



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

ORGANIZADORES

Maria Edneide Ferreira de Carvalho
Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Diana de Souza Rego Pinto Carvalho
José Carlos Redson
Francicleide Cesário de Oliveira

Anais do X Fórum Internacional de Pedagogia

X FIPED

EDITORES

Cassia da Silva
Francisca Geny Lustosa
Abraão Vitoriano de Sousa
Disneylândia Maria Ribeiro
Francisco Reginaldo Linhares
Ivana de Oliveira Gomes e Silva
Kaiza Maria Alencar de Oliveira
Maria Eridan da Silva Santos
Maria Gorete Paulo Torres
Renata Paiva de Freitas

ISBN: 978-85-61693-24-4
CCHLA-UFRN

PAU DOS FERROS/RN
2019



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)

Prof. Dr. Pedro Fernandes de Oliveira - Reitor
Profª Dra. Fátima Raquel Rosado Morais - Vice-Reitora

CAMPUS AVANÇADO PROFA. MARIA ELISA DE ALBUQUERQUE MAIA (CAMEAM)

Prof. Me. Jailson José dos Santos - Diretor
Prof. Dr. Agassiel de Medeiros Alves - Vice-Diretor
TNS Cyron Rodrigo Dias da Silva – Secretário Geral

REALIZAÇÃO

Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia

Curso de Pedagogia

Departamento de Educação

Departamento de Economia

Departamento de Letras Vernáculas

Departamento de Letras Estrangeiras

Curso de Administração

Curso de Enfermagem

Curso de Geografia

Curso de Educação Física

Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL

Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE

Programa de Pós-Graduação e rede nacional em Letras - PROFLETRAS

Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais no Semiárido– PLANDITES/UERN

Doutorado em Desenvolvimento Urbano – DINTER (UFPE/UERN)

Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR)



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

COMITÊ ORGANIZADOR DO X FIPED

Profa. Dra Maria Lúcia Pessoa Sampaio (UERN)
Profa. Dra Sheyla Maria Fontenele Macedo (UERN)
Discente José Mário de Souza (UERN)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Prof. Dr. Emanuel Neto Alves de Oliveira (IFRN)
Profa. Ma. Genisa Lima de Souza Raulino (FACEP)
Profa. Dra Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB/ Presidente da AINPGP)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFSM)
Vice-Presidente da AINPGP
Profa. Ma. Nayane Costa Rocha (IFRN)
Secretaria Geral
Gabriela Oliveira Lima (UERN)
Designer Gráfico
Luziana do Nascimento Feitosa
Gerente de Desenvolvimento

COMISSÃO CIENTÍFICA

Coordenação:
Profa. Dra. Diana de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Profa. Dnda. Maria Edneide Ferreira de Carvalho

Participantes:

Profa. Dra. Cristiane Nepomuceno (UEPB)
Profa. Dra. Kássia Mota de Sousa (UFCEG)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Profa. Dra. Wirla Risany Lima Carvalho (UFPI)
Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)
Prof. Dr. Ivanaldo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. Antonio Pereira Júnior (UERN)

X FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização

REALIZAÇÃO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

- Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa (UFC)
Profa. Dnda. Disneylândia Maria Ribeiro (UERN)
Profa. Dra. Maria da Conceição Costa (UERN)
Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Profa. Dra. Maria do Socorro da Silva Batista (UFERSA)
Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (UFCG)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN)
Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio (UERN)
Profa. Dra. Sheyla Maria Fontenele Macedo (UERN)
Profa. Dra. Maryland Bessa Pereira Maia (Faculdade Vale do Jaguaribe)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Profa. Dra. Ayla Marcia Cordeiro Bezerra (IFRN),
Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes (FVJ/PPGE)
Prof. Dr. Otavio Paulino Lavor (UFERSA)
Prof. Dr. Alessandro Frederico da Silveira (UEPB)
Profa. Dra. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Profa. Dra. Diana Maria Leite Lopes Saldanha (UERN)
Prof.^a Dr.^a Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA/)
Prof. Dr. Paulo Lucas da Silva (UFPA)
Profa. Dra. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Profa. Dra. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza (UFPA)
Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Jakson José Gomes de Oliveira (SEDUC/PA)
Profa. Dra. Maria Gerlaine Belchior Amaral (UFCG)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
Profa. Dra. Maria de Lourdes Campos (UFCG)
Profa. Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof. Dr. Luis Miguel Dias Caetano (UNILAB)

PATROCÍNIO:





INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFSM)
Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino (UERN)
Profa. Dra. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Profa. Dra. Maria Zenaide Valdivino da Silva (UERN)
Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira (UERN)
Profa. Dra. Diana de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dra. Pétala Tuani Cândido de Oliveira Salvador (UFRN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPA)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Prof. Dr. Luís Miguel Dias Caetano (UNILAB)
Prof. Dr. Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Profa. Dra. Francieleide Batista de Almeida Vieira (UFRN)

COMISSÃO DE COORDENADORES DOS TRABALHOS

Profa. Ma. Antônia Bruna da Silva (UERN)
Profa. Ma. Artemízia Ribeiro Lima Costa (FVJ)
Profa. Ma. Iasmin da Costa Marinho (UERN)
Prof. Ma. Gioconda Suncion Acuna (UERN)
Profa. Ma. Larissa Martins Dantas (Ed. Básica)
José Francisco das Chagas (PPGL-UERN)
Profa. Michelle Mayra Palmeira Cordeiro (Ed. Básica)
Prof. Esp. Francisco Reginaldo Linhares (Ed. Básica)
Prof. Me. Francisco Cleiton da Silva Paiva (UFERSA)
Prof. Mdo. Fernando de Oliveira Freire
Profa. Ma. Andrezza Emicarla Pereira Cavalcante (Ed. Básica)
Profa. Mnda. Joana Darc do Nascimento Barros (PPGE)
Profa. Ma. Iandra Fernandes Pereira Caldas (UERN)
Prof. Ma. Maria Ione da Silva (UERN)
Profa. Ma. Dandara Queiroga de Oliveira Sousa (UERN)

X FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização

REALIZAÇÃO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

Profa. Ma. Marília Cavalcante de Freitas Moreira (UERN)
Prof. Esp. Michael Magnos Chaves de Oliveira (Ed. Básica)
Profa Me. Ana Paula de Andrade Rocha Arnaud (Ed. Básica/IFPB)
Profa Sheila Danielle Fernandes de Souza (UERN)
Prof. Dndo. José Carlos Redson (PPGL/UERN)
Ma. Maria Gorete Paulo Torres (PPGL/UERN)
Prof. Ma. Míria Hellen Ferreira de Souza (UERN)
Prof. Me. Jameson Ramos Campos (UEPB)
Profa. Ma. Maria Eridan da Silva Santos (UERN)
Prof. Me. Renato Cadore (UFMA)
Prof. Me. Ana Lúcia Almeida de Oliveira (SEMED/PA)
Profa. Ma. Maria do Socorro Vasconcelhos Pereira
Profa. Ma. Francicleide Cesário de Oliveira (UERN)
Profa. Ma. Kaiza Maria Alencar de Oliveira (SEEC/RN)
Prof. Me. Luiz Eduardo do Nascimento Neto (CGE/UERN)
Profa Ma. Andrea Paula Rêgo Maia (UERN)
Profa Me. Maria das Graças de Oliveira Pereira (UERN)
Prof. Me. Marcos Antônio da Silva (UERN)
Profa. Ma. Lívia Sonalle do Nascimento Silva (UERN)
Profa Ma. Maria Bárbara da Costa Cardoso (UFPA)
Prof. Ma. Sidnéia Maia de Oliveira Rego (UERN)
Prof. Me. Leandro de Oliveira (SFP)
Prof. Graduado Elton Souza de Melo (SFP)
Profa Mnda Anne Valeska Lopes da Costa (UERN/SFP)
Profa Ma Delane Leite Suassuna Diniz

PATROCÍNIO:





INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



Sumário

01. PESQUISAS EM ANCESTRALIDADE, AFRICANIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (GT 01)

1. A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO: UM ENFOQUE SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	ANDREZA EMICARLA PEREIRA CAVALCANTE ANDREA PAULA REGO MAIA SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS
2. A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA COMUNICAÇÃO BRASILEIRA: A CONSTRUÇÃO DE UMA MÍDIA NEGRA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA	LUIZETE VICENTE DA SILVA
3. CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ESTADO DO CONHECIMENTO NO PERÍODO DE 2012 A 2018	ELENILSON EVANGELISTA DA SILVA BENEDITO GONÇALVES EUGENIO ANDREA SANTOS OLIVEIRA, ZELANIA DO CARMO SILVA
4. DA LITERATURA A HISTÓRIA: UM ESTUDO INTERDISCIPLINAR SOBRE OS AFRICANOS E AFRICANAS NO BRASIL COLÔNIA	KEILA LAIRINY CÂMARA XAVIER
5. DO TERREIRO AO TEMPLO: SINCRETISMO E RELAÇÕES HÍBRIDAS NO PENTECOSTALISMO PÓS-MODERNO	FRANCISCO REJANIO DE SOUSA SILVA
6. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E CURRÍCULO ESCOLAR: OLHARES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DA ESCOLA ESTADUAL XAVIER FERNANDES	ÉLIDA JOYCE DE OLIVEIRA JOSE ALBERTO DA SILVA
7. IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DE MATERIAL INSTRUCIONAL E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA	NADIA FARIAS DOS SANTOS SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS
8. O CONTO ÚRSULA DE MARIA FIRMINA DOS REIS NA FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS	JULLIANA SILVA ENES CARVALHO
9. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	ANDRÊSSA GLAUCYARA SILVA RAMOS KÁSSIA MOTA DE SOUSA
10. RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: EM UM DEBATE A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	MARIA JOSÉ DE ARAÚJO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

11. TEATRO NEGRO: REPERCUSSÕES DA ARTE NA LUTA CONTRA O RACISMO	JOSIVANDO FERREIRA DA CRUZ NATÁLIA MIKAELY DA SILVA CAVALCANTE MARIA KELLYNIA FARIAS ALVES MARIA ANITA VIEIRA LUSTOSA
12. TRANSVERSALIZANDO A HISTÓRIA E CULTURA AFRODESCENDENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA	FRANCISCO ANDERSON VARELA BEZERRA MARCOS ADAN DOS SANTOS MELO WILLYAN RAMON DE SOUZA PACHECO
02. PESQUISAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (GT 03)	
13. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLETINDO A PRÁTICA DOS PROFESSORES	AGNELIA BRAZ ROLIM SARA VITORIANO DE SOUSA ROBERTO MICHELE DA SILVA GOMES LAERTE LACERDA LEITE
14. AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES E DISCENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA	BIATRIZ DE SOUZA MONTEIRO DENIZE DE MELO SILVA ANA PAULA VASCONCELOS DE OLIVEIRA TAHIM MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA
15. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM NOVO DESAFIO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	NAIBE CRISTINA DE FIGUEIREDO MAURO ANTONIO DE OLIVEIRA
16. AVALIAÇÃO: O PROTAGONISMO DE REFAZER-SE	MARESSA FILGUEIRA DE SOUZA SANTOS KLEDIANE FAUSTINA DA ROCHA MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA
17. CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ELENICE DE ALENCAR SILVA ZANADO PAVÃO SOUSA MESQUITA FLAVIANA OLIVEIRA DE CARVALHO
18. GESTÃO E QUALIDADE EDUCACIONAL: O CASO DE MOSSORÓ (RN)	JÉSSICA MARINA RODRIGUES DOS SANTOS IASMIN DA COSTA MARINHO
19. MAPEAMENTO DE PERIÓDICOS DAS REVISTAS RBP AE, RBE E REAE: O QUE DIZEM SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÕES EXTERNAS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?	ANA GABRIELA DE OLIVEIRA SILVA ALLAN SOLANO SOUZA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

20. O ATO DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	LEANE FERNADES SILVA
21. O ENSINO DA MATEMÁTICA E AS LACUNAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UM MUNICÍPIO CEARENSE	DÉBORA ALDYANE BARBOSA CARVALHO ARTEMÍZIA RIBEIRO LIMA COSTA ALBANO OLIVEIRA NUNES MARYLAND BESSA PEREIRA
22. O PAPEL DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	MARÍLIA COSTA DE SOUZA MARIA LUCAS DA SILVA ALBANO OLIVEIRA NUNES DULCIMARIA PORTOCARRERO PINHEIRO
23. PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS EM MEDICINA VETERINÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ FRENTE AOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E AVALIATIVOS	SUZANA MOURÃO GOMES ANTONIO DANILO BENTES MENINEA PATRICIA RIBEIRO MAIA
24. REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: INSTRUMENTOS, PRÁTICAS E RESPONSABILIZAÇÃO	ROBERTO CLAUDIO BENTO DA SILVA
25. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR E O PARADOXO DO RANKING	ERIKA BATAGLIA DA COSTA MARIA DA CONCEIÇÃO REIS SILVA
03 . PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS (GT 04)	
26. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NA MÚSICA XOTE DAS MENINAS DE LUIZ GONZAGA	FRANCISCA JOILSA DA SILVA MARIA AMELIANE FIGUEREDO DE OLIVEIRA FRANCISCA JUCÉLIA DA SILVA
27. A DIMENSÃO AMBIENTAL DOS DIREITOS HUMANOS	FRANCISCO CLEITON DA SILVA PAIVA
28. A ETNOMATEMÁTICA E A PRÁTICA DA MATEMÁTICA ENTRE SUJEITOS RURAIS NÃO ESCOLARIZADOS	WILLYAN RAMON DE SOUZA PACHECO DORGIVAL GONÇALVES FERNANDES
29. CLASSES MULTIANOS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO	WIRLANDIA OLIVEIRA DE NAZARETH MOURA MARIA IRENI DE MESQUITA MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO
30. CULTURA NA E PELA ESCOLA: O CASO DA COMUNIDADE CATU/RN	JOSE ALBERTO DA SILVA ÉLIDA JOYCE DE OLIVEIRA
31. DA MOBILIZAÇÃO A PREPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS- OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A	AFONSO WELLITON DE SOUSA NASCIMENTO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



EDUCAÇÃO DO CAMPO	JULIANY SERRA MIRANDA
32. DESAFIOS DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA BOM JESUS, COMUNIDADE QUILOMBOLA NOVA VIDA, MUNICÍPIO DE MOJU.	JOSIANE QUARESMA E SILVA LEONORA DO CARMO VALADARES, NORBERTO RODRIGUES DA SILVA
33. EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA: UM ESTUDO EM PAULO FREIRE	MAYARA VIVIANE SILVA DE SOUSA
34. EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: CONCEPÇÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES	GERALDA MARIA DE BEM CÍCERO NILTON MOREIRA DA SILVA
35. EDUCAÇÃO NO CAMPO: REFLETINDO SOBRE A (DES)CONTINUIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS	MARINA NATALINA BENÍCIO DE ANDRADE SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS ANDREZA EMICARLA PEREIRA CAVALCANTE
36. MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERFACES	LUCIANA MARIA ALVES GERALDA MARIA DE BEM
37. REIVINDICAÇÕES E LUTAS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA	ELIEZER NUNES SILVA FERNANDO LUÍS FIGUEIREDO JOSÉ WILLIAM SIMPLÍCIO DA SILVA GEOVANI BARROSO SILVA
38. RESISTÊNCIA E FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO	MARIA DE LOURDES DE JESUS FRANCISCA MAÍSA MACIEL GOMES DE ALMEIDA SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS
04 . PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E ESTUDOS DO DISCURSO (GT 05)	
39. A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO RELIGIOSO NA POESIA DE PATATIVA DO ASSARÉ	JOELMA DOS SANTOS BARBOSA LINHARES GARCIA IVANALDO OLIVEIRA DOS SANTOS FILHO
40. A ESCOLA NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CAMINHOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	MÁRCIO CÉLIO FREIRE TÔRRES IVANALDO OLIVEIRA DOS SANTOS FILHO
41. A LITERATURA E A ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA UMA RELAÇÃO COM AS TEORIAS BAKHTINIANAS	MARIA AMELIANE FIGUEREDO DE OLIVEIRA FRANCISCA JOILSA DA SILVA FRANCISCA JUCÉLIA DA SILVA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

42. ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA ESCOLA: UM CAMINHO PARA SIGNIFICAÇÃO DA GRAMÁTICA	DANIEL SOARES DANTAS ADRIANA SIDRALLE ROLIM DE MOURA
43. ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO ELEITORAL DE LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA NA CAMPANHA ELEITORAL DE 2002	MARIA DA CONCEIÇÃO DE SOUZA PEREIRA
44. DISCURSO IDEOLÓGICO SOBRE A NATUREZA DA PRÁTICA DISCURSIVA DO SUJEITO SÓCIO-HISTÓRICO: NOVAS PERSPECTIVAS DIALÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE	ANA PAULA DA SILVA MACEDO PEREIRA
45. ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DELINEAMENTOS DA TRAMITAÇÃO DO PROJETO DE LEI 70/2015	ALINE MACEDO GUIMARÃES TIMÓTEO
46. HISTÓRIA, MEMÓRIA E DISCURSO EM CARTAS DE CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO.	PLINIO PEREIRA FILHO IVANALDO OLIVEIRA DOS SANTOS
47. IDENTIDADES, POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E O ENSINO DO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU: UMA REFLEXÃO INTERDISCIPLINAR	IANES AUGUSTO CÁ
48. O DIALOGISMO NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE CONCEPÇÃO BAKHTINIANA.	WYAMA E SILVA MEDEIROS
49. O DISCURSO DE REGIONALIZAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO LEARN AND SHARE IN ENGLISH	JOSÉ ROSAMILTON DE LIMA
50. O HOMEM MODERNO E A CEGUEIRA DA HUMANIDADE O INTERDISCURSO E O ETHOS DISCURSIVO NA OBRA O ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA DE JOSÉ SARAMAGO	GERIZILDA DANTAS DE SOUZA
51. O PARÁGRAFO NA PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA DISCURSÃO DE SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	CLAUDICÉLIO SABINO DE QUEIROZ JANIELLY PEREIRA DE MOURA MENDES
52. OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS PRESENTES NO CORDEL “OS MILAGRES DE FREI DAMIÃO”	EDILENE LEITE ALVES ROMÃO DE FREITAS SILVA
53. RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE: O PROFESSOR DO “FUTURO” E OS ALUNOS NATIVOS DIGITAIS	REINALDO ALVES TEIXEIRA
54. TRANSDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS DO TRABALHO NOS ENSINOS DE MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA.	CARLA MOURA DUTRA CÉLIA FONSÊCA DE LIMA SORAYA NUNES DOS SANTOS PEREIRA MICHAEL LUIZ TAVARES DE MEDEIROS
55. UMA ANÁLISE ACERCA DO PROBLEMA DOS ATOS DE FALA EM AUSTIN	ÉRIKA DE SÁ MARINHO ALBUQUERQUE
56. UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A SECA DO NORDESTE EM ENUNCIADOS MEDIÁTICOS	ANA TAISA DA SILVA BARBOSA MARIA ELIZA FREITAS DO NASCIMENTO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



57. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR: DISCURSIVIDADES EM SALA DE AULA	NÍVEA BARROS DE MOURA MARIA ELIZA FREITAS DO NASCIMENTO
05. PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA (GT 06)	
58. "REDE SURDOS-CE: SINALÁRIO ESCOLAR E ACADÊMICO": UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE CUCA DOS CURSOS DE LIBRAS DO PROJETO INTEGRAÇÃO-SME EM FORTALEZA-CE	PAULO VITOR VILELA PAIVA EMANUEL BRUNO CARIOCA SILVA MARGARIDA MARIA PIMENTEL DE SOUZA
59. A CONTRIBUIÇÃO DO LEDOR NO ENSINO SUPERIOR NA INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL	DELANE LEITE SUASSUNA DINIZ ZENAIDE MESQUITA DE HOLANDA AURI MARCONI DINIZ
60. A DISLEXIA E O PAPEL DA ESCOLA JUNTO AO APRENDENTE DISLÉXICO	ELAINE CRISTINA SILVA ROLIM ADRIANA SIDRALLE ROLIM DE MOURA FABIANA FERREIRA DE QUEIROGA LINS
61. A ESCOLARIZAÇÃO DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	JÉSSICA TAILANE DA COSTA JOSÉ BERNARDO COSTA JUNIOR DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO
62. A EVOLUÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN A PARTIR DO ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO	GABRIELA DE OLIVEIRA GODEIRO MAIA HOSANA CAROLINA JALES DA SILVA
63. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A DIVERSIDADE: REFLEXÕES DA PRÁXIS EDUCATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	BEATRIZ ANDRADE DOS SANTOS BRUNA BONIVAIS DE OLIVEIRA TAYSA KELLY DA SILVA
64. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE FORTALEZA, CAUCAIA E PACATUBA	AMADEU FERNANDES DE LIMA SOBRINHO MARYANA FERREIRA SILVA SAMARA DA SILVA BEZERRA
65. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MUNICÍPIO DE PARANÁ – RN	RAQUEL MÍRIAM FERNANDES MARIA BEATRIZ FERNANDES SORAIA DE OLIVEIRA LIMA
66. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	ACRECIANA DE SOUSA MELO ROSANI DE LIMA DOMICIANO
67. A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA NO	JOÃO BATISTA LUCENA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

IFRN CAMPUS CAICÓ: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES	DÉBORA SUZANE DE ARAÚJO FARIA
68. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONVIVENDO COM AS DIFERENÇAS	MARIA DAIANA LOPES DA SILVA MARIA APARECIDA CHAVES ANA KARINA DE BESSA BARROS
69. A INCLUSÃO DE SUJEITOS COM DISLEXIA EM UMA ESCOLA NO ALTO SERTÃO PARAIBANO	CINTIA BAIÃO BARROS TAVARES
70. A INSERÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO DISCIPLINA CURRICULAR OBRIGATÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	BÁRBARA CAMPOS GINES LORENA DE SOUZA SALVIANA OLIVEIRA FORTE
71. A TECNOLOGIA A SERVIÇO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS	MARISE CESARINO SARMENTO GADELHA
72. ADAPTAÇÃO DA TABELA PERIÓDICA EM LIBRAS: MÉTODO FACILITADOR DO ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNOS SURDOS	ANA LUCIVÂNIA DOS SANTOS MAIA
73. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO: UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL “VIVA A VIDA” NO MUNICÍPIO DE PARANÁ/RN	MARIA BEATRIZ FERNANDES RAQUEL MÍRIAM FERNANDES TAYSA KELLY DA SILVA
74. AS DIFICULDADES ENCONTRADAS EM SALA DE AULA NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA.	ABRAÃO HENRIQUE NUNES DE PAIVA MARIA DA LUZ DE ANDRADE
75. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO	LUIZ CARLOS MAMEDE CARVALHO JOSEILDA ALVES DE OLIVEIRA EDCARLOS PAZ DE LUCENA
76. AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS REGULARES INCLUSIVAS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM	ZANADO PAVÃO SOUSA MESQUITA ELENICE DE ALENCAR SILVA MARCELLA ARRAES CASTELO BRANCO
77. CAPACITISMO: UMA REALIDADE VIVENCIADA PELAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	THIAGO FERNANDO DE QUEIROZ DULCE MOREIRA DO NASCIMENTO
78. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE CUBATI SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN	GIGRIOLA DE LIMA PEREIRA ALMEIDA PEDRO CESAR PEREIRA DE ALMEIDA VERIDIANA JACOME GOMES
79. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO	ELIANE MARIA DIAS FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA
80. CONTRIBUIÇÃO DOS APLICATIVOS DE TRADUÇÃO PARA USO E ENSINO DA LIBRAS NO	ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

ENSINO SUPERIOR	ALANNA GADELHA BATISTA EGLE KATARINNE SOUZA DA SILVA, EDILSON LEITE DA SILVA
81. DEFICIÊNCIA AUDITIVA: ACEITAÇÃO DO SURDO E A RELAÇÃO INTERPESSOAL NO AMBIENTE ESCOLAR	EDILENE LEITE ALVES ELIANE DE AZEVEDO BEZERRA JORGE AUGUSTO SILVA DUARTE
82. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA SOCIEDADE EXCLUSIVA	MARIA ERICA SOARES DA SILVA FABIO JUNIOR DA SILVA
83. DESAFIOS PARA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: O QUE DIZEM PROFESSORES DA SALA COMUM	ELIZABETE DA SILVA OLIVEIRA ARTEMIRA LEITE BATISTA MARIA DA GLÓRIA ALVES DE OLIVEIRA GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO
84. DISCUTINDO A INCLUSÃO EM UM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO	CARLA MICHELE DA SILVA MIRELLA GIOVANA FERNANDES DA SILVA
85. DISLEXIA: A INFLUÊNCIA DA METODOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO DISLÉXICO	KIVIA PEREIRA QUEIROZ MARIA ANALIA PONTES NETA MARCOS BARBOSA DE AQUINO
86. DO GESTUAL AO LINGUÍSTICO: AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PARA SURDOS	THALISON BRENO ALVES DA SILVA ANA PAULA SANTOS DE SOUZA EDUARDA CARMÉLIA DA SILVA ALMEIDA
87. EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: FRAGILIDADES E DESAFIOS	ROSEANE FERNANDES FEITOSA ELIZABETE DA SILVA OLIVEIRA AFRÂNIO VIEIRA FERREIRA GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO
88. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN	MARIA JOSÉ DE ARAÚJO TULIA FERNANDA MEIRA GARCIA
89. EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB OLHAR DE TEÓRICOS INTERNACIONAIS	CAMILA ALMADA NUNES FRANCISCA GENY LUSTOSA
90. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONHECENDO OS MEIOS PARA ALCANÇÁ-LA	THÁBITA TELMÍRIA SOARES DE MOURA BRUNA GOMES DE OLIVEIRA MARIA KATIENE SANITA DE O. PEREIRA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



	GABRIELA DE OLIVEIRA ARAUJO
91. ESCOLA, FAMÍLIA E O PROFESSOR/ESTAGIÁRIO: NARRATIVAS DE UMA PARCERIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO	JOSE FRANCINILTON DA SILVA
92. ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: UMA DISCUSSÃO SOBRE A INCLUSÃO COM ÊNFASE NO AUTISMO	FRANCISCA ROSÂNGELA FREITAS OLIVEIRA MAURA FÁBIA DE FREITAS ALVES DELANE LEITE SUASSUNA DINIZ
93. FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E O TRABALHO COM O ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR	EDIJANE MOREIRA DOS SANTOS JOSEILDA ALVES DE OLIVEIRA
94. INCLUIR OU INTEGRAR: DESAFIOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS	JOÃO PAULO DA SILVA BARBOSA
95. INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS SALAS DA EJA ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES A PARTIR DE OBSERVAÇÕES REALIZADAS	CICERA MARIA MAMEDE SANTOS ANA CARMITA BEZERRA DE SOUZA WAGNER PIRES DA SILVA JARDEL PEREIRA DA SILVA
96. INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	IVANEIDE CARNEIRO CORTEL
97. INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS NA APRENDIZAGEM	JULIANA SILVA SANTANA FRANCISCA GENY LUSTOSA
98. INCLUSÃO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR SOBRE O AEE.	FRANCISCA DEUSIMERE DE OLIVEIRA SILVA MARIA APARECIDA DO NASCIMENTO
99. MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE FÍSICA EM CLASSES INCLUSIVAS COM SURDOS	ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA ALANNA GADELHA BATISTA
100. O ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ-MA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA	ROSÂNGELA DA SILVA BARROS MOURA MARIA ROBERTA DE SOUSA DO VALE
101. O EDUCAR PARA A DIVERSIDADE SOB O OLHAR ATENTO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: DESAFIOS E APRENDIZAGENS	RAQUEL MÍRIAM FERNANDES APARECIDA SUIANE BATISTA ESTEVAM
102. O FANTÁSTICO MUNDO DE “JOJÓ”: RELATOS, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CIDADE DE FORTALEZA-CE.	MITHALE DAYANE ALVES GUANABARA CAZE LEDERVAN VIEIRA CAZE
103. O PAPEL DA GESTÃO NO COTIDIANO ESCOLAR NA PERSPETIVA INCLUSIVA	MANOEL CARLOS GUIMARÃES DA SILVA WALÉRIA ALMEIDA SILVA
104. O PRECONCEITO RELIGIOSO NO CONTEXTO ESCOLAR: SERÁ QUE EXISTE?	FRANCISCO DIEGO SOUSA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

	MARIA APARECIDA PORTO BESSA TAIZA BARROS LEITE DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO
105. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA SURDA NO AMBIENTE ESCOLAR	MARCIA PEREIRA DE SOUSA DANIEL LIMA RIBEIRO
106. O PSICOPEDAGOGO NO CAMPO ESCOLAR: UM OLHAR NAS DIFICULDADES EM LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS.	FABIO JUNIOR DA SILVA
107. O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO FERRAMENTAS ASSISTIVAS NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS COM DEFICIENTES VISUAIS E PESSOAS COM BAIXA VISÃO	ITALO RÔMULO COSTA DA SILVA ANDREIA DE SOUSA ALVES ISABELA NAIRA BARBOSA RÊGO
108. O XADREZ COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO	DÉBORA SUZANE DE ARAÚJO FARIA JOÃO BATISTA LUCENA
109. PROFESSORES E SUAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIAGNÓSTICO PARA UMA PRÁXIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CÉLIA FONSÊCA DE LIMA CARLA MOURA DUTRA
110. RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR: UMA REALIDADE DA ESCOLA INSTITUTO SANTA TERESINHA NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PARÁ.	ZENUBIA OLIVEIRA SILVA VIRGÍLIO NETO LEÃO DOS SANTOS
111. SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	EDUARDA CARMÉLIA DA SILVA ALMEIDA JORDÂNIA DANTAS FREIRE NATÁLHA DA SILVA ALMEIDA THALISON BRENO ALVES DA SILVA
112. SALAS DE AEE: ENTRE RELATOS E EXPERIÊNCIAS	ANDRÉ MACX DA COSTA ROMÁRIO DA COSTA VIEIRA CRISTIANA FERNANDES DA COSTA MARIA SIMONE DA ROCHA
113. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ACESSIBILIDADE POSSÍVEL.	MARTHA MILENE FONTENELLE CARVALHO VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO PONTES MARIA CARMEM SILVA BATISTA
114. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: RECURSOS PARA PROMOVER A INCLUSÃO ESCOLAR	KALIANDRA MARIA DA CONCEIÇÃO F. M. LIMA LUÍSA IONE DE MORAIS
115. TRABALHANDO AS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS COM UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NOS ANOS INICIAIS	JOSEANE ALVES VASCONCELOS ISABELLA ALVES DE ARAÚJO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



	ESTER RUTE SIMPLICIO DOS SANTOS RAFAELA VALESCA ALVES DE MEDEIROS
116. UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS EM EVENTOS CIENTÍFICOS DE PEDAGOGIA NORTE-NORDESTE NO ANO DE 2018	ANA BEATRIZ SILVA NASCIMENTO
117. “ELE É DOENTE, NÃO MEXE COM ELE NÃO!”, REFLEXÕES SOBRE AS INCLUSÕES SOCIAIS E OS DESAFIOS À DOCÊNCIA	RAQUEL CARINE MARTINS BESERRA ANA CAROLINA LIMA SALES GYSELLE FREIRE COSTA VERONICA CABRAL DA SILVA
06. PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL (GT 07)	
118. A BRINCADEIRA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE IMPERATRIZ E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PRÉ – ESCOLAR : UMA ANÁLISE À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	JAINÉ SILVA SOUZA FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA
119. A CONSTRUÇÃO DE LAÇOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS POSSÍVEIS	CARLA CAMILA DA SILVA DENIZE DE MELO SILVA ANTONIA KÁTIA SOARES MACIEL ANA PAULA VASCONCELOS DE O. TAHIM
120. A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL “CRIANÇA ESPERANÇA” EM ÁGUA NOVA-RN.	ANALIANA FERNANDA BEZERRA DA SILVA MARIA HELENA DE CARVALHO LÍVIA SONALLE DO NASCIMENTO SILVA
121. A CRIANÇA E O ESPAÇO FÍSICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RETRATOS EM OUTRAS PESQUISAS	MARIA ANTÔNIA MEDEIROS DOS SANTOS GIOVANA CARLA CARDOSO AMORIM
122. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO	LUCINETE ALEXANDRE ALVES BANDEIRA ALDA LARISSA DE SÁ TOMAZ IRLA MARIA BATISTA COELHO
123. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ACARÁ: DA ORGANIZAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES	HELANDA REIS MARQUES
124. A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE OS MARCOS LEGAIS NO BRASIL E O PAPEL DO EDUCADOR.	LEANE FERNADES SILVA EMYLLE PAULA SILVA
125. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS	DAYANE SILVA NASCIMENTO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ESTRUTURAS FÍSICAS	MARIA FRANCIDALVA ALVES SILVA
126. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE.	FRANCISCA ROSÂNGELA FREITAS OLIVEIRA MAURA FÁBIA DE FREITAS ALVES MANOEL GUILHERME DE FREITAS
127. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DE QUATRO A CINCO ANOS	TAISE COELHO SILVA SARA DE JESUS SIMAS DA SILVA LAGO CRISTIANE LIMA DE OLIVEIRA MARILANDIA MARINHO LIMA ALENCAR
128. A INSERÇÃO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA MUNICIPAL “DONA ROSINHA” DO SÍTIO BARRAGEM – PAU DOS FERROS/RN	ADRIANA NARDINE COSTA SOUZA ÍTALO JOSÉ RODRIGUES MAIA ROGEANY GABRIELLA SILVA BARROS LÍVIA SONALLE DO NASCIMENTO SILVA
129. A LEITURA E A ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	FRANSUILMA LIMA CAVALCANTE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA ROSANE FAINNY DE OLIVEIRA MEDEIROS SIMONE CABRAL.MARINHO DOS SANTOS
130. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	MARIANA DE LIMA DANTAS MARIA IRACEMA ROCHA SOARES, FRANCISCA EDNEIDE CESARIO DE OLIVEIRA
131. A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO, DO ESPAÇO E AS CONTRIBUIÇÕES DA ROTINA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	MARIA ANACLECIA FERREIRA MARIANA DE LIMA DANTAS FRANCISCA CLECIANA DA SILVA VIDAL FRANCISCA EDNEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA
132. A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM: CONCEPÇÕES DA TRÍADE INTERACIONISTA	MARIA SIMONE DA SILVA FRANCISCA GENY LUSTOSA
133. AS CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	JOSEANE ALVES RAFAELA VALESCA ALVES DE MEDEIROS ESTER RUTE SIMPLÍCIO DOS SANTOS ISABELLA ALVES DE ARAÚJO
134. AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	FRANCISCO SOUSA DA SILVA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

135. AS IMPLICAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA BRINCADEIRA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM IMPERATRIZ: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	ANA PAULA SILVA OLIVEIRA FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA
136. BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NAS TEORIAS PSICOGENÉTICAS DE WALLON, PIAGET E VIGOTSKI	DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO JANAINA LUIZA MOREIRA DE CASTRO FRANCISCA GENY LUSTOSA
137. BRINCADEIRA(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS	KALIANE KELLY BATISTA ZILDENE FRANCISCA PEREIRA
138. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSOR JOSÉ VALDEVINO DE CARVALHO: UM OLHAR PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	DENISE GOMES DE SÁ ANA CARMITA BEZERRA DE SOUZA ROBERTA RODRIGUES FERNANDES RIOS PAULO HENRIQUE FREITAS MACIEL
139. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ZONA RURAL DE MOSSORÓ (RN)	MARIA JOSÉ DE MELO FERNANDES LEIDIANE NOGUEIRA DOS SANTOS DUARTE ANA BEATRIZ BEZERRA DE MORAES IASMIN DA COSTA MARINHO
140. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	FRANCISCA MARCIANA PEREIRA DA SILVA MARIA ANTÔNIA MACENA DA SILVA MARIA DAS GRAÇAS SOUZA KEUTRE GLÁUDIA DA CONCEIÇÃO S. BEZERRA
141. CONTRIBUIÇÕES DO ESPAÇO FÍSICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE SÃO MIGUEL -RN	MARIA DO SOCORRO DANTAS PAULINO LÍVIA SONALLE DO NASCIMENTO SILVA
142. EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PARA SURDOS: REFLEXÕES DA PRÁTICA DOCENTE EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO	ZANADO PAVÃO SOUSA MESQUITA ROSILÂNGELA FERREIRA LOPES VELOSO MARCELLA ARRAES CASTELO BRANCO
143. EDUCAÇÃO INFANTIL E PLANEJAMENTO: UMA ABORDAGEM SOBRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA	ANTÔNIA SOARES ALVES LIVANILDA MARIA DE JESUS, JOSE WELITON JARBAS PESSOA LÍVIA SONALLE DO NASCIMENTO SILVA
144. EDUCAÇÃO INFANTIL: REMEMORANDO AS DIMENSÕES ENTRE O CUIDAR E EDUCAR NO BRASIL DE HOJE	FRANCISCO REGINALDO LINHARES SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



145. EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: ELABORAÇÃO DE REVISTAS EM QUADRINHOS	ANA PAULA DE SOUSA ROZENILDA TEMOTEO MACIEL KALIANE KELLY BATISTA ELIZÂNGELA VIEIRA PESSOA DANTAS
146. EXPERIÊNCIA E PENSAMENTO EM FILOSOFIA COM CRIANÇAS: O LUGAR DO DOCENTE	JOABE LUCAS OLIVEIRA DINIZ MARIA REILTA DANTAS CIRINO
147. LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DO ALUNO DE PEDAGOGIA ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	MARIA TAIZA NAIARA DA SILVA LUZ THAMIRES DE SOUSA PAIVA
148. LITERATURA PEDAGÓGICA E ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: OS MODOS DE ENSINAR E EDUCAR DA "CAIXA DE UTENSÍLIOS"	HERCÍLIA MARIA FERNANDES
149. O BRINCAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	ANTONIA DA SILVA MOURA ELENICE DE ALENCAR SILVA ANA PAULA SILVA OLIVEIRA
150. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES DA CRIANÇA: ENTRE O DITO E O VIVIDO	MARIA FRANCIDALVA ALVES SILVA DAYANE SILVA NASCIMENTO
151. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	ANA GABRIELA DE OLIVEIRA SILVA WANESKA LARISSA LIMA DE OLIVEIRA FRANCISCA EDNEIDE CESARIO DE OLIVEIRA
152. O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: A BRINQUEDOTECA COM ESPAÇO LÚDICO DA APRENDIZAGEM	ANA KARINA DE BESSA BARROS MARIA APARECIDA CHAVES MARIA DAIANA LOPES DA SILVA
153. O BRINCAR/JOGAR NA INFÂNCIA: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO FAZER PEDAGÓGICO	MORGANA FERREIRA DA SILVA HELENA PERPETUA DE AGUIAR FERREIRA
154. O CUIDAR, O EDUCAR E O BRINCAR: UMA PRIORIDADE DO ENSINO INFANTIL EM UM ESPAÇO FÍSICO ADEQUADO PARA AS CRIANÇAS	ANTONIA MARIA MARCELINO FREIRE MARIA CELENE SOARES DE OLIVEIRA ROCHA MARIA ANATILDE LIRA DA SILVA, LÍVIA SONALLE DO NASCIMENTO SILVA
155. O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO INTERIOR DO CEARÁ	CARLA TAMIRYS PINTO LIMA ARTEMÍZIA RIBEIRO LIMA COSTA ALBANO OLIVEIRA NUNES
156. O ESPAÇO FÍSICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGAR DE BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES	ALEKSANDRA FONTES DO NASCIMENTO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



	MARIA ANTÔNIA MEDEIROS DOS SANTOS GIOVANA CARLA CARDOSO AMORIM
157. O ESPAÇO FÍSICO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO	DULCILEIDE AZEVEDO DE ARAUJO SILVIA MAGALY DA SILVA LIMA FRANCISCA EDNEIDE CESARIO DE OLIVEIRA
158. O ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS NO ACOMPANHAMENTO PEDAGOGICO	KATIA MACEDO DUARTE
159. O FAZ DE CONTA COMO RECURSO INDISPENSÁVEL NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA	IANNY SALVINO DOS SANTOS FRANCILENE RODRIGUES DA SILVA MARQUES DANILO DE SOUSA SILVA LUIZA DE MARILLAC RAMOS SOARES
160. O LÚDICO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO MENINO DEUS	JANAINA MARIA DA SILVA EVARISTO ALINE NEVES BEZERRA DE PAIVA TELMA PATRICIA NUNES CHAGAS ALMEIDA
161. O LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	IVANEIDE CARNEIRO CORTEL
162. O PAPEL DA LUDICIDADE DURANTE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO: PRÁTICAS QUE MOTIVAM A APRENDIZAGEM	ANTÔNIA LUCIELLE PEREIRA BESSA MARIA ANACLECIA FERREIRA
163. O PAPEL SOCIOEDUCATIVO DO RECREIO	TAYS CARNEIRO FERREIRA JANIELLE VAZ MAGNO VANESSA ROSA DE OLIVEIRA
164. O TRANSTORNO DEPRESSIVO NA INFÂNCIA: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DO ENSINO APRENDIZAGEM	NIWMAR ELOY DE LIMA CARDOSO
165. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DAS CRECHES E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.	DYELE MARIA SOUSA DA COSTA BRUNA DE ARAÚJO DA SILVA
166. OS REGISTROS DA APRENDIZAGEM COMO NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA À ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS	FRANCISCO REGINALDO LINHARES MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA
167. PERCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA: UM ESTUDO REALIZADO EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO LOCALIZADA EM FORTALEZA-CE	TAINÁ DE SOUSA MARTINS CAROLINA ALMEIDA CORREIA SILBENIA PEREIRA CAVALCANTE PAIVA DENIZE DE MELO SILVA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

168. PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ESPECULATIVO	JANAINA FEITOSA DINIZ BERLANICE FERREIRA LUCIO SILVA MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA CASSIA DA SILVA
169. PRÁTICAS EDUCADORAS E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	ELENICE DE ALENCAR SILVA EMYLLE PAULA SILVA ROSILÂNGELA FERREIRA LOPES VELOSO
170. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ÀS ROTINAS PEDAGÓGICAS	ANTÔNIA LYDJA OLIVEIRA FERNANDES MARICÉLIA FERREIRA SOUZA SILVA LEANDRO ALVES DE MEDEIROS FRANCISCA EDNEIDE CESARIO DE OLIVEIRA
171. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E DAS ROTINAS.	JOSENILDA PINHEIRO DE MELO OLIVEIRA ANDRÉIA DA CONCEIÇÃO AQUINO FRANÇA MARIA IMACULADA LINS ROSIMEIRE ROCHA FALCÃO DE QUEIROZ
172. PROINFÂNCIA: ESPAÇO/LUGAR DE APRENDIZAGEM E CRESCIMENTO	ANTONIA MORAES LEITE COSTA MANOEL ILZIMAR DASILVA MARIA GORETE PAULO TORRES
173. RISCOS E RABISCOS: EXPRESSÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	MÁRCIA DA SILVA GONÇALVES MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA
174. RODAS DO BRINCAR: EXPERIÊNCIAS INFANTIL EM UMA BRINQUEDOTECA NA UNIVERSIDADE	EVILÍGIA PEREIRA DE MELO
175. UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA CRECHE PÚBLICA MUNICIPAL EM IMPERATRIZ: O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	EMYLLE PAULA SILVA
176. UMA ANÁLISE REFLEXIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA ESCOLA NA CIDADE DE PARNAÍBA-PI	FRANCISCA SAMARITANA S. DE O. VERAS DAMARES ARAUJO TELES LEIDIANE DE CARVALHO ARAUJO
177. USO DE PROJETOS DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	SORAYA PEREIRA MILITAR



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

07. PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E PARA A DIVERSIDADE E OS DIREITOS HUMANOS (GT 08)

178. A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DO DISCURSO	HELENA FERREIRA DUARTE PAULO CESAR FERREIRA SOARES
179. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO: UM ESTUDO SOBRE OS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE NO CEDUC INTERNAÇÃO DE MOSSORÓ/RN	IVONZÉLITON LEITE NUNES FRANCISCA DE FÁTIMA ARAÚJO OLIVEIRA
180. DIVERSIDADE CULTURAL E EXCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS RELAÇÕES POSSÍVEIS	JOSE ISMAILDO DANTAS DE OLIVEIRA DÉBORA MARIA DO NASCIMENTO MARIA JOCELMA DUARTE DE LIMA MARIA MIRAÍRE PEREIRA SILVA
181. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS PARA O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO SEMIÁRIDO	LUIZ ALVES DA SILVA NETO LAIARA SOUSA CAMPIELO LUIZA HILDA DA SILVA VIVIANNE DE OLIVEIRA BARROS
182. ESTUDO DE UM CASO SOCIOLOGICAMENTE IMPROVÁVEL DE SUCESSO ESCOLAR: ADVOGADO ORIGINÁRIO DA ZONA RURAL, FILHO DE PAIS SEMIANALFABETOS	FRANCISCO EDSON GONÇALVES LEITE
183. FORMAÇÃO PARA DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS: VIABILIDADES, POSSIBILIDADES E LIMITES - UM OLHAR PARA O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - CAMPUS I	CRISTIANE MARIA NEPOMUCENO
184. MATERIAIS RECICLÁVEIS E O MEIO AMBIENTE: UMA ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	ALENILDA DE OLIVEIRA FERNANDES MARIA DO SOCORRO DA SILVA BATISTA
185. O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA	JALON BARBOSA DE MEDEIROS MARIA CLARA DE OLIVEIRA FERNANDES
186. TODOS SÃO IGUAIS PERANTE A LEI? O AUTORITARISMO INCUTIDO NA CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E SEU VIÉS IDEOLOGIZADO PELA ERA CONTEMPORÂNEA	JARDEL PEREIRA DA SILVA MARIA SOCORRO ALVES PATRICIO MOURA
187. PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO SEXUAL DE PEDAGOGO(A)S	CLÊNIA VALÉRIA GONÇALVES SOARES ALEXANDRE MARTINS JOCA
188. UMA BREVE ANÁLISE DECOLONIAL ACERCA DAS PRÁTICAS LÚDICAS DESENVOLVIDAS NO PROJETO DE EXTENSÃO LUDICIDADE AFRICANA E AFROBRASILEIRA (LAAB)	BIANCA DE ARAÚJO NEVES DEBORA ALFAIA DA CUNHA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

08. PESQUISAS EM MEMÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE (GT 09)

189. A MEMÓRIA DA ATRIZ E PROFESSORA SOCORRO DE FIGUEIREDO NA MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO	ANA LUÍZA NUNES BEZERRA MARIA LUCIA PESSOA SAMPAIO
190. ARGUMENTAÇÃO EM DISCURSOS SOBRE OS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO DA SECA DE 1932 NO CEARÁ	PAULO CESAR FERREIRA SOARES GILTON SAMPAIO DE SOUZA HELENA FERREIRA DUARTE
191. CONSTRUÇÃO NAVAL COMO PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCACIONAL	RENATA LOPES FERREIRA EDILENE DOS SANTOS RIBEIRO, JESSICA LANNA OLIVEIRA FONSECA
192. SILÊNCIOS DA MEMÓRIA, QUANDO CALAR É FALAR: ENTRE IDENTIDADES E RESISTÊNCIAS, UM OLHAR PARA A CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM PROJETOS ESCOLARES	MARIA EDNEIDE FERREIRA DE CARVALHO
193. ESTUDO DA CULINÁRIA POR MEIO DAS FESTAS NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ NO MARANHÃO	LIDIENE RODRIGUES SILVA LUANA DOS REIS SILVA
194. FESTIVIDADES DO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ NO MARANHÃO	ANNE KAROLINE SILVA SOUSA LIDIENE RODRIGUES SILVA
195. FRIDA E SEUS AUTORRETRATOS: IDENTIDADE FEMININA DE MUITAS CORES	RAFAEL JÚNIOR DO NACIMENTO GOMES JOSÉ GEVILDO VIANA
196. HÁBITOS ALIMENTARES DOS CANGACEIROS	WIDMA FERNANDES SOARES WILDOBERTO BATISTA GURGEL
197. HISTÓRIA DE VIDA E A CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM DE SI	AMILDE MARTINS DA FONSECA
198. HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA – PB ENTRE OS ANOS 60 E 70	ROZILENE LOPES DE SOUSA ALVES
199. IDENTIDADES LEITORAS DE SUJEITOS BALEANOS: REPRESENTAÇÕES, TRANSFORMAÇÕES E FLUIDEZ	MARIA GORETE PAULO TORRES MARIA LUCIA PESSOA SAMPAIO ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA ANTONIA MORAES LEITE COSTA
200. LINGUAGEM E MEMÓRIAS: UMA INTER-RELAÇÃO	CASSIA DA SILVA MARIA LUCIA PESSOA SAMPAIO
201. MARACANAÚ : ONDE ESTÃO OS ÍNDIOS?	GEORGE SOUSA CAVALCANTE



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



202. MEMÓRIA DO SERTÃO CATÁLOGO ARQUITETÔNICO DE PAU DOS FERROS – ARQUITETURA RESIDENCIAL NA AVENIDA GETÚLIO VARGAS	GABRIEL LEOPOLDINO PAULO DE MEDEIROS JULIANA DE CASTRO SOUZA MICHELE MORAIS LOPES PAULA RAYANE DA SILVA
203. MEMÓRIA DO SERTÃO: ARQUITETURA RELIGIOSA DE PAU DOS FERROS	ANNA CRISTINA ANDRADE FERREIRA ÉRICA THALIA ROCHA DA FONSECA HIERRO GIOVANNI SANTOS DE FRANÇA MARESSA DE OLIVEIRA STEINEL
204. PARTICIPAÇÃO POPULAR E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO PROCESSO CONSTRUTIVO DA IDENTIDADE SOCIAL	MARESSA DE OLIVEIRA STEINEL ANNA CRISTINA ANDRADE FERREIRA
205. PATRIMÔNIO, MUSEU E ESCOLA: CONHECER PARA PRESEVAR	ANA CAROLINE DE LIMA SILVA
206. QUILOMBO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS	THIAGO ALVES DE OLIVEIRA JOSÉ RAUL DE SOUSA RENATA PAIVA DE FREITAS VINICIUS BATISTA VIEIRA
207. UMA ANÁLISE DE PROCESSOS ARGUMENTATIVOS EM SLOGANS DOS ÚLTIMOS TRÊS PRESIDENTES ELEITOS NO BRASIL	MAX EMILIANO CAVALCANTE COSTA
09. PESQUISA EM ÉTICA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA (GT 10)	
208. A CÉLULA DE MEDIAÇÃO SOCIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA – SME: CIDADANIA, MEDIAÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	JULIANA MARINA DE FAÇANHA CAMPOS MARYLAND BESSA PEREIRA
209. A FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR	JOÃO FILHO DE QUEIROS MARIA ELIZA ROCHA SILVA
210. A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO VIA DIÁLOGO	FRANCISCO GOMES DA SILVA JOSINALDO TRAJANO DA COSTA ANTÔNIO RAFAEL DE QUEIROZ LIMA
211. COMPREENSÃO LEITORA: CAMINHO PARA O MÚLTIPLO APRENDIZADO	JOSELIA CRUZ DA SILVA
212. JOGOS COOPERATIVOS NA ESCOLA: FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DE VALORES ÉTICOS	MARIA SELENE DE CARVALHO TEREZINHA MARIA DE JESUS SILVA SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



213. LITERATURA, EMPATIA E ÉTICA: A LITERATURA COMO MECANISMO DE FORMAÇÃO ÉTICO-AFETIVA	ATSON PAULO BARRETO SANTOS
214. O PROJETO GRANDES PESSOAS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO NA ESCOLA VIRGÍNIA SMITH	MARIA NEURILANE VIANA NOGUEIRA ANNA CATARINE AMARAL
215. PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO: A ÉTICA HUMANISTA NO COTIDIANO DA ESCOLA	LÍDIA RAFAELA ALVES BATISTA GABRIELA OLIVEIRA LIMA SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO
216. POSTURAS PROFISSIONAIS DO URBANISTA: O ATO DE CONHECER E DE PROPOR À LUZ DOS CONCEITOS DE “REIFICAÇÃO E DE “RECONHECIMENTO DE HONNETH	LUCIANA ANDRADE DOS PASSOS
217. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A DIMENSÃO ÉTICA DO DIÁLOGO EM PAULO FREIRE	GERMANO ALVES CAVALCANTE WALLISSON LOPES CARDOZO ALISSON AVELINO BATISTA DE SOUZA SILVIA CARLA CONCEICAO MASSAGLI
10. PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS E NATURAIS (GT 11)	
218. A ABORDAGEM CTSA COMO ALTERNATIVA PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UMA AÇÃO SOBRE O ECOSISTEMA MANGUEZAL NO 7º ANO	CARLOS JOSÉ ARAÚJO DA SILVA LUCIANA MEDEIROS BERTINI GIORDANO GUBERT VIOLA
219. ÁGUA: DESPERDÍCIO NAS BACIAS DO RIO TOCANTINS	ALEXANDRE LAMÁRIO ALVES FREITAS RAIMUNDA ALMEIDA SILVA SOUSA
220. ANÁLISE DAS QUESTÕES DE QUÍMICA NO ENEM DO ÚLTIMO TRIÊNIO (2015, 2016 E 2017), DE ACORDO COM O PCN-EM	JOCELIA SILVA MACHADO RODRIGUES TASSIO LESSA DO NASCIMENTO THAYS NOGUEIRA DA ROCHA
221. AULA DE CAMPO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA COM DISCENTES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA EM CASTANHAL-PA	PATRICIA RIBEIRO MAIA ANTONIO DANILO BENTES MENINEA SUZANA MOURÃO GOMES MARIA FERNANDA ROMANO DE MEDEIROS
222. CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS DE MATEMÁTICA: DISCUTINDO O EIXO DE APRENDIZAGEM GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS	ROSILDA SANTOS DO NASCIMENTO MARIA HOSILANI RODRIGUES DE A. ALVES SEVERINA ANDRÉA DANTAS DE FARIAS



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



223. DISCALCULIA E NEUROEDUCAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	KÁTIA REGINA LOPES COSTA FREIRE SAULO FRANCISCO DE FIGUEIREDO SANTOS JOSÉ MELINHO DE LIMA NETO
224. DISCUTINDO A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DAS OPERAÇÕES BÁSICAS COM DEFICIENTES VISUAIS	MARIA HOSILANI RODRIGUES DE A. ALVES ROSILDA SANTOS DO NASCIMENTO SEVERINA ANDRÉA DANTAS DE FARIAS
225. ESTUDO DE CASO SOBRE REPROVAÇÕES NO CURSO DE AGRONOMIA DE UMA IES DO CEARÁ	ANA CARMITA BEZERRA DE SOUZA FERNANDA ISMÉRIA FERREIRA MAIA PAULO HENRIQUE FREITAS MACIEL DENISE GOMES DE SÁ
226. O BOSQUE DA CIÊNCIA: UM AMBIENTE DE SABERES, SENSIBILIZAÇÃO, CONSTRUÇÃO E RE-CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS	MÁRCIA CRISTINA BORGES BARNABÉ NILTON CARLOS COSTA RAILCE DA SILVA DE AZEVEDO AUGUSTO FACHIN TERAN
227. O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR	ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA MARIA DE LOURDES DA SILVA MARIA ERIDAN DA SILVA SANTOS
228. O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA EM APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE FÍSICA	REJANE RODRIGUES DE OLIVEIRA SOUSA MARCELO NUNES COELHO
229. O ESTADO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE BOTÂNICA: ANALISANDO AS PRODUÇÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	MAGNA MISLEIZA RODRIGUES MEDEIROS LEONARDO ALCÂNTARA ALVES
230. PROPOSTAS DE ATIVIDADES PRÁTICAS PARA O ENSINO DE FUNÇÕES ORGÂNICAS E ÁCIDO-BASE, UTILIZANDO O URUCUM E O AÇAFRÃO	MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA GLAYDSON FRANCISCO BARROS DE OLIVEIRA
231. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA: O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS COM CRIANÇAS DA COMUNIDADE DA PORTELINHA	ELAINE DO NASCIMENTO PEREIRA ANA GABRIELA DA CRUZ GONÇALVES NAIANE DOS SANTOS NASCIMENTO RAYSSA KAROLINA SANTOS DE SOUSA
232. REGIÃO E REGIONALIZAÇÃO DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	FRANCISCO DANIEL PEREIRA INGREDY COSTA ARAÚJO LUANA MICHELI DE ALMEIDA
233. RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS NO MUNICÍPIO DE TRIUNFO: IMPLICAÇÕES DO	ANÁLIA FRANCES MARINHEIRO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

GERENCIAMENTO	FRANCISCA MAÍSA M. GOMES DE ALMEIDA MARIA DA PAZ CAVALCANTE
11. PESQUISAS EM ENSINO DE HISTÓRIA (GT 12)	
234. 50 ANOS DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	JOSÉ RAUL DE SOUSA LUCIANO DIAS DELFINO
235. DIVERSIDADE, ALTERIDADE E AFRODESCENDÊNCIA NA PRODUÇÃO E ENSINO DA HISTÓRIA AFROBRASILEIRA	KÁSSIA MOTA DE SOUSA
236. ENSINO DE HISTÓRIA: CIDADANIA E MUNDO DO TRABALHO	ANNA RAFAELLA DE PAIVA D. FERNANDES CLÉIA MARIA ALVES FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA
237. IDEAL DE MULHER SOB A PERSPECTIVA DA OBRA TESOURO DE MENINAS	MAYRA SILVA DOS SANTOS
238. O ENSINO DE HISTÓRIA: APROXIMAÇÃO COM OS MÉTODOS DA CIÊNCIA HISTÓRICA	JOSÉ ALDAÉCIO DE LIMA
239. O MUSEU DA FAZENDA ACAUÃ COMO RECURSO INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO DE AGROINDÚSTRIA-PROEJA DO IFPB CAMPUS SOUSA	PATRICIA MARGELA FERNANDES SILVEIRA ANA PAULA DE ANDRADE ROCHA ARNAUD FRANCISCA ESTRELA DE OLIVEIRA TRAJANO LILIANE ANDRÉA ANTUNES DE OLIVEIRA
240. OS GINÁSIOS BANDEIRANTES EM IMPERATRIZ E AMARANTE DO MARANHÃO: UMA HISTÓRIA COMPARADA (1966-1976)	EMYLLE PAULA SILVA ÁQUILA CAROLINE BRANDÃO DE SOUZA MAGDA MIRELLY DOS SANTOS BORRALHO
241. TRABALHANDO O PATRIMÔNIO CULTURAL: RESGATANDO A HISTÓRIA DE CAJAZEIRAS E SEUS ASPECTOS CULTURAIS	MÍRIAN MOREIRA LIRA
12. PESQUISAS EM ENSINO DE LEITURA E LITERATURA (GT 13)	
242. A APRENDIZAGEM MEDIADA PELA LITERATURA: ENTRE AS COISAS DO MUNDO E O MUNDO DOS LIVROS	RAFAELLA PEREIRA CHAGAS
243. A CRIAÇÃO DE UM NOVO GÊNESIS EM: UM SOPRO DE VIDA DE CLARICE LISPECTOR	DINA MENDES DE SOUZA OLIVEIRA MARIA EDILEUZA DA COSTA
244. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES-MEDIADORES DE LEITURA NOS CICLOS DE LEITURA MAIS	JOELMA UCHOA PINHEIRO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

PAIC E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR PROTAGONISTA	
245. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA	MARIA SIMARA SOUZA DE QUEIROZ MARIA LUZANÍ VIANA ALVES SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS
246. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	FENÉVOLY DE ALMEIDA FREITAS XAVIER
247. A LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO LEITORA DO SUJEITO	MARIA LIDUINA DA SILVA MARIA EDILENE DO NASCIMENTO GERLANE MARIA DE OLIVEIRA
248. A LEITURA NA ESCOLA X FORMAÇÃO DE LEITORES	MARIA DA LUZ DUARTE LEITE SILVA ALBERT ÍTALO LEITE FERREIRA AJINELDO FERREIRA DA SILVA FRANCISCO HELTON DUARTE LEITE
249. A LITERATURA DE CORDEL COMO SUPORTE DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM	JORDÂNIA DANTAS FREIRE EDUARDA CARMÉLIA DA SILVA ALMEIDA GESSICA MAIARA DE OLIVEIRA SILVA JOSÉ LIMA DE ARAÚJO
250. A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA	ANDREZA CARLA DE MENEZES MONTERIO LAURA DA SILVA SALDANHA MARIA GILNÁRIA GOMES MELO SILVA IURE COUTRE GURGEL
251. A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	MARIA MIRAÍRE PEREIRA SILVA JOSE ISMAILDO DANTAS DE OLIVEIRA KEUTRE GLÁUDIA DA CONCEIÇÃO S. BEZERRA
252. A POESIA COMO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO: FAMÍLIA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO SABER	DALILA VALQUIRIA DE SOUSA
253. A REPERCUSSÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR	ISABEL HAIALY PEREIRA DA SILVA MÔNICA ALYNNE DE SOUZA BERNARDO PAULO DA CRUZ SANTANA KAIZA MARIA ALENCAR DE OLIVEIRA
254. A REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO DEFICIENTE NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DA	ABRAÃO HENRIQUE NUNES DE PAIVA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

TURMA DA MÔNICA	ANTONIO ADEILSON DA SILVA MARIA DA LUZ DE ANDRADE PRISCILLA DAIANNY DA SILVA
255. A REPRESENTATIVIDADE DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA EM LYGIA BOJUNGA	MARIA LOURENA DE QUEIROZ FRANCISCA THAIS PEREIRA COSTA IANDRA FERNANDES PEREIRA CALDAS
256. A UTILIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DOCENTES ENTRE MALÉVOLAS E MADRASTAS	RENATA BRITO COSTA
257. A VERTENTE PSICOLÓGICA DA PERSONAGEM PAULO HONÓRIO EM “SÃO BERNARDO”, DE GRACILIANO RAMOS	AMANDA MIKAELLY NOBRE DE SOUZA JOSÉ JUVÊNCIO NETO DE SOUZA
258. ALFABETIZAÇÃO AOS CINCO ANOS DE IDADE ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL	KRYSSLANY DAYS PEREIRA LEITE RAQUEL DE OLIVEIRA RODRIGUES SILVA FRANCISCA JANICLEIDE DE OLIVEIRA PEREIRA RENATA PAIVA DE FREITAS
259. AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	MÔNICA ALYNNE DE SOUZA BERNARDO ISABEL HAIALY PEREIRA DA SILVA FRANSICA EDNEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA
260. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ÊNFASE NA LEITURA	EDKELE RAYANE AIRES DA SILVA REBECA DA SILVA MARTINS ANTÔNIA BRUNA DA SILVA
261. BREVE DISCUSSÃO ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM UMA TURMA DO 6º ANO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RN	KELY CAROLINE SANTOS DA SILVA FRANCISCA VERÔNICA PEREIRA MOREIRA
262. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR	CICERA DA SILVA MACIEL FREIRE MICHELE DA SILVA GOMES
263. CONTANDO E FORMANDO LEITORES UMA ANÁLISE DO CONTO “DEU À LOUCA NOS CONTOS DE FADAS”	MARIA ANALIA PONTES NETA FRANCISCA DAS CHAGAS F. DE ALMEIDA GIRLENE PEREIRA DA SILVA KIVIA PEREIRA QUEIROZ
264. DESVENDANDO A LEITURA POR GOSTO E PRAZER	MARIA ERIDAN DA SILVA SANTOS KAIZA MARIA ALENCAR DE OLIVEIRA MARIA LUCIA PESSOA SAMPAIO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

265. EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR	GILNARA DA SILVA ALMIRO ISABEL HAIALY PEREIRA DA SILVA
266. ENSINO E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO	JOSÉ JÚNIOR PEREIRA DOS SANTOS FRANCISCO CANINDÉ CAROLINO DE SOUZA
267. LEITURA E LITERATURA NA SALA DE AULA	WERLAYNNE KELLY ANACLETO QUARESMA ESTRELA
268. LEITURA: UM VOO FORA DA GAIOLA	POLLYANNA THAÍS DE SOUSA MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA
269. LER POESIA NA ESCOLA: UMA SEQUÊNCIA BÁSICA PARA O LIVRO “A CASA DO MEU AVÔ”	ABRAÃO VITORIANO DE SOUSA LUCINETE ALEXANDRE ALVES BANDEIRA IRLA MARIA BATISTA COELHO ALDA LARISSA DE SÁ TOMAZ
270. LER, CONTAR, ENCANTAR E SER ENCANTADO: UMA VISÃO DA AMPLITUDE DE LEITORES E LEITURA	MARIA JOCELMA DUARTE DE LIMA MARIA LUCIA PESSOA SAMPAIO CASSIA DA SILVA JOSE ISMAILDO DANTAS DE OLIVEIRA
271. LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO: O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO	MARIA FRANCLÉDIA DA SILVA MARIA VAGNA BEZERRA LUCENA MAX DECARTE MACEDO
272. LITERATURA DE CORDEL E A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS ELINEIDE DE MOURA SILVA MACEDO
273. LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIA: UMA ANÁLISE FEITA COM CRIANÇAS QUANTO AO INTERESSE PELA LEITURA	PRISCILLA DAIANNY DA SILVA ABRAÃO HENRIQUE NUNES DE PAIVA
274. LITERATURA INFANTIL: PREPARANDO A CRIANÇA PARA VIDA	KEILLA KALLIANE FERNANDES DUARTE FRANCISCA DAS CHAGAS F. DE ALMEIDA
275. LITERATURA INFANTIL: SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA	DAMARES ARAUJO TELES FRANCISCA SAMARITANA S. DE O. VERAS LEIDIANE DE CARVALHO ARAUJO
276. LITERATURA NA SALA DE AULA: O ESTUDO DO GÊNERO CONTO POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	MARIA LIDIANA COSTA MARIA DO SOCORRO SOUZA SILVA MARIA APARECIDA DE SOUZA MOURA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



277. MEDIAÇÃO DA LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLETINDO SOBRE CAMINHOS POSSÍVEIS	ALINE PEREIRA DA SILVA ARAUJO ANDREZA EMICARLA PEREIRA CAVALCANTE
278. MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS: SAGA DE LEITORES BALEANOS	MARIA GORETE PAULO TORRES MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO
279. MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA: DESCONSTRUINDO E FORMANDO LEITORES LITERÁRIOS	DANIELA DEYSE SILVA DE ALENCAR VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO PONTES
280. MINHA ESCOLA LER: EXPERIÊNCIA DO PROJETO BOLSA LITERÁRIA	MEYRE LÚCIA LEITE VIANA FRANCISCA FRANSUELIA DA SILVA GURGEL SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS
281. O ENREDO COMO FORMA CATEGÓRICA E ESTRUTURAL PARA A ANÁLISE DO CONTO DE RUBEM FONSECA “PASSEIO NOTURNO” PARTES I E II.	BRENDA DE FREITAS ROMÃO DE FREITAS SILVA EDILENE LEITE ALVES KAROLINA RODRIGUES NEPOMUCENO
282. O ENSINO DA LITERATURA EM PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS	FRANCISCA LAIS JUCA DA SILVA CASSIA DA SILVA ARÔNIO DIAS CIPRIANO MARIA CAROLINA PEREIRA DA COSTA
283. O PROGRAMA BIBLIOTECA AMBULANTE E LITERATURA NAS ESCOLAS (BALE): SEU PAPEL MEDIADOR NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III DO CURSO DE PEDAGOGIA	SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO JOSÉ MÁRIO DE SOUZA JOANA DARC DO NASCIMENTO BARROS NADERGLAN DA SILVA LIMA
284. ORIGINALIDADE E CRIATIVIDADE: AS LINHAS DO TEXTO DE LYGIA BOJUNGA	MARIA LOURENA DE QUEIROZ IANDRA FERNANDES PEREIRA CALDAS
285. REFLEXÃO SOBRE ENSINO POÉTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	MANOEL GUILHERME DE FREITAS FRANCISCA ROSÂNGELA FREITAS OLIVEIRA FRANCISCO CANINDÉ CAROLINO DE SOUZA MAURA FÁBIA DE FREITAS ALVEZ
286. REFLEXO E REFLEXÕES DO NARRADOR-PERSONAGEM EM A PAIXÃO SEGUNDO G.H. DE CLARICE LISPECTOR	ROBERTO ROBSON DE ALMEIDA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

287. RELATOS DE POESIAS NAS MÍDIAS VIRTUAIS E NOS JORNAIS IMPRESSOS	MANOEL GUILHERME DE FREITAS FRANCISCA ROSÂNGELA FREITAS OLIVEIRA FRANCISCO CANINDÉ CAROLINO DE SOUZA MAURA FÁBIA DE FREITAS ALVEZ
288. UNS BRAÇOS: (DES) ENCONTROS EM MEIO ÀS RELAÇÕES DE PODER SOB A ÓTICA MACHADIANA	JOSINALDO TRAJANO DA COSTA FRANCISCO GOMES DA SILVA ANTÔNIO RAFAEL DE QUEIROZ LIMA
289. “MISSA DO GALO” DE MACHADO DE ASSIS: ANÁLISE DO CONTO E UM ESTUDO SOBRE A AMBIGUIDADE E O MISTÉRIO NO UNIVERSO MACHADIANO	SILVANA ELIZABETE DE ANDRADE
13. PESQUISAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DIDÁTICA, CURRÍCULO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRABALHO DOCENTE (GT 14)	
290. A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO FATOR FUNDAMENTAL PARA A DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E CONTRIBUIÇÃO PARA A CRISE NA EDUCAÇÃO	ANA VITÓRIA MOREIRA DIAS IARA APARECIDA PAIVA
291. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA	MARIA DE LOURDES DA SILVA ANA PAULA OLIVEIRA DA SILVA ANDRÉIA DA CONCEIÇÃO AQUINO FRANÇA IANDRA FERNANDES PEREIRA CALDAS
292. A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	HIOLANDA SÉRIO VAZ
293. A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	LÍGIA LUIS DE FREITAS LAURO PIRES XAVIER NETO GABRIEL GUEDES DA SILVA DEYVIDI HENRIQUE DE ANDRADE
294. A DIDÁTICA COMO TRANSPOSIÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ANA PAULA SILVA OLIVEIRA MARIANA RIBEIRO CARDOSO SOUSA JAINE SILVA SOUZA ANTONIA DA SILVA MOURA
295. A DIDÁTICA DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES	ANA GABRIELA DA CRUZ GONÇALVES NAIANE DOS SANTOS NASCIMENTO RAYSSA KAROLINA SANTOS DE SOUSA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

	ERIKA LARISSA MARTINS DA SILVA
296. A DOCE UTOPIA DAS QUATRO PAREDES: UMA EXPERIÊNCIA COM DOCÊNCIA ASSISTIDA E SEUS EFEITOS	CYNTHIA MARQUES CARDOSO BERTULINO JOSÉ DE SOUZA
297. A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CASTANHAL/PA	AILTO RAMOS DA SILVA FRANCISCA ELAINE NASCIMENTO DO NASCIMENTO MADISON ROCHA RIBEIRO
298. A ESCOLA COMO ESPAÇO-LUGAR DE FORMAÇÃO EM NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ARAGUAÍNA	BRUNA DA SILVA CARDOSO
299. A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO PEDAGOGO	GIRLENE PEREIRA DA SILVA MARIA ISAINA ELIAS DE SOUZA SORAIA DE OLIVEIRA LIMA
300. A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	BIATRIZ DE SOUZA MONTEIRO URLÂNIA REBOUÇAS XAVIER DENIZE DE MELO SILVA ANA PAULA VASCONCELOS DE O. TAHIM
301. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PARÁ: O PERFIL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E AS MUDANÇAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA	JOÃO KLEBER SILVA DA SILVA
302. A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO SÉCULO XIX	CRISTIANE LIMA DE OLIVEIRA JÉSSICA PAULINA DA SILVA CAVALCANTE TAISE COELHO SILVA WELLEN CONCEIÇÃO DA SILVA
303. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR	EXPEDITO MEDEIROS DA SILVA FILHO FRANCISCA VERA LÚCIA DA SILVA ROSANGELA MARIA ALVES SILVA LUÍSA IONE DE MORAIS
304. A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS COM A PRÁTICA DOCENTE: UM DIÁLOGO SOBRE DIDÁTICA	RAYSSA KAROLINA SANTOS DE SOUSA ANA GABRIELA DA CRUZ GONÇALVES BRUNA CRISTINA DA SILVA SANTOS ELAINE DO NASCIMENTO PEREIRA
305. A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA E DA LEITURA ATRAVÉS DE TEXTOS REFLEXIVOS EM	ARÔNIO DIAS CIPRIANO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

SALA DE AULA	RUTH RODRIGUES SANTOS ROSA MARIA ALVES DE SOUZA JOSILENE MARCELINO FERREIRA
306. A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE	JAKELINE GONÇALVES DANTAS MAELY PEREIRA DOS SANTOS ARÔNIO DIAS CIPRIANO RUTH RODRIGUES SANTOS
307. A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO E DA ROTINA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	WIDMA FERNANDES SOARES MÁRCIA LIDIANE GOMES SOARES DEJÂNIA MARIA DA SILVA SOUZA
308. A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO	ORFA NOEMI GAMBOA PADILLA MARIA ADRIANA NOGUEIRA JOÃO PAULO AMORIM DE OLIVEIRA
309. A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	FRANCISCO BRUNO DA SILVA FERNANDES FERNANDA DE OLIVEIRA SILVA
310. A INFLUÊNCIA DE PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZANDO O PIBID	FRANCISCA THAIS PEREIRA COSTA FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA MARIA LOURENA DE QUEIROZ
311. A LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	SELMA COSTA PENA DOUGLAS ALMEIDA DE OLIVEIRA JESSICA REIS SANTOS
312. A NECESSIDADE DO RECONHECIMENTO SOCIAL NA FORMAÇÃO DE ADULTOS	ZÊNIA REGINA DOS SANTOS BARBOSA FERNANDO FILGUEIRA BARBOSA JÚNIOR SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS
313. A PEDAGOGIA DIALÉTICA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS DOCENTE	ROSANI DE LIMA DOMICIANO NÍVEA DA SILVA PEREIRA ACRECIANA DE SOUSA MELO
314. A PERSPECTIVA FREIREANA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO EM DESENVOLVIMENTO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	MARIANA MUNIZ ASSUNÇÃO
315. A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS	FRANCISCO BEZERRA DE LIMA

X FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização

REALIZAÇÃO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

	MARIA SELENE DE CARVALHO MARIA ERIDAN DA SILVA SANTOS
316. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ	CAMILA MACHADO DA COSTA ALESSANDRA WILMA LIMA SANTOS
317. A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES FORMADORES: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN	ANTONIA FRANCIMAR DA SILVA
318. A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, UMA VISÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS	CARLA KATILYANNE DA SILVA SANTOS ADNA MAELI DOS SANTOS BARBOSA CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS
319. A RELEVÂNCIA DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA	FRANCISCA JUSSARA ALVES VIEIRA LETÍCIA DA SILVA GONZAGA MARILENE GOMES DE SOUSA LIMA
320. A TRANSFORMAÇÃO DO EU NO SER PROFESSOR: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	VANNESSA CRISTINA RAPOSO DA SILVA SUÊNIA LIMA DUARTE
321. ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA ZONA SUL DA CAPITAL PARAIBANA	SÍLVIA AZEVÊDO SOUSA DEYVIDI HENRIQUE DE ANDRADE LAURO PIRES XAVIER NETO GABRIEL GUEDES DA SILVA
322. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE O PLANEJAMENTO ENQUANTO ATO E PROCESSO QUE TANGEM O CAMPO DO ENSINO-APRENDIZAGEM EM VÁRIOS NÍVEIS	JOSÉ EMERSON SAMPAIO DE CARVALHO ANTÔNIA KAYANNE ALVES DE QUEIROZ TALITA DE SOUSA BRILHANTE
323. APLICAÇÃO DE IMPRESSÕES 3D COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR ESTRUTURAS DE AÇO NA UFERSA-CMPF	JOSÉ HENRIQUE MACIEL DE QUEIROZ MATHEUS FERNANDES DE ARAUJO SILVA HORTÊNCIA PESSOA RÊGO GOMES FELIPE CORREIA DE PAIVA
324. APRENDIZAGENS DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS	NEUCIVANIA MOURA DE A. FERNANDES NORMÂNDIA DE FARIAS MESQUITA MEDEIROS
325. AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE ENSINO DO TEXTO NOS PCN	FRANCISCO FRANSUELDO DA COSTA SOARES
326. AVALIAÇÃO ESCOLAR: COMO ATENDER AOS PROPÓSITOS DA APRENDIZAGEM?	MARIA APARECIDA DE SOUZA MOURA MARIA DO SOCORRO SOUZA SILVA

PATROCÍNIO:





INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

	MARIA DAS GRAÇAS PINHEIRO MARIA LIDIANA COSTA
327. COMPARANDO A QUESTÃO DO ENSINO NAS PESQUISAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPB – CAMPUS SOUSA: NA MODALIDADE REGULAR E NA MODALIDADE PARFOR	PATRICIA DIOGENES DE MELO BRUNET PAMELA KARINA DE MELO GOIS ANDERSON VINICIUS DOS SANTOS ALVES LUAN DE SOUZA CAMPOS
328. CONCEPÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE PELOS PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA NO IFRN, CAMPUS PAU DOS FERROS	LEONARDO EMMANUEL FERNANDES DE CARVALHO EMANUEL NETO ALVES DE OLIVEIRA AYLA MÁRCIA CORDEIRO BIZERRA
329. CRIANÇAS INTELIGENTES COM DESEMPENHO ACADÊMICO INSATISFATÓRIO: UM ESTUDO REVELANDO O JOGO, O BRINQUEDO, A BRINCADEIRA COMO PREVENÇÃO AO FRACASSO ESCOLAR CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	RUTH MELO PAULO IARA APARECIDA PAIVA
330. DO PLANEJAMENTO À AÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL : DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES	MAURA FÁBIA DE FREITAS ALVES MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA FRANCISCA ROSÂNGELA FREITAS OLIVEIRA
331. DO PLANO À AULA: DISTÂNCIAS E APROXIMAÇÕES	MARIA SIMARA SOUZA DE QUEIROZ MARIA LUZANÍ VIANA ALVES MARIA GESSICA FERREIRA FERNANDES MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA
332. DOCÊNCIA E IDENTIDADE: DESAFIOS DA FORMAÇÃO	AMÉLIA CRISTINA REIS E SILVA
333. EDUCAÇÃO PELA PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES	LILIANE ANDRÉA ANTUNES DE OLIVEIRA ANA PAULA DE ANDRADE ROCHA ARNAUD LUCIANA ROCHA DE LIMA
334. ENSINO DA MATEMÁTICA PARA SÉRIES INICIAIS DO FUNDAMENTAL: A CRIANÇA E O MUNDO LÚDICO DA MATEMÁTICA INTERMEDIADO POR JOGOS	KALIANE KELLY BATISTA ÂNGLIDIMOGEAN BARBOZA BIDÔ EDNA FERREIRA PARNAÍBA
335. ESCOLA E FAMÍLIA: PARCERIA NECESSÁRIA	MARIANA DE LIMA DANTAS KEILLA KALLIANE FERNANDES DUARTE
336. ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE DESAFIOS E APRENDIZAGENS	APARECIDA SUIANE BATISTA ESTEVAM SANDRA SINARA BEZERRA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

337. ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: A GRAMÁTICA FUNCIONAL COMO MEIO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL	ALYSSA KAYNE DE QUEIROZ DOS SANTOS LIMA
338. ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: A NECESSIDADE DO TEXTO LITERÁRIO NA PRÁTICA DO ENSINO MÉDIO	ALYSSA KAYNE DE QUEIROZ DOS S. LIMA
339. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DO PROJETO DIDÁTICO “RECONHECIMENTO CULTURAL A PARTIR DO FOLCLORE”	ADRIANA CARLA SANTOS DA SILVA CLÁUDIA KARINA SOARES DE MACEDO ELIJANE STEFANIE RODRIGUES DE MARIA DA CONCEIÇÃO FARIAS DA SILVA
340. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN/ CAMPUS AVANÇADO DE ASSÚ: PROPOSTA FORMATIVA EM REFLEXÃO	MARIA DA CONCEIÇÃO F. DA S. GURGEL DUTRA SORAYA NUNES DOS SANTOS PEREIRA
341. ESTRATÉGIAS PARA O APRIMORAMENTO DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	NICLEIDE MARIA DO NASCIMENTO
342. ESTUDO SOBRE A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES EM SEU AMBIENTE DE TRABALHO	SARAH VENERANDA DUARTE FERNANDES ÍNDARA LILIANE DA SILVA SOUZA
343. EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE	MARIA ISAINA ELIAS DE SOUZA GIRLENE PEREIRA DA SILVA KEILLA KALLIANE FERNANDES DUARTE
344. EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	BRUNA BONIVAIS DE OLIVEIRA BEATRIZ ANDRADE DOS SANTOS DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA
345. FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE AS PROFESSORAS TÊM A DIZER?	ELIZIETE NASCIMENTO DE MENEZES
346. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	MARIA DAS GRAÇAS PINHEIRO MARIA APARECIDA DE SOUZA MOURA MARIA DO SOCORRO SOUZA SILVA
347. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MATEMÁTICA: DISCUTINDO CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS NO MUNICÍPIO DE BAYEUX – PARAÍBA	ROSILDA SANTOS DO NASCIMENTO MARIA HOSILANI RODRIGUES DE ASSIS ALVES SEVERINA ANDRÉA DANTAS DE FARIAS
348. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PÓS LDB 9.394/96	SANDRA REGINA DA SILVA GOMES FABRICIA FEITOSA BARRETO
349. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	MARIA DAS GRAÇAS PINHEIRO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



	MARIA APARECIDA DE SOUZA MOURA MARIA DO SOCORRO SOUZA SILVA
350. FORMAÇÃO DOCENTE NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO EMANCIPATÓRIO	LUIS FELIPE DE MEDEIROS BRITO HERIDAN DE JESUS GUTERRES P. FERREIRA
351. FORMAÇÃO DOCENTE: VALORIZAÇÃO E EMBATES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	CYBELY RIBEIRO DE OLIVEIRA JOSIVANDO FERREIRA DA CRUZ KELVIA DE ASSIS CAVALCANTE SILVA DIEGO ADAYLANO MONTEIRO RODRIGUES
352. FRACTAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DE 2005 A 2017.	PAULA ROBERTA MENDES DE OLIVEIRA MARCIA MARIA ALVES DE ASSIS
353. IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A CERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	MICHELE DA SILVA GOMES SARA VITORIANO DE SOUSA ROBERTO AGNELIA BRAZ ROLIM CICERA DA SILVA MACIEL FREIRE
354. IDEOLOGIA E PODER NO CURRÍCULO ESCOLAR	MARIANA RIBEIRO CARDOSO SOUSA ÁQUILA CAROLINE BRANDÃO DE SOUZA
355. IMPACTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS RESULTADOS DA EDUCAÇÃO CEARENSE	CICERA ALVES AGOSTINHO DE SÁ JAQUELINE DE JESUS BEZERRA WELLINGTON GOMES DE SOUZA FRANCISCA ALVES DE MEDEIROS COUTO
356. IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL-PA	EVILLY VIEIRA DE SOUZA MADISON ROCHA RIBEIRO
357. INTERDISCIPLINARIDADE COMO ALTERNATIVAS DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA PRODUÇÃO DO CULTIVO DE BANANA	FERNANDO LUÍS FIGUEIREDO ELIEZER NUNES SILVA JOSÉ WILLIAM SIMPLÍCIO DA SILVA GEOVANI BARROSO SILVA
358. METODOLOGIAS LÚDICAS E ATIVAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	FIAMMA MENEZES LOPES FRANCISCA OLÍVIA DE LIMA JOICE MARA CESAR BIZERRO
359. MÉTODOS AVALIATIVOS: ELEMENTOS ESSENCIAIS NA FORMAÇÃO DO	ANTONIO ANDERSON BRITO DO NASCIMENTO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

PROFESSOR/PEDAGOGO.	KARLA CHRISTIANE DE GÓIS LIRA CÍNTIA GURGEL DE MEDEIROS MORAIS FRANCIRLEIDE MONALIZA F. DO NASCIMENTO
360. MÉTODOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	MAELY PEREIRA DOS SANTOS JAKELINE GONÇALVES DANTAS ARÔNIO DIAS CIPRIANO JOSILENE MARCELINO FERREIRA
361. O DOCENTE E A SUA FORMAÇÃO LEITORA: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DO IFRN	MARIA JULIANA DE MACÊDO SILVA VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO PONTES
362. O ENSINO DE ARTES NO CURSO DE PEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO	NATALIA RODRIGUES DE PADUA APARECIDA IARA DE SOUZA OLIVEIRA CÍCERA PATRICIA BATISTA DA SILVA TANIA MARIA DE SOUSA FRANCA
363. O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA NA VISÃO DOCENTE	ROSIMEIRE ROCHA FALCÃO DE QUEIROZ JOSENILDA PINHEIRO DE MELO OLIVEIRA MARIA IMACULADA LINS MARIA ERIDAN DA SILVA SANTOS
364. O GRAFISMO INFANTIL: UMA AÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM IMPERATRIZ-MA	ÁQUILA CAROLINE BRANDÃO DE SOUZA LEANE FERNADES SILVA HIOLANDA SÉRIO VAZ
365. O JOGO TRILHA ECOLÓGICA COMO UM RECURSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA	FRANCISCA JANICLEIDE DE OLIVEIRA PEREIRA MARIA DA PAZ CAVALCANTE RAFAELLA PEREIRA CHAGAS
366. O LÚDICO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS DO PROJETO MESTRES DO APRENDER (IGUATU-CE)	ELIVANA VIEIRA DE SOUZA JOICE MARA CESAR BIZERRO
367. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA COMO UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR POTIGUAR: REFLEXÕES E DESAFIOS	IURE COUTRE GURGEL MIDIÃ IZLIA PRAXEDES DOS SANTOS
368. O PLANEJAMENTO COMO ALIADO NO TRABALHO DO PROFESSOR	EDNETE FREITAS FRANCISCA ELIANA BANDEIRA MONTEIR SOLANGE MARIA DE OLIVEIRA PINTO MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



369. OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE AULA: ESTUDO DE CASO NA E.E.E.F. ROSA TAVARES LEITE - ABAIARA - CE	MARIA SILMARA CRUZ SOUSA ROSALVO NOBRE CARNEIRO
370. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E SUAS APLICAÇÕES NO CURSO DE LETRAS DO CAMEAM/UERN	FRANCISCO FRANSUELDO DA COSTA SOARES
371. OS REFLEXOS DO DÉFICIT DIDÁTICO NA ATUAÇÃO DOCENTE	ANTONIO ALDAIR NETO
372. PEDAGOGIA DE PROJETOS: DO COCHICHAR AO FALAR, LER E ESCREVER PARA SE COMUNICAR	JOSENILDA PINHEIRO DE MELO OLIVEIRA MARIA IMACULADA LINS ROSIMEIRE ROCHA FALCÃO DE QUEIROZ IANDRA FERNANDES PEREIRA CALDAS
373. PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	ERIKA LETICIA DE ALMEIDA SILVA MARIA CLEONEIDE SOARES
374. PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ROTA CONSTRUÍDA POR VÁRIAS MÃOS	ANDRÉA MORAIS DE MENEZES EMMILY CRISTINA FIRMINO DE SOUZA MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA
375. PIBID ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM PAU DOS FERROS/RN	LYANDRA BESSA DE CARVALHO LÚCIA KAROLAYNE VALÉRIA DA COSTA MAYZA ROSANGELA DE OLIVEIRA DUARTE JULIANA SILVA OLIVEIRA
376. PLANEJAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO	VALCIMARIA CHAVES NOGUEIRA
377. PROEJA: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O IFRN CAMPUS CAICÓ	DÉBORA SUZANE DE ARAÚJO FARIA JOÃO BATISTA LUCENA
378. PROJETO DE ENSINO: EXPERIÊNCIA EXITOSA REALIZADA NO ENSINO FUNDAMENTAL	MARIA SELENE DE CARVALHO FRANCISCO BEZERRA DE LIMA IANDRA FERNANDES PEREIRA CALDAS
379. PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO PARA O ESTÁGIO DOCENTE III E IV	KÁTIA PEREIRA DA COSTA CAIO PATRÍCIO DE SOUZA SENA
380. QUERO SER PROFESSOR (A)? UMA INVESTIGAÇÃO JUNTO AOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPB - CAMPUS SOUSA SOBRE O INTERESSE PELA DOCÊNCIA	PATRICIA DIOGENES DE MELO BRUNET FRANCISCA JOYCE M. BENICIO ANA PAULA DE ANDRADE ROCHA ARNAUD PATRICIA MARGELA FERNANDES SILVEIRA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

381. REFLEXÕES SOBRE O ÊXITO ESCOLAR: A RELAÇÃO EDUCADOR E EDUCANDO	JULIANI SUELLEM KELLY DO NASCIMENTO SARA CRISTINA DO COUTO SILVA MARIA CLEONEIDE SOARES HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO
382. REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	JOICY CARDOSO DA SILVA
383. RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA ESCOLA TRADICIONAL: ANÁLISE DA OBRA CAZUZA, DE VIRIATO CORRÊA	JÉSSICA PAULINA DA SILVA CAVALCANTE WELLEN CONCEIÇÃO DA SILVA CRISTIANE LIMA DE OLIVEIRA MARIA ROBERTA DE SOUSA DO VALE
384. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: AFETIVIDADE COMO ELEMENTO SIGNIFICATIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	ÂNGLIDIMOGEAN BARBOZA BIDÔ CÍCERA NAYARA DE OLIVEIRA SILVA
385. RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: PESQUISA E A PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE	MARIA ANDREZA DO NASCIMENTO CLARISSE WIGNA DOS SANTOS DE OLIVEIRA MARIA ERIVANEIDE DA SILVEIRA OLIVEIRA SARA CRISTINA DO COUTO SILVA
386. RELATOS DO ESTAGIO SUPERVISIONADO: UM MOMENTO OPORTUNO PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	REGILÂNIO DA SILVA ANA CRISTINA CHAVES
387. REVISÃO DE LITERATURA SOBRE PARFOR NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA-UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	JOÃO KLEBER SILVA DA SILVA IARA DA SILVA SANTOS DAYANE ANDRADE DOS SANTOS
388. TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA NA PRÁTICA EDUCATIVA BRASILEIRA	DAMARIS NOBRE ALMEIDA
389. TEORIAS E PRÁTICAS ENTRE A UNIVERSIDADE E ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS	CÍCERA JANAÍNA RODRIGUES LIMA
390. TRABALHO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR	JEFERSON SILVA DA CRUZ
391. UM CASO DE ENSINO COM FOCO NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	FERNANDO DE OLIVEIRA FREIRE MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA
392. UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: REFLEXÕES E ENSINO	LARESKA LUANNA ROCHA DE FREITAS IASMIM CARMEM DA SILVEIRA ELENICE ALVES PEREIRA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

393. UM OLHAR REFLEXIVO DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	MARIA DA LUZ DUARTE LEITE SILVA ALBERT ÍTALO LEITE FERREIRA AJINELDO FERREIRA DA SILVA FRANCISCO HELTON DUARTE LEITE
394. UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “RAIMUNDO LIMA”	HELANDA REIS MARQUES ALESANDRA GOIS MOREIRA MONIQUE LIMA ANDRE
395. UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO PELO PEDAGOGO DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	MARIA MIRAÍRE PEREIRA SILVA IANDRA FERNANDES PEREIRA CALDAS
396. UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA UTILIZADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA PROF.ª CARLAIDE CARDOSO FERREIRA JORGE	ELLEN CRISTINA RIBEIRO MAUÉS JOCILENE RODRIGUES FARIAS ÉDEN TAYNARA CAVALHEIRO BAIA
397. UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA “DEMerval SAVIANI”	ALYCELENE FERREIRA DE SOUZA THAÍSLE COSTA DE SOUZA JOICY CARDOSO DA SILVA HELANDA REIS MARQUES
398. VIDA E SOCIEDADE: O SER, O TER E O AMBIENTE	CINTYA THAÍS DE FREITAS MOURA MARIA LARISSA DANTAS CARVALHO MARIA ODETE DA SILVA CARNEIRO
399. DOCENTE HUMANO: ATOR E AUTOR DA HISTÓRIA DA SOCIEDADE	JÚLIA FERREIRA DE LIMA JOSÉ RUBENS PEREIRA MARIA ERIDAN DA SILVA SANTOS
400. O ENSINO DE GRAMÁTICA FUNCIONAL: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	LUANA JÁRDILA DOS SANTOS ESTEVÃO ALANA DE SOUZA RÊGO
14. PESQUISAS EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: FILOSOFIA, HISTÓRIA, ANTROPOLOGIA, PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA (GT 15)	
401. A EMANCIPAÇÃO HUMANA EM MARX E SUA RELAÇÃO COM O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO	JORDAYNN COELHO BRUNA PINHO DA SILVA DANIELE KELLY LIMA DE OLIVEIRA
402. A ÉTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO DOCENTE	ANTONIO DANILO BENTES MENINEA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



	SUZANA MOURÃO GOMES PATRICIA MAIA
403. A FUNÇÃO DO DOCUMENTO EM PESQUISAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO TEATRO DE JOSÉ DE ANCHIETA	MAYCOM CLEBER ARAUJO SOUSA KAÉ STOLL COLVERO
404. ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: NA VISÃO DE UM EDUCADOR	ROBSON DAMACENO DA SILVA IVANA DE OLIVEIRA GOMES E SILVA
405. AS EMOÇÕES E A EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM PRELIMINAR	BIANCA TEODÓSIO RODRIGUES BORGES FRANCIELLY EMMILI ALVES DE SENA GENUÍNA PRISCILA DOS SANTOS DIAS YURI DA COSTA PEREIRA
406. A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS LIMITAÇÕES CAPITALISTAS PARA O TRABALHADOR	ANA CARMITA BEZERRA DE SOUZA PAULO HENRIQUE FREITAS MACIEL DENISE GOMES DE SÁ WAGNER PIRES DA SILVA
407. CONSTRUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO IDEÁRIO EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE: UM OLHAR SOBRE A REVISTA PEDAGOGIUM (1924-1927)	KIVIA DULCE FONSECA MICAEL CAVALCANTE DE BARROS ALANA EVANGELISTA DA SILVA SARA RAPHAELA MACHADO DE AMORIM
408. EDUCAÇÃO PRIMÁRIA REPUBLICANA NA CIDADE DO ASSÚ/RN: POLÍTICAS DE IMPLANTAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR TENENTE CORONEL JOSÉ CORREIA (1911)	GILSON LOPES DA SILVA
409. ENTRE O CONHECIMENTO E A COMPLEXIDADE: EDUCAR PARA RELIGAR	ANDREZZA LIMA DE MEDEIROS
410. ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DAS CIÊNCIAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	ELIVANIA TOLEDO RODRIGUES SILVIA MARA LENTE
411. ESCOLAS, CURSOS E SUBVENÇÕES DO ESTADO DO RN: O ENSINO PROFISSIONAL EM FOCO NA PRIMEIRA REPÚBLICA	KARLA KATIELLE OLIVEIRA DA SILVA OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA
412. INSTRUÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR: OS USOS DADOS AOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO	JOSÉ MARCUS GUEDES DE ARAÚJO KARLA JANAYNA MENDES CRUZ MARIA REILTA DANTAS CIRINO JOSÉ FRANCISCO DAS CHAGAS SOUZA
413. O ESTUDO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UMA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E ALUNOS SOBRE A DISCIPLINA	ALEXANDRE LAMÁRIO ALVES FREITAS



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

414. O GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ NO CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARAENSE: FRUTO DE UM GOVERNO DA EXPANSÃO (1901-1908)	JOELMA DA SILVA TRINDADE ELIZABETH RODRIGUES DA COSTA DANIEL FERNANDO MORAES CUNHA
415. PSICOLOGIA INSTITUCIONAL: UMA ANÁLISE EM ARTIGOS CIENTÍFICOS DISPONÍVEIS NO GOOGLE ACADÊMICO	NAIBE CRISTINA DE FIGUEIREDO MAURO ANTONIO DE OLIVEIRA
416. REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO MASCULINA NA DOCÊNCIA DOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	ANTONIO ADEILSON DA SILVA SARA CORDEIRO SUASSUNA
417. SOBRE A EDUCAÇÃO: A PAIDEIA EM PLATÃO	EVERTON NERY CARNEIRO FRANCISCA GENY LUSTOSA
418. SUJEITOS E SABERES NA TEORIA DO CURRÍCULO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: BUSCA DE SEUS FUNDAMENTOS ONTOLOGICOS E EPISTEMOLOGICOS EM UM ESTUDO DO CONHECIMENTO	RAIMUNDO WAGNER G. DE MEDEIROS GOMES PAULO AUGUSTO TAMANINI
419. UM OLHAR SOBRE OS IMPRESSOS EDUCACIONAIS: OS INTELECTUAIS E A ELABORAÇÃO DE UM PROJETO POLITICO-EDUCACIONAL PARA A REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NORTE-RIO-GRANDENSE (1924-1928)	ROSANGELA MARIA ARAUJO DA SILVA SARA RAPHAELA MACHADO DE AMORIM
420. VIAGENS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA INSPETORIA DE ENSINO PARA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO RIO GRANDE DO NORTE (1924-1927)	MICAELE CAVALCANTE DE BARROS KIVIA DULCE FONSECA LETÍCIA CRISLAINE TAVARES NOGUEIRA SARA RAPHAELA MACHADO DE AMORIM
15. PESQUISAS EM PLANEJAMENTO, GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (GT 16)	
421. A DIALÉTICA DAS FUNÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DOS DISPOSITIVOS LEGAIS ÀS ATRIBUIÇÕES NA REALIDADE ESCOLAR	HOSANA CAROLINA JALES DA SILVA GABRIELA DE OLIVEIRA GODEIRO MAIA EMANUEL ALVES DANTAS
422. A FORMAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ÁGUA NOVA/RN.	ADELZON FRANCISCO FERREIRA NUNES ISABEL HAIALY PEREIRA DA SILVA MÔNICA ALYNNE DE SOUZA BERNARDO NAYANNE COSTA ROCHA
423. A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE	THAYSE MYCHELLE DE AQUINO FREITAS ARILENE MARIA SOARES DE MEDEIROS



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

	LUANA SAYURIA FEITOZA DO VALE BEZERRA
424. A IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS LOGÍSTICOS NA GESTÃO DA MERENDA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN.	YASCARA PRYSCILLA DANTAS COSTA
425. A INFLUÊNCIA DO GERENCIALISMO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	ROSANA SOUSA RODRIGUES BEATRIZ LIMA DE SOUSA ANDRÉ LUIS DE SOUSA ARRUDA GEOVANEIA DOS PASSOS DE SOUZA
426. A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ABAETETUBA	MANOEL CARLOS GUIMARÃES DA SILVA MARIA DOMINGAS FERREIRA DE SALES
427. ALTERIDADE E AUTONOMIA NO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS	ERIKA BATAGLIA DA COSTA MARIA DA CONCEIÇÃO REIS SILVA
428. ANÁLISE COMPARATIVA DAS RELAÇÕES SOCIEDADE, SISTEMA DE ENSINO E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO ESTADUAIS DA REGIÃO CENTRO-SUL DO CEARÁ	FRANCISCO ANTONIO ROCHA FEITOSA JOELMA UCHOA PINHEIRO
429. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO FNDE: UM ESTUDO ACERCA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - PNAE	MARILANDIA MARINHO LIMA ALENCAR ROSÂNGELA DA SILVA BARROS MOURA JHEIMESON HENRIQUE DE SOUSA SILVA SARA DE JESUS SIMAS DA SILVA LAGO
430. CULTURA ORGANIZACIONAL NO CONTEXTO DO CONSELHO ESCOLAR: DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	MAURO ANTONIO DE OLIVEIRA
431. DESAFIOS PARA O FORTALECIMENTO DO CONSELHO ESCOLAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PARNAMIRIM/RN	CHRISTOMYSLEY ROMEIRO DA SILVA ONÁRIA BELO DE SOUSA
432. EAD NO BRASIL: OS BENEFÍCIOS (OU NÃO) DAS MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO	ANDREIA DE SOUSA ALVES ISABELA NAIRA BARBOSA RÊGO ITALO RÔMULO COSTA DA SILVA
433. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO EM CASTANHAL/PA	LAUANDA CASTRO DA SILVA FRANCISCO CLÁUDIO ARAÚJO DE C. DA PAZ MADISON ROCHA RIBEIRO
434. EFEITOS DO FUNDEF E FUNDEB SOBRE OS INDICADORES EDUCACIONAIS DE QUALIDADE: UMA ANÁLISE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MELGAÇO – 2000 A 2015	JAIME JUNIOR DA SILVA MENDONÇA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

435. ESCOLHA DO DIRETOR ESCOLAR: UM PROCESSO DEMOCRÁTICO?	SUELDA MARACIO DA SILVA LOPES AMANDA RODRIGUES GOMES LACERDA JANAINA BEZERRA DA SILVA MARCIEL CARLOS DE SOUSA
436. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	LAURO PIRES XAVIER NETO
437. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR PEDAGOGIA/UFPA DE TOMÉ-AÇU: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE	MARIA RILZI SOUSA LAMEIRA ALEXANDRE AUGUSTO CALS E SOUZA
438. FRAGILIDADES E FORTALEZAS ENTRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)	SILVANA MARA LENTE
439. GERENCIALISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS	MARIA TAIZA NAIARA DA SILVA LUZ THAYS MIRELLY FERNANDES MAIA ANDREZA CAROLINE FERNANDES SINÉSIO ARILENE MARIA SOARES DE MEDEIROS
440. GESTÃO DE UNIDADES E SISTEMAS EDUCACIONAIS: ENTRE REFERÊNCIAS TEÓRICO-CONCEITUAIS E PRÁTICAS COTIDIANAS NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL-PA	FRANCISCA ELAINE N. DO NASCIMENTO AILTO RAMOS DA SILVA
441. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: PERCALÇOS INSTITUCIONAIS E CULTURAIS A SEREM SUPERADOS	ANA CRISTINA VALENTE PEIXOTO JOYCE DE SENA LIMA
442. GESTÃO DEMOCRÁTICA: DISPOSITIVO PARA O ÊXITO ESCOLAR	LUANA SAYURIA FEITOZA DO VALE BEZERRA ARILENE MARIA SOARES DE MEDEIROS
443. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A CONCEPÇÃO ADOTADA EM ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM IMPERATRIZ	BRENA FREITAS SANTOS BORGES
444. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E OS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	JOSÉ MÁRIO DE SOUZA ARTHUR LEANDRO DA COSTA ROSANGELA DA COSTA SILVA FERNANDES CICLENE ALVES DA SILVA
445. GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ-MA	MAYRA SILVA DOS SANTOS
446. GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL PRUDÊNCIO PESSOA DE QUEIROZ, MUNICÍPIO DE ERERÉ/CE	THIAGO COSTA TORRES VÂNIA MARIA PESSOA RODRIGUES



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

447. GESTÃO PEDAGÓGICA E SEUS DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCACIONAL	MAGDA MIRELLY DOS SANTOS BORRALHO MILENA DA SILVA SANTOS
448. INFLUÊNCIAS DO GERENCIALISMO NAS PRÁTICAS MERCANTIS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO	ADNA MAELI DOS SANTOS BARBOSA MARIANA CRISOSTOMO DELFINO DE BRITO ARILENE MARIA SOARES DE MEDEIROS
449. O DIRETOR ESCOLAR E A CONCEPÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	ANTÔNIA LUCIELLE PEREIRA BESSA PAULO DA CRUZ SANTANA CLARA ANDREZA BANDEIRA DA SILVA ALLAN SOLANO SOUZA
450. O PLANEJAMENTO DE ENSINO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APERFEIÇOAMENTO DAS PRÁTICAS DOCENTES	MARIA SHEILA ALVES DA COSTA LAIZA KAMILA DOS SANTOS SILVA MARIA DE LOURDES CAMPOS
451. O PLANEJAMENTO E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	JAINÉ SILVA SOUZA MARIANA RIBEIRO CARDOSO SOUSA
452. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO	DAMARES ARAUJO TELES FRANCISCA SAMARITANA SAUDITA DE OLIVEIRA VERAS LEIDIANE DE CARVALHO ARAUJO
453. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA PROPOSTA DE PARTICIPAÇÃO PELA AÇÃO COMUNICATIVA	AMANDA SANTOS DE QUEIROZ O. PAIVA ROSALVO NOBRE CARNEIRO
454. O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA GESTÃO ESCOLAR	JHEIMESON HENRIQUE DE SOUSA SILVA MAIARA THAIS DE SOUSA CARDOSO ROSÂNGELA DA SILVA BARROS MOURA MARILANDIA MARINHO LIMA ALENCAR
455. ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO NO BAIXO TOCANTINS: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE ACARÁ/PA	FELLIPE DA SILVA PAIVA ALEXANDRE AUGUSTO CALS E SOUZA
456. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO ESCOLAR: CAMINHOS E DESAFIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	WANESKA LARISSA LIMA DE OLIVEIRA ANA GABRIELA DE OLIVEIRA SILVA DULCILEIDE AZEVEDO DE ARAUJO NAYANNE COSTA ROCHA
457. OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO EDUCACIONAL NO ÂMBITO DA	GEOVANEIA DOS PASSOS DE SOUZA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

EDUCAÇÃO BÁSICA	MARIA FERREIRA DIAS RAISSA FARIAS DA COSTA PINTO THALIA BRAGA COSTA
458. OS IMPACTOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO EDUCACIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ	WELLINGTON GOMES DE SOUZA CICERA ALVES AGOSTINHO DE SÁ
459. PANORAMA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO NO CAMPUS PAU DOS FERROS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE ENTRE 2015 E 2017	EVANDRO GONÇALVES LEITE MARIA DO SOCORRO MAIA F. BARBOSA
460. PAPEL DO CONSELHO ESCOLAR COMO ELEMENTO DE ARTICULAÇÃO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	ANTONIO ANDERSON BRITO DO NASCIMENTO FRANCISCA NATÁLIA DA SILVA PRISCILA PEREIRA DA SILVA MAIARA BATISTA DE SOUSA
461. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE TOMÉ-AÇU/PA: ANÁLISES PRELIMINARES	TAÍS FARIAS DE MESQUITA ALEXANDRE AUGUSTO CALS E SOUZA
462. PROGRAMA NACIONAL DO MATERIAL E DO LIVRO DIDÁTICO EM CONTEXTO ESCOLAR	JOANA D'ARC DOS SANTOS
463. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DE ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	ZELANIA DO CARMO SILVA BENEDITO G. EUGENIO ANDREA SANTOS OLIVEIRA ELENILSON EVANGELISTA DA SILVA
464. REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO MONITOR(A) DE ORIENTAÇÃO DE ESTUDO E LEITURA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	WILLIA BARBOSA DE MENEZES
465. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB, NA REDE MUNICIPAL DE PAU DOS FERROS/RN	JANAINA BEZERRA DA SILVA AMANDA RODRIGUES GOMES LACERDA SUELDA MARACIO DA SILVA LOPES ALUIZIO AIRES DA SILVA
16. PESQUISAS EM LINGUAGENS, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (GT 17)	
466. A AQUISIÇÃO DA RELAÇÃO ORAL E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA PSICOLINGUÍSTICA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	JOSÉ JUVÊNCIO NETO DE SOUZA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

467. A BIBLIOTECA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: UMA PERSPECTIVA DOCENTE	FLÁVIA BATISTA DE SOUSA ANDREZA CARLA DE MENEZES MONTERIO LAURA DA SILVA SALDANHA MILENA ALVES DA SILVA
468. A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA INFANTIL: A CRIANÇA COMO SUJEITO DA APRENDIZAGEM	FRANCISCA THAIS PEREIRA COSTA FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA MARIA LOURENA DE QUEIROZ
469. A CONTRIBUIÇÃO DO PAIC PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE	CICERA ALVES AGOSTINHO DE SÁ MARCIA PEREIRA DA SILVA FRANCA WELLINGTON GOMES DE SOUZA JAQUELINE DE JESUS BEZERRA
470. A ESCRITA ALFABÉTICA COMO SISTEMA NOTACIONAL: UM ESTUDO SOBRE A ESCRITA DOS ALUNOS DO 1º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL “JOÃO MARCELINO”	ARTHUR LEANDRO DA COSTA MARIA ELANE DA SILVA MANIÇOBA MARIA DA CONCEIÇÃO DA SILVA ANDRADE FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA
471. A INFLUÊNCIA DOS PORTADORES DE TEXTO PARA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DA CRIANÇA	LARISSA MIQUERINE REBOUÇAS PEREIRA LARISSA FEITOSA MOURA EMMILY CRISTINA FIRMINO DE SOUZA MARIA CLEONEIDE SOARES
472. A INTERPRETAÇÃO DAS LINGUAGENS ESCRITA E MATEMÁTICA COMO DIFICULDADE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	ANA LÚCIA MAIA GAMA
473. A LEITURA E ESCRITA SOB A ÓTICA DE UMA CRIANÇA AINDA NÃO ALFABETIZADA	MIRELLA GIOVANA FERNANDES DA SILVA CARLA MICHELE DA SILVA MARIANE DE OLIVEIRA NOLASCO
474. A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A LINGUAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA OBRA INFANTIL “CASA DAS ESTRELAS, O UNIVERSO CONTADO PELAS CRIANÇAS”	MARIA ELIZA NUNES DE OLIVEIRA LÍVIA SONALLE DO NASCIMENTO SILVA
475. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	STÊNIA COSTA DANTAS SILVA ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA MARIA EDVANILDE ALVES BRINGEL STHELAMARYS COSTA DANTAS CORNÉLIO
476. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM CAMINHO POSSÍVEL	APARECIDA SUIANE BATISTA ESTEVAM



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



	BEATRIZ ANDRADE DOS SANTOS, KAIZA MARIA ALENCAR DE OLIVEIRA
477. ALFABETIZAR LETRANDO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE	JECÉLIA MARILENA DA SILVA CUNHA WAGNER RAFAEL DIAS ALVES
478. ALFABETIZAR NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CONCEITOS, ESCOLA E INCLUSÃO SOCIAL	BRUNA PEREIRA DE LIMA IGOR GOUVEIA MAIA CLAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE MELO
479. ALFABETIZAR: UM DESPERTAR DIANTE DE UM NOVO OLHAR	MARIA ELISÂNGELA LINS ROLIM ADRIANA DE ARAÚJO BRANDÃO
480. ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	JOSÉ JUVÊNCIO NETO DE SOUZA
481. ANÁLISE LITERÁRIA: JOANA E A BORBOLETA VERDE	MAYARA VIVIANE SILVA DE SOUSA LAVÍNIA MARIA SILVA QUEIROZ ANA PAULA CAVALCANTE RODRIGUES CARINA BEATRIZ DE OLIVEIRA MORAIS
482. AS NOVAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO SOFTWARE EDUCATIVO “LUZ DO SABER FUNDAMENTAL”: INOVANDO A PRÁTICA DOCENTE.	FRANCISCO GONÇALVES DE SOUSA FILHO ELIZIETE NASCIMENTO DE MENEZES
483. BREVE ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE MORFOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO	ANTÔNIA KAYANNE ALVES DE QUEIROZ JOSÉ EMERSON SAMPAIO DE CARVALHO TALITA DE SOUSA BRILHANTE LÍLIAN MABEL DA COSTA FERNANDES
484. DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA – O ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	MIDIÃ IZLIA PRAXEDES DOS SANTOS IURE COUTRE GURGEL
485. DO COTIDIANO SOCIAL A SALA DE AULA, UM ESPAÇO INDISSOCIÁVEL A VARIAÇÃO LINGUISTA E ESCRITA	VERONICA GILDILENE DE OLIVEIRA FREITAS MARIA GILDENÍ DE OLIVEIRA FREITAS
486. LUDICIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO QUANTO À IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ATUAÇÃO DO DOCENTE	MARIA GILNÁRIA GOMES MELO SILVA MONALISE ARRUDA DA SILVA HIGOR GODEIRO DE SOUZA
487. MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO: ENFOQUES PARA A APROPRIAÇÃO DO SEA	LETÍCIA BEZERRA FRANÇA FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA
488. MEMÓRIAS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	LIZANDRA MARIA DE CASTRO FERNANDES



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



DA CIDADE DE DOUTOR SEVERIANO/ RN	KAIZA MARIA ALENCAR DE OLIVEIRA, FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA
489. O ENUNCIADO EM BAKHTIN: DIÁLOGO E CRONOPTOPO	DALVA TEIXEIRA DA SILVA PENHA MARIA DO SOCORRO MAIA F. BARBOSA
490. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM BASE NOS MÉTODOS E NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	MARIA ARIELLY DE LIMA MARIA EMANUELA DA SILVA SOUZA
491. O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	MALIANY SILVA DO AMARAL MARIA JOSÉ DE MOURA MARIA VERÔNICA CARLOS ABRAÃO VITORIANO DE SOUSA
492. O USO DO GÊNERO CARTA PESSOAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA	GABRIELA DE OLIVEIRA GODEIRO MAIA HOSANA CAROLINA JALES DA SILVA
493. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL-PA	MARIA SUELLEN DE SOUZA SÁ RIBEIRO MADISON ROCHA RIBEIRO
494. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	MARIA CLAUDISMAR SALDANHA DE AQUINO FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA
495. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ATUALIZANDO O DEBATE	CRISTINA DA SILVA GOMES MARIA GERLAINE BELCHIOR AMARAL RENATA LINS DA SILVA SAMARA CAMINHA DE ALMEIDA
496. PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	KEILA LAIRINY CÂMARA XAVIER
497. PRODUÇÃO DE TEXTO COM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA ANÁLISE ACERCA DO LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO	ANTONIA AUDINEIDE FERNANDES DE QUEIROZ MARIA CLENIUDA DA SILVA OLIVEIRA ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA
498. PROJETOS DE ENSINO: UM LOCUS PARA OBSERVAÇÃO DE CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	MARILENE GOMES DE SOUSA LIMA LETÍCIA DA SILVA GONZAGA FRANCISCA JUSSARA ALVES VIEIRA
499. PSICOLINGUÍSTICA: O PROCESSO DE LEITURA COMO UM FORTE INSTRUMENTO ESTRATÉGICO E METODOLÓGICO PARA O EXERCÍCIO EM SALA DE AULA	ROMÃO DE FREITAS SILVA BRENDA DE FREITA KAROLINA RODRIGUES NEPOMUCENO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

	EDILENE LEITE ALVES
500. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: INCENTIVO A PRODUÇÃO ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	MARIA SOCORRO ALVES PATRICIO MOURA MARIA DO SOCORRO CORDEIRO DE SOUSA JARDEL PEREIRA DA SILVA MARCIO DE LIMA PACHECO
501. “SABER LER É SABER DAS COISAS, É SER INTELIGENTE”: A ESCUTA SENSÍVEL DA CRIANÇA NÃO ALFABETIZADA	MARIANA CRISOSTOMO DELFINO DE BRITO DECELES INGRID DE CARVALHO OLIVEIRA CELIANE OLIVEIRA DOS SANTOS
17. PESQUISAS EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, PEDAGOGIA ITINERANTE, PEDAGOGIA DA TERRA E PEDAGOGIA SOCIAL (GT 18)	
502. A CLASSIFICAÇÃO DE INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	ELIEZER NUNES SILVA FERNANDO LUÍS FIGUEIREDO ADA RAQUEL DA FONSECA VASCONCELOS GEOVANI BARROSO SILVA
503. A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) EM ABAETETUBA/PA	NAYANE FERNANDES FERREIRA LOPES
504. CRÍTICA A DOMINAÇÃO EPISTEMOLÓGICA MODERNA: UMA NOVA ONTOLOGIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	RENATO CADORE CLAUDIA RENATA BONI CADORE
505. O PEDAGOGO FORA DA SALA DE AULA: NOVOS TEMPOS, NOVOS SABERES E NOVAS PEDAGOGIAS	ADRIANO LUCENA DE GÓIS POLLYANNA THAÍS DE SOUSA
506. PEDAGOGIA SOCIAL: O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	HERBENE FERNANDES PIMENTA LAIZA KAMILA DOS SANTOS SILVA MARIA GERLANE BELCHIOR AMARAL
507. UMA PEDAGOGIA PARA ALÉM DA ESCOLA: OS FAZERES DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	ADRIANO LUCENA DE GÓIS POLLYANNA THAÍS DE SOUSA
18. PESQUISAS EM PRÁTICAS FORMATIVAS, ENSINO E PESQUISA EM GEOGRAFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (GT 19)	
508. A ESPACIALIDADE DA CRIANÇA: NOÇÕES DE CARTOGRAFIA APLICADA AOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	MIRYAN APARECIDA NASCIMENTO DE SOUZA NAYUA KALIL LUSTOSA BARBALHO FRANCISCA ANDRÉ DOS SANTOS ROLIM



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

	HERCÍLIA MARIA FERNANDES
509. ANALISANDO OS CONCEITOS DE REGIÃO E REGIONALIZAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	LUANA MICHELI DE ALMEIDA FRANCISCO DANIEL PEREIRA INGREDY COSTA ARAÚJO ROSALVO NOBRE CARNEIRO
510. AS CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.	MARIA SILMARA CRUZ SOUSA ROSALVO NOBRE CARNEIRO
511. ATUAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: METODOLOGIA E PRÁTICA NA SALA DE AULA	DIOGENYS DA SILVA HENRIQUES MARIA GILDENÍ DE OLIVEIRA FREITAS BRUNA JECIANA PINTO SILVA
512. DESERTIFICAÇÃO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA DA PROBLEMÁTICA NO SEMIÁRIDO NORDESTINO COM VISTAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL	SÉRGIO DOMICIANO GOMES DE SOUZA ANNY CATARINA NOBRE DE SOUZA ROMILDES DE OLIVEIRA MATIAS MARIA LOSÂNGELA MARTINS DE SOUSA
513. DIAGNOSTICANDO, OBSERVANDO E VIVENCIANDO A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I EM GEOGRAFIA	ANDERSON MATHEUS ANDRÉ DE OLIVEIRA FRANKLIN ROBERTO COSTA
514. FORMAÇÃO PARA AS EMOÇÕES O ENSINAR E O APRENDER ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL E SOCIAL	MARIZETE BATISTA DO NASCIMENTO
515. INFRAESTRUTURA ESCOLAR E A RELAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA.	IZABEL LETÍCIA VIEIRA VILAÇA TALHANY CRIS FERREIRA DA CONCEIÇÃO SABRINA MATER OLIVEIRA LUIZ EDUCARDO NASCIMENTO NETO
516. LEITURA GEOGRÁFICA DA OBRA “MORTE E VIDA SEVERINA”: O ESTUDO DA MOBILIDADE ESPACIAL NO NORDESTE	ANNY CATARINA NOBRE DE SOUZA SÉRGIO DOMICIANO GOMES DE SOUZA JOSUÉ ALENCAR BEZERRA
517. LOCALIZANDO O EU: A CONSTRUÇÃO DA LATERALIDADE E O MAPA CORPORAL	MANOELA DA SILVA BRITO HERBENE FERNANDES PIMENTA JOÃO PAULO DA SILVA BARBOSA
518. O ESTÁGIO COMO ATIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA.	LUANA MICHELI DE ALMEIDA VIVIANE NOGUEIRA DE LIMA FRANKLIN ROBERTO DA COSTA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

519. O OLHAR DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS CONTEÚDOS CAMPO-CIDADE EM GEOGRAFIA	DAIANE DE ALMEIDA SANTOS MARIA JOSÉ COSTA FERNANDES
520. O TRABALHO COM AS METODOLOGIAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA E SUA RELAÇÃO COM OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE	MIQUEIAS VIRGINIO DA SILVA ROSALVOL NOBRE CARNEIRO
521. OS CONCEITOS CAMPO-CIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO	DAIANE DE ALMEIDA SANTOS MARIA JOSÉ COSTA FERNANDES
522. PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO”: A IDEOLOGIA CONSERVADORA IMBUÍDA NUMA PRETENSA NEUTRALIDADE DO PENSAMENTO	FRANCISCO ALVES DA COSTA NETO RAIANY PRISCILA PAIVA MEDEIROS NONATO
19. PESQUISAS EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E MÍDIAS DIGITAIS (GT 20)	
523. A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO EDUCADOR, FRENTE AOS CONHECIMENTOS BÁSICOS SOBRE OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	LUIS GONZAGA LOPES DA SILVA NETO
524. A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TECNOLOGIAS PARA O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM	SARA VITORIANO DE SOUSA ROBERTO AGNELIA BRAZ ROLIM MICHELE DA SILVA GOMES LAERTE LACERDA LEITE
525. A INCLUSÃO DIGITAL E QUALIDADE DE VIDA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE IDOSOS PARTICIPANTES DA EDUCA	ROUSEANE DA SILVA PAULA QUEIROZ
526. A MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA E A RELAÇÃO DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COM A PRÁTICA DOCENTE DO TUTOR	ISABELA NAIRA BARBOSA RÊGO ITALO RÔMULO COSTA DA SILVA MARIA ROSILENE DE SENA ROSELIA NERES DE SENA MARQUES
527. A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA FACILITADORA: CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO MAIS QUALIFICADA	MARIA LARISSA TAVARES DIAS GODEIRO SILVALENO MICHEL BEZERRA VANESSA MAYARA DE LIMA JESSICA DAYANE TEODORO QUEIROZ
528. A TECNOLOGIA E O USO DAS REDES SOCIAIS: FERRAMENTAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	MÍRIAN MOREIRA LIRA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

529. A TV COMO RECURSO METODOLÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	ANTONIA IZAETE SIMÃO CARVALHO SUEILA MARIA DE SOUZA JOSÉ MÁRIO DE SOUZA MARCOS ANTONIO DA SILVA
530. A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA GOOGLE SALA DE AULA NO ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS NAS DISCIPLINAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE INFORMÁTICA DO IFRN	IRLAN ARLEY TARGINO MOREIRA ANTONIA GERLANIA VIANA MEDEIROS
531. ANÁLISE DE ATIVIDADES DE ESCRITA EM MATERIAIS IMPRESSOS DE UM CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA EAD	TATIANA LOURENÇO DE CARVALHO LEILA LEITE SANTANA LÚCIA KAROLAYNE VALÉRIA DA COSTA
532. AS DIFICULDADES DE INCLUSÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO A DISTÂNCIA	MARIA DAS GRAÇAS DE OLIVEIRA PEREIRA
533. AS TICS NA PRÁTICA DOCENTE: O APLICATIVO EDPUZZLE COMO UMA FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM	MARTA EVANIA MIGUEL DA SILVA
534. AVALIANDO O USO DAS TICS NO APOIO AO ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO DO ALTO OESTE POTIGUAR	RENATO DE CALDAS ALMINO RAFAEL FERREIRA DA SILVA
535. CONTRIBUIÇÕES DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO ENSINO MÉDIO	FRANCISCO CANINDÉ CAROLINO DE SOUZA JOSÉ JÚNIOR PEREIRA DOS SANTOS
536. DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCATIVO PARA O ENSINO DE EQUAÇÕES MATEMÁTICAS DO 1º GRAU	ÉRICA EDMAJAN DE ABREU EGLE KATARINNE SOUZA DA SILVA EDILSON LEITE DA SILVA
537. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA PÚBLICA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS MEDIADAS PELAS ATIVIDADES DA OFICINA RÁDIO ESCOLA	ALUÍSIO WAGNER DE ARAÚJO LOPES
538. JOGOS EDUCATIVOS DISPONÍVEIS NA PLAY STORE PARA RESÍDUO SÓLIDO E COLETA SELETIVA	NELIANE DIAS DE SOUZA EGLE KATARINNE SOUZA DA SILVA EDILSON LEITE DA SILVA JOSÉ GORETE PEDROZA DE LACERDA
539. JOGO QUIZ SAUDÁVEL DESENVOLVIDO NO POWERPOINT PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ALANNA GADELHA BATISTA EDILSON LEITE DA SILVA
540. LETRAMENTO DIGITAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVOS TEMPOS, NOVAS ATITUDES	SILVANA ELIZABETE DE ANDRADE TEOBALDO DE ANDRADE
541. MUSEU VIRTUAL: UMA AÇÃO SOBRE MEMÓRIA, CULTURA, IDENTIDADE E NOVAS	ANTONIA GERLANIA VIANA MEDEIROS



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



TECNOLOGIAS	IRLAN ARLEY TARGINO MOREIRA PAULO DAVID DE SOUZA RÊGO PINTO
542. O ENSINO DE FÍSICA E SUA INSTRUMENTALIZAÇÃO POR MEIO DE MÍDIAS EDUCACIONAIS	JOÃO BATISTA LUCENA DÉBORA SUZANE DE ARAÚJO FARIA
543. O PROFESSOR NO MUNDO DAS MÍDIAS: UMA VIAGEM INTERDISCIPLINAR	ANA PAULA MARINHO DE LIMA LEONOR DE ARAÚJO BEZERRA OLIVEIRA FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA
544. O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA: RELATO DO USO DE LINGUAGENS DE MÍDIA PARA A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA DO TEXTO LITERÁRIO	SIDILEIDE BATALHA DO REGO
545. O USO DAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA	FABIO JUNIOR DA SILVA
546. O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO	ERIKA DE FREITAS SILVA LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO
547. O USO DO SOFT JCLIC NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PRÁTICA INTEGRADA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA	LUCIENE NASCIMENTO SILVA DE MOURA
548. O VÍDEO E O CELULAR EM SALA DE AULA: UMA FORMA PEDAGÓGICA E EFICIENTE	LUCIAN ELAN HOLANDA LOPES ANTONIO ADEILSON DA SILVA
549. TDIC'S NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA PELO PNAIC E O PROUCA	LUIS FELIPE DE MEDEIROS BRITO
550. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: O USO DAS TICS COMO RECURSO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA EDUARDO FONTELES/ACARÁ	ALESANDRA GOIS MOREIRA
551. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA: USOS E DESAFIOS	MARIA BEATRIZ FERNANDES JESSICA VANESSA MENEZES FERNANDES MARIA GRACIELA GOMES DA SILVA ANTÔNIA BRUNA DA SILVA
552. TELEVISÃO NA ESCOLA: NOVOS OLHARES DIDÁTICOS - PEDAGÓGICOS	ANTONIO ADEILSON DA SILVA ABRAÃO HENRIQUE NUNES DE PAIVA HOSANA CAROLINA JALES DA SILVA LUCIAN ELAN HOLANDA LOPES
553. TEMPOS DIGITAIS E CONTEXTO EDUCACIONAL: NOVAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO	HILDEVÂNIA DA SILVA MONTE



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



554. VALIDAÇÃO DE UM SOFTWARE EDUCATIVO SOBRE ENERGIAS RENOVÁVEIS	EGLE KATARINNE SOUZA DA SILVA ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA EDILSON LEITE DA SILVA JOÃO PAULO FERREIRA LIMA
20. PESQUISAS NA ÁREA DOS ESTUDOS DO TEXTO E DO DISCURSO (GT 21)	
555. A ABORDAGEM BAKHTINIANA DE GÊNEROS DO DISCURSO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS PUBLICADAS DE 1999 A 2009	JAKELYNE SANTOS APOLÔNIO MAYRLA CORREIA BENTO JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA
556. A ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA: PRODUÇÃO E ANÁLISE DO GÊNERO CRÔNICA ARGUMENTATIVA	MARIA EDVANILDE ALVES BRINGEL STÊNIA COSTA DANTAS SILVA ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA
557. A CATEGORIA VAZIA NO FALAR FORTALEZENSE: DESCRIÇÃO E USO	TEREZA MARIA DE LIMA WELLINGTON VIEIRA MENDES
558. A CONSTRUÇÃO DE REFERENTES EM NOTÍCIAS DE PORTAIS ONLINE: UMA ANÁLISE DA FORMA DE MANIFESTAÇÃO DOS PROCESSOS DE RECATEGORIZAÇÃO.	VANESSA CARLA LIMA FREITAS JOSÉ BERNARDO COSTA JUNIOR LIDIANE DE MORAIS DIÓGENES BEZERRA
559. A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO À LUZ DA LSF	ANA PAULA SANTOS DE SOUZA THALISON BRENO ALVES DA SILVA
560. A ESTILÍSTICA SÓ QUER VRAU: UM ESTUDO SOBRE OS RECURSOS EXPRESSIVOS NO FUNK	JOSÉ ALDIVAN ALMEIDA SILVA FRANCISCA LUÊNIA DA SILVA LUIZA ISABEL PONTES SILVA
561. A ESTRUTURA COMPOSICIONAL EM DISCURSO JURÍDICO: INVESTIGANDO O PLANO DE TEXTO E AS SEQUÊNCIAS NARRATIVAS	JOSÉ ALDIVAN ALMEIDA SILVA MARIA ELIETE DE QUEIROZ
562. A IMPORTÂNCIA DO ETHOS NO DISCURSO POLÍTICO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA	NAYDELENNE COSTA ROCHA NAYANNE COSTA ROCHA
563. A LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DO TEXTO	THALISON BRENO ALVES DA SILVA ANA PAULA SANTOS DE SOUZA
564. A METAFUNÇÃO INTERPESSOAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO GÊNERO MEME: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	FRANCISCA DAMIANA FORMIGA PEREIRA FRANCIMEIRE CESÁRIO DE OLIVEIRA QUEIRÓS



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

565. A METODOLOGIA DO TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE CRÍTICA E CONTRIBUIÇÕES	TALITA DE SOUSA BRILHANTE ANTÔNIA KAYANNE ALVES DE QUEIROZ
566. A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA	VALCIMARIA CHAVES NOGUEIRA ANANIAS MARCOS DE SOUZA CASTRO
567. A PRODUÇÃO DE SENTIDO EM UM DISCURSO POLÍTICO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA	JAQUELINE DE JESUS BEZERRA IVANEIDE GONÇALVES DE BRITO
568. A PRODUÇÃO TEXTUAL E A PRÁTICA DOCENTE: RELAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	MARIA ADRIANA NOGUEIRA ORFA NOEMI GAMBOA PADILLA
569. A REFERENCIAÇÃO NO DISCURSO JORNALÍSTICO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE RECATEGORIZAÇÃO EM NOTÍCIAS DE PORTAIS ONLINE	AMANDA MIKAELLY NOBRE DE SOUZA
570. A REFERENCIAÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE POTENGI – CE	ROBERTO CLAUDIO BENTO DA SILVA MARIA DO SOCORRO MAIA FERNANDES BARBOSA
571. ANÁFORA INDIRETA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE	MARIA EMURIELLY NUNES ALMEIDA
572. ANÁLISE DO ETHOS CONSTRUÍDO NA PROPAGANDA “ACREDITE NA BELEZA: A LINDA EX” (O BOTICÁRIO)	SILVANA MARIA DE FREITAS FRANCISCA CAMILA DA SILVA LIMA JOSINALDO PEREIRA DE PAULA
573. ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NAS ESCOLAS	CIBELE NEGREIROS MAIA LUCAS EDUARDO FERNANDES BEZERRA
574. ANÁLISE SOBRE O EMPREGO DO ENCAPSULAMENTO ANÁFORICO EM MONOGRAFIAS: O ESTUDO DA SEÇÃO DE “INTRODUÇÃO”	LARISSA YOHARA GOMES PINTO LIDIANE DE MORAIS DIÓGENES BEZERRA
575. AS INTERJEIÇÕES COMO ENUNCIADOS: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA	MARIA EDIONE PEREIRA DA SILVA GABRIELA CASTRO MARQUES ANA TAISA DA SILVA BARBOSA
576. CONCEPTUALIZANDO O MERCADO EM MANCHETES DE JORNAIS BRASILEIROS: UMA ANÁLISE CRÍTICA	FRANCISCO MARCOS DE OLIVEIRA LUZ
577. COTEJANDO TEXTOS EM PERSPECTIVA DIALÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA	WANDERLEYA MAGNA ALVES
578. DIALOGISMO EM PRODUÇÕES DE CARTA DO LEITOR DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	JOSEILDA ALVES DE OLIVEIRA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



579. DISCURSO DE DEFESA DO IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SI	ALBANIZA BRIGIDA DE OLIVEIRA NETA MARIA ELIETE DE QUEIROZ
580. EM DEFESA DA INOCÊNCIA E DA VINGANÇA: UMA ANÁLISE ARGUMENTATIVA DO FILME O CONDE DE MONTE CRISTO	EDCARLA RAYSSA AIRES DA SILVA JOSÉ ROMERITO FRANÇA COSTA EDKELE RAYANE AIRES DA SILVA
581. ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: PROCESSO OU PRODUTO?	JOSÉ RUBENS PEREIRA MARIA ELIETE DE QUEIROZ
582. ENTRAVES LINGÜÍSTICOS, PRESENTES NAS DECISÕES JURÍDICAS, COMO MECANISMO EFETIVADOR DA EXCLUSÃO COGNITIVA	WYAMA E SILVA MEDEIROS
583. IDEOLOGIA E DISCURSO: A PERPETUAÇÃO IDEOLÓGICA DOS DISCURSOS POLÍTICOS NA CHARGE	NATÁLIA REGINA OLIVEIRA SILVA JESSÉ CARVALHO NUNES
584. LULA E AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SI NO INTERROGATÓRIO DO CASO TRIPLEX	JOSE MAX SANTANA MARIA ELIETE DE QUEIROZ JOSINALDO PEREIRA DE PAULA
585. O LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL SEGUNDO OS PCN'S	FRANCISCA ALVES DE MEDEIROS COUTO MARIA CECILIA VIEIRA DE MORAIS MARIA DO SOCORRO MAIA F. BARBOSA
586. O TEXTO EM SALA, A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	CARLOS EDUARDO COUTINHO DE MELO TAWAN OLIVEIRA TEIXEIRA MARIA ELIETE DE QUEIROZ
587. OS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	LEIDY ANA TAVARES DE OLIVEIRA CRIGINA CIBELLE PEREIRA
588. PLANO DE TEXTO, SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA NO GÊNERO JURÍDICO	MARIA ELIETE DE QUEIROZ CARLOS EDUARDO COUTINHO DE MELO JOSÉ RUBENS PEREIRA
589. PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA EM SALA DE AULA NAS ESCOLAS DO RN	JOÃO PAULO AMORIM DE OLIVEIRA LÍLIAN MABEL DA COSTA FERNANDES
590. REFLETINDO A RELAÇÃO DO HUMOR E DA AMBIGUIDADE ENCONTRADO NA CHARGE	CARLA MOURA DUTRA MICHAEL LUIZ TAVARES DE MEDEIROS
591. REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS E ETHOS: APONTANDO SEMELHANÇAS A PARTIR DE	JAQUELINE DE JESUS BEZERRA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



UMA ANÁLISE DE FRAGMENTOS DO DISCURSO DE POSSE DO SEGUNDO MANDATO DE DILMA ROUSSEFF	IVANEIDE GONÇALVES DE BRITO
592. RETEXTUALIZAÇÃO: PROCESSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA	WELLINGTON GOMES DE SOUZA CICERA ALVES AGOSTINHO DE SÁ
593. SALMA HAYEK EM ENTREVISTA: A IMAGEM MIDIÁTICA DA “LATINA SEXY” VERSOS A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DE SI	FRANCISCO LINDENILSON LOPES NATALY APARECIDA RODRIGUES DA SILVA
594. SEMÂNTICA(S): DESVELANDO OS MEMES SOBRE BOLSONARO	TALITA ARAÚJO COSTA ANA DALETE DA SILVA
595. SINGULAR E PLURAL: PRÁTICAS DE USO DA LINGUAGEM NO LIVRO DIDÁTICO	CINTIA EDNARA MOURA PINHEIRO LUCINEIDE DA SILVA CARNEIRO
596. “SÓ O DIÁLOGO NOS PODE FAZER CRESCER”: A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO DISCURSO RELIGIOSO	LETICIA DA SILVA QUEIROZ GABRIELA CASTRO MARQUES EDNEUDO CAVALCANTE DE MEDEIROS
597. TRAÇOS DA IDENTIDADE DOS REMANESCENTES QUILOMBOLAS DE PORTALEGRE DO BRASIL	JOSINALDO PEREIRA DE PAULA JOSE MAX SANTANA FRANCISCA DAMIANA FORMIGA PEREIRA
598. UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM TEXTOS DE ALUNOS DA EJA: A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ORTOGRAFIA	MARIA APARECIDA PORTO BESSA FRANCISCO DIEGO SOUSA JÉSSICA TAILANE DA COSTA ROSÂNGELA ALVES DOS SANTOS BERNARDINO
599. UM OLHAR SOBRE A METODOLOGIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	LARESKA LUANNA ROCHA DE FREITAS HELLYDA TATTYHELLE DE ALMEIDA IASMIM CARMEM DA SILVEIRA
600. UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVISTA SOBRE O DISCURSO DO ÓDIO EM PÁGINAS DE EXTREMA DIREITA NO FACEBOOK	TAWAN OLIVEIRA TEIXEIRA THALIA SILVA DE QUEIROZ RAFAELA BEZERRA DE OLIVEIRA FRANCISCO MARCOS DE OLIVEIRA LUZ
601. UNIVERSO DIGITAL: O QUE DICAS/SUGESTÕES VOLTADAS À ESCRITA CIENTÍFICA EXPRESSAM SOBRE ORGANIZAÇÃO MACROESTRUTURAL DO ARTIGO CIENTÍFICO	NARA KAROLINA DE OLIVEIRA SILVA FERNANDO MONTEIRO OLIVEIRA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



21. PESQUISAS EM LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS (GT 22)

602. A FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA COMO RESULTADO DA CONSTRUÇÃO DA INTERFONOLOGIA PB-ELE, DA VIBRANTE MÚLTIPLA, DE DISCENTES FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL	JOSÉ RODRIGUES DE MESQUITA NETO ANTÔNIO LUCIANO PONTES
603. A FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA VIBRANTE DO ESPANHOL EM POSIÇÃO DE CODA ABSOLUTA	MAYZA ROSANGELA DE OLIVEIRA DUARTE PATRICIA DE QUEIROZ CARDOSO JULIANA SILVA OLIVEIRA JOSÉ RODRIGUES DE MESQUITA NETO
604. A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LI PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA A PARTIR DO PLANO CURRICULAR DA FACHUSC	NATALIA MENDES CRUZ MARIA DO SOCORRO CORDEIRO DE SOUSA MARCIO DE LIMA PACHECO
605. A VISIBILIDADE SOCIAL DA PERSONAGEM ELIZABETH EM ORGULHO E PRECONCEITO, DE JANE AUSTEN	ROBERTA BEZERRA MARINHO SEBASTIANA BRAGA FERREIRA FRANCISCA LAILSA RIBEIRO PINTO
606. ANÁLISE DA SÉRIE ESPANHOLA “LA CASA DE PAPEL” COMO RECURSO DIDÁTICO PARA DESENVOLVER A COMPREENSÃO AUDITIVA EM LÍNGUA ESPANHOLA	JOSIELE DE QUEIROZ LOPES
607. AS CONSOANTES DESVOZEADAS NA LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS E AVANÇOS DE ALUNOS DE LETRAS - LÍNGUA INGLESA DO CAMPUS AVANÇADO PROFA. MARIA ELISA DE ALBUQUERQUE MAIA, DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	MARCOS ANTONIO DA SILVA
608. GÊNERO AULA EXPOSITIVA DE LÍNGUA INGLESA	MARCOS ANTONIO DA SILVA
609. LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA INGLESA: INVESTIGANDO A AÇÃO DE UM PROFESSOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA	ROBSON HENRIQUE ANTUNES DE OLIVEIRA MARIA ZENAIDE VALDIVINO DA SILVA
610. LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE DE RELATÓRIOS	CYBELE RUANA FERREIRA DE MORAIS MARIA ZENAIDE VALDIVINO DA SILVA
611. LITERATURA E CINEMA: SHERLOCK HOLMES REINVENTADO PARA O CINEMA	JORGE AUGUSTO SILVA DUARTE
612. O LETRAMENTO CRÍTICO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO “CERCANÍA JOVEN”	ANTÔNIA VERÔNICA DE HOLANDA ORFA NOEMI GAMBOA PADILLA
613. O PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENEM	ANTONIA KAROLINA BENTO PEREIRA
614. O USO DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	ANTONIA IZAETE SIMÃO CARVALHO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



615. TRATAMENTO DA CLASSE GRAMATICAL ARTIGO NO LIVRO PORTUGUÊS LINGUAGENS DE MAGALHÃES, DE CEREJA (2005)	MARCOS ANTONIO DA SILVA HILDEGNA MOURA DA COSTA JOSÉ MÁRIO DE SOUZA ROSANE FAINNY DE OLIVEIRA MEDEIROS
616. PASTICHE E PARÓDIA NA CULTURA DA PÓS-MODERNIDADE	FRANCISCA JUCÉLIA DA SILVA FRANCISCA JOILSA DA SILVA MARIA AMELIANE FIGUEREDO DE OLIVEIRA
617. UN ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL SUBCONSCIENTE DEL PERSONAJE PELELE EN LA OBRA “EL SEÑOR PRESIDENTE”	SILVANA MARIA DE FREITAS JOSIELE DE QUEIROZ LOPES
618. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE ESPANHOL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O USO DOS PRETÉRITOS SIMPLES E COMPOSTO	SALVIANA OLIVEIRA FORTE BÁRBARA CAMPOS GINES LORENA DE SOUZA BRUNO RAFAEL COSTA VENÂNCIO DA SILVA
23. PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (GT 24)	
619. A EVASÃO NA EJA NO CONTEXTO DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS	JOSÉ MONACEZI REINALDO DA COSTA KÁTIA PEREIRA DA COSTA JOSEFA ALDACEIA CHAGAS DO OLIVEIRA
620. A MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO DOCENTE NA CIDADE DE IMPERATRIZ	BEATRIZ LIMA DE SOUSA GEOVANEA DOS PASSOS DE SOUZA ROSÂNGELA DA SILVA BARROS MOURA ROSANA SOUSA RODRIGUES
621. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA CAPACITA + (MAIS) NO MUNICÍPIO DE MORRINHOS – CE.	ELIZIETE NASCIMENTO DE MENEZES FRANCISCO GONÇALVES DE SOUSA FILHO
622. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: PRÁTICAS DE ENSINO E O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA	NATHAN ANTUNES ARAÚJO DE OLIVEIRA LUIZ TRAJANO DE ANDRADE ISRAEL ROSA DO NASCIMENTO ANTÔNIO FABÍULO DA COSTA OLÍMPIO
623. CASO DE ENSINO: TRANSCREVER NÃO É SUFICIENTE, NÃO CONSIGO LER	RENATA MICHELE MESSIAS MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



624. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES HISTÓRICAS E PESSOAIS DA PERMANÊNCIA NO ENSINO	ROSILÂNGELA FERREIRA LOPES VELOSO ANA PAULA SILVA OLIVEIRA ZANADO PAVÃO SOUSA MESQUITA
625. EJA: POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA O DESINTERESSE PELA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS	ANA PAULA SANTOS DE SOUZA MARIA DE FÁTIMA CAMILO MARCIA PEREIRA DA SILVA FRANCA THALISON BRENO ALVES DA SILVA
626. EVASÃO DA EJA: ESTUDO COM ALUNOS DO 8º PERÍODO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), DO IFRN CAMPUS MOSSORÓ	ANDRÉA MORAIS DE MENEZES TAMIRES RAULINA SILVA CAMARA
627. FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA UERN PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	MARIA CLEONEIDE SOARES NORMÂNDIA DE FARIAS MESQUITA MEDEIROS
628. MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	GEOVANA RODRIGUES SILVA
629. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES APRENDIDAS	RAEL MARTINS DA SILVA NORMÂNDIA DE FARIAS MESQUITA MEDEIROS
630. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	MARIA ODETE DA SILVA CARNEIRO MARIA LARISSA DANTAS CARVALHO CINTYA THAÍS DE FREITAS MOURA
631. RESSIGNIFICAR ENCONTROS E DESENCONTROS DO APRENDER A PARTIR DA EJA	SUENY NÓBREGA SOARES DE BRITO SUENYRA NÓBREGA SOARES MARIA REILTA DANTAS CIRINO JOSÉ FRANCISCO DAS CHAGAS SOUZA
632. SABERES RIBEIRINHOS QUILOMBOLAS EM DIÁLOGO POR UMA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: UMA PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	MARIA BARBARA DA COSTA CARDOSO MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA

PESQUISAS EM DINÂMICAS TERRITORIAIS, POBREZA E DESIGUALDADE (GT 25)



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

633. A IMPOSIÇÃO DA "FLEXIBILIDADE LEGAL" NO CASO DA USINA HIDRELÉTRICA DE BELO MONTE: APROXIMAÇÕES	TAMYRES TAYS MENDES SIQUEIRA ROBSON DAMACENO DA SILVA IVANA DE OLIVEIRA GOMES E SILVA
634. A SECA E AS PAISAGENS DO ALTO OESTE POTIGUAR	BOANERGES DE FREITAS BARRETO FILHO
635. DIAGNÓSTICO URBANÍSTICO DO BAIRRO FREI DAMIÃO NA CIDADE DE PAU DOS FERROS, RIO GRANDE DO NORTE	MARIA IZABEL MEDEIROS F. CAVALCANTI KELVIN PABLO DE SOUSA FERREIRA MARIA CAROLINE PIRES BASTOS DE ARAÚJO TAMMS MARIA DA CONCEIÇÃO M. CAMPOS
636. DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DO PIB PER CAPITA NAS MICRORREGIÕES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (2006-2015)	RENATA KATIELE DA COSTA SANTIAGO MIGUEL HENRIQUE DA CUNHA FILHO JACKSON RAYRON MONTEIRO BOANERGES DE FREITAS BARRETO FILHO
637. EDUCAÇÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL: BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O TEMA	DÉBORA RAQUEL ARAÚJO SILVA RIKA LETICIA DE ALMEIDA SILVA IASMIN DA COSTA MARINHO
638. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PODER: EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E DISTINTAS PERCEPÇÕES DE DESPOLITIZAÇÃO NO ENSINO PÚBLICO DE CAUCAIA-CE	LEDERVAN VIEIRA CAZE MITHALE DAYANE ALVES GUANABARA CAZE
639. EMPREENDIMENTOS HIDRELÉTRICOS NA AMAZÔNIA E EDUCAÇÃO: PROBLEMAS REGIONAIS VERSUS DISCURSO DESENVOLVIMENTISTA	MARIA FÁBIA OLIVEIRA SILVA IVANA DE OLIVEIRA GOMES E SILVA
640. LUTAS DE RESISTÊNCIA E PROCESSOS FORMATIVOS: BELO MONTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICA DOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS NA AMAZÔNIA	LAUANDA CASTRO DA SILVA FRANCISCO RENAN ARAUJO DA SILVA IVANA DE OLIVEIRA GOMES E SILVA
641. PAU DOS FERROS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A URBANIZAÇÃO E A DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO CIDADE	JACKSON RAYRON MONTEIRO RENATA KATIELE DA COSTA SANTIAGO MIGUEL HENRIQUE DA CUNHA FILHO
642. PLANEJAMENTO TERRITORIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS SANITÁRIAS NO TERRITÓRIO DO ALTO OESTE POTIGUAR, NORDESTE/ RN	CLEANTO FERNANDES DE SOUSA MARIA LOSÂNGELA MARTINS DE SOUSA
643. POBREZA E CULTURA DE CONSUMO À LUZ DO COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR	MAYARA MUNIZ DE OLIVEIRA
644. UMA PROPOSTA DE REINVENÇÃO PARA O BAIRRO FREI DAMIÃO	KELVIN PABLO DE SOUSA FERREIRA MARIA IZABEL MEDEIROS F. CAVALCANTI PAULO JOSEBERG PRAXEDES DE OLIVEIRA TAMMS MARIA DA CONCEIÇÃO MORAIS CAMPOS



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

25. PESQUISA EM ENSINO, PESQUISA E CAPACITAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO (GT 26)

645. A DOCÊNCIA NA PÓS GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU E O COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL: UMA ABORDAGEM NAS ÁREAS DE ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA	SANDRA DE SOUZA PAIVA HOLANDA SANDRA MICHELINNE SARAIVA DE SOUSA
646. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS ORGANIZACIONAIS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NA PARAÍBA	FRANCISCA DOS SANTOS LOPES PATRICIA MAHETLE DA SILVA RIBEIRO LUCAS ANDRADE DE MORAIS CINTHIA MOURA FRADE
647. MONITORIA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UTILIZAÇÃO DE RECURSOS FÍLMICOS PARA ENSINO DE TEORIAS ADMINISTRATIVAS	FRANCISCO SOUZA REGO FILHO ALISSON CAIO ABRANTES DE MESQUITA MARIA ELIZÂNIA CHAVES VALENTINS SIDNÉIA MAIA DE OLIVEIRA REGO
648. O ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO E A FORMAÇÃO BÁSICA EM DISCIPLINAS JURÍDICAS: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES	FRANCISCA DOS SANTOS LOPES HÉVELLY RHOGYS MEDEIROS DE LUCENA LUCAS ANDRADE DE MORAIS CINTHIA MOURA FRADE
649. PRÁTICA DA MONITORIA EM ADMINISTRAÇÃO: SIMULAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE HAWTHORNE	ALISSON CAIO ABRANTES DE MESQUITA MARIA ELIZÂNIA CHAVES VALENTINS FRANCISCO SOUZA REGO FILHO SIDNÉIA MAIA DE OLIVEIRA REGO
650. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS: O USO DA FERRAMENTA PLICKERS NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO	JOSÉ SHIRLEY PESSOA DO NASCIMENTO

26. PESQUISAS EM ENSINO DA MÚSICA EM DIFERENTES CONTEXTOS (GT 27)

651. A ARTE DO TEATRO NO CÍRCULO DE CULTURA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR	KARLA CHRISTIANE DE GÓIS LIRA ANTONIO ANDERSON BRITO DO NASCIMENTO HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO
652. A CONTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO NAS ESCOLAS: RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA DE LUDICIDADE NO ENSINO DE ARTES	MARIA VANDYRLANNIA HONORATO LIMA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



653. A MÚSICA COMO FERRAMENTA SIGNIFICATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	ÂNGLIDIMOGEAN BARBOZA BIDÔ MAÉZIA SANTANA FERNANDES BURITY KALIANE KELLY BATISTA
654. A MÚSICA COMO SUPORTE PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	ANTONIA MORAES LEITE COSTA MARIA GORETE PAULO TORRES
655. A OBSERVAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE JOVENS INSTRUMENTISTAS CONSIDERANDO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA MINITEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANNÍSMICA	LEANDRO FERNANDES DE OLIVEIRA
656. AS INTENCIONALIDADES DE ENSINO NO REPERTÓRIO MUSICAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	MARCOS ADAN DOS SANTOS MELO DORGIVAL GONÇALVES FERNANDES
657. EAD E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA PERÍODO DE 2007 A 2017	GIBSON ALVES MARINHO DA SILVA GIANN MENDES RIBEIRO
658. EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	ÍTALO SOARES DA SILVA
659. INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE MÚSICA DA UERN	ANNE VALESKA LOPES DA COSTA GIANN MENDES RIBEIRO
660. MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: O PROJETO DE EXTENSÃO EXPRESSÃO MUSICAL	GUSTAVO GOMES PEREIRA FLAVIA MAIARA LIMA FAGUNDES RUÑÑ CÉZAR CEZÁRIO SILVA
661. NUARTE - NÚCLEO DE ARTE E CULTURA EM INTERAÇÃO: ATIVIDADES EM ANDAMENTO – EXPERIÊNCIA DO CANTO CORAL	ARTUR FABIANO ARAÚJO DE ALBUQUERQUE
662. O USO DA MÚSICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE PAU DOS FERROS/RN	JOSÉ DE OLIVEIRA MIRANDA JUNNIOR
663. SABERES DOCENTES EM MÚSICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO NO CATÁLOGO DE TESESE DISSERTAÇÕES DA CAPES	ROMÁRIO PEREIRA DA SILVA GIANN MENDES RIBEIRO

27. PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA (GT 28)

664. A INTERDISCIPLINARIDADE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	FRANCISCO LEONARDO DE BESSA
--	-----------------------------



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

	VÂNIA MARIA PESSOA RODRIGUES VANDERLEI FRANCISCO DE LIMA
665. A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR COMO MEDIADORA DA PRÁXIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	FRANCISCO GILMAR DA SILVA CHAVES DANDARA QUEIROGA DE OLIVEIRA SOUSA
666. A VOZ QUE NÃO SE OUVE: UM DIÁLOGO COM ADOLESCENTES SOBRE O IMAGINÁRIO DE GÊNERO	MARIA NATÁLIA DA SILVA LUCAS DAMIÃO RODRIGO DE OLIVEIRA YOKKY YWKY DANTAS DE OLIVERA BERTULINO JOSÉ DE SOUZA
667. ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS: UMA EXPERIÊNCIA FASCINANTE DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	INGRIDH FERNANDES DIÓGENES HILÁRIA ALEXANDRA DA COSTA DANDARA QUEIROGA DE OLIVEIRA SOUSA
668. DISCUTINDO GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATOS DE UMA INTERVENÇÃO	JORGE ALEXANDRE MAIA DE OLIVEIRA
669. EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	FRANCISCO EDEN SOARES MARCOS FERNANDA DE OLIVEIRA SILVA
670. EDUCAÇÃO INFANTIL E PSICOMOTRICIDADE: UM DIÁLOGO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	WILDEJANE MAIA DE FIGUEIREDO DANTAS FRANCISCO MAXSUEL FERREIRA ARAUJO YOKKY YWKY DANTAS DE OLIVERA UBILINA MARIA DA CONCEIÇÃO MAIA
671. ELE PODE... ELA NÃO?! REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO BEZERRA	JOSÉ IRISMÁ CARLOS JÚNIOR LUANA HOLANDA DE SOUSA BERTULINO JOSÉ DE SOUZA HUDSON PABLO DE OLIVEIRA BEZERRA
672. ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO E APRENDENDO ATRAVÉS DO CORPO HUMANO	VANNESSA CRISTINA RAPOSO DA SILVA MARIA FILISBÉRIA LOPES GONZAGA MANOEL LEONILSON FERREIRA COSTA
673. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 2 EM EDUCAÇÃO FÍSICA	DAYSA DE FREITAS FEITOZA
674. IMAGENS DA CULTURA NAS TEIAS DA TRADIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A BUSCA POR PRÁTICA ESPORTIVA NA CIDADE DE JOSÉ DA PENHA/ RN	CAMILA DE SOUZA JÁCOME VIEIRA JÉSSICA DE SOUZA JÁCOME BORGES BERTULINO JOSÉ DE SOUZA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

675. LAZER E RECREAÇÃO: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	DAYSA DE FREITAS FEITOZA ALEXIA CAROLINNE AQUINO SILVA MANOEL LEONILSON FERREIRA COSTA
676. O CONTEÚDO DE PRIMEIROS SOCORROS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	ANA CLARA CASSIMIRO NUNES MARGYSA T. B. ROSAS MARIANA BEATRIZ GOMES DA SILVA SARAH RUBHANIA MACHADO DA C. MORAIS
677. O ENCONTRO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO SURGIMENTO DO “MOMENTO PESQUISADOR”.	ALBERTO ASSIS MAGALHÃES SUÊNIA LIMA DUARTE
678. O LUGAR DA SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: RELATOS E REFLEXÕES	SEBASTIANA FERNANDA MARQUES BESSA KÁTIA MONARA MARTINS DA SILVA UBILINA MARIA DA CONCEIÇÃO MAIA
679. O PAPEL CRIATIVO DO PROFESSOR FRENTE AOS ESPAÇOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS	JORGE ALEXANDRE MAIA DE OLIVEIRA
680. O USO DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	HUDSON PABLO DE OLIVEIRA BEZERRA JOSÉ PEREIRA DE MELO
681. PROJETO COPA NA ESCOLA PROPOSTA DE AÇÃO TRANSDISCIPLINAR A PARTIR DE AÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO ESCOLAR	GABRIEL GUEDES DA SILVA DEYVIDI HENRIQUE DE ANDRADE SAMARA RICARDO MANGUEIRA LAURO PIRES XAVIER NETO
682. QUALIDADE DE VIDA E TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO EM DESIGN DE MODA	HUDSON PABLO DE OLIVEIRA BEZERRA
683. REFLEXÕES SOBRE OS CONHECIMENTOS RELATIVOS À SAÚDE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	UBILINA MARIA DA CONCEIÇÃO MAIA ALBERTO ASSIS MAGALHÃES
684. REVISÃO LITERÁRIA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	JULIANA SANTOS APOLÔNIO INGRID LUANA TOSCANO FERNANDES SIDNEY BRUNO COSME PEREIRA GIULYANNE MARIA SILVA SOUTO
685. SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	PEDRO CESAR PEREIRA DE ALMEIDA GIGRIOLA DE LIMA PEREIRA ALMEIDA VERIDIANA JACOME GOMES
686. UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLAR DA REDE	ALEXIA CAROLINNE AQUINO SILVA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



PARTICULAR DE ENSINO	ELAINE GABRIELI DE SOUZA LIMA MARIA IONE DA SILVA
687. UM OLHAR SOB OS HÁBITOS ALIMENTARES DOS ALUNOS DO 1º PERÍODO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/ UERN CAMEAM	NAIANE ESTÉFANNE DE FREITAS FRANÇA FRANCISCO ÉDEN SOARES MARCOS KAINAN BESSA MELLO

28. PESQUISAS EM CRIATIVIDADE E SUBJETIVIDADE NOS CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES (GT 29)

688. A IMPORTÂNCIA DAS FEIRAS DE CIÊNCIAS NO ÂMBITO ESCOLAR: O QUE PENSAM OS(AS) ALUNOS(AS)	JOSÉ RAUL DE SOUSA SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS
689. A UTILIZAÇÃO DO XADREZ COMO AGENTE MOTIVADOR DE ESTUDO PARA ALUNOS COM BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	TIAGO CORTEZ MOREIRA DOURADO FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA
690. ARTE E BRINCADEIRA: RE(ARTE)CULANDO EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO	MARIA VANDYRLANNIA HONORATO LIMA EVILÍGIA PEREIRA DE MELO SÂMILA RAÍSSA LAVOR DE ARAÚJO TANIA MARIA DE SOUSA FRANCA
691. CORPO, MOVIMENTO E LUDICIDADE: ENTENDENDO AS CONTRIBUIÇÕES DESTA RELAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL	MERCYA RAYCKSSA DANTAS DA ROCHA JANIELLY PEREIRA DE MOURA MENDES CLAUDICÉLIO SABINO DE QUEIROZ
692. CRIATIVIDADE NO PROGRAMA BALE: A CONCEPÇÃO DE QUEM CONTA E ENCANTA COM AS HISTÓRIAS	KEUTRE GLÁUDIA DA CONCEIÇÃO S. BEZERRA MARIA LUCIA PESSOA SAMPAIO
693. GENTE EFICIENTE: DERRUBANDO AS BARREIRAS DO AUTISMO	SILVANA BRAGA PEREIRA ZULEICA DE SOUZA FLORENTINO DA SILVA
694. INTEGRAÇÃO DOS CEGOS ATRAVÉZ DE SUAS POTENCIALIDADES	FABIANE SOARES DA SILVA ZULEICA DE SOUZA FLORENTINO
695. SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR UMA BOLSISTA DO PIBID-UERN ACERCA DA REALIDADE E DO ENSINO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO RN: UMA ANÁLISE NO VIÉS SÓCIO-HISTÓRICO	FRANCISCA VERÔNICA PEREIRA MOREIRA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

696. ESPORTE COMO PROPÓSITO COMUM: ESTUDO CRÍTICO ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO RN NOS MUNICÍPIOS DE CORONEL JOÃO PESSOA, VENHA VER E DR. SEVERIANO	VÂNIA MARIA PESSOA RODRIGUES BERTULINO JOSÉ DE SOUZA
697. MAPEAMENTO DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM BOA VISTA, RORAIMA: UMA DESCRIÇÃO SOBRE A REALIDADE ESCOLAR	ANA CRISTINA DE SOUSA FALCÃO

29. PESQUISAS EM PEDAGOGIAS, CURRÍCULOS E POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO (GT 30)

698. A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRA-DO DO IFRN: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	LUIZ ANTONIO DA SILVA DOS SANTOS FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA
699. ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: SENTIDOS DA DOCÊNCIA PARA O PROFESSOR E DESAFIOS EMERGENTES	RAIMUNDO FÁBIO DA SILVA IVANALDO DE OLIVEIRA SANTOS
700. ENSINO E CURRÍCULO INTEGRADO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO	ERIKA ROBERTA SILVA DE LIMA FRANCISCA NATÁLIA DA SILVA LENINA LOPES SOARES SILVA
701. ESTADO DO CONHECIMENTO: AS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO SOBRE O PPDT NO BRASIL E EM PORTUGAL	BRENA KESIA COSTA PEREIRA MARIA KÉLIA DA SILVA JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS
702. O NTPPS E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO CEARÁ	FRANCISCO COSME ALVES
703. REVERBERAÇÕES DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (PNME) PARA A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS EM CASTANHAL-PA	EVILLY VIEIRA DE SOUZA M DISON ROCHA RIBEIRO

30. PESQUISAS INTERDISCIPLINARES (GT 31)

704. INTEGRAÇÃO DA PESSOA COM CEGUEIRA ATRAVÉS DE SUAS POTENCIALIDADES	FABIANE SOARES DA SILVA LEICA DE SOUZA FLORENTINO
705. CONHECIMENTO, HABILIDADE E ATITUDE: OS NOVOS PAPÉIS DE ALUNOS E PROFESSORES A PARTIR DO USO DE TECNOLOGIAS	RICARDO NUNES FREIRE MARIA MARLINDA DE ALMEIDA

X FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização

REALIZAÇÃO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE

	DERGLAN DA SILVA LIMA
706. O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO COM QUALIDADE DE VIDA NA CONTEMPORANEIDADE	MARIA DAS GRAÇAS DE OLIVEIRA PEREIRA
707. MULTIMODALIDADE E LEITURA: NOVAS LINGUAGENS NOVOS LEITORES	CELINHA MACENA DA SILVA

708. NARRATIVAS CURTAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ELESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	PATRÍCIA LUCIANA DA SILVA
709. O PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENEM	ANTONIA KAROLINA BENTO PEREIRA
710. O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS E A PRÁTICA DO LISTENING NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	SANZIO MIKE CORTEZ DE MEDEIROS
711. A RESPONSABILIDADE DO SUJEITO EM LETRAS DE MÚSICA SOBRE VAQUEIRO E VAQUEJADA	BENEDITO FRANCISCO ALVES
712. CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ESTADO DO CONHECIMENTO NO PERÍODO DE 2012 A 2018	ELENILSON EVANGELISTA DA SILVA BENEDITO GONÇALVES EUGENIO ANDREA SANTOS OLIVEIRA ZELÂNIA DO CARMO SILVA
713. UM ESTUDO SOBRE LINGUAGEM: A IMPORTÂNCIA DESSE PARA DESENVOLVIMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS	FABIANA GOMES FILGUEIRA
714. O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	FRANCISCO FRANSUELDO DA COSTA SOARES
715. ANÁLISE MULTIMODAL DO ENCARTE DE SUPERMERCADO A PARTIR DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	ANTÔNIA MARGARETE DOS SANTOS
716. DESERTIFICAÇÃO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA DA PROBLEMÁTICA NO SEMIÁRIDO NORDESTINO COM VISTAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL	SÉRGIO DOMICIANO GOMES DE SOUZA ANNY CATARINA NOBRE DE SOUZA ROMILDES DE OLIVEIRA MATIAS MARIA LOSÂNGELA MARTINS DE SOUSA
717. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: UM CONTEXTO DE AVANÇOS E	MIRELLA GIOVANA FERNANDES DA SILVA

PATROCÍNIO:





INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



RETROCESSOS	CLARISSE WIGNA DOS SANTOS DE OLIVEIRA CARLA MICHELE DA SILVA MARIA CLEONEIDE SOARES
718. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O AFASTAMENTO ESCOLAR DOS JOVENS E ADULTOS E SUAS DIFICULDADES NO RETORNO E PERMANÊNCIA NA SALA DE AULA	BRUNA DE ARAÚJO DA SILVA DYELE MARIA SOUSA DA COSTA
719. CONCEPÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE PELOS PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA NO IFRN, CAMPUS PAU DOS FERROS	LEONARDO EMMANUEL F. DE CARVALHO EMANUEL NETO ALVES DE OLIVEIRA AYLA MÁRCIA CORDEIRO BIZERRA
720. MARACANAÚ: ONDE ESTÃO OS INDÍOS? – COMPREENDENDO EM UMA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE UM MUNICÍPIO CEARENSE ATRAVÉS DA ANÁLISE IDENTITÁRIA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA DE ALGUNS DE SEUS ATORES SOCIAIS	GEORGE CAVALCANTE
721. A RELAÇÃO DOS PLANOS DE AULA E A PRÁTICA DAS ESTAGIÁRIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADOS II	MARIANE DE OLIVEIRA NOLASCO MIRELLA GIOVANA FERNANDES DA SILVA
722. PROGRAMAS DE GOVERNO NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOB A EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS	IVONEIDE AIRES ALVES DO REGO MARIA DAS DORES ALVES DE SOUZA
723. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE	DAYANNE DA SILVA ROCHA OLIVEIRA FRANCISCA IRIS DUARTE DE FIGUEIREDO MARICÉLIA BORGES DA SILVA
724. O IMPACTO DA VIOLÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM FASE ESCOLAR	ZILMARA ALVES DA SILVA
725. A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS NO CONTEXTO ESCOLAR	ANTÔNIA IZAETE SIMÃO CARVALHO
726. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DOCENTE	BRUNA DE ARAÚJO DA SILVA
727. ESTADO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM MUNICÍPIOS DA AMAZÔNIA TOCANTINA E VALE DO ACARÁ	TENÓRIO BATISTA
728. VIOLÊNCIA CONTRA O IDOSO: UMA EPIDEMIA INVISÍVEL	O NUNES FREIRE MARLINDA DE ALMEIDA

X FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização

REALIZAÇÃO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE



729. JOGO <i>QUIZ</i> SAUDÁVEL DESENVOLVIDO NO <i>POWERPOINT</i> PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ALANNA GADELHA BATISTA EDILSON LEITE DA SILVA
730. LITERATURA PEDAGÓGICA E ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: OS MODOS DE ENSINAR E EDUCAR DA “CAIXA DE UTENSÍLIOS”	HERCILIA MARIA FERNANDES

PATROCÍNIO:



A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO: UM ENFOQUE SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Andreza Emicarla Pereira Cavalcante
Professora/Educação Básica/SEEC/RN
andreza_emicarla@hotmail.com

Andrea Paula Rego Maia
Professora do Departamento de Geografia/CAMEAM/UERN
andreapaularmaia@hotmail.com

Simone Cabral Marinho dos Santos
Professora do Departamento de Educação/CAMEAM/UERN
simone.cms@hotmail.com

RESUMO

A interdisciplinaridade é uma importante construção teórica, que no ensino se apresenta como um eixo integrador entre as disciplinas escolares, tendo como finalidade promover aos alunos diferentes olhares, visões e perspectivas para um mesmo objeto/conteúdo. Na perspectiva da interdisciplinaridade, encontram-se discussões que envolvem as relações étnico-raciais, as quais propõem abordagens e projetos que valorizem e combatam o racismo contra a cultura e a raça negra. Assim, este trabalho tem como objetivo realizar discussões e reflexões acerca da importância de inserir nas ações pedagógicas docentes, através da interdisciplinaridade, a temática das relações étnico-raciais, com foco na valorização do negro e de sua cultura na sociedade. Além disso, será discutida e analisada uma prática de laboratório interdisciplinar, realizada em turma de séries iniciais do Ensino Fundamental. Para atingir estes objetivos, inicialmente realizaram-se discussões teóricas baseadas em autores como: Pombo (1993); Paviani (2008); Silva (2007). Entre outros, que discutem sobre a interdisciplinaridade, o ensino e as relações étnico-raciais na escola. Com a realização deste trabalho ficou evidente que ao discutir e desenvolver ações pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais, com ênfase na valorização da cultura negra e sob uma perspectiva interdisciplinar, é possível sensibilizar os alunos sobre a importância desta cultura para a formação do nosso país, além de mostrar para eles que são cidadãos ativos e que seus pensamentos e atitudes diante das diversidades étnica e cultural interferem diretamente na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino. Relações étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO

Considerando a interdisciplinaridade como uma teoria que enfatiza a universalização dos mais diversos conhecimentos, que devem perpassar por todas as disciplinas escolares, é importante ter em mente que este termo não apresenta uma definição única e estável. São muitas as definições que o mesmo pode assumir, o que dependerá do contexto no qual será utilizado.

No espaço escolar, a interdisciplinaridade é considerada como uma importante construção teórica, que incentiva os professores a ampliarem seu campo de conhecimentos e a troca de experiências, ao trabalharem temas não específicos a uma disciplina, mas que possuem

pontos em comuns e que podem ter diferentes abordagens por cada uma. Neste sentido, a interdisciplinaridade se apresenta como um eixo integrador entre as disciplinas, tendo como finalidade ensinar aos alunos a olhar sob diferentes visões e perspectivas para um mesmo objeto/conteúdo, transformando, com isso, sua forma de pensar e refletir.

Assim, o presente artigo foi resultado da disciplina “Ensino interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), no Curso Acadêmico de Mestrado em Ensino (CMAE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O objetivo foi discutir e refletir sobre a interdisciplinaridade e suas contribuições para o ensino, com ênfase para a abordagem das relações étnico-raciais em séries iniciais do Ensino Fundamental, nos atentando para a maneira como deve ser conduzido o ensino desta temática, que sempre gera grandes polêmicas.

Este trabalho desenvolveu-se em dois momentos, o primeiro constituiu-se de levantamento bibliográfico, baseado em autores que abordam a interdisciplinaridade, assim como as relações étnico-raciais no ensino. Neste momento, foi possível trazer importantes discussões e reflexões sobre a forma como a temática da interdisciplinaridade deve ser conduzida no ensino, como também, as contribuições que a mesma pode trazer para o processo educativo. O segundo momento, refere-se a uma discussão e análise de uma experiência de laboratório de prática interdisciplinar em Ciências Humanas, realizada na Escola Estadual Francisco Nunes em Pau dos Ferros - RN, com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

Com relação à estrutura, este trabalho encontra-se dividido em dois capítulos, sendo o primeiro formado por discussões teóricas relacionadas à interdisciplinaridade e as relações étnico-raciais no ensino, e o segundo, formado por relato e análise da experiência do laboratório de prática em ciências humanas.

2 INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

O tema interdisciplinaridade tem sido, de alguns anos para a atualidade, alvo de debates em múltiplos estudos ou ciclos de discussões nos mais variados segmentos sociais. No âmbito educacional, esta temática vem ganhando cada vez mais espaço e importância, sendo avaliada como um dos principais objetivos e/ou metas a serem alcançados pelas equipes pedagógicas das escolas brasileiras.

Á priori, para melhor compreender as discussões e reflexões acerca da temática, é fundamental entender que o fenômeno da interdisciplinaridade se faz presente nas mudanças em formas de se produzir os conhecimentos científicos, bem como na percepção da realidade e

no desempenho de aspectos político-administrativos do ensino e pesquisa em instituições científicas (PAVIANI, 2008). Em outras palavras, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade se faz presente quando há uma flexibilidade na estrutura e no planejamento de uma forma de conhecimento, que pode se realizar em instituições científicas ou educativas.

Deste modo, na dimensão do ensino, o conceito de interdisciplinaridade, segundo Pombo (1993), refere-se à

[...] qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos (op. cit., p.13).

Neste contexto, fica evidente que tal fenômeno no ensino se faz presente a partir de práticas pedagógicas pautadas não apenas nas especificidades disciplinares, mas na universalidade das temáticas, que podem ser valorizadas a partir da integração entre as diversas disciplinas do ensino básico.

Diante disso, Fazenda (2008, p. 21) nos lembra que “na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa [...] as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.” Nos princípios da interdisciplinaridade escolar, além da integração entre os conteúdos das disciplinas é fundamental considerar também os diferentes conhecimentos dos alunos, que devem trazer grandes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

As discussões e ações envolvendo a interdisciplinaridade no espaço escolar se ampliam com o intuito de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo o conteúdo e a didática das disciplinas, buscando propor ao ensino destas disciplinas uma valiosa troca de conhecimentos, bem como um diálogo recíproco, o que promove significativas contribuições para o processo educativo. Neste sentido,

O objetivo da interdisciplinaridade não é o de diminuir ou de retirar a especificidade das ciências ou disciplinas, mas de possibilitar elos comuns no intercâmbio entre os conhecimentos e a realidade. O ato de conservar e superar as diferenças na identidade do conhecimento significa a própria vida do saber científico (PAVIANI, 2008, p. 40).

Este processo de intercâmbio disciplinar pode proporcionar às escolas transformações pedagógicas importantes que terão implicações na didática, no currículo e na dinâmica da sala

de aula. Isto porque, a escola deve buscar um conhecimento vivo e flexível, que tenha sentido para os que dela fazem parte, como no caso dos professores e alunos (José, 2008).

Deste modo, percebe-se a necessidade de haver no processo de ensino, entre as disciplinas, uma importante ferramenta: o diálogo. Isto porque, segundo Fazenda (2003, p. 50), o mesmo é a “[...] única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto [...]”. Neste caso, se os professores não se dispõem a dialogarem com outras disciplinas além da que leciona não tem como haver o diálogo necessário para extinguir as barreiras impostas pelas especificidades disciplinares e pelos métodos tradicionais descritivos.

Fazenda (1979, p. 10) traz contribuições neste quesito, ao destacar que “a importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação.” Com isso, fica evidente que é papel da equipe pedagógica escolar e dos professores buscarem adequar ao contexto pedagógico e curricular da escola e em suas práticas, os princípios da interdisciplinaridade, partindo para isto, da interação e comunicação entre as mais diversas disciplinas, que devem dialogar no decorrer de todo o processo de ensino.

Mediante a estas discussões iniciais, a seguir concentraremos nossas discussões na abordagem das relações étnico-raciais no espaço escolar, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de perceber como a interdisciplinaridade se faz importante na abordagem deste conteúdo e como é determinante a maneira como os professores trabalham com esta temática em sala de aula.

2.1 As relações étnico-raciais e suas implicações no ensino

As relações étnico-raciais é um assunto que constantemente se faz presente na sala de aula, quando se discute sobre a diversidade de raças, ou seja, de pessoas com diferentes tons de pele, tipos de cabelos e diferenças culturais, que formam a população brasileira.

Conforme Brasil (2004), o termo “*étnico*”, proveniente da expressão relações étnico-raciais refere-se às tensões que sempre existiram e ainda existem entre brancos e negros, por outro lado, o termo “*racial*” está relacionado às diferenças de cor da pele e traços fisionômicos, provenientes de aspectos culturais de raiz africana, por exemplo, no caso do negro.

Neste sentido, debater sobre o papel, as contribuições e o preconceito que envolvem pessoas pertencentes a raças e etnias minoritárias, distintas da cultura branca, europeia e

dominante no país, se constitui um grande desafio para a sociedade. Isto porque as tensões entre brancos e negros advém do período da colonização do Brasil, na qual os brancos europeus trouxeram e escravizaram negros africanos que trabalhavam para eles na exploração das novas terras descobertas. A partir deste contexto histórico-social, é possível destacar que estas tensões que persistem nos dias atuais entre brancos e negros são ainda resultantes de um longo período de injustiças praticadas contra os negros, que eram classificados como uma classe submissa aos anseios dos brancos.

Diante deste processo histórico-social permeado por conflitos e tensões entre brancos e negros percebe-se que no Brasil, por longas datas tem sido travada uma luta para que os negros possam ter seus valores e direitos reconhecidos perante as demais raças e etnias.

Deste modo, no espaço escolar se destacam as propostas que visam promover um processo educativo que aborda as relações étnico-raciais de modo a promover a igualdade entre as diferentes raças e etnias. Nesta perspectiva, Brasil (2004, p. 14) nos lembra que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.”

Para que se possa existir de fato uma educação que contempla as relações étnico-raciais é necessário vencer as barreiras e os preconceitos que ainda persistem quando o assunto em questão são os negros e sua cultura. Por isso, é importante que não apenas as instituições de ensino estejam engajadas nesta luta, mas também outros segmentos sociais como os segmentos políticos, os sociais e os culturais, afinal não é papel somente das escolas o combate ao racismo e às atitudes preconceituosas contra os negros. Para Silva (2007),

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público (SILVA, 2007, p. 490).

Neste processo educativo é necessário combater os estereótipos existentes sobre a imagem do negro, os quais o mostram como pessoas de raça e classe inferior aos brancos, e numa sociedade multicultural como é a brasileira, não se pode permitir a hierarquia de raças.

É fundamental que tanto nos espaços sociais como nas escolas sejam evidenciadas as qualidades da raça negro-africana e suas importantes contribuições para formação populacional

e territorial brasileira. Isto porque “várias pesquisas, [...] têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos (as) negros(as)” (BRASIL, 2006, p. 21). Assim como a população, as escolas brasileiras apresentam elevados números de alunos afrodescendentes, que ao se sentirem excluídos ou discriminados acabam perdendo o estímulo de ir à escola, e situações como estas precisam ser evitadas e combatidas.

A educação para as relações étnico-raciais deve se referenciar, segundo Brasil (2004, p. 7), no princípio de: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações.” Na sala de aula o professor assume uma grande responsabilidade no que diz respeito à abordagem das relações étnico-raciais, com ênfase na valorização do negro e de sua cultura, pois é a partir desta abordagem que torna-se possível desmistificar visões estereotipadas e preconceituosas relacionadas à cultura afrodescendente. Neste sentido, Silva (2007) complementa que

[...] é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial (SILVA, 2007, p. 492).

Diante disso, percebe-se que o professor poderá promover mudanças de pensamentos ao desenvolver trabalhos com seus alunos sobre as contribuições e riquezas culturais, trazidas pelos afrodescendentes para o nosso país, elementos que até hoje enriquecem e fazem a diferença para a cultura brasileira, que é também em partes, africana.

Partindo deste pressuposto, abordaremos a seguir um relato de uma prática interdisciplinar, que teve como tema: “*As relações étnico-raciais no ensino*”, realizada com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de evidenciar para eles as riquezas, contribuições e principalmente, a valorização da cultura africana, bem como o repúdio ao racismo e formas de preconceito contra o negro, considerando que todos devem ter igualdade de tratamento, independente de raças, religiões ou etnias.

3 DISCUTINDO A EXPERIÊNCIA DO LABORATÓRIO DE PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Nesse tópico apresentaremos um relato de experiência do laboratório de prática interdisciplinar de ensino nas Ciências Humanas, com intuito de elencar os desafios e perspectivas do ensino interdisciplinar na educação básica.

Nosso laboratório foi realizado na Escola Estadual Francisco Nunes em Pau dos Ferros, a escolha se deu pelo fato de uma das pesquisadoras ser professora na instituição de ensino, e assim poder realizar uma intervenção na própria prática pedagógica. Nesse sentido, a atividade foi viabilizada no 5º ano do ensino fundamental, no turno matutino, a turma conta com vinte e dois alunos, com idades entre dez e quinze anos.

Ao pensarmos nessa proposta compreendemos a necessidade de se discutir a cultura afro-brasileira e africana, que está amparada na lei 10.639/03, tendo em vista que esse tema se torna cada vez mais necessário nas instituições de ensino, pois é observado que o preconceito racial ainda está impregnado na formação humana das nossas crianças e jovens que reproduzem o discurso de inferioridade e marginalidade do negro. Ao mesmo tempo, justificamos a escolha dessa temática por entendermos o nosso papel enquanto professoras e, portanto, agentes socioculturais (CANDAU, 2012), é contribuir no processo de construção da igualdade racial no Brasil.

A nossa proposta educacional foi construída de forma interdisciplinar, desse modo, elencamos as seguintes disciplinas das ciências humanas e respectivamente seus conteúdos: **História:** A história do continente africano, e da Angola; A chegada dos africanos no Brasil e a luta histórica pela aceitação e valorização da cultura de matrizes africanas e igualdade racial; **Geografia:** Localização geográfica, cultura, e belezas naturais da Angola; A cultura afro-brasileira; A diversidade cultural e o processo de miscigenação do Brasil. **Literatura:** Textos literários infanto-juvenis que abordam temáticas como: A miscigenação no Brasil em “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado e “Que cor é a minha cor” de Martha Rodrigues. Aspectos da cultura africana em “Bruna a galinha d’angola” de Gercilga de Almeida. E a cultura afro-brasileira em “O herói de Damião em a descoberta da capoeira” de Iza Lotito.

Partindo desses conteúdos traçamos os seguintes objetivos: (i) Discutir as diferenças de cor e o processo de miscigenação do Brasil; (ii) Apresentar a África, e especificamente a Angola, sua localização, belezas naturais e costumes; (iii) Debater as contribuições da cultura africana para a cultura brasileira; (iv) Propor uma discussão sobre a relevância de valorizar a cultura afro-brasileira.

Para atendermos os nossos objetivos construímos uma sequência didática que entendemos por “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p. 18).

Na tabela 1 apresentamos a nossa sequência, com intuito de evidenciar para o leitor os passos trilhados na realização dessa proposta.

TABELA 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1º Momento Data: 18/11/15 C/h: 4 horas/aula	2º Momento Data: 19/11/15 C/h: 3 horas/aula	3º momento Data: 20/11/15 C/h: 3 horas/aula
<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir a Música: “Racismo é burrice” de Gabriel Pensador; - Roda de conversa sobre a música, suscitando nos alunos a reflexão sobre as nossas diferenças e a importância de nos respeitarmos em nossa condição humana; - Apresentação do livro animado: “Que cor é a minha” cor de Martha Rodrigues; - (Re) conto da história oral; - Atividade prática: Montar uma paleta com massa de modelar: tons de bege e marrom. Ir misturando as cores. - Após a experiência discutir com os alunos o processo de miscigenação no Brasil; -Contação de história: “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado; -Reconto da história oral; - Atividade escrita explorando a origem da cor dos educandos; - Discussão das questões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do Vídeo: “África na Escola lei 10.639”. - Roda de conversa sobre o vídeo a partir do questionamento: O que descobrimos sobre a África? - Leitura do texto literário: “Bruna a galinha da angola” de Gercilga de Almeida; - (Re) conto da história em forma de pintura; - Explorar em slides a Angola, sua localização, belezas naturais e costumes; - Atividade escrita relacionando o texto literário e os slides acerca das características da Angola; - Discussão das questões. 	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura do Texto literário: O herói de Damião em a descoberta da capoeira de Iza Lotito. - (Re) conto da história oral; - Apresentação do Vídeo: Cultura Afro-brasileira - Roda de conversa relacionando o texto literário e o vídeo com intuito de provocar uma discussão acerca da diversidade da cultura africana e a importância da sua valorização; - Organização de grupos para apresentar em forma de cartazes as contribuições da cultura africana para a cultura brasileira, evidenciando a: música e dança, religião, culinária, linguagem e personalidades - Apresentação.

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras. 2015.

Como recursos didáticos, podemos elencar: Textos informativos; Textos literários; Vídeos; Quadro branco e lápis; Caixa de som; Computador com projetor multimídia; Tintas guache; Massas de modelar; Cartolinas; Folhas A4; Fita adesiva; Revistas e jornais.

Os procedimentos avaliativos se deram a partir da participação oral dos alunos nas rodas de conversas, a construção da escrita nos momentos de atividade e na elaboração e apresentação do trabalho final.

Enquanto pesquisadoras e professoras também avaliamos a nossa proposta, observamos durante toda a sequência didática os nossos objetivos, buscando perceber se estávamos conseguindo viabilizar para os educandos a discussão proposta.

No primeiro momento, mediamos discussões acerca da miscigenação no Brasil, construímos com os alunos essa reflexão sobre a diversidade de cores, os textos literários e a música nos ajudaram nesse instante. A partir da atividade prática com a massa de modelar os alunos foram convidados a pensar sobre a sua própria cor, e assim apontaram na atividade escrita que compreenderam que são frutos também de uma mistura, a partir disso, observamos que eles entenderam o processo de miscigenação.

A apresentação do vídeo: “África na Escola lei 10.639” causou muito espanto nos alunos, pois eles conheciam muito pouco da África, tinham uma imagem estereotipada e preconceituosa, associando principalmente o continente à fome e à miséria. Foi uma oportunidade de ampliar os horizontes dos educandos. Com os slides sobre a Angola percebemos cada vez mais forte esse espanto nos alunos, eles diziam “*Tia e lá tem prédio? Tem cidades?*”. “*Lá [Capital da Angola - Luanda] é parecido com o Rio de Janeiro*”.

Consideramos esse momento muito importante, pois os alunos aprenderam um pouco mais sobre o continente Africano, ficaram entusiasmados com as belezas naturais, riquezas e costumes. Observaram também a grande desigualdade social que existe na Angola comparando sempre com a realidade Brasileira. Outro ponto que consideramos importante foi o ânimo de uma aluna negra ao ver a foto de uma modelo da Angola, os colegas diziam “*Tia olhe essa modelo ela é negra e é linda!*” a menina só admirava a foto e pedia sempre para ver novamente, disse que a melhor parte foi ver as modelos. Diante disso, compreendemos que nesse momento conseguimos contribuir com a autoestima da aluna.

No terceiro momento buscamos apresentar as contribuições da cultura africana para a cultura brasileira. O momento mais relevante foi a construção dos cartazes pelos alunos, eles pesquisaram, organizaram e apresentaram a cultura afro-brasileira, a partir das temáticas: música e dança, religião, culinária, linguagem e personalidades.

Contudo, percebemos durante toda a sequência didática, o entusiasmo das crianças de estarem estudando outro continente, foi como se abrísssemos uma janela para um “novo mundo”, ainda desconhecido. Com esta prática, buscamos apresentar a figura do negro sempre de forma positiva, não mais como escravo dos brancos, mas discutindo os papéis sociais ocupados pelos negros atualmente na sociedade brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho foi importante para contribuir ao incentivo à quebra de paradigmas, provenientes da cultura eurocêntrica, que colocam o negro como uma raça em desvantagem, como alvo de discriminações e ofensas em detrimento de sua cor da pele e tradições culturais, que não é aceita por muitas pessoas.

Enquanto educadores, nosso compromisso social é de contribuir nesta infinita luta contra o racismo. A escola exerce um papel essencial nesta luta, quando dispõe-se a realizar projetos que tratam sobre as riquezas culturais e as contribuições trazidas pelos negros afrodescendentes, proporcionando um espaço de troca de saberes e de reconhecimento de igualdade entre a cultura branco-eurocêntrica e a cultura negro-africana ou afrodescendente.

Os professores, sejam eles pedagogos ou formados em áreas específicas, devem abordar em suas aulas as relações étnico-raciais, com ênfase na valorização da cultura negra, a partir dos princípios da interdisciplinaridade, esta que promove o diálogo e a interação entre as diferentes disciplinas escolares.

Com a realização da experiência de prática interdisciplinar, foi possível constatar que ao trabalhar sequências didáticas, envolvendo discussões e atividades relacionadas à valorização da cultura negro-africana, os alunos demonstraram-se bastante entusiasmados e interessados em participar da aula. Foi gratificante para eles se sentirem mais próximos do continente africano, com suas belezas naturais e por conhecerem melhor suas riquezas culturais, das quais muitos traços são percebidos na cultura do nosso país.

Diante disso, ficou evidente que ao se trabalhar com as relações étnico-raciais, com ênfase na valorização da cultura negra e sob uma perspectiva interdisciplinar, é possível sensibilizar os alunos sobre a importância desta cultura para a formação do nosso país, além de mostrar para eles, que são cidadãos ativos e que seus pensamentos e atitudes diante das diversidades étnica e cultural interferem diretamente na sociedade brasileira. E ao professor é fundamental reconhecer a sua importância no desenvolvimento de ações pedagógicas

cotidianas antirracistas, como ações que podem fazer a diferença na vida dos seus alunos e das pessoas com as quais interage no cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d' Angola**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011.
- BRASIL. Lei Federal nº 10.639/03. In: _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- BRASIL. Ministério da educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- CANDAU, Vera Maria F. (Org.) **Didática crítica intercultural aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. 6 ed. São Paulo: edições Loyola, 1979.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: Fazenda, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- LOLITO, Iza. **O herói de Damião em A descoberta da capoeira**. São Paulo: Girafinha, 2006.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: Fazenda, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- PAVIANI, Jayme. Interdisciplinaridade: conceitos e distinções. 2 ed. Caxias do Sul-RS: **Educs**, 2008. 128 p
- POMBO, Olga. Dificuldades e Perspectivas da Interdisciplinaridade. In: _____. POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique M.; LEVY, Teresa. **A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: texto editora, 1993.
- RODRIGUES, Marta **Que cor é a minha cor?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e., Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**: Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA COMUNICAÇÃO BRASILEIRA: A CONSTRUÇÃO DE UMA MÍDIA NEGRA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Luizete Vicente da Silva
Professora substituta/UFMG
luizetevicentesilva@gmail.com

RESUMO

O presente artigo foi extraído da dissertação de mestrado em Comunicação onde se produziu um estudo sobre a população negra e a comunicação. O artigo tenta apresentar algumas reflexões sobre a representação do negro na sociedade brasileira, discorrer sobre a construção do pensamento racial na formação do Negro na sociedade brasileira e a tentativa de debater sobre esse Negro na mídia brasileira. O trabalho se propõe a discutir quem seria esse sujeito social, dando ênfase a sua formação social e sua identidade racial. Pretende-se refletir o papel da mídia e o discurso utilizado para falar sobre essa população, quais os desdobramentos na formação do Negro na sociedade brasileira e como a comunicação também pode ser um espaço de promoção para o exercício da cidadania desse grupo racial. Ainda tentaremos esboçar alguns questionamentos sobre o lugar de fala dessa população que tem disputado, cada vez mais, os espaços de poder, sejam eles, no âmbito social, político, econômico e científico.

Palavras-chave: População Negra. Sociedade. Mídias sociais. Cidadania.

A CONSTRUÇÃO DO NEGRO NO BRASIL

Falar sobre a representação do negro é discorrer sobre a constituição de uma população e como esses elementos estruturantes podem nos ajudar a compreender esse Negro no pós-colonialismo. Para isso, apresentamos marcadores pertinentes que ajudaram a pensar no conceito do significante Negro (HALL, 2003) na sociedade brasileira que serão divididos em o mito fundador do Brasil, na construção da ideologia da democracia racial e na integração desse negro na sociedade a partir do processo de democratização dos direitos para a garantia de uma cidadania plena. É necessário entender como essa representação repercutirá na fundação da sociedade e, por assim dizer, na construção do negro no Brasil e na reprodução de sua imagem nos espaços midiáticos.

Mas, antes, é necessário voltar no tempo e discutir o significado da diáspora na formação da América e entender como os diferentes grupos de países e nações diferentes foram retirados do Continente Africano e trazidos para serem escravizados no Brasil. Compreender o que significou essa escravidão, que culminou nas desigualdades raciais do Brasil atual. A diáspora trouxe para o Continente Americano transformações sociais, culturais, econômicas, entre outros

fatores. Formações identitárias que atravessaram fronteiras e modificaram estruturalmente a forma de pensar, os modelos de organização e, até mesmo, o modo de produção.

O conceito de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença: por um lado está fundado em uma ideia que depende da construção de um outro, e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Por outro lado, sabendo que o significado é crucial à cultura, temos a noção moderna possivelmente que insiste que o significado não pode ser fixado definitivamente, pois está sempre em movimento (HALL, 2006, p. 31).

Essa afirmação mostra que a diáspora é conceito em mutação e que influenciou, diretamente, na migração de povos, criando uma oscilação entre dois mundos, que trazem hábitos e formam linguagens múltiplas, numa diversidade cultural em termos culinários, religiosos, artísticos, entre outros. Essa diáspora resultou em desdobramentos históricos para a criação do mito fundador do Brasil (CHAUI, 2000), que inicia em 1500 e continua até os dias atuais, para exemplificar a produção de acontecimentos que resultaram na constituição dessa sociedade e, em especial, da população negra brasileira, que representa mais da metade da população em 2014, como mostram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹ (IBGE).

Todavia, para entender o Brasil é preciso entender o mito da fundação de sua construção. Chauí (2000) fala que um mito atua na sociedade como um local imaginário com tensões e contradições que não podem ser resolvidos sem uma transformação social na sociedade. Compreendendo isso, é possível entender a ideia que o Brasil produz, a partir da sua formação, uma desigualdade que é respaldada e aceita pela sociedade. Isso porque se torna mais plausível a aceitação, e até a justificativa, de certas atitudes, como as diferenças entre os sujeitos no acesso aos direitos, e, com isso, legitima-se a reprodução das exclusões na sociedade brasileira.

Ela diz que “um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para se exprimir, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo” (CHAUI, 2000, p. 09). Percebendo isso, é possível deduzir que nossa nação cria narrativas que auxiliam na relação com o passado, quase sempre permanente, para substituir a realidade e, com isso, justificar as ações, práticas e comportamentos aceitáveis pela sociedade. Ela ainda coloca que o mito não é um simples pensamento, mas uma forma de ação para respaldar as violações que ocorrem na sociedade brasileira.

¹ Principal provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Informações retiradas no site do IBGE. <http://www.ibge.gov.br/home/>

Esse mito produzirá uma sociedade de representações, que, a cada instante, reorganizar-se-á para responder pela hierarquização das relações, pelas diferenças no acesso à cidadania e pela reprodução de violações nos meios de comunicação. Elementos que preservaram as desigualdades em diversos âmbitos e, mesmo com a criação de políticas de acesso, ainda persistem como grandes obstáculos para superar essas disparidades na sociedade brasileira.

BRASIL E SUA HISTÓRIA INACABADA

Ao tratarmos da construção do negro no Brasil, precisamos pensar a formação do Brasil – como se deu a construção dessa terra como nação –, além de conhecer o povo brasileiro. Só assim é possível observar como esse negro será representado nos meios de comunicação e, mais ainda, nas mídias sociais. Para discutir sobre essa mídia e o negro no Brasil, é necessária uma reflexão sobre a fundação do povo brasileiro e como essas singularidades respondem pelas relações raciais, dando sentido ao que hoje chamamos de nação brasileira. Rocha Pita, considerado o primeiro historiador brasileiro, conta um pouco de como era o Brasil colonial em suas nuances:

Em nenhuma outra região se mostra o céu mais sereno, nem madrugada mais bela a aurora: o sol em nenhum outro hemisfério tem raios tão dourados, nem os reflexos noturnos tão brilhantes; as estrelas são mais benignas e se mostram sempre alegres [...] as águas são mais puras; é enfim o Brasil Terreal Paraíso descoberto, onde têm nascimento e curso os maiores rios; domina salútfero o clima; influem benignos astros e respiram auras suavíssimas, que o fazem fértil e povoado de inumeráveis habitantes (PITA, 1999, p. 21).

Ele fala de um país de contrastes, que possui uma variedade histórica de sua civilização, proporcionando diversidade cultural, social e étnica, ressaltando as tradições e os fundamentos que se entrelaçaram, formando uma nação representada pelas formas de linguagens, valores e símbolos, entre tantos outros aspectos. Mas, para tentar entender a formação dessa sociedade, é importante apresentar as reflexões orientadas pela leitura de clássicos que formam o pensamento histórico que instituiu o Brasil como colônia e hoje um Estado-nação de contrastes e contradições. Ribeiro (2015), em seu livro *O Povo Brasileiro – a formação e o sentido do Brasil* –, questiona sobre a gestação do povo, para apresentar a confluência das três nações que alicerçaram as relações desse novo mundo, um povo novo que estruturará, socialmente, a organização política, social, cultural e econômica no continente americano.

A sociedade e cultura brasileira são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado genesicamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente. (RIBEIRO, 2015, p. 17).

Ribeiro (2015) trata de um ponto significativo na constituição do povo brasileiro quando expressa as formas étnicas que organizaram o multiculturalismo (MUNANGA, 2012) em nosso território, promovendo uma nação diferenciada dos países europeus, africanos, asiáticos, entre outros, representando, assim, o novo mundo. Para explicar as matrizes culturais que fecundaram o Brasil, proporcionando uma nação unificada, Estado unificado (RIBEIRO, 2015) que causam desigualdades e contradições, principalmente, com implementação de uma economia pós-colonial, em uma profunda disparidade entre diferentes classes sociais e grupos étnicos. “Essa unidade resultou de um processo continuado e violento de unificação política, logrado mediante um esforço deliberado de supressão de toda identidade étnica discrepante e de repressão e opressão de toda evidência virtualmente separatista” (RIBEIRO, 2015, p. 19), o que explica como as lutas, no Período Colonial, foram elementos usados para potencializar as disputas de classes.

Nessas condições, exacerba-se o distanciamento social entre as classes dominantes e as subordinadas, e entre estas e as oprimidas, agravando as oposições para acumular, debaixo da uniformidade étnico-cultural e da unidade nacional, tensões dissociativas de caráter traumático. Em consequência, as elites dirigentes, primeiro lusitanas, depois luso-brasileiras e, afinal, brasileiras, viveram sempre e vivem ainda sob o pavor pânico do alçamento das classes oprimidas (RIBEIRO, 2015, p. 20).

As relações de classes que Ribeiro (2015) aborda serão o ponto inicial para a produção de mitos e fabulações que mais tarde serão fundamentadas na comunicação para aprofundar a segregação simbólica da população negra. Nesse pano de fundo, apenas o debate de classe será predominante em diversos espaços de produção do conhecimento. A discussão maior acontece em torno da criação dessa nação brasileira que dá seus primeiros passos. Entretanto, como pensar um conceito de nação brasileira em que o processo de constituição do Brasil é fecundando com a negação cultural das populações marginalizadas?

É preciso entender a origem da concepção de nação brasileira, pois, em sua essência, a palavra nação tinha outro sentido. No final da Antiguidade e no início da Idade Média, a Igreja Romana determinou, no vocabulário Latim, que a palavra “nação” significava apenas um grupo

de descendência comum e era utilizada para se referir ao povo indígena, no conceito biológico e, muitas vezes, pejorativamente para reduzir um povo. Por muitos anos, a palavra “nação” foi reservada para os índios, negros e judeus (CHAUI, 2000) e foi se configurando, desde o Período Colonial até a República, para ganhar outro significado, com atribuição política, cultural e social, se transformando no que chamamos hoje de Estado-nação ou nação brasileira.

Nasceu, a partir daí, uma nação brasileira constituída das três raças: os indígenas, os brancos e os africanos, oriundos de quatro Continentes: o Americano, o Europeu, o Africano e o Asiático, que contribuíram para o país com inúmeras diferenças de costumes e linguagens que podem ser percebidas nas roupas, na culinária, na religião, nos sotaques, entre outros espaços culturais de formação da sociedade brasileira.

Ribeiro (2015) argumenta que esse plano étnico-cultural se transfigurará pela gestação de uma nova etnia, que se unificará à medida em que as matrizes iam sendo desfeitas, ou seja, a partir do surgimento de um povo com especificidades, com o desafio de superar os obstáculos de afirmação e reconhecimento de uma pátria nacional. Esses grupos étnicos, que trouxeram na bagagem suas memórias, histórias e tradições para a construção do país, terão como função a criação de uma identidade nacional que determine as relações sociais, culturais e econômicas, para assegurar a produção e a organização de um discurso nacionalista que disseminará uma ideologia única e necessária para afirmar que a miscigenação e a tolerância entre os grupos étnicos são possíveis, em sua plenitude, reinventando uma narração de bom convívio entre as populações que povoam o país.

Nesse processo de construção do país, essas teorias contribuíram para o fortalecimento das desigualdades entre grupos raciais, tais como o falseamento de uma democracia racial que pudesse responder pela diferença social entre grupos étnicos com falácias que acentuavam estereótipos sobre a população negra e indígena, a exemplo o ideário que o indígena era preguiçoso e dócil e o africano burro e sem alma, dentre tantos outros exemplos. Florestan Fernandes fala sobre as contribuições da teoria da democracia racial para a consolidação de uma ordem social:

Em nenhum momento ponto ou momento o “homem de cor” chegou a ameaçar seja a posição do “homem branco” na estrutura de poder da sociedade, seja a respeitabilidade e a exclusividade de seu estilo de vida. Não se formaram, por conseguinte, barreiras que visassem impedir a ascensão do “negro”, nem se tomaram medidas para conjurar os riscos que a competição desse elemento racial pudesse acarretar para o “branco”. Em síntese, não se esboçou nenhuma modalidade de resistência aberta consciente e organizada, que colocasse negros, brancos e mulatos em posições antagônicas e de luta. Por paradoxal que pareça, foi a omissão do “branco” – e não a ação – que

redundou na perpetuação do *status quo ante*” (FERNANDES, 2008, p. 304-05).

Essa teoria fundamentará as relações raciais nos mais diferentes campos e atividades de privilégios, como os espaços jurídicos, econômicos e políticos, locais de acesso das classes dominantes e, com isso, tornando difícil o reconhecimento da desigualdade racial e do racismo sofrido pela população negra. Ribeiro (2015, p. 20) será mais enfático sobre a teoria da democracia racial, ao ressaltar que “o espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, ‘democracia racial’, raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais”, mostrando também como essa teoria conduzirá à reprodução da pobreza.

No Período Colonial, principalmente, após a abolição da escravatura, estrutura-se o discurso da democracia racial, respaldada pelas teses de inferioridade biológica entre negros. “Trata-se de fazer a tiragem destes grupos de populações, marcá-los individualmente como ‘espécies’, ‘seres’ e ‘tipos’, dentro de cálculo geral do risco, do acaso e das probabilidades, de maneira a poder prevenir perigos inerentes à sua circulação e, se possível, a neutralizá-los antecipadamente, muitas vezes por paralisação, prisão ou deportação” (MBEMBE, 2014, p. 71), para responder pela implementação de uma ideologia nos governos e tecnologia a serviço do funcionamento das desigualdades raciais. Essas teorias serão fortes no Brasil, que se vem formando como uma pátria nacional que procura responder por um projeto social de nação representada pela diversidade em seu território, para tentar difundir a ideia de desenvolvimento nacional com a unificação das três raças de fundação da sociedade brasileira. A carne mais barata do mercado²

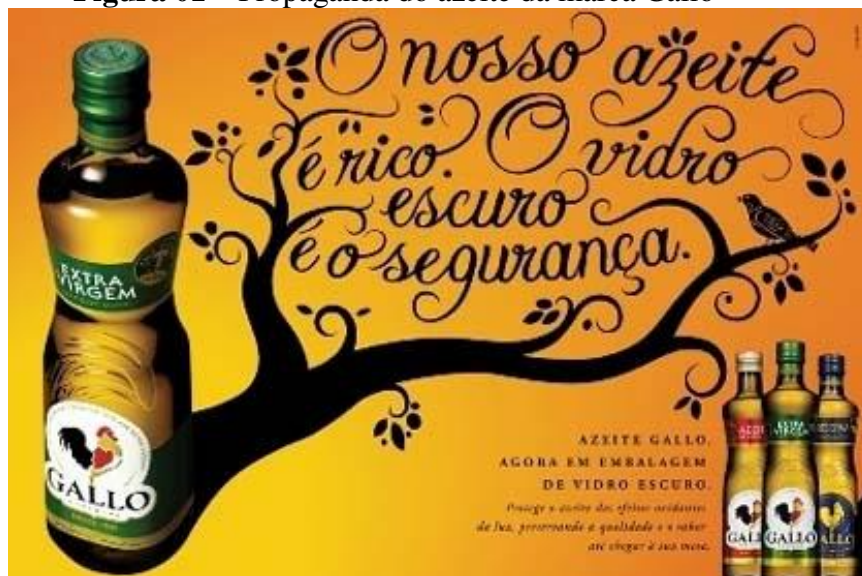
Esse discurso racial produzirá o branqueamento e fortalecerá a manutenção de um sistema de discriminação legal ou uma ideologia racista que justifique as diferentes posições sociais desse grupo racial, organizando assim um “racismo à brasileira” através das relações de cordialidade, que silenciaram, mais uma vez, as relações entre as classes dominantes e as dominadas.

Como exemplo, vemos nos meios de comunicação, em especial a publicidade, que é possível observar a efetivação de tal técnica para a criação de peças publicitárias que contextualizam esse pensamento. Na peça publicitária do azeite Gallo vem o texto “O nosso azeite é rico. O vidro escuro é o segurança”, que reproduzem a objetivação do homem negro

² Música de Elza Soares.

como subalterno na escala social. Davis (2016) explica isso mostrando que “o sistema escravista definia o povo negro como propriedade” e, como tal, era considerado o direito de instrumentalizar sua vida em função do desenvolvimento nacional.

Figura 01 – Propaganda do azeite da marca Gallo



Fonte: AlmapBBDO (2012)

Essa reprodução, na linguagem midiática, culminará em um processo de marginalização que condenará a população negra a uma condição de sujeito descartável, quase sempre posto em camadas subalternas na sociedade. Sua formação segue por meio de atravessamentos para consolidar os elementos legitimadores das desigualdades raciais do racismo, que vai se constituindo com a formação da sociedade brasileira. Racismo esse que Mbembe (2014) acredita ter o objetivo de criar um imaginário sobre o corpo negro. Para ele, a afirmação do racismo é constatação da não existência do Outro para assim permitir a violação de sua história, memória e vida. Como evidência, ele reflete que

[...] o racismo consiste, antes de tudo, em converter em algo diferente, uma realidade diferente. Além de uma força de desvio do real e que fixa afectos, é também uma forma de distúrbio psíquico, e é por isso que o seu conteúdo reprimido vem brutalmente à superfície (MBEMBE, 2014, p. 66).

Com isso, ele explica que é como se o negro não estivesse lá, como se não existisse podendo, assim, serem atribuídos discursos que o condicionam à acesso restrito. Esses discursos terão o amparo na legislação com ações eficazes para perpetuação dos altos índices de mortalidade, violação e opressão causada pelas desigualdades raciais. A legitimação dessa

violência ocorrerá por meio da propagação de ideologias que estigmatizam o falseamento da democracia racial, para tentar responder pelo racismo no Brasil.

O sistema jurídico mostra não ter neutralidade com as relações raciais e da mesma forma, a comunicação também elabora mecanismos para a representação do negro na mídia, naturalizando as desigualdades sociais, econômicas e intelectuais. Isso porque uma sociedade que acessa o conceito de cidadania, a partir da figura do senhor de escravos, que tem a cidadania assegurada pelo Estado, igreja, entre outras instituições hierárquicas e disciplinares, conceberá sua cidadania como privilégio de classe, fazendo concessões da classe dominante às demais classes sociais, que podem ser retirados quando assim desejarem, reiterando a ideia de uma cidadania condicionada por prerrogativas de acesso aos direitos civis, sociais, culturais e políticos (CHAUI, 2000).

Isso porque a construção de uma cidadania plena tem uma relação direta com o pertencimento do povo à sua nação. Carvalho (2002) diz que “as pessoas se tornavam cidadãs à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e um Estado”. Como se sentir parte de uma nação e um Estado que naturaliza as desigualdades e pondera o conceito de cidadania a partir de seus espaços de privilégios? É possível pensar uma cidadania que afirme uma igualdade reivindicando a normatização da dignidade e da liberdade?

Para tentar responder aos questionamentos apresentados, é preciso falar sobre a concepção do negro como um sujeito de direito na sociedade. Holston (2013) discorre, em seu livro “Cidadania Insurgente”, pontos importantes sobre o conceito de cidadania, deixando claro que a formação de uma nação ocorre com a formulação de cidadão legitimada pela hierarquia. Mesmo que advinda do período colonial para o atual modelo de organização política brasileira, na qual essa cidadania é concebida a partir de conflitos entre classes na sociedade.

As democracias, em particular, prometem cidadanias mais igualitárias e, com isso, mais justiça e dignidade na organização dessas diferenças. Na prática, porém, a maioria das democracias vivencia conflitos tremendos entre seus cidadãos, na medida em que seus princípios entram em choque com preconceitos quanto aos termos da incorporação nacional e da distribuição de direitos (HOLSTON, 2013, p. 21).

Holston trata de um ponto importante para a compreensão das diferenças sociais que serão administradas conforme os ideários de igualdade, dignidade e liberdade inseridos na sociedade, mas esses ideários serão definidos para classes específicas, criando assim a marginalização e a exclusão da cidadania de grupos étnicos que terão difícil acesso aos seus direitos. “O resultado é um emaranhado entre a democracia e seus opositores em que novos

tipos de cidadãos surgem para expandir a cidadania democrática, ao mesmo tempo em que novas formas de violência e exclusão a corroem” (HOLSTON, 2013), transformando, assim, o contexto de cidadania em um espaço desordenado e injusto no meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa reflexão, é possível afirmar que a cidadania da população negra não será a essência do seu “lar” como na nação brasileira. É preciso questionar essa cidadania que tenta estabelecer um instrumento de justiça social para o desenvolvimento do país por meio de privilégios das classes dominantes. É preciso que as lutas e reivindicações dos movimentos negros contribuam para que essa população tenha acesso aos seus direitos e que as desigualdades raciais possam ser supridas com a conquista de políticas afirmativas.

Esse processo demanda o combate a toda forma de preconceito, discriminação e opressão presentes na sociedade e a construção de novos paradigmas que resultem em mudanças estruturais nos alarmantes índices de violação de direitos. Compreender que o exercício da cidadania é a possibilidade de reintegração do negro nas relações sociais para promover a inclusão de grupos étnicos na produção de uma sociedade democrática é um desafio e uma tarefa necessária para o desenvolvimento igualitário do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALMAPBBDO. Azeite Gallo (imagem). In: RACISMO: Conar recomenda alterar propaganda do azeite Gallo. **Portal Vermelho [Site]**, 09 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/177623-1>> Acesso em: 15 jan 2017.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. Coleção História do Povo Brasileiro, 2000.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo; Boitempo, 2016.
- FERNANDES. Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo. Ed: Globo, 2008. v.1.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br:8080/objuventude/textos/RAP%20FUNK%20USP.pdf> Acesso em: 15 de fev.2017.
- HOLSTON, James. **Cidadania Insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- IBGE. **Censo demográfico do Brasil, 2014**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 de fev. 2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Portugal: Antígona, 2014.

PITA, S. R. **Pequeno dicionário de literatura brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo. Ed: Global, 2015.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ESTADO DO CONHECIMENTO NO PERÍODO DE 2012 A 2018

Elenilson Evangelista da Silva
Mndo pelo Programa de Pós-graduação em Ensino/UESB
lenepedagogo@gmail.com

Benedito Gonçalves Eugenio
Dndo em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)
beneditoeugenio@bol.com.br

Andrea Santos Oliveira
Mnda/Programa de Pós-graduação em Ensino/UESB
Docente da Educação Básica na Rede Municipal de Porto Seguro-Ba
Cores1ba@hotmail.com

Zelânia do Carmo Silva
Mnda/Programa de Pós-graduação em Ensino/UESB
Coordenadora pedagógica da Rede Estadual da Bahia
Zelania.silva@educa.ba.gov.br

RESUMO

Este texto analisa os artigos publicados na revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros-ABPN no período compreendido de 2012 a 2018, no que diz respeito ao currículo na educação escolar quilombola. É um estudo qualitativo do tipo estado do conhecimento. No levantamento geral dos trabalhos foram localizados trinta e um (31) trabalhos que abordam a temática. Empregando os critérios de exclusão, ficaram treze artigos para serem analisados. A leitura flutuante do material levou-nos à organização de três categorias: 1) Educação Escolar Quilombola e currículo; 2) Educação Quilombola e identidades; 3) Educação Escolar Quilombola e práticas pedagógicas. O artigo se apoiará nas teorias críticas; com base na teoria de Bernstein.

Palavras-chave: Currículo. Educação Escolar Quilombola. Estado do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A metodologia utilizada é bibliográfica, do tipo estado do conhecimento. Para Morosini e Fernandes (2014. p. 155), “*estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Compreendemos que:

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da

pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do

Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo (MOROSINI; FERNANDES 2014, p. 158).

Este texto analisa os artigos publicados pela Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros- ABPN, no período compreendido de 2012 a 2018, no que diz respeito ao currículo na educação escolar quilombola. Tomamos esse recorte pelo fato de as diretrizes serem instituídas no referido ano de 2012.

MATERIAL E MÉTODO

O estado do conhecimento é uma produção científica que nos permite efetuar o levantamento da produção de determinada área do conhecimento ou temática, a fim de identificar as principais abordagens, teorias, autores utilizados e conclusões a que as pesquisas tem chegado. Santos e Coelho (2016, p. 114) apontam que:

[...] as pesquisas do tipo “estados da arte” ou “estado do conhecimento” possibilitam a efetivação de um balanço da produção acadêmica de uma determinada área. Para ela, [...] os mapeamentos são pesquisas em processo de contínua renovação, avaliação, modificação, verificação, já que é a partir deles que novos estudos podem ser pensados.

Para o mapeamento, valemo-nos da produção da Revista da ABPN, publicação quadrimestral, editada pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e cujo objetivo é divulgar a produção científica sobre a temática das relações étnico-raciais em diferentes campos do conhecimento. Os seguintes procedimentos foram adotados para a seleção dos textos: Levantamento dos artigos; leitura flutuante de cada artigo, leitura exaustiva dos artigos selecionados, e análises dos mesmos. Os descritores utilizados foram: currículo, diretrizes curriculares, educação quilombola, educação escolar quilombola. Dentre os critérios de inclusão foram analisados apenas os artigos em língua Portuguesa que abordam questões do currículo para a modalidade da educação escolar quilombola publicados no período 2012-2018.

O artigo se apoia nas teorias críticas de currículo. Segundo Macedo (2012, p. 38) ao desconfiar do status quo, essas teorias vão direcionar seus olhares críticos sobre as iniquidades sociais e injustiças. Com isso, é pertinente questionar por que a valorização e aceitação da cultura europeia/ocidental em detrimento da africana/oriental?

No levantamento geral dos trabalhos, foram localizados 31 artigos que discorrem sobre quilombo, fizemos uma filtragem daqueles que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e da Educação Escolar Quilombola, ficando treze (13) a serem analisados. Conforme a tabela a seguir

Ano	Quantidade
2012	2
2013	1
2014	0
2015	0
2016	8
2017	1
2018	0

Após esse levantamento, faremos uma breve discussão sobre currículo embasado na teoria de Bernstein e logo em seguida passaremos a fazer uma análise dos textos selecionados a partir de três categorias, quais seja: 1) Educação Escolar Quilombola e currículo; 2) Educação Quilombola e identidades; 3) Educação Escolar Quilombola e práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Macedo (2012) aponta que o termo currículo como campo de estudos que surge nos Estados Unidos, no início do século XX. Afirma que o “lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso” (MACEDO, 2012, p. 22).

O autor ainda compreende:

O currículo como uma ‘tradição inventada’ (GOODSON, 1998), como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/ selecionar/ produzir, organizar, institucionalizar, implementar/ dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo* (MACEDO, 2012, p. 24).

Ao discutir o currículo como um artefato dinâmico e complexo, o autor o concebe com a ideia de *trajetória, itinerância e errância*, ademais na prática pedagógica ele bifurca, sendo inventado e transformado, de acordo com as realidades sociais e educacionais.

Historicamente há uma luta do movimento negro, sobretudo dos quilombolas para a determinação de um currículo diferenciado e específico. Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura- MEC, o Conselho Nacional de Educação - CNE, e a Câmara de Educação Básica-CEB institui por meio da Resolução número 08 de 20 de novembro de 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. O inciso II do artigo 9º do referido documento define a Educação Escolar quilombola como “escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas”. As proposições para o currículo da educação escolar quilombola estão presentes nos artigos 34º a 39º. Conforme o artigo 35º:

Art. 35º. O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades de Educação Básica:

I-garantir ao educando o direito ao conceito, a história dos quilombos no Brasil, protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II- implementar a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos da Lei nº 9394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/ CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V- garantir as discussões sobre identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;

b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (BRASIL, 2012).

Nesses termos, fica evidente que a Educação Escolar Quilombola valoriza as práticas curriculares relacionadas diretamente com os conhecimentos e saberes presentes no interior das comunidades, enfatizando sua história, cultura e modo de viver. Compreendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola constituem uma política a ser recontextualizada nos níveis meso e micro. Sobre o nível meso, Mainardes (2018, p. 423)

conceitua que “é o nível de recontextualização, onde um texto (no caso, o texto da política) atravessa a sua primeira transformação (...)”. A recontextualização do conhecimento, como afirma o autor, “é realizada no âmbito do Estado (como, por exemplo, em secretarias de educação) ou pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, entre outros.” Recontextualizações da proposta da educação escolar quilombola nesse nível podem ser identificadas nos textos que tratam da formação de professores, tais como Georgina Helena Lima Nunes (2016); Dayana Doria Vieira e Maria Alice Rezende Gonçalves(2016); Roberto de Souza Santos (2016); Creusa Barbosa dos Santos Trindade e Rosália Maria Ribeiro Aragão(2016); Maria Clareth Gonçalves Reis (2016). O nível micro se articula com os níveis macro e mesmo. Nele:

Os processos de recontextualização e reprodução que ocorrerem nas salas de aula, por meio da atuação pedagógica das professoras. No contexto de recontextualização, as ideias criadas no campo da produção do discurso (que é produzido fora do contexto de recontextualização) não são simplesmente colocadas em prática ou reproduzidas, mas são repensadas, modificadas e até mesmo alteradas. (...) O contexto da prática é onde os sujeitos interpretam a política e a colocam em ação. No contexto da prática, a política está sujeita a processos de recontextualização, pois “[...] a política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto” (ALFERES; MAINARDES, 2018, p. 423; 427).

Na pesquisa realizada percebemos que muitos trabalhos que abordam sobre esse nível, a exemplo de Josemar Oliveira Purificação (2012); Aparecida de Jesus Ferreira (2012); Shirley Aparecida de Miranda (2016); Georgina Helena Lima Nunes (2016); Dayana Doria Vieira e Maria Alice Rezende Gonçalves (2016); Maria Walburga dos Santos (2016); Creusa Barbosa dos Santos Trindade (2016); Silvani dos Santos Valentim e Eliete; Maria Clareth Gonçalves Reis. Alguns demonstram que o currículo para a educação escolar quilombola tem de fato se efetivado, mas ainda há muito que se avançar, os desafios mais pontuados foram que abordam pouco os conteúdos sobre a temática específica; tem pouco material didático e falta de formação inicial e continuada.

Vale ressaltar que por mais que esses níveis aconteçam de forma hierárquica, sendo primeiro pensado a política, depois sua recontextualização e, por último, sua interpretação e reprodução, eles não acontecem de forma isolada, mas sim articulados. Os trabalhos de maneira geral tratam sobre a Educação Escolar Quilombola discutindo sobre currículo, identidade, memória, movimentos e prática pedagógicos, como passamos a analisar, a seguir.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E CURRÍCULO

O artigo “Luta, Vivência e Lei: Aportes para refletir um projeto de educação escolar com perspectivas quilombolas”, de Josemar Oliveira Purificação (2012), traz um panorama da situação educacional voltada para a população negra, demonstrando uma história de negação de direitos e discriminação desses povos, sobretudo para os quilombolas. O autor declara quão complicado é para se efetivar uma educação em que esses sujeitos sejam protagonistas quando o sistema sócio-político sempre foi europeizado. Ele faz um estudo numa escola do quilombo Rio das Rãs, no município de Bom Jesus da Lapa-Ba, demonstrando que nas práticas pedagógicas dos (as) professores (as) pouco abordam os conteúdos dessa temática, inviabilizando nesse sentido, a história e cultura dessas pessoas.

O artigo intitulado “Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na Lei 10.639/03” de Petrônio Domingues e Flávio Gomes faz uma revisão histórica sobre as experiências dos quilombolas no Brasil, demonstrando a luta dessa população pelo direito à terra, desde o período da escravidão, passando pelo período da pós-emancipação até os dias atuais. A luta direitos constitucionais, instituídos pela Constituição Federal de 1988 por meio do artigo 68 reivindica melhorias e estabelecimento de políticas públicas no que diz respeito à saúde, educação, moradia.

No artigo “Conhecimentos Tradicionais, Ensino de História e desenvolvimento: Educação Escolar Quilombola em debate” Leandro Santos Bulhões de Jesus e Patrícia de Barros Marques iniciam listando os documentos históricos que evidenciam que o Estado brasileiro impediu os negros do acesso à escolarização formal, tais como o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 e o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Somente em 1988, com a Constituição Federal, é que a educação é instituída como direito de acesso e permanência de todos. Ainda sobre os marcos legais, os autores são contundentes em dizer que

Embora existam marcos legais para combater o racismo, a discriminação e o preconceito na educação, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/08– que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas públicas e privadas – existem ainda dinâmicas sociais alicerçadas em interesses pautados em racionalidades reducionistas que impedem a plena efetivação e legitimação de projetos de educação pluriétnicas e pluraciais (JESUS, MARQUES, p. 4-5).

Os autores pontuam que as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no artigo 38 considera importante a construção do projeto político pedagógico, o documentos

consideram também importante uma formação diferenciadas para o professor. É preciso ainda levar em conta a gestão e os materiais didáticos pedagógicos. Procedendo dessa forma, as histórias, memória, identidade bem como o modo como os quilombolas desenvolve seus conhecimentos torna se valorizados, fazendo se parte de um currículo pluriétnico.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, HISTÓRIA E IDENTIDADES

O artigo “Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola ‘que vi de perto’”, de Shirley Aparecida de Miranda, discute a educação escolar quilombola no Vale da Jequitinhonha, em Minas Gerais, se apropriando dos conceitos de quilombo, territórios e identidade como um imbricado ao outro. A autora demonstra um elo entre as práticas pedagógicas com tais conceitos:

A luta pelo reconhecimento de direitos quilombolas é intrinsecamente ligada à luta pelo território e nos oferece uma releitura acerca da representação espacial que atores estabelecem. (...) A escola insere-se nesse território e pode assumir uma função social específica no compartilhamento de códigos e símbolos. Foi possível identificar essa emergente dinâmica da educação escolar quilombola num caso específico, o da Escola Estadual Santo Isidoro, que integra a vila de mesmo localizada no município de Berilo. (...) A instituição escolar emerge como *locus* de promoção de desenvolvimento social e político ao apoiar alternativas de sobrevivência e reforçar a identidade étnico-racial. Na escola promove-se por um deslocamento do foco de enunciação da narrativa histórica que possibilita a repolitização de histórias proferidas pela voz dos subalternos como parte do processo de reconhecimento (MIRANDA, 2016, p. 11-18).

O artigo “Educação escolar quilombola: processos de constituição e algumas experiências”, de Georgina Helena Lima Nunes, apresenta o histórico processo para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação quilombola, que tem por iniciativa o movimento negro, e o movimento quilombola quem vem lutando ao longo do tempo por seus direitos, sobretudo por educação e por sua auto identificação territorial, o que para a autora são lutas indissociáveis.

Nunes vivencia por meio da pesquisa, ensino e extensão o processo implementação das políticas curriculares para a educação quilombola no contexto do sul e norte do país-escolas do Estado do Pará, Paraná e Rio Grande do Sul. A autora defende que para se efetivar a educação escolar quilombola é preciso considerar a identidade dos sujeitos, bem como promover formação docente e fornecer materiais didáticos.

O artigo de Roberto de Souza Santos intitulado “Educação Escolar, território e cultura quilombola: experiências, pesquisas e vivências”, demonstra que o conceito de quilombo vem se modificando ao longo do tempo. Em seguida, o autor apresenta o histórico das comunidades de Goiás e Tocantins em que o trabalho girava em torno da mineração, porém com a decadência do ouro, essas comunidades passaram a sobreviver por meio da agricultura rudimentar.

O autor apresenta os resultados de uma pesquisa-formação sobre Educação Escolar Quilombola realizado em duas comunidades no Estado do Tocantins, nos anos de 2014 e 2015. O curso abordou acerca da história e cultura dos afrodescendentes e afro-brasileiros. Nesse sentido, pensando a escola propôs “aos cursistas a compreensão e elaboração de um Projeto Político-Pedagógico condizente com a realidade dos alunos das escolas e das comunidades quilombolas”.

O curso de uma forma específica buscou debater e compreender a Educação Escolar Quilombola “destacando temas como a cultura, a religiosidade, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etno-desenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território” (SANTOS, 2016, p. 22). Abordou ainda “os temas transversais que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (10.639/03) e nos PCNs, confrontando com as realidades diárias das escolas e com o cotidiano dos professores da rede pública de ensino.

No artigo “Educação quilombola: nas trilhas com as crianças e o lúdico”, Santos (2016) tem como foco da pesquisa a educação das crianças quilombolas, o lúdico e seus processos de interação no interior da comunidade. A autora observa que o lúdico faz parte da comunidade de Bombas tanto na fase infantil, adulta e idosa, entre homens e mulheres, perpassando pelo trabalho, escola e pelas relações do cotidiano, essa ludicidade pode ser observada, por exemplo, na realização das datas comemorativas e festas, narrativas.

Sobre a escola no quilombo, Santos (2016, p. 23) afirma que não está articulada com o currículo da modalidade da educação quilombola, pois “trabalhavam com apostila que toda a rede municipal utilizava e que não dialogava com a realidade quilombola. Nas salas de aula, pouco material didático, poucos livros de referência, nenhuma bibliografia formativa para os professores. A autora conclui pontuando que é possível fortalecer a educação quilombola ao trabalhar o lúdico com as crianças. Assim sendo os jogos, brincadeiras e brinquedos pode se relacionar com o currículo quilombola, no intuito de se fazer uma escola que valorize sua cultura e suas especificidades.

No artigo “Educação escolar quilombola: proposta de uma educação diferenciada”, Maria Clareth Gonçalves Reis (2016) propõe refletir sobre a importância da implementação das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) nos estabelecimentos de ensino situados em áreas remanescentes de quilombos, reflete sobre outros dispositivos legais que colaboram com a implementação das referidas diretrizes focando a necessidade da formação inicial e continuada de professores/as que atuam em áreas quilombolas.

A autora pontua que os direitos dos quilombolas bem como dos indígenas são ínfimos. Nesse contexto de avanços e retrocessos, Reis (2016, p. 7) analisa “alguns dispositivos legais, dentre eles o Art. 26-A da LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola para a compreensão da problemática quilombola no Brasil.”

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a autora destaca algumas proposições que inserem a questão da educação quilombola. Reis (2016, p. 12) afirma que o fato de alguns professores não ser quilombolas e algumas escolas não possuir o projeto político pedagógico “pode prejudicar a inclusão de conteúdos que tratem das especificidades das comunidades no cotidiano escolar, como suas origens e memórias, tradições culturais, sociais lutas e mobilizações políticas”.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O artigo “O professor de Língua Inglesa e o aluno quilombola: letramento crítico e formação de professores”, resultado da pesquisa de mestrado de Málbria Camargo, discute a possibilidade de o professor de língua inglesa trabalhar com as questões raciais, valorizando nesse sentido a identidade e o modo de vida dos quilombolas, no entanto muitos profissionais não o trabalham nessa perspectiva por considerar apenas a cultura estadunidense. Dayana Doria Vieira e Maria Alice Rezende Gonçalves no artigo intitulado “Educação escolar no quilombo Santa Rita do Bracuí: avanços e desafios”, as autoras contundentemente afirmam que a educação quilombola:

Ademais para pensar a consolidação de uma educação quilombola de qualidade não basta apenas abordar as questões que envolvem a prática docente, mas sim um conjunto de fatores que visam subsidiar essa modalidade de ensino. Tal como o traçado das políticas públicas que contempla este tipo de educação, os cursos de extensão e aperfeiçoamento dos docentes, as estruturas das escolas quilombolas e os financiamentos e programas governamentais destinados a elas. O caminho é longo, porém já conseguimos avançar em alguns pontos com os documentos oficiais do Estado que reconhece o direito desses grupos de gozarem dos diversos serviços sociais

como saúde, educação, moradia, entre outros (VIEIRA; GONÇALVES, 2016, p.22).

No artigo “Educação Escolar Quilombola em Belo Horizonte” Silvani dos Santos Valentim e Eliete Pereira de Paula abordam as características das três comunidades estudadas – Luizes, Mangueira, e Manzo Ngunzo Kaiango, todas estão localizadas no território urbano. As autoras desenvolveram uma pesquisa-ação nas escolas dessas comunidades por meio do Programa de Extensão Proext-SESu/MEC intitulado Educação Escolar Quilombola na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Valentim e Paula (2016, p. 09) evidenciaram que:

A manutenção do território é uma luta comuns destas três comunidades quilombolas à medida que se veem forçadas continuamente a mudarem as suas práticas sociais tradicionais, o que caracteriza uma violação dos seus direitos sociais, políticos econômicos e culturais. É importante enfatizar que a vida social destas comunidades articula-se ao processo de urbanização da cidade de Belo Horizonte.

No artigo “Educação escolar quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática da pedagógica”, Creusa Barbosa dos Santos Trindade e Rosália Maria Ribeiro Aragão analisam a prática pedagógica em uma escola de ensino fundamental localizada na comunidade de Macapazinho, em Santa Izabel, Pará. Ao analisar as práticas pedagógicas voltadas para a modalidade da educação escolar quilombola, as autoras reflete sobre a necessidade dos professores conhecerem os documentos que orienta tais práticas. No entanto, no lócus da pesquisa as autoras constataram que as práticas curriculares para a educação escolar quilombola não se efetiva, que a temática é tangenciada apenas em datas comemorativas, ficando assim aquém de um currículo que contemple a diversidade. O motivo pelo qual as professoras não trabalham com as relações raciais é por falta de formação inicial e continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os artigos discutem sobre o conceito de quilombo como um termo que vem mudando o significado ao longo do tempo e dos espaços, haja vista que no século XXI não se pode referir a esse termo como um lugar isolado, sem contato com sociedade e as tecnologias. Essa ideia já foi superada pela historiografia sobre a temática.

Além de garantir o direito ao reconhecimento do território, é imprescindível que se faça valer outros direitos fundamentais que está previsto na Constituição Federal de 1988, como o

direito a educação, saúde, segurança, etc. os artigos ora analisados refletem também sobre essas nuances, colocando a educação como fio condutor das discussões.

As discussões presentes nos artigos apontam fortemente para a necessidade de um currículo pluriétnico. O currículo é abordado na quase totalidade por meio de conceitos das teorias críticas articulados com alguns elementos das teorias pós-críticas, principalmente aquelas relacionadas ao multiculturalismo crítico.

Os trabalhos publicados apresentam resultados de pesquisas realizadas em diferentes estados da federação: Bahia, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Tocantins e São Paulo e refletem sobre os avanços e desafios da prática pedagógica e a necessidade de uma formação diferenciada para o professor, assim como a produção de materiais didáticos pedagógicos que considerem as especificidades dessa modalidade educativa.

Em alguns trabalhos evidenciamos também que a escola está articulada com as realidades das comunidades, que é o que propõe as diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola, por meio de memórias, histórias, tradições, identidades, jogos, festas, oralidade e corporeidade. No entanto, outros trabalhos demonstram um distanciamento dos professores com o currículo específico.

Visualizamos alguns avanços, por outro lado, estão posto os desafios, haja vista para se efetivar tal modalidade curricular é importante levar em conta os contextos em que as comunidades estão inseridas, materiais didáticos, bem como a formação inicial e continuada de professores que os sensibilize o quão necessário é valorizar um currículo que trabalhe com as singularidades e diferenças, valorizando, nesse sentido, uma educação equânime e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro e TRINDADE, Creusa Barbosa dos Santos. Educação Escolar Quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática da pedagógica. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, nov. 2015 – fev. 2016, p.280-295.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BRASIL. **Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: CNE/CEB, 2012.
- CAMARGO, Málbia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. O professor de língua inglesa e o aluno quilombola: letramento crítico e formação de professores. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p.192-210, jul.–out. 2012.
- DOMINGO, Petrônio; GOMES, Flavio. Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na lei 10.639/03. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p.05-28, jul.- out. 2013.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5 ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

- MIRANDA, Shirley Aparecida. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p.68-98, nov. 2015 – fev. 2016.
- MOROSINI, Costa Marília; FERNANDES; Cleoni, Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.
- NUNES, Georgina Helena Lima Nunes. Educação Escolar Quilombola: processos de constituição e algumas experiências. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p.107-131, nov. 2015 – fev. 2016.
- PAULA, Eliete Pereira de; VALENTIM, Silvani dos Santos. Educação Escolar Quilombola em Belo Horizonte. *Revista da ABPN*, v. 8, n. 19, p.140-155, mar. -jun. 2016.
- PURIFICAÇÃO, Josemar Oliveira. Luta, vivência e lei: aportes para refletir um projeto educação escolar com perspectivas quilombolas. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p.47-60, nov. 2011 – fev. 2012.
- REIS, Maria Clareth Gonçalves. Educação escolar quilombola: proposta de uma educação diferenciada. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 19, p.121-139, mar. 2016 – jun. 2016.
- SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Política curricular e relações raciais: o estado da arte nas produções da ANPEd. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 20, p.111-134, jul. 2016 – out. 2016.
- SANTOS, Maria Walburga dos Santos. Educação quilombola: nas trilhas com as crianças e o lúdico. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p.185-214, nov. 2015 – fev. 2016.
- SANTOS, Roberto de Souza. Educação escolar, território e cultura quilombola: experiências, pesquisas e vivências. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p.156-184, nov. 2015 – fev. 2016.
- VIEIRA, Dayana Doria; GONÇALVES. Educação escolar no quilombo Santa Rita do Bracuí: avanços e desafios. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p.132-155, nov. 2015 – fev. 2016.

DA LITERATURA A HISTÓRIA: UM ESTUDO INTERDISCIPLINAR SOBRE OS AFRICANOS E AFRICANAS NO BRASIL COLÔNIA

Keila Lairiny Câmara Xavier/UERN
keilalairiny@hotmail.com

RESUMO

Nossa presente pesquisa tem o objetivo de analisar as funções sociais exercidas pelos afro-brasileiros escravizados no Brasil durante o Período colonial, através da escrita do poeta literário Castro Alves, que se encaixa dentro do Romantismo, fazendo um paralelo entre a literatura e a história. Com o estudo pretendemos verificar quais atribuições sociais são consubstanciadas nos afro-brasileiros e afro-brasileiras de origem africana, exploradas no Brasil colonial e imperial. Para dar sustentação teórica ao nosso trabalho, utilizamos-nos de postulações teóricas de alguns autores como Cotrim (2005) e Freyre (2003), discussões sobre a mulher escrava com Giacomini (2013), além de considerações importantes sobre a poesia social e libertária da terceira fase romântica, representada especialmente por Castro Alves, com Bosi (2013) Coutinho (2001) Candido (2004) e Moisés (2012), dentre outros. O presente estudo possibilitou conhecer o que o autor Castro Alves retratava em suas obras com relação às pessoas marginalizadas que estavam à mercê da sociedade e eram usadas pelo sistema do tráfico negreiro como objetos, além do mais, verificamos que as mulheres retratadas por Castro Alves eram extremamente sofridas e amarguradas.

Palavras-chave: Africanos. Negros. Brasil.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, faremos um estudo centrado na terceira geração do Romantismo brasileiro e analisaremos a figura da negra, africana, dentro da poesia de Castro Alves, nas quais retratam a cláusula social brasileira. Assim se faz necessária uma concisa explanação dos aspectos culturais, sociais e, sobretudo, históricos, nos quais a terra do pau-brasil se encontrava, no momento de chegada, do povo afro e conseqüentemente da mulher negra em terras brasileiras. Ambos se constituíram como a principal mão de obra de trabalho no Brasil colonial.

Dessa maneira, iremos nos auxiliar nos aspectos históricos para analisar os poemas de Castro Alves, o autor mais expressivo e consagrado da terceira geração do romantismo, compositor este que nos deixou legados de informações de imensa importância na literatura. Analisaremos os poemas, nos quais retratam de forma totalmente verdadeira as condições de vida dos africanos, ou seja, como negro exerceu funções sociais no Brasil.

DA HISTORIA AOS CAMINHOS DO ROMANTISMO DE CASTRO ALVES

De acordo Cotrim (2005), durante o período de colonização, Portugal só veio efetivamente mandar pessoas para habitar aqui a partir de 1530, quando viu a necessidade de começar a tirar serventias das chamadas terras rochas, propícias para o plantio de cana de açúcar - produto cobiçado mundialmente. Porém, o comércio com o açúcar encontrou um estreito empecilho, a mão-de-obra indígena, pois além de ser uma mão-de-obra fraca para os moldes de requisitos portugueses, os jesuítas os protegiam. Dessa forma, os portugueses encontraram nos africanos a solução mais presumível para a colonização na América. Eis o início do tráfico negreiro, no qual vieram homens e mulheres oriundos da África em condições desumanas.

O mesmo autor afirma que os negros vêm para a América, principalmente para o Brasil, que é uma das sociedades escravocratas, por uma necessidade dos portugueses, com a mão-de-obra de trabalho. No entanto, o escravo não era importante apenas como mão-de-obra, o negócio de traficar escravos era extremamente valioso; em certos períodos da história brasileira, muitas riquezas foram geradas pelo comércio de escravos e não pela produção baseada neste tipo de trabalho.

No sistema capitalista, a norma gira em torno dos que têm poder, o dinheiro é o único bem que gera privilégios. A negra era uma grande mercadoria preciosa, a qual era empregada para diversos fins utilitários. Giacomini (2013, p. 103) ressalta que —A negra é coisa, pau para toda obra, objeto de compra e venda em razão de sua condição de escrava. É neste cenário capitalista e desigual que as mulheres africanas se inserem. Foram exoneradas da sensibilidade impregnada na figura da mulher, em razão unicamente da sua cor. De acordo com a mesma autora, essas foram heranças coloniais deixadas pela escravidão às mulheres negras.

De forma geral, na sociedade colonial brasileira, era dito que a negra corrompeu a vida sexual dos habitantes, iniciando precocemente o amor físico aos filhos dos senhores. Mas essa contrafação, intitulada pela sociedade, não foi geneticamente gerida pela negra, mas pela escrava, por essa peculiar condição de ser pertencente a outrem, condição essa que não se concretizou unicamente através da africana, realizou-se também por meio da escrava índia. (FREYRE, 2003, p. 398- 399).

Tais incumbências de mulheres vulgares foram atribuídas única e exclusivamente à escrava africana, como exclusiva —predadora sexual, sem levar em consideração que a índia em período anteposto a chegada das africanas também o fizera. Observamos que o critério levado em conta era a condição de ambas serem escravas, de objeto pertencente a outro.

Porém, de acordo com Cotrim (2005), a escravidão sexual da índia foi diferenciada da negra. Os portugueses até que tentaram tal empreitada, mas os setores da igreja católica, principalmente a companhia de Jesus, impossibilitaram a continuidade tais atos sexuais, o que não aconteceu em relação à mulher negra.

Introduzidas as mulheres africanas no Brasil dentro dessas condições irregulares de vida sexual, a seu favor não se levantou nunca, como a favor das mulheres índias, a voz poderosa dos padres da companhia. De modo que por muito tempo as relações entre colonos e mulheres africanas foram a de franca lubricidade animal. Pura descarga de sentidos. Mas não que fosse às negras que trouxessem da África nos instintos, no sangue, na carne, maior violência sensual que as portuguesas ou as índias (FREYRE, 2003, p. 516).

Os portugueses que vieram para o Brasil, para a empreitada colonizadora, não trouxeram sua família, ou seja, as suas esposas não vieram para cá, pelo fato de que o tipo de colonização não era de povoamento, mas sim extração de bens para metrópole. Chegando aqui os homens lusos, carentes do amor de suas esposas, encontraram mulheres com suas próprias culturas, primeiramente índias seminuas e depois africanas com corpos robustos, excitando impulsos sexuais, que desenvolveram através de contatos com outras sociedades em que prevalecia a luxúria sexual. Dessa forma, os instintos animais não vieram da África nem dos índios, mas, sobretudo dos europeus, que viram e executaram o sexo como pura descarga de um prazer monótono, sem amor, apenas para cumprir suas necessidades de uma —turgescência brutal.

Giacomini (1988) argumenta que a utilização da escrava como objeto sexual só se concretiza porque —recaem sobre ela, enquanto mulher, as determinações patriarcais da sociedade, que determinam e legitimam a dominação do homem sobre a mulher (GIACOMINI, 1988, p. 62). A mulher branca, na qualidade de esposa, pode abrandar a dominação em algumas situações, sustentando o seu papel secular de mãe e esposa, mas —A mulher negra escrava estava intrinsecamente ligada aos desejos sexuais dos senhores da sociedade patriarcal, na medida em que o sexo fazia parte da superioridade patriarcal (GIACOMINI, 1988, p. 62). Caldwell (2000, p. 13) nota que —enquanto as brancas eram designadas para o reino de sexualidade legítima e honradas nos papéis de esposas e mães, as mulheres africanas escravizadas, eram associadas a práticas sexuais ilegítimas e desonrosas.

O interesse da procriação era designado à mulher branca, enquanto para satisfazerem caprichos sensuais dos senhores, a negra escrava servia. Não era, dessa forma a negra, portanto, o libertino: mas a escrava a serviço de interesse econômico e da ociosidade voluptuosa dos senhores. Não era a —raça inferior a fonte de corrupção, mas o abuso de uma raça por outra (FREYRE, 2003, p. 402).

As mulheres africanas, administradas sob a sua condição de coisa e objeto pertencente a outrem, e que estava à mercê de todo um sistema impiedoso, no qual se fez em nosso Brasil, encontrava-se submetida ao regime patriarcal e escravocrata. Os portugueses, através do seu espírito navegador, entraram em conato com diversos países de vida voluptuosas do oriente, e —desenvolveram todas as formas de luxúrias! (FREYRE, 2003, p. 405), trazendo para terras brasileiras todos esses costumes libertinos e perversos e os aplicando às mulheres de raças inferiores, de acordo com o regime do patriarcalismo.

DAS ASAS DO CONDOR AOS ECOS DE VOZES DOS MARGINALIZADOS SOCIALMENTE

Dentro desse panorama surge de acordo com Cotrim (2005) na Europa, a situação em que se faz o Romantismo é em meio ao contexto da revolução Francesa e a Industrial, e se faz também presente o fim do absolutismo dos reis e a consequente elevação da burguesia uma nova camada social de comerciantes capitalistas.

No Brasil este movimento ascendeu em meio ao processo de independência da pátria. Por este panorama nacional de acontecimentos, os poetas dessa vertente literária mais precisamente da primeira geração, estavam preocupados e escreviam sobre assuntos ligados a construção nacional do Brasil. Na segunda fase os autores escrevem temas relacionados às profundezas do próprio ser humano.

Se antes os escritores brasileiros encontravam nos brancos ou nos indígenas suas fontes inspiradoras para a produção de suas obras, Castro Alves inovou, pois descobriu sua inspiração poética nos escravos negros, nos menos vistos pelos escritores e sociedade brasileira, ou até mesmo pelos jesuítas que defendiam os índios e não os escravos. Castro Alves permitiu, por meio da sua poesia, revelações denunciadoras de diversas atrocidades cometidas por portugueses, brasileiros e também africanos, pois estes possibilitaram, através de negociações internas e externas a transportação de negros africanos. Haja vista que o negócio de traficar gerava múltiplos e abundantes lucros para os dois países.

Dessa forma, vejamos um trecho do poema —Navio Negreiro, que descreve acerca dos horrores e castigos que ocorriam durante as longas viagens, nos navios tumbeiros que transportavam escravos em condições totalmente desumanas.

Era um sonho dantesco... o tombadilho, Que das luzernas avermelha o brilho, Em sangue a se banhar. Tinir de ferros... estalar do açoite...

Legiões de homens negros como a noite, Horrendos a dançar. Negras mulheres, suspendendo às tetas Magras crianças, cujas bocas pretas Rega o sangue das mães: Outras, moças... mas nuas, espantadas, No turbilhão de espectros arrastadas, Em ânsia e mágoa vãs. E ri-se a orquestra, irônica, estridente... E da ronda fantástica a serpente Faz doudas espirais... Se o velho arqueja... se no chão resvala, Oudem-se gritos... o chicote estala. E voam mais e mais... Presa dos elos de uma só cadeia, A multidão faminta cambaleia E chora e dança ali! (ALVES, 1921, p. 96-97).

As imagens dos versos acima nos mostram o desespero, a dor e o sofrimento que passava o negro no transcorrer dessas viagens. Nos versos, o autor descreve as —negras mulheres, famintas, sem ter o que dar aos seus filhos, não há mais leite para alimentar as —magras crianças, apenas sangue e, ao falar em tetas, as comparam a animais. Ao descrever as moças nuas, transmitem as suas faltas de proteções, surradas, abusadas em meio à multidão de negros magros e famintos, que agonizavam e clamavam a sua morte. As cenas, transformadas em canto pelo autor, é de uma grande crueldade. E a tragédia só chega ao fim quando a multidão negra e faminta, que sofre sem cessar, geme de dor, chora e delira, e, enfraquecida, enlouquece ou morre e é jogada, morta ao mar ou ainda viva se joga por causa de tanto sofrimento.

Na poesia de Castro Alves, o negro ganha um espaço privilegiado. Conforme Candido (2013, p. 583), —Da mesma maneira que Gonçalves Dias era para o Índio, ele [Castro Alves] ficou sendo o cantor do negro escravo. Dessa forma, seus escritos eram uma forma de expressão das mazelas sofridas pelos negros. Moisés (2012, p. 605) observa que —A poesia deve ser arauto de liberdade e, deste modo, os escritos castroalvinos refletem exatamente esta ideia, pois Castro não era apenas um escritor que colocava seus pensamentos no papel, ele foi muito além, utilizando-se de recursos.

Deus! Ó Deus! Onde estás que não respondes? Em que mundo, em qu'estrela tu t'escondes Embuçado nos céus? Há dois mil anos te mandei meu grito, Que embalde desde então corre o infinito... Onde estás, Senhor Deus? (ALVES, 1921, p. 108).

Notemos que o eu poético busca a Deus através de vários pedidos exclamatórios de socorro, fazendo uma súplica expressiva à presença divina e procurando compreender o porquê de tantas dores e sofrimentos, mas Deus não responde. O autor dá voz a um eu-lírico que clama por um grito de liberdade em seus versos, nos quais procura levar o mundo a refletir e despertar para uma consciência de igualdade e justiça.

Percebemos que o —poeta humanitário, como assim conferiu Moisés (2012), utiliza-se de uma linguagem apelativa, através da qual mostra o sofrimento dessas pessoas, que foram

trazidas do continente africano por um sistema de comércio altamente lucrativo, o tráfico negro.

Contudo, essa amostragem da realidade, através de poesias, não foi feita apenas para que as pessoas conhecessem tais consternações, porque na prática elas reconheciam, porém com o objetivo que as mesmas enxergassem os negros como seres humanos iguais. Seria, então, uma espécie de acusações das calamidades sofridas pelos os negros. Candido (2012, p. 584) argumenta que Castro Alves desenvolveu —uma visão larga e humana do escravo, que não é para ele apenas caso imediato a ser solucionado, mas símbolo de uma problemática permanente.

Dessa forma, Castro não era imediatista em seus escritos denunciatórios, ele não queria apenas uma solução imediata para o problema do escravo, mas queria mostrar o trabalho escravo e o tratamento dado ao escravo como um problema social constante. De acordo com Moisés (2012) os escritos poéticos de Castro Alves dividiam-se em duas vertentes temáticas: uma extremamente social, abordando a questão iminente do negro escravo na sociedade brasileira; e outra amorosa, sendo o poeta dos escravos também —um poeta do amor. Embora as obras produzidas pelo autor na abordagem amorosa contenham ainda alguns resquícios de amor platônico e de idealização da mulher amada, foi uma figura poética que, neste campo, também concebeu avanços significativos pelo fato de ter pensado e falado o amor carnal de homem e mulher. Moisés (2012, p. 622) ressalta em relação à temática amorosa de Castro Alves:

O afeto amoroso, antes depressivo, de fundo suicida, como se o desencontro entre os sexos tivesse de ser lavado em sangue ou ensombrado pelas asas da loucura, torna-se extrovertido, expansivo, e o poeta se mostra senhor de si, travando com a mulher um diálogo em que a diferença conta por sobre as semelhanças, que teimam em permanecer, obedientes à lei da inércia ou das conveniências.

Percebemos que o amor à mulher, na poesia castroalvina, recebe uma nova construção quando comparada com o tratamento dado por outros autores, até mesmo da própria corrente literária em que o escritor está inserido. A mulher em Castro Alves não é apenas vista como ideal de perfeição cristalina, mas como uma mulher —fêmea real e sujeita aos aspectos carnis, aos quais qualquer ser humano está subordinado. Recebendo o amor, assim, uma ressignificação, se antes era tratado exclusivamente como —amor platônico, em Alves o amor recebe uma nova conotação, sendo inteiramente expressos os desejos carnis e a sexualidade da mulher e, por conseguinte, a atração eminente desta. Tais fatos podem ser observados na poesia —Marieta prescrita abaixo:

Como o gênio da noite, que desata o véu de rendas sobre a espada nua, ela solta os cabelos... bate a lua nas alvas dobras de um lençol de prata. O seio virginal que a mão recata, embalde o prende a mão... cresce, flutua... Sonha a moça ao relento... Além na rua preludia um violão na serenata. Furtivos passos morrem no lajedo... Resvala a escada do balcão discreta... matam lábios os beijos em segredo... Afoga-me os suspiros, Marieta! Oh surpresa! Oh! Palor! Oh! Pranto! Oh! Medo! Ai! Noites de Romeu e Julieta! (ALVES, 1921, p. 96-97).

Através da poesia compreendemos que a mulher recebe um amor diferenciado, no qual contempla mais aspectos carnis e sensuais, revestido de maior realidade, ou seja, a mulher não é tratada como ideal de pureza e sensibilidade. O amor impregnado nela não é mais totalmente inocente, ela agora é legítima e se entrega aos desejos do amor. Bosi (2003, p. 120-121) afirma que a —poesia social de Castro Alves apresenta uma nova imagem sobre a mulher, considerada como aquela que está próxima da figura sensual, sendo que a maioria dos poetas românticos via a mulher como idealizada—, conceito mais propício para as mulheres brancas.

Fica aqui registrada e brevemente discutida esta face lírico-amorosa do poeta, no entanto, é imprescindível ressaltar que este estudo continuará situado na vertente poética social e libertária do autor. Prosseguimos, a partir de agora, nesta linha de pensamento. Moisés (2012, p. 603) ressalta que —o eu ‘individual, na poética de Castro, transborda em emoção coletiva, ou encontra no outro’ essa coletividade. De tal forma, as inspirações de Castro Alves usavam-se de um —eu refletido e socializado com o outro, o oprimido, expressando assim as indignações das populações mais rebaixadas perante os olhos da sociedade burguesa. Logo, seus escritos pautavam-se em uma interatividade constante com o outro-diferente, já que era negro. Moisés (1968, p. 32) acrescenta que a poesia de Alves seria a comunicação e a expressão do —eu, envolvendo a situação.

Em —Vozes d’África, o melhor da poesia social de Castro Alves, porque se trata de um quadro imaginário, embora verossímil: e porque imaginário, longe das vistas do poeta, permite o voo do condor, também lhe faculta a expansão do —eu; o poeta parece falar mais de si, em seu próprio nome, do que da coletividade anônima; a calamidade pública assume tom subjetivo, não o discurso dos poemas calcados na realidade direta, conhecida ou observada pelo poeta. Em suma: a voz interior põe-se à frente da denúncia, sem prejuízos desta, e o resultado é esteticamente superior (MOISÉS, 2012, p. 613).

A voz de castro Alves na poesia não era somente denúncia das calamidades sofridas pelos negros escravizados, mas ia muito além disso. Castro não era um poeta imediatista nas suas manifestações escritas, ele via a questão dos escravos muito além de uma busca de solução, mas um problema presente e constante.

É como se tivesse existido um tipo de literatura antes de Castro e após ele, haja vista que o poeta humanitário não fazia da literatura apenas um artefato exposicional de sentimentos e emoções do eu-lírico, ele ia mais além, objetivando a procura contínua e reflexiva de diretos, na vivência do eu com o outro, que na sua ótica, como ser humano e poeta, não deveria elevar ou rebaixar alguém. O intuito dos poemas de Castro é, também, despertar realmente a reflexão da consciência de igualdade e justiça da sociedade brasileira para com os negros africanos, que se constituíram como seres humanos brasileiros ao se relacionaram aqui, no Brasil, e comporem famílias fazendo parte integrante de toda história do país enquanto povo e nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A independência —arrumada do Brasil não modificou a estrutura política administrativa, mas aconteceu concomitantemente com o surgimento da maior expressão literária artística de todos os tempos, o romantismo, o qual possibilitou através de Castro Alves, a quebra de silêncios de anos de pessoas que jamais conheceram a autonomia em terras Americanas.

Nos seus escritos, Castro dá voz àqueles que jamais foram vistos pela sociedade, que jamais foram tratados como iguais, mas que movimentavam todo o Brasil escravocrata, econômico e exportador. Eis que surge uma literatura comprometida com o social e libertário, a qual tinha os negros africanos como porta voz de toda essa massa silenciada e oprimida. E, nessa conjuntura, se encaixa a mulher negra africana escrava no Brasil. Mulheres que a sociedade oprimiu, mas que Castro —desoprimiu através dos seus escritos, dando-a a voz lírica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Castro. **Obras Completas (em dois volumes)**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1921.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. **Formação da Literatura Brasileira – Momentos decisivos 1750 – 1880**. Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro. 2013.
- _____. **Dialética da Colonização**. Companhia das Letras, São Paulo. 1992
- CALDWELL, Kia Lilly. **Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil**. 2000. Rev. Estudos.
- CANDIDO, Antônio, **O Romantismo no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2004
- COTRIM, Gilberto. **História global, Brasil e geral**, Saraiva. São Paulo. 2005.
- COUTINHO, Afrânio. **Introdução à Literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

GIACOMINI, Sônia. **A conversão da mulher em mãe**: Uma leitura do “A Mãe de família”. Revista Brasileira de estudos populacionais. Campinas. 1985.

_____. **Mulher e escrava**: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira**, Volume I: das origens ao romantismo. São Paulo: Cultrix, 2012.

_____. **A Literatura Brasileira através dos textos**. revisada e ampliada. São Paulo. Cultrix, 2012.

NICOLA, J. E TERRA, E. **Português**: de olho no mundo do trabalho. Editora Scipione. São Paulo. 2004

DO TERREIRO AO TEMPLO: SINCRETISMO E RELAÇÕES HÍBRIDAS NO PENTECOSTALISMO PÓS-MODERNO

Francisco Rejannio de Sousa Silva
Mndo/UNILAB
rejannio@yahoo.com.br

RESUMO

O pentecostalismo é um movimento religioso, oriundo do protestantismo. Tem sua origem nos EUA no início do século XX e surge, no Brasil, na década de 1910. Hoje é representado pelas igrejas pentecostais tradicionais, as neopentecostais e as pentecostais autônomas. Essas duas últimas parecem apresentar peculiaridades em relação a primeira por assumirem posturas menos ortodoxas, inserindo em sua liturgia elementos, práticas e discursos que, a um primeiro olhar, assemelham-se aos das religiões afro-brasileiras. Dado o pressuposto, o presente trabalho visa investigar como se dão esses processos de assimilação no movimento pentecostal, tendo como parâmetro o fenômeno sincrético e de hibridação cultural, estabelecendo uma análise entre as celebrações de algumas igrejas pentecostais autônomas, além da Igreja Universal do Reino de Deus, de vertente neopentecostal, e as celebrações da umbanda e do candomblé, de matriz afro. Os procedimentos metodológicos da pesquisa orientaram-se, principalmente, em aspectos etnográficos e antropológicos e desenvolveram-se a partir de: observação de celebrações em igrejas, congregações e grupos de oração pentecostais autônomos e neopentecostais; observação de celebrações em roças de candomblé e da umbanda; pesquisas sobre a história do protestantismo brasileiro e seus desdobramentos; pesquisas sobre os fenômenos socioculturais relacionados as manifestações religiosas numa perspectiva da modernidade e da pós-modernidade. Espera-se, com este trabalho, um aprofundamento do debate sobre as transformações socioculturais no cenário religioso, sobretudo entre religiões de narrativas aparentemente divergentes e antagônicas, que por vezes resultam em práticas de intolerância religiosa, além de uma melhor compreensão epistêmica de tais transformações evidenciadas, neste artigo, no movimento pentecostal.

Palavras-chave: Pentecostalismo. Religiões afro-brasileiras. Assimilações. Pós-modernidade.

INTRODUÇÃO

O pentecostalismo é um movimento religioso cuja premissa é o exercício dos dons espirituais através de manifestações sobrenaturais por meio de seus adeptos, tais como o falar em línguas estranhas, as revelações proféticas, a operação de curas e outros milagres. Tem sua origem nos EUA, no início do século XX, como um desdobramento do protestantismo, e chega ao Brasil por volta de 1910. Hoje, depois de algumas fases de renovação ou “ondas”, segundo alguns pesquisadores, é constituído pelas igrejas pentecostais tradicionais, as neopentecostais e as pentecostais autônomas ou independentes. Os pentecostais tradicionais, embora apresentem algumas diferenças em relação ao protestantismo, como as citadas no início desse parágrafo, mantem um caráter ortodoxo em suas concepções doutrinárias. Na década de 1970, no entanto, inicia-se a chamada terceira onda do movimento pentecostal, ou neopentecostalismo, representado, principalmente, pela Igreja Universal do Reino de Deus - IURD. O novo

movimento rompe com a ortodoxia de até então, promovendo inserções litúrgicas que parecem plagiar práticas de outras religiões como o catolicismo, espiritismo e as religiões afro-brasileiras, numa espécie de rearranjo ou bricolagem (BIRMAN, 2001).

Além disso, caracteriza-se por difundir a teologia da prosperidade, princípio segundo o qual a fidelidade a Deus, manifestada pela doação de bens materiais e outros sacrifícios para a instituição religiosa, resulta na conquista de prosperidade financeira, estabilidade familiar, emocional e de saúde, dentre outros sinais da reciprocidade divina. A margem da IURD e outros grandes grupos neopentecostais, como a Igreja Mundial do Poder de Deus e a Igreja Internacional da Graça de Deus, com a terceira onda começaram a aparecer pequenas igrejas pentecostais independentes, geralmente nas periferias dos centros urbanos. Segundo alguns estudiosos, trata-se de um pentecostalismo autônomo justamente por não se submeterem nem administrativamente nem doutrinariamente a nenhuma das grandes agremiações protestantes, de corrente pentecostal ou não. São reconhecidos por promoverem rupturas mais profundas com o protestantismo clássico e com o próprio movimento pentecostal, embora classifiquem-se como tal, inserindo em suas liturgias elementos que, a um primeiro olhar, assemelham-se fortemente aos das religiões afro-brasileiras, sobretudo o candomblé e a umbanda. Tanto as igrejas neopentecostais quanto os pentecostais autônomos parecem estabelecer um novo cenário de relações no campo religioso: primeiro, um paradoxo entre a assimilação afirmativa de elementos das religiões afro-brasileiras e a construção de narrativas de negação e demonização das mesmas; além disso, parecem assumir um caráter transgressor em relação ao protestantismo e ao pentecostalismo tradicional, uma vez que as suas extravagâncias litúrgicas são fortemente combatidas por alas evangélicas mais conservadoras.

É nesse cenário que pretendo discutir as hipóteses aqui postas tendo por base conceitos epistemológicos como o sincretismo religioso e a hibridação cultural. O principal objetivo deste artigo, portanto, é investigar as formas de inserção de elementos, práticas e discursos dos rituais das religiões afro-brasileiras nos ritos e celebrações das Igrejas pentecostais autônomas e da IURD, além de analisar o caráter heterodoxo dessas agremiações levando em conta os aspectos socioculturais nos quais a religião está inserida, como um sistema de crenças que cumpre necessidades sociais (DURKHEIM, 1996), considerando que estudar processos culturais serve para conhecer formas de situar-se em meio a heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações na modernidade (CANCLINI, 2015). Objetiva ainda pesquisar, de forma sucinta, o trajeto histórico do protestantismo no Brasil, salientando suas mudanças e seus desdobramentos.

Meu interesse pela presente pesquisa se deu a partir de rumores que vinham, tanto de representações mais conservadoras do protestantismo, das quais participam alguns dos meus familiares, quanto de esferas não religiosas, de que algo estranho estaria acontecendo no cenário evangélico brasileiro. Não era incomum ouvir no cotidiano, comentários sobre “igreja de crente tocando macumba”. A princípio, tais rumores conduziram meu olhar para as práticas da IURD, propagadas em larga escala nas redes de rádio e televisão. Vale salientar que os neopentecostais tem como uma de suas marcas o investimento pesado nas mídias televisivas e outros meios modernos de comunicação em massa. Posteriormente, já despertado o interesse pelo tema e após algumas leituras sobre o cenário religioso no Brasil, identifiquei a existência de pequenos grupos pentecostais, independentes, cujas práticas coincidiam de forma mais contundente com os rumores-denúncia da “macumba no culto”. Sob o pensamento de Edgard Morin (1977), que trata da busca de um método que procura elucidar a profundidade do pensamento complexo, a possibilidade de um conhecimento polissêmico, um feixe, inter, multi e transdisciplinar, a presente pesquisa se constrói com o cuidado de não perder de vista a complexidade na qual fenômeno e objeto estão inseridos. Para tanto, busquei referenciais teóricos nos campos antropológico-etnográfico, das ciências sociais, da história e da ciência da religião, principalmente. No capítulo que segue, apresento o pensamento de alguns autores acerca dos conceitos de sincretismo como Pierre Sanchis, antropólogo e sociólogo francês, que discute o aspecto polivalente do fenômeno, Patrícia Birman, antropóloga social e psicóloga, que tem um vasto trabalho de pesquisa no campo religioso, Luiz Mott, antropólogo, historiador e pesquisador, numa abordagem das relações sincréticas no Brasil colônia, dentre outros. Além disso, proponho uma breve reflexão sobre o conceito de hibridação cultural no pensamento moderno de Massimo Canevacci, antropólogo e etnógrafo italiano e Nestor Garcia Canclini, antropólogo argentino que problematiza a crise atual da modernidade, em sentido amplo, em suas peculiaridades latino americanas.

O tópico posterior traz uma síntese do percurso histórico e doutrinário do protestantismo no Brasil, da vertente pentecostal e de seus desdobramentos até os tempos hodiernos. Essa contextualização histórica-doutrinária é fundamental para a compreensão das relações heterogêneas, por vezes paradoxais, que fazem parte do cenário religioso moderno, sobretudo, do meio evangélico.

Finalmente, apresento considerações sobre alguns aspectos observados nas celebrações da IURD e igrejas pentecostais autônomas, refletindo sobre os conceitos discutidos ao longo desse artigo, como um aceno ainda tímido para a busca dos resultados. Dada a complexidade

do tema, o capítulo tem caráter mais ilustrativo, no qual apresento, por meio de relato sucinto, alguns registros e impressões sobre o aspecto heterodoxo das igrejas em estudo.

CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE SINCRETISMO E HIBRIDAÇÃO CULTURAL NUMA PERSPECTIVA DO PENTECOSTALISMO PÓS-MODERNO

Para balizar a análise sobre o aspecto heterogêneo do pentecostalismo da terceira onda decorrente de possíveis assimilações litúrgicas das religiões afro-brasileiras, é preciso discutir algumas definições de sincretismo religioso e hibridação cultural, elencados anteriormente como referenciais teóricos dessa pesquisa. Etimologicamente, o termo sincretismo significa “combinar”, do grego *synkhretismós*. Historicamente, de um modo mais genérico, remete-nos a união dos cretenses numa espécie de república das cidades, somando forças para enfrentar o inimigo comum. O termo passou para a história das religiões e também para o estudo antropológico, indicando uma combinação de ritos, procedentes de tradições não homogêneas, até atingir um conjunto de formas religiosas comuns. No entanto, o tema do sincretismo religioso vai além do contraponto de pureza e de mistura, construções de caráter social. Constitui um processo polivalente, a partir de aspectos variados, não podendo receber um tratamento generalizante. Pierre Sanchis, antropólogo e sociólogo francês, declara que:

Não se trata mais, pois - pelo menos diretamente - , de identificar o sincretismo com uma forma de confusão ou mistura de "naturezas" substantivas (no plano ideativo, organizacional, ou até mesmo sistêmico), já que a polivalência dessas transformações e misturas concretas parece desencorajar até hoje a procura de um sistema de categorias logicamente coerente e totalmente abrangente, mas de afirmar a tendencial universalidade de um processo, polimorfo e causador em múltiplas e imprevistas dimensões, que consiste na percepção - ou na construção - coletiva de homologias de relações entre o universo próprio e o universo do Outro em contato conosco, percepção que contribui para desencadear transformações no universo próprio, sejam elas em direção ao reforço ou ao enfraquecimento dos paralelismos e/ou das semelhanças. Uma forma de constante redefinição da identidade social (SANCHIS, 1995, p. 124).

A polivalência das construções sincréticas, abrangentes e universalizadas, que levam em conta variadas dimensões, como propõe Sanchis, nos conduz a pensar o surgimento das marcas heterodoxas no pentecostalismo, não de forma pontual, estatizada em um tempo-espaço, motivada por desacordos teológicos, mas como consequência de transformações histórico-sócio-culturais, nas quais o fenômeno religioso está inserido e das quais sofre influências. Temos, portanto, uma concepção de sincretismo para além dos aspetos superficiais de

apropriação, semelhança, relação justaposta, para uma abordagem mais ampla. Um exemplo desse aspecto polivalente da construção sincrética pode ser percebido nos registros históricos das primeiras manifestações do fenômeno em terras brasileiras. O diversificado estoque cultural, onde etnias indígenas e africanas prestavam culto aos mais variados panteões, dificultaram a consolidação de uma religiosidade pública e eclesial ortodoxa, tentada a todo custo, pelos “donos do poder espiritual” no novo mundo (MOTT, 1997). É no século XVII que surgem os primeiros sinais de manifestações religiosas sincréticas na colônia. É sabido que a imposição da fé católica no Brasil colonial foi uma das tentativas de dominação portuguesa porém, segundo Luiz Mott, a pluralidade cultural e religiosa decorrente do próprio processo de colonização dificultou o estabelecimento de um catolicismo à moda lusitana. As práticas domiciliares de devoção católica, fruto da escassez de clérigos e templos, das grandes distâncias do território e dos perigos de ataques de animais selvagens, índios e negros indômitos nos atos religiosos públicos, afastaram os colonos da doutrinação ortodoxa e abriram espaço, em um terreno já fértil, para as atividades religiosas sincréticas. Sobre tais práticas no Brasil colonial, Mott registra:

Dentro de casa é o espaço primordial onde têm lugar as práticas religiosas, não só as devoções individuais das almas piás, que por virtude e humilhação buscavam o recesso do lar, como também aquelas devoções que por heterodoxas melhor convinha que fossem praticadas longe do público. A privacidade do lar – seja da casa-grande ou de humildes palhoças de desclassificados – muitas vezes era invadida por frades, beatos ou até famílias do Santo Ofício, todos relacionados, de formas variegadas, à perpetuação dos valores religiosos inspirados na Santa Madre Igreja (MOTT, 1997, p.11).

É importante salientar que, segundo a afirmação de Mott, apesar dos obstáculos apresentados anteriormente para o estabelecimento de uma fé ortodoxa, a Igreja não mediu esforços para impedir, ou pelo menos, controlar as práticas de devoção domiciliar, porém sem muito êxito. Apesar de motivadas por circunstâncias diferentes, práticas de devoção familiar também foram comuns dentro do movimento pentecostal, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, nos denominados “Jardins de oração”. Eram encontros domiciliares que reuniam fieis de igrejas pentecostais e outras vertentes, além de visitantes, para momentos de orações e práticas devocionais. Os “jardins” tornaram-se conhecidos pela promoção de milagres, profecias e outras manifestações. Em muitos casos, não eram formalmente vinculados a nenhuma igreja constituída, nem tinham a aprovação de seus líderes religiosos uma vez que suas práticas destoavam do padrão tradicional. No entanto, a popularidade que alguns desses grupos atingiram, propiciou a criação de novas denominações pentecostais autônomas.

Embora o termo “sincretismo” adote, no dicionário, uma conceituação, de certo modo, estática, na prática a expressão assume valores de significado diversificados, ainda que pertencentes ao mesmo campo semântico. Muitos autores tem se dedicado ao estudo do termo e suas ressignificações, como o historiador e sociólogo Sergio Figueiredo Ferreti, dentre uma gama de outros pesquisadores. Sobre o significado do termo, Ferretti discorre:

Sincretismo é palavra considerada maldita que provoca mal estar em muitos ambientes e em muitos autores. Diversos pesquisadores evitam mencioná-la considerando seu sentido negativo, como sinônimo de mistura confusa de elementos diferentes, ou imposição do evolucionismo e do colonialismo. (FERRETTI, 1998, p.183).

No Brasil, a expressão é vista por alguns estudiosos com algumas reservas, por assumir, dentro dos sons significativos que o termo reverbera, valor pejorativo. Isso se dá pela representação negativa que o termo acarreta, uma vez que, no processo de dominação colonial, a religião dominante, no caso brasileiro, o catolicismo, influenciou as religiões consideradas inferiores, dos grupos dominados. Desse modo, as religiões resultantes dessa “mistura confusa”, de acordo com a afirmação de Ferretti, passam a ser vistas com certo desmerecimento.

Com o olhar voltado para os fenômenos da modernidade e pós-modernidade no campo religioso, é pertinente trazer para a discussão o pensamento de Nestor Garcia Canclini sobre culturas híbridas, numa tentativa de compreender os processos de assimilação no movimento pentecostal. Canclini desenvolve seu pensamento sobre a teoria da hibridação cultural apresentando-a como fenômeno moderno. Segundo ele, hibridação “são processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. (CANCLINI, 2015, p. XIX). Tais combinações apresentam de forma mais aprofundada as questões de assimilação, complementando e ampliando o pensamento de Pierre Sanchis e Sergio Figueiredo Ferreti sobre a polivalência das relações sincréticas. Essa breve definição vai ao encontro das questões levantadas sobre o movimento pentecostal pós-moderno. Para além das relações sincréticas, o pentecostalismo poderia estar, como participante das transformações socioculturais, se redefinindo e se ressignificando. Sobre essa condição híbrida das religiões modernas nas américas, incluindo o pentecostalismo, Canclini explica:

Algo semelhante ocorre com a passagem das misturas religiosas a fusões mais complexas de crenças. Sem dúvidas, é apropriado falar de sincretismo para referir-se a combinações de práticas religiosas tradicionais. A intensificação das migrações, assim como a difusão transcontinental de crenças e rituais no

século passado acentuaram essas hibridações, e as vezes, aumentaram a tolerância em relação a elas, a ponto de que em países como o Brasil, Cuba, Haiti e Estados Unidos tornou-se frequente a dupla ou tripla pertença religiosa; por exemplo, ser católico e participar também de um culto afro-americano ou de uma cerimônia *new age*. Se considerarmos o sincretismo, em sentido mais amplo, com a adesão simultânea de vários sistemas de crenças, não só religioso, o fenômeno se expande notoriamente, sobretudo entre as multidões que recorrem, para aliviar certas enfermidades, a remédios indígenas ou orientais, e para outras, a medicina alopática, ou rituais católicos ou pentecostais (CANCLINI, 2015, p. XXVIII).

Nesse sentido, não é precipitado admitir as formas de apropriação do neopentecostalismo e do pentecostalismo autônomo como algo inerente a esses processos de hibridação, marcas da pós-modernidade. A fusão de vários sistemas de crenças na IURD, já discutidos por pesquisadores como Patrícia Birman, e a autonomia litúrgica e doutrinária dos pequenos grupos pentecostais, que se traduz na fusão de crenças, sobretudo, das práticas da religiosidade afro-brasileiras, parecem inaugurar uma nova modalidade religiosa. O que poderíamos chamar de pentecostalismo pós-moderno, situa-se em um cenário em que, ora apresenta um comportamento transgressor em relação ao protestantismo e ao pentecostalismo tradicionais, adotando características da religiosidade afro-brasileira, ora combate explicitamente as religiões de matriz afro, numa manutenção das doutrinas essenciais do protestantismo. Para tentar situar de forma mais clara esse pentecostalismo pós-moderno no cenário religioso evangélico, é preciso fazer um percurso pelos desdobramentos históricos e doutrinários do protestantismo brasileiro do século XX até os dias atuais, o que será apresentado no tópico a seguir.

DO PROTESTANTISMO CLÁSSICO AO PENTECOSTALISMO PÓS-MODERNO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO E DOUTRINÁRIO

O objetivo deste tópico, como sugerido anteriormente, não é apresentar um panorama histórico-doutrinário do protestantismo brasileiro, mas tentar, de forma sucinta, situar o pentecostalismo pós-moderno no cenário evangélico dos dias atuais. Para fins didáticos, hoje as igrejas evangélicas estão assim classificadas: igrejas de imigração europeia, como os Luteranos, os Batistas e os Congregacionais; igrejas de missão e convenção, representadas por Presbiterianos, Batistas e Metodistas norte-americanos; e pentecostais que se constituem na expressão popular do protestantismo no Brasil, tendo como uma das fortes representantes as Assembleias de Deus. Em 1910, havia no Brasil apenas dois templos pentecostais. Em 1970, eles já eram 1.100 enquanto todas as outras denominações protestantes juntas somavam 1.400.

Esse crescimento popular deve-se, dentre outros fatores, a expansão urbana e industrial do século XX (MACEDO, 1989). Em relação a esse assunto, refletindo sobre a expansão atual de grupos religiosos pentecostais, Patrícia Birman declara:

O crescimento pentecostal, no interior de uma “onda” mais vasta e mundial de desregulamentação das grandes instituições religiosas, parece estar transformando as conexões do campo religioso com a política no país. Por toda parte surgem indícios de que grupos pentecostais variados estão cada vez mais presentes nos espaços públicos. A linguagem religiosa se amplifica, ganha terreno e talvez esteja se transformando num instrumento privilegiado de demandas de integração e de reivindicação de direitos sociais por parte de seus fiéis. (BIRMAN, 2001, p. 59).

Birman sugere que as transformações no campo religioso estão diretamente relacionadas a aspectos sociais e políticos. O movimento pentecostal do século XX parece representar os anseios de uma camada social menos privilegiada, que encontram em seu discurso, um canal de reivindicação de direitos sociais, uma vez que o protestantismo clássico parece representar as camadas mais altas da sociedade. Do seu surgimento até a contemporaneidade, o movimento pentecostal sofre algumas mudanças. O sociólogo Paul Freston (1994) discorre sobre “três ondas” ou fases de implantação do pentecostalismo no Brasil. A primeira onda, ainda nos primeiros anos do movimento pentecostal norte-americano, trouxe para o país duas igrejas: a Congregação Cristã no Brasil, em 1910, e as Assembleias de Deus em 1911. Essas igrejas dominaram amplamente o campo pentecostal durante quarenta anos. A Assembleia de Deus foi a que mais se expandiu, tanto numérica quanto geograficamente. A Congregação Cristã, após um período em que ficou limitada à comunidade italiana, sentiu a necessidade de assegurar sua sobrevivência por meio do trabalho entre os brasileiros. É interessante o fato de que, quando chegaram os primeiros pentecostais, todas as denominações históricas já haviam se implantado no país: anglicanos, luteranos, Congregacionais, presbiterianos, metodistas, batistas e episcopais. Todavia, o seu crescimento havia sido modesto. A segunda onda pentecostal ocorreu na década de 1950 e início dos anos 1960, quando houve uma fragmentação do campo pentecostal e surgiram, entre muitos outros, três grandes grupos ainda ligados ao pentecostalismo clássico: Igreja do Evangelho Quadrangular em 1951, Igreja Evangélica Pentecostal O Brasil para Cristo em 1955 e Igreja Pentecostal Deus é Amor em 1962, todas voltadas de modo especial para a cura divina. Essa segunda onda coincidiu com o aumento do processo de urbanização do país e o crescimento acelerado das grandes cidades. Freston argumenta que o estopim dessa nova fase foi a chegada da Igreja Quadrangular com os seus métodos arrojados, forjados no berço dos modernos meios de comunicação de massa. Esse

período revela uma tendência digna de nota – a crescente nacionalização do pentecostalismo brasileiro. Enquanto que a Igreja Quadrangular ainda veio dos Estados Unidos, as outras duas surgidas na mesma época tiveram raízes integralmente brasileiras. A terceira onda histórica do pentecostalismo brasileiro começou no final dos anos 1970 e ganhou força na década de 1980, com o surgimento das igrejas denominadas neopentecostais, com sua forte ênfase na teologia da prosperidade. Sua representante máxima é a Igreja Universal do Reino de Deus, mas existem outros grupos significativos como a Igreja Internacional da Graça de Deus, Igreja Renascer em Cristo, Comunidade Sara Nossa Terra, Igreja Paz e Vida, Comunidades Evangélicas e muitas outras. Os grandes ícones do movimento neopentecostal expandiram-se potencialmente no Brasil e em outros países, assumindo, como já dito antes, uma estrutura episcopal, na qual uma sede controla uma rede de igrejas a ela vinculadas, com uma liderança organizada hierarquicamente por apostolados, bispados, pastores, diáconos e obreiros. Porém, essa terceira onda representada primeiramente pelo neopentecostalismo, parece abrir caminho para o surgimento de uma centena de pequenos grupos denominacionais periféricos, sem vínculos doutrinários nem administrativos com as grandes redes. São desdobramentos do pentecostalismo aqui denominados de pentecostais autônomos. As características sincréticas e híbridas da terceira onda, parecem caminhar para uma nova modalidade situada entre o protestantismo clássico e as religiões populares de matriz afro, numa relação paradoxal de afirmação e negação.

RESULTADOS PARCIAIS

Ainda é cedo para construir afirmações mais consistentes sobre como se dão, em sua complexidade, os processos de assimilação que se articulam dentro do movimento pentecostal na contemporaneidade. Porém, são notórias as semelhanças entre aspectos das religiões afro-brasileiras e a forma de culto dos grupos em estudo. Talvez essas semelhanças estejam postas em uma superfície, reverberando relações socioculturais bem mais profundas. Não é difícil identificar, por exemplo, em algumas igrejas pentecostais, a substituição de instrumentos tradicionais como o piano, ainda utilizados nos cultos presbiterianos batistas e metodistas, pelos atabaques, presentes nas cerimônias do candomblé e da umbanda. A inserção dos instrumentos de percussão vem associada a uma inovação rítmica. Enquanto em algumas igrejas protestantes e pentecostais tradicionais, os ritmos são mais contidos e intimistas, nos cultos das igrejas em estudo, são dançantes, remetendo a estilos como o samba. As danças também são uma inovação não admitidas nas igrejas tradicionalistas. Em algumas igrejas pentecostais observadas, as

danças em movimentos circulares e os rodopios frenéticos muito se assemelham as celebrações da umbanda. Tais movimentos geralmente prenunciam o transe. Alguns teólogos protestantes consideram o estado de transe praticado nos cultos pentecostais uma heresia aos preceitos bíblicos. Na IURD, vertente neopentecostal, as assimilações se dão de forma diferente das descritas até aqui. A liturgia oscila entre o fervor pentecostal e a contrição tradicional. Alguns termos, não comuns no vocabulário evangélico até então, são adotados pelos neopentecostais como “sessão de descarrego” e “ritual de quebra de maldição” dentre outros. Os termos sessão e ritual são comuns no espiritismo e nas religiões de matriz afro. Ainda sobre a IURD, a antropóloga social Patrícia Birman menciona o surgimento do tipo religioso “bricoleur”, que realiza rearranjos entre crenças e ritos como relações de consumo no que ela denomina “supermercado da fé”. Birman menciona ainda o “trabalho sincrético” realizado principalmente por mulheres, ex-integrantes de cultos de possessão, praticados anteriormente nas religiões de matriz africana:

Para manterem suas áreas de influência religiosa, seus pequenos poderes, digamos, exercidos em nome da medição que faziam entre o mundo visível e o invisível. Continuam atendendo, com seus serviços mágicos e religiosos, parte de suas antigas clientelas. Parentes e amigos permaneceram recorrendo a elas. Porém, a oferta de serviços passou a ser outra: não mais os benefícios promovidos por seus antigos espíritos, mas um controle quase de polícia sobre eles, agora diabos, “amarrando-os”, “queimando-os” renovadamente por meio de exorcismos e novos rituais trazidos da Igreja. Assim de certo modo salvam o prestígio religioso que possuíam anteriormente... (BIRMAN, 2001, p. 59).

De acordo com a autora, nesse processo de migração das religiões de matriz afro para a IURD, existe uma mudança de agremiação religiosa, mas a permanência de preceitos básicos herdados da antiga religião, agora negada e demonizada, em prol da manutenção de um discurso de dominação, livre dos estigmas negativos de suas origens. Nota-se, nessa nova narrativa religiosa, pontos de tensão entre o sagrado e o demoníaco, numa relação maniqueísta. Ora práticas e elementos trazidos das antigas religiões são divinizados, ora são demonizados. Tais manifestações que envolvem curandeirismo, expulsão de forças demoníacas, simpatias, possessões, profecias e outros “serviços mágicos”, como as correntes de sacrifícios materiais e oferendas, também estão presentes nos grupos pentecostais autônomos. Esse comportamento parece uma forma de transgressão, que é uma marca da pós-modernidade nas mais variadas áreas. Os ritos compreendem uma manutenção da ordem tradicionalista que, quando descumpridos, transformam-se em transgressão (CANCLINI, 2015).

Reitero que os resultados parciais postos até aqui, frutos de observações e pesquisas, não dão conta da complexidade do tema, mas apontam para longos caminhos a percorrer em busca, não de respostas, mas novos olhares e, conseqüentemente, novas inquietações e questionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para refletir epistemologicamente, sobre os processos de assimilação de traços das religiões afro-brasileiras no movimento pentecostal, algumas questões devem ser considerados: a polivalência das construções sincréticas, que norteiam suas definições e conceitos; o diversificado estoque cultural do povo brasileiro, que reverbera na religiosidade; o caráter heterodoxo da formação religiosa e seus rearranjos desde o Brasil colônia; o redimensionamento da herança negra nas décadas de 1960 e 1970, momento em que nasce o neopentecostalismo. Esses aspectos, balizados nos teóricos evocados, são paradigmas fundamentais para tal discussão.

Pelo percurso histórico do protestantismo com seus desdobramentos até chegar ao neopentecostalismo, houve transformações contundentes nas práticas, nos discursos e em preceitos. No entanto, as bases dogmática desses movimentos religiosos permanecem comuns: a Bíblia como referência doutrinária; a esperança na vida eterna; a salvação da alma por meio da fé em Cristo, dentre outros aspectos, que talvez os torne, popularmente e indistintamente, conhecidos como “evangélicos”. Apesar desses aspectos comuns, o movimento neopentecostal promove uma ruptura na ortodoxia protestante, aglutinando a suas práticas e princípios uma série de inovações. É nesse cenário de flexibilidade e popularização do protestantismo que situa-se o viés da questão: estariam as práticas das religiões afro-brasileiras no “DNA” do movimento pentecostal? Seriam essas rupturas, assimilações e transgressões marcadores da pós-modernidade? Por se tratar de um fenômeno relativamente novo, os estudos e pesquisas sobre os movimentos de assimilação no pentecostalismo, sobretudo de elementos da religiosidade afro-brasileira também são recentes e com vasto campo epistemológico de exploração.

Os aspectos relatados no último capítulo deste artigo apontam para a presença de semelhanças que podem proporcionar várias possibilidades de investigação. Por se tratar de religiões tão antagônicas, a discussão em torno dessa hipótese possui uma importância social relevante. Na verdade, a temática religiosa em sua complexidade, como parte integrante da cultura universal, sempre apresentará novos fenômenos, que promoverão o surgimento de

novos objetos, suscitando uma constante inquietação na busca de respostas, no sentido de tentar compreender a aventura humana.

REFERÊNCIAS

- BIRMAN, Patrícia. Conexões políticas e bricolagens religiosas: questões sobre o pentecostalismo a partir de alguns contrapontos. In: SANCHIS, Pierre (Org.) **Fiéis & Cidadãos**. Percursos de sincretismo no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, p 59-86, 2001.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- CANEVACCI, M. **Sincretismos**: uma exploração das hibridações culturais. São Paulo: Studio Nobel, 1996.
- DURKEIN, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FERRETTI, Sergio E. Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182-198, jun. 1998
- FRESTON, Paul. **Evangélicos na Política Brasileira**: História Ambígua e Desafio Ético. Curitiba: Encontro Editora, 1994.
- MACEDO, Carmen Cinira. **Imagem do Eterno**: religiões no Brasil. São Paulo: Moderna, 1989.
- MORIN, Edgard. **O método 1**: a natureza da natureza. Portugal: Publicações Europa-américa, 1977.
- MOTT, Luiz. Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu. In: SOUZA, Laura de & Mello e.(org.). **História da Vida Privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América. Vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SANCHIS, Pierre. As tramas sincréticas da história: sincretismo e modernidade no espaço luso-brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 28: 123-138. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_10.htm>. Acesso em: 01 jun. 2018.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E CURRÍCULO ESCOLAR: OLHARES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DA ESCOLA ESTADUAL XAVIER FERNANDES

Élida Joyce de Oliveira/UERN
elidajoyce@hotmail.com

José Alberto da Silva/UERN
josebetojs@hotmail.com

RESUMO

A educação quilombola é um tema relevante em nosso país, pois mostra o reconhecimento de um grupo étnico racial historicamente posicionado às margens de uma educação tradicionalmente eurocêntrica. Este artigo é resultado de uma pesquisa cujo objetivo é analisar se o currículo da Escola Estadual Xavier Fernandes faz conexão com a realidade da comunidade quilombola do Jatobá. A escola em questão está situada na cidade de Patu/RN e atende alunos da comunidade quilombola do Jatobá. Perante isso, dividimos o presente artigo em três partes: a primeira delas consiste em perceber os subsídios que pontuam o processo de construção da política nacional para a educação quilombola, representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012); na segunda parte, faremos uma abordagem sobre currículo e a importância de trabalhar a diversidade e suas significações no ambiente escolar; e, por fim, analisamos se as práticas educativas da Escola Manoel Xavier Fernandes fazem conexão com a realidade local. A metodologia utilizada no estudo em tela parte da pesquisa bibliográfica sobre a temática, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com a coordenação da referida escola. Autores como Munanga (2005), Macedo (2012), Lopes (2011), Gomes (2007), entre outros, embasarão nossa discussão teórica.

Palavras-chave: Educação quilombola. Currículo. Educação.

INTRODUÇÃO

Na conjuntura da educação brasileira, tem se observado certa emergência em desenvolver políticas públicas de educação direcionadas às comunidades remanescentes de quilombo, com o propósito de incluir a educação quilombola em cada uma dessas comunidades existentes no Brasil. A Educação Escolar Quilombola foi implantada recentemente no campo da Educação Básica, uma vez que a resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Trata-se, assim, de uma política pública de reconhecimento dos saberes históricos e culturais, que não são mencionados no currículo escolar.

Como é cediço, o nosso país é constituído de vários povos, de maneira que estamos diante de uma população escolar multirracial. Assim, os diversos segmentos da sociedade brasileira são vistos como identidades comunitária específicas. De acordo com as diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola (BRASIL, 2012, p. 415): “Povos e

Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social [...]”. Quilombos e remanescentes de quilombos como comunidade tradicionais vivem e lutam por direitos a terra e a valorização dos seus saberes.

Destarte, dividimos o artigo em três partes: a primeira delas consiste em perceber os subsídios que pontuam o processo de construção da política nacional para a educação quilombola, representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012); na segunda parte, faremos uma abordagem sobre currículo e a importância de trabalhar a diversidade; e, por fim, analisamos se as práticas educativas da Escola Manoel Xavier Fernandes fazem conexão com a realidade do quilombo do Jatobá.

Para contextualizar o leitor sobre o local da pesquisa, informamos que a escola é situada na cidade de Patu/RN. Ela é mantida pelo poder público e administrada pela secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). A referida escola atende os alunos da comunidade quilombola do Jatobá que é localizada na Zona Rural da cidade de Patu/RN.

De acordo com o trabalho já realizado por Assunção (2009), o território do Jatobá foi construído a partir de heranças deixadas pelo senhor Manoel Gonçalves de Lima, um escravo que deixou muitos filhos. No ano de 1940, quando João Luiz de Aquino, impossibilitado de viver em Atenas/PB, comprou um pedaço de terra no Jatobá, João passou a residir naquela localidade. Em seguida, os herdeiros começaram a vender suas partes à família do seu João. A comunidade passou a se reconhecer como quilombola somente no ano de 2006, na ocasião em que o professor e pesquisador Assunção (2009) realizou um trabalho atendendo à solicitação legal da Associação dos Moradores da Comunidade Quilombola do Jatobá, objetivando identificar e delimitar o território da citada comunidade rural.

A metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa se deu a partir da leitura do referencial teórico sobre a temática, que buscamos arrimo em Munanga (2005), Macedo (2012), Lopes (2011) e Gomes (2007). Posteriormente, realizamos entrevistas semiestruturadas com a coordenação da Escola Estadual Xavier Fernandes, da rede pública, na cidade de Patu/RN. A motivação do *locus* da pesquisa se deve a realização de uma visita nessa unidade de ensino, por ocasião de um projeto idealizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vinculado ao curso de bacharelado em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no qual atuamos como bolsista.

As entrevistas foram realizada com a coordenação da instituição de ensino mencionada. Na oportunidade, levantamos questionamentos sobre currículo (se a escola promove reuniões

para discutir currículo); se as práticas educativas da escola valorizam a diversidade étnico-racial; se o PPP da escola aborda a questão étnico racial. Por ocasião desse artigo, a equipe escolar será identificada através de nomes fictícios, de modo a garantir o sigilo ético e proteção de sujeitos envolvidos na pesquisa.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Como resultado da luta histórica do movimento negro, foi sancionada a Lei Federal 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica, em todo território nacional. No ano seguinte, são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana.

Não se pode olvidar que um caminho muito árduo foi percorrido por pessoas que já não estão mais aqui e que lutaram muito contra as injustiças e desigualdades sociais que permeiam nossa sociedade e pela conquista de direitos. Foi através das reivindicações do Movimento Negro, que desde a década de 1940, na época do Teatro Experimental do Negro (TEN) – cujo principal expoente foi Abdias do Nascimento¹, o Brasil passou a lutar pela implantação de políticas públicas em prol da população afro-brasileira, que valorizassem a identidade, a história e a cultura do povo negro.

Em 09 de janeiro de 2003, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639, que veio a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seus artigos 26 e 79, com os acréscimos dos artigos 26-A² e 79-B, passando a garantir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio (públicos e privados), e acrescentar ao calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra³”. A implementação dessa ação afirmativa é considerada uma vitória do Movimento Negro brasileiro em prol da educação.

¹ De acordo com o sítio **Fundação Cultural Palmares**, Abdias nasceu em 1914, no município de Franca/SP. “Embora de família pobre, conseguiu se diplomar em contabilidade em 1929. Aos 15 anos alistou-se no exército e foi morar na capital São Paulo, onde [...] se engajou na Frente Negra Brasileira e se envolveu na luta contra a segregação racial. Dramaturgo, poeta e pintor, atuou como deputado federal, senador e secretário de Estado[...]”. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=95>. Acesso: 10/12/2007.

² Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

³ Conforme estabelece a lei nº 9394/1996, em seu art. 79-B.: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”.

Após a sanção da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03⁴, de 10 de março de 2004 – em que são estabelecidas orientações sobre conteúdos a serem incluídos nos currículos escolares em todos os níveis da Educação Básica, e pela Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004 – onde são pontuados direitos e obrigações dos entes da federação no que tange à implementação da lei já mencionada.

Sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, foram construídas, no biênio 2010-2011, e aprovadas em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Diante desse contexto, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília, evidenciou-se a necessidade de elaborar políticas públicas educacionais específicas para atender as demandas das comunidades quilombolas. De forma que não cabe mais considerar a educação quilombola como uma modalidade intitulada “educação do campo”, mas sim, considerar as especificidades culturais e históricas dessas comunidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram aprovadas em 05 de junho de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 16/12), e homologadas através da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União em 21/11/2012. Estas orientações seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. De acordo com ela:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 42).

A Resolução nº 8 de 2012, em seu artigo 1º, define a educação quilombola como uma modalidade específica da Educação Básica, senão vejamos: “Art. 1º - Ficam estabelecidas

⁴ “O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”. (Parecer CNE/CP nº 03/2004)

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução”. De acordo com a resolução:

Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes (BRASIL, 2012, p. 427).

É necessário destacar que na educação escolar quilombola (na educação básica), o estabelecimento de ensino está inserido na comunidade, englobando os espaços de ensino que estejam próximos aos territórios quilombolas o que vem a favorecer o recebimento de uma parcela significativa de estudantes da comunidade.

Nas diretrizes, encontramos a abrangência da Educação Escolar Quilombola, que perfaz toda a educação básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive, a Educação à Distância (BRASIL, 2012). Destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica. A proposta curricular da educação quilombola incorporará, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012, p. 442):

Conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social.

É mister ressaltar que a educação precisa reconhecer a existência da comunidade quilombola, sua realidade histórica e os sujeitos que nela vivem. Conhecer, sobretudo, seus processos culturais, sua socialização e as relações lá estabelecidas cotidianamente.

No que tange aos materiais didáticos, é importante ressaltar que eles devem ser elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a participação de quilombolas e seus representantes, construindo um retrato o mais verídico possível das comunidades como são. Devem ser utilizados materiais didáticos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura das comunidades quilombolas.

A interação da cultura negra com as outras culturas existentes em nosso país não se constitui num fator de superioridade ou inferioridade, mas sim, num fator de complementariedade e enriquecimento do país. Vejamos o que estabelecem as diretrizes sobre o currículo da educação quilombola:

Art. 34. O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidade (BRASIL, 2012, p. 488).

A questão que se coloca para os ambientes escolares no contexto quilombola diz respeito à elaboração de atividades direcionadas, pois a sua ausência representaria um contra censo. Sobre a importância de tais momentos dentro do ambiente escolar Fiabani (2013, p. 354) considera que “A construção do currículo prevê a inserção/comemoração de datas significativas para o povo quilombola e povo negro. Além dos eventos nacionais, como dia da consciência negra, a flexibilização do currículo permite reverenciar as datas históricas e religiosas da comunidade [...]”.

Além disso, o currículo da educação quilombola deverá incluir as comemorações nacionais e locais no calendário escolar, e estas devem ser planejadas com a presença dos estudantes e da comunidade, para que as datas possam ser discutidas entre todos os interessados.

O CURRÍCULO ESCOLAR

Analisar o Quilombo no Brasil é apresentar as fases fundamentais da história de empenho do Movimento Negro no país, sendo caracterizada pelos quilombos como uma das formas de coletividade da população negra, que é assimilado pelo quilombismo e retratado por Nascimento (2002). Silva (2011), destaca que o currículo está diretamente envolvido na construção social e que mesmo antes da existência sistematizada dos estudos sobre currículo ele já estava presente no contexto escolar visto que “de certa forma todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo” (SILVA, 2011, p. 21). É preciso, além do que está expresso na lei, que as secretarias de educação, as escolas atendam a demanda da sociedade e entendam como estão organizadas as escolas quilombolas, e percebam como a cultura se desenvolve nesse espaço. Silva (2004, p. 102), traz uma questão central sobre raça e

etnia ao questionar: “como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidades que constituem o currículo?”. O autor propõe, pois, que, para além de festejar a diferença e a diversidade, é preciso questionar os mecanismos de construção das identidades e das diferenças nacionais e étnico-raciais e seus vínculos com as relações de poder. “Uma das questões fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e a diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas escolas” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 163).

A disseminação desses conceitos e práticas educativas irão auxiliar no combate ao racismo e preconceito racial, além de contribuir para a compreensão do contexto sociocultural dessas comunidades. Trata-se de uma educação que resgata a história desses sujeitos sociais, fazendo com que eles se reconheçam e queiram ser cada vez mais reconhecidos na sociedade brasileira.

Lopes e Macedo (2011) salientam o que está expresso na teoria de Hall (1997), ao retratarem que não existe sentido no objeto em si, em sua materialidade, mas sim na inclusão dessa materialidade em determinado conjunto de linguagem. Na esteira desse pensamento Lopes e Macedo (2011, P.203) afirmam que: “a cor da pele, por exemplo, é usada para nomear as raças e, por isso é observada como características que diferencia os sujeitos”. Conforme essa abordagem:

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é portanto, uma prática cultural (...) Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando como uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite significação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

Seguindo está mesma linha de pensamento, Lopes (2012) defende que a necessidade do conhecimento escolar está ligada a cultura dos alunos, incluindo suas tradições e raízes, e outros elementos para essa concepção, buscando assim, entender os fatores intraescolares e extraescolares. Não há uma separação daquele conhecimento considerado próprio para o âmbito escolar, daquele conhecimento do cotidiano das pessoas que estão envolvidas no currículo.

Muitas vezes os professores trabalham com foco no currículo tradicional, organizado pelas disciplinas como língua portuguesa, matemática, geografia, entre outras e as questões referentes a diversidade muitas vezes não são discutidas. Deixar de discutir a diversidade,

principalmente na escola, pode ser perigoso. Analisando essa questão, nas palavras de Gomes (2007, p. 17):

Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial).

Nas palavras de Lopes (2012, p. 23-24): “O currículo não é fixo, o produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é de uma parte legitimada da cultura a própria luta pela legitimação. É possível então considerá-lo como uma luta política pela produção de cultura”. A questão que se coloca para os ambientes escolares no contexto quilombola diz respeito à elaboração de atividades direcionadas, pois a sua ausência representaria um contra censo.

A COMPREENSÃO DA COORDENAÇÃO SOBRE A INTERFACE DA SUA PRÁTICA COM A REALIDADE LOCAL

Como já dito anteriormente, o nosso estudo pretende investigar se as práticas educativas da Escola Estadual Xavier Fernandes fazem conexão com o quilombo do Jatobá. Para contextualizar o leitor sobre o local da pesquisa, informamos que a escola é situada na cidade de Patu/RN. Ela é mantida pelo poder público e administrada pela secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). A referida escola atende os alunos da comunidade quilombola do Jatobá que está localizada na Zona Rural da cidade de Patu/RN. Realizamos entrevistas semiestruturadas com a coordenação da Escola Estadual Xavier Fernandes. É preciso dizer que, por ocasião deste artigo, a coordenação recebera nomes fictícios e serão identificados por eles a partir de agora.

Para se pensar uma educação escolar quilombola, é necessário compreender o que são os quilombos. Inicialmente, procuramos saber da coordenação que vem a ser um quilombo. Maria⁵ informou que “*Os quilombos por muito tempo serviu de refúgio de escravos, mas é sinônimo de liberdade e aconchego, ajuda em comunidades até os dias de hoje*”. É possível perceber que a direção tem o conhecimento do que vem a ser um quilombo, visto que eles fazem uma diferenciação da definição colonial para o quilombo na atualidade.

⁵ Nome fictício dado a coordenação da Escola Estadual Xavier Fernandes.

Maria enfatiza que “há encontros para discutir currículo. Segue as normas estabelecidas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e no currículo, a SEEC (Secretaria de educação de Estado e da Cultura) promove essa construção nas escolas”. Como é cediço, descolonizar os currículos é um desafio para a educação escolar. O rigor das grades curriculares, a pauperização de cunho conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012). Assim, entendemos que seja necessário apresentar na escola a efetivação de perspectivas que possam legitimar o sentido da educação escolar dos quilombos. Conforme expressa Maria e Fabiana⁶ em seus relatos “as práticas educativas valorizam a diversidade. E os professores trabalham temas sobre afrodescendentes no ensino de história e da cultura, das artes e das linguagens originárias da África”.

Percebe-se pelo relato que a discussão vem sendo feita em disciplinas específicas, mas todas as disciplinas devem explorar o assunto. É notório que a educação quilombola teve um avanço extremamente significativo em relação às políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas. No entanto, percebemos a existência de lacunas nos conteúdos escolares como valores familiares, a manutenção das tradições e, sobretudo, a preocupação com a manutenção dos marcos ancestrais para que as crianças não percam as suas raízes. No relato de João⁷, ele afirma que o “PPP (Projeto Político da Pedagógico da Escola) aborda a educação quilombola. O PPP faz uso em sua construção do respeito e da prática comum as liberdades étnicas-raciais e no atendimento a essas comunidades.” No relato acima, fica expresso que a equipe escolar entende que suas práticas devem estar de acordo com a realidade sociocultural do quilombo.

Quando se trata de temas referentes à diversidade étnico-racial, as raízes culturais, e à história dos quilombos no Brasil, a escola realiza “o café literário, São João além de outros que os professores desenvolvem”. Apesar da preocupação com as populações quilombolas, a comunidade do Jatobá ainda sofre um certo descaso em relação à cultura negra em práticas escolares relacionadas à diversidade brasileira, principalmente nos currículos, já que poucas são as atividades desenvolvidas.

Quando perguntamos quais as estratégias utilizadas para a interface, eles relatam que: “os elementos da comunidade quilombola tem sido desenvolvido especialmente no “Mais educação”, através das rodas de capoeira”. Ao analisar esse relato, percebe-se uma

⁶ Nome fictício dado a coordenação da Escola Estadual Xavier Fernandes.

⁷ Nome fictício dado a coordenação da Escola Estadual Xavier Fernandes.

divergência em relação à formulação do PPP da escola, uma vez que nos foi relatado que este (o ppp) aborda a educação quilombola. No entanto, ela não é desenvolvida dentro das salas de aula.

Surge, então, um questionamento: por que as diretrizes não foram inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola? De acordo com Gomes (2003, p. 77): “A construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a naturalização das diferenças étnico/raciais, [...] uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial”.

Nessa visão Munanga e Gomes (2006, p. 133) afirmam que: “É lutando pela legitimação dos valores culturais do povo, que a escola poderá perceber toda a riqueza e complexa simbologia que o aluno traz. Sistematizar toda a essência estética da nossa cultura é fugir das armadilhas ideológicas do preconceito e do recalcamento”.

Além disto, de acordo com a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação e educação escolar deve ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo levantou-se discussões em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais Quilombola que possibilita as leis enquanto mecanismo de organização política, social, cultural e econômica em áreas quilombolas. Essas políticas precisam serem efetivadas com base em um currículo escolar que esteja de acordo com o que determina as Diretrizes Curriculares.

No decorrer da pesquisa, houve uma ampliação de aprendizagem sobre o termo “currículo” e sua conceituação, entendemos que, para dar visibilidade a essa proposta educativa, é fundamental a participação de professores/as na escolha, seleção, e organização dos temas que podem integrar um planejamento curricular, bem como, toda a comunidade escolar.

Podemos concluir, após a realização das entrevistas que, não obstante as dificuldades inerentes a qualquer escola pública, na escola Estadual Xavier Fernandes houve avanços na educação Escolar Quilombola, enquanto política que visa um projeto educativo, mas, ainda não se desenvolve um trabalho conforme o que está previsto na legislação educacional. Vivemos num país com grande diversidade racial e existem lacunas nas escolas ao que se refere a

conhecimentos que contribuem para o fortalecimento e positivação da autoestima de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. **Jatobá: ancestralidade negra e identidade**. Natal, RN: Editora da UFRN, 2009.
- BRASIL. **Resolução nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares> > Acesso em: 01/05/2017.
- _____. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. “Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>.
- _____. **Cultura Negra e Educação. Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.
- _____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997.
- LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da Escola Pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de. [Et al] (Orgs). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte; Mazza Edições, 2012.
- _____. MACEDO, ELIZABETH. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice R. C e Macedo, Elizabeth (orgs) **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação ensino. **Cadernos de pesquisa**. V.42, n147, p. 716-737, 2012.
- _____. **Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, maio/ago., 2006. p. 285-296.
- _____. Currículo: Política, cultura e poder. **Currículo sem fronteira**, v.6, n.2 pp.98-113, Jul/Dez 2006.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.156-168, 2003.
- NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo**. 2 ed. Brasília: Fundação Palmares, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.
- _____, (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**.3 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DE MATERIAL INSTRUCIONAL E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Nadia Farias dos Santos
Professora/UEPB
nadia26farias@gmail.com

Simone Cabral Marinho dos Santos
Professora/UERN
simone.cms@hotmail.com

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo discutir a produção de material instrucional como proposta de ensino das relações étnico-raciais na escola. Trata-se de um recorte da dissertação intitulada *ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: entre fazeres e saberes* defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), localizado no município de Pau dos Ferros, estado do Rio Grande do Norte (Brasil). Do debate teórico e empírico suscitado nessa pesquisa de mestrado, fomos motivados a elaborar um conjunto de orientações para a escola e professores sobre o ensino das relações étnico-raciais na escola, em atendimento as exigências da Lei 10.639/03 e sua alteração com a Lei 11.645/08. O objetivo é oferecer um roteiro de ações que possibilite o trabalho com o ensino das relações étnico-raciais no ambiente escolar, auxiliando a inserção de conteúdos relativos a História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas em atividades da escola, dos planos e projetos de professores.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Ensino. Práticas Pedagógicas. Produção de materiais. Cartilha Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é sem dúvidas um país negro, na cor de seu povo, na sua cultura, na sua história. Mas ser a cor da maioria de um povo não significa que este seja tratado em igualdade de condições, valorizado e visibilizado. Infelizmente em se tratando dos negros brasileiros as estatísticas revelam que mesmo sendo mais da metade da população (IBGE, 2010), ainda somos aqueles mais vulneráveis no que se refere a emprego e renda, educação, saúde, segurança pública e demais violências sociais e individuais.

Essa realidade é percebida diante vários episódios de racismo amplamente divulgado nas mídias, que evidenciam o que está no imaginário cultural, o lugar que tem sido reservado ao negro e revelam a sociedade na qual estamos imersos. Somos um povo que reconhece em parte sua negritude, embora muitas vezes a reduza ao samba ou ao futebol, mas que ainda se abisma e reage violentamente quando estes, os negros, ocupam espaços socialmente valorizados.

Diante disso, nos últimos anos a discussão sobre a temática étnico-racial tem adentrado com muita força os espaços educacionais, uma vez que eles reproduzem a sociedade e todas as suas mazelas. Como *locus de formação* dos indivíduos e de construção de suas identidades é essencial que a escola empreenda ações educativas em favor do reconhecimento e valorização da população afrodescendente e principalmente sua participação na construção da história e cultura brasileira.

Com vista a esse cenário, se faz importante reconhecer e resgatar a história e a cultura dos afrodescendentes, que histórica e socialmente foram deixados à margem, silenciados, invisibilizados e diminuídos em seu protagonismo como participante ativo na construção da identidade nacional.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de refletir sobre as implicações e necessidades pedagógicas para o trabalho com as questões raciais e no combate à reprodução de práticas de discriminação à população afrodescendente no interior das escolas com base no que preceitua as Leis 10.639/03 e 11.655/08 que estabelecem a obrigatoriedade da inserção no currículo da educação brasileira o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena.

Esse artigo tem como objetivo discutir a produção de material instrucional como metodologia de ensino das relações étnico-raciais na escola. Trata-se de um recorte da dissertação intitulada *Ensino das relações étnico-raciais: entre fazeres e saberes* defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), localizado no município de Pau dos Ferros, estado do Rio Grande do Norte (Brasil).

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida na escola estadual de ensino médio da cidade de Patos – Paraíba, município localizado no sertão paraibano que possui uma área de 473,1 Km² e uma população 106.314 mil habitantes de acordo com os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015). Em relação à Educação Básica em sua rede pública de ensino, possuía uma matrícula de 14.518 alunos, distribuídos da seguinte forma nos 69 estabelecimentos de ensino: 1.785 na educação infantil, 9.558 no ensino fundamental, 3.205 no ensino médio e 2.035 na educação de jovens e adultos, conforme dados do censo escolar, em 2014.

Os sujeitos da pesquisa foram constituídos por vinte e cinco (25) dos vinte e nove (29) professores que compunham o corpo docente da escola englobando todas as disciplinas e as quatro áreas do conhecimento do ensino médio regular e educação de jovens e adultos, nível e modalidade oferecidos pela escola. Em relação aos quatro (04) professores que não compuseram o quantitativo dos sujeitos pesquisados, ocorreu que durante a pesquisa realizada no período de junho a outubro do ano de dois mil e dezesseis (2016), dois (02) estavam em licença de saúde, um (01) solicitou transferência para escola em outra cidade e um (01) pediu demissão do cargo, portanto não integravam mais o quadro de professores da escola.

Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos a observação direta e o formulário aplicado pelo pesquisador. Para Lakatos e Marconi (2007, p. 192), “a observação é uma técnica de coleta de dados e para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. [...]”. Para este estudo, a observação direta consistiu na coleta de dados por meio da observação da escola, sua rotina, os sujeitos, o ambiente, a organização, dentre outros aspectos, sob o qual o pesquisador é membro da comunidade observada. Nesse intuito se elencou como aspectos a serem observados os posicionamentos dos docentes relacionados à suas práticas cotidianas relacionadas ao ensino das relações étnico-raciais.

A pesquisa foi caracterizada como qualitativa com a análise, interpretação e categorização das falas dos sujeitos com base na análise de conteúdos de Bardin (2011) aliada revisão da literatura - pesquisa bibliográfica (GIL, 2009), com foco nos teóricos mais representativos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sociedade brasileira cotidianamente, por meio das mídias sociais, tem veiculado o racismo nutrido contra a população negra e a escola como parcela integrante dessa mesma sociedade não está distante dessa realidade, muitas vezes contribuindo com silenciamentos ou omissões para a reprodução dessas situações. Dessa forma se faz necessário e essencial compreender as práticas que são desenvolvidas pelas escolas e professores em relação ao ensino das relações étnico-raciais.

Para evidenciar a forma como a escola pesquisada e seus professores realizam o trabalho com a temática em estudo, recortamos da dissertação de mestrado apresentada anteriormente, a categoria de análise “saberes e práticas docentes” atrelada ao objetivo específico proposto para a pesquisa que foi explicitar os saberes e práticas docentes empreendidas pelos professores

caracterizando as formas de abordagem do trabalho pedagógico quanto às relações étnico-raciais, o qual encontrou amparo nas perguntas do formulário respondido pelos professores que versaram sobre iniciativa por parte da escola no tratamento das questões étnico-raciais, o trabalho com essas questões nas disciplinas e a seleção de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelos professores e sua inserção nos planos de curso das suas disciplinas.

Diante das falas coletadas pela pesquisa em foco e da categoria de análise saberes e práticas docentes, foi elencada a subcategoria práticas da escola que nos possibilitou perceber que a escola campo de pesquisa desenvolve um trabalho voltado para a valorização das relações étnico-raciais com a execução de projetos pedagógicos que abrangem todas as disciplinas e áreas do conhecimento em conjunto com seus professores. Esses projetos como a “I Semana de Afro brasilidade” em 2015 e o “Samba Afro Brasil” em 2016, são muito importantes, pois promovem a discussão e o diálogo da comunidade escolar acerca da temática, embora a maioria ainda revele que mesmo esta unidade escolar realizando esse trabalho pedagógico ainda está distante da necessidade e da importância que o tema evoca.

Cientes de que a escola realiza ações pedagógicas sobre a temática étnico-racial, como as acima descritas, pudemos verificar nas falas dos docentes que estes em sua grande maioria – dezenove, afirmaram trabalhar a temática em suas disciplinas, apenas seis deles afirmaram o contrário. No entanto, quando questionados sobre a inclusão desses conteúdos em seus planejamentos, e como pode ser observado nos planos de cursos de parte dos entrevistados, nos deparamos com uma realidade contrária, na qual a maioria não inclui os conteúdos étnico-raciais em seus planejamentos, nem tampouco em seus planos de curso, somente seis professores afirmaram colocá-los em seus planejamentos e nove em seus planos de cursos.

Ao analisarmos os planos de curso dos docentes, os que mais apresentam a presença de algum conteúdo ligado à temática estão na área de Ciências Humanas e Sociais (cinco docentes) e desta nas disciplinas de História e Geografia, nas demais, mesmo atestando nos formulários que incluem os conteúdos, estes se encontravam ausentes dos planos de curso. As áreas de Linguagem (três docentes) e de Ciências da natureza e Matemática (um docente) não trazem em seus planos, nenhum conteúdo relacionado ao ensino das relações étnico-raciais. Diante deste quadro podemos perceber que a efetivação da Lei 10.639/03 e 11.645/11 se encontra distante da sala de aula, sendo restrita aos projetos das escolas e as datas comemorativas como momento de trabalho com a temática.

Essas informações trazem à tona os conflitos e tensões enfrentados pelo ensino das relações étnico-raciais em busca de sua efetivação na escola e na sala de aula, uma vez que os

professores apresentam fragilidades na sua formação e prática docente. Embora estes assumam que o trabalho acontece em sala de aula, ele não é planejado nem inserido nos planos de curso, o que deixa evidente o lugar que lhe é destinado na prática, pois é consenso que o professor seleciona para constar em seu plano de curso aqueles conteúdos que considera indispensáveis para a aprendizagem dos alunos. Isso acontece porque “[...] na formação docente, [...], nos deparamos com profissionais e licenciados aos quais os referidos conhecimentos foram negados ao longo da sua trajetória escolar o que traz dificuldade para que se percebam as evidências do racismo [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 258).

A análise da categoria práticas docentes nos permitiu entender que parte dos professores reconhece a necessidade e a importância do trabalho com a temática étnico-racial, embora mesmo diante desse reconhecimento, o trabalho aconteça para a grande maioria quando o tema surge em sala de aula, provocado ou por uma situação de violência étnica como “xingamentos e brincadeiras” ou quando solicitado escola sem, contudo, fazer parte do planejamento nem dos planos de curso evidenciando a invisibilização a qual o ensino das relações étnico-raciais vem sendo relegado.

Diante dos dados coletados e analisados por esse estudo, que apresentaram a situação do ensino das relações étnico-raciais a partir da investigação dos docentes, de seus saberes e fazeres, que compreendemos a importância e a necessidade da pesquisa e da proposição de metodologias que venham a oferecer novos cenários que se contraponham a realidade ora apresentada. Essa pesquisa evidenciou que o ensino das relações étnico-raciais e a interação dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ainda se mantem distante da sala de aula, o que causa prejuízos aos alunos (as) negro (as) e não negros (as) por privá-los do acesso aos saberes, histórias, heróis e resistência negra.

Frente a essa realidade se faz urgente desconstruir preconceitos, concepções e práticas docentes e escolares que vem perpetuando ausências, omissões e negligenciando o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Desconstruir para reaprender a valorizar e a respeitar todas as formas de ver, de ser, de crer e de estar no mundo, buscando novas formas de ensinar que contemplem todas as matrizes culturais do Brasil, em especial a matriz africana e afro-brasileira tão presente em nossa cultura, mas ainda longe da escola e das salas de aula. Na intenção de contribuir com a mudança nas práticas docentes, nos posicionamentos e atitudes que propomos um guia de ações rumo a um escola étnico-racialmente inclusiva.

4 ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Do debate teórico e empírico suscitado nessa pesquisa, fomos motivados a elaborar um conjunto de orientações para que escola e professores sob o formato de cartilha e intitulada “Orientações para o ensino das relações étnico-raciais na escola” e que atendessem, pelo menos em parte, às exigências da Lei 10.639/03 e sua alteração com a Lei 11.645/08. O objetivo é oferecer um roteiro de ações que possibilite o trabalho com o ensino das relações étnico-raciais no ambiente escolar, auxiliando a inserção de conteúdos relativos a História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas em atividades da escola, dos planos e projetos de professores. Essas orientações estão sistematizadas na forma de cartilha, como apresentamos a seguir. O roteiro de orientação inclui, de forma clara e dinâmica, um plano de execução com os seguintes elementos:

- i) Apresentação
- ii) Tema: História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- iii) Contexto da aplicação da orientação: Nível de ensino: Médio; Área do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática; Público: Escola e professores do Ensino Médio; Duração: Ano letivo;
- iv) Objetivo Geral: oferecer um roteiro de ações que possibilite o trabalho com o ensino das relações étnico-raciais no ambiente escolar, a fim de auxiliar na inserção de conteúdos relativos a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas atividades da escola, dos planos e projetos de ensino de professores;
- v) Objetivos Específicos: Reconhecer a importância e a necessidade do ensino das relações étnico-raciais e incluí-la na dinâmica pedagógica da escola; Possibilitar a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, inserindo a educação para as relações étnico-raciais como um dos eixos estruturantes; Instrumentalizar os docentes por meio dos planejamentos pedagógicos, dando suporte a inserção nos planos das disciplinas e na elaboração de projetos pedagógicos que envolvam a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- vi) Recursos materiais: Documentos oficiais, livros, filmes e documentários (ver seção de sugestões de materiais)
- vii) Ações da escola – De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), as escolas de ensino médio e os professores precisam desenvolver ações que garantam o acesso a conteúdo e metodologias que propiciem o ensino das relações étnico-raciais, para isso se faz necessário:

- a) Discutir, analisar e reestruturar coletivamente o Projeto Político Pedagógico da escola com bases nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- b) Adotar atitudes que valorizem a diversidade, combatendo toda e qualquer discriminação, preconceito e racismo na comunidade escolar;
- c) Orientar a inserção no currículo das disciplinas os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- d) Incentivar e acompanhar a elaboração de projetos interdisciplinares – coletivos e individuais, voltados para a temática étnico-racial.

viii) Ações docentes por área de conhecimento

- a) Área de Linguagens: utilizar histórias tendo negros como protagonistas; de povos africanos e seus heróis; estudo de biografias; estudo da influência das línguas africanas no português; Estudo da trajetória de artistas negros, trabalho com letras de músicas e celebrações da cultura afro – brasileira, como prática de capoeira, samba ou hip hop..
- b) Área de Ciências Humanas e Sociais: trabalhar história da África, da ancestralidade e religiosidade africana, dos quilombos e de remanescentes de quilombos; estudar as civilizações africanas, a rota do tráfico de escravos e a escravidão pela perspectiva dos escravizados; estudar as culturas dos povos africanos, sua diáspora e as relações com a cultura afro-brasileira; Estudar as formas de resistência negra, a distribuição dos povos africanos pelo mundo, a estética negra como forma de resistência, trabalhar com filmes e documentários, etc.;
- c) Área de Ciências da Natureza e matemática: Desconstrução do determinismo biológico e cultural e inferiorização de raças e etnias; Trabalhar com leitura de dados e indicadores sociais, econômicos e educacionais sobre a população negra; conceitos da etnomatemática; estudar a contribuição africana para as ciências, etc.

ix) Passo a passo

- a) Escola: Realizar reuniões com a comunidade escolar para o estudos dos documentos oficiais sobre o ensino das relações étnico-raciais; Revisar o Projeto Político Pedagógico inserindo o ensino das relações étnico-raciais como eixo pedagógico estruturante ; Inserir nos planejamentos pedagógicos o estudo das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-

- brasileira e Africana e orientar a inserção da temática nas disciplinas; Elaborar projetos pedagógicos da escola sobre a temática étnico-racial e incentivar a elaboração de projetos
- b) Professores: Participar dos estudos sobre as relações étnico-raciais e História e cultura afro-brasileira e africana realizados pela escola; Colaborar com a revisão do Projeto Político Pedagógico com vistas a adaptação as necessidades legais no que compete às relações étnico-raciais; Inserir os conteúdos relativos à História e cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais na sua disciplina; Elaborar e executar projetos pedagógicos envolvendo os conteúdos relativos à História e cultura afro-brasileira e africana e o ensino das relações étnico-raciais.
- x) Sugestões de documentários, filmes, documentos e livros
- xi) Referências

Essa cartilha é uma proposta de trabalho para escolas e professores com objetivo de ajudá-los a iniciar as atividades de ensino das relações étnico-raciais, uma vez que a pesquisa constatou essa lacuna tanto no que compete a escola quanto aos professores. A referida cartilha é fruto da pesquisa de mestrado, já citada anteriormente, e foi produzida como parte integrante da “Coleção produtos educativos e metodologias de ensino - Volume 1. Trata-se um produto educativo publicado pelo PPGE/CAMEAM/UERN, em formato impresso e digital, cuja distribuição é gratuita e o acesso é irrestrito, uma vez que sua versão digital está disponibilizada no sítio do programa, no endereço <http://propeg.uern.br/ppge/default.asp?item=ppge-materiais-e-produtos-educativos>.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar para as relações étnico-raciais pressupõe um ensino voltado para a igualdade, para o respeito às diferenças, para a valorização da história e cultura dos negros (as) brasileiros (a). Para tanto, se faz necessário intensificar o tratamento pedagógico direcionado a essas questões, bem como o combate a todas as formas de preconceito, discriminação e racismo em todos os espaços, e em especial, no ensino, campo dessa investigação.

O estudo dessas questões aliado ao cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 é muito importante como instrumento de inserção, reflexão e valorização das matrizes afro-brasileiras e para o reconhecimento das influências herdadas à partir da chegada dos africanos no Brasil e

com eles suas tradições, sua cultura, mantidas pelos seus descendentes e que constituem hoje como patrimônio imaterial do povo brasileiro.

A ausência de um trabalho efetivo com a temática étnico-racial é uma realidade na escola, como também a quase inexistente presença da temática nos planejamentos e planos de curso. Esse contexto aponta justamente para a condição de despreparo do professor frente à essa realidade. Daí a necessidade de discutir e produzir material instrucional como proposta de ensino das relações étnico-raciais na escola.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.
- BRASIL. **Lei No. 11.645, de 10 de março de 2008**. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. MEC. Brasília. 2008.
- _____. MEC/SECAD. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília, SECAD, 2006.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.
- _____. **Lei No. 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. MEC. Brasília. 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico, 2010: características da população e dos domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 6 ed. 2007.
- OLIVERA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: Identidade e Interação na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2007.

O CONTO “ÚRSULA” DE MARIA FIRMINA DOS REIS NA FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS

Julliana Silva Enes Carvalho

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

jullianaenes@hotmail.com

RESUMO

A educação étnico-racial dentro da escola é uma proposta curricular pública criada através de uma lei, propondo que a história e cultura afro-brasileira sejam estudadas e discutidas dentro da escola de ensino fundamental. O conto Úrsula de Maria Firmina dos Reis trata-se de um romance em que os personagens vão contando sua vida, sua cultura na África, antes de serem escravos, e falam de todo o percurso para chegar no Brasil e sua vida de escravos, neste livro os negros têm voz e vez. Esta pesquisa está sendo realizada na Escola Municipal Wadir Fiquene, na cidade de Imperatriz- MA. A problemática do trabalho trata-se de que forma a inserção do conto Úrsula de Maria Firmina dos Reis pode contribuir para a formação étnico-racial das crianças do 4º dos anos iniciais? A abordagem utilizada será qualitativa em virtude que o projeto tem o objetivo de trabalhar a identidade-étnico racial, ainda propiciar aos alunos a possibilidade de interpretação dos contos da autora a partir de desenhos, que evidenciem personagens negros e de suas histórias. Por fim, analisar as produções de meninos e meninas sob a possibilidade de divulgação do conto de Maria Firmina a partir da construção de um livro infantil.

Palavras-chave: Educação. Étnico-racial. Negros.

INTRODUÇÃO

Este projeto visa trabalhar uma proposta que valorize os personagens negros no conto Úrsula de Maria Firmina do Reis e como eles podem contribuir na formação étnico-racial das crianças dos anos iniciais.

Maria Firmina dos Reis, nasceu em São Luís em 11 de março de 1822, mas aos 5 anos foi embora para cidade de Guimarães, foi a primeira a passar em concurso para Professora de Primeiras Letras. Considerada a primeira romancista brasileira, esta escritora maranhense ainda precisa ser descoberta e trabalhada nas salas de aulas.

A ideia do projeto surgiu a partir de questões observadas, durante o período de estágio, sobre a representatividade de meninos e meninas negros e negras em sala de aula.

No que diz respeito aos livros didáticos e paradidáticos, Silva (2008) e Pacifico (2011) “apontam que o número de personagens brancos/as é, notoriamente, maior quando comparado ao de personagens negros”. As narrativas mais comuns geralmente apresentam princesas e príncipes com características fenotípicas brancas/os com cabelos lisos e compridos. Observou-se também que as crianças negras/os não são representadas com suas características fenotípicas em desenhos e histórias.

Este trabalho tem como proposta apresentar aos alunos da Escola Municipal Wadir Fiquene, os contos de Maria Firmina através da leitura compartilhada em sala de aula. Objetiva ainda propiciar aos alunos a possibilidade de interpretação dos contos da autora a partir de desenhos, que evidenciem personagens negros de suas histórias. Por fim, analisar as produções de meninos e meninas sob a possibilidade de divulgação do conto de Maria Firmina a partir da construção de um livro infantil. Através problematização de que forma inserção do conto Úrsula de Maria Firmina dos Reis pode contribuir para a formação étnico-racial das crianças da escola municipal Wadir Fiquene. Além da leitura do conto Úrsula de Maria Firmina, autores como: Silva (2000), Pacífico (2013), Amaral (2015) Santos (2012) e Muzart (2018) Valente (1987).

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

A Lei No 10.639/2003 estabelece em seu Art.26-A. que: Nos estabelecimentos de ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, 9 de janeiro de 2003 (Planalto, 2003). Apresentando também as diretrizes e bases da educação nacional para a inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Assim, torna-se obrigatória a inclusão da cultura, religião e costumes africanos e afro-brasileiros em salas de aulas. No entanto, mesmo depois da lei, observa-se uma lacuna e silêncio em relação à temática nos contextos escolares.

A identidade étnico-racial do negro deve ser colocada desde a infância na escola como uma forma de legitimar esses povos. De acordo com Tadeu (2000, p. 81) “A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações”. Nas observações em estágios é perceptível como as crianças negras não se aceitam nos desenhos em que fazem ou pintam, já os livros são apresentados apenas narrativas de princesas e príncipes que não apresentam características fenotípicas de forma que permita a essas meninas e meninos uma identificação com os protagonistas.

O ser humano é influenciado pelos padrões da sociedade que ele vive, é preciso compreender a história desta sociedade, para intervir e construir seres com identidades bem representadas dentro da cultura popular. Segundo Goffman (1975):

Destaca que o sujeito é capaz de moldar suas ações com base nas expectativas dos outros, assim, ao analisar as possibilidades de construção de identidade de crianças que frequentavam um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, tornou-se imprescindível analisar o contexto em que estavam

inseridas, bem como as relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e os adultos, uma vez que o contexto e as interações sociais podem influenciar sobremaneira na constituição da identidade dos indivíduos (GOFFMAN, 1975, *apud* AMARAL, 2015, p. 4).

As crianças negras vão crescendo sem legitimidade nos livros, nos desenhos, na própria autoestima. Oliveira (2000) “denomina como imagens canônicas, aquelas que são reproduzidas para acompanhar eventos históricos e que passam a atuar como cânones na orientação sobre tais eventos, acabando por definir os próprios processos, mais do que somente ilustrar”. Assim, torna-se necessário reconhecer que as imagens apresentadas nos livros didáticos também contribuem muito para a formação da identidade de meninos e meninas que frequentam o espaço escolar. Neste-sentido, Silva (2000) afirma:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relação de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquia; elas são disputadas.

A disputa pela legitimação da identidade sofre uma exclusão por parte das classes dominantes, que definem o grupo de legitimação e acabam excluindo uma certa raça, e classe social por não considerarem pertencentes ao seu conjunto de pessoas da sociedade. Historicamente no Brasil, desde sua colonização, os negros que vieram para ser escravos e os índios que aqui viviam foram sempre visto como classe de subalternos, pois para eles essas raças serviam apenas para trabalhar:

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2000, p. 81).

As relações de poder sempre definem que grupos estarão dentro de sua classe, e os que ficam de fora são chamados de minorias, que na verdade são a maioria, mas não estão legitimados por causa da hierarquia da sociedade. A cor da pele das pessoas desde a escravidão no Brasil, é um diferencial até hoje em questões de desigualdades sociais, na luta pelo emprego, pelos estudos, o negro sempre em está em uma condição de inferior. Segundo Valente:

Se durante a escravidão os negros eram considerados “os de baixo”, continuam hoje na mesma posição. A inferioridade estabelecida a partir de costumes diferentes e da “condição natural de escravos”, passa hoje a ser definida a partir da cor (1987, p. 26).

ANALISE DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL ATRAVÉS DE DESENHOS

Durante o estágio supervisionado nos anos iniciais foi feita uma atividade de desenho na sala de aula, para que os alunos desenhassem a família, nesta atividade verifica-se que falta pertencimento de sua raça nos desenhos e nas pinturas. A turma tem 25 alunos, do 4º do ensino fundamental, com idade entre 9 e 10 anos, a sala é composta por duas alunas e um aluno brancos, os outros todos são negros, durante a atividade era perceptível eles falando em um lápis cor de pele, foi notável que muitos alunos não pintaram a si mesmo como pertencentes a raça negra, poucos foram os que pintaram de marrom, quando o aluno não tinha a tal cor de pele, deixava o rosto e partes do corpo em branco.

*Eu perguntei, porque o desenho não está pintado? Mariana: Professora eu não tenho lápis cor de pele. Eu: O que é cor de pele? Mariana: É aquela cor clarinha. Eu: Você conhece alguém dessa cor? Mariana: Não.
(Mariana, aluna negra)*

Essa falta de pertencimento da própria raça no Brasil ainda é uma luta que precisa ser combatida todos os dias na sala de aula, desde a pré-escola, usando as políticas afirmativas que pouco são conhecidas, e bem menos trabalhado dentro das disciplinas, para que o preconceito seja cada vez menor no nosso país. Os padrões de beleza sempre colocam como ícone do belo a pessoas branca, nos livros todas as princesas, príncipes, heróis, são brancos. As crianças diante desta representação dificilmente vão querer se identificar como negra.

ANALISAR COMO O CONTO ÚRSULA DE MARIA FIRMINA DOS REIS CONTRIBUI NA FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DAS CRIANÇAS DA ESCOLA WADIR FIQUENE

A autora Maria Firmina dos Reis foi uma mulher muito à frente de seu tempo, teve a oportunidade de estudar, e conseguiu ser professora de primeiras letras. Além do conto Úrsula, ela escreveu outros livros, na época uma mulher escrever livros não era comum, e muitas vezes não era bem visto pela sociedade, por isso Maria Firmina não colocava seu nome nos livros, era sempre anônima, com um pseudônimo de Uma Maranhense. De acordo com Reis:

Não é a vaidade de adquirir nome que me cega, nem o amor próprio de autor. Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução miseríssima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo (REIS, 1859, p. 25).

Maria Firmina fala de sua obra sem muito se exaltar, nesta época as mulheres estavam começando a romper com alguns preconceitos da literatura feminina, e ela veio de uma forma quebrando paradigmas da sociedade escravocrata, colocou negros para falar de sua vida, e para falar de sua terra a África. O conto Úrsula trata-se de um romance em que os personagens vão contando sua vida. Afirma Muzart (2018). “O tom lembra velhas narrativa de tempos medievais, cavaleiros e damas em perigo, promessas, conflitos entre amor, honra e dever” Nesta história, negros escravizados tem voz, e aparecem falando da África. A história traz a voz de personagens que falam da escravidão, no seu próprio ponto de vista, uma destas personagens é a Susana, que relata como foi sua vivencia na África, no lugar que era livre, e vivia com seus familiares, e narra a vinda para o Brasil para ser escrava. Afirma Reis:

Meteram-me a mim e mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a *mercadoria humana* no porão fomos *amarrados* em pé e ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa (REIS, 1859, p. 103).

Susana e muitos outros vieram para o Brasil nestas condições, e Maria Firmina coloca todos esses relatos no conto, Susana compartilhava esta história para Túlio, para mostrar a ele que liberdade mesmo se tinha na África. No livro Úrsula denuncia a forma que os escravos viviam livres na sua terra natal, e a mudança para o Brasil e como viviam como escravos, todas as injustiças, castigos, má alimentação, tudo isso relatado dando voz aos negros escravizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a pesquisa vai utilizar do livro Úrsula de Maria Firmina do Reis para mostrar as crianças os personagens negros que tem vez e voz, dentro desta narrativa, para fazer uso da lei No 10.639/2003, que tem o objetivo de falar da história e cultura negra, e neste livro vai sendo narrado pelos próprios negros.

Diante da problemática do presente trabalho, vale ressaltar que o mesmo se trata de uma pesquisa em andamento e as informações aqui inseridas, são baseadas a partir da vivência nos estágio supervisionado, e por meio de pesquisas bibliográficas, durante as regências foi possível fazer a atividade, e continuará sendo produzindo materiais até finalizar com o trabalho de conclusão de curso e um livro infantil.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Outubro de 2015. Florianópolis.

PLANALTO. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 4 de junho de 2018.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Ed Puc Minas. 2018.

SANTOS, Rildo Ferreira dos. Pesquisa participante: o que é como se faz. Disponível em: <<https://baixadacarioca.com/2012/03/19/pesquisa-participante-o-que-e-como-se-faz/>>. Acesso em 16 de agosto de 2018.

SILVA, Paulo V. Baptista, TEXEIRA, Rozana e PACÍFICO, Tânia. **Políticas de promoção de igualdade racial e programa de distribuição de livros**. Educ. Pesquisa. Março de 2013. São Paulo.

TOMAZ, Tadeu da Silva. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Ed Vozes, 2000.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Ed. Moderna, 1987.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Andrêssa Glaucyara Silva Ramos
Graduanda-Pedagogia/UFCG/Campus Cajazeiras
andressa.bsf_2012@hotmail.com

Kássia Mota de Sousa
Professora/Unidade de Educação do Centro de Formação de Professores/UFCG/Campus Cajazeiras
kassia.mota@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho integra uma pesquisa em andamento, sendo referente a um projeto de trabalho de conclusão de curso (TCC), cujo objetivo geral consiste em analisar as relações inter-raciais entre crianças no contexto escolar. Os objetivos específicos são: 1) analisar como desenvolvem-se as relações entre as crianças no contexto escolar, 2) compreender, a partir das crianças, as características das relações inter-raciais, 3) investigar se há um ensino que contemple as questões referentes à diversidade racial. Os sujeitos da pesquisa serão crianças de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o aporte teórico, serão utilizadas obras de autores como: Munanga (2005), Amaral (2011), Santos (2006) e Cavalleiro (2003). Há previsão de trabalhar com a seguinte metodologia: abordagem qualitativa, utilizando o método etnográfico, cuja coleta de dados será feita por meio de observação, diário de campo e entrevista semiestruturada. Os resultados iniciais apontam que a sociedade brasileira, sendo herança de um regime escravista que, no pós-abolição, não cortou os laços com a hierarquia racial, diariamente, invisibiliza e discrimina o povo negro nos mais diversos setores sociais. Não sendo a escola uma instituição neutra, nesta perpetuam-se as desigualdades que se estabelecem socialmente. Assim como na sociedade, as relações étnico-raciais desenvolvem-se no contexto escolar silenciando o povo negro e a sua cultura, como também reproduzindo estereótipos negativos e perpetuando práticas de discriminação racial.

Palavras-chave: Escravidão. Racismo. Escola. Relações inter-raciais. Crianças.

INTRODUÇÃO

O mundo acomoda uma grande diversidade racial, porém, ainda é comum vermos práticas de exclusão ocasionadas pelo racismo. O ato de tratar o outro como um ser humano inferior, por conta da cor da pele, tem se perpetuado até os dias atuais, nos mais diversos contextos sociais e, assim, chegando até a escola. Esta instituição acolhe educandos de diversas culturas, classes sociais e com diversos modos de ser. Desse modo, há uma diversidade neste local que, por vezes, não é levada em consideração pelos profissionais da educação durante a elaboração do currículo escolar, contribuindo assim para a perpetuação da discriminação racial e demais práticas de exclusão e marginalização das minorias políticas.

Diante do exposto, o trabalho terá como tema as relações étnico-raciais no contexto escolar, e o problema de pesquisa é como desenvolvem-se as relações inter-raciais no contexto escolar. Objetivo geral será: analisar as relações inter-raciais entre crianças no contexto escolar.

E os objetivos específicos serão: 1) analisar como desenvolvem-se as relações entre as crianças no contexto escolar, 2) compreender, a partir das crianças, as características das relações inter-raciais, 3) investigar se há um ensino que contemple as questões referentes à diversidade racial.

Tal pesquisa faz-se relevante pelo fato de abordar como ocorrem as relações inter-raciais entre crianças no contexto escolar acerca da questão racial, baseando-se na percepção das próprias crianças e, embora haja algumas discussões relacionadas à temática, é notório a invisibilidade e marginalização da pessoa negra na sociedade.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem como metodologia de estudo a pesquisa bibliográfica. Como aporte teórico, utilizamos a Lei 10.639/03, além de autores como Munanga (2009), Cavalleiro (2003), Amaral (2011) e Santos (2006), que contribuíram efetivamente para a compreensão do histórico da escravidão do negro no Brasil e seus desdobramentos até os dias atuais, inclusive no contexto escolar e nas relações inter-raciais que desenvolvem-se neste espaço.

O NEGRO E A ESCRAVIDÃO NO BRASIL

O Brasil desenvolveu-se social e economicamente baseado em um regime escravista. No início da colonização do País, a mão de obra utilizada foi a indígena. Posteriormente, os africanos foram capturados e trazidos para cá, mediante duras repressões. Retirados do seu continente, estes eram transportados em grandes números, dentro dos navios negreiros, nos quais homens, mulheres e crianças permaneciam amontoados nos porões, sendo submetidos a condições desumanas, sofrendo com a fome, miséria e doenças durante os longos meses de travessia do Atlântico.

Os escravos que conseguiam chegar vivos, eram examinados, para verificar sua “qualidade” e, posteriormente, eram destinados para diversos lugares, nos quais faziam vários tipos de trabalho, permanecendo na condição de dominados. Conforme aponta Amaral (2011):

No Brasil, a condição jurídica dos escravizados seguia a mesma norma do direito romano, a de “coisa”. E também como o direito romano, a escravidão seguia o ventre, o que significava dizer que todo o filho de escrava nascia escravo. Por serem **juridicamente** “coisas”, os homens e mulheres escravizados podiam ser doados, vendidos, trocados, legados nos testamentos de seus senhores e partilhados, como quaisquer outros bens (AMARAL, 2011, p. 12-13, grifo da autora).

Assim, aos escravos e seus filhos era a negada a condição de pessoa e, totalmente invisibilizados como sujeitos, constituíam-se, sob o domínio dos seus senhores, como patrimônio e meros objetos, utilizados para alcançar determinados fins econômicos.

Negada a sua condição humana e privados da liberdade, inclusive religiosa, “[...] os africanos que aqui chegaram, refizeram seus referenciais identitários, buscando manter a raiz africana comum, através dos valores e princípios presentificados principalmente nas línguas intercomunicantes e nos sistemas míticos comuns” (SANTOS, 2006, p. 44). Deste modo, os escravos nas senzalas tinham alguns momentos dedicados à sua cultura, costumes e cultos religiosos que, mesmo originados de locais e culturas distintas, partilhavam momentos que os faziam sentir-se mais próximos e conectados às suas divindades e suas origens, por meio da música e da dança e, mesmo com a imposição da religião católica, por parte dos seus senhores.

Havia também resistência para além das questões religiosas, como era o caso das fugas. Embora houvessem vigilâncias constantes e fortes repressões, alguns rebelavam-se contra seus senhores e conseguiam fugir para os quilombos, locais onde os escravos fugidos das fazendas reuniam-se para, organizados em grupo, viverem em liberdade. Um dos quilombos mais conhecidos é o Quilombo dos Palmares, liderado por Zumbi. Este local é considerado um símbolo da resistência dos negros contra a escravidão. Cunha (1999, apud CRUZ, 2005) relata a existência de uma escola no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, no Maranhão que, ensinando a leitura e escrita para os escravos, reflete a preocupação destes com a educação e o modo como esta lhes era negada. Assim, mais uma vez, evidencia-se os quilombos não apenas como locais de abrigo, mas também de resistência coletiva e empoderamento.

Outra alternativa de libertação, a qual dependia do dono do escravo conceder, era a alforria. Considerado como um bem, um objeto, o escravo poderia libertar-se por meio da carta de alforria. Através deste documento, o senhor concedia a liberdade ao escravo, podendo esta ser dada ou vendida. Relacionado a isso, Amaral (2011) aponta que alguns autores afirmam que:

[...] os senhores brasileiros, longe de serem benevolentes, concediam a alforria por um imperativo econômico - usufruíam os escravos ao máximo, depois os vendiam pelo preço que pagaram ou, ainda, alforriavam os escravos velhos e doentes, eximindo-se do ônus de alimentá-los e tratá-los na velhice (AMARAL, 2011, p. 17).

Além destas condições, existiam alguns escravos que trabalhavam nas ruas ou a serviço de outras pessoas além dos seus senhores; estes recebiam pelo serviço, porém, boa parte do

dinheiro ficava com o seu dono. Muitas vezes, juntavam o restante para comprar a carta de alforria; eram os chamados escravos de ganho.

Com o decorrer do tempo, as tensões relacionadas à escravidão e ao próprio modelo econômico do País foram intensificando-se, não mais adequando-se ao regime escravista vigente. Assim, após a promulgação de leis como a Lei Eusébio de Queirós, a Lei do Ventre Livre e a Lei dos Sexagenários, em 13 de maio de 1888 foi aprovada a Lei Áurea, que aboliu oficialmente a escravidão do País. Era o fim da escravidão, porém, o sofrimento da população afrodescendente estendia-se para o período do pós-abolicionismo.

A abolição não gerou grandes impactos sobre o modo de vida dos senhores que, inclusive, continuaram com seus grandes lotes de terra. Em relação a determinadas pessoas negras, que até então viviam na condição de escravos, com um modo de vida baseado no trabalho exploratório, postos em novas condições, agora como libertos, tiveram que lidar com os impactos das mudanças, inclusive nas relações de trabalho.

O descaso com os negros enquanto escravos estendeu-se para o período do pós-abolição. Se usados como mão de obra já eram tratados como “coisas”, em liberdade já não geravam lucros, assim, não houve preocupação em lhes ofertar assistência nessa nova etapa de vida, em meio a uma sociedade que a muito tempo vinha sendo privilegiada e os desconsiderando na condição de pessoa humana. Assim, com o objetivo apenas de libertar os escravos, o processo de abolição não se preocupou com os rumos de vida destes, nem mesmo com as condições básicas de saúde, moradia e educação, contribuindo assim para a sua marginalização na sociedade.

A ESCOLA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

A população afrodescendente sempre foi um segmento da sociedade que, historicamente, foi tratado com descaso, de modo desumano e marginalizado. Em tantos anos de escravidão, enquanto algumas pessoas negras eram escravizadas, a elite branca seguia em ascensão. As desigualdades acentuaram-se mediante esse processo de abolição sem assistência e, conforme Hasenbalg (1990, p. 2, apud CAVALLEIRO, 2003, p. 28):

[...] o Brasil teve que lidar depois da abolição com o “problema” posto pelos ex-escravos e descendentes africanos. A solução adotada pela nação para este “problema” fornece a chave para o entendimento das relações raciais no Brasil República. Esta solução não implicou um sistema de segregação racial semelhante ao dos Estados Unidos, mas o branqueamento e a integração simbólica dos brasileiros não-brancos através da idéia de democracia racial

O mito da democracia racial ressalta a ideia de que no País havia uma convivência pacífica entre a população, onde, independente da cor da pele, todos teriam acesso as mesmas oportunidades, negando a existência do racismo e as barreiras por ele impostas. Assim, ao mesmo tempo em que o nega, acaba acentuando-o, visto que tal negação atrasou os debates acerca do tema e silenciou as constantes práticas de exclusão, baseadas em uma hierarquia racial. Mediante tais reflexões, percebe-se que o racismo no Brasil tem raízes históricas, perpetuando práticas de discriminação racial que tem se perpetuado em diversos setores da sociedade brasileira, chegando até a escola.

Em seus estudos, Munanga (2009, p. 15) explica que “para ser racista, coloca-se como postulado fundamental a crença na existência de ‘raças’ hierarquizadas dentro da espécie humana. De outro modo, no pensamento de uma pessoa racista existem raças superiores e raças inferiores”, portanto, no Brasil, este racismo ocorre quando pessoas brancas consideram-se superiores as negras e, para além desse imaginário, exercem práticas de discriminação racial que, concomitantemente, resultam em desigualdades raciais na sociedade. Nem sempre explícito, o racismo apresenta-se também de modo mais sutil e discreto: é o então chamado de racismo velado. Por conseguinte, sendo a escola uma instituição que não está isolada da sociedade, estende-se para o seu contexto situações do cotidiano de todos e todas que a frequentam, de modo que, por vezes, o ensino e o currículo escolar contribuem para a perpetuação de uma hierarquia racial.

Entre as diversas instituições sociais existentes, a família e a escola são as que, na grande maioria dos casos, estão presentes de modo mais efetivo no cotidiano das crianças, exercendo grande influência sobre o seu processo de formação. A escola, ao ofertar um saber sistematizado e construído socialmente ao longo dos anos, deve preocupar-se também com a dimensão de formação humana dos sujeitos, atentando-se para um ensino que leve em consideração a diversidade existente na sociedade e, entre elas, a diversidade racial. Na visão de Freire (2015), a educação não é neutra e

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (FREIRE, 2015, p. 96, grifos do autor).

Por conseguinte, assim como a educação que oscila entre reprodução e desmascaramento da ideologia dominante, o currículo que norteia o ensino também segue essa

dinâmica, porém, em sua grande parte, acaba favorecendo as ideias e interesses da classe hegemônica. Dessa maneira, concebe-se no ensino uma visão de mundo pautada no ideal de uma elite branca, que há tempos tem sido considerada no Brasil como hierarquicamente superior.

Na escola, os reflexos dessa hierarquia racial - onde a cultura de uma elite branca é exaltada em detrimento da cultura afro-brasileira - pode ser vista nos mais diversos contextos e situações, contribuindo para que haja a ausência de representatividade para a criança negra que, não importa para onde olhe, ela apenas não se vê.

Ser uma criança negra é, na grande maioria das vezes, chegar na escola e logo deparar-se com uma parede decorada com bonecos e bonecas brancas e sorridentes; é ouvir a história do dia, que trata sobre príncipes e princesas de olhos azuis, nariz afilado e cabelos lisos; é pegar o livro didático e, já na capa, ver a ilustração de crianças brancas, as quais predominam também na maioria das páginas, acompanhadas de adultos de pele clara, realizando boas ações e representando profissionais supervalorizados socialmente; é, no momento da pintura de desenhos, ouvir o colega pedir o lápis “cor de pele”, que em nada assemelha-se a cor do seu corpo; é, na hora do recreio, ver bonecos e bonecas brancas e, ainda durante esse momento, em virtude do barulho intenso ou da ausência do professor, correr o risco de não ser aceita pelo grupo ou até mesmo ouvir insultos relacionados ao seu tom de pele; é, voltando para a sala de aula, ver a história dos seus antepassados apenas nas páginas que tratam da escravidão no Brasil, dificultando, inclusive na atividade que solicita o recorte e colagem de imagens (sejam elas de livros ou revistas) que representem os membros de sua família; é, ao final de mais uma aula, ver o professor despedir-se de determinada criança branca com beijos e abraços e, na maior parte das vezes, ser tratada de modo diferente; ser uma criança negra é, em grande parte da sua vida escolar, olhar para diversos professores e não se vê.

Acerca dessa realidade, onde a criança negra dificilmente encontrará referências positivas sobre si, seja no ambiente escolar ou em outros contextos sociais, Cavalleiro (2003, p. 19) similarmente ressalta que:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros.

Portanto, constantemente a criança convive com uma imagem estereotipada acerca do negro e a tudo que o diz respeito, sendo comum a este, atribuições como ladrão, sujo, ruim,

pobre e até mesmo escravo. No dia a dia, vê que os melhores cargos são ocupados por pessoas brancas e, na televisão, os protagonistas também são brancos, havendo sempre a ausência de representatividade. Diante dessa situação, a criança negra tem dificuldades em encontrar atribuições positivas que contribuam com o seu processo de construção de identidade racial. Conforme aponta Guareschi (1998, p. 154) “[...] nós somos ‘os outros’, isto é, nos constituímos de relações, de experiências que estabelecemos e vamos estabelecendo a cada dia”, assim, as experiências negativas da criança em relação a cor da sua pele e a ausência de representatividade resultam na negação da identidade racial, dificultando também o seu processo de autoaceitação.

Desde 1978, na luta em prol de uma sociedade antirracista, o Movimento Negro obteve conquistas em relação a educação, entre elas, destaca-se a Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" determinando que:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003)

Atualmente, a Lei 10.639/03 apresenta desafios e possibilidades na sua implementação. Embora seja obrigatória, por vezes a escola ausenta-se dessa abordagem durante grande parte do ano letivo, limitando-se ao dia ou semana da Consciência Negra, limitando-se ao longo do ano. No ambiente escolar, a Lei 10.639/03 encontra alguns desafios, entre eles está o professor que não sabe ou não quer lidar com a temática. Há também as situações em que as contribuições do povo negro para o território brasileiro são apresentadas apenas no plano cultural, restringindo-se a capoeira, samba e feijoada, invisibilizando suas contribuições na conjuntura política e social do País, eternizando a existência do negro no passado do Brasil.

Apesar dos desafios, há também as possibilidades, que podem ser viabilizadas, por exemplo, através dos contos e jogos, que tratam da cultura africana e afrodescendente,

desmitificando, inclusive, estereótipos negativos que são atribuídos a religiões de matriz africana e aos antepassados do povo negro. Além disso, a Lei 10.639/03 oportuniza o desenvolvimento de uma educação multicultural, que inclui em seu currículo e no dia a dia da escola as questões referentes à diversidade cultural, religiosa e racial que, de fato, existem no Brasil, dando voz a história e cultura da criança negra, possibilitando a esta o conhecimento do seu povo, a construção de sua identidade racial, reconhecendo-se positivamente enquanto preto/pardo e não mais sendo limitada a um passado que resume-se em escravidão.

Isto posto, a presença da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar deve ser apresentada e problematizada, levando os alunos a desconstruírem estereótipos negativos acerca do povo afrodescendente e superando as desigualdades sociais, visto que as crianças negras frequentam a escola diariamente, não apenas no dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou a reflexão acerca do processo de escravidão dos africanos trazidos para o Brasil e os desdobramentos desse processo até os dias atuais. Somos herança de uma sociedade escravista que, no pós-abolição, não cortou os laços com a hierarquia racial e, diariamente, invisibiliza e discrimina o povo negro nos mais diversos setores sociais.

Não sendo a escola uma instituição neutra, nesta perpetuam-se as desigualdades que se estabelecem socialmente. Assim como na sociedade, as relações étnico-raciais desenvolvem-se no contexto escolar silenciando o povo negro e a sua cultura, como também reproduzindo estereótipos negativos e perpetuando práticas de discriminação racial. Neste contexto, o racismo é silenciado, não se fala no assunto, acreditando erroneamente que, não “assanhando” o assunto, esta prática acabará. Tal silenciamento apenas contribui para a sua perpetuação, passando a impressão de que tudo está resolvido quando, na verdade, práticas racistas são reproduzidas no cotidiano da instituição, seja de modo explícito ou através de um racismo velado.

A escola, como instituição que possui uma grande diversidade racial, faz-se um ambiente de grande potencialidade para a construção de uma sociedade antirracista, que também valoriza a multiculturalidade existente no nosso País.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011. Disponível em: <http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_242.pdf> . Acesso em: 26 set. 2018
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de Janeiro, de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> . Acesso em: 18 jul. 2018
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2 ed – São Paulo Contexto, 2003.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 21 - 33. Disponível em:<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In. ARRUDA, Angela (Org.) **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades)
- SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental**. Salvador: EDUFBA, 2006.

RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: EM UM DEBATE A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Maria José de Araújo
UERN
mjcaico@yahoo.com.br

RESUMO

Nesse artigo, apresentaremos uma abordagem bibliográfica e quantitativa acerca das religiões afro-brasileiras, nas regiões do Brasil e de maneira especial nos estados brasileiros. O objeto do nosso estudo é o documento preliminar do Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, faremos uma breve trajetória dessas religiões, se aportando em autores que defendem essa temática, como também, as leis que dão fundamento a inserção de todas as crenças no contexto escolar, sem menosprezar nem uma cultura religiosa. Também no decorrer das discussões, é pertinente ressaltar um breve esboço acerca da Lei 10. 639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Essa obrigatoriedade não se restringe somente à disciplina de história e sim, ao Ensino Religioso, como também tratar de todo o contexto e rituais religiosos existentes na cultura de matrizes africana. O objetivo desse trabalho é analisar as propostas dos estados brasileiros sobre a cultura afro-brasileira e africana para a BNCC. Como resultado da pesquisa, podemos perceber que apesar da maioria dos estados brasileiros contemplarem propostas a respeito das religiões afro-brasileiras na disciplina de Ensino religioso, ainda tem muito que fazer para que essa cultura de matriz africana seja valorizada em suas crenças e rituais dentro do contexto escolar.

Palavras-chave: Religiões afro-brasileiras. Currículo. Ensino Religioso.

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso como disciplina do currículo escolar, é voltado para o ensino da moral e ética, dos valores em sociedade, como também, ao conhecimento das culturas e tradições religiosas. Dentro dessa diversidade religiosa encontram-se as Religiões afro-brasileiras, com todas as suas peculiaridades nos seus rituais e crenças, que num passado não tão distante sofreram perseguições em seus rituais como também a seus adeptos. Hoje parece que não mudou muito, pois apesar de suas celebrações não serem proibidas como antigamente, vemos certo preconceito e ocultação em nossas salas de aula, onde os alunos têm acesso às religiões cristãs, no entanto outras denominações religiosas e as de matrizes africanas pouco ou nada se falam, se restringindo apenas como assunto do dia 20 de novembro, por ser comemorado o dia da Consciência Negra; sem falar que os próprios livros didáticos quando apresentam à temática, se resume em uma página ou metade da mesma.

Nesse sentido, vemos que essas crenças, apesar de não serem valorizadas no contexto escolar, são apontadas em documentos que enfatizam a questão do currículo escolar. Entre os

diversos documentos e leis que dão fundamentos ao Ensino Religioso, vemos a Base Nacional Comum Curricular que vem reafirmar o que a Constituição Federal, os PCNs e a LDB ressaltam a respeito de se valorizar a diversidade religiosa presente no nosso país.

Partindo dessas discussões, o presente artigo parte da seguinte problematização: quais os Estados Brasileiros que apresentam propostas na disciplina de Ensino Religioso voltadas para as religiões afro-brasileiras, dentro do documento preliminar do MEC, a Base Nacional Comum Curricular?

Sabe-se que o Ensino Religioso é uma disciplina que está presente no currículo escolar, dentro dos horários normais das escolas públicas do Ensino Fundamental, ou seja, faz parte da educação básica. Porém, em seus conteúdos, as religiões afro-brasileiras por vezes não são abordadas, dando ênfase a outras culturas religiosas.

Deste modo, o trabalho terá como objetivo analisar as propostas dos estados brasileiros sobre a cultura afro-brasileira e africana para a BNCC, como também, identificar quais estados brasileiros já contemplam as religiões afro-brasileiras. A abordagem metodológica será de cunho bibliográfico e quantitativo, onde iremos partir dos pressupostos teóricos acerca das religiões afro-brasileiras e do Ensino Religioso, como também, de dados coletados a partir do site da Base Nacional Comum Curricular.

DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS ALCANÇADOS

As Religiões Afro-Brasileiras são um conjunto de práticas religiosas que têm sua origem na África e que teve alguns de seus princípios mantidos na Diáspora. Cada religião tem sua forma de se expressar no mundo, as pessoas que praticam determinada crença vão praticá-las de acordo com o contexto em que estão inseridas. Assim acontece com a religiosidade africana que possui uma forma toda característica de expressar suas crenças e valores por meio da oralidade. Católicos, protestantes, muçulmanos e tantas outras crenças religiosas possuem um livro sagrado, que contém toda a doutrina da respectiva religião, mas a religião Afro-Brasileira não possui um livro específico. Suas crenças foram repassadas na oralidade, mas estão se refazendo de acordo com tempo.

Portanto, percebemos que ainda existe uma lacuna muito grande no que se refere as religiões afro-brasileiras em sala de aula. Apesar da Constituição e alguns documentos educacionais já apontarem a necessidade de incluir essa temática no contexto escolar, vemos muita resistência por parte dos educadores em se trabalhar, tendo em vista o preconceito, que

ainda faz parte na nossa sociedade, como também, a questão dos próprios livros didáticos não trazerem conteúdos sobre as mesmas, dificultando assim, o trabalho docente.

Diante dessas questões vamos ter como objeto de pesquisa a Base Nacional Comum Curricular, que é o mais recente documento do MEC que está em construção e que tem como objetivo sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Ela foi publicada pelo MEC em 16 de Setembro de 2015 e ficou em debate até 15 de março de 2016, onde poderia receber contribuições de alunos, professores, pais, sociedade civil de maneira geral, ou seja, qualquer pessoa podia contribuir dando sugestões de conteúdos para as disciplinas. Estava previsto na nossa Constituição e é a meta sete do Plano Nacional de Educação, sendo de início voltado até o ensino fundamental, mas agora ampliada para o ensino médio. Dessa forma, ela vai se preocupar com o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as etapas da educação básica, começando da educação infantil até o ensino médio, em todas as disciplinas da grade curricular das escolas públicas e privadas.

O Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso destaca:

Nesse contexto, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, redefiniu os fundamentos epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso, atendendo a reivindicações da sociedade civil, de sistemas de ensino e de instituições de Educação Superior que almejavam o reconhecimento de culturas, de tradições e de grupos religiosos e não religiosos que integram a complexa e diversa sociedade brasileira. Legalmente estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória, e de matrícula facultativa, pouco a pouco, em diferentes regiões do país, foram sendo elaborados currículos, projetos de formação inicial e continuada para professores, bem como subsídios didático-pedagógicos que fomentam a operacionalização do Ensino Religioso como componente responsável por assegurar o conhecimento da diversidade religiosa, garantindo que ela seja respeitada, vedadas quaisquer formas de proselitismo (FONAPER, 1997).

Nessa perspectiva, no referido documento, o Ensino Religioso, não confessional, é apresentado junto à área das Ciências Humanas, o que, de maneira alguma, compromete sua identidade pedagógica como componente curricular da Educação Básica, tendo em vista, que segundo a BNCC, essa integração da disciplina de Ensino Religioso, se deve ao fato de ter conexões com as especificidades da disciplina de História. O Ensino Religioso, enquanto área de conhecimento propõe dialogar, refletir, conhecer, compreender e conviver com a diversidade cultural religiosa presente nos diversos espaços que habitamos, e de maneira particular na escola, encontramos um espaço de encontros e vivências, e todas as diversidades possíveis de

religiões. Daí a necessidade do contato, da interação, da socialização e do respeito com as diversidades existente no contexto escolar.

A identidade cultural de um povo é constituída do encontro das diferentes heranças culturais que o compõe, como a língua, os costumes, as tradições, os valores, as festas, as músicas, entre outros elementos. No Brasil, os povos indígenas, os europeus e os africanos foram os primeiros grupos que atuaram na formação da cultura nacional, conferindo à sociedade brasileira muitos de seus valores, tradições religiosas e manifestações artísticas. Esse encontro fez do Brasil um país multicultural.

Dentre esses fatores, merece destaque a religiosidade, principalmente a africana, que vivenciou momentos de lutas e batalhas para dissipar diversas formas de preconceito, que faziam com que os seus adeptos não tivessem a liberdade de cultuar seus deuses e que, por muito tempo, sofressem perseguição em seus rituais. Se fizermos uma comparação entre o passado e a situação atual, veremos que há muito a se fazer para essa religião ter o devido respeito, sendo tratada da mesma forma que as outras.

Nessa perspectiva, apesar de suas celebrações não serem proibidas como antigamente, vemos ainda preconceito e ocultação em nossas salas de aulas, de forma que os alunos têm acesso às religiões cristãs e outras denominações religiosas, sendo que há certo descaso em relação às matrizes africanas. Além disso, os próprios livros didáticos quando apresentam esta temática, se resumem em uma página ou metade da mesma.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana, vem fazer um resgate às tradições dos africanos que até por muito tempo foram esquecidas e até mesmo excluídas em nossas salas de aulas. Essa lei também vai de encontro as diferentes formas de preconceito que venha a impedir os direitos dos menos favorecidos e conseqüentemente a promover uma sociedade justa e igualitária, onde todos possam usufruir de sua liberdade de expressão que a constituição brasileira garante. Dentre os objetivos que a lei enfatiza, citamos:

Desenvolver ações e estratégias no âmbito da política de formação de professores (as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país e promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade (BRASIL, 2013, p. 19).

Com base nos objetivos acima, a lei, vem além de implementar a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira e africana, ainda dar subsídio para a formação dos professores, ou seja, capacitá-los para ministrarem os conteúdos em sala de aula. O Governo Federal, por sua vez, contribui para que essa lei seja aplicada na sua totalidade, não ficando somente no papel.

Nesse sentido, o livro *Memória d'África: a temática africana em sala de aula* (SERRANO; WALDMAN, 2010) enfatiza que: “A LDB já afirma que o ensino no Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes etnias quanto à formação do povo brasileiro, qual seja, suas matrizes indígena, africana e europeia” (SERRANO; WALDMAN, 2010, p. 18).

Somos frutos de culturas diferentes, e por esse motivo, não é aceitável priorizar em sala de aula, nesse caso nas aulas somente de Ensino Religioso, uma única cultura, como se o Brasil fosse formado de uma raça pura. Temos que falar de maneira generalizada, enfatizando as peculiaridades, as semelhanças, diferenças e contribuições de cada religião. Haja vista que no nosso país já existe há muitos anos um pluralismo religioso, onde temos que aceitar, respeitar e reconhecer dentro do contexto religioso as diferenças de cada membro da sociedade.

Segundo Reginaldo Prandi, autor do livro *Segredos guardados: Orixás na alma brasileira*, “a religião africana no Brasil constitui-se como religião de negros católicos que já haviam perdido a família africana” (PRANDI, 2005, p. 143), porém as religiões de matriz africana, hoje em dia não se constituem tão somente de religiões de negros católicos e sim, também de brancos, de pessoas que mesmo se intitulando católicas, frequentam o terreiro de Candomblé.

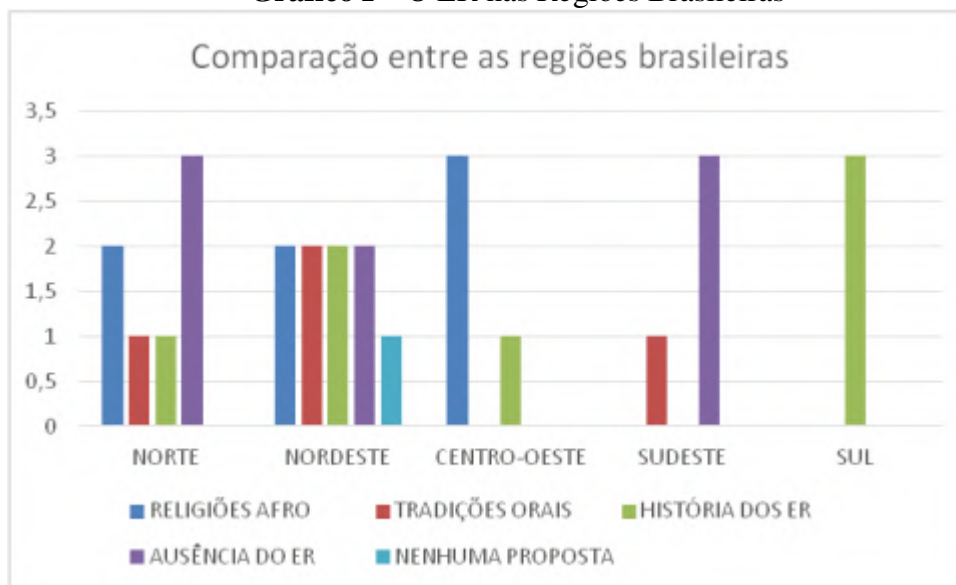
Desse modo, voltando para a discussão sobre o documento preliminar, a BNCC, a mesma terá 60% dos conteúdos a serem aprendidos na educação básica do ensino público e do privado, e os 40% restantes serão determinados regionalmente, com abordagem que valorize peculiaridades locais e também considere escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos a serem oferecidos.

Analisando a BNCC, vemos que a mesma apresenta propostas para todas as regiões do Brasil, sendo que entre maio e junho de 2016, a comissão fará a última versão, que será apresentada, avaliada e votada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O prazo para que ela esteja finalizada é 24 de junho de 2016, onde será aprovada e pronta para ser colocada em prática em todas as escolas brasileiras.

Ao analisar o gráfico comparativo das regiões do nosso Brasil, percebemos que nem todas as regiões apresentaram propostas para a disciplina de Ensino Religioso. As regiões do Sudeste e Sul, não apresentaram nenhuma proposta quanto ao Ensino Religioso, enquanto que

as demais sugeriram conteúdos. Mas vale destacar, que dentre as regiões que apresentam propostas, a Região Nordeste está muito bem representada pelo Estado da PB que possui um currículo riquíssimo sobre os conteúdos necessários e importantes para se trabalhar no Ensino Religioso, de maneira especial de cultura africana.

Gráfico I – O ER nas Regiões Brasileiras



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Também foi analisado o mapa do Brasil, com seus respectivos estados, e percebemos que nem todos apresentaram propostas de todas as disciplinas, em especial do Ensino Religioso, sendo que os que apresentaram, mostram entre os conteúdos, uma superficialidade no assunto que diz respeito às religiões afro-brasileiras. Dentre os estados brasileiros apenas 11 possuem algum assunto relacionado às religiões de matriz africana na disciplina de Ensino Religioso; 07 apresentam apenas a história do Ensino Religioso, não se detendo em nenhum conteúdo para ser ministrado nas aulas; 08 nem citam a disciplina, ou seja, tem propostas para todos os segmentos de ensino; uns do infantil ao médio, outros só para o fundamental para todas as disciplinas, menos para o Ensino Religioso; e por fim, temos o Rio Grande do Norte que não apresenta proposta para nenhum dos segmentos de Ensino. Podemos perceber na tabela abaixo, elaborada a partir do mapa já citado:

Quadro 01 – Distribuição do ER nos Estados

Religiões afro-brasileiras	Tradições orais	História do Ensino Religioso	Ausência da disciplina de ER	Nenhuma proposta
DF	PA	SE	RO	RN
PB	ES	TO	MG	
RO	PI	SC	AM	
MS	MA	BA	RJ	
GO		MT	SP	
AL		PR	AC	
AP		RS	CE	
			PE	

Fonte: Elaborado pelos Autores (2016).

Ainda analisando as propostas presentes de cada estado percebemos que em alguns dos 11 estados, o da Paraíba está muito além dos outros, enfatizando em pormenores as diversidades religiosas que existem no mundo. Em relação aos estados brasileiros que contém propostas para o Ensino Religioso e que também nas mesmas engloba a temática africana vemos que: os Estados do **Pará, Maranhão, Espírito Santo e Piauí** apresentam propostas semelhantes para a BNCC em forma de ciclos ou eixos temáticos, tais como: tradições orais, ritos, símbolos, escrituras sagradas, divindades, espiritualidades, vidas além da morte, a questão do Ethos (alteridade, valores, limites, tradições orais e culturas e tradições religiosas). No **Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Paraíba, Rondônia, Alagoas, Goiás e Amapá**, os conteúdos já vem específicos e claros; tais como: culturas e tradições religiosas (as religiões afro, é a primeira citada no documento preliminar, seguida pela indígena, cristãs, islâmicas, judaica, espírita, hindu, europeias e orientais), teologia, escritura sagrada e Ethos; em **Santa Catarina, Bahia, Sergipe, Tocantins, Mato Grosso, Paraná e Rio Grande do Sul** não têm nenhuma proposta com relação aos conteúdos ministrados, apenas faz uma retrospectiva do Ensino Religioso ao longo da história e temas como os já citados anteriormente. Não faz nenhuma menção ao estudo das religiões de matrizes africanas; os demais estados, como **Roraima, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Amazonas, Pernambuco, São Paulo, Acre, Ceará e Amazonas**, nem citam a disciplina, ou seja, possuem propostas para as demais. O **Rio Grande do Norte** foi o único Estado a não apresentar propostas para nenhuma disciplina.

O que percebemos é uma desvalorização dessa cultura no seio escolar em detrimento da cultura católica e/ou protestante deixando de forma omissa as afro-brasileiras. Sendo que é um direito do nosso aluno conhecer, valorizar e respeitar as diversas manifestações religiosas existentes em nosso país, até porque o mesmo é formado por diversas culturas que estão intrinsecamente ligadas entre si.

Assim, a BNCC vai se preocupar com o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as etapas da educação básica, começando da educação infantil até o ensino médio, tendo como proposta de fazer uma mudança na formação inicial e continuada dos professores, assim também como no material didático usado nas escolas. E quando nos adentramos no assunto livro didático, logo pensamos em reformas com relação aos conteúdos, pois os mesmos são limitados no que se refere à cultura africana, a mesma é apresentada de forma sucinta e somente em alguns aspectos, deixando muito aquém a religiosidade afro-brasileira.

Tendo em vista toda essa discussão a respeito da BNCC, vemos que em alguns estados brasileiros esse direito de religiosidade já ganha espaço na sala de aula; em outros, está ainda se omitindo. Vemos o seguinte de acordo com o Brasil e seus respectivos estados:

Gráfico II – ER na BNCC: Propostas dos Estados



Fonte: Arquivo do autor.

Ao analisar o gráfico acima, podemos ver que a parte azul predomina os estados brasileiros como Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Paraíba, Goiás, Alagoas, Amapá e Rondônia, que fizeram proposta para a BNCC com relação às religiões de matriz africana, lembrando que não apenas teoricamente, mas com conteúdos riquíssimos na cultura dos povos da África.

Em segundo plano, vemos a parte vermelha, que são os estados do Sergipe, Tocantins, Santa Catarina, Bahia, Mato Grosso, Paraná e Rio Grande do Sul, que apresentaram propostas relacionadas apenas a história do Ensino Religioso e a sua trajetória no Brasil.

A parte do gráfico que está verde é representada pelos estados do Pará, Espírito Santo, Piauí e Maranhão, que tratam entre outros assuntos, com as culturas orais. Não especificam nenhuma religião em especial, mas deixam em aberto para o professor de Ensino Religioso, pesquisar e especificar essas culturais em sala de aula.

A cor roxa foram os estados do Amazonas, Roraima, Acre, Pernambuco, Ceará, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, que não contemplaram nenhuma proposta e também nenhum conteúdo específico para a disciplina do Ensino Religioso e por fim, a cor azul celeste, com uma minoria de 4%, que foi o Rio Grande do Norte, que não fez propostas para nenhuma disciplina.

Durante a análise da BNCC, percebemos que um estado que merece destaque, é o da Paraíba, por ser um dos que além da proposta, apresenta conteúdo para todas as séries dos anos finais do fundamental. Entre os assuntos, o mesmo aborda as culturas indígenas e a africana, especificando os conteúdos a serem ministrados nas aulas de Ensino religioso do fundamental de 6º a 9º ano e contextualizando com a realidade do aluno.

Merecendo destaque também as unidades formativas com os seus respectivos conteúdos que o referido estado propõe para séries finais do fundamental, como por exemplo: a diversidade do patrimônio Religioso; religião e arte; religião e o espaço/território; religião e linguagem; religião e ancestralidade; religião, infância e juventude; religião e corpo; religião, vida e morte; religião e saúde; religião e globalização; religião e ciência/tecnologia; religião e arreligião; religião e sexualidade; religião e gênero. Essas unidades englobam as religiões judaico-cristãs, indígenas, espírita, africanas, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão desse trabalho, podemos considerar que o propósito principal foi de apresentar e analisar as propostas relacionadas às religiões afro-brasileiras na disciplina de Ensino Religioso presente na Base Nacional Comum Curricular, com intuito de trazer conhecimentos acerca do tema proposto. Salientando que a Base Nacional Comum Curricular é uma parte importante da construção do currículo escolar da educação básica, é um documento que está em construção, podendo assim, ser alterado.

Levando em consideração sobre o que foi abordado no decorrer do trabalho, podemos refletir que as propostas feitas em todos os estados nas disciplinas, são importantes para ajudar o nosso aluno a ter uma educação de qualidade, onde o mesmo possa ser protagonista da sua própria aprendizagem e também respeitar as diversidades religiosas presente em nosso meio.

Percebemos que debater o respeito à diversidade religiosa nas salas de aula numa sociedade que ainda existe um nível muito alto de discriminação contra as religiões de matrizes africanas não é um trabalho fácil, pois o que observamos é que o estabelecimento de um ambiente de respeito à diversidade religiosa em sala de aula, nesse caso em relação às religiões afro-brasileiras, parte por iniciativa de poucos professores, que na maioria das vezes não são capacitados.

Por isso que é importante haver uma capacitação para os professores, a fim que os mesmos sejam capazes de trabalharem a diversidade religiosa no contexto escolar. Também, outro fator importante que não podemos deixar excluído, é o engajamento da sociedade para que a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana se torne realidade, não somente nas salas de aula, mas em todos os ambientes.

Finalizo esse trabalho, mais esperançosa de que no futuro próximo, possa haver nas escolas um ambiente de respeito e acolhimento para com as religiões afro-brasileiras, onde todos possam comungar do mesmo ambiente sem desrespeitar nenhuma crença.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, Pedro. **Diáspora Africana**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/diaspora-africana/> . Acesso em: 16 de Abr. de 2016.
- BARROS, Jussara de. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares-nacionais.htm> . Acesso em: 15 Jan. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil: Mec, 1997.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Brasil: Senado, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 07 de Jan. 2016.
- BRASIL. Constituição (1996). **Lei de Diretrizes e Base na Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (secadi). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Mec/secadi, 2004.

- CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular- BNCC.** Disponível em: http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias_destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc . Acesso em 28 de Fevereiro de 2016
- CARDOSO, João Batista. **Hibridismo Cultural na América Latina.** Araraquara, 2008. Disponível em: Acesso em: 16 de Abr. de 2016.
- CISALPINO, Murilo. **Religiões.** - São Paulo: editora Scipione, 1994.
- DEPUTADOS, Biblioteca Digital da Câmara Dos (Ed.). **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.** 2012. Disponível em. Acesso em: 03 de Jan. de 2016.
- EDUCAR PARA CRESCER. **Por dentro do PCN.** Disponível em: Acesso em: 15 de Fevereiro de 2016.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/basenacionalcomumcurricular.php>> Acesso em: 9 fev. 2016.
- MORENO, Ana Carolina. **Em construção, BNCC vai definir objetivos de aprendizagem nas escolas.** Até março de 2016, MEC recebe sugestões da sociedade sobre o tema. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/veja-perguntas-e-respostas-sobre-base-nacional-comum-curricular.html> Acesso em 25 de Fevereiro de 2016.
- PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: A temática africana em sala de aula.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SODRÉ, Jaime. **A influência da religião afro-brasileira na obra do Mestre Didi.** Salvador: Edufba, 2006.
- THORNTON, Jonh Kelly. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TEATRO NEGRO: REPERCUSSÕES DA ARTE NA LUTA CONTRA O RACISMO

Josivando Ferreira da Cruz
Graduando em Pedagogia/UECE
josivando10@gmail.com

Natalia Mikaely da Silva Cavalcante
Graduanda em Serviço Social/UECE
nataliamikaelly@hotmail.com

Maria Kellynia Farias Alves
Dnda em Educação/PPGE/UFC-Professora Substituta/UECE
kellynia_farias@yahoo.com.br

Maria Anita Vieira Lustosa
Doutora em Educação/UFC-Professora/UECE
anita_lustosa@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa apresenta reflexões acerca do Teatro Negro em Fortaleza, Ceará e as atribuições de atores negros que desenvolvem espetáculos centrados na superação do racismo através da arte teatral. Mediante análises e discussões, buscamos compreender e partilhar as contribuições do Teatro Negro para a cessação do preconceito racial. O estudo é de caráter qualitativo, bibliográfico e empírico, realizado por graduandos do Curso de Pedagogia e Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará – UECE, na disciplina de Educação Popular, ofertada no período de 2017.2. Domingues (2007), Rosa (2007), e outros, compõem a base dissertativa deste estudo, além da participação em eventos e espetáculos artísticos apresentando abordagens contra o racismo e processo de conscientização das pessoas. Constatamos que a arte teatral traz propostas de formações significativas, além de discorrer sobre assuntos atrativamente e preservar a valorização cultural, ocasionando a resistência da negritude. A arte tendo princípio para a emancipação humana, fazendo do indivíduo um ser livre, com autonomia e criticidade para refletir sobre o que é certo, e finalmente ir contra a corrente tradicionalista de um sistema conservador, abrindo seus olhos para a realidade em sua volta e visando transformação do seu meio. Ressaltamos, que o Teatro Negro como uma dimensão da arte, visa a emancipação humana, desconstrução de uma sociedade alienada pelo Sistema Capitalista, o qual camufla a realidade e o fascismo predomina nas relações sociais. O povo negro, suas estéticas e sentidos formam suporte que alimenta a resistência e a reinvenção dos valores civilizatórios.

Palavras-chave: Teatro Negro. Negritude. Arte Libertária. Educação Popular.

INTRODUÇÃO

Existe racismo no Brasil? Como se expressa no nosso cotidiano? Existem conflitos de classes sociais? Esses questionamentos, assim como outros que serão discorridos no decorrer deste estudo, são necessários para desenvolvimento do mesmo, pois a problemática em destaque só se faz necessária perante a existência das indagações mencionadas.

Diante disso, trazemos reflexões que contemplem os questionamentos acima, o conflito e diferenciação entre as classes subdivididas na sociedade em diversos aspectos, como por exemplo, na questão econômica: há aqueles que possuem grande concentração de bens e aqueles que não possuem estabilidade econômica o suficiente para ter uma vida de qualidade, ou pelo menos digna de um ser humano. Adentrando na questão racial, no decorrer da trajetória histórico cultural, está explícita a ação autoritária do homem branco sob o homem negro, estabelecendo-se o racismo, o qual perpassa desde períodos passados, coloniais, até a atualidade.

O preconceito racial está introduzido na sociedade, perpassando por diversas formas de opressões. A naturalização de atitudes e ações racistas está presente no dia a dia e muitas vezes passa despercebido, expressando-se por meio de situações que constroem o oprimido, como a comparação do negro com representações negativas, demoníacas; o papel do negro é servir; agressões físicas, podendo até chegar ao ponto de morte.

Diante disso, esta pesquisa trata do Teatro Negro e suas contribuições para superar o preconceito racial direcionado aos negros e negras a partir estigmas perpassados em uma sociedade desigual. Realizada no município de Fortaleza, Ceará, a pesquisa traz reflexões acerca das atribuições de atores negros que desenvolvem espetáculos centrados na problemática em questão, expressando-se através da arte teatral.

Esta proposta de estudo surgiu a partir de iniciativas de pesquisas instigadas em sala de aula, na disciplina de Educação Popular, ofertada no Curso de Serviço Social, pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, no ano de 2018. Mediante análises e discussões, buscamos compreender e partilhar as contribuições do Teatro Negro para a cessação do preconceito racial, assim como, as diversas formas de opressões entrelaçadas ao racismo e os anúncios presentes na potência da estética negra.

O estudo é de caráter qualitativo, do tipo bibliográfico e experienciado em espetáculos teatrais. As aulas práticas desenvolvidas nos instigaram a investigar mais a fundo, os assuntos relacionados à questão das diversas formas de preconceito, especificamente o preconceito racial e a pouca visibilidade deste assunto perante os diversos meios de divulgação de informações que há atualmente, até mesmo, nas próprias instituições de ensino, escolas e universidades.

Realizamos leituras em diferentes fontes para compor a fundamentação teórica, inspirando-nos em autores como Domingues (2007), para apreensão de alguns apontamentos históricos do movimento negro no Brasil; Rosa (2007), tratando da questão do Teatro Negro a partir de experiências experimentais como estratégias de libertação; Gonçalves e Silva (2000), para a compreensão da relação do movimento negro na educação popular. Também houve

análises em bases documentais, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's de Pluralidade Cultural, Orientação Sexual.

Houve a participação em alguns eventos artísticos que abordaram o assunto, como o V Workshop de Teatro, realizado pelo grupo de estudos e pesquisas em práticas teatrais "PesquisAtores" da UECE, tratando da temática "Liberdade e Expressão Artística". Dentro das formações do evento, prestigiamos apresentações e tivemos momentos de discussões com a Kelly Enne Saldanha, atriz e produtora do "Grupo Nóis de Teatro"¹, a qual ministrou uma palestra com a problemática, "Um grupo de negros no meio da praça? O que eles têm a dizer?", compartilhando suas experiências a respeito do espetáculo "Todo Camburão Tem Um Pouco De Navio Negroiro".

A participação neste espetáculo nos trouxe reflexões sobre o quanto é importante socializar saberes e lutar contra o racismo e preconceito, fazendo atos que proporcionem a conscientização das pessoas. Além disso, os artistas, atores protagonizaram no espetáculo, suas vivências, que por sua vez, coincidem com a vivência da população negra, visando criticidade do seu público sobre a questão das diversas formas de opressões ocasionadas por conta da cor de pele.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme Rosa (2007) a arte teatral negra ganha destaque nos anos de 1940 com o surgimento do Teatro Experimental do Negro. Diante disso, em um período de grandes conflitos e guerras, em que a submissão da raça negra é imposta pelos colonizadores, o Teatro Negro é considerado uma conquista que proporciona resistência de valores culturais do povo negro.

É um período em que traços daqueles que eram reconhecidos como elementos da "cultura" do negro, como a capoeira e a culinária, foram adotados como patrimônio do país. A exemplo do samba, visto antes como expressão do degenerado, que passava a ser aceito como símbolo da nação (ROSA, 2007, p. 11).

As questões e as temáticas estabelecidas em sala nos trouxeram reflexões críticas perante a realidade, tornando possível conhecer e perceber no Teatro Negro, formas de

¹O Nóis de Teatro é um grupo voltado para pesquisas e desenvolvimento de trabalhos artísticos teatrais nas periferias de Fortaleza, Ceará. Reconhecido mediante seu trabalho, projetos culturais voltados para as periferias, como umas das referências nacionais. Mais informações, acessar: <<http://noisdeteatro.blogspot.com/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

atravessamento com os princípios da educação popular e valorização cultural. Isso se deu por meio de discussões e apresentações de histórias contadas em cada aula seguida. As metodologias contribuíram bastante, elucidando o conteúdo passado e facilitando a assimilação do mesmo, como por exemplo, as canções que realizamos, contação de histórias, movimentação corporal, etc.

A participação no evento e a apresentação esplanada do espetáculo “Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negro”, os personagens eram negros e sua historicidade foi percorrida por meio de uma linguagem visceral da realidade e tomada de referências aos valores civilizatórios africanos. Uma das cenas tratou sobre a criminalização e perseguição da juventude negra, sendo empurrada à margem da sociedade, que por sua vez, vive nas periferias.

Ao refletir sobre a apresentação teatral, como uma análise crítica da realidade, foi possível haver contribuições, mesmo que minimamente, doses de conscientização sobre as inúmeras desigualdades que existem na sociedade em que vivemos, e de fato, atitudes humanísticas, como por exemplo, se colocar no lugar do próximo antes de tomar iniciativa de qualquer atitude, faz a diferença. Para além disso, construir um pensamento crítico entrelaçado a realidade do sujeito, muitas vezes não condiz com os assuntos abordados na escola, e o processo educativo se dá por meio de práticas populares, como o teatro, há ações de cunho educativo e que visa a politização do sujeito, associando os conteúdos com a realidade em que ele está inserido (FREIRE, 1986).

A educação prestada nas escolas é de origem colonial, ou seja, educação burguesa. Devido isso, existem dois tipos de educação, a do pobre e a do rico. A educação do pobre se configura em conhecimentos populares, os quais condizem com a realidade da negritude, enquanto o que é oferecido por meio da educação elitizada, ensino de conhecimentos limitados e mecanizados e que se contrapõem a realidade dos fatos históricos e valores da cultura negra. “Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 135).

Diante disso, como os autores afirmam, a população negra foi afetada pelas expressões da exclusão, por exemplo, o baixo acesso à educação. Como algo que deveria ser de acesso universal e para todos, conforme o que consta em documentos legais como LDB, pode ser excludente?

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

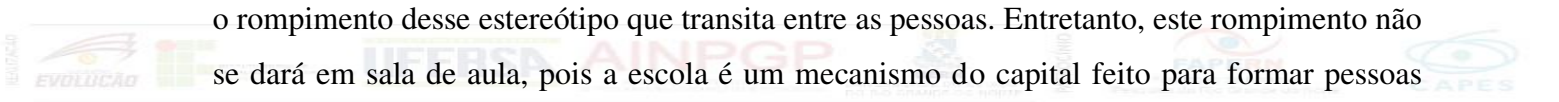
Como consta na LDB nº 9394/96, acerca do direito à educação e o dever de educar, apresenta que na teoria tem-se a perspectiva de uma educação para todos, independentemente das diferenças que existem entre os indivíduos. Entretanto, a teoria não contempla a prática, por conta disso, há a retirada de direitos para aqueles que não tem conhecimento do assunto e que são explorados diariamente, a classe trabalhadora, em sua maioria, população negra e desfavorecida.

Os conflitos entre classes “*Burguesia e Proletariado*” existem, e a grande massa, população negra é desfavorecida economicamente, compõe a classe proletária, a qual, geralmente não tem acesso a uma educação de qualidade, muito menos, acesso a arte, como o teatro, pois as formações prestadas nas instituições de ensino priorizam conhecimentos técnicos e voltados para o mercado de trabalho, mão de obra barata é o que interessa para o Sistema Capitalista. A maior parte da classe trabalhadora no Brasil tem raça e etnia: é negra e ainda luta por mais direitos e contra o racismo. Por outro lado, a classe que tem maior concentração econômica “burguesia”, ela sim, considera-se digna de ser contemplada com tais benefícios, como educação de qualidade e acesso a arte em sua totalidade.

Diante disso, constatamos que a arte teatral traz propostas de formações significativas, além de discorrer sobre assuntos atrativamente e preservar a valorização cultural, ocasionando o fortalecimento da resistência negra em suas diferentes interpretações e estratégias. A arte tendo princípio para a emancipação humana, fazendo do indivíduo um ser livre, com autonomia e criticidade para refletir sobre o que é certo, e finalmente ir contra a corrente tradicionalista de um sistema conservador e racista, formando novos pertencimentos e “formando bons lutadores” como explica Sales (2003) por meio da educação popular, visando a transformação das realidades, gerando novos mundos possíveis (FREIRE, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visibilidade e as discussões sobre a questão do racismo devem ganhar espaço na sociedade, seja por meio das mídias sociais, instituições de ensino, entre outras, proporcionando o rompimento desse estereótipo que transita entre as pessoas. Entretanto, este rompimento não se dará em sala de aula, pois a escola é um mecanismo do capital feito para formar pessoas



individualistas. Dessa forma, muitas vezes essas práticas de preconceito são passadas despercebidas, neutralizadas tanto na escola quanto na sociedade, que por sua vez, reproduz o que foi ensinado na escola. É o preconceito mascarado, camuflado e intocável para ser discutido, pois existem outras prioridades que merecem mais destaque dentro do currículo escolar.

É necessário quebrar barreiras, e para isso, segundo Freire (1986), é preciso construir na escola, fazer dela um espaço que não dedique seus princípios exclusivamente para conhecimentos técnicos, e sim, estimular o pensamento crítico dos educandos. Dessa forma, ocasionará transformações, quando a conscientização superar o medo e o ato de transformar for colocado em prática, seguindo ideologias de cunho social, como o caso do preconceito racial que existe, e não delimitar assuntos relacionados a temática, a história das grandes conquistas e superação da negritude, e não somente fazer dessa classe, alvo de marginalização e ameaça social.

De acordo com Domingues (2007), o negro tem pouca visibilidade dentro da sociedade, assim como, as diversas opressões direcionadas para ele. O autor traz reflexões sobre a importância dos meios de divulgação para desfazer essa problemática, então, conceitua a imprensa negra, a qual publicava jornais elaborados por negros e que tratam de assuntos entrelaçados às suas necessidades e realidade de vida, pois é necessária uma imprensa alternativa devido às informações que não são socializadas em outras partes.

Ressaltamos, por fim, que o Teatro Negro como uma dimensão da arte, visa a emancipação humana, desconstrução de uma sociedade alienada pelo Sistema Capitalista, o qual camufla a realidade e o fascismo predomina nas relações sociais. O povo preto e suas estéticas negras e seus sentidos formam suporte que alimenta a resistência a reinvenção dos valores civilizatórios.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 mai. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2018.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1413-7704. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.15, pp.134-158. ISSN 1413-2478.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 jun. 2018.

ROSA, Daniela Roberta Antonio. **Teatro experimental do negro: estratégia e ação**/ Daniela Roberta Antonio Rosa. Campinas, SP: [s.n.], 2007. Disponível em:

<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281890>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

TRANSVERSALIZANDO A HISTÓRIA E CULTURA AFRODESCENDENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Francisco Anderson Varela Bezerra
Graduando em Pedagogia/UFMG
anderson-varela@hotmail.com

Marcos Adan dos Santos Melo
Graduando em Pedagogia/UFMG
marcosadann@gmail.com

Willyan Ramon de Souza Pacheco
Graduando em Pedagogia/UFMG
pachecowillyan8@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como temática central “O ensino de Geografia e a história e cultura afrodescendente”. Este trabalho foi idealizado na perspectiva da valorização da história e cultura afrodescendente por meio da ressignificação das práticas de ensino no âmbito escolar. Considerando o contexto histórico e a exclusão social sofrida pela população negra no país, bem como as práticas estereotipadas e racistas que se perpetuam através do racismo estrutural, surge a necessidade de viabilizar instrumentos de inclusão por meio da educação, a exemplo da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira nas escolas de modo transversal. Para tanto, traçamos como objetivo central do trabalho colaborar com/para as discussões e valorização da história e cultura afrodescendente no Ensino Fundamental, transversalizando os conteúdos da disciplina Geografia. Teoricamente o estudo se sustenta em estudos e pesquisas de Nelson Rego, Antônio Sergio Alfredo Guimarães, Elisabete da Silva, entre outros. Metodologicamente o presente trabalho resulta de um estudo de caso, numa abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Discutiu-se nesse trabalho que a cultura é um elemento importante como ponto de partida para a discussão, sobretudo da cultura africana e afro-brasileira, que está disseminada por todo o território nacional em termos de construção do espaço e costumes, na construção das cidades, das metrópoles, do comércio, dos espaços sociais de lazer e moradia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. História e Cultura afrodescendente. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A elaboração deste artigo teve como gênese um projeto interventivo para uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental frente à disciplina Geografia numa escola da rede pública, tendo como tema: O ensino de Geografia e a história e cultura afrodescendente. A construção desse projeto se deu no âmbito da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia, no curso de Pedagogia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFMG).

A pertinência de se discutir, transversalmente, a história e cultura afrodescendente em sala de aula, como intervenção a partir do campo de ensino da Geografia em todas as etapas da educação básica, e, de modo mais específico, no Ensino Fundamental, está em sair de uma visão simplista e reducionista de discuti-las somente num período determinado, como no caso do dia 20 de novembro, dia da consciência negra, e/ou no 19 de abril, dia do índio.

A partir disso, a empreitada para a construção do projeto de intervenção se deu mediante a elaboração do seguinte problema: como o ensino de geografia pode ser trabalhado em sala de aula, correlacionando e promovendo uma discussão e valorização da história e cultura afrodescendente? Sendo assim, o objetivo geral desse projeto foi colaborar com/para as discussões e valorização da história e cultura afrodescendente no Ensino Fundamental, transversalizando os conteúdos da disciplina Geografia. Especificamente, buscou-se: articular os conceitos da Geografia, como, território, lugar e paisagem, com a história e cultura dos sujeitos afrodescendentes que os produzem/produziram; Dialogar sobre o lugar do negro nos espaços geográficos; Evidenciar a cultura afrodescendente a partir do que seus sujeitos produziram nos espaços onde se alocam.

Metodologicamente, o presente trabalho resulta de um estudo de caso, numa abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, onde foi possível observar e compreender como é adotada uma educação antirracista no âmbito do ensino de Geografia. A partir disso, foi elaborado um projeto de intervenção, que aqui se materializa enquanto artigo, objetivando potencializar uma discussão centrada na história e cultura afrodescendente como temática transversal no currículo da disciplina de Geografia.

Foi considerado como pressupostos basilares para dar substância ao projeto de intervenção a Lei nº 10.639/03, que assevera acerca de se discutir, transversalmente, a história e a cultura afrodescendente e indígena no ensino regular; os Parâmetros Curriculares do Ensino de História e Geografia (PCNs), principalmente, no que tange à discussão sobre a história e a cultura afrodescendente e indígena.

AFRODESCENDÊNCIAS: PERCURSOS HISTÓRICOS

Ao longo de séculos, o Brasil esteve compromissado com um regime político em que a hierarquização social e econômica estava pautada em diversos fatores. O principal era a condição racial das pessoas. Com a retirada forçosa dos nativos africanos do seu lugar de origem e o acultramento advindo dos costumes europeus, o período escravocrata aconteceu no Brasil. Marcado por inúmeros fatores negativos e sub-humanos, como por exemplo, a exploração da

mão-de-obra trabalhista, desumanização, subalternização da sua cultura e costumes, etc., sucedeu-se o período escravocrata. O tratamento pelo qual os nativos africanos/escravos na época do período escravocrata eram submetidos, certamente fora uma barbárie:

Esses infelizes são amontoados num compartimento cuja altura raramente ultrapassa 5 pés. Esse cárcere ocupa todo o comprimento e a largura do porão do navio [...] de encontro às paredes e em torno do mastro; onde quer que haja lugar para uma criatura humana, e qualquer que seja a posição que se lhe faça tomar, aproveita-se. O mais das vezes, as paredes comportam, a meia altura, uma espécie de prateleira de madeira sobre a qual jaz uma segunda camada de corpos humanos (PINSK, 2001, p. 35 *apud* SILVA, 2008, p. 25).

Após quase quatro séculos de todo esse contexto de desumanização e mazelas sociais impostas à população afrodescendente no país, inicia-se o movimento da política abolicionista a nível mundial, a pressão política e econômica externa fez com que o Brasil fosse forçado a implementar tal ação. Levando em consideração que, dentre todos os países que aboliram a escravatura, o Brasil foi o último a realizar essa medida,

Afinal, é preciso enfatizar que, embora a questão explícita fosse a abolição da escravatura, o que estava em questão realmente eram as transformações necessárias àquele contexto, marcado por estruturas oriundas de um sistema falido: a escravidão. A principal orientação dos abolicionistas era a transformação da morosidade e ineficácia das estruturas social, política e econômica que corrompiam o estado monárquico. Neste sentido, promover uma “revolução” sob a ordem da Lei, era garantir mudanças profundas e, ao mesmo tempo, conservar o poder de uma determinada camada social (SILVA, 2008, p. 30).

No ano de 1888, devido à pressão política advinda do exterior e, também, como forma de manutenção do *status quo* vigente, a monarquia que estava no poder decide criar a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel em 13 de maio de 1888. A Lei Áurea tinha como objetivo abolir oficialmente a escravidão no Brasil. Uma pseudolibertação, no sentido de que em nenhum momento nos trâmites da libertação dos afrodescendentes foi pensado em oferecer oportunidades iguais para os ex-escravos libertos, lhes restando apenas o status social de segregação e marginalização nos mais diversos setores da sociedade.

AS LUTAS E CONQUISTAS EM PROL DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Ao longo de todo o período do pós-abolição, como fora citado anteriormente, diversos resquícios foram deixados no meio social, tratando-se das relações díspares entre a população

negra e branca no país. Consequência disso é que, atualmente, são necessárias políticas afirmativas e compensatórias, levando em consideração todo o contexto histórico e social em que a população afrodescendente esteve inerte e subalternizada aos moldes do eurocentrismo.

Muitas dessas políticas nas perspectivas inclusivas e compensatórias foram implementadas através das lutas travadas pelas organizações do Movimento Negro no país, no sentido de ressignificar a visão estereotipada de modo negativo se tratando da figura dos afrodescendentes no país, como foi o caso do Movimento Negro Unificado (MNU), que colocou em pauta diversas questões emergentes correlacionadas às especificidades da população negra no país, a exemplo da educação, como afirma Gonsalves e Silva (2000, p. 151):

Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino.

O plano do Programa de Ações idealizado pelo MNU, abriu possibilidades para que a situação na qual a população afrodescendente se encontrava no país fosse debatida, na perspectiva de encontrar novos caminhos e possibilidades na busca da equidade social. Tais ações tiveram ênfase no contexto educacional, levando em consideração o modo como os currículos escolares se referiam aos escravos e descendentes de africanos na abordagem de assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, reforçando os estereótipos negativos relacionados aos afrodescendentes, contribuindo, coercitivamente, na perpetuação de uma estrutura social segregacionista. O debate em torno das discussões étnico-raciais e a problemática dos resquícios deixados no período escravocrata, analisando numa perspectiva histórica, é bastante recente. No que diz respeito a instancias políticas e governamentais,

Em junho de 1996, o Ministério da Justiça chamou a Brasília vários pesquisadores, brasileiros e americanos, assim como um grande número de lideranças negras do país, para um seminário internacional sobre “Multiculturalismo e racismo: o papel das ações afirmativas nos estados democráticos contemporâneos”. Foi a primeira vez que o governo brasileiro admitiu discutir políticas afirmativas específicas voltadas para a ascensão do negro no Brasil (GUIMARÃES, 1999, p. 165).

A emergência do debate sobre as questões relacionadas aos problemas sociais vivenciados pela população negra tomam proporções macrossociais, em consequência das reivindicações do Movimento Negro no país e também de eventos como a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de Intolerância – realizada em Durban/África do Sul em 2001. Foi possível, com isso, maiores possibilidades em torno das discussões sobre a situação dos afrodescendentes em diversos âmbitos sociais. A participação das instâncias governamentais do Brasil possibilitou a idealização e efetivação de políticas de inclusão importantes, que já tinham sido pautadas pelo Movimento Negro, como por exemplo, a Lei nº 12.711/2012 das cotas raciais com a inserção da população afrodescendente no âmbito universitário e a da Lei nº 10.639/03 que obriga o ensino da história e cultura afro e indígena nas escolas.

A LEI 10.639/03 NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A partir das lutas e reivindicações das instâncias políticas das organizações do Movimento Negro, juntamente com as autoridades governamentais da época, é possível constatar diversos avanços, no que diz respeito à inclusão e ressignificação das práticas de equidade social.

Dentre esses diversos avanços, que, gradativamente, foram sendo alcançados, especificamente tratando-se das relações educacionais, uma das principais conquistas a ser referenciada é a implementação da Lei 10.639/03, que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências” (BRASIL, 2003). Dessa forma, os conteúdos pautados na valorização da cultura e história africana e indígena são colocados como obrigatórios nos currículos escolares, conforme a LDB:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas

de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2017, p. 21).

Incluindo também no Art. 79-A, o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Desse modo, é notório o avanço no que diz respeito às discussões sobre a temática na Lei 10.639/03 inclusas na LDB. Porém, ainda existem diversos empecilhos e dificuldades para uma real efetivação de tais ações, como por exemplo, a formação dos professores que não oferece o suporte teórico-metodológico na graduação, para que possa possibilitar a intervenção positiva em relação às questões étnico-raciais no âmbito escolar, como afirma Cardoso e Castro (2015, p. 101):

A ausência ou a inserção parcial de conteúdos relacionados às relações raciais na matriz curricular dos cursos de licenciatura e, por conseguinte, a falta de professores/as capacitados/as para trabalhar essa temática tem se constituído uma das principais dificuldades no processo de implementação da Lei n. 10.639/03.

A efetivação da Lei perpassa inúmeros fatores, não somente o fato de existir institucionalmente, conforme a Legislação, que garante a integração do ensino voltado para as diversidades e multiculturalismo. É necessário haver a reformulação curricular nas graduações dos centros de formação de professores, para que possa possibilitar a compreensão sobre a temática e suas múltiplas formas de manifestação nos mais diversos contextos sociais. A valorização do ensino da história e cultura africana nos conteúdos ministrados na educação básica, deve(ria) ocorrer de forma tangencial no tocante de todas as disciplinas ministradas, conforme a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, levando em consideração a problemática racial que a população negra ainda enfrenta,

[...] As problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória (BRASIL, 1998, p. 45).

A imparcialidade ou negligência dos conteúdos no que se refere à discussão sobre a temática da diversidade cultural no âmbito escolar deixa nítido que a problemática ainda não é considerada tão relevante quanto deveria ser na prática. A possibilidade de mudanças de toda a estrutura social, que historicamente segregou e excluiu a população afrodescendente nos mais

diversos contextos da sociedade, deve ser centralizada na educação de modo geral, com a reformulação dos currículos, livros didáticos e a própria formação dos docentes.

O LUGAR DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Diante da obrigatoriedade de inserir enquanto tema transversal as discussões étnico-raciais em todo o currículo, a Geografia, enquanto disciplina que compõe a matriz curricular de toda a Educação Básica, deve considerar todas as prerrogativas legais e a diversidade social do ambiente em que a escola está inserida ao pensar estratégias e metodologias que relacionem suas temáticas obrigatórias em consonância com o ensino multicultural.

Ao pensar um ensino de Geografia inclusivo, considerando o multiculturalismo encontrado nos diversos espaços educativos, estamos considerando um dos objetivos colocados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia (PCN's), qual seja: “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.” (BRASIL, 1998, p. 35). Dessa maneira, o compromisso social da escola e dos educadores que ensinam geografia está alicerçado no respeito mútuo e na construção de uma sociedade democrática, justa e antirracista.

No sentido de pensar sistematicamente essa dinâmica de ensino, podemos considerar enquanto possibilidade a relação das categorias de análise da Geografia com a história e a cultura africana e afro-brasileira, explorando a dimensão político-social das organizações do espaço e das transformações naturais que decorreram das inferências do homem no processo de colonização do Brasil. Seria uma estratégia de abordar algumas categorias explicitadas nos PCN's, como: espaço geográfico, paisagem, território e lugar. Através da abordagem dessas áreas específicas da Geografia podemos sintetizar os aspectos da organização espacial, além de possibilitar a interpretação dos fenômenos que a constituem em múltiplos espaços e tempos (BRASIL, 1998).

As discussões étnico-raciais não podem estar limitadas ao dia da consciência negra ou a semanas insoladas promovidas pelas escolas que acreditam estar incluindo e desconstruindo a cultura racista que é historicamente presente na organização social do Brasil. Visibilizar esses sujeitos e superar a ideia de um povo pobre e fracassado é necessário para evidenciarmos o desfavorecimento, a desigualdade social e as lutas históricas que foram mobilizados por esse povo, lutas pela garantia de direitos sociais e, sobretudo, pela criminalização do racismo e da

discriminação. Uma das garantias institucionais conquistadas pode ser encontrada na Constituição brasileira de 1998, quando apresenta, em seu art. 3, inciso IV, enquanto princípios fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988, p. 5). Nos PCN’s para o Ensino de Geografia observamos a necessidade de uma abordagem étnico-racial, enquanto tema transversal, quando é destacado em um dos objetivos colocados para o ensino fundamental:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 6).

É possível fazer essa articulação através de um ensino que destaque a presença e a influência da cultura, sobretudo da cultura africana e afro-brasileira, na organização político-social do país, na construção das cidades, das metrópoles, do comércio, dos espaços sociais de lazer e moradia. Se destacarmos esses elementos históricos e evidenciarmos o sujeito enquanto ser constituinte desses espaços, reconhecendo-se enquanto negro e, também, reconhecendo suas origens enquanto valores que precisam ser conservados, podemos redimensionar o ensino de geografia e problematizá-lo enquanto fenômeno político, tendo em vista a organização do currículo e a representação de negro nos livros didáticos e na história da geografia.

As noções de sociedade, cultura, trabalho e natureza são fundamentais e podem ser abordados a partir de temas que contribuam para uma relação harmoniosa entre o social e o natural. No entanto, para além da dimensão descritiva de conceitos é relevante propor estudos que favoreçam as representações subjetivas, tendo em vista a criatividade e o imaginário social na elaboração de significados durante as aulas de geografia que apresentam a construção do espaço geográfico e da paisagem.

Diversas são as metodologias possíveis que podem favorecer uma abordagem étnico-racial no ensino de Geografia, o que devemos destacar é que cada espaço irá exigir estratégias diferenciadas e que cada sujeito possuindo uma especificidade e fazendo parte de uma sociedade plural é constituído de diversas influências que o aproximam ou o distanciam do seu lugar no mundo. A geografia pode ser utilizada para apresentar esse situacionamento histórico na constituição da sociedade, das estruturas organizacionais, nas transformações políticas, tendo em vista os espaços sociais ocupados por esses sujeitos ao longo da história e as lutas incessantes pela equidade de direitos. Uma das ferramentas metodológicas possíveis, no

contexto interdisciplinar entre geografia e as relações étnico-raciais, seria a pedagogia de Projetos que, na concepção de Prado (2005, p. 14), surge na perspectiva da

integração entre diferentes mídias e conteúdos, envolve a inter-relação de conceitos e princípios, os quais sem a devida compreensão podem fragilizar qualquer iniciativa de melhoria de qualidade na aprendizagem dos alunos e de mudança da prática do professor.

Nesse sentido, a pedagogia de projetos poderá, através de uma prática interdisciplinar que potencializa habilidades e conduz o sujeito ao centro do seu processo de aprendizagem, oportunizar ao educando as possibilidades necessárias para aprender no “processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (PRADO, 2005, p. 13). Essas estratégias ressignificam o modo tradicional de compreender o ensino e problematizam, a partir do cotidiano, vivências pessoais e saberes prévios, os conteúdos que serão desenvolvidos.

Dessa maneira, o trabalho com projetos viabiliza, no âmbito de um ensino de Geografia para as relações étnico-raciais, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuem para uma aprendizagem dinâmica, significativa e antirracista, colaborando, também, para o aprimoramento de metodologias e estratégias avaliativas, uma vez que todos trabalham de modo colaborativo em prol da produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se imprescindível atentar para o fato deste trabalho ter apenas evidenciado o que os documentos legais, em especial os PCNs, já haviam asseverado para a Educação, e, de forma imperiosa, dado o contexto de lutas desde a escravatura ao tempo presente, e, dadas as conquistas por meio das Leis vigentes acerca dos afrodescendentes, dando ênfase às Leis educacionais. Então, a sociedade brasileira possui nas bases do seu amálgama Legislativo todo um aparato legal que, tanto nos respalda como nos obriga pela letra da Lei.

Esta empreitada em discutir na Geografia a história e a cultura afrodescendente não pode estar limitada ao Dia da Consciência Negra, pois no que concerne a determinação da Lei esse dia é apenas uma das formas de afirmação que o inclui no calendário. Mais do que isso, é imperioso que a temática esteja presente em todo o currículo escolar de forma transversal, perpassando assim todas as disciplinas escolares.

Discutiu-se nesse trabalho que a cultura é um elemento importante como ponto de partida para a discussão, sobretudo da cultura africana e afro-brasileira, que está disseminada por todo o território nacional em termos de construção do espaço e costumes, na construção das cidades, das metrópoles, do comércio, dos espaços sociais de lazer e moradia.

Nesse sentido, a geografia, ao lado da história, se constitui como disciplina primordial para situar historicamente o povo negro como participantes na construção da sociedade, das estruturas organizacionais, nas transformações políticas, tendo em vista o empoderamento, por meio e evidenciados pelas lutas, movimentos sociais e ascensão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição, 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, I. M. CASTRO, R. N. A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, jan./abr. 2015.

GONÇALVES, L. A. O. SILVA, P. B. G. **Movimento negro e educação**. Educação como exercício de diversidade, p. 181, 2005.

GRIGOLO, V. **O impacto da Lei 10.639/03 na escola: o caso da educação de jovens e adultos**. 2012. 43f. Monografia (Especialização) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005.

REGO, N. Representações culturais e educação para a cidadania: as cores de um povo. In: BUITONI, M. M. S. (Coord.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SANTOS, N. F. Discriminação racial e práticas educativas: um estudo das relações étnico-raciais na prática educativa dos professores da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio da cidade Patos/PB. In: **Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Editora Realize, 2014.

SANTOS, W. O. A Lei 10. 639/03 e os livros didáticos de geografia. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 8, n. 13, jan./jun. 2014.

SILVA, P. E. **Professor negro universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valorizados**. 2008. 220f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLETINDO A PRÁTICA DOS PROFESSORES

Agnelia Braz Rolim
Graduanda em Pedagogia - ISEC
agneliabraz@hotmail.com

Sara Vitoriano de Sousa Roberto
Professora da Educação Municipal/Santa Helena – PB
saravitoriano@hotmail.com

Michele da Silva Gomes
Graduanda em Pedagogia - ISEC
Missilvagomes.2013@gmail.com

Laerte Lacerda Leite
Graduado em Marketing, FAFIC.
laerte.lacerda@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa trata da avaliação enquanto ferramenta de aprendizagem no processo de ensino, a qual merece um espaço consistente de apreciações e busca por melhores estratégias. É notável que nos últimos anos, a avaliação da aprendizagem escolar tem ganhado um lugar de destaque nas discussões de especialistas em educação, assim como, entre professores e comunidade escolar. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho constituiu de uma pesquisa bibliográfica, a partir da leitura e fichamento de textos em livros, revistas, artigos, periódicos e meios eletrônicos. Os resultados apontaram a identificação dos fatores que interferem nesse processo, caracterizando as práticas avaliativas docentes da escola visando à melhoria do processo ensino aprendizagem. As discussões em tomo da avaliação levaram a uma reflexão crítica da sua função e importância no processo ensino/aprendizagem. O processo avaliativo não pode ser analisado de forma isolado, é fundamental observar o contexto social da escola, do aluno e da sociedade. Portanto, surge no cotidiano da sala de aula a necessidade de o educador repensar suas práticas avaliativas. Assim sendo, acentua-se a importância da formação de qualidade na escola, no sentido de formar cidadãos críticos e conscientes. Evidencia-se, pois, a avaliação da aprendizagem escolar como elemento desencadeador para a concretização desse propósito. A avaliação não pode ser um instrumento de exclusão, precisa ser democrática, favorecendo a capacidade de cada aluno.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Práticas educativas. Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação envolve uma enorme complexidade, uma vez que tem como pano de fundo as concepções que os professores têm, não só do ato de avaliar, mas de toda a ação pedagógica que permeia o cotidiano escolar.

Como ação paralela, vê-se a funcionalidade do planejamento escolar, nas suas diversas instâncias. De que forma ele deve ser feito no intuito de responder às exigências, tanto do

sistema, quanto dos alunos? O planejamento está a serviço de quem? Qual o papel assumido pela avaliação no contexto escolar? A avaliação está a serviço da reprovação do aluno? São estas questões que têm causado alguns “nós” ou entraves no fazer pedagógico.

Os professores, na maioria das vezes, não sabem como desmistificar o grande enigma do planejamento para uma boa avaliação; por conta disso, adotam métodos um tanto ineficientes ou inadequados. Frequentemente, escutam-se relatos de alunos afirmando que os professores usam estratégias inadequadas, não sabem explicar bem o conteúdo e, como resultado, cobram esses conteúdos através de provas (exames) que, em sua maioria, atesta a incapacidade, não só dos alunos, mas do próprio professor.

A prática de avaliar transporta consigo uma série de questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Nos dias atuais, refletir o processo de avaliação consiste numa necessidade indispensável ao processo educativo. É possível observar essa temática sendo discutida em vários estudos pelos teóricos: Luckesi (2012), Hoffmann (2013), Perrenoud (2000), Esteban (2013), Libaneo (2006), entre outros; contudo, ainda é uma discussão que gera polêmica entre professores, alunos e equipe pedagógica em geral. Assim, faz-se necessário rever as formas avaliativas e redefini-las de modo significativo para os alunos, conhecendo suas capacidades e propiciando um ambiente pedagógico oportuno para enfim, realizar as práticas de avaliação na escolarização dos alunos e, principalmente, na perspectiva de educação que propicie a inclusão de novas aprendizagens. Na esfera escolar, a ordem estrutural, pedagógica e administrativa, requer implicações recorrentes à aprendizagem, pois ainda necessitam de um olhar mais apurado e construtivo.

Há mais de meio século, teóricos da educação vêm realizando pesquisas na área da avaliação da aprendizagem, deixando claro que a função da avaliação não é excluir o aluno do processo de ensino e aprendizagem e, sim, ofertar um norte para os professores, bem como todos que fazem parte do processo educacional direta e indiretamente. Entretanto, sabemos que quando a avaliação se faz presente na escola, mais precisamente na sala de aula, essa aparece com um viés de seleção, classificação e exclusão do educando do processo de ensino e aprendizagem, assim, nos interessa estudar qual a visão dos professores quanto a avaliação da aprendizagem escolar?

Nesse contexto, conforme Gil (2012), descrever significa identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos, o que vai ao encontro dos objetivos da nossa pesquisa que tem como foco Discutir a avaliação da aprendizagem na ótica da prática docente.

O presente trabalho consiste na utilização de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, que segundo Chizzotti (2001), diz respeito a um método fundamentado em dados compostos

pelas interações interpessoais, na participação das situações dos informantes, analisados através da significação obtida pelos a partir de suas ações.

Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento um levantamento bibliográfico através da leitura e fichamento de textos em livros, revistas, artigos, periódicos, sites eletrônicos, dentre outros, os quais fomentam bases para o enriquecimento desta investigação. Esta pesquisa foi realizada no ano de 2016 como base para a construção de um artigo como requisito obrigatório do Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional pela FASP. Utilizamos como critérios para a seleção das fontes os autores mais citados nas monografias. E como descritores as seguintes palavras-chaves: Ensino. Aprendizagem. Práticas educativas. Avaliação.

2 AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE

Ao tratar sobre o tema avaliação, é importante tomar como base algumas ideias, que embora já conhecidas, têm-se mostrado valiosas para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Vários autores tem um conceito diferente sobre a palavra avaliação. Devido a esse grande número de conceitos, fica bastante complicado encontrar uma definição exata. Libâneo (2006, p. 199), argumenta que: “O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mutua entre os aspectos quantitativos e qualitativos”.

Na visão de Libâneo (2006), os professores necessitam refletir sobre suas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, para poder desta forma melhorar e refletir acerca dos resultados encontrados. A avaliação precisa ser considerada um processo amplo, passando de modo a investigar a aprendizagem contínua e permanente, tanto das ações dos professores, como dos caminhos percorridos pelas crianças, a construção do seu próprio conhecimento.

Compreende-se que não é fácil a tarefa de educar, o professor tem que se preocupar com os conteúdos, em uma nova metodologia, estar sempre se especializando e revendo sua prática em sala, e usar uma diversidade de instrumentos avaliativos, que sempre busque o melhor para seus alunos. Deve-se priorizar a avaliação contínua, diagnóstica e sistemática, com a variedade de instrumentos avaliativos.

O termo “avaliar” quer dizer dar valor a alguma coisa, conforme assinala Luckesi (2012, p. 76), “[...] o conceito ‘avaliação’ é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato, ou curso de ação que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo [...]”.

Esse autor, ainda comenta que: “entendemos avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisões” (LUCKESI, 2012, p. 69). Com base nessa afirmação, compreende-se que o aluno, após obter resultados da aprendizagem dos alunos, faz uma comparação de seu objetivo com a satisfação ou insatisfação dos alunos, assim, tendo a chance de tomar uma nova posição a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

O principal sujeito do processo de aprendizagem é o aluno, pois ele contribui com suas experiências, seus conhecimentos, valores e crenças, o que dá sentido real na avaliação escolar dos educandos. O professor exerce um papel fundamental, estando na linha de frente do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo expõe Luckesi (2011, p. 69): “[...] entendemos avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisões”. A partir dessa afirmação, é possível compreender que o educando, após atingir os resultados da aprendizagem, faz uma comparação entre seu objetivo e o que foi alcançado, medindo a satisfação ou insatisfação de cada aluno, assim, podendo tomar uma nova posição a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

A concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados. Daí a presença significativa dos elementos como prova, notas, conceitos, reprovação e registro. De acordo com Sousa e Alves (2007, p. 107):

[...] A avaliação é um meio para alcançar fins e ao um fim em si mesmo. O uso da avaliação implica propósito útil e significativo. É necessário que a escola, os professores e os alunos retomem com mais clareza e atenção esse princípio.

Essa premissa implica atribuir à avaliação o seu verdadeiro papel, é fundamental que esse processo possa buscar melhorar as medidas de natureza educacional, avançando o ensino e a aprendizagem, bem como o planejamento e o progresso curricular das escolas, pois o entendimento errôneo e a desobediência a esse princípio tem sido em grande parte a causa da frustração de alunos e professores, da insuficiência da aprendizagem escolar e, sobretudo, da falta de motivação para aprender por parte dos alunos. Tal entendimento, tem ocasionado a perda do verdadeiro significado do próprio ensino e aprendizagem, como facilmente é constatado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s descrevem uma orientação para “avaliação nas séries iniciais, que ultrapassa a visão da avaliação a ser entendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (BRASIL, 2006, p. 55). Consoante a este

documento, o educador deve interpretar qualitativamente os conhecimentos adquiridos pelos alunos, realizando uma avaliação contínua e sistemática. A avaliação, nesse contexto, auxilia tanto o professor quanto os alunos e a escola. Como apresenta a redação dos PCN (BRASIL, 2006, p. 55), a avaliação subsidia o professor numa “reflexão contínua sobre a sua prática, sobre criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo” (BRASIL, 2006, p. 55). Os PCN mostram a importância de se fazer uma avaliação investigativa inicial, e outra ao acabar a unidade de ensino. É uma prática fundamental para que o professor da série seguinte possa dar continuidade ao processo de aprendizagem. “Esta avaliação, que intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos que o professor se propôs, é indispensável para saber se todos os alunos estão aprendendo [...]” (BRASIL, 2006, p. 56). É explícito, neste documento, que a avaliação investigativa pode ocorrer também durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

A leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), traz claramente que a avaliação é um recurso para dar suporte ao professor, para que ele possa avaliar sua prática educativa, mostrando sempre a importância da qualidade e não da quantidade. A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) diz que:

A avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno, através de notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a orientação pedagógica (BRASIL, 2006, p. 55).

Deve-se usar a avaliação nas séries iniciais como uma maneira de repensar sua prática, e não como um ato de fazer medo ou de punição. A autora Haydt (2000, p. 56) enfatiza que:

O termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como fazer provas, fazer exames, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Essa associação tão frequente em nossas escolas é resultado de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente predominante.

Algumas instituições programam seus alunos para tirar nota máxima na prova, apenas visando uma aprovação no vestibular, assim ensinando o aluno a ser competitivo, fazendo seus alunos decorarem o conteúdo que lhe é passado na educação básica, e ter que procurar um cursinho pré-vestibular para relembrar os conteúdos que antes lhes foram repassados. Sabe-se

que a realidade em sala de aula é bem difícil para os professores, portanto, foram criadas várias estratégias pedagógicas, mas quando parte para o lado de avaliar o aluno, persiste o mesmo pensamento antigo.

A escola tem tratado a avaliação como um bicho de sete cabeças, sendo usada apenas para aprovar ou reprovar. E muitas vezes, o sistema de ensino acaba ficando descomprometido com o desenvolvimento do aluno, passando uma imagem negativa, deixando-o desmotivado e contribuindo para o fracasso escolar, sendo cada vez mais comum, encontrar no âmbito escolar, uma avaliação que impulsiona medo no educando. Ou seja, é necessário que o professor saiba avaliar o nível de aprendizagem do aluno sem desmerecê-lo, em outras partes.

Existem muitos professores que ligam a avaliação a algo ruim, com o intuito de amedrontar os alunos com frases de efeito desmotivador, como: preste atenção ou esse assunto vai cair na prova, como se tudo que eles aprenderam só será usado naquele determinado dia de avaliação. Feita essa avaliação, o professor vai rotular seus alunos, em aqueles que sabem e aqueles que não sabem de nada. Subindo a reputação do professor com o êxito daqueles alunos que conseguiram passar na prova e, excluindo aqueles que não conseguiram atingir o objetivo da escola, sem ao menos se importar de procurar saber o porquê deles não terem conseguido. Dando destaque apenas aos que tiraram boas notas. “Ao avaliar, efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo” (HOFFMANN, 2013, p. 13). Completando seu raciocínio, a autora acentua que:

[...] não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos se deve nomear por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação). Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. [...] A avaliação da aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando (HOFFMANN, 2013, p. 13).

É comum encontrar professores preocupados por terem que colocar uma nota pelo desempenho de seu aluno, como se o aspecto mais importante da avaliação fosse à expressão dos resultados, e não seu significado e sua função. Libâneo (2006, p. 201), assinala que um “aspecto particularmente relevante é a clareza dos objetivos, pois os alunos precisam saber para que estão trabalhando e no que estão sendo avaliados”.

O despreparo dos professores em relação à avaliação é notório quando se discute o tema, pois, apesar de se dar ênfase a avaliação qualitativa, do ensino e da aprendizagem, que valorize o aluno, sempre voltamos os debates para os instrumentos avaliativos e não ao ato de avaliar. Cada professor tem seu jeito de pensar a avaliação, por isso tantas definições para o mesmo assunto (HOFFMAN, 2013, p. 67).

Nos dias de hoje, depois de todo esse estudo e esclarecimento, com pensamentos de vários autores, salienta-se que ainda existem muitos professores e escolas que não qualificam a aprendizagem do aluno, e sim, os examinam, isto é, denominam práticas de avaliação, que de fato, são exames que classificam o seu desenvolvimento, fazendo da avaliação uma lógica do trabalho, passando a integrar a relação professor com aluno, predominando a atribuição de notas que permeiam como forma de classificação.

Segundo Hoffmann (2013, p. 87), a avaliação: “[...] tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e dos enunciados que emite a partir dessa correção”. Então, mesmo o professor não se dando conta que, ao praticar algumas atitudes em sala de aula, vai estar discriminando o trabalho de uma parte da turma, ao utilizar notas, conceitos, corimbos, estrelinhas e etc. ele estará expondo uma parte da turma que não conseguiu atingir essa *premiação*, visto que a escola tem usado a avaliação como um instrumento para medir a capacidade que os alunos detêm, por meio da nota e diversos outros instrumentos.

Nessa direção, a avaliação estabelece o seu sentido no fazer pedagógico, quando se encontra de maneira processual, inclusiva e mediadora, sendo assim, a favor do estudante, ou seja, fazendo uso do seu recurso metodológico para a reorientação do processo de ensino e de aprendizagem, buscando atingir seus objetivos planejados ao longo do ano letivo por você professor, bem como pela escola.

Portanto, a avaliação é um processo que deve ser incorporado à prática do professor, sendo um processo contínuo, em que os critérios qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos, e sobre todas as experiências, manifestações, vivências, descobertas e conquistas das crianças devem ser valorizadas. A atribuição de notas deve ser apenas uma parte do processo avaliativo e não a mais importante.

No entanto, o que hoje é proposto pela LDB (1996), não vem sendo feita na prática pedagógica do professor, que utiliza a avaliação como instrumento de forma quantitativa. A prática da avaliação escolar, ao invés de servir como meio de perceber como os alunos se desenvolveram na construção de seus conhecimentos, atua como um fim de um processo classificatório.

Para Luckesi (2011), a maior parte das instituições que ofertam o ensino regular, usam a avaliação como instrumento classificatório, como se fosse um produto acabado, e não como um processo de aprendizagem contínua, medindo a capacidade e mostrando se o aluno realmente aprendeu ou não o conteúdo proposto pelo professor, por meio de uma nota, de qualquer forma, impossibilita o aluno de progredir ou desenvolver-se.

Esse tipo de avaliação é feito apenas para classificar ou rotular os alunos em: forte e fraco. É uma postura de avaliação puramente tradicional, uma vez que classifica o aluno ao final de um período em reprovado ou aprovado, o oposto a um significado de comprometimento do aluno com o crescimento do seu aprendizado. Sobre isso, Esteban (2001, p. 15), coloca que:

[...] A avaliação escolar, nessa perspectiva excludente, seleciona as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimento, desvalorizando saberes; fortalece a hierarquia que está posta contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem com ausência de conhecimento.

A importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem é indiscutível, pois, classificando os alunos, tirando deles a espontaneidade de expor os seus saberes, aplicando provas e exames como ameaça que os pune, condicionando-os a estudarem por medo, atesta que, se contribui para um forte índice de evasão escolar, bem como, apagando os conhecimentos e a criatividade do pensar das crianças. Portanto, necessita-se fazer uso dos procedimentos avaliativos como fator de motivação e, não o contrário.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, a temática avaliação da aprendizagem vem sendo motivo de estudos, debates e reflexões, por parte de especialistas em educação e professores. O tema avaliação está constantemente presente em nosso dia a dia, na prática escolar, na interação cotidiana, no campo profissional, na educação, no lazer, pois ela inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos e sobre o resultado das nossas ações.

A avaliação não pode ter como função apenas o ato de aprovar ou reprovar o aluno, mas sim, criar condições que ajudem identificar e minimizar as dificuldades de aprendizagens vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a avaliação precisa ser compreendida como um processo contínuo de mediação e formação do indivíduo, respeitando suas diferenças e individualidades, tornando-o capaz de resolver conflitos do seu cotidiano, exercendo assim, sua cidadania.

Em decorrência das diversas práticas avaliativas e das transformações na sociedade, a cada dia, o volume de informações e conhecimentos que estão sendo veiculados por diversos meios, está gerando uma insegurança e inquietação nos educadores. Hoje, ensinar não está sendo uma tarefa tão simples, diante das profundas transformações que estão ocorrendo, mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais e a necessidade de uma formação ética e humana, exige um novo perfil de professor.

Vale destacar que a avaliação também passa por diversas alterações em suas concepções, funções e características, contudo percebemos a dificuldade dos professores, que mesmo tentando ter concepções modernas acerca da avaliação, sentem dificuldade de colocar em prática estes modelos inovadores e acabam ainda usando métodos que apenas classificam e rotulam seus alunos. Nesse sentido, podemos perceber que para alguns alunos, o ato de avaliar compreende simplesmente “fazer provas”, “tirar notas” e “passar de ano”, quando na verdade deveria ocorrer um processo contínuo no ensino e aprendizagem desses alunos.

Partindo deste pressuposto, é possível indagar se de fato as formas tradicionais e classificatórias de avaliação são eficientes ou é necessário mudar esta prática para que realmente seja possível uma aprendizagem significativa, e não apenas estudar para tirar boas notas. Frequentemente, verificamos o termo avaliação associado a outros, como nota, exame, promoção e repetência, sucesso e fracasso e, a avaliação sendo vista como um processo que determina o grau de aprendizagem dos alunos, esquecendo-se que a avaliação deve ser utilizada como um recurso de motivação que causa efeitos positivos evitando as tensões que a avaliação tradicional causa. Portanto, o ato de avaliar associa-se ao de ensinar, de formar, num processo de interação contínua.

Atualmente, é possível perceber que nas escolas, as avaliações são feitas de modo a “descobrir” se o aluno chegou ou não à verdade. A ênfase em fazer o aluno “decorar” para realizar as provas e os testes, em vez de “refletir”, e de “copiar” em vez de “criar”. Pequenas ações podem iniciar mudanças significativas, especialmente, se tivermos o propósito de ver a realidade, questioná-la e sugerir com novas ações e reconstruções.

Durante muito tempo, o termo avaliar foi usado como sinônimo de medida. O grande problema da avaliação é a sua vinculação a uma lógica social de exclusão, através dos mecanismos de classificação a que está submetida. O problema não é aprovar ou reprovar, mas favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento humano de todos. O que tem que mudar é a forma como avaliamos nossos alunos. A avaliação é uma atividade de acompanhamento e transformação do processo de ensino-aprendizagem, através da observação, análise, registro, reflexão sobre o que foi observado e registrado, comunicação dos resultados e tomada de

decisão para atingir os objetivos que ainda não foram alcançados, e não uma atividade de classificação dos alunos entre bons e ruins.

Vivencia-se um período da história da educação extremamente turbulento, uma época em que há violentos processos de mudanças que nos desafiam em todos os planos imagináveis. Nossa incumbência é a de estarmos totalmente envolvidos por esta transformação e termos influência na direção que ela vai tomar. Temos a enorme responsabilidade de tentar transformar a educação e lembrar que todos os empreendimentos educacionais devem ser julgados de acordo com a magnitude desta tarefa. Trata-se de um desafio para todas as áreas da educação.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Mara Lucia. **Filosofando**: introdução a Filosofia. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARRIGA, Angel Bráz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Tereza (org) **Avaliação**: Uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: a fisiologia do conhecimento – 20 ed – Curitiba: Ibpex, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasil: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 de out 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001, 164p. (Biblioteca de Educação. Série 1 – Escola - v.16).
- ESTEBAN, Maria Tereza (org). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.
- FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas**. O “Ratio Studiorum”. Rio de Janeiro, AGIR, 1952.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 48 ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GARCIA, Regina Leite. Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In Esteban, Maria Tereza (org) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São. Paulo, Atlas, 2012.
- HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.
- HOFFMANN, J Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mito e Desafio**: Uma perspectiva construtivista. 3 ed – Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O jogo do contrário em avaliação**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.
- LA TAILLE, Ives, Dantas, H. e Oliveira, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Genéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. 34 ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1. 262p.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 21 ed. 2006.
- LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar**: Julgamento ou construção? Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem na escola. In: José Carlos Libâneo; Nilda Alves. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012, v., p. 433-451.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**. Direcional Educador, São Paulo, SP, p. 6 - 8, 01 nov. 2011.
- LUCKESI, Cipriano C. **Disfunções emocionais e prática educativa**: corporeidade e neurociências. In: Gilberto Aparecido Damiano; Lúcia Helena Pena Pereira, Wanderley C. Oliveira. (Org.). Corporeidade e educação: tecendo sentidos.... 1aed.São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010, v. p. 131-138.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez 2008.
- MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas**. DP&A Editora, RJ, 2005.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- OLIVEIRA, A de Almeida. **O Ensino público**. São Luís: [s.n],1874.
- OLIVEIRA, K. L. **Compreensão de leitura, desempenho acadêmico e avaliação da aprendizagem**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Programa de Pós-Graduação Strictu-sensu em Psicologia, Universidade São Francisco. Itatiba, 2003.

AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES E DISCENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Biatriz de Souza Monteiro
Pós-graduanda em Ensino/IFCE
ByaMonteiro18@gmail.com

Denize de Melo Silva
Dnda em Educação/UFC
denisemellopedagoga@gmail.com

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
Coordenadora do Curso de Pedagogia/FAC
anapaula_tahim@yahoo.com.br

Marcos Antonio Martins Lima
Professor/UFC
marcos.a.a.lima@terra.com.br

RESUMO

Este estudo surgiu pela motivação em compreender as concepções de avaliação que possuem professores e alunos do curso de pedagogia, assim, objetivou-se apresentar as percepções de ambos os sujeitos sobre avaliação do ensino aprendizagem. Para tanto, percorreu considerações teóricas no tocante à a avaliação educacional, tratando seu histórico e elencando reflexões dos seguintes autores: Vianna (2000); Luckesi (2011); Demo (2010); Rabelo (1998); Antunes (2002); Oliveira(2004); Werneck (2002); Libâneo (1994), Freire (2015); Depresbiteris (1989). Com vista ao alcance do objetivo proposto, foi realizada uma coleta em campo, no qual foi aplicado questionário que utilizou a escala Likert (NOGUEIRA, 2002) de forma amostral aos docentes orientadores do semestre 2017.2 (n=10), porém tendo participação de 90% (n=9) e discentes (n=40), com 50% de participantes do estudo (n=20) do curso de pedagogia noturno em um IES privada localizada na cidade de Fortaleza no Ceará. Por fim, o levantamento realizado tem uma abordagem quanti-qualitativa, com a proposta da escala, transformou-se o levantamento quantitativo em qualitativo com as percepções e reflexões do grupo pesquisado, aqui professores e alunos do curso de pedagogia. Podem-se observar colocações feitas pelos sujeitos pesquisados quanto à avaliação do ensino e aprendizagem, analisando a relação percepção quanto à teoria com olhar na prática ou vivência desses sujeitos.

Palavra-chave: Avaliação da aprendizagem. Docente. Discente. Curso de pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

A formação do professor, tanto inicial como continuada, tem ganhado espaço nas pesquisas, versando sobre temáticas específicas, busca também, descrever percepções, tendo intuito de apresentar, ou até mesmo avaliar essas frente a algumas temáticas. Neste estudo, motivados por um anseio de compreender como o professor formador e o aluno aprendiz de educador, entendem a avaliação da aprendizagem, descreveu-se estas percepções. Pautados na

possível avaliação das implicações do entendimento destes, sobre a temática: avaliação da aprendizagem, pensando nas implicações e reproduções no próprio exercício docente.

Para tanto, partiu-se da seguinte indagação: Qual a percepção dos docentes e discentes do curso de pedagogia, de um IES privado em Fortaleza-CE, sobre avaliação do ensino aprendizagem? Objetivando apresentar a percepção do docente formador e do discente aprendiz de educador sobre avaliação da aprendizagem. Com vista o alcance do objetivo acima, o estudo buscou especificamente: tratar sobre o histórico da avaliação educacional; elencar pontos sobre a avaliação da aprendizagem e discorrer sobre a formação docente e suas implicações na prática avaliativa.

A pesquisa possui caráter exploratório e descritivo, usou dos procedimentos técnicos bibliográficos que reuniu dados nos quais sua investigação se baseia, a saber, a avaliação do ensino aprendizagem, tendo como fontes livros, e os mesmos dos autores que versam sobre a temática, tais como: Vianna (2000); Luckesi (2011); Demo (2010); Rabelo (1998); Antunes (2002); Oliveira(2004); Werneck (2002); Libâneo (1994), Freire (2015); Depresbiteris (1989) dentre outros.

Com vista o alcance dos objetivos propostos, foi realizado uma pesquisa de campo para a coleta dos dados, na qual foram aplicados questionários que utilizaram a escala Likert de percepção (NOGUEIRA, 2002) de forma amostral aos docentes orientadores do semestre da pesquisa (n=10), porém tendo participação de 90% (n=9) e discentes (n=40), entretanto, 50% participaram do estudo (n=20) do curso de pedagogia noturno em um IES privado localizado na cidade de Fortaleza no Ceará. Por fim, o levantamento realizado tem uma abordagem quanti-qualitativa, proposta por meio da escala de percepção adotada, transformar o levantamento quantitativo em qualitativo com as percepções e reflexões do grupo pesquisado, ou seja, professores e alunos do curso de pedagogia. Assim, a seguir acompanharemos todo este embasamento, para posteriores descrições e avaliações das percepções dos sujeitos pesquisados.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 Histórico da avaliação educacional

Para Oliveira (2004), a avaliação está tão presente no cotidiano que, por vezes, ela acontece de forma inconsciente, às menores atividades realizadas no dia-a-dia têm atos avaliativos, percebe-se com isto como a atividade avaliativa cerca-nos e como é presente no

cotidiano de cada sujeito (SARAIVA *et al*, 2016). Porém não se trata de uma constatação atual, a avaliação desde suas primeiras postulações possui este caráter, entretanto, neste primeiro momento, não se consideravam as características subjetivas de tal forma. Sobre suas mudanças Vianna (2000, p. 22) diz: “A avaliação, entretanto, no seu definir sofreu transformações e gerou novas construções. É um constante vir a ser na área das ciências do homem, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico.

Denominada como primeira geração da avaliação, época em que suas primeiras considerações traziam em seu bojo o entendimento de avaliar como medir, Souza et al (2017) denomina a época como pré-Tyler, e confirma ideia acima, ao descrevê-la, como uma equivalência entre avaliar e medir. Saraiva et al (2016) descreve sua finalidade resumidamente, como estipulação de quanto em medida o aluno aprendeu aos finais dos ciclos educacionais.

A partir de Tyler que o conceito acima vai ser ampliado e possui agora, caráter e o nome: avaliação educacional, em sua segunda geração. Em conformidade com Vianna (2000, p. 50), o modelo de Tyler, parte do princípio “[...] que educar consistiria em gerar e/ou mudar padrões de comportamento”. Tendo isto em mente a avaliação para ele vai responder, partindo do que se pretende desenvolver no currículo, se as pretensões estão sendo alcançadas, ou não.

Neste contexto, manifesta-se, a terceira geração da avaliação que é caracterizada de acordo com Saraiva et al (2016, p. 374) como:

[...] centrada no julgamento de valores, traz o propósito de se realizar intervenção nos programas educacionais, não só se descrevendo e mensurando os dados, mas, principalmente, estabelecendo méritos, que correspondem às qualidades do objeto avaliado e a relevância, do seu valor e à influência, no contexto inserido.

Assim, ampliando seu conceito, surge a quarta geração da avaliação, tendo como marco a negociação. De acordo com Vianna (2000), a ideia núcleo deste modelo é a tomada de decisões, que partindo de um princípio visível nesta geração, o construtivismo, tem o diálogo e a criticidade como ponto de partida, a avaliação aqui é fruto da discussão entre educador e educando, que ao analisar todas as variáveis do processo educacional, chega a uma decisão.

As implicações desta tomada de decisão são as bases que solidificam a quinta e atual geração da avaliação. Essa por sua vez, procura somente conhecer e analisar dados junto à participação de educandos e professores, mas pretende compreender e transformar o meio social a partir de seus levantamentos, usando de seus sujeitos diretamente ligados, alunos principalmente, como os agentes conscientes e ativos no processo de conscientização e mudanças. Empoderando este aluno e o tornando conhecedor das demandas sociais, culturais e

políticas trazidas à tona pela mesma (LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, s/a, p. 18).

Com isso, percebe-se a evolução quanto ao conceito e a amplitude da avaliação educacional, no contexto atual, em concordância com Saraiva et al (2016, p. 361), “Saltou-se de um âmbito micro para o macro”, permitindo assim, *feedbacks* para além das questões didático-pedagógicas. Por estas razões acrescenta Saraiva et al (2016, p. 360), que “[...] a avaliação tornou-se complexa e busca o constante aperfeiçoamento de sua prática.” Deste modo, a leitura antecipada de seu histórico, ainda que resumidamente, é fator fundante, não só para mapear seu desenrolar histórico, como já mencionado anteriormente, mas para situar a compreensão das discussões que se seguirá abaixo.

2.2 A avaliação da aprendizagem: as implicações didáticas ao ato de avaliar

Avaliar significa descrever, analisar e por fim apresentar umajuizamento sobre determinado comportamento ou atividade. No ambiente escolar torna-se um processo imprescindível, pois em conformidade com Oliveira (2004, p. 221), “[...] a avaliação é a alma do progresso educacional”. É a mesma que corrobora para regular as demandas necessárias ao ensino, verificação e diagnósticos das aprendizagens. Para acontecer de forma coerente precisa-se atentar a alguns fatores, como acrescenta Luckesi (2011), afirmando que avaliar não é apenas postular uma nota, quantificando o que o aluno sabe, sua significância está para além de medidas, concebe-se como uma tarefa contínua e, inerente a cada aluno, que acompanha o processo de ensinar e aprender.

É neste sentido que corrobora Demo (2010, p. 02), na afirmação de que a “Avaliação só faz sentido, se favorecer a aprendizagem”. Para que servirá avaliação educacional se não para indicar avanços e retrocessos, favorecendo com isso o ensino e aprendizagem? Se a avaliação não cumpre seu papel, ela desvincula-se de seu objetivo. Quando não considerado esses fatores, reduz-se a função avaliativa, tornando-a simplista, rasa e desconfigurada.

Por esta razão, a reflexão sobre a prática deve ser diária, em conformidade com Rabelo (1998, p. 11), “A avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação”, isso, para que a avaliação ocupe e cumpra seu papel como caminho para aprendizagem (LUCKESI, 2011). Assim, faz-se necessário, pensar e repensar as práticas avaliativas, pois dependendo da proposta avaliativa aplicada poderá se revelar uma forma não tão adequada, tanto para as finalidades pretendidas, como no que diz respeito à aprendizagem.

Sem esquecer que ao avaliar as aprendizagens dos discentes, os docentes também têm *feedbacks* de sua postura e eficiência didático-pedagógicas, assim “A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.” (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Segundo o autor, uma via de mão dupla, no mesmo tempo que se verificar as aprendizagens, revela-se se está sendo eficiente e adequado, se avança ou se recua a ação docente, no que se refere ao ensino aplicado à série que leciona. Corroborando com Depresbiteris (1989, p. 45):

A avaliação no seio da atividade de aprendizagem é uma necessidade, tanto para o professor como para o aluno. A avaliação permite ao professor adquirir os elementos de conhecimento que o tornem capaz de situar, de modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo, de guia ao aluno. A este último, então, permite verificar em que aspectos ele deve melhorar durante seu processo de aprendizagem.

Como já mencionado, a avaliação é necessária e imprescindível ao processo educacional, diagnosticando tanto as aprendizagens dos discentes, como a eficiência do ensino fornecido pelo professor. Entretanto, sua amplitude requer uma atenção para não reduzir sua tarefa, nisso acrescenta Antunes (2002, p. 19) ao mencionar a contradição de “abrigar na singela palavra avaliação toda diversidade sobre seus tipos, suas funções, seus procedimentos e seus instrumentos e ainda as decisões que envolvem o sucesso e o fracasso, a promoção e a retenção do aluno e do professor.” A pluralidade do processo de avaliação é evidente e sua responsabilidade em avançar e retroceder também, por esta razão alguns apontamentos são necessários.

O primeiro apontamento é a reflexão sobre a prática, que de acordo com Freire (2015), é tarefa necessária, sem a qual tanto a teoria pode ir virando demagogia, como a prática, como menciona o autor, ativismo. Outra questão que Freire (2015) menciona é a relação docência e discência, um necessita do aporte do outro, há uma relação de interdependência. No processo avaliativo, Oliveira (2004, p. 221), confirma está relação de complemento entre os dois, quando diz que “A avaliação indicará êxito desde que o aluno dela participe, manifestando dúvidas, inquietações e incompreensões para uma melhor produção de conhecimentos.” Isto não torna a avaliação fácil, torna-a compreensível e aproxima seu acontecimento da forma mais coerente possível.

Entretanto, classificar como justa a avaliação é uma tarefa difícil, corroborando com Demo (2002), é impossível avaliar sem medir e classificar, os dois termos são necessários à

avaliação. Segundo o autor, os mesmos não precisam ser evidenciados reduzindo o aluno a apenas resultados, mas o professor necessita medir e classificar, sejam por meio de números, letras, legendas dentre outros ferramentas, para identificar onde o aluno está e como ele deve proceder. Por esta razão Antunes (2002, p. 35) afirma que “[...] a mais eficiente avaliação pode estar sendo injusta pelos resultados do que se mede.” Razões essas, já acionadas por Demo (2002), durante a tarefa de avaliar. É válido mencionar que “É possível trabalhar sem nota. Impossível e negligente é trabalhar sem avaliação.” (WERNECK, 2002, p. 48).

Embora medir seja uma tarefa necessária avaliação, a mesma pode se dá de formas em que a medição não seja seu centro, há indicadores muitos mais importantes durante o processo do que apenas, o produto final.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

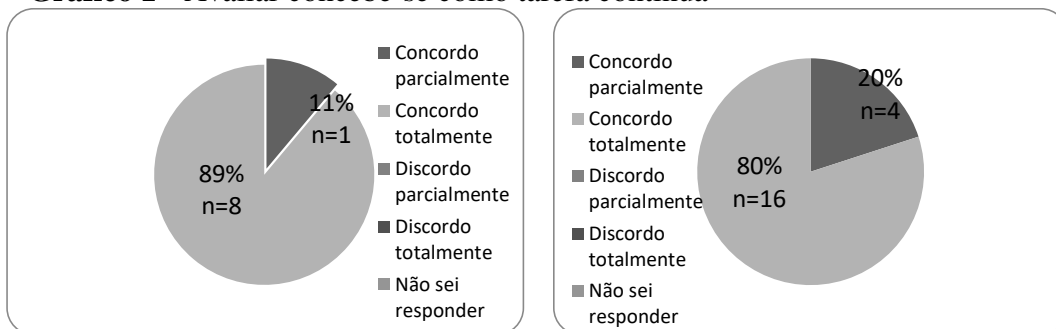
Os dados discutidos a seguir expressam as percepções dos docentes e discentes do curso de pedagogia sobre avaliação do ensino aprendizagem. Os dados foram colhidos por meio do questionário com escala Likert, que foi aplicado de forma amostral aos docentes que orientam os discentes, também respondentes do questionário, no último período do curso de pedagogia.

3.1 Avaliação do ensino aprendizagem: percepções do docente formador e do discente aprendiz de educador

Nesta subtópico pretendeu-se conhecer como docentes e discentes percebem a avaliação da aprendizagem. Desta forma, cada gráfico trata sobre uma questão respondida pelos docentes e discentes construídos com o auxílio da ferramenta *Excel* por meio de um questionário elaborado utilizando a escala *Likert* de percepção, que a partir das afirmativas ancoradas nos autores que contextualizam a temática avaliação da aprendizagem: Luckesi (2011); Demo (2010); Rabelo (1998); Antunes (2002); Oliveira (2004); Werneck (2002), responderam da seguinte forma a escala: A) concordo parcialmente; B) concordo totalmente; C) discordo parcialmente; D) discordo totalmente e E) não sei responder.

O gráfico 01 refere-se à avaliação como construção diária, sendo elemento essencial a cada aluno, entrelaçando-se ao ensinar e aprender.

Gráfico 1 - Avaliar concebe-se como tarefa contínua



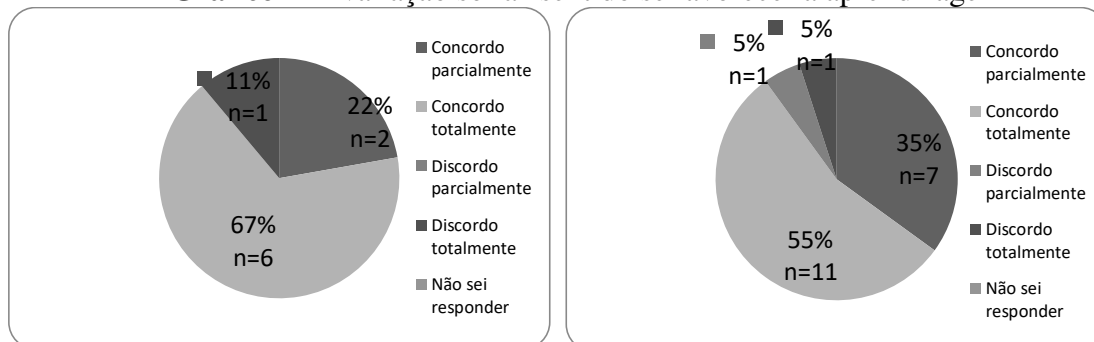
Fonte: da pesquisa (docente formador).

Fonte: da pesquisa (discente).

É possível notar que 89% (n=8) dos professores concordam totalmente com a afirmação, e 11% (n=1) concordo parcialmente. Fator semelhante, tendo apenas uma amostra maior no gráfico das respostas dos alunos, que correspondente aos 80% (n=16) que concordam totalmente e 20% (n=4) que concordam parcialmente. Ao observar os dados coletados, em conformidade com Luckesi (2011), avaliar não é apenas postular uma nota, quantificando o que o aluno sabe, sua significância está para além de medidas, concebe-se como uma tarefa contínua e, inerente a cada aluno, que acompanha o processo de ensinar e aprender percebe-se que tanto os professores como alunos concordam com a afirmação das autoras, pois de forma expressiva no gráfico, 89% (n=8) dos docentes e 80% (n=16) dos discentes, ambos os respondentes concordam totalmente com a afirmação, fato que leva a reflexão de que a avaliação percorre, por esses docentes e discentes (futuros docentes), o caminho certo, percebida para além da mensuração e construída diariamente. É válido lembrar que o desafio não é apenas perceber, mas efetivá-la dentro desta concepção.

O gráfico 02 a seguir se refere à ideia de que a avaliação só fará sentido se favorecer a aprendizagem.

Gráfico 2- Avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem



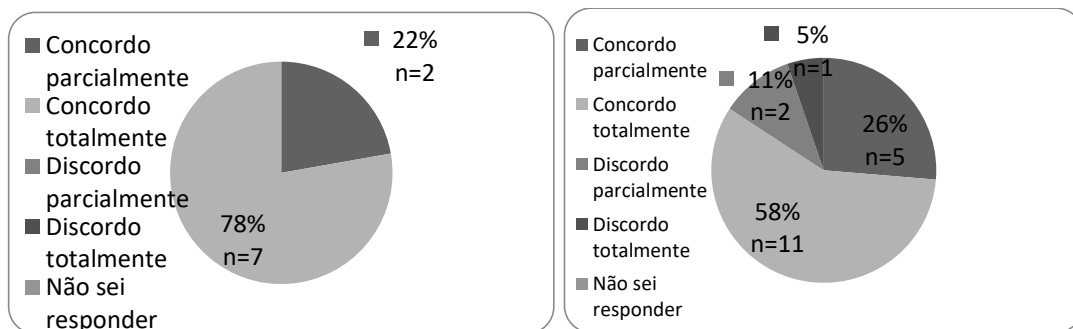
Fonte: da pesquisa (docentes).

Fonte: da pesquisa (discentes).

Pode-se observar que dos nove (n=9) professores respondentes 67% (n=6) concordam totalmente, 22% (n=2) concorda parcialmente e 11% (n=1) discorda totalmente. Porcentagens semelhantes às respostas dos vinte (n=20) alunos respondentes, dos quais 55% (n=11) concordam totalmente, 35% (n=7), 5% (n=1) discorda parcialmente, e os outros 5% (n=1) discorda totalmente conforme acima. Resultados esses obtidos a partir da afirmação de Demo (p.02, 2010), que postula que a “Avaliação só faz sentido, se favorecer a aprendizagem”. A ausência desta postura deve-se repensar a prática, buscando-se agora uma redefinição da função avaliativa. É notório perceber que aqui, também, a grande maioria de ambos respondentes, 67% (n=6) docentes e 55% (n=11) discentes, concordam com o autor quando o mesmo refere-se à avaliação como caminho e favorecimento a aprendizagem, e afirmado em seguida que distante a esta concepção se deve pensar nas práticas avaliativas, que não favorecendo a aprendizagem, comparando-se desta forma a práticas de medir, como em tempos passados, por exemplo, tornar-se-ia arcaica ao século atual para a educação.

O gráfico 03 a seguir corresponde à importância da avaliação constante dentro do parâmetro de ação-reflexão-ação:

Gráfico 3- A avaliação é inerente e imprescindível



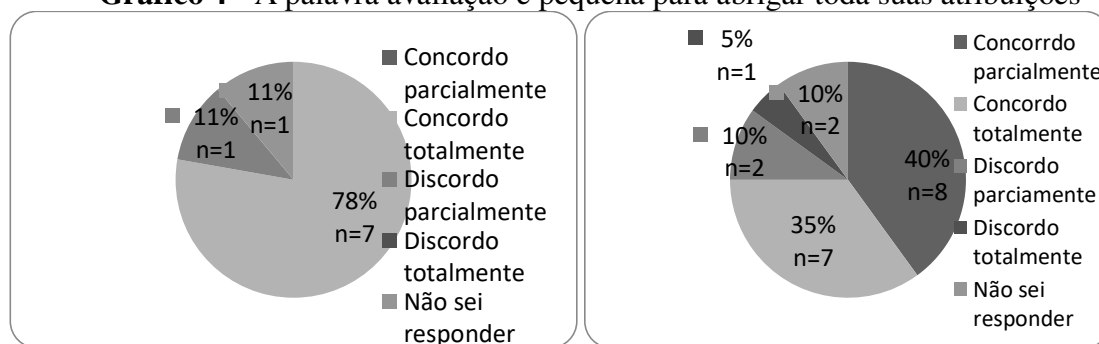
Fonte: da pesquisa (docentes)

Fonte: da pesquisa (discentes)

Pode-se aferir como resultados: dos nove (n=9) professores, 78% (n=7) concordam totalmente e 22% (n=2) concordam parcialmente, dos vinte (n=20) alunos, 58% (n=11) concordam totalmente, 26% (n=5) concordam parcialmente, 11% (n=2) discordam parcialmente e 5% (n=1) discorda totalmente. A afirmativa “A avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação”(RABELO, 1998, p.11), na qual a ausência desta postura, a prática avaliativa estaria desconfigurada, restrita e simplista, foi possível detectar que na maioria, seja de forma parcial ou total, 78% (n=7) dos professores concordam com a autora, e os alunos em

sua maioria correspondente à 58% (n=11), de forma parcial e total, também, concordam com a afirmação, tendo apenas, 11% (n=2) que discordam parcial e 5% (n=1) totalmente, porém como grande maioria de ambos concordam com a fala do autor, fator que proporciona alívio, pois a partir deste ciclo de ação-reflexão-ação, pode-se tornar efetiva a avaliação, fazendo com que a mesma alcance seu lugar necessário a aprendizagem e nos demais resultados do ambiente escolar. É perceptível que efetivam a concepção que apresentam e buscam pautar suas práticas neste parâmetro. O gráfico 04 a seguir refere-se à amplitude da avaliação, e como é pequena a palavra para conter todas as demandas que lhes são característica:

Gráfico 4 - A palavra avaliação é pequena para abrigar toda suas atribuições

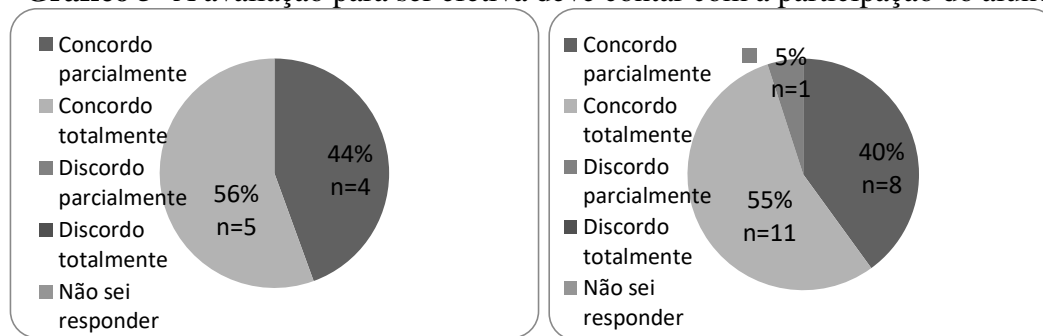


Fonte: da pesquisa (docentes)

Fonte: da pesquisa (discentes)

Dos nove (n=9) professores, 78% (n=7) concordam totalmente, (n=1) discorda parcialmente e os 11% (n=1) não souberam responder, quanto os alunos, 40%, (n=8) concordam parcialmente, 35% (n=7) concordam totalmente, 10% (n=2) discordam parcialmente, tendo também os 10% (n=2) que não souberam responder e 5% (n=1) que discorda totalmente da afirmação conforme o gráfico acima. Dada à afirmação de Antunes (2002, p. 19) “Como é contraditório abrigar na singela palavra avaliação toda diversidade sobre seus tipos, suas funções, seus procedimentos e seus instrumentos e ainda as decisões que envolvem o sucesso e o fracasso, a promoção e a retenção do aluno e do professor.”. É notório observar o quanto a afirmação é verídica, tendo parcial e total concordância pela maioria dos respondentes que 78% (n=7) dos docentes e 40% (n=8) dos discentes, fator que nos remete as variações de métodos adotados na prática docente, na qual cada um por meio do seu ponto de vista, linha de estudo ou, tendência pedagógica seguida, centra-se para realizar seu processo avaliativo. O gráfico 05 a seguir refere-se à participação efetiva do aluno como requisito para o êxito da avaliação:

Gráfico 5- A avaliação para ser efetiva deve contar com a participação do aluno



Fonte: da pesquisa (docentes).

Fonte: da pesquisa (discentes).

Sobre os achados temos como resultado o seguinte: 56% (n=5) dos professores concordam totalmente, 44% (n=4) professores concordam parcialmente. Dos alunos 55% (n=11) concordam totalmente, 40% (n=8) concordam parcialmente e 5% (n=1) discordam parcialmente. Observada a afirmação de Oliveira (2004, p.221) que, “A avaliação indicará êxito desde que o aluno dela participe, manifestando dúvidas, inquietações e incompreensões para uma melhor produção de conhecimentos.” Percebeu-se que a afirmação foi aceita pelos docentes e discentes, no qual se fundamentou por meio de 56% (n=5) dos docentes e 55% (n=11) dos discentes concordarem com afirmação do respectivo autor, ressaltando assim, os ideais expressos pela quarta geração da avaliação embasados em ideais democráticos e construtivistas tem a participação do aluno como fator colaborativo e determinante para os resultados avaliativos, garantido contribuição nos resultados e melhoras no processo de ensino e aprendizagem. O gráfico 6 a frente traz a reflexão da possibilidade de se trabalhar sem nota, e da irresponsabilidade e impossibilidade de se trabalhar sem avaliação:

Gráfico 6 - Possibilidade de trabalhar sem nota e a impossibilidade de se trabalhar sem avaliação



Fonte: da pesquisa (docentes).

Fonte: da pesquisa (discentes).

Evidenciando em seus resultados que, dos nove (n=9) professores, 56% (n=5) concordam totalmente, 22%, (n=2) concordam parcialmente e os outros 22% (n=2) discordam

parcialmente, dos vinte (n=20) alunos, 40%, (n=8) concordam totalmente, 30% (n=6) concordam parcialmente, 25% (n=5) discorda parcialmente da afirmação e 5% (n=1) não souberam responder, expresso conforme acima. A afirmação dada para esses resultados mostrou uma considerável divisão nas opiniões tanto dos professores, como também, dos alunos respondentes, exposta a afirmação de Werneck (2002, p.48), “É possível trabalhar sem nota. Impossível e negligente é trabalhar sem avaliação.” percebeu-se que embora grande parte concorde parcial ou totalmente, a um considerável número de respostas aliadas a ideia de que se precisa trabalhar com nota, caso justificado pelo sistema que cerca os níveis educacionais brasileiros, no qual se prendem a um somatório de notas para indicar êxito ou que o trabalho ainda precisa ser consolidado com os discentes. Pode-se inferir que a matriz histórica da avaliação permeia os processos educativos relativos ao ensino e aprendizagem, ocasionando, muitas vezes, a correlação reducionista em avaliar e mensurar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização deste estudo, puderam-se observar as percepções construídas pelos sujeitos oriundos de uma instituição de ensino superior, nesse caso, professores e discentes do curso de pedagogia, quanto à avaliação do ensino aprendizagem, analisando a relação percepção teórica com centralidade na prática ou vivência destes sujeitos. Desta forma, a pergunta foi respondida e os objetivos traçados para estudo cumpridos. Desta maneira, ao analisar os gráficos apresentados sobre os sujeitos questionados quanto às afirmativas referentes à avaliação, entende-se que avaliar é uma tarefa contínua. A avaliação centrada no ensino só faz sentido se favorecer a aprendizagem.

Cabe, portanto, o amadurecimento das práticas vinculadas ao contexto de sala de aula e do amadurecimento necessário dos sujeitos envolvidos no processo educativo com o objetivo de condicionar a prática avaliativa enquanto elemento norteador das aprendizagens em favor de uma educação de qualidade e atenta às especificidades do contexto e dos discentes. No entanto, compreende-se este recorte como ponte para estudos e pesquisas futuras para a colaboração na área científica e ampliação da densidade teórico-conceitual da avaliação educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11, 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA FILHO, Gilvan Dias de.; TROMPIERI FILHO, Nicolino. **As cinco gerações da avaliação educacional**: características e práticas educativas. Disponível em: <http://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/trabalho04.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2017.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NOGUEIRA, Roberto. **Elaboração e análise de questionários**: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.
- OLIVEIRA, Ivan de. Estudo analítico de monografias sobre avaliação do processo ensino e aprendizagem. In: ADRIOLA, W. B.; Mc DONALD, B. C. (Orgs.). **Avaliação educacional: navegar é preciso**. Fortaleza, CE: Editora UFC, 2004.
- SARAIVA, R. S. de L.; ALVES, F. C.; LOPES, J. C. V.; LIMA, M. A. M. As quatro gerações da avaliação educacional: dimensões epistemológicas dos principais modelos. In: LIMA, M.A.M.; PARENTE, F.A.C. (Orgs.). **Epistemologias da avaliação**: métodos e técnicas para aplicação. Fortaleza, CE: Armazém da Cultura, 2016.
- SOUZA, A. M. da C.; LIMA, M. A. M.; ALBURQUEQUE, A. M. Processo histórico da avaliação educacional. In: ANDRADE, F.A. de.; TAHIM, A. P. V. O.; CHAVES, F. M. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: debates e dilemas. Curitiba, PR: CRV, 2017.
- VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.
- WERNECK, Hamilton. **A nota prende, a sabedoria liberta**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM NOVO DESAFIO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Naibe Cristina de Figueiredo
Graduando em Pedagogia/UVA
naibecristina@hotmail.com

Mauro Antonio de Oliveira
Professor/UFERSA e UVA
mauro.oliveira@ufersa.edu.br

RESUMO

As avaliações institucionais são vistas como um processo de controle e de acompanhamento das atividades desenvolvidas em instituições de ensino, sejam públicas ou privados, não governamentais entre outras. No âmbito educacional, em específico a escola, ela se insere numa abordagem onde o discente vai construindo o seu conhecimento e propagando uma dimensão dialógica frente aos demais. Nessa direção, o estudo tem como objetivo compreender como ocorre o processo de avaliação institucional escolar, identificando as possíveis mudanças na formação do pedagogo a partir da Base Nacional Comum Curricular. Traz como problemática, a seguinte questão: como vem acontecendo o processo de avaliação institucional nas escolas públicas, a partir da BNCC? Fundamenta-se na abordagem qualitativa, utiliza como técnica de análise artigos acadêmicos disponíveis nas ferramentas de pesquisas de acesso livre, especificando os anos de 2002–2018, a seleção do material ocorreu através de busca tomando como descritores: Avaliação institucional, qualidade de ensino, Ideb e índices educacionais. Os resultados, apontam que as escolas ainda apresentam um modelo de ensino assentado na visão tradicional, sendo que, no tocante as avaliações institucionais, se percebe que elas nem sempre promovem a qualidade da aprendizagem à todos, uma vez que, sua legitimidade é posta em pauta quando a escola estabelece a relação entre as políticas públicas educacionais e o Projeto Pedagógico da mesma. Evidencia-se, portanto, que as ferramentas avaliativas disponíveis no Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Anísio Teixeira, apontam que os índices educacionais brasileiro ainda são considerados baixos em relação aos países desenvolvidos.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Formação de professores. IDEB.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil a avaliação institucional é vista como um processo de organização e reorientação das ações das escolas, sejam elas públicas, privadas e não governamental. Tem em última instância a finalidade de avaliar as instituições, visando uma reflexão em conjunto, com o intuito de possibilitar uma gestão democrática e comprometida com a transformação social, levando os docentes a unir esforços no sentido da efetivação na melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Segundo Fernandes (2007) ainda existe um certo tabu em relação à avaliação institucional, sendo considerado como um assunto que muitos temes, alguns consideram

difíceis, outros acham que é politicamente proibido, e esta rejeição dificulta a construção de um processo avaliativo confiável, voltado para a qualidade do ensino, a recuperação da dignidade profissional do docente e a autonomia da escola.

Neste contexto, tem se percebido que um dos principais indicadores do ensino na educação básica é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entretanto, este não é a única ferramenta que avalia a qualidade da Educação, nem um indicador exato, que não há margem de erros. Os parâmetros que medem os indicadores de qualidade da educação e da escola, têm ganhado importância nas pesquisas que avaliam a qualidade das avaliações institucionais.

Com todas as mudanças que estão acontecendo no sistema educacional brasileiro, o país vem passando por um momento histórico e singular em seu sistema educacional. Isto é, com a criação da BNCC, documento este que define os conhecimentos essenciais para todos os discentes do país, tanto de escolas públicas como privadas, este documento muda radicalmente a estrutura curricular das instituições educacionais que a adotam, possibilitando uma reestruturação na educação brasileira, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Dessa forma, percebe-se que a avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características no campo da Psicologia, sendo que as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos discentes (KRAEMER, 2005).

Nessa direção, abre-se um parêntese para enfatizar que o papel do pedagogo frente às avaliações institucionais torna-se essencial, pois este tem entre outras ações, a incumbência de refletir acerca dos resultados que garantem uma melhor qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, na infraestrutura física dos prédios escolares, nas aplicações dos recursos financeiros e quais são as prioridades estabelecidas no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014. Já no que tange à formação inicial, torna-se essencial que professor em formação busque conhecimento utilizando as ferramentas acadêmicas corretas.

Ampliando as discussões, nota-se que o papel dos licenciados (as), principalmente, os que seguem o campo da pedagogia, recompõem diversas funções no âmbito escolar desde a organização do trabalho pedagógico coerente, que envolve dimensão do planejamento coletivo. No entanto, nota-se as ações pedagógicas são desenvolvidas em diferentes setores que compõem a organização escolar, fato este que torna o processo coletivo e não individual.

Nessa ótica, cabe destacar que o entendimento de senso comum que se atribui profissional docente, torna-se um grande responsável pela transformação da escola é um terrível engodo. Por outro lado, não se pode negar que o pedagogo exerce um papel central, articulando

o processo educativo, mas, sozinho não tem poder para estimular a participação da comunidade na gestão da escola. Esse é um desafio político e social, engendrado em bases complexas da organização da sociedade, extrapolando as ações pelas quais o pedagogo responde (CARBELLO, 2012).

A escolha do tema de pesquisa se justifica pelo interesse em estudar e conhecer as avaliações institucionais e quais as possíveis mudanças nestas avaliações, a partir da criação da BNCC, a qual postula o discurso na definição dos direitos à educação e objetivos de aprendizagem nas etapas, desembocando no desenvolvimento dos discentes. Dessa forma, tece considerações acerca da função do pedagogo e sua formação frente aos processos de ensino-aprendizagem.

2 AVALIAÇÕES INSTITUCIONAL E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Um dos estados brasileiros pioneiros no processo de avaliação institucional foi o Estado Ceará, que desenvolveu um sistema avaliativo de suas escolas a partir de 1996, com avaliação, por amostras, de desempenho de alunos da educação básica. Realizando também um processo de avaliação institucional de escolas, com envolvimento da comunidade, o qual constituiu um modelo diferenciado em relação ao que se fez em outros estados (GATTI, 2002).

A implantação da avaliação institucional coordenada pelo Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional da Secretaria de Educação Básica do Ceará envolveu, na primeira etapa (1996-1997), 44 escolas estaduais de Fortaleza, e estendeu-se, na segunda etapa (1998-1999), a 200 escolas da rede no interior do estado (BARRETTO; NOVAES, 2016).

A avaliação institucional, é vista como um processo permanente, onde tem como principal função inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar e corrigir os aspectos avaliados. Ela é incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação, caracterizando-se como um importante instrumento de melhoria da qualidade do ensino na medida em que permite a identificação de problemas. O educador é informado sobre o desenvolvimento da aprendizagem e o educando sobre os seus sucessos e suas dificuldades.

Para Kraemer (2005), avaliação significa valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriaram. A avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

As avaliações devem representar aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelos discentes, ao mesmo tempo que forneça subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e que seja o mais pertinente método didático adequado à disciplina, não somente avaliar as condições individuais dos discentes, é preciso observar o desenvolvimento do grupo em seu contexto sócio-político no qual o grupo estão inseridos (OLIVEIRA, 2003).

2.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB, nos moldes como o conhecemos hoje, tem como antecedentes, por exemplo, as experiências de avaliação no programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste/ Edurural-NE nos Estados do Piauí, Ceará e Pernambuco, nos anos de 1981, 1983 e 1985, contemplando 600 escolas, e no Programa de Educação Básica para o Nordeste/ Projeto Nordeste (SOARES, 2013).

O Saeb, implantado no começo dos anos de 1990, é constituído por duas vertentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), exame de larga escala aplicado em uma amostra de escolas, e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), conhecido como Prova Brasil, introduzida em 2005, exame de larga escala aplicado em todos os estudantes (SOUSA; LOPES, 2010). De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), este sistema de avaliação, avalia os discentes através de dois tipos de instrumentos:

O Saeb utiliza dois tipos de instrumentos: a) Testes de desempenho, a serem aplicados aos alunos dos anos/séries avaliados. Contemplam as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática e são compostos por dois blocos de questões de cada área. b) Questionários contextuais, a serem aplicados aos alunos, professores e diretores. Coletam informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem auxiliar a compreender o desempenho nos testes [...] (BRASIL, 2017).

Desde a década de 1990, principalmente, no mandato do Fernando Henrique Cardoso quando as políticas e reformas educativas emergiram no Brasil e, em quase todos os países da América Latina, provocando série mudanças na organização curricular e pedagógica das escolas. Cita-se que, tais reformas estivera no bojo da defesa do Estado mínimo, que deveria ter o máximo de eficiência –, as avaliações externas ganharam força e se tornaram arautos da

qualidade educacional brasileira, tendo como consequência direta o estabelecimento de rankings com os melhores e piores resultados, tanto de sistemas de ensino como de escolas públicas e particulares (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). Diante dessa conjuntura, o IDEB tem sido o instrumento de avaliação de caráter amostral que passou a produzir informações a respeito da realidade educacional brasileira, no intuito de fornecer subsídios para elaboração de políticas públicas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação brasileira (BARBOSA, 2015).

Saviani (2009), explica que o IDEB é um importante indicador cujas metas estabelecidas são progressivas, prevendo-se chegar ao ano de 2022 com a média prevista para 6.0, que é o índice apresentado pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) pontuado no quesito desenvolvimento educacional em âmbito mundial. Salienta-se que o ano no qual demarca a previsão dos resultados, representa simbolicamente os 200 anos da Independência política do Brasil.

Acerca dos índices, esclarece que estes sinalizam a importância de se ter uma visão crítica sobre o que se pauta na avaliação da aprendizagem escolar e a natureza do resultado empregado. A projeção dada a eles e sua visibilidade na mídia transcendem o espaço escolar, instaurando a avaliação de descentralização e controle, em que as transferências de responsabilidade pelo fracasso ou êxito educacional são imputadas a cada escola (PASCHOALINO; FIDALGO, 2011).

Visando demonstrar a situação da educação básica no Brasil, por meio do levantamento de informações nas diversas escolas do País, com vista à melhoria da qualidade, o que por sua vez pode representar um avanço nas condições de acompanhamento e monitoramento da situação educacional brasileira (SCHNEIDER; NARDI, 2014).

2.2 A formação dos pedagogos no contexto das avaliações institucionais

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei nº 9394/96 trouxe para o debate acadêmico mais uma tentativa de reformulação da formação docente no Brasil. Em seu Artigo 21, ao instituir uma nova organização da educação escolar, fundamentada nos níveis e modalidades, como determina o artigo anterior. A lei possibilitou, dentro etapa do ensino superior a criação do curso Normal Superior, destinado à formação das professoras para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, disposto no artigo 62 da referida lei.

Os curso de licenciaturas em Pedagogia possui um currículo que abrangem uma formação geral caracterizada pelas Didáticas, Psicologia, Sociologias, Filosofias, entre outras, e a formação específica em determinadas áreas do conhecimento, relacionadas ao processo de aprendizagem dos alunos das séries iniciais, como é o caso da Matemática, História, Geografia, Português, entre outras (ALMEIDA; LIMA, 2012).

Para Coelho (2008), a ineficiência do sistema escolar, bem como as novas exigências de qualificação e formação, aliadas à reestruturação do Estado brasileiro, foram os alicerces da implantação das avaliações externas no Brasil. No momento em que o Estado deixa de ser provedor para ser o regulador, as recomendações dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, passam adequar o sistema escolar brasileiro a um modelo economicista, para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Estabelecendo um paralelo entre a afirmação descrita anteriormente e o curso de Pedagogia, ressaltamos uma preocupação, a de que a ênfase à prática durante o processo de formação sobreponha à teoria e corra o risco de torna-se vazia. Acreditamos que Schön (1992), ao destacar a importância da prática no processo de formação de professoras refere-se ao fato de que muitas vezes a teoria pode se tornar desconecta à prática, fortalecendo a dicotomia entre a Teoria e a Prática nos espaços de Educação Formal.

Freire (2002), em uma de suas obras mais conhecida nos cursos de licenciatura “Pedagogia da Autonomia”, ressalta a necessidade da reflexão crítica sobre a prática educativa sem essa reflexão, a teoria pode se tornar apenas discurso; e a prática, ativismo e reprodução alienada.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo constitui de uma revisão da literatura de caráter analítico a respeito da Psicologia institucional, desde a origem até a aplicabilidade da psicologia na educação, os artigos estão disponíveis no Google acadêmico.

A busca foi realizada em artigos científicos no período de 17 a 30 de junho de 2018, especificando os anos de 2002 – 2018, no qual foi realizada uma busca nos bancos de dados de periódicos acadêmicos de acesso livre na internet, disponíveis no Google acadêmico e no *scielo*. A seleção dos artigos ocorreu através da busca de descritores: Avaliação institucional, qualidade de ensino, Ideb e índices educacionais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leituras de alguns autores relacionados a avaliação institucional, uma das mais mencionadas na literatura é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Fernandes (2007) identifica o IDEB como um indicador prático e assimilável sobre a realidade da educação nacional, que ajuda na compreensão global do desempenho das escolas em todo o país. E, além disso, a forma como se calcula o índice, impede que as escolas aprovelem indiscriminadamente seus alunos para garantir boas taxas de aprovações, pois inevitavelmente estes não teriam bons rendimentos nos testes externos. E impede, ainda, a reprovação indiscriminada, diminuindo assim as taxas de evasão escolar. Desta forma se estes índices são medidos para diagnosticar o aprendizado dos discentes, como é possível esses baixos índices? E qual a política educacional utilizada para melhorar esses resultados?

Esta percepção também é compartilhada por Castro (2009), que acrescenta ser possível, através do IDEB, acompanhar quais Estados e Municípios avançam mais em relação ao seu ponto de partida. Isso está gerando uma “competição” entre os estados brasileiros, uma vez que estes resultados são divulgados e de acordo com as metas alcanças o estado e município ganham uma verba maior destinada a educação.

Como afirma Chirinéa e Brandão (2015) IDEB é um indicador importante na medida em que demonstra fragilidades nas escolas brasileiras relacionadas a fluxo e desempenho escolar; no entanto, é insuficiente para medir a qualidade da educação por restringir-se apenas a essas duas variáveis, desconsiderando outros aspectos igualmente importantes para a qualidade, como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias, e o estilo de gestão e liderança.

Considerando os resultados das avaliações institucionais do SAEB e IDEB, vamos comparar os resultados do Brasil e do Rio Grande do Norte. Os resultados observados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) comparado com as metas do Brasil e as do estado do Rio Grande do Norte de 2007 a 2015. Descritas nas tabelas abaixo:

Tabela 1. Anos Iniciais do Ensino Fundamental - IDEB

	IDEB observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativas												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.5	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.7	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

* FONTE: IDEB - Resultados e Metas, retirado da página eletrônica do IDEB (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>)

A tabela 1 especifica quais os resultado e metas obtidos com os alunos do ensino fundamental nos anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental) através de cálculos realizados a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos nas instituições escolares públicas e privadas, e médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e a Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional), estas avaliações são aplicadas com discentes do final de cada ciclo aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

No entanto, comparando esses resultados com a meta nacional, compreende que as escolas nos anos descritos obtiveram os resultados abaixo da meta do IDEB: estaduais (2015), municipais (2011 e 2015), privadas (2011 e 2013) e públicas (2013 e 2015).

Tabela 2: Anos Iniciais do Ensino Fundamental – IDEB – Rio Grande do Norte

	IDEB observado						Metas						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Dependência Administrativas													
Total	2.7	3.4	3.9	4.1	4.4	4.8	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7
Estadual	2.6	3.0	3.5	3.7	3.9	4.5	2.7	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5
Privada	5.0	5.0	5.8	5.8	6.1	6.3	5.1	5.4	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7

Pública	2.5	3.2	3.5	3.8	4.0	4.4	2.5	2.8	3.2	3.5	3.8	4.1	4.4
----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

* FONTE: IDEB - Resultados e Metas, retirado da página eletrônica do IDEB (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>)

A tabela 2: especifica os resultados obtidos de 2005 a 2019 os com discentes do ensino fundamental dos anos iniciais do estado do Rio Grande do Norte, porém foram comparados os resultado de 2007 a 2015, e percebe que os resultados obtidos nas instituições estaduais e as públicas foram acima da meta proposta pelo Ideb, e na instituições privadas no ano de 2007 foi abaixo da meta, todavia essa nota não é considerada como um problema educacional.

Segundo os autores Mourão e Esteves (2013) os dados do INEP, os resultados do SAEB 2011 mostram que houve melhora no aprendizado de matemática e de língua portuguesa nos últimos anos, especialmente em matemática. Com isso evidente que o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, não está com os resultados abaixo da meta propostas pelo Ministério da Educação, ou seja, as metodologias aplicadas em sala de aula estão favorecendo a aprendizagem dos discentes.

No Brasil, estudos realizados pelo Ministério da Educação e por instituições não governamentais mostram que a associação entre resultados de aprendizagem dos discentes e responsabilização dos docentes se faz presente, embora ainda não se disponha de dados mais objetivos. É o que se observa, por exemplo, no estudo de Parandekar et al (2008) quando afirma que “professores atuantes, capacitados e compromissados com uma educação de qualidade” são aspectos que contribuem para a melhoria das políticas educacionais municipais:

Tabela 3: Anos Finais do Ensino Fundamental - IDEB

	IDEB observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativas												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

*FONTE: IDEB - Resultados e Metas, retirado da página eletrônica do IDEB (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>)

A tabela 3, apresenta os resultados obtidos no Ideb e as metas do Brasil. Comparamos os resultados e metas de 2007 a 2015, neste observa que as instituições obtiveram baixos resultados nos seguintes anos, as estaduais (2015), municipal (2013 e 2015), Privado (2009, 2011, 2013 e 2015) e público (2013 e 2015).

Outra pesquisa realizada pelo Inep (2010) aponta o elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos e preservação e otimização do tempo escolar como determinantes para a melhoria do desempenho. Isso mostra que mesmo com as avaliações institucionais os resultados não foram tão divergentes como as metas, muitos discentes iniciam o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) com dificuldades em leitura, escrita e as operações básicas de matemática.

Ao defender a importância da formação no conteúdo específico (o que ensinar) e a sua íntima articulação com o conteúdo pedagógico (como ensinar), considera-se que a licenciatura não pode abrir mão de discutir por que ensinar e para quem ensinar. É preciso trabalhar conteúdo com os professores e futuros professores? Sim, pois o professor é o transmissor do saber socialmente acumulado. É preciso trabalhar atitudes? Sim, pois elas definem a disposição das pessoas para o aprendizado da matemática. Mas também é preciso trabalhar a ideologia, pois ela situa o professor em discussões mais abrangentes que influenciam a sala de aula. (ALMEIDA; LIMA, 2012).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou que o processo de avaliação deve ser de forma holística, ou seja, deve compreender e analisar todas as relações que abrangem a sociedade e os discentes no contexto em que estão inseridos. O Ministério da Educação por sua vez, ao aplicar as avaliações deveriam observar as diferenças existentes na sociedade, levando em consideração a cultura, a localidade em que a escola está inserida e a formação que foi dada aos docentes.

Deste modo, fica evidente a importância de que o licenciado(a) em pedagogia compreenda as avaliações institucionais e conheçam como podem ajudar a melhorar os índices avaliativos nas instituições escolares em que venha desenvolver sua função, não ficando apenas na direção da reprodução mecânica.

No que tange aos artigos publicados no período de 2002 - 2018, percebeu-se que vários autores já mencionam as avaliações institucionais como uma ferramenta que serve para verificar os índices de aprendizagens, no entanto, se faz preciso que as universidades preparem os licenciados (as) para ensinar realmente conteúdos que sejam coerente com a Base Nacional

Comum Curricular, documento este que tem como principal finalidade igual a educação para todos. Ao mesmo tempo forme sujeitos críticos, capazes de questionar a sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. B.; LIMA, M. G. Formação inicial de professores e o curso de pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012.
- ASSIS, L. M.; AMARAL, N. C. Avaliação da educação por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, 2013.
- BARBOSA, J. M. S. O IDEB como instrumento de Avaliação da Aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.106-123, 2015.
- BARRETTO, E. S. S., NOVAES, G. T. F. Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 65, 2016.
- CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296. 2009.
- CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015.
- COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.
- FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto**. Fortaleza, Demócrito Rocha, 2007.
- FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ação. **EccoS** revista científica, v.4, n.1, 2002.
- MALUSÁ, S.; ORDONES, L. L. M.; RIBEIRO, E. Enem: Pontos positivos para a educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 3, n.2 – ago./dez. 2014
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO - INEP. **Cartilha SAEB 2017**. Brasília, 2017.
- MOURÃO, L.; ESTEVES, V. V. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 497-512, 2013
- KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. Mar del Plata, 2005.
- LIPSUCH, G.; LIMA, M. F. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Estudo sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). **Anais do Congresso Nacional de Educação**, 2013.
- OLIVEIRA, G. P. de. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. **OEI – Revista Iberoamericana de Educación**, 2003.
- PARANDEKAR, S. D.; OLIVEIRA, I. de A. R. de; AMORIM, É. P. (Orgs.). Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2008.

- PASCHOALINO, J. B.; FIDALGO, F. A lógica brasileira da avaliação: impactos no currículo escolar a partir do sacrossanto IDEB. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 34, p. 103-116, 2011.
- POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e ... outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, 2009.
- SAVIANI, D. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.
- SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n.1, p.7-28, 2014.
- SILVEIRA, F. L.; BBARBOSA, M. C. B.; SILVA, R. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 1, 2015.
- SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SOARES, M. S. Avaliação da Educação em larga escala: (A) Prova Brasil? **Tópicos Educacionais**, Recife, v.19, n.2, 2013.
- SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, n. 46, p. 53-59, jan. 201

AVALIAÇÃO: O PROTAGONISMO DE REFAZER-SE

Maressa Filgueira de Souza Santos
Graduanda de Pedagogia/UERN
maressafilgueira@gmail.com

Klediane Faustino da Rocha
Graduanda de Pedagogia/UERN
kledianefr@gmail.com

Míria Helen Ferreira de Souza
Professora da Faculdade de Educação/UERN
miriahelen@hotmail.com

RESUMO

Avaliação é um mecanismo de investigação discutido constantemente no cenário educacional. Os discursos sobre esta temática verticalizam um olhar sobre a relevância da avaliação quantitativa e qualitativa dos processos de ensinar e aprender, condensando o aprendiz e o mediador como sujeitos de interação. Esse trabalho é uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo discorrer analiticamente sobre a concepção de avaliação, qual o intuito desta ação e quais instrumentos são usados para a prática avaliativa, a partir da ótica de duas docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental atuantes numa escola da rede privada de ensino de Mossoró/RN. O estudo bibliográfico apoiou-se em autores que dialogam sobre as questões da avaliação. O instrumento de investigação foi a entrevista semiestruturada. Avaliação não se resume a mensurar conhecimento e transformá-lo em dado estatístico. O professor deve reconhecer-se avaliador da própria prática. Quando avaliado coerentemente o discente aprende autonomamente e torna-se protagonista de sua formação.

Palavras chave: Avaliação. Docência. Sujeitos da avaliação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem no Brasil é uma vertente que nos remete à indagações quando o instrumento utilizado tem como função quantificar um item que é subjetivo: a aprendizagem. Para Sant'anna (2014, p. 29) avaliar “significa atribuir um valor a uma dimensão mensurável do comportamento em relação a um padrão de natureza social e científica”. Em nível nacional, a avaliação da aprendizagem é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep, vinculado ao Ministério da Educação/MEC, cuja incumbência é viabilizar estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro. Os instrumentos avaliativos indicados são provas e exames que diagnosticam o rendimento dos aprendizes (BRASIL, 2011).

Esse trabalho acadêmico, busca investigar a avaliação, considerando o olhar de sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, a partir da ótica de duas docentes atuantes numa escola da rede privada de ensino de Mossoró/RN, nos anos iniciais do 1º ao 4º ano do Ensino

Fundamental, o nosso objetivo é analisar as concepções acerca do que é avaliar, qual o intuito desta ação e quais instrumentos são usados para a prática avaliativa.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa, escolhida devido preocupar-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-os na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), esta modalidade investigativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Também adotamos a abordagem bibliográfica, já que, Fonseca (2002, p. 32) afirma que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Portanto, o texto está norteado por estudos teóricos de autores que debatem a temática da avaliação, como Hoffmann (1991; 1993; 1997; 1998; 2013; 2017), Sant'Anna (2014), Freitas (2011), Severo (2016) e Brasil (2011). Como técnica de investigação realizamos uma entrevista com roteiro semiestruturado, que teve por finalidade analisar os discursos dos investigados sobre as concepções e práticas acerca da temática de avaliação.

AValiação: PORÇÃO SUBSTANCIAL DO DISCURSO

Entendemos avaliação como recurso para diagnosticar o aluno, identificar impasses e intervir para um melhor desenvolvimento, tendo como base, um padrão de aprendizagem esperado para determinada faixa etária. É consensual que os indivíduos são analisados por um olhar que ouve, vê, percebe e julga, nessa perspectiva, o julgamento não envolve somente o objeto de estudo, mas também, o avaliador.

A concepção de avaliação de quem está avaliando, interfere significativamente no diagnóstico do aluno. Sobre essa afirmação, Hoffmann (2013, p. 157) aponta que “tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque ao avaliar revelamos nossas posturas diante da vida”. Tendo como base esse pressuposto, é possível afirmar que o

professor também se avalia e é avaliado mesmo quando assume a posição de avaliador, por isso, “essa atitude, quando que mecânica, não obedece a muitos critérios, pois os sentidos acabam por denunciar também gostos e preferências, o que nem sempre faz justiça ao que é avaliado” (SEVERO, 2016, p. 33).

Este tópico intenciona apresentar concepções teóricas sobre o que a avaliação e suas especificidades, a partir dos referenciais que sustentam este artigo.

AValiação: NUANCES TEÓRICAS

O sistema de políticas públicas direcionadas ao ensino utiliza os aparelhos avaliativos como forma de acompanhar e validar as políticas educacionais implementadas no ensino brasileiro. O Inep é o principal setor utilizado pelo Estado para estabelecer pesquisas e estatísticas obtidas com os resultados oriundos dos programas. Sua atuação abrange todos os níveis e modalidades do ensino, e, por meio dos dados e diagnósticos construídos, orienta qual o caminho para as novas políticas educacionais. Esse sistema avaliativo do aprendizado, institucional e em larga escala é reflexo de uma influência internacional que exerce pressão para os países com índice de desenvolvimento muito baixo.

As avaliações em larga escala servem de referência para reavaliar as políticas educacionais que estão atuantes nas escolas, e, por meio das estatísticas, norteiam a validação das políticas, verificando se sua implementação está sendo produtiva (FREITAS, et al., 2011, p. 47) conceitua as ações do Inep “[...] como um instrumento de acompanhamento global das redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”.

A avaliação em larga escala implica diretamente na prática pedagógica exercida em sala de aula, observando se o professor atuante desse sistema de ensino utiliza parâmetros avaliativos condizentes com o currículo proposto. Desse modo, os projetos pedagógicos são planejados visando corresponder à estatísticas com resultados promissores, já que o papel do grupo docente é ofertar os conhecimentos cobrados nas avaliações.

O artigo 1º, inciso II, da Lei nº 9.448, de 14 de Março de 1997, referenda ser papel do Inep “planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País”, desse modo, o sistema educacional brasileiro, rege-se por avaliações que sujeitam o aluno e o docente a cumprirem padrões avaliativos pré-determinados. Assim, o aprendizado do

aluno não é medido pela totalidade, mas, reduzido a uma quantificação que alimentará a estatística municipal, estadual e nacional.

Com os resultados advindos das estatísticas o Estado se submete às avaliações globais, que medem o desenvolvimento social e econômico do país. No inciso IX do Artigo 1º da Lei anteriormente citada, o Inep tem a intencionalidade de fomentar a articulação com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, com vistas à submeter à educação nacional como meio de obter o desenvolvimento social e, conseqüentemente, a economia seria beneficiada, conseguindo angariar recursos, investimentos internacionais. Tais aspectos nos levam a refletir sobre as (im)possibilidades de resultados advindos de mensurações quantitativas sobre os saberes produzidos nos ambientes de ensino apenas para atenderem aos interesses capitalistas que pressionam o ensino formal e interferem na relação do professor/aluno/conhecimento. A busca por responder positivamente as estatísticas, por vezes, tem promovido o docente à condição de mero reproduzidor de um currículo preestabelecido. Pensar avaliação apenas como dado estatístico, reverbera um investimento fadado ao fracasso.

A concepção de avaliação de um educador, independentemente do seu discurso, é revelado no instrumento que utiliza mediante a execução da mesma. No século XXI, ouve-se cotidianamente sobre a avaliação contínua, porém, os mecanismos utilizados, em muitos casos, resumem-se à exames que visam quantificar a aprendizagem do indivíduo, enquadrando-o em uma fôrma única, selecionadora e excludente.

Para melhor entendermos o termo avaliação, faz jus estudarmos um pouco sobre a diferença entre avaliar e examinar, ambos os termos vêm sendo discutidos com a finalidade de esclarecer a amplitude do ato de avaliar. Com vistas ao esclarecimento dessa dicotomia, o Inep afirma que examinar não é avaliar. Exame é um instrumento em que os resultados são individuais e todos os alunos respondem ao mesmo teste, como a prova tradicional. Já a avaliação é um ato subjetivo em que os resultados são agregados, levando-se em consideração os avanços e o contexto ao qual o indivíduo pertence. Os testes utilizados na avaliação, visam maior chance de equidade, pois, tenta-se adequá-los às necessidades de cada sujeito (BRASIL, 2011). Esse esclarecimento é essencial para os docentes que estão constantemente na posição de avaliadores, pois, consideramos de relevância o domínio de uma concepção sólida, para que o processo avaliativo seja o mais justo e transparente possível, de forma a contribuir positivamente no diagnóstico dos sujeitos. Segundo Sant'Anna (2014, p. 43):

O professor, ao utilizar a avaliação como um recurso para o educando verificar seu crescimento, estará permitindo o aluno a se formar um aprendiz crítico capaz de avaliar as contribuições feitas pelos outros; estará oportunizando ao aluno conhecimentos relevantes para a solução de problemas; estará oferecendo condições para o aluno ser criativo e livre, além de capaz em suas iniciativas e responsável por suas ações.

Podemos discernir, sob o enfoque da autora supracitada, que avaliar ultrapassa a ótica quantitativa, requer sensibilidade e imparcialidade por parte do avaliador. Outro aspecto pontual é o fato de que a ação de avaliar desperta o senso crítico do sujeito, elemento nuclear à vida em sociedade. Sant'Anna (2014), classifica a avaliação em três modalidades: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Para a autora, avaliação diagnóstica se constitui numa sondagem acerca do aprendido e como essa aprendizagem processou-se. “É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas”. A avaliação formativa é processual, contínua e fomenta “localizar deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance de objetivos E, a avaliação somativa, que é a mais usada na escola, “com a função de classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados” (SANT'ANNA, 2014, p. 33-35).

A avaliação da aprendizagem é um processo complexo, tendo em vista que envolve sujeitos cerceados de individualidades e subjetividades. Este cenário da condição humana dificulta o julgamento e assegura que não há uma resposta engessada de como avaliar, o quê avaliar, por quê avaliar, já que, como dissemos anteriormente tudo depende e varia de acordo com o contexto em que o aluno está inserido e onde a avaliação acontece. Nesse ínterim, assentamos que a busca por proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa e analisar o progresso, carece de instrumentos que possam diagnosticar a eficiência dessa aprendizagem. É pautado nessa premissa que inúmeros estudos sobre a temática da avaliação afirmam que, para possibilitar uma aprendizagem significativa, deve-se considerar os conhecimentos de mundo do aluno, conforme citado por Hoffmann (2017, p. 96):

Consideram mudanças conceituais como o processo de evolução e aperfeiçoamento que se dão a partir da interação do conhecimento prévio ativado e da nova informação. Ativar os conhecimentos prévios, segundo eles, é um ótimo ponto de partida para ação educativa, mas esse pressuposto não se limita a um planejamento inicial. É uma ação que se estende a um trabalho contínuo de ativação a cada novidade introduzida (HOFFMANN, 2017, p. 96).

Além da procura por uma aprendizagem significativa e mecanismos para comprová-la, também consideramos nesse artigo, a relevância da avaliação para o professor, haja vista que este deve entender o objetivo da avaliação que propõe, como também a influência desta para o desempenho do avaliando. Nessa perspectiva, Hoffmann (2017, p. 66) posiciona-se questionando:

Por que avaliamos? Quais os rumos da avaliação neste século? As discussões sobre essa prática centram-se ainda demasiadamente no seu caráter burocrático, de registro de resultado, de exigência do sistema de ensino. Discute-se avaliação, focalizando apenas uma pequena parte do processo, sem prestar atenção ao que lhe dá fundamento, como se fosse um grande iceberg, do qual só se percebe a sua ponta mais estreita, que está submersa, correndo-se o perigo de esbarrar no enorme bloco de gelo que lhe dá sustento.

Em acordo com a autora, avaliar não representa contar erros e acertos e mensurá-los, muito além disso, avaliar é uma ação que necessita olhar o sujeito como um holograma, e, para tanto, o professor deve traçar próprios objetivos claros quanto ao que pretende no ato de avaliar, buscando responder indagações, tais como: que tipo de aluno eu estou querendo formar? Para que eu estou formando? assim como, desenvolver a empatia fundamental às práticas exitosas.

ENSINAR X APRENDER X JULGAR: A TRÍADE ENIGMÁTICA DA AVALIAÇÃO SOB A ÓTICA DE DOCENTES

Conscientes de que discutir avaliação é algo prioritário, haja vista esta preocupação assentar-se nos discursos teórico-acadêmicos na tentativa de encontrar mecanismos eficazes que promovam a certeza de que o ensinado foi aprendido, este tópico corresponde à apresentação dos dados construídos, por intermédio de uma entrevista com duas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino privado de Mossoró/RN.

A entrevista foi realizada individualmente e tinha como objetivo compreender os aspectos relacionados à relação dos docentes com os processos avaliativos e suas implicações na prática. Para manter o princípio do sigilo da ética, as professoras foram nomeadas de: Professora 1 e Professora 2. As respostas dadas aos questionamentos foram descritas na íntegra para possibilitar uma apreensão adequada das concepções que sobre o objeto investigado. A primeira questão foi *O que é avaliar?*

Professora 1: Recurso didático utilizado para medir, acompanhar o desenvolvimento do aluno. Podendo ser realizada de forma qualitativa ou quantitativa.

Professora 2: Um instrumento essencial na construção do processo do conhecimento que tem o objetivo de diagnosticar e verificar o conhecimento prévio, assim como, o conhecimento adquirido. Na minha opinião quando estamos avaliando o educando, também estamos avaliando o docente, pois, o processo de avaliar só será eficaz nas mãos daqueles que veem onde estão errando e o que precisam fazer para que o conhecimento seja construído.

Analisando os depoimentos, percebemos que a Professora 1 demonstra uma fala objetiva de como ela percebe o aluno como o único ser envolvido no processo de avaliar. Hoffmann (1991) desconstrói essa premissa quando enumera que na avaliação, tanto o docente como o discente participam de uma relação mutual de reflexão sobre o objeto estudado. Assim, ambos são sujeitos desta ação.

Para a Professora 2, a avaliação não configura algo que será aplicado somente nos processos finais e nem a único sujeito. Seu discurso coloca o professor e o aluno como protagonistas do ato de ensinar e aprender. Outro aspecto mencionado é que a ação de avaliar atua desde o início até o fim das atividades e que cabe ao docente a função de diagnosticar necessidades de aprendizagem, acompanhar progressos e declínios do alunado e validar as práticas desenvolvidas com o intuito de mediar saberes. Freitas et al. (2011 p. 14), declara que o planejamento das ações didáticas deve corresponder as etapas (objetivo, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação), no entanto, esta última é o que “alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido”. Nesses termos, a organização da avaliação vai depender da concepção do docente em entender a avaliação como balizadora das finalidades do processo educativo. A segunda questão visou investigar “para quê avaliar?”

Professora 1: Para identificar as principais dificuldades dos alunos e trabalhá-las. E dar retorno do seu desenvolvimento através de notas.

Professora 2: Avaliar para verificar se o conhecimento está sendo construído. Pois é necessário ver o produto do conhecimento, seja ele como for, ele tem que ser externado pelo discente.

A perspectiva da professora 1 demonstra uma visão avaliativa centrada no sujeito aluno, onde as notas obtidas com as atividades elucidam o nível de desenvolvimento dos discentes, confirmando que a avaliação somativa ainda reina nos espaços de algumas salas de aula. Hoffmann (2000, p. 48) contrapõe-se a esse posicionamento quando declara ser urgente o

resgate do “sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e reflexão permanente sobre a criança em seu cotidiano, como elo da continuidade da ação pedagógica” e não somente o produto final.

A resposta da professora 2 também reflete a concepção linear de que o objetivo da avaliação coloca em evidência o produto esperado. Cabe-nos pensar a necessidade do aluno exteriorizar os conhecimentos aprendidos em sala de aula, no entanto, obrigatoriamente isso não precisa acontecer, pois, por vezes, algo ensinado na escola não atende aos desejos do alunado por estar distante da realidade em que vive. Concordamos com o discurso da docente ao associar avaliação à construção, já que aprender é fazer, desfazer e refazer, no entanto, como destaca Hoffmann (1998, p. 52) “o aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive”, por isso, o intuito ao avaliar deve estar centrado na construção do saber e não do seu produto final. O posicionamento da autora deixa clara a importância da mediação dialética onde o professor considera os conhecimentos prévios dos alunos, identificando suas particularidades e subjetividades e ata-os à ciência estudada na escola, necessária para validá-los ou refutá-los.

A última questão objetivou investigar “Quais os instrumentos avaliativos que você utiliza?”

***Professora 1:** Uso a avaliação contínua, observando os pontos: comportamento, participação, execução de tarefas de sala e casa, leitura e oralidade, realização de pesquisas, entre outros.*

***Professora 2:** Atividades escritas e orais, exposições e apresentações de trabalhos entre outros.*

Preocupa-nos o discurso da usualidade da avaliação contínua no âmbito escolar, pois, por vezes, esta modalidade avaliativa não é levada em consideração diante dos resultados quantitativos, porém, não podemos atribuir o não fazer já que, na primeira pergunta, a professora 1 declara que a avaliação pode ser qualitativa ou quantitativa. Não compreendemos se a avaliação contínua reside no discurso da professora 2, pois a mesma elegeu instrumentos de cunho meramente técnico. Um elemento importante que não fora citado pelas entrevistadas é a atuação do docente como elemento essencial para compreender as indagações e anseios dos alunos, visto ser ele quem consegue, em sua prática pedagógica, identificar o sucesso ou fracasso do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Hoffmann (1993) aponta a relevância da docência mediadora do saber, ao dizer:

Preste muita atenção na criança, no jovem, no eu. Eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, instituindo em conhece-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as perguntas, fazendo novas e desafiadoras questões, (...). Neste sentido, então, teremos perseguido uma escola de qualidade para todas as crianças e jovens desse país (HOFMAN, 1993, p. 34).

A autora chama a atenção da docência para compreender que o aluno precisa ser visto como componente ativo da ação educativa, como sujeito que constitui uma historicidade e tem particularidades que precisam ser trabalhadas, para que nem aluno e nem professor resumam-se à meras estatísticas. Assim, somente com o exercício da escuta e o direito à voz, bem como, com o direito de errar e refazer para aprender, desvelarão os enigmas que estão por trás da ação de avaliar.

CONCLUSÕES QUE NÃO FINALIZAM

A avaliação, nesse trabalho, foi apontada como um fator importante para o processo ensino-aprendizagem e deve ser inserida no contexto educacional como mecanismo complementar à ação do ensinar-aprender. Diante das leituras teóricas e dos dados construídos na entrevista, consideramos que o docente precisa ter um olhar humano apurado para perceber que seu aluno precisa ser visto como parte do processo avaliativo e não um dado estatístico que descaracteriza-o da condição de agente do processo de ensino e aprendizagem. O professor, mediador de saberes, tem a responsabilidade de avaliar seu aluno de forma justa e idônea para ter um diagnóstico coerente da aprendizagem, para tanto, deve fazer da avaliação um meio de reflexão crítica do fazer pedagógico e, frente aos resultados criar novas estratégias de ensino para que o conhecimento venha a habitar no aluno.

Consideramos esta pesquisa primordial para a formação profissional dos docentes devido a proporcionar novas perspectivas acerca da atuação pedagógica na prática avaliativa dentro dos processos de ensino. Investigar sobre esta temática promove no professor reflexões a respeito do planejamento de suas atividades avaliativas, evidenciando que as mesmas não se limitam ao aluno, mas também ao professor.

Diante do que foi exposto, é possível destacarmos que em uma aprendizagem significativa, o discente tem direito de retorno ao seu erro, para assim, ter a oportunidade de refazer o caminho percorrido, feito isso, a avaliação deixa ser algo assustador e torna-se significativa para o educando porque representa o momento em que refaz o que não sabia, ação

que incita o desejo de aprender de modo autônomo e institui ao sujeito à condição de protagonista da própria formação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>> Acesso em: 24 set. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.448, de 14 de Março de 1997.** Dispõe sobre a transformação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 14 de março de 1997. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9448.htm Acesso em: 24 set. 2018.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista.** Educação e Realidade. Porto Alegre, 1991.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora.** Porto Alegre: Ed. Mediação. 1998.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre. Editora Mediação, 2013.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- SANT'ANNA, Ilza. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- SEVERO, IVANILSON. **Avaliação Escolar: por uma Visão Construtiva da Aprendizagem. Construir Notícias.** Recife, editora construir, número 87, março/abril, 2016.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elenice de Alencar Silva
Graduanda em Pedagogia/UEMASUL
elenyce10@gmail.com

Zanado Pavão Sousa Mesquita
Graduando em Pedagogia/UEMASUL
zanado2014@gmail.com

Flaviana Oliveira de Carvalho
Mestra em Educação, Professora Assistente I/UEMASUL e
Prof. Educação Básica – SEMED/Imperatriz -MA
flavi.ana@msn.com

RESUMO

No presente trabalho propõe-se discutir os resultados da pesquisa realizada em duas instituições públicas municipais de Imperatriz - MA, sendo uma de educação bilíngue para alunos surdos e outra para ouvintes. O objetivo principal é conhecer as concepções das professoras acerca da avaliação na prática educativa. Por entender que são diversas as concepções sobre avaliação, a pesquisa estrutura-se a partir da problemática: Quais concepções as professoras têm sobre avaliação e de que forma a veem em sua prática pedagógica? O subsídio teórico com autores como: Hoffmann (2012), Libâneo (1990), Luckesi (2011), a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oficial da comunidade surda no Brasil e o Decreto n.º 5.626/2005 que regulamenta essa lei. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, cujos procedimentos metodológicos contam com pesquisa teórica, observações participantes e entrevistas semiestruturadas com professoras. As participantes da pesquisa são duas professoras da Educação Infantil, com formação em Pedagogia. Como resultado da pesquisa foi possível constatar que as professoras trabalham de forma a atender o processo de desenvolvimento das crianças, procurando assim, a partir da Avaliação acompanhar as dificuldades e os avanços de cada aluno individualmente. O professor deve seguir os objetivos de forma que estes atendam as necessidades da criança, dentro de seus aspectos globais, tornando sua prática pedagógica de forma reflexiva dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chave: Avaliação. Surdos. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a avaliação é, antes de tudo, pensar em como estabelecer estratégias de aprendizagem para atender as particularidades de cada aluno; pensar a prática do professor, através de atividades diversificadas e estabelecer parâmetros avaliativos objetivando diagnosticar o domínio dos níveis de aprendizagem individual. A avaliação não deve ser empecilho, e sim, um instrumento na construção do conhecimento, sendo uma maneira de contribuir com o processo educativo e o desenvolvimento do aluno.

Sabe-se que a maioria dos profissionais e da sociedade possui uma visão da avaliação classificatória cuja única função é preparar os alunos para passar em vestibulares e demais concursos, tornando as escolas com propostas de avaliação inovadoras alvos de críticas e não tendo credibilidade na sociedade. Essa situação põe os professores diante de um grande impasse ao elaborar propostas de avaliação, levando-os a refletir em suas ações sobre qual a prática mais funcional para se realizar essa medição já que este instrumento é necessário no processo de ensino e aprendizagem.

No presente trabalho propõe-se discutir os resultados da pesquisa realizada em duas instituições públicas municipais de Imperatriz-MA, sendo uma de educação bilíngue para alunos surdos e outra para ouvintes. O objetivo principal é conhecer as concepções das professoras acerca da avaliação na prática educativa. Por entender que são diversas as concepções sobre avaliação, a pesquisa estrutura-se a partir da problemática: Quais concepções as professoras têm sobre avaliação e de que forma a veem em sua prática pedagógica? O subsídio teórico com autores como: Hoffmann (2012), Libâneo (1990), Luckesi (2011), a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oficial da comunidade surda no Brasil e o Decreto n.º 5.626/2005 que regulamenta essa lei. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, cujos procedimentos metodológicos contam com pesquisa teórica, observações participantes e entrevistas semiestruturadas com professoras. As participantes da pesquisa são duas professoras da Educação Infantil, com formação em Pedagogia.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil é um direito constitucional de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo obrigatória a partir dos 4 anos (faixa etária de pré-escola) (BRASIL, 2009).

Pensar a avaliação na Educação Infantil é refletir sobre os aspectos de desenvolvimento de cada criança de forma integrada, isto é, compreendê-la em seus aspectos físico, motor, cognitivo, afetivo e social. Nessa fase, a criança desenvolve-se rapidamente, construindo sua identidade e autonomia, na medida em que participa de situações de aprendizagem da cultura construída pelo conjunto da humanidade. O professor, ao comprometer-se com a formação dessa criança, está contribuindo para a construção de um cidadão crítico e autônomo na sociedade. O educador deve estar atento à realidade na qual as crianças estão inseridas e ao

processo de construção de suas identidades, respeitando sempre suas características e seu tempo.

A avaliação é da natureza do trabalho pedagógico. Sem ela o professor não pode identificar objetivamente o alcance dos objetivos traçados para a aprendizagem do grupo de alunos, tampouco pode decidir de forma consciente os rumos que sua prática deve tomar.

A avaliação deve ter caráter objetivo, capaz de comprovar os conhecimentos realmente assimilados pelos alunos, de acordo com os objetivos e os conteúdos trabalhados. Isso não significa excluir a subjetividade do professor e dos alunos, que está sempre presente na relação pedagógica; mas a subjetividade não pode comprometer as exigências objetivas-sociais e dialéticas-inerentes ao processo de ensino. Avaliar é um ato pedagógico (LIBÂNEO, 1990, p. 202).

Nela o professor trabalha sempre com propósitos definidos em relação ao desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos alunos face às exigências da vida social. Entretanto, o fato de o processo de avaliação ter como referência os objetivos do ensino não significa que estes possam ser determinados apenas com base na matéria do programa oficial ou do livro didático. Os objetivos devem expressar também as reais possibilidades dos alunos de modo que estejam em condições de cumprir as exigências colocadas pela escola.

Em relação aos instrumentos de avaliação, os professores sempre devem levar em consideração o que será avaliado, o que realmente o seu aluno aprendeu e como os objetivos serão novamente traçados no decorrer do seu trabalho avaliativo.

A avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno a um maior esforço e aproveitamento e não uma arma de tortura ou punição, pois um julgamento ou avaliação errada partindo do educador pode trazer vários prejuízos.

2.1 Avaliação do aluno surdo

A avaliação educacional do aluno surdo é um processo diferenciado em alguns aspectos da avaliação convencional. No ano de 2002 foi oficializada a Lei nº 10.436 que a Libras como a língua oficial da comunidade surda no Brasil sendo uma língua de expressão visual-motora que dela se constituem enquanto cidadãos. Regulamentando essa lei, no ano de 2005, foi criado o Decreto nº 5.626 que aprofunda os requisitos para a avaliação de surdos. Entre eles destaca-se:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrado em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, Lei nº 10.436, 2005).

A avaliação escolar, segundo esse decreto, valoriza os aspectos semânticos da singularidade da língua portuguesa, porém, como segunda língua na educação de surdos. Para tanto, os meios de registro dessa avaliação e a forma de levantamento de dados podem ocorrer de formas diferentes aos alunos ouvintes. Entre elas destaca-se: registro em vídeos, provas orais (com a presença de interpretação oral dos conhecimentos expressas pelos surdos com a presença do intérprete de libras), provas com o uso de mais visualidade, textos coerentes e precisos e sem ambiguidades, sempre levando o aluno surdo a desenvolver os seus próprios sentidos no processo de aprendizagem. O ambiente da escola bilíngue para surdos se torna, portanto, um espaço primordial referente à educação desse aluno, fazendo parte desse processo educativo a avaliação escolar.

De acordo com Haydt (1997, p. 291) “avaliar consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar”. Ou seja, através desse instrumento, tanto o aluno quanto o professor poderão traçar um caminho a ser percorrido, por meio do processo avaliativo o aluno passa a entender suas dificuldades no aprendizado e o professor passa a refletir sobre suas ações fomentando elementos para seu ensino.

2.2 Concepções das professoras de alunos surdos e ouvintes sobre avaliação

A pesquisa em questão deu-se no âmbito da disciplina Avaliação Educacional – 2018.1, ministrada pela Prof.^a Ma. Flaviana Oliveira de Carvalho, oferecida no sexto período do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL e procurou-se articular-se às atividades do Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

O estágio foi realizado em uma escola de educação especial bilíngue para surdos e em uma escola regular de ensino voltado a alunos ouvintes.

Para a realização dessa pesquisa foram realizadas observações e entrevistas junto às professoras, que serão indicadas com o código “P1” para a professora da escola de alunos surdos e “P2” para a professora da creche, objetivando a preservação de suas identidades. O roteiro da entrevista semiestruturada foi elaborado de modo a conhecer como as professoras concebem a

avaliação em suas práticas educativas, visto ser esse um processo tão importante para o nivelamento dos conhecimentos e evolução da aprendizagem.

A professora P1, da escola bilíngue, atende quatro crianças com idade entre quatro a cinco anos. Vale destacar que a mesma possui formação em Pedagogia, especialização em educação especial e inclusiva, especialização em libras além de estar concluindo mais duas especializações em que uma é voltada para o ensino de libras como língua materna para surdos e a outra direcionada aos aspectos tradutórios e interpretativos de libras para o português e docência em libras. A professora P2, também atua na Educação Infantil, na faixa etária de creche, com a turma de maternal II (crianças de dois anos de idade). A professora é formada em Pedagogia e possui especialização em Filosofia.

Quando questionada sobre sua concepção de avaliação a professora P1 respondeu que:

Avaliação é mais que verificação, é compreender o que o aluno entendeu e a partir daí avançar, porque não adianta avaliar o aluno como um todo e o que ele não aprendeu e, simplesmente deixar e continuar o conteúdo. Não, deve-se partir do que ele aprendeu e identificar o que não aprendeu para que possa trabalhar fazendo com que ele avance.

A professora P2, respondeu que: “A Avaliação é um instrumento do ensino que é de suma importância para que se possa ter um olhar melhor sobre as crianças e sobre o desenvolvimento delas a partir dos objetivos pré-estabelecidos, nas aulas e nas formações em que participa”. Segundo Luckesi (2011, p. 52) o processo de verificação encerra-se na observação, obtenção e diagnóstico dos dados, analisando um objeto para percebê-lo enquanto acabado ou não. Para o autor o ato de avaliar vai além de verificar. Esse ato está relacionado com “dar valor a alguma coisa” não se encerrando apenas ao processo de dar valores negativos e /ou positivos, porém torna-se necessário uma consequente decisão de ação. Na fala da professora P1 observa-se o uso do termo “verificar”, porém em seu sentido, encontramos aspectos do ato de avaliar, entendendo que essa profissional procura reorientar sua prática a partir do que o aluno aprendeu ou deixou de aprender. Sua concepção de avaliação traz características de uma avaliação diagnóstica em que visa observar as dificuldades dos alunos e por meio delas a partir para a ação.

Assim também, a professora P2 nos remete a avaliação com função diagnóstica, possibilitando ao professor identificar as habilidades de seus alunos e possíveis dificuldades e assim, determinar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem (HAYDT, 1997, p. 292). Ter critérios definidos para a avaliação torna-se imprescindível para a ação educativa e o

professor necessita ter objetivos na avaliação que contemplem o processo de aprendizagem do aluno. P1 em seu relato diz que:

Os dois principais objetivos que vejo é primeiramente, verificar esse aprendizado, partindo do que esse aluno sabe pelo fato dele ter vivências de algo e organizar em sua mente novos conhecimentos e o segundo objetivo é fazer ele compreender tudo aquilo que ele sabe e ver o que ele ainda precisa avançar fazendo com aprenda. Passando do processo de verificação, observando praticamente desse olhar do que ele sabe e partindo daí para o que ele não sabe.

Na visão da professora P2, descreve os principais objetivos da avaliação: “O principal objetivo não é separar os alunos ou classificá-los, mas sim fazer com que todos aprendam de uma forma qualitativa e não quantitativa”.

Para Luckesi (2011, p. 36-37) os professores de modo geral têm na avaliação o clímax do processo educativo por se preocupar, sobretudo com provas e notas. Os exames também são anseios dos pais, servindo muitas vezes para alimentar suas expectativas, ou servirem simplesmente como mecanismo de controle.

As turmas em que foi realizada a pesquisa são de Educação Infantil, cujas especificidades não dialogam com avaliações pautadas em provas e notas, mas em muitas escolas, em especial de Ensino Fundamental e Médio, o exame reforça um clima de tensão podendo interromper o processo de aprendizado (HOFFMANN, 2005, p. 73).

A avaliação é necessária para a ação do ser humano, pois estamos sempre avaliando e nossas avaliações cada vez mais se tornam mais criteriosas trazendo novos elementos para o processo. Em sala de aula é imprescindível e pode estar a serviço da aprendizagem.

Quando questionada sobre em como a avaliação contribuí para o processo de aprendizagem, a professora P1 elencou que:

Quando avalio individualmente o aluno sendo esse o principal foco da avaliação mesmo compondo uma sala heterogênea, tornando o aprendizado individual é muito importante porque, para que ele aprenda e continue avançando eu preciso observar. O aluno chega à escola, ele tem uma vivência e partir dessa vivência tenho que fazer com que ele avance e aprenda. Para isso tenho que usar vários tipos de metodologias, ferramentas para adaptar a esse aluno. Porque não adianta fazer uma avaliação total, em grupo, é preciso fazê-la individualmente.

A avaliação escolar deve ser um ato de amor, segundo Luckesi (2011, p. 205). Nesse sentido, o acolhimento, a integração e a inclusão são pontos fundamentais, ressaltando que a

avaliação e o julgamento são dicotômicos, um voltado para a promoção e o outro para a exclusão desse aluno.

A professora P2 entende que a avaliação contribui para:

[...] melhor entendimento para o professor, porque qualquer atividade que ele desenvolva, ele tem que está observando a forma como as crianças vão desenvolver e como eles vão alcançar esses objetivos. Então, contribui de maneira única, é preciso sempre avaliar para poder alcançar os resultados.

Para Hoffmann (2009), a avaliação na Educação Infantil deve estar vinculada com critérios assimiláveis pela criança, conforme sua faixa etária, isto é, seu nível de desenvolvimento. A autora explica que em muitos casos a avaliação na Educação Infantil se limita ao que os pais, professores e adultos desejam a respeito do desenvolvimento dessa criança e focaliza apenas em aspectos comportamentais, sendo assim “o ponto de referência da ação educativa passa a ter tal modelo predeterminado, e a criança deixa de ser considerada em sua realidade própria” (HOFFMAN, 2009, p. 75). A resposta da professora indica que o aluno estará sendo avaliado no dia a dia com as atividades que ele faz, tornando esse ponto relevante para as significações de aprendizagem que o mesmo desenvolverá nessa etapa.

Ter instrumentos de avaliação definidos torna o processo avaliativo mais integrado com a promoção da aprendizagem e o articula com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos alunos no decorrer do período escolar, sem exigir do aluno uma aprendizagem que não foi proposta em sala. Quando instigada sobre os instrumentos avaliativos usados pela professora P1 respondeu que:

Os instrumentos que geralmente utilizo partem de brincadeiras porque nunca começa uma aula com atividades. Os alunos chegam já bem relaxados de casa e se partir com atividade sem que eles compreendam não dá certo. Então começa com uma brincadeira dentro desse conteúdo, brinco com eles e a partir da percepção de suas compreensões sobre o conteúdo dou continuidade. Às vezes o aluno surdo diz que compreendeu bem a prática e na hora de fazer uma atividade relacionada à escrita nem sempre consegue. Por isso, nesse momento se verá os avanços. Também não se costuma ficar junto ao aluno nesse processo, para poder trabalhar a autonomia dele de conhecimento. Quando o professor fica ao lado do aluno ele fica inseguro, mesmo ele sabendo responder, perguntando o tempo todo se está certo ou errado. É feito apenas interferências na hora que é preciso realmente. Quando o professor fica dizendo: “Está certo!” ou “Está errado!” sempre o conhecimento parte do professor e nunca do aluno. É necessário ele entender que é partir do que ele já sabe.

Na resposta da professora é observada a utilização de brincadeiras para que os alunos venham conseguir assimilar o conhecimento proposto o que foi percebido no momento de diagnose do estágio antes da regência. Quanto aos aspectos inerentes à própria avaliação dos alunos surdos foi observada a utilização de atividades que contemplem a utilização dos enunciados em língua de sinais facilitando assim a compreensão deles quanto ao que se deve responder. Deve-se perceber a diferenciação que esses alunos possuem em comparação a alunos ouvintes, as compreensões devem partir da língua de sinais e nem sempre os mesmos estão no nível dessa compreensão e muito menos de se expressar usando a libras. Os instrumentos de avaliação para Luckesi (2011, p. 211) devem partir da compatibilidade do que foi ensinado e terem na atenção as dificuldades dos alunos a referência para uma boa elaboração de instrumentos avaliativos. Sendo assim constata-se isso na fala supracitada, devido à professora trabalhar essa dificuldade através das revisões e retomada de conteúdos quando necessário.

E é nesse ponto em que os profissionais vão utilizar de outros artifícios ou instrumentos de avaliação para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Mas, de que maneira eles são empregados? Para a professora P2:

Os instrumentos mais utilizados é o uso dos portfólios, atividades lúdicas de desenvolvimento da coordenação motora, escrita fina, concentração, movimento e corpo, todas encaixadas no contexto em que cada criança possa alcançar o seu desenvolvimento. Eles são empregados de acordo com as medidas das aulas e com os nossos planejamentos, e divide em que etapa vai trabalhar para auxiliar no desenvolvimento e na autonomia da criança.

Tanto P1, quanto P2 destacam as estratégias metodológicas como sendo instrumentos avaliativos. As estratégias metodológicas representam o caminho escolhido pela professora para alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento traçados no seu planejamento pedagógico. Já os instrumentos são os mecanismos pelos quais ela confirmará se alcançou os objetivos por meio das atividades propostas para o grupo de crianças. Quando P2, por exemplo, explana sobre o trabalho para desenvolver a coordenação motora fina, concentração, movimento, está se referindo às estratégias metodológicas e não aos instrumentos de avaliação. Um dos instrumentos de acompanhamento da aprendizagem está relacionado ao uso de relatórios de avaliação que, segundo Hoffmann (2009, p. 87),

Não podem ser elaborados, por outro lado a intervalos bimestrais ou semestrais, mas devem resultar de anotações frequentes, sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar permanentemente o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao educador para ajudar a ampliar suas conquistas.

Para a autora os relatórios de avaliação (conhecido por muitos professores como pareceres descritivos) devem partir de princípios que valorizem os elementos de cognição dos alunos e não apenas as questões atitudinais. Segue explicando que “As questões socioafetivas não estão desvinculadas das questões cognitivas” (HOFFMAN, 2012, p. 115), mas que esse não deve ser o principal meio de avaliar os alunos, exigindo apenas “disciplina, atenção e interesse” como único determinante da aprendizagem.

Ainda a autora pontua que os registros devem fazer parte do cotidiano dos professores por oferecerem subsídios reais para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que os registros de avaliação necessitam trazer sugestões sobre o desenvolvimento cognitivo. É preciso também tomar cuidado quanto ao que colocar nesses registros, pois em sua experiência, a autora alerta que em alguns casos torna-se preferível as provas tradicionais e exames a sua utilização devido aos professores denegirem a imagem de alunos e jogarem toda a responsabilidade aos familiares e responsáveis pelas crianças, no caso da Educação Infantil.

Ela não apresenta modelos de como fazer os registros de avaliação, no entanto, alerta que eles devem ser elencados a partir da ação avaliativa no cotidiano, um olhar reflexivo com os alunos e o seu desenvolvimento individual observado pelos professores da Educação Infantil através dos fatos importantes sobre cada criança, suas perguntas, suas reações quanto a aprendizagem de determinados conteúdos, brincadeiras realizadas etc. (HOFFMANN, 2008, p. 87). Ainda demonstra alguns aspectos sugestivos para serem analisados na construção desses relatórios avaliativos, mas, sem desejar torná-los modelos em sua elaboração:

- Quais áreas de conhecimento foram trabalhadas pelo aluno?
- Quais avanços que vem demonstrando nessas áreas? Exemplos?
- Apresenta alguma área a ser melhor desenvolvida?
- Que sugestões o professor oferece nesse sentido? Tarefas? Jogos? Leituras? Outros? Qual o trabalho que vem realizando junto ao aluno?
- Como se trabalhou com ele as questões socioafetivas? Alguma sugestão aos pais?
- Como o aluno se refere ao seu desenvolvimento nesse período?
- Como os pais se referem ao seu desenvolvimento? (HOFFMANN, 2012, p. 120).

Além do relatório de avaliação (pareceres descritivos) as avaliações dos alunos podem ocorrer através de outros instrumentos de avaliação, sendo eles: relatórios diários (eletrônicos ou manuais), o uso do portfólio, pontuando os principais aspectos ocorridos no desenvolvimento cognitivo dos alunos em um período de tempo (bimestre, trimestre, semestre ou ano), uso das pautas de observação trazendo elementos que corrobore para os aspectos da aprendizagem dos

alunos, assim como o uso das produções infantis registradas em fotos e/ou vídeos como instrumentos de avaliação, respeitando assim seu grau de maturidade e desenvolvimento cognitivo.

Saindo da óptica de que o aluno surdo é uma criança deficiente unicamente por apresentar um nível de audição reduzida, muitas vezes, esquece-se que os surdos, de maneira geral, possuem dificuldades como qualquer outra criança, jovem e/ou adulto. As necessidades educacionais podem ocorrer em casos de dificuldades de aprendizagem, mesmo a aula sendo em libras, dificuldades de interação, casos de surdos com deficiências múltiplas etc. Questionada sobre como funciona o processo de avaliação de crianças com necessidades educacionais especializadas, a professora P1 explica o seguinte:

O aluno na sala que não conseguiu desenvolver habilidade como os outros, mesmo possuindo habilidades, trabalham com os que já sabem. Na turma são quatro alunos e quatro alunos conseguem acompanhar a turma, com o aluno com deficiência além da surdez, é trabalhado individualmente depois, isso quando parte da vontade dele, porque também não progride se só exigir dele e o mesmo não quiser. E quando ele mesmo vai atrás é essencial aproveitar para fazer com que ele avance, porque seu ritmo de aprendizagem é bem diferente. Se inverter a situação e me preocupar somente com o aluno surdo que tem outra deficiência e deixar os outros quatro, vai ficar mais difícil não conseguindo nem com ele nem com os outros quatro alunos.

A professora P1 atende em sua turma uma criança com deficiência múltipla. Ela se preocupa com sua aprendizagem, mas ao mesmo tempo fica inquieta em não poder ajudar a todos em suas especificidades ao mesmo tempo. Para isso usa de estratégias metodológicas diferenciadas em que contemple esse aluno sendo comprovadas durante as observações realizadas na turma durante o período de estágio. Dentre eles encontram-se as atividades diferenciadas contemplando a sua coordenação motora, escrita e percepção, o uso de explicações (em língua de sinais) que contemple sua maturação e o incentivo permanente para a construção de sua autonomia.

Já a professora P2, esclarece não ter nenhuma criança com necessidades educativas especiais no período matutino, porém fez uma colocação sobre outra turma em que leciona no período oposto (turma de maternal II vespertino com crianças de 3 anos de idade) e, apesar das limitações dessa criança, ela procura realizar atividades que a alcance e mesmo sabendo que, em alguns casos os desafios sejam mais intensos, contudo ela observa através da interação com as outras crianças o desenvolvimento da mesma:

As crianças são inseridas no mesmo contexto que as crianças consideradas “normais”, elaborando propostas que as alcancem, promovendo a inclusão de uma forma total. Apesar de que, em muitos casos é necessário o acompanhamento de um cuidador para dar suporte durante as atividades realizadas em turma.

Falando sobre a educação inclusiva Hoffmann (2001) destaca que é necessária qualificação por parte dos professores e muito cuidado para que as práticas avaliativas não promovam a exclusão. Ela cita como exemplo a inclusão de alunos surdos em escolas regulares quando diz que “a aprendizagem dos surdos se dá por uma magnífica e ampla experiência visual” e ainda questiona: “o que significa aprender para um aluno surdo? O que significa aprender em relação ao aluno ouvinte?” (HOFFMAN, 2001, p. 35).

Diante do que foi discutido até o presente momento temos na Educação Infantil a porta de entrada para o sistema educacional. É um direito de todas as crianças, com deficiência ou não, o acesso a uma educação de qualidade que tenha como principal objetivo seu desenvolvimento integral. A avaliação educacional pode funcionar como mecanismo de inclusão ou exclusão e cabe a cada educador/a refletir sobre suas concepções e os modos como estruturam suas práticas no sentido desenvolver instrumentos avaliativos que estejam a serviço da aprendizagem de todas as crianças. Para romper com o paradigma da exclusão, é necessária, entre outras coisas, uma profunda reflexão quanto às práticas avaliativas, compreendendo os modos identitários de percepção do mundo e das vivências trazidas ao ambiente escolar por cada criança dentro de seu contexto social articulando com os conhecimentos curriculares.

Como resultado da pesquisa foi possível constatar que as professoras trabalham de forma a atender o processo de desenvolvimento das crianças, procurando assim, a partir da Avaliação acompanhar as dificuldades e os avanços de cada aluno individualmente. O professor deve seguir os objetivos de forma que estes atendam as necessidades da criança, dentro de seus aspectos globais, tornando sua prática pedagógica de forma reflexiva dentro do processo de ensino e aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O respectivo trabalho procurou compreender como as professoras concebem o processo de avaliação na prática pedagógica. Foram escolhidas duas perspectivas distintas: avaliação na Educação Infantil de educação regular e especial.

A educação deve ser meio de crescimento intelectual, mas também, realização humana onde todos possam adquirir amplo conhecimento ajudando a construir a sua história. A

avaliação em si pode contribuir com os aspectos emancipatórios dos indivíduos quanto à construção de sua identidade e sua formação em indivíduos mais críticos. Usada de maneira que contemple as especificidades e localizem os alunos quanto ao seu modo de articular a teoria com a prática ela trará benefícios que auxiliarão na inclusão escolar e social de alunos surdos e/ou ouvintes.

Constataram-se as diferentes formas de avaliação educacional em uma instituição de Educação Infantil regular e outra de educação bilíngue para surdos. Apesar do contexto de ensino diferenciado, as concepções sobre a avaliação são semelhantes, distinguindo-se o processo de acesso das informações nas línguas envolvidas por apresentarem modalidades de expressões opostas, uma oral e outra visão espacial.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 24 mai. 2018.
- BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 14 out. 2018.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 24 mai. 2018.
- HAYDT, R.C.C. **A avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 199
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 40 ed. Porto Alegre: Mediações, 2009.
- _____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 10 ed. Porto Alegre: Mediações, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GESTÃO E QUALIDADE EDUCACIONAL: O CASO DE MOSSORÓ – RN

Jéssica Marina Rodrigues dos Santos
Graduanda em Pedagogia/UERN
jessicamarinarodrigues@gmail.com

Iasmin da Costa Marinho
Professora Assistente da FE-UERN-Doutoranda em Educação/UECE
iasmincostamarinho@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é recorte de Monografia defendida no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e tem como objetivo apresentar entre gestão e qualidade educacional no âmbito do município de Mossoró (RN), a partir da leitura dos dados de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse sentido buscamos revistar as produções sobre o tema da Gestão e Qualidade na Educação. Para isso foi realizada consulta às bases de dados da *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (*Redalyc*) e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE). Na análise da política municipal de educação “Mapa Educacional” realizamos uma pesquisa documental, com ênfase na Lei de Responsabilidade Educacional nº 2.717/2010, e nos Jornais Oficiais de Mossoró (JOM), contendo o Regulamento do Prêmio “Escola de Qualidade” e demais dados necessários à discussão. Como forma de embasamento à discussão recorreu-se às bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP); ao Censo Escolar e ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pode-se observar a partir da leitura de evolução do IDEB no município que o mesmo apresenta um crescimento positivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, para os anos finais, o município encontra-se abaixo das metas estipuladas pelo INEP, tendo neste recorte de atuação uma problemática a ser enfrentada.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Qualidade. Resultados. IDEB. Mossoró (RN).

INTRODUÇÃO

Este trabalho é recorte de Monografia intitulada “Qualidade para quem? Reflexões sobre o Mapa Educacional em Unidade de Educação Infantil do município de Mossoró (RN)”, defendida no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e tem como objetivo apresentar entre gestão e qualidade educacional no âmbito do município de Mossoró (RN), a partir da leitura dos dados de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A fim de assegurar melhoria nos indicadores educacionais das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o município de Mossoró (RN) vem, nos últimos anos, adotando o Mapa Educacional como um instrumento de registro dos indicadores que sistematizam os resultados da qualidade do ensino da Rede Municipal de Educação. A estratégia

do Mapa Educacional está posta no artigo 9º da Lei de Responsabilidade (LRE) – n. 2.717/2010 – que o institui e dá outras providências.

O Mapa Educacional é construído anualmente pelas escolas desde 2009, mas sua primeira premiação divulgada foi em 2010, seguindo os indicadores da Secretaria da Educação para nortear a criação de metas, visando segundo este documento a qualidade de ensino. Durante o ano letivo a equipe escolar desenvolve projetos de atividades correspondentes ao Mapa Educacional, reúne estas atividades e constrói um dossiê, que é encaminhado à rede municipal de ensino para análise por equipe designada pela Diretoria Executiva Pedagógica. Avaliados os dossiês, a prefeitura premia em dinheiro as unidades que “melhor” se qualificaram, e as escolas que são tituladas nos primeiros e segundos lugares recebem o “Selo Escola de Qualidade”.

Para além das políticas municipais de Gestão por/para resultados, a política nacional do IDEB, introduzida a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), vem a legitimar o movimento de corrida por melhores indicadores e resultados, que tem se acentuado a partir do ano de 2007. Nessa perspectiva, observando que há uma política municipal voltada para a melhoria dos indicadores, o artigo pretende observar qual a evolução do IDEB no município, e se a adoção dessas medidas vem se traduzindo nos resultados nacionais para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido buscamos revistar as produções sobre o tema da Gestão e Qualidade na Educação. Para isso foi realizada consulta às bases de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (*Redalyc*) e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE).

Na análise da política municipal de educação “Mapa Educacional” realizamos uma pesquisa documental, com ênfase na Lei de Responsabilidade Educacional nº 2.717/2010, e nos Jornais Oficiais de Mossoró (JOM), contendo o Regulamento do Prêmio “Escola de Qualidade” e demais dados necessários à discussão. Como forma de embasamento à discussão recorreu-se às bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP); ao Censo Escolar e ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

GESTÃO E QUALIDADE EDUCACIONAL: NOTAS SOBRE O TEMA

A educação enquanto política pública e social é regulamentada e garantida pelo estado democrático de direitos, nesse sentido é possível afirmar que a qualidade assume inúmeros

direcionamentos ao longo do tempo, perpassando as questões políticas e de contexto em que se inserem e sofrem modificações ao longo desse percurso.

As políticas educacionais estão direcionadas ao envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, inclusive gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino. (DOURADO, 2007). A política é um meio social de suprimir as necessidades e os anseios da sociedade. Na política educacional, a escola não se reduz “a um mero reverso das políticas”, mas se configura como um espaço de reflexão, reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas construídas pelos atores que a compõe. (VIEIRA, 2007).

As políticas educacionais no Brasil, têm assumido papel norteador na definição da qualidade por meio de políticas de avaliação (BAUER; GATTI, 2013).

Com a introdução do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, o governo trouxe à tona a preocupação de diagnosticar e monitorar o aprendizado da população escolarizada no Brasil. Como a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, esse acompanhamento se deu de forma ainda mais atuante, levando em consideração a mobilização de diretores e professores para a melhoria da qualidade do ensino. Tal mobilização ocorreu, no entanto, em movimento diverso em suas proposições¹, provocando efeitos variados no nível de sistemas e suas escolas (MACHADO, 2012; 2013).

Pesquisa internacionais (MC KINSEY, 2007; 2010, OCDE, 2012) anunciam variáveis importantes ao sucesso escolar, no tocante aos resultados de desempenho educacional, com destaque ao papel do gestor na escola, sua liderança, e as tarefas que ele desempenha em prol do clima escolar, professores e alunos.

Estudos publicados em parceria como o Ministério da Educação, entre outras organizações, a exemplo: Ministério da Educação e Fundo das Nações Unidas para a Infância (2006), Ministério da Educação (s.d., 2010) e MEC/UNICEF/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (2008), centraram esforços em reunir melhores práticas escolares, com pesquisas em campo, abrangendo o desempenho de gestões estaduais e municipais. A temática sobre as boas práticas, sucesso escolar, interligadas a gestão educacional e escolar, têm crescido ao longo dos anos após a inserção das avaliações educacionais.

¹Estudos apontam para alguns movimentos de redução e indução curricular de acordo com as matrizes das avaliações externas; criação de Sistemas de Avaliação no âmbito de Estados e Municípios, bem como, introdução de políticas de bonificação para escolas e professores de acordo com os resultados obtidos (MACHADO & ALAVARSE, 2014; VIEIRA & VIDAL, 2014).

Para tanto, é importante destacar que o Brasil avalia, atualmente, a qualidade educacional por meio de um indicador quantitativo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado em 2007, o índice combina dados de proficiência das avaliações externas e taxas de rendimentos. Seus resultados são publicados para o país, Estados, Municípios e Escolas. Tal indicador, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), tem por objetivo mensurar a qualidade do ensino ofertado pelo sistema educacional brasileiro, subsidiando informações importantes para o desenvolvimento de políticas a melhoria da educação nacional.

No entanto, este modelo de qualidade educacional quantitativo não é novo. Desde os anos 1970 o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, seguindo uma lógica de mercado, subordinaram países da América Latina a seguirem o modelo de administração de políticas públicas de maneira gerencial, seguindo princípios mercadológicos: competitividade, avaliação quantitativa e premiação.

Assim, mecanismos da administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí adotados, como vimos, para resolver problemas que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social, são tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determinam. Dessa forma, contribuem também para ocultar ou escamotear os próprios determinantes concretos da prática da Administração Escolar (PARO, 2012, p. 167).

As referências de qualidade educacional, englobando a gestão, passam a ser consideradas como resultados provenientes dessas avaliações. O padrão de qualidade com base nos resultados das avaliações externas sofre alargamento em suas proposições tendo atualmente no Brasil uma forte proliferação de sistemas próprios de avaliação de Estados e Municípios (BAUER; GATTI, 2013; BAUER, Et. al, 2016).

Em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, institui-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), absorvendo e redimensionando a proposta de mensurar a qualidade da educação brasileira por meio das avaliações externas. A partir da introdução do índice, as escolas e sistemas, passam a integrar em sua lógica de funcionamento e gestão uma “corrida” por resultados, explorando e formulando novas políticas de bonificação e premiação para atender às metas do IDEB (TAVARES, P.; PONCZEK, V., 2014; OSHIRO, Et. al., 2015).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), implementado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, nos traz a qualidade como o IDEB, instituindo um panorama de metas do índice a serem cumpridas no intervalo de 10 anos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, o discurso oficial reafirma o que compreende e estipula como qualidade para a educação brasileira enquanto uma nota, que combina dados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, provenientes da Prova Brasil, somado às taxas de rendimento. Como destaca Dermeval Saviani “A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha.” (2015, p. 25).

Estudiosos revelam que essa conduta em prol da qualidade da educação no Brasil nos últimos anos tem compactuado para a existência de uma Política de Avaliação que orienta o funcionamento e gestão da educação como um todo. É possível perceber que a Política Educacional tem sido posta e dominada pelos processos avaliativos, fruto da perspectiva e reafirmação de um Estado-Avaliador e de processos de responsabilização (*accountability*) que tem como foco principal a escola. Os efeitos perversos dessas práticas estão orientados sob a ótica de organismos internacionais e de uma faixada de “modernização” que mais restringe e amplia as desigualdades dentro e fora da escola, do que oportuniza e solidifica a garantia de direitos de uma educação de qualidade para todos (OLIVEIRA, 2014).

Esse processo de “modernização” de avaliação para/por resultados, coloca a gestão escolar em uma lógica mercantil. Onde o principal foco é atingir os indicadores de qualidade de maneira mecanizada e sistêmica. As avaliações citadas têm como semelhanças a importância para a escola e para o estudante, por serem um forte indicador de qualidade. Entretanto, estes processos avaliativos externos, em larga escala são usadas pelo estado capitalista para exercer controle sobre a educação que é regida internamente na instituição de ensino.

O atual modelo de avaliação da qualidade do ensino torna a gestão dos sistemas e escolas um modelo gerencialista, e sua principal característica é voltar-se às avaliações externas, aos índices acompanhando a lógica mercantil de atingir para ter. Freitas (2014) destaca:

(...) a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização, como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais. Paulatinamente, com ajuda pesada da mídia, a elevação de médias de desempenho dos estudantes passou a ser aceita como *referência do que consideramos hoje uma boa educação*, sem que uma reflexão crítica sobre as formas de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola tenha força para retornar ao debate.

Dessa forma, pode-se observar que a nova lógica das políticas avaliativas, introduzidas no âmbito dos sistemas e escolas, deu um novo tom para pensar a Gestão Educacional, inserindo novas perspectivas de trabalho, ações e metas a este setor.

RECORTE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE MOSSORÓ

Em Mossoró a política municipal de educação é regida pela Lei de Responsabilidade Educacional (LRE n. 2.717/ 2010), tendo como objetivo promover a melhoria da qualidade do ensino, para atingi-lo, propõe a execução de ações planejadas, o estabelecimento de metas, investimentos financeiros e avaliação do desempenho, bem como a instituição de alguns instrumentos que serão construídos pela Rede Municipal de Educação. A Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) é criada para melhorias dos planos, metas e indicadores de qualidade para a educação pública municipal. Esse modelo de política educacional vem marcado pelo gerencialismo, de acordo com Shiroma e Campos (2006, p. 227),

É um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...]", visa, sobretudo, "operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente.

Focaliza-se a conquista de metas e planos, tendo assim a concepção que atingindo tais indicativos solucionaria os problemas da educação e garantiria uma qualidade real. Esquece completamente todo o debate político social sobre o que representa qualidade para a sociedade, envolve-se em um discurso completamente tecnicista: atingir para ter:

O discurso gerencialista oferece representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções. É linear e orientado para um pensamento único. Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se a ação mais que a reflexão. Concentra-se em análises mais que em sínteses. Estabelece fronteiras entre políticas e fornecimento, estratégia e implementação, pensamento e ação. Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que a discussão sobre os meios suplanta a dos fins (CLARKE; NEWMAN, 1996, p. 148).

Nessa perspectiva, determinando metas e indicadores, responsabilizando o gestor escolar e as escolas para a qualidade que elas imprimem. O Mapa Educacional é definido no artigo 9º, onde é determinado as suas metas e indicadores, os quais, as instituições de ensino devem apresentar resultados anuais comprovados a partir de dossiês, os quais envolvem

decorrências acerca de treze metas: *Matrícula e Evasão Escolar, Infraestrutura, Rendimento Escolar, Desempenho do Aluno, Programas Educacionais de Apoio ao currículo escolar, Programas Educacionais de Apoio aos professores e servidores técnicos, produção pedagógica, científica e cultural, promoção de atividades de Responsabilidade Social, Programas de Apoio às famílias, Corpo Docente, funcionários da educação, funcionamento dos Conselhos Escolares, modernização pedagógica e administrativa.* Em seguida, determina que a cada ano os indicadores devem apresentar-se de maneira crescente.

O artigo 11º determina as honrarias e prêmios oferecidos aos profissionais que estão à frente das escolas com maiores índices. Criando uma competição entre escolas e docentes, perante concepção mercadológica da educação, gerencialista.

Nesse breve recorte acerca do desenho da política educacional de Mossoró (RN), pode-se observar o movimento contínuo, iniciado em 2010 por meio da Lei de Responsabilidade Educacional para a melhoria dos indicadores educacionais. Tendo como base essas referências, questiona-se como essa política e todos esses processos tem repercutido nos resultados do IDEB do município? Nesse ensejo, o tópico seguinte observa as características do município e sua evolução no IDEB dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DO IDEB EM MOSSORÓ - RN

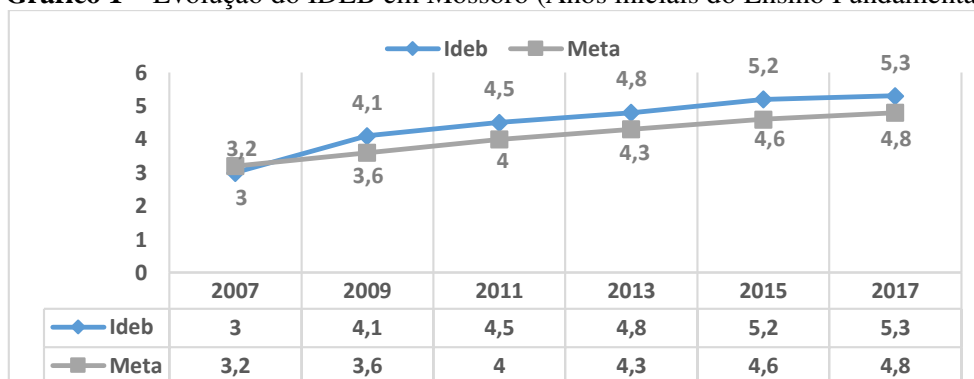
Mossoró é um município do interior do Estado do Rio Grande do Norte (RN), localizado à Oeste da Região Nordeste do país e denominado por muitos como “A Capital do Oeste Potiguar” ou “Capital Cultural do Rio Grande do Norte”. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui extensão territorial de 2.099,333 km², 259.815 habitantes, e IDH de 0,720, sendo considerada uma cidade de médio porte com forte atratividade aos investimentos econômicos no país.

Sua economia está pautada na produção de petróleo e sal marinho, sendo reconhecido nacionalmente como o maior produtor desses insumos, e, também, na fruticultura irrigada, por meio da exportação. Essa dimensão econômica do município incide diretamente no seu PIB per capita, sendo considerado um dos maiores da região no valor de R\$ 20.983,80 (2015).

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Censo Escolar de 2017, o município possui 212 escolas entre Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Suas taxas de matrícula para o ano de 2017 foram de 4.634 estudantes em creches; 7.503 na pré-escola; 20.381 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 16.467 nos anos finais. A taxa de escolarização do município para a faixa etária

de 6 a 14 anos, foi de 97,7 de acordo com o Censo de 2010. Em 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos anos iniciais do Ensino fundamental no município foi de 5,3. Para os anos finais, o município obteve índice de 3,7:

Gráfico 1 – Evolução do IDEB em Mossoró (Anos iniciais do Ensino Fundamental)

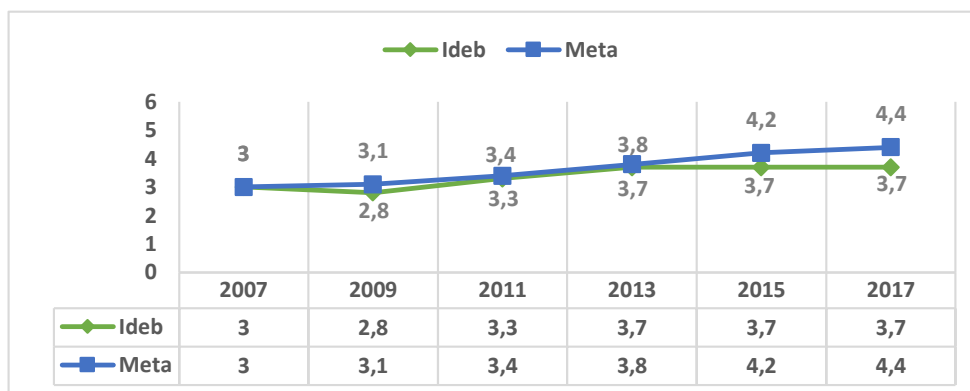


Fonte: Censo Escolar/INEP (2018)

Observando o gráfico de evolução do IDEB pode-se destacar que o município encontra-se abaixo da média brasileira de 5,5 nos anos iniciais, em 2017, e supera a média estadual de 4,5 para a mesma etapa e ano. O município encontra-se ainda em 17º na posição do ranking estadual do IDEB anos iniciais com sua pontuação de 5,3 em 2017. Além disso, o crescimento observado entre 2015 e 2017 foi de apenas 0,1 décimos, diferente dos crescimentos observados no intervalo de 2007 a 2013, onde o município apresentou evolução entre 0,9 e 0,3 décimos neste período. Apesar da baixa evolução para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o município tem superado as metas previstas pelo INEP para esta etapa.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, o município apresenta uma estagnação entre os anos 2013 e 2017, não atingindo a meta prevista de 4,4.

Gráfico 2 – Evolução do IDEB em Mossoró (Anos finais do Ensino Fundamental)



Fonte: Censo Escolar/INEP (2018)

Nesse caso, o município de Mossoró apresenta-se abaixo da média nacional para os anos finais do Ensino Fundamental em 2017, que foi de 4,4, e está acima da média estadual que para esta etapa e ano foi de 3,4. O processo de estagnação que já se dá no intervalo de 2013 a 2017, ou seja, quatro anos, é preocupante, e registra um ponto de urgência a ser observado pela política municipal. Ao observarmos o gráfico de evolução podemos perceber que o município nunca atingiu as metas previstas pelo INEP nos anos finais do Ensino Fundamental, apresentando um crescimento muito abaixo do esperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise política municipal de educação em Mossoró (RN), o “Mapa Educacional” e a pesquisa documental aqui concluída, com ênfase na Lei de Responsabilidade Educacional nº 2.717/2010, e nos Jornais Oficiais de Mossoró (JOM) e demais dados necessários à discussão e os dados captados e apresentados com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP); ao Censo Escolar e ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), concluimos que este processo de “modernização” de avaliação para/por resultados, impõe a gestão escolar em uma lógica mercantil falha, o principal foco é atingir os indicadores de qualidade de maneira mecanizada e sistêmica.

O município de Mossoró (RN) não conseguiu atingir com qualidade tais indicadores, apesar de haver uma política municipalizada educacional, que também funciona com o principal foco de melhoria dos indicadores educacionais. Além disso, o modelo gerencial da educação a torna mecânica e superficial, a escola trabalha para atingir os dados e conquistar o prêmio, não para oferecer uma qualidade educacional baseada na democracia e inclusão, em contrapartida,

o Estado transfere o compromisso para com a qualidade educacional para a instituição escola, deixando de ser provedor para se tornar um avaliador.

Sabe-se que este trabalho não se encerra aqui, servindo de base para futuras pesquisas na área de Políticas e Avaliação Educacional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Brasileira de 1988.**
- BRASIL. **LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 1996.
- BRASIL. **PNE - Plano Nacional de Educação** (2014-2024). Lei nº 13.005 de 2014.
- BAUER, A; GATTI, B. **Ciclo de Debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** Florianópolis: Insular, 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas da Educação: um convite ao tema.** Trabalho apresentado em Seminário sobre Políticas Públicas de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea).
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. In: **Revista Educação & Sociedade.** UNICAMP- Online. Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p. 921- 946, out. 2007
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez, 2014.
- LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2012.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. **Decreto n. 4.066/2012.** Dispõe sobre a instituição do prêmio de 14º salário para os profissionais da educação. Secretaria Municipal de Educação – SMED. Divulgado no Jornal de Mossoró, ano V, n. 174. No dia: sexta-feira, 23 de novembro de 2012.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. **Jornal Oficial de Mossoró (JOM).** Ano IX | Nº 401-A (2017).
- PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. **Jornal Oficial de Mossoró (JOM).** Ano VII | Nº 309-A (2015).
- PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. **Lei n. 2.717/2010.** Lei de Responsabilidade Educacional. Secretaria Municipal de Educação – SMED. Divulgado no Jornal de Mossoró, ano IV, n. 75-A. No dia: terça feira, 03 de janeiro de 2011.
- TAVARES, P.; PONCZEK, V. **Efeitos de aumentos salariais e do pagamento potencial de bônus a professores sobre a proficiência dos estudantes.** Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.
- VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em 10 municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, Set./Dez. 2011.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil: introdução histórica.**
Brasília: Líber Livro, 2007.

MAPEAMENTO DE PERIÓDICOS DAS REVISTAS RBP AE, RBE E REAE: O QUE DIZEM SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÕES EXTERNAS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?

Ana Gabriela de Oliveira Silva
Graduanda em Pedagogia/UERN/CAMEAM
gabisilva.go22@gmail.com

Allan Solano Souza
Professor Departamento de Educação/UERN/CAMEAM
asolanosouza@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva contribuir para construção de um quadro teórico-metodológico capaz de trazer luz as relações entre avaliação externa da educação com o debate da qualidade da educação. A pesquisa detém como encaminhamento metodológico algumas orientações do materialismo histórico dialético, buscando compreender as contradições e as transformações desses fenômenos, considerando a historicidade dos processos sociais e dos conceitos de avaliação externa em educação. Do ponto de vista procedimental realiza compilação de artigos científicos disponíveis nas bases de dados da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), Revista Brasileira de Educação (RBE) e Revista Estudo em Avaliação Educacional (REAE) permitindo um conhecimento mais aprofundado a partir de autores como SCHNEIDER e ROSTIROLA (2015) e BOLDARINE, BARBOSA e ANNIBAL (2017). Contatou-se que os exames em larga escala que deveriam representar um momento vivenciado pela escola, passam a ser considerado em um instrumento de gestão gerencial da escola, desconsiderando-se os contextos e se enfatizando os resultados.

Palavras-chave: Avaliação. Qualidade da educação. Indicadores de desempenho.

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Este trabalho se propõe partilhar aprendizados vivenciados através do projeto *Avaliação externa da educação em revistas científicas: articulações teóricas e tendências*, pertencente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com bolsa de estudo pela Universidade do Estado do Rio Grande Norte (PIBIC/UERN), que tem proporcionado ao acadêmico um contato direto com a atividade de pesquisa científica, no campo das políticas educacionais.

Um dos marcos do período a qual vivenciamos, tratando-se mais especificamente da educação, é a importância que é dada as avaliações, neste sentido se faz relevante discutir os termos como está vem sendo orientada. Assim esse estudo objetiva apresentar os achados da pesquisa que tem contribuído para a construção do quadro teórico-metodológico capaz de trazer luz as relações entre avaliação externa da educação com o debate da qualidade da educação.

As avaliações estão presentes em todos os processos educacionais, sendo utilizada desde como instrumento de aferição de diagnósticos ou como forma de intervenção pedagógica nas práticas desenvolvidas pelos professores, partindo destes princípios surgem as reflexões sobre a relação das avaliações externas com a qualidade da educação. Com base nisso conduzimos a nossa pesquisa com um levantamento bibliográfico a partir de periódicos obtidos em três revistas qualificadas na área, a Revista *Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBP AE)*, revista *Brasileira de Educação (RBE)*, e pôr fim a revista *Estudo em Avaliação Educacional (REAE)*.

Iniciamos as análises apresentando a metodologia utilizada, em seguida partimos para as discussões e resultados encontrados, ficando evidente que há uma crescente busca por mecanismos cada vez mais sofisticados de aferição de resultados e desempenho das escolas e estudantes, abarcando desde instrumentos do âmbito local, as avaliações externas, a mecanismos transnacionais. Por fim apresentamos as nossas conclusões, onde compreendemos que o número considerável de periódicos coletados que tratam da temática avaliação externa demonstra a importância do tema para o campo educacional, já que elas influenciam na criação de políticas e na revisão curricular do ensino.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa detém como encaminhamento metodológico algumas orientações do materialismo histórico dialético, no sentido em que buscamos compreender as transformações e contradições, considerando a historicidade dos processos, para construirmos um aporte teórico referente as tendências de avaliação externa e suas articulações com a qualidade da educação.

Do ponto de vista procedimental, foram definidos para consulta três periódicos qualificados da área de educação, a primeira sendo a Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBP AE), qualis A1, onde foi considerado inicialmente o cenário das publicações sobre a avaliação externa da educação; a segunda base de análise foi a revista Brasileira de Educação (RBE), qualis A1, nesta nos detemos em relação aos usos dos resultados das diversas avaliações externas, no sentido em que as avaliações vem tomando no contexto do cotidiano escolar, bem como na construção de políticas públicas; por fim as publicações da revista Estudo em Avaliação Educacional (REAE), qualis A1, nos quais evidenciaram os trabalhos sobre o impacto de indicadores de desempenho e das políticas de responsabilização.

Ao serem definidos os trabalhos para investigação, compilamos os artigos em fichas de análises, dividida em 10 quesitos, sendo estes a base consultada, data do fichamento, título do trabalho, autor, ano de publicação, referência bibliográfica, link de acesso, data de acesso, palavras-chaves e resumo. A partir destes levantamentos partimos para as discussões dos resultados obtidos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico discutiremos as análises e resultados dos periódicos extraídos da base de dados das revistas selecionadas. Para um melhor entendimento e organização do trabalho, a investigação do material foi dividida segunda a sua base de consulta.

3.1 Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação

Nas oito ocorrências de artigos na categoria avaliação externa da educação da RBPAAE, foi possível perceber a predominância de trabalhos voltados para o impacto desta no quesito melhoria da qualidade do ensino. As palavras-chaves mais identificadas foram: Avaliação em larga escala (equivalente a 20% de ocorrência), políticas educacionais (20%), qualidade (20%), IDEB (20%) e educação básica (20%). Ao realizarmos as leituras dos resumos constatamos que a principal metodologia utilizada, no total de 8 trabalho, 40 % foram pesquisas bibliográfica e documental, para a coleta de dados 10 % recorreu ao uso de questionários.

As avaliações externas da educação tem sido alvo de grandes debates, envolto em um cenário de mudanças nas formas como o estado vem atuando, no que se chama de Nova Gestão Pública. Nessa nova forma de se administrar o setor público as avaliações surgem como eixo estruturante, no setor educacional os exames aplicados entre alunos, professores e gestores, segundo autores como *Schneider e Rostirola (2015)* vem atuando como instrumento regulador dos governos para a produção e regulação das políticas públicas. Segundo esta perspectiva se é apontado que durante as últimas três décadas as políticas de avaliação tem contribuído para se implementar mecanismos de “quase-mercado” para o setor educacional, o que acarreta em uma mudança no papel do Estado na definição de políticas públicas e também no posicionamento das escola referente ao processo de ensino-aprendizagem. Os aspectos de consolidação do que se chama Estado Avaliador, que seria a adoção de uma lógica de mercado para o campo educacional, adota-se modelos de gestão do setor privado para o setor público, onde o foco está

no produto que o sistema educacional produz e nos resultados. Como *Schneider e Rostirola (2015)* afirma:

Dada a centralidade das avaliações como estratégia para assegurar determinado referencial de qualidade, sociólogos do campo afirmam que estamos presenciando a conformação de nova fase nos desdobramentos do papel do Estado, denominada Estado avaliador (AFONSO, 2009; NEAVE, 2001; BALL, 2004). Em sentido amplo, essa expressão significa que o Estado passou a admitir “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos.” (AFONSO, 2009, p. 49). Trata-se, na visão do autor, de um novo *darwinismo social*, que tem na avaliação um dos pontos centrais das recentes reformas na administração pública (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 494).

O que se percebe é que cada vez mais os países vêm buscando mecanismos mais sofisticados de aferição de resultados e desempenho das escolas e estudantes, que envolvem desde instrumentos do âmbito local, que seriam as avaliações em larga-escala, a mecanismos transnacionais. Estas configurações do Estado-avaliador tem como objetivo atender e garantir os projetos de desenvolvimento capitalista. A implementação desse sistema avaliativo no campo educacional tem se caracterizado por três fases, o primeiro estágio estaria vinculado as ideias neoliberais, os aspectos de *accountability*, de testes padronizados, prestação de conta e de responsabilização. A segunda fase é marcado por avaliações e indicadores internacionais, com o surgimento de organizações internacionais que constroem e idealizam políticas de avaliação nacionais, nessa fase é dado ênfase as avaliações comparativas, onde se adotam modelos e exemplos de políticas educacionais e avaliativas de um outro país, com a finalidade de se melhorar a educação por meio de práticas que funcionaram, em uma espécie de consenso no uso das avaliações. A terceira fase estaria marcada por um distanciamento cada vez maior do âmbito nacional, permitindo uma maior regulação internacional, enfatizando a privatização e mercantilização. Apesar de se constituírem por três fases distintas, não significa que estas não possam coexistirem juntas.

Verifica-se que o crescimento dos uso das avaliações como instrumento para a gestão da educação e como um mecanismo para a melhoria da qualidade do ensino está ligada e pautada em resultados de proficiência, constatada por meio de provas padronizadas. De acordo com o trabalho de Vieira, Vidal e Nogueira (2015) as avaliações em larga escala surgem nas escolas em forma de produto e de processo. Em forma de produto na medida em que é executada por meio de provas e pelos resultados que são obtidos, já enquanto processo as avaliações impactam e são incorporadas no cotidiano das escolas de diferentes maneiras, onde os

professores são os principais responsáveis pela implementação dos processos e pelo produto, os resultados das aprendizagens dos alunos. Ainda segundo o mesmo estudo, é apontado que algumas escolas consideram as avaliações externas como fontes de inspiração, norteadora do trabalho docente, já outras permanecem desenvolvendo o mesmo trabalho de sempre, não considerando os resultados das avaliações e índices, entretanto essa prática gradativamente está sendo extinta, já que cada vez mais os gestores e docentes são cobrados, possuem metas, onde são premiados pelo alcance ou até mesmo punidos.

Entretanto, Prestes e Faria (2014), debatem que as discussões em torno das avaliações em larga escala podem possuir diferentes facetas e interpretações, na medida em que podem estar inclinados a servirem aos interesses das classes dominantes, na manutenção de status, ou podem contribuir para a construção de políticas públicas educacionais que promovam a equidade e qualidade nos processos de ensino, voltadas aos interesses democráticos e as necessidades das escolas, é nesse sentido que as avaliações podem possuir múltiplas facetas. Como se é apontado:

É importante reconhecer que as implicações sociais, políticas, econômicas e ecológicas das atividades de avaliação, não estão apenas subordinadas aos interesses particulares dos grupos dominantes, não só reforçam e legitimam as desigualdades das condições de competição dos países, das escolas e dos coletivos humanos, mas, que, de maneira análoga, também refletem demandas e necessidades de grupos minoritários e excluídos. Estes resultados, paradoxalmente, são também capazes de abrir espaços para subverter a ordem dominante das jovens democracias, como a brasileira, e fazer possível a construção de um novo pensamento; a construção e reconstrução de mentalidades e realidades novas, inclusive da construção de realidades educativas menos excludentes e mais equânimes (PRESTES; FARIA, 2014, p. 580).

Desse modo apesar dos indicadores muitas vezes desconsiderarem fatores importantes do contexto escolar, reforçando as desigualdades das condições de competição, eles refletem as demandas e as necessidades da escola, podendo ser capaz de abrir espaço para que tais problemas sejam debatidos e superados, contribuindo para a criação de medidas e políticas que busquem oferecer oportunidades de acesso a uma educação de qualidade.

Além desses assuntos apontados encontramos também trabalhos que tratam especificamente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), onde este vem se mostrando como um grande influenciador e indutor nos trabalhos dos docentes e dos gestores, contribuindo para uma nova configuração da escola e um novo ritmo de trabalho para os professores.

3.2 Revista Brasileira de Educação

Nos quatro periódicos coletados da base de dados da RBE foi possível notar uma apreensão na forma como as avaliações vem sendo conduzidas, como estas vem sendo realizadas pelos municípios, assim como quais os propósitos que as avaliações vem servindo, já que elas claramente se constituem como um importante mecanismo orientador na construção de políticas e práticas educacionais. As palavras-chaves mais presentes foram: avaliação educacional (20%) e gestão educacional (20%). Referente a metodologia, observamos que as mais usuais foram pesquisas bibliográfica, com 75% e estudos de casos com 25%.

Em um dos periódico (Bauer; Sousa; Neto; Valle e Pimenta, 2017) apresenta uma vasta pesquisa de abrangência nacional, na qual possui como objetivo mapear, bem como caracterizar as iniciativas de avaliação em larga escala desenvolvidas pelos municípios, os usos que as gestões fazem os resultados das avaliações, vindo a mostrar a consolidação dos processos avaliativos como aparato para a gestão educacional. Além da adesão das avaliações propostas e coordenadas pelo governo federal, a pesquisa aponta claramente um crescente aumento de iniciativas de avaliação feitas pelos próprios estados e municípios.

[...] 67% dos municípios indicam compartilhar, também, das avaliações externas implantadas pelos governos dos estados a que pertencem. A essa constatação soma-se a proposição de iniciativas de avaliação próprias pelos municípios, declaradas por 37% dos respondentes (n=1.573), o que representa cerca de 30% dos municípios brasileiros (BAUER; SOUSA; NETO; VALLE; PIMENTA, 2017, p. 05).

Com esses dados percebe-se que progressivamente se vem crescendo projetos e medidas avaliativas de diferentes instancias que estão interligas ao âmbito educacional, sendo realizadas por diferentes agentes do corpo escolar, desde técnicos, professores, gestores das redes, ou recorrendo a empresas e consultoria.

A principal alegação dos municípios em buscar mecanismos avaliativos próprios aparecem como sendo a necessidade de se ter diagnósticos que monitorem o ensino e a aprendizagem, bem como a adequação e o controle curricular. As ações mais recorrentes de diagnósticos são as referentes aos resultados de proficiência dos alunos e também medidas avaliativas para o professor, com iniciativas de formação continuada.

Pareceram ainda artigos que trazem uma discussão sobre as políticas de avaliação na alfabetização, o sentido que estas vem tomando, as relações entre os procedimentos e os resultados. Ressaltando que “as provas estandardizadas não realizam uma avaliação da

aprendizagem, elas aferem o desempenho nas habilidades previamente selecionadas como fundamentais para a leitura e escrita, por meio de um teste objetivo (ESTEBAN, 2012)”, em vista disso o que se vem desenvolvendo para a avaliação da alfabetização são políticas de ação altamente regulatória, acabando por restringir o diálogo na sala de aula. O trabalho de Esteban (2012) sugere que se deve buscar para a alfabetização medidas integradoras, que proporcione a todos o acesso ao conhecimento, nesse sentido o processo de avaliação pode:

[...] integrar-se [...] por meio de práticas fundamentadas na interação, no diálogo, na reflexão, em que erro e acerto não são posições com valores desiguais, mas expressões dos diferentes sujeitos, processos e conhecimentos que dialogam na produção de novas possibilidades, de saber e de fazer (ESTEBAN, 2012, p. 591).

Nessa mesma perspectiva o estudo de Almeida (2017), aponta a relação intrínseca entre o desempenho escolar aferido pelos exames e o entorno social da escola, para isso a pesquisa toma como referência quatro escola municipais de Campinas/SP. Os resultados mostram que:

[...] em tempos de políticas públicas educacionais mais voltadas à mensuração de resultados que à avaliação de processos, em uma perspectiva de culpabilização dos sujeitos, analisar os aspectos do entorno social que influenciam o desenvolvimento do trabalho escolar é importante para recolocar o debate das reais possibilidades das escolas e de seus limites na garantia da melhoria, restritamente, do desempenho dos alunos medido via testes padronizados e, mais apropriadamente, dos patamares de qualidade ofertados pelos estabelecimentos escolares à população atendida (ALMEIDA, 2017, p. 381).

Com isso fica claro que os processos avaliativos devem tomar como referência e considerar os entornos sociais, já que ao se compreender os contextos se permite uma maior abertura para se atuar neles. Os testes padronizados ao privilegiarem medidas generalizadas acabam por camuflarem ou até mesmo esconderem as singularidades, reforçando o distanciamento do compromisso escolar com os projetos democráticos e de libertação. É nesse sentido que se faz essencial buscar mecanismos de avaliações externas que considerem as particularidades, comprometida com o todo social.

3.3 Revista Estudo em Avaliação Educacional

Em referência ao eixo avaliação externa e qualidade da educação na revista REAE obtivemos 7 ocorrências, nos quais se destacam as discussões sobre a forma que os resultados

das avaliações vêm orientando e determinado os rumos do sistemas educacional, sobretudo se acentuando uma preocupação com as políticas de responsabilização. As palavras-chaves mais encontradas foram avaliação da aprendizagem (20%), avaliação externa (20%), avaliação da educação (20%) e políticas educacionais (40%). Já a respeito da metodologia as mais utilizadas, com o total de 7 trabalhos, foram estudos de casos (60%), revisão bibliográfica (30%) e entrevistas (10%).

Um dos periódicos analisados foi a pesquisa desenvolvida por Boldarine, Barbosa e Annibal (2017), onde os autores se propuseram a fazer um estudo referente as produções científica no período de 2010 a 2015 sobre as avaliações de aprendizagem, onde os resultados indicam que os estudos sobre as avaliações externas está sendo amplamente debatido em diferentes periódicos, de modo que em muitos dos trabalhos foi possível constatar que os exames ainda são tomados pelas escolas como um instrumento de medida, compreendidos por uma visão tecnicista. Entretanto, se evidencia que a muito tempo as pesquisas na área reconhecem a necessidade de mudar e de se melhorar as práticas avaliativas que se vem desenvolvendo, já que a avaliação se constitui como um item importante no processo educacional, sendo necessário que estejam articuladas aos objetivos do professor em sala de aula.

É nessa perspectiva que se faz importante indagar qual o sentido que as avaliações estão tomando, se estão relacionadas com as finalidades sociais, ou apenas como aferição, medidas de resultados. Este se constitui como um ponto crucial, na medida em que as avaliações de fato é um dispositivo valido e indispensável para o diagnóstico das escolas, para o direcionamento de políticas e dos próprio sistema educacional, por isso que é fundamental está atento ao rumo pelo qual os testes e exames são conduzidos, se estão promovendo uma intervenção adequada.

Almeida e Dalben (2015) salientam que os processos de avaliação da aprendizagem sempre estiveram presentes na escola, entretanto, desde a implementação das avaliações em larga escala, dos teste estandardizados, da relação entre a aprendizagem dos alunos e a proficiência medida em exames se vem cada vez mais aumentando as atenções para essa área. Os estudos estão se ampliando e se aprofundando não somente em analisar o exame em si, mas também em compreender os contextos em que são criados, analisando os métodos, a natureza quantitativa e o modelo estático disposto. Uma das limitações apresentadas na análise é o fato de que:

[...] as atuais avaliações se proporem a medir a proficiência dos alunos em apenas duas ou três disciplinas escolares e tomar essa medida como representação de todo o trabalho realizado nas escolas e dos resultados dele

decorrentes. Essa limitação pode ser traduzida em uma queixa bastante comum entre os profissionais da educação: ‘as avaliações não conseguem medir tudo o que a escola faz’ (ALMEIDA; DALBEN, 2015, p. 15).

Em vista disto fica claro que um dos grandes limites na forma técnica em que as avaliações estão sendo feitas é que seus resultados sejam usados para retratar o todo escolar, como se fosse capaz de medir a totalidade do trabalho feito, quando na verdade ela é somente uma parte da análise, já que os resultados dos testes medidos pelas avaliações externas não dependem totalmente do trabalho da escola e dos professores, é preciso considerar também os fatores extraescolares, que podem aumentar ou dificultar a proficiência dos alunos.

Em alusão as medidas de responsabilização, destacamos a pesquisa desenvolvida por Koslinski; Ribeiro e Oliveira (2017), no qual realiza um estudo sobre o impacto do uso de indicadores de desempenho escolar, pela política prêmio nota dez. As discussões demonstram as preocupações dos autores na complexidade dos efeitos destas medidas, uma vez que:

Um dos possíveis efeitos perversos das políticas de responsabilização reside no fato de que, em alguns casos, as tentativas de elevar os índices monitorados podem conduzir gestores, diretores e professores a políticas e práticas geradoras de desigualdades (KOSLINSKI; RIBEIRO E OLIVEIRA, 2017, p.34).

Contudo os autores ainda revelam que as políticas mais modernas apontam uma crescente preocupação em adotar em suas métricas elementos que buscam amenizar e conter estes efeitos, só que no Brasil os debates sobre metas ainda é muito recente, estando a maior parte das discussões sobre a forma pela qual os indicadores educacionais estão sendo utilizados para mediar as políticas de responsabilização, de bonificação de professores pautada em evidências de outros países.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprendemos que o número considerável de periódicos coletados que trata da temática avaliação externa demonstra a importância do tema para o campo educacional, já que elas influenciam na criação de políticas e na revisão curricular do ensino. Este se constituindo como um dos pontos decisivos ao se considerar os exames avaliativos, o papel que a avaliação exerce nos programas curriculares. As avaliações ainda que seja um campo de relevância inquestionável para o acompanhamento de políticas e do ensino, podem ser levadas a atuarem

apenas como uma medida de controle e monitoramento, pouco utilizando os resultados para se melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem.

As discussões e preocupações dos autores dos trabalhos selecionados, em grande parte giram em volta de algumas questões em comum, como o crescente discurso dos governos em declararem a importância de se garantir uma educação de qualidade para todos, e as avaliações surgem como forma de gerenciamento do sistema, onde muitas vezes a lógica avaliativa utilizada vem contribuindo para uma visão seletiva e excludente, que vão contra os princípios do direito a educação, nos quais se baseiam em igualdade, democracia e cidadania.

As avaliações no decorrer do período letivo, em alguns casos citados nos periódicos analisados, passam a serem vistas como um meio de treinamento para as avaliações externas, incentivando o pagamento de bônus salariais para professores, de certa forma se deixando de lado o sentido pedagógico para se focar no econômico.

O materialismo veio a contribuir para nosso estudo no sentido de compreendermos as contradições, entendemos que a escola como um bem público da sociedade precisa prestar conta, mostrar seus resultados, como vem atuando. Isso se revela por meio do sucesso na aprendizagem, entretanto, o problema está na forma e no mal uso que se vem fazendo das avaliações externas, onde se constrói por meio de uma gestão gerencial o ranqueamento entre as instituições, quando se incentiva a competição de mercado, e se deixa de lado o caráter democrático e de equidade, quando a aplicação dos exames em larga escala, que deveriam representar apenas um diagnóstico de um momento vivido pela escola, passar a representar o todo, se desconsiderando o contexto e se enfatizando apenas os dados quantificáveis.

Desta forma foi possível constatar o avanço dos mecanismos de avaliação como instrumento utilizados pelos governos para se aferir e proporcionar uma ensino de melhor qualidade. No entanto muitas vezes isso não ocorre na realidade escolar, já que as políticas de avaliação externa insistem em princípios baseados em evidências, índices e metas, para se proporcionar uma melhoria na qualidade do ensino, contudo o que se percebe é que até se pode melhorar os índices numéricos do IDEB, mas isso não está necessariamente associado com a melhoria da qualidade da educação.

Consideramos no nosso estudo trabalhos que tratam sobre as práticas avaliativas, o seu contexto de consolidação, como elas vem sendo conduzidas, e sua relação com a qualidade do ensino. Com a estruturação da pesquisa ficou evidente que o que vem prevalecendo hoje no sistema escolar é uma avaliação técnica, metódica, centrada em teste que buscam medir com

exatidão a aprendizagem, todavia estes acabam não refletindo fatores importantes do processo de ensino/aprendizagem, o que leva a praticas avaliativas inconsistentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa. **As desigualdades e o trabalho das escolas**: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.
- ALVES, Wanderson Ferreira. **Avaliar e gerir**: força e miséria de um ideário presente nas políticas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016.
- BOLDARINE, Rosaria de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). **Revista Estudo em Avaliação Educacional**- São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, jan./abr. 2017.
- BAUER, A.; SOUSA, S. M. Z. L.; NETO, J. L. H.; VALLE, R. C. PIMENTA, C. O. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.22, n.71, 2017 Epub, 09-Out-2017.
- DELBEN, Adilson; ALMEIDA, Luana Costa. Para uma avaliação em larga escala multidimensional. **Revista Estudo em Avaliação Educacional**- São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.
- PRESTES, Emilia Maria da Trindade; FARIAS, Maria da Salette Barboza. Face(s) da avaliação da educação em tempos de incertezas. **Revista Brasileira de política e administração da educação** - v. 30, n. 3, p. 571 - 582. 2014.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista brasileira de política e administração da educação** - v. 31, n. 3, p. 493 - 510. 2015.
- VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flavia Fernandes. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. **Revista Brasileira de política e administração da educação**- v. 31, n. 1, p. 85 - 106. 2015.
- KOSLINSKI, Mariane Campelo; RIBEIRO, Eduardo; OLIVEIRA, Luisa Xavier. Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do “prêmio escola nota dez”. **Revista Brasileira de política e administração da educação**. São Paulo, v. 28, n. 69, p. 804-846, set./dez. 2017.

O ATO DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO DO PROFESSOR

Leane Fernandes Silva
Graduanda de pedagogia/UEMASUL
leanelinda.lf@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como tema, a avaliação na Educação Infantil. Sabe-se que todo ato de avaliar é um processo e, que na Educação ela deve sempre está inteiramente direcionada para a aprendizagem, tanto dos alunos como do próprio professor. Com esta pesquisa fez-se um diálogo entre a fala de uma professora de Educação infantil com teóricos que discutem essa temática. Diante das dificuldades encontradas no contexto escolar, pôde-se questionar qual a concepção de avaliação no interior das creches?. Desse modo, tem-se como objetivo nessa pesquisa, compreender a importância da avaliação na Educação infantil, identificar a concepção de avaliação da professora entrevistada, analisar de que modo o processo avaliativo pode contribuir na aprendizagem. O presente trabalho foi realizado na disciplina de Avaliação Educacional, a partir de uma entrevista semiestruturada com uma professora de uma creche municipal de Imperatriz - MA, paralelamente a uma revisão bibliográfica. É diante desse contexto que se iniciará a discussão de uma entrevista dada por uma professora de Educação Infantil da turma de Maternal I, onde foi questionado diversos aspectos da avaliação nas instâncias da sala de aula, serão analisadas as respostas da professora sobre a luz de autores, sendo eles: Luckesi,(2008) Horta Neto(2015) e Méndez (2002), para que assim se possa ter uma melhor compreensão na pratica daquilo que os autores muito bem afirmam.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema, a avaliação na Educação Infantil. Sabe-se que todo ato de avaliar é um processo e que na Educação ela deve sempre está inteiramente direcionada para a aprendizagem, tanto dos alunos como do próprio professor. Como esta pesquisa fez-se um diálogo com a fala de uma professora de Educação infantil e com teóricos que discutem essa temática.

Diante das dificuldades encontradas no contexto escolar, pôde-se questionar, qual a concepção de avaliação no interior das creches? Muitos são os fatores que evidenciam a deficiência no ato de avaliar, tais deficiências ocasionam a defasagem no ensino, que por consequência impossibilitam o desenvolvimento das crianças, e até mesmo que o professor venha refletir sobre sua própria pratica. Neste sentido, entende-se que, para que o professor possa intervir de maneira significativa, faz-se necessário uma boa avaliação.

Desse modo, tem-se como objetivo nessa pesquisa, compreender a importância da avaliação na Educação infantil, identificar a concepção de avaliação da professora entrevistada, analisar de que modo o processo avaliativo pode contribuir para a aprendizagem. O presente

trabalho foi construído na disciplina de Avaliação Educacional, a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora de uma creche municipal de Imperatriz-MA, paralelamente a uma revisão bibliográfica.

É diante desse contexto que se iniciará a discussão de uma entrevista dada por uma professora de Educação Infantil da turma de Maternal I, onde se questionou diversos aspectos da avaliação nas instâncias da sala de aula, serão analisadas as respostas da professora sob a luz de autores, sendo eles: Luckesi, (2008) Horta Neto (2015) e Méndez, (2002) para que assim se possa ter uma melhor compreensão na prática daquilo que os autores muito bem afirmam.

2 DIÁLOGANDO COM OS TEÓRICOS E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na Educação Infantil, tem um papel fundamental para que se possa haver um desenvolvimento significativo, ou para melhor especificar, é importante avaliar mesmo nesta modalidade, pois assim o aprendizado pode ser analisado e medido, e assim proporcionar então, mediações por parte do professor para que garanta o crescimento e desenvolvimento educacional do aluno. A avaliação sempre existiu de diferentes maneiras, não há como viver sem avaliar-se ou sem avaliar. Avaliar é ato permanente na nossa vida, estamos sempre refletindo sobre o que fizemos sobre o que iremos fazer, não damos um passo sem pensarmos para onde vamos. Esse processo também se caracteriza de suma importância em Educação, pois como afirma Horta Neto (2015, p. 56):

Avaliar é algo fundamental em Educação. É um processo com diversas etapas que permitem apontar, em determinado momento e situação, o que pode ser feito para garantir as aprendizagens dos alunos. O desenvolvimento do instrumento de medida (um teste, uma prova) é essencial para o processo avaliativo, pois capta informações sobre a realidade educacional que se quer conhecer e a partir dos dados obtidos faz-se um julgamento de valor (por exemplo, se a nota obtida foi boa ou não) sobre o que está sendo analisado.

Se a avaliação, não for objetivando a intervenção pedagógica ela não é avaliação, porque não avalia-se para dizer se aluno fez ou não fez, se ele é ou não é capaz, não há sentido nisso, avalia-se para promover melhores oportunidades, melhores estratégias de aprendizagem. Nesse sentido Horta Neto (2015, p. 56) ainda exemplifica melhor este processo quando afirma que: “avaliar é muito mais do que medir, a medida desvenda e a avaliação aponta o que deve ser feito”. A avaliação deve estar sempre comprometida com a aprendizagem das crianças, dando

condições para que a criança aprenda e desenvolva-se, pois quando o professor avalia ele pode agir em cima daquilo que ele notou ser dificuldade dos alunos, isso é o que Luckesi (2008, p. 69) define como tomada de decisão, “Entendemos avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Ainda pertencente a essa situação teve-se a oportunidade de realizar uma entrevista com uma professora de educação infantil em uma creche municipal de Imperatriz, ao questioná-la sobre qual a sua concepção de avaliação, obteve-se como resposta a seguinte declaração:

Respondendo de forma laica, a avaliação é como se fosse uma balança no processo de ensino-aprendizagem. Porém sua função está além do ato de medir, verificar e/ou classificar. Uma balança, nos permite muito mais que quantificar, pois ela é também um instrumento de equilíbrio, o possibilita e motiva uma reflexão tanto prática do professor, quanto nas habilidades desenvolvidas ou não pelo aluno.

A partir da resposta obtida, pôde-se perceber que a professora em questão tem uma visão ampla sobre a avaliação, a avaliação como o seu ponto de parada, sua ilha de reflexão e o seu modo de escuta dela e da criança. O que eu quero? o que eu estou fazendo? O que eu vou fazer? Quem precisa mais de mim? Desse modo dando o sentido formativo para a avaliação e sempre direcionada para a aprendizagem, assim como Méndez (2002), a discute.

É diante desse contexto, que avaliar é acompanhar a construção do conhecimento do aluno, ou seja, é cuidar para que o aluno aprenda, mas esse cuidado com a aprendizagem é no sentido muito mais amplo, no sentido do desenvolvimento moral e intelectual da criança. Perceber a criança como centro da ação avaliativa, consiste em observá-la curiosamente e refletir sobre o significado de cada momento de convivência com ela. Ainda sobre esse contexto ao questionar a professora entrevistada de que modo o processo avaliativo contribui na aprendizagem, ela diz: “O processo avaliativo contribui para o processo de aprendizagem, quando induz ou permite uma reflexão do professor em suas práticas em sala de aula, principalmente quando o resultado obtido não corresponde com os objetivos propostos”.

Como já mencionado, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, e conforme a resposta da professora o intuito é enxergar a realidade em que o aluno está para se pensar em que direções seguir quanto às aulas e planejamentos. Então se entende que a avaliação deve estar a serviço do aluno, que é o protagonista no processo de ensino e aprendizagem, Méndez (2002, p. 16), coloca é importante que avaliação anseie ser formativa, ele afirma que:

A avaliação que aspira a ser formativa deve estar continuamente a serviço da prática para melhorá-la, e a serviço dos que dela participam e dela se beneficiam. A Avaliação que não forma e da qual os que dela participam não aprendem deve ser descartada nos níveis básicos de formação. Ela mesma deve ser recurso de formação e oportunidade de aprendizagem.

No que concerne a avaliação em Educação Infantil a lei nº 9.394, de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil diz no Art. 10: “as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 1996). Nesse jogo de interlocuções perguntou-se para a entrevistada, na opinião dela o que distingue a avaliação nas outras etapas de ensino da avaliação na Educação Infantil? A resposta da mesma foi a seguinte:

A avaliação em creches e pré-escola não deve ser um instrumento de promoção dos bebês, das Crianças bem pequenas e crianças pequenas, mas tem como função, o pleno desenvolvimento dos educandos. Outra distinção é que os alunos não são avaliados por notas, portanto não recebem boletins notas, e sim relatórios descrevendo as habilidades desenvolvidas ou pelo aluno.

Perante a resposta pode-se perceber a professora pauta a sua prática em sintonia com LDB (1996) Art. 31 que diz: “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental”. Percebe-se também pela fala da professora que o que mais difere a avaliação nas duas modalidades são os instrumentos avaliativos, pois na Educação Infantil esse avaliar deve ser feito mais pela observação de forma contínua. Esses registros ajudam ao professor a perceber a evolução de cada criança e fazer suas intervenções para um próximo planejamento. O professor que faz uma avaliação comparativa ele elege em geral uma criança ideal e todas aquelas crianças são mais ou menos a partir daquela criança ideal, que é o grande problema da avaliação classificatória, comparativa.

Outro fator questionado a professora foi, quais os instrumentos de avaliação que você utiliza para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças? De que maneira eles são empregados? A sua declaração foi: “Como já foi falado, o principal instrumento é a observação e é feito dia a dia com as crianças, desde os primeiros momentos até o término da aula. A fala da professora se confirma no que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 40):

A avaliação do movimento deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo.

Ou seja, a avaliação deve ser contínua e processual. Pode-se perceber diante dessa resposta a relação que a professora faz entre a avaliação e a aprendizagem, pois se o aluno apresenta um desenvolvimento satisfatório ou não, esse é o ponto de reflexão do professor, e o ponto de partida para os direcionamentos seguintes da sua prática, esse é o ponto que significa que seu processo avaliativo está contribuindo com a aprendizagem do aluno. E por fim indagou-se a professora sobre quais os prejuízos que a má avaliação pode ocasionar? A mesma preferiu:

O não aprendizado do aluno, pois se eu não consigo avaliar meu aluno não posso saber se ele estiver aprendendo ou não, e quais as dificuldades que ele tem, pois alguns alunos apresentam dificuldades em alguns aspectos enquanto outros se saem melhor, já outros aprendem de uma forma diferente, e a partir da avaliação rotineira eu posso analisar tudo isso.

É muito interessante pensar na forma de avaliar o aluno de maneira individual, pois como a professora afirmou cada aluno aprende e se desenvolve de uma forma diferente, então cada um deve ser avaliado de uma forma diferenciada, e se isso não ocorrer, pode trazer vários prejuízos para as crianças. Portanto, avaliar é criar contexto de aprendizagem que permitam às crianças, qualquer que seja seu nível, quaisquer que sejam suas estruturas intelectual, evoluírem na construção de suas hipóteses, do seu conhecimento. Nesse sentido a mediação é essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que o ato de avaliar constitui-se como um processo, ela se inicia antes mesmo de se fazer o plano de aula, ou seja, refletindo quem são seus alunos, idade, onde moram, que vida eles levam, que experiências eles têm até então, nesse sentido o planejamento já se constitui uma avaliação.

No entanto, a função da avaliação é garantir o sucesso em qualquer que seja o lugar, na empresa, na política, no nosso cotidiano, na família, ela é a parceira de quem produz no sentido de encontrar o melhor resultado em um determinado curso de ação. Todos nós seres humanos apostamos no sucesso, e a avaliação é nossa parceira nesse sentido, não porque ela produza

efeitos positivos, mas porque ela é um diagnóstico que sinaliza os resultados que você obteve e ainda não são satisfatórios, ou que os resultados que você obteve são plenamente satisfatórios.

Nesse sentido, conclui-se que a avaliação é uma parceira na busca do sucesso na medida que ela sinaliza que não se atingiu ainda a qualidade que se deseja atingir. Compreendeu-se também que a avaliação em si não resolver as falhas detectadas pela mesma, a solução decorre da gestão, da decisão e do investimento no resultado que se deseja. Então, o ato de avaliar é um ato de pesquisar, de produzir conhecimentos, ele se assemelha com a pesquisa científica, a diferença está no resultado que se espera. A pesquisa científica pretende desvendar como funciona a realidade, a avaliação pretende desvendar qual é a qualidade dessa realidade. Então, pela ciência interessa saber qual é a causa e qual é o efeito, ou quais são as múltiplas causas que produzem um determinado efeito, e se pode-se manipular as causas ou trabalhar e operar com as causas, pode-se modificar os efeitos.

Portanto, poder trabalhar com as causas é o que chamamos de tecnologia, a ciência produz um conhecimento e a tecnologia produz soluções a partir do conhecimento. Fazendo um paralelo com a avaliação ela produz um conhecimento da qualidade, do resultado da aprendizagem e na medida que se produz o conhecimento da qualidade e a tecnologia seria a intervenção, se o resultado obtido ainda é insatisfatório, a pergunta é o que eu devo fazer para ser satisfatório.

Desse sentido, a avaliação necessita ser praticada com o rigor da metodologia científica, se ela não for praticada com esse rigor ela é pura e simplesmente expressões de subjetividade, de juízos emocionais, não é que a subjetividade não esteja presente na avaliação, mas o rigor metodológico vai propiciar melhorar, muito, as expressões emocionais que muitas vezes se fazem bastante presente nas práticas avaliativas.

Avaliar na Educação Infantil é um desafio a ser muito pensado e discutido, pois os instrumentos se resumem basicamente a observação do professor, e de que forma ele vai analisar essa sua observação, levando em conta a individualidade de cada criança e os objetivos de aprendizagem. Enfim com essa entrevista pôde-se notar a importância de se ter um processo avaliativo que esteja diretamente comprometido com a aprendizagem e que garanta o desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.9394, Ministério de Educação e do Desporto. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Editora do Brasil.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3; il.

HORTA NETO, João Luíz. Avaliação sem impactos na aprendizagem. **Nova Escola.** São Paulo, ano 30, nº282, maio, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MÉNDEZ, Juan Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E AS LACUNAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UM MUNICÍPIO CEARENSE

Débora Aldyane Barbosa Carvalho
Professora da Rede Pública Municipal/Jaguaruana/CE
deboraldyane@yahoo.com.br

Artemízia Ribeiro Lima Costa
Professora/FVJ e Professora da Rede Pública Municipal/Aracati/CE
artemizia@fvj.br

Albano Oliveira Nunes
Professor/SEDUC-CE) e FVJ
albanooliveirabr@yahoo.com.br

Maryland Bessa Pereira Maia
Professora da FVJ e Uni7

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre o ensino da matemática e identificar as principais lacunas de aprendizagem dos estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, em um município do estado do Ceará, isto no que concerne ao domínio dos descritores de competências e habilidades observados em uma avaliação externa realizada pelo Programa de Avaliação na Idade Certa - PAIC. Para o levantamento dos fundamentos teórico-metodológicos deste estudo, recorreu-se a pesquisa bibliográfica, enquanto que os dados que subsidiam a pesquisa de campo fazem parte de um recorte de uma pesquisa de doutorado, tendo como fonte os resultados obtidos nos testes de entrada e saída relacionados aos descritores que contemplam o instrumento avaliativo utilizado no ano de 2015. Os resultados apontaram que existem lacunas de aprendizagem visíveis em todos os eixos de aprendizagem, restando um percentual de 32%, 27%, 32% e 14% respectivamente, nos eixos I, II, III e IV de estudantes que apresentam lacunas de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino da matemática. Descritores. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental, destaca-se pelo desenvolvimento do pensamento lógico e auxilia na resolução de situações do dia a dia, além de contribuir para a construção de conhecimentos para as outras áreas do currículo, como expressam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997).

Este estudo buscou refletir acerca do ensino da matemática, tendo como foco a identificação das lacunas de aprendizagem dos estudantes matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, em um município do estado do Ceará, no que concerne ao domínio dos

descritores observados na avaliação externa desenvolvida pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC, realizada no ano de 2015.

Para tanto, recorreu-se a Matriz de Referência em Matemática utilizada pelo PAIC, que avalia habilidades relativas ao conhecimento matemático distribuídos em quatro grandes eixos ou domínios: Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação (CEARÀ, 2015).

Para levantamento dos fundamentos teórico-metodológicos deste estudo, recorreu-se a pesquisa bibliográfica, a luz de Nacarato, Mengali e Passos (2009) e de Unesco (2016) enquanto que os dados que subsidiam a pesquisa de campo fazem parte de um recorte de uma pesquisa de doutorado, tendo como fonte o resultado obtido nos testes de entrada e saída relacionados ao domínio dos descritores observados.

Mediante ao exposto considera-se relevante para a aprendizagem refletir acerca do ensino da matemática considerando os aspectos das competências destacados por Ceará (2015) dos quais um está associado ao conhecimento e o outro a mobilização desse saber frente às exigências educativas.

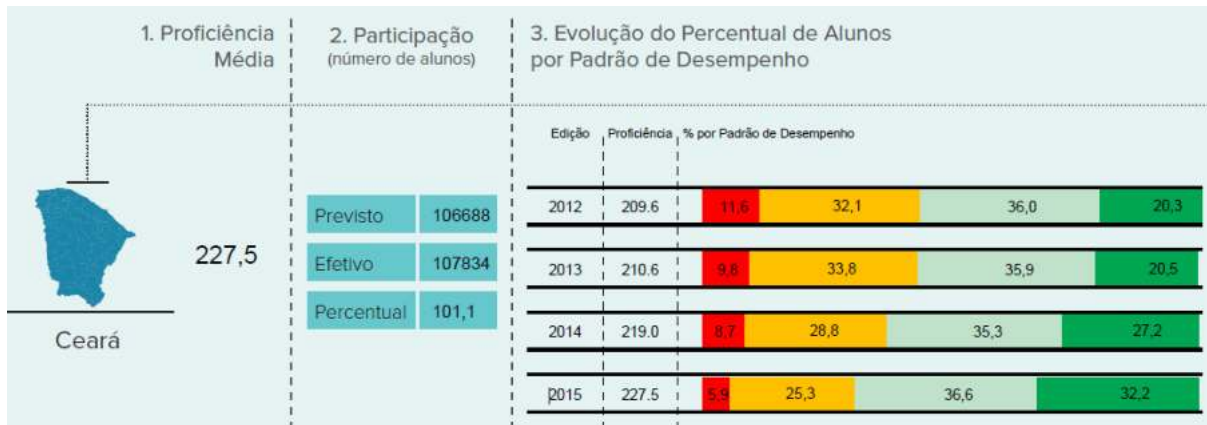
2 O ENSINO DA MATEMÁTICA E A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS

O ensino da matemática na educação básica e, conseqüentemente a aprendizagem dos conteúdos matemáticos pelos alunos é atualmente, objeto de preocupação entre os especialistas, pois, de acordo com Unesco (2016, p. 9), “[...] as avaliações, tanto nacionais como internacionais, mostram que, ao final da educação básica, os conhecimentos e as competências matemáticas de muitos estudantes não são aqueles esperados”.

Outrossim, embora seja perceptível um aumento na média de proficiência do desempenho em matemática no 5º ano do Ensino Fundamental apenas 32,2% do alunado encontrava-se no padrão de desempenho desejável, no ano de 2015, conforme observa-se na figura 1.

Esses indicadores impõe a reflexão sobre quais os saberes matemáticos docentes são necessários ao ensino do conteúdo matemático e de que forma estes saberes podem ser desenvolvidos no exercício da profissão docente. É sabido que para a finalidade do magistério é necessário um profissional com formação consistente tanto acerca do conhecimento do conteúdo, quanto nos aspectos didático e pedagógico voltados para o ensino nos mais diversos componentes curriculares.

Figura 01: Proficiência Média e evolução de desempenho em Matemática, no estado do Ceará 2012- 2015



Fonte: Boletim Pedagógico, 5º e 9º ano, SPAECE (2015-2016).

Corroborando com o debate, Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 34) defendem que “[...] a aprendizagem da Matemática não ocorre por repetições e mecanizações, mas se trata de uma prática social que requer envolvimento do aluno em atividades significativas”. Além disso, o cenário da atuação e formação profissional aponta que

[...] a educação básica, notadamente os seus primeiros anos, em sua integralidade, é assegurada por professores que, em sua grande maioria, tiveram eles mesmos dificuldades em suas aprendizagens matemáticas, e têm uma imagem negativa da disciplina. Além disso, frequentemente se trata de professores polivalentes, e as horas consagradas à formação científica – e, a fortiori, à formação matemática – não constituem mais do que uma fração limitada da sua formação (UNESCO, 2016, p. 28).

As lacunas sobre o conhecimento do ensino da matemática decorrentes da formação docente, aliadas a deficiência de aprendizagem dos conteúdos durante a vida escolar pode ser reflexo para a imagem negativa da disciplina e conseqüentemente, pode gerar no docente certa insegurança na transposição dos conteúdos. Assim sendo, é provável que essa circunstância também afete diretamente o domínio das competências e habilidades da matemática nos alunos.

Desse modo, para compreender quais as lacunas de aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo da matemática, faz-se necessário conhecer quais os domínios, competências e descritores compõem o instrumento avaliativo que servirá de fonte para essa pesquisa.

3 DOMÍNIOS, COMPETÊNCIAS E DESCRITORES: ORIGEM DA BASE DE DADOS DA INVESTIGAÇÃO

A base de dados desta investigação é de origem secundária e diz respeito ao resultado da avaliação diagnóstica aplicada em abril de 2015 pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), colocado em prática pelo governo do estado do Ceará em parceria com os municípios que aderiram ao programa. Em sequência houve a aplicação do teste de saída, realizado em novembro de 2015, pela Secretaria de Educação em um dos municípios, no estado do Ceará.

A Prova do PAIC (2015) foi definida pela organização do Eixo da Avaliação Externa da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM) da Secretaria Estadual de Educação do Ceará, como uma avaliação externa à escola, em larga escala, tendo como propósito ser realizada de forma censitária e universal, junto aos alunos matriculados no Ensino Fundamental das escolas públicas (municipais e estaduais) do Estado do Ceará.

Além disso, apresenta-se como instrumento pedagógico para diagnóstico, em que cada item avaliado que se associa a habilidade que deverá ser desenvolvida, para fins de intervenção no processo formativo (CEARÁ, 2015). O teste do 5º ano em Matemática apresentava vinte e quatro itens de múltipla escolha, com quatro opções de resposta (A, B, C e D), contendo uma única alternativa correta (gabarito), sendo as demais alternativas com respostas incorretas, porém plausíveis (distratores). A matriz de referência em Matemática está organizada em quatro grandes temas que estão nomeados como domínios do conhecimento, a saber: espaço e forma; grandezas e medidas; tratamento da informação; e números e operações.

Cada domínio possui competências distintas e estão relacionados aos respectivos descritores, ou seja, cada item avaliado é identificado de acordo com seu descritor, associado à competência e habilidades que se pretende desenvolver e categorizado no domínio que representa. No exame realizado no ano de 2015, foi avaliado no eixo I - Interagindo com os números e funções (Números e operações) onze descritores; enquanto que nos eixos II - Convivendo com a Geometria (Espaço e Forma), quatro descritores; III - Vivenciando as medidas (Grandeza e Medidas), seis descritores; e IV - Tratamento da Informação respectivamente avaliou-se dois descritores.

Ressalta-se que essa análise procurou evidenciar a capacidade desenvolvida pelo aluno adquirida ao longo do ano letivo de 2015 e de acordo com Ceará (2015, p. 10),

A Matriz de Referência reflete a associação entre os conteúdos praticados nas escolas, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento. Ela se organiza em subconjuntos de habilidades, que, por sua vez, devem corresponder ao nível dos anos dos alunos a serem avaliados. Essas habilidades são representadas por descritores, que têm a função de avaliar as unidades mínimas de cada habilidade.

Desse modo, a compreensão da origem dos dados se faz tão importante quanto a análise das lacunas de aprendizagem tendo em vista que, para a resolução das referidas questões é preciso que o aluno mobilize conhecimentos sobre os algoritmos que precisam ser utilizados no cálculo das respectivas operações matemáticas, bem como apresente a habilidade necessária para a resolução do exame.

3 METODOLOGIA

O universo do objeto de estudo foi constituído por 321 (trezentos e vinte e um) alunos matriculados do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de um município do estado do Ceará. Desse universo extraiu-se uma amostra que representa 82% da população, composta por doze escolas rurais e urbanas, 262 (duzentos e sessenta e dois) alunos, distribuídos em 14 (quatorze) turmas. Definido os sujeitos do estudo organizou-se uma base de dados secundários, tendo como fonte o resultado obtido nos testes de entrada e saída relacionados aos descritores.

Em relação à validade do instrumento de pesquisa utilizado no estudo, realizou-se o teste de confiabilidade, ou seja, a precisão referente ao exame aplicado nos alunos - diagnósticos de entrada (α 0,70) e de saída (α 0,86) em Matemática -, utilizando-se o coeficiente Alfa de Cronbach (α), que “[...] visa identificar o nível de consistência interna dos itens em relação a interferências das correlações dos itens na precisão do conjunto dos itens” (PONTES JUNIOR *et al.*, 2014). A aplicação deste teste considerou que a classificação de confiabilidade caracterizou-se como aceitável, tendo em vista que a confiabilidade que representa a confiabilidade aceitável em um teste se concentra entre $\alpha \geq 0,70$, com valor máximo esperado de α 0,90 (SOARES; TROMPIERI FILHO, 2010).

O grau de dificuldade dos itens foi analisado a partir do cálculo da média. A interpretação da distribuição de resposta dos alunos em cada questão no teste tomou como referência os seguintes parâmetros: os itens que apresentam um alto índice de acertos são classificados como fáceis, enquanto os que apresentam um baixo índice de acertos são considerados difíceis. Identificou-se que em relação ao grau de dificuldade no diagnóstico inicial apenas seis questões foram consideradas fáceis, enquanto que dezoito questões foram

vistas como difíceis. Posteriormente, recorreu-se ao uso do *Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), Windows*, versão 20.0 para tabulação dos dados, bem como para a análise estatística da frequência de erro e de acerto de cada questão identificada por seu respectivo descritor.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para atender ao objetivo deste estudo de refletir sobre o ensino da matemática e identificar as lacunas de aprendizagem dos estudantes investigados fez-se necessário uma análise comparativa de cada questão contida no instrumento tendo como referência os escores obtidos em ambos os testes, conforme pode ser observado nos quadros a seguir que serão apresentados por eixo de aprendizagem ao mesmo tempo em que indicam a questão no teste por meio de codificação que classifica o tipo de teste QM (Questão de Matemática), identificação da questão por número que varia de 1 a 22, seguido do código que especifica o respectivo descritor avaliado (d) a que está relacionada:

Quadro 1: Desemp. obtido no Eixo I – Interagindo com os números e funções (Números e operações)

DESCRITOR	DIAG. INICIAL ACERTOS	DIAG. FINAL ACERTOS
QM1d5 Associar um número a sua grafia por extenso. (CAEd/PAIC:D35).	157	221
QM4d6 - Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal.	125	209
QM6d9 -Calcular o resultado de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais.	90	188
QM11d10 - Resolver problema que envolva a operação de adição ou subtração com números naturais.	110	192
QM13d11 - Resolver problema que envolva a operação de multiplicação ou divisão de números naturais.	110	195
QM20d7 - Decompor números naturais.	60	179
QM8d15 - Comparar números racionais na representação fracionária ou decimal.	11	121
QM10d14 - Reconhecer diferentes representações de um número racional.	60	173
QM14d16 - Resolver problema utilizando adição ou subtração com números racionais representados na forma fracionária ou na forma decimal	143	194
QM16d14 - Reconhecer diferentes representações de um número racional.	32	100
QM23d13 - Resolver problema que envolva cálculo simples de porcentagem (25%, 50% e 100%).	104	172
QM24d12 - Resolver problema que envolva mais de uma operação com números naturais.	97	184

Fonte: Adaptado dos dados da Pesquisa, 2018.

Nesse eixo (Quadro 1), as questões com menor número de acertos estão relacionadas ao conteúdo que aborda os números racionais, sendo que as questões: QM8d15 - Comparar números racionais na representação fracionária ou decimal, teve apenas 11 acertos no diagnóstico inicial e 121 acertos no diagnóstico final. Enquanto que o item: QM16d14 - Reconhecer diferentes representações de um número racional dos 262 estudantes apenas 32 acertaram no teste inicial e 100 no teste final. De acordo com Quaresma e Ponte (2012) a abordagem sobre número racional é diversa, a saber: ponto racional, fração, decimal, porcentagem e pictórica. Em relação às dificuldades na aprendizagem dos números racionais, Oliveira (2016) afirma existir vários estudos (VALERA, 2003, ONUCHIC; ALEVATTO, 2008, QUARESMA; PONTE, 2012). Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) possivelmente as dificuldades encontradas “deve-se ao fato de que a aprendizagem dos números racionais supõe rupturas com ideias construídas para os números naturais.” (BRASIL, 1997, p. 101). Corroborando com a discussão, Oliveira (2016) relata que as dificuldades dos alunos em relação aos números racionais são muitas, a maioria delas revela falta de compreensão conceitual que se estende pelas variadas formas de representações utilizadas nos métodos atuais de ensino. No eixo interagindo com números e funções em que era preciso ordenar o número racional classificando-o do menor para o maior e a representação de uma quantidade em forma de fração foram os itens que apresentaram a menor quantidade de escores.

Observa-se ainda que em todos os descritores entre 41 e 162 estudantes erraram as respostas em cada um deles, porém identificou-se também que entre os descritores avaliados houve crescimento de 51 a 119 acertos no que se refere a análise do teste inicial para o teste final. No eixo Convivendo com a Geometria (Espaço e Forma) os descritores 18 e 19 foram considerados os mais difíceis tanto no diagnóstico inicial quanto no final, sendo que o nível de acerto obtido no teste final se concentrou a partir de 181 até 199 escores. Os conteúdos em que os alunos obtiveram menor desempenho em relação aos demais conteúdos trabalhados nesse eixo dizem respeito a identificação e classificação de figuras tridimensionais e de figuras planas. Entretanto, observa-se que embora ainda existam dificuldades na aprendizagem por parte de alguns alunos, houve grande avanço na aprendizagem por parte de outros estudantes, conforme pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2: Desempenho obtido no Eixo II - Convivendo com a Geometria (Espaço e Forma)

DESCRITOR	DIAG. INICIAL ACERTOS	DIAG. FINAL ACERTOS
QM21d17 - Identificar a localização/ movimentação de objetos em mapas, croquis	154	199

e outras representações gráficas.		
QM2d18 - Identificar e classificar figuras geométricas tridimensionais representadas por desenho, destacando algumas de suas características (número de faces, arestas e vértices).	86	189
QM22d19 - Identificar e classificar figuras geométricas planas destacando algumas de suas características (número de lados e tipos de ângulos).	80	181
QM15d20 - Identificar planificações de poliedros ou corpos redondos	127	196

Fonte: Adaptado dos dados da Pesquisa, 2018.

No eixo Vivenciando as medidas as questões que obtiveram menos acertos na primeira etapa foram as que se referiram a resolução de problemas que envolvem o cálculo do perímetro de polígonos e unidades de medidas padronizadas: km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml. (Quadro 3).

Quadro 3: Desempenho obtido no Eixo III - Vivenciando as medidas (Grandeza e Medidas)

DESCRITOR	DIAG. INICIAL ACERTOS	DIAG. FINAL ACERTOS
QM7d22 - Identificar as horas em relógios digitais ou de ponteiros..	168	232
QM9d29 - Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro	63	162
QM12d27 - Resolver problema envolvendo o cálculo de área de superfície de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas ou não.	72	164
QM17d26 - Resolver problema que envolva o cálculo do perímetro de polígonos, usando malha quadriculada ou não	50	183
QM18d25 - Resolver problema utilizando unidades de medidas padronizadas como: km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.	45	138
QM19d23 - Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo, em problema.	98	187

Fonte: Adaptado dos dados da Pesquisa, 2018.

Observa-se nesse eixo que todos os itens que tiveram como tarefa a resolução de problema apresentaram um número de acerto bem baixo no diagnóstico inicial. No diagnóstico final esses mesmos eixos apresentaram crescimento, contudo, vale ressaltar, que entre 30% a 47% dos alunos não acertaram essas questões, o que pode indicar uma consequência decorrente das lacunas dessa mesma habilidade observadas no eixo interagindo com os números e funções.

O eixo Tratamento da Informação foi o que apresentou um maior número de acertos de questões tanto na fase inicial quando na fase final dos testes, porém ainda existem 12% de alunos que apresentam dificuldade nos descritores que compõem o eixo, conforme se observa no quadro abaixo.

Quadro 4: Eixo: Tratamento da Informação

DESCRITOR	DIAG. INICIAL ACERTOS	DIAG. FINAL ACERTOS
QM3d30 - Ler e localizar informações apresentadas em tabelas.	171	219
QM5d31- Ler e localizar informações apresentadas em gráficos de barras ou colunas.	170	231

Fonte: Adaptado dos dados da Pesquisa, 2018.

Observou-se que em nenhum eixo de aprendizagem os acertos foram de 100%. Considerando todos os descritores de cada eixo no diagnóstico final o percentual de acertos se concentrou entre 68% e 86%. Esse dado indica que considerando os duzentos e sessenta e dois estudantes, no mínimo 14% dos estudantes apresentam alguma deficiência em um dos eixos de aprendizagem.

Desta forma, as análises mostraram que no diagnóstico inicial o nível de desempenho dos alunos mostrava-se com inúmeras lacunas nos quatro eixos avaliados, no entanto os que mais se destacaram foram os referentes aos eixos I e III que tratam dos números e operações, bem como das grandezas e medidas.

No entanto no diagnóstico final, foi possível verificar através dos dados obtidos uma mudança significativa no quadro inicial, isto aponta para um efeito positivo de ações desenvolvidas pelo município em formações docentes, em parceria com o governo estadual por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, o que pode possibilitado possíveis mudanças no fazer pedagógico das turmas envolvidas na pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido possibilitou refletir sobre o ensino da matemática e identificar as lacunas de aprendizagem dos estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental pela análise de frequência dos erros e acertos obtidos pelos alunos em avaliação externa. As lacunas estão baseadas na matriz de descritores que a avaliação considera como indicadores desejáveis para o nível de padrão de desempenho esperado na avaliação proposta pelo PAIC. Observou-se que as lacunas de aprendizagem são visíveis em todos os eixos, restando um percentual de 32%, 27%, 32% e 14% respectivamente, nos eixos I, II, III e IV de estudantes que apresentam lacunas de aprendizagem.

No diagnóstico final apenas dois itens foram considerados difíceis e, estes se relacionam com o conteúdo que trataram da ordenação de número racional e sua classificação do menor

para o maior, bem como a representação de uma quantidade em forma de fração. Os demais se mantiveram como fáceis. Contudo, mesmo sendo nítida a evolução na aprendizagem nos descritores em todos os eixos, percebe-se ao mesmo tempo, outros estudantes apresentam diversas dificuldades de aprendizado.

Estas mudanças positivas, podem ser reflexo das ações vivenciadas pelo município através de formações continuadas para os docentes em parceria com o governo estadual por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, bem como mudanças nos aspectos metodológicos vivenciados nas turmas avaliadas na pesquisa.

Frente ao exposto urge uma investigação que procure não apenas identificar quais lacunas latentes na aprendizagem dos estudantes, sobretudo incorporar na análise outros fatores de natureza didático-pedagógica que possam explicar o fenômeno.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CEARÁ. **Orientações Gerais PAIC 2015**. Fortaleza: SEDUC, 2015.
- CEARÁ. Secretaria da Educação; Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. CAEd. Conteúdo. SPAECE – 2015. **Boletim Pedagógico - Matemática - 5º ano do Ensino Fundamental**, Juiz de Fora, Anual, v. 1, jan./dez. 2015.
- NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- OLIVEIRA, J. N. de. Dificuldades na aprendizagem dos números racionais: confrontando dois níveis de escolaridade. In: **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2016. São Paulo. Anais... São Paulo, XII ENEM, 2016.
- ONUCHIC, L. R. ALLEVATO, N. S. G. As Diferentes “Personalidades” do Número Racional Trabalhadas através da Resolução de Problemas. **Bolema**, Rio Claro, ano 21, nº 31, p.79-102, 2008.
- PONTES JUNIOR, J. A. de F.; SOARES, E. S.; ALMEIDA, L. S.; TROMPIERI FILHO, N. Análise Fatorial Exploratória e Alfa de Cronbach: Elementos Iniciais na Validação de Instrumentos de Avaliação Educacional. **Educação & Linguagem**, v. 1, n. 1, p. 63-75, 2014.
- QUARESMA, M.; PONTE, J. P. Compreensão dos Números Racionais, Comparação e Ordenação: O caso de Leonor. **Interacções**. n.20. p.37-69. 2012.
- SOARES, E. S. TROMPIERI FILHO, N. Elementos teóricos e práticos sobre validade e fidedignidade de instrumentos de medida. In: VIANA, T. V., CIASCA, M I. F. L., SOBRAL, A. E. (Org.), **Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional** (pp. 47-65). Fortaleza: Editora Imprece, 2010.
- UNESCO. **Os desafios do ensino de matemática na educação básica**. Brasília: UNESCO; São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- VALERA, A. R. **Uso social e Escolar dos Números Racionais: Representação fracionária e decimal**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília. 2003.

O PAPEL DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Marília Costa de Souza
Professora/SEDUC-CE) e FVJ
profmariliacosta@hotmail.com

Maria Lucas da Silva
Professora/SEDUC-CE) e FVJ
marialucasce@outlook.com

Albano Oliveira Nunes
Professor/SEDUC-CE) e FVJ
albanooliveirabr@yahoo.com.br

Dulcimaria Portocarrero Pinheiro
Professora/SEDUC-CE
dulcimariapinheiro@gmail.com

RESUMO

No contexto educacional vivenciado atualmente, busca-se cada vez mais identificar formas de melhorar o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, qual seria o papel da avaliação diagnóstica? Procurando responder a esse questionamento, o trabalho objetiva analisar e comparar os dados obtidos nas avaliações diagnósticas de uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Aracati-Ceará, tendo como referência a matriz de Língua Portuguesa do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE. Perrenoud (1999), Rabelo (1998), Luckesi (1999) e outros autores dão suporte teórico às reflexões que serviram de ponto de partida para a análise dos dados e a compreensão do processo avaliativo. Pretende-se, com as discussões realizadas, possibilitar aos professores uma compreensão do papel da avaliação diagnóstica no contexto da sala de aula, como uma ação educativa efetivamente contínua, considerando as diferenças e especificidades dos educandos. A partir dos resultados, é possível concluir que a prática da avaliação diagnóstica tem papel fundamental no tratamento didático e decisões metodológicas para o avanço no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação Diagnóstica. Ensino. Descritores. Spaece.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A avaliação da aprendizagem é um processo muito complexo, uma vez que diversos fatores entram em jogo no momento de avaliar, sendo necessário considerar aspectos tanto do campo cognitivo quanto das competências socioemocionais e até do contexto extraescolar. Nessa perspectiva, entendemos que a avaliação diagnóstica funciona como uma ação fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, pois a partir do que os estudantes sabem, é possível elaborar as intervenções necessárias ao seu desenvolvimento.

Assim sendo, o conceito de diagnóstico na educação ampliou-se no sentido de acompanhar os objetivos educacionais, sempre voltados para o processo do desenvolvimento integral da personalidade do aluno. A sua importância é demonstrada pela evidência experimental, sobretudo, quando associado a medidas preventivas e corretivas adequadas.

A avaliação é parte integrante da rotina educacional, sendo um elemento fundamental para a tomada de decisão e observação referentes aos processos de ensino. Por essa razão, as discussões que cercam a temática ganham cada vez mais destaque nos espaços educacionais. Perrenoud (1999) destaca que, a avaliação da aprendizagem vem se configurando com novo paradigma, sendo entendida como um processo de mediação tanto para professores como para a gestão escolar.

Pensar sobre a avaliação é sempre um processo reflexivo e, ao mesmo tempo, dinâmico, pelo fato de a mesma não está dissociada do contexto geral em que está inserida, pois seus resultados não podem ser isolados de fatores externos e internos que envolvem seu processo. Outro elemento importante, quando se discute avaliação, é o cuidado de não minimizar sua importância dentro da ação pedagógica, defendendo seu uso, não apenas como um elemento aprovador ou reprovador, mas utilizando-a como um instrumento de intervenção na ação pedagógica (COSTA, 2018).

A escola, enquanto espaço formal de educação, constitui-se por meio de diferentes interferências, tanto externas como internas, e recebe um público oriundo de realidades e contextos distintos, que, nem sempre, podem ser mensurados ou caracterizados por padrões únicos. Neste contexto tão heterogêneo, que é a escola, é importante fazer uso de ferramentas e instrumentos que permitam identificar e reconhecer quem são e como estão os estudantes atendidos dentro de critérios previamente definidos. Pensando neste atendimento e na oferta de uma educação de qualidade, a avaliação permite diagnosticar situações que podem ser inferidas com objetividade e êxito.

Para referendar a compreensão de avaliação aqui defendida, utiliza-se da ideia de Hoffman (1991), que traz a avaliação a partir da perspectiva mediadora, relatando que “é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber” (HOFFMAN, 1991, p. 67). Para isso, é preciso desmistificar o uso restrito que a escola, de modo geral, tem feito do processo avaliativo, minimizando a avaliação ao uso inadequado de um teste. A prova, o exame ou qualquer mecanismo que leve a avaliar o discente são, muitas vezes, utilizados apenas como um instrumento valorativo, capaz de gerar e atribuir uma nota ou classificação.

Vale ressaltar que a avaliação, vista desta forma, está singularizada, atrelada a uma ação pontual que não envolve mudanças ou transformações no processo de ensinar ou aprender. Pelo contrário, um processo de avaliação democrático que vise à aprendizagem, é ir além desse horizonte, fazendo-se necessário dar razão e sentido para sua utilização, entendendo-a como um instrumento mediador e reorganizador do fazer pedagógico, que pode interferir diretamente nas práticas de ensino.

Distanciando da leitura da escola tradicional sobre a avaliação, muitos educadores e gestores têm entendido e utilizado o processo avaliativo como um ciclo contínuo e, não apenas como um instrumento, provocando, dessa maneira, uma ação-reflexiva capaz de transformar e, ainda, possibilitar estratégias interventivas que aproximem alunos e educadores em prol da concretização do saber.

Partindo da necessidade de se entender melhor o processo avaliativo realizado na escola, busca-se com este artigo analisar e comparar os dados obtidos nas avaliações diagnósticas de uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Aracati no Ceará, tendo como referência a matriz de Língua Portuguesa do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE em 2017 e 2018.

O presente artigo se estrutura, portanto, a partir dessas considerações iniciais que tratam do objetivo da pesquisa; dos pressupostos teóricos nos quais se abordam a importância da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem; dos procedimentos metodológicos que trazem a natureza e o *corpus* da pesquisa; das análises dos resultados das avaliações; e, por fim, das considerações finais que apontam as reflexões e aprendizados adquiridos por meio da pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo Vianna (2000), a avaliação, em uma visão ampla, constitui-se em um processo sistemático e contínuo que serve de base para a tomada de decisões em qualquer dos objetos de estudos que possa ser aplicada. Dentro do contexto específico da avaliação, Bloom, Hastings e Madaus oportunizam uma compreensão prática e conceitual, caracterizando os tipos de avaliação, a partir de aspectos didáticos. São elas: somativa, diagnóstica e formativa (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

Sem o intuito de uma abordagem mais aprofundada, pois este não é o foco do artigo, conceituamos brevemente cada uma destas abordagens, apenas com objetivo estritamente

didático de apresentar um panorama geral dos tipos de avaliação, esclarecendo que todos são válidos e não podem ser desmerecidos.

A avaliação somativa, por exemplo, é utilizada dentro de um determinado período e conta com a aplicação de diferentes instrumentos avaliativos, que, no final de um processo, estabelece uma nota a partir da associação dos resultados. Muitas vezes, é utilizada nas instituições para aferir o conhecimento dos estudantes a partir dos conteúdos programáticos e no decorrer dos períodos letivos. Bloom (1983) esclarece que “a avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 100).

Já a avaliação formativa é definida por sua função mais processual e se caracteriza como aquela que tenta cumprir o objetivo da educação que é ensinar (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983). É preciso uma compreensão ampla para relacionar as noções de avaliação a da ação de ensinar, mas é realmente neste viés que se configura a avaliação formativa, pois ela se configura num processo que tem a preocupação com as intervenções e “feedbacks” dos resultados alcançados, estando muito ligada à avaliação diagnóstica. Perrenoud (2008), referindo-se à avaliação formativa, diz que ela “dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 2008, p. 68). O objetivo deste tipo de avaliação é a formação do estudante, estando a serviço desse pressuposto, ou seja, atendendo a demanda para qual foi proposta.

A avaliação diagnóstica, que é o tema aqui tratado, funciona como uma espécie de quadro geral da situação, oferecendo um panorama da realidade que se pretende examinar e coletando informação acerca dos aspectos avaliados. Neste contexto, para se definir a ideia de avaliação diagnóstica, entende-se que

Uma avaliação diagnóstica ou inicial faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Trata-se de identificar algumas características de um aluno, objetivando escolher algumas sequências de trabalho mais bem adaptadas a tais características. Tenta-se identificar um perfil dos sujeitos, antes de iniciar qualquer trabalho de ensino, sem o que, com certeza, estaria comprometido todo o trabalho futuro do professor. O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las (RABELO, 1998, p. 72).

Dentro desta perspectiva, verifica-se a importância da avaliação diagnóstica no processo de reconhecimento da prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno (COSTA et al, 2016), de suas competências e habilidades já desenvolvidas, bem como na identificação de dificuldade de aprendizagem, permitindo um planejamento específico para o trabalho que se objetiva construir.

É importante apresentar esse quadro conceitual sobre os diferentes tipos de avaliação e deixar claro que, qualquer processo avaliativo utilizado, pode levar a democratização do ensino ou a exclusão do estudante, entendendo que as escolhas e decisões pedagógicas são fundamentais para a promoção, ou não, do êxito escolar.

Luckesi (1999, p. 196), observa que “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino – aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu trabalho”. Desta forma, quando o professor consegue compreender a avaliação como essencial à tomada de decisão e entende que suas escolhas implicam na melhoria da qualidade do ensino, o profissional tende a ter consciência do uso que faz deste instrumento no processo de ensinar e aprender, compreendendo que a avaliação não age sozinha, mas que serve como subsídio para as escolhas didáticas metodológicas e práticas de ensino. A avaliação, desta forma, precisa estar ligada às escolhas pedagógicas e aos objetivos que se desejam alcançar, norteando o processo de ensino.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base nos objetivos, a pesquisa é de natureza exploratória, tendo em vista a possibilidade de se aprimorar e descobrir intuições acerca do objeto investigado. (GIL, 2002). Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa delinea-se nos moldes de um estudo de campo e tem o *corpus* constituído dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas com os estudantes das 3^{as} séries do Ensino Médio referentes aos anos de 2017 e 2018.

Quanto aos procedimentos metodológicos, analisamos e comparamos os dados obtidos, observando os descritores que apresentaram uma maior incidência de erros e refletindo sobre o percurso seguido pelos estudantes ao realizar as avaliações diagnósticas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DE 2017 E 2018

A avaliação diagnóstica realizada com as turmas das 3^{as} séries do Ensino Médio da EEEP Profa. Elsa Maria Porto Costa Lima aponta o resultado específico quanto às deficiências comuns no ensino de língua materna, já verificadas nas avaliações externas realizadas pelo sistema de ensino do Estado do Ceará. As questões que compõem a avaliação diagnóstica das turmas das 3^a séries são provenientes do banco de questões do Spaece referente aos descritores das 2^a séries do Ensino Médio. No total foram 20 questões organizadas de modo que cada questão fosse correlacionada aos descritores da Matriz do Sistema para este nível, ou seja, a questão 01 corresponde ao D01, a questão 02 ao D02 e assim por diante.

Para tanto, é importante destacar os eixos apresentados na avaliação diagnóstica que parte da Matriz de Referência do Spaece com os seguintes eixos subdivididos nos descritores:

Quadro 01: Detalhamento dos descritores por eixo

Eixo	Descritores
01. Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal	D01, D02, D03, D04, D05, D06, D07 e D08
02 Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas	D09, D10 e D11
03 Quanto às relações entre textos	D12 e D13
04 Quanto às relações de coesão e coerência	D14 e D17
05 Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto	D19, D20, D21 e D22
06 Quanto aos aspectos sociais da linguagem	D23

Fonte: Matriz de Referência do Spaece (2016).

Entende-se que, no processo de ensino e aprendizagem, cada aluno tem um ritmo e um formato para a aquisição e desenvolvimento do conhecimento, além de que existe também uma grande variedade de fatores que interferem no processo de aprendizagem de uma turma, tais como: o **histórico do aluno**, o **apoio familiar**, as características psicossociais e cognitivas, as características do **ambiente escolar**, entre outros. Sendo assim, as turmas evoluem ou não, respondendo de maneira diferente aos estímulos e incentivos pedagógicos oferecidos.

Por essa razão, a escola necessita fazer a avaliação diagnóstica para identificar as necessidades, dificuldades e evoluções, e a partir dos dados coletados, elaborar um plano de ação que contemple estratégias interventivas para a superação das dificuldades dos estudantes e possibilite cada vez mais o avanço daqueles que já desenvolveram as habilidades necessárias ao seu desenvolvimento. Uma situação importante a ser considerada é que, o Ensino Médio,

consiste no período dos vestibulares, do ENEM, do SPAECE, SAEB, do mundo do trabalho e de grandes desafios para os alunos, tornando-se imprescindível a aplicação dos diagnósticos e a interpretação/compreensão dos dados coletados com a finalidade de propor ações rápidas para vencer as lacunas no aprendizado.

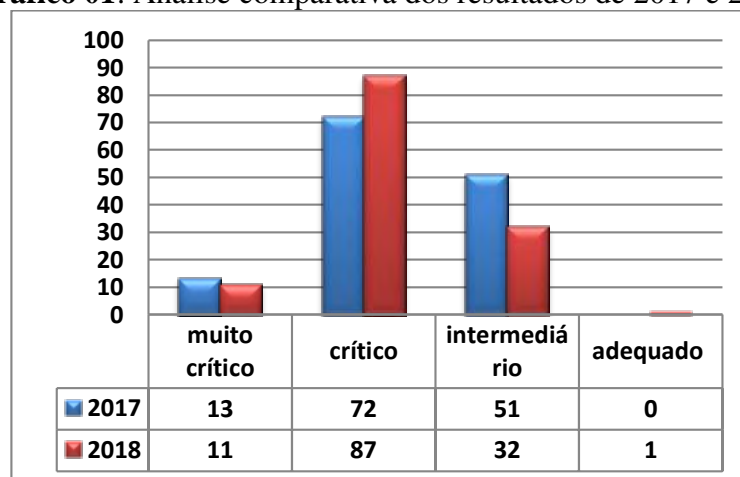
Neste sentido, a avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, aplicada nas 3^a séries do Ensino Médio teve os seguintes objetivos: i) identificar habilidades críticas e definir **habilidades prioritárias para cada ano**, no que se refere aos descritores de Língua Portuguesa do 2º ano; ii) sinalizar a necessidade de **aulas de nivelamento** segmentadas por áreas com base nas particularidades das turmas; iii) avaliar o progresso na **proficiência dos alunos ao longo do Ensino Médio**, considerando os dados já verificados em 2015.

Fundamentalmente, identificar as características de aprendizagem do aluno com a finalidade de escolher o tipo de trabalho mais adequado a tais características é um dos propósitos da instituição escolar para o ano letivo, por meio de intervenções pedagógicas, como as aulas destinadas para Oficina Spaece e Oficina Enem, bem como as Oficinas de Redação que já faziam parte da matriz curricular, que são atividades de intervenção.

Vê-se, portanto, que a análise dos resultados da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa com as 3^{as} séries em 2017 e 2018, coloca em evidência as fragilidades e potencialidades de cada aluno, aqui diagnosticados a partir dos níveis de proficiência e Padrões de desempenho em Língua Portuguesa, definidos pelo SPAECE, quais sejam: ***muito crítico, crítico, intermediário e adequado***, o que permite a partir daí determinar o modo de ensino mais adequado.

A seguir, apresentamos os dados coletados e uma análise reflexiva acerca dos resultados. Em 2017, 144 (cento e quarenta e quatro) alunos realizaram a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, e, em 2018, 134 (cento e trinta e quatro) alunos, distribuídos em quatro cursos técnicos profissionalizantes, a saber: Comércio, Enfermagem, Hospedagem e Informática. Para realizarmos o comparativo de notas e desempenho dos alunos nos dois anos, tomamos como referência a Matriz de Referência do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará) para o Ensino Médio, bem como os níveis de proficiência, conforme explicitado acima. Vejamos o gráfico 01:

Gráfico 01: Análise comparativa dos resultados de 2017 e 2018



Fonte: Dados da pesquisa/2018.

Ao analisar o gráfico, verificamos que, no ano 2017, 13 (treze) alunos foram classificados no nível muito crítico; 72 (setenta e dois) alunos no nível crítico; 51 (cinquenta e um) no nível intermediário e nenhum aluno no adequado. Enquanto que, em 2018, 11 (onze) alunos foram classificados no nível muito crítico; 87 (oitenta e sete) no nível crítico; 32 (trinta e dois) no intermediário e 01 (um) aluno no nível adequado.

Uma análise geral dos resultados nos mostra que existe uma diferença até considerável entre o nível crítico e o intermediário, tendo os alunos matriculados no ano de 2017, um melhor resultado. Ou seja, no nível crítico, temos 15 alunos a mais em 2018, um nível considerado incipiente no que concerne à competência leitora; e no nível intermediário, 19 alunos a mais no ano de 2017. Nesse nível, os estudantes já conseguem fazer a leitura de textos diversos, mas necessitam avançar para atingirem habilidades mais complexas. É importante lembrar, como dito anteriormente, que os estudantes apresentam ritmos e habilidades diferenciados, que precisam ser considerados, pela instituição escolar e seus docentes, não para justificar erros ou culpabilizar alguém por tal resultado, mas para debruçar-se sobre os dados, buscando interpretá-los, e o mais importante, elaborar estratégias diferenciadas para uma intervenção direta e eficaz com aqueles estudantes que mais necessitam de apoio, tanto na dimensão socio afetiva quanto na dimensão cognitiva, desde o início do ano letivo.

É importante destacar ainda que, com a realização da avaliação diagnóstica, previne-se a detecção tardia das dificuldades de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que se busca conhecer, principalmente, as aptidões, os interesses, as capacidades e as competências, enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas, além de se considerar o comparativo de resultados de avaliações diagnósticas já realizadas em anos anteriores quando os mesmos alunos foram avaliados sob os mesmos critérios.

A análise do quadro 02 nos permite perceber que houve uma grande ocorrência de erros em muitos descritores, mas destacamos aqueles que ultrapassaram 100 ocorrências em alguns dos anos. Elencamos, portanto, os seguintes descritores: (D13) que corresponde a “*Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema*”, com 115 (cento e quinze) erros, tanto no ano 2017 quanto em 2018; o (D15) que trata de “*Identificar a tese do texto*”, com 105 (cento e cinco) ocorrências no ano de 2017 e 86 (oitenta e seis) no ano de 2018; e, por último, o (D17) o qual corresponde a “*Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc*”, com 103 (cento e três) ocorrências em 2017 e 99 (noventa e nove) no ano de 2018:

Quadro 02: Comparativo de descritores em 2017 e 2018

Descritores	Detalhamento do descritor	Núm. de erros/ 2017	Núm. de erros/ 2018
D1	Localizar informação explícita.	52	64
D2	Inferir informação em texto verbal.	53	42
D3	Inferir o sentido de palavra ou expressão.	85	79
D4	Interpretar textos não-verbais e textos que articulam elementos verbais e não-verbais.	66	65
D5	Identificar o tema ou assunto de um texto.	97	87
D6	Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	55	49
D7	Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.	58	62
D9	Reconhecer gênero discursivo.	37	45
D10	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	80	90
D11	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	87	97
D12	Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	70	55
D13	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	115	115
D14	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	75	85
D15	Identificar a tese do texto	105	86
D16	Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	73	65
D17	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc.	103	99
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.	92	98
D20	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	66	70
D21	Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.	27	33
D23	Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ ou interlocutor.	81	68

Fonte: Adaptado da Matriz de Referência do Spaee 2016 associado aos dados da pesquisa/2018.

Por que muitos alunos erraram as questões que cobravam esses descritores? Uma das interpretações possíveis para os dados em questão centra-se na discussão da complexidade do

descriptor, pois se tratam de conteúdos que exigem certa maturidade leitora do aluno para interpretar além do que está posto, ler nas entrelinhas, necessitando, em muitos casos, ativarem outros conhecimentos, além do linguístico, como o conhecimento de mundo e suas relações com diversas áreas do conhecimento, habilidades exigidas no D15 que exige a tese do texto. Vejamos, a seguir, um exemplo de item com o D15:

Leia o texto abaixo.

Novo álbum de família

[...]

Casamento formal e família já não são quase sinônimos, o primeiro não é mais o fundamento da segunda; eles estão, por assim dizer, se descolando. O modelo tradicional de família – pai, mãe e filhos morando na mesma casa – ainda é predominante no país, mas convive com formas alternativas de estrutura familiar, em expansão. Hoje já tem peso estatístico significativo na sociedade tipos de famílias que alguns especialistas chamam de subnucleares: solteiros com filhos, casados sem filhos, mães solteiras que moram com os pais e separados com filhos.

Chama a atenção a projeção que a mulher ganhou dentro da família. A mãe hoje é considerada mais importante que o pai pela maioria das pessoas. Tal dado exprime os paradoxos da liberação dos costumes e das conquistas feministas. A mulher aumentou sua participação na renda da casa, *conquistou espaço no mercado de trabalho, mas não se desvinculou* de suas tarefas tradicionais, o que a transforma numa espécie de heroína de dupla jornada.

[...]

Disponível em: <<http://professor.bio.br/portugues/>>

A ideia de que a estruturação familiar independe da efetivação de um casamento formal sustenta-se na afirmação de que

- a) as famílias que fogem ao modelo tradicional chamam-se subnucleares.
- b) as formas alternativas de estrutura familiar estão em expansão.
- c) o ganho de projeção da mulher dentro da família chama a atenção.
- d) o grau de importância do pai diminuiu para a maioria das pessoas.
- e) o modelo tradicional de família no país ainda é predominante.

Fonte: Boletim de Resultados da Escola. SPAECE – 2010.

Já o D13, consiste na habilidade de comparar textos, o que exige também uma compreensão efetiva da intertextualidade para construir o sentido do texto e comparar com o outro, atentando para os aspectos semelhantes, iguais, diferentes, contraditórios, entre outros. Vejamos, a seguir, um exemplo de item relacionado ao D13.

Texto 01: Meus oito anos de Casimiro de Abreu

Oh! Que saudade que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais
Que amor, que sonhos, que flores
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Disponível em:
<<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/casimiro-de-abreu/meus-oito-anos.php>>

Texto 02: Meus oito anos de Oswald de Andrade

Oh que saudades que eu tenho
Da aurora de minha vida
De minha infância querida
Que os anos não trazem mais
Naquele quintal de terra
Da Rua de Santo Antônio
Debaixo da bananeira
Sem nenhum laranjais.

Disponível em:
<http://www.vestibular1.com.br/resumos_livros>

Com relação ao modo como o eu-lírico expressa o sentimento de saudade pela infância, esses textos se apresentam

- a) diferentes. b) fantasiosos. c) realísticos. d) semelhantes. e) superficiais.

Fonte: Boletim de Resultados da Escola. SPAECE – 2010.

Ao refletirmos sobre o D17, cuja exigência é “*Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc*”, verificamos que os conteúdos relacionados a esse descritor não são vistos e estudados com maior complexidade e sistematicidade, antes da 3ª série do Ensino Médio, e isto pode sim ter colaborado para que muitos estudantes não tenham acertado o item por falta de um conhecimento consolidado. Vejamos, a seguir, um exemplo de item com o D17:

Ainda sobre o texto da questão anterior, no trecho “...conquistou espaço no mercado de trabalho, mas não se desvencilhou...” (l. 11-12), o termo destacado estabelece uma relação semântica de

- a) adição. b) alternância. c) conclusão. d) contraste. e) explicação.

Fonte: Boletim de Resultados da Escola. SPAECE – 2010

Observações percebidas na análise do descritor D17 registram que 103 alunos em 2017 não conseguiram acertar a questão, enquanto 99, em 2018, nesse sentido, partimos da hipótese de que os alunos, muitas vezes, entendem as relações semânticas exercidas pelas conjunções, no caso em análise, como conteúdo separado de um todo do texto, além de apresentarem dificuldade em compreenderem o vocábulo ou nomear o sentido das conjunções.

Diante das análises destacadas e dados coletados, verifica-se que a avaliação diagnóstica pode ser um elemento fundamental e necessário para o acompanhamento e escolha de estratégias durante o percurso de ensino colaborando para o fazer pedagógico docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos analisar e comparar os dados obtidos nas avaliações diagnósticas de uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Aracati no Ceará, tendo como referência a matriz de Língua Portuguesa do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE. Para tanto, o percurso teórico nos possibilitou refletir sobre a importância da avaliação diagnóstica em âmbito escolar, considerando os instrumentais aplicados nos anos de 2017 e 2018 em 3^{as} séries do Ensino Médio.

A partir dos resultados, é possível concluir que a prática da avaliação diagnóstica tem papel fundamental no tratamento didático e decisões metodológicas para o avanço no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como na prática docente.

É importante destacar que com a realização da avaliação diagnóstica previne-se a detecção tardia das dificuldades de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que se busca conhecer, principalmente, as aptidões, os interesses, as capacidades e as competências enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas, além de se considerar o comparativo de resultados de avaliações diagnósticas já realizadas nos anos anteriores quando os mesmos alunos foram avaliados sob os mesmos critérios.

REFERÊNCIAS

- BLOOM, B.S; HASTING, S. T; MADAUSG. F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- CEARÁ, Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa**. CAEd. Acesso em 13/08/2018 disponível em <http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia/>
- CEARÁ, Secretaria da Educação. Boletim de Resultados da Escola. **SPAECE – 2010**/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED. v.3, 2010.
- COSTA, Artemísia Ribeiro de Lima. **Avaliação do efeito dos resultados do Spaece em língua portuguesa dos alunos do 5º e 9º ano na visão de docentes do município de Aracati/ce**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- COSTA, Eisenhower Souza. Avaliação diagnóstica e os saberes da experiência nos cursos de formação de professores. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza anos 35-38 n°. 66-71.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS EM MEDICINA VETERINÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ FRENTE AOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E AVALIATIVOS

Suzana Mourão Gomes

Discente/UFPA

suzanamouraogome@gmail.com

Antonio Danilo Bentes Meninea

Discente/UFPA

danilobente@gmail.com

Patrícia Ribeiro Maia

Docente/UFPA

patriciaagromaia@gmail.com

RESUMO

Historicamente, a universidade objetiva formar cidadãos autônomos e participativos para a sociedade em que estão inseridos. A finalidade deste estudo foi analisar os principais fatores prejudiciais ao processo de aprendizagem, assim definir a avaliação pessoal do estudante, a caráter representativo das notas dos discentes de medicina veterinária na Universidade Federal do Pará (UFPA). A pesquisa abrangeu $\frac{1}{4}$ dos estudantes regularmente matriculados, foram feitas entrevistas dialogadas semiestruturadas, aplicados na UFPA, Campus II - Castanhal, em julho de 2018. Quando indagados sobre o sistema avaliativo, 37,7% dos entrevistados classificaram como ruim a avaliação baseada em provas escritas, 46,6% como regular e nenhum entrevistado classificou como excelente. Em relação as notas. 6,81% alegaram que suas notas correspondem a sua absorção de conhecimento, enquanto que 93,1% consideram que suas notas não estão em direta proporção com o conhecimento que julgam terem adquirido. Em relação aos fatores internos positivos à instituição, para 95% a presença de wifi no campus muito contribui no processo de aprendizagem, enquanto que 67,5% declararam que o horário do ônibus circular interno (de 2 em 2 horas) afeta negativamente no processo de aprendizagem. Nessa conjuntura, pode-se concluir, que acerca do processo de aprendizagem, o sistema avaliativo se mostra ineficaz, havendo ainda a necessidade de ajustes em relação a infraestrutura.

Palavras-chave: Medicina Veterinária. Aprendizagem. Estudante.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a universidade tem por objetivo formar cidadãos autônomos e participativos para a atuação em sociedade. Para conseguir tal resultado, faz-se necessário desenvolver nos discentes a autonomia, a qual deve ser despertada desde a Educação Infantil sendo continuada durante toda sua formação, não só como pessoa, mas também como profissional. Como está presente nesse exemplo de Paulo Freire (2002) “O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio,

como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente; a prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro.”.

No processo pedagógico, alunos e professores devem assumir seus papéis dentro do processo de aprendizagem. Para Demo (2004),

o ato de aprender pressupõe um processo reconstutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que desencadeie ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional. Conhecimento e aprendizagem são fundamentais para o ser humano exercer a sua autonomia e sua cidadania, com argumentações e ética, para mudar a realidade e a sua vida.

Para Buron (2016), a universidade tem por finalidade preparar profissionais para o mercado de trabalho, entretanto seu principal objetivo consiste na formação de cidadãos críticos e aptos a sociedade inconstante. Sendo assim, a universidade deve ser um ambiente onde seja propícia a circulação de informações, o debate de ideias e a construção de conhecimento. Não obstante, a instituição deve ser veiculadora da formação profissional e social dos estudantes, sendo viabilizado através da estrutura física, seja por meio do acesso a internet, por laboratórios, centros de pesquisa e por equipamentos, ou por parcerias interinstitucionais, de modo que o discente obtenha suporte físico e informacional para assim desenvolver a construção do seu próprio conhecimento.

O desenvolvimento de nossa sociedade é proveniente diretamente de fatores acadêmicos desenvolvidos por diferentes educadores ou pesquisadores, sendo vinculados ou não a instituições de ensino e pesquisa. Nesse contexto, Audy (2017) afirma que:

As relações entre ciência, tecnologia, inovação e desenvolvimento são interativas, simultâneas e complexas, tendo as pessoas como principal força propulsora de um ciclo virtuoso, a pesquisa como base, a inovação como vetor e o desenvolvimento como consequência (AUDY, 2017, p. 90).

Reafirmando, dessa forma, o perfil fundamental que a universidade exerce na formação e progresso da sociedade. Sendo, por outro lado, fundamental uma boa relação professor/aluno, para que, a vista disso, a instituição de ensino exerça sua função, corroborando o pressuposto por Berbel (2011):

Portanto, juntamente com os diferentes tipos de informações a serem adquiridas, podemos compreender, pelos textos da Lei, que as instituições de ensino têm a incumbência de atuar para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações. Na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos (BERBEL, 2011, p. 25-40).

O processo de aprendizagem interdepende de diversos fatores, dentre os quais pode-se destacar as estratégias de ensino-aprendizagem, as particularidades cognitivas dos alunos e estímulos/oportunidades que o ambiente universitário promove. Nesse sentido a universidade possui como responsabilidade viabilizar a integração do estudante, seja no ambiente profissional como no social. Por outro lado, há uma intensa dificuldade na avaliação quantitativa do teor de aprendizagem do discente. Sendo assim, é imprescindível determinar a percepção do processo de aprendizagem dos estudantes, bem como suas análises perante os métodos avaliativos para verificar se a instituição está cumprindo com seu ofício.

Tem-se como finalidade analisar quais fatores interferem no processo de aprendizagem, assim como definir a avaliação pessoal do estudante, a caráter representativo das notas dos estudantes de medicina veterinária da Universidade Federal do Pará - UFPA.

Antes do início das entrevistas a equipe participante fez um breve treinamento. A pesquisa foi efetuada abrangendo 1/4 dos estudantes, envolvendo todos os períodos, do curso de Bacharel em Medicina Veterinária por meio de entrevistas dialogadas semiestruturadas, aplicados no interior da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus II - Castanhal, em julho de 2018. Sendo esta análise proveniente de uma secção (perfil dos estudantes no processo de aprendizagem). A seleção dos entrevistados baseou-se no critério de estarem devidamente matriculados. Os dados obtidos foram tabulados e tratados na plataforma Microsoft Office Excel. Os participantes foram abordados, esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa e sensibilizados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

RESULTADOS ALCANÇADOS E DISCUSSÃO

Para chegar nos respectivos resultados tabulados logo a baixo, utilizamos Questões norteadoras, como está visível na (figura 1), que são perguntas que, se respondidas, ajudarão a elaborar um relato mais detalhado e digno da experiência vivida. Não era de caráter obrigatório que os alunos respondessem a todas as questões, mas através do diálogo, se tinha o estímulo

para se obter o máximo de respostas possíveis, pois elas poderiam servir de guia para o enriquecimento da sua descrição.

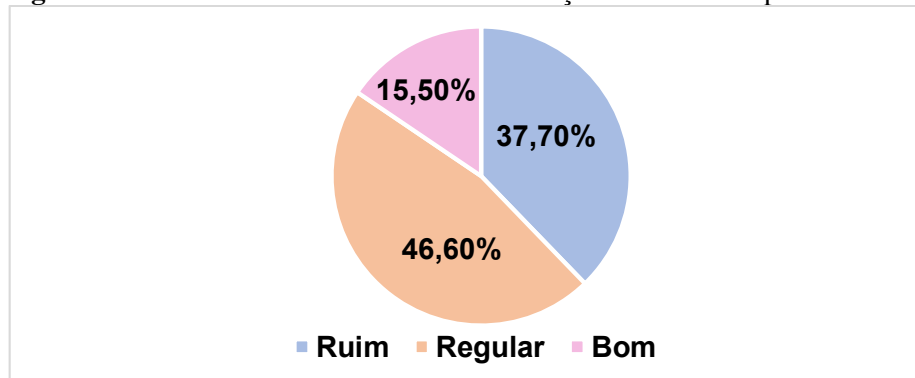
Figura 1. Questões norteadoras utilizadas na entrevista semiestruturada

Perfil dos Estudantes no Processo de Aprendizagem	
<p>➤ Como você avalia seu desempenho na faculdade?</p> <p><input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Excelente</p>	<p>➤ Quais fatores contribuem (+) e afetam (-) no seu processo de aprendizagem?</p> <p><input type="checkbox"/> Localização <input type="checkbox"/> Biblioteca <input type="checkbox"/> Wifi <input type="checkbox"/> Carga Horária <input type="checkbox"/> Laboratório no Campus <input type="checkbox"/> Hospital no Campus <input type="checkbox"/> Oportunidade de Estágio no Campus <input type="checkbox"/> Horário do Ônibus</p>
<p>➤ Como você classifica o sistema de avaliação baseado em provas?</p> <p><input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Excelente</p>	<p>➤ Como você classifica o sistema de conceitos?</p> <p><input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Excelente</p>
<p>➤ Em sua opinião, qual o melhor sistema de avaliação?</p> <p><input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Provas <input type="checkbox"/> Observações Diárias <input type="checkbox"/> Estudos Dirigidos <input type="checkbox"/> Outros, qual? _____</p>	<p>➤ De modo geral, você acredita que suas notas refletem o seu grau de absorção de conhecimento?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Porquê? _____</p>
<p>➤ Como Você julga a carga horária do curso?</p> <p><input type="checkbox"/> Adequada <input type="checkbox"/> Excessiva <input type="checkbox"/> Insuficiente</p>	<p>➤ Em relação a modalidade integral?</p> <p><input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Excelente</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os discentes, quando indagados sobre o sistema avaliativo, 37,7% dos entrevistados classificaram como ruim a avaliação baseada em provas escritas, 46,6% como regular e nenhum entrevistado classificou como excelente o sistema de avaliação baseado em provas discursivas (figura 2).

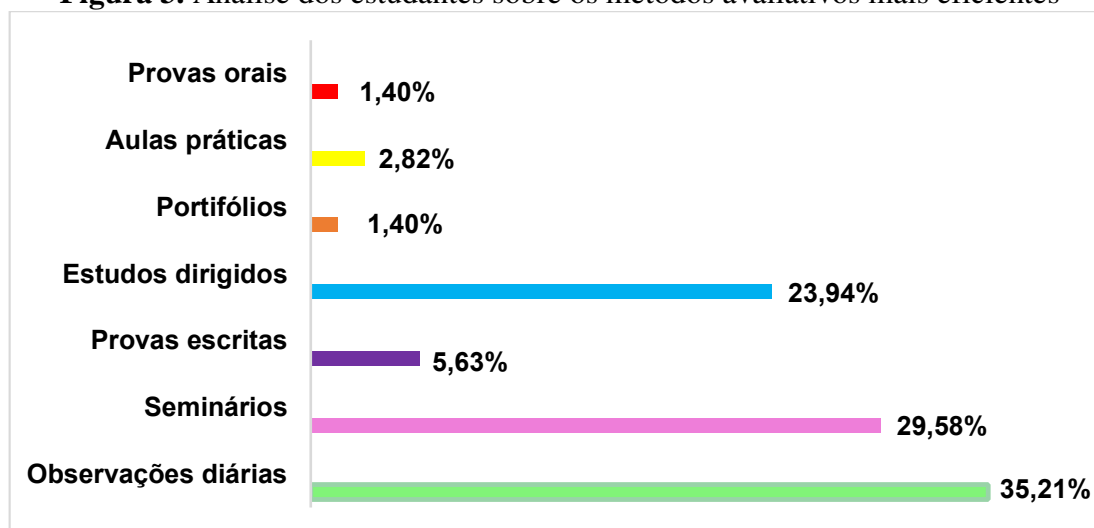
Figura 2. Análise dos estudantes sobre a avaliação baseadas em provas escritas



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Casassuis 2009, as provas de múltipla escolha não são capazes de expressar o que os estudantes realmente aprenderam, sendo mais efetivos provas de caráter construtivo, de desempenho ou portfólios. Corroborando, assim, as declarações dos entrevistados ao quais indicaram como mais eficiente a associação de seminários (29,5%), estudos dirigidos (35%), observações diárias (23%), e portfólios (1,4%); onde não apenas um método avaliativo predomine, mas um conjunto dos mesmos (figura 3):

Figura 3. Análise dos estudantes sobre os métodos avaliativos mais eficientes



Fonte: Dados da pesquisa.

Os métodos avaliativos devem ser observados com cuidado pelos docentes para confirmar sua eficiência. Por se tratar de um curso integral com extensa carga horária de aulas, compete aos docentes observar quais métodos seriam mais eficazes para a avaliação da aprendizagem.

Quando indagados acerca da satisfação com as notas em relação ao que julgam ter absorvido do conteúdo repassado, apenas 6,81% afirmaram que suas notas correspondem a sua absorção de conhecimento, enquanto que 93,1% alegaram que suas notas não estão em direta proporção com o conhecimento que julgam terem adquirido, sendo efetuadas as seguintes afirmativas pelos discentes:

“Existem vários fatores que podem influenciar o desempenho em uma prova”.

“Nota não prova conhecimento adquirido”.

“Não é uma forma justa de demonstrar conhecimento”.

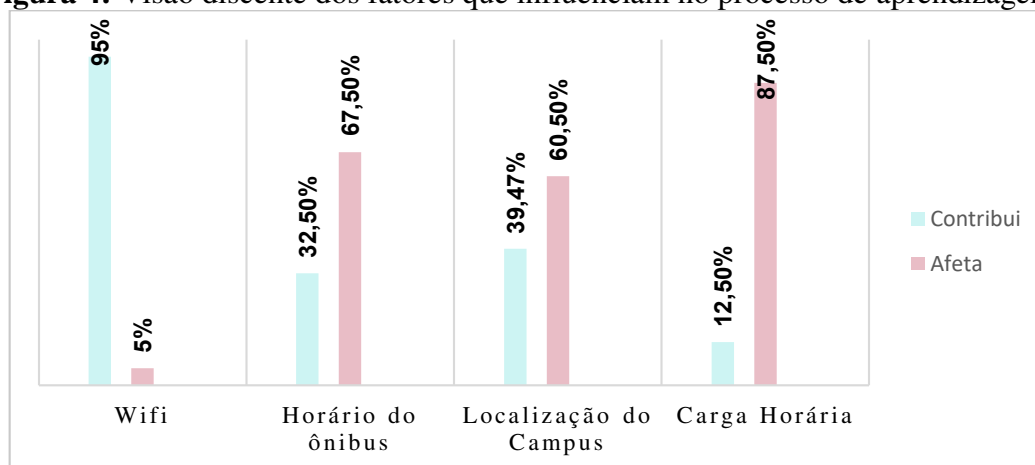
“A ‘pressão’ exercida para adquirir boas notas, algumas vezes, faz com que decoremos mas sem aprender, percebo que quando não há ‘pressão’ aprendo com mais eficiência”.

“Apesar das notas serem boas, logo esqueço boa parte do conteúdo”.

Reafirmando dessa forma, o pressuposto de Casassus (2009), ao afirmar que é um erro de natureza conceitual dizer que as provas escritas medem o que sabem e/ou o que sabem fazer os alunos das escolas. É um erro ainda mais grave equiparar a pontuação que se obtém com o objetivo de conseguir uma educação de qualidade. Pontuação não é qualidade. Qualidade não é pontuação. Uma educação de qualidade é o que se pode chamar de boa educação. Uma educação de qualidade tem a ver, essencialmente, com a capacidade que a instituição escolar tem para facilitar que as pessoas se transformem em melhores pessoas, que a sociedade se transforme em melhor sociedade. É uma atividade de conhecimento transformador. O nível de qualidade de uma escola é proporcional à profundidade das análises que se coloquem à disposição dos alunos, do tipo de perguntas que eles possam colocar, do tipo de projetos em que se possam envolver e do tipo de problemas que são capazes de resolver. A qualidade educativa não é uma atividade centrada em obter pontuações altas. São âmbitos distintos e é um erro confundi-los, pois tem consequências negativas (CASASSUS, 2009, p. 71-78).

Em relação aos fatores internos positivos à instituição, que influenciam no processo de aprendizagem, 95% dos discentes relataram como positiva a presença de wifi no campus, enquanto que 67,5% declararam que o horário do ônibus circular interno afeta negativamente no processo de aprendizagem, tendo em vista a dificuldade de acesso ao Campus, já que o mesmo localiza-se a 1 km e 800 metros da Rodovia BR 316, para os estudantes que não possuem veículo próprio, fica restrito ao ônibus circular que possui o horário condicionado a cada duas horas (figura 4). Sendo comumente relatado no decorrer dos diálogos, que os transtornos com o transporte seriam minimizados, se as viagens fossem efetuadas a cada uma hora.

Figura 4: Visão discente dos fatores que influenciam no processo de aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa.

Retificando a afirmativa de Mazzioni (2013), o qual aborda que há diversas situações as quais interferem no processo de ensino-aprendizagem, dentre os quais pode-se incluir a disponibilidade de recursos, situação social dos discentes, assim como o ambiente físico oferecido pela instituição de ensino.

O curso de Bacharel em Medicina Veterinária da Universidade Federal do Pará, possui a carga horária de 5.055 horas distribuídas em dez períodos, e modalidade extensiva integral. Nessa conjuntura, em relação a carga horária, nenhum discente entrevistado categorizou-a como insuficiente, 11,1% julgou-a como adequada e 87,5% dos discentes entrevistados julgaram excessiva. Tornam-se portanto, necessárias estratégias que viabilizem uma melhor adequação do formato que vem sendo trabalhado em sala de aula, sendo imprescindível o uso de métodos que atinjam a excelência na qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem é complexo, sendo viabilizado por inúmeras combinações de métodos e estratégias, os quais são interdependentes de fatores sociais dos estudantes, estruturais das instituições e atitudes profissionais dos docentes. Onde, as particularidades de cada instituição de ensino, professor e estudante interferem de modo direto neste processo, seja em aspectos positivos ou negativos. Nesse sentido, nota-se a responsabilidade da universidade em propiciar meios para que de fato seja viabilizado o acesso às informações, a funcionalidade do docente como veiculador dos meios para atingir o conhecimento, assim como estipular os métodos avaliativos, tendo o discente como centro de seu próprio processo de aprendizagem. Nessa conjuntura, pode-se concluir, que acerca do processo de aprendizagem, o sistema avaliativo atualmente utilizado tem se mostrado insatisfatório, fazendo-se necessária a predileção de outras metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação.

REFERÊNCIAS

- AUDY, J. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos Avançados: Scielo**. vol. 31, no 90, São Paulo: May/Aug. 2017.
- BERBEL, N., A., N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BURON, R., M. **O papel da universidade na formação do perfil profissional**. Salão do Conhecimento, UNIJUÍ: 2016.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 09, pp 71-78. 2009.

Consultado em 13 de outubro de 2018. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT**. vol. 2, n. 1. jan./jun, 2013.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: INSTRUMENTOS, PRÁTICAS E RESPONSABILIZAÇÃO

Roberto Cláudio Bento da Silva
Professor/SEDUC - CE
robertoclaudiobento@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os processos de avaliação e sua importância para a melhoria das práticas docentes. Defendemos que a avaliação ainda se realiza com o objetivo de classificar e rotular os alunos. E ela precisa superar essa lógica e transitar para a visão de uma avaliação que esteja a serviço da melhoria das aprendizagens. A qualidade da Educação passa inevitavelmente pela avaliação, o que mostra a necessidade de se melhorar esse processo. Para isso é fundamental que a escola seja capaz de envolver todos os docentes no compromisso com a realização de uma avaliação diagnóstica e formativa capaz de produzir informações individualizadas de cada aluno em particular. Aliada a tais informações, coloca-se também a necessidade de se contemplar nesse processo todos os sujeitos envolvidos, quais sejam: alunos, professores, escola e família, além de se desenvolver estratégias de responsabilização envolvendo todos esses sujeitos que interferem no processo de educação dos alunos. Ou seja, é fundamental que se questionem os resultados da avaliação para, a partir dos dados fornecidos por ela, os profissionais da escola elaborem estratégias de trabalho coerentes com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos, individualizando as aprendizagens e efetivando uma prática capaz de atender a todos os alunos da sala. Para o desenvolvimento do presente trabalho, tomamos como norte as ideias sobre avaliação defendidas por Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Soares (2004), Sousa e Bonamino (2012) dentre outros.

Palavras chave: avaliação. Prática docente. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Segundo Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem escolar começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930 por Ralph Tyler que estava preocupado com a grande quantidade de alunos que eram reprovados ao ingressarem na escola – 70% - enfatizando em suas ideias a necessidade dos cuidados que os educadores deveriam ter para com a aprendizagem de seus alunos. Diante da falta de controle das situações de aprendizagem, esse educador propôs o ensino por objetivos, segundo o qual o ensino se organizava em quatro partes: “1 ensinar alguma coisa; 2 diagnosticar sua consecução; 3 caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente; 4 caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório” (LUCKESI, 2011. p. 28).

No Brasil, iniciou-se uma preocupação com a avaliação nos anos finais da década de 1960 e início dos anos de 1970. No entanto, as ideias e práticas estavam voltadas para a verificação do rendimento escolar através dos “exames escolares” sem uma preocupação em

avaliar a aprendizagem do aluno para fundamentar ações a serem implementadas no interior da sala de aula.

Historicamente, a avaliação escolar tem se resumido a um exame escolar com fins de classificação. Esse método de avaliação ainda predomina nos dias de hoje em muitas escolas, onde se pratica uma avaliação para se determinar aquele grupo de alunos da turma aos quais o professor dará mais atenção, esquecendo-se daquele que mais necessitam da sua orientação, por se encontrarem em condições mais críticas em termos de aprendizagem. Infelizmente, em alguns casos, o professor tem encarado esse grupo como “os sem jeito” que não aprenderam o básico em anos anteriores e que portanto não estão preparados para compreender o conteúdo que ele irá trabalhar, sendo, assim, apontados como os prováveis reprovados no final do ano. Diante disso, concordamos com Perrenoud (1999) quando diz que a escola precisa focar o seu trabalho em que mais precisa dela, que são aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

A escola precisa questionar o seu modelo de avaliação, os dados produzidos por essa avaliação e os usos que se promovem de tais informações com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, fugindo da visão simplista com que ela tem sido encarada.

A melhoria do trabalho em sala de aula depende muito de uma avaliação sistemática que seja capaz de diagnosticar claramente os percursos de aprendizagem dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos para cada etapa de estudos. Daí a necessidade de se debater intensamente a avaliação realizada pelos professores em sala de aula e os resultados das avaliações externas, buscando sempre aprimorar seus instrumentos e processos e aliar seus resultados a responsabilizações de gestores, professores e alunos, a fim de que se sintam desafiados e unam forças para melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, onde, teoricamente, está a parcela da sociedade que mais necessita de uma educação de qualidade.

Conforme Luckesi (2011, p. 29) é necessário que invistamos na “aprendizagem da avaliação”. Estamos reproduzindo os exames escolares seletivos dos quais fomos vítimas enquanto alunos. Essa é uma prática que nos acompanha até hoje, inclusive foi a prática que aprendemos na universidade.

É necessário se desvencilhar dessa concepção equivocada de avaliação. E isso só é possível através da compreensão dos instrumentos e métodos de avaliação postos em prática pelos atuais professores, relacioná-los aos teóricos estudiosos do assunto e construir uma estratégia de avaliação que seja aplicável à realidade das escolas públicas do Ceará e do país.

Nesse sentido, poderíamos nos perguntar: quais instrumentos os docentes têm utilizado para mensurar a aprendizagem dos alunos na sala de aula? Como tem se dado a avaliação no dia a dia da sala de aula? Que usos os docentes e a escola como um todo têm feito dos resultados da avaliação realizada pelo professor? A avaliação formativa tem acontecido na sala de aula? Como ela tem se dado? Como tem sido utilizado os resultados da avaliação pelo professor para buscar melhorias nos processos de ensinar e aprender? Quais as concepções de avaliação subjazem as práticas docentes nas escolas públicas? Com quais objetivos se avalia? Qual o envolvimento dos docentes nos questionamentos e encaminhamentos fundamentados nos resultados da avaliação?

É necessário mergulharmos nesse campo para compreendermos como podemos ajudar mais e melhor o aluno a partir do que ele nos mostra com o seu desempenho numa avaliação. A escola e o professor precisam ser sensíveis à necessidade de melhoria tanto do processo de avaliação quanto da ação pedagógica visando contribuir mais efetivamente para a elevação do desempenho acadêmico dos alunos.

O QUE NOS DIZEM OS ESTUDIOSOS DA AVALIAÇÃO

A avaliação constitui uma das mais importantes ferramentas do trabalho pedagógico, pois é ela que vai fornecer aos professores as informações sobre a aprendizagem de cada aluno. Daí a necessidade de se buscar realizar uma avaliação com rigor técnico para que se possa ter um retrato fiel do nível de aprendizagem de cada discente em particular, a fim de que se possa criar condições de implementar ações que sejam eficazes para a elevação do desempenho desses jovens.

Para Perrenoud (1999), a avaliação deve ser formativa, capaz de produzir um diagnóstico fiel sobre o desempenho dos alunos, ser socializada com todos os docentes da instituição, utilizada para fundamentar ações a serem desenvolvidas na sala de aula, e contar com o envolvimento de todos no debate sobre a interpretação dos dados produzidos por ela.

Para este autor, é necessário romper com o caráter classificatório da avaliação e transitar para um uso mais produtivo desse instrumento. Segundo Luckesi, “Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos” (LUCKESI, 2011. p. 91).

Professor e aluno precisam compreender a avaliação como uma estratégia fundamental para se buscar o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, e não como um instrumento que já determina o futuro do aluno logo ao ingressar na escola, como coloca Perrenoud ao dizer

que “a nota é uma mensagem que não diz de início o que o aluno sabe, mas o que pode lhe acontecer “se continuar assim até o final do ano” (PERRENOUD, 2011. p. 12). O autor defende que a avaliação não deve ser uma prática gratuita, mas servir para fundamentar uma decisão. Para ele, o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Ele deixa isso claro quando fala da avaliação formativa, dizendo que:

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Essa seria uma prática de avaliação que contribuiria positivamente para repensar o trabalho docente e conseqüentemente oferecer melhor suporte à aprendizagem dos alunos, contribuindo para a elevação do seu rendimento escolar de forma sistemática, clara e eficaz.

Para Luckesi, (2011), é necessário se superar a visão simplista que se tem sobre avaliação, transitando do exame escolar realizado para fins de classificação do aluno, o qual é visto como único culpado pelo seu insucesso, para uma visão de avaliação emancipadora, capaz de combater o fracasso escolar, de contribuir para a identificação e superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e comprometida com a democratização do ensino. Para este autor:

Agir inclusivamente numa sociedade excludente exige consciência crítica, clara, precisa e desejo político de se confrontar com esse modo de ser, que já não nos satisfaz mais. O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configurada como investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem sucedidos é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente (LUCKESI, 2011, p. 70).

É interessante percebermos que o posicionamento de Luckesi defende uma avaliação que esteja a serviço das aprendizagens e conseqüentemente da emancipação do aluno no que se refere à sua autonomia intelectual bem como à sua libertação desse modelo social que insiste em lhe negar uma educação de qualidade que seja capaz de libertá-lo das garras do capitalismo avassalador no qual vivemos.

Soares (2004), vem reforçar o posicionamento de Luckesi quando defende que é um direito do aluno ser avaliado, e que a avaliação enquanto estratégia pedagógica é necessária a qualquer escola comprometida com uma educação libertadora à medida que favorece o desempenho do aluno.

Para Souza (2007), a avaliação é parte do processo educacional, e como tal tem a função de auxiliar na solução de problemas educacionais, dando o devido retorno dos processos de ensino e aprendizagem, verificando até que ponto estão surtindo os efeitos desejados e os objetivos estão sendo alcançados. As avaliações por si não resolvem os problemas da educação. Elas têm a função de levantar informações que permitam identificar características da prática pedagógica, verificando quais se relacionam mais estreitamente com a melhoria da aprendizagem dos alunos e reforçar esses aspectos da prática docente que se mostram mais eficazes. Para Pestana (1998, p. 66, *Apud* SOARES, 2004. p. 67), as avaliações assumem papel fundamental para a melhoria da qualidade dos processos de ensinar e aprender uma vez que “as escolas não têm clareza sobre onde devem chegar, e muitas vezes nem sabem de que bases partem”.

Essa visão de avaliação é alargada por Sousa e Bonamino (2012), quando afirmam que a avaliação atrelada à responsabilização assume maior importância nos processos pedagógicos, porém, há riscos para o currículo escolar através de ações pedagógicas voltada para “ensinar para o teste” que é quando os aspectos contemplados na avaliação recebem maior importância no trabalho do professor e o restante do currículo fica relegado a segundo plano, provocando o “estreitamento do currículo”. Luckesi (2011), alerta sobre esse risco quando defende que a avaliação deve orientar ações docentes voltadas para a melhoria da aprendizagem, e não apenas para melhorar o índice de aprovação dos alunos.

Percebe-se, portanto, a grande importância que a avaliação assume na configuração de práticas efetivas e eficazes nos processos de ensinar e aprender, o que configura uma educação de qualidade. Assim é fundamental que a avaliação ganhe um espaço próprio de debate a partir do chão da escola e com o envolvimento de professores, alunos e gestão. É necessário também que o debate sobre a melhoria da qualidade da educação esteja fundamentado nos indicadores produzidos pela avaliação.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Para se caminhar na busca do padrão de qualidade na educação, torna-se imprescindível o debate no interior da escola sobre como se dão os processos de ensino e aprendizagem. É fundamental que o grupo de docentes trabalhe em equipe para buscar, juntos, as causas dos sucessos ou insucessos dos alunos e construir estratégias de superação das dificuldades apresentadas por eles, visando construir orientações que serão colocadas em prática por toda a equipe escolar. Como diz Perrenoud (1999): “O ideal seria caminhar para uma prática refletida

e uma profissionalização, Que o controle da qualidade do ensino fosse exercido por cada professor e seus pares, no centro da equipe pedagógica, e que o estabelecimento funcionasse no modo da autoavaliação” (PERRENOUD, 1999, p. 153).

Nesse sentido, é importante que a reflexão sobre o próprio trabalho esteja nas práticas cotidianas da escola como instrumento para direcionar as ações a fim de tornar mais eficientes e eficazes os processos de ensinar e aprender. É importante que os profissionais do ensino médio estejam preparados para desenvolver uma avaliação formativa que seja capaz de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como as causas destas, e busquem, no conjunto dos docentes da escola, estratégias de trabalho para superar tais dificuldades e contribuir para a elevação do desempenho acadêmico dos alunos nessa última etapa da educação básica. Nesse sentido, a avaliação ganha uma importância ímpar por proporcionar o conhecimento do nível em que o aluno se encontra ao chegar à escola, de forma que o professor possa, a partir daí, traçar um plano de trabalho que contemple as potencialidades de aprendizagem, garantindo assim a continuidade de seu aprendizado e auxiliando na sua formação como pessoa, como cidadão, com capacidade de aprender continuamente, de viver em sociedade, compreendendo e reagindo às constantes mudanças por que passa o mundo moderno, de forma a atender ao que preceitua o Art. 35 da LDB quando diz:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Para se alcançar essa qualidade da educação, o aluno precisa contar com profissionais qualificados capazes de conhecer e compreender o seu nível de conhecimento, envolvendo-o em situações de aprendizagem que contribuam para a elevação do seu desempenho escolar e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação. Ou seja, para conhecer, é preciso avaliar criteriosamente e refletir a partir dos resultados dessa avaliação.

A avaliação encarada dessa forma contribui para a melhoria da qualidade da educação, a qual se concretizará através do desenvolvimento de estratégias que sejam capazes de

identificar claramente o nível de desempenho do aluno com a finalidade de orientar a prática docente. Isso parece ser ainda um grande desafio para os profissionais da educação pública no estado do Ceará. É necessário que se reflita sobre como tem se dado essa prática nas escolas públicas e como seus resultados têm servido (e se têm servido) como instrumento para a reflexão do trabalho da escola como um todo e de cada professor em particular.

A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA PARA UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ESCOLA

Os dados da avaliação externa do Estado do Ceará mostram que, das escolas que compõem a 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, as que apresentam melhor resultado geral não conseguem chegar ao intervalo correspondente ao nível adequado na escala de proficiência. Esses melhores resultados estão nas escolas profissionalizantes de tempo integral. A grande maioria dos alunos da rede pública está nos níveis muito crítico e crítico, na escala de proficiência que está dividida em quatro intervalos e mensura o desempenho do aluno numa escala que vai de 0 a 500 pontos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1: Níveis de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do Spaece

Disciplina	Padrões de Desempenho			
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Língua Portuguesa	Até 225 pontos	225 a 275 pontos	275 a 325 pontos	Acima de 325 pontos
Matemática	Até 250 pontos	250 a 300 pontos	300 a 350 pontos	Acima de 350 pontos

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAEd/UFJF

Os indicadores dessa avaliação, quando apropriados pelos profissionais da escola, representam um forte aliado na definição de estratégias de trabalho por apontar as competências e habilidades em que os alunos apresentam maiores dificuldades, e nas quais a escola poderá empreender um esforço maior no sentido de contribuir para que os alunos superem as dificuldades apresentadas.

A avaliação do ensino-aprendizagem, tanto no seu formato interno quanto em larga escala, precisa ser melhor trabalhada dentro das escolas, principalmente no que se refere às consequências desse processo.

Para que a educação tenha a sua qualidade elevada, é imprescindível que se promova uma avaliação sistemática em sala de aula e se utilizem os dados dessa avaliação como instrumento de regulação das aprendizagens dos alunos, através de uma discussão envolvendo todos os profissionais da escola na construção de uma prática docente que represente desafios possíveis de aprendizagem para os discentes, ao mesmo tempo em que deve ser capaz de suscitar práticas docentes que envolvam todos os alunos em situações de aprendizagem. Como afirma Luckesi (2011, p. 31) “olhar para a nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender”. O autor propõe ainda que o educador promova uma avaliação de si próprio, questionando a adequação de suas ações e buscando sempre melhorar o seu desempenho como docente, através do questionamento, tanto do bom quanto do mau resultado de aprendizagem do aluno, diante de uma situação de avaliação.

Voltando à questão dos indicadores de desempenho dos alunos ao final do ensino médio nas escolas públicas jurisdicionadas pela 18ª CREDE, percebe-se que os mesmos são baixos conforme se verifica no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), no desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares.

E como profissional da educação, essa situação tem trazido incômodo, principalmente na questão da responsabilização, que deve estar aliada a uma postura proativa de reflexão dos docentes sobre como tem se dado a prática em sala de aula, bem como à necessidade de a gestão escolar em criar situações para que esses questionamentos possam ter assento na definição dos rumos da escola.

Na contra mão desse baixo desempenho, temos uma escola que nos parece ser resistente a uma auto avaliação sistemática capaz de envolver o conjunto de seus professores em questionamentos voltados à reflexão do seu trabalho com o objetivo de promover mudanças significativas nas práticas docentes. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 31) nos traz um questionamento interessante quando nos faz a provocação sugerindo avaliar a aprendizagem do aluno, incluindo nesse processo a nossa avaliação enquanto educadores e avaliadores.

É necessário trazer para o interior das escolas públicas o questionamento sobre a avaliação visando a implementação de uma cultura educacional que avalie para promover a aprendizagem, para verificar quais são os alunos que requerem maior atenção por parte do professor e para elevar o nível de aprendizagem da turma. Para Luckesi:

[...]a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados e reprovados. E nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de uma

determinada aprendizagem, mas sim para “melhorar” a nota do educando e, com isso, aprová-lo (LUCKESI, 2011, p. 51).

Como se desvencilhar dessas práticas restritas de verificação da aprendizagem e transitar para uma avaliação da aprendizagem de fato nas práticas docentes de sala de aula? Como superar a lógica dos exames escolares denunciada por Luckesi?

É necessário que os professores reflitam sobre a avaliação de forma que se incluam como objeto desse processo. Para que o professor proceda a um diagnóstico bem feito, ele precisa se apropriar bem dos conteúdos da avaliação, ele precisa transitar da simples verificação da aprendizagem - em que se coloca o aluno como único culpado pelo seu desempenho, seja ele satisfatório ou insatisfatório - para uma avaliação que questiona professores e alunos e os chama a uma reflexão responsável pelo desempenho de ambos em sala de aula e os motiva a buscar alternativas de melhorar os processos de ensinar e aprender. Investir em um bom diagnóstico, possibilita a produção de dados mais coerentes e conseqüentemente uma melhor intervenção. Assim, é preciso ultrapassar o conceito e a prática da verificação de rendimento escolar para a prática da avaliação que questiona professores, alunos e instituição como sujeitos envolvidos e influentes na promoção de uma educação de qualidade.

Para isso, a avaliação deve estar alinhada a uma proposta pedagógica comprometida com a aquisição das competências e habilidades pelos alunos que os capacitarão para o exercício crítico da cidadania em uma sociedade capitalista como a que vivemos. Daí a necessidade de se promover uma avaliação de forma rigorosa e que tenha como principal objetivo a melhoria dos processos de ensinar e aprender, porque vai envolver professores e alunos numa reflexão sobre o trabalho escolar, compromisso e desempenho de cada um nesse processo.

Perrenoud diz que a avaliação deve ser formativa, contínua e comprometida com a individualização das aprendizagens para que se possa promover uma intervenção pedagógica adequada às necessidades dos educandos. Segundo Luckesi, para que essa avaliação aconteça, ela deve contar com instrumentos adequados.

É portanto necessário se questionar a avaliação da forma como ela acontece no dia a dia da sala de aula, bem como da utilização dos dados produzidos por ela e das ações de responsabilização de seus agentes. Diante disso, e da urgente necessidade de se melhorar a qualidade da educação pública, é necessário melhorar esse processo, buscando conhecer e analisar os instrumentos e métodos de avaliação colocados em prática pelos professores do ensino médio nas escolas públicas jurisdicionadas pela 18ª CREDE, bem como as ações de

responsabilização construídas a partir do conhecimento da prática docente e do desempenho acadêmico dos alunos.

PARA CONCLUIR

Educação de qualidade se faz com ações que contribuam para um efetivo aprendizado dos alunos. Para isso, é fundamental que a escola, ancorada em um projeto pedagógico bem elaborado, desenvolva uma prática de ensino que seja atraente, inovadora e eficaz na construção da aprendizagem pelos alunos.

E para desenvolver uma educação que seja de fato de qualidade, a escola precisa se conhecer, conhecer os alunos, as suas necessidades e possibilidades, possuir um grupo de profissionais dispostos a aprenderem continuamente e colocar em prática uma avaliação capaz de fornecer informações fidedignas sobre os processos de ensinar e aprender e que sejam utilizados pelos docentes como instrumento para refletir sobre o trabalho cotidiano no interior da escola, avaliando todos os elementos envolvidos na tarefa de contribuir para que o aluno aprenda cada vez mais e melhor.

Dessa forma, conhecer e refletir sobre o trabalho, visando a melhoria da aprendizagem do aluno é fundamental para que a educação praticada na instituição contribua para a formação cidadã dos seus jovens, cumprindo, assim o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que se refere aos padrões mínimos de qualidade, conforme se observa no Art. 3^a, Inc. IX: quando afirma que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre os quais, “garantia de padrão de qualidade”.

E uma estratégia para que essa qualidade seja alcançada passa pela disposição e capacidade dos sujeitos envolvidos nesse processo avaliarem e se avaliarem continuamente, refletindo sobre estratégias de melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A avaliação do “conjunto da obra” é um dos pontos defendidos por Luckesi. A esta ideia deve-se acrescentar a individualização das aprendizagem proposta por Perrenoud para fundamentar uma intervenção mais produtiva por parte do docente e a reflexão sobre as relações entre a avaliação e as práticas de gestão desenvolvidas no interior das escolas.

Defendemos portanto, que a avaliação que não contempla o todo da escola tenderá a priorizar aspectos pontuais do trabalho educativo, e seu resultado será tímido, porque não desenvolverá uma visão holística do processo como condição para pensar refletir sobre o que dizem os resultados da avaliação escolar para que se possa construir as bases sobre as quais se desenvolverá uma prática coerente com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos

alunos, e consequentemente contribua mais eficazmente para o desenvolvimento acadêmico dos mesmos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

PERRENOUD. Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre Artmed, 1999.

PESTANA, Maria Inês. **O Sistema de Avaliação brasileiro**. In: Rev. Bras. De Est. Pedagógica., Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In **REICE – Revista Electrónica** Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2004, vol. 2 n. 2. Disponível em:

<<http://ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/soares.pdf>. Acessado em 26.09.2018.

SOUSA, Sandra Zákia e BONAMINO, Alcía. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. In **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar**. Disponível em:

www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/download/.../128. Acessado em 25.09.2018.

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR E O PARADOXO DO RANKING

Erika Bataglia da Costa
Professora Faculdade de Tecnologia do Nordeste/FATENE
erika.bataglia@fatene.edu.br

Maria da Conceição Reis Silva
Professora Faculdade de Tecnologia do Nordeste/FATENE
maria.silva@fatene.edu.br

RESUMO

A necessidade de avaliação institucional para garantir a qualidade do ensino é algo que, no Brasil, se discute de forma mais intensa a partir da implantação da LDB e a possibilidade da formação em nível superior não somente por instituições públicas, mas também privadas. Proporcionar uma avaliação que seja voltada para o conhecimento dos desafios e superação das dificuldades das IES visando proporcionar educação de qualidade é fundamental, mas a maneira como tais avaliações são feitas e como os seus resultados são disseminados é objeto de debate neste artigo. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e com procedimento bibliográfico. Foram utilizados, para embasamento teórico, autores como Sobrinho, Alemán, Barsky, Bernasconi, Martinez e Vroeijenstijn, além do MEC/INEP. Como resultado compreende-se que há uma cultura da informação de resultados, mas que este deve se adequar para evitar certa pobreza conceitual que o ranking oferece como meio de possibilidade de melhoria, mas também não se pode ignorar os mecanismos nacionais e internacionais construídos para divulgar a produção científica de um país, mas isso deve ser feito respeitando as particularidades regionais e locais. Concluimos que, apesar de necessária, a maneira como as avaliações institucionais estão sendo desenvolvidas e seus resultados amplamente difundidos pode prejudicar IES em desenvolvimento, além de não demonstrar a veracidade da qualidade que se propuseram a analisar.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Ranking. Formação. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a avaliação de instituições de ensino superior e a divulgação de seus resultados é um tema que vem gerando muita repercussão nos últimos anos. A educação superior está estruturada com base no contexto neoliberal com estilo muito próprio de gestão de negócios que geram grande impacto na forma como as Instituições de Ensino Superior (IES) são avaliadas e como essas avaliações aparecem para a sociedade, baseando-se muitas vezes em agências globais como o Banco Mundial e diminuindo a autonomia, diversidade e independência acadêmicas. Muitas vezes são criadas políticas de avaliação dentro do padrão neoliberal, que diz prezar a qualidade, mas que pode ter conceitos sobre o que é qualidade muito diferentes daqueles das instituições dedicadas à educação que não são neoliberais.

Na área da educação, uma boa avaliação institucional deve ser desenvolvida levando-se em conta seu objetivo maior, que é a melhoria da qualidade na educação. A avaliação deve ser embasada em critérios e normas para poder cumprir com esse objetivo e não ser apenas uma obrigação burocrática para as instituições de ensino superior, tornando-as mais preocupadas com as sanções e vantagens do que com a melhoria mesma da qualidade.

Apesar das avaliações externas proporem sugestões de melhorias, sabe-se que os cursos que não cumprem com o que foi solicitado podem ter diminuído o seu aporte financeiro ou mesmo serem fechados. É importante ressaltar aqui a importância e o papel da avaliação no ensino superior para garantir que os objetivos das avaliações, internas ou externas, sejam a melhoria da qualidade na educação antes de qualquer outra coisa.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e com procedimento bibliográfico. Foram utilizados, para embasamento teórico, autores como Sobrinho, Alemán, Barsky, Bernasconi, Martinez e Vroeijerstijn, além do MEC/INEP. Optou-se por fazer uma apresentação dos rankings, suas vantagens e debilidades, além da apresentação da avaliação institucional como fundamental para garantir o objetivo maior da educação que é a evolução da sociedade.

2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E RANKING

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, “sendo formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes” (MEC/INEP, 2015). O Sinaes busca avaliar todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. No Brasil, a avaliação das Instituições de Educação Superior, Avaliação Institucional, é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituída em 2014 (MEC/INEP, 2015, p. 01) e está relacionada

à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Ela se divide nas modalidades de autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da CONAES e Avaliação externa, realizada por comissões que são designadas pelo INEP:

Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades (INEP, 2015, p. 01).

De acordo com Dias Sobrinho (2010), o Sinaes surge em função de uma das fragilidades do antigo Provão, que era um instrumento estático e fragmentado, incapaz de dar conta da complexidade que é a avaliação institucional. Já o Sinaes, em sua concepção, se baseia em uma “concepção de avaliação e de educação global e integradora. Mais que um simples instrumento isolado, busca construir um sistema nacional de avaliação da Educação Superior (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 206).

O processo de avaliação institucional gerou dados que deram fomento à construção de rankings educacionais no mundo todo. O ranking na área da educação tem sua origem nos rankings desportivos, com tabelas de classificação baseada em pontos obtidos a partir de regras bastante claras, o que reflete a qualidade dos times, equipes ou pessoas envolvidas. Mas avaliar equipes de esporte não é a mesma coisa que avaliar a qualidade de uma instituição de ensino superior, já que as regras são menos claras e evidentes que as de um torneio ou campeonato.

Conforme Barsky (2012), a origem dos modernos sistemas de avaliação universitária está associada a expansão universitária norte-americana. As IES começaram a divulgar sua produção em revistas de referência que eram facilmente sistematizadas e comparáveis, com indicadores diretos como os índices de impacto. Essa possibilidade deslocou a atenção dos livros, até então referência máxima de qualidade. Um passo posterior que começou nos EUA e logo se espalhou foi passar de avaliação de programas e instituições ou de artigos científicos por parte de pares acadêmicos para as comparações interinstitucionais ou rankings.

Existem algumas razões para a existência dos rankings, como o crescente interesse por igualdade de condições da educação superior em oposição à formação das elites no âmbito da massificação da educação superior, as demandas públicas por transparências e definição de cotas, a própria obsessão no contexto neoliberal de comparação e até mesmo a preocupação com a qualidade. De acordo com Alemán (2011), de maneira geral os rankings podem interessar a todos os atores envolvidos na educação superior. Em relação aos estudantes, estar em uma

universidade bem colocada nos rankings pode ser um retorno de investimento certo, garantindo boas vagas no mercado de trabalho. Em relação aos empregadores, eles podem direcionar o recrutamento para essas mesmas universidades, dando prioridade para seus egressos. Para os governos, o ranking, segundo sua própria perspectiva do que é qualidade, pode garantir a qualidade do ensino através da medição do desempenho tanto entre as IES da própria região como do mundo todo, podendo, inclusive, conquistar mais recursos internacionais para as IES bem avaliadas. Em relação aos professores, geralmente estar em uma IES bem avaliada significa mais reconhecimento e valorização pelo seu desempenho, além de maiores aportes financeiros para pesquisas. Para as Instituições, comparar-se com as demais instituições em sua área pode fazer com que elas tenham a percepção das melhorias que devem implementar para poder igualar no ranking, o que indiretamente pode levar à melhoria na qualidade da educação.

O modelo de universidade ideal adotado pelos rankings é um modelo implícito de qualidade na educação em vigência no mercado. Desta maneira, pode-se dizer que o ranking, apesar das críticas que se façam a ele, coloca em destaque as universidades com mais qualidade (mesmo que se possa questionar o conceito de qualidade referido), já que ninguém questiona, e até toma como óbvia, a qualidade em instituições como Harvard, Cambridge, Stanford e Oxford, por exemplo, que sempre aparecem no topo dos rankings.

Estar bem avaliado no ranking oferece às universidades em questão uma ampla divulgação de marketing no mundo todo, o que faz com que aqueles alunos mais brilhantes em sua área procurem tais instituições para estudar, alimentando o processo de qualidade. Outro aspecto importante em qualquer avaliação é que é necessária uma certa simplificação das informações para permitir uma análise comparativa, e todas as pessoas que buscam as informações em rankings devem ter em conta que os seus indicadores são baseados em dados, mesmo que subjetivos, demonstrando a realidade da qualidade da educação de forma muito aproximada.

Segundo alguns defensores dos rankings, a crítica feita aos mesmos advém de instituições que não conseguem alcançar os níveis que os rankings avaliam, rechaçando-os, portanto, baseando-se em sua culpabilidade e impotência para desenvolver-se a ponto de estar entre as melhores. Tal comparação nos remete à moral do ressentido de Nietzsche (1998) em que o fraco se ressentia contra o forte por não ter sua força e o critica chamando-o de mal, transformando assim sua fraqueza em força (por renúncia, bondade, paciência e resignação).

Entre os anos de 1999 e 2001, um grupo da Universidade de Shanghai elaborou um projeto para comparar as principais universidades chinesas com universidades dos Estados Unidos com o objetivo de reduzir a diferença entre estas universidades. Basicamente ele surge

pelo interesse do governo chinês de desenvolver algumas de suas universidades e incluí-las entre as primeiras do mundo. Como consequência deste projeto surgiu a ARWU (Academic Ranking of World Universities). Seu ranking foi publicado pela primeira vez em 2003. Este ranking não leva em conta todas as universidades do mundo, ele analisa 1.000 das 17.000 (números de 2012) e somente 500 são reconhecidas em seu ranking. Leva em conta somente as IES mais importantes em investigação com resultados publicados nas melhores revistas de cada área, tendo entre seus critérios a quantidade de prêmios Nobel de seus professores e egressos, entre outros. Como os principais parâmetros tem a ver com investigação, a qualidade do corpo docente, por exemplo, se mede de forma indireta, o que pode ser bastante discutível.

Em relação a Times Higher Education World University Ranking, esse ranking foi publicado pela primeira vez em 2004 e em 2010 adotou nova metodologia. Ela publica o resultado geral das IES analisadas e ainda elabora uma lista das principais por continente e por matéria (engenharia e tecnologia; arte e humanidades; saúde; ciências da vida; física e ciências sociais). Ela utiliza 13 indicadores de rendimento que incluem todas as atividades da universidade divididos em cinco categorias: docência, investigação, referências, ingressos empresariais e aspectos internacionais. Leva em conta também a opinião dos acadêmicos e dos empregadores. Segundo Barsky (2012) a TIMES, tentando fugir da mera avaliação centrada nas investigações, delimitou um percentual decisivo de pontuação a avaliações subjetivas baseadas nas opiniões dos acadêmicos e dos empregadores. O problema é que os acadêmicos não poderiam ter uma visão razoável das universidades, das quais só conhecem pequenas partes associadas às disciplinas que dão ou são repetidores de opiniões com base em propagandas e outros mecanismos que elas mesmas realizam. Processo parecido acontece com os empregadores, que tampouco tem uma visão integral do mundo dos egressos, suas capacidades adquiridas e suas inserções laborais. Por isso a metodologia aplicada nesses rankings são um segredo porque ao serem reveladas advertiriam a fragilidade da informação.

2.1 Debilidades do Ranking

Muitas são as críticas feitas aos rankings. Segundo Alemán (2011), entre as principais debilidades pode-se destacar os problemas de legitimidade quanto a metodologia escolhida como a validade dos indicadores como fonte de aproximações da realidade, a ausência de credibilidade das fontes de informação utilizadas, a possibilidade de interpretação ou manipulação de dados, a falta de acordo sobre o que é de fato qualidade, os desvios constantes na metodologia, que implicam em dificuldade de comparação de anos diferentes, a

discriminação negativa de alguns rankings em relação à docência e certos cursos na área de humanidades, o fato de não levar em conta a diferença de perfil das IESs, a quase ausência daquelas que não publicam em inglês, o desempenho atual ou o potencial futuro encoberto pelo mal desempenho do passado e as IES em países em desenvolvimento. Além disso, os rankings, segundo o autor, favorecem a concentração de recursos e sistemas nacionais altamente estratificados e acabam com a meritocracia institucional, pois dão maior peso a reputação e não reconhecem o esforço ou a contribuição de novas IES.

Enquanto as comparações eram dentro do mesmo país e com as mesmas disciplinas as comparações eram controláveis, mesmo quando se incorporam critérios subjetivos como pesquisas de opinião entre os acadêmicos se supunha que os níveis de conhecimento direto poderiam mitigar a dificuldade de registrar adequadamente as fortalezas e debilidades das IES. O problema começa a ficar maior quando se iniciam as comparações externas.

Mostrou-se a debilidade dos indicadores que medem a qualidade do ensino. O que acontece é que é impossível para essas consultorias fazer uma revisão pormenorizada de todas as informações de cada universidade e por isso aplicam indicadores simples. Por outro lado, o peso dado a cada indicador é totalmente arbitrário e ignoram o eixo central de cada projeto institucional universitário, que não pode definir-se em termos internacionais porque depende da especificidade de cada instituição universitária e quanto maior a instituição mais difícil é fazer um juízo de valor geral, pois disciplinas e cursos não podem ser agregados em uma nota média.

De acordo com Barsky (2012) a supervalorização dos rankings pode levar as instituições a centrar suas necessidades de melhorias especificamente nos aspectos que cada ranking mais valora, para tentar melhorar sua posição, deixando de lado outros aspectos muito importantes que podem levar à melhoria da qualidade. Por esse, entre outros motivos, na minha opinião, é que nas políticas para a educação superior não se devem levar em conta somente os rankings.

2.2 Os Rankings e a América Latina

De acordo com Bernasconi (2013), a edição de 2012 da *Times Higher Education World Universities Ranking* não colocou nenhuma IES latino-americana entre as 100 melhores, e apenas 4 ficaram entre as 400 melhores. O ranking de Shanghai de 2012 também não tratou as IES latino-americanas melhor, colocou 1 entre as 150 primeiras e 10 entre as 500 primeiras, algo estranho já que o Brasil é a 6ª economia do mundo e o México a 14ª, enquanto IES com menor desenvolvimento como Israel e Holanda aparecem no ranking chinês.

As IES líderes da América Latina perceberam que havia alguma coisa errada no ranking, afirmando que eles eram tendenciosos e injustos e que as IES da América Latina eram essencialmente diferentes do conceito implícito dos rankings, já que, segundo os líderes, as instituições da América Latina, conforme elas mesmas sugerem em suas missões, possuem forte missão social.

Um grupo de líderes das instituições se encontrou em 2012 a convite da UNESCO no México para discutir o ranking e o que fazer sobre isso. Concluíram que a forma como os rankings medem é inválido tanto no seu índice composto e com respeito a todas as variáveis proposto para medir. Outra conclusão é que os rankings são naturalmente impróprios para reconhecer as IES latino americanas já que os padrões utilizados são das universidades anglo-saxônicas. Os reitores também perceberam que esse viés que favorece o modelo anglo saxão é reforçado pelo uso do ISI-Tompson routers and SCOPUS que recolhem o material principalmente publicado na Inglaterra e nas áreas de ciências da saúde e engenharia.

Obviamente a América Latina não é a única região que reclama dos rankings, a Ásia tem motivos de sobra para também reclamar, no entanto IES de Korea, Singapura, Taiwan e China estão mostrando grande progresso no ranking. Por terem poucas revistas próprias de qualidade, esses países, assim como Israel e Holanda, escrevem em inglês, o que os ajuda a aparecer nos rankings.

Apesar das reclamações que parecem válidas, as instituições da América Latina poderiam ter mais representatividade nos rankings, especialmente a partir da década de 1990, quando países como Chile, Brasil e México tiveram aportes financeiros internacionais e aumentaram sua pesquisa, mas os resultados ainda não fizeram grande diferença internacionalmente.

3 ALTERNATIVAS AOS RANKINGS TRADICIONAIS

Alemán (2011) ressalta que, em função desses problemas, alguns responsáveis pelos rankings no mundo começaram a discutir novas metodologias, como Berlin Principles of Ranking of Higher Educacion Instituciones. Em seus propósitos e metas estão a adoção dos rankings não como mecanismos exclusivos, nem o mais importante, para orientar a gestão acadêmica, a clareza sobre seus propósitos e grupos objetivos, o reconhecimento à diversidade de instituições, a contribuição para a clareza e transparência das informações utilizadas e suas fontes e levar em conta os contextos sociais, culturais, econômicos dos diversos sistemas educativos. Em relação ao desenho e ponderação dos indicadores, usar uma metodologia mais

transparente escolhendo os indicadores pela sua relevância e validade e não os alterando constantemente. O novo modelo de ranking também deve usar padrões éticos no recolhimento das informações com métodos comprovados cientificamente, usando dados verificáveis e adotando medidas de assegurar a qualidade deste trabalho para garantir a credibilidade do ranking. Além disso, ao apresentar os resultados devem deixar claros quais os fatores levados em conta e como foram feitas as pesquisas para não gerar dúvida no entendimento das informações.

Além de Berlin, o Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (MESALC), coordenado pela UNESCO (2016), também propõe mudanças nos rankings, como o reconhecimento da diversidade das instituições antes mesmo de sua qualidade, levar em conta várias dimensões como a docência, a investigação, a transferência de conhecimento, a orientação internacional e o compromisso regional. Também não deve consolidar as dimensões em um só resultado, permitindo a análise por dimensão ou disciplina e o reconhecimento das especificidades regionais.

Algumas alternativas aos rankings tradicionais apareceram, como o U-MULTIRANK da União Europeia que tem mais 850 IES, é multidimensional e dirigida ao usuário que pode selecionar por áreas e comparar, o INFOACES da América Latina que tem 33 sócios de 23 países, que é similar ao U-M mas com informações mais básicas e limitadas, o EXECUM do México, somente com universidades mexicanas que tem informações comparadas entre ensino, investigação, financiamento e de padrões de qualidade. O grande desafio para a utilização dos rankings é melhorar a quantidade e a qualidade das informações que ele capta e como essas informações geram indicadores de qualidade adequados. Além disso, devem também garantir maior clareza e transparência na divulgação de tais resultados.

Se tantos são os problemas na metodologia adotada pelos rankings, por que eles possuem tanto crédito no mercado? Como percebido, os rankings são o reflexo do mundo neoliberal da livre concorrência (algumas vezes sem medida) e são utilizados como forte ferramenta de divulgação, mas somente se beneficiam deles as grandes instituições ou mesmo corporações de ensino. Além disso, ao não fazer uso das avaliações institucionais para o desenho e desenvolvimento de políticas para o setor nem para a distribuição de recursos ou para gestar o sistema universitário, a avaliação institucional não teve seu valor reconhecido pela sociedade, e este vazio na legitimidade por parte do Estado deu espaço para o crescimento da difusão midiática dos rankings, segundo Barsky (2012).

Segundo Takata (2015) O “sucesso” se dá porque os rankings simplificam os resultados e comparam as instituições, e num mundo competitivo isso facilita a divulgação, a compreensão

e tem apelo de público e de mídia. Além disso, os rankings ganharam popularidade por fornecerem um modo simples, rápido e fácil de medir e comparar a performance e 'qualidade' do ensino superior em nível internacional, o que é especialmente importante para estudantes, empregadores e outros que têm pouco ou nenhum conhecimento local sobre as diferentes instituições e qualidade da experiência educacional.

De acordo com Vroeijenstijn (1995), essa proeminência e influência dos rankings têm motivado uma análise crítica por parte de acadêmicos e especialistas em políticas universitárias. Em 2011, a Unesco realizou, em sua sede em Paris, em parceria com o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o fórum Global Forum on Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses. Segundo o fórum, os rankings foram bem-sucedidos em pontos como colocar em consideração a qualidade em um quadro internacional comparativo maior, tornar o mundo da educação superior mais competitivo e multipolar e chamar a atenção para a importância de boas informações comparativas sobre qualidade: performance, produtividade, valor do investimento e retorno do investimento público. Por outro lado, concluiu-se que, em um universo de mais de 16 mil IES, o foco é em menos de 1% das instituições (as top 100 das classificações). O fórum também apontou que os rankings não revelam nada sobre como a educação superior dos países funciona e que encorajam as nações a focarem-se desproporcionalmente nas instituições de elite – de forma que a ênfase desproporcional na pesquisa possa prejudicar o ensino e a aprendizagem.

4 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE X RANKINGS

Dissertar sobre a qualidade da avaliação de instituições de ensino superior não é algo simples, mas é muito importante. É preciso ressaltar que o objetivo principal da avaliação é melhorar a qualidade da educação e conseqüentemente a vida da sociedade, enquanto o dos rankings é classificar e difundir essa classificação com fins de marketing, prioritariamente. Além disso, mesmo que as avaliações não sejam tão simples de divulgar para a opinião pública, isso não é insuperável e pode ser feito de várias maneiras, inclusive de forma indireta a partir da qualidade do egresso que atuará no mercado.

A avaliação é feita de maneira mais ampla e pode captar melhor as particularidades de cada curso, de cada faculdade, ao longo do tempo, pois a qualidade não é estática nem pode ser demonstrada com critérios simplificados e/ou objetivos como os rankings. A metodologia aplicada nas avaliações da qualidade são apropriadas cientificamente, iniciando pela auto avaliação e seguida pela avaliação externa feita por pares, em muitos casos, e mesmo quando

são feitas entrevistas ou questionários mais subjetivos, ainda assim é mais fácil de perceber as contradições quando se faz uma auto avaliação, pois ela é feita normalmente por atores dentro da instituição com o olhar voltado para perceber as qualidades e as debilidades da IES, e normalmente são pessoas preparadas para tal ação (MARTINEZ, 2016).

Algumas pessoas que defendem a avaliação ao invés do ranking o fazem levando em conta que os rankings são voltados para interesses comerciais e de mercado, enquanto as auto avaliações não são. Neste caso há uma discordância da parte dos autores, as faculdades públicas também se voltam para o mercado pois em muitos casos é ele quem ajuda a definir as políticas públicas de financiamento e aportes financeiros para pesquisa, entre outros, portanto não se pode falar que os rankings são voltados para o mercado e as universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário dos rankings, que se baseiam em modelos pré-definidos, como nos esportes, que tem regras claras e onde todos os envolvidos, a priori, possuem a mesma possibilidade de vencer, nas universidades os contextos são muito diversos e não é justo comparar universidades grandes, já estabelecidas, de grande reconhecimento do público, com IES mais novas e em processo de desenvolvimento. Ao fazer um ranking sem levar isso em conta corre-se o risco de rotular algumas instituições que até poderiam se desenvolver, mas perdem essa oportunidade pois os números do ranking aparecem quase imediatamente no mercado e muitos professores e alunos que poderiam procurar essas IES e inclusive auxiliá-las no processo de desenvolvimento, simplesmente se negam a isso e procuram outras instituições.

Avaliar depende do objetivo que se queira dar prioridade, e isso é levado em conta na auto avaliação e na avaliação externa, mas não nos rankings. Se torna evidente que tanto a avaliação externa quanto a auto avaliação devem ocorrer segundo o marco de objetivos de cada instituição, tornando inadequado o ranking destas instituições já que é uma avaliação institucional abstrata com indicadores genéricos que prescindem dos objetivos definidos pelas IES. A riqueza do princípio de auto avaliação baseado na autonomia das IES contrasta com a pobreza informativa em que se baseiam as metodologias dos rankings. A auto avaliação deve conter informação quantitativa e qualitativa para permitir um julgamento adequado da IES, isto não implica no acúmulo abusivo de estatísticas que podem prejudicar a análise.

É importante analisar a IES em seu contexto, como uma unidade de análise, e não em comparação com todas as outras, apenas. Talvez, apenas talvez, poderia se comparar várias

instituições, mas apenas como foi dito antes, se comparando aquelas com características e contextos semelhantes, mas não e assim que os rankings funcionam, infelizmente.

Concluindo, o objetivo da avaliação é melhorar a qualidade, enquanto o dos rankings é somente classificar e difundir essa classificação com fins de marketing. Há quem diga que os rankings podem melhorar a qualidade do ensino porque as faculdades, ao se verem em baixo no ranking, ou ausente deles, tentarão fazer de tudo para melhorar a qualidade para poder estar no ranking. Mesmo que isso aconteça, não é pelo motivo ideal da educação que é melhorar a vida das pessoas e da sociedade, não para aparecer na mídia. Claro que não se deve negar o valor indireto da melhoria da qualidade, mas tal melhoria deveria prescindir da necessidade de rankings para ocorrer. A avaliação das IES é necessária, mas as formas como elas estão sendo avaliadas e como seus resultados estão sendo disseminados não auxiliam, ao contrário, prejudicam o desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ALEMÁN, Y. O. P. Algunas consideraciones críticas acerca de los rankings universitarios. Pontificia Universidad Javeriana- **Reunión de la Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en Latinoamérica y Europa** - TELESCOPI Barranquilla, 2011.
- BARSKY, O. Acerca de los rankings internacionales de las universidades y su repercusión en argentina. En **Revista Debate Universitario**, vol.1, n-1-diciembre de 2012 pp. 35-83. Buenos Aires, CAEE-UAI, 2012.
- BERNASCONI, A. Are global rankings unfair to latin american universities? En **International Higher Education**, number 72, p. 12-13, 2013.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/avaliacao-institucional>. Acesso em 25 set 2016.
- DIAS SOBRINHO, J. Transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. In.: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/26656/2931>. Acesso em 25 set. 2016.
- MARTINEZ, E. S. **Sistemas comparados de Evaluación y Acreditación Universitaria**. 10º COHORTE, Doctorado en Educación. Universidad Católica de Santa Fé, 2016.
- NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- TAKATA, R. **Rankings universitários internacionais: polêmica sob medida**. 2016. Disponível em <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/?Rankings-universitarios>. Acesso em 23 set 2016.
- UNESCO. Instituto internacional para la educación superior en America Latina y el Caribe (IESALC). **Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (MESALC)**. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=406&lang=es. Acesso em 23 set.2016.
- VROEIJENSTIJN, A. I. **Improvement and Accountability: Navigation between Scylla and Caribdis**, London: Jessica Kingsley, 1995.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NA MÚSICA *XOTE DAS MENINAS* DE LUIZ GONZAGA

Francisca Joilsa da Silva
Discente/Pedagogia/UERN
joilsasilva@hotmail.com

Maria Ameliane Figueredo de Oliveira
Discente/Pedagogia/UERN
amelianediva@hotmail.com

Francisca Jucélia da Silva
Discente/Pedagogia/UERN e Discente/Especialização em Neurolinguística/Faculdade Venda Nova do Imigrante/FAVENI
juceliasilva2006@yahoo.com.br

RESUMO

Nosso trabalho tem por finalidade estudar como se constrói a identidade feminina na música *Xote das Meninas* de Luiz Gonzaga, identificando como a mulher é vista nessa letra, visualizando de acordo com a época da composição da música. Como é um tema que não é novidade, mais são poucos estudos realizados nessa perspectiva de estudo, contamos com os teóricos Stuart Hall (2011), Marcelo e Rodrigues (2012), Silva (2003), Lucena (2003), Muraro e Boff (2010), dentre outros. A metodologia utilizada nesse estudo se dar com o método dedutivo, pois a pesquisa vai abranger a identidade em um aspecto amplo, para assim chegar mais especificamente na identidade feminina exposta na canção de Luiz Gonzaga. A pesquisa é de caráter histórico, comparativo e descritivo, tem caráter qualitativo enfocando análises da identidade feminina na canção do Rei do Baião. O nosso estudo constitui-se como descritiva por descrever a mulher nessa época descrita na música *Xote das Meninas*, no qual realizaremos uma amostragem probabilista. Nesse sentido buscaremos analisar essa identidade feminina a partir dessa canção de Luiz Gonzaga, e refletir como gênero forró, e o Baião antes visto como forró pé de serra, vem trazendo outras ramificações de forró, e as mulheres continuam sendo símbolo de expiração para as composições de muitos estilos de forró existentes.

Palavras-chave: Identidade. Feminino. Canções. Forró. Cultura Nordestina.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No nosso estudo pretendemos abordar como se constrói a identidade feminina na canção *Xote das Meninas* de Luiz Gonzaga. E como essa identidade é construída a partir do enfoque cultural e social exposto nessa composição de Gonzaga. Focalizando a mulher e mais especificamente a nordestina, como uma identidade em transformação, e a importância dessa identidade feminina exposta em muitas canções do “Rei do Baião”, mostrando sua evolução ao longo da história.

O forró é um estilo musical apreciado na Região Nordeste e por todo país, e teve sua expansão por intermédio de um de seus precursores, Luiz Gonzaga. No ano de 1940, Gonzaga

começou sua luta para conseguir um espaço e mostrar o seu talento musical cantando o som do Nordeste. Nesse sentido, mudanças ocorreram ao longo dos anos e a música nordestina passa por diversos ritmos musicais como o baião, xote, xaxado, e o forró pé de serra, forró tradicional, forró universitário, forró pop, forró elétrico ao forró escrachado.

Ao ouvir as músicas de forró, notamos que a mulher nessas letras ao longo das décadas vem sendo estereotipada, muitas vezes tratada como um corpo bonito em que a sexualidade é “escrachada” sem nenhum pudor. Contaremos com vários teóricos que estudam a respeito das identidades, dentre eles Stuart Hall (2011), que tem pesquisas realizadas sobre vários tipos de identidades, nos ajudando a compreender melhor a identidade feminina, e possíveis respostas para mudanças ocorridas ao longo dos anos. Já Marcelo e Rodrigues (2012), Silva (2003), Lucena (2003), Muraro e Boff (2010), dentre outros, vão estar nos subsidiando com informações sobre a história da mulher, do forró e do nosso Rei do Baião.

Então, objetivando como se constrói a identidade feminina na canção de Luiz Gonzaga, assim, para a realização desse trabalho levaremos em consideração a época que a letra da música selecionada foi escrita, e como a mulher está sendo representada nesse gênero de música popular. Procuraremos observar como a mulher é vista na década de 50, época em que foi escrita a música, assim, compreender a evolução do Baião, Xote, Xaxado para os vários estilos do forró que conhecemos hoje.

A identidade feminina vem sendo estudada por vários vieses, nos quais vemos a mulher e suas diversas faces, essa representação da mulher vai se estagnar na formação social e cultural de uma comunidade e para termos um melhor aprofundamento sobre essa identidade feminina e justificar o porquê desses fatos estarem acontecendo no contexto atual, procuraremos estudar a identidade feminina e suas práticas sociais.

Para realização do nosso estudo, utilizaremos o método dedutivo, isso por nossa pesquisa tratar-se de uma forma mais ampla de identidade, e chegarmos, mais particularmente, na identidade feminina exposta na canção escolhida de Luiz Gonzaga. Nossa investigação configura-se como uma pesquisa de caráter histórica, comparativa, bibliográfica e descritiva, o corpus utilizado é a letra da canção *Xote das meninas* do Rei do Baião (Luiz Gonzaga), realizando um estudo que procure nos proporcionar informações necessárias para desenvolver como a identidade feminina vem sendo tratada na música de Gonzaga, e como essa identidade está se tornando estereotipada.

Assim, este estudo tem na sua abordagem um caráter qualitativo, enfocando uma análise da identidade feminina na canção de Luiz Gonzaga. Sendo a canção expressão de uma cultura,

percebemos a grande importância da canção, evidenciando a ligação da música com a literatura poética.

CONTEXTO HISTÓRICO DO FORRÓ

Faremos um breve percurso da história do forró, relatando um pouco da vida e da contribuição que o “Rei do Baião” (Luiz Gonzaga), assim como ficou conhecido em todo Brasil, deixando na cultura musical do país, um grande acervo de músicas com ritmos e composições que representam os nordestinos. Sendo o pioneiro na divulgação dos ritmos do nordeste (Baião, Xote, Xaxado), e que hoje conhecemos como o gênero “Forró”, e foi com o Baião, que proporcionou uma divulgação da música nordestina, nacionalmente e internacionalmente.

A origem do forró tem várias versões, a mais reconhecida é apresentada pelo o historiador/pesquisador Câmara Cascudo, no seu livro “Dicionário do folclore brasileiro” ele expõe vários significados de palavras que fazem parte da cultura nordestina.

Forró. Música e dança surgida por volta da segunda metade do século XX, com a migração de nordestinos para Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo, [...] O forró tem sua origem explicada também nos bailes que os chamados “gringos” radicados no nordeste do país promoviam *for all*, ou seja, para todos, nos quais era permitida a presença da população local. De *for all* para forró teria sido uma passagem natural (CASCUDO, 2002, p. 249 – 250).

Câmara Cascudo foi um dos maiores historiadores do Rio Grande do Norte, estudando a cultura do nordeste, em que todos os seus estudos eram direcionados as manifestações culturais dos nordestinos. Sendo o forró uma expressão da cultura nordestina, que além de alegrar os nativos, também os descrevem no seu dia a dia, esse gênero ao longo dos anos vai ganhando espaço, e destacando o nordeste na música popular brasileira. E existem outras fontes que se posicionam a respeito da origem do forró, como podemos encontrar o significado no Minidicionário Aurélio “**for.ró** sm. bras. Pop. 1. V. arrasta-pé. 2. Música nordestina de gênero variado e dança semelhante ao baião, porém com andamento mais acelerado, típicas desses bailes.” (FERREIRA, 2008, p. 415).

O forró tem diversos ritmos como baião, xaxado, xote, dentre outros, que se tornam uma dança marcante, tendo como instrumentos principais a sanfona, o triângulo e o zabumba. Foram esses instrumentos que denominaram o ritmo de todo um povo, caracterizando, assim, esse gênero musical em uma identidade nordestina. O som que dá ao povo sertanejo o prazer de dançar, ouvir e cantar um forró de raiz, com composições bem feitas e nas quais suas melodias

podem ser encontradas uma beleza inigualável, e que retratam bem o homem nordestino, suas alegrias, emoções e sofrimentos.

Assim, o forró nasceu da cultura popular dos nordestinos, de suas manifestações que descrevem a vida desses homens e mulheres. As temáticas expostas nas músicas abordam sempre o cotidiano, a mulher, os relacionamentos amorosos e falam da situação climática que é uma das causas de sofrimento desses sertanejos, a seca no nordeste. Esse povo sofrido, por viverem em situações críticas proporcionadas pela seca e pela miséria, tem que deixar suas terras para procurarem melhores condições de vida em cidades maiores. Deixando, portanto, muitas vezes de serem escravos dos coronéis, e saírem em busca de melhores condições para a sobrevivência.

Contudo, é nesse novo espaço, que música regional do nordeste ganha lugar nesse mundo musical. Sendo o forró um ritmo típico da região nordeste, foi se destacando ao longo dos anos, por intermédio do músico Luiz Gonzaga Nascimento, que tornou a música nordestina conhecida e respeitada por todo o Brasil. Ele foi e é um dos grandes nomes que fez a música popular brasileira destacar-se dentre tantos outros ritmos presente no ano de 1945.

Segundo Dionísio, Machado e Bezerra (2005, p. 107) “A canção é um gênero híbrido, de caráter Inter semiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia).” Dessa forma, a identidade da canção é dividida em competências verbais, musicais e lítero-musical, e a última citada tem aproximação com a poesia. Assim, a canção popular se assemelha à poesia, pois na canção está presente a influência da voz, da fala no canto, a canção popular se caracterizou por vivenciar mais de perto a voz e o canto do povo mais humilde, se distanciando da chamada música erudita que é mais formalista. E como a canção popular é simples na sua estruturação.

Em suma, acreditamos que a canção popular brasileira é muito rica, com diversas canções históricas que ultrapassam o tempo, fazendo sucesso em qualquer década que seja ouvida, pois são obras primas da música. Assim como nas canções de Luiz Gonzaga que têm toda uma fala cantada, com letras, ritmos e melodias incomparáveis, trazendo a representação das mulheres nordestinas em suas canções.

IDENTIDADE FEMININA

Ao percorrer a história das mulheres, percebemos que é um ser de extrema força e coragem, independente da ascensão social, etnia e cor da pele, pois elas fazem parte do mesmo universo feminino. Desde os tempos mais primórdios, as mulheres eram vistas, desde o seu

nascimento, como um ser sem grande importância, sendo a preferência dos pais pelo filho homem, o qual levaria o nome e os negócios da família adiante.

Dessa maneira, as mulheres eram apenas educadas para lidar com os afazeres do lar, saber organizar a casa, costurar, lidar com os criados, para que assim encontrassem maridos e, posteriormente, pudessem cuidar de sua família. Isso, quando era uma mulher de berço (rica), enquanto as mulheres pobres tinham que auxiliar as mães a cuidar dos irmãos e trabalhar junto com ela, independente do serviço enfrentado pelos pais para sobrevivência de todos, fora a outras mulheres que eram usadas como objetos sexuais.

Esses costumes da criação da mulher tem em si um processo histórico muito amplo, isso devido à sociedade, que sempre teve o poder patriarcal, como referência de leis a serem cumpridas, no qual a mulher era submissa ao o homem. No entanto, esse contexto vem passando por modificações, principalmente, porque as mulheres ganharam ao longo dos anos o direito de ter voz ativa, e estão tentando mudar a concepção de que o homem, por ter maior força braçal, era único capaz de sustentar a família e ter mais acesso à educação, tudo isso vem se modificando, pois a mulher vem construindo assim uma nova identidade.

A identidade feminina passa por um processo de transformação interior a partir do momento em que a mulher passa a perceber como é tratada na família e comandada pela sociedade, que tem enraizado em sua cultura costumes que favorecem só aos homens. Sendo assim, as mulheres de uma forma geral carregam consigo um enorme fardo, como as menos favorecidas economicamente, pois as que tinham a seu favor um “sobrenome” muitas vezes não se incomodavam em serem tratadas feitas bonecas de luxo, prontas para fazer excelentes negócios.

Dessa forma, essas identidades passam por todo um processo social e cultural que estipulam valores, mas o único “sujeito” a ser manipulado são as mulheres. É importante buscarmos respostas sobre a questão de identidade, a qual se modifica constantemente, passando por transformações influenciadas pelo meio ao qual vive, pois é através da sociedade que ocorre a modificação do indivíduo.

A noção do sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. [...] A identidade nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”,

contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2011, p. 11–12).

Os valores impostos pela sociedade fazem com que as mulheres e homens também sigam esses princípios, sem coincidir com aquilo que eles realmente acreditam e queiram para suas vidas, muitas vezes é como se fossem obrigados a seguirem essas regras socioculturais de uma época. Nesse sentido, vemos como é complexo falar sobre identidade e, em especial, sobre a feminina que tem um histórico existencial ligado diretamente ao homem, pois a mulher desde a criação do mundo sempre foi vista como um ser submisso ao homem.

Tendo em vista que o período ao qual se refere a citação acima é na década de 50, os chamados “Anos Dourados”, e que as revistas das épocas abordam a vida social das “moças de família” eram aquelas que nasciam em famílias ricas, e tomavam todas as precauções possíveis para serem bem vistas como damas da sociedade. E essas seguiam fielmente os padrões estabelecidos pelos pais, e depois do casamento na vida conjugal era dominada pelo marido.

A vida sexual feminina, cuidadosamente diferenciada da procriação, também permanece oculta. O prazer feminino é negado, até mesmo reprovado: coisa de prostitutas. A noite de núpcias é tomada de posse da esposa pelo marido, que mede seu desempenho pela rapidez da penetração: é preciso forçar as portas da virgindade como se invade uma cidadela fechada. Daí o fato de tantas noites de núpcias se assemelharem a estupros cujo relato é indizível (MATOS; SOIHET, 2003, p. 16–17).

A sexualidade da mulher sempre foi posta como um tabu, em que ela própria não tinha conhecimento do seu corpo, e das próprias necessidades sexuais, pois elas não tinham nenhum tipo de informação a respeito das mudanças que ocorrem no corpo de uma mulher. Ao casar, elas não tinham liberdade de opinar ou de se impor diante do ato sexual, sendo imposta para mulher como algo maravilhoso, isso dependendo do parceiro, muitos maridos tinham no ato sexual mais uma forma de possuir a mulher de forma grotesca, para assim mostrar a mulher que o corpo ali exposto era de uso integral dele, e assim usá-lo da forma que achasse melhor, como um objeto.

Além do mais, o seu corpo carrega um pesado e complexo aparelho reprodutivo que inclui tanto a menstruação, defloração, gravidez, parto, amamentação – indo até a menopausa – quanto o útero, os ovários, os seios e muito mais zonas erógenas que o homem. Este possui apenas um pênis e dois testículos. Por ser mais simples, o corpo do homem carrega uma grande carga de fantasias, mas o da mulher não, porque o corpo dela carrega a realidade que é a vida (MURARO; BOFF, 2010, p. 162).

Como a mulher é a única capaz de dar vida a outro ser, isso a torna um ser especial, mas sem grande reconhecimento, sendo vista muitas vezes só pelo seu corpo, e ser portadora do aparelho reprodutivo. Mudanças foram acontecendo ao longo do tempo, e a mulher foi crescendo perante os olhos dos homens e da sociedade. Assim ocupando lugar almejado na sociedade em diversas esferas sociais. Embora conquistada através de muitas lutas, mas não desistiu de conseguir seus direitos, deixou de ser submissa ao homem e passou a se posicionar perante seus próprios desejos e objetivos perante a sociedade.

No Brasil, o período de 1934 a feminista Bertha Lutz, participou do movimento grandioso e ousado, pela busca dos direitos das mulheres, em que participava do grupo feminista que faziam suas reivindicações em diversos países, manifestações que exigiam seus direitos de cidadãs, direito a se envolver na política, e o de trabalhar.

Outra mulher que enfrenta e estava presente na luta feminista é a potiguar Nísia Floresta, que reivindica os direitos da mulher através da sua escrita, assim nos afirma Bonnici e Zolin, (2003, p. 165):

O feminismo no Brasil oitocentista, por sua vez, desenvolveu-se ao lado dos movimentos em prol da abolição dos escravos e da proclamação da república. A republicana e abolicionista Nísia Floresta Brasileira Augusta (pseudônimo de Diônisia Gonçalves Pinto) foi, também, a primeira teórica do feminismo no Brasil. Seu primeiro livro, *Direitos das mulheres e injustiças dos homens* (1832), inspirado no *Vindications of the Rights of Woman*, de Wollstonecraft, põe em discussão, a partir de conceitos e doutrinas do iluminismo europeu, os ideais da mulher de igualdade e independência, configurados pelo direito à educação e à vida profissional, bem como o de serem consideradas como de fato são: seres inteligentes e capazes, portanto dignos de respeito.

As lutas pela conquista do espaço da mulher foram muitas, pois ultrapassam os séculos de preconceitos e submissão que não foram fáceis, até mesmo nos dias atuais as mulheres, ainda, são vistas como inferiores aos homens em alguns aspectos, principalmente na área profissional. Apesar de que, também já conseguimos espaços importantes na sociedade, pois temos a primeira mulher na presidência no Brasil, e são muitas mulheres que mudaram vivendo de forma “livre”, responsáveis pelos seus próprios atos, e buscando melhores *status* financeiros, mas também têm as mulheres que ainda vivem subjugadas ao homem.

As mulheres do nordeste são vistas com preconceito primeiro por nascerem mulheres, e segundo por serem nordestinas, pois as mulheres sertanejas são estereotipadas como sendo mulheres “jecas” que não têm nenhum tipo de educação e se comportam grotescamente isso só por serem nordestinas. No nordeste, como em qualquer outra região do país, a mulher é imposta

a regras estipuladas pela sociedade, como também, existe a mesma diferenciação no tratamento das mesmas, isso, de acordo com sua posição econômica.

Essas mulheres batalhadoras, mesmo enfrentando trabalhos pesados, e sem ter muita consciência, sem nenhum tipo de incentivo ou conscientização, vão aos poucos exercendo um papel importante para a classe trabalhadora do nosso país, apesar de ser criticada por uma sociedade em que o direito de trabalhar e ganhar dinheiro era de inteira responsabilidade dos homens. Outra realidade enfrentada pelas mulheres nordestinas é o preconceito de não poderem frequentar a escola, e assim não conseguirem acessão profissional, e sempre estarem fadadas àquela vida de trabalho duro, seja na roça, cuidando dos filhos que nasciam com frequência, costurando para fora e outras atividades que só à mulher cabia fazer.

Nesse sentido, com o passar das décadas e com o movimento feminista, se espalhou no mundo inteiro, chegando ao nordeste. Muitas mulheres começaram a buscar seu espaço junto a uma sociedade, que critica à vida do outro, e como individuo do mesmo espaço, sofrem na sua identidade mudanças, que a própria sociedade impõe quem você é, e o que você deve fazer para permanecer igual aos rótulos imposto por ela.

Dessa forma, a mulher do cotidiano desempenha vários papéis, sendo mãe, esposa, dona de casa, trabalha fora e muitas vezes a única provedora do sustento da família, construindo assim várias identidades no seu cotidiano. No entanto, mesmo tendo avançado, e constantemente carregando um fardo maior de obrigações, a mulher ainda é vista com preconceito, pois é visada como o sexo “frágil” que não tem condições de ser reconhecida como ser capaz e pensante, podendo ir longe em suas ambições.

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta (HALL, 2011, p. 38- 39).

O conceito de identidade é muito complexo, pois cada indivíduo forma a sua identidade ao longo de sua existência, a identidade pode ser constituída dentro da personalidade de cada um e vai se modificando de acordo com as influências impostas pela sociedade em seus diversos aspectos: cultural, social, econômico e étnico.

Dessa maneira, vemos que tanto as mulheres nordestinas como todas as mulheres sofreram e sofrem preconceitos, mesmo assim elas não se deixam abater, não deixam que sua

feminilidade, sua coragem, seu otimismo se deixem abalar pelas regras sociais e culturais do contexto socioeconômico em que vivem.

ANÁLISE DA MÚSICA *XOTE DAS MENINAS*

Diante dos estudos realizados sobre a canção de Luiz Gonzaga, e conhecer um pouco sobre a história da mulher e as várias formas de preconceito imposto ao ser feminino, iremos mostrar na música *Xote das meninas* em que construiremos a identidade feminina a luz da visão de Luiz Gonzaga apresentando essa “menina/mulher” como musa inspiradora, sedutora, símbolo sexual, forte e corajosa, ao mesmo tempo transmitindo as tradições culturais do sertão Nordestino.

Iremos ver na canção *Xote das meninas*, a transformação do amadurecimento feminino, refletido no seu corpo e nos seus comportamentos, e de forma magnífica Gonzaga e Zé Dantas descreveram, fazendo referência a vegetação e ao clima do sertão nordestino:

Xote das meninas (1953)

Composição: Luiz Gonzaga/Zé Dantas

Mandacaru

Quando flora na seca

É o sinal que a chuva chega

No sertão

Toda menina que enjôa

Da boneca

É sinal que o amor

Já chegou no coração...

Meia comprida

Não quer mais sapato baixo

Vestido bem cintado

Não quer mais vestir timão...

Ela só quer

Só pensa em namorar

Ela só quer

Só pensa em namorar...

De manhã cedo já tá pintada

Só vive suspirando

Sonhando acordada

O pai leva ao dotôr

A filha adoentada

Não come, nem estuda

Não dorme, e nem quer nada...

Ela só quer

Só pensa em namorar
Ela só quer
Só pensa em namorar...

Mas o doutor nem examina
Chamando o pai de lado
Lhe diz logo em surdina
Que o mal é da idade
E que prá tal menina
Não há um só remédio
Em toda medicina...

Ela só quer
Só pensa em namorar
Ela só quer
Só pensa em namorar...

Link: <http://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/xote-das-meninas.html#ixzz2OljdcZ1>

Nessa canção que vem nos mostrar o desabrochar da menina para a fase da pré-adolescência, no qual ele utiliza uma planta da família das cactáceas mais que conhecida no nordeste de “Mandacaru”, por ser uma planta que resiste à seca, e floresce quando tem chuva.

E utilizando-se de recursos estilísticos que marcam o romance sonhado pela menina/moça, a linguagem nordestina, a sonoridade marcando os versos, figura de linguagem como a hipérbole “Ela só que só pensa em namorar”, a repetição “não come, não estuda, não dorme” e outros recursos usados para enriquecer a canção.

Na primeira estrofe da canção ele vai usar o jogo comparativo entre “Mandacaru” e a “Menina que enjoa da boneca”, mandacaru por ser uma planta resistente, pois resiste à seca e quando chove começa a nascer suas flores, mostrando a fecundidade da terra. Isso ocorre com a menina que enjoa da boneca, na fase que toda mulher passa de menina para moça, e chega nessa nova fase, não quer ser mais vista como uma criança e sim como uma mulher que já começa adquirir corpo de mulher e agir feito adulta, descobrindo um mundo novo, principalmente procurando encontrar o amor “Toda menina que enjôa/Da boneca/É siná que o amor/Já chegou no coração...”.

Assim, ao longo da canção ele descreve essa menina/moça, e modificações que ocorrem não só no corpo feminino, mas no comportamento, pois são marcas da feminilidade da mulher se produzir, “Não quer mais sapato baixo/Vestido bem cintado/Não quer mais usar timão...” a mulher sempre procura ficar mais bonita, pois faz parte da identidade feminina, para que possa ter êxitos nas suas conquistas amorosas.

A letra da música trabalha muito bem com essa identidade da mulher/menina nordestina, principalmente na época que foi escrita, que o pai não tendo o conhecimento dos anseios de

uma moça, procura o médico para consultar a sua filha que tem como sintomas todas as tendências naturais do ser “mulher”, “De manhã cedo já tá pintada/Só vive suspirando/Sonhando acordada/O pai leva ao dotô/A filha adoentada/Não come, nem estuda/Não dorme, não quer nada...” Muitas vezes por falta de orientação sobre como agir com as filhas, ou até mesmo não ter conhecimento das transformações que ocorrem com a mulher na fase de menina, para moça, já que na época tudo era um tabu, e o corpo feminino o maior deles, pois elas não podiam expressar seus desejos e medos, pois tudo era algo proibido.

Há muito que as mulheres são as esquecidas, as sem voz da história. O silêncio que as envolve é impressionante. Pesa primeiramente sobre o corpo, assimilado à função anônima e impessoal da reprodução. [...] Objeto do olhar e do desejo, fala-se dele. Mas ele se cala. As mulheres não falam, não devem falar dele. O pudor que encobre seus membros ou lhes cerra os lábios é a própria marca da feminilidade (MATOS; SOIHET, 2003, p. 13).

Dessa forma, a mulher desde criança é educada a se calar diante de qualquer transformação que ocorra tanto no seu corpo como nos seus comportamentos sociais, e apesar de ser notada sim, só fisicamente em que aguça o desejo dos homens e se for bonita, é invejada por outras mulheres que se sentem inferiores diante da beleza da outra, isso também é influência da sociedade que estipula a beleza como “cartão de visita” para ser bem tratado, tendo um corpo bonito se é tratada com mais cortesia tanto pelos homens como diante de toda a sociedade.

As canções, elas servem não só para nos alegrar, e acalantar as nossas tristezas, além disso, transporta na história as manifestações sociais, sejam elas dos sujeitos e suas transformações ao longo da vida, pois a música ela repassa situações vividas, ou casos ocorridos em diversas situações, e aí é que percebemos que a mulher é fonte inspiradora de muitos músicos, que descreve a mulher em diversos aspectos, como se pode notar nesta outra canção que trata não somente da beleza, mostrando a sensualidade da identidade feminina descrita na canção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos essa Pesquisa sobre a identidade feminina na canção *Xote das meninas* de Luiz Gonzaga, notamos que é o assunto muito rico, e que pode ser estudado com mais profundidade, pois a música de Luiz Gonzaga é um patrimônio cultural e social de vasta dimensão, que se pode ser estudada sobre vários vieses, devido ser uma das maiores manifestações de expressão popular e cultural da Região Nordeste.

Destacamos a nossa contribuição, com uma pesquisa que abrange a identidade de um modo geral, em que o sujeito é condicionado ao meio em que vive, isso se dar também na identidade feminina, que vai transformando sua identidade ao longo dos anos através de muitas lutas, quebrando “tabus” imposto pela a sociedade, e deixando de ser submissa ao homem, impondo os seus próprios pensamentos e desejos.

Nesse sentido, na canção selecionada, percebemos a evolução do comportamento feminino representada por identidades femininas descritas pelo Rei do Baião, que sempre gostou de abordar a mulher em suas letras falando da vida, das inseguranças, das seguranças da força da mulher, principalmente a nordestina que ele descreve muito bem. Mostrando a influência que o social, o econômico e cultural, se fazem presentes na identidade da menina/mulher destacada na canção “Xotes das Meninas”, com a letra mostrando as modificações ocorridas no comportamento feminino.

REFERÊNCIAS

- BONNICI, Thomas, ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM, 2003.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11 ed. São Paulo: Global, 2002.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 232p.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. 7 ed. Curitiba: Ed. Positivo; 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed., 1. Reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- MARCELO, Carlos; RODRIGUES, Rosualdo. **O fole roncou!** Uma história do forró. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 2012.
- MATOS, Maria Izilda Santos de; SOIHET, Rachel. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- MURARO, Rose Marie, BOFF, Leonardo. **Feminino e Masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla. **História das Mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

A DIMENSÃO AMBIENTAL DOS DIREITOS HUMANOS

Francisco Cleiton da Silva Paiva
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

RESUMO

O meio ambiente deve ser compreendido como parte fundamental para o alcance da efetivação dos direitos humanos, visto que o direito à vida e ao ambiente ecologicamente equilibrado são peças-chave para se conseguir uma qualidade de vida comum a todos e para o alcance da própria dignidade da pessoa humana. O equilíbrio ambiental é um dos componentes do almejado desenvolvimento sustentável, que nele está incluído também uma economia viável e uma sociedade justa. Este trabalho tem por objetivo mostrar o meio ambiente como um dos pressupostos dos Direitos Humanos de terceira dimensão e mecanismo de contribuição para o bem-estar social. Os Direitos Humanos correspondem aos direitos fundamentais de toda pessoa humana, que abrange tanto os aspectos individuais como também seu sentido comunitário. São direitos indispensáveis para uma vida humana e que se baseia em princípios históricos como liberdade, igualdade e fraternidade, essenciais e indispensáveis à uma vida digna. Com a pesquisa, verificou-se que a proteção do meio ambiente é fator decisivo para a consolidação dos direitos humanos, em que os indivíduos precisam da natureza para se desenvolver plenamente em sua condição de vida. Além disso, é a partir do desenvolvimento econômico, pautado na busca pela preservação do meio natural, que o resultado social torna-se ainda mais evidente, pois dessa relação ambiente-economia-sociedade todos saem ganhando. Sem o meio ambiente não há vida. Portanto, buscar mecanismo de proteção para a natureza é a forma mais sensata do ser humano se proteger, bem como garantir que outras pessoas no futuro tenham essa mesma oportunidade, ou seja, garantindo esse direito às próximas gerações.

Palavras-chave: Meio Ambiente. Sustentabilidade. Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

Abordando a temática ambiental, Boff (2012) diz que, nos dias de hoje, o tema sustentabilidade e meio ambiente é um dos assuntos mais comentados em todo o mundo. Não por acaso. Isso mostra a importância que o tema tem alcançado, tanto por parte da sociedade, empresas e governos. Isso vem acontecendo não só devido a um afloramento de uma percepção de limitação dos recursos naturais (que já é evidente e que vem se consolidando cada dia mais), mas também pelo entendimento que um meio ambiente é um bem que deve estar disponível a todas as pessoas de modo indistinto.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento elaborado em 1948, como resultado de uma cooperação conjunta de diversos países após a Segunda Guerra Mundial, diz, em seu Artigo 3º, que “todo ser humano tem direito à vida [...]” (ONU, sl., 1948). Da mesma forma, compreende-se que todo ser humano tem direito a ter qualidade de vida, como se depreende do art. 25 do referido documento. Dentre os muitos aspectos que contribuem

para que se alcance esse objetivo e esse direito, o meio ambiente aparece como peça fundamental, sem o qual se torna impossível à própria vida, não só a humana.

Infelizmente, do mesmo modo que outros direitos considerados fundamentais, se sabe que esse é um direito alcançado ainda por poucos, embora seja tão importante quanto os outros (ou até mais), com necessidade de proteção com uma abrangência muito maior.

O presente trabalho objetiva mostrar o meio ambiente como um dos pressupostos dos Direitos Humanos de “Terceira Dimensão” e mecanismo de contribuição para o bem-estar social. É importante que se compreenda essa dimensão do meio ambiente relacionada aos direitos humanos, haja vista que, comumente, tem-se uma percepção de direitos humanos mais ligados a outros aspectos, como a liberdades e outras garantias individuais. Por isso, tornam-se importantes outras abordagens envolvendo os Direitos Humanos em suas várias dimensões, intrinsecamente ligados entre si e com papel fundamental para o desenvolvimento de todas elas. Além disso, não há como tratar da vida humana sem considerar a variável ambiental, fundamento de sua própria existência.

2. METODOLOGIA

Conforme Andrade (2007, p. 119), a “metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”. Buscar soluções de problemas motiva o ser humano a desenvolver instrumentos capazes de responder às mais variadas questões, das simples às mais complexas. Por isso, cada problema exige um instrumento diferente (um método).

O presente trabalho corresponde a um estudo de revisão e para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na área do Direito, Ciências Ambientais, Gestão Ambiental e Sustentabilidade. A Pesquisa foi realizada a partir do estudo de autores como Ramos (2015), Comparato (2001), Ferreira Filho (2011), Boof (2012), Dias (2011), além de documentos oficiais da ONU e também da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A pesquisa está categorizada, quanto à natureza a pesquisa, como pesquisa qualitativa; quanto aos objetivos da pesquisa, é definida como descritiva; e, quanto ao objeto, considerada uma pesquisa bibliográfica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Comparato (2001), conceitua os Direitos Humanos como os direitos fundamentais da pessoa humana, contemplando não só os aspectos individuais como também seu sentido comunitário, chamados de direitos de fraternidade. Para Ramos (2014, p. 23), os Direitos Humanos “consistem em um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana, pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna”.

Direitos Humanos são direitos vinculados à condição da pessoa humana, que sem eles, na visão de Ramos (2015, p. 38), “não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida”. Embora não exista um rol determinado de direitos que o ser humano precise dispor para que tenha uma vida digna, pois sabe-se que as necessidades humanas variam conforme o contexto histórico e cultural, há elementos que, ao longo do tempo, foram sendo incorporados dentro do que é considerado essencial para que o mesmo se desenvolva plenamente. Historicamente, esses direitos são marcados pela mutação e constante renovação, desde a Antiguidade aos dias de hoje, podendo ser considerado um produto da História, conforme preceitua Ramos (2015) e Comparato (2001).

Os Direitos Humanos, segundo Ferreira Filho (2011, p. 57), são classificados em primeira, segunda e terceira geração (ou dimensão), correspondendo, respectivamente, aos direitos à liberdade, igualdade e fraternidade, basicamente o mesmo lema da Revolução Francesa de 1789.

Ramos (2014) explica que os direitos de “primeira dimensão” correspondem aos direitos de liberdade, que são os individuais, civis e políticos. Os de “segunda dimensão” são aqueles ligados aos direitos de igualdade, quer sejam econômicos, sociais e culturais, por exemplo.

Conforme Ferreira Filho (*Op. Cit.*), os direitos classificados como de “terceira dimensão” (ou geração) são os direitos de titularidade da comunidade (solidariedade e fraternidade), que estão ligados à qualidade de vida e solidariedade entre os seres humanos, abrangendo os direitos relativos à paz, ao desenvolvimento, ao patrimônio comum da humanidade e ao meio ambiente.

No entanto, é bom ressaltar, além disso, que há uma outra corrente doutrinária, defendida por Bonavides (2009), que preconiza a existência de mais duas outras dimensões, quais sejam: uma “quarta dimensão” dos direitos humanos (que correspondem aos direitos de informação, pluralismo e à democracia) e também de um grupo de quinta dimensão (que corresponde no direito fundamental à paz). Outra corrente, mais além, defende que há também uma “sexta dimensão”, que é o direito humano à água potável, conforme defende Santos (2001).

Em 1948, a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU) representou uma conquista enorme para a humanidade no tocante aos seus direitos individuais e universais. Dentre todos os direitos postos a partir do documento, o mesmo trouxe em seu art. 3º que o ser humano tem direito à “vida”, considerando que nela estão incluídas as condições necessárias à sua manutenção. Dentre essas condições está a preservação do meio ambiente como um dos pressupostos, sem o qual, inclusive, não seria possível a vida nem dos seres humanos e de nenhum outro ser vivo na Terra.

À luz da contemporaneidade, é interessante observar que na Declaração de 1948 sobre os Direitos Humanos não há nenhuma menção sobre o meio ambiente. Dessa forma, a observação de Comparato (2001) que os Direitos Humanos são um produto de cada tempo (ou seja, uma evolução histórica), mostra que assuntos ligados ao meio ambiente, à época da sua elaboração, ainda não eram tratados com a devida importância, ou, no mínimo, não estava em evidência. Qual a razão disso? O meio ambiente ainda não era considerado como um bem a ser preservado nem um problema a ser resolvido.

Mais de setenta anos depois, o que se nota nos dias atuais é que a questão ambiental tem ganhado destaque nas discussões em todo planeta. Isso se dá porque o ser humano tem percebido o quanto o desgaste do meio natural atinge diretamente suas vidas. A concepção de que os recursos naturais são limitados e cada vez mais em declínio acendeu o sinal de alerta para que as pessoas passassem a adotar uma nova postura e uma nova mentalidade em relação ao meio ambiente, entendendo que a destruição da natureza é, automaticamente, a destruição do próprio ser humano.

Manter o meio ambiente em equilíbrio é condição para o desenvolvimento pleno de todas as sociedades. Isto significa que quando a natureza é considerada para o bem comum, todos saem ganhando. Uma sociedade sadia e equilibrada é aquela que entende que seu bem-estar é alcançado quando se considera nas suas ações não só os impactos que elas podem causar no presente, mas, também, os efeitos que essas ações podem gerar no futuro. Esse é o conceito de “desenvolvimento sustentável”, definido pelo relatório “Nosso Futuro Comum” (também conhecido como *Relatório Brundtland*, da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, de 1987), como “a habilidade das sociedades para satisfazer às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das futuras gerações de atenderem a suas próprias necessidades” (CMMAD, 1999, p. 09).

No entanto, esse entendimento já vinha sendo firmado desde 1972, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, da qual resultou a Declaração de Estocolmo e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Essa

declaração foi também um marco histórico para o Direito Ambiental ao considerar o direito ao meio ambiente como um direito fundamental do indivíduo, equiparando-o a direitos já consolidados na esfera dos direitos humanos, como a liberdade e igualdade (primeira e segunda dimensão). Essa Declaração traz em seu Princípio nº 1 que: “o ser humano tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequada em um meio cuja qualidade lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, e tem a solene obrigação de proteger e melhorar esse meio para as gerações presentes e futuras”.

A referida Declaração defende também que quando existe uma relação em que o homem protege a natureza, ambos são beneficiados. Em seu preâmbulo, destaca: “O homem é ao mesmo tempo obra e construtor do meio ambiente que o cerca, o qual lhe dá sustento material e lhe oferece oportunidade para desenvolver-se intelectual, moral, social e espiritualmente” (ONU, 1972). No mesmo texto ressalta-se, ainda, que: “a proteção e o melhoramento do meio ambiente humano é uma questão fundamental que afeta o bem-estar dos povos e o desenvolvimento econômico do mundo inteiro, um desejo urgente dos povos de todo o mundo e um dever de todos os governos” (*Op. Cit.*). Assim, equilibrar a preservação do meio ambiente com um desenvolvimento econômico e satisfação da sociedade é um dos grandes desafios postos no cenário global nos últimos tempos.

Quando o conceito de desenvolvimento sustentável aborda a questão das “necessidades”, nele está o conceito-chave que inclui as necessidades essenciais dos pobres do mundo. Nessa linha, Dias (2011) explica que o desenvolvimento sustentável é, antes de qualquer coisa, um projeto social e político destinado a erradicar a pobreza, elevar a qualidade de vida da sociedade e satisfazer às necessidades básicas da humanidade. Portanto, a proteção do meio ambiente emerge como um direito humano, cuja responsabilidade é de todos e global, o que inclui os Governos, as organizações e a sociedade de modo geral.

O desenvolvimento pleno do ser humano depende de vários fatores, a fim de que possa encontrar a condição adequada para uma vida com dignidade. A ONU, ao desenvolver o conceito de desenvolvimento sustentável, traz com isso uma tentativa de resposta para os problemas ambientais existentes e dos riscos que todo o planeta corre em função desse problema.

Embora pareça fácil, lidar com a questão ambiental não é tão simples assim. Isso porque a própria dinâmica econômica, que é ligada diretamente à utilização de recursos naturais, tem que ser levada em conta, já que ações de impacto econômico trazem também, por consequência, um impacto social imediato. Ou seja, economia, sociedade e meio ambiente encontram-se em uma relação direta e intimamente ligados. Questões inerentes ao contexto emergem a partir

disso, como, por exemplo: é possível reduzir o desgaste na natureza sem afetar a economia? É possível mexer na economia sem atingir a sociedade? O fato é que é impossível mexer nessas questões sem impactar na vida humana, nas condições de vida da sociedade, no bem-estar dos indivíduos.

Por isso, “para ser sustentável o desenvolvimento deve ser economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto”, como afirma Boff (2012, p. 43). Esse conceito, também defendido por Elkington (2012), é conhecido como “Tripé da Sustentabilidade” (*Triple Bottom Line*), que preconiza exatamente o equilíbrio entre essas três variáveis. De maneira similar, a própria Declaração de Estocolmo (1972) traz que: “O desenvolvimento econômico e social é indispensável para assegurar ao homem um ambiente de vida e trabalho favorável [...]” (Princípio nº 8).

Viver em um ambiente preservado, com qualidade de vida e em condições que beneficiem a saúde das pessoas é um direito humano. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 aborda em seu Capítulo VI o Meio ambiente, que, em seu Art. 225 declara que: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.” (BRASIL, Art. 225, CF, 1988). Essa posição compartilha a responsabilidade pela garantia dos direitos ambientais não só para o governo, como também com a própria sociedade, que é, ao mesmo tempo, agente transformador do meio ambiente e também quem é mais suscetível nessa transformação.

Tudo isso parte da percepção de que as ações do homem para com o meio ambiente têm provocado sérias mudanças no planeta, ocasionando diversos problemas, cujos efeitos atingem a todos e no o mundo inteiro, gerando diversas discussões acerca da questão ambiental. É evidente que ao redor do mundo há uma disparidade quanto às oportunidades de se usufruir dos recursos ambientais de maneira igualitária e equilibrada. No entanto, ter um ambiente saudável e acessível a todos é um direito de toda sociedade, na verdade, é considerado um direito humano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Direitos Humanos englobam uma série de direitos, que vão desde o direito à vida, liberdade, igualdade, até temas como o meio ambiente. Classificados em três categorias, denominadas de “dimensões” ou “gerações”, o meio ambiente encontrasse na terceira dimensão desses direitos.

A proteção do meio ambiente, como condição essencial para o direito à vida, coloca esse direito como parte daqueles que alicerçam os direitos humanos.

Ter um ambiente ecologicamente equilibrado e protegido é fundamental para o desenvolvimento econômico, que, por sua vez, é necessário para que a sociedade também se desenvolva em sua plenitude e usufrua de um bem-estar.

É a partir do equilíbrio entre as variáveis econômica, ecológica e social que se tem o desenvolvimento sustentável, resultado conjunto de ações de todas as esferas sociais e cujos benefícios são sentidos não só pelas gerações presentes, mas também pelas futuras gerações.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 24 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em: 01 out. 2017.
- CMMAD, Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso Futuro Comum.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos.** São Paulo: Saraiva, 2001.
- DIAS, Reinaldo. **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ELKINGTON, John. **Sustentabilidade, canibais com garfo e faca.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2012.
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais.** São Paulo: Saraiva, 2011.
- ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948.** Rio de Janeiro: UNIC, 2009.
- ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração sobre meio ambiente humano (declaração de Estocolmo) - 1972.** Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/> > Acesso em 01 out. 2017.
- RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2014.
- RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional.** 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A ETNOMATEMÁTICA E A PRÁTICA DA MATEMÁTICA ENTRE SUJEITOS RURAIS NÃO ESCOLARIZADOS

Willyan Ramon de Souza Pacheco
Graduando/Pedagogia/UFCCG
pachecowillyan8@gmail.com

Dorgival Gonçalves Fernandes
Professor Associado IV/UFCCG
dorgefernandes@yahoo.com.br

RESUMO

A partir de questões e reflexões no campo da matemática e na área da educação matemática suscitadas por diversas transformações políticas e sociais que redimensionaram os modos de compreender e conduzir o ensino de Matemática ao longo da história, surgiu a Etnomatemática enquanto campo de estudos que visa compreender a Matemática como linguagem própria, construída e adaptada a realidade de cada comunidade nas suas práticas cotidianas. Neste sentido, este artigo é um recorte de uma pesquisa, ainda em andamento, que se vale dos pressupostos da etnomatemática para compreender como ocorre o processo de aprendizagem e operacionalidade da Matemática nas vivências de sujeitos não escolarizados das comunidades do campo. Neste caso, objetivamos com este artigo discutir as assinalações teóricas que nos permite entender o processo de aquisição e operacionalização dos saberes etnomatemáticos de sujeitos não escolarizados. Teoricamente se assenta no pensamento de autores como Ubiratam D'Ambrosio, Francisco Bandeira, Silvia Cabrera e Terezinha Carraher. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica. As apreensões e reflexões construídas nos levam a entender que a Etnomatemática se apresenta enquanto tendência que problematiza os modos tradicionais de compreender o ensino de matemática e as normatizações científicas que excluem as manifestações socioculturais do processo de construção do conhecimento nas comunidades populares, possibilitando redimensionamento nos modos de conceber a aquisição e operacionalização da matemática no campo, tendo em vista a valorização e emprego de diferentes modos de medir, pesar e calcular empregados pelos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Etnomatemática. Educação Matemática. Comunidade rural. Cultura popular.

INTRODUÇÃO

Pensar a Etnomatemática numa perspectiva histórica, política e social é necessário para que possamos compreender a organização do conhecimento sob a ótica da cultura popular, descentralizando o modo tradicional de aprender e ensinar matemática. A cientificidade matemática que prima pela exatidão, cunhada num modelo, de certo modo inflexível, se opõe às influências históricas, sociais e culturais que enraizaram o conhecimento. Essa oposição corrobora para a reprodução de um ensino dualista que dificulta a oferta de bases sólidas para a aquisição de conhecimentos que relacionem amplamente saberes populares ao processo de aprendizagem.

Assumindo tal perspectiva, este artigo é um recorte de uma pesquisa, ainda em andamento, que se vale dos pressupostos da etnomatemática para compreender como ocorre o processo de aprendizagem e operacionalidade da Matemática nas vivências de sujeitos não escolarizados das comunidades do campo. Essa operacionalização se refere ao domínio prático e espontâneo das noções básicas e complexas que se encontram na Matemática formal, noções construídas e ressignificadas a partir das demandas sociais de diversos povos e culturas.

Desse modo, objetivamos com este artigo discutir as assinalações teóricas que nos permite entender o processo de aquisição e operacionalização dos saberes etnomatemáticos de sujeitos não escolarizados, tendo em vista as influências históricas, políticas e sociais presentes nesse contexto. Para tal, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica. Teoricamente se assenta no pensamento de autores como Ubiratam D'Ambrosio, Francisco Bandeira, Silvia Cabrera, Terezinha Carraher, entre outros.

O artigo está organizado a partir de três tópicos que buscam empreender e apresentar uma discussão teórica acerca do problema de estudo e versam sobre influências históricas, políticas e sociais no âmbito da organização do pensamento matemático nas comunidades do campo.

ETNOMATEMÁTICA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A Matemática, em sua origem mais remota, esteve relacionada com os modos de vida dos sujeitos, intrinsecamente ligada ao social e às manifestações culturais que requeriam da Matemática uma dimensão subjetiva que correspondesse às necessidades individuais de cada sociedade em contextos diversos, como os indígenas, maias e africanos (CAJORI, 2007). Esse modo de se organizar no mundo a partir das necessidades individuais de cada região caracteriza a Matemática enquanto manifestação sociocultural que está estreitamente ligada a organização político-social de cada comunidade local que se constituía enquanto civilização.

No entanto, a Matemática que se apresenta entre os séculos XVII e XIX traz consigo o caráter universal, formalista e técnico, característica que é expressa diretamente nos modos de compreender e organizar seu ensino (VIEIRA, 2008). Particularmente no século XIX essa concepção de Matemática é difundida no mundo, sobretudo nas escolas, e compromete diretamente tanto os valores estabelecidos, até então a partir da cultura e costumes individuais e coletivos, quanto o avanço da própria ciência em consonância com as necessidades individuais de cada povo, tornando o ensino lento e descontextualizado de uma perspectiva histórica. Ao

analisarmos esse processo de formalização da Matemática, podemos compreender essa organização como sendo

um movimento do desejo que, ao afrontar um real multifacetado e amorfo, busca dotá-lo de significados, fazendo uma passagem do informe ao formado, do caos à ordem parcial, do imprevisível à estabilidade provisória. Esse movimento, no entanto, só se estabelece ao fazer uso das matérias e formas de expressão disponíveis, no campo das mais variadas práticas humanas (FERNANDES, 2014, p. 112).

É a partir da normatização da Matemática, que surge, ainda no fim do século XIX início do século XX, estudiosos que discordam do ensino formalista, técnico e mecânico da Matemática, como é o caso do filósofo norte-americano John Dewey e do matemático alemão Felix Klein que defendiam uma relação cooperativa entre aluno e professor e a importância de adotar a Educação Matemática enquanto disciplina. Porém, só em 1908, durante o Congresso Internacional de Matemáticos, realizado em Roma, a partir da fundação da Comissão Internacional de Instrução Matemática (IMUK/ICMI), sob liderança de Felix Klein, é que a Educação Matemática se estabelece enquanto uma subárea da matemática e da educação, de natureza interdisciplinar (MIGUEL et al., 2004). Em relação a organização da Educação Matemática, podemos recorrer aos escritos de Garnica e Souza (2012, p. 18) quando asseveram:

A Educação Matemática é uma prática social e a comunidade que a produz, que nela atua, que sobre ela reflete, que a sistematiza, volta-se para compreender a Matemática em situações de ensino e aprendizagem. Pode-se, em princípio, assumir que existe uma abordagem mais prática da Educação Matemática, desenvolvida por todos aqueles que, em um ambiente ou outro, em um momento ou outro, ensinam matemática; e existe também uma abordagem mais teórica da Educação Matemática, desenvolvida por todos aqueles que fazem pesquisa nessa área em instituições acadêmicas.

Desse modo, podemos evidenciar a Educação Matemática numa perspectiva plural, que se estabelece a partir dos múltiplos contextos em que se insere, modificando-se e modificando sua configuração a partir da realidade de cada espaço social. Enquanto prática social, é possível compreender a Educação Matemática em oposição a normatizações que regulamentam ações profissionais e de pesquisa, se estabelecendo a partir de “um cenário de constante problematização de normatizações, sempre provisórias, que se compõe junto a essas ações profissionais e de pesquisa” (FERNANDES, 2014, p. 108). Assim, a Educação Matemática recorre aos diversos contextos sociais e culturais para reestabelecer um modo dinâmico de

compreender a Matemática, ação que é interrompida, provisoriamente, em decorrência do Movimento da Matemática Moderna.

O Movimento da Matemática Moderna surge durante a guerra fria, por volta dos anos de 1960, e se espalha por todo o mundo de modo constante, acarretando no desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na formalidade e no rigor dos fundamentos da teoria dos conjuntos e da álgebra, descontextualizando o ensino e priorizando uma aprendizagem técnica no âmbito da Matemática.

No Brasil, um dos principais defensores desse movimento foi o professor de matemática Osvaldo Sangiorgi, sendo também o autor de vários livros didáticos entre 1960 e 1970, tempo em que o movimento se instala e se expande internacionalmente. Essa modificação no ensino de Matemática trouxe novamente a campo um ensino desconectado das relações sociais, culturais e históricas, priorizando uma linguagem formal, o domínio de conceitos e teoremas, além da memorização técnica dos conteúdos. Como afirma Pinto (2005, p. 5):

A excessiva preocupação com a linguagem matemática e com a simbologia da teoria dos conjuntos deixou marcas profundas, ainda não desveladas, nas práticas pedagógicas daquele período. Ao tratar a matemática como algo neutro, destituída de história, desligada de seus processos de produção, sem nenhuma relação com o social e o político, o ensino de Matemática, nesse período, parece ter se descuidado da possibilidade crítica e criativa dos aprendizes.

As críticas ao movimento se intensificam em todo o mundo, ainda no início da década de 1970 e, embora não possamos determinar com exatidão o fim do movimento, podemos apontar o Segundo Congresso International da Commission on Mathematical Instruction, realizado em 1972 em Exeter, Reino Unido, como marco do fim da Matemática Moderna (BANDEIRA, 2016). As críticas aos modos de ensinar matemática na época fizeram surgir teorias e movimentos que colocavam novamente em pauta a dimensão política, histórica, social e cultural da Matemática, como é o caso do Programa Etnomatemática de Ubiratam D'Ambrosio e da Educação Matemática Crítica, movimento que surge dentro da Educação Matemática em 1980, preocupando-se com os aspectos políticos da Educação Matemática (SKOVSMOSE, 2001).

No que se refere à Etnomatemática, esta faz parte de uma linha de estudos e pesquisas no âmbito da Educação Matemática que objetiva pensar os modos de ensinar, aprender e operar a matemática no cotidiano. De acordo com os estudos de D'Ambrósio (2005b) a palavra Etnomatemática surgiu em meados da década de 1970 a partir da junção de três radicais gregos,

sejam eles: etno, mátema e techné ou “ticas”. O significado da palavra é compreendido etimologicamente e descreve como sendo a Etnomatemática as “maneiras, modos, de técnicas, de artes (techné ou “ticas”) de explicar, de conhecer, de entender com (mátema) a realidade natural e sociocultural (etno) na qual se insere cada povo” (op. cit. p. 112). É, portanto, a Etnomatemática, os conhecimentos histórico-culturais constituídos socialmente através das relações sociais do indivíduo com a sociedade não escolarizada.

Nesse aspecto, a Etnomatemática se apresenta como campo de estudo matemático que visa compreender a Matemática como linguagem própria, adaptada a realidade de cada comunidade, permitindo que seus sujeitos possam desenvolver técnicas que visam estabelecer padrões matemáticos locais, construídos cotidianamente, como: légua, arrôba, braça, mói, punhado, agrado, tarefas, entre outros.

A Etnomatemática ocupa seu lugar na história da Matemática na perspectiva de crítica social aos modos tradicionais de conceber o ensino e a aprendizagem da Matemática escolar, evidenciando as diversas manifestações culturais de aprender e operar a matemática no cotidiano, nos diversos contextos sociais em que a escolarização é ausente. Essa tendência não busca inferiorizar um modo ou outro, mas evidenciá-los enquanto processos que se relacionam e podem contribuir para além de uma formação técnica, mas, sobretudo, política, emancipatória e humana.

A QUESTÃO POLÍTICA DA ETNOMATEMÁTICA

Reconhecer a dimensão política da Etnomatemática, entre as dimensões conceitual, histórica, epistemológica, educacional e cognitiva, é relevante para compreendermos essa tendência da Educação Matemática enquanto linha que se situa na história e na filosofia da matemática, estando intrinsecamente ligada as questões políticas, sociais e culturais, nos processos de aquisição e operacionalização da matemática (D’AMBROSIO, 2005a).

Inicialmente, torna-se necessário apresentar que, desde o processo de universalização da Matemática, as sociedades se organizaram em função de uma lógica homogênea de compreender o mundo, excluindo as manifestações históricas, sociais e culturais que viessem a desestruturar a concepção científica que normatiza o que é ou não conhecimento. A matemática se apresenta, nesse contexto, enquanto disciplina que ensina o que deve ser aprendido e pune o que foge da organização curricular (D’AMBROSIO, 2005a). Esse processo, entendido como disciplinarização, adota um discurso de ordem que, ao selecionar uma lógica específica de

compreender o mundo, produz o excluído, uma vez que suas matrizes são inferiorizadas e negativadas pela hegemonia do conhecimento matemático.

A palavra se constitui, nesse espaço de disciplinarização, enquanto uma ferramenta de dominação que legitima um discurso, colaborando para a manutenção da ordem. Seria, portanto, o sistema de ensino o espaço de “qualificação e fixação dos papéis para os sujeitos que falam, senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso” (FOUCAULT, 2007, p. 44). Todos os instrumentos que são utilizados para alimentar esse discurso de poder-saber, que exclui e negativiza, são articulados dentro de uma organização político-social que seleciona e disciplina os saberes que, colaborando para manutenção da ordem, são reconhecidos como verdadeiros. Essa ideologia é, como aponta D’Ambrosio (2005a, p. 39-40):

A estratégia fundamental no processo de conquista, adotado por um indivíduo, um grupo ou uma cultura [dominador], é manter o outro, indivíduo, grupo ou cultura [dominado], inferiorizado. Uma forma, muito eficaz, de manter um indivíduo, grupo ou cultura inferiorizado é enfraquecer suas raízes, removendo os vínculos históricos e a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista.

Vale ressaltar que a configuração que norteia os processos de disciplinamento se sustenta, conforme Foucault (2010), em quatro principais procedimentos, quais sejam: A seleção do conhecimento, que desqualifica e exclui saberes considerados inúteis, senso comum; A normalização, que sistematiza e organiza os saberes científicos; a hierarquização, que estabelece os níveis de saberes, classificando desde os saberes populares até o científico; a centralização, que garante a perpetuação da seleção dos conhecimentos pela classe dominante e a transmissão dos saberes, de modo que os menos favorecidos tenham menos acesso ao conhecimento em sua totalidade. A fragmentação, sobretudo da matemática, contribui para que essa configuração de disciplinamento se estabeleça e se reproduza naturalmente, de modo a ratificar a ideia de uma matemática para poucos.

O sistema educacional, ao adotar esse modo de compreender as organizações sociais, se torna um sistema formal que produz instruídos e não instruídos, ou seja, os excluídos socialmente, evidenciando a dimensão opressora de um ensino que oprime seus sujeitos, exigindo deles a descaracterização de suas raízes e a adoção de um novo modo de compreender os diversos contextos em que está inserido. É nessa perspectiva que “a educação pode ser um instrumento para reforçar os mecanismos de exclusão social.” (D’AMBROSIO, 2005a, p. 62).

A Etnomatemática surge, nesse contexto de disciplinamento, enquanto crítica social aos modos tradicionais de adotar, conceber e compreender a matemática. Estaria então focalizada

na recuperação da dignidade cultural do ser humano, no redimensionamento do ensino e da aprendizagem da matemática, além de buscar explorar os diversos contextos onde a matemática se insere, evidenciando novamente o caráter multicultural da matemática e dos sujeitos que desenvolvem cotidianamente seus modos práticos de operacionalizar a matemática em prol de suas necessidades pessoais, provocando, a partir de uma abordagem multicultural da matemática, o empoderamento dos sujeitos excluídos e a descolonização da matemática.

Assim, a Etnomatemática ocupa, nesse cenário, a função de resgatar a humanidade roubada pela hegemonia do conhecimento científico, de conduzir o sujeito a tomar consciência de sua condição de oprimido a partir de uma abordagem sociocultural que problematiza o ensino tradicional e apresenta o caráter cultural da matemática. No entanto, conforme Knijnik (1996, p. 278):

Não se trata de glorificar a matemática popular, celebrando-a em conferências internacionais, como uma preciosidade a ser conservada a qualquer custo. Esse tipo de operação não empresta nenhuma ajuda aos grupos subordinados. Enquanto intelectuais, precisamos estar atentos para não pô-la em execução, exclusivamente na busca de ganhos simbólicos no campo científico ao qual pertencemos. No entanto, também não se trata de negar à Matemática popular sua dimensão de autonomia.

Nessa perspectiva, a Etnomatemática não se configura apenas como tendência que busca compreender e evidenciar as diversas manifestações matemáticas nos múltiplos contextos, mas, também, enquanto campo de estudos que se ocupa em refletir e debater questões históricas e filosóficas que se cruzam com aspectos políticos, trazendo ao centro de suas discussões o tema poder, contribuindo para a visibilidade dos oprimidos e, conseqüentemente, para fortalecer a resistência que anima as suas lutas.

Em tal sentido, é mister destacar que estando a Etnomatemática inserida no centro das discussões políticas, históricas, sociais, epistemológicas, cognitivas e educacionais, é um equívoco limitá-la a uma única vertente e sintetizá-la enquanto campo de estudos que trata apenas de uma matemática popular. Mais que isso, a Etnomatemática reflete e problematiza os contextos socioculturais que produzem e operam saberes matemáticos, partindo de uma compreensão política, considerando as relações de poder e as transformações históricas que produzem o excluído, objetivando a produção e a valorização da dignidade cultural dos sujeitos que cotidianamente são denominados de inferiores e, conseqüentemente, negativizados pela ordem social construída por um discurso hegemônico que seleciona e hierarquiza os conhecimentos matemáticos em prol de interesses políticos e econômicos.

A ETNOMATEMÁTICA NAS COMUNIDADES DO CAMPO

Desde o início das civilizações, o homem foi motivado pelo seu ambiente natural a desenvolver modos e técnicas para medir, comparar, somar e se organizar no mundo. Diversas foram as estratégias, que se modificaram através do tempo, utilizadas pelos sujeitos para se adaptar às demandas sociais, para se inserir nos diversos contextos e garantir a sua sobrevivência. Embora tenham ocorrido muitas transformações, sobretudo nos aspectos políticos, sociais e tecnológicos, os modos arcaicos de contar, medir, comparar e somar ainda encontram-se presentes, principalmente, no campo.

No entanto, muitos são os desafios encontrados por diversas comunidades rurais no que concerne ao aprimoramento dos seus modos tradicionais de matematizar, o que nos apresenta uma problemática que se situa na dimensão educacional da Etnomatemática: Quais seriam as estratégias utilizadas por essa população para desenvolver modos próprios de compreender a matemática e operacionalizá-la em seu cotidiano? A capacidade de desenvolver uma lógica matemática própria está intrinsecamente relacionada à ação que o sujeito estabelece em consonância com os contextos históricos e culturais no qual cada comunidade se insere, compreendendo que essas manifestações são individuais e variam em cada localidade e em cada momento histórico. Essa ação de conhecer, produzir, mobilizar e reproduzir os saberes matemáticos estão correlacionados à memória. Como salienta D'Ambrosio (1996, p. 23):

A ação gera conhecimento, gera a capacidade de explicar, de lidar, de manejar, de entender a realidade, gera o *matema*. Essa capacidade transmite-se e acumula-se horizontalmente, no convívio com outros, contemporâneos, por meio de comunicações, e verticalmente, de cada indivíduo para si mesmo (*memória*) e de cada geração para as próximas gerações (*memória histórica*). (Destques no original).

Podemos compreender essa ação que constitui conhecimento e gera capacidades próprias de lidar com a realidade social, a partir das relações que são estabelecidas de sujeito para sujeito no convívio diário, nas problemáticas enfrentadas e nos desafios colocados pela sociedade institucionalizada, mobilizando os sujeitos que não tem acesso aos modos científicos de contar, medir e pesar a desenvolver técnicas individuais de compreender o mundo e se adaptar a ele.

Essa Matemática que nasce no âmago das necessidades sociais, se redefinindo historicamente e se reproduzindo culturalmente é hoje conhecida como Etnomatemática. Desse modo, a capacidade de conhecer e gerar o saber na prática e no convívio com os outros se

constrói e se redefine constantemente em decorrência das novas demandas que são colocadas diante das comunidades que não tiveram acesso ao conhecimento científico e desenvolveram seus próprios meios para estabelecer uma lógica que, embora distintas epistemologicamente, se relacionam e convergem nos momentos em que se encontram, reconfigurando novamente sua organização e reconstituindo um novo modo de compreender e lidar com a realidade.

Conhecer essas demandas que impulsionam sujeitos do campo a reelaborar sua matemática é necessário para compreendermos essa ação enquanto movimento cultural que reconstrói o conhecimento popular a partir da consciência que o sujeito adquire mediante as problemáticas cotidianas, ao saber fazendo e fazer sabendo. Nesse sentido, o processo de aquisição dos saberes matemáticos é “uma relação dialética impulsionada pela consciência, que se realiza em várias dimensões” (D’AMBROSIO, 2005a, p. 54), podendo compreender a matemática desenvolvida nessas comunidades como

uma forma particular de organizar os objetos e eventos no mundo. Podemos estabelecer relações entre os objetos de nosso conhecimento, conta-los, medi-los, soma-los, dividi-los, etc. e verificar os resultados das diferentes formas de organização que escolhemos para nossas atividades (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 2011, p. 29).

Nesse sentido, quando destacamos que esses saberes são singulares a cada comunidade, estamos enfatizando, também, que o modo de organizar esses saberes são particulares e dependem tanto do contexto social e do momento histórico, quanto da cultura, compreendendo a última enquanto “o conjunto de conhecimentos compartilhados e comportamentos compatibilizados” (D’AMBROSIO, 2005a, p. 32). Entender esse processo de aquisição e operacionalização da matemática no campo é importante para compreendermos as relações que são estabelecidas durante a adaptação dos saberes do campo aos conhecimentos científicos nas práticas diárias do camponês.

No entanto, embora exista essa relação, o que observamos é uma resistência ideológica de considerar esses saberes no âmbito do ensino de matemática nas escolas, estando essa aproximação restrita apenas aos espaços informais de relações de trocas comerciais e prestação de serviços. A Etnomatemática, no entanto, também pode ser considerada enquanto possibilidade reflexiva que, em sua essência, problematiza o modo tradicional de compreender a matemática e, por isso, propõe um ensino de matemática contextualizado com os aspectos socioculturais, como afirma Cabrera (2004, p. 24):

A proposta da etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo e no espaço, questionando o aqui e o agora. Assim, mergulhamos nas raízes e praticamos dinâmica cultural, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar.

O que se propõe não é, por outro lado, uma disciplinarização da Etnomatemática, considerando que estamos estabelecendo relações entre duas matemáticas que surgem a partir de objetivos distintos, mas se encontram em diversos âmbitos. O que se idealiza é oportunizar o desenvolvimento de um ensino com base no cotidiano comum dos sujeitos, inspirado nas necessidades e realidades de cada contexto, contribuindo para a minimização da violência que é praticada contra a criatividade do aluno (VITTI, 1999). Nesse sentido, a Etnomatemática procura, através da realidade social de cada comunidade, chegar a uma ação pedagógica mediante uma abordagem histórica e cultural do conhecimento (BANDEIRA, 2016).

As práticas matemáticas que são desenvolvidas pelos sujeitos do campo carregam uma especificidade cultural que é visivelmente observada nos seus modos de aprender, conduzir e reproduzir a matemática na vida prática. Porém, essas técnicas por não contemplarem o caráter científico e universal da matemática, geralmente aparecem como saber inferior, sendo ignorado, menosprezado, rejeitado e reprimido pela comunidade científica (D'AMBROSIO, 2005a).

A Etnomatemática assume, assim, a função política de visibilizar essas influências e apresentar a Matemática a partir de uma perspectiva teórico-prática, onde os sujeitos constituem seus saberes fazendo e fazem sabendo. O saber etnomatemático, enquanto característica de uma comunidade popular, do campo, das favelas, das florestas, das camadas menos favorecidas, se apresenta como problemática para pensarmos os modos pelos quais a matemática se constitui, se mobiliza e se reproduz através das práticas de sujeitos que estão ausentes de espaços institucionais que cientificizam conhecimentos e excluem práticas embebidas de saberes históricos, culturais e sociais.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Diante da abordagem realizada, podemos compreender a Etnomatemática enquanto vertente de estudos e pesquisas que busca a descentralização do conhecimento matemático hegemônico, a visibilização dos modos populares de conceber e compreender a matemática enquanto prática social, como, também, fenômeno histórico-social constituído através das relações sociais estabelecidas em diversas culturas e que busca corresponder às necessidades humanas de ser e estar no mundo matematicamente.

A dimensão política da etnomatemática nos permite explorar os paradigmas ideológicos que selecionam e hierarquizam o conhecimento, tendo em vista corresponder a interesses hegemônicos que negam as manifestações socioculturais presentes na construção do conhecimento popular, evidenciando as relações de poder intrínsecas no processo de normatização do conhecimento dominante, tendo em vista a manutenção da ordem vigente.

A matemática expressa nas comunidades do campo apresenta os modos singulares de diferentes culturas se organizarem socialmente, politicamente e economicamente no âmbito de um sistema comercial próprio que desenvolve meios para a elaboração de códigos e nomenclaturas populares para medir, contar e pesar, possibilitando meios alternativos que subsidiam a ausência da escolarização na vida prática. Assim, a Etnomatemática se concebe nos modos individuais de se relacionar matematicamente com o mundo, quebrando barreiras normativas e ideológicas que limitam a criatividade humana e negam as diferentes formas de compreender a organização do pensamento matemático de sujeitos não escolarizados.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Francisco de Assis. **Pedagogia etnomatemática: reflexões e ações pedagógicas em matemática do ensino fundamental**. Natal, RN: EDUFRRN, 2016.
- CABRERA, Silvia Regina Trento. **A etnomatemática: teoria e prática**. 2004. 57 f. Monografia (Especialização) – Curso de Educação Matemática, Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, 2004.
- CAJORI, Florian. **Uma história da Matemática**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. **Na vida dez, na escola zero**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005b.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- FERNANDES, Filipe Santos. **A quinta história: composições da educação matemática como área de pesquisa**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, p. 233. 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura F. de A. Sampaio. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e Resistência: Educação Matemática e Legitimidade Cultural**. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1996.

MIGUEL, Antonio et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre a sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 70-93, set./dez. 2004.

PINTO, Neuza Bertoni. Marcas históricas da matemática moderna no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 25-38, set./dez. 2005.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VIEIRA, Nuno. Para uma abordagem multicultural: o Programa Etnomatemática. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, p. 163-168, 2008.

VITTI, Catarina Maria. **Matemática com prazer**: a partir da história e da geometria. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

CLASSES MULTIANOS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO

Wirlândia Oliveira de Nazareth Moura
Graduanda/Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
lannawirlândia@gmail.com

Maria Ireni de Mesquita
Graduanda/Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
gidagabriel@hotmail.com

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Docente/Pedagogia/DE/CAMEAM/UERN
malupsampaio@hotmail.com

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir acerca do processo de ensino aprendizagem nas escolas do campo, denominada como Classe Multiano é vista como, uma organização de ensino completamente ultrapassado. A classe multiano surgiu por conta da necessidade de levar educação escolar aos alunos dos setores rurais, nascendo à ideia de crianças de diferentes séries e idades no mesmo ambiente com apenas um professor. Para entender esses espaços realizou-se pesquisa de campo e bibliográfica, para se entender as leis que apontassem o direito à educação nas escolas no campo (Lei 9.394/96 da LDB). Diante desse contexto, conclui-se que o ensino na escola do campo se apresenta de maneira fragmentada, deixando muito a desejar e tanto educando quanto educador se tornam vítimas dessa má estrutura que se encontra os ensinos multianos.

Palavras-chave: Classes multianos. Educação escolar. Setores rurais.

INTRODUÇÃO

As classes multianos no Brasil vêm se destacando há anos com seu nível de dificuldades para uma aprendizagem complexa. Estudar exige sacrifícios, exige a vontade de aprender e mesmo em meio a tantas dificuldades, a escola ainda é a esperança de muitos que almejam futuramente um sucesso no campo profissional. Na zona rural encontramos escolas aparentemente bem cuidadas, salas de aulas pequenas com o mínimo de conforto percebe-se que a alimentação servida baseia-se na mesma alimentação da escola urbana a qual se vincula. O que não se pode esquecer é que haverá nesses pequenos espaços a possibilidade de mudança e não apenas como um pequeno espaço esquecido do restante do mundo.

Para o presente estudo fizemos uma pesquisa em uma das escolas multianos e, para tanto, tivemos de ir a campo e ver de perto as formas de ensino no ambiente rural onde foi feita entrevistas e observações diretas com funcionários que ali trabalham, estas pesquisas de campo se deu no quinto (5º) período da disciplina sobre o Ensinar e o Aprender sobre a supervisão da

professora Maria Lúcia Passos Sampaio. Este levantamento foi feito na Escola Municipal Antônia Maria de Andrade no sítio Mumbaça de Cima na cidade de Frutuoso Gomes/RN/Brasil, onde residimos, percebemos que as crianças do campo são muito receptivas e numa simples visita de uma pessoa diferente faz com que eles se sintam especiais.

As classes multianos nascem no contexto da educação do campo como uma solução para levar educação formal aos setores rurais que na maioria das vezes não há muita crianças para formação de uma turma seriada, e de acordo com os padrões do sistema é obrigatório haver uma quantia significativa de alunos para que se torne possível regulamentar a matrícula de todos perante Lei 9.394/96 da LDB. No entanto, o que se pode perceber é que essa forma de ensino se torna complexa tanto para professor quanto para o aluno, ou seja, dificulta o processo de ensino aprendizagem, historicamente às classes multisseriadas tornaram-se uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo.

Essa é uma realidade bem presente no cotidiano da educação do campo, sendo esta apenas mais uma das dificuldades que passam professores e alunos da área rural, dificuldades estas vivenciadas que torna a educação do campo precária e em alguns casos o professor se subdivide, deixando a desejar no âmbito educacional, essa qualidade revela que nas escolas do campo o professor vive em total condição de abandono. Como um professor pode se desmembrar em vários ao mesmo tempo, fazer varias atividades, na qual vá suprir a necessidade do aprender de cada aluno? É bem complicado você não ter com quem contar e sozinha dentro de uma sala de aula dar de conta de vários alunos com necessidades diferentes de aprendizagem, sabendo que um já sabe ler, outro precisa de mais atenção por não saber e sofre a carência de não ter por perto o professora para ensina-lo mais que os demais, e observamos no depoimento do professor que na maioria das vezes os alunos se frustram abandonando os estudos pelo simples fato de que não vão aprender que não nasceram para ler e na maioria das vezes crescem com esse pensamento de que são incapazes de aprender o básico, que seria o conhecimento das letras do alfabeto.

SISTEMAS DE ENSINO MULTIANO NO BRASIL

Esse trabalho é baseado no contexto teórico empírico acerca das escolas rurais que apesar de ser vinculada a escola urbana, não fazem parte das festividades do calendário da mesma, as festividades são comemoradas individualmente, são separadas sempre por zonas, e as datas próximas sem coincidir uma com a outra, pois as coordenações tem que estar presentes

nos dois eventos. Os planejamentos de aulas na zona rural ocorrem a cada bimestre, sendo que nas escolas urbanas é semanal, deixando assim o professor da zona rural sentir-se excluído e abandonado usando de um pensamento de que é ele e só ele como ajudante diário, a coordenação da escola na qual fizemos a pesquisa tem por coordenadora Antônia Maria de Oliveira Maia que vem observar o andamento da escola a cada 30 dias, fiscalizando como tudo esta funcionando, se os alunos estão aprendendo, que tipo de atividades estão sendo passadas a esses alunos, e se as atividades estão adequadas ao nível de aprendizagem deles, só depois deste levantamento que a coordenação faz um levantamento e articulam um plano de aula para o próximo semestre, muitas vezes esses planejamentos nem chegam a surtir efeitos no final pela forma de avaliação tradicional que os alunos apresentam em cada bimestre. Em meio a pesquisas bibliográficas encontramos autores que concordam e outros que discordam dessa metodologia de ensino no campo. Vamos confrontar a visão de alguns autores que expressam seus conhecimentos, enquanto ensino multiano e assim podemos fazer uma reflexão baseada nesses contextos.

Existe toda uma organização do sistema de ensino para as classes multianos, algo que vai bem além da necessidade educacional, que traz como resultado uma escola voltada para a realidade da separação de classes sociais assim nos afirma Rosa (2008, p. 228), que:

[...] a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

As classes multianos na fala de Rosa nos informa que as turmas não se formam com o baixo índice de alunos para compor uma única turma e assim juntam todos os educandos com saberes diferenciado em um mesmo ambiente de ensino para que juntos possam compor uma sala de aula, mesmo que os níveis escolares sejam diferenciados uns dos outros e tamanho de altura entre eles. Ferri (1994, p. 67) em meio a uma pesquisa em escolas rurais destacou que nas classes multisseriadas o professor sofre algumas limitações. O autor nos afirma que essas limitações já começam do local onde as crianças vivem e o isolamento do próprio ambiente de ensino há dificuldades de atendimento individual por alunos, existem dificuldades do acesso ao material didático e a bibliotecas, levando também em conta que atender em um único espaço quatro turmas diferenciadas ao mesmo tempo dar muito trabalho e mão de obra para esse educador. Para Hage (2005), “O ensino multisseriado ainda é tratado como uma anomalia na educação, algo que já deveria ter sido extinto, para ceder lugar para as classes seriadas que

segue o modelo educacional urbano”. Essas classes multianos podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo por lhes oferecer uma escolarização no lugar em que vive na sua visão o sujeito do campo deveria sim migrar para a zona urbana e se familiarizar em meio a ela e assim fazer parte do ensino onde cada classe seriada é dividida em grupos assim como é mostrado no modelo de escola urbana.

Gauthier já discorda de que as salas multianos sejam extinta e nos afirma que dentro da sala de aula os alunos formam uma espécie de microssociedade, aonde cada aluno vai se ajustando para a realidade do outro. Aos poucos, vão trocando informações, conhecimentos, experiências, eles vão aprendendo uns com os outros, de uma forma espontânea, essa familiarização nesse contexto escolar fará com que os alunos aprendam o verdadeiro sentido do ensino-aprendizagem. Assim:

[...] a sala de aula é uma “microssociedade onde cada um ajusta as suas crenças e os seus comportamentos em função do outro [...] e os alunos não somente aprendem uns com os outros, mas sua relação com o saber será em parte determinada pela dinâmica da classe” (GAUTHIER, 2001, p. 65).

Molinari (2009) afirma que todos tendem a aprender em turmas que reúnem alunos de diversas idades e níveis de conhecimento totalmente diferentes. Em entrevista a revista Nova Escola afirma que:

[...] apesar de a diversidade estar presente em qualquer grupo, na escola rural ela chama muito mais a atenção por concentrar no mesmo espaço – e ao mesmo tempo – crianças de idades muito díspares, da Educação Infantil aos últimos anos do Ensino Fundamental. E, geralmente, o professor não tem um auxiliar trabalhando com ele. A responsabilização da multisseriação pelo fracasso escolar nessas turmas sempre aparece no discurso dos professores. Eles veem nisso um problema que prejudica principalmente o ensino dos menores – os que demandam mais atenção –, mas que também dificulta o dos maiores, que acabam não tendo tarefas ou atividades específicas que os ajudem a progredir.

Molinari (2009) reforça que as dificuldades se encontram na organização do tempo escolar.

O maior problema é organizar o tempo didático. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção deles, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém essa nunca foi uma estratégia eficiente, pois o professor, durante a aula, precisa correr de um lado para o outro tentando atender a todos e, obviamente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Se tiver de

optar por dar mais atenção a um determinado grupo, certamente se dedicará aos que estão em fase de alfabetização, deixando os outros com atividades fáceis de executar para o nível deles – não demandando a intervenção docente –, o que não lhes propicia a construção de conhecimento.

Molinari (2009) afirma que dedicar tempos iguais para os alunos de diferentes séries não seria uma solução adequada, isso por que:

[...] alguns professores acham que estão sendo justos quando reservam, por exemplo, meia hora ou outra fração qualquer de tempo para cada agrupamento. Porém nem assim eles conseguem dar um bom atendimento, já que cada um pede um tipo de intervenção. Outros ainda têm a iniciativa de propor tarefas coletivas. Sem dúvida, essa é uma maneira mais interessante do que desenvolver atividades separadas, mas também fica mais fácil cair na armadilha de achar que todos estão envolvidos, quando, na verdade, a mesma proposta pode ser adequada para uns, muito fácil para alguns e difícil demais para outros. Com isso, os alunos deixam de enfrentar situações específicas que estejam de acordo com seus saberes e com os desafios que precisam enfrentar para progredir.

Mediante a todos os posicionamentos em destaque desses autores percebemos que a um impasse entre eles, pois alguns concordam com esse tipo de ensino e outros discordam argumentando alguns erros de espaço, localização e tempo, diante do ponto de vista de cada um, realmente ensinar multisseriado requer agilidade, colaboração, união, companheirismo da parte dos gestores, um acompanhamento mais profundo mediante espaço e tempo. Isso porque na zona rural o tempo de ensino é reduzido então se torna menor o tempo de aprendizagem e por tanto teria de haver melhor aproveitamento na forma de ensino, isso seria rever conceitos

Já olhando pelo ponto de vista de ambientes onde todos estariam dividindo um mesmo espaço e também dividindo seus saberes, o professor poderia utilizar a seu favor os de maior domínio de saberes para juntamente com ele mediar os menores. Antigamente os professores começavam suas habilidades de ensino assim, o professor coordenava os mais adiantados a ensinar aos menos adiantados e assim os mediadores passavam a adquirir práticas de ensino. Este foi um relato de uma professora aposentada que ensinou o Mobral Dona Sebastiana Dantas de Medeiros que utilizava desta técnica e fizeram muitas meninas se tornarem professoras assim dentro das salas hoje conhecidas como multianos.

A DIVERSIDADE DENTRO DAS DIRETRIZES NO ENSINO DO CAMPO.

As diretrizes provêm da CEB está enriquecido pela Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, em seu art. 53, inciso V, ao tratar especificamente do direito e

proteção a crianças e adolescentes, estabelece que o acesso à escola pública e gratuita será efetivado em unidade escolar próxima de sua residência. O art. 58 do mesmo Estatuto dispõe que no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garante-se a esta liberdade de criação e o acesso à fonte de cultura.

No que diz respeito ao direito à educação obrigatória a ser oferecida às populações rurais, a Câmara de Educação Básica manifesto pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que, ao tratar das Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo refere-se à construção de uma política específica e a necessidade de atender à diversidade das populações que residem no meio rural, de acordo com suas realidades, usando uma expressão muito feliz: essa diversidade deve “ancorar-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros”.

Esta lei assegura que as escolas do campo funcionem e amparem as crianças, ao se matricularem por não ser um local com muitos moradores, pois com as condições do tempo muitos migraram para a zona urbana, não tem alunos suficientes para compor uma sala de aula para cada nível escolar, por este motivo englobam em um único espaço diversos tipos de alunos com diversos níveis de escolarização, e desta forma compõem as salas multisseriadas em cada espaço de diversos pontos de zona rurais espalhados ao redor de cada município. As mesmas diretrizes dá ênfase, sobre a responsabilidade do poder público, dentro dos princípios do regime de colaboração, em proporcionar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas comunidades rurais.

A solicitação da SECAD/MEC para que a CEB regulamente a oferta de educação apropriada ao atendimento das populações do campo nos afirma, em um documento de encaminhamento a que temos nos referido, de forma direta e enfática:

[...] as populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transporte para os centros urbanos e outros, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula.

A maioria das escolas rurais foi fechada aqui no Rio Grande do Norte assim como na maioria do Brasil, mas o nosso foco esta voltada às escolas rurais especificamente do município de Frutuoso Gomes no RN. Devido os ônibus escolares pegar as crianças nas zonas rurais e transportá-los até as escolas da zona urbana ouve um fechamento de escolas na zona rural bastante significativo e devido a este ocorrido as poucas escolas que permaneceram funcionais

ficaram com as crianças menores onde suas mães as proibiam de fazer esse transporte, pois acham perigosas as estradas que apesar de ter um transporte de qualidade o risco ainda é eminente por conta da precariedade das estradas que ainda são de barro.

Os moradores contam que antigamente os transportes eram feitos em “paus de arara” arriscando as vidas das crianças ao subir em um “lastro” de uma caminhoneta. Por essas mesmas estradas existentes até hoje, mesmo com o governo abastecendo os municípios com ônibus e assim o risco tornando-se menor, mas alguns destes moradores da zona rural continuam achando arriscado esse transporte, apesar de que o sonho de toda criança da zona rural é andar de ônibus e poder chegar à cidade e estudar em uma escola maior com pessoas nas quais eles ainda não viram ter professores nas quais eles não conheçam, se bem de que muitos professores da zona urbana se locomovem para a comunidade rural no intuito de fazer a diferença na vida destes pequeninos.

Minha colega de trabalho que esta me ajudando nesse artigo chama-se Maria Ireni de Mesquita ela mora na zona urbana e se desloca para a zona rural, para ensinar em uma classe multiano na zona rural pertencente ao município de Frutuoso Gomes/RN, assim como eu que também já lecionei por três anos em uma escola da zona rural pertencente ao mesmo município só que em localidade diferente.

As classes multianos ensinam o nível infantil onde a sala comporta crianças desde o pré-escolar até o quinto ano dentro de um mesmo espaço, ela tem uma ajudante chamada Erineide Marinho da Silva Dantas na qual fica com os menores do pré-escolar, auxiliando enquanto Ireni fica com os demais das outras series, sua forma de trabalho é levar todas as atividade individual de cada um incluindo da pré-escola, mais em seu depoimento nos revela sua angústia de lutar tanto para obter tão pouco resultado no fim do ano, que por mais que tenha uma auxiliar em sala de aula ela sente que seu objeto não é alcançado no fim do ano pela carência ocorrente dos alunos não ter tantos recursos e das aulas não serem administradas como deveria que fosse dividido a ferramentas que a maioria dos professores da zona urbana tem em mãos para dar uma aula um pouco mais produtiva e dinâmica, enquanto que na zona rural fora o wi-fi não existe mais outro tipo de tecnologia.

Vimos que as leis de Diretrizes nos deixa claro que esses professores que trabalham nessas escolas têm de ser amparados numa Lei na qual não esta funcionando. A se começar pelo procedimento de organização para o atendimento das populações do campo sabendo que a região Nordeste, as escolas multianos são de pequeno porte como já se mostrou anteriormente continua com um número muito expressivo de alunos agravando o modelo e suas variações ocorrendo o risco de fechar por falta de estudantes, o que caracteriza essas escolas das

comunidades rurais é uma adoção da mesma organização e o mesmo funcionamento das demais escolas urbanas do município em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física, equipamentos.

O fato é que as escolas das zonas rurais foram afastadas das atividades escolares alegando vários argumentos como:

- baixa densidade populacional determinando a sala multiano e a unidocência;
- facilitação da coordenação pedagógica;
- racionalização da gestão e dos serviços escolares;
- melhoria da qualidade da aprendizagem, etc.

A estrutura física das escolas rurais do município de Frutuoso Gomes é organizada, escolas bem cuidadas, carteiras de acordo com a idade do aluno definida por cores, dois tipos de quadros um com giz e o outro é quadro branco para caneta, um pouco gastos já, mas funcional, ventiladores de parede, iluminação, um pequeno espaço para recreação, cozinha pequena mais com todos os equipamentos para fazer a merenda das crianças, realmente para uma comunidade rural a escola estava em um bom estado, agora enquanto equipamentos deixaram a desejar bastante, pois lá não existe nada além de um wi-fi.

A Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

No nosso ponto de vista mediante o escrito na constituição citado a cima pode ser interpretada como um esforço nacional de expansão do ensino, estabelecendo uma harmonia às práticas resultantes do desejo de um aumento e de um controle das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia e hoje se deparam com uma porcentagem bastante pequena de moradores e por sua vez de alunos, fica claro uma estratégia para manter sob controle as tensões e conflitos decorrentes de um modelo de sociedade que reproduzia práticas sociais de abuso de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos aspectos observados é possível compreender a importância que a Educação do Campo tem, uma vez que a escola possui um importante papel estruturador, sendo o principal agente articulador da história onde está inserida, pois a escola do campo possui um papel fundamental neste processo através da finalidade de projetos que conscientizem a população rural e ao mesmo tempo apresentem alternativas aos padrões produtivos convencionais, porque não se pode usar outro meio de ensino se não o tradicional.

Logo, ela também atua como uma das principais formas de manter os estudantes rurais no campo, promovendo a reprodução social desses sujeitos, cada dia o campo vai sendo devastado pelo abandono as pessoas deixam suas casas e vão a buscar melhorias para suas famílias e trocam a vida rural pela urbana em busca de maiores confortos que ela proporciona, mas tudo tem seu preço essas melhorias custam caro e eles na maioria das vezes dividem-se entre as duas zonas, pois suas raízes permanecem onde nasceram e se criaram.

Uma educação inserida nas escolas do campo deveria ser voltada para essa realidade. A realidade de seus filhos e netos, a realidade do campo, não se pode inserir um contexto urbanizacional se na sociedade rural suas vidas são totalmente diferentes, seus costumes e suas crenças na realidade tudo tem de estar voltado ao meio em que vivem e convivem.

Convenhamos que historicamente, o conceito da educação no meio rural sempre esteve vinculado a um modelo de educação atrasada, com grande falta de recursos e de baixa qualidade, mas com o passar dos anos tudo foi tomando uma nova cara e as escolas passaram a ter uma nova personalidade no meio rural chamando atenção dos que ali ainda vivem e assim muitos apostam num ensino de qualidade para seus filhos. No entanto falta-se muito para caminhar, mais os professores também da zona rural já estão em meio a uma formação e com isso trarão novos recursos de ensino para fazer cair por terra esse preconceito de que escolas rurais não ensinam nada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Org.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, 3 de abril de 2002. (Coleção por uma educação do campo, nº 4).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001.** Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2003.

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios**. Brasília: Inep/MEC, 2004.
- FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas**: que espaço escolar é esse? Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação de mestrado.
- GAUTHIER, C. **Triângulo didático-pedagógico**: o triângulo que pode ser visto como quadrado. Revista Educação nas Ciências. Ijuí: Unijuí, jan.-jul., 2001. INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Vários censos.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes multisseriadas**: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. __In:(Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.
- MOLINARE, Claudia. Entrevista concedida a Paola Gentile, de Buenos Aires, Argentina. **Revista Nova Escola**. 01 jan. 2009.
- ROSA, Ana Cristina Silva. **Educação de Jovens e Adultos**: o desafio das classes multisseriadas. São Paulo: Umesp, 2003. Dissertação de mestrado.

CULTURA NA E PELA ESCOLA: O CASO DA COMUNIDADE CATU/RN

Jose Alberto da Silva
UERN
josebetojs@hotmail.com

Élida Joyce de Oliveira
UERN
elidajoyce@hotmail.com

RESUMO

A Educação, nos últimos tempos, está presente nas disputas dos projetos societários de diferentes grupos e segmentos sociais, especialmente para conquistar-se a hegemonia cultural na sociedade. A interação entre os diferentes segmentos evidencia as mudanças almejadas pelos movimentos que lutaram e lutam em prol da educação pública, democrática, inclusiva e referenciada socialmente. É nesse horizonte que efetivamente a educação e seu espaço escolar é encarada com prioridade estratégica, que vem reaparecendo nos últimos anos mediante conquistas no âmbito das comunidades indígenas do Brasil. Neste contexto, diversas etnias têm buscado a educação escolar como um instrumento em favor da afirmação de direitos, redução das desigualdades, de conquistas e de facilitar o diálogo com os diferentes agentes sociais. O caminho para a viabilização de uma formação diferenciada através da educação, consiste na capacidade de reformulação de estratégias de resistência, na promoção de suas culturas, pela aquisição de novos conhecimentos úteis para melhoria de suas condições de vida, estão em pauta nas propostas relativas à educação escolar indígena que perpassam além das práticas pedagógicas.

Palavras chave: Cultura, Educação. Escola. Indígena.

INTRODUÇÃO

A importância de discutirem a educação em sua amplitude, é uma das garantias de construção de uma escola realmente diferenciada, mas que tem recebido pouca atenção na produção reflexiva sobre as experiências escolares indígenas. Todo processo legislativo garantido por Lei tem como objetivo assegurar e garantir o direito da diferença étnico-cultural das comunidades indígenas em todo país. Dessa forma a legislação garante os direitos do povo indígena, inclusive à educação diferenciada capaz de fortalecer a afirmação étnica e cultural com o intuito de preservação da realidade.

O Plano Nacional de Educação serve de orientação as políticas públicas, é o documento que tem como propostas, norteadoras dos rumos da educação no Brasil, onde determina as metas, prioridades e o planejamento da educação para o decênio em todos os níveis de ensino. A participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão da instituição, considerando as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo.

A interpretação etnográfica busca mapear as teias de relacionamento entre os diversos agentes envolvidos no que denominamos "campo cultural", compreende-se que a ação prática é vista como uma construção dialógica presente na comunidade Catu. O trabalho está dividido em duas partes que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte é apresentada a legislação brasileira evidenciando as políticas públicas para o estudo nas questões raciais. Na segunda destacam-se as dimensões da escola indígena para o contexto cultural com foco nas ações práticas.

A metodologia a ser utilizada a partir da observação participante de um estudo de campo, com o intuito de desenvolver com o objetivo de analisar os processos práticos culturais no espaço da Escola Municipal João Lino. Onde se encontra a única escola indígena do Estado do Rio Grande do Norte. Sabendo-se que no meio educacional a existência de um campo onde se encontra uma maior diversidade cultural, compreende-se que as políticas públicas de ações afirmativas, a partir das políticas educacionais, no sentido de estar propriamente em evidências com questões ligadas à diversidade cultural presente na comunidade Catu.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS QUESTÕES ÉTNICAS

Educação entre às populações indígenas no Brasil é um processo que teve início com a história da colonização europeia, no entanto, o debate crítico sobre ela é muito atual. A educação escolar nas aldeias, assim, não pode ser vista como instituição externa ou alheia à especificidade de cada grupo. Ela se apresenta como um complexo de interações e se apresenta como espaço de contato entre mundos distintos, entre formas de saber e conhecer distintos. Esta particularidade coloca à educação escolar em situações intersticiais e por isso é possível considerá-la, teoricamente, como espaço e Inter espaços de fronteira em que identidades são afirmadas ou interditadas.

O Estado laico também atuou, desde o Império, na educação dos índios, e, em dado momento, em parceria com missões evangélicas especializadas na grafia e alfabetização das línguas indígenas. Ainda hoje, missionários evangélicos atuam em grande parte do território nacional em projetos de alfabetização e educação escolar entre índios. Em comum a todos esses projetos, uma intenção de salvação do gentio, salvação de si mesmo, seja em sua alma (e daí a catequese ou a evangelização), seja em seus modos (e daí projetos de civilização).

Portanto, na maior parte dessa longa história, aos índios eram oferecidos serviços educacionais para mudar o que são, e para serem integrados à sociedade que os envolvem. É contra esses projetos integracionistas que o modelo contemporâneo de educação escolar

indígena se apresenta. Iniciou-se com projetos alternativos à política oficial e com os movimentos indígenas na década de 1970, esse novo modelo teve seu reconhecimento legal e jurídico assegurado a partir da Constituição de 1988, e com a legislação específica que a segue, passando a se configurar uma política de Estado.

Cria-se, assim, o que se convencionou chamar de educação diferenciada. Esse termo tenta dar conta da particularidade da condição indígena, tendo conquistado sua parte no direito universal à educação escolar, sendo os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter a obrigação de provê-lo, conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado.

No entanto, a efetivação desse modelo permanece um desafio, por diversas razões. Os índios no Brasil são uma pluralidade de etnias e culturas, que falam cerca de duas centenas de línguas, e os conceitos fundadores da educação diferenciada estão em constante debate, o que faz com que sua aplicação tenha que ser resolvida com suas particularidades. Por mais que desejamos a oferecer aos índios uma educação escolar que lhes seja respeitosa, ela será sempre, para eles, algo que remete a um modelo exógeno de educação. Desde o início das discussões sobre a melhor escola para os índios, os especialistas têm lembrado que se deve diferenciar uma “educação indígena” de uma “educação escolar indígena”. Ou seja, que a educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola e nem dentro do seu ambiente escolar.

Às diversas experiências concretas veem buscando oferecer às populações indígenas uma educação escolar de qualidade e a possibilidade de continuidade, ou seja, de que, finalizando os estudos na escola diferenciada, os alunos indígenas estejam capacitados a se inserir nas instituições educacionais não diferenciadas, e pautando-se pela legislação e pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, distribuído pelo MEC¹, essas experiências tentam desenhar currículos específicos, temporalidades e espacialidades diferenciadas, e formar professores indígenas na tentativa de moldar a transmissão desses conhecimentos específicos de um modo respeitoso às expectativas dos índios e a seus preceitos próprios de educação.

A questionamentos que se levantam hoje em dia. Há necessidade construir escolas indígenas e para os índios? Ao contrário dos períodos anteriores, em que o projeto educacional era da Igreja e do Estado, atualmente a escola indígena é, antes de tudo, um projeto dos índios. Não um projeto uniforme e consensual, mas que pode ser valorizado diferentemente por cada

¹ O Ministério da Educação é um órgão do governo federal do Brasil fundado no decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930.

etnia, tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que, para melhor viver no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações sociais.

A preservação da cultura indígena, abre às discussões a respeito dessas práticas cotidianas aqui presente neste estudo. A antropóloga Clarice Cohn (2004) relata: que muitas são as experiências recentes de implantação e consolidação de escolas em comunidade indígenas, que se cumpram as exigências constitucionais do respeito à diferença e das manifestações culturais dos povos indígenas, entre às discussões sobre o currículo, a temporalidade própria da escola indígena, a formação de professores indígenas, o bilinguismo e o diálogo dos conhecimentos indígenas.

Portanto, devemos discutir mais a fundo um dos requisitos que aparece em diversos textos legais e é uma das garantias de construção de uma escola realmente diferenciada, mas que tem recebido pouca atenção na produção reflexiva sobre as experiências escolares indígenas. Trata-se da garantia de que essa escola respeite os “processos próprios de ensino e aprendizagem” das populações indígenas que atende.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o reitera, garantindo, em seu artigo 32 (seção III), parágrafo 3, que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A LDB irá também dedicar dois artigos às condições especiais da escola indígena, definindo, no Artigo 78 do Título VIII, que: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
 - II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias”. Assim também, a Resolução CEB 3/99 define, em seu artigo 3, que: Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:
 - III – suas formas de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem”.
- Adiante, no artigo 5, assegura que a formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena.

A ligação entre a inserção do respeito aos modos próprios de ensino e aprendizagem com a formulação de uma pedagogia indígena pode ser encontrada em uma diretriz do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), quando trata da autonomia: Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

O Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CEB 3/99 e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/01) reafirmam, assim, essas disposições, definindo diretrizes e metas específicas para a escola indígena. Dentre elas, poderíamos destacar o reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino, a ênfase na formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, o reconhecimento de programas e currículos específicos, a adaptação do projeto escolar à realidade indígena a que se volta a criação de condições de autonomia e auto-gestão desses projetos escolares.

As condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e o reconhecimento de uma categoria especial no sistema de ensino, para a implantação da educação diferenciada e específica para os índios. Por ela, deve-se assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular dessas escolas, e o respeito à particularidade étnica e cultural dessas populações, reunindo alunos e professores de mesma etnia em seu projeto, execução e gestão. E a escola indígena passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Assim a respeito às políticas:

Para Santos, as políticas de igualdade e identidades se afirmam na diferença, num novo imperativo que ele chama de transcultural, que se traduz na máxima. “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2008, p. 313).

Nas discussões estabelecidas sobre educação nas questões étnicas, temos percebido que a primeira é posta como importante no enfrentamento aos desafios de preconceitos raciais ao discernimento democrático e plural que permita o diálogo entre eu e o outro, avançando positivamente na sociedade plural que faz parte do contexto do nosso país, formado a partir da cultura e miscigenação de vários povos, das mais variadas origens.

A ESCOLA INDÍGENA, SUAS AÇÕES PRÁTICAS CULTURAIS

A comunidade do Catu ocupa o vale do rio Catu, sua população é de cerca de 900 pessoas, que vivem numa região chamada Catu (na língua Tupi significa “bom”). É uma área localizada nos municípios de Canguaretama e Goianinha, dividida pelo rio Catu, distando cerca de 80 km de Natal, na microrregião sul. Embora existam nove comunidades indígenas reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI² no Rio Grande do Norte, há somente uma escola indígena. São pessoas com costumes parcialmente urbanos e que se identificaram como indígenas a partir do conhecimento próprio sobre seus descendentes, com costumes bastante preservados. Seus traços da herança indígena estão por toda parte. O estilo de vida dos moradores, a alimentação e, principalmente, os traços físicos denunciam a hereditariedade indígena.

A relação do Catu com a educação, nos mostra o caráter diferencial de suas raízes étnicas. Na questão educacional, dedicam-se aos estudos do campo educativo e trazem à tona a questão da diversidade cultural, vista por diferentes ângulos: as formas operativas da cultura dentro dos processos educativos nos primeiros anos de vida; os ciclos de desenvolvimento da infância à idade adulta, papel da educação formal e informal; a questão do controle social, as dificuldades educativas e os relacionamentos entre grupos.

O diálogo, observado em visita a comunidade, onde fomos recepcionados pelo líder cacique e professor José Luiz Soares, mais conhecido como Luiz Catu, morador e representante da comunidade indígena junto a FUNAI, iniciou advertindo que os visitantes estavam pisando em território indígena do Rio Grande do Norte. Em seguida falou sobre a história de seus antepassados, a perseguição que seu povo sofreu, e como teve que viver durante muitos anos em um lugar escondido, que no passado não muito distante, negar a origem era questão de sobrevivência. Luiz relatou que:

[...] agora, para manter viva o que sobrou da cultura ancestral é preciso afirmar sua existência no presente”. Que a escola é o principal instrumento para isso, esta situação foi a desencadeadora de várias lutas para a obtenção de melhorias da escola e da comunidade indígena (LUIS CATU, 2018).

Neste sentido, para comunidade indígena, a educação escolar se constitui em aspectos de sobrevivência, desencadeia formas para interagir e reagir em defesa de sua identidade e

² A Fundação Nacional do Índio é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Foi criado pela Lei 5 371, de 5 de dezembro de 1967. É vinculado ao Ministério da Justiça.

dignidade. Portanto, à escola também é um local de resgate, vista e sentida pela liderança e pela comunidade, como uma possibilidade real para desenvolver um elo entre às formas tradicionais de vida e às formas contemporâneas. Apesar do grande desafio de garantir uma escola, nestes termos. Significa concretizar a proposta de um projeto de educação escolar para os povos indígenas, constituído por especificidades da luta pela terra, pelo reconhecimento de seus territórios, de suas tradições, das línguas e da memória coletiva.

Na escola desenvolvem atividades cotidianas como: pintura corporal, produção de arco e flecha, normalmente, eles brincam, pulam corda, disputam cabo de guerra e joga peteca, como também o ensino da língua Tupi³. Dentre os principais saberes, é ressaltado como diferencial na prática educacional, o resgate do tupi-guarani, como bandeira de luta, com o intuito de poder ensinar tupi antigo e etno-história para os curumins (crianças). Toda a escola é identificada na linguagem tupi, em salas, banheiros, cozinha, tudo é descrito afim de uma melhor apropriação da linguagem por parte dos alunos, em situações que já se usam no seu cotidiano, como: siri, jacaré, pixana e pacovan e etc. Ter o direito a uma educação intercultural e bilíngue é uma das principais características da luta dos povos indígenas.

Em seus estudos a antropóloga Clarice Cohn (2004), nos relata, que muitas são às experiências recentes da implantação e consolidação de escolas em comunidade indígenas, que se cumpram às exigências constitucionais do respeito à diferença e das manifestações culturais dos povos indígenas. Essa abertura, em tudo o que diz respeito à educação escolar indígena, levanta questões práticas, essa questão, como tantas outras, terá que ser respondida ao longo do tempo e localmente, e essa é uma outra garantia legal, a da plena participação dos índios na consolidação de suas escolas.

Como menciona o educador Carlos Brandão (2001): Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de representações e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. Assim, qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura, seja ela a de nossos indígenas.

A produção de artesanato pelos Catu tem sido central para o sustento de muitas famílias, que dele sobrevivem, além do valor simbólico que o acompanha nas relações que os Catu estabelecem com os não indígenas. O artesanato, pensado como práticas culturais e, portanto, compreendido com um produto social, passa a ser usado como afirmação de sua autonomia

³ O tupi ou tupi antigo era a língua falada pelas tribos de povos tupi-guarani que habitavam a maior parte do litoral do Brasil no século XVI.

frente ao Estado, em um processo de “autoconsciência cultural” e de “uso auto reflexivo da cultura”.

Na Comunidade indígena, alguns moradores são especialistas na produção de determinados tipos de artesanato, como pulseiras, cocares, colares, maracás, etc. Muitos desses moradores são acionados pelas famílias e pelos alunos para confeccioná-los, posto que são utilizados no dia a dia da comunidade. Produzir certo tipo de artesanato implica em saber manejar conhecimentos específicos sobre plantas, sementes, fibras, que são valorizados pela escola como conhecimentos que fazem parte da tradição. Como nos relatou Luiz Catu (2018).

É importante ensinar artesanato na escola porque é importante a gente aprender a fazer os nossos trajes. A gente não tem que comprar o “cocar”, temos que fazer. Mas acho que a escola é o principal, é muito melhor aprender na escola como parte da comunidade, porque todo mundo está reunido, todo mundo pode aprender um com o outro (LUIS CATU, 2018).

A “prática da cultura” é informada por sua natureza, pelos saberes e práticas dos Catu em relação à cultura material e ao manejo e extração dos recursos da natureza para produzir sua distinção como coletivo. A cultura é um modo de operar relações e, nesse sentido, ela precisa ser ensinada, aprendida, experienciada, vivenciada, incorporada tanto no ambiente escolar como em outros contextos e relações presentes fora do ambiente escolar:

Luiz Catu, em concordar de pesar de parecerem agricultores, são “profundamente índios”. A perspectiva cultural está referenciada por uma concepção consciente da identidade indígena, também vive em uma espécie de consciente coletivo que deve serem reencontradas em constantes práticas de seu cotidiano (2018).

Retomar a cultura significa produzi-la junto com a comunidade, colocá-la em relação, acionando para isso a história, a memória, as lembranças, as lutas, os antepassados e encantados. Segundo Luiz Catu, “a escola fortalece a cultura, que fortalece os Catu e isso garante o enfrentamento em favor de seus direitos”. Entre construção identitária, a escola se apresenta neste contexto de forma instigante.

Em ações práticas, observado para pensar à questão da permanência de sua cultura, são às apropriações feitas em relação ao Toré, sendo um ritual sagrado, comum aos povos indígenas. No ritual do Toré, os participantes entoam cânticos tradicionais e ancestrais para buscarem integração com as forças da natureza, entendido como uma tradição dos índios do Nordeste que se identificam nesse ritual, articulando em seus discursos e memórias, um grau de parentesco entre eles. Os indígenas do Catu se apropriam e reelaboram segundo suas próprias

definições e tradições à prática do Toré, realizando apresentações sistemáticas ao longo do período, até os dias de hoje.

Os Catu entendem o conhecimento produzido e transmitido pela escola como sendo cultura, sobretudo aquele que está relacionado à história e memória do próprio povo. A escola, para os Catu, nesses termos, tradição é cultura. O conhecimento é tornado cultura e, da mesma forma, a cultura é tornada conhecimento. Daí o porquê de se ensinar à cultura na escola, da valorização da história indígena.

A ideia de educação de cunho inclusivo, inserindo nos ambientes escolares o conhecimento da cultura e da história dos povos responsáveis pela formação brasileira, em especial o africano e o indígena. Uma interculturalidade defendida por Candau (2008), que justifica a importância de um estudo abrangente sobre os principais povos, africano e indígena, responsáveis pela cultura brasileira. Assim, o processo de ensino e aprendizagem devem estabelecer:

Uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAU, 2008, p. 52).

Mas à escola diferenciada deve também produzir a interculturalidade, e o diálogo entre às culturas, colocando em contato duas culturas diversas, a escola não simplesmente faz dialogar conhecimentos diferenciados sobre o mundo, como conteúdo, ela se vê entre duas formas de conhecimento diferentes, que partem de outros preceitos, definições e modalidades de formulação. Como menciona Paulo Freire: Não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação, a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas (1983).

As diferenças culturais só podem ser analisadas dentro do seu próprio contexto, uma educação problemática, conscientizada a defender o desenvolvimento de uma consciência crítica e libertadora como meio de superação das contradições. No sentido maior de educação, Paulo Freire: A educação precisa ser transformadora, não só estar em movimento, mas como educação, se constituir em uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como necessária. É preciso ler o mundo mais próximo, identificar potencialidades e desafios, compreendê-los e, em uma estreita relação entre escola e vida, livros e mundo (1993).

O papel da educação indígena é reafirmar às identidades étnicas, valorizando suas línguas, garantindo às comunidades indígenas, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos das demais sociedades seja elas indígenas ou não. Através desse contexto, podemos perceber uma preocupação em preservar a identidade e as culturas dessas comunidades. Dessa forma, os índios deixam de ser considerados como uma categoria social em processo de extinção e passam a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com suas tradições e direitos preservados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os índios do RN, em específico os da comunidade Catu colocaram-se, na tentativa de reconhecimento e seus direitos através de audiências públicas como sujeitos políticos coletivos, requerendo a sua imediata incorporação nos direitos legais que lhes competem pela Constituição Federal. Para isso, baseiam-se na reinterpretação do seu passado de grupos discriminados e se colocam como portadores de projetos de futuro coletivos, cujas principais metas são a recuperação de seus territórios étnicos e a viabilização de suas condições de reprodução social e cultural diferenciada na educação.

O papel da educação indígena é reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas e garantindo aos índios e às suas comunidades, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades seja elas indígenas ou não. Através desse contexto, podemos perceber uma preocupação em preservar suas práticas e as culturas dessas comunidades. Dessa forma, os índios deixam de ser considerados como uma categoria social em processo de extinção e passam a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com seus costumes, crenças e direitos preservados.

O que o trabalho de pesquisa parece indicar de positivo é que os Catu, como provavelmente outros povos indígenas, estão inseridos no aprendizado escolar e que estão dispostos a criar novas relações e contextos de aprendizado. Com isso, abrem-se ao esforço de realizar essa convergência de ações práticas de ensino e aprendizagem, apoiados nos textos legais. Tudo o que podemos mensurar é o tamanho do desafio, em suas diversas facetas. Aqui, espero que, ao menos, tenhamos avançado um pouco na reflexão sobre esse desafio particular, o de respeitar os povos indígenas em suas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tereza Cristine Cruz. Educação indígena sob a tutela da legislação: o desafio da afirmação étnica e cultural. In: VASCONCELO, J.G, SOARES, E.L.R, CARNEIRO, Isabel M.S.P. (et al): **Diversidade na Pesquisa Educacional**. Fortaleza, UFC, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sobre teias e tramas de aprender e ensinar**: anotações a respeito de uma antropologia da educação. Escritos Abreviados – Série Cultura & Educação, 8. 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, nº37 jan./abr. 2008.
- COHN, Clarice. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, nº 1, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A questão intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

DA MOBILIZAÇÃO A PREPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS- OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Afonso Welliton de Souza Nascimento
Professor/Programa de Pós-Graduação em Cidade, Território e Identidade
afonsows27@gmail.com

Juliany Serra Miranda
Mnda/Programa de Pós-Graduação em Cidade, Território e Identidade

RESUMO

Este artigo compreende um recorte de um projeto de pesquisa cujo objeto é identificar qual a participação dos movimentos sociais do campo na gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, após a institucionalização do programa por meio do decreto 7352/2010. A compreensão da participação dos atores na construção e efetivação de uma política pública nos ajuda a visualizar o contexto e as perspectivas ideológicas que estão por trás da constituição desta, uma vez que o modo como Estado e sociedade civil se inter-relacionam identifica o projeto de governo proposto pelo Estado. Tendo como orientação metodológica o materialismo dialético, mobilizamos por meio de pesquisa bibliográfica autores que apresentam conceitos de Estado e Políticas Públicas relacionados aos contexto sócio-político e cultural. Na sequência nos detemos nos documentos que regulam o programa para visualizar a operação dele. Quais as aproximações e os distanciamentos desta operacionalização da motivação dos atores envolvidos na arena da política pública. As conclusões preliminares de nossa pesquisa indicam que o processo de institucionalização das demandas pelo Estado descaracteriza a essência das políticas, pois elas passam a ser controladas pelo Estado de forma a não contrariar os interesses elitistas dos grupos que sustentam as lideranças no poder.

Palavras chave: Ação pública. Estado. Protagonismo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado (em andamento) que tem como objetivo pesquisar a atuação dos movimentos sociais do campo na gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, após a institucionalização do programa por meio do decreto 7352/2010.

Compreender como se dá esta participação nos ajuda a entender as inter-relações entre Estado, Sociedade Civil e assim visualizar o contexto e as perspectivas ideológicas que estão por trás de uma política pública.

As políticas públicas de Educação do Campo, dentre elas o PRONERA, tem sua gênese na mobilização dos camponeses em prol de políticas que atendam as especificidades do campo, entretanto a inserção na agenda política, a formatação e efetivação delas implica no entendimento da superestrutura, isto é, na compreensão de como Estado e sociedade civil se relacionam.

Tendo como orientação metodológica o materialismo dialético, mobilizamos por meio de pesquisa bibliográfica autores que apresentam conceitos de Estado e Políticas Públicas relacionadas ao contexto sócio-político e cultural, por corroboramos com a ideia defendida por Bobbio (1987) que a função do Estado transcende o aspecto jurídico-normativo por se tratar de uma organização social. Na sequência nos detemos nos documentos que regulam o programa para visualizar a operação dele e como os movimentos sociais tem conseguido impor suas demandas na operacionalização do programa.

As conclusões preliminares de nossa pesquisa indicam que o processo de institucionalização das demandas pelo Estado descaracteriza a essência das políticas, pois elas passam a ser controladas pelo Estado de forma a não contrariar os interesses elitistas dos grupos que sustentam as lideranças no poder. Com base nestes resultados preliminares pretendemos prosseguir a pesquisa ouvindo os atores da política para identificar como estão reagindo a esta tentativa de desvirtuar a efetividade da política de Educação do Campo.

O ESTADO E SUA INTER-RELAÇÃO COM A SOCIEDADE CIVIL

A compreensão que temos hoje do que seria Estado está vinculada a Modernidade, relaciona-se a organização do aparato administrativo com fins de prover a prestação de serviços públicos, e convivência em sociedade por meio da legitimação às lideranças para fazer uso da força para manter a ordem. Tal conceito conforme Gramsci (*apud* SOUZA, 2015) advém das mudanças vivenciadas pela sociedade. A multiplicação dos indivíduos em um mesmo espaço suscitou a necessidade de se preservar a propriedade individual e este papel foi incumbida à figura do Estado, a quem é delegado poderes de intervir de modo a tentar manter uma convivência mais harmônica.

Entender o estabelecimento das relações de poder é primordial para compreender a legitimidade do Estado, e a maneira como se instituem estas relações está intrinsecamente relacionado ao contexto, a natureza e a história. O debate sobre os critérios de legitimidade não tem apenas um valor doutrinal, mas está ligado ao problema da obrigação política, baseando-se no princípio de que a obediência é devida apenas ao poder legítimo. E onde acaba a obrigação de obedecer às leis, começa o direito de resistência.

Neste contexto observa-se que ao longo da história o Estado organiza-se de diversas formas orientadas pelo que se acredita ser mais eficiente para o desenvolvimento societário. Tais formas vão orientar como se constroem as relações de poder entre governantes e governados. Neste trabalho optamos por apresentar duas formas de organização de estado,

focalizando nas motivações que as orientaram: A Concepção Marxista de Estado e a Teoria do Estado Ampliada de Gramsci.

Para Marx (2000) o Estado Capitalista ou burguês pode ser definido como uma instituição que tem por função a manutenção da estrutura social capitalista, permeada por, antagonismos, tendo como propósito garantir a propriedade e a apropriação privada, defendendo os interesses da classe dominante sobre o conjunto da sociedade.

“O Estado Moderno não passa de um comitê que administra os negócios da classe burguesa como um todo” (MARX, 2000, p. 10), em outras palavras o Estado é uma instituição burguesa historicamente determinada que visa ordenar as relações de dominação e subordinação contribuindo não para a equidade social, mas para manutenção das classes. Utilizando para isso de mecanismo de controle e dominação que variam segundo as conjunturas políticas e econômicas.

A Teoria de Gramsci amplia a ideia defendida por Marx ao acrescentar como função do Estado além da defesa da propriedade e manutenção da estratificação social a ideia de consenso. Gramsci acredita que para se garantir no poder as lideranças além de utilizarem o aparato jurídico - burocrático estatal deve mobilizar esforços no sentido de convencer a sociedade que as ações estatais visam beneficiar a todos: “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 1976 p. 87).

Assim, se em Marx, o Estado detinha exclusividade da coerção e da violência, em Gramsci que o Estado se sustenta em duas frentes: a sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia), e a sociedade civil, nas quais circulam as ideologias por meio das quais a classe hegemônica procura impor a classe subalterna a sua concepção de mundo.

Resumidamente o Estado para Gramsci seria a junção de três elementos hegemonia, coerção e consenso. A sociedade civil expressa o momento da persuasão e o consenso que junto com o momento da repressão e da violência (sociedade política) asseguram a manutenção da estrutura de poder (Estado). Na sociedade civil, essa dominação se expressa sob a forma de hegemonia.

A ORGANIZAÇÃO DO ESTADO NO BRASIL

Com base em Gramsci compreende-se que a sociedade se estrutura baseada em sistemas que se inter-relacionam, em um emaranhado complexo em que os atores têm funções determinantes no funcionamento e manutenção e/ou rearranjo dos sistemas.

A compreensão da inter-relação entre Estado, Sociedade e Direito proporciona aos atores um maior envolvimento político, entretanto requer que os sujeitos aprendam a agir como seres sociais e não individuais.

Vivemos em uma sociedade estratificada, em que grupos sociais tem maior ou menor poder na esfera política e administrativa dependendo da orientação do grupo que detém o poder em determinado momento histórico. Esta forma de gerir o Estado é intrinsecamente ligada à origem dessa sociedade, uma vez que analisando a história da formação social do Brasil observamos que a sociedade foi organizada de maneira a garantir a perpetuação de vantagens a uma pequena parcela de indivíduos que detém o poder econômico e consequentemente político no país, Faoro (2012) aborda como ao longo da história foi se desenhando essa sociedade estratificada, a maneira como os detentores do poder organizaram a esfera administrativa para garantir a permanência no poder, demonstrando as assimetrias históricas da formação cultural que refletem em um projeto de desenvolvimento excludente.

Nesse cenário, a propriedade das terras é um aspecto muito importante a ser observado. Uma vez que na história a posse da terra sempre foi motivo de conflitos, por estar associada à garantia de direitos sociais. Os proprietários das terras detém o poder não somente sobre aqueles que trabalham em suas terras, mas também exercem influência na economia e consequentemente na política do país.

Na história do Brasil, observa-se que até meados do século XX persistia a assimetria entre urbano e rural, sendo o urbano geralmente relacionado a desenvolvimento e o rural como lugar do atraso, tal assimetria era reforçada pelo Estado, que utilizava de seu poder de coerção para perpetuar a relação entre os sujeitos. E mobilização de imagens do campo como lugar do atraso para justificar a ausência do Estado no meio rural.

Com abertura política e democrática a participação passa a ser considerada na condução das políticas públicas. E os movimentos sociais do campo passam a ser ouvidos na formulação das políticas, transformando-as em conquistas significativas para os sujeitos que ao se identificarem com a proposição destas começam a enxergar as políticas, como mecanismos capazes de desencadear mudanças estruturais.

As políticas públicas com a participação dos beneficiários em suas formulações, não somente como demandantes passam a ser vistas como promotoras de direitos aos cidadãos descaracterizando-as como ações assistencialistas do Estado. E como promotoras de direitos não há como pensar nelas desprezando a sua normatização, representada pelo ordenamento jurídico. Assim, Estado, Sociedade e Direito caminham lado a lado na condução de políticas públicas, pois é através das políticas que os cidadãos expressam seus interesses e expectativas, o que resulta em um desempenho institucional qualitativamente superior.

Vale ressaltar que muito mais que atender aos interesses camponeses ou de demais grupos marginalizados do país a abertura democrática brasileira foi motivada por fatores externos. Vivia-se uma crise global, resultante de um período de guerras e todos os países estavam procurando adequar-se a regras impostas por organismos internacionais para terem garantia de recursos para tentar reerguer a economia dos países.

Dentre as adequações exigíveis pelas instituições financiadoras destacam-se a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil. Obrigações outrora restritas ao Estado foram transferidas e, ou compartilhadas com a sociedade. A este movimento denominou-se neoliberalismo, que se caracteriza com a proposição da intervenção mínima do Estado na vida social dos indivíduos, materializada na transferência de responsabilidade de ações. O Estado não seria mais promotor das ações, mas regulador destas. Neste contexto emerge a participação efetiva dos sujeitos como essencial na formulação e condução de políticas públicas.

A materialização desta participação é verificada nos documentos que ordenam socio politicamente o país, em especial a Constituição Federal de 1998, que em seus artigos introdutórios mobiliza a universalidade e unidade como símbolos que justificam a necessidade de organização da sociedade em prol do bem comum.

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA-PRONERA

O PRONERA, criado em 1998, surge neste contexto de incentivo a participação dos sujeitos sociais na gestão pública, incentivada pelo avanço da democratização e da universalização de direitos proclamada na Constituição Federal de 1988. Assim, a estrutura organizativa do programa é construída em parceria movimentos sociais camponeses e órgãos gestores.

O programa está ligado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) por meio de uma Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania

caracterizada por sua função de coordenar, supervisionar e propor atos normativos e procedimentos técnicos para as ações relacionadas à educação do campo (MDA; INCRA, 2014, p. 19).

Em sua origem o programa caracterizava-se como uma política de governo e não como uma política pública, uma vez que foi criado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso como estratégia tanto para conter as mobilizações dos movimentos sociais do campo que articulados com intelectuais de instituições de ensino e apoiados por alguns políticos de identificação identitária camponesa pressionavam por ações voltadas aos sujeitos do campo, tanto que o instrumento utilizado para instituição do programa foi uma Portaria Interministerial. As portarias caracterizam-se como instrumentos utilizados para agilizar o atendimento de demandas, entretanto não tem o mesmo peso de uma lei, sendo por isso consideradas frágeis para garantir a execução de ações.

O fato de não haver uma garantia de continuidade do programa, materializada por uma lei que o discipline, ocasionou diversos entraves em sua execução. Dentre os entraves merece destaque o fato de não haver regularidade no repasse de recursos para execução dos projetos. Todos os anos a continuidade do programa ficava condicionada a previsão de inclusão do programa dentre as ações orçamentárias do INCRA, não havendo garantia de recursos tanto para execução dos anos subsequentes dos cursos já em execução, quanto para implantação de novos cursos.

Molina (2003) aborda a mobilização necessária todos os anos por parte dos integrantes da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA e dos movimentos sociais por recursos para executar projetos, “a cada ano, a Comissão Pedagógica do Pronera e os movimentos sociais negociavam e, principalmente, articulavam-se com deputados e senadores para garantir recursos do Orçamento da União ao Programa” (MOLINA, 2003, p. 56). Mas a precariedade das vias institucionais para expressão das demandas populares fez com que, diversas vezes, fosse necessário recorrer a meios alternativos de pressão do poder público, como marchas, ocupações de prédios públicos, congressos. Um exemplo disso foi à realização, em 1998, de acampamentos nas sedes das superintendências do INCRA, em mais de 20 estados, com a montagem de “salas de aula” com assentados, para reivindicar a liberação de verbas para o PRONERA.

A edição do Decreto Lei 7352/2010, que regulamenta a Política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA após doze (12) anos de sua criação é o marco de consolidação do programa enquanto política pública de Estado, pois para Muller e Surel (2002) a normalização

é uma das características que identificam uma política pública. A leitura dos princípios que fundamentam a educação do campo, explícitos no decreto corrobora com os ideais defendidos pelos sujeitos camponeses quando da mobilização em prol da criação do programa:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

A inclusão textual das demandas no corpo da lei demonstra que o Estado considerou os beneficiários na construção da política, entretanto a própria Lei apresenta obstáculos, contradições para efetivação da política. A centralização da Gestão do PRONERA é uma destas contradições, pois se quando foi pensado o programa deveria ser gerido em conjunto Estado e movimentos sociais, como explicar o porquê de quando da sua regulamentação está ficar restrita a uma autarquia estatal, vide Art.16 do Decreto 7352/2010:

Art. 16. A gestão nacional do PRONERA cabe ao INCRA, que tem as seguintes atribuições:

I - Coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;
II - Definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e

III - coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17.

A operacionalização do programa é regulada por um Manual editado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Nos 20 anos de existência do PRONERA seis (06) manuais foram produzidos. A leitura dos manuais nos permite visualizar um panorama das transformações dos aspectos legais, históricos, técnicos, políticos e didático metodológicos vivenciados pelos sujeitos camponeses.

O primeiro manual foi editado no ano de criação do programa, 1998. O segundo publicado no ano de 2001 em função de sua incorporação ao INCRA. O terceiro, data do ano de 2004, e foi marcado pela ampliação do programa. O quarto manual foi publicado em 2011 em atendimento às determinações do TCU fruto de ações judiciais contra o programa, bem como as atualizações legislativas que instituiu e regulamentou o PRONERA como uma política pública de educação do campo. O quinto foi reeditado no ano de 2014 numa versão abreviada do Manual 2011. E o último foi produzido em 2016 com a inserção das observações feitas em decorrência dos acórdãos oriundos da análise da execução de projetos e atualização das legislações sobre instrumentos de transferência de recursos e ampliação do público beneficiário.

De um modo geral todos os Manuais se dividem em partes que tratam da história do programa, sua organização, seus princípios, objetivos e operacionalização, bem como as orientações metodológicas para cada modelo de ensino ofertado pelo programa. Trata-se, basicamente, de um guia para entidades interessadas em propor projetos voltados à educação do campo. Neste texto irei me ater aos itens referentes aos objetivos, princípios, fundamentação, estrutura administrativa e operacionalização do programa.

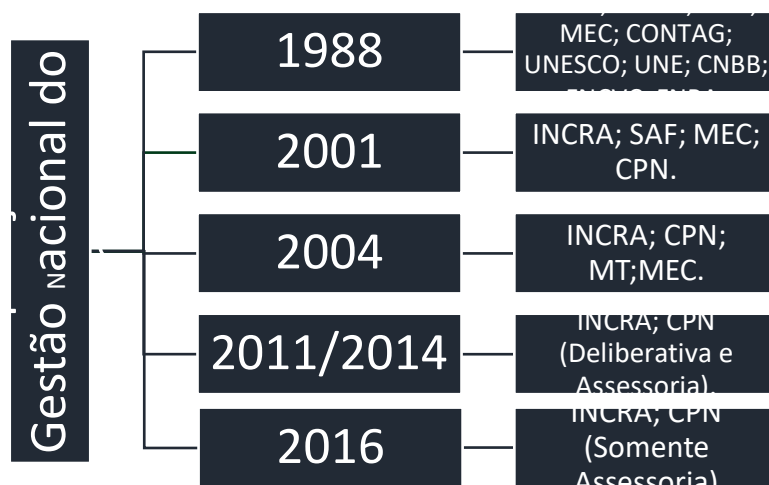
Quanto aos objetivos do programa estes permanecem na essência os mesmos, promover educação formal aos sujeitos do campo respeitando os princípios da Educação do Campo, entretanto a nomenclatura que tais sujeitos recebem nos manuais alterou-se ao longo das edições. No primeiro manual, 1998, denominava-se os sujeitos como “público alvo” (que no Dicionário Aurélio significa Grupo de pessoas a que se dirige determinado produto, serviço ou mensagem); tal nomenclatura corrobora com a orientação do governo de características neoliberais de Fernando Henrique Cardoso, que compreendia a políticas públicas em uma perspectiva assistencialista e filantrópica.

No manual de 2004 modifica-se a nomenclatura para “população participante”, (conjunto de habitantes de um determinado local que toma parte de uma ação- dicionário Aurélio, 2017) tal denominação mais uma vez aproxima-se da compreensão de políticas públicas para aqueles que estão no governo. Em 2004, o Brasil é presidido por um representante oriundo de partido de esquerda, Luis Inácio Lula da Silva, que por contar em sua campanha com o apoio de movimentos sociais e apresentar em seu projeto de governo a participação social na gestão como mote é compreensível que na estruturação das políticas apresente esses sujeitos como agentes. Nogueira (2011) aborda a temática ao destacar a importância da identificação/participação dos sujeitos na gestão das políticas públicas para sustentar os governos, em especial aqueles que se denominam democráticos.

Já a atual nomenclatura “beneficiários” (Que obteve benefício de inventário ou legado de instituição de previdência). (Dicionário Aurélio online, 2017) pode indicar um retrocesso no caráter participativo da política, uma vez que o vocábulo sugere passividade. Esta alteração na nomenclatura relaciona-se com a necessidade do programa adequar-se as exigências do Tribunal de Contas da União, que por meio de Acórdãos determina que a participação dos movimentos sociais deve restringir-se a demanda para os cursos e que os candidatos aos cursos promovidos pelo programa devem ser identificados como beneficiários.

Ressalva-se que a organização estatal do Brasil se organiza em três poderes e o judiciário é um dos braços do Estado, logo a orientação do judiciário na formulação e condução das políticas não pode ser desvinculada da concepção ideológica defendida pelo governo, uma vez que legislativo e judiciário compreendem o aparato que sustenta o Estado, representado pelo poder executivo.

Elaboramos um quadro ilustrando a participação dos entes nas instancias gestoras em cada um dos manuais editados. O quadro demonstra um decréscimo da participação dos movimentos sociais na gestão do programa ao longo das edições do Manual de operações do Programa. Nos primeiros manuais os movimentos sociais participam da gestão nacional, enquanto que nos últimos após a edição das Leis que regulamentam a política de educação do campo, em especial o Decreto 7352/2010 a participação dos movimentos sociais restringe-se as esferas estaduais. A condução da política concentra-se no INCRA e na CPN, que é constituída por indivíduos indicados pela própria direção da autarquia.



Fonte: Manuais do PRONERA/INCRA- Elaborado pela autora.

Uma questão que nos chamou atenção na pesquisa é não identificarmos nos manuais normativos relativos à que critérios são utilizados para opção em executar o curso X ou Y, uma vez que não há recursos para execução de todas as propostas apresentadas e aprovadas pela CPN. O extinto Conselho Deliberativo Nacional poderia se responsabilizar por tal opção, uma vez que congregava representantes dos movimentos sociais do campo, entretanto sua extinção, somada a centralização da gestão do programa no INCRA nos leva a questionar se o Estado não estaria utilizando esta centralidade decisória para angariar apoio, ou estaria utilizando de seu poder discricionário para beneficiar projetos que coadunem com o projeto de campo idealizado pelos gestores.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O Movimento por uma Educação do Campo já conseguiu avanços em sua luta, materializado nas leis e diretrizes que regulamentam a Educação do Campo, o PRONERA é um exemplo desses avanços, que tem contribuído significativamente na busca pelo respeito à dignidade humana. Carvalho (2015), diz que a educação popular implica na adoção de princípios e processos que possibilitem o diálogo, a reflexão e a construção de novas identidades políticas. A prática pedagógica deve ser concretizada por intervenções que façam emergir as diferenças, as intencionalidades, os valores individuais e sociais e a unidade entre os sujeitos a fim de promover uma cultura de resistência e de superação e não de acomodação alicerçada nas desigualdades.

O diferencial dos cursos do PRONERA, em sua essência está na gestão tripartite dos cursos, em que Estado, Instituições de Ensino e Sociedade Civil Organizada pensam e conduzem os cursos em comunhão. Uma gestão unilateral, ou bilateral descaracterizaria o programa. Assim nossa pesquisa justifica-se por caracterizar-se como uma das partes que compreendem uma política pública, que é a avaliação desta.

Em um levantamento preliminar dos documentos que regulam o programa identificamos contradições na política, uma vez que em um mesmo documento podemos verificar artigos que apresentam o discurso de gestão democrática e participativa ao lado de artigos que centralizam a gestão nas mãos do Estado, representado nos normativos pelo INCRA.

A institucionalização do programa por meio de um decreto presidencial é um avanço pois a formalização é o que garante o status de política pública a ele, enfatizando a Educação do Campo como um direito, como uma obrigação do Estado para com as populações

camponesas. Entretanto a centralidade na gestão da política vai de encontro com os princípios que motivaram a demanda.

O acesso à educação formal a todos os cidadãos brasileiros é garantido constitucionalmente, porém a promoção desse acesso, a organização curricular e metodológica, assim como os objetivos dessa formação sempre foram definidos pelo Estado e coadunavam com o projeto de desenvolvimento idealizado pelo grupo que detinha o poder. Neste contexto a educação a ser ofertada a população do campo visava atender a demanda não dos próprios sujeitos, mas ao idealizado pelo Estado.

A alteração dos objetivos da formação dos sujeitos do campo, que passou de ser pensada apenas como capacitação de mão de obra e alternativa para diminuir o êxodo rural para formação para exercício da cidadania é oriunda da organização dos movimentos sociais, que ao longo da construção do conceito de educação do campo e das políticas públicas tem atuado como protagonistas. Negar a estes movimentos sociais espaço na gestão de um programa demandado por eles pode ser considerado uma estratégia do governo para silenciar as reivindicações, uma vez que respaldado pela lei que regulamenta a política ele afirma atender a demanda, mas ao mesmo tempo com o apoio do aparato burocrático estatal ele conduz a execução do programa aos seus propósitos.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. **Estado Governo e Sociedade:** por uma teoria geral da política; trad. Marco Aurélio Nogueira- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998. Senado Federal, subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.
- _____. **Decreto 7352/2010**, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na reforma Agrária.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. 4 ed. Porto Alegre: Biblioteca Azul, 2012.
- GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista-** São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Manual de operações:** Programa Nacional de Educação na reforma Agrária- PRONERA. Brasília, 2001.
- _____. **Manual de operações:** Programa Nacional de Educação na reforma Agrária- PRONERA. Brasília, 2004.
- _____. **Manual de operações:** Programa Nacional de Educação na reforma Agrária- PRONERA. Brasília, 2012.
- _____. **Manual de operações:** Programa Nacional de Educação na reforma Agrária- PRONERA. Brasília, 2016.

MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA. **Manual de operações.**

Brasília, 1998 a. Programa Nacional de Educação na reforma Agrária- PRONERA

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições do Pronera na construção de políticas**

públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: **Por uma Educação do Campo- Políticas Públicas.** Brasília: MDA, 2008. Caderno 7.

MONTANO, Carlos. **Estado, classe e movimento social.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011(Biblioteca Básica de Serviço Social; v.5).

MULLER, Pierre e YVES, Surel. **A análise de Políticas públicas;** trad. Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro- Pelotas: Educat, 2002.

SOUZA, Alexandre Augusto Cals e. **Políticas Educacionais na Amazônia:** Estado, Democracia, Sociedade Civil e Participação. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB.** Brasília. Liber Livro. 2012.

DESAFIOS DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA BOM JESUS, COMUNIDADE QUILOMBOLA NOVA VIDA, MUNICÍPIO DE MOJU

Josiane Quaresma da Silva
Graduanda/Pedagogia/UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba
josianesilva.quaresma@gmail.com

Leonora do Carmo Valadares
Graduanda/Pedagogia/UFPA/Campus Universitário de Castanhal
valadares37@yahoo.com.br

Norberto Rodrigues da Silva
Graduando/Pedagogia/UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba
silvan825@gmail.com

RESUMO

O referido trabalho trata-se do resultado de uma pesquisa de campo na escola Bom Jesus, em uma comunidade quilombola, chamada Vila Nova no território quilombola de Jambuaçu, município de Moju/Pa, onde teve como objetivo central observar as atividades didáticas desenvolvidas na educação infantil, como objetivos específicos tivemos como base analisar as dificuldades e necessidades das crianças e dos professores a partir dos recursos didáticos, discutimos a falta desses materiais na turma de educação infantil, ressaltando também a importância do brincar principalmente no ensino infantil, onde a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo a sua volta. Metodologicamente a pesquisa foi realizada a partir da pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e observação participativa. As observações e análises foram realizadas no período de 28 de agosto à 04 de setembro de 2018. Os resultados da pesquisa revelaram que a falta de recursos didáticos e de brinquedos são as problemáticas centrais da escola Bom Jesus.

Palavras-chave: Educação Infantil. Materiais Didáticos. Desenvolvimento da Criança.

1 INTRODUÇÃO

No município de Moju, apresenta-se um grande número de comunidades titularizadas como remanescente de quilombos. Elas compõem o território do Jambuaçu, com 15 comunidades que se auto reconhecem. Comunidades Quilombolas são comunidades tradicionais, que possuem sua forma própria de cultura, sua maneira própria de viver. Acerca disto Silva assim define as populações tradicionais:

São populações que se definem pelo uso sustentável da terra, pelo destino da sua produção e o seu vínculo territorial, incluindo sua situação fundiária, pela importância que os ciclos naturais têm nas suas práticas produtivas, pelo uso que fazem dos recursos renováveis e as práticas de uso comunitário dos mesmos, pelo seu conhecimento profundo do ecossistema no qual vivem e pelo uso de tecnologias de baixo impacto ambiental, por sua organização social, na qual a família extensa representa papel importante, também por suas

expressões culturais e as inter-relações com outros grupos da região (SILVA, 2007, p. 8.)

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa realizada na escola Bom Jesus, localizada na comunidade remanescente de quilombo nova vida, território quilombola de Jambuaçu, aproximadamente a 15 km da cidade de Moju-Para. Buscando integrar e compreender teoria e prática, o trabalho tem como objetivo central observar as atividades didáticas desenvolvidas na educação infantil, e como objetivos específicos tivemos como base, analisar os desafios das crianças e dos professores no desenvolvimento do seu trabalho devido à falta de recursos didáticos, discutindo a falta desses materiais na turma de educação infantil, ressaltando também a importância do brincar principalmente no ensino infantil, onde a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo a sua volta. O momento do brincar é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança, através das brincadeiras elas aprendem a ter possibilidades, relações sociais e organizar suas emoções.

As observações e análises foram realizadas no período de 28 de agosto à 04 de setembro de 2018. A pesquisa se deu no âmbito de observação entre graduandos de pedagogia, professores da instituição e os alunos da educação infantil. Visto que, esse espaço de aprendizagem é importante para que o aluno desenvolva seu cognitivo. Assim, as atividades iniciaram com uma conversa com os professores da escola Bom Jesus, onde eles relatam as dificuldades de se trabalhar sem material didático para as crianças da educação infantil.

Este trabalho se deu em dois momentos: no primeiro momento o grupo ficou observando a aula ministrada pela professora e a atitude dos alunos, sem interferência na aula, que nos possibilitou identificar algumas “deficiências” na escola, como por exemplo a falta de materiais didáticos. Esta ausência de materiais adequados para as crianças na educação infantil foi um fator crucial para elaboração deste trabalho. Ao longo das observações, notamos muitas crianças brincando com brinquedos inadequados para elas, como por exemplo: xadrez, quebra cabeça, ábaco e blocos de montar. É notório que esses brinquedos não estão adequados à educação infantil. O xadrez, por exemplo, uma criança de três a quatro anos não tem noção de como se jogar, apesar da criança ter um cognitivo bastante aguçado. Uma triste realidade que percorre as escolas rurais do município.

No segundo momento, este mais específico. O grupo realizou uma atividade com as crianças. A atividade foi realizada com todos os alunos presentes e ocorreu da seguinte forma: escrevemos a primeira letra do nome de cada aluno e deixamos livres para eles “enfeitarem” da maneira que eles achassem melhor e mais bonito. Recortamos papel colorido, fizemos bolinhas

de papel, barbantes coloridos (todos os materiais utilizados foram doados) depois de concluirmos a “tarefa” colamos em um painel a atividade de cada um. Com isso observamos que alguns alunos - que não gostava de fazer as atividades - ficaram contentes com o trabalho realizado por eles próprio. Para o grupo este resultado foi muito gratificante.

2 APORTE TEÓRICO

As abordagens referentes ao ensino escolar quilombola, considerando suas particularidades, experiências socioculturais, definem a educação infantil como sendo

[...] primeira etapa da educação básica na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito dos povos quilombolas e obrigação de ofertar pelo poder público para crianças de 4 a 5 anos devendo ser garantido e realizado mediante o respeito as formas de viver a infância, a identidade étnico-racial, vivencia cultural” (CNE/CEB N°16/2012, p. 28).

Já para o ensino de crianças com idade de 03 anos, a frequência não é obrigatória, cabendo assim o interesse dos pais para levarem seus filhos para escola. É importante destacar que essas crianças só obtiveram o direito à educação quilombola, por meio de políticas públicas e muitas lutas para assim conseguirem o direito de própria identidade étnico-racial, a terra, ao território.

O ensino aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade. Nesse processo muito se espera e se cobra do professor, e essa cobrança aumenta quando o professor se insere na rede pública de ensino. O que muitos se esquecem, no entanto, é que o professor não responde sozinho por um bom trabalho em sala de aula, para que os alunos aprendam é necessário que um conjunto de fatores funcionem e se unam na receita que resulta em uma educação bem-sucedida. A participação constante dos pais e o cumprimento das atribuições do estado são alguns dos ingredientes que deveriam compor tal receita, como na maioria das vezes eles são deficitários, cabe ao educador fazer o papel de “herói”, enfrentar os obstáculos do dia a dia e assim levar adiante a sua missão de educar.

Assim, destacaremos os obstáculos mais frequentes enfrentados pelos professores e alunos do ensino público, na sala de aula que é também uma realidade na escola pesquisada:

- **Estrutura precária:** a falta de estrutura é um dos primeiros e o mais evidente obstáculo para o pleno desenvolvimento da educação.

- **Deficiência na educação:** a deficiência na formação dos professores são lacunas que o professor precisa preencher no dia a dia em sala de aula. No ensino superior, a queixa se dar porque a teoria e a didática ensinada na academia estão muito distantes da realidade das escolas.
- **Falta de materiais:** a falta de materiais didáticos é outro fator observado. Na maioria das vezes os professores precisam tirar recursos do próprio bolso para comprar de equipamentos para a escola e também para pagar as cópias de trabalhos e provas.
- **Falta de reconhecimento:** apesar de tudo que o professor faz por uma educação de qualidade, o reconhecimento não é notável, deve ser por que não existe.

O espaço escolar necessita de infraestrutura adequada para atender as crianças e suas necessidades, além de considerá-las ponto de partida para construção de conhecimento, como defende Kuhlmann Jr. “Que para ela a ampliação desse universo cultural, o conhecimento de mundo, ocorre na construção de suas identidades e suas autonomias, no interior de seus desenvolvimentos pessoais e sociais[...]” o docente deve desenvolver práticas que levam a criança a “conhecer-se”, em uma relação de pertencer a algo, para que ela possa criar uma identidade e se tornar um sujeito único dentro de uma comunidade. Na educação de modo geral, e principalmente na educação infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico vivenciar a aprendizagem como processo social. Brincar é uma importante forma de comunicação é por meio dela que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. A brincadeira na educação infantil é uma atividade essencial para as crianças, onde a mesma não tem valor de passatempo, mas de criar recursos para enfrentar o mundo e seus desafios.

Ao longo de sua extensa obra, Piaget utilizou-se de jogos para investigar diferentes questões. Piaget (1974) exibiu declaradamente em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas são meios que contribuem e enriquece o desenvolvimento intelectual. Segundo Kishimoto (1998) a teoria Piagetiana adota a brincadeira como conduta livre, natural, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá.

De acordo com Vygotsky (1999), a brincadeira exerce uma forte influência no desenvolvimento infantil uma vez que é utilizada pela criança, de um lado pela necessidade de ação e por outra para satisfazer suas impossibilidades de executar determinadas ações. No entanto, a brincadeira não é apenas uma atividade simbólica, uma vez que mesmo envolvendo situações imaginárias ela baseia-se em regras de conduta, valores, modo de agir de seu

determinado grupo social, que passará a orientar o seu comportamento e desenvolvimento cognitivo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os professores da escola Bom Jesus, demonstram muito interesse em transformar a forma de educar os alunos da instituição. Porém, esbarram na falta de recursos e materiais didáticos para a realização das atividades necessárias para tal transformação. Muitas escolas públicas do país ainda sofrem com a falta de recursos pecuniários que permitam o investimento de matérias didáticos, e dessa forma, comprometem o ensino aprendizagem.

Durante a pesquisa observamos que após o intervalo, no retorno para a sala de aula, as crianças se acomodavam para ouvir uma história, entretanto as condições dos livros eram precárias, estavam gastos, incompletos ou rasgados e não retratavam a cultura dos quilombolas como diz o parecer nº 16/012:

O ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamenta-se na memória cultural, línguas remanescentes, marcas civilizatórias, praticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos conforme o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país” (CNE/CEB Nº16/2012, p. 26).

Essa realidade leva o professor a repassar às crianças outras culturas e histórias, muitas vezes distantes de suas realidades. A escola situa-se em uma comunidade afastada do centro urbano e atendendo um público rural, oriundo de uma vida simples e pacata, onde suas brincadeiras se passam no caminho para escola e para a roça, quando vão ajudar os pais na produção de alimentos como a farinha de mandioca, os pequenos só mantêm contato com o que se passa na comunidade. Um fato que ocorre constantemente no local é a disputa de terras, e a luta em defesa de seu território, considerando essa realidade as histórias dos contos de fada, dos super-heróis chamam a atenção das crianças, mas não as levam a conhecer sua cultura, sua história e seu pertencimento ao quilombo.

A educação infantil se baseia no tripé do cuidar, educar e brincar; onde defendemos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físicos, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2002), é “divertisse recriasse, entretece, distraísse, folgar”; e significa muito mais para criança em seu

desenvolvimento, a memória, a atenção, imitação, a imaginação, a motricidade, a inteligência, a sociabilidade e a criatividade.

Para Vygotsky (1999), a brincadeira pode ter papel fundamental no desenvolvimento da criança, seguindo a ideia de que o aprendizado se dá por interações. O brincar é umas das formas mais comuns do comportamento humano, principalmente durante a infância. Infelizmente, até pouco tempo, o brincar era desvalorizado, destituído de valor a nível educacional. Com o passar dos tempos houve uma mudança na forma como se compreende o brincar e a sua importância para que a criança desenvolva essas qualidades.

Ao observarmos o ambiente escolar da instituição Bom Jesus detectamos a falta de brinquedos. Diante dessa falta de brinquedos o ato de correr no espaço escolar é a única forma de brincar que os pequenos desenvolvem. Segundo uma das professoras, existem alguns brinquedos que pertencem ao ensino fundamental e estão incompletos e quebrados e como não são adequados para a educação infantil não chamam a atenção das crianças e dessa forma, preferem ficar correndo e se pendurando em algumas árvores que existem ao redor da escola.

A necessidade de materiais didáticos na escola, nos motivou a realizar a atividade prática de colagem, com doação de materiais pela comunidade; mostrando que a união de todos pode melhorar a educação das crianças da comunidade e dessa forma, motivando as crianças a se ajudarem e compartilhar seus materiais.

Para o grupo fica a experiência de vivenciar a rotina da educação infantil em uma escola quilombola e conhecer a realidade das crianças e professores, que enfrentam dificuldades diariamente, desde a saída de casa até a realização de suas atividades na sala de aula. Os recursos didáticos são de fundamental importância no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno e deve ter o poder de aproximar o aluno do conteúdo ministrado, facilitando assim sua efetiva fixação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de campo revela-se de fundamental importância para nós, futuros docentes, pois constitui uma ação onde vivenciamos a realidade do espaço escolar e observamos as práticas que se desenvolvem para transmitir o conhecimento ao aluno. Assim ao adentrarmos na escola Bom Jesus nos deparamos com a necessidade, tanto de material, quanto de infraestrutura, mas a vontade de educar e cuidar repassado pelos docentes nos fez acreditar que a educação pode mudar este cenário, tendo pessoas comprometidas com a escola e com a comunidade.

Através deste trabalho foi possível perceber que o brincar na educação infantil, como um ato de aprendizagem, é importantíssimo para o progresso integral das crianças pois favorece a elas maior conhecimento de seus corpos, ampliando as possibilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, além de introduzir e integrar o aluno no mundo da imaginação e do conhecimento, estimulando novas formas de aprendizagens. “Na brincadeira a criança cria outros mundos e se comporta além do habitual e cotidiano. A criança vivencia-se no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOSTHY, 1987, p. 117).

Contudo, este trabalho nos motiva a sermos docentes humanizados com o objetivo de ver a criança como CRIANÇA, respeitando seus direitos e buscando formas de melhorar seu ensino aprendizagem. Buscando a educação de qualidade respeitando suas reais necessidades.

REFERENCIAS

AURELIO. **O minidicionário da Língua Portuguesa**. 4º edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão- Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. CNE/CBE 16/2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira 1998.

Portal da educação. **Concepção do brincar e aprender na visão de Piaget e Vygotsky**.

Disponível em: <<http://portaldaeducacao.com.br>> acesso em 23/10/2018, as 21hrs.

SILVA. O. M. Editorial. **Saindo da invisibilidade: a política nacional de povos e comunidades tradicionais**. Brasília. 2007.

VYGOSTKY. Lev Semenovich. Apud. Cortez. Andreia Mara. Ike. Cardoso Sonia.

Brincadeira- brincando a criança aprende. Disponível em:

<http://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com.br>> acesso em 27/10/2018 as 22hrs.

EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA: UM ESTUDO EM PAULO FREIRE

Mayara Viviane Silva de Sousa
UERN
mayaraviviane.ped@gmail.com

RESUMO

O artigo objetiva apresentar um estudo sobre uma análise da educação como uma ferramenta para conscientização dos indivíduos, usando como embasamento principal o livro *Pedagogia do Oprimido*, do autor Paulo Freire. À vista disso, buscamos realizar uma pesquisa bibliográfica tendo como principal embasamento Freire (2011), porém foram utilizados outros autores e leituras como Nascimento (2011) e Ribeiro (1992). A pesquisa iniciou seu percurso com leituras e estudos de conceitos considerados fundamentais para o desdobramento do tema, como as concepções de opressor e oprimido, educação “bancária”, a importância do diálogo para a relação educador/educando, a conscientização para o desenvolvimento do pensamento crítico, a educação libertadora, a reflexão e a ação do homem sobre o mundo. A partir das considerações Freirianas de que a educação pode mudar a reflexão e, conseqüentemente, a ação do indivíduo oprimido em sociedade, desenvolvemos a posição de que somente a conscientização pode levar ao caminho da liberdade e da mudança na realidade deste. Consideramos, ainda, a importância do papel do docente ao instigar de seu educando sua ação-reflexão para que este processo ocorra. Por conseguinte, compreendemos que com o estudo feito da temática é imprescindível para pensar a educação de forma diferente e inovadora, buscando melhorar o crescimento crítico tanto do educador quanto do educando.

Palavras-chave: Conscientização. Educação Libertadora. Diálogo.

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida neste artigo teve interesse despertado a partir de leituras dos escritos de Paulo Freire, educador brasileiro de grande influência na pedagogia crítica. Suas abordagens relacionadas à assuntos da educação propõe métodos baseados no diálogo e conscientização política do indivíduo. Ao considerar a temática importante, compreendo que com o estudo feito será possível pensar a educação de forma diferente e inovadora, refletindo sobre o crescimento crítico tanto do educador quanto do educando.

Sendo assim, a pesquisa procura apresentar um estudo sobre uma análise da educação como uma ferramenta para conscientização dos indivíduos, buscando refletir sobre a importância da consciência crítica para educadores e educandos. Pretendo discutir sobre a educação e conscientização concomitante com as ideias do autor citado, na perspectiva de entender como se aplica na prática do docente e do discente contribuindo para um conhecimento analítico de ambos. Para alcançar os objetivos pensados foi realizada uma pesquisa bibliográfica tendo como principal embasamento Freire (2011), porém, foram utilizados ainda outros autores e leituras como Nascimento (2011) e Ribeiro (1992).

Consideramos as questões relacionadas à educação um amplo espectro de infinitas possibilidades e questionamentos, desta maneira, as ideias de Paulo Freire vêm nos ajudar a refletir sobre uma educação conscientizadora que pode obter grande êxito se compreendida e trabalhada por docentes.

A OPRESSÃO E DESUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO OPRIMIDO

Devido ao sistema econômico atual do nosso país, é possível perceber que oportunidades dos indivíduos não são as mesmas, e, além disto, as relações de opressão se dão no cotidiano das pessoas. Entretanto, a não conscientização dos indivíduos levam ao fato de que estes não se enxerguem enquanto oprimidos, mas que compreendem sua realidade devida a um “destino”. Sendo assim, estes não compreendem sua posição como decorrência de uma situação fixada que é injusta e imposta por terceiros.

As situações vivenciadas pelos oprimidos, determinadas pelos opressores, levam a alienação, o roubo de sonhos e da própria humanidade destes. A partir do momento em que compreendemos a desumanização como impor que um ser humano seja menos que o outro, tirando seu privilégio de viver com todas suas características e expectativas.

Entretanto, apesar de ocorrer assimilação entre a realidade opressora e os acontecimentos do contexto histórico dos indivíduos oprimidos, é necessário entender que a opressão não é designada involuntariamente nos períodos históricos. Deste modo, por trás de grandes cenários de abuso e dominação ocorrem diversas demandas que caracterizam as relações de poder. Portanto, Freire (2011) enfatiza que:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. (...) a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e está, o *ser menos* (FREIRE, 2011, p. 40, grifos do autor).

Desta maneira, é possível entender que em uma sociedade onde a superestrutura é determinada pela classe economicamente dominante a escola tem um papel ideológico opressor, que pode estruturar a educação como ferramenta para as condições de passividade dos sujeitos oprimidos, retirando a possibilidade de construção da consciência crítica e da reflexão, mecanizando o processo de ensino/aprendizagem.

É notório que no início da colonização do país a educação já era bastante discutida entre as classes dominantes da época, isso nos permite ver os reflexos até hoje, onde ainda existem determinadas pessoas que regem decisões sobre outras, em todos os aspectos da sociedade, apesar de muito se referir à democratização, há uma fragmentação de ideais para todas as camadas. Encontramos embasamento em Freire (2011), ao revelar que

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro conteúdo — o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca (FREIRE, 2011, p. 46).

Freire aponta o que seria incorporar uma nova cultura com outra já estabelecida ao afirmar que “a invasão cultural tem dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação” (FREIRE, 2011, p. 205). Esse tipo de invasão cultural ocasionou então uma eliminação de autonomia de costumes, tradições e liberdade dos indígenas.

Portanto, se torna nítido que as relações de opressão em sociedade existem por diversos fatores. Porém, historicamente é possível observar que o sistema econômico é a principal causa que permite prevalecer as desigualdades e abusos aos oprimidos. Desta forma, a escola e a educação aparece como uma possível ferramenta de alienação, percebendo que os traços opressores podem estar no processo educativo, portanto, cabe a importância de discutir sobre o tema.

A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Podemos perceber que Freire intitula como educação bancária a forma de ensino onde o vínculo do educador e o educando é uma relação onde o docente tem o papel de transmitir seus conhecimentos, como no ensino tradicional. Desta maneira, o professor apenas expõe seus conhecimentos e o aluno deve gravar e reproduzir da mesma maneira que seu professor ensinou, sem poder expor seus pensamentos:

Por isso, mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém. Que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que

verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil (FREIRE, 2011, p. 80).

Deste modo, é possível observar nos escritos do autor que os educandos se tornam como reais depósitos vazios como se estivessem apenas prontos para serem cheios pelos conhecimentos do educador, o professor se torna então o único que detêm todo conhecimento, enquanto o aluno apenas recebe e memoriza. Assim, o educando pode até mesmo não estar compreendendo o ensinamento do seu educador, mas através das repetições ele acaba memorizando, e mesmo sem entender porque ‘Pará é a capital de Belém’, ele sabe, através da repetição, que Pará é capital de Belém.

Destarte, como se o educador fosse o detentor de todo o saber, de maneira que o aluno chegasse à sala de aula e não trouxesse nenhuma bagagem de conhecimento. Porém, devemos ter o discernimento que o homem possui sim conhecimentos desde o início de sua existência, traz toda uma bagagem histórica, vivências e trajetórias de vida. E sendo assim, passa a existir uma fantasia de que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno não tem sabedoria para expressar:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2011, p. 81).

Deste modo, se torna perceptível que existe grande problema na educação bancária, no qual necessita ser superado, evitando uma educação que desconsidera o homem em seu processo, por esquecer ou ignorar os aspectos históricos, sociais e culturais deste. Entendemos que na educação bancária ocorre a desumanização dos indivíduos, pois estes passam a ser tratados como “coisas”, acarretando uma opressão evidente do educador com o educando.

Por tanto, através de entendimento e compreensão sobre Freire, acredito que a melhor forma de superação desta educação opressora seja possibilitando o indivíduo a *Ser Mais*, a partir da oportunidade do diálogo no processo de ensino/aprendizagem. Este diálogo não pode acontecer sem o uso das palavras verdadeiras que são práxis, sendo realizadas pelo processo de ação-reflexão-ação, pois estas têm o verdadeiro poder transformador de mundo.

Entretanto, não é possível dizer que uma palavra verdadeira gera somente a ação ou a reflexão, para Freire esta seria uma palavra inautêntica¹, na qual não possibilita a transformação, mas acarretaria em mero ativismo, impossibilitando o diálogo.

Sendo assim, as palavras verdadeiras possibilitam a problematização de mundo dos indivíduos que anteriormente estavam em situação de opressão, ou seja, é a partir do diálogo e das palavras que estes distinguirão as violências de dominação vivenciadas e buscarão mudanças reais para o próprio cotidiano. Todo este seguimento será dado na ação-reflexão-ação, onde os indivíduos se renovarão em sua práxis.

Desta forma, compreendo que o diálogo não acontece de forma individual, mas ocorre em união, em conjunto entre os homens no momento em que se entende que a palavra não pode ser privilégio de apenas alguns, mas que é um direito de todos, por isto, Freire enfatiza que é necessário que haja amor entre os homens para que possa ocorrer o diálogo.

Assim, não existe possibilidade de diálogo entre opressores e oprimidos, a partir do momento em que a oportunidade de ser um indivíduo transformador de mundo é retirada através da opressão, pois não existe modo de alguns dizerem por outro aquilo que é ou não uma práxis para mudança da realidade:

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2011, p. 109, grifo do autor).

Paulo Freire revela na *dialogicidade* a esperança de uma educação que leve ao contato mais sensível entre educadores e educandos, que haja espaço para o processo de conscientização e reflexão de todos os homens, sendo norteadas a importância da ação junto a este percurso contínuo. Sendo assim, apreendemos que cabe ao educador a árdua tarefa de respeitar e ouvir seu aluno, buscando conhecer mais sobre ele, buscando incluir o diálogo em sua prática educativa, porém sem tentar impor sua própria visão de mundo, mas dando espaço para que este se revele enquanto indivíduo crítico e transformador de mundo.

A CONSCIENTIZAÇÃO NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO

Através dos estudos propostos para a realização desta pesquisa entendemos a conscientização em um sentido mais amplo do que o esperado, pois esta gera não somente a reflexão crítica, mas também a ação crítica. A conscientização não pode existir fora da práxis, pois assim seriam apenas como palavras sem sentido. Logo, ela deve levar o indivíduo à aproximação do mundo, ou seja, este poderá perceber criticamente e problematizar a sua verdadeira realidade de mundo, saindo de uma posição ingênua que se encontram os oprimidos inicialmente e chegando ao processo contínuo de rompimento da realidade.

Sendo assim, como Freire esclarece, compreendemos que o processo de ação-reflexão-ação não acaba, pois quando se chega à *consciência máxima possível*, está é máxima apenas no momento e as mudanças causadas por aquela conscientização alcançada devem servir como exemplo para um novo ciclo, que terá mais maturidade no ser. Com embasamento no autor, ele salienta que

A “conscientização” não tem como base uma consciência, de um lado, e um mundo, de outro; aliás, ela não busca tal separação. Pelo contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (...) A criação da nova realidade, tal qual indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo de conscientização. A nova realidade deve ser tomada como objeto de uma nova reflexão crítica (FREIRE, 2016, p. 57).

Enfatizo que além do que já foi discutido, é importante entender o processo de conscientização como contínuo pelo o fato de que não existe a possibilidade de todas as pessoas estarem problematizando sobre tudo ao mesmo tempo. Os homens encontram mais facilidade em compreender e refletir sobre alguns aspectos e outros não, isto nos leva a pensar então que mesmo que eles estejam conscientizados sobre diversos temas, sempre existirão outros que precisarão ser problematizados ainda:

Mobilizar um processo de conscientização de um grupo social pela ação conjunta e permanente representa um grande desafio para a educação popular problematizadora. Isto porque as pessoas estão ao mesmo tempo conscientes de alguns aspectos da realidade que as cerca e necessitando tomar consciência de outros tantos aspectos desta realidade (NASCIMENTO, 2011, p. 64).

Assim, percebe-se que as lacunas no entendimento da conscientização e de sua prática se encontram também no espaço educacional, isto só deixa clara a importância dessa práxis

sugerida por Freire, que manifesta a realidade e faz enxergar outros pontos de vistas retidos acerca de concepções e valores.

Sendo assim, é possível perceber que só existe a possibilidade de sair de uma consciência ingênua para uma consciência crítica através do processo educativo, por isso a conscientização deve fazer parte da educação e do trabalho de educadores. A transformação e o rompimento de mundo de muitos oprimidos só podem acontecer a partir da educação, infelizmente, muitos professores não enxergam o valor sua docência dentro deste processo.

Por conseguinte, a conscientização pode se dar melhor na reflexão e ação crítica mútua entre educadores e educandos. O docente precisa compreender seu papel para instigar seus discentes em seu processo de ação-reflexão-ação, incentivando a problematização sobre mundo. Além disto, o professor deve buscar uma educação que não “deposite” conhecimentos em seus alunos, mas que os levem a reflexão e questionamentos, pois tanto o educador quanto o educando devem fazer parte ativamente do processo de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, a produção deste artigo ofertou um novo horizonte e novos olhares para a práxis da educação. Deste modo, enfatizo o valor da ação-reflexão-ação neste processo, visando que os educandos possam enxergar sua realidade e condição de vida para que, como sujeitos conscientes, tenham a possibilidade de modificar seu meio, agindo sobre este.

Sendo assim, com embasamento em Freire (2011), é possível perceber a importância do papel do educador no processo de conscientização dos indivíduos, apesar de muitas vezes os próprios não se perceberem como fundamentais neste desenvolvimento. E que, além disto, a oportunidade para o sujeito sair de uma consciência ingênua para uma consciência crítica se dá nas suas experiências educativas.

Por fim, considero significativo destacar ainda que a conscientização é indispensável para que o rompimento da realidade possa acontecer, pois esta gera não somente a reflexão crítica, mas também a ação crítica.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

MORRETTI, Juliana Aparecida. **A dialogicidade de Freire na construção do diálogo igualitário e suas relações com os princípios da Aprendizagem Dialógica**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores**. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2011.

RIBEIRO, Maria Luísa dos Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: CONCEPÇÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES

Geralda Maria de Bem
Profa/Rede Municipal de Ensino de Pau dos Ferros – RN,
geraldabem@hotmail.com

Cícero Nilton Moreira da Silva
Prof./Departamento de Geografia/PPGE/CAMEAM/UERN
ciceronilton@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto tem como objetivo refletir sobre os saberes dos professores de Educação Infantil do Campo, visto que esses saberes são relevantes para a prática docente, os quais são advindos de sua formação e de sua experiência profissional. Utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, enfocando os autores: Silva; Silva; Martins (2013), Silva, Pasuch; Silva (2012), Tardif (2002), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Este estudo nos proporcionou compreender a importância dos saberes docentes, como sendo temporal e plural, adquiridos através de suas experiências e socializados com os grupos aos quais os professores estão inseridos. Dessa forma, evidenciamos, portanto, que o ensino na Educação Infantil do Campo é uma atividade interativa, isto é, um trabalho realizado entre pessoas, onde professores e alunos interagem em busca do saber, encarando o desafio da construção do processo ensino-aprendizagem meio às condições da atuação em salas multianos. Desafio porque, caso contrário, esses educandos não estarão sendo valorizados na sua formação histórica, cultural e social, os quais necessitam ser educados no local onde estão inseridos.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo. Saberes Docentes. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Ao abordarmos os saberes docentes devemos considerar a experiência que os professores possuem, advindos de sua história de vida, e que essa experiência provoca um efeito de ligação dos saberes adquiridos antes ou fora do contexto de formação, ou seja, esses saberes precisam estar ligados com os saberes adquiridos na academia e em cursos de capacitação, os quais os professores participam no decorrer da sua docência.

Dessa forma, os saberes da experiência contribuem na prática docente e na formação continuada do educador, que necessita do conhecimento para mediar as atividades e os conteúdos, de forma que eles tenham significados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Assim, definimos como objetivo refletir os saberes dos professores que trabalham com a Educação Infantil do Campo, levando em consideração a diversidade existente nesse contexto. A escolha desse trabalho partiu de pesquisas bibliográficas dos autores: Silva; Pasuch; Silva,

(2012), que fazem abordagens sobre o retrato sociológico das infâncias do campo, ressaltando as vivências das crianças em contextos rurais; Silva; Silva e Martins (2013), que trata sobre a infância no e do campo, como são vistas num contexto caracterizado por intensa dinâmica socioambiental, de classes, econômica, política e cultural. Tardif (2002), que ressalta que os saberes docentes são de grande relevância na prática pedagógica, onde esses saberes são advindos de diversas fontes e de contextos diferentes, provenientes de sua história de vida e de sua cultura escolar.

Respaldamo-nos, ainda, nas Diretrizes curriculares para Educação Infantil, que trata também a respeito da proposta pedagógica, que norteia o ensino infantil no campo abordando sobre os modos próprios de vida das crianças, como sendo fundamentais para a construção da identidade das crianças moradoras em territórios rurais.

Este texto se estrutura da seguinte forma: primeiro tópico aborda sobre um breve histórico da Educação Infantil do Campo; o segundo, versa sobre os saberes da docência na Educação Infantil do Campo. E, por fim, a nossa investigação sinalizando apontamentos para as considerações finais.

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: BREVE HISTÓRICO

Sabemos que a história da Educação Infantil brasileira foi se estabelecendo ao longo dos anos com base nas situações sociais de cada contexto histórico. Durante grande parte do tempo, a realidade das crianças presentes no meio rural, olvidadas de seu direito a educação, girava em torno do entendimento de seus pais, ou responsáveis. Ao passo que estas deveriam realizar trabalhos domésticos e do campo, ocasionando, a inserção destes pequenos, precocemente, nas atividades laborais identificadas como do ser adulto, e, desta forma, os excluindo de vivenciar os benefícios que a infância pode promover em variados processos de desenvolvimento pessoal, como o cognitivo, por exemplo.

Cabe lembrar ainda que, o surgimento das instituições de educação esteve de certa forma relacionada ao nascimento das escolas e do pensamento pedagógico moderno, ocorrido nos séculos XVI e XVII. Esse surgimento ocorreu devido as mudanças na sociedade europeia como, por exemplo: o surgimento de novos mercados, o desenvolvimento científico entre outros. Esses fatores foram fundamentais no advento das escolas e principalmente nas instituições educacionais infantis. Conforme Craidy (2011, p. 14),

É preciso lembrar que, com a implantação da sociedade industrial, também passaram a ser feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho. Por outro lado, também foram importantes, para o nascimento da escola moderna, uma série de outras condições: uma nova forma de encarar a infância, que lhe dava um destaque que antes não tinha; a organização de espaços destinados especialmente para educar as crianças, as escolas; o surgimento de especialistas que falavam das características da infância.

Assim, devemos salientar que as creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e seu advento ocorreu muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Devemos lembrar que, todo esse processo esteve relacionado à nova estrutura familiar, em conseqüências dos avanços ocorridos no mundo contemporâneo, em que a mulher começa a conquistar seu espaço no mundo globalizado.

Contudo, o debate sobre a Educação Infantil adquire alguns avanços. No Brasil, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece políticas públicas voltadas para essa etapa do ensino, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDB, que no Artigo 29, exemplifica que: a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, Brasil (2014).

E segundo essa mesma lei, no que se refere à Educação do Campo, o artigo 28, versa sobre a adaptação necessária às peculiaridades de cada região. Incluindo as fases climáticas e o ciclo agrícola. Vale ressaltar ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que especifica a respeito da proposta pedagógica para as infâncias do campo. Brasil (2010, p. 24) ressalta que: “as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem”:

- Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamental para a constituição diferentes infâncias do campo, bem como da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

- Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

A partir desse entendimento, percebemos as diferentes infâncias do campo, e como podem ser criadas as condições pedagógicas e educativas que incorpora essas diferenças, visto que a escola do campo deve ser pensada como parte do projeto de desenvolvimento e sustentabilidade da comunidade local.

Assim, convém ressaltar que creches e pré-escolas, localizadas no campo contextualizem os calendários, tempos e atividades, de acordo com as condições naturais e culturais da qual a instituição está inserida. No que diz respeito à Educação Infantil, etapa em que a criança está em construção da sua identidade, creche e pré-escola devem oferecer materiais, brinquedos, histórias, entre outros recursos vinculados à realidade do campo, ambiente em que a criança vive. De acordo com Silva; Silva; e Martins (2013, p. 10),

Nas brincadeiras, as crianças estão nos rios, lidando com a terra, subindo em árvores, correndo com os animais, lidando com ferramentas, pessoas e situações que estão a sua volta [...], Assim, foi possível ver crianças como identidades socioculturais materializadas nos espaços e tempos de produção e reprodução da vida, com um modo específico de construção geracional, mas enraizadas na vida concreta de sua família, de sua comunidade, da relação com a terra, com as águas, com as florestas e com os animais. A infância como um tempo geracional profundamente vinculado às dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais.

De fato, as escolas direcionadas para as crianças do campo precisam de um currículo que esteja de acordo com as particularidades das infâncias do campo, onde as crianças possam compreender, cotidianamente, sua cultura para viver em sua comunidade, pois é preciso que as escolas se aproximem mais da realidade dos povos camponeses como mediação relevante para compreender a criança do campo.

Dessa forma, educar crianças do campo significa assumir o compromisso de garantir que as práticas executadas possam permitir as crianças viver suas infâncias com todas as potencialidades que a vida do campo oferece.

No que diz respeito à trajetória da Educação Infantil do Campo, vale destacar a importância às bases legais para essa etapa de ensino, que segundo Silva; Pasuch; Silva (2012), vêm sendo construídas muito recentemente na história da Educação brasileira, visto que a

legislação-marco é a Resolução do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo - DOEBEC (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Essas Diretrizes prescrevem princípios e procedimentos para o funcionamento e os projetos das escolas do campo, na observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, vigentes à época, entre as quais as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 1/1999).

No que se refere às concepções pedagógicas, apenas no fim de 2009, com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que ocorreu a primeira regulamentação nacional que articula a Educação do Campo e Educação Infantil no âmbito da discussão curricular. Haja vista que as DCNEI, com abrangência nacional, definem os princípios e procedimentos nacionais para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, seus artigos estão direcionados a todas as instituições públicas e privadas, incluindo também as localizadas nos territórios rurais ou urbanos. E ainda ressalta no artigo 8º, parágrafo 3º dessa legislação DCNEI, sobre a especificidade da Educação Infantil para as crianças do campo, a garantia, a igualdade, o respeito a diversidade das crianças residente nos territórios rurais.

Assim, a Educação Infantil do Campo vem paulatinamente sendo construída no diálogo, bem como na contraposição a antigas práticas e concepções. O fato é que a história da Educação Infantil e da Educação do Campo possuem elementos comuns, tais como; nas questões reivindicadas pelos movimentos sociais e sindicais que foram seus protagonistas e, inclusive nos seus impactos. Para Silva; Pasuch; Silva (2012, p. 69), “[...] Compreende-se que há fios que ligam a Educação Infantil e a Educação do Campo, produzidos na concretude das condições de existência e de ofertas da educação das crianças do campo e nas significações em torno delas”.

De fato, a Educação Infantil do Campo tem se configurado por diferentes matizes e diversas lutas, de comunidades múltiplas, caracterizando um contexto das referidas populações residentes no território campesino e comunidades tradicionais.

SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Tendo em vista a importância dos saberes docentes abordados por Tardif (2002), como sendo temporal e plural, adquiridos através de sua experiência e socializados com os grupos aos quais os professores estão inseridos, devemos ressaltar sobre o ensino infantil, onde os professores usam seus saberes para lecionar as crianças de creches e pré-escolas, na maioria das vezes numa única sala, tendo que lidar simultaneamente com crianças de faixas etárias

diferenciadas. O que exige um esforço maior por parte do professor, por ter que planejar atividades diversas para as crianças de acordo com sua faixa etária, levando em consideração o desenvolvimento integral de ambas. Assim sendo, ressalta-se que seus saberes são fundamentais na contribuição da sua prática docente, pois o professor que trabalham nessa etapa de ensino necessitam ter o domínio das múltiplas atividades que são pertinentes para serem realizadas na mesma sala de aula, meio à diversidade de faixas etárias e, portanto, meio a processos de ensino-aprendizagem com cognitivos diferenciados.

Já que o currículo da Educação Infantil tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira, bem como o binômio do cuidar e do educar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, Brasil (2010), aborda sobre práticas pedagógicas da Educação Infantil, elencando vários pontos relevantes para garantir experiências as crianças, no decorrer do seu desenvolvimento, que são: promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; entre outros pontos pertinentes para o ensino infantil.

Dessa forma, as crianças das áreas rurais necessitam de um ensino que esteja voltado para suas particularidades, no que diz respeito ao conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social. Relacionando-se ao tempo e à natureza bem como o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, a socialização com os diversos povos, sejam eles: ribeirinhos, agricultores, quilombolas, entre outros, precisam ser respeitados, pois os mesmos possuem sua própria identidade.

Sabemos que é no contexto da escola que a interação acontece. Assim, a socialização entre professor e aluno é algo que se constrói no decorrer do cotidiano escolar, onde o professor procura organizar as atividades que são trabalhadas, mobilizando as crianças, desde o início de sua trajetória escolar, a trabalhar em grupos. Nos quais o trabalho coletivo contribui na aprendizagem dos educandos e onde os mesmos passam a serem responsáveis pelas suas atividades. Nessa relação da prática pedagógica a ser desenvolvida com as crianças, outro ponto que se coloca no foco das discussões é a necessidade do profissional da educação infantil compreender a criança dentro da sua singularidade, pois como afirma o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, Brasil (1998, p. 21),

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as revelam seu esforço para compreender o mundo em que

vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio m que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e resignificação.

Sendo assim, os profissionais da Educação Infantil, deparam-se com um desafio na sua prática, que é compreender, conhecer e reconhecer as peculiaridades da criança. Aliada a essa compreensão, demanda-se a necessidade de uma educação focada pelas dimensões de cuidados e brincadeiras de forma integrada.

Diante do exposto, devemos ressaltar que a brincadeira, no âmbito da Educação Infantil, é um fato social, ou seja, um espaço privilegiado em que a criança interage cotidianamente com as outras como sujeito humano, com capacidade de construir sua própria história com os demais; sendo “a brincadeira o resultado das relações inter- individuais, portanto, de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar” (WAJSKOP, 2012, p. 35). É nas brincadeiras, que as crianças pensam, experimentam situações novas, vivem o mundo imaginário, construindo relações reais entre elas e elaboram regras de organização e convivências entre si.

Partindo desse pressuposto, a prática dos professores está interligada a uma multiplicidade de saberes, que está relacionado aos tipos de ações desenvolvidas na sua prática educativa no decorrer de sua experiência profissional.

De acordo com Tardif (2002, p. 118), “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”.

Sendo assim, o ensino é uma atividade humana um trabalho interativo, isto é, um trabalho realizado entre pessoas, onde professores e alunos interagem em busca do saber. Ainda de acordo com Tardif (2002, p. 239),

Os saberes dos professores se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais. Contudo, por definição, a experiência e as habilidades individuais, por serem sempre, e profundamente, ligadas a uma subjetividade, precisam, se quiserem ser acessíveis e úteis aos outros professores e atores educacionais, ser reformuladas e traduzidas por meio de um discurso público susceptível de ser discutido e até contestado. Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o

esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional.

Visto que os saberes devem estar articulados a outras dimensões do ensino, isto é, da experiência pessoal e das pesquisas que o professor encontra para aprimorar sua prática, pois são plurais e heterogêneas, sendo fundamentais no próprio exercício do trabalho docente. Portanto, é no ato de ensinar que o professor vai compreendendo como acontece a organização do conhecimento que deverá propiciar a apreensão de saberes, contribuindo no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Os saberes docentes são, portanto, de grande relevância na prática pedagógica, uma vez que esses saberes são advindos de diversas fontes e de contextos diferentes, provenientes de sua história de vida e de sua cultura escolar; e são adquiridos nos cursos de capacitação, na sua formação enquanto aluno universitário, bem como na instituição escolar, *lócus* de troca de experiências com os colegas de trabalho, onde ocorre a interação para discutirem as temáticas que permeiam o cotidiano da escola. Saber conviver, pois, no espaço escolar é fundamental para todos os profissionais, tendo em vista que os saberes produzidos, nessa relação de interação, contribuem para a prática pedagógica. É, portanto, pertinente reiterar que os professores, ao trabalharem com os alunos na sala de aula, devem refletir sobre sua prática, para que possam atender à diversidade existente no contexto escolar.

Dessa forma, a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil do Campo, precisamos entender que o processo ensino/aprendizagem ocorre em um meio diverso de grupos, que possuem suas experiências advindas de suas vivências e que a educação não ocorre apenas especificamente na escola, mas no contexto familiar, na comunidade, nas associações e entre outros espaços que fazem parte da cultura dos povos que habitam o campo. Nesse sentido, Medrado (2012 p. 143) relata “[...] que a construção de práticas educativas em escolas do campo deve se basear em diferentes iniciativas, que vise uma melhor qualidade de vida abordando o mundo do trabalho, buscando elevar a autoestima de ser agricultor ou agricultora”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos no decorrer do texto, a relevância do ensino na Educação Infantil do campo, em que os saberes docentes adquiridos através da experiência contribuem na prática desses profissionais, que lecionam com essa etapa do ensino, tendo em vista as particularidades das

crianças, no que se refere aos aspectos do seu desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo e social, no decorrer da sua escolaridade. Para isso é preciso que a professora considere que a criança, como um todo, é um ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

As crianças do campo, nas suas brincadeiras, estão nos espaços de sua convivência lidando com a terra, nos rios, correndo com os animais, subindo nas árvores, ou seja, em consonância com o meio em que vivem, de acordo com a sua cultura. Dessa forma, buscou-se nesse texto estudar a prática e os saberes dos professores que atuam nessa etapa do ensino, a fim de compreender os desafios que os mesmos enfrentam, tendo em vista, que as crianças necessitam de cuidados específicos, no que se refere ao seu desenvolvimento e as ações do cuidar e do educar.

Por fim, este estudo nos evidenciou, portanto, que o ensino na Educação Infantil do Campo é uma atividade interativa, isto é, um trabalho realizado entre pessoas, onde professores e alunos interagem em busca do saber. Todavia, encarando o desafio da construção do processo ensino-aprendizagem meio às condições da atuação em salas multianos. Desafio porque, caso contrário, esses educandos não estarão sendo valorizados na sua formação histórica, cultural e social, os quais necessitam ser educados no local onde estão inseridos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2013.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Cládis Elise P. da Silva (Org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. *Prática Pedagógica em Classe Multisseriadas*. V. 2 nº 7. p.133-148. 2012.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Prefácio. In: SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. **Infâncias do Campo**, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013. p. 9-11.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: Uma história que se repete**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção questões da nossa época; 34).

EDUCAÇÃO NO CAMPO: REFLETINDO SOBRE A (DES)CONTINUIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS

Marina Natalina Benício de Andrade
Professora da Educação Básica/SEEC/RN
maryna.benicio@hotmail.com

Simone Cabral Marinho dos Santos
Professora/DE/CAMEAM/UERN
simone.cms@hotmail.com

Andreza Emicarla Pereira Cavalcante
Professora da Educação Básica/SEEC/RN
andreza_emicarla@hotmail.com

RESUMO

Diante da necessidade de conclusão dos estudos, muitos alunos enfrentam dificuldades para alcançar maior grau de escolarização. Sob o olhar de professores, gestores, família e alunos oriundos de escolas do campo, pretendemos identificar os fatores que incidem ou determinam o processo de continuidade ou descontinuidade na escolarização desses alunos. O aporte teórico aborda as discussões sobre fatores influenciadores na aprendizagem e a teoria do Capital Cultural de Pierre Bourdieu (2008). Dos resultados obtidos, pudemos observar que as causas da (des)continuidade da escolarização dos alunos oriundos de escolas do campo, estão relacionadas à carência de aprendizagem trazida pelos alunos das escolas que estudaram os primeiros anos do Ensino Fundamental, estando essa carência, também relacionada ao pouco capital cultural repassado por suas famílias, já que a maioria são pais com pouca escolarização e capital cultural. A pouca participação da família na escolarização das crianças também é apontada como uma dificuldade enfrentada pela escola.

Palavras-chave: Escola do campo. Escolarização. Continuidade. Descontinuidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como sabemos, a educação é um direito de todos e dever do Estado. Esse princípio está posto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o que implica no direito de acesso, permanência e sucesso aos cidadãos à educação escolar. Como a educação escolar se trata de um direito reconhecido, é preciso que seja um direito garantido e, para isto, deve ser cercado de todas as condições para sua efetivação. A educação escolar está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, sendo formada pela Educação Básica. A Educação Básica é dividida em etapas, segundo a LDB nº 9394/96, que começa na Educação Infantil e se estende até o Ensino Médio, podendo ser oferecida em diferentes modalidades (Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena,

Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola), possuindo suas instituições tanto nas localidades rurais ou urbanas.

As instituições localizadas nas áreas urbanas, em sua maioria, disponibilizam a maior parte das etapas da Educação Básica (creche, pré-escola, Ensino Fundamental e Médio). Esta tem como público, moradores das áreas urbanas e rurais, já que boa parte das escolas rurais não oferecem todas as etapas da Educação Básica, disponibilizando apenas os primeiros anos do Ensino Fundamental. Por não oferecerem níveis de ensino, que garantem a continuidade na escolarização, as escolas do campo tendem a transferir seus alunos para escolas da cidade, para que possam concluir os estudos.

Diante da necessidade de conclusão dos estudos, muitos alunos enfrentam dificuldades para alcançar maior grau de escolarização. Sob o olhar para os alunos oriundos de escolas do campo, construímos a seguinte problemática: Que fatores incidem a (des)continuidade da escolarização de alunos oriundos do campo quando começam a cursar o ensino fundamental (séries finais) na cidade? Com intuito de esclarecer essa problemática investigamos os fatores que incidem ou determinam o processo de continuidade ou descontinuidade na escolarização desses alunos.

Como forma de enriquecer a interpretação empírica, os aportes teóricos utilizados para validação da pesquisa foram: dados do Censo Demográfico de 2010; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); João e Silva (2014) e Pierre Bourdieu (2008). A pesquisa empírica foi realizada com alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Marcelino Vieira-RN, por receber, a maioria, os alunos que são transferidos das escolas do campo.

Nesse artigo, trazemos para a discussão a (des)continuidade escolar de alunos oriundos do campo, o capital cultural e as condutas escolares e os reflexos dos comportamentos da família na educação dos filhos.

(DES)CONTINUIDADE ESCOLAR DE ALUNOS ORIUNDOS DO CAMPO

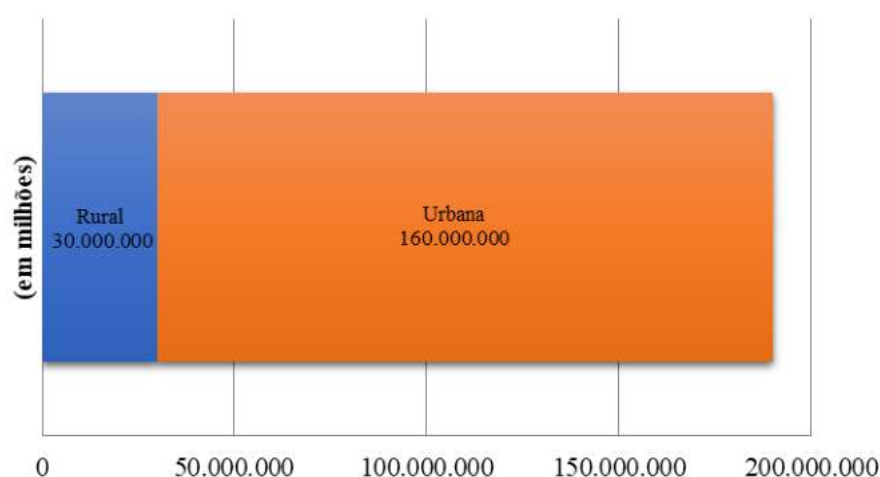
Não ter que sair do lugar onde mora para ter o direito à educação é um sonho de toda família. Em especial, as que residem no campo e que almejam criar e educar seus descendentes sob o viés da valorização da cultura dos povos do campo. Ter acesso à educação na localidade em que vive, tem sido facilmente substituído pela alternativa de estudar em escolas localizadas em outros espaços, seja em outras localidades rurais, seja na cidade. As

escolas do e no campo é um direito dos sujeitos do campo, não é uma “esmola”, que pode ser ofertada quando possível e de qualquer maneira.

No entanto, a luta não é simplesmente por escolas no campo, mas disponibilizar o maior número possível de escolas que ofereçam as demais etapas da Educação Básica, sem se limitar apenas aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ter acesso a uma escola é um direito, independente da quantidade de alunos que venham a ser matriculados. Manter escolas no campo tem sido uma dificuldade, principalmente, para municípios que justificam não ter receita suficiente para custear todas as etapas da Educação Básica em pequenas localidades rurais, transferindo os alunos de uma área rural para outra ou para os centros urbanos. A justificativa para as transferências e o fechamento das escolas, acaba sendo o pequeno número de alunos em determinada comunidade, e a diminuição do número de habitantes no meio rural.

Segundo os dados coletados no Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui aproximadamente 190.000.000 milhões de habitantes, sendo 160.000.000 milhões de pessoas identificadas como a população urbana, e cerca de 30.000.000 milhões como população rural (Gráfico 01). Os dados mostram que a população brasileira é predominantemente urbana.

Gráfico 01 – População urbana e rural do Brasil



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A partir destas informações, inferimos que as áreas urbanas tendem a oferecer uma educação mais “completa”, ou seja, todas as etapas da Educação Básica, uma vez que, nesse espaço haverá um contingente maior de estudantes. Já as áreas rurais, com um percentual inferior, tendem a ser secundarizada, já que cada município é composto por muitas

comunidades rurais, e em cada um deles deve ter uma escola, que por sua vez, atenderá a poucos alunos. Desta forma, deduzimos que o município priorizará suas ações nas escolas que existe um maior número de matrículas, pois, raramente uma gestão investirá em uma escola – que na maioria das vezes é a própria casa do professor – da qual só existem dois alunos matriculados. Será que as pequenas escolas que atendem de dois a seis alunos têm a mesma estrutura física? Os professores são qualificados para lecionar? Existirá coordenador pedagógico, diretor, merendeiros, zelador? Certamente, não.

Pensar a continuidade escolar de alunos oriundos do campo é relacioná-la a prerrogativa de escolha dos alunos de estudarem onde gostam e respeitar sua preferência, entretanto, é importante que exista mais de uma opção, pois como podemos escolher entre estudar no campo ou na cidade se só existe a ultima alternativa disponível?

Tirar as populações do campo para estudar na cidade é um perigo que deve ser evitado e que coloca em risco o processo escolar dos alunos oriundos do campo. Diversos fatores podem explicar o porquê da (des)continuidade estudantil, que também podem ser entendidos como casos de fracasso escolar.

Nas nossas discussões, entendemos a **continuidade escolar** como sendo um processo sem interrupções, na qual o (a) aluno (a) conseguiu concluir os estudos sem ter sido reprovado em algum ano letivo ou ter evadido a escola; assim, como aqueles (as) alunos (as) que após resultados insatisfatórios – evasão ou reprovação – tentaram por uma ou mais vezes até obterem a conclusão dos estudos. Já os (as) alunos (as) que apresentaram como resultado escolar a reprovação ou evasão e durante os próximos anos letivos não retornaram a escola ou que não conseguiram concluir os estudos, trataremos como casos de **descontinuidade escolar**.

O CAPITAL CULTURAL E AS CONDUTAS ESCOLARES

Nessa seção, pretendemos discutir sobre um dos fatores que incidem a (des)continuidade, a saber: o Capital Cultural, teoria defendida pelo Sociólogo Francês Pierre Bourdieu (2008).

Primeiramente, para Bourdieu (2008), capital cultural é “uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’ [...] à distribuição do capital cultural” (BOURDIEU, 2008, p. 73). Esse capital seria repassado através da herança hereditária, ou seja, os filhos herdariam da sua família o capital cultural, essa hipótese “justificaria” as condutas escolares das crianças.

Essa transmissão de capital cultural acontece, “mais por vias indiretas que diretas, um capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (BOURDIEU, 2008, p. 41- 42). Desta forma, não é necessário que a família planeje ações para repassar o capital cultural para os seus descendentes, pois o capital, “resulta” das condutas observáveis na família e do que esta tem a oferecer. Nesse sentido, a família é como um espelho, que repassa cotidianamente valores que serão “interiorizados” cotidianamente.

Bourdieu (2008) defende que existem outros influenciadores que contribui para a (des)continuidade escolar, tais como “[...] resultados escolares anteriores, de práticas e de conhecimentos culturais [...] ou ainda da facilidade linguística [...]”; no entanto, “[...] é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 2008, p. 42-43). O nível cultural global da família se torna o mais importante, pois a família é o grupo que mais transmite valores, é ela que proporciona ou não, o contato com os conhecimentos culturais e de quem aprendemos o nosso vocabulário, imitamos os comportamentos, entre outros. Bourdieu (2008), afirma ainda que:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Eles herdaram também saberes [...], gosto e um ‘bom gosto’ cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom (BOURDIEU, 2008, p. 45).

Esse pensamento enfatiza as boas virtudes que são herdadas dos descendentes, sendo estas, não só aquelas que se deseja transmitir, mas existem aquelas que são internalizadas de forma involuntária, que podem ser percebíveis em suas condutas. Ainda segundo o sociólogo, a maior frequência de êxito escolar na família, aumenta a possibilidade de êxito nas próximas gerações. Já no caso de ter uma divisão, o pai ter alto grau de escolaridade e a mãe um baixo grau, seus filhos tende a apresentar um rendimento escolar estável, podendo ser pouco exitoso.

No caso das famílias que não possuem escolaridade ou apenas concluíram os primeiros anos do Ensino Fundamental menor, segundo a hipótese do capital cultural, apresentarão um rendimento inferior na escola, pois “[...] quanto menor for a aquisição de capital cultural, social e econômico da família, menor será o tempo de prolongamento dos estudos, sendo marcado, desse modo, por um processo de rupturas e descontinuidades na vida

estudantil” (JOÃO; SILVA, 2014, p. 19). O pensamento de Bourdieu é reforçado na afirmativa dos autores João e Silva (2014), uma vez que o capital cultural, constituído por valores, costumes, crenças e ideologias; é o elemento de herança familiar de maior influência no destino escolar.

A teoria do capital cultural pode ser aplicada aos casos dos (as) filhos (as) de moradores rurais, da qual não possuem um contato frequente em ambientes artísticos, concertos musicais, palestra, shows, espaços de leitura etc.; todas as crianças dessas famílias teriam de apresentar condutas escolares semelhantes à de seus descendentes. No entanto, podemos identificar com frequência alguns casos, a saber, de filhos de pessoas sem escolaridade e que conseguem dar continuidade aos estudos, independentemente de suas origens/capital cultural.

A explicação para esses casos pode ser a motivação que a família ou a escola repassa para o educando. Já que uma família de classe baixa, na maioria das vezes, não tem condições de oferecer a seus filhos o conhecimento cultural diversificado, mas pode fazer com que aprendam na escola esses conhecimentos. No entanto, as crianças que não tiveram acesso a diferentes conhecimentos culturais, terão mais dificuldades de aprender do que aqueles que já trazem de casa essas aprendizagens.

Existem aqueles que sentem tanta dificuldade na aprendizagem escolar, que acreditam não serem capazes de aprender, já que outros alunos da mesma turma conseguem. Essa ideia acaba sendo internalizada pelo aluno, e faz com que este perda o gosto pelo estudo.

Podemos citar o caso de uma aluna que fez parte da nossa pesquisa e que cursava o 7º ano. Segundo relatos dos professores, a aluna tende a evadir a escola, já que não consta nota das avaliações nos boletins e a mesma não frequenta muito a escola, e fala para os professores que está frequentando ainda a escola devido o “bolsa família” que recebe, mas depois que acabar não vai mais estudar.

Essa mesma aluna, que ingressou na escola no ano de 2011, foi reprovada duas vezes, uma no 6º ano e outra no 7º ano. Seus pais são agricultores, o pai nunca frequentou a escola e a mãe tem o Ensino Fundamental incompleto, tendo uma renda familiar de apenas um salário mínimo. A aluna é oriunda de uma escola do campo do município de Marcelino Vieira.

Quando questionada se gostava de estudar, a mesma respondeu: “*Não, porque é difícil, eu nem tenho interesse*”. E em outros questionamentos afirmou: “*Eu acho assim, que estudar pra mim é muito difícil*” (Daiane – 16, Entrevista Individual, 2014).

Analisando a fala da aluna, a partir do seu perfil (escolaridade dos pais, renda familiar, e escolas que estudou), entendemos que aluna não gosta de estudar porque não consegue

aprender, a escola para ela se torna obrigação que acabara junto com o programa “bolsa família”. O que a faz frequentar a escola não é o gosto de estudar, pelo contrário, a palavra desinteresse se repete constantemente na sua fala. O motivo da aluna achar difícil o estudo pode ser explicado pelo fato da escola trabalhar assuntos que são estranhos para ela, e que a ausência do capital cultural, que não foi transmitido pela família, torna a aprendizagem ainda mais complexa.

Esse impacto com o novo, somado a dificuldade de aprender, pode causar um sentimento de incapacidade, já que ela observa outros alunos da mesma turma que conseguem aprender. É interessante notar a forma como ela se refere à escola em que estudou os primeiros anos do Ensino Fundamental: *“Ali eu aprendi, aprendi até bom. Mais, quando eu fui pra rua eu perdi o interesse, ai... muita coisa não”* (Daiane – 16, Entrevista Individual, 2014). Daiane (16) sentiu diferença entre as escolas, teve dificuldade para aprender, e alega ter perdido o interesse depois que começou a estudar na cidade.

A escola do campo, em sua opinião é tão boa que quando questionamos: (i) qual seria sua escolha diante de uma escola do campo e outra da cidade?; (ii) Se hoje fosse para você estudar no sítio, continuaria estudando? Sua fala não apresenta dúvidas: *“Se fosse pra estudar no sítio, eu continuaria estudar no sítio, porque eu acho bom. A do sítio eu achei melhor mesmo, mais melhor”* (Daiane – 16, Entrevista Individual, 2014).

Daiane (16), gostaria de retornar a escola do campo, talvez pelo fato da escola do campo ter oportunizado uma aprendizagem que na sua visão foi mais significativa, com menos exigências, apreendiam a partir da sua própria realidade, com professores da sua própria comunidade.

Desta forma, percebemos o quanto é difícil o papel da escola e o quanto suas condutas podem influenciar. Esse lugar é repleto de sujeitos heterogêneos, com culturas e anseios diferentes, e cabe à escola saber lidar com cada situação de forma particular sem discriminar ou supervalorizar um sujeito em detrimento do outro.

REFLEXOS DOS COMPORTAMENTOS DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

É comum ouvirmos nas escolas a cobrança da participação das famílias na educação dos filhos, por parte da maioria dos funcionários dessas instituições. Essa cobrança, que na verdade não deveria existir, uma vez que, cada responsável pelo discente deveria estar

frequentemente presente na escola para acompanhar a rotina escolar dos filhos, tem sido cada vez mais corriqueira.

Para tanto, a própria Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, no Art. 205 *in verbis* que trata da educação, institui que “a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. Quando é posto na Constituição que é dever do Estado a educação, assim como da família, ela estar expressando que o Estado será incumbido de construir e manter funcionando escolas que ofereceram um ensino de qualidade; e a família deverá matricular os filhos e fazer com que estes permaneçam nela, uma vez que o Estado não tem como obrigar que todas as crianças frequentem a escola e garantir que essas permaneçam nela.

Esse dever da família na promoção da educação não é só posto na Constituição Federal Brasileira, a nossa Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 *in verbis*, institui no Art. 2, que “A educação, dever da família e do Estado [...]”. Essa lei apenas altera os responsáveis pela educação, que passa a ser primeiramente da família, uma vez que não adianta o Estado oferecer o ensino, se a instância mais importante da sociedade, a família, não matricular e motivar esses alunos a estudar.

Mas, qual o papel da família e em que seus comportamentos interferem na escolaridade do aluno? As respostas dos entrevistados da escola municipal, da qual realizamos a pesquisa, diante da questão, “*Como você avalia o papel da família na aprendizagem dos filhos*”; são sempre semelhantes, no entanto elencando aspectos diferenciados.

Olha é essencial, eu costumo dizer que a primeira base elementar é a família. Antes de mais nada, nós percebemos que hoje em dia, a família estar um pouco distante, e quando nós percebemos que a família estar junto com o aluno, junto com o discente, nós percebemos que aquele discente tem um aproveitamento bem maior, geralmente é o aluno que não fica reprovado, que se preocupa em entregar o trabalho, que estar atento ao que o professor fala em sala de aula. Isso significa dizer que a base é a família, depois da família temos a escola [...] (Professor 02, Entrevista Individual, 2014).

É importante o papel da família porque a geração hoje tem vários entretenimentos e a gente ver que aqueles filhos de pais que têm mais um cuidado, que a gente chama de responsabilidade, eles se saem melhor, e conseguem ser até diferentes dos demais (Vice-Diretor, Entrevista Individual, 2014).

A fala do **Professor 02** e do **Vice-diretor** tratam dos mesmos aspectos, que os resultados positivos na aprendizagem das crianças são reflexos de um apoio, incentivo por parte da família. Mas, a verdade é que essas famílias pouco tem procurado saber a situação do

aluno na escola, e quando perguntamos: “Com que finalidade as famílias procuram a escola”? A resposta foi:

Por exemplo, nós vemos muitos procurar quando o cartão é cortado, aí o pai vem saber por que o filho, o que aconteceu com o filho, o que o filho estava fazendo, se estava vindo para escola, o que estava fazendo. Já teve caso de um pai vim, e saber que o filho poucas vezes colocara o pé na escola. É complexa essa questão. (Professor 02, Entrevista Individual, 2014).

Na fala do **professor 02**, é reforçado o estímulo externo que gera quase uma obrigação em estudar: o benefício do bolsa família, na qual muitos discentes vão à escola por serem obrigados pelos pais, para que não deixem de receber o benefício do programa.

Podemos perceber o quanto a família é importante para incentivar os (as) filhos (as) a continuarem estudando, e isso pode ser observado quando perguntamos se existe alguém que os incentiva. Para o aluno Daniel (16), aluno do 9º ano, que nunca foi reprovado, filho de agricultores que não concluíram o Ensino Fundamental e com renda familiar de um salário mínimo, os incentivos para os estudos partem de sua mãe: “Mãe! Mãe dá alguns conselhos a eu pra estudar. Ela diz que é bom, pra ter um bom futuro né, ser alguém na vida” (**Daniel – 16**, Entrevista Individual, 2014).

No caso que analisamos, o aluno só referencia sua mãe, que na maioria das vezes, são mais presentes nos estudos dos filhos. Ela tenta apresentar para ele, que os estudos é um meio para conseguir uma vida melhor. A busca por “ser alguém” justifica-se pela falta de condições materiais dignas. Para os entrevistados, ser alguém, é aquele que detém bens e serviços que o elevem da sua condição social. Há, portanto, nos estudos uma perspectiva de futuro.

No caso da aluna **Daiane (16)**, quando perguntada sobre quem a incentiva estudar, responde: “Existe, existe muita gente; os professor, a maioria deles já me conhece de muito tempo... e eles incentivam a estudar; os alunos também, os amigo né.” Percebe-se em sua fala a presença dos professores e dos amigos incentivando os estudos. O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da aprendizagem que possibilita progressos nos estudos. Embora a família não apareça no primeiro momento, ao ser questionada, diretamente, se existia alguém da família que incentivava. A resposta foi rápida e expressiva: “Mãe, pai também, eles pedem muito, mais. [...]. Fica aconselhando, dizendo que é bom para o futuro. [...] mais é como a gente diz: às vezes, quem não quer, não tem interesse, não vai pra frente não. Eu acho assim, que estudar pra mim é muito difícil” (**Daiane -16**, Entrevista Individual, 2014).

A aluna cita muitas pessoas como incentivadoras, algumas da escola e outras da família. O que difere é que **Daiane (16)**, mesmo sendo motivada, permanece com a idéia de que, quem não tem interesse não consegue aprender.

Sabemos que a escola não é o único espaço transmissor de conhecimentos, a escola é apenas o ambiente que é responsável pelo desenvolvimento da educação formal, assim como os programas sociais e de formação, que transmitem o ensino informal. No entanto, a família, os amigos/colegas e a comunidade em geral transmitem através da educação não formal, variados saberes que muitas vezes interferem nas condutas dos indivíduos, já que somos seres sociais dependentes dessas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecedores da importância da escolarização para formação humana, e entendendo que esse é um processo contínuo, na qual cada aprendiz tem a oportunidade de está tendo o contato com o saber, e todos esses conhecimentos são acumulados e somados a outros. Assim, é que se faz a escolarização, durante muitos anos, iniciando na Educação Infantil até a Pós-graduação.

No entanto, muitos desses alunos, especialmente os oriundos do campo não têm conseguido dar continuidade aos estudos. E, quando falamos sobre a realidade campo, temos diversos fatores que podem justificar essa dificuldade de dar continuidade aos estudos. Entendemos todo esse contexto, que envolve a educação do campo, e a escolarização dos sujeitos que vive nesse espaço, e consideramos fundamental analisar esses fatores causadores de (des)continuidade, para que venha a ser sanada essas fragilidades na educação.

Chegamos à conclusão de que, os fatores que incidem a continuidade ou a (des)continuidade da escolarização de alunos oriundos do campo, quando começam a cursar o Ensino Fundamental na cidade, estão diretamente relacionados as dificuldades de aprendizagem; já que muitos alunos que são oriundos do campo apresentam – como foi o caso da turma que fizemos o acompanhamento – dificuldades quando vão cursar o 6º ano, isso porque muitos não receberam uma boa formação na escola que estudou os primeiros anos do Ensino Fundamental; outros não recebem de seus familiares o incentivo pelos estudos, vindo a escola para não perder programas sociais; outros discentes são impactados ao chegar na escola e deparam-se com saberes que eles nunca estudaram antes, e em um grau de complexidade elevado em relação aos saberes adquiridos anteriormente.

REFERÊNCIAS

BERTUCCI, Janete L. de Oliveira. **Metodologia básica para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos (TCC): ênfase na elaboração de TCC de pós-graduação Lato Sensu**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 68/2011 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/944. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 106p.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da união. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). **Censo Demográfico: 2010**.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

JOÃO, Adriano São; SILVA, João Henrique da. Bourdieu: escola e dominação. **Filosofia ciência & vida**. Ano VII, n. 95, p. 15-23, jun.2014.

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERFACES

Luciana Maria Alves
Profa./Rede Municipal de Ensino de Francisco Dantas/RN
lm.alves2010@bol.com.br

Geralda Maria de Bem
Profa./Rede Municipal de Ensino de Pau dos Ferros/RN
geraldabem@hotmail.com

RESUMO

Este estudo caracterizou a importância da educação do campo, veiculada na formação dos educadores, bem como a ação pedagógica desenvolvida no campo educativo. Tem como objetivo discutir a relação entre o multiculturalismo e educação do campo e as críticas centradas nas diferenças culturais. O texto é um recorte da monografia intitulada: Multiculturalismo e escola do campo: prática docente classes multisseriadas. Tivemos como abordagem metodológica, pesquisa bibliográfica com foco nas obras de autores que discutem a temática em estudo Canen (2002), Candau (2010), Cavaliere (2002, p.61), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9394/96, entre outros. E ainda, buscamos relacionar o multiculturalismo com a educação do campo, por contextualizar uma política de lutas e mudanças na educação, incluindo a diversidade cultural e as desigualdades culturais vivenciadas na sociedade. Assim, compreendemos que o multiculturalismo está centrado nas diferenças culturais em que abrangem as comunidades locais e regionais, nos movimentos sócio-culturais étnicos e econômicos. Por fim, este estudo nos possibilitou uma reflexão acerca da importância do multiculturalismo e educação evidenciando que haja interação e entendimento diante dos contextos, levando a entender que devemos respeitar o outro, os valores e as diferenças.

Palavras-chave: Educação do campo. Multiculturalismo e Educação. Diferenças Culturais.

INTRODUÇÃO

A relação multiculturalismo e educação são situadas em um contexto político e de lutas por mudanças, rompendo com o modelo padronizado e uniformizado de educação, caracterizando o compromisso em defesa da diversidade cultural e na crítica às desigualdades culturais e identitárias. O movimento teórico contesta preconceitos e discriminações aos grupos culturais historicamente situados em condições de inferioridade, a exemplo dos sujeitos do campo.

Este texto faz parte do segundo capítulo da monografia intitulada: Multiculturalismo e Prática Docente em Classes Multisseriadas, do Curso de Especialização em Educação e Linguagem para a Multiculturalidade, do Departamento de Educação, do Campus Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM/UERN), tem como objetivo discutir a relação entre o multiculturalismo e educação do campo e as críticas centradas nas diferenças culturais. Tivemos como abordagem metodológica, pesquisa de campo, bem como as obras de

autores que discutem a temática em estudo: Canen (2002), Candau (2010), Cavaliere (2002), além da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9394/96, entre outros.

Assim, compreendemos que o multiculturalismo está centrado nas diferenças culturais em que abrangem as comunidades locais e regionais, nos movimentos sócios-culturais étnicos e econômicos. De acordo com Canen (2002), numa abordagem mais conservadora, as diferenças culturais adotam princípios do darwinismo social, privilegiando a assimilação cultural como mecanismos de integração. Os diferentes grupos raciais defendem sua cultura racial, a exemplo do branco defender a cultura do branco.

Dessa forma, a sociedade necessita de conscientizar-se sobre as diferenças raciais e étnicas, inseridos no campo social, se caracteriza como ponto fundamental nas comunidades menos favorecidas, a exemplo do campo, em que está inserido.

A relação multiculturalismo e educação são situadas em um contexto político e de lutas por mudanças, rompendo com o modelo padronizado e uniformizado de educação, caracterizando o compromisso em defesa da diversidade cultural e na crítica às desigualdades culturais e identitárias.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, elucidamos sobre o multiculturalismo e a educação; na segunda seção, apresentamos reflexões sobre o multiculturalismo e educação do campo; e por fim, nossas considerações finais.

O MULTICULTURALISMO E A EDUCAÇÃO.

Segundo Candau (2010), existem vários tipos de multiculturalismo, dentre eles, podemos citar o multiculturalismo descritivo, propositivo, assimilacionista, diferencialista ou monocultura plural. O multiculturalismo se fundamenta em diversas abordagens e que dependem do contexto histórico, político e sociocultural.

De acordo com Candau (2010), a abordagem descritiva demonstra que o multiculturalismo faz parte das características da sociedade atual no contexto histórico, político e sociocultural. A mesma se destaca na sociedade brasileira, sendo diferenciada das demais sociedades europeias e estadunidenses, diante do conceito específico de multiculturalismo.

A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não só como a realidade, mas como a maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica social, que vai além, ou seja, inclui projetos políticos culturais de forma democrática.

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade não há igualdade entre os grupos, ela favorece todos a se integrarem na sociedade e incorpora-se na cultura homogênea. Outra concepção é denominada de multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural. Essa concepção garante a expressão de diferentes identidades culturais presentes no contexto, com liberdade coletiva. Aqui os diferentes grupos socioculturais poderão manter-se na matriz cultural de base, tendo acesso a seus direitos sociais e econômicos vigentes nas comunidades em geral.

Na perspectiva intercultural, promove uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Neste caso, a educação e a negociação cultural, enfrentam conflitos entre diferentes grupos na sociedade visando à inclusão da diferença.

Diante da perspectiva da interculturalidade, a tarefa é complexa e desafiante para educação, pois o diálogo intercultural assume a abordagem da orientação liberal entre os diferentes grupos socioculturais, viabilizando a diversidade de expressão dos grupos. Diante da perspectiva multi/intercultural expressiva, podemos destacar que há o reconhecimento da diferença na educação escolar como algo inerente. Para Candau (2010, p. 23), “se a cultura escolar é em geral, construída e marcada pela homogeneização, e por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, em que tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais”. Neste caso, a diferença é constitutiva da ação educativa, que necessita ser identificada, revelada e valorizada.

Nessa perspectiva, as posições alcançadas no contexto social referente a educação, a diferença cultural diante do discurso da igualdade pode mascarar diferença de classe, gênero, etnia, raça, entre outros. No campo, por exemplo, há uma diversidade de sujeitos que os fazem iguais e diferentes, pois ao serem homens e mulheres ocupam lugares diferentes. Os excluídos dos direitos hierarquizados na sociedade devem ser prioritários a reivindicação das políticas da educação do campo.

O multiculturalismo crítico tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais como desafios a preconceitos, na linguagem e construção do discurso em diferentes contextos. Neste caso, a visão pós-moderna ou pós-colonial, focalizam os processos pelos quais nos discursos de Canen (2002), não só representam a realidade, mas são constitutivos do mesmo.

Isso significa que a maneira e as visões do multiculturalismo crítico, na perspectiva pós-colonial e pós-moderna do multiculturalismo buscam descolonizar expressões preconceituosas. Levando em consideração o fato que o multiculturalismo percebe as identidades plurais na construção da sociedade, entre outras características, deve ser incorporada nos currículos e práticas pedagógicas.

O cerne do multiculturalismo crítico pós-colonial é um desafio para a sociedade e para a desconstrução da inferioridade das diferenças nos discursos e nas linguagens, passando a denunciar e incluir o caráter de construção de identidades individuais, coletivas e organizacionais diante da diversidade cultural, entre outros elementos surgidos nos diferentes grupos sociais.

No campo educacional, nada impede que o professor multiculturalmente comprometido utilize suas práticas, para que sejam vinculadas a perspectivas críticas do multiculturalismo. Nosso argumento é que tenha um projeto amplo de multiculturalismo, no qual o professor perceba os pressupostos e implicações entre diferentes tipos de trabalho, e possam utilizar estratégias que envolvam a cidadania crítica e democrática.

Dessa forma, levar o aluno a sensibilizar as formas plurais das percepções culturais diversificadas, não significa ter valores significativos, de forma acrítica, na sociedade. A partir desse momento, os professores poderiam trabalhar estratégias multiculturais voltadas para a pluralidade cultural na sala de aula, valorizando as culturas locais e regionais, desafiando as diferenças existentes no âmbito cultural.

Para tanto, o professor que deseja trabalhar em sala de aula a multiculturalidade ao influenciar a relação de igualdade, deverá encorajar o respeito às diferenças, referendado por um currículo nacional, supostamente, “igual” para todos. O ocultamento da diferença não é um objetivo desejável, mas é realista. O educador trabalha com os alunos a mensagem de que as diferenças são algo que não se pode ou não se deve ser comentada. O objetivo coerente é de explorar as diferenças, presentes na sociedade em geral.

A política educacional nacional tem referências às questões da diferença, como posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, e mais objetivamente tratado, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tem uma referência concreta ao trato das diferenças na escola. Nos seus escritos, os PCNs sustentam teoricamente conceitos como: pluralidade cultural, transversalidade, ética, cidadania e autonomia. De acordo com os PCNs, (BRASIL, 1997, p. 28),

A pluralidade cultural existente no Brasil é fruto de um longo processo histórico de interação entre os aspectos políticos e econômicos no plano nacional e internacional. Esse processo apresenta uma construção cultural histórica em termos nacionais perante as características regionais e locais (BRASIL, 1997, p. 28).

Nesse caso, a pluralidade no Brasil são traços deixados desde a antiguidade até os dias atuais que se concretizam em forma de preconceito e discriminação racial e étnica em diferentes contextos sócio construtivos. O multiculturalismo sempre esteve presente na sociedade, uma vez que são frequentes as lutas contra o preconceito e as diferenças multiculturalistas, inseridas nos grupos sociais. A visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmo, faz parte da identidade cultural e é vista como dado natural. Neste caso, a identidade cultural é fundamental na dimensão pessoal e coletiva, em que nossos enraizamentos culturais do processo de hibridização, negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, são capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los, constituindo-se um exercício fundamental para enriquecer a cultura. A cultura, na prática educativa, supõe um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente, exigindo do educador conhecimento de sua cultura e que seja capaz de criar novas maneiras de desenvolvê-lo em sala de aula.

Nessa perspectiva, a escola é o lugar que constrói diferentes linguagens e expressões culturais presentes no cotidiano escolar. Este modelo não trata simplesmente de introduzir na escola, as novas tecnologias de informações e comunicação, mas dialogar com os processos de mudanças culturais, integração entre as diferentes identidades presente na sociedade. O trabalho com a multiculturalidade começa com os sistemas educacionais concretizados em ações conjuntas de gestores, professores e alunos independentes dos diversos níveis e modalidade de ensino. As transformações do sistema educacional têm como principal objetivo melhorar a qualidade do ensino, de acordo com as necessidades enfrentadas nas práticas pedagógicas da sala de aula.

É notório que as escolas vêm assumindo compromissos educacionais levando em conta as diretrizes das políticas públicas da educação, envolvendo os temas transversais nas propostas curriculares, como se refere Cavaliere (2002, p. 61).

O processo de escolarização de grandes massas da população brasileira envolve novas funções, diante do esvaziamento e das responsabilidades da escola, expresso entre outros fatores, envolvendo as condições precárias do ambiente físico, a redução de jornadas, pela multiplicação de turnos, a desorientação didática pedagógica e pela qualidade de formação dos professores (CAVALIERE, 2002, p. 24 *apud* ELDER 2000, p. 61).

Neste caso, é necessário que haja ampliação nas instituições escolares visando melhoria no ambiente de trabalho e formação continuada de professores em que possam melhorar a qualidade de ensino. Diante das experiências e inspirações para os educadores, as crianças quando chegam à escola trazem seus conhecimentos e o professor deverá auxiliá-los para a aprendizagem e a participação dos mesmos. Os materiais de ensino-aprendizagem confeccionado pelos próprios alunos são sugestões para o professor utilizar como propostas para facilitar a compreensão do processo avaliativo e analisar as competências e a capacidade de desenvolver suas profissões na vida escolar e social.

É preciso deslocar a diferença existente na sociedade. A classe subalterna no Brasil porta uma forte cultura popular, rica e diversificada, a qual deixa claro que não ser letrado ou versado em letra e erudito, não significa não ser culto. É necessário que as pessoas aprendam a ler, a alfabetizar-se para conseguir emprego e desenvolva a sabedoria, diante da cultura popular rica e diversificada no Brasil.

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sabemos que a educação do campo é um conceito em construção, no qual se refere às políticas públicas que envolvem os sujeitos do campo, aliada aos processos da produção da existência social desses trabalhadores rurais. As escolas do campo trazem marcas das diferenças e desigualdades sociais, raciais, étnicas reproduzidas pelo processo de invisibilidade social. (SANTOS, 2012). O multiculturalismo da realidade do campo está presente nas comunidades, nos sujeitos que desenvolvem a cultura local e nas diferenças étnicas, raciais e gênero e geração.

No campo o multiculturalismo também existe. Existem culturas diferentes nesse espaço. O campo é feito da diversidade. A cultura camponesa da nossa região é diferente da do sul. Sendo num mesmo município as comunidades possuem culturas diferentes.

Para ser coerente com um projeto que respeite as diferenças culturais, o projeto de educação do campo é construído sob as bases e garantias da universalidade do ensino. O universal não deve negligenciar a heterogeneidade dos sujeitos que vivem no campo. Para os camponeses a luta pela educação, como direito universal não é apenas uma questão de acesso, de ter direito a estudar e se organizar, mas direito a serem reconhecidos com sujeitos que possuem práticas diferentes da organização do trabalho e da cultura camponesa, não sendo a mesma ingressada no capitalismo. Por sua vez, o reconhecimento da diferença não pode ser

confundido com a valorização da fragmentação, pluralidade da proliferação das periferias em que oculta à relação desigual no capitalismo contemporâneo.

Ainda há uma tendência dominante em nosso país no almejado projeto de modernidade, marcado por exclusões e desigualdades, considerar a população que vive no campo, como parte atrasada e fora do lugar, por apresentar uma cultura diferenciada das pessoas que vivem na cidade.

Todo ser humano tem uma cultura, uma origem, uma história e costumes que informam sua vida cotidiana e seus comportamentos diferenciados. Portanto, os grupos sociais também os têm, quase sempre, tidos como homogêneos. Sendo assim, é importante abordar as diferenças culturais a partir das perspectivas que todo ser humano apresenta.

Neste caso, na sala de aula, é importante que o professor comece a trabalhar as origens e culturas a partir do nome do aluno. É a partir da origem de seus nomes completos que eles desenvolvem sua origem cultural e histórica. As diferenças de linguagem também é outra maneira de aprendizagem sobre a diversidade, entre outras experiências diretas das crianças sobre o preconceito e a discriminação em sala de aula.

Diante do multiculturalismo podemos focar a diferença na religião, no sexo, nas famílias. O professor também deverá trabalhar em sala de aula as diferenças nas aptidões e habilidades em sala de aula, enfocando a inclusão, e realizar um experimento entre o gostar e o não gostar, para trabalhar o preconceito. Em relação à inclusão social de escola e comunidade, alunos e professores deverão trabalhar como agentes de mudança dispostos a enfrentar os desafios estenotipados diante do comportamento opressivo e da discriminação.

Neste caso, as crianças precisam compreender as diferenças como desafio contínuo. Para isso precisamos continuar a trabalhar em sala de aula valores e crenças envolvendo a diversidade de acordo com o conhecimento do aluno.

CONCLUSÃO

Sabemos que o multiculturalismo e educação estão interligados. Dessa forma, a ação pedagógica desenvolvida nas escolas, nos leva a entender que a diversidade cultural está presente em toda a sociedade. Enquanto seres pensantes, a escola desenvolve um papel importante, incluindo a pluralidade cultural, demonstrando os direitos e deveres dos grupos sociais étnicos e raciais, em que encontram-se inseridos seja cidade e campo.

O trabalho com a multiculturalidade começa com os sistemas educacionais concretizadas em ações conjuntas de gestores, professores e alunos independentes dos diversos níveis e modalidade de ensino. As transformações do sistema educacional têm como principal objetivo melhorar a qualidade do ensino, de acordo com as necessidades enfrentadas nas práticas pedagógicas da sala de aula.

Por fim, este estudo nos possibilitou uma reflexão acerca da importância do multiculturalismo e educação evidenciando que haja interação e entendimento diante dos contextos, levando a entender que devemos respeitar o outro, os valores e as diferenças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1993.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual** _ Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANEN, Ana. Renato, José de Oliveira. FRANCO Monique. Ética, Multiculturalismo e Educação: Articulação Possível? Faculdade de Educação, Universidade Federal do RJ, **Revista Brasileira de Educação**. 2000 Jan/Fev, Mar/Abril.
- _____. O Multiculturalismo e seus Dilemas: implicações na Educação. Revista Comunicação e Política. **Dossiê Educação e Desenvolvimento**, v. 25, n°2, p. 91-107, 2007.
- CANDAU, Vera Maria (org.). Antônio Moreira. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes 2010.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Nas veredas por reconhecimento social: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo**. 2012. f. 264. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2012.

REIVINDICAÇÕES E LUTAS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA

Eliezer Nunes da Silva
Técnico em Assuntos Educacionais/IFRR/Campus Novo Paraíso
eliezer.nunes@ifrr.edu.br

Fernando Luís Figueiredo
Professor/IFRR/Campus Novo Paraíso
fernando.figueiredo@ifrr.edu.br

José William Simplício da Silva
Professor/IFRR/Campus Novo Paraíso,
jose.simplicio@ifrr.edu.br

Geovani Barroso Silva
Auxiliar de Serviços Diversos/Escola Municipal Francivan Lopes
geovanilinda@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compartilhar estudos de análise da situação do campo e da Educação do Campo no Brasil em geral e especialmente em Roraima, cuja análise foi obtido a partir das discussões e de criação de um Fórum de Educação do Campo em Roraima, neste sentido, além de conceitos sobre Educação do Campo, traz um breve histórico da criação do Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima – FOEEC-RR. Neste fórum, inicialmente, tinha como objetivo principal o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de Políticas Públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vista à elaboração, proposição, implantação e consolidação de Políticas Públicas de Educação do Campo, especificamente a Política Estadual de Educação do Campo. A metodologia aqui utilizada caminha em dois momentos: teóricas entre os quais serão citados Pires (2004), Ghedin (2012), Ferreira (2011), entre outros e de resultado das discussões oriundas do seminário de Educação do Campo. Os resultados presentes serão as manifestações e construção de uma carta de reivindicações sobre a concepção da educação do e no campo, com intuito de provocar debates para aprofundamento das questões da educação a partir da realidade da educação do estado de Roraima. Considerou-se que a partir da participação dos autores, com a preocupação da demanda, pendurou-se uma concepção de construção de políticas de Educação do Campo. Deste modo, achou-se interessante socializar, registrar as discussões assim como propor reflexões em torno desta temática.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Currículo. Direito.

1 INTRODUÇÃO

A justificativa em organizar este estudo está relacionado a análise da situação do campo e da Educação do Campo no Brasil em geral e especialmente em Roraima, cuja análise foi obtido a partir das discussões e criação de um Fórum de Educação do Campo em Roraima, neste sentido, além de conceito sobre Educação do Campo, traz um breve histórico da criação do Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima – FOEEC-RR. Neste Fórum, inicialmente,

tinha como objetivos principais o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de Políticas Públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vista à elaboração, proposição, implantação e consolidação de Políticas Públicas de Educação do Campo, especificamente a Política Estadual de Educação do Campo. As discussões foram focadas em construir uma carta de reivindicações sobre a concepção da educação do e no campo, com intuito de provocar debates para aprofundamento das questões da educação a partir da realidade da educação do estado de Roraima. Considerou-se que a partir da participação dos autores, com a preocupação da demanda, pendurou-se uma concepção de construção de políticas de Educação do Campo. Deste modo, achou-se interessante socializar, registrar as discussões assim como propor reflexões em torno desta temática.

2 MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para refletir sobre a Educação do Campo é necessário situá-la no contexto da Educação Brasileira. Segundo Romanelli (2006), podemos dizer que o sistema educacional brasileiro decorre da profundidade e da inconsistências das mudanças sociais e econômicas ocorridas no País, iniciadas em 1930, mas que se expande por pressão de uma demanda efetiva. Essa expansão, no entanto, não refletiu as necessidades reais do desenvolvimento, já que de um lado foi insuficiente, e de outro, vem caminhando em sentido inverso ao das necessidades criadas, acabando por acentuar profundamente a defasagem existente entre a educação e o desenvolvimento econômico em curso no país. A manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, existia em decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos políticos nele representados.

Segundo Ferreira e Brandão (2011), os resquícios da história da educação levam à constatação de que nas escolas brasileiras contemporâneas, as questões históricas que remetem ao processo de exclusão social não são trabalhadas de forma satisfatória, com autoridade e conhecimento de causa por parte dos educadores. Os autores ressaltam que, apesar do descaso e da forma com que os governantes tratam a educação voltada ao campo, os movimentos e as organizações sociais, bem como a academia científica, neste século, buscam contrapor o modelo urbano e tecnocrata da educação atual, focalizando uma educação no e para campo. Manacorda (2004), afirma que na história da educação encontram-se temas universais sendo discutidos no sentido social e político, onde são apontados caminhos como a solução dos problemas educativos. Os fenômenos decisivos para a educação são: o progresso tecnológico e

a maturação das consciências “subalternas”. Surgimento de novas tendências. Percebe-se em certas tendências e abordagens a função da escola de sistematização, entre elas a separação entre adolescentes e adultos. Adolescente e trabalho.

Ao observar a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira, observa-se a Lei 9.394/96 apresentar em seu contexto alguns pontos de maneira genérica sobre a escola rural, percebe-se ainda a problemática do currículo no sentido de uma política dos rurícolas. O autor destaca que a escola rural enquanto valor social precisa ser pensada e construída a partir das práticas próprias do campo, em que as relações socioculturais e políticas sejam definidas a partir dessa referência. Ele ainda ressalta que como processo social, a educação rural passa a ter dupla função: a de permitir o avanço das forças sociais e a de fortalecer o próprio conhecimento humano. Pires (2012, p. 120), avalia que, é importante refletir sobre a complexidade da realidade do campo como um espaço de experiências humanas, políticas, sociais, culturais, cognitivas, éticas e estéticas. Nesse sentido, o currículo deve ser aberto aos conteúdos, pautado em um diálogo entre conhecimento e processos de formação. Um diálogo na diversidade que amplie o campo do conhecimento, da verdade em favor de uma formação que propicie uma mobilização pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber sequencial, repartido em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si.

Percebe-se que esta concepção pedagógica de Educação do Campo apresenta uma direção de caráter histórico-social, pois considera a relação dos sujeitos com a sua realidade numa dinâmica interativa, o que se relaciona diretamente com a concepção de autonomia que as escolas constroem na efetivação de seus currículos. Ao decidirem pela seleção, forma de organização e distribuição dos conhecimentos, as comunidades definem sua própria caminhada de opção transformadora, envolvendo suas discussões nas opções de concepções de homem/mulher, de sociedade e de educação.

De acordo com Borges e Ghedin (2012, p. 213), a Educação do Campo não é uma simples ação pedagógica, é sim um conjunto de ações que envolvem a participação popular e volta-se para construção coletiva de uma sociedade. A busca pela construção do currículo na Educação do Campo deve ser alicerçada em alternativas que rompam com conceitos de um currículo estático e que proporcionem reflexão sobre as práticas tradicionais de pessoas que vivem no campo, onde possam construir novos saberes a partir de uma dinâmica contínua entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. A expectativa é que estes novos saberes possam superar as práticas que agridem o ambiente do homem do campo, causando problemas para sua própria sobrevivência, comprometendo desta forma, a geração futura por não levar em consideração os conceitos e práticas sobre o desenvolvimento sustentável local.

Para que a Educação do Campo seja concretizada é fundamental que a educação seja de fato um direito de todos, que seja parte de um movimento pedagógico e político durante o processo de formação e que sirva de estratégia para o desenvolvimento territorial sustentável. Os pressupostos para essa ação serão tratados a seguir (BRASIL, 2004):

A educação como um direito dos povos do campo. A educação é um direito social e não uma questão de mercado. Nessa perspectiva, a educação enquanto ação organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura – a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos. A educação, na sua função social, recria o campo, porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Nesse sentido, uma política de educação do campo deve conceber que a cidade não é superior ao campo e reconhecer o campo, em sua extensão, como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. Logo, é essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como lugar do atraso, da não cultura;

A existência de um movimento pedagógico e político do campo. Esse pressuposto implica no reconhecimento dos movimentos sociais em defesa dos habitantes do campo e a luta por uma educação pública de qualidade para eles, ou seja, a luta pelos seus direitos de cidadão;

A educação como estratégia do desenvolvimento territorial sustentável. A educação passa a ser vista como um vetor estratégico para o desenvolvimento territorial sustentável, sendo uma força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem realizar para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social.

Ao refletir sobre a complexidade da realidade do campo como um espaço de experiência humana, políticas, sociais, culturais, cognitivas, éticas e estéticas, deve-se compreender que o currículo deve ser aberto aos conteúdos, pautado em um diálogo entre a seleção de conhecimentos e o processos de formação. Ou seja, um diálogo na diversidade que amplie o campo do conhecimento, da verdade e da formação e propicie uma mobilização pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber sequencial, repartido em disciplinas entre si. Um diálogo enfim que propicie uma visão coletiva do caminho no sentido da integração dos componentes em seus aspectos transdisciplinares mais profundos.

Segundo Ghedin (2012, p. 19), a Educação do Campo possibilita-nos ver como é possível operar a passagem de não condição humana para a sua condição de ser sujeito. Assim,

podemos dizer que a Educação do Campo surge das preocupações em relação ao tipo de educação que está sendo ofertada aos filhos dos produtores rurais. No intuito de fortalecer o desenvolvimento dos alunos, congregando as várias experiências no que tange a busca de uma prática pedagógica que contemple uma Educação do Campo de qualidade. Ao nos reportar para os movimentos sociais e luta pela Educação do Campo em Roraima, destacamos os movimentos recentes que nos inspiraram novas reflexões e motivações na busca de estratégias específicas para Educação do Campo.

Reunidos em Boa Vista-RR, na sede da Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Roraima - FETAG-RR, durante os dias 29, 30 de Abril e 1º de Maio de 2015, por convite da FETAG-RR, organizações sociais e sindicais do campo, Instituto Federal de Educação de Roraima (IFRR), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), da Universidade Estadual de Roraima (UERR), dos Movimentos Sociais, grupos acadêmicos das Universidades Federal e Estadual de Roraima, professores e estudantes da Educação do Campo, após análise da situação do campo e da educação do campo no Brasil, em geral e de Roraima especificamente, resolveram se criar o Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima – FOEEC-RR.

Participou ainda dessa reunião como convidados representante do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Secretaria Estadual de Educação (SEED) e Secretaria Estadual de Agricultura Pecuária e Abastecimento (SEAPA).

Além das representações presentes a esse ato inicial de formação – que firmam este documento, outros movimentos e organizações sociais e sindicais, bem como instituições que mantêm vínculos com a Educação do Campo, serem admitidas à composição do fórum, na medida do seu compromisso com os princípios que a embasam e da aceitação por parte dos seus componentes já efetivos.

O FOEEC - RR caracteriza-se, antes de tudo, com uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que a compõem, pautado pelos princípios da autonomia em relação ao Estado configurando em qualquer uma que seja de suas partes. Não obstante, essa autonomia não impede que participem como membros efetivos do fórum: instituto de educação e universidades públicas e outros movimentos/entidades que atuam na Educação do Campo, bem como, na condição de convidados, órgãos Governamentais cuja função é pertinente a Educação do Campo.

Foram definidos como objetivos principais do Fórum o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de Políticas Públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vista à elaboração, proposição, implantação e

consolidação de Políticas Públicas de Educação do Campo, especificamente a Política Estadual de Educação do Campo.

As discussões foram focadas em construir uma carta de reivindicações sobre a concepção da educação do e no campo, com intuito de provocar debates para aprofundamento das questões da educação a partir da realidade da educação do estado de Roraima. A carta tinha como sujeitos os representantes FETAG-RR, movimentos, organizações sociais e sindicais do campo, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), da Universidade Estadual de Roraima (UERR), acadêmicos das Universidades Federal e Estadual de Roraima, professores e estudantes da Educação do Campo, cujo destinatário principal foi a Secretaria de Educação do Estado de Roraima. Considerou-se que a partir da participação dos autores, com a preocupação da demanda, pendurou-se uma concepção de construção de políticas de Educação do Campo.

O ponto de partida comum a todos que criaram este fórum foi a constatação da evidente desigualdade social e educacional a que estão submetidas as populações do campo, conforme refletem os dados da realidade e a manifesta ausência ou inadequação das Políticas Públicas, especialmente aquelas voltadas à educação.

O Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima prima, antes de tudo, pelo cumprimento do direito humano inalienável e indivisível à educação de qualidade a todos os que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e a especificidades sociais e ambientais da vida e do trabalho dos povos do campo. Enfim, os signatários (FETAG-RR, movimentos, organizações sociais e sindicais do campo, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual de Roraima (UERR), acadêmicos das Universidades Federal e Estadual de Roraima, professores e estudantes da Educação do Campo), compreenderam que:

- a) Há necessidade de uma articulação nacional, estadual e municipal em favor do campo, seguindo as perspectivas da defesa da vida, da igualdade social e da diversidade cultural e ambiental e, sobretudo, da educação dos povos do campo frente ao avanço do agronegócio e frente à criminalização dos movimentos sociais do campo;
- b) A possibilidade de avanço efetivo na reforma agrária, continuamente reivindicado pelos trabalhadores e trabalhadoras, bem como a possibilidade de avanço no seu projeto educacional, passa pela intensificação da luta pela democratização da terra, pelo enfrentamento constante em defesa do caráter público do Estado e pela abordagem das necessidades vitais dos trabalhadores e trabalhadoras;
- c) Existe um grande acúmulo teórico e pedagógico no seio dos movimentos sociais e sindicais do campo e de organizações não governamentais parceiras, forjado nas suas próprias práticas

de formação de classe trabalhadora e povos do campo, bem como nas lutas por políticas de educação. Tal acúmulo merece e deve ser considerado pelos poderes constituídos quando instituírem programas e políticas permanente de educação do campo;

d) Outro grande acúmulo teórico e pedagógico precisa ser considerado nas formulações das Políticas Públicas – especialmente na estrutura e funcionamento das universidades e secretarias estaduais e municipais de educação: aquele consignado nas matrizes históricas da educação popular, da educação socialista e da pedagogia dos movimentos;

e) A educação constitui instrumento de formação teórica e estratégica, essencial para que os povos do campo possam avançar nas suas lutas. Afinal, ela se insere na luta fundamental entre Capital e Trabalho. Por isso e por entender que não existe sistema de educação sem estrutura física que lhe de materialidade, reafirma-se, aqui, a luta não apenas para impedir o fechamento das escolas no campo, mas para a construção de mais e melhores escolas no campo.

Os debates, apresentações e exposições foram proveitosos no sentido de mostrar que é preciso de políticas de caráter social para contribuir com a melhoria de vida dos moradores do campo e de todos aqueles que vivem à margem da sociedade. Para dar continuidade à organização e estruturação do Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima, foi criada uma comissão provisória, que terá o papel de construir uma agenda de trabalho e de empreender ação de publicitação e ampliação da articulação que constitui o fórum. Essa comissão provisória tem a composição das seguintes entidades/movimentos:

- Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado de Roraima –FETAG-RR
- Curso de Pedagogia do Campo/Universidade Estadual de Roraima - UERR
- Comissão Pastoral da Terra – CPT
- Central Única dos Trabalhadores – CUT
- Centro Acadêmicos de Licenciatura em Educação do Campo – CALEC/UFRR
- Central dos Trabalhadores do Brasil – CTB
- Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima – SINTERR

Neste sentido outro momento importante aconteceu nos dias 28 a 29 de outubro de 2016, no III Seminário de Educação do Campo no Estado de Roraima, em consonância com o II Encontro Estadual do Fórum de Educação do Campo de Roraima. Este encontro proporcionou novas reflexões sobre a atual conjuntura da Educação do Campo e teve como propósito discutir novos caminhos para responder aos desafios de realizar uma educação de qualidade,

respeitando as especificidades dos sujeitos quanto à sua cultura, aos valores da tradição, aos aspectos socioeconômicos e políticos dessa comunidade. A articulação de movimentos sociais em torno da luta pela valorização do campo como espaço digno de vida vem contribuindo para uma nova abordagem da relação existente entre o campo e a educação. Esta articulação decorrente da reivindicação das lutas não se caracteriza como algo elementar, pois não se trata apenas de melhorar a escola ou ampliar cursos, mas transformar a lógica do uso e do acesso ao conhecimento no campo brasileiro, assim como garantir a autonomia de discutir novas metodologias de atuação e organização do currículo da Educação do Campo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pelo direito à Educação do Campo tem sido intenso por grupo de pessoas, principalmente as que residem em áreas mais carentes. A falta de políticas públicas e de interesse em prol desta temática obriga uma articulação mais precisa na busca de espaço da Educação do Campo como um direito e não como esmola.

Considera-se como possibilidades a articulação nacional, estadual e municipal a favor do Campo, sendo que, uma das formas seria a aproximação das universidades e institutos de educação com os movimentos sociais; a valorização do grande acúmulo teórico e pedagógico no seio dos movimentos sociais e sindicais do campo e de organizações não governamentais parceiras. Ainda neste raciocínio de acúmulo teórico e pedagógico precisa ser considerado as formulações das Políticas Públicas

Alguns dos principais desafios estão em direção da continuidade dos debates, da presença de mais autores, como secretários de educação e professores, entre outros, enfrente a valorização desta conquista. Outro desafio seria de impedir o fechamento das escolas no campo (uma vez que tem acontecido), e luta pela a construção de mais e melhores das escolas no campo. Outro desafio seria garantir a formação destes professores, assim como fazer com que sua atuação de formação tenha espaços em editais, programas e políticas de educação.

Neste sentido, ainda que paulatinamente, percebem-se avanços e conquistas sobre esta temática, como exemplo, além dos fóruns, seminários, tem um grupo de pesquisas (momentos que proporciona a publicações dos trabalhos destes sujeitos), foram concedidas novas ofertas de vagas em licenciaturas em Educação do Campo (sendo que tinha a intensão de não ofertar), debates e palestras nas universidades e institutos de educação foram mais intensos e em alguns editais já foram contemplados vagas para os licenciados em Educação do Campo (cujo sujeito estava sem esta preceptivas).

No entanto, não resta dúvida da necessidade de ampliar o debate e da continuidade de lutar em prol de proposta para a Educação do Campo, buscando desta forma, respaldo em vários setores da sociedade e também do poder público, no sentido de reconhecer o direito das populações do campo .

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/SETEC Diretoria de Ensino Médio. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. **Caderno de Subsídios**. Brasília – DF, 2004.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 dez.** Brasília, 1996.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: Um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, Ano V. N.º 09, 2011.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação da antiguidade aos nossos dias**. 11 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2004.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; v.4).

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

RESISTÊNCIA E FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO

Maria de Lourdes de Jesus
UERN
lurdinha.17@hotmail.com

Profa. Simone Cabral Marinho dos Santo
UERN
simone.cms@hotmail.com

Francisca Maísa Maciel Gomes de Almeida
UERN
mayza_maciel@hotmail.com

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a realidade da escola do campo, enfocando a importância da criança estudar na comunidade rural em que reside. Trata-se de um breve diagnóstico sobre a situação de escolas localizadas no município de Marcelino Vieira/RN, em meio ao processo de resistência ao fechamento dessas escolas. A pesquisa foi feita por meio de uma entrevista semiestruturada com 5 sujeitos, sendo: (01) um representante da Secretaria de Educação Municipal, (02) dois diretores de escolas do campo do município, (01) um professor que atua no campo e (01) uma pessoa de comunidade rural. Dos resultados obtidos, verificou-se que para população do campo, estudar em sua comunidade representa benefícios de ordem social, econômico, cultural e afetivo. Com o fechamento das escolas, os alunos são os mais prejudicados, pois, são obrigados a adentrarem precocemente em uma realidade diferenciada do seu convívio ou deixar de frequentá-lo por determinados períodos. Para tanto, é indispensável criar estratégias que potencialize as capacidades dos sujeitos que valorizem sua identidade, e políticas que garantam não só o acesso mas, a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Escola do campo. Fechamento. Resistência.

INTRODUÇÃO

A educação como um processo de superação das condições de desigualdades da realidade é capaz de transformar e operar significativas mudanças na vida dos sujeitos, tanto nos aspectos sociais, como cognitivos e afetivos. Quando nos debruçamos, especificamente sobre a educação que é ofertada ao campo, percebemos que há uma discrepância dos serviços e da estrutura que são ofertados nas escolas localizada no campo em relação as escolas da cidade. Comumente as escolas da cidade são vistas como parâmetro e a do campo como adaptação.

Para Santos (2012), superar as diferenças entre os centros urbanos e rurais mediante políticas educacionais que reconhecem e criam formas de viabilizar o acesso, a permanência e

a qualidade do ensino, tem instigado discussões em torno da equiparação das desigualdades historicamente impostas à população, principalmente, a rural.

Segundo Moraes (2017), a escola do campo tem resistido ao seu desaparecimento, em meio a uma história de lutas e resistências para implantá-la na dinâmica social. Para reverter essa situação, o trabalho pedagógico e as políticas públicas devem buscar integrar os povos do campo, valorizando-os como sujeitos e autores da ação educativa, com os mesmos direitos e acesso a educação.

Percebe-se que um dos níveis mais afetados pela desvalorização da educação do campo é a educação infantil. A maioria das escolas não atendem os níveis infantis, que compreendem as crianças em faixa etária de 0 a 5 anos. Esse atraso faz com que muitas crianças deixem de frequentar a escola, devido a pouca idade para se deslocarem de suas comunidades de origens até outras escolas nos centros urbanos. Nota-se que muitas famílias estão tendo seus direitos violados, pela falta de oferta de educação.

É importante compreender que as crianças que vivem no campo possuem saberes, gestos, símbolos e linguagem carregada de cultura própria, que precisam ser respeitadas. Ao retirar essas crianças e inseri-las em uma escola de zona urbana, roubando sua realidade social e de seu espaço de pertencimento a comunidade.

Assim, esse artigo tem como objetivo de refletir sobre a realidade da educação do/no campo, enfocando a importância da criança estudar na sua comunidade rural em que reside, por meio de um breve diagnóstico sobre a situação dessas escolas no município de Marcelino Vieira/RN em meio ao processo de resistência ao seu fechamento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A definição do objeto de pesquisa e a opção metodológica constituem um processo muito importante para o pesquisador. A pesquisa será do tipo estudo de campo, descritiva e exploratória com uma abordagem qualitativa. Para Gil (2008) o estudo de campo procura investigar uma realidade específica, por meio da observação direta, entrevistas para colher explicações e interpretações do ocorrem em uma realidade.

Martins Junior (2008) diz que a descritiva visa descobrir e observar fenômenos existentes, situações presentes e eventos, de forma que procura descrevê-los, classificá-los, compará-los, interpretá-los, e avaliá-los, com o intuito de explicar situações encontradas.

Segundo Gil (2008, p. 46) o estudo é exploratório “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de

problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. A abordagem qualitativa permite uma percepção mais apurada de uma realidade. O que permite compreender os aspectos e as atitudes dos comportamentos dos indivíduos.

Conforme Malhotra (2004, p. 66), “é preciso efetuar pesquisas qualitativas para que se possa compreender o problema, pois esse tipo de pesquisa apresenta uma forma não estruturada, que permite interpretar a subjetividade do sujeito, que tem uma relação com a realidade”.

A pesquisa foi feita em escolas localizadas no campo no município de Marcelino Vieira, localizado no estado do Rio Grande do Norte (RN). De acordo com o IBGE (2010), a cidade de Marcelino Vieira tem ainda uma cultura sertaneja, que conta com uma população de 8.265 habitantes, destes 4.894 moram na cidade e 3.371 moram no campo. Atualmente, o município conta com 16 escolas municipais no campo, e três na cidade.

Para tanto, foi realizado entrevistas semiestruturadas contendo perguntas referentes à temática do estudo, tendo em vista responder a problemática da pesquisa, junto aos entrevistados. Para Marconi e Lakatos (2010, p.81.) a entrevista uma ferramenta excelente para verificação das problemáticas sociais, tendo em vista, o diálogo que ocorre entre duas pessoas.

A coleta dos dados ocorreu *in loco* com cinco sujeitos, sendo eles: (01) um representante da Secretaria de Educação Municipal, (02) dois diretores de escolas do campo do município, (01) um professor que atua no campo e (01) uma pessoa de comunidade rural. Na análise dos dados, consideramos as regularidades das respostas, divergências e contradições nas falas dos entrevistados, para em seguida, tecer as interpretações e reflexões delas derivadas.

A ESCOLA DO CAMPO: ENTRE O FECHAMENTO E A RESISTÊNCIA.

Quando uma escola no campo é fechada, a rotina dos habitantes da comunidade muda completamente. O tempo que o aluno leva de casa à escola muitas vezes triplica, pela distância que se inverte de metros à quilômetros e o meio de locomoção que antes eram de a pé ou de bicicleta, para ficarem sujeito a ônibus superlotados e por caminhos de difícil acesso, como também, passando a frequentar uma escola que não vai trabalhar com sua realidade. Podendo fazer com que aluno sinta-se fora da realidade, em meio a colegas com rotina e modos de vida diferentes dele, deixando aí uma lacuna para que o processo de aprendizagem

deste aluno reduza isso porque, ele primeiro terá que passar por um processo de adaptação para só então prosseguir na alfabetização.

A cada escola fechada é um direito negado a quem nela está sujeita, a cada escola fechada é um desafio nas lutas sociais que buscam garantir os direitos a comunidade. Quando se situa a escola como horizonte dos direitos é necessário lembrar que, os direitos representam os sujeitos, que a educação básica tem por obrigação considerar os alunos como sujeitos ativos, que constroem e integram um projeto social. A escola tem que levar em conta a história de cada educando e suas lutas, desafios e potencialidade no campo.

Muitas vezes quando se decide fechar uma escola, são considerados apenas os baixos número; deixando de lado toda sua história e seus direitos e os princípios da valorização dos sujeitos, do respeito as suas diversidades, dos seus direitos e do vínculo aos sujeitos concretos e históricos, tratados como pessoas na escola e não somente como números.

Existe um discurso no senso comum, que diz que lugar de criança é na escola. Esse discurso em partes é correto, pois o lugar de criança também é na família, na terra e na escola, ela não fica o tempo todo lá, a sua comunidade e a família é onde a criança passa a maior parte da sua vida, e quando uma criança é obrigada a mudar de escola o tempo em família e na comunidade torna-se reduzido para os alunos adentrarem na estrada com o intuito da busca de uma escola. O artigo 1º da LDB 9394/96 atesta exatamente isso:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (...).

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e á pratica social.

A própria Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº 9394/96 valoriza a importância da criança estudar onde mora, como forma de organização social e cultural, porém, quando o aluno necessitar estudar na cidade irá se deparar com uma realidade diferente da dele, fazendo-se necessário uma adaptação de uma realidade diferente da dele, correndo o risco da desvalorização e perda da cultura do campo. O processo educativo não acontece sem a inserção em sua própria comunidade.

Antes de fechar uma escola é necessário ainda, levar em conta a educação de valores, ter compromisso com a cultura do campo, no sentido de resgatar, conservar e recriar, valorizando quem faz parte da história, conservando a cultura e mantendo o que não deve ser perdido de forma alguma no campo. Na educação do campo, há um compromisso com a

cultura, os valores e os saberes do campo. Assim é afirmado o compromisso com um tipo de educação humanizada:

Compromisso com a cultura do povo do campo, tendo como eixos fundamentais: a educação dos valores, no sentido da escolha entre valores humanos e anti-humanos, que se coloca hoje como elemento decisivo nas opções econômicas, políticas e sociais em relação ao modelo de desenvolvimento do nosso país e do mundo inteiro; a educação pela memória histórica, no sentido de cada pessoa ou grupo, perceber-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro; e a educação para a autonomia cultural, no sentido do povo ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra (ARROYO; CALDART, MOLINA, 2004, p. 54/55).

A falta de compromisso com a população do campo e a valorização de sua cultura tem levando ao fechamento de muitas escolas. É necessário enxergar o campo com um olhar do progresso, de valorização social e cultural, porque o campo não é só “roça”, não é só a “enxada”, e não é o que muitos pensam quando se referem a atraso do país, o campo é o naturalismo da natureza, a beleza e a pureza do Brasil, é de onde se fornece produtos de matérias primas essenciais para o sustento do ser humano, e fazer desvalorizar o campo é retroceder na história e na cultura de um país.

FORMAS DE RESISTÊNCIA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

A palavra multisseriada é vista com um olhar negativo para a visão seriada urbana, dando a entender que a escola urbana é a melhor sendo o modelo, e que o campo tem que excluir a multisseriação e adotar a seriação, mas quando pensam dessa maneira não classificam a realidade de que a seriação está desestruturada sem falar que o Brasil é um dos únicos países que adotam esse modelo de seriação considerado rígido mundialmente. A escola seriada é uma das mais seletivas e excludentes deixando de lado a escola de direitos e valorização dos sujeitos e a solução será criar estruturas escolares inclusivas. O modelo de seriação e multisseriação na formação de turmas da educação básica está previsto na LDB 9394/96, no art. 23, com o seguinte texto:

A educação básica poderá organizar-se em series anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar.

Apesar de o documento enfatizar vários modelos de formação de turmas a mutisseriação é o modelo mais utilizado ao processo de ensino do campo. Na verdade, é esse modelo que tem garantido a sobrevivência dessa escola no campo. O artigo 23 defende a formação de núcleos, mas uma ementa criada no dia 27 de março de 2014 de n. 12.960 sancionada pela presidente da república Dilma Rousseff, protege a educação do campo no sentido de fechamento e nucleação.

Essa ementa favorece o processo de ensino campo, os municípios encontram mais resistência para fechar determinada escola, dando mais oportunidade de as escolas permanecerem no campo. Geralmente quando resolvem extinguir a multisseriação em determinado lugar, fazem o processo de nucleação, onde antes não utilizava nem 5 minutos para ir e retornar a escola muitas vezes nesse processo leva até 5 horas somente para percorrer o caminho da escola, sem falar que a escola tem que ter coletadas as raízes das vivências da infância de seus sujeitos (CADERNOS SECAD 2, 2007).

A nucleação não somente prejudica os alunos, mas também seus professores que terão que fazerem trajetos relatados ou até maiores, a nucleação é uma forma burocrática, mas onde fica o interesse dos sujeitos? E a valorização deles? A multisseriação não busca somente em saber se o aluno aprendeu o conteúdo, tem a preocupação de saber o que a criança tem que aprender nas séries de acordo com suas faixas etárias, buscando entender que os sujeitos que nela se inserem, os conteúdos e as atividades são programadas para atender os ciclos, respeitando as experiências trazidas dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, a cidade Marcelino Vieira conta com 16 escolas municipais no campo, e três na zona urbana. Segundo dados do IBGE (2015), as escolas tiveram 219 matrículas no pré-escolar e 1276 no ensino fundamental. Ainda no ano de 2015 a cidade contou com 17 escolas que oferecem o ensino pré-escolar e de 20 escolas para ensino fundamental, enfatizando que quase todas oferecem os dois níveis de ensino. Em se tratando de docentes, contabilizou-se 93 professores, onde 12 lecionam na educação infantil e 81 no ensino fundamental. Atualmente as escolas do campo contam com 359 alunos matriculados de todas as faixas etárias distribuídos em 16 escolas rurais, algumas com sede própria e outras oferecem ensino em lugares adaptados.

Evidencia-se que no município a maioria das escolas se concentra no campo. Logo, espera-se que o poder público municipal tenha uma preocupação a educação ofertada. De

acordo com as falas dos entrevistados, existe uma preocupação em qualificar com nível superior, os profissionais que atuam no município. Porém, os entrevistados listaram que existem fatores que limitam essa qualificação superior, são eles: a falta o interesse dos profissionais, as condição de trabalho dos professores do campo, estruturas precárias, baixos salários (a maioria são contratados) e falta de incentivo da gestão.

Os problemas apontados na pesquisa vem em direção ao que Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que a os baixos salariais e a desvalorização do magistério vem sendo uns dos principais problemas, pois é nas escolas do campo que se encontram o maior número de professores leigos, sendo necessárias políticas que venham suprir essa necessidade, além disso, deixar de lado o preconceito para com as pessoas do campo, assegurar suas escolas e colocarem professores qualificados, bem como, deixarem de denominarem-se como “escolas isoladas”, garantindo um salário digno a quem nelas estão inseridos.

Ser professor do campo exige rever posições sobre a educação, a escola, o aluno(a), o currículo e a sua própria formação (ALENCAR, 2010). É preciso entender a realidade local e conseguir incorpora-la nas atividades pedagógicas. Muitos professores trazem em sua realidade de formação escolar uma concepção negativa da comunidade rural (ALENCAR, 2010). Essa concepção pode ser discutida para melhor entender a realidade do município em questão, será que os professores das escolas das cidades, também não possuem formação superior, ou os professores que não possuem estão sendo alocados nas escolas do campo? Reforçando a ideia de discrepância e desvalorização da comunidade.

Quando questionados quanto ao fechamento de escolas no município, os sujeitos foram enfáticos e informaram que duas escolas haviam sido fechadas nos últimos anos. Em suas falas, o S2 e S5 enfatizaram que as escolas foram fechadas por falta de alunos, ambas, ofertavam o ensino fundamental (com aluno de educação infantil) com turmas multisseriadas, que para Arroyo (1999), o ensino multisseriado é o melhor meio para o processo de ensino e aprendizagem do cidadão.

A escola do campo abriga comunidades onde os professores se tornam peças fundamentais, maestros regentes de turmas multisseriadas que contribuem na aprendizagem dos alunos, por meio da troca de experiências entre os alunos, fazendo com que as crianças aprendam conceitos e noções de cidadania mais rapidamente como troca de convivência entre os níveis. Mas, pode se tornar um grande desafio para professor conduzir esses processos ao mesmo tempo.

Na educação do campo, há um compromisso com a cultura, os valores e os saberes do campo. Assim é afirmado o compromisso com um tipo de educação humanizada.

Compromisso com a cultura do povo do campo, tendo como eixos fundamentais: a educação dos valores e a educação pela memória histórica, onde cada sujeito perceber-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O campo como um espaço social, definido como um lugar onde se dá a materialização da existência humana, o lugar repleto de diversidade cultural, etnicorracial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social e de estratégias de sustentabilidade (ALENCAR, 2010). Assim, é necessário considerar todo o arcabouço de conhecimento aluno traz, valorizar o saber cultural de sua comunidade respeitando seus valores e crenças como forma de empoderamento e valorização social.

Na dinâmica de funcionamento das escolas do campo, foi verificado nas respostas, que as condições estruturais são precário, falta acessibilidade e condições básicas para atender as especificidades da educação infantil. De acordo com o informante S4:

Muitas escolas do campo não têm uma sala adequada para os professores ensinar as turmas de educação infantil. Mas funciona de várias formas como: brincadeiras, dinâmicas, aulas práticas, e outras e nem sempre adaptada para cada tipo de serie da turma de educação infantil (Informação verbal – S4).

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 10), a “escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro”. Isso ocorre devido o olhar das políticas públicas serem voltados mais para a educação urbana e o meio rural deixado de lado, com escolas fechando ou com espaço físico com menos condições estruturais, preconizando esse modelo de aprendizagem em que as escolas da cidade são as que têm mais valor.

Outro aspecto destacado nas entrevistas diz respeito à gestão das escolas do campo. Os gestores das instituições de ensino no campo, não atuam apenas em uma escola, atuando dando expedientes na Secretaria Municipal de Educação e ou como diretores, supervisor ou coordenador pedagógico de outras escolas.

Mesmo se tratando de escolas de pequeno porte, há um agravante nessa realidade que é o distanciamento da gestão e da equipe pedagógica no cotidiano escolar frente aos desafios e resultados alcançados pelos processos educativos da escola do campo. Os entrevistados destacaram que acúmulo de função traz prejuízos para equipe.

Quando questionados sobre como a comunidade interage com a escola nossos informantes destacaram: que há participação em reuniões, eventos, visitas nas escolas, onde a comunidade participa de forma assídua aos eventos.

“Há um sentimento de pertencimento da escola à comunidade, porque é lá onde se vive e educa seus filhos”. Afirmo o S4. Para o entrevistado S5 “ter uma escola na nossa comunidade é importante, é parte nossa sabe? É nela que estudamos e educamos nossos filhos”. De acordo com S3 “existe um sentimento de propriedade e zelo da comunidade com a escola”.

Nesse sentido Arroyo (1999), afirma que a educação é fundamental se estiver colada ao cotidiano das crianças, onde esteja ligado ao lugar onde a criança vive e produz suas relações. Criar escolas núcleos, distante dos espaços e vivencia da criança desarraiga, tira da raiz. Corroborando com esse pensamento, Santos (2012) traz que a identificação das potencialidades existentes para a autonomia dos sujeitos do campo, sua afirmação de identidade cultural e do pertencimento contribuem efetivamente para a desconstrução da produção simbólica da inferioridade.

Fica evidente que o município resiste ao fechamento das escolas do campo. O S2 mostra registro de escolas que funcionam apenas com 3 alunos e outra com 6. “Atendo a quatro escolas do campo, sendo elas: Abílio Deodato com 29 alunos, Chapeuzinho Vermelho com 90 alunos, João Marcelino com 6 alunos e Várzea Grande com 03 alunos, sendo no total 128 alunos”. (Informação verbal- S2). O município busca manter viva a cultura e a identidade da educação local.

Sobre o fechamento das escolas, o S2 enfatiza que a comunidade perderá muito, a própria Secretaria de Educação, não acha correto fechar escolas, haja vista que as resoluções asseguram e dão pleno direito de funcionamento. O S3 afirma que “fechar uma escola do campo é desvalorizar as raízes da comunidade, é desrespeitar a cultura do aluno, é tirar dele o direito de cultivar o seu berço”. O S5 informa que as escolas do campo em suas vantagens a oferecer, e a criança que estuda na zona rural tem facilidade de desenvolver projetos pelo qual fala da agricultura, pecuária e as outras coisas que envolvem a comunidade. (Informação verbal-S5).

Porém, não basta manter às escolas abertas e em funcionamento é indispensável criar estratégias que potencialize as capacidades dos sujeitos que valorizem sua identidade, e políticas que garantam não só o acesso mas, a qualidade do ensino. As políticas educacionais voltadas às escolas do campo têm sido esquecidas pelos poderes públicos que se esquivam de

sua responsabilidade ao tratamento diferenciado dado aos sujeitos de direitos desse espaço (MORAIS, 2017).

Para Alencar (2010), o conceito de campo envolve o conceito de território e de espaço social, que compreende um lugar marcado pelas relações sociais e pelo humano; e, como espaço que tem suas particularidades, exige uma política pública de educação com outro olhar sobre o rural, que, diferente do olhar negativo e preconceituoso e excludente, que inferioriza a vida e as pessoas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, pode-se dizer que há um interesse da gestão municipal de Marcelino Vieira, quanto à permanência das escolas do campo. O município tem assegurado escolas em comunidades rurais mesmo com um baixo número de alunos. Cabe ressaltar, os limites existentes na estrutura física das escolas, no regime de trabalho dos professores, na oferta de mais níveis de ensino da educação básica, dentre outros. Como discutido não é suficiente manter as escolas abertas e em funcionamento, é indispensável criar estratégias que potencialize as capacidades dos sujeitos que valorizem sua identidade, e políticas que garantam não só o acesso mas, a qualidade do ensino e valorização e formação profissional dos professores.

A Escola do campo deve ter em sua organização estratégias que promovam a autonomia e desenvolvimento libertador, que rompa com a opressão como sugere Freire (1997, p. 111), “um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor estar em comprometer-se com sua causa. A causa da sua libertação”.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M.S.F. Educação do campo e a formação de Professores: construção de uma política Educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Rosely Salette; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF, 1999.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996) LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 8 ed. Brasília. 2013.

- CADERNOS SECAD 2. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**: Educação do Campo Diferenças Mudando Paradigmas. Ministério da Educação. Brasília-DF, março de 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2015. Acesso em 13 de Outubro de 2018. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/default.shtm>
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: Uma orientação aplicada**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- MORAIS, Francisco de Assis Marinho. **Trajetórias de Sucesso Escolar de Pessoas Oriundas de Escolas do Campo**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros, 2017.
- SANTOS, S.C.M. **Nas veredas por reconhecimento social**: o papel da educação na Desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo. Tese de Doutorado (Pós - Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2012.

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO RELIGIOSO NA POESIA DE PATATIVA DO ASSARÉ

Joelma dos Santos Barbosa Linhares Garcia
Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho
Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

RESUMO

Nosso texto faz parte de projeto de pesquisa em andamento na área de Estudos da Linguagem, tendo com base teórica a Análise de Discurso e como objetivo investigar na poesia de Patativa do Assaré o discurso religioso, a partir do pensamento teórico de Michel Foucault. O método utilizado é o arqueológico desenvolvido por Michel Foucault como instrumento de análise sobre os saberes enquanto formações discursivas. O *corpus* de análise será desenvolvido através da análise de dois cordéis: Filosofia de um Trovador Sertanejo e Ingratidão. O Poeta Patativa do Assaré foi escolhido como objeto de nosso estudo por sua obra estar identificada ao regional e ao popular e sua poesia permitir construir a problematização de aspectos de elaboração de subjetividade a partir da existência do sujeito e de sua relação com o sertão, seu ambiente, sua devoção, sua religiosidade. Em Patativa, a Religiosidade cristã de cunho popular é tomada como forma de contestação e resistência frente às desigualdades sociais e perpetuadas no grupo social no qual Patativa se insere. Na construção da religiosidade de Patativa, não é Deus nem a seca que castiga o sertanejo, mas as injustiças dos homens. Nesse contexto, ele constrói em sua poesia uma resignificação da religião católica apontando novos sentidos e discursos.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Patativa do Assaré. Religião. Literatura de Cordel.

INTRODUÇÃO

Nosso texto faz parte de projeto de pesquisa em andamento na área de Estudos da Linguagem, tendo com base teórica a Análise de Discurso e como objetivo investigar na poesia de Patativa do Assaré o discurso religioso a partir do pensamento teórico de Michel Foucault.

O método utilizado é o arqueológico desenvolvido por Michel Foucault como instrumento de análise sobre os saberes enquanto formações discursivas. O *corpus* de análise será desenvolvido através da análise de dois cordéis: Filosofia de um Trovador Sertanejo e Ingratidão. O Poeta Patativa do Assaré foi escolhido como objeto de nossa pesquisa por sua obra estar identificada ao regional e ao popular e sua poesia permitir construir a problematização de aspectos de elaboração de subjetividade a partir da existência do sujeito e de sua relação com o sertão, seu ambiente, sua devoção, sua religiosidade.

Em Patativa, a Religiosidade cristã de cunho popular é tomada como forma de contestação e resistência frente às desigualdades sociais e perpetuadas no grupo social no qual Patativa se insere. Na

construção da religiosidade de Patativa, não é Deus nem a seca que castiga o sertanejo, mas as injustiças dos homens. Nesse contexto, ele constrói em sua poesia uma ressignificação da religião católica apontando novos sentidos e discursos.

Nesse artigo, discorreremos de forma breve, sobre o discurso religioso na Poesia de Patativa do Assaré, tomando como base os versos de Antônio Gonçalves da Silva que poetizou sobre literatura e teologia quando versejou sobre a fome e a sede, sobre seca e enchente, sobre dor e amor, sobre ingenuidade e ganância, sobre cangaceiros e beatos, sobre o diabo e Deus.

Nascido a 05 de março de 1909 e morto em 08 de julho de 2002, Antônio Gonçalves da Silva era filho de Pedro Gonçalves da Silva e de Maria Pereira da Silva, nascido no Sítio Serra de Santana, distante três léguas da cidade de Assaré. Desde muito cedo conheceu as dificuldades de ser pobre e filho de agricultor.

Perdeu a vista direita, no período da dentição, em consequência da moléstia vulgarmente conhecida por Dor-d'olhos. Segundo filho do casal que tinha cinco filhos, quatro homens e uma mulher, depois da morte de seu pai a terra foi dividida entre os filhos. Órfão aos oito anos, Antônio precisou trabalhar na roça ao lado do irmão mais velho para não passar fome. Aos doze anos foi à escola, sem interromper seu trabalho de agricultor e lá ficou por quatro meses. Segundo ele mesmo, saiu da escola lendo o segundo livro de Felisberto de Carvalho e desde essa época nunca mais frequentou a escola.

A partir de treze/ quatorze anos iniciou a fazer versinhos. Aos dezesseis anos comprou uma viola e começou a cantar de improviso. De acordo com ele “Nunca quis fazer profissão de minha musa, sempre tenho cantado, glosado e recitado, quando alguém me convida para este fim”. Desde que começou a trabalhar, até sua morte, nunca deixou de plantar sua roça, o que diz muito desse sertanejo universal que mesmo com toda fama que alcançou não esqueceu e muito menos se afastou de suas raízes (CARVALHO, 2000).

Em 1928, então com dezenove anos, Antônio viajou pela primeira vez para fora do Ceará. Junto ao folclorista cearense José Carvalho de Brito, á época correspondente do jornal Correio do Ceará, foi “crismado” como Patativa, uma ave cantora do sertão. “Essa representação icônica da ave pequenina, de canto mavioso, foi cunhada pelo folclorista [...]” (BRITO, 2010, p. 70-71).

Antônio Gonçalves da Silva retorna ao Ceará após cumprir seu ritual de passagem com a alcunha de Patativa, o Assaré foi por ele acrescentado para distinguir-se de outros “Patativas” que surgiram na região no esteio de sua fama. Á par dessa resumida biografia, objetiva nosso trabalho destacar, na poesia de Patativa do Assaré, conforme inferimos

inicialmente o discurso religioso conforme discutiu Michel Foucault em suas análises, a partir especialmente de duas de suas obras: A ordem do discurso e a Arqueologia do Saber.

ARQUEOLOGIA DO SABER: BREVE CONSIDERAÇÕES

A metodologia analítica do processo das ciências do homem e sua teoria do discurso foram analisados por Foucault especialmente em A Arqueologia do Saber. A finalidade desse método é tentar compreender as condições históricas e sociais que possibilitaram a irrupção de acontecimentos discursivos. A análise arqueológica é um método discursivo que traz à tona reflexões centradas nas relações de poder sob suas diferentes matizes estabelecendo a discussão e desnudando o controle na sociedade disciplinar.

Ele construirá nessa obra a conceituação dos principais objetos de seu método: o discurso, o enunciado e o saber. Romperá com a noção tradicional do saber histórico refutando a unidade do discurso a partir de suas quatro hipóteses: 1) o conjunto se refere ao mesmo objeto; 2) as relações se definem pela forma e tipo de encadeamento, ou um “estilo”; 3) grupos de enunciados a partir de sistemas de conceitos permanentes; 4) encadeamentos por um eixo de temas. Foucault as lança, para logo após refutá-las. E as refuta pois nenhuma delas encerra na totalidade a construção dos grupos de enunciados, ou seja, dos discursos.

Então para Foucault o que é o discurso?

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”; este conjunto é limitado a um certo número de enunciados, além de ser “histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo.” (FOUCAULT, 2008, p. 132-133).

Tendo aporte histórico e institucional, o discurso faz uso de determinado campo discursivo segundo os interesses do dado momento histórico. Exemplificando: em dado momento histórico o psiquiatra produz um enunciado objetivando diagnosticar a doença mental; o pedagogo para verificar o aprendizado da criança.

Além desses elementos, Foucault afirma que o discurso é uma prática constrói seu sentido nas relações dos enunciados em seu próprio funcionamento. Esta prática discursiva ele conceitua como:



[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 133).

E os saberes? Foucault afirma que os saberes são, em muitos momentos, independentes das ciências, já que encontram suas regras de formação nos mais variados campos discursivos; entretanto todas as ciências se localizam em campos do saber (MACHADO, 1982, p. 154).

DISCURSIVIDADE E RELIGIOSIDADE EM PATATIVA

A Ordem do Discurso (1999) revela a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as transpõem. Nesse texto que é a aula inaugural do College de France em 1970, Foucault relata os resultados de suas pesquisas acerca do discurso e de como ele se difunde em variadas sociedades, partindo do seguinte pressuposto:

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 8-9).

Nesse sentido, a noção de discurso pode ser estabelecida como uma rede de significados ligado a outras tantas redes. O discurso então é um instrumento que pretende estruturar determinado imaginário social. O próprio autor nos alerta para a dificuldade em esquivar-se das estratégias empregadas pelo discurso, que exerce funções de controle, validação e mesmo limitação de suas regras de poder das sociedades.

Não sendo objeto central de seus estudos, a temática da religião em Foucault permeia as proposições teóricas do filósofo discutindo a inserção da religião na ordem discursiva como possibilidade de um regime de verdade. Este entendimento apresentado por Foucault significa a passagem de uma concepção de si mesmo a ser construído, a uma imagem de si como algo já existente, precisando apenas de decifração e anulação. Entretanto, esse movimento só torna-se possível pela existência do poder pastoral incorporado ao ascetismo monástico, que pelo código privará o indivíduo cada vez mais da liberdade de auto constituição. No entendimento de Foucault, a religião é interpelada como um dispositivo de poder que afasta o sujeito de sua objetividade.

Ora, a pertença doutrinária questiona o sujeito que fala e, um através do outro. Questiona o sujeito que fala através e partir do enunciado, como provem os procedimentos de exclusão e os mecanismos de rejeição que entram em jogo quando um sujeito que fala formula um ou vários enunciados inassimiláveis; a heresia e a ortodoxia não derivam de um exagero fanático dos mecanismos doutrináveis, elas lhe pertencem fundamentalmente (FOUCAULT, 1999, p. 42).

Nesse sentido, a religião permite o controle dos discursos. É um dispositivo de interdição. Nesse contexto, Foucault afirma: “Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos.” (FOUCAULT, 2002, p. 39).

Vejamos como podemos exemplificar na poesia patativana esse discurso que se utiliza de estratégias de perpetuação do discurso religioso de caráter católico na constituição dos sujeitos religiosos em “Filosofia de um trovador nordestino” e “Ingratidão”, ambos do livro “Cante lá que eu Canto cá” (1984).

A filosofia de um trovador sertanejo”

[...]

Sobre este mundo crué,
De turmento e confusão,
Os poeta sempre gosta
De dá sua pinião;
Um descreve de proviso
Que o mundo é um paraíso
Enfeitado de fulô;
Já ôto, que é mais izato,
Diz que o mundo é um triato
Cheio de cena de horrô,

[...]

Tudo geme neste carce,
Grita um – ai! Ôto – ôi!
E a causa dessa derrota
Eu vou lhe dizê quem foi:
Apois bem, todo motivo
De hoje nós vive cativo,
No mais horrive pena,
Foi Adão e sua esposa,
Que os mais véio faz as coisa
Mode os mais novo pagá.

[...]

Observamos que de acordo com Brito:

Filosofia de um trovador sertanejo é uma narrativa que toma como base a matriz mítica judaico-cristã a respeito da criação do homem e da mulher, isso contado e recontado na cultura cristã ocidental. Além disso, discorre sobre outros temas universais, como a origem do mal no mundo, a questão da morte e o destino da humanidade. Quem narra a história é um *cantador* popular ou, como parece, um poeta *repentista* que, atendendo a uma solicitação de certo *dotô* (interlocutor), verseja acompanhado de sua viola (BRITO, 2010, p. 151).

Ingratidão

Meu Jesus Reis dos Judeu,
Saíbo, Divino e profundo
Que padeceu e que morreu
Prá miorá este mundo,
Que pregou na Palestina
A pura e santa doutrina
De paz, amô e ingualdade
E deu na sua insistença
Um inzemplo de cremensa
Para toda humanidade.

Que do seu grande podê
Querendo uma prova dá,
Fez aleja corrê
Fez morto ressuctá.
Foi preso, foi amarrado
E pelo chão arrastado,
Meu Divino e bom Jesus,
E deu ainda o perdão
Para a corja de ladrão
Que lhe cravaro na cruz.

[...]
Meu Divino e bom Juiz
Veve na face da terra
Os pais cronta os pais
Na mais sanguinara guerra,
É o maió ispaiafato;
Não tão seguindo os ingrato
As lição que o Senhô deu.
Cheio de inveja e imbição
Tão seguindo é a lição
Do juda que lhe vendeu

[...]
A historia do pobre João,
Aconteceu mesme aqui,
Nesta invejada nação,
Nas terra do meu Brasi.
Sem um raio de esperença
Começou derne criança
A trabaiá no roçado

Por causa das consequença
Dos home sem consiença,
Já nasceu sendo agregado.

Por bem pequena quantia
Trabaiando o dia intêro
Aquele pobre vivia
No seu trabaio grossêro
E o patrão sempre a manda
João prali, João pracolá,
Faça isto, e faça aquilo,
E o pobrezinho ás carrêra
Naquelaa grande cansêra
Pulando que nem um grilo.
[...]

A prova do fingimento
Do fazendêro judeu
Tá toda no sofrimento
Que com João aconteceu,
Pois tando aquele rocêro
Cortando de um cajuêro
Os gaio seco que havia,
Com vinte parmo de artura
Caiu sobre a terra dura
E esbragaçou a bacia
[...]

Meu Divino Redentô,
Veja que barbaridade;
Que crime de grande horrô,
Que farta de caridade
Daquele patrão marvado.
Mandou botá o agregado
Na sala de um hospitá,
No mais compreto abandono,
Como cachorro sem dono
E nunca mais andô lá.
[...]

Todos sifrimento e dô
Que isiste no mundo intêro
Não é só do morado
Da queda do cajuêro,
Do pobre João agregado;
Este mundo de pecado
Tá todo cheio de João
Padecendo vida amarga
Tudo debaxo da carga
A serviço do patrão.

Patativa recorre ao imaginário religioso cristão católico como fonte de sentido e significado; é revelada sua elaboração popular de elementos da linguagem cabocla e os signos

católicos como presença marcante da religiosidade do povo nordestino. Nesse contexto, a poesia do poeta popular cearense Patativa do Assaré e sua trajetória de vida serve como norte para a verificação dos conceitos elaborados nesse estudo, no qual transcrevemos alguns trechos de sua poesia como forma de situar a obra dentro do contexto teórico abordado.

Ao recorrer ao imaginário religioso do sertanejo em sua obra, Patativa revela a elaboração popular de sua poesia revelando os elementos marcantes da cultura e da religiosidade de seu povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a preocupação central de Foucault não ser a religião, é possível proceder uma reflexão inspirada neste autor para se compreender aspectos do fenômeno religioso e suas práticas, seja nas relações de saber/poder ou nas questões de constituição dos sujeitos religiosos.

Patativa recorre ao imaginário religioso cristão católico como fonte de sentido e significado, revelando formas típicas da cultura popular de compreensão da religiosidade. Sua obra revela a força do catolicismo popular e uma conduta própria do sertanejo sentir e pensar sobre 'Deus', feito este que está diretamente ligado às suas experiências cotidianas, bem como suas concepções a respeito das ideias de justiça, igualdade e exclusão.

Em Patativa, a Religiosidade cristã de cunho popular é tomada como forma de contestação e resistência frente às desigualdades sociais e perpetuadas no grupo social no qual Patativa se insere. Na construção da religiosidade de Patativa, não é Deus nem a seca que castiga o sertanejo, mas as injustiças dos homens. Nesse contexto, ele constrói em sua poesia uma resignificação da religião católica apontando novos sentidos e significados de acordo com a cultura popular do qual é intérprete e divulgador.

REFERÊNCIAS

- ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá**: filosofia de um trovador nordestino. 5 ed. Petrópolis:Vozes,1984.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRITO, Antonio Iraildo Alves de. **Patativa do Assaré**: porta voz de um povo: as marcas do sagrado em sua obra. São Paulo: Paulus, 2010.
- CARVALHO, Gilmar de, **Patativa do Assaré**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.

FONSECA, João Paulo Ayub da. Considerações sobre a constituição do sujeito do cuidado de si no pensamento de Michel Foucault. In: **Veritas**, Porto Alegre, v. 57, n. 1, jan./abr. 2012. p. 143-152.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber**: A Trajetória da Arqueologia de Foucault. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

A ESCOLA NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CAMINHOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Márcio Célio Freire Tôres
Mestrando em Letras do PPGL/UERN
marciocft@gmail.com

Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho
Professor Dr. do PPGL/UERN
ivanaldosantos@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a importância da gestão democrática no contexto escolar para a qualidade da educação, considerando que é fundamental para o gestor manter relação de colaboração e cooperação com todos os agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, a fim de que a organização e o funcionamento da escola ocorram de modo autônomo e eficaz. Consideramos fundamental, portanto, que a escola deve se preocupar com um currículo que atenda às necessidades e à realidade de seus alunos. Partimos da hipótese de que, ao adotar a gestão democrática em sua organização, a escola precisa se apresentar como espaço participativo e ambiente de construção de saberes em que todos contribuam para a qualidade da educação. Para demonstrar o que pretendemos, a discussão será baseada em referencial teórico coletado em legislação específica que trata de assuntos relacionados à educação. Autores reconhecidos por tratarem dessa mesma temática também farão parte de nossas discussões, tais como: Coelho (2016) e Saldanha (2009). Como resultado, observamos que a gestão democrática, ao lado de um currículo ajustado à realidade do aluno, possibilita à escola atuar no processo de formação desses indivíduos e, assim, contribuir para que sejam cidadãos reflexivos, críticos e conscientes de seu papel em sociedade.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Currículo escolar. Educação de Qualidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em uma sociedade democrática, seus membros escolhem os governantes por meio do voto consciente e participam ativamente da política a partir de sua liberdade de expressão e por meio de outros dispositivos legais; no caso do Brasil, a constituição de 1988. Nesse contexto democrático, os sujeitos devem ser valorizados como cidadãos e, acima de tudo, como seres humanos que precisam viver e conviver em harmonia, com dignidade, apesar das diferenças sociais, políticas, étnicas e econômicas existentes. Nesse sentido, objetivamos em nossas discussões mostrar que, se todo brasileiro tiver acesso à educação pública de qualidade que garanta meios necessários para sua autonomia crítica do pensamento consciente, no caso, a educação, ele será capaz de ser um indivíduo que pensa de modo reflexivo sua realidade e será capaz de transformar o seu meio em que vive. Para tanto, faremos uma análise bibliográfica a

partir da materialidade de ideias contidas em documentos que versam sobre a educação escolar e, ainda, lançaremos mão de estudos de pensadores que também tratam do mesmo assunto.

Em sentido amplo, ser cidadão é participar da história, atuar nas transformações sociais; é ser consciente de seus direitos, obrigações e deveres civis e políticos; é fazer parte de uma sociedade, transformando-a e esforçando-se para que sua voz e seus esforços façam diferença na economia, na política, no meio social e na cultura. A educação possui um papel importante nesse processo de formação da cidadania, uma vez que proporciona ao indivíduo o contato com novos conhecimentos a respeito de si mesmo e da realidade na qual está. Educação e cidadania caminham lado a lado e estão tão intrinsecamente ligadas que é inimaginável concebê-las separadamente. Podemos, então, dizer que a educação é indispensável para que ocorra a cidadania. Atualmente, dispomos de uma vasta legislação que versa sobre as mais variadas questões relacionadas à educação e que norteiam as práticas educacionais de ensino e a gestão escolar no Brasil.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, precisamente o que está expresso no art. 3º inciso VIII, a gestão democrática se constitui como um princípio da educação concebido como um ideal e uma prática educativa a que todos os sistemas, redes e instituições de ensino público devem se submeter. Já com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), em seu art.54, § 2º, a gestão democrática é obrigatória no ensino público e deve estar prevista de modo amplo e geral para todas as instituições de ensino. Isso exige dos gestores escolares decisões coletivas que precisam considerar a participação de toda a comunidade que circunda a escola, além de observar os princípios e finalidades que norteiam a educação.

Podemos entender a gestão democrática como um modelo de gestão em que há espaço para a livre participação tanto dos gestores da educação municipal, estadual e federal quanto de todos os outros que atuam no processo educativo, inclusive a comunidade de pais e alunos. O processo de gestão da educação deve ser conduzido não apenas pelo gestor municipal de educação, mas também por todo o corpo docente e discente, equipe pedagógica, comunidade local, os conselhos e os pais dos alunos, visando sempre à qualidade da educação.

Nesse contexto de colaboração e cooperação, destaca-se a importância de um trabalho descentralizado no qual todos os agentes envolvidos devem ter seu papel e responsabilidades bem definidos, desempenhando tarefas e encadeando ideias, projetos e metas a serem realizados. O papel exercido pelo Dirigente Municipal da Educação (DME) implica responsabilidades e estabelece a necessidade da contribuição de todos os agentes envolvidos na elaboração de metas e criação de estratégias.

É necessário, ainda, trabalhar o currículo escolar de maneira que se mantenha a equidade no atendimento do ensino aos alunos para que todos tenham as mesmas condições de aprender, interagir, expressar seus conhecimentos adquiridos durante sua vida, a fim de que se revelem indivíduos capazes de agir em sociedade como pessoas críticas e reflexivas sobre realidade que os cerca.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

A história da educação brasileira sempre foi acompanhada por processos econômicos, políticos e culturais que envolvem todos os aspectos da vida dos indivíduos. Pode-se observar essa perspectiva sob as palavras de Coelho (2016) quando declara que:

Ao longo da década de 1950, travaram-se intensas discussões sobre os valores da educação brasileira e os caminhos que a mesma deveria seguir para atender à formação de uma população que buscava enquadrar-se nas grandes cidades e se integrar nos meios de produção ofertados pelos grandes centros urbanos. Intelectuais ligados a vários setores da sociedade e educadores debateram os problemas existentes no ensino e propuseram reformas para a organização de um sistema capaz de regulamentar todos os níveis de ensino no Brasil, desencadeando na promulgação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). O ensino brasileiro estaria passando por um período de readequação, de uma estrutura desmantelada para um novo caráter organizacional (COELHO, 2016, p. 64).

A autora também investiga as proposições sobre a educação enfatizando o caráter educativo que a imprensa desempenhou durante o século XX em prol do processo de modernização da sociedade brasileira. Sob uma perspectiva histórica, podemos observar fatos importantes para o debate de problemas enfrentados pela educação escolar no decorrer do tempo e para as pesquisas e discussões em torno dos sistemas de ensino:

A pesquisa fundamenta-se com base na análise histórica, eixo teórico-metodológico que toma como ponto de partida os embates humanos, realizados em favor da construção e da reprodução das condições de vida, neste caso específico, a luta travada contra as forças conservadoras, representadas pelos defensores da escola particular e, conseqüentemente, da permanência do status quo social (COELHO, 2016, p. 08).

É imprescindível que a escola pública seja totalmente custeada, ofertada, gerenciada e supervisionada pelo Estado, pois é uma maneira de se garantir o acesso das camadas mais

pobres da população à educação. Como garantia de universalizar o ensino público brasileiro, é fundamental haver a gratuidade, obrigatoriedade e laicidade do ensino. Nesse contexto, a gestão democrática no ensino público, a educação inclusiva e o regime de colaboração entre os entes federados representam determinantes para a formulação e implementação de políticas públicas para a educação nacional, interferindo de modo direto no processo de gestão da educação pública nacional.

A gestão democrática, dessa forma, tem caráter de processo decisório e de construção da educação em todas as esferas dos entes federados, que possibilita a valorização dos sujeitos e o respeito à diversidade e às diferenças sociais. Esse modelo de gestão da educação estimula o exercício da comunicação e expressão, além de estreitar os laços de cidadania, proporcionando a integração entre escola e a comunidade. Sendo assim:

[...] a gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar cidadãos ativos que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionem a invisibilidade do poder (PRADIME, 2016, p. 05).

A implementação da gestão democrática ainda encontra empecilhos a serem superados, no contexto da gestão da educação pública, tanto na esfera municipal, estadual ou federal. No entanto, podemos citar possíveis problemas que inviabilizam a sua prática: a gestão escolar configurada apenas como espaço de relações de poder; a ausência de esclarecimento e compreensão sobre qual democracia se deseja para a realidade educacional; inexistência de espaços participativos para a comunidade escolar; falta de preparo da equipe gestora para promover uma gestão de fato democrática; e a existência de práticas autoritárias no ambiente da escola.

Para que a concretização da gestão democrática aconteça realmente é necessária a existência de espaços de participação e decisão, como, por exemplo, Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Conselho da Merenda Escolar, Conselho do Transporte Escolar e Conselho Municipal de Educação dentre outros, pois esses conselhos são espaços importantes para a transparência e eficiência das ações e decisões, no caso da educação da instância municipal.

Nesse sentido, o processo de gestão da educação deve ser conduzido não apenas pelo gestor escolar, mas também por todo o corpo docente e discente, equipe pedagógica e pela

comunidade local, visando sempre a qualidade da educação e seu alcance a todos. Logo, deve-se haver uma visão sistêmica sobre a teoria e a prática da gestão e do planejamento estratégico no setor público de educação.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Entender que o Brasil é uma federação é imprescindível para entender como ocorre o regime de colaboração entre os entes federados. A compreensão do significado de federação é fundamental para conceber as ideias e práticas presentes na gestão democrática, além do conceito de centralização e descentralização que perpassam a educação nacional, nas perspectivas de organização, implementação, colaboração e articulação.

Parafraseando as palavras de Saldanha (2009, p. 332-333), os membros da federação são entes autônomos para determinados fins estipulados na constituição; a autoridade da federação tanto se verifica em negócios internos como em negócios externos; os cidadãos possuem uma mesma nacionalidade decorrente do Estado federal; os estados estão unidos por um pacto federativo de direito constitucional e não apenas por meio de um mero tratado como na confederação; as decisões da União são obrigatórias para todos os Estados membros; o poder central divide-se em Legislativo, Executivo e Judiciário; os Estados membros não guardam o poder de secessão como na Confederação; e sua unidade é perpétua.

Com base nesses preceitos, o regime de colaboração entre os entes federados destaca-se, principalmente, pelo fato de estarem unidos por um pacto, mas isso não implica perda de autonomia:

(...) o federalismo responde à realização do princípio da descentralização vertical e pluralidade democrática. Este fato pode ser verificado na divisão vertical de poderes. A descentralização política e a tendência pluralista tornam este modelo mais democrático. A soberania pertence ao todo. A diversidade resulta em um pluralismo jurídico que admite legislações diferenciáveis às partes específicas de cada região, desde que permitida na Constituição (SALDANHA, 2009, p. 334).

Fizemos questão de trazer essa explanação acerca do regime de colaboração entre os entes federados para entendermos melhor a relação de interdependência que há entre os sistemas de ensino. Embora não exista a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, encontramos a organização nacional da educação expressa na Constituição Federal de 1988, em

seu art. 211, e na LDBEN 9.394/96, os quais definem as obrigações e as responsabilidades de cada ente federado em relação à educação.

Essas atribuições dos sistemas são definidas de forma a garantir a descentralização da educação e possibilitar a autonomia dos sistemas de ensino, pois há uma relação de interdependência que se manifesta nas formas de colaboração que se estabelece entre esses entes federados. Assim, por exemplo, o sistema municipal de educação é organizado tendo como referencial às políticas públicas de educação de âmbito federal, mas sempre contemplando as de âmbito estadual e também as de caráter municipal.

O regime de colaboração entre os entes federados implica ainda um relacionamento que pode acontecer entre instituições e sistemas de ensino, e pode ser norteado pelas políticas públicas educacionais. A fim de exemplificar essa relação de colaboração entre os entes federados, podemos citar a elaboração do Plano Municipal de Educação o qual precisa estar em articulação com o Plano Estadual de Educação e o Plano Nacional. Nesse aspecto, o município possui autonomia para elaborar seu plano de educação, mas sempre mantendo relação com os outros entes da federação. Vejamos, pois, que:

Nessa perspectiva, e no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a institucionalização de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto de educação nacional. União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social (DCNEB, 2013, p.19).

Essas relações são muito importantes para que a educação atinja sua finalidade, alcance a qualidade tão almejada e que seja acessível a todos os cidadãos. Para tanto, o gestor municipal de educação, em face dessas políticas educacionais, deve convergir seus esforços para práticas que propiciem a melhoria da educação ofertada aos alunos. Quando falamos em políticas educacionais, estamos nos referindo a uma série de medidas previamente planejadas para futura execução por um governo, no caso, a escola. Elas criam, pois, dispositivos importantes para melhorar a educação no meio da sociedade.

A qualidade do ensino oferecido precisa estar sempre entre as preocupações de todos os que fazem parte da educação e do processo de ensino/aprendizagem, e não apenas do DME, devendo-se lançar mão de instrumentos de apoio ao planejamento da educação, como os dados obtidos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Sistema de

Avaliação da Educação Básica (Saeb), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e outras fontes de informações que podem fazer parte da busca de soluções de problemas na educação, uma vez que trazem índices atualizados da realidade da situação das escolas. Todos eles são fundamentais para o desenvolvimento de ações educacionais, sendo necessários como fonte de dados para o planejamento e organização, já que possibilitam detectar possíveis problemas que podem auxiliar na elaboração, execução e avaliação de metas e planejamento de práticas escolares.

As escolas carecem de estar em constante planejamento com os professores e, sempre que possível, envolver a comunidade em seus projetos, visando à interação entre pais, alunos e o corpo docente. A preocupação com a qualidade da educação e a melhor forma de procurar a solução de problemas necessitam ser o centro das atenções ao longo da caminhada pedagógica. Assim, é importante que a gestão escolar reúna seus esforços em definir metas e objetivos em busca da qualidade da educação:

Na formulação das políticas e no planejamento de sua execução, é crucial a escolha das prioridades. Compete ao DME nortear essa priorização e transmitir, à administração pública e à sociedade em geral, o convencimento de que os compromissos estão sendo adequadamente cumpridos. Deve também defender, nesses diferentes âmbitos, a integridade dos objetivos e dos meios necessários à consecução de tais políticas (PRAIDME, p. 15).

Nesse percurso, pode haver desafios a serem ultrapassados para que a implementação dessas tarefas seja posta em prática de forma plena, como: a falta de engajamento dos professores; indisponibilidade de tempo; falta da consciência da situação escolar no município; dificuldade em cruzar todos os dados e indicadores referentes ao funcionamento e organização escolar.

Na gestão educacional, em relação aos projetos, programas e ações planejados e desenvolvidos para o ensino, devem ser levados em consideração alguns princípios norteadores do processo de gestão da educação, ou seja, as condições socioeconômicas dos alunos, seus traços culturais, sua família e o ambiente escolar.

A escola deve adequar a sua organização às políticas educacionais, atribuindo responsabilidades, gerindo os recursos disponíveis e organizando o cronograma das metas a serem alcançadas. Para tanto, será necessário que os problemas educacionais sejam diagnosticados antes da implementação de planos, metas e objetivos desejados e os resultados das ações postas em prática sejam constantemente avaliados, para que se tenha a dimensão de como proceder com os novos obstáculos que vão aparecendo.

O CURRÍCULO ESCOLAR ENQUANTO OBSTÁCULO PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Não adiantaria a escola ter uma gestão de caráter democrático em que o DME soubesse gerir devidamente os recursos financeiros e materiais e tivesse a capacidade de articular todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para melhorar a qualidade da educação, se não fossem levadas em consideração as necessidades dos alunos em relação ao que está sendo trabalhado em sala de aula. Sob esse prisma, todo o funcionamento da escola deve ter como finalidade a formulação de estratégias pedagógicas para o alcance de metas para construir uma educação de qualidade:

Independentemente de ter um sistema de ensino próprio ou de integrar o sistema estadual, é uma atribuição municipal a definição das diretrizes básicas sobre o que o município vai garantir a todos, em termos de educação. Essas diretrizes devem referir-se tanto aos padrões mínimos de qualidade de ensino como aos currículos, o que inclui o estabelecimento dos padrões de gestão e as condições de funcionamento das escolas. Nesse sentido, cabe ao DME, prover os meios para o assessoramento, apoio e a distribuição equitativa dos recursos humanos, materiais e financeiros às escolas, com o objetivo de dotá-las das condições indispensáveis ao exercício da sua atividade fim, visando a construção da sua autonomia e de uma educação de qualidade (PRADIME, p. 8).

Se o currículo escolar não atende à realidade do aluno, isso pode fazer da educação um meio pelo qual ele se veja deslocado da história e segregado do restante da sociedade. Na maioria das vezes, os currículos escolares sintetizam os conhecimentos das culturas socialmente produzidas, ou seja, reproduzem saberes historicamente construídos e tidos como os únicos verdadeiros e dignos de transmissão para as gerações presentes e futuras por trazerem grande prestígio e aceitação em áreas como a ciência, história, geografia, física, matemática etc., não permitindo outra forma curricular de conhecimento a ser aceito dentro do ambiente escolar. Portanto, o currículo formal engessado não permite facilmente a abordagem de outros conhecimentos senão os que já estão predefinidos em diretrizes gerais para a educação.

Daí a dificuldade de se trabalhar em sala de aula os currículos ocultos, ou seja, a realidade do aluno, seus conhecimentos adquiridos em casa e no dia-a-dia, sua vivência e experiências de vida. O ideal é pôr em uso seus saberes e mesclá-los ao currículo formal predeterminado a fim de que os conhecimentos sejam trabalhados de forma mais próxima da realidade do aluno. Isso proporcionaria aos alunos a oportunidade de analisar seu contexto

social em que estão inseridos, além de presenciarem seus próprios conhecimentos sendo postos em prática no processo de ensino e aprendizagem.

Na formação escolar do aluno é fundamental trabalhar a sua realidade, sua história e vivências; abordar conflitos internos e externos, medos e desejos; analisar as suas dificuldades de sobrevivência, os preconceitos e discriminações sofridos; e estudar saberes trazidos de seu convívio e experiências vividas. Já temos muitos avanços na área do ensino e aprendizagem e, cada vez mais, surgem doutrinas e teorias a respeito da educação. A LDB e os PCN's, por exemplo, norteiam a educação para o melhor modo de ensinar, objetivando desenvolver habilidades, aptidões, conhecimentos e saberes dos indivíduos que fazem uso do sistema de ensino brasileiro, mas escolas ainda encontram dificuldades ao pôr em prática muitas dessas orientações.

Currículos que não correspondem à realidade dos alunos dificilmente permitem que eles sejam avaliados conforme suas reais necessidades e capacidades cognitivas, pois eles não se aplicam a todos, independentemente de seus saberes e conhecimentos, mas são focados em conteúdos transmitidos que, na maioria das vezes, não são trazidos para o contexto em que vivem os alunos. Os currículos atuais passam a ideia de que o aluno deve ser orientado quase que exclusivamente para o mercado de trabalho e que devem segui-los à risca, pois, se não for assim não terão êxito em sua vida profissional e pessoal.

O currículo escolar precisa ser construído de forma que o espaço e o tempo escolar sejam flexíveis às necessidades dos alunos e compatíveis com sua realidade social e seus conhecimentos já adquiridos durante sua vida. Um currículo engessado e míope não enxerga, pois, as carências e dificuldades dos alunos as quais afetam seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender que a educação é um projeto a ser construído coletivamente é o primeiro passo para a tomada de decisões no ambiente escolar. Reforçamos nestas últimas palavras de nossa discussão a importância do diálogo entre a escola e os conselhos municipais como forma de integrar esforços em prol da educação, pois:

Cumprir notar que a constituição de conselhos municipais de educação, assim como a constituição de sistemas municipais de ensino, estão entre os objetivos e as metas de gestão constantes no PNE. Para isso, ali se estabelece que os municípios que optarem por constituir sistema próprio devem receber o necessário apoio técnico (PRADIME, p. 8).

Cabe ao dirigente municipal de educação saber articular tantos os conselhos municipais como manter diálogo com a equipe pedagógica e professores, bem como toda com toda a comunidade de pais e alunos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. A escola precisa ser pensada como o espaço em que as diversidades sejam respeitadas e todos os envolvidos no ensino e aprendizagem tornem-se conscientes de que todos são participantes da construção na vida um do outro por meio da troca de experiências, pois são dotados de conhecimentos necessários para o desenvolvimento mútuo do sujeito em sociedade.

Portanto, a escola deve repensar seus currículos para que ela seja um espaço de emancipação do sujeito, afim de que ele seja também coautor de sua vida e de sua história. A escola necessita, pois, ser um lugar em que os alunos se descubram como pessoas, cidadãos e seres humanos capazes de pensar por si mesmos e construtores de suas histórias. A escola é apenas mediadora dessa construção e não o único mestre da obra.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 13 de julho de 2017.
- BRASIL. Portal do Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 de julho de 2017.
- BRASIL. Portal do Planalto. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 19 de julho de 2017.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 25 de julho de 2017.
- COELHO, GIZELI FERMINO. **Roque Spencer Maciel de Barros: Educação e Imprensa Durante e Campanha em Defesa da Escola Pública**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. p. 64. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3549223> Acesso em: 21 de julho de 2017.
- PRADIME. **GESTÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO**. Módulo 8 do Curso de Especialização em Gestão da Educação Municipal da Secretaria de Educação Básica do MEC oferecido pela Universidade Federal da Paraíba. Disponível na plataforma moodle do curso <http://cursos.mec.gov.br/pradime/ufpb/pluginfile.php/153/mod_resource/content/1/M%C3%B3dulo%208%20-%20COMPLETO.pdf> Brasília: MEC/SEB/PRADIME, 2016, p. 5.
- PRADIME. **Organização e Gestão: Desafios para o Dirigente Municipal de Educação**. Módulo 3 do Curso de Especialização em Gestão da Educação Municipal da Secretaria de Educação Básica do MEC oferecido pela Universidade Federal da Paraíba. Disponível na plataforma moodle do curso

<http://cursos.mec.gov.br/pradime/ufpb/pluginfile.php/85/mod_resource/content/1/modulo3.pdf> Brasília: MEC/SEB/PRADIME, 2016, pp. 8,15.

SALDANHA, Ana Claudia. Estado Federal e Descentralização: uma visão crítica do federalismo brasileiro. **Revista Sequência**, no 59, p. 327-360, dez. 2009.

A LITERATURA E A ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA: UMA RELAÇÃO COM AS TEORIAS BAKHTINIANAS

Maria Ameliane Figueredo de Oliveira
Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte
amelianediva@hotmail.com

Francisca Joilsa da Silva
Especializanda em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes na Faculdade Venda Nova do Imigrante
joilsasilva@hotmail.com

Francisca Jucélia da Silva
Especialista em Linguística Aplicada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e discente do Curso de Especialização em Neurolinguística na Faculdade Venda Nova do Imigrante
juceliasilva2006@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos abordar questões envolvendo as teorias sobre a adaptação de obras literárias para o cinema e a relação com as teorias bakhtianas. Procuraremos discutir teorias sobre adaptação, especificamente, de obras literárias que são adaptadas para o cinema, fazendo uma relação entre a literatura e o cinema, como também, discussões sobre as teorias da adaptação/tradução. A partir dessa abordagem tentaremos fazer uma relação com as teorias bakhtinianas, com dialogismo bakhtiniano. Discutiremos sobre a comparação entre a obra original e a adaptada com ênfase na fidelidade. Como embasamento teórico, buscamos trabalhar com os teóricos Stam, Milton, Hutcheon e Bakhtin. Com esse trabalho, concluímos que a adaptação cinematográfica é fruto de uma rede intertextual, na qual estão envolvidos vários fatores, dentre eles, sociais, históricos e culturais, como também, a época e o contexto social em que a obra foi escrita. Enfim, mostramos um pouco sobre como é visto pelos teóricos a questão das adaptações, dentre elas, como foco as produções cinematográficas, as obras literárias sendo reescritas e apresentadas nas telas dos cinemas, buscando o dialogismo com as teorias bakhtianas que, como percebemos, vão de encontro aos conceitos sobre adaptações cinematográficas.

Palavras-Chave: Adaptação. Dialogismo. Intertextual. Literatura. Cinema

INTRODUÇÃO

Podemos observar o fato de que várias obras literárias estão sendo adaptadas para o cinema, almejando o mundo da indústria cinematográfica com o intuito mercantilista. Para esse objetivo, é através do marketing que envolve as produções que buscam despertar o interesse dos espectadores pela produção cinematográfica e pela obra literária. No entanto, uma produção cinematográfica também pode ser transformada em uma obra literária.

As primeiras adaptações de obras para as telas possuíam uma preocupação apenas em manter a fidelidade ao enredo original. Os diretores cinematográficos encontraram na literatura

modelos para que possam elaborar um enredo, criar personagens, apresentar como se dar o processo de pensamentos e como trabalhar o tempo e espaço, dando novas características aos aspectos encontrados na literatura. Nos dias atuais, as pessoas que trabalham com o cinema têm a sua disposição vários recursos técnicos para possam realizar uma produção cinematográfica que seja capaz de deixar os telespectadores eufóricos com tantos efeitos especiais visíveis nas grandes produções do cinema.

A partir dessas produções cinematográficas surgem comparações entre os filmes e as obras literárias que deram origem aos mesmos, pois os telespectadores e vários críticos de cinema procuram a fidelidade, encontrar no filme a fidelidade ao livro. Assim, pode-se afirmar, após estudos sobre adaptação, que a adaptação de uma obra literária para o cinema, deixa, obviamente, de ser um livro com as ideias do autor e passa a adquirir novos significados e as ideias do diretor-tradutor, que será o autor.

Neste trabalho, objetivamos abordar questões envolvendo as teorias sobre a adaptação de obras literárias para o cinema e a relação com as teorias bakhtianas. Procuraremos discutir teorias sobre adaptação, especificamente, de obras literárias que são adaptadas para o cinema, fazendo uma relação entre a literatura e o cinema, como também, discussões sobre as teorias da adaptação/tradução. A partir dessa abordagem tentaremos fazer uma relação com as teorias bakhtinianas, com dialogismo bakhtiniano.

LITERATURA E CINEMA

Quando o assunto em pauta envolve a relação da literatura com o cinema, ou mais especificamente, quando um texto literário é adaptado para o cinema, é comum ouvirmos questões polêmicas e discussões sobre a “fidelidade” ou “infidelidade” que uma produção cinematográfica tem com a obra literária. Leitores de romances, por exemplo, procuram assistir a adaptação para o cinema buscando, não a versão do diretor, mas a sua versão particular, frutos de suas expectativas e comparações infundadas com o livro. Entretanto, o filme deve ser visto como uma obra independente.

Sabemos que uma produção cinematográfica é produzida na perspectiva capitalista, visando os ganhos econômicos. Mas alguns diretores se preocupam com as críticas do mundo do cinema, se o filme tentou ser fiel a obra, que efeitos foram utilizados para traduzir certa passagem. Mascarenhas (2006, p. 35), a partir das ideias de Johnson comenta que:

[...] as leituras comparativas, fincadas na busca de equivalências, ocorrem apenas quando se trata de uma obra literária conhecida e valoriza ou ainda quando o espectador conhece o texto fonte. Segundo o autor a análise do texto transmutado pautada na fidelidade “deriva das expectativas que o espectador traz ao filme, baseadas na sua própria leitura do original”, ignorando deste modo as peculiaridades entre os sistemas e a dinâmica de produção de cada meio.

Segundo Corseuil (2003), para que uma obra literária seja adaptada para o cinema é necessário respeitar o momento histórico-cultural e inserindo os vários discursos que constituem como uma produção cinematográfica, como o desempenho dos atores e como eles operam dentro dessa indústria cinematográfica, a ideologia dominante no filme, o sistema responsável pela divulgação e produção, os elementos narrativos envolvidos e a linguagem específica para o cinema. Sendo assim, Corseuil (2003, p. 296) afirma que:

Ao contrário dessa perspectiva redutora de adaptação, vários estudos de adaptação têm proposto uma análise mais contextualizada do filme adaptado, respeitando o momento histórico-cultural em que ele é produzido e inserindo-o nos vários discursos que o constituem como produção cinematográfica, tais como: a performance dos diversos atores e como eles operam na indústria cinematográfica, a ideologia dominante no filme, o sistema de divulgação e produção, os elementos narrativos e a linguagem específica ao cinema.

A partir desta abordagem, percebe-se que a comparação com o original deixa de ser o foco de análise, assim, o filme passa a ser apreciado como um novo texto, com elementos que devem ser julgados em seu próprio texto, reconhecendo a importância dessa produção no processo de reescrita do texto literário. Portanto, é importante observar que as relações entre o cinema e a literatura são complexas e se caracterizam pela intertextualidade que, por sua vez, leva a literatura ao cinema, com a certeza de que não apenas é impossível ser fiel ao livro como também uma adaptação cinematográfica não deve ter isso como pretensão.

Em relação à insistência na fidelidade, pode-se afirmar que é um falso problema, pois se ignora a dinâmica do campo de produção em que os meios estão inseridos. Então, Randal (2003, p. 2) afirma que “Um filme – baseado ou não em obra literária – tem que ser julgado antes de tudo como *um filme*, e não como uma adaptação [...] a adaptação fílmica como uma forma de tradução e, como tal, uma forma de recriação artística”.

Segundo Ribeiro (2007), quem primeiro iniciou a análise de adaptações fílmicas nos estudos de tradução foi Cattrysse, apoiando-se na *Teoria do Polissistemas*. Ele procurou desenvolver um método de estudo para os textos que são transmutados, ou seja, textos traduzidos de um sistema de signos verbais para um sistema de signos não-verbais. Essa

definição é devido às análises que Cattrysse fez de 30 filmes *Noir* americanos dos anos 40 e 50, nas quais verificou a ineficiência do método dos polissistemas no fornecimento de instrumentos adequados para que se possa estudar e comparar as adaptações, devido à grande necessidade de aperfeiçoamento da concepção do sistema. Portanto, o método adotado pelo autor é pioneiro, pois considera o texto transmutado como tradução e, é inegavelmente relevante.

A adaptação fílmica é uma comunicação direta entre a literatura e o cinema, pois as palavras escritas são transformadas em sequências de palavras e os personagens são transformados em imagens reais. Então, uma obra literária traduzida para o cinema é uma transmutação de um texto verbal em um texto não-verbal, pois essa adaptação ou transmutação pode ser considerada de tradução intersemiótica.

ADAPTAÇÃO/TRADUÇÃO

Adaptar ou traduzir uma obra literária para diferentes mídias como a TV e o cinema, pode-se dizer que já é uma prática intrínseca à sociedade contemporânea. A partir dessa prática que o contexto literário está atraindo um público cada vez mais diversificado para a leitura de obras cânone. A partir da versão cinematográfica as pessoas procuram fazer a leitura da obra impressa. Hutcheon (2011) comenta que a tradução, a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro.

Quando a tradução foi reconhecida no mundo como algo necessário para o crescimento intelectual do homem, King James (*Apud MILTON*, 1998, p. 02) afirma que “É a tradução que abre a janela, para deixar entrar; que quebra a casca, a fim de podermos comer a polpa; que abre a cortina, a fim de podermos olhar o lugar mais sagrado; que remove a tampa do poço, a fim de podermos tirar água”. Então podemos afirmar que a partir da tradução, o mundo pode ter acesso a obras escritas em outras línguas, escrita em sua própria língua materna. De acordo com Hutcheon (2011) a tradução pode ser, inevitavelmente, alterada, não apenas no sentido literal, mas também em certas nuances, associações e o próprio significado cultural do material traduzido. Já com as adaptações surgem as complicações, pois as mudanças ocorrem entre mídias, gêneros e, muitas vezes idiomas e, portanto, culturas.

Como acontece na língua materna, sempre temos a necessidade de recorrer a um dicionário para encontrar o significado de uma palavra que não temos conhecimento, traduzindo assim palavras da mesma língua por outras, o sinônimo das palavras. Nesse sentido, Arrojo (1992, p. 54) afirma que “traduzir pode ser sinônimo de interpretar, ou seja, de que

alguma forma de tradução já ocorre dentro de uma mesma língua, não deve oferecer nenhum risco à estabilidade do projeto logocêntrico que a produz”.

Nessa perspectiva, Milton (1998, p. 184), de acordo com Lefevere e outros escritores, afirma que:

Uma tradução literária não é examinada do ponto de vista da precisão, expressão ou brilho com os quais consegue refletir o original; em vez disso, analisa-se o lugar que a tradução ocupa dentro do sistema da língua para a qual foi traduzida (o sistema-alvo). Uma tradução não é analisada isoladamente, simplesmente em conexão com seu original, mas é vista como parte de uma rede de relações que inclui todos os aspectos da língua-alvo, e este papel pode ser o central ou periférico dentro do sistema-alvo.

Percebemos que para esses estudiosos, a tradução literária não pode ser considerada como uma sombra da obra original, pois a tradução deve ser vista como parte de uma rede de relações, aspectos da língua alvo para que este papel possa atingir o seu objetivo. Portanto, Milton (1998, p. 184) afirma que “Qualquer literatura é um sistema e há uma luta contínua para dominação entre forças conservadoras e inovadoras, entre obras canonizadas e não canonizadas, entre modelos no centro do sistema e modelos na periferia, e entre as várias tendências e gêneros”.

Segundo Vieira (1996) o papel da tradução na criação das imagens relaciona-se com a inversão do aforismo convencional, afirmando que “tradutores têm que ser traidores” e que à metáfora óptica da refração, a qual foi introduzida por Lefevere para descrever os efeitos da tradução. O termo *metáfora da refração* na tradução foi utilizado por Lefevere em suas primeiras publicações, passando a ser considerado como reescrita da literatura, pois o mesmo ver a literatura como um jogo de linguagem e cultura.

As refrações foram consideradas parte de um *sistema*. Lefevere, em seu conceito sobre sistema, nega a autonomia do texto, que o *sistema* é de grande valia. Essa palavra *sistema* não traz conotações deterministas, mas como afirma Lefevere (*Apud VIEIRA*, 1996, p. 142) que a literatura “Não é uma coleção de textos mais ou menos canônicos, pacientemente aguardando explicação e tradução [...] a literatura consiste também de pessoas que fazem alguma coisa com esses textos: pessoas que escrevem, distribuem, leem, em suma, refratam os textos”.

Então, a partir do Formalismo Russo, Lefevere adota a teoria dos polisistemas, na qual ele codifica uma orientação diferente sobre a tradução na crítica marxista e sociológica, centrada no leitor e na escola. Lefevere nos mostra que a metaliteratura ou as refrações exercem um papel ancilar (auxiliar), a qual pode designar qualquer texto pertencente a determinado

gênero literário. A metaliteratura pode proporcionar o crescimento e a sobrevivência dos textos ou determinar o seu ostracismo, e o resultado desse papel auxiliar é de que as refrações empurram uma literatura em certa direção. Como afirma Vieira (1996, p. 143):

[...] embora Lefevere adote a teoria dos poli-sistemas, ele imprime uma orientação diferente a essa teoria. Even-Zohar confere dinamismo à sua teoria pela interação dos vários sub-sistemas literários, cada um buscando a posição de domínio nos eixos sincrônico e diacrônico. Lefevere, por outro lado, confere dinamismo à sua teoria pelo conceito de crescimento que é o resultado da interação de fatores intrínsecos e extrínsecos. Ao invés de sub-sistemas literários conflitantes, percebemos em Lefevere que a metaliteratura ou as refrações exercem um papel ancilar. É que elas propiciam o crescimento e a sobrevivência dos textos ou determinam seu ostracismo, e o resultado desse papel ancilar é que as refrações empurram uma literatura numa certa direção.

No entanto, na década de 80, Lefevere substitui o termo *refrações* por *reescrita*, expandindo a sua construção teórica de articulação de poder no sistema. Para o autor, esse termo *sistema* é um termo neutro. Lefevere “designa um conjunto de elementos inter-relacionados que por acaso compartilham certas características que os distinguem de outros elementos não pertencentes ao sistema” (Apud VIEIRA, 1996, p. 143). Segundo Vieira, os sistemas são operados no mecanismo controlado e compartilhado pelos elementos interno e externo a este sistema.

Portanto, para Lefevere (Apud VIEIRA, 1996) o elemento externo é representado por refratores ou reescritores, nesse caso seriam os intérpretes, críticos, revisores, professores de literatura, etc., esses reprimem certas obras que contrariam a visão predominante do que deve ser a literatura (a poética) ou do que deveria ser a sociedade (a ideologia), pois esses profissionais tentam adaptar uma obra literária até que a mesma corresponda à poética ou à ideologia da época em que a obra está sendo reescrita. Vieira (1996, p. 144) afirma que para Lefevere a tradução:

[...] é a principal forma de reescrita, porque ela está sujeita a todas as modalidades de restrições; há também o efeito cumulativo, porque a maioria das traduções, além de ser sempre acompanhada por uma introdução (em si, uma forma crítica), é publicada geralmente em antologias, etc. (LEFEVERE, 1985:234). Isso quer dizer, naturalmente, que os textos traduzidos são, na realidade, reescritos de diversas formas ao passarem de uma literatura à outra.

Lefevere (Apud VIEIRA 1996) argumenta que a literatura é reescrita de acordo com o seu público alvo, ou seja, a tradução é realizada para atender ao gosto de seus leitores. Portanto, o leitor retratado por Lefevere, se trata de um leitor cotidiano, um “leitor comum” que não é

exposto a uma literatura como foi escrita, no período em que foi escrita, mas como a mesma foi reescrita por leitores profissionais (tradutores ou reescritores). De acordo com Lefevere, as traduções exercem um papel importante na evolução e interpretação de literaturas, exercendo um papel na manipulação de palavras e conceitos que comportam o poder numa cultura.

Assim, na concepção de tradução como reescrita, essa tradução é potencialmente subversiva, pois os tradutores podem se apoiar na autoridade de escritores considerados grandes e respeitados pelos leitores, tanto que Lefevere acentua em seus trabalhos a consideração do poder e da autoridade dos escritores, afirmando que:

A consideração do poder e da autoridade tende a se acentuar nos trabalhos de Lefevere. Ela se torna notadamente marcante no seu artigo de 1990, sobre a genealogia da tradução no Ocidente, quando ele enumera as categorias básicas da história da tradução, dentre elas: a autoridade do indivíduo ou da instituição que comissionam e, posteriormente, publicam a tradução; a autoridade do texto a ser traduzido; a autoridade do escritor do original; a autoridade da cultura receptora da tradução; a imagem que uma tradução cria do original, seu autor, sua literatura e cultura; etc. (*Apud* VIEIRA, 1996, 145).

De acordo com Vieira (1996), a literatura expande-se, e, é todo o conhecimento acumulado e aumentado que atinge o leitor comum. A partir disso, os indivíduos e as instituições criam refrações e é essa a realidade de uma era dominada pela reprodutibilidade técnica das imagens. Contudo, ao longo dos nossos estudos, percebemos que Lefevere utiliza termos que não encontramos em outros teóricos, como reescritores, leitores profissionais e leitores não profissionais, os quais são mais intensificados em suas teorias sobre a tradução como reescrita. Entendemos que quando Lefevere cita *reescritores*, ele está se referindo aos tradutores, da mesma maneira que é criado o termo *leitores profissionais*, e esse termo na verdade é tradutor que conhecemos. Já os leitores não profissionais são leitores comuns, as pessoas que buscam o conhecimento nas literaturas e interpretam a sua maneira e perspectiva.

DIALOGISMO ENTRE ADAPTAÇÃO E AS TEORIAS BAKHTINIANAS

Para Hutcheon (2011) as adaptações estão presentes em todos os lugares nos dias de hoje, pois quando falamos em adaptação nos remetemos apenas as cinematográficas, mas de acordo com Hutcheon (2011), temos diversos tipos de adaptação que estão no nosso cotidiano: nas telas da televisão com uma novela, série ou filme; nos palcos do musical e do teatro dramático; na internet; nos romances e quadrinhos; nos fliperamas e também nos parques temáticos mais próximos de cada um de nós. Portanto, podemos ter adaptação em todos os

lugares, é claro que, vai depender dos nossos conhecimentos sobre o objeto. Percebe-se que tudo realizado nos dias atuais são adaptações de algo já feito há anos atrás, só podemos observar esse fato se tivermos conhecimento prévio da temática abordada e não importa o meio utilizado para essa adaptação, pois, é válido, pode ser através de um romance, novela, música, filme, basta ter uma visão aguçada.

Na adaptação cinematográfica o diretor pega um roteiro já adaptado de uma obra literária e a partir dele vai ter a sua própria criação, o filme adaptado do ponto de vista do diretor. Diante da questão, podemos ver o diretor como o autor, assim, nos remete a abordagem sobre autor e autoria de Faraco (2010) com base nas teorias bakhtinianas. Segundo Faraco (2010) o autor-criador pode ser entendido por uma posição estético-formal, cuja característica central está em materializar uma certa relação axiológica (ciência de valores) com o herói e seu mundo. Essa relação axiológica é possível devido as muitas avaliações sociais que circulam em uma determinada época e cultura. Assim, por meio do autor-criador que o social, o histórico, o cultural se tornam elementos intrínsecos do objeto estético.

Faraco (2010) assinala que, para Bakhtin “a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas interrelações responsivas”. Portanto, todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas. O trabalho do diretor em tornar em imagens movimentos, envolvendo outras pessoas, que um pouco complexo, pois é o diretor que vai dar vida, movimento. Quando assistimos um filme no cinema, não imaginamos o quanto o diretor bateu cabeça para que aquelas imagens que vemos ficassem perfeitas e que o proposito por trás dessas imagens sejam atingidas. Para isso, o diretor tem que levar em consideração o contexto a qual a obra de origem foi realizada e procurar em sua criação demonstrar o espaço e o contexto sócio histórico em um tempo totalmente diferente ao qual a obra foi construída.

Por adaptação podemos compreender como uma transcrição de linguagem equivalente a uma transposição de substância, ou seja, a transcrição da linguagem irá alterar o suporte linguístico utilizado para se contar uma história e, essa alteração ocorre no momento em que o conteúdo é expresso em outra linguagem, dentro de um processo de criação com base no maior ou menor aproveitamento da obra original.

Segundo Hutcheon (2011) as adaptações são criações tão inferiores e secundárias, pois estão presentes em nossa cultura em número cada vez maior e, é notável que são realizadas apenas para fins comerciais. A adaptação pode ser considerada uma leitura da obra original, no entanto, adaptar não é apenas efetuar as escolhas de conteúdo, é trabalhar, modelar uma narrativa em função das possibilidades inerentes ao meio. A questão de originalidade e

fidelidade, percebe-se a tentativa de depreciar o filme adaptado de uma obra literária na concepção da obra como original e da adaptação como uma cópia.

Se formos considerar uma das partes “original” logo classificará a outra como um subproduto, adotando a posição de inferioridade da segunda em relação à primeira. Stam (2005, p. 04) afirma que “Originalidade completa, como consequência, não é possível nem desejável. E se a ‘originalidade’ na literatura já é subestimada, a ofensa em trair esta originalidade, por exemplo, através de uma adaptação ‘infidel’ é ainda mais”.

É necessário enxergarmos a adaptação não como um objeto subordinado a sua obra fonte e sim entendermos essa obra como uma nova, um resultado, outro produto criativo, com suas próprias especificidades. Desse modo, a adaptação sugere que como qualquer texto literário, pode-se gerar um número infinito de leituras, pois um romance pode ter diversas adaptações, dependendo do contexto social, histórico e cultural.

Assim, Stam (2000) propõe o entendimento do processo de adaptação como uma forma de *dialogismo intertextual*, sugerindo, portanto, que todas as formas de texto, na verdade, são intersecções de outras faces textuais. Portanto, Stam (2000, p. 64) afirma que:

As infinitas possibilidades geradas por todas as práticas discursivas de uma cultura, toda a matriz de expressões comunicativas nas quais o texto artístico está situado, que alcançam o texto não somente por meio de influências reconhecíveis, mas também por meio de um processo sutil de disseminação.

A intertextualidade possibilita transcender os limites do conceito de “fidelidade”. O cinema encarado de forma intertextual nos remeterá a outras formas de arte. Sendo assim, as adaptações não devem ser encaradas como cópias, mas sim, como traduções intersemióticas, transmutações, hipertextos, todos derivados de um ou vários textos de partida, podendo ter ou não uma origem específica na intrincada rede dialógica de sentidos. Desta forma, percebe-se que as pressuposições de Stam ecoam a obra de Mikhail Bakhtin que considera:

[...] Cada enunciado [como] pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Para Bakhtin (2003), o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem e o princípio do enunciado. Então, pode-se afirmar que todo enunciado é constituído a partir de

outro, uma réplica desse outro. Portanto, um enunciado é heterogêneo, devido a revelação de duas posições, a sua e aquela em oposição á qual ele se constrói. Assim, Para Fiorin (2010) as relações dialógicas podem ser contratuais ou polêmicas, divergentes ou convergentes, de aceitação ou recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desentendimento, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto.

Dessa forma, conforme Fiorin (2010) pode-se ter a ideia da construção do texto através da intertextualidade. Porém, o texto não pode ser mais entendido como único, inédito, inquestionável – ligado a metafísica da verdade. No final do século XIX, a ideia de texto passou a estabelecer na medida em que é prática significante, em que desconstrói a língua, em que é o lugar da construção do sujeito, em que seu modo de funcionamento real é a relação constitutiva como outros textos, poderia facilmente recobrir aquilo que entendemos por discurso. A intertextualidade está relacionada aos textos que resultam do processo de enunciação e a interdiscursividade refere-se ao processo discursivo em si. Estes dois fenômenos referem-se à pluralidade de vozes que permeia o processo textual e discursivo.

Para Bakhtin a Intertextualidade é um tipo particular de interdiscursividade em que se relacionam os textos de materialidades distintas. A intertextualidade pode ser compreendida como o diálogo entre textos, ou seja, a presença de um texto em outro, ao passo que a interdiscursividade constitui uma memória discursiva que forma um sentido global para a atividade discursiva.

Para Stam (2000) as adaptações seriam um fruto de uma rede intertextual, mas ainda assim, um novo texto. Ao analisarmos adaptações, seria produtivo, questionarmos sobre quais os intertextos evocados pela obra fonte e pelo filme adaptado, pois, além de buscarmos sinais do romance que foi escolhido ou ignorado pelo adaptador ao produzir uma adaptação cinematográfica. Sendo assim, deixaríamos as críticas em cima das adaptações, isso, com base em visões moralistas e hierárquicas de ambas as artes e passaríamos a estudá-las de forma mais contextualizada a partir de seu processo de criação, sendo este um processo puramente intertextual e dialógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemos uma breve discussão sobre temáticas ligada as adaptações cinematográficas a partir de uma obra literária, fazendo uma relação entre as mesmas. Objetivamos, também, abordar questões envolvendo as teorias sobre a adaptação de obras literárias para o cinema e a relação com as teorias bakhtianas.

Percebe-se que procuramos mostrar um pouco sobre as questões de fidelidade/originalidade de uma obra, como nas discussões dos teóricos como Stam, Milton, Hutcheon e Bakhtin. Percebemos que as teorias abordadas fazem diálogo com as teorias Bakhtinianas, nas quais vimos que nenhum texto é original, pois para podermos criar nosso próprio texto temos que procurar um outro, o texto fonte para nos basearmos. Isso fica claro no presente trabalho, para realização do mesmo foi necessário buscar outros vários textos. Assim, vemos as adaptações como leituras que fazemos da obra literária e criamos a nossa própria obra. Conforme Bakhtin nos mostra que o discurso pode ser como um cruzamento de discursos, no qual está presente a menos um outro discurso, ou seja, o discurso do outro.

Então, concluímos que a adaptação cinematográfica é fruto de uma rede intertextual, na qual estão envolvidos vários fatores, dentre eles, sociais, históricos e culturais, como também, a época e o contexto social em que a obra foi escrita. Enfim, mostramos um pouco sobre como é visto pelos teóricos a questão das adaptações, dentre elas, como foco as produções cinematográficas, as obras literárias sendo reescritas e apresentadas nas telas dos cinemas, buscando o dialogismo com as teorias bakhtianas que, como percebemos, vão de encontro aos conceitos sobre adaptações cinematográficas.

REFERÊNCIAS

- ARROJO, R. As questões teóricas da tradução e a desconstrução do logocentrismo: algumas reflexões. In: ARROJO, R. (Org.) **O Signo desconstruído**. São Paulo: Pontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CORSEUIL, A. R. Literatura e cinema. In: BONNICI, T., ZOLIN, L. O. (Org.) **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2003.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 1 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.
- MASCARENHAS, R. O. **O auto da compadecida em transmutação: a relação entre os gêneros circo e auto traduzida para o sistema audiovisual** (Dissertação de Mestrado). Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, do Centro de Humanidades, da Universidade do Estadual do Ceará, 2006.
- MILTON, J. **Tradução: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção leitura e crítica)
- JOHNSON, Randal. **Literatura e cinema. Macunaíma: do modernismo na literatura ao cinema novo**. Queiroz editor. São Paulo, 2003.
- RIBEIRO, E. S. **A relação cinema-literatura na construção da simbologia do Anel na obra O Senhor dos Anéis: uma análise intersemiótica** (Dissertação de Mestrado). Curso de

- Mestrado em Linguística Aplicada, do Centro de Humanidades, da Universidade do Estadual do Ceará, 2007.
- STAM, R. Beyond fidelity: the dialogics of adaptation _In: NAREMORE, James. (org.). **Film Adaptation**. New Jersey: Tutgers University Press, 2000.
- _____. **Literature through film**: realism, magic and the art of adaptation. United States of America: Blackwell Publishing, 2005.
- VIEIRA, E. R. P. André Lefevere: a teoria das refrações e da tradução como reescrita. In: VIEIRA, E. R. P. (Org.) **Teorizando e contextualizando a tradução**. Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG, 1996.

ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ESCOLA: UM CAMINHO PARA SIGNIFICAÇÃO DA GRAMÁTICA

Daniel Soares Dantas¹

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande e graduado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras. Especialista em Linguagem e Ensino pela Faculdade São Francisco da Paraíba. E-mail: danieldantas513@gmail.com
Adriana Sidralle Rolim-Moura²

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e Docente da UAL/CFP da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: adrianasidralle@hotmail.com

RESUMO

A evolução dos estudos sobre a língua traz para as escolas uma nova metodologia a ser trabalhada, descartando uma visão puramente estruturalista da língua, trabalhada de forma descontextualizada, para um ensino em que o aluno pode participar ativamente na construção dos seus conhecimentos. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é investigar acerca de como ocorre a aprendizagem dos conteúdos gramaticais na escola, sob a influência do processo de construção da reflexão sobre a língua e seus usos sociais, bem como estudar sobre o ensino e aprendizagem de gramática com foco no uso. Para fundamentar a pesquisa nos embasamos principalmente em: Bakhtin (1998); Antunes (2003) e Travaglia (2009). A metodologia da pesquisa é bibliográfica de cunho qualitativo no que se refere a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Como resultado dessa pesquisa, constatamos que o ensino da gramática, em grande parte, ainda está atrelado ao método tradicional. Por isso, a importância dessa pesquisa ao trazer uma reflexão para o fazer pedagógico do docente de língua portuguesa no ensino fundamental II.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Reflexão. Uso.

RESUMEN

La evolución de los estudios sobre la lengua trae a las escuelas una nueva metodología a ser trabajada, descartando una visión puramente estructuralista de la lengua, trabajada de forma descontextualizada, para una enseñanza en la que el alumno puede participar activamente en la construcción de sus conocimientos. En este contexto, el objetivo de este trabajo es investigar acerca de cómo ocurre el aprendizaje de los contenidos gramaticales en la escuela, bajo la influencia del proceso de construcción de la reflexión sobre la lengua y sus usos sociales, así como estudiar sobre la enseñanza y el aprendizaje de gramática con foco en el uso. Para fundamentar la investigación nos basamos principalmente en: Bakhtin (1998); Antunes (2003) y Travaglia (2009). La metodología de investigación cualitativa es la naturaleza de la literatura en cuanto a la lengua portuguesa en la Educación Primaria. Como resultado de esta investigación, constatamos que la enseñanza de la gramática, en gran parte, todavía está ligada al método tradicional. Por lo tanto, la importancia de esta investigación para poner algunas preguntas a la práctica pedagógica de la enseñanza de la lengua portuguesa en la enseñanza primaria II.

Palabras-clave: Enseñanza de Gramática. Reflexión. Usos.

1 INTRODUÇÃO

Desde que vieram a público os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, a Língua Portuguesa enquanto componente curricular da educação básica passou por algumas reestruturações. Trata-se de outro direcionamento, aquele que se

distancia do tecnicismo meramente focado em regras gramaticais. O ensino da língua, em muitas escolas, tem sido prescritivo, destacando o certo e o errado, desvinculado de qualquer utilização de prática contextualizada. Nesse contexto, o ensinar para desenvolver competências e habilidades não se faz presente, uma vez que a reflexão sobre a língua, que deve ser o foco das aulas, não acontece.

A norma culta revela a noção do falar e escrever de acordo com o padrão socialmente estabelecido, constituindo uma representação daquilo que seria falar exemplar. Isso mostra ainda mais uma tentativa, que em muitas escolas se torna realidade, de prescrever as aulas de Língua portuguesa, pois tal normatividade segue um padrão legitimado, impedindo, pois, a expressão e a valorização do conhecimento prévio do aluno em termos de língua e linguagem. Antunes (2007, p. 47), ao falar sobre o caráter normativo do tratamento da língua, afirma que “há um contraste, embora não tão explícito, entre a norma culta e a norma popular, que caracteriza a primeira como certa e a segunda como errada”. A autora destaca ainda que:

É por meio do domínio da língua que o sujeito torna-se participativo, atuando criticamente em sociedade, podendo dela ser protagonista no que diz respeito à opiniões e transformações sociais veiculadas pela argumentação. Nesse contexto, a escola, enquanto lugar de discussões acerca dos aspectos formais e informais da língua cumpre o importante papel de expandir, ao longo de toda vida escolar do aluno, a sua capacidade de ler diferentes textos com ênfase na interpretação, produzir textos os quais sirvam para comunicar com eficácia e circular nos diferentes contextos de presença da escrita.

Nesse contexto, tornar o aluno competente no uso de sua própria língua não se resume ao trabalho com os aspectos simplesmente gramaticais, descontextualizados da realidade ou interesses, restringindo-se à classificação entre o certo e o errado. Ensinar para a competência requer um olhar apurado sobre o que se ensina e seu nível de relevância para a vida do sujeito envolvido nessa relação entre a língua e suas reflexões no espaço escolar. E é disso que este capítulo versará ao tentar mostrar que é possível um ensino de língua materna com foco no uso, a partir de uma proposta metodológica elaborada com base na aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, os objetivos deste trabalho são: investigar acerca de como ocorre a aprendizagem dos conteúdos gramaticais na escola, sob a influência do processo de construção da reflexão sobre a língua e seus usos sociais, bem como estudar sobre o ensino e aprendizagem de gramática com foco no uso. Os aportes teóricos estão embasados nas pesquisas de Bakhtin (1998), Antunes (2003) e Travaglia (2009),

enquanto a metodologia é uma pesquisa bibliográfica, embasada em livros e sites de fontes oficiais, sob uma abordagem qualitativa, com o intuito de compreender que metodologia é utilizada para o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no uso, para a construção da aprendizagem.

A organização do trabalho consta de dois capítulos. No primeiro apresentamos um panorama do cenário atual do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, trazendo um breve histórico da gramática normativa e como esse tipo de escolha gramatical vem se instaurando como a forma mais privilegiada no ensino de Língua Portuguesa. No segundo capítulo, contrastamos a ideia apresentada no primeiro, valendo-nos de uma proposta para reflexão metodológica, visando um trabalho com foco no uso. Ambos os capítulos têm por função desenvolver o pensamento crítico para buscar respostas ao seguinte questionamento: como tornar o ensino de gramática significativo e, sobretudo, focado nas práticas sociais de uso da Língua? Para tal investigação optamos pela pesquisa de cunho bibliográfico e falas constantes de professores para, então, relacionar ao tema em questão.

2 CENÁRIO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

As discussões acerca da normatização linguística são bastante recentes e elas ainda têm um longo caminho a percorrer. Os registros sobre sua ocorrência datam de mais de vinte séculos, mais precisamente, dos estudos de filólogos na Alexandria (séc. II e I a.C.), que visavam encontrar as normas linguísticas que regiam as principais obras literárias da língua grega, para que pudessem ser estabelecidas como regras linguísticas a serem seguidas naquela língua, dando assim origem às primeiras gramáticas normativas. Desde então, a norma linguística esteve intimamente ligada à gramática normativa, uma vez que esta surgiu com o propósito de padronizar o uso da língua escrita. Ela nasce, portanto, com viés de didatização. (SOUZA, 2010).

Vale esclarecer, no entanto, que trabalhos linguísticos anteriores aos dos alexandrinos eram de caráter filosófico e careciam de análise das línguas, diferentemente do que ocorre com os estudos que deram origem à gramática normativa. No entanto, Neves (2004) faz a ressalva quanto ao fato de que os conceitos nos quais se ancora a gramática normativa – o verdadeiro e o falso – já estavam presentes nas discussões filosóficas anteriores ao surgimento da gramática normativa. A autora reforça essa

afirmativa com uma análise dos principais textos que tratam de questões da língua, datados de períodos anteriores aos dos estudos prescritivo-normativos da língua grega.

Como exemplo, a pesquisadora cita Crátilo, célebre obra de Platão (428-347 a.C.), em que, conforme afirma a autora, a questão da justeza do nome não teria sido o cerne da discussão, mas, sim, a da relação entre “convenção e natureza”, em última instância, onde se manifesta o verdadeiro e o falso. Nos estudos linguísticos da contemporaneidade, a o verdadeiro e o falso em língua estão igualmente presentes através da norma explícita, que é convencionada, e das normas implícitas, que são naturais ao falante.

Também na obra de Aristóteles, *Da Interpretação*, (348-322 a.C.), esse teria sido o ponto principal, uma vez que a ideia central seria a relação entre as palavras escritas e os estados da alma. Ao contrário da obra platônica referenciada anteriormente, esta mostra que as palavras são convencionais, ou seja, um reflexo da alma, uma criação do homem. Assim,

Não há que buscar adequação ou inadequação nos nomes [como o fizera Platão] já que eles são simplesmente simbólicos. É na composição (synthesis) deles e na separação (diaíresis) entre eles que há verdade ou erro. (NEVES, 2004, p. 29).

Essa busca pela verdade nas palavras e pelas palavras também teria encontrado lugar no estoicismo (séc. III a.C.), pois, para os estóicos, “[...] o fundamental é falar adequadamente. A linguagem tem de ser reta, justa, para ser natural, o que constitui o ideal estóico.” (Ibid., p. 30). Podemos constatar, ainda, nessas obras, os conceitos de justeza e adequação linguística, que viriam a ser, mais tarde, o ideal buscado pelas gramáticas. Assim, para que as regras das gramáticas normativas levassem os textos a esse ideal de língua, elas somente poderiam basear-se nos grandes escritores literários. Essa é uma tradição que se estende às gramáticas de nossos tempos. Basta folharmos tais compêndios e nos depararmos com exemplificações extraídas dos grandes clássicos da literatura, seja ela portuguesa ou brasileira.

Podemos dizer, assim, que a concepção fundadora da gramática já esteve presente nas obras filosóficas anteriores ao surgimento desta. A constituição da gramática normativo-prescritiva inaugura, pois, uma nova forma de estudar os fatos da língua, porque “pela primeira vez – na obra dos alexandrinos – se encontra uma atividade técnica de trabalho com a língua.” (Ibid., p. 31).

Desde que vieram a público os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, a Língua Portuguesa enquanto componente curricular da educação básica passou por algumas reestruturações. Trata-se de outro direcionamento, aquele que se distancia do tecnicismo meramente focado em regras gramaticais. O ensino da língua, em muitas escolas, tem sido prescritivo, destacando o certo e o errado, desvinculado de qualquer utilização de prática contextualizada. Nesse contexto, o ensinar para desenvolver competências e habilidades não se faz presente, uma vez que a reflexão sobre a língua, que deve ser o foco das aulas, não acontece. Tal prática tem emudecido o aluno, como bem afirma Ferrarezi (2014, p.13, grifo do autor):

Nossas escolas são extremamente silenciosas. Haveria por aí alguma exceção verdadeiramente significativa? Deve haver. Não conheço, mas gostaria de conhecer. Falo do silêncio. Mas, não do silêncio da boca, apenas. É preciso compreender o silêncio de uma forma mais ampla para entender o que quero expressar. Na verdade, os professores desses alunos, especialmente os de língua materna, estavam tão ocupados ensinando gramática a as demais “antes do silêncio” que não houve tempo para deixar que esses alunos desenvolvessem os ruídos que fazem a vida ser vida.

A respeito da afirmação supracitada, cabe ressaltar que não é apenas do professor de língua materna a responsabilidade de desenvolver a competência linguística, visto que, todas as outras disciplinas estão, até certo ponto, implicadas nesse processo, pois é a partir da língua, seja na modalidade oral ou escrita, que se acessa a todas as outras formas de conhecimento. Pensar dessa forma é almejar uma escola comprometida com a formação integral e interdisciplinar, na qual a responsabilidade com a aprendizagem significativa é de todos. Portanto, é de inteira responsabilidade da escola como um todo desenvolver a competência comunicativa do aluno.

A norma culta revela a noção do falar e escrever de acordo com o padrão socialmente estabelecido, constituindo uma representação daquilo que seria falar exemplar. Isso mostra ainda mais uma tentativa, que em muitas escolas se torna realidade, de prescrever as aulas de Língua portuguesa, pois tal normatividade segue um padrão legitimado, impedindo, pois, a expressão e a valorização do conhecimento prévio do aluno em termos de língua e linguagem. Antunes (2007, p. 47), ao falar sobre o caráter normativo do tratamento da língua, afirma que “há um contraste, embora não tão explícito, entre a norma culta e a norma popular, que caracteriza a primeira como certa e a segunda como errada”. A autora destaca ainda que:

Sabemos que todos somos cultos ou temos cultura, como defende a antropologia, no sentido de que criamos, ao longo da história, nossas formas de vida, nossas representações e manifestações simbólicas presentes nas mais triviais atividades do cotidiano, inclusive naquelas atividades ligadas ao uso da linguagem falada ou escrita. É salutar, portanto, que estejamos atentos ao risco de restringir o uso do termo *culto* àqueles itens vinculados aos grupos sociais mais favorecidos. (Ibid., p. 88, grifo da autora).

É importante lembrar que os manuais didáticos contribuem, de certa forma, para que a escola valorize a gramática normativa, esquecendo completamente que a língua é um organismo vivo que independe de qualquer passo a passo de como esta deve acontecer e, sobretudo, qual será a contribuição do ensino de Língua portuguesa para a formação de um sujeito crítico. Não deve ser os manuais os determinantes da concepção de linguagem que subsidiará e norteará a prática; isso pode colocar o ensino e a aprendizagem significativos em risco, pois a espontaneidade e o olhar para as várias vertentes da comunicação humana não fariam parte da pauta das discussões em sala de aula. O manual didático não é, pois, um inimigo das aulas de língua materna, mas algo que deve ser encarado com mais maturidade por parte dos professores, entendendo que privilegiam, em sua maioria, a norma-padrão da língua, estabelecendo um abismo entre o discurso teórico e uma prática efetiva em sala de aula.

Dessa forma, ensinar na perspectiva prescritiva, valorizando o certo, o culto, o “normal”, objetiva único e exclusivamente imergir o aluno em atividades linguísticas com foco nas considerações entre certo e errado, sendo inaceitáveis quaisquer formas de expressões que fujam da forma. Em algumas práticas, os desvios da norma-padrão da língua são encarados como um grave erro cometido por quem o faz. É importante frisar que na vida, em suas mais diversificadas situações, a comunicação não ocorre nessa linearidade tão divulgada pela gramática normativa, pois como podemos observar, o sujeito busca de forma natural os desvios para que a comunicação aconteça. Metaforicamente falando, a norma-padrão seria uma estrada que leva ao longe, mas que não permite enxergar outras possibilidades de se trilhar; os desvios dessa norma, por sua vez, são as vertentes dessa estrada que, a depender das escolhas do indivíduo, poderá levá-lo tão longe quanto a primeira, e, ainda, por um caminho mais curto e menos doloroso.

No que se refere ao trabalho com a gramática nas escolas, Antunes (2003, p. 31-33) elenca as seguintes formas de tratamento didático:

Uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada,

portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia;

Uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir e lição, para virar exercício;

Uma gramática de irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes [...];

Uma gramática de excentricidades, de pontos de vista refinados, mas muitas vezes, inconsistente, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que, apesar de estarem nos compêndios da gramática, estão fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua;

Uma gramática voltada para a nomenclatura e classificação das unidades; portanto, uma gramática dos nomes, das classes e das subclasses [...];

Uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente "fixada" num conjunto de regras que, conforme consta nos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis [...];

Uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com marcar o "certo" e o "errado", dicotomicamente extremados [...];

Uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua.

Essa gramática instaurada em muitas realidades escolares da qual a autora se refere, sinaliza para uma urgente reflexão acerca do ensino e como este deve acontecer, visando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à comunicação. Aparentemente parece ser impossível aplicar, na prática, ideias provenientes das novas discussões acerca do ensino de gramática na escola, haja vista que os desafios do dia a dia são inúmeros. Primeiramente, há que se quebrar paradigmas e instaurar, com base em estudos e planejamento, uma nova oportunidade de contato e vivência com a língua materna.

Não se trata de fazer uma substituição da gramática normativa pela análise linguística, principalmente à luz da justificativa de ser mais eficiente e mais eficaz a segunda proposta. Enfim, é preciso ir mais além: revelar a consistência e a amplitude em mostrar ao aluno a língua em sua modalidade viva, isto é, possível e alcançável. Ferrarezi (2014, p. 34, grifo do autor) afirma que:

As secretarias de educação pagam caro por cursos de aperfeiçoamento e obrigam os professores a fazê-los. Nesses cursos, expoentes da teoria educacional brasileira ensinam "como se deve ensinar". Depois, os professores voltam para suas salas, retomam a rotina do dia a dia por décadas e jogam o "aperfeiçoamento" fora, já que os currículos que eles têm que cumprir não permitem que o conhecimento "moderno" seja aplicado. No máximo, o que se vê são pequenas e temporárias tentativas de alguma mudança na metodologia do ensino e um ou outro conteúdo,

mas o grosso da desgraça se mantém, porque está “amarrado” por um currículo equivocado.

Algumas discussões acerca das inovações no ensino de gramática para a aprendizagem significativa mostram que a novidade, quase sempre, está em um ou outro conteúdo de natureza morfológica ou sintática, que passa a ser explorado do ponto de vista semântico ou da linguística textual, valorizando também a análise discursiva. Outros conteúdos preestabelecidos pelos manuais didáticos nem passaram ainda por tais transformações na maneira de o professor mediar ou facilitar a sua compreensão por parte do aluno, sendo, pois, trabalhados de maneira convencional. É preciso se pensar a respeito do currículo e sua relevância para as práticas sociais. Sobre essa questão, Ferrarezi ressalta:

Os currículos ainda hoje adotados em nossos estabelecimentos correspondem a currículos de várias décadas atrás. São fundamentados na ideia de que o ensino de gramática normativa é suficiente e adequado para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e, justamente por isso, não trazem nenhuma atividade representativa de valor social [...] Apenas regras e regras e regras e a permanente pressuposição de que o silêncio é a melhor forma de se aprender a ler, escrever, falar e ouvir. (2014, p. 34).

Sabemos que a gramática que se ensina hoje em muitas escolas é demonstrada como aquela que concentra e detém todas as regras de uso de uma língua. Tudo parte da gramática, como se fosse ela o início e o fim do pensamento acerca da comunicação. Vale lembrar que a língua, enquanto meio de comunicação, veio antes de toda e qualquer regra gramatical, sendo organizada por esta para atender as necessidades dos padrões sociais e culturais, arraigados na história. Antunes (2007, p. 63) afirma: “Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso.” Pensando dessa forma, ensinar gramática perde o sentido, já que o sujeito, ainda que inconscientemente, já domina tais mecanismos e estruturas.

Nesse contexto, não é papel do professor julgar que apenas a norma culta segue fidedignamente uma gramática. Pensar assim é reduzir a reflexão sobre a língua à listagem de regras e/ou pensá-la do ponto de vista estético. Ser competente gramaticalmente é saber fazer escolhas para uma comunicação eficaz, capaz de transmitir qualquer mensagem, cumprindo o seu objetivo e função social.

3 ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NO USO

É por meio do domínio da língua que o sujeito torna-se participativo, atuando criticamente em sociedade, podendo dela ser protagonista no que diz respeito às opiniões e transformações sociais veiculadas pela argumentação. Nesse contexto, a escola, enquanto lugar de discussões acerca dos aspectos formais e informais da língua cumpre o importante papel de expandir, ao longo de toda a vida escolar do aluno, a sua capacidade de ler diferentes textos com ênfase na interpretação, produzir textos os quais sirvam para comunicar com eficácia e circular nos diferentes contextos de presença da escrita.

Tornar o aluno competente no uso de sua própria língua não se resume ao trabalho com os aspectos simplesmente gramaticais, descontextualizados da realidade ou interesses, restringindo-se à classificação entre o certo e o errado. Ensinar para a competência requer um olhar apurado sobre o que se ensina e seu nível de relevância para a vida do sujeito envolvido nessa relação entre a língua e suas reflexões no espaço escolar. É disso que este tópico versará: tentar mostrar que é possível um ensino de língua materna com foco no uso, a partir de uma proposta metodológica elaborada com base na aprendizagem significativa.

O plano de aula elaborado sobre as orações simples e complexas mostra a importância de se fazer escolhas, durante o uso, de sentenças para tornar clara a compreensão daquilo que se deseja verbalizar. O que há de significativo é a ideia de tornar o aluno consciente para este uso. Trata-se de uma reflexão acerca da comunicação, transformando o conteúdo posto em conhecimento adquirido.

Para tornar o aprendizado ainda mais dinâmico e contextualizado, utilizamos o gênero anúncio publicitário, iniciando com a exploração do mesmo, a partir de questionamentos que visam desenvolver a interpretação das entrelinhas, além de provocar uma análise dos elementos não verbais.

A escolha do conteúdo do cartaz também deve ser pensada. Uma campanha de motivação para o uso do capacete no trânsito, proposta pelo cartaz trabalhado na aula, revela uma preocupação em humanizar a aula, tornando o conteúdo contribuinte para esse processo, uma vez que o foco deixa de ser único e exclusivamente a gramática e dá lugar a uma visão de mundo abrangente, valorizando o conhecimento prévio e as instigando as capacidades para a argumentação no momento de exploração do gênero. Ao questionar o público-alvo da campanha, certamente os alunos dirão que se destina a motoristas. O

professor, por sua vez, ampliará a discussão valendo-se da importância de todos nós, motoristas ou não, entrarmos na luta pela conscientização do outro.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA COM FOCO NO USO

Toda e qualquer forma de comunicação humana necessita, para ser eficaz e compreensível, fazer uso de determinados recursos linguísticos que cumprem a função de evitar ambiguidades na mensagem que se quer transmitir (a menos que seja a intenção do enunciador, em casos específicos quando se utiliza de figuras de linguagem). Constantemente, nas várias situações de interação entre sujeitos, os enunciados precisam, a depender do contexto, ser argumentados, seja qual o for o seu objetivo. Isso porque, algumas vezes, uma única oração, marcada por uma ocorrência verbal dentro de seus limites, não é suficiente para a construção eficaz do enunciado e da mensagem que se pretende transmitir entre interlocutores.

De acordo com os estudos sobre oração simples e complexa, fundamentados em Mário Perini (1995, p. 67), “[...] a oração consiste em um enunciado que possui, dentro de seus limites, pelo menos um verbo”, sendo ele o predicado, parte indissociável e, às vezes, um sujeito. Tais orações podem ser classificadas, ainda segundo o autor, como simples, quando não contém, ela própria, outras orações, marcada pela presença de um único verbo, assim como em:

André cozinha bem.

A significação do enunciado volta-se para uma única ação: de cozinhar; ou complexas, contendo dentro de seus limites uma outra oração, isto é, mais de um verbo, como em

André cozinha bem e é feliz com a profissão.

Vale ressaltar que em orações como

Maria vai dormir cedo.

Há apenas uma única ocorrência verbal, pois os verbos *vai (ir)* e *dormir* se unem para construir uma única ideia futura que pode ser substituída por *dormirá*. A essa realização dá-se o nome de predicado complexo.

Portanto, as orações, simples ou complexas, possuem sentido completo. No contexto da comunicação verbal, quando esta se dá através da palavra, na língua falada, a oração é demarcada pela entonação, que é uma avaliação apreciativa feita pelo falante

para expressar sua intenção. Na escrita, usa-se recursos gráficos de pontuações (ponto-final, exclamação e interrogação, por exemplo). Seja na fala ou na escrita, cabe a reflexão sobre a construção de sentenças para uma comunicação inteligível, na qual se transmita com segurança e clareza aquilo que se quer deixar como mensagem.

O plano de aula que segue tenta mostrar, de forma concreta, como o professor pode tratar a temática com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

PLANO DE AULA

TEMA:

Diferenciando oração simples de oração complexa

OBJETIVOS:

Geral:

Diferenciar entre orações simples e orações complexas.

Específicos:

Identificar as marcas que estruturam a oração simples e a oração complexa;

Relacionar o período simples com o período composto;

Refletir sobre a construção de sentenças para uma comunicação eficaz.

CONTEÚDOS:

Oração simples e oração complexa

METODOLOGIA:

A aula será iniciada com a leitura de um anúncio produzido pela empresa HONDA, fabricante de carros e motos. Tal anúncio leva o leitor a refletir sobre os riscos em não usar o capacete no trânsito. O mediador fará alguns questionamentos a fim de explorar o conteúdo do anúncio. Para tanto, serão levados em conta os elementos verbais e não verbais.

Figura 1 - Cartaz de campanha publicitária



Fonte: Disponível em: <http://www.clubedecriacao.com.br>.

Após o momento de interpretação do texto, serão explorados os aspectos gramaticais, ainda a partir de questionamentos dirigidos à turma para a construção do conceito de oração simples e oração complexa. Dentre os questionamentos referentes à análise gramatical estarão: O que define no texto a sua principal finalidade? Que relação o enunciado estabelece entre “passar a mão” e “pensar duas vezes”?

A partir desses e de outros questionamentos (a depender da interação da classe) espera-se que a turma perceba que uma ação está intimamente ligada à outra para a construção do enunciado e da mensagem que o anúncio pretende transmitir ao interlocutor. Isto é, para que o anúncio cumprisse a sua função, uma única oração não seria suficiente, necessitando, pois, de outra, dentro da mesma estrutura, para a efetivação e entendimento da mensagem central do anúncio.

Pedir que os alunos analisem as ocorrências verbais presentes no anúncio, de forma separada, para perceberem que, isoladamente, “*Passe a mão aqui*” e “*Pense duas vezes*”, são orações simples, pois não contém, elas próprias, outras orações, logo, a mensagem que a campanha pretende passar não será efetivada. Cabe ressaltar para os alunos que a sintaxe está implicada na semântica, assim esses dois aspectos da língua serão abordados “lado a lado”.

Após essa análise, solicitar que voltem à estrutura conjunta do enunciado “*Passe a mão aqui e pense duas vezes*”. Questioná-los acerca de quantas orações estão contidas nesse período. Normalmente, o aluno do 9º ano poderá dizer que há duas orações, pela

presença de dois verbos, o mediador deverá enfatizar que toda a sentença constitui uma oração, que se subdivide em mais duas, separando-as.

Dar outros exemplos no quadro para serem analisados juntamente com os alunos. Explicar o que é um predicado complexo. Apresentar algumas orações simples e solicitar eu os alunos transforme-as em orações complexas. Após as transformações, questioná-los: que elemento foi necessário para as transformações de orações simples em orações complexas?

Os alunos serão convidados a produzirem outros anúncios publicitários, em duplas ou trios, a partir de recortes de revistas, nos quais deverão destacar a ocorrência das orações simples e/ou complexas.

Ao final da atividade, já no momento de socialização, pedir que expliquem de que forma tais construções contribuem para a construção do sentido do texto, isto é, das mensagens que desejam propagar.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Quadro branco, pincel para quadro, cartaz com um anúncio publicitário e data show.

AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados de forma individual valendo-se pelo interesse, participação nas discussões, bem como no desempenho cognitivo expressado pelos mesmos na realização de atividades propostas durante a aula e passadas para casa.

Essa abordagem confere à aula uma maior significação, dada a forma como o conteúdo é tratado, baseando-se da preocupação com o uso social. É por meio das relações que os sujeitos manifestam o caráter vivo e dinâmico da língua e isso precisa ser reforçado na maneira como são “ensinados” os conteúdos a fim de que percebam que esse objeto de aprendizagem está em consonância com o que se fala, escuta, ouve e lê.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o cenário atual do ensino de Língua materna está carecendo de transformação em todos os aspectos, sobretudo no tratamento didático, sendo a gramática, desconectada dos usos, o principal instrumento de trabalho nas salas de Ensino

Fundamental. O ensino da língua em muitas escolas tem sido prescritivo, destacando o certo e o errado, desvinculado de qualquer utilização prática.

Vimos que as questões relacionadas ao Ensino de Língua Portuguesa centradas no uso é essencial para a aprendizagem de conteúdos com significado, assim como o trabalho com gêneros textuais para a ampliação do conceito de leitura e produção nas aulas e língua. No que se refere às quatro habilidades necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa, essa deve ser o foco central das aulas e, por último, mas não menos importante, as reflexões sobre a avaliação da aprendizagem com vistas à evolução do aluno e uma análise minuciosa sobre a prática docente.

A grande contribuição das discussões aqui apresentadas se resume à reflexão acerca de que ensinar para a competência requer um olhar apurado sobre o que se ensina e seu nível de relevância para a vida do sujeito envolvido nessa relação entre a língua e suas reflexões no espaço escolar. O professor não é o único responsável pelos possíveis fracassos e sucesso dos alunos, visto que além da escola, outras instâncias estão envolvidas no desenvolvimento integral do indivíduo. Destarte, o professor tem exclusiva responsabilidade pela própria vontade de exercer a sua profissão, entendendo que ser passivo à realidade da sala de aula é esquecer-se que o futuro dos alunos está refletido, também, na sua atitude enquanto professor.

Realizado este trabalho, através das pesquisas feitas, foi possível perceber que o ensino de Língua Portuguesa precisa ser repensado, a fim de cumprir o seu principal objetivo que consiste na formação de leitores e escritores competentes, capazes de agir em diferentes contextos através das competências linguísticas. Trata-se de levar o estudante a uma percepção de que a língua é um organismo vivo e que é preciso ser observado para além de regras e estruturas gramaticais engessadas.

A formação contínua do professor, bem como uma constante avaliação de sua prática são dois desafios que precisam estar em pauta nas discussões acerca da melhoria na qualidade da educação, pois semente com a tomada de consciência de que a sala de aula no século XXI requer novas formas de ensinar e aprender, é que se cumprirão verdadeiramente os objetivos e metas estabelecidas pelos documentos que norteiam o ensino e a aprendizagem. Essa formação ultrapassa os limites da sala de aula e precisa ser constante.

Competir com os avanços tecnológicos e a dificuldade de dialogar com as reais necessidades dos alunos são apenas dois dos muitos desafios enfrentados pela escola para avançar na construção de um ensino de qualidade, veiculado pela modernidade sugerida

pela própria conjuntura educacional e uma aproximação entre os conteúdos trabalhados e as práticas sociais de uso da Língua, a fim de tornar a aprendizagem dos sujeitos envolvidos em algo participativo e dinâmico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

AUSUBEL, D.P. *Psicologia educativa: um ponto de vista cognitivista*. México: Trillas, 1983.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MECSEF, 1998.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2008.

FERRAREZI JR, C. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Unesp, 1997.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Unesp, 2002.

SANTOS, J. C. F. dos. *O desafio de promover a aprendizagem significativa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

SOUZA, M. C. P. S. *Linguística aplicada ao português: sintaxe*. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1995.

ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO ELEITORAL DE LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA NA CAMPANHA ELEITORAL DE 2002

Maria da Conceição de Souza Pereira
Professora: Língua Portuguesa
Escola Municipal Manoel Raimundo
mariepdf@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade apresentar alguns dos processos argumentativos que ocorre no discurso político, isto é, mostrar como as palavras acoplada a um determinado contexto ganha uma relevância significativa dentro do espaço discursivo. Esta pesquisa tem como objeto de análise o discurso de Luiz Inácio Lula da Silva nas propagandas eleitorais das eleições de 2002. Este discurso foi retirado de uma propaganda que estava vinculada ao YouTube, passou por um processo de transcrição e mediante a leitura foi sendo dividido por excertos, cada um dos excertos contém uma análise de como o discurso de Lula se constrói, evidenciando os recursos argumentativos utilizado por ele, como os lugares da argumentação, as hierarquias de valores, recursos de presença entre outros como a finalidade de conseguir aceitabilidade. A importância e relevância dessa pesquisa está nas discussões pertinentes que traz para a sociedade, a respeito da argumentação, visto que, que a população precisa compreender os recursos argumentativos existente nas instâncias discursivas, com ênfase na política. Os aportes teóricos que fundamentam as discussões levantadas neste trabalho é os estudos da argumentação na Nova Retórica, estudos realizados e aprofundados pelos pressupostos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Reboul (2004), Souza (2008), Abreu (2006), Fiorin (2015), Souza e Costa (2009), dentre outros.

Palavras-chave: Discurso. Lula. Argumentação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem, em sua amplitude, é constituída de uma diversidade de signos, permitindo aos sujeitos estabelecer um processo de interação com o seu meio social. É através da linguagem que os indivíduos reproduzem os enunciados e transmitem à sociedade que os cerca as suas expressões, apropriando-se, assim, de uma interpelação de ideias adequadas ao contexto em que está inserido.

A argumentação é um dos recursos da linguagem, que fazemos uso constantemente, tanto que não é possível estabelecer um diálogo com o outro sem fazer uso da arte de argumentar, já que os sujeitos são seres de pensamentos e opiniões independentes, capazes de pensar por si sós. Dessa forma, sempre haverá opiniões opostas e indivíduos preocupados em convencer ou persuadir, levando o outro a praticar, ou pelo menos, aceitar a sua forma de ver determinada ideia.

Tendo em mente que os discursos políticos é algo implícito, uma vez que não é transparente, pois usa de manobras que fazem do que dizem verdades, quando, de fato, não são,

criando-se assim uma imagem perante a um determinado auditório. Assim com base nessa premissa a respeito do discurso político foi realizado uma análise do discurso proferido pelo ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva nas propagandas eleitorais das eleições de 2002.

A análise dessa pesquisa mostra como é estruturado o discurso de Lula, isto é, evidencia os recursos argumentativos que dá credibilidade a sua fala. Tal como os recursos de presença, os lugares da argumentação, processos esses que vão construído alicerces que qualifica seu discurso, tendo como objetivo conseguir a aceitabilidade da sociedade brasileira.

O trabalho está estruturado da seguinte forma, primeiro será discutido a importância da argumentação na estruturação dos discursos, com a finalidade de incentivar a sociedade a conhecer um pouco mais sobre a argumentação, em seguida será realizada uma análise do discurso eleitoral do candidato à presidência da república Luiz Inácio Lula da Silva, com o propósito de evidenciar os recursos argumentativos utilizado durante o discurso político. E para finalizar será exposta as considerações finais, mostrando por que esta pesquisa é relevante para sociedade.

A IMPORTÂNCIA DA ARGUMENTAÇÃO NA ESTRUTURAÇÃO DOS DISCURSOS.

Na sociedade em que estão inseridos, diariamente lidamos com os mais variados tipos de discursos, como o religioso, o político, o acadêmico dentre outros, por essa razão, nós enquanto sujeitos precisamos estar aptos a identificar os recursos utilizados em cada uma dessas instancias, para quando necessário sejamos capazes de discutir, argumentar e opinar a respeito.

Embora os estudos relacionados a argumentação estejam avançado, ainda é muito restrito a uma parte da sociedade, visto que, muitos desconhecem a importância e a relevância que o ato argumentativo possui no meio social. Argumentar e saber reconhecer os processos argumentativos utilizados nos discursos é de suma importância, uma vez que, quando se consegue fazer uma análise do que está sendo proferido é possível construir uma opinião consciente do assunto em questão, o que consecutivamente acarreta um ato argumentativo mais substancial, pois a compreensão é o caminho para a construção do pensamento.

Saber se posicionar nos mais diferentes contextos não é algo da atualidade, já que, desde a antiguidade, já havia essas necessidades de se saber dominar a arte de se comunicar com o outro. Na Antiga Retorica postulada por Aristóteles, por exemplo, a argumentação era tida como a arte do bem falar, e era professada apenas pelos sofistas, professores retóricos que defendiam que o comportamento do homem não era natural, mas sim influência do meio.

Dessa forma compreende-se que a argumentação está em toda prática de linguagem, em todos os contextos, é um recurso que implica uma ação de convencer, a partir de argumentos que fundamentem uma tese a ser defendida e que acima de tudo precisa estar inserida em práticas de linguagem e contextos reais de uso. Por essa razão essa teoria coloca em questão os sujeitos em interlocução, levando-se em consideração seu meio social, como suas condições sócio históricas e ideológicas. Conforme aponta Souza (2008, p. 61)

A argumentação no discurso deve ser entendida como uma ação humana, uma ação que implica o ato de convencer o outro sobre a validade de uma opinião defendida, uma ação que para ser efetivada necessita de uma interação entre o orador e um auditório, em situações reais de uso da linguagem.

Pelo dito do autor, depreendemos que a argumentação visa provocar a aceitação dos interlocutores das teses apresentadas, buscando validar determinada ideia defendida, pode ser aplicada a toda e qualquer funcionalidade do discurso, já que o ato de argumentar implicar uma interação entre os sujeitos, dessa forma, estamos sempre estabelecendo relações com indivíduos de opiniões e pensamentos distintos, assim, não há como, não está sempre argumentando.

Argumentar é estabelecer relações, buscar por meio do discurso a aceitabilidade da tese defendida, porém para que se estabeleça um processo argumentativo entre os sujeitos, seja oralmente ou por escrito, é necessário levar em consideração os interesses dos interlocutores, uma vez que o objetivo do orador só é alcançando se seu auditório se dispor a escuta-lo. Conforme coloca Perelman e Olbrechts-Tyteca

Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão dos interlocutores, pelo seu convencimento, pela sua participação mental[...] Ele admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupa-se com ele, interessa-se por seu estado de espírito. (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 18).

Compreende-se que o caráter argumentativo se constitui através do discurso, e que este por sua vez para se efetuar é preciso manter uma relação de interesse mútuo entre o orador e auditório, pois só através de um possível acordo inicial entre as partes se pode estabelecer uma ação argumentativa podendo acarretar a adesão ao assunto proposto.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 20), ainda dizem que “para que uma argumentação se desenvolva, é preciso, de fato, que aqueles a quem ela se destina lhe prestem alguma atenção”. Dessa forma se o acordo inicial entre o orador e seu auditório não se edificar, o auditório pode não aprovar a tese, passando a rejeita-la, danificando assim a eficácia da

argumentação, impossibilitando o orador de continuar expondo seus ideais. Assim, fazer-se ser ouvido, é o começo para se alcançar o almejado, porém convencer o outro de algo, mesmo quando predispõe um interesse inicial por parte dos interlocutores, não é fácil, ou seja, além do orador ter que passar uma imagem para o auditório antes de iniciar o discurso, precisar segurá-la conforme o ato discursivo. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca

O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou obtenção), ou pelo menos, crie neles uma disposição para ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 50).

Assim à argumentação pode ser compreendida como uma ação humana, que viabiliza a aceitação de uma determinada tese por meio de argumentos que desencadeie no auditório um vínculo com o que está sendo defendido ou pelo menos que desperte uma pontinha de interesse, fazendo com que venham a cogita-la, caso o orador não consiga estabelecer esse acordo prévio com o auditório não há argumentação, já que uma argumentação só se constitui quando se tem mais de uma parte envolvida.

Como foi mencionado até agora a argumentação está em toda parte e todos os sujeitos diariamente faz uso dela, porém nem todos têm conhecimento disso, alguns acreditam que fazem uso de argumentos só quando estão prestando Vestibular, Enem entre outros exames, pensamento esse que muitas vezes acaba prejudicando o aluno ou candidato na hora de conseguir aquela vaga em determinada instituição.

Por essa razão acredita-se na importância e na relevância dessa discussão, visto que, mostra a importância da argumentação para os sujeitos, uma vez que é uma ferramenta constante nos seus atos discursivos. E como uma ferramenta é necessário apreender sua finalidade para conseguir fazer um bom uso dela, para não ser apenas um objeto inútil.

No tópico seguinte será realizado à análise do discurso político de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições de 2002. Nesta análise será evidenciado alguns recursos argumentativos que Lula faz uso para conseguir uma certa aceitabilidade.

ANALISE DOS RECURSOS ARGUMENTATIVOS CONTIDOS NO DISCURSO ELEITORAL DE LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA NA CAMPANHA ELEITORAL DE 2002

Segundo Fiorin (2015, p. 69) “argumentar é construir um discurso com a finalidade de persuadir o outro”, porém, para isso, é necessário levar em consideração alguns fatores para que esse processo argumentativo ocorra, como o “enunciador, enunciatário e o discurso”, pois em uma enunciação tudo conta, principalmente quando se tem o objetivo de levar os envolvidos a aceitar algo. O discurso político é um exemplo disso, já que é construído em cima desses três fatores “enunciador, enunciatário e discurso”, também conhecido na retórica como “ethos, páthos e logos”.

O estudioso Patrick Charaudeau (2008, p. 10) diz que “O discurso político é, por excelência, o lugar de um jogo de máscaras. Toda palavra pronunciada no campo político deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e não diz”. Dessa forma, o discurso político, antes de ser tomado como verdade, deve ser analisado por todos os vieses possíveis, pois nada nesse discurso é uma verdade absoluta. É por essa razão, que o estudo dos processos argumentativos se faz tão importante nesse âmbito discursivo, pois para construir uma opinião é necessário compreender o enunciado, e ouvir ou simplesmente lê não é suficiente, é preciso analisar tanto a fala do discursador como o contexto em que seu discurso está sendo inserido, pois antes dos sujeitos iniciarem um discurso em qualquer contexto real de interação social, é necessário saber a quem, ou, o que pretende atingir com ele, só assim saberá, qual é o tipo de discurso e o gênero em que se desenvolverá as articulações discursivas.

Mediante todas as discussões a respeito dos recursos argumentativos, foi realizada uma análise da propaganda eleitoral de 2002 do candidato Luiz Inácio Lula da Silva. Esta análise procura evidenciar os recursos argumentativo que Lula usa em seu discurso para conseguir aprovação do povo.

Lula ao discursar faz uso de uma tese de adesão inicial, visando conseguir a aceitabilidade de uma tese principal, perante seus interlocutores. Vejamos

Excerto 1

A crise que nosso país atravessa não deixa dúvidas, o atual modelo econômico está esgotado, somos um país cada vez mais endividado e cada vez menos produtivos, ou seremos capazes de produzir mais, de fazer crescer a renda do povo, fortalecendo nossa economia ou continuaremos andando para trás, e porque isso acontece? Veja, se o povo não tem trabalho sua renda cai e ele

não compra, se ele não compra a loja não vende, se a loja não vende a indústria não produz, não emprega e tudo isso paralisa a economia do país.

O citado Excerto introduz-se por meio de afirmações que desqualificam o atual governo, uma vez que evidencia os problemas sociais que a sociedade brasileira vivencia. Nota-se, assim, a existência de aspectos argumentativos, que emprega-se com o propósito de ganhar adesão inicial do auditório. Um destes aspectos argumentativos de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), diz respeito a **tese de adesão inicial**, premissa que o orador faz uso para ir construindo caminhos que lhe possibilite convencer/persuadir os interlocutores da validade de sua **tese principal**.

O candidato Lula formula sua premissa inicial, levando-se os **valores** de seus interlocutores em consideração, isto é, ele utiliza o quadro econômico em que se encontra o Brasil, a necessidade e o desejo dos cidadãos, em obter uma vida digna, e apresenta uma ideia inicial que contempla a necessidade do povo brasileiro. Identifica-se, assim, que Lula defende como tese de adesão inicial **“a importância e a necessidade de uma renovação governamental no Brasil”**.

Pode-se, assim, inferir que nesta primeira parte do discurso eleitoral ocorre uma **hierarquização de valores**, uma vez que o candidato Lula reconhece os valores do seu auditório, isto é, as necessidades e os conflitos econômicos que permeiam-os, e o desejo deles em mudar essa situação, e embora cada pessoa possua valores diferentes, Lula foca no valor compartilhado pela grande maioria, ou seja, o desejo de viver em um país justo, que concerne as mesmas oportunidades para todos, e é este valor que Lula, identifica e hierarquiza, em prol da aceitabilidade da tese principal, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), as hierarquias de valores são mais importantes para argumentação do que mesmo os próprios valores.

Percebe-se, ainda, que nesse primeiro momento o discurso de Lula volta-se para a classe trabalhadora, aquela que trabalha todos os dias para ganhar uma miséria que mal dá para custear o necessário para a sobrevivência, aquela que está à procura de trabalho, mas não encontra, por que o Brasil não é desenvolvido o suficiente para empregar o povo em que nele mora, é através dos anseios destes de crescer e de viver em um país promissor que ele ancora seu discurso, procurando reacender a esperança do povo, ao mesmo tempo que vai direcionando-os para a adesão da tese principal.

Em todo processo argumentativo, pode-se fazer uso de meios que possibilite ao orador a conduzir seu discurso de forma a convencer ou persuadir o outro. Os recursos de presença são um desses meios essenciais para argumentação, como coloca Perelman e Olbrechts-Tyteca

(2005), uma vez que só o fato de selecionar certos elementos e de apresentá-los ao auditório já implica a importância e a pertinência que estes têm dentro do discurso. Assim, pode-se inferir que logo no início do fragmento do discurso de Lula, como veremos a seguir “A crise que nosso país atravessa não deixa dúvidas, o atual modelo econômico está esgotado, somos um país cada vez mais endividado e cada vez menos produtivos”, podemos qualificar como um recurso de presença, pois só o fato dele já começar seu discurso por meio de afirmações contendo informações a respeito do atual governo, implica um recurso de presença que ele utilizar para ilustrar a tese que pretende defender.

O discurso de Lula apesar de ser mais direcionado às classes mais pobres do país, não se restringem apenas a elas, uma vez que para validar sua tese principal é preciso ganhar o maior número de adesões, e é pensando nisso que ele evoca em outro trecho do seu discurso outro tipo de auditório particular os “empresários, como veremos a seguir

Excerto 2

Quero aproveitar para dizer também aos empresários que o Brasil precisa muito deles para esse grande desafio de voltar a crescer, gerar empregos, exportar e que eles terão da minha parte todo o incentivo necessário, mas quero dizer também claramente que esse será o país da produção e não o país da especulação, o país do trabalho sério, do lucro justo e não o país dos aproveitadores, dos sonhedores, dos agiotas que sugam nosso povo e nossa economia. Talvez por isso tenha tanta admiração pelo senador mineiro José Alencar o meu vice, um dos maiores e mais sérios empresários do Brasil, que lutou e venceu de forma independente e que hoje exporta 50 por cento de sua produção, trazendo de vidas e gerando nas suas fabricas mais de dezesseis mil empregos diretos, e importante que você pense bem nisso, pois o futuro que você quer para o nosso país passa nesse momento pela coragem de mudar.

Nesse trecho o candidato Lula atribui uma importância significativa às classes mais favorecidas do Brasil, colocando-os como fator chave para o crescimento do país, ao mesmo tempo que estabelece um acordo entre eles, uma vez que mostra que seu governo também os beneficiará, pois como vemos no início deste fragmento Lula articula seu discurso, entorno dos valores de um auditório específico “os empresários em geral”, isto é, reconhece que todo empresário dono de indústrias, fábricas dentre outros meios de comércio, visa o crescimento e o prestígio do seu ponto comercial.

Ao reconhecer as aspirações que esses auditórios partilham, que Abreu (2006) vem dizer que são “valores úteis e sensíveis, uma vez que um estar ligado ao necessário para sobrevivência, e o outro liga-se ao prazer, as vontades, caprichos, sonhos e desejos pessoais”. Dessa forma, ao admitir os valores por esses defendidos, Lula busca hierarquizar-los, ao impor um papel

significante na sociedade, atribui-lhes a responsabilidade de gerar emprego, de exportar, ao mesmo tempo que promete ajudá-los ampliar/ expandir os negócios, visto que oferece em seu discurso todo incentivo necessário. Dessa forma, Lula condiciona a estes, a uma predisposição, uma vez que respeita os valores que constitui-os, mostrando-se interessando no crescimento empresarial deles.

Constata-se que o candidato Lula pronuncia seu discurso mediante aos dois tipos de valores, uma vez que tanto os empresários, como os sujeitos em geral são movidos pelas necessidades, como pelo prazer de obter algo, mesmo que desnecessário, por isso, mesmo que inconscientemente as pessoas lidam constantemente com os dois valores ao mesmo tempo.

Identifica-se, ainda, neste fragmento, que uma passagem do discurso de Lula constrói-se em cima do lugar de essência, pois como coloca Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o lugar de essência consiste na valorização dos indivíduos enquanto representante bem caracterizado de uma essência. Portanto pode-se, constatar o lugar de essência no discurso de Lula, no momento em que cita como modelo empresarial, o senador e candidato a vice-presidente José Alencar, admitindo-se qualificações, tal como, um homem trabalhador, honesto, de ampla visão, humano, visto que proporciona oportunidades de emprego a muitas famílias brasileiras.

Percebe-se, ainda, que o candidato Lula ao cita o senador José de Alencar, utiliza-o como recurso de presença, com o propósito de qualificar seu discurso perante ao auditório, pois José de Alencar era visto como um homem de visão, trabalhador, visto que já trabalhou em vários ramos comerciais, tal como, viajante comercial, atacadista de cereais e industrial do ramo de confecções dentre outros. Além de ter fundado na cidade de Montes Carlos em Minas Gerais, em parceria com o empresário Luiz de Paula Ferreira a companhia de Tecidos Norte de Minas (Coteminas), que mais tarde veio a ser considerada como um dos maiores grupos industriais têxteis do país. Todas essas referências concernem a José de Alencar um certo prestígio, e ao mencioná-lo como um ser admirável, tanto como homem trabalhar como pessoa, é uma forma de qualificar o discurso, ao mesmo tempo que infere implicitamente a sociedade que o governo seria bem administrado caso seja eleito, uma vez que estaria em boas mãos.

Ainda, nesse trecho o candidato Lula, volta a fazer uma crítica a administração do atual governo, ao mesmo tempo que reafirma sua tese inicial, ou seja, a ideia de mudança, renovação. E ainda faz um contra ponto entre o governo que ele pretende instaurar com o atual que rege o país, como podemos ver no trecho que se segue “mas quero dizer também claramente que esse será o país da produção e não o país da especulação, o país do trabalho sério, do lucro justo e não o país dos aproveitadores, dos sonegadores, dos agiotas que sugam nosso povo e nossa economia”, passando, assim, a si alto-afirma como defensor dos direitos do povo.

Compreende-se, assim, que o discurso de Lula articula-se em cima de dois auditórios particulares, ou seja, um voltado para os trabalhadores em geral e o outro voltado para as classes que possui uma aquisição financeira mais elevada, posto que tenta abarcar em suas propostas de governo, as necessidades de ambos. Vejamos

Excerto 3

Estabelecer novo contrato social entre Governo, empresários e trabalhadores, visando à retomada do crescimento econômica, geração de emprego e melhor distribuição de renda; Aumento das exportações; Redução da taxa de juros; Reforma tributária justa que desonere a produção; Incentivo à construção de casas populares; Estimulo ao turismo, à agroindústria, à agricultura familiar e a reforma agrária; Garantir créditos para microempresas e para pessoas que trabalham por conta própria.; Apoio aos projetos sociais e a todos os programas de geração de emprego.

Nesse fragmento compreende-se que Lula, ao apresentar uma tese de adesão inicial, coloca essas propostas para reforça a premissa inicial, e consecutivamente induzir com mais facilidade os interlocutores a uma possível aceitação da tese principal.

Ainda, pode-se identificar nesse trecho que o discurso do candidato Lula, dar uma previa da tese principal, no momento em que evidenciar seus objetivos, tal como, o incentivo que promete aos empresários, como a promessa de um país mais produtivo, do trabalho sério, do lucro justo, todas essas metas postas por ele tem por finalidade direcionar o auditório ao aceite de sua tese principal. Porém é no último trecho do discurso de Lula que fica explicita a tese principal, como veremos:

Excerto 4

Quero que todo homem e que toda mulher ao mim dá a oportunidade para qual tanto me preparei, tenham clareza que estarão dando a si próprio a chance de fazer valer finalmente neste país as palavras justiça e oportunidade.

Este último trecho evidencia as pretensões do candidato Lula, ou seja, sua tese de adesão principal, em todo transcorrer do seu discurso, Lula vai conduzindo os interlocutores para aceitabilidade de sua tese principal, uma vez que estabelece um acordo prévio com o auditório por meio de uma premissa, que podemos chamar de tese de adesão inicial, como hierarquizar os valores do auditório, faz uso de recursos de presença, todos esses procedimentos são cruciais para adesão da tese principal perante aos interlocutores. Portanto constata-se que a tese principal que o candidato Lula admite é que “ele Luiz Inácio Lula da Silva, é, não somente a renovação que o país precisa, como a esperança, do povo brasileiro em construir um país justo, humano e

solidário, capaz de proporcionar uma vida digna e repleta de oportunidade para cada cidadão em que nele reside”, ou seja, o candidato Lula pede voto a sociedade brasileira.

O discurso político visa a adesão de um maior número possível de indivíduos, principalmente quando se estar vinculado a propagandas eleitorais. Sendo assim, pode-se deduzir que o discurso do candidato Lula, embora tenha uma passagem que constitui-se no lugar de essência, é do lugar de quantidade que o discurso de Lula realmente configura-se, uma vez que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) destaca que o lugar de quantidade tem sua superioridade na medida que é admitido pelo maior número, isto é, todo lugar que para ter eficácia necessita de uma grande quantidade de números será considerado lugar de quantidade, como é o caso do discurso político.

Nesta análise foi destacado alguns dos recursos argumentativos essenciais para conseguir uma certa eficácia durante um discurso político. Como os lugares da argumentação, os recursos de presença e as hierarquias de valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está pesquisa é de cunho relevante para sociedade, visto que apresenta uma discussão a respeito da importância da argumentação, com o propósito de mostrar e de incentivar a população a procurar informações a respeito desses processos argumentativos que permeiam os discursos dos sujeitos, principalmente quando se for analisar um discurso político, pois este tipo de enunciação é cheio de armadilhas que precisam ser identificadas, só assim é possível fazer uma análise consciente.

Outro ponto importante nesse estudo é a análise do discurso eleitoral do candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva, está mostra nitidamente os recursos argumentativos utilizado por ele para conseguir aceitabilidade da população. A relevância dessa análise encontra-se no momento que serve como fonte de pesquisa para interessados em conhecer os alicerces que edificam o discurso político.

A argumentação no discurso político consiste em proporcionar meios adequadas para explorar e desvendar o que está por trás de cada discurso. E um dos objetivos deste estudo, é justamente proporcionar aos indivíduos conhecimento para se articular dentro desta instância discursiva, conseguindo assim se posicionar de forma objetiva e consciente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando Razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.
- COSTA, L. R.; SOUZA, G. S. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 05 n.10 - 1º Semestre de 2009 - ISSN 1807-5193.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- _____; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de M. E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SOUZA, G. S. A argumentação nos discursos: questões conceituais. In: FREITAS, A. C., RODRIGUES, L. O. & SAMPAIO, M. L. P. (Org.) **Linguagem, discurso e cultura**: múltiplos objetos e abordagens. Mossoró: Queima-Bucha/Edições UERN, 2008, p. 57-74.

DISCURSO IDEOLÓGICO SOBRE A NATUREZA DA PRÁTICA DISCURSIVA DO SUJEITO SÓCIO-HISTÓRICO: NOVAS PERSPECTIVAS DIALÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE

Ana Paula da Silva Macedo Pereira
Mestranda em Ciências da Educação – UEP - Universidade Evangélica do Paraguai
apaulasmp@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo visa descrever aspectos relacionados à natureza da prática discursiva e o poder da linguagem dos sujeitos sócio históricos no âmbito da educação, estabelecendo novas perspectivas dialógicas. Os espaços de transformação social estão à disposição da sociedade, sejam esses espaços de organizações escolares, de convívio social, de organizações culturais e comunitárias. Nesse sentido destaca-se o discurso ideológico e contra ideológico sobre a natureza da prática discursiva e o empoderamento do sujeito sócio histórico ao se manifestar de forma incisiva nos palcos da vida escolar cotidiana. Assim, por meio de levantamento de dados bibliográficos foram construídas discussões quanto a temática, seguindo organizada de maneira sistemática. Sendo utilizado o método hermenêutico para interpretação das informações coletadas, evidenciando as entrelinhas dos sentidos apresentados pelos autores.

Palavras-chave: Discurso. Educação. Sociedade.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como problemática inferir como o sujeito sócio histórico estabelece relação com as práticas discursivas e o poder da linguagem nos contextos sócio educacionais criando perspectivas dialógicas na educação e na sociedade, considerando os discursos ideológicos e contra ideológicos. A pesquisa tenciona descrever o discurso ideológico e contra ideológico a partir da natureza da prática discursiva dos sujeitos sócio históricos na educação e na sociedade.

Os espaços de transformação social estão à disposição da sociedade, sejam esses espaços de organizações escolares, de convívio social, de processos políticos, de organizações culturais e comunitárias. O fato é que os elementos constitutivos de uma sociedade, os sujeitos nela inseridos têm possibilidades concretas de externarem sua prática discursiva e, por assim dizer ideologizar ou contra ideologizar seu discurso contra toda forma de injustiça social, econômica, política e cultural.

O acesso ao conhecimento legítimo nas práticas sociais está assegurado aos sujeitos que a ela procuram e têm direito. O poder da linguagem é inerente ao homem. Através dela o indivíduo poderá sobrepor suas necessidades de sobrevivência nesse mundo caótico e desigual.

Considerando suas necessidades com políticas públicas que assegurem às pessoas qualidade de vida que leva ao bem-estar.

A prática discursiva e a análise de discurso precisam comparecer nos meios sociais de convívio, pois por meio delas o sujeito sócio histórico transformará a sociedade de risco, na qual a maioria se encontra, em uma sociedade de igual valor para todos. Nesse sentido, a sociedade precisa de sujeitos ativos – não passivos - com gana de conhecimento para subsidiar suas práticas dentro da sociedade estimulando a todos a compreenderem todo o processo de constituição da sociedade, e extirpar toda forma de discriminação.

O conhecimento compartilhado, divulgado e socializado entre seus pares tem como consequência inexorável a libertação de um povo das amarras impostas pelos detentores do poder político, econômico, social e cultural.

Já o silenciamento é uma forma de agir diante de tantos problemas, entretanto isso não ajuda, tampouco colabora para a solução dos nossos iminentes e eminentes problemas, principalmente sociais. Sobre isso, Orlandi (2007, p. 57) nos diz que “Pela relação entre múltiplos fragmentos de linguagem, pode-se construir uma certa duração para torna-lo observável, nas condições em que ele se produz. Ressalta-se assim sua materialidade histórica”.

Conduzir o indivíduo a situações de comunicação historicamente necessárias é algo compreendido como resistência, por isso o silêncio é fugaz e efêmero, pois é necessário posicionar-se no mundo diante dos conflitos sociais, culturais, econômicos e políticos. Em contrapartida, Sócrates refere várias vezes a importância do silêncio como forma de conhecimento e, comparando-o à fala, afirma que o silêncio é bem mais decisivo que aquela. Contudo é preciso reflexão acerca do que seja o silêncio. Segundo Orlandi (2007), “o silêncio não é ausência de palavras ou de sons, mas de um silêncio fundante que é o princípio de toda significação”.

O silêncio fundante a que se refere a autora diz respeito aos significados de sentidos que leva o indivíduo a compreensão da linguagem como algo que antecede a fala, ou seja, é preciso o silêncio para depois proferir algo que precise ser dito, falado e/ou comunicado. O silêncio não deve ser compreendido como forma de dominação, mas sim de resistência.

Discurso, ideologia, linguagem, sujeitos históricos fazem parte de um todo necessário as práticas do pensamento individual ou mesmo coletivo para que se estabeleça o diálogo em benefício da educação, da sociedade e da cultura. Educação e cultura são algo indissociáveis. E a sociedade é parte integrante nesse tergêmino, pois está vulnerabilizada e precisa de cuidado.

Introduzido por Louis Althusser, os aparelhos ideológicos do Estado pouco fazem, ou pouco se interessam em intervir nos problemas existentes na sociedade de risco.

O que pode fazer a escola diante desses problemas? Muito pouco ou quase nada! A sociedade acredita que a escola resolverá todos as dificuldades inerentes à sociedade. Contudo ela tem o papel de esclarecer, de informar e, principalmente formar o cidadão que será capaz de conduzir sua natureza discursiva a fim de promover a equidade na sociedade.

A escola é apenas um dos aparelhos ideológicos do Estado e temos ciência do que acontece com a educação brasileira hodiernamente. Os sistemas de ensino estão passando por dificuldades de toda ordem: falta de qualidade, abandono, descaso, falta de investimento, materiais didáticos e paradidáticos. O que se tem realizado nos sistemas de ensino é a “reprodução” do que se faz há anos para fomentar o sistema capitalista vigente em nosso país: um verdadeiro apartheid educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES TEÓRICAS

O início do século XXI traz consigo muitos conflitos, problemas que a humanidade não foi capaz de resolver: problemas ambientais, conflitos étnicos-raciais, guerras promovidas pelo fanatismo religioso, exploração dos ricos sob os pobres, a corrupção, a violência urbana, as drogas, a violência contra crianças, desemprego, migração desenfreada, fome e a miséria; enfim, muitos problemas e poucas soluções. Como compreender tantos fenômenos e agir nessa sociedade complexa? Ao que parece, nos últimos tempos, percebe-se que o conhecimento produzido em sociedade está acompanhado por uma abordagem ética. Sobre isso, Moraes nos questiona:

De que forma as sociedades atuais poderão garantir que seus membros sejam suficientemente dotados de condições intelectuais e instrumentais que garantam sua permanência na própria vida social sem se transformar em sobrecarga para o sistema? (MORAES, 2007, p. 133).

O conhecimento produzido, refletido e aprendido nas escolas surge com um discurso que pretende promover um mundo mais justo, uma realidade mais igualitária e uma sociedade mais humana.

É preciso pensar em uma nova sociedade, e a educação se torna cada vez mais importante ao acreditar que possa promover uma outra sociedade possível.

O processo educativo possui um discurso ideológico. Ideologia faz parte do organismo humano, e que está à disposição da sociedade para resolver ou pelo menos chamar a atenção para os problemas educacionais, sociais, econômicos e culturais de modo a tentar resolvê-los

para ressignificar o papel de cada um nesse processo tão complexo que faz parte dos sistemas sociais. Paulo Freire (2018, p. 129) nos adverte sobre o poder do discurso ideológico que, sem ele nos ameaça anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos.

Compreender as práticas discursivas nesse processo de desenvolvimento social, educacional e cultural em uma sociedade de risco, se faz necessário, pois os sujeitos nela inseridos possuem um papel importante para a transformação dessa sociedade; desenvolvendo em si práticas discursivas que permitam ao homem modificar os caminhos tortuosos que enfrentam neste século dotado de desigualdades de toda espécie.

Conduzir o sujeito às práticas discursivas em contexto sócio-histórico-ideológico e a persuasão através do poder da linguagem permitirá aos sujeitos avaliar o potencial do seu discurso para sanar, ou pelo menos, subtrair as discrepâncias encontradas atualmente na sociedade. Segundo Marx e Engels (2007), “a ideologia deve ser identificada com a separação que se faz entre produção das ideias e as condições sociais e históricas em que são produzidas”. Em outras palavras, significa dizer que o sujeito sócio histórico deve, por meio de suas ideologias, identificar a produção e as condições favoráveis ao processo discursivo, adequado ao processo de comunicação.

A formação discursiva do sujeito é o que pode e deve ser dito a partir de um lugar sócio historicamente determinado e desinquieto por uma formação ideológica. Nesse sentido, como ser social, o sujeito concebe relações entre classes sociais historicamente definidas, mantendo entre si reciprocidade, antagonismo ou dominação.

O sujeito do poder da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente e interpelado pela ideologia, ou seja, não há ideologia sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. Há uma percepção de falas, de dizeres e vozes e até o silêncio para a compreensão ideológica dos sujeitos. Assim, segundo Orlandi (2001, p. 21), discurso seria “o efeito de sentidos entre os locutores”. Efeitos esses que permitem a concordância ou discordância de sentidos, acepções, percepções que estabeleçam as relações dispostas entre os interlocutores.

As concordâncias e/ou as discordâncias fazem parte do processo comunicativo entre os sujeitos em uma dada situação discursiva. De fato, a ideologia é algo eterno e intransferível – inerente ao homem –, não tem história, seu funcionamento e suas ideias atravessam toda a história. Mas qual é seu funcionamento e sua estrutura?

Althusser (2009) distinguiu dois tipos de ideologia: uma com I maiúsculo, que corresponde à ideologia em geral, e a ideologia que é o conjunto de ideologias individuais. O que cada indivíduo acredita como forma de pensamento concreto correspondente às suas

crenças. O tratamento discursivo dado a cada situação comunicativa dependerá dos anseios e dos objetivos de cada grupo, ou de classes.

No Brasil, vivemos um sistema capitalista, onde as estruturas sociais decorrentes desse sistema fazem com que se produzam grandes desigualdades sociais, econômicas e culturais; fazendo com que a população carente se distancie cada vez mais dos bens culturais, sociais e econômicos.

Dentre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), a escola é a que mais pratica a reprodução preconizada por Althusser, pois possui um papel preponderante: a escola recebe crianças da mais tenra idade e de todas as classes sociais e inculca-lhes os saberes práticos que a ideologia dominante quer, e depois disso, da escolarização há as divisões, ou seja, muitos seguirão a vida em subempregos fortalecendo o sistema, e poucos chegando a assumir cargos melhores e mesmo assim submetendo-se, ainda, ao mesmo sistema. E uns poucos privilegiados chegarão ao distanciamento da discriminação relegados a maioria. Sobre esse distanciamento que o aparelho ideológico escola nos aponta, Foucault (2012, p. 42) nos indaga “o que é afinal um sistema de ensino senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos de um grupo doutrinário?”

Nesse sentido, os papéis de cada um na sociedade de risco estão deliberadamente designados. Nos resta, então, termos vez e voz nessa sociedade para diminuir as distâncias entre as classes sociais. Levando todos ao acesso ao conhecimento legítimo, aos bens culturais, aos bens materiais, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica deveria fazer parte da formação de todo professor que se dedique a lecionar neste país tão carente de conhecimento. Somente através do conhecimento científico compartilhado e discutido nas salas de aulas espalhadas pelo Brasil é que o professor poderá, de fato, dar a sua contribuição para uma educação escolar que, de fato, estabeleça a tão sonhada sociedade mais justa e mais igualitária.

Perceber os mecanismos de reprodução que há tempos a escola está fadada é o primeiro passo para reconhecer que temos um sistema de ensino desqualificante, pois apenas, continua a reproduzir algo de teorias obsoletas e que não atendem de fato ao que preconiza as leis correspondente à educação brasileira. O poder ideológico de um povo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. In ZIZEK, Slavoj. Um Mapa da Ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- APPLE, Michael W. **A Educação Pode Mudar a Sociedade?** Tradução de Lilian Loman. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1998.
- LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira; MAGALHÃES, Lúcia Diana (org.). **História, Cultura e Educação**. Editora Autores Associados, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. Parábola Editorial, 2008.
- MARX, Karl; ANGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. (Trad.): Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Editora Boi Tempo, 2007.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do Silêncio: no Movimento dos Sentidos**. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1995.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso, uma crítica a afirmação do óbvio**. São Paulo: Pontes, 2009.

ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DELINEAMENTOS DA TRAMITAÇÃO DO PROJETO DE LEI 70/2015

Aline Macedo Guimarães
Advogada e Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
alinemacedoguimaraes@gmail.com

RESUMO

O trabalho analisa a perspectiva de inclusão do ensino jurídico na base curricular do ensino fundamental e médio a partir do projeto de lei 70/2015, do então senador Romário de Souza. Tem como objetivo analisar a propositura do projeto de lei e seu trâmite no Congresso Nacional até o momento atual. A abordagem é qualitativa, realizando análise documental do projeto de lei e bibliográfico. O trabalho obteve como considerações duas vertentes, a necessidade de observância do com atenção por parte do poder público e da sociedade para projetos de leis que modifiquem diretamente os currículos referentes a educação, bem como a necessidade de debates acadêmicos sobre o tema para antever implantações dessa magnitude.

Palavras-Chave. Ensino Jurídico. Projeto de Lei 70/2015. Educação.

INTRODUÇÃO

A educação vai além da concepção do sistema de ensino, mas concretiza-se na formação integral do ser humano, tanto em seus aspectos naturais, como social. Traça como objetivos a formação social consciente das crianças e adolescente diante dos parâmetros da sociedade em que vive, ressaltando a necessidade de condicioná-los aos encargos sociais.

Partindo dessas premissas, reconhecimento social por parte do estudante e preocupação eletiva, o então senador Romário de Souza, propõe o estudo de introdução ao direito constitucional na educação básica, ponto chave de análise desse trabalho.

Este estudo é fruto de parte pesquisa da autora no mestrado em Ensino, linha de pesquisa em Ensino de Ciências Humanas e Sociais, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do Campus Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM.

Tem como objetivo analisar o trâmite do projeto de lei 70/2015, que tem por fundamento a inclusão do ensino jurídico – introdução ao ensino de direito constitucional – na base curricular do ensino fundamental e médio – a partir da modificação da lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96. Bem como realizar apontamentos sobre suas mudanças e efetiva aprovação. Como meio de viabilizar esta pesquisa foi utilizado o método bibliográfico, posto o aporte teórico, e documental a partir das análises ao projeto de lei e suas modificações, sob

abordagem qualitativa, primando por uma abordagem mais ampla de todo o projeto de lei já citado.

O PROJETO DE LEI

O projeto de lei 70/2015 teve iniciativa do então Senador Romário de Souza, do Partido Socialista Brasileiro do Rio de Janeiro, sob a justificativa de ampliar as noções cívicas dos estudantes do país, dando ciência concreta dos seus direitos e deveres a partir do estudo da constituição federal de 1988, posto serem cidadãos e futuros eleitores. Romário (2015):

Ao completar 16 (dezesesseis) anos o jovem brasileiro tem a faculdade de tirar seu título de eleitor e exercer seu direito de cidadão, que é escolher seu representante político através do voto, iniciando sua participação ativa nos assuntos da sociedade. Esses jovens estudantes já têm uma base educacional sólida ao cursar o ensino médio para compreender a importância de ser um cidadão consciente e as consequências geradas à gestão pública ao escolher um candidato despreparado ou ficha suja.

O texto inicial do projeto de lei versava sobre a inclusão da disciplina obrigatória de Constitucional, da compreensão dos valores morais e cívicos e cidadania. Sendo na íntegra, Brasil (2015):

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Os arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art.32

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, **do exercício da cidadania**, da tecnologia, das artes e dos valores **morais e cívicos** em que se fundamenta a sociedade;

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, a **disciplina Constitucional**, além de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.” (NR)

“Art.36.

IV – serão incluídas a disciplina **Constitucional**, a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Negrito nosso)

Conforme destacado, as mudanças almejadas pelo projeto de lei e o seu redator são categóricas, a inclusão do ensino de Constitucional como disciplina obrigatória a partir dos seis

anos de idade com o objetivo de formação básica do cidadão; e também a compreensão dos preceitos morais e cívicos que regem o estado democrático de direito.

Outrossim, o estopim deste projeto de lei foram as manifestações sociais democráticas traçadas no país inteiro entre 2013 e 2015, sendo inauguradas (em grandes proporções) pela manifestação “Dos 20 centavos” em São Paulo que reuniu milhões de pessoas na rua, logo foram seguidas por muitas outras, como retrata o jornal Globo (2013) “em poucos dias, chegaram a "educação e saúde padrão Fifa", o "contra a militarização das polícias", o "sem violência", o "sem partido" e uma infinidade de motes que arrastaram cerca de dois milhões de pessoas às ruas do país”.

Manifestações essas que consolidaram o sentimento de insatisfação com o governo federal, a época presidente Dilma Rousseff, e culminaram com o processo do impeachment em 2016.

O então Senador Romário (2015) também cita as manifestações sociais em sua justificativa de implantação de ensino jurídico no ensino fundamental e médio “Especialmente após as manifestações de junho deste ano, tornou-se necessária maior atenção aos nossos jovens, quase adultos, que nos remetem à lembrança dos caras pintadas de outrora.”

A TRAMITAÇÃO E MUDANÇAS NO PROJETO DE LEI 70/2015

É importante destacar, antes mesmo de adentrarmos no processo de mudanças do projeto de lei em epígrafe, que a LDB que visava-se modificar já se encontrava num processo de reconfiguração com a Medida Provisória nº 746/2016, onde o Presidente – inicialmente interino – Michel Temer alterou inúmeros pontos curriculares da educação básica.

O projeto de lei teve sua tramitação inicial no dia 03 de março de 2015, com o texto inicial já mencionado neste artigo. O seu primeiro estágio foi na Comissão de Educação, Cultura e Esporte, no dia 04 de março de 2015, onde aguardou um relator até o dia 13 do mesmo mês.

Foi distribuído ao relator Senador Roberto Rocha, do Partido da Social Democracia Brasileira do Maranhão. O mesmo apresentou parecer que destacava a preocupante sobre carga do estudantes com o advento de mais uma disciplina obrigatória a constar na base curricular. Também elencou a competência da União em legislar sobre demandas curriculares e a necessidade de um trabalho unificado de todos os conselhos educacionais (Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Câmara de Educação Básica, Congresso Nacional), para evitar lacunas desconexas de textos legislativos sobre uma mesma questão.

Seguindo esses preceitos iniciais a primeira grande mudança do projeto de lei 70/2015, nessa alteração resumiu a criação de uma disciplina obrigatória ao compromisso educacional nacional de formar estudantes com consciência cidadã mais afluída. Manteve-se assim a inclusão de diretriz curricular de noções de Constituição Federal para a sala de aula.

A partir dessas mudanças, o projeto de lei toma nova roupagem em sua versão final, agora apenas com modificações brandas de dois incisos.

Art. 1º Os arts. 27 e 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art.27.

I – difusão de valores fundamentais ao interesse social e aos direitos e deveres dos cidadãos e de respeito ao bem comum e à ordem democrática, **com a introdução do estudo da Constituição Federal;** (NR)

“Art.32

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, **do exercício da cidadania**, da tecnologia, das artes e dos **valores éticos e cívicos** em que se fundamenta a sociedade; (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

O novo texto – versão final – não transparece com exatidão a forma de abordagem em sala de aula, se seria assim sugerido uma disciplina a parte sobre os temas ou se os pontos seriam contextualizados em outras disciplinas das ciências humanas. Essa mudança por menor que possa parecer, não deve ser pormenorizada, visto a carência de consciência legal no Brasil.

Outrossim, em que pese a real possibilidade de inclusão de temas constitucionais em sala de aula, esse estudo não ganhou grandes delineamentos nem no campo legislativo, posto a singularidade do parecer da Comissão de Educação Cultura e Esporte, menos de 4 laudas de análise sobre o tema. Sem sequer um debate público ou o convite de autores que tratam do tema. No campo acadêmico essa possibilidade mantém-se bem apagada, não há um livro sobre o tema, nem ao menos teses nesse sentido. O campo de debate se resume a artigos científicos e dissertações.

O projeto de lei encontra-se parado desde 21 de outubro de 2015, tendo andamento contínuo apenas por quase 7 meses, e estando passível de análise final até então para uma possível aprovação.

CONSIDERAÇÕES

O projeto de lei do senado 70/2015, em que pese sua pertinência para a ordem democrática do país, hoje encontra-se defasado, não no seu conteúdo – posto a plausibilidade e urgência de noções legais por parte da população – mas sim no quesito de modificações de leis que não possuem mais o mesmo texto. A LDB, ao longo dos três anos de tramitação do projeto 70/2015 já sofreu diversas modificações, o próprio art. 36, muito mencionado neste artigo já não é mais o mesmo.

Diante de toda a instabilidade legislativa, emendas a leis e mudanças de presidentes, não pode se obscurecer a necessidade de conhecimento jurídico por parte dos estudantes com o fim de aflorar preceitos éticos sociais. Entretanto, posto a forma vaga que foi formalizado abre precedente para diversas abordagens tanto para formação cidadã do jovem estudante como para preceitos negativos ufanistas.

A título de sugestão este trabalho alerta a necessidade de acompanhamento do poder público e da sociedade nos projetos de leis que versam sobre educação, principalmente quando o patriotismo político instaura-se no país. Há necessidade também de debates acadêmicos, estudos nessa área fariam com que o sistema de ensino não fosse “pego de surpresa”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Projeto de Lei 70/2015 do Senado. Texto Inicial.** Brasília, 2015. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=586367&disposition=inline> > Acessado em: 30/07/2018.

_____, **Projeto de Lei 70/2015 do Senado. Texto Final.** Brasília, 2015. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4542691&disposition=inline> > Acessado em: 30/07/2018.

_____, **Tramitação do Projeto de lei 70/2015.** Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119869>> acessado em: 30/07/2018.

GLOBO, **Por 20 centavos e muito mais:** manifestações completam um ano. Disponível em : <<https://oglobo.globo.com/brasil/por-20-centavos-muito-mais-manifestacoes-completam-um-ano-12763238>> acessado em: 10/10/2018

HISTÓRIA, MEMÓRIA E DISCURSO EM CARTAS DE CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO

Plínio Pereira Filho

Doutorando em Letras pelo PPGL/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Ivanaldo Oliveira dos Santos

Professor adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de trazer discussões ao Analisar o processo de produção, controle e as interdições do discurso em cartas de campos de concentração nazista. Para a nossa investigação lançaremos mão dos pressupostos teóricos da Análise de discurso (AD) de Linha Francesa, sobretudo dentro dos postulados de Michel Foucault sobre o poder, discurso e mecanismos de controle. Utilizaremos também o olhar de Orlandi sobre as formas de silêncio e suas significações; das contribuições dos estudos de *Michel Pêcheux* sobre as condições de produção do discurso; dentre outros. Nossa metodologia está pautada no método qualitativo e buscou analisar o 1º fragmento de controle do discurso estabelecido pelo regime nazista nos campos. Através do percurso histórico em relação às manifestações do poder, do regime de controle e proibição, percebemos na análise do fragmento nas cartas produzida nos campos que os sujeitos prisioneiros eram submetidos a dizer não o que queriam, mas a produção de discursos que silenciava as verdadeiras condições as quais passavam todos os dias.

Palavras-chave: Campos de concentração nazista. Interdiscurso. Silêncio.

1 O REGIME DO MEDO: NOTA INTRODUTÓRIA

Das memórias de um sobrevivente:

[...] my first and last name was replaced by a number. My number, 64735, was attached to the cap, to the jacket and to the overcoat. [...] To make us easily recognizable, in case one tried to escape, a narrow strip of hair was shaved from our heads. The Germans called it the *Lause Strasse* (the street of the lice). Occasionally, we could shower in cold water, in a chilly bathroom. The Germans called it *Entlausung* (ridding of lice). Most of us were working for a construction company that built underground military warehouses. In March 1945, we heard a massive explosion that shook buildings, sending chunks of plaster and concrete close to where we were working. The air filled with smoke. Then we heard a second deafening explosion. We didn't see airplanes dropping bombs. However, our wishful thinking was that the enemies of Germany were hitting our tormentors ¹(WIENER, 2007, p. 55).

¹ Tradução nossa “[...] meu primeiro e último nome foram substituído por um número. Meu número, 64735, foi costurado no boné, no casaco e no sobretudo, a fim de sermos facilmente reconhecível, no caso de tentativa de escapar. [...] Uma estreita faixa de cabelo foi raspado de nossas cabeças. Os alemães chamaram de *Lause Strasse* (rua dos piolhos). Ocasionalmente, tomávamos banho em água fria, em um banheiro frio. Os alemães chamaram *Entlausung* (livrar dos piolhos). A maioria de nós estávamos trabalhando para uma empresa militar de construção de armazéns subterrâneos. Em março de 1945, ouvimos uma grande explosão que sacudiu edifícios, voaram

Na autobiografia *From A Name to A Number* (De Um Nome para Um Número) de Alter Wiener, sobrevivente do Holocausto, as memórias do campo trazem a dor do sujeito que antes de perder a vida, perdia a sua identidade quando tinha seu nome substituído por um número de identificação do prisioneiro.

O judeu Alter Wiener é um ser histórico, pois enuncia a partir de um determinado lugar (campo de trabalho forçado) e em um determinado tempo (1945) e os sentidos que esse sujeito produz, são determinados pela maneira que ele se inscreve na língua e na história e não unicamente por sua vontade. Neste sentido, de acordo com Orlandi (2007, p. 42), “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”.

Assim como Wiener, muitos outros judeus viveram sobre a égide da dominação e da ideologia do governo totalitário nazista na Segunda Guerra. Os governos totalitários fundamentam-se na ideologia do domínio total através do terror, longe de qualquer humanidade e de sua racionalidade. Sistematizam a violência de forma burocrática e desenraizam inteiramente o homem da sua própria realidade e humanidade. Trazem o terror para o terreno da instituição de forma administrativa e lógica.

Para Foucault, “a raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. (...) A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo.” (FOUCAULT, 1999, p. 306). Portanto, segundo o filósofo, “o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano” (Ibidem, 1999, p. 309). Isso, portanto, atinge seu auge com o regime nazista.

É com base nas memórias do sujeito que passaram por este regime de racismo, perseguição e medo na Segunda Guerra, que faremos uma abordagem no que tange o poder quanto força repressora do regime nazista até chegarmos a produção do discurso e da sua respectiva interdição por meio de cartas. Tangencialmente trataremos um pouco do silêncio como forma de trazer significados para o que foi ou deixou de ser silenciado na censura das cartas.

pedaços de gesso e concreto perto de onde estávamos trabalhando. O ar estava cheio de fumaça. Então ouvimos uma segunda explosão ainda mais ensurdecadora. Não vimos os aviões jogando bombas. No entanto, nosso pensamento positivo era de que os carrascos alemães tivessem sido abatidos: WIENER, Alter. 64735 *From A Name to A Number: A Holocaust Survivor's Autobiography*. Publicado pela Author House: USA, 2007.

Muito se falou do regime nazista quanto movimento histórico, porém pouco se produziu, em especial na língua portuguesa, sobre as condições de produção e as memórias dos prisioneiros, tendo em vista a ideologia do regime nazista, das interdições de seu dizer e dos silenciamentos em produções escritas em campos de concentração.

Ao tratar o silêncio de modo a incluí-lo na perspectiva analítica do discurso, não pensamos o silêncio místico, nem o silêncio empírico, mas o silêncio que tem sua materialidade definida pela relação estabelecida entre dizer e não dizer.

Para objetivo de análise, nosso *corpus* constitui-se de um tópico informativo e impresso no modelo padrão de carta de Auschwitz onde buscaremos apontar como os mecanismos de controle do dizer eram explicitamente aplicados, percebendo assim, a singularidade e regularidades do enunciado, os não-ditos e o silenciamentos presentes de acordo com as condições de produção.

Sabemos que as condições de produção de um discurso constituem um ponto central para a AD, visto que para essa teoria toda atividade de linguagem se dá a partir da colocação dos protagonistas do discurso em relação ao objeto discursivo. Não se trata, pois, da posição física de organismos humanos, mas sim, de lugares determinados na estrutura da formação social (ditador, prisioneiro, exilado, etc) e a ocupação de determinada posição estabelece uma relação do sujeito com uma série de formações imaginárias que envolvem os interlocutores e o referente, e a partir destas relações é que os discursos são produzidos.

2 AD, PODER E SILÊNCIO NO EIXO DA DISCUSSÃO

Para a nossa investigação lançaremos mão dos pressupostos teóricos da Análise de discurso (AD) de Linha Francesa, sobretudo dentro dos postulados de Michel Foucault sobre o discurso, o poder e as interdições como mecanismos de controle na sociedade. Utilizaremos também o olhar de Orlandi sobre as formas de silêncio e suas significações; de *Althusser* sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, em especial pensando sobre o Estado Nazista; das contribuições de *Hannah Arendt* sobre as facetas do anti-semitismo, do Estado Totalitário Nazista, da ideologia e do terror como forma de governo; das contribuições dos estudos de *Michel Pêcheux* sobre as condições de produção do discurso; dentre outros. É com base neste referencial que iremos abordar a constituição do discurso, este que é indispensável para AD.

Em sua obra *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, afirma Pêcheux (1987, p. 61) que

...é tarefa da AD compreender como o texto produz sentido e isto implica compreender tanto como os sentidos estão nele, quanto como ele pode ser lido. Esta dimensão ambígua da historicidade do texto mostra que o analista da AD não toma o texto como ponto de partida absoluto... nem como ponto de chegada”.

Logo, a busca da compreensão dos discursos deve atrelar a linguagem a uma perspectiva ideológica, pois o sujeito não pode se desvincular de sua história, de sua ideologia. Somos produtos e produtores de acontecimentos, toda nossa formação discursiva está intrinsecamente vinculada a fatores de assujeitamento.

O discurso que pretendemos alçar neste projeto representa uma importante fonte de pesquisa para a Análise do Discurso (AD), pois, ao transmitir fatores ideológicos, históricos e sociais, acaba, ainda que de forma implícita, revelando as marcas de um discurso que, muitas vezes, leva à exclusão de uns em detrimento da ascensão de outros. A partir das forças ideológicas, impostas socialmente pelas classes dominantes que ditam o que fazer e como ser, as propagandas, de forma linguística e visual, apelam para os conceitos e valores que governam o comportamento do homem e influenciam suas escolhas.

Para Althusser (1995, p. 85), a ideologia “é a representação imaginária que interpela os sujeitos a tomarem um determinado lugar na sociedade, mas que cria a ilusão de liberdade do sujeito”. Para ele, a ideologia é reproduzida através de aparelhos ideológicos, como por exemplo: o aparelho religioso, o político, o escolar, entre outros, nos quais as classes sociais são organizadas em um todo complexo de atitudes e representações. Uma dessas instituições de poder foi o Estado nazista.

A analítica do poder de Foucault impõe um deslocamento em relação ao Estado, na medida em que identifica a existência de uma série de relações de poder que se colocam fora dele e que de maneira alguma deve ser analisada em termos de soberania, de proibição ou de imposição de uma lei. Porém, Foucault não quer negar a importância do Estado; sua intenção é demonstrar que as relações de poder ultrapassam o nível estatal e se estendem por toda a sociedade.

O regime nazista foi, como afirma o filósofo-historiador francês Michel Foucault (1999), o desenvolvimento até o paroxismo dos novos mecanismos de poder que haviam sido introduzidos desde o século XVIII. É o extremo de uma política que toma o corpo como forma de manipulação da população.

Não há Estado mais disciplinar, claro do que o regime nazista; tampouco há Estado onde as regulamentações biológicas sejam adotadas de uma maneira

mais densa e mais insistente. Poder disciplinar, biopoder: tudo isso percorreu, sustentou a muque a sociedade nazista (assunção do biológico, da procriação, da hereditariedade; assunção também da doença, dos acidentes). Não há sociedade a um só tempo mais disciplinar e mais previdenciária do que a que foi implantada, ou em todo caso projetada, pelos nazistas. O controle das eventualidades próprias dos processos biológicos era um dos objetivos imediatos do regime (FOUCAULT, 1999, p. 309).

Algumas dessas questões sobre a biopolítica e sua consequência na vida das pessoas, através dos processos de controle e sujeição pelos quais passam os indivíduos, em especial os judeus eram os principais alvos dessa política de controle.

Para Foucault, a biopolítica se dirige, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população considerada em sua duração. De acordo com o filósofo-historiador, “trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeóstase, assegurar compensações” (Ibidem, 1999, p. 293).

Foucault (1993) ressalta que, se o genocídio é, de fato, o sonho dos poderes modernos, não é por uma volta ao velho direito de matar. É porque o poder se situa e se exerce ao nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços da população. É o que podemos observar ao analisar o regime nazista, onde foram mortos legitimamente aqueles que constituíam uma espécie de perigo biológico para os outros, a exemplo dos judeus, não-arianos, homossexuais, ciganos, deficientes mentais, entre outros.

Populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver. Os massacres se tornaram vitais. Foi como gestores da vida e da sobrevivência dos corpos e da raça que tantos regimes puderam travar tantas guerras, causando a morte de tantos homens (FOUCAULT, 1993, p. 149).

Portanto, o poder passou a estabelecer sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar seus pontos de fixação. Ele desenvolveu-se a partir do século XVII, através de duas formas principais, afirma Foucault: o corpo como máquina – adestramento, utilidade, docilidade –, e o corpo como espécie – corpo como mecânica do ser vivo e suporte dos processos biológicos, que “são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (Ibidem, 1993, p. 152).

Com respeito à noção de que o poder pode ser puramente repressivo, Foucault comenta:

Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder: identifica-se o poder a uma lei que diz

não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1997, p. 08).

Se refletirmos sobre o nosso *corpus* – as cartas produzidas dentro do campo de concentração – que discurso poderiam ser produzido a partir da posição sujeito-prisioneiro? Que forças ideológicas estabeleceriam aquilo que poderia e não poderia ser dito?

Por se tratar de documentos epistolares da Segunda Guerra Mundial, estas produções discursivas trazem outra análise das condições de produção: o silêncio como forma do não-dito.

Para Pêcheux, as condições se referem à posição do sujeito e possibilitam que um discurso seja pronunciado ou não. O lugar ocupado por este sujeito que anuncia interfere no sentido do seu discurso, uma vez que o sujeito está situado no interior de uma relação de forças que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1990, p. 77)

Ao falar, o sujeito utiliza-se de determinados termos para construir seu dizer; entretanto, poderia dizê-lo de outra forma, com outras palavras. Daí a razão de incluirmos na análise o conceito de silêncio, posto que, quando uma formulação é materializada, outra é apagada, ou silenciada. Estas considerações fazem-nos pensar na questão do silêncio político, tal como é tratada por Orlandi. Para a autora (2007, p. 81), o silêncio político (ou política do silêncio) pode apresentar-se sob a forma de silêncio constitutivo ou sob a forma de silêncio local (censura). No silêncio constitutivo, o sujeito diz X para não dizer Y, isto é, ao produzir determinado enunciado o sujeito silencia outros sentidos possíveis, mas não desejados naquele momento. Já a censura caracteriza-se pela proibição da inserção do sujeito em determinadas formações discursivas, o que afeta sua identidade. Sobre isso, Orlandi (1997, p. 81) nos diz que:

Ela é a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, paraproduzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito.

Para Orlandi (1990), essa forma do não-dito é uma vertente cuja origem está no fato da linguagem ser política e que todo poder se acompanha de um silêncio, em seu trabalho simbólico – uma política do silêncio que, para autora, dá-se de duas maneiras:

- a) O silêncio constitutivo, ou seja, a parte do sentido que necessariamente se sacrifica, se apaga, ao se dizer. Toda fala silencia necessariamente. A atividade de nomear é bem ilustrativa: toda denominação circunscreve o sentido do nomeado, rejeitando para o não-sentido tudo o que nele não está dito;
- b) O silêncio local: do tipo de censura e similares, este silêncio é que é produzido ao se proibir alguns sentidos de circular, por exemplo, em uma forma de regime político, num grupo social determinado de uma forma de sociedade específica etc (ORLANDI, 2007, p. 49-50)

Segundo a autora, o silêncio não é visto apenas em sua negatividade, ele significa, o seu não-dizer contém sentido, é fundador, portanto sustenta o princípio de que a linguagem é política. O silêncio que pretendemos abordar em nossas análises é aquele que permeia as produções escritas dos campos de concentração. Ainda para Orlandi, como o discurso,

sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, ou melhor, proíbe-se certas “posições” do sujeito. [...] A censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual se configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala. (2007, p. 76-77)

Percebemos aqui que a relação com o “dizível” é, pois, modificada quando a censura intervém: não se trata mais do dizível sócio-historicamente definidos pelas formações discursivas (o dizer possível): não se pode dizer o foi proibido (o dizer devido). Ou seja: não se pode dizer o que se pode dizer.

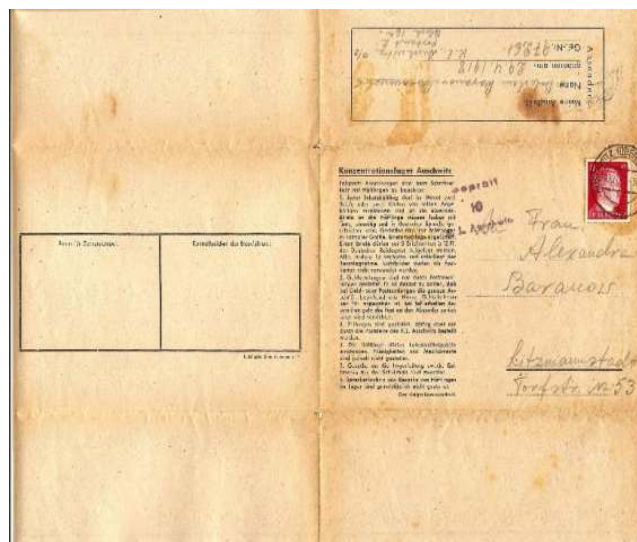
Portanto, é nesta perspectiva que, através da história da Segunda Guerra, das ‘memórias’ dos campos de concentração, da interdição e censura da palavra do sujeito judeu, da ideologia dominante da época, buscaremos as materialidades interpretativas necessárias para compreendermos que para entrar em determinadas ordens do discurso, o sujeito necessita estar inserido em um considerável número de regras. Foucault já ressaltava que,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2008, p. 8-9).

Com base nesta definição, veremos agora na análise como a sociedade nazista interditiu que certos dizeres fossem produzidos pelos sujeitos judeus.

3 CARTA DE AUSCHWITZ: ANÁLISE INICIAL

Figura 1 - modelo padrão de carta



O nosso *corpus* é constituído pelo tópico 1º impresso no modelo padrão de carta a ser escrita dos prisioneiros para os familiares fora do campo. Este modelo padrão de Auschwitz também foi reproduzido para outros campos de concentração na Europa, a exemplo de Sachsenhausen, Dachau, Gusen, entre outros. Havia um espaço (acima) onde o prisioneiro colocava seu nome, número de identificação e bloco que estava confinado. Abaixo desta identificação, tinha-se o espaço a ser preenchido com o nome e endereço do destinatário e a colocação do selo. No canto esquerdo da carta, encontravam-se as regras estabelecidas pelas autoridades nazistas na produção do discurso. Assim como numa redação, alunos precisam conhecer às regras para elaboração de um texto coeso e coerente; aqui, os judeus precisavam seguir cautelosamente as regras de escrita. Vejamos o tópico onde os nazistas estabelecem os mecanismos de controle.

Figura 2 – Fragmento retirado na carta do Campo de Concentração de Auschwitz

<i>Controle do Discurso</i>	<i>Tradução do nosso objeto de análise</i>
<p>Konzentrationslager Auschwitz</p> <p>Folgende Anordnungen sind beim Schriftverkehr mit Häftlingen zu beachten:</p> <p>1. Jeder Schutzhäftling darf im Monat zwei Briefe oder zwei Karten von seinen Angehörigen empfangen und an sie absenden. Briefe an die Häftlinge müssen lesbar mit Tinte, einseitig und in deutscher Sprache geschrieben sein. Gestattet sind nur Briefbogen in normaler Größe. Briefumschläge ungefüllt. Einem Briefe dürfen nur 5 Briefmarken à 12 Pf. der Deutschen Reichspost beigelegt werden. Alles andere ist verboten und unterliegt der Beschlagnahme. Lichtbilder dürfen als Postkarten nicht verwendet werden.</p>	<p><u>Campo de Concentração de Auschwitz</u></p> <p>As seguintes regras devem ser observadas para a troca de correspondência com prisioneiros:</p> <p>1. Cada prisioneiro sob custódia pode receber de seus familiares e enviar a estes duas cartas ou dois cartões por mês. Cartas a prisioneiros devem ser escritas à tinta e de forma legível, devem ser de uma única página e em língua alemã. É permitido apenas usar uma folha de tamanho normal. Envelopes não forrados. A uma carta podem ser acrescentados apenas 5 selos de 12 Pfennig do Deutsche Reichspost. Tudo o que desviar disso é proibido e está sujeito a ser confiscado. Fotografias não podem ser utilizadas como cartões postais.</p>

A primeira observação a ser apontada é que a troca de correspondência só seria possível se o remetente cumprisse com as determinações das regras estabelecidas pelo comando do campo, ou seja, o remetente teria que satisfazer às exigências. Sobre este posicionamento, Foucault afirma que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2008, p. 36-37).

De fato, os sujeitos em condição de opressão além de não serem autorizados a enviar mais de duas cartas aos seus familiares, também eram proibidos de escrever na sua língua pátria. Como muitos judeus eram de origens polonesa, eslava ou de outras partes da Europa e Rússia, estes eram submetidos ao poder ditatorial da língua opressora – o alemão. De acordo com a ideologia nazista “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1993, p 89). A língua vigente para entendimento dos oficiais da SS era o alemão. Os lugares dos guetos ou campo de trabalho forçados, a exemplo de Auschwitz, a circulação do discurso era controlada e vigiada. Entre a regra de escrever em alemão e de forma legível, havia também a determinação que a escrita fosse por meio de tinta. Ainda sim havia resistência por parte dos judeus, tendo em vista que muitas cartas saíram dos campos escritas por lápis grafite. Percebe-se aqui, que há um embate entre poder e resistência.

Corroborando com o pensamento de Foucault, as “estratégias de poder” podem ser definidas como “um conjunto dos meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Mas evidencia, “não há uma relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta. (Ibidem, 1995, p. 248). Foucault, expressa a importância das estratégias de confronto dentro das relações de poder e assegura que não há uma relação de poder sem resistência.

Outros dois fatores importantes a serem considerados nos mecanismos de controle das cartas é o que “pode ou não ser dito” e o silêncio no ato da censura. Este fato justifica-se na passagem “Alles andere ist verboten und unterliegt der Beschlagnahme” (**Tudo o que desviar disso é proibido e está sujeito a ser confiscado**). Percebe-se aqui que há um controle no funcionamento do discurso do prisioneiro em obrigá-lo a não dizer tudo que sabe ou sente. Sobre isso, afirma Foucault que [...] trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles (Ibidem, 2008, p. 36-37).

A expressão “desviar disso” traz consigo o silenciamento de não explicitar as reais condições de permanência no campo de concentração. Assim, como atesta Orlandi, neste enunciado se estabelece o “silêncio local, uma vez que se proíbe que um sentido seja exposto e que não permita que circule. É o silêncio fundador que produz um estado significativo para que o sujeito se inscreva no processo de significação, mesmo na censura, fazendo significar por outros jogos de linguagem, o que lhe foi proibido. A censura é um sintoma de que ali pode haver outro sentido (ORLANDI, 2007, p. 118). Além da censura em relação a produção verbal, a fotografia também não poderia servir como cartão postal, uma vez que este denunciaria o que nas palavras são silenciadas.

O silenciamento produzido pela censura leva a um processo de produção de sentidos silenciados. É um processo que trabalha a divisão entre o não-dizer e o dizer, que impedem o sujeito e a sociedade de trabalharem o movimento de identidade e de elaborarem historicamente os sentidos. O silêncio intervém, portanto, na formação e no movimento dos sentidos e disso decorre, também, a ligação do não-dizer à história e à ideologia.

Por outro lado, a resistência passa a trabalhar na mesma região da censura, jogando com as palavras do contexto hegemônico para re-significá-las. Por exemplo, no contexto da segunda guerra mundial, as fontes bibliográficas e registros de memórias são as bases de sustentação e resistência ao regime.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

"O poder não é uma coisa, algo que se torna ou se dá, se ganha ou se perde. É uma relação de força, circula em rede e perpassa por todos os indivíduos." (Michel Foucault, As palavras e as coisas, 1966)

Foucault concebe o poder em suas várias dimensões, é algo que está presente em todas as esferas sociais. Em nosso trabalho, buscamos compreender como o poder se deu no âmbito do regime nazista da segunda grande guerra. Evidenciamos que o aparelho Ideológico de Estado não só foi responsável pela exclusão e extermínio de judeus, mas também por um controle rigoroso dos discursos. Este controle era feito por meio do estabelecimento de regras de conduta que avaliavam o que podia ser ou não dito através da troca de correspondências entre prisioneiros em campos de concentração.

Através do percurso histórico em relação às manifestações do poder, do regime de controle e proibição, percebemos na análise do fragmento nas cartas produzida nos campos que os sujeitos prisioneiros eram submetidos a dizer não o que queriam, mas a produção de discursos que silenciava as verdadeiras condições as quais passavam todos os dias. Este primeiro tópico analisado das informações de controle impresso nas cartas dos campos de concentração revela que há muito mais para ser investigado e desmitificado no que tange as produções epistolares da segunda guerra mundial. O primeiro passo dado, ainda que inicial, foi compreender como dentro como o poder de um aparelho de Estado o discurso é controlado e o seu não cumprimento acarreta destruição e morte.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 10 Ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.
- ARENDR, Hannah. **Os limites do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 1993.
- _____. "Genealogia e Poder". In: _____ **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 176.
- _____. O Sujeito e o Poder. In RABINOW, P. & DREYFUS, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. (p 231-249).
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1997.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo, Martins Fontes, 1999

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LE GOFF, Jacques. “Memória”. In: _____ **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão, et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999, p. 423-483.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 4 ed. São Paulo: UNICAMP, 2007.

_____. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 4 ed. São Paulo: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre; et al. **Papel da memória.** Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi et al. Campinas: EDUNICAMP, 1988.

_____. **Terra à vista! Discurso do confronto:** o velho e o novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes Editora, 1987.

WIENER, Alter. **64735 From A Name to A Number:** A Holocaust Survivor's Autobiography. Publicado pela Author House: USA, 2007.

IDENTIDADES, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU: UMA REFLEXÃO INTERDISCIPLINAR

Ianes Augusto Cá

Mestrando da Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira (UNILAB)

ianes@aluno.unilb.edu.br

RESUMO

Para refletir sobre a identidade, diversidade cultural e identidade linguístico, é necessário levar em consideração globalização provocada pela expansão europeia, o colonialismo, as lutas pelas independências e o desafio da construção da nação pós-independência. A dominação linguística e hegemonia cultural é um desafio grande na construção de estado-nação no que diz respeito a convivência das línguas autóctones e as línguas europeias tida como privilegiada e oficial. Portanto, o nosso objetivo é construir uma reflexão sobre identidades, políticas linguísticas e o ensino do português na Guiné-Bissau. Para isso, este artigo fundamenta-se na metodologia interdisciplinar, tentando estabelecer um diálogo entres estudos linguísticos e áreas das ciências humanas como possibilidade de olhar o objeto na sua totalidade. Assim, através de um estudo cauteloso, percebeu-se há falta de um planejamento linguístico para o ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau e a valorização da língua “guineense” como um caminho para consolidação do ensino e aprendizado.

Palavras-Chave: Identidades. Políticas Linguísticas. Guiné-Bissau. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre ensino de língua europeias na África depois das independências levantam muitas questões sobre efeitos da colonização e as percepções dos africanos sobre si e as suas identidades. No obra “Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature” (1986) de Ngugi Wa Thiong’o nos chama atenção para nossa compreensão como fruto do colonialismo e imperialismo juntamente com as suas línguas e culturas, tendo como proposito manter os poderes e privilégios de alguns grupos. O autor defende a manutenção das línguas africanas contra dominação de línguas globais europeias como nova forma do imperialismo.

O multilinguismo africano é uma das características fulcral do continente, acomodado pala diferentes formas de olhar e interpretar o mundo. Na África cada língua é um universo das narrativas e pensamentos únicos. No entanto, a condição histórica imposta, principalmente, o colonialismo e o imperialismo contribuíram em arruinar e no enfraquecimento das línguas do continente. Porquanto, as línguas africanas foram silenciadas, ignoradas, subdesenvolvidas e muitas delas suprimidas em detrimento das línguas europeias como forma de prestígio. Ou seja,

as línguas europeias foram forjadas como ferramenta para comunicação que proporciona uma audiência maior.

No caso da Guiné-Bissau, um dos países da África que tem idioma portuguesa como oficial, no entanto, menos de 20% da população fala língua portuguesa, segundo os dados de pesquisa de 1984. Estes dados chamam atenção pelo fato do português seja um idioma do ensino, porém no último ciclo do ensino básico nem todos os estudantes saem falando a língua fluentemente. Assim, para compreender esse fenômeno devemos levar em consideração três elementos:

- a) Falta do planejamento e investimento no ensino de qualidade;
- b) Ausência de políticas públicas no ensino que integram as diversidades linguísticas e cultural;
- c) Falta das políticas linguísticas como políticas públicas que englobam a língua crioula (guineense) como ferramenta principal para alfabetização dos estudantes.

Portanto, levando em consideração os fatores acima colocados permita-se dizer que o sistema do ensino guineense, ensino de língua portuguesa e as políticas linguísticas como políticas públicas ainda estão no estado alienado e alienante. Uma vez que considera o português como ascendente em que todos devem compreender esse idioma como forma de enfrentar o mercado do trabalho, por outro lado a falta de uma política do ensino adequado. Neste caso, essa língua funciona como sistema de exclusão, pois para ser bem-sucedido o sujeito deve aprender português.

Nas últimas décadas os estudos e pesquisas sobre as políticas linguísticas e ensino do português avançaram, tendo o Brasil como protagonista que vem ampliando mais horizontes nesta área. Neste sentido, quando as políticas linguísticas e ensino do português projeta a língua na perspectiva histórica, cultural e social passará a ponderar sobre os métodos pluralista e de totalidade que possa olhar o *uno e diversa* como forma de compreender as diversidades dos sujeitos beneficiários desse produto. Destarte, levando em consideração o quadro a acima apresentado, este estudo visa refletir sobre identidades, políticas linguísticas e o ensino do português na Guiné-Bissau, tendo como base o contexto histórico da formação da sociedade, tendo em vista a importância crucial deste debate no contexto social e política da sociedade guineense e as suas implicações na educação.

Para dar conta do objeto da investigação, a pesquisa fundamenta-se na metodologia interdisciplinar de cunho bibliográfico nas áreas das ciências humanas e políticas linguísticas. Como assegura Gusdorf (1975, p. 24) “fuga para a frente das disciplinas isoladas, cada uma afunda-se na incoerência, manifesta a perda de sentido humano, o desaparecimento de toda

imagem regulador que preservaria a figura do homem num mundo à sua escala”. Neste sentido, acredita-se que a reflexão interdisciplinar em torno do objeto, é uma proposta alternativa para compreensão da totalidade, como forma de olhar com sensibilidade o ser humano como objeto de investigação, uma vez que

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, uma e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado (FRIGOTTO, 2008. p. 43-44).

Assim, na perspectiva do autor a interdisciplinaridade se movimenta no plano real decorrente da maneira do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto de investigação do conhecimento social. Portanto, são esses percursos metodológicos que a investigação percorreu para poder compreender o fenômeno em investigação, “identidades, políticas linguísticas e o ensino do português na Guiné-Bissau”. Para isso, ampliou-se a nossa lente para poder enxergar e ponderar sobre esse tema com o propósito contribuir para ensino de língua portuguesa de forma integrada que respeita as diversidades das línguas existente no país, principalmente no que diz respeito ao planejamento linguístico e a valorização do crioulo (guineense) como caminho para fortalecimento do ensino não alienante e de inclusão social que respeita as diversidades e as especificidades linguístico nacional.

LÍNGUA E IDENTIDADE

A globalização provocada pela expansão europeia, o colonialismo, as lutas pelas independências e os desafios da construção da nação pós-independência trazem desafios as línguas africanas em oposição as línguas europeias cultivadas nas colônias e conseqüentemente o desafio da construção da identidade nacional. A dominação linguística e hegemonia cultural é um desafio grande na construção de estado-nação africano no que diz respeito a convivência das línguas autóctones em oposto da língua europeia tida como privilegiada e oficial. No caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), especificamente Guiné-Bissau, o desafio do combate ao analfabetismo, a falta do planejamento linguístico e políticas públicas para o ensino de Língua Portuguesa sem que seja sobreposta as línguas nacionais e étnicas. Como afirma o ex-presidente da CPLP Domingos Simões Pereira no discurso no “III Congresso Internacional da África Lusófona: Os contributos africanos para a construção de um paradigma global”

a promoção dessas línguas (do Português) não deve significar nem assentar-se na asfixia ou decadência das línguas africanas. Seria dramático e com isso a perda irreparável de uma identidade e de toda a carga cultural a elas associadas. Antes pelo contrário, o Português contemporâneo deve representar o encontro de todas as culturas que se intersectam para definir a nossa lusofonia em construção – cada vez mais rico e diversificado, cada vez mais sustentado. Há que promover a aprendizagem do português como uma mais valia no mundo do trabalho e facilitadora de acessos a novos mercados e novas oportunidades de negócio (valor económico da língua) (PEREIRA, 2018, p. 4-5)

Refletindo no discurso do autor acima colocado, percebe-se que a ênfase maior está na preservação das identidades nacionais, que dialoga com identidade forjada no caso da língua portuguesa. Ou seja, as tendências globais no mundo contemporâneo tendem asfixiar as línguas locais e colocando em crise as línguas africanas. Neste sentido cogita-se que as identidades culturais contemporâneas se articulam entre o global e o local sem esquecer das suas contradições dentro do prisma globalizante que estimula a formação da identidade híbrida, identidades de fronteiras. “Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares”. (HALL, 2000, p. 111-112). Na obra “pedagogia da esperança” (1992), Paulo Freire alerta que

A multiculturalidade é outro problema sério que não escapa igualmente a essa espécie de análise. A multiculturalidade e não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado e uma sobre as outras, mas liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma "para si", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, p. 44)

Sendo assim, a noção de língua e identidade são atreladas a qualquer campo político, uma vez que diz respeito aos desafios que norteiam a construção do estado-nação. Quando Canclini na sua obra “a globalização imaginada” (2003) aborda a questão culturais no mundo globalização, ele chama atenção a necessidade da interculturalidade como ponto articulador da fluidez de fronteira. Não obstante, a interculturalidade não significa sobrepor ou a hegemonia cultural, porém serve como elo entre as diversidades que convivem em forma de troca. Assim, ao retomar suas averiguações relativas a fronteiras, globalização e interculturalidade, salienta a necessidade de encontrar modelos propícios à abordagem das ásperas contradições que afloram

nas assimetrias globais (CANCLINI, 2000, p. 34; GAGLIETTI, 2007, p. 5). Assim, como alerta Chabal (1998) que a influência do pós-modernismo não traduz significado para massa da população comuns nas aldeias africanas, uma vez que para o autor, a cultura pós-moderna ocidental tem sua consequência para cultura de outros povos.

Portanto, língua e identidade são conceitos articuladores de uma nação. São dois fios que se interlaçam, visto que uma língua como um símbolo de identidade, é um meio de comunicação funciona como demarcador de fronteiras e signos de identidade e pertencimento de um grupo étnico-cultural. Neste sentido, língua como uma parte de linguagem, é um fator de integração e um poderoso agente de incluso e de exclusão e de coesão social. Neste sentido, a formação de identidade nacional deve estar ligada a processos de socialização e integração social através da educação plurilíngue que ajuda no fortalecimento da identidade dinâmica.

No caso da Guiné-Bissau, considera-se que deve haver uma política linguística planejada que integra o ensino do português e crioulo (guineense) nas instituições educacionais como forma de fortalecimento do ensino nacional capaz de “desalienar” os estudantes. Neste sentido, acredita-se que “língua guineense” pode ajudar no fortalecimento da identidade nacional ou linguístico (não de maneira essencialista) e na dinâmica de troca, de colaboração entre aluno e professor, como sujeitos ativos que podem reconstituir os seus espaços através do diálogo reflexivo, como problematiza Paulo Freire na “Pedagogia da Esperança” (1992).

POLÍTICAS LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU

Nesta seção, é necessário trazer em consideração alguns questionamentos sobre os países que compõem o continente africano que após as suas independências quase todos eles adotaram as línguas do colonizador como oficial. Realçando que só alguns países da África como Argélia, Egito, Etiópia, Líbia Marrocos, Saara Ocidental, Somália e Tunísia que conseguiram salvaguardar as suas línguas nativas como materna/oficial juntamente com uma língua de colonização/europeia. Ao fazer uma reflexão mesmo sem grande cuidado, percebe-se que a África sofre uma violência simbólica linguística, uma vez que houve apagamento das línguas locais em detrimento das línguas europeias o que pode considerar uma nova colonização linguística.

Essa imposição deu-se com a conferência de Berlim de 1884 que dividiu o continente africano numa forma arbitrária sem respeitar o agrupamento dos grupos étnicos e linguísticos desse espaço. Com partilha desse continente, os colonizadores impuseram as suas línguas

através do estatuto indigenato – o termo utilizado para definir os direitos, mas sobretudo os deveres, dos indígenas das colônias portuguesas – numa das cláusulas exigia que o indígena deveria saber ler e falar português para poder ser considerado cidadão. Segundo Mendy

O duplo sistema de ensino estabelecido consistia na duplicação dos sistemas escolares primário e secundário metropolitanos por um lado, e, por outro, num programa básico de instrução menos elaborado. O primeiro, denominado ensino primário elementar e complementar, e da responsabilidade do estado colonial, era destinado aos civilizados dos centros urbanos e seguia rigidamente os currículos das escolas primárias e secundárias metropolitanas. O segundo, denominado ensino primário rudimentar (ensino de adaptação depois de 1956) e da responsabilidade das missões católicas, era destinado a ensinar aos indígenas “a falar, ler e cotar em português” bem como “inculcar neles hábitos de trabalho e atitudes conducentes ao abandono da indolência e à preparação de futuros trabalhadores rurais e artesãos” (ROSA *apud*. MENDY, 1993. p. 6).

Considerando o exposto, o ensino como escrita chegou muito tarde na Guiné-Bissau o que alguns estudiosos consideram um dos motivos de atraso desse país no que diz respeito ao nível da instrução da população e IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). A grande falha começou quando, após a conquista da independência, o Estado legitimou a língua portuguesa como língua oficial deixando de lado a língua da unidade que é o crioulo (guineense) que foi usado como um instrumento de unificação dos povos para aderir a luta. Portanto, pós-independência a escolha da língua portuguesa baseou-se no ponto de vista político, como afirma Silva:

- a) Aprestava um valor simbólico, tinha instrumento linguísticos definidos, como a escrita, dicionário a gramática, além de vasta literatura e história documentada ao contrário de muitas línguas africanas, isto é a língua europeia detinha a praticidade em relação ao mundo atual com as suas tecnologias e avanços científicos.
- b) Exerceria o papel de língua de contato internacional das novas nações com os demais países do mundo.
- c) Evitaria problemas causados por uma possível escolha de uma língua africana do país, como oficial, impedindo conseqüentemente a valorização e ascensão de um grupo étnico perante os demais. Dessa forma, optou-se pela língua do colonizador que é vista como neutra (SILVA, 2010. p. 5).

No caso da Guiné-Bissau, concorda-se com as duas primeiras alíneas, porém a língua “guineense” deveria ser a segunda língua oficial do país. Porque a escolha do crioulo para esse fim não causaria nenhum tipo de problema, uma vez que não pertence a língua de nenhum grupo étnico pelo contrário mais de 80% da população guineense tem esse idioma como materna. Como mostra muitos estudos, há muita dificuldade de assimilar conteúdos escolares por parte dos

alunos nas séries iniciais – uma vez que eles nunca tinham contato com a língua portuguesa em casa, a escola é o único lugar onde aprendem a conhecer as coisas em português. Como pode conferir

A UNESCO defende a utilização de língua maternas no ensino primário, porém a adoção de tais medidas esbarram as dificuldades econômicas da África, como escassez de escolas, de professores capacitados e de materiais didáticos sem mencionar que a maioria das línguas africanas necessitam de uma intervenção do Estado para se desenvolverem, para adequarem realidade atual e poderem representar o mundo de hoje (SILVA, 2010. p. 5).

Portanto, se o governo adotasse uma medida em que o português seja ensinado juntamente com o crioulo (guineense), ajudaria as crianças a desenvolver e acompanhar o seu aprendizado justamente o conteúdo programado da cada série. Assim sendo, podemos considerar que há falta de planejamento linguísticos que segundo Oliveira (2016, p. 1) esse planejamento “se refere justamente ao percurso para a implementação das políticas, sua transformação em realidade. Assim, entre a vontade de que os cidadãos usem uma língua e os passos concretos para que uma população inteira a maneje [...]”.

Por conseguinte, pensar a língua em Guiné-Bissau, é pensar num agrupamento complexo do sistema linguístico que engloba mais 40 línguas. Neste sentido, a “língua guineense” pode servir como canal de unificação do país.. Como aponta Sousa que

a discussão das políticas linguísticas no Brasil indicou que: a) a língua não é apenas um instrumento de inclusão, mas também de exclusão social, principalmente para aqueles que não dominam “ a língua” reconhecida na sociedade; b) a intervenção na língua pode ser utilizada como um meio para se atingir determinados fins, ou seja, a política linguística pode se construir como um instrumento para o alcance de objetivos políticos, econômicos, ou de outras ordens (e.g.: a política pombalina); c) a necessidade de policiar, controlar uma língua caracteriza também nossa cultura linguística, definindo valores, preconceitos, restrições em relações às línguas e suas variedades (SOUSA, 2014. p. 111).

Assim, quando o Estado querendo impor a língua portuguesa como oficial falada por menos 20% da população, pode ser considerado como medida contrapropriedade. Portanto, é necessário considerar que muitos estudos feitos na Guiné-Bissau sobre o grande número de evasão escolar, algumas são motivadas pela falta de compreensão da língua portuguesa, a dificuldade das crianças e adultos na intercomunicação com os professores. Como aponta Silva (2010, p. 20), “a utilização de uma língua europeia no ensino afasta o aluno e é a maior responsável pelas altas taxa de evasão e reprovação nas escolas”. Ainda o autor adverte que

Quando um Estado africano não apresenta uma política linguística eficaz e destinada a diminuir as desigualdades sócias, ocorre, principalmente para aqueles indivíduos que não dominam a língua europeia, uma dissociação de dois mundos, dois universos que se destacam: de um lado universo local, do cotidiano dessas pessoas, da língua materna, do outro, o universo das grandes cidades, do mundo globalizado e da língua europeia internacional. Como consequência desse fato, temos a manutenção e mesmo aumento da desigualdade social na África, marginalizando muitos africanos e africanas e privando-os de uma participação política e cidadã (SILVA, 2010. p. 20).

No caso da Guiné-Bissau, podemos considerar que não há preocupação do Estado com este tipo de política. Ao voltarmos para analisar o sistema do ensino guineense perceberemos que não é eficaz, uma vez que o próprio Estado não cria as políticas públicas para educação, sobre tudo nas escolas do interior. Por outro lado, apesar de todo o cidadão guineense tem direito ao ensino e educação gratuito, porém ele não oferece a cobertura da educação para toda parte do país. De certa, forma o Estado não cria condições propícia para que todos os cidadãos gozam do mesmo privilégio. A introdução da língua portuguesa nas escolas das aldeias sempre constitui um choque entre as línguas nativas e português, visto que há falta de contato com as grandes mídias e tecnologias de informações (televisão, internet, entre outras) que veicula a língua portuguesa. A única emissora de comunicação usa pela população dessas áreas é o aparelho rádio, que muitas das vezes preferem sintonizar notícias em crioulos ou línguas locais.

A falta de acesso e marginalização da população guineense que vive no interior, configura-se em um tipo de violência, já que não pode concorrer de igual modo com as pessoas que vivem na zona urbana, em que de certa forma mesmo que o português não é a língua falada no cotidiano dos guineenses, tem uma certa vantagem porque tem o contato com os documentos, jornais, internet, etc. Por isso, o Estado deve criar condições para que o crioulo e português sejam ensinados como línguas oficiais nas escolas. Como chama atenção Faulstich (2001, *apud.* OLIVEIRA; FAULSTICH, 2009. p. 200) que “as línguas desempenham papel político decisivo porque se consolidam, adquirem prestígio e patenteiam a efetiva difusão da consciência nacional. A internacionalização das trocas políticas e econômicas é feita por meio das línguas oficializadas no âmbito dos Estados”.

Na verdade, o ensino da língua portuguesa como a única língua oficial deve merecer uma grande reflexão crítica no que concerne ao ensino e aprendizagem e a sua ressonância na política linguística e o desenvolvimento educacionais da última década, como objetivo de milénio. Assim, é fundamental a introdução da língua materna como ferramenta do ensino-aprendizagem no contexto o plurilinguístico existente neste território. Como chama atenção o Faulstich que

O ensino de português nos países africanos de língua oficial portuguesa e no Timor Leste convive com as línguas locais, e, por isso mesmo se faz necessária a formação de quadros docentes que ministrem o ensino bilíngue, sem que uma língua, no caso a de maior projeção internacional, assimile a outra e cause prejuízos de históricos e políticos à Nação (OLIVEIRA; FAULSTICH, 2009. p. 202).

Daí deveria entrar a o papel do Estado em criar política educacional que dialoga entre a língua materna (“guineense”) com a língua portuguesa fazendo elo com o crioulo (guineense) como língua nacional, o que poderá contribuir no processo de desenvolvimento do ensino.

Para compreensão duma política linguística deficitária no que diz respeito a língua portuguesa na Guiné-Bissau, é interessante falar do novo acordo ortográfico que foi ratificado em 2011 sem nenhum conhecimento dos próprios especialistas e professores da língua portuguesa vinculado a Escola Normal Superior Tchico Té e Instituto Camões de Língua Portuguesa, como aponta “é um mistério” na Guiné-Bissau pela forma como terá sido ratificado em 2011 “sem o conhecimento de quase ninguém”¹. Ainda segundo

O coordenador da licenciatura do português no Tchico-Té, Domingos Gomes, disse ter sido com “espanto” que os participantes de um seminário tomaram conhecimento em fevereiro deste ano da ratificação do Acordo Ortográfico em 2011 “e que faltava apenas a sua implementação”. “Para nós, é um assunto complicado e estranho essa assinatura, tendo em conta que nunca foi divulgado”, observou o professor Gomes.

Há um desconhecimento total por parte dos acadêmicos no que diz respeito a assinatura desse acordo. O que mostra claramente que há falta de política linguística consistente no que concerne a adesão desse novo acordo ortográfico, uma vez que não houve um debate interno e a falta de informação aos usuários da língua sobre o que seria esse novo acordo. Assim, esse acordo não levou em consideração os número de léxicos que atualmente é usado no português guineense consequência da sua convivência cotidiana, cultura e a necessidade de representação desse mundo simbólico que especialmente guineense na língua portuguesa. Neste sentido, percebe-se que vários vocábulos que são das necessidades do mundo guineense para representação da realidade que liga com os várias línguas e cultura em que se encontra o país.

No entanto, países africanos de língua portuguesa, principalmente Guiné-Bissau desconhecem dos benefícios que isso pode trazer, porque a decisão de adesão por parte dos seus líderes foi duma forma unilateral sem conscientemente ou instrução por parte dos falantes. O

¹ Disponível em: <http://acordo-ortografico.blogspot.com.br/2015/05/estado-da-guine-bissau-deu-sim-ao.html>. Acesso: 24/10/2016.

exemplo desses países é o caso de Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Diferentemente do Brasil e Portugal em a discussão passou primeiramente nas academias, as populações foram informadas e instruídas sobre o benefício para o acordo. Um outro fator que não é menos importante é a questão da política que os estados africanos estão fazendo para se adequarem a essa nova realidade.

A língua portuguesa em Guiné-Bissau deve-se adequar ao contexto pluriculturalismo e plurilinguismo, os livros didáticos deveriam se adequar ao mundo simbólico guineense. Os alunos devem ser levados a conhecerem as suas realidades, trazendo, por exemplo, a convivência cotidiano dos diferentes grupos étnico que compõem o país. Mas muitas das vezes, no livro didático, o aluno é levado a conhecer ou imaginar uma cultura que não pertence ao seu imaginário. Isso leva o aluno a não se materializar o seu conhecimento, pois os materiais não representam a sua realidade.

Neste sentido, deveria promover a política linguística e de ensino que contempla mundo africano de língua portuguesa, tendo em conta a diversidade cultural e linguístico. Para isso, é necessária uma política de apoio a estes países no que tange a reestruturação do sistema do ensino readequá-lo a essa nova demanda que exige muitos recursos, tanto económico como humano. Assim, precisa de políticas consistentes, contrário disso seria uma nova colonização através da língua, visto que os próprios africanos não consigam se expressar o seu universo através da língua portuguesa, uma vez que os léxicos que representam esse mundo não se integram nesse novo acordo.

CONSIDERAÇÕES

Durante as consultas bibliográficas, as leituras e várias reflexões sobre a identidade, políticas linguística e ensino do português na Guiné-Bissau, conseguiu-se perceber que uma relação intrínseca entre estes fenômenos no país depois da independência. Deste modo, que são assuntos que devem ser levados sérios para fortalecimento do ensino e aprendizagem capaz de transformar a realidade histórica e social dos alunos. Para isso, precisa-se do planejamento linguístico capaz de integrar ensino do português como língua estrangeira em simultânea com o crioulo (guineense) como língua mais falada por mais de 80% da população.

Ou seja, a língua portuguesa como oficial e de ensino deve ser readaptada a realidade dos alunos, através de um paralelo com a ‘língua guineense’ já que ela traduz “as culturas” e “identidades” nacional. O Estado deve-se preocupar com esse assunto, uma vez que a maioria dos estudos sobre a língua portuguesa na Guiné-Bissau já comprovaram que os estudantes

guineenses não saem aptos e fluentes na língua portuguesa ao terminarem o liceu (ensino médio). Neste sentido, as políticas do ensino dessa língua devem ser encaradas como as políticas públicas e prática governamental, uma vez que é uma necessidade da sociedade como um direito garantido na constituição.

REFERÊNCIAS

- Achebe, C. The Politics Of Language. In: **The Post-Colonial Studies Reader Oxford**: Routledge, 2006. pp. 268-271.
- GUINÉ-BISSAU. **Acordo Ortográfico**. Disponível em: <http://acordo-ortografico.blogspot.com.br/2015/05/estado-da-guine-bissau-deu-sim-ao.html>. Acesso: 24/10/2016.
- CANCLINI, Néstor García. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- _____. La épica de la globalización y el melodrama de la interculturalidad. In: MORÁNA, Mabel. (Org.). **Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina**. Santiago: Cuarto próprio, 2000.
- CHABAL, Patrick. What is Africa? Interpretations of post-colonialism and identity. In: **Pós-colonialismo e identidade nacional**. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 126p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI (ORGS). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9 ed. Petrópolis; Vozes, 2011.
- GAGLIETTI, Mauro. **A Questão da Híbridação Cultural em Néstor García Canclini**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul – Passo Fundo – RS, 2007.
- GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 7-27
- Hall, Stuart. **Diásporas ou a lógica da tradução cultural**. Conferência de abertura, VIII Congresso da ABRALIC - Associação Brasileira de Literatura Comparada. Salvador, 2000. Tradução: Beth Ramos.
- MENDY, Piter karibe. A herança colonial e o desafio de integração. In: **Soronda 13- Revista dos Estudos Bissau-guineenses**, Guiné-Bissau, INEP, 1993.
- SILVA, Diego Barbosa da. **Política linguística na África: do passado colonial ao futuro global**. Revista África e Africaneidade. Agosto de 2010.
- SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um Estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras**, Fortaleza, n. 33, v. 1, jan/jul 2014, p. 102-112.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de Oliveira. **Políticas linguísticas como políticas públicas**. Disponível em: < http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.
- OLIVEIRA, Michele Machado de; FAULSTICH, Enilde. Política linguística: formação histórica e influência do português do Brasil no mundo atual. **Miscelânea**, Assis, v.5, dez.2008/maio 2009, p. 190-204.
- PEREIRA, Domingos Simões. **Os contributos africanos para a construção de um paradigma global**. III Congresso Internacional da África Lusófona. Disponível em:

http://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/Contributos_AfricanosConstrucaoParadgmaGlobal.pdf . Acesso: 10 de Agosto de 2018.

Wa Thiong'o, N. **Decolonising the Mind**: The Politics of Language in African Literature. Nairobi: Heinemann Kenya, 1986.

O DIALOGISMO NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE CONCEPÇÃO

BAKHTINIANA

Wyama e Silva Medeiros

Professora de Educação Básica Colégio Menino Jesus, Pombal/PB

wyamamedeiros@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como intuito fazer uma breve introdução acerca do pensamento do linguista russo Mikhail Bakhtin, partindo do pressuposto de que as obras do referido autor tornaram-se conhecidas no ocidente em meados dos anos 80, com uma discussão mais branda, com a introdução dos conceitos de Dialogismo e Interacionismo Sociodiscursivo. Posteriormente, nos anos seguintes, as pesquisas linguísticas ganharam profundidade, consagrando-se num viés teórico de grande repercussão, e nesta investigação, faz-se um breve esboço das contribuições no campo linguístico, do conceito de dialogismo, para, em seguida justificar o uso desse termo dentro do Interacionismo Sociodiscursivo de concepção bakhtiniana.

Palavras-chave: Bakhtin. Dialogismo. Interacionismo Sociodiscursivo.

INTRODUÇÃO

Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu em 17 de novembro de 1895, na cidade de Oriol na Rússia e faleceu em 7 de março de 1975 em Moscou. Trata-se de um filósofo e questionador da cultura europeia e das artes. Ele se debruçou sobre a pesquisa em diversos assuntos, tais como marxismo, a semiótica, estruturalismo, a crítica religiosa, além da crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia, mas seu aprofundamento nos estudos deu-se na linguagem humana.

Há registros que Bakhtin cursou Letras, História e Filosofia na Universidade de São Petersburgo, sendo que na década de 1920 ele era ativo nos debates sobre estética e literatura, no período da União Soviética, no entanto, seu posicionamento não era muito conhecido no meio acadêmico, até que na década de 1960, estudiosos russos o redescobriram, e lhe atribuíram a denominação de criador de uma nova teoria sobre o romance europeu.

Destarte, Bakhtin pegou emprestado o conceito de polifonia da arte musical e traz para o mundo linguístico, além de ser autor de outros conceitos literários como cultura cômica (desenvolveu a teoria de uma cultura universal do humor popular), cronotopo, carnavalização e menippeia, além do conceito de polifonia já citado anteriormente.

Ademais, o linguista russo era um pesquisador da linguagem humana, inclusive produziu diversas obras acerca de questões teóricas gerais, como o estilo e a teoria de gêneros

discursivos. E ainda, seus trabalhos são fontes de estudos nas áreas da teoria literária, crítica literária, sociolinguística, análise do discurso e semiótica.

Para Bakhtin, a língua ultrapassava a visão de um sistema fechado, pois não se pode compreender a língua de forma isolada, é preciso considerar os fatores extralinguísticos, a exemplo do contexto da fala, momento histórico, bem como a relação do falante como o ouvinte, além de outros fatores que tornam a linguagem e sua linguística um espaço “translinguístico”. Ele ainda, propõe uma nova disciplina a Metalinguística, como um estudo voltado para os fatores da vida do discurso que transcendem aos limites da linguística estruturalista.

O teórico russo da linguagem, mesmo diante de privações materiais, prisão e exílio, doenças crônicas e diversas outras limitações humanas, tornou-se uma referência nos estudos das Ciências Humanas, inclusive seus estudos se caracterizaram pela interdisciplinariedade, partindo de uma abordagem dialética de questionamentos da filosofia, linguística, psicanálise, teologia, poética, teoria social e literária, mesmo assim, manteve como marco central de seus estudos a linguagem.

Os estudos científicos de Bakhtin eram permeados pela influência de outros investigadores russos da época, inclusive ele é apontado com o líder intelectual do grupo de cientistas e filósofos denominados de o “Círculo de Bakhtin”, composto por além de Mikhail Bakhtin, Valentin N. Volochínov (1895- 1936), Pável N. Medviédev (1891-1938), Matvei I. Kagan (1889- 1937), Liev. V. Pumpiánski (1891-1940), Ivan I. Sollertínski (1902-1944), Maria Iúdina (1899-1970); K. Váguinov (1899-1934), Borís Zubákin (1894-1937), I. Kanaev (1893-1983).

Os trabalhos de três deles, Bakhtin, Volochínov e Medviédev, se interligam, dialogam entre si, desenhando uma concepção de linguagem, assim como as possibilidades de seu enfrentamento a partir da busca de um método sociológico singular e/ou de uma poética da prosa, de maneira a construir conhecimento linguístico, literário, filosófico, sinalizando as fronteiras que permeiam *existência e cultura, ideologia do cotidiano e ideologia sistematizada, vivência e ciência, vida e arte*, elegendo o *diálogo* (ideias e pontos de vista entre ao menos duas consciências em tensão) como sustentáculo dessa perspectiva. Nesse sentido, qualquer um dos textos por eles produzidos, quer trate da linguagem artística ou cotidiana, oferece caminhos para uma teoria do discurso, pertinente nas humanidades em geral (BRAIT, 2017, p. 2).

No Brasil, a partir da década de 1980, os estudos acerca das teorias bakhtinianas ganharam notoriedade, com destaque para os investigadores da linguística, Carlos Alberto Faraco, Beth Brait e José Luiz Fiorin, dentre outros que seguiram as teorias bakhtinianas.

Uma das teorias linguísticas defendidas por Bakhtin é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), consistindo nas articulações no tratamento das atividades e ações da linguagem em seu contexto sócio/histórico/cultural.

A seguir apresentaremos os principais conceitos trazidos por Bakhtin dentro da referida teoria linguística como contribuição para os estudos da linguística.

DIALOGISMO EM BAKHTIN

Conceituar dialogismo é imprescindível para apreender a concepção de linguagem presente na obra de Bakhtin. No entanto, para conhecer o conceito de dialogismo é importante também apreender o significado de discurso nas obras do linguista russo, isto porque, esses dois conceitos estão intimamente relacionados, tendo em vista que para ele discurso é

a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins (BAKHTIN, 2008, p. 207).

Neste excerto, Bakhtin apresenta duas importantes reflexões a primeira delas, o discurso trata-se de uma “linguagem em ação” e ainda faz uma crítica a Saussure, o qual entendia a língua como um sistema de formas, estável e imutável, abstraído das relações sociais (BAKHTIN, 1986, p. 85).

Para o linguista russo, a verdadeira substância da língua é constituída justamente nas relações sociais, via interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1986, p. 123). Assim, o discurso enquanto uma língua concreta e ativa mantém relações com outros discursos que o antecedem, considerando que a língua não é um produto individual, pelo contrário, foram-se pelo menos entre dois indivíduos, estes são seres sociais e formam seus diálogos com base em outros discursos.

Neste ponto, chega-se a definição de dialogismo, qual seja um diálogo entre discursos, compreendido como a condição de efetivação do sentido do discurso. Vale destacar que o conceito de dialogismo em Bakhtin não está relacionado à ideia de um diálogo face a face entre interlocutores, mas sim entre discursos, já que “o interlocutor só existe enquanto

discurso” (FIORIN, 2006, p. 166). Fiorin também menciona que por isso “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro” (ibid., p. 170).

Além disso, o termo diálogo/dialogismo é apresentado na obra de Bakhtin sob três perspectivas diferentes, o que pode causar certa confusão no leitor desatento, assim, o termo diálogo/dialogismo é compreendido

como uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por definição, dialógicos; como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos; e como uma visão do mundo e da verdade (seu conceito global) (MORSON E EMERSON, 2008, p. 506).

Num primeiro momento, percebe-se que o termo diálogo/dialogismo é empregado pelo autor como uma unidade de compreensão de contexto que abarca assuntos desde a ideia de linguagem, passando pelo sentido de homem e vida, assim, considerando que, o caráter dialógico é o fato unificador de todas as atividades linguageiras (FARACO, 1996, p. 122). No mais, essa conceituação define a própria espécie humana, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (ibid., p. 122). No mesmo sentido, para Bakhtin, a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus (ibid., p. 125), firmando-se na ideia de que uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir (FARACO, 2008, p. 43).

Na mesma acepção de dialogismo enquanto um princípio da linguagem sob um aspecto social compreende-se que

As observações precedentes são fundamentais para a compreensão do princípio dialógico da linguagem que se constitui por uma abordagem social que lhe é própria, um “compartilhar com o outro” que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista, pois se instaura na língua como um processo interacional, realizado na enunciação. Por conseguinte, tratar do dialogismo é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, e, por outro, preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não-ditos na linguagem (DI FANTI, 2003, p. 98).

Desta forma, a linguagem apresenta-se como uma reação-resposta a uma interação, expressa pelas relações do locutor com os enunciados do outro. Daí a necessidade de considerar o interlocutor na análise do princípio dialógico, posto que, o outro se apresenta, nos mais variados discursos, formados a partir de outras vozes discursivas, tais como posições

sociais, opiniões políticas, convicções religiosas que passam a integrar o discurso em construção.

Os sentidos, a partir da abordagem dialógica, projetam-se como efeitos, sendo assim, irredutíveis a uma só possibilidade, apesar de em determinados contextos enunciativos haver sentidos predominantes. Com isso, os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito “não é a fonte de seu dizer”, uma vez que se constitui, de modo dinâmico, com a instituição histórico-social. Em outras palavras, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana (DI FANTI, 2003, p. 98).

Partindo deste ponto, Bakhtin aborda a dialogicidade interna do discurso e suas referências no que diz respeito ao “já-dito” e a resposta que se antecipa, pois retrata a dimensão da produção do discurso, sob o aspecto que

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN, 1998 [1934-1935], p. 89).

Percebe-se que, o enunciado é formado a partir de um complexo processo interacional, ao mesmo tempo em que são avaliadas as condições sociais de sua formação, assim sendo, torna-se impossível e incoerente reduzir os estudos linguístico-enunciativos a um mero sistema de signos abstratos, pois “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1981, p. 121). Posto que, a linguagem precisa ser observada como um fenômeno de tensão entre o projeto discursivo de um indivíduo e as suas próprias interações verbais em um dado contexto sócio histórico.

O presente trabalho ainda se debruça sobre as acepções dos termos dialogismo e monologismo, este definido como um discurso definitivo, único e uniforme, não deixa transparecer os outros discursos que se entrelaçam na prática discursiva. Para aprofundar esta temática Bakhtin faz uma análise dos romances de sua época, por considerá-los como monológicos, eis que, seu discurso é apresentado sob uma única perspectiva, a do autor, e as personagens não tem nada a acrescentar à construção discursiva, cabendo tão somente ao autor falar por elas e dizer a última palavra por elas e por si mesmo.

podem transmitir a posição do autor de várias maneiras. Às vezes uma dada personagem pode expressá-la; outras vezes a verdade do autor pode dispersar-se por uma variedade de personagens. Em algumas obras, ela pode não receber expressão direta ou explícita; não obstante, a verdade do autor permeia toda a estrutura da obra, que não pode ser compreendida sem ela (MORSON; EMERSON, 2008, p. 254).

Por sua vez, o dialogismo é apresentado por Bakhtin pela análise dos romances de Dostoiévski, nos quais não se encontra o aniquilamento das vozes dos personagens, pelo contrário as vozes do autor e dos personagens aparecem de forma a evidenciarem um diálogo.

Assim, pois, nas obras de Dostoiévski não há um discurso definitivo, concluído, determinante de uma vez por todas. (...) A palavra do herói e a palavra sobre o herói são determinadas pela atitude dialógica aberta face a si mesmo e ao outro. (...) No mundo de Dostoiévski não há discurso sólido, morto, acabado, sem resposta, que já pronunciou sua última palavra (BAKHTIN, 2008, p. 291-292).

De acordo com o teórico russo, os romances do referido autor apresentam vozes discursivas relacionadas as atividades humanas, caracterizam-se por uma atitude valorativa dos seus interlocutores e ainda que essas relações dialógicas entre discursos

não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se (BAKHTIN, 2008, p. 207).

Neste excerto, percebe-se uma clara discordância da linguística saussuriana, na qual a língua enquanto objeto da Linguística não poder ser analisada sob a perspectiva dialógica, e ainda acrescenta que Linguística e a Metalinguagem devem completar-se mutuamente para o estudo da particulares do discurso. Enquanto a Linguística se debruçaria sobre os fenômenos internos da língua, já a Metalinguagem por sua vez, assumiria o papel de fazer uma análise externa da língua, tendo vista, que Bakhtin considerava que as relações dialógicas se apresentam de modo extralinguístico.

Diante desta concepção da linguagem, o teórico russo, defende que o falante não possui propriedade exclusiva sobre a linguagem, tendo em vista que, a palavra do locutor é

perpassada por outras vozes que antecedem a atividade comunicativa, pois o discurso do sujeito falante reflete sua condição de ser histórico e ideológico.

A palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 2003, p. 313).

Contudo, para Bakhtin, as diversas vozes passam pelos interlocutores e vão além deles, pois “em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas, inapreensíveis e vozes próximas que soam simultaneamente” (BAKHTIN, 2003, p. 353).

INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO EM BAKHTIN

A profusão temática em Bakhtin é perceptível, porém sua preocupação com linguagem se sobressai em suas investigações, para ele, os estudos clássicos da linguagem se dividiam duas tendências, quais sejam o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. No primeiro aspecto, o ato da fala é considerado como resultado da criação individual, uma simples expressão da subjetividade, apresenta-se a língua como produto acabado, no entanto, de acordo com a segunda tendência, o sistema linguístico seria o responsável por organizar os fatos da língua como centro da linguística, porém essas tendências teóricas, não consideravam a língua como fruto da ideologia e da dialogicidade da prática linguística.

Diante disso, o teórico russo, apresenta a Teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na qual considera a linguagem como fruto das práticas sociais, situadas em contextos comunicativo-culturais concretos. Deste modo, a fala era orientada socialmente e cada ato de fala seria uma cadeia de elos formada pela enunciação, pois os contextos de falas são atravessados pelos conflitos ideológicos, assim, a realidade essencial da língua é a interação social.

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se

desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento (BAKHTIN, 1997, p. 256).

A teoria do ISD toma a linguagem como fruto de um processo, no qual é incorporado a sua exterioridade constitutiva, ao passo em que, se compreende o funcionamento da linguagem como fenômeno social, cultural, políticos, histórico, determinando a necessidade de considerar o papel do contexto extraverbal na estruturação da fala. E ainda, este contexto extraverbal é formado pela extensão espacial comum aos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação entre eles e a avaliação desta situação apresentada pelos interlocutores.

Na obra do autor russo, o contexto do texto é enfatizado por sua importância para as ciências humanas, devendo considerar o homem em suas especificidades e não como produto neutro, ou um simples acontecimento natural. “O homem em sua especificidade sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, ele cria texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana etc.)” (BAKHTIN, 2003, p. 312).

Neste contexto se apropria do conceito de dialogismo (característica essencial da linguagem) para explicar que a fala incorpora e representa os discursos dos outros, ao mesmo tempo em que, se proporciona a réplica, a tréplica, assim, através do dialogismo que os sentidos são produzidos e apreendidos pelos interlocutores.

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Percebe-se claramente, que no ISD que a relação constitutiva formada pelo locutor e interlocutor é fundamental para a formação da fala, pois decorre daí, o produto da interação do locutor e do ouvinte, a palavra é território comum aos dois, pois através dela um falante se expressa em relação ao outro, por isso, o outro é fundamental na relação discursiva.

Ademais, o centro organizador da linguagem é o meio social, pois a enunciação é formada pelas relações sociais e os enunciados são fruto das interações dos sujeitos socialmente organizados.

O ISD configura-se numa corrente da ciência humana, de caráter teórico e metodológico que busca refletir e explicar sobre diversas questões epistemológicas relacionadas a linguagem, além de oferecer um aporte instrumental para análise linguística das produções verbais humanas.

E ainda, o conceito de ISD trazido por Bronckart (1999, p. 42) relata que “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

Bakhtin explicita que “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da orientação social dessa expressão”, posto que, “fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção” (BAKHTIN, 2004, p. 117-118). O pensamento bakhtiniano defende que a forma como a língua é expressada e a sua atividade mental desenvolvem uma atividade dialógica.

Resumindo as concepções bakhtinianas, apresentadas até o momento, vê-se que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 144).

Para o linguista russo, a influência mútua exercida pela linguagem, externalisa-se pelo diálogo, não somente pela fala face a face, mas por toda comunicação verbal. Cada enunciado está ligado a outro que veio antes, formando uma cadeia de elos comunicativos. Nesse sentido, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1998, p. 279).

Com base nestes conceitos apresentados de ISD, percebe-se a importância do dialogismo para explicitar a significação da referida teoria linguística, pois a partir do diálogo, que se constitui na interação realizada com a materialidade da linguagem verbal e não verbal, que se pode compreender que a formação da fala depende do outro na anteposição de palavra e contrapalavra dos interlocutores, prevalecendo seu caráter inacabado, sempre em tensão dialógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se conceituar dialogismo dentro da teoria Interacionismo Sociodiscursivo, como importantes conceitos trazidos na obra de Bakhtin e essenciais para as investigações linguísticas, além de apresentar os referidos conceitos expostos na Teoria Interacionista Sociodiscursiva, assim, conclui-se que este importante estudioso russo contribuiu significativamente para o aprofundamento dos estudos da linguagem associada ao contexto no qual está inserido o sujeito falante e ainda trouxe inovações conceituais acerca da linguística.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. “Dialogismo, polifonia e enunciação”. In: _____ FIORIN, José Luiz (Orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: Em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994. (Coleção Ensaios de Cultura)
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance (1934-1935). Trad. Bernadini et al. 4 ed. São Paulo: Unesp, 1998. p.71-210.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá** –Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1º sem. 2006.
- BRAIT, beth. **Dialogismo e polifonia em mikhail bakhtin e o círculo** (dez obras fundamentais). Disponível em <https://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-11/Bakhtin.pdf>. Acesso em 05/06/2018.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- DI FANTI, A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas** - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2018.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (Org.).

Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística.

Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

O DISCURSO DE REGIONALIZAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO *LEARN AND SHARE IN ENGLISH*

José Rosamilton de Lima
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
rosamiltonlima@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo analisa-se o discurso de regionalização linguística e cultural no livro didático do ensino médio *Learn and share in english* adotado pela Escola Estadual Vicente de Fontes para o triênio 2018 a 2020. Pretende-se verificar que dizeres o LD propõe na fabricação da verdade por meio das relações de poder quanto a qual o modelo linguístico e cultural deve ser o ideal para o ensino-aprendizagem de inglês. O adolescente em processo de formação de identidade inserido no meio social necessita de uma compreensão global de língua e cultura ao redor do mundo, como também, conhecer e refletir sobre a sua própria região, com a finalidade de agir criticamente sobre a realidade na localidade de residência para que ele viva com qualidade. Assim, será analisado o corpus discursivo constituído de enunciados, textos que fazem parte de uma Formação Discursiva em que se atribui como verdade a escolha de determinadas modalidades de língua como adequada no contexto brasileiro ao ensino-aprendizagem de inglês. Na sociedade contemporânea em que Inglaterra e Estados Unidos dominam a economia mundial, aprender inglês é um privilégio social. Assim, pelos enunciados presentes ao longo da coleção a discursividade foi construída a favor de ensino de inglês com foco na norma culta padrão, principalmente, britânica e norte-americana.

Palavras-chave: Discurso. Regionalização. Livro didático.

INTRODUÇÃO

Para auxiliar o professor na busca de melhorias no ensino, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, tem buscado criar e apoiar programas que contribuem para esse propósito, dentre estes pode ser exemplificado os Programas do Livro. Vale salientar que em 1985 surge o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD a partir do Decreto nº 91.542 de 19/08/85, que teve como finalidade distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º grau. De acordo com o referido decreto professores devem participar das análises e indicar os títulos a serem adotados, assim como, participar de avaliações permanentes dos livros adotados de modo a aprimorar o processo de seleção.

A participação do professor nesse processo é fundamental para que o material não se distancie das práticas pedagógicas no chão da escola e seja de fato uma ferramenta utilizada pelo docente da educação básica como um auxílio para aprendizagem do aluno. No entanto, este profissional da educação deve apresentar um perfil que demonstre um engajamento e comprometimento com a educação no componente curricular que leciona, ou seja, apresentar

uma boa formação na sua área de conhecimento, no intuito de que teoria não esteja dissociada da prática, visto que o inglês do Livro Didático - LD é diferente do falado na rotina do estudante, que costuma ter o contato com o idioma em músicas, filmes, seriados, charges, cartuns e jogos.

Para tanto, como se trata de língua estrangeira moderna o aluno da educação básica, que está cursando o ensino médio se não estiver em defasagem de idade e série, possui de 15 a 17 anos. Logo, o adolescente em processo de formação de identidade inserido no meio social necessita de uma compreensão global de língua e cultura ao redor do mundo, como também, conhecer e refletir sobre a sua própria região, com a finalidade de agir criticamente sobre a realidade na localidade de residência para que ele viva com qualidade.

Este trabalho objetiva analisar o discurso de regionalização linguística e cultural presente no livro didático de língua inglesa para o ensino médio para o triênio 2018 a 2020 adotado pela Escola Estadual Vicente de Fontes. As análises ocorreram a luz da teoria da Análise do Discurso na vertente francesa. Assim, será analisado o corpus discursivo constituído de enunciados, textos que fazem parte de uma Formação Discursiva – FD em que se atribui como verdade a escolha de determinadas modalidades de língua como adequada no contexto brasileiro ao ensino-aprendizagem de inglês.

O artigo, além das considerações iniciais e finais, é constituído de duas partes. Na primeira é feito um breve relato a respeito do LD de inglês para o ensino médio. Ademais, há comentários relacionados a abordagem sociointeracional preconizada pelos documentos oficiais brasileiro que orientam o ensino desse componente curricular. Trata-se de um tema relevante que permite uma reflexão crítica a respeito de um manual didático na sua ótica sobre o discurso de regionalização no cenário mundial contemporâneo. Logo, a vivência do indivíduo constrói o conhecimento social, cultural e linguístico do ambiente que se interage, e o LD como ferramenta pedagógica contribui para a formação intelectual do estudante, e conseqüentemente, para sua identidade como sujeito da sociedade na qual está inserido. Na segunda parte, analisa-se o discurso de regionalização linguística no LD, observando como esse material didático situa o aluno discursivamente no tocante ao ensino-aprendizagem de inglês, tendo como categorias de análise o discurso, o enunciado e a Formação Discursiva.

O LIVRO DIDÁTICO E A ABORDAGEM SOCIOINTERACIONAL

O LD é uma ferramenta fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Esse material deve ser atual, atrativo, dinâmico, interativo e que enfatize uma abordagem

metodológica-didática que atenda às necessidades dos alunos na sociedade contemporânea, ou seja, possuir qualidade. Desse modo, ao longo dos anos o PNLD vem se aprimorando e em 2012 incluiu o Livro Didático de Língua Estrangeira, inglês e espanhol para a escolha no ensino médio, sendo uma novidade para os profissionais dessas disciplinas. Nesse contexto, o livro tem vigência de três anos. Vale ressaltar que houve outra escolha em 2015, e em 2018 é a terceira vez que foram escolhidos livros para essa modalidade de ensino. Para o triênio 2018 a 2020 o LD de Língua Estrangeira - LE não é mais consumível e portanto deve ser reutilizado, isto é, os alunos devem devolver no final do ano letivo para que outros possam utilizá-los no ano seguinte.

Nas outras duas edições passadas os exemplares de inglês eram repostos todos os anos e entregues aos alunos para que pudessem completar os exercícios e fazerem anotações no próprio livro. Segundo, Sarmiento 2016, p. 27 “é muito importante que eles possam se utilizar dos espaços para anotações de forma a não perderem tempo tendo de copiar as atividades no caderno”. Logo, essa determinação do MEC é um retrocesso já que existe uma dificuldade de se trabalhar com o material didático de LE devido a diversos fatores tais como: o desinteresse dos alunos por causa do número reduzido de aulas, turmas superlotadas e heterogêneas, baixo vocabulário do alunado, falta de ambiente acústico adequado para se trabalhar a compreensão oral, rotina atribulada do trabalho docente com jornada dupla de trabalho, dentre outros.

Conforme o Guia do Livro Didático - GLD 2012 foram inscritas 20 coleções de Inglês para avaliação do MEC e foram aprovadas 7, sendo assim, 35%. Em 2015, segundo o GLD 2015 foram inscritas 14 coleções, sendo 4 aprovadas, ou seja, 29%. Em 2018, segundo o GLD 2018 foram inscritas 15 coleções desse componente curricular e foram aprovadas 05, isto é, 33%. Pode ser inferido a partir desses dados que há uma análise rigorosa do MEC na avaliação do LD, com base em critérios pedagógicos determinados por esse órgão com a finalidade de que é para chegar ao aluno um material de qualidade em um país com dimensões continentais, em que se deve contemplar valores linguísticos e culturais em uma abrangência global ao mesmo tempo em que se propague a valorização da cultura local do estudante pela grande diversidade do Brasil. Dessa forma, vamos analisar uma das coleções aprovadas pelo MEC e escolhida pela Escola Estadual Vicente de Fontes em José da Penha no Rio Grande do Norte. A coleção possui como autores Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, publicado pela editora Ática.

Será levantada uma discussão a respeito da abordagem metodológica presente no LD e no ensejo apresenta-se alguns exemplos do material em análise. O LD deve ser elaborado dentro de uma perspectiva sociointeracional e deve está fundamentado nos documentos

norteadores, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+) e a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dessa forma, a coleção baseada nesses documentos pode propiciar ao estudante a noção de cidadania, fomentando uma reflexão a respeito da posição que ele ocupa na sociedade, para que seja capaz de enfrentar os desafios cotidianos e sociais de vida, conforme necessário a usos diversos da linguagem em determinados ambientes, fazendo-se uma autocrítica ao universo cultural e linguístico ao qual está inserido, observando fatores como a linguagem, costumes, crenças, tradições e modo de pensar.

Na visão sociointeracional defende-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre por meio da interação com o meio social, com o professor e com outros colegas de classe. Logo, “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém em um contexto histórico, cultural e institucional (BRASIL, 1998, p. 57). Assim, é a linguagem que possibilita um contato com o mundo. Ela é uma forma de interação social, sendo que a língua está materializada nos gêneros do discurso.

O LD deve ser escolhido para atender as necessidades do aluno e está em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. Por isso, ele deve ser apropriado e instigante para que por meio da interação com os colegas, com o professor, e com o meio social seja construído o aprendizado. Na visão sociointeracional, a linguagem é concebida como uma forma de interação, é o resultado de uma construção coletiva e de processos de interação que não podem ser desvinculados do processo de produção na sociedade. A linguagem possui função social e comunicativa que possibilita ao homem o contato com o mundo, isto é, no contexto escolar, o estudante constrói o conhecimento na interação com o outro.

Na perspectiva dialógica a língua representa o uso comunicativo, sendo vista em um contexto sócio-histórico que ultrapassa a fronteira da sistematização e abstração, não se limitando somente aos aspectos linguísticos. Nessa abordagem considera-se a presença do outro, pois a língua não é um ato individual, visto que, o discurso é dirigido a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo.

É através da interação na sociedade com o uso de gêneros do discurso que o estudante compreenderá a funcionalidade da língua e será capaz de produzir enunciados e utilizá-los em diferentes situações sociais que lhe proporcione uma comunicação eficiente. É a partir do trabalho com gêneros que é possível um aprendizado cultural e linguístico que contribui para

a formação do estudante na sociedade de forma a compreendê-la criticamente e exercer cidadania.

Na sociedade contemporânea é necessário que a escola disponibilize de material que promova reflexões críticas sobre diversificados temas envolvendo a cidadania, contribuindo assim para a formação de um pensamento sem preconceito e discriminação no tocante a grande diversidade cultural, seja no Brasil ou no mundo. Para tanto, é fundamental que o LD apresente diversificados gêneros do discurso que abordem temas como estilos diferentes de vida, linguagens, costumes, crenças, dentre outros, instigando o aluno por meio de atividades para uma cultura de combate as diversas formas de preconceito e discriminação, pois “o ambiente escolar é um lugar que se concentra muitos jovens em processo de formação de identidade. Portanto, a escola é um local propício para que possamos diminuir a discriminação e as diversas formas de preconceito” (LIMA, 2012, p. 37).

Logo, conforme preconiza o edital do PNLD 2018 há a preocupação que os LDs contemplem os mais diversos grupos sociais e sejam tratados de maneira positiva e com respeito. No tocante a regionalização, ela está associada a dialetos padrão e linguajares locais, por isso, não se pode descriminar a linguagem do estudante, como também, a situação socioeconômica, política, costumes e questões de espaço geográfico e sociocultural. A regionalização sociocultural corresponde à avaliação das condições sociais e culturais que insere neste contexto o índice de desenvolvimento humano para explicitar como vivem as pessoas em determinado lugar.

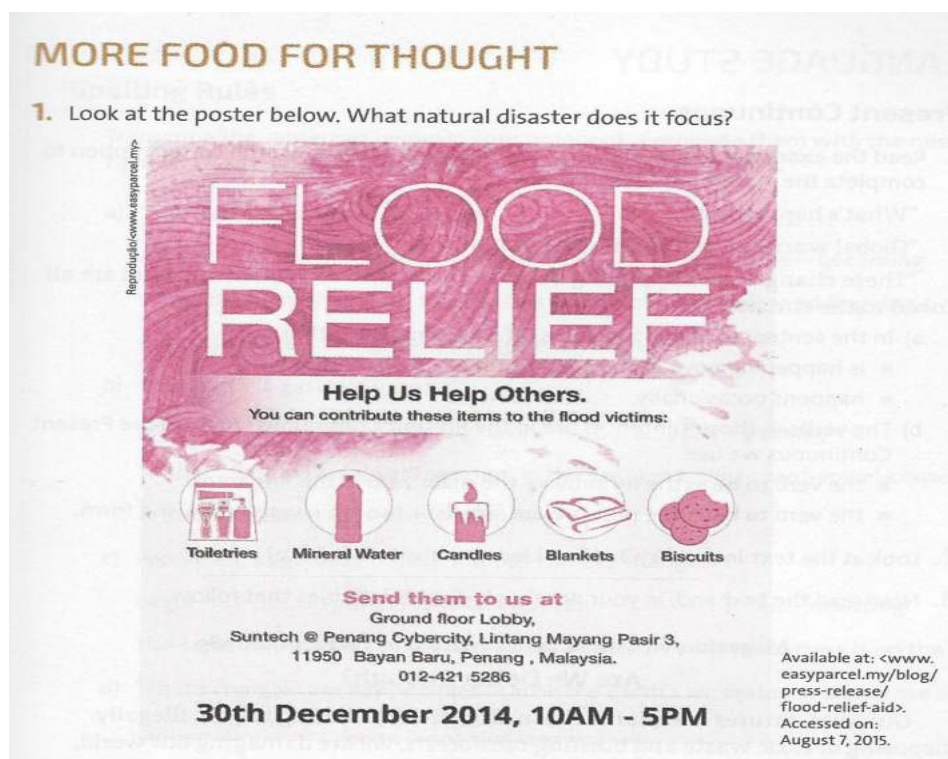
ANÁLISE DO DISCURSO DE REGIONALIZAÇÃO NO LIVRO *LEARN AND SHARE IN ENGLISH*

Analisa-se o discurso de regionalização presente no LD do ensino médio *learn and share in english*. Para tanto, utiliza-se como categorias de análise os enunciados, a formação discursiva e o discurso presente no referido manual didático. Como *corpus* serão utilizados os livros das 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio, focando o olhar para fatores de regionalização relacionados a língua e cultura. Pretende-se verificar que dizeres o LD propõe na fabricação da verdade por meio das relações de poder quanto a qual o modelo linguístico e cultural deve ser o ideal para o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

No tocante à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira, ficou perceptível nos enunciados no Manual do Professor (doravante MP) que a coleção nem sempre oferece sugestões de repostas tendo em vista a diversidade linguística e cultural

expressa na língua estrangeira, por exemplo: em um pôster, no Livro do Aluno doravante LA), 1º ano, p.37, há uma questão que pergunta que itens são sugeridos para doação. Há a palavra “biscuits” no pôster, que é a resposta sugerida no MP não apresentando sugestões em outras variedades da língua. Veja a figura 1:

Figura 1



Neste contexto, a palavra *biscuits* é britânica e o MP não traz nem uma nota explicativa, como por exemplo, mostrando a opção de *cookies* utilizada no inglês norte-americano. Vale salientar que para entrar na ordem do discurso é necessário ser qualificado, ou seja, deve-se satisfazer a determinadas exigências para adentrar-se nas regiões do discurso. Para que ele ocorra, é necessário uma contextualização daquilo que pode e que deve ser dito. Logo, são os discursos que produzem as verdades de um certo momento histórico. Não há uma maneira de produzir discurso de forma absolutamente livre, pois ele é sempre controlado, a medida em que são postos enunciados ao invés de outros, ocorrem silenciamentos, retomadas a memória discursiva, para que a produção de sentidos possua aceitação no social, cultural e histórico.

Ou seja, quando o manual didático dá preferência em considerar um padrão de linguagem, sem apontar outras possibilidades está implícita uma relação de força que influenciará na identidade do sujeito, que ao adentrar na aprendizagem de uma língua

considerada adequada, mergulha-se também na ideologia do país que propaga essa linguagem. Assim, o sujeito se inscreve no social e é ideologicamente marcado, historicamente produzido e transformado. O aluno é direcionado a entender a importância do inglês britânico para o usuário deste idioma.

No livro do 1º ano na página 15 é apresentada uma tirinha por uma organização australiana. Veja a figura 2:

Figura 2

6. Leia a tirinha abaixo e responda às questões seguintes em seu caderno.

WHAT YOU NEED!

A BIN!

CHALK

RUBBISH BAG

FACTS

Q: EACH AUSTRALIAN FAMILY PRODUCES ENOUGH RUBBISH TO FILL A "WHAT" SIZED HOUSE?
A: 3 BEDROOM

Q: AUSTRALIANS ARE THE "WHAT" HIGHEST PRODUCERS OF RUBBISH IN THE WORLD?
A: 2^o

Q: HOW MANY SEA BIRDS ARE KILLED EACH YEAR BY LITTER?
A: ROUGHLY 1 MILLION

Q: ROUGHLY HOW MANY YEARS DOES IT TAKE FOR A PLASTIC BOTTLE TO DECOMPOSE?
A: 450 YEARS

Q: HOW LONG DOES IT TAKE FOR AN ALUMINIUM CAN TO BREAK DOWN?
A: OVER 1 MILLION YEARS

Q: AUSTRALIANS PRODUCE ENOUGH RUBBISH EACH YEAR TO COVER WHICH STATE?
A: VICTORIA

Q: HOW MANY TONNES OF RUBBISH DO AUSTRALIANS PRODUCE EACH YEAR?
A: OVER 32 MILLION

Q: ROUGHLY HOW MANY PIECES OF PLASTIC LITTER CAN BE FOUND IN OUR OCEANS?
A: 18 000 PER SQUARE KILOMETRE

Available at: <http://adsoftheworld.com/media/print/kab_week_litter_launch_2x>
Accessed on: June 20, 2015.

Como pode ser visto é trabalhado o inglês utilizado em uma outra região do planeta fora da Inglaterra e dos Estados Unidos. Desse modo, o aluno será levado a perceber que esse idioma está presente de forma oficial em mais um continente, em outras palavras, em mais uma região do planeta. Ademais, na página 21 deste mesmo livro há um texto que contempla o inglês australiano e uma nota explicativa com o vocábulo *Flavour*. Veja a figura 3:

Figura 3

AS YOU READ

Now read the text and do the following activities.

Eating Tips for Teenagers

Good nutrition is essential for everyone, but it's especially important for growing teenagers. Unfortunately, many Australian teenagers have an unbalanced diet. It may require some effort to change your eating habits, but even a few simple changes will make a huge difference. You'll feel better and may find managing your weight easier. [...]

Eating Tips to Improve your Diet

Small changes can make a big impact:

- Cut back on sugary drinks like soft drinks and energy drinks. Water is the healthiest drink – try adding a slice of lemon, lime or orange for flavour.
- Keep a fruit bowl stocked at home for fast and low-kilojoule snacks.
- Eat breakfast every day so you're less likely to snack on junk food at morning tea. [...]
- Don't skip lunch or dinner either.
- Reduce the size of your meals.
- Don't add salt to your food.
- Don't eat high-fat foods every time you visit a fast food outlet with your friends. Many of the popular fast food chains now have healthier food choices on the menu.

Available at: <www.betterhealth.vic.gov.au/bhcv2/bhcarticles.nsf/pages/Eating_tips_for_teenagers?open>. Accessed on: August 11, 2015. (Fragment).

General Comprehension

Choose one of the options below and transcribe it in your notebook. The text gives Australian teenagers some important tips on how to

- have a balanced diet.
- skip breakfast and be healthy.
- be a health food freak.
- eat well at fast food outlets.

Flavour is the spelling used in the UK (United Kingdom), AU (Australia) and in most other countries which are former British colonies (India, South Africa, Nigeria, Kenya, Jamaica, etc.). **Flavor** is the spelling used in the USA.

Ao propor o trabalho a partir desse texto pode ser explorado aspectos linguísticos e culturais dos jovens australianos e possibilita que o aluno brasileiro faça uma reflexão sobre hábitos alimentares entre essas duas regiões do planeta distantes geograficamente, considerando semelhanças e divergências no intuito de ao compreender sua cultura ele seja capaz de pensar seu comportamento alimentar no intuito de poder propiciar melhorias na sua qualidade de vida. Assim, o discurso tornará possível operar o elo necessário entre o nível propriamente linguístico e o extralinguístico. Logo, o discurso é algo que está exterior a língua, mas que precisa dela para ter uma existência material.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2008, p. 49).

Na unidade 4, na questão que pergunta a profissão de Marta Vieira da Silva, a resposta é “She’s a soccer player”, não havendo nenhuma menção a outras variedades (MP, 1º ano, p.69). No Volume 2, na Unidade 1, o texto sobre telefones celulares emprega, na pergunta 1, as palavras “cell phones”, que são do inglês norte-americano sem mencionar formas usadas em outras variedades da língua inglesa (MP, 2º ano, p.19). Já no Volume 3, Unidade 5, na pergunta, “How are women in Cameroon breaking some of the country’s stereotypes?” é possível ver duas formas de vocabulário presentes, geralmente associadas às variedades americanas e britânicas “They are playing football/soccer” (MP, 3º ano, p.95). Ademais, na questão 3 da Seção Language study que trata de verbos modais na forma negativa, há uma nota ligada a resposta da questão 3 informando que “A forma mayn’t, ainda que usada em British English, é hoje muito pouco comum” (MP, 2º ano, p.25).

De acordo com Francescon, Senefonte e Baronas (2013, p. 2011) “dentro de uma mesma comunidade, podem ocorrer variações devido a fatores políticos, de escolaridade, de gênero, religiosos, econômicos, entre outros. Todavia, a variação também pode ocorrer entre diferentes comunidades, devido a fatores geográficos, principalmente”. Assim, não existe uma variedade de língua melhor do que outra, porém, países como os Estados Unidos possuem um poderio político, econômico e bélico e, conseqüentemente, de certa forma, impõem sua língua como um modelo padrão a ser seguida, visto que muitos países que desejam manter relacionamentos comerciais, científicos, políticos, etc. com os norte-americanos devem manter contato utilizando a língua inglesa.

A partir disso, pode-se inferir que o mencionado material didático prioriza o inglês britânico e norte-americano. Isso ocorre devido as relações de poder presentes no meio social, ou seja, ambas as modalidades de língua inglesa são na contemporaneidade as que possuem maior importância devido à expansão econômica, poder bélico e hegemonia dessas duas nações mundiais. Na página 29 do livro do 2º ano, há uma nota explicativa sobre o uso coloquial do verbo “going to”. Isso pode ser considerado um fator positivo, tendo em vista que há uma preocupação em mostrar o uso de uma situação real de comunicação, mesmo em que não se utilize a norma culta, mas se houver comunicação é uma ação válida. Dando sequência, no livro do 2º ano, na página 30 há um texto enfatizando o uso de gírias usadas na comunicação através da internet. Veja a figura 4:

Figura 4

THINK ABOUT IT

1. Read the text below and discuss the following questions in small groups.

Understanding Internet Slang today

Why is Internet Slang Used?

Using abbreviations and acronyms to chat and communicate with others helps those who are familiar with technology to chat quicker while saving time. Because of the constant feed of news, media, and technology to keep up with daily, those who are familiar with Internet slang are capable of easily multitasking without taking up too much time to send a formal letter, message, email, or chat reply.

Where Online Slang Is Used Today

The most common places to find Internet slang and abbreviations or acronyms being used includes chat rooms, within text messages, instant messages and programs, along with social media networks.

Internet Slang List

Below are a few examples of the most popular Internet slang words used today:

- Dope: good/awesome
- Killin' It: doing great
- Boss: awesome/top/supreme
- Off The Hook: more amazing than expected

Texting Symbols, Abbreviations and Acronyms

Here are some of the most popular symbols, abbreviations, and acronyms you are likely to stumble upon when texting or receiving messages and chatting online:

BRB: Be right back	CYA: See you
OMG: Oh my God/oh my gosh	SUP: What's up?
LOL: Laugh out loud/lots of laughs	GL: Good Luck
TTYL: Talk to you later	H8: Hate
JK: Just kidding	L8R: Later
ILY: I love you	Za: Pizza
LU2: Love you too	Peeps: People/friends
PLZ: Please	PPL: People
IMO: In my opinion	RUS: Are you serious?/Are you sure?
	GN: Good night

Faces, Signs, and Their Meanings in Texts and Messages

:-) happy	-_- annoyed/disbelief/upset
:-(sad	O-o surprised/intrigued/raising an eyebrow
/\ unsure/disappointed/upset	\$\$\$ money
>:(angry	@ at
>:O anger/yelling	
:O surprised	

Available at: <<http://notbullying.com/internet-slang/>>. Accessed on: December 4, 2015. (Fragment).

Ainda na sequência, na página 31 do livro do 2º ano, há uma nota explicativa sobre internetês. Um texto assim costuma despertar o interesse do aluno, pois proporciona o debate de uma temática que faz parte da rotina do estudante, porque é uma forma muito frequente de comunicação, rápida, dinâmica que permite a interação entre milhares de pessoas no mundo, sem está limitado ao espaço geográfico regional. Como consequência disso, há muitas comunidades virtuais que são constituídas por membros de diferentes partes do mundo, mas que se identificam pelos seus pensamentos, costumes, ideologias, formas de se vestirem, de se comportarem e de falarem. A página 80 do livro do 2º ano, enfatiza a diversidade cultural e linguística, explicitando a pluralidade de línguas espalhadas pelo planeta, e menciona também, essa diversidade no mesmo país. Logo, a proposta é apresentada por meio de um cartum. Veja a figura 5:

Figura 5

DE OLHO NO ENEM

Como visto anteriormente, vivemos em um mundo plural. Quantas culturas e quantas línguas diferentes existem em nosso planeta! Se pensarmos nos países onde o inglês é língua oficial, por exemplo, percebemos que há grandes diferenças entre essas culturas. Mas a cultura não está apenas relacionada ao país em que se vive. Cultura tem a ver com as crenças, os costumes, os valores etc. Assim, a diversidade cultural pode existir dentro de um mesmo país. O nosso Brasil, com sua vasta extensão territorial, apresenta diferentes tradições e costumes, diversas formas de nos vestirmos, de falarmos, de nos alimentarmos etc.

Entre os vários aspectos que compõem a diversidade cultural, um dos mais importantes é a diversidade linguística. A mesma língua pode variar de acordo com condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada. Há variações, por exemplo, entre o português falado no Brasil e o português falado em Portugal. Também há variações linguísticas entre as diferentes regiões do Brasil, entre a linguagem usada numa conversa entre adolescentes e em uma conversa entre pessoas mais velhas, entre a linguagem usada nas redes sociais e a linguagem usada em um texto jornalístico ou em uma obra literária. Tudo isso também ocorre com o inglês e nos países onde ele é falado. O importante é refletir a respeito da diversidade de modo a entendê-la e respeitá-la.

A seguir você realizará uma questão do Enem, da prova de 2012, que envolve o tema da diversidade linguística.

Available at: <http://politicalgraffiti.wordpress.com>. Accessed on: February 3, 2016.

Cartuns são produzidos com o intuito de satirizar comportamentos humanos e assim nos dão a oportunidade de refletir sobre nossos próprios comportamentos e atitudes. Nesse cartum, a linguagem utilizada pelos personagens em uma conversa em inglês evidencia a

- predominância do uso da linguagem informal sobre a língua-padrão.
- dificuldade de reconhecer a existência de diferentes usos da linguagem.
- aceitação dos regionalismos utilizados por pessoas de diferentes lugares.
- necessidade de estudo da língua inglesa por parte dos personagens.
- facilidade de compreensão entre falantes com sotaques distintos.

É interessante mencionar que a língua expressa a forma de comunicação de um povo que reflete sua cultura e que deve ser respeitada, pois não existe idioma melhor que outro. Porém, para obter êxito profissional e satisfação pessoal o falante de inglês necessitará conhecer principalmente a variedade britânica e norte-americana da norma culta por ser mais privilegiadas socialmente no contexto globalizado atual, devido o poder econômico dessas duas potências no cenário mundial. Foi verificado que o LD analisado prioriza como modalidade de língua o inglês britânico e norte-americano, embora faça referência a outras variações como a australiana e a canadense.

Desse modo, toda identidade do discurso são construções feitas através do próprio discurso, por isso, permeável de movências de sentidos. Quando um discurso é proferido, ele

já nasce filiado a uma rede tecida por outros discursos com semelhantes escolhas e exclusões, pois existem os discursos iniciais que influenciam, mas não são influenciados.

Há os discursos que “se dizem” no decorrer dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 2008, p. 22).

Nesse sentido, o discurso é uma prática social que se exterioriza do enunciado. Ele é constituído de enunciados que pertencem a um saber de uma determinada época, sendo um lugar onde se entrecruzam filiações a memórias e que retomadas sempre deslocam sentidos. As palavras adquirem sentidos a partir das FDs que elas provêm. O sentido é interpretado a partir da posição do sujeito. O discurso só existe a partir da interpretação da relação do leitor com o texto, isto é, ele é efeito de sentido entre os interlocutores que se materializa no texto. Não existe neutralidade no discurso, pois o sujeito sempre fala a partir de uma posição assumida numa determinada conjuntura social. O sujeito discursivo integra uma instância social, coletiva que é constituído em um espaço de enunciação. Ele é heterogêneo porque muda de lugar e posição. Logo, esse lugar social exteriormente e historicamente produzido e modificado atua na constituição desse sujeito. Logo, o LD assume a posição de sujeito que propõe uma forma de saber considerada verdadeira no contexto contemporâneo, tendo em vista os 3 anos de duração do curso de ensino médio e direcionada para o aluno brasileiro aprendiz de inglês.

O discurso é um todo organizado, mas não fechado, há espaço para que novos e outros sentidos se formem. O discurso se renova à medida que se entrelaça nos outros. É por isso que o sentido do discurso não é a única prioridade, já que a unidade é construída pela interação verbal, que é histórica e mantém relação com uma ideologia. Há a instância puramente ideológica onde se congregam grupos sociais de dominantes e dominados. Então, não podemos dizer simplesmente o que queremos, visto que os nossos dizeres só adquirem sentido se obedecerem a ordem do discurso, que por sua vez é estabelecida pelas relações de poder, um poder disciplinar que está impregnado na conjuntura social. Então, “o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele advém” (FOUCAULT, 2008, p. 7). As nossas práticas sociais são formadas a partir das informações que recebemos, e, portanto, a identidade está sempre em processo contínuo.

Na página 52 do livro do 3º ano há uma nota explicativa sobre o uso da palavra *major* no Canadá e nos Estados Unidos. Entretanto, ao longo da coleção existem várias notas explicativas que trazem essas diferenças entre Estados Unidos e Inglaterra, como por exemplo no livro do 2º ano nas páginas 109: *ageing (UK) = aging (USA)* e 132: *litre (AU, UK) = liter (USA)*, assim como, no livro do 3º ano nas páginas 123: *organised (UK) = organized (USA)*; *Centre (UK) = Center (USA)*, 131: *programme (UK) = program (USA)* e 132: *enrol, enrolment (UK) = enroll, enrollment (USA)*. Vale ressaltar, que todas essas palavras são explicadas porque aparecem em gêneros do discurso que são propostas de trabalhos do LD. Portanto, foi constatado que a coleção reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua inglesa, contemplando algumas regiões do planeta, que utilizam diferentes variedades da língua inglesa para abordar assuntos a respeito dessas diversificadas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea em que Inglaterra e Estados Unidos dominam a economia mundial, aprender inglês é um privilégio social. Assim, pelos enunciados presentes ao longo da coleção a discursividade foi construída a favor de ensino de inglês com foco na norma culta padrão, principalmente, britânica e norte-americana. Porém, embora o LD dê maior prioridade ao discurso britânico e norte-americano, o mesmo já propõe uma significativa contribuição para o aprendiz de língua inglesa porque propiciará compreender aspectos relacionados a conjuntura social, econômica, política, cultural e linguística desses dois países, para por meio disso observar pontos que se assemelham ou se contrapõem ao seu próprio país.

Dessa forma, o LD possui influência na formação educacional do estudante, por ser na maioria das vezes, a principal ferramenta pedagógica utilizada pelo professor em sala de aula. Assim, tendo como corte cronológico os 3 anos do ensino médio a formação da identidade do indivíduo está imbuída com a formação discursiva determinada pelo LD, que preconiza como um saber padrão, principalmente a norma culta britânica e norte-americana no tocante ao conhecimento linguístico daquilo que deve e pode ser dito nesta sociedade contemporânea. Portanto, o LD pode ser considerado como uma FD, porque representa o saber que deve ser adquirido pelo aluno brasileiro período de 3 anos, durante o curso do ensino médio.

Portanto, em um mundo globalizado com a pluralidade cultural a identidade linguística não pode estar presa a um ideal de pureza que aponta apenas para duas nações que possuem o

domínio da economia mundial. Aprender inglês proporciona ao sujeito na sociedade contemporânea a autoconfiança necessária para enfrentar o mercado de trabalho global e destacar-se nele como profissional capacitado para uma carreira de êxito.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: língua estrangeira moderna: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: **inglês – guia de livros didáticos** – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1998.
- FRANCESCON, P. K; SENE FONTE, F. H. R; BARONAS, J. E. A. Variação linguística no ensino de língua inglesa. **Revista Entrelinhas** – Vol. 7, n. 2, jul.\dez. 2013.
- FOCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2008.
- LIMA, J. R de. O desafio da escola em trabalhar com a diversidade. **Revista Memento**. V. 3, n. 1, jan. \jul. 2012.
- SARMENTO, Simone. **ReVEL na Escola**: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016.

O HOMEM MODERNO E A CEGUEIRA DA HUMANIDADE: O INTERDISCURSO E O *ETHOS* DISCURSIVO NA OBRA *O ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA* DE JOSÉ SARAMAGO¹

Gerizilda Dantas de Souza

Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEMAM
gesouza2304@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o discurso na obra *O ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, através de fragmentos que abordam a incapacidade do homem diante as dificuldades que cercam a sociedade. A análise teve como categorias de análise o interdiscurso e *ethos* discursivo desenvolvidas por Maingueneau. Como suporte teórico, foram utilizados, dentre outros, Charaudeau, Fernandes e Orlandi. Por fim, percebemos como Saramago apresenta através do interdiscurso o homem em retrocesso na sociedade, incapaz de enxergar para além do que ele é capaz, permanecendo parado em sua própria visão de mundo. A imagem do homem mostrada como um prisioneiro de sua própria ideologia e de seus medos, dessa forma, enxergando apenas o que lhe é concebível de explicações. Saramago, traz em sua obra uma forma de fazer o homem moderno refletir sobre seu modo de se guiar e de dirigir as pessoas a sua volta, mostrando que nossas ações são tão importantes quanto a capacidade de vê o mundo que nos rodeia.

Palavras-chave: Discurso. Interdiscurso. *Ethos*. Saramago. Cegueira.

INTRODUÇÃO

É conhecido que os cinco sentidos: paladar, olfato, tato, audição e visão são os guias do ser humano no seu dia a dia, juntos formam uma rede de auxílio para a sobrevivência básica do ser humano no ambiente em que se encontra. Não são necessariamente essenciais, pois, ainda é garantida a sobrevivência do homem caso não possua os cinco em concomitância, ainda que ele sinta emocional e/ou psicologicamente a falta daquele(s) sentido(s) que não estão presentes. Nesse ponto, o apoio de outras pessoas que estão a volta das que não tem a visão ou a audição, por exemplo, torna-se tão essencial quanto o próprio sentido, uma vez que a família, amigos e conhecidos servem como suportes para a reabilitação do corpo e da mente até o homem se acostumar com a falta daquele sensor que lhe está faltando.

Pensando acerca da capacidade de solidariedade e humanidade do homem, o autor José Saramago apresenta na sua obra *O ensaio sobre a cegueira*, o ser humano na sua pele mais

¹ Trabalho orientado pelo prof. Dr. Iveraldo Oliveira dos Santos Filho. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEMAM. ivanaldosantos@yahoo.com.br

sensível, em que ele se vê totalmente à mercê de outros em um mundo agora desconhecido e assustador. Dessa forma, a cegueira é debatida na obra em uma dualidade acerca do poder da visão, em que através de um jogo de palavras e reflexões, o autor apresenta questionamentos acerca de quanto e quando é possível declarar a cegueira de uma pessoa. Deixando ao leitor a incógnita: O homem torna-se cego quando perde seu sentido ou quando ele ignora as condições de outros ao seu redor, como a miséria e as injustiças?

Posto isto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o *ethos* discursivo da personagem denominada e descrita como “a mulher do médico”, através da análise de excertos retirados da obra de Saramago. Pretendemos ainda analisar o interdiscurso presente na obra do autor, pois ao utilizar a cegueira como característica de fragilidade do caráter do homem perante a sociedade e as próprias crenças pessoais de cada indivíduo, o autor utilizou discursos que já estavam construídos, apenas remodelando-os para poder expor a nudez do homem em sua condição de ser humano e animal selvagem.

Assim, levando em consideração as informações presentes na obra *O ensaio sobre a cegueira*, do autor José Saramago, utilizaremos o livro como *corpus* para esse trabalho, onde selecionamos fragmentos que apresentam a dualidade da sociedade pela perspectiva da “mulher do médico” perante situações de conflito intenso e a forma como o homem se disponibiliza para ajudar o próximo no momento de dificuldade. Afinal, é necessária a conscientização da sociedade acerca de como as ações realizadas em volta de outros pode afetar a vida de várias pessoas, principalmente porque o homem é um ser social, ele vive em constante movimento e suas escolhas e ações podem afetar positiva ou negativamente aqueles que estão ao seu redor.

Saramago mostra através de um discurso direto e indireto como o homem pode se tornar um animal irracional diante de obstáculos, além disso, o autor busca mostrar como o medo e o egoísmo cercam a sociedade, transformando todos cegos diante sua própria maneira de enxergar o ambiente a sua volta.

Portanto, para desenvolver essa pesquisa temos como suporte as discussões e teorias desenvolvidas por Charaudeau (2013); Charaudeau; Maingueneau (2016); Maingueneau (2000, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2010); Fernandes (2008); Orlandi (2009), responsáveis por apresentar o quadro que forma a Análise do Discurso, o interdiscurso e o *ethos* discursivo.

O presente trabalho está dividido em três tópicos: o primeiro, abordaremos um pouco sobre as fases da Análise do Discurso de orientação francesa (AD), chegando aos estudos de Maingueneau e as categorias de *Ethos* discursivo e interdiscurso desenvolvidas nos seus textos; posteriormente, apresentamos como se encontra essas mesmas categorias na obra *O ensaio sobre a cegueira*. Por último, as conclusões, onde percebemos que trabalhos com a temática

entre AD e obra literária deve ser mais explorados, uma vez que as categorias apresentadas acima podem mostrar características tanto do enredo como do próprio autor, na obra analisada, especificamente, o dilaceramento e a compreensão de como a sociedade moderna é vista torna-se importante para que discussões acerca disso possam fazer do homem um ser mais consciente.

2 ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS PRESSUPOSTOS

Se existem textos e autores fundadores da AD, na verdade, é apenas uma questão de saber quando apareceu a AD. Aqueles que, por exemplo, fizeram de Michel Pêcheux o fundador da AD têm uma certa concepção da AD. Aqueles que, como eu, pensam que houve diversos atos de fundação da AD têm outra concepção (MAINGUENEAU, 2006a, p. 01).

A apresentação da origem da Análise do Discurso (AD) torna-se uma incógnita em alguns sentidos, pois estudiosos da área ressaltam que a ela não se pode destinar apenas um único fundador, uma vez que, através de estudos desenvolvidos nas áreas da linguística, Marxismo e psicanálise. Dessa maneira, “seu desenvolvimento implica não apenas uma extensão da linguística, mas também uma reconfiguração do conjunto dos saberes” (MAINGUENEAU, 2007, p. 16), em que nos deparamos com correntes de conhecimento que apresentam o desenvolvimento da linguagem do homem no seu meio social, sempre evoluindo seu modo de pensar e ordenar suas ideias, utilizando o seu discurso e o de outrem para constituir seus argumentos perante uma determinada situação. Sendo assim, a análise do discurso implica necessariamente no casamento entre fatores históricos e sociais, já que eles impulsionam o homem a agir na sociedade.

Apesar dos questionamentos existentes acerca do surgimento da AD, considera-se oficialmente o ano de 1969 como precursor da teoria, através dos textos publicados – mas ainda inspirado em outros estudos – o linguista francês Michel Pêcheux, sendo assim, considerado seus estudos como pertencentes a primeira fase da AD, que focava nos discursos de forma específica, ocorridos em uma determinada ocasião. Dessa forma, os discursos estudados pela perspectiva de Pêcheux eram considerados homogêneos e fechados em si, com o sujeito apenas um repetidor de palavras, mas nunca criador de novas. Os discursos políticos eram o foco de estudo nessa fase, com sua própria visão ideológica e objetivos, ao considerar que esses discursos eram apenas uma repetição de outro discurso, não uma evolução ou resposta a aqueles que já foram proferidos.

Chegando ao ano de 1975, através da corrente de pensando de Michel Foucault, é percebida uma mudança em volta dos estudos que apresentam foco na análise dos discursos,

pois o autor abriu um pouco a ideia estabelecida por Pêcheux para um novo patamar. Ou seja, o discurso passou a ter uma esfera que não é tão fechada em si, sendo considerado menos homogêneo, preso em si, mesmo que ainda não com uma liberdade total, mas o discurso não está mais vinculado a apenas uma única formação discursiva. Foucault, começa a apresentar outros meios para a formação do discurso, levando em conta a sua exteriorização juntamente com o interdiscurso (parte constituinte do sujeito e do discurso), dessa forma, “muda-se apenas a constituição dos *corpora* que serão colocados em relação para focalizar a desigualdade em suas influências internas, que vão além do nível da justaposição” Fernandes (2008, p. 83), o discurso passa a ser vinculado a situações de interação do sujeito e o mundo a sua volta, levando em consideração ideologias e características sociais como formadores do discurso.

A terceira fase da Análise do Discurso data a partir de 1980, tornando a perspectiva de que o discurso é homogêneo e fechado apenas em si para trás, pois nessa fase o discurso passa a ser visto como heterogêneo, formado por várias formações discursivas, já que todo discurso é formado em um meio social, sem nenhum controle de terceiros para o que e quando será pronunciado determinado fato. Sendo o sujeito responsável em levar para seu discurso várias informações do meio em que está presente, assim “são colocadas, enfim, várias interrogações acerca do sujeito do discurso” (FERNANDES, 2008, p. 83), uma vez que é um sujeito com bagagem social, histórica, cultural e pessoal, formando um emaranhado de ideia que formam seu modo de se pronunciar.

Sendo assim, ao observar a origem da AD, percebemos como seu campo torna-se vasto de ideias, algo que podemos levar em consideração como uma característica pertencente ao próprio discurso, que leva o sujeito a se posicionar de várias formas até mesmo para definir o que é um discurso. Desse modo, os estudos referentes a essa área não podem ser colocados apenas nas mãos de uma única pessoa, afinal, o emaranhado de ideias e posicionamento foi o impulsionador para que os estudos surgissem.

Foi levando em considerações essas ideias que Dominique Maingueneau surge com a proposta do que pode ser denominada como quarta fase da Análise do Discurso, uma extensão da terceira fase que já apontava o sujeito em sua forma heterogênea. Dessa forma, a partir dos anos 70, os estudos de Maingueneau começaram a ser desenvolvidos, tendo em vista seu posicionamento acerca da ideia de sujeito e discurso, o autor nos apresenta algumas categorias para serem levadas em consideração no momento de análise de um determinado discurso. Como as categorias de interdiscurso, ou seja, o surgimento de um discurso decorrente de outro discurso, quando uma formação discursiva tem a influência de várias outras formações, e, o *ethos* discursivo, que diferente da ideia de Aristóteles, aqui o *ethos* ocorre não apenas no ato da

fala, mas em cada gesto, movimento e pronunciamento do sujeito, antes mesmo dele falar algo, além de levar em consideração o discurso escrito como uma forma de identificar o *ethos* do seu criador.

Maingueneau mostra que “a análise do discurso não tem corpus próprio: ela pode analisar o mesmo *corpus* que outras disciplinas, mas a partir de sua própria abordagem” (MAINGUENEAU, 2000, p. 3), ou seja, ele leva em consideração os vários discursos existentes, não focando apenas em determinados como se eles pertencessem a apenas uma área de estudo específica, um exemplo disso é a análise do textos literários desenvolvidos através dos estudos apresentados pelo autor, que possibilita a interação entre sujeito e enunciador de uma forma ampla. Uma das características marcantes dos seus estudos é o destaque dado aos gêneros do discurso, atribuindo a eles o entendimento para a formação discursiva dos enunciados e como eles são reatualizados na interação social dos sujeitos. Afinal de contas, “a sociedade é percorrida por um agregado de palavras com poder de ação difuso, que atravessam numerosos espaços do discurso” (MAINGUENEAU, 2007, p. 34), pensando nisso as categorias de *ethos* e interdiscursos permeiam as análises que tem como subsídio teórico de apoio os estudos de Maingueneau.

2.1 O discurso: objeto de análise da AD

O discurso é uma importante base da comunicação na sociedade, é através dele que o interlocutor pode analisar o locutor e a mensagem passada no seu enunciado. Afinal, o discurso faz parte do contexto social, histórico, cultural e ideológico de um sujeito, sendo possível entender vários aspectos do homem através de uma análise externa (fatores históricos e sociais) e internas (fatores ideológicos, crenças e semânticas) do que foi dito. Dessa forma, o discurso é toda atividade comunicacional em que duas ou mais pessoas interagem entre si, sendo possível nesse ato delimitar a identidade do sujeito.

Desse modo,

A análise o discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o **discurso**, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2009, p. 15, grifo nosso).

A palavra discurso, nesse caso, traz a ideia de curso, percurso, que o homem forma ao se comunicar, deixando ao longo do tempo sua marca e as características de outros discursos na sua interação com outros sujeitos. Nesse sentido, o discurso pode ser tomado como o central de entendimento do homem desde a sua existência, onde através da comunicação ele traça seu destino e daqueles ao seu redor.

Maingueneau (2008, p. 25) ressalta que “não se pode definir o discurso como um gênero cujos diversos tipos seriam suas diferenças específicas, assim como não existe discurso absoluto que, num espaço homogêneo, regularia todas as traduções de um tipo de discurso para outro”. Dessa forma, o autor mostra que os discursos estão constantemente sendo organizados de acordo com suas tipologias, em um sistema que determina as propriedades e o que forma determinado discurso, mas que essa organização é desnecessária para os estudos da AD, uma vez que isso é insensato.

A linguagem nesse contexto não é o foco dos estudos da AD, mas a AD precisa dela para que o discurso seja construído e, então, possa ter uma ideia real do sujeito e sua formação social e ideológica. O discurso se torna central na interação dos sujeitos, em que através dele é capaz de chegar uma constituição do discurso que possa ser compreendida pelos enunciadores de um mesmo campo. Dessa forma, o discurso será analisado levando em consideração o sujeito e sua formação histórica, social, cultural e ideológica.

2.2 Duas categorias de análise apresentadas nos estudos de Maingueneau: interdiscurso e o *Ethos* Discursivo

2.2.1 O interdiscurso e sua consolidação através da tríade discursiva

O interdiscurso é uma categoria apresentada como uma forma de distinguir a heterogeneidade do discurso, ou seja, mostrar que dentro de um discurso existem vários outros, apresentando a identidade discursiva presente na formação daquele enunciado. Dessa maneira, pode-se afirmar que o interdiscurso é constituído de vários discursos resultados de uma interação social, cultural e histórica de vários indivíduos ao longo do tempo. Portanto, “o interdiscurso consiste em um processo de *reconfiguração incessante*” (MAINGUENEAU, 1997, p. 113), trabalha como uma reatualização de discursos já proferidos em um determinado momento, mas que enunciados novamente podem ganhar uma nova significação, não perdendo sua identidade e formação discursiva original, mas agregando a si novas formações discursivas e possibilidades de interação entre os sujeitos.

Para completar a definição acerca do interdiscurso, Maingueneau (2008) nos apresenta três elementos que o compõe: *universo discursivo*, apresentado como “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem, ou melhor, interagem em uma conjuntura.” (MAINGUENEAU, 1997, p. 116); *campo discursivo*, visto como “conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região” (MAINGUENEAU, 1997, p. 116); por fim, o autor apresenta os *espaços discursivos*, caracterizados como o “subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (MAINGUENEAU, 1997, p. 117). Dessa forma, referente a primeira parte da tríade que o autor apresenta, podemos entender que ela é a junção de todas as formações discursivas de um determinado momento social e histórico, dando abertura para a formação do que o autor denominou como a segunda parte da tríade, ou seja, o campo discursivo, as formações discursivas presentes nesse campo entram em uma “batalha”, a qual elas podem concordar entre si ou ser opostas, da mesma forma que elas podem assumir a neutralidade, uma vez que mesmo pertencendo ao mesmo campo discursivo, os discursos podem se formar de maneiras distintas. Em relação ao espaço discursivo, observamos o estudo do discurso de forma mais centralizada, ou seja, o analista procura a relação em uma quantidade específica de formações discursivas dentro de um determinado campo, para que se possa traçar as relações que ambas formações tem entre si, desse modo, os analistas separam essas formações de acordo com seus objetivos de pesquisa.

Portanto, o interdiscurso associado a tríade discursiva apresentada por Maingueneau, nos permite entender a formação do discurso partindo de outro, possibilitando a identificação das partes constituintes de uma formação discursiva, para que seja possível compreender a formação de um discurso a partir de Outro, além de sua relação consigo mesmo, o quanto ele é um discurso primeiro, e quanto ele é uma parte vinda de outras formações, identidades e discursos de outros sujeito em um determinado meio social e histórico.

2.2.2 *Ethos* discursivo

Uma outra categoria apresentada para a análise dos discursos, é o *ethos* discursivo, esse apresentado por Maingueneau (2010, p. 79) como “coextensivo a toda a toda enunciação: o destinatário é necessariamente levado a construir uma representação do locutor; que este último tenta controlar, mais ou menos conscientemente e de maneira bastante variável”, o *ethos*

representa a personificação do sujeito através do seu discurso, que para Maingueneau, não é levado em consideração apenas o discurso oral, como apresentado no *ethos* retórico, mas também o discurso não verbal. Em outras palavras, o autor nos apresenta uma definição que visa ir além do ato da fala como uma maneira de personificar o sujeito de um determinado discurso, pois ele acredita que o corpo, o ato da escrita, gestos/ a forma como o locutor se porta antes mesmo de abrir a boca já nos permite construir sua imagem.

Ainda sobre a categoria do *ethos*, Maingueneau (2006b) defende que a noção de *ethos* permite a articulação do corpo e do discurso, ou seja, a articulação da voz que se manifesta no discurso. O enunciador caracterizado é o enunciador que recebe o nome de fiador, aquele que está responsável pelo discurso dentro da cena de enunciação, este por meio do seu tom de voz, seja ele, no contexto escrito ou oral, afirmando o que está sendo dito no discurso. Assim sendo, “a qualidade do *ethos* remete a um fiador que, através desse *ethos*, proporciona a si mesmo uma identidade em correlação direta com o mundo que lhe cabe fazer surgir” (MAINGUENEAU, 2006b, p. 278), e por isso o fiador tem a responsabilidade de legitimar a si e seu discurso dentro da cenografia em que está.

O fiador e a maneira como ele se posiciona (o tom) no discurso, permite que o seu co-enunciador construa sua imagem. No discurso literário, o *ethos* é concebido através da concepção que abarca toda a parte verbal, psíquica e física do texto, para que possa ser identificado a voz que o fiador está dando ao discurso. Diante disso, Maingueneau (2006b) propôs através do termo incorporação a maneira como o receptor, no papel de intérprete, seja como ouvinte ou de leitor do texto, se apropria do *ethos*. O termo incorporação é apresentado por Maingueneau (2006b, p. 272) de três formas:

- A incorporação da obra confere uma “corporalidade” ao fiador, *dá-lhe um corpo*.
- O destinatário *incorpora*, assimila um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de se relacionar com o mundo habitando seu próprio corpo.
- Essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um *corpo*, o da comunidade imaginária daqueles que aderem ao mesmo discurso.

Dessa forma, na análise literária, a incorporação do texto pelo destinatário permite uma ampla análise do discurso, indo além da relação com o fiador, mas com todo o mundo que está em volta daquele enunciado, em que podemos observar como o *ethos* contribui para formação e modela o seu fiador. Portanto, podemos destacar que o texto pode contribuir para a construção da encenação e conseqüentemente do *ethos* do enunciador, indo muito além da análise apenas oral durante uma interação de sujeitos. O *ethos*, apresentado por Maingueneau mostra que a

imagem pode ser construída antes mesmo do sujeito falar, indo além de uma análise vocal, mas física e até psíquica do enunciador.

3 A CEGUEIRA NA OBRA DE SARAMAGO COMO ESPELHO DA (IN)CONSCIÊNCIA DA (DES)HUMANIDADE DO HOMEM

Respaldados nos pressupostos teóricos apresentados anteriormente, apresentamos a análise realizada em fragmentos da obra *O ensaio sobre a cegueira* de José Saramago. Ressaltamos que os excertos escolhidos permanecem com a escrita original, ou seja, com o português de Portugal, uma vez que o autor não permite a tradução de suas obras para a versão do idioma brasileiro.

3.1 O verdadeiro cego é aquele que enxerga ou o que não possui o poder da visão?

O enredo é construído através de reflexões acerca da visão, da capacidade do homem em se manter humano diante tantas incapacidades e sofrimento. Temos, em um desses momentos, o questionamento sobre quem realmente é cego naquele mundo, quem deixou de enxergar ou quem sempre foi incapacitado de vê o mundo a sua volta. Somos levados a reflexão do mundo interior da humanidade, sua capacidade de ajudar os que necessitam de alguém que enxerguem por eles. Desse modo “a cegueira também é isto, viver num mundo onde se tenha acabado a esperança” (SARAMAGO, 2017, p. 204), nesse trecho observamos a consternação do locutor ao demonstrar que o mundo está cego, talvez, pela falta de esperança que o predomina. A falta de uma certeza imediata cega o homem desde os tempos arcaicos, uma vez que ele necessita dominar o que ocorre ao seu redor para se sentir seguro no seu espaço. Assim, sem fé, sem esperança, só lhe resta a escuridão, se essa não for dos olhos, certamente será da alma e do intelecto. Platão nos traz uma ideia acerca do poder da visão para o homem e sua posição no mundo, destacando que “se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio juntos dos objetos para os quais podia olhar” (PLATÃO, 2015, p. 211), ou seja, da mesma forma como o locutor de Saramago, o de Platão é um cego diante o mundo a sua volta, pelo fato de não conseguir enxergar/aceitar a realidade que antes lhe era desconhecida.

Ao ler o excerto retirado da obra de Saramago e conseguir associar com o discurso presente na obra de Platão, o leitor reativou sua memória discursiva para perceber a relação entre os dois discursos. No primeiro, somos deparados com o homem sem esperança, assim,

julga que isso é a cegueira; no segundo, o homem não consegue aceitar o mundo a sua volta, se assusta com a nova visão que tem dele, preferindo voltar as sombras do conhecido, ignorando por medo ou pura aceitação que outras realidades o cerca. O regaste desses discursos se dá pelo fato que “o discurso é também dominado pela memória de outros discursos” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 325), ou seja, o leitor ao se deparar com a realidade de Saramago, ativa sua memória discursiva e busca a relação com outros discursos, outras realidades já apresentadas no decorrer da história de formação da humanidade. Dessa maneira, ocorre o interdiscurso, em outras palavras, a relação de um discurso com outros discursos já constituídos. Portanto, “o interdiscurso ‘trabalha’ o discurso, que, a seu turno, redistribui esse interdiscurso que o domina. A sociedade é percorrida por um agregado de palavras com poder de ação difusa, que atravessam numerosos espaços de discursos” (MAINGUENEAU, 2007, p. 34), a relação desses discursos ocorre pela capacidade de identificar a marcas interdiscursivas presentes em ambos.

Nesse mesmo viés, podemos identificar o *ethos* discursivo do locutor, no fragmento “a cegueira também é isto, viver num mundo onde se tenha acabado a esperança”, percebemos um sujeito em forte aceitação da sua situação, acreditando que não existe uma outra forma de viver no mundo diante a depressão que lhe rodeia: uma sociedade sem rumo, doente, cega, sem esperança e sem forças para lutar. Dessa forma, apenas resta a aceitação de que o mundo é cego pela incapacidade dos seus habitantes percorrer o caminho das dificuldades, apenas aceitar o que lhe é dado sem lutar por mais. Assim, “o *ethos* de um discurso resulta de uma interação de diversos fatores: o *ethos* pré-discursivo, o *ethos* discursivo (*ethos mostrado*), mas também os fragmentos do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos dito*)” (MAINGUENEAU, 2006b, p. 270, grifos do autor), o sujeito assume a imagem de homem sem rumo, parado diante uma situação que ele acredita não poder controlar, afinal “é uma grande verdade a que diz que o pior cego foi aquele que não quis ver” (SARAMAGO, 2017, p. 283), ou seja, o discurso do sujeito se assemelha novamente com um já proferido, o ditado popular diz que “o pior cego é aquele que não quer ver”, diante tal fato, o homem mais uma vez é retrocesso em suas atitudes, ele tem o poder da visão, mas se recusa aceitar o mundo que o rodeia, a realidade passa a ser mais dura do que a escuridão da cegueira.

O locutor mostra ao seus co-enunciadores o homem moderno mais uma vez preso em suas próprias ideologias, incapaz de enxergar além dele, numa condição que “não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem” (SARAMAGO, 2017, p. 310), o sujeito do discurso assume o papel de filósofo, de sábio que vê o que mais ninguém enxergou ou que não tem coragem de exprimir em voz alta: a sociedade é cega por

não perceber o que acontece com ela e com outros, por ignorar as mais barbáries que o mundo está refém, e, conseqüentemente, aqueles que nele vive. Mais uma vez, o discurso ativa a memória discursiva e nos leva a representação de um Outro discurso, sendo ele a consciência do homem entre o que é bem e mal ao ganhar visão, encontramos esse discurso na passagem da obra de Platão, em que ele mostra “as perturbações visuais são duplas, e por dupla causa, da passagem da luz à sombra, e da sombra à luz” (PLATÃO, 2015, p. 213), desse modo, o homem moderno vive da mesma forma que o homem platônico: sem entender que a visão é uma mão dupla, que ela possui maneiras de fazer enxergar o meio a nossa volta, mesmo que os olhos por si não vejam.

O fragmento “Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem” (SARAMAGO, 2017, p. 310), apresenta o *ethos* do sujeito conhecedor de suas limitações e daqueles que o cerca. Mostrando que na realidade não estão verdadeiramente cegos, com um dos seus sentidos perdidos para sempre, mas que a ignorância é maior do que o ato de enxergar, de reconhecer o que rodeia a humanidade, sendo necessária que uma reeducação seja realizada para combater a cegueira do intelecto.

CONCLUSÕES

O discurso analisado, nos permitiu uma reflexão acerca da sociedade moderna e de como ela vem se posicionando diante as dificuldades do mundo atual. Saramago, através de um jogo de palavras e de um discurso reatualizado de outros discursos já presentes na escrita da sociedade, nos mostra que as mudanças dos tempos antigos para os tempos atuais ainda estão caminhando de forma lenta, pois o homem não deixou seus medos e limitações no passado. A sociedade atual é tão cega quanto aquela que não possuía os conhecimentos que hoje a humanidade possui. A ignorância cega o homem inconscientemente ao longo de sua jornada, até que um dia ele não vê nada além do que está em seu total poder.

O interdiscurso apresentado na obra nos traz dois textos antigos. O primeiro, refere-se a obra de Platão, o livro VII, em um dos trechos é apresentado um intenso diálogo sobre o poder da visão e como o homem possui e pode ter medo dela; o segundo, um ditado popular que remete a história de um homem que após ganhar uma cirurgia que lhe deu a visão, pediu ao seu medico que desfizesse a mesma, pois ele não gostou do que viu no mundo, de toda a sua feiura.

Referente ao *ethos* discursivo, fomos apresentados a imagem do homem incapacitado pela sua própria consciência, que se recusava a aceitar o que estava a sua volta, tornando-se

assim um cego por escolha, vivendo em um mundo em que não enxergava ou estava tão preso em suas próprias concepções que nada mais importava.

Portanto, concluímos esse trabalho ressaltando a importância do discurso para interpretação e para o diálogo com outros discursos, possibilitando o entendimento do mundo a nossa volta e os fatores que o constitui.

REFERÊNCIAS

- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias** (Edição revista e atualizada). 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2008. v. 1. 112p.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- MAINGUENEAU, D. Analisando discursos constituintes. In **Revista do GELNE**, Fortaleza: Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, n. 2, v. 2, 2000.
- MAINGUENEAU, D. Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 4, n. 6, mar. 2006a. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006b.
- MAINGUENEAU, D. **A análise do discurso e suas fronteiras**. Matraga, Rio de Janeiro, v. 14, n.20, p. 13-37, jan. /Jun. 2007.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Org.). Tradução Adail Sobral. São Paulo: Parábola, 2010.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PLATÃO. **A República**. 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2015.
- SARAMAGO, J. **O ensaio sobre a cegueira**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

O PARÁGRAFO NA PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA DISCURSÃO DE SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Claudicélio Sabino de Queiroz
Graduando de Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – UERN
claudicelio@yahoo.com.br

Janielly Pereira de Moura Mendes
Especializanda da Pós-Graduação em Mídias na Educação – UERN
janyinha_sweet@hotmail.com

RESUMO

Hoje, um dos grandes desafios do ensino de Língua Portuguesa está na produção de textos, textos estes que se compõem de vários elementos para que sejam construídos e passem a ter significado para os alunos dentro e fora dos muros escolares. Nesta perspectiva, este artigo tem como intuito discutir sobre a importância que o parágrafo enquanto unidade básica na organização de ideias pode proporcionar na construção dos diversos textos que circulam na sociedade, além de refletir sobre sua relevância no ensino de língua portuguesa. O estudo se baseia numa abordagem qualitativa, utilizando como instrumento da pesquisa a leitura de um referencial bibliográfico referente à temática, baseada em autores como Brasil(1998), Figueiredo (1999), Garcia(1997), Goldstein(2009), Soares(2004), Squarisi(2008), entre outros. Os resultados evidenciaram que o parágrafo é uma ferramenta importante na construção de textos em sala de aula, pois possibilita ao escritor habilidades para organizar, compartilhar e expor ideias de forma clara, concisa e coerente nas produções textuais, além de ser um elemento fundamental no ensino de língua portuguesa no que tange o entendimento e interpretação para o ensino de textos. Desta forma, esse estudo pode propiciar uma reflexão por parte dos professores e demais interessados sobre o uso do parágrafo em atividades na produção textual em sala de aula bem como constituir um olhar sobre a importância do parágrafo no ensino da escrita.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Parágrafo. Produção Textual.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, o ensino de língua portuguesa objetivou propiciar um ensino baseado na gramática normativa, por meio de um sistema de decodificação, sem propriamente se importar com os reais conhecimentos que a disciplina exige. No entanto, com as transformações da sociedade, viu-se a necessidade de alfabetizar utilizando técnicas e conteúdos que fizessem sentido para o aluno, daí surge o conceito de letramento, que é o processo pelo qual a criança se apropria da cultura escrita e a utiliza nas práticas sociais no seu dia-a-dia (SOARES, 2003).

Nesse contexto, tal afirmação traz consigo novos conceitos no ensino de português, principalmente no que tange a produção escrita dos mais diversos gêneros textuais, dando a estes o objetivo de nos fazer interpretar a sociedade da qual fazemos parte.

É justamente nesse conceito que o parágrafo se torna tão importante, pois é um elemento fundamental a escrita, seja de qual gênero de texto for proporcionando um modo mais simples e fácil de expor e organizar ideias por meio de palavras. Nessa perspectiva, a importância que o parágrafo tem enquanto elemento textual é visível, pois permite uma escrita com objetividade, clareza e principalmente precisão das ideias retratadas.

Reconhecendo essa importância, o estudo vem com o intuito de discutir sobre a importância que o parágrafo enquanto unidade básica na organização de ideias pode proporcionar ao aprendizado da escrita dos diversos textos que circulam na sociedade e aprendidos em sala de aula, além de refletir sobre sua relevância no ensino de língua portuguesa.

E para tal objetivo, foi buscado subsídios teóricos com base nos estudos de autores como: Figueiredo (1999), Garcia (1975), Goldstein (2009), Soares (2004), Squarisi (2008), entre outros. Partindo de questionamentos como: Que importância o uso do parágrafo tem na escrita dos diversos gêneros textuais? Que relevância o ensino do parágrafo tem para a disciplina de Língua portuguesa?.

Com base nestes questionamentos, objetiva-se fornecer ao leitor interessado uma discussão sobre a importância do parágrafo na produção textual em sala de aula, bem como sua relevância ao ensino atual de língua portuguesa.

O PARÁGRAFO COMO ELEMENTO ORGANIZADOR DAS IDEIAS NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS

Produzir textos é sem dúvida um dos grandes desafios encontrados nas disciplinas escolas, principalmente no Ensino de Língua Portuguesa que tem como meta mediar um ensino de lingüística coerente e acima de tudo significativo para as mais diversas pessoas que se utilizam da linguagem falada e escrita.

E nesse contexto, em que a era da comunicação digital prevalece e com ela diversos meios de comunicação, a beleza estética da escrita parece estar em segundo plano. O parágrafo parece não ganhar tamanha importância como deveria na escrita, pois as entrelinhas passaram a ser tratadas como elementos gráficos em páginas eletrônicas, onde são meramente vistas, sem terem a preocupação com o sentido lógico dos seus enunciados.

Sob esse enfoque, o conceito de parágrafo não é totalmente desconhecido, pois tudo o que vemos, desde os jornais até as receitas de bolo, é escrito com pequeno espaço no início do texto (de dois a seis toques) para indicar o começo do parágrafo ou de um bloco de ideias.

No que concerne está ideia, a redação dos parágrafos constitui recurso fundamental na construção de textos, já que estes dão sustentação a escrita, por organizarem as ideias no texto. Nesta ideia, o parágrafo segundo Garcia (1975) "é uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia *central ou nuclear*, a que se agregam outras, *secundárias*". Assim, o autor define o parágrafo, e por assim dizer, o caracteriza de maneiras diversas, pois são dependentes de muitos fatores como: variáveis quanto ao assunto, composição, propósito, autor e até mesmo do leitor a que se destina.

Nesta mesma linha de pensamento, Squarisi (2008) vem complementar a ideia de Garcia ao definir o parágrafo como um recurso que permite organizar as ideias a um texto de forma clara, concisa e coerente, ao mesmo tempo em que permite uma reflexão através da sua forma útil em melhorar a competência na escrita e facilitar a vida do escritor e do leitor que o usa, como nos explica:

[...] Eles dão um recado ao leitor. Dizem que ali, em cada bloco, está desenvolvida uma ideia. Uma só. Por isso é uma unidade de composição. Nela há uma ideia central. E tantas secundárias quantas forem necessárias para sustentá-las (SQUARISI, 2008, p. 46).

Assim, para o autor o parágrafo possui muitas qualidades que facilitam a leitura e a interpretação dos diversos textos existentes, dentre as quais se pode definir as seguintes: *correção* – o respeito as normas e princípios do idioma; *clareza* – a expressão clara e objetiva da ideia; *concisão* – a apresentação da ideia usando o menor número possível de palavras; *coesão* – expor de forma ordenada as ideias, uma de cada vez; *coerência* – a ligação perfeita das partes de um texto com o seu todo; *ênfase* – realçar a ideia apresentada, e finalmente, *argumentação* – a exposição dos fundamentos da ideia, de forma a torná-la suscetível de aceitação.

Nesta perspectiva, o parágrafo tem características fundamentais, onde além de ajudar na clareza das ideias ainda é de essencial importância na composição, pois o parágrafo é indicado no texto por um afastamento da margem esquerda da folha, o que facilita sua percepção.

Então, ele facilita tanto ao escritor como ao leitor, a tarefa de isolar e depois ajustar convenientemente as ideias principais de sua composição, permitindo ao leitor acompanhar-lhes o desenvolvimento nos seus diferentes estágios, compreendendo então o texto num todo.

Na escrita, os parágrafos são as principais partes de determinado texto (artigo, capítulo, entrevista, ensaio, etc.). Para assimilar o texto, o leitor precisa entender as partes, isto é, os parágrafos. E o escritor, para ser entendido pelo

leitor, tem que construir textos divididos em parágrafos que espelhem divisão lógica, da qual fazem parte a *unidade*, a *coerência* e a *consistência* (FIGUEIREDO, 1999, p. 12).

É assim, que ao desenvolver um parágrafo, o escritor seja consciente do que está fazendo, de como iniciar, desenvolver e concluir uma ideia, onde tenha segurança naquilo que escreve e tenta passar para o leitor.

É necessário praticar a escrita, se familiarizar com as técnicas utilizadas na construção de textos e na criação de parágrafos que são muitas, se tendo um cuidado ao escrever um parágrafo para que não se cometa falhas em seu desenvolvimento, como fragmentação, acumulação e a incoerência, de forma a escrever bons parágrafos de acordo com as exigências de muitas situações que demandam a escrita como afirma:

Escrever bom parágrafo tem duas vantagens. A primeira: dá prova de maturidade lingüística. A segunda: ajuda a redigir textos de qualidade. [...] Quando chega ao vestibular, está crescida e vacinada. Sabe que o parágrafo constitui unidade de composição. Então, amplia o tópico. Recorre a várias estratégias. Uma delas: cita exemplos. Outra: apresenta razões ou conseqüências. Mais uma: decompõe a ideia nas respectivas partes (SQUARISI, 2008, p. 48).

Em outras palavras, é preciso aprender estratégicas que resultem na construção de um parágrafo coerente, bem estruturado e acima de tudo claro para o leitor que o ler, deixando claro que ali há um tema ou uma ideia central que funciona como uma espécie de eixo em torno do qual o bloco textual se desenvolve. Goldstein (2009).

Nesse processo, o parágrafo torna-se essencial no prazer que um texto pode proporcionar ao leitor, isto se bem construído, se bem elaborado, pois também pode ser um dos motivos que façam uma leitura se tornar cansativa e sem motivação alguma.

Então, é notável que sua função é fator importantíssimo no sentido de um todo em um texto construído, pois sem bons parágrafos, um texto, por melhor que seja um assunto não será capaz de prender a atenção de um leitor.

O PARÁGRAFO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, o centro das discussões nos últimos anos acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país, no que diz respeito a

alfabetização plena do aluno. O eixo dessa discussão centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, já que essas são uma das principais competências responsáveis pelo fracasso escolar ao longo de sua formação, e em contrapartida, um dos mais exigíveis na sociedade atual.

Contudo, a nova realidade social, consequente da industrialização e da enorme ampliação da utilização da escrita nas práticas sociais, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação cada vez maior de alunos pela escola regular, colocou novas demandas e necessidades no ensino de língua portuguesa, tornando o ensino mais significativo e contextualizado ao mesmo tempo em que mais exigente para o aluno.

Desta forma, o professor de língua portuguesa, como mediador desse processo deve dispor de instrumentos que facilitem e estimulem competências discursivas nos alunos, afim de que sejam bom leitores e escritores de bons textos ao longo de sua formação, como nos esclarece os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de Língua Portuguesa:

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo (BRASIL, 1998, p. 48).

Organizar o ensino é garantir possibilidades aos alunos de avançar suas habilidades e competências discursivas, e isso se dá por meio de metodologias viáveis e atrativas, que façam sentido para o aluno em sala de aula e fora dela. Nesse contexto, a produção textual é sem dúvida um dos meios de se chegar ao sucesso escolar.

E o parágrafo nesse contexto, enquanto unidade básica na organização de ideias num texto é primordial, visto que possui qualidades inerentes a escrita que facilitam um aprendizado da língua materna e suas técnicas de forma mais clara, como nos evidencia:

Se o parágrafo apresenta uma ideia central para a qual convergem todas as ideias periféricas, organizadas e desenvolvidas uniformemente, segundo critério lógico, ele possui as três qualidades necessárias para a construção de um bom parágrafo: unidade, coerência e consistência. Sem essas qualidades, o parágrafo torna-se confuso, atrapalha e irrita o leitor (FIGUEIREDO, 1999, p. 14).

É preciso ter uma maturidade lingüística de como definir, desenvolver e escrever um parágrafo num texto, já que a organização das ideias deste depende do tipo de parágrafo, do tipo do *assunto* a ser tratado e da *audiência* de leitores, ou de ambos. Assim, é possível

compreender, portanto, a importância deste enquanto elemento de um texto no ensino de língua portuguesa, já que contribui com uma estética textual concisa, coerente e acima de tudo clara e prazerosa de se ler.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A tarefa de produzir textos não é e nunca foi uma tarefa fácil para o processo de alfabetização e ensino, seja para o ensino de língua portuguesa, seja para as outras disciplinas curriculares.

Portanto, a técnica de construir parágrafos também não seria, já que para se chegar a uma boa escrita é necessário ser um bom leitor e estar em contato com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

O parágrafo é sem dúvidas, um instrumento de aperfeiçoamento da uma boa redação. Não faz o escritor, mas orienta-o para novos caminhos, para poderosas descobertas ao longo da escrita.

Por isso, a técnica de escrever parágrafos deve ser assimilada e praticada, principalmente por aqueles que desejam se comunicar melhor e de forma mais segura. Adotando-a, o escritor tem condições de medir o nível de sua redação e dos textos de outros, exercitando sua habilidade de leitor e sua competência de escritor.

Contudo, é preciso pensar que a função do parágrafo não se esgota em apenas escrever de forma coerente e concisa, é necessário dar-lhe uma visão mais importante, a de transmitir de forma organizada, pensamentos, fatos, sentimentos, podendo possibilitar com sua estrutura um texto mais claro, mais rico em estruturação e organização, fazendo o leitor se interessar e se atrair por aquilo que lhe é apresentado.

As contribuições que o parágrafo enquanto elemento organizador de ideias em um texto pode trazer é inúmeras, não se esgota na escrita, mais sim se expande em um leque de possibilidades em interpretar, corrigir, esclarecer, complementar textos das mais diversas tipologias, contribuindo com o ensino de língua portuguesa e suas metas de letrar alunos dos mais diversos ciclos de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p.
- FIGUEIREDO, Luiz Carlos. **A redação pelo parágrafo**. Editora UnB. 1999, 126p.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer, 1941. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade**/ Norma Goldstein, Maria Silvia Louzzada, Regina Ivamoto. São Paulo: Ática, 2009. (Ática Universidade).
- LIMA, Bruno Cavalcanti, SILVA, Hayla Thami. **O parágrafo**. Disponível em: <<https://jporfiro.wordpress.com/2007/04/19/a-construcao-do-texto-pelo-paragrafo-lima-silva/>>. Acesso em 21 Mar. 2016.
- LANDARIN, Noely. **A unidade básica do texto: estrutura do parágrafo**. Disponível em: <<https://www.algosobre.com.br/redacao/a-unidade-basica-do-texto-estrutura-do-paragrafo.html>>. Acesso em 19 Mar. 2016
- SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247>>. Acesso em 21 Mar. 2016.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.
- SOUZA, Daiane Pereira da Silva. **Produção textual: Mecanismos de coesão textual**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/producao-textual-mecanismos-de-coesao-textual/117156/>>. Acesso em 12 de Out. 2016.
- SQUARISI, Dad. **Escrever melhor: guia para passar os textos a limpo**. 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS PRESENTES NO CORDEL “OS MILAGRES DE FREI DAMIÃO”

Edilene Leite Alves
Mestranda em Letras (PPGL-UERN)
eddileite@gmail.com

Romão de Freitas Silva
Graduando em Letras Língua Portuguesa (CAP - UERN)
romaofreitass@gmail.com

RESUMO

Ultimamente fazemos parte de uma sociedade que nos mantém informados de qualquer forma, e o cordel faz parte destes meios comunicativos, pois este faz uso de seus discursos para informar e também persuadir seus leitores, de forma que contribua para que novos discursos sejam elaborados por algum motivo específico. Por essa razão, o presente trabalho objetiva analisar os aspectos ideológicos presentes no cordel “Os Milagres de Frei Damião” de José Francisco Soares, atentando para seus métodos persuasivos bem como sua construção social. Para isto, nos nortearmos em teóricos como Brandão (2004), Charaudeau (2011), Fernandes (2008), Mussalim (2006), Potier (2012), os quais servirão de base para que nossa pesquisa de caráter qualitativo possa ter validade, e também Soares (1981) o qual faremos uso de um de seus cordéis em nossa análise. Dessa forma, entendemos que não é fácil analisar cordéis, pois os mesmos utilizam-se de diversos artifícios linguísticos que fazem toda a diferença em seus fins persuasivos para com os seus leitores.

Palavras-chave: Discurso. Cordel. Ideologia. Missionário.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em uma sociedade onde somos rodeados por uma diversidade de meios de comunicação, entre eles destacamos o cordel, que através de seu discurso consegue transmitir informações, e até persuadir o outro em diferentes aspectos, como no comportamento, opinião, e costumes despertando a construção de novos discursos. Dessa forma, é interessante ressaltar que os cordéis são produzidos de modo que o sujeito discursivo possa fazer uma alusão ao que será propagado e quem será beneficiado, ou seja, esteja consciente de que cada poema é construído com um objetivo específico.

Nessa perspectiva, objetivamos com este trabalho analisar os aspectos ideológicos proporcionados ao público através do cordel, assim como, suas insinuações e efeitos em meio à sociedade. Para isso, traremos em nosso *corpus* o cordel “Os Milagres de Frei Damião” do poeta José Francisco Soares, que fala dos milagres realizados por Frei Damião em sua trajetória de missões religiosas. Para que esta análise se propague, nos subsidiaremos nas obras de autores como Brandão (2004), Charaudeau (2011), Fernandes (2008), Mussalim (2006), Potier (2012),

Soares (1981) obra pela qual faremos nossa análise, entre outros que citaremos no decorrer do trabalho.

Cientes da dificuldade que muitas pessoas ainda têm em identificar a multiplicidade de discursos que a sociedade nos oferta, despertou-nos o interesse por essa pesquisa, principalmente por se tratar de um cordel a respeito de Frei Damião, que representava e ainda representa até os dias atuais uma personalidade social muito significativa para os cristãos católicos que a ele seguiam.

2 A ANÁLISE DO DISCURSO

Na década de 60, e com base no estruturalismo, nasceu a Análise do Discurso (AD) francesa, a qual articulou entre a psicanálise, a linguística e o marxismo reflexões sobre a escrita, a partir do contexto histórico e social em que é produzido e estabilizado com suas características predominantes de acordo com o grupo pertencente de cada sujeito. É um campo de saberes que permanece em constantes avanços durante três fases as quais não se definem cronologicamente, proporcionando uma compreensão sobre a história da Análise do Discurso francesa. Na primeira fase, a AD1, os discursos eram homogêneos e o sujeito agia individualmente, como nos discursos religiosos e políticos.

Na AD1, o discurso foi considerado como resultante de condições de produção estáveis e homogêneas, sendo também homogêneo, ou seja, uma maquinaria discursiva fechada em si. [...] Assim posto, considerando que as máquinas discursivas constituíam unidades justapostas, tem-se um procedimento com começo e fim predeterminados (FERNANDES, 2008, p. 87).

Isto é, os discursos eram estáveis e se caracterizavam predominantemente de acordo com a classe de sujeitos que compartilhavam entre si características próprias ao discurso do grupo, como o religioso que era apresentado em pontos específicos referentes ao público receptor.

Já na segunda fase, a AD2, a maquinaria já não é mais estável, e as formações discursivas cruzam obstáculos, pois estas se constituem umas das outras, a partir de análises entre os campos discursivos nos quais o sujeito ainda é regado e está menos estabilizado ao ocupar diferentes papéis no campo interdiscursivo.

Nesse momento de formulação teórica, aparece também no interior das reflexões a noção de interdiscurso designando o exterior de uma formação

discursiva. Porém, a noção de sujeito discursivo permanece como efeito de assujeitamento à formação discursiva com a qual ele se identifica (FERNANDES, 2008, p. 88).

Fernandes (2008) coloca que o interdiscurso indica a construção de novas formações discursivas, as quais, o sujeito estabelece em seu discurso de acordo com o meio social em que se insere.

E na AD3, que é terceira fase, é quando o conhecimento de maquinaria se desfaz, havendo assim uma quebra com as fases 1 e 2, nas quais se tem uma relação interdiscursiva, pois as formações discursivas não são mais isoladas por serem compostas por discursos diferenciados. É também nesta fase que o sujeito torna-se heterogêneo e de forma inconsciente diz o que o outro já disse, passando a ser visto como receptor da influência do outro no discurso.

Na AD3, a noção de maquinaria discursiva estrutural é levada ao limite e estabelece-se o primado teórico do outro sobre o mesmo; a ideia de homogeneidade atribuída à noção de condições de produção do discurso é definitivamente abandonada [...] a noção de enunciação passa a ser abordada e as reflexões sobre a heterogeneidade enunciativa levam à discussão sobre o *discurso-outro* (FERNANDES, 2008, p. 89).

Esses acontecimentos na construção da Análise do Discurso ocorreram no intuito de aprimorar cada vez mais o discurso, proporcionando ao sujeito interpretar/entender os vários discursos produzidos pelos sujeitos em sociedade. Dessa forma, entendemos que a formação discursiva favorece para a construção de novos discursos a partir dos enunciados que circulam no meio social, ou seja, todo enunciado é interessante, tem um objetivo a atingir.

2.1 Ideologia

Sabemos que a Análise do Discurso é uma área muito extensa e que dispõe de uma diversidade de aspectos a serem estudados, dentre eles temos a ideologia, a qual liga uma ação inicial que disponibiliza para o sujeito no discurso a organização de suas ideias independente do real e/ou material, isto é, o sujeito passa a atuar de forma simbólica para assim representar sua relação com a realidade concreta, tornando-a material e possível apenas através do sujeito e no sujeito social, pois a ideia está ligada ao trabalho intelectual e ao trabalho material, os quais estão vinculados a normas e regras que manipulam o pensamento, valores e atitudes dos membros da sociedade.

[...] ideologia [...] é um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser ideias de todos. Para isso eliminam-se as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual. [...] é ilusão, isto é, abstração e inversão da realidade [...] (BRANDÃO, 2004, p. 21).

Em sua colocação, Brandão (2004) esclarece que a ideologia é algo que ocorre de modo coletivo, ou seja, é colocada em prática de forma que venha a atingir o sujeito no social, pois este é o precursor dos atos que inconscientemente levarão a sociedade a agir e pensar como tal, tornando real o abstrato.

2.2 O cordel: breve explicação

O cordel chegou ao Brasil no século XIII trazido pelos portugueses, e teve sua origem no sertão nordestino, e por meio dele as pessoas que viviam naquela região propagavam sua cultura, crenças e emoções. Esses cordéis são folhetos em forma de pequenos livros, alguns com ilustrações conhecidas como xilogravuras, as quais, geralmente, estampam as capas dos folhetos. Em sua escrita, os poetas faziam uso de uma linguagem poética, com rimas metrificadas das histórias e cantigas dos trovadores medievais que passavam pelo Nordeste durante suas viagens.

Durante as feiras, nos lugares onde eram feitos os comércios, os cordéis eram pendurados em barbantes para que fossem mais expostos, e vendidos para informar a população sobre os acontecimentos recentes para os moradores das fazendas mais isoladas da cidade, que usufruíam desse gênero como fonte de informação mais eficiente para eles naquela época.

[...] a Literatura de Cordel assumia função informativa, fazendo o papel de uma imprensa por vezes inacessível às camadas populares. Assim, 'homens dispersos no espaço e 'fechados' nas fazendas encontram, ao comprar os folhetos, a oportunidade de saber das últimas novidades ou de trocar uma moeda por um pouco de sonho.' (POTIER, 2012, p. 19).

A Literatura de Cordel era tida como fonte de informação para as comunidades que viviam mais distantes e isoladas, pois as pessoas que lá viviam não costumavam frequentar a cidade, e procuravam por meio dos cordéis buscar informações e transformavam essa leitura em uma forma de distração, tendo em vista a raridade de acontecimentos que vivenciavam e a pouca comunicação externa que ali existia.

Por meio do cordel a população tem a oportunidade de mostrar seus valores e culturas, assim como de expressar sentimentos e crenças representadas por alguma figura social marcante, como é o caso, por exemplo, do Frei Damião, que serve de inspiração para grandes poetas e cordelistas expressar em seus versos, por meio dos folhetinhos, o quão esse sujeito é significativo para a população católica e importante para a vida e cultura dos sertanejos.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Conhecedores da abrangência de fontes investigativas na análise do discurso, para o nosso estudo trouxemos o cordel “Os Milagres de Frei Damião” de José Soares, este que é escrito em setilha e possui vinte e duas (XXII) estrofes que analisaremos aqui algumas, as quais nos despertaram o interesse em investigar seus aspectos ideológicos, e assim tentamos identificar a maneira como o poeta do cordel mencionado consegue persuadir seus leitores, tendo em vista que o *corpus* escolhido aborda a fé e a crença que os católicos nordestinos depositavam em Frei Damião.

Nas estrofes II e III do cordel (SOARES, 1981, p. 1), o poeta faz alusão a Frei Damião como ser milagroso como foi Jesus Cristo:

Com seu poder sacrossanto
dado pela providência
de um poder infinito
da divina Oniciencia
que a santa majestade
deu-lhe o poder de bondade
do nosso Deus de clemencia

Assim como jesus Cristo
transformou água no vinho
frei Damião também faz
como fez o meu padrinho
muitas curas milagrosas
porque a mão poderosa
deu poder ao capuchinho

Em seu poema Soares (1981) procura mostrar aos seus leitores o quanto Frei Damião foi importante para o povo, leitores estes que ele procura persuadir no intuito de fazê-los acreditar e ter fé nesta figura religiosa tão representativa para a sociedade, de forma que faz comparações dos feitos do capuchinho aos milagres realizados por Jesus Cristo, como forma de

enaltecê-lo e de torná-lo um representante respeitável da religião católica. Esses fatores são contribuintes para que a sociedade construa suas ideologias a respeito dessas colocações.

[...] a ideologia é a maneira pela qual os homens vivem a sua relação com as condições reais de existência, e essa relação é necessariamente imaginária. Acentua o caráter imaginário, o aspecto, por assim dizer, “produtivo” da ideologia, pois o homem produz, cria formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta (BRANDÃO, 2004, p. 24).

De acordo com Brandão (2004) o homem constrói suas ideologias de acordo com o que a sociedade lhe oferece e apresenta em sua realidade, podendo assim criar simbolicamente elementos que o proporcionam prazer nos diferentes aspectos, contribuindo, dessa forma, para a organização de novas ideologias, as quais a sociedade disponibiliza.

Soares (1981, p. 5-6), nas estrofes XV e XVI, traz essa importância, na qual, a religião católica permite aos seus fiéis escolher entre os seus representantes, aqueles a quem devem seguir seus passos e feitos, como Frei Damião:

Toda vida comparei
frei Damião de Bozano
com Padre Cícero Romão
e o Papa do Vaticano
segundo o que tenho visto
frei Damião é ministro
do nosso Deus soberano

Frei Damião é velhinho
chega já anda corcundo
mais pode fazer milagre
em menos de um segundo
pois é um santo ministro
imitando Jesus Cristo
quando andava pelo mundo

Nessas estrofes, percebemos que é feito um breve percurso sobre alguns dos missionários que tiveram momentos importantes durante suas trajetórias enquanto representantes religiosos, e antes de Frei Damião, o Padre Cícero Romão tinha adquirido fiéis por seus feitos durante suas missões, porém, Frei Damião é enaltificado em todo o poema sendo constantemente comparado a Jesus Cristo, e considerado ministro de Deus pelos milagres que havia realizado, e que mesmo com sua idade já avançada não o impediu de continuar a pregar para o seu povo sofrido.

De fato, de um lado, o homem é dominado por um mundo que se impõe a ele, mas, de outro, é pelos sistemas de representação que ele o apreende, sistemas que o próprio homem constrói e que dependem ao mesmo tempo de sua vivência. Ao sentir a realidade, o homem é mobilizado por essa experiência: ele constrói seu saber sob a dependência da realidade, pois não pode pensar a si próprio senão mediante as representações que ele se dá. O homem é, portanto, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, conhecedor do mundo e por esse conhecido [...] (CHARAUDEAU, 2011, p. 190-191).

O sujeito constrói seu sistema de representações, e este o leva a ser dependente de sua própria criação, dessa forma, o homem busca por meio da realidade em que se encontra uma dependência que o torna interligado a determinadas representações sociais que o identificam e o levam a crenças e culturas capazes de fazê-lo instrumento de si mesmo.

Já nas estrofes XVII, XVIII e XX (SOARES, 1981, p. 6-7), o poeta tenta reforçar ainda mais essa ideologia que o catolicismo prega trazendo para o poema que os escritos bíblicos devem ser seguidos e respeitados:

A palavra de Jesus
em toda bíblia lampeja
por isso que acredito
nos dogmas da igreja
porque Deus Nosso Senhor
perdoa ao pecador
dar o que a gente deseja

Acredito na Trindade
Jesus, José e Maria
Jesus e Nossa Senhora
seja sempre a nossa guia
tenho isso como exemplo
com tempo por pouco tempo
como diz a profecia

[...]

Se frei Damião morrer
Entra direto no ceu
Para mim ele é um santo
Jamais poderá ser réu
Frei Damião e simbólico
Eu como sou apostólico
A ele tiro o chapéu.

Aqui o autor confirma a fé em Frei Damião, e considera ele uma divindade abaixo de Deus, e para isso, enfatiza a importância de seguir os mandamentos da igreja, aqueles que levam os cristãos católicos a crer na santa Trindade, assim como diz na Bíblia. E na estrofe XX o

missionário é colocado como ser simbólico por quem seus seguidores devem sempre ter respeito e dedicar-se fielmente para que ele possa olhar por essa gente, são esses fatores que englobam escritos bíblicos.

O texto, portanto, não se apresenta como um conjunto de enunciados unificados por posições ideológicas não-conflitantes, como algo homogêneo. Ao contrário, o texto se constitui de discursos divergentes cujas fronteiras se intersectam (o próprio devaneio se caracteriza pela ausência de uma demarcação definida entre uma posição e outra); o texto é heterogêneo, não é possível definir um dos discursos sem remeter a outro (MUSSALIM, 2006, p. 124).

Mussalim (2006) enfatiza que a ideologia se compõe com base na heterogeneidade que se apresenta no discurso, e nas estrofes, quando se fala das profecias Bíblicas, induz o sujeito a articular suas ideologias tanto de forma coletiva quanto individual, e produz seu discurso nos diferentes aspectos em que este se encontra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cordéis é utilizam-se de uma variedade de artifícios de linguagem para persuadir seus leitores, e contribuem para que o sujeito construa novos discursos diante das ideologias apresentadas nos folhetinhos, de modo que não desfaça o sentido próprio do poema, algo particular e que varia de poeta para poeta, tornando-se como característica própria de cada cordel, formando assim suas ideologias as quais se articulam em meio a essa diversidade discursiva.

Para a realização deste trabalho, norteamos-nos de um referencial teórico metodológico o qual serviu de base para o tema em questão, e assim facilitou nossa compreensão sobre o posicionamento do sujeito com relação à interpretação dos diversos discursos que se fazem presentes na sociedade. Desse modo, ao analisarmos o *corpus* observamos que no cordel analisado os sentidos do discurso são expostos tanto de forma explícita como implícita, e que os mesmos só fazem sentido por já fazerem parte da memória discursiva social do indivíduo.

Com isso, através da Análise do Discurso, entendemos a presença dos aspectos ideológicos no cordel de José Francisco Soares, o qual contribui para que o sujeito possa organizar suas ideias com relação a determinados assuntos e assim poder concretizar suas ideologias.

Por fim, podemos dizer que o referido trabalho serviu para mostrar aos leitores os efeitos causados pelos cordéis na população, como também seus objetivos em utilizar-se desses artifícios, instigando-os a realizarem novos estudos nesta área, e assim investigarem cada vez mais sobre a ideologia e suas contribuições e interferências na construção de sentidos do discurso.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. Campinas, SP: Unicamp, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

MUSSALIN, F. Análise do discurso. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 101-141.

POTIER, Robson William. **O sertão virou verso, o verso virou sertão: sertão e sertanejos representados e ressignificados pela literatura de cordel**. Natal, 2012.

SOARES, Jose Francisco. **Os Milagres de Frei Damião**. João Pessoa, 1981. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=86632>>.

Acesso em 04 de fevereiro de 2018.

RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE: O PROFESSOR DO “FUTURO” E OS ALUNOS NATIVOS DIGITAIS

Reinaldo Alves Teixeira
Doutorando em Ciências da Educação – UNIVERSIDAD GRENDAL

RESUMO

O presente trabalho objetiva refletir acerca da prática docente na contemporaneidade. Partindo do conceito de Nativo Digital, discorreremos acerca das especificidades e demandas inerentes a esse novo público da educação, caracterizando suas práticas sociais, seus comportamentos e as peculiaridades do *ciberespaço*, considerado como palco no qual ocorrem os espetáculos do público Nativo Digital. Discorreremos também acerca da tão propalada sociedade intensiva de conhecimento, marcada pelo uso de tecnologias, principalmente as tecnologias comunicacionais e informacionais, as quais fizeram irromper um número de dispositivos sem precedentes, que vão desde os computadores aos sofisticados *smartphones*. Tais dispositivos, aliados a ferramentas como a internet, aos aplicativos e as redes sociais, compõem a trilogia perfeita para a constituição do universo dos nativos digitais. Nesse novo espaço de sociabilidades, a ação docente deve ser pautada não pela transmissão de conhecimentos, mas sim pela pesquisa, orientação e estimulação, cujo resultado seja uma aprendizagem reconstrutiva e libertadora, em detrimento a um ensino transmissivo e instrucionista.

Palavras-chave: Nativo digital. Prática docente. Aprendizagem reconstrutiva.

INTRODUÇÃO

O futuro já começou. Essa afirmação precisa servir como um alerta para repensar e refletir sobre a prática docente na atualidade. Nos dias atuais, muito se tem discutido acerca dos desafios que os professores e as professoras tem encontrado no exercício da docência. Tais desafios são o reflexo da complexidade da sociedade contemporânea e das relações que se dão no seio dessa sociedade. É certo que estamos vivendo um período da história humana marcado, sobretudo, pelo uso sem precedentes das tecnologias. Em nenhum outro período da história da humanidade a tecnologia produziu, em tão pouco tempo, impactos tão significativos na vida humana e na forma como os seres humanos se relacionam uns com os outros. O cotidiano se tornou o palco no qual os espetáculos midiáticos são transmitidos em tempo real para todas as partes do mundo (EVANGELISTA, 2001).

O planeta Terra está unificado eletronicamente de tal forma que a relação entre pessoas que vivem em continentes diferentes é algo natural (ANDERSON, 1999). O surgimento das redes sociais *online* permite que as relações de amizade entre as pessoas possam existir sem que o contato físico seja, necessariamente, o cerne da relação, de forma que a relação de pessoa a pessoa é substituída pela relação com um vídeo (ROUANET, 1987). Grupos de amigos são

formados nas redes sociais entre pessoas distantes, de nacionalidades diferentes, mas de ideologias e interesses congruentes. A vida *online* se tornou comum, sobretudo, a partir das duas últimas décadas do século XX (HOBSBAWM, 1995). Embora não seja exclusiva da geração de indivíduos dos anos 1990, a vida *online* é, para estes, a única realidade existente, visto que eles não tiveram acesso a formas anteriores de comunicação e de relacionamentos. Essa geração de indivíduos, que nasceu no ápice das tecnologias da comunicação e informação, é chamada, pelo pesquisador americano Marc Prensky de “Nativos Digitais” (2001, *apud* LEMOS, 2009).

Neste cenário planetário, em que a tecnologia é o principal elemento de mediação do contato entre pessoas, é pertinente refletir sobre o modo como a educação escolar tem respondido às demandas do mundo digital, especificamente no que concerne a prática docente no cotidiano escolar. A partir da obra *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*, do brilhante pensador Pedro Demo (2009), procuraremos refletir, no presente trabalho, em que medida a prática docente contemporânea tem contemplado as demandas dos alunos Nativos Digitais e da sociedade intensiva de conhecimento. Para emprendermos a nossa reflexão, iniciaremos contextualizando o mundo dos nativos Digitais e as suas peculiaridades para, em seguida, discutirmos acerca da visão do educador Pedro Demo sobre o que ele conceitua como aprendizagem reconstrutiva.

CIBERESPAÇO: O MUNDO DOS NATIVOS DIGITAIS

Na contemporaneidade, é incontestável a centralidade que as mídias tem assumido nas relações humanas em geral e na vida dos indivíduos em particular. Não se pode compreender, ou fazer uma análise, ainda que de forma superficial, da sociabilidade humana na atualidade, sem levar em consideração alguns elementos determinantes da mediação das relações humanas. Entre estes elementos, podemos destacar o computador. Este aparato tecnológico, juntamente com a Internet – ferramenta sem a qual o computador não pode ser concebido hoje – criaram maneiras específicas no que concerne a comunicação e as formas de agir, amar, falar, escrever, fazer amizades, estudar, trabalhar, isto é, no que diz respeito as formas de relacionar-se.

Além do computador e da internet, percussores da revolução das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), existe uma infinidade de outros aparatos tecnológicos, a exemplo dos Smartphones, das Webcams, dos Tabletes e de um número infinito de aplicativos que permitem a comunicação instantânea por meio de mensagens de texto, de áudio e de vídeo. As NTICs trazem em seu bojo uma nova forma de cultura, mais universal, que permite que os

acontecimentos da vida real ocorram em um espaço virtual – *Ciberespaço* – no qual o contato físico não é necessário e onde as relações são incrivelmente diferentes. Essa cultura própria das NTICs é chamada, por muitos estudiosos, de *Cibercultura*, a qual ocorre em um espaço próprio, que é o *Ciberespaço*. Conforme nos assegura o filósofo Pierre Lèvy (1999, p. 32), “as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”.

O *Ciberespaço* constitui-se, portanto, no palco onde grande parte das relações humanas acontecem. A produção de conhecimentos sempre esteve presente, em menor ou maior grau, em todas as sociedades humanas desde que o homem inventou a escrita. No entanto, a circulação de informações até a primeira metade do século XX era restrita e condicionada às imposições geográficas e aos limites territoriais. Com as NTICs, os limites geográficos para a difusão do conhecimento desaparecem, de tal forma que a circulação do conhecimento ocorre simultaneamente à produção deste. Isso só foi possível a partir da década de 1990 graças ao *Ciberespaço*. A esse respeito, Lèvy (1997, p. 17) afirma:

O espaço do novo nomadismo não é o território geográfico nem o das instituições ou dos Estados, mas um espaço invisível dos conhecimentos, dos saberes, das forças de pensamento no seio da qual se manifestam e se alteram as qualidades do ser, os modos de fazer sociedade. Não os organismos do poder, nem as fronteiras disciplinares, nem as estatísticas dos mercados, mas sim o espaço qualitativo, dinâmico, vivo, da humanidade que se inventa ao mesmo tempo que produz o seu mundo.

Como é possível inferir, o *Ciberespaço* é um território que não possui fronteiras e no qual podem atuar diversos indivíduos simultaneamente como sendo leitores, autores e coautores das mais distintas formas de conteúdos. Nesses territórios virtuais atuam atores e produtores anônimos, como é o caso das salas de bate papo e dos perfis fakes que podem ser criados nas diversas redes sociais. No entanto, esse mesmo território abre a possibilidade para a existência dos ambientes de interação e cooperação, como é o caso dos grupos de discussões e dos diversos fóruns temáticos, cuja inserção nos mesmos se dá por meio da identificação.

Seja de forma anônima ou deliberadamente identificada, as territorialidades do *Ciberespaço* se constituem como um novo mundo, o qual, necessariamente, exige novos atores históricos e sociais. De acordo com Velloso (2008, p. 107) “a relação entre o usuário e o computador implica interfaces que se dão através de *softwares* que medeiam as interações entre ambos... instauram-se novos olhares, novas percepções e novas concepções para com o mundo,

o que redundará em outras posturas e condutas humanas...”. Neste novo mundo, as relações entre humanos tornam-se mediadas pelas conexões à cabo e *Wi-Fi*. As tecnologias presentes nos diversos aparelhos eletrônicos de comunicação, principalmente nos *Smartphones*, possibilita a comunicação instantânea por meio de mensagens de texto, áudios e vídeos, possibilitando, desta maneira, que o contato virtual (*online*) entre as pessoas seja muito mais frequente e em maior intensidade do que o contato físico (*real*).

A emergência do mundo virtual, possibilitado por meio das conexões *online*, paradoxalmente, tornou os humanos mais próximos e distantes. Próximos pelo fato de que as redes sociais permitem que indivíduos que vivem a milhares de quilômetros de distância possam se comunicar, por meio de aplicativos, em tempo real. Próximos também por que as redes sociais permitem que possamos seguir e curtir, em tempo real, os passos e as práticas dos nossos amigos, namorados, conjugues, ídolos, etc. No entanto, toda essa proximidade está, paradoxalmente, acompanhada da possibilidade de distanciar-se de todas essas pessoas com um único *click*. É possível manter-se distante, durante horas, e até dias (se houver quem suporte) das dezenas de amigos virtuais/reais do *Facebook* e dos contatos e grupos do *WhatsApp*. Para isso, basta somente marcar a opção *off-line* ou desligar os dados móveis e a rede *Wi-Fi* do *smartphone*.

Embora todas essas possibilidades possam parecer impraticáveis ou soar de forma estranha para muitos indivíduos, principalmente aqueles e aquelas que nasceram antes da década de 1990 – incluem-se aqui quase todos os professores e professoras no exercício da profissão – a vida *online* é a única realidade vivida pelos humanos da última geração, ou seja, aqueles e aquelas que nasceram nos últimos 25 anos. Esses jovens fazem parte da primeira geração totalmente imersa no mundo das tecnologias. Essa geração é chamada, pelo pesquisador norte-americano Marc Prensky (2001, *apud* LEMOS, 2009, p. 39), de Nativos Digitais, os quais “são acostumados a receber informação muito rápido. Eles gostam de processos paralelos e ao mesmo tempo. Eles preferem gráficos a textos. Utilizam acessos randômicos como hipertextos e funcionam melhor em rede. Os nativos digitais preferem jogos do que ‘trabalho sério’”.

Seguindo essa mesma perspectiva, John Palfrey e Urs Gasser (2011) colocam que os jovens que estão se tornando nossos alunos são diferentes de nós em muitas dimensões. Nós, que somos mais velhos do que os nossos alunos apenas uma geração, tivemos que reaprender a viver para viver imersos no mundo digital. Tivemos que fazer uma migração, por assim dizer, para o mundo digital. Somos *Imigrantes Digitais* (PRENSKY, 2001, *apud* LEMOS, 2009). Os

nossos alunos, no entanto, já começaram a aprender na linguagem digital, de forma que essa é a única linguagem que eles conhecem:

Ao contrário de muitos Imigrantes Digitais, os Nativos Digitais passam grande parte da vida *online*, sem distinguir entre online e *offline*. Em vez de pensarem na sua identidade digital, e em sua identidade no espaço real como coisas separadas, eles tem apenas uma identidade (com representações em dois, três ou mais espaços diferentes). São unidos por um conjunto de práticas comuns, incluindo a quantidade de tempo que passam usando tecnologias digitais, sua tendência para multitarefas, os modos como se expressam e se relacionam um com outro de maneiras mediadas pelas tecnologias digitais, e seu padrão de uso das tecnologias para ter acesso, usar as informações e criar novo conhecimento e novas formas de arte (PALFREY; GASSER, 2011, p. 14).

Os jovens Nativos Digitais usam as tecnologias – *Smartphones, Apps, redes sociais* – como únicas mediadoras das relações humano-com-humano. Os Imigrantes Digitais, por seu turno, embora façam uso dessas mesmas tecnologias para relacionar-se, o fazem de forma moderada ou com ressalvas; tanto pelo fato de não dominá-las plenamente, quanto pelo fato de não concebê-las como suficientes para a manutenção de laços duradouros. Já os Nativos Digitais, por outro lado, não conhecem nada além de um mundo de relações que não sejam digitais, uma vez que “estão constantemente conectados... Mesmo enquanto dormem, – conexões são realizadas online e ficam arquivadas para eles as encontrarem a cada novo dia quando despertam” (PALFREY e GASSER, 2011, p. 14-15).

Podemos perceber que existe uma clara divergência entre o mundo concebido pelos Nativos Digitais e o mundo concebido pelos Imigrantes Digitais. Tal divergência nas formas de conceber o mundo produz uma distinção nas identidades desses dois grupos e na relação entre ele, seja essa relação entre pais/mães e filhos/filhas, seja na relação entre professor/professora e aluno/aluna, pois como afirmam Palfrey e Gasser (2011, p. 14-15), “os Nativos Digitais não apenas encaram a amizade de maneira diferente de seus pais; eles também se relacionam com a informação de modo diferente”. Os autores chamam a nossa atenção para a forma como os Nativos Digitais encaram a música. Durante muito tempo os jovens foram as casas dos seus amigos para ouvir música, compartilhar LPs e CDs novos ou antigos. A música podia ser um indicativo de uma identidade partilhada a partir de um novo disco, por exemplo. Os Nativos Digitais continuam a ouvir música e a compartilha-las. Isso não mudou. No entanto, é muito pouco provável que essa experiência ocorra em um espaço físico, pois a vida *online* lhes permite compartilhar áudios e cada um ouvir individualmente com os seus fones de ouvidos plugados em um *Smartphones*, seja na rua, em casa ou em uma longa viagem.

Outra característica definidora dos Nativos Digitais é que eles são extremamente criativos. “É impossível dizer se são mais ou menos criativos do que as gerações anteriores, mas uma coisa é certa: eles se expressam criativamente de formas muito diferente daquelas que seus pais usavam quando tinham a mesma idade” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 15). Os Nativos digitais não se expressam criativamente apenas de forma diferente dos seus pais, mas também de maneira diferente dos seus professores, visto que “os Nativos Digitais conseguem aprender num minuto como usar um *software*... Agora, pesquisar significa fazer uma busca no *Google* e, para a maioria, fazer uma visita rápida à Wikipédia antes de mergulhar profundamente em um tópico” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 16).

Desta maneira, a educação escolar precisa oferecer formação específica aos seus professores Imigrantes Digitais, os quais lidam cotidianamente com alunos Nativos Digitais, com especificidades próprias do mundo digital e da cultura *online*. A tensa relação entre professor e aluno no cotidiano escolar está cada vez mais marcada pela presença da tecnologia, que é concebida de forma diferente pelos professores e pelos alunos. A formação inicial e/ou continuada de professores para a Educação Básica precisa contemplar de forma significativa o uso das tecnologias, tendo em vista que os alunos Nativos Digitais demandam dos professores maneiras novas de lidar com o conhecimento e com os métodos de ensino.

O PROFESSOR DO “FUTURO”: REFLEXÕES A PARTIR DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM RECONSTRUTIVA

A formação docente deve estar sempre no cerne dos debates e reflexões atinentes a educação escolar. Nessas primeiras décadas do século XXI, o debate acerca da formação docente é tarefa premente, sobretudo pelo fato de estarmos vivendo em uma sociedade indiscutivelmente distinta daquela que predominou até o século XX, especialmente no que diz respeito as relações interpessoais, a produção do conhecimento e a magnitude das tecnologias informacionais e comunicacionais. Ser professor no século XXI certamente é, em muitos aspectos, diferente de ter sido professor nos séculos anteriores, principalmente até o início da década de 1990, período no qual o computador e a internet começaram a fazer parte do cotidiano das pessoas de uma maneira cada vez mais intensa.

O educador Pedro Demo (2009), em um brilhante texto intitulado de *professor do futuro e reconstrução do conhecimento*, chama atenção para o fato de que, em uma sociedade intensiva de conhecimento, como a nossa, “a definição de professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, não de dar aula” (DEMO, 2009, p. 11). O professor deve ser um orientador,

um cuidador da aprendizagem, garantindo ao aluno o direito de render. O termo “dar aula” popularizou-se como sinônimo de repasse de conhecimento, de maneira que os professores e as professoras são, erroneamente, identificados como sujeitos cuja função é transmitir e instruir. Nesta perspectiva, a prática docente, em muitos casos, é atividade meramente transmissiva e instrucionista, secularizada e cristalizada em muitas escolas e por muitos professores e professoras. No entanto, premente se faz enfatizar que a aprendizagem em nada deve ser atrelada ao simples repasse reprodutivo de conhecimento, tendo em vista que aprender é ação reconstrutiva (DEMO, 2009), que ocorre de dentro para fora, posto que “somos seres autorreferentes, temos da realidade externa visão reconstruída, não cópia reproduzida” (DEMO, 2009, p. 15).

Inegável é que vivemos em uma sociedade intensiva de conhecimento, na qual dispomos dos mais variados tipos e formas de dispositivos de armazenamento e compartilhamento de conteúdo e informações, os quais podem ser acessados em qualquer lugar e há qualquer momento. Nessa sociedade, é dispensável a função de professor enquanto sujeito que “dar aula”, no sentido tradicionalmente atribuído a esse termo. No entanto, ao mesmo tempo que dispensa o professor que apenas “dar aula”, a sociedade intensiva de conhecimento carece, gritantemente, do professor que cuida da aprendizagem, visto que “saber cuidar significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte do aluno, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia” (DEMO, 2009, p. 13). Nesse sentido, o professor é, mais do que nunca, figura central e estratégica do processo de aprendizagem, mas cuja prática, na sociedade intensiva de conhecimento, deve destoar completamente da simples atitude transmissiva de caráter instrucionista:

Não só a demanda por professores vai aumentar muito, como principalmente os reclamos sobre sua qualidade vão crescer exponencialmente. Dificilmente o professor será o que é. Em geral, hoje: alguém que dá aula, transmite conhecimento, instrui e ensina. Mais que outras profissões, essa precisa de reconstrução completa, dentro da máxima: ser profissional hoje é, em primeiro lugar, saber renovar, reconstruir, refazer a profissão. Isto não denigre o desafio do domínio de conteúdos, mas, como esses se desatualizam no tempo, é fundamental saber renová-los de maneira permanente. Para os renovar, não basta conhecimento transmitido, reproduzido. É preciso saber reconstruir conhecimento com mão própria (DEMO, 2009, p. 11).

Dessa forma, a prática docente, frente a educação do aluno Nativo Digital, deve ser uma prática voltada para a motivação, a orientação e a avaliação, uma vez que o professor não pode e nem deve pensar pelo aluno. O aluno deve ser o cerne do processo de aprendizagem, como protagonista de pesquisas e descobertas. O professor deve orientá-lo nesse processo, efetivando

o verdadeiro sentido de ensinar. A palavra ensinar deriva do latim *ensignare*, que significa marcar com um sinal, dar um sentido, dar um significado. É esta a função docente na sociedade intensiva de conhecimento: dar sentido ao mundo do aluno Nativo Digital, impregnar de sentido a sua vida, mostrar-lhe o caminho, a direção, fazê-lo crescer crítica e intelectualmente, de forma autônoma e libertária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós, professores e professoras, proferimos que os nossos jovens de hoje não se concentram, só falam bobagem e não desgrudam um segundo do *Smartphone*. Certamente nos esforçamos sobremaneira para dar o melhor de nós para os nossos alunos. No entanto, as nossas aulas podem ser muito mais produtivas e proveitosas, de forma que todos os dias de aula sejam também dias de aprendizagem. Para tal, não precisamos nos valer de metodologias ditas inovadoras, nem tornar a sala de aula um clube de bailes ou tampouco um ambiente circense. Ensinar consiste em uma ação dialética, na qual o ensinar faz parte do aprender e vice-versa. Ensinar pressupõe pesquisar, se envolver, orientar e avaliar. A pesquisa nos dota de ferramentas pedagógicas valiosíssimas, tendo em vista que o resultado de uma pesquisa sempre é o conhecimento. E tudo que nós precisamos para que as nossas aulas sejam momentos de aprendizagem é a pesquisa e tudo que a ela está atrelado: planejamento, metodologia e técnicas. A aprendizagem e a produção de conhecimento devem ser, necessariamente, os fins últimos da ação docente.

Quando menciono “conhecimento”, não estou a propor que o professor seja um transmissor ou depositário de informações. Refiro-me ao conhecimento que estimula os professores e professoras a criarem ferramentas estratégias de aprendizagem. Evidentemente esses conhecimentos não se restringem aqueles que adquirimos durante a nossa formação inicial – conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos de cada área de formação –, mas dizem respeito também aos conhecimentos que precisam ser incorporados por meio de uma formação continuada, a qual possa contemplar as mudanças e especificidades do mundo pós-moderno, garantindo a atualização docente frente aos desafios demandados pelos nossos alunos Nativos Digitais e, simultaneamente, garantindo a estes uma aprendizagem reconstrutiva, autônoma, crítica e libertadora.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- DEMO, Pedro. Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2009.
- EVANGELISTA, João Emanuel. Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna. In **Revista Novos Rumos**. 30 – ano 16 – Nº 34 – 2001.
- HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2 ed. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 1995.
- LEMOS, Silvana. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola. In B. **Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n.3, set./dez. 2009.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1997.
- PALFREY, John e GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011.
- PRENSKY, Marc. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing>. Acesso em 01 ago. 2011 (texto publicado na sua primeira versão em 2001).
- ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: companhia da Letras, 1987.
- VELLOSO, Ricardo Viana. O ciberespaço como agora eletrônica na sociedade contemporânea. In **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 103-109, maio/ago. 2008.

TRANSDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS DO TRABALHO NOS ENSINOS DE MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA

Carla Moura Dutra
Aluna de graduação pela UERN
Carlamoura_17@hotmail.com

Célia Fonsêca de Lima
Professor de disciplinas pedagógicas C.A. PATU- Departamento de Educação
Prof.celiafonseca@yahoo.com.br

Soraya Nunes dos Santos Pereira
Professora adjunta IV da UERN
sorayanspereirapb@hotmail.com

Michael Luiz Tavares de Medeiros
Graduando do curso de Letras, UERN/CAP
Michael_prn@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios encontrados nos ensino de Língua Portuguesa e de Matemática numa abordagem transdisciplinar, buscando subsídios para analisar a prática dos docentes, mediante essa perspectiva. O estudo foi realizado com os professores do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Com objetivo de compreender quais os métodos utilizados pelos professores do 5º ano, no trabalho com a transdisciplinaridade. O método utilizado para coleta de dados foi a pesquisa de campo. Durante a pesquisa foi constatado que os principais desafios encontrados, foram como ministrar as aulas de forma que os alunos possam ser contemplados na sua totalidade, a falta de interação dos conteúdos nas aulas de Português e de Matemática e os materiais utilizados para a transposição didática adequada. Assim, consideramos que o presente estudo trouxe resposta satisfatória para questionamentos geradores, pois a partir dele pudemos constatar que, existem diversos desafios para serem superados no ambiente escolar e as nossas instituições de ensino ainda não conseguiram sistematizar ações que contribuam de fato para uma qualidade educacional, isso é ocasionado por diversos fatores que impossibilita o trabalho do educador.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Ensino de Português. Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

A educação vem a cada dia mostrando as suas diversas facetas. Ela nos revela que, para aprender, necessitamos de inúmeros quesitos que podem facilitar a sistematização do ensino, como: recursos didáticos, técnicas de ensino, um ambiente favorável. E além disso, uma dedicação na hora de planejar as aulas. Buscando através de uma auto reflexão diária e de metodologias diferenciadas, um suporte para que alcancemos a qualidade educacional. Esse questionamento não anula a importância do educador estar sempre se qualificando para

desempenhar um bom trabalho. No entanto, mostra que cursos e treinamentos não servem de nada quando o educador não está disposto a realizar o seu trabalho conforme o perfil da sua turma.

Mediante ao exposto, afirmamos que educar não é uma tarefa fácil, frente a heterogeneidade das nossas salas de aula, é uma atividade árdua e que requer dedicação, para conseguirmos realizar um trabalho com qualidade.

O presente estudo integra uma pesquisa sobre os desafios da transdisciplinaridade no ensino de português e de matemática, que foi realizada na Escola Estadual Dr. Xavier Fernandes, localizada no município de Patu-RN, com 2 turmas do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa foi dividida em duas etapas, a primeira foi a observação, onde analisamos à prática dos educadores, mediante a temática sugerida e a segunda foi a aplicação de questionários semiestruturados, onde havia perguntas voltadas para o perfil profissional do educador, e sobre a metodologia adotada pelo mesmo. Assim, a pesquisa se realizou com a colaboração de 2 educadores, da instituição citada acima.

Sabendo que nas salas onde há aula do ensino fundamental, existem desafios de se trabalhar com os ensinamentos de Matemática e Português de forma transdisciplinar, por se tratar de uma proposta que busca uma integração com as disciplinas, não permitindo que elas sejam desenvolvidas de forma isolada, pois, acreditamos que a construção do conhecimento deve ser integral, não esfacelado.

Desta forma, o professor deve refletir a respeito da sua prática, para readaptá-la ao momento atual e a necessidade dos discentes, e procurar buscar como fundamentação a proposta transdisciplinar de ensino, a qual será verificada em fundamentos com base em autores como: Nicolescu (1999), Sommerman (2006), Moran (2003) e entre outros que abordam o tema.

Portanto, a pesquisa procura discutir a prática educacional do professor em sala, analisando os fatores que contribuem para que ela ocorra, e as problemáticas enfrentadas no dia a dia educacional. Tudo isso analisado através da ótica da transdisciplinariedade no ensino de português e de Matemática.

CONCEITUANDO A TRANSDISCIPLINARIDADE À LUZ DE ALGUNS TEÓRICOS

Ensinar não se resume apenas em formar seres capazes de realizar atividades técnicas, utilizando métodos mecânicos, mas vai bem além. É conduzir energias para estimular o educando, para que assim ele possa suscitar o desejo de aprender. Contudo, o professor não

pode continuar sendo um simples transmissor de informações, mas alguém que descortine horizontes.

O professor é uma peça fundamental para que isso aconteça, mas ele necessita de subsídios que favoreçam a aprendizagem do aluno. Para que esses requisitos sejam contemplados e os alunos tenham direito a um excelente ensino, deve existir um conjunto de quesitos favoráveis, que não é possível de elencar, dada a complexidade que acontece o processo de ensino aprendizagem e sua individualidade.

Tendo em vista os desafios encontrados em sala de aula, referente à aprendizagem, surge a necessidade de uma proposta de ensino que possibilite ao educando uma formação integral. Com isso, o ensino transdisciplinar vem como proposta para inovar a metodologia do professor. Sendo o mesmo, uma proposta de ensino que vê o aluno como um todo e que procura formá-lo para tornar-se um cidadão consciente das suas ações no âmbito social.

Para procurar compreendê-lo, iremos analisar o que dizem os documentos oficiais. Desta forma, a Carta da Transdisciplinaridade (1994), um importantíssimo documento que respalda essa proposta, afirma que não há compatibilidade com a visão transdisciplinar quando tentamos reduzir o ser humano a qualquer estrutura formal.

Segundo Sommerman (2006), com o passar do tempo, a escola foi sentindo a necessidade de se adequar à realidade da época. Dessa maneira, não dava mais para dividir o saber em áreas, emergiram-se assim, os métodos que aprimorariam a forma de ensinar e a qualidade da aprendizagem. Já a partir do século XX, propostas para mudar esse método de ensino foram surgindo, a princípio chamados de multidisciplinares e pluridisciplinares e posteriormente interdisciplinares e de transdisciplinares.

O autor segue relatando que a multidisciplinaridade é uma proposta em que não há quase interação entre as disciplinas, elas encontram-se isoladas umas das outras, já na pluridisciplinar houve um avanço não muito significativo, mas já há uma ligação superficial entre os campos do conhecimentos. E a interdisciplinaridade vem em uma perspectiva bem melhorada dos dois iniciais, tendo uma maior intensidade na interação das disciplinas, desta maneira ela se apoia em três pilares: a interdisciplinaridade de tipo pluridisciplinar, a interdisciplinaridade forte e a interdisciplinaridade de tipo transdisciplinar.

E ainda afirma que, na transdisciplinaridade a interação é imensa, não dando para dissociar um conhecimento do outro, ela é bem mais complexa e completa, com um objetivo central e indissociável na hora de ensinar e aprender. Com isso, é claro o avanço e a qualificação dos métodos de ensinar. Segundo Nicolescu (1999, p. 22):

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

De acordo com o exposto, essa proposta de ensino não se prende apenas a uma disciplina e não prioriza uma disciplina a outra, para ela, todas têm a mesma importância e devem se unir com um só objetivo, pois, não há espaço para o professor pensar de forma isolada na formação do aluno, ele deve buscar apoio e realizar constantes planejamentos em equipe, para que todos possam trabalhar em conjunto na busca de uma melhor aprendizagem.

Referente a isso, a Carta de Transdisciplinaridade (BRASIL, 1994) artigo III, vem respaldar essa ideia acerca da temática:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Todas as disciplinas têm sua importância na formação do educando e a transdisciplinaridade propõem que elas se entrelacem para essa formação ser constituída com qualidade. Segundo Morin (2003) a transdisciplinaridade é uma proposta de ensino que se trata de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas e, às vezes, estão tão intrinsecamente ligadas que a deixam em transe.

A transdisciplinaridade vem auxiliar na melhoria dos métodos de ensino, para que o educador possa aprimorar a sua ação e assim possibilitar ao aluno um ensino pautado na qualidade conjunta das disciplinas para uma formação integral do discente.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO DE PORTUGUÊS E DE MATEMÁTICA

Há algum tempo vem havendo grandes transformações nas propostas de ensino, isso vem ocorrendo pela reformulação nos componentes curriculares e pela necessidade de atender à nova demanda de alunos. Não há espaço para continuarmos com velhos métodos, frente à contemporaneidade da sociedade atual.

Desta maneira, devemos pensar no ensino de Matemática e de Língua Portuguesa, de uma forma que contemple o aluno na sua totalidade, não podendo haver um esfacelamento na

sua prática, e nem sobrepor uma disciplina a outra, pois todas têm a mesma importância na formação do discente.

Segundo os PCNs (BRASIL, 2001); tanto o ensino de Matemática, quanto o de Língua Portuguesa, não vem sendo bem assimilado pelos alunos, sendo o ensino da Matemática marcado pelos altos índices de retenção, pela formação precoce de conceitos e excessiva preocupação com treino de habilidades e mecanização de processos sem compreensão. O de língua portuguesa, não vem atingindo o seu objetivo primordial, que é ensinar a ler e a escrever.

De acordo com o exposto, a prática do ensino tanto de português quanto de matemática deve ser repensada, pois este ensino é primordial nas séries iniciais do ensino fundamental e a assimilação por parte do aluno, possibilita um rendimento escolar desejável, não apenas nessas disciplinas, mas em todas que são contempladas no currículo escolar.

Referente ao ensino de Português e de Matemática, podemos perceber que ele abrange desde as experiências vividas pela criança, até a formação do currículo proposto pela escola, mas está centralizada no desenvolvimento cognitivo da criança incorporada às situações de aprendizagem. Desta forma, uma primeira alternativa seria conhecer o aluno, saber a respeito de sua vida, suas experiências, sua história, sua família, além de identificar os conhecimentos que já possui. Segundo Rangel (1992, p. 17):

O ensino de matemática nas séries iniciais não leva em conta suas experiências diárias, nas quais estabelece relações de semelhanças e diferenças entre objetos e fatos, classificando-os, ordenando-os e quantificando-os. Assim, o ensino torna-se distante da realidade, a criança é induzida a aceitar uma situação artificial, sem significado para ela.

Referente ao afirmado pelo autor, a dificuldade de assimilação dos conteúdos de matemática se dá pelo fato de eles serem trabalhados de forma isolada, fazendo com que o aluno não traga o conteúdo para sua realidade, tornando-se difícil de aprender, pois o discente não dá o real significado do assunto na sua vida prática.

Isso acontece também nas demais disciplinas, quando o aluno distancia o conteúdo da sua vida prática, tudo fica mais difícil de aprender, então o professor deve buscar subsídios para facilitar o seu trabalho e dar sentido ao conteúdo que será trabalhado.

Para Lopes (1999), qualquer sujeito, em condições físicas e mentais, pode produzir conhecimento matemático, desde que fique exposto ao desenvolvimento e se prepare para isso. Diz ainda que, para prover uma Matemática como atividade significativa, utiliza a história, a interdisciplinaridade, relação com áreas como a arte e a geografia entre outras aplicações

interessantes como: jogos de raciocínio, de conhecimentos matemáticos, de memória, outros recursos que leve o aluno a pensar e refletir sobre sua ação.

Desta maneira, ao compreendermos do que se trata essa proposta de ensino, fazemos uma reflexão da importância de como se trabalhar com ela, em especial em matemática e português. Alguns autores mostram como realizar esse ensino através dessa proposta.

Segundo Fazenda (2003) apud José (2007, p. 62)

(...) ensinar matemática é, antes de mais nada, ensinar a 'pensar matematicamente', a fazer uma leitura matemática do mundo e de si mesmo. É uma forma de ampliar a possibilidade de comunicação e expressão, contribuindo para a interação social, se pensada interdisciplinarmente.

Então, de acordo com a mesma, a matemática deve ser pensada de forma ampla, para contribuir com a aprendizagem do aluno, pois ela vai buscar trabalhar diversas facetas da disciplina, analisando os diversos aspectos que ela pode contemplar.

No ensino de Português como em Matemática, a proposta transdisciplinar deve ser vista da mesma forma, sempre preocupando-se com a qualidade da aprendizagem do aluno. Lembrando-se da importância de se estudar de forma integrada, em que nenhuma disciplina se sobressaia a outra.

Lembrando que para se obter conhecimento de uma disciplina, muitas vezes necessitamos compreender a outra. Por exemplo: como podemos resolver um problema matemático, se não soubermos ler? Ou, como podemos descobrir os séculos, nos livros de história, se não tivermos conhecimento de algarismos romanos? Uma disciplina complementa a outra e todas juntas formam o aluno na sua totalidade.

Já referente ao ensino de língua portuguesa, os PCNs (BRASIL, 2001, p. 43) afirmam:

O estabelecimento de eixos dos conteúdos de língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais: que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimentos próprios, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situação linguisticamente significativas, situações de uso de fato.

Assim, segundo o texto acima, o ensino de Língua Portuguesa é fundamental na formação do aluno, pois ele irá lhe propiciar uma melhor integração social. Quando o nosso conhecimento é expandido, novos horizontes são descortinados e passamos a compreender o

mundo de forma melhor. A nossa participação no meio social aumenta, pois podemos “LER” o mundo de várias formas.

Quando analisamos o ensino de Língua Portuguesa de forma transdisciplinar, percebemos que ele é o pilar que integra a transdisciplinaridade no ensino. Partindo desse pressuposto: como podemos compreender outras disciplinas, se não soubermos ler e escrever? Isso não quer dizer que essa disciplina tem o poder maior sobre as outras, mas que está intimamente ligada às demais, e todas estão ligadas a ela.

Essa problemática se reflete no tipo de ensino que estamos proporcionando aos nossos alunados e, infelizmente, esses reflexos são negativos na nossa educação. Hoje em dia, há uma preocupação muito grande com que tipo de educação estamos oferecendo aos discentes, e essa preocupação não parte apenas dos professores, mas sim de uma esfera bem maior. Assim, foram criados vários meios de avaliar se esse ensino está sendo de qualidade ou não.

Segundo José (2007, p. 06):

Um dos grandes desafios da Educação no Brasil é formar bons leitores e escritores. À semelhança dos resultados do SARESP e do ENEM, as últimas Avaliações Externas realizadas na Rede Escolar SESI-SP, em parceria com a Universidade de Brasília, têm mostrado que a grande maioria dos alunos, ao terminarem o Ciclo IV (o último ano do Ensino Fundamental), possuem dificuldade em identificar a parte principal e secundária do texto, ler nas entrelinhas, perceber a intencionalidade do autor e compreender textos poéticos. A maior facilidade, em contrapartida, está em localizar informações explícitas nos textos.

Com isso, fazemos uma reflexão: se essa proposta de ensino proporciona ao aluno uma formação integral, por que ainda há dificuldades na aprendizagem? Será que estamos de fato preocupados com uma educação que propicie ao aluno uma formação integral?

Para Rodrigues (2000), “Desafiador é enfrentar os problemas de nosso tempo sem angústia imobilizadora, conviver com as diferenças, com a insegurança e o incerto, buscando nas relações humanas e cotidianas o constante reaprendizado da missão formativa.” Então, as metodologias de ensino adotadas, devem ter uma visão desafiadora, pois só assim possibilitará uma educação aos discentes.

Enfim, não há como pensar em formação integral sem haver integração das barreiras construídas entre as disciplinas com o passar do tempo. Só assim, os discentes terão uma formação pensando não apenas em conteúdo, mas nas suas práticas sociais, de uma ação dinâmica, interativa e criativa que lhes propicie uma formação integral.

A TRANSDISCIPLINARIDADE EM SALA DE AULA, ANÁLISE DOS DESAFIOS ENCONTRADOS

A Transdisciplinaridade vem se tornando ao longo do tempo, uma questão de necessidade no ambiente escolar, devido às inúmeras vantagens na realização de um bom trabalho. Sabemos que os conhecimentos ensinados na escola vêm se estendendo na vida prática, então não se pode permitir que o professor ainda use métodos que fragmente o conhecimento e não propicie ao educando uma formação integral.

Mediante essa necessidade de buscar métodos que facilitem a didática, discutiremos a transdisciplinariedade como uma proposta que possibilita uma melhor aprendizagem do aluno. Sendo assim, podemos iniciar relatando, que ela não é uma proposta nova, mas há tempo vem sendo discutida na educação, mesmo assim, ela ainda não é difundida nas salas de aula. Cabe ao educador sempre buscar métodos que atendam às necessidades educacionais dos discentes.

Mediante ao exposto, a pesquisa foi realizada na Escola Estadual Dr. Xavier Fernandes, na cidade de Patu/RN, em duas turmas de 5º ano da referida escola. Com isso, partimos para análise dos dados coletados na pesquisa, frente ao contexto encontrado no ambiente de ensino. Assim, situaremos o leitor ao espaço encontrado na escola. Uma escola grande na sua estrutura física, com diversas salas, mas deterioradas, e os recursos didáticos escassos, dependendo bastante da criatividade do educador. As salas de aulas visitadas apresentavam as mesmas características estruturais, poucos recursos visuais nas paredes, e não diferente da escola, bastante deterioradas.

Mediante esse quadro encontrado, procurei observar a prática das educadoras, frente à temática proposta, a transdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, e após a observação, para contrapor à realidade encontrada, foi entregue um questionário para ser respondido pelas mesmas. E, por uma questão de ética, passaremos a tratar as professoras como: professora A e professora B, para não expor as mesmas.

Na observação da professora A pude constatar uma boa desenvoltura. Ela a todo tempo, procurava trazer a prática dos alunos para a sala de aula. Isso facilitava seu e tornava para os alunos a aula mais significativa e prazerosa, esse último era notado pela participação na aula, com perguntas sobre o assunto tratado. Segundo a Carta da Transdisciplinaridade Artigo 14 (BRASIL, 1994):

Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na argumentação, que leva em conta todos os

dados, é a barreira às possíveis distorções. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas.

Desta forma, o rigor e a tolerância com o tempo de desenvolvimento do aluno é um ato de amor ao processo de ensinar, devemos sempre procurar compreender o outro, para que o nosso trabalho possa ser cheio de significado não só para nós, mas como também para os alunos.

Fazendo referência à prática da professora A e tecendo um paralelo com a transdisciplinaridade, pude constatar que ela, mostra ter conhecimento e procura pôr em prática na sua aula. Isso fica provado quando ela diz que: “a transdisciplinaridade é quando não existe barreiras entre as disciplinas” (PROFESSORA A, 2018). E também, notamos sinceridade quando diz que, procura realizar o trabalho nessa perspectiva, mesmo às vezes não conseguindo alcançar o almejado.

Em relação à prática das professoras B, ela mostra ter conhecimento sobre a temática, mas sentem dificuldades de pôr em prática. Segundo ela, isso se dá pelo nível dos alunos encontrados nessa série, ainda diz que: “Na grande maioria das vezes, pegamos alunos com uma enorme distância nos níveis de conhecimentos, ficando difícil realizar um bom trabalho e acabando por punir os alunos que estão em um nível melhor” (PROFESSORA B, 2018).

Segundo a professora B; “são diversos motivos que impedem de trabalhar nessa perspectiva, especialmente quando iniciamos um trabalho, e percebemos que os alunos não querem nada, fica difícil! Aqui é preciso resgatar a autoestima dos alunos, para depois conseguir fazer alguma coisa”.

Essa questão relatada pela educadora é uma triste realidade que aflora para uma boa parte dos educadores, a falta de interesse dos alunos. Isso causa consequências negativas no processo de ensino aprendizagem. Referente aos alunos, podem perder tempo e conseqüentemente, aprendem bem menos, já nos professores essa problemática pode provocar um desestímulo na hora de realizar o seu trabalho. Para Bock (1999, p. 121):

A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. A motivação está também incluído o ambiente que estimula o organismo e que oferece o objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação da necessidade.

Com isso, dando continuidade, a professora A, mostrou que a sua prática se adequava à realidade dos alunos, e ela procurava sempre buscar coisas para a realização de sua aula, para

o resgatasse a autoestima dos alunos e o prazer em estar ali. No seu questionário, segunda-feira, segundo a mesma:

Procuro na minha prática utilizar atividades que se relacionem ao cotidiano dos alunos, uma prática significativa. Por ensinar alunos que na grande maioria são da zona rural e são fora de faixa, eu procuro envolver os alunos, por exemplo nas aulas de Matemática: procuro envolvê-los com coisas do seu cotidiano, e contagens que de algo que eles vivem na prática, como exemplo: a gestação de uma vaca. E assim, procuro trazer a realidade deles para a escola, mostrando a importância da mesma. (PROFESSORA A, 2018).

Podemos constatar que ela procura trabalhar de forma transdisciplinar, e que os seus alunos estão sendo contemplados com uma infinidade de conhecimentos, que se adequa à realidade do espaço trabalhado.

Na pesquisa, nos deparamos com duas realidades, a professora A, além de ter conhecimentos sobre a importância do trabalho com a transdisciplinaridade, busca trazer para suas aulas esta proposta, diferente da professora B, onde percebemos um distanciamento destas questões acerca da transdisciplinaridade e este fato perpassa pela a princípio pela falta de conhecimento e culmina nas problemáticas existências na turma específica.

Enfim, a transdisciplinariedade é uma questão de necessidade e tanto a escola, quanto os professores devem se adequar a essa prática, que procura trabalhar o conhecimento na sua totalidade, isso possibilita uma formação integral e propicia aos educandos uma formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante dados abordados e dando ênfase às discussões obtidas no decorrer do trabalho, observa-se que quando analisamos a prática pedagógica dos docentes numa visão transdisciplinar, no ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, os resultados não são unânimes.

Desta forma, no decorrer desta pesquisa foi possível adquirir conhecimentos no que tange aos ensinamentos de Língua Portuguesa e Matemática numa abordagem transdisciplinar, e assim relacioná-la ao espaço escolar com experiências de sucesso e de fracasso.

Assim, refletimos sobre as salas que foram analisadas no estudo, há necessidade de uma intervenção estrutural, para que o ambiente de estudo possa ser adequado ao aluno e ele sinta

prazer em estar naquele lugar, com o mínimo de conforto, pois necessitamos de um ambiente favorável para aprendermos melhor.

Desta forma, podemos constatar que, no ambiente escolar, existem os dois lados, as duas práticas: Tanto existem profissionais que estão preocupados com a qualidade do ensino ministrado para seus alunos, quanto os que estão alheios e não tem uma preocupação com as necessidades educacionais.

No primeiro caso, podemos ver que mesmo com recursos escassos, a professora desempenha um trabalho coerente, procurando proporcionar para seus alunos uma educação que os formem e os transformem em cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Como também nos deparamos com profissionais que não tem a mesma visão, e esbarram nas problemáticas apresentadas no dia a dia escolar.

Sendo assim, refletir sobre esse tema é uma forma de contribuir para fomentar maior discussão e interesse dos pedagogos que acreditam no sucesso escolar, tendo como princípio básico o processo de ensino aprendizagem em sua relação educacional, Diante de tais evidências, há necessidade que a escola cumpra sua função transformadora e que o ensino renasça com um novo olhar pedagógico no meio escolar, configurando um novo sentido e facilitando o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos discentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Secretária da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Secretária da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: Senado Federal, 2001.

BOCK, Ana M. Bahia (org). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia.** 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: ed. Átina, 2000.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. Adotada no primeiro congresso mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal: Nov. 1994. Disponível em: [file:///C:/Users/A.sinforte/Downloads/ANEXO A Carta Transdisciplinaridade%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/A.sinforte/Downloads/ANEXO A Carta Transdisciplinaridade%20(1).pdf) Acesso dia: 06/06/2018.

GIL, Antônio Calor. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo: atlas.sa, 1995.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. **Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira.** GEPI online, São Paulo, out. 2007. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/Interdisciplinaridade_Escolar.pdf > Acesso dia: 05/06/2018.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORAN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** tradução Eloá Jacobina. 8 ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico:** do planejamento aos textos, da escola à academia. 2 ed. Ver. Atual. E ampliada São Paulo: Rêspel, 2003.

RANGEL, Ana S. **Educação matemática e a construção do número pela criança.** Porto Alegre:Artes Médicas, 1992.

RODRIGUES, Maria Lucia. **Caminhos da transdisciplinaridade - fugindo a injunções lineares.** Nemess Complex, São Paulo, Nov. 2000 Disponível em:

<<http://www.pucsp.br/nemess/links/artigos/marialucia3.htm>> Acesso dia: 21/06/2018.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes.** São Paulo: Paulos. Coleção Questões Fundamentais da Educação, 2006.

UMA ANÁLISE ACERCA DO PROBLEMA DOS ATOS DE FALA EM AUSTIN

Érika de Sá Marinho Albuquerque

Professora da Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP)

erika-albuquerque@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal fazer uma análise acerca do problema que atinge os atos de fala, ou seja, a técnica voltada ao estudo da filosofia da linguagem. A metodologia utilizada neste artigo é eminentemente, uma revisão bibliográfica com uso da abordagem qualitativa na seleção dos textos, tendo em vista que não objetiva a quantidade numérica destes, mas a qualidade das discussões teóricas envolvendo a concepção de linguagem. A pragmática linguística está associada ao exercício da ação ao passo que está condicionada ao interacionismo social e ao efeito performativo do ato de fala o que exige que se voltem as atenções para o sujeito e para suas relações interpessoais. A tese de Austin decorre de indicações de Wittgenstein para examinar a linguagem corrente como fonte de solução para os problemas filosóficos, tomando a linguagem como uma ação social, movimento conhecimento como Filosofia da Linguagem Ordinária, resultando na Teoria dos Atos de Fala. O artigo buscou enaltecer o exercício da pragmática na ação, no sentido de colocar os interlocutores em um primeiro plano, uma vez que propôs a partir das epistemologias apresentadas, desconstruir a primazia dos signos, pela análise dos modos de agir na fala – locucionários, ilocucionários e perlocucionários - tomando como fundamento a figura da pragmática linguística.

Palavras-chave: Filosofia da Linguagem. A pragmática linguística. Atos Linguísticos. Teoria dos Atos de Fala.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal fazer uma análise acerca do problema que atinge os atos de fala, ou seja, a técnica voltada ao estudo da filosofia da linguagem. Não se pretende com este trabalho, identificar soluções, mas buscar melhores resultados no sentido de minimizar os chamados problemas filosóficos. De modo que, objetivando realizar este ensaio, recorreu-se ao pragmatismo filosófico da linguagem difundido por John Austin (1990).

John Austin foi um dos filósofos que se dedicou a criar uma classificação envolvendo os atos de fala, o que foi posteriormente absorvido pela pragmática, tomando como objetos de estudo a Linguagem ordinária, seu âmbito de investigação, partindo do estudo do uso de sentenças, expressões adverbiais, observando o que deve ser dito e em que momento ou contexto é dito. Neste contexto, é de salutar importância afirmar que Austin teria sido o pioneiro entre os filósofos da Escola Analítica de Oxford (1911-1960), sendo posteriormente seguido por John Searle (1969) - entre outros – que deram continuidade ao seu trabalho cujo entendimento voltava-se para o sentido de que “todo dizer é um fazer”.

A metodologia utilizada neste artigo é eminentemente, uma revisão bibliográfica com uso da abordagem qualitativa na seleção dos textos, tendo em vista que não objetiva a quantidade numérica destes, mas a qualidade das discussões teóricas envolvendo a concepção de linguagem. Por conseguinte, percebe-se a linguagem é produtora de realidades, hábil para fazer coisas ou criar estados nas quais as coisas são construídas. Neste sentido, a metodologia permite que se revele a importância da pragmática para a compreensão da linguagem e, conseqüentemente, os efeitos que esta provoca na construção da fala, dos discursos e das ações de comunicação.

2 A FILOSOFIA ANALÍTICA DE AUSTIN

A filosofia analítica surge no intuito de promover, inicialmente uma análise lógica das sentenças e seus elementos constitutivos, como termo, proposições, nomes próprios, predicativos e em outro momento, busca promover uma análise linguística inserida na corrente conhecida como filosofia da linguagem ordinária (AUSTIN, 1990).

Austin recorre então às regras de uso da linguagem, materializando a sua análise e as sentenças proferidas, como forma de concretizar o seu pensamento, acompanhando de perto o efeito da linguagem em ação quando se projeta no mundo do discurso em meio à dialética intersubjetiva cotidiana.

O que se observa é que as atenções não se voltam apenas para a palavra em si, mas, são objetos de estudo, as implicações do meio externo, da realidade onde são empregadas.

Ao pronunciar uma frase, um falante realiza um, outro, às vezes, vários desses atos. O ato em si não deve ser confundido com a frase (ou com a expressão linguística, qualquer que seja ela) utilizada em sua realização. Podemos dizer que a teoria dos atos de fala é um estudo sistemático da relação entre os signos e seus intérpretes. Trata-se de saber o que fazer os intérpretes—usuários, que atos deles realizam pelo uso de certos signos. Em certo sentido, nada é mais diretamente pragmático que esse estudo. Contudo, por ironia da história, nem Austin nem Searle utilizam por si mesmos a denominação de pragmática (AUSTIN, 1990, p. 100).

O estudo do contexto social e cultural em que se empregam as sentenças ou expressões, tem uma sensível importância, quando passamos a perceber que é inconcebível se pensar em uma linguagem de forma isolada, sem que esteja associada a sua realidade fática, ao seu mundo, sendo a linguagem moldada de acordo com o aprendemos e conforme o seu uso. Entende-se ainda que existem diversos tipos de ações exercidas pelos sujeitos e que

nenhuma delas pode ser compreendida isoladamente, partindo dessa ideia, o ato de fala integra um contexto e também constitui uma ação inserida em uma conexão expressa na forma de diálogo.

3 A PRAGMÁTICA LINGUISTA EM CONTEXTO DE INTERACIONISMO SOCIAL

A pragmática linguística está associada ao exercício da ação ao passo que está condicionada ao interacionismo social e ao efeito performativo do ato de fala o que exige que se voltem as atenções para o sujeito e para suas relações interpessoais.

Voltam-se portanto, as atenções para o uso concreto da linguagem, a linguagem ordinária, tratando-se aqui da pragmática linguística, quando o uso da linguagem passa a ocupar posição de destaque, como preceitua Joana Plaza Pinto:

A Pragmática pode ser apontada como a ciência do uso linguístico. As pessoas que a estudam esperam explicar antes a linguagem do que a língua (...). A Pragmática se inicia justamente defendendo a não-centralidade da língua em relação a fala. Em outras palavras a Pragmática aposta nos estudos da linguagem, levando em conta também a fala, e nunca nos estudos da língua isolada de sua produção social (IBID, 2011, p. 48).

Diante desse entendimento, torna-se evidente que a construção da linguagem passa pela gradativa influência de diversos fatores externos à proporção do seu uso. Cabe ainda observar, dentro da pragmática linguística, que uma análise pragmática de um determinado diálogo não desconsidera aspectos da estrutura da própria língua seguindo para o estudo dos aspectos relacionados aos usuários da língua, considerando a situação vivenciada por eles (PINTO, 2011).

Pode-se perceber que a pragmática nasce do movimento em torno dos problemas relativos ao uso linguagem, onde o estudo se volta à linguagem ordinária, do dia-a-dia, chamado por G. E. Moore de “desvio”, segundo o qual ocorre um encaminhamento das preocupações dos estudiosos para a linguagem corrente, como fonte de solução para os problemas filosóficos (PINTO, 2011).

Por sua vez, Stephen Levinson define a pragmática como o “estudo das relações entre a língua e o contexto que são básicas para uma descrição da compreensão da linguagem” (IBID, 2007, p. 25). O referido autor reconhece ainda que há um reconhecimento do interesse da pragmática acerca do que poderá influenciar a forma linguística como as forças ilocucionárias, as pressuposições, as implicaturas entre outras (IBID. 2007).

4 AS TESES DO ENSAIO

A tese de Austin decorre de indicações de Wittgenstein para examinar a linguagem corrente como fonte de solução para os problemas filosóficos, tomando a linguagem como uma ação social, movimento conhecimento como Filosofia da Linguagem Ordinária, resultando na Teoria dos Atos de Fala, a qual teria sido fundamentada nas conferências ministradas por Austin na Universidade de Harvard, EUA, em 1955, e que apenas foi publicada em 1962, após o seu falecimento, no livro *How to do Things with words* (AUSTIN, 1990).

Austin veio fortalecer o estudo da linguagem ordinária, no momento em que visualizou as dificuldades criadas pelos filósofos e linguistas para o entendimento da linguagem, quando passa a identificar palavras ou sentenças que não expressam exatamente o seu conceito ou o seu pensamento claro, daí a necessidade de se voltar para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa não dedicado a uma linguagem ideal ou formal, numa adequação entre a expressão e o seu propósito.

Austin fez uma análise das palavras em sua materialidade e historicidade, analisando sentenças, expressões de ordem, de desejo, entre outras que irão integrar a Teoria dos Atos de Fala, tomando a linguagem como uma atividade, ou seja, o ato de estar falando em si. Vale ressaltar o importante papel de Wittgenstein e sua fonte de influência para Austin, no que se refere ao enfoque da contextualidade na linguagem em uso. Penco Carlo trata da questão citando Wittgenstein, em suas palavras:

Ao contrário, Wittgenstein se preocupa (i) em aprofundar os diferentes usos da linguagem que Frege tinha esboçado quando falou de tom e força, e (ii) em desenvolver a idéia segundo a qual o sentido sempre depende do contexto (PENCO, 2006, p. 135).

Diante desse entendimento, não importa mais o significado da expressão linguística utilizada, mas, acima de tudo, as circunstâncias em que é proferida, em uma relação intersubjetiva influenciada pelo meio. A princípio a linguagem era tratada pelos filósofos, em sua função essencialmente descritiva, o que foi alvo de críticas, pois conforme pensamento desenvolvido por Austin, existem afirmações que nada descrevem mas realizam ações. Sobre essa questão, Penco Carlo afirma:

Os filósofos muitas vezes deram enorme importância à função descritiva da linguagem. Serve a linguagem para descrever o mundo, e o significado de

um enunciado é dado pelas condições nas quais é verdadeiro, como sugeriam Frege e o primeiro Wittgenstein (IBID, 2006, p. 153).

O próprio Austin de maneira crítica afirma em sua obra Quando Dizer é Fazer, que os filósofos, por mais tempo do que o necessário, persistiram no entendimento segundo o qual o papel de uma declaração era tão-somente o de “descrever” um estado de coisas ou declarar um fato, o que deveria fazer de modo verdadeiro ou falso (AUSTIN, 1990).

Por outro lado, ainda quanto aos atos de declaração, afirma Austin que os gramáticos vieram apresentar uma outra perspectiva das sentenças, além da declarativa, que são sentenças que exprimem um mandamento, uma concessão, um desejo (AUSTIN, 1990).

Outra questão a ser mencionada é que Austin reconhece que o fato dos gramáticos terem ampliado o entendimento acerca das sentenças descritivas, não implica dizer que se tratou de uma negativa ao posicionamento originário dos filósofos (AUSTIN, 1990).

Cumprir observar, entretanto, que surgiram dificuldades em se identificar distinções entre pergunta, ordem ou a declaração, tornando-se insuficientes os critérios utilizados pelos filósofos e gramáticos para solucionar tais dificuldades. Neste sentido, Austin sustenta:

Passou-se geralmente a considerar que muitos proferimentos que parecem declarações não têm, ou têm apenas em parte o propósito de registrar ou transmitir a informação direta acerca os fatos. Por exemplo, “proposições éticas” talvez tenham o propósito, no todo ou em parte de manifestar emoção ou prescrever comportamento, ou influenciá-lo de modo especial. (AUSTIN, 1990, p. 22).

Nesse passo, cabe consignar que, partindo do fundamento segundo o qual ao examinar as proposições, percebe-se que muitas delas não se destinam apenas a um papel descritivo e ainda considerando que as circunstâncias em que as declarações foram feitas ou a maneira como são recebidas, devem ser levadas em consideração para identificar o seu efetivo propósito, Austin passa a adotar a expressão “constatativa” em substituição à palavra descritiva. A propósito de tal afirmação, são palavras do autor:

(...). Já se reconhece que muitas palavras que causam notória perplexidade quando inseridas em declarações aparentemente descritivas não se destinam a indicar algum aspecto adicional particularmente extraordinário da realidade relatada, mas são usadas para indicar (e não para declarar) as circunstâncias em que a declaração foi feita, as restrições às quais está sujeita ou a maneira como deve ser recebida, ou coisas desse teor. Deixar de levar em conta tais possibilidades, como era comum antigamente, denomina-se falácia descritiva (AUSTIN, 1990, p. 22).

Outro ponto importante levantado por Austin e que ocupa posição de relevância neste artigo, refere-se ao tipo de proferimento a que o autor chama de “disfarce”, expressando verbos usuais que, diante de determinadas circunstâncias, não descrevem algo, mas praticam um fazer. Sobre essa questão Inês Lacerda Araújo afirma:

Há outros meios de agir pela fala, como o imperativo “Feche a porta!”, que, segundo o contexto, pode ser entendido como ordem ou pedido. As regras linguísticas não fornecem, por si sós, um meio para obter performativos, quais sejam a primeira pessoa do singular, em verbos no presente, na voz ativa, como antes Austin propusera (ARAÚJO, 2004, p. 131).

Diante desse contexto, Austin propõe uma classificação entre enunciados constatativos (descritivos) e enunciados performativos, os primeiros como sendo aqueles aptos a descreverem ou afirmarem algo e os segundos capazes de produzirem ações efetivas, no momento em que são proferidos. Logo, o ato de dizer “está Chovendo ou a vidraça da janela está quebrada” têm, a princípio, apenas o propósito de afirmar algo, cabendo aos performativos como “a lição de casa foi feita?”, um propósito além da sua simples afirmação, qual seja o objetivo de ordenar que se faça a lição (PENCO; CARLO, 2006, p. 154-155). Nesse sentido, Françoise Armengaud afirma:

O ponto de partida da teoria clássica dos atos de fala é a convicção seguinte: a unidade mínima da comunicação humana não é nem a frase nem outra expressão. É a realização (*performance*) de alguns tipos de atos. O pioneiro nessa convicção, o filósofo de Oxford, John L. Austin, deu uma longa lista desses atos, o que leva a compreender melhor que se trata não simplesmente de uma definição abstrata. Eis a lista: afirmar, fazer uma pergunta, dar uma ordem, prometer, descrever, desculpar-se, agradecer, criticar, acusar, felicitar, sugerir, ameaçar, suplicar, desafiar, autoriza. Logo se vê que a lista poderia continuar e que se pode relacioná-la com a lista dos jogos de linguagem composta por Wittgenstein. Mas Austin tenta introduzir nesse campo a sistematização à qual, por sua vez, Wittgenstein se recusava (IBID, 2006, p. 9).

O estudo sistemático realizado por Austin e, não podemos deixar de citar Searle que deu continuidade aos estudos quanto ao tema, efetiva-se quando identificamos que atos os interlocutores realizam, quando no exercício de uma atividade dialógica, pronunciam determinadas sentenças. Sobre o tema Levinson afirma:

Desse modo, a dicotomia entre performativa e constatativas é rejeitada em favor de uma teoria completa dos atos de fala, na qual as declarações (e as constatativas em geral) serão meramente um caso especial. Desse modo, o

que se afirma é que todas as declarações, além de significar o que quer que signifiquem, executam ações específicas (ou “fazem coisas”) por terem forças específicas (LEVINSON, 2007, p. 299).

Os atos descritos na citação de Françoise Armengaud, nos remetem à proposta de sistematização dos atos de fala por Austin, mediante o desenvolvimento de uma classificação acerca dos mesmos, conforme trata o autor na transcrição da passagem que segue: “A esse ato de “dizer algo” nesta acepção normal e completa chamo de realização de um ato locucionário, e ao estudo dos proferimentos desse tipo e alcance chamo de estudo de locuções, ou de unidades completas do discurso.” (AUSTIN, 1990, p. 85).

Deste modo, pode-se perceber que o ato locucionário é essencialmente linguístico voltado à referência e predicação na língua, tendente a variar conforme a língua face as suas regras e convenções fonéticas, sintáticas e semânticas. Austin afirma que, “(...). Expliquei a realização de um ato nesse novo sentido como sendo a realização de um ato “ilocucionário”, isto é, a realização de um ato ao dizer algo, em oposição à realização de um ato de dizer algo.” (AUSTIN, 1990, p. 89).

Numa breve consideração quanto a ato ilocutório, podemos formular que, quem define as características de um ato ilocucionário são as convenções e práticas sociais, ou seja, influências que estão fora da própria língua.

(...). Dizer algo frequentemente, ou até normalmente, produzirá certos efeitos ou consequências sobre os sentimentos, pensamentos, ou ações dos ouvintes, ou de quem está falando, ou de outras pessoas. E isso pode ser feito com o propósito, intenção ou objetivo de produzir tais efeitos. Em tal caso, podemos dizer, então, pensando nisso, que o falante realizou um ato que pode ser descrito fazendo-se referência, meramente oblíqua (C.a), ou mesmo sem fazer referência alguma (C.b.) à realização do ato locucionário ou ilocucionário. Chamaremos a realização de um ato deste tipo de realização de um ato perlocucionário ou perlocução (AUSTIN, 1990, p. 89-90).

Trata-se o ato perlocucionário do efeito não convencional produzido pelas sentenças na pessoa que ouve o enunciado, em um processo de realização dos atos ilocucionários.

Além do que foi tratado acerca dos proferimentos performativos, há que se considerar um outro aspecto desenvolvido pelo autor acerca dos atos de fala, conhecido como “a doutrina das infelicidades. Diante dessa nova etapa de análise, Austin identifica situações em que expressões performativas proferidas produzem resultados a que o autor denomina de resultados “fracassados. Nas palavras do próprio autor:

Além do proferimento das palavras chamadas performativas, muitas outras coisas em geral têm que ocorrer de modo adequado para podermos dizer que realizamos, com êxito, a nossa ação. Quais são essas coisas esperamos descobrir pela observação e classificação dos tipos de casos em que algo sai errado e nos quais o ato- isto é, casar, apostar, fazer um legado, batizar, etc – redundam, pelo menos em parte em fracassar. Em tais casos não devemos dizer de modo geral que o proferimento seja falso, mas malogrado. Por esta razão chamamos a doutrina das coisas que podem ser ou resultar *malogradas*, por ocasião de tal proferimento, de doutrina das infelicidades (AUSTIN, 1990, p. 30).

Austin, ao tratar dessa doutrina, relaciona algumas condições de que dependem o êxito de um proferimento performativo, tratam-se de circunstâncias fáticas cuja ausência impedem o resultado “feliz” do proferimento em que pese o seu propósito inicial.

Com base nesta primeira ideia, dando-se continuidade ao entendimento do autor, existem regras pre-estabelecidas que não podem ser transgredidas, do contrário, o resultado dos proferimentos se desfecham em infelicidades. Como maneira de exemplificar tais afirmações, cabe então citar situações em que as pessoas não se encontram em posição de condições de realizar o ato, como no caso de pessoas já casadas, que participam de nova celebração, entretanto realizada por alguém que não tenha autoridade para fazê-lo ou em circunstâncias que não se permita fazê-lo. Nesta situação pode-se perceber que o ato se realiza entretanto sem a possibilidade de obtenção êxito.

Trata-se de considerar como êxito em um proferimento performativo, quando resulta no alcance daquilo que se propunha enquanto resultado, mas para isso estão condicionados a determinadas condições fáticas (AUSTIN, 1990, p. 30). Vale salientar outra hipótese tratada por Austin que retrata claramente a doutrina da infelicidade, quando se refere aos proferimentos insinceros, como no caso de proferir promessas sem a intenção de cumpri-las, resultando, como o próprio autor afirma, em atos malogrados. Entretanto, nem todos os proferimentos que não atingiram o resultado que se pretendia a princípio, decorrem da ausência de sinceridade. Neste sentido, Austin esclarece:

Nos dois casos, ao contrário, o ato é concretizado, em bora realiza-lo em tais circunstâncias, digamos, quando, por exemplo, somos insinceros, seja um desrespeito ao procedimento. Isto se passa quando digo “prometo” sem tem a intenção de cumprir o prometido, prometi mas (...). Precisamos de nomes para nos referirmos a esta distinção geral, por isso chamaremos desacertos os atos malogrados do tipo A.1-B.2 em que não se consegue levar a cabo o ato para cuja realização, ou em cuja realização é indispensável a forma verbal correspondente (AUSTIN, 1990, p. 31).

Ressalta-se ainda que as infelicidades não ocorrem apenas no âmbito dos proferimentos performativos, os proferimentos constatativos também podem resultar em desfechos de infelicidades, como bem exemplifica o autor na passagem:

(...). Importa, porém, salientar que uma das coisas que os filósofos fazem ultimamente é examinar com atenção especial certo tipo de sentenças declarativas que, embora não o exatamente falsas nem contraditórias, parecem contudo, absurdas-por exemplo, afirmações que se referem a algo que não existe, como: “o atual rei da França é careca” (...) (AUSTIN, 1190, p. 35).

O autor ao trazer a afirmação exposta na citação em referência, esclarece que o ato de fala teve um desfecho infeliz, em função das circunstância de tempo em que foi proferido, logo, não se trata de uma afirmação acerca de algo que nunca existiu, ou necessariamente uma afirmação falsa, já que o ato de fala pode se dar em uma situação de erro, ou sem intenção enganosa, quando, no caso tratado por Austin em sua obra, a afirmação feita pelo autor se dá em uma época em que a França não mais possuía um rei.

Observa-se que o problema surge no momento em que se percebe uma certa dificuldade em se fazer uma efetiva distinção entre os atos de fala em questão, dado que o enunciado constatativo, qual seja o ato de descrever algo, também se configura um fazer algo, também constitui ato de fala em seu papel descritivo. Logo os atos sejam performativos sejam enunciativos constituem espécies de atos de fala.

5 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DOS ATOS DE FALA DE AUSTIN

O trabalho desenvolvido por Austin ocupa posição de destaque, em que pese a sua importância na identificação do efetivo sentido de determinadas expressões ou sentenças que fundamentam as promessas, os acordos, os desejos, as ordens.

Sucedese que, diante da constatação do problema que envolve a distinção entre enunciados constatativos e enunciados performativos, onde não se pode mais considerar apenas os atos performativos como atos de fazer algo, logo, toda pronúncia linguística, ainda que enunciativa, consiste em um ato de fazer algo, um ato de fazer uma descrição. Nesse sentido, todo ato linguístico é uma ação, iniciando-se assim, uma série de críticas ao pensamento austiniano.

Gustavo Adolfo da Silva, quando discorre acerca do tema, posiciona-se criticamente no mesmo sentido quando comenta:

Austin, então, postula que todo ato de fala é ao mesmo tempo locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Assim, quando se enuncia a frase *Eu prometo que estarei em casa hoje à noite*, há o ato de enunciar cada elemento lingüístico que compõe a frase. É o ato locucionário. Paralelamente, no momento em que se enuncia essa frase, realiza-se o ato de promessa. É o ato ilocucionário: o ato que se realiza na linguagem. Quando se enuncia essa frase, o resultado pode ser de ameaça, de agrado ou de desagrado. Trata-se do ato perlocucionário: um ato que não se realiza na linguagem, mas pela linguagem (IBID, 2005).

Torna-se, portanto, evidente segundo os entendimentos expostos, que todos os enunciados ou sentenças constituem espécies de ações, trata-se de um fazer algo, de realizar um ato, seja locucionário, ilocucionário ou perlocucionário.

Dessa maneira, observa-se que Austin, ao diferenciar atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários fez uma tentativa frustrada de solucionar os problemas advindos da sua primitiva classificação, face o equívoco cometido pelo autor acerca do seu entendimento quanto aos atos descritivos, já que Austin não os reconhece em princípio como atos de “fazer” algo.

O que se visualiza é que mesmo diante das tentativas de classificar os atos de fala, como forma de esclarecer as dúvidas acerca dos atos de fala que expressem um efetivo “fazer”, as críticas em torno da doutrina dos atos de fala defendida por Austin permanece.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo discutimos e reconhecemos a importância da teoria dos atos de fala e sua relação com a pragmática linguística, no sentido de colocar os interlocutores em um primeiro plano, uma vez que propôs a partir das epistemologias apresentadas, desconstruir a primazia dos signos, pela análise dos modos de agir na fala – locucionários, ilocucionários e perlocucionários.

No entanto, vale lembrar que os autores, em especial Austin, Searle entre tantos outros tratados neste trabalho de pesquisa, recorrem à teoria dos atos de fala diante da necessidade de promover um estudo mais amplo acerca da linguagem com sendo, não apenas um instrumento voltado a descrição das coisas ou fatos, mas sim, como instrumento de ação, tratando a linguagem em uso e considerando a sensível influência do contexto social na sua construção dentro do processo de atuação dialógica dos interlocutores.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Lagshaw. **Quando dizer é fazer, palavras e ação**. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1990.

FREITAS, Adriano Nunes de Freitas. Há um problema com a teoria dos atos de fala de Austin? In: **Revista Estudos Filosóficos** n° 2 /2009 – versão eletrônica - São João del-Rei-MG Pág. 28 – 37. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos> DFIME – UFSJ - <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art2-rev2.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. Tradução Luiz Carlos Borges, Aníbal Mari; revisão da tradução Aníbal Mari; revisão técnica Rodolfo Ilari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PENCO, Carlo. **Introdução à filosofia da linguagem. Significado e Uso: o segundo Wittgenstein**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p.135.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática, pag.47-68. In: MUSSALIM Fernanda, BENTES, Ana Cristina. **Introdução à Linguística 2 – domínios e fronteiras**. 7 ed. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 2011.

SILVA, Gustavo Adolfo Pinheiro da. Teoria dos Atos de Fala. In. Pragmática: a ordem dêitica do discurso. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 2005. In: **Fórum de Estudos Linguísticos da UERJ (XIII FELIN)** 13 ed. disponível em <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/41.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A SECA DO NORDESTE EM ENUNCIADOS MIDIÁTICOS

Ana Taisa da Silva Barbosa
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte – UERN
isa.jackson000@gmail.com

Maria Eliza Freitas do Nascimento
Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
elizamfn@hotmail.com

RESUMO

Analisar o funcionamento da linguagem no contexto social permite lançar diferentes olhares, dentre eles destacamos a historicidade na produção do sentido. Entra nesta discussão a teoria da Análise do Discurso de linha francesa que oferece ferramentas teórico-metodológicas para uma discussão que envolve a relação entre a linguagem e a exterioridade a partir da discursividade que envolve diferentes objetos. Desse modo, objetivamos com este trabalho analisar o discurso sobre a seca nordestina em enunciados midiáticos, destacando o interdiscurso e a memória discursiva como basilares para a construção dos efeitos de sentido. Para tanto, o nosso *corpus* de pesquisa constitui-se de uma matéria do site G1 *online*, intitulada: Chuva no dia de São José é esperança para 9 cidades vítimas da seca em PE, dialogando com charges que produzem sentidos sobre a seca. Vale ressaltar que estas foram coletadas em ambientes midiáticos disponíveis na internet. Como embasamento teórico, fundamentamos nas contribuições de Pêcheux e Foucault, bem como em autores que teorizam sobre o discurso, tais como Gregolin, Orlandi, Fernandes, Nascimento. A partir da análise feita sob o viés do Interdiscurso e da Memória discursiva podemos elencar como principais resultados, o dialogo com o discurso religioso, a fé, a crença em Deus e nos santos estão presentes na construção dos efeitos de sentido, assim, a religiosidade se acentua como forma principal para solucionar o problema da seca.

Palavras-chave: Interdiscurso. Memória discursiva. Mídia. Seca. Nordeste.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos da linguagem desdobram-se em diferentes concepções, que faz com que a comunicação ocorra em suas diversas formas. A língua passou a ser estudada não com um elemento homogêneo e fechado em si, mas sim, como um elemento vivo e em circulação na sociedade que, possibilita a comunicação dos seres humanos.

Em um dos vários estudos que giram em torno do funcionamento da linguagem, encontramos na teoria Análise do Discurso de linha francesa (Doravante AD) levantamentos e discussões que nos permite relacionar a linguagem em consonância com a historicidade e efeitos de sentido, isto é, o que está em relação com o contexto social, que não produz somente um sentido único. Com isso, ressaltamos que este trabalho tem como objetivo, analisar o discurso da seca no nordeste em enunciados midiáticos, a partir de algumas das categorias da

Análise do Discurso de linha francesa, a saber: interdiscurso e memória discursiva, tendo como *corpus* de pesquisa: uma matéria uma do site G1 *online*, o portal de jornalismo comandado pela Rede Globo intitulada: Chuva no dia de São José é esperança para 9 cidades vítimas da seca em PE, dialogando com uma charge. Vale ressaltar que estas foram coletadas em ambientes midiáticos disponíveis na internet. Os contextos sociais e históricos permitem o entrecruzamento de discursos e a construção de vários efeitos de sentido e não somente com uma única visão, como também, aborda um assunto que é bem conhecido, de cunho social e também levanta muitos questionamentos. Portanto, justificamos a utilização do discurso sobre a seca nordestina produzidos na mídia como objetos de análise neste trabalho pela relevância de se estudar a linguagem e sua exterioridade, a partir da Análise do Discurso.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: inicialmente faremos uma discussão teórica sobre a Análise do Discurso francesa, enfocando o surgimento da AD, as suas três fases, suas categorias de análise: interdiscurso e memória discursiva. No segundo momento, faremos a análise do *corpus* da pesquisa e por último apresentamos as considerações finais, sintetizando as discussões da análise.

ANÁLISE DO DISCURSO: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A linguagem sempre foi instrumento de estudos e pesquisa desde tempos passados até os dias atuais. Ela apresenta diferentes concepções, incluindo a que a considera como forma de expressão de pensamento, como sistema de signos, como também voltada para a historicidade, considerando diálogos com o contexto social. Assim, a linguagem, é comunicação e, imprescindível para fazer com que o homem compreenda o mundo em que vive.

Foi sob as lentes de uma visão mais ampliada do funcionamento da linguagem que surgiu a Análise do Discurso de linha francesa, como teoria linguística iniciada na França, no final da década de 1960, com a publicação da obra *Análise automática do Discurso*, no ano de 1969, escrita por Michel Pêcheux. Indo mais além, cabe aqui ressaltar que junto a Pêcheux, juntaram-se outros estudiosos de diferentes formações, entre os quais se destaca Jean Dubuois, um linguista e lexicólogo.

A análise do Discurso surge com vistas a trazer à tona a linguagem com a exterioridade. Ela toma o discurso como objeto de análise, pois, todo discurso dá margem a produção de sentidos e se materializa na linguagem. Também podemos mencionar a relação do discurso com o acontecimento, com contexto social, os sujeitos e a construção dos efeitos de sentidos, a partir de interpretações em consonância com o meio sócio-histórico e ideológico. Conforme diz

Orlandi (2013, p. 16), a AD “leva em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção”.

A articulação entre linguagem e sua exterioridade nos estudos da AD é imprescindível para a construção dos efeitos de sentidos, envolve também as condições de produção dos discursos proferidos na sociedade e a relaciona com o que já foi dito anteriormente, tornando possível esta construção.

Sendo assim, é importante sabermos sobre a noção de discurso construída pela AD. O discurso não se limita diretamente e unicamente a dimensão dos elementos ligados à linguagem. Desse modo, considerá-la como materialidade é indispensável para a existência concreta do discurso, conforme aponta Fernandes (2005, p. 20) “[...] O discurso tomado como objeto da Análise do Discurso, não é a língua, nem o texto, nem a fala, mas que necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material”. É na linguagem que o discurso encontra sua materialidade, tendo em vista que o próprio discurso pressupõe uma exterioridade à língua, encontra-se no social, envolvendo, os efeitos de sentidos históricos sociais ideológicos que se materializam na linguagem.

O sentido na AD carrega consigo a condição de não ser fixo, pois está sempre se movendo, se moldando, podendo assim, desencadear no discurso, diferentes interpretações nos sujeitos a partir do lugar que ocupam, já que parte da conjuntura social, ideológica e histórica.

Cabe aqui ressaltar que a Análise do Discurso não surgiu com suas ideias prontas e acabadas, esta passou por ampliação de estudos, partindo de releituras de outras disciplinas e campos de estudos como: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, ganhando assim, seu caráter de interdisciplinar. A linguística parte das discussões de Ferdinand De Saussure que propõe o estudo da língua como estrutura interna, ou seja, objeto fechado em si mesmo, um sistema homogêneo de signos. O que interessa para AD é a língua não como esse sistema de signos, mas em relação com a exterioridade, por isso o sentido é o propósito da teoria.

O materialismo histórico parte das releituras feitas por Althusser sobre o Marxismo, trazendo a tona questões relacionadas à ideologia e seu funcionamento na sociedade. A psicanálise é a terceira parte do tripé importante para os estudos teóricos da análise do discurso, pelas releituras que Lacan fez de Freud, ele retoma a ideia do inconsciente do sujeito, mostrando assim, um sujeito dividido, clivado. Essa noção interessa à teoria do discurso.

Na evolução dessa teoria, as três fases da AD merecem destaque, pois estas por sua vez apresentam algumas mudanças à medida que os estudos vão evoluindo. Na primeira fase, os discursos eram analisados de forma homogênea, sendo observadas as relações de sinonímia nas

frases. Nesta fase a ideia de maquinaria discursiva prevalece, como um discurso fechado em si mesmo. Segundo Fernandes (2005, p. 80) “Na AD 1, o discurso foi resultante de condições de produção estáveis e homogêneas, sendo também homogêneo, ou seja, uma maquinaria discursiva fechada em si”.

A segunda fase, AD 2, ainda está muito relacionada a primeira, porque a construção do discurso parte da análise como um sistema homogêneo, contudo a noção de maquinaria discursiva começa a explodir. É também nesta fase que começa a surgir a noção de formação discursiva, conceito criado pelo filósofo Michel Foucault. De acordo com Fernandes (2005, p. 18) “O conceito de Formação Discursiva, tomado como empréstimo do filósofo Michel Foucault, é o dispositivo que desencadeia esse processo de transformação na concepção do objeto de análise da Análise do Discurso”, fazendo assim uma análise menos estabilizada do sentido.

Na terceira fase da AD, que vai do período de 1980 a 1983, a noção de maquinaria discursiva explode definitivamente, o que nos leva a pensar que a forma homogênea de conceber o discurso, nesta fase, especificamente, passa a ser heterogênea, isso porque o sujeito deixa de ser visto como assujeitado e passa a ocupar uma posição discursiva. “o sujeito é clivado, invadido constitutivamente pelo outro” (NASCIMENTO, 2010, p. 35).

Os diálogos estabelecidos com outros autores como Bakhtin e Foucault. Neste trabalho as ideias de Foucault são mais produtivas, pois, ele considera o discurso como um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva. Sistema de dispersão e de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação (FOUCAULT, 2007).

Pelo que foi dito, entendemos que Foucault (2007) propõe uma noção de discurso ligados às ideias da Nova História, marcando o acontecimento como forma de produção de discursos. Percebemos então que esses enunciados se sustentam nas formações discursivas permeadas por diferentes dizeres. Esta concepção marca uma nova era para esta área de estudo.

Nesta época Pêcheux não tomou somente o marxismo como fonte primária para seus estudos. As ideias Foucaultianas trazidas por Courtine para AD, através da releitura que este fez do livro *Arqueologia do Saber*, faz aparecer novas categorias de análise como a memória discursiva e o interdiscurso e também questões voltadas para uma concepção mais ampliada do sujeito que passou a fazer parte dos estudos na análise do discurso. A relação com o acontecimento possibilita observar os enunciados que precedem e seguem uma produção discursiva por meio da exterioridade que caracteriza o interdiscurso.

Desse modo, os dizeres são retomados na trama dos acontecimentos, nas relações entre os discursos. Assim, os diferentes discursos proferidos em diversos momentos da história e, em

lugares sociais distintos, caracterizam o interdiscurso na AD. Essa categoria ganhou força na terceira fase e com as ideias voltadas diretamente para a exterioridade da língua.

Para Nascimento (2010, p. 92) “O interdiscurso surge na AD, como a possibilidade de dialogar com outros discursos por meio da retomada de discursos anteriores, não há discurso único, tudo que se diz já foi dito antes”. O diálogo estabelecido com outros discursos possibilita buscar na historicidade, as reformulações do que já foi dito anteriormente. Os dizeres não estão no plano da unicidade da linguagem, é necessário recorrermos ao que já foi dito antes em um dado momento histórico, e relacioná-los com outros.

Segundo Orlandi (2013) no que concerne à relação do dizível e do repetível, o discurso apresenta-se em dois eixos, o vertical e o horizontal. O primeiro diz respeito ao que foi dito, mas foi esquecido, este eixo é denominado interdiscurso, reporta-se então para a historicidade. Já o segundo está no plano do dizível, ao que está sendo dito em um dado momento, este é chamado de intradiscurso.

O interdiscurso pode ser melhor definido pelas palavras de Courtine (1999, *apud* NASCIMENTO, 2010)

séries de formulações, marcando cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraseando-se, opondo-se entre si, transformando-se...). É nesse espaço discursivo, que se poderia denominar, seguindo M. Foucault, ‘domínio de memória’, que se constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciativo na formação dos enunciados preconstruídos, de que sua enunciação apropria-se.

Entendemos então que, interdiscurso é o resgate de outros discursos ditos anteriormente em circunstâncias em que o discurso torna-se alvo de repetição, de formulação, e isso só é percebido através da memória discursiva, pois essa funciona como os discursos são retomados e ressignificados.

Em linhas gerais, o interdiscurso pode ser visto como o eixo das possibilidades que nos leva a pensar na formação discursiva como heterogênea, e principalmente permite o resgate da memória discursiva, pensando nos diversos dizeres, de diferentes momentos históricos e diferentes lugares sociais, trazendo esse entrelaçamento, essa possibilidade dialógica com outros dizeres.

Antes de tudo, esclarecemos que o papel da memória discursiva na AD não tem relação com questões relacionadas ao nosso pensamento, lembranças individuais, mas sim, ao que está

na exterioridade, no coletivo. Ela serve como um suporte para perceber a circulação de outros discursos que podem ter sido dito antes de outra.

A memória discursiva é imprescindível para que possamos entender como os dizeres aparecem ressignificados, a partir da produção de discursos produzidos por diferentes sujeitos. Há assim, a possibilidade de uma nova formulação ou interpretação do enunciado, através do resgate histórico dos acontecimentos. Para Fernandes (2005, p. 56), “trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto e de uma interdiscursividade, refletindo materialidade que intervém na sua construção”. A memória nos permite perceber os discursos reformulados em momentos anteriores, concluimos, então, que é a partir dela que os elementos do interdiscurso podem ser resgatados, reformulados, reorganizados.

Michel Pêcheux em seu texto *O Papel da Memória* (1999) procura compreender como o resgate da memória discursiva, enquanto fonte importante para a materialização do discurso encontra-se no plano do repetível e do legível. Ante a isso o autor afirma:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer os “implícitos”, (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Entendemos pelo exposto o que este autor coloca em questão é como a memória discursiva resgata o que foi dito anteriormente estabelecendo relações com o que está sendo dito. Ele enfatiza que isto ocorre por meio do que pode ser resgatado, citado, da relação com outros enunciados, a partir do que está implícito nos dizeres. Nesse interim, é preciso que o analista ao tomar a memória discursiva como possibilidade de construção dos efeitos de sentido nos discursos. Como podemos ver na análise do discurso sobre a seca no Nordeste.

A SECA NO NORDESTE: INTERDISCURSO E MEMÓRIA DISCURSIVA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A seca faz parte da realidade de algumas regiões do país. Além disso, ganha grande repercussão nos enunciados do campo midiático, que age como suporte de materialidades que configuram o discurso para a construção de efeito de sentido.

Os enunciados que circulam em sociedade e sua constituição enquanto materialidades discursivas nas malhas da historicidade possibilitam a produção de diferentes efeitos de sentidos por meio do resgate, da retomada, da reorganização dos discursos. Levando em consideração a

mídia enquanto prática discursiva, tomamos como *corpus* de análise, nessa discussão, a matéria do site G1 *online*, o portal de jornalismo comandado pela Rede Globo intitulada: Chuva no dia de São José é esperança para 9 cidades vítimas da seca em PE, dialogando com uma charge, tanto a matéria, quanto a charge, foram coletadas em ambientes midiáticos, por serem dizibilidades em circulação no campo midiático e social, como também, tratam da mesma temática abordada nas reportagens.

Procuramos nesta materialidade o resgate da memória discursiva e a articulação com o interdiscurso para compreendermos os efeitos de sentidos. Iniciamos nossa análise pelo título da reportagem, o enunciado: Chuva no dia de São José é esperança para 9 cidades vítimas da seca (MARKMAN, 2013). Nesse Enunciado, o sentido é construído pela articulação com o interdiscurso religioso.

Segundo Fernandes (2005) o sentido não é único, pois existem várias possibilidades de perceber os diferentes efeitos de sentidos ou interpretação dada a determinado enunciado. Dessa forma, observamos no enunciado título da reportagem que o sentido parte do discurso religioso, pois sendo São José considerado o santo dos agricultores, também será intercessor para mandar chuva para o Nordeste. A religiosidade é uma estratégia discursiva que mostra a construção do sentido relacionada a imagem de um povo que mesmo diante de uma condição de vida sofrida causada em função da seca, apresenta na fé do sertanejo, em qualquer circunstância, como uma característica da identidade nordestina, sendo marcada pela fé do sertanejo e confiança na devoção a um santo, projetando nele condições de melhorias no que concerne a mandar chuva para o sertão.

Em outro enunciado do enunciado midiático “mesmo neste cenário verde desbotado, muitos agricultores continuam com fé no santo, à espera de que brotem novamente as cores no roçado” (MARKMAN, 2013), a construção de sentido, nesse discurso, apresenta o sertanejo e sua fé fervorosa, que deposita todas as suas esperanças confiando na força divina que tudo pode realizar e melhorar. Sobre a religiosidade do sertanejo, pode-se afirmar que: “a fé é a maior riqueza que se possui, e acreditar em Deus se torna meio de sobrevivência” (NASCIMENTO 2010, p. 100). Nesse sentido, o discurso religioso funciona como um recurso de uma relação interdiscursiva que se sobressai em qualquer circunstância da vida do homem sertanejo que apela para a ajuda e a intercessão Divina que tudo pode resolver.

Pelas palavras de Nascimento (2010), podemos retomar o interdiscurso da cultura popular que faz parte das ações cotidianas da vida do sertanejo como devoção aos santos e a Deus, uma maneira de vivenciar e professar mais ainda sua fé, acreditando sempre na benção divina. Podemos mencionar algumas delas, como os oratórios montados nas casas, as imagens

de santos nas paredes e as procissões realizadas nos dias santos pelos fieis. Uma delas é a de São José, pois faz parte da devoção de andar pelas ruas com o santo, rezando, cantando benditos, pedindo chuva para o sertão. Essas e outras ações são sinônimos de intercessão e penitência para que a chuva apareça no sertão. As promessas também são um exemplo disso.

No enunciado em pauta: Chuva no dia de São José é esperança para 9 cidades vítimas da seca (MARKMAN, 2013) a palavra “vítima” é usada referindo-se às cidades que sofrem com a seca. A palavra carrega um efeito de sentido ligado ao interdiscurso que designa alguém que sofreu algum tipo de violência, dano ou prejuízo. Ao relacionar estas duas palavras em formações discursivas diferentes, percebe-se o entrelaçamento dos discursos. Logo, o sentido da palavra “vítima” passa a fazer parte do discurso da seca, construindo o efeito de sentido de que a seca traz uma condição de sofrimento, dor e é um problema difícil de ser solucionado, de forma que as cidades passam a ser consideradas vítimas, como se estivessem à margem da sociedade. Além disso, o efeito de sentido da palavra “vítima” ao ser levado para o campo discursivo da seca faz entender que a esta é evidenciada como um acontecimento que mergulha o nordestino em uma circunstância de vida marcada pelo sofrimento, restando ao sertanejo recorrer ao discurso religioso como forma de solucionar tal questão climática.

Desse modo, o discurso midiático analisado apresenta como estratégia discursiva uma data que é considerada simbólica para a chegada das chuvas, dia 19 de março, dia de São José. Isso acontece porque a memória discursiva faz circular o sentido de uma cultura popular nordestina de que se chover nesse dia é sinal de que o período de chuvas será bom, caso contrário o inverno será ruim. Nessa perspectiva, aplicamos ao que se discursiviza sobre as ações proféticas do sujeito Nordestino, a partir do que aponta Baronas (2000), quando coloca que a memória discursiva é resgatada pelo que já foi dito em outros momentos e é por essa condição de ter sido dito anteriormente que possibilita a produção dos sentidos.

Dito isto, retomamos as chamadas profecias da seca, que consistem em realizar experiências para obter informações de um inverno promissor ou não, o que marca o sentido no enunciado: a crença católica diz que se chover no Dia de São José, celebrado nesta terça-feira (19), a safra vai ser boa (MARKMAN, 2013).

Acreditar nos milagres de um santo firma a religiosidade e a fé como sinônimo de bonança na vida do sujeito, principalmente se tratando de ajudar a quem tanto precisa o sertanejo agricultor, homem forte e trabalhador que espera o ano inteiro para que chegue o inverno e, traga muitas chuvas, para que ele plante e sua colheita seja boa. Dessa forma, retomamos a memória discursiva para estabelecer uma relação interdiscursiva com as profecias

da cultura nordestina que produz um dizer de que se chover nessa data, o período de chuvas será promissor.

A fé em Deus e nos santos como intercessores, de proteção, força, bênçãos e milagres alcançados, faz parte da cultura do nordestino, frente a quaisquer ironias do destino ou força do universo, o que prevalece é a ação milagrosa de Deus na vida do homem sertanejo. A retomada do discurso religioso como entrelaçamento do discurso midiático revela que a devoção a um santo é uma condição necessária para a sobrevivência e a solução dos problemas climáticos em meio às dificuldades que surgem na vida. Nesse sentido o discurso é sempre controlado por certos mecanismos de controle discursivo, encontra respaldo na exterioridade, produzindo assim, vontades de verdade que surtem efeitos na construção dos sentidos, que por sua vez é influenciada por determinadas instituições sociais. As regularidades discursivas que se fazem presentes na produção desse discurso são estratégias criadas para atender a uma finalidade, pretende atingir e produzir determinado efeito de sentido. Dessa forma, podemos dizer que esta produção discursiva possui um controle, uma organização, como forma de domínio e poder nos dizeres, pois não se pode dizer tudo em qualquer lugar, em qualquer ocasião. Conforme aponta Foucault (2013, p. 8):

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Depreendemos então, que a produção de discurso na sociedade não acontece de forma aleatória, há todo um jogo de procedimentos de controle, de organização, de seleção exercendo a função de controlar os dizeres, legitimando assim o que pode ou não ser dito.

Passamos agora a dialogar com outro enunciado discursivo que coletamos nos suportes midiáticos, que circula em ambiente virtual. Observamos, mais uma vez, que o discurso religioso é fonte que marca o discurso do sujeito nordestino por isso é retomado como interdiscurso no enunciado midiático. Mesmo com tanto sofrimento, a fé divina é alimento necessário como condição que mantém de pé a religiosidade, e acreditar nos santos faz parte dessa condição. Podemos observar esta questão no enunciado que mostra um homem que frente ao cenário da seca, não está plantando semente, mas sim, caveiras de animais mortos, como vemos no enunciado discursivo a seguir:

Figura 1: SOS. São Pedro



Fonte: <http://jataovaqueiro.blogspot.com.br/2013/04/choveu-no-sertao.html>.

Retomando a memória discursiva como categoria que possibilita a construção de efeitos de sentido pelo que foi dito antes, construído por meio de uma memória que já se faz presente na sociedade, percebemos que a estratégia discursiva no enunciado midiático apresenta elementos que marcam simbolicamente o cenário da região Nordeste. O efeito de sentido construído através da imagem do solo seco e rachado, quase deserto, o mandacaru como um verde desbotado, no tom de cinza, possibilitam um ambiente traz o sentido de um lugar sofrido, acometido por situações tristes e que a morte, a dor e o sofrimento prevalecem ali, há muito tempo. Esse sentido produzido no discurso da charge favorece a construção da identidade nordestina por meio de símbolos característicos de uma parte da região, reforçando o sentido de lugar de sofrimento e seca.

Podemos perceber essa construção de efeitos através do nome SOS, escrito em letras grandes e destacadas com carcaças de boi. Ao acionarmos a memória discursiva e nos remetermos ao significado que a sigla SOS possui na exterioridade, observamos que se trata do código universal de pedido de socorro, que funciona como uma espécie de alerta quando se precisa de ajuda urgente. Nesse sentido, o enunciado nos incita dizer que a seca causa sofrimento e dor tanto ao ser humano, como aos animais, para a vegetação, para o trabalho com a agricultura. Assim, o efeito de sentido pode ser construído pelo fato do homem sertanejo pedir socorro diante do fato de estar vivenciando uma dura realidade, recorrendo a ajuda que vem do céu, firmando a sua crença e esperança projetada em São Pedro como solução possível para o problema.

A imagem do sertanejo aparece como se ele estivesse na posição de plantar, mas suas sementes são caveiras e carcaças de animais, ele está terminando de concluir o nome São Pedro. Desse modo, podemos destacar o interdiscurso na construção do sentido, por meio da articulação com o discurso religioso, recorrendo ao discurso bíblico de Mateus (15, 19): “Eu te darei as chaves do reino dos céus e tudo que ligares a terra será ligado nos céus, e tudo que

desligares na terra será desligado nos céus”. Assim foi dada a São Pedro a missão de fechar e abrir as portas do céu sendo assim, o homem sertanejo, acredita na força divina e de alguns santos para mandar chuva. Então recorrer a São Pedro faz parte de um círculo de fé, reza e devoção para serem agraciados com as chuvas.

Assim, frisamos mais uma vez como a construção da imagem do Nordeste está atrelada à seca, como uma construção discursiva, desse modo, ao observarmos a imagem do solo seco e das caveiras de animais mortos como vítimas da seca, lembramos que estes são elementos que caracterizam este fenômeno no Nordeste, pois o efeito de sentido resgata o dizer de fome, sede, doença e morte que são causados pelo problema da seca, é construída pela historicidade e a memória discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras e análises realizadas para a construção deste trabalho mostram que a linguagem, suas manifestações e funcionamento se relacionam ao contexto social e a produção de diferentes efeitos de sentidos.

A partir do objetivo traçado que parte de categorias de análise da AD, que consiste em analisar os efeitos de sentidos retomando o resgate da memória discursiva, do interdiscurso, usando o discurso da mídia, um veículo propagador de informações que discursivizam a problemática da seca na região Nordeste, foi possível perceber resultados significativos para mostrar como a leitura discursiva mobiliza sentidos que estão na relação da linguagem com a história.

A partir das análises feitas, percebemos que o interdiscurso religioso se apresenta como uma estratégia discursiva, nas duas materialidades analisadas. No que diz respeito ao discurso da região Nordeste, através do resgate da memória discursiva e do interdiscurso, foi possível observar que o discurso religioso se faz presente como fonte principal para firmar a fé e a crença do sujeito nordestino, isso também nos leva a pensar na cultura popular do nordeste. O efeito de sentido da palavra seca revela traços de miséria, fome, atraso, solo seco e rachado, um discurso que ajuda na construção de uma imagem fixa sobre esta região e seus habitantes, silenciando outras formas de construir a identidade nordestina. A mídia, nos enunciados analisados, evidencia esse sentido e apaga outros. A seca e suas consequências drásticas torna-se a projeção maior da imagem que se tem sobre o Nordeste, como se o nordeste se resumisse somente a essa condição.

Consideramos o assunto da seca no Nordeste, de cunho social e bastante evidente nos discursos que circulam na sociedade, que por sua vez geram uma série de dizeres e possibilitam tanto a produção de sentidos como a construção de identidades sobre o Nordeste, não em sua totalidade, mas como uma produção discursiva sempre guiada por movências e silenciamentos.

REFERÊNCIAS

- BARONAS, L, R. **Configuração da memória discursiva em slogans políticos**. In GREGOLIN, M, R. **Filigramas do discurso: as vozes da história**. São Paulo: cultura acadêmica editora, 2000.
- BIBLÍA SAGARDA. São Paulo: Paullus, 1990.
- FERNANDES, C, A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no college de Frence. pronunciada em dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2007.
- GREGOLIN, M, R. **Foucault e Pêucheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos, Claraluz, 2004.
- NASCIMENTO, E, F. **Sentido, memória e identidade no discurso poético de Patativa do Assaré**. Recife, 2010.
- ORLANDI, E, P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP, Pontes editores, 2013.
- PECHÊUX, M. Papel da memória. In: PIERRE, A (Org.). **Papel da memória**. Campinas. SP: Pontes, 1999.
- SANTOS, A, G, P, dos. **Das movências do sentido à construção de imagem na política: uma análise das estratégias discursivas da mídia na eleição presidencial americana de 2008**. Pau dos Ferros, RN, 2010.
- MAKMAN, Luna. **Chuva no dia de São José é esperança para 9 cidades vítimas da seca**. G1 Pernambuco. Por:. <Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2013/03/chuva-no-dia-de-sao-jose-e-esperanca-para-9-cidades-vitimas-da-seca-em-pe.html>.> Acesso em: 20/05/2016.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR: DISCURSIVIDADES EM SALA DE AULA

Nívea Barros de Moura
Mestre em Letras (PPGL/UERN)
niveabarrosmoura@hotmail.com

Maria Eliza Freitas do Nascimento
Doutora em Linguística (PROLING/UFPB)
elizamfn@hotmail.com

RESUMO

À instituição escolar pública é atribuída a tarefa de esclarecer e emancipar os sujeitos sociais. Entretanto, consideramos que existem relações de poder em jogo na construção dos discursos escolares, relações essas forjadas pelo contexto histórico e social que envolvem os indivíduos em sua prática pedagógica. Desse modo, embasados na Análise do Discurso de vertente francesa – campo de pesquisa cujo objeto é compreender a produção social de sentidos, realizados por sujeitos históricos, por meio da materialidade das linguagens – o presente trabalho tem como objetivo analisar algumas políticas públicas que mostram a escola enquanto instituição disciplinar do sujeito aluno para a garantia dos direitos das mulheres. Metodologicamente utilizar-nos-emos da arqueogenealogia (FOUCAULT, 2014c) para dar conta da irrupção do discurso da violência contra a mulher na sala de aula, enfatizando como as relações de poder-saber incidem na construção do sujeito aluno. Os resultados de nossa análise comprovam que articulada a legislação, as políticas públicas são alguns dos muitos dispositivos de segurança por meio do quais forjam-se diretrizes que orientam a criação da subjetividade.

Palavras-chave: Poder-saber. Escola. Sujeito aluno.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A garantia e a promoção dos direitos humanos são frequentemente tensionadas pelas heranças históricas e sociais presentes na atualidade. No que diz respeito às mulheres, as lutas por direitos eram inicialmente ligadas ao sufrágio e, um pouco mais tarde, à situação de opressão por que passavam no seio doméstico e familiar. Nesse contexto, a educação torna-se peça fundamental para a discussão das questões que estão em pauta no movimento feminista da atualidade para que sejam construídos sujeitos voltados para a igualdade e não para o sexismo.

Com efeito, é com esse olhar que tomamos como objeto de análise deste artigo dois enunciados do discurso jurídico que tratam da violência doméstica e familiar contra o sujeito mulher.

O primeiro trata-se do discurso da Lei estadual nº 16.044 de 28 de junho de 2016, que instituiu a Semana Maria da Penha nas escolas públicas estaduais do estado do Ceará e o segundo trata-se do discurso da Lei municipal nº 13.566 de 17 de janeiro de 2018, sancionada

no município de João Pessoa (PB). Para tanto, propomos a análise dessas políticas públicas enquanto alguns dos muitos dispositivos de segurança por meio dos quais forjam-se diretrizes que orientam a criação da subjetividade dos sujeitos sociais.

Nosso interesse em analisar as materialidades objeto deste artigo não envolve a atribuição de juízos de valor sobre eles. Não pretendemos apontar se há eficácia ou não dos procedimentos que inscrevem a temática violência contra a mulher no âmbito escolar. Buscamos, por meio da leitura discursiva, discutir a construção dos efeitos de sentido nas materialidades selecionadas, as relações de poder imbricadas e as práticas de subjetivação que podem ser construídas na comunidade escolar.

Considerando o discurso como capaz de produzir sentido e margeado pelos acontecimentos históricos, nosso apoio teórico tem por alicerce os estudos da Análise do Discurso de tradição francesa, considerando a articulação entre a língua, o sujeito e a história. Através da produção discursiva dos enunciados que circulam na sociedade, na construção ininterrupta dos efeitos de sentido temos, como foco, as contribuições de Michel Foucault, em especial a compreensão da relação entre a educação e as estratégias de governamentalidade, investigando nas materialidades selecionadas as relações de poder-saber.

Assim, este trabalho apresenta uma abordagem de pesquisa descritiva e interpretativa, de natureza qualitativa. Utilizamos-nos do método arqueogenealógico foucaultiano por considerar o valor que este proporciona para a análise do objeto de estudo. São esses balizamentos que permeiam tal discussão problemática no âmbito escolar articulados à questão da violência doméstica e familiar sofrida pelo sujeito mulher que serão problematizados no desenvolvimento deste artigo.

AS PRÁTICAS DE PODER E A ESCOLA PÚBLICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para entender como nos tornamos aquilo que somos, Foucault foi buscar na dispersão dos acontecimentos históricos as condições de possibilidade que constroem os sujeitos sociais. Dessa forma, se hoje pensamos e discutimos no âmbito escolar a necessidade de levar a temática da violência doméstica e familiar perpetrada contra o sujeito mulher, é porque somos atravessados por diferentes acontecimentos e situações que nos possibilitaram pensar dessa maneira e não de outra (FOUCAULT, 2014c).

Para o filósofo, cada momento histórico é marcado por discursos de diferentes ordens que, articulados e ligados por relações de poder, são postos em funcionamento e vão ditar

nossos modos de pensar e agir em sociedade. Segundo ele, “é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado” (FOUCAULT, 2015, p. 248). Nesse sentido, um discurso não opera de forma isolada. É através do controle do que pode ou não ser dito que a instituição escolar mantém o poder. Para que algo entre na ordem do discurso é preciso que esteja de acordo com a ordem vigente.

Dessa forma, as noções de interdiscurso, introduzida por Pêcheux (2015) e Courtine (2014) e de formação discursiva (FD), introduzida por Foucault (2014a), mostram que os discursos estão em relação com outros discursos. Para Courtine (2014, p. 18), o interdiscurso é entendido como:

[...] séries de formulações marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraseando-se, opondo-se entre si, transformando-se...). É nesse espaço discursivo, que se poderia denominar, seguindo M. Foucault, ‘domínio de memória’, que se constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciador na formação dos enunciados ‘preconstruídos’, de que sua enunciação apropria-se.

O interdiscurso é, pois, todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que se inscrevem na memória discursiva e determinam o que dizemos. Logo, para analisar na instituição escolar o discurso de violência doméstica e familiar contra o sujeito mulher, o professor deve considerar a memória discursiva do sujeito aluno a respeito do tema e estimular a construção dos efeitos de sentido a partir das reflexões em sala de aula. Nesse passo, observamos os saberes pedagógico e jurídico atravessando os enunciados, como as estratégias que promovem as movências do sentido, levando em consideração a heterogeneidade das formações discursivas.

Dessa forma, ao problematizarmos a discursividade oportunizada pela inscrição da Lei Maria da Penha na sala de aula, estamos perante a questão de como este enunciado se relaciona com as condições de produção que o criaram e como os objetos apropriados pelo sujeito do discurso surgem e se articulam.

No caso de práticas de leitura no âmbito escolar, ao professor, não caberia o papel de atribuir sentidos aos textos apresentados aos alunos, mas de explicitar, aos mesmos, o modo como um discurso produz sentidos. Nas palavras de Orlandi (2012) essa prática resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro, mas também não pode ser qualquer um, pois não dá para ler o que o texto não nos permite.

Assim, o legado teórico e de procedimentos deixados por Pêcheux, Foucault e Courtine nos permitem compreender que as relações históricas entre os indivíduos e a sociedade podem aparecer por meio de enunciações outras que se retomam, se reformulam, se opõe ou reafirmam dizeres. Nas palavras Foucault (2014b, p. 10) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas, ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

E é exatamente este legado que nos interessa na escavação arqueológica da produção discursiva, principalmente no que diz respeito à analítica do poder de Michel Foucault, pois para discutir as relações de poder, Foucault parte da análise das formas de governo que marcaram a história, iniciando pela soberania até chegar ao biopoder, valendo-nos, mais de perto, esta última concepção. Em contraposição ao poder soberano que tem como alicerce a morte como castigo, o biopoder surge como forma de exercer o poder sobre a vida através de um conjunto de práticas instrumentalizadas que buscam conhecer, organizar e controlar a vida, através de duas formas, o poder disciplinar e a biopolítica, sobressaindo-se, desta última, a governamentalidade.

A disciplina não flui a partir de um ponto central, como no poder soberano. Tomando a vida coletiva como uma rede capilar, o poder disciplinar circula através dela. Ele não é repressivo, mas produtivo. Para tanto, o poder disciplinar vale-se da utilização de algumas técnicas capazes de contribuir para a efetivação da docilização do corpo. Uma delas, bastante comum ao espaço escolar na educação básica, é a distribuição dos alunos em filas dentro da sala de aula. Esse procedimento disciplinar permite observar e vigiar o indivíduo no espaço físico onde ele se localiza.

É nesse controle do espaço e também do tempo que observamos as formas de funcionamento o poder disciplinar. Nessa condição, o corpo, submetido às técnicas de vigilância e controle, foi gradativamente tornando-se dócil e útil. Essa rede, chamada por Foucault (2000) de micropoderes, interfere na autonomia do indivíduo, docilizando-o, deixando-o apto para atender as necessidades da sociedade capitalista.

É nesse controle do tempo e do espaço que funciona o poder disciplinar. Nessa condição, o corpo, submetido às técnicas de vigilância e controle, foi gradativamente tornando-se dócil e útil. Essa rede, chamada por Foucault (2000) de micropoderes, interfere na autonomia do indivíduo, docilizando-o, deixando-o apto para atender as necessidades da sociedade capitalista. Foi Foucault quem, pela primeira vez, mostrou que a escola produziu, e continua produzindo, um determinado tipo de sociedade através da disciplina. Assim, evidencia-se a articulação de uma nova relação entre o poder e os corpos, como Foucault (1998, p. 119) explica:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia-política’: que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo [...]. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.

Todo esse controle é realizado sob o olhar vigilante e hierarquizado do corpo técnico que compõe a escola. Nesse ambiente, a disciplina está presente ao limitar e padronizar o processo de desenvolvimento do aluno, num local onde, supostamente, deveria ser desenvolvida sua autonomia, senso crítico e liberdade de expressão.

Assim, o aspecto político das práticas sociais através das instituições, sendo a escola uma delas, é colocado em pauta, e, por essa via, monta a sua perspectiva de estudo sobre o poder: redes capilares que permeiam a sociedade e as instituições. Assim, a teoria foucaultiana descentra o poder do Estado, embora atribua-lhe a realização da gestão das necessidades da população, através da governamentalidade.

Por “governamentalidade”, entendo o conjunto construído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência que em todo o Ocidente não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência deste tipo de saber, que se pode chamar de “governo”, sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, acho que se deveria entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, tornado nos séculos XV e XVI Estado administrativo, encontrou-se, pouco a pouco, “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 296-297).

Portanto, a escola pode ser compreendida como um local de articulação dos poderes e saberes na constituição do sujeito, pois enquanto objeto de conhecimento, o homem é resultado da configuração epistemológica do saber pedagógico e um efeito do biopoder.

E, é nesse percurso prático das relações de poder-saber, sugerido nessa relação multilateral, que se realizam os micropoderes, pois toda prática discursiva dos enunciados pedagógicos se articula com outros acontecimentos, como veremos a seguir.

O DISCURSO SOBRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR NA ESCOLA: REDES DE SENTIDO E RELAÇÕES DE PODER-SABER

Por séculos a fio a escola é a mesma e os conteúdos são os mesmos, entretanto, as diferentes formas de governo dos alunos mudam de acordo com a história. A escola evidencia as relações de poder existentes entre homens e mulheres na sociedade, reproduzindo, cotidianamente, as estruturas sociais, reforçando e legitimando os valores, preconceitos e privilégios do sexo masculino sobre o feminino, contribuindo para a formação das subjetividades dos homens e das mulheres com funções bem definidas.

Dessa forma, a escola atua como uma instituição disciplinadora no plano individual (sujeito) e através da governamentalidade o plano coletivo (ordem social) é regulamentado por meio dos dispositivos de segurança. Com o combate da violência doméstica e familiar contra o sujeito mulher, há a necessidade da articulação das tecnologias de poder. São desenvolvidas estratégias de biopoder através das políticas públicas das mais diversas ordens, que visam minimizar a violência doméstica e familiar contra o sujeito mulher.

Isto posto, passamos à análise dos dois enunciados discursivos objeto de análise neste artigo. O primeiro é o discurso da Lei estadual nº 16.044, de 28 de junho de 2016, que instituiu a semana Maria da Penha na rede estadual de ensino do Ceará e, o segundo, a Lei municipal nº 13.566 de 15 de janeiro de 2018, sancionada pelo município de João Pessoa (PB). Entre outros, os dois enunciados discursivizam principalmente com o enunciado jurídico do artigo 8º, incisos VIII e IX, da Lei Maria da Penha que dispõe sobre programas educacionais nos currículos escolares de todos os níveis de ensino para tratar da violência doméstica e familiar contra o sujeito mulher e com o enunciado do artigo 5º que define a violência doméstica e familiar contra a mulher como qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial (BRASIL, 2006).

O discurso jurídico da Lei estadual nº 16.044, de 28 de junho de 2016 institui a semana Maria da Penha na rede estadual de ensino no estado do Ceará. A publicação da referida Lei ocorreu no ano em que a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06) completou 10 anos de existência.

Com a publicação da Lei estadual nº 16.044/16, anualmente, na semana do dia 7 de agosto, data em que a Lei Maria da Penha foi sancionada, a escola pública estadual deve discutir com a comunidade escolar a problemática da violência doméstica e familiar contra a mulher. A necessidade da realização dessa discussão mostra que esse assunto deve ser ventilado à luz da instituição escolar fazendo com que o aluno construa os sentidos daí advindos. A partir disso,

promove-se modos de subjetivação do sujeito aluno, além de docilizar o corpo para viver em sociedade pela construção de um efeito de sentido de que esse sujeito, ao ser alvo das tecnologias de poder da instituição escolar, possivelmente não se tornará um adulto que cometa violência contra o sujeito mulher.

Genericamente, os incisos do artigo 1º da Lei nº 16.044/16 falam em instruir e conscientizar a comunidade escolar e estimular reflexões sobre a Lei Maria da Penha (CEARÁ, 2016). Dessa forma, todos os sujeitos envolvidos no processo educativo da escola, sejam docentes, discentes, pais ou responsáveis, foco dos mecanismos de poder tanto em relação à disciplina quanto a governamentalidade que regula a população escolar.

Observando a veiculação e a circulação da cultura machista na sociedade, realizamos a leitura discursiva do enunciado do artigo 1º, inciso II, da Lei nº 16.044/16, que busca “estimular reflexões sobre estratégias de prevenção e combate ao machismo e sobre os tipos de violência contra a mulher” (CEARÁ, 2016). Esse enunciado sugere que a escola, por meio dessa estratégia de governamentalidade, faça diminuir essa questão social. Dessa forma, nota-se a escola como uma instituição de controle do corpo e das práticas subjetivadoras dos sujeitos nela envolvidos.

No mesmo enunciado observamos ainda a presença do interdiscurso que retoma o artigo 7º, da nº Lei 11.340/06, que trata dos tipos de violência sofridas pelo sujeito mulher: moral, psicológica, física, sexual e patrimonial (BRASIL, 2006; CEARÁ, 2016). Através do regime da governamentalidade que se estabelece na materialidade em foco, constrói-se o efeito de sentido de normalização do sujeito aluno no espaço escolar e social através da vontade de verdade do que realmente vem a ser a violência contra o sujeito mulher.

O parágrafo único da Lei nº 16.044/16 esclarece que a semana Maria da Penha na escola poderá ser realizada “em parceria com voluntários, universidades, sociedade civil e a comunidade escolar” (CEARÁ, 2016), essa articulação entre os sujeitos sociais promove uma descentralização do poder de um único centro, os micropoderes (FOUCAULT, 2000). O envolvimento de todos esses agentes assegura a maior eficácia deste dispositivo de segurança, pois pulverizado no seio social, age sobre a vida da população, determinando comportamentos adequados ou não.

Note-se que, entre a ordem do individual e a do social, a Lei nº 16.044/16 funciona como dispositivo de governamentalidade, criando as condições necessárias para que a discussão da violência contra a mulher no seio escolar revele o senso crítico do aluno. A partir da emergência desse enunciado no espaço escolar, há a promoção de modos de subjetivação do

sujeito aluno que o faz refletir sobre a conduta do sujeito que é agredido e do sujeito agressor, possibilitando a construção de efeitos de sentido.

Na mesma temática, a Lei municipal nº 13.566 de 15 de janeiro de 2018, sancionada no município de João Pessoa (PB), é outro enunciado que também corrobora a necessidade da discussão da violência contra a mulher no ambiente escolar.

O discurso produzido no enunciado da Lei nº 13.566/18, assim como a Lei nº 16.044/16, propõe o ensino das noções básicas da Lei Maria da Penha nas escolas públicas. Ambas têm sua veiculação fomentada pelo saber pedagógico, mas apesar desta regularidade, distingue-se da lei cearense, pois sua aplicação alcança o sujeito aluno a partir do ensino fundamental.

Trata-se de uma lei municipal e remonta interdiscursivamente o discurso jurídico da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 211, parágrafo 2º, dispõe “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988) além da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 8º, que dispõe sobre o início do ensino fundamental a partir dos seis anos de idade.

Percebemos a ingerência do biopoder através dos mecanismos de governamentalidade a regulamentar o sujeito aluno desde a tenra idade. Esse mecanismo estende-se aos adolescentes, produzindo, por meio do enunciado jurídico, práticas de subjetivação desses sujeitos escolares, instruindo-os a desconstruir uma sociedade moldada pelo machismo. Observamos a construção do sentido ligada a uma preocupação com os papéis sociais a serem desempenhados por homens e mulheres. Dessa forma, o meio mais eficaz para conseguir a mudança comportamental desejada é através da educação, seja na escola ou no recinto doméstico.

Outra regularidade da Lei nº 13.566/18 é que além de imiscuir-se na escola, ela busca alcançar os familiares deste aluno e a comunidade que o cerca, em seus objetivos e finalidades a Lei dispõe como tal: “II – Impulsionar a reflexão crítica, entre estudantes, professoras(es), comunidade escolar e família sobre o combate a violência contra a mulher.” (JOÃO PESSOA, 2018).

Destacamos o enunciado “professoras(es)” produzindo um efeito de sentido de oposição ao sistema gramatical de gênero da língua portuguesa que prescreve que quando existem substantivos de gêneros distintos, o gênero masculino deve ser aplicado para também designar o gênero feminino. Esse modelo constitui, na realidade, um reforço à sociedade patriarcal na qual o homem se torna a medida do humano, invisibilizando as mulheres na linguagem e hierarquizando as relações de gênero. Assim, como ruptura desse paradigma da linguagem no que concerne a estrutura gramatical, a Lei nº 13.566/18 destaca o enunciado “professoras(es)”

para se referir ao contingente de profissionais que irão discutir com os alunos em sala de aula. Observamos, portanto que o sentido não está apenas na forma da língua, mas em sua relação com a história, com a formação discursiva na qual está inserida.

A necessidade de registro nos órgãos competentes de casos de agressão, bem como a adoção de medidas protetivas previstas na Lei Maria da Penha é outra regularidade dentro dos objetivos e finalidades: “III – Abordar a necessidade do registro, nos órgãos competentes, das denúncias dos casos de violência contra a mulher, bem como da adoção de medidas protetivas previstas na Lei Federal 11.340/2006” (JOÃO PESSOA, 2018).

Através do enunciado, busca-se a docilização do sujeito aluno para as ações de denunciar os casos de violência doméstica e familiar contra a mulher. O objetivo legal é evitar a violência, mas caso ela ocorra deve-se denunciar o sujeito agressor, o que corrobora a tese foucaultiana de disciplinamento dos sujeitos através da instituição escolar. Quer-se evitar que o aluno se torne um agressor e, caso ele presencie um caso, denuncie o culpado.

Essa construção resgata a historicidade e a memória discursiva dos acontecimentos de violência contra o sujeito mulher, levando o aluno à reflexão em torno do contexto histórico e social em que ele está inserido. O que torna essa estratégia de governamentalidade bastante eficaz para a regulamentação da população, já que se passa a governar a vida do sujeito aluno a partir dos seis anos de idade, moldando-o para que assuma determinado comportamento ante casos de violência contra a mulher.

É preciso não descuidar do controle da população, ele precisa ser preventivo para que seus efeitos se protraiam ao longo dos anos. Esse controle é legitimado pelo atravessamento dos saberes jurídico e pedagógico para prevenir comportamentos desviados considerando a conduta social. Para tanto, “as(os) professoras(es)” (JOÃO PESSOA, 2018) [sic] devem traçar estratégias para que a temática da violência doméstica e familiar contra a mulher seja inserida no dia a dia das escolas, seja nas aulas ou nas atividades extracurriculares.

Dessa forma, na análise dos enunciados observamos o exercício dos saberes pedagógico e jurídico. Essa tecnologia biopolítica é deveras importante para o disciplinamento dos sujeitos desde a idade escolar. Pela pluralidade de sentidos que envolve – como observamos nas análises – ajuda a despertar a visão crítica dos alunos e sensibilizá-los para combater a violência contra a mulher, favorecendo a gestão da vida da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir nas escolas públicas estaduais e municipais sobre a violência doméstica e familiar praticada contra o sujeito mulher o professor, com base na sua experiência, deve pensar nas implicações políticas e sociais da educação atual e para planejar seu trabalho em sala de aula. Em nossa análise dos enunciados do discurso jurídico, materializados nas leis nº 16.044/16 e 13.566/18 percebemos um movimento que envolve tanto estratégias de gerenciamento da população quanto estratégias de disciplinamento dos corpos — um jogo no qual todos estamos envolvidos. Se por um lado as estratégias biopolíticas de governamento da população se dão no intuito de conhecer e governar os sujeitos, por outro lado elas obedecem ao interesse do Estado, na manutenção e na intensificação da vida da população.

Assim, ao mesmo tempo em que somos disciplinados, não apenas pela instituição escolar, mas por uma gama de discursos que nos constituem, diversas são as políticas e estratégias que enredam na produção de modos de subjetivação dos sujeitos sociais. O gesto de disciplinamento dos sujeitos através da criação de uma semana dedicada ao esclarecimento da violência doméstica e familiar nas escolas públicas estaduais e municipais no Ceará e em João Pessoa (PB) são estratégias que pulverizam a ação de governar e constroem o efeito de sentido de que justamente para evitar esses futuros agressores e vítimas em potencial devem ser docilizados pela instituição escolar desde já.

Assim, observamos que as estratégias de governamentalidade e o exercício do poder disciplinar no que diz respeito às questões sociais que envolvem o sujeito mulher também estão na base da instituição escolar por meio de uma prática discursiva que legitima o corpo social e estabelece padrões, formas de vida e de bem-estar da população, o que nos faz compreender os enunciados analisados como tecnologias de governo de vida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, 08 de agosto de 2006.
- CEARÁ. Lei nº 16.044, de 28 de junho de 2016. Institui a Semana Maria da Penha na Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, 30 de junho de 2016.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Microfísica do Poder.** 15 ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Do Governo dos Vivos.** São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

_____. **A arqueologia do saber.** 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c.

_____. (1978) Diálogo sobre o Poder. In: MOTTA, Manuel Barros da. (Org.) **Estratégia, poder-saber.** 3 ed. Coleção Ditos & Escritos, v. 4, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, pp. 247-260.

JOÃO PESSOA. Lei nº 13.566, de 15 de janeiro de 2018. Dispõe sobre a propositura do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha nas escolas do município de João Pessoa. **Semanário Oficial**, 14 a 20 de janeiro de 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6 ed., Campinas: Pontes editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. 7 ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

REDE SURDOS-CE: SINALÁRIO ESCOLAR E ACADÊMICO”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE CUCA DOS CURSOS DE LIBRAS DO PROJETO INTEGRAÇÃO-SME EM FORTALEZA-CE

Paulo Vitor Vilela Paiva
Professor/Libras -Fortaleza-CE; bolsista voluntário-UFC
paulovitorvilela@gmail.com

Emanuel Bruno Carioca Silva
Tradutor Intérprete de Libras-Português/IFCE; bolsista voluntário-UFC
bruno.carioca@ifce.edu.br

Margarida Maria Pimentel de Souza
Professora/UFC
mmps@delles.ufc.br

RESUMO

Este artigo traz um relato de experiência vivenciado no ensino de Libras como segunda língua nos cursos básicos de Libras do Projeto Integração/Rede Cuca/Secretaria Municipal de Educação da cidade Fortaleza-CE. Trata-se do uso de um suporte didático constituído por um glossário online, fruto de um projeto de extensão da UFC, intitulado Rede Surdos-CE: Sinalário Escolar e Acadêmico. Visamos apresentar as atividades que foram embasadas no Blog “Rede Surdos-CE” e a metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Para isso, foram desenvolvidas duas atividades, uma de orientação e apresentação do site, que foi realizada nos laboratórios de informática da instituição, e outra de produção em Libras com temas específicos, que foram apresentadas em sala. O trabalho foi realizado no Cuca Jangurussu, que fica localizado em um bairro periférico de Fortaleza. No primeiro semestre de 2018 as atividades foram realizadas com 12 alunos – com média de 14 anos de idade, já no segundo semestre de 2018 as atividades foram realizadas com 15 alunos – com média de 15 anos de idade – ambas as atividades tinham como objetivo oferecer uma nova ferramenta de pesquisa aos aprendizes, trabalhando a cooperação em sala de aula, avaliando também o domínio dos alunos em relação as novas tecnologias. Acreditamos que os resultados dessa experiência foram exitosos, as atividades com o Sinalário Rede Surdos-CE estimularam o interesse e a cooperação entre os alunos, promovendo o debate e esclarecimentos em relação aos sinais regionais. Cabe ressaltar que a Rede Cuca dispõe de uma excelente infra-estrutura, o que facilitou o acesso do professor e dos alunos aos recursos tecnológicos, nota-se também que a grande maioria dos alunos domina a pesquisa pela internet e possuem conhecimentos básicos em informática.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Sinalário. Libras. Aprendizagem Cooperativa.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Língua de Sinais Brasileira (Libras) é a língua reconhecida como meio de comunicação e expressão das comunidades de surdos do Brasil. Com a regulamentação da Lei, a partir do Decreto nº 5.626/2005 e pelos avanços das lutas e conquistas da comunidade surda, hoje temos o reconhecimento da Libras

como uma língua legítima. Desse modo, o ensino de Libras ganhou notoriedade, abrindo espaço para diversos cursos e formações nessa área.

Contudo, o ensino de Libras como segunda língua precisa romper com o modelo “conservador/tradicional”. O professor precisa ter coragem de ir além dos modelos prontos, precisa propor novas metodologias e planejamentos, explorando novos recursos e ferramentas, mediando o cotidiano dos aprendizes com a prática pedagógica, construindo e reconstruindo o conhecimento multifacetado.

A prática docente exige que os professores estejam preparados para as ressignificações do sistema educacional. Nesse contexto, o sucesso dos processos educacionais também precisa estar pautado na aprendizagem cooperativa. Conforme Gesser (2012, p. 125):

A aprendizagem cooperativa pressupõe um ambiente em sala de aula (e/ou currículo) que prime pelo trabalho de grupo, como “times” que colaboram uns com os outros. Nessa perspectiva, acredita-se que a aprendizagem é bem-sucedida (...) por reduzir o ambiente de competitividade, por aumentar a interação e participação dos alunos. Nesse sentido, pode ser considerado um ambiente não ameaçador para os aprendizes. As técnicas e atividades desenvolvidas sempre no sentido de dar oportunidade de os alunos trabalharem em grupo, ajudando uns aos outros, inclusive explorando o processo coletivo e não individualizado.

Nesse sentido, dominar as novas tecnologias é um grande desafio, porém não basta dominá-las, é preciso adequá-las às metodologias de ensino, contextualizando-as ao cotidiano dos discentes. Cabe ressaltar que, somente o uso dos recursos tecnológicos não garante uma aprendizagem eficaz. Para que possamos ter sucesso no processo de ensino e de aprendizagem pautado nas novas tecnologias, o papel do professor mediador tem fundamental importância. Nessa perspectiva, vale ressaltar uma experiência vivenciada no segundo semestre de 2017, nas atividades de Estágio Curricular Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Neste, a professora/orientadora apresentou aos discentes o Projeto Rede Surdos – Sinalário Escolar e Acadêmico, com o objetivo de propor um espaço colaborativo de difusão do conhecimento, que pudesse ser utilizado em sala de aula com recursos das novas tecnologias. Posteriormente, no semestre 2018.1, a mesma professora selecionou profissionais para compor o quadro de tutores do Instituto UFC Virtual, quando possibilitou a oportunidade de se conhecer melhor e do grupo se apropriar mais sobre o Projeto Sinalário, o Rede Surdos-CE. Assim, teve-se acesso ao suporte didático, objeto deste texto.

Por outro lado, de acordo com a matéria de um jornal de grande circulação (O Povo – 2017), no bairro Jangurussu foi onde mais se concentrou o número absoluto de homicídios em Fortaleza no ano de 2017. Ainda de acordo com dados apresentados pelo *site* O Povo (2017), o levantamento do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) mais recente (2012), o Jangurussu abriga população de 50.479 pessoas. Dessas, 5.511 (10,92%) vivem na extrema pobreza. O bairro aparece em quinto no ranking da pobreza realizado pelo órgão. Segundo dados do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA) apresentados pelo site de notícias G1 Ceará – Globo.com (2018), o bairro Jangurussu é um dos mais violentos em relação a mortes de adolescentes. Assim, pelas informações de jornais das cidades e de dados fornecidos pela prefeitura municipal de Fortaleza, se teve conhecimento das condições de vulnerabilidade da população, em especial dos jovens do referido bairro.

Em tempos difíceis, a educação aliada de uma mobilização política e social é a maior esperança de um povo. Nesse sentido, os Cucas Barra, Mondubim e Jangurussu visam trazer à periferia de Fortaleza possibilidades e alternativas de fruição cultural, educação, esporte e lazer (CANAL JUVENTUDE, 2018). Trata-se de um programa social de sobre o qual se apresenta logo adiante.

Nesse contexto, visando promover mais possibilidade de recursos acessíveis aos discentes e aproveitando as condições de infraestrutura do Cuca Jangurussu, é que se o Projeto Rede Surdos-CE passou a fazer parte das práticas pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem de Libras no Projeto Integração do Cuca Jangurussu, com atividades desenvolvidas nas turmas do primeiro e segundo semestre de 2018.

Com isso, o objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência, cuja relevância das atividades contou com o Projeto Rede Surdos-CE, o qual possibilitou as pesquisas, a aplicabilidade da Libras em contextos e a curiosidade dos discentes à busca de aprofundamento em tal língua. Desse modo, se verificou que as atividades de interação e cooperação contribuíram na vida de todos os envolvidos: o professor e os discentes das turmas de Libras do Projeto Integração do Cuca do Jangurussu.

Esse artigo, assim segue apresenta o encontro de três Projetos que buscam promover acessibilidade a minorias: o Rede Surdos-CE, a Rede Cuca e o Projeto Integração, sobre os quais os tópicos que seguem vem destacar.

O PROJETO REDE SURDOS-CE: SINALÁRIO ESCOLAR E ACADÊMICO

O projeto surgiu através da junção de duas propostas: uma página virtual com sinais utilizados em sala de aula por professor da educação básica; e um glossário de sinais utilizados na disciplina de Libras das licenciaturas, por professores da UFC. Segundo informações coletadas no blog do projeto (REDE SURDOS, 2018), “o professor da rede básica do ensino público do Ceará, atualmente trabalha no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Prof. Gilmar Maia de Souza, o qual, no ano 2000, abriu o site Rede Surdos-CE com a ideia de um dicionário online”.

A outra iniciativa se desenvolveu na UFC, em 2010, por parte de uma professora da disciplina Libras, do Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos, junto com três bolsistas do Projeto de Iniciação à Docência – PID, que auxiliavam nas turmas da disciplina Libras presencial e posteriormente na semipresencial do Instituto UFC Virtual. As dificuldades para encontrar material para estudo são inúmeras, além do mais, muito do que se encontra são sinais de outras regiões, regionalismos.

Segundo Pimentel-Souza (2018, sp):

Para o desenvolvimento da disciplina e solicitação dos discentes das turmas levou o grupo à organização do registro de sinais, iniciando com os bairros de Fortaleza, cursos e ambientes da UFC, municípios cearenses. O trabalho compartilhado passou a contar com parceiros além-muros institucionais, contando com as contribuições de pessoas já elencadas anteriormente e da comunidade surda. Além dessas coletas, contamos com pesquisas em dicionários já reconhecidos, como os de Capovilla e Raphael, 2004, o dicionário em mídia versão disposto em CD- ROM, por Brasil (2007) e por meio da internet. A coordenação dos trabalhos fica dividida entre os dois professores, na qual a professora de Libras da UFC orienta os bolsistas e demais membros do projeto, quanto ao passo a passo, desde as pesquisas à divulgação dos sinais, e o professor da escola estadual supervisiona os trabalhos, bem como mantém a organização e a estrutura do blog do Sinalário no endereço virtual: <<redesurdosce.wordpress.com>>; Ambos propiciam oficinas e minicursos sobre edição de vídeo, Escrita de Sinais (Sign Writing), manuseio de ambiente virtual, bem como palestras sobre a Educação de Surdos, Políticas Linguísticas e sobre a Língua de Sinais – LS e metodologias de ensino.

O trabalho colaborativo do Projeto Rede Surdos-CE, desse modo, já inspirou o desenvolvimento das aulas de Libras na Rede Cuca, sobre a qual o próximo tópico vem apresentando.

A REDE CUCA

A Rede Cuca é uma rede de proteção social e oportunidades, formada por três Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (Cucas), mantidos pela Prefeitura de Fortaleza, por meio da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude.

Geridos pelo Instituto Cuca, os Cucas Barra, Mondubim e Jangurussu atendem, prioritariamente, jovens de 15 a 29 anos, oferecendo cursos, práticas esportivas, difusão cultural, formações e produções na área de comunicação e atividades que fortalecem o protagonismo juvenil e realizam a promoção e garantia de direitos humanos. Além disso, a Rede Cuca também visa trazer para a periferia de Fortaleza possibilidades e alternativas de fruição cultural por meio da realização de eventos estratégicos, festivais, mostras, exposições e programação permanente de shows, espetáculos e cinema (CANAL JUVENTUDE, 2018).

Entre suas diversas atividades artístico-culturais, a Rede Cuca oferta Cursos de Libras nos Cucas do Jangurussu e do Mondubim, os cursos básicos tem duração média de 60 horas/aula, tendo como objetivo apresentar as noções básicas da Língua Brasileira de Sinais e trazer para debate questões sobre a Cultura Surda e Identidade Surda. Segundo Gesser, (2012, p. 129):

Motivar os alunos a entenderem ‘O que é a Surdez?’, ‘O que é a Libras?’, ‘A quem essa língua importa e porque que importa?’, ‘O que ela tem a ver com as pessoas da nossa sociedade?’ prepara os aprendizes para a inserção e conscientização de um repertório de conhecimentos possivelmente alheios a sua realizada, tornando-os mais bem preparados para transitar em práticas culturais em grupos humanos diversos.

Nessa perspectiva, para além do aprendizado da Libras, propriamente dita, as aulas com a mediação do professor possibilitam os conhecimentos a respeito do modo de ser visualmente cultural próprio dos sujeitos surdos e de nuances de tal língua e cultura.

Assim, passamos às informações referentes ao Projeto Integração.

O PROJETO INTEGRAÇÃO

O Projeto teve início em 2015, surgiu por meio de uma iniciativa da Secretaria Municipal da Educação (SME) e da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude. O público alvo do projeto são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Em 2015 o projeto teve adesão de 300 jovens, já em 2018 cerca de 1.500 alunos de 22 escolas municipais são atendidos pelo projeto. No contraturno escolar, os

jovens são levados por transporte escolar até uma das instituições parceiras, onde participam, durante cinco dias da semana, de práticas esportivas, cursos, atividades culturais e aulas de reforço de disciplinas.

A Rede Cuca é uma das principais parceiras do Projeto Integração, mais de 15 atividades são desenvolvidas com os aprendizes da Rede Municipal de Ensino nas unidades do Mondubim, Jangurussu e Barra do Ceará (CANAL JUVENTUDE, 2018).

No ano de 2018, pela primeira vez, o Projeto Integração, no Cuca do Jangurussu, ofertou os cursos de Libras e os discentes tiveram a oportunidade de participar de aulas e vivências com o aprendizado dessa língua visuoespacial. Assim, a primeira turma contou com 20 estudantes no primeiro semestre de 2018 e a segunda turma teve início no segundo semestre, contando com 15 estudantes matriculados.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

ATIVIDADE 01

TÍTULO DA ATIVIDADE: “Apresentando o blog: Rede Surdos-CE”

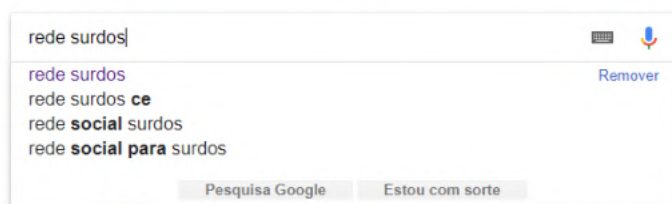
TEMPO: 1 hora/aula.

OBJETIVO: a) Verificar se os alunos apresentam dificuldades em acessar a internet. b) Apresentar aos alunos o Blog Rede Surdos-CE, explicando a funcionalidade e aplicabilidade. b) Explorar os conteúdos do Blog, valorizando a importância dos vídeos. [...] Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse a tona conceitos, opiniões e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor. (Simões, Zava, Silva e Kelman - 2011, p.3609). c) Atividade de pesquisa guiada, explorando os temas do Blog.

MATERIAIS: Computadores (Laboratório de Informática), Internet, Projetor, Quadro branco e Pincel.

PROCEDIMENTOS:

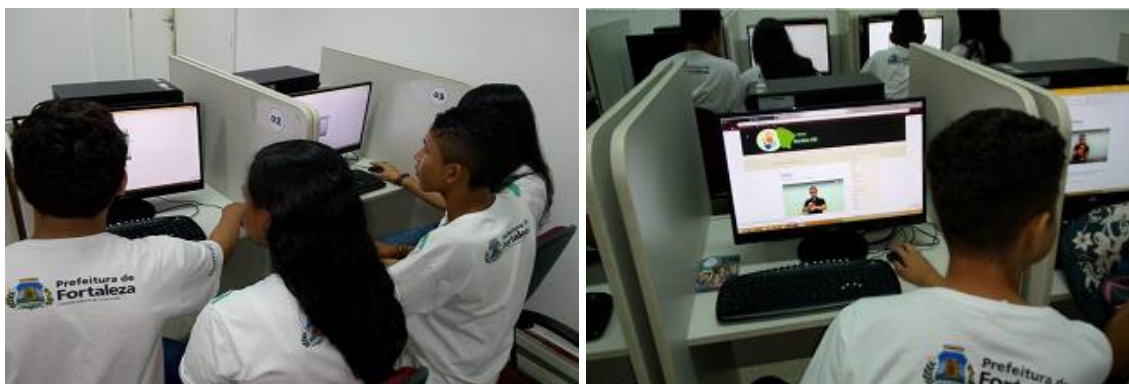
1º momento: atividade em dupla – Buscando o site (Google)



Fonte: Google, 2018.

2º momento: Explicação do Professor – Breve Histórico. Mostrar que também é possível pesquisar através do celular.

3º momento: Atividade em dupla - Pesquisa guiada – Temas: Ciências Humanas e Ciências da Natureza.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.



Fonte: Blog Rede Surdos-CE, 2018.

/

4º momento: Depoimentos dos alunos, feedback, esclarecimento de dúvidas e explicação sobre a atividade 02.

ATIVIDADE 02

TÍTULO DA ATIVIDADE: “Produção em Libras com base no Sinalário Rede Surdos-CE”

TEMPO: 3 horas/aula.

OBJETIVO: a) Explorar os temas em Libras: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Ciências humanas. b) Orientar os alunos a criarem coletivamente uma produção em Libras baseada na pesquisa do Blog Rede Surdos. c) Motivar a pesquisa e a cooperação. d) Estimular a Produção em Libras.

MATERIAIS: Computador, Data-show, Internet, Impressões, Quadro Branco, Pincel.

PROCEDIMENTOS:

1º momento: Sorteio dos temas.



Fonte: Blog Rede Surdos-CE, 2018.

2º momento: Explicação da atividade – Os alunos estarão livres para criar uma produção de no mínimo 4 minutos. Todos da equipe precisam participar da apresentação.

3º momento: Disponibilizar uma aula para que os alunos possam fazer a pesquisa e elaborar as apresentações. Estimular a criatividade dos alunos.

4º momento: Apresentações.

RELATO:

Turma Integração 01 - Primeiro semestre de 2018:

As duas atividades foram realizadas em 4 horas/aula (duas semanas), poucos alunos apresentaram dificuldades em acessar os computadores. As duplas foram formadas para que os alunos que tinham mais segurança pudessem acompanhar os colegas com dificuldades. Notamos que alguns alunos entraram em redes sociais sem a autorização do professor, mas quando as duplas foram definidas, todos assumiram a responsabilidade em aprender a acessar o Blog Rede Surdos-CE.

Os alunos ficaram surpresos com a ferramenta de pesquisa, foram clicando em todos os sinais antes das orientações do professor. A atividade com os temas direcionados foi sem dúvidas a mais desafiadora, a maioria dos alunos estava no curso a pouco mais de um mês. As apresentações foram muito boas, apenas uma equipe não se empenhou e improvisou a apresentação, porém todos apresentaram. Notamos que os alunos complementaram suas apresentações com outros sinais disponíveis no site, sem fugir do tema da apresentação.

Eles apresentaram as cores em Libras, desenharam e pintaram em cartolinas e explicaram o desenho usando outros sinais. Também tivemos uma apresentação teatral com o tema animais e um Telejornal em Libras improvisado. Foi muito interessante ver a criatividade e o esforço da turma.

Turma Integração 02 - Segundo semestre de 2018:

A turma do segundo semestre demonstrou muito interesse e dedicação. A interação dos alunos fez toda a diferença, os feedbacks foram produtivos. Quando foi dito que o site Rede Surdos é colaborativo, muitos demonstraram interesse em ajudar o projeto futuramente, quando adquirirem fluência.

As apresentações merecem destaque. Duas equipes apresentaram um teatro em Libras e a terceira equipe simulou uma entrevista.

A primeira equipe simulou uma sala de aula, dividiram os personagens, as falas, a apresentação foi toda em língua de sinais. A segunda equipe simulou uma excursão turística, apresentaram alimentos, e algumas cidades e capitais, a apresentação também foi toda em Libras. A terceira equipe convidou um surdo, morador do Jangurussu e frequentador do Cuca, e apresentaram uma entrevista com ele. Foi interessante ver os aprendizes utilizando os conteúdos estudados anteriormente durante as apresentações, relacionando com os conteúdos que pesquisaram no site.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (PRELIMINARES)

Considera-se importante a implementação das novas tecnologias aliadas aos recursos metodológicos para os alunos do Projeto Integração. Acreditamos que a participação nessas atividades se mostra de forma efetiva na mudança para uma consciência positiva dos participantes, que em sua maioria ainda são leigos sobre a Libras, a Cultura e a Comunidade Surda.

Evidenciou-se que alguns alunos questionaram sobre sinais que tinham encontrado anteriormente na internet, em sites e aplicativos, o que demonstra que as atividades abriram espaço para a discussão sobre a variação regional na Libras, esclarecendo dúvidas e ampliando o conhecimento dos aprendizes.

Outro ponto positivo que se constatou é que através dessas atividades o docente pode desenvolver a metodologia da aprendizagem cooperativa que consiste em....

Antes de concluir, é importante ressaltar que este trabalho se configura como um estudo preliminar de uma iniciação científica e que tem muitos passos a trilhar, nos diversos espaços educacionais, bem como a continuidade do encontro dos três projetos aludidos nesse texto.

Destarte, acredita-se que as atividades elaboradas com uso do blog do Projeto Rede Surdos-CE estão sendo um suporte eficaz aos discentes e professor nas pesquisas e práticas da Libras nos diversos contextos, bem como movimentando o Projeto Integração, ao fazer uso do laboratório e de importantes ferramentas metodológicas para o ensino, aprendizagem e aplicabilidade da Libras.

REFERÊNCIAS

BOM JARDIM E JANGURUSSU SÃO OS BAIRROS DE FORTALEZA ONDE MAIS JOVENS SÃO ASSASSINADOS. G1-CE/GLOBO.COM. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/bom-jardim-e-jangurussu-sao-os-bairros-de-fortaleza-onde-mais-jovens-sao-assassinados.ghtml>> Acesso em: 16/10/2018.

BRASIL. **Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira.** São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vita, FENEIS, Brasil Telecom, 2001.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2012.

JANGURUSSU É O BAIRRO ONDE MAIS SE MORRE EM FORTALEZA.O POVO.

Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/10/jangurussu-e-o-bairro-onde-mais-se-morre-em-fortaleza.html> Acesso em: 16/10/2018.

JUVENTUDE FORTALEZA. Disponível em: <<https://juventude.fortaleza.ce.gov.br/rede-cuca>> Acesso em: 01/10/2018.

PIMENTEL-SOUZA, Margarida M.; LUSTOSA, Francisca Geny; FARIA-NASCIMENTO, Sandra P. Rede Surdos-Ce: Sinalário escolar e acadêmico”: Um suporte didático a ambientes educacionais com surdos. I **Congresso Internacional de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia da Língua de Sinais**, 2018. (no prelo)

REDE SURDOS-CE. Disponível em:< <https://redesurdosce.wordpress.com/>> Acesso em: 21/09/2018.

SPADINI, Guilherme. **Alteridade**: a difícil arte de reconhecer o diferente. 2014 – Publicado Site Geledés. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/alteridade-dificil-arte-de-reconhecer-o-diferente/#ixzz3MdrjhCVit>> Acesso em: 07/07/2018.

A CONTRIBUIÇÃO DO LEDOR NA INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NO ENSINO SUPERIOR

Delane Leite Suassuna Diniz
delane_suassuna@hotmail.com

Zenaide Mesquita de Holanda
zenaide_holanda@hotmail.com

Auri Marconi Diniz
aurimarconidiniz@gmail.com

RESUMO

O presente artigo trata de um estudo a partir de um curso de Ledor com relato de experiências com objetivo de realizar a uma análise sobre a importância da contribuição do ledor na inclusão do deficiente visual no Ensino Superior. Tendo como base teórica, BRASIL (2004), BRASIL (2006), entre outros. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Com relação ao processo de realização deste trabalho, no primeiro momento, foi realizada a experiência vivenciada no curso de ledor, na vivência dos alunos com Deficiente Visual (DV), da própria instituição, no segundo momento, foi realizada uma entrevista oral com um DV o qual nunca frequentou uma instituição de ensino. Como resultado por meio do curso de ledor e da entrevista foi constatado a importância do Ledor na contribuição para o DV no processo de inclusão no Ensino Superior. É inevitável imergir nessa discussão emblemática de como lidar com o “diferente”, propor iniciativas pedagógicas inovadoras que propiciem uma educação para todos sem distinção. Faz-se necessário acreditar na diversidade como uma aceitação ao desenvolvimento do indivíduo com uma prática diferenciada, pautada por competências para inserir os alunos com deficiência visual no ensino regular, contribuindo para este permaneça e conclua todas as etapas do ensino sem maiores entraves. Nessa perspectiva precisamos compreender a diversidade humana como força motriz, a um desafio que se apresenta nas relações interpessoais de inclusão social e educacional, contribuindo para uma prática menos segregacionista e preconceituosa.

Palavras-chave: Sujeitos. Deficiência Visual. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação Especial, como sendo uma modalidade da educação escolar, definida nas Diretrizes da Educação Nacional assegura ao aluno o direito ao ingresso, acesso e permanência em todas as etapas e níveis e etapas de ensino dos alunos com necessidades especiais educacionais - NEE. No Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, que em seu artigo 1º declara como seu propósito fundamental: promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os

direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Consonante aos objetivos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999 em seu artigo 27 preconiza que as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

Com relação a problemática, sobre a importância do Ledor e sua contribuição na inclusão do Deficiente Visual no Ensino Superior, a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte –UERN, em conformidade com a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas – DAIN, oferece cursos de extensão na área inclusiva, a despeito deste de ledor, uma ação de formação continuada, que capacita profissionais da área educacional para atuar no atendimento especializado a pessoas com deficiência visual (DV), como colaborador junto ao deficiente na aquisição do conhecimento na academia.

Entretanto, o objetivo deste, é apreender conhecimentos no Curso de Ledor para incluir o aluno com DV no Ensino Superior, para tanto o curso tem o propósito de preparar pessoas para atuar junto aos deficientes visuais com leitura adequada conforme parâmetros, metodologias e técnicas para garantir ao DV uma compreensão da situação proposta em sua plenitude. O objetivo do ledor é garantir uma atuação correta no espaço educacional, nos órgãos públicos, institutos de reabilitação, audiotecas, estádios, teatros e eventos em geral, não esquecendo a atuação primordial em concursos diversos, oferecendo a devida atuação como ledor com segurança e credibilidade.

A metodologia do presente trabalho, trata-se e uma análise feita a partir de uma abordagem qualitativa em que no primeiro momento foi registrado a vivência e depoimentos de estudantes da graduação da própria Universidade. O segundo momento foi a entrevista oral com DV que não havia frequentado uma instituição inclusiva, em que foi feito uma pesquisa de campo e um estudo de caso.

Mediante a metodologia aplicada, compreende-se a importância do ledor na atuação do DV, visto que, ele é aquele que lê para pessoas com DV, baixa visão, Dislexia, Transtornos Globais, entre outros. Essa importância do ledor para o aluno com DV torna-se primordial e é destacada nos depoimentos dos alunos deficiente visuais estudante da própria instituição supra citada, quando este ressalta o ledor como colaborador na construção de seus conhecimentos acadêmicos.

Esse trabalho relata a experiência vivenciada, tanto para o leitor como para o deficiente visual. O trabalho da DAIN vem ganhando grandes proporções visto que, cresceu o número de alunos assistidos por esse departamento na colaboração da melhor qualidade de vida acadêmica dos deficientes graduandos. Ela atua para dar suporte logístico e humano aos portadores de deficiência que ingressam no Ensino Superior.

A DAIN está ligada à Administração Superior, conforme Resolução N° 05 de 24 de março de 2015, com um trabalho somado com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG, a Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPEG e a Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. A partir de 2004, a UERN vivencia uma trajetória de inclusão com profissionais dedicados à discussão e atividades ligadas à diversidade e à inclusão. A DAIN, oficialmente, foi criada pela Resolução n° 2/2008 do Conselho Universitário - CONSUNI, de 18 de abril de 2008, em 2010, passa a Diretoria, através da Resolução N° 31/2010-CD, posteriormente, a ser Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), através da Resolução n° 5/2015-CD e por meio da Resolução N° 04/2016-CD foi mantida sua natureza de órgão suplementar, ratificando sua denominação e aprovando seu organograma como Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN).

O trabalho desenvolvido pela DAIN consubstancia-se nas propostas gerais de ação com base nas Legislações Nacionais e Internacionais de Educação Especial - buscando promover e ampliar intercâmbio com diversas entidades, objetivando o gerenciamento, a transmissão e a fixação de técnicas e metodologias no campo do ensino da Educação Especial.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com a LEI N° 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, em seu Art. 1o É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

As barreiras são muitas, os embates que envolvem a viabilização de um projeto de inclusão vão além de todas as previsões estabelecidas durante seu planejamento. Empanca nas barreira burocráticas, na falta de recursos financeiros, apoio logístico e profissionais qualificados para atuar com as deficiências. Acredita-se que, por mais debatido que seja o assunto no nível teórico, ele precisa ser antes de tudo ser assimilado, incorporado, por todas as pessoas envolvidas nesse processo inclusivo, como princípio e enquanto postura profissional.

A construção do caminho de acesso e permanência na academia, deve ser centrado na quebra de barreiras atitudinais e procedimentais, considerando que é um passo fundamental para a construção das possibilidades de participação plena e efetiva da vida em sociedade em todas as dimensões das pessoas com deficiências.

Ainda existem crenças, mitos e concepções errôneas acerca da deficiência visual e sobre as habilidades das pessoas com essa deficiência:

Uma crença muito comum entre leigos e educadores é a de que todas as pessoas com cegueira têm uma memória extraordinária. [...] uma grande capacidade de armazenar na memória números, dados, esquemas, referências e outras informações. [...] espera-se que estas pessoas sejam excelentes ouvintes, capazes de apreender pela oralização e memorização (DOMINGUES et al., 2010, p. 27).

E não é bem assim, eles não são HDs ambulantes. Eles aprendem sim com maior facilidade através da oralidade mas essa não é a única maneira existente, hoje há vários recursos que acentuam essa facilidade. Os recursos sonoros também são usados para observação do som dos objetos no ambiente, como o olfato serve para distinguir odores diversos:

As informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações. Sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugidia e fragmentária (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15).

Dessa forma essas pessoas vão construindo seus conceitos e consolidando seus conhecimentos. Embora os paradoxos da atual sociedade capitalista ofusquem a compreensão dos fatos, é normal deparar-se com inúmeras questões que angustiam educadores comprometidos com a complexidade do fazer pedagógico que beneficie essa clientela. Segundo Freire (1996, p.52), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Ou acrescenta Perrenoud (2000, p. 179-180):

A alta formação resulta realmente de uma prática reflexiva que se deve muito mais a um projeto (pessoal ou coletivo) do que a uma expectativa explícita da instituição... a responsabilidade de sua formação continuada pelos interessados é um dos mais seguros sinais de profissionalização de um ofício.

Ajudar a formar e estabilizar uma visão clara do ofício e das competências é uma das principais funções - subestimadas - dos referenciais e competências. Eles não são portanto, instrumentos reservados aos especialistas mas, meios para os profissionais construírem uma identidade coletiva.

Educadores imergem num dilema em proporcionar um fazer pedagógico diferente para atender a diversidade inserida na academia. Os docentes ainda se sentem despreparados para atuar com alunos com necessidades especiais, por não haver cursos de formação continuada na área de inclusão com frequência, visto que, houve um aumento vultoso dessa clientela. Faz-se necessário na atualidade, diante da demanda exigida, que as políticas públicas se voltem para esse olhar com maior empenho, e preparar melhor seus educadores para esse fim.

Entretanto contesta-se parâmetros que discutem as competências necessárias para ensinar com mais responsabilidades, diferenciando o ensinar atribuindo o ensinar de acordo com as especificidades individuais que cada pessoa com deficiências requer, e assim, encontrar caminhos para perpetuar a inclusão como facilitador na qualidade de vida das pessoas com deficiências. O convívio com a diferença é uma subjetividade humana que se constrói sem medos, sem receios, sem exclusões, construídos na vivência, na igualdade de oportunidades, na aceitação ao outro, na alteridade, enfim, na valorização as diferenças.

De acordo com o do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Art. 165. O poder público promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas voltados para melhoria da qualidade de vida e trabalho das pessoas com deficiência. Em seu: §1º O desenvolvimento e a pesquisa promovidos ou incentivados pela Administração Pública darão prioridade à geração das deficiências, assim com a produção de ajudas técnicas e tecnologias de apoio.

A ideia da democratização do ensino como possibilidade de manter todas as crianças na escola, e o ideal de uma escola de qualidade para todos parecem não ser suficientes para garantir posturas coerentes de toda a comunidade educacional, para receber os alunos com deficiências. Garantir escolarização de qualidade para todos implica aceitar e valorizar a diversidade das classes sociais as condições concretas e o estilo de cada indivíduo para aprender.

Hoje as escolas buscam resgatar através da inclusão o respeito, a dignidade humana para essas pessoas tanto marginalizadas por uma limitação que a comete. Como isso possibilitamos a esse indivíduo o acesso ao recurso para o seu pleno desenvolvimento. A deficiência não deve ser tratada isoladamente como obstáculo ou impedimento que

impossibilite o seu desenvolvimento e suas potencialidades. Para Sartoretto e Bersch (2010) há necessidade de mecanismos para a inclusão:

Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetados para proporcionar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 08).

Todavia compreende-se que algumas ações estão sendo desenvolvidas para esses fins, inicia-se o atendimento em salas multifuncionais, em órgãos educacionais, entre outros, como exemplo a DAIN, que objetiva contribuir com o processo de inclusão de alunos na graduação na UERN, como também, promover curso de formação continuada para pessoas atuarem em determinadas áreas inclusivas, especialmente para o atendimento ao deficiente visual, oferecendo o curso leitor para fins e interesses educacionais e de outras, e assim suprir a necessidade em diversos concursos.

Com essa iniciativa, a universidade promove a inclusão. Colabora nas distintas áreas inclusivas através de curso de libras, para alunos surdos e curso de leitor para aluno com deficiência visual, ou baixa visão, para assim, atender um público alvo de discentes e profissionais para atuarem no mercado educacional e social, os quais a sociedade globalizada exige. Entretanto abordar a questão do educar na diversidade, sensibiliza olhares e conhecimento as diferenças, pelo fato dos seres humanos serem considerados únicos de serem diferentes na cultura, no gênero ou nas chamadas necessidades especiais que determina tal unicidade.

Precisamos entender e agir de forma positiva sobre estas dificuldades, sobre estas inquietações que fazem parte do nosso cotidiano e de muitos educadores, já dizia Piaget, que a aprendizagem é um processo intelectual, e aqui vemos cada um com sua especificidade, mas também, com seus direitos de assimilação. Portanto aceitar talvez seja o primeiro passo que diante mão não exclui o direito de aprender, precisamos avançar o entendimento como educador e aceitar o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que oportunize o educando, seja ele, com ou sem necessidades educacionais especiais, planejar estratégias de aceitação ao diferente.

Acompanhar o aluno na sua diferença é normal, desde que esse mestre tenha formação adequada para subsidiar sua prática ao ritmo do aluno, suprimindo as individualidades de cada um, assim, termos uma escola inclusiva que garanta a qualidade de ensino, reconhecendo e respeitando a diversidade.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Entretanto, o objetivo desse curso é contribuir com o processo de inclusão de alunos com deficiência visual na UERN e na sociedade civil, como estamos fazendo agora formar pessoas para atuarem como leitor nos órgãos educacionais bem concursos e vestibulares, e para comprovar esse trabalho desenvolvido pelo DAIN, fizemos uma entrevista com um deficiente visual, com o intuito de se observar se o objetivo do curso de leitor fora alcançado.

Assim sentimos a necessidade de compartilhar a experiência, embasar teórica e cientificamente, retirar conclusões e contextualizar de forma crítica construtiva. Após visitarmos e observarmos uma instituição pública e fazer as devidas conclusões desta visita quanto ao funcionamento da sala multifuncional, não estando satisfeitos suficientes, por não existir alunos com cegueira total ou deficiência visual, ficou uma lacuna e procuramos recompensar com uma visita domiciliar a um deficiente visual.

Assim o fizemos, entramos em contato com a esposa do deficiente visual marcamos e combinamos a entrevista. Passados alguns dias nos deslocamos até a zona rural na Fazenda Tuiuiú I, no município de Patu-RN, onde reside a pessoa de Rogerio Nascimento deficiente visual, o qual nos recebeu junto a sua esposa e filhos. Ficando frente a frente nos preparamos pra entrevista, para lembrar o posicionamento do leitor, sentar à frente do ouvinte por ser melhor para propagação do som, obstáculos ou desvios. Não esquecendo que o ato da leitura deve ser confortável ao leitor e ao ouvinte, pois a leitura é um dos mais fortes instrumentos utilizado no processo de formação humana.

De início nos apresentamos, e iniciamos os trabalhos com uma breve contextualização do curso de leitor, que seria uma ação desenvolvida pela Diretoria de Apoio a Inclusão-UERN. Na perspectiva de capacitar profissionais para atuar no atendimento às pessoas com deficiência visual, o curso é uma formação continuada de preparar pessoas para desenvolver leitura com o DV com forma de metodologias e técnicas adequadas para garantir o direito a inclusão.

Em seguida fizemos a primeira pergunta embasada no conteúdo estudado no referido curso. Falamos do leitor, como sendo, aquele que ler em voz alta para o outro, nesse caso para as pessoas que apresentam deficiência visual, portanto o leitor ou leitor realiza o ato da leitura. Iniciamos com a primeira pergunta oralmente e contextualizada:

Sabemos que quando enxergamos, estabelecemos uma comunicação visual com o mundo exterior, pois a visão reina sobre os sentidos, por ela o elo de ligação que

integra os outros sentidos, formas contornos, tamanhos, cores e imagens que estrutura a composição de uma paisagem ou ambiente, e oposto a isso, temos a cegueira que sendo uma alteração afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, instância, forma, posição ou movimento. Esta pode ocorrer desde o nascimento, congênita ou posteriormente, advém ou popularmente a cegueira adquirida. Então diante desses conceitos, somos conhecedores de suas capacidades e conhecimentos, mas queremos saber como você perdeu a visão? E quando foi? Como foi para você enfrentar uma nova vida de adaptação? Houve momento de depressão ou desesperador? Qual foi o seu estado emocional? Respondendo: que foi Glaucoma congênito, e que os quatro anos devido uma infecção os médicos recomendaram a retirada de todo globo ocular, devido a essa cirurgia as pessoas achavam que ele havia ficado cego naquela idade.

Comprovamos seu vasto conhecimento diante das colocações precisas ao responder com certa intelectualidade, e diante da participação dos conteúdos absorvidos no decorrer do curso, podemos afirmar a importância da leitura como uma canal de aprendizagem mesmo que seja na forma de oralidade, pois para FREIRE (1987, p. 68) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Sendo assim, compreendemos que a leitura é fundamental para a compreensão de mundo pois estamos no mundo para nos adaptarmos e agregar o conhecimento proporcionado pela leitura. E a palavra viva é um diálogo existencial que expressa e elabora o mundo, a comunicação e a colaboração, por tanto a linguagem insere o homem numa cultura letrada. Logo após fizemos a segunda pergunta:

Sabemos que é comprovado cientificamente que os sentidos tem as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas e que as informações; tátil, auditiva, cenestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas. Então Rogerio o que tem pra nos dizer dessa comprovação? Seus sentidos, ou algum deles foram mais desenvolvidos ou mais apurados, já que você teve que recorrer com mais frequência? Quer dizer, diante de sua cotidiana você percebeu o desenvolvimento desses sentidos pela ativação continua ou por força da necessidade? Com certeza! quando ficamos deficiente de algum órgão os outros se desenvolvem com maior frequência por causa da necessidade, a audição foi o sentido que se desenvolveu mais por receber maior estímulo.

A incidência da cegueira de forma lenta ou abrupta provoca rupturas, uma mudança radical em todas as dimensões da vida pessoal e modifica o contexto familiar, social, educacional e profissional. De acordo com Vygotsky (1997), a cegueira deve ser compreendida como uma fonte reveladora de atitudes, uma força motriz para a superação de obstáculos e dificuldades, mais do que uma deficiência, de feito ou insuficiência de um órgão ou função. A cegueira como qualquer outra deficiência faz com que o indivíduo desenvolva os outros sentidos. Portanto, finalizamos com outras perguntas:

Rogério, temos conhecimento que você ao perder a visão isso não o impediu de se mobilizar, movimentar com precisão, é do nosso conhecimento comentário de sua locomoção; de que você andava de bicicleta no “balde” (parede do açude) e até dirigia, isto acontecia realmente? Acontece hoje? Mas sempre percebemos que geralmente sua esposa é seu guia vidente, então, diante de sua inteligência e capacidade na realização de determinadas tarefas, senti a necessidade de lhe perguntar, se você sabe da existência de um curso de orientação e mobilidade que objetiva o deficiente visual adquirir mais segurança de poder se mobilizar sozinho sem a ajuda de alguém.

E quanto as tecnologias assistivas. Conhece? Usa a bengala? Você é conhecedor recursos que facilitam a vida em sociedade do DV? Esses são os recursos didáticos e os recursos tecnológicos que possibilitam o acesso ao conhecimento, como: cela braile, alfabeto em alto relevo, pranchas de desenho em relevo e os tecnológicos, meios de informáticas que possibilitam a comunicação a pesquisa e o acesso ao conhecimento com exemplo, programas de leitura de tela com síntese de voz, conhecidos para usuários cegos navegar na internet e outros operados por comandos de teclado que dispensam uso de mouse. Programas mais conhecidos no Brasil – DOSVOX- site do governo __Você conhece algum desses recursos? Se não tem vontade de conhecer? Fiquei sabendo desses programas depois dessa entrevista. Lamento por não ter tido essa oportunidade, e enalteço essa prática que beneficia os DVs e assegura a essas pessoas maior interação nas relações estabelecidas no meio acadêmico e social.

Entretanto, ao finalizamos vemos que os deficientes Visuais eram vistos como incapaz por não terem a visão, rotulados de inválidos, mas na sociedade inclusiva essas pessoas tem apenas uma limitação, que pode ser superada com a aplicação das práticas corretas. Assim constatamos com o entrevistado que não foi alfabetizado da maneira correta por que não houve oportunidade, nunca saiu da fazenda para estudar em nenhuma escola. Mas apesar disso, escuta muito programas de rádio que enriquece seu vocabulário, demonstrando certa destreza em suas respostas, todas com coerência e coesão. Segundo FREIRE (1996, p.52), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Ou acrescenta PERRENOUD (2000, p. 179-180):

A alto formação resulta realmente de uma pratica reflexiva que se deve muito mais a um projeto (pessoal ou coletivo) do que uma expectativa explicita da instituição... a responsabilidade de sua formação continuada pelos interessados é um dos mais seguros sinais de profissionalização de um oficio.

Ajudar a formar e estabilizar uma visão clara do oficio e das competências é uma das principais funções - subestimadas - dos referencias e competências. Eles não são portanto, instrumentos reservados aos especialistas mas, meios para os profissionais construírem uma identidade coletiva”. Portanto ao possibilitar o alto conhecimento a escola também estimula a construir as competências necessárias para construção do processo de inclusão visando não só

uma formação continuada, mas, a participação ativa do sujeito, conhecedores de seus direitos e deveres, perante a sociedade globalizada visando o reconhecimento do outro, assim a alteridade entre os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração entre os sujeitos só ocorre quando há uma visão despida de preconceito, cabendo aos mesmos o contínuo desenvolvimento. Entretanto de acordo com a Declaração de Salamanca (Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, Espanha que reuniu delegados 88 governos de 29 organizações internacionais de 7 a 10 de Junho de 1994) que legitima estruturas de educação especial, tendo como princípio orientador, a consideração de que as escolas devem acolher todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais, linguísticas ou outras.

Entretanto, constatamos a importância dos conhecimentos adquiridos no curso de Ledor, para atuar com o DV na inclusão, no acompanhamento e atendimento desses alunos com DV no ensino superior. Como resultados, vemos a importância do LEDOR como colaborador na aquisição do conhecimento das pessoas com DV que se configura na entrevista do estudo de caso e no relato dos acadêmicos que cursam: História e Geografia na UERN que são devidamente atendidos por ledores na resolução de suas tarefas acadêmicas. E em seus depoimentos, nas aulas do curso de ledor, foram unânimes em afirmar que, apesar de todas as tecnologias assistidas, criadas para facilitar o acesso às informações pelos DVs, ainda assim, preferem o ledor como seu parceiro colaborador na aquisição do conhecimento acadêmico. O ledor é os seus olhos para o mundo acadêmico e em atividades culturais. Além da leitura de textos escritos, o ledor descreve imagens, ambientes, objetos, e faz audiodescrição de peças de teatro, de filmes, shows, espetáculos entre outras, a nos auxiliar.

Portanto, a escola inclusiva deve promover uma educação de alta qualidade a todos os alunos, modificando atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e desenvolvendo uma sociedade inclusiva. Esta deve ser adaptada às necessidades dos alunos, respeitando-se seus ritmos e os processos de aprendizagem, contrapondo-se a sociedade que inabilita e enfatiza impedimentos, propondo uma pedagogia centrada nas potencialidades humanas.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Dário de Ávila e NEGRY, Karla C. P.. **Capacitação de Ledores e Transcritores para atuação em cursos**. Grupo Incluir. Brasília, 2001.
- BRASIL, Ministério da Justiça. **Constituição (1988) da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2004.
- _____. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Projeto de Lei 7.699/2006. Brasília: Senado Federal, 2006.
- CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Org.) **Ensinar a Ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002, p 43.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Espanha, 1994.
- _____. **Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e qualidade**. Brasília: CORDE, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PACHECO, J. Série não rima com inclusão. **Pátio, Educação Infantil**. Ano VI, n.16, mar./jun. 2008.
- PERRENOUD, Philippe, **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patricia Chittoni Ramos- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PORTAL UERN- <http://www.uern.br/site/dain/default.asp?item=dain-apresentacao> Acesso 11 de Out 2018.
- SÁ, D.; CAMPOS, C.; SILVA, C. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual**. Curitiba: Gráfica e Editora Cromos, 2007.
- SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: 2010
- SOUSA, Ana Cleia da Luz Lacerda; SOUSA, Ivaldo Silva. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 41-50, set./dez. 2016.

A DISLEXIA E O PAPEL DA ESCOLA JUNTO AO APRENDENTE DISLÉXICO

Elaine Cristina Silva Rolim
Graduanda/Pedagogia/ISEC
elainecnsl@gmail.com

Adriana Sidralle Rolim Moura
Professora/UFMG
adrianasidrallle@hotmail.com.br

Fabiana Ferreira de Queiroga Lins
Professora/Educação Básica/Paraíba
fabianaferreiraqueiroga@gmail.com

RESUMO

Este trabalho trata da dislexia e de como a escola pode acompanhar o aprendiz disléxico. Para tanto, os objetivos são: investigar sobre a dislexia e as dificuldades de seu enfrentamento na escola; investigar procedimentos para atuação junto ao disléxico e apresentar sugestões de como incluir o disléxico no processo educacional. Nessa perspectiva, eis a seguinte problemática: Como a escola pode acompanhar o aprendiz com dislexia? A partir de pesquisa bibliográfica, baseando-se em estudiosos, como: Barbosa (2001) e Coelho (1999), entre outros, evidenciou-se a Dislexia como um transtorno de aprendizagem que acomete crianças e não tem cura. Somente por meio de métodos psicopedagógicos é possível alfabetizar o disléxico. A escola, a família juntamente com o professor e o psicopedagogo, são fundamentais no processo de desenvolvimento do aprendiz disléxico, especialmente, considerando que esse aprendiz merece uma atenção cuidadosa para que seu aprendizado possa ocorrer de modo significativo, sem deixar marcas traumáticas para o resto de sua vida.

Palavras-chave: Dislexia. Acompanhamento escolar. Aprendiz.

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem são muitas e carecem de diagnóstico. Na escola, essa questão tem sido bastante discutida, na tentativa de identificar meios para tratar os problemas ligados à aprendizagem dos aprendizes. Nesse viés, um questionamento norteou o estudo: Como a escola pode acompanhar o aprendiz com dislexia?

O agravante consiste no fato de que profissionais com pouca, ou mesmo nenhuma informação em dificuldades de aprendizagem, acabam por tecer um diagnóstico confuso e inconsistente sobre os problemas apresentados por discentes com dificuldades de aprendizagem. Com isso, colaborando com a evasão escolar de aprendizes que poderiam ser estimulados em suas habilidades e auxiliados em suas dificuldades específicas.

Com diagnósticos muitas vezes equivocados e com intervenções inadequadas, muitas crianças são penalizadas, tiradas do direito a educação, tendo sua aprendizagem limitada por

metodologias de ensino inadequadas e/ou por posturas parentais deficitárias, com relação à estimulação e orientação das atividades escolares.

Pensando nessa questão, esse trabalho tem como objetivo investigar sobre as dificuldades de aprendizagem, especialmente, a dislexia, bem como seu enfrentamento na escola, de modo a investigar também os procedimentos para atuação docente junto ao dislético, além de apresentar sugestões de como inclui-lo no processo educacional.

Com base nesse estudo, é reconhecida a necessidade de compreender como professores, pedagogos e psicopedagogos podem intervir com estratégias que venham a amenizar os impactos dessa dificuldade na vida do aprendente, no que se refere ao seu aproveitamento escolar e ao estímulo a sua aprendizagem.

Este estudo consiste em uma pesquisa de cunho bibliográfico, uma vez entendido que este tipo de metodologia permite-nos reportar estudos já realizados, analisando-os e desenvolvendo uma nova discussão para atender ao objetivo pretendido, utilizando como referência autores da área trabalhada, que foram de fundamental importância para chegarmos ao resultado que mostra a Dislexia como um transtorno de aprendizagem, e que, frequentemente, acomete crianças desde o nascimento, sendo uma disfunção sem cura. Somente por meio de métodos psicopedagógicos é possível alfabetizar o dislético. A escola e a família juntamente com o professor e o psicopedagogo são fundamentais no processo de desenvolvimento da aprendizagem do aprendente dislético.

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem são um tema bastante discutido na atualidade, porque, apesar de haver grande extensão de estudos na área, ainda há questões não resolvidas, como, por exemplo, como e para quem encaminhar a criança com dificuldades de aprendizagem? Essa problemática se gera porque há diferentes profissionais com múltiplas especialidades, mas não há um direcionamento ainda específico para os casos.

Entender, pois, essa questão se torna relevante para todo educador, sobretudo, os educadores que lidam diariamente com a infância, fase de maior importância no desenvolvimento do indivíduo; o que permite investigar e constatar que as dificuldades de aprendizagem, comumente, estão relacionadas a fatores externos, os quais interferem no processo do aprender do estudante, como a metodologia da escola e dos professores, a influência dos colegas, etc.

Barbosa (2001), ressalta que as dificuldades de aprendizagem incidem, essencialmente, de exterioridades secundárias, alterações estruturais, mentais, emocionais ou neurológicas, que interferem na construção e desenvolvimento do desempenho cognitivo. Está ligada a fatores orgânicos, caracterizando-se pela dificuldade no aprender, ultrapassando a média estimada de dificuldade, prevista na aprendizagem. Tais fatores geram um engajamento pedagógico insuficiente e autoestima negativa.

Pode-se listar algumas das dificuldades mais conhecidas atualmente, tais como: Dislexia, Disortografia, Discalculia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A mais comum entre estas é a dislexia, uma doença hereditária e que pode ser identificada nos primeiros anos de alfabetização. É uma doença de muitos genes, os quais ainda estão sendo estudados por muitos profissionais. A doença em si gera dificuldades na aprendizagem do aprendente, mas pode ser superada por meio das metodologias pedagógicas diferenciadas, desenvolvidas para suprir a necessidade da criança naquele aspecto que ela não consegue abstrair só.

3 DISLEXIA: ASPECTOS CONCEITUAIS

A literatura sobre Dificuldades de Aprendizagem, especialmente, aqui em foco, a Dislexia, tem se tornado consideravelmente vasta no mundo, e, no Brasil, autores de renome como Morais (2006), são unânimes na afirmação de que tem sido difícil conceituar dificuldades de aprendizagem. O autor salienta algumas referências das questões competentes, como: pedagógica, neurológica ou cognitivas.

No geral, existe uma conjugação de fatores que atuam frente a uma predisposição da criança. Algumas pesquisas destacam os aspectos afetivos, outras selecionam os aspectos perceptivos, muitos explicam esse quadro como uma imaturidade funcional do sistema nervoso. Ainda há as correntes que sustentam a hipótese de que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam atrasos no desempenho escolar por causa da falta de interesse, perturbação emocional ou inadequação metodológica (PAÍN, 1992).

Por isso, é preciso considerar que cada criança tem suas particularidades, é um ser único, assim, tende a ser independente na sua forma de pensar, aprender e compreender o que está em sua volta, exigindo do professor uma atuação peculiar da criança. Shaywitz (2006), considera a Dislexia um transtorno ligado especificamente à aprendizagem, de acordo com suas pesquisas, este transtorno parte do lado esquerdo do cérebro, no nível mais baixo do sistema linguístico, no módulo fonológico, onde se processam os diferentes fatores sonoros da linguagem.

Para Martins (2010), as pesquisas norte-americanas constataram que aproximadamente 15% da população mundial é disléxica, este um dos transtornos mais comuns nas salas de aula. Pelo número estatístico, verifica-se que se trata de um problema cuja importância é relevante, porém, é de pouco conhecimento no Brasil e, por essa razão, o diagnóstico é dificilmente feito por médicos, pais e professores de forma mais incisiva.

Segundo a *International Dyslexia Association – IDA e a National Institute of Child Health and Human Development – NICHD* (2017), a Dislexia compreende:

[...] um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

Os institutos referidos apresentam alguns possíveis sinais na pré-escola e na idade escolar, pontuando cada fase desse problema. Abaixo expõe-se uma tabela contendo esses sinais, baseada nas informações dos institutos.

Tabela 1: Características do Dislético

PRÉ-ESCOLA	IDADE ESCOLAR
	Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita;
Fraco desenvolvimento da atenção;	Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras);
Atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem; Dificuldade de aprender rimas e canções;	Desatenção e dispersão
Fraco desenvolvimento da coordenação motora;	Dificuldade em copiar de livros e da lousa;
Dificuldade com quebra-cabeças;	Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas etc.) e/ou grossa (ginástica, dança etc.);
Falta de interesse por livros impressos	Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences; Confusão para nomear entre esquerda e direita;
	Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas etc.;
	Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas;

Fonte: International Dyslexia Association – IDA (2017).

Os sinais mostrados fazem parte dos pré-requisitos do diagnóstico antecipado do problema em que professores e pais são incentivados a considerar como sinais de alerta uma

vasta gama de sintomas, como os na tabela mostrados. Coelho (1999) complementa a nossa discussão nessa seção, considerando que o processo de identificação de todos esses fatores requer a participação ativa do professor, da escola e da família. Compete ao professor a identificação do problema, pois, é o professor que tem contato com a criança todos os dias e possui certo grau de conhecimento para lidar com essas questões incomuns, além de ter fácil acesso aos grupos que o cercam – família, amigos e outros professores. A escola também tem papel fundamental, sua rotina interfere muito na identificação das queixas dos aprendentes que podem apontar (ou não) para casos de dificuldade de aprendizagem.

4 DISLEXIA NA ESCOLA

No espaço escolar se encontram presentes diversas dificuldades de aprendizagem. No entanto, ainda existem muitas dúvidas por parte dos profissionais da educação, de como lidar com a criança com dislexia. A escola como espaço de ensino-aprendizagem de fato necessita estar preparada com ações pedagógicas para atender todas as crianças nas suas especificidades. Contudo, o espaço escolar deve oferecer condições, ferramentas, recursos pedagógicos e formação continuada aos educadores para que os mesmos possam mediar com os aprendentes uma aprendizagem significativa.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), de todas as dificuldades de aprendizagem possíveis de se destacar hoje no espaço escolar, principalmente, a dislexia tem apontado como uma das mais frequentes, sendo responsável pelo insucesso escolar. Uma dificuldade que atinge cerca de 10 a 15% da população Brasileira (em sua maioria meninos).

O grande problema é que as instituições de ensino ainda não se encontram preparadas pedagogicamente para lidar com os aprendentes disléxicos. Sua definição dá-se pela Associação Internacional de Dislexia (2003), como dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente na leitura de palavras, na ortografia e na decodificação.

Muitas vezes, na escola, a criança disléxica sofre rotulações que a desestimula e a coloca como um ser deficiente perante os demais. Apelidos e desatenção para com essas crianças geram nelas um comportamento, uma reação agressiva ao contexto que lhes ferem. A autoestima é afetada e a criança pode até desenvolver uma depressão, já que diante do contexto de preconceito e rotulações ela tenderá a se isolar das demais e a passar a contrair problemas ainda mais relevantes do que o aparente.

É na escola que o aprendente deve encontrar acolhimento para se desenvolver, os professores, diretores, todo o corpo gestor da escola deve estar envolvido no processo de

acolhimento da criança disléxica, buscando integrá-la no espaço escolar como toda criança merece.

Assim sendo, as escolas partindo de uma proposição de respeito às limitações dos aprendentes, necessitam ampliar suas ações pedagógicas de acordo com as necessidades dos indivíduos para que estes construam seus conhecimentos, haja vista que o sujeito do processo de aprendizagem é o educando. Como nos esclarecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 31):

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva.

De tal modo, a escola que segue esse parâmetro só tem a crescer, a se tornar mais abrangente enquanto instituição de ensino e, sobretudo, a promover a formação cidadã, independente do seu aprendente ser disléxico ou não. A aprendizagem deve ser priorizada como instrumento de transformação social. Para tanto, deve englobar todos.

4.1 Inclusão da criança disléxica na escola

De acordo com Fernández (1991) desde 1918, já se afirmava no Brasil estudos que enfatizavam a importância da educação para crianças com algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou crianças superdotadas. Nesse mesmo período surge à primeira escola para “anormais”, também denominada a primeira escola de excepcional do Brasil, depois dela, várias outras são criadas. Fazendo surgir assim, a primeira tentativa de trabalho pedagógico com base na Psicologia, de forma especializada para atender crianças com deficiência mental e dificuldades de aprendizagem.

Nesse período, o Brasil enfrentava mudanças em seu cenário político e econômico, onde a escola estava sendo cada vez mais valorizada pela sociedade, como peça fundamental para construção e transformação social, de um país civilizado. Diante desse cenário que se caracterizava como uma sociedade industrializada é que surgem as ideias a partir de uma visão médico “higienista” que entendiam que as políticas e práticas educacionais precisavam cuidar dessas crianças para que elas pudessem se tornar um adulto saudável, disciplinado e produtivo.

A educação era plenamente influenciada pela medicina, onde os serviços de saúde do governo eram realizados em residências e escolas, sendo a “deficiência mental” considerada problema de saúde pública. A partir de então, onde começa a ocorrer a institucionalização das pessoas com “deficiência mental” (BRASIL, 1998).

Enfim, a partir de todo contexto histórico existe um longo caminho percorrido até chegarmos ao reconhecimento do direito ao acesso a escola por crianças que possuam qualquer deficiência ou dificuldade de aprendizagem, pois estas não são pessoas anormais como se tentou firmar na história, mas pessoas diferentes. Crianças que precisam ser incluídas no processo educacional brasileiro sem nenhuma discriminação.

Sabe-se que a interação com outros indivíduos e que a maior participação possível em atividades do cotidiano ajuda no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Com base nessa constatação é que a escola pública tem sido considerada um espaço no qual a criança que convive com essa deficiência pode desenvolver potencialidades, interagir e aprender (ILHA; WEBER; SMEHA, 2013).

De acordo com Oliveira, Murphy e Schochat (2013), é preciso considerar a influência de fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento de crianças com dislexia, pois essas crianças necessitam de estímulos especiais no desenvolvimento de suas capacidades, estímulos que devem ser iniciados desde cedo. Pois apresentam comportamentos e potencialidades não uniformes e enfrentam dificuldades, mas também possuem constituição orgânica idêntica às pessoas sem a dificuldade de aprendizagem e nesse caso, suas potencialidades podem ser desenvolvidas, dependendo dos estímulos adequados.

Segundo Rodrigues e Ciasca (2016), nada disso é possível se não houver inclusão educacional que pode ser considerada uma melhoria para o processo educativo de todos os aprendentes, pois consiste em uma prática de universalização da educação, propondo a aceitação das diferenças individuais e a valorização da contribuição que cada pessoa pode oferecer, bem como a convivência em meio à diversidade humana.

De modo geral, pode-se dizer que hoje, reconhecemos que apesar das dificuldades ainda muitas existentes, o respeito pela diversidade passa a ser reconhecido como fator fundamental para o enriquecimento e humanização da sociedade. Mas ao mesmo tempo em que se percebe que o acesso à escola apesar de estar garantido por leis específicas que cuidam do direito à educação para todos, ainda é preciso lançar o olhar para percepção da realidade precária em que se encontram os aprendentes com alguma dificuldade de aprendizagem, reconhecendo que temos um longo caminho a percorrer até a sua efetivação plena em todo processo educacional brasileiro.

4.2 Procedimentos pedagógicos para acompanhar disléxicos

As estratégias são muitas que podem ser desenvolvidas pedagogicamente em sala de aula, porém, há problemas maiores que impedem a execução destas pelos professores, pois para esses profissionais é muito difícil desenvolver um método que realmente venha a calhar efeitos positivos, uma vez que quase todos trabalham de forma padrão com todos os aprendentes sendo ele disléxico ou não, decorrente do pouco tempo e de todo o conteúdo para ser direcionado conforme está na ementa pedagógica

De acordo com os estudos de Ellis (2008), para ensinar os disléxicos é necessário que os ensine a resolver conflitos de opiniões. Obter uma ação construtiva, mostrar liderança e chegar a um denominador comum, é preciso transformar a sala de aula em uma oficina, onde eles possam exercitar seu raciocínio. Sendo assim cabe ao professor mediar esse conhecimento para que o ensino seja realmente eficaz e suficiente para melhorar o conhecimento do aprendente e auxiliado no seu desenvolvimento.

De acordo com Morais (2000, p. 21), uma ferramenta que pode ser utilizada com os aprendentes disléxicos é a das aulas em vídeo, como cita o autor:

O uso do vídeo nas salas de aula é usado com mais frequência como lazer, mas se juntos como ferramenta pedagógica de forma lúdica com objetivos definidos dentro do planejamento curricular torna-se um instrumento inovador, motivador, rico e significativo para os alunos disléxicos e demais, os conteúdos que o professor pode explorar com essa ferramenta terá com certeza um alcance maior na aprendizagem do aluno. E o professor, dessa forma, faz do vídeo o uso duplamente proveitoso: unindo o lazer com a motivação aos conteúdos.

Outra ferramenta importante é as várias formas de leitura que pode proporcionar aos aprendentes com dislexia prazer pela mesma, o professor deve criar um ambiente acolhedor podendo usar fantoches na hora contos, nas bibliotecas podem ter um ambiente colorido com formas diferentes números e formatos diferenciados para assim chamar a atenção do aprendente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, não podemos nada concluir, mas somente fazer algumas considerações que deixaram abertas outras novas problemáticas. Sabemos que o estudo das dificuldades de aprendizagem se mostra amplo, porém, ainda limitado em termos de

aprofundamento nas escolas, principalmente. Há uma limitação histórica na compreensão das questões relacionadas a qualquer distúrbio, deficiência ou transtorno relacionado à mente. Porém, muito tem se alcançado através da incansável luta de educadores e estudiosos que acreditam ser a educação um lugar de liberdades e diferenças.

Ao longo de nossas discussões e com a ajuda perene dos autores, foi possível entender que a dislexia é uma condição humana, pois o indivíduo nasce dislético, ele não se torna. Dislexia é um transtorno de aprendizagem de leitura e escrita, e somente por meio de métodos psicopedagógicos é possível alfabetizar o dislético. Além do que, o diagnóstico só poderá ser feito após a criança começar a sua vida escolar.

Ainda é possível considerar, nessas últimas palavras, que os professores precisam ter conhecimento da definição da dislexia e de suas implicações na aquisição da aprendizagem. Para, além disso, é preciso um atendimento com ações pedagógicas que contemplem na sua totalidade a aprendizagem do dislético em sala de aula. Para isso, a escola precisa ser inclusiva e integrar todos os aprendentes, sem preconceito e integrando as diferenças no compartilhamento das vivências sociais dentro do ambiente escolar.

Uma sugestão para que o tratamento do aprendente aconteça de forma melhor e mais efetiva nas escolas é através, primeiramente, da formação de professores nos cursos superiores ou de formação continuada. É preciso que sejam trabalhadas as dificuldades de aprendizagem com mais profundidade, afinal, esses aprendentes possuem a necessidade de serem acolhidos e compreendidos pelos professores. Para tanto, é preciso também que os professores detenham conhecimentos específicos sobre dislexia para que possam oferecer oportunidades efetivas de aprendizagem, oportunizando aos aprendentes disléticos o reconhecimento de suas condições diferenciadas de aprendizagem, conforme prevê a educação inclusiva.

Ainda, é preciso considerar que quando nos referimos ao conhecimento, a sociedade, como um todo, deve engajar-se na tarefa de garantir o acesso ao ensino de qualidade a todos que desejam conhecer e aprender saberes acumulados historicamente pela humanidade e favorecer a educação do seu povo. Nesse sentido, todos têm direito a educação, ao saber compartilhado, a criança dislética é um ser em construção que assim como todos tem o direito de estar inserida nesse diagrama contextual que compreende a aprendizagem na sociedade.

Na escola, o trabalho com o dislético precisa ser intensificado, pois ainda vemos muitas dificuldades por parte dos professores em lidar com essa questão. É preciso, nesse sentido, que a escola se coloque em processo de adequação à realidade do aprendente, criando sala de reforço, materiais diferenciados e metodologias que atendam ao aprendente com dislexia, dando a ele a melhor forma para que seu aprendizado seja amplo e significativo. Deixando, dessa

forma, claro ao aprendiz que sua dificuldade será superada ou amenizada mediante a parceria da escola e família e o acompanhamento de toda equipe pedagógica no decorrer da sua vida escolar e sua vida social.

Para o futuro somente nos resta acreditar que haverá muito mais conhecimento e métodos de tratamento muito melhores e mais eficazes evitando ou aliviando as frustrações e incertezas na convivência com a dislexia.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/oque-e-dislexia>. Acesso em: 21 out. 2017.
- BARBOSA, Laura Monte Serrar. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução Nº 4 CNE/ CEB de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009a.
- BRASIL.LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20/12/1996**. Artigo 12 inciso V. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100006. Acesso em: 20 de out. 2017.
- COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo, Ática, 1999.
- ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. 2 ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 2008.
- OLIVEIRA, Juliana Casseb; MURPHY, Cristina Ferraz Borges; SCHOCHAT, Eliane. Processamento auditivo (central) em crianças com dislexia: avaliação comportamental e eletrofisiológica. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 39-44, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 out. 2018.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- ILHA, Suélen da Silveira; WEBER, Andréia Sorensen; SMEHA, Luciane Najjar. A inclusão do aluno com Síndrome de Down na rede regular de ensino: reverberações na dinâmica familiar. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 291-309, 2013.
- MARTINS, V. **Dislexia: uma doença de classe média**. Pedagogia em Foco. Fortaleza, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx02.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.
- MORAIS, A. M.P. **A relação entre consciência fonológica e dificuldades de leitura**. São Paulo, Vetor, 2000.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento (CID-10)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 out. 2018.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de dificuldades de leitura. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

A ESCOLARIZAÇÃO DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Jéssica Tailane da Costa
Graduanda/Letras Português/CAMEAM/UERN
tayllanej@gmail.com

José Bernardo Costa Junior
Graduando/Letras Português/CAMEAM/UERN
juniorbernardocj@gmail.com

Disneylândia Maria Ribeiro
Docente/Pedagogia/CAMEAM/UERN
d-landia@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa objetivou conhecer um caso particular de escolarização de uma estudante com deficiência visual, aluna do 3º ano do Ensino Médio da rede regular de ensino de uma escola pública estadual, situada no município de Rafael Fernandes/RN. A metodologia adotada para levantamento e análise dos dados foi a abordagem qualitativa, e se efetivou mediante a aplicação de questionários com dois professores da escola e a realização de entrevista com a aluna com deficiência visual. Os resultados gerais denotaram uma realidade educacional problemática decorrente do despreparo da escola para atender alunos com deficiência visual, uma vez que a instituição não conta, dentre outros fatores, com os serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE), não disponibiliza recursos e materiais específicos para o desenvolvimento e a aprendizagem da aluna com deficiência visual e não promove formação continuada para os professores. Em vista dos fatos mencionados, concluiu-se, portanto, que a efetivação de uma educação inclusiva nessa escola ainda é um longo caminho a percorrer. As barreiras no processo de escolarização da aluna com deficiência visual são palpáveis e precisam ser enfrentadas por todos os sujeitos envolvidos no seu processo educacional.

Palavras-chave: Deficiência visual. Ensino regular. Inclusão.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todas as culturas utilizam mecanismos de educação como forma de disseminação de valores e de conhecimentos para nortear a convivência em sociedade. Desde que nascemos, estamos cercados por normas sociais que se perpetuam historicamente a fim de orientar nossa conduta frente as mais diversas situações de interação em ambientes formais e informais, seja no seio familiar ou no trabalho. Todas as esferas da comunicação humana requerem comportamentos que são construídos através da experiência e da relação do indivíduo com o meio ao qual está inserido. No entanto, há uma educação institucionalizada que é promovida através da escolarização, um processo altamente complexo que visa o desenvolvimento físico,

intelectual e social para formar sujeitos aptos a explorarem, na sua subjetividade, as suas potencialidades.

No contexto nacional, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) preconiza que a educação é um direito de todos os brasileiros e dever do Estado e da família, devendo ocorrer em regime de colaboração entre todas as instâncias administrativas, com a finalidade de proporcionar, além do desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a capacitação para o mercado de trabalho. Sobre a escolarização de alunos com deficiência, a carta maior assegura o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino, reafirmando o compromisso com o acesso à educação e a garantia do padrão de qualidade do ensino público gratuito.

De acordo com Schlunzen, Rinaldi e Santos (2011), o AEE deve ser um auxílio para a modalidade de educação especial, funcionando como um complemento para a prática pedagógica na sala regular e não como um substituto do ensino comum. Nesse âmbito, a educação especial deve ser entendida como “a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Entretanto, ao nos depararmos com o real panorama educacional do nosso país, podemos perceber que nem tudo que está posto na lei é, de fato, operacionalizado, pois a inclusão do aluno com deficiência ainda é um problema para muitas instituições e profissionais da educação. É nesse sentido que Ribeiro e Baumel (2003), ao relatarem sobre as perspectivas da escola inclusiva, afirmam que muitas reflexões ainda devem ser feitas acerca dos aspectos envolvidos nas ações educativas realizadas com os estudantes com deficiência, devendo haver, para isso, a cooperação de toda a comunidade escolar. Os autores ainda complementam que cabe a classe docente repensar as condições de suas práticas de ensino e de suas proporções, assim como os efeitos da organização da estrutura curricular e do método avaliativo.

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas por muitos alunos com deficiência matriculados na rede regular do ensino básico, a pesquisa ora relatada teve como objetivo conhecer um caso particular de escolarização de uma estudante com deficiência visual, aluna do 3º ano do Ensino Médio da rede regular de uma escola pública estadual, situada no município de Rafael Fernandes/RN. Para tanto, realizamos aplicação de questionários com dois professores (um da disciplina de artes e outro da disciplina de química) e entrevista com a aluna com deficiência visual. Ambos os procedimentos tinham o intuito de conhecer as

ações que estão, eventualmente, sendo efetuadas para o atendimento escolar da estudante com necessidades educacionais especiais e as que ainda precisam ser feitas.

Convém destacarmos que a abordagem da pesquisa é essencialmente qualitativa, uma vez que almeja a interpretação e a discussão de dados empíricos coletados em uma conjuntura escolar, justificada pelo desejo dos autores em ampliarem sua formação política sobre as diretrizes e os processos pedagógicos envolvidos na educação de alunos com deficiência visual, através de pontes entre as bases legais e as práticas educativas em ação.

2 DEFICIÊNCIA VISUAL E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS

É sabido que grande parte das informações que chegam até nós, seres humanos, são transportadas pelo canal visual. A visão, um dos cinco sentidos do sistema sensorial, é o que possibilita aos seres vivos a elaboração e o aprimoramento das percepções do mundo. Além disso, esse sentido é responsável também por captar estímulos e projeções/figuras do espaço, facilitando a vida do homem durante a interação com seus semelhantes.

Nessa perspectiva, os indivíduos que fazem uso deste canal têm acesso a luzes, brilhos, aparências, enfim, a diversas imagens do exterior e, ainda assim, dão muita importância as cores, ao visual em geral, pois tudo que está ao alcance dos olhos influencia na interpretação e compreensão de mundo da comunidade vidente. Todavia, existem aquelas pessoas que apresentam dificuldades ou mesmo não conseguem, de maneira alguma, encontrar luz ou interpretar as sensações decorrentes desses estímulos luminosos —as pessoas com deficiência visual. Para Miranda (2008, p. 02),

as pessoas consideradas com deficiência visual caracterizam-se por uma incapacidade ou limitação no ato de ‘ver’. Em outras palavras, entende-se por deficiência visual, uma impossibilidade total ou parcial da capacidade visual, consequência de alterações no globo ocular ou no sistema visual. Portanto, no grupo de pessoas com deficiência visual, são incluídos os cegos e os de visão subnormal ou visão reduzida [...].

Partindo desse pressuposto, é válido ressaltar que existe, há muito tempo (desde o século XVIII), apoio e auxílio de instituições educacionais para alunos com cegueira. Dentre as primeiras instituições que manifestaram essa preocupação, destaca-se a escola para cegos fundada por Valentin Haiuy, na França, onde, a princípio, o ensino ficava restrito apenas à leitura de textos pequenos, dificultando o acesso à escrita aos alunos com deficiência visual.

Porém, Luis Braille, em 1825, aluno do Instituto criado por Haiuy, mudou esse quadro e se encarregou de elaborar um sistema de leitura e escrita baseado nos pontos em relevo (feito por letras costuradas em papel, que eram muito grandes e pouco práticas, embora fosse o único recurso que esses alunos tinham acesso naquele momento), perceptíveis ao tato, permitindo e oportunizando aos cegos um contato direto e minucioso com o objeto da escrita.

Além desse avanço a respeito do sistema escritural, criado por Braille, em que todos os métodos e atividades são pensados e executados nesse formato de comunicação (Sistema Braille), e muitos outros materiais para o desenvolvimento da função tátil, como apontam Baumel e Castro (2003, p. 103), “cubaritmo, o sorobã adaptado ou os jogos para a cognição/construção de conceitos”, o processo de escolarização voltado para pessoas com essa deficiência necessita também ser pautado em práticas pedagógicas contextualizadas, tecnologias assistivas e profissionais especializados, o que possibilita a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades funcionais e sociais.

Desse modo, Baumel e Castro (2003, p. 102) listam algumas ferramentas didático-pedagógicas para ampliar as possibilidades educacionais de aprendizes com deficiência visual, como:

modelos adaptados de mobiliário – projetados para melhorar e corrigir a postura e para diminuir estados de fadiga. São instalados durante a realização das tarefas escolares atendendo ao fator da distância adequada a essas tarefas; materiais para grafia – disponíveis em várias espessuras e cores. São aqui incluídos papel atômico, canetas hidrográficas, marcadores de diferentes cores, lápis 6B [...]; filtros coloridos – para melhorar a visibilidade e a legibilidade de textos e imagens [...]; luminária de diversos tipos – abrangendo desde as lanternas manuais, com tamanhos variados, até as de controle de variação de luz, móveis ou manuais, ou as utilizadas para iluminação artificial; ‘janelas para leitura’ ou ‘tapa-letras’ – auxiliam ao deficiente visual (baixa visão) a focar uma palavra ou frase dos textos de leitura; instrumentos adaptados de medidas matemáticas – substituem materiais simples, como a régua, podendo ser providenciados pelos professores de alunos com visão subnormal ou cegos.

Assim sendo, os materiais e recursos utilizados nas aulas com alunos que tem essa deficiência, devem ser analisados cuidadosamente pelo professor, haja vista que estes assumem a maior parte da responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, Baumel e Castro (2003, p. 105) acrescentam que, referente aos materiais da sala de aula e da escola, cabe ao professor de estudantes com deficiência visual

[...] a adoção de alternativas viáveis para o acesso, manuseio e usufruto dos materiais disponíveis na sala de aula. Neste aspecto, os cuidados centram-se em: controle da luminosidade; posição do aluno frente à lousa, para a visão de perto ou longe; disposição dos materiais em relevo, para os cegos. Na existência da sala de recursos, é fundamental a inter-relação dos professores nos encaminhamentos referentes aos materiais.

Nesse ínterim, é ainda cabível frisar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um conjunto de serviços e recursos de acessibilidade pedagógica, organizados para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação com o objetivo de complementar ou suplementar a formação destes estudantes (BRASIL, 2009). Assim, Sá *et al.* (2007, p. 26-27) afirmam que

Os recursos destinados ao Atendimento Educacional Especializado desses alunos devem ser inseridos em situações e vivências cotidianas que estimulem a exploração e o desenvolvimento pleno dos outros sentidos. A variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa. Recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos contribuem para que as situações de aprendizagem sejam mais agradáveis e motivadoras em um ambiente de cooperação e reconhecimento das diferenças. Com bom senso e criatividade, é possível selecionar, confeccionar ou adaptar recursos abrangentes ou de uso específico [...]. Pode-se produzir uma infinidade de recursos e jogos didáticos com material de baixo custo e sucata: embalagens descartáveis, frascos, tampas de vários tamanhos, retalhos de papéis e tecidos com texturas diferentes, botões, palitos, crachás, barbantes, sementes etc. [...] Para promover a comunicação e o entrosamento entre todos os alunos, é indispensável que os recursos didáticos possuam estímulos visuais e táteis que atendam às diferentes condições visuais.

De modo geral, para que se possa alcançar a efetivação de propostas inclusivas para pessoas com deficiência visual, deve-se pensar em procedimentos didáticos, projetos e programas de assistência estudantil que beneficiem a heterogeneidade do alunado. Desta maneira, a educação deve ser pensada e encarada como um dos aspectos mais imprescindíveis para o desenvolvimento do ser humano, sendo que “as estratégias de aprendizagem, os procedimentos, os meios de acesso ao conhecimento e à informação, bem como os instrumentos de avaliação, devem ser adequados às condições visuais destes educandos” (SÁ *et al.*, 2007, p. 37).

3 ANÁLISE DOS DADOS

Participaram desta pesquisa dois docentes de uma escola pública estadual, situada na cidade interiorana de Rafael Fernandes/RN. Contamos também com a contribuição significativa (por meio de uma entrevista) de uma aluna do 3º ano do Ensino Médio da mesma instituição escolar com deficiência visual (cegueira). Os questionários foram elaborados e entregues aos sujeitos participantes dessa investigação pelos referidos autores deste estudo. A princípio, será relatado o questionário destinado aos professores da aluna, do qual é composto por sete questões, aplicado com o intuito de conhecermos a maneira que estes profissionais medeiam suas práticas de ensino ante as necessidades especiais desta aluna com deficiência visual matriculada na sala regular.

A primeira pergunta aberta do questionário dos professores porta o seguinte enunciado: “Você acha que a escola possui boa infraestrutura e condições materiais suficientes para atender estudantes com deficiência visual? Por quê?”. A esta interpelação, obtivemos a imediata resposta do professor de química: “Não. Não conheço nenhuma escola que disponha de infraestrutura e pessoal suficiente para atender estudantes com deficiências visuais, faltam livros, computadores, intérpretes e pessoas preparadas para capacitar professores e diretores das escolas”. Já a professora de artes discorreu o seguinte em sua resposta: “Não, a escola nunca está preparada para receber alunos com deficiência de qualquer tipo, depois que eles chegam é que começam as maiores dificuldades”. Nesse sentido, torna-se clara a aproximação da realidade vivida pelos dois professores, haja vista que ambos disseram que a escola não está apta a receber alunos com deficiência, pois faltam recursos para o atendimento educacional especializado, sendo que a há um *déficit* na formação contínua do docente no que diz respeito a educação de estudantes com necessidades especiais, por conta da escassez de meios que auxiliem o profissional na prática pedagógica, como material didático, além de infraestrutura adequada para ser implementada esta modalidade educacional.

No segundo item do questionário, fizemos a seguinte pergunta aos professores: “Você já participou de algum processo/course de formação para melhor compreender as necessidades educativas de estudantes com deficiência visual?”. A esta questão, a docente da disciplina de artes respondeu somente que “não” e o docente da disciplina de química respondeu que “sim”, argumentando que já cursou disciplinas de educação inclusiva na graduação e estuda por conta própria para atender seus alunos com deficiência visual. É bastante visível a disparidade existente entre essas respostas, já que é notável que algumas licenciaturas não preparam o

professor para lidar com a diversidade, com a heterogeneidade de estudantes que compõem a comunidade escolar. A fala da professora só vem a confirmar este preceito, dado que nem mesmo em sua graduação ela teve contato com disciplinas que tratassem de educação especial e, mais especificamente, que norteassem suas atividades de ensino frente as demandas de alunos com deficiência visual.

Contudo, ao analisarmos a fala do professor de química, vimos que além dele já ter tido contato, no curso do ensino superior, com componentes curriculares que contemplam a temática da educação especial de alunos com deficiência visual, nos deparamos ainda, com um comportamento extremamente ativo deste professor. Ele se mostrou bastante empenhado em buscar estratégias que subsidiem a aprendizagem de seus alunos deficientes visuais. Essa atitude é extremamente animadora, pois o professor, ao exercer sua função no magistério, deve articular métodos que integrem toda a classe e instruem a construção dos saberes e das aptidões. Como dizem Ribeiro e Baumel (2003, p. 130), “a inclusão não é missão impossível: é, isto sim, desafio superável. É uma questão de pensar e de querer”.

No terceiro item do questionário, perguntamos com objetividade aos docentes: “A escola que você trabalha já promoveu ou promove palestras/cursos para auxiliar as suas práticas pedagógicas junto a alunos com deficiência visual?”. O professor de química respondeu que “não”, e a professora de artes disse voluntariamente que “Apenas uma vez nos foi oportunizado a exposição de sugestões de trabalhos dentro de algumas disciplinas”. Isto quer dizer que, pouco estímulo é proveniente da escola (e das redes municipal e estadual de ensino de uma maneira geral), no quesito formação dos educadores para a gestão da diversidade estudantil. Vemos, então, que, as disposições legais não estão sendo concretizadas, pois cabe aos órgãos competentes e a própria escola oferecer ações conjuntas com outras instituições para a formação adequada dos professores.

No quarto item do questionário, fizemos a seguinte indagação aos docentes: “Considera importante a promoção de ações voltadas para a formação contínua do docente para lidar com as diferentes peculiaridades dos alunos? Por quê?”. Acerca desta interrogação, o professor de química respondeu que “Sim. O aluno deficiente visual muitas vezes é excluído não só pelos colegas de classe mas muitas vezes por professores que olham para aquele aluno e vê um ‘trabalho a mais’ pra ele e acaba ignorando suas subjetividades.” À mesma pergunta, a professora de artes nos deu a seguinte resposta: “Sim, formação é indispensável para exercermos nossa função, infelizmente, poucas são as ações oferecidas pelos órgãos competentes, cabendo, portanto, aos profissionais procurar meios para realizar o seu trabalho.”

No tocante a fala do professor de química, podemos observar as barreiras à educação inclusiva, dentre elas, sobressai o despreparo dos professores e a exclusão por parte dos colegas de classe. Por outro lado, a fala da professora de artes expressa a sua insatisfação com o poder público no que tange a promoção de ações formativas para os profissionais que atuam no sistema educacional. E, por conseguinte, repousa somente sobre os ombros dos professores a responsabilidade de busca e aquisição de estratégias de ensino para instruírem a escolarização de pessoas com deficiência visual. Logo, é indispensável que a instituição escolar e os sistemas de ensino planejem e ofertem formação contínua aos docentes para que estes mobilizem metodologias flexíveis e adaptáveis às necessidades educacionais de estudantes com deficiência visual.

No quinto item do questionário, direcionamos aos professores a seguinte pergunta: “Você já desenvolveu ou já utilizou algum recurso didático específico para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência visual?”. O professor de química respondeu positivamente, enquanto que a professora de artes falou que procura integrar estudantes com essa deficiência aos grupos, valorizando a sua oralidade, sendo que algumas atividades escritas o estudante com deficiência visual faz a leitura para a devida correção oral.

Diante disso, observamos que somente um dos professores investigados afirmou já ter desenvolvido um meio didático singular para trabalhar com estudantes com deficiência em suas aulas. Neste ponto, não poderíamos deixar de ressaltar a relevância que os recursos didáticos específicos têm para acessibilizar o currículo escolar para o aluno com deficiência visual. Sá *et al.* (2007, p. 26) enfatizam que “a predominância de recursos didáticos eminentemente visuais ocasiona uma visão fragmentada da realidade e desvia o foco de interesse e de motivação dos alunos cegos e com baixa visão”, mas com bom senso e criatividade, é totalmente possível a adequação e elaboração de materiais para um fim específico que explorem a percepção sensorial do educando.

No último item do questionário, estabelecemos a seguinte indagação: “Você procura envolver o aluno com deficiência visual nas atividades extraclasses? De que forma?”. Acerca desta pergunta, obtivemos a seguinte resposta do professor de química:

Sim. Procuro tratar o aluno deficiente visual como os demais respeitando suas peculiaridades, entendo sua dificuldade em entender a abstração da Química, desenhar todas aquelas estruturas e fórmulas por isso o primeiro passo foi tentar entender braille, para entender como aquele aluno escreve e como eu poderia ‘ditar’ para ele. Depois, procuro desenvolver materiais em braille, já que a escola não disponibiliza, e desenhos em alto relevo para

que ele possa sentir como são aquelas estruturas de fato. (Professor de Química)

Já a docente de artes nos disse “*Sim, tenho sempre a preocupação de atribuir-lhe alguma tarefa que ela seja capaz de realizar.*” Ao analisarmos o relato do professor de química, vemos o quanto ele é empenhado em atender por meio de suas práticas de ensino, as necessidades educacionais de seus alunos. Infelizmente, a escola não dispõe de recursos especializados para orientar as ações pedagógicas dos docentes, o que dificulta bastante o trabalho do professorado. Contudo, os dois sujeitos da pesquisa confirmaram que estão sempre envolvendo a aluna com deficiência visual nas atividades extraclasse. Além disso, a professora de artes demonstrou a preocupação de estar, na medida do possível, planejando tarefas para envolver a aluna com deficiência visual em todas as interações escolares, dentro ou fora do ambiente de sala de aula.

Passamos, agora, à análise da entrevista realizada com a aluna com deficiência visual matriculada na sala regular. Depreendemos que muitas das respostas da estudante estão harmonicamente compatíveis com as argumentações de cada quesito dos questionários dos profissionais interrogados.

Perguntas como: “A escola fornece livros em braille e materiais didáticos específicos para o seu desenvolvimento e aprendizagem?” e “A escola desenvolve algum recurso de apoio especializado para atender as suas necessidades especiais e complementar a sua escolarização na sala regular?” foram respondidas de forma negativa pela entrevistada. O que é bastante alarmante, angustiante e lúgubre, embora tenha sido expresso em seus relatos, que houveram tentativas por parte da escola para implementar medidas de atendimento especializado e fornecimento de materiais didáticos. Tais solicitações da escola não foram atendidas pelo poder público, foi dada mínima importância e atenção ao caso da estudante com deficiência visual pelas autoridades competentes, o que contribui cada vez mais para a exclusão escolar, sendo a aluna com necessidades educacionais especiais a mais prejudicada.

Além disso, a estudante afirma que alguns professores não ministram aulas que correspondem às suas necessidades, salvo os casos daqueles que fazem uso de meios didáticos (desenvolvidos pelos próprios docentes) diferenciados para auxiliar na sua aprendizagem. Um problema ainda mais grave, tendo em vista as necessidades de acessibilidade da adolescente, está no fato de que alguns professores, segundo ela, não se esforçam tanto para trazer recursos e/ou atividades de escrita em braille, uma vez que ela depende desse código de leitura e escrita para aprender com mais transparência e obter um melhor desempenho em suas tarefas.

Por outro lado, um quesito bem pertinente e meritório foi a afirmação da aluna quanto a participação nas atividades extraclases, se era positiva e quais atividades eram essas, em que ela disse: “Sim. Participo de palestras, apresentações em datas comemorativas e apresentações de trabalhos acadêmicos”, haja vista que essas relações de interação fora da sala de aula contribuem no desenvolvimento pessoal da aluna, colaborando para a sua formação crítica e intelectual nos diversos ambientes sociais.

Outrossim, a jovem relata que se sente muito bem estando com seus amigos e colegas de sala de aula, tem realmente uma boa relação com eles, há bastante entrosamento e amizade, e que nunca se sentiu rejeitada por parte deles. Porém, em seus depoimentos, afirma que gostaria de fazer algumas mudanças em sua escola, a saber:

O tratamento de alguns professores com respeito à preocupação com minha aprendizagem. Gostaria que a direção se esforçasse mais para conseguir recursos que auxiliam minha aprendizagem, pois sei que a diretora já se esforçou muito, mas queria que se empenhasse mais, até por que a diretora falou que já insistiu muito nos meios legais, mas não obteve nenhum resultado. (Aluna com deficiência visual)

Nessa perspectiva, reiteramos que a ação educativa deve ser voltada para o respeito e a valorização das diferenças entre os que aprendem e os que ensinam, partindo do princípio de que o desejo de ensinar, aprender, indagar e investigar, bem como valorizar e aceitar as individualidades são atitudes importantes que contribuem positivamente na construção do conhecimento e na internalização do mundo exterior.

Depois de toda essa discussão, fica uma dúvida no ar: que a escola pública não oferta uma educação eficaz e de qualidade para estudantes com necessidades educacionais especiais, isto já ficou claro. Mas, de quem é a culpa? Seria dos sistemas educacionais que não praticam efetivamente os dispositivos legais, ou seria da comunidade escolar que não pleiteia pela efetivação destas leis? Bem, não convém aqui apontarmos a responsabilidade somente para um destes agentes, pois é necessário que haja a colaboração de todos os envolvidos no processo educacional, posto que tornar a escola inclusiva é um trabalho árduo e incessante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade relatada por esta comunicação, constatamos que é extremamente importante que as instituições de ensino saibam lidar com a diversidade dentro da escola, haja vista que isso constitui algo primordial para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária,

e contribui, assim, para a formação humana das atuais e futuras gerações. Dessa forma, falar em educação inclusiva, é notadamente, um passo na desconstrução das barreiras pedagógicas que permeiam o processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Inclusão é isso, é ir além dos padrões, é um projeto social que não basta estar apenas na legislação, mas que precisa urgentemente ser adotado e colocado em prática para que a sociedade aprenda a conviver com a diversidade, respeitando as diferenças em prol do bem comum.

Com base nos resultados apresentados por este estudo, podemos observar que alguns profissionais se esforçam mais do que outros para desenvolver práticas de ensino que supram as necessidades de toda a classe. Estes, mesmo com tantas dificuldades impostas por um sistema educacional deficiente, em termos de recursos e materiais didáticos adequados, se esforçam para acessibilizar o conhecimento à estudante com deficiência visual. Dos estudos bibliográficos realizados é possível inferir que grande parte das instituições de ensino não dispõe de uma infraestrutura apropriada para acomodar alunos ou mesmo profissionais com deficiência.

Concluimos, portanto, que as bases legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência não são, de fato, operacionalizadas, acarretando desigualdade na oferta da educação básica, segregação e perspectivas limitadas no mercado de trabalho. Por isso, é dever dos sistemas educacionais e de toda a sociedade realizar um trabalho educativo que preze as qualidades daqueles que carregam em suas origens, o olhar piedoso de uma nação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html Acesso em: 26 maio 2017.
- BRASIL. República Federativa. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_02_2010_13.39.05.85b72235f860536bcb82c3463914f15d.pdf . Acesso em: 26 maio 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.
- MACHRY, D; SIQUEIRA, P. C. M. Alunos deficientes e com necessidades educacionais especiais e as escolas de educação especial: algumas reflexões. **EFDEPORTES/Revista digital**, Buenos Aires, n. 143, p. 01, abril. 2010.
- MIRANDA, M. J. C. Inclusão escolar e deficiência visual: trajetória e processo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, 2008, v. 3, n. 1 e 2, p. 14, 2008.
- RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual**. SEEESP/SEED/MEC: Brasília/DF, 2007.

SCHLUZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. **Inclusão escolar**: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

A EVOLUÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN A PARTIR DO ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Gabriela de Oliveira Godeiro Maia
Professora de Educação Básica/PB
gabriela_godeiro@hotmail.com

Hosana Carolina Jales da Silva
Graduanda/Letras/Campus de Patu/UERN
Karolina_Jales@hotmail.com

RESUMO

Tendo em vista alguns aspectos referentes aos debates sobre inclusão que estão em torno do desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, em ênfase a criança com síndrome de Down a partir do acompanhamento especializado, o presente artigo tem como objetivo analisar a evolução de duas crianças com a síndrome, a partir da observação e conversação informal em alguns momentos no meio familiar, fazendo um paralelo entre as diferenças evolutivas da criança que tem o acompanhamento e a criança que não tem, destacando a importância da família nesse aspecto e entendendo que o processo inclusivo deve ser oferecido em todos os aspectos com uma consciência crítica desenvolvendo assim uma inserção no meio social de forma igualitária, que muitas vezes não acontece na realidade. Desse modo o artigo também apresenta um breve relato histórico sobre os avanços e as leis que amparam a inclusão, principalmente educacional, além das diversas dificuldades, limites e possibilidades enfrentadas pelas famílias, tendo em vista que hoje é frequente a inserção das mesmas nos mais diversos ambientes sociais, mesmo com algumas exceções. Para isso temos como aparato teórico, Almeida (2004), Silva (2002), Gundersen (2007), dentre outros. E para a obtenção de dados, além dos bibliográficos, realizamos uma observação e uma conversação informal, durante alguns momentos no meio familiar, com duas crianças, as quais nos referimos durante o artigo como criança A e criança B, visando assim o conhecimento no meio familiar a realidade inclusiva das mesmas, a partir de algum acompanhamento especializado, como, por exemplo, o psicopedagógico.

Palavras-chave: Criança. Down. Apoio. Familiar. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Hoje um dos grandes temas em debates que se inserem em torno da inclusão e do desenvolvimento da criança com necessidades especiais tem sido referente a sua inserção no meio social. O desenvolvimento autônomo das crianças com síndrome de Down tem como participação fundamental e inicial no seu meio familiar, para só então assim no meio social, desta forma tem gerado muitas discussões entre profissionais e especialistas de várias áreas de atuação, a importância do apoio e do incentivo da família no processo inclusivo da criança com síndrome de Down. Mesmo que essa inclusão não aconteça muitas vezes na realidade.

Com base nisso, o presente artigo tem como objetivo, analisar a evolução de duas crianças com síndrome de Down, a partir da observação de alguns momentos no meio familiar e social, fazendo um paralelo entre as diferenças evolutivas da criança que tem o

acompanhamento e a criança que não tem e destacando a importância da família para que haja o processo evolutivo das mesmas, o artigo também apresenta um breve relato histórico sobre os avanços e as leis que amparam a inclusão, principalmente as que se referem a educação, além das diversas dificuldades, limites e possibilidades enfrentadas pelas famílias. Para isso temos como aparato teórico, Almeida (2004), Silva (2002), Gundersen (2007), dentre outros. Desta forma para a obtenção dos resultados utilizamos dados bibliográficos, realizamos uma observação e uma conversação durante alguns momentos no meio familiar, com duas crianças, as quais nos referimos durante o artigo como criança A e criança B, visando assim o conhecimento no meio familiar e a realidade inclusiva das mesmas, a partir de algum acompanhamento especializado, como por exemplo, o psicopedagógico.

Esperamos que a partir do trabalho realizado possamos contribuir com o incentivo e o encorajamento da família, visto que são de fundamental importância para o processo inclusivo da criança com síndrome de Down, diante do acompanhamento que se torna indispensável para que essa inclusão aconteça, seja nas instituições ou no próprio meio familiar.

2 HISTÓRICO SOBRE A SÍNDROME DOWN

A síndrome de Down até então não conhecida assim, sofreu um processo para que pudesse ser descoberta e compreendida, só após isso que se pode perceber e lidar com suas particularidades, até então, desconhecidas. A denominação de síndrome de Down na opinião de Silva (2002) só foi proposta depois de várias denominações terem sido usadas de forma até pejorativas, tanto no meio familiar como social, visto que na maioria das vezes as famílias até escondiam seus filhos da sociedade, pois eram tratados como imbecis, mongoloides, idiotas, crianças mal acabadas, dentre outros.

No século XX, os avanços nas pesquisas genéticas ajudaram os cientistas a começarem a compreender a causa da síndrome de Down, no início da década de 1930 suspeitaram de que a síndrome de Down seria causada por uma alteração cromossômica. Em 1959, Jérôme Lejeune, um dos geneticistas francês, descobriu que as células cultivadas de indivíduos com síndrome de Down tinham um cromossomo extra, mais tarde, descobriu-se que o cromossomo extra, era exatamente o cromossomo 21.

De acordo com a autora “[...] muito antes da relação genética com a síndrome de Down, o médico inglês John Langdon Down descreveu essa condição como um conjunto distinto de características” (GUNDERSEN, 2007, p. 36). Só em 1866, diferenciou a síndrome de Down, conhecida assim pelo nome do médico pesquisador, de outras condições, observando algumas

características comuns a ela associadas como cabelos lisos e finos, nariz pequeno e face alargada, além de olhos levemente baixos.

Esses resultados levaram a descoberta das outras formas de síndrome de Down incluindo a translocação e o mosaicismo cromossômico, o tratamento de pessoas com a síndrome também progrediu de maneira notável ao longo das décadas, seu tempo de vida aumentou, melhorou a educação e os cuidados das pessoas. Começava-se a terem a oportunidade de aprender, percebendo o erro da sociedade a respeito de suas capacidades, iniciando a luta das famílias e crianças com a síndrome de Down a terem direito a educação, direito a uma vida plena e igualitária, médicos e cientistas continuam as pesquisas, enquanto isso a evolução é clara, vistos que muitas pessoas com esta síndrome estão no mercado de trabalho, nas escolas, na sociedades em geral, mesmo que ainda se tenha muito a evoluir, muitas foram as conquistas inclusivas.

3 SÍNDROME DE DOWN E A INCLUSÃO EDUCATIVA

Sabemos que as pessoas com deficiências são amparadas por leis que enfatizam o respeito à diferença e a sua inserção na sociedade, é preciso que todos conheçam as leis para compreender a importância de garantir nas instituições educativas como, por exemplo, a escola, a permanência dessas crianças. Segundo GIL (2005), o mais importante, na prática da educação inclusiva, é que a família, os professores e a comunidade saibam que a inclusão visa: “garantir que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade” (GIL, 2005, p. 24).

Desde 1988 a constituição federal dar plenos direitos de igualdade, para isso o posicionamento ético a favor das diferenças para que se possam atingir seus direitos de cidadãos, participativos e ativos diante da sociedade são de suma importância. Com isso a Constituição traz em seu art. 3º, inciso IV um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Define em seu artigo 205 a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o Trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL 1988, art. 208).

O Estatuto da criança e do Adolescente – ECA. Lei nº 8.069/90, no seu artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “aos pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990). Firmada assim, a declaração mundial de educação para todos em 1990, a declaração de Salamanca em 1994 e a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com necessidades especiais em 1999, assim criados então alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre esse assunto.

Desse modo, entende-se que toda criança tem direito a educação, para isso necessita-se de uma educação de qualidade, com professores também qualificados, nesse sentido estar direcionada a educação especial.

A educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades dos alunos com necessidades especiais no processo educacional, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (ALMEIDA, 2004, p. 3-4).

Entendendo que a criança com Síndrome de Down apresenta algumas limitações, assim o trabalho pedagógico e psicopedagógico deve primordialmente respeitar o ritmo de cada uma e propiciar-lhe estimulação adequada para o desenvolvimento de suas habilidades, uma vez que programas devem ser criados com as necessidades específicas das crianças e, sobretudo as mesmas serem aceitas e acolhidas independentemente de suas potencialidades. A grande importância da ligação entre a psicopedagogia e a família é conhecer o ambiente em que a criança vive, esse é o principal ponto inicial para que assim se faça um levantamento das suas necessidades. Durante o processo educativo, a ação psicopedagógica procura investir numa concepção de ensino-aprendizagem que fomente interações pessoais, estimule a postura transformadora de toda a comunidade educativa e busque inovar a prática educativa, contextualizando e ligando aprendizados familiar e escolar.

3.1 Inclusão: barreiras que precisam ser removidas

Entendemos que o grande suporte para que a criança sinta-se apoiada e encaminhada para uma vida social é primeiramente na própria família, para que a mesma possa vivenciar experiências que venham a garantir o desenvolvimento de suas capacidades. A família é o universo fornecedor de condições para que haja o processo de construção equilibrado e

harmonioso, proporcionando a criança, meios de se socializar e ao mesmo tempo florescer como ser único no mundo.

O medo que a família apresenta logo no início da convivência com o filho portador da Síndrome de Down impossibilita que haja momentos prazerosos entre os mesmos, pois as chances de esperança diminuem e barreiras são postas diante desse relacionamento pela insegurança e falta de informação. Sem dúvida que ao nascer um filho com Síndrome de Down, a estrutura psicológica da família é inteiramente abalada, só não se deve deixar que esse abalo atinja o psicológico da criança que neste momento necessita de total apoio e cuidados:

O papel que a família desempenha é de fundamental importância desde os primeiros anos de vida de uma criança, constituindo-se neste período seu desenvolvimento cognitivo. Desde o início, as crianças com Síndrome de Down apresentam desenvolvimento cognitivo mais lento do que as outras, as dificuldades de aprendizagem alteram o curso do desenvolvimento, sendo que, à medida que a criança cresce, as diferenças mostram-se maiores (BOFF, 2008, p. 582).

Assim que a criança com Síndrome de Down nasce o papel que a família desempenha é de suma importância para o crescimento e desenvolvimento da mesma, desta forma haverá uma ampla evolução no seu processo cognitivo juntamente com a sua interação no meio social. A criança com síndrome de Down deve ter um papel ativo e uma função para si mesmo e para o ambiente em que vive, o que pode proporcionar benefícios ao seu processo inclusivo. A inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar igualdade de oportunidades, o princípio pode estar no acompanhamento da criança com um profissional especializado, como por exemplo, na área da psicopedagogia, assim reconhecendo as diversas necessidades, assegurando o desenvolvimento e as habilidades no meio familiar e social.

4 A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: PARALELO ENTRE A CRIANÇA A E A CRIANÇA B, DESTACANDO A IMPORTÂNCIA DO APOIO FAMILIAR

É de fundamental importância o apoio familiar para a evolução da criança com síndrome de Down como já citado anteriormente por BOFF (2008), a família desempenha um importante papel desde os primeiros anos de vida da criança, construindo assim seu desenvolvimento cognitivo, apesar das dificuldades que as crianças com síndrome de Down apresentam. Diante disso observamos duas crianças com síndrome de Down, em alguns momentos no seu contexto

familiar e social, a criança A tem um acompanhamento especializado, a criança B não tem esse acompanhamento.

Seguimos alguns pré-requisitos para que assim pudéssemos relatar as crianças observadas no seu meio familiar. No primeiro momento se diz respeito a reação da família ao descobrirem a síndrome na criança A, diante de uma conversação informal, a qual observamos, demonstrarem serenidade em relação a sua criança, mesmo diante do preconceito e das dificuldades enfrentadas não baixaram a cabeça e buscaram um acompanhamento especializado para que assim a criança A pudesse ter uma vida sociável e mais independente.

Todas as famílias podem encontrar dificuldades quando se deparam com uma criança especial, mas para garantir o seu desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e educacional, é de suma importância não desistir e ir em busca de instituições que a acolham sem discriminação, mas infelizmente nem todas as famílias tem o conhecimento e a garra para enfrentar certos preconceitos, observamos assim a criança B a qual a família não faz acompanhamento, e diante da mesma conversação podemos observar que a criança B não pronuncia as palavras corretamente, não interage socialmente, não sai muito de sua casa, quando sai depende muito dos pais.

O que nos chama a atenção diferente da criança A, quando a família relata que sempre busca ajuda especializada como chegam a nos citar a APAE, natação, academia, inclusive a frequência em escola regular, e o acompanhamento psicopedagógico, é que a família da criança B não entende, se assim podemos dizer, que a criança B poderia com o acompanhamento desenvolver melhor suas habilidades motoras e cognitivas se assim houvesse.

Em algum momento a iniciativa tem de partir de algum membro da família a busca por ajuda especializada a qual muda completamente a desenvoltura da criança principalmente ao que se refere a sua autonomia, como pudemos observar na criança A, no convívio familiar, a mesma sabe onde encontrar suas coisas, busca elas sozinha e sabe o que quer vestir ou comer, diferente da criança B, que não se expressa com clareza sobre seus desejos, está sempre precisando de algum tipo de ajuda familiar para desenvolver atividades pessoais.

Em relação ao comportamento dessas crianças socialmente mesmo dentro do seu convívio familiar, podemos observar que a criança A tem uma maior desenvoltura em relação a criança B, assim como também demonstra socializar-se através da conversação. A socialização e inclusão da criança com necessidade especial é de fundamental importância para a sua evolução, sendo que incluir não é apenas ter um acompanhamento especializado ou matricular em uma escola, a inclusão se diz respeito as diversas singularidades, formações e tensões,

investigando e apoiando nas mais diversas situações como afirma Fabrício, Souza e Zimmermann (2007).

Desta forma podemos entender a fundamental importância que a família tem ao que se refere a evolução autônoma da sua criança no meio familiar ou social. Mas cabe a cada uma delas entender essa importância. Sabendo que o preconceito existe, mas elas não podem se deixar abalar estando firmes e fortes na busca por igualdade e respeito.

Concluimos assim os nossos resultados usando como exemplo a família da criança A que lutou muito para que ela tivesse uma melhor qualidade de vida, a esperança numa inclusão plena primeiramente no meio familiar e depois na escola, onde a mesma não esteja apenas no papel, onde não exista preconceitos e toda a sociedade caminhe junto com a pessoas que precisam de um atendimento mais especial, tudo por uma vida mais justa e igualitária. Que desta mesma forma todas as famílias possam entender o papel importante que elas possuem nessa busca, que todas as crianças possam ter seus direitos inabaláveis.

5 CONCLUSÃO

Diante dos mais diversos debates que se inserem em torno da inclusão e do desenvolvimento das crianças com necessidades especiais tanto no ambiente familiar quanto no ambiente social. Assim como diante dos pressupostos legais que regem a mesma orientando o posicionamento ético para que se possam atingir os direitos de cidadãos participativos e ativos na sociedade, através do acompanhamento especializado, as crianças com síndrome de Down tem conquistado bastante sua autonomia e espaço nos ambientes sociais, uma inclusão com uma postura crítica e positiva para o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. Tendo em vista a fundamental importância da família.

Dessa maneira, o presente artigo apresentou um paralelo entre duas crianças com síndrome de Down observadas e através de uma conversa informal demonstrou a importância do apoio familiar para que haja o acompanhamento e a evolução das mesmas tanto nos aspectos individuais, quanto sociais, apresentou também um estudo acerca do desenvolvimento histórico da síndrome de Down e dos avanços ambarados por lei na inclusão educacional, além das diversas dificuldades, limites e possibilidades enfrentadas pela família, ao que se refere a busca pelo acompanhamento por profissionais especializados, tendo em vista que nem sempre as mesmas se dispõem a enfrentar essa busca seja por medo do preconceito ou falta de conhecimento, o que vem a fazer uma grande diferença no desenvolvimento da criança com síndrome de Down.

Através da observação em alguns momentos e uma conversa informal, com duas famílias, uma com uma criança que tem o acompanhamento especializado a qual no referimos criança A e outra que não tem esse acompanhamento, que nos referimos a criança B. Obtivemos como resultado o conhecimento das diversas dificuldades que as duas famílias enfrentam em relação ao preconceito, mas que se diferenciam diante dos aspectos fundamentais que se diz respeito a inserção de suas crianças no meio social, pois uma busca sempre a ajuda especializada, enquanto a outra não tem essa ajuda, para que sua criança tenha uma vida inclusa no meio educacional e social. As duas famílias nos deixa uma mensagem para refletirmos, que não é fácil, mas o importante é não desistir de suas crianças, que elas precisam de muita paciência, de carinho e de amor.

Esperamos que todas as famílias com crianças especiais possam entender o quanto é de fundamental importância que as mesmas procurem um acompanhamento especializado, incluindo-as desde cedo no meio social, incentivando-as a serem cada vez mais autônomas e independentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Denílson de. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. BRISTOL. Brasília: Abril, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA. Brasília, DF. 1990.
- BOFF, Josete; CAREGNATO, Rita Catalina Aquino. **História oral de mulheres com filhos portadores de Síndrome de Down**. Vol. 17. Florianópolis: 2008. Disponível em: redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/714/71417322.pdf Acesso em 10 de março de 2018 às 14 horas.
- FABRÍCIO, N. M. C.; SOUZA, V. C. B.; ZIMMERMANN, V.B. **Singularidade na Inclusão: estratégias e resultados**. São José dos Campos: Pulso, 2007.
- GIL, Marta. (Coord.) **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.
- OBJETO DE ESTUDO DA PSICOPEDAGOGIA. Publicado em 19 de Setembro de 2014 por **Adriana helena Fernandes de carvalho**: Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/objeto-de-estudo-da-psicopedagogia/125215#ixzz59w7pvlLf>. Acesso em 14 de março de 2018 às 15 horas.
- SILVA, Nara Liana Pereira & DESSEN, Maria Auxiliadora: Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto a família, **Revista: Interação em Psicologia**. Jul/dez. 2002, (6)2, p. 167-176.
- GUNDERSEN, Karen Stray. **Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A DIVERSIDADE: REFLEXÕES DA PRÁXIS EDUCATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Beatriz Andrade dos Santos
Graduanda/Pedagogia/CAMEAM/UERN
beatrizandradesantos2@gmail.com

Bruna Bonivais de Oliveira
Graduanda/Pedagogia/CAMEAM/UERN
brunabonivais@gmail.com

Taysa Kelly da Silva
Mnda em Ensino/CAMEAM/UERN
taysakped@gmail.com

RESUMO

O Estágio Supervisionado I possibilita a vivência de diversas experiências ao discente em formação que contribuem para a construção de qualidade do educador. Por meio do processo de observação e regência o discente do curso de pedagogia, é possível a construção da práxis de ensino em que o aluno de graduação poderá construir uma prática pedagógica embasada nas teorias e saberes adquiridos na formação acadêmica—do curso de licenciatura, tornando sua prática embasada na reflexão/ação e ação/reflexão. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é construir um relato de experiência que possibilite a reflexão sobre a prática desempenhada por nós, estagiárias durante o período de regência do Estágio Supervisionado I, afim de compreendermos a relevância do estágio para a nossa formação enquanto futuros educadores. Para melhor fundamentação do referido estudo, realizou-se como procedimentos metodológicos o levantamento de referenciais teóricos que venha ao encontro com os anseios do presente trabalho e o relato das experiências vivenciadas durante a regência do Estágio Supervisionado I. Nessa perspectiva, O presente trabalho possibilitou a reflexão da prática pedagógica realizada por nós estagiárias e o contato com o “chão da escola” que permitiu o contato com a realidade das escolas e salas de aula da rede pública de ensino do nosso país.

Palavras-chave: Estágio. Formação. Práxis educativa.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho centraliza-se na discussão sobre as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado I, durante o 5º período do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN do *Campus* Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia- CAMEAM. Assim, discorremos sobre o primeiro contato do discente de pedagogia com o “chão da escola” e suas impressões sobre o ambiente escolar e a sala de aula, além de ressaltarmos as dificuldades encontradas pelos estagiários durante o processo de ensino e aprendizagem, diante da heterogeneidade de níveis e ritmos de aprendizagem apresentados pelos alunos. Por fim, relatamos as relações e experiências

vividas com alunos que apresentam deficiência ou necessidade educativas especiais em uma sala de aula de ensino regular.

A sala de aula na qual tivemos a oportunidade de ter a experiência do Estágio Supervisionado I pertence a rede municipal de ensino e conta com o atendimento de alunos da pré escola ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. A turma em que lecionamos era da pré escola I e II e tinham matriculados na turma 30 alunos, em que a idade variava entre 4 à 6 anos de idade. Na sala tínhamos duas professoras, uma titular e a outra auxiliar. A escola tem uma boa estrutura física e o corpo docente é composto por profissionais graduados, que buscam desenvolver seus trabalhos de acordo com os recursos que estão ao alcance.

O presente trabalho surgiu da necessidade de refletirmos sobre as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado I e como atividade avaliativa da terceira unidade da disciplina Educação Especial e Inclusão que faz parte dos componentes curriculares do 5º período do curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM. Dessa maneira, objetivamos construir um relato de experiência que nos possibilite a reflexão sobre a prática desempenhada por nós estagiárias durante o período de regência do Estágio Supervisionado I, afim de compreendermos a relevância do estágio para a nossa formação enquanto futuros educadores.

Tendo em vista o objetivo proposto, realizamos inicialmente um embasamento teórico nas discussões de alguns autores, que podemos citar como exemplo: Tardif (2008) que discorre sobre os saberes necessários para a formação do professor; Pimenta (2010) que discute sobre o estágio supervisionado; Perrenoud (1995) que traz discussões sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula frente aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem do aluno, Cunha (2015) e Mantoan (2003) que realizam discussões sobre a educação inclusiva.

Além disso, adotamos como recurso metodológico o relato de experiência sobre as vivências do Estágio Supervisionado I, em que para descrever detalhadamente e com precisão os acontecimentos vivenciados durante o estágio utilizamos o diário de campo, tendo em vista que o diário de campo é “[...] um documento pessoal-profissional no qual o estudante [profissional] fundamenta o conhecimento teórico - prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social ” (LEWGOY e SCAVONI, 2002, p. 63) , assim sendo, essa ferramenta de pesquisa possibilitou relacionarmos as experiências conquistadas com a teorias estudadas durante do curso de graduação em pedagogia possibilitando a construção de um trabalho de

qualidade. Portanto, consideramos que a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, isto porque visa compreender os dados com base em todo o processo a partir do diálogo travado com os teóricos.

2 O CONTATO COM A SALA DE AULA: ENTRE A UTOPIA E A REALIDADE

A formação acadêmica do professor possibilita a construção de saberes que são necessários para a realização de uma prática pedagógica de qualidade que propicia ao professor o desenvolvimento de aulas construtivas que viabiliza a interação entre aluno-professor e que conseqüentemente reflete positivamente na aprendizagem dos alunos. Mas, a formação “completa” de um profissional da educação só é conquistada por meio do “saber-fazer”, ou seja, o que possibilitando a partir do contato com a profissão no chão da escola, durante o processo de ensino e aprendizagem que acontece no ambiente da sala de aula.

Nessa perspectiva, para que se forme um bom educador que adquira os inúmeros saberes necessários para a profissão, é necessário que se construa um professor habilitado a realizar uma prática pedagógica refletida pelas teorias adquiridas em sua formação acadêmica assim conquistaremos professores qualificados para a construção de uma nova educação.

Nesse sentido como afirma o autor Tardif (2008, p. 61) “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, [...] pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser [...]”, ou seja, o professor precisa adquirir inúmeros saberes que o possibilitará tornar-se um educador que tenha os saberes necessários para o seu bom desempenho profissional.

O curso de Pedagogia direcionado a formação de professores para a atuação na educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental, propõe que durante a formação acadêmica dos seus graduandos, o mesmo tenha o contato com as teorias que fundamentam a educação, como também possibilita a aquisição de experiências práticas em ambiente escolares e não escolares.

No 5º período do curso de Pedagogia, uma das disciplinas que estão presentes nos componentes curriculares é o Estágio Supervisionado I, que direciona o professor em formação ao ambiente escolar, para que possa ter o contato direto com a prática docente, sendo assim, “O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria” (PIMENTA, 2010, p. 33), ou seja, o estágio para muitos alunos do curso de formação de professores, é visto por grande parte dos alunos como um momento isolado das disciplinas ministradas e nos possibilita a construção de inúmeros

saberes e dos conteúdos que estamos aprendendo, sendo visto apenas como a parte prática do curso, mas devemos ver o estágio como uma oportunidade de colocar em práticas as teorias adquiridas.

O estágio para muitos alunos é o primeiro contato com a sala de aula, e muitas vezes dito pelos mesmos que a prática é um paralelo a teoria, na qual chega inúmeras vezes a causar um impacto no aluno em processo de formação à docência, ou seja, ao graduando do curso de pedagogia. Porém, é nesse cenário que adquirimos nossas primeiras experiências enquanto futuros professores, é o momento de relacionarmos e refletirmos a teoria com a realidade. Nessa perspectiva, como afirma Pimenta (2010, p. 102), “O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso [...]”.

As experiências vivenciadas por nós durante o período da observação e regência no Estágio Supervisionado I, foram de grande relevância para nossa formação enquanto profissionais da educação, pois, apesar de não ser o nosso primeiro contato em sala de aula, pudemos construir conhecimentos ímpares para a nossa profissão, pois cada escola e cada sala de aula é única.

Mas, a realidade encontrada na sala de aula na qual estagiamos nos impactou, pois era bem diferente da realidade de sala de aula que conhecíamos e tínhamos lecionado. Realizamos o nosso estágio em uma turma conjugada que tinha alunos do nível de Pré I e II, sendo uma sala numerosa, com 30 alunos, em que os educandos apresentavam diferentes idades sendo de 4 a 6 anos, onde existiam diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, sendo que, alguns alunos já haviam cursado o Pré I e estavam repetindo, pois a escola não teve número de matrículas suficientes para a construção de uma turma de Pré II, sendo assim, a solução foi conjugar/unir os dois níveis de escolaridade, que tornou-se uma sala numerosa, heterogênea no que diz respeito aos diferentes níveis de aprendizagens e comportamentos, e com um desafio para as duas professoras da sala, e também para nós estagiárias, de construirmos com os alunos aprendizagens significativas para todos.

Durante a vivência da experiência do Estágio Supervisionado I, pudemos constatar o quanto é difícil ser educador, mas também como é prazeroso contribuir e ser importante para a construção do ser de inúmeros sujeitos. Dessa forma, refletimos como faz-se necessário a formação e qualificação de professores para que possam ser desenvolvidos os inúmeros saberes necessários para que se possa formar um bom educador, que consiga dar asas aos sonhos de seus alunos e que os ajude a alçar voos altos e que construam uma sociedade mais justa e igualitária para as futuras gerações.

2.1 O processo de ensino e aprendizagem: dificuldades em se trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem

O processo de construção de um ensino e aprendizagem eficaz depende de inúmeros fatores, dentre eles podemos citar: a qualificação da formação e da atuação do professor em sala de aula, as ferramentas e o espaço oferecidos pela escola para o trabalho com os alunos, o apoio e acompanhamento familiar e o trabalho conjunto de todos os membros que compõem o corpo escolar. A aprendizagem é um processo contínuo e complexo, que se faz presente na vida do sujeito desde sua infância e perdura até a velhice. Dessa forma, os indivíduos nunca deixam de aprender e permanecem sempre em constante aprendizado. Mas, em cada fase da vida o processo de aprendizagem ocorre de forma específica e de maneira particular na vida de cada um, sendo assim, cada sujeito apresenta particularidades dentro do processo de aquisição dos conhecimentos.

Existem inúmeras teorias sobre o processo de aprendizagem dos sujeitos, as concepções mais discutidas são as discussões realizadas por Piaget que acredita que a aprendizagem se subordina ao desenvolvimento intelectual do sujeito e sobre a sua maturação biológica, minimizando assim a importância da interação social para a construção do conhecimento. Vygotsky, ao contrário, propõe que o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos se influenciam reciprocamente, e que as interações sociais e as trocas entre os sujeitos são fundamentais para a consolidação da aprendizagem.

Nesse sentido, percebemos o quanto é complexo o processo de aprendizagem, pois pudemos constatar isto, ao realizarmos o Estágio Supervisionado I, em que ao nos depararmos com uma sala de aula heterogênea no que diz respeito ao nível do desenvolvimento da criança, em que encontramos crianças em diversos ritmos de aprendizagem e com particularidades específicas no processo de construção do conhecimento. Buscamos a princípio observar e constatar quais dificuldades, a sala de aula, de forma geral e individual apresentavam em relação ao processo de aprendizagem, para que depois pudéssemos elaborar um plano de intervenção que possibilitasse o avanço dos alunos.

É importante ressaltarmos que, as crianças que compõem a sala de aula na qual exercemos o nosso estágio apresentam diferentes fases de alfabetização que se enquadravam desde a fase pré-silábica, silábica até a silábica-alfabética. Desse modo, mediante aos diversificados níveis de aprendizagem, torna-se desafiante construir um processo de ensino e aprendizagem que vem de encontro as necessidades de cada aluno.

Ao iniciarmos a nossa regência em sala de aula, encontramos a princípio dificuldades em desenvolver nossa aula de forma que todos os alunos acompanhassem a aula e construíssem os conhecimentos que objetivávamos, mas no decorrer do período do estágio, por meio de nossas observações conseguimos construir planos de aula que atendessem as necessidades educacionais de todos os alunos.

Durante o processo de ensino e aprendizagem identificamos que a maior dificuldade encontrada para trabalhar de forma adequada com as crianças era de encontrar atividades que atendessem ao nível de desenvolvimento de todos, pois algumas crianças que já haviam cursado o Pré I e já estavam avançando no desenvolvimento da aprendizagem, mas aquelas crianças que iniciaram agora sua vida escolar, apresentavam dificuldades em acompanhar a turma.

Sendo assim, vemos a dificuldade do educador em trabalhar em sala de aula com níveis e ritmos de aprendizagem tão distintos de forma que favoreça a aprendizagem de todos os alunos. Perrenoud (1995, p. 29) sobre isto fala que:

Diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino. É evidente que não se pode falar em diferenciação sem gestão individualizada do processo de aprendizagem, mas isso não significa que os alunos vão trabalhar individualmente, o que acontece é que o acompanhamento e os percursos são individualizados (PERRENOUD, 1995, p. 29).

Ou seja, possibilitar essa diferenciação é estar disposto a encontrar estratégias para trabalhar com as particularidades de cada aluno, principalmente aqueles que mais apresentam dificuldades durante o seu processo de aprendizagem. Assim, é preciso encontrar novas possibilidades/ferramentas para o ensino, reinventar a prática educativa, experimentar novas metodologias, assumir a possibilidade de errar, mas de estar pronto para corrigir. O mais importante é buscar meios/soluções para que todos os alunos que compõem a sala de aula possam avançar no seu processo de aprendizagem. É estarmos sempre refletindo a nossa prática educativa.

Nesse sentido, podemos perceber que, em uma sala de aula encontramos inúmeros níveis, ritmos e especificidades de aprendizagens em um mesmo nível de ensino, e cabe a nós professores buscarmos estratégias que ajudem aos nossos alunos a avançarem/evoluírem em seu processo de formação cognitiva e enquanto sujeito social.

Dessa forma, durante o período de estágio na Educação Infantil buscamos em nossas metodologias durante o processo de ensino, construir e trabalhar com materiais didáticos diversificados, como histórias, vídeos e atividades que possibilitassem que todos os alunos pudessem compreender e desenvolver suas múltiplas inteligências. Nessa perspectiva,

percebemos que no processo de ensino e aprendizagem não existem receitas prontas, nem uma única solução, mas devemos buscar a flexibilidade de nos planos de aula, a abertura para novas propostas de práticas de ensino e sempre buscar trazer novidades que possam motivar e ajudar os alunos no seu processo de construção dos saberes.

2.2 A interação com a criança com necessidade educativas especiais aprendizagens e descobertas em meio a construção de relações afetivas

Na sala de aula, tivemos a experiência do Estágio Supervisionado I, possibilitando-nos a oportunidade de ministrarmos aula para 30 alunos, todos com diferentes realidades, nos demais aspectos, como contextos sociais, cor da pele, raças, modos de viver diversificado, em que duas crianças apresentavam deficiência e necessidades educacionais especiais. Uma está passando pelo processo de diagnóstico do autismo, e outra apresenta paralisia cerebral parcial, que não compromete muito sua cognição, mas interfere em sua capacidade motora. Ambas as alunas estão inseridas na sala regular e tem acompanhamento na sala de atendimento educacional especializado – AEE.

Ao objetivar construir uma escola inclusiva é necessário romper com as barreiras que compõe as ideias de uma educação voltada para o formalismo da racionalidade, as escolas que buscam enquadrar-se na normas vigentes na educação tradicional, pois somente assim será possível construir uma educação para a diversidade e que inclua todos os indivíduos que nela estão inseridos com suas individualidades e que forme os alunos para a vida. Nessa ótica, Mantoan (2003, p. 16) afirma “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. [...]”.

A princípio, o contato com as alunas foi um pouco difícil, como éramos desconhecidas para as meninas, elas tinham receio de se comunicarem e até de se aproximarem de nós, mas, aos poucos por meio do auxílio nas atividades realizadas pudemos ir construindo uma interação com as alunas, que aos poucos foram permitindo o nosso contato direto e até mesmo mais afetivo com elas. Ao realizar o processo de ensino e aprendizagem com crianças com alguma necessidade educacional especial em sala de aula do ensino regular é necessário romper com as barreiras que irão surgir e construir estratégias que possibilitem atendermos as necessidades específicas dos alunos com deficiência e também não esquecer dos demais alunos que compõe a turma, buscando sempre fazer com que o aluno com deficiência se sinta

integrante da turma e consiga construir uma interação saudável com todos os alunos. Cunha (2012, p. 56) afirma que para construirmos uma prática pedagógica inclusiva é preciso “[...] ser pessoas criativas, com habilidades e sensibilidade para transcendermos os problemas de aprendizagem e, de maneira multidisciplinar e interdisciplinar, formar cidadãos para a vida [...]”. Nessa perspectiva, é necessário desenvolvermos uma prática pedagógica inclusiva e não apenas de integração e que forme o indivíduo integralmente, preparando ele para a vida acadêmica e social.

Durante o auxílio das alunas na realização das atividades em sala de aula, é notório que as alunas necessitam de um acompanhamento, uma atenção maior e qualificada, para que possam acompanhar a turma, pois, as mesmas apresentavam dificuldade de concentração e de transcrição das atividades que eram escritas no quadro, percebemos, também, que as alunas apresentam uma boa relação com os seus colegas, e que são capazes de se desenvolverem e acompanharem o ensino da sala de aula regular. É importante ressaltarmos também que o atendimento educacional especializado contribui muito para o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos que apresentam alguma deficiência ou necessidade educacional especial, colaborando para o desenvolvimento do aluno em sala de aula regular.

Outro ponto que é de relevância a ser relatado é a importância da construção de laços afetivos com as crianças, mas principalmente com aquelas que possuem deficiência ou necessidades especiais, pois as mesmas necessitam de carinho e atenção, necessitam se sentir importante e amada, e isso contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e de interação em sala de aula.

Construir uma sala de aula inclusiva é um grande desafio, é uma missão ao professor da Educação Infantil, que necessita buscar estratégias que possibilitem que os alunos compreendam que todos são diferentes. Na experiência que vivenciamos no estágio supervisionado I, com crianças com necessidades educacionais especiais, percebemos que para obtermos uma educação inclusiva é um grande desafio, mas é necessário para que possamos ter um mundo mais justo e igualitário, no qual todas as pessoas tenham a mesmas oportunidade, independentemente de suas singularidades, para isso, nós professores temos a função de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, sem esquecer de formá-los humanamente para que saibam ser sensíveis e respeitar as inúmeras diversidades existentes em nossa sociedade, assim estaremos construindo um mundo melhor.

Sendo assim, construir uma educação inclusiva é um grande desafio para os educadores. Como afirma Cunha (2012, p. 55) “[...] Educar na diversidade e para a diversidade é um desafio que nós, professores, teremos de suplantar neste contexto plural de

interesses, de afetos e de conhecimentos.”, ou seja, educar para a diversidade é necessário para que todos possam ter a mesmas oportunidades de conquistar conhecimentos e uma formação humano dentro do espaço escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante dos relatos de experiência e das discussões realizadas pelos teóricos utilizados para o embasamento das nossas explicações, percebemos a relevância do presente trabalho que possibilita aos estagiários a reflexão acerca do desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula e sobre a construção de uma formação de qualidade que venha atender aos anseios encontrados em sala de aula, para que possamos construir um processo de ensino e aprendizagem com maior eficácia e que possa atender de forma igualitária as inúmeras diversidades existentes no ambiente escolar.

A formação do educador necessita abranger as inúmeras realidades que possam ser encontradas no ambiente escolar, para que ao professor deparar-se com uma sala de aula heterogênia saiba a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica que possa atender as especificidades educacionais de cada aluno, mas que não deixe de incluir nenhuma criança, para assim, construir uma sala de aula em que todos interajam e construam aprendizados para serem utilizados em sua realidade acadêmica e social. O Estágio Supervisionado I possibilita ao estudante de graduação do curso de pedagogia compreender e ter acesso a realidade das salas de aula, além de possibilitar que os conhecimentos que são adquiridos na teoria sejam utilizados e aperfeiçoados em sua prática, assim, nessa formação o graduando irá construindo sua identidade enquanto futuro profissional da educação.

Assim, é essencial que nossa prática pedagógica seja flexível para que frente as especificidades da turma que o educador irá lecionar posasse construir um planejamento que atenda as especificidades os educandos, objetivando sempre alcançar uma educação de qualidade que possa formar indivíduos humanizados e diante da realidade que a educação se encontra para desenvolvermos um trabalho de qualidade é necessário desenvolver uma prática que seja repleta de amor e dedicação fazendo o máximo para conquistar qualidade e ensino e aprendizagem e como afirma Cunha (2012, p. 49) “[...] Nada se constrói com qualidade na educação sem o amor.”, desse modo, que os futuros profissionais da educação por meio das experiências vivenciadas nas disciplinas práticas do curso de graduação saibam identificar se realmente desejam lecionar, pois a prática do professor pode construir ou destruir sonhos de inúmeras crianças que terem acesso a sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família / Eugenio Cunha. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.
- LEWGOY, Alzira Maria B; SCAVONI, Maria Lucia. **Supervisão em Serviço Social:** a formação do olhar ampliado. In: Revista Texto & Contextos. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. RS: Artmed, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE FORTALEZA, CAUCAIA E PACATUBA

Amadeu Fernandes de Lima Sobrinho
Graduando/Pedagogia/UFC
amadeufernandes@live.com

Maryana Ferreira Silva
Graduanda/Pedagogia/UVA
m.f0008@gmail.com

Samara da Silva Bezerra/
Universidade Estadual do Ceará - UECE
samara_vip1997@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo investigar o processo de formação de professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, identificando se a formação exigida para esses profissionais oferece subsídios para que eles possam realizar o atendimento educacional especializado, levando em consideração as especificidades que eles julgam essenciais para desenvolver o seu trabalho. Para enriquecer a discussão, foram entrevistadas três professoras da rede municipal de ensino de Fortaleza-Ceará e região metropolitana, Caucaia e Pacatuba. Os resultados desta pesquisa ilustraram a seguinte consideração: apenas os cursos de graduação e especialização na área não são suficientes para efetivar o trabalho dos docentes, pelo qual impulsiona a pensar a formação continuada um elemento crucial para suprir a demanda exigida na prática e garantir a materialização de uma escola que dialogue com a perspectiva inclusiva. A concepção de inclusão, a formação e a parceria do professor do AEE com os demais profissionais são um dos fatores que implicam no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

Palavras-chave: Formação de professores. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A Inclusão tem conquistado seu espaço no campo educacional brasileiro e torna acessível às pessoas com deficiência a comunicação, a socialização e o ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. O Decreto nº 5.296/04 “regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida”, assegurando a todos os alunos a inclusão educacional e esse direito deve ser cumprido pelas redes de ensino, sem que haja qualquer distinção. Para eliminar a discriminação e a segregação faz-se necessário a construção de políticas públicas que assegurem a inclusão, através do acesso a recursos pedagógicos e de acessibilidades às escolas regulares. Com o intuito de atender essas necessidades, os sistemas públicos de ensino

modificam sua organização ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência matriculados nas salas de aula regular, previsto no projeto político pedagógico da escola e estabelecido na lei que resguarda o direito à educação especial. Esse atendimento é realizado pelos professores na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Dessa forma, neste trabalho, objetivou-se investigar como se dá a formação do professor que ensina na SRM, as especificidades que eles julgam essenciais para que se desenvolva um bom atendimento e a importância do AEE para que ocorra uma melhora no desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência, que enfrentam no seu cotidiano o desafio de desenvolver suas potencialidades para conseguir dialogar com os conhecimentos diversos e com os colegas da sala de ensino regular.

Partindo desse contexto de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, foram escolhidas três escolas de ensino público regular dos municípios de Fortaleza, Caucaia e Pacatuba como campo de estudo da pesquisa. As professoras desse espaço pedagógico foram entrevistadas com os objetivos de descrever: as concepções de inclusão que orientam a sua prática; a política de formação docente a partir de relatos sobre a sua profissionalização; as estratégias didáticas utilizadas e se há parceria entre o professor da sala de aula comum e o professor do AEE na inclusão de alunos com deficiência.

A presente pesquisa tem a configuração de um estudo de natureza qualitativa e exploratória, que pretende compreender o processo de formação profissional para atuar no AEE. Essa pesquisa foi realizada com três professoras da Sala de Recursos Multifuncionais em três diferentes escolas da rede pública, no qual se buscou investigar as suas formações e as estratégias de ensino.

O critério de escolha da pesquisa surgiu a partir do interesse dos pesquisadores em investigar a carreira profissional dos professores do AEE que atuam na capital e em cidades da região metropolitana de Fortaleza-Ceará. São elas: Escola A, localizada no município de Fortaleza-CE; Escola B, localizada no município de Caucaia-CE e Escola C, do município de Pacatuba-CE.

O levantamento dos dados se deu através da realização de uma entrevista com base em um roteiro pré-definido, direcionada as professoras, visando responder as seguintes questões:

- Quais as concepções de Inclusão que os professores apresentam?
- Como foi feita a formação dos docentes que atendem na SRM?
- Será que a formação profissional obtida pelos docentes que atuam no AEE tem sido suficiente para garantir um bom resultado no processo de ensino-aprendizagem e afloração da

criatividade dos alunos com deficiência?

- Que as estratégias didáticas os docentes da SRM utilizam no AEE nas escolas pesquisadas?
- Como se dá a parceria entre o professor do AEE e o professor comum para que se efetive a inclusão de alunos com deficiência?

A realização das entrevistas ocorreu no mês de outubro do ano de 2014, abordando uma série de perguntas que visaram responder às questões norteadoras deste trabalho, ou seja, suas estratégias didáticas, concepções, além da formação nesta área

2 PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história das pessoas com deficiência foi marcada por maus tratos, mitos e exclusões. Viviam marginalizadas, pois seus comportamentos e aparência rompiam com as regras sociais. Apenas a partir da segunda metade do século XX começaram a surgir na sociedade movimentos, ainda pequenos e discretos, que tendiam a voltar seu olhar para as pessoas com deficiência.

As várias transformações ocorridas ao longo da história das pessoas com deficiência culminaram na perspectiva de incluí-las no mercado de trabalho, nos espaços de lazer, nas escolas e nos mais variados ambientes onde circulam os ditos normais (FIGUEIREDO e BEZERRA, 2010, p. 29).

Diante dessas transformações, a década de 1990 foi marcada por discussões relativas à inclusão dessas pessoas na educação. E a partir daí os pesquisadores passaram a buscar e desmistificar a ideia de que pessoas com deficiência seriam impossibilitadas do convívio social e escolar.

Para que se concretize uma escola que chegue a todas as pessoas em idade escolar, é preciso que se mude a forma de conceber o ensino e a aprendizagem, além de outros fatores que configuram a educação. É preciso fazer de fato a inclusão sem esperar que condições favoráveis sejam efetivadas. A mudança deve começar do próprio profissional, usando a criatividade e os meios adequados que favoreçam, de fato, o aprendizado do aluno dito normal e com deficiência. Segundo Figueiredo e Bezerra (2010, p. 25) “a inclusão escolar de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, não é uma utopia. Esse paradigma de educação escolar é possível de ser efetivado”.

Partindo do pressuposto que as dificuldades encontradas pelos professores ao receberem em suas salas alunos com deficiência, “a falta de habilidade para lidar com essas pessoas é fruto da não convivência com elas” (FIGUEIREDO e BEZERRA, 2010, p. 31). É perfeitamente possível essa convivência e aprendizado mútuo. Mas além do professor, a família e a escola têm um papel fundamental nesse processo de inclusão e aprendizagem, sendo preciso que caminhem de mãos dadas e atentas para o seu desenvolvimento educacional.

A inclusão deve existir para que a criança com deficiência tenha um espaço em que possa se sentir bem, se desenvolver sem o impedimento de preconceitos. A inclusão também proporciona laços de amizade, autonomia do aluno com deficiência, que se vê como conquistador do seu espaço real de interações, aumentando sua autoestima, dentre outros.

Por isso, é preciso que haja convivência, esse é o princípio. “A inclusão escolar é um convite à descoberta das riquezas presentes em cada ser que é único por natureza” (FIGUEIREDO; BEZERRA, 2010, p. 34).

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2008, surgiu a partir da necessidade de existir um serviço que pudesse incluir socialmente e desenvolver cognitivamente alunos com deficiência. As alíneas I e II do 1º parágrafo desse decreto definem os objetivos gerais desse atendimento:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008, p. 1).

Segundo Batista e Matoan (2006), o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer: apoio ao desenvolvimento de cada aluno; ensino de linguagens e códigos de comunicação e sinalização específicos, como libras e braile; atendimento em todos os níveis de ensino e em todos os turnos; horário reservado para o atendimento individual oposto ao das aulas do ensino regular; materiais pedagógicos e didáticos de acordo com as necessidades; articulação com as salas comuns, visando a inclusão escolar e acesso as tecnologias assistidas (TA).

As escolas comuns devem proporcionar aos alunos espaços específicos para o atendimento, para que o aluno possa sentir-se envolvido e disposto a desenvolver-se cognitivamente, oferecendo o maior número de possibilidades de socialização, assim como aprender a pensar e a desenvolver sua criatividade (BATISTA; MATOAN, 2006).

Partindo das propostas de inclusão anteriormente citadas e dos objetivos do atendimento educacional especializado, especificaremos mais sobre como deve ser a formação do professor do AEE, as condições das SRM e das estratégias didáticas utilizadas pelos professores.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O professor/educador assume um papel fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo do seu aluno, este tendo algum tipo de deficiência ou não. Para Piaget, não somente o discente deve ser apontado como ser ativo neste processo, mas também o docente, que deve estar sempre atento às necessidades e dificuldades de seu aluno. Sempre que for necessário deve, o investigar e o desafiar, para que ele consiga por si mesmo ultrapassar barreiras que por ventura possa vir a existir em sua vida.

Deve acontecer o mesmo com o profissional que irá dar assistência ao AEE, ele trabalhará junto com o professor do ensino regular para assegurar a inclusão de alunos com deficiência, seja ela qual for. Esse relacionamento não se dará somente com o professor do ensino comum, mas também com familiares, amigos e todos aqueles que interagem com o aluno que estará sendo assistido.

Segundo Batista e Matoan (2006), essa nova modalidade, que visa a inclusão do aluno que tenha alguma deficiência, veio para modificar a formação de professores especializados. Fazendo com que este profissional se aprofunde mais, afim de, obter mais conhecimento e a partir disto ter capacidade de desenvolver práticas educacionais próprias deste tipo de atendimento. Ainda na visão de Batista e Matoan (2006), acredita-se que, além da graduação, o professor que deseja trabalhar com a modalidade da educação inclusiva, deverá também se aprofundar em cursos específicos sobre a temática aludida. Com isso surgiram propostas de criação de cursos com o intuito de instruir e preparar profissionais para trabalhar com pessoas com deficiência. Além desses cursos, outro grande aliado à preparação do professor do AEE é a formação continuada, que o manterá atualizado e o capacitará a planejar mais desafios ao seu aluno, para que ele desenvolva a sua aprendizagem.

5 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

O Atendimento Educacional Especializado ou AEE como é comumente falado, é um tipo de serviço educacional especializado que visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as idades. Esse tipo de atendimento ocorre no contra-turno do horário em que o aluno está matriculado, no ensino regular. Para que esse serviço se efetive, é preciso que a escola tenha um espaço destinado ao professor especializado na área, para que possa elaborar estratégias pedagógicas de acordo com as especificidades de cada aluno.

É importante esclarecer que o papel do professor do AEE não é o mesmo do professor do ensino regular. Na sala de recursos, por exemplo, o aluno irá desenvolver e realizar atividades que estimulem o seu desenvolvimento cognitivo, motor e/ou social, sobretudo, no campo da aprendizagem.

De acordo com Figueiredo (2010), é também papel do professor do AEE produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas do aluno, no sentido de promover sua inclusão e interação na sala de aula regular.

O professor tem o papel de mediar os processos da aprendizagem e, para isso, é imprescindível que ele conheça seus alunos e suas particularidades, para além da visão sobre sua deficiência. Vale salientar que para que se configure de forma eficaz os conteúdos e o desenvolvimento das atividades propostas na sala de recursos multifuncionais, o professor do AEE precisa trabalhar em parceria com o professor do ensino regular, possibilitando a inclusão do aluno. Com isso, Figueiredo (2010) assevera que o trabalho do professor na sala de recursos engloba três polos essenciais em sua prática, a saber: gestão, a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

A seguir, detalharemos o trabalho e a atuação do professor especializado na sala de recursos multifuncionais, levando em consideração a proposta desses três polos anteriormente citados que permeiam sua prática e os relacionando à realidade encontrada em três escolas que possuem SRM.

6 RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados desta pesquisa evidenciaram a realidade enfrentada pelas professoras da sala de recursos no seu cotidiano. A partir do relato das mesmas, pode-se compreender a dimensão do trabalho do AEE e os percalços que limitam suas práticas docentes.

Durante a pesquisa, as três professoras entrevistadas informaram que são graduadas em Pedagogia e também já fizeram especializações, que dentre as quais citadas, destacaram-se: gestão educacional e educação inclusiva. Apenas uma das três professoras entrevistadas ainda não concluiu sua especialização voltada para o AEE, prevista para concluir em breve.

Foi perguntado às professoras sobre qual formação elas consideravam necessária para atuar na SEM, e segundo seus relatos, elas informaram que é necessária uma formação voltada para cada tipo de deficiência, que atenda a cada especificidade humana. Entretanto, a professora de Caucaia ressaltou ainda que a graduação e a especialização não dão bases suficientes para atuar no AEE, considerando os cursos de formação e extensão específicos para cada deficiência, fundamentais para a formação do professor. As três entrevistadas também informaram que já fizeram algumas dessas formações específicas, e os cursos mais citados entre elas foram: libras, deficiência intelectual/síndrome de Down, e altas habilidades/superdotação. Com o suporte dessas formações adicionais, as professoras alegaram que aprenderam a confeccionar e adaptar recursos (jogos e materiais pedagógicos), o desenvolvimento de estratégias específicas para cada deficiência.

As professoras ressaltaram que participaram de concursos públicos para atuar na sala de recursos multifuncionais. Antes de atuarem nessa área, tiveram experiência profissional no ensino regular. Com exceção da professora de Caucaia, que teve experiência em um abrigo de pessoas com deficiência intelectual, no qual teve a oportunidade de assumir a sala de recursos multifuncionais através da abertura de vagas em concurso público sem que precisasse ter experiência em docência.

Foi questionado sobre a diferença do trabalho realizado pelo professor do AEE do trabalho desenvolvido pelo professor do ensino regular. As três informaram que são trabalhos distintos, pois no ensino regular os professores trabalham os conteúdos das disciplinas, enquanto que na SRM são desenvolvidas atividades que possibilitem o aluno a superar suas maiores dificuldades. Elas alegaram que no AEE, utilizam materiais facilitadores para cada aluno de acordo com a sua deficiência.

Investigou-se como ocorre o planejamento do AEE em parceria com o professor da sala comum. A profissional de Pacatuba informou que planeja as atividades juntamente com o professor da sala de aula comum. Juntos planejam as avaliações e trabalhos, enquanto ela faz as intervenções dentro do conteúdo proposto. A professora de Fortaleza expôs que precisa conhecer quais as matérias dadas pelo professor da sala comum, para então adaptar seu material. Ela enfatiza que sempre vai até a sala do outro professor, ou ele se dirige à sua sala. Entretanto, a professora entrevistada de Caucaia alega que o professor da sala regular nem sempre a

procura, ou quando sim, somente no período de avaliações dos alunos. Ela acrescenta que essa situação não é boa, mas que não pode obrigar o outro profissional a participar desse planejamento.

Sobre as estratégias didáticas utilizadas no AEE, foi percebido que as discentes utilizam bastantes jogos pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva, com atividades adaptadas, uso de computadores, diários, relatórios e plano de atendimento educacional.

No que se refere aos subsídios que são oferecidos às professoras entrevistadas para que desenvolvam suas atividades, as três relataram que recebem os recursos da prefeitura e do Ministério da Educação. Pode-se notar que segundo os relatos, embora as prefeituras de Pacatuba e Caucaia também invistam em cursos de capacitação, livros e outros materiais adaptados, os recursos tecnológicos ainda fazem falta, e que por isso, algumas vezes, se faz necessário que comprem materiais do próprio bolso.

Foi perguntado sobre o que é considerado fundamental para que ocorra um bom atendimento educacional especializado, e as professoras de Pacatuba e Fortaleza informaram que é necessário que o professor seja capacitado, que invista sempre na sua formação continuada. A professora de Pacatuba ainda ressalta que a participação e o apoio da família e do professor da sala comum também são muito importantes. A professora de Caucaia alega que o aluno precisa estar disposto e com vontade para que ocorra um bom atendimento.

Dentre as maiores dificuldades explicitadas pelas professoras, a maior queixa apresentada foi sobre a falta de parceria entre o sistema de saúde e a escola. A professora de Fortaleza relatou que existem crianças que não tem o laudo médico, o que impossibilita a trabalhar da maneira correta. A falta do diálogo com os médicos ainda é muito frequente, mas que esse problema é dificultado pelos pais que não buscam esses profissionais para dar assistência. As professoras relataram também diversos problemas, como a falta de recursos tecnológicos (em Pacatuba), o tempo de atendimento individual para cada aluno, que não é suficiente para atender a demanda e a inclusão em si não acontece como deveria, como se vê no seguinte relato:

...Outra dificuldade é a inclusão em si, na escola. A inclusão física, na escola acontece! Agora dizer que o aluno é bem incluído na sala para o aprendizado, não é! O professor regular alega que não tem como dar atenção ao aluno especial. Portanto, a inclusão pedagógica, intelectual, não é bem feita.”
(Relato da professora de Caucaia).

Acerca da concepção de Inclusão, segundo os relatos das docentes, foi evidenciado que a inclusão ocorre quando as pessoas com deficiência têm acesso a comunicação e ao ensino-

aprendizagem dentro e fora da escola. Segundo a professora de Fortaleza, as escolas não são adaptadas à realidade desses alunos. Foi relatado que é preciso mais do que a presença física do aluno com deficiência em sala de aula, é preciso que ele participe das atividades da escola, o que está longe de acontecer como deveria. Sobre as políticas de Inclusão existentes, encontrou-se nos três discursos que, apesar das leis terem evoluído, resguardando os direitos sobre a educação especial na perspectiva da inclusão, na prática não ocorre como deveria, pois muitos desses direitos ainda são negados.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos resultados obtidos no presente estudo, percebe-se que os professores apresentam as mesmas concepções de inclusão encontradas na literatura, embora tenham relatado as divergências que muitas vezes prejudicam suas práticas. Assim como SILVEIRA e FIGUEIREDO (2010, p. 11) asseveram que “nessa área ainda encontramos dificuldades significativas e equívocos que contribuem para que o processo de inclusão e de aprendizagem desses alunos, não atendam as suas reais necessidades”. Em conformidade com o pensamento das autoras, as professoras relataram que, apesar das leis terem sido modificadas no sentido de melhoria, resguardando os direitos sobre a educação especial na perspectiva da inclusão, na prática não ocorre como deveria, pois muitos desses direitos ainda são negados. Contatou-se, portanto, que é preciso intensificar a luta por esses direitos para que a inclusão de fato se concretize no meio escolar.

Acerca das estratégias relacionadas à inclusão, foi destacado que, tanto no AEE como na sala de aula regular, “são necessárias transformações nas concepções de ensino que resultem em ações que privilegiem atenção à diferença e a diversidade” (SILVEIRA; FIGUEIREDO, 2010, p. 11). As professoras da SRM, durante o atendimento nessas escolas, utilizam estratégias didáticas, na qual fazem uso de metodologias que promovam o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Ainda no tocante a essa questão, destaca-se interação entre o professor do AEE e o professor da sala comum, que em alguns casos não desenvolvem um trabalho de relações mútuas, dificultando o bom andamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. É evidente a falta de articulação entre esses professores, de tal forma que tem gerado, muitas vezes, situações de desconforto na relação dos dois, em que o aluno é o mais prejudicado. A escola precisa estabelecer uma proposta pedagógica que articule a relação dos professores do AEE e professores da sala de aula regular, considerando que um trabalho em harmonia

possibilita mais aprendizagens e crescimento pessoal, além de que a partir dessa articulação a inclusão possa acontecer de fato.

De forma bastante preocupante, foi possível perceber que os cursos de graduação e especialização não oferecem todos os recursos necessários a uma atuação completa e eficaz no AEE. No qual os profissionais tendem a buscar em cursos de extensão um complemento, muitas vezes mais específico, para essa formação. Dessa forma fica evidente que apenas a graduação e especialização não é suficiente para que o docente atue no AEE. Faz-se necessário investir na formação docente desde o início da graduação, para que ao final do processo formativo, eles possam se sentir seguros e capacitados para enfrentar os diversos obstáculos impostos pelas limitações existentes.

Outro ponto bastante relevante é a falta de parceria entre o sistema de saúde e a escola. Diante disso, é importante que haja investimento por parte das autoridades competentes para facilitar a parceria, o acesso e o acompanhamento destes dois órgãos essenciais no desenvolvimento de alunos com deficiência, para que os mesmos sejam assistidos da forma mais adequada possível, desfrutando de recursos da área da saúde, tais como: fonoaudiologia, fisioterapia, neuropediatria, psiquiatria, e de recursos educacionais adequados, além da inclusão efetiva dentro da escola.

Mesmo diante das dificuldades que os alunos apresentam, a escola tem um papel fundamental na formação desses alunos, fazendo-se necessário que ela tenha uma atuação mais participativa. É possível que a escola ofereça recursos necessários à formação cognitiva e cidadã dos seus alunos incluídos, impactando de forma positiva na vida deles, capaz de torná-los seres autônomos e de interagir de forma independente com o mundo que os cerca.

As reflexões aqui desenvolvidas poderão contribuir para uma melhor compreensão acerca das estratégias de intervenção utilizadas no AEE, além das práticas de inclusão vivenciadas pela escola. Essas características demarcadas de maneira mais explícita permitem que o professor do AEE, assim como a escola, em sua totalidade, identifique as dificuldades que envolvem a inclusão e a formação de alunos com e sem deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N° 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/ junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] Brasília : MEC/SEESP, 2006.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Inclusão Escolar: O aluno com deficiência na escola regular. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. (Org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 23-48.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: MEC/UFC, 2010.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. (Org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 23-48.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MUNICÍPIO DE PARANÁ – RN

Raquel Míriam Fernandes
Graduanda/Pedagogia/CAMEAM/UERN
raquelfr93@outlook.com

Maria Beatriz Fernandes
Graduanda/Pedagogia/CAMEAM/UERN/Bolsista PIBID/CAPES
beatrizfernandes98@hotmail.com

Soraia de Oliveira Lima
Graduanda/Pedagogia/CAMEAM/UERN
soraiaoliveiralima75@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo, investigar o processo de formação docente, no âmbito da educação inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais, especificamente, de alunos com deficiência visual. Assumindo um caráter bibliográfico e de campo, com uma abordagem qualitativa. O campo de investigação será uma escola da Zona Rural no Município de Paraná RN. Tendo em vista a importância da formação específica dos profissionais de educação, o estudo trará discussões sobre a relevância de uma parceria mais eficaz nas escolas, para que as práticas inclusivas sejam mais frequentes e se estabeleçam para novas construções de ideias e fortalecimento do trabalho docente junto à profissionalização. Podemos constatar uma grande insatisfação da formadora ao expor a insuficiência da falta de formação específica para lidar com o grupo, que necessariamente, deveria ter um acompanhamento especializado, com o objetivo de favorecer um aprendizado adequado as peculiaridades evidenciadas na sala. É de suma importância que todo professor em sala de aula tenha conhecimento sobre o tema inclusão para que possam atender a todas as crianças no intuito de garantir uma educação igualitária e de qualidade.

Palavras chave: Formação. Inclusão. Educação.

1 INTRODUÇÃO

É de grande importância a formação docente, no seguimento ensino-aprendizagem de alunos que apresentem alguma necessidade educativa especial. Essa formação qualifica-os não apenas profissionalmente, mas também moralmente, garantindo que seja promovido um ensino igualitário e de qualidade, além de favorecer ao engrandecimento de uma educação pública voltada para o atendimento educativo especial.

Para atender a demanda de alunos com necessidades educativas especiais, é indispensável que se tenha profissionais qualificados prontos para atender a todos de forma similar. E que não desprezem as particularidades de cada aluno estando permanentemente persuadidos do papel que devem desempenhar em seus trabalhos, para que possam contribuir

diretamente com o desenvolvimento e permanência da criança no meio social ao qual deve estar inserido.

A realização desse trabalho foi motivada por meio de uma proposta de pesquisa da disciplina Práticas Pedagógicas Programadas do curso de Pedagogia, UERN/CAMEAM e em particular, o interesse por um dos temas abordados: “a formação do profissional de educação no contexto da educação inclusiva”. Posto isso, o objetivo desse estudo é investigar o processo de formação docente, no âmbito da educação inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais, especificamente, de alunos com deficiência visual em uma escola de zona rural do município de Paraná/RN.

Com uma abordagem qualitativa, que se preocupa com eventos da sociedade que não podem ser quantificáveis (TRIVIOS, 1997). Utilizamos da pesquisa bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica exploramos autores como: Sasaki (2002), Mantoan (2003), Glat (2007), Alonso (2013), que debatem sobre a importância de uma parceria mais eficaz nas escolas, para que as práticas inclusivas sejam mais frequentes e se estabeleçam para novas construções de ideias e fortalecimento do trabalho docente junto à profissionalização.

Na pesquisa de campo, utilizamos meios como a observação e questionário com perguntas abertas e semiabertas diretamente com a professora responsável pela turma escolar, no ano de 2015. É relevante salientar que a pesquisa de campo permite ao pesquisador a busca por informações direta com o objeto de estudo (TRIVIOS, 1997).

O levantamento dos dados se deu com uma professora de sala multisseriada (creche, pré e 1º ano) na zona Rural do município de Paraná no estado do Rio Grande do Norte, onde aplicamos um questionário contendo 6 (seis) perguntas abertas, afim de conhecer o processo formativo, a entrada do professor no âmbito educacional, a contínua formação desse profissional e entender como se deu o processo de alfabetização dos alunos com necessidades educativas especiais da sala.

Nesse processo de inclusão no âmbito escolar, são transformados os professores, a gestão, os colegas e a escola como um todo, tornando-os assim, integrantes de um modelo inclusivo de educação que beneficia completamente, quem liga-se no crescimento individual e coletivo do grupo ao qual convive (SASSAKI, 2002). Nos tópicos que seguem, abordaremos a formação profissional baseada na educação especial e discutiremos os dados da pesquisa realizada, por meio de uma análise e alguns apontamentos sobre a investigação, e por fim, as considerações finais.

2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão no âmbito educacional é o primeiro passo para a promoção de um ensino igualitário. Atualmente, um dos grandes desafios dos profissionais da educação, é a oferta desse ensino igualitário, pois, uma série de fatores estão condicionados a essa oferta, desde os recursos, o espaço escolar em si e a formação do professor. Fatores esses, que contribuem diretamente nessa inclusão.

Ao falarmos em formação profissional especializada, apontamos nossos olhares para uma prática eficaz validada em todo seu processo e contexto. O “Programa ensaios pedagógicos, Educação inclusiva: direito a diversidade”, realizado pelo MEC no ano de 2006, daria suporte as escolas através de uma coletânea de artigos de autores que discutem o tema e dão orientações aos educadores e gestores para realização de trabalhos que efetivem a participação de todos na escola, a partir do fortalecimento da formação baseadas no estímulo da política educacional inclusiva. Alonso (2013), especialista em educação inclusiva, ressalta os resultados de algumas pesquisas realizadas, em que afirmam que os cursos de formação dos professores deixam lacunas que comprometem a prática quando as mesmas não vão de encontro as necessidades que os alunos apresentam. Ou seja, o saber fazer do professor não é levado em conta nos programas de atualização e diz que o professor deve ser visto como “protagonista” da sua condição.

Comenta Alonso (2013) que é preciso haver uma relação de transição de conhecimento entre os profissionais da educação especial com os professores de salas regulares. Claramente percebemos que para incluir o aluno de maneira correta é preciso uma formação especial para esses profissionais. Dessa forma, pensa Bueno (2009); que diz que, o professor da sala regular combinaria seu trabalho com o trabalho do especialista e traria um conhecimento mais profundo e uma prática mais sistêmica, gerando assim melhores resultados.

Sabemos que essas propostas já foram apresentadas, mas as escolas ainda não conseguiram se organizar. Como por exemplo, essa educação já é proposta desde a LDB de 96, quando estabelece: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (LDB, nº 9.394/96 Art.58). Muitos falam sobre educação especial, mas nem

sempre conhecem seu verdadeiro significado e para que não haja conflitos de interpretação, no artigo desta lei podemos compreender melhor o seu conceito. Nessa mesma lei, diz que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB, n° 9.398/96 Art. 59, inciso III).

Na prática, a realidade é outra. Uma vez que, os professores em seu processo formativo, não foram capacitados para atender esses educandos com necessidades especiais. Muitas vezes, até estão em sala de aula, mas não são instruídos para isso. Além disso, tendo que trabalhar com um número expressivo de alunos, torna-se inviável proporcionar um ensino de qualidade e a atenção necessária ao aluno que precisa ser incluído no processo de formação educacional. Mantoan (2003), diz que, questões voltadas ao dia a dia do educador em ensinar, precisam ser debatidas com mais frequência. Isto é, a atividade educacional precisa ser avaliada constantemente para adequar-se as necessidades que exigem os processos de transformação da escola, segundo Mantoan (2003, p. 9): “aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprendermos desse aprendizado, que nos refreia nos processos de ressignificação de nosso papel, seja qual for o nível de ensino em que atuamos”. A verdade é que, é difícil sair da zona de conforto, queremos estabelecer um padrão de ensino e seguir esse padrão por anos consecutivos. A educação inclusiva quebra esse e qualquer padrão, pois é necessário desenvolver novos meios e técnicas, para que todos sejam incluídos de forma igualitária, para isso, o professor deve estar em constante atualização de suas práticas, garantindo sua didática seja a mais inclusiva possível.

O grande desafio da formação de educadores segundo Pletsch (2009), é o da produção de novas ideias que consigam compreender as situações mais difíceis encontradas na prática. Para Gatti (1996, et. al. PLETSCHE, 2009) as diversidades regionais e socioeconômicas devem ser levadas em conta na formação profissional, e defende como de suma importância esses aspectos. Por se pensar em uma educação inclusiva deve se ver todas essas questões, pois elas terão uma grande influência no campo de aprendizagem. Pletsch (2009, p. 8) explica que:

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva, vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em educação especial,

poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2º do artigo 24 do Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Além desse decreto, há também a portaria nº 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina ‘aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais’ prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.

Se a própria LDB (1996) no art. 59 ressalta a importância de formadores especialistas em educação especial, é necessário se pensar em um novo modelo de formação que favoreça a prática inclusiva desses profissionais, visando assim, uma melhor qualidade de ensino e uma inclusão efetivamente produtiva. Segundo Glat (2007), para a escola ser realmente inclusiva ela deve estar preocupada com a formação de seus professores e ter um olhar transformador para que possa favorecer o desenvolvimento de todos, ou seja, colocar alunos com necessidades especiais em salas regulares, sem dar o apoio e a formação necessária aos profissionais, a tendência não será incluir, mas dificultar e negar a ideia de inclusão, pois, afirma Glat (2007) que as formas tradicionais de ensino não possibilita a identificação das necessidades de aprendizagem.

Muitas dúvidas surgem no momento em que a escola recebe alunos com deficiência, dentre elas podemos citar, o medo, a angústia, a preocupação de como será feita atividades que atendam às necessidades dessas crianças, dentre outras. A falta de experiência dos profissionais com a educação especial não é algo negativo, pois segundo Garcia (BRASIL, 2006, p. 12) o trabalho com crianças que possuem alguma limitação tem proporcionado experiências positivas, portanto não pode ser vista como um problema. Com a devida orientação e adaptação da escola, é possível promover um ensino igualitário, que desenvolve a interação entre todos os sujeitos, favorecendo para a constituição de cidadãos capazes de se posicionarem perante a sociedade (BRASIL, 2006). É considerada cega pelo sistema educacional a criança que:

Não tem visão suficiente para aprender a ler em tinta, e necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O acesso à leitura e a escrita dar-se-á pelo sistema braile (BRASIL, 2006, p. 13).

No entanto, é preciso explicitar que a cegueira não impede a criança de desenvolver, existem outros sentidos do corpo que auxiliam esse aprendizado, cabe ao educador fornecer as

mais variadas atividades que possam possibilitar essa aquisição de conhecimento, dando oportunidades para se desenvolverem, segundo Sasaki (2002, p. 41):

É fundamental equiparmos as oportunidades para todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos.

Como a educação deve acontecer no ambiente escolar comum, é preciso repensar estratégias, infraestrutura e a própria formação; é necessário que a mesma oferecida pelas universidades, acompanhem os modelos escolares encontrados na sociedade atual, pois afirma Sasaki (2002, p. 118):

[...] A educação [das pessoas com deficiência] deve ocorrer no sistema escolar comum [...]. As medidas para tal efeito devem ser incorporadas no processo de planejamento geral e na estrutura administrativas de qualquer sociedade [...].

Dessa maneira, Sasaki sustenta a nossa afirmação, de que no processo de formação, é preciso que os profissionais sejam preparados para a promoção de uma educação inclusiva especial. Pois é no ensino regular que as crianças que possuem alguma limitação devem ser incluídas, do contrário, não estariam sendo incluídas, mas excluídas. Sendo assim, o docente deve estar preparado para desenvolver metodologias que promovam um ensino igualitário, atendendo as especificidades de cada indivíduo, porém, sem a devida capacitação é quase impossível pensar nesse ensino integrador, nesse ensino inclusivo.

2.1 Formação do professor no âmbito da educação especial em uma escola de zona rural do município de Paraná/RN

A professora questionada atua em uma sala com (17) dezessete alunos dentre eles, 3 (três) eram deficientes visuais, sendo 2 (dois) cegos e 1 (um) com baixa visão. A educadora tem 59 (cinquenta e nove) anos e atua a mais de 20 (vinte) anos, no ano de 1997 foi classificada no concurso público do município, há 19 (dezenove) anos ela desenvolve seu ofício como professora efetiva do município de Paraná. Concluiu o ensino superior no ano de 2012, em seguida fez pós-graduação em Psicopedagogia, concluindo no ano de 2015. Segundo a docente, existem várias dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nas salas com alunos especiais, dentre essas, ela destaca a falta de formação específica que

poderia subsidiar a atuação e expõe ainda, a falta de materiais característico para um melhor desempenho dos alunos. Ficando evidente, que apenas a graduação, ou até mesmo uma especialização, não é suficiente para subsidiar a prática de um profissional que precisa atender crianças com necessidades educativas especiais.

Isso já era destacado por Bueno (2009, p.16), quando relata que a “formação de professores das primeiras séries pelo ensino superior tem sido feita de forma a incluí-la como mero apêndice da formação do especialista, sem qualquer discussão mais aprofundada sobre os requisitos necessários para a melhor qualificação desses professores”. Ou seja, a graduação não é suficiente para atender a demanda do nosso sistema educacional, é necessário que o docente esteja realizando constantes atualizações. Pois, a nossa sociedade evolui a cada instante e sem esse processo contínuo de formação, o professor se torna ultrapassado sem condições de atender as necessidades educacionais dos sujeitos. Ainda mais, quando se tem de desenvolver metodologias que integrem alunos que possuem alguma limitação.

A professora salienta que os meios utilizados em sala se resumem na utilização do alfabeto móvel para que os alunos com deficiência visual identifiquem o formato da letra ao tocarem, além de materiais concretos para realizarem operações matemáticas. Outro elemento utilizado em sala segundo a docente, era a oralidade, permitindo que os alunos expusessem suas opiniões onde também era promovida rodas de histórias e produções orais, além de trabalhar com músicas. De acordo com ela, a busca por metodologias alternativas se dava por não conhecer o sistema braile e devido os problemas de saúde, não se encontra em condições de continuar estudando.

Comenta a professora, que a participação da família não foi frequente, no início do ano não queriam permitir que as crianças participassem por medo delas se machucarem, caírem, ou não conseguirem realizar as atividades que seriam propostas na sala. Segundo Garcia “o diálogo contínuo e a participação da família no projeto educacional são fatores preponderantes para o atendimento às necessidades específicas e o sucesso na inclusão das crianças com deficiência visual [...]” (BRASIL, 2006, p. 15) reforçando assim o papel da família junto ao professor para uma construção eficaz de conhecimento.

Segundo a educadora, as crianças se desenvolveram bem ao longo do ano, apresentando uma aprendizagem satisfatória e demonstraram interesse pelos conteúdos, principalmente, quando tiveram acompanhamento pedagógico específico na escola, dois dias por semana. Afirma Garcia que “a deficiência visual por si só, não acarreta dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social” (BRASIL, 2006, p.11). Porém, afirma que as

formas que se dão a comunicação e interação são determinantes no processo de aprendizagem e adaptação.

As atividades eram realizadas no corredor da escola, por não haver uma sala própria para o atendimento especializado, pois apesar de serem incluídas no ensino regular, era preciso uma atenção específica para que cada uma pudesse se desenvolver igualmente as demais. Para a educadora, é necessário que se tenha na própria formação, meios que contribuam para atuação do profissional em sala de aula, tendo em vista a realidade que as escolas apresentam.

A pesquisa nos permitiu novos olhares para a educação especial inclusiva e para a importância da formação do profissional da educação básica e especial em todos os seus aspectos, históricos, sociais, morais e culturais, que influenciam diretamente no processo de aprendizagem de alunos nas escolas públicas do município de Paraná. Podemos constatar uma grande insatisfação da formadora ao expor a insuficiência da falta de formação específica para lidar com o grupo, que necessariamente deveria ter um acompanhamento especializado com o objetivo de favorecer um aprendizado adequado as peculiaridades evidenciadas na sala.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desdobrar-se esse trabalho, procuramos de forma resumida esclarecer a importância que a formação do professor tem, visando o campo educacional voltado a área de educação especial inclusiva, destacamos a carência de profissionais especializados para atuarem e darem um novo sentido a inclusão social e escolar que a educação promove. É de suma importância que todo professor em sala de aula tenha conhecimento sobre o tema inclusão para que possam atender todas as crianças no intuito de garantir uma educação igualitária e de qualidade.

Reconhecendo a relevância da formação profissional, notamos que por mais que alguns professores tenham anos de prática, ainda assim, sentem a necessidade de renovarem seus saberes e construir novos aprendizados que favoreçam o crescimento individual e coletivo no campo educacional de forma continuada. Percebemos a falta de atenção dos cursos formadores afim de capacitarem os profissionais para esse tipo de prática, ou seja, não só os professores devem se adequar, mas, a formação oferecida deve ser reformulada, pois existe uma demanda muito grande que necessita de atendimento para garantir seu direito a educação.

Concluimos que a educação inclusiva precisa muito mais do que professores especializados, mas que todos os professores sejam especialistas e estejam preparados para lidar com as realidades que as escolas apresentam, e para isso, é preciso garantir uma formação adequada e justa para os profissionais.

Por fim, ressaltamos a importância da realização deste trabalho, uma vez que nos possibilitou entender mais a fundo como se apresenta a formação dos professores no município no qual foi realizada a pesquisa e o papel transformador dos profissionais de educação que dedicam sua vida a construir novos saberes e a encaminhar crianças a sociedade de maneira igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Daniela. **Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula.** Nova escola, 2013. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/politicas-publicas/palavra-especialista-educacao-inclusiva-desafios-formacao-atuacao-sala-aula-762299.shtml?page=4> Acesso em: 12/12/16.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial.** 2009; 3(5): 7-25.
- BRASIL, MEC. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual.** Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf Acesso em: 12/12/16.
- BRASIL, MEC. **Ensaio pedagógico: educação inclusiva: direito a diversidade.** Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/ensaiospedagogicos2006.txt Acesso em: 12/12/16.
- GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como Fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** (Tese de doutorado) UERJ: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp091710.pdf>>. Acesso em: 26 de Setembro de 2016.
- SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.
- TRIVINÕES, N.S. Augusto. **Introdução á pesquisa em Ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Acreciana de Sousa Melo
Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, EEIEF Aderson da Franca Alencar - Crato-CE
acrecianamelo@yahoo.com.br

Rosani de Lima Domiciano
Professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica/IFCE
rosani.domiciano@ifce.edu.br

RESUMO

Este artigo objetiva despertar uma reflexão acerca da importância da formação continuada em educação inclusiva para professores das séries iniciais da educação básica, tendo em vista propiciar uma maior aproximação entre o professor e o cotidiano escolar dos alunos e contribuir para a diminuição das barreiras enfrentadas no processo educacional, bem como para a promoção de avanços mais significativos no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Elegemos como enfoque metodológico a abordagem qualitativa e a revisão de literatura na área. Apontamos alguns caminhos rumo a uma prática pedagógica inclusiva, pois, compreendemos que muitos professores não se sentem preparados para a inclusão, necessitando de apoio. Apresentamos atitudes que nos tornam mais humanos, emancipados e participativos no processo de ensino e aprendizagem, procurando evidenciar concepções que fundamentam práticas pedagógicas adotadas nos processos de inclusão e que fazem toda a diferença, abordando a importância da reflexividade sobre a própria ação e de considerarmos as singularidades dos alunos com deficiência no processo de inclusão educacional.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Inclusiva. Alunos com Deficiência.

INTRODUÇÃO

O atual contexto educacional aponta para o ideário de uma educação inclusiva, bem como para a necessidade de um processo de formação continuada que aproxime a escola e o professor da realidade de seus alunos, tendo em vista garantir a todos o direito à educação, a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas. Sabemos que são inúmeros e complexos os desafios, assim como as demandas que emergem no cenário da inclusão educacional, mas precisamos enfrenta-los de modo a superar ou diminuir as barreiras encontradas na escolaridade dos alunos com deficiência.

Nosso interesse pelo desenvolvimento do presente trabalho está relacionado as nossas inquietações frente às reflexões teóricas e as experiências vivenciadas em nossa trajetória enquanto educadoras na rede pública de ensino, em funções como: docente da sala regular nas séries iniciais do ensino fundamental, gestora escolar e professora da Sala de Recursos

Multifuncionais com o Atendimento Educacional Especializado. Tais inquietações se enquadram bem na referida citação:

[...] Querem colocar todas as crianças deficientes na escola, mas não estamos preparados para recebê-las bem. Afinal, a escola nunca esteve preparada para quem é diferente dela. A escola preparou-se para ensinar quem aprende igual. Comporta-se igual. Mas igual a quem? Os professores são todos iguais? As necessidades são todas iguais? Mas, os programas são iguais e, se não são, dizemos que estamos fazendo adaptações, modificações, concepções... (PADILHA, 2004, p. 119).

É lastimável tais concepções ainda se fizerem presentes no atual contexto educacional. Reconhecemos que muito ainda há para se fazer em prol de uma educação inclusiva de fato, mas precisamos contribuir nesta luta e buscarmos a superação de percepções que veem a educação inclusiva como algo irrealizável e os alunos com deficiência como um problema, considerados incapazes, que só podem avançar mediante intervenções de profissionais da saúde e aprender com um professor especializado.

Preocupa-nos também a baixa expectativa dos professores referente às possibilidades de avanços desses alunos, colocando a deficiência como justificativa para o insucesso no desenvolvimento e pouco refletindo sobre as condições que são ofertadas e sobre as adaptações que são necessárias para o êxito na aprendizagem escolar.

Percebemos que as situações de sala de aula articuladas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência são temáticas ainda pouco problematizadas.

Assim, precisamos buscar a compreensão de uma possível transformação dessa realidade e considerarmos como de suma importância a formação docente, que se articula aos desafios atribuídos à atuação do professor numa perspectiva inclusiva e que deve ser assumida como um processo contínuo, em um movimento que não dá para dissociar teorias de práticas e que deve se adaptar às exigências da atual realidade educacional.

Objetivamos, portanto, despertar uma reflexão acerca da importância da formação continuada em educação inclusiva para professores das séries iniciais da educação básica, tendo em vista contribuímos para a diminuição das barreiras enfrentadas no processo educacional e a promoção de mais avanços no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A realização desta pesquisa segue os fundamentos da abordagem qualitativa, ao tempo que compreendemos que iremos tratar da percepção de sujeitos que, na visão de Bastos (2007, p. 42) “[...] há uma maior preocupação com o aprofundamento e abrangência da compreensão das ações e relações humanas”. E para Findlay (2006, p. 16), a abordagem qualitativa “aborda o objeto de pesquisa sem a preocupação de medir [...] os dados coletados”; sendo, portanto,

nossa intenção, analisar e qualificar à luz das experiências e do referencial adotado a necessidade da formação continuada em educação inclusiva, e não, quantificar dados de formação.

Partimos de um estudo bibliográfico, no intuito de dar sustentação teórica a nossa investigação, cujos mesmos “[...] é realizado a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites sobre o tema que desejamos conhecer (MATO; VIEIRA, 2002, p. 40)”.

O aporte bibliográfico nos possibilita compreender as nuances dos avanços e dificuldades que permeiam a formação do professor para uma educação inclusiva com base nos princípios formativos e nas experiências vivenciadas na prática de atendimento educacional especializado, onde sentimos a necessidade de uma formação contínua para sustentar as ações desenvolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pensando em inovações em atenção à diversidade de necessidades educativas presentes no sistema público de ensino surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que vem reafirmar o direito de todos à educação no ensino regular, apresentando como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, bem como orientar os sistemas de ensino a possibilitar respostas às necessidades educacionais. Nessa perspectiva,

A denominada escola inclusiva teria como fundamento básico a flexibilidade curricular e metodológica com o intuito de lidar com diferenças individuais, com vistas a atender todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Trata-se, portanto, de promover a reorganização desta escola para atender as diversidades existentes, no que se refere aos ritmos de aprendizagem, interesse, origem social, dificuldades, habilidades, motivação [...] (MENDES; RODRIGUES 2006).

Dessa forma, uma das ações é promover a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da educação especial, definido como um serviço que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

Portanto, este atendimento atua de forma articulada com o ensino comum e direciona suas ações para as especificidades desses alunos no processo educacional, devendo ser realizado no contra turno, atendendo assim aos princípios inclusivistas. Nesse contexto, cumprimos o papel de educação inclusiva quando acolhemos e atendemos com equidade e sem preconceitos a diversidade discente, reconhecendo as especificidades de cada um e buscando alternativas para a superação das barreiras existentes.

Entretanto, quando o assunto é educação inclusiva nos chamam atenção os desafios que surgem no cotidiano da escola, entre eles se destaca a falta de preparação dos professores nessa perspectiva, justificada desde o percurso da formação inicial, que “[...] não aborda de forma satisfatória a proposta filosófica e pedagógica da educação inclusiva e suas diferentes nuances” (MENDONÇA, 2015, p. 69).

Tal situação causa demandas constantes aos docentes, originando a necessidade de uma formação complementar que considere as questões teóricas e metodológicas de uma prática inclusiva, pois, a ausência dessa base pode configurar um obstáculo e ocasionar consequências marcantes na vida dos alunos com deficiência. Conforme Souza e Monteiro,

Estudos recentes sobre a inclusão do aluno com deficiência revelam que os professores não têm a percepção de como podem promover o desenvolvimento dos alunos incluídos. Isso dificulta a consciência do professor a cerca do seu papel como mediador no processo de aprendizagem, bem como a compreensão da determinação social da deficiência (SOUZA; MONTEIRO, 2008).

Dessa maneira, o professor necessita muito mais do que o simples domínio de conteúdos, metodologias e suas explicações. Percebemos a necessidade de enriquecer a formação dos professores, levando-os a refletirem acerca dos desafios contemporâneos, bem como a perceberem que as lacunas próprias da sua formação acadêmica precisam ser preenchidas por meio da busca constante pela formação contínua.

Além disso, a escola ou órgão responsável, como a secretaria municipal de educação, no caso da rede pública de ensino, precisa proporcionar aos educadores oportunidades de formação na área da inclusão, pois, o que mais se vê são pressões voltadas para as exigências de avaliações externas e formações docentes com foco no desenvolvimento de habilidades da matemática e da língua portuguesa, que são importantes, mas tanto quanto o desenvolvimento de competências inclusivas que acabam sendo esquecidas ou não colocadas também como uma prioridade. De acordo com Mendonça,

[...] a formação do professor não pode estar dissociada dos referenciais teóricos e críticos das realidades em foco, do conhecimento das metodologias de ação e dos procedimentos facilitadores do trabalho docente em sala de aula, considerando-se sempre os contextos históricos, políticos e sociais que circunscrevem as práticas escolares (MENDONÇA, 2015, p. 71).

Isso significa dizer que a formação docente é uma questão essencial para a compreensão do processo educacional. Tornar-se professor é uma tarefa que exige reflexão e teorização contínua. Dentro dessa conjuntura, a formação docente “[...] refere-se a um longo processo de desenvolvimento pessoal e profissional, um processo transformador do sujeito, um fenômeno global, contínuo, complexo, profundo e experimental [...]” (MENEZES, 2008, p. 65). Carneiro (2012), a partir das ideias de Sacristán, afirma que uma das estratégias favoráveis à formação de professores em serviço é considerar a reflexão na ação e sobre a ação, pois, tal duelo, permite tanto a resolução de problemas imediatos como a ampliação nas possibilidades de atuação do professor, resultando em superação das ideias pré-estabelecidas acerca da escola inclusiva.

Ainda de acordo com Carneiro (2012), outra alternativa eficiente no tratamento dessas questões refere-se as trocas coletivas e ações compartilhadas no interior da escola como, por exemplo, o planejamento de ações pedagógicas entre professor da classe regular e professor do atendimento educacional especializado, pois, a educação especial “[...] no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2010)”.

Então, os serviços de apoio são responsáveis também por prestar ajuda colaborativa e trabalhar de modo sistematizado com os professores da sala regular, fornecendo apoio nas tarefas de identificação, mediação e intervenção pedagógica nos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência, tendo em vista, a emancipação e o desenvolvimento cognitivo e autônomo dos mesmos, dentro das suas possibilidades.

À vista disso, Ramos e Alves (2008) ressaltam a importância da escola, ao oferecer oportunidades para alunos com necessidades educacionais, orientar-se com profissionais especializados tanto da educação como da saúde sobre as especificidades e instrumentos adequados para que o aluno encontre ali um ambiente que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível.

Vale ressaltar também que, dentre as experiências em práticas inclusivas descobrimos que atividades lúdicas e muita afetividade são um excelente canal para motivar e mediar as aprendizagens escolares dos alunos com deficiência, pois, ao brincar, diversas habilidades são estimuladas ao mesmo tempo em que se produz prazer e encantamento. De acordo com

Zapparoli a brincadeira possibilita um excelente instrumento de interação e tem por objetivo “associar aprendizagem à diversão” (ZAPPAROLI, 2014, p. 25).

Enfim, procuramos neste ponto evidenciar resumidamente algumas concepções que fundamentam práticas pedagógicas adotadas e que fazem toda a diferença nos processos de inclusão. Salientamos que para tanto, é fundamental um bom planejamento, uma boa fundamentação, a reflexividade sobre a própria ação e a consideração das singularidades dos alunos com deficiência para o alcance de êxitos nos processos de inclusão educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa contextura abordada, percebemos que formar professores não é tarefa simples, pois

é preciso propiciar a reflexão e a crítica em relação aos discursos sobre inclusão, de modo que o professor possa compreender o caráter, as possibilidades e os limites da política inclusiva e a partir dessas ideias possa estabelecer prioridades e formular ações pedagógicas esperadas (KOBAYASHI; LAPLANE, 2010, p. 81).

Nessa perspectiva, é importante salientarmos que são várias as dificuldades enfrentadas pelos professores para conseguir que todos os alunos aprendam de forma satisfatória. No entanto, precisamos transformar essa realidade e o modo como a escola se configura, onde ainda se enquadra como instrumento de homogeneização, se mostrando resistente e pouco acolhedora às singularidades dos alunos com deficiência. Esse modelo tradicional não satisfaz as demandas da educação contemporânea.

O processo de inclusão que estamos evidenciando hoje no Brasil reflete a evolução dos direitos humanos e os marcos em defesa da valorização das diferenças. Portanto, é preciso uma reflexão mais condensada acerca dos aspectos que constituem e dirigem nossa sociedade, assim como em relação ao significado e função da escola e do professor em todo esse cenário. Uma reflexão que levem a uma tomada de consciência acerca de seus pressupostos e concepções teóricas e ideológicas.

Desse modo, é indispensável ao docente aprofundar conhecimentos teóricos e práticos que iluminem sua atuação, como também considerar aspectos associados aos vínculos afetivos, pois, na prática de uma educação inclusiva, o diálogo tônico emocional e o olhar e a escuta sensível tende a abrir portas para as conexões que possibilitam o aprendizado escolar. Trata-se

de compreender a pessoa como um todo, sem fragmentá-la, enxergando todas as suas possibilidades.

Logo, buscamos aqui refletir sobre essas questões tão necessárias e que estão diretamente relacionadas à formação continuada do professor e à transformação da escola em um ambiente acolhedor, capaz de comportar as diferenças e a diversidade humana, atendendo as singularidades individuais pelo envolvimento de todos e para todos.

Em conclusão, consideramos que a formação continuada em educação inclusiva para os professores das séries iniciais da educação básica contribui para uma prática pedagógica mais consciente e, conseqüentemente, beneficia o melhor atendimento aos alunos com deficiência.

Ter esses conhecimentos permite ao professor adquirir mais clareza e sensibilidade para compreender seus alunos com deficiência, suas características, manifestações e, em especial, seu potencial de aprendizagem, pois o professor passa a se sentir mais preparado para enfrentar os desafios e disponibilizar condições para que esse aprendizado aconteça de forma efetiva, possibilitando assim a real inclusão desses alunos.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. 4 ed. Fortaleza: Nacional, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão**: revista da educação especial, v.4, n1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à educação inclusiva – alguns apontamentos. In L. O. Zaniolo & M. J. C. Dall'Ácqua (Orgs.). **Inclusão escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas Jundiaí: Paco, 2012. (pp. 7-24).
- FINDLAY, Eleide Abril Gordon. Et Al. **Guia para apresentação de projetos de pesquisa**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006. 26 p.
- KOBAYASHI, D. E. A. S. & Laplane, A. L. F. Perspectiva Inclusiva: uma experiência de formação de professores na hora de trabalho pedagógico coletivo. In: M. C. M. Kassar (Org.), **Diálogos com a diversidade**: desafios da formação de educadores na contemporaneidade Campinas: Mercado de Letras, 2010. (p. 77-92).
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de. VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional**: o prazer de conhecer. 2 ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Dez 2006, vol. 11, nº 33, p. 387-405.
- MENDONÇA, Fabiana Luzia e Rezende. **Formação docente e inclusão**: para uma nova metodologia. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.
- MENEZES, M. A. **Formação de Professores de aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular** (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

- ORRÚ, Silvia Ester. **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial.** 3 ed. São Paulo: Plexus, 2004.
- RAMOS, A. S.; ALVES, L. M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Ver. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 14, n. 2, p. 235-250, 2008.
- SOUZA, D. de P., & Monteiro, M. I. B. (2008). **Inclusão escolar e deficiência mental: uma contribuição para a formação de professores para a escola inclusiva.** Trabalho apresentado na 6ª amostra de acadêmica da UNIMEP. Piracicaba, SP.
- ZAPPAROLI, Kelem. **Estratégias lúdicas para o ensino da criança com deficiência.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA NO IFRN CAMPUS CAICÓ: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

João Batista Lucena
Tecnólogo/Física – IFRN
joao.batista.lucena@gmail.com

Débora Suzane de Araújo Faria
Pedagoga – IFRN
debora.faria@ifrn.edu.br

RESUMO

O Núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas - NAPNE, busca oportunizar a inclusão dos estudantes na Licenciatura. Tal núcleo tem por finalidade fomentar e assessorar o desenvolvimento de ações de natureza sistêmica no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão dos Institutos Federais. A Lei nº 13.409/2016 dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Baseado no texto de Lei, o Campus Caicó passou a ofertar vagas para pessoas com deficiência em todos os cursos técnicos de nível médio integrado, subsequente, cursos superiores de Licenciatura e Tecnologias. Nesse contexto, no curso de Licenciatura em Física foram aprovados 03 estudantes com deficiência física, necessitando que sejam promovidas condições necessárias à permanência destes nessa Instituição. Um dos estudantes, além da deficiência física de membros inferiores, possui deficiência intelectual. O referido aluno apresentou déficit de aprendizagem. Nesse sentido, foi planejada ação pedagógica para melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante, conforme será descrito: atendimento individualizado por docentes e encaminhamento do aluno para acompanhamento multiprofissional com a equipe de psicóloga, pedagoga e assistentes sociais; visita domiciliar ao estudante, objetivando conhecer suas condições de vida, proporcionando uma maior aproximação com a realidade sócio familiar; encaminhamento de requerimento de acessibilidade à gestão do Campus. Diante das ações realizadas, o estudante está acompanhando o curso e se socializando com os colegas.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Deficiência Física. NAPNE.

INTRODUÇÃO

As discussões em torno dos direitos da pessoa com deficiência se iniciam no século XX, se criando a concepção de que ao invés de confiná-lo, as instituições deveriam prepará-los para a reinserção e a integração na vida em sociedade. Essas mudanças de concepções colocam em evidência o fato de que não são as pessoas com deficiência que deverão se adequar à vida social, mas a sociedade é que deve procurar fornecer a esses serviços públicos como hospitais e escolas que procurem lhes dar acesso a uma formação salutar, cultural e social.

Atualmente, a política educacional brasileira estabelece que a educação inclusiva é a mais adequada estrutura de educação que objetiva acolher a diversidade dos estudantes e superar as desigualdades sociais e econômicas que se reproduzem na escola.

Os estudantes com necessidades educacionais especiais - NEEs se incluirão nesse processo educativo. Contudo, o principal desafio para incluir esses estudantes em uma instituição verdadeiramente inclusiva parte, inicialmente, da transformação de sua cultura, das concepções dos gestores, do corpo docente e discente sobre o que seja educação especial.

Esse trabalho tem o objetivo geral de analisar as ações do NAPNE em relação aos alunos com deficiência matriculados no curso de Licenciatura em Física do IFRN Campus Caicó, à luz da fundamentação teórica pertinente à área. Elencamos os seguintes objetivos específicos: analisar as características das deficiências intelectual e física; especificar os procedimentos metodológicos usados para o acompanhamento à pessoa com deficiência no IFRN- Campus Caicó

Por meio da pesquisa qualitativa se pôde realizar as seguintes etapas: a observação, a descrição, a compreensão, o significado, e, por último, a descoberta. Nessa metodologia se relacionam o ambiente (a fonte dos dados); o investigador (instrumentalizador da pesquisa) e o objeto da pesquisa (o caso, a situação ou fenômeno).

Na primeira seção do trabalho se apresenta a introdução. A segunda seção trata da discussão teórica sobre o assunto em questão. A terceira seção aborda os resultados alcançados sobre a inclusão do aluno com deficiência no IFRN Campus Caicó, matriculado no curso de Licenciatura em Física no período letivo 2018.1. A quarta seção dá as contribuições finais da pesquisa.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Por meio da Constituição Federal, que traz insculpidos os princípios de igualdade e oferta de educação para todos, a Educação Especial passa a ter novos contornos (BRASIL, 2008). Os ideais da Constituição, baseadas no iluminismo e na Revolução Francesa, trazem para o campo político e democrático, conceitos de igualdade, de acesso aos bens culturais, da tolerância e respeito com o outro, da preservação dos direitos, de cidadão e cidadania. As classes que formaram – e ainda hoje formam – as minorias sociais puderam ver despontar a esperança de serem reconhecidas de forma factual. Nesse campo conceitual e prático, as pessoas com deficiência passam a ser reconhecidas legalmente como iguais em direito a todas os outros cidadãos; são reconhecidas como verdadeiros cidadãos e sujeitos de direito.

Sendo a Educação um direito de todos, sem exceção, e um dever do Estado, ela se torna para todos um direito público subjetivo, isto é, um direito inerente à pessoa humana somente porque ela é humana. Não se há de falar em exclusão, mas sim de cada vez mais incluir a todos

no processo educativo sistemático, pois na lógica da igualdade, como valor, não pode haver segregações.

Imbuído de tais princípios legais, em 1994, o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, e assume o compromisso de que, até o ano de 2015, garantirá o acesso de todas as crianças ao ensino fundamental, de forma gratuita e obrigatória (POKER et al., 2013). Tal compromisso inebria o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB 9.394/96, no seu desejo de incluir a todos dentro do processo educativo, dedica o Capítulo V a Educação Especial, definindo-a como uma modalidade educacional (BRASIL, 2018). Era um passo inédito, pela primeira vez, fala-se em Educação Especial em rede regulares de ensino. Foi, portanto, a partir da LDB, a Educação Especial tomou os contornos que hoje apresenta, sendo assim definida: “Entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2018).

Esse conceito traz algumas novidades: primeiro, a Educação Especial é uma modalidade escolar, que não está circunscrita a uma etapa, mas abrange toda a educação; a Educação Especial deve ser ministrada para alunos na rede regular; e, as antigas salas especiais dão lugar ao Atendimento Educacional Especializado, que será ministrado como suporte para o aluno que frequenta a sala regular.

O público alvo também se alarga, devendo ser atendidos na Educação Especial:

1. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, que podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade. (BRASIL, 2008; 2010, 2018; POKER et al., 2013).

A educação inclusiva se baseia no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas (FAVERO et al, 2009). Nessa perspectiva, os sistemas educacionais passam, a enfrentar o desafio de construir uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar a todos, sem exceção (POKER et al, 2013; MANTOAN, 2010). Portanto, quando se fala em Educação Inclusiva referencia-se uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). O texto diretriz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim a define:

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na “concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 01).

Portanto, uma escola não pode ser inclusiva enquanto não gerar espaços de convivência e aprendizagem para todos os grupos e/ou indivíduos que foram segregados durante a história educacional da humanidade (VIEIRA, 2013). Conseqüentemente, a Educação Especial busca realizar a inclusão das pessoas que possuem algum tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidade, não apenas inserindo-os dentro da regularidade da escola, mas trazendo-as para o convívio e para uma vivência frutuosa de aprendizagens (MANTOAN, 2013).

Infelizmente, a prática social educativa no Brasil, por fatores vários, ainda não consegue se mostrar como uma prática verdadeiramente inclusiva. Têm-se abertura das instituições escolares para receber alunos e matriculá-los. Os alunos são matriculados e permanecem nas salas de aula regular, contudo, muitas vezes, a inclusão é entendida apenas como inserção.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O Programa Tecnologia - TEC NEP visa, então, expandir a oferta da educação profissional para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Associando-se ao TECNEP e em parceria com a Secretaria de Educação Especial - SEESP, cria-se no IFRN - Campus Natal Central o Núcleo de Inclusão, que em 2004 consolidou-se enquanto Núcleo de Pesquisa, integrante da Diretoria de Pesquisa e, dimensionado para a Pró-reitora de Pesquisa e Inovação – PROPI (PPP, 2012). Nesse ínterim, as ações do referido Núcleo estiveram voltadas para a promoção de ambiente físico, pedagógico, psicológico e social satisfatório aos estudantes, encaminhando-os para as diversas ofertas de cursos no Campus Natal Central. Caracterizadas as dificuldades, procurou-se dar assistência aos alunos ajustando-se os processos de seleção de cursos e inserindo a disciplina de Educação Especial no currículo dos cursos das Licenciaturas. O reconhecimento da importância e atuação do Núcleo de Inclusão para o IFRN se tornou restrito ao Campus Natal

– Central, sendo preciso assumir novos desafios para incluir as pessoas com necessidades especiais a partir da expansão da Rede Federal de educação tecnológica.

Visando implementar ações direcionadas para as pessoas com necessidades especiais, a Rede Federal cria os Núcleos de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas - NAPNE, que tem como objetivo principal criar “na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a queda das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais”.

Amparando-se na Lei de Cotas nº 13.409/2016 o Campus Caicó recebeu 03 (três) estudantes com deficiência aprovados no processo seletivo 2018.1, para o curso de Licenciatura em Física, via edital nº 39/2017. Destes estudantes, será analisado a pessoa com deficiência física e intelectual, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 – Estudante com deficiência física e intelectual

ESTUDANTE	CURSO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	LAUDO MÉDICO
DF e I	Física	Física – cadeirante	Deficiente de membros inferiores
		Intelectual	Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldade na fala e déficit cognitivo. Necessidade de um tempo maior para fazer as atividades; Necessidade de realizar um avaliação diferenciada, considerando as limitações do aluno.

Fonte: arquivo do NAPNE (2018).

Considerando o discente com deficiência enquanto sujeito das ações a serem realizadas pela equipe do NAPNE, torna-se necessário compreendê-lo em sua totalidade e, ao mesmo tempo, como um sujeito singular, o que permite uma visão mais compreensiva de suas particularidades existenciais.

Para tanto, o trabalho realizado pela equipe do NAPNE visa assegurar ao estudante a permanência na escola, contribuindo na resolução de conflitos que interferem no processo de ensino/aprendizagem. As ações ocorrem por meio de diversos mecanismos, dentre eles destacamos:

Atendimento individualizado por docente: o estudante é acompanhado por professora de Língua Portuguesa;

Encaminhamento do aluno para acompanhamento multiprofissional com a equipe de psicóloga, pedagoga e assistentes sociais: foi feita visita domiciliar ao aluno com o objetivo de conhecer suas condições de vida, proporcionando uma maior aproximação com a realidade sócio familiar. Com os dados obtidos nessa visita, o aluno passou a ter direito a auxílio transporte para frequentar, nas quartas-feiras, a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE de Escola Estadual do Município de Caicó; Encaminhamento de requerimento de recursos de acessibilidade à gestão do Campus, solicitando material e serviços conforme especificados nos quadros 1 e 2:

Quadro 1 – Requerimento de material

ITEM	MATERIAL	QUANTIDADE
01	Cadeira de rodas	02
02	Cadeira de rodas de banho	02
03	Mesa escolar acessível para pessoa em cadeira de rodas	05

Fonte: Documentos do NAPNE, 2018.

Quadro 2 – Requerimento de serviços

ITEM	SERVIÇOS
01	Nivelar o acesso às salas de aula e setores administrativos;
02	Retirar as molas das portas das salas;
03	Chuveiro no banheiro masculino da pessoa com deficiência;
04	Placas indicativas que orientem as saídas, escadas, rampas e outras direções importantes dentro do <i>campus</i> ;
05	Acessibilidade da piscina;
06	Adequação do veículo <i>Transit</i> .

Fonte: Documentos do NAPNE, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho da equipe do NAPNE é de suma importância no âmbito das relações interpessoais entre profissionais com visões diferenciadas e capacidades técnicas específicas. A soma e partilha dos conhecimentos e habilidades de cada área (Pedagogia, Serviço Social e Psicologia) do campus Caicó vem contribuindo não somente para o desenvolvimento acadêmico dos alunos deficientes, mas sobretudo para o crescimento pessoal dos mesmos, enquanto indivíduos inseridos em uma sociedade diversa e repleta de desafios.

Contudo, embora as políticas do governo estipulem que todos os Campi possuam o NAPNE e, por isso, sejam contemplados com salas multifuncionais para auxiliar na formação dos alunos com NEEs, disponibilizando recursos para que esses alunos recebam o suporte necessário para a obtenção de sua formação, o Campus Caicó ainda está longe dessa realidade.

Assim, apesar de algumas ações estarem sendo implementadas ainda se tem muito por fazer para que a instituição seja realmente considerada inclusiva.

Essa pesquisa ajudou-nos a perceber que a instituição está imbuída para aceitar as diferenças. Por fim, acredita-se que a educação desses sujeitos será possível no momento em que, por meio das instituições profissionalizantes, mostrarmos que esse caminho é viável. Esse é o caminho que uma instituição deve trilhar para se tornar inclusiva, assumir os desafios e as responsabilidades, buscando um direcionamento eficaz e seguro para dar a todos os alunos, e em especial àqueles que apresentam necessidades educacionais específicas, o acolhimento e o atendimento que tem direito.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC/SNDH. 2 ed., 1997.
- BRASIL. **Lei nº 13.409/2016**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em 02 setembro de 2018.
- BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.
- FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. O Atendimento educacional especializado na educação inclusiva. **Revista da Educação Especial**. Ano 2010, n. 1, p.13-14, jan/jul, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2013. (Coleção cotidiano escolar)

NAPNE. <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/nucleo-de-inclusao>. Acesso em 20

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFRN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1>. Acesso em 21 de set. 2018.

POKER, Rosimar Bortolini (et al). **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, junho, 2013. Acesso em 23 de set. 2018. de março de 2018.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONVIVENDO COM AS DIFERENÇAS

Ana Karina de Bessa Barro
UERN
bkarinabarros@gmail.com

Maria Aparecida Chaves
UERN
cida-chaves@hotmail.com.br

Maria Daiana Lopes da Silva
UERN
daianna_lopes@live.com

RESUMO

Este artigo aborda a temática a inclusão de crianças com Espectro Autista na Educação Infantil: Convivendo com as diferenças. Tendo como objetivo conhecer as características da criança com Espectro Autista, para isto utilizamos da pesquisa bibliográfica, dialogando com autores que discutem esta temática. No primeiro momento trataremos de elucidar sobre as características do Transtorno Espectro Autista, num segundo momento traremos uma discussão sobre como incluir uma pessoa diagnóstica com esse transtorno no ambiente escolar, e por último buscamos trazer uma análise do período a qual estivemos em Estágio. No decorrer deste trabalho podemos perceber que os aspectos e características das pessoas autistas variam, dificultando assim o diagnóstico e definição de uma metodologia capaz de inclui-los no processo educacional. Obteve-se como resultado que a inclusão da criança com espectro autista, é uma tarefa difícil, pois nem sempre a instituição e seus profissionais estão de fato preparados para fazer com que a inclusão se concretize de maneira satisfatória.

Palavras-chave: Espectro Autista. Desenvolvimento. Educação Especializada.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo conhecer as características da criança com Espectro Autista; foi elaborado a partir de nossas experiências do Estágio supervisionado I realizado na Creche Raio de Luz (pseudônimo), situada no município de Pau dos Ferros/RN, onde nos deparamos com duas crianças diagnosticadas com o Transtorno Espectro Autistas (TEA) na sala que estávamos atuando, com o intuito compreender como se dá o processo de inclusão de crianças com Espectro Autista na sala de aula com alunos típicos. Para a realização deste artigo utilizamos da pesquisa bibliográfica baseando-se nos seguintes autores: Araújo (2012), Azevedo (2012), Cunha (2015), Oliveira (2013), Santos (2013).

No decorrer deste trabalho podemos perceber que atualmente no Brasil o número de pessoas diagnosticada com este distúrbio vem crescendo, no entanto ainda hoje não se tem um

consenso sobre as causas do Espectro Autista, sabe-se que o mesmo é um distúrbio do desenvolvimento humano, que afeta suas capacidades de atenção, raciocínio e integração.

Convém lembrar que a infância é o momento mais rico na aprendizagem, onde as crianças experimentam e vivenciam cada momento de forma única. Desse modo podemos perceber que é de suma importância que o professor saiba como identificar e lidar com tais aspectos e dificuldades para que assim possa construir uma boa proposta pedagógica de modo a incluí-lo no processo educacional.

E por último traremos uma análise reflexiva da nossa experiência de estagio supervisionado, no qual explanamos sobre os relatos da professora em nossas conversas informais com a mesma, e também descreveremos sobre nosso período de observação e regências na qual desenvolvemos atividades com estas crianças autistas.

ENTENDENDO O AUTISMO

O autismo é um transtorno global no desenvolvimento (TGD) desde a antiguidade conhecemos relatos de crianças ou adultos com comportamentos estranhos, que podem ser relacionados ao autismo essa expressão foi utilizada pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner (médico austríaco, residente em Baltimore, nos EUA) em seu histórico artigo escrita originalmente em inglês: Distúrbios Artísticos do Contato Afetivo.

Ainda hoje não se tem um consenso sobre as causas do autismo, sabe-se que o mesmo é um distúrbio do desenvolvimento humano, que pode ser diagnosticado em crianças antes dos três anos de idade, com maior incidência em meninos. Cunha (2015, p. 20) coloca que “O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restritas – repetitivas” é um transtorno que permanece durante toda a vida, mas que tem tratamento e o quanto antes essa criança for diagnosticada e receber um acompanhamento especializado maiores serão suas chances de desenvolvimento social e educacional.

O Transtorno de Espectro Autista (TEA) apresenta características como: a ausência de uma linguagem verbal, ou por vezes apresenta pouco desenvolvida com um vocabulário pobre, apresenta um contato visual deficiente, Santos (2013) afirma que “Pessoas com esse distúrbio possuem dificuldades qualitativas na comunicação, interação social e a imaginação e conseqüentemente problemas comportamentais.” Cada criança autista pode apresentar variação sobre tais características, em alguns casos se torna difícil o diagnóstico.

Atualmente no Brasil tem se constatado um número crescente de diagnóstico desse distúrbio. Ressalta-se que o diagnóstico é clínico e não existe a necessidade de exame, ou seja, é feito através da observação direta do comportamento da criança é realizada também uma entrevista com os pais ou responsáveis.

Convém lembrar que a infância é o momento mais rico na aprendizagem, onde as crianças experimentam e vivenciam cada momento de forma única. Segundo Alcantara (2013, p. 2-3):

A educação de uma criança autista é uma experiência singular e que exige muito do educador, uma vez que a programação pedagógica dessas crianças deve estar embasada nas suas necessidades, e direcionada para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, favorecimento de seu bem estar emocional e equilíbrio pessoal de forma harmoniosa, e ter como meta principal a sua introdução ou aproximação em um mundo de relações humanas significativas.

A educação autista tem os mesmos objetivos gerais que a educação para todas as crianças, ou seja, o desenvolvimento de suas possibilidades e competências, promover o bem-estar emocional e principalmente aproximar as crianças autistas do mundo humano de relações significativas.

EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA PARA O AUTISTA

Todas as crianças têm como uma necessidade essencial conviver com as demais é a partir dessa interação que o processo de aprendizagem se desenvolve, esse processo não ocorre de maneira diferente com a criança autista, pois a mesma também possui essa necessidade de interagir.

Ao que se refere ao processo de inclusão da criança autista pode-se dizer que o mesmo está relacionado à compreensão de suas dificuldades, de modo a permitir que esta criança faça parte da sociedade, e tenha uma participação efetiva no meio social, sendo assim percebe-se que a ação do professor é de fundamental importância nesse processo de inclusão, Cunha (2015, p. 29) propõe que:

Na escola, devem-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação, quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina. A observação é extremamente relevante na avaliação do grau de autismo. A observação, sem dúvida, é o primeiro passo para uma educação com resultados.

Vê-se assim que o professor deve utilizar da observação como um meio para conhecer o aluno, e a partir daí construir uma prática pedagógica, adequada para atender as necessidades educacionais especiais de cada aluno. “A Lei nº 12.764/12 caracteriza a síndrome como uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social [...]” esta lei garante no Art. 3º que a pessoa diagnosticada com a síndrome Espectro Autista tenha assegurado o direito ao atendimento multiprofissional.

Esse atendimento especializado deve ocorrer tanto individualmente nas salas de recursos, quanto na sala de aula comum junto às crianças típicas. A sala de recurso deve ser simples, sem a utilização de muitos objetos de modo que não aja distração do aluno, pois a criança autista sente-se atraída por objetos que se movimentam giratoriamente.

O aluno autista apresenta dificuldades de interagir com o meio ao qual está inserido, para tanto o papel do professor é essencial para que esse aluno se desenvolva no espaço escolar, porque é através das sensações que o mesmo desenvolve sua capacidade cognitiva, ou seja, sua construção de ideias e pensamentos. Para tanto o professor regular pode buscar auxílio junto ao professor da sala de recurso, pois é nas salas do AEE que segundo Oliveira (2015, p. 47):

[...] o aluno com deficiência intelectual deve encontrar possibilidades de desenvolver suas funções psicológicas superiores, as quais se relacionam ao aprimoramento dos aspectos cognitivos- percepção, memória, raciocínio, linguagem-, e aos aspectos da sua conduta – controle deliberado de sua ação, tomada de decisões, autonomia e suas ações. [...].

Pode-se dizer que nas salas de recursos essa criança vai ser estimulada a desenvolver suas funções cognitivas, aprimorando sua capacidade intelectual para que este possa acompanhar o currículo escolar. O professor da sala comum deve ter um olhar observador para poder identificar como este aluno aprende, a partir da observação construir sua prática pedagógica de modo que englobe tanto os alunos típicos como o aluno autista. Para se construir uma boa proposta pedagógica é de suma importância que o professor saiba identificar no aluno autista suas dificuldades; de atenção, raciocínio e integração, fazendo-se necessário também que o mesmo saiba como lidar com tais aspectos.

Ao que se refere às dificuldades de atenção pode-se dizer que as mesmas podem estar relacionadas por vezes a capacidade sensorial, no campo auditivo a criança autista pode se distrair com facilidade, e os barulhos podem lhe causar estranhamento chamando-lhe a atenção ou até mesmo a assustando-a, no campo visual os objetos também podem chamar sua atenção facilmente de modo que fique presa a observação deste objetos e esquecer-se de todo o resto.

O professor deve procurar ao máximo proporcionar um ambiente calmo e tranquilo sem muitos barulhos. Quanto ao campo visual o professor deve procurar chamar-lhe a atenção para os objetos que ele pretende trabalhar, e conduzir o olhar desta criança para o que está sendo desenvolvido em sala durante as atividades.

Ainda se tratando da dificuldade de se manter a atenção, destaca-se também a capacidade espacial, onde pode-se dizer que o autista tem uma habilidade fragmentada nesse campo, devido à fragmentação de sua percepção visual desse modo faz-se necessário que o professor proporcione atividade e brincadeiras para que ele desenvolva sua inteligência espacial.

Com relação às dificuldades de raciocínio podemos destacar dificuldades na linguagem e na cognição, ao que se refere ao mal desenvolvimento da linguagem ou desenvolvimento tardio da mesma, pode ser associada a falta de simbolização que acabar por prejudicar a desenvolvimento de novos significados. O professor procurar olhar para a criança autista, falando de maneira suave e de maneira simplificada de modo que permita o aprendizado natural por parte do aluno. Já no campo podemos destacar que este se desenvolve com base nas interações, porém na criança autista este processo ocorre de maneira diferenciada os mesmos apresentam limitações em alguns processos cognitivos devido não sua dificuldade de socialização e comunicação. o professor deve procurar desenvolver atividades mais elaboradas com o intuito de explorar as peculiaridades e aguçar a construção do pensamento e desenvolvimentos de suas ideias.

Ao que se refere às dificuldades de integração, podemos destacar aspectos relacionados à socialização e o desenvolvimento afetivo, a criança autista apresenta dificuldade de se relacionar e interagir com as outras pessoas, pois seu desenvolvimento interativo é mais lento, resultando assim em comportamentos repetitivos e exclusivistas, refletindo em sua linguagem, fala, memória e até mesmo na sua capacidade de imaginar e desenvolvimento cognitivo de modo que esta criança não consegue contextualizar muitos aspectos da nossa vida como as brincadeiras. Nesses casos os professores devem procurar proporcionar a seu aluno uma convivência social saudável, buscando sempre mantê-lo em contato com outras crianças para que este possa aprender junto às elas regras sócias e de convivência.

No aspecto afetivo, a pessoa com o Espectro Autista, centra-se em si mesmo isolando-se do que acontece ao seu redor limitando-se muitas vezes pelos atos e reflexos, além de apresentar apego aos objetos ligados aos seus impulsos, ele não consegue reconhecer os sentimentos e demonstrações afetivas por parte dos outros, tornando-se de difícil a

manifestação de afeto. No entanto através das demonstrações de carinho por parte dos professores e dos pais pode haver uma mudança significativa ou até mesmo uma reversão deste quadro.

Sendo assim pode-se dizer que o professor deve utilizar da observação para construir uma boa prática pedagógica que inclua esse aluno autista, de modo que este possa desenvolver suas habilidades de autonomia, e de convívio social.

ANÁLISE DO PERÍODO DE ESTAGIO

Durante o período do Estágio Supervisionado I, realizado numa creche de Pau dos Ferros / RN, nos deparamos na sala em que desenvolvemos nosso estágio com duas crianças diagnosticadas com o Transtorno Espectro Autista (TEA) na qual iremos nos referir ao mesmo pelo pseudônimo de Matheus e Roberto.

Ainda no período de observação a professora da sala (de pseudônimo) Flor, nos relatou as dificuldades que a mesma sentia para incluir essas duas crianças, pois ela tinha que dar de conta de mais vinte e cinco alunos típicos, ela relatou que de início buscou auxílio junto à escola e a secretaria de educação do município para que fosse designado uma professora auxiliar. A mesma coloca que foi designada uma professora para lhe auxiliar, mas que, que a mesma só constava em seu diário, porém no dia a dia, devido à falta de professores na escola, essa professora quase nunca ficava em sua sala ela servia mais como professora substituta nas outras salas, que tinha crianças com uma faixa etária menor do que a de Flor.

A professora Flor desabava que se sentia angustiada, pois sabia que Matheus e Roberto poderiam se desenvolver bem mais do que tinha desenvolvido até o momento, só que ela sozinha não conseguia dar de conta da turma que já era bem numerosa e ao mesmo tempo desenvolver atividades para que eles acompanhassem o resto da turma. Ela coloca que se tivesse uma professora para lhe auxiliar todos os dias na realização das atividades com Matheus e Roberto, tinha certeza que eles evoluíram bem mais rápido, porque se comparado ao início do ano, eles já tinham evoluído significativamente, pois no começo do ano, eles eram bastante agressivos e com uma coordenação motora pouco desenvolvida onde se quer conseguiam segurar o lápis direito.

Ao procuramos estabelecer uma relação do comportamento de Matheus e Roberto notamos que os mesmos apresentam aspectos comportamentais diferentes, Cunha (2013, p.26) explica que “[...] os sintomas podem exibir muitas variações de uma criança para a outra, contribuindo para que se torne mais difícil traçar um perfil único e exclusivo”.

Os aspectos comportamentais do autista variam de acordo com o grau de desenvolvimento de cada um, Cunha (2015, p. 26-27) afirma que:

Além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual, direto, expressão facial, postura e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada.

Nesse ponto podemos notar que Matheus e Roberto se diferenciam no seu modo comunicar-se, onde Matheus ainda não desenvolveu a linguagem falada e se comunica principalmente pela linguagem corporal, por exemplo, quando ele quer pedir água ele aponta para garrafa. Já Roberto ainda que não seja tão desenvolvida ele apresenta a linguagem falada.

Ainda com relação a manifestações comportamentais, vemos que Matheus, usar as pessoas para pegar os objetos, quando ele quer pegar algum objeto ele aponta, ele demonstra sensibilidade a barulhos, pois quando se tem muito barulho na sala ou na hora do intervalo ele se demonstra incomodado e tampa os ouvidos com as mãos, também não manifesta interesse na horas das brincadeiras, na hora do intervalo passa a maior parte do tempo voltando sozinho pela Creche, outras vezes quando a brincadeira ocorre na sala ele não participa, fica num canto da sala ou fica rabiscando o caderno. Se tratando do aspecto afetivo nota-se que ele não apresenta reciprocidade a demonstração de afeto como um beijo ou abraço, pois quando alguém pede um beijo ele vira o rosto para que a pessoa o beije, porem ele não beija nem abraça de volta.

No momento das atividades notamos que Matheus já consegue reconhecer algumas letras e cobrir as palavras, porem perde o interesse facilmente deixando as atividades de lado ou por vezes a rasura ou só as rabisca. Ele demonstra interesse por atividades de colagem e pinturas com as mãos.

Já Roberto notamos que ele não atende quando chamado, só atende quando se tem um contato visual, ele demonstra uma agitação desordenada, no momento das atividades também só demonstra interesse de colagem e consegue montar os pares em jogos de memória, e reconhecer as letras do alfabeto, porem se insistir numa atividade repetidamente ele se irrita e não faz mais.

Roberto se mostra interessado na hora das brincadeiras, interagindo com as outras crianças tanto em sala de aula, quanto na hora do intervalo, em especial com uma criança que é seu vizinho, ele sente a necessidade de estar sempre ao lado dele ao ponto de incomodar o

outro, por querer ficar sempre perto e apresentar hábitos por vezes agressivos como tapas e empurrões, também não demonstra reciprocidade afetiva.

Diante do que foi exposto ressalta-se que pessoas diagnosticadas com o Transtorno Espectro Autista (TEA), podem apresentar características diversas que embora sejam a mesma deficiência apresentam necessidades especiais divergentes, e que o professor deve através da observação identificar quais são essas necessidades e a partir de então buscar o auxílio na escola.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou trazer uma discussão sobre o Transtorno Espectro Autista (TEA) onde trazemos de início as principais características deste transtorno, vemos que ao que se refere a esse distúrbio do desenvolvimento humano, até hoje ainda não se tem um consenso sobre quais as suas causas, sabe-se que este transtorno traz comprometimentos na comunicação, dificultando assim a sua interação social e atividades restritas – repetitivas, e que ainda não existe uma cura para este transtorno, permanecendo durante toda a vida, no entanto, o quanto antes essa criança for diagnosticada e receber um acompanhamento especializado maiores serão suas chances de se desenvolver socialmente e educacionalmente.

No segundo tópico procuramos trazer informações de como se dar uma educação voltada para o autista, mostrando quais as principais dificuldades enfrentadas pelos mesmos no espaço escolar, nesse ponto podemos destacar o papel do professor que deve ser o de um observador, e a partir de então identificar quais as necessidades educacionais especiais de cada um, para construir sua prática pedagógica que inclua os alunos autistas, de maneira que o mesmo se desenvolva tanto cognitivamente como socialmente.

Por fim trazemos uma análise reflexiva do nosso período do Estágio Supervisionado I, na qual nos deparamos em nossa sala com duas crianças diagnosticadas com o Transtorno Espectro Autista, podemos identificar nas mesmas algumas destas características citadas no decorrer do artigo.

Ao fazermos uma relação do que está descrito como direitos de uma criança com espectro autista no espaço escolar, e como realmente acontece esse processo de inclusão no espaço escolar no dia a dia, podemos concluir com base na nossa experiência de estágio, que esse processo não acontece de maneira satisfatória, pois nem a escola nem a professora estão totalmente capacitados para receber uma criança com uma necessidade educacional especial. Pois a escola não apresenta os recursos necessários para se trabalhar com este aluno, nem a

professora passou por nenhuma capacitação fora da graduação para se trabalhar com os mesmos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Eliana Rodrigues. Mediações de aprendizagens em alunos com autismo: intervenções e escola, **Inclusão escolar e social: novos contextos novos aportes**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de. **Avaliação do desempenho acadêmico e funcional de um aluno autista a partir da implementação do currículo funcional natural numa escola regular, Inclusão escolar e social: novos contextos novos aportes**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak ED, 2015. p. 19-56.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente, Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento / SP: Ed UNESP, 2013.**

SANTOS, Marta Souza. **O autista no contexto escolar**. disponível em:

<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-autista-no-contexto-escolar> .Acessado em: 07 de dezembro de 2016.

A INCLUSÃO DE SUJEITOS COM DISLEXIA EM UMA ESCOLA NO ALTO SERTÃO PARAIBANO

Cintia Baião Barros Tavares
UFCCG
cintiabdeb@gmail.com

RESUMO

A Educação Inclusiva no Brasil, ganhou notoriedade no final do século XX, principalmente após a adoção a Declaração de Salamanca que ocorreu na Espanha em 1994. Tal documento influenciou a reformulação de Políticas de Educação Inclusiva. Reconhecendo a real necessidade de promover a educação para todos, e impreterivelmente na escola. Objetiva-se nesse estudo discutir o processo de inclusão dos alunos com dislexia em uma escola regular no alto sertão paraibano. Utilizamos como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, com a abordagem qualitativa e uma observação sistemática realizada em uma unidade escolar na cidade de Cachoeira dos Índios, PB. Os autores que usamos como aporte teórico foram Lima (2009), Domiense (2011) Rodrigues: Capellini e Santos (2014), foram consultados dispositivos legais com a Constituição (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), entre outros. As discussões foram acerca das políticas inclusivas, mostrando um breve diagnóstico da dislexia e os resultados tecidos foram que a inclusão dos sujeitos com dislexia no espaço escolar na prática ainda não é assegurada efetivamente, pois ainda é perceptível a segregação destes indivíduos na sala regular, uma vez que os professores nem sempre tem o conhecimento suficiente para adequar metodologias e incluir de fatos esses sujeitos.

Palavras-chave: Dislexia. Inclusão no Espaço Escolar. Políticas inclusivas.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Inclusiva ganhou relevância no final do século XX, principalmente após adoção a Declaração de Salamanca que aconteceu na Espanha em 1994. Tal documento influenciou a reformulação de Políticas de Educação Inclusiva. Reconhecendo a real necessidade de promover a educação para todos, e impreterivelmente na escola.

Com a democratização da educação e conseqüentemente com a Constituição Federal (CF) de 1988, em que assegura educação como direito de todos, faz-se necessário pensar nas especificidades de alunos com deficiência ou transtornos, nesse contexto, a CF incumbe ao Estado garantir o atendimento especializado aos alunos com deficiência ou transtornos. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, em 1996, a Educação Especial constituiu-se uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nessa acepção, a Educação Inclusiva viabiliza a inserção dos sujeitos com transtornos globais ou deficiências no ensino regular, preocupando-se em potencializar o desenvolvimento

integral de tais educandos. Diante disso, vivenciamos um momento histórico em que a partir das Políticas de Educação Inclusiva proporcionaram o acesso destes sujeitos a escola regular, foram significativas, no entanto, é necessário que transcenda ao acesso, e que o aluno com dificuldades de aprendizagem se sinta incluído no espaço escolar.

Objetiva-se com este estudo discutir o processo de inclusão dos alunos com dislexia na escola regular, destarte, é caracterizado como transtorno específico da aprendizagem, por meio de um relato de experiência oportunizados na disciplina de Educação Inclusiva no curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Formação de Professores campus Cajazeiras, em que discorre como ocorre o processo de inclusão dos sujeitos com dislexia.

METODOLOGIA

Para a construção da presente pesquisa utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 55) “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, etc. Desse modo, selecionamos os materiais a partir dos objetivos propostos. Além deste método de investigação científica, fizemos uso da pesquisa qualitativa, em que está “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Como coleta de dados utilizou-se o método da observação sistemática pois é utilizada com frequência em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou o teste de hipóteses (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Por conseguinte, estruturamos o presente estudo em três tópicos, no qual no primeiro objetivou-se apresentar algumas Políticas Inclusivas, que foram significativas para a inclusão do sujeito com transtornos ou deficiências na escola regular. No segundo, apresentaremos de modo sucinto acerca da dislexia, conceitos, sintomatologia, etc, por fim, descreve-se a observação sistemática realizada em uma unidade escolar para analisar como ocorria o processo de inclusão dos alunos com dislexia no ensino regular, na cidade de Cachoeira dos Índios, localizada no alto sertão paraibano, cujo público alvo foram alunos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

BREVES POLÍTICAS INCLUSIVAS

As políticas públicas relativas a educação inclusiva visa a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, opondo-se à segregação dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem, favorecendo o respeito as diferenças e o desenvolvimento de suas potencialidades. Tal perspectiva passa a ganhar força, inicialmente no processo de universalização do ensino com a Constituição Federativa de 1988 e com os documentos internacionais como a Declaração de Salamanca.

Para a luta do direito dos sujeitos com transtornos ou deficiências a promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um avanço significativo na educação na medida que, em seu artigo 205º elegera a educação como direito de todos e dever do Estado, mais precisamente para a educação especial quando em seu artigo 208º, inciso II, o Estado se compromete em promover atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

No anseio de efetivar essa educação o Brasil adere a declaração de Salamanca realizada na Espanha em 1994. Tal documento passou a influenciar a formulação das políticas de educação inclusiva, reconhecendo a real necessidade de promover a educação para os sujeitos com necessidades educativas especiais dentro do ensino regular. Essa Política incube ao Estado a responsabilidade de assegurar a inclusão desde o acesso a permanência dos sujeitos com dislexia no sistema educacional.

No que diz respeito a oferta do atendimento educacional especializado, apontado na atual Constituição, a resolução CNE/CBE nº4/2009 traz em seu artigo 1º, que além dos sistemas de ensino proporcionar que os alunos com necessidades educativas especiais sejam incluídos no ensino regular, este também deve estar matriculado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo sua função complementar ou suplementar a formação do aluno e devendo ser ofertado em turno inverso. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, inciso I e III asseguram aos sujeitos com necessidades educativas especiais:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 19).

Frente ao exposto, observa-se o professor do AEE tem o papel de dar suporte ao professor da sala de aula regular, suporte, este que se configura em recursos especializados, metodologias diversificadas, assim, é importante que estes professores tenham o conhecimento sobre o transtorno da dislexia para subsidiar o processo de aprendizagens de tais alunos, e que o diagnóstico não sirva como desculpa de que o aluno não aprende por ter tal transtorno. Foi a partir da aprovação da Constituição de 1988, LDB e da Declaração de Salamanca entre outros dispositivos legais que a educação inclusiva expressou um impulso substancial. Neste aspecto podemos notar a evolução que se teve da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais. O momento histórico vai mostrar que de início a educação era baseada na discriminação, exclusão e que no decorrer do tempo a criação de leis possibilitou uma nova visão sobre o princípio de inclusão.

A Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, e em seu art. 5º e 8º, assinala que as necessidades educacionais especiais são aquelas que durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, p. 2).

Ante ao exposto, essa Resolução é significativa, pois em relação ao currículo escolar visa promover recursos, e metodologias de ensino adequadas aos alunos com dificuldades de aprendizagens. Todavia, ambos professores da educação especial e sala regular deve trabalhar de modo em sintonia para que haja aprendizagem e possa diminuir as barreiras de dificuldades causadas pelo transtorno de aprendizagem.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE DISLEXIA

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais DSM - 5 - American Psychiatric Association (2014, p. 32) a manifestação do Transtorno Específico da Aprendizagem ocorre “o inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática”.

De acordo com o DSM-V (2014), os sintomas do transtorno específico da aprendizagem podem apresentar-se ainda na Educação Infantil. Os sintomas mais comuns estão presentes em crianças com idades pré-escolares como: falta de interesse em jogos com sons da língua, podem ter problemas para aprender rimas infantis, sentem dificuldade para lembrar os nomes de letras, números ou dias da semana, podem não conseguir reconhecer as letras do próprio nome e ter problemas para aprender a contar.

Nessa acepção, a Associação de Brasileira de Dislexia (ABD) definiu a dislexia como um transtorno ou distúrbio de aprendizagem na leitura, escrita e soletração. Nesse sentido a crianças evidencia-se o referido transtorno geralmente no processo de alfabetização, pois é o momento que a criança tem maiores dificuldades ao iniciar ao letramento requerendo habilidades necessários a compreensão do código escrito.

O referido transtorno pode ser diagnosticado somente quando a criança é inserida na escola, pois inicia o processo de alfabetização, que exige habilidades acadêmicas, o aluno com dislexia podem apresentar falta de interesse por livros, dificuldade em decorar sequências, o sujeito pode apresentar desatenção, timidez retração, dispersão conseqüentemente, esses sintomas podem influenciá na aprendizagem desses sujeitos.

Mediante ao procedimento do diagnóstico, o professor tem uma atuação relevante nesse processo, como mediador deve estar atento a tais sintomas para que possa fazer o encaminhamento para a equipe multidisciplinar formados por orientador pedagógico, psicólogo, fonoaudiólogo e neurologista, que irá diagnosticar se a criança apresenta tal o transtorno ou não, para iniciar ao tratamento, pois a dislexia não tem cura, mas existe o tratamento que evita maiores conseqüência, e contribuir para o processo de aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, evidencia-se relevância do professor de ter o conhecimento do referido transtorno, *a priori*, para diagnóstico precoce, este está diretamente mediando o processo de ensino-aprendizagem, todavia, não se restringe somente a esse pressuposto.

Uma vez o diagnóstico realizado, inicia-se o processo de inclusão do sujeito com dislexia no qual esse ocorre através da diversificação das metodologias de ensino-aprendizagem, pois este necessita de inúmeros instrumentos pedagógicos para subsidiá-lo no processo de aprendizagem. Alguns sintomas são pertinentes ser elencados, nessa perspectiva Domiense (2011) assinala que as crianças com dislexia têm dificuldade de soletração no qual, o sujeito com dislexia pode omitir ou adicionar letras numa palavra, acarretando a dificuldade de leitura, como o impedimento de assimilação das letras graficamente e sonoramente similares.

Em decorrência das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos sujeitos com dislexia, é de fundamental importância que estes tenham o Atendimento Educacional Especializados para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) neste sentido a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) preconiza o direito desse atendimento em todos os níveis de ensino, para auxiliar o processo de aprendizagem das crianças com dislexias, pois essa modalidade de ensino serve como apoio educacional a este aluno, todavia, o professor do Atendimento Educacional Especializado tem que trabalhar em consonância com o professor da sala regular, para que essa mediação seja significativa para o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, como a criança apresenta dificuldade de leitura, para que ela tenha um bom rendimento escolar o professor deve utilizar diversas metodologias para que ela possa ultrapassar os limites, o mesmo pode utilizar de artifícios como fazer uma prova oral para que ela tenha um desenvolvimento melhor. O professor deve estimular a criança porque a baixa autoestima é frequente em criança disléxica fazendo que a mesma desenvolva outras aptidões.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNO COM DISLEXIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Conforme citado anteriormente que tal estudo decorre da pesquisa bibliográfica e de uma observação realizada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na atual, seção será relatada a experiência por meio dessa observação feita em uma sala regular, na qual tinha um aluno com dislexia, objetivou-se nessa observação, analisar como ocorre o processo de inclusão deste aluno na referida etapa de escolarização.

Vale salientar que o aluno com dislexia apresenta dificuldades principalmente na leitura e escrita, através da observação foi possível notar que as atividades não eram diversificadas, muito menos adaptadas para especificidade do referido distúrbio. Alunos com ou sem dislexia faziam as mesmas atividades, além disso, o aluno com dislexia era segregado, porquanto as atividades não atendiam suas especificidades, conseqüentemente ele era taxado de preguiçoso

por não conseguir executar as atividades. O processo de inclusão Lima (2006, p. 63), acresce que:

A inclusão, portanto, não é algo que se fala, mas algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos. A inclusão não é uma mera teoria da moda, mas uma atitude de vida; uma expressão de sociedade e cidadania; uma compreensão de que todos os seres humanos são humanos sem distinção.

Nessa perspectiva, a inclusão é um direito de todos, embora que na prática não tem sido assegurado efetivamente, é necessário a corporificação dos nossos discursos. Pois quando vemos na realidade, o discente com dislexia está segregado ao espaço escolar, isso mostra que é preciso transcender ao mero discurso, para a garantia do direito a criança com dislexia ser incluído e se sinta acolhida na sala de aula. Durante a observação pode-se perceber que o discente com dislexia na sala de aula é segregado no qual, as atividades não levam em consideração as especificidades do seu transtorno de aprendizagem. Essa situação denota a relevância da formação continuada dos professores para conhecer os conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão desses sujeitos, no âmbito escolar.

Nessa acepção, é indispensável para o processo de inclusão da criança com dislexia no âmbito escolar, o professor ter o conhecimento acerca do transtorno para evitar rotular a criança de preguiçosa, do tipo aquela criança é um caso perdido no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Esse tipo de frase mostra que o mesmo conhece tal transtorno, tornando-se indispensável a formação continuada para subsidiar o processo de aprendizagem por meio de metodologias adequadas para a criança disléxica.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Mediante a toda discussão ao longo do texto, observa-se que as políticas inclusivas foram significativas para assegurar o direito a educação para todos, inserido a criança com transtorno e deficiências no espaço escolar. No entanto, há um distanciamento entre o discurso e prática, no que tange, a inclusão de alunos com dislexia na escola, pois, o que foi perceptível em relação a observação realizada o aluno continua segregado, pois não há uma inclusão efetiva, no que diz respeito aos recursos e metodologias que devem ser adequadas.

No processo de inclusão, torna-se indispensável o professor conhecer o transtorno, para posteriormente, saber como subsidiar o processo de aprendizagem dos alunos com dislexia.

Porque esse aluno precisa se sentir acolhido, e que o diagnóstico sirva para orientar o professor, e não para rotular o aluno que não aprende porque possui dislexia. Quanto ao diagnóstico, pode ser realizado quando a criança está em processo de alfabetização, pois é o momento que a criança precisa desenvolver as habilidades da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996.

DOMIENSE, Maria do céu de Souza. **Dislexia: um jeito de ser e de aprender de maneira diferente**. (Monografia de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar). Brasília, 2011.

DSM-V - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o *status* da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 54-66.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho;

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. Unesp. 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e Técnicas da pesquisa Acadêmica**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Site: www.dislexia.org.br (Associação Brasileira de Dislexia) acessado em: Junho de 2018.

A INSERÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO DISCIPLINA CURRICULAR OBRIGATÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bárbara Campos Gines Lorena de Souza
Professora/UFRN
ginesbarbara@hotmail.com

Salviana Oliveira Forte
Professora/IFRN
salvianaof@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa objetiva discutir a importância da inserção da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - como disciplina curricular obrigatória na Rede Regular de Ensino da Educação básica brasileira. O trabalho possui contribuições para a valorização da LIBRAS, da cultura e da identidade surda, além de contribuir para a ampliação de pesquisas no âmbito da educação de Surdos. A pesquisa se justifica na Lei 9.394/96 da LDB que garante a qualidade da educação e a não exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo em vista a inclusão desses alunos nas salas regulares de ensino. De cunho qualitativo, o trabalho visa compreender a necessidade dessa implementação para a efetiva inclusão do aluno Surdo em classe regular. Sobre o método, trata-se de pesquisa de revisão bibliográfica subsidiadas nas perspectivas teóricas de Skliar (1997), Costa (2010), Quadros (1997, 2004), dentre outros autores, além de pesquisas documentais feitas em dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), a Lei de Libras 10.436/02, o Decreto 5.626/05, entre outras. A partir de resultados obtidos através dessa pesquisa, pode-se inferir que, para que o ensino e aprendizagem de alunos Surdos sejam efetivos, existe a real necessidade de uma educação bilíngue, sendo instituída a Libras no currículo das escolas regulares. Dessa forma, a comunicação entre os alunos Surdos e ouvintes, professores e alunos e demais profissionais da escola ocorrerão de forma natural e inclusiva, além de percebermos um enorme avanço no processo de escolarização e aprendizagem dos alunos Surdos.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Currículo. Educação de Surdos. Inclusão. Libras.

1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos da história, os Surdos foram vistos como pessoas deficientes, incapacitadas e sem direitos. Com isso, por muitos séculos foram excluídos da sociedade nos diversos âmbitos, econômico, político, social, educacional e até mesmo familiar. Porém, mudanças significativas vêm sendo percebidas não apenas na aceitação do uso da língua, como também nas propostas educacionais, novas práticas pedagógicas, dentre outras conquistas que estão se estabelecendo no Brasil e ganhando grandes destaques nos últimos tempos.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - ganhou reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão com a Lei 10.436/02, que diz em seu Art. 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A partir dessa conquista, segundo Costa (2010) a educação dos Surdos ganha novos olhares e a pessoa Surda passa a ser vista como sujeito ativo na sociedade e capaz de se comunicar e expressar seus sentimentos. Logo após a legitimação da Lei de Libras, foi publicado em 2005 o Decreto nº 5.626 que aborda a relevância da língua como instrumento linguístico para subsidiar na comunicação dos Surdos, além de reforçar sobre a formação do professor e do profissional intérprete de Libras, além das questões do uso da língua portuguesa como segunda língua, sendo usada pelos Surdos apenas em sua modalidade escrita e da difusão da língua pelas instituições, entre outras regulamentações.

Durante a produção dessa pesquisa, nos deparamos com diversas problemáticas, dentre elas uma das principais perguntas nos fez refletir sobre: Por que existem tantas dificuldades na inclusão do aluno surdo na escola regular? E é diante disso que a produção desse trabalho nos traz questionamentos e reflexões sobre a educação de pessoas surdas para sua efetiva inclusão no ambiente escolar por meio da inserção da filosofia bilíngue.

Do ponto de vista metodológica, essa produção foi realizada por meio de pesquisas bibliográficas, com o aporte teórico de diversos autores como Skliar (1997), Quadros (1997, 2004), Costa (2010), Goldfeld (1997), dentre outros. Além de pesquisas documentais realizadas em algumas leis e decretos de extrema importância para a educação dos sujeitos Surdos no que tange a valorização da sua cultura e identidade.

A pesquisa está organizada em cinco partes. Na primeira, introduziremos o objetivo da pesquisa e como o trabalho está dividido. Na segunda, faremos um breve histórico da educação de Surdos no Brasil e no mundo, abordaremos as filosofias educacionais aplicadas no contexto da educação de pessoas Surdas, além de refletirmos sobre os avanços e retrocessos mediante leis e conquistas de direitos. A terceira abordará a filosofia bilíngue na educação de surdos, a aprendizagem do surdo através dessa abordagem, bem como algumas proposições teóricas que podem contribuir para inclusão desses alunos nas escolas regulares de ensino desde a educação básica.

A quarta traz a proposta, já defendida e obrigatória em alguns Estados brasileiros, a inserção da Libras no currículo escolar como disciplina obrigatória à todos os alunos da

educação básica. Além disso, discutiremos como ocorre a efetiva inclusão escolar, a construção do processo identitário dos surdos por meio do ensino de Libras nas escolas, tendo em vista que “escolas inclusivas devem atender as necessidades diversas de seus alunos (...) assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino” (BRASIL, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994 p. 05).

Por fim, na quinta e última, apresentaremos nossas considerações finais onde fazemos reflexões sobre a atual estrutura da educação dos Surdos, o abandono e descaso com o ensino desses sujeitos, mostrando que a educação de qualidade não está para todos como diz a LDB 9.394/96. Além disso, refletiremos sobre o que propusemos durante a pesquisa e os benefícios de termos a inserção da Libras como disciplina obrigatória no currículo escolar da educação básica nas escolas regulares.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS

Dentre tantos momentos históricos vividos pelos surdos, a maioria deles foram caracterizados por preconceitos, conflitos e medos. Por muitos séculos os surdos foram rejeitados e vistos como pessoas doentes e seu principal conflito sempre esteve ligado ao uso da língua de sinais ao invés da língua oral. A língua de sinais foi proibida por mais de 100 anos, por esse motivo é desafio da comunidade surda em geral, difundir sua língua, conquistar seus direitos e garantir a valorização da sua cultura e identidade.

2.1 A História da Educação dos Surdos e suas Filosofias educacionais

Nós éramos chamados de surdos-mudos, mudos, objetos de piedade, surdos e estúpidos, dos semimudos, objetos de uso e agora, ouvidos danificados. Nós éramos descritos como “um dos filhos dos homens mal compreendidos entre os filhos do homem”

Jack R. Gannon

Durante muito tempo os Surdos foram obrigados a usar a língua oral para comunicação a fim de serem aceitos pela comunidade ouvinte. Infelizmente isso ainda é muito presente na sociedade que busca uma normatização do ser humano. A igreja na Idade Média não os via como pessoas cristãs porque não podiam oralizar os sacramentos e

Isto decorria do pressuposto de que o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição e, portanto, aprender. Este argumento era usado pelos gregos e romanos para aqueles que nasciam Surdos (MOURA, 2000, p. 16).

Historicamente, segundo Soares (2005) a escrita foi usada para impor a oralização, porém, tempos depois, a escrita passou a ser o próprio meio de comunicação substituindo a oralidade. Nesse período, a linguagem era considerada espelho da mente, por esse motivo, aqueles que não falavam eram tidos como pessoas que não pensavam bem. Durante esse tempo, vários estudiosos passaram a pesquisar sobre diversos processos para adquirir a fala. Todos eles acreditavam que o oralismo era a real solução para os Surdos pensarem melhor, pois o pensamento se dava através da língua oral. Sobre o oralismo, Goldfeld (1997, p. 30-31) destaca que o oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Defensor do uso das línguas de sinais, Charles de L'Épée acreditava que era por meio da comunicação viso-espacial, a língua natural dos Surdos, que eles podiam se comunicar e expressar seus pensamentos. Em 1756, na França, L'Épée cria a primeira escola para Surdos do mundo, chamada Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. Ele estava preocupado em ensinar a escrita com a intenção de que os surdos pudessem entender a palavra de Deus.

Como marco que surte enorme impacto na educação de Surdos, em 1880, na Itália, acontece o Congresso de Milão, onde se oficializa o Oralismo como sistema de ensino dos Surdos, sendo proibido o uso das línguas de sinais para comunicação dos alunos. É de extrema importância destacar que, os professores Surdos foram impedidos de dar seus votos. Durante séculos essa filosofia educacional permaneceu vigente e inquestionável, mas mesmo assim os alunos Surdos continuavam usando sua língua natural.

Com enorme influência da França, é fundado, no Brasil, em 1855, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM), onde o professor Surdo, de origem francesa, usava a língua de sinais para ensinar. Na época, apenas meninos podiam estudar, então eram oferecidos cursos profissionalizantes nas áreas de mecânica, artes gráficas, alfaiataria, etc. Alguns anos depois, quando as meninas já tinham garantidos seus direitos de também poderem frequentar as escolas, adicionaram outros cursos como o de costura, bordado, etc. Havia a necessidade de estarem durante oito anos estudando, pois isso os preparava para o mercado de trabalho (STEVENS, 1968).

Com a criação do IISM, surge a mistura da língua de sinais francesa com a língua de sinais brasileira antiga, atualmente chamada de Libras. Reilly (2004, p. 114) frisa ainda que "A língua de sinais que conhecemos hoje no Brasil, utilizada pelos surdos, teve origem na sistematização realizada por religiosos franceses". O IISM, em 1957, passa a ser conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, situado até hoje na cidade do Rio de Janeiro/RJ. A partir dele, a Língua de Sinais começa a ganhar destaque no Brasil e passa a difundir a Cultura e a Identidade Surda. Por muitos séculos, a língua de sinais foi considerada mímica e gestos, não sendo reconhecida como língua oficial de comunicação entre pessoas Surdas.

O INES, na década de 1960 passou por grandes crises financeiras, a partir daí começam a surgir a APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, as casas de apoio e as escolas especiais, que por muitos anos atenderam os alunos, na época chamados de excepcionais, termo utilizado para pessoas com deficiências, onde até hoje são alicerce para a Comunidade Surda, mas não mais seu lugar de estudo. Mas um dia, foi dentro dessas escolas especiais que os alunos Surdos estudaram. O MEC - Ministério da Educação e Cultura orientava o currículo dessas escolas para serem organizadas igualmente em todo país.

Somente em 1978, com o Congresso Internacional de Gallaudet, começou a se pensar em uma nova forma de ensino na educação de Surdos, chamada de Comunicação Total, onde os alunos podiam usar livremente e ao mesmo tempo, os recursos da fala, da visão, dos gestos, da mímica, da datilologia, entre outras formas de comunicação. Logo após, surge novos pensamentos e propostas para o ensino.

Na década de 80 do século XX, o Bilinguismo ganha destaque nas propostas de práticas educativas para alunos Surdos. Essa abordagem teórica defende que a língua de sinais deve ser aprendida antes da escrita, pois ela dará todo o suporte que o Surdo precisa para aprender a escrever na língua oral a qual o surdo pertence. A língua de sinais é considerada como sua primeira língua e a língua portuguesa como L2 ou segunda língua, a primeira língua oficial do seu país.

Atualmente, essa é proposta que entende o sujeito Surdo como atuante na sociedade. Sociedade essa que tem a obrigação de se adequar às necessidades específicas dos Surdos, reconhecendo sua Cultura e Identidade. Essa proposta está ancorada nas recomendações da UNESCO que discursa que toda criança tem direito de aprender, na educação básica, em sua língua materna.

3 A APRENDIZAGEM DO SURDO NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE

Em 22 de Dezembro de 2002 foi aprovada a Lei nº 10.436, conhecida como a Lei de Libras, pois a partir dela, a Língua Brasileira de Sinais passa a ser reconhecida como língua de uso oficial pelos Surdos do país. A educação de Surdos passa a ganhar maior destaque tempos depois da promulgação da Lei e de sua regulamentação através do Decreto 5.626/05 que alavanca a disseminação da Língua Brasileira de Sinais.

No Brasil, as Associações e os Centros de Apoio continuam com o papel de mediadores/facilitadores da aprendizagem dos alunos Surdos, ensinando a língua portuguesa e a língua de sinais em contexto com os conteúdos aprendidos nas escolas regulares no turno inverso. Mas por que as escolas regulares não dão conta do papel de incluir? Segundo SKLIAR (2006, p. 104):

[...] o objetivo da educação bilíngue é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro de uma cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte [...] a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferentes, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes. O que irá garantir a eficácia da educação.

Na proposta bilíngue, o aluno Surdo tem a oportunidade, assim como o aluno ouvinte, de se desenvolver intelectualmente, socialmente, dentro de sua própria cultura. Ademais, a criança e/ou adolescente seja ele ouvinte ou Surdo, por ter contato com duas culturas diferentes, acaba por aproximar-se da cultura do outro, percebê-la e aceitá-la de maneira natural. Diante disso, o bilinguismo pode proporcionar maior interação social e desenvolvimento da língua, facilitando a aprendizagem, já que os alunos têm contato com as duas línguas, portuguesa e libras, desde as séries iniciais.

Na história da educação de Surdos, como já foi dito, o uso da língua portuguesa oral sempre foi privilegiada, comprometendo a difusão da língua de sinais. Na perspectiva bilíngue, a língua portuguesa é ensinada apenas em sua modalidade escrita e entendida como segunda língua do Surdo, tendo em vista que sua primeira língua é a Libras. Essa é uma conquista, ainda tímida, mas que está ganhando cada vez mais visibilidade ao longo dos muitos anos de lutas e dos movimentos surdos pelo direito à educação de qualidade.

Há também, dentro dessa filosofia, a preocupação com a aceitação da surdez, não como uma patologia ou como pessoas incapazes, mas como uma diferença natural do ser

humano, como um povo que possui cultura e identidade própria. Sobre isso, Goldfeld (1997, p. 38) nos esclarece que

(...) os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da comunicação total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

Dentro da filosofia bilíngue, as escolas devem garantir que a Libras seja a primeira língua estudada pelos Surdos. Com isso, todos que frequentam o ambiente escolar terão grandes avanços no conhecimento e na socialização. A questão de qualidade na educação dos sujeitos Surdos vai além da presença de um profissional intérprete em sala de aula. É necessária toda uma mobilização do Estado, da escola, dos familiares, etc. É extremamente fundamental que haja a difusão da Língua Brasileira de Sinais por meio de cursos de formação para a comunidade, para os familiares dos Surdos, para os professores que assumem uma sala com alunos Surdos, etc.

Muito se fez para a inclusão dos Surdos nas salas de aula das escolas regulares, mas pouco se faz por essa verdadeira inclusão. Estão valorizando muito mais que criança Surda esteja em sala de aula de uma escola regular a fim de apenas “socializar” com os alunos ouvintes, do que na realidade ele poder adquirir a formação bilíngue e ter uma efetiva aprendizagem dos conteúdos ensinados.

4 A INCLUSÃO ATRAVÉS DA INSERÇÃO DA LIBRAS NO CURRÍCULO

Apoiados no Art. 14. do Decreto 5.626/05, “é dever das instituições federais de ensino garantir, obrigatoriamente, às pessoas Surdas acesso à comunicação, à informação (...) nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”.

Do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas Surdas à educação, o decreto versa que “a fim de garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino (...) devem ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”.

Porém, infelizmente não é o que acontece na realidade educacional brasileira. Muitas escolas não possuem sequer a presença de um intérprete na sala de aula. Sem falar da falta de

qualificação dos profissionais nas escolas. De acordo com o Decreto, as escolas devem ofertar cursos de formação de professores no ensino da Língua Brasileira de Sinais, além de qualificá-los para o ensino da língua portuguesa para Surdos. As instituições devem ainda, “apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos”.

Mas, Carvalho (2004), as leis asseguram teoricamente os direitos humanos, porém não garantem sua concretização. Para a autora, o que garante que os direitos das pessoas sejam respeitados são as ações. Ainda há muito a ser feito na administração, nas políticas públicas e financeiras para que a educação acolha a todos sem qualquer tipo de discriminação, independentemente de suas necessidades específicas, para que as barreiras de aprendizagem sejam rompidas e haja fielmente a inclusão almejada.

Acreditamos que a inserção da Libras no currículo escolar se caracteriza como um grande avanço não só para alunos Surdos, como também para os alunos ouvinte e os profissionais na educação. A partir do contato diário, desde a educação infantil, com a Língua Portuguesa e a Libras, garantiremos a o direito de qualquer cidadão ser capaz de se comunicar por meio da Libras, garantindo ainda, a aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita para os alunos Surdos.

O que está acontecendo hoje é que, a maioria das crianças Surdas estão saindo das escolas sem serem alfabetizadas na Língua Portuguesa e isso tem enorme influência da não alfabetização na sua língua materna desde seus primeiros anos de vida. Isso se deve ao fato de grande parte dos Surdos vêm de famílias ouvintes que não tem conhecimento da Libras. Dessa forma, percebemos a necessidade da Libras pertencer ao contexto escolas dos alunos, não apenas para instrução, mas também como disciplina.

Para isso, é necessário saber que “(...) ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar (...)” (QUADROS, 2006, p. 18). Ao assumir essa postura, as escolas passam a ter responsabilidade em alfabetizar também os alunos Surdos, em sua primeira língua e em sua segunda língua, desde as séries iniciais para posteriormente poder receber informações escolares em sua língua materna. Dessa forma, as escolas precisarão de profissionais que sejam bilíngues para o atendimento especializado, precisarão também de adequações no currículo escolar a fim de atender os alunos de acordo com suas necessidades particulares.

Sobre isso, Skliar (2005, p. 27) menciona que "Usufruir da língua de sinais é um direito do Surdo e não uma concessão de alguns professores e escolas." A presença constante da Libras nas escolas pode promover, além da melhora na aprendizagem dos conteúdos, na

qualidade da comunicação e interação dos alunos Surdos com as pessoas ouvintes, já que a proposta aqui é que a língua seja aprendida por todos, sem exceção.

Doravante, podemos acreditar que essa mudança no currículo dos estudantes de escolas regulares de ensino da educação básica, acarretará em melhoras para o futuro. Pois, já imaginou termos médicos, professores, farmacêuticos, advogados, engenheiros, dentre outros profissionais, alfabetizados também na Libras? Seria sem dúvida um avanço linguístico fantástico para a sociedade brasileira, que teria a capacidade de atender adequadamente em qualquer área, seja ela jurídica, educacional, da saúde, as pessoas Surdas, não ferindo assim, o princípio da universalidade, da isonomia e da democratização do saber, onde a finalidade é desenvolver o educando, preparar para cidadania, para o trabalho e fornecer meios para o desenvolvimento constante do sujeito.

Para que todas essas propostas sejam postam em prática, é necessário, primeiramente, que haja adequações no currículo escolar. Um currículo dinâmico e flexível que atenda as necessidades pedagógicas de cada sujeito deve fazer parte da escola bilíngue inclusiva. Esse currículo deve ser promotor de melhores desenvolvimentos e aprendizagens. Deve ter relação com o contexto dos alunos e seus conhecimentos prévios, desenvolver habilidades e competências, contribuir para a formação integral do sujeito, etc.

Se ensinadas desde pequenas e em contato com a Libras, as crianças Surdas podem interagir muito melhor com os não surdos. Além disso, e em constante contato com outras pessoas Surdas mais velhas, podem aprender mais facilmente a Língua de Sinais e ter um avanço linguístico ainda maior. Com a escola bilíngue, os alunos aprendem concomitantemente as duas línguas, não deixando de ser a Libras a primeira língua dos Surdos, o que pode ser vantajoso na aprendizagem das estruturas linguísticas da língua portuguesa ou de qualquer outra língua, facilitando na leitura e escrita dessas línguas. Com o ensino da Libras desde cedo na escola, os Surdos têm melhor desenvolvimento do conhecimento e das atividades sociais.

A proposta bilíngue não descarta a presença do Intérprete de Língua de Sinais (ISL) em sala de aula, pois seu papel é fundamental no processo de aprendizagem e como facilitador, sobre o papel desse profissional, Falcão (2010, p. 331) nos diz que

O ISL está presente em sala de aula com função mediadora dos conhecimentos, entre o professor e o aluno surdo assumindo a responsabilidade de transformar os sons e a fala, em sala de aula e em todos os ambientes educacionais, em 21 gestos, sinais e expressões faciais que sejam admitidos na visão dos surdos como língua e cognição. Mas nem sempre é assim!

Isso não descarta a qualificação dos professores na Libras, nem dos demais profissionais da educação que trabalharão diretamente com os alunos Surdos. Os Surdos assim como os não surdos devem se desenvolver igualmente, pois são participantes ativos na sociedade, votam e possuem os mesmos direitos. Segundo Stumpf (2004, p. 144) “o sujeito surdo para poder desempenhar esse papel ativo precisa poder comunicar e ser comunicado em sua língua de sinais, aquela que ele pode adquirir e usar plenamente, precisa poder interagir com seus colegas nessa mesma língua e igualmente com seu professor”.

No que tange o contexto bilíngue na educação de Surdos, ainda há muito para ser compreendido. Questões linguísticas, de identidade, cultura, etc. Diante disso, acreditamos que essa pesquisa pode contribuir para novas propostas pedagógicas para a educação de Surdos, promovendo e garantindo, ao longo do tempo, direitos conquistados. Estimulando o desejo e o empenho do Governo na preparação dos profissionais para o ensino da Libras, no investimento na infraestrutura das escolas e na contratação de mais profissionais para um melhor atendimento aos alunos Surdos nas escolas regulares de ensino da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de conclusão, acreditamos que se a escola regular é o lugar onde o Surdo deve ser educado, é nela onde a criança deve ser alfabetizada na Libras desde seu primeiro contato com a instituição para não somente se desenvolver na comunicação com os demais, mas para poder avançar na aprendizagem dos conteúdos trabalhado em sala de aula e no contexto social.

Na realidade atual da educação brasileira, percebemos as crianças Surdas apenas inseridas nas salas de aula, e em geral sem nenhum profissional qualificado para atendê-las. Músicas infantis, rodinhas de brincadeiras, atividades escolares, tudo pertencentes à cultura ouvintista, sem nenhuma preocupação com o aluno Surdo. Visto como minoria, os profissionais da educação acabam por não darem a devida atenção para seu desenvolvimento escolar, psicológico e comunicativo. Na primeira etapa do ensino fundamental, espera-se que o aluno, seja ele Surdo ou não surdo, aprenda disciplinas como matemática, ciências, estudos sociais, português, artes. Em fase de alfabetização, os alunos Surdos, que possuem, de acordo com a lei, sua própria língua, devem ser alfabetizados em sua língua materna para depois aprenderem sua segunda língua, o português escrito.

Diante disso, acreditamos que o melhor lugar a ser feita essa alfabetização é o lugar onde a lei da inclusão os colocou, nas escolas regulares. Perante a lei, essas escolas devem

possuir salas de atendimento especializado para que os alunos possam ser auxiliados quando preciso. Não estamos descartando a importância da existência das associações, nem dos centros de apoio que fazem o atendimento especializado, pois acreditamos que sua existência aproxima os Surdos uns dos outros, de sua cultura e identidade, além de poderem ter reforço escolar no contraturno.

Porém, se faz necessário que o aluno Surdo avance a passos largos na aprendizagem de muitos conteúdos em sala de aula e cremos que isso seja causado pela aprendizagem tardia da Língua de Sinais. Com a inserção da Libras no currículo das escolas regulares de educação básica, todos ganham. Professores, alunos Surdos, ouvintes, os profissionais da escola em geral e toda a comunidade Surda, que poderá acreditar num futuro comunicacional melhor.

Mas, para que isso venha a ocorrer, é necessário que haja interesse do poder público no avanço escolar desses sujeitos e que haja maior preocupação com a educação do país de maneira geral. Educação de qualidade garantida a todos de forma igualitária não se faz com poucas ações, é preciso muito mais a ser pesquisado e muito mais a ser feito. Enquanto isso, o povo brasileiro sofre com a falta de professores, de intérpretes, de infraestrutura, sofre com todo descaso e falta de escolas, de recursos, com a negligência do Governo para com a Educação Inclusiva no Brasil.

Enquanto a educação permanecer como está, poucos Surdos de nosso país entrarão nas universidades, nas instituições federais, farão uma pós-graduação. O cenário será de Surdos empregados em supermercados fazendo trabalhos manuais precários e excludentes, que os afastam cada vez mais da sociedade, ao invés de incluí-los como deve ser.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

_____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Extraído em 01/07/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Extraído em 01/07/2016. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>.

_____. **Lei de Diretrizes e Base na Educação, Lei nº 9.394.** Brasília, Junho 1996.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje:** posição sujeito e identidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FALCÃO, Luis Albérico Barbosa. **Surdez, Cognição Visual e Libras:** estabelecendo novos diálogos. Recife: MEC/TEC-NET/IFET. 2010.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de Surdos.** A aquisição da linguagem, Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, Ronice Muller de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguístico.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, Ronice Muller, SHIMIÉDT, Magali L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REILY, Lúcia. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação,** Campinas, Papirus, 2004.

SKLIAR, C.B. **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

STEVENS, Fred Warshofsky. **Som e audição.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio editora, 1968.

A TECNOLOGIA A SERVIÇO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Marise Cesarino Sarmiento Gadelha
Graduada/Direito/UFCG/Campus de Sousa – PB
marise.cesarino@gmail.com

RESUMO

Promove-se discussão crítica acerca da Tecnologia Assistiva (TA), em face dos postulados relativos aos direitos humanos, defendendo a sua relevância para o processo educacional, na medida em que busca respeitar o aprendizado e a dignidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Dessa forma, pautando-se em metodologia voltada à análise dedutiva, abordar-se-ão os direitos humanos na perspectiva histórica a fim de facilitar o desenvolvimento crítico da TA. Embora seja direito previsto na legislação, a disponibilidade dos recursos da T.A. ainda é deficiente em virtude das exíguas ações governamentais. Em verdade, impõe-se a execução de políticas públicas, para que as pessoas que dela necessitam possam superar as dificuldades e se integrem no ambiente educacional, o qual promove não apenas o aprendizado, mas também o crescimento enquanto ser humano. Afinal, o impasse real para a efetivação dos direitos humanos não é mais a falta de reconhecimento legal, mas a precária ou lenta concretização através, principalmente, de ações positivas do Estado.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Educação. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

O crescente estudo da Tecnologia Assistiva (TA), em suas mais diversas áreas de atuação e investimento, mitiga a ideia de que a TA só está presente na área da saúde, durante o processo de reabilitação das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Hodiernamente, é possível observar cada vez mais que a TA engloba as mais diversas áreas, pois a maior preocupação dos pesquisadores e demais profissionais está na reinserção dos seres humanos no convívio social, e não necessariamente na reabilitação destes.

A Constituição Federal assegura, enquanto princípio fundamental, a dignidade da pessoa humana, levando em consideração o mínimo existencial. A educação é direito fundamental social constitucional diretamente relacionado à condição de uma vida digna, devendo ser garantido a todos, indistintamente (BRASIL, 2016). De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), quase ¼ (um quarto) da população brasileira (23,9%), no ano de 2010, tinha algum tipo de deficiência, o que significa cerca de 45,6 milhões de pessoas.

Sendo assim, esta investigação objetiva realizar uma síntese discursiva acerca da Tecnologia Assistiva, área de conhecimento destinada ao estudo e à promoção da qualidade

de vida, autonomia e educação das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, bem como evidenciar políticas públicas e barreiras a serem enfrentadas.

A metodologia aplicada neste trabalho foi a dedutiva, uma vez que parte da análise geral acerca dos direitos humanos, sua evolução histórica e o papel do Estado na efetivação dos mesmos, alcançando o tema Tecnologia Assistiva a serviço das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Trata-se de uma pesquisa exploratória, realizada através de estudos bibliográficos, jurídicos e históricos para promover a divulgação de uma área de conhecimento ainda pouco popular.

A relevância de se desenvolver uma pesquisa cujo tema central é a tecnologia a serviço das pessoas com deficiência, está em promover uma investigação acerca da efetivação daqueles direitos taxados como fundamentais e que, por esta qualidade devem ser respeitados. Sendo assim, quais ações o Estado pode realizar para garantir, de fato, dignidade as pessoas que sofrem com alguma patologia, inserindo-as no ambiente educacional e social?

2 DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Os Direitos dos Homens, embora consagrados apenas em 1948, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, não são uma preocupação apenas dos tempos modernos. Sofrem constante evolução e por isso conceituá-los remete a certa imprecisão. O que hoje pode ser considerado um direito fundamental, há alguns anos, décadas ou séculos atrás sequer era questionado. Desta forma, a ideia de surgimento dos direitos humanos, enquanto construção histórica, decorre de progressos e conquistas. Em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a primeira carta que confere direitos a todos os seres humanos em âmbito internacional, a primeira etapa de um longo processo.

É válido ressaltar, para uma melhor compreensão, que os direitos humanos assim como os direitos fundamentais, tratam de direitos essenciais a pessoa humana. Doutrinariamente foi feita uma distinção entre estes no que concerne ao âmbito que atingem. Os primeiros são os que estão presentes em declarações e tratados internacionais e reconhecem direitos a todos os seres humanos, independente de qualquer vinculação constitucional. Os últimos são aqueles regulamentados pela Constituição (SARLET, 2008).

Norberto Bobbio (2004), ao longo de sua obra “A era dos direitos”, afirma reiteradas vezes que o problema atual não está mais em reconhecer os direitos humanos, e sim em

protegê-los. Isso porque estes direitos já foram confirmados em declarações e Constituições, a questão agora é que formas ou meios utilizar para que tais direitos sejam de fato respeitados.

Primeiramente, é preciso reconhecer que garantir a efetivação dos direitos humanos não é um dever apenas do Estado, mas deve partir deste, enquanto ente político, a realização de políticas públicas destinadas ao seu cumprimento. Entende-se por políticas públicas, também denominadas de políticas sociais, o conjunto de ações estatais que têm como prioridade a proteção dos direitos sociais, ou seja, daqueles direitos que irão garantir aos cidadãos o gozo de uma vida digna, resultando no desenvolvimento econômico e social do país.

E essa soma de atividades da Administração Pública, obviamente, envolve gastos. Daí a importância das normas constitucionais que tratam dos direitos fundamentais, visto que servirá de direcionamento para o atendimento das prioridades quando se tratar de investimento com o dinheiro público (BARCELLOS, 2007). As normas que disciplinam os direitos humanos fundamentais são normas programáticas. Pode-se entender por normas programáticas aquelas que o Estado, através de seus órgãos, irá materializar os direitos nela contidos através de programas, de ações positivas. Ou seja, essas normas, por si só, não garantem todos os seus efeitos.

Isso não confere as normas que disciplinam os direitos fundamentais uma menor importância. Estas são essenciais partindo da ideia de que não poderá o legislador criar uma lei que as contrarie, justamente por tratarem daqueles direitos tidos como fundamentais aos seres humanos, estejam estas normas expressas ou não na Constituição.

Além disso, por ser programática, a norma de direito fundamental é, geralmente, de eficácia limitada. Isso quer dizer que a aplicabilidade desta irá depender de outra lei que a regule. Um exemplo pertinente é o art.23, inciso V, da Constituição Federal, o qual afirma ser competência comum da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (BRASIL, 2012).

Partindo do pressuposto que o Estado, enquanto a soma de seus entes federativos, deve promover políticas públicas para a proteção dos cidadãos (vale ressaltar que tal proteção não é apenas perante o Estado, mas também perante os particulares), a sua concretização demanda uma coparticipação dos poderes legislativo, executivo e judiciário.

Os poderes estatais têm o dever de proteger os direitos fundamentais de um modo geral. A incumbência do Legislativo está em elaborar leis que formalizem os direitos fundamentais, para que estes sejam reconhecidos. Já ao Judiciário cabe o encargo de

interceder quando houver abuso por parte do Estado, bem como quando houver omissão por parte deste. E por fim, caberá ao Executivo colocar em prática tudo o que foi disposto em leis através de ações positivas do Estado (ARRUDA, 2009).

Esses dois últimos poderes, quais sejam o Judiciário e o Executivo, têm uma responsabilidade, hodiernamente falando, mais determinante que o Legislativo, pois como já mencionado, o grande obstáculo para a efetivação dos direitos humanos está em protegê-los, em materializá-los.

O debate acerca dos direitos humanos sempre será um assunto pertinente, à medida que “não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, (...) mas qual é o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (BOBBIO, 2004, p. 25).

E, é partindo do pressuposto que os direitos humanos possuem tal denominação porque devem atingir, de fato, a todos e devem ser prioritariamente respeitados, que os debates acerca da proteção as pessoas com deficiência vêm conquistando cada vez mais espaço nas instituições de ensino e na sociedade.

3 TECNOLOGIA ASSISTIVA E A PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Sucintamente, é possível dividir o processo histórico que percorreram as pessoas com deficiência em três fases: política de segregação, movimento de integração e sociedade inclusiva. A primeira fase representa a marginalização daqueles que possuíam alguma deficiência. Estes eram mantidos afastados da sociedade, internados em instituições fechadas.

O movimento de integração deu início aos questionamentos acerca da igualdade entre os homens, sugerindo a inserção ao meio social dos pessoas com deficiência. Todavia, foi a iniciação de uma sociedade inclusiva, já no século XX, que veio garantir a solidez dos direitos questionados, através de tratados, declarações e constituições (RODRIGUES, 2006).

O ano de 1981 foi escolhido pela ONU para ser o “Ano Internacional das Pessoas com deficiência”, mas este tema já era uma preocupação das Nações Unidas, que idealizou, entre outras, a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Retardo Mental, em 1971, e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975 (LANNA, 2011).

No ano de 2007, a Organização das Nações Unidas publicou oficialmente o resultado de um estudo de quatro anos que deu origem à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Em 2008, o Brasil adota, através de emenda constitucional, este documento que preza pela mobilidade, vida independente, inclusão social e dignidade.

A Lei brasileira nº 7853/89 instituiu a CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. São objetivos da CORDE, entre outros, realizar programas e ações que visem à integração das pessoas com deficiência, bem como promover a conscientização da sociedade sobre o tema através de debates.

A mencionada lei ainda trata das medidas a serem tomadas pelos órgãos e entidades da administração direta e indireta nas áreas da educação, saúde, formação profissional e trabalho, recursos humanos e edificações. Tais medidas só podem se concretizar se houver recursos, produtos e serviços capazes de proporcionar o tratamento adequado para aqueles que dele necessitam.

As garantias constitucionais de dignidade e educação para todos podem não passar de meras formalidades quando forem necessários, para exercê-las, instrumentos e formas para que se materializem. Nessa batalha pela conquista de espaço, vez e voz, as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida possuem uma grande aliada: a tecnologia.

Sob o aspecto facilitador, a tecnologia desenvolve formas e instrumentos que facilitam a locomoção, mobilidade e expressão das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, ou seja, é a acessibilidade propriamente dita. E é sob este enfoque que os estudos da Tecnologia Assistiva se desenvolvem.

Sendo assim, a Tecnologia Assistiva, comumente chamada pela legislação de Ajudas Técnicas, é mais bem definida como:

(...) uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2009, p. 9).

Pode-se concluir, a partir do conceito acima, que a Tecnologia Assistiva não se restringe a uma área específica de conhecimento, envolvendo diversos profissionais em seu estudo, bem como não se trata apenas da criação de determinados objetos ou materiais, uma vez que engloba a prestação de serviços, desenvolvimento de estratégias e formas de inclusão das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A “mola propulsora” para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos estudos relacionados à Tecnologia Assistiva no Brasil surgiu em 16 de novembro de 2006, com a criação do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

As atribuições do CAT se encontram na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, entre as quais está a estruturação das diretrizes da área de conhecimento, realização de estudos no intuito de subsidiar a elaboração de normas a respeito de ajudas técnicas e a detecção dos centros regionais de referência em ajudas técnicas, objetivando a formação de rede nacional integrada (BRASIL, 2016).

A TA se preocupa desde o cotidiano, com tarefas básicas do dia-a-dia, até a educação e profissionalização, resultando na inserção do ser humano na sociedade, promovendo o aprendizado e, acima de tudo, a autoconfiança. Mais que isso, rompe as barreiras que limitam o desenvolvimento das pessoas com deficiência e pessoas com mobilidade reduzida, garantindo a estas uma vida digna.

Sendo assim, partindo da ideia que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, concepção esta afirmada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, logo em seu art.1º, é um dever do Estado zelar pela dignidade e educação das pessoas com deficiência, com vistas a garantir o bem estar e o mínimo existencial destas.

A autonomia é a base para uma vida digna, uma vez que o homem é dotado de razão e consciência, necessitando de liberdade para que estas sejam exercidas. Quando se fala, aqui, em autonomia, não é associada a uma vida totalmente independente, pois nem sempre é possível, mas sim retirar essas pessoas de um estado de vulnerabilidade, garantindo seu espaço, afirmando a inclusão social. E para que isso se propague, é preciso haver uma solidariedade estatal, onde os entes federativos deverão atuar de forma conjunta, com vistas a garantir qualidade de vida e a harmonia de toda a sociedade.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E O ACESSO A TA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Como afirmado introdutoriamente, as pesquisas demográficas realizadas no Brasil pelo IBGE, apontam um número significativo de pessoas com deficiência no país. Diante das estatísticas, é comprovada a importância dos estudos da Tecnologia Assistiva voltados ao desenvolvimento dos alunos com deficiência, com vistas a garantir o direito inalienável de acesso à educação.

Em 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611, o qual dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Entre suas diretrizes está a garantia de um sistema educacional inclusivo e a garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais (BRASIL,2011).

A melhor forma de assegurar o disposto no referido decreto é a adoção da tecnologia assistiva nas instituições de ensino, que auxiliará os professores na adaptação do ensino e facilitará o alcance da educação para os alunos que necessitam e merecem um apoio especializado.

Sendo assim, a área da educação especial merece destaque nos estudos da TA, pois a formação da criança e do adolescente é o princípio da jornada em busca da autonomia e respeito. É possibilitando desde cedo a inclusão social, a comunicação e a integração dentro das instituições de ensino, que as pessoas com deficiência irão aprender a superar as dificuldades, proporcionando a autoconfiança.

Isso implica dizer que a acessibilidade nas instituições de ensino não é o suficiente para garantir o pleno acesso a educação para as pessoas com deficiência, pois de nada adianta ser fisicamente possível chegar à escola, se não houver recursos e materiais de ensino que auxiliem ao aluno e ao professor na garantia da educação inclusiva dentro das salas de aula.

Merece destaque nas políticas públicas positivas voltadas a acessibilidade das pessoas com deficiência o Programa Viver sem Limites, criado em 2011 pelo Governo Federal. O referido programa se desenvolveu em diferentes áreas, compreendendo ações voltadas ao acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde, com metas a serem atingidas em 2014.

No que concerne à educação, a meta do plano foi a implementação 15.000 salas de recursos multifuncionais e 30.000 kits para atualização dessas salas. Em 2011, mais 24 mil escolas já possuíam essas salas (BRASIL, 2013). Para tornar as escolas acessíveis, foram disponibilizados recursos financeiros tanto para modificações arquitetônicas nos prédios escolares, como também para a compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva. A meta era beneficiar 42.000 escolas. Além disso, estipulou-se a entrega de 1.316 transportes escolares acessíveis às pessoas com deficiência (BRASIL, 2013).

Por fim, também foi uma iniciativa educacional do programa a capacitação de profissionais para o atendimento de pessoas com deficiência, com previsão de criação de 27 cursos superiores de Letras/Libras (BRASIL, 2013). O último censo escolar realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2017, constatou que a matrícula de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica vem crescendo consideravelmente.

Ademais, o percentual de alunos dessa faixa etária incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017, bem como houve aumento no acesso ao

atendimento educacional especializado (AEE) para esses alunos incluídos na classe comum, passando de 35,2% em 2013 para 40,1% em 2017 (BRASIL, 2018).

Os dados acima mostram avanços que merecem destaque. Isso porque os alunos com deficiência deverão estar, sempre que possível, incluídos nas salas de aula comum. Só quando não for possível é que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados. Assim dispõe a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Como o objetivo principal de todo direito da pessoa com deficiência é a inclusão social, garantir essa inserção no convívio comum das salas de aula favorece o desenvolvimento enquanto ser humano, ainda que se necessite de um atendimento especial. Daí a importância também do AEE, que oferece um conjunto de atividades e recursos que integram a proposta pedagógica da escola, realizando-se em seu contraturno.

Mesmo reconhecendo a necessidade da TA se fazer presente nas escolas, os recursos disponíveis nas escolas ainda são insuficientes para atender a demanda. Essas são as grandes dificuldades enfrentadas: a indisponibilidade de recursos nas instituições de ensino e o despreparo dos profissionais para o uso desses equipamentos. São poucas as escolas que dispõem desses materiais e, as que possuem, não têm profissionais capacitados para fazer a utilização (CAT, 2009).

Percebe-se que grandes conquistas já foram alcançadas. Entretanto, os dados nacionais estatísticos acerca da presença da Tecnologia Assistiva nas instituições de ensino, hodiernamente, ainda são escassos e insuficientes para se afirmar que as políticas públicas já desenvolvidas atingiram sua eficácia em âmbito nacional, tendo em vista as peculiaridades de cada região.

Com o intuito de facilitar a divulgação da Tecnologia Assistiva no ambiente escolar, o Ministério da Educação disponibilizou eletronicamente, através do Portal de Ajudas Técnicas, materiais pedagógicos para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência e recursos para a comunicação alternativa, que orienta os professores na confecção de materiais, simples e de baixo custo, mas que são potenciais portais para a promoção da educação especial.

O número de pessoas com deficiência dentro das instituições de ensino vem crescendo significativamente. Contudo, ainda não são todas as instituições de ensino que possuem acesso aos benefícios da Tecnologia Assistiva. É preciso que haja uma verdadeira cooperação entre os entes federativos para que as ações da Administração Pública atinjam, de fato, o âmbito nacional.

Ademais, assegurar o acesso dos seres humanos com deficiência aos diversos ambientes sociais, priorizando a mobilidade, é harmonizar os interesses coletivos, afastando as possibilidades de exclusão social. Só assim será possível a conquista do direito à dignidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conquista da efetivação dos direitos humanos ainda não foi alcançada. É uma luta histórica e que ainda não acabou. Não somente pelo fato desses direitos sofrerem evoluções no decorrer do tempo, mas também pela necessidade de proteger aqueles direitos que já foram reconhecidos e não estão sendo concretizados.

A Tecnologia Assistiva, ferramenta destinada á promoção dos direitos humanos fundamentais das pessoas com deficiência, é capaz de garantir a tão almejada dignidade e igualdade entre os seres humanos, pois todos os seus recursos, equipamentos e técnicas irão promover a reinserção dessas pessoas no meio social.

O Estado tem o dever de garantir uma vida digna a todos os cidadãos. A convivência no meio educacional é uma forma de romper as barreiras do preconceito, promovendo a educação para todos. Para isso, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que promovam o alcance dos produtos, recursos e serviços da Tecnologia Assistiva dentro das instituições de ensino. A acessibilidade deve ser plena. De nada adianta para um estudante com deficiência visual, por exemplo, ser fisicamente possível chegar até a escola, se ao entrar na sala de aula não existir os recursos necessários ao seu aprendizado, ou ainda existir o recurso, mas não possuir um profissional habilitado para o seu manuseio.

É fundamental assegurar que há, sim, a igualdade independente de cor, religião, patologias, classe social, idade, gênero ou formas de pensamento. É preciso perceber que cada indivíduo é único porque, antes de tudo, é humano.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Paula. **Direitos Humanos: questões em debates**. v.1. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.
- BARCELLOS, Ana Paula de. Neoconstitucionalismo, Direitos Fundamentais e Controle de Políticas Públicas. **Revista Diálogo Jurídico**. Salvador. N 15. Jan/Fev/Março 07.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. In: VadeMecum. Organização do texto: Anne Joyce Angher. 15 ed. São Paulo: Rideel, 2016.
- BRASIL. INEP. **Censo Escolar 2017**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências. In: Vade Mecum. Organização do texto: Anne Joyce Angher. 15. ed. São Paulo: Rideel, 2016.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. In: Vade Mecum. Organização do texto: Anne Joyce Angher. 15. ed. São Paulo: Rideel, 2016.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Cartilha Viver sem Limite.** Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/biblioteca/pessoa-com-deficiencia/cartilha-viver-sem-limite-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/view> Acesso em: 14 de setembro de 2018.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico, 2017.** Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em: 29 de setembro de 2018. IBGE.

LANNA, Mário Cléber Martins Júnior. **O movimento político das pessoas com deficiência.** Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/movimento-historia-pcd> Acesso em: 24 de setembro de 2018.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Alves. **Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos.** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/a_pdf/modulo3-tema7-aula2.pdf Acesso em 18 de setembro de 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** 6 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

ADAPTAÇÃO DA TABELA PERIÓDICA EM LIBRAS: MÉTODO FACILITADOR DO ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNOS SURDOS

Ana Lucivânia dos Santos Maia
lucivaniamaia2012@hotmail.com

RESUMO

O referido trabalho tem como objetivo utilizar a “tabela periódica em libras” como ferramenta para facilitar o entendimento da química aos alunos surdos e promover a compreensão dos conceitos químicos instigando o processo de ensino-aprendizagem. O mesmo visa uma nova perspectiva pedagógica no ensino de química para alunos surdos. O qual tem em vista a dificuldade que os alunos surdos apresentam no entendimento dos conteúdos de química, e a não inclusão em sala de aula que permite o pouco interesse pelos assuntos abordados na sala de aula. Mediante essa visão foi desenvolvida a adaptação da tabela periódica em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A mesma será aplicada em uma turma do 9º (nono) ano do ensino fundamental, na 1ª (primeira) série do ensino médio ou em turmas do Educação para Jovens e Adultos (EJA) desde que tenha aluno surdo, no decorrer da explicação do assunto “elementos químicos da tabela periódica” será utilizado o uso oral e sinais de libras possibilitando aos alunos ouvintes que se sintam inclusos na aula. No entanto espera-se que esse método de ensino permita o fácil entendimento de química aos sujeitos surdos. Diante disso, ressalta-se que cada professor pode, e deve, buscar métodos inovadores no processo de ensino que vise a inclusão desse sujeito tanto no ambiente escolar como na sociedade.

Palavras-chave: Química. Ensino-aprendizagem. Aluno surdo. Libras.

INTRODUÇÃO

Diante de uma experiência vivida em família, com uma irmã surda, que quando criança não foi aceita nas escolas públicas da cidade, por sua surdez, o que ocasionou sérios prejuízos em seu desenvolvimento cognitivo, motor e social até os dias hoje, me levaram a assumir a responsabilidade de cuidar, me comunicar e tentar, ao máximo, incluí-la no meio familiar e social. Aprendi a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e juntas conseguimos avançar no que foi possível, com toda minha leiguice. Já na faculdade, licenciatura em química, despertei o interesse pelas disciplinas pedagógicas, logo iniciei a realização de trabalhos desenvolvidos nas disciplinas de Educação inclusiva e LIBRAS, a qual realizei visitas em escolas e observações de aulas que tinha alunos surdos estudando, nesse processo tomei conhecimento do quanto o estudante surdo frequenta a sala de aula apenas pela presença. Diante disso, despertou-me o interesse e necessidade de intervir em métodos de ensino-aprendizagens voltados a esse grupo de alunos, com o intuito de passar um ensino adequado e de fácil compreensão.

De acordo com pesquisas realizadas, obtém-se o conhecimento de que os alunos surdos pouco são inclusos na escola e na sociedade, problema esse que precisa ser superado e eles

serem vistos como pessoas normais. A existência de pessoas com alguma deficiência e especificamente a pessoa surda está cada dia mais abrangente no Brasil, deficiência essa que impede ouvir um simples barulho ou até mesmo de se comunicar com o próximo. Isso reflete na educação escolar onde professores tem dificuldades de comunicação, interação e a facilitação de métodos de ensino aprendizagem para esses alunos.

Nessa perspectiva, a falta de compreensão e de produção de significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos de terem acesso a estudos de ensino superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho, etc., foram e são motivos para três tipos de justificações impróprias sobre o fracasso na educação de surdos (SKILIAR, 2005, p. 10).

Deste modo, ainda existem grande número de surdos sem acesso ao ambiente escolar e sem uma alfabetização adequada, que reflete substancialmente a partir da formação do educador até a aplicação de seus métodos de ensino ao sujeito surdo. Os mesmos não são capacitados a um ensino apropriado e pode dificultar a aprendizagem do aluno surdo, principalmente no ensino superior. Isso ocorre, provavelmente, pela não aceitação desse individuo nos anos iniciais da educação e/ou por formações inadequadas, sem significação, entendimento, e que os impedem o acesso ao ambiente escolar, uma formação básica completa e, conseqüentemente, o acesso ao ensino superior.

Partindo desta constatação, foi desenvolvido a ampliação de métodos que intervenham na aprendizagem dos alunos surdos, com a finalidade de promover sua inclusão, propiciar o entendimento dos conteúdos de química ministrados na sala de aula. Há anos, estudiosos criaram meios de relação com os alunos surdos, porém, não obtiveram o sucesso no qual refere-se ao Oralismo e ao desenvolvimento da escrita, mas, ocasionou sim, na dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes.

Após não obterem sucesso nessas proposições, surgiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Uma língua cujo conceito proposto é o de fomentar conhecimentos de forma mais adequado ao entendimento dos alunos surdos, diante suas descobertas no meio escolar e social. Segundo Alvez; Ferreira; Damázio (2010), citado por Cruz e Araújo (2016, p. 375) o bilinguismo é melhor maneira de comunicação com os surdos:

Ressalta-se que, estudos confirmam que essa abordagem por meio do bilinguismo corresponde melhor às necessidades do aluno surdo, pelo fato de respeitar e considerar a língua materna e também construir um ambiente adequado para a aprendizagem escolar, e acima de tudo as especificidades e diferenças de cada aluno (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Diante das dificuldades vistas em sala de aula com alunos surdos em aulas da disciplina de química, observou-se a necessidade de inovar métodos de ensino para adequar o processo de ensino a esses sujeitos surdos, sendo desenvolvida e adaptada a tabela periódica dos elementos químicos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em primeiro momento, foi feita revisão bibliográfica para coletar informações do ensino aprendizagem aplicados aos alunos surdos, com o intuito de compreender o pouco interesse e compreensão aos conteúdos de química. Logo depois foi aplicado questionários tanto ao aluno surdo, quanto ao professor da sala de aula, como ao seu interprete de Libras, o qual visou a possibilidade de correlacionar a nova proposta de ensino com a metodologia já utilizada em sala de aula.

No segundo momento, visitou-se escolas públicas que teve e/ou tem alunos surdos matriculados e/ou estudando, no qual foi feito um levantamento das condições de ensino e o aprendizado do aluno diante a estrutura apresentada em sala de aula. Em um terceiro momento, será aplicado uma aula do assunto Tabela periódica dos elementos químicos, com o uso da tabela periódica adaptada em LIBRAS, para a turma que tem aluno surdo e será aplicado alguns conhecimentos e algumas práticas de ensino para melhorar o aprendizado do sujeito.

No entanto a referida tabela periódica em LIBRAS, ainda não foi aplicada em sala de aula, momento esse que está previsto para acontecer no mês de novembro.

Finalizar-se-á a pesquisa de campo ao disponibilizar-se um espaço para discussões de ideias e opiniões sobre o método utilizado nas aulas, despertando nos educadores um prisma mais abrangente acerca do meio escolar e dos alunos surdos, dando-lhes a oportunidade de uma aprendizagem adequada, mostrando-os também que, para ministrarem uma aula para esse alunado, basta dispor de um pouco mais de esforço e tempo, que assegurem o acesso ao entendimento dos conteúdos ministrados, de forma a serem facilitados.

DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

Novas políticas linguísticas repercutiram diretamente na educação, como um todo, tendo como base a Lei de Libras (nº 10.436/2002) que proporcionou a criação do decreto nº 5.626/2005, que possibilitou uma educação adequada aos alunos surdos. Seguindo esse conceito, é possível obter formação básica quando o aluno surdo é aceito nas escolas desde os anos iniciais de ensino fundamental e, finalizá-lo, futuramente, ao obter a sua conclusão no ensino médio.

Segundo Arantes e Souza (2014), a Educação Inclusiva exige novos modelos pedagógicos que levem as potencialidades e capacidades dos alunos, indo além do foco nas limitações e dificuldades, como acontece no modelo tradicional de educação. Seguindo esse conceito, Mantoan (1998) assegura que:

Incluir, então, significa integrar um aluno ou um grupo na educação regular, o que lhe é de direito, num espaço que possibilite exercer a cidadania e ter acesso aos diferentes saberes. A inclusão não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia toda a comunidade escolar (MANTOAN, 1998, p. 25).

Portanto é de suma importância o educador inovar seus métodos de ensino aprendizagem, em algum momento se depara com algum aluno com algum tipo de deficiência e cabe aos professores adequar-se à novo mundo e problemas encontrados no meio educacional.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino aprendizagem deve acontecer desde os anos iniciais dos alunos, o qual proporciona uma aceitação viável ao aprendizado do sujeito. No entanto Almeida e Arantes (2014) visa que, as famílias devem estar inseridas no processo educacional e que um bom relacionamento entre os familiares, principalmente entre aquele que cuida e a criança é um fator de grande importância para o desenvolvimento e para aprendizagem da criança.

É nesse contexto que formaliza um aprendizado de qualidade e inclusão com perspectivas fundamentais ao crescimento educacional do estudante. A aprendizagem dos alunos surdos requer muita atenção, habilidade e conhecimento, diante do proposto a seguir e o alcance do objetivo a ser alcançado, a existência da inclusão do aluno surdo no ensino regular possibilita o convívio dele na sociedade e na educação sem diferenças. De acordo com, Martínez e Tacca (2011, p. 155-156):

A mudança de um paradigma social faz emergir, portanto, um contexto educacional desafiador e contraditório que, urgentemente, reclama valores e crenças sobre a aprendizagem humana não como um fenômeno único e homogêneo, mas como uma atividade complexa que manifesta a diversidade das modalidades do aprender. De maneira convergente, exige o desenvolvimento de princípios pedagógicos que permitam aos sujeitos envolvidos, a organização de formas singulares para o enfrentamento de questões desafiadoras ao longo do processo de aprendizagem. [...].

Diante desse contexto, é abordado o conceito do processo de aprendizagem que exige experiência com a linguagem, fala e audição prevalecendo um conhecimento destinado ao sujeito, permitindo uma aprendizagem inclusiva com métodos inovadores que facilita o seu entendimento diante dos assuntos abordados em sala de aula. Portanto, é importante observar e orientar a escrita do sujeito, para não se resumir apenas no ensino de linguagens, mas também abranger e valorizar o desenvolvimento do aluno surdo juntamente com o professor e demais alunos da sala de aula, que ao mediar novos conhecimentos adquire também aprendizado das inovações e a vivência com a diversidade e inclusão.

A aprendizagem também é seguida da metodologia aplicada em sala de aula influenciando no processo construção de conhecimentos do educando. Diante vários conceitos de ensino-aprendizagem, ressalta-se que uma delas é a aprendizagem significativa que aborda o conhecimento prévio dos alunos. Assim como dizem, Moreira e Masini (1982) a aprendizagem é como um processo de armazenamento de informação, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura no cérebro do indivíduo. Podendo evoluir seus conhecimentos a uma aprendizagem significativa. Segue, ainda:

Novas idéias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem para novas idéias e conceitos (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 4).

Nesse contexto, entende-se que os métodos utilizados em sala de aula para obter uma aprendizagem de significância aos educandos é um pouco exaustivo mas é de suma importância acrescentar novos métodos de ensino permitindo uma aprendizagem qualitativa e significativa, mediante isso, a educação deve salientar que existe um grupo variado de alunos e que requer atenção e perspectivas no ensino.

Diante dos questionamentos aos métodos a serem utilizados na aprendizagem do aluno surdo, que ocasiona um grupo diferenciado de educandos, são vistos como sujeitos de conhecimento “bilíngue”, sujeito que domina duas línguas, o ensino da língua escrita português e a língua de sinais. Sobre as pesquisas de Urban et al. (2016), Assimila que: O conceito sobre o bilinguismo, Cezar (2014, p. 53) diz que:

A abordagem bilíngue prega que os surdos têm competência suficiente para desenvolver uma língua que permite sua comunicação. Essa língua tem como

apoio as mãos, a visão, entre outros aspectos que estão sendo descritos. Para os bilinguistas, os surdos aprendem a língua de sinais com mais naturalidade e rapidez.

O bilinguismo por ser a linguagem mais utilizada esse grupo de sujeitos, é incluso conhecimentos prévios e adequação ao entendimento diante o que lhe é passado em sala de aula, como faz uso visual das coisas ocorre a utilização de imagens e sinais no ensino com o intuito de facilitar o aprendizado dos alunos surdos, pois, transmite fácil compreensão e entendimento a esse grupo de alunos.

O ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNOS SURDOS

Diante pesquisas realizadas, a química é vista como uma disciplina de difícil entendimento entre a maioria dos alunos ouvintes e principalmente dos alunos surdos, ocasionando em pouco interesse pela disciplina, neste sentido, o ensino a alunos surdos viabiliza a inclusão da línguas de sinais possibilitando acesso viável ao sujeito surdo, aos conteúdos ministrados, incluindo-os aos demais alunos da sala, sem que interfira em seu aprendizado diante a aplicação dos conteúdos com novos métodos e ferramentas de ensino.

Segundo Leite e Leite (2012), (...) para buscar uma interação da LIBRAS com a Química, é necessário um relacionamento diário tornando comum o uso da LIBRAS. Assim, os alunos surdos ao evidenciarem a ausência da língua de sinais na escola, principalmente no ensino de química, por mais que os mesmos tenham facilidade de captar informações mediadas, a química se torna muito mais difícil de aprender.

Desta forma, pensou-se e desenvolveu-se a adaptação da tabela periódica convencional em uma outra interpretada em LIBRAS, com o intuito de facilitar a assimilação dos assuntos apresentados em sala de aula e sua devida adequação para os sujeitos surdos.

Figura 1: Tabela periódica dos elementos químicos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Cabe aos professores buscarem novas formas de facilitarem seus métodos de ensino para que possam despertar o interesse e permanência do aluno surdo pela formação que tanto almeja adquirir e, a partir dela, romper barreiras e paradigmas de uma estrutura de ensino inadequada, aprimorando a formação de cidadãos autônomos e incluídos a essa sociedade repleta de diversidade.

RESULTADOS ESPERADOS

O assunto tabela periódica é um pouco complexo tanto para alunos ouvintes quanto a alunos surdos, mas diante essa inovação no processo de ensino aprendizagem busca-se a facilidade e junção dos conceitos químicos possibilitando uma aprendizagem significativa. A pessoa surda tem sua identidade, sua cultura que por fim é seu espaço de aceitação e entendimento diante a situação vivida, mas cabe a cada um despertar seu entendimento diante do próximo e buscar conhecimento que possam adequar-se a eles.

Espera-se promover a inclusão e uma melhor assimilação de conteúdos da química para os alunos surdos, bem como, promover sua inclusão mais efetiva aos demais colegas da escola, sejam eles surdos ou ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta faz a junção da química com a Libras ofertando aos alunos surdos, métodos adequados ao seu processo de aprendizado. A mesma pode ser utilizada a partir do 9º ano do ensino fundamental e na 1ª (primeira) série do ensino médio, como também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois depende da sequência de assuntos aplicados na aula de Química. Entendendo que a utilização da tabela periódica em LIBRAS, promoverá a inserção dos conteúdos químicos, despertará o interesse dos alunos surdos a disciplina e servirá de incentivo aos educadores para buscarem sempre a aplicação de métodos que propiciem educação significativa e inclusiva aos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriane Catarina de; ARANTES, Almir. A relação família e escola: pressuposto para o processo ensino aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 2, n. 5, p.23-31, 31 jun. 2014. Mensal. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1522/1156>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

ARANTES, Ana Carolina Caetano; SOUZA, Vilma Aparecida de. Educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva: limites e possibilidades nas escolas públicas brasileiras. **Cepae**, Uberlândia, v. 5, 2014. Disponível em:

http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminar/trabalhos/253_2_2.pdf

Acesso em: 13 out. 2018.

CRUZ, Samara Rodrigues; ARAUJO, Doracina Aparecida Castro. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, 2016. Trimestral. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18832/pdf> Acesso em: 13 out. 2018.

LEITE, Élide Rafisa de Oliveira Rocha; LEITE, Bruno Silva. O Ensino de Química para Estudantes Surdos: A Formação dos Sinais. **Divisão de Ensino de Química da Sociedade Brasileira de Química (ed/sbq)**, Bahia. 2012. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/viewFile/7562/5801> Acesso em: 13 out. 2018.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas-são Paulo: Editora Alínea, 2011. 271 p.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. 5 ed. São Paulo: Moraes, 1982. 112 p.

OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa; SILVA, Gisele Oliveira da. Libras. **Libras, Cultura e Identidade**. 2016. p.03-19

OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa; SILVA, Gisele Oliveira da. **Parâmetros das Línguas de Sinais**. 5 ed. Universidade Aberta do Brasil, 2013. p. 25.

SKILIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 192.

URBAN, Juliane Retko et al. O aluno surdo e o processo de ensino aprendizagem na educação profissional. In: V SINECT, 5., 2016, Ponta Grossa. **Anais....** Ponta Grossa: Sinect, 2016. v. 1, p. 1 - 10. Disponível em:

<file:///C:/Users/POSITIVO/Downloads/01469912391.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO: UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL “VIVA A VIDA” NO MUNICÍPIO DE PARANÁ/RN

Maria Beatriz Fernandes
Graduanda/Pedagogia/CAMEM/UERN/Bolsista PIBID-CAPES
beatrizfernandes98@hotmail.com

Raquel Míriam Fernandes
Graduanda/Pedagogia/CAMEM/UERN
raquelfr93@outlook.com

Taysa Kelly da Silva
Mnda em Ensino/CAMEAM/UERN
taysakped@gmail.com

RESUMO

A baixa visão é um diagnóstico para indivíduos que possuem pouca presença da capacidade visual, atualmente, as crianças que possuem esse diagnóstico, devem ser inseridas no ensino regular, como uma forma de garantir a igualdade no acesso ao ensino e a integração nos espaços sociais. O objetivo desse estudo é investigar o processo de alfabetização de crianças com baixa visão, na Escola Municipal Viva a Vida, localizada na zona rural do município de Paraná/RN. E com isso, apurar as metodologias desenvolvidas pela professora para alfabetização dos alunos com essa necessidade educativa especial; analisar a acessibilidade do ambiente para recepção dos discentes e; identificar a atuação docente diante da problemática em questão. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que utiliza da pesquisa bibliográfica e de campo. Utilizando-se de instrumentos como a observação e o questionário, para o levantamento dos dados. Os achados dessa pesquisa, nos possibilitou entender que o ambiente escolar oferecido pela instituição, não é satisfatório para crianças com necessidades educativas especiais. Apesar dessas limitações quanto a acessibilidade ao ambiente, a alfabetizadora da turma utilizou da ludicidade e de métodos, como o trabalho com o alfabeto móvel, que possibilitou o conhecimento da língua escrita. O desenvolvimento desses alunos foi e será de grande relevância na construção de uma educação digna, pois a inclusão e a equidade na oferta do ensino, contribui para a formação de sujeitos que se reconheçam enquanto cidadãos e que exerçam essa cidadania.

Palavras-chave: Alfabetização. Inclusão. Baixa Visão.

1 INTRODUÇÃO

É através da visão que o ser humano reconhece o mundo e se apropria de informações que promovem o seu desenvolvimento, utilizando da observação e exploração. Porém, quando o indivíduo possui alguma limitação visual (total ou parcial), esse reconhecimento do mundo é fragmentado, pois precisa do seu tato e de descrições verbais para adquirir e desenvolver novas habilidades. Logo, necessita de uma educação capaz de proporcionar um ensino, que possa despertar a curiosidade e o desejo de desvendar e interagir com o ambiente.

Nessa premissa, a escola em sua amplitude educacional e social, é uma instituição a qual desenvolve várias competências e habilidades, uma dessas, é a integração de todos indivíduos nos espaços sociais. Esses espaços, são caracterizados por dispor de milhares de informações codificadas e apresentadas não apenas em imagens gráficas visuais, mas também por meio do sistema de escrita. O sujeito que não domina esse sistema, acaba sendo praticamente excluído da sociedade, pois a alfabetização é uma imposição para a inclusão nas relações sociais.

A alfabetização é um grande desafio, pois nos traz essa perspectiva de inclusão, de garantia de acesso a espaços letrados. A alfabetização para alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão), multiplica esse desafio, pois nesse caso, a inclusão é colocada numa perspectiva bem mais abrangente, como uma responsabilidade, e um dever, de propiciar o conhecimento e o sentido das imagens que veem, ou seja, de estimular o uso da visão residual que possuem.

A questão de pesquisa surgiu a partir dessa discussão e de uma experiência de observação em sala de aula, visando a apreciação das práticas cotidianas do professor alfabetizador, atividade essa, originada do componente Teorias Linguísticas e Alfabetização, no 3º período do curso de Pedagogia CAMEAM/UERN. Em que foi possível vivenciar um pouco das práticas de uma professora, que alfabetizou crianças com baixa visão. Por meio dessa experiência, surgiu o desejo de buscar respostas para a seguinte pergunta: Quais procedimentos didáticos são utilizados pela professora na alfabetização de crianças com baixa visão?

Com vista a esse questionamento, o objetivo desse estudo é investigar o processo de alfabetização de crianças com baixa visão, na Escola Municipal Viva a Vida, localizada na zona rural do município de Paraná/RN. E com isso, apurar as metodologias desenvolvidas pela professora para alfabetização dos alunos com essa necessidade educativa especial; analisar a acessibilidade do ambiente para recepção dos discentes e; identificar a atuação docente diante a problemática em questão.

Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, que preocupa-se com fenômenos da realidade que não são quantificáveis (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), isto é, busca trazer uma discussão quanto ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, por meio de uma análise na alfabetização de crianças com baixa visão. Utiliza da pesquisa bibliográfica e de campo. Na bibliográfica, analisa algumas colocações diante o assunto debatido (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), em referenciais como: Soares (2011), Ferreira (2001), Toledo (2009), Amiralian (2004), atentando sobre o processo de alfabetização e a inclusão de crianças com baixa visão. Na de campo, baseia-se na realidade para coleta de dados concretos, que possam fomentar a discussão promovida (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). A instituição escolhida, foi a escola aqui

intitulada de: “Escola Municipal Viva a Viva”, o motivo de tal escolha, foi um primeiro contato realizado através de uma observação no 3º período do curso de Pedagogia CAMEAM/UERN e que, diante à situação encontrada, viu-se a necessidade de um estudo aprofundado. O levantamento dos dados se deu com a realização de uma observação e a aplicação de um questionário semiestruturado, isto é, com questões previamente levantadas à alfabetizadora dos alunos com baixa visão.

A análise dos dados se organizará em três categorias centrais: Processos de adaptação; metodologias utilizadas e; estrutura física da escola. Para preservar a identidade da professora, a mesma será representada com pseudônimo de sua escola.

Os próximos tópicos visam discutir assuntos pertinentes ao processo de alfabetização e a inclusão de crianças com baixa visão diante o sistema educacional. Além de debater sobre o processo de alfabetização de crianças com baixa visão na zona rural do Município de Paraná-RN, na voz da professora alfabetizadora da instituição de ensino “Viva a Vida”.

2 ALUNOS COM BAIXA VISÃO E INCLUSÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL

A definição do que seria baixa visão, surge no Brasil somente a partir da década de 70. Antes disso, o reconhecimento dos indivíduos com limitações visuais, ocorria por meio do diagnóstico oftalmológico, sendo “[...] considerados cegos aqueles que apresentavam acuidade visual¹ entre 0 e 20/200 pés no melhor olho após correção máxima [...]” (AMIRALIAN, 2004, p. 16). Essa situação muda, quando as crianças diagnosticadas como cegas, são postas a aprender Braille, e ao invés de utilizarem do tato para realizar a leitura, utilizavam da visão residual, isto é, do pouco que conseguiam ver (AMIRALIAN, 2004). Desde então, ao longo dos anos passou-se a utilizar outros termos para definir esses sujeitos que possuem uma visão residual, indo de “visão reduzida”, a “visão subnormal”, porém, atualmente, têm-se usado a expressão: “baixa visão” (AMIRALIAN, 2004).

As crianças que possuem baixa visão, enfrentam uma grande limitação para reconhecerem o mundo ao seu redor. De acordo com Gasparetto (1997) o grau da visão residual, varia muito de pessoa para pessoa, algumas veem apenas vultos, outras conseguem reconhecer cores, e até mesmo formas. Com isso, conforme Toledo (2009, p. 3), o processo de ensino aprendizagem das crianças com baixa visão, deve se devolver com o estímulo para o uso da

¹ Capacidade de reconhecer as formas das figuras, as composições do objeto, ou seja, o sentido da forma (GASPARETTO, 1997).

visão residual e “dos sentidos remanescentes (audição, tato, olfato, paladar), podendo também no processo de aprendizagem da leitura e escrita utilizar o Sistema Braille”.

A inserção dessas crianças no contexto educacional, é garantida perante a lei, a constituição de 1988, em seu art. 205, estabelece que a educação deve ser um direito de todos, e no art. 206 inc. I, destaca a promoção na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Além disso, foram desenvolvidas políticas com ímpeto de garantir essa inclusão, como é o caso da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007) que designa a inserção de estudantes com deficiências nas escolas regulares e o Decreto nº 7.611\2011 que fortalece essa decisão garantindo o acesso à educação básica. Logo, enquanto direito de todos, deve ser cultivado e exercido um ensino que garanta essa inclusão sem distinção, independentemente das circunstâncias, ou limitações.

Assim, o professor tem a responsabilidade de oferecer a essas crianças, a igualdade diante do espaço educacional e ao ensino ofertado, pois bem salientam Silva e Oliveira (2012, p. 4), quando ressaltam que os alunos com baixa visão “[...] não são diferentes dos demais colegas videntes, eles também têm o mesmo desejo de brincar, aprender, se comunicar, de saber algo sobre o que lhe deixa curioso”.

Por vezes, podem ficar um pouco desmotivados por não terem acesso ao mundo visual como os demais colegas têm, cabendo assim ao educador exercer o seu papel de mediador, incentivando-os e ajudando-os a descobrir as imagens que veem, como forma de auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

2.1 A criança e o processo de alfabetização

A alfabetização é um dos primeiros passos para as crianças inseridas no processo educacional, além de ser um dos momentos mais esperados, tanto pelos pais, quanto pela própria criança. O processo de alfabetização é complexo, pois exige a aquisição de um conjunto de habilidades, para a apropriação da língua escrita.

Além da aquisição da língua escrita, Soares (2011, p. 16) defende que “[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Isto é, muito mais do que codificar e decodificar códigos linguísticos, a alfabetização é a compreensão, a vivência dessa língua escrita, pois a criança deve ser considerada como um sujeito cognoscente, que participa e integra essa língua.

Nesse sentido, não podemos pensar em uma alfabetização dissociada do letramento, melhor dizendo, que não tenha por objetivo “[...] inserir e familiarizar a criança com as diversas práticas e usos sociais da leitura e da escrita que se concretizam através da apropriação e uso dessas dentro da sociedade [...]” (FONTES; BENEVIDES, 2013, p. 8). A partir da perspectiva de alfabetizar letrando é possível formar leitores autônomos, que compreendam o funcionamento do sistema de escrita alfabética e sejam capazes de se posicionarem diante a sociedade, exercendo o senso crítico e reflexivo.

Essa compreensão do sistema de escrita é uma construção contínua de significados, que segundo Ferreiro (2001), se inicia antes mesmo da escolarização, pois a criança não possui um sistema que a obrigue a aprender apenas na escola. Assim, tendo a escrita como a representação da linguagem, entende-se que a criança já vivencia no seu dia a dia contextos que oferecem diversas formas de acesso a esse sistema. Ou seja, ela já conhece a escrita antes mesmo de entender para que serve, ou de “saber” utilizá-la, antes mesmo de estar inserida em um ambiente que disponha de práticas pedagógicas sistemáticas.

Porém, quando a criança possui limitação visual (parcial ou total), seu acesso ao sistema de escrita na sociedade é restrito, pois de acordo com Lima *et al.* (2013), ela não possui estímulo do ambiente para o seu desenvolvimento. Logo, isso pode vir a se tornar um obstáculo na sua alfabetização, já que boa parte do conhecimento que adquirimos é por meio das informações coletadas a partir da visão.

A oferta de um ensino igualitário para todos, é um dos maiores desafios diante uma sociedade tão diversificada. Muitos profissionais da educação ainda carecem de uma formação, que atenda a essas especificidades, além disso, as salas de aulas não têm aportes físicos para receber estes alunos, como se isso fosse coisa de outro mundo, como se os discentes que possuem alguma deficiência, também não pudessem aprender. A maior barreira para oferta de um ensino igualitário para todos, são as condições postas para a promoção desse ensino.

2.2 Alfabetização de crianças com baixa visão: reflexões na voz da docente

Desenvolver um ensino inclusivo, é sair da zona de conforto, conforme destaca Silva e Oliveira (2012, p. 3), é “[...] adotar uma nova proposta pedagógica integradora, a qual atenda as diferenças de todos os estudantes [...]”, alcançando suas especificidades. A educadora pesquisada, buscou por meio de suas práticas promover esse ensino inclusivo, no decorrer desse tópico apresentaremos as metodologias utilizadas pela docente para promover o processo de ensino e aprendizagem das crianças com baixa visão. Professora há mais de 30 anos, não possui

graduação, atualmente exerce seu ofício numa turma multisseriada do 1º ao 5º ano com cerca de 17 alunos, 3 desses, possuindo deficiência visual. A educadora possui uma idade entre 51 a 60 anos, sendo funcionária efetiva da então instituição. Aqui será chamada pelo pseudônimo de “Jô”, conforme sua escolha.

2.2.1 Processo de adaptação

A oferta de um ensino igualitário, deve ocorrer em todas as instituições de ensino, conforme previsto na constituição. Com isso, a inclusão das crianças com baixa visão no espaço educacional, é um processo que apesar de novo (pois, por muito tempo as crianças com deficiência não eram incluídas no ensino regular), se faz necessário, para que esses pequenos possam constituir-se enquanto sujeitos autônomos, tanto dentro, quanto fora do ambiente escolar. Porém, a inserção dessas crianças no campo educacional não é algo tão fácil, Toledo (2009, p. 8), ressalta que “é um processo de transformação e ajustes para a nossa escola atual, que possui modelos segregatórios, tornar-se inclusiva”. Conforme destaca Jô, é um choque receber tais alunos, pois foge totalmente de nossa “zona de conforto”, em sua fala, fica perceptível sua preocupação: “No momento confesso que foi um choque, pois nunca tinha nem deparado com situações semelhantes, era um fato novo, no entanto, tive medo de não poder colaborar para que eles desenvolvessem e se sentissem aceitos no âmbito escolar [...]”.

Diante desse posicionamento, é evidente que sua atenção voltava-se não só para o processo de ensino e aprendizagem, mas também para a inserção dessas crianças enquanto constituintes do espaço educacional. Esse, é um fator essencial para a promoção de um ensino igualitário, pois, por vezes os alunos que possuem alguma limitação, sentem-se excluídos por serem “diferentes”, por não possuírem o mesmo acesso ao mundo que os demais colegas possuem, cabendo ao professor “[...] descobrir e reinventar estratégias capazes de oferecer a todos os alunos um ensino que atenda às suas necessidades” (SILVA; OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Jô ressalta, que inicialmente realizou observações com os alunos “[...] sobre suas capacidades de locomoção e auxiliá-los no espaço escolar [...]” (JÔ, 2018) como forma de garantir a integração na turma, e além disso, apresentou-os aos coleguinhas com vistas a “[...] promover uma interação saudável entre eles, para evitar atitudes discriminatórias, e assim, eles pudessem se sentir à vontade no ambiente ao qual não estavam habituados” (JÔ, 2018). Essa interação é de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos, pois garante que haja a cooperação entre eles e a oportunidade de usufruir de todas as suas potencialidades.

A adaptação no espaço educacional como bem destaca Toledo (2009, p. 9), é um processo contínuo, e “[...] resulta em alterações no ritmo da vida da própria criança e da sala de aula”. Por isso, a ação da educadora foi de extrema importância, para que criasse um clima favorável, de recepção e acolhimento entre todos, garantindo que o processo educacional fluísse eficientemente.

Destarte, faz-se necessário que o profissional da educação tenha capacitação necessária para lidar diante esse processo de adaptação, e é nesse ponto que Jô destaca sua maior dificuldade, pois, por não possuir nenhuma formação, nem mesmo curso voltado para uma educação especial inclusiva, achava que “[...] não seria capaz de fazer com que eles desenvolvessem algumas habilidades essenciais ao seu desenvolvimento cognitivo e motor, tanto quanto o prazer de se sentir útil e aceito por todos” (JÔ, 2018). Porém, esse empecilho não foi suficiente para barrar seu ofício, e mesmo sem uma formação específica buscou meios de integrar esses alunos, juntamente “[...] a colaboração da turma, que a cada momento se solidarizaram e se propuseram a ajudá-los a vencer os obstáculos encontrados na jornada estudantil”, assim relatou Jô. Mais uma vez, fica perceptível sua preocupação com o acolhimento e o desenvolvimento de um ensino igualitário, capaz de promover nesses alunos com baixa visão, um sentimento de liberdade e aceitação diante seus colegas. Tais ações, propiciam que eles se reconheçam enquanto sujeitos que são construtores de conhecimento iguais aos demais coleguinhas.

2.2.2 Metodologias Utilizadas

A alfabetização sendo o processo de aquisição e compreensão da língua escrita, não pode ser pensada dissociada do letramento, pois, apesar de ser processos diferentes, eles ocorrem simultaneamente, através do uso social do sistema de escrita e leitura (SOARES, 2011). Assim, Jô buscou desenvolver sua prática, conforme ressalta: “Como não tenho formação em Braille, procurei desenvolver um trabalho voltado para a escrita, apresentando a eles gêneros textuais diversos, explorando textos orais, fazendo as mediações necessárias” (JÔ, 2018). Fica claro que mesmo ser possível a capacitação necessária, no caso, a formação em Braille, para promover a inclusão dessas crianças com baixa visão no espaço educacional, a professora buscou incentivá-los através de práticas de letramento. Apresentando gêneros textuais que utilizam no dia a dia, pedindo para que utilizassem da oralidade, como é o caso das peças teatrais que ela promove na escola.

Mesmo após quase três anos lecionando a essas crianças com baixa visão, não foi ofertado nenhum curso por meio da rede municipal, como subsídio para auxiliar e aprimorar suas práticas de ensino no desenvolvimento de uma educação inclusiva. Conforme ressalta Silva e Oliveira (2012, p. 7) “[...] as Secretarias de Educação devem tomar iniciativas de buscar alternativas [...], as quais podem ser oferecidas através de cursos, oficinas, especializações, capacitações, com o intuito de qualificar esses professores”. Destaca-se assim, a ineficiência por parte do sistema público municipal quanto a garantia da formação continuada oferecida a docente.

Para que essas crianças conhecessem a língua escrita, era preciso desenvolver um trabalho muito além da alfabetização. Tendo em vista que a maior parte do conhecimento que adquirimos, é por meio da coleta de informações do nosso campo de visão, essas crianças possuíam um menor acesso ao mundo, e cabia a professora oferecer oportunidades de desvendar esse mundo “escondido”, dando sentido as imagens que viam. De acordo com a educadora, as limitações de cada criança eram muito específicas, uma conseguia reconhecer cores fortes, e formas/traços, quando aproximava o objeto ou folha da atividade para próximo de seu olho. Enquanto que, outra via apenas vultos e para conseguir reconhecer alguma cor forte, ou forma/traço, era necessário ser um tamanho maior e com um contorno em destaque, e mesmo assim, era com muita dificuldade que reconhecia.

No entanto, para que essas crianças pudessem dominar o sistema de escrita, Jô realizou conforme destaca: “[...] um trabalho com o alfabeto móvel para que eles tivessem a percepção de como eram os formatos das letras e logo após, mediando, a formação de palavras”. Constatase que inicialmente a professora utilizou do incentivo ao uso dos demais sentidos. No caso aqui, em específico o tato, para que reconhecendo os traços que possuíam as letras, pudessem iniciar o processo de identificação do sistema de escrita. Primeiramente o reconhecimento se deu com as letras e depois, com a formação das palavras.

Vale salientar, que além disso, a alfabetizadora pedia que eles reconhecessem algumas letras impressas em um tamanho maior e em negrito (recurso utilizado para obter um maior destaque nas palavras), ou até mesmo em atividades a mão, utilizando de canetas piloto para que o traço ficasse mais evidente. Ademais, solicitava que escrevessem, inicialmente, letras ditadas por ela, e de acordo com os avanços, palavras, e depois, que criassem frases e grafassem. Esse trabalho foi de fundamental importância, pois, permitiu que as crianças com baixa visão conseguissem registrar e identificar em um papel os códigos linguísticos representados. Segundo Jô:

Dado esse processo eles foram se interessando cada vez mais em desenvolver a escrita, hoje apesar do baixo nível de visão, utilizam-se da escrita para expor suas ideias e sentimentos, registrando de acordo com suas possibilidades e sentem-se radiantes quando conseguimos decifrar o que realmente são grafados por eles (JÔ, 2018).

Destaca-se assim, o incentivo ao uso da visão residual que os mesmos possuíam, como forma de auxiliá-los na realização das atividades e de compreenderem o pouco que viam. Segundo Jô: “Hoje eles apresentam evolução em se socializarem com outras pessoas, em expor suas ideias e opiniões, demonstrando interesse em adquirir novos conhecimentos”.

Destarte, a importância da inclusão de crianças com baixa visão no processo educacional, favorece para a construção de sujeitos autônomos. Essas crianças com baixa visão que por algum tempo permaneceram fora do ambiente escolar por influência da família por acharem que não eram “iguais” as demais e que não tinham direito de estudar, hoje são alfabetizadas, capazes de expressarem suas ideias utilizando além da oralidade, o uso de grafemas. O acesso à educação, permite esse sentimento de liberdade, pois lhes são oferecidas condições iguais, sendo tratados de maneira equivalente, com a mesma possibilidade de progredirem.

2.2.3 Estrutura física da escola

A escola deve oferecer um ambiente que favoreça o processo de desenvolvimento do ensino, um espaço estimulador, com condições favoráveis a promover a aprendizagem. Porém, de acordo com a colocação da professora, fica claro que tais condições não são ofertadas: “A instituição não tem espaço adequado para atender as necessidades dos mesmos, é um espaço pequeno, não tem carteiras adequadas, não tem sala multifuncional. Não tem ajudante” (JÔ, 2018). São muitos os *déficits* do nosso sistema educacional público. Sem um espaço adequado/favorável para promover o ensino, como podemos ofertar essa educação de qualidade que tanto se exige dos educadores? Como podemos incluir, quando o ambiente por si só, exclui? A educação para acontecer na atual conjuntura brasileira, precisa passar por tantas adversidades, que a cada dia torna-se mais difícil transformar essa situação.

Porém, como destaca Jô, mesmo diante as dificuldades “[...] é gratificante saber o quanto eles já desenvolveram; tanto quanto vê a satisfação deles em poder frequentar um ambiente tão sonhado por eles”. Apesar das adversidades, o que motiva, é saber que o desenvolvimento desses alunos será de grande relevância na construção de uma educação digna,

pois a inclusão, a equidade na oferta do ensino, contribuiu e contribui, para a formação de sujeitos que se reconheçam enquanto cidadãos e que exerçam essa cidadania.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão no ambiente escolar é ainda uma grande barreira a ser vencida. Encontramo-nos diante de um sistema educacional precário, em que não são ofertadas as condições necessárias para a promoção do ensino de qualidade que tanto se exige dos educadores.

Essa precarização na oferta do ensino, compromete diretamente a aprendizagem do educando e todo seu processo de desenvolvimento escolar, já que boa parte das instituições que recebem crianças com cegueira ou baixa visão, não se encontram compatíveis com as necessidades desses alunos. Assim, destaca-se que o principal desafio encontrado, é o desconhecimento dos professores quanto ao sistema do braile. Além disso, a pouca preocupação das gestões, quanto ao incentivo e a manutenção da educação, essa, que deveria possibilitar aos alunos com limitações visuais, a garantia das mesmas oportunidades dentro e fora da sala de aula.

No entanto, apesar de o braile ser o sistema mais apropriado para alunos que possuem limitação visual, aprenderem e desenvolverem ininterruptamente no processo educacional. Não deve ser ignorado, em hipótese alguma, o contato dessas crianças com o sistema de escrita alfabética, visto que garantirá o acesso a uma educação de qualidade e justa, evitando assim, prejuízos maiores em seu processo de aprendizagem.

Por fim, faz-se necessário que nenhuma forma de conhecimento seja negada aos alunos, à vista disso, destacamos a importância da utilização da visão residual, que permitiu aos discentes o conhecimento da língua escrita e o desenvolvimento de habilidades quanto a oralidade. O avanço dessas crianças mostra a importância do trabalho desenvolvido pelo professor, pois, mesmo sem as condições necessárias, o docente que busca metodologias alternativas, consegue alcançar resultados satisfatórios na promoção de um ensino eficiente.

Com o objetivo alcançado, de apurar as práticas metodológicas da professora alfabetizadora de crianças com baixa visão. Destaca-se a importância desse trabalho para a promoção de um ensino igualitário, que venha garantir realmente, a inclusão de todos os indivíduos no espaço educacional.

REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004. Editora UFPR.
- _____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 de Agosto de 2018.
- _____. Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).
- FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira; BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Alfabetização de Crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento**. 2013.
- GASPARETTO, M. E. R. F. **A criança com baixa visão e o desempenho escolar: caracterização do uso do resíduo visual**. Tese. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 1997.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- LIMA, Éwelyn Inácia de; COSTA, Jaqueline Batista de Oliveira; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **O processo de alfabetização em braille da criança com deficiência visual. *olloquium Humanarum***, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p. 1114-1122.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2006.
- SILVA, Natali S.; OLIVEIRA, Thereza C. B. C. O. Convivendo Com A Diferença: A Inclusão Escolar De Alunos Com Deficiência Visual. **Anais UEL**, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/009%20-%20CONVIVENDO%20COM%20A%20DIFEREN%C3%87A.pdf>> Acesso em: 10 de agosto de 2018.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6 Ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- TOLEDO, Caroline Emilia de. **Deficiência visual no ensino fundamental**. Lins-SP: 2009.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS EM SALA DE AULA NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Abraão Henrique Nunes de Paiva
UERN
ah_np@hotmail.com

Maria da Luz de Andrade
UERN
m-dandrade@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo conhecer as dificuldades encontradas no ambiente escolar para a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. Para tanto, adotamos uma análise bibliográfica, e para apontar algumas dificuldades dentro do âmbito escolar onde convivem as crianças com algum tipo de limitação. Interessa, de modo mais específica, perceber como é o atendimento pedagógico oferecido às crianças de necessidades especiais, verificando se realmente acontece todas as aplicações para a inclusão escolar dos alunos na qual estão inseridos em instituição de ensino, este trabalho busca pressupostos teóricos sobre o tema em alguns autores, tais como: Mantoan (2003), Carvalho (2005), Martins (1999), Oliveira (2004), Carneiro (1997), Brasil (2010), dentre outros. Em relação à metodologia traz uma pesquisa qualitativa. Os resultados apontam que a escola ainda não está preparada para atender à criança com deficiência, e ainda precisa buscar um qualificação que faça a inclusão acontecer, não apenas para o acesso, mas para a permanência, e assim possa garantir o desenvolvimento como também ter uma aprendizagem de qualidade e satisfatória para todos os alunos que a frequenta.

Palavras-chave: Dificuldades. Escola. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Educação especial é o nome que se dá a educação destinada a pessoas com alguma deficiência física, sensorial ou cognitivo, até o século XV, algumas pessoas com deficiência sofriam negligência/exclusão. Durante muito tempo, as pessoas que possuíam alguma limitação, seja ela física, sensorial ou cognitiva eram rejeitadas, abandonada e por muitas vezes até mortas. Por um longo tempo o deficiente não foi visto como um ser capaz de se integrar a sociedade e conseqüentemente ser educado.

A sociedade na qual um deficiente convivia, só valorizava a beleza e a perfeição e por isso não aceitava quem não se enquadrasse nesse perfil. Em alguns lugares havia o costume de lançar crianças deficientes em um precipício. Na Roma Antiga, os deficientes nascidos na nobreza eram abandonados em locais, onde pudessem ser acolhidos pelos plebeus ou pelos escravos. Também na Roma Antiga, deficientes eram utilizados como um meio de diversão

para as famílias ricas. Enquanto nos países europeus essa fase se encerra entre os séculos XVI e XVII, no Brasil ela perdura até 1800, pois até essa época o tratamento aos deficientes era marcado pelo abandono na área social e principalmente sofriam abandono em relação na área educacional.

No Brasil, apenas a partir de 1960, é que se começa a criar uma política educacional visando a Educação Especial. As Leis 4024/61 e 5692/71 contribuíram para criar um sistema educacional especial no país. Nessa década instituições já criadas nas décadas de 1940 e 1950, se expandiam pelo país. No nosso país, a política de educação inclusiva dá seu primeiro passo em 1988, com o artigo 208 da Constituição Brasileira que garante o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em Dezembro de 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que reforça a obrigação do país em prover a educação. O artigo 58 do capítulo V diz que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado. Todavia, há ainda várias deficiências no sistema educacional para que essas leis sejam efetivadas. Não basta apenas aceitar pessoa com necessidade especial numa escola do ensino regular, e necessário incluir todos em um mesmo contexto, nas mais variadas situações na qual pertencem.

Nessa perspectiva partimos da necessidade de averiguar como e enfrentado as dificuldade da inclusão, as propostas pedagógicas para a inclusão, para isso buscou-se como base alguns teóricos como: Martins (1999), Oliveira (2004), Carneiro (1997), Brasil (2010). Com o ponta pé inicial para uma nova visão de educação para pessoas com deficiência.

No ano de 1994, foi promovida pelo governo da Espanha em parceria com a UNESCO, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que acabou resultando em um dos documentos mais importantes para a promoção da educação Inclusiva em todo o mundo foi intitulada a Declaração de Salamanca, que vai nortear caminhos e atitudes para se desenvolver uma educação de qualidade para todos os indivíduos.

Para que a Educação Inclusiva seja realidade é necessário que as escolas se adaptem estruturalmente e que tanto o corpo docente como os demais funcionários sejam preparados para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais. É preciso considerar em prioridade que favoreça a diversidade o acesso e a garantia de um atendimento acolhedor e motivador, oferecendo condições de interação, respeito e aprendizagem em um todo.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM APANHADO HISTÓRICO

Para compreendermos a educação especial se faz necessário uma abordagem histórica através de passagens por diversos períodos e sociedades humanas. Com a finalidade de expor as diferentes situações em que se encontrou os deficientes físicos em uma perspectiva histórica atentando as relações culturais e sociais de modo que perceberemos estas influências em nossa sociedade contemporânea.

Essa necessidade de sobrevivência fica nítida na pré-história, onde nestas sociedades primitivas o homem não fixava moradia, sendo assim passavam curtos períodos de tempo em um determinado ambiente e logo saiam em busca de outro local a procura de alimentação, pois os mesmos eram coletores como também sobreviviam da caça e pesca. Sabendo então que estes povos eram nômades podemos compreender a exigência de ter habilidades físicas sem nenhum comprometimento. Aqueles que não atendiam a esses pré-requisitos não tinha capacidades de acompanhar o ritmo de seu povo e eram deixados para trás sendo facilmente devorados por algum tipo de animal feroz ou pereciam sem nenhum auxílio.

É importante elucidar que “não se têm indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Tudo indica que essas pessoas não sobreviviam ao ambiente hostil da Terra”, Gurgel (2007, p. 1). Apesar destes relatos não terem comprovações teóricas podemos deduzir que pelas características culturais destes povos fica evidente essa luta pela sobrevivência, que certamente por não acompanhar o ritmo dos demais integrantes do grupo, se tornavam excluídos a ponto de não sobreviverem por muito tempo.

Já na idade antiga, aconteciam numerosos conflitos, sendo assim o homem desde muito pequeno já era preparado para os combates. Podemos destacar os espartanos que valorizavam a estética, apreciando o corpo em um porte atlético que era direcionado exclusivamente para a guerra. Esta era o modelo que todos homens deveriam seguir, os que fugissem desse padrão era de fato eliminado por ter alguma deficiência física, mental ou sensorial. Outro povo desse mesmo período que não tinham práticas muito distantes das espartanas eram os atenienses na qual de maneira impiedosa desprezavam crianças que não estavam aptas para as guerras por conta das suas limitações provocadas pela deficiência. Gerando assim um abandono e um desprezo além de morte. Assim, nos afirma sobre esse costume Silva (2009):

[...] quando nascia uma criança, o pai realizava uma festa conhecida como ‘amphidromia’ [...]. Os costumes exigiam que ele tomasse a criança em seus braços, dias após o nascimento, e a levasse solenemente à sala para mostrá-la aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto dos deuses. A festa terminava com banquete familiar. Caso não fosse realizada a festa, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cabia, então, ao pai o extermínio do próprio filho.

Esta afirmação nos mostra como essa prática era vista de maneira natural, sem nenhum estranhamento pela sociedade ateniense por já estar enraizado em seus costumes. Sendo que se não servisse para a guerra e não fosse considerado “normal” como em muitos outros períodos históricos, a criança não teria o direito à vida.

Outra época a ser dada ênfase por suas características em relação ao sujeito deficiente é a idade média que nos leva à Europa em um período que o cristianismo estava em forte propagação. Esta fase fará uma ligação estreita das deficiências com a religião. A religião entendia que a deficiência era resultado de algum pecado provocando assim alterações física, mental etc. Martinho Lutero um monge agostiniano e professor de teologia germânico defendia que os deficientes deveriam ser castigados para serem limpos de seus pecados. Já que acreditavam que pessoas com qualquer tipo de alterações mentais ou física seriam seres diabólicos.

Apesar de percebermos essa ideia de deficiência como pecado de uma forma mais característica da idade média, contudo ela já era retratada a vários anos antes como podemos encontrar exemplos no livro de Levítico na Bíblia sagrada (Levítico 21:17-21):

Fala a Arão, dizendo: Ninguém da tua descendência, nas suas gerações, em que houver algum defeito, se chegará a oferecer o pão do seu Deus. Pois nenhum homem em quem houver alguma deformidade se chegará; como homem cego, ou coxo, ou de nariz chato, ou de membros demasiadamente compridos, ou homem que tiver quebrado o pé, ou a mão quebrada, ou corcunda, ou anão, ou que tiver doença no olho, ou sarna, ou impigem, ou que tiver testículo mutilado. Nenhum homem da descendência de Arão, o sacerdote, em quem houver alguma deformidade, se chegará para oferecer as ofertas queimadas do Senhor; defeito nele há; não se chegará para oferecer o pão do seu Deus.

Aqui percebemos, a influência direta da igreja sobre a sociedade, mais especificamente aos que não estivessem encaixados dentro dos padrões de “normalidade” para o clero. Por ter a concepção de pecado, castigo ou demônios relacionados a deficiência o cristianismo combatia e sentenciava os mesmos a serem mortos em fogueiras, pois acreditavam na purificação dos pecados pelas chamas. Período esse conhecido como

inquisição, toda pessoa que não se encontrasse dentro dos preceitos da igreja católica era morto e queimado.

Só então, na idade moderna que a pessoa com deficiência foi vista em sua carência de auxílios clínicos, educacionais e necessidades de ter seus direitos assegurados. Apesar desse olhar pouco mudou na prática, ainda o que prevalecia era a visão imposta pela igreja católica vinda da idade média. Os deficientes deixaram de ser mortos, mas foram colocados à margem da sociedade em uma situação ainda de desprezo e humilhação. A igreja preocupa-se em educar esses sujeitos, contudo a educação não passa de um cuidado ou uma caridade pela pessoa com deficiência.

Só então fazendo com que as pessoas olhassem com outra ótica para as necessidades destes sujeitos. Neste período podemos citar as contribuições de John Locke (1632-1704) um filósofo inglês que percebeu a necessidade do ensino para as crianças e deficientes quando inovou ao estudar e definir as funções da mente humana.

Além de Maria Montessori (1870 – 1952) médica, psiquiatra, professora etc. que desenvolveu um método educacional como também materiais didáticos para desenvolver o estímulo de crianças deficientes. Esse método proporcionava total liberdade para o aluno pois todos os materiais estavam à disposição da criança para que ela pudesse sem nenhum obstáculo construir ali o seu próprio conhecimento. Assim afirma Montessori (1988, p. 137). Sobre essa educação voltada para o deficiente:

Não obstante, empenhei-me em tentar uma educação científica dos sentidos, a fim de tentar as eventuais diferenças de reações entre as crianças normais e as deficientes, e, sobretudo, para procurar uma correspondência, que se me afigurava interessante, entre as reações de crianças normais mais jovens e de crianças deficientes de idade maior.

Em sua fala, Montessori deixa clara a sua preocupação por uma educação que olhasse para essa minoria e que pudesse realmente atender as necessidades que esse público tem em específico. Além de apresentar em sua fala que o êxito em sua metodologia tanto para as crianças com deficiências como também as chamadas “normais”.

Portanto, a história da luta não apenas pela educação especial, mas pelo direito a uma vida digna é marcado desde o início por segregação, preconceito, dor, sofrimento e privações. Apesar disso a educação especial em sua contemporaneidade tem diversos engajamentos em nossa sociedade, em defesa dessa causa. Como por exemplo a escola, a família, o Estado, entidades etc. No decorrer da história notamos avanços mas entendemos que essa luta deve continuar.

POLÍTICA NACIONAL PARA INCLUSÃO

No pensamento do processo de inclusão as políticas educacionais têm fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas, tem como objetivo uma educação de qualidade para todo, sem discriminação e respeitando acima de tudo as diferenças individuais e dessa forma garantindo não só o acesso a essa educação, mas também, a permanência desses indivíduos até a sua formação. O fato que vem modificar o cenário da educação mundial fica por conta de elaboração da Declaração de Salamanca em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais.

A declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais. De acordo com a declaração, os princípios por ela defendidos é que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem as necessidades dos indivíduos nela matriculados, de acordo com a Declaração de Salamanca (art. 11º, p 13) O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas. Desta forma, uma escola que segue os princípios da inclusão deve ter por função a promoção da convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais. Na sua escrita a declaração se inicia com a seguinte ideia:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 5-6).

A educação inclusiva tem por objetivo inserir portadores e não portadores de necessidades especiais em salas de aula de escolas comuns. A inclusão escolar está diretamente relacionada com ações políticas, pedagógicas, cultural e social, dessa maneira, poderia incluir todas as crianças em um mesmo contexto, tornando possível a interação entre todos, tanto as crianças com necessidades especiais como as crianças sem

necessidades especiais convivendo no mesmo ambiente escolar, aprendendo e respeitando as diferenças.

Para que a inclusão seja de fato efetivada é necessário que os sistemas educacionais quebrem paradigmas. A educação inclusiva tem como um de seus princípios a valorização da diversidade, respeito aquele que é diferente e não inferior. As deficiências não impedem a participação e contribuição dessas crianças na sociedade, sabe-se que elas podem ser parte ativa da sociedade e agente participativo em seu próprio desenvolvimento.

A sociedade brasileira ainda tem marcas profundas de desigualdade e preconceitos, com as novas políticas de inserção de pessoas com necessidades especiais, agora essas pessoas podem conviver e ter acesso aos bens e serviços que é de direito de todos os cidadãos brasileiros. É preciso considerar em prioridade, uma mudança efetiva de paradigmas, que favoreça a diversidade o acesso e a garantia de um atendimento acolhedor e motivador, ofereça condições de interação, respeito e aprendizagem. Percebe-se assim que devemos ser coerentes com as concepções que regem uma escola inclusiva, pois precisamos fazer mudanças que possa vir, de fato, incluir todos sem exceção.

Para incluir é necessário romper com os preconceitos criados pelas sociedades, para trabalhar com um objetivo de ter uma sociedade mais justa na qual os professores não tenham medo do novo, dando-lhes formação adequada para que se sintam seguros em sala de aula e possam passar os conteúdos com qualidade. Melhorar o pensamento das crianças em relação ao colega que é diferente, ensinando-os a respeitá-los, pois muitas crianças chegam às escolas cheias de preconceitos, a própria sociedade precisa passar por reformas em sua forma de ver o próximo, esse é um longo caminho a ser percorrido para que as novas gerações tenham êxito na convivência com as diferenças, trabalhando o pensamento das crianças de hoje, pois elas serão os cidadãos de amanhã. Reafirmando isso, vejamos o que declara a lei de Salamanca:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 28).

Cada profissional deve procurar inovar em seu conhecimento, para que todas os que precisam ser guiados em busca de novos horizontes, tenha um suporte que possa ter todo o apoio necessário para o desenvolvimento em todas as categorias, e para isso o sistema

educacional deve intervir favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. A nova perspectiva dá maior importância aos processos de aprendizagem e as dificuldades encontradas pelos alunos para seu progresso, tendo papel determinante do desenvolvimento sobre a aprendizagem de forma interativa. Esses fatores expressam constituindo uma nova forma de entender a deficiência sob a perspectiva educacional. A escola como uma instituição mediadora na construção do conhecimento, tendo como objetivo levar cultura para um número cada vez maior de pessoas, leva para si uma responsabilidade muito grande; pois é através da escola que a sociedade adquire conceitos de participação. Porém, a escola com seus profissionais, devem assumir este compromisso, acreditando que as mudanças são possíveis, desde que haja uma transformação nos atuais moldes do ensino. Reconhecer as diferenças é essencial no caminho da integração e, principalmente, da inclusão, onde se espera que o professor não faça da turma uma homogeneidade, trabalhando como se todos tivessem a mesma capacidade na sua construção do conhecimento, mas oferecer um ambiente favorável à educação inclusiva é respeitar suas limitações, reconhecendo suas diferenças e ressaltando suas potencialidades.

A ESCOLA E OS DESAFIOS PARA GARANTIR A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE TODOS

A escola contemporânea deve estar preparada em todos os aspectos para receber os alunos com deficiência. Para que venha acontecer de fato essa inclusão tão debatida e defendida que está assegurada ao deficiente por meio de leis e decretos é necessário que chegue na prática o que está no papel. Para isso acontecer precisa da contribuição de várias esferas como a família, escola, e o poder público. De acordo com Facion (2009), “Incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão.” Para garantir essa inclusão, torna-se necessário começar pela estrutura física proporcionando que o aluno tenha condições de acessibilidade ao espaço escolar sem nenhum impedimento, ou dificuldades com barreiras e obstáculos.

Além disso, os materiais e profissionais devem ser específicos para atender as necessidades destes alunos dentro de suas determinadas diferenças. Vindo a acontecer o contrário disso não deve ser compreendido como um espaço escolar que busca a inclusão dos alunos deficientes que frequentam este espaço. Dessa forma Mantoan (2003, p.25) especifica

algumas indagações referente a função da escola como instrumento que promove a inclusão social:

O que significa educação para todos? O que implicaria a igualdade e oportunidade? Quais as demandas que emergem no processo ensino-aprendizagem? Como a escola tem se organizado para responder essa demanda? Como se dá na prática pedagógica à diversidade em que pais, alunos, comunidade estão participando do projeto político-pedagógico da escola? Enfim, a escola está caminhando para a inclusão social, ou está maquiando uma realidade apenas com objetivo de fugir do fenômeno da exclusão social?

Através destes questionamentos a autora nos leva a refletir sobre a função desempenhada pela escola. Contudo essa função pode estar sendo desenvolvida sem resultar no principal objetivo de incluir e proporcionar oportunidades positivas e significativas em situações relevantes para a inclusão plena desses alunos. Esta escola deve desenvolver seu papel frente as limitações dos sujeitos com necessidades especiais, dessa maneira Carvalho (2005) estabelece que, “uma escola inclusiva é uma escola de boa qualidade, para todos, com todos e sem discriminação”.

Na escola contemporânea o deficiente deve estar com os demais alunos considerados “normais” para que aconteça um desenvolvimento coletivo desses sujeitos, no qual necessitam estar inseridos em sociedade para compreende lá. Dessa maneira destaca Mantoan (2003) “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. Este estar junto deve proporcionar aos outros alunos o não desenvolvimento de preconceito para com os alunos deficientes. Pois conhecer o diferente abre espaço na mente das crianças “normais” de outros tipos de padronização, ou seja, não há um tipo só de padrão a ser entendido o outro, há diversos tipos de pessoas, sendo elas negras, alta, deficiente, branca, baixa etc. e que todos formamos uma determinada sociedade. Essa oportunidade de contato com o diferente proporciona a remoção de diversas dificuldades no âmbito escolar, assim afirma Carvalho (2004, p. 73):

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

De acordo com Carvalho (2005), é de fundamental importância o cuidado em que se deve ter no momento de escolhas referentes a inclusão para que estes alunos não apenas tenham o acesso, mas que permaneçam e sejam atendidos de maneira satisfatória. Essa diversidade que há em nossas escolas deve ser trabalhada pelos professores principalmente quando se encontra um aluno com alguma dificuldade de inserção naquele grupo escolar, pois pode surgir uma oportunidade de ser trabalhado diversas propostas provocando um novo olhar dos alunos para cada diferença existente em sala de aula.

Através de atividades individuais e também coletivas os alunos podem perceber que cada um tem sua diferença dentro desse grupo. Pois é na escola que encontramos uma infinidade de representações de toda a nossa sociedade, em seus traços, cultura, costume, e diversos modos de ser e agir. A escola inclusiva necessita, provoca mudanças importantes na maneira de se pensar e estruturar a formação do profissional em educação. A inclusão leva a uma crise escolar, segundo Mantoan (2003, p. 32):

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Sendo assim, entendemos por essa afirmação que através do repensar da prática do professor, é possível provocar mudanças diretas em seu aluno. Com o auxílio de um profissional qualificado e voltado para a área de educação inclusiva, compreendemos que os resultados de um aluno com algum tipo de deficiência serão sem dúvidas satisfatório.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva, não é uma questão apenas educacional, mas política, de valores e atitudes, e deve ter participação ativa dos educandos. A importância da linguagem, ressaltada por Vigotsky, em que cada um possui uma forma de aprender e a velocidade que cada um tem, deve ser respeitada, dessa forma atribui ao professor, um papel importante no desenvolvimento no processo educacional dos seus alunos

Aceitar a criança com necessidades especiais na escola vai além de aceitar o dispositivo da lei, é preciso organizar a proposta pedagógica da instituição como vista nos pressupostos da educação inclusiva, além de ser preciso travar uma guerra contra os

preconceitos e discriminações das demais crianças e até profissionais, que ainda não tem o hábito de conviver na escola regular por portadores de necessidades especiais.

Assim, que a educação inclusiva deve ter todo um aparato de mudanças políticas pedagógicas, mudando sua estrutura de planejamento, acompanhar e avaliar o rendimento da aprendizagem dos portadores de necessidades especiais, de modo que eles consigam avançar dentro de suas possibilidades, e que o professor saiba avaliar seu progresso, tendo em vistas suas habilidades e capacidades individuais como também suas progressões no coletivo.

A família é outro fator que precisa ser colocado como muito importante para fazer parte desse processo, o amparo e compreensão familiar são imprescindíveis para a inclusão educacional e social, primeiramente é preciso que as famílias aceitem suas crianças, rompendo com o preconceito de que elas são dependentes para tudo, por outro lado, muitos pais superprotegem seus filhos não os levam para a escola na tentativa de não fazê-los sofrer. Dentro do cotidiano escolar a criatividade e bom senso dos professores é uma das principais armas para o ensino-aprendizagem das crianças de crianças especiais e para isso algumas ações pedagógicas são necessárias nesse processo assim como a colaboração da família.

Então, percebemos que o maior desafio da educação inclusiva, é construir dentro da escola regular, um projeto de ensino inclusivo, bem como aprender a lidar com as crianças especiais e fazê-las aprender, com as condições individuais de cada uma e com as limitações que as escolas dispõem tanto pedagógicas, políticas, de integração social, financeira, física e de concretização das leis, como também a interação família, escola e sociedade deve caminhar juntas para ter melhores resultados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9394/96. Apresentação Esther Grossi.** 3 ed. Rio de Janeiro, 2006. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, políticas e prática em educação especial,** Espanha/1994.
- TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo da. **Metodologia do Trabalho Acadêmico.** Indaial: Ed. Grupo UNIASSELVI, 2009.
- MORENO, Patrícia Cândido. **As Dificuldades da Escola Perante a Inclusão Escolar.** Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/incluscolar/index.php>>. Acesso em: 26 set.2017.
- MARTINS, L. A. R.A diferença/Deficiência sob uma Ótica Histórica. **Revista Educação em Questão.** Jul/dez 1999.
- OLIVEIRA, I. A. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão Social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial II. **Saberes e práticas da inclusão: Introdução**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

CARNEIRO, M. S. C. A. A integralização de alunos considerados especiais nas redes públicas de ensino – um olhar Vygostskyano. In: ABRAMOWICZ, A. (et al.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO

Luiz Carlos Mamede Carvalho
Escola de Referência em Ensino Médio Edson Simões
luizcarlossurdo@hotmail.com

Joseilda Alves de Oliveira
UERN
joshitalo@gmail.com

Edcarlos Paz de Lucena
IFPB – Campus Patos
ed.carlos56@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa contribuir para uma melhor compreensão da realidade no cenário educacional nas escolas públicas brasileiras, relatando uma experiência vivenciada na sala de Atendimento Educacional Especial (AEE) da Escola Estadual Edson Simões, em São José do Egito no estado de Pernambuco e investigar os possíveis avanços promovidos pela metodologia pedagógica adotada para o desenvolvimento do trabalho. A experiência ocorre desde de 2017 e está em continuidade em 2018. Buscamos o aporte teórico para essa discussão em, Damázio (2007); Goldfeld (2001); Marqueti (2013); Stumpf (2004); Bakhtin (2011), dentre outros, para darmos conta dos objetivos do trabalho, refletir sobre a sala de AEE como espaço de aprendizagem e socialização na escola; descrever a experiência vivenciada nesse espaço e analisar que benefícios a metodologia pedagógica aplicada proporcionou ao processo de aprendizagem das alunas pesquisadas. A análise empreendida configurando-se como uma pesquisa natureza interpretativa e de abordagem qualitativa. Tomando como *corpus* 03 atividades desenvolvidas pelas aulas da sala de AEE, em 2018. O contexto trazido para reflexão configura-se como um espaço que permite pensar com mais clareza a inclusão do surdo na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Surdez. Inclusão Escolar. Inclusão Social

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência na escola regular está prevista em lei, mas continua sendo um desafio e gerando polêmica (UZAN, 2008). Algumas escolas, apesar de apresentar progressos em relação ao trabalho inclusivo, continuam preparadas e muitos professores não têm formação adequada para promover essa inclusão. Ainda segundo Uzan (2008), o caso das pessoas surdas, o desafio parece ser ainda maior, pois elas enfrentam a barreira da comunicação, o que é primordial para o desenvolvimento do indivíduo como ser social, que necessita de interação com o outro, para que este possa compreender e se fazer compreendido.

A educação, como um direito de todos os cidadãos foi estabelecida pela Constituição Federal do Brasil (1988) e foi reafirmada pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9394/96, que destina o Capítulo V à Educação Especial. O art. 58 da LDB define que a educação dos alunos com deficiências deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Assim, a Educação Especial, que era vista por muitos como uma modalidade usual de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas e, principalmente, das pessoas com deficiências, devendo atuar como complemento da Educação Básica ou Superior, acaba sendo um importante instrumento que deve estar disponível quando necessário.

Desta forma, este relato visa contribuir para uma melhor compreensão da realidade no cenário educacional, presente em grande parte das escolas brasileiras onde há alunos com deficiências, em especial, surdos matriculados em salas de aula regulares e que são atendidos em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isto, o presente relato traz como base a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), além de autores como, Damázio (2007), Portes (2017), dentre outros.

Portanto, este trabalho tem cunho descritivo, interpretativo com uma abordagem qualitativa, que surge a partir do trabalho desenvolvido na Escola de Referência em Ensino Médio Edson Simões, localizada na cidade de São José do Egito – PE, como forma de relato de experiência, afim de corroborar para um melhor atendimento e inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares e salas de atendimento educacional especializado (AEE). Tomamos como *corpus* 03 atividades das alunas da sala de AEE

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Surdez e inclusão escolar

Para a (UNESCO, 1994), o desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências severas. A escola, para ser inclusiva e conseguir concretizar as metas a que se propõe, necessita de grandes modificações, de modo a romper com alguns valores arraigados aos aspectos históricos e que não funcionam, a exemplo de algumas escolas que, infelizmente, ainda não se sensibilizaram para as adaptações curriculares necessárias para expandir seus limites para além dos seus muros.

Compreende-se, portanto, que a inclusão escolar, de acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), seja acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino,

independentemente de cor, classe social, condições físicas e/ou psicológicas. E, em diálogo com Salamanca (1994), o artigo 208 da Constituição brasileira especifica que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A legislação também obriga as escolas a terem professores de ensino regular preparados para ajudar alunos com necessidades especiais a se integrarem nas classes comuns. De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a inclusão é um desafio para o sistema de ensino, uma vez que estabelece que o direito à educação é para todos e não apenas para os ditos "normais", como podemos observar no trecho abaixo que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (SALAMANCA, 1994, p. 05).

De acordo com a Declaração de Salamanca o ideal é que todos os alunos, sempre que possível, aprendam juntos, independentemente de suas limitações. Ou seja, não haveria necessidade de o educando com deficiência procurar uma escola especializada, visto que, ela tem o direito de cursar em instituições de ensino regular, pois, é dever do estado proporcionar as condições necessárias para a garantia desse direito, também da escola, na observância das políticas públicas de inclusão para elaborar e aplicar atividades que levem em conta as necessidades específicas do aprendiz, através da ajuda de profissionais capacitados em áreas específicas.

Em relação ao aluno surdo, ainda existe, para muitas escolas, a errônea ideia de que só a inserção do Intérprete de Libras nas salas, é suficiente para a inclusão desse aluno, o que muitas vezes, causa uma confusão no real papel desse profissional, recaindo sobre ele, uma responsabilidade que não lhe cabe, ou seja, o intérprete acaba assumindo um papel de tutor ou até mesmo de professor, do aluno surdo. Neste sentido, Damázio (2007), esclarece que:

Com relação à sala de aula, devemos sempre considerar que este espaço pertence ao professor e ao aluno e que a liderança no processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade. É absolutamente necessário entender que o tradutor e intérprete é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da

aprendizagem e que esses papéis são absolutamente diferentes e precisam ser devidamente distinguidos e respeitados nas escolas de nível básico e superior (DAMÁZIO, 2007, p. 50).

Nessa ótica, faz-se necessário que o professor também busque se capacitar para atender melhor às necessidades de seus alunos, trabalhando em conjunto com o intérprete, e não dependendo exclusivamente deste.

Portanto, é preciso rever essas questões da inclusão do aluno em sala de aula e, definir claramente, os papéis de cada profissional envolvido neste processo para que o ensino e aprendizagem do educando com surdez aconteça, realmente, de maneira satisfatória e com as condições necessárias para o seu desenvolvimento em todos os aspectos.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM SURDEZ

O atendimento educacional especializado - AEE é um serviço da Educação especial que busca condições e práticas pedagógicas de trabalho que ajudem ao aluno com deficiência a construir sua aprendizagem, ou seja, busca eliminar barreiras que dificultem a participação dos alunos no ensino regular considerando as suas necessidades específicas (DAMÁZIO, 2007).

No entanto, faz-se necessário destacar que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado, em diálogo com o pensamento de Damázio (2007), diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Ainda para Damázio (2007), esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Porém, entende-se que ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (SEESP-MEC, 2008).

Para que essa educação acontece é de fundamental importância que a proposta pedagógica promova um espaço adequado para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno surdo, pois discutir a educação dos alunos com surdez é considerar além de questões que estão relacionadas as suas dificuldades, é abordar, ainda com mais veemência, as possibilidades que lhes são ofertadas para o desenvolvimento do pensamento, da construção do ser pensante.

O ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, principalmente o da escola, na medida em que não lhe oferece condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio físico e social, não exercita ou provoca a

capacidade representativa dessas pessoas, conseqüentemente, comprometem o desenvolvimento do pensamento (DAMÁZIO, 2007, p. 15).

Nesse sentido, as escolas devem se preocupar com as possibilidades que precisam ser oferecidas para condicionar o desenvolvimento do aluno em todos os âmbitos. A metodologia de trabalho, as condições, considerando estrutura física, psicológica e a aplicabilidade dos recursos são fatores preponderantes nessa construção do aprendizado e devem ser pensadas considerando o contexto sociocultural do estudante.

Os espaços para funcionamento de Atendimento Educacional Especializado precisam atender as condições de funcionamento e estar equipada de material didático adequado e profissionais especializados na área e com responsabilidade com a aprendizagem do aprendiz. Não se trata apenas, de se ter um espaço preparado e uma equipe de profissionais qualificados. A inclusão do aluno com surdez tem que acontecer realmente, de maneira que lhe oportunize se integrar dentro e fora da escola:

Não se trata de trocar a escola excludente especial por uma escola excludente comum. A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país (DAMÁZIO, 2007, p. 14).

Isso significa que não adianta, simplesmente, retirar o aluno de uma escola “especial” para uma escola regular e/ou aceitar ou receber o aluno com surdez dentro de uma sala de aula com alunos “normais”, sem que promova condições para uma participação efetiva desse aluno. É preciso que as escolas reflitam seus conceitos de inclusão e passem a garantir a acessibilidade e o direito a expressão do aluno surdo, para que este possa exercer de fato sua cidadania. Nesse sentido, a Escola Municipal Edson Simões em São José do Egito, no estado de Pernambuco realiza um trabalho que busca o desenvolvimento do aluno surdo dentro e fora da escola.

4 A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA A PARTIR DA SALA DE AEE

Para promover uma prática melhor elaborada é de suma importância que a escola proporcione aos alunos o espaço de Atendimento Educacional Especializado – AEE nas salas de Recursos Multifuncionais, realizado no turno inverso ao da classe regular, em horários estabelecidos de acordo com critérios de planejamento do professor especializado, com vista

apoiar à ampliação a oferta de vagas e promover o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência.

Desta forma, para inclusão do aluno surdo na escola comum, faz-se necessário buscar meios que beneficiem a sua participação e seu aprendizado, tanto na sala aula, quanto na sala de AEE. Compreende-se, portanto, que deve-se ter uma ampla visão a respeito do problema da inclusão de alunos com surdez no âmbito escolar e na formação continuada de professores.

Faz-se necessário destacar a importância de se ter uma inclusão na qual haja uma maior notoriedade ao outro como sendo parte integrante da sociedade que nos rodeia, ou podemos considerar, ainda, imprescindível que é esse outro que me constrói, ao mesmo tempo em que se constitui (BAKHTIN, 2011), e por ser um ser diferente, se torna um desafio constante a tentativa de entender esse Outro. Marqueti (2013) acredita que se colocar no lugar do outro, compreender suas dificuldades e limitações, sem desconsiderar suas potencialidades, seja o grande desafio da educação. É necessária uma aprendizagem para atitudes de solidariedade e capacidade de conviver com as diferenças.

Com isto, a falta de uma prática pedagógica elaborada de maneira que considere as necessidades, as dificuldades e as limitações do aluno como desafios, e não como impossibilidades, muitas vezes, conduz o aprendiz ao fracasso. Portanto, compreendemos ser necessário oferecer apoio e condições necessárias para uma prática pedagógica que corrobore para a aprendizagem através de metodologias de trabalho que ressalve as diferenças, compartilhe as experiências e construa para o coletivo sem desconsiderar a individualidade, a singularidade de cada ser.

A Escola Municipal Edson Simões em São José do Egito, no Estado de Pernambuco, conta com 03(três) salas de aula que recebem alunos com deficiência, no seu horário regular e uma sala de AEE. No entanto, apesar de a escola atender alunos com outras deficiências, nosso trabalho se deteve aos alunos com surdez, por ter sido realizado na sala de Atendimento Educacional Especializado e por ser estes os educandos que a frequentam. Temos 05 (cinco) alunas surdas, sujeitos de nossa pesquisa, no grupo de atendimento, as quais apresentaremos, neste trabalho, pelos nomes fictícios: Flor, Rosa, Jardim, Perfume e Beleza. As alunas pesquisadas, apesar de não possuírem um laudo médico, apresentam, em nossa concepção, fato observado durante o período de observação, mais de uma deficiência, como a surdo-cegueira, outras apresentam deficiência intelectual, autismo e mobilidade reduzida, além da surdez.

Quando conversado com as famílias, os pais declararam nunca ter providenciado uma consulta, ou exames por falta de conhecimento sobre os direitos de seus filhos. No entanto, ao serem informados de como fazer o procedimento e da importância desse documento clínico

para que seus filhos tivessem o direito a um acompanhamento adequado, os mesmos não deram a devida importância, por entenderem que ter ou não um laudo, não mudaria a vida de seus filhos.

Durante o ano de 2017 foram realizadas reuniões com os pais, planejamentos estratégicos para melhor desenvolver os trabalhos com essas alunas, acompanhamento do professor e da supervisão escolar das atividades e do engajamento dessas alunas nas atividades escolares realizadas fora da sala, como participação nos eventos da escola, caminhadas de 07 de setembro, comemorações de dia de estudante e outras atividades que a escola desenvolvesse ligadas a saúde e ação social.

Além da preocupação em fazê-las despertar o gosto por participar das atividades tivemos o cuidado com os trabalhos em sala de aula e durante o ano de 2017 e continuando até os dias atuais, buscamos práticas pedagógicas que priorizasse metodologias interativas e dialógicas para motivar a aprendizagem e socialização das educandas. Dentre as atividades trabalhadas podemos considerar algumas que além de motivar para o desenvolvimento perceptível e intelectual, funcionava, muitas vezes, como terapia para as alunas, pois acalmava e trabalhava a concentração, o pensamento. Alguns exemplos dessas atividades podem ser observados abaixo:

Imagem 01- Foto de materiais pedagógicos utilizados para realização de atividades.



Fonte: arquivos dos autores, 2017/2018.

Esse tipo de atividade era aplicado em sala diariamente para que motivasse as alunas a desenvolverem suas habilidades, suas capacidades de raciocínio, seus potenciais de construção do conhecimento. E após um período de quase dois anos de trabalho com o objetivo de construir nessas alunas o interesse, o gosto, a socialização, o querer aprender, é que obtivemos resultados que apontam para uma positividade do trabalho que está sendo realizado.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nossa preocupação foi motivá-los para que frequentassem as aulas e melhorasse o desenvolvimento das atividades, na socialização e na aprendizagem escolar. O corpus dessa análise é composto de três atividades que consideramos mais apropriadas para a ilustração do trabalho:

Imagem 03- Foto de atividade realizada em sala de aula em 2018



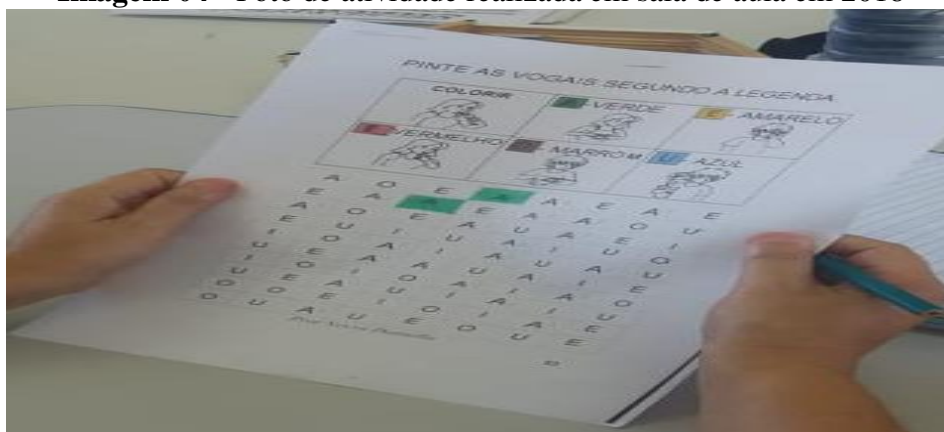
Fonte: arquivos dos autores, 2018.

Essa primeira imagem traz as atividades de duas alunas, nas quais podemos observar o desenvolvimento no que corresponde a coordenação motora. Embora aparentemente, uma das alunas (a pintura com cores mais vivas) apresente uma coordenação menos desenvolvida, com uma possibilidade de observação da coordenação ainda grossa, apresentando traços fortes e nem sempre projetados na mesma direção, consideramos o grande avanço no desempenho para realização da atividade e a disponibilidade e vontade de realizá-la. As cores, trabalhadas de maneira mais viva, podem dialogar com o estilo, o jeito da autora, pois ela tem características alegres e está sempre sorrindo. Os traços fortes, compreendemos como resquícios de um processo educativo um pouco tardio, considerando que a aluna tem mais de 20 anos e encontra-se, ainda, nesse nível de construção.

A atividade que se encontra materializada numa pintura de cores mais claras apresenta uma coordenação motora bem desenvolvida, fina, leve, suave, com uma relação de cores entre o desenho e a paisagens na realidade construída com segurança, fato que na atividade anterior não ocorre com tamanha segurança. Isso nos leva a compreensão de que os sujeitos se constroem e constroem o outro (BAKHTIN, 2011) de maneira singular, ímpar, pois o trabalho é desenvolvido considerando as especificidades de cada um e, obviamente, apresenta resultados diferentes porque são sujeitos diferentes.

A organização e cuidado com a atividade apontam para o gosto, o prazer e a motivação em estar nesse espaço de aprendizagem. Também representa o amadurecimento da aluna, o desempenho, a dedicação e o compromisso em fazer o melhor. E as cores leve e suave que contemplam a pintura dialogam com a personalidade solidária e calma da educanda. Nesse segundo momento de análise apontamos uma atividade de suma importância para o desenvolvimento linguístico do aluno surdo:

Imagem 04 - Foto de atividade realizada em sala de aula em 2018



Fonte: arquivos dos autores, 2018.

A atividade representada nessa imagem estimula a capacidade de desenvolvimento na Língua Portuguesa (segunda língua para o surdo) e em Libras (sua primeira língua), fazendo uma relação entre as duas de maneira que conduza o aprendiz a desenvolver as habilidades, para o domínio das duas línguas, uma forma de construir um conhecimento linguístico se apropriando das duas línguas. Compreendemos que além de estimular a construção do conhecimento das línguas, o uso de legendas e de cores, presentes na proposta de atividade desenvolve o reconhecimento de cores, a coordenação motora e a construir relações e fazer analogias entre espaço, cores, formas e letras.

Nessa atividade, a aluna compreende o objetivo proposto e inicia um processo de construção de conhecimento das duas línguas fazendo a relação da palavra escrita em Língua Portuguesa com o sinal em Libras. Já que “[...] a escola é o espaço privilegiado que deve proporcionar a seus alunos surdos as situações necessárias a essas interações significativas, em língua de sinais, que darão início e continuidade a seus processos de aprendizagem” (STUMPF, 2004, p. 144), não podemos perder o foco do desenvolvimento social do educando. E isso só será possível ao surdo com o domínio de sua língua.

O conhecimento e capacidade de leitura, escrita e interpretação na Língua Portuguesa, são meios pelos quais a participação e envolvimento dos surdos nos processos políticos e

históricos da sociedade tornam-se possíveis de acontecer. Assim, é sabido que sua primeira língua é a Libras e que é nesta que o surdo organizará seu pensamento e construção de aprendizagens cognitivas. No entanto, é através do aprendizado da L2 que ele constituir-se-á como sujeito capaz de incluir-se na escola e sociedade em geral.

Após um período de quase 02 (dois) anos de trabalho, atualmente as alunas e irmãs, Flor e Rosa, conseguem desenvolver a socialização, a interação ocorre de forma que se estende para outros alunos que não sejam da turma de AEE, reconhecem o alfabeto e os números em libras. Flor é a mais jovem das irmãs, no início de 2017 ela não dava um bom dia, tudo que lhe era ensinado não era absorvido e, no dia seguinte, não lembrava de nada e não interagia com ninguém. Atualmente, tem um melhor desenvolvimento de aprendizagem, consegue articular as informações de maneira mais clara e organizada, resolve as atividades teóricas e práticas com mais atenção e cuidado, interage com as colegas da sala e ajuda a irmã e ao grupo. Rosa tem um ritmo mais lento em relação ao desenvolvimento nas atividades apresentadas em sala, mas já percebemos um avanço, vontade e alegria nas descobertas. Ela está desenvolvendo a aprendizagem e comunicação em Libras. Consegue uma comunicação básica com os sinais em Libras e compreende e escreve os números. Jardim, atualmente faz relação entre as cores, letras e formas, desenvolveu coordenação motora, pois antes até para caminhar tinha que ser amarrada a alguém. Ela tem 20 anos, gosta de trabalhar com jogos e quebra-cabeça. Porém, não desenvolveu habilidades com a Libras e nem interage com a turma, desenvolve as atividades sozinha. Perfume, a princípio não queria fazer as atividades, com o passar do tempo passou a fazer as atividades de coordenação motora, copiar letras e números, mas não identifica o que está copiando, aponta, faz gestos, realiza trabalhos com pintura, colagem, recorte e montagem. É uma pessoa sorridente, gosta de olhar revistas, porém só se pronuncia. Só quando quer usar o banheiro e tomar água. Também, ainda não consegue fazer as atividades sozinha.

Beleza, considerado o trabalho de menor avanço, fazia apenas balbuciar, e emitir barulhos repetitivos, tinha problemas com mania de limpeza. O avanço ocorreu em pequena proporção, sendo notável apenas no gosto pela pintura, em frequentar as aulas e participar das atividades comemorativas da escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprendemos que a Escola Edson Simões venha desempenhando sua função social de maneira satisfatória no tocante ao papel de integrar seus alunos, de fazê-los compreender seu espaço e de interagir com o outro, dentro de suas possibilidades. A convivência, o desempenho

e desenvolvimento intelectual e social do(a)s alunas do AEE são demonstrações de que um trabalho comprometido com a formação do ser humano pode trazer resultados satisfatórios.

A busca por essa forma de inclusão dos alunos com deficiências na escola faz parte de uma compreensão de que a educação se constitui como o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão e dessa forma a escola deve se adaptar às necessidades educacionais de toda uma diversidade de alunos a fim de proporcionar uma formação educacional de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Janeiro de 2008.
- BRASIL, **Constituição Federal. Constituição federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. SEESP/SEED/MEC. Brasília: 2007.
- DECLARAÇÃO, DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais–NEE. In: **Conferência Mundial sobre NEE**: Acesso em: Qualidade–UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO. 1994.
- FALCÃO, L. A. **Acessibilidade, Inclusão Social e Educação de Surdos**: um paradigma em foco. 1 ed. Petrópolis – RJ: Editora Arara Azul, 2007. Disponível em < <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/78> Acesso em 28 de junho de 2018.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora. 2001.
- MARQUETI, Adriana Rocha Rodrigues. **A inclusão do deficiente auditivo na educação infantil**: a atuação do professor. Monografia (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO. Lins, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56027.pdf> Acesso em 24/07/2018
- STUMPF, Marianne Rossi. Sistema Sign Writing: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES; Maura Corcini (Orgs). **A invenção da surdez**: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. EDUNISC, 2004.
- UZAN, A. J. S., OLIVEIRA, M. R. T. O., LEON, O. R. **A importância da Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS) como língua materna no contexto da Escola do Ensino Fundamental**. Paraíba-PB: XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós- Graduação- Universidade do Vale da Paraíba, 2008. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC1396_01 Acesso em 28 de junho de 2018.

AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS REGULARES INCLUSIVAS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

Zanado Pavão Sousa Mesquita
Graduando/Pedagogia/UEMASUL
zanado2014@gmail.com

Elenice de Alencar Silva
Graduanda/Pedagogia/UEMASUL
elenyce10@gmail.com

Marcella Arraes Castelo Branco
Professora/UFMA
marcellaarraes@hotmail.com

RESUMO

A avaliação de alunos surdos em escolas regulares inclusivas para muitos professores se apresenta como um hiato devido o sistema educacional estar voltado para os alunos ouvintes e o aluno surdo se apresentar como uma diferença na escola. Visando essa questão a presente pesquisa em andamento se esforça em compreender como ocorre a avaliação escolar de alunos surdos em escolas regulares inclusivas. O cerne desse trabalho é analisar as concepções de avaliação e os modelos avaliativos no ensino regular e na educação de surdos. Essa pesquisa consiste em uma pesquisa em andamento que está ocorrendo na cidade de Imperatriz no estado do Maranhão e deverá abranger escolas que possuem em seu corpo discente a acolhida e inclusão de alunos surdos. Os sujeitos da pesquisa serão os professores que os acompanham no cotidiano vivenciando a dificuldade de formular práticas avaliativas que corroboram para o processo de aprendizagem desses alunos. A presente pesquisa em andamento se centraliza na abordagem qualitativa e possui um enfoque fenomenológico por procurar compreender o processo de avaliação dos surdos em escolas regulares inclusivas através dos diferentes significados oferecidos pelos sujeitos da pesquisa. Para aprofundar a pesquisa tem sido levantado um referencial teórico a partir de autores que perpassam pela prática da avaliação escolar como, Luckesi (2011), Méndez (2002), autores que se focalizam a avaliação escolar de alunos surdos como Thoma e Klein (2009), além da análise de dispositivos legais que focalizam a avaliação escolar direcionadas a alunos surdos.

Palavras chave: Avaliação. Surdos. Escola Regular Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a avaliação escolar vem passando por mudanças e influenciando diretamente a vida escolar dos alunos, bem como as concepções dos professores na sua utilização dentro da pedagogia escolar, mudando concomitantemente as ações que norteiam a avaliação escolar.

Diante dessas mudanças no cotidiano de uma escola, avaliar alunos surdos apresenta-se como uma incógnita, no sentido de que esses alunos apresentam especificidades enquanto

diferença cultural através de suas experiências linguísticas-comunicativas partindo do campo visual e não predominantemente da audição. Na maioria dos casos as aulas são pensadas voltadas ao aprendizado dos alunos ouvintes e isso dificulta o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos a nível dos colegas porque não existe avaliação se não houver aprendizagem.

Sendo assim, este trabalho questiona como ocorre a avaliação escolar de alunos surdos em escolas regulares inclusivas do município de Imperatriz-MA? Quais seriam as principais práticas avaliativas que norteiam esse processo? Entende-se também que esses alunos são inseridos em um contexto escolar voltado ao ouvinte e os mesmos apresentam uma cultura diferenciada apontados nos Estudos Surdos e Estudos Culturais.

Pretende-se ao final dessa pesquisa analisar as concepções de avaliação e os modelos avaliativos dentro do processo de inclusão de alunos surdos em escolas regulares inclusivas do município de Imperatriz-MA, bem como identificar as principais práticas avaliativas, os instrumentos de avaliação utilizados além dos avanços e desafios na avaliação de surdos entendendo que essa pesquisa se debruça em observar essas práticas identificando seus principais aspectos.

A presente pesquisa em andamento se centraliza na abordagem qualitativa e possui um enfoque fenomenológico por procurar compreender o processo de avaliação dos surdos em escolas regulares inclusivas através dos diferentes significados oferecidos pelos sujeitos da pesquisa.

Para aprofundar a pesquisa tem sido levantado um referencial teórico a partir de autores que perpassam pela prática da avaliação escolar como, Luckesi (2011), Méndez (2002), autores que se focalizam a avaliação escolar de alunos surdos como Thoma e Klein (2009), além da análise de dispositivos legais que focalizam a avaliação escolar direcionadas a alunos surdos.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

A aprendizagem escolar parte do princípio de que não pode haver novos comportamentos se não houver novas aprendizagens teórico-práticas. Luckesi (2001) e Méndez (2002) estabelecem a diferença entre exames escolares e avaliação escolar. O primeiro preocupa-se na classificação e seleção dos alunos e o segundo focaliza o diagnóstico dos problemas dos alunos e a sua inclusão. A partir de 1930, Ralph Tyler, inquieto com as reprovações de crianças (de cem alunos apenas trinta eram aprovados) propôs que se pensassem em práticas avaliativas e pedagógicas que fossem eficientes para estimular maiores aprovações dentro do ambiente escolar.

Visando essa eficiência é criado o “ensino por objetivos” dividido em três ou quatro etapas sendo respectivamente: ensinar alguma coisa, diagnosticar sua consecução, se houvesse respostas satisfatórias, continuar, se fossem insuficientes, proceder a reorientação (LUCKESI, 2011, p. 28).

No Brasil a avaliação da aprendizagem escolar inicia-se no final dos anos de 1960 e 1970, do século XX, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada com a Lei nº 4.024 de 1961, contendo um capítulo inteiro falando sobre os “exames escolares”. Em 1971, com a Lei nº 5.692, considerada a segunda LDBEN, o termo “exames escolares” é substituído por “aferição do aproveitamento escolar”. Somente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, Lei nº 9.394/96, a avaliação escolar é denominada pela expressão “avaliação da aprendizagem” que segundo Luckesi (2011, p. 29) está longe da articulação de teoria e prática:

No caso, nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la. Em nossas escolas, públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que a avaliação da aprendizagem escolar.

Tem se intensificado a pedagogia do exame sobretudo no terceiro ano do Ensino Médio, devido a vasta preocupação com aprovações em vestibulares com objetivo de entrar em uma universidade. O ensino volta-se para as resoluções de provas e perguntas focadas apenas na seleção para o vestibular polarizando as provas apenas para a prática pedagógica esquecendo-se da pedagogia da aprendizagem que deve ser a principal preocupação do sistema escolar (pais, professores e alunos).

Para Luckesi (2011, p. 38) o sistema de exames envolve diversos elementos como os sociais, políticos e econômicos. Em sua visão quando uma escola age conforme esse sistema a mesma se encontra na margem da normalidade e, portanto, os benefícios e atenção são efetivadas para ela. Quando ocorre o contrário observa-se que o controle automático é acionado: “os pais reclamam da escola; verbas que não chegam; inquéritos administrativos etc.”. Iniciando as discussões sobre os conceitos de *avaliar* e de *verificar* encontramos que,

a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011, p. 53).

Para o autor a avaliação é um processo dinâmico enquanto a verificação é um processo estático e não subsidia para a real obtenção da aprendizagem dos alunos constituindo-se pela “observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações”. A Avaliação por sua vez implica em coleta, análise e síntese dos dados, consiste ao objeto de avaliação sendo complementado com uma atribuição de um valor ou qualidade.

A prática da avaliação, segundo Luckesi, é elaborado a partir das determinações de condutas em oferecer um valor ou qualidade a algo no desenrolar de um processo. Torna-se necessário ver além das notas que nem sempre apresentam a realidade da aprendizagem ou não dos educandos.

Elencando sobre como articular uma avaliação de característica qualitativa Luckesi (2011, p. 56) é proponente de uma avaliação efetiva dos “conhecimentos mínimos necessários”, devendo estar articulados com o consequente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Trabalhando esses conhecimentos mínimos a partir da nota mínima na perspectiva de planejar quais os conhecimentos necessários ou mínimos para obtenção, se houver aprendizagem abaixo desse mínimo o educando deve ser reorientado para atingi-lo e receberia uma nota superior, chegando até a nota máxima.

A avaliação escolar através de testes ou exames não necessariamente devem ser deixados de lado, como diz Luckesi (2011, p. 64) porém, o que não se deve fazer é dar ênfase unicamente aos testes e exames voltados as habilidades inerentes a ele, mas sim polarizar o conhecimento ao aprendizado, e assim os exames serem utilizados em momentos propícios, como em concursos. Tornando assim necessário a reorientação de práticas avaliativas que contemplem o que o autor denomina de *suficiente e/ou insuficiente*.

Sendo aprofundado o conceito de avaliação temos em Luckesi o que ele define como o mais adequado, entendendo a avaliação como “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (1978 *apud* LUCKESI 2011, p. 81).

Para o autor esse conceito pode ser definido em três procedimentos. O primeiro dando atenção ao “juízo de valor” significando uma “afirmação qualitativa sobre um objeto” sendo mais e/ou menos satisfatório se estiver mais próximo do ideal estabelecido ou não. Também dentro dele o professor pode estabelecer critérios arbitrários de mudanças desses julgamentos, reduzindo as exigências ou intensificando-as a partir de seus interesses na avaliação.

Sobre as caracterizações das “manifestações relevantes da realidade” encontramos uma avaliação qualitativa, mas não subjetiva sendo que a atenção deve ser dada as sinalizações do que é mais importante em uma determinada área, tomando indicadores específicos. A tomada

de decisão se torna imprescindível para o processo da aprendizagem, pois nesse ponto a avaliação deve ser uma pausa para todo o andamento das ações e reorientação para o que deve continuar sendo usado ou não a partir dos indicadores.

Para o autor a avaliação é um fenômeno social que se intensificou a partir da Revolução Francesa, em 1789, e assim, com a ruptura do Sistema Feudal e valorização bem como a corporação do sistema burguês. Dentro dele funciona como eixo o papel disciplinador da educação, contribuindo para a perpetuação das estratificações sociais e valorização para grupos de indivíduos em detrimentos de outros.

Ler e escrever se tornou um ato implicado nas relações sociais. Situando o aluno surdo dentro dessa discussão, como avaliá-los de forma igualitária e significativa entendendo que o português se torna sua segunda língua e a libras a sua língua materna de expressão espaço-visual? Como entender essa avaliação de forma que não torne esse processo classificatório ou simplista observando que a leitura se tornou uma das principais formas de compreensão do mundo em que vivemos, porém não a única forma?

Conforme Luckesi (2011, p. 118), a principal forma de contribuir para uma avaliação significativa é torná-la em um processo diagnóstico, onde o professor e aluno participam desse processo compreendendo aonde querem chegar e o que precisam melhorar. É urgente que a avaliação se torne democrática, atendendo aos conteúdos relevantes da realidade a partir de uma qualidade de ensino e percepção das dificuldades inerentes ao ensino do aluno surdo.

Para que a avaliação educacional escolar se torne uma prática efetiva na escola é necessário a compreensão de três atos nesse processo: planejar, executar e por fim avaliar. O planejamento “é o ato pelo qual decidimos o que construir” entendendo que o mesmo é uma decisão filosófica-política, mas não exclusivamente isso:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político social, na medida em que está comprometida com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados (LUCKESI, 2011, p. 127).

Nesse primeiro momento do processo avaliativo escolar é necessário a análise de quais práticas, ideologias, filosofia e política constituirão o planejamento escolar. Esses princípios bem definidos marcarão presença em todo o restante do processo de maneira significativa e principalmente no próximo passo que é a execução do planejado.

A respeito do planejamento ser coletivo e não apenas individual possibilita que o aluno saia da variabilidade de perspectivas formativas e avaliativas de cada professor, fazendo que a aprendizagem não se torne desestruturada. Para tanto, torna-se urgente a importância de se trabalhar em equipe para dar novos significados as dificuldades dos alunos, assim, os alunos surdos, durante esse processo, ganham um profissional a mais, o Tradutor/Intérprete de LIBRAS:

Evidentemente existem habilidades complexas que merecerão um trabalho conjunto de todos os professores desses alunos. Por exemplo, a capacidade de ler e entender, de analisar, de sintetizar. Caso exista essa carência não há por que todos os professores, coletivamente, não trabalhem para superar essa defasagem por meio das diversas disciplinas de uma série escolar. “É melhor acender um fósforo do que lamentar a escuridão”, diz o ditado popular. Reclamar da não existência dos pré-requisitos nos educandos não faz com que eles apareçam. É preciso construí-los (LUCKESI, 2011, p. 167).

O aluno surdo presente em uma sala de aula regular apresenta-se com diversas fragmentações no ensino. Entre elas pode-se destacar: o contato tardio com a língua de sinais, a falta de interesse de inclusão familiar desse aluno surdo pelos seus responsáveis, a carência de escolas especializadas para especificidade educacional desse educando na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (como as Escolas Bilíngues, Classes Bilíngues ou Salas Inclusivas), os estímulos para o próprio aprendizado pelas referências sociais que esses alunos têm e a falta de comunicação como um aspecto geral da sociedade bem como o incentivo de superá-las.

Quando esse aluno chega no Ensino Fundamental se depara com um profissional Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-TILS, constituindo talvez assim um ambiente diferente do comum nas escolas em que ele estudou. Esse profissional deverá mediar a comunicação dele com o professor bem como dos outros envolvidos no ambiente escolar e com essa parceria o profissional Tils irá se familiarizar com suas dificuldades e limites presentes no cotidiano da sala de aula, sendo um dos melhores envolvidos no processo, para subsidiar a prática de ensino dos professores ouvintes voltadas para o aluno surdo e a classe que o recebe.

A execução é o passo que dá movimento ao planejamento através de resoluções coerentes e coesas dos princípios filosóficos-políticos para a assimilação dos conteúdos escolares e significação dos mesmos para os educandos. Os alunos necessitam de experiências culturais, sociais/coletivas, para formar a sua experiência individual e assimilar esses conteúdos como significativo.

A assimilação da cultura, assim como a assimilação dos exemplos das grandes personalidades da humanidade servem de base para a formação de múltiplas convicções sociais. De modo semelhante, a assimilação dessa cultura com a metodologia que a perpassa serve de base para o desenvolvimento das capacidades cognitivas de cada sujeito social; capacidade de pensar coerentemente, observar seletivamente, analisar situações complexas, produzir sínteses de diversos e variados elementos, intuir, criar... Aprender é internalizar ativamente, sob a forma de hábitos, as experiências práticas com o mundo da natureza e da vida; isso pressupõe uma cultura existente e anterior aos sujeitos individuais (LUCKESI, 2011, p. 148).

A respeito da educação de surdos e em especial ao aluno surdo incluso na sala regular, observa-se que os conteúdos estudados partem de uma construção histórico-social escolhidos como relevantes (em sua maioria escolhas de conteúdo voltado a alunos ouvintes) e para isso a inclusão social no meio em que os cercam se tornam imprescindível, não apenas para a assimilação dos mesmos mas principalmente para o seu desenvolvimento individual.

Por fim, temos a avaliação escolar que se apresenta como o “estado crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto” (*Ibidem*). Na avaliação escolar de alunos surdos essa atenção por parte dos profissionais envolvidos e principalmente do professor, é imprescindível entendendo que os mesmos possuem dificuldades diferentes aos alunos ouvintes, como compreensão da escrita, a própria escrita, a exposição do que foi aprendido etc., não situando apenas nesse campo mas tendo-o como principal por provocar um efeito cascata no restante do processo bem como nas outras disciplinas.

Fica evidente que ela não está separada do processo de ensino-aprendizagem e constitui-se como a reorientação para a exploração de novos caminhos ainda não percorridos e continuação de práticas anteriores satisfatórias para o processo tendo a aprendizagem como foco e não a avaliação.

3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS

Para discutir os instrumentos de avaliação na educação de alunos inclusos em escolas regulares é mister a percepção de que a avaliação de surdos deve ser observada a partir dos modos de ser surdo, tendo o surdo como diferença na escola e em especial na sala de aula mas procurando meios que para fazer desse processo comum a todos.

É preciso compreender esse surdo através de suas múltiplas identidades e como elas afetam positiva e negativamente os modos de pensar e agir do professor para construção de seus instrumentos. Os problemas e dificuldades na avaliação desses alunos e conseqüentemente na

construção de seus instrumentos de avaliação estão relacionados a questão do “uso das línguas”, pois os professores sentem essa disparidade a partir do momento em que os alunos surdos conseguem desenvolver poucas palavras e até frases porém no momento de entender os sentidos do que é pedido em um enunciado de uma prova, por exemplo, a dificuldade transborda como algo irreduzível (THOMA; KLEIN, 2009, p. 57).

Esses instrumentos devem ser claros e objetivos não trazendo questões de ambiguidade para o momento de avaliar e compreendendo também que o profissional tradutor/intérprete de libras deve mediar a compreensão e análise dos enunciados, porém o aluno surdo não deve se ancorar nesse profissional como única fonte de sentido para as questões propostas, seja elas em qual disciplinar for.

As autoras Thoma & Klein apresentam sobre a alteridade diferente que o surdo apresenta-se na escola regular em especial ao fato de que o aluno surdo é sempre comparado ao aluno ouvinte no processos de avaliação da aprendizagem, bem como na angústia de muitos professores em saber como os avalia de forma mais igualitárias sem prejudicar esse momento do ensino-aprendizagem construídos com a vivência em sala de aula.

Há uma recorrência de enunciados que mostram que as dificuldades de avaliação estão associados ao desconhecimento de aspectos linguísticos e culturais dos surdos, à falta de preparo dos professores para trabalhar a língua portuguesa como segunda língua e à quase inexistência de uma comunicação efetiva e eficaz que permita ao professor fazer uma avaliação mais justa do aluno surdo, que acaba sendo responsabilizado e penalizado pelas dificuldades que nem sempre são suas, mas do contexto e de seus avaliadores (THOMA; KLEIN, 2009, p. 64).

As diferenças culturais sempre estiveram presentes na escola e para isso os professores necessitam mediar as dificuldades que essa diferença forma no cotidiano da sala de aula. Entender não apenas as necessidades linguísticas, mas as culturais como um todo, torna-se fundamental nesse processo.

No caso de escolas regulares que recebem alunos surdos o professor não deve “tomar para si” a responsabilidade de aprender libras e ensinar a partir da LIBRAS e do português ao mesmo tempo, pois seria um trabalho bastante exaustivo e dupla função, mas deve levantar instrumentos de ensino-aprendizagem que visem a assimilação, dê condições de exercício e aplicabilidade bem como a de inventabilidade para que os alunos surdos possam também usufruir e se apropriarem:

Para o aluno surdo, por exemplo, é preciso entender que as experiências da diferença surda é oferecer estratégias, métodos, recursos e práticas que contemplem a língua de sinais e sua forma de expressão nos instrumentos e espaços avaliativos, por meio de professores surdos ou intérpretes de língua de sinais que dêem condições de os alunos surdos experienciarem e viverem a diferença linguística e cultural (THOMA; KLEIN, 2009, p. 81).

A avaliação dos surdos conforme descrito acima, deve ser a partir de métodos e estratégias que especifique a língua de sinais como língua de expressão e comunicação, tendo essas estratégias a partir da visualidade tão importante para o aluno surdo dando condições para que o mesmo desenvolva experiências acadêmicas e escolares como qualquer outro aluno inserido na sala de aula.

Elas apresentam sugestões que modificaria um contexto avaliativo de alunos surdos perpassando pela organização de um contexto comunicativo, lembrando que a língua de sinais é um aspecto desse contexto mas não o único, a análise do que esse aluno surdo conhece para o professor conseguir trabalhar a partir dessa linha de pensamento, valorizar as potencialidades do aluno surdo para não simplificar conteúdos, e o cuidado que deve ser dado a tudo aquilo que se diz ou faz evitando os obstáculos no processo da avaliação educacional escolar.

4 AVANÇOS E DESAFIOS NO PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SURDOS

Nos últimos anos a comunidade surda do Brasil têm lutado para a conquistar espaço social e para tanto a escola é um bom ambiente para efetivação desses avanços. O que resultou dessas manifestações foram as leis que subsidiam as práticas de inclusão escolar de alunos surdos e concomitantemente os avanços vinculados aos desafios desse processo.

Dentro da inclusão escolar de alunos surdos centraliza-se a avaliação escolar desses sujeitos e em como a prática da legislação pode ascender nesse processo. Expondo isso a LDB, Lei nº 9.394/96, diz:

- V- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento dos estudos concluídos com êxito;

- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixa rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Nessa legislação a compreensão da avaliação escolar é evidente pelos aspectos qualitativos sobre os quantitativos possibilitando o aprendizado a partir do rendimento escolar, além da recuperação de conteúdos quando esse rendimento se demonstra insatisfatório, possibilitando assim o avanço desse aluno por meio dos estudos de recuperação. No ano de 2002 foi oficializada a Lei nº 10.436, em que oficializa a Língua Brasileira de Sinais como a segunda língua oficial do Brasil. Regulamento essa lei no ano de 2005 foi criado o decreto nº 5.626 em que aprofunda os quesitos para a avaliação de surdos. Entre eles destaca-se:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrado em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, Lei nº 10.436, 2005).

A avaliação escolar, segundo esse decreto, valoriza os aspectos semânticos da singularidade da língua portuguesa, porém, como segunda língua na educação de surdos. Para tanto, os meios de registro dessa avaliação e a forma de levantamento de dados podem ocorrer de formas diferentes aos alunos ouvintes. Entre elas destaca-se: registro em vídeos, provas orais (com a presença de interpretação oral dos conhecimentos expressas pelos surdos com a presença do intérprete de libras), provas com o uso de mais visualidade, textos coerentes e precisos e sem ambiguidades, sempre levando ao aluno surdo a desenvolver os seus próprios sentidos no processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa em andamento visa analisar as formas de avaliação usadas na educação de surdos inclusos em escolas regulares do município de Imperatriz-MA. Pretende-se verificar essas práticas na influência da aprendizagem desse aluno que se apresenta enquanto uma diferença na escola e, em especial, para o professor que em sua maioria são ouvintes distante ou não das experiências do povo surdo.

Até aqui os levantamentos têm apontado que os surdos possuem formas diferenciadas de perceber o mundo e se situar na escola, porém esses aspectos devem ser observados para que se tenha uma avaliação mais justa e igualitária para essa especificidade dentro do sistema educacional.

A avaliação escolar para com alunos surdos por sua vez tem se apresentado como um hiato para muitos professores, porém é necessário que os profissionais da educação trabalhem em conjunto para que os alunos surdos sejam atendidos com qualidade também nesse aspecto importante de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei N° 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acessado em 24 de maio de 2018.

_____. **Decreto N° 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acessado em 24 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei n° 9394/1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino e SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉNDEZ, Álvaro J.M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir;** trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, Silva Luiz de. **Tratado de metodologia científica:** projeto de pesquisas, TGI, monografias, dissertações e teses; revisão Maria Aparecida Bassana. São Paulo: Pioneira, 1997.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. **Currículo e Avaliação:** a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

CAPACITISMO: UMA REALIDADE VIVENCIADA PELAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Thiago Fernando de Queiroz
Graduando/Direito/UNP
thiago-f-queiroz@hotmail.com

Dulce Moreira do Nascimento
Pedagogia/UVA
dn_moreira@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho vem demonstrar os aspectos capacitistas na vertente do seio familiar, social e no tocante ao auto preconceito. Isso foi levado por meio de uma análise documental de autores que aborda sobre essa ótica, bem como será levado a compreensão da temática por meio de uma abordagem qualitativa, isso, por meio de uma pesquisa realizada com dois discentes com deficiência severa de uma instituição de nível superior de uma universidade do estado do Rio Grande do Norte. A entrevista foi feita com dois discente de uma instituição que atende em média quinze pessoas com deficiência e com necessidades especiais. Ao analisar as respostas, foi identificado aspectos de preconceito familiar, social e de auto preconceito. Assim, este trabalho tem por ênfase demonstrar o aspecto capacitista e como ele é entendido a discentes de uma universidade e o quanto isso se intensifica na vida deles; e, o como eles compreendem esse aspecto capacitista na vida e na universidade.

Palavras-chave: Capacitismo. Pessoa com Deficiência. Preconceito. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Parece que já se tornou algo comum as pessoas com deficiência sofrerem com algum tipo de preconceito; sendo de ordem familiar, perpassando a sociedade, podendo até mesmo propiciar a um auto preconceito. Esses tipos de preconceitos são denominados de “capacitismo”. Para de um modo simplório entender o que é capacitismo, Lima Costa e Cabral (2018, pág. 02) aponta que:

O capacitismo consiste no veemente e incansável pressuposto de que as pessoas com deficiência, são generalizadas como incapazes de produzir, aprender, cuidar, sentir desejo, de ter relações afetivas e sexuais, ocupando assim o lugar de confinamento legitimado pelo desconhecimento do lugar social que estas ocupam.

As pessoas com deficiência desde o princípio da história da humanidade, de acordo com relatos históricos, eram serem lançados as margens da sociedade, segregados e sem serem oportunizados a vida em sociedade. Desta forma, este trabalho vem abordar que este

preconceito antes de ser um aspecto social, surge do seio familiar, e, desta forma, perpassou ao âmago da sociedade. Assim, o capacitismo acaba levando com que a pessoa com deficiência tenha um preconceito consigo mesmo.

Atualmente, se têm documentos internacionais e normativas pátria que versam sobre os direitos das pessoas com deficiência, dentre eles, pode-se citar a “Convenção Internacional sobre o Direito da Pessoa com Deficiência”, ao qual tem caráter de emenda a Constituição Federal por meio do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009); e, propriamente a “Lei Brasileira de Inclusão”, conhecida também pelo “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, entrada em vigor mediante a Lei nº 13.145/2015 (BRASIL, 2015).

É preciso destacar que tais documentos trazem princípios onde vem destacar a garantia da igualdade de oportunidades e a não discriminação. Todavia, esses princípios ainda não conseguiram mudar a concepção e paradigmas que a sociedade tem com a pessoa com deficiência.

Deste modo, este trabalho irá analisar dados de pessoas com deficiência que são assistidas por um núcleo de apoio a pessoa com deficiência de uma universidade de Natal/RN. Valendo destacar que este grupo de apoio assiste em média 15 (quinze) pessoas, e, será realizado uma entrevista com 2 (duas) pessoas. A finalidade desta pesquisa é levar a informação que o capacitismo ocorre cotidianamente, até mesmo em um ambiente de pluri conhecimentos. Mesmo a instituição de ensino sempre buscando levar a informação acerca da inclusão, a pesquisa vem demonstrar que o capacitismo implica notoriamente; isso, porque não tem como mudar uma cultura de um dia para o outro.

Por este viés, que esta pesquisa buscar-se-á fundar em relatos de discentes de uma universidade do estado do Rio Grande do Norte, com a finalidade de demonstrar que o capacitismo está arraigado na cultura local, e, como de um modo dedutivo, observar que o preconceito está intrínseco a uma sociedade onde ainda se predomina o desconhecimento das diferenças e da capacidade que cada ser detém. Para o arcabouço deste trabalho, será realizado uma análise documental de autores que abordam sobre a temática do capacitismo, bem como será realizada uma pesquisa-ação para compreender os aspectos onde o capacitismo implica na vida desses sujeitos que serão entrevistados. A abordagem aplicada será a qualitativa, visto que o intuito deste trabalho é informar sobre as problemáticas existentes, e, a partir dele, buscar caminhos para exaurir esses fatos que ainda demonstra está arraigado na sociedade contemporânea.

2 CAPACITISMO

O termo “capacitismo” advém de uma palavra onde busca-se elucidar nos aspectos de incapacidade da ‘pessoa com deficiência. Lima Costa e Cabral (2018, p. 2) complementa dizendo que o “capacitismo é a crença de que pessoas com deficiência são menos capazes que pessoas sem deficiência, em qualquer aspecto;” e, isso fica evidente ao dialogar com qualquer pessoa com deficiência. Assim como o “racismo” é um termo utilizado como um ato de preconceito para com a raça de uma pessoa, o “machismo” como um ato de preconceito a condição da mulher em ser mulher; o capacitismo é o preconceito com a pessoa com deficiência, a condição que ela possui, uma visão de incapacidade e vulnerabilidade, de um estereótipo de que a pessoa não tem os mesmos aspectos humanos como de outras pessoas.

Vale destacar que até mesmo o Código Civil (BRASIL, 2002) trazia essa concepção de que a pessoa com deficiência era incapaz, contudo, a Lei Brasileira de Inclusão modifica essa visão, revogando o texto que exprimia essa vertente, e a partir de então, deixa evidente que a pessoa com deficiência é plenamente capaz. Pereira e Lima (2017, p. 5) até diz que:

Diante desse quadro, observa-se que a limitação da capacidade de fato, ou de exercício, dialoga diretamente com o um ideal normativo de “eficiência”, que exclui realidades concretas divergentes de um padrão idealizado disposto pelo dito direito civil e constrói uma lógica binária de contraposição da “capacidade” à “incapacidade” (ou “discapacidade”).

É preciso expor que a pessoa com deficiência é um ser de inúmeras capacidades, de habilidades, sendo em diversas vezes proativa; e, quando essas pessoas buscam ocupar o espaço delas em igualdade de oportunidades, o aspecto capacitista fica evidente, pois, muitos dirão que tal sujeito é fonte de inspiração, de superação, mas, na realidade, apenas estão cumprindo seu papel na sociedade, que é lutar por seus objetivos e sonhos. Lima Costa e Cabral (2018, p. 2) até diz que:

Esse tipo de discurso abre margem para atribuição de mérito para uns (umas) e culpa para outros (as), como se o espaço que as pessoas ocupam fosse responsabilidade exclusiva delas. Como se o “sucesso” não passasse de uma escolha individual. Além disso, tal discurso está impregnado de capacitismo.

Na verdade, o sucesso de uma pessoa não está ligado somente a condição em que essa pessoa vive, mas sim, pela determinação dela. Se for fazer uma análise geral, todas as pessoas, sendo com deficiência ou não, em algum momento terão problemas e dificuldades no decorrer

da vida, mas, o aspecto de superação está na determinação, em como a pessoa supera a dificuldade. O ato em dizer que “aquela pessoa com deficiência faz isso e eu não”, é um modo preconceituoso, é um ato capacitista, pois, havendo um querer, uma vontade, pode-se fazer o que se quer.

2.1 Capacitismo familiar

Quando uma criança nasce com algum tipo de deficiência, uma pergunta que fica notório aos pais é: “onde foi que errei? O que eu fiz para meu filho nascer com a deficiência”? Essas indagações perpassam em uma ótica social, onde a real preocupação é o que os outros irão pensar, bem como se esse novo sujeito terá a capacidade de viver uma “vida normal”. Pode-se obter também essa compreensão quando Glat (1996, p. 114) elucida que quando um casal tem um filho com deficiência ou o filho adquire a deficiência:

instala-se uma crise familiar, que se diga de passagem é uma reação normal, já que a família precisa reajustar suas expectativas e planos à esta nova realidade, com a qual ela não contava. O nascimento de um bebê com uma deficiência, ou a ocorrência de uma deficiência em uma criança até então “normal”, é um impacto psicológico forte para qualquer família, por mais informada (o que a maioria da população não é) e estruturada que seja.

Esse estereótipo até se encontra nas escrituras sagradas dos cristãos, visto que isso já advém de séculos passados. Na Bíblia Sagrada (2002, p. 1088) os discípulos questionam Jesus se as crianças que nasciam com deficiência eram por causa dos pecados dos pais, ou, até mesmo por seus próprios pecados. Jesus refuta que nenhuma das duas visões estavam corretas, pois, a deficiência está inerente a existência humana, é um aspecto da natureza. Ele até aborda que é “para que se manifestem nele a obra de Deus”, ou seja, que o ser aprenda a viver da melhor forma possível, buscando sempre extrair o melhor de si.

Um fato que acaba demonstrando um preconceito forte por parte da família, é impedir que seu filho possa ter o contato com a sociedade. Muitas crianças com deficiência são isoladas, são superprotegidas; e, isso não as permite desenvolver suas potencialidades. Campos (2006, p. 33) até diz que:

Lamentavelmente, as famílias de deficientes acabam internalizando e reproduzindo o preconceito, aceitando o estigma de incapaz, e favorecendo o não convívio público, o acesso restrito em sociedade. Tal comportamento acaba por potencializar o estranhamento perante os ditos normais.

E com isso, os pais com medo de seus filhos sofrerem com as barreiras existentes na sociedade, impedem que esses sujeitos evoluam, tenham suas próprias experiências, e assim, possam atuar em igualdade de oportunidades. Todo esse preconceito familiar permeia ao capacitismo, pois, esta postura que muitos utilizam, faz com que se crie um ciclo de preconceitos, uma opressão a pessoa com deficiência. Neste diapasão, Mello (2014, p. 26) até explana que há “duas principais formas de opressão contra as pessoas com deficiência: a primeira é a discriminação socioeconômica; a segunda, a medicalização da deficiência e da subjetividade”; resumindo, a família acaba não acreditando que a pessoa possa ter sua autonomia, na realidade, a família em muitos casos, nem as prepara.

Além disso, tais pessoas, em geral, são desprovidas de informações e de orientação sexual, e é essa desinformação geral dos deficientes e de seus familiares que estimula o preconceito que alimenta a restrição ao direito a uma vida sexual livre, plena e satisfatória (MAIA, 2006, p. 36).

Muitas famílias chegam a impedir que seus filhos ou responsável com deficiência possa ter uma família, acham que isso seja utópico. Entretanto, as novas normativas influenciadas por convenções internacionais garantem o pleno gozo desses sujeitos de constituir uma família, sendo observado este exposto no Artigo 6º da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Um aspecto inerente ao capacitismo, é que como dito, ele surge da família, perpassando a sociedade, porém, o que é mais comum do que se imagina, o sujeito com deficiência acaba tendo um auto preconceito, um auto capacitismo. Isso ocorre pela forma de como o sujeito foi educado, o como ele ou ela foi preparada para lidar com as adversidades da vida.

2.2 (Auto) Capacitismo

De certo, acaba sendo óbvio que em algum momento da vida de uma pessoa com deficiência, ela tenha tido um auto preconceito. Seja por frases como “não posso” e “não dar”, “não consigo”, “minha condição não permite”. Tudo isso advém de toda uma construção familiar e social que transpassa ao sujeito. Existe até um pequeno texto de Paulo Coelho (2008) que pode ser mencionado, fazendo em um contraponto para expor um dos motivos pelo qual a pessoa com deficiência acaba sendo acometida de um auto capacitismo.

A história trata-se de um filhote de elefante que é preso por uma corda, e, por diversas tentativas de se libertar, não conseguindo, acaba aceitando a condição que vive. Paulo Coelho (2008, p. 61) explana que o filhote ao vivenciar todas essas experiências:

passa a entender que a corda sempre será mais forte que ele, e desiste de suas iniciativas. Quando chega a idade adulta, o elefante ainda se lembra que, por muito tempo, gastou energia à toa, tentando sair do seu cativeiro. A esta altura, o treinador pode amarrá-lo com um pequeno fio, num cabo de vassoura, que ele não tentará mais a liberdade.

As pessoas com deficiência desde cedo escutam de seus familiares e da sociedade que elas são seres incapazes, sujeitos que sempre irão depender de alguém; e, isso de um modo, fica arraigado na mente da pessoa com deficiência. Existe até uma conceituação de que uma mentira dita diversas vezes, de um modo a outro, vira uma verdade. Citelli (2002, p. 48) apontando os aspectos da Segunda Guerra Mundial diz que “uma mentira repetida muitas vezes era mais eficaz do que a verdade dita uma única vez”. Isso demonstra que as pessoas preferem acreditar na mentira do que na verdade transformadora. É neste aspecto que o capacitismo vai minando o intelecto da pessoa com deficiência, fazendo com que ela mesmo não se sinta capaz e hábil para as conquistas da vida.

Em estudos com pessoas com deficiência em educação física Sousa (2015, p. 47) elucida que “avaliando a atividade física e imagem corporal do deficiente físico, afirma que o deficiente em relação a si mesmo pode vivenciar sentimentos de incapacidade e de dificuldade de auto aceitação e com auto preconceito em relação a sua própria deficiência”. E, como dito, isso advém de todo um contexto familiar e social.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao visar o aspecto capacitista que há na sociedade, buscando compreender essa problemática no campo estudantil, foi realizada uma entrevista com 2 discentes com deficiência de uma universidade de Natal/RN. Vale destacar que esta instituição de ensino tem um núcleo de apoio que atendem em média 15 pessoas com deficiência e com necessidades especiais. Todavia, a pesquisa será destinada às pessoas com deficiência severa, um deficiente visual com baixa visão grave e um deficiente físico.

Para melhor compreensão dos dados, a pessoa com deficiência visual será chamado de entrevistado “A”, e, a pessoa com deficiência física será chamado de entrevistado “B”. A média de idade dos entrevistados é de 28 anos, ambos moram em Natal/RN. O entrevistado “A” está graduando em Ciências da Tecnologia, e, o entrevistado “B” está graduando em Ciência da Computação. Os entrevistados estão mais de um ano na instituição, assim, foi feito uma pergunta questionando-os se chegaram a sofrer com preconceito na universidade, e, se sim, eram para explanar como foi a situação ou por qual motivo o preconceito se sucedia. O

entrevistado “A” disse: “Sim, às vezes na aula o professor fica perguntando se estou vendo ou não. Isso mim deixa constrangido, quando aumenta a fonte da letra o pessoal fica perguntando ironicamente: Agora tá vendo?”; o entrevistado “B” respondeu: “Sim, por depender sempre da minha mãe para me acompanhar conduzia minha cadeira de rodas”.

Observamos que o aspecto da ausência da acessibilidade atitudinal é forte nas respostas dos entrevistados. Isso é um fato, pois, o desconhecimento da deficiência e a compreensão que ainda está arraigado na sociedade, que a pessoa com deficiência é incapaz ainda implica nas interações entre as pessoas. Na resposta do entrevistado “A” foi apontado que o mesmo se sente constrangido pelas perguntas que deveriam ser respondidas desde que o aluno tivesse o primeiro contato com o docente; já no caso do entrevistado “B”, o mesmo sente-se constrangido pela dependência da mãe para se deslocar, todavia, a ausência de alteridade fica latente, pois, todo ser humano precisa de um outro ser humano para se desenvolver e conquistar as metas na vida, ninguém consegue vencer sozinho.

Ao serem questionados por qual motivo existe preconceitos com as pessoas com deficiência, o entrevistado “A” respondeu no aspecto no campo estudantil, abordando que o problema ocorre na universidade por “falta de conscientização tanto dos alunos como dos professores”; o entrevistado “B” respondeu que é “porque os pais não educam os filhos para respeitar as pessoas com deficiência”.

Pode ser observado nas respostas dos entrevistados que o preconceito ocorre pela ausência de informação e conscientização. Geralmente as pessoas tem receio do que não conhecem. Por isso, fica evidente que para o capacitismo venha se exaurir de nossa sociedade, serão necessárias políticas de informação e conscientização. Na atualidade existem diversos diplomas legais que tratam da matéria dos direitos da pessoa com deficiência, porém, tais documentos não são tanto disseminados. Entretanto, deveriam ser, haja vista que como emanava o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2010, haviam em média mais de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, no tocante a isso, esses dados devem ter de fato aumentado.

Quando perguntados se já sofreram ou sofrem com preconceito familiar, o entrevistado “A” e “B” disseram que não. A última pergunta feita aos entrevistados foi se os mesmos tinham um auto preconceito mediante a deficiência, o entrevistado “A” respondeu: “Sim, eu não nasci sem enxergar, adquirir essa doença com 20 anos; então, foi difícil aceitar. Confesso que até hoje sinto dificuldades em me aceitar. Sinto falta do tempo que eu jogava bola, que lia meus livros sem depender de ninguém, ainda estou trabalhando esse auto preconceito, para vencer a

mim mesmo. É uma luta diária”; o entrevistado “B” já respondeu que não tinha preconceito consigo mesmo.

4 CONCLUSÃO

Foi compreendido que o capacitismo realmente implica no desenvolver da pessoa com deficiência, isso, pela forma como é levado a informação acerca da deficiência para a pessoa com deficiência e a sociedade. Podemos denotar pelas respostas dos entrevistados que os aspectos expostos neste artigo como o preconceito familiar, da sociedade e o auto preconceito são vertentes de como a informação é perpassada.

A pessoa com deficiência tem inúmeras potencialidades, e, é isso que deve ser expresso, que deve ser demonstrado. O fato de o entendimento que a pessoa com deficiência é incapaz são os aspectos que foram perpassados há anos, porém, somente na última década que tem se intensificado a igualdade de oportunidades a pessoa com deficiência.

Como elencado, o Brasil detém de diversas normativas que resguardam o direito da pessoa com deficiência, mas, o vislumbrar acerca da inclusão foi mais palpável depois da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ao qual, influenciou diretamente na elaboração da Lei Brasileira de Inclusão. E, por causa dessa normativa que os entrevistados deste artigo puderam adentrar a universidade, visto que os mesmos conseguiram o êxito de estar na faculdade mediante as cotas destinadas as pessoas com deficiência.

É um tato preciso, deve ser trabalhado para que o capacitismo venha ser exaurido em nossa sociedade, e, para que isso ocorra, a informação e as políticas públicas voltadas as pessoas com deficiências devem ser intensificadas para propiciar que esses sujeitos possam atuar em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Para tanto, deve a pessoa com deficiência, a família e a sociedade levantar essa bandeira da oportunidade; e, acreditar que as pessoas com deficiência são mais que capazes.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA de Estudos Plenitude. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm Acesso em: 03 de outubro de 2018.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 03 de outubro de 2018.

BRASIL. DECRETO, nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 14 de outubro de 2017.

CAMPOS, A. M. de. **A Família no Processo de Construção da Autonomia da Pessoa com Deficiência.** 2006. Disponível em:

www.avm.edu.br/monopdf/3/ADRIANA%20MARQUES%20CAMPOS.pdf Acesso em: 04 de outubro de 2018.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão.** São Paulo: Ática, 2002.

COELHO, Paulo. **Histórias para os pais, filhos, e netos** - Volume 1. 2008. Disponível em:

<https://www.assisprofessor.com.br/documentos/livros/Coelho-Historias para os pais, filhos, e netos - Volume 1.pdf> Acesso em: 04 de outubro de 2018.

GLAT, Rosana. **O papel da família na integração do portador de deficiência.** 1996. Disponível em:

http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art09.pdf Acesso em: 03 de outubro de 2018.

GOMES, R. G. e GARCIA, A. L. C. **A Falta de Acessibilidade Urbana para Pessoas com Deficiência e Suas Implicações em Saúde Mental e Garantia e de Direitos Humanos.** 2017. Disponível em:

<http://stat.ijie.incubadora.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/5026/5115> Acesso em: 24 de setembro de 2018.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** População. 2010. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao> Acesso em: 16 de outubro de 2017.

LIMA COSTA, L. M. de, e CABRAL, R. P. **Para um mundo acessível: mudando a forma de olhar para a deficiência.** 2018. Disponível em:

<http://abpmc.org.br/arquivos/textos/1523217415045b75cb8.pdf> Acesso em: 25 de setembro de 2018.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e deficiências.** São Paulo: UNESP, 2006.

MELLO, A. G. de. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: Uma análise antropológica das experiências, narrativas e observações sobre violência contra mulheres com deficiência.** 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/182556/PASO0431-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 27 de setembro de 2018.

PEREIRA, J. L. e LIMA, F. E. N. **Estranhamentos e Desestabilizações no Debate Jurídico Sobre Deficiência: Possíveis Contribuições da Teoria CRIP a (Des)Construção da Capacidade Legal.** 2017. Disponível em:

<http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1502974997> Acesso em: 28 de agosto de 2018.

SOUSA, N. M. F. R. de. **A pessoa com deficiência física: reproduções sociais de alunos usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização e as limitações no processo formativo.** 2015. Disponível em:

<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/NEIDE2015.pdf> Acesso em: 02 de outubro de 2018.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE CUBATI SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Gigriola de Lima Pereira Almeida
Especialista em Psicopedagogia/FACEOPA
gigriola.gi@hotmail.com

Pedro César Pereira de Almeida
Especialista em Educação Física Escolar/UEPB
pedrocesar89@bol.com.br

Veridiana Jacome Gomes
Especialista em Psicopedagogia/FIP
veridiana-jacome@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo intitulado *Concepções de Professores da Educação Infantil de Escolas Públicas de Cubati sobre a Inclusão de crianças com Síndrome de Down* tem por objetivo analisar a concepção de professores da Educação Infantil de escolas públicas de Cubati/PB sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down. Para tanto, traçamos uma trajetória histórica e conceitual da Síndrome de Down e situamos o percurso histórico e da legislação que fundamentam a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. As bases teóricas do presente estudo tomam como referência as contribuições dos autores Canivez (1991), Pacheco e Alves (2007), Nogueira (2008), Araújo (2010), Fátima Alves (2011) e dos marcos legais CF (1988), LDBEN (1996) e RCNEI (1998). O estudo investigativo é resultado de uma pesquisa qualitativa, de tipo pesquisa de campo, na qual o pesquisador vai ao encontro dos sujeitos professores, utilizando como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários a professoras de ensino fundamental do ensino regular do município de Cubati/PB. Os resultados apontam para uma concepção simplista e limitadora destas professoras quanto ao direito de inclusão de crianças com síndrome de Down no espaço escolar.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Inclusão. Concepções. Professores;

INTRODUÇÃO

Muitas têm sido as investigações e pesquisas traçadas nos últimos anos acerca da educação inclusiva no espaço escolar. Tal temática tem ganhado êxito nos espaços acadêmicos e científicos graças às novas demandas legais e normativas traçadas pela legislação brasileira, incentivadas pelos interesses da sociedade moderna, na qual estamos inseridos, que defendem como direito cidadão o acesso e permanência de todo sujeito social nas diversas instancias sociais. No espaço escolar não é diferente. Leis e diretrizes aprovadas nas últimas décadas instituem como direito do educando o acesso educação obrigatória e de qualidade.

Contudo, parece haver ainda um longo caminho a ser percorrido, no tocante à efetivação dessas leis na prática educacional. Estudos e pesquisas traçadas no campo escolar de instituições de educação infantil e ensino fundamental têm apontado para a necessidade de rever a concepção de inclusão e de sujeito com deficiência, pois apenas garantir a acessibilidade de alunos com deficiência na escola não tem sido suficiente no cumprimento das novas demandas sociais.

Marcado sob a perspectiva teórica sócio histórica, pode-se afirmar que a escola tem por função preparar o educando para atuar de forma ativa nas diversas demandas sociais, possibilitando um ensino de qualidade, que promova o domínio das capacidades cognitivas e afetivas, indispensáveis para formar sujeitos para a vida e, sobretudo, para o exercício da cidadania de maneira reflexiva, crítica e autônoma. Sob tal assertiva, Canivez (1991, p. 31) já ressaltava:

A escola, de fato institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (CAVINEZ, 1991, p. 31).

Diante de tal perspectiva, é possível afirmar que o papel da escola é mais que a simples socialização, cabe a ela também a formação intelectual e moral do educando. Enquanto instituição pública, a escola consiste num espaço de democratização do ensino, permitindo ao educando apropriar-se de forma crítica das diversas demandas sociais e de conhecimentos e práticas diversas.

É mediante os apontamentos aqui destacados que o presente artigo tem por objetivo analisar a concepção de professores da Educação Infantil de escolas públicas de Cubati/PB sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down.

Nosso intuito em discutir acerca das concepções dos professores sobre a inclusão, parte da necessidade de refletir sobre como os educadores, que são os sujeitos mediadores do processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar, compreendem a garantia do acesso e permanência de todo e qualquer sujeito no espaço escolar numa perspectiva inclusiva.

Contudo, vale ressaltar que além do direito à inclusão do educando com deficiência nos espaços formativos, na prática educativa, é fundamental conscientizar-se também das condições de inclusão necessárias para que o aluno seja atendido de forma integral no processo de ensino-aprendizagem. A educação como base para o desenvolvimento pleno do sujeito é crucial, no

entanto, muitas vezes as condições sob as quais o educando está inserido não lhe permitem avançar qualitativamente e, é sob estas reflexões que nos dispomos a investigar tal realidade.

A SÍNDROME DE DOWN SOB UMA PERSPECTIVA TEÓRICA, CONCEITUAL E HISTÓRICA

A síndrome de Down é um conjunto de sinais e sintomas que caracterizam um atraso no desenvolvimento das funções motoras e mentais conforme destaca a revista Nova escola em seu artigo *O que é Síndrome de Down?* No século XX, o médico inglês John Langdson Down começou a estudar essa alteração genética. Segundo Down, essas pessoas são amistosas, amáveis, mas improdutivas e incapazes para o convívio social, contudo, ele não soube identificar a causa da síndrome. Em 1959, foi estabelecido o primeiro diagnóstico, quando o cientista Jerome Lejeune, ao estudar os cromossomos de nove pessoas com a síndrome verificou que, ao invés de terem 46 cromossomos por células agrupados em 23 pares, tinha 47 cromossomos, um a mais no par de número 21. No início foi chamado de mongolismo, através dos estudos recebeu a denominação de Síndrome de Down ou Trissomia. A medicina ainda não sabe por que acontece Trissomia 21. Especula-se que distúrbio hormonais da mãe, exposição ao raio X, substâncias químicas e agentes infecciosos, possam colaborar na alteração dos cromossomos. Sabe-se, portanto que a idade materna acima de 35 anos, é maior a probabilidade de nascer uma criança com Síndrome de Down.

A INCLUSÃO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICA E DA LEGISLAÇÃO

Pensar na inclusão nos dias atuais requer refletir acerca do processo sócio histórico sob as quais pessoas com deficiência sofreram por muitos e muitos anos. Três fases históricas que marcaram esse percurso (a exclusão, integração e inclusão) permitem compreender o porquê em defender como direito e permanência do educando nas mais diversas demandas e espaços sociais.

Identificada como a fase da exclusão, esse período histórico é caracterizado pelo sistema escravista, na antiguidade e ficou marcado pelo preconceito e negação das pessoas com deficiência das demandas da sociedade. Segundo Araújo (2010) atos de eliminação e abandono de pessoas com deficiência eram comuns, sobretudo nas antigas sociedades gregas e romanas. Um dos motivos que influenciariam esses abandonos era o fato da intensa escravização nas camadas menos favorecida, sob o argumento que pessoas com deficiência não estariam aptas à

produção e trabalho escravista. Outra autora que discute sobre este momento histórico é Nogueira (2008), alegando que as crianças com deficiências eram imediatamente identificadas e descartadas, por meio de atitudes como o abandono, o relento e até a morte.

Em alguns contextos mais severos se presenciavam atos mais discriminativos, como salienta Araújo (2010, p. 2), “recém-nascidos com malformação poderiam ser lançados de um abismo até a morte, abandonados em locais como florestas ou cavernas, exterminados pelo próprio pai, mortos por afogamento”. Aos sobreviventes dessa fase histórica eram submetidos às situações de exploração em serviços humilhantes, escravidão sexual, pedintes de esmola, entre outras atividades repugnantes aos tido “normais”.

Marcado pelo sistema feudal e advento dos dogmas cristãos por meio da intensificação do Cristianismo, um novo percurso histórico marca o tratamento destes sujeitos na sociedade. Esse período é caracterizado como momento de tolerância aos deficientes sendo relegados a instituições caridosas. Neste período, segundo as autoras Pacheco e Alves (2007) atitudes de exterminação não são mais consideradas como aceitáveis e os cuidados com a pessoa com deficiência passam a ser assegurados pela família e a igreja.

Percebe-se, dessa forma, a presença de abrigos e instituições que seriam responsáveis pelo acolhimento das pessoas com deficiência. Contudo, esse período também foi marcado por fortes embates entre os próprios cristãos que ora atribuíam a causa da deficiência a desígnios divinos, ora a entidades demoníacas. Sobre essa assertiva, Nogueira (2008, p. 4) afirma “caracterizada como fenômeno metafísico e espiritual a deficiência foi atribuída ora a desígnios, ora a possessão pelo demônio”.

Com os avanços sociais e tecnológicos, surge um novo olhar sobre esse sujeito social. Caracterizado como idade contemporânea, essa fase é marcada pelos avanços da medicina por meio de iniciativas hospitalares e seus interesses clínicos e sanitaristas que atribuem aos sujeitos com deficiência um espaço de integração as atividades sociais como sua inserção nos espaços escolares. Contudo, apesar dos avanços obtidos nesse novo cenário em relação a estes sujeitos sociais, ainda não se poderia falar em um atendimento digno e igualitário. Sobre essa realidade, Pacheco e Alves (2007) alegam que:

[...] mesmo com o aumento da atenção aos deficientes e a contínua criação de hospitais, estes ainda não demonstravam um caráter humanitário e de equidade social. Afinal, ao nosso ver, estes hospitais revelavam-se depositários de pessoas não sendo valoradas socialmente e que eram apenas atendidas em suas necessidades orgânicas, sem uma atenção ao aspecto psicossocial do ser humano.

Para tanto, surge no cenário histórico uma nova fase que pressupõe a redefinição do espaço dos sujeitos com deficiência enquanto cidadãos de direito à inclusão nos espaços sociais e formativos. Nesse cenário histórico, políticas públicas vêm sendo traçadas e discutidas em torno do ensino significativo e de qualidade uma vez que, as peculiaridades e especificidades de cada sujeito devem ser consideradas não como uma limitação do cidadão, mas como um aspecto característico da diversidade que deve ser contemplada e respeitada.

Sob este novo paradigma histórico, faz-se necessário contemplar aqui os avanços obtidos por meio das políticas públicas e legislação traçadas nos dias atuais. O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), de 1998, o qual apresenta e defende princípios para o atendimento a alunos (de 0 a 5 anos) deficientes o RCNEI e o Estatuto da Criança e do Adolescente já bastariam para que as instituições escolares pudessem repensar a educação como um direito de todos independente de suas deficiências, de suas limitações e pusessem em prática todas as condições necessárias, tanto para professores para que possa haver qualidade de ensino.

Tomando por base os documentos legais dos direitos do cidadão, a Constituição Federal – CF(1988) e Lei das Diretrizes e Base para Educação Nacional LDB (1996), a educação é um direito de todos e um dever do Estado, cabendo a União, estados e municípios promover iniciativas políticas de atendimento de qualidade a estes sujeitos. Sob tal assertiva, o Artigo 205 da Constituição Federal (1988) afirma que: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Quanto à educação especial, como destaca a Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), seu atendimento far-se-á, de acordo com o artigo 58: “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” Porém, ainda conforme estabelecido no § 1º: haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, que serão ofertados em classes, escolas ou serviços especializados, com profissionais capacitados para cada caso em específico. Logo, o educando, independentemente de suas especificidades, deve ser considerado em sua complexidade como sujeito social, capaz de aprender e se desenvolver social, histórico e psicologicamente, desde que lhes sejam asseguradas as oportunidades necessárias.

Ao discutir acerca da importância da inclusão nos dias atuais faz-se necessário conscientizar-se sobre o conceito de incluir por excelência, para tanto a autora Fátima Alves

(2011, p. 21) assegura que: “A inclusão é um dever. A comunidade precisa ser educada, orientada organizada e convocada por educadores que também deveram estar comprometidos com a justiça social”. Dessa forma, tratar da inclusão sob uma perspectiva legislativa requer mais que aceitação das leis e diretrizes aprovadas nos últimos anos. A aceitação de pessoas com deficiência nos espaços formativos não significa necessariamente que haja uma inclusão por excelência. Para tanto, a autora ainda acrescenta que: “Não basta termos leis que determinem o preconceito como crime e sabermos que todos têm direito à educação” (ALVES, 2011, p, 21).

METODOLOGIA

Diante da necessidade em compreender como essa inclusão tem se desenvolvido no âmbito escolar e, sobretudo, de como os professores têm se posicionado diante deste direito constitucional e cidadão, o presente estudo foi desenvolvido, sob a perspectiva de uma abordagem qualitativa de investigação que, conforme ressaltam Weller e Pfaff (2011) consiste num paradigma de investigação científica que se contrapõe ao modelo de pesquisa quantitativa predominante e que ganha êxito nas pesquisas educacionais em meados da década de 1960. Segundo os autores este novo paradigma de investigação “trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais” (WELLER; PFAFF, 2011, p. 34).

Em se tratando de uma abordagem qualitativa, na qual, o foco está no processo das relações sociais e do desenrolar do problema, que no resultado final, nosso objeto de investigação parte de uma problemática real que se instaura num determinado contexto social que são as unidades de educação infantil de Cubati, sob o qual, nosso intuito não consiste em achar responsáveis ou verdades absolutas, mas compreender como esse processo de inclusão tem se desenvolvido nessas instituições.

Frente a tais considerações, o presente estudo investigativo consiste num estudo de campo, onde o pesquisador vai ao encontro dos sujeitos sociais visando melhor compreender como eles desenvolvem suas práticas sociais e atividades cotidianas, neste caso, os professores.

Para tanto, foi tomado como instrumento de investigação a aplicação de questionários com questões abertas para que os sujeitos investigados tivessem a oportunidade de discursarem e se posicionarem diante do processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down no âmbito escolar. Foram sujeitos da pesquisa 8 professoras de instituições de educação infantil que se encontra em exercício.

ANÁLISE DE DADOS COLETADOS

Diante das considerações acima tecidas quanto ao ensino inclusivo no espaço educacional à luz dos marcos teórico e da legislação nacional, nosso estudo reconhece a importância de investigar como essa inclusão vem sendo compreendida pelos sujeitos que a desenvolvem na prática de ensino, isto é, identificar como esses profissionais que atuam no espaço escolar concebem e/ou compreendem a inclusão de deficientes com síndrome de Down no ensino regular da educação básica. Para tanto, apresentamos aqui um recorte dos dados coletados para análise obtidos mediante a aplicação dos questionários às professoras que atuam na rede pública de Cubati- pb. Visando preservar a identidade das professoras envolvidas, conforme estabelece a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, elencamos para cada sujeito um pseudônimo, conforme tabela 1 abaixo:

SUJEITOS	PSEUDÔNIMO
Professor 1	P1
Professor 2	P2
Professor 3	P3
Professor 4	P4
Professor 5	P5
Professor 6	P6
Professor 7	P7
Professor 8	P8

Visando melhor compreender quem são estes sujeitos, seu contexto histórico e situado na temática inclusão no espaço escolar, foram contempladas no questionário algumas questões pessoais que nos permitem traçar uma caracterização desses professores quanto à formação, idade, tempo de trabalho, tempo de conclusão de curso e instituição formadora.

Todas as professoras envolvidas na pesquisa são licenciadas em Pedagogia, tendo apenas uma em curso. Têm de 29 a 50 anos de idade, a maioria como tempo de serviço em torno de 3 a 4 anos e apenas duas com maior experiência na prática, uma com 20 e a outra com 27 anos de atividade, sendo a maioria recém-formada em instituições públicas e privadas no município de Campina Grande/PB. Frente à caracterização das professoras acima identificadas,

traçamos neste momento uma análise das falas destas profissionais acerca da concepção, experiências de formação e de atuação na prática de ensino em sala de aula.

Como ponto de partida, questionamos *o que significa a inclusão para estas educadoras*, identificando nas respostas posicionamentos superficiais e pouco satisfatórios no que concerne à garantia desse direito aos sujeitos enquanto cidadãos de forma ativa e participativa, podendo ser percebida de forma mais marcante nas seguintes falas:

“É o privilégio de conviver com as diferenças” **P1**

“É acolher todas as pessoas sem exceção” **P3; P5; P6**

Uma exceção a esse olhar pouco satisfatório com relação compreensão do que seja inclusão, destaco a fala de **P4**, que em suas palavras compreende a inclusão como *“inserir o aluno [com deficiência] de modo participativo no ambiente escolar e na sociedade como cidadão (...) ativo”*. Outro questionamento que fizemos foi se *durante a formação acadêmica e/ou continuada elas haviam passado por alguma disciplina ou instrução curricular que discutisse a inclusão*, obtendo a confirmação de que todas haviam cursado disciplinas, sendo uma delas, a *“Educação especial”* **P2**. A professora **P8** foi muito pertinente ao afirmar que as disciplinas ainda ficaram muito presas às teorias.

“Acredito que o aprendizado de um estudante de educação, seja inclusiva ou não acontece através da prática do dia-dia, do corpo a corpo explorando, vivenciando”. **P8**

Buscando entender *qual o posicionamento das professoras quanto à inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino regular*, percebemos que as professoras apresentam respostas convergentes, conforme destaco:

“Observando pude perceber que **os profissionais nem sempre estão habilitados para trabalharem com eles**, assim com os outros portadores de necessidades especiais (...)”. **P2; P1**

“As **propostas não garantem competências para ensinar** os alunos com necessidades educativas especiais. Elas até podem favorecer a inserção desses alunos nas classes regulares, mas não garante que eles iram permanecer, ou que irão aprender (...)”. **P3; P5; P7**

“Que os **profissionais não estão preparados e o âmbito [escolar] não tem estrutura e recursos para desenvolver habilidades e aprendizagem para o aluno**”. **P4; P8**

Frente a estas afirmativas, percebemos nas falas das professoras uma forte fragilidade e impossibilidade de uma inclusão de fato desse aluno com síndrome de Down, ou mesmo outra criança com deficiência no ensino regular, sobretudo ao afirmarem que, não se sentem

preparadas para desenvolver tal atividade. O resultado de quem já trabalhou com alunos com síndrome de Down foi de 4 professoras, sendo estas, P3, P4, P5 e P7.

“A escola não dar condições aos professores para desenvolver um trabalho com os alunos com síndrome, as salas superlotadas, o professor não tem condições de dar atenção”. P7

Onde coincide a mesma fala tiveram bastante dificuldade, não tiveram diálogo com a família, que as escolas se adequem, de forma a eliminar barreiras físicas e atitudinais, as professoras não se sentem preparadas para atuação. O discurso de inclusão segundo as professoras ainda está no papel, mesmo diante de tantas conquistas através das manifestações e decretos de lei, como mostra a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, abaixo:

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida (UNESCO, 1994).

Por esse documento, firma-se a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente, de suma importância à capacitação dos professores e auxiliares como ponto essencial para a efetivação do processo da educação inclusiva.

A formação em serviço é um componente fundamental para a preparação de professores em seu ambiente de trabalho. Entre as leis, o princípio fundamental que rege as escolas é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças, porém isso não acontece no dia-dia relatam as professoras, mesmo as professoras que não tiveram alunos com síndrome de Down relatam também isso vejamos a fala da professora P2.

“Não acredito, pois se os profissionais não têm condições nem psicológicas, nem espaço físico, adequado, nem conhecimento pleno do assunto, não tem como diferenciar suas aulas”. P2

Isso é preocupante como se a escola não tivesse avançado com tantas discussões ainda permanece presa às concepções de um momento quando o educando é apenas integrado ao

espaço escolar, mas não concebido como sujeito. É direito cada criança a educação foi proclamada na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ou seja, para alunos com deficiências ou não têm direito a educação. A capacitação de todo corpo docente acerca da potencialidade do aluno com síndrome Down é de extrema importância, pois possibilita o incremento no processo educacional e no investimento em ações metodológicas que promovam a criatividade e momentos que melhorem a qualidade de vida.

Uma das formas se investir nas possibilidades de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down é a compreensão de que a síndrome não se constitui em uma doença, que pode ser prevenida, se tem cura ou tratamento para se diminuir o grau do comprometimento na base cognitiva. Existem sim processos de intervenção que podem estimular as potencialidades de modo que o cérebro possa, dentro da sua plasticidade, responder aos estímulos e as exigências externas que são feitas aos indivíduos.

Os questionamentos relatam a insegurança e pouco conhecimento do que é realmente a Síndrome de Down e um fator inquietante é a falta de formação continuada. Segundo a LDB nº 9.394/96, ainda se referindo à formação do docente, são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial, porém na prática as professoras se sentem inseguras, muitas vezes não se sentem preparadas.

Dessa forma, é importante que a escola tenha no seu planejamento diário atividades que exijam do sujeito com a síndrome trabalhos de: cooperação, organização, constituição, movimentos, compreensão, exploração de propostas lúdicas e materiais diversos para que a criança possa realizar atividades motoras como: correr, pular, rolar, entre outras. Essas ações contribuirão para o desenvolvimento social, afetivo, motor e da linguagem. Quanto maior for a sua estimulação, mais internalizados serão os domínios.

Nessa direção Alves (2007, p. 39) diz que “cabe, portanto ao professor ser investigador, ou seja, aquele que ouve, vê e procura compreender o potencial de cada criança com quem trabalha.” Alves (2007), ainda ressalta que não se pode limitar a possibilidade de desenvolvimento intelectual dos sujeitos. A educação da criança com a síndrome deve atender às suas necessidades especiais, sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas.

Ao serem questionadas quanto a possível diferenciação do método de ensino específico para crianças com deficiência, cinco afirmam que sim, apesar de apresentarem justificativas

bastante contraditórias e de pouco entendimento sobre a questão. Nas respostas dadas por P7 podemos identificar com clareza a ausência de compreensão sobre a questão, ao afirmar:

“Sim. Ainda se encontra educadores que fala que os alunos com síndrome é para estar na sala de aula para brincar ou socializar com os alunos ditos normais e muitas vezes eles conseguem sobressair na sala regular sem o professor ter eu diferenciar o seu método de ensino”. P7

Podemos perceber na fala da professora um discurso extremamente contraditório, pois afirmar ser preciso um método de ensino diferenciado, mas justifica sua resposta como se não fosse necessária a existência do mesmo.

Por fim, indagamos as professoras se elas tinham conhecimento de algum espaço educacional voltados ao atendimento de crianças com síndrome de Down, obtendo como conhecimento, apenas duas das professoras, que desconheciam qualquer ambiente que desenvolvesse trabalho educativo com esse público. Das demais professoras, apenas três (P1, P5 e P7) afirmaram conhecer as instituições APAE e Sala de recursos da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a amplitude e a importância da temática estudada, a presente pesquisa foi de grande relevância, a contribuição que este estudo trouxe não se esgota, sendo necessário que se dê continuidade. A percepção das professoras entrevistadas em relação à compreensão do que significa inclusão e do ensino com alunos com Síndrome de Down e as dificuldades enfrentadas por elas podem ser notadas nas respostas aos questionamentos.

É necessária uma reflexão sobre a formação de professor e podemos afirmar que a ação inadequada na prática pedagógica referente à inclusão na sala de aula é preocupante, pois, apesar de terem formação na licenciatura, com disciplinas como Educação Especial, participarem de congressos, muitas vezes de formação continuada, que explanam discursões, leis e assim mesmo continua sendo um desafio em nossa sociedade.

Diante disso, notamos o quanto a preparação apropriada é fundamental para que os docentes exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades e ampliar seus conhecimentos com o objetivo de incluir todas as crianças com deficiência ou não. Por outro lado, não podemos atribuir a tarefa de inclusão apenas ao professor. Torna-se instigante para todos os profissionais que torcem pelo sucesso de seus alunos.

Há muitas razões para que o aluno com síndrome de Down esteja na sala de aula da escola regular, mesmo sendo um direito desse aluno é a oportunidade de frequentar e

desenvolver relações com crianças de sua própria comunidade, os colegas ganham conhecimento sobre deficiência, tolerância e aprendem o que é inclusão. Por sua vez, a escola deve ter como princípio básico a ideia de que todos devem aprender juntos, tem que discernir e responder às necessidades individuais, quando tiver uma evolução da compreensão do que é inclusão assim haverá progresso com todo um conjunto família, escola e sociedade. Para que as crianças com Síndrome de Down sejam de fato incluídas é necessário que ocorram profundas modificações no sistema educacional, tanto no âmbito legal como pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Mônica Leite de; AGUIAR, Roseane Rodrigues; MACHADO, Laeda Bezerra. **Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola pública regular**: entre o proclamado e o real. 2006. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2006.1/incluso%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais%20na%20escola%20pblica%20regula r.pdf>. Acesso em: 25/05/2015.
- ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa Pereira. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>>. Acesso em: 25/05/2015.
- ARAÚJO, Ana Paula Gonçalves Ribeiro. **Uma breve perspectiva histórica sobre a inclusão/exclusão**: interposição social das pessoas com deficiência. Mestrado em educação - PUC Minas. Disponível em: <proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/VIseminario/.../5-UMAB~1.doc>. Acesso em: 17/jun./2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96**: lei de diretrizes e bases da educação. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental, 1996.
- CANIVEZ, Patrice. IN: Refletindo sobre a função social da escola. PENIN, Sonia T. Sousa e VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 32.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Dossiê temático**: infância e escolarização. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/735/708>. Acesso em: 09/06/2015.
- NASCIMENTO, Inez Andrade. **Inclusão/exclusão**: uma reflexão sobre as práticas educativas. Campina Grande, 2013. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2151/PDF%20-%20Inez%20Andrade%20Nascimento.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09/06/2015.
- NOGUEIRA, Carolina de Matos. **A história da deficiência**: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil. Rio de Janeiro, 2008.
- PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Revista Acta Fisiátrica**. v. 14, n. 4, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.actafisiatrica.org.br/detalhe_artigo.asp?id=184>. Acesso em: 22/05/2015.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola.
In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro:
DP&A Editora (Biblioteca ANPAE), 2002, p. 13-45.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das
Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em:22/05/2015.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO

Ma. Eliane Maria Dias

Professora Centro de Apoio ao Deficiente Visual – CADV

elianedays@hotmail.com

Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira

Professora Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

RESUMO

Esta pesquisa, “Concepções de Professores sobre Inclusão Escolar e Possibilidades de Aprendizagem do Aluno Cego”, é um recorte da dissertação de mestrado que teve como título: “Inclusão Escolar de Aluno Cego: Interface entre o Ensino no Atendimento Educacional Especializado e na Escola Comum” cujo objetivo geral foi: Analisar o processo de organização e efetivação do ensino ofertado a alunos cegos, considerando as sala de aula comum e o AEE. Um dos objetivos específicos, tratou de Identificar concepções referentes à inclusão escolar e possibilidades de aprendizagem do aluno cego. Assim, discutiremos aspectos relevantes relacionados às concepções de a inclusão escolar e possibilidades de aprendizagem do aluno cego. A metodologia traz uma abordagem qualitativa de pesquisa; interpretação, análise e discussão utilizando, como referencial teórico, Bogdan e Biklen (1994), Franco (2012), Lüdke e André (2015) e Yin (2015), por meio de um estudo de caso realizado com uma criança cega. Tal interesse ganha uma dimensão mais significativa, quando existe a identificação da possibilidade da replicação de estudos já realizados, que garantem a validade da investigação e a potencial comparação com os resultados apurados, nos diversos segmentos já pesquisados de forma global e do reconhecimento da importância dessa. Conforme os resultados obtidos, ficou claro que nenhum dos participantes da pesquisa manifestou resistência ao paradigma da inclusão, porém, reconhecem a existência de aspectos que funcionam como barreiras, e outros, como facilitadores. Houve unanimidade nas concepções dos professores no tocante à inclusão escolar. Para eles, a inclusão acontece quando o aluno participa, interage.

Palavras-Chave: Concepções. Professores. Aprendizagem. Aluno Cego. Inclusão

1 INTRODUÇÃO

No processo de inclusão, faz-se necessário um olhar acolhedor, atento a qualquer criança, independente de ela ter deficiência ou não. Tal atitude dialoga com a busca de uma escola de qualidade para todos, na qual cada membro da comunidade escolar está comprometido com a consolidação do acesso e da permanência com participação e aprendizagem dos alunos. Diante disso, esta pesquisa visa compreender qual a concepção dos professores no tocante à inclusão e processo de aprendizagem de uma criança cega.

Os *locus* da pesquisa foram: a escola comum da rede municipal de ensino, onde o aluno Víctor (com deficiência visual – cegueira), estudava o 3º ano do ensino fundamental; a sala de recursos multifuncionais; e a instituição especializada para pessoas com deficiência visual. Nestas duas últimas, era realizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa foram: observações das aulas nos três espaços e entrevistas gravadas e transcritas para posterior análise. Os participantes têm nome fictícios e tratam-se de 01 professor auxiliar da sala, 01 professora titular; 01 professora do AEE e 01 professora da sala comum, conforme dados a seguir: a) Débora, Professora da Sala Comum, é Graduada em Pedagogia-Pós-graduação (Especialização) em Formação de Professor; b) José, Estagiário da Sala Comum, Aluno Regular do 6º Período do Curso de Letras/Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas; c) Ilca, Professora da Instituição especializada, Graduada em Pedagogia - Pós-graduação (Especialização) em Formação de Professor; d) Lúcia, professora Graduada em História e em Ciências da Religião, Pós-Graduação (Especialização) em Psicopedagogia, em Atendimento Educacional Especializado e Mestrado em Ciências da Educação.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Um olhar acolhedor por parte de todas pessoas que permeiam o universo escolar se torna um contributo para que a criança seja incluída, de forma efetiva no contexto escolar. Vemos, assim, que a inclusão é uma construção coletiva. Nesse mesmo pensamento, Martins (2011, p. 26) salienta que “[...] embora consideremos que o professor é a figura de maior relevância, ele não pode atuar de maneira isolada, sem compartilhar suas dúvidas, suas angústias, seus achados e suas decisões. A educação inclusiva é responsabilidade da escola como um todo.”

Questionada sobre *o que é inclusão*, a professora da sala comum respondeu:

a de ensino, independentemente de cor, classes sociais, condições físicas e psicológicas, sem exceção. E essa inclusão, ela tem que partir de todos os funcionários da escola, não só da professora, mas de todos os funcionários, né? Merendeira, supervisor, professor, diretor, ASG, e inclusive a comunidade escolar, a família, que é o primeiro núcleo onde a criança convive. Eu acredito que essa inclusão escolar, ela deve perceber que essa heterogeneidade é uma possibilidade de enriquecimento. Portanto, a escola precisa implementar estratégias que venham favorecer o desenvolvimento da autonomia que a escola esteja comprometida, realmente, com a escola de qualidade, visando o acesso, a permanência, e... a inserção dessas crianças, não só se tratando das crianças com necessidades especiais, mas a inclusão aborda de forma geral, todas as crianças, elas precisam estar incluídas no processo escolar [...] Eu acredito que a inclusão do aluno cego, em primeiro lugar acontece de forma humana, né? Esse aluno precisa estar inserido, acolhido (DÉBORA, 2016).

Considera-se pertinente refletirmos sobre as três dimensões referidas por Carvalho (2010) que são os níveis macropolítico, mesopolítico e micropolítico. O nível macropolítico se refere ao sistema educacional, que elabora e implementa programas e políticas para atender às necessidades para o trabalho na diversidade no âmbito federal, estadual e municipal; o nível mesopolítico se refere à escola, que deve garantir a presença física do aluno, e toda a estrutura de acesso à aprendizagem. Por fim, o nível micropolítico, que se refere à sala de aula.

Portanto, cabe aos professores e a toda a comunidade escolar, o compromisso e a responsabilidade para promover medidas acessíveis nesse processo de inclusão do aluno no ambiente escolar.

A fala professora do AEE, ao expressar seu sentimento sobre a inclusão, enfatiza que vai além da quebra de barreiras físicas. Vejamos:

[...] inclusão escolar, na minha visão não passa somente pela retirada das barreiras físicas. Eu acredito que a inclusão só vai acontecer, verdadeiramente, quando o professor passar [...] a entender que a inclusão não é uma coisa inusitada. É uma coisa natural. É... é uma atitude que começa pelo olhar, começa pelo acolhimento, pela aproximação, seja esse aluno com deficiência ou que não tenha deficiência. Pra mim, inclusão passa por, primeiramente, por isso (LÚCIA, 2016).

Conforme a ideia apresentada por Lúcia, a inclusão escolar do aluno com cegueira perpassa, de forma prioritária, pela maneira como a pessoa cega é compreendida mediante a sua deficiência. Uma visão assistencialista pode reiterar comportamentos preconceituosos e discriminatórios. Acreditar no potencial e nas possibilidades de aprendizagem do aluno cego possibilita respostas educativas positivas, no processo de desenvolvimento e aprendizagem. É imprescindível que o professor tenha expectativas positivas em relação ao aluno, o que resultará no resgate da autoconfiança e autoimagem do aluno.

Durante a entrevista realizada com professores e estagiário, nenhum deles expressou sentimento negativo ou de menos-valia. Débora enfatizou que considera a cegueira um obstáculo a ser vencido, no entanto, Víctor tem comprovado, no cotidiano da sala de aula, que é capaz, participativo, enfim, que sua limitação sensorial não o impossibilita de aprender, conforme podemos constatar no seguinte trecho de sua fala:

Totalmente participativo, ativo [...] está em união com os outros, debate com os outros... e os outros coleguinhas dele, da sala, até ficam surpreendidos, porque ele consegue e outros não conseguem. Então, eu acho que essa deficiência, a cegueira, é um obstáculo, mas quando a criança

compreende que ele pode, basta ele ter força de vontade e ele acreditar no potencial que ele tem, porque Víctor, o meu aluno, ele tem um grande potencial. E ele pode se sobressair até melhor do que os outros alunos que não tem deficiência física [...] Eu acho que a pior barreira é a cegueira humana do coração. Essa, sim, é a que impede de você progredir, de você melhorar, de você ser uma pessoa melhor (DÉBORA, 2016).

Notadamente, a manifestação de comportamentos interativos (facilidade de apreensão dos conteúdos e, oportunidade de conviver com um aluno com cegueira na sala de aula), expressa na fala de Débora, contribuiu para a quebra de concepções negativas e limitadas sobre a cegueira. Essa oportunidade de interação ficou impossibilitada por muitas décadas, o que impedia a sociedade de ter o acesso ao conhecimento das habilidades e até das limitações existentes nas pessoas cegas, que, acima de tudo, são seres humanos e têm suas particularidades, diferenças individuais positivas ou negativas. Por essa razão, consoante citamos em capítulo anterior, não devemos generalizar aspectos positivos ou negativos e estendê-los a todas as pessoas com cegueira, pois existem aquelas que têm mais habilidades, mais facilidade de aprendizagem, assim como aquelas que têm dificuldades, por vários fatores relacionados ao contexto social, familiar, ambiental, psicológico e biológico. Partindo disso, o professor precisa estar aberto para criar possibilidades de aprendizagem a cada novo desafio diante da presença de alunos com cegueira.

No ponto de vista de José, a cegueira é uma limitação, devido à ausência da visão, mas ele ressalta que mesmo diante da falta da visão, a pessoa cega pode enxergar de outras formas.

A cegueira consiste na ausência da visão, por meio dos órgãos que lhe permitem enxergar, mas essa deficiência, essa ausência desse sentido não impede o ser humano de poder enxergar por meio de outras formas. Ele pode adequar-se pra poder é... suprir essa ausência desse sentido. Inclusive, no contexto escolar (JOSÉ, 2016).

Esse também é o pensamento a professora Ilca, pois enfatiza que as limitações causadas pela falta do sentido da visão podem ser superadas, e reconhece a capacidade de realizar tarefas, utilizando outras alternativas.

A cegueira é uma limitação da pessoa com essa necessidade, né? E... a maior dificuldade é de ela visualizar as coisas. Ela não vai poder ver, mas a gente sabe que a pessoa com essa necessidade ela percebe, os sentidos são bem mais aguçados, né? Ela percebe, ela sente. Ela reage de... de uma outra forma. Ela dá suas respostas da sua maneira. Vai se adaptando àquela situação, não é? E.. tem toda uma capacidade de contribuir, de realizar coisas, de desenvolver seus objetivos, suas coisas de acordo com sua limitação (ILCA, 2016).

Um aspecto que precisamos acentuar, ainda, na fala de Ilca, é no tocante ao termo cegueira, que não aparece claramente na segunda vez em que deveria usá-lo e o substitui por “[...] essa necessidade”, o que nos leva a inferir a dificuldade para se referir à deficiência pelo nome. Na maioria das vezes, vemos pessoas substituindo-o por “esse problema”, quando podemos utilizar, sem nenhum constrangimento, os termos “cego” e “cegueira”. Destacamos, ainda, a expressão utilizada por Ilca: “[...] os sentidos são bem mais aguçados”. Essa é a concepção de muitas pessoas, de que na falta de um sentido, os outros são aguçados, mas retomamos o que já enfatizamos, segundo Vygotsky (2012), de que não existe uma compensação biológica, mas social e psicológica.

Na fala da professora Lúcia, também vemos que ela reconhece a limitação imposta pela cegueira, entretanto, reconhece as possibilidades de superação.

Ah, ser cego é enxergar ... é.. ele tem aquela limitação, mas a gente percebe nessas pessoas uma superação muito grande, uma compensação muito grande que eles muitas vezes têm habilidades até maiores do que uma pessoa que enxerga, né? Então, elas têm uma limitação, mas, por outro lado [...], podem desenvolver mediante a sua família, a sociedade [...] elas podem desenvolver todas [...] muitas aptidões, né? E vai compensar essa [...] apenas essa pequena parte dele... da deficiência (LÚCIA, 2016).

Em certo sentido, não podemos ignorar as limitações, ou seja, tratar todos os alunos de forma igual, sem respeitar e considerar as diferenças. Em contrapartida, não podemos dar demasiada atenção às limitações e deixar de potencializar as possibilidades e capacidades do educando cego. Outro aspecto que merece destaque é considerar extraordinário ou exaltar o aluno quando participa das atividade em sala de aula, comparando-o com os demais alunos. É válido afirmar que a convivência na diversidade é benéfica para todos. Há ganhos nas habilidades sociais, acadêmicas e no respeito às diferenças de cada um.

Tomando como base a fala da professora Lúcia, que diz; “Ah, ser cego é enxergar...”, embora pareça ser uma expressão controversa, o aluno cego consegue enxergar, ao utilizar os sentidos remanescentes, principalmente, a audição e o tato. Isso não significa que nele esses sentidos se sobressaiam, sejam aguçados, que haja uma compensação biológica, orgânica ou fisiológica como expressou a professora Ilca.

Na realidade, como destaca Veiga (1983, p. 34), “[...] é comum que eles desenvolvam certas habilidades auditivas, mais pela maior observação dos estímulos audíveis que por melhor acuidade do ouvido”. Ainda com relação à compensação, Lúcia ressalta-a no sentido

da compensação social e psicológica defendida por Vygotsky (2012), que trata da superação e vitória sobre a cegueira. Vygotsky (1995) assinala que a criança não deve ser avaliada a partir de sua deficiência ou defeito, mas de suas potencialidades. Por mais que tentemos descrever a cegueira, para Veiga (1983, p. 1), “Ser cego é ser principalmente o que ninguém imagina que o cego possa ser”.

Apoiadas nas ideias de Vygotsky (2012), defendemos que a educação da criança cega não se trata de um problema biológico, mas um problema social, devido à predominância do mundo visual. Ele defende que o cego podem viver uma vida comum com os videntes e deve estudar na escola comum, mas adverte que certos elementos do ensino e da educação especial devem ser introduzidos na escola comum.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Diante das considerações das observações realizadas e da análise das entrevistas, constatamos que os participantes reconhecem que a inclusão ainda está em processo de sua efetivação, por isso, encontramos vácuos, lacunas que precisam ser preenchidas. Identificamos, houve unanimidade nas concepções dos professores no tocante à inclusão escolar. Todos eles acreditam que a inclusão acontece, de fato, quando o aluno tem a oportunidade de participar, de interagir, quando tem uma convivência saudável na diversidade, com a turma; quando o aluno é acolhido, em primeiro lugar, pelo professor, pelos colegas, pelos funcionários, sem preconceitos, sem visões estereotipadas, sem visões preconcebidas.

Foram citadas como exemplo de barreiras: não aceitação do aluno com deficiência; falta de interação, de material didático, de capacitação, de planejamento e de acessibilidade. Quanto aos facilitadores, enfatizaram que o acolhimento é primordial e que deve existir uma maior conscientização, sensibilização por parte da comunidade escolar e das autoridades. Os recursos didáticos e capacitação, também, facilitam a efetivação desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

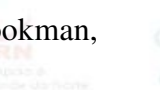
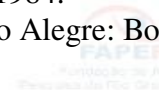
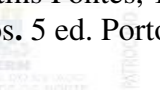
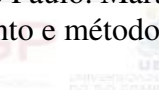
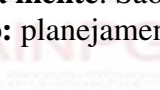
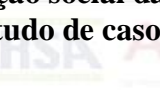
Ficou claro, no tocante às concepções de cegueira, que todos os professores observados reconhecem a existência de limitações devido à deficiência visual, mas acreditam nas habilidades e competências do aluno. Contudo, compreendemos que essas habilidades precisam ser melhor aproveitadas por meio do provimento de recursos e de aulas

multissensoriais, que facilitem o acesso aos conteúdos por meio dos sentidos remanescentes. Podemos citar como elementos de aulas multissensoriais: formas de acessibilidade aos conteúdos pela utilização de recursos humanos, táteis, auditivos, leitores de tela e humanos; e demais adaptações que visem atender às particularidades do aluno.

Notadamente, a presença de um aluno com deficiência visual na sala de aula, impulsiona a busca de novos saberes, novas habilidades na competência profissional para melhor atuação frente ao desafio de proporcionar uma aprendizagem acessível para trazerem respostas educativas, que atendam às necessidades do aluno.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. In: **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa. Brasília, 4 ed. Liber Livro, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. A escola como espaço inclusivo. In: **Educação Especial**: tendências atuais. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/SEED, 1999.
- LORA, Tomázia Dirce Peres. Descobrimo o real papel das outras percepções, além da visão, para a orientação e mobilidade. In: MACHADO, Edilene Vieira (Elaboração). **Orientação e Mobilidade**: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual, Brasília: MEC, SEESP, 2003
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro. E.P.U., 2015.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: companhia das letras, 1997.
- NEGRY, Karla C. P.; AGUIRRE, Dário de A. **Capacitação de Leitores e Transcritores para atuação em concursos**. Brasília, 2011.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- _____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio
- VEIGA, J. Espínola. **O que é ser cego**: a situação dos cegos em todo o mundo corajosamente esquadrihada e esclarecida por um cego de 75 anos, com mais de 50 consagrados ao problema da cegueira. Rio de Janeiro: Olympio, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – V – Fundamentos de defectología**. Trad. Julio Guillermo Blank. Mchado Grupo de Distribución, S.L., 2012.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



CONTRIBUIÇÃO DOS APLICATIVOS DE TRADUÇÃO PARA USO E ENSINO DA LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

Adriana Moreira de Souza Corrêa
Professora/UFCCG
adriana.korrea@gmail.com

Alanna Gadelha Batista
Graduada em Pedagogia/UFCCG
alannagadelha2014@gmail.com

Egle Katarinne Souza da Silva
Licenciada em Química/UFCCG
eglehma@gmail.com

Edilson Leite da Silva
Professor/UFCCG
souedilsonleite@gmail.com

RESUMO

Imersos nas tecnologias digitais, nos dias atuais é difícil realizarmos atividades cotidianas sem a utilização dos diversos recursos tecnológicos desenvolvidos para facilitar a vivência, bem como, diminuir as barreiras de comunicação das mais diversas formas. No âmbito educacional, tais recursos facilitam o processo de ensino e aprendizado, permitindo em tempo instantâneo a comunicação, interação social e construção do conhecimento. A Língua Brasileira de Sinais – Libras, língua gestual-visual utilizada para comunicação entre surdos e ouvintes, também é contemplada nesses recursos, o que demonstra preocupação dos desenvolvedores em favorecer a comunicação entre ouvintes e surdos. Nessa perspectiva, realizamos esta pesquisa com o objetivo de apresentar as contribuições de 07 aplicativos tradutores para o ensino da Libras no nível superior disponíveis na *Play Store* e acessíveis gratuitamente em aparelhos *smartphones* com sistema operacional *android*. Classificamos a pesquisa, como bibliográfica, exploratória, com a abordagem qualitativa. Como resultados destacamos que tais aplicativos de tradução de Libras/Português favoreceram o aprendizado da Libras e a comunicação entre surdos e ouvintes colaborando para uma condição bilíngue, permitindo desse modo, a socialização e a inclusão dos surdos na sociedade.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Tradutores. Libras.

INTRODUÇÃO

Com o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação utilizado pelas pessoas surdas para interagir e agir no mundo surgiu à necessidade de desenvolver recursos didáticos para viabilizar o processo de ensino e de aprendizado dessa língua pelos ouvintes, a fim de que o surdo encontre interlocutores para efetivar comunicações na língua acessível biologicamente a ele: a Libras.

Contudo, em um mundo no qual uma parcela significativa dos diálogos é mediada pela tecnologia (sejam pelas ligações telefônicas, mensagens de texto, entre outros) torna-se

relevante identificar as ferramentas que podem colaborar no processo de interação e de produção de mensagens por meio da Libras. Considerando que se trata de uma língua visual-gestual, os recursos que permitam a visualização e a compreensão de determinado sinal ou da composição de mensagens podem favorecer tanto a compreensão quanto a utilização da comunicação através desse sistema linguístico.

Ante ao exposto, buscamos na *Play Store* (uma loja de aplicativos para dispositivos que funcionam com o sistema operacional *Android*) os tradutores automáticos que vertem mensagens da Libras para o Português e vice-versa, com o intuito de conhecer as possibilidades de uso desses recursos para as aulas de Libras.

Em face disso, buscamos na literatura investigações que tratassem do uso didático dos aplicativos de tradução durante as aulas de Libras e, dentre os trabalhos encontrados, destacamos as investigações de Corrêa et al. (2014); e Silva, Santos e Brito (2016). Os primeiros autores investigaram os tradutores *Prodeaf Móvel* e *Hand Talk*, identificando, a partir da avaliação dos recursos realizada por professores ouvintes, surdos e intérpretes da Libras. Perante os dados coletados identificamos as possibilidades (interação social entre surdos e ouvintes, ampliação vocabular, facilidade de uso, autonomia e aumento da autoestima do surdo) e as limitações dos aplicativos (presença de um número restrito de sinais, com uso de expressões faciais insuficiente para a compreensão do sinal, articulação inadequada do sinal).

Silva, Santos e Brito (2016) concebem o tradutor automático como recurso voltado para o aprendizado dos conceitos e a promoção da interação entre surdos e ouvintes, entretanto, os aplicativos constituem-se em plano de fundo da investigação, ou seja, os estudiosos pautaram-se no uso dessas ferramentas como mediadoras dos conteúdos produzidos em Língua Portuguesa, desconsiderando o seu potencial para o ensino da Libras.

Grande parte dos trabalhos encontrados versa sobre o uso de tecnologias para o aprendizado do conteúdo por surdos, diante disso, objetivamos identificar o potencial pedagógico desses tradutores para o ensino de ouvintes que possam vir a se utilizar dessa ferramenta. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e analisamos os aplicativos para apresentar as habilidades que podem ser desenvolvidas mediante a inserção dessas tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizado da Libras.

Para identificação dos tradutores e posterior explanação de suas contribuições para comunicação entre surdos e ouvintes pesquisamos na caixa de busca da *Play Store*, por intermédio de um *smartphone*, o conjunto de palavras: Tradutores de Libras. Após filtragem, separamos os tradutores de acesso gratuito, realizando posteriormente o *download* dos aplicativos de tradução automática disponíveis na *PlayStore*.

Quanto aos objetivos classifica-se como uma pesquisa exploratória, tendo em vista que esse tipo de pesquisa permite ao investigador descobrir/identificar as novas ideias e intuições sobre o objeto estudado na tentativa de adquirir maior familiaridade. “[...] possibilitam aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criar novas hipóteses e realizar novas pesquisas mais estruturadas” (OLIVEIRA, 2011, p. 21). Aaker, Kumar e Day (2004) explicam que geralmente as pesquisas exploratórias são realizadas com abordagens qualitativas, por meio de discussões em grupos e caracterizam-se pela ausência e/ou pouca definição de hipóteses.

Quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa, pois, Segundo Oliveira (2011, p. 26), nesta abordagem “a preocupação com o processo é muito maior que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”.

Como instrumento de coleta de dados, nos pautamos na pesquisa bibliográfica (dos autores que tratam sobre a temática e utilizam dados que já foram analisados) e na análise documental (referente aos documentos que não obtiveram tratamento/análise das informações).

Antes de apresentarmos as contribuições dos aplicativos tradutores para o ensino da Libras no nível superior disponíveis na *Play Store*, discutiremos sobre o Ensino de Libras; os Tradutores Libras/Português e discutiremos sobre os aplicativos, seguidos das contribuições para a aprendizagem.

ENSINO DE LIBRAS

O ensino de Libras recebeu um grande estímulo após a regulamentação desta língua, em 2002, por meio da Lei nº 10.436. Esta legislação, além de assegurar o uso deste sistema de comunicação, previu dispositivos que garantissem a divulgação dessa língua em diferentes espaços sociais (BRASIL, 2002). Com isso, os ambientes de inserção deste sistema de comunicação visual-gestual foram ampliados (como em ambientes escolares, palestras, janelas de interpretação em vídeos e na programação da TV, entre outros) e, com essa visibilidade, aumentou também o interesse dos ouvintes em se apropriarem desta língua.

Associado a isso, temos a implementação da Libras como disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura, educação especial e fonoaudiologia, e como optativa para as demais graduações, expandindo as discussões sobre a Libras não só no âmbito acadêmico, como em diferentes espaços frequentados pelos estudantes e pelos egressos dos cursos (BRASIL, 2005). Nesse sentido, consideramos que os aplicativos de tradução podem ser aliados do docente por

se constituírem em recursos de fácil acesso, gratuitos podendo ser utilizados desde que o usuário disponha de um *smartphone* e de acesso à *internet*.

Dispondo de uma gama de recursos que envolvem diferentes linguagens, essas ferramentas podem colaborar para o ensino da língua visual-gestual e para usuários de línguas orais-auditivas seja mais dinâmico e efetivo, no entanto, para isso, faz-se necessário conhecer as tarefas que podem ser desenvolvidas utilizando-se de cada tradutor, a fim de selecionar aquele que seja mais adequado à habilidade a ser desenvolvida pelo estudante desta língua.

TRADUTORES LIBRAS/PORTUGUÊS

Existe uma variedade de aplicativos para uso em *smartphones* disponíveis na *Play Store* voltados para o ensino de Libras, os quais podemos citar os jogos, os simuladores, os glossários temáticos, entre outros. Construídos em uma perspectiva multimodal e multissemiótica, envolvem diferentes linguagens para a construção dos conhecimentos nesse sistema de comunicação.

Os aplicativos são conceituados como um conjunto de ferramentas produzido para realizar tarefas específicas (BARRA et al., 2017). Dentre eles, trataremos dos tradutores automáticos que são ferramentas que visam verter palavras ou sentenças da Libras e dispõe de outras funções que podem auxiliar no processo de aprendizado de uma segunda língua. Ressaltamos que o planejamento da ação docente e a sua mediação são fundamentais para o êxito desse processo, assim, a tecnologia não se configura como uma ferramenta substitutiva ao docente, mas como um recurso inserido na prática educativa que visa torná-la mais dinâmica e eficiente.

Os aplicativos para tradução de Libras/Português favoreceram a comunicação entre surdos e ouvintes, contribuindo também, para os ouvintes se habituarem a Libras, colaborando para uma apropriação bilíngue, permitindo a socialização e inclusão dos surdos na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para este estudo, apresentaremos 07 tradutores digitais¹ da Libras disponíveis gratuitamente na *Play Store*, acessíveis a aparelhos com sistema operacional *android*. Para identificar as contribuições desses aplicativos para surdos e ouvintes, utilizamos um

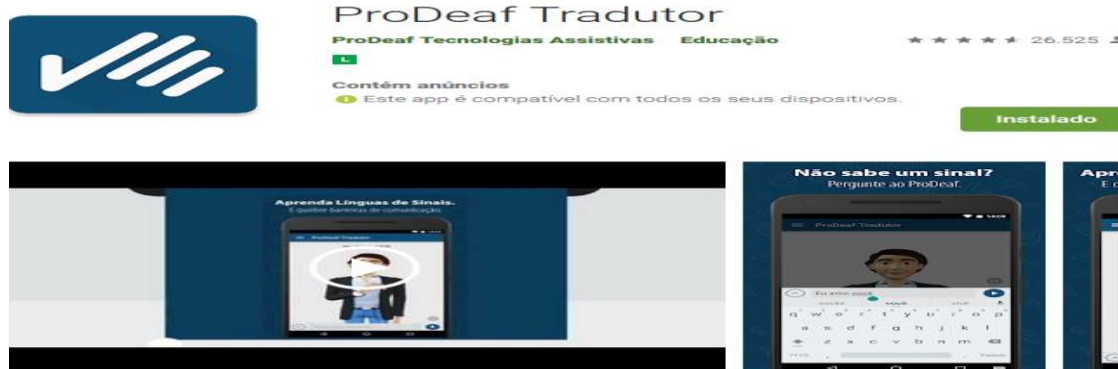
¹ O tradutor automático é um software que realiza a conversão de uma língua sinalizada para uma língua oral, traduzindo o “conteúdo escrito ou falado de Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio de agentes animados 3D, sob a condição de intérpretes virtuais” (CORRÊA; GOMES; RIBEIRO, 2017, p. 1).

smartphone e acessamos todos os tradutores, a fim de identificar as premissas, bem como a possibilidade da facilidade entre a comunicação de surdos e ouvintes.

A seguir serão apresentadas as discussões dos aplicativos, *Prodeaf*, *Hand Talk*, *VLibras*, *Rybená Tradutor Libras Voz*, *Acesso Brasil*, *Giulia*, e *E-Libras*.

Dentre os *softwares* mais utilizados em *smartphones* tanto pelo número de acesso e pela quantidade de pesquisas desenvolvidas encontramos o *Hand Talk* e o *Prodeaf Móvel*. Este último, visualizado na figura 1, é um aplicativo gratuito disponível na *PlayStore*, permite a tradução automática do Português para a Libras, através de áudio ou escrita de um vocábulo ou frases, reproduzidos e interpretados por um *avatar* em 3D. Originado através de pesquisas na Universidade Federal de Pernambuco e patrocinado pelo Banco Bradesco, o *Prodeaf Móvel* disponibiliza a opção da tradução em Libras ou na Língua de Sinais Americana - *American Sign Language (ASL)*, favorecendo o acesso ao dicionário no qual as palavras em Português, ao serem selecionadas, dispõem da representação em Libras.

Figura 1 – Telas iniciais do ProDeaf Tradutor



Fonte: Próprios Autores (2018).

O *Hand Talk*, conforme observamos na figura 2, semelhante ao anterior, desenvolvido na Universidade Federal de Alagoas apresenta um personagem (avatar) em 3D denominado Hugo. Este aplicativo permite traduzir, de modo automático, texto e áudio que contenham palavras ou frases em Língua portuguesa para a Libras. Além disso, dispõe de uma categoria educativa “Hugo Ensina” com vídeos de alguns sinais em Libras referentes a variados temas (países, comidas, bebidas, sentimentos, membros da família, entre outros). O aplicativo, também, possibilita o compartilhamento dos sinais em Libras. Assim, consegue atingir um número maior de usuários, viabilizando a interação, informação e comunicação entre os surdos e ouvintes.

Figura 2 – Telas iniciais do Hand Talk Tradutor para Libras.



Fonte: Próprios Autores (2018).

Diante isto, o *Prodeaf Móvel* e *Hand Talk*, trouxeram contribuições no que concerne a inclusão da pessoa surda na sociedade. No qual, antes, a inexistência destas ferramentas, a comunicabilidade tornava-se uma barreira. Hoje, estes aplicativos facilitam a comunicação em diversas situações cotidianas, em vários contextos, permitindo aos ouvintes se familiarizarem com a Libras, e dessa forma, contribuindo para que os surdos tenham interlocutores surdos e ouvintes, sendo possível o alcance de uma sociedade bilíngue (CORRÊA et al., 2014).

Corrêa et al. (2014) traz resultados dos aspectos relacionados ao uso dos *softwares* supracitados e, de acordo com os sujeitos da pesquisa (surdos e ouvintes), ambos os aplicativos propiciam, de modo geral, uma ampliação do arcabouço linguístico; socialização da pessoa surda; facilidade do uso (usabilidade); autonomia da pessoa surda. Entretanto, como características negativas, refere-se aos aspectos econômicos: o acesso à *internet*, custo do aparelho *smartphone* necessário para acessar a ferramenta e as dificuldades de conectividade.

Contudo, atualmente, questões como conectividade e contato com aparelhos eletrônicos (celulares, *tablets*) estão mais incorporados à vida cotidiana, ainda que numa sociedade globalizada não atinja os indivíduos na sua totalidade. Em relação ao uso do aplicativo, é importante considerar:

[...] que os aplicativos não são bons como intérpretes de Libras e, talvez, não o venham a ser, haja vista que o objetivo dessas TAs [...] não parece ser o de substituir os profissionais da Libras. Porém, acredita-se que os aplicativos Hand Talk e ProDeaf Móvel podem ser bons para aqueles que quase não têm acesso à Libras ou em situação de *input* linguístico limitado (CORRÊA; GOMES; RIBEIRO, 2017, p. 4).

Portanto, ressalta-se a necessidade de analisar e rever, nos aplicativos, alguns sinais que correspondem às variações regionais, como por exemplo: o termo rosa, que se volta sempre para o mesmo sentido, o da cor, desconsiderando a existência de uma planta que apresenta o

mesmo referente. Há ainda outras palavras não são reconhecidas por não terem sido inseridas na base de dados do aplicativo. Nesses casos, os vocábulos são traduzidos em datilologia. Há ainda, a insuficiência de expressões faciais (EF) para compor o sentido do sinal em determinado contexto e a ausência de registro de sinais específicos utilizados em cada região (CORRÊA; GOMES; RIBEIRO, 2017).

De acordo com Quadros, Pizzio e Resende (2008), as EF em Libras se dividem em 2 grandes grupos: afetivas e gramaticais. As EF afetivas podem ocorrer de maneira simultânea ou consecutiva a um item lexical determinando sentimentos como alegria, tristeza, angústia entre outros. Ao passo que as EF gramaticais podem demonstrar, no nível morfológico, tamanho, intensidade, ou marcar tipos de sentenças em Libras, como afirmação, negação, condição entre outros.

O *VLibras* representado na figura 3, foi criado no intuito de se constituir enquanto ferramenta de disseminação e padronização da Libras a fim de auxiliar aos surdos nas atividades cotidianas. Desenvolvido pelo Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital (LAViD), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi uma iniciativa apoiada por 3 órgãos, entre eles, um estadual e dois federais: o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), a Secretaria de Direitos Humanos (SDH/PR) e a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Conforme informado no *site* do aplicativo (<http://www.vlibras.gov.br/>). O *VLibras* configura-se em um conjunto de ferramentas computacionais, de código aberto, que pode ser acessado em *tablets*, *smartphones* e *desktops*, com e sem acesso à internet, permitindo a tradução de textos e páginas da *web* para a Libras. Pode ser baixado no computador e funciona a partir da seleção de palavras, sentenças ou parágrafos que são reconhecidas pelo aplicativo e vertidas para a Libras. O usuário pode escolher entre o tamanho meia tela e tela cheia, entre minimizar ou maximizar a velocidade do vídeo.

Dispõe ainda das ferramentas Wikilibras e V-Libras vídeo. A Wikilibras é uma plataforma que os usuários podem contribuir para expandir o vocabulário em Libras, já no V-Libras vídeo, o usuário, após o cadastro, pode tornar um vídeo acessível inserindo traduções em Libras e legendas em português em vídeos de até 1,5 Gb (*gigabytes*) e legendas no formato *srt* (*SubRip*). Essa opção coloca o usuário na posição não só de passividade, mas de colaborador, permitindo que o estudante de Libras ou o sinalizante mais experiente, tenha uma visão mais crítica dos parâmetros da Libras e da sua utilização nos sinais apresentados. Os parâmetros que nos referimos, de acordo com Pereira (2013) são a configuração de mãos (forma assumida pela mão ao realizar um sinal), o ponto de articulação (local que a mão se localiza durante a produção

do sinal), movimento, expressões não manuais (expressões faciais e corporais que compõem a significação do sinal).

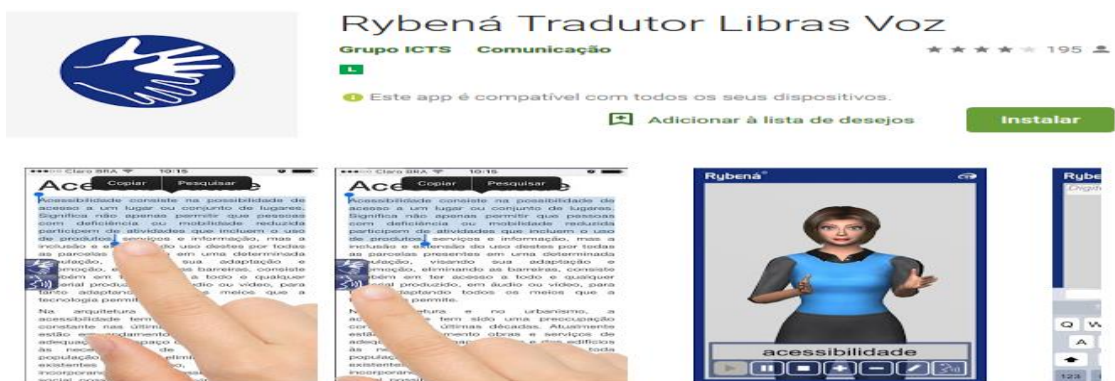
Figura 3 – Telas iniciais do Tradutor VLibras



Fonte: Próprios Autores (2018).

Na figura 4 observamos as telas iniciais do *Rybená Tradutor Libras Voz*, um tradutor automático desenvolvido com tecnologia nacional que é compatível com os principais navegadores e pode ser utilizado em computadores ou em dispositivos móveis. Permite o acesso em Libras e em áudio (voz) e ainda dispõe da opção que permite ou não ativar a legenda em português de maneira simultânea à Libras, trazendo a possibilidade de personalização da personagem. Outras vantagens são o fato que não necessita de instalação de *plug-ins* e outros recursos, além de ler arquivos nos formatos PDF e DOCX. A utilização ocorre da seguinte forma: ao clicar no ícone que mostra duas mãos e, em seguida selecionar o texto que se deseja traduzir é realizada a versão do mesmo em Libras e, desse modo, além da pessoa surda, favorece a pessoa cega ao permitir a tradução do texto para a voz.

Figura 4 – Telas iniciais do Rybená Tradutor Libras Voz



Fonte: Próprios Autores (2018).

Outro aplicativo semelhante aos supracitados, como podemos ver na figura 5, é o “Acesso Brasil”, assim como os demais, dispõe sua interface mediada por um *avatar* 3D que apresenta a tradução da Língua Portuguesa para Libras. Para tanto, a inserção de textos pode ocorrer nas modalidades: oral ou escrita. Possibilita ainda ao usuário alterar as configurações da cor de plano de fundo que se encontra a imagem do sinalizador digital, permitindo uma melhor visualização da tradução em língua visual-gestual.

Figura 5 – Telas iniciais do Tradutor Acesso Libras Brasil.



Fonte: Próprios Autores (2018).

O “Giulia”, conforme podemos verificar na figura 6, foi desenvolvido pela empresa *MAP Technology* e dispõe de várias categorias (tradutor, treino, despertador, babá, *chat*, ajustes, alerta, leitor) permitindo o uso através de *smartphones* e numa pulseira-sensor, usada na altura do cotovelo, que registra sinais produzidos pelo usuário e os traduz para sons (palavras) da Língua Portuguesa (e vice-versa) em tempo real (CUBAS; LUZ, 2016).

Os sensores captam sinais dos músculos e funcionam como roldanas. Quando a pessoa faz o movimento dos dedos e dos braços, ele capta os sinais e os envia via Bluetooth para o celular. No celular foram desenvolvidos logaritmos matemáticos que enviam as mensagens para a rede. Por ter inteligência artificial, a rede reconhece os movimentos e os associa com frases, letras, libras ou qualquer gesto que a pessoa dê comando (CUBAS; LUZ, 2016, p. 2).

No espaço leitor, possibilita identificar, através do mapa, comércios e serviços (hospital, farmácia, supermercado, etc.) cadastrados mais próximos. Ao fazer compra de algum objeto, o aplicativo oportuniza a leitura de códigos (basta focar a câmera em cima do código de barras do produto), em que retorna com acesso a informações (em Libras e português) sobre os produtos, nos diversos estabelecimentos cadastrados.

Na categoria alerta, conecta a um sistema que possibilita a pessoa acionar polícia militar, corpo de bombeiros e os Serviços de Atendimento Médico de Urgência (SAMU). Na função *chat* pode ser utilizado em vários locais e situações, viabiliza, por meio do *Bluetooth* a comunicação do usuário como ocorre na opção tradutor (com o uso do bracelete) entre um professor e aluno, por exemplo.

Já a função babá eletrônica permite o acesso do despertador (vibração) e o monitoramento à distância. A “Giulia” possui a função treinar, propiciando aos usuários a adaptação do aplicativo de acordo com seus biótipos. Assim, este software auxilia na comunicabilidade entre ouvintes e surdos, estes últimos beneficiam-se do acesso a tradução tanto da língua portuguesa escrita quanto da Libras.

Figura 6 – Telas iniciais do Tradutor Giulia



Fonte: Próprios Autores (2018).

O “E- Libras” é um aplicativo que tem a função de converter voz ou texto (português) para Libras. Entretanto, é necessário que o aparelho esteja conectado à *internet*, pois não apresenta o *avatar* como descrito nos *softwares* anteriores. Para as traduções em Libras há uma busca de vídeos que remete ao banco de dados da *internet* composto por cerca de 450 traduções e o comando de voz, entretanto, é preciso o uso da *internet* para conversão.

Neste aplicativo, conforme vemos demonstração na figura 7, tem a função para o usuário cadastrar vídeos. Sendo assim, configura-se em uma possibilidade de contemplar um maior número de informações (vocábulos e sentenças) dispondo de uma variedade de expressões faciais, sendo estas relacionadas ao significado da mensagem que deseja enunciar. Conta ainda com a presença de distintos intérpretes de Libras, tendo em vista que possibilita autonomia no cadastro de vídeos com sinalizações em Língua de Sinais.

Figura 7 – Telas iniciais do Tradutor E-Libras



Fonte: Próprios Autores (2018).

Vemos assim, uma variedade de aplicativos gratuitos que podem ser utilizados por surdos e ouvintes, tanto para a comunicação, quanto para o aprendizado da Libras, oferecendo informações sobre unidades constituidoras do sinal, significado de palavras, frases e textos, estimulando o aprendizado autônomo da Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Play Store* dispõe de vários recursos, disponíveis gratuitamente, que podem desenvolver diferentes habilidades que envolvem o aprendizado da Libras e a comunicação entre surdos e ouvintes. Dessa maneira, o ensino se estende, através desses aplicativos, do meio digital ao físico, ampliando os tempos e espaços de aprendizagem.

Além do recurso que corresponde ao dicionário (ampliando o léxico dos usuários), os tradutores realizam a versão de sentenças (possibilitando a compreensão de ordens de sentenças em Libras). O *VLibras* destaca-se por apresentar, além da modalidade de uso de obtenção de respostas prontas, como traduções e dicionários, permitem a criação de materiais acessíveis, bem como a colaboração entre usuários da Libras através da ferramenta *Wikilibras*. Esse recurso contempla maior atenção aos parâmetros formadores do sinal nesta língua, seja pela inserção de sinais ou pela correção dos mesmos.

Destacamos ainda que apesar de se classificarem em aplicativos destinados a surdos, o *Rybená*, por exemplo, abrange opções que atendem aos cegos.

Os aplicativos descritos apresentam diferentes funções que poderiam ser compiladas, inclusive, compartilhando o banco de dados e funções. Ante a essas diferenciações, é relevante que o docente sugira e utilize diferentes aplicativos para desenvolver as atividades de ensino e de aprendizagem tendo em vista que possibilitará ao usuário escolher aquele que se adequa às necessidades para a realização de cada tarefa proposta.

Vemos assim que, para o aprendizado de Libras, os recursos digitais livres que podem ser acessados em *smartphones*, *tablets* e computadores podem contribuir para ampliar o aprendizado da Libras e a interação entre surdos e ouvintes, seja na escola, nos espaços familiares entre outros.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2004.
- BARRA, D. C. C. et al. Métodos para desenvolvimento de aplicativos móveis em saúde: revisão integrativa da literatura. **Texto Contexto Enferm**, 2017, n° 26, p. 1- 12. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e2260017.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 23 set. 2018.
- _____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- CORRÊA, Y. et al. Aplicativos de tradução para Libras e a busca pela validade social da Tecnologia Assistiva. In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 3. 2014, Dourados, **Anais...** Dourados: UFGD, 2014. Disponível em: < <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2942>> Acesso em: 23 set. 2018.
- CORRÊA, Y. Et al. Tecnologia Assistiva: a inserção de aplicativos de tradução na promoção de uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, 2014, v. 12, n. 1. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo23/arti-aprov/127948.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.
- CORRÊA, Y.; GOMES, R. P.; RIBEIRO, V. G. Aplicativos de Tradução Português-Libras na Educação Bilíngue: desafios frente à desambiguação. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, 2017, V. 15 Nº 2. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/79277/46203>>. Acesso em: 24 set. 2018.
- CUBAS, J.; LUZ, J. Mãos que falam: Conheça equipamento que transforma linguagem de sinais em sons e palavras. **Bionews – UFPR**, n°. 139, 2016. Disponível em: <http://www.bio.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/06/Bionews_139.pdf>. Acesso em: 06 out. 2018.
- OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia Científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Curso de Administração Catalão - GO, 2011.
- PEREIRA, M. C. C. **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.
- QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis: CCE/CED, 2008.
- SILVA, P. M.; SANTOS, R. C.; BRITO, L. L. **O uso de aplicativos para surdos**: alternativa mediada pela tecnologia. In: Congresso de Educação Inclusiva, 2, 2016, Campina Grande, **Anais...** Campina Grande: Ed. Realize, 2016.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA: ACEITAÇÃO DO SURDO E A RELAÇÃO INTERPESSOAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Edilene Leite Alves
Mestranda – PPGL – UERN
eddileite@gmail.com

Eliane de Azevedo Bezerra
Pós-Graduanda – CAP – UERN
elianeuzl@hotmail.com

Jorge Augusto Silva Duarte
Pós-Graduando – CAP – UERN
augustouz110@hotmail.com

RESUMO

A estrutura da educação básica ainda passa por muitas carências referentes ao modelo que seria ideal para o ensino público, os projetos fluem com frequência na escrita, mas na prática permanecem como algo ainda distante dos padrões necessários para o ensino. Dessa forma, o presente estudo apresenta intenções que buscam a Educação Inclusiva e destina-se a observar as condições oferecidas aos alunos com deficiência auditiva no ambiente escolar. Para isso, utilizamos como embasamento teórico os pensamentos dos autores: Creswell (2007), Freitas (2009), Libâneo (1998), Mantoan (2005), Mendes (2010) e Sousa (2012). Trata-se pois, de uma pesquisa que se enquadra nas linhas qualitativas, com necessidade de ir a campo, onde escolhemos um aluno com deficiência auditiva de uma escola municipal para saber sobre sua vivência escolar – as condições e forma de tratamento dadas a ele. Para obtermos os resultados pretendidos, realizamos uma entrevista com o educador responsável pelo ensino diário do estudante selecionado. Nesta perspectiva, é interessante ressaltarmos que é de grande relevância o surgimento de novos estudos sobre essa temática, no intuito de esclarecer cada vez mais a sociedade sobre esse assunto, possibilitando também novas contribuições para o meio acadêmico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Auditiva. Ensino Público.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos dias atuais, quando falamos em Educação Inclusiva, percebemos que há uma considerável necessidade para alcançar o padrão ideal, visto que, ainda há preocupação em buscar recursos para qualificar o status, devido ao aumento na demanda do público deficiente em frequentar a escola. Infelizmente muita coisa ainda precisa ser feita para que o direito a Educação para todos seja cumprido rigorosamente, pois, a busca por uma melhor estrutura não é o único desafio, a carência na aceitação do público com deficiência também é um grande obstáculo nessa luta. Aprender dentro de seus limites e condições de aprendizagem não adequadas se condicionam como uma problemática.

Em nosso estudo, objetivamos analisar como ocorre esse processo de aceitação da criança com deficiência auditiva no ambiente escolar, observando a forma como ela é tratada na escola diante de situações promovidas pelo espaço da Escola Municipal Tancredo Neves, na sala de aula do 4º Ano do Ensino Fundamental I, localizada na cidade de Umarizal – RN. Nossa análise será realizada através de um questionário composto por quatro (4) perguntas, feitas a apenas uma professora da referida instituição, e que tem em sua turma um aluno com essa deficiência.

Como norte para nossos estudos, faremos uso das teorias de Creswell (2007), Libâneo (1998), Mantoan (2005), Mendes (2010) e Sousa (2012), os quais tratam da temática em questão, temática essa que sempre deixará lacunas para que novos estudos sejam realizados, e contribuam para o meio acadêmico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para um melhor entendimento sobre a deficiência auditiva, traremos um pouco de teoria desde o seu surgimento, até os desafios encontrados no ambiente escolar para com esse público, afim de esclarecermos um pouco mais sobre esse assunto.

2.1 Educação Especial: o surgimento

Inicialmente, práticas educacionais não visavam o processo de inclusão/exclusão dentro de sala de aula, o que causava um certo desconforto para os estudantes que possuíam alguma deficiência ou necessidades especiais, como era chamado inicialmente, sejam elas física, social, intelectual, entre outras. Fato este que era uma negligência por parte de governo que não oferecia aos profissionais formação adequada para lidar com esse alunado.

Esse acontecimento não se limitava apenas a escola, pois, a sociedade, durante determinados períodos, também se mostrou negligente em relação ao público que apresentava alguma deficiência, como Freitas (2009, p. 8188) nos mostra:

Ao longo da história, o cenário, particularmente no que se refere às pessoas com necessidades especiais nem sempre foi o de aceitação de igualdades. Até meados do século XVIII algumas práticas eram executadas com estas pessoas, tais como abandono, afogamentos, asfixia, dentre outras.

Desta forma, é notório que a sociedade condenava e negava as pessoas com deficiência qualquer direito ou chance de inclusão social. Qualquer indiferença física ou mental apresentada por algum indivíduo era sentença de exclusão, ou até mesmo de execução, por serem considerados incapacitados, fracos e debilitados. Não existia vestígio de identificação com o outro nessas ocasiões. A mesma autora pondera que entre o final do século XVIII e início do século XIX, países escandinavos e da América do Norte, promoveram uma institucionalização para pessoas com deficiência, o processo principiou a Educação Especial, sendo que, no Brasil as primeiras classes especiais foram fundadas entre 1960 e 1965 (FREITAS, 2009).

Freitas (2009) também referênciava a Conferência Mundial de Educação nacional, realizada em Salamanca, na Espanha, gerenciada pelo governo espanhol e pela UNESCO, que originou o comprometimento de muitos países com a educação inclusiva. Nesta mesma conferência criou-se a *Declaração de Salamanca*.¹

Nos dias atuais percebe-se avanço quando se fala em Educação Inclusiva na parte burocrática do sistema de ensino, criando leis, projetos e recursos que auxiliem o público deficiente estudantil no ambiente escolar, mas isso não significa que o processo de Educação Inclusiva esteja ideal, pois na prática muita coisa ainda precisa ser feita para que esse direito seja cumprido rigorosamente, e o oferecimento de qualificações para os professores mantenha-se atualizado para que esses profissionais da educação possam trabalhar dentro das especificidades necessárias dos alunos deficientes.

A escola enquanto principal instituição mediadora do conhecimento, necessita manter-se atualizada para abranger a diversidade estudantil em suas salas, dentro de uma perspectiva inclusiva. “a escola de qualidade é a que contempla as diferenças, pois só assim será a escola de todos, sendo a inclusão uma consequência natural” (SANTOS, 2011, p. 150). Seguindo a linha de pensamento da autora, o ambiente escolar tem o papel de reconhecer e está apta a receber vivências diferenciadas em seu contexto.

2.2 O conceito de deficiência auditiva

Na sociedade atual, as pessoas que apresentam deficiência auditiva, os surdos, também são rotuladas como mudas – classificação que deve ser considerada errada, pois a mesma não

¹ Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

consegue expressar sua comunicação oral pelo fato de nunca ter sido possibilitada de ouvir algo, Santos (2003, LIMA E ROSI apud SCLAIR, p. 17, 2003) sanciona:

A deficiência auditiva é caracterizada como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldades na detecção e percepção dos sons e que, devido à natureza complexa do ser humano, traz sérias consequências ao indivíduo. A presença de qualquer alteração auditiva na primeira infância compromete o desenvolvimento da criança como um todo, nos aspectos cognitivos, sociais e culturais; além de comprometer os aspectos linguísticos, pois existe um período crítico para a aquisição de uma língua.

Para amenizar essa realidade é necessário que a conscientização seja instantânea e acolhedora à diversidade de sujeitos com deficiência. Estudar e analisar a deficiência auditiva, pode contribuir com a percepção desta no indivíduo cada vez mais cedo, como Santos, Lima e Rossi (2003, p. 18) apontam:

Dessa forma, a detecção precoce da deficiência auditiva torna-se imprescindível, uma vez que otimiza os processos terapêuticos e aumenta a probabilidade de se aproveitar ao máximo o potencial de linguagem expressiva e receptiva, de alfabetização, do desempenho acadêmico e do desempenho social e emocional das crianças.

Assim, quanto mais cedo a deficiência for percebida, melhor para formação e inclusão social do indivíduo. A possibilidade de aproveitamento da linguagem, com foco na alfabetização desde a infância auxilia o estímulo e expressão de sentimentos, compreensão, interpretação e comunicação do sujeito. Todo esse processo deveria ser espelho para o sistema de educação, e instalá-lo e atualizá-lo continuamente nas instituições educativas, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva.

2.3 Deficiência auditiva na escola: desafios e meios para o aluno e para o professor

Certos de que a conscientização precoce sobre a percepção da deficiência auditiva é necessária para o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, a realidade enfrentada em sala de aula nos dias contemporâneos não condiz com esses fatores, pois a maior parte das escolas não possuem estrutura e capacitação adequada para os profissionais que se deparam em receber em sua sala de aula alunos com deficiência auditiva. As dúvidas sobre a metodologia adequada para se trabalhar com esses alunos ainda é exemplo de questionamento para muitos educadores, e por essa razão, muitos pesquisadores buscam em

seus textos disponibilizar métodos que possam servir de orientação para os discentes diante desses momentos, como expõe Sousa e Mourão (2012, p. 29) elucidam:

Primeiro, o professor precisa saber que a pessoa surda percebe e compreende o mundo por meio da visão, preponderantemente, mesmo que utilize recursos para aquisição da língua oral. Esse pressuposto vai nortear as atividades no sentido de que sejam explorados os recursos visuais. No entanto, as imagens precisam ter significado, não se trata apenas de usá-las como ornato, deve-se sondar o que e como foi compreendido por esse público.

A concepção sugere que o educador use como referência outros sentidos que o aluno deficiente auditivo possui, como a visão, de maneira que estimule o educando a despertar sua capacidade expressiva, interpretativa e também ativa. Trabalhar a linguagem não verbal pode ser um meio em que o professor consiga envolver toda a turma no momento da aprendizagem, aproximando-se de um nivelamento preciso e necessário.

Conhecer sua turma, é fator fundamental e diferencial para o professor ministrar suas aulas, principalmente se tiver alunos com deficiência auditiva, pois há surdos que conseguem ainda manifestar alguma habilidade linguística, através da leitura labial, outros usam o sistema de sinais e mímicas, e outros sinais de oralidade em momentos diferentes, assim mostra Sousa e Mourão (2003). Para se trabalhar dentro desta perspectiva é necessário que seja concedido as ferramentas necessárias: capacitação, estrutura, recursos, socialização e etc., condições que são essenciais e diferenciadas para se poder contribuir com o aluno surdo em processo de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Para o presente trabalho faremos uma análise sobre as condições oferecidas a um aluno deficiente auditivo dentro da construção do processo de ensino, através de um questionário contendo quatro (4) perguntas, as quais serão feitas a uma professora da turma do 4º Ano, que é Pedagoga e Especialista em Psicologia da Área Escolar. As perguntas do questionário são todas relacionadas a um aluno com deficiência auditiva no ambiente escolar, e serão analisadas de acordo com as respostas que obtivermos da entrevistada, com base nos teóricos aqui estudados e que já foram mencionados anteriormente.

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa, que segundo Creswell (2007) pesquisa não se preocupa com dados numéricos, possui informações narradas e contato direto do pesquisador

com o *corpus* em análise. Diante dessa visão do autor, o presente artigo destina-se a situar o aluno com deficiência auditiva no contexto escolar contemporâneo.

3.1 Dados sociográficos

IDENTIFICAÇÃO	P1
NOME DA ESCOLA	Escola Municipal Tancredo Neves
SEXO	Feminino
ANO/SÉRIE QUE LECIONA	4º Ano
FORMAÇÃO	Pedagoga e Especialista em Psicologia da Área Escolar

4 RESULTADOS

Realizamos nossas análises de acordo com as respostas dadas pela Professora questionada, a chamaremos de P1 para preservarmos sua identidade.

Assim, iniciamos nosso questionário com a seguinte pergunta: **“A escola está preparada para receber alunos com deficiência auditiva?”** P1 respondeu *“Não está. Eu mesmo não estou preparada para recebê-los. Não sei falar libras. As atividades não conseguem ser feitas da maneira correta. São feitas apenas com o pai e mãe. A aluna é bem recebida. Deveria haver alguém preparado para ficar com ela.*

De acordo com a resposta que nos foi dada, pudemos perceber que P1 se sente despreparada para trabalhar com esse público, pois em sua fala destaca o fato de não saber fazer uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é de uso extremamente importante em sala de aula para alunos com deficiência auditiva, tanto que a mesma destaca a necessidade de alguém preparado para tentar desenvolver a aprendizagem dessas crianças, não colocando-se como uma profissional capaz de ultrapassar obstáculos e buscar fazer destes aprendizados para si mesma. Nesta perspectiva Mendes (2010, p. 23) vem nos dizer:

Pensar em educação inclusiva exige romper radicalmente com algumas das referências que herdamos e inventar novas formas de educar. Para que isso seja possível, é fundamental que estejamos abertos ao questionamento permanente e aceitemos nossas incertezas como parte natural do processo de “reinvenção”.

Entendemos dessa forma que, o bom profissional deve saber lidar com as diferentes situações que o contexto social apresenta, e assim tentar usá-las a seu favor, de forma proveitosa e que possa contribuir gradativamente para o processo de ensino e aprendizagem, em especial da educação inclusiva, a qual exige do professor um pouco mais do que o seu melhor, exige ultrapassar limites e descobrir o novo, para obter êxito em sua missão mediadora, e também crescer como ser humano e profissional.

P1 demonstrou muita insegurança, e sabemos que todo bom profissional deve ser corajoso o suficiente para vencer os desafios que lhe forem atribuídos, e a deficiência é um desafio prazeroso que não deve ser considerado impossível, e sim visto como uma forma de ampliarmos nosso repertório para melhorarmos nosso profissionalismo.

Nossa segunda pergunta foi: **“A escola dispõe de recursos apropriados para o aluno com deficiência auditiva?”** Segundo P1 *“Não. A escola não está preparada para receber o aluno especial com deficiência auditiva. É necessária mais preparação para com os profissionais. Mais recursos.*

P1 deixa claro a falha por parte da escola para atender aos alunos com deficiência auditiva, destaca também a carência de recursos que favoreçam esse trabalho, assim como enfatiza a falta de preparação dos profissionais. Diante dessa linha de pensamento Libânio (1998) diz:

Os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os 4944 pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula. Buscando assim melhorias nas atividades e exercícios que não mostraram-se eficientes e eficazes no decorrer do período de aula.

Para o autor, a formação continuada leva o professor a trabalhar de forma reflexiva, com um pensamento mais crítico e um olhar diferenciado, na tentativa de melhor atender seus alunos de acordo com seus limites e necessidades.

Em nosso terceiro questionamento, perguntamos: **“Como se dá o ensino para o aluno com deficiência auditiva?”** De acordo com P1: *“A chegada é como o todo o aluno, com seus materiais normais. As atividades são feitas como ela bem entende. Tento fazer ela entender através de gestos. Ela é imperativa, sai da sala e corre pela escola. Vai na biblioteca e pega livros. Vejo pontos positivos nela, exemplo disso é que já ouve momentos dela me chamar atenção para mostrar que seu nome estava errado. As vezes ela desiste das atividades, mas eu*

sempre a incentivo. Consigo fazer atividades com atenção especial, orientando-a bem de perto.
”

Em sua fala, P1 esclarece que tenta se comunicar com sua aluna deficiente auditiva de diversas formas, e enfatiza que há comunicação entre elas, porém, existem momentos de dificuldade durante a execução das atividades em sala, mas P1 não desanima e insiste deixando sua aprendiz a vontade na aula, e nota avanços pequenos em seu aprendizado, os quais a fazem não desistir de tentar. Partindo do exposto Mantoan (2005) explica:

Em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão. [...]. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. [...]. Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições.

Manton (2005) vem dizer que para executarmos uma boa aula, devemos de antemão planejar, isto é, precisamos articular nossas aulas com estratégias metodológicas que resultem no melhor atendimento do público dentro de suas diferentes limitações e/ou necessidades, para que assim o aluno sinta-se realizado e possa desenvolver cada vez mais seu aprendizado, proporcionando aos docentes possíveis resultados de sua prática em sala de aula.

Então, finalizamos nosso questionário perguntando: **“Como é tratado o aluno com deficiência auditiva em sala de aula?”** *“Os colegas se irritam algumas vezes, por ela ser imperativa, por não conseguirem entende-la, os colegas se irritam. Batem nas coisas, gritam, as vezes até mesmo eu me excedo um pouco. É descrita como carinhosa, atenciosa. Hoje já é mais respeitada. Essa dificuldade de se expressar pode ser resultado da imperatividade. Atividades que necessitam pintar, ela não gosta. É necessário um profissional adequado, que seja incluso no sistema de ensino, no quadro nacional.”*

Diante do que P1 colocou, podemos perceber que ela enfatiza sempre a necessidade de um profissional qualificado em educação inclusiva, para que este possa trabalhar melhor as qualidades do aluno deficiente, pois este virá com uma bagagem específica, que servirá de base para desenvolver o aprendizado dos alunos com deficiência. Diante desse ponto de vista Souza e Mourão (2012) aclaram:

De antemão, o educador deve estar consciente de que seu aluno enxerga, o meio pelo qual ele percebe o mundo. Isso vai nortear a metodologia do professor. Trabalhar imagens como recurso para abordar e explorar a compreensão do aluno surdo, sempre variando as perspectivas.

É extremamente importante que o educador veja seu aluno não apenas como um deficiente, e sim como um aluno que pode aprender dentro de seus limites, porém, cabe ao docente a tarefa de se desafiar e ir além de sua imaginação, para extrair do aprendiz resultados inesperados por meio do uso de recursos que para aquele aluno têm uma representação maior, ou seja, que fazem com que ele desenvolva-se e compreenda o seu contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de nossa análise sobre o processo de aceitação da criança com deficiência auditiva no ambiente escolar, pudemos perceber que isso ainda é algo muito escasso, pois a inclusão dessas crianças é feita de forma inadequada, sem que haja preparação tanto da escola quanto do professor responsável.

É necessário que o professor conheça métodos didáticos que estejam associados com teorias inclusivas, para que o processo de ensino aprendizagem aconteça. Em se tratando da surdez no espaço escolar, ainda existe uma grande defasagem de preparação dos docentes na rede pública de ensino, é crucial que recebam capacitações da L2 (segunda língua oficial do nosso país), ou seja, LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), e os sujeitos que dividem espaços com surdos também conheçam mais sobre essa língua e adquiram habilidades para entender outros modos de linguagem. A orientação e o ensino de LIBRAS servem como amenizadores de preconceitos e permitem que os ouvintes não enxerguem essa deficiência como uma incapacidade da ação comunicativa.

Percebemos também, que é extremamente importante que haja um bom relacionamento entre professor e aluno, assim como com os demais membros da comunidade escolar. Trata-se pois, de um trabalho em conjunto, onde todos devem participar, e contribuir para o aprendizado dos educandos com deficiência auditiva, já que este é um público frágil, que necessita de uma atenção diferenciada, para que assim possam evoluir em seu aprendizado, e educar o seu intelecto.

Dessa forma, é de extrema importância destacarmos aqui que a nossa pesquisa ainda não foi suficiente para preenchermos todas as lacunas sobre esse assunto, deixando claro a necessidade de novos estudos relacionados ao estudo feito, para que assim torne-se cada vez mais esclarecedor esse tema de difícil prática, como é visto nos ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

- CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREITAS, Neli Klix. **Políticas Públicas em Educação inclusiva: espaços e desafios para aprendizagem**. EDUCERE. PUC – PR. 2009
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão promove a justiça. In: **Nova escola**. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>> Acesso em: 18/09//2017 as 14:30.
- MENDES, Rodrigo Hübner. **Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes**. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- SOUSA, Wilma Pastor de Andrade e MOURÃO, Carlos Antonio Fontenele. A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades. In: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

1) A escola está preparada para receber alunos com deficiência auditiva?

“Não está. Eu mesmo não estou preparada para recebê-los. Não sei falar libras. As atividades não conseguem ser feitas da maneira correta. São feitas apenas com o pai e mãe. A aluna é bem recebida. Deveria haver alguém preparado para ficar com ela. ”

2) A escola dispõe de recursos apropriados para o aluno com deficiência auditiva?

“Não. A escola não está preparada para receber o aluno especial com deficiência auditiva. É necessária mais preparação para com os profissionais. Mais recursos. ”

3) Como se dá o ensino para o aluno com deficiência auditiva?

“A chegada é como o todo o aluno, com seus materiais normais. As atividades são feitas como ela bem entende. Tento fazer ela entender através de gestos. Ela é hiperativa, sai da sala e corre pela escola. Vai na biblioteca e pega livros. Vejo pontos positivos nela, exemplo disso é que já ouve momentos dela me chamar atenção para mostrar que seu nome estava errado. As vezes ela desiste das atividades, mas eu sempre a incentivo. Consigo fazer atividades com atenção especial, orientando-a bem de perto. ”

4) Como é tratado o aluno com deficiência auditiva em sala de aula?

“Os colegas se irritam algumas vezes, por ela ser imperativa, por não conseguirem entendê-la, os colegas se irritam. Batem nas coisas, gritam, as vezes até mesmo eu me excedo um pouco. É descrita como carinhosa, atenciosa. Hoje já é mais respeitada. Essa dificuldade de se expressar pode ser resultado da imperatividade. Atividades que necessitam pintar, ela não gosta. É necessário um profissional adequado, que seja incluso no sistema de ensino, no quadro nacional. ”

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA SOCIEDADE EXCLUSIVA

Maria Erica Soares da Silva
Psicopedagoga Clínico e Institucional
ericasoares@outlook.com

Fabio Junior da Silva
Pós-Graduando em Mídias na Educação – DEAD-UERN
fabiosilva1991@outlook.com

RESUMO

Os desafios vistos na educação são maiores que os estudados, na realidade essas dificuldades são expostas por pessoas que não fazem parte, nem desejam fazer algo para melhorar a educação. Aborda-se nesse trabalho a necessidade do profissional a frente de situações difíceis, ou seja, que tenha o profissional ideal para cada situação, também é descrito nesse artigo como acontece inúmeras formas de exclusões e é abordado ainda como a inclusão anda longe de ser um processo já tido como funcional. Trata-se também do que realmente é a inclusão como deve acontecer esse processo e como se sente alguém que realmente está sendo atendido conforme o modelo de inclusão é apresentado no nosso país. Seria uma maneira agradável e que se espera todo o tempo a união da escola e família ambos trabalhando em prol do crescimento da criança, ou seja, que nenhuma entregue a outra totalmente o dever de educar, essa será uma tarefa na qual precisa ser feito em conjunto, sejam os pais presentes na vida de seus filhos, principalmente se estes possuem alguma necessidade especial, e muito além que apoiem, acreditem, permitam que essa criança viva, não no seu mundo, como retraída e tirada da sociedade, mas que faça parte de todos os eventos e seja como uma pessoa normal, porque de fato nenhuma necessidade impede que a criança seja igual a uma outra considerada normal, isso quem define na maioria das vezes são pessoas sem conhecimentos de causas, ou a própria pessoa com alguma deficiência que permite que essa dificuldade a vença, do contrário não existe deficiência, senão na mente de quem acredita nela.

Palavras chave: Exclusões. Inclusão. Necessidades.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ainda permanece antagônica, a inclusão de pessoas em todos espaços sociais permite dessa forma que o acesso seja oportunizado a todos de forma igualitária. Nesse contexto poderíamos dispor de métodos para garantir que a educação inclusiva atenda a perspectiva de 100% dos alunos matriculados?

Salamanca (1994, p. 16) declara: “que toda criança tem direito fundamental a educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” toda criança possui características, interesses, habilidades, e aprendizagens que são únicas.

A famosa declaração de Salamanca não pode ser apenas uma utopia, ela precisa ser colocada em prática, por isso, faz-se necessário o conhecimento de todas as declarações para que se promova essa verdadeira inclusão.

Objetiva-se através desse trabalho, demonstrar que a educação inclusiva ainda não se faz presente em muitos lugares e quando há, não demonstra capacidades para atender de forma devida, ou seja, de acordo com a necessidade que a criança apresenta.

Para se produzir um ensino de qualidade não basta desejar ou colocar pessoas que se acham aptas a desenvolver o papel de docente com êxito, é preciso capacitá-los para exercer essa função. O que vem ao longo dos anos sendo cobrado e aqueles que cobram essa atitude pouco faz para que isso aconteça,

Portanto há uma necessidade de colaboradores que desperte nos alunos portadores de algum tipo de deficiência a real necessidade de fazer parte de um todo permeado de igualdade, sendo assim, ao assumirmos um compromisso de professores e psicopedagogos estaremos trabalhando com a diversidade e pluralidade.

O educador precisa estar à frente do seu tempo para atender as necessidades dos alunos, incluindo esses juntos aos demais sem que haja prejuízo, ou seja, sem que a presença do aluno com alguma deficiência venha a ser um problema para o aprendizado dos outros alunos, muito pelo contrário esse deve estar ali e se sentir parte do todo e o educador sendo um possibilitador do processo ensino-aprendizagem de cada educando.

É visto que em nosso país umas partes consideráveis dos educadores não estão preparados para esse processo, as crianças esperam, mas o que se fala intensamente em propagandas políticas, não tem passado de meras palavras.

O que se nota é que têm grandes educadores ou escolas próprias, mas unicamente com crianças que são deficientes ou com alguma necessidade física, como se fosse separada das demais, embora seja um ótimo começo e louvável a ação desses educadores, mas existe uma separação e essa é feita devido a necessidade de algumas pessoas, como se mostrasse indiretamente que o lugar dessas crianças não é juntas as crianças normais.

Essas questões não se dão ou não funcionam ainda devido à pouca insistência das pessoas que se preocupam com esses casos, há debates entre os representantes para todos os tipos de ocasiões, porém faz-se necessário a luta constante e intensa por direitos civis, porém parece que poucas pessoas parecem se preocupar com isso, e quando as têm são taxados de fanáticos religiosos ou dementes. O importante é que cada um faça a sua parte, por mais pequena que seja esta fará diferença, seja por meio de cursos de aperfeiçoamento, o

conhecimento de uma nova cultura ou outras bases fundamentadas no estudo e na pesquisa em relação a área da inclusão.

Os educadores não estão errados quando falam que estes cursos não favorecem a prática efetiva da escola com crianças, a verdade é que a teoria é bem mais fácil enquanto na prática isso realmente não é visto, no entanto, essa capacitação pode ser alcançada de outras formas, o educador não precisa se ater a uma única coisa, a pluralidade de seu trabalho deve ser bem mais abrangente, ou seja ele precisa adquirir essas condições que parecem ser uteis e indispensáveis no seu dia - dia em sala de aula.

Para complementar também é imprescindível a necessidade dos pais em sala de aula acompanhando seus filhos, nisso resulta uma boa educação.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A exclusão dentro da própria escola

Não adianta afirmar que existe uma inclusão quando dentro da própria instituição de ensino muitos tratam as crianças que possuem necessidades especiais como incapacitadas, principalmente para estar em meio a outras crianças, em muitos momentos a exclusão começa a partir do dado momento quando se julga alguém capaz ou incapaz de realizar uma tarefa que outra criança pode executar.

De acordo com Batista Junior (2016) ainda necessita que essa prática seja aperfeiçoada em algumas escolas:

Como a prática da educação inclusiva ainda não está consolidada, é comum que observamos que ora os /as professores /as apresentam práticas tradicionais, ora práticas de letramento inclusivo com técnicas e metodologias diferenciadas (BATISTA JUNIOR, 2016, p. 137).

É claro que ainda se precisa muito aperfeiçoar para se ter uma educação de qualidade, porém, um grande número de escolas no nosso país não tem essa assistência a crianças especiais, ou seja, não dispõe sequer de uma sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE.

Veneziano (2015) afirma que como essa prática, ou seja, da inclusão nas escolas e as salas de Atendimento Educacional Especializado AEE, embora muitas escolas estejam

tentando se habituarem a essa prática. O que acontece é que mesmo existindo essa sala, muitas das vezes não tem o profissional que a use como deve ser devidamente usada.

Ainda que as escolas tenham de fato o Atendimento Educacional Especializado o AEE presente na instituição de ensino se não houver um trabalho intenso a inclusão será impossível de se acontecer, pois não basta dar acesso é preciso oportunizar qualidade desse acesso.

2.2 Exclusão na Família

Isso se dá pelo fato da família acreditar que o filho não tem mais jeito, são grandes os problemas e as necessidades de cada um que não ligam para seus filhos conforme Deslandes (2005) tratar do assunto com propriedade, isto é, sobre o assunto de criar filhos, isto porque em maioria dos casamentos a criança sofre com atitudes tomadas erroneamente pelos pais.

Na ausência de um companheiro ou companheira, que nos ajude a dividir as tarefas as coisas ficam mais difíceis. Junto com essas dificuldades há filhos que são doentes, ou possuem deficiências a ponto de necessitarem de cuidados especiais, nesses casos a tarefa dos pais ficam bem mais pesada. É preciso buscar uma força muito grande dentro de nós para enfrentar essa situação. Buscar a ajuda de outras pessoas, pode contribuir muito para que possamos educá-los de acordo com a necessidade deles (DESLANDES, 2005, p. 12).

Realmente é o que acontece, a falta dessa busca interfere muito e pode impedir no crescimento da criança, no seu rendimento escolar e em diversas outras áreas. É necessário que a família entenda e apoie a criança em tudo, sabendo que na maioria dos casos esses nem sempre são como muitos pensam. Todo mundo pode progredir se para isso tiver apoio principalmente dos pais. Por isso Deslandes diz: “abandonar uma criança ou adolescente, deixando ela viver por conta própria é a forma mais grave de negligência que se pode cometer. Pais, mães e responsáveis podem ser intimados pela Justiça por abandonarem seus filhos (DESLANDES, 2005, p. 35).

Existe no seio familiar a ideia preconcebida pelos pais de que a criança não vai alcançar um grande resultado, quando os pais deixam de acreditar nos filhos ou param de motivá-los, isto pode ser prejudicial na vida da criança, seja na área educacional, seja em outras áreas como em um sonho, todos podem ser possíveis e incentivar ou permitir que as crianças sonhem e ainda afirmar que elas podem conseguir, consiste em uma grande motivação para que a criança continue motivada e saiba o porquê está indo para a escola, para que e ter a certeza de um futuro promissor. A verdade é que muitos pais erram por não

estabelecer diálogos com os seus filhos, diálogos esses que perpassam pelas variadas temáticas. Para continuar Deslandes (2005) afirma que é muito importante que os pais conversem com seus filhos

A vida nos traz muitos aborrecimentos e nem sempre temos paciência para conversar com os nossos filhos. Os problemas vão nos deixando nervosos e esquecemos que o carinho e o diálogo podem ajudar para que haja um bom entendimento. Mas, mesmo tendo dificuldade de colocar isso na prática, se acreditamos nisso já é um caminho para conseguirmos algum sucesso (DESLANDES, 2005, p. 10).

Faz-se necessário que os pais sejam mais amigos dos filhos, que possa haver conversas dialogadas e que tenham mais apoio dos mesmos, sem que seja que dependa de fontes estranhas para conhecimento, é evidente que em nosso país predomina o capitalismo, e as pessoas trabalham incessantemente para custear uma vida digna para seus filhos, em muitos lares a vida é dura em relação a questão financeira, mas isso não pode ser empecilho, nem desculpa para que os pais eduquem seus filhos, conforme diz Deslandes:

Às vezes as dificuldades financeiras são tantas que muitos pais e mães não sabem nem a quem recorrer e falham na atenção e cuidado necessários a eles. Isso não quer dizer que a gente pode usar a pobreza como desculpa para a falta de cuidados de crianças e adolescentes (DESLANDES, 2005, p. 37).

O custo de vida pode ser caro, mas muito mais valiosa deve ser a educação que os pais devem proporcionar para seus filhos, educação essa que permitirá a formação cidadã do sujeito para a vida em sociedade, dispondo de valores éticos e de uma conduta humana para com o próximo.

2.3 Exclusão na sociedade

A grande reclamação por parte de pessoas que se acham ou são de fato excluídas, ou que se sentem assim diante das outras pessoas, em diversas situações ou em diversos lugares. O que acontece é que nem todo mundo está preparado para aceitar as diferenças que se encontram presente no outro, porém compreendemos que cada sujeito é diferente em sua diferença.

Pitágoras (570 a.C 495 a.C), declarou que: “Educai as crianças e não será preciso punir os adultos”

Esse é um trabalho que necessitará ser feito a partir das crianças, educar uma geração adulta que acredita já ser conhecedora de tudo, será sempre mais difícil, ora, de maneira alguma a criança deve ser inserida num contexto social apenas por piedade, elas precisam estar no meio social porque isso é peculiar ao ser humano ser social.

Uma coisa que muitos da família não entendem e é de se estranhar é quando outras pessoas que não habitam o seio familiar, não aceitam a necessidade da criança.

Cada vez mais, a mídia tende a promover um exemplo de perfeição, e essa requerida pela mídia que tende a oferecer um padrão de beleza como sendo necessário e obrigatório que as pessoas tenham um corpo esbelto e sem defeitos, neste caso complica ainda mais e faz com que aumente o preconceito. Para Ribeiro (2016) a mídia promove um grave erro, e termina por definir um padrão que deixa de fora todos aqueles que não pensam iguais a mesma. Ribeiro et al (2016) destaca:

Verifica-se ainda, a necessidade que muitos adolescentes possuem de se sentir aceito pelos seus pares e de estar dentro dos padrões de beleza, apresentados pela mídia e adotados pelo grupo. Tais aspectos podem contribuir para que os adolescentes tenham dificuldades para entender e lidar com seu novo universo, físico e mental, o que ocasiona, muitas vezes, dissonância entre o corpo idealizado e o real, ou seja, uma insatisfação com a imagem corporal.

A mídia consegue colocar na mente dos jovens ideias de que precisam de um corpo bonito, esbelto, boa altura e uma série de predicados para que a pessoa tenha sucesso, ou só terão sucesso se tiverem isso, imagina como se sente alguém que possui alguma deficiência física? Certamente isso o deixa pior, porque se a sociedade padronizada a ver perfeição apenas em músculos, altura e uma boa performance, logo também excluirá, os que nem com esses esforços podem conseguir. Aqui que estar o problema, cada vez mais a população é ensinada a crescer em beleza física, e uma boa imagem, enquanto isso o que é visto é o declínio do conhecimento, entendimento, valores e outras coisas muito mais importantes estão se degradando e junto a essas, também vai o ser humano sem que perceba, isso porque o preconceito é tão grande que transforma aqueles que possuem em pessoas que veem apenas o físico, nada além disso.

3 TIPOS DE PRECONCEITOS

3.1 O Que são preconceitos?

O preconceito consiste exatamente em falta de conhecimento, portanto, para que dentro do âmbito escolar não ocorram essas práticas é necessário educar as crianças a respeito de vários assuntos.

Certamente uma criança de seis anos quando adentra a qualquer colégio, não vai rir ou achar feio porque tem um outro coleguinha que não escuta, não enxerga, ou não fala, ou ainda um outro tipo de necessidade especial, seja, cadeirante, ou ainda inúmeras outras coisas, o que acontece é que quando as crianças começam a perguntar o porquê aquela sua colega é assim, certamente não perguntam as pessoas corretas, sendo assim não vão ter uma resposta favorável e sim a resposta de alguém que não considera normal, esse é o maior preconceito, por esse motivo o educador deve estar preparado para fazer com que todos os colegas da criança entenda a sua necessidade, antes que outros expliquem.

Deixar de incluir em um grupo alguém porque esse possui unicamente algo que o acompanha e não pode se desfazer disso, é mínimo o colossal o extremo da ignorância. De acordo com Abreu (2015) um preconceito pode trazer muitos problemas para as crianças que sofrem com essa insanidade.

O preconceito pode se limitar as possibilitar quando ao relacionamento de forma geral, sendo assim, uma pessoa pode perder a oportunidade e se relacionar com outra seja de forma romântica, amizade, ou profissional, por conta dos preconceitos. Em forma mais intensa o preconceito pode gerar raiva e esta raiva pode destruir a saúde emocional desta pessoa, fazendo-se isolar e acreditar, erroneamente, em sua menos valia, diminuindo assim a sua autoestima (ABREU, 2015).

Ora, se para uma pessoa adulta, o preconceito pode afetar desse modo, quanto mais a uma criança, por isso se faz necessário a intervenção de alguém sábio nessa situação.

3.2 Vencer a si mesmo

Como fazer com que a criança entenda que ela não é defeituosa como muitos dizem, ela é apenas especial. Esse termo é bem apropriado, mas como colocar isso na mente da criança de que todo o desafio, as indiretas, os olhares diferentes tudo isso não lhe afete? Parece difícil, mas não é impossível, por isso ressalva-se que o educador deve conversar com essa pessoa, seja ela de que idade for, se for criança ainda melhor, pois desde cedo pode ir se preparando para ser um vencedor.

O correto é fazer com que a pessoa melhore sua autoestima. É o que afirma a psicóloga Marisa Abreu em seu Blog.

Melhorar a autoestima ajuda a não se incomodar com o que pensam e fortalece a auto percepção, para que a própria pessoa aplique mudanças quando considerar que deve, mas baseada nas suas conclusões e não na opinião dos outros (ABREU, 2015).

3.3 Todos os tipos de exclusões

Foram abordados vários temas, mas em meio a um mundo que se diz fora de preconceitos, anda longe disso na verdade, o racismo, por exemplo, é uma das mais antigas formas de exclusões, e infelizmente em nosso país isso não é tratado como deveria ser, por exemplo, há campanhas de todos os gostos, há quem queira defender as matas, outros querem defender algumas espécies de animais em extinção, ainda existem campanhas para legalização de ideias como aborto, legalização de algumas drogas e outras coisas, que os direitos humanos defendem, mas quando se trata de campanhas contra racismo, isso não é notado.

Ainda outros como religiosidade, pessoas estrangeiras, outras acima do peso e pessoas de pequenas estaturas entre outras. Mas a maior excussão é quando a forma maior de exclusão é quando os educadores parecem encerrar o assunto e deixar que as crianças sofram esses ataques sem pelo menos ensinar aos que agridem que em vão são suas palavras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expectativas acerca desse artigo foram atingidas em parte no que diz respeito ao que se propôs, ou seja, averiguar alguns fatos que tem acontecido nas escolas brasileiras, que é a inclusão. O processo de inclusão ainda precisa melhorar muito para que se diga que realmente há inclusão nas escolas do nosso país.

Enquanto aos assuntos abordados, ou seja, respeito das diversas formas de discriminação, esses ainda precisarão de futuros estudos, isso porque a tendência é mudar constantemente, espera-se que seja para melhor, e ao passo que aumenta mais o número de escolas que adotam o Atendimento a Educação Especializada AEE, pode-se afirmar que vai sim haver melhorias para as crianças portadoras de necessidades especiais, isso porque na sala, onde ela vai estudar encontrará outras crianças com problemas semelhantes e aprenderá coisas uns com os outros, e ainda terá o profissional que certamente será capacitado para atender todas as necessidades das crianças e trabalhar as diferentes formas de entendimento e pensamentos.

Portanto, uma criança não é portadora de preconceitos, a não ser que tenha escutado em casa e fale superficialmente sobre qualquer assunto, mas esse é o momento em que o educador o repreenda e ensine a igualdade, que de fato é a única coisa que pode unir todos, ela existe, segundo o artigo 5º da constituição federal onde a mesma garante igualdade a todos, mas se as pessoas não buscarem isso ela continuará existindo apenas no papel.

Se tratando de escolas normais onde não existem escolas com o AEE, e o processo da inclusão, como já é tido como válido então em muitos casos o educador nada pode fazer, a não ser ensinar de maneira gradativa a esse aluno o que passa para os demais, mas em outros casos isso nem é preocupação de alguns educadores, muitos dão suas aulas normais e aquele que não aprendeu, ficará sem aprender ou aprenderá no ano que vem.

Muitas são as indagações acerca da educação inclusiva, e dentro de todas essas condições que se encontra hoje, o psicopedagogo será uma figura importantíssima na condução do conhecimento em sala de aula, seja essa escola portadora da AEE ou não, este será alguém que irá trazer ao educador ideias novas para conduzir uma situação, novos trabalhos e mais conhecimentos de causa, por isso sua presença se faz necessária.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marisa Alves. **Preconceito**. SP, 2015. Disponível em: <http://www.marisapsicologa.com.br/preconceito.html> acesso em 10 de Outubro de 2017 às 13:31.
- BATISTA JÚNIOR, J. R. L **Pesquisa em Educação Inclusiva: questões teóricas e metodológicas** / José Ribamar Batista Lopes Junior. - Pipa Comunicação, 2016.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Livro das famílias: conversando sobre a vida e sobre os filhos**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Sociedade Brasileira de Pediatria, 2005.
- RIBEIRO, Carla Carolina Silveira. **A insatisfação com o corpo e a vulnerabilidade aos transtornos alimentares em adolescentes**. Campina Grande -PB :UFPB,2016. Disponível em: <http://www.Cadernosets.com.br/index.Php/cadernosets/article/viewFile/290/175> acesso em 10 de outubro de 2017 às 15:01.
- PITAGORAS **Pensador** 500 a.C. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/pitagoras/> acesso em 10 de outubro de 2017 às 00:27.
- UNESCO & MEC-Espanha (1994) Declaração de Salamanca e linha de ação: Brasília, CORDE.**
- VENEZIANO, Henrique. **Avanços na educação especial**. Conexão Futura, Futura-2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uTCarHWeLn4> acesso em 10 de Outubro de 2017 às 00:46.

DESAFIOS PARA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM EFICIÊNCIA: O QUE DIZEM PROFESSORES DA SALA COMUM

Elizabete da Silva Oliveira
Graduanda/Pedagogia/UECE
elizabetesilva038@gmail.com

Artemira Leite batista
Graduanda/Pedagogia/UECE
artemira.leite@hotmail.com

Maria da Glória Alves de Oliveira
Graduanda/Pedagogia/UECE
gloriaoliveira47@hotmail.com

Giovana Maria Belém Falcão
Professora/UECE
giovana.falcao@uece.br

RESUMO

A inclusão educacional das pessoas com deficiência é um processo em construção, sendo assim, muitos são os desafios que se apresentam para que a inclusão se efetive. Quais os principais problemas enfrentados pelos professores? O que sugerem para dirimir tais dificuldades? Este escrito tem por objetivo refletir sobre os desafios existentes na inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum. Foram ouvidos 8 professores da sala comum em uma escola no município de Iguatu - Ceará. Os docentes foram ouvidos em momentos: através de questionário individual e, de modo, coletivo. A análise, de natureza qualitativa, evidenciou que muitos são os problemas vivenciados pelos investigados. Suas falas apontam dificuldades na estrutura física, falta de material didático adequado, fragilidade na formação docente, como aspectos que têm dificultado uma atuação inclusiva. Os professores, no entanto, apontaram alternativas viáveis para facilitar o processo. Quebrar paradigmas, compartilhar saberes, buscar novos conhecimentos, são possibilidades que se apresentam como alternativas para a inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Professor da Educação Básica. Inclusão educacional. Alunos com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais é um processo recente e ainda está em construção, tendo início nos anos 1990. No Brasil, segundo Kassar (2011), as pessoas com deficiência recebiam atendimento educacional separado dos demais. Tal atitude resultou em um longo processo de segregação e exclusão, o qual tem consequências até os dias atuais.

Diversos documentos contribuíram para os avanços no que diz respeito a educação inclusiva no Brasil. Dentre eles temos a Conferência de Jomtien (1990), Declaração de

Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008), dentre outros. Tais documentos asseguram o direito de acesso e permanência dos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e não em escolas ou classes especiais, o que mostra um avanço significativo. Também objetivam garantir atendimento educacional especializado, acessibilidade e formação para os professores para receber os educandos com deficiência.

Entretanto, apesar dos avanços obtidos, tendo em vista que por muito tempo as pessoas com deficiência não frequentavam a escola regular e agora eles têm esse direito, ainda há muitos desafios a serem enfrentados no que se refere a educação das pessoas com deficiência. Tais desafios vão desde a falta de acessibilidade arquitetônica dentro e fora da escola, a falta de materiais didáticos e até mesmo falta de conhecimento de como utilizá-los. Também ainda presenciamos atitudes preconceituosas, bem como fragilidade na formação de professores, principalmente para àqueles da sala comum.

Nesse sentido, muitos são os desafios que se apresentam para que a inclusão das pessoas com deficiência se efetive. É comum ouvir os professores verbalizando sobre os muitos problemas que enfrentam na inclusão de seus alunos com deficiência. A que problemas se referem? Quais as maiores dificuldades por eles apontadas? O que sugerem para dirimir tais dificuldades?

Esses questionamentos nos moveram a investigar de forma mais direta o que dizem os professores sobre as problemáticas vivenciadas na sala comum na inclusão dos alunos com deficiência. A investigação faz parte de um projeto mais amplo, projeto de extensão intitulado “Formação docente e inclusão: compartilhando e ampliando saberes”. A proposta tem por objetivo promover atividades formativas para a inclusão, junto a professores da sala comum. Assim, conhecer as dificuldades e o que sugerem diante de tais, se fez importante para conhecer a realidade da escola e de cada docente.

Nesse sentido, este escrito tem por objetivo refletir sobre os desafios existentes na inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum. Para responder a esse objetivo, ouvimos professores da sala comum que atuam com alunos com deficiência na rede regular de ensino em uma escola do município de Iguatu – Ceará.

A investigação aconteceu em dois momentos, em princípio trabalhamos com um questionário, onde deveriam abordar sobre os problemas vivenciados na escola e em sala de aula. Numa outra oportunidade, reunimos os professores e pedimos que trouxessem sugestões para os problemas apontados no questionário.

Entendemos que ouvir os professores da sala comum sobre suas dificuldades na inclusão de alunos com deficiência se apresenta como importante atividade, pois poucos são os estudos que se dedicam à esses docentes, quase sempre, são os professores do Atendimento Educacional Especializado- AEE os sujeitos que mais são ouvidos. No entanto, esses docentes precisam contar de suas realidades, afinal é na sala comum, que os alunos permanecem a maior parte do tempo em que estão na escola.

Os questionários foram respondidos de maneira individual e sem a identificação dos professores nas respostas. Participaram da pesquisa 8 (oito) professores da sala de aula comum.

Para analisar os dados coletados, buscamos apoio numa perspectiva qualitativa, que de acordo com Minayo (2001, p. 22) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Ouvir os professores e suas dificuldades exige olhar para a subjetividade presente nos discursos, o que não pode ser quantificado.

Diante das leituras realizadas e respostas que obtivemos com os professores, realizamos a discussão a respeito da temática que será apresentada a seguir.

2 CONHECENDO AS PROBLEMÁTICAS DE PROFESSORES DA SALA COMUM

A inclusão educacional é comumente relacionada as pessoas com deficiência, porém, o termo é bem mais amplo e significa que a escola deve acolher todas as pessoas sem exceção, todos têm direito de ingressar e permanecer na escola. De acordo com Libâneo (2002, p. 135-136):

A escola recebe sujeitos muito diferentes entre si, cada aluno é um ser singular, pertence a uma cultura, atribui significados pessoais à sua experiência, cada aluno precisa sentir que a situação de ensino – aprendizagem favorece seu aprendizado. Temos, então, a diversidade. Como chegar ao direito universal de escolarização, à escolarização igual para todos e, ao mesmo tempo, acolher a diversidade, inclusive para que cada aluno seja um ser singular? Está aí um desafio imenso às escolas, aos educadores, aos sistemas de ensino.

A inclusão engloba principalmente o respeito as diferenças e diversidade de alunos, cada um com suas particularidades. Esse princípio torna-se um desafio para as escolas e

educadores que recebem sujeitos tão diversos e que precisam incluí-los, diante da falta de condições necessárias para tal ação.

Outra palavra que tem uma relação direta com a inclusão é a acessibilidade. Para Ribeiro (2004, p. 109), “A acessibilidade refere-se ao direito que o cidadão tem de ter acesso aos lugares, às pessoas e às atividades humanas”. Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008), prevê aos alunos com deficiência acessibilidade arquitetônica para que estes possam ter autonomia dentro da escola. É importante considerar que ao falarmos de acessibilidade não estamos nos referindo somente a acessibilidade arquitetônica, mas atitudes, falta de uma formação adequada, carência de recursos e materiais também são elementos que devem ser considerados na reflexão sobre a acessibilidade ou a falta dela.

No entanto, mesmo nas mudanças arquitetônicas percebe-se que a política não está sendo cumprida como deveria, visto que muitas instituições de ensino não contam com rampas, pisos táteis, banheiros adaptados e nem corrimão de maneira adequada para atender as necessidades dos educandos. A dificuldade se torna ainda maior quando a escola é mais antiga, pois raramente passam por reformas e adequações no espaço físico, o que dificulta a locomoção e autonomia dos educandos com deficiência.

Ribeiro (2004, p. 114) ressalta que:

[...] existem vários programas do MEC que destinam verbas diretamente às escolas (Programa de Dinheiro Direto na Escola – PDDE), entretanto, esses recursos são utilizados mais em reformas estéticas do que em adaptações do espaço que propiciem acessibilidade e autonomia aos alunos com NEE.

Quando indagados sobre as dificuldades vivenciadas em sua escola, os professores pesquisados ressaltaram a dificuldade na acessibilidade física. Expressaram que a rampa não é acessível para uma pessoa cadeirante, as portas são estreitas inviabilizando o acesso com cadeiras de rodas. Para estes professores a acessibilidade está relacionada diretamente a estrutura física. Ao pensarem sobre as alternativas para solucionar a dificuldade, afirmaram que é muito complicado em função da burocracia para fazer qualquer alteração na estrutura da escola.

Embora se reconheça a importância das adaptações na estrutura física e tenha legislação que assegure as mudanças, a acessibilidade nem sempre acontece nas escolas, dificultando o direito básico que é o de adentrar nas estruturas físicas das instituições de ensino.

Outro aspecto ressaltado pelos participantes como dificuldades vivenciadas em suas salas de aula, refere-se ao material didático para trabalhar com os alunos com deficiência. Os professores ressaltam que não têm acesso a material de acordo com as deficiências. Ao ser indagado um professor expressou: “falta material adequado para trabalhar de acordo com a necessidade do aluno, bem como turma superlotada (com 30 alunos) com várias deficiências na mesma sala”

Outros professores também afirmaram que não têm muita opção de recursos, fato que, certamente, não acontece somente nesta escola, pois nem sempre as instituições contam com materiais adequados para trabalhar com os alunos com deficiência, o que dificulta o processo de aprendizagem dos mesmos. Uma professora ainda falando da carência de material disse “é difícil realizar atividades que possam contribuir com o desenvolvimento na leitura e escrita dos alunos com deficiência”. Para amenizar tal problema muitos educadores buscam, por conta própria, produzir seus materiais para facilitar a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Por outro lado, nem sempre é o que acontece, muitas vezes, essa justificativa leva o professor a não buscar outras alternativas e assim, fica esperando que o material venha para a sua sala. Por vezes, a sala de recursos dispõe de material, mas os professores, nem sempre, fazem uso dele.

Vale ressaltar ainda que, dependendo da deficiência do aluno, o material poderá ser utilizado com crianças que apresentem dificuldade de aprendizagem, mas que não seja caracterizada como deficiência, mostrando a versatilidade dos materiais produzidos, os quais não se limitam a um único aluno. Entretanto, nem sempre o professor sabe utilizar os recursos quando estes são ofertados pela escola, os quais ficam esquecidos nos armários, demonstrando uma fragilidade na formação dos mesmos.

Como alternativa diante dessa problemática, os professores sugeriram a realização de oficinas com material reciclado. É importante dizer que a construção de jogos e material pedagógico é uma alternativa viável, que possibilita diversificar as estratégias pedagógicas, no entanto, entendemos que é direito do aluno ter material adequado e que favoreça o seu desenvolvimento, considerando suas necessidades e especificidades. Nesse sentido, não é responsabilidade somente do professor ou da instituição específica, mas é dever do Estado garantir esses recursos para a educação das pessoas com deficiência.

A falta de recurso didáticos é uma dificuldade que faz parte da realidade da escola dos professores entrevistados e que causa prejuízos na aprendizagem dos educandos com deficiência, visto que os professores relatam que tem dificuldade de chamar atenção dos mesmos durante as aulas. Um dos entrevistados afirmou que há “distração em sala e falta de

atenção” por parte dos alunos, o que pode estar relacionado com a falta de recursos necessários para proporcionar o ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência e mesmo de um planejamento adequado para esses estudantes. Sabemos, no entanto, que essa dificuldade não é exclusiva dos alunos com deficiência, mas o problema de atenção, de grande parte dos estudantes, é apontado como uma dificuldade vivenciada em sala de aula.

Outra fragilidade expressa pelos professores pesquisados refere-se a formação para a inclusão. Os professores comentaram que pouco ouviram falar sobre o tema em seus cursos de graduação. A respeito disso Prieto (2006, p. 58) nos traz uma importante colocação:

[...] se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 72) tratam no Art. 29, no parágrafo três, que os diferentes sistemas de ensino e a escola precisam oferecer as condições necessárias “[...] para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva [...]”. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p. 25) afirmam que “Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho”. Sem formação adequada dificilmente o professor conseguirá atender as necessidades dos alunos com deficiência, deixando a desejar no processo de aprendizagem dos mesmos.

No que diz respeito a formação continuada voltada para a educação especial e inclusiva, Pretto e Riccio (2010, p. 156) ressaltam a formação continuada “[...] como sendo inerente à própria prática educativa”. Entretanto, muitas vezes essa formação não chega até o professor da sala comum, sendo direcionada para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Sobre a formação continuada um dos participantes ressaltou a “falta de capacitação”. Em sua afirmativa, reconhece que não tem conhecimentos suficientes para trabalhar com alunos com deficiência e evidencia uma problemática que precisa ser enfrentada para que a inclusão de fato aconteça. Os professores relataram que, na maioria das vezes, a formação que o município oferece se destina aos professores do AEE, deixando o professor da sala comum em segundo plano, que necessita de formação para atender a demanda de alunos, principalmente os educandos com deficiência.

Ao serem questionados sobre o que gostariam de aprender para favorecer a prática pedagógica na atuação junto aos alunos com deficiência, os entrevistados afirmaram: “ter preparo psicológico; competência, habilidade segurança e determinação para trabalhar com os alunos com deficiência”; “métodos para melhorar e facilitar a aprendizagem dos alunos”; “aprender a chamar a atenção dos alunos nas atividades propostas, conquistá-los para trabalhar juntos”; “melhores e mais diversas habilidades de desenvolvimento para trabalhar com o educando”; “técnicas que facilitem o contato com alunos com deficiência”; “orientações que possam contribuir com os conhecimentos”; “técnicas inovadoras para alunos com déficit de aprendizagem”; “aulas em que possa haver inclusão, juntamente com o respeito que os outros colegas devem ter”;

As respostas demonstram que os professores não se sentem preparados para atuar com alunos com deficiência e que essa falta de preparo, em sua maioria, está relacionada a formação insuficiente dos mesmos. Além disso, foi falado sobre métodos para facilitar a aprendizagem dos alunos, o que também pode ser relacionado com a formação. Suas respostas denotam que sentem uma forte cobrança em relação ao desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo em que não sentem apoio, faltando formação, material e mesmo alguém com quem possam compartilhar essas problemáticas. Também destacam a falta de preparo psicológico, indicando que as mudanças subjetivas precisam ser feitas. As falas ecoam como pedido de ajuda, ao mesmo tempo, parece que esperam respostas prontas, como se houvesse um manual, uma receita pronta para trabalhar com esses alunos.

Percebemos também que apesar da luta pela inclusão, um grande desafio a ser enfrentado é o preconceito vivenciado dentro e fora da escola pelas pessoas com deficiência. Tal preconceito pode partir da própria família, com a não aceitação da deficiência da criança, negando até mesmo que o devido atendimento seja realizado, ou até mesmo o preconceito que acontece dentro da escola com os próprios colegas que não aceitam as características particulares dos colegas e também por parte dos professores que não se adequaram a diversidade de alunos existente nas escolas atualmente.

A fala dos professores também evidencia que uma mesma sala comporta várias deficiências. Foi o que disse uma das professoras, que em sua turma de 30 alunos, tem vários com deficiência. Outro ponto recorrente na fala dos participantes, refere-se a falta de apoio dos familiares. Como alternativa, reconheceram que precisam se aproximar mais dos pais, ressaltar menos os problemas dos filhos e mais as potencialidades. A falta de apoio de outros integrantes da escola e dos pais aparece no discurso dos entrevistados como um pedido de socorro, um sentimento de solidão.

Percebemos que os professores se preocupam verdadeiramente com seus alunos, reconhecem fragilidade em suas atuações e estão dispostos a investir em suas formações. Quebrar paradigmas, compartilhar saberes, buscar novos conhecimentos, são possibilidades que se apresentam como alternativas para a inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional no Brasil avançou, de modo significativa, em muitos aspectos, no entanto, ainda temos um longo caminho a trilhar, muitos desafios a enfrentar para que a inclusão, que de fato almejamos, possa ser alcançada.

Esse é um processo que exige luta, mudança e envolvimento de todos que acreditam numa educação onde todos possam aprender independente de condição física, de gênero, etnia, classe ou deficiência. Uma educação que respeite a diversidade, que considere a singularidade e possibilite a emancipação humana.

As falas dos professores participantes denunciam que muitos são os problemas vivenciados em sua escola, em suas salas de aula. Dentre as problemáticas apontadas, as dificuldades na estrutura física, o acesso a material adequado, a fragilidade na formação docente, são destacados como elementos que têm dificultado uma atuação inclusiva. Aspectos que, possivelmente, são vivenciados por muitos outros professores de nosso país. Chama a atenção o sentimento de solidão que expressam e os conhecimentos que entendem que precisam desenvolver. Por outro lado, apresentam alternativas viáveis para facilitar esse processo.

Através das falas dos docentes, foi possível perceber que os direitos previstos por leis nem sempre são cumpridos da forma como deveriam. As escolas têm grandes lacunas em seu sistema, não apresentam estrutura física adequada para proporcionar acessibilidade e autonomia para os educandos e a formação continuada não vem acontecendo como deveria.

É preciso, pois, cobrar que as leis sejam cumpridas e que sejam disponibilizados materiais para que os alunos com deficiência possam se desenvolver, facilitando o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos, também se faz necessário reformas e adequações dos espaços físicos, para proporcionar autonomia, possibilitando, desse modo, uma inclusão efetiva dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** CORDE. Brasília – DF, 1994.

_____. Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, nº 248, de 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. n. 41, jul/set. Curitiba, 2011, p.61-79.

LIBANEO, José Carlos. Igualdade e diversidade: qual proposta de escola inclusiva? In: Educativa. **Revista do Departamento de Educação.** Universidade Católica de Goiás. v. 5, n. 1, jan./jun., p. 135-145, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**. n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus editorial, p. 56-73, 2006.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, n. 31, p. 103-118, jul./dez., 2004.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990.

DISCUTINDO A INCLUSÃO EM UM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Carla Michele da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN

carla-1819@hotmail.com

Mirella Giovana Fernandes da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN

mirellagiovanaf@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho objetivamos tratar de um relato de experiência construído por acadêmicas do curso de pedagogia, que discute o histórico social de um sujeito com deficiência, desafios e superações. A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa exploratória por meio de um estudo, e teve como instrumento a entrevista semiestruturada, sendo a mesma uma das ferramentas mais utilizadas na pesquisa de campo. Para Boni e Quaresma (2005, p.70) "A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela, os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos" e fundamentação teórica com estudiosos do assunto. Neste contexto, o presente trabalho tem por objeto discutir sobre o tema inclusão, bem como mostrar seu Contexto Histórico e o processo de inclusão de uma pessoa com deficiência no ambiente universitário. Ao final concluímos que vivenciamos uma época marcada pela busca de uma sociedade que considere e acolha a diversidade humana, o processo de inclusão é algo quem vem de desenvolvendo em todos os espaços mais que ainda levara um tempo para se efetivar.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiente. Diversidade. Universidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir sobre o processo de inclusão no contexto universitário, em específico o caso do deficiente João, de 19 anos de idade, acadêmico do Curso de Pedagogia da cidade de Mossoró-RN.

Inicialmente a nossa discussão baseia-se em classificar o que é “Inclusão” termo advindo do verbo incluir, palavra que parece nova em nosso vocabulário, mas ao analisarmos o percurso histórico da Educação Inclusiva, percebemos que as iniciativas visando a inclusão de pessoas com deficiências começaram a partir do século XVIII, e tinham como objetivo desenvolver a capacidade que os mesmos possuíam. Essa longa trajetória foi marcada por uma exclusão dos deficientes, tachados como inválidos, incapazes de desempenharem qualquer tipo de atividades, estorvos e rejeitados, assim eram vistos os que possuíam qualquer tipo de deficiência.

O século XX foi marcada por importantes avanços para os indivíduos com deficiência, as pessoas já começavam a se organizar coletivamente para ajuda-los, estudos foram desenvolvidos, conscientização dos direito deles principalmente da participação e integração na sociedade, mas foi no século XIX que presenciamos as maiores mudanças, os deficientes não eram mais excluídos, surge um olhar especial para esses sujeitos, que eram jogados em hospitais e abrigos para se livrarem das aberrações, os estudos para os problemas de cada deficiência surgiam agora como uma forma de conhecer esses indivíduos e ajuda-los, iniciou-se pesquisas nos campos biológicos, fisiológicos e anatômicos das deficiências e nascia a preocupação pela reabilitação dos deficientes e o processo de ensino aprendizagem, ou seja sua vida escolar. Mazzotta (2005, p. 17) afirma que “foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”. No Brasil presenciamos um movimento voltado para reintegração dos deficientes, ensinando-lhes ofícios, inserindo-os em um mercado de trabalho.

De acordo com Jannuzzi (2004) por um longo tempo a educação para os deficientes passou a ser vista como uma economia para o governo brasileiro, uma vez que, se tinha um gasto elevado com asilos manicômios e penitenciária por esses lugares serem visto como solução dos problemas (deficientes), a educação garantiria que eles fossem incorporados ao mercado de trabalho e obtendo lucros, por esse pensamento é que surge um novo modelo para a reintegração dos deficientes.

Aranha (2001) enfatiza que agora o objetivo da educação era fazer com que os indivíduos com deficiências pudessem aos poucos serem inseridos nos padrões de “normalidade”. A ideia de escolas especiais não mais existia era preciso que esses indivíduos regressassem as salas denominadas normais com a dificuldade dessa integração, surge o Paradigma do Suporte que fundamentada na ideia de que concerne à sociedade reconstruir maneiras pudessem garantir o acesso dos deficientes ou não, os seus direitos e todos os recursos disponíveis aos demais cidadãos independentemente das particularidades individuais. Com o objetivo de garantir essa nova ideologia, foram criados suportes de diferentes tipos (social, econômico, físico e Instrumental) e tinha como função favorecer a construção de um processo que se passou a denominar Inclusão Social. Nesse sentido de inclusão, a escola teria um novo papel como afirma o princípio da Declaração de Salamanca que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e que

trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas... (BRASIL, 1996).

A escola não deve apenas acomodar essas crianças, mas, é dever dela garantir que elas estejam realmente inclusas no ambiente escolar, pois salas lotadas de deficientes não necessariamente significa que esteja ocorrendo o processo de inclusão. Este trabalho busca trazer, um relato sobre um deficiente: seu contexto histórico, experiências, desafios entre outros, com foco no seu processo de inclusão no ambiente acadêmico e nos diversos segmentos de sua vida.

O texto desenvolvido se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica, e por uma coleta de dados, tendo como instrumento a entrevista semiestruturada, que foi escolhida por valorizar a presença do investigador face a face e possibilitar ao entrevistado a espontaneidade e liberdade para expor sobre o tema proposto, viabilizando o fornecimento verbal da informação pretendida (MICHEL, 2009). A coleta de dados foi realizada por meio de gravação da entrevista em formato áudio, em aparelho mp4, que em seguida foram transcritos mantendo a veracidade das falas das entrevistadas, para análise, a posteriori.

Para subsidiar nossas discussões, utilizamos autores que pesquisam e discutem a inclusão, como por exemplo Larissa Maciel Gonçalves Silva, em sua obra “Educação especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal.” além de Lorena Barolo Fernandes, Anita Schlesener e Carlos Mosquera em sua obra “Breve histórico da deficiência e seus paradigmas” entre outros.

ANALISE E DISCUSSÃO DA ENTREVISTA

O termo educação especial compreende as pessoas com necessidades especiais seja ela, física, mental, visual, deficiências múltiplas, entre outras. Nos dias atuais e de fundamental importância o debate sobre a inclusão para se ter uma sociedade mais justa e igualitária. E a inclusão surge com a ideia de acolher a diversidade humana nas mais variadas formas de atividades.

Há um número significativo de pessoas no Brasil que apresentam algum tipo de deficiência, não se sabe ainda o número exato desses sujeitos que passam muitas das vezes por situações constrangedoras devido à falta de acessibilidade e compreensão em nossa sociedade e também a falta de conhecimento sobre os seus direitos. De acordo com Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) “A trajetória do indivíduo com deficiência é marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania, de acordo com cada cultura dentro das sociedades”.

E importante que o sujeito com necessidade especial conheça seus direitos e que os mesmos sejam atendidos a legislação atual vem dando suporte as iniciativas que visam a inclusão contribuindo com quebras de barreiras na garantia de que a pessoa com deficiência seja qual for a deficiência tenha o direito de ir vir.

Para entender melhor como ocorre o processo de inclusão fizemos uma entrevista com um universitário, que tem uma deficiência motora e baixa visão. Uma de nossas primeiras perguntas feita a João, foi se ele já havia sofrido algum tipo de preconceito ou olhares de discriminação. Segundo João

Eu não sofri nenhum tipo de preconceito e também não me importo se olharem torto para mim também, e aqui na UERN não sofri nenhum tipo de discriminação por causa da minha deficiência, mas na escola que eu estudava já, mas como eu era pequeno e não entendia não me importava levava na brincadeira e também não me importo se olharem torto para mim (JOÃO,2017).

A fala de João mencionada à cima nos mostra que a aceitação de sua condição por parte dos deficientes é imprescindível para que o processo de socialização na sociedade se torne mais fácil e que o mesmo tenha facilidade de lidar com situações de discriminação. Segundo Urbanek e Ross (2011): “O principal objetivo do processo inclusivo é fazer com que todas as pessoas com deficiência é fazer com que as pessoas com deficiência alcancem a independência e autonomia e a responsabilidade e por consequência, empoderem-se da sua própria vida” (URBANEEK; ROSS, 2011, p. 63).

Ao longo de nossa entrevista para aprofundar mais nossos conhecimentos sobre o assunto inclusão fizemos várias indagações ao universitário sobre as dificuldades que ele se deparou ao ingressar na sua vida escolar, fazendo menção a acessibilidade. João afirma que:

Sentia na hora da leitura por exemplo, pois não tinha quem me ajudasse aqui na faculdade eu não sinto muito, mas, na época da escola eu sentia muito, por que uma das minhas dificuldades é a baixa visão, aí na escola eu sentia muita dificuldade pra leitura por que não tinha quem lesse pra mim, no caso daqui, da universidade tem um aluno que me ajuda na leitura aí eu não sinto muita dificuldade, mas como eu não tinha antes, eu meio que, me superei.[...] “em termo de acessibilidade quase nada por que assim que chego venho pra minha sala e o que eu preciso procuro ajuda no DAIN ,por isso, eu não sinto*

*O Departamento de Apoio à Inclusão – DAIN é um órgão suplementar da Administração Superior da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que atua em toda a universidade apoiando a comunidade universitária e a sociedade em geral, através de capacitação e formação continuada para professores, técnico-administrativos, apoio pedagógico aos discentes, orientação quanto ao cumprimento da legislação vigente, estabelecimento de parcerias com Instituições Especializadas, visando fortalecer os direitos dos cidadãos, respeitando as diferenças no convívio com a diversidade.

“muita dificuldades aqui ,mas nas ruas sinto um pouco por que as vezes as pessoas não respeitam muito” (JOÃO,2017).

Através da sua fala podemos constatar que apesar dos avanços em relação a acessibilidade no ambiente escolar, é preciso ainda muito investimento nessa área, quando se pensa em acessibilidade, a preocupação está em garantir que o aluno seja bem assistido dentro do espaço escolar ou da faculdade, ela não deve estar limitada apenas a um espaço físico, mas que esteja presente nos entornos e mediações das instituições. É essencial que a escola esteja preparada para atender os alunos com deficiências, garantindo uma estrutura adequada e uma educação de qualidade, como também assegurar relações de socialização, estimulando suas capacidades e possibilidades de desenvolvimento humano, permitindo que eles atuem na construção do conhecimento com suas limitações.

Perguntamos a João por ele estar inserido em um universo acadêmico, se considerava que seus professores estavam preparada para lhe dar com sua situação, pois subtende-se que esses possuem uma instrução maior, ele nos relatou que sentiu dificuldade assim que chegou na instituição pois os professores desconheciam sua deficiência, mas que tomou as devidas medidas, e hoje recebe todo apoio e ajuda que necessita e acredita que vai da vontade de cada professor, e que o nível de formação não define se o professor está qualificado, que era mais uma questão de conhecimento ,dedicação e iniciativa própria dos professores que abraçaram a causa ou não da educação inclusiva.

Assim como o professor se qualifica para ensinar, é necessário que ele também esteja disposto ao processo de ensino/ aprendizagem. Uma formação continuada se faz necessário, uma vez que os professores se mostram pouco domínio sobre os mais variados tipos de deficiências que encontramos na comunidade escolar, é preciso buscar auxílios para a melhoria do seu trabalho.

Ao final desta entrevista pudemos conhecer as limitações e superações que uma pessoa com deficiência encontra no seu dia a dia, descobrindo de fato como é o processo de inclusão dos deficientes, como eles se veem e como veem o mundo sendo, diante de uma sociedade tão preconceituosa e discriminante, que ainda reluta para aceitar as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, percebemos com autores como Urbanek e Ross (2011), Silvia (2006) Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), que a educação inclusiva sofreu grandes avanços ao longo da sua história, e está se encaminhando para promover aos alunos portadores de necessidades especiais uma educação de qualidade, que supra suas necessidades educacionais.

Nas falas do deficiente entrevistado, podemos compreender a importância da inclusão nos diferentes lugares e principalmente nas escolas, sendo de extrema importância a formação continuada dos professores para compreender as diversidades presentes em sala e entender e atender às necessidades especiais de cada aluno. A inclusão pode beneficiar os dois lados, as pessoas com necessidades educacionais especiais que deixarão de ser tachados como incapaz e dependente e as demais pessoas tidas “normais” que terão a oportunidade de vivenciar experiências diversas com grupos diversos.

Podemos perceber também, que é preciso o apoio do governo em elaborar políticas públicas que visem o avanço da inclusão, além do apoio familiar e de profissionais qualificados para se assegurar de forma efetiva a inclusão em todos os lugares.

REFERÊNCIAS

- BERGAMO, S. E. **A percepção de diferentes autores que atuam no cenário da educação inclusiva.** Acesso em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/977_818.pdf.
- FERNANDES, Schlesener; MOSQUERA A. S. (2011). **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas.** Núcleo de estudo e pesquisa interdisciplinares em musicoterapia, 132-144.
- MAZZOTA, Marcos Jose da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.
- SOUZA, Aline de Jesus (*et al*). **A inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais e os desafios do docente em lidar com isso.** (sem ano). http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/INCLUSAO_CRIANCAS_PORT_NEC_ESPECIAIS.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2017.
- URBANEK, Dinéia. ROSS, Paulo. **Educação Inclusiva.** Curitiba: Editora Fael, 2011.

DISLEXIA: A INFLUÊNCIA DA METODOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO DISLÉXICO

Kívia Pereira Queiroz
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
kiviapereirajp@hotmail.com

Maria Analia Pontes Neta
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
analiapontes17@gmail.com

Marcos Barbosa de Aquino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
marcosbarbosa.uern@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma análise comparativa da metodologia da professora do ensino fundamental da disciplina de língua portuguesa, com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto aos alunos disléxicos que atuam na escola Severino Bezerra de Pau dos Ferros/RN. Nosso apoio teórico foi: Rodrigues e Ciasca (2016), Marques (2014), Antunes (2009), Lima (2010), Brandão (2015), Ribeiro (2008), Fonseca (1995), Teles (2004), Nico e Lanhez (2002), Ferreira (2010). A pesquisa é de campo descritiva, caracterizada por um estudo de caso, tendo como instrumento a entrevista com perguntas abertas e fechadas, realizando-se uma pesquisa qualitativa. Através das análises feitas acerca das metodologias das professoras entrevistadas, se esclarece a importância da formação especializada para lidar com a dislexia, visto que a criança disléxica apresenta dificuldades em acompanhar o andamento de sua turma, pois seu desenvolvimento cognitivo e intelectual é estimulado de formas diferentes aos demais alunos, reagem melhor por meio da oralidade ou método multissensorial. Diante destas dificuldades apresentadas nos disléxicos é essencial que o professor não o exclua ou menospreze o aluno por apresentar tal dificuldade, na pesquisa está explícito que haja a equidade para com eles, pois mesmo que apresentem dificuldades na fluência da leitura e baixa competência ortográfica, eles são inteligentes em outras áreas, como por exemplo, na arte, por ser capaz de pensar mais em imagens do que em palavras eles criam imagens muito vívidas. Além de mostrar sobre as metodologias, outro ponto elencado nesse estudo é que dislexia não é uma doença.

Palavras-chave: Dislexia. Escola. Metodologias. Dificuldades na aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Baseando-se nas características e desafios encarados pelo professor com a dislexia no processo de aprendizagem, buscamos através de entrevistas com duas professoras, uma do ensino fundamental regular e outra do AEE (atendimento educacional especializado), entender e comparar a metodologia utilizada pelas mesmas com esses alunos.

Visto que atualmente é comum encontrarmos no âmbito escolar crianças com dificuldades na leitura e escrita que ao serem encaminhados para profissionais da área, podem

ser diagnosticados com uma deficiência fonológica nomeada de dislexia. Deficiência essa que é perceptível logo nas séries iniciais, essa identificação se dar pela observação do professor e da família a alguns sinais, como dificuldades em montar quebra-cabeças, déficit de atenção entre outros sinais que são simples, mas ajudam na identificação da dislexia.

Diante do crescimento de crianças disléxicas nas escolas, temos como objetivos da pesquisa a observação e comparação das metodologias dessas professoras com esses alunos, visto que, todos têm direito a uma educação de qualidade, sem exclusão. E temos como propósito, através das observações feitas mostrarmos como tem acontecido a integração desses alunos ao sistema de aprendizagem com as respectivas professoras, no qual nota-se que é necessária uma qualificação dos professores para que possam ensinar a todos com equidade, ajudando aos disléxicos de uma forma justa no processo de aquisição da leitura para que o aluno sinta-se bem no espaço escolar.

Assim como Brandão (2015) consideramos essencial a presença dos familiares nesse processo de integração dos alunos disléxicos na sociedade junto aos professores, como um pilar para o seu desenvolvimento cognitivo e pessoal, tendo em vista sempre a compreensão das dificuldades tidas por estes alunos, para que se possa intervir de forma adequada, fortalecendo as relações afetivas no decorrer das práticas educativas para à construção de um vínculo de confiança entre os envolvidos (família e escola).

2 A DISLEXIA

A dislexia é uma deficiência fonológica que atinge ao sistema neurológico. O indivíduo que possui a dislexia apresenta dificuldades em seu processo de aprendizagem logo nas séries iniciais. De acordo com Rodrigues e Ciasca (2016) não se sabe a causa exata dessa deficiência, mas através de estudos neurológicos constata-se que há diferenças no desenvolvimento e funcionamento cerebral nas pessoas disléxicas, com forte indicativo genético, pois 50% deles têm parentes com a mesma deficiência.

Essa deficiência tem sido estudada por diversos pesquisadores, pois ela não é tida como doença, apenas uma das dificuldades da aprendizagem, visto que os indivíduos que possuem a dislexia são inteligentes nas atividades que não lhe apresentam problema. A dislexia em 1896 era tida como cegueira verbal em um artigo publicado por Pringle Morgan citado por Marques (2014) em sua dissertação de mestrado, na qual era tratada como uma dificuldade que já estava presente desde o nascimento. Segundo os neuropsiquiatras essa dificuldade não é relacionada

com problemas visuais, pois é decorrente de uma falha no sistema neurológico no qual ocorre uma disfunção cerebral.

Citado por Marques (2014, p. 29) o Neuropediatra Nuno Lobo Antunes, (2009) diz que a causa da dislexia é alguma área do cérebro que é responsável pela codificação da linguagem não está ativada, ou seja, “as pessoas com dislexia têm alguns fios cruzados que não levam as letras aos sítios do cérebro onde estão os sons das palavras”. Numa perspectiva histórica a

[...] identificação deste transtorno ocorreu no final do século XIX em Stuttgart, Alemanha, por um oftalmologista, Rudolf Berlin, se referindo a um jovem que demonstrava grande dificuldade com a leitura e a escrita, porém apresentava habilidades, mentais normais em todos os outros aspectos (LIMA, 2010, p. 10).

No decorrer das décadas de 1980 e 1990 segundo Lima (2010) a teoria de Orton chegou à conclusão que o lado esquerdo do plano temporal, que é área do cérebro responsável pelo processamento da linguagem, é fisicamente maior que o lado direito nas pessoas que tem a dislexia.

3 IDENTIFICANDO O ALUNO DISLÉXICO

Normalmente, a identificação de um aluno com dislexia se dá nos primeiros anos após o ingresso na escola, mais especificamente, segundo Brandão (2015) é diagnosticada no final da fase de educação infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, quando, no desenvolvimento do processo de leitura e escrita, nota-se certo grau de dificuldade no processo de aprendizagem. E a descoberta desse distúrbio, conforme argumenta Florbela Ribeiro (2008) é, normalmente, percebida pelo professor do aluno do que pelos próprios pais, quando, é perceptível no, 2º e 3º ano, a dificuldade no processo de leitura, uma vez que, nessa faixa etária o aluno já deveria desenvolver bem essa capacidade.

Nota-se em alunos disléxicos um desenvolvimento mais lento em relação a outros alunos. Há uma “[...] persistência nos erros, mesmo recebendo ajuda” (FERNANDES; PENNA, 2008, p. 13). Apresentam dificuldades em relacionar os sons às respectivas letras como também em diferenciar letras parecidas, falta de concentração em leituras longas, dificuldade na memorização de palavras, em relacionar as palavras aos objetos, troca de palavras por outras semelhantes, pronuncia incorreta das palavras, que ocasiona, conseqüentemente, a troca de sílabas, letras dificultando a compreensão da leitura. De acordo com Brandão (2015) essa

dificuldade na aquisição do processo de leitura e escrita ocasiona, posteriormente, uma dificuldade na compreensão de outras áreas do conhecimento.

Além da dificuldade na aquisição da leitura, a relação da afinidade e adaptação em determinadas matérias e aversão a outras, pode também prejudicar o desenvolvimento do aluno nos anos posteriores, uma vez que esse aluno não consegue se desenvolver plenamente em todas as matérias. No entanto

Podemos deparar-nos com alunos bons a História e menos bons a Matemática ou o inverso. Há alunos que gostam de determinadas matérias e desinvestem e fogem de outras. Assim, é frequente que lhes custe automatizar as noções espaciais e temporais, a sua leitura seja lenta e a expressão oral pode ser restrita, mas isto não impede que profissionalmente possam alcançar os seus níveis de aspiração incluindo os que exigem nível universitário (RIBEIRO, 2008, p. 48).

Essa ideia pode ser mais bem representada por Brandão (2015, p. 13) ao afirmar que “Os disléxicos podem apresentar dificuldades na aprendizagem, porém, por outro lado, desenvolvem habilidades em outras funções. [...] podem solucionar simples problemas e, [...] apresentar dificuldades na realização de tarefas de resoluções óbvias”. Nesse caso, o aluno pode ser bom em matérias consideradas mais complexas, como matemática e física e não ser bom em matérias consideradas fáceis, como arte, cultura, religião, entre outras. Alguns exemplos que podem ser dados de pessoas com dislexia são: Albert Einstein, Henry Ford, John Lennon, o político britânico Winston Churchill, a atriz, cantora e comediante Caryn Elaine, conhecida artisticamente como Whoopi Goldberg, entre outras pessoas que ficaram muito reconhecidas por seus feitos, apesar de possuírem esse distúrbio.

Citado por Brandão (2015, p. 29), Fonseca (1995) cita que apesar das dificuldades que o aluno disléxico possui isso não se relaciona com sua capacidade cognitiva, pois “[...] na maioria das vezes esses alunos possuem um QI totalmente de acordo com sua idade”. Portanto, percebe-se que as dificuldades apresentadas pelo aluno em questão não se relacionam com seu nível de inteligência, mas sim com a presença desse transtorno, que é a dislexia, visto que essas duas definições não possuem relações entre si.

A dislexia pode se apresentar em três tipos de perturbações: a disortografia, a disgrafia e a discalculia. Podendo ser diagnosticadas apenas uma, duas ou até as três características ao mesmo tempo em um único indivíduo. A disortografia é a persistência de erros na escrita, a disgrafia é a falta de coordenação motora, provocando uma escrita difícil de compreender ou ilegível, e a discalculia é a dificuldade em resolver problemas que envolvem cálculo.

A presença dessas várias características acarreta ao aluno, no ambiente escolar, um nível de mudança emocional que pode se manifestar de forma agressiva ou quieta, podendo variar de aluno para aluno, pois “[...] a tensão emocional, criada à volta desta dificuldade escolar, tem convertido o aluno numa criança agressiva, indisciplinada ou, pelo contrário, numa criança tímida, insegura e fechada sobre si própria” (RIBEIRO, 2008, p. 44).

Esse é um dos grandes problemas que um aluno disléxico enfrenta na escola, pois muitas vezes, por desconhecimento dessa característica no aluno, por parte do professor, o aluno pode ser visto apenas como bagunceiro, desinteressado, indisciplinado e, por conta disso, é necessário um olhar mais sensível para esses alunos e uma intervenção pedagógica para os mesmos possam desenvolver seus conhecimentos e atingir seus objetivos escolares, acadêmicos e profissionais.

4 INTERAGIR COM A DISLEXIA NO CONTEXTO ESCOLAR DE FORMA QUE AJUDE NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

É de suma importância, que os professores tenham o conhecimento sobre o que é a dislexia, como interagir e ajudar alunos disléxicos no seu desenvolvimento dentro e fora da sala de aula. Como mostra Nico e Lanhez (2002, p. 75) “Não é necessário que os professores sejam especialistas em problemas de aprendizagem, mas é indispensável que todos os professores entendam as necessidades dos alunos disléxicos dentro e fora da sala de aula”. E o professor deve avaliar o aluno disléxico de acordo com o seu conhecimento e sempre elogiá-lo, encorajá-lo e parabenizá-lo pelo trabalho que ele produziu, assim ele se sentirá motivado e assim irá melhorar gradativamente. Como relata Nico e Lanhez (2002, p. 75):

Um dos pontos mais difíceis para um professor aceitar é a inconstância do trabalho do disléxico. Isso frequentemente dá origem a observações como: ‘você pode fazer melhor do que isso’, ou ‘trabalho descuidado!’. Nem sempre é compreendido que a criança disléxica se esforça demasiadamente na realização de um trabalho, mas o resultado não reflete necessariamente seu esforço. A nota da criança disléxica deveria ser dada de acordo com suas dificuldades e seus erros de ortografia. Como todos os alunos, a criança disléxica reagirá a elogios e encorajamentos [...].

Apesar dos disléxicos terem dificuldades na escrita, leitura e ortografia eles possuem uma facilidade maior em desenvolver outras áreas, como exemplifica Nico e Lanhez (2002, p. 77) “[...] As pessoas afetadas apresentam grande desenvolvimento em outras áreas, como:

artística, musical, criativa, esportiva etc.” Então são essas áreas que os professores devem se apoiar para auxiliar na aprendizagem do aluno. Segundo Nico e Lanhez (2002) os alunos disléxicos aprendem de maneira diferente dos outros estudantes, mas com o auxílio dos professores eles conseguem acompanhar o ensino tradicional, afirmam também que o melhor ensino para alunos disléxicos é em uma sala de aula normal, juntamente com os outros alunos e com um professor que entenda sua situação, organize suas aulas de maneira que ajude no desenvolvimento do aluno e esteja disponível para ajuda-lo quando necessário.

Segundo Ferreira (2010) o ensino adequado para crianças que apresentam essa deficiência fonológica é o ensino multissensorial que trabalha com as seguintes habilidades: visual, que se refere à forma ortográfica da palavra, auditiva, que é a forma fonológica, sinestésica, que é o movimento para escrever a palavra; tátil, que diz respeito ao toque do aluno em letras concretas. A vantagem desse método é que:

[...] a criança disléxica é capaz de usar áreas de força, ao mesmo tempo que exercita e fortalece áreas mais fracas. O objetivo é a criança aprender respostas automáticas duradouras (os nomes, os sons e formas de todos os fonemas) e desenvolver a habilidade de seqüencia-las corretamente nas palavras. O conhecimento a tornará tão segura que ele poderá produzir de qualquer maneira o símbolo quando necessário, seja na leitura, escrita ou soletração. Todo o seu sistema receptivo precisa interagir simultaneamente para isso acontecer. A ajuda dos pais pode ser muito importante, pois eles podem cooperar com os professores reforçando o trabalho de classe. Além da relação afetiva, por estar em casa, ampliam-se algumas possibilidades práticas (envolvimento dos sentidos) (NICO; LANHEZ, 2002, p. 88-89).

Portanto com a utilização desse método o aluno terá uma maior facilidade em superar a deficiência e em acompanhar o ensino convencional, pois o professor irá trabalhar as áreas que as crianças disléxicas têm mais facilidade e praticar as áreas que a deficiência afeta. Brandão (2015, p. 39-40) exemplifica alguns exercícios que o professor pode realizar em sala de aula para auxiliar o ensino do aluno disléxico.

Exercícios de percepção-visual: descrever um aluno presente na sala de aula e pedir que outros alunos o identifiquem; apresentar gravuras aparentemente iguais para que identifiquem a diferença; pedir que localizem uma determinada palavra no dicionário; pedir para escrever as diferenças das formas geométricas; jogo dos sete erros. Exercícios de memória-visual: reproduzir sinais de trânsito, imagens em geral e outros logotipos de marca para que os alunos identifiquem; jogo da memória; seqüência e seriação. Exercícios de percepção e discriminação auditiva: apresentar sons gravados para que o aluno identifique e relate sua sensação ao ouvi-lo; dizer palavras de objetos presentes na sala e pedir para que os encontrem. Exercício de

memória auditiva: propor um jogo falando uma frase que deve ser repetida e ampliada pelo aluno.

É fundamental que a família e amigos caminhem junto com a escola para que o método funcione e o aluno se sinta bem ao frequentar a escola, pois nesses casos de deficiência frequentemente acontece evasão escolar, uma vez que os alunos perdem a autoestima, se sentem solitários e desanimados por não conseguirem acompanhar o ensino. E com a compreensão, paciência e carinho de todos os envolvidos (escola, família e amigos), fará com que o aluno se sinta à vontade no ambiente escolar, consiga superar suas dificuldades e assim apresente resultados positivos. Como aborda Brandão (2015, p. 24):

Nas crianças disléxicas, o apoio da família é ainda mais importante. Entre as consequências da dislexia encontra-se a repetência e a evasão, pois se o problema não é detectado e acompanhado, a criança não aprende a ler e escrever. Mas a raiz destas questões está no desestímulo, a solidão, a vergonha, e implicações em seu autoconceito e principalmente o rebaixamento de sua autoestima, por que o aluno perde o interesse em aprender, se acha incapaz e desprovido de recursos intelectuais necessários para tal. A autoestima se origina na vivência familiar, para a descoberta do indivíduo, de si próprio como ser dentro do mundo em que vive.

Então o professor deve estar preparado para melhor desenvolver um ensino diferenciado em sala de aula para e ter o apoio de profissionais que possam ajuda-los quando precisarem de orientação. Como orienta Nico e Lanhez (2002, p. 88) “Caso o professor sinta-se despreparado para ajudar a criança, deve recorrer de forma mais acentuada ao profissional que acompanha o caso, para que coordene atividades e receba orientação quanto à forma de atuar”.

Portanto, tendo em vista que a dislexia é uma dificuldade no aprendizado da leitura e escrita, com o apoio da escola, com um ensino adequado para o aluno disléxico e com o apoio de todos que convivem com ele, o mesmo irá conseguir superar as dificuldades, assim será possível ele acompanhar os outros alunos e continuar sua vida acadêmica se desejado. Como afirma Nico e Lanhez (2002, p. 84-85).

É importante ressaltar que a dislexia é uma dificuldade, não uma impossibilidade para o aprendizado da leitura e escrita. Se e acompanhada no momento adequado e de forma adequada, o aluno contornará suas dificuldades de forma satisfatória permitindo que prossiga normalmente com sua carreira acadêmica, se assim o desejar e for motivado [...].

5 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Tendo em vista as características e os desafios enfrentados por um professor frente à dislexia buscaram através de entrevistas com duas professoras, uma do ensino regular e outra do AEE (atendimento educacional especializado), entender e comparar a metodologia utilizada pelas mesmas com esses alunos. É importante lembrar que ambas as professoras trabalham com os mesmos alunos, porém, a professora da educação básica regular trabalha com os alunos disléxicos juntamente com os demais alunos em uma sala de aula, enquanto a professora do atendimento educacional especializado trabalha especificamente com o aluno disléxico.

O primeiro ponto a ser analisado é a questão da formação. A professora da educação regular não possui formação em nenhuma área da educação inclusiva. Já a professora do AEE é formada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, podendo assim pressupor que há um maior nível de capacitação para trabalhar com esses alunos especiais, conforme veremos mais adiante. Mas como Nico e Lanhez (2002, p. 75) nos diz “Não é necessário que os professores sejam especialistas em problemas de aprendizagem, mas é indispensável que todos os professores entendam as necessidades dos alunos disléxicos dentro e fora da sala de aula”. E podemos perceber que a professora que não possui a formação sempre busca orientações para sua prática.

No que se refere à metodologia, a professora do ensino regular procura integrar os alunos disléxicos aos demais alunos. Diz ela:

Bom, a gente... As orientações de professor em sala de aula é que a gente não trabalhe diferente. Ao contrário, que a gente inclua e que os trate como iguais. Só que quando é para fazer trabalhos, qualquer atividade eu sempre coloco em dupla por que os que eu tenho ele são muito inteligentes, eles só não conseguem ler, mas oralmente eles entendem tudo. Se eu ler um texto para eles, eles conseguem interpretar até melhor do que os que leem.

Apesar de, na fala da professora, isso não apareça tão explicitamente, o que dá entender é que ela busca aplicar um método de cooperação, onde os alunos que tem boa capacidade leitora formem duplas com os alunos disléxicos para que ambos sejam capazes de produzir e completar a tarefa, uma vez que os alunos disléxicos não desenvolvem tão bem as capacidades de leitura, codificação e associação de palavras ao seu significado, conforme explica Marques (2014, p. 26) que eles têm “dificuldade na distinção ou memorização de letras ou grupo de letras e de problemas de ordenação, ritmo e estruturação das frases”.

Já a professora do atendimento especializado aplica uma metodologia parecida com o método da professora da educação regular, mas de forma articulada. A seguir ela descreve o método utilizado para que esses alunos consigam desenvolver e completar as atividades propostas com mais facilidade

A aluna que eu trabalho ela necessita do ledor, então eu utilizo a seguinte metodologia: os conteúdos que são trabalhados em sala de aula ela transcreve direitinho do quadro para o caderno. Na sala multifuncional eu reforço a explicação desses conteúdos e acesso vídeo, ela assiste e a gente faz testes. Testar o conhecimento. Eu lendo para ela, ela responde oralmente, eu escrevo e ela transcreve.

A estratégia utilizada pela professora da Educação Especial é o ensino Multissensorial, esse método, desperta nos alunos as habilidades visual, auditiva, tátil e cinestésica. Para Ferreira (2010) Esse é o ensino adequado para alunos disléxicos, pois trabalha as habilidades que o aluno tem maior dificuldade e reformar as de maior facilidade. E assim irá acompanhar o ensino convencional com uma maior facilidade.

Em ambos os casos podemos perceber algo em comum: o uso de um ledor para facilitar o entendimento dos conteúdos por parte do aluno disléxico. No primeiro caso a professora utiliza os alunos no processo, já a professora do AEE participa mais ativamente em todo o processo e utiliza mais métodos específicos com o uso de materiais de mídia e transcrevendo as respostas faladas oralmente para que em seguida a aluna possa escrever aquilo que respondeu oralmente.

Essa metodologia utilizada pelas professoras auxilia o aluno no processo de compreensão dos conteúdos uma vez que, apesar de desenvolverem maior dificuldade na linguagem escrita, essa mesma dificuldade é “suprida” pela utilização da oralidade. Isso fica mais claro nas palavras da especialista em dislexia, Dra. Paula Teles (2002, p. 6)

As crianças com dislexia apresentam uma “disrupção” no sistema neurológico que dificulta o processamento fonológico e o consequente acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática. Para compensar esta dificuldade utilizam mais intensamente a área da linguagem oral.

É importante também destacar a articulação feita pelas professoras para ajudar e facilitar no processo de desenvolvimento e adaptação do aluno disléxico aos trabalhos escolares propostos. Como citado anteriormente, a professora do atendimento especial procura sempre

reforçar os conteúdos passados na aula regular. A professora regular destaca que sempre é orientada pela professora do AEE:

[...] ela sempre nos orienta, vem na sala, na porta da sala, pergunta se a gente está precisando de alguma coisa. Quando a gente sente que o aluno tem muita dificuldade a gente manda para a sala dela, mas a gente procura não mandar, a gente tenta fazer com que ele fique, permaneça na sala de aula. Às vezes é eles mesmo que querem. “Professora, eu vou fazer na sala do AEE”. “Tá bom”. Quando eles não querem, eles ficam na sala. Como eu já falei, sempre sou orientada por ela. Como eu não tenho uma formação, quase ninguém na escola não tem... acho que ninguém, fora ela, então a gente sente muita dificuldade por isso, por não ter essa formação, mas ela está sempre está nos orientando como fazer.

Os estudiosos Nico e Lanhez (2002, p. 88) nos mostra a importância dessa articulação que há entre elas, pois “caso o professor sinta-se despreparado para ajudar a criança, deve recorrer de forma mais acentuada ao profissional que acompanha o caso, para que coordene atividades e receba orientação quanto à forma de atuar”.

É perceptível que há uma liberdade, por parte do aluno para optar por assistir aula da professora do AEE caso não consiga compreender o conteúdo nas aulas normais. Essa interação feita pelas professoras é de fundamental importância para que o aluno possa desenvolver-se de forma melhor, pois enfatiza-se

[...] a necessidade de professores de apoio com formação especializada pois, o facto de muitos professores de apoio educativo não possuírem formação especializada coloca obstáculos à eficaz colaboração com os seus colegas de ensino regular, pois a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores do ensino regular uma atitude de reserva e baixa expectativa (RIBEIRO, 2008. p. 53, apud, MORGADO, 2003).

A professora do AEE relata que umas das maiores dificuldades enfrentadas ao trabalhar com alunos que possuem essa deficiência fonológica, é a autoestima baixa dos mesmos e a falta de apoio familiar. Pois com o tardar do seu diagnóstico e o fato de não conseguirem evoluir na leitura igualmente com os seus colegas de classe, eles se sentem excluídos, inseguros, passam a não acreditar na sua capacidade de aprender acarretando repetências e evasão escolar. Então com uma metodologia de ensino adequada e apoio da família, amigos e a escola no geral, esses alunos passam a acreditar no seu potencial a se sentirem bem consigo mesmo e a vontade no ambiente escolar e social. Como descreve a seguir a professora do atendimento especializado.

[...] Então ela já não acreditava no potencial dela então assim a maior dificuldade que a gente encarou, que nós tivemos foi fazer com que essa aluna passasse a creditar que tinha como uma outra forma de uma outra metodologia ela poderia avançar, hoje ela já acredita nela hoje ela até já tem, as vezes ela ler uma palavrinha mais fácil depois esquece tem toda essa situação a dificuldade da questão da autoestima de acreditar em si mesmo hoje, ela é insegura quando está distante da gente ela ainda é insegura mas ela já conseguiu fazer alguma coisa sozinha. Como por exemplo o ano passado ela passou para a segunda fase da OBMEP e a leitora dela não era de nenhuma de nos daqui da escola era uma pessoa da DIREC e ela disse que ficou com muito medo pôr a pessoa não ser conhecida, mais conseguiu fazer a prova então a maior dificuldade que foi enfrentada foi fazer com que ela e a família acreditasse no potencial que ela tem.

Para a metodologia das professoras obterem o objetivo desejado é necessário a integração de todos os envolvidos na vida do educando, com carinho compreensão e paciência, a criança irá superar seus medos e dificuldades assim conseguindo com mais disposição vencer os problemas causados pela dislexia.

Assim como Brandão (2015) consideramos essencial a presença dos familiares nesse processo de integração dos alunos disléxicos na sociedade junto aos professores, como um pilar para o seu desenvolvimento cognitivo e pessoal, tendo em vista sempre a compreensão das dificuldades tidas por estes alunos, para que se possa intervir de forma adequada, fortalecendo as relações afetivas no decorrer das práticas educativas para à construção de um vínculo de confiança entre os envolvidos (família e escola).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível a complexidade da dislexia, pois envolve tanto aspectos neurológicos quanto psicológicos e até emocionais, e por conta disso, a dificuldade de lidar com esse problema se torna cada vez maior no ambiente familiar e principalmente no ambiente escolar. Levando em conta o apoio teórico e as entrevistas feitas se nota que a dificuldade de lidar com crianças disléxicas se dão, mais exatamente por três motivos: o primeiro é perceber a dislexia em um aluno precocemente, que não foi o caso das professoras entrevistadas, uma vez que quanto mais tempo durar para ser diagnosticada a dislexia, mais difícil será diminuir e superar as dificuldades que o aluno possa vir a desenvolver, o segundo é não perceber o aluno com a dislexia, seja pela própria família ou pelos professores, considerando a falta de conhecimento dos pais e dos professores sobre o assunto, uma vez que não há um diagnóstico específico para todos os casos, podendo variar de pessoa para pessoa, fazendo com que o aluno seja visto como

revoltado, bagunceiro, preguiçoso ou antissocial, em vez de perceber o verdadeiro diagnóstico do problema. O terceiro motivo é a falta de preparo profissional do professor para criar métodos pedagógicos diferentes e divertidos que possibilite um maior interesse do aluno pelas matérias de maior dificuldade e o seu melhor desenvolvimento no espaço escolar. Portanto, é necessário um maior nível de formação pedagógica dos professores para que possam se especializar em áreas como essa e possam desenvolver métodos que ajudem esses alunos em seu desenvolvimento, ou então busque orientações com colegas de trabalho que possuam essa formação. O olhar do professor deve ser mais cuidadoso com relação ao aluno e é fundamental que tenha conhecimento sobre as características da dislexia, para não confundirem esse distúrbio com um fator cotidiano qualquer do dia-a-dia escolar e, deve haver um acompanhamento contínuo dos pais para que possam avaliar o filho nas suas tarefas de casa, seu nível de desenvolvimento e suas dificuldades, havendo sempre uma comunicação entre pais e professores para melhor acompanhar e tratar a dislexia.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Leticia Peixoto Moraes. **Dislexia: características e intervenções**. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização). Universidade Candido Mendes pós-graduação “Lato Sensu” AVM Faculdade Integrada, Rio de Janeiro, 2015.
- FERNANDES, Rosely Aparecida; PENNA, James dos Santos. Contribuições da psicopedagogia na alfabetização dos disléxicos. **Revista Terceiro Setor**, v. 2, n. 1, 2008.
- LANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Angela. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.
- LIMA, Gabriel Hava de. **Dislexia um transtorno solucionável**. Rio de Janeiro: Instituto A vez do Mestre, 2010. (p. 1-36)
- MARQUES, Daniela de Almeida. **O jogo no desenvolvimento da criança disléxica**. Dissertação (Mestrado em ciências da educação). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2014.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.
- RIBEIRO, Florbela Lopes. **A Criança Disléxica e a Escola**. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto, 2008.
- RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Rev. Psicopedagogia São Paulo**, vol. 33 n. 100, p. 86-97, 2016.
- TELES, Paula. Dislexia: como identificar? Como intervir? **Revista Portuguesa de Clínica Geral**, Lisboa, n. 2, p. 1-23, dez. 2004.

DO GESTUAL AO LINGUÍSTICO: AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PARA SURDOS

Thalison Breno Alves da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
thalisonbreno14@gmail.com

Ana Paula Santos de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
anapaulassletras@gmail.com

Eduarda Carmélia da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
eduardacarmelia@gmail.com

RESUMO

Os surdos se comunicam através da Língua Brasileira de Sinais e possuem o direito de aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Nesse contexto, como é tratado o ensino de Língua Portuguesa para surdos pelos professores e pelo recinto escolar? Dentro da escola, quais as metodologias adequadas para um aprendizado significativo da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, por esses estudantes? Em relação a essa problemática, esse trabalho tem por objetivo geral realizar um estudo, através de um questionário a ser direcionado para 20 professores de LIBRAS acerca do ensino de Língua Portuguesa para surdos. Especificamente, pretende - se analisar como é tratado esse modelo de ensino atualmente, qual conteúdo gramatical os alunos surdos possuem mais dificuldade e qual a metodologia didática mais adequada a ser utilizada pelos professores. Trata - se de uma pesquisa com abordagem quanti - qualitativa. Com relação ao processo de realização deste trabalho, no primeiro momento, foi realizada uma revisão de literatura acerca do ensino Língua Portuguesa para surdos. Como resultados, por meio do questionário realizado sobre a problemática apresentada, foi possível verificar a situação do processo de inclusão escolar juntamente com as dificuldades que os surdos possuem no avanço de suas competências no processo de leitura e escrita e com algumas categorias gramaticais. No trabalho como um todo, foi possível perceber que há muito que evoluir nesse processo de ensino e é necessária a conscientização por parte de todos acerca da distinção de cultura entre as línguas.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Surdos.

1 INTRODUÇÃO

Os surdos se comunicam através da Língua Brasileira de Sinais e possuem o direito de aprender a Língua Portuguesa escrita. Entretanto, mesmo após entrarem em contato com o português como segunda língua e aprenderem a fazer uso do mesmo, os alunos surdos não possuem conhecimento acerca de algumas classes gramaticais devido à ausência delas na LIBRAS. Isso ocasiona um déficit na leitura e escrita desses alunos, fazendo com que os mesmos realizem produções em forma similar a circuitos fechados, sem o uso de conectivos e antecedentes para especificar os substantivos.

Ensino de gramática em meio às diferenças e adaptações. Como é tratado o ensino de Língua Portuguesa para surdos pelos professores e pelo recinto escolar? Como o surdo lidará com determinadas classes de palavras não existentes na LIBRAS, quando for se utilizar do português escrito? Dentro da escola, quais as metodologias adequadas para um aprendizado significativo da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, por esses estudantes?

Em relação a essa problemática e através da inquietação com as dificuldades que os alunos surdos possuem com a gramática, juntamente com o interesse em investigar e buscar alternativas que possam melhorar o ensino de Língua Portuguesa para surdos, este trabalho objetiva realizar um estudo, por meio de um questionário (APÊNDICE A) a ser direcionado para 20 professores de LIBRAS acerca do ensino de Língua Portuguesa para surdos. Especificamente, pretende - se analisar como é tratado esse modelo de ensino atualmente, qual conteúdo gramatical os alunos surdos possuem mais dificuldade e qual a metodologia didática mais adequada a ser utilizada pelos professores.

O presente estudo trata - se de uma pesquisa com abordagem quanti - qualitativa. Com relação ao processo de realização deste trabalho, no primeiro momento, foi realizada uma revisão de literatura acerca do ensino Língua Portuguesa para surdos, baseada nos posicionamentos de Fernandes (2006), Guarinello (2007), Peixoto (2006) e Pereira (2009). Posteriormente foi direcionado o questionário aos professores de LIBRAS. Foram elaborados questionamentos acerca do ensino de gramática e em seguida direcionados aos respectivos entrevistados. Ao todo, foram abordados 20 professores de LIBRAS.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, NA MODALIDADE ESCRITA, PARA SURDOS.

Embora o estudante surdo se apodere dos conhecimentos através da Língua Brasileira de Sinais, a qual impreterivelmente deve ser integrada as atividades educacionais como fator linguístico, deve-se também ser concebido ao mesmo a aquisição do conhecimento da linguagem escrita através dos mecanismos linguísticos do português, visto que as interposições representativas que dominam a convivência social dos indivíduos com os saberes angariados ao longo dos tempos são estabilizadas pela escrita, seja ela informal ou seguindo a norma culta da LP. Deste modo, a realização de um percurso inidôneo pela linguagem escrita, impossibilita a aquisição de conhecimentos e as elocuições que percorrem por esse meio.

O aluno surdo não pode ser considerado distinto aos demais perante a lei, portanto ele possui o direito de se apoderar da língua predominante na forma escrita, porque, caso isso não

ocorra, o aluno não estaria usufruindo dos seus direitos de cidadão. O conjunto de leis assegura a LIBRAS como a língua de comunicação para a biocenose surda, porém, ratifica que a mesma não comutará a norma culta da LP na sua forma escrita (BRASIL, 2002).

A metodologia de ensino utilizada para o processo de aprendizado de uma língua estrangeira para um indivíduo ouvinte é a mesma que deve ser utilizada para o ensino de português como segunda língua para os surdos. O aluno necessita desenvolver o seu processo de aprendizado de leitura e escrita na língua na qual o mesmo não possui domínio da oralidade. Acerca disso, Peixoto ressalta que:

A condição de segunda língua que o Português tem na vida do surdo promove nesse sujeito um estranhamento semelhante ao que nós, ouvintes, temos quando nos deparamos com uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como base a nossa língua materna (PEIXOTO, 2006, p. 209).

O surdo, se comparado a um estrangeiro tentando aprender o português como segunda língua, ou até mesmo um brasileiro tentando aprender o inglês, irá encontrar uma estruturação gramatical notadamente distinta da sua língua materna que é a LIBRAS, e isso irá provocar no mesmo um estranhamento na compreensão e organização estrutural, apresentando dificuldades no uso de artigos, tempos verbais, preposições, concordância, pois esses elementos estruturais se diferem da base de sua língua nativa, e algumas dessas categorias não existem na LIBRAS, como por exemplo os artigos, preposições e algumas conjunções.

Os estudantes surdos não apresentam disfunções cognitivas que os abstenham de se apoderarem dos assuntos referentes à modalidade escrita da Língua Portuguesa (LP). Todavia, estes estudantes possuem dificuldades em relação à prática da leitura e escrita significativa em LP. Estas dificuldades resultam em uma não independência destes sujeitos como leitores e escritores da LP, embora estejam inseridos em meio a organizações educacionais que se utilizem de ideologias destinadas para a inclusão educacional do aluno surdo, assim como a comunicação total e o oralismo, visto que nelas o procedimento para aprimoramento da leitura e da escrita é efetuado relativamente com a oralidade, concernindo fonemas a grafemas (FERNANDES, 2006).

Para Pereira (2009), o que mais aflige os profissionais da educação que trabalham com os alunos surdos são os processos de leitura e escrita. Alguns pensam que a ausência da audição ocasiona problemas na assimilação da leitura e da produção textual. Contudo, ao explorar o

sistema da didática para surdos, verifica-se que o aprendizado pouco satisfatório, não resulta somente das dificuldades de trabalhar com os desenhos da escrita, mas da ausência de uma língua formada que os levem a utilizar o idioma adequadamente.

O surdo não realiza uma assimilação pelo canal auditivo, sendo os olhos o canal utilizado para aprender as palavras. No entanto, os olhos não são capazes de diferenciar os sons. Com isso, o surdo não sabe pronunciar muitas palavras já que não conhece os seus sons. A representação mental que ele faz das palavras é aquela na qual ele teve contato na modalidade escrita. O ouvinte associa a representação imagética da palavra com o seu som e significado. Assim, quando o sujeito ouvinte reler esta palavra novamente, ele irá imaginar o som em seu inconsciente e irá fazer a associação da palavra ao seu som mental e o significado que ele transmite (STREIECHEN, LEMKE, 2014).

Com o sujeito surdo não é possível realizar essa representação mental entre som e palavra, pois ele irá fazer a associação da escrita silábica com a imagem que aquela palavra representa. Sendo assim, ao se deparar com a palavra C-A-S-A, o surdo irá associar esta escrita a imagem da casa, mas não terá conhecimento dos sons das letras, sílabas e palavra completa. Devido a isso, ele não tem conhecimento acerca dos artigos e preposições, pois essas classes gramaticais não possuem uma representação mental por meio de uma imagem que o surdo possa associar a escrita. Diante disso, Fernandes diz que:

a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes (FERNANDES, 2006, p. 132-133).

Com relação a um ambiente de estudos voltado para o ensino e aprendizagem mais significativos de leitura e produção textual dos alunos surdos, é necessário um espaço para trocas ideológicas em LIBRAS e LP, em sala de aula regular com a presença do intérprete e no contraturno, a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para a aquisição de saberes assegurando, desse modo, o êxito nas atividades escolares dos estudantes, sobretudo no aprimoramento do aprendizado da leitura e escrita. Para Guarinello:

As atividades com a escrita devem privilegiar a dimensão discursiva da linguagem, envolvendo a interação professor/aluno; o professor deve ser o orientador, o mediador, o parceiro e o cúmplice na construção dessa língua, deixando o sujeito surdo livre para formular hipóteses até que chegue à escrita convencional socialmente valorizada (GUARINELLO, 2006, p. 365).

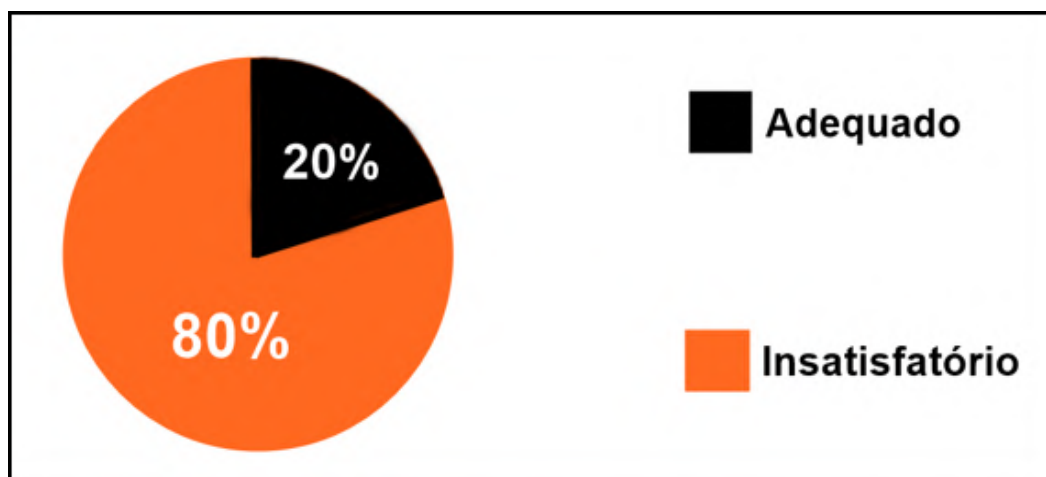
Um indivíduo com mais experiência leitoras e escritoras, a nosso ver, sendo bilíngue, colabora significativamente para o desenvolvimento de uma aprendizagem vinculada às práticas sociais. Assim, por meio de exercícios relevantes voltados para a elaboração de textos em combinação entre o mediador e o mediado, no caso, o professor e os estudantes, é possível desempenhar um método grupal de retextualização, com o objetivo de adaptar a produção textual realizada às regras da gramática, com ausência de amplas ingerências na produtividade dos alunos. Desta forma, existe uma interatividade entre o produtor e o leitor do texto na combinação semântica, visto que os critérios de textualidade coesão e coerência são produzidos simultaneamente.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 Crenças dos professores acerca do ensino de LP para surdos

Com relação ao ensino de língua portuguesa para os estudantes surdos que possuem necessidades educacionais mais severas, como é visto e debatido este modelo de ensino pelos profissionais da área? Abaixo, serão apresentadas as crenças desses profissionais com relação a temática abordada.

O gráfico 01 traz os posicionamentos dos professores sobre como é tratado esse modelo de ensino na atualidade, os quais responderam o seguinte questionamento: Na sua opinião, enquanto professor (a) como é tratado o ensino de Língua Portuguesa, na atualidade, para esses que possuem necessidades educacionais mais severas devido a surdez?

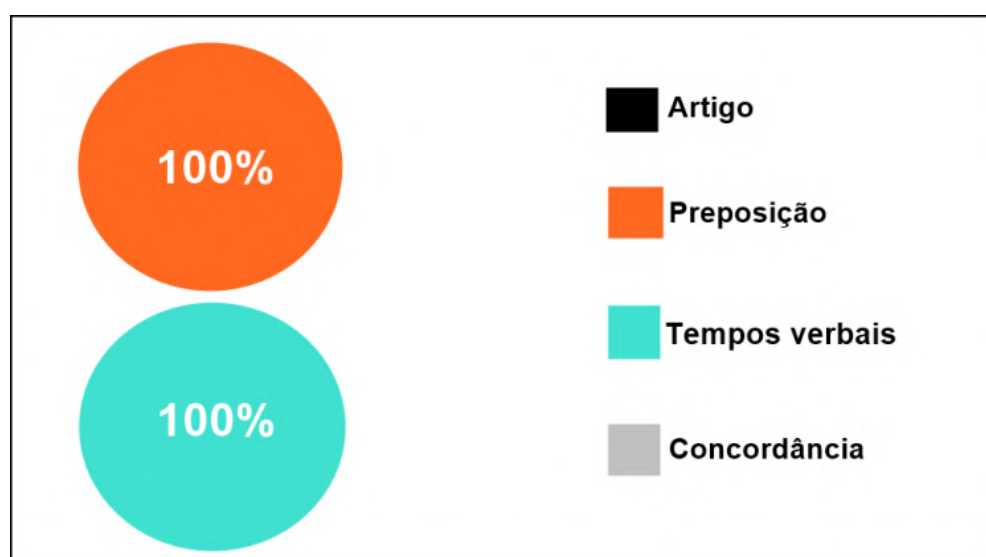


Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa

De acordo com os resultados, 20% relataram que o ensino de LP para esses estudantes vem ocorrendo de maneira adequada dentro do possível, pois se existe o intérprete em sala de aula para atuar junto ao professor titular, se são pensadas estratégias para esse tipo de ensino e que são colocadas em prática, está sendo propiciado aos jovens a educação bilíngue, lutando para quebrar as barreiras e possibilitando que o surdo aprenda o português como segunda língua.

Com opiniões divergentes, 80% afirmam que essa modalidade de ensino ainda está insatisfatória mediante o número de alunos surdos existentes e as condições precárias para que se obtenha um aprendizado significativo, pois a maioria das escolas não estão preparadas para dar assistência a esse tipo de aluno, e a escassez de profissionais especializados na área também é um fator relevante para que isso ocorra. Com isso, muitos professores que não tem conhecimento da LIBRAS e nem acerca da identidade e cultura dos surdos, quando se deparam com esse tipo de aluno, na maioria das vezes não sabem como agir, contribuindo cada vez mais para o déficit no aprendizado do português.

O gráfico 02 apresenta em qual conteúdo gramatical os professores possuem mais dificuldades em ensinar e os alunos a aprenderem, através da análise da pergunta: A maior dificuldade, definida por você, em ensinar gramática para estudantes surdos, se estabelece no aprendizado de qual conteúdo gramatical?



Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa

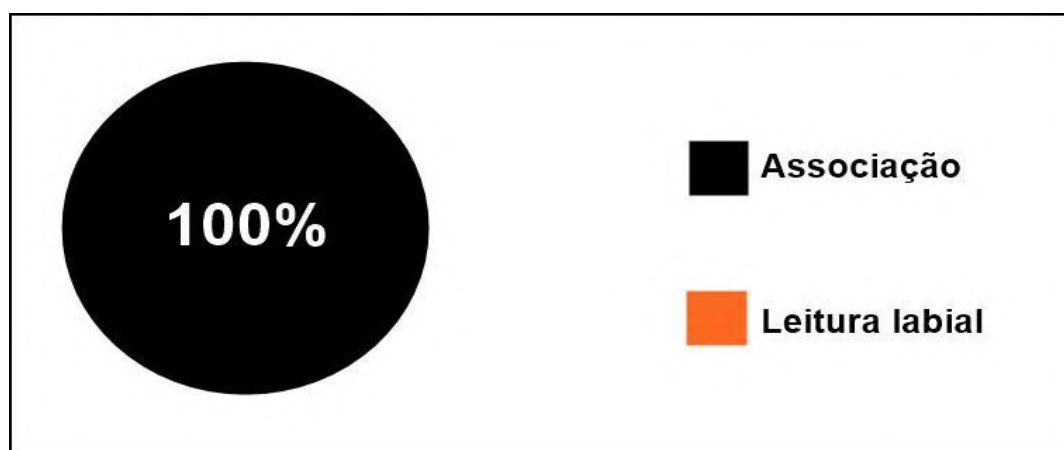
Ao analisar as respostas desse questionamento é possível ver algo diferente das análises anteriores. Todos os professores entrevistados disseram que a maior dificuldade está no aprendizado de preposição e tempos verbais. Ao ensinar artigo, mesmo sem o aluno possuir

qualquer tipo de conhecimento acerca do conteúdo, as dificuldades são mais fáceis de serem superadas, pois o nível de complexidade do assunto não é tão elevado e o mesmo é mais limitado, com isso o aluno se habitua de forma mais rápida.

Os alunos confundem bastante os artigos definidos com os indefinidos e suas variações quanto a gênero e número, mas nada comparado ao grau de dificuldade que os mesmos possuem com o aprendizado de preposição e tempos verbais, já que são muitas preposições existentes e cada uma com suas especificidades e semelhanças, os alunos trocam a maioria delas e não assimilam o seu significado e função de uso devido a ausência delas na sua língua materna que a LIBRAS e por não existir representação imagética desta classe gramatical.

Na comunicação em LIBRAS, os verbos são expressos sempre no infinitivo, portanto os surdos não conhecem nenhum tipo de conjugação verbal da língua portuguesa, e quando vão escrever determinada oração, transcrevem o verbo como ele é na LIBRAS, ou seja, no infinitivo. Devido a isso, quando lhes são apresentadas as conjugações verbais, estes alunos as encaram como “bichos de sete cabeças” e sentem uma enorme dificuldade em aplicá-las. Esses fatores mencionados acarretam conseqüentemente o erro na concordância, seja ela nominal ou verbal.

O gráfico 03 mostra qual das metodologias didáticas apresentadas para o ensino de LP é mais utilizada pelos professores para com seus alunos surdos. Os professores responderam a seguinte questão: Qual metodologia didática você utiliza para promover um aprendizado significativo?



Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa

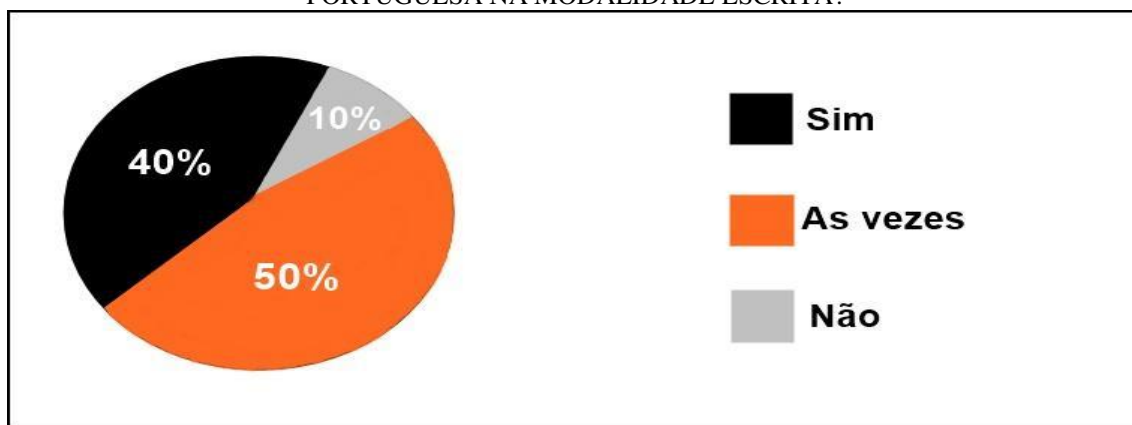
Unanimidade das respostas foram no método da associação como metodologia mais eficaz para o aprendizado. A leitura labial nem sempre surtirá efeitos já que os surdos apresentam dificuldades em assimilar as palavras através desta prática. Aqueles que nasceram

ouvintes e tiveram a oportunidade de adquirir o vocabulário da LP e perderam a audição posteriormente, possuem mais facilidade em compreender a comunicação pela leitura labial, porém, aqueles que já nasceram surdos não possuem conhecimento de vocabulário juntamente com experiência como falante e ouvinte, portanto, eles encaram a leitura labial, visualmente, simplesmente como lábios se movimentando. No entanto, se eles forem treinados desde cedo a realizar esta prática, poderão, com o tempo, desenvolver suas habilidades nesta competência.

Com o processo de associação da LP com a sinalização da LIBRAS, o aluno poderá aprender o significado daquela palavra através dos sinais icônicos, que são aqueles que tem semelhança com uma representação imagética da palavra aprendida e com os sinais arbitrários, que são aqueles que não possuem nenhuma ligação direta com o referente a que ele representa. O aluno aprendendo o alfabeto datilológico associado ao alfabeto da LP fará com que ele conheça e assimile a relação entre a letra e o sinal.

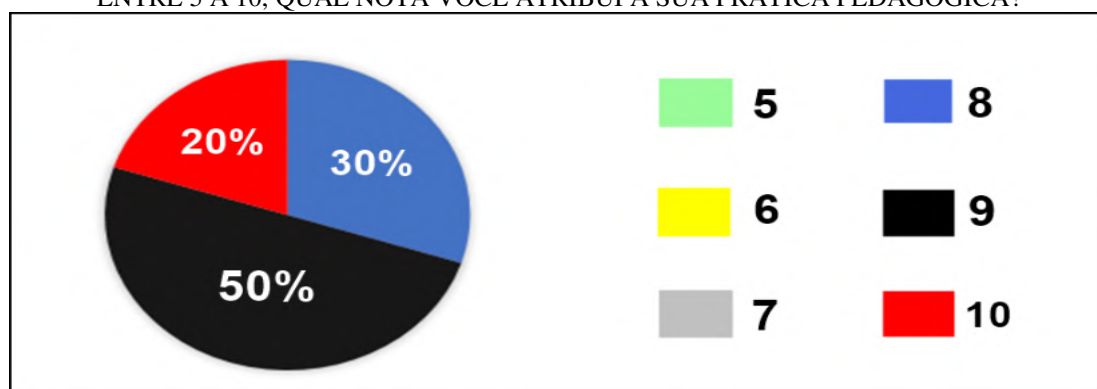
Os gráficos 04 e 05 exibem respectivamente o interesse dos alunos surdos em aprender o português escrito e a auto avaliação dos docentes sobre suas práticas pedagógicas:

OS ALUNOS SURDOS SÃO INTERESSADOS E ESFORÇADOS EM APRENDER A LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA?



Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa

ENTRE 5 A 10, QUAL NOTA VOCÊ ATRIBUI A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?



Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa

Através das respostas pôde – se entender que os alunos possuem momentos nos quais estão mais interessados e outros que demonstram estarem mais distraídos, sendo que a minoria realmente não possui muito interesse no aprendizado. Com relação a auto avaliação dos professores, nota-se que os mesmos se consideram na média como bons docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intencionalidade deste trabalho foi suceder uma discussão e averiguação acerca da desenvoltura linguística e cognitiva do aprendizado dos indivíduos surdos ao ensino de Língua Portuguesa. Foi executado um estudo, com a realização de um questionário direcionado à professores de LIBRAS sobre o processo de ensino de Língua Portuguesa para surdos, o qual apontou a situação do processo de inclusão escolar juntamente com as dificuldades que os surdos possuem no avanço de suas competências no processo de leitura e escrita.

De início, procurou – se entender, por meio de algumas concepções referentes ao desenvolvimento, aprendizagem e meios comunicativos, como se dar a ampliação intelectual e cognitiva do indivíduo surdo, através de uma revisão de literatura, dando ênfase a aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, para surdos. Foram apresentadas as respostas dos professores que responderam o questionário acerca desse modelo de ensino, apontando que os alunos surdos apresentam bastante dificuldade com os conteúdos referentes as preposições e as conjugações verbais, que o método para um aprendizado mais satisfatório é o da associação e que ainda há um grande déficit no processo de inclusão escolar do aluno surdo.

Quando o professor se conscientiza e procura proporcionar a interação entre diversas culturas e instrumentos para aplicar novas metodologias didáticas, aplicando métodos para estabelecer um elo, desenvolvendo a capacidade de comunicação e aprendizado dos seus alunos em conjunto, iremos perceber uma evolução significativa no tratamento da educação inclusiva e no avanço do processo de aprendizado do português escrito por alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicado no Diário Oficial da União em 22/12/2005.
- FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, A. P; MASSI, Giselle; ANGELIS, C. M. de, (org.) **Letramento**: referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

PEIXOTO, R. C. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. Campinas: Caderno Cedes, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha, **Leitura, Escrita e Surdez**. SENP /CAP, 2 ed. São Paulo: FDE, 2009.

APÊNDICE A

Roteiro para o questionário

- 1 - Na sua opinião, enquanto professor (a) dos jovens com surdez, como é tratado o ensino de língua portuguesa, na atualidade, para esses que possuem necessidades educacionais mais severas devido a surdez?

- 2 - A maior dificuldade, definida por você, em ensinar gramática para estudantes surdos, se estabelece no aprendizado de qual conteúdo gramatical?

- 3 - Qual metodologia didática você utiliza para promover um aprendizado significativo?

- 4 - Os alunos surdos são interessados e esforçados em aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita?

- 5 - Entre 5 a 10, qual nota você atribui a sua prática pedagógica?

EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: FRAGILIDADES E DESAFIOS

Roseane Fernandes Feitosa
Graduanda do 9º semestre de Pedagogia da UECE/FECLI
roseanefernandes03@gmail.com

Afrânio Vieira Ferreira
Graduando do 9º semestre de Pedagogia da UECE/FECLI
afranio1930@gmail.com

Elizabete da Silva Oliveira
Graduanda do 9º semestre de Pedagogia da UECE/FECLI
elizabetesilva038@gmail.com

Giovana Maria Belém Falcão
Professora do curso de Pedagogia da UECE/FECLI
giovana.falcao@uece.br

RESUMO

O ensino brasileiro, atualmente, no que se trata sobre os diversos níveis de ensino, passa por um processo de adequação para atender às necessidades de um novo público, o de alunos com necessidades especiais. Esse assunto é mais debatido no que se refere à educação inclusiva nas séries iniciais, porém há sempre novos fatos a serem elucidados. Neste ensaio abordaremos os tipos de deficiência mais comuns no ambiente escolar, tratando-se de crianças, bem como questões relacionadas à formação docente para o trabalho com esse público, discutindo aspectos fundamentais do processo inclusivo no âmbito das séries iniciais. Assim, o presente trabalho objetiva destacar os principais pontos acerca da questão inclusiva, identificando os desafios e dificuldades enfrentados pelos alunos e pelas escolas que, na maioria das vezes, precisam se adequar para receber os mesmos. Apesar dos inúmeros obstáculos encontrados nessa área, podemos perceber que alguns pontos avançaram, entretanto ainda há muito a se evoluir, considerando que muitos dos problemas não estão apenas relacionados à estrutura física das instituições, vista que abrange outras esferas como a falta de professores capacitados para lidar com a perspectiva de uma educação inclusiva. Diante do exposto, concluímos que embora exista uma preocupação quanto à acessibilidade e a qualidade do ensino inclusivo, nem todas as instituições estão equipadas adequadamente, e faltam profissionais aptos para atenderem a demanda de seus alunos. Não negando o avanço na inclusão, mas, há uma distância entre lei e prática.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Tipos de deficiência. Ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

A história das pessoas com deficiência é marcada pela exclusão, segregação e apenas muito recente fala-se na inclusão dessas pessoas em todos os espaços sociais, sendo a escola um deles.

No Brasil, é somente no século XIX que se inicia a preocupação com a escolarização das pessoas com deficiência. De acordo com Mantoan (1997), inspirados por experiências

norte-americanas e europeias, foram organizadas ações isoladas e particulares para atender as pessoas com deficiência, sendo fundado neste período o Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, em 1854. E em 1857 D. Pedro II criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos.

Em 1957 a educação especial é assumida pelo poder público, com a criação das “Campanhas”. A primeira campanha organizada foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), seguida da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão, em 1958 e da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais em 1960.

A necessidade de mais escolarização para todos é uma realidade a nível mundial, no entanto, para as pessoas com deficiência restava uma educação apartada dos demais, era preciso que estes se preparassem para agir de acordo com a normalidade. Sendo assim, o caráter assistencialista, segregacionista e filantrópico predominou por muito tempo no que se refere à educação para as pessoas com deficiência e a presença da iniciativa privada ganha destaque na história da educação especial no Brasil. Para Jannuzzi (1990) há uma certa ambiguidade no que se refere a definição de políticas de educação especial no Brasil, pois estas pendem ora para o poder público, ora para o privado.

A Lei 4.024/1961 previa o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, deixando margem para a iniciativa privada se ocupar dessa modalidade de ensino.

Em 1971 a Lei 5.692 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e definiu “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. A lei, no entanto, não previa um sistema de ensino que atendesse a essa clientela e também acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), mas continua a ideia de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência.

A Constituição Federal (CF) de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e em seu Artigo 208, prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Nos anos 1990 o movimento mundial pela educação para todos ganha forças e movimentos como a Conferência Mundial da Criança (1988), que culminou com a Declaração

de Jomtien (1990), na Tailândia, a Declaração de Salamanca (1994), dentre outros auxiliaram o Brasil na construção de políticas voltadas a educação inclusiva.

A LBD de 1996 prevê a educação das pessoas com deficiência “preferencialmente na rede regular de ensino”. E é a partir desse documento que cresce a matrícula desses alunos no ensino regular.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação, destaca que: “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Em 2008 o Decreto nº 6.571, de 18/09/2008 regulamenta as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. E no mesmo ano é aprovado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Ainda no início deste século foi sancionada a lei nº 10436 que regulariza a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na grade curricular dos cursos de nível superior, nas modalidades de licenciatura. Atualmente, a maioria desses cursos apresentam a disciplina referente a Libras para seus formandos.

Isso permitiu que à educação inclusiva tivesse um avanço considerável no que diz respeito ao público surdo. Na visão de Nascimento e Bezerra (2014, p. 45): “A realidade atual da educação de surdos no Brasil configura-se de maneira relativamente satisfatória, do ponto de vista diacrônico, em relação aos processos já vivenciados na história”. Porém, vale salientar que as dificuldades dos cursos de graduação para a oferta dessa disciplina são enormes e além disso, a oferta da mesma não garantirá a sua qualidade.

Apesar das conquistas obtidas nos últimos anos, seja por políticas públicas ou pela iniciativa privada, podemos perceber que temos muito a avançar no que se refere a educação dos alunos com deficiência, pois esses alunos nem sempre têm seus direitos plenamente assegurados. As questões podem se iniciar dentro do próprio ambiente familiar, quando a família dificulta o acesso da criança à escola. Nas instituições de ensino outras questões se fazem presentes, como as dificuldades na formação de professores e até mesmo no que se refere a estrutura física ou de material pedagógico, que não consideram as necessidades de cada educando. Consoante, Silva (2011, p. 17): “O processo de mudança que passa o sistema educacional, onde o objetivo é à inclusão, à formação dos professores tem sido apontada como um dos principais elementos, no sentido de assegurar a esses alunos um ensino de qualidade”.

Assim, compreendendo um pouco da história da educação especial em nosso país, e sabendo que a mesma passou por um processo gradativo de evolução, ressaltamos a relevância

desse estudo que se propõe a refletir sobre como a educação especial vem se efetivando no Brasil, suas fragilidades e os desafios ainda presentes nessa modalidade de ensino, dando destaque para as problemáticas na formação docente. Apresentamos a seguir o caminho metodológico, em seguida discorreremos sobre algumas problemáticas vivenciadas na efetivação da educação inclusiva e por fim apresentamos algumas considerações finais.

O presente trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório que se caracteriza como “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 158). Esta composição tem por base a leitura e análise de diferentes artigos e livros selecionados de acordo com a temática proposta.

Inicialmente foram lidos 4 artigos dos quais foram excluídos 2 e, conseqüentemente, utilizados 2, uma monografia de especialização, bem como a análise de dois livros foram feitas para compor o corpo deste ensaio. O período de pesquisa e redação do mesmo se deu entre o mês de janeiro e fevereiro do presente ano.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao longo dos anos o modo como nos referimos às pessoas com deficiência foi sofrendo transformações. Muitas foram as denominações atribuídas a essas pessoas: anormais, excepcionais, deficientes, portadores de deficiência e mais recentemente pessoas com deficiência. Tais termos carregam a marca de um tempo de um contexto histórico, político e social e muito influenciam no modo em que vemos e nos relacionamos com essas pessoas, contribuindo ainda hoje para a estigmatização e segregação desse público.

Nesse sentido Castanho e Freitas (2006, p. 95) afirmam que:

A nossa sociedade definiu normas e padrões para todos os homens, e as pessoas com necessidades educacionais especiais frente a esta realidade, é discriminada e estigmatizada, havendo nos nossos dias ainda dificuldade de aceitação do diferente tanto na família como no meio social.

É importante refletir sobre nossos preconceitos e estereótipos considerando que a escola tem papel importante papel na eliminação de certas expressões que não cabem mais dentro do contexto social que vivemos, termos estes que causam, na maioria das vezes, um mal-estar no público de educação inclusiva.

Partindo dessa perspectiva, entendemos que a formação docente precisa considerar todos os alunos indiscriminadamente, incluindo nesse contexto os alunos com deficiência, que precisam ser pensados em sua inteireza, entendendo a exclusão a que foram submetidos, mas pensando na educação de qualidade como um direito de todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 18).

No entanto, nem sempre os professores têm assegurados essa condição. O que presenciamos atualmente, dentro da educação no contexto de práticas inclusivas, é uma carência notória no que diz respeito à formação acadêmica dos profissionais que atuam diretamente na sala de aula. A defasagem desses educadores se origina nas suas licenciaturas, pois, os cursos de formação inicial oferecem poucas disciplinas que contemplam a inclusão, contribuindo para as dificuldades do professor na educação das pessoas com deficiência. Além disso, é preciso que todas as disciplinas considerem que os alunos são diferentes e que a educação não seja pensada apenas para aqueles que aprendem sem nenhuma dificuldade. Assim, disciplinas das áreas de didática, psicologia dentre outras, precisam levar em conta todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência.

Torna-se difícil exigir esses conhecimentos dos educadores, e estes se dizem despreparados quando recebem em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais especiais, evidenciando assim, as fragilidades na formação dos professores.

Também na formação continuada pouco se investe na educação para a pessoa com deficiência. Na maioria das vezes, os próprios professores, de acordo com sua necessidade buscam cursos isolados, sem um envolvimento maior da escola. De acordo com Bueno (1999) o pouco investimento na formação docente para o atendimento do aluno com deficiência, torna a educação inclusiva um discurso ilusório, mascarado pelo aumento do número de matrículas dos alunos com deficiência no ensino regular, negligenciando o atendimento de qualidade, de adequação da instituição escolar à especificidade de cada sujeito, acarretando assim, a

segregação deste alunado, desconsiderando a importância da permanência e desenvolvimento de todos os alunos.

Cada uma das deficiências precisa ser considerada em suas especificidades e os professores precisam ter conhecimentos específicos para lidar com as diversas deficiências. Não se pode deixar de mencionar a necessidade de estrutura física e de material para cada necessidade.

No caso do aluno cego, as dificuldades se iniciam antes mesmo do (a) estudante chegar à escola, pois o fato de não enxergar ou possuir uma capacidade reduzida de visão faz com que gere uma certa dependência conforme a distância entre a residência e a instituição. Chegando à escola surgem novos desafios, haja vista que a mesma poderá possuir uma estrutura que não facilite a locomoção do aluno e aumente a probabilidade de acidentes. Escadas ou até um simples relevo são fortes contribuintes para gerar um incidente. Não havendo materiais de estudo e pesquisa em braile ou um espaço com mecanismos reservados que desenvolva as potencialidades desse aluno é outro fator que gera exclusão do estudante com deficiência visual.

Para o aluno com deficiência intelectual, os principais fatores que geram exclusão estão intimamente ligados à formação do professor e à maneira pela qual o mesmo irá agir no dia a dia em sala de aula. Sabemos que alunos com esse tipo de deficiência irão requerer ainda mais atenção e a maneira de como essa atenção será dosada influenciará o desenvolvimento de toda a turma. Há casos que na presença de um segundo professor em sala, este dê atenção apenas para o aluno com deficiência enquanto o primeiro se atém ao restante da classe, o que caracteriza uma segregação por parte dos professores que pode contagiar o restante da turma. As salas de AEE, local onde há materiais a serem trabalhados com esses alunos, visa o desenvolvimento dos mesmos e deve acontecer no contra turno. É necessário que o aluno com deficiência intelectual participe das atividades com os demais alunos.

Dentre os tipos de limitações físicas as mais comuns estão relacionadas aos membros inferiores e à consequente restrição que ocasiona, principalmente relacionado à aspectos de locomoção. Assim como a deficiência visual, a deficiência física causa uma considerável dependência para com as pessoas mais próximas a esse indivíduo. Para atender da melhor forma uma pessoa com esse tipo de limitação se faz necessário uma série de adaptações nos ambientes em que ela convive e na escola não é diferente. O direito à acessibilidade é garantido por lei, porém nós ainda carregamos uma herança de estruturas antigas que não são adequadas aos padrões exigidos atualmente. Uma instituição deve possuir rampas, banheiros adaptados dentre outros mecanismos, é algo primário na sociedade em que vivemos. No dia a dia nós já temos um espaço que exclui automaticamente quem possui limitações, pois nossas cidades possuem

calçadas altas, portas estreitas etc. Há de ser feita também uma reforma no senso de respeito de boa parte da população, pois é constante vermos casos de desrespeito em nossa sociedade.

Em relação ao aluno com deficiência auditiva, exige-se uma formação específica e a garantia de profissionais que deverão dar suporte a esse aluno, como o intérprete de libras. Porém, muitas vezes, o intérprete faz às vezes do professor, e o aluno com deficiência auditiva passa a ser aluno não do professor, mas do intérprete. É preciso também garantir que o aluno surdo sente em carteiras mais próximas ao professor, fazendo com que ele tenha uma melhor receptividade do que está sendo abordado.

Os desafios apontados na formação docente e aqueles referentes ao cotidiano da sala de aula se apresentam como condições essenciais para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o processo de exclusão a que as pessoas com deficiência foram submetidas, passando pela segregação em instituições especializadas, podemos dizer que a educação das pessoas com deficiência vivenciou consideráveis avanços. Tais avanços podem ser verificados principalmente na oferta de educação no ensino regular para todos os alunos, na garantia de profissionais específicos para atuar na sala de aula e em materiais que favorecem o processo educativo. Outro ponto diz respeito à alguns avanços na formação profissional dos professores, mesmo ainda limitada, porém já evoluiu na oferta da mesma. No entanto, é importante frisar que ainda temos muito a melhorar em todas as questões. As próprias instituições, em sua maioria, não possuem um ambiente adequado para receber esses estudantes, dificultando o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Outro ponto refere-se à formação inicial e continuada dos professores, pois os desafios ainda permanecem, uma vez que a formação se restringe a algumas disciplinas isoladas e a cursos descontextualizados, sendo que estes são buscados, em sua maioria, por iniciativa dos próprios docentes.

Diante dessas problemáticas julgamos necessário que se pense na educação inclusiva como um direito a ser efetivado, entendendo que ainda temos um longo caminho a trilhar. É preciso que as escolas se adequem as novas demandas existentes no contexto atual, de maneira que houvesse toda uma readaptação na estrutura física das mesmas e um maior respeito às diferenças, considerando as necessidades individuais de seus alunos. Quanto à formação inicial, as universidades necessitam implementar novos conceitos e disciplinas, visando uma formação

mais abrangente no que se refere à educação como um todo. Também se faz necessário que essa formação tenha continuidade e que seja ofertada a todos os professores.

Não negamos os avanços alcançados, porém é notório que haja novas mudanças na educação, entendendo que esta é direito de todos.

REFERÊNCIAS

- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista brasileira de educação especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista educação especial**. n. 27, p. 93-99. Santa Maria 2006
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. (1985). **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.
- MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. Editora Scipione, 1989.
- _____. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema**. 2015.
- MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. Cortez Editora, 1995.
- ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do Ideau**. n. 12, v. 5, jul-dez 2010. Disponível em: <
https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjm0Ka79u3NAhUKkZAKHT9cCdEQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ideau.com.br%2Fgetulio%2Frestrito%2Fupload%2Frevistasartigos%2F168_1.pdf&usq=AFQjCNHWmlA3pVUueh6-5-vkQX7q3hftCg&sig2=GSXIRUlwsM5nV-ViSO8wQ>
Acesso em: 13 set. 2018.
- SILVA, M. do R. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 2011. 54 p. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- NASCIMENTO, V.; BEZERRA, T. C. Professor bilíngue de surdos para os anos iniciais do ensino fundamental: de que formação estamos falando? In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Libras em estudo: Formação de Profissionais**. São Paulo: Feneis, 2014. cap. 2, p. 45-62.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN

Maria José de Araújo
UERN
mjcaico@yahoo.com.br

Tulia Fernanda Meira Garcia
Professora/Pedagogia/UFRN
tulia_fernanda@yahoo.com.br

RESUMO

Nesse artigo apresentaremos um estudo exploratório descritivo de abordagem qualitativa a respeito da Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado no município de Caicó-RN. Em que analisaremos o perfil dos seus usuários, quem são os profissionais que fazem o atendimento, tentando expor de forma clara e objetiva, o perfil do funcionamento do AEE no referido município e se está de acordo com a normatização vigente. A pesquisa utilizou a aplicação de questionário junto à Secretaria de Educação, como também, à 10 escolas municipais que possuem o AEE nas salas de Recursos Multifuncionais. Como suporte teórico, teremos a visão dos seguintes autores: Mantoan (2006); Perrenoud (2001), Pires (2006); e de algumas leis que regem e defendem o Atendimento Educacional Especializado: Declaração Internacional de Montreal (2001); Constituição Federal (BRASIL, 1988); Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN (2016), Declaração de Salamanca (1994), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), entre outros documentos e autores que falam a respeito da Educação Inclusiva e do AEE nas escolas como forma de se ter uma educação de qualidade para todos. Como resultado se evidencia que o município de Caicó ainda possui fragilidades no quesito da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista que os mesmos estão em processo de construção, mas de acordo com as conversas informais que se teve com os professores que participaram da pesquisa, no que depender dos mesmos esse trabalho tende a se tornar cada vez melhor, tendo em vista o empenho e a dedicação sentida durante a coleta de dados.

Palavras-chave: Atendimento. Educacional. Especializado. Educação inclusiva. Caicó.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito assegurado na nossa Constituição (BRASIL, 1988) e esse direito deve ser cumprido. No entanto, sabemos que existem pessoas que ainda não tem acesso a esse direito. Quando falamos em Educação Inclusiva lembramos logo das pessoas com deficiência. Claro que, em grande parte, é isso mesmo. Mas a Educação Inclusiva é muito mais que isso: é educação para todos e não somente para quem tem alguma necessidade educacional especial.

Ao longo da história da educação, alguns documentos se debruçam sobre essa temática, entre eles, a Declaração de Salamanca, que é bastante clara sobre essa questão de inclusão e expressa em seu texto quem são os sujeitos da educação inclusiva. Por isso que

pensar nesse tipo de educação é pensar que encontraremos na escola uma grande diversidade de pessoas, cada uma com suas diferenças e particulares, cada uma com um jeito diferente de aprender.

O presente artigo apresenta resultados de pesquisa sobre esta temática e se aproxima da realidade local para melhor compreender o fenômeno estudado: Educação Inclusiva e o AEE no município de Caicó. Do referido cenário foi constituído nosso objeto de estudo com vistas a analisar o AEE nas escolas do município de Caicó-RN. Importa-nos investigar e analisar como é esse atendimento: quem é o profissional responsável e qual a sua formação; quem são os alunos contemplados; qual a maior demanda de necessidade educacional; como é a metodologia; se a escola recebe apoio de outros profissionais; entre outras questões que ajudará a desvelar esse espaço de atuação profissional.

Não obstante, acreditamos que o presente trabalho se faz pertinente por descortinar parte da realidade local e permitir conhecer um pouco sobre o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e do AEE nas escolas municipais de Caicó-RN, se funcionam de acordo com a normatização vigente da LDB, bem como, conhecer as dificuldades sentidas pelos profissionais envolvidos nesse processo de inclusão escolar. O método utilizado na pesquisa foi um estudo exploratório descritivo de abordagem qualitativa a respeito da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado no Município de Caicó-RN.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS ALCANÇADOS

Quando falamos em Educação Inclusiva logo nos vem a ideia de uma educação para todos e nos faz refletir quem são os sujeitos dessa inclusão. Segundo Mantoan (2005, p. 10), a “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Para a autora, a inclusão é o acolher a todos sem distinções, promover uma aprendizagem baseada nas habilidades e capacidades dos alunos, como também, interagir com a diversidade. Mantoan (s.d., p. 3), assim se expressa:

De certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola,

exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem.

Nessa dinâmica da inclusão, o professor precisa buscar métodos e estratégias pedagógicas para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais como forma de envolvê-los, promovendo assim a interação entre todos. Pensar numa educação inclusiva é repensar em uma escola onde homogeneidade fica para trás e dar lugar a heterogeneidade, onde seja um ambiente acolhedor, sem discriminação, e aberta a todos.

A discussão sobre escola inclusiva, já estava presente em algumas conferências e convenções sobre a educação para todos realizadas em alguns países, em épocas atrás. Nos relatórios síntese e nos documentos dessas Convenções está bem claro o direito a educação para todos e acrescenta que não é uma educação qualquer, e sim, uma educação de qualidade, onde todos possam usufruir de direitos iguais a todos. Ademais, salientam que é de competência dos governos através de políticas públicas, assegurar educação para todas as instituições de ensino como ambientes inclusivos.

Uma dessas declarações foi a Declaração de Salamanca (1994) assinada por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais reunidos em assembleia durante a Conferência Mundial de Educação Especial, entre 7 e 10 de junho de 1994, na Espanha. Na presente assembleia foi firmado o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal de Direitos humanos de 1948. Tal documento renova o empenho da comunidade mundial, que na Conferência Mundial sobre Educação para todos, de 1990, buscou garantir esse direito a todos, independentemente das suas diferenças. Pires (2006, p. 47), em seu artigo sobre “*Por uma ética de inclusão*”, reafirma essa cidadania, enfatizando que:

À ética de inclusão é um imperativo do direito da cidadania, e fundamenta-se no direito que as pessoas com necessidades educativas especiais têm de tomar parte ativa na sociedade, com oportunidades iguais às da maioria da população. A construção de uma sociedade para todos, onde todos os cidadãos possam ver concretizada a qualidade de vida, só pode acontecer no respeito às diferenças e na valorização da diversidade.

Esse direito à cidadania é para todos os membros da sociedade, por isso que temos que promover uma educação de qualidade a todos, respeitar os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Também é pertinente destacar a Declaração Internacional de Montreal aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “sociedade inclusiva”, realizada em Montreal, Quebec – Canadá mereceu destaque porque se

trata de mais um documento em defesa do direito à igualdade e dignidade. Esse direito é assegurado a todos, sem exceções, dando ênfase a promoção e a defesa da dignidade de todos.

Refletir sobre os direitos de aprendizagem incluem entre outros fatores a igualdade de condições de acesso ao currículo, com adequação específica, a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em salas de recursos multifuncionais (SRM), a formação de professores especialistas na área. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) enfatiza que o AEE seja oferecido em outros ambientes além da escola, como nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, hospitais e clínicas que tenham um profissional habilitado para dar esse suporte de aprendizagem. Entendendo o AEE como um complemento e não uma substituição do ensino regular. O Art. 3º da Resolução Nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016, salienta que:

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é compreendido como o conjunto de atividades pedagógicas e recursos de acessibilidade organizados institucionalmente em caráter contínuo, prestado de forma:

- I - a complementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos do Espectro Autista e Transtornos Específicos de Aprendizagem, como apoio permanente e limitado ao tempo e a frequência dos alunos às Salas de Recursos Multifuncionais - SRM;
- II - a suplementar a formação dos alunos com altas habilidades ou superdotação com diagnóstico e orientação do núcleo de apoio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

Nesse sentido o AEE é para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, seja por deficiência física ou mental, por transtorno do desenvolvimento ou da aprendizagem e segundo a Lei, deve ser no contra turno escolar, ou seja, o aluno tem que ter esse atendimento no horário oposto ao que estuda, até porque, ele deve ser matriculado em turma regular, porque esse atendimento não substitui o ensino escolar. Ainda de acordo com o público-alvo do AEE, no Art. 4º da Resolução Nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016, considera que são aqueles alunos que apresentam necessidades educacionais específicas em decorrência de:

- I - deficiência de natureza física, com dificuldades acentuadas ou reduzidas de locomoção, deficiência intelectual ou sensorial, com impedimentos de longo prazo e deficiência de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos;
- II - Transtornos do Espectro Autista com quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que afetem a

aquisição de competências e habilidades próprias do nível de ensino no qual está inserido;

III – Transtornos Funcionais Específicos - TFE, entendidos como Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e Distúrbio do Processamento Auditivo Central - PAC;

IV - Altas Habilidades/Superdotação, cujo potencial é elevado e de grande envolvimento, evidenciado nas áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Nesse sentido, esse atendimento funciona como um apoio pedagógico e em muitos casos, terapêutico, para diminuir as barreiras existentes na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo das crianças com necessidades educacionais especiais. Ainda segundo a Lei, o AEE deve estar disponível em todos os níveis de ensino regular, de maneira especial, nas escolas regulares, para que as crianças possam interagir com outras da mesma faixa etária. Em relação aos alunos que por motivo de saúde estão nos hospitais ou a domicílio, o Art. 12, sublinha que:

Em caso de Atendimento Educacional Especializado, em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

§ 1º O Sistema de Ensino, em parceria com o Sistema de Saúde, deverá organizar o Atendimento Educacional Especializado para os alunos impossibilitados de frequentar as aulas em face de tratamento de saúde que implique em internação hospitalar ou permanência prolongada em domicílio.

§ 2º O atendimento escolar em hospitais, clínicas ou domicílios, deve ser oferecido de forma planejada e com acompanhamento pedagógico dos técnicos do órgão da Educação Especial, de modo a possibilitar ao educando o reingresso à escola, sem prejuízo do seu processo de aprendizagem.

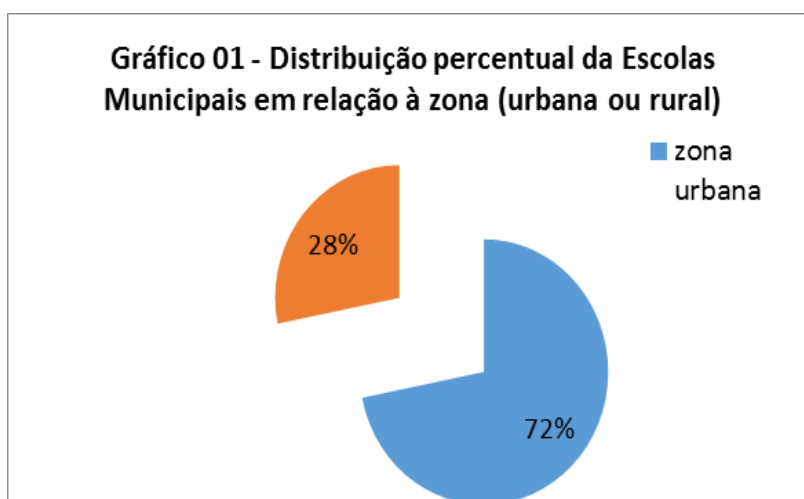
§ 3º Compete ao professor, que atende a alunos de que trata o parágrafo anterior, apresentar à escola relatório das atividades desenvolvidas, registro do período de atendimento e o resultado da aprendizagem a ser descrita na ficha individual do aluno.

Outro fator de suma importância no Atendimento Educacional Especializado é o profissional que faz esse atendimento. Ele precisa ter uma formação adequada para exercer essa função.

Considerando o aporte teórico construído sobre Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado, o referido estudo vem ressaltar a importância de sempre discutir essa temática nos ambientes escolares, tendo em vista que os sujeitos envolvidos fazem parte desse contexto educacional. Foram analisadas informações fornecidas por meio de um questionário auto aplicado junto à secretaria de educação do município de Caicó, como também, aos professores de 10 escolas que atuam no AEE no ano de 2017. Em atendimento a

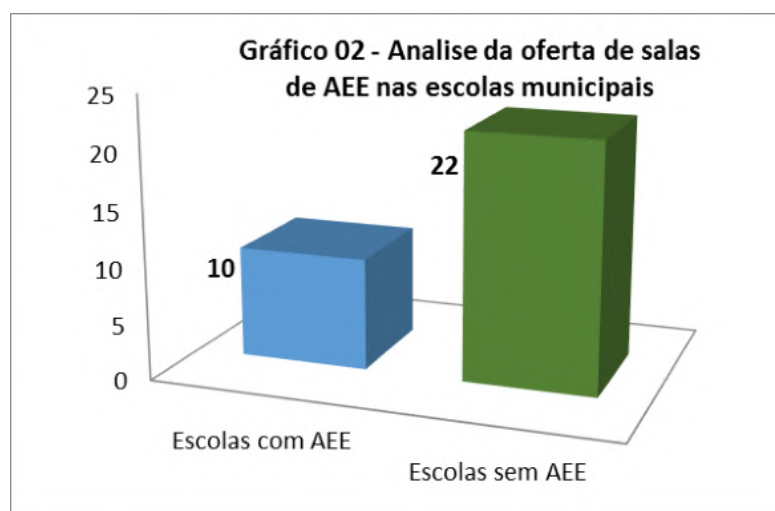
Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), foi assegurado esclarecimento e informado, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE. O preenchimento do questionário era opcional, sendo que dentre os 10, apenas 01 não devolveu e os demais responderam e entregaram em tempo hábil para a pesquisa.

Segundo os dados fornecidos pelo técnico da Secretaria de Educação, o município de Caicó possui 32 escolas municipais, sendo que 09 é na zona rural e 23 na zona urbana, o que representa 72% de estabelecimentos de ensino na zona urbana (gráfico 01).



Fonte: Elaborado pelos autores, RN, 2017.

Destas, apenas 10 possui as Salas de Recursos Multifuncionais como também o Atendimento Educacional Especializado. (Gráfico 02)



Fonte: Elaborado pelos autores, RN, 2017

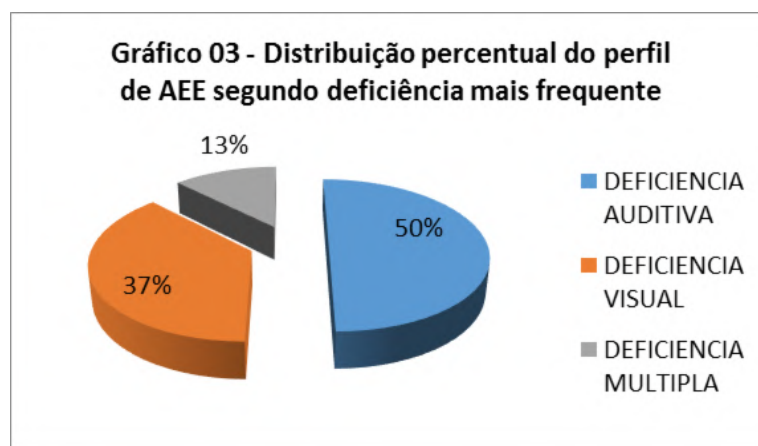
Para que seja ofertado o AEE na escola o MEC, com base nos dados do Censo Escolar, repassa recursos federais para as secretarias municipais de educação para

investimento e custeio. Questionado a respeito das atividades desenvolvidas no AEE, o técnico ressalta que espera que os professores que atendem nessas salas cumpram os direcionamentos dados pela Resolução 03/2016, já citados anteriormente. Ainda, de acordo com o técnico, para que o aluno tenha direito a esse atendimento, o mesmo tem que se enquadrar nos critérios do Art.4, incisos I, II, III e IV da Resolução 03/2016.

O técnico ainda nos relatou que a educação inclusiva ainda está em construção no município e espera que os profissionais estejam abertos a esse processo. A Secretaria de Educação tem mantido cronograma de formação continuada para os professores que fazem esse atendimento. Esse ano, em decorrência de problemas administrativo-financeiros não houve ainda formação. Finalizando o seu relato, o técnico ressalta que a SEMECE sugere que o profissional que faça esse atendimento tenha formação na área, mas a escolha é da gestão escolar.

Por sua vez, os professores que aceitaram participar da pesquisa são os responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais. Dentre dos 09 que responderam a pesquisa, 08 tem pós-graduação e apenas 01 que é graduado. São todos do sexo feminino. O questionário aplicado aos professores continha 03 blocos, cada um com foco específico como, por exemplo, sobre perfil e público-alvo, de forma a responder algumas das questões suscitadas na pesquisa.

Compõem o público-alvo todas as faixas etárias, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e adultos. Há alunos atendidos no período da pesquisa de diferentes idades. Com relação a distribuição do perfil das deficiências, verificou-se que a maior demanda está na deficiência intelectual, totalizando 09, deficiência auditiva chegam a 04 casos citados, deficiência visual 03 apresentados e 01 deficiência múltipla.



Fonte: Elaborado pelos autores, RN, 2017.

Entretanto, quando questionados sobre os casos atendidos, de forma geral, também os professores destacaram que atendem os casos de TEA (Transtornos do Espectro do Autismo), TFE (Transtornos Funcionais Específicos), Dislexia, Discalculia, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e dificuldade de aprendizagem (FIGURA 01).

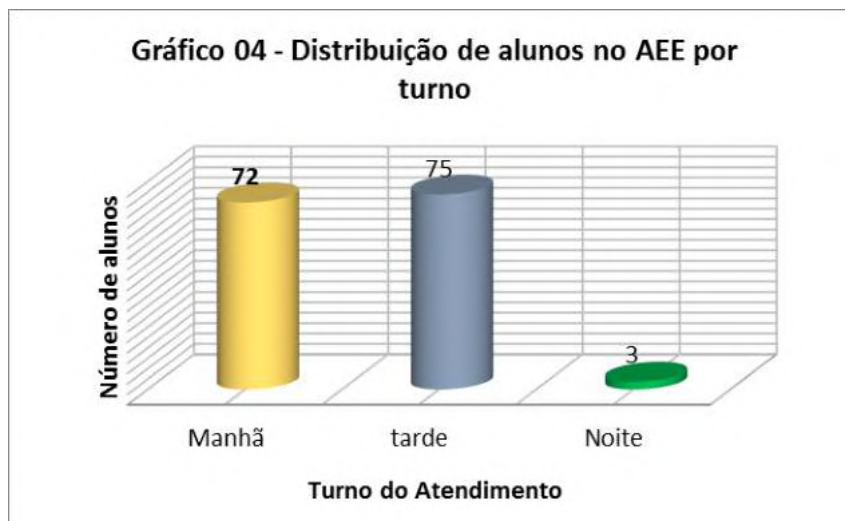
Figura 01: Perfil do AEE no município de Caicó-RN



Fonte: Elaborado pelos autores, RN, 2017.

Tal achado de pesquisa evidencia a importância da formação continuada sobre educação inclusiva pois frente às especificidades que marcam o desenvolvimento cognitivo e psicossocial, só para citar alguns, de crianças e adolescentes com tais condições clínicas. Dos 09 docentes que atuam no AEE, 05 tem jornada de trabalho de 30h e 04 de 20h; sendo que 04 atendem somente pela manhã, 02 no turno tarde e 02 fazem o atendimento manhã e tarde e 01 atua manhã, tarde e noite. A maioria dos participantes atuam de 03 a 05 anos e a minoria de 01 a 02 anos.

Configura-se assim um corpo docente jovem, se observado o tempo de serviço, com carga horária de trabalho bem direcionada, o que aponta para uma janela de oportunidade: buscar instituir no município uma política intersetorial focada na inclusão educacional e social. Os dados apontam que, durante o período da coleta, havia o total 150 alunos atendidos no AEE, onde 72 alunos são no turno manhã, 75 no turno tarde e 03 a noite.



Fonte: Elaborado pelos autores, RN, 2017.

De acordo com 08 docentes, eles recebem da Secretaria de Educação apoio com formação continuada, já 01 afirmou que nem sempre tem esse apoio. Em relação a outros profissionais que apoiam o professor nesse atendimento: 02 afirmaram que recebem apoio do psicólogo; 04, assistência social em parceria com o CRAS; 03 responderam que não tem apoio nenhum e 02 optaram por não responder a essa questão.

Questionados a respeito da Sala de Recursos Multifuncionais se era exclusiva para esse atendimento: 06 responderam que sim; 03 disseram que não. Dos que disseram que não, alegaram que na hora do intervalo é utilizada para o lanche dos professores, devido a escola não ter sala para os mesmos, como também, outros alegaram, que atendem crianças com dificuldade de aprendizagem. Ressaltamos que todos afirmaram, que não atendem crianças por indisciplina.

Sobre a participação dos pais: 06 responderam que sim, os pais estão presentes e atuantes nas ações da SRM, 02 disseram que não e 01 preferiu não optar. Em relação a trocas de informações entre os pais e o professor, todos afirmaram que existe essa relação de troca de informações, em prol do desenvolvimento da criança. Para 05 esse contato é semanalmente; 02 responderam que é quinzenalmente; 01 disse que era trimestral e outro semestral; 01 não optou por responder e 01 respondeu semanal e semestral. Salientamos que alguns alunos vêm para o atendimento na companhia dos pais, onde os mesmos ficam aguardando. Nesse caso o professor já aproveita a oportunidade para conversar sobre o desempenho do mesmo; já outros vêm sozinhos para o atendimento.

A escola de maneira geral, como também o responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais, percebem avanços nas crianças. De acordo com a coleta de dados, 08 avalia o desenvolvimento dos alunos de forma satisfatória e 01 muito satisfatório; em suma todos os

09 docentes que colaboraram com a pesquisa percebem avanços na aprendizagem das crianças.

O atendimento das crianças varia de escola para escola, como também, a questão dos profissionais que atuam nesse processo. Nesse sentido, a maioria respondeu que fazem atendimento individual ou em duplas; a minoria respondeu que em trios. Mas eles ressaltaram que o atendimento em dupla ou em trio só acontece naqueles casos em que o nível de aprendizagem é o mesmo ou se aproxima um com os outros. Segundo os 09 participantes da pesquisa, não há uma idade para iniciar o AEE, basta a criança necessitar, ela será atendida, seja com qual idade esteja; e segundo 02 docentes há um tempo definido para terminar; já 07 afirmaram que não, enquanto a criança precisar ela será atendida. Teve casos que foi utilizada a expressão “*dependendo de sua evolução o aluno recebe alta*”.

Dentre das principais dificuldades encontradas pelos professores, a maioria alegaram que era a falta de acompanhamento dos pais, e os demais alegaram a falta de materiais, como também, o planejamento com o professor da turma regular de ensino, tendo em vista, que muitos trabalham em turnos diferentes ficando difícil para ambos se encontrarem. Lembrando que em todas as escolas o AEE funciona no contra turno do aluno, ou seja, se o aluno estuda de manhã, ele é atendido a tarde e vice e versa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que além da educação ser um direito de todos, esse direito deve ser pleno. Não é só estar na escola, e sim, ter participação ativa, sendo protagonista da aprendizagem. Assim, o professor deve promover aulas em que todos os alunos consigam apreender os conteúdos de forma significativa para a sua aprendizagem. Para isso, é necessário rever conteúdos, currículos e metodologias diferenciadas que possam abarcar o contexto heterogêneo da sala de aula.

Portanto ao analisar todo o contexto, do funcionamento do AEE no município de Caicó, vemos profissionais se doando para que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha desempenho e sucesso na sua aprendizagem. Apesar das grandes dificuldades sentidas no contexto dos questionários, como também nas visitas realizadas nas escolas e de maneira especial nas Salas de Recursos Multifuncionais, vemos o belo trabalho que esses profissionais desempenham no dia a dia da instituição educativa.

Tendo em vista os resultados da coleta de dados fornecidos pelas escolas municipais, vemos que o AEE está ainda em construção no município de Caicó, pois as escolas ainda não

têm o espaço adequado e próprio para a oferta desse atendimento dentro da normatização vigente, como também, materiais e profissionais qualificados para fazer esse atendimento.

Percebemos ainda que já tivemos muitos avanços como, por exemplo, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, mas existem ainda muitos desafios a serem vencidos, como um profissional capacitado para atuar nessas salas, material disponível que dê suporte ao professor, como também, apoio de outros profissionais, entre outros desafios.

Diante de tudo que foi abordado, o Atendimento Educacional Especializado deve ser olhado com mais atenção no município de Caicó, tendo em vista a demanda que tende a crescer com o passar dos tempos.

Acredito que a educação só vai para frente se tiver uma rede de parceiros em prol de um bem maior. No caso do AEE, não é só mais um descaso do município de Caicó, e sim, um direito que está sendo violado. Claro que nestas 09 escolas, tem as salas de recursos Multifuncionais e o AEE, mas os profissionais que atendem necessitam de apoio para poder realizar o seu trabalho com dignidade e de acordo como as leis vigentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no. 186/2008. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. 10 ed. Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

_____. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. **Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN**. Publicado no Diário Oficial do Estado n. 557.370 [on-line], em 10 de dezembro de 2016. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Disponível em:

http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370 Acesso em: 23 nov. 2017.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Atendimento Educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEE, SP, 2007.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 281-294, maio/ago. 2016.

LEITE, Zinole Helena Martins; SILVA, Silvana Maria Moura da. Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: um desafio à escola. *In: Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 5, n. 1, jan./jun., 2012. p. 77 – 94.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x Inclusão**: escola (de qualidade) para todos [on-line]. Campinas, SP: LEPED/UNICAMP. Disponível em:

<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm> , Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**. *In: Nova Escola*, v. 20, n. 264, maio 2005.

_____. PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONHECENDO OS MEIOS PARA ALCANÇÁ-LA

Thábita Telmíria Soares de Moura
Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Norte
thabita.telmiria@gmail.com

Bruna Gomes de Oliveira
Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Norte
bruna14gomes@outlook.com

Maria Katiene Sanita de Oliveira Pereira
Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Norte
katiene103@gmail.com

Gabriela de Oliveira Araújo
Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Norte
ghabii.araujo55@gmail.com

RESUMO

A educação especial é uma modalidade educacional que vem passando por grandes modificações, tendo em vista que há alguns anos o acesso de pessoas com deficiência à referida área educacional costumava ser raro. Sendo a mesma de extrema importância, considerando os benefícios proporcionados às pessoas com necessidades educativas especiais, como transformações no convívio social do educando, maior desenvolvimento intelectual, motor, entre outros. E estes, possuindo por direito o acesso a salas de recursos multifuncionais para um acompanhamento mais adequado, elaboramos o presente artigo, que tem por finalidade entender a atuação do profissional responsável pela sala de ensino multifuncional da Escola Municipal Francisco Francelino de Moura localizada na cidade de Patu/RN, buscando, portanto, conhecer as atividades e metodologias desenvolvidas nesta localidade e se há distinção na aplicação das mesmas aos educandos com diferentes deficiências. Para os devidos fins, foram utilizados como metodologia a observação, com visitas à sala multifuncional e entrevistas com os professores responsáveis e psicopedagogos que auxiliam no funcionamento adequado do referido Lócus de pesquisa. Ao longo do estudo, foi perceptível a importância desse espaço educacional para os alunos, pois os mesmos conseguiram obter consideráveis avanços em seu desenvolvimento intelectual, sensório-motor, sensório-visual, entre outros, após a utilização de metodologias adaptadas para sua necessidade educativa especial, não sendo uma sala conteudista. Os professores possuem formação adequada em sua área de atuação. Apesar das dificuldades ainda enfrentadas, concluímos que este espaço é um grande suporte para os alunos, que, na maioria das vezes, possuem apenas este recurso como auxílio.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Salas Multifuncionais.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, os indivíduos que possuíam necessidades especiais foram excluídos de todos os âmbitos da sociedade e, conseqüentemente, do contexto escolar. Porém,

a partir do século XX, no exterior, houve um crescente trabalho realizado na busca por inserir e/ou incluir os mesmos nos ambientes escolares considerados “regulares”.

No que se refere ao Brasil, podemos afirmar que apenas posteriormente a declaração de Salamanca, no ano de 1994, o país adotou uma preocupação maior com a questão das Necessidades Educativas Especiais (NEE's) em ambientes escolares, considerando-se que anteriormente a educação inclusiva no país existia apenas no papel ou de forma superficial.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (DUTRA, 2007) São considerados alunos com deficiência aqueles que apresentam especificidades próprias e diferentes dos demais educandos, requerendo, conseqüentemente, recursos pedagógicos e metodológicos educacionais especiais. Desse modo, é evidente a necessidade de utilizar-se mecanismos adaptáveis à cada deficiência, para que a mesma seja trabalhada de forma apropriada.

Atualmente, a educação inclusiva vem se tornando cada vez mais presente nas pautas de diversos debates no sistema educacional, tendo em vista que a atuação do professor é um fator imprescindível para a inclusão dos alunos com deficiência no meio escolar e não escolar. O presente artigo objetiva analisar os procedimentos utilizados pelo profissional atuante da sala multifuncional da Escola Municipal Francisco Francelino de Moura, localizada no município de Patu/RN, observando o tempo destinado ao atendimento dos alunos, as metodologias aplicadas no ensino desta determinada sala e se esses métodos são utilizados com adaptações a partir das diversas deficiências e/ou transtornos.

Possuindo predominantemente a pesquisa qualitativa, esse estudo é baseado nos recursos bibliográficos, juntamente com a utilização de uma pesquisa exploratória e entrevista, objetivando conhecer de maneira mais favorável o mencionado lócus de pesquisa. Tendo como principal enfoque o conhecimento acerca dos recursos e procedimentos utilizados pelo profissional atuante na sala de ensino multifuncional, o referido trabalho será desenvolvido sob a perspectiva da problemática: “Como se dá a atuação do professor na sala de ensino multifuncional?” Este problema de pesquisa norteará as próximas etapas de nossa investigação de modo a atender aos objetivos inicialmente propostos.

ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS PARA INCLUSÃO

Desde as antigas civilizações, as pessoas com deficiências foram, em expressiva quantidade, discriminadas, excluídas da sociedade e até em casos extremos, mortas. Como relatado por Silva (2016):

Na Grécia antiga crianças que apresentavam alguma deficiência eram deixadas nas montanhas; em Roma eram lançadas ao rio; na idade média as crianças deficientes eram eliminadas. O termo deficiência estava ligado às superstições e crenças religiosas demoníacas (SILVA, 2016, p. 3).

Já em terras brasileiras, essa discriminação também ocorreu, e apenas no século XIX surgiram as primeiras tentativas de incluir as pessoas com deficiência no meio social e escolar com a criação de um instituto para crianças com deficiências, como apresentado na Política Nacional de Educação Especial “No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC” (DUTRA, 2007).

A atual constituição de 1988 define, no artigo 206 inciso I: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e no artigo 208 inciso III: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Dessa forma, as escolas devem receber todos os alunos, de forma igualitária, sem distinção de gênero, etnia ou deficiência, e na presença de necessidades especiais também deve-se atender o educando de acordo com a sua especialidade. Esses parágrafos da constituição tornam-se avanços enormes, se devidamente aplicados em nosso cotidiano escolar.

DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS

A sala Multifuncional da Escola Municipal Francisco Francelino de Moura é destinada ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais matriculados na escola, como também atende aos alunos de outras unidades escolares que não possuem esse recurso.

De acordo com Alves (2006) a sala multifuncional é descrita:

[...] sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares (ALVES, 2006, p. 14).

Neste espaço, os alunos são recebidos 2 vezes por semana durante 1 hora no contra turno, porém, mediante às dificuldades relatadas pelos pais dos alunos, muitos deles não podem comparecer no horário contrário ao que estão matriculados, em consequência disso os

profissionais responsáveis por essa sala tem de retirar as crianças de sua sala de aula regular no horário mais propício, combinado com a professora e são encaminhadas para o atendimento multifuncional.

O ambiente é destinado à auxiliar nas necessidades especiais de cada educando, não sendo uma sala conteudista, como o encontrado nas demais turmas regulares. Neste lugar visa-se contribuir para o desenvolvimento do aluno em áreas específicas como: sensório-motor, sensório-visual, entre outros.

O AEE é feito por professores que devem ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial, inicial ou continuada, para atuar com cada tipo de deficiência. [...] A educação especial na perspectiva da educação inclusiva implica numa transformação da formação de professores, que necessitam se adequar a novos conhecimentos que são próprios do atendimento educacional especializado (MACHADO, 2010. p. 61).

Mediante a essa análise, os profissionais atuantes desse espaço escolar seguem os preceitos descritos pelo referido autor, pois são formados ou estão em formação na área de Educação Especial, o referido lócus de pesquisa também conta com a presença de uma Psicopedagoga, porém esta não participa diariamente das atividades do local, sendo administrada, na maior parte do tempo por duas professoras.

METODOLOGIAS APLICADAS AOS EDUCANDOS

As metodologias aplicadas são adaptadas à cada educando, de acordo com a deficiência apresentada, procurando sempre melhorar a qualidade de vida da criança. As avaliações também são formuladas de maneira diferenciada com a ajuda da psicopedagoga da sala multifuncional, como por exemplo citado na entrevista com a referida profissional: “Se a criança só compreende por meio de gravuras, logo instruímos os professores da sala regular a elaborar uma atividade feita a partir da linguagem visual. Assim, a criança poderá ser avaliada de maneira mais adequada.” (PROFESSORA A, 2018).

A estrutura da sala é bastante satisfatória, possui diversos recursos lúdicos (como jogos, fantoches, etc.) incluindo materiais específicos para a utilização nas mais diversas necessidades especiais, por exemplo, o dominó tátil para os alunos com deficiência visual e alguns instrumentos musicais para a utilização com alunos autistas. Como podemos observar nas imagens abaixo:

Figura 1 – Instrumentos musicais



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018.

Figura 2 – Dominó Tátil



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018.

Figura 3 – Fantoches e jogos variados



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018.

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO APOIO AO ALUNO

Para que o aluno possa frequentar a sala multifuncional, é necessário que os pais ou responsáveis deem uma autorização. Isso dificulta o trabalho desses profissionais, pois uma grande quantidade dos pais dos educandos tendem a rejeitar que o filho possui alguma deficiência/transtorno. Mediante a isto, os professores, juntamente com a direção da escola promovem eventos de conscientização para essas famílias, afim de promover uma maior integração entre a família e a escola, auxiliar os pais a lidar melhor com os desafios que possam surgir durante o desenvolvimento da criança, e também conscientizar os mesmos sobre a importância desse recurso multifuncional na vida do aluno.

Com relação aos eventos realizados pela escola em datas comemorativas, os alunos com necessidades especiais são incentivados a participar das apresentações culturais (danças, peças teatrais, etc), as professoras entrevistadas também relataram sobre a boa relação dos demais alunos com as crianças portadoras de necessidades especiais, pois eles são conscientizados durante as aulas sobre a importância de sempre respeitar as diferenças.

Mediante aos resultados do tema aqui abordados, percebe-se que a Sala de Recursos Multifuncionais é de suma importância para os alunos com deficiências/transtornos. Pois mesmo com todas as dificuldades existentes, a mesma funciona como um maior apoio à escola para realizar a inclusão desses estudantes.

Não é um caminho fácil, porém é um grande avanço para esses indivíduos, que na maioria das vezes possuem somente este recurso para auxiliá-los em seus desafios diários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados acerca da educação inclusiva para a elaboração desta pesquisa nos possibilitou a percepção de que realmente houveram avanços na área da educação especial inclusiva, por exemplo, a presença de uma sala voltada para o atendimento de alunos com NEE'S na referida escola, com a finalidade de auxiliá-los em suas necessidades. Este acompanhamento é de suma importância para a inclusão do educando no ensino regular.

Todos os alunos (deficientes ou não) possuem o mesmo direito à educação. Dessa forma os educandos com deficiência são capazes de aprender e se desenvolver assim como os demais, porém, cada um em seu tempo e de sua maneira específica. Os mesmos também têm muito a nos ensinar. Com eles é possível aprender sobre amor e superação. Com esta pesquisa também tornou-se possível compreender que neles não há nenhuma "anormalidade", mas

apenas diferenças que precisam ser respeitadas e trabalhadas de acordo com sua especificidade.

Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, ainda é extremamente necessário que haja um maior investimento na área educacional aqui abordada, tendo em vista a constante falta de recursos necessários para os diferentes tipos de necessidades para serem auxiliadas pela sala de ensino multifuncional. É também importante proporcionar não apenas a inserção desses alunos, mas também sua inclusão com o meio, neste caso, a escola. O direito de frequentar este espaço educacional, estando matriculado no ensino regular, apesar de representar um significativo avanço, é ainda insuficiente para a integração do educando, sendo necessário recursos que os permitam participar das atividades desenvolvidas na instituição de ensino, de acordo com suas possibilidades e do tipo de atividade a ser desenvolvida, já que todos não tem a mesma NEE. Na escola por nós escolhida como lócus de pesquisa, ocorre a participação de alunos com necessidades educativas especiais em apresentações da instituição, porém, ainda são poucos os que conseguem.

Desse modo, é de suma importância que o Governo volte sua atenção para a educação especial inclusiva, melhorando estruturalmente as salas Multifuncionais já existentes, e criando novos espaços destinados à esta modalidade de ensino nas demais instituições, com profissionais que possuam formação específica na área. Dessa maneira, cada vez mais alunos terão a possibilidade de lapidar suas capacidades da maneira eficaz. Assim, gradativamente ocorrerá um maior desenvolvimento e uma integração mais satisfatória dos educandos.

Tendo em vista que uma das maiores dificuldades observadas para um funcionamento mais satisfatório da Sala de Recursos Multifuncionais é a falta de participação/colaboração da família, propomos abordar esse tema posteriormente, procurando compreender as razões pela qual essa problemática ocorre, analisando também pelo viés da formação do profissional atuante nessa área, atentando-se para a sua contribuição no processo de inclusão dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf>. Acesso em: 09 Ago. 2018

BRASIL, Constituição Federal. **Constituição federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2007. Disponível em: <http://ada.mec.gov.br/bitstream/handle/123456789/58/02_Politica_Nacional_2008.pdf?sequence=1>.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Jacqueline Cavalcanti. **Aspectos Históricos da Educação Especial no Brasil.** 2016. Disponível em: <<http://www.itaporanga.net/genero/4/gt10/04.pdf>>

ESCOLA, FAMÍLIA E O PROFESSOR/ESTAGIÁRIO: NARRATIVAS DE UMA PARCERIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO

Jose Francinilton da Silva

Mestrando em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN

francinilton05@hotmail.com

RESUMO

Este artigo¹ é um recorte do trabalho monográfico desenvolvido no Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação - FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Com base nas discussões sobre (auto)biografia, que se referem ao ato de narrar momentos, experiências e vivências que contribuíram para a autoformação, este estudo visa resgatar minhas memórias formativas e experiências como professor/estagiário na Unidade de Educação Infantil. Por meio de narrativas (auto)biográficas trago registros da parceria entre a escola, a família e o professor/estagiário no processo de inclusão de um aluno autista na rede pública de ensino do Município de Mossoró – RN, onde percebe-se a importância da relação dialógica entre os três segmentos acima citados. A realização desta pesquisa nos mostra que é preciso que a família, a escola e o professor/estagiário caminhem lado a lado na luta pela inclusão e desenvolvimentos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: Educação especial. Família/Escola. Narrativas (Auto)biográficas.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema Inclusão Educacional de Crianças com Autismo, com ênfase na relação família-escola. A opção pelo tema resulta de uma experiência vivenciada em meu processo de formação como pedagogo quando tive a oportunidade de atuar na Rede Municipal de Ensino, mais precisamente, em uma Unidade de Educação Infantil, como “Professor/estagiário”, participando ativamente do processo de inclusão e desenvolvimento de uma criança com autismo.

A experiência como professor/estagiário foi de grande importância para minha formação profissional. Tive a oportunidade de entrar em contato direto com a realidade profissional no qual seria inserido. Pude concretizar pressupostos teóricos adquiridos pela observação de determinadas práticas específicas e do diálogo com profissionais mais experientes. Desenvolver uma formação baseada na prática possibilita a construção autônoma do conhecimento através da vivência. No estágio intervi na realidade profissional que desejo seguir, mantendo um vínculo de aproximação com a realidade educacional, organização e o funcionamento da instituição e da comunidade. Nada melhor que colocar o pé no chão,

¹ Artigo Orientado pela Professora PhD Ana Lúcia Oliveira Aguiar

investigar, analisar, e conhecer a realidade em que irei atuar, futuramente, e o estágio me possibilitou isso, até mesmo de me decidir quanto à minha área de atuação.

Esse artigo tem como objetivo registrar as experiências do meu processo de formação inicial no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, mais precisamente, no contexto da Educação Inclusiva. Por meio das narrativas (auto)biográficas registrarei a parceria entre a família, a escola e o professor/estagiário no processo de inclusão de um aluno com autismo na Rede Pública de Ensino. Escrever sobre o que se faz e o que se sente nas experiências de formação vivenciadas ao longo da vida, tornou-se uma perspectiva na área de Educação que permite analisar o cotidiano e a prática profissional. No campo da educação, as narrativas autobiográficas constituem um método de construção do conhecimento, que se baseiam na reflexão do fazer pedagógico e a ressignificação da própria ação.

O processo metodológico será a partir de minhas vivências como professor/estagiário, relatando o envolvimento da família no processo educacional inclusivo de uma criança com autismo, bem como as contribuições dessa parceria para que a inclusão seja efetivada. Foi uma pesquisa qualitativa, através do método (auto) biográfico, a partir do registro da minha experiência, enfocando memórias, investigando e analisando as experiência vividas como professor/estagiário na Unidade de Educação Infantil. Para embasamento teórico, dialogaremos com autores que discutem a temática, tais como: Catani (2006), Santos (2013) como subsídios para fundamentação do estudo. O trabalho consiste em Narrativas de minha experiência como professor/estagiário na Rede Pública de Ensino da cidade de Mossoró-RN.

ESCRITA DE SI: A (AUTO) BIOGRAFIA COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO

Escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um método de pesquisa para analisar o cotidiano e a prática profissional. No campo da educação, as narrativas autobiográficas constituem um método de construção do conhecimento, que se baseiam na reflexão do fazer pedagógico e a ressignificação da própria ação.

A autobiografia por ter uma proposta reflexiva, permite ao autor uma apreensão das alterações sociais e culturais que por ele foi vivenciada, proporcionando contribuições para a formação e a autonomia. Com base em (CATANI, 2006, p. 16) observamos a afirmativa que “a proposta de escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as experiências pelas quais passaram adotando a própria trajetória profissional de sentido”. Essa possibilidade de viajar entre as lembranças

possibilita ao autor se reconhecer como sujeito de sua autoformação ao decorrer da sua trajetória, articulando com isso a mediação de suas experiências e uma aprendizagem significativa.

Enfoco a memória autobiográfica como metodologia de formação, na perspectiva do indivíduo que é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da formação, JOSSO (2002, p. 21) aponta a história de vida como método de investigação-formação, e afirma que:

[...] as histórias de vida postas ao serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registros, todas as dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria.

Esta proposta metodológica da autobiografia propicia ao aluno lembrar todo o processo de construção e formação como autores sociais, essa experiência de análise de recordações que alcançaram referências ao percurso da sua vida e com isso resgatá-la no seu processo de autoformação. O Objetivo geral deste estudo foi fazer uma ligação com o que os autores falam sobre o método (Auto)biográfico, pois pretendo com esse estudo compartilhar minha experiência como professor/estagiário na Rede Pública de ensino na cidade de Mossoró-RN, onde apresento a parceria entre a família e escola no processo de inclusão da criança, onde juntos buscamos estratégias para contribuir positivamente com o desenvolvimento do aluno.

No decorrer da minha formação pedagógica, aprendi que as memórias são instrumentos que nos levam a refletir sobre a nossa caminhada na experiência profissional, que permitem a construção de conhecimento importante para o processo formativo. Escrever sobre si é, portanto, um exercício que promove uma autorreflexão, porque essa escrita permite: “Explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida” (JOSSO, 2004, p. 9).

O entrelaçamento da autorreflexão às ações realizadas garante a análise de si, e é nesse momento de (re)conhecimento que se encontram alternativas para soluções de eventuais problemas no percurso vivido. De modo mais claro, refletir sobre si é avaliar as próprias ideias, sentimentos, emoções, experiências, decisões, comportamento e vivências.

Fazendo uma ligação com o que a autora diz, narrar a experiência como professor/estagiário me permite refletir minha prática com docente, além de atuar como cuidador dessas crianças, temos que buscar conhecimentos, recursos, planejar junto a professora, a escola e a família para que a aprendizagem da criança seja desenvolvida de forma

positiva. Manter uma boa relação com a família facilita muito no processo de conhecer esse aluno, através das narrativas dos pais obtemos muitas informações sobre com é esse aluno, o que ele gosta de fazer e como agir em alguns momentos delicados com essa criança.

Da mesma forma, a ação de escrever sobre o que se viveu, experimentou e fez, é um recurso de pesquisa para analisar o cotidiano e a prática profissional. Nesse sentido, a (auto)biografia torna-se um método de construção do conhecimento que fundamenta a reflexão do fazer pedagógico, dando um novo significado à ação dos sujeitos que optam por ela.

Trabalhar com o método (auto) biográfico me levou a uma viagem nas minhas lembranças como professor/estagiário, fazendo voltar a momentos de grande importância da parceria entre a mim, a família e a escola no processo de inclusão da criança. Contribui para minha formação como pedagogo, pois esse trabalho me proporcionará a oportunidade de refletir a minha prática fazendo com que eu faça uma autoavaliação, analisando o que foi positivo e negativo ao longo dessa experiência.

O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Nesse tópico quero mostrar o quanto é importante a participação da família no processo de inclusão de uma criança autista, buscando junto a escola ferramentas que possibilitam o desenvolvimento e a interação da criança na sala de aula, em parceria vivenciando e partilhando de momentos do cotidiano da criança, para que ambos venham a saber lidar com seu comportamento.

A família é umas das instituições sociais que desempenham uma função inigualável em nossas vidas. Nela nascemos, recebemos amor, carinho, educação e somos incluídos em uma cultura. Nela, também aprendemos princípios de moral e ética que nos guiarão e dirão muito sobre quem somos. Nossos pais, responsáveis por nossa primeira educação, e ainda no seio de nossa família adquirimos um conjunto de conhecimento dos quais serão aprofundados posteriormente.

A escola constitui outra instituição indispensável para nossas vidas. Nela além dos conteúdos curriculares exigidos, trabalhamos todo conhecimento trazido de casa. Na escola adquirimos conhecimentos dos mais variados segmentos, aprendemos a ser seres críticos, aptos a participar ativamente da sociedade.

A relação família x escola é primordial para o desenvolvimento do autista, pois Cunha (2014, p. 89) ressalta que,

[...] escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes manuseiam os objetos os demais estímulos que recebe para seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes.

Visto a importância e as atribuições de cada uma, torna-se necessária a relação efetiva entre escola e família. A escola não caminha sozinha, deve dar espaço e promover meios para inserir a família em seu contexto. A família por sua vez, não deve estar alheia à escola e ao que lá acontece, deve se manter atenta, participando ativamente da vida escolar de seus filhos.

É de suma importância manter uma relação entre ambas, quando se consegue essa relação harmoniosa, amigável, de trocas, todas as partes envolvidas ganham. A escola vai ganhar aliados, caminhando assim, de forma melhor. Os filhos quando recebem atenção dos pais, tanto no acompanhamento em casa e na escola, se desenvolvem mais rápido e de forma satisfatória, pois quando os pais se preocupam com as tarefas de casa, ajudam, trabalham com suas dificuldades, dialoga com a professora no intuito de ajudar seu filho, está contribuindo diretamente para o processo de aprendizagem.

A família é a que melhor conhece a criança porque a acompanhou desde seu nascimento e, dessa maneira, a criança sente-se mais segura estando próxima da sua família. Os pais de crianças com autismo encontram diante de si, um longo caminho de obstáculos na educação de seus filhos, e a participação deles, neste processo, é o que determinará o avanço educacional destas crianças. A família precisa manter uma boa interação com a escola, pois isto representa um fator positivo para a inclusão escolar dos seus filhos e são os pais que possuem conhecimentos e experiências para ensiná-los.

A minha experiência como professor/estagiário se deu em uma Unidade de Educação Infantil na cidade de Mossoró/RN, onde auxiliava em sala de aula uma criança com autismo. Optei por chama-lo de Nilo², um aluno de quatro anos, diagnosticado com o grau leve do Espectro Autista. A principal dificuldade de Nilo era a interação com os colegas em sala, a nossa relação sempre foi muito harmoniosa, existia troca de carinho e apego enorme. Em relação a aprendizagem a criança não mostrava nenhuma dificuldade e adorava fazer as atividades propostas em sala,

A família de Nilo sempre se fez presente no processo de ensino/aprendizagem e em seu processo de inclusão, procurando manter a parceria entre a eles e a escola para que seu filho

² No decorrer do texto utilizo de nomes fictícios acerca de sujeitos que participaram das experiências destacadas no documento. A intenção é de resguardar suas identidades

pudesse participar de todas as atividades ofertadas pela UEI. Como já relatei sempre procurei conversar com a mãe de Nilo para que pudesse conhecê-lo melhor. Era claro a maneira como sua mãe se preocupava com seu desenvolvimento na sala de aula. A todo tempo estava ciente de todos os direitos de seu filho. Em uma de nossas conversas ela me relatou que foi muito difícil descobrir que seu filho era autista, mas que seu papel a partir daquele momento era lutar para que ele tivesse acesso a tudo de maneira igual aos demais. Uma de suas lutas foi buscar na Secretaria Municipal de Educação buscar presença do professor/estagiário dentro de sala de aula, pois ela via a necessidade de seu filho possuir uma atenção especial.

No início, me incomodei um pouco com a pressão da mãe, pois achei que chegou a ser um pouco invasiva, mas com o decorrer do tempo percebi que ela estava apenas preocupada com o desenvolvimento do seu filho, e percebi também o quanto sua participação ativa estava contribuindo com o processo de inclusão da criança. Todos os dias ela procurava saber como foi o seu comportamento em sala de aula, se tinha conseguido desenvolver as tarefas, se estávamos precisando de alguma intervenção para ajudar em sala, todo esse engajamento que só veio a somar como nosso dia a dia na escola.

A preocupação com o desenvolvimento do seu filho era notória. Observei momentos em que foi preciso eu interferir, pois ela cobrava muito por parte da criança. Lembro-me bem em um dia em que ela veio me perguntar se eu achava que seria bom um reforço escolar para Nilo. Nesse momento, eu a chamei em um local reservado, e expliquei que seu filho era muito inteligente, e para sua idade e limitações ele era destaque entre os demais. Por isso, pedi que ela deixasse para exigir mais dele no futuro, quando houvesse realmente a necessidade. Nessa conversa obtive resultados positivos, pois ela começou a entender a esperar o tempo da criança, e como sempre mantivemos essa parceria, nossos diálogos eram bons, abertos à aceitação da opinião de ambas as partes.

Por se tratar de uma família com nível de graduação, já conhecia na prática o direito do seu filho, como também os deveres que a escola tinha que cumprir para receber e garantir a permanência de Nilo na sala. Lembro muito bem de um acontecimento que vem ligar a essa narrativa. Em um determinado dia a diretora me colocou para assumir uma sala de aula durante uma semana, alegando que Nilo não necessitava de um auxiliar direto, e sua mãe foi até a secretaria e apresentou a realidade que estava acontecendo, pois ela era conhecedora do direito do auxiliar para seu filho.

Por outro lado, também, estava a escola, sempre buscando formas de estar contribuindo com o desenvolvimento de Nilo. A supervisora pedagógica foi fundamental nesse processo, pois estava a toda hora do meu lado construindo formas para atendê-lo melhor, pesquisando e

trazendo tarefas para que eu pudesse aplicar em sala de aula. Preocupada em está desenvolvendo projetos que Nilo pudesse ser inserido, pois como já citei, a inclusão vai além da criança estar em uma sala de aula. É preciso que a escola realmente esteja preocupada em criar oportunidades para que a criança participe, desenvolvendo suas habilidades, e não o tratar como um incapaz.

Os setores, administrativo e pedagógico, da Unidade de Educação Infantil, sempre se mostrou preocupada e ao mesmo tempo engajada nesse processo de buscar contate por formação para atender tanto a Nilo, quanto as demais crianças com Necessidade Educacionais Especiais. Palestras com psicólogos, cursos de formação continuada, além de sempre estar procurando conhecer o espectro para saber lidar cada dia mais com a criança.

Além dessa preocupação com o desenvolvimento de Nilo, uma coisa que podia notar na equipe da escola, era a parceria em estar ajudando a mim e a professora titular, o laço afetivo por parte de toda a escola com ele, desde a diretora, até a cozinheira. As outras professoras contribuindo também nesse processo. Tudo isso me fez ver o quanto o trabalho em equipe gera resultados positivos.

FAMÍLIA, ESCOLA E O PROFESSOR/ESTAGIÁRIO: O RESULTADO DESSA PARCERIA

Atualmente há cada vez mais necessidade de uma boa relação entre família e escola, uma vez que ambas visam objetivos semelhantes e se complementam. A Constituição Federal nos mostra a necessidade dessa parceria em seu artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A citação nos leva a uma reflexão sobre a importância da família e escola caminhar uma ao lado da outra, pois cada uma exerce sua função contribuindo com o desenvolvimento da criança. A família não pode definir a escola como responsável pelo processo de inclusão do aluno, ela também tem que se fazer presente na luta, afinal é uma de suas funções definida pela lei.

Como podemos ver no decorrer de todo o texto através das narrativas, fica evidente o quanto é importante a parceria entre a família e a escola. Caminhar lado a lado nesse processo de inclusão é fundamental, pois cada uma atuando em seu devido papel pode alcançar os objetivos. Uma família participativa no processo de inclusão de seu filho, que busca conhecer seus direitos, sem nenhuma duvida estará contribuindo com o desenvolvimento da criança.

Como podemos ver, a família citada tinha toda uma preparação para esta em parceria com a escola na luta pelos direitos de Nilo.

Já a escola contribuiu bastante no sentido de abrir suas portas para ouvir esses pais, de estar ao lado dos pais nesse processo querendo ou não chega a ser um pouco doloroso. O professor/estagiário trouxe contribuições em aceitar as dicas da mãe e em se posicionar em algumas situações, pensando no bem-estar da criança.

A participação da família nesse processo, em diálogo com a professora titular, eu (professor/estagiário) e a parte administrativa da UEI foi de grande importância, pois a parceria com todos os responsáveis por esse processo, cada um reconhecendo e cumprindo seu papel foi fundamental para o desenvolvimento de Nilo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo registrar por meio das narrativas (auto)biográficas a parceria entre a família, a escola e o professor/estagiário no processo de inclusão de um aluno com autismo na rede pública de ensino com foco na importância para que a inclusão ocorra no sentido de garantir a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Ou seja, mostrar a importância dessa relação para a inclusão da criança, os benefícios trazidos tanto para as crianças como para a escola.

A família é umas das instituições sociais que desempenham uma função inigualável em nossas vidas, nela nascemos, recebemos amor, carinho, educação e somos incluídos em uma cultura. Nela também aprendemos princípios de moral e ética que nos guiarão e dirão muito sobre quem somos. Nossos pais responsáveis por nossa primeira educação e ainda no seio de nossa família adquiriram um conjunto de conhecimento dos quais serão aprofundados posteriormente. Porém o conceito e formato de família sofreram diversas transformações ao longo do tempo, hoje não temos um modelo único de família e sim diversos arranjos reconhecidos por lei.

A escola constitui outra instituição indispensável para nossas vidas. Nela além dos conteúdos curriculares exigidos, trabalhamos todo conhecimento trazido de casa. Na escola adquirimos conhecimentos dos mais variados segmentos, aprendemos a ser seres críticos, aptos a participar ativamente da sociedade.

Então, visto a importância e as atribuições de cada uma, torna-se necessário a relação efetiva entre os dois segmentos. A escola não caminha sozinha, deve dar espaço e promover meios para inserir a família em seu contexto. A família por sua vez não deve estar alheia à

escola e ao que lá acontece, deve se manter atenta, participando ativamente da vida escolar de seus filhos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 292.

CATANI, Denice Barbara. VICENTINI, Paula Perin. **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores São Paulo**, 2006.

CUNHA, Antônio. Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educae, 2002, São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: UMA DISCUSSÃO SOBRE A INCLUSÃO COM ÊNFASE NO AUTISMO

Francisca Rosângela Freitas Oliveira
Graduanda Pedagogia CAMEAM/UERN
Rosymel-10@hotmail.com

Maura Fábria de Freitas Alves
Graduanda Pedagogia CAMEAM/UERN
Mauraalves@hotmail.com

Delane Leite Suassuna Diniz
Professora mestra pelo ISEL
Delane_suassuna@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões teóricas e práticas acerca da importância do estágio e suas contribuições para a formação docente, discutindo o processo de inclusão, tendo como referência o autismo. Enfatizamos a discussão sobre a inclusão das crianças com autismo no ensino regular da escola pública onde realizamos nosso estágio, destacando a relação entre família e escola no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o estudo propõe-se a tratar da complexidade do processo inclusivo e a relevância de formar profissionais qualificados para trabalhar com o público-alvo da educação especial, considerando os aspectos que envolvem o ensino como o diagnóstico, o tratamento específico e uma educação adequada que estes em conjunto constituem um saber pontuado na autonomia autística. Nossa investigação intensificou um diálogo sobre a qualidade formativa do professor, a necessidade do conhecimento direcionado as práticas inclusivas, e a importância entre a relação família e escola com vistas ao trabalho orientado pela sensibilidade.

Palavras-chave: Estágio. Inclusão. Autismo.

INTRODUÇÃO

O Estágio é uma etapa indispensável do processo formativo docente, e porque não reiterá-la como a mais importante e complexa. Essa pesquisa traz a socialização de informações constatadas durante o período de estágio na educação infantil, dividido em quatro semanas de experiências, uma semana de observação e três semanas de regência, na turma de pré-escola, nível IV, com crianças entre 5 a 6 anos, na Creche Municipal Criança Feliz, no município de Pau dos Ferros, no estado do Rio Grande do Norte. Apresentamos como objetivos investigar o contexto do autismo no processo de ensino/aprendizado da criança observada no período de estágio, analisando as contribuições da escola, professora e família no seu desenvolvimento cognitivo. Trata-se de um estudo qualitativo, utilizamos de um método investigativo científico tendo como foco o objeto estudado, observamos e analisamos os dados coletados por entrevista com a direção da escola, a professora, e a família da criança.

No processo de investigação, os resultados da pesquisa proporcionou a realização de atividades de observação, e posteriormente prática, correspondem ao momento de aproximação do estagiário com a realidade educacional do objeto investigado. A proximidade mencionada refere-se ao ambiente de atuação, aos sujeitos (escola, professor regente, alunos, família e colaboradores).

Essa fase deve desconstruir estereótipos, ou seja, transgredir questionários burocráticos, para se constituir como um processo de intervenção, assim pontua Lima (2012) “O Estágio pode ser um espaço de autoconhecimento e reflexão ética”. Sendo assim, é preciso sistematizar objetivos a serem dialogados e posteriormente atingidos.

Durante o processo formativo docente, muitas são as discussões sobre a importância da inclusão nos sistemas educacionais. Talvez a justificativa consista no crescente aumento no número de crianças que nascem com algum tipo de deficiência física ou intelectual. É preciso entender a distinção que existe entre os termos integrar e incluir e considerar a dimensão do segundo. No processo inclusivo, os alunos aprendem juntos e o professor deve desenvolver estratégias para que isso aconteça, é diferente de apenas fazer parte de um ambiente. Sabemos da importância da inclusão para o desenvolvimento de todos os alunos de forma geral, como assim nos esclarece Mantoan (2003), incluir numa perspectiva de aprimoramento educacional implica considerar todos os sujeitos que tenham dificuldade para aprender, não apenas os deficientes físicos ou intelectuais, mas todos os indivíduos, sem especificidades, para que logrem êxito na educação. Quando acontece a inclusão todos os indivíduos participam ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

A formação docente e a sua continuidade são indispensáveis para entender as especificidades do público-alvo da Educação Especial. No nosso caso, trataremos dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, especificamente os autistas, que foram os sujeitos da nossa observação e vivência durante o estágio, crianças que apresentam variações de motricidade, cognição e sociabilidade.

ANÁLISE DO FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação é um descobrimento, é refletir que não se faz apenas pelo conteúdo ministrado pelo professor, mas é uma construção contínua que transforma o ser humano em um indivíduo pensante que por meio da interação desenvolve suas habilidades para viver em sociedade.

Nas vivências no período de estágio tomamos conhecimento do quanto é significativo o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, este media o conhecimento para o desenvolvimento escolar dos seus alunos, mas vai muito além de ser apenas docente, ele tem a grande função de preparar os alunos para o futuro em sociedade, que possa se posicionar criticamente nos diversos contextos sociais, esta responsabilidade com a qualidade do ensino deve iniciar desde a Educação Infantil.

Nas observações de estágio, pode-se perceber que a interação entre os alunos e professor é fundamental na construção de conhecimento, a professora demonstrou manter um vínculo afetivo com as crianças, neste caso significativo, pois propiciou ensinar usando a afetividade como ferramenta de aprendizagem junto com o lúdico para a formação das crianças. O que podemos perceber é que o processo inclusivo torna-se mais difícil por esta centrado unicamente na pessoa do profissional docente, tendo em vista, sua abrangência que engloba todo o corpo escolar, do porteiro ao gestor da instituição.

Segundo Ferreira e Guimarães (2003, p. 15), a inclusão deve fazer parte da vida cotidiana da escola, sendo assim, a instituição deve repensar na suas propostas para a prática inclusiva:

Ao se pensar a inclusão da pessoa com deficiência no funcionamento diário de uma instituição escolar, faltamente haverá o confronto com ramificações relativamente inesperadas e incoerentes, e, relação ao que significa conceber a educação a partir de um ponto de vista inclusivo. Tal confronto obriga a refletir e, conseqüentemente, a repensar a deficiência não só como é percebida, mas também como é vivenciada no ambiente escolar. Este livro foi inspirado na necessidade de se proceder a uma nova avaliação do ensino, sob a influência de transformações paradigmáticas que defendem a educação de qualidade para TODOS (FERREIRA, GUIMARÃES, 2003, p. 15)

Na sala de aula que desenvolvemos o trabalho, tinha uma criança com autismo, à professora transpareceu segurança nas atividades diárias com o aluno, mediante a observação compreendemos que o grau do autismo da criança é alto, por esta ter um comportamento inquieto, bater bastante nas carteiras, gritar repetidamente. No entanto, mantém um relacionamento tranquilo com os colegas, muitas vezes demonstrando através de gestos carinhosos, a criança chama atenção por essa afetividade com os outros, a professora tem a sensibilidade de trabalhar adequando as tarefas para o aluno. Observamos que este aluno falta duas vezes por semana para ir a consultas médicas que fazem parte do seu processo de tratamento. Os pais apresentam um diálogo aberto sobre o autismo com a professora, apresentando compreensão e acompanhamento que têm com o filho.

O diálogo entre família e professor é relevante para avanços significativos da criança na escola. Compreender as nuances do autismo é primordial para a relação com o próprio autista, a informação proporciona esclarecimento, desta forma buscamos conhecimento através de leituras extras para sabermos como lidar com esta criança em especial no período em que estivemos na regência. Nesta busca por informações os textos acadêmicos subsidiaram nossa pesquisa, em ênfase os da disciplina “Educação Especial e Inclusão”, que nos deram uma base teórica para a execução da prática.

Cunha (2012, p. 90) descreve essa relevância da parceria entre família e escola, quando afirma que “para escola realizar uma avaliação adequada deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica”.

Diante dos estudos realizados aprendemos que uma criança típica (normal) ela liga os objetos aos seus significados, consegue usá-los de acordo com as respectivas funções. Já uma criança autista não vai conseguir desenvolver estas ações, segundo Cunha (2015) “há uma relação diferente entre cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre se tornam em conhecimento”; desta forma, o importante não é fazê-lo compreender a situação, mas tentar despertar a sua atenção para aprender a função de objetos, que compõem seus contextos, facilitando suas vivências, pois: “diante disso, tudo passa a ter valor pedagógico: os usos, as habilidades e as atividades mais elementares da vida diária devem ser exercitadas, buscando o conhecimento funcional e mais destreza motriz” (CUNHA, 2015, p. 32).

O autista é atraído por objetos que rodam e balançam, desta forma o professor deve utilizar destes no ensino, buscando a atenção e interação da criança. É importante que não se utilize de movimentos repetitivos, já que os autistas já têm esses comportamentos repetitivos por natureza, deve-se buscar tirar aos poucos o autista da rotina em que vive, já que mudanças bruscas perturbam, mas também não pode deixar a criança viver sem desafios que iriam ajudar a viver.

É relevante que se compreenda que o foco da educação com autistas não é a aprendizagem (que em muitas vezes não se chega), e sim nos resultados, tentar ensinar a executar ações diárias que vão proporcionar maior independência nas atividades cotidianas, assim, se faz necessário paciência e espera por parte da família e professor (CUNHA, 2015).

Na educação incluir é educar junto, desta forma, a melhor maneira de ensinar é a relação com as outras crianças, não se pode isolar as crianças com transtorno global de desenvolvimento, a vivência coletiva também é fator determinante no processo de ensino para

estas em especial. O objetivo do ensino deve ser a autonomia do indivíduo, torná-lo o mais possível autônomo nas atividades diárias (CUNHA, 2015, p. 34).

No desenvolvimento da regência colocamos em práticas as teorias estudadas para fundamentação, adaptamos as atividades para a criança com autismo, sempre conversamos olhando nos olhos e na altura da criança buscando sua atenção. Usamos da paciência nas horas em que não foi possível manter um diálogo com aluno, e aprendemos como é importante usar a afetividade para lidar com crianças autistas.

O educando com autismo manifesta inabilidades sociais que podem trazer a sensação inicial aos familiares e aos professores que são ineficazes os métodos da educação. Todavia, o trabalho não deve ser interrompido, continuado com paciência, amor e perseverança, porque os resultados virão (CUNHA, 2012, p. 92).

É importante que cada avanço seja incentivado positivamente, com elogios e sorrisos, e o educador deve ser consciente que também pode ocorrer retrocessos (comuns em qualquer aprendizagem), tendo como foco as habilidades que deseja desenvolver, para que assim, não se perca dos seus objetivos (CUNHA, 2012, p. 94).

Aprendemos que a teoria dar base para a prática, mas a vivência diária com a criança proporcionou compreender o quanto é importante a junção de teoria e prática para o desenvolvimento de um trabalho significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é de suma importância para a formação docente, as ações docentes devem estar articuladas com as necessidades dos discentes para desenvolver a construção do conhecimento. Considerando o exposto, o confronto entre a teoria e a prática foi de grande contribuição para a compreensão das diferenças existentes na dicotomia teoria e prática.

Na nossa investigação, constatamos que a formação docente pode ser um diferencial para desenvolver uma ação pedagógica que trabalhe as potencialidades das crianças, com vistas ao entendimento da inclusão com uma percepção ampla do termo, que também entenda as diversas linguagens da infância, com um trabalho pontuado a partir da sensibilidade, considerando as particularidades dentro de um contexto global.

Averiguamos que o professor intelectual desconstrói estereótipos, vai além de ensinar o conhecimento científico, trabalha para desenvolver a autonomia, a questão emocional e social de todas as crianças, sobretudo das autistas. O que existe são muitos mitos com relação

a educação especial. A criança autista pode ser sociável e afetiva, bem como desenvolver variadas atividades quando orientadas e ajudadas.

REFERÊNCIAS

BUENO, Jociar Machado. **Psicomotricidade teoria & prática:** estimulação, educação e reeducação Psicomotora com atividades aquáticas. São Paulo: Lovise, 1998.

CAMARGO JR, Walter. (Coord.) **Transtornos invasivos do desenvolvimento:** 3º milênio. Brasília, Ministério da Justiça. AMES, ABRA, 2002.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E O TRABALHO COM O ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

Edijane Moreira dos Santos
Instituto Educacional Diego Dantas - Patos-PB
edijanemoreira@hotmail.com

Joseilda Alves de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Campus de Pau dos Ferros
joshitalo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho coloca em pauta a inclusão no espaço de regular do ensino regular considerando a formação do professor frente aos saberes experienciais e o trabalho com o aluno surdo na escolarização, tendo como objetivo mostrar a importância da formação e qualificação do profissional docente apresentando reflexões e análises a partir da descrição e sistematização da vivência em sala de aula e das observações realizadas mediante aos dados coletados através do questionário, na finalidade de cientificar-se sobre a real situação das salas de aula e as dificuldades referentes à comunicação e interação. Para dar conta da nossa discussão, buscamos aporte teórico em (TARDIF 2002, 2004, 2014), sobre formação e saberes do docente, e em (GESSER, 2009; MELO, 2012; CARVALHO, 2004), dentre outros estudiosos da Libras e da educação de surdos para nos apoiar no debate. A análise empreendida configurando-se como uma pesquisa de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa. Tomando como *corpus* 04 professoras que trabalham com alunos surdos em salas de aula da escola regular, todas da rede privada de ensino do município de Patos-PB. A análise aponta que os professores têm encontrado dificuldades na comunicação com aluno surdo na escola e evidencia à necessidades em se especializar para melhor desenvolver as práticas educacionais.

Palavras- chave: Formação. Saberes docentes. Surdez. Sala regular.

INTRODUÇÃO

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais (LIBRAS), obriga as instituições de Ensino Público e Privado, Organizações não governamentais (ONG's) Entidades Filantrópicas, no âmbito municipal, Estadual e Federal inserir nos seus currículos a disciplina libras.

A inclusão passa a ser de suma importância, levando a formação de professores ao conhecimento de LIBRAS, sendo importante ainda que este busque a continuidade em um curso especializado em libras, para que facilite a comunicação e o aprendizado do aluno, e que estes sejam recebidos nas classes comuns em consonâncias a legislação referente à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Nesta perspectiva, o presente artigo tem como objetivo mostrar a importância da qualificação do professor na sua formação considerando a diversidade da sala de aula e o

empenho dos discentes em agregar a inclusão de forma igualitária e qualitativa em sua relação com a inclusão educacional. De modo específico será identificado as dificuldades dos professores com alunos surdos, na sala de aula do ensino regular.

Para dar conta da nossa discussão, buscamos aporte teórico em Tardif (2002,2004,2014), sobre formação e saberes do docente, e em Gesser (2009), Melo (2012), Carvalho (2004), Lulkin (2010), Silva (2011), Gauthier (2006), dentre outros estudiosos Educação e da Libras para nos apoiar no debate.

A análise empreendida configurando-se como uma pesquisa de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa. Para Cresweell (2007), toda pesquisa qualitativa é também interpretativa, pois o pesquisador interpreta dados. Também é uma pesquisa quantitativa. Tomando como *corpus* 04 professoras que trabalham com alunos surdos em salas de aula da escola regular, todas da rede privada de ensino do município de Patos-PB. Para coleta dos dados informativos foi aplicado um questionário que contemplava 10 perguntas, das quais 09 elaboradas de forma objetiva e 01 discursivas.

É necessário salientar, que os resultados obtidos representam apenas um pequeno levantamento de dados para subsidiar algumas considerações do nosso trabalho. Esperamos que esta pesquisa sirva de inquietações para outros pesquisas, outros educadores reflitam suas práticas.

A FORMAÇÃO E OS SABERES DOS DOCENTES

O professor é um profissional que adquire e distribui conhecimentos variados e sua formação é contribuinte para aquisição de novos conhecimentos, mas também aprimora os saberes já existentes. É possível falar sobre a capacidade do indivíduo em trazer em sua consciência saberes adquiridos pela experiência vivida ou presenciada, tais experiências contribuem na construção de conhecimentos, habilidades e méritos que se expandem ao longo do tempo, ao qual servem de bagagem para as práticas profissionais. Logo é confirmada essa prática teórica por Tardif (2014)

Antes de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anteriores. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anteriores é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-los nem muito abalá-lo (TARDIF, 2014, p. 20).

Por conseguinte, este profissional tem em seu percurso desenvolvimentos e práticas que incorporam o consciente da cultura e da sabedoria, mediante aos âmbitos de vivência por seu percurso de experiências, da qual em sua epistemologia transforma as práticas educativas, como relata Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem, “[...] saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados.”. Por considerar o professor como mediador do ensino da qual prepara pessoas para a vida, este trás o gerenciamento de aula desde o seu planejamento, execução do plano didático, as metodologias, tarefas e avaliações de modo compreensivo, atrativo e assimilativo. Nas práticas pedagógicas feitas para entender e ajudar o aluno torna este profissional não apenas um transmissor de conhecimentos, mas um assimilador das necessidades educativas e pessoais. Para tanto Tardif declara que:

[...] durante a ação, os saberes do professor são a um só tempo, constituídos e utilizados em função de diferentes tipos de raciocínio (indução, dedução, abdução, analogia, etc.) que expressam a flexibilidade da atividade docente diante de fenômenos (normas, regras, afetos, comportamentos, objetivos, papéis sociais) irredutível a uma racionalidade única como por exemplo a da Ciência empírica ou a da lógica binária clássica (TARDIF, 2002, p. 66).

Dessa forma, é possível falar que, de fato há importância em se considerar toda a experiência adquirida pelo professor em sua trajetória de vida, agregando aos conhecimentos assimilados em sua formação, de modo a lapidar e ampliar as experiências e qualificar o domínio do conteúdo onde orienta sobre a profissão e a educação, conteúdo este que somente a formação profissional poderá fornecer. Segundo Gauthier (2006, p.31), “[...] o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária[...]”. E este é um saber necessário para compreensão do funcionamento e funcionalidade do ambiente escolar e para formação e informação do profissional.

Tardif (2004) apresenta a pluralidade dos saberes dos docentes, considerando a importância desses saberes para a prática, e a formação dos professores a fim de caracterizar e identificar os tipos de saberes destinada a categoria, ofertando e orientando alguns subsídios nas práticas pedagógicas, com o objetivo de mapear e identificar os segmentos do trabalho pedagógico. No quadro abaixo será demonstrado o pensamento do autor sobre os saberes e suas definições:

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004)

SABERES	DEFINIÇÕES
Saberes da Formação Profissional	Saberes transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente.
Saberes Disciplinares	Saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica.
Saberes Curriculares	Conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Apresentam-se, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	Saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Tardif (2004).

Por tanto, o autor define toda uma soma de saberes existentes no campo educacional, onde não descarta as vivências do profissional em seu percurso de vida, como também, não desqualifica a formação acadêmica. Consequentemente, esses tipos de saberes específicos de um profissional, são adquiridos em sua instrução, elevando as características de especialização em áreas distintas a fim de aprofundar seus conhecimentos para melhor desempenho e desenvolvimento das aulas.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR E O TRABALHO COM ALUNO SURDO

Torna-se imprescindível que o professor busque sempre meios de agregar conhecimentos ao seu currículo e a sua prática, pois, a partir disso o desenvolvimento de suas aulas trarão benefícios para os discentes, (TARDIF, 2004). Ao falar sobre agregações de conhecimentos, pode se citar as pós-graduações e cursos especializados, em que se busque adquirir ou aprimorar meios que desempenhe na aula estratégias onde todo e qualquer aluno tenha acesso ao mesmo conhecimento da qual ressurgiu a temática, bastante abordada dos

últimos anos na sociedade, a inclusão, que deve atender ao público de modo a atender as necessidades e expectativas de cada sujeito educando, essa inclusão que não difere das salas de aula onde o docente transmite saberes e conhecimentos sendo necessário que essa transferência alcance todo o público alvo em questão.

Dentro da perspectiva de educação inclusiva, para Silva e Rodrigues (2011), o professor preparado atua na diversidade, compreende as diferenças, valoriza as potencialidades e junto com o discente constrói o conhecimento de forma que o torne preparado para vida.

[...] existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar, e o processo de compreensão da diferença, que demanda das pessoas disposição e compromisso para trabalhar com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 62).

Compreende-se, portanto, que escola entra na vida das crianças como precursora para a construção educativa e social, sendo, portanto, imprescindível pensar na construção do ser humano, e essa preocupação e responsabilidade constitui-se como base obrigatória do estado e da família, garantir o direito de educação e acesso à escola para as crianças, de forma que respeite as diferenças e as construam como ser social e cidadão de direitos e deveres. O professor entra nesse âmbito como ponto de apoio que abre portas diante das dificuldades iniciais do estudante, o que garante o aprendizado e a compreensão (FERNANDES, 2010). O papel deste profissional tem sido enfatizado na educação inclusiva de alunos com necessidade educacionais especiais, reforçando sobre formação do profissional frente aos avanços e as dificuldades encontradas tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Em se tratando da surdez, quando o profissional se depara com uma situação em que deverá receber um aluno surdo em sua sala, as dificuldades de interação, comunicação e aprendizado surgem mediante a professores e escolas despreparadas. Porém durante o processo de formação do professor a lei obriga as instituições a oferecerem o ensino de libras como disciplina curricular em todos os cursos de licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, (MELO, 2012), porém, ainda há uma carência de profissionais capacitados para atuação na docência superior para o ensino de Libras (MELO, 2012), o que é totalmente compreensível, considerando o fato de Libras ser uma língua nova e que ainda está em um processo de acessibilidade para que seja realmente difundida.

Para Melo (2012), uma das grandes dificuldades encontradas no corpo discente educativo brasileiro é que ao se tornar componente curricular, a lei garante que todas tenham acesso a esse conhecimento, porém, o tempo determinado a este componente curricular não garante o aprendizado necessário para o domínio do uso da língua, de modo que possa compreender e se fazer compreendido pelo o aluno surdo.

Para Gesser (2009), os componentes curriculares ainda necessitam de reformas concentradas na preparação do intérprete do profissional de modo objetivo, como afirmado em, “[...] a maioria dos cursos universitários que preparam os profissionais para atuar com a surdez tem insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa, *apenas*, da deficiência [...]” (GESSER, 2009, p. 292). Partindo dessa premissa, compreendemos que de forma, ainda equivocada ou descuidadosa, alguns cursos de formação acabam, de acordo com Gesser (2009, p. 292), “promovendo concepções geralmente simplificados, construídas a partir de traços negativos como por exemplo, a falta de linguagem”.

Percebemos que nos últimos anos a demanda por professores qualificados na área de educação especial tem aumentado e apontado a escasses de profissionais com formação específica para a área de atuação. Muito tem se falado sobre as oportunidades de ingresso nas faculdades de alunos surdos, sobre as oportunidades e os direitos garantidos a eles por acesso a educação e a formação como previsto na lei.

Art. 4º. O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de Formação de Educação Especial, de fonoaudiologia e de magistério, em seus níveis médio e superior do ensino da língua brasileira de sinais libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, conforme a legislação vigente (BRASIL, 2002).

Nesse âmbito está à obrigatoriedade do profissional capacitada. No entanto, a maioria das salas de aula com alunos surdos, por exemplo, não são atendidas por um professor com formação em Libras, o que gera uma deficiência no educando, por sentir-se excluído, em alguns momentos.

A inclusão e participação de modo coletivo na interação com a classe deverá acontecer ao aluno surdo desde o início dos primeiros anos da educação (FERNANDES, 2010), de maneira a integrar desde cedo a criança á sociedade.

A criança surda deve ser estimulada, desde cedo, a aprender libras, e ter contato com outros surdos para trabalhar o desempenho na língua (FERNANDE, 2010), pois em muitos casos essas crianças chegam a escola sem qualquer contato ou conhecimento com outra pessoa

surda. Nesse sentido, o papel dos pais no desenvolvimento da criança não deve ser esquecido, esses fazem parte da convivência e dos estímulos primários dos filhos, são espelhos, ainda que surdos, os pais possuem papel importante no desenvolvimento cognitivo, bem como emocional dos filhos, onde a fala é apenas um componente que pode ser facilmente substituído (FERNANDES, 2010).

É fundamental que a criança já conheça a língua brasileira de sinais ao ingressar na escola, portanto, o papel dos pais no desenvolvimento da criança não deve ser esquecido ou despercebido, pois desde cedo eles exercem papel importante no desenvolvimento cognitivo, bem como emocional dos filhos, onde a fala é apenas um componente que pode ser facilmente substituído (FERNANDES, 2010).

A declaração de Salamanca (1994) prevê uma educação inclusiva onde todas as crianças podem aprender juntas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, raciais, linguísticas ou outras. No caso do surdo sua educação é prevista em sua língua nacional de signos, a língua de sinais.

Já a LDBEN/96 (lei das diretrizes e bases da educação nacional de 1996), fundamentada em Salamanca (1994) e na Constituição Federal de 1998, traz em seus artigos especificamente 58 e 59, fundamentos e princípios para uma educação inclusiva de qualidade que atenda a todos os educandos através de adequações específicas para atender as necessidades dos portadores de deficiências.

Carvalho (2004) diz que não basta apenas colocar os educandos com deficiência em classe regulares, se faz necessários assegurar-lhe garantias e práticas pedagógicas que rompam as barreiras de aprendizagem a fim de não se fazer uma educação inclusiva marginal e excludente. Coadunando com essa ideia aponta

As lutas por identidade no espaço escolar implicam uma atenção especial para o conceito da diferença em aprofundamento nas discussões referente à diversidade cultural (como o polêmico tema do multiculturalismo), uma posição crítica frente aos poderes da linguagem social e dos discursos hegemônicos (LULKIN, 2010, p. 42).

Para Lulkin (2010), os alunos surdos necessitam de ambientes educacionais que estimulem suas aprendizagens e capacidades, portanto ao conhecer a língua de sinais, o professor estará interagindo diretamente com o educando, como nos é apontado pensar a educação dos surdos.

Sendo assim, o professor necessita estar empenhado em adquirir sempre novas habilidades no intuito de melhorar sua prática de maneira que possa desenvolver nos alunos

surdos a integração educativa e socialização, transformando a metodologia de trabalho profissional, em práticas inovadoras e transformadoras.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Considerando os dados colhidos, podemos observar na tabela a seguir como os professores compreendem a inclusão do aluno surdo na sala de aula regular e como se dá o trabalho, considerando a formação do educador.

Quadro 2 - Concepção dos professores sobre a inclusão do aluno surdo na sala de aula regular

	SIM	NÃO	PARCIAL
Tem formação em Libras?	-	02	02
É a favor da inclusão do surdo na escola regular?	04	-	-
Tem dificuldade em se comunicar com o surdo?	01	02	01
É a favor da língua de sinais em sala de aula?	04	-	
É conveniente ter um intérprete em sala de aula todo o tempo?	03	-	01
Concorda que o professor também deve aprender Libras?	04	-	
A sua escola está apta a receber um aluno surdo?	02	01	01
Concorda que o surdo consegue desenvolver competências e habilidades na leitura, escrita, matemática?	04	-	-
Tem alguma dificuldade em trabalhar com surdo?	02	01	01

Fonte: Produzido pelas autoras com base nos dados colhidos na entrevista (2018).

Mediante os dados coletados através da entrevista escrita, com a finalidade de inteirar-se sobre a real concepção e situação de trabalho dos docentes com aluno surdo e da sua formação. Foi possível constatar a existência de algumas dificuldades referentes à comunicação com o aluno surdo, pois em sua maioria, os professores têm uma pequena parcela de conhecimento em se tratando da Libras, mas, nenhum deles tem a formação acadêmica na área de Libras, o que os fazem dependentes, na maioria das vezes, da ajuda do intérprete para o desenvolvimento das aulas. No entanto, estes compreendem a necessidade de aprenderem sobre a Língua de Sinais.

Dos quatro professores (as) pesquisados dois estão cursando especialização em Libras, e por isso tentam uma comunicação com alunos de maneira mais segura e consistente. Todos entendem que a escola regular seja o espaço ideal para a educação do surdo. Porém, necessita-se de profissionais com formação na área. Para Pellanda (2006, p. 181) “[...] o fato mais importante é ter a coragem e o empenho para transformar o ideal em realidade, apesar dos desafios que surgem no decorrer do caminho”.

Na questão 10 (não contemplada no quadro), quando perguntados(as) sobre quais as dificuldades em trabalhar com o aluno surdo, a falta de comunicação entre professor e aluno, foi apresentada como principal dificuldade no trabalho em sala de aula. A pouca comunicação, pouca interação, acarreta na insuficiência das informações repassadas do professor para o aluno, e também do aluno para o professor. O aluno surdo não consegue expressar para o professor sua necessidade mais urgente para a aprendizagem.

Isso nos mostra a necessidade da formação do educador e as lacunas provenientes da falta dessa formação. Não há uma comunicação eficiente, que dê conta de passar todas as informações e conteúdos para a aprendizagem do surdo, conseqüentemente, aparecerá um resultado insuficiente, é o que os professores estão chamando, na entrevista, de progresso lento e em longo prazo, na verdade, isso é, principalmente, reflexo da falta de formação do professor.

Nesse contexto, o desempenho do aluno surdo na sala regular está intrinsecamente ligado à formação dos docentes. A participação ou a inclusão da disciplina de Libras no currículo de graduação, não é considerada suficiente para uma prática em ministrar as aulas para seus alunos surdos. No entanto, foi possível identificar a essencialidade em adquirir um conhecimento mais específico e mais aprofundado para que os professores pudessem melhor trabalhar em sala de aula, tornando assim o fio condutor dos processos de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo foram abordadas importantes considerações teóricas e práticas que estão relacionadas ao processo de formação do docente e o desenvolvimento dos alunos surdos na escola regular. Esses conhecimentos se tornaram necessários para dar sustentabilidade às análises, em particular, enfatizar a importância da formação dos professores frente aos desafios de trabalhar o aluno surdo.

Parte da dificuldade existente nas escolas está relacionada a falta de oferta de condições de trabalho, por parte das instituições governamentais, ao corpo docente em trabalhar com essa particularidade, deixando de oferecer cursos que promovam a capacitação e formação adequada para realização do trabalho. Compreende-se, muitas vezes, que a escola deve estar aberta a todos, e realizar matrículas e receber o aluno todos os dias, apenas por estar garantido pela lei.

A pesquisa revelou que as maiores dificuldades em receber um aluno surdo na escola regular compreende a falta de formação inicial e continuada dos professores da sala de aula regular para o trabalho com a surdez. É evidente a necessidade em fazer especializações, capacitações e dessa forma oferecer ao educador condições de formação para melhor

desenvolver as práticas educacionais, visando unificar e igualizar o ensino atendendo a todos os educandos sem diferenciação.

REFERENCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei N°. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências _____. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n o 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação 2004
- Declaración de Salamanca, Espanha, 1994, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf> acesso 09 de maio de 2018.
- FERNANDES, E. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos do domínio da linguagem In: Fernandes, E. (org). **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre, Mediação p 7-26, 2010.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R.M de; STUMPF, Marianne R. **Estudos Surdos IV.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.
- LULKIN, S. A. Os estudos surdos em Educação: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. IN: SKLIAR, Carlos. **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MELO, G. F; OLIVEIRA, PAULO. S. de J. Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.,** Rio de Janeiro, v. 38, nº 3, p. 1-10 set./dez. 2012.
- PELLANDA, C. Possibilidade de inclusão no sistema público de ensino. In: PAROLIN, I. **Aprender a incluir e incluindo para aprender.** São José dos Campo: Pulso Editorial, 2006.
- SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva.** 4 ed. 2011. Mediação. 2011.
- SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional:** formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia/MG: EDUFU, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: Seminário de Pesquisa sobre o saber docente. **Anais.** Fortaleza: UFCE, 1996.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS SALAS DA EJA ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES A PARTIR DE OBSERVAÇÕES REALIZADAS

Cícera Maria Mamede Santos
Pedagoga. Universidade Federal do Cariri – UFCA
cicera.mamede@ufca.edu.br

Ana Carmita B. Souza. Docente
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
ana-carmita.souza@ufca.edu.br

Wagner Pires da Silva
Administrador. Universidade Federal do Cariri (UFCA)
wagner.pires@ufca.edu.br

Jardel Pereira da Silva
Servidor Docente, lotado na Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC)
jardel.pereira@ufca.edu.br

RESUMO

Este trabalho fundamenta-se na discussão de uma educação inclusiva, com enfoques referentes à inclusão de jovens e adultos, com deficiência visual, matriculados nas salas da EJA, de uma escola pertencente à rede pública estadual, da cidade de Juazeiro do Norte. É necessário mencionar, que a integração, na escola de ensino regular de alunos com necessidades especiais é uma grande conquista. Haja vista, estarmos inseridos numa sociedade onde a diversidade cultural é bastante ampla. Entretanto, temos consciência das dificuldades encontradas para o acesso e permanência destes alunos no espaço escolar. Este Artigo tem por objetivo apresentar alguns conceitos referentes aos processos e problemas para uma educação inclusiva e de qualidade, além de identificar através de observação in loco, quais ações são realizadas para proporcionar integração e participação dos alunos com necessidades especiais na EJA. As ações educativas, propostas através de pesquisa bibliográfica e as percepções registradas através das observações realizadas apontam para uma aprendizagem onde a interação com o outro e com o objeto direto do conhecimento torna-se imprescindível, não só para os alunos videntes, mas também e, necessariamente, para os alunos sem o sentido da visão.

Palavras-chave: Integração. Inclusão. EJA.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a temática da inclusão de alunos com deficiência visual em classes da EJA, nos anos finais do Ensino Fundamental. Sua elaboração se deu a partir de uma pesquisa realizada no ano de 2010, na Escola José Bezerra, em Juazeiro do Norte, CE, como atividade da disciplina de Inclusão Social e Diversidade Cultural: o contexto sócio-histórico na produção da vulnerabilidade, na especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Decorridos 8 (oito) anos destas observações realizadas, trouxemos este estudo, por percebermos quão incipiente é esta temática

e retratá-la é uma necessidade.

O ser humano nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se de muitos saberes, desde o mais simples até o mais complexo, e esses conhecimentos vão lhe garantir a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo. Existe a necessidade de entender como vem ocorrendo o processo no ensino com pessoas com deficiência visual nas salas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em Juazeiro do Norte, uma vez que este município do Cariri cearense necessita de maiores ações do poder público pode fornecer elementos que permitam a ampliação de políticas públicas de inclusão nesta região e em outros locais que apresentam características similares.

O objetivo deste artigo é refletir sobre as ações pedagógicas que professores utilizam para proporcionar a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais na EJA, considerando inclusive a socialização e a integração destes. Esta pesquisa consiste em um estudo de caso, que ocorreu por meio de observação, delimitando a temática a partir da realidade observada. Como considera Silveira (2003), o ato de observar é de fundamental importância para o trabalho de campo do pesquisador. Segundo o autor supracitado, é no momento da pesquisa de campo que o pesquisador ganha a confiança do grupo; adquire uma ideia geral da complexidade do objeto investigado, bem como do campo de estudo; e observa as questões que julga central para o trabalho.

No decorrer deste Artigo discorreremos sobre a Educação Especial com enfoque na EJA, dialogamos com pesquisadores que trazem à tona questões como inclusão e oportunidades de aprendizagem e crescimento com as diferenças, além de nos reportarmos sobre a importância do Projeto Político Pedagógico enquanto instrumento norteador de ações educativas numa perspectiva inclusiva.

2 EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estudos realizados com temas acerca da trajetória escolar dos estudantes com deficiência na EJA são pouco discutidos no Brasil, o que justifica a necessidade de realizá-los, uma vez que, a EJA apresenta-se como possibilidade educativa para as pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular. A escassez de pesquisas indica, de certa forma, que a realidade está velada, refletindo o quadro de exclusão educacional e a fragilidade de políticas públicas que possam proporcionar o acesso, permanência desses alunos na Educação Básica. (MOREIRA; CARVALHO, 2014).

A educação inclusiva diz respeito àqueles grupos que ao longo dos tempos têm sido

excluídos das oportunidades sociais, incluindo as educacionais. Tais são compostos por crianças, adolescentes e adultos que vivem em situação de risco social, pertencentes a minorias étnicas, ou com algum tipo de necessidade educacional especial ou deficiência. Estes últimos são sempre os mais marginalizados, tanto em ambientes escolares quanto nas relações sociais cotidianas. De acordo com Fernandes (1999, p. 5),

Um dos princípios fundamentais das escolas inclusivas é de que todos os alunos possam aprender juntos, devendo se adaptar aos diferentes estilos de aprendizagem, necessitando de currículos adequados e de estratégias pedagógicas de cooperação entre as comunidades. O pacto pela “Educação para Todos” é assegurado nas publicações e nas recomendações dos documentos do Ministério da Educação (SEESP, MEC, 1994); possuindo como um dos fundamentos axiológicos o princípio sociológico da interdependência que, devido à dimensão das questões acerca de deficiências, condutas típicas e altas habilidades, há necessidade de intercâmbio nas áreas sócio-médico-psicológicas, valorizando as parcerias entre educação, saúde, ação social e trabalho.

A educação inclusiva possibilita que as pessoas com deficiência, ao conviverem com seus pares, possam se preparar para a vida em comunidade. A sociedade ao conviver com os deficientes aprende a promover o valor social da igualdade, combatendo a discriminação e o preconceito (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 27). A perspectiva da inclusão parte do princípio de que há diversidade dentro dos diferentes espaços de convivência social. Entendemos que cada estudante traz para o convívio escolar os valores e referências construídos no seu contexto familiar e social. E assim a escola vai se tornando um espaço rico em diversidades de valores, crenças, culturas, etc., que contribuirá para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Ló (2010, p. 121),

A ideia de educação inclusiva vai além da integração de alunos com necessidades educacionais especiais; ela realça o papel da integração da totalidade dos alunos independentemente de suas dificuldades e limitações. Com esse enfoque, a educação inclusiva contribui para que a gama de diferenças não origine desigualdades educacionais e que essas não se transformem em desigualdades sociais.

A prática educacional deve estar voltada ao reconhecimento, aceitação e valorização das diferentes formas de aprender e interagir dos alunos, respeitando suas diversidades culturais e aprendendo a lidar com elas. Pensar na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais supõe pensar numa escola com estruturas flexíveis que permitam modificações que contemplem a opção para o atendimento à diversidade.

A inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos. Este paradigma requer um processo de resignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um lugar: preponderantemente no outro, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação (BRASIL, 2006, p. 15).

Este novo paradigma educacional deverá suscitar significativas mudanças na escola e no sistema, que regidos pela lógica da homogeneidade, preconiza que os alunos devem adaptar-se às suas exigências. Em contraposição a esta lógica surge a da heterogeneidade, que aceita e reconhece as diferenças individuais, e rompe as barreiras da exclusão, provocando o surgimento de uma pedagogia diferenciada, atenta à diversidade, introduzindo na escola o respeito à diferença.

Neste contexto, as adaptações curriculares constituem-se como ferramentas utilizadas pelos professores ou pelo sistema educacional, que contribuem para a inclusão escolar. São respostas educacionais que favorecem ao aprendizado de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educativas especiais. Elas irão revelar quais estratégias diferentes das usuais, são necessárias para permitir que todos os alunos participem das oportunidades oferecidas pela escola. Pensando nisso é que Ló (2010, p. 125), ressalta:

Atentar para o personalizado é dar respostas à diversidade, adotando muitas vezes uma série diferenciada de adaptações e apoios curriculares para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de êxito. Fator essencial para que isso seja real é respeitar as características dos alunos quanto ao seu ritmo, estilo e “jeito” peculiar de aprender. Compreender o que fazer, por que e para que ajudará o aluno a conferir um significado pessoal à aprendizagem e se reconhecer como aprendiz. A autoestima e o desenvolvimento emocional são fatores essenciais na aprendizagem.

O Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), tem procurado promover ajustes no sistema educacional com o objetivo de favorecer o acolhimento de todos. Através da publicação “Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola”, apresenta as adaptações curriculares como instrumentos para a construção de escolas inclusivas. Note-se que estamos tratando de políticas educacionais que ocorriam no ano de 2010. Atualmente o MEC realiza ações com foco na inclusão, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(SECADI/MEC) procura promover ajustes no sistema educacional com o objetivo de favorecer o acolhimento através da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, a qual desenvolve Programas e Ações como, por exemplo: Programa Escola Acessível; Transporte Escolar Acessível; Salas de Recursos Multifuncionais; Formação Continuada de Professores na Educação Especial; BPC na Escola; Acessibilidade à Educação Superior; Livro Acessível; Centro de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAHS), Comissão Brasileira do Braille e Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2018). Diante da realidade vivenciada em nosso cotidiano escolar, estes programas ainda são insuficientes diante das urgências e necessidades de maiores apoios pedagógicos, didáticos e principalmente financeiros, para que os alunos (as), que apresentam algum tipo de deficiência tenham maiores oportunidades de aprendizagem, quiçá os que encontram-se matriculados na EJA.

Para que a inclusão aconteça de forma expressiva, realista e com viés colaborativo, possibilitando a interação, é necessário que aconteçam adaptações, como por exemplo, criação de condições ambientais e materiais para o aluno (mobiliário e material didático-pedagógico específico; garantia de acesso aos ambientes, etc.). As adaptações curriculares de pequeno porte são implementadas pelo professor. Podem acontecer através de várias áreas e momentos da atuação docente: na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo a ser ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação ou na temporalidade.

3 O PROJETO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Ao gestor, diante da dinâmica e amplitude de fatores inerentes ao seu cargo, fica a responsabilidade de administrar conforme parâmetros voltados para o estímulo profissional e visão global. Nesse processo conta-se com a liderança, como possibilidade de harmonização e direcionamento participativos, como gerenciamento dos recursos e competência funcional para que os alunos e a equipe educacional se superem perante as contradições da sociedade e do mundo.

A gestão democrática numa escola inclusiva tem no planejamento a oportunidade de criar um processo participativo amplo, mediante uma articulação conjunta entre os vários setores envolvidos. Segundo Gadotti (2000, p. 4) “A gestão democrática é, portando, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos e exercícios de democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho”. O dirigente deve estar em contínuo processo de formação assim como toda a equipe escolar, para assim aprender a lidar com as diferenças, com as novidades e mudanças

do ensino, de forma a proporcionar um ambiente acolhedor e integrador. Dessa forma, o respeito ao papel de cada indivíduo dentro da instituição prevalecerá e as diferenças são percebidas como oportunidade de crescimento grupal, seja na relação núcleo gestor – professores – alunos e comunidade em geral, sejam nas relações estabelecidas entre os alunos.

No espaço escolar, as diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas borbulham como em poucas instituições públicas. Por isso, a implantação de um projeto pedagógico que leva em consideração a inclusão requer consciência, paciência, sabedoria e reflexão na tomada de decisões. Segundo Capellini, Carneiro e Zanata (2010, p. 172), “a elaboração e a execução de um Projeto Político Pedagógico verdadeiramente inclusivo dependem do estabelecimento de ações colaborativas, não só no aspecto informal, mas também nas ações que devem ser formalizadas”.

Ensinar e aprender é criar possibilidades para que o educando através de orientações que estão à sua disposição na sociedade possam assimilá-las e fazer bom uso na sociedade. Se o gestor como educador abrir mão do seu papel fundamental de “norteador” da aprendizagem dos alunos, deverá ser responsabilizado ao que acontecer a eles ao tentarem escolher por si só o seu caminho. Ensinar e aprender, então, não é apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico. Então, o gestor como direcionador de cidadãos para exercer o seu papel de cidadania deve demonstrar que o conhecimento tem que ser visto em função das possibilidades que oferece o conhecimento da realidade e não pelo seu valor intrínseco, ou seja, o conhecimento possa ter valor instrumental de descobertas e de novos caminhos.

4 OBSERVAÇÕES REALIZADAS

A Educação de Jovens e Adultos vêm buscando, em seu percurso histórico, sua afirmação no contexto educacional. Quando se trata de educação, o Brasil passou por vários períodos, sendo importante destacar o período colonial, quando o ensino destinado aos adultos era reduzido à catequese e/ou ao aprendizado de técnicas rudimentares para agricultura. Ou seja, a exclusão social e portanto educacional, era quase que completa. Com o avanço da comercialização da cana-de-açúcar, a escravidão dos negros traficados da África, deixou marcas indelévelis na nossa história, que estão presentes ainda hoje. E se não cuidarmos, com luta, ficarão sem fim.

A partir das observações realizadas na escola supracitada de ensino médio, percebemos que a proposta da Andragogia¹, faz-se presente na sala de aula. Muito embora os professores

observados em suas atuações pedagógicas não tenham participado de formações em serviço, com especial atenção para os alunos que apresentam deficiência visual, é possível perceber que o fazer pedagógico é bastante coerente com o que defende-se na legislação. Tratam os alunos (as) que apresentam deficiência visual com respeito, afeto, atividades “desafiadoras” e estimulantes. Parece que aprenderam na prática a teoria andragógica, através da tão comum sensibilidade e empatia. O que coincide com outro fator positivo observado entre os profissionais daquela instituição: acreditar na capacidade de aprendizado dos educandos. Embora tenham estudantes portadores de necessidades especiais, os professores não os tratam como “pessoas incapazes”. Pelo contrário.

Os dias que foram realizados, as observações, não ficam marcados em calendário, são apenas mencionados como dias em que durante dois meses seriam realizadas visitas às salas da EJA com alunos incluídos, o que diminui qualquer “preparação” para a visita. Nesses dias as dinâmicas, conversas informais, jogos, seminários, foram utilizados com frequência. Dessa forma, busca-se sem dúvida trabalhar a autoestima, desenvolver as potencialidades. Encontrando alternativas para que as deficiências apresentadas sejam encaradas com a naturalidade e aceitação necessárias, tanto por parte dos próprios educando, quanto por parte da sociedade.

A alteridade faz-se presente quando conseguimos reconhecer a importância do outro, em suas várias dimensões, procurando superar as limitações, sejam quais forem: cegueira, surdez, deficiência mental, etc. Pois a inclusão está presente na aceitação da diversidade, para o crescimento humano e construção da cidadania.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstra que a inclusão está sendo construída e aceita na instituição onde ocorreu a pesquisa de campo. As portas são/estão abertas para todos, independente das limitações que apresentem, pois os alunos são vistos, não pelas suas limitações, mas como sujeitos históricos, que agem, pensam e constroem, apesar de suas limitações.

Perceptivelmente, os professores, diante da postura dos gestores, encorajam a escola para o “novo”, e procuram fundamentar-se para a melhoria do seu próprio trabalho escolar; buscando um entendimento maior sobre a inclusão, seja interagindo com os outros professores, através das descobertas pessoais, seja por meios externos, como revistas, cursos...

Embora os obstáculos existam e se façam presentes no dia-a-dia, estes não anulam a iniciativa de estar sempre em busca. São esses mesmos obstáculos que estimulam um maior

esforço em procurar conhecimentos relacionados à deficiência e à educação inclusiva, com o intuito de melhorar o próprio desempenho, o da escola e o do aluno. A preocupação com a aprendizagem de uns e a não-aprendizagem de outros, causa inquietações e motivos para investigar o possível progresso da prática pedagógica.

É fascinante o funcionamento dos sentidos: tato, audição, paladar, olfato tão pouco explorados por nós, videntes. E quão ricas são as possibilidades de conhecimento de mundo, das coisas que nos cercam através deles, especialmente para as pessoas sem o sentido da visão.

Pensamos que o fato dos professores terem o conhecimento do funcionamento desses sentidos em muito facilitará a mudança de postura frente à deficiência visual e, por conseguinte, a sua percepção diante das possibilidades de aprendizagem do aluno cego ou com visão reduzida. Chegando, assim, ao ideal tão esperado por Vygotsky (1993) que, um dia, a ideia de deficiência terminasse e que as pessoas com surdez e cegueira, passassem a ser consideradas, apenas, como surdas e cegas, pessoas em potencial e, não, deficientes.

Todas as ações educativas, sugeridas pelos autores pesquisados e professores que fizeram parte da pesquisa, apontam para uma aprendizagem onde a interação com o outro e com o objeto direto do conhecimento torna-se imprescindível, não só para os alunos videntes, mas também e, necessariamente, para os alunos sem o sentido da visão.

É preciso acrescentar que é de fundamental importância, para responder a essas exigências, que se promova uma boa formação inicial, bem como uma formação permanente e diversificada dos professores, a fim de que possam melhorar suas habilidades de mediação, de avaliação e de registro de suas ações educativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Experiências educacionais inclusivas:** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Organizadora, Berenice Weissheimer Roth, Brasília: MEC/SEE, 2006.

ALVES, Denise O; BARBOSA, Kátia A. M. **Experiências Educacionais Inclusivas:** refletindo sobre o cotidiano escolar. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acesso em: 15 de ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), Programas e Ações. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F., CARNEIRO, R. U. C.; ZANATA, E. M. Projeto político pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (org). **A construção do projeto pedagógico de uma escola inclusiva**. Bauru:

- UNESP/FC/MEC, 2010. (Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva).
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre, ED. Artes Médicas, 2000.
- FERNANDES, E. M. **Educação para todos – saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências**. In. Benjamin Constant/MEC, ano 5, nº 14, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.ibt.gov.br/revistas/209-edicao-14-dezembro-de-1999>>. Acesso em: 27 set. 2018.
- LÓ. Judithe Eva Dupont. Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes. **Conjectura**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/187-730-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.
- MOREIRA, L. C.; CARVALHO, A. P. de. (Des)continuidade nos estudos de alunos com deficiência na trajetória do Ensino Fundamental ao Médio: uma análise inicial dos microdados MEC/INEP. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 283-298, mai./ago. 2014. Disponível em: <periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/9132>. Acesso em: 30 set. 2018.
- SILVEIRA, I. S. Observação Participante: um olhar encantador. **Revista Lato & Sensu**. Belém, n 1, v. 4, p. 35. out. 2003.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 5 ed. São Paulo - SP: Martins Fontes, 1993.

INCLUIR OU INTEGRAR: DESAFIOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS

João Paulo da Silva Barbosa

Graduando do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande.

joaopaulo08barbosa@hotmail.com

RESUMO

A partir da elaboração de políticas inclusivas que defendem o ingresso das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e alta habilidade/superdotação no ensino regular, percebeu-se um aumento expressivo de alunos diagnosticados com autismo inseridos no âmbito escolar. Porém, o processo de inclusão se materializa de modo complexo, em que, em muitos casos o que se evidencia é uma mera integração. Assim, o presente trabalho objetiva refletir acerca dos desafios do processo de inclusão de alunos autistas na escola regular, tendo como base a diferenciação dos conceitos de inclusão e integração, compreendendo como os docentes representam o processo de ensino-aprendizagem desses discentes. Utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica e qualitativa, coletando matérias já publicados e realizando uma interpretação dos fatos abordados. Os resultados nos mostram que em alguns casos, a inclusão torna-se apenas um ato imaginário ou uma pseudoinclusão, quando na verdade o que se materializa é a integração da pessoa autista em um espaço que não acolhe as suas necessidades educacionais. A intensificação dos desafios se dá mediante o despreparo docente e ausência de ações governamentais que ofereçam subsídios necessários para uma execução efetiva das leis voltadas a Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar. Integração. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (American Psychiatric Association, 2014) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza a partir de uma tríade que apresenta prejuízos persistentes na comunicação, socialização e no comportamento. O termo TEA passou a englobar transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. Por ser caracterizado como um *espectro* as manifestações podem variar dependendo do grau, do nível do desenvolvimento e da idade cronológica.

Nesse sentido, ao compreendermos o autismo como um transtorno no desenvolvimento humano que apresenta déficits persistentes no processo de comunicação, socialização e comportamento, podemos pensar em uma instituição que oferece, ou deveria oferecer, subsídios necessários para que os prejuízos citados sejam amenizados, rompendo

barreiras e desconstruindo ideias de limitação e incapacidade acerca das pessoas com autismo. Desse modo, estamos nos referindo a escola regular.

Nas últimas décadas várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas acerca do autismo, tornando este um tema emergente que inquieta estudiosos da área. Podemos considerar que o número de pessoas diagnosticadas com TEA cresceu expressivamente nos últimos anos, assim como o ingresso destes sujeitos ao espaço escolar. “Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, por exemplo, indicam que, em 2006, havia 2.204 alunos com esse diagnóstico inseridos em escolas regulares; em 2012, esse número aumentou para 25.624” (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 559).

Acreditamos que um dos elementos que contribuiu para o ingresso de pessoas autistas as escolas regulares, está estreitamente ligado as ações governamentais, no que se refere a elaborações de políticas inclusivas que asseguram o direito destes sujeitos estarem inseridos preferencialmente em sala de aula regular, garantindo também o seu desenvolvimento. Como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Além disso, as inúmeras pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área estão oportunizando aos pais e a sociedade a compreenderem melhor os elementos que constituem o autismo.

Apesar da criação de Leis que asseguram a ingresso destes alunos na escola regular o processo de inclusão de discentes autistas constitui-se como um desafio para grande parte dos docentes. Pesquisas nos mostram que o “sentimento de despreparo tem sido prevalente entre os professores de educandos com autismo, que atuam no contexto da sala de aula regular” (SCHMIDT, et al., 2016, p. 224). Esse despreparo pode se originar mediante lacunas que percorrem desde o processo de formação acadêmica, como também a compreensão de ser necessário dedicar-se a uma formação continuada (Idem). Além disso, não podemos descartar o papel fundamental do Estado nesse processo de inclusão, que não dever limitar-se apenas a elaboração de políticas inclusivas, mas sim, garantir que estas sejam executadas de modo significativo. Fornecendo subsídios necessários que garantam resultados exitosos, como investir em melhorias na infraestrutura das escolas e no aperfeiçoamento da formação complementar dos professores.

A prática docente é fundamental no processo de inclusão dos alunos com autismo, pois o professor é o principal agente mediador entre quem aprende e o que será aprendido/apreendido. Dessa forma, faz-se necessário que o docente compreenda o autismo com propriedade, para que de modo consciente e intencional realize uma mediação

pedagógica que atenda às necessidades destes educandos. Além disso, o sentimento de insegurança só será superado a partir do momento em que o professor se sinta preparado, sendo possível mediante o entendimento da relevância da formação continuada nesse processo, no qual é necessário para que consigamos transpor os obstáculos que irão surgir no exercício da profissão.

Diante disso, refletiremos que o aluno autista não é um desafio no exercício da prática docente, o que se tornar um desafio é o desconhecimento/despreparo do professor acerca do autismo. Ou seja, por não compreenderem o comportamento da criança autista e como esta se desenvolve, acaba realizando práticas pedagógicas que não incluem o aluno ao espaço escolar, apenas o integram. Nesse sentido, a inclusão refere-se à adaptação de todo contexto escolar as necessidades educacionais específicas de cada aluno, enquanto que, a integração impõe a adaptação do aluno a um contexto já construído.

Mediante o exposto, o presente trabalho objetiva refletir acerca dos desafios do processo de inclusão de alunos autistas na escola regular, tendo como base a diferenciação dos conceitos de inclusão e integração, compreendendo como os docentes representam o processo de ensino-aprendizagem desses discentes.

Logo, ao compreendermos a distinção entre os termos apresentados acreditamos ser relevante desenvolver este estudo abordando-os como elementos norteadores para uma análise crítica do processo de inclusão de pessoas com TEA.

Para a construção deste estudo, utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica e qualitativa. Em que a primeira se constitui “a partir de material já publicado, [...] com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). E a abordagem qualitativa objetiva “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados” (Idem, p. 70).

INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO ESCOLAR?

Comumente ouvimos os verbos incluir e integrar sendo usados como sinônimos, porém semanticamente estes termos possuem significados distintos. Ao trazermos essa discussão para o âmbito educacional, Serra (2006, p. 32) nos leva refletir que

A integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto que a inclusão implica o

redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros.

A partir dessa diferenciação entre integrar e incluir, podemos evidenciar que a inclusão não limita-se ao ingresso de pessoas autistas, ou até mesmo de qualquer outro sujeito ao espaço escolar. A inclusão remete-se diretamente a adaptação de todo um contexto às necessidades específicas de cada sujeito, fazendo com que se sintam parte daquele lugar, tendo suas peculiaridades valorizadas, respeitadas e atendidas, estimulando o processo de desenvolvimento. Por outro lado, a integração resume-se ao ingresso do sujeito ao espaço escolar, fazendo com que o educando se adapte a um meio que já está pronto e acabado.

Nessa acepção, podemos afirmar que o ato de matricular o aluno com autismo na escola regular não garante a sua inclusão nesse espaço. Faz necessário explicitar que está discussão centraliza-se no educando matriculados e frequentam a escola regularmente. Diante disso, caso a instituição educacional não objetive redimensionar-se em direção ao desenvolvimento dos alunos, estará apenas integrando o educando em ambiente que não irá contribuir de modo efetivo ao seu desenvolvimento.

É preciso compreender também, que o docente necessita redimensionar sua prática pedagógica, compreendendo a sala de aula, como um espaço heterogêneo, respeitando os diferentes sujeitos que se fazem presente naquele meio, em que cada um dispõe de seu modo de aprender e um tempo específico, sejam discentes com deficiências, transtorno ou não.

Constatou-se em pesquisas, que em muitos casos as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula regular com alunos autistas não favorecem apropriação de conteúdos escolares, além de que, existem situações em que não foram observadas adaptações curriculares que pudessem favorecer o acesso do educando ao currículo (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Em outras palavras, não buscou-se, nesses casos, a adaptação do processo de ensino-aprendizagem aos alunos, mas adaptá-los a um modelo pedagógico que apresenta-se inflexível.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998, p. 123), no seu art. 206, inciso I, estabelece que o Estado tem o dever de garantir “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, complementando no art. 208 a garantia de um atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse mesmo sentido, O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990, p. 47) no artigo 55, corrobora que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Ainda em relação aos autistas, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012, p. 2) afirma em seu artigo 7º que “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos.” Sendo de direito, também do educando autista, estar incluso na sala de aula comum, assistido por um docente de ensino regular, e em casos de comprovada a necessidade, ter assistência de um acompanhante especializado.

A Resolução CNE/CBE, nº 4/2009 (BRASIL, 2009, p. 1), institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Estabelecendo em seu Art. 2º que “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” Ou seja, além da matrícula no ensino regular, os alunos com deficiências, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades deverão estar inclusos no AEE.

Todas essas políticas inclusivas apresentadas corroboram para o processo de inclusão de pessoas com TEA no âmbito escolar, foram conquistas da Educação Inclusiva a partir de muita luta. Porém, como citamos anteriormente, sua elaboração não garante a inclusão dos educandos modo efetivo. Segundo Serra (2004, p. 29), “Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo.” Nessa perspectiva, é necessário garantir o acesso a rede regular de ensino, a permanência e o seu desenvolvimento por meio de condições iguais a todos os alunos.

Serra (2004, p. 21) apresenta em sua pesquisa uma reflexão bastante pertinente, “Um processo de inclusão escolar consciente e responsável não acontece somente no âmbito escolar”. Para autora, a família da pessoa com TEA torna-se um elemento decisivo no êxito da inclusão, mesmo passando pelo período doloroso de diagnóstico, até chegar a aceitação. A família é a instituição que terá o primeiro contato, aprenderá sobre o autismo por meio das vivências, assim, poderá informar aos profissionais da escola as especificidades desse aluno no que se refere ao processo de comunicação, socialização e o comportamento.

Diante disso, podemos compreender a relevância da interação família-escola no processo de inclusão do aluno autista. Assim, “em face do exposto, cumpre ressaltar a necessidade de um maior suporte técnico-pedagógico aos docentes, de uma estrutura e organização escolar focada em princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre a família e a escola” (SCHMIDT, et al., 2016, p. 232).

Além das contribuições que a inclusão oportuniza ao desenvolvimento dos alunos com TEA, Camargo e Bosa (2009, p. 68) nos acrescentam que

Acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças.

Nessa mesma concepção, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 558), complementam que “a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos.”

Assim, a inclusão é um processo complexo, porém não podemos permitir a romantização da integração, como se inserir o aluno na sala de aula regular não oferecendo estímulos para o seu desenvolvimento fosse suficiente. Não podemos fomentar a ideia de incapacidade e limitação desses alunos a partir da realização de uma mediação pedagógica precária e negligente, em que o docente mantém o foco nos déficits ocasionados pelo transtorno e não enxergam o autista como qualquer outro aluno que pode se desenvolver de modo diferente, considerando o nível e a gravidade do transtorno, em um ritmo específico, por meio de metodologias diversificadas. Afinal, todas as pessoas se desenvolvem do mesmo modo?

DESAFIOS NA INCLUSÃO DOS EDUCANDOS COM TEA NO ENSINO REGULAR

A inclusão de alunos com TEA na escola regular se apresenta como um desafio para uma grande parte dos docentes, o que passa a afetar diretamente no rendimento escolar destes alunos. De acordo com a pesquisa realizada por Schmidt (et al., 2016) que teve como objetivo sintetizar, por meio de uma análise secundária de dados, estudos voltados nesta área, constatou que o autismo ainda é um tema pouco conhecido pelos professores, que ao se depararem com esses alunos na sala de aula regular, se sentem despreparados para desenvolver um processo educativo com essa população.

Esses mesmos autores apresentaram durante o estudo alguns elementos que precarizam e dificultam a inclusão dos alunos autistas, entre eles estão: o despreparo por partes dos professores em lidar com aluno autista na sala regular; ausência de conhecimentos acerca do autismo, podendo ser consequência de lacunas na formação inicial e continuada;

romantização do aluno autista, caracterizando-os como um ser inacessível, preso em seu próprio mundo; pouca expectativa em relação ao rendimento do aluno, limitando o espaço escolar apenas como um meio para socialização; sentimento de frustração e medo em lidar com o comportamento dos alunos; dificuldades na avaliação da aprendizagem (Idem).

Além desses fatores, podemos acrescentar a falta de investimento nas escolas para adequação de espaços que estimulem e contribuam para o desenvolvimento dos alunos, a ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com profissionais capacitados, qualificados e especializados na área.

Diante dos elementos apresentados, podemos destacar que um dos fatores que interfere de modo direto no processo de inclusão, refere-se à formação docente. A insegurança, o despreparo, a ausência de metodologias que potencializem o desenvolvimento dos educandos, tudo está ligado ao pouco conhecimento acerca do autismo. Ou seja, dedicar-se a formação continuada será relevante para que esses prejuízos sejam atenuados e, talvez, extintos no desenvolvimento dos alunos. Destacamos que a formação continuada será de responsabilidade maior do próprio docente, ao se reconhecer como sujeito que se encontra em um processo constante de formação, assim, desenvolverá um projeto autoformativo, ou seja, a autoformação

Trata-se de uma prática consciente de aprimoramento da formação profissional, na qual o sujeito torna-se o autor principal e protagonista do seu processo de formação, refletindo acerca de suas práticas numa dimensão crítico-reflexiva, para que a partir dessa reflexão crítica sobre as ações educativas, compreenda e enfrente com mais chances de sucesso os desafios encontrados cotidianamente na realidade da profissão e, ainda, perceba quando há necessidade de redimensionar sua prática educacional. Com isso, será oportunizada a construção de novos saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas, também possibilitará a ressignificação da formação, dos saberes, práticas e conhecimentos anteriormente construídos (BARBOSA; PACHECO; AMARAL, 2017, p. 3).

Além do mais, é necessário que os órgãos governamentais a nível federal, estadual e municipal, ofereçam formações complementares, objetivando o aperfeiçoamento da formação docente, capacitando e qualificando os professores para que desenvolvam práticas educacionais com resultados exitosos, melhorando o rendimento escolar dos alunos e conseqüentemente a qualidade da educação. Assim, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei Nº 9.394/1996, decreta que

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 2017, p. 44).

Por conseguinte, além desta problemática que envolve a formação docente e que interfere no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, podemos afirmar que a ideia de limitação e incapacidade acerca desses alunos fragmentam o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, para Cassady (2011, *apud* SCHMIDT et al., 2016) a compreensão da capacidade de desenvolvimento por parte dos professores para com os alunos autistas é um fator necessário para o êxito na sua inclusão escolar.

A visão limitada acerca do autismo impossibilita o desenvolvimento de uma mediação pedagógica que estimule o desenvolvimento desses alunos. Os professores necessitam desconstruir a ideia de que “autista não aprende”, essa é uma visão errônea e negligente que acarreta grande prejuízo aos educandos. A imagem que se cria de que a pessoa com TEA vive no “seu próprio mundo”, não deve caracteriza-lo com um ser inacessível. “O professor precisa olhar para o aluno e não apenas para suas necessidades, construir um vínculo com o aluno e a família para facilitar o processo de adaptação e de aprendizagem” (LEMONS, 2016, p. 64).

É diante dessa acepção, que não podemos considerar a escola apenas como um espaço de socialização, mas como um meio que garanta o seu desenvolvimento. Mas isso não significa descartamos a função de socialização da escola, o que queremos dizer é que essa interação deve ocorrer de modo intencional e não como consequência de um insucesso. As “[...] interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 23).

Nesse debate acerca da inclusão do aluno autista, não podemos considerar que o discente com TEA seja o desafio que se faz presente no cotidiano das ações pedagógicas realizadas pelos docentes, ressaltamos que nessa relação, a problemática se constitui mediante a ausência de conhecimentos necessários acerca dos fatores que envolvem o Transtorno do Espectro Autista, compreendendo os melhores meios para potencializar o desenvolvimento desses alunos. É nesse sentido que “ensinar na diversidade torna-se um desafio para o professor, pois o seu saber deixa de ser adequado para ensinar todos os alunos, o que implica na busca por novos caminhos, conseqüentemente, reclama da sua formação continuada” (MAIA, 2012, p. 41).

BREVES CONSIDERAÇÕES

Diante do estudo realizado, consideramos que a inclusão de alunos autistas na rede regular de ensino é constituída por obstáculos que refletem diretamente no desenvolvimento das potencialidades desses educandos. Em alguns casos, a inclusão torna-se apenas um ato imaginário ou uma pseudoinclusão, quando na verdade o que se materializa é a integração da pessoa com TEA em espaço que não acolhe as suas necessidades educacionais.

Compreendemos que o despreparo docente intensifica a integração, limitando uma inclusão de modo efetivo. Dessa forma, a ausência dos conhecimentos acerca do processo de socialização, comunicação e comportamento limitam a construção de práticas pedagógicas competentes. Assim, ao compreenderem o comportamento desses alunos como indisciplinados ou que não são capazes de aprender o professor torna a sua mediação pedagógica inacessível para esses educandos.

Porém, é necessário que os docentes reflitam sobre o que é estar preparado para trabalhar com alunos autista. Limitar-se a formação acadêmica, esquecendo da formação continuada? A partir de quais pressupostos os professores relatam sua insegurança e despreparo no desenvolvimento de práticas educativas com sujeitos autistas na sala regular? Quais caminhos percorrem para superar tais obstáculos? E quando estarão preparados completamente?

As pesquisas estudadas nos contribuíram para a compreensão de que essa representação de despreparo reflete diretamente no modo como o docente constrói a prática pedagógica, propiciando que construa-se uma mediação frágil que não contribui de modo significativo para a potencialização das capacidades cognitiva, afetiva e motora, desenvolvendo um processo de ensino-aprendizagem fragmentado.

Portanto, reafirmamos que o desafio da inclusão não é o aluno com autismo, mas sim as lacunas existentes no processo formação docente, como também a intensificação e garantia dos órgãos governamentais na execução das políticas inclusivas. Por fim, faz-se necessário desconstruir a ideia de limitação e incapacidade que caracterizam de modo doloroso esses discentes, pois essa visão contribui para o desenvolvimento de uma mediação pedagógica precária e negligente.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, João Paulo da Silva; PACHECO, Willyan Ramon de Souza; AMARAL, Maria Gerlaine Belchior. Autoformação: uma prática de aperfeiçoamento da formação docente. **Anais JOIN (Edição Brasil)**. Fortaleza: editora realize, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. CNE. CEB. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.
- _____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008.
- CAMARGO, Sílvia Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica de literatura. **Psicologia & Sociedade**, Trindade, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.
- DSM-V - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- LEMOS, Claudia Elci Bervig. **Representação social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul 111 p. Ijuí, 2016.
- NUNES, Debora Regina de Paula Nunes; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, CARLO. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.
- MAIA, Francisca Edna da Silva. Movimento contínuo da teoria à prática: olhar, desejo e escuta, uma postura que pode mudar sua sala sua escola. In: BOSA, SANINI, ROSELLI e LARA (Org) **Inclusão: o direito de ser e participar**. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2012.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SERRA, Dayse Carla Genero. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2004.
- SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.18, n. 1, p. 222-235, jan.-abr. 2016.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Vozes. Petrópolis – RJ, 2005.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Ivaneide Carneiro Cortel
Escola Municipal Paulo Freire Imperatriz – MA
neide_cortel@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo, abordou o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual e a importância do AEE no processo de aprendizagem desse aluno. Tal estudo teve como principal justificativa procurar informações acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual. O objetivo geral deste estudo foi discutir o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. A problemática desenvolvida foi saber como acontece a inclusão escolar de alunos com DI no ensino regular? A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, através de livros de autores conceituados na área de inclusão, artigos científicos e revistas de *sites* confiáveis. Desse modo, considera-se importante destacar que este estudo buscou mostrar a notabilidade da inclusão do aluno com DI nas escolas, onde deve-se haver uma conscientização por parte de toda equipe escolar que a criança tem plena capacidade desenvolver-se, socializar-se e, a escola tem o papel de criar situações que incluam este aluno levando todos a compreender a importância da convivência desses alunos com DI em sala de aula comum, porque, através dessa união, em conjunto com o AEE, esse aluno terá sucesso em seu desenvolvimento cognitivo e social.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Intelectual. AEE.

INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que, atualmente, a definição de Deficiência Intelectual (DI) vem progredindo significativamente, e o maior deles é a mudança do conceito terminológico, que outrora era considerado como “retardo mental”. A pessoa que possui este tipo de deficiência têm suas funções cognitivas afetadas, é mais lenta para desenvolver-se, mas é capaz de executar tarefas e desenvolver o intelectual, desde que receba ajuda de seus familiares e profissionais especializados.

É extremamente importante a inclusão desses alunos com DI na escola, pois, como se sabe o direito ao acesso às escolas de ensino regular é de todos, porém, infelizmente, em meio a uma sociedade contemporânea e do conhecimento muitas escolas se retraem para essa inclusão, onde vários profissionais não são preparados para ensinar esses alunos, isto é, existe ainda um forte preconceito de profissionais quanto à inclusão, pois creem que os alunos com deficiência não têm capacidade para aprender e sim atrapalhar o desenvolvimento e aprendizagem dos outros alunos ditos normais, ou será uma apenas uma perda de tempo.

O interesse em realizar este estudo justificou-se por procurar o máximo de informações relacionada à inclusão dos alunos com DI, como também por procurar elementos que explicam que ainda, hoje, há bastante preconceito quanto à inclusão de alunos com DI em sua sala de aula.

A escolha do tema se deu, através do reconhecimento da imensa notabilidade dos alunos com algum tipo de deficiência inclusive a DI terem o direito a uma educação de qualidade, em que as diversidades são consideradas como evolução nos pressupostos da educação, de aprender, desenvolver-se, e conviver em uma sala de ensino regular sem que exista discriminação, assim como augura o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, onde diz que a educação é um direito de todos.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi discutir sobre o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, especificamente definir e compreender a deficiência intelectual, conhecer a atual proposta de inclusão e destacar a importância do Atendimento Educacional Especializado na inclusão do deficiente intelectual.

Metodologicamente, o estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, onde foram utilizados artigos científicos disponíveis em *sites* confiáveis, livros impressos e documentos legais do Ministério da Educação. Dessa forma, o estudo foi baseado teoricamente a partir das contribuições de autores da área da Educação Especial/Inclusiva, que tratam do tema Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, tais como: Mendes (2006); Mittler, (2003) Santos (2012); Bossa (2007); Almeida (2012) e Fantacini (2013).

Para revisão de literatura o estudo foi dividido em sete sessões. A *primeira* sessão apresentou-se a introdução do trabalho. A *segunda*, abordou a inclusão educacional. Na *terceira*, fez-se uma breve discussão sobre a educação inclusiva. A *quarta* sessão abordou sobre a Deficiência Intelectual. Em seguida, na *quinta* sessão, apresentou-se a proposta atual da inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, na *sexta* destacou-se o Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual.

E, por fim na *sétima* sessão finalizou-se o estudo concluindo que os profissionais do ensino, devem preocupar-se inteiramente com o processo de aprendizagem e desenvolvimento absoluto do aluno, independentemente de qual seja esse aluno e seu tipo de deficiência.

INCLUSÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considera-se inclusão escolar o acolhimento de toda e qualquer pessoa, sem restrição no sistema regular de ensino, independentemente de cor, raça, sexo, classe social, condições físicas e psicológicas.

De acordo com o Art. 208 da Constituição Federal-CF, é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", onde esta obrigação também consta no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Negar o direito a educação para crianças com necessidades educacionais especiais-NEE é crime, e isto está comprovado na legislação brasileira, onde essa também obriga as escolas a terem em seu quadro docente professores de ensino regular capacitados e qualificados para auxiliar alunos com necessidades especiais a se adaptarem nas classes comuns.

A inclusão é uma visão, um caminho a se trilhar, porém uma estrada sem fim, uma perspectiva relativamente centrada em qualquer serviço educacional, com todos os tipos de empecilhos e barreiras, e na grande maioria esses obstáculos estão no próprio indivíduo, na sua mente, onde o preconceito ainda faz parte da falta de conhecimento sobre os fatos (MITTLER, 2003).

Para o autor, o preconceito com pessoas portadoras de necessidades especiais está na falta de conhecimento e bom senso e ainda ressalta que se deve “garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela a escola e impedir a segregação e o isolamento” (MITTLER, 2003, p. 25).

A educação inclusiva objetiva a inclusão e a integração do indivíduo no eixo escolar, que antes por vias dos fatos viviam as margens da sociedade e da educação.

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO, 1994).

De fato, essa política foi idealizada para beneficiar os marginalizados, aos que pertencem as minorias, de classes sociais, étnicas e raças ou grupos segregados, incluindo nesse último os com Necessidades Educacionais Especiais – NEE. É fundamental pensar na prática do professor para o atendimento especializado, envolvendo estes alunos excluídos em um novo

contexto escolar, fazendo surgir uma nova escola, com ênfase na formação continuada para renovar e inovar as instâncias do currículo educacional, havendo fato haverá a inclusão.

A UNESCO (1994) ressalta sobre os desafios que a escola inclusiva enfrenta, e de como a escola precisa ser integradora, onde devem desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, que seja capaz de educar com sucesso todos inclusive aqueles que têm ou apresentem dificuldade na aprendizagem, pois quando o centro do ensino é o indivíduo, os resultados são positivos e todos saem ganhando, incluindo a sociedade.

O Brasil tem o compromisso com a educação, esse direito que todos têm sobre frequentar e permanecer em sala de aula está contemplado na Constituição Federal, formalizado, legalizado no artigo 205 “a educação direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Contudo para que de fato esses requisitos aconteçam é necessário repensar nas práticas educacionais, reformular todo o sistema sendo indispensável que os professores tenham uma boa atuação diante de tal plano, pois, eles são os personagens principais para todas as fases da educação formal.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O direito de acesso à educação básica é um exercício de cidadania assegurado na Constituição Federal de 1988. A criança independente de sua condição física, psicológica, econômica ou social tem esse direito garantido através do Decreto nº 6.094/07, de desfrutar os âmbitos municipais estaduais e federais de educação. De acordo com o Art. 208 da Constituição Federal de 1988, é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", onde esta obrigação também é assegurada no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Negar o direito a educação para crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) é crime, e isto está comprovado na legislação brasileira, onde essa também obriga as escolas a terem em seu quadro docente, professores de ensino regular capacitados e qualificados para auxiliar alunos com necessidades especiais a se adaptarem nas classes comuns.

A inclusão é uma visão, um caminho a ser trilhado, porém uma estrada sem fim, uma perspectiva relativamente centrada em qualquer serviço educacional,

com todos os tipos de empecilhos e barreiras, e na grande maioria esses obstáculos estão no próprio indivíduo, na sua mente, onde o preconceito ainda faz parte da falta de conhecimento sobre os fatos (MENDES, 2006, p. 22).

Para o autor, o preconceito com pessoas portadoras de necessidades especiais está na falta de conhecimento e bom senso e ainda ressalta que se deve “garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela a escola e impedir a segregação e o isolamento” (MENDES, 2006, p. 25).

A educação inclusiva objetiva a inclusão e a integração do indivíduo no eixo escolar, que antes por vias dos fatos viviam as margens da sociedade e da educação.

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO, 1994).

De fato, essa política foi idealizada para beneficiar os marginalizados, aos que pertencem as minorias, de classes sociais, étnicas e raças ou grupos segregados, incluindo nesse último os com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Mediante a este campo de batalha de leis que asseguram a participação e o conhecimento do especial e que protestam muitas vezes de maneira um tanto constrangedora a excelente atuação do professor, esquecem que este é um instrumento de máxima importância e contribuição, no processo educativo, tanto ao ensino regular quanto ao ensino especial, já que ele é que tem a função de transmitir as técnicas adequadas às diversas idades e potencialidades do aluno, que referente ao aluno especial deve ser centralizado em cada necessidade.

Bossa (2007) profere que não se deve pensar em inclusão escolar, sem antes pensar num ambiente inclusivo. Todavia, não se deve “compreender este ambiente devido apenas aos recursos pedagógicos, mas, pelas características humanas” (BOSSA, 2007, p. 100). Isto é, o professor deve estar preparado e qualificado para utilizar os recursos disponíveis na escola, para executar o processo educativo do aluno de maneira que ele possa alcançar os objetivos estipulados.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Conforme o último manual da Associação Americana em Deficiência Intelectual (AAIDD), a expressão “retardo mental” ganhou um novo significado, passado a ser chamado de “Deficiência Intelectual” (DI). A expressão “retardo mental” oferecia um desrespeito e uma desvalorização às pessoas portadoras de deficiência. Assim, conforme Machado e Almeida (2010), tal mudança fez com que as pessoas se sentissem mais valorizadas em relação à sua deficiência, tornando-se uma expressão menos ofensiva.

Honora e Frizanco (2008, p. 103), mencionam: “A deficiência intelectual não é vista como uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais aspectos que ocasionam dano nas funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento divergente do cérebro.”

Geralmente, a DI se define pelo desenvolvimento mais lento e aquém do esperado para a faixa etária da criança ou do adulto. Shogren *et al.* (2010, p. 6, *apud* MACHADO; ALMEIDA, 2010, p. 58) conceituam DI como:

Uma incapacidade identificada por limitações importantes tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que inclui uma variedade de habilidades sociais e práticas no cotidiano. Esta deficiência inicia antes da idade de 18 de anos.

Dessa forma, compreende-se que a Deficiência Intelectual pode surgir até os 18 anos de idade por vários fatores, como por exemplo, condições genéticas, distúrbios durante a gravidez, problemas de saúde, etc. Para alguns pais, conseguir o diagnóstico é uma tarefa difícil desde cedo, porém eles podem obter um diagnóstico observando o comportamento adaptativo da criança comparado às crianças da mesma idade.

Desse modo, Santos (2012), dita que a deficiência intelectual é considerada como um funcionamento intelectual (QI) baixo da média, existindo obstáculos significativos das aptidões práticas, sociais e emocionais, fora as limitações adaptativas em no mínimo duas destas aptidões: diálogo, autocuidado, convívio familiar, interação social, funções acadêmicas, e trabalho.

Ressalta-se nas palavras de Santos (2012), as pessoas com DI têm muitas disparidades entre si como todos os outros. Nesse segmento, entende-se que cada pessoa tem suas características, e precisa de um estímulo correto e, de acordo com sua adaptação em cada ambiente, seu desenvolvimento pode mudar, já que, como todos os seres humanos, elas têm a capacidade de se adaptar e de aprender individualmente.

O diagnóstico realizado por profissionais capacitados avalia as aptidões mentais em conjunto com as capacidades adaptativas, sendo estes as formas mais comuns para obter um diagnóstico:

Com o aparecimento do movimento dos testes mentais, os significados de Deficiência Intelectual passaram a dar destaque na mensuração do funcionamento intelectual do indivíduo e os testes de Quociente de inteligência (QI) tornaram-se o caminho para determinar o grupo e classificar as pessoas em níveis – leve, moderado, severo e profundo (ALMEIDA, 2012, p. 54).

Portanto, é evidente que, depois do verdadeiro diagnóstico, é responsabilidade da família e profissionais acompanhar o desenvolvimento paulatino da pessoa com Deficiência Intelectual, dando apoio, buscando formas que tenham como foco principal o desenvolvimento absoluto, e também buscar conhecimento sobre as propostas de inclusão escolar dessas pessoas com DI.

PROPOSTA ATUAL DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com a perspectiva da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação (MEC) em conjunto com a Secretária da Educação Especial, apresentam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que indica que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Assim, a função da intuição escolar frente a sociedade é vencer a exclusão, através da promoção de um ensino de qualidade, igualitário, incluindo o deficiente nas classes de ensino regular, segundo o Plano Nacional de Ensino, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2008), garantindo que o grande avanço seria assegurar um atendimento à diversidade humana através da construção de uma escola inclusiva, todavia, contrariamente, são encontrados déficits pertinentes à oferta de matrículas para os alunos com deficiência nas classes comuns, assim

como também em relação à formação dos profissionais, adequação do prédio e atendimento especializado.

Observa-se que o aluno com deficiência precisa interagir com o ambiente escolar, assim como qualquer aluno do ensino regular, e para que isso aconteça há leis que asseguram um ensino de qualidade ao deficiente. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008. p. 4).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, indica a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, destacando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Nota-se que, é direito do aluno com deficiência intelectual estar incluído nas classes de ensino regular, porquanto é exatamente por ter uma deficiência que é preciso que o aluno com deficiência esteja inserido nas classes comuns, para que este possa se desenvolver o mais próximo possível da normalidade, e é de competência do professor inclusivo ter uma nitidez dos objetivos que deseja alcançar, rompendo as barreiras do preconceito que ainda existe entre os profissionais acerca da inclusão em sala de aula, e ter a certeza de que não só deverá agir com a transmissão do conhecimento, mas também oferecer amor, dedicação e disponibilidade para auxiliá-lo em suas necessidades.

Ramos (2010), menciona que a educação inclusiva, surge da necessidade constante de pensar a educação como algo que atenda verdadeiramente a realidade, em outras palavras, que se perceba o que acontece na sala de aula, assim como na escola e no espaço em que os alunos convivem. Portanto, o papel do professor e de toda a gestão escolar deve ser incluir a família no ambiente escolar, já que de nada irá servir se o professor ser capacitado para desenvolver o aluno com deficiência e todos que estão fora do ambiente escolar não contribuam com o processo.

Em relação à inclusão do aluno com Deficiência Intelectual, o autor acima mencionado adverte que um dos maiores erros na Educação Especial inclusiva de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares é a falta de capacitação dos profissionais da educação assim como da escola, pois crê-se que esses alunos são diferentes e que, para a inclusão deles nas salas regulares, deve-se haver uma experiência especial, isto é, não estar capacitado para lidar com esses alunos com deficiência no cotidiano escolar (RAMOS, 2010).

Contudo, compreende-se que muitos professores de alunos com deficiência intelectual ainda se igualam às pessoas preconceituosas, lesando o modo como é compreendida a inclusão

do aluno com deficiência, crendo que este não tem capacidade de aprender, desenvolver-se, deixando-o excluído dos outros alunos e das atividades desenvolvidas, ou inclusive deixando o seu papel em sala de aula para outras pessoas. Santos (2012, p. 945) instrui,

Os limites e possibilidades educacionais do aluno com deficiência intelectual não solicitam intervenções complexas acerca das práticas pedagógicas comuns, porém, requer do professor uma prática mais próxima, frequente e particular relacionada a cada objetivo escolar e às competências envolvidas para que as metas se realizem. Portanto, estudos de caso, planejamento individualizado e materiais de ajuda são alguns dos componentes importantes para a prática pedagógica junto ao aluno com deficiência intelectual, e não divergem dos princípios e das estratégias também usados com alunos sem deficiência.

Compete ao professor proporcionar apoio, preocupando-se com as necessidades especiais do aluno com Deficiência Intelectual, e entende-se que a educação para este aluno não deverá desviar-se dos objetivos da educação como é sugerida aos outros alunos de classes comuns.

O aluno com Deficiência Intelectual é incluído em classe de ensino regular comum, ademais deve contar com o atendimento educacional especializado (AEE), que, segundo Santos (2012, p. 943), “é um atendimento que procura oferecer um aprendizado divergente daqueles conteúdos oferecidos no ensino comum e tem como intuito desenvolver condições que levem o aluno com deficiência a vencer os obstáculos de sua deficiência, e para que isso aconteça é preciso que o professor reconheça as peculiaridades do aluno com deficiência, em conjunto com o do AEE.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O caderno de Educação Especial (BRASIL, 2012), apresenta a alfabetização de alunos com deficiência, como pode ser realizado esse trabalho e um paralelo entre o ensino regular e o atendimento nas salas de recursos multifuncionais. Nele são trazidas diversas deficiências, os obstáculos vividos por cada aluno não incluso e os obstáculos para alcançar a inclusão do mesmo.

Inicialmente o aluno com deficiência deve garantir sua autonomia e independência no espaço escolar, com o auxílio de uma prática pedagógica que faça uma ponte entre o aluno e o meio para a efetivação da inclusão.

O Decreto nº 6949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência. De acordo com a necessidade e deficiência do aluno o professor vai elaborar ações educativas direcionadas especialmente a ele.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2002).

A necessidade de um profissional capacitado que atenda as especificações de uma pessoa com deficiência é fundamental. Pois um profissional preparado para esse tipo de situação, principalmente da sala regular, sabendo das características individuais do aluno, conhecendo ele, terá propriedade na elaboração de um plano de aula que o inclua de uma maneira igualitária em relação aos demais alunos, não o inserindo apenas no ambiente da sala de aula, mas também nos processos que nela ocorrem.

Uma dica é o professor ter material didático projetado para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar (BRASIL, 2012), ou seja, um profissional preparado vai estar ciente de qual material será um facilitador do aprendizado da criança e na elaboração das atividades dispostas em sala. A partir das práticas pedagógicas realizadas o aluno terá seu desenvolvimento pessoal em uma sala de aula.

A proposta do plano de AEE ou Plano Educacional Individualizado (PDI) parece uma opção interessante para a prática pedagógica com alunos portadores de deficiência intelectual. De acordo com uma pesquisa realizada por Pletsch e Glat (2012), o PDI pode ajudar na preparação e planejamento de estratégias pedagógicas individualizadas que proporcionam o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual em três dimensões, dependendo da idade e do nível de desenvolvimento e/ou interesse do aluno, a saber: no processo de aprendizagem escolar, nas habilidades sociais e nas habilidades necessárias para a inclusão no trabalho.

Nesse segmento, baseado nas autoras acima mencionadas, para a elaboração e planejamento do PDI, sugere-se o trabalho em equipe, com inclusão de todos os profissionais envolvidos com o aluno, principalmente, o professor da turma regular e do AEE. Antes de

desenvolver o plano de AEE, é preciso conhecer a trajetória escolar do aluno e suas aprendizagens escolares. Para isso, pode utilizar recursos avaliativos sobre as aprendizagens escolares como o rol de habilidades escolares (PLETSCH, 2010).

CONCLUSÃO

Por meio deste estudo, pôde-se compreender a grande notabilidade da inclusão de alunos com DI nas escolas de ensino regular, como também os desafios a serem desempenhados, tanto por parte dos profissionais da escola, quanto dos alunos, família e sociedade, e a grande importância da integração desses alunos com deficiência junto aos alunos de ensino regular.

A deficiência intelectual passou a ter esse novo termo, que levou à pessoa com deficiência uma nova esperança de vida. Por vários fatores, a deficiência intelectual pode surgir até os 18 anos e apresenta entraves no desenvolvimento, afetando sobretudo as adaptações cognitivas e mentais. É vista também como uma incapacidade, e, quando diagnosticada, é de suma importância o apoio dos familiares e acompanhamento de profissionais capacitados para alcançar um desenvolvimento integral em suas capacidades, sendo essa pessoa alguém disposta a aprender e progredir dentro de suas aptidões.

A nova proposta de inclusão do aluno com Deficiência Intelectual assegura um atendimento à diversidade que defende a proposta de que todos alunos independente de suas dificuldades e limitações possam aprender juntos sem que exista qualquer tipo de preconceito e discriminação; posto isto, a principal função da escola é superar a deficiência nas ofertas de matrículas voltadas para alunos com deficiência, como também o preconceito, dar apoio aos professores e familiares desses alunos

Esta pesquisa é importante porque ampliou os conhecimentos acerca da inclusão da pessoa com deficiência intelectual, assim como deu a oportunidade de conhecer, através das opiniões dos autores mencionados, como acontece a inclusão, os meios que podem se usar para concretizar essa inclusão e as parcerias entre os profissionais que procuram sempre melhorar o ensino desses alunos, e creem que a inclusão do aluno com deficiência em sala de ensino regular vem a colaborar com o desenvolvimento desses alunos.

Notou-se além disso, que o Atendimento Educacional Especializado se mostra como uma alternativa de organização da escola para atender às necessidades educacionais especiais (NEE) de alunos com deficiência.

Portanto, para nossa formação acadêmica, cada detalhe do estudo irá somar, já que, atualmente, em que iremos trabalhar, devemos estar habilitados e capacitados e dispostos a nos

adequar em parcerias com outros profissionais, preocupando-nos inteiramente com o processo de aprendizagem e desenvolvimento absoluto do aluno, independentemente de qual seja esse aluno e seu tipo de deficiência.

REFERÊNCIAS

_____. BRASIL. Constituição. **Constituição 1988 da república Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, 1988.

_____. BRASIL. **DECRETO nº 6.949/ 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial, Brasília, DF, 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 de março de 2018.

_____. BRASIL. **Resolução CNE/CP1/ 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/SEEC, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 27 de fevereiro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7611/2012**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/.../decreto/d7611.htm. Acesso em: 01 de março de 2018.

ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte apoio. In: . (Org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo: SE, 2012. p. 51-63. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSSA, Nádia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. RS, Artmed, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

HONORA M.; FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Barueri: Ciranda Cultural, 2008.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**. v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a04.pdf>>. Acesso em: 07 de março de 2018.

MENDES, E. G. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, v. 24, 2006, p.12-17.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. 195. Disponível em:

<<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6831/5501>>. Acesso 07 de março de 2018.

RAMOS, R. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2010.

SANTOS, D. C. O. Potenciais, dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4150699>>. Acesso em: 08 de março de 2017.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS NA APRENDIZAGEM

Juliana Silva Santana
Doutoranda/Educação /UFC – Bolsista FUNCAP
juliana.santana@uece.br

Francisca Geny Lustosa
Docente/ UFC
franciscageny@yahoo.com.br

RESUMO

A perspectiva inclusiva de educação pressupõe uma escola onde todos os sujeitos tenham acesso, sobretudo, ao conhecimento, independentemente de suas especificidades. Sem uma política educacional que efetivamente se volte para o atendimento ao público-alvo formado por estudantes com dificuldades na aprendizagem, temos esse foco como inquietações de pesquisa. Nessa perspectiva, o presente texto objetiva discutir sobre como as escolas têm se organizado (ou não!) para promover a inclusão destes educandos, em particular, mediando seus conhecimentos diante das especificidades que apresentam. O suporte teórico apoia-se nas discussões sobre dificuldades na aprendizagem e inclusão escolar de Ainscow (1999), Anastasiou (2007), Figueiredo (2010), Fonseca (1995), Lustosa (2009,2002), Mantoan (2013), Sampaio (2011), Scoz (2011), entre outros. Também utilizamos como fontes bibliográficas as notícias divulgadas em jornais locais, que revelam, em suas entrelinhas, dados relacionados a este público, por vezes, invisibilizado em estatísticas nacionais oficiais. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos, ainda, uma entrevista semiestruturada com três profissionais da educação, representantes da rede pública e privada de Fortaleza, que, em suas falas, ilustram a temática do ponto de vista local e atual. Os dados revelam a incipiência nos saberes sobre as dificuldades na aprendizagem das professoras, bem como, insegurança ao planejar as práticas que beneficiariam a aprendizagem desses estudantes, mesmo diante de ações a nível institucional, apontadas pela técnica em educação. Conclui-se que, é necessária uma maior sistematização de saberes e práticas para que a inclusão dos alunos ocorra de forma mais significativa.

Palavras-chave: Dificuldades na aprendizagem. Inclusão Escolar. Práticas Inclusivas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da pesquisa de doutoramento desenvolvida pelas autoras que pretende analisar práticas pedagógicas que favorecem a inclusão escolar de estudantes que apresentam dificuldades específicas na aprendizagem. Na busca por essa compreensão, várias são as interfaces a serem aprofundadas, sobretudo, no que se refere ao público pesquisado.

Ainda não existe, cientificamente e culturalmente, um consenso sobre o que sejam as dificuldades na aprendizagem. Sabe-se que elas podem ser provenientes de diversos fatores: pessoais, escolares, culturais, emocionais, sociais, entre outros (SCOZ, 2011; SAMPAIO, 2011; FONSECA, 1995). Considera-se também que, em alguns casos, a dificuldade seja de

ensinagem, ou seja, o sistema de ensino não contempla os diversos estilos de aprendizagem, ocasionando as dificuldades nos estudantes (ANASTASIOU, 2007; POLITY, 2002).

Debatem-se, ainda, as perspectivas específicas e transitórias das dificuldades na aprendizagem, sendo, respectivamente, aquelas que são inerentes ao processo daquele indivíduo, que não irão desaparecer ao longo de seu desenvolvimento por serem orgânicas e aquelas que acontecem ocasionalmente durante a vida escolar, mas que, com as devidas intervenções, tendem a serem superadas (RELVAS, 2008; FONSECA, 1995).

Mesmo diante de tantas possibilidades etiológicas, ainda não consensuais, considera-se que cada uma dessas compreensões abre um leque de possibilidades para as intervenções pedagógicas, sejam elas inclusivas ou excludentes. Isso porque, segundo (TARDIF, 2007; PIMENTA, 2012) os saberes científicos têm interferência direta nos saberes da prática.

Independente dos aspectos clínicos que possam estar atrelados à tais dificuldades, ou seja, para além de diagnósticos médicos, defende-se que a escola tenha uma compreensão pedagógica do fenômeno e busque, com base nela, possibilidades de intervenções e práticas pedagógicas que beneficiem o desenvolvimento das aprendizagens de todos os estudantes, inclusive daqueles que apresentam alguma especificidade no ritmo ou estilo de aprender.

Com base nessas e em outras premissas, compreender como as escolas têm promovido a inclusão de alunos com dificuldades na aprendizagem, mediando seus conhecimentos diante das especificidades que apresentam, tornou-se uma inquietação e mobilização para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Dessa forma, a temática foi refletida tomando como pressuposto a perspectiva inclusiva de educação, que visa uma escola para todos, onde as diferenças são entendidas como inerentes ao processo e que, portanto, precisam ser consideradas, respeitadas e atendidas.

Como aporte metodológico utilizamos a pesquisa bibliográfica, no intuito de compreender conceitos e etiologias sobre as dificuldades na aprendizagem. Devido à complexidade inerente a essa discussão, tal objetivo não se esgota neste estudo, visto as diversas perspectivas que atualmente são divulgadas e aceitas, embora não consensualmente.

Fizemos uso, também, de notícias divulgadas na mídia, por constatar que, em muitos casos, os dados referentes aos estudantes com dificuldades na aprendizagem não constam nos documentos oficiais, mas encontram-se nas entrelinhas das notícias, nas reflexões sobre os números apresentados pelas avaliações externas e pesquisas, nas sugestões de ações para resolver as questões.

Para ilustrar a discussão teórica, realizamos uma entrevista semiestruturada com três profissionais da educação que atuam nas escolas do município de Fortaleza, sendo duas delas representantes da rede pública, uma professora e uma técnica em educação e uma professora que atua na rede privada. Elas serão identificadas como P1, T1 e P2, respectivamente. As participantes da pesquisa apresentam o seguinte perfil:

	FUNÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
P1	Professora Pedagoga	6 anos	Graduada em Pedagogia e Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Gestão Escolar
T1	Técnica em Educação (SME)	4 anos como técnica e 7 anos como professora alfabetizadora	Graduada em Pedagogia. Doutoranda em Educação.
P2	Professora	12 anos	Graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês e Especialista em Formação de Formadores e Coordenação Pedagógica

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, Fortaleza-CE, 2018.

COMPREENDENDO AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

Em se tratando de inclusão escolar, é salutar pensarmos em todas as características dos estudantes e dinâmicas de salas de aula, no intuito de atendê-las de forma pedagógica e significativa, numa perspectiva de escola aberta, sem barreiras (FIGUEIREDO, 2010; LUSTOSA, 2009, 2002; MANTOAN, 2013). Embora cada indivíduo seja diferente, único, integral, muitas de suas especificidades podem ser compreendidas de forma grupal, visto que se repetem em vários sujeitos.

No universo escolar, um grupo significativo de estudantes apresentam dificuldades em seus processos de aprendizagem; alguns de forma transitória, em determinados conteúdos ou períodos da vivência escolar, outros de forma mais específica, recorrentemente retratada em alguma(s) área(s) do conhecimento. Em ambas as situações, compreender o que ocasiona tal dificuldade é importante para planejar as possíveis intervenções, embora não seja condição para tal.

Identificar as diferentes percepções de professores sobre as dificuldades educacionais é importante para compreender como essa questão vem sendo socialmente construída e como ela têm sido tratada na(s) prática(s). A problematização refere-se, principalmente, à três

compreensões: i. a de que estas dificuldades estão centradas no sujeito; ii. que estão tanto no /sujeito quanto na escola; iii. ou, de que estão atreladas à ineficiência curricular (AINSCOW, 1999). Cada uma dessas perspectivas resulta distinta nas intervenções e na construção de uma escola inclusiva.

Tomando por base essa categorização e utilizando-a na perspectiva das compreensões sobre as dificuldades na aprendizagem, as falas das entrevistadas demonstram possibilidades diversas de interpretações ou compreensões que se desdobram para aprofundamento da reflexão mais aprofundada.

A título de ilustração, P1 compreende que a dificuldade esteja centrada no sujeito que não aprende, mesmo diante dos esforços pedagógicos proporcionados. Para ela, o estudante com dificuldades na aprendizagem é aquele *“que mesmo a professora promovendo práticas pedagógicas significativas e adequadas, não consegue, por tantos outros motivos a serem investigados, construir conhecimentos em uma área ou inclusive em mais de uma”* (Professora entrevistada - P1).

Na fala de P2, o currículo da série passa a ser o parâmetro para a compreensão sobre as dificuldades dos alunos. Aqueles que não acompanham, estão em situação de dificuldade, logo, o estudante com dificuldade na aprendizagem, para ela, é aquele *“em que, em algum momento do processo formativo, têm problemas para acompanhar os conteúdos pertinentes à série em que se encontram”* (Professora entrevistada - P2).

Já para a técnica em Educação (T1), o estudante com dificuldades na aprendizagem *“É um indivíduo que tem uma maneira diferente de aprender. Ele vai demandar da escola práticas que considerem as suas especificidades na dificuldade de aprender alguns conteúdos em algumas áreas”* (Técnica em Educação entrevistada - T1). Nessa óptica revelada, percebemos que a interlocutora pressupõe que a escola precisa planejar-se de forma que atenda às especificidades dos alunos. Destaca, ainda, a entrevistada que tais dificuldades possam ser de “ensinagem”, relacionadas às ações pedagógicas – sua estruturação, planejamento e práticas que não atendem à heterogeneidade das salas de aula. A dificuldade de ensinagem ocorre quando não há reciprocidade entre a intenção de ensinar e efetivação desta meta (ANASTASIOU, 2007).

Ainda em diálogo com os sujeitos entrevistados, T1 traz à pauta, também, a dislexia, discalculia e disortografia, conceitos utilizados em áreas da saúde e educação para nomear, respectivamente, as dificuldades específicas nas aprendizagens das áreas da leitura,

matemática e escrita¹. Tais conceituações indicam uma maneira específica de compreender que, para além das dificuldades próprias do processo de aprendizagem, transitórias, ou ainda, daquelas provenientes de situações culturais, emocionais e/ou sociais desfavoráveis, existem dificuldades que ocorrem sistematicamente, em alguma área específica do conhecimento. Fonseca (1995, p. 71), ao caracterizá-las, conceitua que:

Dificuldades na aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

A conceituação e etiologia não consensual sobre as dificuldades na aprendizagem abrem espaço para diversas reflexões e ações, ou seja, formas diferentes de compreender e atuar frente a um mesmo fenômeno, o que permitiria uma riqueza e vastidão de possibilidades pedagógicas, relacionadas principalmente às especificidades de cada estudante. Todavia, considera-se, também, que tal abertura deixa margem para a manutenção de concepções ultrapassadas e comprovadamente errôneas sobre esse público-alvo, como a incapacidade de aprender ou a necessidade de um currículo, local de aprendizagem e/ou profissional específico para atender às suas demandas, por exemplo.

Faz ainda com que, sem uma denominação, perca-se dentro da complexidade do sistema educacional brasileiro e, em muitas circunstâncias, habite a invisibilidade de políticas públicas e, por consequência, práticas pedagógicas significativas ao seu desenvolvimento.

AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO NACIONAL E LOCAL

Questionadas sobre a quantidade de alunos com dificuldades que existem nas salas de aula das escolas que estão atuando, as entrevistadas apontaram como sendo 02 crianças “aparentemente” com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH (P1); “dois casos de crianças que se encontram nessas características. Uma está no 5º ano (com 14 anos) e outra, no 3º” (P2). Já para T1, que acompanha cerca de 46 escolas no distrito de educação que atua, o sistema acusa, aproximadamente, 05 casos de dislexia e 07 casos de discalculia.

¹ A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.11) refere-se a esse público-alvo como estudantes com “transtornos funcionais específicos”, não sendo eles atendidos pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas recebendo suporte deste no que se refere a orientação para o atendimento desses alunos na sala de aula comum.

Tomando por base as informações das entrevistas, considera-se que o número de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem é mínimo. Entende-se, ainda, que esses números se referem à estudantes com dificuldades específicas, persistentes. T1 complementa sua resposta alertando que, diante dos acompanhamentos que realiza nas escolas, supõe-se que esse número seja significativamente maior, mas em decorrência da não obrigatoriedade de escolas declararem essa informação ao distrito de educação, os dados que se tem informação não necessariamente retratam a realidade das escolas públicas dessa rede.

A situação de invisibilidade desses alunos, no que se refere aos dados oficiais, por certo, reflete diretamente na fragilidade de políticas que viabilizem, também a esse público, alvo da inclusão, práticas que reconheçam, identifiquem e desenvolvam estratégias de superação das barreiras à aprendizagem.

Embora não haja um dado nacional ou municipal que retrate, quantitativamente, os alunos com dificuldades na aprendizagem na escola, essas informações aparecem, intrinsecamente em pesquisas de outras esferas escolares. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), por exemplo, divulgou, em 2016, dados que mostram que mais da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (54,73%), permanecem em níveis insuficientes de aprendizagem, apresentando dificuldades na leitura, escrita e matemática².

Em Fortaleza, os dados dessa avaliação foram apresentados com alegria por gestores e profissionais da educação. Isso porque a capital foi a melhor do Nordeste nos quesitos avaliados, superando também capitais do Norte e até a média nacional. Segundo entrevista da Secretária de Educação em exercício no período, Dalila Saldanha, ao jornal Diário do Nordeste³, a meta é ter 100% de crianças alfabetizadas, mas atualmente, o índice está em 80%.

Para além da significância deste número de crianças alfabetizadas, precisamos também refletir sobre esse público composto por 20% do total de estudantes do 2º ano da capital que, por razões diversas, não atingiram o claro objetivo da série. A rede municipal de Fortaleza, assim, como diversas outras redes em capitais e municípios brasileiros, investe em formação de professores (no Ceará, temos o PAIC e PNAIC), materiais didáticos, tecnologias e diversificadas estratégias de ensino que buscam a aprendizagem da leitura e escrita das

² Dados disponíveis em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192 / Acesso em: 08/04/2018

³ Dados disponíveis em: <http://diarionordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/educacao-de-fortaleza-e-a-melhor-do-nordeste-1.1844106> Acesso em: 28/09/18

crianças nesse período. Mesmo com essa sistematização, várias crianças não aprendem conforme o esperado.

Os dados referentes às dificuldades na aprendizagem também são refletidos em outras avaliações externas. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, sigla em inglês) divulgou seus resultados mais atualizados em 2015, visto que a avaliação é feita a cada três anos, e refletiu a queda do Brasil no ranking mundial no que se refere à qualidade da educação. O programa, que avalia os conhecimentos de alunos em idade de término da escolaridade básica, classificou o Brasil como o 65º em Ciências, 59º em Leitura e 66º em Matemática⁴. Os índices apontam para a necessidade de melhorias nos sistemas de ensino brasileiro, na formação de professores – inicial e continuada – e em demais componentes escolares. Podem, ainda, indicar a dificuldade dos alunos participantes em compreender os conteúdos das áreas do conhecimento avaliadas.

Embora os índices brasileiros sejam preocupantes em relação à avaliação mundial, o Ceará destacou-se configurando os melhores resultados do Nordeste. Contudo, os dados apontam que mais de 70% dos alunos brasileiros não conseguiram alcançar o nível 2 da avaliação, numa escala de 0 a 6. As dificuldades estão, principalmente, na interpretação e reconhecimento de situações em contextos que não exigem mais que uma inferência direta⁵. Contraditoriamente, enquanto dados apontam a melhoria na aquisição da alfabetização, outros confirmam que essa alfabetização não necessariamente concretiza-se em uso social.

Na esfera estadual, os dados do Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) divulgados em 2017, mostraram que grande parte das crianças cearenses, 91, 9%, que cursam o 2º ano do Ensino Fundamental, concluem a série com a alfabetização consolidada, naquilo que é caracterizado como níveis desejável e suficiente de leitura e escrita. O dado implica em 8,1% de crianças que concluem o chamado “ciclo de alfabetização” apresentando dificuldades na leitura e escrita. Quanto aos alunos do 5º ano, os níveis “adequados” são mais baixos, sendo 45,3% em Língua Portuguesa e 28,2% em Matemática. Na avaliação de estudantes do 9º ano a situação é ainda mais crítica: somente 18,1% apresentaram nível desejável em Português e 4,3% em Matemática⁶.

Embora os índices retratem um importante avanço, sobretudo no que se refere à alfabetização de crianças, eles também revelam que o nível de aprendizagem da Matemática e

⁴ Dados disponíveis em:

<http://portal.inep.gov.br/pisa/> Acesso em: 26/09/2018.

⁵ Dados disponíveis em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/ceara-tem-melhor-desempenho-do-ne-em-avaliacao-educativa-1.1664814> Acesso em: 28/09/18

⁶ Dados disponíveis em: <http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/> Acesso em: 26/09/2018.

da Língua Portuguesa fragilizam-se com o decorrer dos anos escolares, ou seja, um maior tempo de escolaridade não tem representado um crescimento proporcional nos níveis de aprendizagem nessas áreas⁷.

As análises realizadas a partir desses resultados geraram outras estatísticas importantes. Uma das causas apontadas para o aumento das dificuldades na aprendizagem refere-se ao nível socioeconômico dos estudantes. Entende-se que, com menor poder aquisitivo, esse sujeito tem menos oportunidades de aprendizagem dentro e fora da escola, como o acesso às vivências culturais, de leitura, arte, cinema, lazer, por exemplo. Contudo, conforme divulgado no Jornal O Povo, “as questões socioeconômicas dos estudantes são fatores que não determinam, mas interferem”⁸.

A matéria expõe dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP que mostram que o Ceará tem a menor diferença do Brasil no aprendizado entre crianças mais pobres e mais ricas, entre alunos do 5º ano. Ressalta-se ainda que a escola tem importante papel ao romper com a interferência das disparidades socioeconômicas no aprendizado, demonstrando, dessa forma, que as práticas pedagógicas inclusivas, que atendem às especificidades e valorizam as diferenças auxiliam significativamente na superação de barreiras à aprendizagem.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES QUE APRESENTAM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

Numa realidade local, as práticas pedagógicas citadas pelas professoras entrevistadas, mostram as realidades de duas salas de aula, uma na escola pública e outra na escola particular. Numa perspectiva da dificuldade centrada no aluno, o planejamento das práticas pedagógicas tende a ser individualizado, segregado do pensado para a turma. Referenciados no movimento integracionista, que antecede a compreensão de inclusão, os professores são levados a pensar em estratégias de suporte ao aluno “diferente” para que o mesmo possa enquadrar-se ao sistema, que já está posto. Leva-se em consideração as características de suas dificuldade e busca integrá-lo, para que o mesmo adapte-se às rotinas escolares (LUSTOSA, 2013). Na fala da professora P1, temos a ilustração de tal compreensão:

⁷ Dados disponíveis em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/182-municipios-apresentaram-bom-desempenho-no-spaece-2017-1.1898783>. Acesso em 27/09/2018.

⁸ Dados disponíveis em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/08/conhecimento-das-criancas-mais-pobre-e-mais-ricas-do-ceara-tem-a-menor.html>. Acesso em 27/09/2018.

Como a dificuldade maior desses dois alunos está relacionada à dificuldade na concentração, são promovidas experiências nesse sentido. No início tive dificuldade em trabalhar com essas crianças, mas aos poucos fui descobrindo atividades que chamassem a atenção de ambos, no caso um gosta de atividades relacionadas ao recorte e outra de desenho e pintura. Então, são pensadas atividades nesse sentido. (P1)

Vale considerar que atividades de recorte, desenho e pintura são positivas para o desenvolvimento infantil, independente das características da criança, visto que desenvolvem a criatividade, a coordenação motora, a expressividade, as noções de espaço, dentre outras. Observa-se, ainda, na fala da professora, que a dificuldade de concentração das crianças levou-a a refletir sobre suas práticas e o que poderia fazer para aprimorar essa habilidade. Tal realidade mostra que ainda não há uma superação da perspectiva integracionista, mas que se sobrepõe às ideias inclusivas.

Para a professora P2, ainda é muito forte a perspectiva médica. Todavia, enquanto professora de Língua Estrangeira, que tem uma carga horária diminuída e, portanto, tende a ter experiências mais aligeiradas com os estudantes, a mesma busca flexibilizar algumas situações, à sua maneira, buscando fazer com que esses alunos, mesmo diante das dificuldades, participem e consigam desenvolver-se. A professora P2 relata:

Na escola em que atuo, sei que esses alunos fazem acompanhamento com uma psicóloga da escola, que faz um trabalho de orientação psicológica. Como sou professora de língua estrangeira, passo pouco tempo com eles. Nos momentos de aula, procuro direcionar perguntas a esses alunos, e nos momentos de avaliação escrita, faço a leitura de forma individual. Mas uma coisa, eu percebo, eles não gostam muito da disciplina de inglês por acharem muito complexa. O que é totalmente compreensível. (P2)

O Paradigma da Institucionalização que se estendeu ao dos Serviços deixou cicatrizes até os dias atuais levando muitos educadores a pensarem que a inclusão escolar de alunos que apresentam dificuldade para aprender está diretamente ligada aos suportes clínicos (psicológicos, psicopedagógicos, entre outros). De fato, em alguns casos o suporte clínico auxilia no desenvolvimento global do aprendente, todavia, é na escola que as noções de aprendizagem formal são desenvolvidas, através das vivências escolares, das práticas pedagógicas. Conclui-se, sob essa ótica, que para que a inclusão escolar de alunos com dificuldades na aprendizagem aconteça, este precisa de um bom professor, de uma escola que organize suas práticas escolares pautadas nas diferenças.

As noções de inclusão aparecem de forma mais clara na fala da técnica em educação, T1. A mesma descreve que as práticas são pensadas considerando as características das

turmas, os planejamentos são realizados pensando nas especificidades dos alunos e as avaliações servem de suporte para o repensar de novas práticas. Vale salientar que essas ações são sistemáticas.

De acordo com T1, a instituição municipal de educação atua em parceria com as escolas com formação continuada de professores e projetos pedagógicos de desenvolvimento das aprendizagens em sala. Algumas escolas contam com um estagiário em Pedagogia para auxiliar o professor de turma a dar um suporte maior às aprendizagens dos alunos que estão em situação de dificuldade.

Ao intercruzar os dados relatados pelas profissionais da rede pública de ensino, percebemos um descompasso entre as ações institucionais e suas implicações no professor da sala de aula. Enquanto T1 pontuou as formações, os suportes dos técnicos do distrito nos planejamentos e orientações e projetos a nível federal e municipal, como sendo as ações que beneficiam a inclusão escolar dos alunos com dificuldades na aprendizagem, a professora P1 trouxe como ações o convite à família da criança e seu encaminhamento ao psicopedagogo.

Percebe-se, assim, que a diversidade de possibilidades educacionais para a inclusão de estudantes com dificuldades na aprendizagem é real e que precisa de um aprimoramento nos conhecimentos psicopedagógicos para que as aprendizagens sejam desenvolvidas independente das especificidades de cada criança. O professor, enquanto mediador das aprendizagens, precisa estar atento às características da turma, pensando as aulas de acordo com essas observações e propondo vivências que atenderão a todos.

Nesse processo, é extremamente importante que o professor e a escola, como um todo, esteja em constante processo de formação, ensinando e aprendendo, uns com os outros, a fazer educação de forma inclusiva. Pimenta (2012) e Tardif (2007) explicam que os saberes da experiência, aqueles que os professores adquirem no exercício de sua profissão e nas suas vivências enquanto alunos, são tão válidos tanto quanto os saberes científicos, aqueles construídos a partir das teorias, das leituras, desde que eles sejam (re)construídos a partir das reflexões com base na realidade de cada sala de aula.

Numa relação horizontal, esses saberes serão continuamente constituídos e reformulados, considerando as tendências educacionais atuais que apontam para a construção de uma escola inclusiva. Destaca-se aí, a importância de nos apropriarmos cada vez mais dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, bem como das possibilidades de atuação pedagógica diante deles para construirmos saberes inclusivos que resultarão em práticas mais conscientes e eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiada na perspectiva inclusiva de educação, a escola tem se reconfigurado para atender às especificidades dos alunos e promover uma educação de qualidade a todos os sujeitos. No percurso para atingir tal objetivo, mas, ainda deparando-se em diversos entraves, as escolas vêm reconfigurando suas concepções, práticas e organização pedagógica para incluir alunos que apresentam ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados. Sabe-se que este, embora seja um desejo, ainda configura-se como um grande desafio frente às inúmeras barreiras encontradas: pedagógicas e atitudinais, principalmente.

Ao conhecer a realidade de seus alunos, ritmo e estilo de aprendizagem, o professor terá mais subsídios para planejar as suas práticas de forma consciente e inclusiva. Todavia, essa visão ainda é bastante subjetiva no caso das dificuldades na aprendizagem visto que, entre outros motivos, ainda não há um consenso sobre o que elas são, como se apresentam, quais as causas e possibilidades de intervenção.

Numa perspectiva inclusiva de educação, sabe-se que, através dos planejamentos, das práticas pedagógicas, da organização curricular, dos processos avaliativos e da gestão dos processos educativos, como um todo, a escola tem autonomia para superar ou minimizar barreiras de aprendizagem. Isso implica dizer que, não é encaminhando alunos para os atendimentos clínicos que a escola contribuirá para o desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos, visão que precisa ser superada urgentemente.

Os dados revelados através das avaliações externas mostram que um quantitativo de alunos está em níveis considerados inadequados de aprendizagem, embora o crescimento nos níveis de alfabetização, principalmente, seja uma realidade. Esses alunos, público-alvo da inclusão, também merecem atenção, políticas públicas e, sobretudo, práticas pedagógicas que acessibilizem o conhecimento e possibilitem o desenvolvimento das suas potencialidades.

A inclusão escolar de estudantes com dificuldades na aprendizagem permanece ocorrendo de forma subjetiva e não sistemática. Alguns desses alunos, diante da falta de oportunidades escolares, repetem a série, evadem-se da escola, tornam-se facilmente protagonistas da indisciplina escolar. Ações inclusivas certamente modificam e modificarão tal realidade; precisamos delas!

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Understanding the Development of Inclusive Schools**. Falmer Press. London, 1999.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Carmagos; ALVES, Leonir Passage (Org.).

Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7 ed. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 15-43.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008

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

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLITY, Elizabeth. **Dificuldade de Ensino**: Que história é essa...? São Paulo: Vetor, 2002.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e Transtornos de Aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 2 ed. RJ: Wak, 2008.

SAMPAIO, Simaia. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**. Entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. O problema escolar e de aprendizagem. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

INCLUSÃO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR SOBRE O AEE

Francisca Deusimere de Oliveira Silvaⁱ
Discente/Pedagogia/PARFOR/UERN
deusimere.oliveira@gmail.com

Maria Aparecida do Nascimentoⁱⁱ
Discente/Pedagogia/PARFOR/UERN
aparecidamadn2018@gmail.com

RESUMO

Este artigo traz discussões acerca da temática Inclusão no sistema de ensino, objetiva conhecer a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e identificar o que dizem e pensam os professores do ensino regular sobre esse atendimento educacional especializado. Para realização deste artigo, iniciamos com uma pesquisa documental e bibliográfica, baseada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, Stainback (1999), Mittler (2003), Rodrigues (2006). O estudo foi realizado por meio de questionários com nove professores do 1º ao 5º ano do ensino regular, com coordenador e a professora do AEE. Diante de todo este trabalho podemos identificar que nem todos os professores tem o conhecimento do que é o atendimento educacional especializado pois não são desenvolvidas nem uma ação do AEE em salas de aulas no ensino regular, no entanto, os mesmos não aceitam trabalhar em conjunto com a professora que atende os alunos com necessidades educacionais especializadas, ou seja, a maioria das professoras não conhece a real função da sala de recursos, pois, acreditam que esta tem como objetivo dar um reforço aos alunos que não aprendem em sala de aula regular. No entanto, ressaltam que este é um trabalho necessário e que auxilia na aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Inclusão. Professores. Atendimento educacional especializado.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo identificar o que dizem e pensam os professores do ensino regular sobre esse atendimento educacional especializado com relação professor-aluno, aluno-professor, onde destaca discussões acerca das resoluções e decretos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e das Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde também destaca-se opiniões dos professores do ensino regular, da professora e do coordenador do atendimento educacional especializado na Escola Municipal Manoel Raimundo do Nascimento, em seguida, apresenta o método utilizado na pesquisa e finaliza com a análise das entrevistas com as mesmas.

Ao falar de inclusão escolar, nos faz lembrar sempre na ideia de todas as pessoas terem acesso, de modo igualitário, ao sistema de ensino. Não é tolerado nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, religião, etnia, religião, classe social, condições físicas e

psicológicas. Atualmente, o principal foco da inclusão escolar são as crianças e jovens que possuem alguma necessidade educacional específica, no entanto, as escolas precisam estar preparadas para dar o suporte necessário para esses alunos, seja na infraestrutura da instituição, como rampas, sinais, elevadores, principalmente, na formação de profissionais de ensino para este tipo de acompanhamento.

A ideia de um indivíduo inclusivo vem da necessidade de se garantir o acesso livre com participação de todos com as mesmas oportunidades independentemente de cada necessidade educacional especial. É função do educador estar preparado para educar os mais diferentes tipos de indivíduos.

O artigo 208 de Constituição Federal de 1988 diz que é dever do Estado garantir “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também assegura esse direito de todos os jovens.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde, para analisarmos como o AEE tem sido compreendido pelas professoras das salas dos ensinos regulares na Escola Municipal Manoel Raimundo do Nascimento, Água Nova- RN, contamos com a realização de um estudo teórico e de uma observação em sala de aula do Atendimento Educacional Especializado e coma utilização da técnica de questionário, aplicado com nove professores do ensino regular, o coordenador e a professora do AEE.

O trabalho foi constituído por pesquisa em documentos legais que amparam o AEE a fim de pontuar suas principais características e formas de funcionamento e em referenciais teóricos que diz respeito aos autores, Stainback 1999, Mittler 2003, Rodrigues 2006 que apresentam discussões na área de inclusão.

Esta pesquisa é uma parte de um estudo de graduação em Pedagogia pelo pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, intitulado a educação inclusiva.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Atualmente subsidiam a política de inclusão por meiodos serviços especializados são, principalmente, a Resolução nº 4, de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011, p. 12) que dispõe sobre a educação especial, atendimento especializado e outras providências.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com o Artigo 1º da Resolução nº 4/2009, é aquele ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e tem como função complementar ou suplementar a formação dos alunos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

O público-alvo do AEE são alunos com deficiência; com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Quanto ao atendimento a ser realizado, na Resolução 4/2009, o artigo 5º prevê que o mesmo seja:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria Escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da Escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Segundo Rodrigues (2006), no Brasil, os diferentes enfoques da formação inicial e continuada para a docência em Educação Especial, bem como as políticas de operacionalização de seus serviços, estão sujeitos a modelos educativos, cuja dependência se assenta em momentos históricos específicos, afirmando ainda que a formação do docente de educação tem de ser mais especializada para entender à diversidade do alunado, recomendando a inclusão de disciplinas e conteúdos afins, nos diferentes cursos de formação que contemplam, ainda que minimamente, o campo do atendimento educacional especializado.

O Artigo 8º assegura que os alunos matriculados em classe comum do Ensino regular e que tiverem matrícula concomitante no AEE serão contabilizados duplamente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), conforme o Decreto nº 7.611 de 2011.

O atendimento educacional especializado, pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos. O intuito é de que neste sistema os alunos sejam beneficiados com os recursos disponíveis nessas salas. O professor responsável pela mediação na sala de recursos multifuncional deve ser especializado, ou seja, com pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas de Educação Especial, conforme Resolução do CNE/CEB nº 2/2001.

O professor que irá trabalhar nestas salas tem as seguintes atribuições descritas no Artigo 13º da Resolução nº 4, de outubro de 2009:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos Pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as Necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos Pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistida de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

É fundamental que o AEE seja estendido a todos os alunos que possuam alguma necessidade educacional especial, a fim de que suas necessidades educacionais sejam atendidas com o intuito de que a aprendizagem seja efetivada.

PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O professor do AEE tem como função realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos, público alvo da educação especial.

No atendimento educacional especializado, o professor fará, junto com o aluno, a identificação das barreiras que ele enfrenta no contexto educacional comum e que o impedem ou o limitam de participar dos desafios de aprendizagem na escola. Identificando esses problemas e as habilidades do aluno, o professor pesquisará e implementará recursos ou estratégias que o auxiliarão, promovendo ou ampliando suas possibilidades de participação e atuação nas atividades, nas relações, na comunicação e nos espaços da escola.

A sala de recursos multifuncionais era o local apropriado para o aluno aprender a utilização das ferramentas de tecnologia assistiva, tendo em vista o desenvolvimento da

autonomia. Não poderemos manter o recurso de tecnologia assistiva, exclusivamente na sala multifuncional para que somente ali o aluno possa utilizá-lo.

Uma das mais importantes atribuições é o ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessíveis; Comunicação Alternativa e Aumentativa-CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular.

ANALISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

O primeiro passo para a seleção dos participantes deste trabalho foi o levantamento do número de crianças que frequentam o atendimento educacional especializado na Escola Municipal Manoel Raimundo na cidade de água Nova- RN. Foi selecionada apenas essa escola pois é a única no município que funciona o atendimento. Em seguida os nove professores do ensino regular, o coordenador e a professora do AEE foram convidados a responder os questionários, totalizando 11 questionários.

Os questionários foram aplicados na escola elencada, no momento da hora-atividade dos professores. Os locais cedidos pela instituição foram salas de aula. Abaixo apresentamos um quadro com as principais características dos professores que fizeram parte deste estudo:

Quadro 1: Características dos professores

PROFESSOR (A)	GRADUAÇÃO	Nº DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
1	Pedagogia	0
2	Pedagogia	0
3	Pedagogia	2
4	Pedagogia	3
5	Pedagogia	2
6	Pedagogia	0
7	Pedagogia	3
8	Pedagogia	0
9	Pedagogia	0

Fonte: dados coletados da pesquisa

Quadro 2: Características do coordenador do AEE

COORDENADOR	GRADUAÇÃO
1	Letras português

Fonte: dados coletados da pesquisa

Quadro 3: Características da professora do AEE

AEE PROFESSORA	GRADUAÇÃO	ALUNOS ATENDIDOS
1	Letras/Esp. em Psicopedagogia	10

Fonte: dados coletados da pesquisa

Com a realização da atividade teórica e o trabalho de campo foi possível realizar algumas reflexões acerca do AEE na visão dos professores do ensino regular.

Com o levantamento e a comparação dos referidos dados verificou-se que, as professoras do ensino regular possuem graduação em pedagogia, onde a professora do AEE e o coordenador não atende às especificidades do processo da educação inclusiva, pois não tem formação continuada.

A professora do AEE e o coordenador relataram que os perfis dos alunos atendidos são os que possuem deficiência mental/intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e com transtorno global de desenvolvimento. E que na sala de recursos multifuncionais existem todos os equipamentos necessários para o atendimento.

Grande parte das professoras tiveram sua formação, há muito tempo atrás e por isso, muitas não tiveram nenhuma leitura em sua formação inicial sobre o ensino de educação inclusiva, onde se discute também as necessidades educacionais específicas.

A sala de recursos multifuncionais não é compreendida por esse grupo de professores como um apoio aos alunos em processo de inclusão. Seis dos professores que responderam o questionário destacaram que seus alunos frequentam o AEE e que este atendimento não tem proporcionado um aprendizado mais significativo a eles:

Com relação a minha sala de aula tenho duas crianças que possuem necessidades educacionais específicas, onde uma delas a mãe relata que a professora do AEE tem medo de sua filha e por este motivo não queria trazer a mesma para o atendimento educacional especializado. A segunda a mãe comentou que a professora não realiza nem uma atividade que venha fazê-lo avançar em sua aprendizagem quanto na socialização a outra ainda relata que não tem conhecimento da sala do AEE (PROFESSORA 4).

A sala de recursos multifuncionais é um programa do Governo Federal com a função de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços onde eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

De acordo com o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

No entanto essas diretrizes baseiam-se na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino.

Das professoras que foi aplicado o questionário, todas relataram que não trabalham em conjunto com a professora do AEE. A professora cinco (5) relata que:

O AEE se destina as pessoas que tem qual quê tipo de deficiência e que esse atendimento contribui para melhorar o desempenho escolar, pois é onde acontece o desenvolvimento das potencialidades dos alunos inter e intrapessoal, como também para que este construa gradualmente seus conhecimentos como um todo.

Nesse processo, o professor da sala do ensino regular é responsável pela educação de todos os alunos, pode se apoiar em estratégias e recomendações do professor do ensino do AEE, delineando as formas de mediação e adaptações necessárias para o aprendizado.

O professor da sala de ensino regular precisa ter ciência de que este atendimento especializado não substitui a sua função de ensino. É necessário que haja uma atuação

colaborativa entre os profissionais que atuam com as crianças com necessidades educacionais específicas.

O professor 3 citou que um de seus alunos não frequenta mais o atendimento educacional especializado, pois a professora desse atendimento não consegue desenvolver nenhum tipo de atividade com aluno devido seu comportamento, onde também ela não consegue se locomover devido sua deficiência física.

Rodrigues 2006 aponta que, as práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais específicas estão sujeitas às influências do pensamento de que as pessoas com deficiência têm dificuldades de aprender, em razão de considera-las portadoras de limitações orgânicas.

Os professores ainda apontaram que mesmo com a oferta do atendimento educacional específico na escola Municipal Manoel Raimundo do Nascimento, existe fatores que interferem nesse processo de aprendizagem. Sendo assim o professor 7 comentou que:

Há bastante dificuldade em questão do atendimento educacional especializado, pois na escola não uma sala adequada para esse atendimento e nem recursos que possam auxiliar principalmente quando há a necessidade de utilizados na sala de aula no ensino regular.

Primeiro fator é que não existe uma estrutura adequada para o atendimento educacional específico.

Segundo fator a professora do AEE não possui uma formação adequada para trabalhar nesta área.

Terceiro fator é que as crianças que é para ser acompanhada não participa do atendimento e as que são não conseguem desenvolver tanto no aprendizado quanto na socialização.

Quarto fator é a falta de apoio da família na participação do filho no AEE, onde muitos deles não compreendem a importância deste atendimento para aprendizagem e desenvolvimento de seu filho que possui necessidades educacionais específicas.

Conseguimos relatar respostas de seis (6) questionários, quatro dos professores do ensino regular e da professora e coordenador do AEE. Pois os outros cinco professores transcreveram nos questionários sua formação e que não contém alunos que necessitem do atendimento na sala de recursos multifuncionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado não tem sido compreendido pelas professoras do ensino regular como importante serviço para a aprendizagem do aluno em processo de inclusão. A sala do AEE traz a oportunidade de aquisição de conhecimentos de forma lúdica, com materiais diferenciados, mas a professora do AEE não utiliza os mesmos.

É preciso que o professor do ensino regular compreenda que este não é um ambiente de reforço, ou seja, de reprodução das matérias e atividades de sala de aula. Outro fator de destaque é que existe a necessidade de um trabalho colaborativo entre o ensino regular e sala do AEE.

Entendemos que um dos motivos que distanciam os professores do ensino regular do AEE é o preconceito que ainda existe, pois eles não aceitam que a professora do atendimento educacional específico paneje junto com os mesmos. Esta realidade faz com que o ensino dos alunos com NEE's seja compreendido como responsabilidade do Professor do AEE, já que ganha para este atendimento.

Cabe, ainda, apontar a necessidade de uma real participação da equipe pedagógica da escola no processo de conscientização dos pais, dos professores do ensino regular e da comunidade escolar, acerca da importância deste atendimento para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E.p. 39-40.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1. p. 17

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola**: uma proposta necessária e em ascensão. Disponível em :

<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3634--Int.pdf>. Acesso: 17 de abril 2018

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: ed. Summus, 2006.

S. J. Taylor e R. Bodgdan. **Introdução aos métodos qualitativos de investigação**. Barcelona: Ed. Paidós, 1980.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Tójar, J. C. **Investigação Qualitativa:** compreender e actuar. Madri: A Muralha, 2006.

MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE FÍSICA EM CLASSES INCLUSIVAS COM SURDOS

Adriana Moreira de Souza Corrêa
Docente/UFCG
adriana.korrea@gmail.com

Alanna Gadelha Batista
Graduada em Pedagogia/UFCG.
alannagadelha2014@gmail.com

RESUMO

A educação inclusiva, ao contar com a presença de surdos, deve ser efetivada com a utilização de recursos didáticos que permitam a internalização do conhecimento por todos os alunos utilizando-se, para isso, da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa como sistemas que permeiam a interação comunicativa e o aprendizado. Assim, este estudo buscou identificar e classificar os recursos didáticos digitais (em formato de arquivo e de vídeo), voltados para o ensino de Física em Libras na Educação Básica. Para tanto, realizamos uma pesquisa com abordagem quanti-qualitativa que visa discutir o ensino de física e apresentar recursos que podem favorecer o trabalho docente na perspectiva de inserção de elementos que podem se adequar ao ensino na classe inclusiva. Como resultados encontramos glossários com imagens e com vídeos, bem como vídeos que discutem e apresentam o conteúdo através da explanação e/ou da experiência utilizando de vários signos (Libras, imagens, legendas entre outros) para a composição da mensagem.

Palavras-chave: Física. Recursos didáticos. Libras.

INTRODUÇÃO

O ensino de Física é ministrado, como disciplina obrigatória, a partir do Ensino Médio, que se constitui na etapa final da educação básica e, juntamente às matérias Química e Biologia, compõem o eixo das ciências da natureza. No entanto, os conceitos que permeiam a disciplina, não são aprendidos apenas no ensino médio, ao contrário, podem ser encontrados em todas as etapas da educação. Quando uma criança brinca ou observa colegas disputando para saber quem chegará, mais rápido, em determinado ponto, conceitos como velocidade e distância começam a ser desenvolvidos de maneira lúdica. Associadas a atividades sistematizadas, estes conhecimentos poderão constituir critérios de cientificidade à medida que o resultado das observações, confirmando ou refutando as suas hipóteses primárias, que podem ser sistematizadas para que ela possa aprender diferentes conteúdos e habilidades através de processos que geram os resultados identificados por elas.

Desta forma, a passagem do conhecimento empírico ao científico é processada a partir de duas ações: a relação com o outro e a experiência com o objeto de conhecimento. Diante disso, surge a seguinte questão: sendo o aluno surdo representante de uma minoria linguística que se comunica através da Língua Brasileira de Sinais - Libras, quais recursos didáticos (disponíveis gratuitamente na *internet*) podem atuar como mediadores na produção do conhecimento dos conceitos abordados pela física, na escola inclusiva? Assim, buscamos conhecer, quais são os recursos digitais que mediam as práticas inclusivas para que os surdos tenham garantido o acesso e o aprendizado destes conteúdos na escola inclusiva.

Entretanto, consideramos que para haver um uso eficaz desses materiais é necessário considerar outros dois fatores: recursos humanos e espaço físico. Assim, trataremos da relevância da parceria entre o professor e o intérprete da Libras; do processo de construção do conhecimento pelo surdo e dos recursos que favorecem a adaptação de conteúdo para salas em que a Libras e a Língua Portuguesa são utilizadas como meio de comunicação entre alunos e professores, sejam eles, surdos ou ouvintes.

Para isso, buscamos, no site de compartilhamento de vídeos Youtube e outros espaços relacionados à instituições federais de ensino materiais que possam auxiliar o docente na preparação de uma atividade que contemple a exposição do conteúdo tanto em Libras como em Língua Portuguesa com o objetivo de possibilitar a compreensão dos conteúdos pelas pessoas surdas. A pesquisa tem natureza quantiquantitativa, classifica-se como pesquisa básica, do tipo exploratória. A análise dos dados pauta-se na pesquisa documental, sendo estas informações relacionadas com conceitos presentes na literatura na área.

O ALUNO SURDO E A ESCOLA INCLUSIVA

A escola inclusiva é um espaço voltado a atender aos diferentes educandos considerando as diversas formas de ensinar e aprender. Na educação inclusiva, não há espaço para a transmissão do conteúdo, o ensino e a avaliação igualitária, pois a palavra que define esta modalidade é a equidade (CARVALHO, 2014). Neste contexto inclusivo, insere-se o estudante surdo que não teve acesso às escolas ou classes de educação bilíngue.

Para esclarecer esse processo educacional, utilizamos o Decreto nº 5.626/2005 para explicar que aluno surdo é aquele que, por apresentar alteração na acuidade auditiva, utiliza de um sistema linguístico sinalizado como meio de comunicação: a Libras (BRASIL, 2005). Por esta razão, toda a mediação pedagógica deve estar pautada no uso da Libras e de recursos visuais. Apesar da previsão contida na Lei da Libras nº 10.436/2002, de que a modalidade

escrita da Língua Portuguesa não deve ser desconsiderada, corroboramos com o alerta de Pereira, ao prefaciando o trabalho de Moura (2015), ao ressaltar que, apesar da preocupação dos professores em buscar a mudança de suas práticas, muitos surdos continuam decodificando símbolos gráficos, entretanto, não conseguem atribuir significado aos textos.

Moura (2015) dedica ainda um capítulo para tratar do processo de aquisição do conceito cotidiano e do conceito científico. A estudiosa relaciona o primeiro conceito ao aprendizado oriundo das situações que se apresentam fora do contexto escolar, ao passo que o segundo é definido como sendo aqueles conhecimentos adquiridos no seio escolar e que, por sua vez, sofrem processos de organização e de hierarquização. Deste modo, quando o indivíduo não partilha um sistema linguístico com a maioria ouvinte, seja com os familiares ou com grupos de convivência primários (responsáveis pela aquisição de conceitos cotidianos) e com os membros da comunidade escolar, responsáveis pelo desenvolvimento dos conhecimentos científicos, a sua bagagem de conhecimentos é comprometida.

Slomski (2010) retrata que 95% dos surdos nascem em famílias de ouvintes, demonstrando que a situação discutida por Moura (2015) é predominante no Brasil. Esta autora cita ainda que os alunos surdos, por chegarem à escola com uma comunicação simplificada, possivelmente apresentarão uma compreensão diferenciada de conceitos que são amplamente conhecidos pelos ouvintes, sendo estes oriundos do senso comum, ou seja, da convivência com determinado grupo social.

Considerando que as diferentes formas de conhecimento são fruto da relação da resignificação dos conhecimentos cotidianos através de discussões e de métodos que os transformam em científicos, inferimos que os alunos surdos apresentarão dificuldades em acessar estes conhecimentos prévios, oriundos de interações sociais, para construir e reconstruir os conhecimentos científicos e, desta forma, criar novas formas de perceber e significar o mundo.

Slomski (2010) defende que a educação para surdos deve ser bilíngue, pautada no ensino da Libras (como primeira língua) e da Língua Portuguesa (como segunda língua). Esta proposta é apresentada pelo Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei da Libras (anteriormente citada). A primeira estudiosa afirma que a prática na qual apenas a Língua Portuguesa atua como sistema linguístico de mediação dos conhecimentos científicos, deve ser repensada, com urgência, abrindo possibilidades para o uso da Língua de Sinais. Isso não implica dizer que a Língua Portuguesa deva ser banida do processo educacional, mas que as línguas, de Sinais e o Português, devem ser compreendidas como instrumentos de significação e, por isso, precisam ser utilizadas, separadamente, com escopos definidos. À medida que a

significação, para o surdo, inicia pela Libras, a Língua Portuguesa escrita atua como registro dos saberes aprendidos e como meio de acesso à maioria dos conhecimentos, que são difundidos nesta modalidade da língua. Diante do exposto, nos questionamos como está disposto, nos documentos legais, o ensino de física considerando a especificidade linguística e de compreensão e interação com o mundo apresentada pelo surdo.

PERSPECTIVAS DO ENSINO DE FÍSICA NA ESCOLA INCLUSIVA

A lei nº 9.394/1996, não trata, textualmente, da disciplina física, contudo, neste documento, a referência aos conteúdos trabalhados se faz pela citação do eixo no qual encontra-se inserida: as ciências da natureza. Na introdução do volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (do Ensino Médio), intitulado “Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias” (vol. III) há a indicação de uma seção do documento voltada para a discussão do ensino e da aprendizagem, com foco na metodologia, nas estratégias e procedimentos educacionais para favorecer a aquisição do conhecimento na área. No parágrafo seguinte, é enfatizado que toda a comunidade escolar precisa convergir para garantir a efetivação do papel principal da escola: a qualificação e a promoção do conhecimento a todos os alunos.

Considerando que o documento foi elaborado por consultores e especialistas da área da educação e introduzido por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, após amplo debate de setores da sociedade civil e tem como objetivo subsidiar ações a práticas educacionais em diferentes áreas do conhecimento, entendemos que os alunos surdos devem ser contemplados nestas diretrizes. Ressaltamos que a referência à inserção da perspectiva bilíngue encontra-se garantida no art. 4º da Lei da Libras.

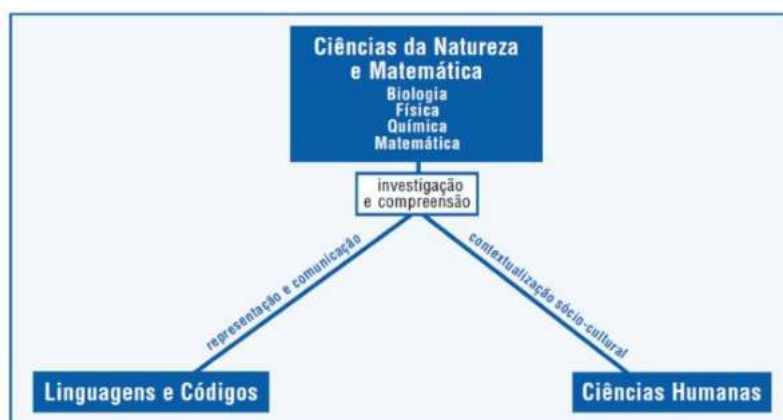
Quando o PCN trata das competências e das habilidades a serem desenvolvidas na área, vemos a referência há vários objetivos nos quais destacamos quatro: 1º ler e interpretar textos de interesse científico e tecnológico; 2º interpretar e utilizar diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, expressões, ícones...); 3º exprimir-se oralmente com correção e clareza, usando a terminologia correta; 4º produzir textos adequados para relatar experiências, formular dúvidas ou apresentar conclusões (BRASIL, 1998, p. 27).

O primeiro ponto citado trata da leitura e da interpretação de texto. Ao observarmos os alunos surdos, que compreendem uma minoria linguística com acesso limitado às produções escritas (em função das práticas educacionais vigentes que não consideram a bilinguagem) consideramos que na redação destes objetivos, desconsidera a condição bilíngue do surdo.

Contudo, se utilizarmos-nos do conceito que Marcuschi (2008) atribuiu ao texto, vemos que não se processa apenas na modalidade escrita da língua, podemos entender que a leitura/compreensão pode advir de um vídeo em Libras. Segundo o autor, o texto pode ser definido como um complexo formado por “operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Ao considerar que os textos podem ser orais e escritos, podemos afirmar que as composições sinalizadas podem gerar textos. Por esta razão, apesar de não destacar a possibilidade de textos sinalizados, inferimos que esta compreensão, para o surdo, pode ser mediada por produções em vídeo ou impressos, em escrita de sinais.

Vemos, na figura 1 a seguir, retirada do PCN, a relação entre as áreas do conhecimento e, ao observarmos a posição da área de linguagens e códigos, não podemos desconsiderar que a Libras esteja inserida neste grupo. Além disso, constatamos que as representações e a comunicação (que integra os conhecimentos da área de Linguagens e Códigos), podem ser expressas tanto pela Língua de Sinais quanto pela Língua Portuguesa escrita, sendo estes, relevantes para mediar no processo, característico da área das ciências da natureza, que é a investigação e compreensão dos fenômenos naturais pela pessoa surda.

Figura 1: Relação entre as áreas do conhecimento na construção do processo investigativo



Fonte: PCN + Ensino Médio (1998)

O segundo ponto selecionado trata dos recursos visuais de representação que correspondem à forma prioritária de compreensão do surdo: a visual. Este tópico ainda trata do processo de representação e significação, tendo como base os conhecimentos da área das Linguagens e Códigos, correspondendo ao uso das representações em tabelas, em gráficos, por expressões ou ícones. Estes recursos favorecem não só a interpretação como a produção

do conhecimento, pelo próprio surdo, por meio destas formas de registro. Além disso, a utilização destes recursos pode atuar como componente tanto para a descoberta do conhecimento quanto para a avaliação.

O Decreto 5.626/2005, no capítulo IV, trata do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para favorecer o acesso das pessoas surdas à educação. No inciso VI, do art. 14, a legislação assegura que a escola precisa “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua” (BRASIL, 2005) e, sabendo que o surdo decodifica, com maior facilidade, as informações visuais, destacamos que o uso dos recursos citados anteriormente pode favorecer o êxito na atividade avaliativa. Isso implica em melhoria desde a compreensão da informação requerida até a produção das respostas às questões. Ainda neste inciso é destacado que o docente deve considerar que a Língua Portuguesa, para o surdo, é uma segunda língua e, portanto, nas provas nas quais a questão exija uma resposta nesta língua, o docente não deve fixar a correção na estrutura gramatical registrada pelo surdo, mas no conteúdo semântico, ou seja, naquilo que ele buscou expressar a partir da sua construção escrita. Por esta razão, entendemos que a expressão das repostas por recursos visuais facilita a compreensão, promovem a autonomia do surdo (que recorrerá menos ao serviço do intérprete para entender o que está sendo solicitado) e ainda pode evitar ambiguidades de compreensão.

Caso o professor de física não seja proficiente na Língua de Sinais, para realizar a correção das questões em Língua Portuguesa, é necessário contar com outro profissional da educação: o Tradutor Intérprete da Língua de Sinais – TILS. Este funcionário dispõe de amplo conhecimento da escrita do surdo e auxiliará na compreensão do sentido do texto do surdo.

A função do TILS na educação é descrita na Nota Técnica CNE/CEB nº 19/2010 (que trata do profissional de apoio), sendo este indispensável para a mediação da comunicação entre os usuários da Língua Portuguesa e os de Língua de Sinais. Além da referida recomendação, esta profissão é regulamentada pela lei nº 12.319/2010 que, no art. 6º, inciso II, define como atribuição do TILS “interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2010).

Passando ao terceiro ponto escolhido, temos a habilidade de “expressar-se oralmente com correção e clareza, usando a terminologia correta” (BRASIL, 1998). De acordo com a lei nº 10.346/2002 e o decreto que a regulamenta, a oralidade não é uma habilidade imprescindível a ser desenvolvida pelo surdo. No parágrafo único desta mesma lei vemos que

a Libras não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, notamos assim que, ao destacar o Português registrado, retira a obrigatoriedade de aprendizado da fala pelo surdo.

Deve ser destacado é que, no PCN, ao discorrer sobre a matemática, uma das habilidades descritas é “expressar-se com correção e clareza, tanto na língua materna, como na linguagem matemática, usando a terminologia correta” (BRASIL, 1998, p.46). Considerando que a Língua de Sinais é a língua materna do surdo e está prevista como meio de interação, produção e aquisição do conhecimento, esta redação, contendo a especificidade do aprendizado através da língua materna deveria ser estendida às demais disciplinas, a fim de favorecer o processo de compreensão do surdo.

Por fim, temos o quarto objetivo selecionado que é a de produzir textos adequados para relatar experiências, formular dúvidas ou apresentar conclusões. Conforme vimos na definição de texto de Marcuschi (2008), o texto não é definido pela modalidade e sim pelo conteúdo, podemos concluir que as produções sinalizadas se enquadram neste tópico. Outra evidência desta possibilidade está descrita no Art. 4º da Lei nº 10.436/2002 que trata da orientação de inserção do uso da Libras no PCN.

Outro ponto a ser observado no PCN é que o relato de experiências e as conclusões sobre determinado assunto podem ser utilizados como meio de avaliação. Em virtude disso, citamos novamente o Decreto nº 5.626/2005 que estimula a instituição de ensino a “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (BRASIL, 2005). Assim, vemos que a Libras se insere na proposta de ensino da Física e, por isso, precisamos buscar materiais que sirvam como facilitadores do aprendizado que deve ocorrer, inicialmente, em Libras e, em um segundo momento, na Língua Portuguesa escrita.

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO DE FÍSICA PARA SURDOS

Retomando o Decreto 5.626/2005, ainda no art. 14, constatamos a orientação de que, para o ensino da pessoa surda é necessário que sejam disponibilizados “equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005). No PCN, esta orientação não aparece, diretamente, relacionada ao ensino da Física, mas é contemplada no ensino da matemática ao propor que o estudante deverá desenvolver a capacidade de “utilizar

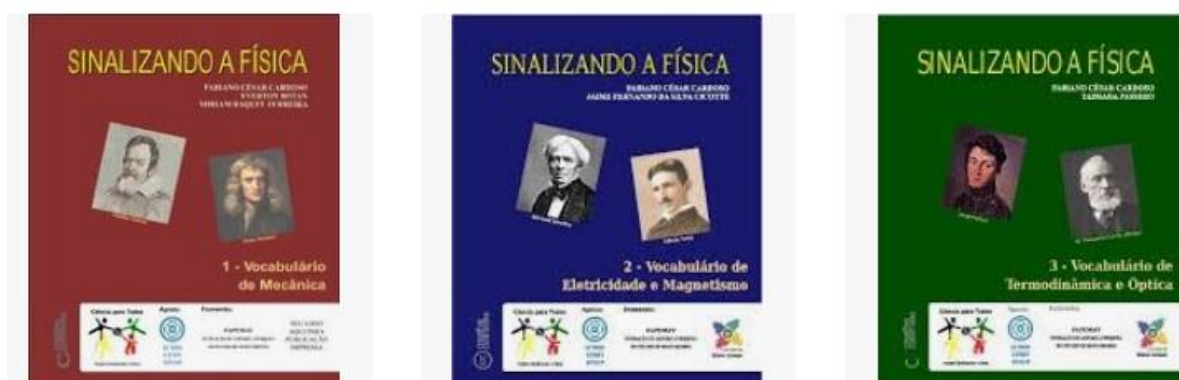
adequadamente os recursos tecnológicos como instrumentos de produção e de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 46).

O PCN reitera que a física tem como um dos objetivos:

Lidar com o arsenal de informações atualmente disponíveis depende de habilidades para obter, sistematizar, produzir e mesmo difundir informações, aprendendo a acompanhar o ritmo de transformação do mundo em que vivemos. Isso inclui ser um leitor crítico e atento das notícias científicas divulgadas de diferentes formas: vídeos, programas de televisão, sites da Internet ou notícias de jornais (BRASIL, 1998, p. 27).

Diante destas orientações, buscamos em *sites* de compartilhamento de vídeos e de materiais didáticos que podem ser impressos, os recursos que poderiam auxiliar o docente no ensino da pessoa surda. Uma iniciativa importante a ser destacada são os glossários que tratam de termos em Física desenvolvido pelo Projeto Sinalizando Física, do Campus Universitário de Sinop da Universidade Federal de Mato Grosso.

Figura 2: Volumes do glossário Sinalizando Física



Fonte: <<https://sites.google.com/site/sinalizandoafisica/vocabularios-de-fisica>>. Acesso em: 10 out. 2017.

Os vocabulários estão divididos em três volumes (disponíveis no formato PDF) pelas áreas temáticas: Mecânica; Eletricidade e Magnetismo; Termodinâmica e Óptica, que correspondem à divisão presente no livro didático de física. Os termos são associados à imagem do sinal e a uma breve descrição, relacionando Língua Portuguesa e Libras. Por meio desse material, os alunos surdos e ouvintes podem aprender os sinais presentes nos conteúdos e os usuários da Língua Portuguesa como segunda língua, veem textos simplificados que abordam os principais conceitos. Não estamos, com isso, incentivando o material como substitutivo ao livro didático, mas como um recurso complementar aos materiais selecionados pelo professor.

Analisamos ainda 31 vídeos classificamos na seguinte disposição:

Figura 3: Quantificação dos vídeos para o Ensino de Física no *YouTube*

Ensino de Física em Libras na plataforma <i>YouTube</i>				
Categorias	Aulas	Traduções de aulas	Experimentos	Glossários temáticos
Libras/Legenda/Imagens/Áudio (língua portuguesa)	1	18		
Libras/Legenda/Imagens/Áudio (música)	3			
Libras/Legenda/Áudio (língua portuguesa)				
Libras/Legenda/Áudio (música)	1			
Libras/Legenda/Imagem	3		1	
Libras/Áudio (língua portuguesa) /Imagem	3	5	1	
Libras/Áudio (música) /Imagem	1			
Libras/Áudio (língua portuguesa)	1	1		
Libras/Legenda			1	2
Libras/Imagens	2			
Libras				29
TOTAL	15	24	3	31

Fonte: Próprias autoras.

Na figura 3, observamos que a maior quantidade de vídeos corresponde a glossários temáticos referentes a termos da Física. Destes 31 vídeos, há maior incidência os glossários e sinalários de palavras utilizadas no contexto/temáticas próprias da Física. Poucos possuem legenda, com a predominância daqueles que utilizam somente a Libras (29 vídeos). Compreendemos que os glossários em Libras são pertinentes para o aprendizado do surdo e que são mais adequados para os estudos autônomos e, caso sejam utilizados em classes inclusivas, precisam ser avaliados pelo professor de física em parceria com o TILS.

Em experimentos, categoria importante para a percepção da relação entre a teoria e o uso prático dos conceitos da área da Física no cotidiano, foram identificadas somente 3 experiências na plataforma *YouTube*. Dentre os vídeos reproduzidos que dispõem das etapas referentes às práticas realizadas, vemos que estas foram explicadas em Libras sendo organizados os experimentos simultaneamente ao manuseio dos objetos físicos (concretos). As interações comunicativas dessa etapa foram apresentadas, prioritariamente, por pessoas surdas e acompanhadas pela tradução realizada por um ouvinte (em língua portuguesa) e por

um TILS, este último numa janela de interpretação no canto do vídeo, respeitando as línguas presentes nas classes inclusivas. Isso implica ainda no favorecimento do reconhecimento de informações pelo aluno surdo, conforme prevê o PCN.

Nas Traduções de aulas (totalizando 24 vídeos) destacamos as aulas com janelas de interpretação, nas quais a pessoa ouvinte descrevem a atividade que é traduzida pelo TILS na janela de interpretação (espaço geralmente disposto na extremidade direita da tela). Nesta proposta, identificamos o intérprete humano e a realização de tradução automática realizada por aplicativos, na qual um *avatar* em 3D realiza a sinalização. Consideramos que esta última alternativa dificulta a compreensão da mensagem pela pessoa surda, seja pela velocidade para tradução, ou a constante utilização da datilologia (representação do alfabeto da língua portuguesa por formas da mão) em substituição ao sinal e ainda o uso insuficiente de expressões faciais que são necessárias para a modulação do discurso e a marcação de sentenças afirmativas, negativas, interrogativas, entre outras. Ressaltamos que os aplicativos tradutores Libras/Português auxiliam em questões contingenciais e em algumas situações para comunicação com o ouvinte, mas não substitui um intérprete humano de Libras, pois este por possuir, a partir do nível de fluência e ter estudado técnicas de ressignificação da mensagem (na formação básica para o trabalho), tem maior conhecimento para a seleção do significado mais adequado à palavra ou ao sinal no contexto no qual se apresentam.

Nesta mesma categoria, encontramos uma filmagem em sala de aula com a presença professor e um TILS traduzindo. O vídeo trata de uma explicação de um conteúdo referente à física, utilizando como recurso didático uma lousa. Vale ressaltar, a prevalência de 18 vídeos contemplando a Libras, legenda, imagens e áudio (português), o que consideramos pertinente, tendo em vista que a utilização de várias semioses contribui para agregar significados contemplando diferentes formas de aprender. Vemos esta característica nas aulas totalizam 15, dos 29 vídeos encontrados. Estes recursos podem ser visualizados e utilizados por usuários bilíngues, pois a maioria deles utilizam tanto da Libras quanto do Português. Nesta categoria compreende as aulas bilíngues que foram organizadas de diferentes maneiras, como dispostos na figura 3. Desse modo, trata-se de aulas em que o educador que aparece na tela do vídeo é sinalizante da Libras e, além dessa língua, usa outros recursos (áudio, legenda e/ou imagem) para incentivar o aprendizado, favorecendo o uso tanto nas modalidades visual quanto auditiva.

Dito isto, na categoria referida, acessamos vídeos que também identificamos a ausência do sinalizante surdo, do profissional TILS e dos professores bilíngues, sendo estes substituídos por um *avatar* que realiza a tradução do conteúdo para a Libras.

Ante ao exposto, a plataforma *YouTube* contribui para que usuários surdos tenham acesso a este aplicativo como um apoio no processo de ensino e aprendizagem, pois engloba vídeos destinados a favorecer o ensino em uma perspectiva bilíngue. Dessa maneira, o ensino de física através de vídeos favorece a compreensão dos assuntos, já que é uma disciplina geralmente complexa para muitos educandos.

CONCLUSÃO

Os surdos, por se desenvolverem através de recursos que diferem dos ouvintes, necessitam de outros recursos didáticos e humanos, como destacamos, do TILS da Libras e das tecnologias de comunicação e informação. Neste trabalho, mostramos os materiais disponíveis na *web*, que por necessitarem apenas do computador e do acesso à *internet* (geralmente disponibilizado nas escolas), podem servir como recursos ao aprendizado. Conforme observamos, não dispomos ainda de um material didático para ensino de Física que seja vendido por editoras. Ao contrário, os vídeos e os impressos citados se referem a produções de instituições de/para surdos ou de iniciativas individuais de usuários da Língua de Sinais (ouvintes ou surdos) ou de ouvintes aprendizes da Língua.

Ao apresentarmos o material, não discorremos sobre a qualidade da interpretação ou do material utilizado na filmagem bem como sobre quais materiais são mais produtivos, apenas disponibilizamos as opções atualmente disponíveis aos educadores para que, junto ao aluno surdo e ao TILS escolham aquelas mais adequadas ao nível linguístico e as preferências do estudante. Ao apresentar as possibilidades de materiais, de baixo custo, contribuímos para ampliar a possibilidade de pesquisa e de retomada dos conhecimentos ministrados na aula além de despertar a curiosidade do docente pelos vídeos que demonstram que a Libras não é uma língua que trata apenas de conhecimentos concretos, mas que se configura em um sistema linguístico completo e complexo, capaz de atuar como mediador de diferentes aprendizados.

Assim, o uso destas ferramentas como recurso didático são fundamentais para compor a aula na perspectiva bilíngue, tendo em vista que o uso da Libras e dos demais recursos visuais que compõem a comunicação podem auxiliar significativamente no aprendizado tanto dos surdos quanto dos ouvintes.

Portanto, concluímos que o intuito dessa pesquisa é relevante para que os docentes comprometidos com a educação inclusiva e bilíngue conheçam as possibilidades (de baixo custo) para tornar acessível o conteúdo aos surdos. Consideramos que estes materiais

precisam ser ampliados contando com a parceria de surdos e ouvintes e contribuem para aproximar surdos e ouvintes pois constroem mensagens com imagens (que podem ser captadas por surdos ou ouvintes), além de estimular o uso e a difusão da Libras em espaços escolares e não-escolares. Nestes últimos, destacamos os espaços familiares que, por meio desses recursos, poderão contribuir com a ampliação do tempo de estudo dos surdos, incentivando a autonomia de pesquisa e a autogestão da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias**. 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- _____. **PCN +: Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- _____. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- _____. **Lei nº 10.346**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: < https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002__15226896225947_7091.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.
- _____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>> Acesso em: 13 abr. 2017.
- _____. **Nota Técnica CNE/CEB nº 19/2010**. Disponível em: <principo.org/secretaria-de-educaco-continuada-alfabetizaco-diversidade-e-in.html> Acesso em: 13 abr. 2017.
- _____. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespgab/>> Acesso em: 13 abr. 2017.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOURA, D. R. **Libras e leitura de Língua Portuguesa para surdos**. Curitiba: Appris, 2015
- SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010.

O ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ-MA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Rosângela da Silva Barros Moura
Graduanda em Pedagogia/UEMASUL
rosangeladasilvabarrosmouraa@gmail.com

Maria Roberta de Sousa do Vale
Graduanda em Pedagogia/UEMASUL
bethavale15@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar historicamente o processo de integração da educação do aluno surdo na cidade de Imperatriz, Maranhão na década de 1980. O início do processo foi marcado pela iniciativa de professoras da rede municipal de ensino, ao enviarem uma carta para o então presidente da república, José Sarney, solicitando a implantação da educação voltada para o aluno surdo. A pesquisa demonstra o caminho percorrido para que a educação dos surdos se estabelecesse no município de Imperatriz-Ma. Em sua construção, utilizamos a pesquisa bibliográfica e fontes orais. Com base nas informações pode-se verificar a inexistência de escolas com educação voltada para o aluno surdo durante grande parte da história desta cidade e constatar que, mesmo com o avanço das políticas públicas sociais, ainda se tem um longo caminho a percorrer na garantia dos direitos educacionais de pessoas surdas. Autores Mantoan (2003) e Honora (2014) subsidiam a análise.

Palavras-Chave: Inclusão. Educação dos surdos. Exclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Nos primórdios da história da educação escolar percebe-se que a inclusão das pessoas com necessidades especiais estava longe de ser uma questão relevante. A indiferença e a falta de conhecimento foram, durante muito tempo, o sentimento predominante diante desse tema. Desse modo, a criança que se encontrava fora da norma psicológica e/ou física estava condenada a exclusão social e escolar. O debate em torno deste assunto ainda causa inúmeras polêmicas que perpassam a sala de aula, pois atinge outras áreas profissionais e a vida familiar.

Na contemporaneidade a inclusão escolar acarreta uma mudança no modelo educacional vigente, não podendo mais ignorar a diversidade humana. Para tanto, essa nova prática educacional deverá contemplar a amplitude das formas de se construir conhecimento, abandonando a ideia de exclusão daqueles que desconhecem os saberes que a escola valoriza, permitindo abertura para o diálogo.

UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL

A história da educação dos surdos no Brasil, mostra-se como um desafio. No cenário nacional o começo dessa história se dá sob o domínio político de D. Pedro II, quando foi fundado, pela Lei nº. 939 de 26 de setembro de 1857, o Instituto de Surdos Mudos por um professor francês chamado Hernest Hult que também era surdo. Funcionando em sistema de asilo, este Instituto atendia somente a pessoas do sexo masculino, abandonados pela família. (ESPAÇO, 1997 *apud* NOLETO, 1999).

As meninas surdas, no entanto, continuaram a margem desse projeto de cidadania, pois, não se considerava que as mesmas causassem males não sendo educadas. Eram vistas como de mais fácil controle, podendo, portanto, continuar no seio familiar, só passando a serem aceitas no Instituto a partir da década de 1930 e em regime de externato. O regime de internato do instituto só foi concretizado na década de 1950.

Mediante o Decreto-lei 200, o Instituto passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos, recebendo alunos do Brasil e alguns países da América Latina e o Decreto nº. 93.613, de 21 de novembro de 1986 assegurou sua autonomia. Passaram pelo Instituto, da fundação até 1925, 301 alunos (293 homens e 8 mulheres). (ESPAÇO, 1997, *apud* NOLETO, 1999).

No cenário educacional, outro marco importante para história da educação dos surdos foi o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos que ocorreu em Milão na Itália, em meados do século XIX, precisamente em 1880. Os estudiosos de 54 países participaram do congresso e apenas um deles era surdo. Nesse congresso ocorreu uma votação para a escolha da melhor maneira de educar os Surdos, e tinha como opções o ensino pela forma oral ou pelo uso da Língua de Sinais. No entanto, o participante surdo não participou da votação, pois foi convidado a sair da sala, sendo o oralismo a escolha dos outros 53 participantes (HONORA, 2014, p. 56).

A partir de então os surdos foram impedidos de usarem a Língua de Sinais, dessa forma, os surdos que frequentavam a escola tinham aulas unicamente na sua forma oral e quando usavam a língua de sinais eram punidos severamente. A privação do uso dos sinais acarretou num retrocesso na educação dos surdos daquela época. Somente em 1970 o uso da Língua de Sinais passou a ser aceito como metodologia e ainda assim acompanhada do uso da língua oral, como aponta Honora:

A partir de 2000, a metodologia mais usada internacionalmente é o bilinguismo, que preconiza o ensinamento de duas línguas, a Língua de Sinais como materna e a língua do país em sua forma escrita, no caso do Brasil, o Português (HONORA, 2014, p. 58).

No entanto, vale ressaltar que o Congresso de Milão não constituiu o começo do uso do oralismo, mas sua legitimação oficial. Consolidou a hegemonia do falar e do ouvir, resultando na reformulação dos currículos e metodologias de ensino de várias instituições da época. A proibição da língua de Sinais era justificada com o argumento que o uso dos sinais prejudicava o aprendizado da língua oral, o que deixaria os surdos “preguiçosos” para a fala.

INÍCIO DA EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO EM IMPERATRIZ-MA

Partindo para o cenário municipal da cidade de Imperatriz-Ma, de acordo com o relato de professoras da década de 1980, as crianças surdas não tinham acesso à educação, pois, eram consideradas pessoas incapazes de obter qualquer tipo de aprendizagem. Nestas décadas, a secretaria de educação do município desconhecia o assunto, porém, na década de 1980 instituiu-se um trabalho com os deficientes intelectuais e com os surdos, por intermédio de quatro professoras que foram pioneiras no ensino para inclusão.

Segundo o relato da professora Maria Ivanilde Oliveira Santos, foi enviada uma carta ao então presidente da República José Sarney, por uma professora do município, solicitando a educação para surdos. A autorização veio de imediato, dando início ao trabalho de procura das crianças surdas residentes no município. A dificuldade inicial se deu por que essa professora não tinha conhecimento de como encontrar as crianças surdas da cidade. Foi então que o gerente do centro auditivo telex lhe entregou uma lista com os nomes e endereços dessas crianças. O próximo passo foi sair de casa em casa a procura das mesmas, conversando com os pais, esclarecendo-lhes sobre a importância da educação escolar para os filhos.

A partir dessa iniciativa conseguiram um total de 20 crianças que constaram em uma lista enviada para a capital do Estado, para o Centro de Educação Especial do Maranhão, assim chamado na época. Ainda segundo os relatos, de São Luís foi enviada uma equipe que realizaria um treinamento com as professoras designadas para trabalhar com essas crianças. A equipe era chamada de equipe multidisciplinar e era também conhecida como equipe de avaliação e triagem. A professora (Maria Ivanilde Oliveira Santos) foi escolhida para ser a coordenadora do trabalho da educação dos surdos e era uma coordenação a título de trabalho voluntário.

No dia 15 de novembro de 1986, aconteceu uma aula inaugural que marcava o início do trabalho com alunos surdos na cidade de Imperatriz, MA. Os alunos tiveram apenas um mês de aula nesse ano, mas foi uma forma de convencer aos pais que essa educação já era uma realidade. Assim, a equipe trabalhou para que não houvesse um desestímulo por parte dos pais em ter que esperar a efetivação do projeto somente no ano seguinte.

No ano de 1987 as aulas ocorreram na escola Graça Aranha. Alunos e professores ficaram numa sala dividida por compensados e tinham à sua disposição materiais doados e mão de obra voluntária. Tal fato chama atenção para o caráter caritativo que marcou essa fase inicial. No ano de 1988 o grupo mudou-se para a escola Governador Archer, começando as aulas com 19 crianças.

Foram divididas quatro salas, cada uma com cinco alunos e, aos poucos, foram aparecendo mais crianças. Conseqüentemente o trabalho aumentou e ainda não se falava em inclusão e sim em classe especial onde se trabalhava com os surdos. Destaca-se que nesta fase ainda não era permitida a língua de sinais, sendo resultado da decisão tomada no congresso de Milão que aconteceu em 1880. Como se percebe, a prescrição da educação oralista em detrimento da gestual durou quase 100 anos.

Após esse período, o processo de inclusão continuou de forma lenta e foi considerado um fracasso. Na primeira tentativa de inclusão colocaram os alunos surdos numa sala de aula de ouvintes o que acarretou diversos problemas, demonstrando que esse procedimento foi um erro naquele momento, pois, os professores não estavam capacitados.

Logo após veio uma segunda tentativa de inclusão em que se fez o inverso, ou seja, ao invés de levar os alunos surdos para sala de ouvintes, estes foram para a sala dos surdos em uma turma de quinta série. Na turma, os professores ensinavam as disciplinas em libras, sem a presença de intérprete, e ainda faziam uso concomitantemente da língua oral e da Língua de Sinais. Para a professora Maria Ivanilde “Se pararmos para pensar hoje, foi uma experiência horrível um fracasso, mesmo assim foi melhor que a primeira tentativa porque o surdo entendia, mesmo não tendo intérprete”. Nesse modelo eles estudaram a quinta, a sexta e a sétima série, contudo perceberam a necessidade da presença dos intérpretes, ocasionando em uma nova jornada em busca dos mesmos.

Na escola Governador Archer, onde era cedido o espaço para que as aulas acontecessem, foi passado um muro para separar os alunos surdos dos ouvintes a pedido da direção, destacando o caráter segregador que marcava, neste momento, a educação de surdos na cidade. Apenas em 1997, quando a professora Maria Ivanilde Oliveira Santos foi convidada a ser diretora da escola é que o muro foi derrubado.

A partir de então ocorreu o primeiro treinamento envolvendo todos os funcionários da escola, realizado na associação médica da cidade, com resistências de alguns funcionários perante a proposta do evento. Logo após essa capacitação dos funcionários a escola começou a trilhar o caminho da inclusão.

Essa trajetória foi decisiva para a instauração do trabalho de inclusão na cidade de Imperatriz- MA. Assim, em 2012 foi inaugurada a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho, através da Lei nº 1453/2012. O estabelecimento é responsável pelo ensino fundamental, não se tratando de uma escola de inclusão, mas de uma escola para surdos, ela é uma parceira da inclusão. A proposta da escola bilíngue é preparar o surdo para ser incluído no sexto ano do ensino fundamental com as mesmas condições do ouvinte, com o domínio de libras e português na modalidade escrita, como segunda língua.

Portanto, a educação dos surdos em Imperatriz, MA, se deu por insistência e força de vontade dessas professoras que em momento algum desanimaram ou pensaram em desistir. Essa luta foi primordial para se obter várias conquistas, a exemplo da escola Bilíngue, voltada para o aluno surdo como uma preparação para as outras etapas.

A POLÍTICA PÚBLICA VOLTADA PARA O DEFICIENTE AUDITIVO

As desigualdades sociais fizeram surgir a necessidade de elaborar leis que garantam ao sujeito com deficiência o acesso à educação. Citaremos nesse artigo a lei que deu esse direito ao aluno surdo de ingressar na escola e, em seguida, um novo decreto ampliando ainda mais seus direitos com ênfase na garantia da educação bilíngue.

No ano de 1990, a lei de nº 8.069 foi promulgada, dispendo sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente que, no capítulo IV trata do direito a educação, a cultura, ao esporte e ao lazer, determina que:

Art. 54. É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente
[...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de
deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de
idade (BRASIL, 1990).

O texto acima assegura a educação como obrigação do Estado e, ao destacar o inciso IV, percebe-se que esta educação é iniciada logo após o nascer da criança. Em se tratando da

criança surda, tal acompanhamento se faz fundamental principalmente se esta nasce em lar de ouvintes em que os pais não tem a libras como sua segunda língua.

No Brasil a língua de sinais foi oficialmente reconhecida por meio da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A partir dessa data se tornou possível as discussões relacionadas a essa comunicação, garantindo o respeito a essa particularidade linguística do surdo, incluindo o uso dessa língua nas escolas para melhor socialização deste público. De acordo o artigo 1º desta lei, fica determinado o reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002, p. 1).

A definição de libras é apresentada nesta lei como uma forma de comunicação e expressão, no qual o sistema linguístico é de origem visual – motora, tendo uma estrutura gramatical singular, estabelecendo um sistema linguístico de comunicação de percepção e acontecimentos provenientes das comunidades surdas existentes no Brasil.

Conseqüentemente, percebe – se que a libras não basta apenas as mímicas e gestos, sendo necessário valorizá-la como status de uma língua vigente, com uma estruturação gramatical própria, sabendo expressar conceitos reais e imprecisos de acordo com a realidade em que o surdo está inserido. Depois da lei 10.436 ter sido sancionada em 2002, surgiu em seguida um novo decreto que pudesse auxiliar esta lei atribuindo – lhe melhores estruturas voltadas para a educação dos surdos.

O decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, concede o direito ao surdo de ingressar em todos os âmbitos educacionais e ainda reconheceu a LIBRAS como sua língua materna, legitimando como metodologia o bilinguismo, pois o decreto assinala a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa como a segunda língua. Reitera-se, assim, que a língua de sinais não pode substituir a língua portuguesa. Além disso, este decreto apresenta quais os agentes que necessitam participar do processo ensino aprendizagem do surdo e qual a formação destes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, embora muitas lutas se travaram para que a educação de surdos lograsse o espaço que hoje possui, torna-se imprescindível que o debate em torno do tema continue sendo encarado com toda sua relevância e que a sociedade como um todo seja atuante na disseminação do bilinguismo como uma forma real de comunicação. Embora a

legislação assegure o direito à inclusão, o ambiente escolar ainda demonstra atraso com relação a essa necessidade.

Dessa forma afirma-se que se faz necessário pensar um sistema escolar onde não haja discriminação dos alunos, considerando-se a unicidade de cada criança, adolescente e jovem, independentemente de suas condições sociais, físicas ou psicológicas. Assim, se o que se objetiva é uma escola inclusiva a educação deve ser pensada de forma global de forma que admita e considere as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/decreto/d5.626.htm. Consultado em: setembro de 2018.

BRASIL **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5.626.htm>. Consultado em: setembro de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: setembro de 2018.

HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional de Alunos com Surdez: Concepção e Alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminarioppe2015/trabalhos/co04/94.pdf>. Acesso em 14 Set, 2017. 15:30:40.

NOLETO, Francisca Aldena de Oliveira. **O fator histórico da Associação dos deficientes auditivos de Imperatriz – ADAI**. 1999. 74p. il. Monografia (Conclusão do curso de História) Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Imperatriz, 1999.

PROFESSORA, década de 1980. **Fontes orais**. Entrevista concedida no dia 13 de setembro de 2017.

O EDUCAR PARA A DIVERSIDADE SOB O OLHAR ATENTO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: DESAFIOS E APRENDIZAGENS

Raquel Míriam Fernandes
Discente de Pedagogia /UERN
raquelfr93@outlook.com

Aparecida Suiane Batista Estevam
Discente de Pedagogia/UERN
suianebatista@gmail.com

Taysa Kelly da Silva
Mestranda em Ensino/PPGE/UERN
taysakped@gmail.com

RESUMO

Tendo em vista a necessidade de discutirmos a inclusão no ambiente escolar e praticá-la diariamente em todos os espaços nos quais estamos inseridos, objetivamos no presente trabalho, refletir acerca da heterogeneidade existente no novo espaço escolar e discutir sobre o “modo” de ensinar e aprender numa perspectiva inclusiva. Sendo assim, ressaltamos algumas das experiências e dos conhecimentos adquiridos no componente curricular: Estágio Supervisionado I do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEAM. Tais experiências, nos ajudaram a compreender melhor, como se dar o processo educativo de uma criança com autismo, que geralmente apresenta comportamentos inesperados, mas que também necessita de socialização, acompanhamento, motivação e mediação pedagógica para que haja conseqüentemente um desenvolvimento significativo em sua aprendizagem. Nessa perspectiva, para atingirmos os objetivos previamente elaborados, consideramos importante realizarmos um levantamento de referenciais teóricos que nos ajudassem a fundamentar a discussão em questão, que por sua vez é imprescindível para que haja a construção de uma educação de qualidade para todos, que não somente visa a integração, mas a inclusão.

Palavras Chave: Autismo. Estágio Supervisionado. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pauta-se nas experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado I, componente curricular do 5º período de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN que teve como campo de pesquisa uma turma de PRÉ I de uma Creche Municipal situada na cidade de Pau dos Ferros/RN. Dessa forma, consideramos que as experiências vividas no estágio contribuíram significativamente com o nosso processo de formação acadêmica, além de impactar positivamente a nossa formação humana, tendo em vista, que nos fez lançar um olhar mais amplo, atento e profissional acerca das novas formas de aprendizagens e dos ritmos diferenciados de desenvolvimento

encontrados em uma mesma sala de aula, que nos permitiu sobretudo, percebermos que a sala de aula não é composta por um único sujeito, mas por “sujeitos” que carregam em si valores e sonhos e que precisam por igual de atenção e acompanhamento pedagógico.

Com isso, consideramos que tal trabalho é de grande relevância para o campo educacional, tendo em vista que promove discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva, levando-nos a refletir acerca das práticas educativas (as vezes sem sistematização e intencionalidade) direcionadas aos aprendizes com necessidades educacionais especiais desenvolvidas na maioria das salas de aula e a partir disso, fazer com que enquanto educadores tenhamos a sensibilidade de promover para todos (sem distinção) uma educação que ultrapasse a aquisição mecânica de conhecimentos e haja a construção de significados para a vida para o enfrentamento das mais diversas realidades, para a superação dos conflitos!

Portanto, o presente estudo constituiu-se como um requisito avaliativo equivalente a terceira unidade da disciplina de Educação Especial e Inclusão do 5º período do curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM, além disso, foi impulsionado pela necessidade de refletirmos acerca da diversidade existente nas escolas e mais precisamente da sala de aula. Dessa forma, objetivamos refletir acerca da heterogeneidade existente no novo espaço escolar e discutir sobre o “modo” de ensinar e aprender numa perspectiva inclusiva.

Tendo em vista os objetivos propostos, realizamos um levantamento de referenciais teóricos como: Pimenta (2010) Stainback (1999), Sasaki (1999), Mantoan (2003), Baptista e Bosa (2002), dentre outros autores que discutem acerca da inclusão e ação dos professores junto aos educandos e que nos possibilitou conseqüentemente um maior embasamento teórico nas discussões aqui apresentadas.

A construção do presente artigo se deu por meio da pesquisa de campo que teve a duração de um mês em uma Creche Municipal da cidade de Pau dos Ferros/RN, no qual utilizamos a observação acompanhada de anotações escritas como técnica para a construção dos dados, que de acordo com Trivinões (1997), essa observação direta permite ao pesquisador buscar informações para que haja posteriormente uma indagação mais direta ao objeto de estudo em questão, além disso, realizamos uma pesquisa bibliográfica que nos ajudaram a fundamentar teoricamente o presente estudo.

Nesse período de observação, a partir do diálogo entre os alunos, a professora e a gestão da escola tivemos a oportunidade de conhecermos um pouco sobre a rotina da escola e da sala de aula, sua caracterização e desafios e assim desconstruirmos muitas das questões advindas do senso comum. Portanto, consideramos o presente trabalho como de abordagem

qualitativa, tendo em vista que visa compreender os dados obtidos com base em todo o processo investigativo a partir do diálogo travado com os teóricos e os sujeitos da pesquisa.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EDUCAR PARA INCLUIR OU INCLUIR PARA EDUCAR?

A educação inclusiva tem sido palco de intensas discussões na atual conjuntura a qual nos encontramos, isso por que ainda se constitui como um grande desafio a ser alcançado, tendo em vista que inúmeras são as manifestações de exclusão e reprodução de velhos paradigmas. A escola onde cujo papel é a de formar cidadãos críticos e reflexivos, muitas vezes tem atuado de forma disfarçada, fechando-se em questões burocráticas e vendo os números como sinal de qualidade, porém muito mais importante que o número de alunos matriculados é ter uma educação onde todos são incluídos e tem as mesmas oportunidades de aprendizagens.

O estágio supervisionado foi e é ainda hoje, considerado por muitos como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, isso por que ainda é muito comum ouvirmos da maioria dos discentes que a profissão só se aprende na prática e que a teoria, portanto é totalmente diferente da prática. Porém, segundo Pimenta (2010, p. 45) o estágio “[...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docentes, entendida esta como atividade de transformação da realidade [...]”. O estágio enquanto campo de pesquisa nos proporciona o primeiro contato com o chão da escola e, portanto, nos permite construir saberes que se somam aos já adquiridos na abordagem teórica do curso; o estágio funciona como uma “colcha de retalho”, onde costuramos e descosturamos muitos pedaços de retalhos, é por fim, o descobrir-se enquanto professor nas lutas diárias da sala de aula.

Muito se tem falado da integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula, porém essa integração de acordo com Mantoan (2003, p. 15) “[...] refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns [...], alunos agrupados em escolas especiais para deficiência [...]”, ou seja, permite-se a entrada dos alunos com necessidades especiais do espaço escolar, porém não lhes é garantido a permanência na escola, não lhes é garantido o avanço e o desenvolvimento significativo em sua aprendizagem. Aí cabe questionar: como incluir se diferenciamos os alunos uns dos outros? Como incluir, se selecionamos, excluímos e até queremos que o aluno que se adapte à escola e a seu funcionamento?

Nessa perspectiva, o estágio na escola, nos oportuniza o contato com a verdadeira realidade da instituição, suas dificuldades e desafios. Dentre as observações feitas, percebemos a dificuldade de se trabalhar com a multiplicidade efetiva das salas de aula, tendo em vista que temos salas numerosas, com espaços reduzidos e pouco acessíveis aos alunos e com um acompanhamento pedagógico um pouco insuficiente. Na Creche campo do estágio e mais especificamente na sala de educação infantil na qual realizamos a regência é constituída por 20 alunos, onde um (1) é diagnosticado com autismo, com faixas etárias entre 3 e 6 anos (uma sala numerosa e heterogênea com diferentes níveis de aprendizagem) para uma única professora. Diante de tal situação questionamos: é possível desenvolver uma aprendizagem significativa? Qual o papel da professora nessa sala de aula?

De acordo com Sasaki (2002) a escola para incluir o aluno com necessidades educacionais especiais precisa passar por um processo de sensibilização e treinamento no que diz respeito aos recursos humanos, para que assim seja possível desenvolver um processo de ensino-aprendizagem com mais qualidade, tendo em vista que não basta mudar o currículo, adaptar o mobiliário e o espaço físico da escola, é preciso que todos os funcionários e não somente o professor, estejam preparados e motivados para desenvolverem um trabalho coletivo visando a inclusão e o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Na primeira semana de estágio destinada a observação, deveríamos conhecer a caracterização da escola, da sala de aula e seu funcionamento, descobrimos então, que a turma na qual realizaríamos a regência tinha um aluno autista que segundo a professora frequentava as aulas regularmente e que só costumava faltar quando estava doente. Inicialmente foi um pouco impactante, pois deparar-se com uma sala de aula com 20 alunos de faixas etárias diferentes, onde um deles era autista e que assim como os demais necessitava de atenção, acompanhamento e direcionamento pedagógico, era algo que não fazia parte da nossa rotina, mas aos poucos, fomos nos adaptando a nova realidade e vencemos alguns desafios conseguindo quebrar com o *tabu* de que crianças com necessidades especiais não precisam ser estimuladas, por que estão na sala de aula por estar e que não aprendem por isso não precisam fazer as atividades.

2.1 O autismo na da sala de aula: uma maneira diferente de ensinar e aprender

De acordo com Martins; Pires; Pires (2012, p. 161) “O autismo é um transtorno global no desenvolvimento (TGD), cujos sintomas apresentam-se nos processos de comunicação, comportamentos e interações sociais [...]”, e por apresentar déficits em áreas que envolvem a

socialização entre os sujeitos e o meio social, a criança precisa ser estimulada e acompanhada pedagogicamente para que possa desenvolver-se social e intelectualmente, já que de acordo com Vygotsky as interações quando desenvolvidas de maneira adequada proporcionarão mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do sujeito e à construção dos seus processos mentais superiores.

Tendo em vista tais apontamentos, percebemos que o aluno inserido na sala campo de estágio possuía alguns desses déficits de comunicação, pois o mesmo não falava, chorava e gritava quando algum colega pegava seus brinquedos ou estes caíam no chão, não brincava com ninguém e ficava sempre isolado dos demais. Percebemos que em alguns momentos, como na entrega de atividades e no horário do intervalo o aluno autista era sempre excluído e nunca convidado a participar; na entrega de atividades, o mesmo nunca recebia a sua e no intervalo sempre se reservava, ficava distante dos demais, não era estimulado a correr, a dançar no pátio, a brincar de roda, enfim, o aluno estava integrado na sala de aula e não incluído.

No decurso da observação, víamos que o aluno levava muitos brinquedos e apenas espalhava sobre a mesa sem nenhum direcionamento pedagógico. Vendo tal situação resolvemos aprender brincando e lhe mostramos que os brinquedos poderiam se tornar aquilo que sua imaginação quisesse criar. Fazendo uso de peças de lego, demonstramos fazendo das peças um robô, posteriormente o aluno passou a fazer pistas, garagens e cercas que fechavam a garagem e não permitia a saída dos carros. Ao perceber os seus próprios desenhos o aluno sorria e até conseguia brincar com outro colega que jogava o carro de um lado para o outro para que pudesse ser “estacionado na garagem” feita de peças de lego. Dessa forma, percebemos que quando existe uma atividade direcionada, sistematizada e com objetivos educativos, ensinamos e aprendendo brincando.

Ao percebermos então, a diversidade de idades e níveis de aprendizagem na sala, tivemos o cuidado de levar atividades que os alunos pudessem realizar de forma autônoma. No período de regência do estágio trabalhamos com o tema “As quatro estações do ano” e levando em conta o diagnóstico inicial da turma, tentamos adequar a sala de modo a envolver todas as crianças e a primeira intervenção foi a de permitir a socialização entre as crianças maiores e menores, haja vista que as maiores poderiam auxiliar os menores na execução das atividades. Sendo assim, desenvolvemos nesse período atividades de pintura, colagem, desenho, leitura de imagens, contação e reconto, além de usarmos alguns recursos audiovisuais que nos ajudaram a desenvolver o ato da escuta.

Nessa perspectiva, consideramos que a formação do professor é imprescindível para que haja um processo formativo contínuo e significativo e para isso, o professor precisa ser sobretudo mediador pedagógico, possibilitando aos educandos torna-se construtores e autores da própria história, e para isso o educador precisa desenvolver estratégias que estimulem a presença dos alunos nas atividades propostas em sala e para que isso aconteça as atividades devem estabelecer relações com as suas vivências sociais.

O autista de forma mais específica, embora tenha frequentado poucas aulas, foi convidado a fazer parte das brincadeiras de roda, realizar as pinturas e participar das atividades de colagem, foi então que percebemos que ao ser estimulado, mesmo não se expressando oralmente realizava as atividades como os demais alunos. Deste modo, reconhecemos que para que a criança aprenda é necessário motivação e auxílio, tanto por parte dos alunos quanto do professor e da escola como um todo, pois conforme Mantoan (2002) as escolas devem adaptar-se aos alunos e não o contrário, já que é por meio disso, que teremos de fato, escolas inclusivas a ponto de oferecer uma educação transformadora e, portanto, inclusiva.

Recordamos que em uma das atividades de pintura, solicitamos ao aluno autista que se juntasse a nós e desenhasse. Logo, lhe entregamos a tinta e simulamos o que poderíamos fazer com a mesma, em seguida o aluno começou a pintar e ao começar a perceber os seus próprios desenhos sorria. Em todo esse processo, estávamos lá, mediando, dizendo o que podia e o que não podia: “uma tinta de cada vez”, “não pode passar a mão na roupa”; motivando a partir de verbalizações como: “muito bem”, “veja como está ficando bonito”, “foi você que fez”. Com isso, percebemos que se houvesse um acompanhamento mais atento e sistematizado, uma rotina estipulada haveria mais aprendizado e desenvolvimento na área comportamental, na fala, coordenação motora, expressão e etc.

Dessa forma, reconhecemos que as escolas enfrentam inúmeras dificuldades no que diz respeito ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais, seja pela falta de preparo do professor ou comodismo, seja por falta de incentivo em sua formação continuada ou seja por falta de investimentos em sua carreira profissional, porém precisamos acolher e incluir todas as crianças de forma que todas sejam oportunizadas a desenvolverem física, intelectual e socialmente. Para isso, precisamos ser pessoas criativas, com coragem suficiente para transcender os obstáculos e de forma interdisciplinar formar sujeitos para a vida.

De acordo com Baptista e Bosa (2007, p. 13) “[...] aproximamo-nos da igualdade, à medida que reconhecemos as diferenças e fazemos dessas um meio de transformação e não

um fim [...]”. Ou seja, essas metas devem ser estabelecidas pelo professor afim de converter o “insucesso” em resultados positivos e para que isso aconteça é preciso que tenhamos coragem de criar essas oportunidades de forma igualitária, seja modificando a organização da sala de aula, seja adequando o tom de voz, a metodologia, a forma de se expressar, as atividades e etc., o importante é que incluamos todos. Sendo assim, é importante ressaltar a condição da criança autista, como uma criança que também aprende e que todo o seu desenvolvimento escolar dependerá do acompanhamento e das oportunidades que lhes serão dadas.

Segundo Antunes (2005, p. 11) enquanto seres humanos devemos aprender a “[...] descobrir o encanto que reside em sermos diferentes e jamais faça de um filho ou de um aluno o que a vida e a experiência não fizeram de você”. Ou seja, ninguém precisa ser a cópia autêntica do outro, pois precisamos entender que cada aprendiz tem um ritmo e um tempo para aprender e desenvolver-se e tal aprendizagem acontecerá de forma espontânea, porém mediada. Isso é, não podemos tirar a autonomia dos nossos educandos e muito menos a sua capacidade de criar e se expressar enquanto sujeito carregado de subjetividade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender as dificuldades e desafios enfrentados na sala de aula faz parte de um processo formativo que pensa no aluno enquanto sujeito social, e tal compreensão é imprescindível para a nossa formação acadêmica e sobretudo humana, já que passamos a entender que somos iguais em termos de direitos e oportunidades de desenvolver-se, que precisamos compreender as limitações dos outros, mas sobretudo criar estratégias para permitir que este avance. E perceber esse processo de mudança de mentalidade nos permite sonhar em transformar a segregação no espaço escolar em inclusão e conseqüentemente nos faz querer ser profissionais que refletem sobre a prática e que se preciso for, reelabora-a e refaz o seu planejamento pensando no aluno e considerando os seus gostos, habilidades e competências.

Reconhecemos por fim, que o Estágio Supervisionado I é de grande relevância para a nossa constituição enquanto futuros educadores, tendo em vista, que nos oportuniza perceber, entender e vivenciar na prática os constantes desafios que assolam a educação, além disso, o estágio nos permitiu compreender conforme afirma Perrenoud (1995, p. 29) que a “diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino [...]”, ou seja, não significa que a nossa prática e mediação pedagógica deva ser individualizada e muito menos que o aluno trabalhe individualmente, mas é preciso que enquanto educadores comprometidos com uma

educação inclusiva e de qualidade acompanhem os percursos dos alunos de forma individualizada por meio de registros escritos, para que assim possamos refletir acerca dos seus avanços alcançados, dificuldades encontradas e desafios superados.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **A linguagem do afeto**: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BAPTISTA, C. R, BOSA, C. (orgs) **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARTINS, L. A. R, PIRES, G. N. L, PIRES, J. **Inclusão escolar e social**: novos contextos novos aportes. Natal/RN: EDUFRN, 2012.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. RS: Artmed, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- TRIVINÕS, N.S. Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987

O FANTASTICO MUNDO DE “JOJÓ”: RELATOS, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CIDADE DE FORTALEZA-CE

Mithale Dayane Alves Guanabara
Graduanda em Pedagogia/UVA
mithale28@gmail.com

Ledervan Vieira Cazé
Mestrando em Sociologia/ Programa de Pós-Graduação/UVA
levan_caze@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de analisar a política de educação inclusiva a partir de relatos, vivências e experiências de acompanhamento educacional inclusivo, tendo como fonte de dados, o universo pedagógico que gravita em torno de “Jojó”, uma aluna do 9º Ano, do Ensino Fundamental II, diagnosticada com deficiência intelectual. Esse trabalho tem por objetivo refletir a importância de um auxílio pedagógico individualizado, sensível e especificado para o aluno com deficiência e a necessidade de buscar diversas metodologias pedagógicas para educar alguém que não possui o ritmo habitual de um aluno convencional. Para alcançar tal objetivo acadêmico, utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa, com uso de observação participante (como estagiária de pedagogia) e de vivências no campo, além da aplicação de atividades educativas dentro do acompanhamento pedagógico da respectiva aluna. Prosseguindo, a pesquisa evidenciou que o contato mais personalizado, as distintas estratégias pedagógicas, o respeito ao ritmo peculiar do aluno, bem como o real comprometimento com a condição de educador, promoveu uma atmosfera de mudança e potencializou o desenvolvimento de Jojó que, hoje, sente-se verdadeiramente em processo de inclusão. Por fim, concluiu-se que a Educação Inclusiva, se praticada na totalidade daquilo que realmente almeja enquanto modelo de educação transformadora, verdadeiramente pode configurar uma ferramenta de mudança social.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Jojó. Estratégias pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Como consequência de muitas lutas políticas, os séculos XX e XXI inauguraram muitas conquistas para a Educação Inclusiva. Assim e como ação humanista, universal e democrática, a “educação das diferenças” objetivou transformar a sociedade e o educando na sua totalidade, contemplando a diversidade e produzindo, naqueles que possuem necessidades especiais, a oportunidade de manifestarem sua cidadania.

Destarte e como exemplo de tal triunfo, a Lei Nº 13.146 (de 2015) assegurou a promoção e a inclusão, em condições de igualdade, de pessoas com deficiência, o que, de forma geral, contribuiu para o aumento visível e notório desses educandos no âmbito escolar.

Todavia e tendo em vista a “juventude” dessas leis, a falta de informação das famílias e o descaso da própria Sociedade, o respectivo cenário é caracterizado pela ausência de investimentos, pela escassez de capacitação profissional e pela carência de fiscalização.

Assim, não é espanto perceber que a efetividade dessa norma jurídica fica prejudicada e a negligência com os diferentes se transforme em regra geral. O que prejudica qualquer política inclusiva e verdadeiramente transformadora da realidade daqueles que são excluídos por esse contexto.

Prosseguindo e como reflexo dessa condição, também é perceptível que a nefasta regra da “rejeição”, por parte de algumas Escolas, se torne comum e os alunos com essa natureza não sejam aceitos e/ou matriculados democraticamente.

Em suma, o “descontentamento” velado de algumas unidades educativas em receber os alunos com necessidades especiais deixa evidente o quanto é necessário desconstruir a cultura do preconceito e avançar para um ideal mais humano, diverso e cidadão.

Sobre tal realidade, declara a Professora Fernanda Cavaliere, mãe dos gêmeos Daniel e Gustavo (diagnosticados com transtorno espectro do autismo): “[...] Foram quatro meses até encontrar vaga para meus filhos numa escola particular da cidade, onde visitei seis instituições que rejeitaram sua matrícula com negativas veladas [...]” (DIÁRIO DO NORDESTE, 2018).

Como percebido no depoimento acima, a busca pelo acesso a educação para alunos com necessidades especiais no ensino regular ainda é uma “peleja” cansativa, por vezes frustrante e escassa. O que potencializa e valoriza qualquer situação de êxito e conquista pedagógica que contraponha essa realidade.

Dito isso, o presente artigo tem o intuito de apresentar relatos, vivências e experiências do acompanhamento educacional inclusivo, tendo como fonte de dados o universo pedagógico que gravita em torno de “Jojó”, uma aluna do 9º Ano, do Ensino Fundamental II, diagnosticada com deficiência intelectual.

Esse trabalho tem por objetivo expor para os acadêmicos, profissionais da área da educação e afins, a importância de um auxílio pedagógico individualizado e específico para o aluno com deficiência, a relevância do uso da sensibilidade nesse contexto educacional, a necessidade de buscar diversas metodologias pedagógicas e o uso da paciência, afetividade e do amor para educar alguém que não possui o ritmo habitual de um aluno convencional.

Prosseguindo e para alcançar tal objetivo acadêmico, utilizou-se uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, com uso de observação participante (como

estagiária de pedagogia) e de vivências no campo, além da aplicação de atividades educativas dentro do acompanhamento pedagógico da respectiva aluna.

Destarte e desde o primeiro momento no estudo, destaca-se que a profissional em formação (estagiária) é a responsável direta pela adaptação de todas as atividades que são passadas para a aluna. De forma geral, tais exercícios são realizados de forma lúdica e no nível de compreensão da estudante, além do uso da interdisciplinaridade e da utilização e criação de jogos educativos que são realizados juntamente com a discente.

Como método avaliativo da instituição estudada, a estagiária desenvolve todas as avaliações de cada disciplina que a sua turma do ensino regular recebe, além de elaborar relatórios semestrais de acompanhamento. Assim, fica evidente que, dentro da respectiva unidade educacional, é essa a profissional que se aproxima em maior demanda da respectiva aluna e que, portanto, assume o papel de incluí-la e desenvolver sua capacidade de aprendizado.

Nesse sentido, os Resultados e Discussões alcançados neste artigo, perpassam pelos muitos momentos de observação diária da estudante, da comparação e da descrição dos relatórios anteriores e da relação, por vezes de desenvolvimento e/ou retrocesso, com o nível de aprendizado atual.

Por fim, o respectivo estudo considera uma descrição legítima do fabuloso “Mundo de Jojó” e opera uma crítica ao modelo de Educação Inclusiva atual, trazendo como contribuição ao debate, as distintas experiências e vivências que tornaram de nossa aluna um exemplo de luta, compreensão e de perseverança através do exercício da diversidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual: conceituações e pressupostos teóricos

De forma geral e a partir de qualquer conceituação mais genérica do vocábulo que enseja o título inicial desse momento teórico, não é exagero afirmar, desde já, que a Educação Inclusiva, enquanto expressão maior de mudança e transformação social só acontecerá, de fato, quando envolver a totalidade dos atores que dela comungam. Nesse sentido, a respectiva abordagem pedagógica existe como compromisso de todos os sujeitos e atores políticos que constroem a dimensão do educativo: docentes, discentes e sociedade civil (famílias).

Assim e arriscando reproduzir o velho discurso ideológico da educação, julgo que não tem outro lugar mais propício do que na sala de aula, para construirmos uma sociedade mais

diversa e verdadeiramente justa.

Ainda que não seja um exercício pleno, o convívio com os diferentes é uma necessidade humana elementar, posto que seja as distintas cosmologias que tecem nossas identidades aquilo que produz um mundo tão pleno e rico de perspectivas. De forma geral, é nos conflitos e nas disparidades que aprendemos e nos desenvolvemos como iguais.

Contudo, esta mesma Educação, ferramenta de liberdade, direito social inabalável e garantia constitucional defendida a todo custo pelos mais diferentes setores da sociedade brasileira, ainda sofre os mais variados entraves políticos e estruturais e, quase sempre, acaba por não promover a totalidade daquilo que objetiva, ou seja, mudar a vida dos mais humildes, dos excluídos, das minorias, dos vulneráveis e daqueles que não têm acesso a uma vida mais justa.

Retomando o objetivo primeiro do tópico e recorrendo ao MEC (2008), para expor um conceito inicial da temática, a Educação Inclusiva é “[...] uma ação educativa humanista e universal que objetiva, através do exercício pleno da democracia, transformar a sociedade e o educando na sua totalidade, ou seja, contemplando a diversidade dos educandos e produzindo cidadania real [...]”.

Nesse sentido a Escola Inclusiva, não faz distinções, portanto,

Aceita e compreende o outro na sua singularidade, implicando-lhe mudança e transformação para além de sua realidade sociocultural, cognitiva, física e/ou familiar que o define, já que percebe nos conflitos, na desordem e nas desestabilidades da vida a própria natureza que compõe cada ser enquanto sujeito único e rico de conhecimentos (ZIMMERMANN; STRIEDER, 2010).

A Educação Inclusiva, através do Documento intitulado: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* pode ser definida como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL/MEC, 2008).

Nesse sentido, quando tomamos conceitualmente a ideia de uma Pedagogia Inclusiva como ferramenta de transformação social para discentes com deficiência intelectual, observamos que é a Educação o instrumento que traz de volta estes indivíduos a sociedade e os empodera de ideias sobre e sob sua condição física, uma vez que, “[...] todos, sem exceção

devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares, onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos indiscriminadamente [...]” (CARVALHO, 2007, p. 170).

A Educação Inclusiva, nesse viés e através de suas práticas vinculadas, figura-se como meio eficiente para o melhor convívio social, ou seja, aquele que é promotor de cidadania diversa, pois ainda que incompreendidos na sua totalidade, estes jovens alunos com necessidades especiais são pessoas em construção e carecem de dignidade e cidadania.

Sendo assim, tais políticas educacionais vinculadas ao empoderamento político de grupos excluídos deveriam enfatizar a plenitude de suas ações e a instrumentalização de suas ferramentas para a reconstrução de um ambiente escolar que acontecesse de acordo com sua proposta teórica, ou seja, aquela que diz respeito a uma lógica pedagógica humanizadora e universal.

Damico (2011, p. 140) nos ensina que a Educação inclusiva funciona como um aparato completo e dinâmico de ações que objetivam alcançar a totalidade da vida do jovem e não somente a superficialidade da escola formal.

[...] em todos os casos a educação torna-se o meio mais viável de condicionar o adolescente à novas condutas [...]. É um processo pedagógico, visto que envolve mudança de comportamentos e interfere nas escolhas individuais de forma a afastar o núcleo familiar da ociosidade e operar a mudança.

Portanto, ao aluno com Deficiência Intelectual deveria ser concedido condições plenas de reestruturação, reinserção e adaptação à plenitude das condições educacionais, pois esse ator específico da política de educação inclusiva sofre os mais distintos entraves quando da sua inserção ou reinserção no ensino regular.

Tal desafio se constrói, outro não, através de compreensão individualizada e particularizada, onde a equidade prepondere mais do que a “falácia” da igualdade, pois o que caracteriza essa condição educativa é a dificuldade para interpretar conteúdos abstratos, o que exige estratégias diferenciadas, sedutoras e afetivas por parte do professor e de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Destarte e como bem preceitua Vasconcelos (2004), a deficiência intelectual é um transtorno de desenvolvimento que faz com que o indivíduo tenha um nível cognitivo e comportamental muito abaixo do que é esperado para a sua idade cronológica.

Todavia e segundo Honora & Frizanco (2008, p. 103): [...] A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que

causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro [...].

Consubstanciando com Honora & Frizanco, Carvalho *et al* (2007) nos ensina que:

[...] O diagnóstico de deficiência mental está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção [...].

Em suma e a partir dos muitos níveis a que alcança essa condição, existe uma grande variação de capacidades e necessidades dos indivíduos com deficiência intelectual, podendo apresentar, portanto e segundo Honora & Frizanco (2008) diferenças em quatro áreas:

1. Área motora: algumas crianças com deficiência intelectual leve não apresentam diferenças significativas em relação às crianças consideradas “normais”, porém podem apresentar alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, pode-se perceber incapacidades motoras mais acentuadas, tais como dificuldades de coordenação e manipulação. Podem também começar a andar mais tardiamente.

2. Área cognitiva: alguns alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização. Podem atingir os mesmos objetivos escolares que alunos considerados “normais”, porém, em alguns casos, com um ritmo mais lento.

3. Área da comunicação: em alguns alunos com deficiência intelectual, é encontrada dificuldade de comunicação, acarretando uma maior dificuldade em suas relações.

4. Área socioeducacional: em alguns casos de deficiência intelectual, ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica, porém temos de ter claro que a melhor forma de promover a interação social é colocando os alunos em contato com seus pares da mesma idade cronológica, para participar das mesmas atividades, aprendendo os comportamentos, valores e atitudes apropriados da sua faixa etária. O fato de o aluno ser inserido numa turma que tenha sua “idade mental”, ao invés de contribuir para seu desenvolvimento, irá infantiliza-lo, o que dificulta seu desenvolvimento psíquico-social.

Contudo, para exaurir o tópico e fazendo jus à totalidade dos pesquisadores atuais, o melhor caminho para se trabalhar com a questão é a particularização do aprendizado. Em suma, o caminho pedagógico mais adequado é identificar as competências e habilidades que a criança tem e desenvolvê-las.

Cabe ao professor, nesse sentido, propor atividades inclusivas e redimensionar o conteúdo formal às formas de exposição, flexibilização e apropriação do currículo para a realização das atividades. Também de forma geral e invocando novamente Carvalho (2003) é necessário fazer uso de estratégias diversificadas, participativas e integradoras, o que contribui, sobremaneira, para inclusão e socialização do aluno.

2.1 Educação e Diversidade: mudança e transformação através do ensino afetivo

A educação é um instrumento que tem por objetivo conceder acesso ao direito de igualdade. Em suma, ela permite que todos possam competir nas mesmas condições dentro de uma sociedade. A partir desse ponto de vista, a Educação que atua sob o prisma da diversidade permite aos alunos com deficiência intelectual as possibilidades de aquisição de conhecimento específico, conforme suas necessidades.

[...] Nem todas as crianças aprendem e se desenvolvem no mesmo ritmo, reagem emocionalmente do mesmo modo, e veem ou ouvem igualmente... as crianças deficientes abandonavam a escola porque não conseguiam competir com as crianças normais e as escolas não estavam organizadas para elas (KIRK E GALLAGHER, 1987, p. 33).

Trabalhar com uma educação na diversidade muitas vezes pode incomodar alguns profissionais que estagnaram no tempo e apenas repetem as mesmas atividades ou métodos para todos os tipos de aluno, sem levar em consideração as especificidades de cada indivíduo.

Assim e conforme Honora & Frizanco (2008, p. 107):

[...] Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre [...].

Segundo Kirk e Gallagher (1987):

A prática de um ensino destinado a um público tão específico deve ser livre e desprendida da formalidade habitual da Escola convencional. Em termos gerais, o professor não deve amarrar o processo de ensino/aprendizagem ao conteúdo ou ao currículo propriamente dito, mas sim em respeitar o ritmo do aluno.

Ainda segundo os autores acima, respeitar o ritmo do discente não quer dizer, necessariamente, facilitar os desafios educacionais, mas apenas adapta-los ao momento ou a situação que se apresenta diariamente. Assim e caso se verifique que o aluno não está conseguindo realizar os exercícios, o professor deve voltar a lições mais fáceis, até que o aluno sintá-se pronto para novos desafios, que precisam ser dados, de acordo com a cadência do estudante.

No contexto educacional em que vivemos, onde surgem alunos com inúmeras deficiências nas salas de aulas é preciso:

A sensibilidade em acolher esse aluno e entenda que o seu tempo de aprendizado é totalmente diferenciado dos demais. E que todo auxílio e apoio especializado nesse processo de educação trará grandes benefícios para o aluno que possui alguma deficiência (VASCONCELOS, 2004).

3. RESULTADOS

Jojó é uma linda mocinha de 14 anos, que possui deficiência intelectual leve, muita simpática, amorosa e um pouco tímida. Apresentando certa dificuldade em expressar uma linguagem compreensível. Esse embaraço na sua comunicação talvez seja devido a sua deficiência ou a ausência de um acompanhamento fonodiológico no momento adequado. O que não se sabe ao certo. Enfim, ela é uma garota que gosta de comer, principalmente diversas guloseimas tais como; pizza, chocolate, bolo e bombom. E dentre o seu campo de palavras essas são as que mais se expressam quanto a identificação e leitura no uso da linguagem. Pois bem, Jojó não consegue ler como uma adolescente de sua idade. Mas consegue fazer a leitura de algumas palavras que fazem parte do seu universo e gosto paladar.

Nas observações diárias da vivência pedagógica, notou-se o interesse constante da aluna em participar das atividades propostas. Isso evidencia, na leitura dessa pesquisadora uma necessidade marcante de interação, que surgira em Jojó desde o primeiro contato quando se recusava sair de sala para realizar algumas atividades que exigiam um pouco de concentração da aluna e silêncio por parte da turma.

Prosseguindo, o trabalho pedagógico realizado com Jojó baseou-se em; trazer novas palavras para o seu campo lexical e tentar iniciar um processo de leitura silábica, promover autonomia da aluna e aumento na sua coordenação motora, ensinar diversos conhecimentos a cerca das disciplinas estudadas em sua turma e proporcionar uma interação e inclusão dentro e fora de sala.

No início do ano letivo de 2018, Jojó, apresentava-se na fase pré-silábica, possuindo um pequeno vocabulário com compreensão de leitura e escrita de apenas 06 palavras, citadas nos parágrafos anteriores. Com o decorrer desse ano percebeu-se um aumento no seu léxico escrito, e um avanço na iniciação da leitura com outras palavras (monossílabas e dissílabas) que não fazem parte do seu gosto paladar. Sendo evidenciado tanto por parte da profissional que a acompanha, quanto por alguns professores regentes das disciplinas específicas que atuam em sala de aula.

Nesse intercurso de tempo, observou-se na aluna uma maior interação com os colegas de sala e sua inclusão nas atividades realizadas em grupo dentro e fora de sala de aula. Como exemplo sua participação no Sarau da escola, a qual não era evidenciada nos anos anteriores.

Por fim, de todo o progresso apontado no campo da linguagem e escrita, no social e afetivo de Jojó, não se pode deixar de mencionar os conhecimentos adquiridos com as demais disciplinas trabalhadas (matemática, química, física, biologia, literatura, artes, espanhol, inglês etc.) pela profissional pedagógica, que foram executados de modo adaptativo e compreensível a seu nível de aceitação e entendimento. Tornando assim, possível o seu acesso a uma educação regular mesmo diante de inúmeras dificuldades trazidas pela sua deficiência. Que aos olhos dessa pesquisadora, demonstra uma redução de sua cognição de aprendizagem, não acompanhando sua faixa etária a que pertence e evidenciada, por muitas vezes, no nível de uma criança de sete a oito anos de idade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva surge no horizonte do século XXI como uma ferramenta de transformação social, apesar dos mais variados tipos de entraves estruturais e dificuldades de investimento. Assim e ainda que, de forma geral, a instituição escolar opere hoje no limite da precariedade, esse bem aventurado instrumento educacional carrega consigo um poder de mudança que se concretiza no âmbito de experiências localizadas, como no caso de Jojó.

Em suma, o respectivo estudo de caso exemplifica que, com responsabilidade, sob o domínio da técnica e com um pouco de “boa vontade” e dedicação, é possível produzir desenvolvimento educacional e incluir aqueles que, historicamente e por qualquer condição de especialidade física e/ou cognitiva, foram convenientemente excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, para a efetivação das leis vigentes e o andamento da inclusão desses alunos no ensino regular. É necessário o envolvimento e a capacitação dos profissionais que atuam

na área da educação, independente do nível de escolaridade atuante, seja ele na educação infantil, fundamental ou médio. E a sensibilidade de compreender que aquele aluno também merece e consegue aprender, mas necessita de uma metodologia diferenciada para o seu entendimento.

Sendo assim, a educação inclusiva deve de fato ser retirada do papel e aplicada na prática, sem as rejeições de matrículas e com a facilidade do acesso ao ensino regular, mas com todos os instrumentos que proporcionem essa inclusão do aluno e permitam que a escola e o professor consigam acolher e ensinar este aluno que aparece no nosso novo cenário educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Ministério da Educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

CARVALHO R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. São Paulo: WVA, 2007.

DAMICO, José Geraldo Soares. **Juventudes Governadas: Dispositivos de Segurança e Participação no Guajuviras (Canoas/RS) em Grigny Centre (França)**. Porto Alegre, 2011.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Crianças com deficiência lutam por inclusão** (2018).

Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/criancas-com-deficiencia-lutam-por-inclusao-1.1890026>. Acessado em 20 de agosto de 2018.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.

KIRK, S. A.; Gallagher, J. J. (1987/1996). **Educação do indivíduo excepcional**. Tradução Marília Zanella Sanvicente, 1 ed., São Paulo: Martins Fontes.

STRIEDER, R. ZIMMERMANN, R. L. G. A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem. **Caderno de pesquisa: Pensamento educacional**, vol. 05, nº 10, Maio – agosto de 2010.

VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. **Jornal de pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n.2, p. S71-S82. Abr. 2004.

O PAPEL DA GESTÃO NO COTIDIANO ESCOLAR NA PERSPETIVA INCLUSIVA

Manoel Carlos Guimarães da Silva
Mestrando PPGCIT/UFPA
mcgs@bol.com.br

Waléria Almeida Silva
Graduada em Pedagogia pela UFPA
waleria1962@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é contribuir para uma reflexão sobre o papel do gestor escolar frente ao processo de construção de escolas inclusivas, não apenas de alunos deficientes, mas de todos, independentemente de raça, questões religiosas, gênero e ideologias. A metodologia utilizada para alcançar tal objetivo foi o estudo bibliográfico, pesquisa de campo (questionário com perguntas abertas) e análise documental. Para tanto, foram realizadas consultas em artigos, periódicos e livros, entre os quais destacamos Mantoan (1997), Oliveira (2002), Aranha (2004), bem como alguns documentos e declarações que normatizam as questões voltadas para educação inclusiva. Já referente ao que diz respeito à gestão escolar, o estudo foi fundamentado em Lück (2001), Sousa (2005), Navarro (2004), Pacheco (2006), entre outros. O trabalho constituiu-se em uma pesquisa com a finalidade de analisar o papel do gestor escolar frente à inclusão na EEEFM Francisco Xavier no município de Abaetetuba/Pa. Os resultados evidenciaram que frente à inclusão de todos os alunos, cabem as escolas de ensino regular desenvolver uma nova cultura escolar, pautada nos direitos humanos, em especial, ao direito de todos os alunos se beneficiarem de um ensino de qualidade. Neste contexto o papel do gestor escolar será promover a transformação nas formas organizacionais da escola, eliminando as barreiras que possam impedir o processo de escolarização dos alunos, envolvendo neste processo toda a comunidade escolar, visando à construção de práticas inclusivas, por meio de reflexões de modo compartilhado.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Gestão Escolar. Participação e Cidadania.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi realizado por uma pesquisa qualitativa, através de um estudo bibliográfico, em campo utilizou-se questionário com perguntas abertas e análise documental em que o Projeto Político Pedagógico da EEEFM São Francisco Xavier no município de Abaetetuba/Pará é o seu documento base, assim como nos embasamos em uma literatura sobre inclusão e gestão escolar para produzir uma reflexão sobre o papel da gestão escolar frente à inclusão.

Ele traz como objeto de pesquisa a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva, onde compreendemos o papel da equipe gestora como potencializadora de ações que desenvolvem práticas inclusivas no contexto escolar envolvendo toda comunidade (pais, alunos, professores, diferentes setores da escola) para que isso aconteça de fato.

Para fundamentar essa discussão, no âmbito da educação inclusiva, utilizou-se alguns autores como: Mantoan (1997), Oliveira (2002), Aranha (2004), bem como alguns documentos e declarações que normatizam as questões voltadas para educação inclusiva. Já referente ao que diz respeito à gestão escolar, o estudo foi baseado nas contribuições de Lück (2001), Reis (2000), Souza (2005), Navarro (2004) entre outros.

Partindo desse pressuposto, o processo de inclusão visa a um ensino de qualidade para Todos. Não só para os que apresentam necessidades educativas especiais, mas para todos. Isto é um ato de direitos humanos, mas nós não estamos preparados para isso, visto que todos nós, em algum momento, já fomos excluídos de um grupo social.

A inclusão deverá ser contínua, não apenas em determinados momentos, mas também de acordo com os critérios, instrumentos e metodologias que o momento e a situação necessitam.

Segundo o documento do Estatuto da Criança e do Adolescente, Art.15: “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como seres humanos em processo de desenvolvimento[...]” e continua no art. 53: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa [...] assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola[...]”. Afirma a constituição brasileira, no Art. 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família...” e no Art. 208, inciso 111: - “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Assim, acima de tudo, a questão da inclusão deve ser vista como um direito constitucional.

A própria Constituição, apesar de garantir direitos, trata os deficientes como portadores, como se estes fossem depositários de uma deficiência. No entanto, a Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015(Estatuto da Pessoa com Deficiência), que instituiu a Lei brasileira de Inclusão trata-os, não como portadores, mas pessoas com deficiência e, portanto, sujeitos de direito. Assim, a referida lei em seu artigo 1º diz que é assegurada à pessoa com deficiência as condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando à sua inclusão social e cidadania.

Apesar de termos uma legislação que garante direitos de educação à Todos, aqui vale lembrar o artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência “ A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas

características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Ainda temos escolas com modelos de educação excludentes.

A prática da exclusão é a constatação de que a escola reflete a sociedade que temos, em que o poder hegemônico impõe regras, normas e modelos. Dentro desse paradigma há a padronização das pessoas, de acordo com os critérios dominantes. Frente a essa situação, é necessário e urgente que o projeto político pedagógico das escolas seja construído e reavaliado constantemente visando às singularidades dos indivíduos, pois não basta assegurar o acesso à escola para todos, é fundamental ainda garantir a permanência e o sucesso destes educandos, sejam eles deficientes ou não.

Cabe a nós, enquanto educadores, respeitarmos as diferenças, aceitarmos os desafios, sermos comprometidos e competentes para atendermos a todos em suas diversidades, sem qualquer tipo de distinção; ao invés de reforçarmos as diferenças, devemos enfatizar as potencialidades de cada indivíduo.

Mantoan (1988) refere-se ao temor dos pais das crianças que não são deficientes de que a instituição escolar rebaixe os padrões de ensino, para conceder aos deficientes a possibilidade de participarem da escolarização normal, e de que haja contágio de comportamentos inconvenientes.

Garantir às pessoas com deficiência o direito à escolaridade, numa escola comum regular, não representa apenas um ato de amor, visto que esse sentimento é peculiar, e se dá espontaneamente, sem sequer exigir reflexão prévia. A questão da inclusão, muito mais do que um ato de amor, representa o exercício do respeito e de valorização de cada um, na sua subjetividade humana.

A análise do Projeto Político Pedagógico da escola e as respostas das perguntas abertas do questionário aplicado a 6(seis) profissionais que trabalham nessa instituição foi de fundamental importância para a compreensão de uma escola inclusiva. Nesse sentido, perguntamos o que é uma escola inclusiva e se a escola em que trabalham era inclusiva, como viam o trabalho da gestão escolar em relação à inclusão, e quais os entraves, avanços e perspectiva da escola em relação à inclusão.

Gatti (2002) evidencia que problematizar significa, indagar, buscar respostas acerca de um determinado problema que está incomodando, seja no campo teórico ou prático. Partindo dessa afirmação, a inclusão escolar é um processo que precisa ser debatido nas academias, principalmente nos cursos de licenciatura, e na sociedade, entre os diversos profissionais a fim de que as pessoas saibam reconhecer que é um processo que já faz parte da vida de qualquer ser humano.

Diante deste fato é valioso falarmos da formação pedagógica da gestão escolar com relação à inclusão e os caminhos e perspectivas que este processo vem trilhando. Neste sentido, alguns questionamentos investigativos são levantados para evidenciar o papel da gestão. Por isso, indagamos: **De que forma a gestão da EEEFM São Francisco Xavier desempenha seu trabalho frente a inclusão?** Esse questionamento procura resposta significativa de práticas gestoras exitosas, pois as vezes temos práticas conservadoras e excludentes, o que implica na aquisição de reflexões constantes, não só por conta de que os gestores precisam saber mais sobre a inclusão escolar, mas porque a sociedade excludente ainda ratifica situações preconceituosas e discriminatórias.

Neste caso, a inclusão escolar exige a aquisição de saberes diversos, que envolvem a legislação, o currículo, avaliação e o planejamento e estes devem fazer parte do cotidiano diário do fazer docente.

Freire (2000) deixa claro que o educador deve atentar-se para sua prática política, logo falar de inclusão ou realizar práticas inclusivas, é fundamento necessário e emergente que precisam compor o fazer pedagógico do gestor e dos demais docentes.

A PRÁTICA DA INCLUSÃO NO CHÃO DA ESCOLA

Para entendermos o papel da gestão escolar frente à política da inclusão na EEEFM São Francisco Xavier sistematizamos as respostas das entrevistas do questionário realizadas com diferentes profissionais que trabalham na escola, e neste texto suas opiniões demonstram suas compreensões em relação aos avanços, entraves, desafios e perspectiva em relação à inclusão.

Quando perguntados sobre:

1 - O que é uma escola inclusiva?	
Profissional A	“É a instituição que, através de seu currículo, oportuniza a construção de uma sociedade justa e igualitária, garantindo educação de qualidade a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade de acordo com suas potencialidades e necessidades”.
Profissional B	“É uma escola adaptada aos diversos casos de necessidades educativas especiais que abarcam esses alunos com respeito e um trabalho comprometido para inclui-los com a rotina da sala”.
Profissional C	“É uma escola que tem no seu PPP uma filosofia inclusiva, que desenvolve práticas inclusivas desde o currículo, do fazer docente, infraestrutura adequada e projetos pedagógicos sócios – educativos inclusivos”.
Profissional D	“É aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada

	um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.
Profissional E	“Podemos definir como a educação voltada para a cidadania plena do alunado, ou seja, a educação que consiste: a garantia dos direitos que liberta dos preconceitos e que valoriza a vida humana que se apresenta com suas diferenças”.
Profissional F	“uma escola inclusiva é compreendida como uma instituição livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

A partir dessas respostas verificamos que em seu espaço escolar há uma compreensão da inclusão, pois os diferentes sujeitos pesquisados mostram uma certa leitura do processo inclusivo com algumas limitações. Alguns compreendem o processo na totalidade, outros veem este apenas no currículo, outros olham mais para os aspectos infra estruturais.

Mantoan (1988) afirma que as escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Nesse aspecto evidenciamos que apesar do esforço desses profissionais para conceituar a escola inclusiva percebemos que não há uma coerência clara nas respostas, pois a limitação teórica não permite com que estes profissionais tenham uma clareza textual na definição desse conceito.

Quando perguntados sobre se a escola em que trabalhavam era inclusiva, deram as seguintes respostas:

Você considera a escola que você trabalha inclusiva? Por que?	
Profissional A	“Certamente, uma vez que esta instituição abre suas portas a famílias de todos os tipos e todos os bairros desta cidade, oportunizando que pessoas diversas tenham acesso a uma escola que, de certa forma, oferece um currículo escolar diferenciado e, por isso, muito procurada pela população local, assim, como pelos circunvizinhos deste município. A escola oferece, também, uma estrutura física que atende ao “desenho universal” através de rampas de acesso, tatame para deficientes visuais, etc., atendendo às necessidades de pessoas com eventuais deficiências físicas”.
Profissional B	“Sim, porque a estrutura é adaptada as diversas necessidades, bem como, oferta salas com recursos e profissionais experientes, comprometidos e disponíveis a trabalhar com cada dificuldade, inserindo-os ao convívio escolar”.
Profissional C	“Sim, é uma instituição que prima pelo respeito a diversidade, que valoriza o aluno a partir das suas potencialidades e habilidade”.
Profissional D	“Sim, sabemos que falta muito para ser totalmente inclusiva, mas se trabalha, estuda-se maneira de como atender esses alunos”.

Profissional E	”Sim, porque a escola S.F.X. de certa forma utiliza de mecanismos radicais que vem de fato exige mudança no contexto educacional: inseri os alunos, as regras de planejar, avaliar e estão de acordo a atender as necessidades da pessoa com deficiência”.
Profissional F	“Sim, existe um trabalho voltado para os alunos com deficiências, que tem por finalidade introduzi-los no mundo social, científico e cultural”.

Os seis profissionais entrevistados responderam que sim, o que é comprovado no PPP da escola, pois sua infraestrutura física é adaptada com rampas, portas de salas alargadas, banheiros adaptados e piso tátil, também há uma preocupação grande com as adaptações curriculares. Mas, apesar dessas constatações, não conseguimos precisar se ela trabalha com a diferença para desconstruir o sistema atual de significados que a escola excludente, normativa, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção de identidade e de diferença materializou ao longo da história.

Outra questão a ser considerada é que no pensamento desses profissionais a questão da inclusão está diretamente relacionada às pessoas com deficiência. No entanto, a escola inclusiva deve ser para todos, independentemente de suas condições socioeconômicas, opções de gênero, religião, raça e ideologias sejam elas políticas ou de qualquer outra forma de se perceber neste mundo os vários entendimentos para entender a complexidade da diversidade de que somos possuidores.

Quando perguntados sobre como viam a gestão da escola em relação à inclusão, responderam:

Como você vê a gestão de sua escola em relação à inclusão?	
Profissional A	“É uma gestão consciente perante todos os tipos de diversidades humanas, acessível às diferentes famílias e atende desde alunos com deficiências e necessidades pedagógicas peculiares, até a projetos de progressão individual de aprendizagem, como por exemplo, o Projeto MUNDIAR (visa corrigir a distorção ano/idade), onde procura atender uma população mais pobre, ou seja, alunos oriundos de famílias que não podem pagar escola particular e que anseiam por um ensino de qualidade a seus filhos”.
Profissional B	“O gestor é aberto e responsável pela inclusão, desde a oferta de vagas, relação humana com o aluno e familiares até na inserção nas etapas de ensino aprendizagem e nos meios tecnológicos”.
Profissional C	“Participativa, democrática e acolhedora”.
Profissional D	“A gestão procura junto com os professores discuti como trabalhar os conteúdos como elementos articuladores nas relações de reciprocidade e consequentemente com seus alunos com deficiências”.
Profissional E	“É uma gestão que não somente garanti a entrada dos alunos com deficiências na instituição, mas objetiva a cidadania global, dentro de um processo social que garante a escolarização o mais próximo possível da normalidade”.
Profissional F	“Vejo como um colaborador no processo de inclusão, pois desenvolve

uma gestão democrática dentro de suas possibilidades”.
--

Ao analisarmos o PPP da escola, as questões apresentadas por esses profissionais estão bem definidas e com objetivos bem claros e analisando estas respostas podemos reafirmar que a equipe gestora da escola, além do compromisso político-pedagógico, é acessível a questão da diversidade na escola. São pessoas comprometidas e muito responsáveis, apresentam uma formação pedagógica embasada em teóricos da pedagogia como Paulo Freire, Saviani, Líbano, entre outros o que foi comprovado no relato dos entrevistados e principalmente na equipe gestora.

Frente a essa questão, verificamos, ao analisarmos o PPP que a Escola São Francisco Xavier já vem realizando um trabalho de conscientização e politização, através de novas práticas pedagógicas mais comprometidas com a transformação social.

Nesse sentido, entendemos que a questão curricular foi um dos fatores essencial para que as mudanças fossem concretizadas. Para a profissional C foi a necessidade de reestruturação das concepções curriculares que norteou os novos rumos assumidos pela escola.

No que se refere especificamente às mudanças curriculares propostas, tenderam a ampará-las a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular, duas tendências pedagógicas de significativa importância na configuração do campo do currículo (MOREIRA, 2000, p. 111).

Foi a partir desse novo olhar que o processo de ensino- aprendizagem na EEEFM São Francisco Xavier passou a ser resultado de uma construção histórica de anos de planejamento com participação coletiva de toda sua comunidade escolar, visando preparar o seu corpo discente para integrar-se à sociedade, assumindo sua cidadania e um trabalho produtivo para o bem-estar social.

Com relação aos entraves à inclusão os profissionais responderam:

Quais os entraves de sua escola em relação à inclusão?	
Profissional A	“A limitação de atendimento a população, pois, apesar da escola ter um grande porte, a clientela escolar não pode ir além dos limites de número de sala e pelo estabelecido por lei, no caso de deficientes por cada turma”.
Profissional B	“Acredito se fossem disponibilizados mais profissionais e recursos para a diversidade existente de necessidades, deficiências, o trabalho fluiria melhor”.
Profissional C	“Resistências dos pais quanto a valorização das potencialidades dos filhos deficientes”.

Profissional D	“Profissionais que sejam comprometidos, e os alunos ainda terem de fazer contra turno para terem atendimento especializado”.
Profissional E	“O entrave que toda escola possui a nível geral: não possui uma equipe multidisciplinar que possa atender as necessidades clínicas, patológicas, neuropsicomotor para desenvolver as suas habilidades/competências para uma correta aprendizagem”
Profissional F	“Uma das maiores dificuldades é o número de alunos em sala de aula, pois, turmas numerosas dificulta a flexibilização de atividades e o professor tem dificuldade de perceber as necessidades e habilidades de cada um.

Nas respostas dos profissionais entrevistados evidenciamos somente o C com uma certa coerência quanto à inclusão escolar, pois os demais associaram suas respostas à questão da deficiência da pessoa, apresentado alguns entraves. No entanto, a questão da inclusão como já foi discutida anteriormente perpassa por mudança de atitude de sujeitos que estão no chão da escola. É uma questão de compreender a diversidade na subjetividade de cada um, respeitando as limitações, ritmos e formas de estar e ser no mundo.

Mas não basta apenas analisarmos os problemas que a escola apresenta em relação à inclusão. Por isso, indagamos sobre os avanços. E as respostas foram as seguintes:

Quais os avanços de sua escola em relação à inclusão?	
Profissional A	“Além do atendimento a deficientes e alunos com necessidades pedagógicas no contra – turno, há um grande avanço em relação ao acesso dos mesmos a outros programas inclusivos que a escola oferece tais como, dança, teatro, esporte, assim como atividades do próprio currículo – gincanas literárias, festivais, feiras culturais, etc. – que oportunizam a expansão cultural e a tomada de consciência frente as diversidades sociais”.
Profissional B	“A adaptação das dependências da escola, profissionais especializados para as demandas existentes, aceitação e respeito de todos os envolvidos e oferta de vagas para os deficientes”.
Profissional C	“Espaço com 100% de acessibilidade, projetos pedagógicos e sócio educativos com finalidade inclusiva”.
Profissional D	“A escola procura adaptasse trabalhando com formações de profissionais, infraestrutura, materiais como, jogos educativos, computadores, um espaço adaptado para as atividades”.
Profissional E	“A escola vem eliminando obstáculos que limitam a aprendizagem e a participação dos discentes no processo educativo, promove a inclusão e a participação nas atividades, faz esclarecimentos em momentos formativos, celebrativos e culturais”.
Profissional F	“Formação educacional dos profissionais da sala de recurso, a acessibilidade da escola e o trabalho de conscientização da comunidade escolar referente a inclusão dos alunos”.

As respostas apresentam avanços significativos que a escola conseguiu acerca da inclusão, não só para atender aos deficientes, mas a toda a diversidade dos sujeitos que constituem a comunidade educativa. Isso fica bem claro quando na análise do PPP

verificamos que o eixo teórico-prático que norteia a Educação Xaveriana está pautado nas ideias de Paulo Freire, que visam formar cidadãos preparados para viver em sociedade enquanto agentes de transformação social e Lukesianas, que além da preparação para a vida cotidiana, ressalta a necessidade de preparar sujeitos para o mercado de trabalho.

Para a profissional A, a escola vem cumprindo com responsabilidade a sua função social tendo em vista que sempre adota uma postura que defende a Educação como direito humano universal, primando sempre por uma educação participativa e humanizada com todos e para todos.

E para finalizar esse debate sobre o cotidiano da escola, perguntamos sobre as perspectivas desses profissionais em relação a sua escola quanto à inclusão. As respostas apresentadas nos mostram de forma objetiva, que enquanto sujeitos do processo educativo, estes acreditam na inclusão e apresentaram as seguintes contribuições:

Quais são as suas perspectivas em relação a sua escola quanto à inclusão?	
Profissional A	“De progressiva expansão, notadamente ao tratar da inclusão como algo natural, espontâneo, onde a diversidade não se faça acentuar e cada membro desta comunidade escolar olhe o outro como a si próprio, sem estabelecer diferenças de etnia, classe social, religião, aptidões físicas, intelectuais e psicológicas. O propósito desta escola é fundamentar sua pedagogia de forma a atender a mensagem contida no slogan desta instituição: Fé e Ciência”.
Profissional B	“Formação de todos os profissionais da escola com especialização para as demandas existentes, aceitação e respeito de todos os envolvidos e maior oferta de vagas para as pessoas com deficiência”.
Profissional C	“Que cada vez mais possamos acreditar que é possível fazer da escola um espaço de inclusão”.
Profissional D	“Penso que ainda possamos melhorar bastante, onde manter os alunos na escola ainda é um desafio, encontrar professores que deem conta de incluir todos no processo de aprendizagem”.
Profissional E	“A criação da equipe multidisciplinar que visa suprir a dificuldade que o professor sozinho tem na sala de aula onde acontece o desfecho da flexibilização do currículo. Entendo que a diferenciação do currículo é uma tarefa de todos na escola, e na educação especial, exige, essa força tarefa, pois, as adaptações de currículo consiste em criar condições de ambiente físicos, materiais para o aluno, além de proporcionar a acessibilidade de comunicação, de participação nas atividades, enfim suprir as necessidades que as pessoas com deficiência sozinha não atingem como as ditas normais”.
Profissional F	“A minha perspectiva é que a escola esteja mais receptiva, mais aberta, mais acolhedora para a entrada de alunos com deficiência”.

Como bem apresentadas as perspectivas dos profissionais que estão no chão da escola, é preciso ir além, pois a educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela

pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero inerentes aos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção, eis aí um dos grandes objetivos da escola.

Portanto, é necessário que a escola continue desenvolvendo trabalhos que busquem cada vez mais melhorar o seu nível de educação e unir forças com outras instituições e educadores compromissados e membros dos vários segmentos da sociedade para que todos possam ter os mesmos objetivos na busca por oportunidades a todos os cidadãos, e assim a educação venha cumprir o seu papel na sociedade. Isso só será possível quando todos compreenderem que são importantes no processo ensino-aprendizagem e que juntos podem transformar a sociedade em que vivemos em um espaço pleno de cidadania e de inclusão social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- BRASIL, Congresso Nacional. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**.
- BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** - Brasília, corde, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Editora Plano, 2002.
- LÜCK, Heloísa. **A Evolução da Gestão Educacional, a partir de Mudança Paradigmática**. 2001. Disponível em:
http://revistaescola.abril.com.br/grandes_temas/gestao_escolar/gestao.doc.
- MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memnon, 1988.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas- SP: papyrus, 2000.
- NAVARRO, I.P. et.al. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Conselhos Escolares: **Democratização da Escola e Construção da Cidadania**. Brasília: MEC, SEB, 2004.
- REIS, M. G. **O compromisso político-social do diretor como educador**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos: 2000.
- SOUZA, S.M.C. A inclusão escolar e suas implicações sociais. **Revista de Educação do Cogeime**. São Paulo, v.11, n.21, p.9-16, dez. 2005.

O PRECONCEITO RELIGIOSO NO CONTEXTO ESCOLAR: SERÁ QUE EXISTE?

Francisco Diego Sousa

Graduando do curso de Letras-Português -CAMEAM/UERN
diego.nobre3@hotmail.com

Maria Aparecida Porto Bessa

Graduanda do curso de Letras-Português -CAMEAM/UERN
cyda_bessa87@hotmail.com

Taíza Barros Leite

Graduanda do curso de Letras-Português -CAMEAM/UERN
taiza25@live.com

Disneylândia Maria Ribeiro

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
prof.disney@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho versa sobre o ensino religioso no contexto escolar, tendo como objetivo geral investigar se as práticas de ensino refletem o preconceito religioso observado no contexto das escolas. A metodologia do estudo constitui-se dos seguintes procedimentos: a) estudos bibliográficos (DURKHEIM, 2011; MUNIZ, 2014; GILZ & JUNQUEIRA, 2009; SILVA, 2008); b) consulta documental (LDB, 9.394/96; Constituição Federal de 1988); c) aplicação de questionários com 32 estudantes e 1 professora do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual “4 de Setembro” no município de Pau dos Ferros-RN. A análise dos dados foi orientada pelo método indutivo, procedendo a abordagem dos mesmos de maneira qualitativa com apoio quantitativo. Os resultados mostram que durante as aulas de ensino religioso os alunos adquirem conhecimento sobre várias religiões, entretanto observa-se por meio das respostas fornecidas pelos discentes que o preconceito religioso ainda está presente no contexto escolar, mas configura-se em apenas uma parcela mínima dos relatos analisados. Fica evidenciado, então, a importância do ensino religioso para a construção reflexiva dos conhecimentos que envolvem o dogmatismo religioso, incentivando o respeito ao outro, às suas crenças e especificidades, na vida escolar e social do aluno.

Palavras-chave: Religiosidade. Ambiente Escolar. Ensino Religioso. Preconceito.

1 INTRODUÇÃO

Nosso interesse pela temática do Ensino Religioso (ER) partiu da curiosidade de sabermos como esse ensino se dá em um país onde a pluralidade religiosa é acentuada e o Estado posiciona-se como sendo laico e independente de tendências confessionais. Também é do nosso interesse observar se realmente o ER ministrado nas escolas públicas apresentam versatilidade de conteúdo ou se é preso a alguma tendência religiosa dominante no contexto social em que a instituição escolar está inserida, fato esse que poderia desencadear algum tipo de preconceito religioso dentro do ambiente educacional.

Mesmo sabendo que as manifestações de intolerância religiosa estão entre os mais antigos e complexos conflitos da história (Idade Média e II Guerra Mundial), e apesar de ainda hoje permanecer como ponto de conflito entre as sociedades ocidentais e orientais, o preconceito religioso parece não estar muito presente em algumas escolas brasileiras. À vista disso, definimos como objetivo geral da nossa pesquisa investigar se as práticas escolares refletem o preconceito religioso observado na sociedade, tendo em vista questionamentos como: (1) Que hábitos escolares poderiam ser reconhecidos como uma forma de preconceito? (2) Os sujeitos da educação (professores e alunos) percebem esse preconceito no meio escolar? (3) E quais medidas são adotadas pelas autoridades competentes para combater a prática do preconceito religioso no meio educacional? Elegemos como objetivos específicos: identificar as atitudes que poderiam ser classificadas como preconceituosas e entender se a disciplina ER contribui para a promoção ou combate dessas atitudes, mantendo diálogo com documentos legislativos (LDB e CF) que asseguraram a prática educacional livre de qualquer ato preconceituoso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) em seu art. 33 defini “o ensino religioso como parte integrante da formação básica do cidadão [...], assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. No entanto, é do conhecimento de todos que por muitos anos o ER constituiu-se como uma ferramenta de poder da igreja católica, originando uma espécie de perseguição e contestação de outras formas de expressão da religiosidade no contexto social brasileiro.

A LDB em vigor estabelece ainda que os sistemas de ensino sejam responsáveis pela regulamentação dos procedimentos que definem os conteúdos ministrados no ER, de acordo com uma entidade civil constituída por diferentes denominações religiosas, e estabeleçam as normas para a habilitação e admissão de professores para essa disciplina. Entretanto, infelizmente, o que podemos averiguar nas salas de aulas da rede pública é um completo despreparo desses profissionais, que muitas vezes assumem a disciplina apenas para preencher a carga-horária estabelecida pela instituição, evidenciando o descaso para com esse aspecto do ensino.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, organizamo-nos metodologicamente através dos seguintes procedimentos: a) estudos bibliográficos (DURKHEIM, 2011; MUNIZ, 2014; GILZ & JUNQUEIRA, 2009); SILVA, 2008); b) consulta documental (LDB, 9.394/96; Constituição Federal de 1988); c) aplicação de questionários com 32 estudantes e 1 professora do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual “4 de Setembro” no município de Pau dos Ferros-RN.

Adotamos o método indutivo para a análise do *corpus*, tendo a abordagem dos dados de maneira qualitativa com apoio quantitativo, uma vez que ambos são constituídos por fatos reais presentes no contexto escolar que podem ser comprovados a partir da relação entre os relatos dos envolvidos (professora/alunos) e o aporte teórico desta pesquisa. Buscamos uma possível leitura teórica ou interpretativa para esses fatos, e apresentamos, simultaneamente, dados estatísticos, tendo em vista a confirmação dos resultados.

2 ABORDAGEM TEÓRICA

2.1 O ENSINO RELIGIOSO E SEUS ASPECTOS LEGAIS

O ER é uma disciplina facultativa presente no ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB9.394/96) assegura, no seu artigo de número 33, a facultatividade dessa disciplina, mas com uma ressalva:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, **vedadas quaisquer formas de proselitismo** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

O ER é “parte integrante da formação do cidadão”; a LDB apresenta essa disciplina como componente do currículo porque é necessária para a formação básica do cidadão. Mas esse documento também assegura que quaisquer formas de proselitismo são vedadas, ou seja, os professores(as) responsáveis por essa disciplina não podem tentar convencer os alunos que uma doutrina religiosa particular é correta ou tentar convertê-los a uma religião. O ensino deve respeitar, então, a diversidade de crenças e a laicidade do nosso país.

A Constituição Federal (CF) de 1988, no art. 210, também faz menção ao ER: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” (BRASIL, 1988). Tanto a LDB como a CF garantem a existência do ER nas escolas públicas, mesmo que a matrícula seja “facultativa”.

2.2 o ensino religioso e o princípio de laicidade

É possível que a disciplina ER continue nos currículos das escolas sendo ela paralela ao princípio de laicidade? Essa não é uma questão nova, mas bastante discutida, muito

embora não haja um grande número de trabalhos acadêmicos preocupados com esse questionamento.

Silva (2008, p. 21), em sua dissertação de mestrado, levanta a seguinte questão: “de que maneira pode-se ensinar o Ensino Religioso de forma laica, respeitando todos os expoentes religiosos do nosso país [...]?” Essa é uma questão demasiadamente complexa, entretanto ela traz uma premissa consigo: a premissa de que é possível que o ER coexista com o princípio de laicidade; só precisamos discutir formas para que essa coexistência aconteça de forma saudável.

Como já evidenciamos no tópico "ensino religioso: aspectos legais", a atual LDB e a CF asseguram a existência, nos currículos, da disciplina ER, porém de forma não prosélita. Para que essa disciplina coexista de forma saudável com o caráter laico que deve permear seu ensino, precisamos, pelo menos, de profissionais/professores capazes e que respeitem a pluralidade de crenças e não tentem converter seus alunos a um pensamento religioso com o qual eles se identificam.

De acordo com Durkheim (2011, p. 48, grifos nossos):

Quando se estuda historicamente a maneira como os sistemas de educação se formaram e se desenvolveram, percebe-se que **eles sempre dependeram da religião**, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado e da indústria, etc.

Esse autor entende que a história mostra que o ensino nunca foi totalmente dissociado da religião. Durkheim (2011, p. 60) ainda afirma que "Antes de as ciências estarem constituídas, a religião desempenhava o mesmo papel, pois toda mitologia consiste em uma representação, já bastante elaborada, do homem e do universo". A religião, pois, sempre esteve envolvida com a educação e ela possui, em si mesma, um caráter educativo. Sendo assim, e de acordo com o autor, o indivíduo não pode simplesmente desfazer as realidades já construídas historicamente à vontade. Segundo ele: “[o indivíduo] só pode influenciá-las na medida em que aprender a conhecê-las e souber qual e a sua natureza e as condições das quais elas dependem”.

Sobre outras realidades historicamente construídas, Durkheim (2011, p. 81, grifos do autor) explica:

Em outros lugares, como, por exemplo, nas polis gregas e latinas, a educação fica dividida numa proporção, variável conforme as polis, entre o Estado e a família. [...] Os filósofos e sábios da Grécia são sujeitos laicos. A própria

ciência adquire então rapidamente uma tendência antirreligiosa. Do ponto de vista que nos interessa, o resultado é que a instrução também adquire um caráter laico e privado assim que surge.

Em outras realidades construídas historicamente, a religião está dissociada da educação e ela adquire um "caráter laico". Sabemos, todavia, que no Brasil a religião sempre esteve, em graus maiores ou menores, relacionada à educação. Sendo assim, não podemos mudar toda uma realidade historicamente construída em poucos minutos. A realidade de o ER estar presente no currículo escolar não significa, necessariamente, que o princípio de laicidade está subjugado, mas significa que caso não tenhamos profissionais qualificados e que respeitam esse princípio nas escolas, ele poderá ser violado. Rodrigues, Gilz e Junquiera (2009, p. 190) afirmam:

A seriedade do Ensino Religioso remete para a necessidade de uma formação de professor que possibilite uma visão dessa área do conhecimento que vá além da exposição de valores e garanta uma atuação que leve à criação de um espaço privilegiado de reflexão.

Caso os docentes responsáveis pela disciplina ER estejam empenhados em promover o debate e a reflexão inclusiva, a sala de aula, conseqüentemente, será um espaço propício para que haja liberdade de pensamento e de expressão.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos, subsequentemente, as questões que compõem os questionários entregues aos alunos e as que compõem aquele entregue a professora, bem como expomos a análise das respostas obtidas através dos questionários.

A primeira pergunta serviu para que soubéssemos com quais religiões os alunos dessa escola se identificavam como seguidores. A tabela a seguir mostra os números de fiéis e suas respectivas religiões e também o número de pessoas que não se identificam com nenhuma religião:

Tabela 1: Tipos de religiões e números de alunos fiéis (ou sem religião)

Religiões (sem religiões)	Número de alunos adeptos	Porcentagem (%)
Católica	14	45,16%
Evangélica/Protestante	12	38,70%
Espírita	01	3,22%

Budista	0	0,00%
Sem Religião	05	16,12%
Outros	0	0,00%

Fonte: Elaborado pelos autores

Informamos, antes de discutirmos os números, que um mesmo aluno se identificou como católico e espírita.

Como mostrado na tabela, a maioria dos alunos se identificaram como sendo católicos (45,16%) ou evangélicos/protestantes (38,70%), não existindo uma diferença numérica grande entre eles. Logo em seguida estão os considerados sem religião, com 16,12%. Esses números não são nada surpreendentes, pois, de acordo com Muniz (2014, p. 92), parafraseando Cunha (2013):

O campo religioso vem sofrendo mudanças desde o início dos anos 1970 com a diminuição do número de católicos, seguida pelo crescimento do número de evangélicos e sem religiões, que ocorreu, de forma mais acentuada, a partir dos anos 1980, em meio ao processo de redemocratização do país e ao discurso de respeito à pluralidade religiosa referendada pela Constituição Federal de 1988.

A segunda pergunta continha o seguinte enunciado: “Você sofre ou já sofreu algum tipo de preconceito por motivos religiosos no ambiente escolar?” A grande maioria dos alunos (87,09%) responderam ou que não sofreram nenhum tipo de preconceito por causa da religião ou afirmaram: “não, por causa da minha religião não”. Essa última resposta é reveladora, pois pode significar que alguns alunos sofrem outros tipos de preconceitos. Alguns discentes, dentre esses que disseram não ter sofrido preconceito, pareciam não compreenderem o significado dessa palavra e como ele se configura, pois responderam de forma imprecisa ou não apresentaram uma resposta que estivesse diretamente associada à pergunta. O aluno que disse ser espírita e católico(a) respondeu a interrogação da seguinte forma: “Não. Só perguntas desnecessárias sobre o espiritismo”. Não podemos, todavia, avaliar se as perguntas feitas a esse aluno eram de caráter preconceituoso ou não, uma vez que ele não nos informou sobre qual o teor delas.

Entre os alunos que disseram que já sofreram preconceito estão 2 evangélicos, 1 católico e 1 sem religião. Os evangélicos responderam: (1) “Sim, vários coleguinhas falam crente do cú quente e várias outras coisas. Muito *bullying*” e (2) “Sim. Quando meus amigos ficaram sabendo, eles riram da minha cara”. Uma aluna católica respondeu: (3) “Não, quer dizer digamos que sim porque alguns evangélicos têm preconceitos com católicos e já fui

chamada de várias coisas por acreditar em santos”. Essas respostas revelam que não somente os que confessam religiões chamadas “religiões de minorias” (como religiões afro-brasileiras, por exemplo) sofrem preconceito religioso, mas também aqueles que se identificam com religiões da maioria dos brasileiros. Observamos que alguns alunos usam os chamados “palavrões” para ofender aqueles que são de uma outra religião. A aluna católica afirmou ter sofrido preconceito por acreditar no que, tradicionalmente, os brasileiros chamam de “santos”.

A resposta para a segunda pergunta que mais nos chamou atenção foi aquela dada por um aluno que não confessa nenhum tipo de religião; ele disse: “Sim, mas não por alunos. Um profissional da educação já falou que eu era burro por não ter religião”. Essa resposta revela que o preconceito não está presente somente entre os alunos, mas também entre alguns dos “profissionais da educação”. Sabemos que, apesar de o grupo denominado sem religião estar crescendo no nosso país, ele ainda não é maioria. Esse aluno, apesar de não ser o único sem religião da sua turma, foi alvo de preconceito.

O fato de não existirem apenas católicos e evangélicos na turma na qual esse aluno sem religião estuda aponta para uma diversidade de crenças. Na verdade, a diversidade de crenças pode existir mesmo no meio de alunos que confessam uma mesma religião, e isso nós mostramos ao nos referirmos ao aluno que, mesmo sendo católico, se identifica com aspectos doutrinários do espiritismo, sendo que essa não é a realidade de todos os católicos – pois nem todos eles são adeptos a pensamentos e doutrinas que professam dogmas espiritualistas. De acordo com Rodrigues, Gilz e Junqueira (2009, p. 187):

A diversidade cultural na escola pode tornar-se numa potencialidade, ajudando a repensar o papel do educador, como profissional da cultura e de conscientizar os educadores que as diferenças se encontram entre eles e entre os alunos: todos se diferenciam em raça, nacionalidade, sexo, idade, gênero, crença, classe social, entre outros. Trabalhar com a diversidade cultural poderia influenciar na relação com o conhecimento, com a comunidade escolar e com a sociedade, ajudando a modificar a forma de representar o outro que é diferente e colaborando no relacionamento escolar entre professores/professores, professores/alunos, alunos/alunos.

Apesar de, como bem pontuam os autores, a diversidade de crenças ser um meio pelo qual o educador é formado, ou seja, apesar de ela contribuir para a formação do educador, o “profissional da educação” que agiu com preconceito com o aluno sem religião não entendeu que a diversidade contribui para sua formação e teve uma atitude intolerante e desrespeitosa.

A terceira pergunta objetivava evidenciar se os alunos já presenciaram algum tipo de preconceito. Ela foi elaborada da seguinte forma: “Você já presenciou algum ato e/ou

comentário preconceituoso por questões religiosas no ambiente escolar?" 51,61% dos alunos responderam sim para essa questão e 48,38% responderam não. Se compararmos a porcentagem obtida nessa pergunta com a porcentagem da pergunta anterior, observaremos que há uma equivalência maior nessa questão. As respostas dos alunos revelam que, apesar de a maioria dizer que não foram alvos de preconceito por motivos religiosos, eles já presenciaram algum ato e/ou comentário preconceituoso por causa da religião. Informamos ainda que alguns alunos relataram experiências com atitudes preconceituosas fora do ambiente escolar, mas mesmo assim eles estão inclusos na porcentagem dos que responderam sim para a terceira pergunta.

A quarta questão foi a seguinte: "Se existe preconceito religioso na sua escola, como ela (sua escola) lida com esse tipo de preconceito?" 10 alunos (32,25%) não conseguiram formular uma resposta coerente e que pudéssemos considerar como sendo relacionada à pergunta feita; 9 alunos (29,03%) afirmaram que nunca presenciaram preconceito por motivos religiosos; 6 alunos (19,35%) disseram que a escola dialoga com os agressores e, dentre esses alunos, alguns disseram que há punição; 4 alunos afirmaram que a escola não toma nenhuma providência relacionada às práticas preconceituosas, mas eles disseram que isso acontece porque os próprios alunos não falam sobre o preconceito que sofrem; 1 aluno (3,22%) disse que a escola lida com o preconceito religioso através do ensino; e 1 aluno (3,22%) afirmou que a escola lida com esse tipo de preconceito através do respeito.

Observamos, então, que a ideia de que não há grande incidência de preconceito religioso nessa escola continua a ser consolidada através das respostas dos alunos, pois 9 discentes responderam que não há preconceito por motivos religiosos na escola onde eles estudam. Ainda como resultado positivo, 6 alunos disseram que a escola dialoga com os discentes agressores, e alguns alunos afirmaram que há punição, mas não especificaram qual o tipo de punição aplicada aos agressores. Como constatação negativa, 4 alunos disseram que a escola não faz nada a respeito das práticas preconceituosas, entretanto mesmo esses 4 alunos afirmaram que a escola não toma nenhuma providência porque ela não é avisada sobre o que está acontecendo. Infelizmente, a maioria dos alunos não conseguiu responder a questão de forma coerente.

A sétima pergunta que fizemos diz respeito às religiões ensinadas pela professora na sala de aula. Formulamos a pergunta da seguinte maneira: "Durante as aulas de ensino religioso são abordadas mais de uma religião? Qual(is)?" A tabela a seguir mostra quais as religiões mais citadas pelos alunos aquelas menos citadas:

Tabela 2: Religiões citadas pelos discentes (ou Ateísmo)

Religiões citadas (ou Ateísmo)	Número de citações
Católica	16
Evangélica/Protestante	14
Budismo	4
Espiritismo	11
Ateísmo	7

Fonte: Elaborado pelos autores

Observamos que as religiões mais citadas pelos alunos foram o catolicismo e o protestantismo, mas também observamos que essas não são as únicas crenças trabalhadas pela professora em sala de aula. O espiritismo foi a terceira religião mais citada pelos alunos, o que pode indicar que a professora trabalha mais essa religião do que o budismo, por exemplo. O ateísmo também foi bastante mencionado pelos alunos, constando 7 citações. Por último, a menos citada, foi o budismo, com apenas 4 citações. Consideramos que os resultados são satisfatórios, pois, de acordo com os alunos, a professora não trabalha apenas com uma religião, mas com várias.

Passamos agora a análise do questionário aplicado à professora, no qual também constava uma pergunta relacionada à religião com a qual ela mais se identificava, sendo que ela marcou a opção “católica”. É certo que a fé católica que ela possui pode tê-la influenciado na escolha de quais religiões seriam trabalhadas em sala, ou qual religião ela trabalharia com mais frequência, mas os números mostram que ela ensina as religiões respeitando as crenças que ela encontra nessa turma de 8º ano, pois, como mostramos anteriormente, a maior parte da turma é composta por católicos e evangélicos. Todavia, ela vai além, pois ensina outras religiões, e religiões essas que poderiam ser, inclusive, desconhecidas pelos alunos que compõem a turma.

Questionamos ainda a professora: "Você já presenciou algum tipo de intolerância religiosa ou preconceito religioso na escola onde você trabalha? Se sua resposta for sim, descreva como esse preconceito aconteceu." Ela respondeu:

De certa forma sim, quando trabalhei com uma turma que tinha um aluno da religião Umbanda. Sempre que ele fazia relatos sobre sua religião, tinha alguns alunos que ficavam com piadinhas do tipo: “macumbeiro”, “feiticeiro”, “bruxo”, etc. Entretanto, sempre combati qualquer forma de desrespeito, dando oportunidade para todos, independentemente de sua religião.

Infelizmente, enquanto professora, ela afirmou já ter presenciado atitudes de preconceito religioso, mas não especificou em qual escola e/ou em qual turma isso ocorreu. Cumpre sublinhar que a Umbanda é uma religião que foi fundada no Brasil, no Rio de Janeiro, e incorporou conceitos e posturas cristãs, indígenas e afro. Os adeptos dessa religião realmente podem ser, com frequência, alvos de violência/preconceito, especialmente em regiões nas quais não encontramos tantos fiéis.

Fizemos uma pergunta relacionada a forma como, para a professora, o ER deve ser ensinado nas escolas. Ela respondeu da seguinte forma: "Deve ser tratada de forma significativa, como toda e qualquer disciplina. Além disso, procuro está aberta as discussões para as religiões existentes em sala de aula, respeitando a doutrina de cada um e aqueles que não seguem nenhuma religião." Além de acreditar que a disciplina ER deve ser vista com a mesma importância das demais, a professora também deixou claro que respeita as doutrinas religiosas que cada aluno assume e respeita, também, aqueles que não confessam nenhuma religião. Essa, acreditamos, deve ser a postura de um educador responsável pela disciplina de ER.

A última questão feita a docente foi voltada para a sua atuação enquanto professora de ER. Perguntamos se ela fala a respeito da diversidade religiosa e do apelo que devemos ter a tolerância às crenças diversas. Ela respondeu da seguinte forma: "Sim, pois procuro focalizar meu trabalho não apenas em determinada religião, mas abrindo espaço para todas as doutrinas, sempre conscientizando sobre a importância de todas elas, tendo como princípio básico a tolerância."

Entendemos que há coerência entre as respostas da professora e as respostas dos alunos. Afirmamos, com base nos dados aqui observados, que apesar da complexidade que é ser responsável por ensinar a disciplina ER, é possível ministrá-la de forma a respeitar todos os tipos de crenças presentes na sala de aula. Para isso, no entanto, é necessário esforço por parte dos docentes. Ainda afirmamos que, apesar de vivermos em um país laico, é possível mantermos a disciplina de ER e conservarmos o princípio de laicidade. Entendemos, todavia, que é importante que, nas aulas de ER, as religiões das minorias sejam ensinadas assim como as religiões que possuem mais adeptos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ER tem função primordial no aprendizado escolar. A partir dos estudos teóricos que fundamentam essa investigação, pudemos compreender que o ER é uma disciplina importante

na construção de conhecimento reflexivo na vida dos alunos, professores e toda comunidade escolar/educacional. Entendemos que mudanças vem ocorrendo no percurso histórico educacional e religioso – de maneira que o ensino de ER passou a ser aperfeiçoado, com base legal pela CF (BRASIL 1988) e a LDB (BRASIL, 1996).

A discussão que passou a permear o ER como disciplina curricular (obrigatória ou optativa) no Brasil a partir da separação da igreja passou a ser a representação maior dos povos das sociedades brasileiras, conseqüente da ascensão do racionalismo, do laicismo e dos ideais democráticos decorrentes da revolução francesa. Hodiernamente tem a tentativa constante de romper com o monopólio historicamente construído pela igreja - enquanto instituição que se utilizava da palavra de Deus como forma de pregar doutrinas e metodologias catequizantes as sociedades com menos opções de conhecimento, restringindo-as apenas ao estudo da religião.

Com base nisso, e por receio de que a igreja passasse a ter as mesmas posturas tidas em sociedades mais antigas, como na idade média, que muitos questionamentos surgiram em torno da importância e dos objetivos efetivos do ER na escola. As questões têm como base a laicidade do Estado e a independência de maneiras distintas da Igreja e do Estado Civil nas suas práxis sociais, não permitindo que a igreja ou apenas uma das tantas religiões existentes seja comandante na construção do conhecimento escolar, direcionando o saber dos alunos a apenas um tipo de conhecimento.

Hoje sendo colocado como disciplina optativa do currículo escolar do ensino fundamental, o ER deve se organizar de modo que respeite a multiplicidade de manifestações religiosas presentes no território nacional brasileiro (BRASIL, 1988, 1996). Garantindo, assim, o pleno exercício da cidadania aos estudantes e aos professores, bem como o princípio da laicidade do Estado.

Sendo o ensino religioso alvo de críticas e discussões que permeiam o contexto escolar ao longo da história, respondemos a pergunta inicial que intitula este artigo – será que existe preconceito religioso no contexto escolar? Com base nos dados e nos relatos da professora e dos alunos fornecidos através dos questionários, podemos afirmar que sim. No entanto, é perceptível a pouca frequência das atitudes preconceituosas no cotidiano escolar alvo da nossa investigação, seja devido à forma como o ensino religioso vem sendo reformulado ao longo de sua história, ou mesmo devido à consciência coletiva de respeito à diversidade, bastante difundida na sociedade moderna e assegurada na forma de leis.

Portanto, constatamos a partir dos resultados que a disciplina de ER na escola é de fundamental importância para a vida do alunado e para a construção reflexiva dos

conhecimentos religiosos, pois ela incentiva – ou deve incentivar – o respeito ao outro, as suas crenças e especificidades. Ressaltamos, todavia, que essa disciplina só promoverá o respeito a diversidade de crenças caso seja ministrada de forma a preservar a laicidade do Estado e ao mesmo tempo a representação de muitas realidades, comportamentos e posicionamentos que constituem a educação nacional e a vida cotidiana de todo cidadão brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, República Federativa. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 31 de maio de 2017.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, Brasília, 1996.
- CUNHA, L. A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matausek. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- MUZIZ, T. A. **A disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência**. Goiás 2014. 208 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2014.
- RODIGUES, E. M. F; GILZ, C; JUNQUEIRA, S. R. A. **Cultura material escolar e ensino religioso: um caminho para a formação do professor de ensino religioso**. Rev. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 181-195, jan./abr. 2009.
- SILVA, A. T. **O ensino religioso no sistema público de ensino: uma proposta para a formação do profissional docente**. São Paulo, 2008. 182 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2008.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA SURDA NO AMBIENTE ESCOLAR

Marcia Pereira de Sousa
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/UERN
mps_mar@hotmail.com

Daniel Lima Ribeiro
Professor Intérprete de Libras/SEDUC/MA
danielicmjf@gmail.com

RESUMO

Estamos vivenciados atualmente uma crescente inserção de alunos surdos nas instituições escolares. A matrícula dos indivíduos surdos é garantida por lei, mas sabemos que a efetivação da matrícula não garante de fato as condições necessárias para permanência dos alunos surdos no contexto escolar. Diante do exposto, torna-se imprescindível compreender a cultura surda para que esses indivíduos sejam respeitados em suas peculiaridades e seus direitos. Pretende-se com essa pesquisa analisar alguns aspectos da cultura surda e como ocorre o processo de construção e valorização da cultura surda no processo de escolarização dos sujeitos surdos. Para esse objetivo, buscamos como metodologia verificar alguns trabalhos produzidos que focalizam na cultura surda, identidade surda e educação inclusiva e levantamento da legislação referente ao tema, bem como realização de observação participante realizada uma escola de ensino médio. Essa pesquisa está em andamento e pretende-se com os resultados alcançar a compreensão da cultura surda e suas implicações para a relação entre surdos e ouvintes.

Palavras-chave: Cultura surda. Surdo. Ambiente escolar. Libras. Língua de Sinais.

INTRODUÇÃO

Sabemos que, em nosso país, há tempos, observa-se a inserção de temas relacionados a educação de surdos e as políticas educacionais implantadas para esse segmento da sociedade. É verdade que esta inserção foi possível após a aprovação das leis que balizam e servem de pressupostos para a efetivação da educação de surdos, porém ainda vigoram como leis pouco conhecidas e muitas vezes desrespeitadas pela gestão pública. De certo, que os indivíduos surdos estão, cada vez mais, ocupando lugares em diversos âmbitos sociais e principalmente no ambiente escolar, onde suas especificidades devem ser respeitadas com mais afinco, porém, o que se percebe é a dicotomia entre o que foi oficializado e o que é vivenciado.

Os desafios enfrentados pelos indivíduos surdos, no tocante à aceitação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e ao respeito às suas particularidades culturais, são constantes na história da educação brasileira, tornando-se uma das principais razões do abandono escolar e desestímulo dos surdos no que se refere aos estudos.

Diante do exposto, nos dedicamos a analisar alguns aspectos da cultura surda e seus efeitos no ambiente escolar. Pretende-se com essa pesquisa analisar alguns aspectos da cultura surda e como ocorre o processo de construção e valorização da cultura surda no processo de escolarização dos sujeitos surdos. Para esse objetivo, buscamos como metodologia verificar alguns trabalhos produzidos que focalizam na cultura surda, identidade surda e educação inclusiva na perspectiva de estudo de caso e levantamento da legislação referente ao tema, bem como realização de observação participante realizada uma escola de ensino médio.

Reconhecemos que os trabalhos analisados são pensados em uma perspectiva vivenciada em outros locais, mas essas pesquisas podem contribuir para compreensão das nossas experiências no contexto de educação de surdos. Essa pesquisa está em andamento e pretende-se com os resultados alcançar a compreensão da cultura surda e suas implicações para a relação entre surdos e ouvintes.

REFLEXÕES SOBRE A CULTURA SURDA

Ao estudar sobre um determinado grupo é preciso antes caracterizá-lo como tal, para isso torna-se necessária a compreensão das principais características que compõem o grupo, ou seja, a sua cultura. A construção da cultura surda se dá pela aceitação daquilo que o torna diferente juntamente pelo contexto diversificado que se apresentam os indivíduos, mas principalmente a valorização daquilo que se tem como seu, o que o diferencia e caracteriza. Desta forma, a cultura surda está em constante construção, ressignificação e interação entre surdos e surdos e surdos e ouvinte, na dialética construção do si e da imagem do outro como sujeito.

Os próprios surdos, aqueles que lutam pelo respeito e direito apontam diferenças entre “surdo” e “deficiente auditivo”. A palavra deficiente se refere à falta de algo, o que é imperfeito, incompleto, muitas vezes carrega um tom pejorativo. Os surdos não se vêem assim, pois para eles nada falta, eles podem falar com as mãos, se comunicar através da comunicação espaço-visual, e isso não significa de modo algum que eles sejam deficientes, mas simplesmente diferentes.

Um breve relato feito por uma professora surda apresenta de forma interessante e reflexiva a situação cotidiana que os surdos enfrentam:

Essa história de dizer que surdo não fala, que é mudo, está errada (...) sou contra os termos surdo-mudo e deficiente auditivo porque têm preconceito

(pausa) vocês sabem quem inventou o termo deficiente auditivo? ((pausa longa)) Os médicos!” (...) “Eu tô aqui para explicar como é a vida do surdo, da cultura, da nossa identidade” (...) “normal = ouvinte” (...) “e o surdo? É anormal?” “Tô dizendo isso porque em geral os ouvintes quando se referem aos seus filhos ouvintes que têm algum probleminha de audição, os médicos dizem não se preocupem mamãe, seu filho é normal, ele não é surdo! (gravação em vídeo, 2003)” (GESSER 2012, p. 111).

Em muitos momentos da história os surdos foram narrados como deficientes e incapazes - é importante ressaltar que essas narrativas partiam de sujeitos ouvintes. O que acontecia ao diagnosticar uma pessoa com surdez era que ela passava por um processo de enquadramento e padronização, para isso as pessoas surdas eram submetidas a vários tratamentos, em busca da “normalização” de um padrão ouvinte pré-estabelecido.

Um fato que marcou muito a história da comunidade surda foi o II Congresso Internacional de Milão, no período de 6 a 11 de setembro de 1880, onde ouvintes determinaram que os surdos não mais poderiam utilizar da Língua de Sinais para se comunicar, precisariam se adequar à comunicação dos ouvintes e deveriam ser estimulados a desenvolver a fala. Por muito tempo os surdos foram caracterizados como grupo minoritário que precisava se adequar aos padrões ditos normais, ou estariam de certa forma, excluídos da sociedade.

A criação do “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, fundado em 1857, marcou a educação de surdos no Brasil, a instituição ajudou a difundir as concepções educacionais e metodológicas para ensino de surdos.

No contexto atual, onde se discute muito sobre as aceitação de diferenças, os surdos constituíram-se como um grupo e como tal lutam por seus direitos, no caso do Brasil um desses direitos foi a oficialização da Língua Brasileira de Sinais - Libras, com a Lei 10.436/02, de 24 de abril de 2002, que se estabelece como um elemento cultural e de identidade desse grupo. A Libras é tida como elemento fundamental da cultura surda e serve a comunidade surda como uma ferramenta de criação, percepção e interação social entre indivíduos que constroem e projetam suas identidades e fortalecem sua cultura. A Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua que todo surdo brasileiro deve aprender, pois ela servirá de base para a aquisição da segunda língua, o Português na forma escrita.

Além de viabilizar todos os processos cognitivos, linguísticos, éticos, artísticos, intelectuais do surdo, a língua de sinais constitui, conforme este modelo, um elemento identificatório entre estes sujeitos. Ao compartilharem

uma língua comum, os surdos passam a se reconhecer como membros de uma comunidade singular (CASARIN, p. 18).

Tornar a Libras reconhecidas e a cultura surda compreendida são passos importantes para desconstruir o pensamento hegemônico, desviando a concepção da surdez como deficiência para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural, essa identidade cultural é constituída por meio da linguagem. A Libras torna-se assim o principal meio de comunicação e apreensão do mundo, mais que isso um instrumento de representação, luta social por reconhecimento e o direito inalienável de comunicação em uma língua própria.

REPRESENTAÇÕES DA CULTURA SURDA

Os ouvintes têm certa dificuldade em assimilar que os surdos possuem processos culturais específicos (SÁ, 2006, p. 1) e que possuem como traço comum a surdez e a identidade de uma cultura que percebe o mundo visualmente. Conhecer a cultura surda torna-se importante para que evitemos propagar o preconceito que existiu e ainda existe sobre o sujeito surdo. Para quem trabalha na área de educação, principalmente na educação especial reconhecer toda história da cultura surda e suas reivindicações são atitudes essenciais para que atuemos como agentes que buscam a validação da cultura surda e utilização da Libras por surdos e ouvintes.

A cultura é vista como um terreno de representações sociais onde a diferença é instituída socialmente, aparecendo como terreno de disputas políticas pelo discurso e a representação. O que se pretende é compreender a cultura surda como composta por atores sociais que se organizam para lutar por direitos, interesses e espaço nas diferentes esferas sociais. A especificidade desses atores é a Língua de Sinais, reconhecida por lei como a língua natural dos surdos e essa especificidade deve ser respeitada.

Na cultura surda existem meios de inclusão e também de exclusão de indivíduos, pois esta configuração social está em constante movimento transformando as definições da cultura surda. Dentro dessa configuração, aqueles que não são surdos ou que fazem parte superficialmente da cultura surda tendem a ser excluídos. Entende-se que a superficialidade está relacionada ao domínio da Libras, nesses casos os possíveis excluídos são surdos que não possuem um bom domínio/conhecimento dos sinais, intérpretes que não possuem conhecimento aprofundado sobre técnicas de tradução e interpretação, pessoas que nasceram ouvintes e por algum motivo tornaram-se surdas e que não incorporaram os traços da cultura

surda, ouvintes filhos de pais surdos que por sua vez não dominam a Libras e ouvintes que não sabem Libras entre outros. Nestes dois últimos casos, notamos paradoxos em ambos: filhos ouvintes de pais surdos onde os pais não incorporaram a Libras por completo lançando-se mão de uma sinalização mais “caseira” e também com relação a ouvintes que desejam aprender a Libras e não são bem aceitos em rodas de conversas informais e outros contextos do tipo, dificultando ainda mais a absorção e o aprendizado da língua sinalizada.

INTERAÇÕES ENTRE SURDOS E INDIVÍDUOS FLUENTES NA LIBRAS

Muitos pesquisadores defendem o contato entre crianças e adultos surdos o mais rápido possível, essa aproximação facilita o processo de desenvolvimento da criança, o reconhecimento da sua cultura, além disso, em contato com outros surdos é possível aprimorar o conhecimento na língua, fortalecer a sua identidade surda, conhecer e tornar-se parte da comunidade. A criança deve compreender os aspectos que envolvem a trajetória da identidade e cultura surda para que possa se apropriar dessas bases e torna-se também um sujeito ativo na busca por seus direitos.

No caso das crianças surdas que são filhas de pais ouvintes que não sabem a Libras torna-se imprescindível esse contato da criança com outras crianças e adultos surdos o quanto antes. Normalmente esse primeiro contato com a língua de sinais e primeira interação com surdos acontece nas escolas, pois muitas famílias não conhecem a Línguas de Sinais e não utilizam no cotidiano. Com a estimulação da utilização da Língua de Sinais no ambiente escolar a criança vai adquirir a linguagem (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23). Assim, o ambiente escolar deve criar espaços de interação, proporcionando o acesso à Libras de forma significativa e, acima de tudo, empoderando os alunos surdos e valorizando a expressão de seus conhecimentos através da Libras.

As crianças surdas que nasceram em famílias de surdos, possuem a possibilidade de iniciar o contato com a Língua de Sinais nos primeiros meses de idade, sendo que este convívio familiar e social ajuda no desenvolvimento linguístico da criança. Torna-se importante que a criança surda tenha o apoio adequado para adquirir a Língua de Sinais como primeira língua, interagindo e integrando a comunidade escolar na idade apropriada.

De acordo com Barbosa (2009, p. 420):

O grande problema que se coloca, no entanto, é que este grupo de indivíduos surdos que recebem estímulos linguísticos durante toda a sua infância, que

recebem a educação infantil cedo e apropriada, que acumulam experiência com o código linguístico sinalizado e a escrita de sinais na mesma quantidade e qualidade que a criança ouvinte, compõe uma expressiva minoria da população surda.

No ensino das crianças surdas destacam-se alguns aspectos tais como o aprendizado através da visualização com a utilização de muitos recursos visuais. Na educação infantil outro desafio que se apresenta é o reconhecimento do profissional que irá efetivar o uso da Libras: o professor instrutor surdo. Na perspectiva da educação inclusiva, é interessante que o professor de Libras seja surdo para fortalecer a construção da identidade surda e para que esse profissional seja um modelo de indivíduo surdo adulto para as crianças surdas.

No ensino das crianças e adolescentes surdos é importante fazer um histórico das lutas sociais e políticas pelas quais a comunidade surda enfrentou e ainda enfrenta na busca por direitos sociais e educacionais. Nesta perspectiva, a criança que obtiver conhecimento sobre a cultura surda terá no futuro a compreensão que servirá de base para problematização sobre a realidade da comunidade e fortalecimento das lutas sociais por melhores condições para a pessoa surda.

Na pesquisa de Botelho (2010), a autora entende que os professores que atuam em escolas com alunos surdos precisam ser preparados, necessitam conhecer a cultura surda e a língua de sinais, além de compartilhar a língua na sala de aula e na escola, para que seus alunos surdos tornem-se letrados. Nessa perspectiva, os alunos surdos precisam vivenciar a língua de sinais em todo o ambiente escolar de forma viva e compartilhada. A saída possível para o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos é a aceitação total da língua de sinais e também da sua forma de comunicação, em todos os meios, e não apenas no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender como os contextos de interações sociais, bem como são as relações sociais entre surdos e ouvintes são atitudes que podem levar o indivíduo surdo a mobilizar-se em prol de sua comunidade buscando direitos sociais e políticas públicas que garantam não só a permanência na escola, na dita escola inclusiva, mas uma permanência que garanta também o conhecimento que será a base para inserção no mercado de trabalho e/ou no ensino superior. O surdo que possui a consciência da sua história atua como porta-voz das narrativas, representando os interesses da cultura surda e assim constrói a sua própria identidade.

No contexto educacional, a compreensão da cultura surda facilita a interação e a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como pode criar um ambiente de interação propício para o aprendizado dos alunos surdos de forma significativa. Dessa forma, torna-se imprescindível que os surdos incorporem sua cultura de forma ativa e que tenha sujeitos surdos que sirvam de modelo de indivíduo surdo. Nesse contexto, é importante que os professores de alunos surdos compreendam a cultura surda e a língua de sinais para que o processo de aprendizado não tenha como entrave a comunicação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Heloíza. O desenvolvimento cognitivo da criança surda focalizado nas habilidades visual, espacial, jogo simbólico e Matemático. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi (Org.). **Estudos Surdos VI – Série Pesquisas**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009, p. 407-424.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1998)**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 set. 2017

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/152182.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. **Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 2011. Disponível em: <http://librasestudossurdos.blogspot.com/2011/04/lei-n-12319-de-1-de-setembro-de-2010.html>. Acesso em: 25 mai. 2018.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 dez. 2017.

CASAIN, Melânia de Melo. **História, comunidade e as representações culturais da surdez**. Centro de Educação - Curso a Distância de Especialização em Educação Especial. UFSC.

DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos surdos: diferentes olhares**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez, sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: editora Parábola, 2012.

SÁ, Nídia Limeira de. Existe uma cultura surda? In: **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTANA, Ana P.; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n° 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005.

QUADROS, Ronice Müller de; Schmiedt, Magali L. P. **Idéias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília, MEC, SEESP, 2006.

STROBEL, Karin. Visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 244-252, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806> Acesso em: 06 mar. 2017.

O PSICOPEDAGOGO NO CAMPO ESCOLAR: UM OLHAR NAS DIFICULDADES EM LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

Fabio Junior da Silva
Psicopedagogo Clínico e Institucional
Pós-Graduando em Mídias na Educação – DEAD-UERN
fabiosilva1991@outlook.com

RESUMO

O presente artigo busca apresentar e contextualizar o papel do psicopedagogo no campo escolar. Apresenta como objetivo a necessidade de provocar discussões em relação às dificuldades em leitura e escrita que se encontram inseridas nos educandos dos anos iniciais de uma escola pública do município de Major Sales. Busca-se ainda levantar pontos importantes sobre o psicopedagogo e a sua atuação no campo escolar, considerando os mais diferentes aspectos. O estudo dessa pesquisa está centrado na informação sobre a contribuição do profissional-psicopedagogo no contexto escolar. Respalda a luz dos diversos teóricos que discutem questões norteadoras que reforçam a ideia de que a presença de um psicopedagogo no seio escolar é importantíssimo para a condução de um trabalho exitoso e prazeroso.

Palavras-Chave: Dificuldade de Aprendizagem. Escola. Família.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa realizada em uma Escola Pública no Município de Major Sales que atende alunos do ensino fundamental I e II, busca compreender quais as concepções acerca do trabalho do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem que se encontram inseridas nos educandos. Dessa forma o artigo objetiva uma discussão a respeito de como é, e pode ser desenvolvido o trabalho desse profissional-psicopedagogo em sala de aula e como o direcionamento de um olhar atento diante das dificuldades sobre o aprender pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento ensino-aprendizagem.

Portanto, é preciso que o ato do aprender ultrapasse os muros da escola, ou seja, que não sejam conhecimentos apreendidos apenas para os bancos escolares, mas para a vida em sociedade. A psicopedagogia constitui-se como uma área do conhecimento que se encontra direcionada para o desenvolvimento da aprendizagem humana.

Segundo Bossa (2007, p. 24)

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se assim, em uma prática. Como se

preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las (BOSSA, 2007, p. 24).

Dessa forma compreende-se que a psicopedagogia tem como principal função o despertar para o desenvolvimento da aprendizagem humana, os problemas que se encontram ligados ao ato do aprender precisam ser estudados e explorados com bastante afinco e dedicação. A psicopedagogia constitui-se assim como um campo vasto que se unem a outras ciências para que seus estudos possam ser respaldados teoricamente.

É fundamental que possa ocorrer o processo de intervenção do psicopedagogo no campo escolar, pois é por meio dessa intervenção que pode acontecer mudanças e avanços significativos em relação ao processo ensino-aprendizagem dos educandos, considerando as dificuldades que os mesmos possuem, dessa forma, ampliando o que já se sabe e desenvolvendo novas habilidades. É por meio do olhar atento e cuidadoso do psicopedagogo que as dificuldades de aprendizagem que são percebidas nos educandos podem ser trabalhadas de modo que ao fim de todo o processo de ensino aprendizagem do discente possa acontecer de modo correto e de forma plena.

O psicopedagogo assume um papel preventivo, pois ao perceber as possíveis dificuldades de aprendizagem que permeia o universo da criança, possibilitará que aquela dificuldade possa não se agravar cada vez mais, vindo a se tornar transtornos relacionados a sua aprendizagem, o que implicará em ações mais intensivas a fim de tentar solucionar as perturbações ligadas ao aprender.

Nesse aspecto, percebe-se a necessidade imediata de um psicopedagogo no âmbito escolar, de modo que o mesmo possa analisar os diferentes fatores que vem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento pleno da aprendizagem do educando no seio da instituição a qual se encontra inserido.

2.1 Dificuldades em leitura e escrita nos anos iniciais: Da dificuldade ao despertar para a aprendizagem

As maiores dificuldades de aprendizagem que se encontra hoje presente em nossas escolas referem-se às temáticas de leitura e escrita. O hábito de ler e escrever em muitos momentos foram deixados de lado e substituídos por outras ações que em muitos momentos

provocam sensações melhores e mais prazerosas. Dessa maneira, é fundamental que novas práticas e ações sejam incorporadas no exercício do aprender e ensinar, para que o ser aprendente possa se sentir instigado e motivado para o despertar de sua aprendizagem. Essas dificuldades estão relacionadas com os mais diferentes fatores que precisam ser analisados e estudados para que somente assim possa se construir em dados sólidos e concretos. Nesse sentido entende-se por Dificuldade de aprendizagem, como nos apresenta Garcia (1998 p. 31-32)

Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados as condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem, por si próprias, um problema de aprendizagem. (GARCÍA, 1998, p. 31-32).

Compreende-se assim, que pela definição do conceito de dificuldade de aprendizagem, que nos é apresentado, que o aprender não é uma questão de querer ou não querer, mas está relacionado com os diferentes fatores, sejam eles de ordem direta ou indireta e que são pertencentes ao ser aprendente, que impedem que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva de forma plena, é ainda fundamental que antes de qualquer formulação ou interpretação, seja realizado uma pesquisa para que sejam analisados os sujeitos e o lócus/campo de prática no qual a criança está inserida. Através desse olhar aguçado e direcionado será possível diagnosticar as possíveis causas relacionadas com o fato daquela criança não conseguir desenvolver sua aprendizagem de forma completa.

Smith e Lisa Atrick (2001, p. 201) expõe que:

O estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudança de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola. É trágico percebermos que números crescentes de crianças não estão realmente disponíveis para a aprendizagem, porque suas vidas são dominadas pelo medo: perigos em seus lares ou na vizinhança fazem com que precisem dedicar a maior parte de sua energia mental à questão urgente da proteção pessoal. Se a própria escola não for segura, as perspectivas acadêmicas de todo um grupo estudantil poderão ser prejudicadas (SMITH; ATRICK, 2001, p. 19).

A aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre da mesma forma para todas as crianças e, dependendo da maneira como o processo de ensino é orientado, pode ocasionar dificuldades na aprendizagem de modo geral, por isso a necessidade de que esse processo de aquisição seja conduzido e mediado para que aconteça da melhor forma, proporcionando ao educando um momento prazeroso e agradável. O educando no momento em que é inserido no ato de ler começa a desenvolver melhor a sua comunicação com o meio em que se encontra, fazendo parte de relações individuais e coletivas.

Percebemos isso nos PCN's quando traz

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem e etc. não trata de extrair informações decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégia, de seleção, antecipação, inferência e verificação sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69).

A leitura possibilita ao leitor ter um contato direto e humano com o mundo que o cerca, uma vez que a mesma se constitui enquanto prática social, possibilitando seus sujeitos vivenciar e analisar diversas situações que ocorre na ação de ler. A leitura perpassa o cotidiano das crianças, tudo que é visto, percebido e analisado constitui como uma prática de leitura, e esse mundo que vai sendo descoberto aos poucos deve ser algo que seja construído para e com a criança, de modo que a mesma sinta-se instigada e motivada para executar tal ação, que é a prática da leitura. Nesse momento a criança deve reconhecer e perceber a importância diante do ato de ler, havendo significado e uma grande importância para as suas vivências cotidianas, ou seja, tudo deve fazer um sentido e ter um por que de se fazer.

O professor e o psicopedagogo devem ser mediadores no processo ensino aprendizagem do educando, o conduzindo para a descoberta do conhecimento, portanto Cagliari (1999, p. 225) expõe que:

Ser “mediador” não pode ser entendido apenas como sendo um aplicador de pacotes educacionais ou mero constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer. Ser mediador deve significar antes de mais nada, estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos (CAGLIARI, 1999, p. 225).

O significado da palavra mediar nos remete justamente ao termo conduzir, ou seja, mostrar que o processo ensino aprendizagem de todo sujeito precisa ser mediado e conduzido, para que posteriormente o aluno possa assimilar aquilo que lhe foi apresentado. Porém é fundamental que o professor e o psicopedagogo jamais se coloquem em um patamar de superioridade, mas que caminhem juntos. E ainda que saibam dialogar com os seus educandos, havendo, portanto uma troca recíproca de saberes, demonstrando a criança que aprendemos na medida em que ensinamos.

Nesse sentido compreendemos que como apresenta Nericí (1992, p. 190) a boa técnica de motivação é ter uma conversa em particular com o aluno. Em que se procura explorar o sentimentalismo e também, quando necessário, falar francamente com o aluno, chamando-o às suas responsabilidades. É imprescindível que ele sinta, apesar das verdades, se necessário, que o professor é seu amigo e tudo está fazendo para ajudá-lo.

Dessa forma, o professor competente está sempre aberto a pensar e repensar quantas vezes for necessário a sua metodologia utilizada em sala de aula, se o que está sendo proposto e desenvolvido está sendo aceito de forma positiva pelos educandos, se está acontecendo uma relação recíproca e verdadeira entre professores e alunos. Sendo assim, é fundamental que os educandos possam compreender que a ligação que os mesmos vierem a desenvolver com o professor deve ser de companheirismo e respeito mútuo.

Portanto, essa relação entre professor e aluno deve ser um instrumento valioso para o desenvolvimento de sua aprendizagem, de modo ainda a desenvolver sua autonomia, que o aluno possa construir seus próprios conhecimentos, ideias e pensamentos, é imprescindível que o professor trabalhe sempre com a verdade diante de algumas situações que habitam o cotidiano da sala de aula, como por exemplo, quando o aluno indagar sobre algumas questões que o educador desconhece, é preciso agir com verdade e dizer que não sabe, mas que podem construir e buscar juntos esse conhecimento.

2.2 O papel do psicopedagogo no desenvolvimento da Aprendizagem

O papel que o psicopedagogo deve desenvolver no campo escolar, em especial com os educandos é de extrema relevância, pois possibilita que sejam observados aspectos relacionados com a formação do processo de aprendizagem de cada ser aprendente. Nesse sentido, a figura desse profissional possibilita que as mais diferentes dificuldades sejam diagnosticadas e trabalhadas posteriormente para que possa ser recuperado o gosto sobre a ação do aprender.

A aprendizagem da leitura e da escrita não acontece para todas as crianças seguindo uma etapa cronológica, cada uma possui sua etapa do despertar sobre o aprender, por isso a necessidade de que esse processo de aquisição seja mediado.

Na ação do psicopedagogo é de fundamental importância que o mesmo tenha consciência de sua prática e domínio em relação à ação pedagógica. Sendo assim,

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicáveis sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

As teorias assumem, assim, um papel importantíssimo, pois são a partir das mesmas que os dados empíricos podem ser estudados e analisados criticamente, formulando dessa forma pareceres mais concreto.

A necessidade de um psicopedagogo na escola é de suma relevância, pois é o mesmo o responsável por tentar sanar as possíveis dificuldades que se encontra presente na criança, porém é fundamental que o professor já possa dispor de um olhar atento e direcionado para o educando, de modo que o professor seja o primeiro a perceber aspectos relacionados ao comportamento, atitudes, ações e mudanças na criança, e somente assim poderá recorrer à ajuda de outros profissionais para compreender o que está se passando na vida pessoal e estudantil da mesma. Dessa forma,

no primeiro nível o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a “frequência dos problemas de aprendizagem”. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagens já instalados. Para tanto cria-se plano diagnóstico da realidade institucional, e elaboram-se planos de intervenção baseados nesses diagnósticos a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível o objetivo é eliminar transtornos já instalados em um procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros (BOSSA, 2007, p. 25).

O profissional da psicopedagogia tem a função de observar o sujeito de forma completa, ou seja, o todo, e é justamente a observação sobre o todo que o permite formular e construir diagnósticos responsáveis pelas possíveis intervenções, procurando posteriormente propor soluções assertivas. O profissional- psicopedagogo deve ainda dominar com precisão a

aplicação de métodos que busque suscitar na criança o despertar de sua aprendizagem e caso isso não aconteça, deve ter embasamento para justificar as causas em relação ao não aprender. Segundo Bossa (2007, p. 94)

O psicopedagogo busca não só compreender o porquê de o sujeito não aprender algumas coisas, mas o que ele pode aprender e como. A busca desse conhecimento inicia-se no processo diagnóstico momento em que a ênfase é a leitura da realidade daquele sujeito, para então proceder a intervenção que é o próprio tratamento ou o encaminhamento (BOSSA, 2007, p. 94).

O psicopedagogo deve integrar de forma coesa todas as etapas de seu trabalho, ou seja, objetivo, ação e resultado devem caminhar conectados um ao outro, de modo a se atingir os melhores resultados, mas leva-se em consideração que em alguns momentos os resultados podem não ser alcançados como se havia sido conduzido, porém o trabalho foi desenvolvido de maneira íntegra e com dedicação.

Esse profissional ainda é responsável por dar voz aos sujeitos, é por meio da escuta, que muitos dados podem ser coletados para que cada indefinição possa ser um dado real, o qual possibilitará que as intervenções possam ser realizadas considerando o que a criança necessita naquele momento.

É preciso compreender que o trabalho que o psicopedagogo desenvolve na escola não é apenas com a discente, mas com o corpo docente e a família da criança, pois todas as partes envolvidas diretamente ou indiretamente nesse processo devem ser analisadas e avaliadas e devem contribuir para o desenvolvimento da criança.

A atuação do psicopedagogo pode ser desenvolvida em todos os contextos onde o processo de aprendizagem encontra-se permeado por dificuldades, sua atuação acontece em clínicas, escolas, em cada espaço a sua intervenção busca desenvolver uma ação específica. É função primordial de o psicopedagogo ser esse profissional que vê além do que lhe é apresentado, mas que busca descobrir por meio de cada gesto e ação a necessidade que cada educando possui naquele momento, compreendendo que por trás de cada ser aprendiz existem inúmeros motivos que o desenvolvam ou o impeçam de aprender.

Portanto, a figura do profissional-psicopedagogo no campo escolar, possibilita que o educando seja visto sobre a ótica de outros olhares, pois cada olhar representa uma forma diferente de ver o outro, e sendo assim, será possível a formulação e construção de pareceres que só é permitido por meio da observação e análise minuciosa do sujeito e dos elementos que se encontram ligados de forma direta ou indireta ao ser aprendiz.

2.3 Família e Escola

A família desempenha um papel fundamental na formação cidadã da criança, é no seio familiar onde são apresentadas e orientadas as primeiras noções que se refere a conduta humana para a vida em sociedade. A família carrega consigo marcas advindas de geração em geração, são valores, comportamentos, e ações que deixam marcas para toda uma vida.

A relação família e escola jamais poderá ser consideradas por aqueles que compõem o seio escolar como algo ultrapassado, mas ao contrário, é justamente essa parceria que se é estabelecida entre ambas as partes, que permite que o diálogo e a troca de informações possa ser responsável pela conduta e formação de cada sujeito

A parceria da família e da escola permite ainda que os resultados sejam mais satisfatórios, pois quando a família e escola unirem-se em torno dos mesmos objetivos, os mesmos serão atingidos de forma mais rápida, sendo fundamental que a relação entre ambas às partes seja consciente e constante. Segundo Kaloustian (1998)

Quando esta existe, é inadequada, pois não corresponde às suas necessidades e demandas para oferecer o suporte básico para que a família cumpra, de forma integral, suas funções enquanto principal agente de socialização dos seus membros, crianças e adolescentes principalmente (KALOUSTIAN, 1998, p. 13).

Quando a família não cumpre com o papel ao qual lhe foi atribuída, o surgimento de inúmeros problemas acarreta no discente, o que implica no tardio desenvolvimento da aprendizagem. É primordial que a família dessa criança possa ser estruturada, que a criança possa estar inserida em um lar saudável, onde suas habilidades sejam desenvolvidas com êxito, cabendo à família priorizar uma educação de qualidade aos seus filhos e a escola a transmissão dos conhecimentos, transmissão essa que deve fazer com que a criança venha a se tornar um cidadão crítico e atuante.

Nota-se através do que é descrito nos artigos da Constituição Federal (1988) o papel que a família deve desempenhar na criação e educação de seus filhos: Sendo dessa forma percebemos que os artigos remetem que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
[...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

[...]

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 2003).

Vale salientar que apesar da família ser a unidade principal na formação dos sujeitos, a sociedade e o estado dessa assumir a responsabilidade nessa formação, seja de forma direta ou indireta. É no seio familiar onde a criança é moldada e a sua identidade vai sendo construída aos poucos. Dessa forma os pais ou responsáveis deve ter um olhar carinhoso em relação aos seus filhos, apresentando a eles os maiores e melhores valores e ensinamentos e sendo reconhecedores do papel que a família representa na vida de cada sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com o término desse trabalho acadêmico, que o papel que o psicopedagogo tem na vida estudantil da criança é fundamental para que o seu desenvolvimento possa acontecer da melhor maneira, considerando suas dificuldades e as transformando em resultados positivos, oferecendo aos mesmos momentos e práticas motivadoras. O trabalho escrito ainda permitiu-nos criarmos espaços de reflexão que nos possibilitou construirmos dados concretos, que antes se encontravam no campo do empirismo.

A Família, a escola e o psicopedagogo devem juntos estabelecer parcerias que possibilitem o desenvolvimento amplo do educando nos mais diferentes aspectos em relação ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Quando essa relação acontece de forma mútua entre todas as partes citadas torna-se mais fácil o desenvolvimento e o despertar do conhecimento no ser aprendente.

Segundo Freire (1996, p. 96), o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Portanto os professores devem serem de fato agentes incentivadores e motivadores, fazendo com que seus alunos se encantem e se apaixonem pelo processo ensino aprendizagem, dessa forma o aluno mergulhará em cada palavra expressa, construindo seus

próprios conhecimentos, sendo, é preciso fazer o aluno pensar a pensar, é o processo da ação e reflexão;

Conclui-se então que: a dificuldade na leitura e na escrita por ser um processo progressivo, merece uma ação contínua do psicopedagogo e do professor, permitindo dessa forma que todas as dificuldades que estejam ligadas a aprendizagem do educando possam ser trabalhada da melhor forma possível atingindo assim todos os objetivos que foram propostos para serem atingidos em todos os momentos de intervenções sobre o olhar do psicopedagogo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, pp 69-70.

_____. **Leis e Decretos. Constituição da República Federativa do Brasil**: São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KALOUSTIAN, SÍLVIO MANOUG. **Família brasileira, a base de tudo**. 3 ed. São Paulo: Calçadense, 1998.

NÉRICI, I. G. **Educação e metodologia**. São Paulo: Pioneira, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Rogério Augusto. **O Psicopedagogo na instituição escolar**: intervenções psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em:<<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos.htm>>. Acesso em 26/09/2017

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO FERRAMENTAS ASSISTIVAS NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS COM DEFICIENTES VISUAIS E PESSOAS COM BAIXA VISÃO

Italo Rômulo Costa da Silva

Graduando do Curso de Tecnologia em SEG. do Trabalho/UEMA; aluno do Curso de Especialização de Gestão Educacional em Rede da UAB/UFPI

italoromulocsilva@gmail.com

Andréia de Sousa Alves

Aluna da Especialização de Gestão Educacional em Rede da UAB/UFPI

andriadisousa@gmail.com

Isabela Naira Barbosa Rêgo

Mestra em Comunicação/PPGCOM/UFPI. Tutora a Distância na Especialização de Gestão Educacional em Rede da UAB/UFPI

isabelarego.nbr@gmail.com

RESUMO

O presente estudo traz como temática central a discussão sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais. Nesse contexto, faz-se necessária a indagação sobre a importância das ferramentas tecnológicas no processo educacional de pessoas com Deficiência Visual e de que modo tais mecanismos auxiliam na condução ao acesso e na permanência desses alunos no ensino superior e em sua prática profissional. O estudo foi realizado com duas alunas de centros acadêmicos, sendo um público e outro privado da cidade de Teresina-PI, e ainda com duas professoras sendo uma da rede estadual e outra municipal da mesma cidade, todos com deficiência visual. Para a efetivação deste estudo, buscou-se compreender, conceitos bem elementares sobre a temática e posteriormente realizou-se uma entrevista com cada um dos sujeitos pesquisados abordando temas que vão desde a compreensão das limitações, da escolarização, do contato com as tecnologias e da importância de tais ferramentas para o processo de inclusão. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa. Os resultados encontrados foram elencados de forma sistematizada apontando falas dos entrevistados alinhadas a referenciais teóricos que reforçam o grau de necessidade do uso das TIC's como peça auxiliadora no processo de inclusão dos Deficientes Visuais.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Inclusão. Recursos Tecnológicos. Tecnologia Assistiva.

1 INTRODUÇÃO

A conjuntura social atualmente exposta compartilha da maior onda de disseminação e uso de recursos tecnológicos já presenciados na história da humanidade. Usa-se tecnologia no campo da saúde realizando complexos exames que facilitam o diagnóstico e tratamento de doença, usa-se tecnologia na produção agrícola produzindo em tempo recorde gêneros alimentícios em escala mundial, usa-se tecnologia em benefício do desenvolvimento da

estética, da economia, da segurança, e de incontáveis áreas que hoje não conseguiriam imaginar sua eficácia sem o uso da tecnologia.

Na educação não diferentemente, os recursos tecnológicos apresentam-se como peça-chave para enfrentar gargalos sociais ainda existentes neste campo. A inclusão das pessoas com deficiência, tema recorrentemente visto como um ideal projetado por pensamentos utópicos poderia ser superado ou pelo menos amenizado por meio do eficiente uso das ferramentas tecnológicas existentes. É neste contexto que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se como promissoras para a implementação e concretização de um sistema educacional inclusivo, dada suas possibilidades abundantes de construção de elementos que promovem o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral, por parte de toda a diversidade de pessoas dentre elas as que apresentam necessidades especiais.

A importância do uso de recursos tecnológicos no sentido de promover a inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo deficiência visual, campo central desta pesquisa justifica-se dado à necessidade de haver uma constante busca no sentido de facilitar a compreensão do objeto de aprendizado do indivíduo que apresenta cegueira e baixa visão, baseado no princípio de que a educação inclusiva é a busca por um ambiente escolar e social menos limitativo e mais acessível.

Para a realização deste estudo fez-se uso da Revisão de Literatura afim expor conceitos elementares ligados a temática em foco: deficiência visual e as ferramentas tecnológicas que propiciam a minimização das limitações visuais, seguida de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo com o uso de entrevista para a coleta de informações, objetivando assim com a construção deste trabalho, uma reflexão acerca do uso das novas tecnologias aplicadas na área educacional no intuito de projetar possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência visual.

2 DEFICIÊNCIA VISUAL E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

2.1 Deficiência Visual

Dados do IBGE apontam que 6,2% da população brasileira têm algum tipo de deficiência. Dentre as deficiências pesquisadas, a visual é a mais representativa e atinge 3,6% dos brasileiros, sendo mais comum entre as pessoas com mais de 60 anos (11,5%). O grau intenso ou muito intenso da limitação impossibilita 16% dos deficientes visuais de realizarem atividades habituais como ir à escola, trabalhar e brincar.

Conforme alínea c do inciso I do § 1º do art. 5º Decreto 5.296/04, a deficiência visual é entendida como:

cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60ª; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

A cegueira é portanto uma disfunção grave ou total de um ou mais órgãos da visão que afeta de modo insanável a capacidade de perceber elementos e fazer a distinção de cores, tamanhos, distâncias, formas, posições ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. A ocorrência da cegueira pode ser de ordem congênita, ou seja, quando ocorre desde o nascimento ou pode ser adventícia, quando é adquirida posteriormente em decorrência de fatores orgânicos ou acidentais.

2.1.1 Baixa Visão

A conceituação do que é baixa visão ou cientificamente nomeada como ambliopia, visão subnormal ou visão residual é uma tarefa complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. De acordo com o Manual de Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Visual, elaborado pelo Ministério da Educação (2007), essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que dificultam a execução de tarefas e o desempenho geral.

Nas principais formas de manifestação destas limitações estão associados o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos que provoca fadiga durante a leitura, há também tal barreira associada a presença do albinismo que advém da falta de pigmentação congênita que afeta os olhos e limita a capacidade visual.

2.2 Tecnologias para Inclusão dos Deficientes Visuais

As discussões em torno do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs como intuito de minimizar as barreiras causadas por diversas deficiências é pauta recorrente e válida. Os recursos tecnológicos são de fato visualizados como algo que pode ser utilizado de modo frequente na luta contra a exclusão social e influenciar de forma positiva os processos

de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento e aprendizado do aluno com necessidade especial no ambiente escolar, fortalecendo a inclusão.

Bersch, (2008, p. 132) afirma que “a inclusão traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas e atividades do cotidiano escolar [...]”.

O simples fato de ter o aluno com deficiência em uma sala de aula regular não o propicia a verdadeira inclusão. Como citado por Bersch, é necessário que seja disponibilizado condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, e uma dessas possibilidades é viável com o uso da tecnologia. Para os deficientes visuais, tarefas aparentemente simples como ler e escrever são extremamente dificultosas com o uso das ferramentas convencionais.

Denomina-se Tecnologia Assistiva todo aparato e serviço que colabora para oportunizar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente viabilizar uma vida autônoma e independente. Entre os recursos e serviços, que se enquadram nesse perfil, estão os meios informáticos (tecnologia digital) que atuam para facilitar as atividades de educadores e educandos possibilitando a comunicação, a pesquisa e o acesso às informações, oportunizando a produção do conhecimento.

Os recursos de tecnologia assistiva para os alunos com limitações visuais são classificados em Naturais; Pedagógicos; Culturais; Tecnológicos (são os dispositivos que incorporam maior sofisticação tecnológica disponíveis para facilitar a aprendizagem: toca-fitas, gravadores, televisão, computadores, scanners, impressoras em Braille, sistema leitores de tela, software).

A exemplo dessas ferramentas, MEC (2007) cita os

Programas leitores de tela com síntese de voz, concebidos para usuários cegos, que possibilitam a navegação na internet, o uso do correio eletrônico, o processamento de textos, de planilhas e uma infinidade de aplicativos operados por meio de comandos de teclado que dispensam o uso do mouse (BRASIL, 2007, p. 33).

Nos próximos tópicos a seguir, será feito um breve resumo de tais ferramentas tecnológicas que atuam como facilitadoras nas práticas pedagógicas inclusivas com deficientes visuais.

2.2.1 Dosvox

O DOSVOX é um sistema para microcomputadores que realiza a comunicação com o usuário por meio de síntese de voz, possibilitando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, autonomia nos estudos e no trabalho. O que faz do Dosvox um dos sistemas mais utilizados por pessoas com deficiência visual no Brasil é a simplicidade das operações, e também o fato de considerar as especificidades e limitações dessas pessoas.

De forma dinâmica, muito mais que ler o que está escrito na tela, o DOSVOX estabelece um diálogo amigável, através de programas específicos e interfaces adaptativas. Grande parte das mensagens sonoras emitidas pelo DOSVOX é feita com a utilização de síntese usando voz humana gravada o que possibilita o uso prolongado sem alto índice de estresse para o usuário.

2.2.2 Virtual Vision

O Virtual Vision assim como o Dosvox faz uso da tecnologia de síntese de voz, no entanto diferente do Dosvox que é um sistema operacional, o Virtual Vision é um aplicativo funcional com função de um “leitor de telas” capaz de informar aos usuários quais os controles (botão, lista, menu entre outros) estão ativos em determinado momento.

O Virtual Vision apresenta-se como uma possibilidade de pessoas com deficiência visual utilizar com autonomia o Windows, o Office, a Internet Explorer e outros aplicativos, através da leitura dos menus e telas desses programas.

2.2.3 Jaws

No que se refere ao Jaws para Windows, destaca-se a sua funcionalidade como um leitor de telas que permite de forma facilitada o acesso de pessoas com deficiência visual aos computadores. Por meio do Jaws, pessoas com limitações visuais podem usufruir dos recursos de informática e navegação na internet sem a necessidade de auxílio de terceiros.

Jaws permite a sonorização de suas aplicações em 17 idiomas de saída, inclusive o Português do Brasil. No entanto, o comando de voz do usuário ainda só é suportado no idioma inglês.

2.2.4 NVDA

O NVDA foi iniciado em meados de 2006, pelo australiano Michael Curran, de apelido Mick. Estudante do curso de bacharelado em Ciência da Computação, Mick sensibilizou-se com as dificuldades que limitavam as pessoas cegas, em especial, no campo do acesso às tecnologias.

Em decorrência disto, Mick abandonou a faculdade e dedicou-se a um projeto capaz de solucionar esses e outros problemas desenvolvendo assim um leitor de telas para Windows que denominou de “Non Visual Desktop Access” ou NVDA, e escolheu como licença a largamente reconhecida e consagrada GPL (sigla em inglês para “LICENÇA PÚBLICA GERAL GNU”), de autoria da Fundação para o Software Livre e adotada pelos sistemas GNU/Linux e outros.

2.2.5 Talkback

Com a popularização dos smartphones, sobreveio também a necessidade de oferecer a possibilidade de atender também aos deficientes visuais, surgindo assim mais um recurso tecnológico intencionado em incluí-los no mundo digital - O Talkback.

Talkback é uma função de acessibilidade que ajuda pessoas com deficiência visual a selecionarem as opções do celular. A função oferece suporte de voz a quem tem baixa ou perda total de visão, ele fala em voz alta cada operação realizada no aparelho. Ou seja, sempre que selecionar um aplicativo ou uma opção do aparelho, por exemplo, “Configurações” o aparelho irá emitir o som alertando o usuário sobre o que está sendo selecionado.

2.2.6 Redes Sociais

Para a população com deficiência visual, as redes sociais como ferramenta tecnológica no processo de inclusão se constituem como valioso recurso uma vez que tanto no ambiente escolar como para práticas sociais, tais ferramentas possibilitam a inserção do deficiente visual na sociedade e o exercício pleno de sua cidadania.

Nas redes sociais, embora predominem as mensagens virtuais, sendo estas prioritariamente direcionadas ao público vidente, as mesmas são igualmente utilizadas e instigadoras para aqueles que não possuem visão. Em virtude da praticidade do acesso ao mundo inteiro por meio de dispositivos móveis, os aplicativos de redes sociais funcionam

como porta aberta para o contato rápido e eficaz com todos os partícipes envolvendo e incluindo os deficientes visuais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a finalidade de alcançar os objetivos delineados neste estudo, fez-se necessária a utilização de algumas técnicas e métodos que foram responsáveis pela instrumentalização e fundamentação da pesquisa.

Para a obtenção dos resultados deste trabalho utilizou-se inicialmente de pesquisas bibliográficas. Posteriormente, optou-se pelo uso do método por amostragem não probabilística onde os elementos da amostra foram escolhidos com base no julgamento do pesquisador, pois em decorrência dos fatores tempo e recursos seria inviável realizar um estudo censitário.

Deste modo, a amostra escolhida compôs-se dos seguintes elementos: duas alunas com limitação visual, de curso superior, sendo uma de instituição pública e outra privada e quanto a deficiência optou-se por uma com deficiência congênita e outra adquirida. Ainda na composição dos sujeitos da pesquisa, optou-se por compor no grupo, duas professoras que tiveram a limitação visual pós formação mas em plena atividade profissional a fim de verificar o desempenho das atividades posteriores ao acometimento visual. A grande preocupação na escolha destes participantes diz respeito, principalmente, a sua representatividade e qualidade, em detrimento de sua quantidade, pois se tratando de pesquisa com delineamento qualitativo, este fator é fundamental.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico serão analisadas as respostas dos sujeitos pesquisados observando desde a compreensão das limitações, da escolarização e sua contextualização, do contato com as tecnologias de informação e comunicação até a importância que atribuem a tais ferramentas para o processo de inclusão.

4.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa e suas limitações

A apresentação a seguir será feita de modo a preservar a identidade dos pesquisados, sendo nomeados no transcrito desta seção como: ALUNA A; ALUNA B; PROFESSORA A; PROFESSORA B.

Quadro 1: Perfil dos Entrevistados

ALUNA A: “Tenho 33 anos, sou deficiente visual desde os 2 anos de idade, minha limitação é decorrente de Catarata. Tenho cegueira parcial, ou seja, enxergo com dificuldades desde que bem de perto, mas sem dúvida posso dizer que a doença acometeu gravemente a minha visão. Atualmente sou aluna do curso de Letras Português na Universidade Estadual do Piauí finalizando o sexto período. Minha principal limitação é compartilhada pelos nossos colegas deficientes, que é a falta de material acessível. A única intervenção da universidade nesse sentido é dispor da possibilidade do acompanhamento de um monitor dentro do ambiente escolar. Fora da universidade a presença desse monitor não existe. Quando a disciplina exige leitura em sala, o monitor executa esse trabalho, quando necessito fazer leituras em casa faço uso de ferramentas tecnológicas.”

ALUNA B: “Tenho 31 anos, nasci com Glaucoma Congênito, sou casada há dez anos e tenho um filho de 2 anos e meio. Curso atualmente Administração de Empresas na Faculdade Anhanguera pólo Teresina-PI, iniciando sétimo período. Quanto as limitações afirmo que elas de fato existe pelo fato dos livros não serem nem em braille nem em pdf, sendo uma exigência constante junto a faculdade sendo que tenho pouca resolutividade.”

PROFESSORA A: “Tenho 47 anos, minha deficiência visual é decorrente de uma toxoplasmose adquirida ainda na infância que ocasionou algumas cicatrizes na retina responsáveis ao longo dos anos pela condição de baixa visão. Tenho formação em Letras Portuguesa e Licenciatura em Informática. Sou professora da Rede Estadual do Piauí e da Rede Municipal de Teresina atuando como Professora. Por mais contraditório que possa parecer a escrita e a leitura são minhas ferramentas de trabalho e ao mesmo tempo minhas principais dificuldades no exercício da profissão”.

PROFESSORA B: “Tenho 43 anos e perdi a visão por conta de uma Retinose Pigmentar. Sou formada em Pedagogia com Especialização em Educação Especial e Inclusiva e atualmente professora no Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais CAP – Teresina. A minha maior dificuldade nos estudos é encontrar material digitalizado para poder estudar. Muitas vezes não encontramos materiais no formato acessível, digital ou em Braille”.

Fonte: Pesquisa direta (2018).

Como se pode perceber pelas falas dos sujeitos da pesquisa a condição de leitura está atrelada a um formato específico do material. Em tinta, ou seja, no formato convencional, livros, conteúdos programáticos de uma disciplina ou de um assunto de interesse do indivíduo com deficiência visual não tem qualquer valor, uma vez que o acesso a estes, está impossibilitado dado à incapacidade de lê-los nos moldes em que se apresentam.

A leitura de arquivos em formato pdf é um dos requisitos de vários leitores de tela, o que permite-se deduzir que a necessidade dos entrevistados em ter material de estudo nesse formato é decorrente do uso de tais recursos tecnológicos, caso contrário sua impressão em tinta ou a disponibilização em pdf não teria sentido caso não houvesse o manuseio dessas ferramentas.

4.2 O Acesso a Recursos Tecnológicos

Confirmando a suposição do item anterior, todos os entrevistados declinaram positivamente o fato de utilizar alguma das ferramentas tecnológicas com o objetivo de suprir limitações decorrentes de sua incapacidade visual.

Entre as ferramentas tecnológicas, as que mais foram lembradas e apontadas foram descritas nas falas a seguir:

Quadro 2: Ferramentas tecnológicas mais utilizadas

ALUNA A: “Utilizo computador com leitor de tela, tenho o Dosvox instalado no meu computador mas não uso. O que mais utilizo é o NVDA, utilizo ainda scanner e gravador para registrar as aulas. Passei a ter contato com essas ferramentas em 2014 quando ingressei na Universidade. Lembro-me que até o ensino médio era possível resolver todas as atividades com o auxílio do atendimento educacional especializado. Ao entrar no ensino superior o fluxo de material passou a ser bem maior e afirmo sem medo de errar que sem a ajuda desses equipamentos torna-se impossível acompanhar as aulas, vi isso de forma bem prática quando um colega de classe por não dispor desses materiais se viu obrigado a desistir do curso.”

PROFESSORA A: “Recorrendo às ferramentas tecnológicas (programas de acessibilidade, aplicativos...) desempenho minhas atividades de leitura e escrita com o mínimo de dificuldade.”

PROFESSORA B: “Utilizo o computador com leitor de tela, uso Dosvox e também utilizo no smartphone o aplicativo de acessibilidade TalkBack. Aprendi a utilizar os leitores de tela e o Dosvox no meu trabalho tendo aulas de informática acessível. E me apropriei das técnicas de uso do Talkback com a ajuda de uma amiga que trabalha comigo que também é cega e me orientou como usar me permitindo assim ter maior autonomia em várias ações.”

ALUNA B: “Se não fosse as tecnologias assistivas não teria a menor possibilidade de dar prosseguimento ao meu curso. Existem atividades on-line que eu só consigo executá-las graças aos leitores de tela. Apesar de possuir uma licença muito burocrática, o Virtual Vision é o leitor que mais utilizo em decorrência de um curso de formação que fiz, acabei me apropriando melhor do seu manuseio, e às vezes uso também o Jaws.”

Fonte: Pesquisa direta (2018)

Corroborando com a fala da Aluna A, RODRIGUES & BARNI (2009) destaca a necessidade do uso dos recursos tecnológicos na perspectiva da educação inclusiva:

Os recursos tecnológicos são de fundamental importância. É utilizado como instrumento facilitador da aprendizagem, busca na criatividade uma alternativa para que o aluno realize o que precisa ou deseja, possibilita uma melhor comunicação e permite assim, que o aluno cego ou com visão reduzida, construa individualmente ou coletivamente novos conhecimentos (RODRIGUES; BARNI, 2009, p. 8835).

A Aluna B também menciona em um dos seus comentários a ligação entre o êxito nos estudos atrelado ao uso das ferramentas digitais. A dependência dos recursos tecnológicos não

é uma condição somente dos alunos. Os testemunhos das duas professoras, também revelam o grau de necessidade da utilização dessas ferramentas. Não há como desvencilhar algumas atividades do cotidiano de um deficiente visual sem a utilização de ferramentas tecnológicas. O aparato digital disposto tem sido utilizado com o intuito de permitir maior autonomia e independência deste, de modo que a não utilização desses artifícios compensatórios poderia ser considerado um retrocesso social.

4.3 Tecnologias e o Deficiente Visual: parceria para a inclusão

A promoção da inclusão por meio dos recursos tecnológicos foi o último ponto levantado nesta pesquisa. Evidenciando a possibilidade de ingresso à cultura letrada, as ferramentas aqui já mencionadas são percebidas pelos deficientes visuais como fortes aliadas nesse processo, sendo inclusive destacadas outras possibilidades de uso além do estudo e da prática profissional.

Quadro 3: As tecnologias e a inclusão dos deficientes visuais

ALUNA A: “Utilizo essas ferramentas também para o uso nas redes sociais, para conhecer mais pessoas. E é desse modo que se amplia a ideia de inclusão uma vez que estamos incorporados a práticas que é comum a todos. Infelizmente ainda há cegos que relutam ao uso das tecnologias, mas afirmo ser necessário e positivo o seu uso”.

ALUNA B: “Além das atividades acadêmicas, eu uso pelo simples prazer de navegar na internet e conhecer assuntos diversos. É dessa forma que me sinto incluída, afinal tenho acesso como qualquer outra pessoa a conteúdos de várias naturezas”.

PROFESSORA A: “Antes de conhecer tais ferramentas me encontrava em uma situação de completa dependência, pois o acesso às informações, a escrita e a leitura eram atividades impossíveis de realizar sem que houvesse o auxílio de outra pessoa. Com o uso das ferramentas tecnológicas a independência foi o principal ganho. A ideia de inclusão dos deficientes visuais sem sombra de dúvidas caminha de mãos dadas com a utilização dos recursos tecnológicos, tendo em vista que o acesso à informação de forma autônoma por si só já pode ser considerado um relevante fator de inclusão”.

PROFESSORA B: “Antes de utilizar as ferramentas eu dependia de outras pessoas para me ajudar na leitura de livros e também não tinha acesso a redes sociais, ficava praticamente isolada do mundo, agora tenho independência, pois posso até mesmo digitalizar os livros que preciso, leio sem a necessidade de ajuda, faço minhas pesquisas na internet e também participo das redes sociais, categoricamente posso afirmar que o uso dos recursos tecnológicos melhorou e muito meu desempenho no trabalho e na minha vida social”.

Fonte: Pesquisa direta (2018)

A Aluna A, enfatizou ainda que é necessária a busca incessante pelas atualizações e que a soma de esforços pela inclusão escolar, social e agora digital é uma necessidade. A fala da aluna A vai ao encontro ao pensamento de Stainback; Stainback (1999) quando o mesmo aponta que o desafio da inclusão está em fazer desta luta, uma batalha comum a todos

As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos. Além disso, uma abordagem fragmentada da reforma de escola não satisfaz inteiramente as necessidades dos alunos. Todos os defensores que desejam melhorar as escolas e atender às diferentes necessidades dos alunos devem se unir e reconhecer o princípio de que as boas escolas são boas escolas para todos os alunos e, então, agir com base nesse princípio (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 69).

As professoras A e B destacam a autonomia na realização das atividades, afirmando que essas ferramentas dão maiores estímulos aos deficientes visuais fazendo emanar nestes, maior desejo por aprender e uma auto-valorização. O uso de leitores de telas e outros aparatos tecnológicos podem significar um salto positivo na qualidade de vida do deficiente visual. De forma unânime a experiência aqui relatada por meio das respostas obtidas são animadoras no sentido da ampliação do uso de ferramentas acessíveis com vista a práticas educacionais e sociais mais inclusivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa pode-se concluir que a utilização de tecnologias assistivas, sobretudo as enquadradas na categoria “recursos tecnológicos” atribuem maiores possibilidades de inserção e inclusão dos deficientes visuais às práticas sociais comuns às demais pessoas.

Evidenciou-se um ganho positivo, tendo em vista a garantia de processos autônomos como de leitura, escrita, navegação na internet, e a execução de atividades antes consideradas impossíveis sem a colaboração de um auxiliador.

A experiência positiva junto aos recursos tecnológicos, além de aumentar a autonomia dos deficientes visuais, traz uma auto-valorização, sendo percebida pelos sujeitos, quando estes realizam atividades de forma independente atribuindo a si o mérito pela ação, dado esforço próprio e competência adquirida.

O uso das redes sociais também foi fator preponderante nesse estudo, situação que só pode ser viabilizada quando da adequação da realidade por meio dos recursos tecnológicos.

Percebeu-se também que os recursos tecnológicos são bastante utilizados pelos estudantes com deficiência visual, por compreender o aumento significativo do seu potencial para o aprendizado, no entanto há ainda um longo caminho a seguir no que diz respeito a toda a dinâmica desse processo.

A pesquisa aqui exposta mostra-se de grande relevância, uma vez que ressalta a importância dos meios tecnológicos como ferramenta assistiva para as práticas inclusivas de deficientes visuais. Este estudo constitui-se, portanto um ponto de partida para pesquisadores que queiram aprofundar as discussões sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apóiam inclusão na escola de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta e Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br>> Acesso em: 27 Jun 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso em: 02 Jan. 2017.
- DOSVOX, Projeto, Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro. <http://www.nce.ufrj.br/pesquisa/projetos.asp>> Em 30 Jun 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- RODRIGUES, K. G.; BARNI, E. M. **A utilização de recursos tecnológicos com alunos deficientes visuais no curso superior a distância de uma instituição de ensino de Curitiba-PR**. IV Congresso Nacional de Educação – Educere. PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3537_2058.pdf>. Acesso em: 7 Jul. 2018.
- SALDIT SOFTWARE, **JAWS Para Windows – Software para acessibilidade de deficientes visuais**. 2016 Disponível em: <<http://licenciamentodesoftware.com.br/jaws-para-windows-software-para-acessibilidade-de-deficientes-visuais/>> Acesso em 08 Jul 2018
- VIRTUAL VISION, Projeto, Virtual Vision- Fundação Bradesco. <https://www.virtualvision.com.br/>> Em 30 Jun 2018.

O XADREZ COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

Débora Suzane de Araújo Faria
Pedagoga/IFRN
debora.faria@ifrn.edu.br

João Batista Lucena
Tecnólogo/Física/IFRN
joao.batista.lucena@gmail.com

RESUMO

Contemporaneamente, a política educacional brasileira estabelece que a educação inclusiva é a mais adequada estrutura de educação que objetiva acolher a diversidade dos estudantes e superar as desigualdades sociais e econômicas que se reproduzem na escola. Infelizmente, a prática social educativa no Brasil, por fatores vários, ainda não consegue se mostrar como uma prática verdadeiramente inclusiva. Quanto à inclusão, ela é incompatível com a mera integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. O Núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas – NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – *Campus* Caicó, se aproximou de escolas da educação básica, objetivando integrar ações que visem à consolidação da prática da educação inclusiva para alunos com deficiência. Este projeto de extensão teve o objetivo de conhecer o aluno com deficiência que estuda nas instituições públicas de ensino do Seridó. Os membros do projeto visitaram 08 (oito) escolas da região Seridó que ofertam educação fundamental.

Palavras-chave: NAPNE. Inclusão. Deficiência.

INTRODUÇÃO

Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular, mas o devem fazer com qualidade (MANTOAN, 2013). A Educação Especial só alcançará seus objetivos se puder ser uma modalidade imbuída do sentimento de inclusão. Enquanto houver crianças com necessidades educacionais especiais sem acesso à escola regular ou com acesso, mas sem permanência de qualidade, não se poderá dizer que a Escola é verdadeiramente inclusiva.

A Lei nº 13.409/2016 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, no art. 3º anuncia que:

em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por [...] pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de [...] pessoas com deficiência na

população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

Baseado no texto de Lei, os Institutos Federais terão que ofertar vagas em seus cursos para pessoas com deficiência, sendo tal legislação colocada em vigor a partir do ano 2018. Assim, o *Campus Caicó* passou a ofertar vagas para pessoas com deficiência em todos os cursos técnicos de nível médio integrado, subsequente, cursos superiores de Licenciatura e Tecnologias. Os Institutos Federais foram contemplados com o NAPNE (2018), fundamentando-se na cultura da aceitação da diversidade e, especificamente, buscando quebrar as barreiras de arquitetura, educacionais, de comunicação e atitudinais.

O interesse por esse estudo surgiu pelo próprio exercício de coordenadora do Núcleo de apoio à pessoa com necessidades educacionais específicas – NAPNE, particularmente desde o período em que o núcleo foi criado no IFRN – *Campus Caicó*. Além disso, surgiu pelo fato de que enquanto pedagoga do IFRN se tem angústias acerca da compreensão de como interagir no exercício da docência para alunos com deficiência.

A implantação do NAPNE, “à priori”, deu as condições para que cursos específicos na área de Educação Especial fossem ofertados no *Campus Caicó* com o intuito de capacitar docentes e técnicos. Contudo, ainda há muito o que se fazer em termos de formação docente e se tem muito a conhecer sobre o perfil da pessoa com deficiência, as redes de atendimento e as possibilidades que o IFRN pode dar para a sua inclusão social no Seridó do Rio Grande do Norte - RN. Nesse aspecto, o NAPNE busca promover condições de acessibilidade e aprendizagem para os estudantes com deficiência que estão matriculados em 2018 e para novos estudantes ingressarem como alunos.

Baseado nessa premissa, essa pesquisa teve o objetivo geral de conhecer o aluno com deficiência que estuda nas instituições públicas de ensino fundamental do Seridó, com vistas a incluí-lo na educação profissional. Nesse aspecto, se elencaram como objetivos específicos: Realizar visitas às instituições escolares de ensino fundamental do Seridó; conhecer o aluno com deficiência, suas limitações, competências e habilidades e possíveis laudos e/ou avaliações diagnósticas; construir um banco de dados para subsidiar ações de integração entre o IFRN e as escolas públicas do Seridó; elaborar palestras sobre os cursos técnicos integrados que o IFRN oferta, apresentando o NAPNE e firmando parcerias com a APAE e as escolas públicas do Seridó.

O projeto se realizou por meio de visitas a 8 (oito) escolas elencadas na região do Seridó que ofertam educação fundamental. Nesse primeiro momento gestores, coordenação

pedagógica e professores das salas de Recursos Multifuncionais preencheram um questionário com o objetivo de coletar informações a respeito da identificação do aluno, condições de acessibilidade do ambiente educacional, como também acesso a laudos e/ou avaliações diagnósticas acerca da deficiência. De posse das informações coletadas e, após compilação foi organizado um banco de dados, com vistas a subsidiar ações de integração entre o Instituto Federal e as unidades de ensino Estaduais. A primeira ação do projeto foi planejar aulas de xadrez para serem ministradas na escola que apresenta o maior percentual de estudantes com deficiência.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A concepção de inclusão que se propõe adotar no IFRN *Campus* Caicó parte de ações pedagógicas que se pautam nos princípios do respeito à diferença; a igualdade de oportunidades e a acessibilidade total (PPP, 2012). A política educacional brasileira estabelece que a educação inclusiva é a mais adequada estrutura de educação que objetiva acolher a diversidade dos estudantes e superar as desigualdades sociais e econômicas que se reproduzem na escola. Assim, os estudantes com necessidades educacionais especiais - NEEs se incluirão nesse processo educativo. Contudo, o principal desafio para incluir esses estudantes em uma instituição verdadeiramente inclusiva parte, inicialmente, da transformação de sua cultura, das concepções dos gestores, do corpo docente e discente sobre o que seja educação especial. O quadro abaixo apresenta a compilação dos dados acerca dos estudantes com deficiência que estudam em escolas do Ensino Fundamental na região do Seridó. Para manter o sigilo e a ética, as escolas foram nominadas por letras do alfabeto.

Quadro 1: Dados sobre a pessoa com deficiência

Escola Estadual	Tipo de Deficiência	Quantitativo
A	Altas habilidades/ superdotação	2
	Autismo infantil	1
	Deficiência auditiva	1
	Deficiência intelectual	19
	Outros	5
	Paralisia cerebral	9
	Surdez	3
	Visão subnormal/ baixa visão	2
	Total	42
	Deficiência múltipla	1

B	Deficiência intelectual	2
	Outros	7
	Total	10

C	Autismo infantil	1
	Deficiência múltipla	1
	Deficiência física	2
	Deficiência intelectual	10
	Paralisia cerebral	1
	Total	15

D	Deficiência intelectual	4
	Total	4

E	Deficiência intelectual	2
	Total	2

F	Altas habilidades/ superdotação	1
	Deficiência auditiva	2
	Deficiência intelectual	13
	Outros	7
	Paralisia cerebral	1
	Total	24

G	Deficiência auditiva	4
	Deficiência intelectual	2
	Síndrome de asperger	1
	Total	7

H	Autismo infantil	5
	Deficiência física	1
	Deficiência intelectual	11
	Outros	20
	Paralisia cerebral	2
	Visão subnormal/ baixa visão	1
	Total	40

Fonte: Arquivo do NAPNE, 2018.

De posse dos dados coletados, se escolheu a Escola A para fazer uma ação de atendimento educacional ao aluno com deficiência, por meio de aulas de xadrez. No que se relaciona ao xadrez, existem várias histórias sobre o seu surgimento, sendo que algumas vertentes dizem que surgiu no Egito antigo ou na China Dinástica, mas a mais aceita seria que ele surgiu na Índia no século VI, chamado de Chaturanga. Com o tempo, o xadrez se dissipou pela Pérsia com o nome de Xatranje e provavelmente novas regras, acabou por se difundir pela Europa.

O xadrez é jogado com um tabuleiro com 64 casas alternadas entre brancas e pretas, sendo que cada peça tem seus movimentos e importância. As peças do xadrez são: 8 peões que se movimentam para frente de uma casa por vez, mas, podendo avançar duas casas de uma vez, seu lance de captura é realizado na diagonal; 2 Cavalos que se movimentam em forma de L (3x1), podendo pular por cima das outras peças; 2 Bispos que se movimentam na diagonal. Bispo de casa preta e bispo de casa branca; 2 Torres que se movimentam na horizontal e vertical podendo andar quantas casas quiser; 1 Rei que se movimenta para todos os lados, mas, podendo avançar só 1 casa por vez; 1 Rainha que se movimenta para todos os lados e quantas casas quiser.

O objetivo principal do jogo é o Xeque-Mate, ou seja, encurralar o rei do inimigo, deixar o rei sem saída ou sem ter como se defender com suas peças. A ação na Escola A terá o objetivo de analisar a influência do jogo de xadrez no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência.

Inicialmente, foi feita visita à escola A para saber em quais séries os alunos com deficiência estudam, usando como critério de escolha os que estão com notas baixas (menor rendimento escolar) nas disciplinas. Assim, serão elencados os 10 (dez) alunos com menores notas. Depois de feita a seleção, as ações do projeto serão realizadas por meio de aulas de xadrez.

Depois, iremos analisar e estudar os tipos de deficiências de cada aluno e a forma mais adequada para que possam abstrair as informações.

O aluno bolsista e o voluntário do projeto irão motivá-los a jogar xadrez, ministrando as aulas de xadrez básico (nomenclatura das peças, movimentos básicos e disposição das peças). Posteriormente, iremos ensinar a desenvolver as peças por meio de jogadas de ataque e defesa, usando métodos criativos e treinamento com foco nas especificidades de cada deficiência.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A concepção da inclusão pretende abolir a segregação, tendo em vista que fundamentado nessa concepção, os estudantes passariam a se desenvolver conjuntamente em um ambiente rico e variado (MANTOAN, 2003). Para alguns educadores a proposta da inclusão é compreendida como simplesmente inserir os alunos nas classes regulares, sem levar em consideração o aspecto de que, mesmo incluído em uma classe regular e integrado aos alunos ditos normais, não significa que este aluno está se apropriando da construção do conhecimento.

Corroborando com esse aspecto citado anteriormente, precisamos analisar o fato de que a necessidade da educação inclusiva acontece devido à sociedade não conseguir incluir todos os sujeitos no tecido social de forma homogênea. Assim, esse não atendimento uniforme, faz com que ocorra a inversão social, em que o Estado pratica o modelo social da deficiência, pois não consegue incluir todas as pessoas e, nesse aspecto, obriga os sujeitos a se adequar a essa sociedade.

Então, ao praticar a inclusão do aluno na escola sem que esteja realmente se apropriando do conhecimento, como também o Estado não atender às necessidades educacionais da sua clientela, ocorre a dupla exclusão do sistema educativo, tendo em vista que não acontece a inclusão educacional quando deveria, e, ao tentar criar mecanismos para incluir o educando, acaba-se, de vez, por excluí-lo.

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/90, vem determinar, em seu artigo nº 55, que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino, o que virá colidir com a responsabilidade coparticipava entre Estado e sociedade civil, pois o Estado ofertará as vagas e os pais terão a obrigação de buscar essas matrículas.

Portanto, nas últimas décadas, as pessoas com deficiência e os militantes dos direitos humanos em todo o mundo, organizaram movimentos sociais que marcaram a conquista e o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à participação social.

O que deu forma a essas conquistas foi o reconhecimento, a partir dos instrumentos normativos internacionais, da reformulação de marcos legais de todos os países, entre os quais do Brasil. Este, ao tornar-se signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, assumia o compromisso oficial, perante o público, de, junto à comunidade internacional, mobilizar a promoção de educação para todos, a partir da promoção de políticas necessárias para o desenvolvimento da abordagem da educação inclusiva, capacitando as escolas para o atendimento de todas as crianças, sobretudo, as que possuem necessidades educativas especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros e não o contrário (SASSAKI, 2005).

Então, ao praticar a inserção do aluno na escola sem que esteja realmente se apropriando do conhecimento, como também o Estado não atender às necessidades educacionais da sua clientela, ocorre a dupla exclusão do sistema educativo, tendo em vista que não acontece a

inclusão educacional quando deveria, e, ao tentar criar mecanismos para incluir o educando, acaba-se, de vez, por excluí-lo.

Com o objetivo de incluir o aluno deficiente na Educação Profissional, o IFRN instituiu a Portaria nº 1533/2013, criando os Núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas - NAPNEs. Nesse sentido, o NAPNE se caracteriza enquanto um “setor deliberativo que responde pelas ações do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - TEC NEP dentro da instituição” (NAPNE, 2018).

Essa concepção assumida no NAPNE vai além do direito a uma educação de qualidade para todos e da ideia de que todos tenham os mesmos direitos e deveres, pois se embasa na concepção da equidade, que parte do princípio de educar conforme as diferenças e as necessidades individuais, não considerando que as condições demográficas, étnicas, geográficas, econômicas ou de gênero representem impedimentos para que se desenvolva a aprendizagem dos estudantes. Para tanto, espera-se possibilitar aos alunos com necessidades educacionais específicas o ingresso enquanto estudantes em nossa Instituição de Ensino.

Com o objetivo de incluir o aluno com deficiência na Educação Profissional, o IFRN instituiu a Portaria nº 1533/2013, criando os Núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas - NAPNEs. Nesse sentido, o NAPNE se caracteriza enquanto um “setor deliberativo que responde pelas ações do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - TEC NEP dentro da instituição” (IFRN, 2015). Conforme o Regimento Interno, Capítulo I, art. 4º dentre os objetivos do NAPNE está:

- I. Difundir a prática educativa democrática e a inclusão social como diretriz do IFRN;
- II. Promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades educacionais específicas;
- III. Promover e participar de estudos, discussões e eventos sobre a inclusão social;
- IV. Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade do IFRN por meio de ações de sensibilização que favoreçam a corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão social na Instituição;
- [...]
- X. Promover e estimular o desenvolvimento de atividades formativas para a comunidade educativa do IFRN;
- XI. Articular as atividades desenvolvidas com as ações de outras Instituições voltadas ao trabalho com pessoas com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2016).

Essas propostas que subsidiam os objetivos do NAPNE estão fundamentadas no Projeto Político Pedagógico do IFRN – Um documento em construção, que apresenta um entendimento plural a respeito do sujeito com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se possibilitar aos alunos o ingresso enquanto estudantes em nossa Instituição de Ensino. Corroborando com esse aspecto, a concepção de inclusão que se propõe adotar no IFRN deverá partir de ações pedagógicas que se pautem nos princípios do respeito à diferença; a igualdade de oportunidades e a acessibilidade total (IFRN, 2012).

Os resultados do projeto serão divulgados em eventos científicos locais e regionais, tais como Expotec - Exposição Técnico-Científica e Cultural (Evento Local - Campus Caicó), Secitex - Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão (Evento Estadual), bem como, por meio de reunião da coordenação de extensão para apresentação dos projetos à comunidade acadêmica e externa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.409/2016**. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571/2008**. Disponível em:

<http://www.andi.org.br/file/51322/download?token=iPduFKyi>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFRN. Disponível em:

<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/arquivos/projeto-politico-pedagogico-ppp-2012/view>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Nº 1, vol. 1. Brasília, Out/2005.

NAPNE. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/nucleo-de-inclusao>. Acesso em 20 de março de 2018.

PROFESSORES E SUAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIAGNÓSTICO PARA UMA PRÁXIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Célia Fonsêca de Lima
Professor/Departamento de Educação/Campus de Patu/UERN
prof.celiafonseca@yahoo.com.br

Carla Moura Dutra
Professor/Departamento de Educação/Campus de Patu/UERN
Carlamoura_17@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma investigação realizada com professores de escolas pública na cidade Caicó-RN, que trabalham com alunos com alguma deficiência. O tema em estudo surgiu a partir de observações durante visitas realizadas em salas de aulas para acompanhar e avaliar estagiárias do curso de pedagogia, aonde foi percebido dificuldades dos professores em trabalhar a inclusão de alunos com deficiências. Fundamenta-se em estudos de autores como Martins (1999), Mantoan (1998), Castro (2003), Asfora (2012), Ramos (2010), Herrero (2000), entre outros. O objetivo é identificar as necessidades pedagógicas esboçadas pelos professores para trabalharem na perspectiva da educação inclusiva. Metodologicamente, trata-se de um estudo de campo, de análise descritiva e abordagem qualitativa, com aplicação de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas aos professores da rede pública de ensino atuantes com alunos que apresentam necessidades de educação especial. Neste propósito estão reunidos aspectos que esboçam as necessidades enfrentadas em seu espaço de ensino para trabalhar a inclusão. Destacaram-se: cursos de formação em educação especial; de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; necessidade de um cuidador especializado em sala para auxiliá-lo; de estratégias de ensino para cada tipo de necessidade de acordo com as deficiências de cada um; recursos didáticos apropriados e atendimento educacional especializado para melhor atender os alunos. Apresentam sugestões para uma formação pedagógica continuada na perspectiva de educação inclusiva, a exemplo: oferta de minicursos contínuos sobre metodologias adequadas para cada deficiência educacional.

Palavras-chave: Formação. Professores. Educação Especial. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas que apresentam alguma deficiência em diversos setores da sociedade tem instigado muita discussão, principalmente nas instituições de ensino, o que vem provocando reflexões e mudanças devido a complexidade de fatores a serem revistos por estas instituições para que seus profissionais, especificamente os professores, estejam habilitados para atuarem em sala de aula numa perspectiva de inclusão se tornando uma realidade e que venha a ser vivenciada por todos que participam da escola.

Nesse contexto, vale salientar que na década de 1990 com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, foram estabelecidas

várias metas com o objetivo de acrescentar número de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em todo o mundo. Já no Brasil, houve muitos avanços nessa época, a esse respeito, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, uma vez que a partir dela, passam a ter mais clareza sobre a definição de educação especial, abrindo novas possibilidades para a efetivação de um ensino inclusivo que garantisse o acesso e a permanência desses alunos na escola regular. Para tanto, a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no seu contexto educacional, seja em mudanças de paradigmas, na sua estrutura física e também na formação continuada de seus profissionais.

Refletir sobre a formação pedagógica para trabalhar com a educação especial numa perspectiva de educação inclusiva, se faz pertinente, uma vez que esse é mais um desafio, dentre tantos, enfrentados pela escola que quer empregar a inclusão no seu cotidiano. Frente a isso, veio a indagação: quais as necessidades pedagógicas apresentadas pelos professores que atuam junto a alunos com necessidades de educação especial para desenvolver uma práxis de educação inclusiva?

A pesquisa trata-se de um estudo de campo, com análises descritiva, de abordagem qualitativa e utilizou como instrumento para a construção dos dados, um questionário com perguntas abertas e fechadas aplicado para professores das Escolas Públicas do ensino regular da cidade de Caicó-RN que trabalham em sua sala de aula com alunos com necessidades de educação especial. O objetivo é identificar as necessidades pedagógicas esboçadas pelos professores para trabalharem na perspectiva da educação inclusiva.

Em termos de organização do texto, encontra-se dividido além do resumo, introdução e considerações em quatro tópicos. No primeiro, apresenta a educação especial, realizando um breve relato histórico da sua trajetória até chegar ao Brasil, no segundo discute-se os desafios pedagógicos numa perspectiva de uma práxis de educação inclusiva, no terceiro apresenta a base empírica da pesquisa e por último elenca-se as necessidades pedagógicas esboçadas pelos professores para trabalharem na perspectiva da educação inclusiva na escola, bem como algumas sugestões apresentadas por eles.

BREVE RELATO HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao discorrer sobre educação especial, se faz pertinente lembrar inicialmente do que ocorreu no passado com as pessoas que apresentavam qualquer tipo de deficiência. Segundo o Art. 2º da Lei 13.146/2015,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Segundo Castro *et al* (2003) apontam que na Antiguidade as pessoas que apresentavam deficiência eram consideradas degeneração da raça humana e deveriam ser extintas pelo grande transtorno que representavam para a sociedade. Destaca Ramos (2010) que estudos revelam ainda na idade Média, que a deficiência era descrita como uma manifestação do mal, um castigo, uma provação. Martins (1999), ressalta acerca desta trajetória na Idade Média, a partir de vários autores (CUHUR, 1994; HEWARD; BIANCHETTI, 1998), que nas sociedades daquela época não existia lugar para os considerados fracos, ou seja, para aqueles que não tivessem condições de contribuir efetivamente nas atividades produtivas. Podendo assim, os mesmos serem abandonados, exterminados ou excluídos do convívio social, sem qualquer sentimento de culpa por parte dos envolvidos.

No entanto, sob a influência da Doutrina Cristã, uma nova visão acerca dos deficientes começa a ser delineada por passarem a serem merecedores de caridade, vistos como criaturas de Deus. Estes, que antes eram abandonados, deveriam ficar recolhidos, recebendo moradia e alimentação. Já com o advento da Idade Moderna, onde predominava, nesse momento, as filosofias humanistas, o ser humano passou a ser mais valorizado e dentro deste contexto, surge a ideia de que a deficiência é um problema médico, apesar dessas pessoas continuarem socialmente isoladas. Vale destacar que nesse tempo os deficientes passaram a ser vistos como capazes de desenvolverem suas “aptidões”.

De acordo com Martins (*ibidem*), foi a partir do século XX que a Educação Especial começa se estruturar nas escolas. Segundo a Lei 9394/96 no Cap. V, Art.58, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. E, com esse entendimento, dar-se início ao surgimento das instituições especializadas e classes especiais para atender esse segmento da população, avançando. Dessa forma, no reconhecimento de seus direitos e de seus valores como cidadãos. Na década de 1980 a educação especial ganha significativamente um novo rumo: o da inclusão escolar, que pressupõe a abertura das instituições escolares para atender todos os educandos em sala de aula de ensino regular, mostrando a necessidade de se rever o tratamento para com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nesse sentido o professor é desafiado a trabalhar em sala de aula considerando mais a

diversidade, seja com alunos “normais” ou com deficiências significativas.

Percebe-se o objetivo da ampliação de atendimentos do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. Diante disto em 1994, representantes dos países de todo o mundo, sob a coordenação do governo espanhol, assinaram a Declaração de Salamanca que se trata de:

Um documento internacional muito importante para a educação, organizado a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, efetivada na Espanha, em junho de 1994, que reuniu vários países os quais discutiram sobre necessidades educacionais especiais (OREALC/UNESCO, 1994).

Este documento traz consigo a importância do implemento de mudanças/ inovações nas políticas e sistemas educacionais, tendo como base os princípios: reconhecimento das diferenças, da importância de “escolas para todos”, promoção da aprendizagem e da formação de professores. De acordo com a Declaração de Salamanca o conceito de necessidades educativas especiais inclui:

[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (UNESCO, 2016).

E, para o termo necessidades educacionais especiais, o referido documento acrescenta que “(...) refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.” (UNESCO, 2016).

No Brasil a educação especial apresenta um trajeto que não é diferente dos demais países; inicia-se de forma lenta e tímida no que concerne a ação educacional voltada para as pessoas com deficiência. É a Lei nº. 5.692/71 que começa a dar uma atenção maior para educação especial, garante o atendimento educacional aos deficientes nas escolas de 1º e 2º graus, mas deixa a desejar com o predomínio de segregação através de “classes especiais” nas escolas regulares. (KASSAR, 1998) aponta que apesar das políticas de incentivos e da adoção dessas novas medidas, a Educação Especial, a clientela mais comprometida, ficou sob responsabilidade das “instituições especializadas”, competindo apenas ao Estado arcar com seu apoio financeiro.

Outro fato importante para os avanços da escolarização dos deficientes no Brasil e que merece destaque, é quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº.

9.394/96) se refere à oferta do ensino especializado já na educação infantil. Com isso fica assegurado o atendimento educacional de apoio especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, priorizando a rede regular de ensino (FERREIRA, 1998; KASSAR, 1998). Recentemente aprovada, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146/15) menciona em seu,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

No entanto, é importante ressaltar que o movimento que defende a inclusão de todos na escola tem evidenciado grandes desafios para a humanidade em perceber e aceitar o outro com a sua subjetividade e na sua diversidade cultural e ética. É notório que as pessoas com deficiências não são bem vistas pela sociedade e em se tratando de inclusão, não se limita somente na inserção física desses educandos nas salas de aula do ensino regular. A realização de novas práticas pedagógicas que considere a subjetividade desses sujeitos e seus modos de aprendizagem variados, assinalam também um caminho a ser adotado para que aconteça de fato a inclusão tão almejada por todos.

OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NUMA PERSPECTIVA DE UMA PRÁXIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mesmo diante das inúmeras possibilidades de ocorrer a inclusão, há escolas que não se ajustaram ainda a esse novo modelo de educação. Muitos professores não sabem como proceder pedagogicamente para atender o aluno com deficiência. Segundo Mantoan (2006, p. 52) “a maioria dos professores ainda tem uma visão funcional do ensino. Esse profissional tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos”. O que implica em procedimentos metodológicos tradicionais que por sua vez, não correspondem aos anseios de um trabalho em sala de aula que envolva a inclusão.

Sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sua sala de aula. Alegam que não tiveram uma formação docente adequada para atender essas crianças. Esse é o ponto mais discutido quando se trata de educação especial numa perspectiva de inclusão, uma vez que envolve dois tipos de formação profissional a citar: formação para professores do ensino regular que precisa de conhecimentos para lidar

com alunos que apresentam necessidades educativas especiais; e a formação dos professores especialistas que possam atender inteiramente os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com suas especificidades, no horário contrário ao seu ensino regular e também auxiliar o professor do ensino regular na sua sala. (BUENO, 1993).

Segundo o decreto Presidencial Nº 6.571 de setembro de 2008, que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no seu Art. 1º garante que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de aumentar a oferta dos espaços para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Os espaços referidos já se encontram e são conhecidos nas escolas públicas de ensino regular como a sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado) ou Sala de Recurso Multifuncional que segundo Asfora, (2012, p. 36) nesses espaços ocorrem:

[...] atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, com foco pedagógico e não clínico. É importante lembrar que não deve ser confundido com sala de reforço, e sim como um ensino complementar. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado, que realize esse atendimento educacional, a fim de que o aluno não deixe de ter acesso aos conteúdos curriculares e conviver com os seus pares.

Apesar dos avanços sabe-se que é restrito ainda a implementação nas instituições de ensino, ações que favoreçam a formação dos professores para trabalharem a educação especial numa perspectiva de inclusão. Nesse sentido, pode-se citar como algumas dessas ações ocorridas na cidade de Caicó-RN, seminários, palestras, discussões e debates para os professores da rede pública de ensino. Mas, não o suficiente, diante das dificuldades enfrentadas e das necessidades urgentes de formação continuada desses profissionais, uma vez que na discussão sobre a formação docente numa perspectiva da inclusão, é defendido um novo perfil de professor.

Nesse sentido, Ferreira (2006, p. 231) menciona que, “Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula”. A inclusão é responsabilidade de todos que fazem a escola; por isso ela precisa construir seu projeto pedagógico atentando para a questão da inclusão, assegurando não só ao aluno com deficiência tenha acesso a um currículo flexível, tecnologia assistiva, as avaliações diferenciadas respeitando suas limitações, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse

aluno ter igualdade de oportunidade. A oportunidade de construir novos conhecimentos e avançar na vida escolar, mas todos alunos, independente da sua deficiência, da sua dificuldade no seu desenvolvimento cognitivo precisa de uma escola que atenda a todos. Isso requer mudanças nos paradigmas e se faz necessário realmente que a formação inicial e continuada de professores para contemplar os pressupostos da educação inclusiva seja repensada de maneira que veja no sujeito suas potencialidades, um dos requisitos essenciais para que o professor desempenhe uma prática pedagógica inclusiva.

BASE EMPÍRICA DA PESQUISA

O grupo de docentes participantes do estudo trabalham em sala de aula dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental pertencentes a Escolas públicas de Ensino regular da cidade de Caicó-RN, num total de 8 (oito) professores, e, atuam com alunos que apresentam necessidades de educação especial, que são: 4 (quatro) surdos, 2 (dois) cadeirantes e 3(três) deficiências múltiplas. Vale salientar que estão juntos em salas de aulas com os demais alunos considerados sem necessidades especiais, variando de nível de ensino. Responderam de forma espontânea, um questionário com perguntas abertas e fechadas à respeito do assunto em análise. Os resultados obtidos foram analisados e discutidos de acordo com o que se segue.

CONSTATAÇÕES DA BASE EMPÍRICA E SEUS RESULTADOS

A maioria dos docentes declaram que já estão no magistério há muito tempo. Quanto a escolaridade dos mesmos, possuem formação superior, mas nenhum apresenta conhecimentos especializados na área de educação especial. Quanto ao significado de inclusão e escola inclusiva, evidenciou-se que os docentes em sua grande maioria ressaltam compreensão quanto as definições sobre inclusão. A exemplo: *[...]entendo inclusão como uma forma de acolhimento e inserção de pessoas com ou sem deficiências em espaços ou patamares sociais, onde o indivíduo possa se sentir parte do todo e também tenham qualidade de condições[...]. (Docente 2, 2018)*. Isso demonstra que os docentes estão em correspondência com os preceitos inclusivos.

Quanto ao entendimento sobre escola inclusiva, os docentes evidenciaram que para ser inclusiva precisa estar comprometida a dá todas as condições para atender as necessidades dos alunos, respeitando suas limitações, não só na sala de aula comum, mas em toda a escola. Veja o que diz um dos docentes: *“Para ser uma escola inclusiva, a inclusão deve estar presente em toda a escola para que haja um compromisso e a promoção de uma cultura de inclusão para*

todos os alunos.” (Docente 8, 2018). Afirmo outro docente que, “[...]a escola inclusiva insere nas suas ações os alunos com deficiências com os demais alunos tratando-os como um ser capaz oferecendo condições para que eles consigam seus sucessos.” (Docente 5, 2018).

A convivência entre os colegas de sala de aula e da escola como um todo é, seguramente, um fator que deve ser considerado no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, Silva (2009) afirma que incluir com finalidade educacional exige atitude e colaboração dos colegas em relação aos integrados.

Questionados sobre as práticas pedagógicas para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais, apontam que as práticas pedagógicas que vai desde os recursos, as metodologias utilizadas para auxiliar no desenvolvimento cognitivo dos alunos deficientes. Percebeu-se na maioria das respostas que para atender as necessidades dos alunos com deficiência, aplicam atividades diferenciadas e apontam ainda que sentem muitas dificuldades quando se trata, por exemplo, dos alunos que apresentam deficiência múltiplas, pois não sabe como trabalhar pedagogicamente com eles.

Mencionam ainda que nas escolas existem variadas deficiências, a exemplo disso, o docente da disciplina ciências biológicas, ensina em três turmas e em cada uma tem um, dois alunos com diferentes deficiências (surdos – 3 e deficiências múltiplas – 3) e alguns que apresentam outras dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, fazem menção que para trabalhar pedagogicamente, primeiro é preciso conhecer as necessidades de cada um individualmente e depois aplicar as estratégias, os recursos de ensino que melhor se adequa com cada um deles. O problema é que eles apontam que não sabem se estão agindo corretamente. Isso reforça cada vez mais a necessidade de formações continuada que propicie conhecimentos adequados para melhor atender os alunos com deficiência.

Utilizam metodologias diferenciadas, mas sem o mínimo de entendimento de como ocorre o processo. Veja a exemplo disso, o que nos diz o (docente 2, 2018): *“Procuro utilizar metodologias na medida do possível, aquelas que possibilitem ao aluno compreender o conteúdo, sobretudo a partir da atividade diferenciada, respeitando suas limitações. Mas, não sei dizer se isso surte efeito, pois não percebo avanços, não sei dizer se ele avançou”.*

A realização das ações pedagógicas inclusivas requer uma percepção do sistema escolar como um todo unificado em vez de estruturas equivalentes, separadas como uma para alunos regulares, outra para alunos com deficiência (surdez, cegueira...) ou outra para alunos com necessidades especiais de aprendizagem (discalculia, disgrafia...).

Constata-se aqui que existe sim, necessidades pedagógicas dos docentes no que diz respeito ao trabalho com alunos que apresentam deficiência. Alegam que nunca foram preparados para acompanhá-los. Reforçando isso, o (docente 4, 2018) afirma que:

“Não estou preparada, não sei como agir. Penso que deveria ter uma formação antes para sabermos o que fazer e como fazer para ensinar a esses alunos.” Isso demonstra o despreparo em lidar com as deficiências e as necessidades em desenvolver na prática pedagógica ações que levam em conta, não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também seus interesses, motivações e limitações. Veja elencado as necessidades pedagógicas apontada pelos docentes para realizarem a educação especial numa perspectiva de práxis inclusiva. A maioria destacaram: a falta de cursos de formação em educação especial; de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; necessidade de um cuidador especializado em sala para auxiliá-lo; de estratégias de ensino para cada tipo de necessidade de acordo com as deficiências de cada um; recursos didáticos apropriados e atendimento educacional especializado para melhor atender os alunos.

Como visto as necessidades são muitas, mas não são impossíveis de serem superadas. Dá sim para prover essas necessidades e fomentar uma escola que trabalhe a inclusão para todos. Para tanto, o que vai exigir de cada segmento, são práticas educacionais diferenciadas do seu cotidiano e conhecimentos mais apurado sobre a temática da prática inclusiva.

A seguir apontam sugestões elaboradas pelos professores para a efetivação da educação especial numa perspectiva de práxis inclusiva: formação continuada periodicamente e nos intervalos de uma formação para outra que sejam trabalhadas minicursos contínuos sobre metodologias adequadas para cada deficiência educacional; sugerem também que haja nesses encontros troca de experiências entre os professores das escolas que têm deficientes, os profissionais de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e a APAE (Associação de pais e amigos dos excepcionais); sugerem também que os órgão públicos de ensino (Secretaria da Educação Municipal e Estadual) ofereçam cursos gratuitos e de forma continuada sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras para todos os funcionários em exercício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva é aquela que respeita a diversidade e promove espaços onde todos possam se expressar e participar livremente, e onde as diferenças sejam trabalhadas e valorizadas de forma a alcançar o máximo das potencialidades possíveis de seus participantes. Propiciá-la é reconhecer que a inclusão se refere, em sua essência e legitimidade, a toda a

educação, e essa compreensão esteve presente nas respostas dos docentes participantes deste estudo. Diante dos fragmentos expostos, percebeu-se que sentem falta das características indissociáveis das condições pedagógicas nas suas práticas para trabalhar com alunos que necessitam de educação especial, e para superar essas dificuldades, cobram formação continuada para ensinar a esses alunos.

Por fim, conclui-se que existe uma necessidade urgente de formação continuada para os professores caicoenses trabalharem a educação especial numa perspectiva de educação inclusiva. As formações devem ser contínuas e devem também fazer parte das ações educativas na construção de uma escola para a diversidade, ou seja, para atender a todos.

REFERÊNCIAS

- ASFORA, Rafaella. O atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. In: **Brasil, a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Secretaria de Educação Básica-SEB. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL, LEI Nº. 13.146/15. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.
- BRASIL, LEI Nº. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BUENO JGS. **Educação Especial Brasileira: integração /segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.
- CASTRO, A. M. et al. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 212-236.
- FERREIRA, I. R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Caderno CEDES, ano XIX, n. 46, São Paulo: Cortez, 1998
- HERRERO, M. J. P. **Educação de alunos com necessidades especiais**. São Paulo: EDUSC, 2000.
- KASSAR, M. C. M. **Liberalismo, neoliberalismo e educação: algumas implicações**. Caderno CEDES, ano XIX, n. 46. São Paulo: Cortez, 1998.
- MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. **Educação escolar de deficiente mental: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Caderno CEDES, ano XIX, n. 46. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARTINS, L. A. R. **Diferença/deficiência sob uma ótica histórica**. Educação em questão. Natal: EDUFRN, 1999.
- OREALC/UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- RAMOS, Rosana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

SILVA LM da. **Educação inclusiva e a formação de professores.** 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização Latu Sensu à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 Junho. 2016.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR: UMA REALIDADE DA ESCOLA INSTITUTO SANTA TERESINHA NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA-PARÁ

Zenúbia Oliveira Silva
Graduanda/Pedagogia/UFPA
zenubiaoliveira@hotmail.com

Virgílio Neto Leão dos Santos
Graduando/Pedagogia/UFPA
virgilionetto31@gmail.com

RESUMO

Este artigo descreve relato das experiências de inclusão no processo ensino aprendizagem na escola Instituto Santa Teresinha, no município de Bragança/PA. O Instituto Santa Teresinha, possui o dever de proporcionar um ambiente de convivência e respeito com a diversidade, preocupa-se em atender os alunos matriculados na modalidade da Educação Básica, na modalidade escolar: educação especial e a todos que fazem parte e compõem a diversidade cultural da nossa sociedade. Pretendendo-se assim, garantir os direitos e deveres educacionais garantidos em lei a todo cidadão (BRASIL, 1988), assim como a fomentação de uma educação que qualifica e humaniza. O referido trabalho objetiva discorrer sobre as vivências com a educação inclusiva, os desafios e superações desse caminhar com o diferente. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se em autores que discutem a inclusão como: Blanco (2004); Silva (2012); Santos (1993); Rossit (1997); Valim; Tiozzo (2010) entre outros. Metodologicamente neste estudo foram feitas entrevistas semiestruturadas (MICHELAT, 1985) junto aos coordenadores Pedagógicos, coordenadores do Atendimento Educacional Especializado – AEE e professores que estão diretamente atrelados ao universo da inclusão. Os resultados obtidos com esse estudo versam sobre a importância de uma prática pedagógica que atenda aos modos de uma educação inclusiva, tendo em vista a contribuição do (re) pensar a inclusão como uma possibilidade.

Palavras-chave: Inclusão. Prática pedagógica. Experiências.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo fazer uma análise e discorrer sobre as vivências com a educação inclusiva, os desafios e superações desse caminhar com o diferente, na escola Instituto Santa Teresinha no município de Bragança – Pará. Para isso levantamos como problemática os seguintes questionamentos: nas práticas pedagógicas existentes, configura-se o trabalho com a inclusão escolar? De que forma garantir a presença e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares?

No que tange a metodologicamente, neste estudo foram feitas entrevistas semiestruturadas (MICHELAT, 1985) junto aos coordenadores Pedagógicos, coordenadores do Atendimento Educacional Especializado – AEE e professores que estão diretamente atrelados

ao universo da inclusão, na Instituição Educacional Instituto Santa Teresinha, Estado do Pará, no município de Bragança. Também nos pautamos em uma revisão de literatura que nos permitiu analisar a inclusão educacional na Instituição e no País.

As discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola vêm sendo tema plausível ao longo dos anos. A preocupação de forma abrangente no Brasil com a educação inclusiva ocorreu com a Lei de Diretrizes - LDB nº 4.024/61. Até esse período foram organizadas Campanhas voltadas para a Educação do Surdo, Campanha Nacional e Educação de Reabilitação dos Deficientes Visuais entre outras deficiências.

As retóricas sobre a inclusão geram diversos efeitos distintos nos sujeitos. Portanto, para analisar a inclusão não bastam mapear o presente a partir de coleta de políticas públicas voltadas para essa temática, leis, regulamentos, relatos marcantes de vida, reportagens, dados numéricos, etc. É necessário para entender o direito a uma educação inclusiva, emergir em acontecimentos históricos, buscando estabelecer uma relação entre o passado e o presente, aparentemente desconexos, mas que são suficientes para nos fazer entender a educação inclusiva como aquilo que nos tornamos, lutamos e acreditamos, mesmo que de maneira sutil e tímida.

A história da Educação inclusiva começou no Brasil, no início da segunda metade do século XIX, sendo que anteriormente as pessoas com deficiência eram vítimas de abandono e negligência. Em um primeiro momento chamava Educação Especial. E essa educação desses sujeitos ocorria em escolas segregadas. Silva (2012, p. 09), diz que "... a educação desses indivíduos acontecia em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e também em instituições especializadas...".

Em vista disso, é perceptível que a política nacional de Educação Inclusiva nasce na perspectiva de uma segregação entre alunos deficientes e os ditos normais, ou seja, a educação inclusiva já surgiu num contexto de separatívssimo.

Com base, neste estudo queremos entender até que ponto existe à vontade e o entusiasmo de realizar uma educação inclusiva para todos. E como transformamos o entusiasmo em busca de uma educação inclusiva, em ações concretas e incessantes através de revoluções cabíveis e exitosas, em prol, de uma escola igualitária.

Neste artigo, buscamos apresentar estratégias capazes de alcançar o desenvolvimento de uma escola democrática na qual a diversidade é respeitada e valorizada. Valorizar a diversidade é um dos princípios mais importantes de uma boa instituição de ensino. As escolas que elimina as barreiras e buscam a inclusão contribuem para o desenvolvimento das crianças com deficiência, e com isso têm um enriquecimento educativo e social. No entanto, é inegável

o desafio de promover a inclusão dessas crianças, que demandam estratégias pedagógicas inovadoras para terem o mesmo acesso ao ensino que os outros alunos.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação inclusiva é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. Masini (2004, p. 30), traz o seguinte conceito:

Inclusão, do verbo incluir (do latim *includere*), no seu sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. Assim, falar de inclusão escolar é falar do educando que se sente contido na escola, ao participar daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição.

Discorrer o termo inclusão é remeter a situações concretas que ilustrem a afirmação: “O princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade. Cada pessoa tem uma contribuição a dar” (DENS, 1998 *apud* MASINI, 2004, p. 30). Essa afirmação nos reportar a refletir as práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais, e a repensar a formação dos docentes, afim, de que a valorização das diversidades sejam uns dos princípios fundamentais da educação. O movimento pela inclusão no Brasil vem crescendo significativamente, porém, existem duas vertentes, os que são a favor do movimento pela inclusão dentro do sistema educacional e os que são contrários.

De um lado há concordância a respeito da inclusão como oposição à exclusão de crianças com deficiências do ensino comum. Neste sentido todos passam a defendê-la e ninguém se arriscaria a se pronunciar contra ela. De outro lado, há discordância quanto à inclusão indiscriminada, na qual, sem qualquer avaliação prévia, a criança com deficiência é matriculada na escola regular, sem análise de suas condições e das necessidades requeridas para seu atendimento, quer do ponto de vista de recursos humanos, quer do ponto de vista das adaptações físicas e materiais (DENS, 1998 *apud* MASINI, 2004, p. 31).

A educação inclusiva abandona a ideia de que só a criança dita normal pode contribuir no processo ensino aprendizagem. Volta-se para o acolhimento, o atendimento qualificado às necessidades da criança com deficiência, e para isso, requer um currículo apropriado; um estudo prévio sobre as condições específica da criança; adaptações e acessibilidade nas estruturas físicas da instituição e transformações no contexto da escola para o atendimento da criança com

deficiência. Por força de lei, a escola passou a aceitar a criança com deficiência em seu quadro discente, sem, contudo, cuidar desses aspectos citados a cima, que são de suma importância para o desenvolvimento e o processo de implantação de uma educação inclusiva.

Outra questão que devemos ressaltar aqui é a formação apropriada dos professores, em muitas situações esses indivíduos não recebem preparações adequadas para lidar com essas divergências em sala de aula. Acrescenta-se também, a essa problemática o fato de que o professor especializado, em sua formação, também não aprendeu a lidar com o professor do ensino comum. E muitas vezes esses profissionais, exercem trabalhos dissociados, ou seja, as atividades da classe comum sem consonância com as atividades da sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, artigo 5º estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

É necessária a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar as falhas na concepção de educação inclusiva. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades específicas dos seus alunos. Essa concepção está demonstrada nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu art. 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Contudo, embora esteja sistematizada a inclusão, dentro do sistema de ensino no Brasil, ainda existem muitas falhas a serem superadas, para que possamos visualizar em nossas escolas uma educação igualitária, que vençam os preconceitos, as limitações e que abracem o diferente com respeito e equidade. Ainda que se providenciem todos os recursos pedagógicos, faz-se, também necessário à mudança de ideologia e esta é uma transformação sutil e até imperceptível na realidade atual, no que tange a educação inclusiva.

3 RELATOS E VIVÊNCIAS NO INSTITUTO SANTA TERESINHA

O Instituto Santa Teresinha, sediado no município de Bragança- Pará, escola da rede privada, oficialmente fundada em 23 de novembro de 1938, tem por fundador o bispo Dom Eliseu Maria Coroli (in memoriam), e por Entidade Mantenedora a Instituição “Missionárias de Santa Teresinha”. A ideia da fundação de uma escola em Bragança brotou de um coração desejoso de preparar crianças e jovens para a vida, tornando-os cidadãos responsáveis, comprometidos com a sociedade e os valores cristãos morais e éticos.

Considerando o legado deixado por Dom Eliseu Maria Coroli, este educandário, há 80 anos, vem cumprindo com seu papel social e educativo na sociedade bragantina, atendendo não somente alunos do próprio município, mas de outros como: Viseu, Augusto Corrêa, Tracuateua, Capanema, Belém, e mesmo de outros estados da federação.

O percurso metodológico utilizado proporcionou-nos destacamos alguns relatos e experiências de professores e coordenadores que trabalham diretamente com a inclusão no lócus da pesquisa. Uma das coordenadoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE, quando entrevistada sobre qual é o seu papel na inclusão dos alunos com deficiência na escola Instituto Santa Teresinha, foi mencionado o seguinte:

Meu papel enquanto coordenadora pedagógica no processo de inclusão no âmbito escolar é de capacitar e sensibilizar toda a comunidade escolar, orientar, acompanhar as práticas pedagógicas dos professores, bem como realizar as adaptações e flexibilidades curriculares necessárias em favor da aprendizagem, fazer a interlocução com profissionais de outras áreas e com as famílias dos alunos, propiciar formações para os professores, promover a aprendizagem do aluno facilitando a participação democrática e o desenvolvimento de uma educação de qualidade. É válido ressaltar que o trabalho da coordenação pedagógica conta com a participação da professora da sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE, desde a elaboração do planejamento até ao suporte quanto à compreensão das condições de aprendizagem dos alunos. (Coordenadora 01).

Observamos que o Instituto Santa Teresinha vem fazendo importantes avanços para a garantia do acesso e da permanência do aluno com deficiência na escola. Os pontos positivos acerca deste processo de inclusão estão: a oferta de profissionais especializados no ensino especial, o ingresso no Atendimento Educacional Especializado – AEE, possui sala de recurso multifuncional, disponibiliza alguns recursos e serviços próprios do AEE, acompanha os alunos na sala de aula do ensino regular, sensibilização, orientação e capacitação aos professores mesmo que dentro de tempo limitado, orientação e diálogo com as famílias dos alunos, flexibilidade curricular, atendimento clínico em comunicação com a escola, confecção de materiais didáticos adaptados para serem usados na escola e em casa, projeto semana da inclusão e mesa redonda com família, professor, coordenador, psicólogos e outros profissionais.

Ao abordamos uma professora que trabalha na classe comum com alunos deficientes, com o referido questionamento: Você acredita que para a inclusão “**dar certo**” é necessário à ajuda de especialistas, como médicos, fisioterapeutas, entre outros profissionais da saúde? Obtivemos a seguinte colocação:

Em minha concepção a inclusão para que realmente seja garantida, é necessário que a comunidade escolar deixe de ver a inclusão como imposições de leis de obrigatoriedade, mas que tenham a sensibilidade de se colocar no lugar do outro. Acredito ainda, na construção de uma boa rede de apoio entre todos os envolvidos, escola, famílias, docentes, gestores, alunos e profissionais da área da saúde com o intuito de garantir a todas as crianças e jovens o acesso a aprendizagem. A família por sua vez tem o dever de informar a instituição aqui referida, quais profissionais da área da saúde atuam no atendimento externo ao aluno com deficiência. Também devem apresentar quais os esclarecimentos e sugestões de alternativas para que sejam trabalhadas as necessidades do aluno. A participação destes profissionais ocorre na escola através de visitas e observações na sala de aula regular e reuniões com a equipe técnica da escola. A escola por sua vez, apresenta relatórios individuais com o parecer sobre o desenvolvimento e rendimento escolar do aluno, quando solicitado por via de declaração, o qual é produzido em conjunto, entre professor da sala de aula regular, coordenadora pedagógica e professora da sala do AEE. (Professora 01).

A escola que inclui e oportuniza aprendizagem de todos os alunos removendo as barreiras que possam dificultar a apropriação de conhecimentos e saberes requer uma nova forma de ensinar e de aprender. Implica na transformação da escola que em sua essência é um projeto de sociedade: uma sociedade que acolhe e da oportunidade educativa a todos com inclusão. A escola Inclusiva promove a acessibilidade e a educação. Trata-se de um olhar para além da diferença do aluno, e, enxergar elementos do ambiente que constituem obstáculos às suas aprendizagens.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DO INSTITUTO SANTO TERESINHA

Abordaremos algumas práticas que são aplicadas pelo professor na classe comum e na sala de AEE para facilitar a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular do Instituto Santa Teresinha. Primeiramente, apresentaremos algumas estratégias pedagógicas que segundo Blanco (2004, p. 161), pode ser utilizada em sala de aula:

Fazer o uso de estratégias metodológicas diversificadas que permitam o ajuste de maneira como cada conteúdo será transmitido aos diferentes estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos; colocar em prática a cooperação durante a realização das atividades propostas; explorar a utilização de diversos materiais durante a realização das atividades propostas; elaborar formas de avaliação adaptadas às necessidades e particularidades de cada aluno; organizar a rotina da classe considerando o tipo de metodologia, atividades que serão realizadas e o apoio que determinados alunos podem necessitar...

Ponderamos que, no contexto da educação inclusiva, as salas de aula são compostas por alunos com suas peculiaridades e singularidade, por conta dessas diferenças, é necessário que o professor tenha habilidades de trabalhar de maneira clara e objetiva. Usando bom senso, criatividade, produtividade, agilidade e ser perspicaz diante dos desafios. As modificações no ambiente físico da sala de aula, assim como a relação dos professores da classe comum e do AEE, são fatores primordiais dentro das práticas educacionais inclusivas.

Para que as práticas pedagógicas sejam inclusivas, é necessário determinar os objetivos a serem incluídos no planejamento de ensino. De acordo com Ross (2004 *apud* SILVA, 2012, p. 170) “as necessidades dos alunos devem ser identificadas e satisfeitas de acordo com o seu tipo, grau e natureza.” Além, desses aspectos, se faz necessário levar em considerações as aptidões e dons do indivíduo. Por isso, que um diagnóstico prévio, é sempre muito importante para coletar informações sobre necessidades e potencialidade do discente.

Blanco (2004) defende a importância de levantar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, os seus fatores favorecedores e as necessidades que eles apresentam. A partir de tal conhecimento é possível ajustar as intervenções e apoios pedagógicos.

O planejamento é uma ferramenta importantíssima para levantar as possibilidades de aprendizagem dos educandos com deficiência. Quanto o planejamento, compete evidenciar que muitos alunos necessitam de um PEI – Plano Educacional Individual. De acordo com Manzano (2001 *apud* SILVA, 2012, p. 137), o PEI é:

Um programa elaborado para cada criança e desenvolvido interdisciplinar de maneira a valorizar suas capacidades, estabelecer metas e objetivos, delimitar serviços especiais necessários, orientando a forma de escolarização mais adequada, bem como os procedimentos de avaliação, desempenho e controle do mesmo.

O PEI deve ser elaborado por uma equipe formada pelos professores da classe comum, professores do AEE, pelos familiares do aluno e outros profissionais que atuam na escola como: psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais etc. Essa equipe assume o papel de coletar e revisar informações importantes sobre o aluno obtidas por meio de avaliação e observação.

Segundo Smith (2008, *apud* SILVA, 2012, p. 173), o processo de formulação do PEI envolve sete passos: “pré-encaminhamento, encaminhamento, avaliação, elegibilidade para a educação especial, desenvolvimento do PEI, implementação do PEI e revisão”. Esses sete passos quando juntos formam o plano educacional individualizado, e quando, bem elaborado tornar-se um grande instrumento pedagógico para obtenção de resultados plausíveis e satisfatórios.

Essas práticas pedagógicas, acreditamos ser importantes para conquistamos novos horizontes acerca da educação inclusiva no sistema educacional do Brasil, que embora seja, sistematizado, organizado e regulamentado, mesmo assim é repleto de falhas e limitações. Também são essas práticas pedagógicas que são capazes de garantir a presença e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

5 DISCUSSÕES TEÓRICAS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Através das reflexões aqui discutidas, pudemos perceber a relevância da prática pedagógica voltada para um novo olhar acerca da inclusão na Educação no lócus da pesquisa. Essa análise requer uma busca de alguns fatores os quais consideramos imprescindíveis e de uma análise da formação continuada que atendessem aos moldes dessa inclusão de pessoas com deficiência.

Os resultados obtidos com esse estudo versam sobre a importância de uma prática pedagógica que atenda aos modos de uma educação inclusiva, tendo em vista a contribuição do (re) pensar a inclusão como uma possibilidade.

Quando copáramos as discussões teóricas com resultados alcançados do referido trabalho percebemos a importância de mantermos em permanente diálogo sobre as vivências com a educação inclusiva, pois os desafios e a construção desta relação com outro é necessário formação, diversidade cultural, AEE e uma prática pedagógica que possa incentivar a inclusão.

A superação do fazer pedagógica do Instituto Santa Terezinha se origina dos questionamentos das suas praticas existentes até que ponto pode se afirmar que esta pratica mantem a presença dos alunos na escola até que ponto pode repensar esta ação.

Portanto, quando comparado com os resultados obtidos, desta pesquisa percebe-se que o estudo possibilitou um olhar de vontade e de entusiasmo para realizar uma educação inclusiva ao que pese seus desafios. E a tendência é que se desperte para as ações efetivas e permanentes em prol de uma escola justa e feliz cada vez mais e beneficie mais famílias e promova diversas ações em infraestrutura e desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é baseada, em primeiro lugar, e, sobretudo, na ideia de que a escola deve ser um lugar de aprendizagem e de desenvolvimento que rejeita qualquer forma de discriminação ou segregação. A luta pelo reconhecimento das diferenças e pela inclusão daqueles que sofrem preconceito e que estão às margens da sociedade aponta para a educação de qualidade e para defesa da inclusão escolar.

No entanto, este estudo nos reporta aos inúmeros desafios para conquista dessa tão almejada inclusão. Em meio aos esforços dos envolvidos com a educação dos alunos com deficiência, os obstáculos são muitos e variados. Embora, existam revoluções em busca desse ideal, ainda são imperceptíveis os acontecimentos em massa que demostre sinais de entusiasmo pela inclusão. “Incluir é respeitar as diferenças, o tempo de cada um. Muitas vezes apenas acolhemos, mas não incluímos de verdade. Deixamos de olhar para as verdadeiras necessidades do aluno, do ser humano que está em nossa frente.” (VALIM; TIOZZO, 2010). Neste sentido, a escola é mola propulsora da política educacional inclusiva, tendo em vista, a compreensão da prática pedagógica do docente e, sua formação é fator fundamental no olhar humanitário as necessidades do aluno deficiente.

Vale ressaltar que a parceria com os pais e familiares é atualmente vista como importante por que eles na maioria das vezes se dedicam mais a seus filhos do que professores ou outros profissionais, tanto em relação a tempo quanto emocionalmente. Os familiares podem ser grandes parceiros no processo de inclusão e ensino aprendizagem. “Além disso, os pais são capazes de proporcionar para seus filhos um ambiente estimulador (ROSSIT, 1997).”

Santos (1993) identificam como benefícios da intervenção com os familiares a melhoria na vida cotidiana da mãe, a facilitação do trabalho dos profissionais, a divisão de

responsabilidade das mães com outros membros da família e as melhorias no comportamento do aluno.

A inclusão é uma proposta, um sonho. Se quisermos que a sociedade seja acessível e que dela todas as pessoas possam participar, em igualdade de oportunidades, é preciso fazer desse sonho uma realidade a cada dia. As ações de cada indivíduo, das instituições e dos órgãos públicos, devem ser pensadas e executadas no sentido de divulgar os direitos, a legislação e programar ações que garantam o acesso de todas as pessoas a todos os seus direitos. Sabe-se que mudar o contexto de uma hora para outra é impossível.

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 2010, p. 172).

A reflexão construída neste texto, com base de relatos das experiências no Instituto Santa Teresina, leva a se concluir que a ação da educação inclusiva, de um lado, se apresenta frente a fortes desafios e resistências, mas de outro, mostra um caminho animador, com ótimas perspectivas e conquistas.

REFERÊNCIAS

- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Armed. 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 1961. Congresso Nacional, Brasília: MEC, 1961.
- DELLANI, Marcos Paulo. MORAES, Deisy Nara Machado de. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. **Revista de Educação do Ideau**. Vol. 7 – Nº 15 - Janeiro - Junho 2012 Semestral. Disponível em < www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/50_1.pdf acessado em 04 Set. 2018.
- DENS, A. **La Educación Especial una visión sobre la integración y la inclusión desde un enfoque pedagógico**. Tema livre apresentado no II Encontro Mundial de Educación Especial, Havana, Cuba, 1998.
- MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **Uma experiência de inclusão – providências, viabilização e resultados**. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 29-43, 2004. Editora UFPR.
- MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1985.
- _____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01. p.17.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 03 set. 2018.

ROSSIT, R. A. S. **Análise do desenvolvimento de bebês com Síndrome de Drawn em função da capacitação da mãe:** uma proposta de intervenção. São Carlos, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 1997.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. – Curitiba: InterSaberes, 2012. (Séries Inclusão Escolar).

SMITH, C. **Dificuldades de A a Z:** um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSS, P. R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença:** interação e cidadania. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 53-110. (Série Educação Especial).

VALIM, Rosângela. TIOZZO, Arnaldo Ap. A Escola Inclusiva: não perderemos você, um relato de experiência. **Revista Pandora Brasil** , Nº 24 – novembro de 2010.

SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Eduarda Carmélia da Silva Almeida
Universidade Estadual da Paraíba
eduardacarmelia@gmail.com

Jordânia Dantas Freire
Universidade Estadual da Paraíba
jordaniadantasjprn@gmail.com

Natálha da Silva Almeida
natalhaalmeida_185@hotmail.com

Thalison Breno Alves da Silva
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
thalisonbreno14@gmail.com

RESUMO

A educação inclusiva pretende desenvolver recursos pedagógicos específicos e, no mesmo momento, recursos de integração social que correspondam às necessidades de cada estudante, para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência. Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre os saberes necessários para o professor em sala de aula, apresentando como foco duas acessibilidades, a metodológica e atitudinal. Como metodologia de pesquisa adotamos a pesquisa bibliográfica de estudos empíricos nacionais, publicados entre 2011 e 2015 em períodos avaliados no Qualis CAPES nas categorias A1, A2 e B1, que atendessem a área temática de estudo. Os artigos selecionados foram organizados em uma rede interpretativa, baseado em uma interpretação crítica, indicando ações que devem ser desenvolvidas pelo professor para inclusão efetiva. Na acessibilidade metodológica é necessário saber utilizar recursos da tecnologia assistiva, principalmente de baixa tecnologia para fomentar a participação de todos os estudantes em um processo de autonomia. Para o desenvolvimento da acessibilidade atitudinal os professores precisam utilizar metodologias que tenham por base a criatividade e a valorização das diferenças, aumentando a igualdade de oportunidades, tendo a escola como locus privilegiado de formação, onde a diferença possa ser reconhecida como essência da humanidade, podendo ocorrer a solidariedade, a manifestação da criatividade, a troca solidária de experiências, deixando de enfatizar as deficiências dos alunos como obstáculo. A inclusão não diz respeito apenas ao professor dentro do ambiente escolar, mas deve ser compreendida como um conceito social, que propõe a modificação do modo de organização escolar, priorizando a diversidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Acessibilidade. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A educação atual tem como principal objetivo garantir o ingresso, a permanência e o desenvolvimento de todas as pessoas no âmbito escolar, onde desta forma, nenhum educando seja excluído. Nesta perspectiva, outro fator de suma importância para Soares e Carvalho (2012) é o professor e sua formação, visto que esse tem que estar preparado para desenvolver

o ensino-aprendizagem, superando as inseguranças diante de estudantes com deficiência, reconhecendo que a diversidade faz parte de sua sala de aula.

Diante destes pressupostos, observa-se a magnitude que esse tema granjeia, justificando esta pesquisa que analisa os conhecimentos essenciais à concretização da educação inclusiva, no planejamento e desenvolvimento de uma cultura de convivência e solidariedade, além de aceitação das diferenças na escola.

A educação inclusiva pretende desenvolver recursos pedagógicos específicos e, no mesmo momento, recursos de integração social que correspondam às necessidades de cada alunado, de acordo com a sua deficiência. Diante disso, Honnef e Costas (2012) ressaltam que essa educação é um direito fundamental humano, designando uma sociedade mais justa, buscando a transformação da realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, ocasionando de fato a educação para todos. Esse processo de inclusão está sendo cada vez mais discutido e analisado em distintas áreas, no meio acadêmico, na sociedade, nos movimentos sociais, na incorporação das políticas públicas, sendo compreendido como um direito.

Para que a inclusão exista de forma real, Sasaki (2005) aponta a necessidade de desenvolvimento de seis tipos de acessibilidade:

[...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p. 10-11).

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre os saberes necessários para o professor em sala de aula, apresentando como foco duas acessibilidades, a metodológica e atitudinal.

Como metodologia de pesquisa adotamos a pesquisa bibliográfica de estudos empíricos nacionais, publicados entre 2011 e 2015 em períodos avaliados no Qualis CAPES nas categorias A1, A2 e B1, que atendessem a área temática de estudo. Selecionamos artigos que apresentassem as palavras-chaves: educação inclusiva, educação especial, formação, formação docente.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados e discussão dos achados, neste artigo, focarão nos saberes necessários para inclusão vinculados a acessibilidade metodológica e atitudinal.

a. Acessibilidade metodológica

Romeo Sasaki (2005) define como a superação de barreiras nos métodos e técnicas de estudo, como adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, o uso de variados estilos de ensino-aprendizagem, adoção de novo conceito de avaliação de aprendizagem e de educação. Neste conceito incorpora a autonomia, independência e empoderamento nas relações entre todas as pessoas que compõem a comunidade escolar, com práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito às diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas, na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem. É firme a crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo. Para Duek (2014) existe uma dupla exclusão da pessoa com deficiência, do acesso à escola e a exclusão na escola, resultante de mecanismos de reprovação e repetência, como mais grave, pela ambiguidade presente no ensino que lhe é destinado.

As escolas devem superar a ideia de que inclusão é apenas um espaço de socialização, pois esta restrição nega direitos e possibilidades de enfrentamento de dificuldades que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem, bem como “negava aos referidos alunos a possibilidade de realizar atividades básicas que poderiam contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento de uma vida autônoma” (CARVALHO- FREITAS et al, 2015, p. 217).

Para Duek (2014), no processo de inclusão escolar é fundamental o uso da tecnologia assistiva, entendida como “o conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão” (DUEK, 2014, p. 23). Esses recursos podem ser de baixa tecnologia, selecionados pelo professor do ensino regular, envolvem materiais simples e podem ser construídos pelo próprio professor e disponibilizados ao aluno para que ele consiga participar das atividades e realizar as tarefas propostas” (DUEK, 2014, p. 23-24). Cabe ao professor, segundo esse autor, a identificação, seleção e

utilização desses recursos de forma variada, “criando estratégias e condições adequadas para que os alunos possam aprender, individual e coletivamente” (DUEK, 2014, p.24). No caso de estudantes com deficiência visual, a metodologia mais adequada é o uso do computador, como recurso principal ou complementar, para “ampliar as possibilidades de comunicação do aluno com deficiência, facilitando o seu envolvimento nas atividades e o seu registro” (DUEK, 2014, p. 37).

No estudo feito por Braun e Nunes (2015, p. 89), no caso dos estudantes com deficiência intelectual, o desafio dos professores está em “conhecermos as possibilidades para o aluno conservar as informações e conhecimentos adquiridos, para seguir adiante”. A possibilidade de adaptar metodologias deve fazer parte da formação do professor de forma contínua “de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual” (FUMES et al, 2014, p. 79). A formação de professores não deve se restringir às novas tecnologias, aos métodos, metodologias e recursos utilizados para a aprendizagem, mas na sua postura em sala de aula e com os alunos, nas atitudes no meio escolar. Para Costa (2012, p. 150), o professor precisa “assumir uma postura investigativa e atitudes democráticas, na superação da ideia reducionista de formação unicamente para a produção e reprodução social, ou seja, para o mundo do trabalho”. Esse autor aponta para a necessidade de uma formação que sensibilize os professores, desenvolvendo a capacidade de atender as diferenças de aprendizagem dos seus alunos.

Sobre as estratégias de formação, Robinson (2014) enfatiza a necessidade de observar o professor em sala de aula, para que se possa propor estratégias simples e em menor número, de acordo com o contexto escolar e a que mais se adapte ao professor e esteja ao seu gosto. Para esse autor “ênfaticamente se enfatizam-se intervenções mais simples de serem adotadas no contexto escolar, assim como aquelas que podem ser realizadas com toda a classe. Uma vez que se identifica a intervenção adequada, o consultor conduz a equipe a detalhar o quê, onde, quando e como ela vai acontecer” (ROBINSON, 2014, p.296). Para que essa ajuda ocorra, são necessárias estratégias colaborativas com união entre docentes de sala comum e docentes da educação especial, unindo forças e ideias para trabalharem juntos, com educadores competentes, que tenham formação adequada, condições de trabalho, prazer em realizar a atividade e espaço de diálogo entre os formadores da universidade e a escola (VILARONGA; MENDES, 2014).

Carvalho Freitas et al. (2015) identificou uma estratégia que utilizou com os alunos em uma formação de professores que provocou mudanças importantes:

A conversa do professor da universidade com os universitários logo após a aula com os alunos com deficiência foi avaliada como facilitadora (da formação para educação inclusiva), pois permitia aos universitários refletirem sobre a atuação, identificarem os aspectos positivos da aula e as dificuldades, e construírem coletivamente alternativas para lidar com elas (CARVALHO- FREITAS et al., 2015).

Silva e Nomberg (2013) alertam que as modificações metodológicas para inclusão não podem ser focadas no resultado da aprendizagem, no rendimento escolar, sendo necessário colocar o aluno como centro, podendo repensar os sistemas de avaliação, a forma de organizar os processos educativos e as práticas pedagógicas. Lembrando que a inclusão não diz respeito apenas ao professor dentro do ambiente escolar, mas compreendida como “um conceito social, que propõe a modificação do modo de organização escolar, priorizando a diversidade” (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 321).

b. Acessibilidade Atitudinal

Para Sasaki (2005) a acessibilidade atitudinal está presente por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana, resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Esse autor destaca que no campo educacional deve haver a realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, estimulando a convivência com estudantes com as mais variadas diferenças, sejam ligadas à deficiência, etnia, síndromes ou condição social. Nesses encontros todos seriam desafiados a aprender a evitar comportamentos discriminatórios, melhorar a autoestima dos alunos, contribuindo para sua aprendizagem, alegria, motivação, cooperação e amizade. A dimensão atitudinal é desenvolvida culturalmente, sendo necessário divulgar iniciativas em prol da inclusão no ensino superior para promover e/ou despertar o interesse nessa área do conhecimento, despertando para novas metodologias que tenham por base a criatividade e a valorização das diferenças, aumentando a igualdade de oportunidades (FUMES et al., 2014).

Para Costa (2012) o processo de inclusão deve ocorrer no interior da escola onde a diferença é reconhecida como essência da humanidade, podendo ocorrer a solidariedade, a manifestação da criatividade, a troca solidária de experiências, deixando de enfatizar as deficiências dos alunos como obstáculo, destacando, sobretudo, sua humanidade e,

consequentemente, seu direito à educação escolar e o acesso ao conhecimento em espaços escolares democráticos.

Para Costa (2012) a inclusão de alunos com deficiência na escola pública está ocorrendo, porém demanda suporte aos professores, com planejamento para suas diversas etapas, cuidado com a formação, a organização pedagógica da escola, adotando princípios pedagógicos entendidos e acolhidos por todos os envolvidos diretamente no ensino e na avaliação da aprendizagem, com respeito às minorias historicamente excluídas.

Robinson (2014) fala sobre três habilidades importantes para o professor auxiliar pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo em direção ao empoderamento em uma formação: a dimensão intrapessoal que inclui a percepção de autocontrole e competência, na qual o professor acredita ter o domínio na sala de aula e sente autoconfiança na habilidade de lidar com alunos com transtorno do espectro do autismo; a segunda dimensão é interpessoal que significa o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas de como ensinar aos alunos com esta deficiência específica, depois da formação; e a terceira é a dimensão comportamental que significa a utilização dos conhecimentos adquiridos na formação de forma independente e autônoma (ROBINSON, 2014).

Para Faro e Gusmai (2013) a superação da barreira atitudinal é um desafio a ser alcançado por todos os alunos e não somente por aqueles com deficiência, é preciso que o professor seja capaz de identificar as necessidades de qualquer estudante, para que possa alcançar tanto o aprendizado, quanto seu desenvolvimento como cidadão. Para isso, o sistema escolar deve ser transformado, bem como “as atitudes relacionadas ao respeito, à aceitação das diferenças e discussões sobre preconceito e estigmas” (FARO; GUSMAI, 2013, p.230).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na considerações finais, retomamos o objetivo geral que tem como foco analisar os saberes necessários à educação na perspectiva inclusiva nas publicações nacionais do período de 2011 a 2015, no desenvolvimento da acessibilidade metodológica e atitudinal. No desenvolvimento docente, capaz de assumir os fundamentos de uma educação inclusiva, a acessibilidade metodológica requer que o professor utilize os recursos da tecnologia assistiva, principalmente de baixa tecnologia para fomentar a participação de todos os estudantes em um processo de autonomia. Essa seleção de materiais para desenvolvimento da participação e aprendizagem deve fazer parte da formação do professor de forma contínua, superando abordagens tecnicistas. Outro aspecto importante nessa formação é a abertura à criatividade,

por meio da utilização de estratégias simples de aprendizagem, as quais o professor possa selecioná-las de acordo com a sua realidade e de seus alunos, e que se sinta competente para desenvolvê-las. As modificações metodológicas para inclusão não podem ser focadas no resultado da aprendizagem, no rendimento escolar, sendo necessário colocar o estudante como centro, podendo repensar os sistemas de avaliação, as formas de organizar os processos educativos e as práticas pedagógicas.

Para o desenvolvimento da acessibilidade atitudinal os professores precisam utilizar metodologias que tenham por base a criatividade e a valorização das diferenças, aumentando a igualdade de oportunidades, tendo a escola como lócus privilegiado de formação, onde a diferença possa ser reconhecida como essência da humanidade, podendo ocorrer a solidariedade, a manifestação da criatividade, a troca solidária de experiências, deixando de enfatizar as deficiências dos alunos como obstáculo. Os professores para desenvolverem essa acessibilidade precisam passar por uma formação que enfatize essa dimensão, pois os estereótipos são naturalizados, identificando as deficiências e deformidades físicas como sinais de feiura e de falta.

O desafio é a existência de formações de professores que supere a orientação médico-psicológica, assentada em aspectos biológicos e da funcionalidade da pessoa com deficiência, superando a visão fragmentada do conhecimento, tendo a criatividade e os desafios da sala de aula como estratégia formativa.

REFERÊNCIAS

- BOSI, M. L.; MERCADO, F. J. **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRAUN, P.; NUNES, L. R. d'O. de P. . A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 21, n. 1, p. 75-92, mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100075&lng=pt&nrm=iso>. acesso 11 de out. 2015.
- CARVALHO-FREITAS, M. N. de et al. Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 27, n. 1, p. 211-220, Apr. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000100211&lng=en&nrm=iso>. acesso 21 de out. 2015.
- COSTA. V. A. Políticas de Educação Especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização de escola pública. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v.34, n. 12, jan / jun, p. 141-157, 2012. Disponível em <<http://www.coinfo.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=835&path%5B%5D=68>>. acesso 21 de out. 2015.

- DUEK. V.P. Formação Continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 30, n. 2, p. 17-42, Junho, 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200002&lng=en&nrm=iso>. acesso 21 de out. 2015.
- FARO, A. C. M. e GUSMAI, L. de F. . Educação inclusiva em enfermagem: análise das necessidades de estudantes. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 47, n. 1, p. 229-234, Feb. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342013000100029&lng=en&nrm=iso>. acesso 21 de out. 2015.
- FUMES. N.L.F.; CALHEIROS, D.S.; MERCADO, E.L.O.; SILVA, F.K.R.; BARBOSA, M.L.; SANTOS, S.D.G. A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 71-87, 2014. Disponível em <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Windows/Meus%20documentos/Downloads/1629-4860-2-PB.pdf>> acesso 21 de out. 2015.
- GREGUOL, M. ; GOBBI, E. ; CARRARO, A. . Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 19, n. 3, p. 307-324, Sept. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 out. 2015.
- HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Formação para a educação especial na denuncia perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.111-124, jan./jun.2012. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2359/2046>>. Acesso em 11 out. 2015.
- ROBINSON. G. Transformação para um modelo de aconselhamento empoderador: vozes dos consultores e professores. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 283-305, mai./ago.2014. Disponível em <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Windows/Meus%20documentos/Downloads/11614-37716-1-PB.pdf>> acesso em 11 out. 2015.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.
- SILVA, G. F.; NÖRNBERG. M. Sentidos E Significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/ Canoas). **Revista Diálogo Educacional. Paraná**, vol. 13, n. 39, mayo-agosto, p. 651-672, 2013. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189128924011.pdf>> acesso em 15 out. 2015.
- VILARONGA, C.A. R.; MENDES, E.G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>> acesso em 15 out. 2015.

SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ENTRE RELATOS E EXPERIÊNCIAS

André Macx da Costa
Graduando/Letras Libras/UFERSA
andremcxdc0017@gmail.com

Romário da Costa Vieira
Graduando/Letras Libras/UFERSA
romariovieira21@gmail.com

Cristiana Fernandes da Costa
Graduada/Pedagogia/UERN
Fcristiana534@gmail.com

RESUMO

O presente artigo trata de um estudo realizado nas salas de AEE: Entre relatos e experiências, com o objetivo de conhecer como funciona essas Salas de Atendimento Educacional Especializado, levando também em consideração relatos de profissionais da área. Tivemos como base teórica, LDBEN (1996), BRASIL (1988), entre outros. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo. A investigação ocorreu em escolas públicas do município de Apodi, Rio Grande do Norte, e logo após essa etapa, realizamos uma entrevista com uma docente que atua como professora de AEE. Os resultados da análise explicitam que é preciso dedicação para lecionar para alunos com deficiência, é exigido muita preparação por parte do professor(a) para desenvolver os métodos necessários de ensino. No entanto, quando o professor faz isso com respeito e dedicação, os resultados obtidos são inúmeros, e os alunos conseguem de fato aprender.

Palavras-chave: AEE. Inclusão. Aluno. Professor. Escola.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a questão do Atendimento Educacional Especializado-AEE, bem como analisa o contraste entre o que se é proposto em lei e como funciona na prática para com os beneficiados/usuários, e ainda entender como se faz a importância deste atendimento na vida destes alunos.

Em uma disciplina do componente curricular do curso de Letras Libras da UFERSA Caraúbas, na qual se intitula Educação Especial e inclusão, juntamente com a Professora Dra. Simone Rocha, sentiu-se a necessidade de dar a extensão do âmbito de sala de aula e começar uma pesquisa em cada Município circunvizinho. Tendo o intuito de saber como andava o atendimento para com a comunidade/modalidade especial, assim, portados de toda a teoria começou a pesquisa, em duplas e abrangendo todos os discentes. O município selecionado para essa pesquisa foi Apodi-RN, e se estendeu nas instituições de ensino que ofertava o atendimento, e que este, se faz na Sala de Recursos multifuncionais.

As Escolas pesquisadas são de esfera tanto Estadual como também Municipal, com isto, se foi visitado ao todo 6 escolas no município, sendo 4 (quatro) estaduais e 2 (duas) municipais, e que destas, um professor do AEE colaborou nos dando uma entrevista sobre como desempenha o seu trabalho na sala de recursos.

O artigo está estruturado em quatro partes: na primeira, fazemos uma Apresentação do Atendimento Educacional Especializado, de acordo como o conteúdo teórico abordado em sala; na segunda, O que se encontra na legislação sobre o AEE; na terceira parte, Discorre sobre a metodologia utilizada; e na quarta e última parte, O que funciona/ocorre na prática.

2 AEE

É fato que as pessoas de necessidades especiais, mesmo não estando classificados como “normais”, tem por direito como cidadão, e também como realização pessoal, buscar a educação, pois, é por intermédio dela que todas as outras áreas da humanidade se correlacionam e interagem. Então o desejo, mesmo com todas as dificuldades de buscar a educação, deve partir do indivíduo, que após essa decisão, começa-se de fato a execução destes direitos.

Conceitua-se o AEE como sendo um serviço que deve ser ofertado preferencialmente nos centros de ensino a nível nacional público, este deve ser trabalhado em conjunto com a educação regular, devendo acontecer na sala de recursos multifuncionais, que estas devem estar presentes em cada unidade de ensino, buscando complementar ou suplementar o ensino base e desenvolver a capacidade, independência e informação dos alunos. Este deve ser realizado em horários contrários ao ensino base no qual o aluno se está matriculado:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 1996, p. 1).

O público alvo deste serviço é formado por alunos com deficiências diversas, Transtornos Globais de Desenvolvidimentos (TGD) e alunos com altas habilidades/superdotação de conhecimentos:

Considera-se público-alvo do AEE:

a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas

barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 1996, p. 2).

Como já abordado anteriormente, o espaço ideal para a oferta deste serviço deve ser na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), lá se tem todos os materiais necessários para desenvolver o atendimento, vai desde os jogos lúdicos/pedagógicos até acesso a rede de internet e a interação com o mundo digital, lá também promovendo a acessibilidade a todos, dispõe-se de jogos e recursos tecnológicos acessíveis (material em braile, material em libras, softwares e hardwares adaptados/adaptativos), eliminando assim as barreiras que trazem limitações a esses portadores, e vos dando uma independência no âmbito de busca de sua individuação e papel social/humanitário:

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (BRASIL, 1996, p. 1-2).

Para desenvolver-se este acompanhamento com os alunos matriculados, os professores devem ter habilitação para a docência, para o AEE e também passar sempre por capacitações, que os cooperam em atualizações para melhorar seu trabalho e desenvoltura deste papel:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 11).

Cada aluno/usuário ao ingressar neste serviço, o professor acaba por fazer levantamentos junto com família e com os professores do ensino base para saber o seu perfil, após essa análise, ele pensa

em um melhor plano/estratégia que deve ser executado com este aluno, este plano estar sempre sujeito a adaptações/mudanças e nunca adquirindo o caráter didático fechado de passar o conteúdo, aqui ele determina/pensa quais recursos da sala usar, e periodicamente passa por avaliações em seu período de acesso, para ter certeza que este atendimento está trazendo algum desenvolvimento em sua vida escolar e individual:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; [...]
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola (BRASIL,1996, p. 4).

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA LEGISLAÇÃO

Sabe-se que todos os cidadãos de uma nação são regidos por direitos e deveres, dispondo assim de uma Constituição Federal que os regem. Aqui no Brasil dispomos da Constituição Federal de 1988, mas que com o passar do tempo vai se atualizando com a medida em que seja necessário, como direito, lá no art. 205 está garantido o acesso à educação por meio de todos, e no art. 208 garante esse direito também as pessoas de caráter especial:

Art. 205. Pág. 63 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. **Art. 208.** Pág. 64. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL,1988).

Diante disso é necessário que os cidadãos se façam por valerem todos esses direitos, estando assim, buscando o serviço e também reivindicando caso este venha a não existir. Além da Constituição Federal, a LDBEN (1996) também reforça essa garantia do AEE em seu Título III, precisamente no art.4º:

Art. 4º Pág. 9 O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Dando mais um aprofundamento e não fugindo da importância da educação especial, a LDBEN (1996) ainda em seu Título III, mas agora em seu Capítulo V trata somente desta modalidade de ensino, é composto pelos artigos

Art. 58. Pág. 39 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Pág. 40 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Pág. 41 Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Assim, desta forma pode ser constituída a legislação sobre o AEE, vimos a sua presença sendo disposta e abordada principalmente na LDBEN, que está, atua principalmente para a garantia, execução e organização da educação da nacional, estabelecendo os rumos/caminhos a serem percorridos e os objetivos a serem conquistados, abrangendo assim todas as instituições de ensino, e que todos disponham de um ensino igualitário em todo o nosso território.

4 METODOLOGIA

A partir dos dados que nos foram impostos, realizamos a seguinte pesquisa no intuito de obter resultados consideráveis, sejam eles positivos ou não. Para tanto, nos utilizamos de alguns métodos para elaboração do trabalho, os quais são inúmeros no meio acadêmico, e que com certeza algum iria nos ajudar primordialmente. A Docente responsável pela disciplina de Educação Especial e Inclusão organizou a nossa pesquisa em etapas, a qual se dividiu em três partes: Na primeira, um levantamento de dados, na segunda uma entrevista com um professor(a) de Educação Especial, que este atua nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e findando assim na escrita de um artigo.

Executamos então um estudo por meio de uma pesquisa de campo, a qual nos forneceu os dados da nossa pesquisa, o município pesquisado foi a cidade de Apodi/RN, já de antemão procuramos saber quantas salas de recursos multifuncionais existiam no município, fomos em busca de informações na Secretaria de Estado da Educação e Cultura (DIREC), lá nos foi fornecido dados de esfera Estadual, e dentro do respectivo município, em Escolas Estaduais existiam quatro salas de AEE. No entanto, precisaríamos de mais informações, se na esfera Municipal, ou seja, em Escolas municipais tinham salas de AEE, nos remetemos a procurar essas informações, e localizamos duas Escolas municipais que fazem a oferta deste serviço, totalizando assim o número de seis Escolas dentro da área urbana do município pesquisado, sendo quatro estaduais e duas municipais, cada uma dispondo de dois professores.

Visitamos cada sala para conhecer e ver como funciona, se realmente funcionava ou apenas só tinha a sala mesmo e também coletar os dados necessários, logo em seguida, procuramos algum professor dentre os vários que vimos nas salas de AEE, para que o mesmo pudesse nos conceder uma entrevista relatando suas experiências na prática docente nesse meio, falamos então com uma professora da rede municipal de ensino do município, e ela se dispôs de inteira vontade a nos ajudar, concedendo-nos a entrevista, respondendo cinco perguntas de forma discursiva, a qual foi muito proveitoso para o nosso estudo e com ela finalizamos o nosso levantamento de dados.

5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA PRÁTICA

Passamos então a realidade do AEE nas escolas públicas do município de Apodi/RN, e trazendo de antemão, sabemos que o AEE é um serviço de política pública do Governo Federal, e que é direito dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação serem matriculados nessas salas.

É direito de todos a educação, e para os alunos especiais, também é direito que o mesmo disponha desses recursos para que possam estudar e desenvolver suas habilidades, pois eles dispõem da mesma capacidade de aprender como qualquer outro aluno, basta ter os métodos necessários para o ensiná-los, essa é a funcionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais, dando o suporte necessário a esses alunos, então, é de suma importância que o Município disponha dessas salas nas Escolas Públicas, caso contrário, não tenha, com certeza vai ser um déficit considerável na educação do município, tendo prejuízos tanto a qualidade de ensino dos alunos especiais como também a inclusão, o qual é mais prejudicial ainda, pois se não incluímos, excluímos, e isso é preocupante.

Tendo essas questões em mente, nos dirigimos até o município de Apodi/RN, e lá encontramos salas de AEE tanto nas Escolas Estaduais como Municipais, é um ponto positivo a ser destacado, mas não necessariamente isso é a solução de todos os problemas, precisaríamos ver se as salas realmente funcionam, então fomos pesquisar, chegando nas escolas, as salas dispunham de diversos recursos multifuncionais que variavam desde jogos educativos a objetos tecnológicos como: notebooks, computadores, máquina Braille entre outros. As salas dispunham de espaços físicos específicos e dois professores trabalhavam nelas, todas elas, um trabalhava no período matutino e outro vespertino, numa média de dez alunos por Escola, ambos estudavam no contraturno de seu horário escolar.

Na segunda parte da nossa pesquisa, que é a entrevista, entrevistamos uma professora que trabalha em uma Escola Municipal do respectivo município e atua na sala de AEE, a mesma nos passou seus dados, relatando que trabalha com inclusão a 12 anos, no AEE trabalha desde que foi implantado na escola, ou seja, 8 anos, desde 2011, é Licenciada em Letras Português, tem Especializações em ensino e currículo (UERJ) e em Educação Inclusiva, também Cursos de extensão pelo Estado: Tecnologia assistiva entre outros. Trabalha tanto no Município quanto no Estado e no Centro de Educação Especial, tendo seu vínculo empregatício por meio de Concurso público.

Logo após a docente respondeu cinco perguntas discursivas que lhe foram interrogadas, a primeira questionava como ela se tornou professor(a)? Quais experiências levaram à docência?

Professora pra mim foi uma escolha, fiz Licenciatura, me formei, depois fiz o concurso, passei.

Na segunda pergunta, pedia, se ela pudesse, nos contar o que a levou ao trabalho no AEE?

Eu já era funcionária do município, trabalhava como professora do 5º e 6º ano, e devido a experiência que eu já tinha fui convidada a implantar a Sala de Recursos Multifuncionais que já havia no colégio a dois anos, no entanto ninguém trabalhava na mesma, e a partir daí, comecei trabalhar no AEE.

A terceira pergunta colocava a seguinte questão. Se alguém que nunca ouviu falar do AEE te pedisse para contar o que é esse trabalho, como acontece, quais os desafios, os pontos positivos e negativos... o que você contaria?

É o seguinte, trabalhar com os ditos normais é um desafio, trabalhar com alunos deficientes o desafio é maior ainda, eu diria que em primeiro lugar você tem que ter muita sensibilidade, muita criatividade e acima de tudo respeito, respeitar os limites desses alunos, porque eles aprendem, no entanto o seu tempo de aprendizagem é diferente dos alunos ditos normais, e nós precisamos ter essa sensibilidade de perceber os mínimos avanços que sejam, porque se não a gente acha que nosso trabalho não está valendo a pena, pois eles tem um tempo e um ritmo diferente dos demais, e acima de tudo ter respeito por eles, o professor deve perceber as dificuldades mais também as habilidades, para encima delas você conseguir trabalhar, pois o aluno por mais limitado que seja tem sempre uma habilidade nele. Para isso, as salas de AEE ajudam muito, pois as mesmas contém muitos recursos que vão lhe ajudar na hora de lecionar o aluno com certas dificuldades, eu não me vejo trabalhando no AEE sem material concreto e recursos tecnológicos, para ele o que é palpável, o que ele está vendo, enfim, material concreto faz toda diferença. Na tecnologia os jogos educativos que todos gostam muito, eles aprendem brincando, eu trabalho os jogos junto com uma atividade complementar feita em uma folha.

A quarta pergunta indagava a docente sobre quais experiências mais te marcaram (ou têm te marcado) Como professor(a) do AEE?

Eu já estive perante a situações que me tiraram o sono, como por exemplo, um aluno que eu ensinei que me marcou muito era um com síndrome de moebius, no primeiro dia de aula, logo quando ele chegou, ele não parava na sala, corria e pulava muito, tirou toda a roupa, ficou só de cueca, e eu chamei a equipe do centro, na época não tinha professor auxiliar, e eu atendi a esse aluno, o que ele me respondia era muito pouco, e chegou até um dia em que o médico disse para a mãe dele que não mandasse mais ele para a aula, porque ele estava muito agitado. No entanto, ele foi evoluindo e foi ficando mais tranquilo, embora ele não conseguisse ainda se alfabetizar convencionalmente mais ele já ficava tranquilo na sala, percebemos que ele foi se adaptando na sala, então tudo é uma adaptação, e isso pra gente é um incentivo pra continuar tentando tanto para nós que trabalhamos com os alunos como também para a família e nunca desistir, é sempre uma luta.

Por último, trazemos a seguinte pergunta: Se você pudesse enviar uma mensagem para futuros professores que pretendem atuar no AEE, o que você diria?

Eu diria, que acima de tudo tenham respeito, com todas as dificuldades que esse professor tenha, mesmo que vá ensinar no senso comum mesmo, mais se ele respeita, ele consegue fazer algo. Trabalhar nessa área não é fácil, eu sempre me emociono quando falo de situações que já me ocorreram trabalhando nisso, eu vivi situações em que o diretor da Escola olhou para mim e disse que quem inventou a inclusão foi Lúcifer, e quando eu ouvi isso, fiquei de mãos atadas, pois eu não sabia como ia trabalhar com uma pessoa que pensava assim, e eu convivo diariamente com essas e

outras inúmeras barreiras que ocorrem, então a vários obstáculos que querem nos atrapalhar, e a gente tem que enfrentar para poder a mãe fazer o direito do seu filho e o professor fazer o direito do aluno, e como mãe que eu sou, eu diria para vocês mães lutarem, pois eu tenho duas filhas ditas normais, sem nenhuma deficiência mais coberta de defeitos como todos nós somos, e eu não me vejo no direito de ser cruel com o filho dos outros e tirar o direito dele, eu tenho muito respeito por cada aluno que entra nessa sala, e mesmo que eu não seja a solução de todos os problemas, se eu tiver humildade associado ao respeito por eles, já é um grande começo.

O respeito é essencial em nossa vida, se em tudo que formos fazer tivermos ele, seremos exemplos de seres humanos, e em relação a pessoas com deficiência, é essencial que tenhamos esse respeito, como frisou a professora, pois se respeitamos já estamos fazendo uma grande ação, e com isso, incluímos as pessoas nos nossos meios sociais e não tiramos o direito de ninguém, especialmente dos alunos com deficiência, pois os mesmos têm direito a educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da nossa pesquisa, podemos perceber que ser professor de alunos especiais não é fácil, ser professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) requer preparação, tanto na prática de lecionar como também suas experiências naquela área, isso não significa dizer que é algo impossível ser professor(a) de AEE, se fazemos com respeito, determinação e amor as coisas irão fluir, e certamente os frutos desse trabalho serão inúmeros, tanto para o professor como para o aluno.

Diante dos dados que foram obtidos através da pesquisa, por meio de levantamentos e cinco perguntas que foram interrogadas a uma professora de salas de recursos multifuncionais, percebemos que professores de AEE convivem com inúmeras situações difíceis, as quais servem para dar muita experiência para que um profissional saiba o que fazer quando se deparar com um aluno especial para o ensiná-lo.

Desse modo, os resultados da análise explicitam, levando em consideração o município pesquisado, que a educação com crianças especiais não está ruim, mais pode melhorar, ainda convivemos com situações de discriminações, de escolas que simplesmente não implantam porque não querem as salas de AEE, é necessária uma atitude conjunta de todos, para que os direitos desses alunos façam valer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes Operacionais Da Educação Especial Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica.**

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso em: 07 abr. 2018

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição administrativa do Senado Federal. Título Impressa na secretaria de Editoração e Publicações. 2017.

BRASIL. **LDB Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Edição do Senado Federal, Brasília: Imprensa na Secretaria de Editoração e Publicações Disponível em: <
http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf acesso em: 03 nov. 2018.

SAVIANI, N. Currículo – um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**. Nº 16. São Paulo, 2003 – pp. 35-38.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ACESSIBILIDADE POSSÍVEL

Martha Milene Fontenelle Carvalho
Doutoranda do Doutorado em Letras pela UERN- IFRN
Professora da Universidade Regional do Cariri-URCA
marthainclusão@hotmail.com

Verônica Maria de Araújo Pontes
Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino pela UERN/UFERSA/IFRN e do
Programa de Pós-Graduação em Letras pela UERN
Professora Visitante do IFRN
veronicauern@gmail.com

Maria Carmem Silva Batista
Doutoranda do Doutorado em Letras pela UERN
Professora da UERN
carmemuern@gmail.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender como a utilização das tecnologias assistivas poderão favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual, evidenciando nesse processo os diferentes recursos e formas de utilização tecnológicas aplicada à pessoa com limitações específicas. Delineamos nossa pesquisa dentro da abordagem qualitativa, constituindo-se como uma pesquisa participante representada pela nossa atuação e participação junto ao Núcleo de Acessibilidade da Universidade Regional do Cariri (NUARC) junto a alunos com deficiência e monitores através da utilização de novas tecnologias que possam favorecer a inclusão. Tomamos como referencial teórico autores como Manzini (2005) Grandi (2010), Borges (2009) e Bersch (2011), para uma reflexão teórico-prática de nossas experiências. Nossa expectativa é possibilitarmos a discussão do tema novas práticas com o uso da tecnologia assistiva nos espaços de forma geral, inclusive educacionais, para que a necessidade do aluno possa ser atendida via os recursos de tecnologia existentes e possíveis.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Inclusão. Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

A tecnologia tem possibilitado nas suas mais variadas formas, o acesso a informação, ao conhecimento, a ciência, trazendo transformações significativas para pessoas. O público com deficiência também necessita estar inserido nesse contexto de aprendizagem e desenvolvimento, conectadas ao mundo das informações, da interação, favorecendo novas experiências e conexões necessárias ao mundo moderno, auxiliando a diminuir as desigualdades sociais para pessoa com deficiência.

O presente trabalho tem por objetivo compreender como a utilização das Tecnologias Assistivas poderão favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual,

evidenciando nesse processo os diferentes recursos e formas de utilização tecnológica aplicada à pessoa com limitações específicas.

A experiência é decorrente do nosso atual trabalho, em um núcleo de acessibilidade na cidade de Crato-CE, em que nos possibilitou o despertar pela temática, já que nesse espaço é possível encontrar e trabalhar com as mais variadas formas de tecnologia para pessoa com deficiência visual. Nesse contexto de trabalho, podemos encontrar tecnologia acessível, entre softwares, hardwares acessíveis e vivenciar fatores positivos que proporciona uma nova forma de conectividade do mundo moderno. Ainda, na atual situação de Doutoranda, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na qualidade de orientanda da Doutora, professora Verônica Maria de Araújo Pontes, que desenvolve pesquisas relacionadas a importância da tecnologia para formação e desenvolvimento discente, com foco na formação do leitor.

Com uma abordagem qualitativa, que responde a questões particulares da inclusão social através da era da tecnologia, buscamos trabalhar com essa intencionalidade a partir de relações e valores que o processo inclusivo apresenta, não tendo como foco aspectos quantitativos. Segundo Minayo (2007, p. 21):

[...] responde a questões muito particulares, [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente por ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

A pesquisa foi realizada inicialmente através de uma revisão bibliográfica, de autores que dialogam com as novas possibilidades tecnológicas de acesso para pessoa com deficiência frente às novas tecnologias. Nessa perspectiva estivemos pautados em Manzini (2005) Grandi (2010), Borges (2009) e Bersch (2011).

A pesquisa participante aconteceu por meio da nossa atuação e participação junto ao núcleo de Acessibilidade da Universidade Regional do Cariri (Nuarc) junto a alunos com deficiência e monitores através da utilização da novas tecnologias.

Assim, o presente trabalho encontra-se dividido em quatro momentos, sendo o primeiro uma apresentação da pessoa com deficiência nesse processo histórico; posteriormente uma discussão e apresentação dessas novas possibilidades tecnológicas; e por fim uma

apresentação dos resultados no contexto prático frente a utilização das tecnologias no ensino superior. Nossa expectativa é que possamos possibilitar com a discussão do tema novas práticas com o uso da Tecnologia Assistiva nos espaços de forma geral, inclusive educacionais, para que a necessidade do aluno possa ser atendida através dos recursos de tecnologia existentes e possíveis.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O USO DAS TECNOLOGIAS: O PASSADO E O PRESENTE

Antes de apresentar uma discussão a respeito das possibilidades de comunicação através dos meios acessíveis e tecnológicas, é necessário contextualizar a pessoa com deficiência visual e a sua trajetória, que sempre foi permeada por um contexto de lutas, inclusive pela própria sobrevivência.

Para se chegar ao acesso atual das novas tecnologias abrindo caminhos de variadas possibilidades de inclusão, a pessoa com deficiência visual passou por várias situações excludentes. A cegueira já foi tida como justificativa para pena de morte, castigo, abandono. Nesse processo ela passa por vários momentos de exclusão que variavam entre todos os setores, que em algumas situações acompanham o contexto atual moderno, não da mesma forma e intensidade, mas ainda presente. Segundo Sasaki (2004, p. 18):

No Brasil, a grande maioria dos 17 milhões (24,6 milhões, segundo o Censo 2000) de pessoas com deficiência tem sido excluída de todos os setores da sociedade, sendo-lhes negado o acesso aos principais benefícios, bens e oportunidades disponíveis às outras pessoas em vários tipos de atividades, tais como educação, saúde, mercado de trabalho, lazer, esporte, turismo, artes e cultura. Esta afirmação, que se apresenta como uma denúncia consta em vários documentos, moções, relatórios, palestras, etc.

Com o passar do tempo, surgiram pessoas que lutaram para transformação dessa realidade. Dentre elas podemos destacar a sensibilidade de Valentin Haüy (1745-1822), que criou a primeira escola de cegos no mundo, desenvolvendo um trabalho com técnica de letras com utilização de papel umedecido que poderiam ser tateadas para possibilitar a leitura de pessoas cegas. Nessa mesma escola, estuda Louis Braille, criador do sistema de leitura e escrita Braille, utilizado até os dias atuais, e considerado também uma possibilidade de comunicação.

Antes do surgimento do sistema Braille, conforme Borges (2009) a educação e a expressão de uma pessoa cega, só eram realizadas por meio da comunicação oral. O gravador também foi um importante instrumento nesse processo de avanços, possibilitando que consideráveis quantidades de informações fossem gravadas rapidamente, sendo possível escuta-las. Surgiram as fitas, os Cds, o computador, e aos poucos a implementação de softwares adaptados que pudessem atender as necessidades específicas da pessoa cega, que tem que estar associada enquanto uma ferramenta acessível. Assim,

Para um cego, a tecnologia de computação não seria modificadora, se não viesse associada a ferramentas de acessibilidade. É a presença delas que permite o estabelecimento de uma ponte entre o hardware e software presentes na máquina e a pessoa cega, cujo acesso é feito usando os sentidos da audição e do tato. Por essa ponte (que é construída com software e hardware adicionais ao que é oferecido normalmente com um computador) flui informação, formatada para ser utilizável sob as restrições sensoriais da cegueira: textos sintetizados ou copiados para painéis táteis, gravações de áudio, indicações sonoras, feedbacks de vários tipos para as ações tomadas etc. (BORGES, 2009, p. 99).

Com o passar do tempo observamos um cuidado especial para pessoas cegas, com escolas segregadas de apoio especializado e posteriormente, o direito ao acesso permanência na ensino regular, e com ele, a necessidade de mudanças e transformações. No contexto atual, após a formalização de políticas que regulamentam direito de inclusão e acessibilidade nos mais variados espaços, percebemos os avanços das novas tecnologias e que estes devem estar presentes para que a inclusão de fato possa ser efetivada.

Apesar das muitas políticas que regulamentam propostas de inclusão, de acessibilidade e tecnologia para as escola, instituições de ensino diversas, sabemos que na prática muitas ainda encontram-se resistentes a essas mudanças e em adquirir os recursos necessários para efetivação da inclusão, impossibilitando o acesso ao conhecimento do usuário a leitura, escrita, e em outras formas de utilização. A ausência de recursos como de leitores de tela, recursos ópticos e não ópticos, linhas Braille, scanner de áudio, impressoras em Braille, softwares adaptados a necessidade de cada educando, periféricos que permitem ampliação e acessibilidade, acaba por impossibilitar o fornecimento de instrumentos de acessibilidade necessários para a formação e construção do conhecimento de forma ampla, deixando a margem a pessoa que por muito tempo já teve seus direitos negados.

AS NOVAS TECNOLOGIAS PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONTEXTO ATUAL DE ACESSIBILIDADE E SUAS POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Em todos os setores da sociedade atual podemos encontrar presente a utilização da tecnologia, sendo na educação especificamente, uma das formas possíveis de proporcionar mudanças e conhecimento, permitindo o acesso a diferentes formas de saber.

Compreender o aluno com deficiência nos mais variados espaços sociais, implica em repensar e implementar práticas acessíveis, utilização de recursos e instrumentos necessários para possibilitar esse acesso, seja a internet, a uma consulta da faculdade, a escrita de um texto e suas necessárias correções, entre outras. Como forma de efetivar essa acessibilidade tecnológica, torna-se necessário à implementação nos espaços educacionais a Tecnologia Assistiva, que tem por finalidade o auxílio a pessoas com deficiência, seja por meio de recursos, práticas, metodologias, estando presente no nosso cotidiano, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades funcionais.

Os recursos de Tecnologia Assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de Tecnologia Assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizada por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo um veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

No tocante à Tecnologia Assistiva, muitos são os recursos disponíveis hoje que possibilitam acessar o conhecimento e informação, seja ele um produto, estratégia, serviço. De acordo com Bersch e Tonolli (2010, p. 2), as Tecnologias Assistivas envolvem:

Auxílios para a vida diária, com materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras e executar necessidades pessoais; Comunicação Aumentativa (suplementar) e Alternativa (CAA/CSA)- Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma; Recursos de acessibilidade ao computador - Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares especiais (de reconhecimento de voz, etc), que permitem às pessoas com deficiência a utilização do computador; Sistemas de controle de ambiente - que permitem as pessoas com limitações locomotoras, controlar aparelhos; Projetos arquitetônicos para acessibilidade - Adaptações estruturais e reformas, facilitando a locomoção da pessoa com deficiência; Órteses e próteses - Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes

ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios etc.); Adequação Postural - Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar, visando o conforto e distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo por meio do suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros; Auxílios de mobilidade; Auxílios para cegos ou com visão subnormal - Auxílios para grupos específicos que incluem lupas e lentes, *Braille* para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações etc; Auxílios para surdos ou pessoas com déficit auditivo; Adaptações em veículos - Acessórios e adaptações que possibilitam a condução do veículo, elevadores para cadeiras de rodas, camionetas modificadas e outros veículos automotores usados no transporte pessoal.

Diante da inovação da Tecnologia Assistiva, torna-se necessária a adequação dos espaços para dialogar e receber os recursos. No caso da pessoa com deficiência visual, alguns recursos apresentados e novas possibilidades que surgem no mercado podem auxiliar nesse processo de inclusão digital. Iremos apresentar um pouco sobre esse novo mundo de tecnologia voltado para permitir a inclusão e conhecimento para pessoa cega, que também devem ter suas necessidades atendidas. Nesse sentido, apresentaremos uma relação de recursos necessários inclusivos de tecnologia e tecnologia assistiva, que será dividido em duas formas de apresentação: o hardwares e softwares.

Todos os computadores possuem uma parte física e uma lógica, que juntos são capazes de processar informações que irão apresentar diversas formas de acesso. Para pessoa com deficiência visual, poderemos encontrar alguns hardwares específicos, como impressoras em Braille, Scanners com função de áudio, Linhas Braille entre outras. No tocante a parte lógica do computador, é possível também visualizar a inclusão de recursos tecnológicos que irão auxiliar na inclusão, como instalação de programas acessíveis que apresentaremos posteriormente.

Sobre a parte específica do hardware, destacamos um dos elementos mais importantes nesse processo de inclusão digital: o computador. No tocante a computadores e seus componentes físicos, não existe uma diferença específica para o usuário que tenha deficiência visual, que poderá utilizar o mesmo computador de uma pessoa vidente. O que irá diferenciar será apenas alguns softwares acessíveis que poderão ser instalados para facilitar o acesso ou alguns equipamento para leitura em Braille.

Outro instrumento tecnológico de informação e comunicação importante é a impressora em Braille, que em suas funções é possível imprimir frente e verso em Braille,

produzindo gráficos em relevo, mapas, figuras, podendo produzir várias páginas por minuto. Alguns modelos de impressoras hoje de ótima qualidade já são comercializados no Brasil. Essas impressoras ainda apresentam um alto custo no mercado e necessitam de uma assistência especializada.

É possível ainda encontrar no mercado tecnológico ampliadores de imagens, que acoplados ao computador ampliam imagens e textos, além de produzir um contraste de acordo com a necessidade do aluno que tenha baixa visão.

Outro periférico bastante utilizado, é a linha Braille, um equipamento de alta tecnologia, que posicionada em frente ao computador consegue apresentar de forma automática e instantânea o texto do computador em Braille, através dos pontos que estão na linha e serão acionados. Apresentaremos nesse momento tecnologia relacionada ao software, apresentado como componente no início do texto. Conforme Grandi e Noronha (2010, p. 25),

Software é o nome dado a um conjunto de programas instalados em um computador: aplicativos, sistemas operacionais e até um vírus. Os principais softwares disponíveis para o deficiente visual são: leitores e ampliadores de tela – são softwares mais importantes, pois trabalham na base do sistema operacional e fazem a leitura e ou/ampliação dos mais diversos sistemas operacionais e aplicativos, inclusive navegadores de internet. Navegadores: assim como existem o internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera, Netscape, etc., existem softwares específicos para o acesso a internet com recursos especiais para web. Aplicativos: são programas que auxiliam em outras funções como por exemplo, os softwares para aprender a digitar, os editores de texto.

Compreendemos os leitores mencionados anteriormente por Grandi e Noronha (2010) enquanto um importante programada para inclusão digital da pessoa com deficiência visual, já que em seu formato irá apresentar sistemas falados. Dentro desse quadro, encontramos o Dosvox, desenvolvido em 1993, contendo sistema de síntese de fala, possibilidade de impressão, jogos, acesso a programas e pastas no computador.

Os virtuais Vission e o Janws são outros leitores de tela que possibilitam através do som o acesso à informação, e a utilização do computador. Os referidos programas ainda apresentam a capacidade de leitura de páginas da internet.

Além dos softwares e hardwares apresentados, é importante considerar a didática no ensino da informática como forma de levar o conhecimento de todos esses recursos de forma prática para pessoa com deficiência visual, sendo importante que ela conheça o teclado, para que possa ter pleno domínio, localizando de forma rápida e fácil durante a elaboração de

textos ou trabalho. Para isso é importante o treino, que pode ser efetivado através do Dosvox e outros programas para treino.

Outros treinamentos são importantes, como saber ligar e desligar o computador, utilizar os aplicativos de forma correto, conhecer a parte física do computador, ensinar os mais variados recursos auxiliam no desenvolvimento do aluno, buscando diminuir essa exclusão no meio tecnológico.

No contexto atual, com tanta forma de tecnologia existente, é importante dialogar com as que apresentam propostas inovadoras e inclusivas de acesso para aqueles que não possuem a visão. É preciso apresentar em todas as formas de pensar educação e promoção do conhecimento nas possibilidades tecnológicas existentes no mundo atual. Nesse perspectiva, estão presentes as mais variadas formas de aquisição de hardwares e softwares disponíveis no mercado, que proporcionam em sua prática a independência e o acesso ao conhecimento. Para Barbosa (2013, p. 204): “[...] quaisquer recursos que possibilitam a quebra de barreiras e a facilitação do acesso à informação pela pessoa com deficiência visual são válidos e deveriam ser utilizados como ferramentas complementares entre si”.

É preciso trabalhar para essa quebra de barreiras ainda existentes em vários espaços educacionais e sociais, seja no trabalho, na escola, no ensino superior, o aluno com deficiência tem que estar em plenas condições de igualdade no meio, e para isso requer emergentes transformações nesses espaços, para que suas necessidades possam ser atendidas.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Neste texto apresentamos a nossa pesquisa atrelada à experiências exitosas junto ao Núcleo de Acessibilidade da Universidade Regional do Cariri (NUARC), que possui em seu espaço físico, recursos de Tecnologia Assistiva para pessoa com deficiência visual que possibilita a inclusão para leitura de textos, escrita, acessibilidade.

A Universidade Regional do Cariri (URCA) é considerada um polo para regiões circunvizinhas, recebendo estudantes de diversas cidades, totalizando atualmente um quantitativo de aproximadamente nove mil alunos, compreendendo cursos, entre eles Pedagogia, Direito, Letras, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Enfermagem, História, Geografia, entre outros.

Com o passar dos anos, a universidade também recebe a matrícula de estudantes com deficiência visual e viu a necessidade de adequar sua estrutura de forma que possibilitasse não

apenas o acesso desse estudante, mas também a permanência, como apresentam as políticas educacionais inclusivas.

Nesse contexto, surge no mês de março de 2015 o Núcleo de Acessibilidade da Universidade regional do Cairri (NUARC) que passou a auxiliar no ensino superior pessoas com deficiência. O núcleo foi apresentado como forma que pudesse trabalhar na premência desses alunos, através de ações que viabilizassem a inclusão no ensino superior, e mais especificamente no caso da pessoa com deficiência visual, através da adaptação de materiais pedagógicos que pudesse atender as necessidades de cada aluno.

Nesse sentido, para promover o acesso ao conhecimento, foram adquiridos vários recursos tecnológicos que pudessem viabilizar essa inclusão. Atualmente o Núcleo conta com os seguintes recursos de tecnologia, apresentados anteriormente: Linha Braille; impressora Braille; regletes, punções e pranchas de apoio para produção do sistema Braille nas aulas da disciplina de Braille no curso de letras; Máquina de datilografia Braille; recursos de softwares instalados no computador para melhor acessibilidade e possibilidades de inclusão tecnológica. Nessa perspectiva o espaço ainda desenvolve através de projetos ações que viabilizam inclusão, como o que coordenamos atualmente, intitulado “Empresta sua voz?” que consiste na gravação de áudiolivros para pessoas cegas através da voz de estudantes, funcionários, da comunidade em geral. No total já foram gravados sete livros em áudio.

Os recursos tecnológicos apresentados são utilizados cotidianamente. Um dos mais utilizados é o programa que pode ser instalado gratuitamente, Braille Fácil, que consiste na escrita de textos necessários para alunos com deficiência visual. O programa permite a edição dos textos das disciplinas, provas, e demais atividades, possibilitando uma revisão e impressão em Braille como podemos verificar nas imagens a seguir.

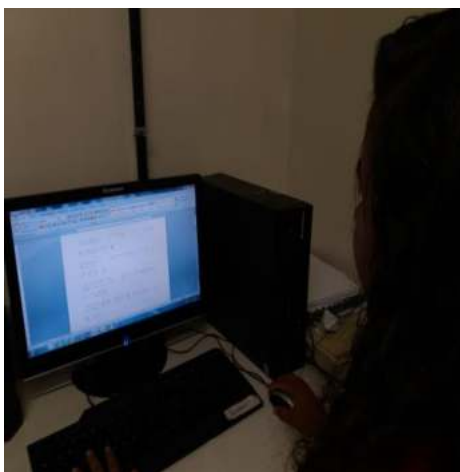


Imagem 1: aluna utilizando o software Braille Fácil



Imagem 2: Aluna com a impressora Braille

Sobre o hardware, já apresentado anteriormente, podemos mencionar impressora Braille Tiguer Max, representada na foto acima, que viabiliza cotidianamente a impressão de avaliações, atividades, textos, livros no formato em Braille. A seguir a imagem da impressora utilizada, além dos recursos mostrados através das imagens, o Núcleo utiliza outros softwares que estão instalados para uso no computador, auxiliando o acesso da pessoa com deficiência na internet, digitação e leitura de textos acadêmicos. A linha Braille é outra ferramenta utilizada, produzindo o Braille instantaneamente, sem necessitar da impressão, a leitura torna-se possível na ponta dos dedos de forma rápida e automática.

Ainda, nesse espaço, utilizamos a reglete, punção e pranchas de apoio para alfabetização do sistema Braille com alunos que chegam ao ensino superior e ainda não dominam o sistema. O ensino é feito através desses instrumentos de tecnologia que possibilitam uma melhor compreensão da parte teórica.

Sobre o acesso ao computador, redes sociais, a maioria dos estudantes com deficiência na Universidade já chegaram sabendo utilizar programas específicos e recursos. Quando não apresentam tal domínio, é feito um trabalho de didática para tecnologia, onde desenvolvemos as habilidades necessários para domínio computacional e de softwares específicos para leitura e escrita.

CONCLUSÃO

Como apresentado, muitos foram os avanços que a Tecnologia Assistiva, da comunicação e informação trouxeram em todos os espaços. Torna-se necessário nesse momento, a aquisição das tecnologias para que possamos promover escolas, instituições de ensino superior mais inclusivas, que possam oportunizar o acesso tecnológico para todos, incluindo as pessoas que necessitam de adequações, softwares e hardwares específicos para seu pleno desenvolvimento.

Compreendemos que no contexto atual, para que um aluno possa estar realmente incluído, participar e compreender conteúdos ministrados em disciplinas, é preciso a aquisição desses recursos. Como discutido, a ausência de leitores de tela, recursos ópticos e não ópticos, linhas Braille, scanner de áudio, impressoras em Braille, máquinas de datilografia Braille, softwares adaptados a necessidade de cada educando, impossibilitam espaços acessíveis, e com isso a ausência de conhecimento.

Em sua proposta, além da aquisição dos materiais apresentados, o núcleo de acessibilidade da universidade tem apresentado em sua proposta o desenvolvimento de ações

que visam um ensino superior mais inclusivo. A utilização dos recursos adquiridos pela universidade, de tecnologia assistiva, tem possibilitado o acesso à informação, a compreensão de texto, a escrita, a realização de atividades e assim possibilitar a permanência de forma igualitária no espaço institucional.

Os resultados do presente trabalho revelaram que para uma universidade tornar-se inclusiva necessitamos da utilização de tecnologias assistivas como forma de possibilidade de acesso ao conhecimento para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciane Maria Molina. Informática e deficiência visual: uma relação possível?. *In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de; COSTA, José Wilson da (Org.). Educação Digital: a tecnologia a favor da inclusão.* Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 12, p. 203-212.

BERSCH, Rita & TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao conceito de tecnologia assistiva.** 2006. Disponível em: < <http://www.bengalalegal.com/tecnol-a.php>>. Acesso em: 02 mar. 2011.

BORGES, José Antonio dos Santos **Do Braille ao DOSVOX – diferenças nas vidas dos cegos brasileiros.** Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2009.

BRASIL, **lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 04 ago. 2015.

GRANDI, Antônio Carlos. **Informática e deficiência visual: uma relação possível?** São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2010.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas.* Brasília: SEESP/MEC, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

SASSAKI, R. K. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão, **Revista Nacional de Reabilitação**, ano VIII, n. 39, julho/agosto 2004.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: RECURSOS PARA PROMOVER A INCLUSÃO ESCOLAR

Kaliandra Maria da Conceição Freitas Mota Lima
Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, do Programa de Pós Graduação em Ensino/CAMEAM /UERN
kaliandrafreitas@gmail.com

Luisa Ione de Morais
Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, do Programa de Pós Graduação em Ensino/CAMEAM/UERN
ionemorais@gmail.com

RESUMO

Este trabalho busca, baseado em estudos de autores como Bersch(2010), Capovilla(1997), Damasceno(2010), entre outros, pesquisar como utilizar as diversas tecnologias assistivas para promover a educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais. Para empreender tal estudo fez-se necessária uma revisão de literatura explicitando o que é tecnologia assistiva, como também, uma apresentação das categorias de tecnologia assistiva, enfatizando como as mesmas podem ser utilizadas como recursos de acessibilidade na educação. Também foi ressaltada a regulamentação da educação inclusiva e a importância do apoio da família para o ensino inclusivo. Optou-se por utilizar a pesquisa-ação como procedimento metodológico por acreditar que este tipo de pesquisa permite desenvolver uma investigação que aponte a transformação de uma realidade, como também implica diretamente na participação dos agentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Constatou-se que as tecnologias assistivas vêm sendo usadas para aumentar, manter ou melhorar as habilidades das pessoas com necessidades educacionais especiais, promovendo a independência destas pessoas na área educacional, como também nas rotinas diárias e ainda promovem a inclusão e a participação no meio social onde estão inseridas.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidades Educacionais Especiais. Tecnologias Assistivas.

INTRODUÇÃO

O termo inclusão, tão mencionado atualmente, tem sido alvo de estudos e discussões entre governo, escola e sociedade. Vê-se em propagandas de televisão, ouve-se em cursos e seminários, lê-se em manchetes de jornais, revistas e literaturas contemporâneas, a extrema discussão em torno de um assunto polêmico – incluir pessoas com necessidades educacionais especiais nos diversos segmentos da sociedade visivelmente despreparada principalmente no espaço escolar. A Política Nacional de Educação Especial (2002) define como aluno P.N.E.E. todo aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Em outras palavras, o aluno P.N.E.E. não é aquele que apresenta um ou mais tipos de deficiência em si, mas aquele que,

pedagogicamente falando, pode possuir dificuldade de aprendizagem e necessita de orientação diferenciada para que desenvolva suas competências e minimize tal dificuldade como qualquer outro aluno do ensino regular. Nota-se, atualmente, que a ideia de inclusão de alunos P.N.E.E. se faz presente nas instituições do ensino fundamental, entretanto, as barreiras para que essa idéia seja colocada em prática são também notáveis: poucos são os alunos “especiais” que estão freqüentando o ensino fundamental; os educadores que deveriam por lei recebê-los demonstram claramente estarem despreparados para atuarem com um aluno “diferente” em meio a uma sala de aula lotada; o espaço físico não é, muitas vezes, acessível à movimentação desses alunos e entre tantas barreiras, evidencia-se a discriminação da comunidade escolar. No entanto, percebe-se a necessidade de estabelecer alguns fatores importantes para que a inclusão escolar ocorra de fato.

Stella Segenheich (2006) cita Barbier (2002) em seu texto *Tipo de pesquisa* para ressaltar que a pesquisa-ação seria uma pesquisa psicológica de campo que tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial. Seria assim uma ação sempre acompanhada por uma reflexão autocrítica e por uma avaliação dos resultados, de forma a contribuir para o alívio das pessoas envolvidas no problema enfrentado. Nessa perspectiva, pretendeu-se buscar através da pesquisa-ação uma reflexão sobre os problemas enfrentados nas instituições escolares, como também fazer um levantamento do trabalho desenvolvido com os alunos com necessidades especiais e, a partir daí, realizar palestras e/ou seminários objetivando a divulgação e reflexão crítica sobre o uso das tecnologias assistivas pelos educadores.

A pesquisa-ação fornecerá subsídios para que os professores façam uma análise sobre sua prática pedagógica e replanejem os procedimentos metodológicos presentes na mesma. Portanto, percebe-se que é imprescindível que haja algumas modificações em relação aos paradigmas educacionais, já que educação é impreterivelmente um direito de todo cidadão brasileiro e está na diversidade a riqueza da verdadeira aprendizagem. Torna-se visível e urgente a transformação pela qual o sistema educacional brasileiro deverá passar ou que certamente já vem passando ao receber, principalmente no ensino fundamental, alunos com as mais diversas especificidades de aprendizagem, dentre eles os P.N.E.E.

DEFINIÇÃO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

Luciana Lopes Damasceno (2002) em seu texto *as novas tecnologias e as tecnologias assistivas: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial*, ressalta que Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de

Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente promover Vida Independente e Inclusão. É também definida como uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências.

A mesma também salienta que a Tecnologia Assistiva visa melhorar a funcionalidade de pessoas com deficiência e que o termo funcionalidade deve ser entendido num sentido maior do que habilidade em realizar tarefa de interesse. A Tecnologia Assistiva é composta por **Recursos e Serviços**.

Os **Recursos** são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

Os **Serviços** são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos. São aqueles prestados profissionalmente à pessoa com deficiência visando selecionar, obter ou usar um instrumento de tecnologia assistiva. Como exemplo, podemos citar avaliações, experimentação e treinamento de novos equipamentos. Com base no texto acima citado pode-se dizer que os serviços de Tecnologia assistiva são normalmente transdisciplinares, envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: Fisioterapia, Terapia ocupacional, Fonoaudiologia, Educação, Psicologia, Enfermagem, Medicina, Engenharia, Arquitetura, Design e Técnicos de muitas outras especialidades.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS UTILIZADAS COMO RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO

Nos dias atuais é fundamental para o desenvolvimento humano o processo de apropriação por parte do indivíduo, das experiências presentes no seu meio social, pois o acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, escola, tecnologias, entre outros, influencia

determinantemente nos processos de aprendizagem da pessoa. Todavia, o indivíduo com deficiência tem limitações que se tornam barreiras para este aprendizado. Nesse contexto, desenvolver recursos de acessibilidade constitui-se numa maneira concreta de neutralizar as barreiras advindas da deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes propícios para a aprendizagem, proporcionados pela cultura.

Outra dificuldade que as limitações de interação trazem consigo são os preconceitos que o indivíduo com deficiência enfrenta. Então, desenvolver recursos de acessibilidade ajuda a combater esses preconceitos, pois, no momento em que lhe são oferecidas condições para interagir, aprender e explicitar o seu pensamento, o indivíduo com deficiência passa a ser tratado como um “diferente-igual”, isto é, diferente por sua condição de pessoa com deficiência, mas ao mesmo tempo, igual por interagir, relacionar-se e competir em seu meio com recursos mais poderosos, proporcionados pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe. Contudo, é visto como igual na medida em que suas diferenças são cada vez mais situadas e se assemelham com as diferenças intrínsecas existentes entre os seres humanos. Assim, como consequência do respeito conquistado com a convivência e a elevação da sua auto-estima, esse indivíduo terá condições de lutar para que as discriminações sejam eliminadas, e poderá explicitar melhor seu potencial e pensamentos.

Nessa perspectiva, Levy (1999) ressalta que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs estão se tornando de forma crescente, instrumentos importantes da cultura vigente e sua utilização, um meio de inclusão e interação no mundo. Tal constatação torna-se mais evidente quando se refere às pessoas com deficiências. Então, as TICs podem ser utilizadas tanto como Tecnologia Assistiva, como também através de Tecnologias Assistivas.

Podem-se utilizar as TICs como Tecnologia Assistiva quando o computador é usado como ajuda técnica para atingir um determinado objetivo, como por ex: o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel, utilizar o computador como caderno eletrônico. Por outro lado, as TICs são utilizadas através de Tecnologias Assistivas quando o objetivo almejado é a utilização do computador onde são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem a tarefa executada, como por exemplo: adaptações do teclado, do mouse, softwares especiais, etc.

Contudo, o que se pretende discutir é a utilização das TICs como ou através de Tecnologias Assistivas no processo de ensino e aprendizagem. As diferentes maneiras de utilização das TICs como ou através de Tecnologias Assistivas têm sido sistematizadas e classificadas de diferentes formas por alguns pesquisadores, entre eles Santarosa (1997), que

salienta que as TICs como ferramenta ou ambiente de aprendizagem constituem-se numa ajuda eficaz para as pessoas com necessidades educacionais especiais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como também são fundamentais para o processo de construção dos conhecimentos desses alunos. Ela também ressalta,

A importância que assumem essas tecnologias no âmbito da Educação Especial já vem sendo destacada como a parte da educação que mais está e estará sendo afetada pelos avanços e aplicações que vêm ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, face às limitações de pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motoras com repercussão nas dimensões sócio-afetivas (SANTAROSA, 1997).

Nessa ótica, no contexto educacional devem-se utilizar adaptações com a finalidade de possibilitar a ^{interação} de alunos com diferentes graus de comprometimento motor, sensorial e/ou de comunicação e linguagem, em processos de ensino-aprendizagem. Essas adaptações podem ser de diferentes ordens, como, por exemplo:

...adaptações especiais, como tela sensível ao toque, ou ao sopro, detector de ruídos, mouse alavancando a parte do corpo que possui movimento voluntário e varredura automática de itens em velocidade ajustável, permitem seu uso por virtualmente todo portador de paralisia cerebral qualquer que seja o grau de seu comprometimento motor (CAPOVILLA, 1994).

Sendo assim, fundamenta-se em Damasceno (2002) para destacar que os recursos de acessibilidade utilizados no processo de ensino e aprendizagem são imprescindíveis para auxiliar as pessoas com necessidades especiais. Estes podem ser divididos em três grupos:

- **Adaptações físicas ou órteses** - São todos os aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo do aluno e que facilitam a interação do mesmo com o computador.
- **Adaptações de hardware** - São todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo, quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção, são especiais e adaptados.
- **Softwares especiais de acessibilidade** - São os componentes lógicos das TICs quando construídos como Tecnologia Assistiva. Ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno portador de deficiência com a máquina.

REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O início de século XXI está marcado por processos e movimentos que evidenciam diferentes atitudes de inclusão na sociedade e buscam a superação dos preconceitos gerados pela falta de conhecimento de como trabalhar com as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Durante muito tempo, como ressalta Amaral (1994), a melhor solução reservada a essas pessoas, era o isolamento e a completa retirada do convívio social, da escola e, principalmente, do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o Governo Brasileiro, através do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação vem realizando, desde 1999, mudanças nos currículos escolares como forma de incentivar os professores a repensarem suas funções de educadores para aceitarem com mais naturalidade a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula.

O Governo Federal através da Secretaria de Educação Especial (Seesp) procura desenvolver programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. De acordo com essa nova política, são considerados alunos público-alvo da educação especial aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. De acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, a Seesp desenvolverá ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, como também, garantia de acessibilidade nos programas nacionais do livro, implementados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para apoiar os sistemas de ensino, a referida secretaria também desenvolve os seguintes programas: Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - presencial e a distância; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade); Programa BPC na Escola e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

Todavia, segundo Ribas (2000), de modo geral os corpos docente e discente das escolas de Ensino Fundamental, assim como a sociedade em geral, não estão prontos para entender o problema do ponto de vista do indivíduo com deficiência, nem para preparar o ambiente de estudo para inclusão desses indivíduos. Por parte do Governo estas medidas estimuladoras vêm se multiplicando desde a promulgação do Decreto Lei nº 3.298/99 [9] que,

em seu artigo 2^a, mostra que é responsabilidade do Poder Público assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, todos os direitos constitucionais dos cidadãos. Nesse sentido, a tecnologia assistiva tem sido considerada como uma alternativa viável para que se promova a inclusão dos indivíduos com necessidades especiais ao corpo discente das Escolas de Ensino Fundamental.

APOIO DA FAMÍLIA PARA O ENSINO INCLUSIVO

Estudos demonstram que algumas entidades calculam que cerca de 70% das pessoas com deficiência são mantidas escondidas pelas famílias. Na maioria dos casos, falta paciência dos parentes para levá-las para passear ou realizar outras atividades; como também, há dificuldades urbanísticas imensas como calçadas esburacadas, falta de elevadores, de rampas e de acessos especiais para cadeiras de rodas, carência de transporte adaptado, entre outras.

Contudo, para mudar tais atitudes, é imprescindível que a família das pessoas portadoras de necessidades especiais envolva-se diretamente e dê início ao processo de inclusão, já que a formação do cidadão começa em casa. É na família que são desenvolvidos valores, hábitos e idéias sobre as coisas e o mundo, os indivíduos aprendem a se relacionar com os outros.

Para se construir uma sociedade inclusiva é imprescindível que as famílias sejam capazes de cuidar das questões relacionadas às necessidades especiais de seus filhos. Estas devem estar presentes em todos os momentos, participar das decisões, fazer valer os seus direitos e lutar por melhores condições de vida para todos.

Ao escolher a escola que a criança com deficiência vai freqüentar, os pais devem levar em consideração que ela irá contribuir na educação e formação do seu filho. A escola tem um papel muito importante na vida da criança e do jovem. Ao entrar na instituição escolar, eles tem a oportunidade de conviver e de se relacionar com diferentes pessoas, e aprender a perceber que todas têm características próprias. Dessa forma, eles passarão por novas experiências e assim, vão agir e reagir, mudar a forma de pensar e criar um jeito próprio de se relacionar com o mundo.

Baseada em Stainback (1999), ressalta-se que nas salas de aula integradas, as crianças enriquecem-se devido terem a oportunidade de aprender umas com as outras, como também se desenvolvem para cuidar umas das outras, além de adquirirem atitudes, habilidades e valores necessários para darem apoio à inclusão de todos os cidadãos. Stainback(1999), respaldado em Ferguson e Asch, diz que quanto mais tempo os alunos com deficiência

passarem em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional.

É interessante que a escola tenha previstas no Projeto pedagógico, diversas oportunidades para a participação dos pais, como por ex: no Conselho de Escola, Associação de pais e mestre, entre outras. E por outro lado, a família deve participar ativamente das atividades desenvolvidas na escola, além de acompanhar o desempenho do seu filho e dos demais colegas de classe e conhecer os serviços de apoio que a instituição dispõe.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES

A educação obrigatória é um direito de todos os alunos. É necessário fazer todo o possível para que todos os alunos aprendam e progridam. É preciso procurar e esgotar todas as vias, métodos e meios de ensino que permitam aos alunos aprender e alcançar os objetivos educativos.

O termo necessidades educacionais especiais, introduzido em 1990 pela Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo - LOGSE faz referência àqueles alunos que se encontram em desvantagem em relação ao resto de seus companheiros e têm mais dificuldades para se beneficiar da educação escolar. Quer dizer, são todos aqueles meninos/meninas que não podem ter acesso às aprendizagens escolares do mesmo modo que a maioria, pelo que necessitam de uma série de recursos que lhes ajudem e uma série de adaptações também.

As adaptações curriculares são estratégias educativas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de alguns alunos com necessidades educativas específicas. Estas estratégias pretendem, a partir de modificações mais ou menos extensas realizadas sobre o currículo ordinário, ser uma resposta à diversidade individual independentemente da origem dessas diferenças: histórico pessoal, histórico educativo, motivação e interesses, ritmo e estilo de aprendizagem.

A adaptação curricular tem como objetivo otimizar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Não se centra no problema da criança e sim na ajuda que essa necessita para alcançar os objetivos que se propõe e a avaliação é feita para identificar suas necessidades e determinar a ajuda necessária. Ainda, a adaptação curricular deve ser feita por um conjunto de profissionais e será posta em um Documento Individual de Adaptação Curricular (DIAC), que deve constar de: dados de identificação do aluno; dados de identificação do documento: data de elaboração e duração, pessoas implicadas e função que

desempenham; informação sobre a história pessoal e educativa do aluno; nível de competência curricular; estilo de aprendizagem e motivação para aprender; contexto escolar e sócio-familiar; proposta curricular adaptada; concretização de recursos humanos e materiais; acompanhamento e avaliação: modificações sobre as decisões curriculares, mudanças na modalidade de apoio, colaboração com a família, possíveis decisões sobre sua promoção.

Em se tratando do processo avaliativo, a avaliação das aprendizagens dos alunos com necessidades educacionais especiais, naquelas áreas ou matérias que tenham sido objeto de adaptações curriculares significativas, deve ser feita tomando como referência os objetivos e critérios de avaliação fixados para eles.

As qualificações obtidas pelos alunos nas áreas ou matérias objeto de adaptação, se expressam nos mesmos termos e escalas, aos previstos nos correspondentes ordenamentos legais estabelecidos para as diferentes etapas educativas. Mas, além disso, a informação sobre o processo de avaliação que facilite os alunos e suas famílias deve incluir, além disso, a valoração qualitativa do progresso de cada aluno em relação aos objetivos propostos em sua adaptação curricular.

No que diz respeito à promoção do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Fundamental, a decisão de promoção de um ciclo a outro ou de um curso a outro será adotada sempre que o aluno tenha alcançado os objetivos para ele propostos.

É importante que o processo de ensino-aprendizagem seja ativo e participativo, partindo das capacidades do aluno. Além disso, tem que ser criativo e tem que procurar alternativas ao método de trabalho tradicional. Assim, potencializar os trabalhos cooperativos, os que fomentem o interesse e o descobrimento do aluno, os grupos flexíveis, as oficinas ou alternar os trabalhos individuais com os coletivos, são algumas propostas enriquecedoras.

Mas à margem destas considerações gerais, na hora de desenvolver uma adaptação curricular para um aluno com Necessidades Educacionais Especiais, devemos ter em conta as características particulares deste, não obstante suas diferenças individuais. As pessoas com Necessidades Educacionais Especiais possuem umas peculiaridades que os diferenciam do resto dos alunos. Estas afetam seu modo de receber e processar a informação, e, portanto, é fundamental trabalhar de maneira especializada com cada uma destas necessidades.

Para realizar uma avaliação dos progressos do aluno com Necessidades Educacionais Especiais, é preciso considerar que eles têm dificuldades na generalização das aprendizagens, de maneira que não os avaliaremos sempre do mesmo modo nem com os mesmos materiais, já que é possível que tenham aprendido em um determinado contexto, sem capacidade para generalizar para outras situações; finalmente dizer que é fundamental a avaliação contínua, e

não apenas determinar se um aluno sabe ou não sabe pelo que demonstre em um dado momento, tem que ser ao longo de todo o curso.

Em geral, todo material deve ser motivador e guia para o processo de ensino - aprendizagem. Também deve: adaptar-se à idade dos alunos; ser seguro; ser resistente e duradouro; ser de fácil manejo; ser atrativo; ser polivalente. Mas, sobretudo, deve responder ao objetivo colocado.

Outro modo material de acessar o currículo são as diferentes formas de agrupar os alunos em função da matéria a ser ensinada, da idade dos alunos e das características concretas dos mesmos.

Sobretudo, o aluno é o norte, a referência maior. Ele está interessado? Ele está envolvido? Suas competências estão sendo valorizadas? Ele sabe o seu papel nesse processo de aprender? Ele está aprendendo? É olhando para o aluno que o professor será capaz de buscar a metodologia, as estratégias e os recursos mais eficientes.

PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de descobrir como utilizar as diversas tecnologias assistivas para desenvolver a educação inclusiva, nos ambientes educacionais, optou-se por pela pesquisa-ação, uma vez que, pressupõe-se uma pesquisa de transformação, participativa, caminhando para processos formativos.

Barbier (2002) citado por Stella Segenheich, ressalta que, a pesquisa-ação seria uma pesquisa psicológica de campo que tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial. Seria assim uma ação sempre acompanhada por uma reflexão autocrítica e por uma avaliação dos resultados, de forma a contribuir, simultaneamente, para o alívio das pessoas envolvidas no problema enfrentado e para o avanço das ciências sociais.

Nessa perspectiva, pretendeu-se buscar através da pesquisa-ação uma reflexão sobre os problemas enfrentados na instituição escolar, como também fazer um levantamento do trabalho desenvolvido com os alunos com necessidades especiais e, a partir daí, realizar palestras e/ou seminários objetivando a divulgação e reflexão crítica sobre o uso das tecnologias assistivas pelos educadores. A pesquisa-ação fornecerá subsídios para que os professores façam uma análise sobre sua prática pedagógica e replanejem os procedimentos metodológicos presentes na mesma.

Portanto, optou-se por utilizar a pesquisa-ação por acreditar que esta permite desenvolver uma investigação que aponte a transformação de uma realidade, como também

implica diretamente na participação dos agentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

CONCLUSÃO

As pessoas com deficiência ainda enfrentam muitos problemas e desafios no seu dia-a-dia, e principalmente no que diz respeito ao processo educacional, pois as instituições escolares, na maioria das vezes não oferecem acessibilidade física; estratégias de ensino adequadas; material didático e/ou de apoio adaptado; acesso aos meios de comunicação, tecnologias assistivas adequadas e profissionais preparados/qualificados.

Entretanto, destaca-se que a educação inclusiva é considerada pela maioria dos educadores como um grande desafio, pois os mesmos não dispõem de informações, suporte teórico, recursos didáticos/tecnológicos adaptados, infra-estrutura adequada e experiência para trabalhar com pessoas com necessidades especiais. No entanto, acredita-se que os professores devem fazer uma análise da sua prática educativa, aceitar os novos desafios propostos e buscar descobrir novas alternativas de trabalho e construir novos conhecimentos para, a partir daí, desenvolver uma prática pedagógica inclusiva.

Diante dessa realidade, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos. É muito menos desconhecer que aprender implica em saber expressar dos mais variados modos o que se sabe, implica em representar o mundo a partir de origens, valores e sentimentos.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais requer mudanças no processo ensino/aprendizagem. Essas mudanças exigem em nível institucional, a eliminação das denominações e das oposições excludentes – iguais/diferentes, normais/deficientes – e em nível pessoal, a busca por articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos pensamentos, ações, sentimentos. Como também, a utilização de novos recursos pedagógicos, inclusive as tecnologias assistivas, para lidar com as diferenças e com o processo de inclusão e ainda, receber e manter o aluno no processo educativo, apesar da diversidade.

Portanto, constata-se que a luta pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais vem sofrendo uma evolução gradual. E que ao longo da história, a tecnologia vem sendo utilizada para facilitar a vida das pessoas. Para as pessoas com deficiência, as tecnologias fazem uma considerável diferença, principalmente no que diz

respeito à realização de ações no dia-a-dia. Nessa perspectiva, as tecnologias assistivas são apontadas como possibilitadoras por apresentarem um arsenal de recursos adaptativos que permitem minimizar suas limitações funcionais decorrentes da deficiência e potencializar suas capacidades. Estas se constituem também como uma tecnologia de sustentação para pessoas com limitações de diferentes ordens (cognitiva, física, etc.), e vêm sendo usadas para aumentar, manter ou melhorar as habilidades dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, promovendo independência através não somente na área educacional, mas nas rotinas diárias. Aliadas a diversos recursos, as tecnologias assistivas apresentam-se com grande influência na facilidade do manuseio. Porém, a falta de aperfeiçoamento dos professores e demais profissionais envolvidos, dificultam alguns resultados que essas tecnologias podem oferecer. Ter acesso ao conhecimento e à educação de qualidade é usufruir de alguns aspectos da cidadania. Nesse sentido, as tecnologias assistivas são aqui apresentadas como possibilitadoras se forem aliadas a um ensino crítico e a uma formação continuada dos profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Corde, 1994.
- BARBIER, R. **A pesquisa – Ação**. Brasília: Editora Plano, 2002
- BERSCH, Rita. **O que é Tecnologia Assistiva?** Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em 20 de setembro de 2018.
- CAPOVILLA, Fernando C. **Pesquisa e Desenvolvimento de Novos Recursos Tecnológicos para Educação Especial: Boas Novas para Pesquisadores, Clínicos, Professores, Pais e Alunos**. Boletim Educação/ UNESP, n. 1, 1997.
- CASTRO, A. M. **Educação especial: do querer ao fazer**. RIBEIRO, M. L. S.; DAMASCENO, L. L.; FILHO, T. A. G. **As novas tecnologias e as tecnologias assistivas: utilizando os recursos de acessibilidade na educação**. Disponível em: <http://www.educacaonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:as-novas-tecnologias-e-as-tecnologias-assistivas-utilizando-os-recursos-de-acessibilidade-na-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16> Acesso em: 17 de setembro de 2010.
- FREIRE, Fernanda M. P. **Educação especial e recursos da informática: Superando Antigas Dicotomias**. Biblioteca Virtual, Artigos e Textos, PROINFO/MEC, 2000, <www.proinfo.gov.br> .
- Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. **Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em: <(http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf)> Acesso em: 27 de setembro de 2018
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- PAULA, A. R. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- RIBAS, D. Sem distinção. **Revista bb.com.você**. set./out., 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=825.

Acesso em: 27 de setembro de 2018

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **Projeto de pesquisa e projeto de ação**. Pesquisa e Saber docente. Curso de Especialização Tecnologias em Educação. CCEAD, PUC-Rio, s/d.2006.

TRABALHANDO AS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS COM UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NOS ANOS INICIAIS

Joseane Alves Vasconcelos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN/Caicó.

joseane_alves_90@yahoo.com.br

Isabella Alves de Araújo

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN/Caicó

isabellalvesa@hotmail.com

Ester Rute Simplicio dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN/Caicó

esterrutinha17@gmail.com

Rafaela Valesca Alves de Medeiros

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN/Caicó

rafaela_valesca@hotmail.com

RESUMO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) acarreta algumas dificuldades em relação à socialização, linguagem e aprendizagem da criança. Nesse sentido, este estudo justifica-se pela lacuna na formação dos educadores em relação ao tema. Somado a isso se observa, ainda, a falta do atendimento educacional especializado para complementar a escolarização desses educandos nas escolas públicas, entre outros aspectos. Logo, faz-se necessário a busca de soluções criativas para esta problemática, que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos autistas. Dessa forma, o objetivo consiste em investigar e analisar sobre a aprendizagem relacionada às operações matemáticas de um aluno com TEA. A metodologia se caracteriza como um estudo de caso, cujos procedimentos utilizados foram: revisão e análise bibliográfica, acompanhamento do aluno na escola regular e elaboração/aplicação de atividades educativas. Nos resultados constatou-se que o aluno apresenta habilidades com as operações de adição e subtração. Entretanto, notou-se uma dificuldade em relação às operações de divisão e multiplicação. Diante das dificuldades mencionadas, faz-se necessário buscar métodos criativos que facilitem a aprendizagem desse processo. Portanto, sugere-se como soluções viáveis a utilização de recursos tecnológicos e de agrupamento entre os pares, já que é uma estratégia que contribui para o desenvolvimento de alunos autistas.

Palavras-chave: Autismo. Operações Matemáticas. Ensino-aprendizagem. Recursos Tecnológicos.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Ceres Caicó, com a finalidade melhor compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de Matemática para crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O autismo é um assunto ainda pouco discutido e conhecido perante a sociedade, no entanto, vem ganhando destaque pelos pesquisadores das áreas de educação e ensino. O

espectro autista apresenta inúmeras dificuldades na questão do desenvolvimento, socialização e linguagem da pessoa autista, tais pontos podem acarretar no desenvolvimento do seu aprendizado e, conseqüentemente, a sua escolarização.

Dessa forma, considera-se que uma forma viável para trabalhar a educação dos autistas é utilizando a modalidade de ensino especial. De acordo com a legislação brasileira, as pessoas que apresentem algum tipo de deficiência, todas elas têm direito à educação, sendo responsabilidade única e exclusivamente da escola regular aceitar, matricular e se adaptar da melhor forma possível para receber o aluno com deficiência e assim proporcionar uma melhor aprendizagem para estas pessoas. Portanto, o foco deste estudo consiste em uma investigação e análise de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem das operações matemáticas (soma e subtração) para crianças com o espectro autista.

Nesse contexto, iremos investigar as seguintes questões: As crianças com espectro autista recebem uma educação especial durante as aulas de Matemática? Os alunos autistas apresentam dificuldades na aprendizagem de Matemática? Quais tipos de atividades que chamam a atenção dos autistas para aprender Matemática? Dessa forma, consideramos ser de suma importância realizar um estudo abordando esta temática, tendo em vista que é uma área bastante carente de investigação, além do que, durante a nossa carreira como docentes podemos constantemente nos deparar com alunos de diversas necessidades educacionais especiais, inclusive autistas.

O objetivo geral deste trabalho consiste em investigar e analisar sobre a aprendizagem das operações matemáticas de uma criança com TEA. Já os objetivos específicos são: Aprofundar os conhecimentos sobre a Educação Inclusiva e Educação Especial em escolas regulares; Sondar quais os métodos, estratégias e recursos didáticos estão sendo utilizados na rede pública de ensino para o ensino de crianças autistas; Identificar as principais dificuldades de aprendizagem do aluno com TEA.

Um estudo realizado com essa temática poderá trazer inúmeras contribuições para essa área de pesquisa, no intuito de viabilizar melhorias para o ensino-aprendizagem de crianças autistas, pois é algo inovador, onde são poucos os trabalhos que abordam o ensino-aprendizagem de Matemática para autistas. Portanto, este trabalho poderá, futuramente, servir de base teórica para o desenvolvimento de novas pesquisas realizadas neste âmbito.

2 CONTEXTUALIZANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Há indícios de que, no ano de 1908, o termo autismo foi utilizado, inicialmente, pelo psiquiatra Eugen Bleuler, cujo mesmo fazia relação com os sintomas da esquizofrenia. Porém, os primeiros estudos sobre a temática, foram realizados pelo psiquiatra Leo Kanner, apenas em 1943, que escreveu um trabalho relatando casos de crianças que apresentavam distúrbios na afetividade, na relação social e no comportamento.

Logo mais, o psiquiatra Hans Asperger também escreveu um artigo falando sobre autismo, o qual foi publicado no ano de 1944. O referido trabalho descrevia aspectos observados em crianças, acerca do seu comportamento e aptidões. Através de suas pesquisas, Asperger percebeu que, em determinadas deficiências, os mais afetados eram do sexo masculino, meninos em sua grande maioria eram os mais atingidos. Desde então, o referido psiquiatra destacou-se por ser o primeiro a estudar o autismo de forma mais aprofundada. Foi então que surgiu o termo Síndrome de Asperger, que apesar de ter sido identificada em 1944, somente foi oficialmente reconhecido como critério de diagnóstico no DSM-IV em 1994.

No ano de 1981, Lorna Wing, psiquiatra e também mãe de uma criança autista, publicou textos muito relevantes acerca da temática, a qual descreveu as três principais características do autismo, onde ganhou destaque mundialmente.

Em 02 de abril de 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu a referida data como sendo o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, para fins de conscientizar toda a sociedade sobre essa questão.

Sobre tal fato, Takeda, (2017, p. 24), relata:

Bendito somos os que vivemos para ver a conscientização do autismo crescendo. Acabaram a ignorância e o descaso de outrora. São 70 milhões de pessoas autistas no mundo, 2 milhões de autistas brasileiros. Se contarmos com suas famílias, encontraremos cerca de, no mínimo, 140 milhões de famílias autistas no mundo e um mínimo de 4 milhões de cidadãos brasileiros diretamente envolvidos com o autismo. Desses últimos, um mínimo de 2 milhões contribui para a conscientização apenas pelo *status* de autista, pai ou mãe de autista.

Através do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais ou *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), mais especificamente o DSM-5, publicado em 2013, foi definido como sendo o Transtorno do Espectro Autista:

Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental; Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental Especificar a gravidade atual para Critério A e Critério B: Exigindo apoio muito substancial, Exigindo apoio substancial, Exigindo apoio Especificar se: Com ou sem comprometimento intelectual concomitante, Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante, Com catatonia (usar o código adicional 293.89 [F06.1]) (DSM-5, 2014, p. 15).

Atualmente, as causas do autismo ainda são muito questionáveis pelos estudiosos da área, no entanto existem algumas possibilidades, como por exemplo: anormalidades no cérebro, problemas durante a gestação e/ou durante o parto e também a questão genética, quando há alguém na família que apresentem casos de autismo ou problemas de saúde mental. Uma possibilidade já descartada é a questão da rejeição e frieza materna, quando a mãe não aceita a gravidez e não apresenta amor pelo feto. Mello (2007, p. 17) fala sobre algumas recomendações, já que as causas ainda são desconhecidas: “o que pode ser recomendado em termos de prevenção do autismo são os cuidados gerais a todas as gestantes, especialmente cuidados com ingestão de produtos químicos, tais como remédios, álcool ou fumo”.

O diagnóstico do autismo é realizado com base em na avaliação clínica do paciente, no entanto não há testes de laboratório que sejam voltados especificamente para este diagnóstico. O mais indicado é procurar profissionais da medicina que já tenham experiência em realizar o diagnóstico do autismo durante muito tempo na sua atuação profissional. Portanto, temos que o autismo não apresenta um marcador biológico. O sistema mais utilizado para caracterização do autismo é a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, também conhecido por CID-10.

É muito importante a questão do tratamento precoce, ou seja, quanto mais cedo iniciar o tratamento do autismo, maiores são as chances de desenvolvimento da criança, podendo chegar a ser um adulto praticamente sem características muito fortes e perceptíveis. Entretanto, uma questão bastante delicada é aceitação por parte dos pais e familiares, que em algumas vezes não se conformam com tal situação e por isso não fazem o tratamento adequado na criança com autismo.

A pessoa com autismo, se tratada desde cedo, pode seguir uma rotina de vida normalmente, como uma pessoa qualquer. Tais tratamentos são realizados por diversos especialistas da área da saúde (psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, neuropediatra, etc.), no entanto, estes profissionais atuam de acordo com a necessidade específica de cada autista, que pode variar de um para o outro de acordo com seu grau de autismo. Existem tratamentos com utilização de medicamentos, mas nem sempre é

necessário, como já mencionado, pode variar de um caso para outro. Nesse tipo de tratamento, a medicação tem o objetivo de tranquilizar o autista para que o mesmo venha a realizar suas atividades cotidianas com mais concentração.

De acordo com a Associação de Amigos do Autista (AMA):

O tratamento do autismo consiste em intervenções psicoeducacionais, orientação familiar, desenvolvimento da linguagem e/ou comunicação. O ideal é que uma equipe multidisciplinar avalie e proponha um programa de intervenção. Dentre alguns profissionais que podem ser necessários, podemos citar: psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e educadores físicos (AMA, [S/D]).

O autismo é caracterizado por ser um distúrbio que apresenta ações que envolvem tudo o que se refere ao desenvolvimento do ser humano. Para a Associação Psiquiátrica Americana (2002) o autismo é uma condição que afeta as principais áreas do desenvolvimento, quais sejam, a interação social e a linguagem, além da ocorrência de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Já Mello (2007, p. 16) define o autismo como:

Um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

Diante disso, tem-se que o autismo apresenta características perceptíveis logo nos primeiros anos de vida da criança, alterando o seu desenvolvimento, dentre elas, as que mais se destacam: a interação social, o comportamento e a comunicação. Enfim, afeta alguns sistemas do corpo humano. O indivíduo presente nesse gigante universo apresenta características próprias, os graus e níveis são variados (leve, moderado e severo), como também são obsessivos por algo.

No entanto, faz-se importante mencionar, que cada caso apresenta suas especificidades, levando em conta o grau de autismo que a pessoa tem, que pode ser leve, moderado ou severo. Entretanto, ressalta-se que, a área mais afetada, na pessoa com TEA, é a habilidade social, como menciona Silva; Gaiato; Reveles (2012, p. 9-10):

A dificuldade de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros impede que as pessoas com autismo percebam corretamente algumas situações no ambiente e m que vivem. A segunda área comprometida é a da

comunicação verbal e não verbal. A terceira é a das inadequações comportamentais. Crianças com autismo apresentam repertório de interesses e atividades restritos e repetitivos (como interessar-se somente por trens, carros, dinossauros etc.), têm dificuldade de lidar com o inesperado e demonstram pouca flexibilidade para mudar as rotinas.

A maioria das pessoas que são diagnosticadas com TEA apresentam características semelhantes, tais como: usam as pessoas como ferramentas, resistem a mudanças de rotina, não se misturam com outras crianças, têm apego não apropriado a objetos, não mantêm contato visual, agem como se fossem surdos, resistem à aprendizagem, não têm noção do perigo, apresentam mudanças de humor facilmente, resistem ao contato físico, apresentam hiperatividade física e podem ser muitas vezes agressivos, além de demonstrarem serem insensíveis à dor e muito sensíveis a barulhos.

Existem tratamentos para a pessoa com autismo para que esta possa seguir uma vida normal como uma pessoa qualquer. Quanto mais cedo o tratamento for iniciado, maior é a chance da pessoa se desenvolver com eficácia. Estes tratamentos são realizados através de acompanhamentos múltiplos com especialistas, sendo estes atuantes de acordo com as necessidades de cada pessoa em particular, pois cada caso é um caso. Também existem tratamentos através de medicamentos, quando necessário, com a função de acalmar a pessoa para que esta possa se concentrar nas atividades do dia-a-dia.

Segundo a Associação de Amigos do Autista (AMA):

O tratamento do autismo consiste em intervenções psicoeducacionais, orientação familiar, desenvolvimento da linguagem e/ou comunicação. O ideal é que uma equipe multidisciplinar avalie e proponha um programa de intervenção. Dentre alguns profissionais que podem ser necessários, podemos citar: psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e educadores físicos.

A “Revista Autismo” estimou em 2007 que no Brasil, país com uma população de cerca de 190 milhões de pessoas naquele ano, havia cerca de 1 milhão de casos de autismo, segundo o Projeto Autismo, do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas, da Universidade de São Paulo. Atualmente o número mais aceito é a estimativa de que haja 2 milhões de pessoas com autismo, cerca de 1,0% da população (SCHWARTZMAN, 2010).

Ainda de acordo com a referida revista, nos Estados Unidos da América (EUA) tem-se uma estatística muito alta de autistas no país constatadas a partir de entrevistas com os pais dos autistas que foram realizadas entre os anos de 2011 e 2012. O governo dos Estados Unidos divulgou números alarmantes de uma criança com autismo para cada 50 em idade

escolar (entre 6 e 17 anos), uma incidência de 2,0%. Os dados vêm de uma pesquisa por telefone feita pelo CDC (Centros de Controle e Prevenção de Doenças, em inglês: *Centers for Disease Control and Prevention*) com 91.642 famílias. As estatísticas referentes no mundo são estimadas em aproximadamente 70 milhões de autistas.

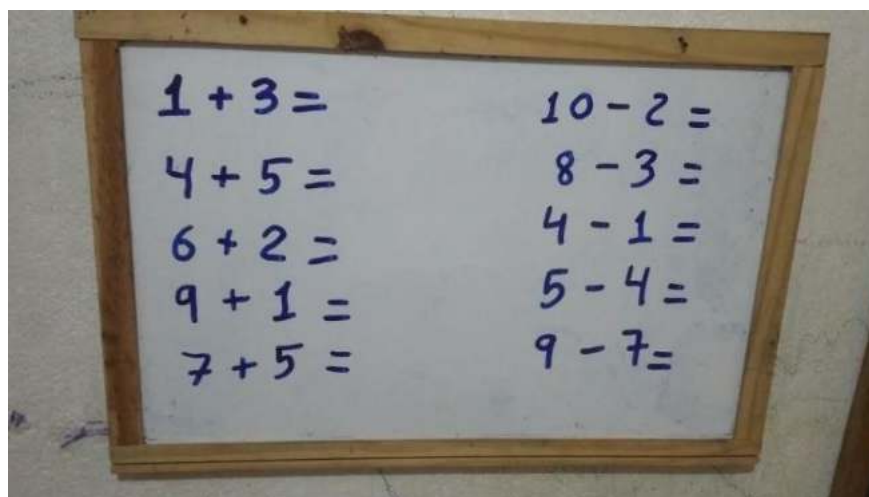
3 ENSINO-APRENDIZAGEM DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM UM ALUNO COM TEA

Os resultados aqui discutidos são referentes à descrição e análise das atividades de matemática desenvolvidas com o aluno autista investigado. Tais atividades foram realizadas na própria residência do aluno para não interferir nas aulas da escola regular.

Foram realizadas 4 atividades diferentes com Douglas: atividade de adição e subtração utilizando quadro branco e um quebra-cabeças; atividade com figuras geométricas (Tangram) utilizando aplicativo android em um tablet; atividade de adição e subtração utilizando aplicativo android em um tablet; atividade de adição e subtração impressa. Todas com o objetivo de observarmos o comportamento, habilidades e interesses de Douglas pela disciplina em questão.

Atividade 1 – Na primeira atividade utilizamos um quadro branco para escrever algumas operações matemáticas de adição e subtração. Em seguida, entregamos um jogo de quebra-cabeça para Douglas. A partir das continhas que tinham no quadro, Douglas teria que reproduzir as continhas no seu quebra-cabeça e em seguida colocar o resultado obtido por ele.

Imagem 1 – Continhas de adição e subtração no quadro branco



Fonte: Autoras (2018).

Imagem 2 – Fazendo as continhas e montando no quebra-cabeça



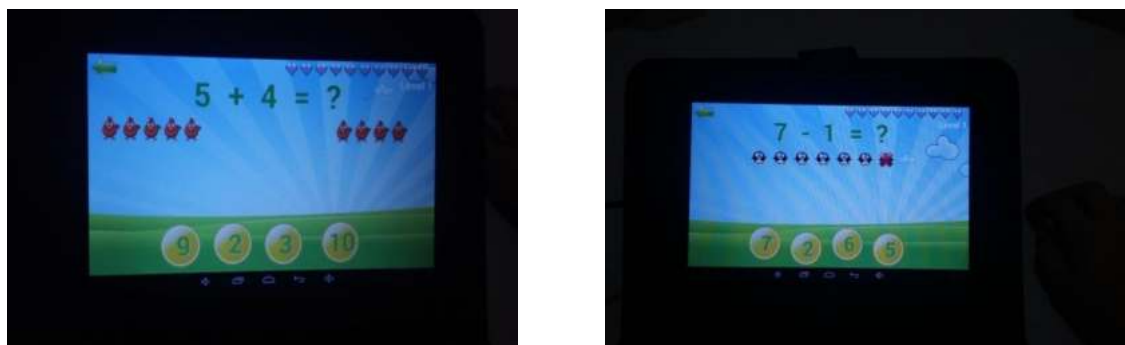
Fonte: Autoras (2018).

Durante a realização desta atividade, foi possível fazer várias observações e análises em Douglas. Primeiramente, percebemos a alegria de Douglas por utilizar o quebra-cabeça, pois é um jogo o qual ele gosta bastante. Percebemos também que para obter o resultado das adições, Douglas colocava suas mãozinhas abaixo da mesa e usava seus próprios dedos para obter o resultado da continha (ver imagem 1 – lado esquerdo). O fato de ele colocar as mãos abaixo da mesa era na intenção de ninguém perceber que ele estava fazendo a conta nos dedos e achamos que ele resolvia a conta mentalmente, pois o mesmo dizia o tempo todo “sou um gênio, um cientista”. Outro fato muito importante o qual observamos, é que Douglas resolvia rapidamente as continhas de adição, algumas mais simples como, por exemplo, “1 + 3” ele realmente fazia mentalmente. No entanto, as continhas de subtração ele apresentou mais dificuldade, pois não fazia conta de que o sinal tinha mudado e continuava a querer fazer adição ao invés da subtração. Neste caso, tivemos que explicar a diferença do sinal e dizer que agora não iria mais aumentar os números e sim retirar, dessa forma, utilizando novamente os dedinhos, Douglas conseguiu obter todos os resultados das continhas de forma satisfatória.

Atividade 2 - Na segunda atividade utilizamos novamente um aplicativo de android instalado em um tablete, que abordava as operações de adição e subtração. O aplicativo chama-se “*MathForKids*”, o mesmo é voltado para as operações de adição e subtração em forma de níveis, onde cada nível é composto por 10 continhas. O aplicativo é bastante interativo e na medida em que surgem as contas, aparecem desenhos que representam a quantidade equivalente a cada número, no caso das continhas de subtração o desenho que representava a quantidade de números a ser diminuído, era “cortado” com um “X” de cor vermelha, dessa forma ficou mais fácil para Douglas obter os resultados sem nenhuma dificuldade. Caso a criança erre o resultado, aparece um “X” de cor vermelha e quando o resultado é correto, aparece um “V” de cor verde. Nesta atividade, Douglas não apresentou

nenhuma dificuldade, até mesmo pelo fato dele gostar muito de tecnologias e jogos, além do aplicativo ser bastante interativo.

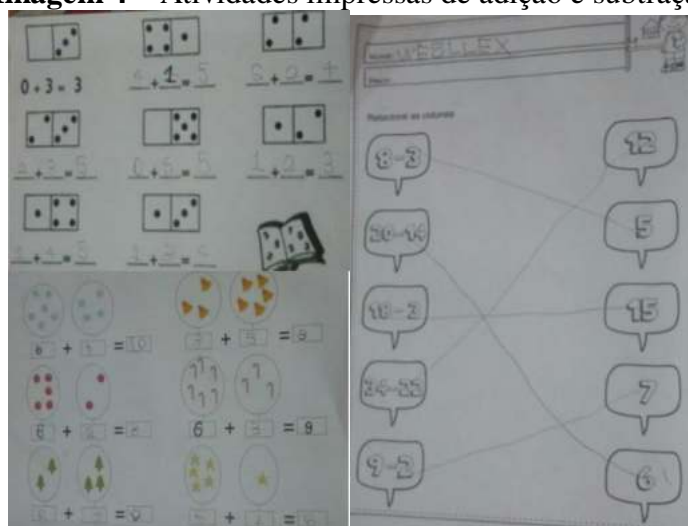
Imagem 3 – Aplicativo de adição (lado esquerdo) e subtração (lado direito)



Fonte: Autoras (2018).

Atividade 3 – Nesta última atividade utilizamos uma tarefinha tradicional, muito realizada nas escolas, a atividade impressa. Aplicamos uma tarefa contendo apenas continhas de adição e outra contendo apenas continhas de subtração. Na atividade referente à adição, Douglas não apresentou nenhuma dificuldade em obter os resultados, enquanto que na resolução das continhas de subtração, o mesmo apresentou as mesmas dificuldades da atividade do quebra-cabeça. Como já mencionado anteriormente, Douglas não sabia diferenciar os sinais “+” e “-”, então queria sempre somar ou invés de diminuir. Dessa forma tivemos que novamente explicar a diferença do sinal e dizer que ele não mais iria acrescentar, mas sim retirar. Um fato importante que percebemos na aplicação desta atividade foi que Douglas já estava bastante desconcentrado, por ser a 4ª atividade seguida que ele fazia naquele mesmo dia.

Imagem 4 – Atividades impressas de adição e subtração



Fonte: Autoras (2018).

Diante da realização de tais atividades (1, 2, 3 e 4) com o aluno autista investigado, pudemos perceber que o mesmo apresenta muito interesse pela disciplina de matemática e que faz contas de adição muito bem, sem apresentar nenhuma dificuldade, inclusive chega a fazer os cálculos mentalmente quando se trata de contas mais simples. Sobre as continhas de subtração, Douglas ainda apresenta algumas dificuldades, talvez por não praticar muito contas desta operação ou pelo simples fato de confundir o sinal. Além disso, ficou muito perceptível o seu gosto e interesse por tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi realizado neste trabalho, destacamos que as pesquisas sobre ensino-aprendizagem de pessoas com autismo ainda são poucas em quantidade e aprofundamento, fato que implica na dificuldade do avanço e melhorias das propostas pedagógicas. Assim, entendemos a necessidade de aprofundamento de estudos, sobretudo na área de ensino de matemática.

Para a realização de estudos futuros, sugerimos aos pesquisadores interessados que seja realizada uma atividade que se baseie no desenvolvimento de uma oficina de atividades lúdicas uma turma completa de alunos de uma escola regular, incluindo o aluno autista, a qual deve ser preparada de acordo com os conteúdos estudados em sala de aula, levando em conta sua afinidade com tal conteúdo. Dessa forma, será possível observar o comportamento do autista em atividades realizadas em conjunto e analisar como se dá a interação do aluno autista com os demais alunos na hora da realização das atividades de matemática, além de perceber como tem se dado o ensino-aprendizagem de matemática nesta escola regular para o aluno autista.

De toda forma, pudemos considerar que o autismo não implica necessariamente em dificuldades de aprendizagem, ou seja, alunos autistas são capazes de aprender normalmente como uma pessoa qualquer, isso vale para qualquer disciplina e inclusive para a matemática. Pois, durante a realização das atividades com o aluno autista investigado, foi possível perceber seu interesse e habilidade para com esta disciplina.

Percebemos também, na realização desta pesquisa, que o conceito de inclusão que existe em algumas escolas está muito distante do conceito real, sendo que as escolas regulares aceitam a pessoa com necessidades educacionais especiais, mas não lhe oferecem apoio e suporte suficientes para que se possa desenvolver um trabalho de qualidade com esses alunos. Além disso, sabemos que são inúmeras as dificuldades enfrentadas pela escola, professor e

aluno quando se trata de adaptação de conceitos, métodos e práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de matemática para alunos autistas. No entanto, não podemos desistir de buscar novas fontes de conhecimentos relacionados a esta temática.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA (AMA). **Tratamento**. [site]. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/pt/tratamento.html>>. Acesso em 04 de setembro de 2018.
- MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. 5 ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 7 ed. colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 6 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo e outros transtornos do espectro autista**. 2010. Disponível em <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/autismo-e-outras-transtornos-do-espectro-autista>>. Acesso em 04 de setembro de 2018.
- SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar Editora, 2012.
- TAKEDA, T. **O que você precisa saber sobre Autismo**. Parte I definição e diagnóstico. Disponível em <<http://ludovica.opopular.com.br/editorias/e-books/ludovica-lan%C3%A7a-segunda-parte-do-e-book-viva-a-diferen%C3%A7a-1.1296799>>. Acesso em 04 de setembro de 2018.

UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS EM EVENTOS CIENTÍFICOS DE PEDAGOGIA NORTE-NORDESTE NO ANO DE 2018

Ana Beatriz Silva Nascimento
Graduanda/Pedagogia/UFPA
anabeatriznascimento45@gmail.com

RESUMO

O presente estudo trata sobre a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência em eventos científicos de Pedagogia que ocorreram no ano de 2018, nos Estados do Norte e Nordeste do País. Diante disto, a pesquisa em andamento, constitui-se em observação que tem como objetivo analisar como esses eventos científicos de Pedagogia promovem a inclusão de pessoas com deficiência. Visando, especificamente, verificar informações referentes ao olhar inclusivo que temos sobre essas pessoas com deficiência e de como ocorre a inclusão dos participantes nesses eventos, buscando relacionar essas informações com a forma como eles percebem a sua própria inclusão. Para a tal pesquisa, a metodologia inicialmente está sendo realizada por pesquisa documental e observações, com fundamentação teórica em Legislações Nacionais e Internacionais específicas sobre a Educação Inclusiva, sites eletrônicos sobre os eventos e em autores que versam sobre a temática como Costa et al (2014), Ferrari; Sekkel, (2007), Heredeiro; Rossi (2011), Martins et al (2013), Mazzotta (2005) e outros. Por ser uma pesquisa em andamento, o trabalho, ainda não possui dados conclusivos sobre as entrevistas com as comissões de inclusão e participantes dos eventos pesquisados, alguns por envios de roteiro de entrevistas ainda não correspondidos e outros por não se sentirem a vontade em conversar sobre a temática em questão.

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Pedagogia. Eventos Científicos.

INTRODUÇÃO

O presente estudo em andamento, tem por objetivo geral analisar como eventos científicos promovem a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência. Visando, verificar informações referentes a inclusão e acesso desses participantes nesses eventos, além de relacionar essas as informações com a forma como eles percebem a sua própria inclusão. Assim, buscarei elucidar de forma reflexiva sobre a efetivação da inclusão desses participantes, problematizando a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito social, o acesso e a permanência de futuros participantes em eventos científicos.

A Educação Inclusiva no Brasil toma força nos anos 90, a partir de leis, decretos e movimentos internacionais que visam o ingresso e acesso de pessoas com deficiência, sobretudo na educação básica, como direito garantido a todos, pois o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a submissão de pessoas excluídas, e num nível preventivo, refere-se a todo o esforço para evitar que alguém seja

excluído, por qualquer motivo que seja, além de avaliar aspectos que constituem barreiras no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino, de quem já foi excluído alguma vez (HEREDERO; ROSSI, 2011).

São discussões como “temas relacionados as questões estruturais arquitetônicas na qual a pessoa com deficiência necessita de espaços físicos adaptados ou ter direito a um intérprete em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS (COSTA; SOUSA, 2014.), nesses eventos, que vemos muito serem debatidos, com inúmeras propostas de mudanças na melhoria de oportunizar alternativas inclusivas para a nossa formação e para incluir esse alunado. Mas sem se quer nos darmos conta de que é muito além do que isso, é que a inclusão no ensino superior demanda o reconhecimento da acessibilidade como direito a todos dentro da sociedade.

A importância da construção de espaços com a redução de barreiras arquitetônicas e atitudinais exige um reconhecimento maior da diversidade. Até porque a inclusão deve respeitar a pessoa com deficiência para que ela possa ter uma vida digna dentro de qualquer espaço, seja ele escolar ou não-escolar, sobretudo em serviços que atendam suas necessidades básicas e específicas a cada indivíduo.

A inclusão social como elemento essencial para a igualdade e desenvolvimento da sociedade brasileira, hoje, requer que os educadores permaneçam informados sobre os processos educacionais e necessidades especiais das pessoas com deficiência¹, dividindo espaços, principalmente, com respeito e aceitação às diferenças.

Nessa perspectiva, a importância da criação ou aperfeiçoamento de tecnologias assistivas, se faz necessária, para proporcionar e ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, e promover qualidade de vida e inclusão social, facilitando as condições de trabalho, o aprendizado e a integração na escola e na sociedade.

Assim sendo, é necessário propor investigações sobre como está ocorrendo a inclusão desses alunos não somente nas Universidades, visto que as legislações que garante a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior são ainda escassas quando comparadas as legislações de inclusão da educação básica, que assegura a todos o direito à educação, não somente ao acesso, mas também a sua permanência na escola, considerando suas especificidades. Mas sim, em eventos acadêmicos de organizações discentes, que viabilizam o processo inclusivo nesses espaços de caráter formado, discursivo e

¹ De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9), pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

reflexivo.

Em 1996, com o Aviso Circular nº 277 do MEC, que versa sobre o processo de ingresso desse alunado. A LDB 9.394/96, exige que as Instituições de Ensino Superior devam passar por processos de avaliação e regulação para aprovação e reconhecimento dos cursos de graduação. Já com a Portaria nº 1.679/99, que muitas universidades começaram a criar condições de acessibilidade em suas estruturas arquitetônicas, para instruir os processos de autorizações e de reconhecimentos de cursos e de credenciamentos dessas instituições, além da reelaboração dos exames especiais para esse alunado, visto que à educação deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; e deve garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras (LBD, 2015).

É difícil pensar que pessoas são excluídas da sociedade em razão das características físicas que possuem, como cor da pele, altura, peso e formação física. Já nascemos assim, e não somos culpados por termos essas características. Uma vez que, em toda a sociedade brasileira, ainda há pré-conceitos, em que se exige um padrão de "normalidade", por colocarem no mesmo nível valores físicos e intelectuais, fazendo assim discriminação com quem tenha características diferentes.

Diante deste desafio, é que se percebe que a inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo, em cursos de ensino superior não é fácil e, ela ocorre por vários motivos, envolvendo questões sociais, econômicas e acadêmicas, que permeiam desde o ingresso desses alunos nas universidades até sua reta final, com a conclusão do curso. E que, aspectos como as condições didático-pedagógicas de docentes em seus trabalhos, além e não somente da falta de tecnologia assistivas para o processo de inclusão, de aprendizagem e de respeito, continuam sendo um dos maiores obstáculos promovedores da exclusão e de ensino segregado nas Instituições de Ensino Superior.

A chegada de um estudante com deficiência no ensino superior leva o mesmo a enfrentar uma nova e mais complexa realidade da qual encontrava-se na educação básica, pois fatores como ambientes desestimulantes, pouco receptíveis, com uma ou mais de uma barreira arquitetônica, além e não somente da discriminação que sofrem, a falta de apoio e de informações que garantam sua permanência até a conclusão de seu curso, podem ocasionar negativamente a evasão desses estudantes com deficiência.

Sabemos que diversos são os problemas enfrentados por estudantes com deficiência no seu ingresso ao ensino superior, principalmente em eventos científicos. Entretanto, o caráter inovador desta pesquisa pretende elucidar a ideia de como os estudantes fazem do acesso e da

permanência da inclusão de participantes com deficiência nesses eventos, tendo em vista os benefícios na vida acadêmica e possíveis sugestões para as melhorias de inclusão e acessibilidade nos eventos científicos.

Portanto, a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo será de natureza qualitativa a partir de uma pesquisa de campo como elemento de investigação. Os Eventos no ano de 2018 nas regiões Norte-Nordeste do País, foram escolhidos por serem do curso de Pedagogia, que tratam sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência. Os instrumentos utilizados serão realizados por pesquisa documental sobre a inclusão de participantes com deficiência no campo educacional, com ênfase no ensino superior em eventos científicos, além de observação da interação dos participantes incluídos, entrevista presencial ou a distância com as comissões de acessibilidade, e questionário para as pessoas com deficiências participantes no evento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A base da inclusão está no conceito de que toda pessoa tem o direito à educação, levando em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. E é nas instituições de ensino regular que atitudes discriminatórias e de exclusão devem ser combatidas, pois sabemos que o processo de inclusão na escola regular ou nas universidades, não é feita só por Leis e Decretos, mais por uma mudança significativa de pensamento e com medidas práticas e intervenções que impedem o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ambiente escolar ou não-escolar.

A Educação Inclusiva no Brasil, só ganhou notoriedade com a Promulgação da Constituição Federal de 1988 e, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, na Conferência da UNESCO, em 1990, na Tailândia, reafirmando o seu compromisso na Declaração de Salamanca, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e permanência.

Mas só a partir de 1990, que a Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior começa a emergir com a Portaria nº 1.793/94, que incluiu a disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normatização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, mas obteve-se pouco impacto.

Já em 1996, as instituições de ensino superior recebem o Aviso Circular nº 277 do MEC/GM, sobre o processo de ingresso desse alunado, mas somente em 1999, com a Portaria

MEC nº 1.679/99, que muitas universidades começaram a criar condições de acessibilidade em suas estruturas arquitetônicas, para instruir os processos de autorizações e de reconhecimentos de cursos e de credenciamentos dessas instituições e na reelaboração dos exames especiais para esse alunado.

É notório que o preconceito é um assunto muito abordado no tema Educação Inclusiva e que políticas, informações e orientações ainda não causam grandes mudanças nas atitudes discriminatórias de professores e de alunos sobre essas minorias excluídas, tanto nas escolas de ensino regular quanto no ensino superior. E mesmo com a participação de inúmeros movimentos, declarações internacionais, decretos e portarias a inclusão de pessoas com deficiência continua sendo um desafio nas universidades, públicas e/ou particulares brasileiras, talvez pelo fato de se priorizar e garantir primeiro uma Educação Básica para que se depois pensem em estendê-las aos demais níveis de formação.

No curso de Pedagogia, há eventos científicos específicos de organização dos próprios estudantes, com um número significativo de edições realizados no Encontro Paraense dos Estudantes de Pedagogia-EPEPe; Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia-ENEPe; Encontro Norte-Nordeste dos Estudantes de Pedagogia-ENNOEPe e Fórum Internacional de Pedagogia-FIPED, que são articulados e planejados juntos com a Executiva Paraense dos Estudantes de Pedagogia-EXEPEPe, para a escolha da sede que organizará o evento e a possível data do mesmo. Com isso o foco da referida pesquisa está nas coordenações desses eventos estudantis, sobretudo nas comissões de inclusão/acessibilidade.

Sabemos de fato, que a inclusão de alunos com deficiência não é simples devidos os espaços de ensino regulares ainda segregarem esse alunado, sobretudo nas formas de acesso de alunos com deficiência à instituição de nível superior, que muitas vezes se dá de forma explícita; os exames de vestibulares ainda são seletivos e excludentes; e as vezes sem nenhum acompanhamento didático-pedagógico nos seus estudos e referidos cursos.

Outro desafio são os ambientes universitários que não oportunizam a autonomia das pessoas com deficiência tornando-se um espaço fardado de exclusão, visto que as infraestruturas das salas de aulas são construídas por influências sócio históricas, culturais e pedagógicas. Outro problema que os alunos com deficiência encontram nas universidades são as faltas de recursos financeiros para adaptações, materiais e pessoas especializadas e capacitadas para adequar a um currículo inclusivo. Principalmente, com a tendência de privatização das universidades e o credo de que esses alunos são incapazes.

Partindo desse princípio, se um espaço não apresenta condições de acessibilidade para que uma única pessoa sequer transite com autonomia nesses espaços, entendemos, que o lugar

é deficiente, e não a pessoa com deficiência, que fica impedida de utilizar esse espaço porque lhe falta condições adequadas, sabendo que a acessibilidade consiste em criar condições de mobilidade para que as pessoas com deficiência possam fazer usos de serviços e informações com igualdade.

Essas situações causam, na maioria das vezes, uma série de frustrações como a desistência desses alunos e o sofrimento da família, de amigos e professores que lhe apoiaram na sua caminhada estudantil, almejando seu sucesso escolar. Portanto, a universidade não pode fugir do seu compromisso frente as formas de indiferença e de desigualdades.

Não são apenas questões arquitetônicas e de infraestruturas que impedem a permanência efetiva desses alunos com deficiência no curso de Pedagogia, e principalmente em eventos científicos, mas sem o apoio devido, acaba fortalecendo essa exclusão, até porque não é fácil construir alternativas que visem reverter as injustiças desse alunado. Principalmente em um espaço formativo de professores e, que esses iram trabalhar com pessoas e crianças com deficiência. Mas em sua própria turma de graduação acaba o excluindo, sem percebe, talvez, um colega de classe por ele ter “características diferentes das suas”. Essas atitudes, muitas vezes constrangedoras, vem cada vez mais segregar o que deveria incluir.

A importância de garantir a autonomia de alunos com deficiência, a atual discussão que fazem sobre a Educação Inclusiva, que fez surgir o interesse em conhecer como está ocorrendo a inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior, visto que em muitos casos sobre essa Educação Inclusiva nos remete somente ao aluno surdo ou ao cadeirante.

E sobretudo compreender o que significa a inclusão social no processo de igualdade e de desenvolvimento da sociedade, é a forma que educadores devem buscar para trabalhar a valorização do que realmente é incluir e não integrar. Deste modo, falar da inclusão de pessoas com deficiência em eventos científicos, pretende elucidar a importância que damos como alunos do curso de pedagogia, principalmente, como organizadores de eventos nos quais participam pessoas com deficiência.

Sobre o objeto de estudo, sabemos que no final do Curso de Pedagogia, assim como os demais, é preciso ter uma carga horária de atividades complementares, em que os alunos precisam participar de eventos científicos para sua conclusão. E, muitos por inúmeras questões não conseguem participar desses eventos, ou participam somente para aquele número específico de horas a serem contabilizadas.

Com isso percebi que os alunos com deficiência se queixavam de não participarem

efetivamente nesses eventos, por não terem nenhum apoio ou suporte para que os mesmos permanecessem de forma oportuna nas discussões promovidas durante esses eventos, uma vez que, em alguns, não há comissão de inclusão/acessibilidade, ou até mesmo algo especificando no momento de sua inscrição se você possui alguma deficiência, e em sua maioria os amigos a própria família participavam do evento para que os mesmos tivessem um apoio.

“Deste modo, pensar as Instituições de Ensino Superior como um espaço democrático, formador de opiniões e de reprodução de conhecimento, exigirá formas de atuação que visem a plena participação desta população em diferentes esferas da sociedade” (MARTINS; LEITE; SANTANA; FERREIRA, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse estudo sobre a Inclusão de pessoas com deficiências em eventos científicos de Pedagogia Norte-Nordeste que ocorreram no ano de 2018 se faz relevante para que a nível social se possa esclarecer fatores complexos da realidade desses participantes e do processo de inclusão destes nas Instituições de Ensino Superior.

No sentido de compreender numa dimensão pessoal, as causas que levam às dificuldades ao acesso e permanência desses participantes com deficiências nos eventos científicos de Pedagogia, bem como as dificuldades encontradas pelas comissões de inclusão e acessibilidade desses eventos, busquei pesquisar como vem ocorrendo essa inclusão dessas pessoas com deficiência para o acesso efetivo a esses eventos.

A nível acadêmico e com o intuito de promover discussões sobre a temática, é que se faz relevante a presença desses discentes nos eventos independente de possuírem ou não deficiência, pois sua participação lhes proporcionará uma melhor compreensão de temáticas abordadas fora do contexto de sala de aula, visto que o processo de ensino e aprendizagem não se faz somente no espaço acadêmico.

Em relação a etapa da pesquisa, que refere-se ao levantamento e a análise documental que orientam a inclusão, acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência em eventos científicos, foi realizado o levantamento de informações nos artigos científicos e nas páginas da internet sobre as políticas públicas que orientam a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, visto que, as leis que amparam a pessoa com deficiência, no que se referem a estruturas arquitetônicas dos espaços a serem utilizados pelos participantes, nesses ambientes, devem visar a plena e livre locomoção dos mesmos, para que sintam-se incluídos em um espaço que sejam adequados a suas deficiências e especificidades

individuais e coletivas.

O trabalho por está em andamento ainda não possui dados conclusivos sobre as entrevistas com as comissões de inclusão dos eventos participados, alguns por envios de roteiro de entrevistas ainda não correspondidos e outros por não se sentirem a vontade em conversar sobre a temática em questão.

Já se tratando dos participantes com deficiência presentes no evento XXIII EPEPe – Encontro Paraense dos Estudantes de Pedagogia, encontramos apenas dois participantes inscritos no evento; um participante do gênero masculino com deficiência auditiva, residente no município de Cametá, sede do evento, mas não obtivemos relatos e experiências tanto da comissão quanto do participante, pois infelizmente o mesmo não participou do evento; e por uma participante do gênero feminino com deficiência física, que reside no município de Abaetetuba, que recebeu apoio durante os dias do evento da equipe de inclusão e acessibilidade composta por 05 pessoas.

Essa comissão, inicialmente entrou em contato com a participante para saber sobre sua deficiência, e qual apoio deveria ter dos mesmos. Por não poder se locomover andando por muito tempo, a comissão de inclusão do evento buscou apoio da prefeitura da cidade, para que a participante pudesse se locomover para os locais do evento em um ônibus escolar adaptado para pessoas com deficiências, além do acompanhamento da mesma para qualquer lugar que ela precisasse ir, visto que a participante era de outro município.

Após a definição das áreas de interesse deste trabalho, buscarei fomentar ainda mais os dados coletados dessa pesquisa, afim de que com os resultados desta coleta se consiga alcançar com êxito os objetivos esperados por essa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho está sendo desenvolvido ao longo do ano de 2018 e 2019 conforme as pesquisas e entrevistas que serão organizadas e analisadas, para que posteriormente sejam discutidas, visando sobretudo levantar a inserção da comissão de acessibilidade nos referidos eventos científicos, abordando a importância sobre os Fundamentos da Educação Inclusiva; a autonomia para as pessoas com deficiência antes, durante e depois do evento, pretendendo assim melhorar a qualidade de vida para os participantes. No entanto, está se tratar de uma pesquisa ainda em andamento com a finalidade de integralização de Curso - Trabalho de Conclusão de Curso.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.
- _____. **Aviso Circular nº 277/MEC/MG, de 8 de maio de 1996.** Brasília, 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- _____. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
- COSTA, Marisa Fernanda Leão; SOUZA, Christiane Thatiana Ramos de. **Acessibilidade e Inclusão de Cadeirantes na Universidade Federal do Pará.** Belém, 2014.
- Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais:** acesso e permanência. 1994.
- FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. **Educação Inclusiva no Ensino Superior:** um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2007, 27 (4), 636-647.
- HEREDEIRO, Eladio Sebastian; ROSSI, Célia Regina. **CAMINHOS DA INCLUSÃO PERCORRIDOS PELO BRASIL.** Rio Claro –SP, 2011.
- MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; SANTANA, Ana Paula Oliveira & FERREIRA, Eliana Lúcia. **Acessibilidade No Ensino Superior:** Análise das Políticas Públicas Educacionais ao Desenvolvimento de Mídias Instrumentais Sobre Deficiência e Inclusão - Projeto N. 8224 - Edital N. 49/2012 – Apoio - OBEDUC/Capes. 2013.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil:** História e política públicas. 5 ed.-São Paulo: Cortez, 2005.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.** Tailândia, 1990.

“ELE É DOENTE, NÃO MEXE COM ELE NÃO!¹”, REFLEXÕES SOBRE AS INCLUSÕES SOCIAIS E OS DESAFIOS À DOCÊNCIA

Ana Carolina Lima Sales
Graduanda/Pedagogia/UECE
negracaroleducadora@gmail.com

Gyselle Freire Costa
Graduanda/Pedagogia/UECE
gyselle.costa@aluno.com

Raquel Carine Martins Beserra
Doutorando/Educação/UFC
raquelpedagogiaufc@yahoo.com.br

Verônica Cabral da Silva
Graduanda/Pedagogia/UECE
velcabral@gmail.com

RESUMO

Das discussões que se traça, a intenção é realizar uma reflexão inicial sobre a relação entre algumas experiências pedagógicas no ensino fundamental com crianças inseridas na rede municipal de Fortaleza e as contribuições teóricas do campo da sociologia e da educação popular. O centro do estudo tece considerações sobre as pessoas com deficiência, as educações e, sobretudo, as nossas diferenças. A abordagem metodológica teve base na pesquisa de tipo qualitativa. Dos procedimentos utilizados, há: conversas informais e observações com o registro em diário de campo, em concomitância aos estudos bibliográficos, tomando como centralidade as contribuições da Sociologia e da Educação Popular. Dentre os resultados encontrados, há: estar como estudante regular, independente de diferenças várias, é um mesmo instante de qualquer outro, um direito que não se distingue; igualdade de tratamento é fundamental; a materialização dos direitos é um processo de luta política, denúncia, de trabalho coletivo, por isso, a necessidade e garantia de um corpo de profissionais que trabalhem coletivamente e junto às comunidades. Em síntese, o presente estudo é parte de reflexões e estudos permanentes para o trabalho com as diferenças pautadas num campo multicultural. Este tem contribuído, sobremaneira, para pensar a educação como educações, a diferença como diferenças e a inclusão como inclusões, diante de uma realidade complexa e particular que exige sensibilidade, estudo e engajamento.

Palavras-chave: Inclusões Sociais. Diferença. Docência.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, sobretudo, a partir da Declaração de Salamanca, em Espanha de 1994 (Conferência Mundial da Educação Especial com 88 governos e 25 organizações internacionais), a temática referente à inclusão social ganhou maior visibilidade. Dentre os

¹Narrativa de um estudante do ensino fundamental referente a um colega de classe com autismo, registrado por nós no momento de observação.

pontos principais, há a obrigatoriedade dos estudantes (crianças, jovens, adultos e idosos) com necessidades educacionais especiais (com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem) dentro do sistema regular de ensino.

A Declaração fortaleceu o discurso, a luta e o campo da legislação e das políticas no que se referem aos direitos à aprendizagem das pessoas com deficientes, principalmente pela ideia de Escola Inclusiva, pois “o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade inclusiva” (BRASIL, 1994, p. 4).

Todavia, ainda há um longo caminho a ser percorrido. O caminho é um fazer história, elaborado por todos nós, claro que não podemos esquecer-nos das relações de poder que envolvem esse sistema, mas é preciso a garantia de coletivos para interferir nas realidades várias. Coletivos em que estejam presentes pais, comunidade escolar, profissionais de educação, movimentos sociais e estudantes com deficiências e com as suas diferenças.

Outro elemento que destacamos, com base em nossas observações em campo, são as discussões sobre a emergência dos recursos didáticos e pedagógicos mais dinâmicos e envolventes para lidar com esses desafios que se interpõem. Para não cairmos nas armadilhas de uma educação de caráter tecnicista ou pragmático em que, muitas vezes, achava-se (e ainda se acha) que o problema da educação, da aprendizagem era um problema estritamente voltado para um melhor aperfeiçoamento das técnicas de ensino, propomos a leitura do parágrafo 6º das últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, Resolução de nº 2, de 1 de julho de 2015,

6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 5).

Apenas neste parágrafo identificamos uma gama de proposições que precisam ser levadas em consideração em nossas lutas cotidianas em torno da formação de educadores da educação básica, como: a) a relação entre a universidade e as instituições públicas (O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um bom exemplo); b) relação necessária entre teoria e prática; c) contextualização; d) socialização e avaliação em processo; e) necessidade e direito à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e f) garantia dos princípios de equidade.

Também apontamos como referência as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público municipal de Ensino de Fortaleza, instituídas em 2011. Há, portanto, uma referência que precisamos nos apropriar. Nas Diretrizes há orientações de diversas ordens: história de cada área de conhecimento, concepções de educação, fundamentações teórico-metodológicas, conteúdos, abordagens metodológicas, enfim. São as nossas primeiras e únicas, até então.

Portanto, é preciso pontuar que os recursos didáticos e as dinâmicas mais envolventes fazem parte de todo um projeto de educação que tem uma visão de mundo, uma perspectiva. É dentro dos projetos que encontramos os valores, as ideologias e os pressupostos. Assim, indagamos: de qual formação docente estamos falando? De qual Inclusão Social estamos tratando? Inclusão ou Inclusões em quê? Para quê?

Das discussões que traçamos, o objetivo geral é realizar uma reflexão inicial sobre as relações entre as nossas experiências como docentes e bolsistas no ensino fundamental na rede municipal de Fortaleza e as contribuições teóricas do campo da sociologia e da educação popular, ao trabalharmos com pessoas com algum tipo de deficiência, em suas educações, suas formas de inclusão. Além de lançarmos indagações sobre o que sejam inclusões sociais e para quem, tomando como base as nossas diferenças culturais. A abordagem metodológica teve caráter qualitativo; cujos procedimentos principais foram: a) conversas informais; b) observações diretas com registro em diário de campo; c) estudos da literatura. A seguir, realizamos algumas reflexões com base em nossas experiências no campo das práticas educativas na rede regular municipal de educação, em Fortaleza. E, posteriormente, as nossas considerações finais.

2 INCLUSÕES SOCIAIS, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO: O INÍCIO DE UMA REFLEXÃO

Os nossos primeiros contatos e experiências se deram com crianças com Síndrome de *Down*; Autismo *Asperger*, sendo que uma das principais características apresentadas é a dificuldade de interação e comunicação verbal, aspectos levantados na literatura e em observações na escola; e um jovem de 14 anos com Síndrome de *Prader Willi*², este cursava o 2º ano.

Em todas as três experiências, podemos afirmar que foi um recomeço. Este se caracteriza pela novidade de conhecer a especificidade de cada criança e jovem. Para cada particularidade, um novo levantamento de estudos e uma reorientação enquanto profissionais em nossos planejamentos e ações educativas e pessoas junto às famílias e aos estudantes. Esses foram os ganhos, os desafios para aprender que é necessário pensar estratégias para um grupo sem distingui-los e é fundamental pensar atividades distintas para considerar as suas especificidades, olhar em seus olhos, mesmo em contextos extremamente precarizados.

Dentre as dificuldades e desafios, há: ausência de apoio institucional, sobretudo com o advento das prioridades em relação às avaliações externas demandadas pelos governos em detrimento do trabalho com as diferenças e as suas aprendizagens; pela prioridade junto à política de formação em diálogo com os resultados das avaliações, o trabalho para pensar as diferenças foi “usurpado”; fragilidade diante um projeto de escola traduzido na ausência de Projeto Políticos Pedagógicos que se materializem coletivamente; e precária infraestrutura.

Giddens (2012), em sua obra “Sociologia” trata das discussões da deficiência ao redor do mundo. Aqui aponta duas correntes dentro da Sociologia da deficiência: a) o modelo individual da deficiência que tem como base os estudos das pessoas com deficiência desde uma lógica individual, biológica, sendo “o indivíduo deficiente é considerado uma vítima desventurada de um acontecimento fortuito” (GIDDENS, 2012, p. 300); b) o modelo social da deficiência que tem influência nos estudos marxistas. Para este modelo social, é preciso explicar as deficiências a partir das barreiras sociais, culturais e históricas que são construídas pelos sujeitos sociais contra as pessoas com deficiência. Oliver (1996 *Apud* Giddens, 2012),

²Síndrome que causa irritabilidade, distúrbios de ansiedade, transtorno obsessivo, depressão, e problemas sociais como dificuldades de manter contato com outras pessoas, principalmente, os problemas alimentares, presentes nos primeiros meses de vida dessas crianças, e no decorrer de sua vida, e também os problemas de linguagem que acompanham o desenvolvimento da síndrome. Os sujeitos têm retardo mental. Lembramos que há pouco material disponível sobre essa deficiência, a principal referência para o nosso estudo foi: LELLIS, Marcela Gomes de Oliveira. A criança com Síndrome de *Prader Willi* na escola comum: inclusão, escolarização e processos de subjetivação (2013).

um dos estudiosos da área, aponta a Revolução Industrial como um marco importante para o processo discriminatório e que excluem as pessoas com deficiência do mercado de trabalho. Este predominantemente ocupado por pessoas ditas com habilidades e eficiência em atendimento ao crescente processo de industrialização. Tornando-se, assim, um problema social para a consolidação do Estado capitalista, sendo uma das respostas o confinamento (GIDDENS, 2012, p. 301).

Giddens (2012, p. 304) alerta que em países em desenvolvimento as causas de deficiência estão atreladas à “pobreza, saneamento inadequado, dieta deficiente e habitações precárias”. Nessa ordem,

Estima-se que em torno de 250 mil crianças percam a visão a cada ano por falta de vitamina A em sua alimentação, a qual é encontrada em legumes, e que até a metade das limitações do mundo poderiam ser prevenidas melhorando as políticas para enfrentar as questões da pobreza, da desnutrição, do saneamento, da água potável e as condições de trabalho para reduzir os acidentes (CHARLTON, 1998 *Apud* GIDDENS, 2012).

Todavia, as perspectivas pós-críticas indicam que a análise de base marxista não é mais suficiente para explicar os temas emergentes de determinadas realidades, pois é preciso pensar novas formas de construir conhecimentos para além das metanarrativas que se pretendem universais, narrativas eurocêntricas, sejam elas funcionalistas, marxistas ou compreensivas. Entretanto, não é possível desconsiderar total as contribuições das metanarrativas, é preciso compreendê-las, realizar a crítica e dialogar profundamente com as nossas especificidades locais, regionais e nacionais.

Destacamos como temos identificado o contexto escolar e a ideia de Inclusão Social a partir do olhar de diferentes atores. No Brasil, em primeiro lugar, quando tratamos dessa temática nos referimos, geralmente, aos sujeitos com deficiências várias. De maneira geral, quando nos remetemos à Inclusão estamos tratando do que conhecemos na educação como Educação Especial e/ou Educação de pessoas com necessidades especiais e, ainda, há os que vêm levantando a bandeira para pensar essas necessidades a partir de suas especificidades; já quando se discute a nível global, a questão referente à Inclusão Social refere-se às mais variadas temáticas, como: relações étnico-raciais; imigrações; populações tradicionais; gênero; tolerância religiosa; pessoas com deficiência; justiça social; justiça ambiental e outros que dizem respeito à noção de diferença. Portanto, estamos enunciando sobre Inclusões Sociais.

Nós, particularmente, temos feito a opção pela segunda discussão, pensamos que a nossa realidade brasileira exige. Há uma necessidade coletiva de pautarmos todas as formas de desigualdade na qual a maioria da população atravessa. Desigualdade de todas as ordens seja política, cultural, educacional, econômica e/ou social. É uma exigência de tornar a luta mais coletiva e fortalecida diante do cenário que nos é imposto cotidianamente.

Prosseguindo, escrevemos este texto em uma conjuntura que desafia a nossa capacidade de reflexão em vários campos: social, político e econômico, sendo todos indissociáveis. Tendo como uma das pautas centrais um governo ilegítimo e perverso que vem sendo legitimado pela estrutura de um Estado de democracia liberal-conservadora! E o desafio é pensar na possibilidade de uma formação crítica, portanto emancipatória diante de um cenário que retira direitos, que corta os gastos públicos e sociais, implicando em reformas educacionais de caráter arbitrário. Todavia, retomamos um pouco de nossas reflexões para a nossa historiografia que, muitas vezes, nos traduz as nossas formas de sociabilidade e formação.

Nesse sentido, elaboramos algumas indagações iniciais: O que tem marcado nossas trajetórias e itinerários até aqui? O que nos forma e informa? Há reflexões em nossos cursos de formação inicial (licenciaturas) na universidade? Quais diálogos nós poderíamos estabelecer entre a perspectiva crítica e a ideia de Inclusão Social? De qual Inclusão estamos falando, afinal? Quem vem pautando a Inclusão? Não seriam Inclusões?

Dos itinerários que marcam as nossas experiências, a educação básica, mais especificamente o ensino fundamental com crianças e, hoje, com as juventudes tem sido um espaço privilegiado de estudo e refundamentação pedagógica. Assim, lançamos para o presente encontro alguns discursos e/ou narrativas de sujeitos vários se referindo aos educandos³:

“[...] é aquele gordinho, ôh menino chato, nojentto, insuportável!”

“Eu queria nessa hora ter poder pra poder mandar a polícia dar uma surra bem boa nesse menino.”

“Deixa aí, tem quantos anos? Depois vai pra EJA, pra noite, tem problema não... repete, repete e...”

“Olha, tu vai a tarde ficar com aquela turma, não tem muito trabalho, só umas ‘piriguetes’.”

“Esse é o doidinho, débil mental.”

³ Grande parte das narrativas acima provém dos profissionais da educação, sobretudo, educadores, mas há narrativas de estudantes que se referem aos próprios colegas de sala.

“Ele é doente, não mexe com ele não.”

“Olha, o filho da macumbeira.”

“Saí, neguinho dos coco.”

Essas são algumas expressões em contextos escolares, principalmente ao que se denominam e determinam serem estudantes “indisciplinados”, “sem-jeito”, “malandros”, “neguinho dos cocos”, “preta-carvão”, “sem-futuro”, “piriguetes”, “putas”, “doentes=deficientes”, em sua grande maioria, garotos bem jovens, ainda crianças, negros, do sexo masculino. Certamente, há cenários mais animadores e fortalecedores. Exemplo, nos últimos anos, a formação inicial e continuada vem sendo espaços de debates e modificações para a inserção das questões referentes ao tema proposto.

Florestan Fernandes⁴, José de Souza Martins, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão nos ajudam a compreender que não podemos pensar as problemáticas que nos afligem sem recorrer à história que nos constitui enquanto sujeitos. Os referidos autores sintetizam a história de um país atravessado por contradições, entrelaçado por processos violentos, autoritários e de difícil construção democrática (e, portanto, de difícil garantia de direitos sejam sociais, políticos e civis), revelando a nossa incapacidade de compartilhar um destino comum⁵.

Nessa direção, a partir das narrativas acima, tomamos a referência do livro “A Chegada do Estranho” (1993), de autoria de José de Souza Martins que discorre, em seu primeiro capítulo, sobre a Cultura Latino-Americana, caracterizando-a como antropofágica e barroca⁶. Sua ideia é pensar de que forma ocorreu a integração do Brasil aos projetos de desenvolvimento elaborados e impostos pelos países europeus. Para ele, os europeus estão caracterizados como estranhos às populações que aqui habitavam e habitam, como povos que sofreram o impacto desse personagem e desse projeto de sociedade pautado na modernidade com base na economia capitalista de produção. A antropofagia própria das comunidades indígenas, o barroco dos europeus. O seu reclamo é um reclamo por uma Sociologia do Estranho. Nesta, há a necessidade de estudar o estranho que aqui chegou e que através de uma

⁴Lembramos que as dificuldades de partilhar um destino comum na sociedade brasileira são refletidas por Florestan Fernandes (a quem tomo como referência) nos meados do século XX, quando o sociólogo estuda a inserção das populações negras no processo de industrialização e modernização em São Paulo.

⁵Fazemos referências às duas chacinas que ocorreram recentemente na cidade de Fortaleza, a primeira no bairro Cajazeiras e a segunda no bairro Benfica. Bem como, não deixamos de mencionar o assassinato da vereadora Marielle Franco do Partido Socialista (PSOL) no Rio de Janeiro e de Zé Maria em Limoeiro do Norte no Ceará. Também não podemos esquecer os assassinatos de jovens que foram retirados de uma unidade da capital dita como socioeducativa e que foram brutalmente assassinados e da Chacina no bairro Curió, em Fortaleza. Também lembramos o genocídio de jovens negros e pobres economicamente, das pessoas LGBT e o feminicídio.

⁶Texto escrito no ano de 1992 para o 12º *Convegno Nazionale della Rete Radié di Solidarietà Internazionale*, em Rimini (Itália), cujo tema versou sobre ‘1492-1992, A Conquista Continua’.

ação pedagógica “transformou os valores do canibalismo ritual em valores negativos da sociabilidade do novo mundo [...]”, assim como a poligamia que foi enterrada “nos terrenos profundos do proibido e do ocultado [...], tanto o canibalismo ritual como a poligamia foram, de acordo com o autor, “recobertos pela lápide frágil dos adornos barrocos do catolicismo e da fé.” A nossa cultura, é uma cultura de dissimulação que se destrói a si, “obrigada a parecer mais do que a ser” (*Idem*, 1993, p. 16). Essa é a nossa dupla identidade, a nossa contradição “entre ser e parecer [...] a dupla situação do *nós* e do *outro*” (*Idem*, 21). De uma maneira geral, a nossa história e a nossa formação, em parte, é fruto de um processo de exploração e conquista, tendo a frente o estranho, o que vem de fora, aquilo que é exterior.

Todavia, o mesmo autor nos lembra que o estranho não é apenas o agente imediato do capital, como o empresário ou o gerente, mas também é o policial, o funcionário governamental, o agrônomo, o cientista social e o missionário (E, porque não nós, os professores, um bom começo é reconhecer!). Somos protagonistas de nossa própria tragédia, uma tragédia que aniquila as populações que se encontram em condições subalternas de sociabilidade.

Com isso, é preciso nos situarmos sobre em que base se assenta o “nosso” Sistema Nacional de Educação. Um Sistema que é parte de um todo hegemônico, orientado pelo “velho” projeto de modernidade. Portanto, o Sistema Nacional de Educação, para nós, configura-se como uma política intencional de massa que tem colaborado para um intenso processo de adequação e homogeneização das racionalidades e subjetividades. Muitas vezes, negando-se a garantir direitos básicos de aprendizagem.

Nesses termos, finalizamos as nossas reflexões com Paulo Freire quando ele pensa a Identidade Cultural. Para ele, trata-se de uma das tarefas mais importantes para pensarmos a prática educativa que seja crítica, progressista. É através desse processo que o “assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. [...]. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” (1996, p. 41). [Grifos do autor].

Em diálogo com Freire, há as reflexões primorosas de Carlos Rodrigues Brandão que se dão quando o autor conceitua educação, ou melhor, *educações*. De acordo com o educador, a educação é um processo inevitável, portanto as suas pensamentações nos ajudam a mergulhar num processo permanente de reinvenção, porque se trata de uma invenção humana, no sentido de pensarmos que podemos e temos o poder de recriá-la, reinventá-la de um modo diferente. É com base nessa lógica que pensamos ser importante refletir sobre os sujeitos e os

seus respectivos contextos, é isso que nos ensina e nos ajuda a aprender e compreender o que há de melhor no processo de humanização que é humanizar-se.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso repensar os nossos projetos de formação desde a universidade, reelaborá-los com base na participação dos sujeitos envolvidos com todo o processo. Este espaço chama a atenção para isso! É preciso mobilização, articulação e luta permanente! Também lembramos que estamos nos remetendo a apenas um dos nossos documentos legais que tratam desse direito, o direito a uma formação em diálogo com a realidade da educação pública que são as Diretrizes (2015)!⁷ Há outros, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Constituição de 1988. É preciso fazer referências ao conjunto de documentos oficiais como um campo de lutas, conflitos e disputas, principalmente em sua própria materialização.

Hoje, algumas questões estruturais se apresentam da seguinte forma: Precária estrutura-física; Fragilidade na relação escola-comunidade; Fragilidade na formação de professores (descontextualização e ausência de relação teoria/prática; Formação continuada pautada em “receitas” / “técnicas de aprendizagem”); Ausência de Projetos Políticos e Pedagógicos compartilhados e experienciados; Ausência de um Regimento Interno compartilhado e vivenciado por todos; Ausência de um Conselho Escolar atuante; Ausência de uma gestão democrática e atuante; Precárias condições de trabalho (sobretudo salarial); Avaliações externas como objetivo central da aprendizagem, competições, individualismos, classificações arbitrárias, treinamento, fragmentação de saberes, negação ao conhecimento – E a Inclusão? Fragilidade na formação política e coletiva dos profissionais de educação; Distinções entre educadores substitutos e efetivos, estrutura que tem afetado profundamente qualquer ideia de coletivo; Salas superlotadas; Política educacional submetida à lógica do projeto neoliberal no contexto capitalista de produção.

Portanto, não estamos diante de tarefas fáceis!

Diante de tais experiências, apontamos a seguir alguns elementos que identificamos como fundamentais para viabilizar práticas dialógicas e que rompam com lógicas discriminatórias e reprodutoras: Saber que é um direito é um bom começo! Estar como estudante regular é um mesmo instante de qualquer outro; Igualdade de tratamento, de olho no olho; Como este está sendo materializado é um processo de luta política, denúncia, de forma

⁷Alias, é preciso lembrar que a formação inicial acadêmica é apenas um dos elementos que nos constitui como educadores ou não; nossas experiências políticas, culturais, sociais e pessoais são iminentes desse processo.

coletiva, por isso a garantia de um corpo de profissionais que trabalhem coletivamente e junto às comunidades; Um primeiro elemento seria a busca de identificação sobre as especificidades de cada deficiência; Construir uma relação de confiança junto às famílias; Estudar sobre a especificidade da deficiência; Levantar os elementos pedagógicos acerca das deficiências, tanto no que se deve e/ou pode ser realizado de forma individual como coletivo; Importante os trabalhos coletivos e a abordagem dos educadores em sala na formação do grupo; Identificar junto à coordenação escolar os registros possíveis sobre o percurso de escolarização desses estudantes; Trocar experiências com os educadores anteriores; Registrar os processos continuamente; Buscar apoio nas salas multifuncionais que devem acompanhar os estudantes que têm deficiência.

Em síntese, gostaríamos de finalizar essa breve exposição pontuando que se trata algumas reflexões iniciais em torno de nosso trabalho com as diferenças várias. Que tem as suas referências teórico-metodológicas, concepções de mundo e de sociedade, ainda em construção! Tomar a Educação Popular e a perspectiva cultural, multicultural para trabalhar na educação pública é um grande desafio. Nossas ações ficam atravessadas por aquilo que nos condicionam e por aquilo que teimamos em realizar, brigar e sonhar!

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Cláudia Valéria Furtado de Oliveira. **Concepções de crianças acerca dos colegas de classe em salas de inclusão e as implicações na constituição do grupo**. Universidade Federal do Ceará. Projeto de pesquisa de mestrado, mimeo, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 26 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.
- _____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: http://portal.crfsp.org.br/phocadownload/acessibilidadecompilado_de_legislacoes.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2018.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília: 2015.
- _____. **Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília: 2014.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- LELLIS, Marcela Gomes de Oliveira. **A criança com Síndrome de Prader Willi na escola comum: inclusão, escolarização e processos de subjetivação**. 28 de abril de 2015. 204 f. Dissertação de mestrado em educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <

<https://docplayer.com.br/52932340-O-aluno-com-sindrome-de-prader-willi-na-escola-comum-inclusao-escolarizacao-e-processos-de-subjetivacao.html>>. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

MARTINS, José de Souza. Antropofagia e barroco na cultura latino-americana. In: **A chegada do estranho**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

A BRINCADEIRA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE IMPERATRIZ E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PRÉ – ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Jaine Silva Souza

Cursando Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

jaine_iasd@hotmail.com

Francisco de Assis Carvalho de Almada

Doutor em Educação, professor da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

almadafca@globocom

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar que condições as instituições de Educação Infantil de Imperatriz estão possibilitando às crianças para que elas possam viver sua infância na plenitude das possibilidades humanas. Para a coleta de dados, utilizou-se a análise documental para estudo dos planos de ensino e a entrevista semiestruturada, sem deixar de considerar também a relevância da observação da manifestação espontânea sobre a compreensão e aplicabilidade do tema nas instituições envolvidas na pesquisa. A pesquisa aponta com base na teoria Histórico-Cultural que a criança é definida como um sujeito em processo de desenvolvimento, que pensa, age, sente, participa, cria, interpreta, fala sobre si, dentro dos seus limites e possibilidades e que a instituição de educação infantil precisa compreender suas típicas atividades, considerando sua forma de aprender brincando. Ainda aponta para a notável necessidade da instituição em propiciar às crianças o direito de conhecer, de estabelecer relação com o mundo e que além de atuar como espaço de apropriação do saber científico esteja atenta em seu direito à infância estruturando a cultura do brincar em sua vida.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Cultura do Brincar

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a infância e a cultura do brincar sob o contexto escolar, busca analisar as implicações da cultura do brincar diante a vivência de uma infância na plenitude de suas possibilidades humana. É importante situar que a atual visão de criança é fruto do conjunto de processos e mudanças que ocorreram na forma de entendê-la. Áries (1981) destaca que a criança antes da ascensão da modernidade tinha como ofício o trabalho, a participação na guerra e, o casamento chegava logo para ela, assim que tivesse condições físicas.

Ainda conforme Áries, a infância nem sempre existiu, pois, parte de uma consciência de sua existência. “[...] corresponde à consciência da particularidade infantil, essa

particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ÁRIES, 1998, p. 99). A visão de criança que tem uma infância para viver foi conquistada ao longo da história da humanidade.

Com a compreensão das peculiaridades da criança e a importância de possibilitar condições necessárias para que viva a infância fez-se possível os avanços teóricos no que concerne ao modo como ela se desenvolve e aprende. Diante desses avanços, é notável a defesa do direito que a criança tem à educação e, de forma a obedecer sua faixa etária, garantindo o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Diante dos aspectos que promovem a vivência da infância de modo a respeitar sua periodicidade e suas especificidades, a brincadeira se apresenta como parte importante para o ato de possibilitar a criança pequena a ampliação de experiências que provoquem nela bases para sua atividade criadora. Vigotski (2014), defende que a criança que no jogo se transforma em ladrão, soldado, ou em um marinheiro, é um exemplo do mais verdadeiro processo criativo. Nessa perspectiva, esta pesquisa propõe-se a identificar como se dá a cultura do brincar no processo de vivência em três instituições de Educação Infantil de Imperatriz e as implicações decorrentes?. Objetivando analisar a brincadeira nessas instituições e sua relação com o processo de desenvolvimento da criança pré – escolar.

Para tanto, adota uma concepção fundamentada na teoria Histórico-Cultural, também conhecida como Escola de Vigotski. Essa teoria defende que o desenvolvimento humano não é fruto, apenas, dos fatores biológicos, mas, essencialmente, das condições de vida e educação do indivíduo. Essa condição coloca a educação como principal elemento do desenvolvimento humano. Vigotski (1993) defende que à medida que aprendemos a utilizar a cultura, acumulamos experiências e ampliamos nossa inteligência. Defende, também, que o ser humano é o único animal que, por não nascer pronto, constrói sua natureza.

Da mesma forma que a criança não nasce dotada de inteligência, consciência e personalidade, não as adquire espontaneamente. E sendo a cultura humana um elemento criado e transmitido, o professor de Educação Infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Para que ela se aproprie das máximas possibilidades da condição humana, precisa da mediação de alguém, de outros, mais experientes que ela. Na creche e na escola de Educação Infantil esses *outros*, mediadores, são o professor e as demais crianças. A transmissão dos conhecimentos, aptidões e habilidades que foram criadas ao longo da história, só se tornou possível devido a uma forma de atividade absolutamente própria dos homens: a criação dos

instrumentos de trabalho, das máquinas, da arte e a própria linguagem. E sendo a cultura humana um elemento criado e transmitido, o professor de Educação Infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

Apropria-se dessa cultura por meio da atividade que realiza, especialmente pela atividade da brincadeira. Feitas essas considerações, o objetivo desta pesquisa é analisar que condições as instituições de Educação Infantil de Imperatriz estão possibilitando às crianças para que elas possam viver sua infância na plenitude das possibilidades humanas e constatar qual o lugar da brincadeira no processo de vivência nessas instituições e as implicações decorrentes. Os objetivos específicos que norteiam a pesquisa pautaram -se em: analisar a categoria atividade e sua relação com a prática da brincadeira das crianças em idade pré-escolar, constatar qual o lugar da brincadeira no processo de vivência nessas instituições refletindo sob os conhecimentos teóricos dos professores que orientam as atividades de brincadeiras das crianças.

Metodologicamente, a pesquisa foi norteada pelos princípios da abordagem qualitativa. O universo da pesquisa de campo foi delimitado a três instituições de Educação Infantil de Imperatriz, da rede municipal de ensino, escolhidas aleatoriamente, sendo uma da área central da cidade e duas localizadas em bairros. Os sujeitos, informantes, da pesquisa foram oito professoras de Educação Infantil. Todas têm formação em pedagogia e bastante experiência nessa etapa da educação. Quanto à formação, todas atendem aos princípios da Lei 9394/96, em seu Artigo 61, inciso I, exige para o exercício na Educação Básica “[...] professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1996).

Para coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada (GIL, 2006). As entrevistas foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2018. Após a coleta, os dados foram classificados em categorias específicas, analisadas e interpretadas à luz da atividade, sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, razão pela qual privilegiou-se a abordagem crítico-dialética de pesquisa. Todos os participantes e as instituições tiveram garantia de que seus nomes não serão expostos a situações que possam causar constrangimento. Para tanto, foi firmado um Termo de Livre Consentimento.

2 A CATEGORIA ATIVIDADE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DA BRINCADEIRA DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Leontiev (1981, 2004) e Elkonin (1987) afirmam que o desenvolvimento da criança é propiciado pela atividade principal que ela desempenha, inerente a cada um desses períodos de sua vida. Por meio dessa atividade, a criança relaciona-se com o mundo, e, como consequência, amplia sua inteligência e as particularidades psicológicas de sua personalidade.

Nessas etapas, a percepção e as ações da criança vão se transformando pela mediação com o outro e, particularmente, pela apropriação dos signos e da linguagem. Elkonin (1987) destaca que na sequência do desenvolvimento da criança pequena as atividades principais são a *comunicação emocional*, a *atividade com objetos*, o *jogo de papéis*. Vejamos cada uma dessas atividades.

A *comunicação emocional* direta com os adultos é a primeira forma de relação da criança com a realidade circundante. É a partir dela que se formam as ações orientadas e motoras de manipulação (ELKONIN, 1987). A comunicação emocional é a primeira forma de interação que se estabelece entre a criança pequena e seu entorno. Nesse período, a criança já é capaz de interagir com o adulto de forma significativa e é por meio dessa interação que ela começa a se apropriar da cultura e dos objetos externos a ela. É o adulto quem apresenta à criança o mundo da linguagem por meio da palavra que lhe é comunicada desde o seu nascimento. Elkonin (1987) chama atenção para o fato que a ausência da comunicação emocional é prejudicial ao desenvolvimento psíquico da criança nesse período.

A *atividade com os objetos* é a segunda atividade principal na sequência do desenvolvimento biológico e psíquico da criança. Essa atividade é física, mas relaciona-se à linguagem pela necessidade de a criança estabelecer formas mais complexas de comunicação através dos objetos manipulados (FACCI, 2004). Nessa atividade, a criança acumula as experiências que formam as premissas para o desenvolvimento do pensamento.

Inicialmente esse desenvolvimento do pensamento ocorre segundo as imagens daquilo que a criança está fazendo no momento. Depois, ela pensa com as imagens que vão ficando em sua memória e, só mais tarde, com a aquisição da linguagem oral, o pensamento se torna verbal (MELLO, 2004, p. 146).

Sem o contato com os objetos, o repertório de lembranças da criança fica bem limitado porque é nele que acontece a ampliação da memória, da atenção e da linguagem oral. Com essa

atividade a criança acumula experiência e recorre a elas em outras situações. Operando com os objetos, a criança apossa-se do mundo concreto da criação humana, toma consciência das ações realizadas com eles e com isso amplia seu desenvolvimento de consciência do mundo objetivo. Assim, conclui-se que quanto mais ela tem oportunidade de manipular objetos, percebendo diferenças, semelhanças, cores e sons, mais ela amplia seu desenvolvimento.

Para Vigotski (1996) o mundo dos objetos é mais que um mundo inanimado. Por si só é capaz de provocar na criança a necessidade de relação, entretanto é pela mediação e por meio dela, que a criança estabelece relações mais amplas com o universo circundante, onde estão incluídos as pessoas e os objetos da cultura. Segundo essa visão, a criança não imita objetos inanimados, mas, sim, a atividade humana em sua forma específica, garantindo certa singularidade à sua forma imitativa, a qual está relacionada com uma função tipicamente humana. Destacando o caráter ativo da brincadeira no desenvolvimento da criança, Vigotski (2009) ressalta que os processos de criação se manifestam já na mais tenra infância. Pois, a brincadeira, os jogos são atividades humanas que dependem dos contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através de sistemas simbólicos próximos a ela, como define Facci (2004, p. 69):

As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles.

Na brincadeira, a imaginação não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, e sim de possibilitá-la a apropriar do mundo dos adultos em função da impossibilidade de desempenhar as mesmas tarefas desempenhadas pelos adultos. Isso quer dizer que a criança, em seu cotidiano, age movida pela realidade objetiva e não se deixa dominar pela fantasia existente no momento da brincadeira.

Vigotski (2009) conclui que, ao brincar, a criança cria uma situação imaginária e começa a agir independentemente daquilo que vê. Com isso, reproduz, por meio do jogo, diversas situações da vida adulta e realiza sua atividade no plano imaginário:

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo, a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que numa brincadeira transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Como se percebe, tanto Vigotski quanto Leontiev defendem que a imaginação da criança, ao brincar de papéis sociais, desempenha um papel emancipatório frente ao mundo em que ela vive. É na combinação dessas impressões e, baseada nelas, que há a construção de uma realidade nova que responde às suas aspirações.

3 A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE VIVÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE IMPERATRIZ E A CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA DAS PROFESSORAS.

A primeira constatação, observando o aspecto físico das escolas pesquisadas, é que exceto uma escola, não se constatou adequação quanto ao acolhimento da criança pequena, os prédios foram construídos com corredores com pouca largura, dificultando as atividades de brincadeiras. A ideia de que a brincadeira ocorre naturalmente no período da infância e que não necessita de intervenção do adulto, é uma característica ainda presente nessas instituições. A maioria das professoras entrevistadas entendem e desenvolvem a brincadeira de forma individualizada, cada criança com seu brinquedo. Perdendo, com isso, uma excelente oportunidade de a socialização da criança e seu desenvolvimento motor.

Considerando que a creche e a escola de Educação Infantil podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 5 anos –, pois aí se pode, intencionalmente, organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas “[...] que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente (MELLO, 2007, p. 85), a primeira indagação foi qual a importância da infância na vida humana.

A infância é... é o período da vida em que as experiências vividas nela influenciam a fase adulta, então.... por isso é uma etapa muito importante que deve ser orientada pela família e pela escola (P1).

Até os sete anos o caráter da criança é formado e quando bem trabalhado afetivo, físico se tem respostas positivas quando adulta (P2).

Toda a importância, é a base é o alicerce de toda a vida, a gente forma o adulto é na infância, isso é comprovado que de zero a seis anos a gente forma o adulto né? E a criança também, é... autônoma, ativa no processo e participante. Então o período da infância ele é primordial, é indispensável na vida de todo ser humano (P3).

A infância tem que ser bem vivida, não queimar etapas, isso é importante porque tem pai que joga a criança o dia todinho pra ir pra escola, vai pra aula de reforço, vai pra isso vai pra aquilo e não tira um tempo para brincar para ouvir, pra entender a criança. Então a infância não tá sendo bem vivida hoje em dia e também tão jogando essa responsabilidade para as escolas. Então a importância da infância, a gente tem que ter bem vivida pra ser um ser humano realizado. É, uma criança que tem infância ele vai ser uma pessoa realizada, porque ele foi bem entendido, bem compreendido, foi trabalhado né (P6).

As respostas acima apontam para o cuidado com a infância de acordo com o conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural. Ou seja, apontam como condição essencial para a máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade. Essas atividades são, segundo Mello (2007), o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.

Uma das principais categorias conceituais da teoria histórico-cultural é a humanização. Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a teoria histórico-cultural vê o ser humano e sua humanização como produtos da cultura criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. Nesse sentido, todas as professoras entrevistadas demonstraram entender que as condições necessárias para o desenvolvimento da infância têm relação com o processo de humanização através da transmissão do conhecimento sistematizado.

Sim, porque a ausência dessas condições pode afetar o desenvolvimento da criança e se essas condições necessárias existem é... a criança pode se desenvolver melhor e mais plenamente (P1).

Sim, é já na infância que aprendemos, socializar, respeitar... ou seja todos os princípios e valores básicos para uma vida melhor (P2).

Sim, tem sim. É... o, dependendo dos estímulos que são dados na criança e voltando pra, porque os princípios, os valores, essa definição do homem no processo social, ele é muito importante e indispensável até, nessa estruturação infantil. Então, o processo de humanização ele é também desenvolvido no período da infância. E isso depende muito dos estímulos que são dados nos momentos certos, na faixa etária correta, pra que a criança seja uma criança de sucesso, não só um adulto de sucesso, mas a gente tem que pensar agora também no momento dessa construção, desse ser humano (P3).

Tem, tem tudo a ver. Porque a criança que tem uma infância com uma relação rica, com certeza será um humano, adulto né, humanamente sendo aquela pessoa amorosa. Aquela pessoa que ama o próximo, que é o nós precisamos (P4).

Com certeza, porque a gente aprende brincando, não decora, você aprende (P5).

Com certeza. Sim, ajuda sim, com certeza. É uma ajuda e tanto, desenvolve tudo (P6).

As respostas acima motivaram a indagar se a brincadeira faz parte desse processo de humanização e como faz parte.

Sim, por meio das brincadeiras é possível aprender e as crianças se desenvolvem, é ... internalizam os valores como respeito, solidariedade e muitos outros que são importantes a uma convivência entre as pessoas e isso aprende desde cedo (P1).

Sim e muito, promove o respeito, socialização e também dentre outros aspectos o desenvolvimento intelectual que faz toda a diferença na formação humana (P2).

A brincadeira é inerente a criança. Ela não nasce sabendo brincar, mas ela aprende a brincar e, a brincadeira é inerente a criança e é direito que ela tem. Graças a Deus (P3).

Faz, faz parte sim (P4).

Com certeza, porque a gente aprende brincando, não decora, você aprende (P5).

Também, a brincadeira faz parte no que diz respeito aos limites, ao eles interagir entendeu? Se a gente não interagir e ficar só no meu ...no meu eu, não vai pra frente. Eu trabalho muito essa questão eu me amo do jeito que sou, a gente trabalha bastante (P6).

As três primeiras respostas apontam para uma visão bastante importante sobre a brincadeira (P1, P2 e P3). Por volta dos três anos a atividade principal da criança passa a ser o jogo ou a brincadeira. Será por meio dela que a criança vai desenvolver sua linguagem, o pensamento, a atenção, a memória e os traços de caráter (MELLO, 2004). Vai, principalmente, aprender a conviver em grupo e a controlar a própria conduta. “Sobre sua base se forma, na criança, a aspiração para realizar atividades socialmente significativas [...] e por isso se constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar” (ELKONIN, 1987, p. 118). O faz de conta aparece, portanto, como atividade que orienta a criança no sentido mais geral e fundamental da atividade humana.

Foi possível perceber que as instituições estão organizadas mais para as atividades de anos iniciais do Ensino Fundamental do que para Educação Infantil. Quando foi questionado sobre as condições que a instituição disponibiliza para possibilitar às crianças a vivência de sua infância por meio da brincadeira, as próprias professoras entenderam que se tratava de material relacionados à brincadeira e não com o espaço para brincar.

Assim... basicamente o espaço físico, os brinquedos pedagógicos os pais entregam junto com o material escolar (P1).

O espaço físico, o apoio, faz parceria também com pais para comprar os brinquedos (P2).

Olha, material didático a gente tem bastante, agora a gente não tem é a questão do espaço suficiente e nem pessoas treinadas pra ajudar a gente fazer, pessoas qualificadas para essa área (P4).

Bom, aqui o espaço ainda é pequeno, em relação ao pátio e não temos um parquinho, mas há apoio para as professoras trabalharem os cantinhos pedagógicos (P5).

A escola, nós profissionais, a gente segue é o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais pra educação infantil, os dois eixos que norteiam essa prática pedagógica são as interações e a brincadeira. Então, tudo que é feito na instituição com a criança é ... A estratégia, é o brincar. A questão da aprendizagem significativa por meio do brincar da ludicidade é o nosso foco principal (P6).

Essa visão é compreensível porque o histórico da Educação Infantil no Brasil revela-nos que a própria indefinição da função dessa etapa educacional contribuiu para que a brincadeira não ocupasse o mesmo *status* que as demais atividades pedagógicas estruturadas pelo professor nesse ambiente, ou seja, a falta de compreensão do real papel que a Educação Infantil representa no processo de escolarização, assim como no desenvolvimento da criança.

Os próprios documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) a brincadeira é considerada como uma atividade interna da criança, baseada na imaginação e na interpretação da realidade (BRASIL, 1998, p. 2). E uma das professoras (P6) foi bastante enfática que segue o que preconiza as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil.

A partir dessa compreensão, o desenvolvimento da brincadeira, segundo o documento, depende unicamente da vontade da própria criança.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998, v.1, p. 28).

Considerando esses posicionamentos, percebe-se que o espaço para correr, pular, saltar

e outros movimentos não são considerados importantes para o RCNEI. Percebendo que as professoras definiram a brincadeira apenas àquelas atividades com brinquedos, indagamos qual o lugar da brincadeira nas atividades de ensino.

A brincadeira faz parte das atividades de sala, são sempre inseridas no planejamento.

Tem brincadeira na sala e fora da sala, no pátio (P4).

É, eles sempre têm um dia, o dia de terça para fazer essa brincadeira, no pátio porque na sala não tem espaço (P5).

Pelas respostas acima ficou claro que as crianças brincam, mas, apenas duas professoras (P4 e P5) deixaram claro que utilizam o pátio da escola para atividades recreativas que requerem movimento. É lógico que as brincadeiras que exigem liberdade ainda são vistas como improvisado por parte dos professores. Muitos dirigentes escolares não veem a brincadeira livre como uma atividade educativa. Portanto, o principal local para brincar ainda é a sala de aula. O pátio é usado apenas em ocasiões especiais.

É a partir da concepção de brincadeira que o professor tem e conforme ela é desenvolvida, pode ou não contribuir com o desenvolvimento da criança. Assim, as professoras foram indagadas sobre quais os aspectos elas entendem que podem desenvolvidos na criança durante o brincar.

Ah, é o cognitivo, afetivo, psicomotor, quanto mais atividades e brincadeiras forem trabalhadas mais as crianças se desenvolvem em muitos aspectos (P1).

Tudo, todos os aspectos que envolve a criança, o físico, mental intelectual, tudo, todos os aspectos (P2).

O Cognitivo e o intelectual da criança (P3).

A é, um desenvolvimento integral, ela se desenvolve tanto cognitivamente, socialmente, fisicamente. Porque eu acredito muito na formação da criança de forma integral, a gente não tem como fragmentar esse processo, é ... trabalhar essa parte, ou essa parte. A brincadeira desenvolve a criança de forma integral, cognitivo, físico, as relações que ela estabelece, é tudo isso faz parte dessa formação integral que a gente acredita (P4).

Tem a lateralidade, a escrita, tem a escrita, tem a coordenação motora fina grossa tem a matemática, tem tudo que envolve a criança na aprendizagem (P5).

A gente trabalha, como o brincar desenvolve o corpo todo né, lateralidade, noção de espaço, de tempo, de... até mesmo de comando: faz isso, sentou, levantou. Acho que trabalha muitas coisas né, muitos aspectos (P6).

Algumas das respostas acima demonstram pouca convicção em relação a criança ao brincar. Para Vigotski, o jogo vai além do brincar, pois possui como características definidoras a imaginação e as regras que direcionam o comportamento da criança. Do ponto de vista do “[...] desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). Portanto, é preciso analisar a brincadeira a partir das necessidades, impulsos e motivos da criança. Sem compreender a peculiaridade desses impulsos e motivos, não se pode compreender seu nível de desenvolvimento. Imaginativamente, a criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, com isso, identifica as ações humanas neles depositadas da maneira que lhe é possível no seu estágio de desenvolvimento.

Para isso, usa a imaginação. Porém, esta não tem a função de criar um mundo diferente do mundo dos adultos, e sim de possibilitá-la apropriar-se desse mundo em função da impossibilidade de desempenhar as mesmas tarefas desempenhadas pelos adultos.

4 CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho deu-se de forma a analisar que condições as instituições de Educação Infantil de Imperatriz estão possibilitando às crianças para que elas possam viver sua infância na plenitude de suas possibilidades humanas e constatar qual o lugar da brincadeira no processo de vivência nessas instituições. A concepção de brincadeira, bem como a concepção de infância do professor tende a definir o seu modo de proporcionar atividades de brincadeiras às crianças. De acordo com a teoria Histórico – cultural, na atividade de brincadeira está associado os mais autênticos processos criativos.

O que diferencia o homem dos animais diante a imaginação dinâmica é sua capacidade de desenvolvimento, de criação e de mudança da sua realidade. A atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (VIGOTSKI, 2014). É nesse sentido que a concepção vigotskiana traz como conclusão pedagógica a necessidade de proporcionar à criança a ampliação de suas experiências, a fim de possibilitar a ela bases que sejam sólidas para sua atividade criativa.

Disso se depreende também que a educação escolar é fundamental para propiciar a criança aptidões que inicialmente são externas a ela, visto que conforme a teoria Histórico-cultural ela é um ser em desenvolvimento.

Um dos pontos centrais para pensar a brincadeira, na perspectiva histórico-cultural, é a imaginação, entendida como uma função psíquica superior, importante para a atividade mental. No entanto, nessa perspectiva teórica, a imaginação relaciona-se diretamente com a realidade e, portanto, também depende das condições materiais. No entanto, conclui-se que as professoras, avançam no sentido de defender com clareza a função da Educação Infantil, de trabalhar com os conhecimentos científicos atrelados aos cotidianos, visando desenvolver as funções psíquicas superiores da criança e a mudança na sua relação com a realidade.

O que se espera é, contribuir com o presente trabalho para repensarmos a Educação Infantil. Por meio dessa pesquisa buscou-se defender a real função da Educação Infantil e apontar alguns caminhos para que a brincadeira seja promovida nesse espaço, não com receituário, mas visando ampliar as possibilidades de ação do professor, uma vez que defendemos sua importância na educação e desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes** [online]. 2004, vol.24, n.62. p. 9-25.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20.12.96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998, 1v.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**. v. 24, n. 62, abr. 2004. p. 64-81.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, Alexis. N. Os princípios psicológicos da brincadeira. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 119-142.
- MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135-155.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

A CONSTRUÇÃO DE LAÇOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS POSSÍVEIS

Carla Camila da Silva
Graduada em pedagogia, (FaC)
carlacamila@hotmail.com.br

Denize de Melo Silva
Doutoranda em Educação Brasileira na linha de Avaliação Educacional (UFC)
denisemellopedagoga@gmail.com

Antonia Kátia Soares Maciel
Ma., Docente do curso de Pedagogia, (FaC)
katiasoaresmaciel@gmail.com

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
Dra., Coordenadora do curso de Pedagogia, (FaC)
anapaula_tahim@yahoo.com.br

RESUMO

O referido artigo se propôs a apresentar a construção de laços afetivos como base para a educação infantil, entendendo que não há como garantir êxito à aprendizagem da criança se a prática de ensino aprendizagem se desvincula da afetividade e da construção desses laços dentro e fora da sala de aula. Com intento de alcançar o objetivo, foi analisado que por meio da criação de laços afetivos, adquirir-se-iam mudanças significativas no comportamento das relações professor-aluno e aluno-professor, compreendeu que a escola é um meio responsável pela personalidade da criança, ressaltando o docente enquanto facilitador e mediador nesse processo educacional. Para tanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica respaldada nas contribuições de nos autores que fazem referência na temática aplicada, tais como: Guiotti (2011); Saltini e Cavenaghi (2014); Silva e Abreu (2015); Almeida (2008); Sabino (2012); Browne (2010); Arribas (2004). A metodologia tem uma abordagem qualitativa visando um conhecimento global acerca da temática, centrada no estudo da arte contribuindo para a ampliação das percepções afetivas na educação infantil, estabelecendo importantes constructos teóricos para a prática docente nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação infantil. Laços afetivos. Professor mediador.

1 INTRODUÇÃO

Na discussão apresentada neste artigo, percebe-se a importância nas relações de afeto entre professor e aluno, como elementos essenciais ao cuidado e a atenção com a criança no âmbito educacional infantil.

Dessa forma, a presente pesquisa objetiva apresentar as contribuições da afetividade para o exercício da prática docente por meio da compreensão da importância da formação e educação na modalidade de educação infantil. Considera-se a escola enquanto espaço formativo

que deve propiciar experiências significativas e favoráveis para o crescimento da criança aprendente, ancorando-se na educação com valores assentados no afeto, respeito e cidadania.

Discussões sobre a afetividade na relação entre professor-aluno, no que se refere à prática docente no âmbito da educação infantil, surge a partir da compreensão da importância da formação e educação na modalidade de educação infantil.

A presente pesquisa constitui-se do tipo teórica construída por meio da análise e do aprofundamento, com base nos conceitos relativos à afetividade e as suas contribuições, preconizados pelos seguintes autores, tais como: Guiotti (2011); Saltini e Cavenaghi (2014); Silva e Abreu (2015); Almeida (2008); Sabino (2012); Browne (2010); Arribas (2004). A pesquisa centrada na abordagem qualitativa foi realizada a partir da condensação dos conceitos teóricos apresentados e por meio da feitura de quadros de síntese no intento de aprofundar a discussão aqui tratada.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

A partir da necessidade de compreensão relativa à construção dos laços afetivos, cabe, portanto, verificar os conceitos de afetividade e a relação dos mesmos com a realidade e as demandas educativas observadas no exercício da prática docente e nas relações construídas no contexto escolar.

Acredita-se que é por meio das emoções que se sucedem os primeiros relacionamentos. Conforme Saltini e Cavenaghi (2014, p. 39), compreende-se afetividade como “Os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções; e as diversas tendências, incluindo as ‘tendências superiores’ e, em particular, a vontade”.

É importante fomentar o significado da palavra afetividade, por acreditar que é o afeto que liga todas as extremidades da vida, devendo as relações escolares também serem marcadas pelas emoções afetivas, tanto na relação professor-aluno, bem como, em outros campos permeados pelo contexto escolar.

Nos dizeres de Silva e Abreu (2015, p. 140), “[...] a emoção é, para Wallon (1995), o primeiro e mais forte vínculo entre os seres: tem ativação orgânica, mas sua gênese é social”. Observa-se que a emoção está diretamente ligada aos sentidos da criança e, sendo assim, o afeto funciona como um complemento ao crescimento do ser e construção de personalidade.

Pode-se dizer que uma criança que é bem tratada em seus relacionamentos familiares, será mais comunicativa, participativa e afetuosa, demonstrado suas qualidades com mais

facilidade, suas alegrias e amor. Não temerá em demonstrar seus medos e angústias, esboçando confiança no outro, facilitando assim, seu convívio em sociedade.

De acordo com Guiotti (2011), a criança inicia a fase escolar trazendo uma mistura de emoções e expectativas. O medo que sente quando se separa dos seus pais, a inquietude em relação ao novo ambiente, o apego que tem com sua mãe ou pai, a alegria de conhecer o novo e até certa motivação que é gerada pela família.

Colaborando com essa afirmação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entende a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, indicando que a “Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017, p. 34), e ainda que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável no processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 34, grifo nosso).

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que, por meio do entrelace de emoções e afetos na sala de aula, na escola e família, que a criança será entendida e terá ao seu alcance o interesse pelo aprendizado, potencializando suas aprendizagens e seu desenvolvimento como ser aprendente. Além disso, o educador e a escola precisam compreender a importância do desenvolvimento das pluralidades e diversidades culturais e sociais dos discentes, da família e da sociedade que permeia o processo de socialização da criança e seu modo de ser e estar no mundo.

Corroborando com essa premissa, Saltini e Cavenaghi (2014, p. 37), afirmam que “[...] a afetividade interfere nas operações da inteligência, que ela as estimula ou as perturba, que é a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual, mas que não pode modificar as estruturas da inteligência como tais”. Ou seja, não se pode modificar esse processo acelerador ou perturbador que a afetividade traz para uma criança em relação à sua inteligência. A criança motivada em sala de aula terá mais prazer no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se mais acessível ao conteúdo passado pelo seu professor.

Em contrapartida, os mesmos autores compartilham com a ideia de que “[...] a afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência e que ela é fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais” (Ibidem, 2014, p. 38).

Em consonância com o pensamento dos autores, Wallon sustenta que a emoção está longe de configurar-se como inibidor do desenvolvimento no estágio sensório-motor, na qual, centra-se como agente propulsor da satisfação e progresso no desenvolvimento gradual da criança. Dessa forma, por meio do estímulo, o desenvolvimento da emoção causa na criança o desejo e busca pelo conhecimento repassado na escola (SALTINI; CAVENAGHI, 2014).

Para Silva e Abreu (2015, p. 17), a ênfase à ideia falando que as crianças que estão na escola e as que não estão “[...] são sujeitos situados historicamente e, portanto, se constituem a partir das relações sociais nas quais se envolvem no contexto em que vivem”. Desse modo, concorda-se que o professor na educação infantil é um instrumento mediador de processos; ele não está presente somente para ensinar disciplinas, mas para mediar relações, ensinar a criança a se envolver e relacionar-se com outras crianças, tornando-se instrumento principal nessa mediação, e acreditando, que a relação professor-aluno necessita da afetividade para que tais estimulações possam ser vivenciadas com êxito.

A BNCC corrobora com essas afirmativas quando sugere que o educador é sujeito atuante nesse processo de mediação, contribuindo para que o aluno cresça e desenvolva suas habilidades, favorecendo, assim, o seu crescimento integral (BRASIL, 2017).

Em conformidade com Almeida (2008), sobre a importância da escola para o crescimento do ser aprendiz, verificamos que conforme o autor:

Wallon defende que a escola deve ser oficialmente responsável pela personalidade infantil, devendo se interessar por tudo o que concerne à criança, seja do ponto de vista biopsicológico, seja das condições materiais e sociais de sua existência, para então poder promover um ambiente apropriado ao desabrochar de suas habilidades. Uma criança subalimentada e que habita num ambiente sujo poderá vir a apresentar inércia, instabilidade, agitação, problemas de atenção e fadiga (ALMEIDA, 2008, p. 352).

Partindo desse pressuposto, compreende-se que a escola deve ser um local acolhedor para a criança, onde ela se sinta confortável para desencadear suas habilidades e funções livremente, não devendo esquecer-se das qualidades, características e condição social de cada uma, pois a escola deve se adequar a essas especificidades e o professor precisa conhecer cada aluno para que consiga orientá-los adequadamente.

Para Almeida (2008, p. 353), “A família e a escola têm uma participação íntima, pois é um meio favorável à aprendizagem de sentimentos que marcam a vida da criança”. Nessa relação, a família deve despertar na criança o desejo de como ser um cidadão sociável, propiciando a educação do mesmo, valores de afeto, respeito, de como ser digno como cidadão, para colaborar com uma sociedade justa e harmônica. O professor precisa despertar sentimentos nobres de positividade, não demonstrando desafeto, criando um clima agradável dentro e fora da sala de aula, clima esse de respeito às diferenças, sejam éticas, sociais, raciais, culturais e de condição humana com relação à deficiência.

A criança é capaz de se estabelecer no meio em que vive, pois, de acordo com Sabino (2012, p. 97), “[...] esse processo ocorre de forma recíproca, através de vínculos afetivos, ou seja, a criança afeta seu meio e é afetada por ele [...]”. Portanto, a afetividade é parte preponderante para uma boa aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor, visto que está ligada aos sentimentos de mal-estar e bem-estar do indivíduo/criança.

Ao analisar esse relacionamento entre professor e aluno, acredita-se que, a partir de Browne (2010, p. 86), “[...] os profissionais devem proporcionar as experiências e o apoio que permitem às crianças desenvolver um sentido positivo de si mesmas e dos outros”. Para isso, será necessário o apoio desses profissionais para com os seus alunos, favorecendo assim, o bem-estar dessas crianças e contribuindo para o conhecimento de si mesmas, colaborando para que se desenvolvam de forma respeitosa e para que aprendam a respeitar também o seu próximo.

Segundo Arribas (2004, p. 364), “[...] o ambiente deve facilitar e promover o crescimento global da criança em todas as suas potencialidades”. Para isso, a criança necessita se sentir acolhida no âmbito afetivo e inteira como ser aprendente. A criança carece de um ambiente definido, que possibilite ao ser aprendente espaços para o relacionamento com seus pares e adultos, em ambientes reservados e confortáveis, favorecendo um comportamento tranquilo e acolhedor. Para isso, Arribas (2004, p. 364) noticia a importância desta “[...] etapa que as crianças passam de uma total dependência do adulto para o grau de autonomia”. O autor fundamenta que a escola seja parte preponderante para a formação do ser aprendente, como um meio que favorece o crescimento da vida humana.

Os vínculos afetivos entre educadores e educandos vivenciam o desenvolvimento pedagógico e pessoal da criança, concretizando que os afetos estão ligados a questões e acontecimentos vivenciados.

Por entender que, onde há relações humanas, há relações afetivas e que essas relações são afetivas porque pessoas afetam e são afetadas, pode-se concluir que o processo educacional é um processo de afetibilidade. Parece-me não ser

possível pensar em educação desvinculada de afetividade, trata-se de um binômio ‘indicotomizável’ (SABINO, 2012, p. 146).

Portanto, a educação infantil está totalmente vinculada ao afeto, em que professores e ser aprendente são parte única de relações afetivas que considerem a formação educacional, emocional, social, física e cognitivas da criança. Compreendendo que seres humanos, ou seja, a criança, a todo instante afeta e é afetado por outros seres, seja criança ou adulto. E com isto, intento dizer que o ato de educar é estritamente ligado ao ato afetivo, considerando que não se pode desvincular a educação da afetividade.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

As apreciações das análises utilizadas no presente artigo referem-se à pesquisa de estudo do tipo bibliográfica e qualitativa quanto a sua abordagem, realizada a partir de obras de autores que estudam a respeito da temática supracitada. Para isso, serão apresentados a seguir, quadros de síntese feitos com base na teoria apreendida – precedidos de uma fundamentação teórica –, facilitando assim, a compreensão da análise pretendida. Durante a análise, são relacionadas às ideias centrais correspondentes à construção de laços afetivos na educação infantil. No quadro 1, a seguir, será abordada a síntese do conceito de afetividade, com o objetivo de ressaltar de maneira significativa as contribuições inerentes a essa teoria.

Quadro 01 – Síntese do conceito de afetividade

Afetividade	“[...] a afetividade interfere nas operações da inteligência, que ela as estimula ou as perturba, que é a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual, mas que não pode modificar as estruturas da inteligência como tais.”
Afetividade; inteligência.	“[...] a afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência e que ela é fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais.”
Afetividade; emoção.	“[...] a emoção, longe de ter sempre um papel inibidor, desempenha, às vezes, uma função excitante, notadamente no nível sensório-motor, onde a satisfação, por exemplo, é causa de progresso no desenvolvimento.”
Afetividade; inteligência; desenvolvimento intelectual.	“[...] sentimentos (...), emoções (...) e vontade.”

Fonte: Saltini e Cavenaghi (2014, p. 37-39).

Conforme a análise realizada, verificou-se que a afetividade é uma fonte geradora de emoções, que propicia o desenvolvimento intelectual da criança, tanto como o seu retardo,

porém sem alterar sua natureza. Dessa forma, faz-se importante a ampliação da base teórica docente para a promoção de laços na educação infantil. O quadro 2 a seguir versa acerca das emoções presentes nas relações sociais, pertinentes à teoria de Henri Wallon com base nos autores estudados.

Quadro 2 – Emoção das relações sociais como gênese social

Relações sociais.	“[...] são sujeitos situados historicamente e, portanto, se constituem a partir das relações sociais nas quais se envolvem no contexto em que vivem.”
Emoção; gênese social.	“[...] a emoção é, para Wallon (1995), o primeiro e mais forte vínculo entre os seres: tem ativação orgânica mas sua gênese é social.”

Fonte: Silva e Abreu (2015, p. 17; 140).

Diante disso, verificou-se que a criança constrói suas relações a partir do ambiente ao qual está vinculada. Assim, o professor passa a construir, durante suas aulas, vínculos que objetivam envolver o sujeito aprendente. Para uma construção significativa dos vínculos em sala de aula, essa relação deve nortear-se com base no respeito, carinho e afetividade, contribuindo para o desenvolvimento emocional, psicológico e físico da criança na educação infantil. Assim, a criança em busca de suas socializações se sente instigada a vivenciar novas experiências, experimentando o novo e reexperimentando atividades representativas, com foco na expressão de sentimentos e a construção da afetividade como um processo integrativo.

No quadro 3 a seguir, analisamos a BNCC como embasamento para a discussão centrada na pesquisa bibliográfica realizada no presente artigo.

Quadro 3 – BNCC na primeira etapa da Educação Básica

Educação Infantil.	“[...] Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional”.
Educar e cuidar.	“[...] Nas últimas décadas, vem se consolidando, na educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar , entendendo o cuidado como algo indissociável no processo educativo.

Fonte: BRASIL (2017, p. 34).

Contribuindo com essa análise, entende-se que a educação infantil está vinculada aos aspectos de educar e cuidar no ensino de educação básica, propiciando ligações de afetos entre professor e aluno, para que a criança possa vivenciar novas experiências, ampliando assim, seus conhecimentos e habilidades como um complemento da educação recebida por sua família. Afirmando assim que, no processo educativo o cuidado é indissociável. Dessa forma, no quadro

4 a seguir, verificou-se a relação entre a família e escola como uma ligação centrada nos sentimentos do ser aprendente.

Quadro 4 – Família e escola como personalidade infantil dos sentimentos

Sentidos; reações.	“Wallon defende que a escola deve ser oficialmente responsável pela personalidade infantil, devendo se interessar por tudo o que concerne à criança, seja do ponto de vista biopsicológico, seja das condições materiais e sociais de sua existência [...]”.
Escola; personalidade infantil.	“[...] a família e a escola têm uma participação íntima, pois é um meio favorável à aprendizagem de sentimentos que marcam a vida da criança.”

Fonte: Almeida (2008, p. 352-353).

Partindo desse pressuposto, a afetividade está direcionada para a educação infantil, por meio da relação entre a família e escola, constituindo-se, assim, enquanto elemento central para que a promoção dos sentimentos instigue mudanças no comportamento da criança, pois é a partir dessa interação do outro e com o contexto em que está inserido, que o ser aprendente modifica e mostra o que é capaz fazer. Dessa forma, a criança deve ser estimulada a partir do estabelecimento dessas relações, acarretando a constituição dos laços afetivos. Assim, cabe à escola oportunizar as interações e vivências da criança nos espaços em que ela está situada, na relação entre os seus pais e docentes, constituindo-se como cerne para o desenvolvimento das relações.

No quadro 5, a seguir, será observada uma análise centrada nos laços afetivos presente nos vínculos entre a sociedade, família e a escola.

Quadro 5 – Vínculos afetivos da sociedade, família e escola

Vínculos afetivos.	“[...] esse processo ocorre de forma recíproca, através de vínculos afetivos, ou seja, a criança afeta seu meio e é afetada por ele”.
Relações afetivas; educação; afetividade.	“[...] Por entender que, onde há relações humanas, há relações afetivas e que essas relações são afetivas porque pessoas afetam e são afetadas, pode-se concluir que o processo educacional é um processo de afetibilidade. Parece-me não ser possível pensar em educação desvinculada de afetividade, trata-se de um binômio ‘indicotomizável’”.

Fonte: Sabino (2012, p. 97; 146).

Favorecendo a análise estudada, examinou-se que, por meio de vínculos afetivos, a criança quando estimulada, desperta o meio em que vive e se relaciona. Dessa forma, as relações

do ser aprendente desenvolvem-se por intermédio da sociedade, sua família e a escola, durante seu desenvolvimento educacional.

Corroborando para essa análise, verificou-se que as relações são preponderantes para o fortalecimento da educação e dos vínculos afetivos da criança com seu meio. Assim, sabe-se que educação e afetividade são inseparáveis para a formação e desenvolvimento da criança aprendente. Continuamente, conforme o quadro 6, a seguir, refletiu-se acerca das experiências para o desenvolvimento emocional e social da criança.

Quadro 6 – Experiências como sentido positivo

Experiências; sentido positivo.	“[...] Os profissionais devem proporcionar as experiências e o apoio que permitem às crianças desenvolver um sentido positivo de si mesmas e dos outros”.
---------------------------------	---

Fonte: Browne (2010, p. 86).

Observou-se que, conforme a análise realizada, os profissionais da área de educação devem proporcionar à criança o desenvolvimento de suas habilidades, tornando esse processo elemento essencial para interação afetiva consigo mesmo e com o outro. Mediante a observação, torna-se relevante o fortalecimento do desenvolvimento emocional do ser aprendente nessa fase de processos evolutivos, contribuindo para a sua autoconfiança e autoestima, protegendo-o de todos os perigos e angústias, porém sabendo que nem sempre é necessária a proteção total desses males, pois a criança deve saber mediar seus sentimentos. No quadro 7, a seguir, verificou-se o ambiente como facilitador do crescimento global da criança.

Quadro 7 – O ambiente como facilitador do crescimento global da criança

Ambiente.	“[...] o ambiente deve facilitar e promover crescimento global da criança em todas as suas potencialidades.”
Criança.	“[...] No planejamento de espaços e de materiais deve-se contemplar, portanto, esta realidade global que é a criança, considerando as suas necessidades.”
Autonomia.	“[...] etapa que as crianças passam de uma total dependência do adulto para o grau de autonomia”.

Fonte: Arribas (2004, p. 364).

Corroborando com a análise da pesquisa, observou-se que o ambiente no qual o sujeito aprendente está inserido deve oportunizar seu desenvolvimento global, proporcionando adequadamente um espaço físico propício para a sua realidade, considerando suas dificuldades, ânsias e desejos. Portanto, não se deve criar um ambiente educativo sem o respeito pelas necessidades do ser aprendente. Esse espaço deve facilitar a promoção de novas aprendizagens

para a criança, possibilitando uma junção entre escola, família e sociedade, para que possam ser compreendidas as especificidades de cada criança, no âmbito escolar e familiar. Deve-se respeitar as especificidades de seu desenvolvimento global, propiciando ao ser aprendente novas oportunidades de aprendizagem, pontuando suas carências, limites e deficiências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desse artigo foi apresentar a construção de laços afetivos como base para a educação infantil, entendendo que não há como garantir êxito à aprendizagem da criança se a prática de ensino aprendizagem se desvincula da afetividade e da construção desses laços dentro e fora da sala de aula. Esses valores denotam significância pela busca constante de aprimoramento pela temática na educação infantil, afim de que, promova mudanças significativas no comportamento do professor para com seu aluno. Visando colaborar com a construção de laços afetivos em sala aula e fora dela, provocando no docente o aspecto humanizado, que foge para além dos estudos de currículos acadêmicos.

Durante a discussão, foi analisado a teoria da afetividade e a importância para a educação infantil, tendo como base, autores que versam sobre os aspectos teóricos e conceituais de Henri Wallon para a construção de uma educação respaldada no afeto, carinho e respeito pelas necessidades físicas, psicológicas e emocionais do ser aprendente. Considerando não só o professor nesse processo de educação, mas também, a família e sociedade em que a criança está inserida, para que assim, facilite o convívio entre professor-aluno e seus pares no método educacional.

Dando a devida importância nas relações pedagógicas, a escola ao conhecer o espaço vivenciado por seu aluno no âmbito familiar e sociedade, terá maior facilidade para encontrar soluções para os conflitos encontrados, potencializando a compreensão, o conhecimento e desenvolvimento nas diversidades sociais e culturais de seus alunos. Ressalta-se a relevância das práticas afetivas no contexto escolar, no intento de caminhos que circundam a educação na modalidade de educação infantil, para que novas pesquisas sejam realizadas, afim de que os afetos em sala de aula não passem despercebidos e em silêncio pela criança e professor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, vol. 33, nº 2, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271/4688>>. Acesso em: 24 set. 2017.

ARRIBAS, T. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5 ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BROWNE, N. O desenvolvimento social e emocional das crianças. IN: SMITH, A. P.; CRAFT, A. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GUIOTTI, L. F. **Educação infantil**: a importância na relação professor-aluno na percepção de educadores. Brasília. 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/1241/1/TCC%20LILIAN%20FRADIQUE%20GUIOTTI.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SABINO, S. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente**: uma presença silenciosa. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

SALTINI, C.; CAVENAGHI, D. **Relações entre a Afetividade e a inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SILVA, D.; ABREU, F. **Vamos brincar de quê?**: Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015.

A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL “CRIANÇA ESPERANÇA” EM ÁGUA NOVA- RN

Analiana Fernanda Bezerra da Silva
Graduanda do curso de pedagogia CAMEAM-UERN
analiana.pedagogiauern@outlook.com

Maria Helena de Carvalho
Graduanda do curso de pedagogia CAMEAM-UERN
Helenacarvalholau81@gmail.com

Lívia Sonalle do Nascimento Silva
Prof. do Dep. de Educação CAMEAM-UERN
liviasonallens@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade apresentar, e discutir sobre as contribuições da ludicidade na prática pedagógica da Educação Infantil. Este trabalho foi resultado de uma pesquisa de campo realizada na Escola Municipal de Educação Infantil “Criança Esperança”, localizada na cidade de Água Nova- RN, sendo também uma pesquisa de natureza bibliográfica e descritiva e de abordagem qualitativa. Tivemos como objetivos identificar e analisar o uso da ludicidade, assim como também sua contribuição na prática pedagógica na referida escola. Através de observações da aula e entrevista com a professora, podemos identificar os benefícios que a ludicidade traz para a educação infantil, assim como também para o bom desenvolvimento e aprendizado dos alunos, e que isso contribui muito para o crescimento do mesmo em sala de aula. Concluímos que, há sim o uso da ludicidade na prática pedagógica da referida escola e que essa atribuição é muito importante naquele local, pois está favorecendo um melhor desempenho e aprendizagem para os alunos.

Palavras-chave: Contribuição. Ludicidade. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Para falarmos das contribuições do lúdico na educação infantil, em um primeiro momento iremos especificar o que vem a ser a ludicidade nesse contexto. O lúdico na educação infantil pode ser caracterizado como a liberdade dada a criança para se expressar, aprender, brincar, dentre isso também está o cuidar, pois o mesmo estar diretamente ligado ao educar. Conforme vem dizer a autora:

A definição de uma profissionalidade para aos educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre o cuidar e o educar. Explicando melhor, a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na

efetivação de um cuidar que promova educação, que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade (ANGOTTI, 2010, p. 19).

Conforme está explícito acima, os profissionais da educação devem cuidar das crianças ao mesmo tempo em que educa, ou seja, uma coisa está diretamente ligada á outra. Uma criança necessita de cuidados, de atenção, carinho e de brincadeiras, e na escola isso será assegurado, uma vez que se brinque de forma educativa e cuidadosa. Deve-se brincar com as crianças de modo que a divirta e ao mesmo tempo eduque-a, tendo em vista também o cuidado, para não deixar cair, se machucar, e ter também o cuidado com o que a criança esta aprendendo.

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo identificar o uso da ludicidade na escola infantil por nome de Centro Municipal de Educação Infantil “Criança Esperança” localizada na cidade de Agua Nova- RN. E analisar a contribuição da ludicidade na prática pedagógica da educação infantil, e refletir sobre as contribuições do lúdico no processo de desenvolvimento das crianças.

As razões para construção do presente trabalho se deu através do Componente Curricular Práticas Pedagógicas Programadas III, da turma do 4º período de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, campus de Pau dos Ferros. Além disso, justifica-se este estudo sobre a necessidade da inserção da ludicidade na educação infantil, e sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizada uma pesquisa de natureza bibliográfica devido á busca de alguns suportes teóricos e fontes bibliográficas e posteriormente uma pesquisa de campo, onde fomos direto a realidade a ser investigada, em que utilizou-se de um questionário semiestruturado aberto, ou seja, com perguntas todas abertas e com livre opção de resposta e da observação direta para a obtenção dos dados, que se deu por meio de um questionário direto, onde os próprios alunos fizeram as perguntas a professora olho no olho. Dona Antônia, nome fictício usado para preservar a identidade da entrevistada, docente de uma turma de crianças de 5 anos de idade. Foi feito uma observação durante toda a aula e durante essa observação foram respondidas nove perguntas pelos alunos conforme apresenta o apêndice A, e após a aula foi realizada a entrevista com a professora, novamente um questionário com nove perguntas ao qual foi perguntado a professora, conforme mostra o apêndice B, anexado ao fim deste trabalho.

Foi escolhido esses dois instrumentos de coleta de dados para que pudéssemos aproveitar mais informações possíveis, uma vez que estaríamos fazendo pergunta a professora e ao mesmo tempo observando e vivenciando na prática sua sala de aula. A abordagem utilizada foi a qualitativa, ou seja, a pesquisa qualitativa, uma vez que se pretendia levantar dados a respeito da inserção da ludicidade na prática pedagógica da referida escola, e segundo Minayo (2003, p.16-18) a abordagem qualitativa é um caminho de pensamento que vai ser seguido, ou seja, um conjunto de técnicas que irão ser adotadas para que se construa uma realidade. O material documentado, bem como as análises feitas, serão organizados, apresentados e discutidos conforme resultado final dos dados obtidos neste trabalho.

2 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

O brincar é considerado um dos primeiros atos da criança, quando a mesma é bebê ela já começa a brincar sozinha, mesmo sem nem fazer ideia do que seja, conforme justifica a autora;

O corpo deve ser entendido e trabalhado enquanto primeiro brinquedo e instrumento de ludicidade infantil, enquanto ferramenta fundamental para as elaborações de leituras interpretativas de mundo, potencial decorrente de utilização dos órgãos dos sentidos que permitem a agudeza das percepções, das observações, dos sentimentos, das interpretações, elaborações e das condições de livre expressão (ANGOTTI, 2010, p. 21).

Com isso, podemos dizer que a criança começa a brincar com seu próprio corpo, ou seja, onde terá o seu primeiro contado que é consigo mesmo, para depois começar a ter contado com outras pessoas, com outras visões do mundo, onde ela já começa a fazer interpretações, a imaginar, observar dentre outros aspectos que foi citado pela autora.

Dessa maneira, a brincadeira começa a ser uma das ferramentas para o desenvolvimento da criança, na medida em que ela brinca, a mesma aprende, se diverte, inventa e faz descobertas, e a escola deve ser um lugar propício para isso, um lugar favorável para que a criança brinque e também aprenda brincando, descobrindo novas coisas, etc. Segundo Lima (2013, p. 30) “Brincar é uma experiência que possibilita a criança demonstrar sua personalidade, e conhecer melhor a si mesma e nas relações com os outros durante as brincadeiras a criança se socializa e aprende a conviver com as pessoas”.

Segundo Oliveira (2000) o brincar tem uma função, não é uma prática sem fundamento, e através disso que a criança aprende a se comunicar tanto com si como com o mundo, uma vez que o desenvolvimento se dá por meio de trocas mútuas que acontecem em toda sua vida. Sabemos que as crianças já trazem consigo desde o nascimento um conhecimento, elas não são sujeitos vazios e é preciso que esses saberes que elas possuem sejam levados em consideração. Nesse caso, é fundamental respeitar a vivência do mundo da criança, e ajuda-las a construir novas experiências. Está exposto no quesito “Brincar” do Documento Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 30) que;

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel na brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na infância ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disso e generalizando para outras situações.

Conforme mostra a citação acima, o brincar favorece a criança uma vivência de mundo, ampla. Onde através das experiências com o meio em que vive, com os adultos, com as outras crianças, ela estabelece um vínculo com o mundo de conhecimento, experiências e informações.

Com base em Lima (2013) a criança através do brincar pode desenvolver diversas habilidades e capacidades importantes para o seu desenvolvimento, como por exemplo, a atenção, a memória, a imaginação, o desenvolvimento de algumas áreas da personalidade, como a motricidade, afetividade, inteligência, criatividade, entre outros, pois tudo isso é essencial para a criança.

Vemos com isso que o brincar possui funções essenciais para o desenvolvimento infantil, pois na medida em que brinca a criança se auto desenvolve, adquire diversas habilidades, e também desenvolve o afeto, a inteligência, criatividade, que são aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto ser humano. As contribuições do lúdico na educação infantil são várias, daí a importância de se trabalhar com a ludicidade na educação infantil.

A educação infantil é uma fase muito bonita na vida das crianças, é um momento de descobertas, de contatos com objetos e uma realidade diferente que para as mesmas pareciam não existir, é um mundo novo, onde se tem que aproveitar o máximo de conhecimento que elas já trazem consigo, mediando com o novo que ela começara a conhecer e conviver. Vejamos também que a ludicidade não se resume só a jogos e brincadeiras, mas também como liberdade dada a criança de se expressar livremente e se auto realizar, vejamos a seguir que:

É importante que o conhecimento do carácter lúdico não se restrinja apenas as situações de jogos e brincadeiras, mas que seja entendido também nos princípios de prazer e da liberdade, sobretudo a liberdade de possuir o próprio filtro de entendimento, e de expressar elaborações, sentimentos, percepções, representações, enfim de se permitir à criança o colocar-se enquanto um explorador contumaz do mundo para devorá-lo, entende-lo e de fazer parte de maneira intensamente participativa e significativa (ANGOTTI, 2010, p. 21).

Diante isso, pensemos a necessidade de mostrar a criança do que ela é capaz de desenvolver, e juntamente com a mediação de um adulto, mostrar que ela é capaz de fazer muitas coisas sozinhas, como ter liberdade de escolha, de se expressar, entender o que deve ou não fazer, observamos ai que é através dos jogos e brincadeiras que a criança vai desenvolvendo muitos outros aspectos.

3 UM OLHAR SOBRE O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico na educação infantil é uma inserção bastante importante, e precisa ter um olhar mais voltado a essa questão, uma vez que o mesmo contribui para um melhor desenvolvimento e aprendizado das crianças. Por meio das práticas de ludicidade na sala de aula, o professor percebe o quanto faz bem para o desenvolvimento dos alunos. E Lima, (2013, p. 30) fala a respeito dessa questão.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada um em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Percebe-se então na citação acima, o que já foi citado anteriormente, que nas brincadeiras realizadas no ambiente escolar, propriamente na sala de aula, o docente observa o

quão faz bem para as crianças essa prática, pois favorece ao docente perceber como a criança faz uso da linguagem, e também os recursos afetivos dos alunos, ou seja, como os mesmos se relacionam entre si.

3.1 A prática pedagógica no cotidiano da sala de aula

A obtenção dos resultados do trabalho apresentado se deu a partir da necessidade e curiosidade de saber se o lúdico está presente na prática pedagógica das escolas e se está sendo utilizado de maneira, interativa, dinâmica, e acima de tudo se está contribuindo no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Foi então escolhido a Escola de Educação Infantil “Criança Esperança” na cidade de Agua Nova - RN, para se fazer a pesquisa e construir os resultados aos quais agora serão expostos. Primeiro foi feita a observação e anotado tudo que foi visto, em seguida a entrevista com a professora. Levando em consideração esse quesito, primeiro será apresentado os resultados da observação e logo a frente os resultados da entrevista com a professora.

Na primeira questão, foi observado o seguinte critério: o espaço da sala de aula é adequado para o desenvolvimento de atividades lúdicas? Respondendo a essa questão foi observado que sim, a sala era um pouco espaçosa levando em consideração o total de alunos, dava para desenvolver atividades lúdicas sim. Tendo em vista que a professora mantinha a sala bem organizada e tudo no seu devido lugar para quando ia realizar brincadeiras, deixando espaço para as crianças brincarem livremente. E sobre isso reforça Lima (2013) nos mostrando que é de fundamental importância essa organização do espaço destinado a ludicidade, pois ajuda o docente a estruturar melhor o local das práticas lúdicas e organizando os objetos a serem ofertados nas brincadeiras, de modo que concilie com o espaço disponível.

Em uma segunda questão buscou-se observar se: existem brinquedos na sala de aula? Como são organizados, disponibilizados e utilizados? Foi visto que existem poucos disponíveis na sala de aula, na parte de cima de uma instante, tinha apenas um de pelúcia talvez de alguma criança, então foi perguntado a professora pelos brinquedos e ela disse que era guardados em outra sala, então conclui-se que os brinquedos não eram disponibilizados nas salas de aula, somente na hora das atividades lúdicas. Tendo em vista a resposta da primeira questão, de que a sala de aula tinha espaço adequado para as brincadeiras, vemos aí uma contradição. Pois se a sala tem significativamente bom, poderia sim existir objetos, brinquedos, jogos, ofertados em um lugar dentro da sala.

Nessa terceira questão foi observado se: há um espaço e/ ou destinado a brincadeiras? Como é direcionado esse momento pelo(a) professor(a)? com isso foi visto que a professora mediava muito bem as brincadeiras e o momento destinado era de depois das 14 horas, momento após ao lanche da tarde. Quando acabou o lanche teve um momento para as crianças brincarem, e após esse momento a professora dividiu a turma para a realização da brincadeira. Então a mesma foi até outra sala, trouxe um balde grande e uma caixa também grande cheias de bolinhas, foi dividida duas equipes, a dos meninos e a das meninas, ambos iam ficar em posições de corrida e tinham que pegar uma bolinha por vez no chão, correr e colocar na caixa/ balde, as meninas colocavam no balde, os meninos na caixa, e venceria a equipe que colocasse mais bolinhas nos respectivos objetos.

Na quarta questão podemos observar se: na rotina didática há espaço para brincadeira? Como é direcionado esse momento pelo(a) professor(a)? Como foi basicamente respondido na terceira questão, o momento destinado era depois do lanche da tarde, e tem esse momento todos os dias, conforme vimos e um documento referente a escola que nos foi apresentado pela professora, onde continha os cronogramas. A professora direcionava a brincadeira de modo que garantisse a interação, diversão e aprendizagem da turma. O que comunga com o pensamento de Lima (2013), onde o mesmo afirma que a brincadeira ela ajuda na construção da auto-estima das crianças, assim como também contribui para a interação da mesma para com os demais grupos sócias existentes.

Na quinta questão buscou-se identificar: quais são e como são utilizados os jogos, brinquedos e brincadeiras? Como foi discutido em questões acima, não tivemos acesso a esses jogos, pois não estavam em sala, apenas observamos a brincadeira que foi descrita na terceira questão. E isso significa que apenas com um dia de observação não conseguimos identificar quais são os jogos, os brinquedos, as brincadeiras que são utilizadas em sala de aula, uma vez que a cada dia que fosse realizar algo, a professora ia em outra sala buscar os objetos.

Em uma sexta questão observamos se: as brincadeiras são planejadas, e tem objetivos pedagógicos ou são apenas brincadeiras livres. Pelo que vimos a brincadeira após o lanche é livre, mas em seguida tem a brincadeira planejada e que tem sim intuito pedagógico, uma vez que trabalha muitos aspectos importantes para o desenvolvimento das crianças, como por exemplo a afetividade, o companheirismo, o trabalhar em equipe, o estímulo da competição, o trabalho com números, dentre outros.

Na sétima questão necessitou-se observar se: quanto aos brinquedos, estes são considerados instrumentos pedagógicos significativos ou apenas objetos que enfeitam a sala de aula? Como já foi discutido, foi observado que não existiam brinquedos disponíveis em

sala de aula. E que apenas tivemos contado com um balde e uma caixa de bolas, que a professora levou para fazer um momento lúdico depois do intervalo.

Em uma oitava questão procurou-se saber se: é perceptível algumas dificuldades na condução das atividades lúdicas pelo(a) professor(a)? quais? naquele dia da visita percebemos a dificuldade da professora em alguns momentos, em conduzir 19 alunos dentro de uma sala de aula sozinha, tendo vista que era necessária duas professoras na sala de aula de educação infantil. Com essa questão, vimos que não foi fácil para a docente mediar a brincadeira com 19 alunos, ainda tendo em vista que no dia da observação tinha faltado quatro criança. Então concluímos que se para aquela brincadeira que parecia simples, ela mostrou e comentou sobre a dificuldade, imagine em outras brincadeiras mais prolongadas e que demandem um maior cuidado e atenção.

E na última e nona questão foi observado se: é possível identificar pontos positivos durante a realização das atividades lúdicas? Quais? Observamos que um dos pontos positivos eram o ânimo das crianças, a alegria, o estímulo da competição, a interação entre os mesmos, a criatividade, etc. E essas manifestações na criança são bastante importante, Lima (2013), reforça essa questão dizendo que dependendo da brincadeira, se ela possuir regras, se tiver caráter educativo, tudo isso irá ampliar de forma positiva os conhecimentos das crianças, e o melhor por meio da ludicidade.

Essas questões foram levantadas através da observação direta na sala de aula, da escola “Criança Esperança” em Água Nova, onde tivemos a chance de conhecer e vivenciar um pouco da realidade da professora e dos alunos em suas respectivas praticas em sala de aula. Com isso será agora exposto os resultados obtidos através do questionário feito a professora Dona Antônia que leciona na citada escola acima, e a qual observamos sua aula.

3.2 A prática pedagógica na visão do educador

Referente a primeira pergunta buscou-se saber da professora **qual sua concepção ou conceito de ludicidade?** E a resposta foi “*Desenvolver a criatividade os conhecimentos das crianças, através de jogos, danças, brincadeiras...*” Assim, a professora vem reafirmar o quão importante para o desenvolvimento das crianças é a inclusão da ludicidade em sala de aula. Também a respeito dessa questão ainda Lima (2013) afirma que se as crianças escolhem as brincadeiras, se tem liberdade para opinar, se escolhem seus companheiros, ela terão com isso uma maior e melhor desenvoltura a realizar tais coisas, pois irão fazer com mais vontade e prazer.

A segunda pergunta indagava qual **a importância das atividades lúdicas em sala de aula e se a professora trabalha de forma lúdica?** Ela diz que *“Desenvolvimentos das potencialidades humana das crianças, proporcionando às crianças, condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social. Sim trabalho até mesmo as atividades escritas são feitas com ludicidade.”* A professora mostra com seus exemplos a importância da ludicidade diante do aprendizado de uma criança, pois possibilita diversas condições ao seu desenvolvimento, e concordando com isso, podemos perceber que a mesma usa destes métodos em suas aulas, falamos isso por que no dia que observamos percebemos o quanto ela se utiliza da ludicidade em suas aulas, desde do momento da chamada, da acolhida, até o fim da aula.

Em relação a terceira indagamos: **Quais os jogos, brinquedos e brincadeiras mais utilizados na sala de aula?** *“Jogos educativos, bolas, encaixe, brincadeiras diversas, brinquedos, carros, bonecas, casinhas entre outros...”* Ela vem usar da criatividade no uso da ludicidade, que vai desde jogos até brinquedos, apresentando aos alunos diferentes maneiras de aprender e não se prendendo apenas no ler e escrever. Comparando essa análise com resultados do trabalho realizados por França (2010), veremos que outras professoras se utilizam dos jogos diariamente em sala de aula de forma lúdica.

Na quarta buscou-se saber o seguinte; **as atividades lúdicas estão presentes no momento do planejamento?** *“Sim quando construímos a proposta anual de trabalho, temos todo um cuidado no bloco: Movimento para trabalharmos os conteúdos. Que são: Coordenação e equilíbrio, recreação no pátio, brincadeiras, atividades esportivas, atividades recreativas físicas e atividade de expressão corporal.”* Vemos que sim, está presente, e de forma bastante produtiva e elaborada, que possibilita aos alunos momentos diversos de ludicidade. Ao analisar essa questão com os resultados da pesquisa de França (2010) a respeito da inclusão do lúdico no planejamento escolar, vimos que as docentes que participaram da pesquisa da autora indicaram que as atividades lúdicas apenas são incluídas no planejamento escolar, mas que na verdade elas não utilizam em sala de aula. Com isso, observamos que há uma divergência nesses resultados, uma vez que a professora Dona Antônia estima a importância da inclusão do lúdico no planejamento da escola, onde se tem toda uma preocupação com os conteúdos a ser trabalhados, e na pesquisa da autora as professoras relatam que essa inclusão é apenas parte do planejamento da escola, ou seja, nos levam a entender que não acontece o uso do lúdico diariamente. E podemos observar que na escola onde trabalha o sujeito(a) da referente pesquisa, é tudo bem planejado, com algum fim a ser executado, ou seja, não é uma coisa apenas ‘jogada’ lá e pronto, sem nenhum sentido ou

finalidade, mas sim de uma forma elaborada para se obter o real sentido da ludicidade que é ensinar no contexto das brincadeiras. Tanto, que em alguns momentos busca o corpo docente da escola.

A questão sexta, buscou-se identificar, **quais documentos são utilizados para direcionar o planejamento da educação infantil nesta instituição?** “*A pedagogia desenvolvida nessa instituição está pautada nos seguintes autores Piaget, Vygotsky, Wallon, Bondioli, Mantovani. Nos baseamos ainda no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: RCNEI.*” Como vemos, o direcionamento do planejamento nesta referida instituição está enfocada em autores e pensadores considerados essenciais no ramo da educação, que de forma direta ou indireta trazem seus ensinamentos e direciona quem se baseia neles. Bem como o RCNEI, que traz como referência também, e que é um documento escrito principalmente para a Educação Infantil.

Na questão sete, perguntou-se **Quais as maiores dificuldades em trabalhar de forma lúdica?** ela respondeu que era a “*falta de investimento por parte dos gestores.*” Este é um dos maiores problemas, visto em muitas das instituições de ensino, a falta de investimento, de materiais para as aulas, como projetor, brinquedos e jogos educativos. Alguns gestores, por acharem que a ludicidade não é importante para a alfabetização das crianças, deixam-á de lado e priorizam algo do interesse deles.

A pergunta da oitava questão era, **como você, educador, concebe o cuidar, o educar e o brincar na educação infantil?** “*Planejando e estudando, construindo, junto a equipe pedagógica da escola.*” Ela vem ressaltar a importância da coletividade para a realização de tais atividades, a qual cada um com sua função, desde o professor até os demais integrantes da escola, fazem da ludicidade um fator essencial, que deve ser planejado por todos. Mas percebemos aí que a professora não atingiu de fato o foco do questionamento, certamente ela não tem a compreensão a respeito dos conceitos de cuidar, educar e brincar, ou então não quis responder a pergunta.

Na nona e última questão, foi questionado **qual a maior contribuição que o lúdico traz para o desenvolvimento das crianças?** e a resposta foi que “*Favorece uma melhor aceitação para as crianças no ambiente escolar, familiar e social.*” Finalizando, a professora traz exemplos da importância da inclusão da ludicidade na educação infantil, e deixa claro que a mesma é indispensável, pois, traz consigo, muitos recursos no desenvolvimento estudantil da criança. Essa resposta ela foi muito curta e poderia ter sido mais bem elaborada, visto que foi respondido por uma professora que está a muitos anos na educação infantil. Novamente ao comparar esses resultados com o estudo realizado por (FRANÇA, 2010) vemos que todas

as professoras da pesquisa exaltam a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. De fato, é inegável as contribuições que o lúdico pode trazer para uma sala de aula, principalmente no que diz respeito à interação, melhor forma de convivência entre os alunos, assim como também o respeito para com os demais, a compreensão, a noção de vez e de espaço.

4 CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos apresentados, vimos que na Escola Municipal de Educação Infantil “Criança Esperança” há sim a presença da ludicidade na prática pedagógica da Educação Infantil e o quanto essa ludicidade é importante para o bom desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois conseguimos identificar a presença da ludicidade na sala de aula a qual observamos, juntamente com os benefícios que ela traz para os alunos dessa instituição. Diante desse contexto, concluímos enfatizando a extrema importância da presença da ludicidade no âmbito escolar, tendo em vista que possibilita mais ainda o desenvolvimento da criança, e com isso o crescimento escolar dos alunos. Diante disso esta pesquisa é de grande contribuição para a educação infantil, especialmente para a prática pedagógica, pois mostra a extrema importância do uso da ludicidade como forma de desenvolvimento e melhor aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, A. **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea. 3 ed. 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, vols, 1, 2 e 3.
- FRANÇA, V.C.B. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**- Crianças de a 5 anos. Curitiba, PR. 2010.
- LIMA, B, A, S. **O Brincar na Educação Infantil**: o lúdico como estratégia educativa. Brasília- DF, 2013.
- MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

A CRIANÇA E O ESPAÇO FÍSICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RETRATOS EM OUTRAS PESQUISAS

Maria Antônia Medeiros dos Santos
Mestranda do Programa de Pós-graduação da UERN – POSEDUC
mariamams@hotmail.com

Giovana Carla Cardoso Amorim
Professora Doutora adjunta, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do
Programa de Pós-graduação em Educação da UERN – POSEDUC
giovana_melo@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa trata de literaturas encontradas no acervo da Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), que se assemelhassem e/ou apresentassem aspectos correlatos ao seguinte objetivo de pesquisa: Investigar o que as crianças falam/pensam sobre os ambientes de aprendizagem das instituições de educação infantil. Para tanto, a pesquisa apresenta uma metodologia voltada para a abordagem qualitativa a partir de um estudo bibliográfico, com as contribuições dos autores das dissertações e teses analisadas e de autores que discutem sobre a participação da criança na pesquisa como Demartini (2011). Com os dados tabulados e organizados de acordo com os critérios selecionados para a obtenção de uma filtragem que correspondessem ao objetivo proposto, encontramos trabalhos que contribuíram para o nosso estudo. Estes foram classificados em temáticas, como: espaço físico, criança e Educação Infantil; para uma melhor discussão e entendimento. Assim, após a análise verificamos que outros pesquisadores também enfrentaram o desafio de realizar pesquisas aprofundadas através de temas relevantes a área educacional, em especial voltados para o espaço físico destinado a Educação Infantil. Contudo a proposta da pesquisa com criança ainda é um desafio aos pesquisados, mas não podemos deixar de considerar as contribuições significativas dos trabalhos que poderão ser agregadas a nossa intenção de pesquisa.

Palavras-chave: Criança. Espaço físico. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Entendendo que a pesquisa abrange um universo amplo na qual muitos pesquisadores transitam, abrindo possibilidades às novas discussões sobre o mesmo assunto, buscamos investigar outras literaturas que se assemelhassem e/ou apresentassem aspectos que viessem ao encontro da proposta do nosso estudo que: é investigar o que as crianças falam/pensam acerca dos ambientes de aprendizagens.

Assim, a revisão de literatura nos possibilita a aproximação apurada de pesquisas já realizadas, na qual oportuniza uma análise crítica sobre o estudo através de um olhar atento e investigativo, visando a busca por contribuições para o tema que se deseja pesquisar. Este tipo

de pesquisa apresenta caráter bibliográfico e traz o “desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Diante deste aspecto pode-se analisar diversas nuances de uma determinada temática: como estão acontecendo as produções, se há trabalhos recentes, os procedimentos metodológicos utilizados, os sujeitos da pesquisa, dentre outros que podem servir de aporte para pesquisas futuras.

A seleção dos estudos foi realizada através de palavras chaves selecionadas previamente. Em seguida, com o intuito de uma melhor organização e análise, classificamos em temáticas: O espaço físico e sua organização; A criança como sujeito ativo da pesquisa; Espaço físico: currículo e políticas públicas.

Considerando a relevância da discussão sobre o espaço físico das instituições de Educação Infantil e da importância de ouvir as crianças na pesquisa, partindo do pressuposto que são sujeitos capazes de expressar seus desejos, suas insatisfações, chegamos ao seguinte questionamento: *O que as crianças falam/pensam acerca dos ambientes de aprendizagem?* Daí, concordando com Demartini (2011) ao afirmar que “a pesquisa sobre a infância e as diferentes crianças é talvez o desafio maior que se coloca aos pesquisadores”. Diante disso, a seleção dos procedimentos metodológicos deve ser algo preciso, bem pensado, pois a criança é uma variante e fala de diversas formas não só através do que se é falado verbalmente, mas de inúmeras linguagens.

A metodologia utilizada nessa pesquisa, foi de ordem qualitativa, através da seleção de estudos bibliográficos encontrados no repositório online da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Sobre este enfoque de pesquisa, Minayo (2002, p. 21) discorre que: “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado”. Com isso, a intenção não é quantificar dados, mas apresentar dados que colaboram com nossa temática com discussões e reflexões pertinentes ao estudo em questão.

Assim, objetivando a busca por pesquisas que comungassem com o nosso estudo intitulado: *A criança fala: vozes infantis acerca dos ambientes de aprendizagem de Unidades da Educação Infantil*, procuramos pesquisar trabalhos acadêmicos que aproximassem esses dois contextos: o espaço físico da Educação Infantil e a criança como protagonista da pesquisa.

Os critérios utilizados para facilitar a busca final foram os seguintes: primeiro foi elencado as palavras chaves acompanhadas das siglas AND e OR¹ (educação infantil AND estrutura física OR espaço físico, criança), que trouxeram os resultados de 555 pesquisas, dentre elas 129 teses e 426 dissertações; em seguida selecionamos por assunto Educação Infantil e definimos o ano de defesa compreendido entre 2000 a 2017 daí os resultados foram 77 estudos, sendo 24 teses e 53 dissertações. Após esse momento realizamos a filtragem por títulos e resumos e chegamos ao resultado de 6 trabalhos, sendo 5 dissertações e 1 tese.

O ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS VOZES DAS CRIANÇAS: UMA INVESTIGAÇÃO DAS LITERATURAS

O espaço da instituição infantil assume papel relevante mediante o desenvolvimento das crianças, pois apresenta funções indispensáveis a uma prática que visa atender as necessidades próprias dos pequenos, auxiliando-os nas funções motoras, cognitivas, afetivas, ou seja, em todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças. Dessa forma, se faz necessário que pesquisas contemplem este aspecto que é indispensável a um fazer pedagógico eficaz ao desenvolver dos pequenos, pois é sabido que muitas instituições apresentam espaços restritos e precários, sem que haja uma organização intencional.

Pesquisar a criança a partir de sua própria voz é romper barreiras, quebrar paradigmas, é “buscar algo de novo para nós e para elas”, reconhecendo-as enquanto sujeitos capazes de atribuírem acepções às próprias experiências (ABRAMOWICZ, 2011, p. 21).

Diante do percurso das filtragens e análises das pesquisas, percebemos as dificuldades em encontrarmos trabalhos com as duas junções: criança como protagonista da pesquisa e espaço físico, assim selecionamos estudos que abordam especificamente o espaço físico e outros que envolvem as crianças e suas opiniões sobre estes espaços.

Convém destacar que as pesquisas serão apresentadas de forma sintética evidenciando o objetivo central, os sujeitos da pesquisa, a metodologia e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, considerados pontos pertinentes para a análise. No quadro 1, segue quadro modelo com as informações referentes a nossa pesquisa afim de tornar mais evidente o processo.

¹ Esses termos são conhecidos por operadores booleanos que significam “e” (AND) e “ou” (OR), tem o objetivo de definir as combinações dos termos utilizados, a fim de restringir a amplitude da pesquisa. Estes devem ser digitados sempre em letras maiúsculas.

Quadro 1 – Dissertação: A criança fala: as vozes infantis acerca dos ambientes de aprendizagem das unidades de educação infantil do município de Mossoró/RN

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
-Investigar o que as crianças falam/pensam sobre os ambientes de aprendizagem das instituições de Educação Infantil	- 5 crianças de quatro turmas da pré-escola de quatro escolas diferentes;	-Pesquisa qualitativa; -Pesquisa de Campo;	-Observação direta; -Diário de Campo; -Registros fotográficos pelas crianças; - Desenhos; -Entrevista semiestruturada para captar as opiniões da criança a partir da fala;

Fonte: Elaborado pela autora.

Como as seis pesquisas selecionadas, trazem enfoques diferentes em suas conjunturas iremos apresentá-las a partir de três temáticas para uma melhor discussão e entendimento: O espaço físico e sua organização; A criança como sujeito ativo da pesquisa; Espaço físico: currículo e políticas públicas.

- O espaço físico da Educação Infantil e sua organização

Diante das leituras elegemos para esta discussão, aquelas que tratam diretamente da questão da organização do espaço físico da Educação Infantil, que neste caso, foram duas dissertações. Estas contemplam o espaço físico em diferentes perspectivas, na dissertação de Sitta (2008), é destacado a questão da organização do espaço destinado as brincadeiras, enquanto que na de Silva (2015), retrata a questão da organização por gênero.

No Quadro 2, exibiremos a síntese do estudo de Sitta (2008) apresentado pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

Quadro 2 – Dissertação: Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil (SITTA, K.F; 2008)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Aprofundar a discussão dos espaços físicos das escolas de Educação Infantil, tendo como foco as brincadeiras e aprendizagens das crianças.	-300 Professores -27 diretores	-Pesquisa qualitativa; -Pesquisa de Campo	-Questionário; -Observação direta; - Fotos; - Gráficos; - Tabelas

Fonte: SITTA, K.F; *Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil*. UFSCAR, 2008.

A pretensão do estudo foi objetivada por aprofundar as discussões sobre os espaços das escolas de educação infantil, direcionados as brincadeiras e aprendizagens das crianças. A autora discutiu o brincar como atividade primordial para o desenvolvimento da criança e que esta deve acontecer em um ambiente intencional e bem organizado. O fato da pesquisa se deter somente a privilegiar os espaços relacionados a brincadeira, por sua vez, se distancia do nosso anseio, pois almejamos analisar, não somente os espaços destinados as brincadeiras, mas todos os ambientes que possibilita a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento integral da criança.

Um traço bem oportuno que se aproxima da nossa pesquisa é o fato de analisar o que os espaços contemplam e como esses ambientes estão organizados. O estudo é bastante pertinente, a autora considera que um fator importante para a qualidade na Educação, é a qualidade dos espaços físico: “Os espaços transformam-se em grandes protagonistas na educação infantil, afetando a satisfação das crianças e dos professores” (SITTA, 2008).

Mesmo apresentando alguns aspectos que divergem da nossa pretensão de pesquisa, a dissertação apresentada sinteticamente, apontou o espaço físico como mediador da aprendizagem das crianças, nos permitindo uma reflexão acerca da inadequação da estrutura e organização dos espaços das instituições de Educação Infantil, para que se efetive essa mediação.

Outro estudo que contribui para a reflexão sobre a organização do espaço físico é o de Silva (2015), cuja a apresentação se deu na Universidade Federal de São Paulo, caracterizada como uma pesquisa recente que trata da organização numa perspectiva do gênero. O Quadro 3, apresenta sucintamente referencias sobre esta pesquisa:

Quadro 3 – Dissertação: Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero (SILVA, T. J; 2015)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Problematizar as relações de gênero que permeiam a organização e a utilização dos espaços de educação e cuidado, envolvendo as crianças, professores, na creche e pré-escola.	-Crianças, -Professores -Funcionários	-Pesquisa qualitativa; -Pesquisa de inspiração etnográfica	-Observação direta; - Diário de bordo; - Fotos; -Entrevista semiestruturada

Fonte: SILVA, T. J; *Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero*. UNIFESP, 2015.

Silva (2015), retrata em sua dissertação a organização do espaço escolar relacionada ao gênero, este trabalho se distancia um pouco da proposta da nossa pesquisa, contudo um dos capítulos traz contribuições quando apresenta uma discussão voltada aos espaços de Educação Infantil e suas intencionalidades, apontando que a organização dos espaços e a arquitetura escolar, revelam a pedagogia utilizada e influencia nas relações sociais, além de trazer um ponto falando especificamente dos espaços físicos nos documentos oficiais que regem a Educação. Foi uma pesquisa de inspiração etnográfica, na qual observou diretamente a ação das crianças, as formas como elas vivem e ressignificam os espaços.

Seguindo com a proposta de apresentação dos trabalhos pela classificação em temáticas enfocaremos abaixo o segundo tópico na qual as pesquisas abordam a criança como sujeito ativo da pesquisa, apresentados nos quadros 4 e 5 com as respectivas discussões.

- A criança como sujeito ativo da pesquisa

Quadro 4 – Dissertação: Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil (EVANGELISTA, A. S; 2016)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Identificar as concepções e expectativas de crianças e profissionais da Educação Infantil em relação ao espaço escolar, com o propósito de analisar a qualidade da organização e identificar os possíveis avanços, contradições e dificuldades materializadas no cotidiano escolar.	- 18 Crianças da pré-escola; - Professora; - Supervisora; - Diretora	- Pesquisa qualitativa; - Estudo de Caso	- Observação direta; - Poema dos desejos e seleção visual; - Fotos; - Entrevista semiestruturada - Desenhos

Fonte: EVANGELISTA, A. S; *Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil*. UNESP, 2016.

A dissertação em destaque, dentre as pesquisadas, é a que mais se aproxima da proposta do nosso trabalho que visa investigar o espaço escolar na concepção da criança, o que elas acham do espaço, analisando a qualidade de sua organização.

A autora faz um destaque bastante pertinente ao afirmar que é nítido o avanço teórico quanto as discussões no que diz respeito ao espaço escolar, contudo, na prática a organização espacial das escolas de Educação Infantil tem deixado muito a desejar, com poucas alterações diante do esperado em relação ao progresso teórico.

O estudo dissertativo foi realizado em uma turma de pré-escola com 18 crianças, professora, supervisora e diretora. A autora se ancorou na Sociologia da Infância, na qual a criança foi sujeito ativo da pesquisa e considerada como usuário competente capaz de analisar e avaliar o espaço escolar. Diante de vários procedimentos, Evangelista (2016) priorizou o desenho como meio de interpretar a opinião e desejo das crianças, além da observação direta; com as profissionais, realizou uma entrevista semiestruturada com o intuito de compreender como estas concebem a organização do espaço educacional. Como explica a autora, “O poema dos desejos é um instrumento de recolha de dados da área da arquitetura e urbanismo” (EVANGELISTA, 2016), é eficaz para compreender a idealização coletiva de um objeto. Com as crianças foi realizado através de seleção visual de imagens, e com os demais envolvidos eles tinham a opção de desenhar, escrever e exprimir oralmente, sendo as duas últimas opções utilizadas pelos demais sujeitos da pesquisa.

Foi possível perceber a participação efetiva das crianças na pesquisa, a preocupação da autora em adaptar e buscar mecanismos de coleta de dados que de fato contemplassem suas opiniões, anseios, expectativas em relação a organização e estruturação física do espaço escolar.

Outra pesquisa que apresenta semelhanças com a exposta acima e consequentemente com a nossa proposta é uma tese apresentada em 2005 pela autora Débora de Barros Silveira, na qual priorizou também a criança como um sujeito ativo na pesquisa.

Quadro 5 – Tese: Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças (SILVEIRA, D. B; 2005)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Buscar uma aproximação da e com a criança de 5 anos de idade, para a produção de efeitos, sentidos, imagens, falas delas sobre a escola, as coisas, as brincadeiras e as pessoas com as quais convivem.	-Crianças da pré-escola;	-Pesquisa qualitativa; -Metodologia local;	-Observação direta; -Diário de campo; -Entrevistas -Filmagens em vídeo; -Produção de imagens fotográficas pelas crianças

Fonte: SILVEIRA, D. B; *Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças*. UFSCAR, 2005.

Não foi um trabalho que buscou estudar os espaços, a organização do ambiente, nem tão pouco a estrutura física, mas sim foi um estudo que buscou uma metodologia voltada totalmente para a criança, permitindo assim uma aproximação destas com a pesquisa, na qual

puderam expressar suas opiniões, sentimentos sobre a escola, “as coisas, as brincadeiras e as pessoas com as quais convivem, possibilitando a produção de novas falas sobre esses assuntos.” (SILVEIRA, 2005, p. 168).

Referindo-se ao ano de produção, 2005, é possível perceber que não é um trabalho tão recente e nos leva a compreender que, apesar de não ter encontrado muitas produções na qual a criança é o sujeito prioritário da pesquisa, é possível, mesmo sendo desafiador, propor metodologias e procedimentos de coleta que aproxime a criança daquilo que se é proposto pela pesquisa e pesquisador

Foi interessante perceber o relato da autora em afirmar que seu objetivo inicial era outro, na qual priorizaria a fala das crianças sobre o brincar, contudo ela foi percebendo que as crianças falavam de um tudo, da escola, das suas vivências, das brincadeiras desenvolvidas no espaço da escola, das pessoas com quem conviviam e, dessa forma, decidiu mudar sua proposta inicial para que pudesse abranger os aspectos na qual as crianças relatavam.

Apesar de se distanciar um pouco da proposta do nosso trabalho em relação ao espaço físico da Educação Infantil, se aproxima ao trazer a criança como sujeito ativo da pesquisa e a autora foi bastante prestativa ao utilizar de procedimentos de coleta na qual tornou efetiva a participação da criança em todo o percurso.

Além de pesquisas voltadas para o espaço físico da escola de Educação Infantil, das que priorizavam a participação ativa da criança no estudo, encontramos também aquelas que retrataram do espaço em relação as políticas públicas e sobre a conexão dos espaços e do currículo. Com isso, a próxima temática a ser apresentada explanará os trabalhos sobre o espaço físico em relação ao currículo e as políticas públicas. Nos quadros 6 e 7, estão expostas as propostas selecionadas para os dois estudos encontrados nesta vertente.

- Espaço físico: currículo e políticas públicas

Quadro 6 – Dissertação: O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil (TUSSI, D; 2011)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Investigar a relação entre espaço e currículo da Educação Infantil	-Professores; -Equipe gestora; -Funcionários;	-Pesquisa qualitativa; -Abordagem sócio-histórica;	-Observação participante; -Diário de campo; -Entrevista semiestruturada; -Momento formativo; -Registro digital

Fonte: TUSSI, D; *O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil*. UFSM, 2011.

A pesquisa apresentada, trata da questão do espaço relacionado ao currículo com o intuito de entender o nexos existente entre a organização dos espaços e o que diz as DCNEI. Assim, abre-se a reflexão para a intencionalidade da organização dos espaços na Educação Infantil, não se promover uma organização para ficar bonito ou mais atraente para a criança, mas sim uma organização que possa de fato corresponder e favorecer o seu desenvolvimento pleno, suas interações com outras crianças, adultos e consigo mesma, como uma forma de apropriar-se de sua cultura, de explorar o espaço e os objetos. Para tanto, o currículo é essencial, pois está diretamente relacionado ao que se pretende alcançar que é o desenvolvimento global da criança nesta faixa etária da Educação Infantil.

Apesar desse trabalho se distanciar da nossa proposta que não é trazer a questão do currículo, abre-se para uma reflexão precisa em relação a organização intencional dos espaços e a importância de um olhar atento do educador a esse fazer que muitas vezes é despercebido.

Quadro 7 – Dissertação: Uma avaliação da implementação do Programa Proinfância em Erechim: a política dos espaços escolares. (KLOSINSKI, D. V; 2016)

Objetivo	Sujeitos da pesquisa	Metodologia	Instrumento de Coleta de dados
Avaliar o Programa Proinfância a partir da sua implementação, tendo como foco principal a estruturação do seu espaço escolar.	- Não teve sujeito;	-Pesquisa qualitativa; -Estudo de caso;	-Análise documental; -Fotos

Fonte: KLOSINSKI, D, V; *Uma avaliação da implementação do Programa Proinfância em Erechim: a política dos espaços escolares*. UFFS, 2016.

Essa dissertação se aproxima da nossa proposta de pesquisa no requisito em que se trata da estrutura do espaço físico, contudo ela vai bem além ao partir para a política voltada para os espaços de Educação Infantil, em relação a estruturação física, de como os espaços são pensados dentro desta proposta. A autora evidencia que o Proinfância é um programa que ainda tem muito o que avançar e o que se percebe é que não tem tido avanço e que pouquíssimas escolas de Educação Infantil do Brasil foram contempladas.

O estudo faz uma crítica a estrutura padrão em nível nacional, sendo que cada região, estado, cidade apresenta diferenças e especificidades. Todavia, este estudo possibilita a

reflexão de que o espaço físico pensado para a criança pequena, deve contemplar e favorecer o desenvolvimento de todas as suas dimensões humanas considerando sua realidade.

Esse é um dos trabalhos que mais se distanciou da nossa proposta de estudo, no entanto, nos leva a perceber que direcionando o olhar para a realidade dos espaços físicos voltados para a educação Infantil, evidenciamos uma realidade pobremente planejada, espaços precários e que há a necessidade de tentar amenizar esse problema que se faz presente na maioria dos espaços destinados à educação dos pequenos. Quanto aos sujeitos da pesquisa, por se tratar de um estudo documental, não se fez necessário a presença de pessoas físicas.

CONCLUSÕES

A discussão acerca do espaço físico das instituições de Educação Infantil, é uma temática bastante relevante, pois evidenciamos que muitos são os aportes teóricos que contemplam este aspecto da educação, mas que pouco se é feito para que a realidade de muitas escolas seja transformada e possibilitada a desenvolver um trabalho pedagógico em um ambiente que favoreça uma organização intencional para a criança e com a criança.

Assim, pudemos verificar que há muitos pesquisadores que veem preocupando-se em priorizar suas discussões em relação ao espaço físico da escola de Educação Infantil, visto que, esta etapa é primordial ao desenvolvimento da criança e se faz necessário que contemple uma estrutura física de qualidade e uma organização intencional dos espaços. Já em se tratando da participação das crianças nas pesquisas como verdadeiras protagonistas, participantes ativas, mesmo diante de todo avanço e da crescente participação, ainda se caracteriza como um desafio aos pesquisadores.

Contudo, as pesquisas contribuíram significativamente, pois nos proporcionou reflexões pertinentes referentes as temáticas, além de aspectos evidenciados nos trabalhos que poderão ser agregadas a nossa intenção de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. Goulart de. FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- DEMARTINI, Zeila de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, Altino J. M. e PRADO, Patrícia D. (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- DORCAS Tussi. **O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal

de Santa Maria - Rs, 2011. Disponível em:

<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6982/TUSSI%2c%20DORCAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 30 de outubro de 2017.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_8c3b44682abe93fb0321f79406f9bdc8. Acesso: 27 de outubro de 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.

Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, agosto/2002. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso: 02 de dezembro de 2017.

KLOSINSKI, Daniele Vanessa. **Uma avaliação da implementação do Programa**

Proinfância em Erechim: a política dos espaços escolares. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016. Disponível em:

<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/692/1/KLOSINSKI.pdf>. Acesso: 31 de outubro de 2017

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F; NETO, O. C; GOMES, R; MINAYO, M. C. S. (Org.); **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Tássio José da. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil**:

um estudo sob a ótica do gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia,

Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015. Disponível

em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39238/Publico-39238.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 27 de outubro de 2017.

SILVEIRA, Débora de Barros. **Falas e imagens**: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos,

São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2386>. Acesso: 29 de outubro de 2017.

SITTA, Kellen Fabiana. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Ciências

Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2589>. Acesso: 25 de outubro de 2017.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO

Lucinete Alexandre Alves Bandeira
Graduanda da Faculdade São Francisco da Paraíba
lucinetebandeira2017@gmail.com

Alda Larissa de Sá Thomaz
Graduanda da Faculdade São Francisco da Paraíba
aldalarissa16@gmail.com

Irla Maria Batista
Graduanda da Faculdade São Francisco da Paraíba
irla200.im@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de refletir acerca do contexto histórico da infância e da Educação Infantil no Brasil, bem como analisar as práticas referentes à organização do tempo e do espaço nas instituições destinadas ao cuidado e educação de crianças de zero a seis anos de idade. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica em torno do tema, como forma de se obter maior ênfase na discussão atual da temática em meio à realidade que se tem vivenciado. Desse modo, discutimos sobre as diferentes concepções de infância e criança que permeiam o ambiente escolar. Entendemos que somado a este contexto, a postura pedagógica de educadores (as), bem como da própria escola, vem contribuindo para perpetuar diferenciações hierarquizantes entre crianças. Para tanto, há indícios de que a desigualdade social está inteiramente relacionada, apesar dos avanços obtidos na educação infantil, pois, percebemos que muito precisa ser feito para diminuir a distância entre a legislação e a realidade. O trabalho nos possibilita refletir a visão da criança como indivíduo e como era sua educação nos primórdios da história, com a finalidade de refletir a respeito do contexto histórico da educação infantil e o surgimento das políticas públicas na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de refletir acerca do contexto histórico da infância e da Educação Infantil no Brasil, bem como analisar as práticas referentes à organização do tempo e do espaço nas instituições destinadas ao cuidado e educação de crianças de zero a seis anos de idade.

Mediante o objetivo almejado para este artigo, foi feita uma pesquisa bibliográfica em torno do tema, como forma de se obter maior ênfase na discussão atual da temática em meio à realidade que se tem vivenciado. A pesquisa bibliográfica é “aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno” (GONÇALVES, 2001, p. 65).

A INFÂNCIA NA HISTÓRIA

A visão da criança no passado era totalmente diferente nos dias de hoje, pois essas eram todas como adultos em miniaturas. Ao estudar a infância e a educação, vamos perceber as transformações ocorridas com o passar dos tempos. A infância é a fase em que a criança se desenvolve e começa a observar, ouvir, sentir, etc. Mas, antigamente não possuíam o reconhecimento de criança relacionado à infância, e sim como indivíduo.

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo, deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas “soluções” originais para os problemas” (AT.IN POLLARD, 1985, p. 39).

A história nos mostra várias concepções de infâncias. Sendo a mãe responsável pela educação destes. Ao nascer, mal adquiririam alguns embaraços físicos e já passavam a viver entre os adultos, observando e reproduzindo o que via, como: a forma que trabalhavam, caçavam etc, tendo em vista que a infância só tinha um olhar especial quando nascia, e a única diferença entre os adultos após andar era somente no tamanho e na força e, dessa forma, não era possibilitada à criança ter sentimentos entre pais e filhos. Na educação pessoas de todas as faixas etárias frequentam a mesma sala de aula e recebiam o mesmo ensinamento.

Se isso vale algumas circunstâncias, especialmente no que tange a dependência física, no que toca a dependência econômica, a variação é a regra. Como exemplo disso é importante lembrar o papel econômico das crianças catadoras de papel junto às suas famílias (FREITAS, 2007, p. 90).

Tal afirmação torna-se paradoxal na medida em que a construção social da infância não estabelece os mesmos caminhos de história para todas as crianças.

De um ser sem importância a criança passa a ser um indivíduo de grande importância na sociedade, após a idade moderna, com a Revolução Industrial, o Iluminismo e a Constituição de Estados laicos. Mas houve um longo período ainda onde só as crianças que tinham posse (ricas), tinham o direito à escola, ou seja, era tratada melhor do que a criança pobre. Neste contexto que surge o pedagogo, que por sua vez, era o escravo que levava as crianças à escola.

Segundo Fraboni “a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação”, tecnológica-científica e pela mudança, ética-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando, e finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social” (FRABONI, 1998, p. 68).

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DA ASSISTÊNCIA AO ELEMENTO EDUCATIVO

No Brasil, a efervescência das ideias pedagógicas modernas advindas dos países ditos de primeiro mundo, durante os finais do século XIX e início do século XX, fez com que médicos, juristas, intelectuais e religiosas voltassem seus olhares sobre a infância brasileira particularmente, a infância pobre. Com o ideal de modernizar o país nos moldes europeus, a infância foi vista como um dos principais focos de atenção.

A educação só teve início no século XX. Durante várias décadas houve diversas transformações como: a pré-escola que não tinha caráter formal, não havia qualificados e a mão de obra necessária para o trabalho era, na maioria das vezes, feita por voluntários. Com a constituição de 1988, a criança passou a ser vista como sujeito de direitos, então a educação infantil foi incluída no sistema educacional.

O termo “educação infantil” no sistema educacional brasileiro é novo, foi criado para separar as etapas de ensino da educação básica esta, responsável pela educação das crianças de zero a cinco anos. Assim, a educação infantil passa a basear-se em diferentes áreas de conhecimentos, como as áreas da saúde, do direito, do trabalho da sociologia, da história, da antropologia e das ciências humanas e sociais incluindo a demografia, a arquitetura, as artes, as letras, o serviço social, a linguística, a educação física e a área educacional, as quais também tem intervenção (ROCHA, 1999). Um fator importante é a diferença entre os termos crianças e infância. Na compreensão de Kuhlman Junior (1998) a criança é um ser que participa de relações sociais.

No Brasil, especialmente após a Constituição de 1988, designa-se a Educação Infantil como o nível educacional que antecede o ensino fundamental (de 7 a 14 anos), e que se dá em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). Também a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica do sistema educacional brasileiro.

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social. A “[...] Infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade [...]” (SARMENTO, 1997, *apud* BARBOSA, 2006, p. 73).

Portanto a criança, ao se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente dependendo da estrutura e existente a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que dividem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros adultos e crianças.

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa perspectiva, em um período anterior ao nosso, o professor era aquele que transmitia e ensinava um conhecimento, estando, por isso, em uma “posição privilegiada” em relação aos seus alunos, o que estabelecia uma determinada hierarquia entre eles: o aluno era o aprendiz, ouvia tudo, aprendia e mecanicamente copiava. Enquanto o professor era o mestre, o qual falava e ensinava tudo, sendo apenas um executor de sua função, desse modo, a formação inicial também é o ponto de partida de um longo percurso de aprendizagem profissional que não pode encerrar-se ao término do curso de graduação, com a obtenção do diploma, deve estender-se por uma trajetória longa e de intenso estudo.

Por conta disso, ressaltamos a importância da investigação da formação do professor (inicial e continuada) sob a perspectiva de valorização da auto formação e da reelaboração dos saberes profissionais pela prática vivenciada.

Ensinar é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis. Durante muito tempo, a cultura individualista dos professores incitou-os a considerar que seu ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço propriamente pedagógico e didático. A organização de escolaridade em ciclos de aprendizagem e a emergência de outros dispositivos que enfraquecem o esquema fechado da classe também sugerem que o espaço didático e pedagógico é mais vasto que a face entre um professor e seus alunos (PERRENOUD, 1999, p. 6).

O período da infância é uma das principais etapas, onde os professores precisam de subsídios teóricos para intervir no processo ensino-aprendizagem, mantendo um momento de equilíbrio entre as atividades cotidianas.

No tempo em que a criança passa na instituição devem ser ofertadas situações inovadoras e desafiadoras, que permitam oportunidades diferentes para que cada criança explore, adequadamente, um novo meio ou brincadeiras. É pelo brincar que as crianças expressam sentimentos, aprendem valores e a se socializarem com o outro, além de proporcionar condições para aprendizagens incidentais, pois o tempo institucional é diferente do tempo perceptível da criança, dessa forma uma das estratégias que o professor pode utilizar é a construção do brinquedo, por ser um objeto que a criança manipula livremente sem estar condicionado às regras ou princípios de outra natureza. Nesse momento, a ludicidade desencadeia a criatividade e a imaginação.

Ao planejar, o professor deve estar atento para não transformar as atividades lúdicas em um caráter apenas instrumental, ou seja, utilizar esse momento de explorar e conhecer o mundo como reforço às normativas e regras sociais, dentre outras. Sendo assim, por meio de atividades lúdicas, é possível fazer com que a criança atribua significados e sentidos ao seu mundo real.

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e obrigadamente [...] contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas serias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 1997, p. 12).

Toda criança precisa, independente da cultura ou classe social, estar em contato com o brincar. A brincadeira é a essência, uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, bem como com os outros e com o mundo. É no ato de brincar que a criança estabelece diferentes vínculos entre as características do papel assumindo, as relações que possuem outros papéis. O brincar na educação infantil é fundamentalmente significativa na vida das crianças, não requer só muitas aprendizagens, mas construir um espaço de aprendizagem.

A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina das crianças nas escolas é de suma importância, possibilitando segurança e domínio do espaço e tempo que passam na mesma, desta forma, a rotina deve ser pensada e organizada a partir de planejamentos feitos com toda equipe escolar.

Assim como o tempo, o espaço também deve ser organizado com intuito de promover sempre o desenvolvimento integral da criança, que é um objetivo na educação infantil. Maria da Graça Souza Horn afirma que:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi à pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (HORN, 2004, p. 15).

É relevante que a criança necessita de um ambiente favorável e motivador para melhor crescimento e desenvolvimento na educação infantil. Para que isso aconteça e contribua, é necessário um espaço adequado, formação docente adequada e matérias disponíveis. Entende-se que uma boa formação para as crianças precisa de uma série de elementos para que ocorra o total desenvolvimento de maneira interessante, dinâmica e ativa. É papel do educador estar sempre organizando o espaço e tempo das escolas na educação infantil com intuito de proporcionar a aprendizagem dos pequenos.

Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn pesquisam a organização do espaço e do tempo na escola infantil e afirmam:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Segundo as pesquisadoras, para trabalhar as atividades no tempo das escolas na educação infantil, são necessários organização e momentos diferentes, que devem ser organizados de acordo com as dificuldades e necessidades, psicológicas, biológicas, históricas e sócias das crianças. Nesse sentido, a organização do tempo nas creches e pré-escolas deve considerar as necessidades relacionadas ao repouso, alimentação, higiene de cada criança,

levando-se em conta sua faixa etária, suas características pessoais, sua cultura e estilo de vida que traz de casa para a escola (BARBOSA; HORN, 2001).

Para finalizar sobre a organização do tempo e do espaço nas escolas, vejamos a fala que expressa a opinião da arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria (entrevistada por Paulo de Camargo).

Os espaços de nossa infância nos marcam profundamente. Sejam eles berço, casa, rua, praça, creche, escola, cidade, país, sejam eles bonitos ou feios, confortáveis ou não, o fato é que influenciam definitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele (CAMARGO, 2008, p. 45).

As experiências vivenciadas na infância são essenciais para nosso desenvolvimento e também a base para o adulto que a criança irá se tornar. Portanto, é de grande relevância que o tempo e espaço estejam organizados mediante às especificidades da instituição, dos alunos e do corpo docente responsável por estes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, ao final desse trabalho compreendemos que a visão da criança no passado era totalmente diferente dos dias de hoje, pois as crianças eram tidas como adultos em miniaturas. Ao estudar a infância e a educação percebemos os grandes avanços e transformações ocorridas com o passar do tempo.

A educação no Brasil só teve início no século XX. Durante várias décadas houve diversas mudanças no processo ensino/aprendizagem na educação infantil como: pré-escola que não tinha caráter formal, e não havia qualificação dos profissionais responsáveis pelo ensino.

Nessa perspectiva, em um período anterior ao nosso, o professor era aquele que transmitia e ensinava um conhecimento, era tido como o dono do saber, e os alunos, por sua vez só reproduziam o ensino mecanizado e decoreba.

Portanto, a rotina das crianças nas escolas é de suma importância, pois neste espaço elas passam a conviver com outras pessoas, cada um trazendo sua história, cultura e vivência pessoal. Nesse sentido, tendo o professor como mediador o ambiente se tornará um momento não só de ensino/aprendizado, mas, também, de muita interação entre aluno/aluno, professor/aluno e aluno/conteúdo.

REFERÊNCIAS

- ARIES, Philippe. **Historia Social da criança e da família**, Rio de Janeiro Zahar, 1978.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Artg. 205-214. Diário oficial[da] republica federativa do Brasil, Brasília, 1988.
- CAMARGO, P. Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VI, n. 18, p. 44-47, nov. 2008.
- FREITAS, Marcos Cezar de. “A criança pobre e suas desvantagens: o pensamento social no mundo dos apetrechos”. Ir: Souza, Crisele de (org.) **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversa sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas: ed. Alínea, 2001.
- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUHLMANN JR, M. A Circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil inicio do século XX. In . Freitas, M. C, KUHLMANN JR, M. (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.p. 459-501.
- MOREIRA, J. A. S.; **Políticas publicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maninga: Eduem 2012.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In; **As crianças: contextos e identidades**. SARMENTO, Manuel Jacinto e Pinto, Manuel (coord.). Braga: Universidade do Minho-Centro de Estudos da Criança, 1997.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ACARÁ: DA ORGANIZAÇÃO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Helanda Reis Marques
Graduanda do curso de Pedagogia-Universidade Federal do Pará-UFPA
helandareis18@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa, que se encontra em andamento, pretenderá refletir sobre a atual organização da Educação Infantil no Município de Acará, bem como sua contribuição para a prática pedagógica dos professores da rede municipal. A pesquisa terá como objetivo analisar a organização da Educação Infantil no Município de Acará e suas contribuições para a prática pedagógica dos professores. Diante disto, o objeto de estudo da pesquisa se refere a organização da educação infantil no município e a prática pedagógica dos professores. Para tanto, o estudo de caso, do campo crítico e abordagem qualitativa, se faz necessário na pesquisa para que se possa analisar esta organização e como ela pode ou não contribuir para a prática pedagógica do professor de Educação Infantil em sala de aula, verificando e analisando a atual organização da educação infantil no município e por fim, apontando contribuições que possam fazer com que esta organização seja pensada na criança e no seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Organização. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Estar na escola é um direito de todos, assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A presente que ainda se encontra em andamento, tem como problemática principal a organização da Educação Infantil no Município de Acará e como essa organização contribui ou não para a prática pedagógica dos professores em sala de aula.

A pesquisa tem como objetivo analisar a forma pela qual a Educação Infantil está organizada no município de Acará e como essa organização contribui para a prática pedagógica do professor, verificar como está organizada a Educação Infantil no Município de Acará, verificar como a organização da educação infantil tem garantido creches no município do Acará e apontar as contribuições da organização da educação infantil para a prática pedagógica dos professores. Diante disto, os procedimentos metodológicos que serão adotados na pesquisa se darão a partir do campo crítico, utilizando a abordagem qualitativa com ênfase no estudo de caso e para que as informações sejam colhidas, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos citados para que se colha informações para a pesquisa. Como embasamento teórico deste projeto, apresento Kramer (2006), Kuhlmann Jr (2007), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação entre outros.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Educação Infantil tem uma história longa na educação. No Brasil, com a aprovação da Lei 9394/96 da LDB, a Educação infantil passa a ser prioridade e importante no desenvolvimento da educação brasileira.

Na seção II, destinada exclusivamente para a Educação Infantil, em seu artigo 29 diz que,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Contudo, sabe-se que a realidade que nos cerca é totalmente diferente. No Município do Acará, onde existe somente uma creche e poucas escolas de educação infantil, as dificuldades para se garantir o direito a educação são imensas. O município possui uma única creche na rede municipal e os direitos assegurados por lei se torna mais dificultoso. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a educação infantil deve ser ofertada também nas creches e pré-escolas priorizando sempre o desenvolvimento da criança.

Sônia Kramer, uma das principais autoras que discute sobre infância e educação infantil diz que:

O tema das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos (KRAMER, 2006, p. 798).

Esta discussão, em se tratando do Município de Acará, em que há dificuldade de ser contemplado com uma vaga na única creche municipal e nas poucas escolas de educação infantil se tornam dificultosas, o direito a educação infantil se torna uma grande problemática.

Diante disso, indico as seguintes questões de estudo: Como está organizada a educação infantil no Município de Acará? A organização da educação infantil tem garantido creches no município do Acará? Como a organização da educação infantil no Acará contribui com a prática pedagógica dos professores?

O interesse de se pesquisar sobre a organização da Educação Infantil partiu das observações feitas nas disciplinas anteriores e o interesse em participar do projeto de pesquisa da Prof. Dr^a Dinair Leal Da Hora intitulado como “GESTÃO DE SISTEMAS E UNIDADES

EDUCATIVAS E ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL NA ESCOLA BÁSICA: Práticas exercidas e novas possibilidades de trabalho coletivo”. Como parte integrante do projeto de pesquisa, procuro compreender como esse sistema funciona e como ele se faz existente na educação do município.

A partir disto, começou a aflorar em mim o interesse de pesquisar como se dá a organização da educação infantil no nível municipal e de que forma essa organização contribui para a prática pedagógica dos professores de educação infantil.

Além disto, me instiga também como o professor de educação infantil é orientado diante de um sistema educacional precário que é o do município de Acará, onde o professor não é valorizado como deveria, e como essas orientações podem auxiliar e/ou ajudar o professor de Educação Infantil a melhorar sua prática, levando em consideração as dificuldades e desafios encontrados em sala de aula diariamente.

O presente estudo terá grande relevância para a minha formação, pois, tendo em vista que o sistema educacional do município não valoriza como deveria o professor de educação infantil, o devido projeto buscará e apresentará melhorias para que o próprio sistema se adeque e valorize o professor de educação infantil, além de saber como se dá o processo de organização da educação infantil e como este processo se dá verdadeiramente dentro do ambiente escolar.

O referencial teórico que sustenta a presente pesquisa baseia-se na concepção de que a Educação Infantil tem seu grande papel na história da educação brasileira. Entretanto, antes de se falar em educação infantil, é necessário conceituar alguns pontos. Para Kramer (2003, p. 15), o entendimento de criança se dá da seguinte forma: “Entende-se como “criança” por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou “maturidade” e “de adequada integração social””. Kramer vê a criança como um ser pequeno que se opõe ao adulto pelo fato de já ser grande, sendo a criança pequena, o adulto se torna grande ao seu lado, por isso o sentido de oposição.

Já para Ghiraldelli Jr (1996), usando as referências de Montaigne e Rousseau, a qual foram os primeiros pensadores a usar o termo infância, conceituam infância como: “Naturalmente, a infância é como uma época especial de cada ser humano, havemos de preservá-la, de fazê-la acontecer, e que, para tal, precisamos evitar intromissões desastrosas no mundo da criança”.

No Brasil, antes mesmo de se pensar na criança como parte integrante da sociedade e/ou como um ser com suas múltiplas capacidades, foram criadas várias instituições que viam a criança de diferentes formas.

Segundo Kuhlmann Jr. (2007), foi criada a primeira Casa de Expostos e a Roda que eram utilizadas para o abandono de crianças negras que eram “criadas” para serem futuros substitutos de escravos tendo como objetivo salvar crianças que eram rejeitadas. Contudo, essas casas não tiveram grande êxito pelo fato de terem condições precárias para atender as crianças tanto na assistência como nas instalações dessas casas.

Vasconcelos (2005) diz que o primeiro jardim de infância criado no Brasil seguia o modelo de Froebel conhecido como *Kindergarten*, onde a criança era vista como uma planta onde teria que ser regada carinhosamente com o conhecimento, fazendo com que desenvolvesse várias atividades para a promoção de suas potencialidades.

As instituições infantis destinadas ao público pobre da sociedade, passam a se originar aproximadamente na metade do século XIX, com vínculos governamentais, que eram vistos como um lugar de guarda, e não voltado para o lado educacional. Kuhlmann Jr., (2007, p. 166) afirma, dizendo que;

No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinados a infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças de classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação.

No início do século XX no Brasil, foram criadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas voltadas para a classe alta da sociedade onde aderiram ao método de Froebel. Com isso, a partir deste século, a criança passa a ser vista como um indivíduo com várias potencialidades a desenvolver e não um adulto em miniatura como se pensava em tempos passados.

Segundo Alencar e Oliveira (2017), houveram muitas lutas de sindicalistas, professores, pais e população em geral para que fossem criadas instituições que atendessem as crianças de toda as classes e que fosse igualitária. A creche é resultado desta luta. Deste modo é possível perceber que as instituições de educação infantil, sejam elas creches ou pré-escolas, passam a ser um lugar de cuidados e educação.

Mas, a partir da Constituição Federal de 1988 que realmente aconteceu a efetivação das instituições de educação infantil sendo de total responsabilidade do Estado. Um dos grandes desafios que permeiam a educação infantil é a forma como o sistema educacional, seja federal, estadual ou municipal, organiza e percebe essas instituições voltadas para a educação infantil.

No Brasil, a partir da LDB de 1996, a educação está organizada da seguinte maneira:

A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei

Diante disto, farei com que a pesquisa mostre como realmente se dá essa organização no município de Acará e se ela é pensada de forma em que a criança seja priorizada. É preciso, na pesquisa, verificar como se dá esta organização do município do Acará, pois a criança é um sujeito histórico e de direitos, ela se desenvolve pelas relações e práticas educativas e pelas interações com adultos e outras crianças. Dessa forma, é importante refletir a organização do meio em que a criança está inserida.

A Prática Pedagógica ainda é um desafio para o docente que está por iniciar sua formação profissional, tal prática que persiste em sua formação continuada e que permeiam durante o exercício da profissão.

Segundo o pensamento de Tardif (2005) a prática pedagógica, denominada por ele como saberes da experiência, se referem ao conjunto de saberes utilizados e/ou adquiridos por meio da prática da profissão.

Como principais fundamentos teóricos sobre a educação infantil, usarei KRAMER (1995) que apresenta a pré-escola e sua política no Brasil, Kuhlmann Jr. (2007) que aborda a infância e a educação infantil no contexto histórico, Vasconcellos (2005) que trata também de educação e infância na história e na política.

No contexto da Política Educacional, usarei a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 para a compreensão dos parâmetros da educação infantil e Carneiro (2011) que fala da educação infantil e as políticas públicas.

A partir dos objetivos indicados, optei pelo campo crítico, utilizando a abordagem qualitativa e o estudo de caso. Para Lüdke e André (2015), a abordagem qualitativa é rica em dados descritivos, possui a flexibilidade necessária para a construção de um plano mais aberto e descreve as situações de forma contextualizada. Alguns autores acreditam que quase todo estudo de caso é qualitativo, os únicos que se eximem desta temática são os casos clínicos, sociais, de direito ou casos médicos.

Para Lüdke e André (2015), o estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples ou específico, complexo ou abstrato. Para os autores, o estudo de caso ganha grande destaque pelo fato de se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo, consistindo no que há de único ou peculiar buscando sua singularidade. O estudo de caso possui características

fundamentais que auxiliam na pesquisa. Nela, há a descoberta do que se quer estudar, a interpretação do contexto, o relato da realidade, variedade de fontes e de informação e apresentam também diferentes e as vezes conflitantes pontos de vista.

O estudo a ser apresentado, se caracteriza um caso pelo fato da singularidade da educação infantil em uma determinada escola do município de Acará.

Inicialmente, a pesquisa se dará na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) situada na PA 252 km 01 no município de Acará- Pará, com entrevistas semiestruturadas com os sujeitos e análise de documentos referentes a educação infantil. Após as devidas entrevistas e coleta de dados na Secretaria Municipal de Educação, a pesquisa se estenderá até a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil Dr^a Ruth Passarinho também situada na PA 252 km 01 no município de Acará- Pará para o estudo e observação do caso, junto a turma e professores de educação infantil da instituição no turno matutino.

Selecionei a Escola Municipal De Ensino Fundamental e Educação Infantil Dr^a Ruth Passarinho para a observação *in-loco* pelo fato de ser “considerada” a escola modelo e/ou destaque de educação infantil no município, caracterizando assim como um estudo de caso.

A Escola foi inaugurada em 14 de setembro de 2000, com o propósito de atender crianças desde a educação infantil até 5º ano do ensino fundamental. A instituição dispõe de uma ampla estrutura física, que conduz muito bem com os padrões exigidos para o atendimento de alunos desde a Educação Infantil até o 5º ano do ensino fundamental ao qual a escola atende.

Segundo Nunes e Filho,

Os espaços internos deverão atender as diferentes funções da unidade de educação infantil e conter uma estrutura básica que contemple: espaço para recepção e secretaria; sala de professores e sala para serviços pedagógicos, administrativos e de apoio; salas para atividades com 1m² de área livre por criança, mobiliário e equipamentos adequados ao alcance das crianças (NUNES, 2012, p. 87).

A estrutura da escola é essencial para o aprendizado e desenvolvimento do aluno. A escola selecionada atende as principais exigências dos órgãos responsáveis.

Os sujeitos que permeiam a pesquisa, selecionados por mim, são: o Secretário municipal de educação do município de Acará o Sr. Antônio Nilson Soares de Melo, graduado em matemática pela Universidade do Estado do Pará, casado e atuante como secretario desde 01 de janeiro de 2016; o outro sujeito que permeia a pesquisa é o Diretor de ensino do município já citado o Sr. Antônio Carlos Gonçalves Correa, casado, graduado em pedagogia pela Universidade Federal do Pará; outro sujeito é a coordenação municipal da educação infantil do

município representada pela Srt^a Eliane Teixeira, solteira; e por último as duas Professoras da turma de educação infantil da escola selecionada a Sra. Rita de Cássia Miranda, casada, graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Pará e pós graduada em educação infantil pela Faculdade da Amazônia, trabalha na educação há 18 anos e na educação infantil há 6 anos consecutivos, mas já lecionou em outras turmas anteriormente; a outra professora é a Srt^a Irlene Maria Pereira, solteira, graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Pará, cursando graduação em Artes pela Universidade do Estado do Pará, trabalha na educação há 09 anos e na educação infantil há 2 anos.

No decorrer da pesquisa, serão feitas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos já citados. André (2015) diz que “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a pesquisa, e é uma das principais técnicas de trabalho utilizados nas ciências sociais”.

Se faz necessária também na pesquisa a observação. Para Lüdke,

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (LÜDKE, 2015, p. 29).

A observação é essencial no estudo de caso. Com ela, pode-se perceber a vivacidade dos fatos citados, falados ou escritos de uma determinada situação. Contudo, é necessária uma preparação por parte do observador sobre o que observar. A observação será feita em uma turma de educação infantil na instituição já informada, no turno matutino, no período de 25 dias.

Buscarei também documentos que me auxiliem na análise, como relatórios semestrais das turmas de educação infantil ativas no município, dados que comprovem a veracidade das informações ditas pelos entrevistados e o que houver em relação a educação infantil. A análise documental pode indicar problemas que devem ou podem ser explorados por outro método. Como a pesquisa se encontra em andamento, os resultados ainda não foram alcançados.

CONCLUSÃO

Considerando a grande relevância que a pesquisa trará para a Educação do município, conclui-se que a Educação Infantil, principalmente no Município de Acará, necessita de um olhar cuidadoso pois, é na Educação Infantil que a criança inicia a sua trajetória escolar e desenvolve suas capacidades e potencialidades e sem esse olhar cuidadoso desde sua organização até a prática pedagógica do professor em sala de aula, a criança pode “sentir” essa desorganização pode afetar na dinâmica em sala de aula e na instituição escolar como um todo

e a pesquisa trará contribuições para que essa organização seja realmente pensada no desenvolvimento pleno da criança.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Edivonete Souza de. OLIVEIRA, Mariane dos Santos de. História da educação infantil no Brasil: as brincadeiras e os jogos. **Educ. Soc.**, Naviraí, v. 4, n. 7, p. 51-63, jan. - jun. 2017. Disponível em <http://www.seer.ufms.br>
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.
- NUNES, Maria Fernanda. FILHO, Aristeo Gonçalves Leite. Direitos da Criança à Educação Infantil: Reflexões sobre a História e a Política. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: Formação e Responsabilidade**. 1 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação na Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE OS MARCOS LEGAIS NO BRASIL E O PAPEL DO EDUCADOR

Leane Fernandes Silva
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)
leanelinda.lf@gmail.com

Emylle Paula Silva
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)
emyllepaula@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo busca analisar os fundamentos legais que regem a educação infantil; compreender a função da educação infantil e destacar o papel do professor no processo de ensino aprendizagem da educação infantil. A educação infantil é a primeira etapa de ensino da educação básica, essa deve possibilitar aos alunos um melhor processo de ensino e aprendizagem, sendo que essa etapa influenciará toda a vida escolar do aluno. O trabalho foi desenvolvido na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, em uma creche pública municipal em Imperatriz-MA. O trabalho foi estruturado em capítulos divididos por temáticas, no primeiro momento destacamos os fundamentos legais da Educação Infantil, em segundo a função da Educação Infantil e o papel do educador. Para embasar o trabalho fez-se uso de várias referências, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Ariés (1981), entre outros.

Palavras chave: Educação Infantil. Marcos legais. Papel do educador.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de artigo da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, realizado na creche municipal em Imperatriz-MA. Assim como todo estágio o mesmo na educação infantil não é diferente, o mesmo é extremamente relevante, pois acreditamos que nos proporciona conhecer a realidade do professor de Educação Infantil, é também um ambiente valioso para articular a relação teoria e prática.

É importante explanamos sobre o tema, pois é a educação infantil etapa do nível de ensino da educação básica. É necessário que essa etapa de ensino tenha políticas educacionais voltadas para sua qualidade e consolidação, políticas essas que envolvem principalmente o currículo. Discorreremos sobre o papel do professor nesta etapa de ensino que é um dos instrumentos mais importantes na educação infantil, pois é o piloto neste processo de ensino e aprendizagem

O trabalho foi percorrido em capítulos divididos por temáticas, no primeiro momento destacamos os fundamentos legais da Educação Infantil, em segundo a função da Educação Infantil e o papel do educador.

Para embasar o trabalho fez-se uso de várias referências, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) entre outros.

2 FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

A educação infantil no Brasil é marcada de progressos e retrocessos, há mais de cem anos já existia ações para incrementar a Educação Infantil no Brasil. Contudo, foi apenas nas últimas décadas que ela foi verdadeiramente reconhecida, pois a Legislação Educacional do país, tem diferentes concepções de criança e seus direitos.

Diferentes compreensões do que é ser criança era concebido até o século XVII, onde a mesma era percebida como um adulto em miniatura e até mesmo como um brinquedo para distração dos adultos e que lhes proporcionava prazer. Como relata Phelippe Ariés:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ÁRIES, 1981, p. 10).

Apenas no século XVII que se principiou a modificar a concepção sobre a criança, aonde viu-se a necessidade de um tratamento especial para as crianças e que as mesmas não poderiam mais integra-se ao mundo dos adultos. Neste contexto o papel da escola seria de preparar a criança para que na idade certa ingressassem no mundo adulto. Ariés, diz:

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÉS, 1981, p. 12).

Como podemos constatar a infância é vista atualmente como consequência das grandes transformações que sofreu durante sua história. Faz-se necessário compreender suas transformações e de como a mesma está relacionada a educação. Um marco importante para Educação Infantil Brasileira foi a Constituição de 1988, que pela primeira vez reconheceu a criança como um sujeito de direitos, ou seja, a criança passou a ter um lugar social.

Em seguida, veio o Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 90, e a partir desse momento com a eleição de um presidente, de fato pelo voto popular, tivemos algumas ações que foram importantes na construção de instituições mais democráticas de ensino.

Explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas (CRAIDY, 2001, p. 24).

A criação desse Conselho representa um marco no que diz respeito a valorização da infância por parte das políticas públicas. Dentro do contexto acima citado, nasce a LDB de 1996, (lei 9.394/96), tivemos como consequência as Diretrizes Curriculares Nacionais, que passou a legislar sobre a Educação Infantil, começando a dizer como deve ser a formação dos professores para trabalhar com essas crianças e seus desafios para com a educação infantil.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns da ser das crianças, elas permanecem únicas em sua individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22).

Atualmente, no Brasil está assegurada legalmente uma concepção de infância com cidadania, uma criança com direitos que antes não tinham. Nesse sentido a Constituição (1988) deixa claro os direitos da criança no artigo 227 que diz:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência cce opressão (BRASIL, 1988).

A partir de então estabelece-se a responsabilidade do estado em ofertar a educação infantil institucionalizada por meio de creches e pré-escolas, responsabilizando também a família em garantir o acesso à educação.

A educação dever da família e do estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Esta citação encontra respaldo no art. 4º, IV que diz: “o dever do Estado com educação escolar pública está efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas as crianças de zero a seis anos de idade”.

Vale aqui ressaltar também como um marco importante o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que mobilizou toda a área de pesquisa e docência de maneira a criar um primeiro padrão de como iniciar e educação das crianças de modo que não seja só cuidar, higienizar, colocar para dormir e brincar. Nesse sentido o RECNEI (1998) trouxe orientações com as seguintes características:

Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998, p. 30-31).

Nessa perspectiva passou-se a ter uma organização da educação infantil de modo a estruturar e orientar os professores da educação infantil, servindo de base para discursões entre os mesmos, implicando assim na elaboração de projetos educativos diversos.

Nos últimos anos da educação infantil, tem sido focalizado necessidade do cuidar e do educar. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RECNEI, mostra as funções do educar e do cuidar, esclarecendo que é impossível cuidar da criança sem educar. O cuidar tem a dimensão da ajuda e do compromisso com o outro, gerando um vínculo entre a criança e o professor. Educar proporciona situações de cuidados, brincadeira e aprendizagem de forma direcionada e intencional.

As instituições de educação infantil devem oferecer as crianças elementos culturais que ocasionem o seu desenvolvimento e inserção social, para tornar oportuno aprendizagens que ocorrem em brincadeiras ou aprendizagens orientadas pelos os adultos, pois o desenvolvimento

da criança vai depender dos cuidados relacionados que envolve o afeto, como os cuidados biológicos, já que, as crianças quando observadas, ouvidas e respeitadas podem dá pistas da qualidade de ensino que está sendo ofertada.

As propostas pedagógicas de educação infantil, ver a criança como um ser indivisível e completo. Portanto, devem promover práticas de educação e cuidados que englobe a incorporação de todos os aspectos das mesmas, tantos físicos, cognitivos, linguísticos e sociais. Além disto é indispensável que a criança disponha de um ambiente favorável para o desenvolvimento de caracteres, como: Compreensão, estabilidade, amor, definições de papéis, família, convívio social e segurança.

Portanto, percebe-se que a criança é um ser biopsicossocial e como tal ela precisa de alimentação, bem-estar físico e o convívio social para trocar experiências e viver melhor e quando se trabalha com crianças pequenas o professor deve ter como princípio “conhecer” seus interesses e necessidades para saber quem realmente são e qual a história de cada um para contribuir para uma formação melhor

2.1 A função da educação infantil e o papel do educador

A Educação Infantil é a primeira etapa de muitas do processo educacional e a fase do desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.

Nesse sentido, alguns autores desenvolveram teorias no campo da psicologia da educação, teorias essas que embasam a função da educação infantil e as práticas do professor, dentre elas estão o construtivismo de Piaget e o interacionismo de Vygotsky. Esses dois autores nasceram no mesmo ano, mas em contextos bastante diferentes que o levaram a pensar o desenvolvimento sobre diferentes visões.

Piaget elaborou uma divisão dos estágios cognitivos pelos quais todos seres humanos passam e que evoluem em sequência, o estágio sensorio motor que vai do zero aos dois anos, pré-operatório dos três aos sete, operatório concreto dos sete anos onze e o operatório formal.

Um ponto que cabe aqui ser destacado é o sensorio motor estágio e o pré-operatório, visto que tais estagio acontecem no período da educação aqui em questão.

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos

respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza (PIAGET, 1986, p. 23).

As indicações para cada fase é apenas um parâmetro, nem sempre o desenvolvimento acontece no mesmo ritmo, podendo variar de criança para criança. Com tudo isso entende-se que não se pode exigir que uma pessoa resolva problemas para os quais ela ainda não desenvolveu a estrutura necessária, além da maturação neurofisiológica e do crescimento orgânico do corpo.

Piaget também foi um dos defensores da teoria da escola ativa segundo a qual cada pessoa constrói ativamente o conhecimento, ou seja, o aluno não é visto apenas como um sujeito passivo pronto para receber o conhecimento, e a interação com outras pessoas é bastante significativa, não para que ensinem verdades já estabelecidas, mas para facilitar o processo por meio de atividades adequadas e considerando o estágio em que a crianças se encontra.

Contemporâneo de Piaget, Vygotsky deixou significativas contribuições para se pensar a educação. A psicologia sócio histórica ver o mundo psíquico com uma construção histórica e social.

Decorre disso o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que seria:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 1995).

Isso significa que o ser humano não nasce com uma essência universal, algo que a viria pronto só esperando para se desenvolver, pelo contrário segundo essa concepção o indivíduo é visto como um ser ativo e social, construído ao longo de sua vida por meio das relações com outros indivíduos e com o meio que o cerca.

Historicamente a Educação Infantil no Brasil, em seu início era ofertada apenas por instituições sociais, filantrópicas ou por parte das fabricas. No Brasil, na primeira etapa da educação básica o estado não estabelece a obrigatoriedade do ensino, desvinculando-se do dever de suprir essa necessidade que é de fundamental importância para o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), no artigo 29, vai nos falar que: "A educação, infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seus seis anos de idade,

em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.”

Com base nos últimos estudos sobre educação infantil, como já mencionado, não tem como desvincular a educação infantil do cuidar, pois o ato de educar também proporciona situações de cuidado.

Assim, “educar” significa: propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. “Cuidar” significa: ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (BRASIL, 1998, p. 23-24).

A partir de então, busca-se que se compreenda o papel do educador na educação infantil com base na função da mesma. É papel do educador infantil organizar a forma como os conteúdos são passadas as crianças fazendo uma mediação entre as crianças e o que irão aprender. Cabe ao educador exercer um papel fundamental na formação do autoconceito da criança, que vai auxiliar na construção psicológica da criança.

Espera-se que os educadores não façam comparações entre as crianças, que indiquem seus erros e deficiências, mas sim, indicar que cada criança é diferente umas das outras, mas que ambas são importantes em suas especificidades. Portanto, o professor deve conhecer e considerar as diversidades, costumes e crenças de cada aluno, com o intuito ético de respeito as diferenças e na busca da ampliação dos contextos socioculturais que as crianças estão inseridas.

Para tanto é necessário que o professor, busque adotar um comportamento que busque descobrir o que cada criança tem de melhor e diga para ela sua opinião; aceite as contribuições sem críticas; crie espaços para ouvir a criança; valorize o que a criança pode destacar e procure estabelecer limites claros, explicando os motivos, pois as crianças devem aprender que nem tudo gira em torno delas.

Assim, para as experiências na educação infantil ocorram com sucesso, o professor deve considerar os dispositivos legais que norteiam essa etapa de ensino, bem como considerar as diferenças culturais e as peculiares de aprendizagem das crianças de zero a seis anos de idade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções da infância durante toda história estiveram pautadas na criança como um ser em miniatura, ao longo de vários anos essas percepções sofreram rupturas, a partir do século XVIII com diversos estudiosos que notaram as fragilidades e potencialidades das crianças.

Entende-se que tais estudos contribuíram ao longo dos séculos, para as perguntas o que é infância e o que é ser criança. Compreender a criança como sujeito importante em sociedade, com suas potencialidades, desejos, um alto poder de aprendizado induziu a sociedade em se pensar as políticas públicas educacionais para um melhor desenvolvimento das crianças em todos os âmbitos da sociedade. As políticas educacionais voltadas para a infância são recentes, sendo que a educação infantil passou a ser obrigatório com promulgação da LDB de 1996. Posteriormente outros ganhos no currículo com os DECNEI E RECNEI.

Conclui-se que o âmbito escolar é uma das primeiras instituições de convívio da criança, intrinsicamente á educação infantil que é a base da vida escolar da criança e que esse espaço deve propiciar á criança novos meios de aprendizagem por meio de suas potencialidades, respeitando a sua maturação psicológica e biológica. O professor é um instrumento primordial para este processo de ensino e aprendizagem, pois é um mediador do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.p. 292.
- BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEEF, 1998. V. 1; il.
- BRASIL. Lei n.9394, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Editora do Brasil.BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto.
- CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3 ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS ESTRUTURAS FÍSICAS

Dayane Silva Nascimento

Autora – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

dayany_angel23@outlook.com

Maria Francidalva Alves Silva

Coautora – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

mariafrancidalva2012@hotmail.com

RESUMO

O espaço escolar é extremamente influenciador na aprendizagem e no processo de construção da personalidade do indivíduo. Por isso sua estrutura física deve ser adequada de modo que venha facilitar o desenvolvimento das atividades socioeducativas. Portanto, a presente pesquisa objetiva-se averiguar os espaços escolares e a relação com a aprendizagem dos alunos; analisar as estruturas físicas da creche e suas implicações no processo ensino e aprendizagem das crianças; bem como analisar os limites e as possibilidades dos professores mediante o espaço escolar e o desenvolvimento das atividades. Diante dos objetivos do qual norteiam este trabalho acredita-se que esta será realizada por meio de uma pesquisa de campo que ocorrerá na Creche Municipal Cirandinha, localizada no Bairro Imigrante, na cidade de Imperatriz-MA. A pesquisa ocorrerá com observação do espaço a fim de analisar como se encontra a estrutura da creche em questão, os instrumentos para coleta de dados dar-se a por meio de entrevistas e além de observação e entrevistas, ocorrerá pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Espaço escolar. Estrutura. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar é um fator bastante importante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e deve está de acordo com o que é proposto no Projeto Político Pedagógico da creche visando atingir um objetivo no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que o trabalho de um educador não se limita apenas a sala de aula. Nesse sentido, um ambiente com condições de trabalho proporciona melhor aproveitamento das atividades proposta.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a escola como espaço escolar, fazendo uma análise a partir das estruturas físicas como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Tendo em vista que criança precisa estar em sintonia com o ambiente que o cerca, ou seja, o ambiente precisa despertar no aluno amplas possibilidades de aprendizagem.

Diante disso, a motivação em abordar esse tema se deu a partir da convivência em

uma creche a qual exercia o papel de cuidadora, podendo assim vivenciar a precariedade da estrutura física da mesma, deixando os professores sem muita opção para realizar as atividades. Nesta experiência constatei um número de alunos excessivo nas salas de aulas e dificuldades para o acolhimento de todas as crianças, foi possível observar também, salas sem nenhuma ventilação, sem nenhuma condição de desenvolver atividades em coletivo, mesas insuficientes. Mediante a essas vivências surgiu o seguinte questionamento: Como as estruturas físicas escolar influenciam no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança?

Para responder este questionamento durante a pesquisa objetiva-se averiguar os espaços da creche e a relação com a aprendizagem dos alunos; analisar as estruturas físicas da creche e suas implicações no processo ensino e aprendizagem das crianças; bem como analisar os limites e as possibilidades dos professores mediante o espaço escolar e o desenvolvimento das atividades.

Diante dos objetivos citados acima, este trabalho será realizado por meio de uma pesquisa de campo que ocorrerá em uma Creche Municipal Cirandinha, localizada no Bairro Imigrante, na cidade de Imperatriz-MA.

A pesquisa ocorrerá com observação do espaço a fim de analisar como se encontra a estrutura da creche em questão. Os participantes serão professores da instituição pesquisada, utilizando como critérios para a seleção destes o tempo de serviço, ou seja, a experiência e vivências no ambiente escolar e a formação dos mesmos.

Os instrumentos para coleta de dados dar-se a por meio de entrevistas semiestruturadas a partir de questões previamente elaboradas. Além das entrevistas e observação, ocorrerá pesquisa bibliográfica, com o intuito de analisar o que é previsto em lei quando se fala de infraestrutura escolar.

O ESPAÇO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Os espaços físicos vêm se modificando ao longo dos anos, trazendo vários significados e simbologias por isso um espaço aconchegante de fácil acesso e movimentos, se torna agradável para a utilização. A partir de então é visível à importância de se adequar esses espaços de acordo com a necessidade dos usuários. Gandini (1990, p.150) diz que: “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”.

A partir de então, o ambiente escolar torna-se um meio de convívio, descobertas e aprendizagens é um lugar onde os alunos passam uma parte do seu tempo, portanto a estrutura física precisa despertar no aluno a vontade de ir em busca de conhecimento e para isso é importante que a mesma proporcione o desenvolvimento das atividades propostas pelo professor.

... a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço – lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço – território (VIÑAO, 2005, p. 17).

É de grande relevância ressaltar que o ambiente proporcione ao aluno condições de aprendizagem, pois a escola além de ensinar as disciplinas curriculares à mesma reforça valores trazidos de casa, além de proporcionar desafios aos alunos, com uma finalidade que é a de preparar cidadãos críticos para a vida em sociedade. Tendo em vista que uma estrutura organizada do espaço escolar torna-se um atrativo isto é um lugar agradável. De acordo com Horne (2004, p. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

Então, a partir de um espaço organizado a criança se desenvolverá e se relacionará com o mundo e as oportunidades a sua volta, sendo importante que esse espaço seja analisado suas dimensões geométricas e também suas dimensões sócias e a partir daí, é possível que educador consiga trabalhar vários aspectos dos alunos e todas as suas atividades. Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 2008, p. 30) “o espaço escolar surge como signo que interfere diretamente nas atividades psicológicas da criança”. Portanto, uma escola precisa ter uma boa infraestrutura e ser bem organizado, pois assim a mesma estará pronta para receber qualquer tipo de aluno independente de cor, classe social. De acordo com os Parâmetros Básicos da Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil:

Garantia de que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal, considerando acessos a salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor (BRASIL, 2006, p. 16).

AS ESTRUTURAS FÍSICAS ESCOLARES E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Para que o docente realize um trabalho com qualidade e que contemple a todos na sala de aula de modo que possa atingir objetivos, o mesmo precisa de boas condições de trabalho, de modo que o mesmo venha desenvolver o que está no seu planejamento. Uma sala ampla que acomode todos os alunos com uma boa ventilação e iluminação, um ambiente que possa gerar conforto a professores e alunos.

Além da sala de aula o ambiente externo também precisa ser amplo a fim de serem realizadas atividades que proporcione desenvolvimento do cognitivo, motor e etc. E então é possível observar o quanto esse espaço influenciara no papel pedagógico da escola buscando atender essas crianças de forma responsável e atenciosa. Segundo RECNEI (1998, p. 66).

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem.

Uma escola considerada adequada precisa de um espaço estimulante. Assim, a estrutura de uma escola deve ser planejada a fim de atender as necessidades dos alunos, ou seja, tudo precisa estar acessível ao educando para que seu desenvolvimento ocorra de uma forma que o mesmo venha desenvolver suas potencialidades. Um espaço acolhedor e bem estruturado possibilita o crescimento da capacidade física, intelectual e moral das crianças. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 21-22): “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”.

Contudo, percebe-se como uma infraestrutura adequada são elementos estruturais para o desenvolvimento de um lugar, Frago (1995, p. 69) diz que “o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar”.

O ambiente com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem na vivência ativa com outras pessoas num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos (OLIVEIRA, 2000, p. 158, *apud* HANK, 2006).

Um ambiente agradável para estudar contribui de forma positiva para o processo de aprendizagem ao mesmo tempo se torna estimulante. Por outro lado estudar em local precário pode ser desestimulador e até mesmo contribuir para o afastamento desse aluno da escola. Um local com escassez de recursos estruturais torna-se um lugar sem vida e sem chance alguma de propiciar aos alunos uma atividade lúdica e instrutiva.

LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROFESSOR MEDIANTE O ESPAÇO ESCOLAR

Diante de uma estrutura escolar de baixa qualidade como sala de aula pequena sem ventilação e iluminação adequada o professor fica limitado no momento de desenvolver suas atividades, ou seja, o conjunto desses fatores torna difícil a realização de tarefas que possibilite a interação dos alunos com o meio e assim prejudica o crescimento intelectual do mesmo.

O ambiente precisa proporcionar aos professores oportunidades de trabalhar com as crianças estimulando as suas diversas potencialidades, uma sala ampla e confortável ajuda o professor a desenvolver atividades que venham estimular a interação dos alunos, é a partir desse momento que ocorre o desenvolvimento das competências emocionais e sociais, onde a criança aprende a compartilhar, a lidar com as frustrações, a seguir regras e desenvolver a coordenação motora.

Segundo Piaget citado por Kramer (2000, p. 29), “o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio [...] e que os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente, considerando os estágios de desenvolvimento”.

Diante dos estágios de desenvolvimento da criança, é possível trabalhar os temas e conteúdos de varias formas possíveis é a partir disso que a estrutura física do ambiente propõe as crianças relações sociais, momentos de lazer e muito aprendizado, esse mesmo espaço influencia na didática do professor.

Visto que é importante a interação das crianças no momento de uma atividade proporcionada pelo professor, favorece o processo de aprendizagem da criança. Neste sentido, vale ressaltar como um espaço com uma ótima iluminação, amplo, bastante ventilado, com acessibilidade, e todo um mobiliário escolar adequado para a faixa etária dos mesmos é de suma importância. Muitas vezes fala – se em construção e inovação da pratica do professor sem ter m mente que precisa – se de toda uma estrutura, para uma melhor realização das mesmas.

Contudo, o espaço escolar é um fator a ser investigado, para que seja favorável a relação com a aprendizagem. No entanto, sabe-se que um lugar por si só, não propicia a educação, porém é a partir dele que a criança ampliará seu repertório de cultura e vai garantir seu desenvolvimento.

É importante que a família também se envolva nas relações escolares, acompanhando os filhos mediante ao espaço que essa criança está inserida, onde o mesmo possa participar do processo de aprendizagem e desenvolva ideias e alternativas para a melhoria desse ambiente em termo de estrutura física.

O tempo e o espaço das relações da infância na família tem sua especificidade na fragilidade do ser infantil e na sua dependência inicialmente total, depois vagarosamente relativizada nos aspectos físicos, intelectuais, emocionais e afetivos de aprendizagens e básicas para a sobrevivência e a convivência com outras pessoas e com o mundo (REDIN, 1998, p. 49).

Portanto, vale ressaltar que é importante uma parceria de escola e família onde os mesmos venham investigar em que espaço seu filho está estudando e esses se tornem ciente de como esse espaços influenciam no processo de aprendizagem e desenvolvimentos dos mesmos e que o professor muitas vezes fica impossibilitado de realizar uma atividade de forma dinâmica, apenas por não ter um espaço amplo e que ofereça vários aspectos relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante do tudo o que foi colocado dentro do texto é importante ressaltar a importância de um espaço escolar adequado e que promova a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, tendo em vista que a sala de aula não é o único local de aprendizagem e sim a escola como um todo e esse espaço deve ser explorado de forma que esse aluno venha construir seu senso crítico e sua autonomia.

A educação é um processo de formação de cidadãos e é na escola que o aluno passa uma boa parte do tempo por isso é importante uma atenção diante da infraestrutura escolar, pois é nesse espaço que o mesmo desenvolverá suas capacidades e habilidades relacionando assim com o meio em que vivem.

Diante da problemática do presente trabalho, é possível destacar que o mesmo ainda se encontra como pesquisa em andamento e as informações contidas no trabalho são baseadas a partir de uma vivência no campo de pesquisa fundamentado por meio de pesquisas bibliográficas.

É importante destacar como esse assunto precisa ser refletido e levado mais o sério por aqueles que são responsáveis pela educação e todo o corpo escolar para um melhor funcionamento desses espaços. Vale ressaltar a necessidade de uma infraestrutura que propicie entusiasmo no momento de aprender, tendo em vista que a escola faz parte do cotidiano do aluno e nada melhor do que a mesma ser confortável e aconchegante. Entretanto, a escola como espaço educativo propõe não só a autonomia do aluno como ajuda no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores.

Por fim, a escola deve proporcionar um ensino de qualidade, garantindo um bom espaço para locomoção que venha propiciar autonomia, despertando a criatividade dos alunos, porém preservando suas individualidades e conhecimentos. E acima de tudo é importante que a escola venha garantir conforto, sendo assim um ambiente aconchegante para que esse aluno sinta prazer e fazer parte desse meio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: Formação pessoal e social. 2. vol. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 152 p.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 2008.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

REDIM, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo eu brinco**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIÑAO, Antonio. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Maucus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Francisca Rosângela Freitas Oliveira
Graduanda do sétimo período do curso de Pedagogia CAMEAM/UERN
rosymel-10@hoptmail.com

Maura Fábria de Freitas Alves
Graduanda do sétimo período do curso de Pedagogia CAMEAM/UERN
mauraalves@hotmail.com

Manoel Guilherme de Freitas
Mestre em Texto e Discurso CAMEAM/UERN
mguilhermedefreitas@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões teóricas e práticas acerca da importância do estágio na Educação Infantil e a constituição do processo formativo docente, discutindo sobre impressões, adversidades, conhecimentos e experiências significativas nesse contexto; construído como parte integrante da disciplina Estágio Supervisionado I, do Departamento de Educação do curso de pedagogia, do *Campus Avançado Prof.ª Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, UERN*. A análise aborda uma relação de dessemelhança entre o que revela os documentos que norteiam o ensino de educação infantil com a efetivação da prática docente. Dessa forma, o estudo propõe-se a tratar das disparidades com uma perspectiva diferenciada, no intuito de promover a possibilidade de intensificar um diálogo sobre a qualidade formativa do professor, confrontando o saber e o fazer dele na prática cotidiana desenvolvida com as crianças. Refletiremos as contribuições que foram somativas à educação, tendo em vista as críticas incessantes que se estendem até a atualidade.

Palavras-chave: Estágio. Educação infantil. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio é uma etapa indispensável do processo formativo docente, e porque não, reiterá-la como a mais importante e complexa. Essa pesquisa traz a socialização de informações constatadas durante o período de estágio na educação infantil, dividido em quatro semanas de experiências, uma semana de observação e três semanas de regência, na turma de pré-escola, nível IV, com crianças entre 5 a 6 anos, na Creche Municipal Criança Feliz, no município de Pau dos Ferros, no estado do Rio Grande do Norte. As atividades de observação, e posteriormente prática, correspondem ao momento de aproximação do estagiário com a realidade educacional. A proximidade mencionada refere-se ao ambiente de atuação, aos sujeitos (professor regente, alunos e colaboradores).

Essa fase deve desconstruir estereótipos, ou seja, transgredir questionários burocráticos, para se constituir como um processo de intervenção, assim pontua Lima (2012)

“O Estágio pode ser um espaço de autoconhecimento e reflexão ética”. Sendo assim, é preciso sistematizar objetivos a serem dialogados e posteriormente atingidos.

O campo da educação infantil é uma área que merece muita ênfase. Modelos arcaicos dessa esfera do ensino apontam para uma educação centralizada apenas no “cuidar”, sem desenvolver as competências e habilidades das crianças. Angotti (2010, p. 58) destaca a necessidade de trabalhar atividades com as crianças que promovam o aprimoramento das suas potencialidades, ou seja, ir além dos conhecimentos já adquiridos. Sabemos que a educação infantil ainda é vista de forma preconceituosa, com profissionais em exercício sem uma formação adequada, com a aplicabilidade de atividades incoerentes, com pensamentos centralizados unicamente num espaço para deixar os filhos enquanto os pais trabalham. Cabe ao futuro educador uma percepção aquém do modelo tradicional de ensino, com vistas à superação de práticas usuais, a fim de assegurar à criança o desenvolvimento infantil pleno, considerando toda a ludicidade da infância e suas inúmeras linguagens, a articulação entre o brincar e o educar, enfim, atendendo as necessidades educacionais de forma adequada. O período do Estágio se configura na oportunidade de pôr em prática, quando possível, um ensino baseado nos documentos que asseguram a educação infantil. Trataremos, pois, de dialogar sobre algumas dificuldades que desafiaram à docência nesse período. Questões arquitetônicas, humanas, econômicas, dentre outras serão comentadas no processo de análise.

A prática docente foi e sempre será um desafio para os educadores. Consideramos quase impossível uma educação de qualidade sem formação profissional. A teoria é à base da prática. Há quem discorde. Tardif (2011, p. 36) aponta a necessidade dos saberes (curriculares, disciplinares e experienciais) e a complementação entre eles. Angotti (2012, p. 19) também nos atenta para a importância de profissionais qualificados para trabalhar na Educação Infantil, indivíduos preparados e motivados a fim de executar um novo fazer educacional. Portanto, discutir o processo formativo e sua relevância no contexto educacional é como alimentar-se. É preciso fazê-lo sempre, buscando novos sabores, olfatos e complementos que nos saciem e, sobretudo, nos deixem satisfeitos.

Tendo em vista o exposto, este estudo tem como objetivo principal dialogar sobre a importância do estágio no processo formativo docente, destacando as singularidades da área da educação infantil. Destacando a relevância desta experiência para a formação profissional e pessoal enquanto pedagogos.

2 O ESTÁGIO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO A SER INVESTIGADO: TEORIA E PRÁTICA

O estágio é construído pela soma de vivências, a troca de experiências e o exercício da prática reflexiva, fundamentados pelos estudos teóricos realizados na universidade. É no campo escolar que o estagiário terá vivências reais de problemáticas diversas que constituem o cotidiano da profissão docente, por meio da prática se consolida os objetivos futuros atribuídos a carreira de pedagógica, confrontando-a com as teorias aprofundadas em sala, atribuindo significado ao período de estágio como campo de conhecimento.

O estagiário ao observar a rotina da sala de aula, vivência a oportunidade de relacionar o estudado a realidade de trabalho docente, e nesta prática, coleta dados que proporciona o desenvolvimento de estratégias para solução de problemas enfrentados diariamente pelo professor. O período de estágio é o momento de aprendizado que pode ser caracterizado pela superação das dificuldades enfrentadas, e a compreensão das peculiaridades que constituem a profissão.

É fundamental a compreensão do período de estágio como aprimoramento da práxis docente; no processo de formação profissional a teoria e a prática se completam, sendo assim, os estagiários têm a oportunidade de observar, dialogar, refletir e agir mediante essa fase de aprendizado.

O estágio permite a análise da realidade, das marcas do tempo histórico que estão na escola, nos estagiários, nas relações que se estabelecem nele, e a partir dele. Uma das maneiras que tenho encontrado para contribuir nas superações e problemas do estágio supervisionado é tentar o aprofundamento teórico, ou seja, tratar o Estágio como campo de conhecimento (LIMA, 2012, p. 67).

A aprendizagem desenvolvida nesse período deve fundamentar mudanças nas ações em sala de aula, no processo de diagnóstico o estagiário a partir de suas observações deve transformar a realidade encontrada, dinamizando o ensino. Lima (2012) descreve sobre a práxis docente destacando a relevância de transformar a realidade partindo do observado “a práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis)”.

O estágio é enfatizado por Lima (2012) como “componente curricular relevante na mediação entre a formação inicial e continuada”, esta ainda conclui que:

Faz-se necessário um aprofundamento conceitual das práticas que se realizam no estágio. É preciso que os professores da universidade faça, no coletivo, junto a seus pares e seus alunos, essa aproximação maior, a partir da própria realidade conceitual de que se apropria. Para falar de estágio supervisionado na licenciatura ou no bacharelado, vale á pena verificar qual o sentido, qual o significado, o que representação para a instituição e para o professor: o que é a estágio?, o que é a licenciatura?, o que é o bacharelado? Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha de novas experiências (LIMA, 2012, p. 68).

A autora propicia uma reflexão sobre a relevância do estágio na formação inicial e continuada dos docentes, e como este deve ser criteriosamente abordado na universidade para uma maior compreensão acerca de seu significado para os futuros professores.

Sendo assim, o estagiário no ambiente escolar pode ser visto como o futuro profissional, capaz de transformar a realidade observada objetivando a melhoria da educação e o desenvolvimento do ser humano como sujeito ativo, reflexivo, com condições de participar das discussões sociais, e modificador de suas realidades.

Schon (1992) explica o papel do estagiário enquanto futuro professor, como um agente reflexivo que na prática desenvolve as ações, se definindo como docente diante das experiências vivenciadas nesse período:

Nessa concepção, o professor (ou futuro professor) é visto como um intelectual em processo de formação, e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado. São as reflexões realizadas nas atividades do Estágio e a partir delas que propiciam a busca de reflexão na ação e sobre a ação (SCHON, 1992).

Esse professor descrito por Schon (1992) é o reflexivo que utiliza a teoria como base para fundamentação de sua prática, Lima (2012) nos explica o que Schon quer dizer em sua citação “quando fala sobre a reflexão-na-ação, tem contribuído no sentido de valorizar a epistemologia da prática, tendo como luz a teoria que poderá redimensionar a prática”.

Desta forma, compreende-se que o estágio é um campo de conhecimento a ser investigado, com uma diversidade de problemáticas que devem ser diagnosticadas, partindo dessas observações os estagiários (futuros docentes) devem redirecionar suas ações para transformação da realidade encontrada, tendo sempre o compromisso de compreender a importância do papel do professor na formação humana, e assumir a responsabilidade com sua formação pedagógica.

3 O OLHAR OBSERVADOR DO ESTAGIARIO

Na discussão sobre estágio é relevante discutir sobre o olhar observador do estagiário, e enfatizar o comportamento de investigador que o estagiário assume na realização de seu estágio. A observação introduz o estágio, o olhar de observador se constitui pela intencionalidade pedagógica.

O olhar observador é uma característica que o estagiário deve ter, observar a rotina que constituem o campo de investigação é o primeiro passo, possuir uma postura atenta, levar em consideração aspectos internos e externos (ir além dos muros da escola). Buscar compreender fenômenos formadores do caráter da escola.

É o olhar demorado sobre os fatos, anexos e relações que se estabelecem no movimento das pessoas para descobrir os fenômenos embutidos nos fatos aparentemente corriqueiros ou comuns as particularidades e detalhes dos fenômenos estudados. Esse olhar poderia estar se aproximando da reflexão sobre a escola enquanto um organismo vivo com identidade própria, construída pela comunidade que a compõem em sua especificidade e diferença das demais (LIMA, 2012, p. 62).

O estagiário tem como função principal nesta etapa coletar dados sobre a escola, investigar, perguntar, ouvir os funcionários da escola construindo uma análise sobre a escola, que tem funcionalidade de fundamentação para a realização de seu trabalho.

Dessa forma, um dos papéis do estagiário no espaço escolar, estaria ligado à observação e a ouvir os que compõem a escola: professores, alunos, funcionários e gestores, entre outros. Essa abertura para o diálogo pedagógico atende as disposições legais sobre Estágio Supervisionado, expressas no Parecer CNE 28/2001, quando afirma ser este um momento de formação profissional, caracterizado pelo exercício do estágio na escola enquanto *lócus* da profissão, sob responsabilidades de um profissional habilitado (LIMA, 2012, p. 62).

Professor pesquisador é uma das diversas características do docente, e é no estágio que se desenvolve esta habilidade, tendo a consciência que a investigação contribui para a formação inicial e continuada do docente, é nesta fase que o estagiário deve compreender a relevância de sua passagem pela escola, e como utilizar os dados utilizados na sua formação enquanto pedagogo.

A observação se caracteriza pelo contato pessoal e estreito do “estagiário pesquisador” com a escola, permitindo que chegue mais perto da realidade para depois, nela intervir. “Além disso, as técnicas de observação são

extremamente úteis para descobrir aspectos novos de um problema (LUDKE E ANDRADÉ, 1986, p. 26).

A observação tem como objetivo a coleta de dados, para a análise da realidade escolar para a elaboração de um plano de estratégia para a realização da regência. O conhecer a escola propicia ao estagiário a elaboração de seus planos de aula, pois deve ir de encontro aos objetivos da instituição.

Dessa forma, as atividades de estágio no interior da escola precisam levar em conta os objetivos da instituição, seus documentos curriculares, planos e projetos, sua estrutura e funcionamento e, nesse contexto a relação estabelecida entre as pessoas que atuam nesse espaço, ou seja, a escola em movimento (LIMA, 2012, p. 64).

O conhecimento da escola, sua estrutura, e funcionamento, possibilitam compreender suas peculiaridades, e limites. Explorando as possibilidades de atuações na regência, e refletir sobre os fenômenos subjetivos que compõem a profissão docente.

4 CONHECENDO A ESCOLA: CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA

O diálogo com a escola é importante para a construção de fundamentação para a realização do estágio. É através desse conhecimento que o estagiário tem contato com a diversidade que faz parte da rotina escolar, reconhecendo os problemas, e as dificuldades têm fundamentos para elaborando dos planos de intervenção para a fase de regência. De acordo com Lima (2012) “é muito comum nas atividades de estágio a tarefa de realizar o diagnóstico da escola”.

Na realização do estágio Supervisionado I, visitamos a instituição “Creche Criança Feliz” onde observamos a estrutura da escola, e em uma conversa com a gestora tivemos acesso a informações sistematizadas referentes à caracterização escolar. A gestora descreveu a importância social da referida escola declarando ser esta a maior creche do município, que atende os seguimentos “creche e pré-escola”, comporta crianças de vários bairros e classes sociais. O prédio é alugado, a escola está a um ano neste ambiente. Segundo a gestão não existe um documento que comprove oficialmente a origem da escola, no entanto sabe-se que data do ano de 1988. A creche funciona em dois turnos, matutino e vespertino, tem nove turmas pela manhã e uma no período da tarde, ao todo são duzentos e sessenta alunos, distribuídos em cinco creches e cinco pré-escolas.

Sobre a formação docente tem duas professoras com magistério, às demais professoras têm pedagogia, no quadro de professores são vinte profissionais, entre eles efetivos e concursados. Quando questionada sobre a formação continuada dos docentes, a gestora descreve que há formação continuada ofertada pelo município e coordenadoras pedagógicas. Todos os profissionais frequentam e participam.

A gestora expõe que entre as dificuldades encontradas na realização dos trabalhos na referente instituição está a falta de espaço, não tem um palco para as apresentações, brinquedos e estrutura arquitetônica.

No aspecto estrutura pedagógica, há encontros semanais realizados nas terças-feiras as 17:40 às 21:30. As temáticas planejadas são acompanhadas pela secretaria de educação, esses encontros são supervisionados por uma supervisora geral da secretaria que traz a temática e o quadro docente e supervisora local da creche desenvolve os planos, as propostas a serem trabalhadas são dinâmicas e reflexivas, se caracteriza uma preocupação e acompanhamento do que vem a ser desenvolvido em sala, nestes encontros tem lanches, e presença da gestora é constante, esta participa ativamente dos planejamentos.

A escola não dispõe de um PDE Plano de Educação Escolar, tendo como base um documento disponibilizado pela secretaria de educação, que é adaptado a realidade da escola. Segundo a gestora este está em processo de elaboração. Na escola existem parcerias com a saúde do governo federal como: saúde na escola, aplicação de flúor, medida e peso, palestra com as famílias, situação de vacinação, avaliação auditiva, acompanhamento nutricional, fonoaudiólogo, aplicação de vitamina A e E e nutri SUS com (crianças de 2 a 4 anos).

Na instituição são construídos registros qualitativos por meio das observações diárias e continuadas, e é feito um relatório bimestral de cada criança de todas as turmas. É adotada a política de reuniões com a equipe administradora, para uma avaliação sobre o trabalho realizado, também é feito reuniões constantes com os pais, existe um contato direto com os pais, decorrente da dependência das crianças, o diálogo entre escola e pais é constante. Quando questionamos sobre os projetos realizados na escola. A gestora mencionou alguns já concluídos (projeto do dia da vovó, de reciclagem entre outros); no presente momento o projeto que estava sendo realizado era o da “sacola viajante”. A gestora ainda destacou que a escola está trabalhando o conhecimento através de atividades lúdicas, com músicas e dinâmicas.

Nesse processo de conhecer a escola, realizamos questionamento sobre a estrutura administrativa e de apoio, a gestora é formada em pedagogia, e especialista em Educação Infantil e gestão pela UFRN.

As instalações precisam de mais ventiladores, um palco para a realização dos eventos, eles precisam se deslocar para outros locais inapropriados para a realização dos eventos. Depois de sua gestão foi comprado seis televisores, um computador, prateleiras, livros, camas, geladeiras, escorregador, ventilador, sanduicheira, lousas. A creche não dispõe de biblioteca e laboratório. Os recursos materiais a secretaria dá suporte e completa a verba do PPDE no tocante ao material (folhas). As crianças receberam um kit básico ofertado pelo município. O núcleo gestor da escola é constituído pela gestora, supervisora, digitadora e secretária.

A gestora descreve positivamente o acompanhamento da secretaria de Educação, e a disponibilidades quando há eventuais necessidades. No entanto como ponto negativo ela destaca a ampliação física que não tem na escola. Sobre as decisões tocantes a escola a gestora relata trabalhar coletivamente com a secretaria, ela tem autonomia na sua gestão.

A conversa realizada com a gestora proporcionou conhecer a escola, suas características gerais, a estrutura pedagógica, a estrutura administrativa e de apoio e a relação da escola com o sistema de apoio.

5 A EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma breve incursão na história da educação infantil nos permite verificar uma alteração nas concepções a respeito dessa modalidade de ensino, desde sua criação até a contemporaneidade. Anteriormente, entendida como um espaço reservado com o propósito único de entregar as crianças enquanto os pais trabalhavam, para o conceito de entendimento da criança enquanto sujeito histórico. Foi a partir da constituição em 1988, que a educação infantil passou a ser um direito da criança e um dever do Estado. Entendendo a infância como uma etapa primordial do desenvolvimento humano, a educação infantil é norteadas por documentos como a LDB-1996 que asseguram o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, oferecida em creches ou pré-escolas em seus aspectos físico, psicológico e intelectual. Tais referenciais teóricos sentenciam um ambiente específico, profissionais qualificados, atividades pontuadas em eixos temáticos, critérios de avaliação por registros, condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos educandos e suas singularidades.

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), é um documento que vem direcionar a prática docente. Nele, encontramos uma série de orientações que contemplam objetivos, conteúdos a serem abordadas, formas de avaliação e sugestões didáticas para o público alvo, a fim de promover uma educação de qualidade, formando cidadãos que tiveram na infância condições de desenvolvimento pleno. O documentado

supracitado é dividido em três volumes que contemplam: Formação Pessoal e Conhecimento de Mundo, Identidade e Autonomia e os eixos de trabalho (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática). É muito importante, a utilização deste referencial na elaboração de todo o trabalho que permeia a prática na educação infantil, pois as atividades devem contemplar os diferentes eixos numa perspectiva interdisciplinar, e estes são encadeados com os objetivos e conteúdos.

Outro documento pertinente são os Parâmetros Básicos de Infra – estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) que vem discutir sobre os espaços de efetivação da educação infantil, ele relata com afinco as condições dos ambientes que as crianças estão inseridas e como deveriam ser. A estrutura física das instituições escolares é um fator preocupante, pois as unidades de educação infantil precisam ofertar condições físicas adequadas, como acessibilidade, de higiene, de alimentação, do mobiliário, do espaço lúdico, área de recreação, ou seja, um local favorável às práticas pedagógicas apropriadas.

Sendo assim, existe um vasto acervo de leis que regem o Ensino de Educação Infantil no Brasil, no entanto, os regulamentos são em sua grande maioria adaptados ou ignorados pela grande maioria das instituições, o que se configura em mazelas que se disseminam do princípio à atualidade.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Durante o período do estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, tivemos a oportunidade de confrontar concepções empíricas e teóricas com a prática pedagógica. A princípio nos parece um conflito sobre tudo que estudamos e conhecemos dos documentos que pontuam essa etapa educacional. Talvez a justificativa primária seja a ausência de políticas públicas educacionais eficazes.

A instituição acolhedora tem a estrutura física como maior dificuldade para desenvolver o seu trabalho. O local de funcionamento da creche é uma casa que foi adaptada, ou seja, o espaço não foi um ambiente projetado considerando os diversos sujeitos, como postula Brasil (2006, p. 21) “Reconhece-se a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional”. Por isso, existe uma grande dificuldade de desenvolver algumas atividades, considerando um espaço muito reduzido, inapto para a demanda de alunos.

Outro aspecto vivenciado foi à inexistência do espaço lúdico. Brasil (2006, p. 08) fala da importância desse espaço para as crianças: “O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico,

vivo, brincável, explorável, transformável e acessível para todos”. No horário recreativo, as crianças ficavam dispersas, não existia um ambiente favorável para o momento citado, como atividade recreativa, era colocada sob a responsabilidade do núcleo gestor, uma caixa de som com músicas variadas, inclusive com um vasto repertório inapropriado para as crianças.

Um aspecto positivo foi o aproveitamento do espaço externo ambiental, onde conseguimos executar algumas atividades como contação e dramatização de histórias, coreografias musicais, passeios para observação de elementos da primavera, degustação da salada de frutas, entre outras ações, o que se configura em algo muito atrativo para a criança, embora simples, como nos apresenta (Brasil, p. 27) “A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade”, além de ajudar a fixar o conteúdo de forma prazerosa.

Discutir sobre a ausência de alguns elementos que corroboram para uma prática de qualidade também é pertinente. Configura-se um desafio, trabalhar com a educação infantil sem dispor de uma biblioteca, uma sala de vídeo, condições básicas de higiene como lavar as mãos ou usar um álcool gel, brinquedos, enfim, um leque de componentes que podem fazer a diferença.

Outro diferencial que nos deparamos foi com a qualidade formativa da professora regente da sala, uma profissional calma, motivada, receptiva, que faz uso de um vocabulário adequado à faixa etária das crianças e principalmente seu posicionamento com relação à proposta inclusiva. Tivemos a oportunidade de estagiar numa sala que tinha uma criança autista, foi uma experiência ímpar, conhecer o contexto. A criança não diagnostica ainda burocraticamente, mas com todas as características, é alguém especial para a turma e a docente, está sempre envolvido nas diversas atividades e consegue se socializar com todos, não se configurando um fardo, como assim conceitua determinados profissionais. Sabemos da importância da inclusão para o desenvolvimento de todos os alunos de forma geral, como assim nos esclarece Mantoan (2003, p. 03), incluir numa perspectiva de aprimoramento educacional implica considerar todos os sujeitos que tenham dificuldade para aprender, não apenas os deficientes físicos ou intelectuais, mas todos os indivíduos, sem especificidades, para que logrem êxito na educação.

Não devemos elencar como desculpas, as dificuldades encontradas no cotidiano. A importância da formação adequada permite que um bom educador seja subjacente ao comodismo enraizado na educação. Os conteúdos devem ser consonantes com a proposta para a educação infantil, devem considerar expressão, movimentação, produção artística, comunicação e todas as formas de linguagem que permeiam o ensino de educação infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é de suma importância para a formação docente, as ações docentes devem estar articuladas com as necessidades dos discentes para desenvolver a construção do conhecimento. Considerando o exposto, o confronto entre a teoria e a prática foi de grande contribuição para a compreensão das diferenças existentes na dicotomia teoria e prática.

Na Educação infantil, nem sempre é possível efetivar o planejado. Infelizmente a maioria dos documentos que norteiam essa etapa educacional apresenta uma série de leis que não se consumam na realidade das creches e pré-escolas. A realidade estrutural, física e humana ainda é inconsistente.

Na nossa investigação, constatamos que a formação docente pode ser um diferencial para desenvolver uma ação pedagógica que trabalhe as potencialidades das crianças, com vistas ao entendimento da inclusão com uma percepção ampla do termo, que também entenda as diversas linguagens da infância, com um trabalho pontuado a partir dos eixos temáticos.

Foi possível diagnosticar ainda, que a educação infantil necessita mais que documentos que definem parâmetros, fazem-se necessário a implementação de políticas públicas educacionais eficazes que possam assegurar uma qualidade no sistema educacional.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, 11 ed. Brasília: 2015.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber livro, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Revista técnica José Cerchi Fusari. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DE QUATRO A CINCO ANOS

Taise Coelho Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
silvathaise356@gmail.com

Sara de Jesus Simas da Silva Lago

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
sara.simaslago@gmail.com

Cristiane Lima de Oliveira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
cristianelimaoliveira36@gmail.com

Marilândia Marinho Lima

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
marinhomarilandia@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do brincar na educação infantil de crianças de quatro a cinco anos. Sendo que a ludicidade é um fomentador do desenvolvimento da criança, por proporcionar uma aprendizagem significativa. A partir desse pressuposto surgiu o seguinte questionamento: De que forma está sendo desenvolvida as atividades lúdicas na educação infantil de quatro a cinco anos? Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo por meio da disciplina de Prática na dimensão escolar, durante seis meses em uma escola municipal de Imperatriz-Ma, na qual utilizou-se como técnica de coleta de dados a observação e diário de campo. Com base no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil- RECNEI (1998), a brincadeira é a essência da linguagem infantil, tornando-se imprescindível para o seu desenvolvimento. Considerando todas as informações coletadas, percebeu-se que há uma ausência das atividades lúdicas no âmbito da escola pesquisada, deste modo é fundamental que haja uma reflexão a respeito da ausência dessa prática, pois entende-se que tais atividades contribuem para o desenvolvimento físico, social e cognitivo da criança.

Palavras-chave: Ludicidade. Aprendizagem. Criança. Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Segundo o dicionário Aurélio, lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim *ludos* que remete para jogos e divertimento. Luckesi (2004) afirma que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência, diz ainda que, o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena (LUCKESI, 2004 *Apud* LEAL, 2013, p. 44).

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância do brincar na

educação infantil de crianças de quatro a cinco anos, de uma escola municipal de Imperatriz-Ma. Foram observadas três turmas, sendo uma com crianças de quatro anos e duas com crianças de cinco anos, com uma média de dezoito alunos cada. Foram observadas a rotina da escola e também a prática pedagógica das professoras dentro e fora da sala de aula. Fez-se uso do diário de campo como instrumento para coleta de dados e observação.

Na escola observada, notamos a existência de uma “rotina” que seguida fielmente, servia de base para o roteiro de cada dia da semana, uma rotina prescrita e já determinada. Eram feitas as recepções pela professora, seguida de um “derramamento” de um balde cheio de brinquedos, enquanto aguardavam a hora do primeiro lanche, ao retornar era feita a “oraçõzinha” (já pendurada no mural na parede da sala).

Como de comum, era realizada a “tarefinha”, entregando para cada criança a sua, seguidas das orientações, logo após, voltava-se outra vez para o “derramamento” do balde de brinquedos, até que fosse servido o jantar, quando retornavam eram feitas as higienizações das crianças que posteriormente eram colocadas sentadas à espera de seus respectivos pais.

Na escola observada, havia um pátio enorme com árvores, plantas, areia, pedrinhas, tudo que uma criança gosta. Mas, não eram utilizados de forma a valorizá-lo, no dia determinado para recreação, as crianças eram colocadas numa sala de vídeo e passavam cerca de cinquenta minutos assistindo dvd’s musicais infantis, até que se cumprisse o horário.

Ao observarmos determinados fatos que tão comumente se repetem em escolas e creches, concluímos que há necessidade de metodologias que valorizem não só a energia da criança, mas suas habilidades e aptidões, é exorbitante o número de professores que ainda se acomodam deixando os dias e as horas passarem, apenas cumprindo tarefas prescritas, que acabam contribuindo para o retardo do aprendizado da criança.

No desenvolvimento desse estudo, iremos abordar a respeito do ambiente escolar como extensão da família, a ludicidade como fator contribuinte para o desenvolvimento infantil falaremos ainda sobre as metodologias do ensino através das brincadeiras, brinquedos e jogos, os quais contribuem para que haja interação entre as crianças, possibilitando a sua socialização. Para tanto, buscamos fundamentação teórica nos autores Vygotsky (1992, 1989), Piaget (1992), Tizuko Kishimoto (1994, 2000), Viriato Corrêa (2002), BNCC (1996), RECNEI (1998), LDB (1996).

O AMBIENTE ESCOLAR COMO UMA IMPORTANTE EXTENSÃO DO AMBIENTE FAMILIAR

A educação serve para a formação geral do indivíduo, através de práticas educativas adquiridas na família, comunidade, sociedade, igreja, serviço e na escola. Logo, se divide em educação formal, não formal e informal. A educação formal é aquela sistematizada e normatizada, que é obrigatória a partir dos quatro anos de idade, nas escolas públicas e particulares, onde esse ensino passa pela educação infantil à superior. Já a não formal é o ensino planejado, porém, não obrigatório, a exemplo dos cursos profissionalizantes, em contrapartida a informal é aquela em que se aprende espontaneamente, como na família, comunidade, sociedade, igreja e o ambiente de trabalho. Como se vê na LDB,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. LDB nº 9.394/1996 (art. 1º, p.8).

Portanto, a educação inicia-se no âmbito familiar de maneira informal, sendo a primeira fonte de informações e aprendizagens da criança, onde ela aprende de maneira natural e espontânea. É imprescindível que haja parceria entre família e escola, em que os pais precisam comprometer-se em contribuir e acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos.

A família é a primeira instituição que proporciona um leque de experiências em fornecer a primeira fonte de aprendizagem e de experiência da criança. Sendo que, desde cedo sente necessidade de socializar-se, sobre isso, Piaget (1896) afirma que, “o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive” (LA TAILLE, 1992, p. 11).

A escola, por sua vez será de fundamental importância para essa nova etapa na socialização da criança por se tratar de um ambiente no qual ela irá deparar-se com as diferenças sociais, raciais e com as ideologias. Com isso, entenderá os espaços e limites expostos, os quais possibilitam o respeito, a cooperação e a reciprocidade impostos pela aprendizagem.

De acordo com Piaget (1896), “a criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade” (LA TAILLE, 1992, p. 15). Em suas primeiras descobertas a criança exerce o egocentrismo, onde tudo se torna o seu o universo, ou seja tudo está centrado no seu “eu”, é interessante observarmos, que a criança em contato com o mundo externo passa a sofrer influências com

tudo que a cerca, quer na fala, quer nos gestos, quer nos hábitos.

Na escola a criança desenvolve também o senso crítico no qual é estabelecido a partir de um juízo de valor, ou seja, nas habilidades ou capacidades de identificação do que lhe é imposto. O ambiente escolar deve ser acolhedor e atrativo, e que valorize as expectativas dessa criança por ser o seu primeiro contato com o mundo escolar.

Segundo Pestalozzi (1746), “a escola deveria ser não só uma extensão do lar, mas, uma inspiração do ambiente familiar, para oferecer um meio de segurança e afeto” (SOETARD, 2010, p. 24). Por isso é tão difícil desassociar família/escola, por serem imprescindíveis que andem juntas, e procurem com isso o bem estar da criança. O professor torna-se o elo principal dessa nova descoberta, onde dependerá inteiramente dele desenvolver atividades pedagógicas que estimulem as habilidades de cada criança, proporcionando o seu desenvolvimento.

Do contrário, será bem frustrante como ilustra a criança da obra *Cazuza de Viriato Corrêa* (1992), que desejava ansiosamente o seu primeiro dia de aula, onde teria o primeiro contato com o mundo escolar. Foi estarrecedor, quando se deparou com um ambiente hostil, ora, um menino acostumado a brincar com seus colegas, que juntos inventavam todo tipo de brincadeiras e brinquedos, chegar num ambiente nada atrativo, foi desesperador se encontrar de alguma forma quase que enjaulado.

Contudo, entende-se, que o ambiente escolar deve ser o mais agradável possível, assim como no ambiente familiar no qual a criança recebe afeto e cuidados, construindo uma relação de confiança e respeito. Ambiente esse, em que a criança possa socializar-se, ensinando e aprendendo com outras crianças, numa troca de conhecimento e experiências, vividas e trazidas do âmbito familiar.

Para Pestalozzi (1746), “a criança é um organismo que se desenvolve conforme leis definidas, ordenadas, como se fosse uma planta enraizada no solo” (SOETARD, 2010, p. 39). Portanto, evidencia-se um aprendizado sólido quando este é aplicado de maneira correta e em tempo hábil, consolidando no desenvolvimento eficaz da criança.

A ludicidade é uma maneira de desenvolver com criatividade os conhecimentos, através de jogos, músicas e danças, onde o objetivo é ensinar e aprender se divertindo e interagindo com os outros, pois a criança aprende dentro da atividade que ela mais gosta, que é o brincar. Compreendemos que tal atividade dinamiza não só o corpo, mas o cognitivo, em que contribuirá para uma maior compreensão de mundo, que tanto fará as diferenças como entenderá as semelhanças entre si.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), essa relação família/escola possibilita os vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo e

confiabilidade, gerando espaços para o trabalho colaborativo e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos. Portanto, faz-se necessária em toda a dimensão do aprendizado, que se adeque às necessidades da criança. Por isso, a importância da especificidade de cada uma, pois são papéis distintos, porém quando somados surtirão grandes benefícios para a vida da criança.

A LUDICIDADE COMO FATOR CONTRIBUINTE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

De acordo com o RECNEI VOL.I, quando uma criança brinca, ela tem sua autoestima elevada e isso auxilia na superação progressiva das suas aquisições de uma forma criativa. Deste modo as brincadeiras entre crianças merecem uma atenção especial por se tratar de um fator de grande relevância para o seu desenvolvimento. Enquanto brinca a criança aprende e adquire conhecimentos.

A criança por ser curiosa, logo se atrai pelas cores e os gestos, desta forma são necessários que os profissionais da Educação Infantil busquem ver o lúdico como atividade fundamental para promover o desenvolvimento da criança, tendo em vista que essas atividades podem ajudá-las a compreender e assimilar os acontecimentos à sua volta e também a superar suas dificuldades (LAVORSKI, 2008).

Quando o lúdico faz parte do universo educacional possibilita a criança fazer descobertas importantes para o seu desenvolvimento, as brincadeiras auxiliam no desenvolvimento físico, em flexibilidade, movimentação, agilidade, equilíbrio e induz a criatividade. Por exemplo, quando a criança brinca ela encontra um personagem do qual gostaria de ser, ou seja, ela aprende através do faz de conta uma série de ações que ela somente poderia fazer no futuro (KISHIMOTO, 2000).

De acordo com o RECNEI Vol.I o ato do brincar vem apresentar-se através de categorias de experiência que se diferem pelo uso dos materiais usados pelas crianças durante a brincadeira. Entre essas categorias, podemos destacar, o movimento e as mudanças da percepção que são resultantes da mobilidade física da criança e a relação com os objetos e suas propriedades físicas. Em meio a essas categorias existem ainda as modalidades básicas primordiais que são: brincar de faz de conta, brincar com materiais de construção e brincar com regras, merecendo maior destaque o brincar de faz de conta, pois é através dele que se originam todas as outras.

De acordo com Kishimoto (2000), o faz de conta é importante para as crianças porquê

de um lado defronta-se com o raciocínio e do outro com a expressão, sendo assim, assume um papel em que ela ainda não pode assumir na realidade, por ser pequena, faz com que a mesma pense em algo distante do que é real e diferente das simples repetições do cotidiano. Por esse motivo é fundamental que nas escolas tenham um espaço de faz de conta para as crianças.

Flávia de Barros (2009), afirma em sua obra “Cadê o brincar?” que os professores da educação estão mais preocupados em alfabetizar a criança para o ensino fundamental, esquecendo assim da importância de abordar na prática as atividades lúdicas. Não se pode negar que há cobranças por parte dos educadores quanto a alfabetização da criança que chegam até o ensino fundamental anos iniciais. No entanto, vale lembrar que esse papel é dado a eles mesmos, não ao professor da Educação Infantil.

Deste modo, faz-se necessário que os educadores assim como a instituição compreenda a necessidade da inserção do lúdico nas escolas de educação infantil, pois é fato, sendo uma das melhores formas para facilitar o aprendizado da criança, as atividades lúdicas. Kishimoto (2000) afirma, que para enriquecer o brincar, é necessário que as instituições de educação infantil não tivessem apenas mesas e cadeiras como se vê nos dias atuais, precisa-se de espaços com materiais que retratem as situações que serão vivenciadas pela criança. Portanto, precisa-se de incentivo e dedicação do corpo docente, bem como da direção da escola em conjunto com os pais na construção de um ambiente que proporcione o desenvolvimento, e bem-estar dos alunos.

BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS E JOGOS

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil(2009), indicam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores: as interações e a brincadeira, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas. É através da brincadeira que a criança realiza suas primeiras decisões, passa a observar o que é vivido pelos adultos e ao longo do tempo essa criança passa a compreender a vida adulta.

A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, as regras existentes nela não limitam a ação lúdica, pelo contrário contribui muito para o desenvolvimento da criança. Segundo Piaget (1992) quando a criança encontra-se no período pré-operatório ela é extremamente egocêntrica e é nessa etapa que a brincadeira é fundamental, pois ela passa a defrontar-se com as opiniões dos colegas, e com o auxílio da professora irá procurar uma forma de resolver as situações que foram geradas.

Os brinquedos podem ser classificados em, estruturados e não estruturados, os estruturados são brinquedos que já compramos prontos como por exemplo: boneca, carrinho, bola e etc. Já os não estruturados, diz respeito aos objetos utilizados em casa como pedra, pedaços de madeira e outros, onde é necessária a imaginação das crianças para criar suas próprias brincadeiras (KISHIMOTO, 1994).

Sabemos que é o brinquedo que dá sentido às brincadeiras, no entanto, para que uma criança se divirta e desenvolva suas habilidades não necessariamente precisa de um brinquedo, usando a imaginação a criança também pode brincar e desenvolver-se de forma grandiosa. Então não se pode afirmar que o brinquedo é a única atividade que dá prazer à criança.

Dessa forma os educadores não podem alegar que a ausência de atividades lúdicas em sala de aula seja por falta de brinquedos. É necessário que haja uma valorização por parte dos professores quanto ao brincar, mesmo que não haja uma diversidade de brinquedos, pois usando a criatividade, podem desenvolver diversas atividades lúdicas, como podemos citar: cantigas de roda, amarelinha, brincadeiras de faz de conta, cobra cega, lagarta pintada, entre outros.

O conceito de jogo, se agrega tanto ao brinquedo quanto à brincadeira, no entanto, é uma atividade mais organizada e que possui princípios e regras. Para Kishimoto (2000), o jogo é um instrumento pedagógico de muita relevância, pois, é de grande valor social e oferece inúmeras possibilidades educacionais, contribui para a adaptação ao grupo e prepara a criança para viver em sociedade, além de ser uma atividade lúdica na qual a criança aprende se divertindo e de forma prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a família como a primeira fonte de aprendizagem da criança, onde também são adquiridas suas primeiras experiências em todo o contexto de convivência e estrutura, e a escola como sendo o primeiro contato com o ensino sistemático e formal, o qual estabelecerá a sua socialização, desenvolvendo os aspectos físicos, sociais e cognitivos. Logo, é impossível desassociar a relação família/escola por considerarmos um fator contribuinte para o desenvolvimento da criança, que somadas as responsabilidades desempenham papéis distintos, mas, com finalidades comuns.

Comumente ouve-se falar em ludicidade na educação infantil, mas, dificilmente investe-se um tempo de qualidade suficiente para que as atividades sejam aplicadas em sala de aula, onde requer um maior investimento por parte do professor por ser ele, aquele que está

diretamente ligado à criança no seu constante desenvolvimento. Desta forma, faz-se necessário que os educadores possam reconhecer a importância dessas atividades lúdicas na educação infantil, e venham se posicionar, para que essas atividades passem a ser vistas como ferramentas fundamentais para a evolução dos alunos.

Entendemos que, valorizar a ludicidade na educação infantil, são métodos que quando desempenhados em tempo hábil, contribuem para o desenvolvimento da criança tornando-a capaz de absorver o aprendizado de forma clara e objetiva. Por isso, faz-se necessária que haja mudanças nas metodologias utilizadas em creches e escolas, por constatarmos que em muitos dos casos, a aplicação dos eixos norteadores citados no RECNEI volume III (1998), não passam do papel. Onde norteiam a aplicabilidade de cada eixo, respeitando a faixa etária e a capacidade de cada criança.

O professor, também, é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando ideias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. Conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimentos que envolvem é condição importante para ajudar as crianças desenvolverem uma motricidade harmoniosa (BRASIL, 1998, p. 31).

Portanto, é indispensável que o professor exerça sua função, valorizando todas as formas de leitura que a criança consegue fazer através da dinamização do lúdico, que só ocorrerá a partir do desempenho e disposição do próprio professor em executá-las. Onde nesse processo é o contribuinte direto por estimular o aprendizado da criança no âmbito escolar, oportunizando à criança meios de leitura, raciocínio e habilidades nas atividades dentro e fora da sala de aula.

No entanto, essas atividades lúdicas devem ser vistas e executadas da maneira mais natural e espontânea possível, para que o aprendizado ocorra no tempo e de acordo com a capacidade individual de cada criança. Proporcionando uma aprendizagem saudável e eficaz, ao invés de um conteúdo metódico e fechado, um conteúdo flexível e dinâmico.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** da educação infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- Base Nacional Comum Curricular- BNCC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. 1996.
- BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- CORRÊA, Viriato, 1884-1967. Cazusa. 41 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko morchida(org.). **Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação.** 3 ed. São Paulo: Cortez 2000.

LA TAILLE, Yves de, 1951- Piaget, Vygotsky, Wallon, **teorias psicogenéticas em discussão** / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. – São Paulo: Semmus, 1992.

LAVORSKI, Joyce- **A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola:** reflexões sobre a educação física, jogo e inteligências múltiplas. Buenos Aires- 2008

LEAL, Luís Antônio Batista 2013- Luckesi, **A ludicidade como princípio formativo.** Aracajú, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes 1989.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo:1991



A INSERÇÃO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA MUNICIPAL “DONA ROSINHA” DO SÍTIO BARRAGEM – PAU DOS FERROS/RN

Adriana Nardine Costa de Souza

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN –
Campus Avançado Profª. Maria Elisa de A. Maia (CAMEAM)
adriana.nardine5@hotmail.com

Ítalo José Rodrigues Maia

Graduando do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN –
Campus Avançado Profª. Maria Elisa de A. Maia (CAMEAM)
italorodrigues11@hotmail.com

Rogeany Gabriella Silva Barros

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN –
Campus Avançado Profª. Maria Elisa de A. Maia (CAMEAM)
rogeany_gabriela@outlook.com

Lívia Sonalle do Nascimento Silva

Professora Mestra em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN –
Campus Avançado Profª. Maria Elisa de A. Maia (CAMEAM)
liviasonallens@gmail.com

RESUMO

A presença da ludicidade no ambiente escolar como prática auxiliar no processo de ensino-aprendizagem torna-se cada vez mais presente, isso porque são várias as contribuições voltadas ao desenvolvimento do aluno. Diante disso, este artigo tem como objetivo geral identificar a presença da ludicidade na prática pedagógica da educação infantil da Escola Municipal “Dona Rosinha”, localizada no sítio Barragem – Pau dos Ferros/RN. Para seu desenvolvimento foi realizado uma observação *in loco* acompanhada de um questionário com perguntas abertas direcionadas ao professor regente da sala, sendo esta pesquisa de campo, de natureza bibliográfica e descritiva e ainda de abordagem qualitativa. Na análise dos dados, mediante a observação e o questionário aplicado, fica claro que a Escola “Dona Rosinha” desenvolve em seu contexto escolar práticas pedagógicas baseadas na ludicidade, visto que a professora possui uma visão teórica sólida e totalmente favorável a essas práticas dentro da educação infantil, apesar da falta de estrutura disponibilizada pelo poder central, para a execução de atividades lúdicas dificultar bastante esse trabalho. Portanto, a utilização do lúdico em sala de aula possibilita diversas contribuições ao ensino-aprendizagem, tendo em vista a utilização de diversificados meios metodológicos como forma de suprir necessidades educativas ou impulsionar o desenvolvimento das crianças.

Palavras-Chave: Ludicidade. Práticas pedagógicas. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A presença da ludicidade no ambiente escolar como prática auxiliar no processo de ensino-aprendizagem torna-se cada vez mais presente, apesar de ainda existir uma grande

demanda de preconceito com seu uso em qualquer nível de ensino. Sendo assim, a utilização de práticas lúdicas dentro da sala de aula, além de proporcionar uma aula mais dinâmica e diferente, contribui também para a promoção de uma aprendizagem mais eficiente e eficaz, tendo em vista a capacidade de manter maior atenção dos alunos. A adesão às práticas pedagógicas baseadas na ludicidade pode ser realizada pelos diferentes níveis de ensino, entretanto é mais comum e considerável encontra-la na Educação Infantil.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar a presença da ludicidade na prática pedagógica da educação infantil da Escola Municipal “Dona Rosinha”, localizada no sítio Barragem – Pau dos Ferros/RN. Tendo como objetivos específicos observar como se dá essa utilização da ludicidade dentro da sala de aula, bem como refletir sobre as contribuições das práticas lúdicas no processo de desenvolvimentos das crianças.

Este trabalho é resultado do Componente Curricular Práticas Pedagógicas Programadas III. Além disso, justifica-se também devido a ludicidade ser um tema bastante relevante ao processo educativo, porém muitas vezes torna-se esquecido ou rejeitado pelos educadores diante de uma diversidade de preconceitos, o que passa a ser preocupante pelo fato de ser uma ferramenta essencial no processo de desenvolvimento dos alunos.

O referido trabalho, caracterizou-se como pesquisa de campo, tendo em vista que procurou-se contato direto com a realidade, e de observação *in loco*, pois foi visto a realidade da turma, sendo *o lócus* da pesquisa a Escola Municipal “Dona Rosinha”, numa sala multiano (Creche e Pré-escola) da educação infantil, constituída por 7 alunos (3 masculino e 4 feminino) com a faixa etária de 3 a 5 anos, da cidade de Pau dos Ferros – RN. E também de natureza bibliográfica, devido a busca por bases teóricas e fontes bibliográficas ao longo do processo, a fim de teorizar o conteúdo em evidência. Além do mais, caracterizou-se também como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, pois buscou em todos os procedimentos da pesquisa, bem como na coleta de dados, informações a respeito da contribuição da ludicidade na prática pedagógica da educação infantil, por meio das respostas obtidas no questionário semi-estruturado que fora aplicado durante a coleta de dados.

Este questionário, envolveu 9 perguntas abertas, sendo direcionado somente a uma professora da referida escola, já apontada acima, com o intuito de identificar a inserção da ludicidade na prática pedagógica da educação infantil, e assim refletindo sobre suas contribuições no processo de desenvolvimento das crianças conforme apresenta o APÊNDICE A; e em seguida analisou-se as respostas colhidas com fontes teóricas aqui apresentadas.

2 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Tendo em vista as diversas contribuições da ludicidade para o desenvolvimento do aluno, atualmente, está crescendo cada vez mais no ambiente escolar estudos voltados para a utilização de práticas lúdicas, contudo, essa prática não foi sempre encontrada dentro da educação, visto que ao longo do tempo, e de acordo com o contexto sócio histórico vivido, as concepções de infância e, conseqüentemente, o uso da ludicidade variaram.

2.1 A infância e à ludicidade na antiguidade até os dias atuais

Antes de tudo, é necessário deixar claro o conceito de ludicidade para uma melhor compreensão de sua contribuição no processo ensino-aprendizagem da Educação Infantil e Leal a define como “[...] qualquer atividade que executamos e que pode dar prazer, que tenhamos espontaneidade em executá-la” (LEAL, 2011, p. 12). Ou seja, é uma atividade que faz parte da natureza infantil de tal forma que é realizada ou pelo menos deveria ser por livre e espontânea vontade, sendo assim bastante significativa na aprendizagem por fazer com que a criança sinta prazer ao estudar e que aprender pode ser um ato divertido, produzindo maiores habilidades e atividades intelectuais ao desenvolvimento da criança.

As concepções e práticas da Educação Infantil passaram, ao longo do tempo, por uma infinidade de mudanças e estas dependeram, simultaneamente, e até hoje depende das concepções construídas acerca da criança. Vale salientar, que as transformações de tais concepções variam sempre de acordo com o contexto social existente.

Sendo assim, “na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas” (ARIÈS, 2016, p.193). Então, nessa época a criança realizava as mesmas atividades conferidas aos adultos, sendo considerada como adulto em miniatura. Ainda de acordo com Ariès (2016), a civilização até a educação fora desprezada e na família a afetividade se encontrava ausente, bem como não existia a presença da infantilização da criança e quanto a ludicidade dá-se como exemplo os jogos, dos quais as crianças participavam juntamente com os adultos, não existindo qualquer divisão por faixa etária, isto é, não havia jogos restritos às crianças, pelo contrário, reunião uma maior variedade possível de idades.

Ariès (2016) relata que, com a passagem da Idade Média para o início dos tempos modernos, houve uma preocupação maior mediante a educação devido a necessidade da imposição de práticas moralistas segundo a reforma religiosa, sendo que a partir desse momento ocorreram mudanças tanto na concepção de família quanto na concepção de infância, e, assim, a escola passou a substituir aquela aprendizagem tradicional em que a criança era vista como adulto em miniatura.

Apesar das transformações das concepções infantis ocorridas ao longo do tempo, percebe-se que, segundo Passetti (2016), estas foram carregadas de negatividades, preconceitos e tendências cruéis, tendo como ponto de partida a desestruturação dentro da família.

Muniz (1999), em seus estudos sobre a naturalidade da criança, aborda esta última numa visão sociocultural, considerando, assim, a educação infantil composta por características próprias e, conseqüentemente, produtora de conhecimentos, não cabendo preconceitos e construção de ideia de que a criança seja uma tábula rasa.

Considerando-se, portanto, a criança como sendo um sujeito ativo na construção sociocultural, é necessário trabalhar a educação infantil com suas características próprias e, dessa forma, respeitando sua infantilidade, seu período único. E a ludicidade faz parte deste período, sendo também e principalmente, o instrumento auxiliador e essencial no processo da aprendizagem da criança. As práticas lúdicas nos dias atuais acontecem de forma intermediária, sendo que, ainda é vista por alguns professores e pelos responsáveis das crianças como um ato sem importância, acontece também que a falta de recursos de matérias e dos espaços acabam influenciando nas ações, fazendo assim a ênfase do lúdico seja deixada de lado. Porém, a importância da ludicidade é fundamental para a excelência de um trabalho voltado para o desenvolvimento humano da criança.

2.2 A ludicidade na Prática Pedagógica da Educação Infantil

É perceptível que, desde a antiguidade até os dias atuais, as concepções e práticas voltadas para a Educação Infantil têm realizado transformações significativas e, portanto, conquistas essenciais ao desenvolvimento educacional, contudo, segundo Angotti (2010);

A preocupação com a Educação Infantil não conquistou espaço suficientemente expressivo a tal ponto de ter deixado de ser intenção vazia de discurso de políticos oportunistas e se transformar em bandeira de luta e conquistas da sociedade. Pelo contrário, hoje se corre o risco de perdas de direitos conquistados e adquiridos com muita luta em prol da infância (ANGOTTI, 2010, p. 15-16).

Isso significa dizer que a consolidação dessas conquistas não estão ultrapassando os meros discursos de políticos que se aproveitam em benefício de seu partido, visto que nas intenções destes não prevalece a proposta de formar cidadãos reflexivos e entendidos de suas características próprias. E infelizmente muitos professores se perdem nesses discursos em detrimento de práticas tecnicistas, ou seja, utilizar seus conhecimentos estabelecendo que as crianças memorizassem os conteúdos que lhes eram transmitidos, os fazendo aplicar da mesma forma sem direito a questionamentos e opiniões dos próprios, contrastando a possíveis máquinas.

Dessa forma, Angotti (2010) vem trazer a importância de uma maior visibilidade à comunidade escolar quanto à educação infantil e sua relevância em garantir os direitos infantis, bem como a utilização de práticas pedagógicas que favorecem ao desenvolvimento integral da criança, levando-se em consideração a característica única de sua etapa de vida.

Sendo assim, ainda de acordo com Angotti (2010), as práticas pedagógicas dentro educação infantil deve ter como base a preservação da natureza infantil, ou seja, preservar essa etapa única e fascinante considerando a criança como ser social também produtora de conhecimento e para isso é preciso se ter uma postura de um educador profissional que considere a ludicidade como fundamental a esta preservação. Esta autora, em continuação a seus estudos, relata que a ludicidade deve ser entendida numa “[...] perspectiva de liberdade, prazer e de brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre o cuidar e o educar” (ANGOTTI, 2010, p. 19). Ou seja, a condição básica para a promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, educação é por meio de práticas lúdicas e um cuidado baseado na liberdade e prazer proporcionado à criança. Então, o ato de brincar é um ato educativo, isto é, brincar é sinônimo de aprendizagem para a criança.

Considerando-se a contribuição da ludicidade no processo educacional, é de suma importância a inclusão da ludicidade nas práticas pedagógicas e, assim, nas rotinas diárias do educador. Quanto a rotina na educação infantil, Barbosa (2006) relata que é uma categoria pedagógica de responsabilidade dos profissionais que constituem o trabalho na educação infantil, na qual irá promover o desenvolvimento do trabalho cotidiano em sala de aula. A autora ainda relata que:

Na prática educativa de creches e pré-escolas, está sempre uma rotina de trabalho, que pode ter autorias diversas: em alguns casos, são normas ditadas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, pelos técnicos ou burocratas dessas repartições; outras ainda, pelos diretores, supervisores ou professores

e demais profissionais da instituição e, em certas escolas, também as próprias crianças são convidadas a participar da elaboração das normas (BARBOSA, 2006, p. 35).

Na citação acima percebe-se que a rotina em sala de aula pode ser advindas de diversos autores e é quanto a ela que deve-se ter um cuidado maior, visto que o educador não pode se prender as rotinas ditadas apenas pelo sistema central de ensino, mas também é principalmente considerar as próprias crianças nesse processo. Dessa forma, a natureza da criança passa a ser considerada e logo em seguida a ludicidade é incluída na rotina do professor como sendo a principal característica da prática de ensino.

3 A PRÁTICA LÚDICA EM SALA DE AULA: A REALIDADE DA ESCOLA “DONA ROSINHA”

A aquisição dos resultados sobre a presença da ludicidade na prática pedagógica da educação infantil partiu do princípio de conhecermos, *in loco* durante a observação em sala de aula, bem como através da aplicação de um questionário direcionado a professora, a contribuição da ludicidade na prática pedagógica da educação infantil da referida escola em análise.

O primeiro questionamento voltado para a professora por meio do questionário se deu da seguinte maneira: “qual a sua concepção ou conceito sobre ludicidade?”. A mesma respondeu que: “A ludicidade é de suma importância para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, pois propicia a construção da personalidade, promove a socialização e a construção de novos conhecimentos. Por meio dos jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, a criança irá desenvolver a atenção, concentração, criatividade, afetividade e terá uma aprendizagem prazerosa e significativa.” É possível observar que a professora possui uma visão ampla sobre o termo posto em questão, pois apresentou a importância e a finalidade da ludicidade na Educação Infantil. Além disso, foram apresentados alguns meios utilizados para a ocorrência da ludicidade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda questão, fora questionada a importância das atividades lúdicas em sala de aula, bem como se a mesma trabalha de forma lúdica. A professora respondeu que: “As atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico da criança, pois através da ludicidade ela expressa sentimentos e vivencia emoções. Como professora de Educação Infantil, procuro sempre incluir na minha prática docente as

brincadeiras e atividades lúdicas, com o objetivo de formar educandos autônomos, dinâmicos e participativos.” Complementando a fala da professora, o MEC ressalta no Livro de Estudo: Módulo II (2005) que ao trabalhar as emoções das crianças, simultaneamente, elas serão capazes de resolver seus conflitos, bem como de saber conviver com as demais pessoas, respeitando e se inserindo em seu mundo. Em continuação, o MEC (2005) ainda acrescenta que essas experiências proporcionam às crianças a construção de sua autonomia, ou seja, passa a ser uma pessoa capaz de fazer suas escolhas, além de ser contribuinte e participante do grupo pertencente. Dessa forma, é constatado que a professora parafraseia a importância da ludicidade na Educação Infantil, especificando áreas primordiais para o desenvolvimento da criança. Quanto à sua desenvoltura em sala de aula, a professora diz introduzir a ludicidade como forma de promover ainda mais a formação das crianças, instigando-as na busca de construção de novos conhecimentos, compreendendo que poderão ser efetivados tanto no espaço escolar, bem como, no meio em que ela está inserida.

Na terceira questão, buscamos saber “quais os jogos, brinquedos e brincadeiras mais utilizados na sala de aula?”. A professora citou as: *“Brincadeiras de roda, jogos de encaixe, blocos lógicos, modelagem, brincadeiras de boneca, casinha e faz de conta, dança das cadeiras, carrinho, moto upa upa, batata quente, passa anel entre outras.* Assim, pode-se perceber que a professora utiliza uma vasta variedade de jogos, brinquedos e brincadeiras, sendo estes recursos essenciais para a aplicação da ludicidade, contribuindo para a socialização entre as crianças. E essa afirmação é comprovada durante a observação em sala de aula, pois a professora utilizou em sua prática pedagógica diferentes atividades lúdicas como ferramentas auxiliares e significativas no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, na rotina didática da professora a brincadeira sempre se tornou presente como atividade contribuinte para o desenvolvimento pedagógico, possibilitando momentos mágicos e de aprendizagem a seus alunos. Além das brincadeiras e brinquedos, ela também trouxe o jogo como ferramenta pedagógica, sendo este utilizado de maneira articulada com o conteúdo estudado naquela aula.

Na quarta questão, questionamos se “as atividades lúdicas estão presentes no momento do planejamento”. A professora respondeu que: *“Sim, no planejamento sempre é enfatizado a realização de atividades lúdicas, partindo do pressuposto que estas são fundamentais para o processo ensino aprendizagem.”* É percebido a preocupação da professora em implementar as atividades lúdicas no planejamento, enfatizando-a como algo fundamental para o processo educativo. Na observação, foi perceptível que a professora se utiliza de diferentes momentos destinados ao lúdico, desde aqueles planejados intencionalmente com objetivos pedagógicos bem definidos até os momentos livres; bem como de algumas brincadeiras de rodas através da

música e a mediação era sempre realizada pela professora, na medida em que a mesma também participava das brincadeiras.

Na quinta questão indagamos sobre “como são direcionadas os jogos, brinquedos e brincadeiras?” A referida professora respondeu que, *“os jogos, brinquedos e brincadeira são utilizados diariamente na sala de aula. As crianças tem acesso a brinquedos variados e os manipula livremente empilhando peças, encaixando, modelando, construindo castelos, robôs, bichinhos, tudo que a sua imaginação desejar. Há também algumas bonecas, panelinhas, carrinhos e adereços para que as crianças possam enriquecer a brincadeira de faz de conta, que é a preferida das mesmas. Nesta ocasião, as crianças reproduzem fatos que vivenciam em seu cotidiano, imaginam, criam personagens para a brincadeira e etc. Na rotina da sala de aula, também estão inseridas diariamente as brincadeiras e cantigas de roda e o resgate de brincadeiras que marcam época, como passarás anjo bom e anjo mal entre outras. São desenvolvidos também, jogos e brincadeiras a partir do conteúdo que se está trabalhando, com a finalidade de proporcionar as crianças uma aprendizagem divertida.”* Na resposta da professora, pode-se concluir que os alunos têm acesso a vários brinquedos na sala de aula diariamente e que são utilizados da forma que eles idealizam vivências ocorridas no passado e no presente momento. Por exemplo, durante a observação percebeu-se o resgate de algumas cantigas de roda, oportunizando aos alunos uma vivência de músicas antigas, bem como proporcionando a liberdade de livre escolha de suas próprias brincadeiras. Além disso, percebeu-se também momentos que possibilitou aos alunos vivenciar a história do dia e, conseqüentemente, aprender as formas geométricas de maneira lúdica, através de peças geométricas na produção de fatos que se passaram na história por meio do brincar, afirmando que por meio do brincar também se aprende. Ainda na citação, a professora também aborda que é importante introduzir os jogos e as brincadeiras nos assuntos estudados, para que as crianças possam aprender brincando e tornar o ensino atrativo e agradável. Com isso, vê-se que ela se utiliza do lúdico, no decorrer de toda sua aula, como ferramenta de aprendizagem, proporcionando uma aula dinâmica e mais prazerosa às crianças, respeitando, assim, sua natureza e momento único.

A sexta questão procurou saber “quais documentos são utilizados para direcionar o planejamento na educação infantil nesta Instituição?” Teve-se como resposta que: *“São utilizados Orientações Curriculares para a Educação Infantil do campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI,s), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros.”* Ficou claro que se usa na instituição, documentos importantes de planejamento

e bases para elaboração das aulas. Barros (2008) ressalta em seu artigo intitulado “Educação infantil: o que diz a legislação”, que o (RCNEI,s), uma das documentações citadas acima, “sugere que o trabalho seja articulado em três eixos: a brincadeira, o movimento e as relações afetivas que as crianças desenvolvem”. Assim, fica compreendido a importância da utilização de documentos específicos, elaborados para serem desenvolvidos no ambiente escolar, sendo algo relevante para o suprimento de necessidades institucionais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos que usufruem.

Na sétima questão, apresentou-se o seguinte questionamento: “Quais as maiores dificuldades em trabalhar de forma lúdica?” A resposta deu-se da seguinte maneira: “*A maior dificuldade encontrada é a falta de espaço adequado na escola para que as crianças possam correr, brincar ao ar livre e explorar o ambiente.*” Dessa forma é visto que, o local para acontecer a ludicidade é de suma importância para essa prática, pois as crianças teriam mais conforto ao praticar as suas atividades e de certa forma, o aprendizado viria a acontecer adequadamente e de forma mais ampla, sem se restringir em apenas um local, pequeno e desordenado. Durante a observação constatou-se que o espaço da sala de aula tem um tamanho bastante considerável, no entanto a sala não possui os cantinhos lúdicos necessários nem mesmo cartazes dinâmicos de alfabetização, visto que segundo a professora a escola estava necessitando de uma reforma desde alguns anos atrás e só tinha promessas políticas para realizá-la. Percebeu-se também a disponibilidade de brinquedos na sala de aula, como quebra-cabeça, pecinhas de montagem, bonecas, carrinhos e livrinhos de Gibi, ambos organizados em um pequeno recipiente e utilizados logo no início das aulas proporcionando um momento lúdico de “faz de conta” para as crianças, porém os poucos brinquedos existentes se encontravam em seu estado precário. Apesar disso, nessa turma os brinquedos são considerados instrumentos pedagógicos bastante significativos, já que os mesmos são realmente utilizados pelas crianças em favor de seus desenvolvimentos. O que realmente dificulta a utilização do lúdico no processo educativo é, justamente, o descaso do poder central/local quanto a educação, tendo em vista a falta de disponibilidade de brinquedos necessários e a estrutura inadequada, sendo que esta última faz toda a diferença na realização de atividades lúdicas.

A questão oito trata do seguinte: “Como você, educador, concebe o cuidar, o educar e o brincar na educação infantil?” em seguida a professora respondeu: “*O educar, o cuidar e o brincar são indissociáveis e embora distintos, o cuidado e o aprendizado devem estar integrados e articulados com a brincadeira.*” Fica claro que essas três ações devem ser sempre entrelaçadas, visto que, de acordo com a professora, são distinguíveis e tem que estar integradas e correlacionadas dentro das ações lúdicas praticadas dentro da sala de aula. Sendo assim,

educar uma criança não pode se restringir somente à própria palavra dita, mas sim envolver o cuidar e o brincar, já que ambas são indispensáveis nesse processo e fazem parte dessa etapa única da vida humana que é a infância.

Na nona e última questão, enfatizamos a respeito de: “Qual a maior contribuição que o lúdico traz para o desenvolvimento das crianças?” Recebemos como explicações da professora que: *“Através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, estabelece relações, desenvolve a expressão oral e corporal, interage, reforça habilidades e constrói seu próprio conhecimento.”* É claro que as formas lúdicas são importantes para o desenvolvimento intelectual, psicomotor e etc. da criança e, segundo a professora enfatiza, as formas de relacionamento e desenvolvimento que as crianças progredem através dessas ações como, jogos e brincadeiras são formas de aprendizado atual e dinâmico, aprimorando sempre o conhecimento. Dessa forma, o lúdico carrega uma variedade de contribuições ao desenvolvimento da criança, desde a criatividade, convivência, autonomia, imaginação, até aprendizagens de leitura e escrita, facilitando no próprio processo de ensino-aprendizagem e contribuindo, grandemente, na formação humana.

Diante dos resultados obtidos, conclui-se que a Escola Municipal “Dona Rosinha”, desenvolve em seu contexto escolar grandes contribuições da ludicidade na prática pedagógica da educação infantil, tendo os objetivos de identificar a presença da ludicidade na prática pedagógica da escola alcançados, mesmo diante de algumas dificuldades enfrentadas no seu dia a dia, como por exemplo, falta de recursos para sempre se obter melhorias nas suas práticas, o espaço minúsculo, sendo necessário mais campos como cantinhos de brincadeiras específicas para ser explorados e trabalhados e, conseqüentemente, dando mais importância às brincadeiras, brinquedos e jogos.

É visto também, o quão importante essas ações significam dentro do aprendizado das crianças, aspectos que dentro dos conteúdos a serem ensinados, trazem influências benéficas nas práticas escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da ludicidade em sala de aula como instrumento auxiliador do processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos do processo educacional, possibilita diversas contribuições aos mesmos tendo em vista a utilização de diversificados meios metodológicos, como forma de suprir necessidades educativas ou impulsionar o desenvolvimento das crianças.

Visando a finalidade de identificar a presença do lúdico nas práticas pedagógicas da escola “Dona Rosinha” o desenvolver do trabalho possibilitou-nos constatar que os objetivos estabelecidos para o referido trabalho foram essenciais para a obtenção dos resultados, sendo eles alcançados, pois a implementação de práticas lúdicas no ambiente escolar proporciona o aprendizado de forma eficiente, pretendendo a dinamicidade nas atividades.

Portanto, a produção deste artigo contribuiu de forma significativa devido ao conhecimento dos componentes do grupo sobre a importância de trabalhar de forma prazerosa e intensa as ações lúdicas, pois permitiu-nos constatar a relação entre a ludicidade e prática pedagógica na Educação Infantil da Escola Municipal “Dona Rosinha”, situada em Pau dos Ferros – RN.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, M. (Org.) **Educação infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.15-31
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O que são mesmo as rotinas? In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 240
- BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil: o que diz a legislação.** 2008. Disponível em: <<https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/168958/artigos-educacao-infantil-o-que-diz-a-legislacao>>. Acesso em: 18 de jun. de 2018.
- BRASIL. **Livro de estudo: Módulo II** / Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.
- MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃS, Daniela. (Orgs.). **Infância e educação infantil.** Campinas/SP: Papirus, 1999 (Coleção Prática pedagógica). p. 243-264
- PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7 ed. 3º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016. p. 347-375.

A LEITURA E A ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Fransuilma Lima Cavalcante

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
suilma.lima@bol.com

Maria da Conceição Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
ceiçaoabarreto123@gmail.com

Rosane Fainny de Oliveira Medeiros

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN
rosanefainny@hotmail.com

Simone Cabral Marinho dos Santos

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN.
simone.cms@hotmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre a prática pedagógica dos professores referente a leitura a escrita e à produção textual na educação básica da Escola Municipal “7 de Setembro”, da cidade de São Francisco do Oeste-RN, tendo como referência o projeto didático-pedagógico intitulado de “Ler, conviver e aprender”, realizado no ano de 2016. Assim sendo, propomos discutir e relacionar a experiência desenvolvida *in loco* com o que entendemos, concebemos sobre as práticas de leitura, escrita, produções textuais vigentes nas escolas brasileiras. Para tanto, referenciamos em Libâneo (1994), Freire (1995), Mussalim & Bentes (2005), Vygotsky (1988), Barbosa (2003), dentre outros teóricos de renome na área, que possam ajudar no escopo teórico-metodológico da pesquisa. Por fim, este *locus* foi decisivo para que compreendêssemos o fenômeno da leitura e da escrita enquanto práticas inovadoras, transformadoras do pensar o ensino na educação básica, enquanto significativa e interlocutora da interação linguística num *continuum* discursivo sempre.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Ensino. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A política de leitura e de escrita vêm sendo discutidas nos diversos segmentos da educação brasileira, destacando-se a sua relevância dela para a aquisição do conhecimento científico, da cultura, do saber sistematizado, bem como e da conscientização política, em face dos desafios do mundo moderno.

Dessa forma, o saber ler tornou-se, pois, a condição indispensável para o acesso a qualquer área do conhecimento, e, mais ainda, a própria vida do ser humano, uma vez que a leitura apresenta função utilitária e transformadora da sociedade vigente, assim como a escrita que é uma consequência da leitura no nosso ver conceitual e teórico.

Nesse artigo, objetivaremos descrever a experiência exitosa do projeto de leitura e escrita desenvolvido na Escola Municipal “7 de Setembro”, na cidade de São Francisco do Oeste - RN, no período de 21 de abril a 23 de novembro de 2016, realizado pelos professores da referida instância escolar do 1º ao 9º ano, sendo com alunos da faixa etária de 7 a 16 anos. Para tanto, contou com a participação maciça de quinhentos e quinze alunos do Ensino Fundamental da referida escola supracitada de ensino.

Neste sentido, o projeto intitulado de “Ler, conviver e aprender”, abordou o conteúdo da leitura e da escrita neste *in loco*, visando assim estimular nos alunos o processo de leitura e escrita permanentes, considerando as modalidades dela, da escrita e a oralidade, consoante às reflexões críticas de como tais práticas educativas materializam nas salas de aula da referida escola campo do projeto, além de promover políticas de letramentos não silenciadas.

Dessa forma, este artigo foi uma exigência do curso de Pedagogia, do Programa – PARFOR, do Campus Avançado Professora “Maria Elisa de Albuquerque Maia”, CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, consoante ao relato de experiência desenvolvida na educação básica, da supracitada escola, cidade, com vista à produção do artigo científico para o X Fórum Internacional de pedagogia. FIPED, 2018.

Portanto, este artigo não dará resposta imediatista sobre a leitura e escrita na escola campo do projeto, porém mostrará, descritivamente, como estão as políticas de leitura e de escrita neste *habitat*, além de tentar responder inquietações superficiais no que tange à utilização e recepção dos sujeitos aprendizes de lá, haja vista fazer menção a uma experiência inicial do curso, no ano, ainda, de 2016.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

A leitura e escrita devem ser práticas norteadoras do processo ensino-aprendizagem da Educação Básica, isto é, devem ser o fio desencadeador da mudança no ensino, mas será que todos pensam assim? Veem com prática críticas e não monótonas.

Assim, a escola tem que fazer muito para incorporar olhares voltados à transformação das práticas inovadoras de leitura e escrita, transpondo assim os conceitos, que sejam modernos, inovadores, de maneira que o professor não seja mais o centro do processo ensino-aprendizagem, porém um mediador, conciliador do processo interativo no ensino.

Nesse sentido, cairá por terra nessa pedagogia linguística, o conceito da cópia, de transcrição mecânica dos “significantes” impressos (SAUSSURE, 1999), em função da enunciação e interação entre os sujeitos aprendizes, mediante novas alternativas didático-

pedagógicas pautadas na realidade sócio/econômica dos sujeitos assistidos. Sobre concepção pedagógica, ensino, Libâneo (1994, p. 29) reforça que:

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos habilidades, atitudes e convicções. Este é o objeto da Didática.

Conforme o autor, a relação ensino-aprendizagem não pode limitar à polarização entre professor e aluno, pelo contrário deverá tornar-se um espaço de troca conjunta, organizado em função do crescimento coletivo de ambos os protagonistas do processo, de maneira que haja interação, socialização e aprendizagem múltiplas entre todos os envolvidos.

Assim, neste contexto social, discursivo, a leitura não pode ser vista separadamente da escrita, mas em conjunto, pois ambas abrangem capacidades, que são adquiridas no processo de alfabetização. Logo, uma criança que não lê bem, conseqüentemente, apresentará dificuldades na escrita. Dessa forma, a aprendizagem de linguagem escrita está associada ao contato com que as crianças, constantemente, em suas vivências mantêm, fazendo com que elas possam construir sua capacidade de ler e escrever. Nesse sentido, Barbosa (2013, p. 21) reforça que a alfabetização:

É um fenômeno pedagógico, com a escola podendo atuar como agência de socialização desse processo, ela a alfabetização parece ser um projeto político, fundamentalmente um fenômeno social e cultural, uma gigantesca onda de nesta aculturação promovida por sociedades que optam depois do Século XIX, pela modernização social, superando a fronteiras limitadas das sociedades de tradição oral.

Portanto, são nas séries iniciais que a leitura e a escrita ganham formas, sentidos, interações, desde que haja no seio escolar abertura para implementações de projetos, de leituras sistematizadas, planejadas com vista a transposição dos limites físicos de sala de aula com o novo, o mais moderno, que venha atender aos anseios de todos envolvidos neste percurso.

Neste percurso, a leitura deverá ganhar forma, assim como a escrita. Nesse sentido, Kock & Elias (2009, p. 12) reforça sobre leitura:

Fundamentamo-nos, pois na concepção **sociocognitivo- interacional** da língua privilegia **os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação**. O lugar mesmo da interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, “as sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor durante

todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”.
(Negrito do autor).

De acordo com a autoras, o processo da leitura vai além do texto impresso, do gênero, da tipologia linguística, mas, principalmente de enunciação, do diálogo, partir de vozes. E é a partir deste pensar que faremos menção ao projeto de leitura que foi realizado na escola já mencionado no escopo teórico. Para a descrição e a exposição dele que dividimos nos seguintes itens, a saber: a experiência educativa, atividades propostas, recursos utilizados, relevância, as dificuldades.

2.1 A experiência educativa

O Projeto de leitura e de escrita foi desenvolvido, a partir do diagnóstico do nível de aprendizagens dos alunos em tanto de leitura como em escrita das séries: 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal “7 de Setembro”, da cidade de São Francisco do Oeste-RN. Esse projeto teve como objetivos: Sensibilizar a família e a comunidade escolar sobre a importância do projeto de leitura, para o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos; estimular os educandos para leitura de forma lúdica, realizando assim atividades de leitura, oralidade e escrita e, assim, como desenvolver o senso crítico e a criatividade; desenvolver no educando a linguagem oral, a linguagem escrita, a leitura e a produção de textos, fazendo uma inter-relação de forma contextualizada e estimulando a criatividade dos discentes.

No desenvolvimento do Projeto, as atividades constituíram-se na formação de grupos produtivos, além da interação da comunidade escolar, relato de experiência, narração de histórias e encenações feitas pelos professores, reconto e dramatização de histórias lidas pelos alunos. Em seguida, estes foram levados à sala de leitura e à biblioteca municipal para leitura e consulta de livros. Muitos deles ficaram surpresos com a grande quantidade e variedade de do acervo de livros, pois muitos nunca tiveram a oportunidade de entrar em uma biblioteca equipada. Lá, fizeram uma apreciação de vídeos, de leitura compartilhada, individual, silenciosa, oral e dirigida.

Assim, os alunos ficaram encantados quando se depararam com os recursos tecnológicos utilizados, como: o Datashow e os computadores, pois para eles se tratavam de um elemento inovador, logo sairia, até mesmo, da rotina em sala de aula. Foram possíveis perceber que as atividades foram organizadas semanalmente. Ou seja, as aulas do projeto

aconteciam nas quartas-feiras, entre os meses de julho a novembro, tendo duração de 33 semanas.

Para tanto, a duração da aula foi de duas horas e quarenta minutos, correspondendo a 3 aulas consecutivas. No final de cada aula, foi reservado um momento avaliativo, em que os alunos puderam expor todas as suas dúvidas e opiniões. Neste contexto didático, Barbosa (2013) reforça que “O valor do professor está relacionado à rapidez com que consegue fazer seus alunos aprenderem a oralizar a escrita”. Assim, se considerar, frequentemente, que esse resultado deva ser alcançado no máximo até o final de um 1º ano.

2.2 Atividades propostas

Foram desenvolvidas uma série de atividades que fizeram com que os alunos pudessem fazer uso de toda sua criatividade e raciocínio lógico. Logo, a prática da leitura e da escrita foram estimuladas por meio de diferentes atividades realizadas em salas de aula, como: *a formação de palavras com alfabeto móvel, jogos de sílaba, do escondidinho da letra inicial, bingo de letras e palavras, adedonha, complementação lacunados, caça palavras, reprodução de contos e fala de personagens, escrita de textos de memória, criação de uma nova versão para o final de histórias lidas, construção de uma outra moral para as fábulas, produção textual*, a partir de cenas, escritas de respostas para questionamentos interpretativos.

No desenvolvimento dessas atividades, observou-se o gosto e as preferências dos alunos, assim como aponta Souza (2004, p. 223) na citação:

O professor deve proporcionar várias atividades inovadoras, procurando conhecer os gostos de seus alunos e a partir daí, escolher um livro ou uma história que vá ao encontro das necessidades da criança, adaptando o seu vocabulário, despertando esse educando para o gosto, deixando se expressar.

Conforme autor, a leitura precisa ser incentivada, desafiada cotidianamente nas salas de aulas e as atividades e os problemas propostos *in loco* foram desafiadores e proveitosos para todos, uma vez que, o trabalho desenvolvido levou em consideração os níveis dos alunos, bem como as atividades foram diferenciadas para atender as necessidades de cada grupo, a partir de seus conhecimentos prévios.

Ainda dentro de raciocínio, Vygotsky (1988), afirma que “O ensino escolar não pode ser identificado como desenvolvimento, mas sua realização resulta no crescimento intelectual do aluno, logo podemos concluir que o bom ensino é aquele que adianta os processos de

desenvolvimento” Soma-se a isso, os ensinamentos de Paulo Freire (1889), ao reforçar que “Alfabetização demanda esforços no sentido de compreensão da palavra escrita, da linguagem, das relações do contexto de quem fala, ler e escreve, a relação entre cultura de mundo e leitura de palavra”.

Portanto, é uma tarefa complexa, ampla, que exige dos sujeitos atitudes, hábitos prazerosos, audaciosos e inovadores, de maneira que se possa mudar a cara do ensino não só no local campo de estudo, mas em muitos outros.

2.3 Recursos utilizados

O Projeto utilizou os seguintes recursos: livros literários, acervos complementares, fantoches, teatro, Datashow, televisão, aparelho de som, cenários envolvendo diversos outros objetos, figurinos, cópias de texto, caderno, lápis, lápis de cor, jogos, pinceis, dicionários papel pardo, papel ofício, revistas, jornais, microfone, recursos didáticos da própria sala de aula, como também recursos humanos, que muitos contribuíram para a realização das atividades propostas.

Nesse sentido, Segundo Barbosa afirma que:

Antes de obrigar a criança observar, analisar ou escrever sílabas, palavras ou frases é indispensável que a escola lhe proporcione oportunidades de utilizar a escrita em contextos significativos, que estabeleça uma estreita familiarização com todos os suportes materiais da escrita como: livros, jornais, prospectos, cartazes e etc, que permita a criança observar, explorar, questionar, experimentar os vários usos da escrita no mundo em que vive, que promova ao mesmo tempo, a leitura constante de histórias infantis, álbuns ilustrados, revistas em quadrinhos etc. (BARBOSA, 2003, p. 34).

Todos esses recursos foram utilizados na sala de aula ao longo do desenvolvimento do projeto. Para Zilberman (2003), é “Um espaço privilegiado para o desenvolvimento pela leitura (...), por isso o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança”. Conseqüentemente, tal atenção foi estimulada e estenderam-se as discussões sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas relacionadas à educação, com o objetivo de amenizar a problemática da língua escrita no período da infância.

3 RESULTADOS

A relevância/resultados dessa experiência foi estimular o prazer pela leitura e escrita de diversas fontes, melhorando assim o desempenho escolar. Esse Projeto teve como referência

concepções de autores renomados como Paulo Freire, que retrata em A importância do ato de ler; Magda Soares, sobre Alfabetização e Letramento, Isabel Solé, Brandão e Rosa, sobre Estratégias de leitura; Emília Ferreiro, Telma Vaz e Ana Teberosk, sobre Psicogênese da língua escrita.

Assim sendo, todas as atividades foram feitas de forma processual, atendendo assim ao que diz as sequências didáticas na fala de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 82), consoantes tais autores, “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Que é fundamental para comunicação e interação no mundo moderno.

Ainda nesse pensar discursivo, o planejamento elaborado deu ênfase às necessidades de aprendizagem dos alunos, uma vez que este atendeu às especificidades dos discentes. De acordo com Vygotsky (1988), “A escola não pode ser vista isolada da sociedade, pois o sistema de ensino reflete sempre a sociedade na qual está inserido”. É neste momento que a ação pedagógica alcança seu maior grau de desempenho, fazendo com que o aluno exercite através de estímulos a atenção, a memória e o pensamento lógico crítico.

Nesse sentido, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA (2001) e Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, (1999), sugerem atividades a serem ministradas na escola, com trabalhos coletivos, proporcionando as crianças, identificarem seus próprios erros. Cabe ao profissional da educação proporcionar aos seus alunos oportunidade para que o conhecimento vá para a vida e aconteça realmente.

3.1 As dificuldades

As dificuldades apresentadas no início do projeto sobre a prática da leitura e da escrita por parte dos alunos, ainda é, uma realidade na escola. Foi relatado dificuldades do aluno como o tempo para estudar, a organização de atividades adequadas para cada nível, a seleção de materiais, a disponibilidade do pessoal para apresentação dos momentos contação de histórias e das disciplinas dos alunos.

Porém, houve avanços significativos no processo de leitura e da escrita de muitos alunos, que aprenderam a ler e a escrever durante o trabalho desenvolvido. A atividade rendeu muitas discussões entre os alunos, inclusive, levantamentos de questões atuais. Eles ficaram bem à vontade para socializar as opiniões, visto que faziam parte do seu grupo de convívio.

Na concepção de Vygotsky e colaboradores (2000), o desenvolvimento da linguagem nas crianças tem influência natural em três conclusões fundamentais práticas, sendo esta o

ensino de escrita, onde as crianças são capazes de descobrir a função simbólica da escrita e que o resultado deste conhecimento é parte possível as crianças pré-escolares, e, por terceiro caso, é que a partir de interpretações de estudos relacionados à criança, a mesma assimila mais, facilmente, quando a escrita é ensinada naturalmente.

Dessa forma, salienta que os aspectos motores demonstrados por Montessori podem ser associados ao brincar infantil e ao exercício da escrita, seria mais proveitoso se cultivado em vez de “imposto”. Neste entender, Vygotsky (1993, p. 198) menciona que “A emoção e o sentimento são fatores determinantes no desenvolvimento cognitivo, assim, podemos afirmar que os fatores emocionais interferem no processo ensino-aprendizagem”. Assim como outros percalços, que, por ventura, possam ocorrer conforme ele afirma:

As dificuldades de aprendizagem da escrita ou disgrafias poderiam ser conceitualizadas nos seguintes termos: trata-se de casos que, sem nenhuma razão aparente, manifestam-se dificuldades na aprendizagem da escrita no contexto de uma inteligência normal, bom ambiente familiar e socioeconômico, escolarização correta, normalidade na percepção e na motricidade, e suspeita-se que o déficit esteja em alguma disfunção na área da linguagem. Além disso, as áreas não linguísticas funcionam adequadamente, como, por exemplo, em raciocínio e cálculo numérico. Igualmente é comum observar as dificuldades de aprendizagem da escrita associadas às da leitura, daí que, às vezes, se fala de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita ou de dislexias-disgrafias, ainda que, de alguma forma, se dê dissociação.

Portanto, a escrita não limita, apenas, ao ato gráfico de transcrição das letras, significantes, pois, em muitas situações específicas de aprendizagem, referente tanto a aspectos internos quanto externos, dentre alguns podemos citar: uma base familiar, a concentração, a motivação, a disfunção, escolarização correta, dentre tantos outros fatores, que somado à prática pedagógica podem interferir e explicarem o déficit educativo, bem como o próprio desempenho em leitura e a escrita dos docentes em estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é condição essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita por parte do aluno, como vista à compreensão do mundo em que habita. De acordo com este pensar, acreditamos, lutamos e continuaremos tentando mudar o perfil do aluno através de um ensino via às práticas inclusivas de letramento linguístico.

Assim sendo, foi notável, isto é, possível perceber que cada aluno *in loco* em estudo tem o jeito próprio e o tempo para aprender. Inicialmente, houve muitas dificuldades em relação à

motivação e à dedicação para fazerem as atividades de leitura e de escrita, notadamente para seguir as etapas, a saber: o tempo, a organização de atividades adequadas para cada nível de ensino, a seleção de materiais, a disponibilidade do pessoal para apresentação nos momentos contação de histórias e as indisciplinas dos alunos.

Fora a isso, não se pode esquecer o despreparo da família para ajudar o trabalho da escola no que tange ao ensino da leitura e escrita, haja vista esta não ajudar como deveria ser, porém muitas não têm limites para com seus filhos, o que dificulta o trabalho docente, ainda assim é possível fazer algo para que prestem atenção delas em muitas atividades didáticas, como o projeto realizado na instância escolar.

Enfim, vale salientar que percebemos, durante observação e aplicação deste Projeto, que os objetivos deste foram alcançados parcialmente, pois por mais que venha a ser perfeito o planejamento, haverá sempre algo a planejar, a refazer com vista à superação das metas pretendidas, haja vista que cada aluno é único e todos eles têm habilidades diferenciadas, isto é, especificidades. Eis que é, absolutamente, normal que nem todos consigam atingir as metas auferidas no mesmo tempo.

Dessa forma, recomenda-se que cada educador procure diagnosticar o nível de aprendizagem dos educandos para oferecer desafios que eles possam desenvolver as suas habilidades, a partir do que eles já conhecem e assim garantir os seus direitos de aprendizagem.

Portanto, que as políticas de leitura e escrita, ainda, não são as melhores no país, estado, municípios, pelo menos, estamos buscando alternativas para transpor os métodos arcaicos de leitura e escrita, principalmente referentes à enunciação, texto, discurso, pautado em novos liames sociais, contextuais que inferem à tomada de posição do professor visando a melhoria do processo ensino aprendizagem, e, assim, romper a pedagogia da transcrição e mecanização da leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 3 ed. São Paulo: Cortez 2003.
- COLOMER, Teresa; CAMPOS, Ana. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GARCÍA, Jesús- Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KOCK_& ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série Formação do Professor).
- MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Cristina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Marcelo. A sequência didática e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista Eletrônica da faculdade José Augusto Vieira**, v7, n5, agosto, 2014: p. 108.
- SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michele. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81 – 108.
- SOLÉ, Isabel. **Leitura, um objeto de conhecimento**. (Revista Nova Escola, abril, 2009, agosto: p. 92).
- SOUZA, Renata Junqueira de. **Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada**. UNESP – Presidente Prudente Disponível em: <<http://>>. Acesso em: 26/11/2017.
- SAUSSURE, Fernando. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix. 1996.
- VYGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2000.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana de Lima Dantas
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
mariana.l.dantas@hotmail.com

Maria Iracema Rocha Soares
Graduanda do curso de Pedagogia- CAMEAM/UERN
iracemasoares2020@hotmail.com

Francisca Edneide Cesário de Oliveira
Professora Especialista do Departamento de Educação- CAMEAM/UERN
edneideoliv@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, enfatizamos sobre a organização do espaço físico na Educação Infantil por considerarmos como facilitador para o desenvolvimento de atividades, e principalmente pelo fato da experiência realizada durante o estágio supervisionado I do curso de pedagogia, em uma creche municipal da cidade de Pau dos Ferros- RN no qual não oferecia espaço físico suficiente para uma melhor organização nas atividades desenvolvidas, o que nos levou a refletir e a considerar este tema bastante relevante. Então, temos como objetivos destacar a importância da organização do espaço físico para o desenvolvimento integral das crianças, analisar de que melhor maneira se dá a organização do espaço e, apresentar as conseqüências e dificuldades pela falta de organização no espaço. O estudo para este artigo se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica de autores como Zabalza (1998), Barbosa (2001/2006), Horn (2004), Vieira (2009), e levantamentos de documentos como o RCNEI (1998), DCNEI (2010), que destacam a importância do espaço e de como deve ser ofertado para o desenvolvimento das crianças. Constatamos, portanto, que a organização do espaço deve oferecer e oportunizar diferentes situações de aprendizagens para as crianças, sendo então, de grande importância para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Espaço. Educação Infantil. Organização. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil percorreu a um longo período para então se concretizar. Para isso, foram as inúmeras mudanças e documentos alcançados para essa nova fase de educação. Nesses momentos de busca de consolidação, a organização do espaço foi considerada como um grande fator a ser destacado nos documentos e conceitos dos pesquisadores, sendo visto como aliado para as práticas na educação infantil, pois, acreditava-se que a partir do espaço a criança poderia se desenvolver por completo, isto dependendo de sua organização, em que poderá favorecer ou limitar esse desenvolvimento.

Com o objetivo de investigar e compreender a importância da organização do espaço físico na educação infantil utilizamos uma metodologia em pesquisa bibliográfica, análise

documental em que retratam sobre a importância da organização do espaço, o espaço como direito para as crianças na educação infantil, a forma de como deve se dar a organização do espaço, e relatos de nossa experiência e observação em uma creche situada na cidade de Pau dos Ferros- RN.

A nossa problemática da pesquisa se dá pela questão: **Qual a importância e consequências da organização do espaço físico para a educação infantil e para o desenvolvimento das crianças?**

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: destacamos inicialmente a **importância da organização do espaço**, onde abordamos o porquê dessa organização, os benefícios ocasionados por essa organização, de como deve ser o espaço para ser oportunizado às crianças. Em seguida, é exposto sobre as **consequências pela falta de organização do espaço**, em que retrata o que a falta de organização ocasionam para o desenvolvimento das atividades e das crianças, envolvendo dificuldades enfrentadas pelos professores pela falta de espaço ofertado. E dando continuidade ao assunto, abordamos os **trajetos metodológicos** destacando a **área de pesquisa**, no qual enfatizamos as nossas experiências e análises durante o estágio para então seguirmos a nossa **discussão**, onde correlacionamos a prática aos conceitos e o que está posto nos documentos direcionados à Educação Infantil. Por fim, as **considerações finais**, apresentando as nossas posições em relação a tudo que foi discutido durante a pesquisa, considerando que a organização do espaço é de suma importância para a Educação Infantil e que favorece para o desenvolvimento da criança.

IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

A organização do espaço físico acontece desde a infraestrutura, até as cadeiras que as crianças irão sentar. E desde então, tem sido uma preocupação para todos envolvidos na Educação Infantil.

É a partir dessa organização do espaço que surgirão as ações formadoras, como Barbosa e Horn (2001) onde afirmam que “[...] o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais.” Sendo assim, o espaço e tudo que for inserido nele poderá proporcionar um ambiente em que ocasione o desenvolvimento dos sentidos, sensação de conforto, segurança, e ainda desenvolver a socialização entre os alunos, enfim,

inúmeras vantagens que toda criança desde seus meses de vidas precisa para sua formação. Por isso, é destacado a todo instante, a importância da organização do espaço.

Então, Horn (2004) ainda ressalta que “Assim sendo, o espaço na Educação Infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.” Ou seja, a partir do espaço o professor terá um favorecimento em suas práticas, onde poderá ampliar as aprendizagens e explorar ainda mais o desenvolvimento da criança.

Entretanto, o professor deve ser o organizador daquele espaço, planejar para que proporcione juntamente com o apoio da escola um espaço de ambiente prazeroso para as atividades educativas, pois segundo VIEIRA (2009

O espaço tem que possibilitar emergir todas as dimensões humanas (a lúdica, a fantasia, a artística, a imaginação, etc.), ou seja, propiciar à criança ampliar suas experiências e o mundo de referências afetivas, contribuir para a construção de sua identidade e compreensão do mundo, além de reforçar as habilidades de aprendizagem e comunicação e seu envolvimento em atividades e relações significativas (VIEIRA, 2009, p. 27).

Deste modo, devemos pensar sobre a organização, reconhecendo o mundo das crianças, para que nada seja desfavoráveis a elas no momento de atividades, ou em situações diferentes, pois ainda vemos em sala de aula materiais, ou objetos, sendo expostos de modo que a criança não tenha contato, sendo que naquele momento poderia ser uma fase de descoberta para ela.

É preciso que o professor se coloque no lugar da criança, que veja através do olhar da criança, para que favoreça no momento da organização do espaço. Como cita Lira e Saito (2012) “o mobiliário deve ser adequado ao tamanho das crianças, com estantes acessíveis, mesas e cadeiras leves, assim como quadros, painéis, vasos sanitários, e pias na altura das crianças”, a partir disto, as crianças possam se desenvolver, almejar sua própria autonomia, e ainda serem capazes de se encaixarem no ambiente que o espaço estiver oferecendo.

No DCNEI (2010) é destacado que a organização do espaço deve assegurar que as crianças tenham participação, acessibilidade, deslocamentos, movimentos amplos, enfim, ações que possam ajudá-las no desenvolvimento. E isto nos faz refletir que na maioria das vezes não se é ofertado a todas as escolas e a todas as crianças, essa oportunidade de exploração e movimentação ampla.

Portanto, deve-se ter na organização do espaço o olhar das crianças, pois o espaço deve ser relacionado à fase que estão inseridas, e para assim oportunizar aprendizagens, pois

como já dito, se não organizado, não estruturado e não pensado para a criança, poderá ocasionar conseqüências negativas.

CONSEQÜÊNCIAS PELA FALTA DE ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

A organização do espaço físico é relevante para as práticas na Educação Infantil, mas a falta disto trás conseqüências para todos os envolvidos. O espaço é bastante propiciador para as experiências na educação, como até mesmo a autora Barbosa (2006) cita: “os espaços criam novas formas de ação, de movimento, de experiência”. Por isso, deve-se ser ofertado espaço para as crianças na Educação Infantil, caso contrário surgirá conseqüências negativas, tais como a falta de desenvolvimento tanto na coordenação motora, o desconforto, confusões quanto ao uso do espaço, até mesmo na formação como sujeito.

Sabemos que as crianças gostam de brincar, pular, correr, rolar, gostam de explorar espaços, de se movimentarem, até mesmo relaxarem, e na falta de espaço pode acontecer de se machucarem, de desestimularem em suas brincadeiras, restando ao professor buscar outros meios de utilizar o único espaço ofertado, trazendo a monotonia à maioria das vezes.

Organizar o espaço não é nada fácil, e principalmente quando a estrutura ofertada pelos governantes não ajuda muito. Pois acontece que as creches em alguns casos não são em locais que sejam projetados por arquitetos, e sim, lugares que as prefeituras encontram para ofertar essa modalidade de ensino, dificultando então a organização do espaço.

Em documentos da modalidade de Educação Infantil destacam essa importância de como deve ser a infraestrutura da escola. O documento Parâmetros Básicos da Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, por exemplo, destaca que

Garantia de que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com preceitos de acessibilidade universal, considerando acesso a salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor (BRASIL, 2006, p. 16).

Diante disto, é compreendido que o espaço deve ser proporcionado da maneira que atenda a todos sem distinção, e que seja amplo e adequado a todas as funções que envolvem em uma creche. O que nos faz pensar se realmente todas as creches atende essas normas de atendimento. Pois sabemos que a creche deve ser um lugar que oferte segurança, conforto, um lugar que proporcione confiança. O autor Zabalza defende que

Não apenas porque nesta etapa de desenvolvimento os aspectos emocionais desempenham um papel fundamental, mas porque, além disso, constituem a base ou a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. Tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspectos emocionais; desde o psicomotor, até o intelectual, o social e cultural (ZABALZA, 1998. p. 51).

Então, a Educação Infantil é considerada uma fase que tudo pode proporcionar para a criança, e o espaço pode ser um grande influenciador para que ocorra esse desenvolvimento de ações, que ocasionem o afeto, o social, cultural, e inúmeras outras. E a falta de atividades em espaços pode afetar nesse ponto de formação, invertendo a situação, podendo torná-la agitada, anti social, entre outras conseqüências.

O professor sempre vai estar posto a dificuldades, a falta de espaço, por exemplo, será também uma dificuldade para ele caso não seja ofertado da maneira que dê garantia para uma boa desenvoltura em sua prática. O professor terá que buscar meios de encaixar suas práticas ao espaço ofertado, em que na maioria das vezes pode perder a essência da atividade e não consigam almejar o objetivo que estava se esperando.

Daí percebe-se que a falta de espaço é uma dificuldade, uma vez que o professor terá que estar sempre adaptando e pensando no que oferecer aos seus alunos em um mínimo espaço no qual são inseridos, restando ao menos organizar o ambiente que estão diariamente realizando as atividades, para que ao menos amenize a falta de estrutura presente.

TRAJETOS METODOLÓGICOS

Neste tópico, irá ser retratada a questão da caracterização da infraestrutura de uma creche pública da cidade de Pau dos Ferros- RN no qual estagiamos no período de um mês, sendo assim, uma pesquisa de campo ao qual nos deu base para a realização deste trabalho, no que também se deu o nosso processo para obter conclusões em nossa investigação.

Área de pesquisa

A pesquisa se deu na Creche “Infância Feliz”, o seu centro de atendimento é uma casa onde de acordo com a diretora atual da creche, o município alugou para que fossem atendidas as crianças da cidade.

O lugar se consiste em uma área de serviço juntamente com a cozinha, uma garagem como espaço de uma sala que atende a demanda dos alunos de 2 a 3 anos, uma pequena sala

que permanece como a brinquedoteca da creche, um banheiro que todos da escola tem acesso sem nenhuma distinção, uma sala de visita no qual acolhe crianças de 4 anos de idade, e um quarto bastante pequeno como outra sala de aula em que é inserido crianças de 5 à 6 anos de idade, uma área, e um outro repartimento pequeno também que foi feito na área para que fosse a secretaria da creche. Não demandando totalmente das políticas que estabelecem em terem espaços amplos e que atendam a cada necessidade, no qual está exposto no documento Parâmetros Básicos da Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

A escola no geral é composta por uma demanda de 60 alunos matriculados, e 8 funcionários, sendo distribuído em 4 professores, 3 na funções de limpeza e cozinha, e 1 sendo como diretora.

Em todas as salas de aula, o número de alunos faz com que o espaço se torne ainda menor, no que acaba não facilitando nas atividades realizadas pelos professores. E que durante nossa regência percebemos claramente as dificuldades que o espaço ocasionava para todos.

Etapas e instrumentos da pesquisa

Inicialmente, observamos durante uma semana a sala com alunos de idades entre 5 à 6 anos, o comportamento das crianças, a atuação do professor regente, como também as atividades, a rotina, e a organização da sala.

Depois da semana de observação, partimos para as três semanas de regência o que nos deixou com certo receio em não conseguirmos nos adaptar a pouco espaço durante nossas atividades. Buscamos aplicar atividades que envolvesse todo o desenvolvimento do aluno, pois através de nossas observações, notamos que eles precisavam explorar espaço, ter outras situações diferentes em sala de aula, como por exemplo, trabalhar em coletivo, ter um pouco mais de socialização.

E então, optamos em modificar o espaço, juntando duas das três mesas presentes na sala, com o intuito de ocasionar mais espaço. E por fim, buscamos explorar os ambientes fora da escola, que pudessem proporcionar outras situações para os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a nossa semana de observação, percebemos que o professor a todo instante tentava controlar a organização de sua sala, pelo fato do espaço que é mínimo para a

quantidade de alunos que gerava em torno de 16 alunos matriculados. E ainda observamos que a sua rotina é adaptada ao número de alunos e espaço.

Analisamos que a sala era composta por três mesas pequenas e separada, e 14 cadeiras, em que no dia que todos os alunos vinham para a aula se fazia preciso ir buscar cadeiras na sala vizinha, há também uma mesa com a televisão e DVD, um ventilador instalado na parede da sala, uma estante em que é guardado os materiais e que na parte superior ficava uma garrafa com a água para os alunos, no qual o professor tinha que estar colocando caso o aluno pedisse água, uma janela que dava a visão da área de serviço, e por fim uma “cancela” como porta para separar uma sala da outra.

O que percebíamos era que a autonomia do aluno já não estava sendo gerada, dependendo então da disponibilidade do professor, destacando o exemplo de que não havia acessibilidade a garrafa de água, e que não eram ocasionadas situações que pudessem, no entanto, desenvolver o aluno. O RCNEI destaca que

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil (BRASIL, 1998, V. I, p. 68).

Sendo assim, é visto que o espaço deve ser organizado para oferecer qualidade, e que seja da maneira que ofereça novas aprendizagens para as crianças. Pois, tudo que é inserido no espaço é considerado como importante auxílio para a educação e formação das crianças. Mas, no caso do pouco espaço ofertado por essa creche observada, é notório que não está em processo de acessibilidade, e assim, não consegue ocasionar tantas situações de aprendizagens.

Na rotina do professor, era somente explorado o ambiente da sala de aula e a brinquedoteca, pois não há espaço externo para que possam utilizar, limitando as ações das crianças em seus momentos de brincadeiras livres. Ainda citado no RCNEI

Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se e etc. (BRASIL, 1998, v. I, p. 69).

No caso da creche, isto de espaços alternativos está impossibilitado de acontecer, por questão que não possuem espaço externo, acontecendo de que as crianças não façam o que gostam de fazer, que não tenha contato com outros ambientes, e que fique apenas com o que for proporcionado pelo professor, e era aí onde notávamos a preocupação que o professor tinha em trazer dinâmicas e atividades lúdicas para entreter as crianças.

Durante as nossas realizações de atividades coletivas em sala de aula, ouvíamos constantemente reclamações dos alunos, em que diziam “tia, peça pra ele afastar”, “tia ta apertado”, “tia posso mudar de lugar”, “tia não consigo passar”; isto nos levou a pensar em reorganizar a sala, juntando mesas para que houvesse melhor deslocamento e amenizar o desconforto dos alunos, em que realmente para nós mesmo era difícil se locomover com facilidade entre as crianças.

E ainda para diferenciar, buscamos explorar a área da frente da escola, em que todos tivessem uma visão diferenciada, sem ser a de quatro paredes, e daí conseguiam ter mais espaço e mais interação uns com os outros e acima de tudo, com segurança. O que nos levou a refletir que, o professor deve planejar, reorganizar o que é oferecido para ele, criar novas situações e não permanecer de uma forma limitada, ir sempre mais além.

Foi bastante positivo esse momento de explorar novo ambiente, percebemos que as crianças interagiram melhor uns com os outros, conseguiam brincar da maneira que desejavam, traziam novidades nas brincadeiras, ou seja, faziam o que tinham a vontade de fazer diariamente, mas que não tinham espaço para tudo isto.

Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de imenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p. 21).

E foi o que justamente tentamos oferecer para as crianças, um momento prazeroso, diferente, que realmente trouxesse um significado, uma exploração na imaginação, criatividade, buscamos trabalhar diferente e alcançar objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da nossa experiência e observação realizada na creche “Infância Feliz”, concluímos que realmente as crianças sentiam-se presas naquele ambiente, que não havia conforto o suficiente, nem proporcionava momentos nem situações diferentes. Nas vezes em

que pensávamos em atividades lúdicas e que explorassem o espaço não era possível realizá-la em coletivo, ao máximo era por duplas, uma de cada vez, e isto não podia ser realizado em sala de aula, e sim na brinquedoteca em que não havia cadeiras nem mesas, somente estantes que ficavam postos os brinquedos. O espaço físico se não bem organizado e estruturado, acaba realmente limitando a aprendizagem das crianças e até mesmo o deslocamento.

Portanto, compreendemos que o espaço físico escolar da Educação Infantil deve ser estruturado para o desenvolvimento das atividades escolares, pois é a partir disto que acontecerão as principais relações do ensinar e do aprender. Desta forma, podemos concluir que se não houver uma boa estrutura e organização do espaço as condições de comodidade tanto para o aluno quanto para o professor será complexo e apresentará dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. Silveira & HORN, M. da G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. P
- BARBOSA, M. C. Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF MEC/SEF, 1998. v.1.
- BRASIL. Ministério da Educação Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. 1 encarte.
- BRASIL. Ministério da Educação Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- LIRA, Aliandra Mesomo e SAITO, Heloisa Toshie Irie. Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias. In: CHAVES, Marta (Org.). **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012.
- VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2009. 123 f. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO, DO ESPAÇO E AS CONTRIBUIÇÕES DA ROTINA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Cleciana da Silva Vidal
Graduanda do curso de Pedagogia- CAMEAM/UERN
cleciana06@hotmail.com

Maria Anaclecia Ferreira Leite
Graduanda do curso de Pedagogia- CAMEAM/UERN
anacleciaeducacao@gmail.com

Mariana de Lima Dantas
Graduanda do curso de Pedagogia- CAMEAM/UERN
mariana.l.dantas@hotmail.com

Francisca Edneide Cesário de Oliveira
Professora Especialista do Departamento de Educação- CAMEAM/UERN
edneideoliv@hotmail.com

RESUMO

O fato da criança sempre ter existido na história da humanidade, não significa dizer que elas sempre foram notadas e tratadas da mesma forma. Considerando essa trajetória histórica, buscamos sistematizar, um resgate histórico da compreensão relativa à Educação Infantil e à rotina como parte de sua estruturação, com o objetivo de compreender a importância da rotina e a organização do trabalho pedagógico das instituições de educação infantil. Buscou-se analisar a estrutura dos espaços escolares e como são organizadas as rotinas na instituição para o desenvolvimento pleno e contínuo da criança. O estudo insere-se numa pesquisa bibliográfica de autores como: Angotti (2006), Barbosa (2006), Ariès (2011), Rousenau (2008), entre outros, além de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo numa escola da Educação infantil do município de Doutor Severiano/RN. Constatamos que a rotina é fundamental para a organização das atividades diárias nas diversas instituições de ensino. No caso da Educação Infantil, além do aspecto organizacional das creches e pré-escolas, ela promove a segurança e autonomia da criança.

Palavras-chave: Educação infantil. Organização. Rotinas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A trajetória da criança, bem como da Educação Infantil tem sido caracterizada pelo descaso e negligenciada no decorrer de sua história. A Educação Infantil ao longo de sua existência passou por diversas transformações tanto no que cerne a sua organização, quanto sua função sofrendo influências de diversas ordens, como religiosa, assistencialista, entre outras. Depois de muitas lutas e vitórias a educação infantil passou a ser vista com outros olhos, e passou a ter objetivos educacionais explícitos, com propostas pedagógicas sistematizadas que visam o pleno desenvolvimento da criança.

Com o objetivo de compreender a importância da rotina e a organização do trabalho pedagógico das instituições de educação infantil, utilizamos uma metodologia baseada em pesquisa bibliográfica de autores como: Aries (2011), Angotti (2006), Barbosa (2006), Rousenau(2008), entre outros, que discutem uma perspectiva histórica da vida da criança permeada por diversas conquistas, na qual apontam o papel do educador infantil como um ideal de recuperação da infância perdida nos tempos modernos pra inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizado na leitura de mundo, na leitura interpretativa de tudo que estar ao seu redor sem perder a natureza a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e proporcionar desenvolvimento integral, seguro e significativo na sistematização de suas rotinas, que operam como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária, levando-se em consideração o tempo e o espaço, bem como todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que nem por isso precisam ser repetitivas.

Aplicamos e analisamos uma entrevista realizada com o diretor da instituição, também foi feita análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e por fim uma observação em uma sala de pré-escolar II, configurada, portanto, como pesquisa de campo, sob uma abordagem qualitativa.

A problemática de pesquisa relaciona-se em uma questão central: **as rotinas presentes nas instituições escolares têm contribuído para se considerar a criança como o ser social que ela é, e sujeito de sua história?** Sob justificativa da atuação profissional na área da educação infantil, da pretensão de se trabalhar com esse público, bem como da atuação profissional em órgãos de garantia de direito da criança, visto que a educação infantil é um direito garantido por lei que visa o seu desenvolvimento de forma integral. De forma mais específica buscou-se analisar a estrutura dos espaços escolares e como são organizadas as rotinas na instituição para o desenvolvimento pleno e contínuo da criança.

Este estudo encontra-se estruturado da seguinte forma: inicialmente realiza um breve *contexto histórico da educação infantil* perpassando primeiramente pelas concepções de infância construídas ao longo do tempo, para depois compreendermos como surgiu à educação infantil, para que se deu esse nível de educação, em seguida correlacionar com as suas conquistas por leis e o que elas vêm assegurar para esta modalidade da educação; seguida da cessão intitulada *a importância da rotina na prática pedagógica em educação infantil* se faz necessário abordar a importância da organização das rotinas pedagógicas como fator essencial para a realização da práxis como agente contínuo do desenvolvimento da criança para assim na continuar acessão *trajetos metodológicos* apresentando subtópico referente a

área de estudo e sujeitos da pesquisa, que foi realizada em uma instituição de educação infantil do município de Dr. Severiano/ RN, com crianças da turma nível II, e mais outro subtópico que trata *das etapas e instrumentos da pesquisa*.

Posteriormente na sessão que trata dos *resultados e discussões* momento em que podemos correlacionar com a realidade vivenciada nos ambientes educacionais através dos dados obtidos na pesquisa executada em uma Escola de Educação Infantil, localizada no município de Dr. Severiano/RN. E por fim as *considerações finais* demonstrando as contribuições da rotina pedagógica, na qual evidencia-se, que a organização da rotina é de suma importância, uma vez que cria e estabelece condições que favoreçam a promoção do desenvolvimento infantil, contribuindo efetivamente para a organização do tempo e espaço.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para se compreender o início da oferta da educação infantil no Brasil, se faz necessário pensar na concepção de infância que vigorava no passado e em como esta veio se modificando com o passar do tempo, uma vez que nem sempre houve uma preocupação com a educação infantil, pois o próprio reconhecimento da infância ocorreu de forma tardia em nossa sociedade.

A concepção de criança não é única e varia de acordo com o contexto social em que o sujeito estar inserido. Segundo o historiador Ariès (1978), na Idade Média, do século XII ao século XVIII, a criança era considerada um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil, ou seja, a criança se ingressava na sociedade dos adultos, ou no mundo do trabalho muito cedo, logo mais aos sete anos de idade. Sendo assim, seu destino era determinado pela vontade do pai, o qual possuía pleno poder sobre o filho.

Nesse momento histórico Ariès (1978) acrescenta ainda que o infanticídio fosse aceito com naturalidade devido ao alto índice de mortalidade infantil, ocasionado na maioria das vezes, pelo exercício de tarefas produtivas de adultos, a inexistência da prática de hábitos de higiene, era perceptível a inexistência do sentimento de infância, pois a criança não gozava de nenhum prestígio ou direito, não era considerada como cidadã.

A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade. Os mitos, como os do amor, cortes, desprezavam o casamento, enquanto as realidades como a aprendizagem das crianças afrouxavam os laços entre pais e filhos. [...] A civilização Medieval havia esquecido a *paideira* dos antigos, e ainda

ignorava a educação dos modernos. Este é fato essencial: ela não tinha ideia da educação (ARIES, 1978, p. 193).

Essa concepção de infância, de acordo com Rosenau (2008), veio se modificar com o aparecimento da sociedade burguesa, concomitante com o surgimento da industrialização e das mudanças sociais e políticas. Em que se emerge o pensamento de que a criança deve ser percebida, cuidada e escolarizada, dando início a criação das primeiras instituições de atendimento a criança que assumem um caráter assistencialista.

No Brasil, os primeiros projetos de atendimento à criança apareceram por volta do século XIX, para dar auxílio aos filhos das mulheres trabalhadoras das indústrias, com objetivos assistências na área médica. Alguns proprietários de indústrias tiveram a iniciativa de criar esses espaços destinados ao cuidado às crianças perto das fábricas, onde as mães trabalhavam. Esses locais tornavam-se o segundo lar das crianças. (ROSENAU, 2008, p. 25).

No Brasil, a partir das últimas décadas desvendam uma maior preocupação com esse nível de ensino. A educação infantil começa a ganhar espaço de preocupação quando é reconhecida na Constituição Federal (CF) de 1988. Outros documentos oficiais vieram após a constituição de 1988 regulamentando a infância em suas particularidades. Entre elas citamos a Lei nº 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Nacional (LDBN nº 9394/96) e o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), sendo considerado um avanço para o desenvolvimento integral da criança, conforme expõe Antotti (2008):

O Brasil das últimas décadas revelou em sua estrutura legal, avanços no entendimento sobre o que seja a infância, em como entender a criança e oferecer-lhe garantias institucionais para que se assegure, na prática social, o direito da mesma a ter seu desenvolvimento integral garantido por meio de consequente atendimento educacional, pedagógico (ANGOTTI, 2008, p. 17).

Considerando a legislação vigente, destacamos que a CF/88 em seu Art. 208, IV assegura a educação infantil como dever do Estado e direito da criança, efetivado mediante a garantia do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos. A LDBN nº 9394/96 expressa em seu Art. 29 a finalidade desse atendimento, que é o desenvolvimento de forma integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Corroborando esse pensamento o RCNEI aponta que “a estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições” (BRASIL, 1998, p. 14). A promoção da qualidade envolve políticas públicas, orçamentárias, de recursos humanos e físicos, tanto quanto às propostas educacionais compatíveis às faixas etárias atendidas (BRASIL, 1998). A partir de então, compreende-se a importância da Educação Infantil, no que cerne as palavras de Angotti (2008).

Aceitar e entender a criança em seu estado de ser e de vir a ser exige um significado absolutamente novo para o conceito de infância, bem como e em relação às práticas didáticas, pedagógicas até então oferecidas, redimensionando-as até mesmo enquanto condição de defesa e preservação da natureza infantil. A história já reserva para o passado o entendimento da criança em miniatura, um bibelô, um ser com quem se passa um tempo para guardá-lo, protegê-lo e preservá-lo fisicamente; já deve ter ficado no passado o conceito e as práticas de depositar as crianças em creches para que seus pais possam trabalhar sossegados, direito existem, mas não suficiente para justificar esse tipo de atendimento. O período da infância é sim uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado e estruturado (ANGOTTI, 2008, p. 19).

A partir das legislações a criança é apresentada e reconhecida por instrumentos legais como sujeitos de direito e ser social, sendo-lhe necessário a aprendizagem e o desenvolvimento da vida em sociedade. Nessas perspectivas Angotti (2008) aponta que se torna primordial a presença de profissionais capacitados com uma formação específica, que deveram considerar o fundamental da natureza da criança, que é a ludicidade, para promoverem o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre o cuidar e o brincar e assim definir um novo fazer pedagógico.

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática pedagógica na educação infantil envolve as funções do cuidar, do brincar, do educar e avaliar, nessa perspectiva se faz necessário ao professor conhecer os principais aspectos que envolvem essa ação que compõe as rotinas escolares e seguem desde a organização do espaço ao tempo disponível em sala de aula.

A rotina sempre esteve presente nas mais diversas organizações sociais, seja em qualquer esfera política ou social, haverá sempre uma organização do tempo, o que não difere da esfera educacional. Entretanto, para essa organização promover além de uma orientação

entre o espaço-tempo, ela deve estar intrinsecamente relacionada com o meio ao qual se aplica, sobretudo no contexto pedagógico.

Organizar o cotidiano das crianças na escola infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhe chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado (BARBOSA, 2006, p. 67).

Desse modo, ao considerar o contexto sociocultural das crianças identificando suas particularidades, bem como da proposta pedagógica da instituição, garante que as atividades realizadas não se transformem em algo monótono, que nada tem a ver com a realidade das crianças, não possibilitando o envolvimento das mesmas.

Acreditamos que o espaço da criança deve ser explorado de modo aconchegante, e que a cada objeto exposto, seja por ela explorado. Tendo visto, que a criança analisa o que está ao seu redor, o espaço é considerado um grande influenciador para o desenvolvimento da criança. Desde seu primeiro contato com a instituição é preciso que seja agradável, pois na maioria das vezes a primeira impressão é a que fica. O documento do RCNEI (1998, V.1, p. 58), explicita de modo claro que:

A organização dos espaços e materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso (BRASIL, 1988, v.1, p. 58).

Portanto, é visto que a organização do espaço é fundamental para a educação, pois através dessa organização, facilitará o trabalho do educador e estimulará a criança. O RCNEI auxilia os profissionais de educação infantil em como devem organizar sua prática, e influencia e ainda a introduzir materiais específicos, de acordo com o nível das crianças. Por isso, é importante que os educadores tenham conhecimento do documento, para que facilite a organização de sua prática educativa.

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e

aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, V.1, 1998, p. 68).

Deste modo, compreende-se que o espaço pode ser modificado de acordo com o objetivo que o professor deseja almejar, e que este seja organizado da melhor maneira para a criança, onde também, os professores podem atender as propostas que são feitas pelas crianças, e desenvolver essa mudança de modo coletivo, promovendo a interação entre todos.

A partir de então, reflete-se a importância da rotina na educação infantil, pois ela está presente desde princípio na vida das pessoas e até mesmo nas instituições escolares, e que por muitas vezes passa despercebida. Barbosa (2006) acredita que a rotina é um método de organizar as instituições de educação infantil, no qual auxilia os responsáveis a desenvolver o trabalho pedagógico.

Através da rotina, o desenvolvimento da criança pode ser construído, e é preciso, entretanto, que esta rotina esteja planejada de modo objetivo e eficaz. Pois, Barbosa (2006) defende a rotina “como um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas, que são previamente pensadas, planejadas e reguladas, com objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e construir a subjetividade de seus integrantes.” E para isso, o professor deve conhecer o aluno individualmente, a fim de conseguir atender as necessidades de todos.

Para toda essa organização, também se faz necessário pensar sobre o tempo, pois sabemos que em sala de aula há muito que ser explorada, porém o tempo é limitado, onde então, terá que ser distribuído de modo que atinja os principais objetivos. Muitas vezes, se deparamos com casos em que acontece bastante empolgação, mas, é preciso encerrar por causa do tempo. O tempo está em constante relação com a rotina, a cada atividade realizada, deverá ser otimizado o tempo para sua realização, para que se consiga efetivar todas as tarefas propostas para o dia. Segundo Batista (1998)

A lógica da rotina da creche também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina (BATISTA, 1998, p. 46-47).

Ou seja, a rotina está organizada pelo tempo, através dele a rotina irá se concretizando. Deverá ter tempo para tudo que é posto pela rotina, do que se foi planejado para o dia, e os profissionais e as crianças deverão obedecer rigidamente essa organização, para que consigam realizar tudo que se foi proposto. Mas, que esses profissionais devem também tornar essas atividades prazerosas, para que não desestimulem as crianças.

Segundo Barbosa (2006), a rotina abrange diversos significados e que a partir dela as instituições desenvolvem seu cotidiano. Proença (1988) expõe o significado de rotina como um elemento estruturante do cotidiano, norteia, orienta, organiza o dia a dia do educador e do educando, tornando-se fonte de segurança e de previsão dos passos seguintes, o que permite diminuir a ansiedade para possibilitar melhor aproveitamento.

Rotina, tempo e espaço tornam-se conjunto de instrumentos a ser utilizado nas instituições de educação infantil, como orientação, auxilia, e oferece segurança do que será desenvolvido. Sendo assim, tendo a noção desses instrumentos, a prática pedagógica será eficaz para a realização do cuidar e educar na educação infantil.

Segundo o RCNEI (1998), “nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar”. Ressaltamos então, que esses dois aspectos são de extrema relevância para acompanhar a criança em seu desenvolvimento, sendo a sistematização das rotinas escolares considerada como fator predominante para a realização dessa práxis pedagógica.

TRAJETOS METODOLÓGICOS

Neste tópico, trataremos sobre a realização da pesquisa, onde ocorreu e a caracterização dos sujeitos, bem como os trajetos que conduzem todo o processo da pesquisa, a partir das etapas e instrumentos para coleta de dados.

Área de estudo e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na escola de educação infantil que fica localizada no município de Dr. Severiano/RN, fundada em 1993, o ato de reconhecimento e criação pelo município se deu através do decreto 016/98 de dezembro de 1998, para a oferta da educação infantil pré-escolar, atendendo crianças de 3 a 6 anos, foi autorizada a atender crianças de

Creches e pré-escola no dia 13 de março de 2009 por meio da portaria nº 274/2009 pelo que consta no processo de nº003/427-8/2007 – SEEC e no parecer nº 88/2008 – CEE/EEB/RN, passando a atender crianças na faixa etária de 2 a 5 anos.

Atualmente a escola possui 175 alunos matriculados na creche, pré-escolar I e pré-escolar II, distribuídos no turno, matutino, na faixa etária de 02 a 05 anos de idade. A escola possui uma boa infraestrutura contando com sete salas de aulas, uma cozinha, um depósito, um almoxarifado, uma sala de direção, dois banheiros e dois espaços de recreação.

Durante a pesquisa de campo foram realizadas visitas a escola para entrega de questionários e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, como também foram feitas observações em uma turma de pré-escolar II, contendo 25 alunos. O PPP da escola foi criado no ano de 2010 desde então não passou por nenhuma atualização, encontra-se estruturado em 27 páginas, sistematizado de forma coletiva, encontra-se subdividido em 9 tópicos: I – Apresentação; II – Caracterização da Escola; III – Justificativa; IV – Objetivos; V – Valores, missão e visão da escola; VI – Marco referencial; VII – Diagnóstico; VIII – Programação e IX – Avaliação.

De acordo com o quadro dos profissionais apresentado no PPP a escola possui 14 funcionários, todos os professores possuem formação de nível superior: 5 de magistério e 6 graduados em pedagogia com pós-graduação em psicopedagogia. Vale ressaltar que este ano de 2017, o PPP estar sendo atualizado e o quadro de funcionários não é mais o mesmo, inclusive a diretora. A gestora atual possui formação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia.

Etapas e instrumentos da pesquisa

O início da pesquisa se deu com uma visita a escola para a entrega a diretora da instituição de um termo de consentimento livre e esclarecido. Em seguida de um questionário que norteou o desenvolvimento da pesquisa, estruturado em oito questões objetivas, envolvendo assuntos relacionados a proposta pedagógica para Educação Infantil, o planejamento de atividades, o cuidar e o educar na educação infantil e a importância das rotinas pedagógicas. Em outro momento foi realizada uma análise documental do Projeto Político Pedagógico bem como de observações das práticas das professoras, relacionados ao tema a organização do tempo, do espaço e as rotinas pedagógicas na Educação Infantil, no período de março a abril do ano de 2017 e a coleta de dados ocorreu em duas semanas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da coleta de dados do questionário, observamos que a escola possui uma proposta pedagógica construída há oito anos de acordo com os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil, juntamente com toda equipe de professores gestores e coordenadores. Atualmente foi estudada e está sendo atualizada, pois foram feitas mudanças em relação ao espaço utilizado pela instituição, e para isso, precisa também alterar o PPP, o qual deve estar em consonância com a realidade da escola.

No que se refere ao planejamento das atividades de sala de aula, a diretora expõe que acontecem com frequência semanal, baseados na própria proposta pedagógica, em pesquisas e fundamentação teórica de acordo com o que tem de ser trabalhado. De acordo com o RCNEI ao se planejar as atividades diárias, precisa levar em consideração a idade das crianças, os conteúdos propostos, os objetivos gerais da instituição, bem como, o tempo e o espaço disponíveis.

De acordo com Barbosa (2008), a estruturação da rotina é fator condicionante para o fazer pedagógico, devendo se levar em conta o modo de funcionamento da instituição, o horário de entrada e saída das crianças, o horário da alimentação e o turno dos funcionários. No RCNEI encontra-se posto que “a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático”. Ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças, pois a rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas.

A diretora considera que a rotina é de suma importância, além de auxiliar o professor a planejar suas aulas, proporciona a criança um norte do que será feito no dia a dia. Ainda coloca que a rotina da instituição é organizada em consonância com todos os professores e adaptada de acordo com a realidade de cada turma. A gestora ainda ressalta que a articulação entre o cuidar e o educar são fatores importantes na promoção de valores, essa articulação acontece de forma mais intensa quando se dá em parceria com a família, pois segundo a gestora a educação começa em casa e a escola aprimora esses aspectos.

As observações feitas na sala de aula, pré-escolar II, norteiam uma noção de como são estruturadas as rotinas e a organização do tempo e do espaço na escola estudada. O cotidiano de sala de aula apresenta momentos diferenciados, a professora apropria-se do recurso da música, da brincadeira, de atividades diversificadas, momentos de contação de histórias proporcionando ao aluno o estímulo a criatividade e imaginação, o desenvolvimento da

Oralidade e da linguagem, interação com outras pessoas, a afetividade, entre outros. Vai de encontro aos pensamentos de Barbosa (2006) quando ela afirma que

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p. 201).

De acordo com Barbosa (2006) a rotina é vista como a espinha dorsal, aparte fixa do cotidiano de uma Escola Infantil devendo prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras, os jogos diversificados, como o faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráficos e plásticos, os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto e outras.

A organização do espaço de sala de aula bem como da instituição encontra-se bem estruturado e proporcional a estatura da criança, onde o aluno tem contato com cada objeto exposto e pode ser por ele conhecido e explorado. O espaço destinado a recreação dispõe de vários brinquedos, como balanço, gangorra, escorrega, dentre outros, aos quais a criança tem acesso no momento do intervalo por meio de brincadeiras livres. Angotti (2008) afirma que

Ao pensarmos o espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar a criança no sentido de observar categorizar, escolher e propor possibilitando-lhes interações com diversos elementos (ANGOTTI, 2008, p. 73).

A professora desenvolve sua metodologia baseada nos princípios éticos, respeitando a diferenças e necessidades de seus alunos tanto de aprendizagem, quanto de comportamento de gênero e social. Trata todas as crianças com uma igualdade, dando atenção e elogios não importando a cor da pele, a condição social, se são meninas ou meninos ou se pertencem ou não a uma determinada família.

Encontrando-se em consonância aos princípios de Barbosa (2006), a docente menciona que a organizações das atividades diárias devem atender as necessidades da criança tanto biológicas, como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa

etária, bem como as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, o tempo e o ritmo de cada um; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida. A sequência de diferentes atividades que acontecem no dia a dia da escola vai possibilitando que a criança se oriente na relação tempo-espço e se desenvolva. A rotina observada encontra-se estruturada como um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina é fundamental para a organização das atividades diárias nas diversas instituições de ensino. No caso da Educação Infantil, além do aspecto organizacional das creches e pré-escolas, ela promove a segurança e autonomia da criança.

A partir da análise das teorias e das observações acerca da organização da rotina das crianças na educação infantil, percebe-se, que é um trabalho que deve ser pensado e preparado intencionalmente, de modo que impulse o desenvolvimento das crianças menores no sentido de apropriação de comportamentos tipicamente humanos, assim como a internalização de valores e costumes culturais que perpassam a vida em sociedade.

Nesse sentido, ao realizar a pesquisa com o objetivo de compreender a importância da rotina e a organização do trabalho pedagógico das instituições de educação infantil, ficou claramente visível que a organização de uma rotina é um aspecto de suma relevância para o êxito do desenvolvimento da criança, possibilitando a socialização da criança com o meio ao qual está inserida, de forma que ela cria e estabelece condições que favoreçam a promoção do seu próprio desenvolvimento, contribuindo efetivamente para a organização do espaço e tempo pelo professor como pela criança, no qual a mesma, estimula sua capacidade de organização temporal a partir da sensação de estabilidade.

Concluimos que os professores devem ter conhecimento das particularidades de seus alunos, para que possam organizar suas rotinas e atender o objetivo de cada criança. Mas, também é necessário que as instituições ofereçam uma boa qualidade em sua estrutura, para que sejam desenvolvidas atividades que garantam o desenvolvimento pleno das crianças nos aspectos físico, psicológico, comportamental e sentimental.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas/SP: Editora Alínea, 2006.
- BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996.
- ROUSENAU, Luciana dos S. **Pesquisa e Prática Educacional: educação infantil**. Curitiba/PR: Editora IBPEX, 2008.
- OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PROENÇA, Maria A. de R. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.
- RAMOS, J. S. S. **Rotina na Educação Infantil: Saberes docentes**. Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/com%20Oral%20para%20os%20anais%20do%20CCHLA.pdf>> Acesso em: 14/05/2017.



A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM: CONCEPÇÕES DA TRÍADE INTERACIONISTA

Maria Simone da Silva
Mestranda do PPGE/UFC
mariasimone.doze@gmail.com

Francisca Geny Lustosa
Professora da Universidade Federal do Ceará
franciscageny@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo desse ensaio teórico é discutir a relação entre o pensamento e a linguagem a partir das teorias psicogenéticas de Piaget, Vigotski e Wallon. Referidos teóricos abordam a linguagem em uma perspectiva social, como um processo estabelecido nas relações tipicamente humanas. Para isso é importante evidenciar a definição dessa relação para cada autor citado, por isso cada tópico subsequente se encarregará disso. Para os três autores a linguagem e o pensamento possibilitam a interação do sujeito com o mundo, colocando dessa forma, ambos como fomentadores da aprendizagem. Os estudos apresentados por essa tríade lançam um olhar sobre o desenvolvimento humano no qual as interações com o mundo são capazes de abranger a inteligência do sujeito, uma vez que o meio nos leva a sofisticar tanto a linguagem quanto o pensamento. Assim, devemos refletir sobre práticas que deveriam possibilitar aos sujeitos os fomentos para o aprimoramento do pensamento e da linguagem.

Palavras-chave: Pensamento. Linguagem. Interacionistas.

1 INTRODUÇÃO

É através da relação entre pensamento e linguagem que a tríade de teóricos interacionistas, Piaget, Vigotski e Wallon, aborda a linguagem em uma perspectiva social, como um processo estabelecido nas relações tipicamente humanas. Podemos compreender, a partir dessa concepção, que não podemos prescindir de recorrer à relação entre esses dois campos da constituição humana para compreender o desenvolvimento humano.

A linguagem é o que, culturalmente, permitiu o homem ter acesso a um arcabouço de práticas culturais, formas de pensar e compreender o mundo, além de acessar o conhecimento produzido ao longo da história humana. Através de signos, símbolos e significados o homem se aproxima do modo de ser humano e se historiciza. Reconhecendo a importância da linguagem para o nosso desenvolvimento filogenético, histórico e psicológico, podemos asseverar que a realidade humana como conhecemos na contemporaneidade só é possível graças à elaboração da linguagem como meio interpsicológico e intrapsicológico de se apropriar e intervir nas categorias humanas.

No sentido de ampliar essa discussão, iniciamos esse texto pelas ideias de Piaget, autor que vê a criança como um sujeito que se relaciona com o mundo como objeto de sua inteligência. A sua compreensão da gênese do pensamento, da representação, está atrelada à capacidade da criança de evocar objetos. Anterior a isso, o desenvolvimento da inteligência prática é que vai permitir o desenvolvimento da inteligência conceitual, são os esquemas coordenados pela inteligência anterior ao pensamento que tornarão possível a representação mental, a evocação, a imitação diferida e todas as outras formas de perceber o mundo pelas vias do pensamento.

Em subseqüência, trazemos à baila o que Wallon nos diz sobre a relação entre pensamento e linguagem. Para este a criança vai descobrindo o mundo através das experiências e compreendendo seu significado com a cultura. Compreende a criança como um sujeito complexo, por tanto não distancia a linguagem da cognição, ainda que existam confusões na forma como a criança relaciona a palavra e a ideia, pois nem sempre uma é capaz de traduzir a outra. Por isso, que, às vezes, por não dispor de um sistema sempre inteligível para o adulto, a criança se mostra incoerente entre os aspectos da fala e das ações.

Por último, para Vigotski toda palavra corresponde a uma generalização, desse modo ela expressa um conceito, carrega um sentido. Para esse autor, a princípio, a fala e pensamento se manifestam de formas diferentes e isoladas, denominando esse curto período da fala como pré-intelectual e pensamento com pré-verbal, não obstante, existe um momento crucial, em que fala e pensamento se encontram, e a existência de ambos se integra, de forma indissociável, de modo que um vai se tornando expressão do outro.

2 RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM PARA PIAGET

Na compreensão de Piaget, entre linguagem e pensamento existe uma lógica de coordenação das ações que tem raízes mais profundas do que somente a lógica associada à linguagem, denominada como lógica das proposições, que são reconstituições momentâneas em torno do objeto concreto, desde quando a criança já percebe a ausência do objeto até ser capaz de evocá-lo, antes isso acontece pelas experimentações da inteligência prática. A representação mental se constrói como a possibilidade de acessar a assimilação dos objetos, classificando-os e generalizando-os, e por tanto refletindo sobre suas associações.

É nesse momento de grandes ganhos cognitivos e da emergência do pensamento, que, para o mesmo, a criança que antes era um sujeito indiferenciado para si mesmo, por não se perceber ainda como indivíduo, começa a se distanciar dessa ideia e no jogo da imitação vai

mostrando essa nova forma de agir e de perceber a si em relação ao outro. No jogo simbólico, ela mostra a imitação diferida e interiorizada, e isso acaba refletindo na fala desse sujeito.

Nesse sentido para Piaget, indubitavelmente, a linguagem continua sendo uma condição imprescindível para o acabamento das estruturas lógicas, todavia não é uma condição suficiente em si mesmo para a formação destas. Ao longo livro “A formação do símbolo na criança”, o mesmo autor intercala falas de crianças com características do plano simbólico, que vai se tornando mais elaborado à medida que as crianças vão expressando linguisticamente o refinamento de suas ideias.

Para Piaget “toda linguagem comporta classificação relativamente elaboradas” (PIAGET, 2009, p. 265). A linguagem se incumbem de exprimir um tipo de lógica, como próprio autor cita a exemplo: os matemáticos se encarregam de desenvolver linguagens artificiais para traduzir uma lógica, mais refinada e diferenciada, que não pode ser manifestada pela linguagem tipicamente utilizada nas relações informais, que não contemple essas ideias.

Isso nos dá a possibilidade de inferir que o pensamento e a linguagem, invariavelmente, se traduzem no devir das relações que estabelecem. Imiscuídos pela proposição a seguir: “quanto às estruturas muito diferenciadas e refinadas para serem exprimidas pela linguagem corrente, os matemáticos e lógicos criaram para seu uso linguagens artificiais ou técnicas, mas que psicologicamente ainda são linguagens” (PIAGET, 2009, p. 265).

Ainda para Piaget, a linguagem tem um papel no acabamento das estruturas operatórias, no entanto esta depende de estruturas em conjunto, como explicita nessa afirmação: “a linguagem pode constituir uma condição necessária do acabamento das operações lógico-matemáticas sem ser, entretanto, uma condição suficiente para o seu acabamento.” (PIAGET, 2009, p. 265).

Como para o referido autor, as raízes do pensamento são anteriores a linguagem: “no nível sensório motor já vemos se elaborar todo um sistema de esquemas” (PIAGET, 2009, p. 266). Nesse sentido, observamos que se parte de um conceito prático para chegar ao mais abstrato. Pois esses esquemas são classificações em que se assentam as generalizações, e assim atinge-se a função simbólica.

Vale destacar que as ações/atividades necessárias para que ocorra o desenvolvimento são mais do que simples movimento físico. São comportamentos que estimulam o aparato intelectual da criança, podendo não ser observáveis. Esses comportamentos produzem desequilíbrio e permitem a ocorrência da assimilação (incorporação do mundo exterior às estruturas mentais já construídas do sujeito) e da acomodação (reajuste das estruturas já modificadas pela assimilação ao mundo exterior) (LUSTOSA, 2016, p. 130).

Destarte, “os esquemas comportam naturalmente, por outro lado, uma grande variedade de relacionamentos, prelúdio da lógica das relações que se desenvolverá ulteriormente no plano da representação.” (PIAGET, 2009, p. 266). Esses esquemas incipientes conduzem as deduções práticas, o esquematismo sensório-motor reverberará nas futuras noções de conservação e reversibilidade operatória.

O período sensório-motor é, evidentemente, o que direciona tudo que virar a se desenvolver no sujeito posteriormente, uma vez que a inteligência se desenvolve em etapas do desenvolvimento que não podem ser ultrapassadas pelo estágio anterior sem que já tenha havido a equilíbrio do estágio precedente: “somos então, levados a admitir que, anteriormente às operações formuladas pela linguagem, existe uma espécie de lógica das coordenações das ações comportando notadamente relações de ordem e relações de encadeamento” (PIAGET, 2009, p. 267).

Agimos impulsionados por um motivo que se traduz sob a forma de uma necessidade. Portando, toda ação corresponde a uma necessidade, que, por sua vez, é sempre a manifestação de um desequilíbrio. Sempre que algo, em nós ou fora de nós, se modifica, há necessidade de uma ação para reajustar a conduta da equilíbrio. Nisso consiste a equilíbrio (LUSTOSA, 2016, p. 130).

3 RELAÇÃO ENTRE FALA E PENSAMENTO PARA WALLON

Na concepção de Wallon, a criança tem muita dificuldade de expor o seu ponto de vista, porque seu pensamento ainda não é reflexivo, por isso cria hipóteses que são contraditórias, ela vai formulando sua lógica acerca das coisas com as imagens e com a linguagem verbal. Nesse ínterim, ela vai validando sua lógica através de conceitos criados com as experiências e as interferências dos adultos ao seu redor.

Por ter essa dificuldade de entender o ponto de vista do outro, a criança tende a tomar o todo por uma parte que nem sempre representa uma ideia completa, e então tende “absolutizar” coisas mínimas, por exemplo, em uma narrativa a criança descentra-se do seu objetivo principal para se importar com um detalhe e a sua fala vai tomando direções que não tem relação direta com o assunto abordado.

A linguagem é atribuída à função organizadora do pensamento, mesmo a criança não conseguindo expressar exatamente aquilo que pretende ser dito pelo pensamento com aquilo que realmente está sendo dito pela fala. Todavia é através desse vocabulário, que a criança tem a capacidade ampliar suas experiências lógicas, ainda com as experiências simultâneas da

imagem com a palavra sendo conflitantes e confusas. Porém é a partir dessa necessidade gerada por novas imagens e novas palavras que a criança vai percebendo a relação entre elas. É um processo descontínuo que se altera com a interferência das relações sociais. Conforme Lustosa (2016, p. 140) “A passagem de uma etapa a outra é marcada por conflitos de origem tanto endógena (efeito da maturação nervosa) quanto exógena (resultante do desencontro entre a ação da criança e do meio). [...]. Tais conflitos agem como propulsores do desenvolvimento.”

Por que é esse universo simbólico que organiza a criança a cada nova realidade, é das experiências com o mundo que ela tira explicações, lógicas a seu modo, para satisfazer seus questionamentos acerca do funcionamento das coisas. A linguagem expressa suas representações e suas ações. É na imitação que as crianças demonstram a relação entre o plano mental e suas ações. Assim, “o aparecimento da função simbólica e da linguagem, que em interação com a cultura, fornecerão ao pensamento os instrumentos para a sua evolução.” (LUSTOSA, 2016, p. 139).

Diretamente sobre a ideia de causa e efeito que possa ser atrelada a linguagem e o pensamento, podemos refutar tal concepção com a seguinte afirmativa: “a bem dizer, ela não é causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis para seus progressos.” (WALLON, 2007, p. 155). A luz do que foi expresso, a linguagem não é propriamente a causa do pensamento, porém não se pode ocultar sua importância para instrumentalizá-lo, destarte o progresso advindo das mais diversas associações posteriores, formuladas a partir desse suporte.

Um adendo importante, que não pode ser desconsiderado dentro dos postulados wallonianos é a ideia de que o pensamento é capaz de transformar os objetos e de se sobrepor a eles: “superpõe aos momentos da experiência vivida o mundo dos signos, que são as referências do pensamento, num meio onde ele pode imaginar e seguir trajetórias livres, unir o que estava disjuncto, separar o que tinha sido simultâneo.” (WALLON, 2007, p. 155).

Em referência ao período que a criança está centrada na motricidade, o mesmo teórico coloca: “o gesto precede a palavra, depois vem acompanhada dela, antes de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior ou menor medida a ela.” (WALLON, 2007, p. 157). Essa etapa é vista como preponderante para o que ele denomina como aparelho-motor, atrelada ao realismo motor, que impede a utilização referências ou de signos verbais, pois nesse período as diferenças feitas entre o plano real e o psicológico ainda não são suficientes. Seu pensamento se configura como sincrético, justamente por essa dificuldade de diferir os dois planos.

A importância de experiências construtivas nesse período tão confuso, de intensa revolução cognitiva na vida da criança, fica pela seguinte asseveração: “em geral são precisos

lentos tenteios para que a criança penetre seu sentido, reconheça suas partes e ajuste cada uma delas e sua significação própria.” (WALLON, 2007, p. 160).

Doravante a essas experiências, o sujeito vai reformulando suas constatações acerca do mundo, e vai deixando de somente imitar a realidade; o pensamento, vai se lapidando, criando novos contornos para as ações, como é colocada a seguir: “também a representação, que inevitavelmente se insinua entre a palavra e a coisa com um vestígio e evocador comuns, começa opondo suas exigências próprias as experiências brutas. Ela é imitação e estabilização.” (WALLON, 2007, p. 161).

O pensamento reflete as ações do próprio sujeito no mundo, pois o que é subjetivo e o que é objetivo estão em uma teia difícil de desenrolar, “a criança não consegue se isolar do espetáculo que a cativa ou do objeto que deseja.” (WALLON, 2007, p. 164). Isso é causado pela indiferenciação entre os planos motores e mentais, entre o que a criança sente e o que está ao seu redor.

Uma criança com o nível de pensamento com pouco discernimento sobre a qualidade das coisas. O que é comum a, por exemplo, dois objetos pode uni-las em situação indistintas. Essa lógica é fruto da qualidade do pensamento sincrético que inclusive é refletido na fala, “um simples ponto de contato podendo acarretar a coincidência com o todo.” (WALLON, 2007, p. 166). Nessa lógica o que é transitório acaba se tornando típico, característico, acabado.

Quando a formação de imagens mentais torna-se mais elaboradas como as funções representativas, a criança tem “tanto menos obstáculos quanto mais descontinuidade e ao mesmo tempo mais repetições houver no próprio exercício do pensamento.” (WALLON, 2007, p. 179). Podendo lançar mão de esquemas intelectuais mais subjetivos, não baseados somente nas ações objetivas.

4 A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM PARA VIGOTSKI

Na concepção de Vigotski, a palavra é propriamente a representação da união entre pensamento e linguagem, ainda que a linguagem e o pensamento decorram de processos distintos, pois toda palavra traz um conceito, ou seja, uma palavra é em si mesma uma ideia, é um pensamento que se materializou ali. Para esse autor, o pensamento apresenta uma trajetória diferente dos aspectos fonéticos, porém existe um avanço da fala em direção ao significado.

A princípio a criança se utiliza da fala sem ter consciência dela, depois a fala começa a organizar o pensamento e vice-versa, significação e referência só aparecem posteriormente, frutos de construções externa e internas elas se mostram mais complexas e associadas.

Esse autor inicia o capítulo do livro *Pensamento e Linguagem*, intitulado de: “As raízes genéticas do pensamento e da linguagem”, problematizando sobre a capacidade de pensar atribuída aos seres humanos, avaliando um estudo comparativo entre o homem e o macaco. Após alguns testes para avaliar a inteligência do macaco, chega à seguinte conclusão: “nunca demonstraram a menor intenção de representar o que quer que fosse de seus desenhos, nem o mais leve indício de atribuir qualquer significado objetivo aos seus produtos.” (VIGOTSKI, 2005, p. 44). Tal afirmativa indica que a capacidade de representar é algo que distingue a inteligência humana dos outros animais.

À medida que se apropria das formas históricas e culturais de ordenação do real, o homem se coloca diante de um diferencial que vai promover “mudança em sua estrutura, em uma inter-relação e em sua organização interfuncional” (BLANCK, 1996, p. 47). Dessa maneira, o homem vai se libertando da prisão biológica e se transformando em sócio-histórico. (LUSTOSA, ano, p.133)

Outra conclusão, dos estudos do autor mencionado, indica que: “os antropóides não possuem nada que se quer se assemelhe à fala humana, nem mesmo em um estágio embrionário.” (VIGOTSKI, 2005, p. 46). Essa também é uma afirmativa que nos leva a presumir que a fala seja um atributo tipicamente humano, por sua vez também capaz de nos diferenciar frente aos demais animais.

Estamos colocando sob análise duas categorias que nos mostram o que é ser humano para Vigotski, entretantes, podemos deduzir que as qualidades de representar e de se expressar através da linguagem podem vir a mostrar interseções. Pois a linguagem não depende necessariamente do som, haja vista que essa capacidade de emitir sons também pode ser vista em outros animais, além de nós. Os macacos são capazes de emitir sons, no entanto: “deveriam ser capazes de dominar em experimentos, alguns gestos convencionais, cuja função psicológica seria exatamente a mesma dos sons convencionais.” (VIGOTSKI, 2005, p. 47). Ou seja, eles não são capazes de atribuir significado as suas expressões.

A fala não depende uma percepção ambiental, pois, se assim o fosse, no convívio com os seres humanos outros animais poderiam “aprender” a falar, se a possibilidade dessa aprendizagem ocorresse puramente pelas interações, mas a esta exige um tipo de operação mental muito específica e como ele formula a seguir: “a ausência dessa capacidade pode ser a principal diferença entre o homem e o macaco.” (VIGOTSKI, 2005, p. 48). Na percepção desse autor, existem quatro conclusões de seus estudos sobre a relação entre pensamento e fala que podem ser relevantes.

(1). O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes; (2) As duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes; (3) A estreita correspondência entre pensamento e fala, característica do homem, não existe nos antropóides. (4) Na filogênese do pensamento e da fala, pode se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala (VIGOTSKI, 2005, p. 51).

Extravagante a essas conclusões, o autor intitula como descoberta mais importante acerca da relação entre pensamento e fala que: “num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas encontram-se e unem-se para indicar uma nova forma de comportamento.” (VIGOTSKI, 2005, p. 52). Apesar de admitir a diferença entre a origem do pensamento e da fala, o que o autor assegura como de suma relevância está justamente na sua relação entre os dois.

Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, por dois objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina das crianças pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova e a (2) conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos (VIGOTSKI, 2005, p. 53).

O instante do encontro é o marco da descoberta da função simbólica das palavras, a fala passa a ser intelectual e “o nome passa a fazer parte da estrutura do objeto” (VIGOTSKI, 2005, p. 54). Ao examinar essas relações entre o pensamento e a fala ver-se o quão estão estritamente imbricados.

Ainda inquieto sobre as relações expostas acima, a fala interior tornou-se objeto de suas investigações justamente pela proximidade descoberta entre o pensamento e linguagem. Admitindo-se que a não mostrou nenhuma alternativa admissível da passagem da fala exterior para a interior, pois “não há qualquer razão válida para se supor que a fala interior se desenvolve de alguma forma mecânica, por meio de uma diminuição gradual na audiabilidade da fala (sussurros).” (VIGOTSKI, 2005, p. 55).

Em busca da solução desse problema, o autor inclina seu pensamento para a hipótese piagetiana de que esse elo entre a fala exterior e interior esteja na fala egocêntrica, porque “além de seu papel de acompanhar a atividade da criança e de sua função de descarga emocional, rapidamente assume a função planejadora, isto é, transforma-se, de maneira fácil e natural, no pensamento propriamente dito.” (VIGOTSKI, 2005, p. 56).

Se a nossa hipótese estiver realmente correta, devemos concluir que a fala interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente. A fala egocêntrica é, quando as duas

funções, a fala interior; é a fala em sua trajetória para a interiorização; intimamente ligada à organização do comportamento da criança, já parcialmente incompreensível para outras pessoas, embora explícita em sua forma e sem apresentar nenhuma tendência para transformar em sussurro ou qualquer outra fala de meio tom (VIGOSTKI, 2005, p. 56).

Essa linguagem egocêntrica é transitória, sua importância se evidencia por tornar possível a passagem de funções intersíquicas para intrapsíquicas, tornando a linguagem instrumento do pensamento, a atividade da linguagem que antes era um aspecto na vida social desse sujeito torna-se instrumento do seu interior de forma individual. A linguagem a partir de então orientará o curso da atividade mental. O egocentrismo desse período não se refere ao indivíduo centrado em si mesmo, mas a uma marca da assimilação que indiferencia o interno do externo, o subjetivo do objetivo.

A criança nesse período fala com o outro falando com ela mesma, para pensar ela se direciona a outra pessoa sem a intenção de se comunicar, e sim de organizar o seu próprio pensamento. Portanto, a fala que é endereçada a si e ao outro se confundem. A fala para Vigotski funciona como os outros instrumentos que dão suporte as operações mentais que usam signos, mas “não há razão psicológica para considerar que todas as formas de atividade verbal sejam derivadas do pensamento.”. No entanto “somos, portanto, forçados a concluir que há fusão de pensamento e fala” (VIGOTSKI, 2005, p. 59).

Ao contrário dos demais animais, os seres humanos apresentam uma evolução qualitativa na fala e no pensamento, e no momento crucial dessa evolução, apesar de terem raízes distintas ambos se encontram e “fala torna-se racional e o pensamento verbal.” (VIGOSTKI, 2005, p. 61). Nesse período as crianças se vêm no mundo com signos, símbolos e significados, mas antes “o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de domínio da estrutura externa do signo.” (VIGOTSKI, 2005, p. 62).

Supõe-se, pela relação considerada entre o signo e a sua estrutura externa, que os sujeitos precisam se apropriar *a priori* concretamente do conceito do objeto para conseguir dar significado de acordo com as próprias apreensões daquilo que é percebido pelas suas representações mentais: “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.” (VIGOTSKI, 2005, p. 62).

Não se pode atrelar ao pensamento verbal uma concepção orgânica, ancorada na ideia de que em um dado momento, por volta dos dois anos, independente da história de vida do sujeito, de suas trocas afetivas e de como ele se relaciona com seus pares, a sua inteligência “vai dar um salto” cognitivo sem precedentes e alcançar um nível de elaboração mental capaz

atribuir significado ao que antes eram balbucios imitativos e se transformar em um comportamento relacionado ao pensamento, aos signos, aos símbolos e aos significados. Assim com assinala, o autor “O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e da fala.” (VIGOTSKI, 2005, p. 63).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentados na ideia de que a linguagem e o pensamento têm uma relação tão direta que se tornam indissociáveis, a partir de um dado momento do desenvolvimento da inteligência, sendo a linguagem função constitutiva do pensamento, contribuindo para sua organização; compreendemos que estimular o desenvolvimento da linguagem é diretamente incitar o pensamento, e que portanto isso afetará as funções ligadas a memória, a atenção, a percepção e etc.

A linguagem constitui o pensamento, o instrumentaliza e o aprimora. O fato de o homem conseguir simbolizar deu-lhe possibilidades que foram contadas ao longo da história da humanidade: um fato inegável. Ultrapassando o campo de atuação do homem em tempo e espaço; é a base da organização da realidade que estamos postos. Trouxe-nos profundas transformações estruturais e psicológicas. O advento da linguagem é uma marca sem precedentes no decurso da nossa história.

Importante compreendermos que nosso pensamento é continuamente reestruturado pela linguagem. Depois que a criança consegue simbolizar o que é dito traz um conceito. Essa ideia trazida pela palavra é o próprio pensamento, ainda que em seu surgimento, não se apresente de forma tão clara e coerente.

O estudo das teorias interacionistas, representadas pelos três pensadores aqui anunciados, trazem-nos a compreensão de linguagem e pensamento como fenômenos intimamente relacionados e interdependentes. A linguagem não é só o que é “dito” ou “gesticulado”, é também o que é pensado e planejado.

O aprofundamento nos postulados interacionistas, ainda se apresenta como um grande desafio aos educadores no sentido de fomentarem contribuições para a reflexão sobre as práticas escolares, em que, via de regra, tende a priorizar a leitura e a escrita, em detrimento da oralidade.

Quando ocorre, em experiências inibitórias e cerceadoras, das crianças serem silenciadas em suas falas, acabam por perder a oportunidade de aprimorar o pensamento.

Principalmente, quando as crianças tendem a expor seu pensamento durante as atividades para organizá-lo. Entretanto, as instituições escolares tradicionais (maioria no Brasil) tendem a ter práticas pedagógicas mais silenciadoras, para controle dos espontaneísmos infantis e a sofreguidão pelo uso da escrita.

Essa interrupção no curso do planejamento do pensamento, pela restrição das falas criança a impede de refletir sobre o próprio pensamento. As crianças têm hipóteses sobre sua relação com o mundo que desejam expor. Somente pelo aprimoramento cultural esse sujeito poderá avançar em suas conjecturas.

Mesmo quando a fala interior já foi internalizada completamente, e o sujeito não faz mais uso da fala egocêntrica, existem problemas decorrentes das experimentações que precisam ser expostos para entender os interesses das crianças pelos objetos, é a partir desse entendimento que o organizador das práticas pedagógicas pode fomentar situações que despertem ainda mais interesses, e assim a aprendizagem.

É preciso pontuar a partir do apreendido nos escritos de Piaget, Vigotski e Wallon, práticas educativas silenciadoras dos corpos e da fala dos sujeitos também não favorecem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, como uma criança poderá desenvolver o pensamento: supor, inquirir e hipotetizar em um ambiente sem o favorecimento da linguagem?

REFERÊNCIAS

- LUSTOSA, Francisca Geny. Circulação das ideias psicopedagógicas e sua constituição no Brasil in. **História de pedagogia ciências e religião: discursos da corrente de cá e do além-mar**. CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et all (orgs.) 1 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2016
- PEREIRA, Caciana Linhares Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, abr./jun. 2012
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Chistiano Monteiro Oiticica. 3 ed. 1964
- _____, Jean e INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Traduções de Octaviano Mendes Cajado. 4 ed. Rio de Janeiro. 2009
- _____, Jean. **A epistemologia genética: sabedorias e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética**. Traduções de Natanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Dareir, Célia E. A. DÍ Piero. 2 ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983.
- VIGOSTKI, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camaro. Revisão Técnica José Cipolla Neto. 1 ed. São Paulo, Martins Fontes. 2005
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Claudia Berliner. Revisão Técnica de Izabel Galvão. 1 ed. São Paulo. 2007

AS CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joseane Alves Vasconcelos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Caicó
joseane_alves_90@yahoo.com.br

Rafaela Valesca Alves de Medeiros

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Caicó
rafaela_valesca@hotmail.com

Ester Rute Simplício dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Caicó
esterrutinha17@gmail.com

Isabella Alves de Araújo

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Caicó
isabellalvesa@hotmail.com

RESUMO

A importância da coordenação pedagógica para a Educação Infantil surgiu com o reconhecimento e valorização de uma educação voltada para as crianças em seus primeiros anos de vida, nesse caso não é só desenvolvimento educacional que abrange todas as primeiras necessidades do ser humano. Mas adquirir o desenvolvimento sociocultural conhecer e reconhecer todo o contexto social o qual pertence. O objetivo geral deste trabalho consistiu em: analisar as funções da coordenação pedagógica no ensino infantil para o desenvolvimento sociocultural das crianças. Já os específicos são: Conhecer quais são as funções da coordenação pedagógica na instituição escolar; analisar a essência da coordenação pedagógica no âmbito escolar para atender a formação crítico cidadã da criança; investigar as contribuições da coordenação pedagógica para o desenvolvimento sociocultural da criança. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, onde a principal fundamentação teórica utilizada baseou-se nos pensamentos de Vygotsky (1989). Diante do exposto, constatou-se que quando há uma ação conjunta entre coordenadores pedagógicos e professores da Educação Infantil para a realização dos planejamentos e atividades a serem desenvolvidas com as crianças, podem ser realizadas tanto dentro como fora da sala de aula, desde que tenha por finalidade contribuir de forma positiva para o melhor desenvolvimento sociocultural das crianças. Nesse contexto, pode-se concluir que as atividades que proporcionam a interação das crianças com o meio e com os outros colegas, são de suma relevância para o desenvolvimento das mesmas.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Desenvolvimento Sociocultural. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A importância da coordenação pedagógica para a Educação Infantil surgiu com o reconhecimento e valorização de uma educação voltada para as crianças em seus primeiros anos de vida, nesse caso não é só desenvolvimento educacional que abrange todas as primeiras

necessidades do ser humano. Mas adquirir o desenvolvimento sociocultural conhecer e reconhecer todo o contexto social o qual pertence.

Nesse contexto, tem-se a seguinte indagação como sendo o problema que envolve esta pesquisa: Quais as contribuições da coordenação pedagógica para o desenvolvimento sociocultural das crianças na Educação Infantil? Diante desta problemática acredita-se que a coordenação pedagógica deve realizar ações educacionais com o propósito de conscientizar os educadores infantis a respeito da missão que cada um deve ter para promover o desenvolvimento sociocultural do aluno. Tais ações devem ser realizadas também com as famílias dos alunos para que todos juntos possam elaborar orientações direcionadas ao desenvolvimento sociocultural da criança.

O objetivo geral deste trabalho consistiu em: analisar as funções da coordenação pedagógica no ensino infantil para o desenvolvimento sociocultural das crianças. Já os específicos são: Conhecer quais são as funções da coordenação pedagógica na instituição escolar; analisar a essência da coordenação pedagógica no âmbito escolar para atender a formação crítico cidadã da criança; investigar as contribuições da coordenação pedagógica para o desenvolvimento sociocultural da criança.

Com vistas nisso, pode-se dizer que a escolha do tema deu-se a partir dos textos estudados na academia sobre a coordenação pedagógica e o educador atuante na Educação Infantil. Diante destes estudos sentiu-se a curiosidade em compreender como aconteceria a relação entre ambas às profissões no âmbito escolar. Através de estudos mais aprofundados foi possível compreender a importância deste para o desenvolvimento educacional e a relevância para a obtenção de êxitos nos trabalhos executados na instituição.

A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, onde a principal fundamentação teórica utilizada baseou-se nos pensamentos de Vygotsky (1989). Esta trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva e utiliza uma abordagem qualitativa, cuja análise consistiu em informações detalhadas sobre como ocorre a função da coordenação na escola investigada, com foco em suas contribuições para o Ensino Infantil e para a formação sociocultural da criança.

Portanto, esta pesquisa se justificou para uma melhor compreensão e análise sobre a temática estudada a fim de adquirir novos conhecimentos que possam, futuramente, contribuir para novos estudos e pesquisas desenvolvidas neste âmbito.

2 BREVE RELATO HISTÓRICO SOBRE A ORIGEM DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR E A FUNÇÃO DO COORDENADOR

Este capítulo inicia-se com um breve histórico sobre a Coordenação Pedagógica Escolar, cuja finalidade foi fazer uma abordagem sobre os principais acontecimentos e marcos que ocorreram ao longo dos tempos, desde os primeiros registros literários que discutem sobre a origem da coordenação e coordenador pedagógico, além de sua evolução histórica até a atualidade.

Há indícios na literatura de que os primeiros registros sobre a Educação no Brasil iniciam-se no período de Brasil Colônia, através das ações realizadas pelos padres jesuítas que buscavam catequizar os índios. De acordo com Araújo (2013, p. 4), a ideologia da “contrarreforma”, contribuiu para que “a educação no período colonial ocupasse um lugar secundário no cotidiano da colônia e nos interesses político-administrativos da coroa portuguesa”.

Posteriormente, os jesuítas começaram a contrariar o pacto colonial, sugerindo a construção de escolas, diante disso tais ações foram se expandindo até chegarem às primeiras escolas fundadas no Brasil e os jesuítas passaram a ensinar no intuito não de educar em si, mas para tentar atrair os fiéis cada vez mais para a igreja.

[...] a vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente, a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização (AZEVEDO, 1963 p. 501).

Nesse contexto, pode-se dizer então, que foi neste período que deu-se início e avanço ao processo educacional do país. Entretanto, a coordenação pedagógica, e conseqüentemente o coordenador só vieram a surgir, na história da educação brasileira, em meados das décadas de 70, devido às transformações sociais, políticas e econômicas vivenciadas no Brasil. Quanto à função do coordenador pedagógico, Andrade (2013) afirma que esta consiste em auxiliar os professores na elaboração e diversificação de suas aulas, além de buscar alternativas junto aos professores para trabalhar os conteúdos propostos de forma mais efetiva, clara e que possa atingir os alunos, melhorando e facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

A ideia que muitos têm do coordenador pedagógico é aquela ainda pautada em valores puramente burocráticos: um profissional que existe para solucionar

pequenos problemas que surgem na escola e que nem sempre está pronto para atender a todas as demandas e necessidades da comunidade escolar. Mas sabe-se que o coordenador pedagógico tem um papel muito maior e mais importante na escola como um todo, que é de acompanhar o planejamento e execução das atividades pedagógicas, que precisa ter conhecimento teórico capaz de identificar as necessidades dos alunos e professores [...] (ROSÁRIO, 2014, p. 12).

Com vistas na importância desse profissional no trabalho pedagógico, acredita-se que este tem grandes contribuições a oferecer por meio de intervenções nos procedimentos da instituição escolar da Educação Infantil.

2.1 Coordenação pedagógica e educação infantil

Percebe-se que poucos estudos são desenvolvidos sobre a atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil, e em face desta realidade, observa-se que, a coordenação pedagógica em creches e pré-escolas, parece ocupar um lugar tão secundário nas pesquisas acadêmicas, quanto ao que a Educação Infantil ocupa em sua trajetória histórica, sobretudo, na implementação de políticas públicas que atendam ao direito das crianças a uma educação de boa qualidade (PEREIRA, 2015, p. 3-4).

Quanto à atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil, entende-se que:

A profissionalidade específica da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas esta relacionada à ação do coordenador pedagógico junto aos professores, crianças e famílias, tendo como referência seus conhecimentos sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e EI, suas competências e sentimentos (PEREIRA, 2015, p. 7).

Na citação acima, a autora deixa bem esclarecido que a atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil não é uma coisa particular, mas sim um trabalho conjunto a ser desenvolvido juntamente com os professores atuantes neste nível de ensino, levando em consideração o compartilhamento de experiências, conhecimentos e ideias que possam contribuir com o desenvolvimento educacional da criança.

Segundo Souza (2012):

O coordenador pedagógico desenvolve o perfil relacional, por estar situado numa posição intermediária na hierarquia da gestão, sendo exposto a conflitos de cunho hierárquico vertical entre o diretor, o coordenador pedagógico e o corpo docente (SOUZA, 2012, p. 60).

Dessa forma, percebe-se notoriamente que o coordenador assume o papel de intermediário entre gestão e professores, ou seja, discute com o gestor diversas questões referentes às estratégias, metodologias, planejamentos, entre outros aspectos correlacionados, e em seguida aplicá-los com os professores, a fim de obter-se um melhor desenvolvimento educacional.

De acordo com Oliveira (2009) *apud* Oliveira e Guimarães (2013, p. 98), uma das funções do coordenador pedagógico é “articular e mediar à formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais”. Nesse sentido, acredita-se que o coordenador pedagógico pode contribuir de forma positiva, não só para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, mas também para o seu desenvolvimento sociocultural, ou seja, seu desenvolvimento não apenas como aluno, mas também como ser humano.

Tratando-se da Educação Infantil, Amorim e Navarro (2012), consideram que esta é principal a modalidade de ensino que trabalha a questão do desenvolvimento do ser humano, pois é enquanto crianças que este processo se inicia e a escola é o ambiente mais adequado para promover a construção do conhecimento.

Para os autores supracitados, a Educação Infantil é uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano no que tange aos aspectos de desenvolvimento intelectual, emocional, social e motor da criança, e, por essa razão a escola que oferta essa modalidade de ensino deve organizar-se num ambiente estimulante, educativo, seguro e afetivo, com profissionais qualificados para acompanhar as crianças nesse processo de descoberta e conhecimento, propiciando uma base sólida para seu desenvolvimento, formando crianças que consigam desenvolver suas habilidades e competências de modo que aprendam a pensar, a refletir e a ter autonomia, tornando-as participantes ativos no processo de construção do conhecimento.

3 O DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

De início, faz-se importante esclarecer questões pertinentes ao desenvolvimento do próprio ser humano, que nesse sentido está ligado à evolução contínua do indivíduo, ao longo de sua vida, que se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor (RABELLO; PASSOS, 2007). Diante disso, os autores supracitados afirmam que tal

evolução contínua não é determinada apenas por fatores biológicos e genéticos, mas também através do meio em que o indivíduo está inserido. Nesse sentido, acredita-se que o desenvolvimento do ser humano é fortemente influenciado pelo meio que este vive, ou seja, pela cultura.

Na Psicologia, existem algumas perspectivas diversas sobre o desenvolvimento humano, tais como confirmam Rabello e Passos (2007):

A noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução, em que nós caminharíamos ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução, nem sempre linear, se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor (RABELLO; PASSOS, 2007, p. 1).

De acordo com Piaget (1971) o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano estão atrelados um ao outro, no entanto, para ele a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento das funções biológicas é a base para os avanços na aprendizagem. Já na perspectiva de Vygotsky (1989), denominada por *sócio-interacionista*, *sócio-cultural* ou *sócio-histórica*, o que impulsiona o desenvolvimento do ser humano e conseqüentemente a sua aprendizagem é o meio social em que o mesmo está inserido, o que implica dizer que ambos os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo. De acordo com Vygotsky (1989) esta relação é mais bem compreendida por meio do que ele chama de Zona de Desenvolvimento proximal.

Mas o que seria essa Zona de Desenvolvimento Proximal? De acordo com Vygotsky (1989) a ZDP é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, constituído por funções já consolidadas pelo sujeito, que lhe permitem realizar tarefas com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pelas funções que estariam em estágio embrionário e não amadurecidas (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Tal conceito foi desenvolvido por Vygotsky (1989), justamente, para explicar a relação que existe entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo (SOUZA; ROSSO, 2011). Nesse contexto, acredita-se que através da relação entre coordenadores pedagógicos e professores da Educação Infantil pode-se haver uma ação conjunta para o melhor desenvolvimento sociocultural das crianças.

Dentre estas, destaca-se como sendo o foco desta pesquisa, a abordagem Sócio-interacionista de Vygotsky, também conhecida por *sócio-cultural* ou *sócio-histórica*. Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa ao insistir que as funções psicológicas são um produto de atividade cerebral. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, ou seja, para ele o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação (RABELLO; PASSOS, 2007).

Diante disso, a cultura é vista como algo dinâmico, em constante movimento, um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis (MADUREIRA; BRANCO, 2005).

De acordo com Gontijo (2009, p. 79):

A criança seleciona e transforma, não necessariamente de forma intencional, mensagens culturais provenientes do seu contexto, essa interação criança-contexto é descrita pelo construto teórico de internalização/externalização. No processo de internalização a criança seleciona e se apropria de um conjunto único de significados e no processo de externalização a criança exerce impacto na cultura coletiva.

A citação acima deixa esclarecido o fato de que a criança se desenvolve a partir das suas interações com o meio, além disso, é importante ressaltar que as ações realizadas pelo homem lhe permitem um desenvolvimento cognitivo que lhe diferencia dos animais. De acordo com Vygotsky, *et al* (1989) as características e atitudes individuais do ser humano são adquiridas por meio de trocas com o coletivo, ou seja, o humano foi construído a partir da sua relação com o outro e com o meio em que está inserido.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DA CRIANÇA

Este capítulo destina-se às discussões acerca das contribuições do Coordenador Pedagógico para o desenvolvimento sociocultural das crianças da Educação Infantil, pois sabe-se que as funções deste profissional não se restringem somente a parte teórica, além disso, sim na prática, em sala de aula ao lado do professor.

Quando se fala em desenvolvimento, logo vem à ideia evolução, e é nesse sentido que este estudo visa discutir sobre a função do coordenador pedagógico na Educação Infantil para promover o desenvolvimento das crianças, sua evolução.

Diante disso, Rabello e Passos (2007) ressaltam que:

A noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução, em que nós caminharíamos ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução, nem sempre linear, se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor (RABELLO; PASSOS, 2007, p. 1).

Entretanto, os autores supracitados destacam ainda que esse processo de evolução contínuo não se dá apenas de forma genética ou biológica, mas também através do meio em que e vive, que abrange diversos fatores de fundamental importância na vida do ser humano, como a cultura, religião, costumes, hábitos, interações com outros indivíduos, entre outros aspectos relevantes.

Diante disso, tem-se que a cultura e a interação são os principais fatores que influenciam e contribuem para o desenvolvimento humano. Por meio da interação social “aprendemos e nos desenvolvemos, criamos novas formas de agir no mundo, ampliando nossas ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo que nos recebeu, durante todo o ciclo vital” (RABELLO; PASSOS, 2007, p. 1).

Nesse contexto, tem-se que Vygotsky originou uma nova perspectiva de olhar às crianças e assumiu uma reflexão acerca do desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva sociocultural.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky foi uma dentre tantas teorias que se propuseram a estudar, entender e explicar a complexidade do desenvolvimento humano e, ao fazê-lo, partiu do princípio de que o homem é um ser racional, que busca a todo momento compreender os elementos que constituem sua realidade objetiva, atribuindo-lhes sentidos e significados construídos a partir da vida em sociedade (SOUZA; ROSSO, 2011, p. 5896).

Com base nisso, faz-se importante discutir sobre o papel do coordenador pedagógico para o desenvolvimento sociocultural das crianças de 4 a 6 anos da Educação Infantil, tendo em vistas que este profissional é responsável por desenvolver ações, planejamento e atividades, juntamente com o professor, na tentativa de promover desenvolvimento das crianças.

Para tanto, cabe ao coordenador pensar em estratégias de ensino que incentivem o professor da Educação Infantil a desenvolver sua prática pedagógica com a atenção voltada para as interações dos alunos com o meio em que estão inseridos e também com os demais

coleguinhas, na tentativa de que estes possam aprender a partir das vivências do ambiente e experiências compartilhadas uns com os outros.

Nesse sentido, é interessante que o coordenador sugira ao professor desta modalidade de ensino, a prática de atividades extra sala, que sejam realizadas em ambientes ao ar livre, como praças, parques, jardins, trilhas, entre outros. Bem como também em ambientes fechados sendo estes, museu, teatro, cinema, etc., cuja finalidade seja os alunos desenvolverem-se por meio da interação com outros meios além da sala de aula.

Proporcionar aos alunos um ambiente acolhedor é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, como ressalta Duk (2005):

Um aspecto fundamental para a aprendizagem é a existência de um clima acolhedor e prazeroso na sala de aula. Pesquisas têm demonstrado que os alunos e alunas aprendem melhor em um ambiente positivo, no qual as relações de apoio e cooperação, a valorização do outro, a confiança mútua e auto-estima, constituem fatores essenciais à aprendizagem efetiva. Daí a importância de garantir que os docentes em processo de formação para a inclusão vivenciem tal clima, a fim de que possam incorporar esta dimensão do processo educacional à sua prática de ensino (DUK, 2005, p. 28).

Outra atividade sociointeracionista que o coordenador pode sugerir ao professor da Educação Infantil é por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que Vygotsky introduziu para lidar com duas questões práticas da psicologia educacional: a avaliação das habilidades cognitivas das crianças e a avaliação das práticas de instrução (WERTSCH; STONE, 1985).

Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal para discutir e explicar a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo. A concepção de Vygotsky sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem se apresenta como um convite irrecusável para a reflexão sobre o papel e a função das aprendizagens escolares no processo de desenvolvimento dos alunos (SOUZA; ROSSO, 2011, p. 5897).

Nesse sentido, o coordenador deve planejar, juntamente com o professor, algumas atividades em sala ou fora que possibilitem os alunos compartilhar suas experiências uns com os outros, proporcionando-lhes assim a construção do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido estudo proporcionou a aquisição de novos e enriquecedores conhecimentos na área de atuação da coordenação pedagógica escolar, uma vez que este profissional é parte essencial, não só para a formação continuada dos docentes, mas também e principalmente para o desenvolvimento das crianças.

Quanto aos objetivos iniciais, deste trabalho, tem-se que estes foram alcançados de forma satisfatória, onde foi possível conhecer as funções do coordenador pedagógico e sua importância para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, sendo que essa função, na maioria das vezes se confunde na atuação deste em todos os seguimentos da escola. Entretanto, faz-se importante ressaltar que a função primordial do coordenador pedagógico é favorecer a formação crítico cidadã da criança, bem como seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Com vistas nisso, este trabalho objetivou analisar as funções da coordenação pedagógica no ensino infantil para o desenvolvimento sociocultural das crianças, onde foi possível compreender as contribuições deste profissional para o desenvolvimento sociocultural da criança.

Diante do exposto, constatou-se que quando há uma ação conjunta entre coordenadores pedagógicos e professores da Educação Infantil para a realização dos planejamentos e atividades a serem desenvolvidas com as crianças, podem ser realizadas tanto dentro como fora da sala de aula, desde que tenha por finalidade contribuir de forma positiva para o melhor desenvolvimento sociocultural das crianças. Nesse contexto, pode-se concluir que as atividades que proporcionam a interação das crianças com o meio e com os outros colegas, são de suma relevância para o desenvolvimento das mesmas.

Sendo assim, acredita-se que o conhecimento de forma inovadora tanto proporciona a construção do conhecimento como também a construção de um novo ser humano capaz de raciocinar, é que possa envolver todos na escola. Indicando o comprometimento de construir alguma relação entre os alunos. O coordenador precisa realizar um trabalho competente e preciso.

Portanto, considera-se que os conhecimentos adquiridos foram importantes para conduzirem uma nova visão acerca da função do coordenador pedagógico na escola, que geralmente é entendida como um auxiliar de atividades organizacionais dentro da instituição escolar, no entanto percebeu-se que esta função vai muito além disso, ela transcende a sala da gestão e insere-se dentro da sala de aula, onde o coordenador assume papel de mediador,

estimulador, incentivador da prática pedagógica do professor, principalmente quando se trata da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. C. S.; NAVARRO, E. C. Afetividade na educação infantil. Interdisciplinar: **Revista Eletrônica da Univar**, n.º 7 p. 1 – 7, 2012.
- ANDRADE, F. P. **As representações sociais da escola na perspectiva dos gestores educacionais**. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.
- ARAÚJO, A. S. **História da alfabetização**: reflexões sobre as contribuições da companhia de Jesus. Núcleo de Pós-Graduação em educação – NPGED, 2013.
- AZEVEDO, F. O sentido da educação colonial. In: **A cultura brasileira**. Parte III. 4 ed. Brasília: Editora da UNB, 1963.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 2. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 21/12/2017.
- CLEMENTI, N. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**: a voz dos outros e a nossa voz. p.65. Edições Loyola - São Paulo, Brasil, 2001.
- DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Organização: Cynthia Duk. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- GONTIJO, S. B. F. O desenvolvimento humano numa perspectiva sociocultural construtivista e o processo criativo na educação infantil. **Revista de Psicologia**, Vol. XII, N.º. 17, ano 2009.
- OLIVEIRA, J. S.; GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues - ANO I - Edição I** - janeiro de 2013.
- OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- PEREIRA, J. R. **A coordenação pedagógica na educação infantil**: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança - UUNDC/UFC. 2015.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2007. Disponível em <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>>. Acesso em 21/12/2017.
- ROSÁRIO, D. **O papel do coordenador pedagógico na educação infantil**. Curitiba-PR, 2014.
- SCHREIBER, S. **Contribuições do coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de ensino de Blumenau**. 2012.

SOUZA, A. P.; ROSSO, A. J. **Mediação e zona de desenvolvimento proximal (zdp):** entre pensamentos e práticas docentes. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba-PR, 2011.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação.** v. 17, n.49, Campinas São Paulo, Ed. Autores Associados, jan-abr, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1989.

WERTSCH, J.; STONE, C. **The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions.** 1985.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisco Sousa da Silva
Professor no ensino superior e educação Básica e Discente de Pedagogia
Instituição: Faculdade Pitágoras de Imperatriz
francisco.economia@bol.com.br

RESUMO

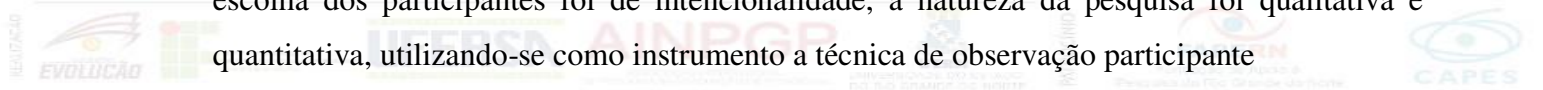
O presente trabalho tem por objetivo observar as contribuições dos jogos e brincadeiras no ensino de matemáticas na educação infantil em duas escolas no município de Imperatriz, Estado do Maranhão. O universo pesquisado envolveu duas instituições educacionais localizadas no município de Imperatriz, Estado do Maranhão, com aplicação de questionário de quatro questões fechadas. A pesquisa teve como universo 10 professores, onde o critério utilizado para escolha dos participantes foi de intencionalidade, à natureza da pesquisa foi qualitativa e quantitativa, e a pesquisa teve como instrumento a técnica de observação participante. O educador ao optar pelas atividades que envolvam brincadeiras deve considerar a necessidade de um ambiente amplo e adequado, considerando também se elas estão de acordo com os objetivos propostos e, ainda certificar-se que este jogo e/ou brinquedo atende a necessidade de cada criança na sua respectiva faixa etária. Constatou-se que a maioria dos professores tem mais de 10 anos de atuação na docência e mesmo reconhecendo a importância dos jogos e brincadeiras, muitos deles ainda destinam um tempo mínimo para as atividades lúdicas em seu planejamento, onde 62% destinam apenas em média 30 minutos semanais para essa finalidade.

Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Ensino. Matemática.

1 INTRODUÇÃO

A utilização dos jogos e brincadeiras na educação infantil é relevante para proporcionar o desenvolvimento social e educacional de um indivíduo, especialmente para o ensino de matemática. Desse modo, as atividades lúdicas são ferramentas e/ou métodos que em longo prazo tem um papel fundamental e seu uso apresentam inúmeros resultados positivos, haja vista que, através dos jogos e brincadeiras ocorrem construções prazerosas.

O presente trabalho tem por objetivo observar as contribuições dos jogos e brincadeiras no ensino de matemática das crianças na educação infantil em duas escolas no município de Imperatriz, Estado do Maranhão. No que tange aos procedimentos metodológicos o universo pesquisado envolveu duas instituições educacionais localizadas no município de Imperatriz, Estado do Maranhão, com aplicação de questionário contendo quatro questões fechadas. A pesquisa teve como universo 10 professores, onde o critério utilizado para escolha dos participantes foi de intencionalidade, à natureza da pesquisa foi qualitativa e quantitativa, utilizando-se como instrumento a técnica de observação participante



Atualmente os jogos e brincadeiras não são mais vistos como uma mera atividade recreativa, e sim como essencial para auxiliar na atividade educacional, considerando que proporcionam um melhor desenvolvimento emocional, intelectual e até das habilidades físicas, facilitando assim o processo de aprendizagem.

2 JOGOS E BRINCADEIRAS EM AMBIENTE DE SALA DE AULA

A infância abrange a fase onde as crianças satisfazem seus interesses pessoais, nesta etapa dois instrumentos - jogos e brincadeiras - podem ser excelentes aliados para a educação infantil vislumbrando um melhora significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos e brincadeiras são fundamentais quando atrelados ao processo de educar. São fundamentais para compreender aspectos relevantes da preparação da vida de cada criança; a liberdade de ação; o prazer obtido através das atividades lúdicas desenvolvidas, a possibilidade de repetição das experiências, bem como a realização simbólica dos desejos (CÓRIA-SABINI, 2004, p. 28).

Considerada como prática comum do cotidiano, o uso dos jogos e brincadeiras, especialmente em ambiente de sala de aula, oportuniza a interação, auxilia na formação de caráter e personalidade, na construção da cidadania, e etc.

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isso é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar e aprender – e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser autônomo e criativo na moldura do desempenho das funções sociais – preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença (SANTOS, 2009, p. 116).

São inúmeras as contribuições dos jogos e das brincadeiras no processo de ensino - aprendizagem e, vão desde o desenvolvimento muscular, psicomotor, concentração, linguagem e etc., ou seja, no desenvolvimento infantil como um todo.

Para Marques (2009, p. 11): “o aprendizado da criança pela brincadeira, propicia a liberação de energias, a expansão da criatividade, fortalece a sociabilidade e estimula a liberdade do desempenho”.

É relevante que os professores tenham em mente quais os objetivos específicos do uso dos jogos e brincadeiras e que os mesmos avaliem posteriormente os resultados obtidos,

levando as crianças a refletirem sobre as atividades desenvolvidas, pois caso contrário, esse processo torna-se apenas um jogo ou uma brincadeira comum.

Quanto às contribuições dos jogos e brincadeiras, Rosa destaca:

A – As atividades lúdicas possibilitam fornecer a formação do autoconhecimento; B – As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que, através destas atividades, a criança desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. C – O brinquedo e os jogos são produtos de cultura, e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; D – Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habilidade e a educação; E – Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais, reduzem a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento; F – O jogo é essencial para a saúde física e mental. G – O jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário (ROSA, 2006, p. 42).

Os jogos são vistos com maneiras educativas utilizadas no auxílio do processo de aprendizagem, tornando-se assim (como auxílio) fundamentais. Segundo o dicionário AURÉLIO(2001): jogo é um exercício ou passatempo entre duas ou mais pessoas, onde um ganha e o outro perde, e a brincadeira é o ato de brincar.

Para Lopes (2002, p. 35): o jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta, a criança aprende brincando, é o exercício quem desenvolve as potencialidades.

Saindo desta ótica definida nos dicionários (o jogo como um exercício) e abordando-o sob o ponto de vista educacional compreende-se que:

Do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido de gracejo ou mais especificamente divertimento, brincadeira, passatempo. Dessa maneira, os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam estimular o crescimento e a aprendizagem e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras (ANTUNES, 2003, p. 9).

O jogo permite a criança explorar o meio onde ela está inserida proporcionando o envolvimento, o entusiasmo, e o interesse que juntos resultam em motivação para participar e aprender, resultando no atendimento das propostas pedagógicas que são definidas antecipadamente. Desse modo, a aplicação de jogos e brincadeiras no cotidiano em sala de

aula, quando planejada e com objetivos bem definidos, permite ao professor aplicar novos conteúdos de forma mais criativa e divertida, e até mais aceitável pelas crianças.

3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA A PARTIR DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Os jogos utilizados na educação infantil obedecem a uma classificação específica de acordo com a finalidade e a idade da criança. Piaget e Vygotsky enfocam nessa divisão e a apresentam como: sensório-motor, jogos simbólicos e de regras.

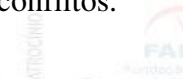
No período sensório-motor, se a escola criar um ambiente com diversos tipos de materiais concretos para que a criança os manipule isso permitirá a formação de conceitos práticos dos objetivos que o cercam. Na fase dos jogos simbólicos, a criança pode transformar a realidade segundo as suas necessidades e assimilação às vivências, representando-as. Nesse sentido, o jogo permite uma aplicação e uma flexibilização dos conceitos. Os jogos com regras, por sua vez, permitem a adaptação de ações individuais à coerência e às regras do grupo, bem como o respeito às diferenças que são pré-requisitos para a convivência harmoniosa entre indivíduos. Daí a importância de incorporar os jogos e as brincadeiras aos procedimentos pedagógicos (CÓRIA-SABINI, 2004, p. 43).

Nesse sentido, os jogos de caráter sensório-motor podem ser utilizados por crianças desde o seu nascimento até aproximadamente os dois anos, haja vista que permite o estímulo à repetição de movimentos e gestos, como por exemplo, sacudir objetos, reproduzir sons e etc. Antunes (2003, p. 32) confirma que: [...] os jogos de exercício são típicos dos primeiros dezoito meses de vida de uma criança.

Os jogos sensório-motor são jogos de exercício utilizando-se dos movimentos e gestos como forma de exploração, ou seja, são de cunho exploratório com o intuito de provocar na criança a descoberta de novos efeitos e sons (GRASSI, 2008).

Quanto a segunda classificação dos jogos – os jogos simbólicos – podem ser usados a partir dos dois anos até os seis anos de idade, onde usa-se a imaginação para reproduzir a realidade. Antunes (2003, p. 35) diz que: “os jogos simbólicos expressam-se através do fantástico mundo do faz de conta e da ficção, e se estendem até os seis ou sete anos.

Utilizados para propiciar o desenvolvimento da capacidade afetiva e emocional, os jogos simbólicos podem ser utilizados em grupo, pois levam as crianças a fantasiar cenas da vida real, descobrindo novas maneiras de relacionar-se e ver os conflitos.



O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo uma assimilação do real à atividade própria fornecendo a essa seu alimento necessário e transformando a real função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem de todos que se forneçam às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exterior a inteligência (PIAGET, 1975, p. 60).

E por fim, a última classificação de jogos - os jogos de regra - onde regras são impostas e devem ser cumpridas e, o não cumprimento de tais regras resulta em penalidades para os participantes. Este por sua vez, também possibilita o desenvolvimento do relacionamento afetivo-social.

Os jogos de regras são a terceira parte das atividades lúdicas, manifestam-se por volta dos cinco anos, desenvolve-se dos sete aos doze anos, predominando pelo resto da vida (RAU, 2007).

No entanto, em sua essência os jogos de regra envolvem jogos sensório-motor da forma mais singela até a mais complexa, como por exemplo, os jogos de dama, xadrez, tabuleiros, videogames e até mesmo os jogos pedagógicos que quando utilizados apresentem uma estruturação de regras.

4 METODOLOGIA

O universo pesquisado envolveu duas instituições educacionais localizadas no município de Imperatriz, Estado do Maranhão, com aplicação de questionário de quatro questões fechadas. De acordo com Torezani (2004, p. 6): “um conjunto de entes portadores de pelo menos uma característica denominamos de universo”.

A pesquisa teve como universo 10 professores, por tratar-se de um universo pequeno, não foi necessário mensurar uma amostra, pois foi possível realizar a pesquisa em todo o universo. Segundo Lakatos (2010, p. 147): “A amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); e um subconjunto do universo”.

O critério utilizado para escolha dos participantes foi de intencionalidade. Para Almeida (2011, p. 22): Amostragem intencional é aquela em que os elementos da população que fornecerão os dados para a pesquisa são selecionados intencionalmente pelo pesquisador.

Quanto à natureza da pesquisa esta foi quantitativa e qualitativa, a pesquisa teve como instrumento a técnica de observação participante. De acordo com Lakatos (2010, p. 173): “A

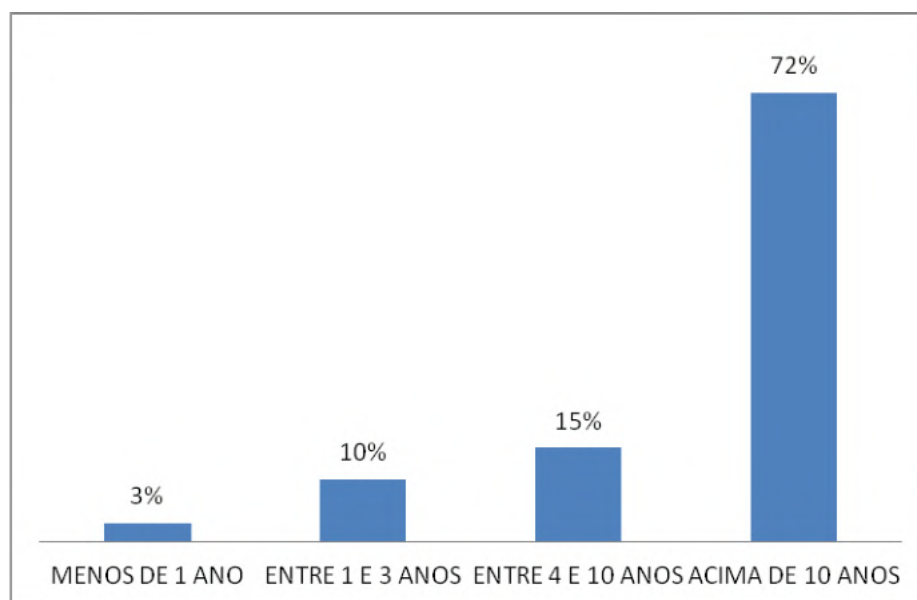


observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O referido estudo está estruturado em um embasamento teórico e na realização de uma pesquisa de campo sobre o tema escolhido. Quanto aos dados, estes foram tratados em três momentos distintos: no primeiro momento foi realizada a coleta de dados mediante a aplicação dos questionários. O segundo momento corresponde à tabulação dos dados realizada através de um software de planilha eletrônica. E no terceiro a análise dos dados realizada individualmente em cada gráfico. O primeiro questionamento indagou o tempo de atuação na docência.

Gráfico 01 – Tempo de atuação na docência



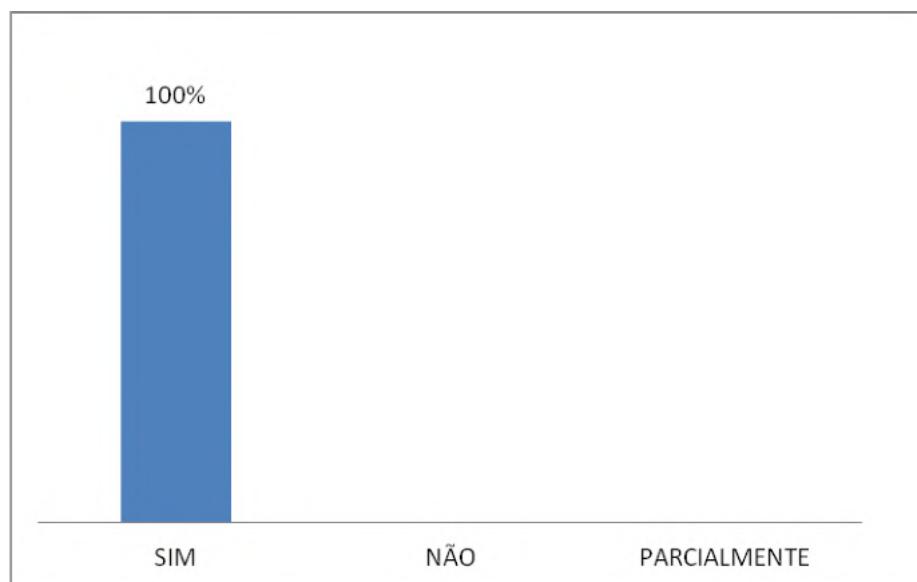
Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Quando questionados sobre o tempo de atuação na docência a maioria, ou seja, 72% afirmaram ter acima de 10 anos; 15% tem entre 4 e 10 anos de atuação na docência; 10% tem entre 1 e 3 anos; e apenas 3% tem menos de 1 ano.

Em geral, os colaboradores são funcionários públicos municipais, fato este que resulta em uma baixa rotatividade e que tende a fortalecer a confiança e segurança dos professores, fato este que deveria permitir um maior envolvimento nas atividades e um melhor desempenho dos colaboradores, e consequentemente refletir em melhores resultados.

É cabível ressaltar que o tempo de atuação na docência apresentado nesses números denota tempo de experiência e propriedade por parte dos professores para responder os demais questionamentos.

Gráfico 02 – Relevância dos jogos e brincadeiras no ensino de matemática



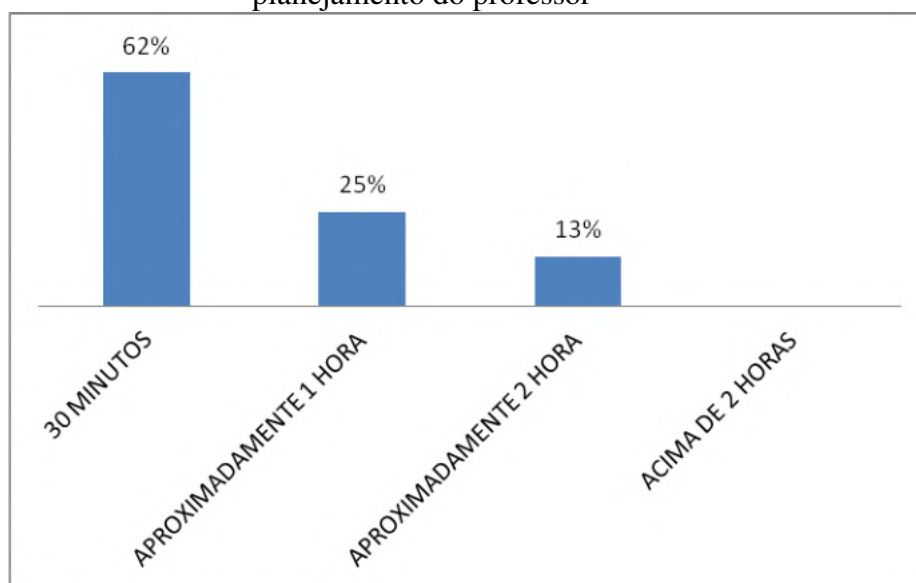
Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

De acordo com o gráfico 2 constata-se que 100% dos professores da educação infantil das escolas pesquisadas consideram os jogos e brincadeiras relevantes para o processo de ensino-aprendizagem no campo da matemática.

Oliveira (2000), aponta: o ato de brincar como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma afetiva, criando vínculos mais duradouros.

Observa-se uma resposta sensata, haja vista que, a utilização de jogos e brinquedos oportunizam uma aprendizagem mais direcionada, bem como auxilia na aquisição de novos conhecimentos, habilidades, estímulo a criatividade e sensibilidade, tudo isso aliado ao fato de poder aprender e também socializar-se.

Gráfico 03 - Média de tempo semanal destinada para contemplar os jogos e brincadeiras no planejamento do professor



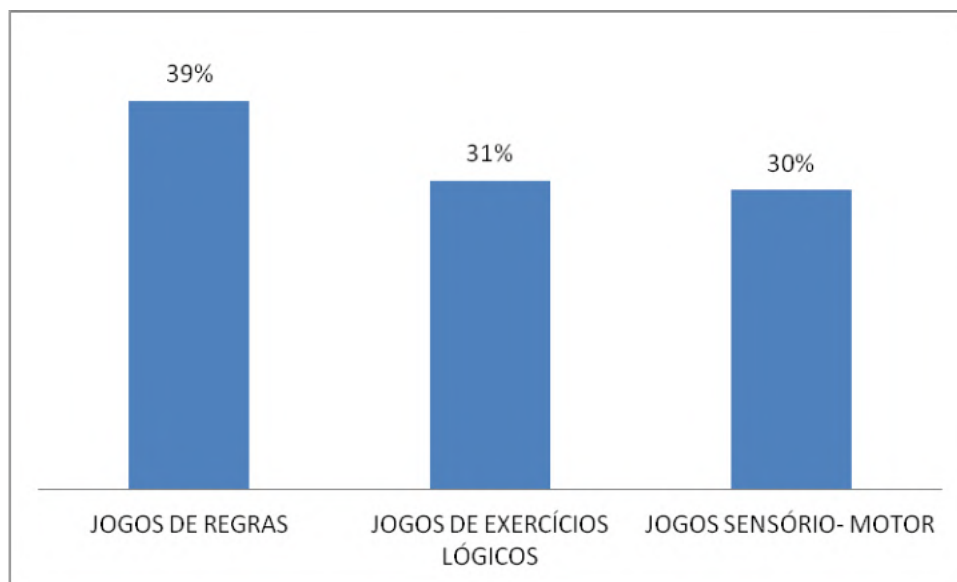
Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Quando indagados sobre o tempo médio semanal destinado no planejamento para contemplar os jogos e brincadeiras, 62% dos entrevistados afirmaram destinar 30 minutos, 25% aproximadamente 1 hora; e 13% aproximadamente 2 horas.

Mesmo com um percentual alto de 62% destinando um tempo mínimo para o uso de jogos e brincadeiras, vale ressaltar que tal prática já pode ser vista como algo positivo, pois o fato de já destinarem um determinado tempo para as atividades lúdicas é fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil.

Infelizmente não se dispõe de uma base de dados nacional atualizada acerca do tempo destinado aos jogos e brincadeiras em sala de aula, vez que tal ausência de dados impossibilita uma comparação aprofundada.

Gráfico 04 - Tipos de jogos mais utilizados na escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Ao ser questionado qual o tipo de jogo mais utilizado na escola, para tal questionamento as respostas dos professores se comportaram da seguinte forma: 39% dos entrevistados disseram fazer uso dos jogos de regras, 31% faz uso dos jogos de exercícios lógicos e 30% faz uso dos jogos sensorio-motor.

Observa-se que os três tipos de jogos são utilizados em proporções diferentes, mas sem desníveis que os tornem desproporcionais, o que denota que os educadores têm consciência da responsabilidade em se determinar os critérios de escolha dos jogos e brinquedos, no intuito de que apresentem um resultado positivo mediante a aplicação desses métodos necessários para o desenvolvimento de muitas habilidades para as crianças, quer seja no campo intelectual ou social.

6 CONCLUSÃO

A partir da pesquisa fica evidenciado que os jogos e brincadeiras no âmbito pedagógico não são uma simples diversão, tão pouco um mero passatempo, e sim um método para se proporcionar um melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil, auxiliando diretamente a criança na sua compreensão de mundo.

Constatou-se que mesmo com a maioria dos professores tendo mais de 10 anos de atuação na docência e mesmo reconhecendo a importância dos jogos e brincadeiras, muitos deles ainda destinam um tempo mínimo para as atividades lúdicas em seu planejamento, onde 62% destinam em média 30 minutos semanais.

Quanto ao propósito de identificar as contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem na educação infantil de duas instituições educacionais no município de Imperatriz, Estado do Maranhão pode-se afirmar que não existe uma fórmula exata ou “mágica” para se garantir o sucesso no uso dos métodos jogos e brincadeiras, mas compreender suas etapas, funções e saber mais sobre esse método é o primeiro passo para se reformular propostas e princípios que possam guiar o trabalho do professor da educação infantil e no ensino de matemática.

Neste trabalho foram reconhecidas as potencialidades do uso de jogos e brincadeiras na educação infantil e as contribuições dos mesmos no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento humano. Face ao exposto constatou-se também que os professores compreendem que o uso de jogos e brincadeiras deve estar contido no planejamento.

Vale ressaltar que se admite a ideia de que citar um problema não significa resolvê-lo, entretanto, incitar e fazer emergir uma temática tão relevante faz surgir perspectivas, desperta o interesse dos leitores, desenvolve propostas e etc. Assim sendo, os autores acreditam que na qualidade de educadores somos responsáveis por garantir ou no mínimo tentar proporcionar aos alunos uma maior satisfação em sala de aula, onde o uso dos jogos e brincadeiras pode representar um aprendizado mais satisfatório, duradouro e até criativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mário de Sousa, **Elaboração de Projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011.
- ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CÓRIA –SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2004.
- DICIONÁRIO AURÉLIO**. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. O dicionário da língua portuguesa. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2001.
- GRASSI, Tânia Mara. **Oficinas psicopedagógicas**. 2 ed. ver. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer e jogar**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, Antonio. **A criança e a escola**. Imperatriz: Ética, 2009.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- ROSA, Adriana (org). **Lúdico & alfabetização**. 1 ed. Curitiba: Juruá, 2006.

SANTOS, Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creches.** 3 ed. rev.amp. Petrópolis: Vozes, 2009.

AS IMPLICAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA BRINCADEIRA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM IMPERATRIZ: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ana Paula Silva Oliveira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão- UEMASUL
anapaula.047@gmail.com

Francisco de Assis Carvalho de Almada

Doutor em Educação, professor da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
almadafca@globo.com

RESUMO

Organizar o cotidiano na pré-escola e na Educação Infantil pressupõe o cuidar e o educar das crianças. Partindo desse princípio esta pesquisa tem como objetivo analisar a organização dos espaços para brincadeira nas instituições de Educação Infantil em Imperatriz, bem como a compreensão das diretoras e das professoras em três instituições, sobre o tema em questão. Sendo uma da área central e duas localizadas em bairros. Os instrumentos da coleta de dados foram os planos de ensino, a entrevista semiestruturada e o roteiro de observação. Os itens analisados foram a organização dos espaços para brincadeira e a atividade desenvolvida pela direção e as docentes. Tendo como base a Teoria Histórico-Cultural, realizamos pesquisa bibliográfica e de campo, com o intuito de refletir sobre as implicações do espaço físico para a brincadeira na Educação Infantil e o seu reflexo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança, partindo do princípio que, o espaço na educação infantil necessita ser planejado e que, o docente precisa ter respaldo teórico para elaborar e fazer o uso adequado do espaço de ensino.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Organização do espaço. Brincadeira.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz uma análise dos espaços destinados à brincadeira nas instituições de Educação Infantil de Imperatriz em termos de adequação e funcionalidade. Nosso ponto de partida foi uma condição e uma constatação. A condição é que, a partir de 2016, com a aprovação da Lei 12.796/2013, todas as crianças a partir de quatro anos de idade deverão ser matriculadas na Educação Infantil (BRASIL, 2013). A constatação é que a maioria das instituições de Educação Infantil não leva em conta as especificidades da criança pequena, principalmente em relação aos espaços destinados à brincadeira. Isso nos impele à tarefa de colocar em pauta a pedagogia do espaço. Ou seja, problematizar a importância de um espaço que contemple as atividades principais da criança no período de zero a cinco anos de idade.

Essa constatação nos leva a pesquisar a experiência e a realidade da Educação Infantil em Imperatriz. Delimitamos a presente pesquisa ao seguinte questionamento: Como vem se dando a prática da brincadeira nos espaços da Educação Infantil em Imperatriz e quais as

condições dos espaços destinados a essa atividade considerando as necessidades das crianças nessa etapa da Educação Básica?

Considerando esse questionamento, nosso objetivo é analisar como vem se dando a prática da brincadeira nos espaços da Educação Infantil em Imperatriz e quais as condições dos espaços destinados a essa atividade considerando as necessidades das crianças nessa etapa da Educação Básica. Com o intuito de nortear a pesquisa, o presente trabalho será guiado pelos seguintes objetivos: analisar a importância que os professores de Educação Infantil atribuem aos espaços destinados a brincadeira nas instituições em que trabalham e analisar a contribuição dos espaços para o desenvolvimento de brincadeiras que correspondem aos interesses e ao pleno desenvolvimento da criança de zero a cinco anos.

Esta pesquisa foi norteadada pelos princípios da abordagem qualitativa que, por sua própria característica, possibilitou a conjugação de diversos instrumentos na coleta de dados e maior envolvimento dos pesquisadores com o ambiente da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A categoria de análise adotada foi a atividade. Uma ação cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1981).

O universo da pesquisa de campo foi delimitado a três instituições de Educação Infantil de Imperatriz, da rede municipal de ensino, escolhidas aleatoriamente, sendo uma no centro da cidade e duas localizadas em bairros distantes do centro. Os informantes da pesquisa foram seis professoras das respectivas instituições. Segundo os princípios da abordagem qualitativa os critérios mais importantes na escolha dos sujeitos informantes é o fato de eles vivenciarem as situações relacionadas ao objeto da pesquisa. Consideramos que essas informantes são importantes porque vivenciam o cotidiano de ensinar e aprender na Educação Infantil, ao lado dos alunos, sentindo de perto suas necessidades.

Para coleta de dados utilizamos a entrevista. Além da entrevista, utilizamos, também, a observação sistemática com a intenção de descrever os espaços e instrumentos utilizados para a brincadeira com a criança pequena no interior das instituições de educação infantil. Os dados, aqui coletados, foram analisados à luz da categoria de atividade, sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, razão pela qual privilegamos a abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que nessa abordagem, segundo Escobar (1997), se analisam os problemas educacionais, rigorosamente a partir de sua realidade no contexto das relações sociais próprias do modo de produção capitalista.

2 O SURGIMENTO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E O SEU PERCURSO HISTÓRICO

A definição da concepção de infância como compreendemos na atualidade, é um resultado de uma construção social que durou séculos. Na antiguidade a criança era vista como um adulto em miniatura, o ensino, o trabalho e as demais atividades designadas a elas não levavam em consideração suas especificidades (ARIÈS, 1981). Esse sentimento de valorização da infância surgiu, principalmente, com o surgimento do capitalismo, onde o papel social da criança foi redefinido, conferindo a ela a função de futuro produtor, exercendo, dessa forma, um papel na economia.

No final do século passado e início deste, as pesquisas em Psicologia, e Pedagogia promoveram uma verdadeira revolução na forma de entendimento de como a criança aprende e elabora conhecimento (MOREIRA, 2009). É consenso, entre essas pesquisas, a afirmação de que a brincadeira é a atividade que mais contribui com o desenvolvimento integral da criança no período que compreende à primeira infância. Como consequência da socialização dessas informações, a criança e sua educação passaram a ocupar lugar de destaque nos currículos dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e, conseqüentemente, na própria Educação Infantil.

Do ponto de vista legal também tivemos grandes avanços, pois, a legislação educacional vigente aponta que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Em virtude disso, o foco na elaboração do currículo infantil passa ser a criança, considerando-a como sujeito de direitos, que se desenvolve a partir da interação, observação e exploração do meio social no qual está inserida. Cada criança é um ser singular, possuindo uma forma distinta de agir em determinadas situações. Dessa forma busca conhecer o mundo e a si mesma e nesse processo de interação com o ser humano e os objetos acarreta na modificação do meio e de seu ser (BRASIL, 1996).

Apesar desses avanços, teóricos e legais, ainda convivemos com distorções que nos fazem pensar que estamos em outra realidade. Vivemos não só na região que concentra o maior número de analfabetos do país - a região Nordeste -, como também no estado – o Maranhão - que ocupa o primeiro lugar na lista dos piores indicadores de analfabetismo no país (BRASIL, 2003).

Considerando os referidos aspectos, vale ressaltar a importância de adequar os espaços da brincadeira considerando a especificidade da criança em suas diferentes etapas, de modo a possibilitar o seu desenvolvimento. Para a teoria histórico-cultural a criança é um sujeito que, ao explorar o ambiente e seus elementos, adquire novos conhecimentos, acumula experiências, amplia sua própria inteligência e define sua personalidade. Contudo, segundo Rego (2014), o ambiente destinado para a criança pequena precisa respeitar sua forma de aprender e propiciar acomodações de modo a trabalhar o imaginário da criança. Para Rego (2014) até essa fase seu comportamento é dependente das restrições impostas pelo ambiente. Ela explica que Vigotski exemplifica o quanto a ação da criança é determinada pelo campo visual externo e a criança pequena tem grande dificuldade para perceber que, para sentar-se numa pedra, é preciso primeiro virar-se de costas para ela. Nesse período ela ainda não consegue agir de forma independente daquilo que vê: há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. Arce (2004) defende que a brincadeira é a atividade pela qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível no seu estágio de desenvolvimento. Na brincadeira, a imaginação não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, e sim de possibilitá-la a apropriar-se desse mundo em função da impossibilidade de desempenhar as mesmas tarefas desempenhadas pelos adultos.

Portanto, a exploração do espaço, realizada pela criança, observando e conhecendo o meio, são os fatores primordiais que irão possibilitar a aprendizagem. A construção e organização de um espaço considerando os benefícios e as consequências do mesmo, auxiliarão no desenvolvimento e aprimoramento da humanização da criança. Isso porque, por mais que o indivíduo possua suas aspirações naturais, o ser humano é um ser histórico e social.

É preciso que se esclareçam, em Educação Infantil, as diferenças entre espaço e ambiente. O espaço vai além da estrutura física da escola ou de um prédio, supera as paredes e a mobília e torna-se ambiente. Ele caracteriza-se pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e pela decoração. O ambiente é o conjunto do espaço físico e das relações - os afetos e as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto - que se estabelecem no mesmo (CARVALHO; RUBIANO, 2007). Isso significa que não basta ter um espaço, ter mobília, é preciso que seja ocupado com afetos e sentimentos. Assim, para a criança que frequenta uma instituição de Educação Infantil o espaço/ambiente é fundamental porque é o lugar onde ela brinca, descansa, ri, chora, realiza atividades, interage com outras crianças e com adultos responsáveis por ela. Nessa

perspectiva, o papel dos profissionais responsáveis por planejarem este espaço – de arquitetos a educadores – é fundamental.

Considerando que a formação do ser humano é constituída com o uso de atividades, que são desenvolvidas historicamente e são adquiridas através da interação com o outro, os primeiros pontos de apoio para a realização da atividade criadora e da imaginação encontram-se, para a criança, em tudo aquilo que ela experimenta do mundo em que está inserida (ALMADA, 2015). Segundo a teoria histórico-cultural a educação e a transmissão da cultura são de suma importância para desenvolver as capacidades psíquicas do ser humano.

Baseado nesse contexto depreende-se que a criança é o sujeito de sua história. Convém salientar que o seu desenvolvimento está relacionado com sua interação no contexto social e sua capacidade para agir nesse meio. Essa capacidade de agir e interagir, própria, de cada idade, é o que a teoria histórico-cultural define como atividade principal (LEONTIEV, 2004). Essa atividade unifica o emocional ao intelecto pela ação desenvolvida pela criança.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados, aqui apresentados, se dividem em dois momentos. Primeiro os dados da observação sistemática realizada nas escolas, em seguida os dados das entrevistas com as professoras.

3.1 Dados da observação

A discussão acerca do ambiente no desenvolvimento infantil tem em Wallon (1879-1972) e Vigotski (1896-1934) seus principais representantes. Esses teóricos relacionaram afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais, ao discutirem o desenvolvimento humano em seu enfoque psicológico. Neste trabalho, como já afirmamos, temos como base de análise as teoria histórico-cultural defendida por Vigotski e seus pesquisadores.

Para a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1996), o meio social foi preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos. Vigotski foi o primeiro psicólogo a afirmar que o desenvolvimento da criança depende mais de suas condições objetivas de vida e educação do que dos traços herdados biologicamente. Isso significa que, para se desenvolver adequadamente, a criança precisa realizar uma atividade que lhe permita apropriar-se, máximo possível, das experiências acumuladas nos objetos da cultura (MELLO, 2007). Essa atividade é denominada de atividade principal, um dos conceitos centrais em sua teoria.

A partir desse entendimento, sem negar a importância das características biológicas, acredita-se que o comportamento da criança é fortemente determinado pelas características das características reais que se encontram. Assim, nas situações imaginárias vividas pela criança, como as brincadeiras de faz de conta, ela é levada a agir dentro da zona de desenvolvimento próximo, tendo em vista que na brincadeira ela se comporta, sempre, de forma mais avançada que na vida real.

Iniciamos a observação nos meses de janeiro e fevereiro de 2018. Escolhemos esse período porque ele coincidiu com o final do período de férias escolares – e as escolas estavam vazias e podíamos circular livremente – e o início do período letivo para podermos vir a utilização dos espaços.

Uma das primeiras constatações é que os espaços, em todas as instituições, não foram pensados para o acolhimento da criança pequena – exceto as salas de aula. Talvez em nome da economia, os prédios foram construídos com corredores com pouca largura, obrigando os professores a condicionarem as crianças em filas. As janelas, mesmo a internas, não permitem contato com o mundo exterior, em função da altura. As justificativas foram apontadas como uma prevenção contra a violência e desvios de atenção por parte da criança durante as explicações.

Em duas das instituições pesquisadas se percebe a dificuldades de as professoras trabalharem com corpos em movimento. É comum nessas instituições os arranjos especiais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando a apropriação dos espaços por esbarrarem em objetos. Em uma das instituições, a própria atividade docente defende o espaço inadequado como controle das crianças.

Para Horn (2004) é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em pano de fundo na construção das relações. Nas instituições pesquisadas percebemos que não há uma diferenciação clara entre o cuidado e o controle. Embora os espaços sejam inadequados, percebemos que eles não são adequadamente utilizados. Isso se materializam através de ações, entre outras, como o *controle* da criança ao invés de permitir que ela explore os ambientes; *passar tarefas* ao invés de estimular sua criatividade e incentivar a formulação de suas próprias hipóteses; *cuidar para que elas não se machuquem* ao invés de sugerir ou reorganizar o ambiente para elas se movimentarem com desenvoltura.

Em relação à parte interna, as salas são amplas, bem iluminadas e ventiladas, mas a maioria atende a um número maior de alunos do que a sala comporta. As mesas de trabalho acomodam quatro crianças, mas é comum se amontoarem muito mais, o que impede a

circulação da professora. Todas as salas são decoradas com figuras e objetos que sugerem alfabetização e com frases de cunho moral.

Percebemos poucos brinquedos confeccionados não são valorizados, a maioria são adquiridos em lojas e pelos próprios pais.

Concluindo, podemos afirmar que o espaço da educação infantil deve considerar o cuidar e o educar, pensado de forma a garantir, primeiramente, a integridade física das crianças, “[...] ele deve ser acolhedor, desafiador, criativo, instigante e, ao mesmo tempo, seguro” (LIRA; SAITO, 2012, p. 110), ou seja, um espaço de interação que além garantir estabilidade permitirá aos indivíduos a obtenção de experiência social e cultural por meio do convívio com os outros sujeitos. Os espaços observados sugerem muito mais algo feito para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e não para e pelas crianças da pré-escola e da Educação Infantil. Percebemos muitos objetos de uso da criança em lugares mais altos e longe de seu alcance não permitindo a exploração por elas, livremente.

3.2 O espaço da brincadeira segundo a percepção das professoras

As professoras aqui são identificadas pela letra P maiúscula seguida pelo numeral arábico de 1 a 6, conforme a ordem de entrevista. Por entendermos que a creche e a escola de Educação Infantil devem possuir em seu quadro, professores com formação em nível superior, indicamos a entrevista com a professoras indagando sobre sua formação inicial e tempo de serviço. Todas possuem graduação em pedagogia, especialização em áreas da educação e tempo de serviço acima de 10 anos de experiência profissional na Educação Infantil. Do ponto de vista legal, essas condições atendem todas as determinações da Lei 9394/96 que, em seu Artigo 61, inciso I, exige para o exercício na Educação Básica “[...] professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 1996).

Todas as professoras reconhecem a importância do espaço para o desenvolvimento da brincadeira e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Apenas uma (P4) não opinou porque acha que a escola não tem espaço adequado.

É bastante importante, tem que ter mesmo, porque as crianças gostam mesmo é de correr, então a gente sempre faz a brincadeira dirigida, vamos fazer a roda, o trenzinho, pular corda, pular bambolê (P1).

Tem grande importância, porque é através da brincadeira que a criança aprende muito (P2).

É de fundamental importância, para o desenvolvimento, né? Psicomotor da criança, coordenação, então... é essencial ter o espaço para a criança brincar (P3).

Não, não temos espaço adequado (P4).

De grande importância, pois na Educação Infantil é mais prazeroso para as crianças aprender brincando (P5).

É muito importante... Precisa ser adequado às brincadeiras o lúdico, despertando na criança interesse e curiosidade (P6).

No entanto, não basta apenas existir espaço. Para que ele seja, realmente, um espaço educativo, cabe ao professor pensar em atividades que permitam às crianças vivenciarem experiências significativas para elas. O ambiente deve ser repleto de objetos que representam a cultura e o meio ao qual estão inseridas fazendo com que elas consigam compreender o mundo de formas diferentes.

Para que os pequenos e os pequeninhos participem desse espaço social, é necessário que se criem novos sentidos nas relações adulto-criança, famílias-educadores, pais-filhos e também que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar uma outra forma de ver, entender, conviver com as crianças (BARBOSA; HORN, 2001, p. 78).

Na sequência das entrevistas indagamos quais os momentos destinados para a brincadeira durante a permanência da criança na sala de aula. Nesse sentido, cada escola e cada professora organiza a brincadeira de forma bastante livre.

Nós temos o [momento] extra sala e cada turminha tem um horário, de trinta a quarenta minutos, aí conforme a extra sala a professora escolha se a brincadeira será livre ou dirigida. Na dirigida, tem o mestre mandou, tem a do pega a do se esconde (P1).

Tem o momento da extra sala que a gente procura o pátio ou outro espaço e a gente faz as dinâmicas envolvendo as crianças na brincadeira, tudo tem a ver com a aprendizagem (P2).

Nós temos dois momentos; o momento que eles chegam, faz uma oração e coloca eles para brincar um momento em seguida recolho os brinquedos tudim deles, guardo, aí vamos para a partir da leitura, entendeu? E depois a gente faz outra brincadeira, que é a de coordenação motora, que é a psicomotricidade, nesse sentido (P3).

É, eles sempre têm um dia, o dia de terça para fazer essa brincadeira, no pátio no pátio porque na sala não tem espaço (P4).

Nas atividades extraclasse geralmente no 1º primeiro ou 2º momento, dependendo da atividade do dia. Na chegada também eles brincam na sala com os brinquedos pedagógicos (P5).

As brincadeiras extra sala, geralmente faço no primeiro horário e os brinquedos pedagógicos utilizados em sala são entregues depois do recreio, mas isso não é uma regra, depende do planejamento da semana (P6).

Apenas uma professora (P4) deixou claro que a brincadeira é apenas em um dia da semana, na terça-feira em função da falta de espaço na escola. Outras (P1 e P2) afirmam que cada turma tem seu horário determinado para as brincadeiras fora da sala. Na organização do espaço devemos considerar a área interna e externa da instituição, pois são espaços educativos e ambas as áreas devem ser consideradas e usadas nas diferentes ações propostas que possuem como foco o conteúdo a ser desenvolvido.

Com a finalidade de identificar o sentido da brincadeira no trabalho pedagógico, indagamos que tipos de aprendizagem essas atividades podem proporcionar.

A gente percebe que melhora o convívio com o outro, ajuda o coleguinha, porque na sala a aquela disputa pelo brinquedo, pela massinha. E quando eles estão no pátio, na brincadeira livre ou dirigida, eles têm uma relação afetiva, se torna mais carinhoso, quando um se machuca vai lá e ajuda, desenvolve o amor ao próximo (P1).

A interação com os colegas, a coordenação motora, as letras, os números, todas são possíveis com o uso da brincadeira (P2).

Elas aprendem bastante; lateralidade, noções de espaço. Se for falar é tanta coisa que eles aprendem e também a questão do respeito, de respeitar a vez do colega e dessa forma trabalhar os limites da criança (P3).

Ela proporciona várias aprendizagens, no aspecto físico, mental, intelectual da criança, desenvolvimento corporal em todas as esferas (P4).

Aprendem a contar (na matemática), as cores, as letras do alfabeto, desenvolvem a percepção visual, coordenação motora, respeito e dividir os brinquedos com os colegas (P5).

As mais diversas: aprendizagem humana; linguagem; percepção, as funções cognitivas...(P6).

Pelas respostas acima, as professoras têm consciência de que a criança, durante o desenvolvimento da “[...] consciência do mundo objetivo, por meio da brincadeira, tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 2006, p. 121). Ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas

condições objetivas reais da ação dada. Contudo, pela brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar qualquer ação e resolver a contradição entre a necessidade e a impossibilidade de agir. “Só no brinquedo as operações erigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 2006, p. 122). Independente de qual seja a brincadeira, a criança cria uma realidade que responde às suas aspirações e aos seus anseios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos esta pesquisa procurando responder como vem se dando a prática da brincadeira nos espaços da Educação Infantil em Imperatriz e quais as condições dos espaços destinados a essa atividade considerando as necessidades das crianças nessa etapa da Educação Básica. Nesse sentido refletimos acerca da organização do espaço na Educação Infantil e consideramos que esse é de extrema importância para desenvolvimento das crianças, visto que por meio de sua organização que o professor desenvolverá suas atividades pedagógicas relacionadas às brincadeiras.

Foi um trabalho de extrema importância para a nossa compreensão do tema, pois nos permitiu entender a relevância do espaço para as crianças pequenas e como o mesmo pode oportunizar o desenvolvimento desde que haja a reflexão e a mediação por parte do professor. Por meio dessa pesquisa conseguimos compreender, de um modo mais claro, a relevância desse tema ser estudado em cursos de formação do professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para que possam planejar e efetivar uma prática pedagógica que emancipe as crianças, assim como entender que devem analisar e modificar esse espaço para que ele seja propício para a aprendizagem.

Concluimos que todos os ambientes, objetos da presente pesquisa, precisam de mudanças, pois, permitindo um bom trabalho, precisam ser melhorados. Queremos ressaltar a importância das professoras e da coordenação pedagógica no sentido de usarem a imaginação para tornarem os ambientes os mais adequados possíveis ao desenvolvimento de atividades lúdicas às crianças. No entanto, predomina uma visão de brinquedos industrializados por parte da maioria das docentes, valorizando, também, o silêncio e o sedentarismo da criança. Entendemos que atividades que priorizam o movimento precisam ser incentivadas nas instituições de Educação Infantil.

Percebemos que as instituições pesquisadas estão mais voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e menos apropriadas à educação da criança pequena. Embora não

tenha sido o foco da nossa pesquisa, não deixamos de perceber que a maioria dos pais pressionam os professores para apressar o processo de leitura e escrita por parte da criança. Em relação à Educação Infantil, a teoria histórico-cultural é enfática ao afirmar que o ensino, no período que corresponde à infância, não tem como objetivo apressar seu desenvolvimento, mas enriquecê-lo, utilizando maximamente as vantagens que cada idade da infância permite. Isso significa oferecer às crianças o acesso à cultura nas suas máximas possibilidades, mas com ações condizentes com sua atividade principal como, por exemplo, a comunicação emocional, a atividade com objetos e a brincadeira. Na sequência dessas atividades, a criança entra em contato com o mundo, acumula experiências e adquire as premissas para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da personalidade.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Infância e educação: territórios da Escola de Vigotski. In: ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. (Org.) **A Escola de Vigotski e a humanização do sujeito histórico**: dialogando com a formação de professores. São Luís: EDUEMA, 2018. P. 13-32.
- ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes** [online]. 2004, vol.24, n.62. p. 9-25.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
- BRASIL. **O mapa do analfabetismo**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: 2003.
- CARVALHO, Mara Campos de; RUBIANO, Marcia R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In OLIVEIRA, Zilma de M. R (Org). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 107-130.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HORN, Maria da Graça de Sousa. **Sabores, cores, sons, aromas**: a construção do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Habava: Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, Alexis. N. Os princípios psicológicos da brincadeira. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 119-142.

- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Aalfonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotsky para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2006. p. 281-202.
- MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.6, n.12, p. 29-48, 2003.
- MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação:** seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135-155.
- MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vigotski para a educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v.10, n. 1, p 16-27, 1999.
- MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. p. 83-104.
- MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. **Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil:** análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky. 2009. 235f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Fortaleza. 2009.
- REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. – (Educação e conhecimento)
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância.** Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas IV.** Madrid: Visor Distribuciones, 1996.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NAS TEORIAS PSICOGENÉTICAS DE WALLON, PIAGET E VIGOTSKI.

Disneylândia Maria Ribeiro
Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
d-landia@hotmail.com

Janaina Luiza Moreira de Castro
Mestranda da Universidade Federal do Ceará - UFC
cjanaina47@gmail.com

Francisca Geny Lustosa
Docente da Universidade Federal do Ceará - UFC
franciscageny@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo versa sobre a dimensão lúdica do desenvolvimento da criança, cujo objetivo é discutir as implicações teórico-práticas dos conceitos e das proposições sobre as brincadeiras e os jogos infantis, apresentados nos estudos de Wallon (2007), Piaget (1978, 2007) e Vigotski (2007). É um texto de reflexão teórica que está assente em três questões principais: as concepções de brincadeiras e de jogos, a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil e as implicações das teorias psicogenéticas em estudo para as práticas educacionais. A partir das discussões suscitadas, emergem ponderações para o campo educacional, sobretudo, no que se refere às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Acentua que o brincar para a criança é um fator de primeira ordem, vez que contribui diretamente para a sua evolução psíquica, motora, afetiva e social. Recomenda que o(a) professor(a) de forma consciente, realize uma mediação pedagógica comprometida com as peculiaridades e as necessidades das crianças. Salienta que o ambiente e a rotina das instituições de educação e cuidado deverão favorecer e potencializar o brincar livre, a imaginação, a interação, a expressão, a participação, garantindo o que está preconizado nos documentos orientadores do currículo da Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincadeira. Desenvolvimento infantil. Teorias Psicogenéticas.

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

O desenvolvimento infantil, nos seus aspectos – motor, cognitivo, social e emocional, é perpassado por diversas e complexas relações, conforme explicitado nos estudos psicogenéticos de Wallon (2007), Piaget (1978, 2007) e Vigotski (2007). Nesse escrito, entretanto, nos deteremos na dimensão lúdica do desenvolvimento da criança, tentando apreender a dinamicidade que envolve a brincadeira, enquanto atividade inerente à criança e constituinte do seu ser.

Cumpramos sublinhar que apesar de a brincadeira ser tomada como uma característica *sui generis* do desenvolvimento infantil, essa dimensão tem sido superficialmente abordada no meio educacional, uma retórica com pouca ressonância nas práticas escolares. Tal problemática

pode ser observada na ausência de espaços físicos e na rotina diária das instituições de educação infantil, que terminam por impossibilitar o brincar livre.

Desse modo, nunca é demais revisitar os constructos teóricos de pensadores considerados clássicos da Psicologia, buscando inspiração para pensar o lugar da brincadeira na infância, sobretudo, no espaço-tempo em que as crianças permanecem nas instituições coletivas de educação e cuidado.

À luz dos estudos psicogenéticos de Wallon (2007), Piaget (1978, 2007) e Vigotski (2007), buscamos responder no decorrer desse artigo de reflexão teórica algumas questões norteadoras: Qual a concepção de brincadeira e de jogo apresentada por esses pensadores? Qual a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil? Que desafios esses constructos teóricos impõem às práticas educacionais?

Nosso objetivo é discutir as implicações teórico-práticas dos conceitos e das proposições apresentados pelos autores supramencionados, de modo que, nossas inferências possam iluminar reflexões no campo educacional.

BRINCADEIRAS E JOGOS INFANTIS: CONCEPÇÕES PSICOGENÉTICAS

Analisar as concepções de atividade lúdica infantil nos escritos de Wallon (2007), Piaget (1978, 2007) e Vigotski (2007) é uma tarefa instigante e, ao mesmo tempo, laboriosa. Com efeito, nos impele a mergulhar em teorias complexas do desenvolvimento humano. À vista disso, versaremos sobre os jogos e as brincadeiras como elementos constitutivos de uma teia de transformações psicomotoras que marcam a vida dos seres humanos, singularmente, no transcorrer da infância.

Wallon (2007) ao entender o desenvolvimento infantil numa lógica multifacetada em que se sucedem etapas claramente definidas das condutas e das funções psíquicas, também caracteriza o brincar a partir de estágios e categorias, tais como descrito a seguir:

As brincadeiras funcionais podem ser movimentos muito simples, como estender e encolher os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar objetos, imprimir-lhe um balanço, produzir ruídos ou sons. [...] uma atividade em busca de efeitos. Com as *brincadeiras de faz-de conta*, cujo exemplo típico brincar de boneca, montar um cabo de vassoura como se fosse um cavalo, etc. [...] uma atividade cuja interpretação é mais complexa, [...]. Nas *brincadeiras de aquisição*, a criança fica, conforme uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvido, ela olha, escuta, esforça-se para perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, relatos, canções parecem captar toda a sua atenção. Nas *brincadeiras de fabricação*— diverte-se em juntar, combinar entre si

objetos, modificá-los, transformá-los e criar novos (WALLON, 2007, p. 54-55, grifos nossos).

Para Wallon (*op. cit.*) o *brincar* é atividade própria da criança, é período de livre exercício, logo, “o brincar se confunde com toda a sua atividade enquanto esta permanecer espontânea e não receber seus objetos das disciplinas educativas” (WALLON, 2007, p. 54). Tal asserção nos remete à compreensão de que a atividade lúdica na criança tem características bem peculiares e distintas da lógica do adulto e daquelas atividades que estão orientadas à “função do real”. Enquanto na “função do real” a ação infantil está a serviço da realização de um propósito, de uma conduta, da solução de um problema, e, por conseguinte, orientada pelas necessidades práticas da existência humana, a brincadeira é designada pela satisfação e pelo seu caráter recreativo.

Referido autor nos conscientiza sobre a relação de interdependência entre o brincar e as etapas do desenvolvimento da criança. Essa proposição, embora aparentemente óbvia, é especialmente importante para que o adulto (pai, mãe, professor ou professora) compreenda que a brincadeira da criança não segue a lógica do adulto. Pelo contrário, representa uma evolução funcional da atividade infantil que pode ser tipificada da seguinte forma: *Funções sensório- motoras* que se referem às brincadeiras que põem à prova algumas habilidades como: destreza, precisão, rapidez, classificação intelectual e reação diferenciada; *Funções de articulação*, isto é, as brincadeiras que envolvem a memória verbal e de enumeração; *Funções de sociabilidade* que se manifestam nos jogos em equipes, competições, etc.

Wallon (2007) chama atenção para dois aspectos do brincar infantil – de um lado, a *ficção* e, de outro, o *surgimento das regras*. Ambos demonstram o aspecto emocional e afetivo do jogo. A ficção no jogo se opõe à realidade opressiva, a criança transforma a realidade, se diverte, imita pessoas e imagina situações diversas. A criança é capaz de criar um universo próprio e reviver situações num plano quimérico.

As brincadeiras com regras surgem quando o brincar se perde em repetições monótonas e fastidiosas, já não são mais interessantes, para a criança nessa fase, apenas as brincadeiras de aquisição, com a sua configuração puramente funcional, em que se põe à prova as habilidades sensório-motoras. A brincadeira com regras, no entanto, impõe certa dificuldade à criança, segundo Wallon (2007, p. 64- 65) “esse caráter gratuito da obediência às regras do jogo está longe de ser absoluto, definitivo [...]”. A trapaça, muito frequente, muito espontânea, sobretudo entre as crianças, [...] levanta a questão do sucesso.”

Piaget (1978), por sua vez, descreve com rigor e detalhe a origem e a evolução do jogo. Nessa feitura ele discorre sobre a atividade lúdica comparando-a com outras atividades psíquicas da criança, como por exemplo, os esquemas adaptativos e os esquemas imitativos. A título de explicação, no entendimento de Piaget (*op. cit.*) todos os esquemas (de ação ou de pensamento) participam sempre, simultaneamente, da assimilação e da acomodação, pois existe uma relação de interdependência entre esses dois processos e o que determina o caráter adaptativo, imitativo ou lúdico do esquema são apenas as suas relações recíprocas e a intenção com que a criança realiza o esquema, se por assimilação do real ou pelo simples prazer de repetir.

O jogo começa, com efeito, desde os primórdios de dissociação entre a assimilação e a acomodação. Após haver aprendido a agarrar, a balançar, a lançar, etc. o que comportava ao mesmo tempo, um esforço de acomodação a situações novas e um esforço de repetição, reconhecimento e generalização, que constituem os elementos da assimilação, produz-se mais cedo ou mais tarde [...] o fato de a criança agarrar pelo prazer de agarrar, balançar pelo prazer de conseguir balançar, etc. [...] em resumo, repete suas condutas sem novo esforço de aprendizagem ou de descoberta, mas pela simples alegria de dominá-las, de dar em espetáculo sua própria potência e de a ela submeter o universo. A assimilação dissocia-se assim da acomodação subordinando-a e tendendo a funcionar por si própria [...] (PIAGET, 1978, p. 208).

Nesses termos, podemos inferir que o jogo na teoria piagetiana constitui-se como uma atividade que agrega sincronicamente - prazer, autotelismo, liberdade, motivação intensa e relaxamento do esforço adaptativo. Piaget (1978), similarmente a Wallon (2007), também classifica os jogos segundo a fase de evolução e os estágios de desenvolvimento da inteligência infantil. A classificação dos jogos é assim definida por Piaget: Jogos de exercício simples; Jogos simbólicos; Jogos de regras.

Os jogos de exercícios têm como função exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência de seus novos poderes. Esse tipo de jogo tem origem e predominância na fase sensório-motora, entretanto, “[...] de maneira nenhuma são específicos dos dois primeiros anos ou da fase de condutas pré-verbais. Reaparecem pelo contrário, durante toda a infância.” (PIAGET, 1978, p. 149). Porém, com o desenvolvimento de novos esquemas de pensamento a frequência desse tipo de jogo vai diminuindo.

Os jogos de exercícios são classificados por Piaget (1978) em duas classes: os *jogos de exercício sensório-motores* e os *jogos de pensamento*. São jogos que envolvem *exercícios simples* que se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada fora de seu contexto pelo único prazer de exercer tal poder. Esses jogos passam a expressar novas condutas, por

consequência do processo de evolução da inteligência sensório-motora – surgem, então, os *jogos com combinações sem finalidades*, as crianças passam a fazer combinações fortuitas, exploração tateantes e até destruição de objetos, em outras palavras, são ações de empilhar, alinhar, montar e desmontar objetos sem intencionalidade. Numa fase posterior, é possível observar que esses jogos passam a expressar, o que Piaget (*op. cit.*) denomina de *combinações com finalidades* lúdicas, as atividades de empilhar, ordenar, entre outras, passam por uma seleção intencional.

Os jogos simbólicos implicam a representação, isto é, a diferenciação entre o significante e o significado e a possibilidade de evocação de objetos ausentes. Este tipo de jogo nomeado também como jogo de faz-de-conta, aparece aproximadamente entre os dezoito (18) e os vinte e quatro (24) meses de vida.

No jogo simbólico, a criança transforma um objeto num outro objeto e atribui aos seus brinquedos ações semelhantes às suas. Ela cria e imita personagens fictícios, dá vida a seres inanimados, imagina situações, enfim, é um exercício de assimilação do real por meio da ficção simbólica. Essa assimilação deformante, princípio do jogo simbólico, une-se à imitação representativa. Assim, ela constrói um sistema de significados dóceis às suas vontades, recria a realidade tentando compensar, corrigir ou eliminar conflitos afetivos que a fazem sentir-se frustrada.

O jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil [...] corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança. Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais [...]. É portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções[...] (PIAGET, INHELDER, 2007, p. 56-57).

Os jogos de regras, por sua vez, se constituem por volta dos quatro (4) aos sete (7) anos de idade, e, sobretudo, dos sete (7) aos onze (11) anos de idade. São jogos de combinações *sensório-motoras*, (por exemplo, corridas, jogos de bola de gude, etc.) ou *intelectuais* (por exemplo, xadrez, dama, cartas, etc) que subsistem e se desenvolvem durante toda a vida. Piaget (1978) os define como sendo a atividade lúdica do ser socializado, pois envolve sempre colaboração e/ou competição entre pares ou equipes. Classifica-os em duas categorias: jogos com *regras transmitidas* – são aqueles que se tornaram “institucionais” no sentido de realidades

sociais que se impõem por pressão de sucessivas gerações; e jogos *com regras espontâneas*, quer dizer, jogos cujas regras são de natureza contratual e momentânea.

No que concerne à concepção de Vigotski (2007) acerca das brincadeiras infantis é oportuno comunicar, inicialmente, que segundo Prestes (2010), a tradução das suas obras no Brasil tem apresentado certos equívocos em relação a alguns conceitos, e, por conseguinte, prejuízo na compreensão das suas ideias. Na tese de doutoramento intitulada “Quando não é quase a mesma coisa”, Zoia Ribeiro Prestes analisa, entre outros textos, “O papel do brinquedo no desenvolvimento” que compõe o capítulo 7 do livro *A formação social da mente*.

De acordo com Prestes (2010), o título do texto em análise teria uma tradução mais adequada, certamente “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”. (PRESTES, 156) traduziria melhor o conceito de atividade na teoria histórico-cultural de Vigotski e, desse modo, seria mais fiel às ideias apresentadas no texto original publicado no livro *Psirrologia Razvitia Reblionka* (2004).

Pois bem, nesse texto, Vigotski (2007) levanta questões-chave para pensarmos a brincadeira: primeiro, o prazer não pode ser tomado como característica definidora do jogo, pois existem outras atividades que proporcionam satisfação mais intensa; segundo, a brincadeira preenche necessidades na criança, assim é que em idade pré-escolar surgem os desejos e as tendências não realizáveis imediatamente, momento em que a criança cria uma situação imaginária por meio da brincadeira para satisfazer seus desejos e necessidades no plano da ficção; terceiro, a brincadeira não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo, pois ela não pode ser considerada um sistema de signos que generalizam a realidade, não é qualquer objeto que pode substituir outro.

Diferentemente de Wallon (2007) e Piaget (1978), a situação imaginária para Vigotski (2007) não é somente um tipo ou uma dimensão da brincadeira, é, notadamente, a própria característica definidora da brincadeira.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma atividade especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência das crianças muito pequenas [...]. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. [...] podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.” (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

Desses estratos podemos inferir que uma criança com menos de três (3) anos não tem condições de envolver-se numa situação imaginária, pois o seu comportamento é determinado em grande medida pelas restrições situacionais. Não há separação entre o campo visual e

semântico, em outras palavras, sua percepção é um aspecto dependente e integrado de uma reação motora.

Na brincadeira, de modo distinto, o seu comportamento é orientado não somente pela percepção imediata, mas também pelo significado das situações. Há progressivamente, a separação entre o pensamento e a ação, entre o objeto e o significado. “A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais.” (VIGOTSKI, 2007, p. 117).

Na compreensão desse pensador, não existem brincadeiras sem regras. A situação imaginária inerente a toda e qualquer brincadeira contém regras ocultas de comportamento. No jogo de faz-de-conta, as ações infantis se submetem às regras da vida social, então, mesmo que essas regras não tenham sido formuladas previamente, elas estão presentes nas brincadeiras. Vigotski (2007) assinala que no fluir do desenvolvimento infantil surgem as regras formais, aquelas estabelecidas *a priori* em determinados jogos, essencialmente mais rígidas, as quais tendem a regular de forma mais efetiva a atividade da criança.

A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo. Nesse sentido, as brincadeiras infantis são extremamente importantes no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Nas teorias psicogenéticas de Wallon (2007), Piaget (1978) e Vigotski (2007), o brincar assume lugar de destaque, estabelecendo uma estreita relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, e, conseqüentemente, com implicações no contexto educacional.

Na concepção de Wallon (2007) toda atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e a transforme em um meio específico. O brincar é, genuinamente, valioso nos diferentes momentos e aspectos do desenvolvimento da criança, traduzindo-se em ganhos efetivos nos domínios cognitivo, afetivo e motor.

Wallon (2007) assegura que a ficção do jogo introduz na vida mental da criança o uso das simulações (simulacros) “que são a transição necessária entre o índice, ainda ligado à coisa, e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais” (WALLON, 2007, p. 64). Dessa maneira, a ficção faz naturalmente parte do jogo infantil, opondo-se a uma “realidade

opressiva” (WALLON, 2007, p. 66) e permitindo que a criança atue no campo psíquico de forma autônoma, com base na representação das coisas.

Na perspectiva de Piaget (1978), o jogo é uma condição vital para o desenvolvimento da criança, inicialmente egocêntrico e espontâneo, vai se tornando cada vez mais uma atividade social, na qual as relações individuais são fundamentais. Através do jogo a criança assimila e se apropria daquilo que percebe na realidade.

Piaget e Inhelder (2007) afirmam que o jogo simbólico, mais ainda do que as duas outras formas de jogo, corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança, possibilitando a ela dispor de um sistema de significados maleáveis as suas vontades. “A função de assimilação ao eu, que exerce o jogo simbólico, manifesta-se nas mais diversas formas particulares, na maior parte dos casos afetivos, porém a serviço, às vezes, de interesses cognitivos”. (op. cit. p. 58)

No pensamento de Vigotski (2007) à medida que a brincadeira se desenvolve, podemos observar um movimento direcionado à realização consciente de seu propósito e é esse propósito que decide o jogo e justifica toda a atividade lúdica. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso, é através da brincadeira que a criança se projeta nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos.

A criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase que ele chama de “idade pré-escolar”, ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas ideias. A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente e, nesses casos, ela será capaz de imaginar, abstrair as características reais dos objetos e se deter no significado definido pela brincadeira.

Concernente à concepção de Vigotski (2007), toda situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está representado, nesse sentido, sempre que a criança criar uma situação imaginária, ela buscará agir de modo bastante próximo àquele que ela observou no contexto real. Esse esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com que a criança atue num nível superior de desenvolvimento ao que na verdade se encontra.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o

brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

A partir dessa premissa, percebemos que, de acordo com Vigotski (2007), a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar e que [...] “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VIGOTSKI, 2007, p. 118). Diante de tais apontamentos, inferimos que é na brincadeira que a obediência às regras e os aspectos morais emergem, passando a ser constituintes das ações infantis.

Vigotski (2007) também caracteriza a brincadeira como a melhor forma de organização do comportamento emocional. Conforme esclarece, “a brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos [...] e, por esse motivo, constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na vida emocional” (VIGOTSKI, 2007, p. 147).

AS TEORIAS PSICOGENÉTICAS SOBRE O BRINCAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Para pensarmos o lugar da brincadeira nas instituições de Educação Infantil fazemos referência às pesquisas realizadas no âmbito da Universidade Federal do Ceará, cujo objeto de investigação centra-se nas percepções das crianças sobre as experiências na creche. Estes estudos têm demonstrado que os momentos lúdicos e recreativos são pouco frequentes na rotina da creche e, muitas vezes, apresentadas como antagônicas às atividades escolares, como é possível perceber na citação a seguir:

Embora a atividade de brincar tenha sido recorrente no discurso das crianças, as observações realizadas no cotidiano da creche indicaram o que várias pesquisas têm denunciado sobre a presença da brincadeira na instituição de Educação Infantil: de maneira geral, elas se restringiam ao horário do “recreio” ou “parque” [...] (CRUZ; CRUZ, 2015, p. 166).

As questões levantadas pelas pesquisadoras supramencionadas demonstram a dissonância entre os interesses das crianças e as atividades de rotina a que são submetidas. E, além disso, evidenciam a distância entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas instituições e as orientações curriculares presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC

(BRASIL, 2017). É importante salientar que os referidos documentos definem como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil as interações e a brincadeira.

Considerando o caráter espontâneo do brincar infantil, e, ademais, o fato de que esta atividade desempenha um papel fundamental na resolução dos conflitos intrapsíquicos decorrentes das exigências do mundo exterior, a brincadeira não pode ser compreendida como um aspecto secundário do desenvolvimento infantil.

É oportuno ressaltar ainda que nas instituições de educação e cuidado deve-se respeitar o caráter livre da brincadeira infantil. Nesse sentido, Wallon (2007) adverte que o brincar se descaracteriza ao receber os objetivos das disciplinas educativas, assumindo um papel distinto daquele originalmente inerente à atividade própria da criança. Piaget (1978), por seu turno, confirma que o jogo evolui por relaxamento do esforço adaptativo, o que implica na diminuição da tensão psíquica provocada pela função do real. À vista disso, os(as) educadores(as) precisam compreender a relevância do brincar para o desenvolvimento afetivo, psíquico, emocional, motor e social das crianças. Isto implica em três práticas precípuas: i - destinar mais tempo às brincadeiras na rotina diária; ii - organizar um ambiente socioafetivo propício ao movimento, à participação, à expressão e à interação; iii - disponibilizar materiais interessantes e apropriados às necessidades infantis.

Corroborando esse entendimento, Vigotski (2007) esclarece que no universo infantil os desejos e o ímpeto de satisfazê-los orienta toda a atividade do brincar, consubstanciada no jogo de faz-de-conta. Por conseguinte, ele “[...] critica a intelectualização da atividade de brincadeira, pois nega-se assim, o impulso (desejo) da criança e caracteriza a brincadeira como uma atividade intelectual que serve para a criança progredir intelectualmente. [...] (PRESTES, 2010, 157).

Essa citação nos ajuda a entender o pensamento de Vigotski (2007) no que se refere à utilização da atividade lúdica com objetivos divergentes daqueles intrínsecos à lógica infantil da brincadeira. Assim, não é adequado que o brincar seja tomado como atividade que instrumentaliza diretamente a realização de exercícios propostos com fins conteudistas. O brincar livre não deve, de maneira nenhuma, ser confundido e, muito menos, substituído pelos jogos pedagógicos, aqueles com funções intelectuais.

O valor da brincadeira integra em sua essência elementos relevantes para justificar por si só o espaço-tempo-lugar que esta deve ocupar nas instituições coletivas de educação e cuidado. Wallon (1997), Piaget (1978) e Vigotski (2007) preconizam que a brincadeira é sempre iniciativa da criança e, assim sendo, não deve ter finalidades impostas por outrem.

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Neste artigo de reflexão teórica, ponderamos acerca da brincadeira, compreendendo-a como uma característica *sui generis* do desenvolvimento infantil. O brincar para a criança é um fator de primeira ordem, vez que contribui diretamente para a sua evolução psíquica, motora, afetiva e social.

Com relação à concepção e às características do brincar, tanto Piaget (1978) quanto Wallon (2007) classificam os jogos segundo o nível de desenvolvimento da cognição, da motricidade e da afetividade da criança. Além disso, tais teóricos compartilham da ideia de que o jogo se opõe à assimilação do real, dito de outro modo, a atividade lúdica da criança não exige esforço adaptativo e nem tensão psíquica.

Pudemos observar ainda que Piaget (1978) e Vigotski (2007) comungam a ideia de que o jogo de faz-de-conta supre necessidades na criança, por meio da imaginação ela pode realizar os seus desejos e as suas tendências no plano simbólico, condição essencial para o seu equilíbrio afetivo e intelectual

Duas questões merecem ser pontuadas, pela convergência entre as três concepções teóricas estudadas - Wallon, Piaget e Vigotski: Primeiro, o aspecto afetivo e emocional da brincadeira é substancialmente importante para compreendermos as características do jogo infantil e a importância dessa atividade para o desenvolvimento psíquico humano. Segundo, o jogo sempre inicia e termina pelo desejo da criança, em outras palavras, o brincar só se constitui como uma atividade essencial e naturalmente infantil, quando esta se distancia das imposições e interferências dos adultos. Portanto, o brincar não necessita de subterfúgios externos, ele se justifica por si mesmo.

É pertinente sublinhar, um aspecto relevante da teoria de Vigotski (2007) de que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento eminente ao favorecer a interação social, bem como, a transição entre a consciência viso-perceptiva e a consciência simbólica. No jogo de faz-de-conta, a criança passa a interagir com significados e sentidos, podendo ter comportamentos de uma idade cronológica superior à sua.

Portanto, é imprescindível que os(as) professores(as) compreendam a importância da brincadeira e suas implicações no desenvolvimento da criança e, assim, conscientemente, realizem uma mediação pedagógica comprometida com as peculiaridades e as necessidades infantis. O ambiente e a rotina das instituições de educação e cuidado deverão favorecer e potencializar os direitos de aprendizagem da criança: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar-se, garantindo, pois, as orientações preconizadas nos documentos

norteadores do currículo da Educação Infantil, como as DCNEIs (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília : MEC, SEB, 2017
- CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimere Costa de Andrade. A perspectiva de crianças sobre a creche. **Revista Eventos Pedagógicos**. V. 6, n. 3. (16. ed.), edição especial temática, p. 155-175, ago./out. 2015. Disponível em: www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1625. Acesso em: 08 de jun de 2018
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A Função Semiótica ou Simbólica. I: _____ **A Psicologia da criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007
- PIAGET, Jean. Segunda parte: O Jogo. In: _____ **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semenovich Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. Brasília, UnB, 2010, 295 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. O papel do brincar no desenvolvimento. In: _____ **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. O brincar. In: _____ **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRINCADEIRA(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS

Kaliane Kelly Batista
Universidade Federal de Campina Grande
kalianekellybb@gmail.com

Zildene Francisca Pereira
Universidade Federal de Campina Grande
denafran@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central, apresentar o resultado de uma pesquisa desenvolvida como trabalho monográfico TCC, no curso de licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/PB. A pesquisa se deu com o intuito de pesquisar acerca das brincadeiras na Educação Infantil a partir da percepção de docentes e de suas práticas nas salas educativas com crianças. A pesquisa foi de caráter qualitativo, realizada com quatro professoras de modo que fizemos uma entrevista semiestruturada, em duas intuições públicas que contemplam o trabalho educativo com a creche e pré-escola na cidade de São João do Rio do Peixe/PB. Como resultados da pesquisa, foi possível perceber, que a brincadeira tem sido um meio de possibilitar o desenvolvimento da criança, em que há no espaço escolar essa busca diária de trabalhar o desenvolvimento integral por meio do lúdico, das experiências que se interligam com a brincadeira na vida das crianças, bem como o entendimento de que a brincadeira favorece o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Palavras-chave: Brincadeiras. Infâncias. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte do segundo eixo temático da análise dos dados da monografia intitulada “Infâncias na Educação Infantil: tecendo novas compreensões.” Com isso, é relevante destacar aqui a problemática que foi trabalhada: Qual a concepção de infâncias de professores da Educação Infantil e como desenvolvem atividades educativas, mediante a existência de crianças com infâncias diferenciadas?

Dessa forma, ao longo das discussões que apresentaremos, tivemos o objetivo de averiguar o entendimento da brincadeira no processo de ensino-aprendizagem de professoras e como são desenvolvidas as práticas educativas com crianças de zero a cinco anos na Educação Infantil. A partir disso, a pesquisa foi de campo, com caráter qualitativo, realizada com quatro professoras, com entrevistas semiestruturada, em duas intuições públicas que contemplam o trabalho educativo com a creche e pré-escola na cidade de São João do Rio do Peixe/PB. Esse segundo eixo tem foco nas brincadeiras que são realizadas em sala de aula com as crianças.

A BRINCADEIRA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa segunda temática, priorizamos na análise o que significa a brincadeira na vida das crianças que estão na Educação Infantil e como estas são percebidas a partir da visão das professoras. Dessa maneira, compreendemos que para a vivência da(s) infância(s) é de suma importância, que a criança tenha o contato com o brincar, tendo em vista, que as brincadeiras são grandes aliadas na contribuição do desenvolvimento da criança, contribuindo para a construção social, a partir do pensamento crítico, sendo esta produtora de cultura.

Buscamos acentuar aqui, que a história da infância, se liga constantemente a criança em torno de uma visão de mundo voltada para o lúdico, para as relações atribuídas às diversas brincadeiras construídas em relação com outras crianças. Nesse viés, Dornelles (2001, p. 103) nos mostra que “O jeito de lidar, organizar, propor, respeitar e valorizar as brincadeiras das crianças demonstram, através da história da infância, o entendimento que se tem de criança.” Entender a brincadeira, é também uma forma de compreender a criança, perceber como esta vive, como são suas experiências com o meio em que está inserida, e suas significações a respeito da(s) infância(s).

Inicialmente trazemos a fala de uma professora que retrata a sua concepção sobre o que seria a brincadeira. Com isso, Milly responde que:

Eu vejo como essencial, porque a criança que não brinca, ela não tem assim, como se expressar, os sentimentos, se expressar com a pessoa [...] o brincar já está ligado a criança, dessa vivência da infância [...] a gente vê que as crianças não tem o hábito de brincar e é preocupante, porque eu vejo que é na brincadeira que a gente conhece muito da criança. [...] está relacionado ao que ela vivencia em casa e na brincadeira ou não você identifica.

A visão da professora é articulada a uma demonstração de ser essencial, pois é por meio da brincadeira que encontramos subsídios para contribuir para que a criança possa se desenvolver, expressar seus pensamentos, sentimentos, dores, sonhos, articulado as vivências (s) da(s) infância(s). Ela, ainda, expõe que há uma preocupação quanto à questão da criança não gostar de brincar, porque encontra um empecilho para que a criança não seja conhecida, já que na sua visão há muito o que conhecer da criança no ato da brincadeira, das experiências, vivências, relações que ela mantém fora da Creche e por meio do brincar isso é possível perceber, observando as atitudes e em que fase em que a criança se encontra.

Já a professora Luna enfatiza que a brincadeira “[...] é um momento crucial na vivência da infância [...] tanto na escola e em casa especialmente [...] é fundamental que ela brinque, seja estimulada, questionada para que possa realmente se desenvolver.” Aqui, a professora traz a visão da brincadeira relacionada com a infância, dando ênfase, que esse brincar não pode ocorrer só na escola, mas é necessário que haja essa atenção dos pais, em vista que a escola sozinha não dará um suporte total que contemple a vida da criança em geral, mas é imprescindível que nos ambientes externos a escola sejam propiciados brincadeiras para que a criança venha a desenvolver suas diferentes habilidades, aprendendo a se conhecer e atuar nos diversos espaços.

Mediante as falas das duas entrevistadas, Milly e Luna, podemos apresentar a visão de Dornelles (2001, p. 103) quando enfatiza que a “[...] criança se expressa pelo ato lúdico”, ou seja, a brincadeira faz parte da vida da criança desde o seu nascimento, até à vida adulta. O que podemos relacionar com a fala das professoras é que a criança consegue mostrar um pouco de si em meio às brincadeiras que são apresentadas, bem como pode compartilhar brincadeiras do seu dia a dia. Desta forma, o brincar propicia uma gama de experiências, de relações que se tornam importantes para o crescimento e amadurecimento da criança.

Podemos dizer que a criança é um indivíduo que produz sua própria cultura e no ato de brincar ela consegue trazer para a brincadeira suas expressões de mundo, de vivências, tanto na escola, quanto em outros espaços, por isso, é fundamental que ela tenha a possibilidade de brincar. Desse modo, Dornelles (2001, p. 103) evidencia que “[...] a brincadeira é algo de pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro.” A brincadeira faz com que a criança crie e recrie o mundo a sua forma, fato esse que dará ênfase ao desenvolvimento social, afetivo, psicológico, motor e cognitivo. Desta maneira, não há como separar a brincadeira da(s) pluralidades das crianças e de suas vivências nas infâncias.

Prosseguindo a discussão, trazemos a fala da professora Maitê quando expressa sua ideia sobre a brincadeira apontando “[...] que a coisa mais importante é a brincadeira [...] é fundamental, música, coisa que me chamam com as habilidades dele, eu faço o possível para trabalhar sempre [...]”. Aqui, ela enfatiza a importância de se trabalhar com a coordenação motora, com atividades que venham a contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades das crianças. Com isso, a importância trazida pela professora é perceptível, pois busca trabalhar com as brincadeiras para que possa ligar as experiências da criança com a dos demais colegas, o que se torna mais atraente, simples e chamativo para favorecer a interação entre as crianças.

De tal modo, a professora Mel evidencia que “[...] a forma dele aprender é brincando. Eles brincam, se divertem, interagem e aprende [...] o que a gente percebe é que em casa eles não têm um ambiente de brincar [...]” Mel articula sua fala, levando a brincadeira como uma forma das crianças aprenderem, brincarem, interagirem, se divertirem, ela aponta esses aspectos para definir a brincadeira com um olhar para a multiplicidade de possibilidades ao trabalhar com o brincar e mostra que em sua prática busca levar em conta a importância de inserir a ludicidade nos trabalhos com as crianças.

Em contrapartida, ela mostra que as crianças não têm a possibilidade de brincar em casa, ou seja, esse momento acaba sendo restringido apenas à Educação Infantil, fora dela às experiências com o brincar fica limitado, mas sabemos que é a partir da brincadeira que conhecemos um pouco mais de cada criança em sala de aula.

Assim, notamos que a particularidade de se trabalhar com a brincadeira decorre pelo fato de contemplar um trabalho diferenciado e lúdico. Trazemos dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil uma discussão que nos faz entender que “[...] por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27). A brincadeira contribui para a expressão dos sentimentos por meio da diversão, da criatividade enfatizada pelas entrevistadas, que condiz diretamente com RCNEI.

Desse modo, o trabalho do(a) professor(a) é essencial para com a Educação Infantil, pois mediante os avanços que vem ocorrendo a essa visão de professores(as), as práticas educativas são modificadas levando em consideração a integralidade das crianças, bem como a necessidade de se oportunizar brincadeiras que vá de encontro ao desenvolvimento como um todo. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ressalta que

[...] nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo.

É possível enfatizarmos que na Educação Infantil, a brincadeira é importante e necessária, tendo em vista, que a criança como sujeito de direitos, contempla essa prática de atividades lúdicas que venham a envolver brincadeiras. Essa questão é bem enfatizada por todas as professoras, trazendo a importância do brincar, da ludicidade e de envolver as brincadeiras no contexto das creches e pré-escolas. É relevante acentuar, que o trabalho com a

ludicidade é bastante enfatizado pelas professoras, porém, em muitos espaços da Educação Infantil, ainda, tem sido fragmentado e precisa de uma abertura cada vez maior dos professores, para que haja um trabalho diferenciado e que contemple as diversas infâncias existentes nesses ambientes em que se há uma ligação entre cuidar, educar e brincar.

Tendo em vista, a importância da brincadeira para a criança e para o seu desenvolvimento, para dar prosseguimento a entrevista, perguntamos as professoras como eram planejadas as brincadeiras para as crianças que frequentava a Educação Infantil. Obtivemos como resposta da professora Milly a seguinte afirmação quando diz: “[...] com certeza tem planejamento, algumas atividades a gente não planeja, porque criança você sabe que é uma coisa espontânea [...] a gente aproveita aquele momento que não foi planejado, mas tá acontecendo na sala [...]” O planejamento das brincadeiras aqui relatado ocorre de modo que em algumas situações não acontecem da mesma forma que foi articulado, pois em alguns momentos acontecem imprevisto e é necessário que haja uma flexibilidade no ato de planejar essas brincadeiras, justamente pelo fato das crianças serem espontâneas e por haver uma diversidade de experiências em um mesmo espaço. Quando perguntamos a professora Maitê, ela logo respondeu:

Eu sempre planejo [...] pesquiso brincadeiras novas [...] eu tenho alguns que começaram a estudar esse ano, eles não têm a coordenação motora boa, então eu tenho muito esse cuidado de trabalhar [...] eles já estão conhecendo as brincadeiras, uns gostam mais de umas e outros mais de outras, então a gente tem que entrar em um acordo.

Nesse ponto de vista, o planejamento está presente, a partir de um olhar voltado para as dificuldades em que as crianças demonstram ter, então a professora, está atenta a esse aspecto, busca trabalhar as necessidades que encontra, articula e direciona a hora do brincar, de modo que intervêm nos conflitos que podem surgir durante a brincadeira, bem como mantém o diálogo para que todos sejam contemplados.

Assim, vimos mediante as narrativas das professoras que o planejamento das brincadeiras, torna-se essencial, de modo que as falas de Milly e Maitê se complementam, pois mesmo as brincadeiras ocorrendo na própria sala de aula, elas sempre buscam trazer novas sugestões, acompanhar as experiências das crianças e aproveitar para brincar das brincadeiras que elas trazem também. Isso, torna o processo de ensino-aprendizagem importante, a partir da valorização da cultura da criança e dos novos sentidos que elas dão para a brincadeira no espaço educativo.

Nessa perspectiva, o planejamento das brincadeiras envolve todo um véis de questões, que precisa ser pensado para que o brincar se concretize. Desse modo, Ostetto (2000, p. 175) traz o planejamento como sendo “[...] flexível e, como tal permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica”. O autor nos mostra, que há várias formas de mediação e que é possível repensar uma prática, para que ela seja significativa. Fazendo um elo com as entrevistadas podemos ver que a visão de planejamento trazida por elas, vai de encontro a uma prática refletida, contemplando as vivências das crianças a partir de novas formas de mediação e diálogo. A professora Luna frisa que busca trabalhar com as brincadeiras

[...] de forma planejada, de acordo com o planejamento que é realizado anteriormente [...] se a gente está trabalhando a semana da leitura, procura oportunizar para eles brincadeiras que estejam relacionada a essa temática [...] sempre não é brincadeira que esteja totalmente dissociada daquilo que foi trabalhado, sempre tem alguma relação [...] no nosso plano de aula, na conversa com a outra professora a gente já tem discutido, e vendo o que que a gente quer conseguir com aquela brincadeira para a criança.

Luna aponta que o planejamento realizado por ela prioriza as brincadeiras tendo em vista que há sempre objetivos para que elas não ocorram sem uma ligação com aquilo que vem sendo trabalhado com as crianças em sala de aula. Tudo se relaciona para que a brincadeira contribua para o desenvolvimento da criança, mostrando uma atenção especial e comprometida com a aprendizagem.

Entendemos a importância do planejamento, mas é necessário enfatizar que a questão de trabalhar com a brincadeira e planejá-la não deve estar enraizada à um pensamento que obrigatoriamente a criança tem que aprender algo com aquela brincadeira, pois a criança brinca por prazer, com alegria, para expressar suas emoções, para interagir com os demais, ou seja, necessariamente ela não tem que aprender todos os conteúdos com aquela brincadeira, mas em alguns momentos a brincadeira deve ser livre para descontrair e divertir. Para proporcionar momentos de brincadeira, Navarro; Prodócimo (2012, p. 634) dizem que é preciso levar em consideração

[...] que brincar não é apenas necessidade, mas direito das crianças, acreditamos que as instituições de educação infantil devem estar organizadas de acordo com as características das crianças e devem valorizar a brincadeira em seus espaços e tempos.

Dessa maneira, as brincadeiras como direito são experiências enriquecedoras para a criança, que precisa ter planejamento, como também ser flexível de acordo com as peculiaridades do processo educativo. Desse modo, a professora Mel, direciona sua fala dizendo duas visões sobre como procede a brincadeira e diz:

A gente planeja e também acontece de forma livre [...] a gente tem que se virar nos trinta, então a gente não consegue ser só professora, [...] a gente tem que dar banho, cuidar, dar comida, ajudar, porque é menino demais para uma monitora [...] o aprendizado aqui é mais na vivência deles, por exemplo quando eles estão com um brinquedo, a gente diz traga o brinquedo azul [...] A questão da brincadeira está ficando um conflito, porque eles estão brincando praticamente só, aí você sabe uma brincadeira sem direcionamento [...] na Educação Infantil, a interação e a brincadeira é a palavra-chave, porque eles aprendem brincando, principalmente no berçário [...].

A fala da professora Mel, considera que existe o planejamento e também tem muitas brincadeiras que acontecem de forma livre. A dificuldade encontrada é que nessa sala não existe profissional suficiente para suprir a necessidade das crianças, com isso, a brincadeira torna-se fragmentada, pois as crianças não são direcionadas, apenas há uma visão distanciada da professora, entretanto, não interagi com elas da forma que devia, não podendo intervir e articular as brincadeiras com todas. A partir disso, ocorrem conflitos entre as crianças, como também a visão do brincar fica distorcida na imaginação da criança.

Questões como essas precisam ser repensadas, pois esse entendimento influencia diretamente a vida da criança, já que a professora Mel não tem um acompanhamento diário dessas crianças e não terá como saber se realmente estão sendo desenvolvidos os aspectos: social, cognitivo e motor das crianças. Assim, podemos destacar que a professora deixa claro a importância da brincadeira e a sua preocupação com relação ao tempo que não há para trabalhar diretamente com a brincadeira de forma articulada.

A partir dessas reflexões vimos que nenhuma professora trouxe uma visão do planejamento considerando os espaços e os brinquedos que são utilizados pelas crianças. Segundo Navarro; Prodócimo (2012, p. 634) “As formas de mediação realizadas pelo professor, a organização dos espaços e tempos da escola e dos materiais que se encontram ao alcance das crianças nos momentos de brincadeiras, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola.”

Assim, o professor tem esses aspectos a pensar para que a brincadeira seja oportunizada de forma qualitativa na vida das crianças, pois o ambiente, o espaço, o tempo contribuem para a realização de uma brincadeira pautada no processo de ensino-aprendizagem

que leve em consideração seu desenvolvimento integral. Nesse momento trazemos uma visão mais específica em relação às atividades que são priorizadas para trabalhar com as crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, é de suma importância compreender quais são as atividades, pois as práticas pedagógicas na Educação Infantil têm uma função essencial para o desenvolvimento da criança. Esta organização de atividades pode contribuir ou não desde que o/a professor(a) tenha uma visão sobre como necessita conduzir esse trabalho com as crianças de zero a cinco anos de idade.

É relevante destacar, que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil expõe sobre a importância de os profissionais refletirem sobre sua prática, para atuar de forma que respeite a diversidade de saberes existente no espaço escolar. Assim, ele é articulado para guiar os professores em suas práticas pedagógicas e na compreensão sobre a criança.

Diante disso, temos um documento que é “[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13). É a partir disso, que as instituições de creches e pré-escolas precisam estar atentas para promover ações que viabilizem não só o desenvolvimento integral da criança, mas que ela possa exercer sua cidadania e seus direitos nesses ambientes, a partir das práticas pedagógicas oferecidas.

Nesse sentido, a professora Milly apresenta sua fala dizendo que “[...] prioriza, atividades que trabalham linguagem oral [...] contato com a natureza [...] passeio ao ar livre [...] eles trazem muita coisa de casa, como professor tem que escutar o que o aluno está vivenciando não só na escola como em casa”. Já a professora Maitê enfatiza em seu posicionamento: “[...] estou trabalhando pela ordem de vogais, os números [...] natureza e sociedade [...] eu procuro trazer muita coisa relacionado a vida deles [...] trabalhar a família, trabalhar as árvores, [...] meio ambiente [...] a parte de leiturinha [...]”

Percebemos, que a fala das duas professoras se articulam em uma mesma direção, haja vista, que elas demonstram atenção e responsabilidade para a realização das atividades, enfatizando à importância das vivências das crianças, que priorizam nas atividades trabalhadas. Assim, as atividades são diversas, não se tornando algo mecânico, trabalhando com diversas práticas para contemplar o desenvolvimento da criança em sua pluralidade.

As atividades que são realizadas sendo articuladas com a linguagem da criança, em sala de aula, facilita o trabalho do professor, assim, como mostra RCNEI quando diz: “Ao mesmo tempo que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um potente veículo de socialização” (BRASIL, 1998, p. 24). Ao tempo que o

exercício da linguagem é priorizado, a possibilidade de a criança interagir é maior. Mediante, todas as atividades trazidas por Milly e Maitê, podemos perceber, que elas só serão eficazes e significativas quando há realmente esse trabalho com a linguagem. Para isso, a linguagem é um meio que facilita o trabalho das práticas pedagógicas, já que por meio dela, a criança consegue expor sua visão de mundo, interagir nas atividades, bem como construir seu conhecimento a partir do que é trabalhado na sala.

No cotidiano da Educação Infantil, que envolve essas práticas e atividades para contribuir com o desenvolvimento da criança, Barbosa; Horn (2004, p. 67) consideram que “Conseguir apurar essas dimensões da vida dos grupos das crianças garante que as atividades realizadas não se transformam numa monótonas sequências [...] a forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção”.

Vimos, que é importante considerar que quando há essa organização das atividades que prioriza a participação da criança em sala de aula há um diálogo entre professor(a) e crianças, e das crianças entre si, compartilhando ideias. Considerando que as crianças vivem suas infâncias em contextos diversos é essencial que o professor esteja atento a essas múltiplas vivências. Dessa maneira, a ideia trazida pelas professoras contempla uma prática que é organizada e abre espaço para as crianças serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento. Na visão da professora Luna,

Por se tratar da idade deles o que prevalece é a brincadeira lúdica, seja o que a gente estiver trabalhando a gente sempre está buscando algo da ludicidade, ou a brincadeira, o cantar [...] busca trazer uma caracterização [...] a gente percebe que atrai muito mais a atenção deles do que se tivesse só uma pessoa lá na frente lendo a historinha [...] jogos, músicas, [...] materiais concretos e lúdicos, [...] a gente percebe que tem muito mais resultado [...].

Sua fala está relacionada a uma prática que tem a ludicidade como ponto de referência para trabalhar em sala, entretanto, o trabalho com a ludicidade, a brincadeira, só interessará realmente a criança, quando há por parte do adulto esse interesse de interagir por meio da brincadeira, apresentando os brinquedos, usando a criatividade nas contações de histórias e propiciando momentos de deleite, que desperte a imaginação e construa momentos de interação. De acordo com a professora Mel as atividades são realizadas a partir da

[...] Contação de história, a montagem, os encaixes com brinquedos, a gente tem a parte de brinquedo ali de fora que é com pula-pula, casinha, a gente leva ali de fora pra desfrutar dos brinquedos, tem balanço, tem pula-pula

[...] a televisão, a gente traz muitas histórias infantis, música por meio de DVD, tem a rodinha, agora isso feito com bastante cuidado [...].

Pensando na ação educativa a professora mostra como a brincadeira é valorizada, buscando proporcionar à criança atividades que estejam voltadas para a utilização dos brinquedos, que são disponibilizados nos diversos espaços da creche, ressaltando, que essas atividades não deixam de ser importantes e que precisam ter uma atenção, já que as crianças são pequenas. Com isso, a forma mais instigante para trabalhar é por meio do lúdico, criativo, que favorece um contato direto da criança com esses materiais e com seu processo de construção.

Mediante a fala das duas professoras, a ludicidade se torna a forma facilitadora para desenvolver as ações educativas, sendo indispensável no trabalho em sala com as crianças. Assim, para o RCNEI, as brincadeiras “[...] de faz-de-conta, os jogos de construção [...] como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica” (BRASIL, 1998, p. 28). Todas esses materiais e momentos que podem ser vividos e trabalhados citados pelo Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil, são enfatizados também pelas professoras, assim sendo, se eles são desenvolvidos, tanto na sala, quanto em outros espaços permitirão que as crianças vivam múltiplas experiências e desenvolvam expressões de linguagem diversas.

Mediante essas questões, que vem sendo discutidas e analisadas, perguntamos as professoras, o que chamava mais a atenção delas quando as crianças realizam as atividades. Podemos destacar que para a professora Milly o que chama mais atenção é que “[...] muitos deles, [...] tem uma certa maturidade, porque as vezes até conteúdos que a gente não trabalhou ainda [...] eles já sabem [...].” Já a professora Maitê aponta que são “[...] as experiências que eles trazem [...].”

A fala das professoras permite-nos refletir que a criança consegue aprender em espaços que não sejam somente a creche ou pré-escola e a partir daí surge essa maturidade, pelo fato de as crianças trazerem conhecimentos já elaborados que se relacionam com algumas atividades que são propostas em sala. Assim, a criança tem ações que, muitas vezes, desafia ou surpreende o/a professor(a) em suas práticas pedagógicas.

A partir desse relato de Milly e Maitê, a autora Bujes (2001, p. 21) nos mostra a importância da Educação Infantil quando diz que “Tudo isso, leva-me a pensar que a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada”. Desse modo, é

necessário que a criança consiga ter um contato direto com a realidade para descobrir e se redescobrir diariamente, compartilhando e amadurecendo suas experiências.

A outra professora Luna, nos aponta que o que chama sua atenção é que as crianças mostram, “Aquela vontade de tá sempre interagindo [...] são esses que são mais tímidos e de repente eles apresentam para você algo que te surpreende, que você vê que eles estão evoluindo, se envolvendo, estão participando [...]”

A fala da professora é pertinente, pois essa interação ocorre gradativamente de tal modo, que aquelas crianças que eram mais tímidas conseguem interagir com os demais, isso mostra que quando o/a professor/a está atento a sua prática, atento as crianças de forma a trabalhar para que elas evoluam, cresçam, isso, acaba sendo possível de modo, que as ações desta volta-se para propor meios, estratégias que faça com que a criança tenha progresso e não regrida.

Assim, a fala de Luna está articulada ao RCNEI mostrando que

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças (BRASIL, 1998, p. 32).

Assim, a interação é um aspecto fundamental para o crescimento da criança, pois alguns são tímidos, outros não, e isso faz parte do processo de se conhecer, de conhecer o outro e de se relacionar com as diferentes pessoas; com os brinquedos; com os espaços e com tudo que se encontra na creche ou na pré-escola. De todo modo, é primordial que haja, por parte da instituição, esse respeito em questão ao tempo de cada uma e as suas particularidades. Para concluirmos, trazemos a fala da professora Mel quando diz:

[...] o que mais chama a atenção é que eles não querem ouvir, eles querem pegar, se é uma Contação de história com o livro, eles querem o livro, se você faz com bexiga eles querem a bola para brincar, estourar, a atenção não está em querer ouvir a gente, está em querer pegar Então tudo que você organiza, o ambiente pra contar história, um tapete, eles querem pisar em cima do tapete, deitar no tapete, nas almofadas, então eu vejo que é mais eles querem pegar, sentir [...].

A exposição da professora em sua fala, mostra que as crianças, interagem de uma forma bem peculiar à sua idade, ao seu período de desenvolvimento, então essas ações das crianças acontecem justamente por elas, quererem tocar os objetos para que possa conhecê-lo.

Isso tudo, faz parte de seu desenvolvimento, pois essa estratégia é o meio que as crianças utilizam para conhecer as coisas que estão ao seu redor e ao seu alcance. É relevante enfatizar, que essa etapa exige uma atenção redobrada tanto da família, quanto dos(s) professores(as) que acompanham e contribuem para a formação da criança.

Felipe (2001, p. 30) enfatiza que “[...] ao pegar um objeto, o bebê tem oportunidade de explorar e observar de forma atenta, percebendo suas propriedades (tamanho, cor, textura, cheiro, etc.) e aos poucos vai estabelecendo relações com outros objetos.” O autor dialoga com os estágios de Piaget, em que essas características estão voltadas para o estágio sensório-motor, o qual a criança vai tendo suas atividades direcionadas para manter contato direto com o objeto, o que oportunizará a ela a sentir e conhecer e assim interagir e ir desenvolvendo sua linguagem oral, expressando suas emoções e sentimentos.

Ações essas que podemos perceber mediante a fala de Mel, que retrata bem esse período em que a criança vivencia o estágio sensório-motor e com isso, tem essas atitudes bem expressivas, dessa necessidade de estar em contato direto com os brinquedos, como também com os materiais utilizados na hora das brincadeiras e em tantos outros momentos vivenciados na creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, foi notável como a brincadeira é valorizada, pois a ênfase que as professoras sempre enfatizam em suas falas que esse momento é essencial, que promove diversas formas da criança interagir, se desenvolver e socializar seus conhecimentos. É nesse viés, que notamos como na Educação Infantil ocorre a valorização do brincar, claro, que não podemos generalizar e dizer que todas as instituições pensam nesse seguimento, mas é por meio do contato com a creche e com a pré-escola que muitas crianças acabam tendo essa oportunidade de desfrutar da infância, de ter contato com outras crianças, de brincar, pois muitas não chegam a ter essa chance em seus lares e a Educação Infantil felizmente possibilita a criança de estar em contato com a ludicidade, as brincadeiras e a vivência das infâncias.

A partir dessa pesquisa sobre a(s) infância(s) buscamos compreender quais eram as atividades trabalhadas, e durante toda a coleta de dados, percebemos que são variadas as atividades desenvolvidas, de forma que há um olhar para o trabalho com as experiências das crianças, ressaltando, que todas trabalham, a partir de uma configuração peculiar, articulada a ludicidade e sempre relacionando as atividades a família, as vivências que elas tem fora desse espaço.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, C; HORN, M. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: BARBOSA, S. N. F. **A infância, a criança e a educação infantil: encontros possíveis**. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Educação, 2004. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/5394/5394_3.PDF>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, M; KAERCHER, G. E.S. (Orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FELIPE, J. O Desenvolvimento Infantil Na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** – Porto Alegre: Artmed, 2001.
- NAVARO, M.S; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis**, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a08.pdf>>. Acesso em: 23 maio. 2018.
- OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSOR JOSÉ VALDEVINO DE CARVALHO: UM OLHAR PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Denise Gomes de Sá
Professora- SME- Fortaleza
denigomes64@hotmail.com

Ana Carmita Bezerra de Souza
Professora- UFCA
ana-carmita.souza@ufca.edu.br

Roberta Rodrigues Fernandes Rios
Coordenadora Pedagógica- SME- Fortaleza
professorarobertafernandes@gmail.com

Paulo Henrique Freitas Maciel
Economista- UFCA
paulo.freitas@ufca.edu.br

RESUMO

Neste artigo apresentamos o resultado de uma pesquisa desenvolvida em 2017 na cidade de Fortaleza-CE junto à comunidade atendida pelo Centro de Educação Infantil- CEI Professor José Valdevino de Carvalho situado no bairro Parangaba. A mesma teve como objetivo conhecer as condições de vida das crianças e de suas famílias na tentativa de alcançarmos uma prática pedagógica alicerçada na realidade do público-alvo de nossas ações dentro da instituição. Optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa com a utilização de questionários e entrevista semiestruturada aplicados durante visitas domiciliares a 31 famílias num universo de 70 que compõem o quadro de pais do CEI. A pesquisa alicerçou-se nos estudos de Ortiz (2000); Cruz (2016) e Silva (2017), dentre outros. Podemos dizer que encontramos realidades bem distintas umas das outras. São famílias com renda per capita abaixo da média nacional de acordo com dados do IBGE, visto que, 75% recebem um ou dois salários mínimos, 16,66% abaixo de um salário mínimo e apenas 8,33% recebe cerca de três salários. Observamos ainda que 63,88% dos sujeitos possuem bolsa família e 36,11% não recebem nenhum benefício social. Além disso, são famílias compostas por 3, 4 ou 5 membros que residem em vilas nas imediações da escola, em casas de alvenaria, algumas sem saneamento básico. Constatamos ainda que a buscam por atendimento para as crianças na instituição se dá devido a necessidade de trabalhar e até mesmo por questões “assistencialistas” ainda imbricada no imaginário destas famílias.

Palavras-chave: Educação infantil- famílias- visitas- crianças.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos o resultado de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2017 na cidade de Fortaleza- CE junto à comunidade atendida pelo Centro de Educação Infantil- CEI Professor José Valdevino de Carvalho situado no bairro Parangaba. Podemos dizer que objetivo principal do trabalho de investigação foi conhecer as condições de vida das crianças e de suas famílias na tentativa de alcançarmos uma prática pedagógica alicerçada na realidade do público-

alvo de nossas ações dentro da instituição. Dessa forma, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa com a aplicação de questionários e entrevista semiestruturada junto a 31 famílias num universo de 70 que tem filhos matriculados no CEI. A opção por esse tipo de abordagem se deu por acreditarmos que a mesma possibilita maior aproveitamento na coleta dos dados.

Em se tratando da entrevista Bogdan e Biklen (1994, p. 134) nos dizem que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Acrescentam ainda que “o sujeito desempenha um papel crucial na definição da entrevista e na condução do estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Vale salientar que a o interesse pela pesquisa surgiu num período em que o centro de educação infantil passava por uma reforma devido a necessidade de reparos na infraestrutura do prédio onde as crianças são atendidas, tempo esse em que o atendimento ao público foi suspenso e nos foi sugerido pela Secretaria Municipal de Educação darmos continuidade a escrita da versão da Proposta Pedagógica do CEI.

Assim, para efetivação da escrita do Projeto Político Pedagógico alguns questionamentos nos inquietaram ao tentarmos caracterizar a clientela da instituição de ensino: Quais as condições de vida das crianças e suas famílias?; Como são as moradias?; Existe saneamento básico onde moram?; Residem em imóveis próprios ou alugados?; O que as crianças fazem quando não estão na creche?; Como é a rotina das crianças em casa?; Referente a alimentação em casa: quantas refeições fazem e o que geralmente é ofertado? As crianças apresentam manhas para dormirem ou comerem quando estão em casa?; Onde e como dormem? Qual a importância da creche para sua família e para seu filho (a)?

É importante dizer que foi a partir destes questionamentos que tomamos a decisão de fazermos visitas domiciliares às famílias e conhecermos de perto um pouco da rotina das crianças dentro de seus lares. Podemos antecipar ao leitor que foi uma caminhada prazerosa e ao mesmo tempo cheia de expectativas de ambas as partes, famílias/professoras, pois não sabíamos o que encontraríamos ou como seríamos recebidas nas comunidades as quais frequentamos.

A seguir com o intuito de situar o leitor no universo de nossa pesquisa discorreremos brevemente sobre alguns aspectos que caracterizam o Centro de Educação Infantil Professor José Valdevino de Carvalho e na sequência dialogamos com os dados coletados nos questionários e nas observações elencados pelas pesquisadoras durante as visitas.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSOR JOSÉ VALDEVINO DE CARVALHO: CONTEXTO, PÚBLICO ATENDIDO, ROTINA ORGANIZACIONAL E CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM BASE NOS RESULTADOS DA PESQUISA

Segundo Leite (2013):

Na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza a educação infantil tem ocupado lugar de destaque desde o início da década de 1990 quando, em todo país, se fortaleceu um longo processo de lutas e discussões entre políticos, sociedade civil, estudiosos e pesquisadores acerca de uma educação de qualidade para as crianças (LEITE, 2013, p. 10).

Essa preocupação da Prefeitura Municipal de Fortaleza com a Educação Infantil tem se materializado com a ampliação/abertura dos centros de educação infantil nos muitos bairros da capital no decorrer da última década.

Uma matéria do Jornal O Povo publicada em agosto de 2017, informou que foram entregues à população de Fortaleza- Ceará 93 unidades de Educação Infantil. Ainda segundo a redação do jornal a informação foi repassada pela titular da Coordenação da Educação Infantil, Simone Calandrine que informou também que até dezembro do mesmo ano, 5.600 vagas seriam criadas na cidade para atender à população.

Podemos acrescentar ainda conforme dados apresentados pelo site da Secretaria Municipal de Educação, que Fortaleza possui 220 unidades de ensino destinados à educação de crianças, 138 Centros de Educação Infantil (CEI's) e 82 Creches Conveniadas para crianças com idades de 1 a 5 anos.

É importante nos situarmos quando a estes dados para compreendermos o contexto em que está situado o Centro de Educação Infantil Professor José Valdevino de Carvalho, pois o mesmo se trata de uma instituição mantida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza e é fruto desta expansão.

Podemos dizer que CEI Valdevino de Carvalho situado no bairro Parangaba funciona em regime integral atendendo crianças de 1 a 3 anos de idade de acordo com a demanda definida na matrícula tendo uma carga horária total de 200 dias letivos numa jornada de 10 horas diárias, sendo que a cada semestre temos um período de recesso de acordo com determinação da Secretaria Municipal de Educação- SME.

Com relação às turmas atendidas tivemos no início do ano de 2017 cerca de 70 crianças matriculadas sendo uma turma de infantil I, uma de infantil II e duas turmas de infantil III, com

crianças de um, dois e três anos de idade respectivamente. Após a reforma ofertamos mais uma turma de infantil II.

A instituição oferece cinco refeições diárias distribuída da seguinte forma dentro da rotina pedagógica: desjejum servido às 7h30min; lanche das 9h após o momento de parque; às 9:20h as crianças participam de atividades pedagógicas com as professoras, por volta das 9:50h começa a preparação para o banho e em seguida mais especificamente às 10h30min é servido o almoço. Após o almoço temos a escovação de dentes e o momento de repouso que começa aproximadamente às 11h e vai até as 14h quando é oferecido o lanche da tarde. Em seguida as crianças participam do segundo momento de atividades pedagógicas somente com a professora em sala.

As 14h50min é oferecido um momento de atividades livres sob o direcionamento das assistentes de educação infantil. Já às 15h20min começam os preparativos para o banho que antecede o jantar servido às 16h20min.. Após o jantar as crianças realizam atividades pedagógicas com as professoras enquanto aguardam chegada dos pais até às 17h.

Como podemos perceber, as crianças permanecem maior parte do dia na escola com as professoras e assistentes, fato que tanto nos leva a conhecermos muitas das subjetividades de cada uma, como também nos causam muitas angústias/questionamentos/inquietações por não sabermos como é a realidade delas fora do CEI. Dessa forma, podemos dizer que as informações supracitadas desenharam sutilmente nossa instituição de ensino e de acolhimento das crianças alvo de nossa pesquisa e de certa forma nos situa diante das inquietações que foram base para a elaboração da Proposta Pedagógica e para a realização das visitas domiciliares às famílias.

Convivemos diariamente com essas crianças e não sabemos as angustias das famílias, quais as necessidades básicas que as mesmas passam e mais ainda não compreendemos o porquê da grande procura das mesmas pelos CEI's de tempo integral e o significado da instituição na vida das crianças. Cruz (2016) diz que:

Ao procurar oferecer à criança proteção, saúde e bem-estar de modo geral, necessariamente a instituição de Educação Infantil preocupa-se e tende a interferir no que acontece com ela no âmbito familiar. Quando, por exemplo, uma criança mostra-se visivelmente mais retraída ou ansiosa que o habitual, é comum que se procure conversar com os seus responsáveis para conhecer as causas desse comportamento (CRUZ, 2016, p. 19).

As palavras da autora nos conscientizam sobre o papel do professor/ educador comprometido com a eficácia de seu fazer pedagógico, reforça o nosso desejo de conhecermos, de nos apropriarmos da realidade dessas crianças e estreitarmos os laços com as famílias. E

ainda nos faz acreditar que essa pesquisa veio sanar nossas inquietações e nos ajudar na compreensão de muitos comportamentos das crianças, comportamentos estes que por muitas vezes são desconsiderados no planejamento pedagógico e que passam despercebidos também no seio familiar. E é com base nesse pensamento que discorremos a seguir sobre os nossos achados durante a pesquisa.

Contudo, gostaríamos primeiramente de ressaltar que algumas análises passam por uma percepção sensível das professoras que não puderam distanciarem-se de forma subjetiva no trato com a realidade encontrada no decorrer das visitas, visto que, a convivência com as crianças e suas famílias estreitaram os laços de afetividade. Silva (2017), diz que:

As relações estabelecidas entre adultos e crianças, nos contextos das creches são permeadas por múltiplas influências; entre elas podemos destacar diversos fatores interligados, tais como os princípios e os valores constituídos em uma esfera cultural no interior das famílias (SILVA, 2017, p. 9).

Acreditamos que essas relações no ambiente dos centros de educação infantil estão para além do fazer pedagógico e dos valores constituídos na relação professor/aluno, elas perpassam nossa vida profissional e pessoal e nos tocam profundamente a partir do momento em que passamos a conhecer sobre a vida das crianças e de suas famílias.

Foi com esse pensamento que seguimos na buscar tanto para melhor conhecer, como para melhor atender aos infantes e suas famílias. Assim, no dia 23 de março de 2017 iniciamos as visitas. Vale dizer que antes disso realizamos uma reunião com os pais e/ou responsáveis pelas crianças onde sondamos quais as famílias aceitavam nos receberem. Dentre o total das 70 famílias, 31 manifestaram interesse.

Após o consentimento das mesmas, as educadoras juntamente com a coordenação se dividiram em dois grupos e marcavam com antecedência a visitação às casas. Podemos dizer que fomos muito bem recebidas e as crianças, segundo relatos dos pais, ficavam ansiosas para nos receberem.

Conhecemos de perto a realidade vivenciada por elas fora do CEI. Conhecemos ainda aspectos da vida pessoal de cada uma que jamais saberíamos se não ousássemos ir além dos muros da instituição. Antes mesmo de chegarmos as residências das crianças já prevíamos de certa forma as condições sociais e habitacionais nas quais estavam inseridas, pois além das informações contidas nas fichas das matrículas, com o intuito de nos aprofundarmos nesse conhecimento acrescentamos aos questionários perguntas referentes a profissão, salário, dentre outros importantes para traçarmos o perfil dos sujeitos investigados.

Iniciamos nossa investigação focando na renda mensal com base nas informações prestadas nas fichas das crianças e nas conversas durante as visitas. Dessa forma, constatamos que a maioria das famílias é de baixa renda sendo que 75%, recebem um ou dois salários mínimos, outra parte sendo cerca de 16,66% possuem renda abaixo de um salário mínimo e apenas 8,33% recebe cerca de três salários. Observamos ainda que 63,88% das famílias recebem benefícios sociais do Governo como, por exemplo, o bolsa família, sendo que 36,11% não recebem nenhum benefício social.

Ao relacionarmos os dados acima com os do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística- IBGE nos certificaremos que estas famílias possuem rendimento domiciliar per capita abaixo da média nacional que era em 2017 de RS 1.268, além disso uma parte também se encontra abaixo da média do estado do Ceará, visto que de acordo com levantamento do IBGE no ano mesmo ano era de RS 824.

Essas informações nos levam a refletir sobre as condições socioeconômicas destas pessoas e como fazem para custearem as despesas com moradia, alimentação, saúde e outras questões fundamentais para o bem-estar humano já que Fortaleza tem um custo de vida considerado alto por ser uma capital. Além disso, constatamos que as famílias, em sua maioria, residem em vilas próximas do CEI sem muito conforto ou condições básicas de segurança, saúde e lazer. Podemos dizer que os que moram em residências próprias, somam 44,44% e em casas alugadas 47,22%, já 5,55% em habitação cedida por parentes e 2,77% residem em Órgãos públicos de assistência social (Abrigo: Programa de atendimento as famílias em situação de rua).

Quando relacionamos a renda mensal com a situação das moradias alugadas nos perguntamos: como as famílias que ganham um salário mínimo e até menos que isso conseguem sobreviver numa capital com custo de vital tão alto? Quais as estratégias para custearem suas despesas básicas como alimentação, saúde, água, energia elétrica, etc.?

Algumas respostas foram dadas de forma automática no momento em que adentramos certas residências. Casas sem muito conforto, muitas vezes apenas com um cômodo para ser dividido com três, cinco ou mais pessoas, com fiação exposta, sem ventilação e área externa. Essas observações nos deram a dimensão da importância da creche para a comunidade.

Observamos ainda que 100% dos lares são de alvenaria e que 69,44% destes possuem saneamento básico e outras 30,55% não possuem sendo o ambiente da creche o local que apresenta maior conforto para as crianças do que sua própria casa.

Nesse contexto das visitas uma família relatou que no inverno a creche é o melhor lugar para o filho devido as péssimas condições de infraestrutura de sua casa e que estava ansiosa

para o término da reforma da instituição, pois sabia que lá era o melhor lugar para a criança se proteger da chuva e, além disso ser educado.

Quando indagados sobre a importância do Centro de Educação Infantil para a criança e sua família tivemos respostas variadas as quais suscitaremos algumas de forma resumida e com nomes fictícios para preservar a identidade dos pais e das crianças:

“Lá eu sei que ele tá seguro. Aqui é tranquilo, mas tem usuário de drogas e a gente fica com medo.” Marina

“Eu gosto porque é perto e eu preciso trabalhar. Não tenho com quem deixar.” Jaira

“Sinto segurança de deixar ela lá porque ela aprende. Se desenvolveu muito e até melhorou porque ela é muito tímida.” Kelly

“Eu tô separada do pai deles. Ele tá na justiça pra tirar a gente da casa. Eu não tenho pra onde ir e não trabalho, só tenho bolsa família e num dá para pagar aluguel. Enquanto eles tão na escola eu faço bico e procuro emprego. Na creche tem comida e cuidado pra eles.” Aline

Diante das falas percebemos que os motivos e importância do CEI para as famílias são os mais variados, que não é somente pelo que as crianças aprendem, mas pela segurança que têm, pelo cuidado e carinho recebido pelas professoras e em casos mais extremos como vimos na fala da “Aline”, pela alimentação ofertada que muitas vezes não tem em casa. E por falar em alimentação esse foi um dos temas abordados no questionário: quantas refeições fazem e o que geralmente é ofertado? As crianças apresentam manhas para dormirem ou comerem quando estão em casa?

Para essas indagações também obtivemos respostas variadas. Os relatos em sua maioria dizem que normalmente fazem três refeições diárias, salvo os casos em que as famílias passam por dificuldades financeiras e uma mãe relatou que nos finais de semana quando a criança não está na creche muitas vezes ela deixa de comer para guardar para os filhos, pois a comida é pouca e às vezes falta. Referente oferta, o cardápio é bem restrito: arroz, feijão, carne e enlatados. Já as principais manhas referentes a alimentação dizem respeito a recusa de verduras e leguminosas.

Em se tratando das manhas para dormirem, podemos dizer que esse questionamento se deu devido às observações feitas por nós professoras no tempo de descanso das crianças na escola, pois algumas ficam muito inquietas ou tristes, então sentimos a necessidade de compreendermos esses comportamentos. Vimos que, em casa, muitas dormem com os pais na mesma cama, outras ainda mamam e algumas dormem balançando numa rede. Constatamos que o ambiente do CEI, no tempo de descanso, era para a crianças inseguro e estranho já que não oferta para a mesmas condições que já estão acostumadas a terem em casa.

Diante disso, passamos a dar mais atenção aos infantes na medida em que os relatos nos sensibilizaram na busca por tornar o espaço da escola um ambiente acolhedor que transmita segurança e conforto para as crianças. E sobre a adaptação das mesmas Cisele Ortiz (2000) diz que:

Ela precisa de um tempo para que conscientemente fique claro para ela as diferenças entre sua casa e a escola, assim como para que ela transfira seus sentimentos básicos de confiança e segurança para alguém. Este tempo é bastante individualizado, algumas crianças passam por este momento de forma mais rápida, outros mais lenta, não podemos estabelecer isto a priori (ORTIZ, 2000, p. 4).

Cisele Ortiz nos conscientiza quanto ao nosso papel de promovermos o bem-estar dessas crianças buscando sempre meios para que se sintam seguras fora do ambiente no qual já estão acostumadas.

Com relação a rotina dos pequenos quando não estão na instituição, muitos disseram que normalmente eles brincam com primos e outras crianças da rua. Porém em alguns casos os pais os levam para o trabalho por não terem com quem deixá-los.

Acreditamos na importância da interação com diferentes pares e espaços. Em contrapartida nos preocupamos por estas crianças estarem num local vulneráveis aos perigos das ruas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós do CEI Professor José Valdevino de Carvalho, a ideia de visitarmos as famílias, de início nos pareceu pouco empolgante, porém depois a euforia cresceu, pois quando passamos a conhecer a realidade das crianças nos sentimos mais próximas delas na medida em que íamos estreitando os laços de afetividade e o vínculo família/escola.

No decorrer de todas as visitas, percebemos realidades bem distintas. Observamos que em grande parte das residências visitadas a composição familiar é pequena, formada por quatro ou cinco membros onde há casos de crianças residindo com os pais e avós no mesmo ambiente. Vimos ainda que existem diversas composições de núcleos familiares e esse o contato com os mesmos nos tornou mais preparadas para lidar com as diversidades dentro e fora da escola.

Pudemos ainda compreender a importância e significado do CEI na vida das crianças e de suas famílias, principalmente quando ouvimos relatos dos pais narrando a fala dos filhos:

“Hoje eu vou para a creche?”. Isso simboliza de certa forma a efetivação de nossa prática pedagógica sustentada na relação de confiança entre professor/família/aluno/escola. Tais relatos ressaltam ainda mais a importância da instituição quando dizem a conceberem como uma extensão de seus lares acolhendo e educando as crianças enquanto precisam trabalhar.

Enfim, vivenciamos fatos e histórias bem íntimas dos pais e assim percebemos que conhecer a realidade das crianças e seus familiares fora do CEI é indispensável para realizarmos nosso papel enquanto professores/educadores comprometidos e preocupados com o futuro de nossos alunos e conseqüentemente de nosso país.

Podemos dizer que nossas ações foram modificadas para melhor conduzirmos nossas intenções pedagógicas, visto que estas estão voltadas para o cuidar e o educar de forma indissociável em parceria com as famílias e, estas, por conhecerem e acreditarem no que é desenvolvido no CEI confiam a nós a educação de seus filhos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação- Prefeitura de Fortaleza. Disponível em: <<http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/educ-infantil>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia Estatística- IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html>>. Acesso em jun. 2018.

LEITE, Maria Inair Martins. Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza / Maria Inair Martins Leite. – 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8000/1/2013_dis_mimleite.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica – SEB. Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. – Brasília: MEC / SEB, 2016.

O POVO ONLINE. Prefeitura de Fortaleza entregou 93 unidades de Educação Infantil. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2017/08/prefeitura-de-fortaleza-entregou-93-unidades-de-educacao-infantil.html>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

ORTIZ, Gisele. Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. 2000. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestaoescolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf>>. Acesso em: 22 de abr. 2018.

SILVA, Fabiane de Souza. As Relações Creche – Família. Um Estudo numa Instituição de Educação Infantil no Município de Camacan – Ba. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/8380/V.%20final%20DM%20Fabiane.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 março 2018.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ZONA RURAL DE MOSSORÓ (RN)

Maria José de Melo Fernandes
Graduanda de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
maria.fernandes11@hotmail.com

Leidiane Nogueira dos Santos Duarte
Graduanda de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
leidianenogueirauern@gmail.com

Ana Beatriz Bezerra de Moraes
Graduanda de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
anabeana19@gmail.com

Iasmin da Costa Marinho
Professora Assistente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará/UECE
iasmincostamarinho@gmail.com

RESUMO

O trabalho em tela tem como objetivo apresentar as concepções e práticas de Educação Infantil com base em estudo de caso realizado em Unidade de Educação Infantil na zona rural de Mossoró (RN). Para isso, utilizaremos como recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental sobre Educação Infantil. Logo, fez-se necessário a realização de consultas às bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc). A base bibliográfica do artigo se palta em alguns referenciais, tais como: Risolene Pereira Reis (2007), Maria Lucia Machado (2002), Isabel Parolim (2003) e Sonia Kraner (1994). Como base documental foram utilizados os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNs) de 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs), de 2007; e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Para apreensão dos dados junto à UEI investigada, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas para gestores e professores da instituição, além de *checklist* de captação de dados sobre infraestrutura e funcionamento do ambiente. Os percalços históricos em que se apresentam os cenários de conquista e disputa pela Educação Infantil são observados enquanto concepções do campo e da formação dos profissionais da área, a fim de perceber estes recortes a pesquisa anuncia seu percurso metodológico e introdutório perpassando pelas Leis que amparam o trabalho da Educação Infantil, a literatura e o estudo de caso observado em Mossoró (RN).

Palavras-chave: Concepções. Práticas. Educação Infantil. Mossoró (RN).

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil só passou a ser obrigatória sendo a primeira etapa da Educação Básica a partir da Constituição Federal – CF de 1988, com atendimento em creche e pré-

escola, tornando-se dever do Estado conforme a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (lei nº 9.394/1996). Além disso, a LDB nº 9.394/96 em seu artigo 22 considera que a “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Para a etapa da Educação Infantil o documento vem apresentar eixos estruturantes como os campos de experiências, e os direitos de aprendizagem, que permitem aprendizagens processo de ensinar e aprender no desenvolvimento social das crianças.

Todavia, vale ressaltar que a BNCC não é um currículo, é documento orientador para elaboração das propostas pedagógicas em todos os entes federados, e para todas as Escolas em todo o Brasil.

Deste modo, o trabalho apresentado tem por finalidade apresentar as concepções e práticas de Educação Infantil com base em estudo de caso realizado na Unidade de Educação Infantil- UEI na zona rural de Mossoró (RN). Para analisar tal objetivo, foi necessária a utilização de recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental sobre Educação Infantil.

Para apreensão dos dados, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas junto à gestão e professores da instituição, além de checklist de captação de dados sobre infraestrutura e funcionamento do ambiente. A revisão de literatura foi embasada nos trabalhos de Risolene Pereira Reis (2007), Maria Lucia Machado (2002), Isabel Parolim (2003), Sonia Kraner (1994) e entre outros.

O artigo vem dividir-se em dois momentos, sendo que no primeiro trazemos a concepções de Infância e Educação Infantil proposto pela docente da instituição pesquisada e seus relatos que expressam as práticas exercidas pela mesma e por fim apresentamos a gestão pedagógica e suas concepções sobre Educação Infantil, Infância e Criança.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRÁTICA DOCENTE

Buscando perceber como se caracterizam as concepções e práticas da Educação Infantil foi realizado uma entrevista com uma professora de sala mutiseriada de Educação Infantil existente em uma Escola Pública da Zona Rural de Mossoró – RN. Para não revelarmos sua identidade, optamos por utilizamos um nome fictício (*Helena*) quando a ela nos referirmos.

Para isso, iniciamos com a seguinte pergunta “O que é criança para você?”, objetivando identificar quais significados são dados por ela aos sujeitos que há vinte anos perpassa por

suas práticas de ensino. E, sem pensar duas vezes, a *Professora Helena* fala que “compreendo a criança como um ser sem maldade, que age através da inocência, sujeito ainda sem noção sobre o que é o mundo.”. De tal modo, percebemos que *Helena* tem uma concepção de criança centrada em sua inocência. Posto que, quando elas ainda são pequenas não tem consciência sobre seus pensamentos e atitudes, porém, por meio dos conhecimentos adquiridos ao decorrer dos anos e envolvimento com os demais seres humanos a criança inconscientemente passa a desmistificar essa concepção e se tornar um sujeito consciente.

Machado (2002) vem precisamente aprofundar sobre isso através dos seus estudos e falas, ao dizem que:

(...) a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados. Sendo assim, um pressuposto a ser assumido é a necessidade de explicar os fenômenos de natureza psicológica presentes nas interações humanas focando-os em sua gênese, estrutura, movimento e mudança, a partir de uma perspectiva histórica e dialética (MACHADO, 2002, p. 27).

Logo, surge à estima da criança ter uma relação construtiva com a família, além do acesso a instituição de ensino de qualidade ainda pequena, para que nesse processo de construção da criança enquanto ser social essas esferas possam orienta-las e possibilita-las uma formação humana e social mais madura.

Dando continuidade à entrevista ao perguntamos “Quando falamos em Educação Infantil, como você defende os seguintes temas: Educar e Cuidar?” e “Fale sobre as interações (Família e Educação), o que entende?”. Para a 1ª Pergunta *Helena* destaca que os dois aspectos devem andar de maneira adjacente, visto que, tanto a família quanto a instituição de ensino tem o dever de exercê-las. E acrescenta que, a relação do Cuidar na Educação Infantil é indispensável, uma vez que, em sala de aula à criança carece de cuidados que o professor precisa exercer e durante o exercício do cuidar também está sendo gerado conhecimento para a criança. *Helena* finaliza a 1ª pergunta e dá início a 2ª, salientando que, além da relação do Educar e Cuidar com a criança, o desempenho e aprendizagem de uma criança que recebe acompanhamento da família são mais acentuados. Dado isso a importância de investir sempre em uma relação de diálogo entre a família e a instituição de ensino discutindo e orientando sobre os problemas da escola, para que o aluno, elemento central dessa tríade desenvolva-se socialmente, cognitivamente e humanamente. De acordo com Parolim (2003),

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIM, 2003, p. 99).

Assim, ainda que cada instituição social almeje os mesmos objetivos ou objetivos diferentes ao formar as crianças, é fato que, sem companheirismo dessas duas instituições sociais nenhuma delas conseguirá obter êxito.

Outros questionamentos feitos durante a entrevista foi “Como são as rotinas pedagógicas da Educação Infantil é aplicada nessa escola? Quais aos tempos que não podem faltar? Um exemplo: acolhida, roda de conversa, alimentação, higiene, conhecimento de si e do mundo, brincadeira livre ou dirigida, Contação de história?”. E *Helena* (2017) fala que:

Tem todos esses momentos e ainda tem a sala de informática, tem as mesas digitais, além disso, tem o momento da oração, tem as cantiguinhas, apresentação do tempo, do calendário e a recreação, que são as atividades dirigidas e livres. Têm todos os dias das leituras compartilhadas em que eu gosto de mudar os horários e locais das leituras, pode ser na roda de conversa, eu uso o pátio externo também, vamos para uma árvore, em vários cantos pra não ficar limitado. Vocês sabem que a criança não tem o habito de ler né?! Se você não inventar, não criar estratégias para a leitura você vai formar um cidadão sem o habito de ler.

Embora vejamos durante a fala da *professora Helena* que a mesma utiliza todos os ambientes da instituição e tenta inovar de diferentes formas a utilização da leitura em sala com as crianças, é perceptível ao responder a pergunta seguinte que a mesma ainda tem um grande apego as atividades escritas. Já que, ao responder ao questiona-la “Você utiliza materiais estruturados nas atividades da Educação Infantil, julga isso importante?”. Logo, a *professora* relata não receber livros didáticos para trabalhar com os alunos, mas afirma trabalhar com atividades xerocadas tirada dos livros que ela mesma compra para usar com seus alunos. Ressalta ainda que elabora oito tipos de atividades distintas diariamente, sendo quatro para serem trabalhadas dentro da sala de aula e quatro para serem trabalhadas em casa. Todavia, vale lembrar que a elaboração das atividades é baseada na faixa etária dos anos de 4 a 6 anos, considerando a turma multisseriada e os diferentes níveis de aprendizagem das crianças.

Por fim, a mesma é questionada com a seguinte pergunta “Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil? Sabe o que elas têm proposto?”.

A *professora* demonstrou compreender pouquíssimo sobre as DCNs para a Educação Infantil, porém, ressaltou a importância em utilizá-las, mesmo considerando a necessidade de haver o equilíbrio entre o que está escrito nos parâmetros curriculares e as exigências causadas pelas experiências do cotidiano.

Para *Helena*, é preciso adaptar seu planejamento de acordo com realidade da turma e relata sobre a necessidade em adaptar seu planejamento diversas vezes ao perceber que o que havia sido planejado com base na DCNEI não havia sido bem aceito pelos seus alunos, por não considerar os diferentes níveis de aprendizagem e até mesmo suas subjetividades.

Deste modo, entende-se que mesmo diante o desplanejamento tido pela professora em alguns momentos diante de algo, a mesma conseguiu se sobressair. Porém, ao que se refere à relevância do DCNEI para a elaboração de seus planejamentos das aulas, a entrevistada apresenta desconsiderar.

Ao decorrer de toda entrevista foi possível perceber a alegria da *Professora Helena* se encontrar no que está fazendo, em ser professora e mais especificamente da Educação Infantil. Era notória a seriedade que oferecia aquilo tudo, para nós, para aquelas crianças, para si, pois tudo a alegria era perceptível, até em realizar a entrevista.

O que se percebeu além de tudo isso foi que, embora em alguns momentos *Helena* não apresentasse tanto conhecimento teórico ou em outros demonstrar uma prática pedagógica tradicional, era também possível perceber a sua capacidade de inovar e de tentar através das suas práticas levarem o conhecimento de maneira agradável e que obtivesse uma melhor aprendizagem para aquelas crianças.

A GESTÃO PEDAGÓGICA E SUAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CRIANÇA

Os Gestores pedagógicos são indivíduos fundamentais para que a organização e desenvolvimento ocorram de maneira eficiente. Para isso, é necessário que antes de qualquer coisa, todo o ambiente institucional compreenda o público presente na instituição, o perfil de sujeitos que desejam formar e qual sua participação na formação destes. Paro (2008, p.13) é feliz ao definir que:

A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos 3

elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes.

Ou seja, a gestão além de se responsabilizar pela parte administrativa da instituição de ensino é também responsável pelo seu êxito ou fracasso. Além disso, também é necessário que estes estejam atentos ao contexto que a instituição está inserida, pois só assim serão capazes de compreender os passos que devem exercer e o público que estão lidando.

Para compreendermos melhor o que a gestão da instituição a qual resolvemos pesquisar, fez-se necessário à realização de entrevistas não somente com a professora já entrevistada, mas também com a diretora e com a supervisora da instituição, para que, pudéssemos compreender suas concepções e ideias de alguns conceitos como: Educação Infantil, Infância e Criança. Ao questionar diretora sobre “O que é Educação Infantil Infância e Criança?” a mesma enunciou que:

A Educação Infantil é a fase que envolve as crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica, no qual o seu objetivo é o desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos cognitivo, físico e socioemocional, já a Infância é fase da vida que somos crianças. É na primeira infância que as crianças adquirem as capacidades e habilidades essenciais para o seu desenvolvimento. É um ser em desenvolvimento, que depende do outro para sobreviver e aprender. Hoje, a criança é mais valorizada e vista como um sujeito de direitos, sendo dada maior ênfase para as políticas públicas voltadas para atender estes sujeitos, como fator estimulante para o desenvolvimento da pessoa adulta.

Quanto à supervisora, não foi possível realizar a entrevista gravada, pois a mesma negou-se, todavia, ela optou por responder a entrevista de maneira escrita, então a respeitamos. Deste modo, deixo claro que as perguntas aplicadas a diretora e supervisora foram às mesmas, todavia, aplicadas de maneira distintas de acordo com exigências pessoais de cada uma delas. Quanto à pergunta “O que é Educação Infantil, Infância e Criança?” a supervisora responde que: “A Educação Infantil é o início da educação básica, conforme a LDB (lei nº 9.394/1996) Infância e criança são fases do desenvolvimento humano e por isso a criança precisa ser vista como tal, que é o contrário de um adulto em miniatura.”.

Para Nascimento (2001, p. 13)

As infâncias são personificadas em seres reais (crianças), mas também imaginários na medida em que são portadores de diversos significados e destinatários de diferentes ideologias e culturas”. E a Criança “precisa ser vista como tal”, pois é um ser em desenvolvimento, cheio de imaginações e sonhos.

Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)27, em seu Art. 4º:

Definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Contudo, nem todas as crianças conseguem vivenciar essas fases, por diversos motivos, sejam por necessidades financeiras, culturais, entre outros. Meninos muito cedo vão à busca de trabalho para ajudar financeiramente a família, chega a trabalhar com serviços pesados como um adulto mesmo. Com isso, acabam não tendo tempo para vivenciar e desfrutar seus momentos da infância, assim sendo se faz necessário perceber que a criança é um sujeito que está a todo o momento construindo sua identidade através das práticas exercidas no meio familiar, construindo e imaginando por meio de relações afetivas.

Ao abordamos o tema da Educação Infantil propriamente dita, as entrevistadas relatam a defesa de alguns temas que existem nessa fase da educação. Para a diretora o Cuidar e o Educar são aspectos que devem estar constantemente presentes na Educação Infantil. O cuidar envolve a afetividade e isto é importante para o acolhimento, à socialização e aprendizagem das crianças. As interações são tratadas como indispensáveis, pois, como um ser em desenvolvimento social, a criança necessita de interação com a sociedade para que ele venha aprender a conviver e aceitar as pessoas, sendo a família e a escola os principais agentes dessa “formação”. E por um último, um dos mais importantes aspectos apresentados pelas entrevistadas é a participação da família na escola, ambos responsáveis pelo desenvolvimento integral das crianças. Sendo assim, ambas devem estar em parceria para que o desenvolvimento aconteça de forma satisfatória.

Segundo Szymanski (2003), citado por Marimotta e Silva (2004, p. 03):

Neste relacionamento escola/família, a troca de informações pode possibilitar a descoberta de significados comuns. Com a devida orientação, a família pode encontrar saídas para seus problemas, de forma a possibilitar que suas crianças e adolescentes desfrutem dos seus direitos de liberdade, respeito e dignidade, inclusive garantidos por lei.

E a instituição com o objetivo de tornar essa aproximação real, organizou o Conselho Escolar, formado pela mãe de um dos alunos da escola, uma aluna de 14 anos, professor, secretaria e um representante da comunidade. Trabalham juntos em busca dos mesmos

objetivos, que é a melhoria da escola como um todo. E pelos relatos de alguns funcionários da escola, percebemos que é um trabalho que vem dando certo.

No entendimento da diretora sobre o que é a alfabetização e o letramento na Educação Infantil é que a alfabetização é o conhecimento das letras e signos que vão dar o suporte e os meios para o desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais, que é o letramento. Na Educação Infantil esse conhecimento não deve se separar, pois a professora constantemente faz o uso dos recursos como livros, jornais, revistas e outras fontes da cultura letrada enquanto as crianças vão se alfabetizando e percebendo a importância dessa cultura letrada.

A supervisora destaca que a alfabetização e letramento podem estar presentes, mas que o professor deve considerar o nível de aprendizagem dos alunos. Em relação ao que se ela entende ou o que ela sabe o que o que é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC que diz respeito à Educação Infantil. As entrevistadas falam que conhece, mas necessita de aprofundamento no documento. Porém ao perguntarmos sobre as Diretrizes, a diretora nos dá um conceito de que as DCNEI'S propõem que a Educação Infantil seja baseada numa estrutura que contenha as interações e brincadeiras. Já a entrevistada B, conhece em partes, mas em especial no tocante ao brincar como ferramenta de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o objetivo proposto, o trabalho evidenciou as concepções dos sujeitos entrevistados e reflexos da sua prática a cerca da Educação Infantil. Logo, em alguns momentos, foi possível perceber que algumas ideias construídas sobre alguns elementos tratados durante a entrevista revelou uma prática tradicional, todavia, não me atrevo a definir sua prática tendo como referencial apenas uma entrevista, sem levar em consideração os anos de trabalhos exercidos pela professora, diretora e supervisora da instituição, além, da maneira como estas foram formadas.

Deste modo, me detenho apenas a reforçar sobre a importância e necessidade de estudar a Educação Infantil, além de nós termos as quais ideias os sujeitos envolvidos nesse espaço tem sobre ela. Levando em consideração que o que os indivíduos das instituições refletem dizem mais sobre o perfil de crianças que desejam formar do que sobre elas mesmas. Por fim, resalto da acuidade de pesquisamos mais as instituições, concepções e as práticas realizadas na Zona Rural, tendo em vista que, esse espaço se encontra ainda bastante distante dos alvos de pesquisa e que é necessário pesquisamos também esses espaços, levando em

consideração que através da pesquisa é possível identificar problemas e soluções desses ambientes, além, de conhecer melhor novos espaços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: Outubro de 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creches e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **MEC/SEF/ COEDL por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília -DF. 1994.

MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Educação Infantil em tempos da LDB**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002. (Textos FCC).

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003

REIS, Risolene Pereira. In. **Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007, p.6.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Marciana Pereira da Silva
Discente do curso de Pedagogia- PARFOR/UERN/CAMEAM
marcianas61@gmail.com

Maria Antonia Macena da Silva
Discente do curso de Pedagogia -PARFOR/UERN/CAMEAM
cristinnamacena@gmail.com

Maria das Graças de Souza
Discente do curso de Pedagogia-PARFOR/UERN/CAMEAM

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra
Docente do Departamento de Educação-UERN/CAMEAM. Discente do Curso de Letras no
PPGL/UERN/CAMEAM
kekesoares@yahoo.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a contação de história no processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem na Educação Infantil, bem como o processo do despertar do gosto pela leitura. Como procedimento metodológico foi utilizado pesquisa bibliográfica e de campo a partir da narração de histórias numa sala de aula do nível de ensino mencionado. A relevância da contação de histórias está no fato de que a partir das narrativas, as crianças podem descobrir atitudes e novas perspectivas para começar a se posicionar criticamente frente à realidade. O estudo aponta a importância da contação de história na Educação Infantil, bem como do professor adquirir habilidades para ser um bom contador de histórias. No estudo bibliográfico foi possível perceber que a prática da narrativa de literatura para as crianças pequenas se constitui como um dos principais vieses para a formação e desenvolvimento de diversas habilidades, entre elas a leitura do código escrito e a capacidade de lidar com os dilemas existenciais de uma forma mais significativa através do sentido que a narração traz para a vida de cada criança.

Palavras-chave: Contação de história. Leitura. Educação Infantil.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde os primórdios contar histórias é uma atividade que acompanha a humanidade, sendo imprescindível em repassar as experiências, costumes e valores sócios. Essa atividade perpassava as linhas do tempo, independentemente de serem letrados ou não, os contadores traziam todo o encantamento de uma história que tinham aprendido com seus antepassados.

O ato de contar história desperta no ouvinte um momento de fantasias. Por isso esta é uma prática importante que pode ser desenvolvida em sala de aula, visando facilitar a

aproximação entre educador e educando, criando assim uma cumplicidade e contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem do discente.

As narrativas têm a capacidade de despertar nas crianças a imaginação com descobertas de novas aventuras, histórias, personagens, fantasias e perspectivas, sem falar que é uma forma de entender alguns elementos de sua própria realidade, como a relação com os pais, com os amigos, com a sociedade e até, consigo mesmas.

Esse tema despertou nosso interesse desde o início do curso, tendo em vista que, a magia das histórias sempre se fez presente em nosso cotidiano, pois presenciávamos rodas de conversas das nossas famílias regadas sempre com muitos contos. Essa experiência contribuiu de forma significativa para despertar o interesse pelo tema escolhido. Como também já fazíamos parte de um projeto em que trabalhávamos com Contação de histórias, com o objetivo de despertar o gosto pela leitura em uma escola da educação infantil em que atuávamos. Ao colocar o projeto em prática, percebemos a grande aceitação das crianças e o quanto esse tema é importante para ser trabalhado em sala de aula. Portanto, afirmamos que é através do livro, da oralidade, das vivências afetivas e significativas que as crianças formam sua consciência-de-mundo e desenvolvem seus pensamentos a partir do meio em que vivem.

Partindo da ideia que o desenvolvimento do gosto pela leitura e a formação do leitor passam por dificuldades em várias instituições escolares, cabem alguns questionamentos: Como a contação de histórias vem sendo utilizada e o que se pode fazer para despertar na criança o gosto pela leitura? Como é possível formar leitores a partir desse recurso? Qual o papel do docente frente a esse desafio?

Diante dessas indagações, a fim de atingir o objetivo deste artigo de refletir sobre a importância da contação de histórias na Educação Infantil para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, parece interessante que reflitamos sobre alguns pontos: a importância da leitura, da literatura infantil (breve histórico e pressupostos teóricos), dos contos de fadas, da contação de histórias e o papel mediador do docente no processo de promoção da leitura na escola.

Assim, nos embasamos, nas discussões teóricas, principalmente em: Abramovich, Amarilha, Coelho e Oliveira, que deram suporte na tentativa de compreensão do objeto de estudo em pauta.

2 LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil começou no século XVII. Nessa época a criança começava a ser vista como criança, até então, ela participava da vida social adulta, inclusive usufruindo da sua literatura, pois nesta eram vistas como mini adultos.

No decorrer dos anos a infância vem ganhando uma atenção bastante relevante, o que trouxe a necessidade de uma literatura com características próprias, já que esta antes era relacionada apenas aos adultos. Os primeiros livros direcionados ao público infantil foram escritos por autores como La Fontaine e Charles Perrault, que escreviam suas obras enfocando principalmente os contos de fadas. De lá pra cá, a literatura infantil foi ocupando seu espaço e apresentando sua relevância.

Com isto, muitos autores foram surgindo, como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras. Nesta época, a literatura infantil era tida como mercadoria, principalmente para a sociedade aristocrática. Com o passar do tempo, a sociedade cresceu e modernizou-se por meio da industrialização, expandindo assim, a produção de livros. Coelho (2008)

Portanto, é certo afirmar que, mesmo a literatura infantil sendo direcionada as crianças não deixa de ser literatura, partindo de fenômenos criativos em que por meio de gravuras e dialetos de fácil compreensão representa o homem, a vida, através da palavra.

Para Cavalcanti (2002, p. 43) “A criança “iniciada” no mundo da leitura pelo viés do conto de fadas tem grande possibilidade de torna-se alguém com capacidade criativa e sensibilidade para o estético, portanto de se acolher dentro das diversidades e antagonismos que refletem o *modus vivendi* do sujeito humano”. Com isso a autora afirma que as crianças que são desde recém nascidas embaladas por cantigas de ninar, crescem ouvindo contos de fadas, contos dos mais velhos da família entre outras formas de contação, conseguem construir no seu interior uma capacidade de interação com os demais de forma humanizada, compreensiva sabendo lidar com o diferente e sabendo lidar com as diferenças.

A literatura infantil tem a finalidade de integrar a criança ao mundo sendo, essencialmente, educativa. A literatura infantil também se coloca como meio para o desenvolvimento da afetividade, já que, em convívio com os colegas e com o educador, a criança passa a se sentir mais à vontade na escola, se sente estimulada a aprender coisas novas em parceria com as outras crianças nas atividades em grupo.

Partindo desse pensamento Bettelheim (1980, p. 21) vem afirmar que “a criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e

necessidades do momento.”. Portanto, para cada momento da vida da criança o conto, mesmo já tendo sido lido, terá sua influencia no consciente e subconsciente da criança contribuindo para o seu desenvolvimento humano e social.

3 IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

De acordo com Abramovich (1989), um dos aspectos da importância de contar histórias para as crianças está no fato de que ao ouvir ajuda no seu desenvolvimento e na aprendizagem da leitura. A partir das histórias, as crianças são instigadas a se aventurar em diferentes emoções e a aprender a lidar com seus sentimentos. Além disso, são estimuladas à imaginação, à criatividade, a construir novos conhecimentos e a interagir com o meio social e familiar.

Ao ouvir histórias, cada criança terá seu entendimento particular dos enredos que ouve. De acordo com a autora citada, a partir da literatura, “[...] se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.” (ABRAMOVICH, 2009, p. 17).

Ainda para Abramovich (2009), a contação de histórias desempenha um importante papel no desenvolvimento intelectual e social da criança, pois, quando esta passa a interagir e gosta da história ouvida/ lida, a sua imaginação seja estimulada a partir do contato entre ela, as outras crianças e pessoas que contam a história. No entanto, mesmo aquelas que ainda não são alfabetizadas, querem depois contar e recontar a história de seu jeito, com suas palavras de acordo com o seu entendimento.

Diversos recursos podem ser utilizados para o momento da contação de história como fantoches, músicas, dedoches, avental de histórias, para que esse momento seja agradável e esperado pelas crianças, como um passaporte para o mundo da aventura e da fantasia, por criar um clima lúdico e dinâmico em que todos se veem envolvidos no mesmo processo imaginativo, a contação se torna um atrativo para a criança.

O papel do professor neste momento é de mediar e dar a oportunidade de a criança desenvolver construções significativas, sabendo compreender a história em seu enredo, tirando das mesmas seus próprios entendimentos de maneira a ter significado, sabendo o porquê, para que e onde utilizar os conhecimentos construídos, tudo com a intervenção do professor no momento certo, assim como com planejamento das atividades e das histórias a serem contadas.

Convém lembrar que a contação da narrativa de maneira lúdica possui papel importante nas convenções da ficção. Segundo Amarilha (2009), “Ao narrar oralmente, o professor contribui para que a criança tenha a possibilidade de ampliar sua capacidade de antecipação sobre as estratégias da linguagem literária e da construção do sentido [...]” (AMARILHA, 2009, p. 22).

Para Oliveira (1978, p. 13) A literatura é como “[...]alimento do espírito da criança. A literatura transforma, desperta a sensibilidade, possibilitando a caminhada pelo não conhecido, estimulando no dia a dia a criatividade, tornando-se um instrumento fundamental para o despertar do senso crítico e reflexivo. Permitindo, desse modo, situações de crescimento, desenvolvimento e aprendizado satisfatório para a criança, adaptando-se ao mundo que a cerca, a leitura abrirá caminhos para outros conhecimentos de mundo para que possa ser capaz de entender e solucionar situações que possam surgir ao longo da vida.

Afirma Abramovich que:

Ah, é bom saber começar o momento da contação, talvez do melhor jeito que as histórias sempre começaram, através da senha mágica —Era uma vez..., ou qualquer outra forma que agrade ao contador e aos ouvintes... Ah, e segurar o escutador desde o início, pois se ele se desinteressa de cara, não vai ser na metade ou quase no finalzinho que vai mergulhar... Ah, não precisa ter pressa em acabar, ao contrário, ir curtindo o ritmo e tempo que cada narrativa pede e até exige... E é bom saber dizer que a história acabou de um jeito especial: Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra... Ou com outro refrão que faça parte do jogo cúmplice entre a criança e o narrador... (ABRAMOVICH, 1989, p. 21-22).

Ou seja, qualquer recurso usado para prender e despertar o interesse do ouvinte na história é válido, podendo ser imprescindível para o desenrolar da narração. Nesta mesma linha de pensamento, Garcia (2007) vem colocar que “Um texto é um corpo que espera o entalhe, o corte, a cisão, a costura, a emenda. Um caminho que se oferece ao caminhante. Um texto é uma estrutura de ferro, dura, firme, seca, e rígida, que espera vir o ferrageiro com o fogo incandescente para dar-lhe forma e sentido.” (GARCIA, 2007, p. 94). Com esta colocação entendemos que o autor vem falar que o texto mesmo sendo escrito por outro autor, o mediador daquela leitura pode dá suas características, sua essência para aquele texto, através do modo que vai reproduzi-lo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasil (2001, p. 57), afirma que: “A leitura como prática social, é sempre um meio, nunca um fim, ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal [...]” (p.57). Essa afirmação, atenta em outros aspectos, a importância da

leitura para o desenvolvimento social dos indivíduos, proporcionando a interação individual e coletiva formando o cidadão de forma a compreender melhor o mundo em que vive.

Os leitores ao se apropriarem da fantasia que a história transmite, por muitas vezes reorganizam e repensam suas ideias e ações a respeito de determinados acontecimentos ocorridos ao longo da sua trajetória. Assim, acreditamos que viajar na imaginação é identificar, transformar e repassar o encanto literário através dos significados que os personagens apresentam em cada contação de história.

4 TRABALHAR A LEITURA DE FORMA LÚDICA

Como podemos acompanhar no desenvolver deste artigo, os autores estudados permitiram compreender a importância da contação de histórias para despertar nas crianças o prazer pela literatura e, a partir disso, como a mesma pode ser fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, não podemos usar esse recurso pedagógico tão importante de forma aleatória, sem planejamento, apenas para ocupar um espaço ou disciplinar crianças.

Diante dessa conclusão, pensamos em como poderíamos aplicar esse recurso na sala de aula, na Creche "B" no Ensino Infantil da cidade de Água Nova/RN, a história escolhida foi *Só um minutinho*, um conto de Yuyi Morales, traduzido para o português por Ana Maria Machado, por ser tratar de um conto infantil em que aborda a importância de entes queridos para nossa vida e sobre a partida (morte). Com a história escolhida, o professor deve conhecê-la bem, ler várias vezes, estudar os personagens que fazem parte, pensar: como pode dar vida a esses seres? Como pode ser feita a voz de cada personagem? Qual o jeito de cada um deles? O que usar na hora da contação para chamar a atenção dos alunos sobre um aspecto da personalidade dos personagens principais? Sendo assim, ler, ensaiar, estudar a história é essencial para que realmente possamos estimular em nossos alunos o prazer pela leitura.

Partindo do pressuposto da importância da contação de história apresentamos os conteúdos que foram abordados na prática numa escola Municipal de Educação Infantil com o público alvo de crianças com faixa etária de 05 anos. Os conteúdos trabalhados acerca da apresentação do conto com histórias conhecidas como chapeuzinho vermelho, os três porquinhos, branca de neve entre outros, apreciação da história, valorizando a leitura podendo reproduzir espontaneamente através de desenhos.

Com o objetivo de incentivar nas crianças o gosto pela leitura de maneira lúdica, é preciso fazer da contação de história um momento prazeroso para entender a leitura como um

instrumento de aprendizagem como também estimular a criatividade através do imaginário da criança oportunizado pelos contos.

No primeiro momento fizemos uma leitura deleite com a contação da história *Só um minutinho*, neste momento ao contar a história só usamos como recurso o livro e a oralidade, as crianças participaram, mas algumas ficaram dispersas como se aquela atividade não as atraíssem, ao terminar foi feita uma roda de conversa sobre a história e foi percebido que poucas crianças interagiram. No segundo momento fomos fazer o reconto da história, mas agora usamos para contar a história os personagens impressos e colados em palitos e à medida que a história ia sendo contada apresentávamos as figuras e fazíamos as vozes dos personagens.

Neste momento percebemos que aquelas crianças que ficaram dispersas no primeiro momento já ficara encantados com a história e ficaram atentas todo o tempo da história, como no começo fizemos uma outra roda de conversa para falarmos sobre a história e percebemos que diferente do começo as crianças participaram assiduamente da discussão, conseguiam lembrar de partes importantes da história como também dos personagens e o que faziam na história.

Portanto, foi observado e compreendido pelo grupo que a maneira como a história é contada faz toda a diferença na participação e interpretação das crianças, tendo em vista que, quando usamos os apetrechos para a contação e as expressões sonoras e corporais elas ficaram mais atentas ao conteúdo do conto. Com isso, podemos dizer que a contação de histórias é por si só uma ferramenta para atrair a atenção das crianças, já que o encantamento faz parte da vivência infantil, e ao se encantarem com os enredos apresentados, fica mais se encantar também pela prática da leitura, pois percebem que aquilo que contamos está escrito nas páginas do livro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa experiência prática sobre a contação de história na Educação Infantil, embasadas nos teóricos apresentados, podemos observar que esse recurso é um instrumento eficiente, já que a contação de histórias contribui em vários aspectos para despertar o gosto pela leitura nas crianças desde cedo, além de tornar a aprendizagem mais significativa, sem falar na interação que gera entre os educandos e o educador. A contação de histórias é um modo singular e significativo no processo de desenvolvimento e no ensino e aprendizagem da criança.

Este trabalho foi um instrumento no qual podemos aperfeiçoar as estruturas de ensinamentos e as experiências no curso de Pedagogia para colocar em prática no dia a dia do ensino aprendizagem, aprimorando habilidades e estratégias de socialização do conhecimento significativo acerca da contação de história e sua importância para desenvolver a criatividade e o fantástico que as crianças precisam acreditar todos os dias dentro e fora do espaço escolar.

O professor pode aplicar a contação de história em diversas situações, facilitando para as crianças aprenderem de forma lúdica e prazerosa, desenvolvendo o gosto pela leitura. A atividade proposta deve proporcionar diversão, estimular a imaginação infantil, aguçar a criatividade, tornando as crianças apreciadoras de histórias e participativas na aula. Para que isso ocorra, é necessário que o professor busque capacitar-se e aprimorar as técnicas de contação de histórias.

A utilização de recursos variados auxilia o professor no ato de narrar histórias, transformando esse momento em algo criativo e prazeroso: a utilização correta desses recursos prende a atenção das crianças, ajuda na melhor compreensão da história e desperta a imaginação dos ouvintes.

As narrativas são relevantes para despertar a fantasia e a imaginação do ouvinte, principalmente durante a infância. Também contribuem para a formação da personalidade infantil, visto que, as situações apresentadas nos contos possibilitam às crianças perceberem os aspectos de sua própria realidade e buscarem solução para os próprios conflitos.

Por fim, muitos aprendizados, leitura e estudos para chegarmos à conclusão que a partir do contato com o mundo mágico das histórias a criança forma sua interação consigo mesma e com o mundo a sua volta.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ÁVILA, Alaís R. Mediação. In.: **Programa Prazer em ler: Registros espaços da emoção do caminhonas lidas com a mediação de leitura**. V. 2. CENPEC, 2007.

COELHO, Nily Novais. **O conto de fadas: símbolos-mitos-arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2008.

BETTELEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

OLIVEIRA, Antenor S. **Curso de literatura infantil.** Ed. Santos, de Oliveira, 1978.

CONTRIBUIÇÕES DO ESPAÇO FÍSICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE SÃO MIGUEL-RN

Maria do Socorro Dantas
Graduanda em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

RESUMO

Este trabalho consiste em refletir sobre a importância do Espaço Físico/Ambiente da Educação Infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como o processo de interação entre os educandos(as) e o educador(a) nesse espaço. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública do município de São Miguel, Estado do Rio Grande do Norte, através de observação e aplicação de questionários com os sujeitos envolvidos. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. Os objetivos propostos foram avaliar a percepção dos profissionais sobre os espaços escolares e como esses espaços podem contribuir com o processo educativo de crianças menores de cinco anos, analisar os espaços para realizar atividades lúdicas no intuito de perceber se esses espaços contribuem para o aprendizado na educação infantil dentro da sala de aula; e perceber os tipos de interações e relações de autonomia que se estabelecem entre os sujeitos. Os espaços que se constituem dentro do contexto da educação infantil devem ser preparados para criança, respeitando o direito de construção da sua identidade e a valorização do conhecimento prévio deve ser a base para iniciar o processo educativo. Para realização dessa pesquisa utilizamos como aporte teórico as ideias de Assis (2004); Barbosa (2006); Vygotsky (1994). A pesquisa foi realizada com vinte sujeitos, sendo um (1) professor(a), e dezenove (19) alunos(as). Os resultados apontaram que o espaço físico contribui de forma significativa para o processo de aprendizagem da criança durante a primeira infância.

Palavras-chave: Espaço físico. Educação Infantil. Construção da identidade.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi motivado a partir dos estudos realizados na disciplina Concepções e Práticas da Educação Infantil, no 4º período do curso de Pedagogia, ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Nos propomos a realizar uma observação no espaço destinado à EI, mais precisamente em uma sala de aula, para analisar se a estrutura física da instituição correspondia aos padrões indicados de faixa etária a qual estava disposta a atender.

Nesse sentido, nos detemos a responder o seguinte problema de pesquisa: Como a organização do espaço escolar pode contribuir no processo de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil? Procuramos refletir sobre a importância do espaço na EI e como esse espaço é organizado para facilitar, e orientar a prática educativa, considerando que a organização do ambiente é um aspecto preponderante para o desenvolvimento das crianças dessa modalidade.

Para responder a problemática já mencionada, definimos os seguintes objetivos: Avaliar a percepção dos profissionais sobre os espaços escolares e como interagem para contribuir com o processo educativo de crianças menores de cinco anos; Analisar os espaços para realizar atividades lúdicas no intuito de perceber se esses espaços contribuem para o aprendizado na educação infantil dentro da sala de aula; Perceber os tipos de interações e relações de autonomia que se estabelecem entre os sujeitos.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino de EI do município de São Miguel, Estado do Rio Grande do Norte. Como método de pesquisa, realizamos observações na instituição supracitada e aplicação de questionários com a professora responsável pelos alunos(as) observados(as). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, considerando a necessidade de discutir questões teóricas de forma subjetiva.

Buscamos suporte teórico dos temas citados em Assis (2004), Barbosa (2006), Vygotsky (1994), além de documentos oficiais como o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). O questionário foi realizado e transcrito e os dados coletados estão descritos nas próximas sessões desse escrito.

A IMPORTANCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI)

Organizar o ambiente escolar é muito importante para a construção da personalidade do educando(a), contribuindo assim para formar um sujeito seguro e desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento satisfatório do processo cognitivo. Ao oferecer um espaço com várias oportunidades de aprendizado, os sentidos essenciais ao desenvolvimento do ser humano são incentivados de forma positiva. A sensação de segurança é indispensável visto que envolve o aspecto emocional da criança. David & Weinstein, citados por Carvalho e Rubiano (2001, p. 109) afirmam que

Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade.

Com relação a importância das rotinas em sala de aula na EI, é possível afirmar que, através dela, podemos avaliar o desenvolvimento e a autonomia de cada criança. Além de proporcionar segurança, elas se sentem mais confortáveis sabendo o que vai acontecer em

seguida. As rotinas são planejadas de acordo com a faixa etária e são flexíveis. São trabalhadas por meio de atividades como: roda de conversa, brincadeiras, jogos, além de atividades fora da sala de aula, onde as crianças possam se movimentar mais.

Elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e podem ser entendidas como uma forma de organização e otimização do tempo. É muito interessante como as crianças se adaptam com facilidade à rotina, e percebem quando alguma etapa foi ultrapassada.

Nesse sentido, concordamos que “as rotinas são criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não devem sair de sua ordem; portanto, as rotinas têm um caráter normalizador” (BARBOSA, 2006).

Os espaços que se constituem dentro do contexto da EI devem ser preparados para criança e com a criança respeitando o direito que todas elas têm de construir sua identidade, bem como, organizar o seu conhecimento.

De acordo com o referencial histórico-cultural a brincadeira é uma atividade muito importante para o desenvolvimento infantil. A mesma tem incomparável relevância no processo de desenvolvimento das crianças, pois “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa” (VYGOTSKY, 1994, p. 126).

O Referencial Curricular Nacional para a EI descrito em Brasil (1998, p. 23) esclarece a importância da complementaridade entre cuidar-educar na ação pedagógica da EI. De acordo com esse documento

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

De acordo com o referencial curricular nacional a brincadeira favorece a alto-estima das crianças e faz com que elas transformem os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Contribuem ainda com o avanço do raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade.

As interações no ato de brincar, os jogos, favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia. Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram oportunidade para pensar.

Utilizando as ideias aqui expostas, realizamos a pesquisa observando o espaço utilizado para as atividades pedagógicas, as atividades lúdicas realizadas com as crianças e os resultados dessas atividades no desenvolvimento cognitivo. As discussões que seguem apresentam esses dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo dos pressupostos teóricos discutidos anteriormente, começamos nossa observação buscando identificar o espaço percorrido pela criança dentro da sala de aula. A pesquisa foi realizada na Creche Municipal Joana Gonçalves da Silva, localizada na Rua Maria Toro, Bairro Alto Santa Tereza, na cidade de São Miguel, estado do Rio Grande do Norte.

A sala observada é ampla e climatizada, com as carteiras adaptadas ao tamanho dos educandos e distribuídas em círculos para que o professor tenha uma visualização plena das crianças. Em uma estante estão disponíveis brinquedos e livros diversos. As crianças têm acesso a esse material e são utilizados de acordo com a rotina preparada pela professora.

Os banheiros são adaptados para o tamanho das crianças, não havendo nenhum obstáculo que interfira no trajeto. Uma funcionária permanece o horário integral na porta do banheiro para ajudar as crianças que precisam ainda de ajuda.

As atividades são expostas em um varal de atividades na parede da sala. Algumas crianças já identificam o local de suas atividades e elas mesmas realizam a tarefa de expor. O quadro está localizado a uma altura de um metro partindo do chão.

Os cartazes estão dispostos de forma que as crianças possam tocar, ler e interagir. Eles trocam a data do calendário, a previsão do tempo e um painel com carinhas de *emogi* que indica os sentimentos da turma. Cada aluno tem a autonomia de expressar seus sentimentos.

No espaço destinado a recreação fica localizada o refeitório. Os professores levam as crianças em fila, elas se alimentam e depois são conduzidas a uma área destinada ao descanso. Algum minutos depois são colocadas músicas infantis para que possam dançar, correr e brincar em conjunto com outras crianças, sempre na coordenação dos professores.

O parquinho é pouco utilizado pois se localiza em uma área de sol, e por esse motivo, pode ser usado apenas durante a manhã, assim como o palco ao ar livre onde acontecem as apresentações lúdicas e durante o dia é exposto ao sol.

Durante o tempo de observação podemos notar que algumas professoras não tinham o domínio da brincadeira com as crianças, deixando-as dispersas ou procurando os brinquedos disponíveis para brincar

Na entrevista feita com a professora fomos informados que a proposta pedagógica foi construída em 2012 e este ano passa por algumas alterações, pois a proposta está defasada. Sobre a proposta pedagógica utilizada para fundamentar a prática em sala de aula a professora citou: “*Não existe uma linha pedagógica pura, mas desenvolvemos nosso trabalho dentro de uma perspectiva sócio interacionista*”.

Ao ser questionada sobre como o acontece o planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula e quais documentos são utilizados para direcionar o planejamento na educação infantil da instituição ela respondeu:

O planejamento é mensal, mas têm ainda quatro encontros semanal sendo hora atividades onde os professores planejam a rotina diária, com base nos RCNEI, nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Várias coisas são necessárias para que as crianças desenvolvam as capacidades afetivas, motoras e cognitivas. Dentre elas, podemos destacar as citadas pela a professora entrevistada: “O educador precisa criar situações significativas de aprendizagem, [...] O espaço, as brincadeiras, as situações do cotidiano, a socialização dos colegas com os adultos, tudo isso favorece o desenvolvimento e avanços de suas potencialidades, mas diria principalmente nas brincadeiras que são a forma mais produtivas de adquirirem conhecimento e desenvolvem suas habilidades”.

Falando em brincadeiras e ludicidade a professora cita que o é o momento mais esperado pelas crianças. E nesse tempo elas podem interagir e criar laços com as outras crianças buscando aprender com as demais.

Foi perguntado ainda, como você, educador concebe o cuidar e o educar na educação infantil? Respondeu:

Por muito tempo as crianças da pré-escola e creche eram tratadas como mercadoria, onde eram deixadas nas instituições e o cuidar remetia a ideia de assistencialismo e, educar a de ensino/aprendizagem. Mas pela lei de Diretrizes e Bases a educação infantil mudou muito, além disso, ela tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, ou seja, precisamos trabalhar aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e social. Portanto, cabe a nós educadores uma atenção maior com essas crianças, pois estão em processo de construção do conhecimento.

Há muito tempo as instituições de EI eram vistas como espaço somente para o cuidar das crianças, enquanto as mães trabalhavam fora do lar. Hoje percebemos que o papel desempenhado pelas instituições mudou, no sentido de perceberem a educação infantil como uma das fases mais importantes do processo de desenvolvimento pessoal e social da criança, em que a prática educativa deve ser permeada pelo o cuidar, o educar e o brincar.

Neste sentido, os resultados da observação nos deram informações sobre alguns pontos que ainda precisam ser melhorados. Como por exemplo, os espaços ao ar livre dentro da própria instituição, são inadequados para a brincadeira e para o lazer. Por estarem expostos ao sol e a chuva, os brinquedos de madeira como balanço, gangorras e escorregadores estão se decompondo podendo levar a criança a machucar-se. Falta uma maior integração no momento coletivo em algumas atividades como danças, brincadeiras para a parte de recreação, que é o momento em que todas as crianças estão juntas no pátio da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dos espaços na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento pleno da criança, desenvolvendo suas potencialidades e propondo novas habilidades, sejam elas: motoras, cognitivas ou afetivas. A criança que vive em um ambiente construído de acordo com sua realidade vivencia emoções que ajudam a expressar sua maneira de pensar, bem como a maneira como vivem em vida coletiva na sociedade.

As aprendizagens que ocorrem dentro dos espaços disponíveis e acessíveis à criança são fundamentais na construção da autonomia, tornando-a construtora de seu conhecimento. O aprendizado se constrói a cada momento em que a criança tem a possibilidade de poder explorar os espaços disponíveis a ela.

O papel do adulto no espaço é o de um parceiro mais experiente, que promove as interações, que planeja e organiza atividades com o objetivo de, através das relações dentro do espaço que oferece, buscar o desenvolvimento integral de todas as potencialidades da criança. O educador deve ter a sua proposta voltada para o bem-estar da criança, buscando sempre melhorar a sua prática, elaborando sempre novas alternativas de construir o conhecimento de um grupo como um todo, facilitando as interações, promovendo e construindo espaços adequados para as crianças.

Muitas são as propostas apresentadas pelos teóricos, mas que serão praticadas quando o educador infantil se conscientizar da importância de oferecer espaços ricos de informações

para a vida das crianças, passando a reconhecer a importância das trocas de saberes que ocorrem nos ambientes adaptados de acordo com a realidade da criança.

Como o brincar é uma das atividades principais da criança, quando brinca, além de ativar a curiosidade, trabalha também a confiança e a autoestima. Ela desenvolve a atenção, memória, movimentação, equilíbrio e imaginação. O adulto deve criar situações para a criança olhar, pular, correr, subir, descer, saltar, empurrar, seja sozinha ou com outras crianças, de maneira que propicie o desenvolvimento de habilidades motoras importantes para o seu desenvolvimento. É com os jogos e brincadeiras que elas aprendem a cooperar, compartilhar e respeitar as outras crianças.

Enfim, cada criança é única. Se ela cresce sendo reconhecida como cidadã capaz e participativa, na sua família e comunidade ela aprende a ouvir, a opinar, a respeitar e ser respeitada. Cabe ao educador ensinar através do exemplo: ser respeitoso, parceiro, valorizar as práticas cotidianas habituais de cada criança, procurando sempre conhecer a família, como ele se relaciona com a criança, estimulando que os educandos se expressem, que sejam ouvidos e, principalmente, respeitados por seus familiares e circundantes.

Sabemos que essa pesquisa é muito singela, comparando ao que ainda podemos explorar. Pretendemos seguir adiante com o tema, no intuito de contribuir com o processo educativo dos educandos na modalidade de EI. No entanto, observar as atividades em sala de aula contribuiu para que aprendêssemos também como o simples ato de brincar pode fazer a criança aprender e desenvolver sua área cognitiva, afetiva, social, emocional, física.

Diante disso, vê-se, então, a importância do cuidar, do educar e do brincar para crianças de um (1) a três (3) anos. Essa tríade não pode se separar quando se trata da educação de crianças na primeira infância, e isso é o que devemos valorizar para melhorar tanto a prática dos educadores como a aprendizagem dos nossos pequenos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, M.S.S. **Representações de Professores:** Elementos para Refletir sobre a Função da Instituição Escolar e da Professora da Educação Infantil. 2004.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira: por amor e por força: rotinas na educação infantil / Maria Carmem Silveira Barbosa. -porto alegre: artmed,2006
- BRASIL, **Referencial Curricular Para a Educação Infantil.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.
- CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes,1994
- SITES TRABALHOS ESCOLARES.** <<http://www.trabalhoscolares.net/a-relacao-do-cuidar-brincar-e-educar-em-classes-infantis/>> Acessado em 09/09/2018 às 11:25.

EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PARA SURDOS: REFLEXÕES DA PRÁTICA DOCENTE EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Zanado Pavão Sousa Mesquita
Graduando em pedagogia pela
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
zanado2014@gmail.com

Rosilângela Ferreira Lopes Veloso
Graduanda em pedagogia pela
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
rosy_lopes2010@hotmail.com

Marcella Arraes Castelo Branco
Professora especialista da Universidade Federal do Maranhão-UFMA
marcellaarraes@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho refere-se a relatos de experiências vivenciados na turma de II período em uma escola municipal bilíngue para surdos do município de Imperatriz - Ma na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). O cerne desse trabalho foi desenvolver experiências e vivências na escola campo de estágio a partir da observação e práticas de ensino bilíngue para crianças surdas, além da prática dos professores e de experiências em sala de aula. O estágio foi realizado a partir de três principais momentos nos quais se encontram: estudo dos teóricos da Educação Infantil, a observação do cotidiano escolar, com foco na observação do processo de ensino em sala de aula e intervenção, na mesma, através de regências supervisionadas. A forma de registro das atividades ocorreu com a elaboração do Diário de Campo, e a construção dos planos de aula, subsidiando as ações. Foram revisados inicialmente a base legal da Educação Infantil geral, com destaque para o ensino de alunos surdos perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, Lei 10.436/2002 e decreto 5.626/2005. Também foram feitos estudos bibliográficos de teóricos da Educação Infantil. Os autores que contribuíram com a estruturação teórica foram Gadotti (2004), Santos (2006) e Oliveira (2014). O presente trabalho é de caráter fenomenológico com abordagem qualitativa por apresentar o mundo da forma em que é vivido pelo sujeito entendendo o chão da escola a partir dessas diferentes formas de oferecer significados.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Bilinguismo.

1 INTRODUÇÃO

Para o bom desenvolvimento de profissionais é necessário a aplicação do saber no espaço de efetivação do trabalho. Com isso se tem na escola e em especial na Educação Infantil o ambiente para que o Estágio Supervisionado em questão se desenvolvesse. Teoria e prática vem permeando os cursos de licenciatura, pois desde muito tempo os mesmos apresentam o modelo três mais um (três anos de teoria e o último ano de estágio).

Não é apenas imprescindível, mas como necessário essa vivência para a construção de experiências relacionadas ao ensino que tanto permeiam os cursos de licenciaturas. No Estágio Supervisionado por sua vez objetiva a união dessa teoria com a prática acadêmica em sala de aula procurando trazer uma nova percepção do que se constitui a escola pública municipal e quais são suas variáveis.

O presente trabalho consiste no resumo das vivências e experiências de regências na turma de II período da Educação Infantil. O mesmo foi desenvolvido em uma escola bilíngue para surdos do município de Imperatriz-MA e apresenta-se como um desafio para quem estagia nesse espaço. O seguinte trabalho procurou responder os seguintes questionamentos: como o processo de afirmação legal da Educação Infantil se encaminhou para a organização da educação de crianças surdas? Quais seriam as possíveis práticas docentes na Educação Infantil? O que se espera no final da experiência de Estágio Supervisionado em educação bilíngue para surdos?

O cerne desse trabalho foi desenvolver experiências e vivências na escola campo de estágio a partir do ensino bilíngue para crianças surdas, da prática docente de professores e de experiências na escola, em especial, na sala de aula. O trabalho é qualitativo de enfoque fenomenológico por apresentar o mundo enquanto vivido pelos indivíduos, nesse caso a escola vivenciada pelos seus sujeitos no cotidiano no processo de ensino aprendizagem.

Nos procedimentos adotados destaca-se a subdivisão das etapas para a efetivação dessas considerações. Inicialmente foi revisado a base legal que contempla a Educação Infantil perpassando por leis que se tornaram marco na educação de crianças e também de crianças surdas, entre elas se encontra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 e a lei que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos de comunidades urbanas do Brasil, Lei nº 10.436/2002. Dentre os teóricos encontra-se Gadotti (2004), Santos (2006) e Oliveira (2014) por compreender que os mesmos trazem levantamentos relevantes para a educação básica e em especial para a Educação Infantil trazendo conhecimentos que subsidiaram a prática do estágio culminando no presente trabalho.

Após essa etapa foram feitas observações da turma em questão para diagnose da realidade da sala e da forma como a docente titular trabalhava com os alunos. Em seguida, ocorreram os momentos de regência em que foi possível experienciar mesmo que minimamente a prática da educação bilíngue para surdos sumariando assim nos resultados e discussões.

2 FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Procurando visibilidade, a Educação Infantil há algum tempo vem mostrando-se alicerce enquanto espaço fundamental para o desenvolvimento inicial do processo de escolarização dos anos seguintes na educação de um aluno. Essa visibilidade só foi possível através das legislações que perpassaram a educação como um todo e se concentra, depois de algumas tentativas, na educação para crianças.

O primeiro traço dessa almejada visibilidade se encontra na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do país, a Lei nº 4.024/61, no entanto deveriam ser ministradas nos jardins de infâncias e nas escolas maternas. Na segunda LDBEN, de número 5.692 de 1971, a Educação Infantil é estipulada para crianças menores de sete anos de idade, conforme se encontra no art.19 no parágrafo 2º “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infâncias e instituições equivalentes”. No entanto, não apresenta de quem é a responsabilidade de fomentá-la entendendo também que essa lei delimitar a atuação no primeiro e segundo grau do ensino, não apresentando o devido reconhecimento para a Educação Infantil.

Já na última Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 227, assegura o dever do Estado em garantir o direito as crianças matriculadas nas escolas por todo o território. No art. 208, em seu inciso IV, determina o meio em que o Estado vai atender a Educação Infantil, sendo através de atendimento “em creches e pré-escolas, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.”

Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, foi promulgado e com o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade. Porém, através da lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016, foi fixada a idade de cinco anos, como idade máxima para o atendimento na Educação Infantil, conforme seu art. 54, inciso IV apresentando o dever do Estado em oferecer “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 2016).

Posteriormente é criada a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Ela estabelece como princípios da assistência social a proteção da família, “à maternidade e infância” bem como ao “amparo das crianças carentes”. Também descreve a assistência social como responsável em assegurar as “condições mínimas de vida para o desenvolvimento adequado” de crianças pequenas, incluindo dentre outros aspectos a educação.

A década de 1990 em seu contexto social, político e econômico trouxe várias questões relevantes para serem novamente discutidas, e até então, houve avanços quanto ao atendimento básico assistencialista da criança. Porém, foi no final dessa década que o papel da criança na sociedade ganhou mais significado. No dia 20 de dezembro do ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi instituída e sobre a Educação Infantil destaca-se:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60 % (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documento que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, LDB, 1996)

A LDB vigente no país foi alterada pela lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. As alterações se concentram sobretudo na divisão da faixa etária para a inclusão de alunos da Educação Infantil. De 0 a 4 anos nas creches e/ou maternidades e de 4 a 5 anos nas pré-escolas. Também deixa detalhado no art. 31 os aspectos da avaliação, carga horária mínima anual e diárias.

Na mesma lei cria como órgão normalizador os Conselhos de Educação que devem ser executados a partir das três esferas (União, Estado e Município). Fica a cargo da Secretaria de Educação o credenciar, orientar, supervisionar e fiscalizar as ações de escolas ou instituições que ofereçam a educação para crianças de zero a cinco anos de idade.

Pela resolução da Câmara de Educação Básica (CEB), nº 1, de 7 de abril de 1999, fica instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e procura através das mesmas organizar, articular, avaliar e acompanhar o desenvolvimento de propostas pedagógicas por todo o país. As Diretrizes Curriculares podem ser resumidas nos seguintes princípios norteadores:

- A) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- B) Princípios Políticos dos Diretrizes e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- C) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestação Artísticas e Culturais. (BRASIL, DCNEI, 1999).

Observa-se que os princípios das diretrizes para a Educação Infantil constituem-se em aspectos que valorizem a formação social e crítica dos alunos e por meio disso as creches e pré-escolas devem proporcionar ambientes que os valorizem e sobretudo que ofereçam autonomia, prazer e possibilidade de aprendizagem nas atividades lúdicas, momentos de recreação, estudo individual e/ou em grupo.

Abrindo um parêntese no contexto legislativo referente a Educação Infantil encontramos a educação de surdos, espaço em que se focaliza esse Estágio Supervisionado. Durante muito tempo o surdo vem deixando sua marca na educação, por vezes pontos positivos são ressaltados por vezes pontos negativos de educadores ou ideologias que não foram coniventes com essa realidade cultural e linguística.

Na parte legislativa referente a educação de surdos temos a lei 10.436, de 24 de abril de 2002 que representa em alta os anseios da comunidade de surdos falantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Brasil. Sendo assim, a LIBRAS é definida no art. 1º parágrafo único como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”

Através do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a lei 10.436/2002, assegura a Educação Infantil para crianças surdas e em seu art.14 diz:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas o acesso a comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, Decreto nº 5.626, 2005).

O mesmo explicita a necessidade da Educação Infantil para crianças surdas e essa educação deve vim de forma bilíngue entendendo o processo de aquisição de sua língua materna (a LIBRAS) e do português como segunda língua (somente na modalidade escrita). No mesmo artigo no inciso II do parágrafo único declara que “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de LIBRAS e da Língua Portuguesa, como segunda língua para os alunos surdos.”

Segundo o inciso IV para os alunos surdos com necessidades educacionais especiais é garantido desde a Educação Infantil o acesso em sala de aula e em salas de recursos em turnos contrários a educação. Sobre o ensino de LIBRAS e o ensino da Língua Portuguesa, na Educação Infantil, ambos deverão ser ministrados de forma a “complementar o currículo nacional comum, sendo ministradas em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental”, especificando como “atividades ou complementação curricular específica na Educação Infantil.”

No capítulo VI art.22 especifica em que espaço deve ocorrer a Educação Infantil para crianças surdas e de quem serão seus responsáveis.

Art.22. As instituições de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, Decreto nº 5.626, 2005)

A educação bilíngue para surdos ganha notoriedade sobretudo a partir desse decreto e as práticas pedagógicas bilíngues são imprescindíveis para o bom desenvolvimento da criança surda nos seus primeiros anos de escolarização, destacando que a partir do aprendizado da primeira língua, ou língua materna, poder-se-á desenvolver-se em qualquer outra língua e níveis de conhecimentos nas etapas futuras.

Fica evidente os avanços na Educação Infantil durante os últimos anos, sobretudo a partir da década de 1990, também conhecida como década da educação, pelos sancionamento de leis como a LDB de 1996, perpassando também para os avanços da educação bilíngue para surdos com leis referentes para esse processo educativo a partir dos anos 2000.

3 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR

As pessoas desde sua tenra idade estão em processo de aprendizado. Pode-se destacar o começo desse processo desde a gestação sendo ainda feto e somente o finalizamos quando

morremos. Para tanto é necessário compreender como ocorrer essa educação. Segundo a psicologia da educação e da aprendizagem encontramos três tipos de educação: a educação informal, não formal e a formal.

Cada uma delas ocupa um espaço relevante para o desenvolvimento intelectual e social dos educando e juntas se complementam na finalização do mesmo: a construção do conhecimento. Na educação informal apresenta-se a família como principal articulador e detentora da mesma. É nela que Gadotti (2004 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 39) se inicia toda “atividade educacional para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” apresentando, segundo o autor, um caráter permanente.

Por sua vez tem-se a educação não formal, que durante muito tempo não era reconhecida como parte da educação de um aluno e só a partir dos anos de 1990 ganha destaque, segundo Oliveira (2014, p. 39), por começar a ser falado de uma nova cultura organizacional em que se exige conhecimentos extras escolares.

Para a autora a educação não formal era visto como “o conjunto de procedimentos esquematizados para alcançar a participação de indivíduos e de grupos em áreas denominadas de extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar.”

Por sua vez a educação formal ocupa no espaço da escola sua efetivação por apresentar uma estrutura dinâmica e específica, fins e objetivos determinados. A mesma deve favorecer experiências positivas de aprendizagem e de ajustamento devido transformarmos o ambiente em que estamos pelo contato com o mesmo.

No ambiente escolar, tanto professor como aluno aprendem a viver em grupo e, ao favorecermos o desenvolvimento pessoal e a mudança nos indivíduos, propiciamos concomitantemente a renovação no plano educacional. (...) as escolas teriam sido criadas em certo tempo histórico para simular a vida futura dos alunos em organizações do tipo fábricas e hoje seriam um sistema que adota um regime obsoleto de ensino-aprendizagem. E em alguns momentos, algumas vezes eram vistas como extensão da educação formal, desenvolvidas em espaços exteriores às unidades escolares (OLIVEIRA, 2014, p. 38).

Diante do exposto fica evidente a relevância da escola para o processo de ensino aprendizagem de alunos submetidos ao mesmo. Também se observa que nem sempre ocorreu desse espaço ser reconhecido como ambiente para esse fim, mas, com a mudança do sistema feudal para o sistema capitalista os objetivos contornaram os anseios do sistema econômico vigente.

O professor na Educação Infantil por sua vez ganha destaque no interior da escola pois o mesmo é responsável em ser polivalente, significando que o educador deverá trabalhar com “conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos, até conhecimentos específicos provenientes das áreas do conhecimento.” (SANTOS, 2006, p. 37).

Diante desses princípios para a Educação Infantil fica elencado a função do educador e sua contribuição para o desenvolvimento e promoção da identidade pessoal da criança, de suas competências pessoais como o desenvolvimento da autonomia e além desses tipos de desenvolvimento também a promoção da construção de diferentes aprendizagens.

Para o melhor desempenho desse profissional nesse processo de construção de conhecimento o mesmo deve entender a atividade infantil como fator de aprendizagem e de desenvolvimento, compreender os conhecimentos prévios das crianças e suas competências atuais, adequar os conteúdos ao nível de desenvolvimento das crianças, motivando-as para aprender, ter a interação como fator de promoção da aprendizagem, deve também buscar um equilíbrio entre aquilo que é novo para a criança, para ela explorar e descobrir, e aquilo que lhe é familiar além de ter o ato de brincar na Educação Infantil como uma proposta educativa, podendo ser brincadeiras dirigidas ou livres pois dependem dos objetivos da proposta (SANTOS, 2006, p. 38).

4 RESULTADOS E REFLEXÕES DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS

Esse trabalho se desenvolveu em uma escola municipal bilíngue para surdos localizada no município de Imperatriz, Maranhão, possuindo cerca de 59 alunos surdos, atendendo-os através das turmas do maternal ao quinto ano, além de possuir uma turma de Educação de Jovens e Adultos e uma sala de recurso com atendimento no período matutino e vespertino.

A turma em que ocorreu o estágio foi a turma de II período da Educação Infantil e possuía em sua constituição quatro alunos com faixa etária entre cinco a sete anos. A professora titular é fluente em LIBRAS e possui Formação em pedagogia, especialização em Educação especial e Inclusiva, especialização em LIBRAS, além de estar concluindo mais duas especializações em que uma é voltada para o ensino da LIBRAS, como língua materna para surdos, e a outra direcionada aos aspectos tradutórios e interpretativos da LIBRAS para o Português e docência em LIBRAS, sendo uma militante no processo de alfabetização de crianças surdas no município.

Esse momento de observação e vivência na sala de aula foi motivado no sentido de procurar respostas para as seguintes questões norteadoras durante o período de Estágio Supervisionado: como se trabalha com crianças surdas em uma escola bilíngue? Quais as principais metodologias do ensino em uma escola com esse perfil, entendendo que a principal língua de acesso à informação não é o português? Em que consiste as práticas bilíngues presentes na escola?

Para tanto, o nosso primeiro contato foi com as observações e pudemos perceber desde a relação da professora com os alunos, a rotina da sala, a forma de organização dos planos de aula na prática docente, as atividades lúdicas trabalhadas em sala além do contato com diferentes disciplinas.

Quanto ao primeiro questionamento em *como se trabalha com crianças surdas em uma escola bilíngue?* sua resposta se evidencia logo no início das observações. Os alunos são trabalhos na primeira língua, a LIBRAS, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua somente na modalidade escrita.

Todas as informações ocorrem através dessa via de comunicação e, para tanto, é necessário que o educador seja fluente em LIBRAS para encaminhar o processo, o que é um fato na prática dessa sala de aula e em todas as outras dessa instituição de ensino.

Logo na chegada dos alunos eles são recepcionados usando a sua língua materna. Em seguida, é apresentada a rotina diária consistindo em perpassar pelo mural de “Rotina Diária” em que possui imagens dos momentos do dia a dia desde acordar, tomar café, ir para a escola até o momento de jantar com os familiares e dormir. Logo após vem o “Tempo” no qual os alunos devem olhar para o céu e verificar se está nublado, chovendo ou ensolarado. Nesse mural há sinais em LIBRAS para a facilitação da percepção e os alunos deviam marcar qual estado o tempo estava confirmando a sua percepção. Continuando a acolhida tem o “Calendário” onde os alunos sinalizam o dia da semana, a data e mês a partir das imagens descritas em LIBRAS. Após esse momento os conteúdos de sala são iniciados e as disciplinas do dia se seguem.

Ficou combinado entre a professora e nós estagiários que no dia de estágio (realizado uma vez por semana) iríamos trabalhar as disciplinas de forma alternada. Conseguimos, trabalhar Português, Matemática, História/Geografia, Religião e Artes.

As principais metodologias do ensino em uma escola com esse perfil, se desenvolviam da seguinte forma: apresentação de imagens dos conteúdos, posteriormente seus sinais em LIBRAS; como eram alunos do II período apresentava-se a forma escrita do português, mas dando ênfase prioritariamente ao sinal em LIBRAS através da decodificação dos assuntos.

Nas aulas de Português, por exemplo, eram apresentados além da decodificação dos conteúdos, aspectos de ludicidade. A sala de recurso da escola possui vários jogos de memória e quebra-cabeça para fixação das vogais, consoantes e junção silábica, a maioria deles sinalizados em LIBRAS facilitando a compreensão dos assuntos.

Também pode-se destacar a ludicidade nas aulas de Matemática onde os alunos conseguiram assimilar o assunto de unidades e dezenas com a utilização do “material dourado”. A sequência numérica também foi estudada pelos alunos e a ludicidade esteve presente. Através de um desenho pontilhado e números espalhados no chão os alunos conseguiam sequenciar numerações estudadas em sala, assim como observar seus sinais em LIBRAS para posteriormente escrever em número arábico.

Vale ressaltar que ao final de cada aula eram dados exercícios de fixação e os mesmos deveriam ser adaptados para a LIBRAS. Essa adaptação ocorria com a interposição de imagens em LIBRAS dos principais sinais referentes aos assuntos trabalhados. Essas imagens deveriam ser selecionadas, ampliadas e coladas às atividades. Quando não ocorria esse processo era feito as atividades contemplando a visualidade da LIBRAS e os aspectos dos assuntos ministrados.

No cotidiano da sala de aula *as práticas bilíngues presentes consistiam* em trazer para a realidade linguística dos alunos os conteúdos que são imprescindíveis para o desenvolvimento escolar de qualquer aluno. O trabalho com crianças surdas solicita um pouco de atenção quanto a questão da visualidade de imagens, objetos e materiais que tragam da realidade de suas vivências para os conhecimentos curriculares.

Não podemos deixar de apontar que os alunos surdos têm, como qualquer outro aluno, capacidade cognitiva suficiente para trazer assuntos do concreto para o abstrato e essa capacidade ocorre quando a língua de acesso às informações é respeitada, usada e divulgada.

A escola em que se realizou essas verificações possui um ambiente linguístico que consegue incluir os alunos surdos de diferentes faixas etárias aos conhecimentos sistematizados que a sociedade tanto cobra. Mas a sociedade está preparada para receber uma pessoa surda nos espaços sociais?

Outra questão relevante é a falta de participação dos pais e/ou responsáveis em receber as crianças surdas com um ambiente linguístico favorável no seio familiar. Na verdade, de pouco adianta se ter um ambiente escolar linguisticamente “confortável” e incluso se a própria família não faz uma extensão dessa prática em suas casas.

Contudo a proposta bilíngue de educação para surdos foi um avanço da comunidade surda, pois a mesma representou os anseios de uma educação que os surdos queriam. Ainda se tem muito o que melhora, porém, é importante notar que o surdo tem ganhado muitos avanços

quanto a sua inclusão na sociedade. A escola bilíngue para surdos é um exemplo disso, e tem como principal característica o uso da LIBRAS na estimulação precoce em crianças surdas até o quinto ano do Ensino Fundamental, tendo o português como segunda língua e somente na modalidade escrita. Depois disso os alunos devem ser conduzidos à proposta inclusiva, mas anteriormente sua língua precisa ser adquirida e estruturada. Processo que deve ocorrer em um ambiente que tenha uma abordagem bilíngue preparando-os para as outras etapas do ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situar-se em um ambiente como esse consistiu em um privilégio entendendo que o estágio através das observações e regências contribuíram para a construção da prática profissional dentro da educação bilíngue. Nessa prática foi nítido o processo de alfabetização, inicialmente em LIBRAS para crianças surdas de cinco a sete anos de idade (idade dos alunos do II período) diferenciado quanto ao tempo de aprendizagem.

O trabalho com crianças surdas requer bastante criatividade quanto as adaptações dos conteúdos e atividades programados visando proporcionar experiências visuais para auxiliar no desenvolvimento de LIBRAS como primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda língua.

Por meio desse trabalho pôde-se ampliar os horizontes quanto ao processo de educação bilíngue para crianças surdas e em como efetuar a prática de ensino para que essa educação venha ser igualitária atendendo aos anseios sociais promovendo o desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos preparando-os enquanto cidadãos autônomos e produtivos na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acessado em 24 de maio de 2018.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/18069.htm>>. Acessado em: 24 de maio de 2018.

_____. **Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016**. Altera a lei 8.069, de 13 de Julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade mínima para o atendimento na educação infantil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2015-2018/2016/lei/L13306.htm>. Acessado em: 24 de maio de 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acessado em: 24 de maio de 2018.

_____. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/CCivil03/Leis/L8742.htm>>. Acessado em: 24 de maio de 2018.

_____. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acessado em 24 de maio de 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em: 24 de maio de 2018.

BUENO, Leticia de Aguiar. A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DOS SUJEITOS QUE A CONSTITUI. In. NOGUEIRA, Gabriela Medeiros (Org.) **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental:** diferentes perspectivas. Rio Grande: FURG, 2013.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ. **Núcleo de Educação à distância.** Maringá, 2010.

ESCOLAS E CRECHES. **Guia de Escolas, creches e centros educativos no Brasil.**

Disponível em: <<https://guia-maranhao.escolasecreches.com.br/educacao-especial-pre-escola/ESCOLA-EDUCANDARIO-BILINGUE-PARA-SURDOS-TELASCO-PEREIRA-FILHO-imperatriz-imperatriz-maranhao-i21274762.htm>>. Acessado em: 22 de jun. de 2018.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MEC/CEB. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acessado em 24 de maio de 2018.

O PROGRESSO. **Escola Bilíngue para Surdos:** uma realidade em Imperatriz. 23 de fev. de 2014. Disponível em: <<http://oprogressonet.com/cidade/educacao-bilingue-para-surdos-uma-realidadimperatriz/1580.html>>. Acessado em: 22 de jun. de 2018.

OLIVEIRA, Fernanda Germani de. **Psicologia da Educação e da Aprendizagem.** Indaial: UNIASSELVI, 2014. 228 p. :il

SANTOS, Heloísa Cardoso Varão. **Educação Infantil.** São Luís: 2006. 127 p. fasc.1:il.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PLANEJAMENTO: UMA ABORDAGEM SOBRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Antônia Soares Alves
Discente do Parfor Curso de Pedagogia – CAMEAM
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN
clausoares10@hotmail.com

Livanilda Maria de Jesus
Discente do Parfor Curso de Pedagogia – CAMEAM
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN
livanilda.jesus01@hotmail.com

Jose Weliton Jarbas Pessoa
Discente do Parfor Curso de Pedagogia – CAMEAM
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN
w-eliton29@hotmail.com

Lívia Sonalle do Nascimento
Professora Mestre em Educação. Departamento de Educação
Curso de Pedagogia PARFOR/CAMEAM/UERN
liviasonallens@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a concepção de infância e a importância do planejamento para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil. Para tanto, trazemos como questão problema da nossa pesquisa, a seguinte pergunta: Qual a concepção de infância e de criança na visão do diretor da instituição da educação infantil e como esta influencia no planejamento? Para respondê-la, realizamos uma pesquisa exploratória numa instituição escolar de educação infantil, utilizando como técnicas de pesquisa a observação e aplicação de questionário. Para coleta de dados, nos utilizamos de um questionário respondido pela diretora de uma creche e observações feitas em uma turma de educação infantil. Os resultados da pesquisa apontaram que é preciso um pensar e planejar compreendendo o universo da criança, tendo em vista que nesse período as crianças necessitam vivenciar práticas educativas que propiciem o seu desenvolvimento social e cultural. Desse modo, as conclusões apontaram que é necessário a escola trabalhar uma compreensão ampla sobre o conceito de criança e infância e que esta influencie também no momento do planejamento como uma prática fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Planejamento. Concepção.

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as discussões no que se diz respeito à educação infantil, tendo em vista que essa é uma modalidade, na qual as crianças estão em uma fase em que se requer bastante cuidados, pois elas ainda são muito dependentes dos adultos.

Entra aí o dilema: como ensinar e cuidar ao mesmo tempo? Pergunta como essa vem sendo discutida e analisada por diversos autores como Kramer (2005), em busca de resposta sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

É de conhecimento comum que o planejamento é uma grande ferramenta no que se diz respeito não só a sala de aula, mas também a questões profissionais e até pessoais, pois o ato de planejar pressupõe surgimento de problemas com possíveis resoluções. Mas sabemos que a prática na sala de aula da Educação Infantil envolve a construção de várias habilidades e o entendimento das diferentes fases e contextos vividos pela criança, fazendo-se necessário que o professor tenha uma compreensão ampla sobre o conceito de criança e infância e também veja o planejamento como uma prática fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças nesta etapa da educação.

Diante dessas considerações, o presente trabalho tem por objetivo discutir a concepção de infância e a importância do planejamento para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil. Para tanto, trazemos como questão problema da nossa pesquisa, a seguinte pergunta: Qual a concepção de infância e de criança na visão do diretor da instituição da educação infantil e como esta influência no planejamento? Realizamos uma pesquisa exploratória numa instituição escolar de educação infantil, utilizando como técnicas de pesquisa a observação e aplicação de questionário. Para coleta de dados, nos utilizamos de um questionário respondido pela diretora de uma creche e observações feitas em uma turma de educação infantil.

Nesse artigo, trazemos para a discussão, primeiramente, uma abordagem teórica sobre o conceito de infância e seus reflexos no planejamento da educação infantil. Em seguida, apresentamos os resultados e discussão da pesquisa realizada, seguida da conclusão.

2 CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA E SEUS REFLEXOS NO PLANEJAMENTO.

Nesta seção discorreremos inicialmente sobre o conceito e a concepção de infância como uma construção social e cultural, abordando a sua intrínseca relação com o planejamento escolar e a educação infantil.

2.1 A criança e a infância: alguns enfoques históricos e conceituais

Sabe-se que a criança está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, por causa do contato com o meio em que vive, obtendo também o domínio sobre o mundo com o passar dos anos. O ser humano nasceu para aprender novos conhecimentos, descobrir e garantir sua sobrevivência e a interação na sociedade como um ser crítico, dotado de identidade, com desejos que são descobertos durante o processo de desenvolvimento.

A construção histórica do sentimento de infância foi assumindo diferentes significados ao longo do tempo, a partir das relações sociais e não apenas em função das especificidades da criança. O conceito de infância existe desde os primórdios da humanidade, mas a sua percepção como uma categoria e construção social, deu-se a partir dos séculos XVII e XVIII. Essa datação do surgimento da infância pode ser analisada também nos estudos de Carvalho (2003) que afirma:

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47).

Na trajetória evolutiva da humanidade surgiram diferentes concepções de infância a priori, a criança era vista como um adulto em miniatura, então seu trajar e comportamento era pautado no adultocentrismo¹, e seu cuidado e educação era realizado pela família e, especialmente pela mãe.

Já existiam instituições alternativas a partir do século XVI, que serviam para cuidar de crianças em situações desfavoráveis ou mesmo rejeitadas, em geral, órfãos ou portadores de necessidades especiais.

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI,

[...] é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (BRASIL, 1998, p. 21).

¹ É uma prática social que estabelece o poder aos adultos deixando os jovens e crianças com menos liberdade devido a alguma carência de formação.

Nesse sentido, os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento, envolvendo de maneira significativa os aspectos físico, emocional, espiritual e cognitivo, que serão os alicerces para a sua aprendizagem e interação com o mundo físico e social.

Para Sarmiento (2004), a partir das interações entre e com os pares os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta. Ele afirma ainda que “veiculam formas especificamente infantis de inteligências, representações e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2004, p. 21).

No entanto, isso não pode ser levado em conta visando apenas a possibilidade de a criança ser bem sucedida no futuro, mas, principalmente, buscando proporcionar-lhe espaços onde possa viver sua vida de hoje, de maneira plena. Esse entendimento tem alcançado, cada vez mais, diferentes segmentos da sociedade, que buscam ampliar suas ações para a infância.

2.2 O planejamento na educação infantil: uma prática fundamental

Planejar é um ato contínuo no contexto educacional que requer habilidades e está presente em todos os momentos de nossa vida. Sua importância nas rotinas como trabalho, família, vida pessoal e práticas educativas, é fundamental na orientação e no contexto escolar para o bom desenvolvimento de ações em sala de aula. De acordo com Libâneo (1993, p. 35), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”

Dessa forma, o planejamento é um instrumento essencial para o professor elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado tendo que ser criterioso, adequando sempre o planejamento de acordo com as necessidades de cada criança.

Visto que o planejamento é de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho comprometido, este reflete a concepção de mundo, de ser humano e de educação que o professor possui, devendo ainda contemplar as diversas habilidades que a serem desenvolvidas, principalmente quando se fala de educação infantil, cuja vida escolar necessita de muitos estímulos para ampliar seu crescimento como um todo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 196), cabe “[...] ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite

uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los”.

Ressaltamos que o planejamento de atividades na educação infantil se faz necessário ao professor um olhar mais atencioso. Percebe-se, portanto, que esses trabalhos devem ser pensados e preparados intencionalmente de modo que impulsione o desenvolvimento amplo, espontâneo, crítico e lúdico das crianças no sentido de apropriação de comportamento e de valores uma vez que o planejamento na educação infantil é um momento que possibilita ao professor encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Por isso, deve ser uma atividade contínua, em que o professor não somente escolhe os conteúdos a serem passados, mas faz todo um processo de acompanhamento, pois é a partir daí que o mesmo poderá diagnosticar os avanços e dificuldades de toda a turma e também de forma individual. Nesse último aspecto, é fundamental o professor levar em consideração as particularidades de cada criança, já que cada uma tem seu modo de agir, pensar e sentir.

Para Hoffmann (2001), a organização e planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e metodologias, analisando os resultados de seu trabalho bem como procurar o que se pode ser feito na melhoria da qualidade de seus métodos para aprimorar a aprendizagem das crianças. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96,

O planejamento dentro do contexto escolar fica destinado á instituição de ensino, juntamente com corpo docente da escola, no qual possui um importante papel para que se cumpra o que foi estabelecido no planejamento, tendo por objetivo o processo ensino aprendizagem dos educandos (BRASIL, 1996)

É necessário dessa forma, que além de um bom planejamento para um processo de ensino e aprendizagem adequado, o professor promova junto a escola a participação de todos da instituição de ensino, um estudo coletivo das metas a serem alcançadas de acordo com o nível em que a criança esteja inserida. E, claro, dentro das possibilidades, proporcionar o saber sistematizado, pois não se trata de qualquer tipo de ensino, mas daquele conhecimento de forma ordenada que vise sempre a melhoria no processo de aprendizagem da criança no sentido de aprimorar e valorizar o seu desenvolvimento cognitivo buscando subsídios que venham ao encontro dos elementos da ação e intervenção em que a educação infantil possa oferecer.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu artigo 4º, diz “Que as propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 1998). Nesse documento afirma-se que a prática nesta etapa deve ser organizada de modo que as crianças tenham capacidades de desenvolver uma imagem positiva de si, tornando-se cada vez mais independentes com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações e suas potencialidades. Em resumo, devemos levar em consideração no planejamento as experiências pelo ao quais o meio proporciona as crianças. Nota-se, pois, a necessidade de um trabalho coerente, priorizando a idade de cada uma para que a mesma tenha uma educação sólida e eficaz. O planejamento bem feito se torna necessário para formação social da criança e seu desenvolvimento humano. E é no planejamento educacional que possibilita ao professor organizar metodologicamente o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, baseando na necessidade dos alunos visto que o planejamento é tão importante.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de conhecer a concepção de infância e criança e como esta é refletida no planejamento da Educação infantil sob a ótica de um gestor, aplicamos um questionário a diretora da creche, sujeita da pesquisa exploratória, além da observação em uma sala de educação infantil.

Tomando por base a observação, pudemos constatar que a instituição conta com um número de 50 crianças, numa faixa etária de 4 ano matriculadas no infantil IV. Nestas turmas, passaremos a analisar as respostas do questionário aplicado a diretora, e as observações feitas na estrutura física da escola, avaliando a prática aplicada na sala, alvo da pesquisa.

Nas observações feitas na estrutura física da creche percebemos que a creche oferece espaço amplo e acessível em sua estrutura física para o desenvolvimento de atividades variadas com brinquedos diversos e um acervo de livros que atende as necessidades das crianças.

Assim, buscamos entender que o espaço físico se relaciona automaticamente com o desenvolvimento da criança, pois a forma de como é estruturado este espaço, pode influenciar de forma positiva ou negativa, sendo o espaço físico, neste contexto da Educação Infantil, um elemento indispensável a se observar.

Os livros são organizados de acordo com a faixa etária e gêneros em sacolões, painéis e baú disponibilizados e utilizados de acordo com a aula. Os momentos destinados as brincadeiras acontecem em um espaço aberto possibilitando a criança o contato com as demais, além de cada dia ter um direcionamento acompanhado pelo professor.

O acesso ao banheiro ocorre de forma tranquila, os menores de quatro anos são acompanhados e os demais já sabem usar o banheiro sozinho. A escola conta com o mobiliário adequado para a idade das crianças (cadeiras, mesas) todas as salas as possuem estantes, jogos educativos, livros, brinquedos de forma que as crianças possam alcançar. Os trabalhos produzidos pelas crianças são fixados na sala a uma altura que a criança possa ler, comparar e observar. Neste período de observação constatamos que a instituição oferece além de estrutura física material e compromisso por parte dos profissionais que lá atuam.

A escola oferece ao educando um lugar organizado, acolhedor e prazeroso para a criança, isto é, um lugar onde as crianças possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras, sentindo-se independentes e estimuladas. Vários ambientes se constituem dentro de um espaço. Para que possamos conhecer a criança, ela precisar se expressar, só assim possivelmente, perceberemos as necessidades de cada uma delas.

Tratando das questões levantadas, iniciamos nossa discussão sobre o planejamento, perguntando: *Como acontece o planejamento das atividades de sala de aula (Semanal, quinzenal, mensal...)?*

De acordo com a nossa entrevistada, o planejamento das atividades de sala de aula ocorre mensalmente. Assim destaca: “O planejamento é mensal dividido por modalidade do infantil I ao infantil V” (Diretora Entrevistada, 2018).

Com essa resposta percebemos que a creche segue as Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 no que condiz ao planejamento no processo de ensino e aprendizagem, pois, de acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 196) cabe: “[...] ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los”.

Ao projetar ações para o futuro o professor demonstra seus objetivos e consegue identificar junto com as crianças se estes foram ou não alcançados com êxito, além de considerar necessidades de mudanças para que o processo se torne ainda mais rico.

Outra pergunta feita foi: *Quais documentos são utilizados para direcionar o planejamento na educação infantil nesta instituição?*

Nossa informante destacou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, a regulamentação da educação infantil do município e a Proposta Pedagógica da instituição da educação infantil, possibilitando ao aluno uma aprendizagem significativa na construção de seus saberes (Diretora Entrevistada, 2018).

Percebemos assim que a utilização desses documentos possibilita uma melhor aplicabilidade dos mecanismos de ensino na educação infantil, pois cada um promove a interação e melhora as relações de prática educativas no cotidiano.

Seguindo com a pesquisa, indagamos nossa informante sobre o cuidar e o educar na educação infantil. Perguntamos: Você na posição de educador, como concebe o cuidar e o educar na educação infantil?

Na educação infantil devem-se oferecer as crianças situações intencionais e direcionadas, para que tais integrem no processo de desenvolvimento infantil, cuidado e educação são dois elementos complementares e nunca um sobreposto ao outro. É dificultoso definir uma cada uma destas palavras isoladamente, pois ambas se complementam e se fundem no propósito da educação infantil. Ao cuidar e educar uma criança leva a manifestar postura autônomas, criando hábitos e capacidades de realizar sozinho algumas ações, provendo múltipla aprendizagem (Diretora Entrevistada, 2018).

Sendo assim, o desenvolvimento integral das crianças depende dos cuidados a elas propiciados, envolvendo a afetividade.

Parafraseando Kramer (2005), podemos dizer que ensinar requer cuidados, não há como educar sem cuidar, pois nesse período os cuidados são necessários para as crianças desenvolverem o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, na conquista de novas habilidades, ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve ela é avaliada pelas suas expressões e atitudes liberadas.

Em relação ao conceito de educar, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em atitudes básicas de aceitação, respeito e confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, v.1, p. 2)

O cuidar no âmbito da Educação infantil

... significa compreendê-lo como parte integrada da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidar humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. Cuidar é um ato de relação ao outro e si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, V.1 p. 24).

A partir desse contexto, a criança é concebida como sujeito concreto, marcado por contingências biológicas próprias da espécie humana e, ao mesmo tempo, contingências histórico-socioculturais. É capaz de aprender e se desenvolver em condições de interação e mediação através da apropriação e produção de cultura. Sendo assim, todos os elementos do espaço que constituem o ambiente escolar, como cadeiras apropriadas, banheiros, e outros utensílios padronizados para as crianças são fundamentais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas escolas da Educação Infantil.

CONCLUSÃO

Ao término desse trabalho chegamos à conclusão que é de extrema importância o professor conseguir compreender o conceito de criança e infância para assim criar situações que possibilite o desenvolvimento de ensino e aprendizagem.

Como também fica evidente que o Cuidar e Educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade, peculiares à infância. Desta forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras.

A Escola observada mostrou-se empenhada em suprir as necessidades que venham ocorrer no ensino de educação infantil estando a mesma respaldada em teorias e documentos que regem essa modalidade de ensino.

Portanto, acreditamos que o ensino na educação infantil requer compreensão sobre o processo de planejamento, conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, pois só assim é possível possibilitar práticas inovadoras.

Dessa forma, podemos perceber o quanto um planejamento com práticas didáticas inovadoras e um ambiente bem estruturado e acolhedor pode influenciar e contribuir significativamente na aprendizagem das crianças, nos fazendo perceber o quanto nós como

futuros educadores podemos influir no processo de ensino aprendizagem, tornando-os mais prazerosos.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 21p.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações Curriculares Para Educação Infantil.** Secretaria de Educação do Estado do Ceará-Fortaleza: Seduc, 2011.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil:** percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus: Editus, 2003.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LIBÃNEO. José Carlos. **Didática.** São Paulo: cortez,1993.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In.: **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2 004.

EDUCAÇÃO INFANTIL: REMEMORANDO AS DIMENSÕES ENTRE O CUIDAR E EDUCAR NO BRASIL DE HOJE

Francisco Reginaldo Linhares
Mestrando em Ensino, PPGE- CAMEAM/UERN
reginaldo_linhares@hotmail.com

Profa. Dra. Sheyla Maria Fontenele Macedo
Professora Adjunta II do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
sheylafontenele@uern.br

RESUMO

O artigo intitulado Educação Infantil: Rememorando as dimensões entre o cuidar e educar no Brasil de hoje é um dos pontos de partida da pesquisa monográfica O cuidar e o educar na Educação Infantil: o descortinar da relação teoria e prática, do “Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (CAMEAM/UERN). O artigo como etapa I da referida pesquisa, é de cunho bibliográfico, documental e fundamenta-se na pesquisa qualitativa. Objetiva revisar parte da legislação educacional que favoreceu a inclusão da Educação Infantil como parte da educação básica no Brasil, além de identificar os desafios para o professor deste nível de ensino frente ao paradigma do “cuidar-educar” no cenário educacional de hoje no Brasil. Como referencial teórico básico: Antunes (2010), Angotti (1998), Imbernón (2001), Ferreira (2006), Freire (1996). Contempla ainda reflexões frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); os Parâmetros Nacionais da Educação Infantil (1998); as Políticas Nacionais para a Educação Infantil (2006) e os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008). O referido artigo foi organizado em dois tópicos: 1) propõe-se uma ampla discussão sobre as relações entre o cuidar e o educar no Brasil dos dias de hoje; 2) incursões teóricas que revelam a realidade do educador frente aos desafios da relação teoria e prática na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cuidar-Educar. Teoria-prática.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo “Revisitando as dimensões entre o cuidar e o educar na Educação Infantil no Brasil de hoje”, é parte da pesquisa de monografia de conclusão do curso de Pedagogia, intitulada “O cuidar e o educar na Educação Infantil: o descortinar da relação teoria e prática”, do “Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, (CAMEAM/UERN) que foapresentada em maio de 2012.

O interesse pela pesquisa amadureceu a partir da disciplina Concepções e Práticas de Educação Infantil, do quarto período do Curso de Pedagogia. A pesquisa baseou-se inicialmente na obra de Maristela Angotti (1998), “Educação Infantil para que, para quem e por quê?”, surgindo questionamentos sobre as relações teoria e prática neste nível de ensino.

A pesquisa movimenta a seguinte investigação: como a Educação Infantil tem se sustentado no cenário educacional do Brasil de hoje como parte da educação básica, e como se desenvolve a relação teoria-prática? Para discorrer o problema, o artigo foi organizado em dois blocos. O primeiro voltado para a investigação sobre o acontecer da Educação Infantil etapa da educação básica, no campo do legal, a partir da década de 90 do século XX. O segundo bloco apresenta reflexões sobre o perfil do professor para este nível de ensino, a formação inicial e enfoques sobre a relação teoria e prática.

O artigo está assentado no modelo qualitativo de investigação, desenvolvido por meio das pesquisas bibliográfica e documental e de acordo com as seguintes premissas teóricas: Antunes (2010), Angotti (1998), Imbernón (2001), Ferreira (2006), Freire (1996). Contempla ainda reflexões frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); os Parâmetros Nacionais da Educação Infantil (1998); as Políticas Nacionais para a Educação Infantil (2006) e os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008).

A relevância da temática se encontra no fato de que é necessário ampliar as discussões no sentido de repensar a construção deste novo espaço educativo, a Educação Infantil. Esta deve ser entendida enquanto direito da criança e que por sua vez, as práticas do cuidar e do educar deverão refletir compromissos para uma formação integral do ser humano.

2 ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR NO BRASIL DE HOJE

A Educação Infantil no Brasil a partir da década de 90 do século XX sofreu grandes transformações em seu cenário, sobretudo no que tange as práticas do “cuidar e do educar”. Até este período, esta modalidade de ensino tinha um caráter totalmente assistencialista, marcado pela ideologia do “cuidar”, em detrimento do contexto pedagógico. A educação centrava-se nos cuidados coletivos baseados em preceitos higiênicos, de limpeza corporal, alimentação e cuidados com a saúde de crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos. A ideia assistencial forjou-se a partir da necessidade das famílias não terem com quem deixar seus filhos ao saírem para o trabalho, consolidando-se por longo período o ideal de custódia no Brasil.

Entretanto, a Constituição Federal de 1988 abre espaços para que a Educação Infantil seja reconhecida com o direito da criança e dever do Estado. No entanto, o que se constata é que ainda existem muitas crianças que não tem esse direito garantido.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conferiu a Educação Infantil um novo espaço, sendo esta compreendida como primeira etapa da educação básica:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 11).

A respectiva legislação gerou um contexto de entusiasmo ao mesmo tempo em que promoveu o surgimento de outros documentos para orientar os profissionais da área: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); os Parâmetros Nacionais da Educação Infantil (1998); as Políticas Nacionais para a Educação Infantil (2006) além da criação dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008). Documentos estes que geraram inúmeros debates sobre qual a melhor estrutura física para atender os alunos dos zero até 6 (seis) anos de idade ⁽¹⁾, sobre o proceder da formação inicial e continuada dos educadores e que permitiram clarificar os conceitos que envolvem os atos de cuidar e educar:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Além das indicações acerca da relevância da integração entre as dimensões do cuidar e do educar na Educação Infantil os Referenciais Curriculares (1998) assinalam uma terceira dimensão, a do brincar. Ao incluir a brincadeira como ato pedagógico a criança deixa de ser considerada como “sujeito abstrato”, ou ser “inanimado” do século XVII. Ela aprende brincando, têm desejos, vontades, sentimentos. O documento Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (2008) faz uma chamada de atenção acerca desse entendimento:

Olhar a criança como ser que nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções

¹ A lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, altera as disposições da LDB 9394/96, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância (BRASIL, 2008, p. 13).

Os documentos propiciam uma ruptura no que se refere à ideia consensual de que a criança não é um ser pensante, mas um ente em formação, cujas funções cognitivas estão latentes e que necessitam de estímulos educativos. Portanto, esta criança é “sujeito social e histórico”. Está inserida em uma sociedade, e para ela deve ser formada.

O campo do legal favoreceu o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva sobre a Educação Infantil enquanto espaço para organização do saber. Entretanto, um dos grandes desafios que hoje se discute está relacionado à formação inicial deste professor, que se configura num profissional especializado. Também são inúmeros os debates para que esta formação inicial seja complementada pela formação continuada e que de acordo com a Política Nacional para a Educação Infantil (2006, p. 18): “A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério”.

Finalmente, a Educação Infantil no Brasil tem buscado superar as limitações de uma educação eminentemente assistencialista e higienista. Entretanto, no “corpo da escola” constata-se que o ideário assistencialista e compensatório resiste. Questionamos como vem sendo organizados os espaços, os tempos, como se alternam as rotinas escolares entre o cuidar e o educar na Educação Infantil. O que elas produzem, reproduzem e em especial, de que maneira o brincar tem sido associado a este fazer de maneira que se constitua em aprendizagem.

3 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DO CUIDAR E DO EDUCAR

São muitos os desafios para que a Educação Infantil seja na prática compreendida e inserida como parte da educação básica no Brasil. O fato é que há resistência por parte dos governos em suas diferentes instâncias no sentido de fazer cumprir as exigências legais para este nível de ensino. Resistência que se consolida na baixa qualificação dada aos profissionais em cursos com currículos minimalistas. A formação de professores ainda não assinala o caminho seguro em direção à criação deste novo perfil de educador.

Identificamos muitas vezes que a formação inicial está relacionada a questões burocráticas, a modelos de estágio que desconectam as teorias das práticas ou práticas

dissociadas da realidade. E não são poucas as vezes que o professor supervisor do estágio carece de experiência teórico-prática no campo. No que se refere à formação Freire (1996) destaca que:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica (...) O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p. 92).

Logo, não existe educação sem um educador que estude, se aperfeiçoe. Neste sentido, o planejamento da formação continuada deve configurar-se mais que uma realidade, mas uma prática, em especial para o professor da Educação Infantil, que necessita abarcar múltiplos conhecimentos:

[...] o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento [...]. Na instituição de Educação Infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p. 30).

Desta ótica, é papel do educador neste nível de ensino manter vivos e integrados os conhecimentos que envolvem os diversos campos do saber. A formação deve ser multidisciplinar. E para que a Educação Infantil seja realmente compreendida na prática como nível de ensino alicerce dos demais, necessita de uma proposta pedagógica diferenciada.

Entretanto, o professor ainda é influenciado por duas imagens acerca do conceito de criança. Ou esta é tida como adulto em “miniatura” ou é percebida como um ser indefeso, carente da capacidade de pensar. Estas duas metáforas se alternam nas rotinas escolares. Por vezes nos deparamos com classes organizadas em fileiras, como alunos do ensino fundamental, em que lhe são impostos conteúdos à margem de sua realidade. Por outro, as encontramos sentadas ou deitadas em seus tapetes a ler um livro. O fato é que, o conceito de criança mudou, mas ainda e pedagogicamente não nos apercebemos sobre “quem é este ser infantil”, “suas necessidades” e “quais práticas favorecem seu desenvolvimento integral”. E neste sentido, quais são as melhores estratégias de ensino:

Seria muito bom se todos os professores observassem suas estratégias de ensino como os gorduchos em regime observam seus progressos na balança. Se acreditarem em seu êxito, querem medir o peso a cada instante. A aula tem que ser avaliada a cada dia, o uso das competências em todas as oportunidades, o anseio de progresso no início de cada semana (ANTUNES, 2010, p. 48).

Logo, as estratégias didáticas adotadas para este nível de ensino deveriam contemplar a responsabilidade do educador no sentido de renovar suas práticas por meio da reavaliação das aulas, (re) planejar, rever erros, mas acima de tudo, identificar que cada criança é um universo em si e que cada classe possui necessidades diferentes de outras.

O fato é que, na Educação Infantil, assim como nos demais níveis de ensino, a teoria e a prática, precisariam caminhar em conjunto. Sabemos que a afirmativa é repetitiva, mas que se faz necessária para que se possa focar o cuidar e o educar neste movimento.

Entretanto, compreendemos que a culminação da integração entre a teoria e a prática está diretamente relacionada à formação do educador, discorre Imbernón (2001) que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

Ou seja, a formação dos profissionais da educação deve criar momentos de reflexão, que por sua vez, gerem novas e (re) significadas experiências didáticas, em que os problemas transformados em pesquisa, origem mudanças na própria prática, ou como nos apresenta Ferreira (2006, p. 49-50): “São estes projetos, centrados em problemas sentidos pelos docentes nas suas situações de trabalho, que tem originado mudanças mais comprovadas”.

Do exposto, compreendemos que o estabelecimento da correlação teoria-prática depende muito da formação do professor, seja esta inicial ou continuada. De forma que o profissional da Educação Infantil se comprometa com o estudo, mas que, seja também integralmente afetado pelo gosto de ensinar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é hoje parte da educação básica, ideal conquistado pela sociedade através de lutas legitimadas no campo do legal. A Educação Infantil é, portanto, espaço de direito, em que as crianças deverão aprender a arte da socialização, do aprender brincando, do

valor das rotinas para a vida, enfim, este nível de ensino não pode mais se configurar enquanto “lócus” de depósito de crianças. Entretanto, como temos garantido esta posição e realizado na prática a mediação entre o cuidar e o educar?

Partindo desta compreensão, é longa a caminhada. Mas no que tange a formação do educador para este nível de ensino a mesma deverá contemplar as necessidades do desenvolvimento da criança desta faixa etária. Este novo olhar deve ser cuidadosamente pensado na capacitação de professores, de maneira que a relação teoria e prática não aconteça mais de forma dissociada, como tem demonstrado a história da formação de professores.

Por outro lado, este educador deverá realizar a sua parte e compreender o significado de ser professor na Educação Infantil. O fato nos remete ao papel do pedagogo enquanto profissional responsável pela organização dos processos de ensino-aprendizagem da criança nesta etapa de vida, como ela se desenvolve cognitivamente, socialmente e afetivamente.

Sabemos que o contexto atual demanda e exige novas posturas do professor. Entretanto, esta formação inicial ainda não consegue abranger todas as ferramentas pedagógicas necessárias à profissionalização do educador para este nível de ensino. É preciso que os cursos de Pedagogia construam profissionais com uma visão interdisciplinar, de tal maneira que a relação teoria e prática se processe de forma não dissociada e seja integradora dos diversos campos de conhecimentos. Formação está em que o educador também se enxergue como partícipe do processo educativo, que perceba a necessidade da integração da tríade “cuidar, educar, brincar” e que se enxergue como um “mediador lúdico”.

A criança é um indivíduo em formação e é para esta criança que a escola existe, e não para os docentes, os pais ou para a gestão. Neste sentido, cabe a esta escola criar todas as condições para que esta criança tenha um futuro. E que a escola faça valer a ideia de que o cuidar e educar são mais do que ações didáticas indissociáveis, mas extensos campos de conhecimento que, por sua vez, exigem a formação de um profissional reflexivo, investigativo, que busque estratégias significativas para favorecer maior integração da relação teoria e prática frente à aprendizagem e que se disponha a rever conceitos e redimensioná-los.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? 2 ed.. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 2006.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 11 ago. 2011.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 ago. 2011.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.senado.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2011.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade de Educação Infantil**. Brasília, 2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2011.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: em: 11 ago. 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: ELABORAÇÃO DE REVISTAS EM QUADRINHOS

Ana Paula de Sousa
Universidade Federal de Campina Grande
anapaula06@hotmail.com

Elizângela Vieira Pessoa Dantas
Universidade Federal de Campina Grande
eli.vi.pessoa@bol.com.br

Kaliane Kelly Batista
Universidade Federal de Campina Grande
kalianekellybb@gmail.com

Rozenilda Temoteo Maciel
Universidade Federal de Campina Grande
rosytmaciel@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar discussões sobre o trabalho com a elaboração de revistas em quadrinhos. Tendo em vista, que a revista em quadrinhos oportuniza que os alunos desenvolvam o vocabulário e as diferentes formas de expressão, contar HQs é um grande mecanismo para que as crianças sejam incentivadas a prática da leitura, e aprimorar as práticas de ensino pelos professores, que saibam utilizá-las adequadamente de acordo com o nível da turma. Assim, este trabalho conta com uma metodologia de abordagem qualitativa, em que foi feito um estudo bibliográfico, assim como a construção de uma revista em quadrinhos na universidade pelos próprios universitários, logo em seguida esse trabalho teve continuidade com suas aplicações em algumas escolas públicas. Deste modo, esse trabalho foi significativo, tendo em vista, que possibilitou a construção de conhecimentos tanto para as crianças, quanto para os estudantes que aplicaram a oficina nas escolas, ressaltando que essa interação entre universidade e escola se torna necessária e produtiva em que ambas têm a oportunidade de socializar experiências e conhecimentos.

Palavras-chave: Educar. Cuidar. Educação Infantil. Revistas em Quadrinhos.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a discussão acerca de novas metodologias utilizando Histórias em Quadrinhos (HQs) tiveram um considerável crescimento que foi resultado da influência de diversas pesquisas que apontam a importância e o benefício das HQs na prática pedagógica (SANTOS; PEREIRA, 2013). Considerando que HQs atuam incentivando a leitura, o raciocínio e criatividade das crianças (SANTOS; GANZAROLLI, 2011). Dessa forma, faz-se necessário um estudo mais aprofundado acerca desse tipo de atividade em sala de aula.

Sabendo que as HQs têm apresentado grande relevância no âmbito educacional, denotando vantagens na leitura das crianças, é aconselhável que os docentes conheçam as características das Histórias em Quadrinhos, para assim, fazer o uso das mesmas em suas práticas pedagógicas, efetivando o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar (SANTOS; GANZAROLLI, 2011).

De acordo com as leituras realizadas, podemos dizer que o ambiente social em que o ser humano nasce e se desenvolve é o seu recurso básico de evolução. Assim, o desempenho da criança é propiciado através dos recursos oferecidos tanto pelas experiências vivenciadas com outras pessoas, como também, pelos recursos materiais, como por exemplo os livros e HQs (GARMS, RODRIGUES, 2012).

A partir dessas considerações vimos que o hábito de ler deve ser introduzido desde muito cedo na vida das crianças, uma vez que a leitura proporciona o entendimento da língua, do mundo e do gênero discursivo. Tal prática, ocorre de maneira mais eficaz quando é instigada pela diversão, pelo dever e podemos afirmar que as atividades com as HQs contribuem de forma prazerosa com a construção da leitura. Desse modo, a utilização de quadrinhos torna-se importante no processo de iniciação à leitura das crianças (SANTOS; GANZAROLLI, 2011).

Ao realizar a leitura de histórias, as crianças desenvolvem o seu vocabulário e aperfeiçoam as suas formas de compreensão. A experiência com a leitura faz com que a criança traga esse hábito para a sua rotina diária, desenvolvendo o seu senso crítico e um vocabulário rico (SOUSA; STRAUB, 2014).

Assim, contar histórias para as crianças é uma técnica pedagógica que vem a beneficiar de modo relevante a prática docente no que diz respeito a educação das crianças. Tal atividade estimula a escrita e a imaginação, além de desenvolver as habilidades cognitivas (SOUZA; BERNARDINO, 2011).

Reconhecendo as Histórias em quadrinhos como um instrumento de ensino/aprendizagem, esse projeto visa a elaboração de HQs, voltadas para a educação infantil, buscando inserir estratégias metodológicas que atuem na aprendizagem e influenciem o desenvolvimento do hábito de ler dessas crianças.

AMPLIANDO A CRIATIVIDADE DAS CRIANÇAS: A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

O ato de contar histórias na Educação Infantil deve ter um atrativo especial para conquistar os pequeninos que estão iniciando no mundo das letras, e que mesmo não sabendo

ler, os encantos das cores e das formas nos desenhos consegue atraí-los para um universo entre a realidade e a fantasia.

A partir de uma leitura inicial, antes da contação de histórias para as crianças, os professores poderão se preparar para fazer encenação, dramatizando a história e utilizando outros artifícios para chamar a atenção das crianças que estarão empolgadas diante deste espetáculo maravilhoso que é contar histórias. Como aponta Sousa; Straub (2014, p. 126) “Para que a história seja envolvente e marcante na vida da criança, o educador pode trabalhar a história com diversos materiais como fantoches, encenações com a utilização do personagem da história ou teatros em que a criança seja personagem da história.”

Neste sentido, as crianças demonstrarão sentimentos, emoções, espanto, e professores preparados são importantes para que isso aconteça, ou seja, para que a história seja inesquecível para a criança. O professor precisa ser bastante dinâmico, para assim conquistar a confiança e a atenção da criança. Com isso, o interesse pelas histórias será rotineiro na vida da criança, contando com um espaço confortável e acolhedor para o ato de contar histórias.

Despertando o interesse de ouvir histórias nessas crianças, onde, as mesmas irão interagir umas com as outras, expondo os seus pensamentos e utilizando a sua criatividade para participar da contação de histórias. Assim, tornando-se uma criança autônoma para dar continuidade na leitura durante toda sua vida. Logo, a arte de contar histórias não deve ficar apenas nas salas de aula, a família também deve participar, envolvendo seus filhos neste momento prazeroso e fascinante, transformando-o em um adulto com senso crítico e preparado.

Dessa maneira, a elaboração de revistas em quadrinhos e a contação de histórias são maneiras mais facilitadas de socializar os conteúdos para às crianças de uma forma mais lúdica e criativa, ajudando no aprendizado da criança, como também, incentivando essa criança a fazer sua própria história e revista, da maneira que ela possa expressar os seus sentimentos, suas dificuldades.

Muitas crianças, através da revista e dos seus desenhos, conseguem transmitir o que realmente estão entendendo daquele assunto e daquela aula, quando não conseguem ainda ler ou escrever. Como descreve Souza e Bernardino (2011, p. 242) “A comunicação por meio da narração de histórias fala as crianças mais profundamente do que a linguagem do pensamento.”

A revista em quadrinhos e a narração consegue prender a atenção das crianças e deixá-las focadas em um determinado objetivo, fazendo com que aprendam mais facilmente do que a linguagem habitual. Um dos pontos positivos da revista é a interação das crianças junto aos personagens no ambiente escolar, a contação de histórias torna o local de estudos mais aconchegante e acolhedor.

Uma escola onde é desenvolvida vários tipos de projetos lúdicos e interativos, tem mais chances de educar uma criança com qualidade. As crianças, através dos desenhos, conseguem descrever a situação social do ambiente em que estão inseridos, sejam situações positivas ou não. Segundo Souza e Bernardino (2011, p. 243):

É isto que a história faz, ela apresenta mecanismos para enfrentar os problemas de uma maneira saudável e criativa, levando a criança ao mundo maravilhoso onde os processos vivenciados pelos personagens e suas aventuras são repletas de significados, a criança sente isso, ela entra no mundo da história, um mundo de esperança e possibilidades.

Com esses mecanismos, que a história traz para a vida das crianças, elas conseguem buscar inserir junto os seus desafios diários, soluções para amenizar grandes dificuldades acontecidas na sua família. Até casos de violência e abuso podem ser descobertos através de um conto, onde a criança vai sentir mais liberdade de se expressar com alguém.

IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Toda interação utilizada com a criança para o seu desenvolvimento é de suma importância na educação infantil. Observar o comportamento da criança, as suas bagagens e o que ela traz consigo é bastante relevante, bem como essa criança se relaciona com outras crianças, com a sua comunidade, com a família, e a partir de então o professor vai planejar suas aulas, e colocar metas que ajudem a criança no seu aprendizado.

A finalidade da revista em quadrinhos é que a criança consiga expor suas emoções na revista, seus sentimentos na sua historinha e aí vai ajudando no seu desenvolvimento. Assim diz: Gilza; Silvia (2013 p. 28).

As crianças desenvolvem-se dentro de contextos culturais que lhes proporcionam cuidados e oportunidades de aprendizagem desde seu nascimento. Atividades de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais.

A partir de pensamento das autoras podemos perceber que quanto mais se trabalha a criança de diversas maneiras, mas ela se abri para o mundo do conhecimento, incentivar na contação de histórias certamente será um mundo novo para o aprendizado da criança. O professor necessita estar aberto para saber que cada criança tem o seu tempo, seja para ler ou

para escrever, a paciência o seu empenho em meio a sua turma de diferentes cabecinhas, contará positivamente para um bom desempenho, as suas diferentes maneiras de trabalhar com a criança, tudo o que for feito em sala de aula é um histórico que cada criança vai levar para o resto da vida.

A contação de histórias em quadrinhos, é uma forma até mesmo de instruir a criança a produzir sua revista, mesmo que ela não saiba ainda ler, a partir de como ela está criando sua história, ou montando algum acontecimento. Logo, isso contribui para o aprendizado, ela começa a ter gosto pelo seu projeto de leitura.

Existem crianças de diversas situações, umas com mais facilidade em criar histórias, outras com menos, e com isso cada uma no seu progresso certamente irá conhecer caminhos novos de conhecimento e desenvolvimento. Por isso, é de suma importância que o professor tenha amor a sua profissão, pois a educação infantil é o alicerce para a vida adulta, e torna-se necessário que existam compromisso e responsabilidade para o que vai ser trabalhado com diversas crianças, pois, o educar o cuidar e o ensinar está acima de qualquer coisa.

Com isso, um dos desafios a serem enfrentados na educação infantil, é justamente, adequar à prática pedagógica para atender as necessidades das crianças que estão iniciando nos processos de aquisição da linguagem e escrita. Logo, é de suma importância incentivar o interesse da criança para que o aprendizado seja desenvolvido. Estudos demonstram a importância da educação infantil no aprendizado, e como seria possível melhorar o papel da educação infantil na sociedade. Segundo Vygotsky (1991, p. 133)

Ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida (...) que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.

Logo, se faz importante e necessário desenvolver metodologias e práticas que incentivem as crianças a buscar a leitura, desenvolver sua linguagem escrita e falada, já nos primeiros anos de sua educação escolar. Assim, inserindo o hábito de contar histórias para as crianças, desenvolvendo as suas primeiras palavras.

As histórias infantis são empregadas como meio de divertimento para as crianças, e contadas geralmente pelos professores ou pela família. O ato de contar histórias para as crianças é uma atividade muito comum, em diversas culturas e em todo o mundo. Tal prática se faz importante nos processos de aquisição e desenvolvimento da fala e escrita.

No entanto, existe uma diferença entre as histórias que são contadas e as que são lidas para uma criança, já que quando escrita, a linguagem possui uma qualidade estética que pode ser notada. Desse modo, para que uma história venha a chamar a atenção de uma criança, ela deve despertar a sua curiosidade, e isso pode ser feito estimulando a sua imaginação através das histórias que são escritas e contadas.

No que diz respeito a linguagem, cada indivíduo atua nos processos de construção da linguagem de forma não passiva, ou seja, assimilando as informações e compartilhando com o meio. Assim, a linguagem expressa a interação de quem a fala e quem a recebe. No caso da linguagem escrita, podemos dizer que, antes mesmo de desenvolver a leitura e a escrita, a criança já participava dos processos envolvidos nessa aquisição.

Desse modo, desenvolvendo essa prática na rotina escolar, melhorando o desempenho das crianças desde os seus primeiros anos no ambiente escolar, e ainda podendo levar o hábito de contar histórias para casa, onde os pais e familiares são essências no auxílio dessa atividade.

Diante do exposto, é notável a importância das histórias em quadrinhos no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças, uma vez que, as HQ's expõem as histórias de maneira didática, apresentado linguagem verbal e não verbal, figuras e cores, onde esse conjunto de aspectos estimula a imaginação e o prazer pela leitura nas crianças.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Elaboramos um projeto na disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I e II, com carga horária de 90h/a, dividida em 60h/a teóricas e 30h/a práticas no período de 2017.1 e 2017.2, no Curso de Pedagogia e teve como objetivos a inclusão de se trabalhar na Educação Infantil com Histórias em Quadrinhos nas escolas, induzir nas Escolas a importância no desenvolvimento das crianças em sala de aula.

Com esse projeto, composto por histórias que retratam a rotina escolar, temos como objetivo contribuir com as infinitas aprendizagens que são geradas a partir da inclusão do trabalho com as Histórias em Quadrinhos nas escolas, aprimorar as metodologias que são aplicadas e influenciar positivamente as práticas de ensino.

A realização do projeto ocorreu com alunos do referido curso da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras/PB.

Para a construção desse projeto foi necessário o estudos e discussões sobre: Escola Infantil: pra que te quero? (BUJES, 2001); Histórias da educação infantil brasileira

(KUHLMANN JR. 2000); O enigma da infância ou o que vai ser do impossível ao verdadeiro (LARROSA, 1998); Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais (MOSS, 2002) dentre outros autores.

A organização da oficina foi realizada em cinco momentos: no primeiro momento elaboramos o diálogo, criamos os personagens e ilustramos as revistas, no segundo momento de escrita da revista em quadrinhos trabalhamos o tema, os objetivos, a justificativa e a metodologia; no terceiro, elaboramos o referencial teórico; no quarto, apresentamos a leitura da revista em quadrinhos para crianças em quatro escolas públicas da cidade de Cajazeiras, sendo três escolas estaduais e uma municipal.

Através da elaboração dessa revista, começamos a imaginar como poderíamos utilizá-la em sala de aula, no intuito de interagirmos com as crianças.

De início ao chegarmos na escola, veio um pouco de insegurança pelo novo, porém trabalhar com os alunos naquele dia, foi radiante, logo, a insegurança passou, e nos vimos envolvidos por aquelas crianças, cada uma com seu comportamento diferente, bastante ativos, se empolgaram para ouvir as historinhas e logo depois, alguns também queriam contar sua história.

Presenciamos aqueles alunos um pouco rude, rebeldes, mas que aos poucos, se deixavam envolver pelo momento em sala, a maioria optou por desenhar a história, talvez por não saberem escrever corretamente, mas alguns contaram sua história de vida através da escrita.

Ver aqueles rostinhos criativos, vivendo os momentos de apresentação em sala, não há nada mais gratificante do que ver o brilho no olhar e a criatividade de criarem suas historinhas. Foi um momento em que acreditamos que levantou a autoestima dos professores, por viverem momentos tão difíceis em sala de aula, foi um dia diferente e maravilhoso.

Acreditamos que, Escola e Universidade precisam caminhar juntas, pois um momento como o que foi vivido em sala por eles, com certeza contou positivamente tanto para os professores como alunos, como para todos que fazem parte da Escola e da Universidade.

A recepção da Escola conosco foi muito satisfatório, deixando-nos a vontade para realizarmos as atividades. Todos os funcionários participaram para que o evento se tornasse inesquecível para aquelas crianças, onde colaboramos para abrir o mundo de encantos contados pelas nossas histórias, e o sorriso estampado no rosto das crianças, expressa todo sentimento de dever cumprido.

Apresentamos as revistas em quadrinhos em sala de aula, elaboramos, juntamente com cada criança sua revista e em seguida apresentamos todas as produções em um evento nas

escolas denominado de “Elaboração De Revistas Em Quadrinhos: Novas Metodologias Para O Ensino-Aprendizagem.”

No quinto e último momento, finalizamos a atividade com uma exposição das revistas em quadrinhos, das fotografias de todo o processo e com apresentação dos temas, objetivos e justificativa no hall do Curso de Pedagogia no turno da noite. Organizamos, ainda, um balaio de revistas em quadrinhos que serão, em seguida, doadas para uma escola pública da cidade de Cajazeiras/PB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto, a elaboração de revistas em quadrinho foi de suma importância desde sua criação até à sua apresentação nas escolas, pois, percebemos que o lúdico estimula a leitura e a formação de uma nova geração de leitores.

Com a elaboração das revistas em quadrinhos foi criado um tipo de linguagem que possa traduzir as diferentes formas de caracteres através de imagens, sobre a importância do educar e cuidar na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento e a alfabetização das crianças envolvidas no projeto.

O projeto foi algo totalmente novo para o grupo, pois nunca tínhamos elaborado algo desse tipo, e aos poucos surgiram novas ideias para a contribuição deste projeto.

Mediante tudo o que foi elaborado notamos a importância e a relevância que tem as HQs, pois é perceptível o quanto contribui consideravelmente para a abertura do que foi demonstrada pelas crianças em sala de aula. Para o grupo foi bastante positivo no que se refere às práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula, cotidianamente, pois influenciam no desenvolvimento infantil.

Não resta dúvidas que os resultados não foram totalmente alcançados, devido a própria desenvoltura de algumas crianças, terem bastante dificuldade na escrita, não interagem tanto, e outras talvez por uma bagagem vivida já com dificuldades em seu meio familiar. Desse modo, ocorreram alguns bloqueios considerando as diferentes expressões e criatividade.

O projeto contou positivamente no incentivo daqueles que fazem a escola, dando um estímulo há muitos que não tem expectativas de melhorias na nossa educação, porém trabalhando em equipe e comunhão com todos, podemos ter um resultado relevante no desenvolvimento escolar.

Contudo, a humanização deverá está sempre em sintonia, para que este trabalho seja dado continuidade, faz-se necessário que Universidades e Escolas possam interagirem, abrindo

portas para que seja vista as realidades cotidianas, trabalhando em projetos construtivos que englobem as práticas educacionais, visando sempre aspectos que visem e englobem as melhorias na educação, pois muito tem que ser trabalhado, e com projetos que incentivem professores, alunos, coordenadores, enfim todos que fazem parte da escola, certamente o desenvolvimento infantil será bastante engrandecedor.

REFERÊNCIAS

- BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- GARMS, G.M.Z; RODRIGUES, S.A. **Temas e dilemas pedagógicos na educação infantil, desafios e caminhos**. Campinas, 2012.
- KUHLMANN. M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2018.
- LARROSA, J. O Enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J; L, N. P. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINHEIRO, M.C. O. A história em quadrinhos como ferramenta pedagógica. **REVISTA IGAPÓ-Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM**, v. 3, 2014.
- SANTOS, M. O; GANZAROLLI, M. E. **Histórias em quadrinhos: formando leitores. Transinformação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 63-75, abril de 2011.
- SIMÕES, V. L. B. Histórias infantis e aquisição de escrita. São Paulo **Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 22-28, março de 2000.
- SOUSA, F. R; STRAUB, S. L. W. A arte de contar histórias na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p. 122-131, 2014.
- SOUSA, L.O; BERNARDINO, A. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, 2011.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- _____. **Formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- ZAUHY, M; SILVIA. A. **Temas e Dilemas Pedagógicos da Educação Infantil Desafios e Caminhos**. 2013. Coleção Psicologia Educação em Debate.

EXPERIÊNCIA E PENSAMENTO EM FILOSOFIA COM CRIANÇAS: O LUGAR DO DOCENTE

Joabe Lucas de Oliveira Diniz

Estudante do Curso de Licenciatura em Filosofia/UERN, Campus Caicó. Bolsista Voluntário do Projeto de Extensão “Filosofia com crianças e jovens: experiências de formação e pensamento na escola de educação básica”/UERN

Maria Reilta Dantas Cirino

Professora Adjunta IV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Curso de Licenciatura em Filosofia e do Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia – PROF- FILO Polo Caicó-UERN

mariareilta@hotmail.com

RESUMO

Esse artigo nasce da experiência de estudos e práticas como bolsista do projeto de extensão e como membro voluntário do projeto de pesquisa PIBIC/CNPq, etapa 2017-2018/UERN, os quais têm como objetivo aprofundar estudos teóricos e práticos acerca da prática de filosofia para/com crianças. Temos tido a oportunidade de acompanhar as experiências de pensamento com crianças e em alguns momentos também intervir junto às mesmas. Como se dá a formação de docentes para atuar com crianças? Iremos dialogar a partir dos fundamentos teóricos de Lipman; Sarp; Oscanyan (2001), Kohan; Olarieta (2012) e Cirino (2016). Foi possível perceber que a aproximação aos textos filosóficos, a experiência de participar do exercício de pensar a prática, tem se constituído em prática formativa.

Palavras-chave: Formação docente. Experiência de pensamento. Crianças.

1 INTRODUÇÃO

A filosofia para crianças foi elaborada pelo filósofo Matthew Lipman, esse estruturou uma teoria e uma prática com inspiração socrática e em John Dewey. Tal proposta se expandiu por vários países do mundo e especialmente no Brasil, através dos trabalhos de Walter Omar Kohan. Esse artigo nasce da experiência de estudos e práticas como bolsista do projeto de extensão. A partir dessa experiência temos indagado: como se dá a formação de docentes para atuar com crianças? Buscaremos compreendê-la a partir dos fundamentos teóricos Lipman; Sarp; Oscanyan (2001), Kohan; Olarieta (2012) e Cirino (2016).

Ao relatarmos sobre o Programa de Filosofia para Crianças – PFpC criado por Lipman e continuado numa outra perspectiva por Kohan em vários países do mundo, daremos especial ênfase à formação dos docentes para atuar junto às crianças. Como essa formação é proposta no pensamento desses autores? Utilizaremos como metodologia a pesquisa bibliográfica, a observação, gravação em áudio e transcrição das experiências de pensamento realizadas dentro do Projeto de Extensão “Filosofia com crianças e jovens”, ofertado pelo Curso de Filosofia de

Caicó, junto à Escola Municipal Maria Leonor Cavalcante, na perspectiva de que possamos refletir sobre a intervenção do professor na atuação em filosofia com crianças.

2 MATTHEW LIPMAN E O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS – PFpC

O Programa de Filosofia para Crianças – FpC criado por Lipman inspira-se, especialmente, de acordo com Kohan (2008) na prática socrática e no Pragmatismo de John Dewey. Lipman partia do princípio que a filosofia era algo que se podia levar até às crianças, por isso sua denominação de “para” crianças. Nesse sentido construiu uma teoria, pensou e colocou em prática um currículo próprio composto por 11 (onze) Novelas Filosóficas as quais envolvem personagens adultos e infantis próximos às crianças com as quais se vai trabalhar; uma metodologia denominada de Comunidades de Investigação¹, a qual consiste em transformar as salas de aula em um espaço de busca e exercício do pensar através do desenvolvimento de habilidades de pensar, tais como: de investigação, habilidades de raciocínio, de organização da informação e habilidades de tradução (diálogo). Também Lipman considerava que a para atuar em FpC necessitava que o professor tivesse uma formação específica. Essa acontecia, de acordo com Cirino (2016, p. 85, Grifos da autora) através de quatro estágios formativos:

O primeiro estágio formativo refere-se à formação de uma equipe de professores\os formadores\as, os quais irão preparar os\as\ futuros\ as professoras\as para atuarem junto às crianças. Esses\as são chamados\as de monitores\ as, necessitam ter um ‘[...] sólido conhecimento filosófico’[...] (LIPMAN, 1990, p. 176). O estágio dos monitores\as- formadores\as dura de dez a quatorze dias nos quais esses\ as conhece o currículo tiram dúvidas e tem uma experiência Direta com as crianças’ ‘[...] para estabelecer a credibilidade junto aos professores’. (LIPMAN, 1990. p. 177); o segundo estágio, é a exploração do currículo no qual é utilizada a mesma metodologia a qual o\ a professor\ a trabalhar com as crianças. Organize esses grupos por nível, tais como professores\as do quinto e sexto ano do terceiro e quarto. Sempre que possível possibilitasse estratégias que possam oferecer o conhecimento do currículo como um todo, para além do ano em que o\ a professor\ a atuará, pois se acredita que ‘Quanto mais os\os professores\as estiverem inteirados do currículo todo, mas perspicácia terão para abordar qualquer parte dele’. (LIPMAN 1990, p. 177). No terceiro estágio que é a etapa denominada de modelação os\os monitores\as nas salas de aula dos\os

¹ De acordo com Cirino (2016) a comunidade de investigação que Lipman adota como metodologia em sua Proposta de Filosofia para Crianças, é inspirada nos escritos de Charles Pierce, caracterizando-se pelo início da dúvida e da não existência de respostas concretas, pois trata-se de um processo de descobertas. Nesse sentido, o pressuposto adotado por Lipman é a dúvida que logo de início leva ao exercício do pensar e da construção da argumentação, através de conceitos filosóficos presentes nos episódios de suas novelas filosóficas.

professores/as em formação realizam sessões modeladoras, ou seja, demonstram na prática, como desenvolver uma aula de filosofia com crianças. Já o último estágio, que se refere ao período de observação, ocorre após seis semanas de execução da proposta junto às crianças. Os/os professores/as monitores/as retornam às salas dos/as professores/as em formação e mediante critério avaliativo analisam os progressos e prestam esclarecimentos.

Assim ocorria a formação dentro da proposta de FpC de Lipman. Essa era ofertada junto ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças – CBFpC, a qual foi no decorrer do processo histórico recebendo algumas críticas por restringir o acesso ao público que podia custear tal formação, bem como, de acordo com Kohan (2008) acabava por não promover de fato a inserção da filosofia aos espaços públicos.

3 WALTER OMAR KOHAN E A FILOSOFIA COM CRIANÇAS

Walter Omar Kohan foi orientando de Lipman. Por muitos anos participou e realizou a prática de filosofia para crianças criada por Lipman, como por exemplo na Universidade de Brasília. Contudo, a partir de 2000, inicia-se um processo de mudanças no sentido de questionamentos sobre a prática de filosofia para crianças realizada até ali. O professor Kohan (2008) acaba por identificar alguns desafios dessa proposta teóricos e práticos, são eles: desafios teóricos, no sentido que a proposta se fundamenta nos aspectos centrais para o desenvolvimento do pensar através da lógica, Kohan (2008) aponta como sendo a dimensão política a mais importante área da filosofia em vista ao seu papel em contribuir com a transformação social; desafios metodológicos, em vista da necessidade da ativa e crítica relação entre o sujeito e o raciocínio filosófico, assim: “[...] crianças e professores devem participar da criação ou eleição dos materiais de sua prática.” (Idem, p. 106); e políticos institucionais, tal prática se efetiva sem eleger como prioridade sua inserção na rede pública de ensino, “[...] permitindo sua privatização e elitização.” (Idem, p. 107).

Alguns dos desdobramentos da FpC são publicados por Kohan; Olarieta (2012), no qual apresentam as práticas de filosofia com crianças em desenvolvimento na escola pública no município de Duque de Caxias/RJ, apontam que tal prática tem como campo principal desde o ano de 2007, o Projeto de Filosofia com crianças: *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*, em desenvolvimento até os dias atuais através do Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias – NEFI², ligado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. O referido projeto realiza atividades

² Para maiores esclarecimentos, acessar: www.filoeduc.org

diárias com crianças e jovens em duas escolas do município de Duque de Caxias/RJ. Os docentes que se envolvem com as experiências de pensamento com as crianças passam por um período de formação específica a cada dois anos e no processo de inter-relação com a prática filosófica, bem como as oportunidades que são criadas, através do referido projeto, entre Universidade e Escola de Educação Básica vão constituindo-se em processo formativo.

Especificamente, para guiar a ação do docente, Kohan; Olarieta (2012), publicam alguns subsídios para inspirar os professores na composição de uma experiência de prática filosófica. Chamam à atenção de que esses passos não são métodos nem tampouco uma receita a ser seguida, mas que eles nascem da própria prática da experiência com crianças no município de Duque de Caxias/RJ, os quais vão sendo cotidianamente alterados pela dinâmica e movimento que acontece entre as crianças e os adultos no espaço da filosofia. São eles: Uma disposição inicial, que se refere a criar as condições para gerar uma relação afetiva favorável à vivência e convivência no espaço coletivo; vivência de um texto: a escolha do texto deve afetar o próprio docente, que ele – o texto – tenha potência para incitar o pensamento das crianças; problematização de um texto; esta parte procura instigar perguntas, busca fazer surgir as afetações provocadas pelo texto; escolha de uma questão: o objetivo desta parte é determinar junto às crianças que pergunta é mais pertinente para a discussão e exploração pelo grupo; diálogo: é o ápice da experiência filosófica, dele participam todos os envolvidos que colocam suas reflexões acerca do texto exposto; para continuar pensando: esta parte é a suspensão da experiência filosófica mais que possibilita novos começos, se avalia o processo, se recupera o que foi possível pensar até ali e poderá seguir pensando individual ou coletivamente (KOHAN; OLARIETA, 2012).

4 O LUGAR DO DOCENTE: COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO E COMPOSIÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO E PRÁTICA FILOSÓFICA

Como exposto acima, visto que Lipman propõe na FpC que a mediação docente ocorre dentro das comunidades de investigação através do exercício do respeito, da combinação de regras nas quais as crianças desenvolvem habilidades de raciocínio, sendo elas: habilidades de investigação, habilidades de raciocínio, de organização da informação e habilidades de tradução (diálogo) para um pensar cada vez mais crítico, cuidadoso e criativo e por Lipman acreditar que o pensar é uma capacidade inerente ao ser humano que pode ir sendo aperfeiçoada, mediante a postura filosófica, as crianças, exercitam seus pensamentos através do exame constante e

coerente, bem como a formação do professor ocorre em estágios formativos seguindo a mesma metodologia que os docentes utilizarão com as crianças. Já na FcC, desenvolvida por Kohan, a formação acontece através de encontros de formação oferecidos pelo NEFI a cada dois anos e no movimento integral da prática de FcC nas escolas envolvidas no projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*, como também na inter-relação escola e universidade, a qual tem gerado a continuidade da formação dos professores envolvidos, inclusive com o retorno à universidade em programas de pós-graduação.

Especificamente sobre a formação de professores, Kohan; Olarieta; Wozniak (2012, p. 170), lançam aos pesquisadores brasileiros e de vários países do mundo a seguinte pergunta: “Como pensar a formação docente para filosofar com crianças?” Vejamos alguns dos posicionamentos acerca dessa questão nas diferentes realidades pesquisadas pelos autores:

No NEFI/UERJ, como já dito anteriormente, a formação ocorre, especialmente na interrelação entre a escola de educação básica e a universidade:

[...] quando embarcamos na experiência de pensar, nossa preparação e a preparação das professoras poderia ser pensada basicamente como um processo de sensibilização, como um exercício sobre tornar-nos sensíveis ao movimento, à complexidade do mundo que exige um tipo de trabalho que se assemelha mais ao trabalho do poeta, do pintor que ao do técnico, que não atua guiado por uma ‘atenção’ no aperfeiçoamento de formas preestabelecidas [...] formar suporia ajudar a ‘des-aprender’ hábitos típicos do fazer do professor que inibem a experiência no pensamento e estranhar o que esse fazer incorporou de típico ou normal (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 176, Grifos do autor).

Já na atividade desenvolvida nas prisões em Nápoles, na Itália, o filósofo Guisepe Ferraro chama a atenção para uma *condição infantil* necessária ao contexto de formação docente que provoca um processo artesanal de formação:

[..] é preciso estar na condição das crianças para ensinar com filosofia às crianças. E as crianças quando narram inventam histórias que não sabem onde terminam. [...] a filosofia reclama uma formação que é bem diversa das imagens dos instrumentos de aprendizagem. Pode-se afirmar que não se pode ensinar filosofia, mas se pode, no entanto, ensinar com filosofia. A formação dos docentes assume agora o caráter próprio da aprendizagem, como acontece na oficina de artesanato (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 190 a 191, Grifos do autor).

Percebemos que os autores apontam aspectos que se aproximam e se diferenciam quando relatam sobre as estratégias formativas que ocorrem e como eles a percebem em suas práticas formativas e encontram significados a partir do contexto em que se insere esse

movimento formativo, como aponta a fala da professora Juliana Merçon, no México: “[...] **formação:** a formação para o filosofar ocorre através do próprio filosofar: vai formando na mesma medida em que vai transformando os jeitos que conformam nossas formas de pensar, sentir, relacionar, ser ou estar.” (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 176, Grifo dos autores.).

O professor Marcos Lorieri, em São Paulo, chama a atenção para a postura do filosofar docente como pertinente ao ato de ensinar filosofia e de formar-se para o filosofar: “[...] quem não filosofa, não é capaz de ser um bom professor de filosofia. [...] penso que ser possível preparar bons professores, com percursos bem pensados de formação, mesmo que não tenha formação específica em cursos de filosofia. [...] (Idem, p. 216 - 217).

Enquanto que na realidade da prática filosófica com imigrantes vivenciada em Portugal pela professora Rita Pedro, a pergunta torna-se texto, o acompanhamento, o deslocamento até à escola de educação básica, a orientação também é caminho formativo:

Apresento citações e textos de filósofos ou estudos que possam ajudar a refletir sobre as relações entre infância, Filosofia e Educação. Dinamização de sessões práticas de Filosofia entre formandos, com base, seja em perguntas colocadas pelas crianças, textos escritos por elas [...] a deslocação às escolas é fundamental para uma coorientação das sessões dirigidas ao seu grupo de alunos para poder acompanhar o professor na sua experiência [...] o trabalho com o professor pode se dar-se em vários níveis dependendo da sua capacidade de entrega e seu desejo de fazer filosofia (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 226).

Por fim, o trabalho desenvolvido pela professora Laura Agratti, na Argentina, chama a atenção para a construção de um espaço coletivo de igualdade na qual todos podem pensar e construir algo comum: “[...] para tudo o que vimos sustentando, a formação docente para filosofia com crianças não pode ser senão na prática. [...] os docentes se sentam transformados por uma prática coletiva de formação na qual a suspensão provisória do juízo tem mais entidades que uma frase contundente (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 235)”.

Entre esses autores acima citados se destaca a experiência, como a essência para a formação do docente em filosofia com crianças, ela se dá na interrelação entre a universidade e a escola, mediada por estudos teóricos e práticos, espaços para pensar o pensar e sobre a atividade do pensar vivenciada. Assim, no convívio com as crianças, o docente é afetado de tal forma que eleva a sua capacidade de lidar com as práticas do dia-dia de um professor que amplia suas visões e suas possibilidades de perspectivas de mundo, causando impactos no seu modo de pensar sua relação com a escola, com a filosofia e o ensino de filosofia.

Visto que a prática de filosofia com crianças ainda é tachada como um projeto marginalizado no ambiente de ensino de filosofia, pois os professores, na academia são doutrinados a seguir determinadas metodologias de ensino, estigmatizando possibilidades de surgimento de algo novo, engessam o olhar e mantêm uma prática metodológica voltada ao exercício tradicional de ensinar filosofia na universidade e na escola de educação básica. Vejamos no fragmento abaixo, por ocasião de uma das experiências de pensamento vivenciadas no Projeto de Extensão, na Escola Municipal Maria Leonor Cavalcanti, quando é perceptível que a intervenção sensível do docente pode oportunizar e potencializar o pensar infantil levando as crianças a pensarem sobre situações significativas de seu cotidiano, as quais não tinham ainda pensado:

Profa.: [...]: *Ok!! Então a gente vai entregar para vocês um papel para vocês desenharem alguma coisa assim que tenha a ver com isso que conversamos, ok? Qualquer coisa, pode ser os passarinhos, cavalo...*

Criança: *Tia, eu vou desenhar o meu porco!!!*

Profa.: *Porque Maria Clara, o seu porco, ele está solto?*

Maria Clara: *Porque não tem gaiola.*

Criança 08: *Eu vou desejar um porco e um cachorro.*

(Profa. observa o desenho da criança e pergunta):

Profa.: *Porque você desenhou o cachorro solto e o porco preso?*

Criança 08: *Se não ele não morrer, fica solto (diz a criança apontando para o porco, o qual estava “preso”).*

Criança 09: *Eu desenhei o meu rato. (A criança desenha o rato na gaiola e mostra para a professora, a qual pergunta):*

Profa.: *Por que ele está na gaiola?*

Criança 09: *Ele foge se ficar solto!*

Profa.: *Mas, Dandara, será que seu ratinho gosta de ficar preso?*

Criança 09: *Eu “tiro ele” para passear...*

Profa.: *Você viu na história como o cavalo ficou feliz quando a menina “soltou ele”?*

Criança 09: *Mas, ele não PODE!! Eu dou comida a ele!!!*

(As crianças estão muito envolvidas desenhando).

Criança 10: *Eu desenhei meu primo e eu. Veja tia ...*

Profa.: *Muito bem, deixe eu ver!! E vocês estão presos ou soltos?*

Criança 10: *Estamos soltos ... Mas, agora ele tá preso ...*

A perspectiva de intervenção através das experiências de pensamento proposta pelo professor Walter Kohan aponta um novo olhar para a FcC, se afastando daquele currículo já pronto, como propõe a FpC de Matthew Lipman. Embora se mantenham, na prática, alguns princípios das Comunidades de Investigação de Lipman, abrem-se novas possibilidades, potentes e significativas de práticas de FcC e de formação docente. Com o rompimento das metodologias de ensino já prontas, cria-se a capacidade de nascimento de um novo olhar para a filosofia na universidade e na escola de educação básica, saindo de doutrinas impostas pela

academia, o docente tem, nas experiências de pensamento a possibilidade de uma experiência axiomática e única com as crianças, que muda o seu modo de pensar o mundo e consigo mesmo. Tal como afirmado por Gomes (2012, p. 55) ao fazer referência às atividades do projeto FcC por ela denominados de “experiências filosóficas”: “Estamos sempre nos enfrentando com exercício de pensar o impensável e somos afetadas por uma nova prática, pois ao prepararmos para fazer filosofia somos conduzidas a pensar em questões menos didáticas e mais filosóficas.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia não pode ser só uma história da filosofia, ela é o novo, deve inspirar o surgimento do novo, traz consigo o olhar de espanto, de pensar de outras maneiras. A formação do professor para atuar em FcC vai depender muito do perfil do/a docente e da experiência que ele/a vai ter com crianças. Ela, a experiência, é única e afeta cada um/a de forma diferente. A experiência vivenciada por cada docente será singular, tendo a possibilidade de ser formativa e transformadora de sua relação com a prática de ensinar e aprender na universidade e na escola de educação básica.

Com as crianças estamos vivendo o que tem de mais precioso que é a infância, compreendida como inícios, recomeços, novas maneiras de aprender e de ensinar, quebrando antigos preconceitos, vivendo experiências de pensamento únicas, esse novo jeito de fazer filosofia, de aprender e ensinar na universidade e na escola de educação básica, sem modelos já prontos e pré-definidos de ensinar e aprender filosofia e outras áreas.

Portanto, a aproximação aos textos filosóficos com os fundamentos teóricos que embasam a possibilidade de realizar a prática de filosofia para/com crianças, a experiência de participar do exercício de pensar a prática, vivencia-la junto às crianças e voltar ao grupo de extensão para juntos pensarmos sobre o que realizamos, tem se constituído em prática formativa ampliando a formação proposta por Lipman nas Comunidades de Investigação, reiterando, como demonstrado através da prática de FcC, coordenada por Kohan, na qual a formação ocorre, especialmente pela busca de uma *condição infantil*, no sentido de abertura e de risco, atenção ao outro, uma prática formativa pelo viés da experiência, a qual vem acontecendo, de diferentes maneiras como demonstrado acima, em vários lugares do mundo.

REFERÊNCIAS

- CIRINO, Maria Reilta. **Filosofia com Crianças**: Cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). NEFI, 2016.
- GOMES, Vanice Dutra. Filosofia com crianças: caminho para o pensar transformador na escola? In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 53 – 55.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- _____; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- _____; OLARIETA, Beatriz Fabiana; WOZNIAK, Jason. Repensando, com outras vozes, os sentidos do filosofar. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 169 – 239.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DO ALUNO DE PEDAGOGIA ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Taiza Naiara da Silva Luz

Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Aluna integrante do Programa de Educação Tutorial – PET/Pedagogia/UERN (SESU/MEC)

mariataizaluz@gmail.com

Thamires de Sousa Paiva

Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Aluna integrante do Programa de Educação Tutorial – PET/Pedagogia/UERN (SESU/MEC)

thamires.nbrt@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma atividade de pesquisa realizada no componente curricular Alfabetização e Letramento no curso de licenciatura em Pedagogia. Esta atividade teve a finalidade de realizar um estudo de caso com uma criança com de três anos e oito meses, ainda não alfabetizada e analisar a hipótese de escrita desta, de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Com essa atividade empírica, reunimos dados para neste trabalho refletir sobre a nossa perspectiva como alunas de Pedagogia, acerca do processo de leitura e escrita de uma criança. Para composição desta pesquisa, foram realizadas duas entrevistas com a mesma criança, em apenas um dia, e utilizamos dos recursos semelhantes da autora Dias (2001) as atividades “prova do nome próprio e quatro palavras e uma frase” e “portadores de texto”. Além disso, a fim de agregar maior fundamentação ao nosso estudo, recorremos a outros autores como Soares (2001; 2004) e Scarpa (2006), além de documentos como as diretrizes curriculares nacionais. Os resultados do estudo apontam para uma nova percepção do aluno de pedagogia em relação a crianças bem pequenas na aprendizagem de leitura e escrita, pois nessa etapa os mesmos demonstram ter desenvolvido a habilidade de interagir no campo letrado, basta que tenham os recursos certos para que isso ocorra.

Palavras-chave: Educação Infantil. Aluno de Pedagogia. Leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo grafocêntrico, em que a escrita e leitura estão no centro da realidade social. Compartilhamos, diariamente, uns com os outros a linguagem escrita, ou oral, por meio de mensagens de texto, utilizando os mais variados recursos tecnológicos, na televisão encontramos anúncios, na internet vários escritos, que requerem do cidadão sua leitura e interpretação. Nesse sentido, desde muito cedo as crianças são inseridas nesse contexto, algumas têm a oportunidade de interagir com esse universo por intermédio dos pais, e outras que tem o seu primeiro contato na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

O interesse por esse trabalho surgiu a partir das discussões no componente curricular Alfabetização e Letramento, ministrado no quarto período do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Norte (UERN). A ementa da referida disciplina discute os conceitos alfabetização e letramento considerando os seus aspectos sociais e históricos, e a indissociabilidade entre esses dois processos para o acesso ao mundo da escrita pela criança. A Psicogênese da língua escrita e as perspectivas que enfocam o alfabetizar letrando também são evidenciados.

Dessa maneira, os assuntos abordados trouxeram para os alunos diversas oportunidades de problematizar acerca do processo de alfabetização e letramento de crianças na Educação Infantil, já que desde muito pequenas, as crianças experimentam um contato direto com a linguagem por meio da comunicação com os adultos. Conforme a autora Corsino (1992) “A linguagem como manifestação, presente em todas as esferas da atividade humana, apresenta-se de muitas formas e, dentre elas, a linguagem escrita tem ocupado um lugar relevante no mundo contemporâneo” (CORSINO, 1992, p. 41). Dito isso, objetivamos refletir sobre a experiência empírica de pedagogos em formação que realizaram uma pesquisa sobre a concepção de leitura e de escrita de uma criança ainda não alfabetizada na Educação Infantil, que teve como aporte teórico os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999).

O trabalho possui um caráter qualitativo, pois não se limita a quantidade de informações, mas sim, a reflexão que pode ser feita a partir dos dados recolhidos. Para isso, foram realizadas duas entrevistas com a mesma criança, embasadas em dois instrumentais da autora Dias (2001): as atividades “prova do nome próprio e quatro palavras e uma frase” e “portadores de texto”. A primeira, consiste em pedir para que a criança escreva o próprio nome, com a finalidade de perceber o modo como a criança realiza essa tarefa; se inverte letras, se não sabe escrever seu nome de modo convencional, se apenas só sabe escrever seu nome, dentre outros aspectos. A segunda atividade se constitui em selecionar quatro palavras com uma mesma categoria semântica cumprindo o critério de número de sílabas: uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e outra monossílaba, por fim, é solicitado a criança que elabore e escreva uma frase com uma dessas palavras escolhidas por ela. No outro momento, realizamos a atividade “portadores de texto”, no qual são levados alguns portadores de textos: como rótulos, embalagens, revistas, livros, entre outros. Em seguida esse material é exposto para criança, a fim de conhecer quais os portadores textuais que a criança tem familiaridade, a partir disso algumas perguntas são feitas, para investigar a percepção da criança sobre o que está escrito.

Além disso, recorremos a outros autores, que também dialogam com essa perspectiva, nos dando aporte para compreender os achados na entrevista e interpretá-los, como Ferreiro (2001) que traz conceitos e concepções acerca da escrita, Teberosky e Colomer (2003) analisando como a criança assimila informações e adquire conhecimentos a partir de textos, Soares (2001) que discute a concepção de letramento que temos nos dias atuais, e como pode ser trabalhado com as crianças na fase escolar.

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) – DCNEI, as creches e pré-escolas são oferecidas na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, nas quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos. Ainda mais, podem se constituir em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, a fim de educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial.

Muito se questiona se nessa etapa da educação a prioridade deve ser a socialização da criança, ou as práticas de alfabetização e letramento. Entretanto, os que defendem a alfabetização para crianças bem pequenas, acreditam que as crianças bem pequenas já desenvolvem hipóteses sobre a linguagem, tendo em vista que muitas delas já estão integradas ao mundo letrado. De acordo com Vygotsky (2008) na fase inicial, quando a criança passa atribuir significados aos seus desenhos e rabiscos, ela está descobrindo o sistema de representação da linguagem escrita.

Para Magda Soares, no Glossário Ceale (2014), a alfabetização é a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala. A leitura e escrita são construções sociais e históricas, uma vez que, apenas os humanos são capazes de utilizar essas linguagens, a fim de comunicar-se com seus semelhantes. Sendo assim, o pedagogo pode ser um mediador entre a criança, mesmo muito pequena, e o contexto letrado, uma vez que, ele pode ler livros, revistas, ser escriba, para o aluno, levando-o, ao letramento.

De acordo com Ferreiro (2001) a escrita é um sistema de representação da linguagem, não um processo de codificação. Nesse sentido, as crianças no início da escolarização, que consiste em apresentar o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem escrita, enfrentam dificuldades semelhantes “às da construção do sistema, e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas” (FERREIRO, 2001, p. 13). É importante deixar claro que não é que a criança vá reinventar as letras ou os

números, porém, para que elas possam fazer uso desses elementos, precisam compreender o processo de construção e as regras de produção desse sistema.

Dito isso, as crianças realizam produções espontâneas para compreender a natureza da escrita. “Quando uma criança escreve tal como poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado” (FERREIRO, 2001, p. 17). Portanto, a criança elabora um sistema de representação por meio de um processo construtivo, no qual ao enfrentarem problemas progridem regularmente bem como nas soluções que encontra em relação a tentativa de descobrir a natureza da escrita. Desse modo, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a criança formula hipóteses sobre a escrita, e percorrem alguns caminhos, no qual podem ser representados pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O processo de aprendizagem da escrita na Educação Infantil tem sido historicamente um desafio, visto que continua a preocupação constante de pais e professores sobre a alfabetização das crianças, de modo que a alfabetização ultrapassa o processo de aprender a ler e escrever, puramente. A alfabetização compreende também o letramento, ambos devem ser articulados nesse processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil, que tem como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança, levando a criança a compreender a escrita como um instrumento cultural e complexo, uma linguagem, e não simplesmente um código a ser descoberto por ela, pois essa aprendizagem faz parte de um processo amplo. O letramento, conforme a autora Soares (2004), é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 97), portanto não é somente aprender a ler e escrever, mas desenvolver a habilidade de fazer uso corretamente da língua, é a condição que o indivíduo alcança após dominar a escrita.

CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

A entrevista foi realizada com uma criança de três anos e oito meses, chamado Eduardo – ainda não alfabetizado – e que começou a frequentar a Educação Infantil neste ano de 2018. A atividade foi realizada na casa da avó do entrevistado, a escolha do local se deu para que o mesmo permanecesse em um ambiente familiar para que o diálogo fosse algo mais agradável e teve apenas um dia de duração.

A primeira atividade que realizamos com a criança entrevistada, se denomina “prova do nome próprio”, tendo em vista que o nome possui um grande significado para criança. Pelo

nível que Eduardo se encontra, ele não conseguiu escrever o seu nome com as letras, mesmo este tenha sido mostrado a ele. As autoras Ferreiro e Teberosky (1999, p. 225) relatam que no nível 1 “a escrita do nome próprio é impossível ou se realiza segundo as características das outras escritas, como um número indefinido ou variável de grafismos de uma tentativa à outra”. Além do seu nome, o entrevistado, escreveu mais dois nomes, que se referem a outros membros de sua família. Seus traços, embora não sejam letras, possuem sentido de memória e significação pessoal para a criança.

Em relação à produção da criança em “quatro palavras e uma frase”, observamos que ao escrever as quatro palavras Eduardo fez desenhos ondulados semelhantes aos traços que fez para representar seu nome, referente a dimensão dos objetos. Dessa maneira, cada palavra que escreveu, representava a proporção do objeto, mostrando o conhecimento prévio que tinha acerca do valor semântico que propomos, que foram: melancia, banana, maçã e uva (embora, essa última não seja monossílabo, foi a menor palavra que encontramos, para o campo semântico que escolhemos). Para maior palavra (polissílabo) ele desenhou um círculo em volta dos rabiscos, em seguida no termo de três sílabas, foi reduzindo o tamanho dos rabiscos, até chegar na menor palavra em que fez apenas um traçado pequeno. Segundo Ferreiro; Teberosky (1999, p. 194) “estes dados e outros recolhidos nos mais diversos contextos evidencia uma tendência da criança a tratar de refletir na escrita algumas das características do objeto”. Por conseguinte, formulamos a frase “Eduardo gosta de melancia”, como continha a palavra melancia, fez novamente o círculo seguido dos rabiscos de igual modo das outras atividades realizadas, ou seja, em forma de ziguezague.

Após observar os escritos de Eduardo nestas atividades, ficou perceptível que a criança se encontra no nível pré-silábico, em que a mesma representa a escrita através de traços, linhas e outras formas. De acordo com Ferreiro (2001, p. 18) “as primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos”.

Isso significa que apenas quem escreveu sabe o que significa. Ainda mais, foi perceptível que na escrita de Eduardo não se relaciona ao som das palavras.

No que diz respeito a atividade “portadores de texto” Eduardo inicialmente mostrou conhecer a maior parte dos portadores que levamos, expressando seus conhecimentos sobre eles. Apontando para alguns portadores, ele disse os que conhecia, pedimos então para que dissesse o que era cada um daqueles objetos, como por exemplo ao olhar para um frasco de shampoo ele leu “Passar no cabelo”, refrigerante ele interpretou como “Para beber”, já

panfletos e revista ele disse “Não sei” e por fim, sobre um livro infantil ele disse “É uma historinha, tem tudo dentro”.

Nesse momento, percebemos o quanto ele sabia sobre os escritos, mesmo sem saber ler convencionalmente o que estava escrito, mostrou-se capaz de compreender aqueles textos de maneira única. Compreendemos, então, que é possível, trabalhar com crianças bem pequenas, pois as mesmas entendem o que está a sua volta, para isso devemos ser mediadores das práticas de letramento.

CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADORES: NOSSO OLHAR SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA

De acordo com Teberosky e Colomer (2003) a criança constrói hipóteses a partir da interação com a escrita. Tais hipóteses aproximam-se com a pesquisa realizada. Especialmente quando Eduardo nos fala que o shampoo serve para passar nos cabelos e quando aponta para a escrita tem o nome da marca do shampoo. Para as autoras essa hipótese acontece devido ao conhecimento das letras, bem como a relação que a criança faz que quando existem várias palavras próximas, estas se combinam e conseqüentemente pode-se ler.

No curso de Pedagogia, apesar dos estágios supervisionados obrigatórios, atividades das Práticas Pedagógicas Programáticas e do currículo deste curso estar organizado de uma forma que possibilite concatenar os saberes teóricos com as práticas, as demais disciplinas teóricas pouco oferecem tarefas práticas que estejam direcionadas para os processos de ensino/aprendizagem de forma empírica, visto que cada semestre possui um período limitado de aulas, que algumas vezes impede a realização de atividades de extensão. Nesta perspectiva, conforme a resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu Art. 6º, inciso III, alínea b, a estrutura do curso de Pedagogia se constituirá em um núcleo de estudos integradores que, além disso, proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: “atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

Desta forma, vivenciar experiências de natureza investigativa como esta, na disciplina de Alfabetização e Letramento e ainda no quarto período, proporciona aos futuros pedagogos um aprendizado mais humanizado e concreto. Mesmo que haja discussões em sala de aula sobre os referenciais teóricos supracitados, foi durante a aplicação dos recursos semelhantes

aos utilizados pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999), que pudemos compreender de fato o que elas e os demais autores defendem. E verifica-se importância a essas experiências durante a graduação, pois, quando esse pedagogo inicializar o seu exercício em sala de aula, este será mais preparado e instruído sobre as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita das crianças, compreender a sua evolução, aplicar suas hipóteses e descobrir qual a forma mais adequada de lidar com estas dificuldades.

Além do aprofundamento teórico e metodológico a partir do desenvolvimento da práxis, que fortalece a formação inicial do pedagogo, concebemos essa experiência crucial para nosso desenvolvimento profissional, visto que, é na graduação que podemos refletir sobre as concepções e construir nossos conceitos sobre o que está a educação e suas vertentes. Por isso, a atividade realizada nos permitiu uma visão diferente do que se concebia sobre o processo de apropriação da linguagem escrita em crianças bem pequenas.

Scarpa (2006) afirma que se os pequenos forem envolvidos em atividades que os façam pensar e compreender a escrita, no final dessa etapa eles estarão naturalmente alfabetizados. Contudo, é necessário respeitar os ritmos de cada criança e os seus reais interesses em cada momento vivenciado na Educação Infantil

Dessa maneira, interpretamos que o professor precisa estabelecer uma relação entre as crianças e o contexto letrado, por meio de livros, revistas, jornais, embalagens e das múltiplas linguagens, para que a criança seja capaz de atribuir sentidos às experiências oferecidas. Para Soares (2001) as crianças que têm uma imersão nas literaturas ouvem seus pais, ou professores lerem contos, rabiscam “letras”, percebem os significados da escrita, então, essas crianças, por mais que não saibam ler e escrever, já estão inseridas no âmbito do letramento.

Portanto, os processos de alfabetização e letramento têm diferenças e articulações, mas caminham juntos e são fundamentais para o desenvolvimento pleno do sujeito. O professor precisa estar atento a esses fenômenos, criando estratégias, utilizando materiais diversos, pois as crianças bem pequenas são ativas e competentes na compreensão da realidade na qual está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas relações são estabelecidas na construção dos vínculos teóricos e das perspectivas práticas utilizadas para realizar este trabalho. Com isso, as leituras propostas dos referenciais teóricos citados, como Ferreiro e Teberosky (1999) que abordam a evolução da escrita das crianças, uma vez que, falam como os sujeitos criam hipóteses acerca do sistema

de escrita, nos possibilitam uma visão diferenciada da construção da criança em relação a esse conhecimento. Outro autor que consideramos importante foi Vygotsky (2008) que reconhece que a escrita precisa ser significativa para a criança, e deve ser incorporada como tarefa necessária e relevante para a vida social. Buscamos, também, em Soares (2001) as concepções de alfabetização e letramento.

Além desses, buscamos em Ferreiro (2001) reflexões sobre a alfabetização como é importante a escrita na vida do ser humano, podemos perceber também as etapas que a criança desenvolve ao iniciar o processo de escolarização. Por muito tempo, e até nos dias atuais, os rabiscos que as crianças fazem não são levados em consideração, porém nesta pesquisa, encontramos nesses escritos grandes significados para nossa formação. Em Teberosky e Colomer (2003), nos deparamos com uma proposta construtivista para ler e escrever, no qual as autoras discutem que a leitura e escrita não estão apenas nas matérias escolares, mas, também, encontram-se fora da sala de aula.

Portanto, as crianças precisam de ambientes ricos em experiência de leitura, pois precisam compreender como funciona o sistema de linguagem escrita. Contudo, é um processo de construção e cada etapa deve ser valorizada, evidenciando que cada criança possui suas características e singularidades, bem como seu tempo e por isso não deve ser comparado ao de outras crianças, pois existem vários fatores, tanto biológico quanto social que envolve o processo de aquisição da língua escrita.

É importante destacar que as impressões das crianças sobre o que elas aprendem estão relacionadas ao sistema linguístico, e não necessariamente são grafemas perfeitos, por isso seus traços e rabiscos consideram a sua idade e seus primeiros contatos com a escrita escolar, então é importante destacar que estes relacionam-se aos contextos e suas experiências com a leitura e escrita.

Essas percepções foram favorecidas devido a metodologia sugerida para realizar este trabalho experimental, o percurso utilizado nos proporcionou conhecer discussões referentes às interpretações e escritas das crianças. Assim, após as construções teóricas foi mais viável perceber que a criança estudada utilizou de recursos contextuais e históricos para escrever e expressar seus interesses e suas vivências na escrita. Salientamos que as atividades propostas foram, de maneira geral, agradáveis para a criança, pois consistiam em atividades lúdicas e dialógicas que conversam com a proposta construtivista do conhecimento tratado pelos autores abordados no decorrer deste trabalho, portanto, esta perspectiva proporciona à criança uma maior liberdade para a desenvoltura da criança e não exigiam da criança a normatização de regras para sua realização.

Por fim, a experiência da investigação e da elaboração de um trabalho de pesquisa nos suscitou novos parâmetros para a pesquisa científica e, por tanto, nos permitiu vasta contribuição pessoal e acadêmica no que se refere a psicogênese da língua escrita e de novas contribuições pedagógicas para futuras realizações profissionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. CNE/CP: Brasília, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CORSINO, Patrícia. **Letramento na Educação Infantil**: questões para pensar a prática pedagógica. Rio de Janeiro, 1992. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- DIAS, Ana Iorio. **Ensino da linguagem no Currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p.
- SCARPA, Regina. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? **Revista Nova Escola**. Ed. 189. Fev. 2006. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/585/alfabetizar-na-educacao-infantil-pode>> Acesso em: 25 de set. 2018.
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio** – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed, Autêntica, Belo Horizonte, 2001.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa; **Aprender a ler e a escrever uma proposta construtiva**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São paulo: Martins Fontes, 2008

LITERATURA PEDAGÓGICA E ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: OS MODOS DE ENSINAR E EDUCAR DA “CIÊNCIA DA BIBLIOTECA”

Hercília Maria Fernandes
Doutora em Educação | UFRN
Professora Adjunta | Universidade Federal de Campina Grande | UFCG
fernandeshercilia@gmail.com

RESUMO

Os reformadores da Escola Nova brasileira, desde a década de 1920, passaram a questionar o modelo de formação docente ligado à pedagogia da “caixa de utensílios”. A essa altura, a pedagogia moderna havia a sua hegemonia questionada pela pedagogia da Escola Nova; ofertando materialidade a um novo modelo de formação, baseado em “saberes autorizados” oriundos das Ciências da Educação; isto é, da pedagogia da “ciência da biblioteca”. Considerada essa direção de entendimento e a teoria da “forma escolar”, o objetivo do trabalho consiste em refletir os modos de ensinar e educar orientados pela literatura pedagógica da “ciência da biblioteca”. Constituindo uma pesquisa histórica, a metodologia envolve a análise de dois manuais pedagógicos do século XX: “Vida e educação no jardim de infância” (1967), de Heloísa Marinho, e “O que é jardim de infância” (1965), de Nazira Féres Abi-Sáber. Igualmente, uma revisão bibliográfica acerca dos fundamentos que constituíram os “saberes autorizados” das professoras especialistas em educação de crianças. Como considerações finais, o artigo reflete que os modos de ensinar e educar instituídos na educação infantil se aproximaram mais da literatura pedagógica de Nazira Abi-Sáber, colaborando para que as instituições infantis assumissem uma identidade escolar.

Palavras-chave: Literatura pedagógica. Escolarização da infância. Heloísa Marinho. Nazira Abi-Sáber. Saberes autorizados.

INTRODUÇÃO

Os reformadores da Escola Nova brasileira, desde a década de 1920, apropriando-se das formulações teóricas e práticas de John Dewey, passaram a questionar o modelo de formação docente ligado à pedagogia como “arte de ensinar”; definido por Carvalho (2000) como o modelo pedagógico da “caixa de utensílios”. A essa altura, a pedagogia moderna havia a sua hegemonia questionada pela pedagogia da Escola Nova; ofertando materialidade a um novo modelo de formação docente, baseado em “saberes autorizados” oriundos de estudos e pesquisas experimentais, fundamentados nas Ciências da Educação. Modelo esse identificado por Carvalho (2000) como o da “ciência da biblioteca”.

Compreendendo que a criança deveria consistir o centro da aprendizagem, concepções sobre a atividade infantil seriam redefinidas. Da direção da intuição, a ênfase recairá nas “atividades livres e criadoras” da primeira infância, em ambiente escolar psicológica e pedagogicamente organizado (FERNANDES, 2018). Na redefinição do conceito de atividade, as noções de “interesse”, “necessidade”, “ambiente” e “programa escolar” se desenvolveriam

interligadas. Dos saberes do Normal Primário acerca desses fundamentos teóricos e metodológicos dar-se-ia “[...] a série de atividades educativas em que a criança se vai empenhar para progredir mais rapidamente, de acordo com a sabedoria da experiência humana, em sua capacidade de viver” (TEIXEIRA, 1978, p. 63).

Para John Dewey (2002, p. 42), a vida da criança na escola deveria tornar-se um “objetivo dominante”. Todos os meios necessários para favorecer o seu desenvolvimento deveriam centrar-se nesse objetivo. Não seria suficiente à criança apenas aprender, mas “[...] antes de mais viver, e aprender através e em interação com esta vivência”. Sendo a criança natural e intensamente ativa, a escola deveria se esforçar em “[...] gerir essas atividades e dar-lhes um rumo definido” (DEWEY, 2002, p. 42).

Em observância às ideias de Dewey, Anísio Teixeira (2007) defendeu o “bom lar” como o local mais apropriado para o estudo da criança, sendo necessário assemelhar as escolas tanto “[...] quanto possível ao lar, e tão dotada quanto possível dos recursos naturais para a vida infantil” (TEIXEIRA, 2007, p. 78). A educação pré-escolar, para tornar a “criança conhecida”, exigia uma mentalidade e uma atitude científica, por parte dos educadores, pautadas na ausência de preconceitos e na observação mais conscienciosa, que resultariam em “[...] mais respeito e mais amor e mais inteligência diante da criança, que é ainda uma grande desconhecida, e, mais do que todas, a criança de menos de 6 anos” (TEIXEIRA, 2007, p. 79).

Para tornar a “criança conhecida” e construir um corpo de conhecimentos teóricos e metodológicos confiáveis, Anísio Teixeira (2007) defende a ideia de transformar os educadores da pré-escola em “especialistas” de crianças, sendo esses saberes oriundos de práticas experimentais, testados e analisados em escolas-laboratórios instaladas nos Centros de Pesquisas. Dos estudos objetivos com crianças se originariam os saberes das jardineiras especialistas, fornecendo os elementos necessários à elaboração de manuais e programas de ensino, em interlocução às propostas educativas dos principais estudiosos da criança (FERNANDES, 2018).

Considerada essa direção de entendimento e a teoria da “forma escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), o objetivo do trabalho consiste em refletir os modos de ensinar e educar orientados pela literatura pedagógica do modelo de formação docente vinculado à “ciência da biblioteca”. Constituindo uma pesquisa histórica, a metodologia envolve a análise de dois manuais pedagógicos do século XX, que contribuíram para instaurar uma forma e um modo particular de socialização da primeira infância nas instituições pré-escolares: *Vida e educação no jardim de Infância* (1967), de Heloísa Marinho, e *O que é jardim de infância* (1965), de Nazira Féres Abi-Sáber. Além da análise dessas fontes, a metodologia contempla uma revisão

de literatura acerca dos fundamentos que contribuíram para compor os “saberes autorizados” das professoras especialistas em educação de crianças.

MANUAIS PEDAGÓGICOS ESCOLANOVISTAS: ATRIBUTOS E SIGNIFICADOS

Os fundamentos pedagógicos postulados por John Dewey, Maria Montessori e Jean-Óvide Decroly constituíram o corpo de conhecimentos propagados pelas professoras especialistas em educação pré-primária Heloísa Marinho e Nazira Féres Abi-Sáber, em publicações elaboradas de conformidade aos “estudos objetivos da criança”, desenvolvidos nos Institutos de Educação do Rio de Janeiro e de Belo Horizonte (ABI-SÁBER, 1963, 1965; MARINHO, 1967, 1980). Essas obras foram produzidas em práticas efetivadas nas Escolas Laboratórios e em Cursos de Especialização de professores pré-primários, de onde se originaram currículos e programas de atividades, que nortearam a organização institucional e pedagógica dos Jardins de Infância e escolas primárias brasileiras no século XX.

No tocante à proposta pedagógica de Heloísa Marinho, o “Currículo por Atividades” seria resultante de “vinte e seis anos” de trabalho junto à capacitação de “[...] cerca de mil professoras públicas”, em que se almejou “[...] instituir o currículo por atividades na educação pré-escolar e na habilitação em serviço do magistério” (MARINHO, 1980, p. 163). Em relação à proposta de Nazira Abi-Sáber, a organização institucional e pedagógica do Jardim de Infância por “Centros de Interesses” seria decorrente da “[...] experiência já adquirida na aplicação do nosso ‘programa’ e nos seus próprios conhecimentos e prática de magistério [...]”, em que foram feitas modificações “[...] com a ajuda das professoras bolsistas do PABAEE” (ABI-SÁBER, 1963, p. 7).

Valdemarin (2010), propondo uma análise dos manuais escolanovistas do século XX, ressalta que os autores desse tipo de “impresso” qualificam-se a partir do exercício da experiência no magistério, da ocupação de cargos na hierarquia escolar e da própria produção bibliográfica com as quais angariam posições na conjuntura de interferir no sistema. Para essa pesquisadora, a experiência pedagógica dos autores é sempre explicitada “[...] como justificativa para elaboração desses livros, assim como os exemplos de atividades transcritas e, obviamente, o conhecimento do autor sobre elas” (VALDEMARIN, 2010, p. 129).

Por meio dos manuais, os autores expõem uma apropriação criativa, discursiva e instrumental das teorias estratégica e metodicamente difundidas. Com essa atitude, “[...] criam uma rede de relações significativas” (VALDEMARIN, 2010, p. 130), onde são fabricados novos sentidos; especialmente quando fornecem aos professores “[...] um sentido de

continuidade entre o que já fazem e as inovações pretendidas, sem ameaçá-los com a necessidade de ruptura” (VALDEMARIN, 2010, p. 130).

As análises feitas por Valdemarin (2010) podem ser observadas na literatura pedagógica das professoras Heloísa Marinho e Nazira Abi-Sáber. Esses livros podem ser concebidos como um conjunto de “saberes autorizados”. A autorização dos saberes se associa à legitimidade dos resultados obtidos em práticas experimentais, e, igualmente, pelo reconhecimento de educadores renomados, que “atestavam” a notoriedade dessas propostas em escritas de prefácios e publicações análogas. A autorização se articula, por fim, às ações de órgãos vinculados ao Ministério da Educação, como o INEP e o PABAE, que, além de apoiar a publicação, autorizavam a circulação nas escolas brasileiras (FERNANDES, 2018).

Sendo assim, os manuais pedagógicos de Heloísa Marinho e Nazira Abi-Sáber podem ser vistos como um conjunto de “[...] saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado como à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos, quanto às práticas dos mestres” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28). Ou seja, podem ser considerados como saberes de uma forma escolar e de um modo escolar de socialização articulados a finalidades notadamente políticas (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

OS MODOS DE ENSINAR E EDUCAR DE HELOÍSA MARINHO

A pesquisadora e educadora Heloísa Marinho foi uma das vozes mais atuantes, no século XX, em defesa da educação pré-primária no Brasil. Além da expressiva produção literária, Heloísa Marinho “[...] planejou, organizou, estruturou e coordenou [...] cursos de formação de professores” (LEITE FILHO, 2011, p. 80).

Heloísa Marinho iniciou a sua formação docente em 1922, no Curso Normal de Formação da Professora Primária do Colégio Bennett. Após se formar professora primária, em 1923, prossegue seus estudos nos Estados Unidos. Na Universidade de Chicago, estabelece contato com as ideias de Dewey. Ao regressar ao Brasil, torna-se assistente do professor Lourenço Filho, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. No Instituto, estabelece inúmeras relações com o seletivo grupo de reformadores da educação nacional. Automeia-se discípula do professor Lourenço Filho, mas também de Anísio Teixeira e fez-se conhecer por Fernando de Azevedo (LEITE FILHO, 2011).

Em 1952, Heloísa Marinho é nomeada Membro da Comissão, pelo Departamento de Educação, para elaborar e publicar um “Programa Guia de Educação Pré-Primária” para a

Secretaria Geral de Educação e Cultura do Rio de Janeiro. O “guia”, produzido e publicado pela editora Noite, recebeu o nome *Vida e Educação no Jardim de Infância*; tendo sido revisado, ampliado e republicado, posteriormente, pela editora Conquista, como livro de Heloísa Marinho.

Em *Vida e educação no Jardim de Infância*, obra que alcançou 3 (três) edições (1952, 1960 e 1967), Heloísa Marinho se inspira no título da obra de John Dewey, para evidenciar a direção filosófico-pedagógica de sua proposta educativa destinada aos Jardins de Infância do Rio de Janeiro; que fundamenta-se, basicamente, em duas bases principais: de um lado, as ideias de Froebel; e, de outro, as de Dewey. Sendo concebido um “livro básico” à biblioteca de educadores, a obra está organizada mediante 4 (quatro) blocos temáticos centrais: “Vida e educação”, “Vida e saúde”, “Vida e linguagem”, e “Vida social”, compreendendo temas relativos à finalidade da educação pré-primária e do Jardim de Infância, à criança e à organização de um Jardim, ao currículo, à formação da professora, à seleção e organização das atividades etc.

Pela estrutura organizacional do livro, convém considerar o conceito de “vida” da autora. Para Heloísa Marinho, “vida” significa ação natural com a mais ampla espontaneidade. Nesse sentido, demonstra compartilhar as ideias de Dewey, no sentido de a escola infantil tornar-se uma “pequena sociedade”. A vida da criança deve ser o eixo central das atividades; considerando que a “[...] experiência social precede a formação de conceitos intelectuais” (MARINHO, 1967, p. 33).

Constituindo um guia prático que conduz à reflexão, o livro assume, igualmente, uma finalidade utilitária ao explicitar quais modos de ensinar e educar estariam coerentes a uma orientação educativa fundamentada na espontaneidade da evolução natural da criança. Na obra, Heloísa Marinho articula reflexões teóricas a exemplificações práticas, evidenciando como organizar o espaço, a sala de aula, o horário, as atividades, o currículo etc. em observância à atividade criadora das crianças.

Ao propor reflexões e exemplificações práticas, se aproxima das concepções de Froebel, mas se distancia do modelo pedagógico do *Kindergarten* tradicional, na medida em que vislumbra uma sala de aula em que sejam dadas às crianças condições adequadas para escolher as próprias vivências; conforme ilustra no seguinte cenário:

Em ampla sala encontram os pequenos tintas coloridas, papéis de variados matizes, tesouras, o canto da boneca, os carros, os jogos de construção. No início do dia a roda de crianças conversa com a mestra [...]. Uns viram na praia os navios; outros foram às festas de aniversário. Na mesa da pintura a dedos,

mãos pequeninas espriam a tinta macia sobre o papel molhado. [...] Cada criança realiza a aprendizagem a seu modo: umas apenas rabiscam, outras desenham cenas. Todos têm o direito de progredir, de viver a sua própria vida, dentro da pequena sociedade do Jardim (MARINHO, 1967, p. 43).

Ao se aproximar do conceito de “experiência” deweyano, a autora defende que não “[...] é possível traçar normas rígidas de um programa pré-escolar [...]”; pois o “[...] desenvolvimento é criador” e a “[...] criança conquista seu mundo pela experiência própria” (MARINHO, 1967, p. 31). O currículo do Jardim de Infância deveria ser constituído, nesse sentido, por “vivências” e não por aulas a serem ministradas mecanicamente. O programa do Jardim deveria abranger, assim, “[...] situações naturais da vida semelhantes ao ambiente familiar” (MARINHO, 1967, p. 31).

Tendo como guias as experiências espontâneas e naturais vivenciadas no seio da família, o currículo do Jardim de Infância deveria incluir os seguintes eixos programáticos: i) a saúde; ii) a vida social; iii) o prazer da música; iv) o trabalho criador das artes plásticas; v) o convívio com a natureza e o mundo variado das coisas; vi) a observação e o comentário espontâneo da experiência; vii) a fantasia no reino encantado das histórias; e, viii) a formação de hábitos indispensáveis à vida. As atividades a serem planejadas e executadas pela educadora deveriam, assim, se guiar nos seguintes princípios: nas aptidões próprias; no brincar espontâneo; na liberdade de escolha do material; e, no convívio com a natureza (MARINHO, 1967, p. 48-49).

Para Heloísa Marinho, as atividades espontâneas deveriam ocupar a maior parte do tempo escolar. Porém, o “horário” de algumas atividades deveria “[...] ser *fixo*, facilitando a formação de hábitos” (MARINHO, 1967, p. 53, grifo nosso). Nesse sentido, “canções” e “sinais dados” com o auxílio de instrumentos musicais auxiliariam “[...] a professora a lembrar à criança que delas se espera”, podendo um “[...] horário ilustrado pela criança com desenhos ou pinturas espontâneas” servir “[...] a esse mesmo fim” (MARINHO, 1967, p. 53).

A organização do ambiente e do material a ser explorado pelas crianças assume grande valor na pedagogia de Heloísa Marinho. Antes da chegada das crianças, a professora deveria verificar “[...] a limpeza da sala e das instalações sanitárias, e a condição do material necessário ao trabalho do dia”, de modo a estarem à disposição das crianças as diversas “técnicas de arte” (MARINHO, 1967, p. 54). Feitas essa preparação, seleção e disposição do material, a educadora deveria sentar as crianças no assoalho e distribuí-las em forma de semicírculo; posto que a disposição das crianças no “chão” “[...] poupa tempo, e aproxima o grupo” (MARINHO, 1967, p. 55).

Após a canção de “boas vindas”, “leitura do calendário” e “observação do tempo”, a professora daria processo a uma “conversa inicial”, em que as crianças “[...] relatam novidades e fazem planos para as atividades do Jardim” (MARINHO, 1967, p. 56). Dessa forma, a educadora incentivaria a apreensão por parte das crianças dos seguintes hábitos: ouvir com atenção quando outros falam; falar de modo a ser ouvido e não gritar. Para tal, o uso da voz “suave” da professora seria o melhor meio de fazer a criança desenvolver o mesmo hábito (MARINHO, 1967, p. 56).

Terminada a conversa inicial, a professora auxiliaria, então, a distribuição das crianças pelas várias atividades de “livre escolha”. Esses modos de ensinar e educar foram explicitados por Heloísa Marinho em o capítulo “A professora”. Nessa parte, a autora segue a mesma forma literária de “conto”, adotada em outros capítulos. Através de um cenário fictício, descreve como a sua “jardineira especialista”, então nomeada “D. Maria”, desenvolve as ações diárias em seu Jardim de Infância “ideal”.

No tocante à “hora chegada”:

Manhã no Jardim de Infância, D. Maria, a professora, chega cedo. Abre as janelas e os armários, verifica a limpeza da sala [...]. Chegam as primeiras crianças. Joanhinha, compenetrada, quer levar numa das mãos as flores, e na outra o vaso para enchê-lo d’água. A professora sugere: “Joanhinha deixe as flores sobre a mesa e vá buscar água na bica do Jardim”. Apesar de seus cinco anos, a menina ainda não controla bem os movimentos. D. Maria lembra: “Joanhinha, segure o vaso com as suas mãos” [...] (MARINHO, 1967, p. 65).

À “conversa inicial”:

À medida que chegam, as crianças sentam-se no chão, perto da professora. Todos ouvem atentos as novidades. Vera trouxe conchas para o museu. [...] Juquinhinha entra falando alto: “O lotação deu uma ‘trombada’ no ônibus!” — “Juquinhinha, você pode falar baixo, estamos ouvindo bem” [...] (MARINHO, 1967, p. 65).

E prosseguem as conversações até que D. Maria indagaria as crianças sobre o “planejamento” do dia, direcionando a atenção às atividades espontâneas e livres:

— “O que vamos fazer hoje?”
— “Eu vou desenhar o lotação dando trombada no ônibus” [...].
Sem dizer nada, Olga levanta depressa e garante sua vez no cavalete de pintura. [...]. Ao seu lado Zilda e Manuel esperam... pedem, Olga não atende. Zilda perde a paciência e faz queixa à professora:
— “D. Maria, Olga não quer me deixar pintar”. [...].

Compreensiva, D. Maria dirige-se à Olga: “Sua pintura está bonita. Acabe de colorir o Jardim, e agora vá pregar seu trabalho no quadro de exposição” [...] (MARINHO, 1967, p. 66).

OS MODOS DE ENSINAR E EDUCAR DE NAZIRA ABI-SÁBER

A professora mineira Nazira Féres Abi-Sáber foi outra autora de literatura pedagógica de grande expressão no cenário educacional brasileiro no século XX. Conselheira Estadual de Educação em Minas Gerais, Membro da OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-escolar), Técnica de Didática de Educação Pré-primária do PABAE, Orientadora Geral das Classes Pré-primárias do Estado de Minas Gerais e formada em curso de Educação Elementar na Universidade de Indiana (Estados Unidos), a professora construiu sua obra pedagógica em interlocução à formação de professores. Autora de diversos manuais pedagógicos, boa parte financiada e autorizada pelo PABAE, uma de suas principais obras é *O que é jardim de infância*.

Assim como Heloísa Marinho, a autora mineira defende uma educação pré-primária baseada na “atividade espontânea e criadora da infância” (ABI-SÁBER, 1965, p. 29). A sua noção de atividade criadora, porém, se distancia da de Heloísa Marinho, na medida em que defende que a “[...] força da expressão criadora depende do que o indivíduo possui no seu interior” (ABI-SÁBER, 1965, p. 29). Compartilhando as ideias de Froebel acerca da potencialidade interior e das percepções sensoriais, a autora defende a permanência da “educação dos sentidos”, princípio da pedagogia froebeliana do *Kindergarten* e da pedagogia científica de Montessori.

No entanto, para a professora mineira, só é possível enriquecer a capacidade de expressão das crianças pelo vasto caminho “[...] das experiências concretas e reais. O que veem, ouvem, sentem, observam e aprendem será elaborado e, a seguir, transformado em cores, formas e movimento” (ABI-SÁBER, 1965, p. 30). Assim, propondo um “resumo” dos objetivos do seu Jardim de Infância, estabelece que:

Viver e conviver no grupo a que pertence, prepará-la para a aprendizagem futura e deixá-la expressar-se, livre e espontaneamente, através da atividade artística e criadora, são os objetivos fundamentais do moderno Jardim da Infância (ABI-SÁBER, 1965, p. 30, grifos da autora).

Havendo como orientação a “aprendizagem futura” das crianças, Nazira Abi-Sáber debate as condições materiais, as atividades iniciais e o ambiente do Jardim de Infância, assim

como aspectos relacionados à matrícula, ao número de alunos por sala, a relatórios, fichas de avaliação etc. Assim como Montessori, as condições materiais da escola assumem relevante valor; pois os “[...] pequeninos do Jardim da Infância [...] necessitam de um ambiente agradável, sadio, espaçoso e repousante, onde possam trabalhar e brincar, não só dentro como fora de casa” (ABI-SÁBER, 1965, p. 33).

Para a autora, é no espaço escolar que a “[...] professora imaginativa e de bom gosto disporá de tal maneira os móveis e o material de manipulação, que estimulará constantemente a atividade infantil” (ABI-SÁBER, 1965, p. 75). Propõe, então, que a sala de aula seja organizada mediante “centros de interesse”; considerando que um ambiente agradável depende da “[...] organização ou disposição do material em ‘cantos’ ou ‘centros’ em torno dos quais se globalizam os interesses e atividades das crianças” (ABI-SÁBER, 1965, p. 77). Sugere, assim, a organização de 8 (oito) “centros”: i) Centro da biblioteca ou cantinho do livro; ii) Centro de manipulação ou trabalho; iii) Centro de aritmética; iv) Centro de música; v) Centro de ciências; vi) Centro de artes; vii) Centro de jogos; e, viii) Centro do brinquedo ou cantinho das bonecas (ABI-SÁBER, 1965, p. 77-78).

Embora essas condições materiais permitissem agrupar crianças conforme habilidades e aquisição de bons hábitos, para Nazira Abi-Sáber, o “[...] centro, porém, de toda a situação de aprendizagem [...] é a *professora*” (ABI-SÁBER, 1965, p. 79, grifo nosso). Sendo a educadora infantil o “centro” do processo de aprendizagem, a autora adverte que a professora deve ter sempre em mente que “[...] as crianças são, antes de tudo, criaturas humanas”, e que o objetivo do Jardim de Infância consiste em “[...] obter delas o máximo desenvolvimento possível” (ABI-SÁBER, 1965, p. 103).

De conformidade a essa orientação, a autora defende que é preciso considerar uma “[...] certa regularidade no horário para facilitar a aquisição de bons hábitos, e para que as crianças fiquem bem orientadas e sintam uma sensação de conforto e segurança” (ABI-SÁBER, 1965, p. 104). Recomenda, então, um horário escolar dividido em “etapas maiores”, organizado mediante 3 (três) etapas constituídas por 50 a 60 minutos. Essas etapas compreenderiam o “período de trabalho”, o “período de brinquedo” e o “período da expressão livre”. Esses blocos de tempo maiores seriam, porém, permeados por “atividades de rotina”, entre as quais estariam o recreio, o repouso, a merenda e o uso das instalações sanitárias.

Conforme esses períodos, Nazira Abi-Sáber oferece 4 “modelos” de organização do horário escolar. Como a autora especifica os modos de ensinar e educar na escola infantil mediante a sistematização do “Horário A”, no capítulo denominado “Um dia no Jardim da Infância”, optou-se por realizar a análise a partir dessa primeira proposta. Nomeando a sua

professora “D. Maria”, como identificou Heloísa Marinho, esclarece que as exemplificações ofertadas referem-se a uma turma de 6 anos.

Segundo a exemplificação da autora, D. Maria chega à classe às 7h15, já encontrando “[...] tudo bem limpo, varrido e espanado”. Começa, então, a preparar o ambiente para o “período de trabalho”. Verifica os cantinhos de livros, de aritmética, de brinquedos... Em seguida, cola em lugar de destaque, próximo ao “quadro de notícias”, um “tripé ou porta-retratos” com o “quadro de flanela”, o “quadro de fichas” e o “calendário”. Às 7h30, o portão é aberto e as crianças entram, sendo conduzidas pelos pais ou responsáveis. Enquanto adentram a sala, cumprimentam e abraçam a professora, que “[...] se desdobra em carinho” (ABI-SÁBER, 1965, p. 107). São iniciadas, então, conversações; tais as que se seguem: “— Como vai Paulinho? [...] Mais animado a trabalhar? [...] — E você Marta, melhorou da gripe? Deixe-me ver... abre a boca para eu examinar sua garganta... [...]” (ABI-SÁBER, 1965, p. 108).

Às 8h00, a educadora dá um “sinal”, podendo ser um toque de piano ou outro som qualquer, e os alunos se distribuem à sua volta. Posteriormente, se colocam de pé e, “[...] numa atitude muito respeitosa, todos ficam de mãos postas e, quando a classe já está bem silenciosa e quieta, a professora reza com ela uma pequena oração”. A oração, segundo a autora, poderia ser uma invocação breve, tal como: “Senhor! É muito difícil obedecer! Ensinai-nos a obedecer imediatamente, a obedecer com alegria!” (ABI-SÁBER, 1965, p. 108-109).

Terminada a oração, as crianças sentam-se à volta da educadora, que se sentará, igualmente, “[...] numa cadeira baixa, ou mesmo no chão, com as crianças”. Feito o procedimento, dar-se início à “chamada”, com o auxílio de um “porta-cartazes” contendo um porta-fichas. Feita a chamada, D. Maria passaria, então, à escolha dos “líderes” ou “ajudantes do dia”. Estes se incumbiriam de guardar o porta-fichas, e, no tripé, colocar o “Calendário”. Inicialmente, os dias da semana seriam escritos por D. Maria. Posteriormente, pelas próprias crianças.

Como Heloísa Marinho, a autora mineira ressalta a importância do planejamento feito com as crianças; enfatizando que a “[...] garantia do sucesso do trabalho em grupo é o planejamento das atividades, feito pelos alunos e pela professora” (ABI-SÁBER, 1965, p. 116). Todavia, esse planejamento dar-se-ia sob a direção da educadora. D. Maria pegaria uma folha de papel, afixando-a ao quadro, e com lápis de cor escreveria em “letra manuscrita” o plano elaborado com a ajuda dos alunos:

Que vamos fazer hoje?
pintura no cavalete, desenho, colagem, trabalhos em argila.

Depois do recreio resolvemos:

dramatizar a história dos três porquinhos, ouvir discos, brincar de “Macaquinho disse” [...].

Coisas que resolvemos fazer para melhorar a nossa disciplina:

Falar um de cada vez; Falar em voz baixa; Andar devagar; Tratar bem os colegas; Obedecer prontamente; Respeitar aos mais velhos (ABI-SÁBER, 1967, p. 117, grifos da autora).

Quanto às atividades de “rotina”, Nazira Abi-Sáber alerta que um bom “recreio” deve constituir um “[...] motivo de expansão e um derivado para as tensões e preocupações infantis”. O “repouso”, por seu turno, não precisaria ser dirigido por uma técnica “uniforme”, obrigando às crianças a “[...] permanecer de olhos fechados, e absolutamente imóveis” (ABI-SÁBER, 1965, p. 122-123).

As “atividades em conjunto”, por sua vez, se integrariam a temas especiais ou “unidades de trabalho”. Nazira sugere, então, que os trabalhos de Ciências Naturais tenham preferência nas ocupações diárias, pois o Jardim de Infância deveria constituir um “[...] campo de preparação para a futura atividade científica”. As crianças deveriam observar, investigar, experimentar e satisfazer a sua grande curiosidade. As “excursões” ocupariam, desse modo, todo ano escolar. Nessas atividades, a professora não poderia esquecer a capacidade de atenção das crianças. D. Maria deveria, assim, oferecer um “[...] exercício respiratório [...] que permita a distensão muscular e o descanso mental” (ABI-SÁBER, 1965, p. 123-124).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura pedagógica de Nazira Abi-Sáber foi apoiada e autorizada pelo PABAE, durante a administração de Anísio Teixeira do INEP (1952-1964). Em seus manuais, o Jardim de Infância proposto é uma escola infantil organizada em “centros de interesse”. Heloísa Marinho também defendeu um Jardim de Infância estruturado em centros. A função preparatória do Jardim em face de uma escolarização posterior, porém, aparece mais realçada na literatura de Abi-Sáber do que na de Marinho.

Considerada a repercussão dos trabalhos desenvolvidos pelo PABAE nas décadas de 1950 e 1960, no sentido de reorganização metodológica das escolas brasileiras (PAIVA; PAIXÃO, 2002), entende-se que os modos de ensinar e educar instituídos nas instituições de educação infantil, por meio de saberes autorizados difundidos em manuais pedagógicos, se aproximaram mais da literatura de Nazira Abi-Sáber; conforme demonstra o trabalho doutoral de Fernandes (2018).

Esse entendimento parte do princípio de que a forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), embora exerça um efeito duradouro, acompanha as transformações ocorridas na sociedade. Sendo assim, o alto índice de repetência e evasão escolar, sobretudo na primeira série primária, colaborou para que a educação infantil fosse, gradativamente, assumindo uma identidade escolar, em vistas a uma educação das crianças pautada nas singularidades da primeira infância.

REFERÊNCIAS

- ABI-SÁBER, Nazira Féres. **Jardim de infância**: programa para crianças de 5 e 6 anos. Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE) – Belo Horizonte-MG, 1963.
- _____. **O que é Jardim de infância**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Nacional, 1965.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.
- DEWEY, John. **A escola e a sociedade. A criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.
- FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993)**. Natal-RN: UFRN, 2018, 367f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- LEITE FILHO, Aristeo G. **História da educação infantil** – Heloisa Marinho, uma tradição esquecida. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2011.
- MARINHO, Heloísa. **Currículo por atividades**: jardim de infância e escolas de 1º Grau. Rio de Janeiro: Editora Papelaria América, 1980.
- _____. **Vida e educação no jardim de infância**. Programa de Atividades. 3 ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.
- PAIVA, Edil Vasconcelos; PAIXÃO, Léa Pinheiro. **PABAE (1956-1964)**. A americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2002.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. A educação pré-escolar. In: _____. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Coleção Anísio Teixeira, v. 4).
- _____. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.
- VALDEMARIN, Vera Tereza. **História dos métodos e matérias de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 6).
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 9-47, jun. 2001.

O BRINCAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Antonia da Silva Moura
Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
antonia.moura14@gmail.com

Elenice de Alencar Silva
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
elenyce10@gmail.com

Ana Paula Silva Oliveira
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
anapaula.047@gmail.com

RESUMO

A brincadeira quando é estimulada, exalta as sensações emocionais, além de proporcionar o desenvolvimento da linguagem tanto interior quanto exterior. Exercita a atenção diferenciada e explora a criatividade e os diferentes estados emocionais da criança. A partir dessa compreensão esta pesquisa, da qual não está concluída se propõe analisar as práticas pedagógicas utilizando o brincar como um recurso pedagógico em uma escola municipal de Imperatriz - MA. O interesse pelo tema, surgiu durante o estudo da disciplina de Educação Infantil e posteriormente durante o Estágio supervisionado em Educação Infantil que podemos observar na escola como as brincadeiras podem contribuir para a aprendizagem das crianças tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos sociais. Assim sendo, pretende-se investigar de que forma o brincar contribui com a aprendizagem infantil; analisar como as crianças brincam e se relacionam com as outras, e identificar as brincadeiras utilizadas nas práticas educativas do professor. A pesquisa está sendo pautados com os referenciais teóricos, dos quais se destacam: Almada (2015), Friedmann (2012), Severino (2002), Antunes (2011) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RECNEI (1998). Proceder-se metodologicamente utilizando os instrumentos de coleta de dados, como: observações, questionário semiestruturado direcionado para os professores que atuam na Educação Infantil, tendo como foco principal questionar a utilização das práticas pedagógicas utilizadas no contexto escolar, adotando critérios como: o tempo de serviço, formação e as experiências dos professores.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Brincadeiras. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O brincar por ser considerado como uma forma natural de aquisição de conhecimento, no contexto social representa uma das inúmeras maneiras que a criança tem para se expressar, relacionar, aprender e de interagir consigo e com o mundo a sua volta. Além de possibilitar o desenvolvimento, também estabelece as relações entre as experiências vivenciadas com as que serão adquiridas durante o processo de aprendizagem das crianças. É por meio do ato do brincar que a criança desenvolve atividades, eleva a autoestima e a capacidade de

memorização, da imaginação, além disso, estabelece relação entre as experiências e as possibilidades em adquirir novas aprendizagens.

As teorias apresentadas quanto o brincar e o aprender estavam separados por um abismo de conceitos, e que enquanto os alunos praticavam essa atividade de brincar na escola, não possibilitava a aprendizagem da criança, ou seja, não seria possível haver uma conciliação entre o lúdico e a aprendizagem. Porém, percebe-se que ao longo do tempo essa ideia mudou, e hoje a existência do brincar no cotidiano escolar, é parte integrante do processo de ensino aprendizagem, cujo objetivo é despertar na criança o prazer de aprender brincando. Isto é, esse momento brincar possibilita o desenvolvimento de habilidades nas crianças.

Muitos adultos, que desconhecem os novos estudos sobre o modo de como a mente humana funciona e como atua o conhecimento, constrói convicções, ainda carregam o pensamento de que o brincar está distante do aprender, por acreditarem que brinquedos servem apenas para proporcionar alegria e diversão e que estes, estão separados da parte educativa, tendo em vista que se trata de um equívoco, pois os brinquedos podem ser utilizados para ambas as finalidades, pois é brincando que a criança também adquire conhecimento.

Pesquisas mostram que estes princípios norteadores estão superados, devido ao conhecimento que se tem na atualidade da mente infantil. Antunes (2011, p. 31) ressalta que: “é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado”. Isso significa que não existe brincar sem aprender, portanto, não pode haver separação entre estas duas atividades, ainda segundo Antunes é relevante organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que melhor se aprenda.

A brincadeira quando é estimulada, exalta as sensações emocionais, além de proporcionar o desenvolvimento da linguagem tanto interior quanto exterior, ainda exercita a atenção diferenciada e explora a criatividade e os diferentes estados emocionais da criança.

Para que a aprendizagem e a construção do significado aconteçam, é necessário que haja uma manifestação por parte do cérebro, e que este transforme as sensações em percepções, e estas percepções em conhecimento. Mas, para que isto ocorra de forma completa e eficaz elementos particulares do brincar bem organizado como: a emoção, atenção, memória, criatividade, linguagem, motivação e o mais importante, as ações são essenciais.

A pesquisa está sendo pautada com os referenciais teóricos, dos quais se destacam: Almada (2015), Friedmann (2012), Severino (2002), Antunes (2011) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI, 1998). O procedimento metodológico

da pesquisa está sendo constituído por meio de observações, questionário semiestruturado direcionado para os professores que atuam na Educação Infantil, tendo como foco principal questionar a utilização das práticas pedagógicas utilizadas no contexto escolar, adotando critérios como: o tempo de serviço, formação e as experiências dos professores.

Os sujeitos são três professores e os critérios adotados serão: o tempo de serviço, formação e as experiências com Educação Infantil. Para o anonimato dos sujeitos utilizaremos os termos P1; P2 e P3 para representá-los.

O brincar por ser uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia do ser humano, é também uma forma que a criança encontra para se expressar, aprender, relacionar e interagir com o mundo em que está inserida. Além de estabelecer relação entre suas experiências e de novas possibilidades de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físicos, mental, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Em face disso, a construção deste artigo tem como problemática em saber de que forma as práticas pedagógicas e o brincar são vivenciados como um recurso pedagógico em uma escola municipal de Imperatriz? Tendo por objetivo analisar as práticas pedagógicas dos professores e o brincar como um recurso pedagógico em uma escola municipal de Imperatriz, e por meio deste averiguar de que forma o brincar pode contribuir para aprendizagem infantil; analisar como as crianças brincam e se relacionam com as outras crianças, com os objetos e com o mundo a sua volta e identificar as brincadeiras utilizadas nas práticas educativas do professor.

2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES E O BRINCAR COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO

O brincar por ser uma atividade lúdica é também uma importante forma de comunicação, e uma necessidade indispensável em qualquer idade, mas, sobretudo quando criança. A Educação Infantil passa a reconhecer e integrar o brincar ao segmento escolar como uma forma de necessidade educacional.

De acordo com o RECNEI “o ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser.” (BRASIL, 1998, p. 27), ou seja, quando estão brincando as crianças recriam e repensam os acontecimentos que deram origem aos fatos, como também favorece a autoestima e auxiliam a superar de forma progressiva sua criatividade.

Em decorrência da diminuição dos espaços físicos, do crescimento das indústrias de brinquedos, da influência de mídias eletrônicas e da própria televisão, surgiram alguns movimentos com o intuito de resgatar a brincadeira, por ser de fundamental importância na vida das crianças e pela necessidade de realizar estudos e pesquisas sobre o assunto.

Ao averiguar a forma que o brincar pode contribuir com a aprendizagem Infantil Friedmann (2012, p. 40):

A atividade lúdica é decisiva no desenvolvimento das crianças porque as liberta de situações difíceis. No brincar as coisas e as ações não são o que aparentam ser; e, em situações imaginárias, as crianças começam a agir independentemente do que veem a ser orientados pelo significado da situação.

Deste modo a brincadeira das crianças permite-lhes descobrir e redescobrir novas ações, e que estas ações se originam mais nas ideias do que nas coisas, além de libertar as crianças as brincadeiras também veem carregadas de ações, porém essas ações devem ser complementadas, não propriamente pela ação em si, mas pelo significado que ela carrega.

Quando analisamos o modo como as crianças brincam e se relacionam umas com as outras, com os objetos e com o mundo a sua volta, de acordo com as autoras (CORTESÃO et al, 1995, p. 16) ressaltam que:

Se, como numa “caça palavras”, seguíssemos pistas disponíveis para descobrir outros “poderes” dos jogos e brincadeiras, o segundo achado por nós feito, poderia, muito provavelmente, ser a consciencialização da quantidade de aprendizagens, riquezas, de habilidades que se adquirem e / ou se brinca e joga.

Quando brincam ou jogam as crianças são capazes de desenvolver inúmeras habilidades que contribuem para aperfeiçoamento de suas capacidades cognitivas e motoras, dentre estes podemos destacar as múltiplas agilidades de movimentos, a força, a atenção, a pontaria, e principalmente a imaginação que auxiliam para sua autonomia. Para que isto ocorra, é preciso que a criança tenha oportunidade de tomar decisões, além de exercitar o senso aguçado de observação, raciocínio a solidariedade e a imaginação além de ter capacidade em elaborar estratégias.

Ainda de acordo com as autoras, Cortesão, et al (1995, p. 19) “pensamos ser importante favorecer, quer por meio das atividades curriculares quer por meio de propostas exclusivamente lúdicas, trocas de saberes entre os diferentes grupos presente na sala”.

Neste contexto, se torna evidente que são enriquecedoras às trocas de saberes entre os professores e os alunos para o desenvolvimento, tanto do ponto de vista cognitivo quanto afetivo das crianças que pertencem a diferentes grupos e classes sociais, bem como conscientizar sobre a importância da diversidade cultural que existe na sala de aula.

Como recursos pedagógicos os professores poderão utilizar os jogos e as brincadeiras de várias formas em suas práticas educativas. Para isto, é importante que os professores observem e registrem o que se passa durante o recreio nas escolas onde trabalham, e que peçam a colaboração dos pais e dos alunos para terem a noção das surpresas que irão acontecer e que poderão ser utilizadas em suas práticas pedagógicas.

Ao adotar as brincadeiras com as crianças, a escola deixa de ser um local de atividades severas e tediosas para se transformar em um lugar alegre e prazeroso, assim como acontece em um ambiente familiar. A brincadeira é um momento importante para a criança. “Será por meio dessa atividade que a criança vai desenvolver sua linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, e os traços de caráter” (ALMADA, 2015, p. 88). A infância é a fase em que se prepara a criança para a aprendizagem, é o momento propício para a realização das atividades significativas para o desenvolvimento social da criança.

O ato de brincar faz com que a criança crie uma situação imaginária e passa a agir de maneira independente daquilo que vê. Toda forma de imaginação já é uma brincadeira. Porque contém regras de comportamento, o que possibilita a transformação das palavras e dos gestos em algo novo.

Quando a criança está imersa em sua imaginação, ela passa a assumir diferentes papéis, atribuindo diferentes significados com as ações e os objetos com os quais interage (ALMADA, 2015). Por esse motivo, a brincadeira passa a ser uma forma de reelaboração criativa de algo que acredita já ter vivido.

Por desenvolverem uma função significativa na vida escolar das crianças as brincadeiras irão possibilitar o desenvolvimento dos alunos, partindo do princípio de conhecimento de mundo e das experiências sociais e culturais e que estas experiências contribuirão com o crescimento e o desenvolvimento dos aspectos tanto sociais quanto cognitivos e afetivos.

É no brincar durante o faz-de-conta, que as crianças encontram novas formas de se expressar e também de se comunicar de modo específico, de uma coisa elas transformam em outra coisa, de acordo com a imaginação, elas também são capazes de transformar e não apenas de imitar, na imaginação das crianças um herói, por exemplo, além de lutar contra os

inimigos e salvar pessoas, eles também podem ser outra coisa, como ter uma família, lavar o carro, ou ir ao cinema (ALMADA, 2015).

“Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente” (BRASIL, 1998, p. 23). As crianças ativam a memória por meio da repetição através dos conhecimentos prévios que elas têm das coisas que já conhecem, e os transforma conforme vão elaborando e criando uma nova imaginação. É através do brincar que as crianças baseadas em suas atividades internas conseguem desenvolver a imaginação, transformar e interpretar sem que pareça uma ilusão ou uma mentira. Também são capazes de se tornarem autoras de seus papéis, como também escolher, elaborar suas fantasias, transformado em conhecimento, sem a interferência de um adulto, ou seja, elas se tornam livres para pensar e resolver problemas.

Quando brincam as crianças conseguem estabelecer vínculos entre as inúmeras características e competências perante o papel que estas assumem entre as relações que possuem com outro papel de forma consciente e de modo generalizado para com outras ocasiões.

Para que o brincar se torne prazeroso, é necessário que a criança seja independente para escolher seus companheiros, e também o papel que querem assumir de acordo com o assunto ou o enredo, do qual o desenvolvimento depende exclusivamente de quem brinca. De acordo com o (RECNEI, 1998, p. 28), ressalta que: “O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantes implicados.” Dentre essas categorias podemos ressaltar, por exemplo, as mudanças de percepções e das mobilidades físicas das crianças. Dentre as várias associações podemos destacar a linguagem tanto oral quanto gestual, que possibilitam a organização dos conteúdos sociais, as atitudes, os valores que irão determinar a forma de como irá se construir o universo social. Esses fatores é que determinarão os limites e as regras que vai estabelecer um recurso essencial para brincar.

Na Instituição de Educação Infantil, o adulto é simbolizado pela figura do professor, este tem como papel principal de organizar de forma estrutural o campo das brincadeiras, tendo por base o modo de como devera ofertar os objetos e jogos bem como os brinquedos a imaginação, a demarcação dos espaços e o tempo para o brincar na vida das crianças.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças Por em conjunto e de cada um em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens,

assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998, p. 28).

Em virtude disto, os professores devem intervir no modo como as crianças brincam, por meio da observação, ou na oferta de material adequado ou na escolha do espaço, e que este espaço seja adequado para o enriquecimento das competências, tanto da imaginação quanto da criatividade e da organização das crianças. Os professores deve ter a consciência de que as crianças tem a capacidade de criar e recriar novas maneiras de brincar de acordo com seus conhecimentos de atividade de modo espontâneo e imaginativo.

Em virtude disto, os professores devem intervir no modo como as crianças brincam, por meio da observação, ou na oferta de material adequado ou na escolha do espaço, e que este espaço seja adequado para o enriquecimento das competências, tanto da imaginação quanto da criatividade e da organização das crianças. Os professores deve ter a consciência de que as crianças tem a capacidade de criar e recriar novas maneiras de brincar de acordo com seus conhecimentos de atividade de modo espontâneo e imaginativo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, o brincar na Educação infantil deve ser vivenciado pelas crianças, como direito, e que este direito deve ser respeitado. É importante lembrar que, o brincar não é apenas uma maneira de entretenimento, mas por ser considerado como atividades que possibilitem a aprendizagem, além de ser um importante recurso didático a ser utilizado pelos professores em sala de aula.

Ressaltar a importância do brincar na Educação Infantil como forma de contribuição para que as escolas possam pensar em espaços para que as crianças possam brincar livremente, tendo em vista que estes espaços estão reduzidos atualmente no ambiente escolar, por consequência resgatar o direito que a criança tem de construir e desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais e em todos os aspectos e fases de desenvolvimento, pois é brincando que a criança cria e recria novas brincadeiras que irão contribuir com sua aprendizagem.

É no ato de brincar que as crianças tem a capacidade de criar seu mundo próprio e por consequência conseguem fazer vínculo eficaz, para assim compreender o mundo dos adultos, bem como são capazes de atribuírem um novo significado aos acontecimentos vividos e as diversidades de pensamentos e de sentimentos. Brincar também favorece a autoestima,

fazendo com que a criança consiga interagir com as linguagens interativas, seus companheiros, essas interações são capazes de propiciar condições de aprendizagem, com isso a criança adquire novos saberes cognitivos, que trarão novas possibilidades de descobertas, de exploração e de experiência, elevando a criatividade das crianças.

Diante disso, o brincar surge com o papel fundamental de proporcionar e desenvolver a capacidade que as crianças têm de aprender, além de proporcionar mecanismos que possa desenvolver a capacidade e de potencializar a aprendizagem. Além disso, o brincar não pode limitar apenas como meio de atividades recreativas, visando apenas como um momento de diversão e sem propósitos ou objetivos claros, ao contrário, o brincar por ser considerado como um instrumento pedagógico e ser utilizado pelos professores como um mecanismo que o ajudara no desenvolvimento de suas atividades educacionais, principalmente no campo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de Educação Infantil no contexto das políticas educacionais: uma análise na perspectiva histórico-cultural.** São Luís: Eduema, 2015.
- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORTESÃO, Luiza; AMARAL, M. Teresa; CARVALHO, M. Isabel; CARVALHO, M. Lurdes; CASANOVA, M. José; LOPES, Paulo; MONTEIRO, Elisa; ORTET, M. José; PESTANA, M. Isabel. **E agora Tu dizias que: jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos.** Porto: Edições Afrontamento, 1995.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas sociais.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES DA CRIANÇA: ENTRE O DITO E O VIVIDO

Maria Francidalva Alves Silva
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
mariafrancidalva2012@hotmail.com

Dayane Silva Nascimento
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
dayany_angel23@outlook.com

RESUMO

Conforme os referenciais Curriculares para a Educação Infantil, o brincar é uma forma de comunicação essencial para o desenvolvimento da criança, pois é através deste ato que a criança tem a capacidade de reproduzir seu dia-a-dia, é nos momentos de brincadeiras que as crianças incorporam personagens do seu cotidiano, através do mundo da imaginação e da fantasia. No ambiente escolar, cabe ao professor proporcionar um ambiente rico, acolhedor, com propostas e brincadeiras que possam desenvolver de forma positiva a criatividade, a autonomia, identidade, proporcionando à criança seu desenvolvimento pleno em todos os aspectos: físicos, psíquicos, emocionais, sociais, cognitivos e históricos, pois o brincar. Desta forma o presente artigo tem por objetivo analisar as implicações do brincar na Educação Infantil e sua influência no processo de desenvolvimento das potencialidades da criança com idade entre 3 e 4 anos. Buscando analisar a temática proposta neste artigo, a qual a pesquisa encontra-se em andamento, acredita-se que esta será realizada através de uma pesquisa de campo e ocorrerá por meio da observação a fim de analisar as práticas pedagógicas aplicadas pelos educadores para mediar o brincar no espaço escolar. Os instrumentos para coletar os dados se darão, através de entrevistas com os professores da instituição, a fim de analisar as implicações do brincar na educação infantil. Além da observação e da entrevista, também será feito levantamentos bibliográficos de autores que falam sobre o tema proposto, com a realização de fichamentos a partir de leituras de livros periódicos e pesquisas em artigos científicos da internet.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Potencialidades.

INTRODUÇÃO

Nos referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEI (2001, vol. 2 p. 22) afirma-se que o “brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la”. O brincar é uma forma de comunicação essencial para o desenvolvimento da criança, pois é através deste ato que a criança desenvolve a capacidade de reproduzir seu cotidiano, é nos momentos lúdicos que as crianças incorporam personagens do seu dia-a-dia, como pais, professores, médicos, através do mundo da imaginação e da fantasia.

No ambiente escolar, cabe ao professor proporcionar um ambiente rico, acolhedor, com propostas e brincadeiras que possam desenvolver de forma positiva a criatividade, a autonomia, identidade, proporcionando à criança seu desenvolvimento pleno em todos os aspectos: físicos, psíquicos, emocionais, sociais, cognitivos e históricos, pois o brincar possibilita o desenvolvimento das potencialidades da criança, por facilitar a formação da criatividade e reflexão da mesma, estabelecendo, assim uma relação entre o lúdico e a aprendizagem.

O interesse pelo tema do brincar na Educação Infantil, surgiu no momento em que comecei a trabalhar em uma creche municipal da cidade de Imperatriz e vivenciar diariamente o processo de aprendizagem da criança, ouvindo sempre os comentários de que a criança aprende brincando. Diante desta afirmativa, comecei a questionar, de que forma o brincar pode ser utilizado como recurso pedagógico para o desenvolvimento das potencialidades da criança na concepção dos professores?

Neste sentido, esta pesquisa visa analisar as implicações do brincar na educação infantil e sua influência no processo de desenvolvimento das potencialidades da criança com idade entre 3 e 4 anos.

Buscando analisar a temática proposta, acredita-se que está será realizada através de uma pesquisa de campo que será feita na Creche Risco e Rabisco, situada na rua Alagoas, bairro Nova Imperatriz, na cidade de Imperatriz-Ma. Pois, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 69), a pesquisa de campo, “...consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”.

A abordagem será qualitativa, pois haverá análises de conteúdos dos dados coletados. Na visão de Neves (1996), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, buscando obter dados descritivos mediante o contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Ainda segundo ele, nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situar sua interpretação dos fenômenos estudados.

A pesquisa ocorrerá por meio da observação a fim de analisar as práticas pedagógicas aplicadas pelos educadores para mediar o brincar no espaço escolar. Segundo Gil (2008, p. 100) “A observação apresenta como principal vantagem, em relação às outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”.

Os participantes da pesquisa serão os educadores da instituição que ocorrerá a pesquisa, sendo utilizado como critério para a escolha destes a formação acadêmica, total de tempo em que lecionam e as experiências vivenciadas no âmbito escolar.

Os instrumentos para coletar os dados se darão, através de entrevistas com os professores da instituição, a fim de analisar as implicações do brincar na educação infantil. Pois, como Gil (2008, p. 109), a entrevista é “... a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.”

Além da observação e da entrevista, também será feito levantamentos bibliográficos de autores que falam sobre o tema proposto, com a realização de fichamentos a partir de leituras de livros periódicos e pesquisas em artigos científicos da internet, pois “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50).

2 O ATO DE BRINCAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Houve um tempo em que existia uma separação clara entre o brincar e o aprender, simplesmente era separado um momento do outro e não se acreditava que houvesse a possibilidade de aprender brincando.

Aos poucos essa ideia começou a ser trocada por outra que pregava a existência de dois tipos de brincadeiras, as que serviam apenas como lúdico, para fins de distrair, alegrar e animar e outras que poderiam sim desenvolver habilidades e ensinar um ou outro conceito.

Hoje sabemos que o brincar é uma atividade fundamental para as crianças, pois é através das brincadeiras que elas se inserem no contexto social, desenvolvem a comunicação e a imaginação, além de descobrir o mundo que há a sua volta, sua realidade, como o RECNEI afirma:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, vol.2. p. 22).

É através do lúdico que a criança desenvolve suas potencialidades, não se pode brincar sem aprender, não existe separação, pois a brincadeira direcionada estimula a memória, desenvolve a linguagem, as sensações emocionais, sendo assim o ato do brincar é o momento maior da vida de uma criança, porém o educador é o responsável por conduzir todo esse aprendizado e cabe a ele escolher as brincadeiras adequadas para que a criança possa melhor aprender o que se busca ensinar. Para Antunes (2011, p. 35): “não se separa a ideia do brincar da ideia do aprender, e dessa forma, brincando e jogando, a criança constrói conceitos, explora sua criatividade, inventa e reinventa, transformando a realidade de seu entorno, de suas emoções e de seu corpo”.

O professor deve criar laços de afetividade, confiança, segurança e incentivo constante para com seu aluno, impor limites de forma clara e afetiva também faz parte da interação entre professor e aluno.

Sabe-se também que para o bom desempenho do faz de conta que é construído pelo aluno, é necessário organização de um ambiente propício e agradável para o desenvolvimento das atividades lúdicas proposta pelo educador, deve existir vários cantinhos organizados, para que a criança tenha liberdade de escolher onde e de que ela quer brinca e com quem deseja interagir.

O brincar faz parte da vida da criança, é através do brincar que a criança é capaz de expressar seus sentimentos mais verdadeiros, e também as aprendizagens que somente naquele momento é possível percebermos e analisarmos. É brincando que a criança esta em contato com outras crianças, de diferentes religiões, de varias culturas, e de varias idades se desenvolvendo assim no campo sociológico, e também no campo educacional, pois todos os conhecimentos que ela já possui ao se juntar aos colegas, há a troca das experiências e cabe ao professor está presente para mediar essa troca.

O lúdico permite a criança adquirir hábitos e atitudes essenciais para seu desenvolvimento, sua convivência e seu crescimento intelectual. Nas brincadeiras as crianças aprendem a dar valor a não desistir, a persistência, o respeito ao grupo a qual está inserida, respeitando os seus próprios limites e do grupo ao qual faz parte.

As brincadeiras devem estar presentes nas escolas, principalmente nas de Educação Infantil, pois o brincar ajuda as crianças a se tornarem pessoas ativas e criativas e lhes dá a oportunidade de se relacionar com os outros, e assim se tornar indivíduos atuantes e participativos na sociedade. Através da brincadeira a criança tem a oportunidade de desenvolver a inteligência e facilidade de interagir socialmente, trabalhando o corpo, a mente, o afetivo e o emotivo.

3 O BRINCAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Com o brincar as crianças desenvolvem todas as suas potencialidades, como por exemplo, noções de espaços, e de tempo, desenvolvem também a oralidade, a desenvoltura, noções de organização e aprende a partilhar. De acordo com o inciso IV, do Art. 16 da Lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) “é direito da criança brincar, praticar esportes e divertir-se.” Portanto a criança deve ser estimulada a brincar, pois assim terá seus sentimentos, conhecimentos e muitas habilidades expressadas de uma forma prazerosa e real.

Compreende-se que o brincar é um fator de grande importância no desenvolvimento da criança, e por ser uma atividade prazerosa a criança se interessa por ela, e através dela vai construindo regras de convivência e conceitos básicos para a socialização e aprendizagem que estruturarão a formação do seu ego e é necessário que o educador perceba a importância da aceitação por parte dele, do lúdico, porque é através da sua interação, da sugestão dos novos tipos de brincadeiras e aproveitamento das ideias que as crianças propõem, é que o aprendizado acontece.

É nítido que o brincar funciona como recurso pedagógico. Através da utilização do lúdico como instrumento facilitador da aprendizagem, são criadas formas prazerosas para o aprender da criança, o que faz com que as elas interajam com o mundo e façam suas próprias descobertas. É por meio do brincar, que a criança demonstra toda a sua criatividade, o que permite que ela relacione-se com o mundo dos adultos, e estabeleça sua autoestima, seu controle interior e desenvolva relação de confiança consigo e com os outros.

A criança deve ser escolarizada, educada, cuidada e mediada por meio das brincadeiras, pois de fato, é brincando que as crianças manifestam seus sentimentos, suas dúvidas e seus interesses, compreendem regras, limites, respeito para com o outro, entre outras responsabilidades que são fundamentais para sua formação. Macedo (2005, p. 14) afirma que: “brincar é sem dúvida uma forma de aprender. Mas é muito mais do que isto, é experimentar, relacionar-se, transformar-se, negociar”.

Por isso é importante oportunizar a criança o momento da brincadeira, favorecendo um ambiente que contribua para a transformação de seu conhecimento, desta forma, a criança estimulada a ser independente e reflexiva, para que assim, ela seja capaz de construir seu processo de aprendizagem de forma ativa, pois, é no ato de brincar que a criança além de se divertir ou passar o tempo brincando, libera sua capacidade de criação, facilitando assim, sua aprendizagem, pois é através da brincar que a criança desenvolve importantes aptidões para seu processo de aprendizagem das habilidades, competências e potencialidades indispensáveis

para a formação do ser humano, respeitando sempre tempo e fases de desenvolvimento de cada um. Segundo Piaget (*apud* ANTUNES, 2000):

O desenvolvimento mental da criança, antes do seis anos de idade, pode ser sensivelmente estimulado por meio de jogos. A brincadeira representa tanto uma atividade cognitiva quanto social e por meio dela as crianças exercitam suas habilidades físicas, crescem cognitivamente e aprendem a interagir com outras crianças (PIAGET, *apud* ANTUNES, 2000, p. 6).

O brincar promove o desenvolvimento de habilidades básicas e facilita o crescimento intelectual do indivíduo. A criança que não brinca inevitavelmente tem prejuízos em seu desenvolvimento psíquico, motor e afetivo e provavelmente quando estiver em sua fase adulta se tornará uma pessoa passiva diante de algumas situações que envolvam seu raciocínio lógico, a agilidade e a atenção. Através da ludicidade, o educador tem a chance de inovar sua prática pedagógica, pois, por meio do desenvolvimento de atividades divertidas, o professor pode criar situações onde haverá a interação entre os alunos, dessa forma melhorando o modo de se relacionar entre os mesmos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de algumas observações e estudos de caso deste trabalho, já que a pesquisa desta temática ainda está em andamento, pode-se afirmar que a brincadeira é uma atividade de importante relevância para a aprendizagem infantil, e como tal deve ser utilizada de forma que venha a contribuir para o processo de desenvolvimento das potencialidades e da construção da aprendizagem de quem a pratica. Sendo assim, faz-se necessário repensar sobre o brincar de forma com que o mesmo venha a ser praticado no contexto escolar.

É correto afirmar que, essa experiência do lúdico não deve ser apenas como passa tempo para a criança, mas sim algo que permita a ela desenvolver uma aprendizagem prazerosa, vivenciando sua realidade e através dessa ação descobrir suas potencialidades. Por meio do brincar a criança consegue se desenvolver em diversas habilidades fundamentais para o seu crescimento. Nessa perspectiva, vale resaltar que é de suma importância que a criança brinque, pois, a brincadeira faz com que ela descubra o mundo ao seu redor, e assim possa exercitar sua imaginação e criatividade, dessa forma contribuir, para que esta criança venha se tornar uma pessoa crítica, reflexiva e ativa na sociedade e no mundo em que vive.

A escola sendo o centro do conhecimento deve criar oportunidades para essa ação. O professor da Educação Infantil deve utilizar as brincadeiras como uma atividade pedagógica,

onde ele será o mediador de tal atividade, reconhecendo importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da criança. Vale ressaltar o quanto é relevante as atividades lúdicas para o crescimento infantil, pois sua utilização contribui para chegar à educação que tanto se espera, ou seja, uma educação de qualidade, que prepara o indivíduo para a vida.

A brincadeira proporciona a criança o desenvolvimento físico e intelectual, pois é através da dela que a criança aprende a conhecer o seu limite e o seu potencial, brincando ela desenvolve o relacionar com outros indivíduos, aprende a respeitar regras e ter suas próprias iniciativas. O brincar se constitui como o espaço que oferece a criança, a possibilidade de construção da sua identidade autônoma, cooperativa e criativa. Esse é o caminho a ser percorrido para a aprendizagem na infância e os educadores devem ser os primeiros profissionais a reconhecerem e fazerem uso do lúdico como recurso pedagógico. É importante estimular a criança a se tornar um ser pensante, questionador e não apenas um repetidor de informações.

Nota-se que o principal papel do professor é, exatamente, estimular o aluno à construção de novos conhecimentos. Por meio das atividades lúdicas o aluno acaba por ser desafiado a oferecer e produzir soluções às diversas situações-problemas que são propostas pelo educador, pois o lúdico é com certeza um dos motivadores na percepção e na construção de esquemas de raciocínio, além de ser uma forma de aprendizagem diferente e significativa.

Sabemos que a brincadeira é uma ferramenta que possibilita vários benefícios para o desenvolvimento de potencialidades e habilidades dos educando, por isso deve ser essencial que seja levada a sério e desenvolvida com empenho e responsabilidade, pois diante da pesquisa bibliográfica feita a respeito da temática, é possível afirmar que, a criança aprende sim brincando, e através dessa prática a criança terá oportunidade de desenvolver suas capacidades indispensáveis para sua futura atuação, tais como a afetividade, a concentração, a cooperação, a coordenação, o equilíbrio e outras habilidades psicomotoras.

Através do brincar o professor tem a oportunidade de conhecer e reconhecer quais as dificuldades que os alunos possuem, e a oportunidade de proporcionar a esses alunos um aprendizado significativo.

O brincar é com certeza uma atividade que proporciona vários benefícios tanto para os educandos quanto para os educadores, pois através das brincadeiras o aluno tem a oportunidade de desenvolvimento e o professor tem a possibilidade por meio da brincadeira, observar a aprendizagem e o desenvolvimentos de seu aluno.

REFERENCIAS

- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: Prioridade imprescindível**. 8 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Formação pessoal e social**. 2.vol. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.
- MACEDO, Lino. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996
- OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **O brincar na educação infantil: explorando o jogo protagonizado**. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/157.pdf>> Acesso em: 05 de Junho de 2018.
- SILVA, Francisca. **O brincar e suas implicações na Educação Infantil**. Disponível em <<https://www.webartigos.com/artigos/o-brincar-e-suas-implicacoes-na-educacao-infantil/135802>> Acesso em: 06 de Junho de 2018

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Ana Gabriela de Oliveira Silva

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/CAMEAM de
Pau dos Ferros, RN
gabisilva.go22@gmail.com

Waneska Larissa Lima de Oliveira

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/CAMEAM de
Pau dos Ferros, RN
waneska03@gmail.com

Francisca Edneide Cesário de Oliveira

Professora Especialista do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte/CAMEAM de Pau dos Ferros, RN
edneideoliv@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho se propõe trazer discussões sobre as experiências vivenciadas através do Estágio supervisionado I, no qual trataremos sobre *O brincar na educação infantil: relatos das experiências vividas no estágio supervisionado I*, realizada no município de Pau dos Ferros/RN, com o objetivo de analisar a importância da atividade brincante na educação infantil para o processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa pesquisa pretendemos contribuir para reflexão da atividade lúdica como fator importante para a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades e habilidades das crianças na educação infantil. Do ponto de vista metodológico faremos um estudo de campo, recorrendo a análises bibliográficas, respaldada em teóricos como (FONTANA; CRUZ, 1997); (ORTEGA; SOUSA; JESUS, 2016). Constatamos que a escola pesquisada busca práticas pedagógicas que estão articuladas com as atividades brincantes, mediante a busca de uma aprendizagem significativa e prazerosa, contudo conta com um espaço limitado para recreação, tornando-se assim desafiador a utilização de tais recursos. Por fim ressaltados que os jogos e brincadeiras são importantes instrumentos pedagógicos a serem utilizados pelas instituições de educação infantil, oportunizando o pleno desenvolvimento das potencialidades criativas da criança, o pleno desenvolvimento de habilidades no processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Lúdico. Brincar na Educação Infantil.

ASPECTOS INTRODUTORIOS

Este estudo propõe partilhar as experiências vivências através do Estágio Supervisionado I, o qual nos deu a oportunidade de vivenciar as práticas e o cotidiano da instituição de educação infantil, explorando a realidade da escola e vindo a intervir nesse contexto, dando assim a nossa contribuição. Deste modo esse trabalho discorre sobre *o brincar na educação infantil: relatos das experiências vividas no estágio supervisionado I*, onde iniciaremos discutindo sobre os conceitos do que é o brincar, as concepções do brincar

para a criança, bem como olhar que se tinha inicialmente sobre a criança e as mudanças que ocorreram nessas perspectivas. Em seguida também trataremos sobre o brincar no processo de ensino-aprendizagem, os jogos e brincadeiras atuando como um mecanismo para que a criança aprenda de forma prazerosa.

Este trabalho se baseia em uma fundamentação teórica, com base em análises documentais e na elaboração de uma pesquisa de campo, realizada em uma Instituição de educação infantil pública, localizado no município de Pau dos Ferros/RN, desenvolvida em uma turma Pré-Escolar I com crianças de 4 a 5 anos. A concretização desse estudo se deu por meio das observações e do período de regência do estágio supervisionado I.

Desta forma o objetivo desse estudo é analisar a importância da atividade brincante na educação infantil para o processo de ensino-aprendizagem. A intenção de estudar sobre essa temática incitou a seguinte indagação: por que as salas de aula devem se caracterizar como um espaço convidativo e propício para a atividade lúdica, e como a brincadeira na educação infantil torna-se um recurso pedagógico? Para uma melhor compreensão da temática subdividimos o estudo em tópicos, assim partimos inicialmente com o tópico *novos olhares sobre o brincar* que vem trazer uma discussão entorno do que é característico do brincar, onde relatamos brevemente o contexto histórico da visão que se tinha sobre a criança e as contribuições de Piaget e Vygotsky. Em seguida trazemos o tópico a *importância no brincar para o ensino-aprendizagem na educação infantil* que discorre sobre a importância e as contribuições dos jogos e brincadeiras para o processo de ensino-aprendizagens nessa etapa de ensino.

Continuamos as nossas discussões com o tópico *experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado I*, no qual compartilhamos nossas vivências e olhar sobre essa fase, a relevância desse período para a nossa formação profissional, bem como apresentamos as práticas realizadas referente ao brincar no ensino-aprendizagem, como uma atividade que constrói elos de ligações, que pode tornar a aprendizagem coerente e significativa. Posteriormente finalizamos com as *considerações finais*, onde compreendemos o brincar como uma necessidade básica para a criança, que é essencial para a sua saúde física e mental, assim a atividade brincante na educação infantil é uma ferramenta importante para se auxiliar e tornar prazeroso o processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa se constitui de grande relevância, no sentido de contribuir para o conhecimento e reflexão relacionados a atividade lúdica como fator importante para a aprendizagem e o desenvolvimentos das capacidades e habilidades das crianças na educação infantil, bem como contribuições para a formação docente.

NOVOS OLHARES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não é de hoje que o quadro educacional brasileiro evidencia que em diferentes contextos escolares ainda se busca a disciplinarização do corpo, deter práticas pedagógicas que envolvem a ludicidade com o objetivo de forjar determinados comportamentos, a disciplina visto por uma perspectiva de imobilidade, assim insistimos em impor padrões atitudinais, afetivos e sociais para nossas crianças desde a educação infantil. Com isso engessamos e desqualificamos o que é natural da infância, o brincar.

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entretê-lo com jogos infantis", ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas. Segundo a Constituição Federal Brasileira (1988), no artigo 227 todas as crianças têm direito a brincar, a educação, lazer e etc. A brincadeira, o desejo pela fantasia está presente na vida das crianças desde seus primeiros anos de idade, sendo fundamental para garantir qualidade de vida. Porém ela não foi sempre tratada com a devida atenção, segundo as autoras Fontana e Cruz (1997):

Houve um tempo em que a idade não era um critério de diferenciação social, e a criança partilhava os trabalhos e as festas dos adultos. [...] foi apenas nos séculos XV e XVI que nas sociedades ocidentais as crianças foram afastadas das atividades adultas. E a ideia de infância como um período particular somente se consolidou no século XVII (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 120).

Até início do século XV, as crianças eram vistas como “adulta em miniatura”, ou seja, era tratadas e vestidas como adultas. Não possuíam direitos básicos, como o brincar, por volta dos seis ou sete anos de idade eram expostas e incentivadas a trabalharem. Foi a partir dos pensamentos do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que influenciou a forma de como o Ocidente passou a perceber a infância. Através do seu livro *Emílio ou Da Educação* (1762) a infância passou a ser valorizada como etapa fundamental para constituição humana, a partir de suas ideias, cada vez mais as crianças foram adquirindo notoriedade. Contudo, ao analisarmos a história da infância fica evidente que a visão atrelada a esse período é marcado por avanços e retrocesso, já que ela se constitui como sendo uma categoria social pertencente a um momento histórico, ligada a valores e costumes de cada cultura, desse modo a forma de se conceber a infância, assim como de atender os seus direitos variam de acordo com os ideais dos grupos sociais ao qual pertencem.

A luta para que os direitos das crianças sejam garantidos, incluindo o brincar, é fruto da busca por uma sociedade democrática, na qual se baseia nos princípios de igualdade,

fraternidade e liberdade. Para Ferronato, Bianchini e Proscêncio (2017, p. 449) “A infância, como um lugar de direitos e de exercício de cidadania, constitui-se um dos elementos-chave da concepção contemporânea de criança.”, proteger seus direitos se constitui como um dever, defender o brincar é garantir o direito de liberdade da criança.

Para Piaget (1989), a brincadeira infantil é uma assimilação pura do real ao eu, não tendo nenhuma finalidade adaptativa. A criança pequena sente a necessidade de se adaptar-se ao mundo social dos adultos. Através disso surge a brincadeira do faz-de-conta, as crianças através da imaginação, da fantasia revive acontecimentos interessantes ou impressionantes, que as auxiliam na compreensão do mundo real, concreto.

Na concepção de Vygotsky (1998), a brincadeira surge através das relações sociais com o mundo adulto, a criança passa a se interessar pelo mundo adulto e sente a necessidade de agir sobre a realidade, como por exemplo, dirigir um carro ou fazer comida como um adulto. Segundo as autoras Fontana e Cruz (1997):

De acordo com Vygotsky, as primeiras brincadeiras surgem da necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos. Ao brincar, a criança tenta agir sobre os objetos, como os adultos. É por isso que a brincadeira de crianças mais novas caracteriza-se pela reprodução de ações humanas realizadas em torno de objetos (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 134).

Portanto, as brincadeiras é uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. Ainda com base nas ideias de Vygotsky, a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. Pois a partir dela a criança desenvolve a imagina, pode criar significados para objetos concretos, agir sob eles como se fosse outro. Esse fenômeno pode ser analisado quando a criança associa um objeto concreto a um inanimado, um exemplo claro ocorre quando a criança utiliza um cabo da vassoura, representando um animal real, permitindo que ela pratique uma ação parecida com a de montar e cavalgar. Isto é o que Vygotsky defende como uma zona de desenvolvimento proximal, “[...] no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.” (LEONTIEV, 1988, p. 122, *apud* FONTANA; CRUZ, 1997, p. 129). Portanto, a atividade de brincar é essencial para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. De acordo com o Referencial Curricular nacional para educação infantil (RCNEI):

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. (RCNEI, 1998, p. 27).

Quando entram no ambiente escolar as crianças possuem determinados conhecimentos, que por sua vez, podem ainda se encontrarem fragmentados, e desde a pré-escola esses saberes podem ser explorados pelos professores, recorrendo a atividades brincantes para o seu pleno desenvolvimento. A escola como um segmento da sociedade deve promover ações em prol da criança-cidadã, nesse contexto é crucial que o educador esteja preocupado em utilizar a brincadeira e a enxergue como um direito da criança que está em processo de formação.

ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO APRENDER BRINCANDO

Por meio do reconhecimento da infância é concebido as brincadeiras e aos jogos uma condição especial para que a criança usufrua de seus direitos e liberdade. Ferronato, Bianchini e Proscêncio (2017, p. 455) defende que “O brincar é juridicamente um direito de liberdade da criança que é reconhecida como pessoa com interesses, desejos e vontades muito singulares.”, ou seja, o brincar é um elemento fundamental para que elas se desenvolvam de forma saudável. Com isso compreendemos que as contribuições do brincar para o ensino-aprendizagem se apresentam como uma ferramenta válida e essencial nas salas de aulas, durante todo o período da educação infantil é importante a introdução das brincadeiras para além do seu bem-estar, pois segundo Kishimoto (2010):

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

Então, a brincadeira é uma ferramenta que contribui para se expressar, aprender e se desenvolver. Segundo o RCNEI (1998), é o professor na educação infantil que ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, ele oferta objetos, fantasias,

brinquedos e jogos, e organiza o espaço e o tempo para brincar. As atividades lúdicas podem contribuir para a ampliação dos conhecimentos infantis, como brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc.

Os jogos e brincadeiras possibilitam que as crianças aprendam de forma prazerosa, se é permitido que elas interajam entre si, fazendo com que suas habilidades e competências se desenvolvam, o que possibilita a ampliação do seu intelecto, do desenvolvimento cognitivo, sem que ela seja forçada a aprender determinado conteúdo por obrigação, forçadamente, a aprendizagem ocorre assim de forma espontânea.

Por meio das brincadeiras as crianças também passam a estabelecerem regras entre si, permitindo que ela construa possíveis mecanismos para resolver conflitos e problemas futuros, assim como permite que desenvolva sua imaginação, a levando a sonhar, imaginar, sentir, se aventurar e agir. As brincadeiras podem ser mediadas de forma que aproximem a criança da realidade, viabilizando um espaço de aprendizagem de modo que ela possa emitir suas fantasias, medos e desejos, permitindo que estabeleça ligações entre seu mundo imaginário e o mundo externo, como os autores apontam:

A brincadeira ajuda a criança a desenvolver suas habilidades, compreendendo melhor o mundo em que vive, uma vez que há regras a serem seguidas na sociedade em que vivemos e é mais agradável trabalhar essas regras com as crianças por meio de jogos e brincadeiras, assim aprender se torna mais prazeroso para elas (ORTEGA; SOUSA; JESUS, 2016)

O brinquedo é o instrumento que dá vida a brincadeira, conduzindo a criança a soltar sua imaginação, esse brinquedo não precisa necessariamente se industrializado, a criança pode usar sua imaginação para construir o próprio brinquedo, onde segundo Kishimoto (2011) é através do brinquedo que a criança cria as representações da sua realidade do seu cotidiano.

É importante o professor compreender que ao se trabalhar com jogos e brincadeiras na educação infantil, a criança não tem necessariamente a preocupação de aprender, do ensino, pois para ela a brincadeira é uma forma de diversão, sendo assim o educador deve estar atento para não transformar a brincadeira em uma atividade corriqueira, monótona e sem atrativo. Portanto as atividades brincantes devem ser mediada pelo professor com fins pedagógicos, mas sem perder a sua principal característica, que é a diversão a espontaneidade. Nesse sentido ao se trabalhar com jogos e brincadeiras na educação infantil alguns pressupostos e cuidados devem ser tomadas para que ela não perca suas características.

Cabe ao professor não apenas utilizar jogos e brincadeiras no cotidiano de suas aulas, com o intuito de apenas preencher o tempo vago, mas sim, mostrar para a criança qual o papel do jogo no seu processo de ensino-aprendizagem, qual a função dele para o desenvolvimento infantil, que ele não é apenas um passa tempo. Assim o jogo e a brincadeira em uma situação didática, pedagógica deve ser planejada, ter etapas construídas pelo professor para se alcançarem os objetivos planejados.

As brincadeiras na educação infantil podem ser assim importantes ferramentas mediadoras da aprendizagem, mas para que este fim seja alcançado é preciso que elas sejam planejadas, que possuam objetivos pedagógicos, vindo assim a contribuir de forma significativa para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

O estágio supervisionado na Educação Infantil é uma oportunidade de aproximar-se da realidade escolar. Através dessa experiência colocamos em prática as teorias e conhecimentos assimilados durante o curso para intervir na realidade social. Além disso, o estágio é importante para o processo de nossa identidade profissional, pois através da prática será constituído saberes importantes.

Neste sentido, com base em nossas experiências no Estágio Supervisionado I realizamos uma análise e reflexão sobre o brincar no espaço da Educação Infantil. Durante o período de observação notamos que a escola possui uma rotina com brincadeiras livres e brinquedos no primeiro horário da aula, o brinquedo é considerado um suporte para a brincadeira. Segundo Kishimoto (1994):

O brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira com a discricção de uma conduta estruturada, com regras e jogos infantis para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras) (KISHIMOTO, 1994, p. 7).

Através do brinquedo a criança simula diversas situações, por conta da capacidade imaginativa da criança o brinquedo pode ganhar vários significados e funções. De acordo com o RCNEI (1998, p. 28) “Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular.” No decorrer do estágio foi possível identificar o uso das linguagens e as atitudes das crianças enquanto brincavam, havia crianças que tinha habilidades de liderança durante a

brincadeira, outras tinham dificuldades em aceitar regras e dividir os brinquedos e tinha algumas que preferiam brincar isoladamente. Neste sentido, é importante que o professor observe as brincadeiras das crianças e faça uma intervenção intencional para trabalhar com as capacidades apresentadas.

A organização do espaço para brincar é fundamental para a aquisição de competências imaginativas e criativas. A Instituição de Educação Infantil no qual o estágio foi realizado conta com pouco espaço para recreação e não possui uma brinquedoteca, a maioria das brincadeiras eram realizadas na sala de aula que também contava com espaço limitado. Conforme os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006, p. 28):

A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior (BRASIL, 2006, p. 26).

Durante o planejamento das atividades e brincadeiras encontramos dificuldades em adequá-las ao espaço disponível, visto que a maioria das atividades lúdicas para a faixa etária da turma envolve atividades para desenvolver coordenação motora, com movimentos e danças, percepção visual e noções de espaço. Apesar desse obstáculo conseguimos obter sucesso na realização das atividades propostas, porém se houvesse um espaço adequado destinado apenas à recreação haveria a possibilidade de desenvolver com maior êxito as atividades.

Percebemos que através de atividades lúdicas e jogos as crianças se sentiam mais estimuladas a interagir com nós e as outras crianças, os brinquedos e jogos são importantes instrumentos para o processo de aprendizagem. De acordo com Santos (2008) “[...] com o lúdico, a criança aprende tão bem ou até melhor do que qualquer atividade tradicional limitada a livros e cadernos. O fato de estar numa brincadeira não representa um momento de lazer, e sim uma forma alternativa de aprender”.

As brincadeiras, brinquedos e jogos podem ser utilizados na Educação Infantil como meio para atingir objetivos didáticos. Para se fazer uso das atividades lúdicas é preciso que os professores tenham um objetivo claro e organize espaços prazerosos para as crianças brincarem e que as Instituições de Educação Infantil compreendam a importância do brincar

para a saúde da criança, para a auto estima, a criatividade, a socialização e entre outros vários benefícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado compreendemos a efetiva importância do brincar para as crianças que estão passando pela educação infantil, foi possível entender que a criança por meio da brincadeira desenvolve sua imaginação, seu raciocínio e pensamento, bem como pode vir a melhorar a sua vida emocional e social. Quando bem planejado os jogos e brincadeiras se transformam em eficazes recursos pedagógicos para o desenvolvimento e a construção dos conhecimentos das crianças.

A brincadeira é uma fonte de prazer, mas é também uma fonte de conhecimento, pois por meio dela a criança constrói significados, ela pode compreender os papéis sociais existentes, como as relações que ocorrem em seu contexto, ela conduz o aluno a se expressar livremente, conduz o seu processo de construção de conhecimento.

Ao se trabalhar com o brincar como atividade pedagógica é importante que não se perca o que é próprio da brincadeira, o seu aspecto lúdico, desse modo a criança poderá aprender fazendo aquilo que mais gosta, em um ambiente que lhe é agradável. A atividade lúdica possui um papel fundamental para a formação do sujeito, no desenvolvimento da sua personalidade, na expansão dos seus saberes, por meio dele o indivíduo pode encontrar meios para se realizar enquanto pessoa, cidadão integrado a uma sociedade, aprende regras, assim como também compreende seus direitos.

Nessa perspectiva o professor possui o papel de mediador da aprendizagem e este precisa possuir uma prática organizada, onde o brincar possua objetivos e metas a serem alcançados. Portanto o professor deve proporcionar momento e situações de brincadeiras bem planejadas, atuando como mediador, organizador, levando a criança a se desenvolver, a construir sua autonomia, sua aprendizagem. Assim com base nas observações nós constatamos que a escola pesquisada busca trabalhar nessa perspectiva, da brincadeira como auxílio pedagógico para a aprendizagem mesmo mediante aos problemas de infraestrutura, trazem momentos de brincadeiras livres para desenvolver a imaginação e autonomia da criança, bem como atividades lúdicas planejadas para fins pedagógicos.

Concluimos assim que os jogos e brincadeiras são importantes instrumentos pedagógicos a serem utilizados pelas instituições de educação infantil, oportunizando o pleno desenvolvimento das potencialidades criativas da criança, bem como desenvolver sua

memória, a linguagem, a atenção, as percepções visuais, orais, como da escrita, por fim oportunizar a ampliação das diversas habilidades que envolvem o seu processo de aprendizagem, para isso os profissionais da área precisam intervir de forma adequada nesse processo para que se alcance o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Nair Correia Salgado; LIMA, José Milton. O processo civilizatório pela infância e o direito de brincar na educação infantil: algumas reflexões. **Revista de Zero-a-seis**. v. 19, n. 36 p.428-444 | jul-dez 2017.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:il.
- _____. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. p. 119-143.
- FERRONATO, Raquel Franco; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. A infância e o direito de brincar: da didatização do lúdico à expressão livre das crianças. **Revista de zero-a-seis**. v. 19, n. 36 p.445-463 | jul-dez 2017.
- SANTOS, Luciana Alves Dos. **As Brincadeiras no Âmbito Escolar: um estudo sobre o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo de crianças da educação infantil de uma escola privada do Paraná**. Brasília: 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação**. 14 ed. São Paulo, 2011.
- _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortês, 1994.

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: A BRINQUEDOTECA COM ESPAÇO LÚDICO DA APRENDIZAGEM

Ana Karina de Bessa Barros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
bkarinabarro@gmail.com

Maria Aparecida Chaves
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
cidachaves@hotmail.com.br

Maria Daiana Lopes da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
daianna_lopes@live.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo de estudo analisar as maneiras que a brinquedoteca pode ser utilizada como recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança em seu contexto educacional, proporcionando a mesma um amplo conceito de mundo, uma vez que, as mesmas reinventam em suas brincadeiras situações que costumam presenciar em seu cotidiano, seja no contexto familiar ou social. Para assim fazer se fez necessário a análise e estudo bibliográfico de autores que tratam a esse respeito. A análise das produções se deu a partir de três enfoques: de início trataremos um breve histórico sobre o surgimento da brinquedoteca em seu contexto nacional e internacional, em seguida será feita uma breve discussão sobre a importância do brincar e o papel da brinquedoteca no processo de desenvolvimento da criança, atrelando por último as experiências vivenciadas no decorrer do Estágio Supervisionado III, como proposta de atuação em um espaço não escolar, mas que também traga em seus princípios funções que possam ser desenvolvidas por um pedagogo. No decorrer do trabalho notaremos como a brincadeira e a sua prática em maio a brinquedoteca poder influenciar o trabalho docente de maneira satisfatória, uma vez que permite a participação de todos os alunos de forma a integra-los ao contexto em que estão inseridos, pois é por meio da brincadeira que as crianças aprendem e passam a conviver em harmonia na sociedade.

Palavras-chave: Brincar. Desenvolvimento. Brinquedoteca. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, partindo do papel exercido pela Brinquedoteca como um espaço lúdico que proporciona além do lazer, a aprendizagem. A possibilidade de se trabalhar com esse tema surgiu após a experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado III.

Este trabalho encontra-se dividido em três tópicos. No primeiro momento trataremos sobre o contexto histórico do surgimento dos diversos tipos de brinquedoteca no contexto mundial, bem como no contexto brasileiro e quais os seus principais idealizadores. Para assim fazer, fez-se necessário basear-se nos escritos de Gimenes e Teixeira (2011), que trazem

discussões pertinentes acerca do surgimento das brinquedotecas como espaço lúdico, destinado ao brincar e a aprendizagem.

No segundo momento trataremos sobre a importância do brincar no desenvolvimento da criança e o uso da brinquedoteca como recurso pedagógico que auxilia os profissionais docentes para realização de um bom trabalho, com o intuito de garantir a interação de todos os alunos com as atividades desenvolvidas no interior dessas salas lúdicas. Nessa perspectiva nos baseamos em autores como Sebastiani (2003), Vigotsky (1998) e Cunha (1994) que discutem a brincadeira como possibilidade de construção de conhecimentos elevando o desenvolvimento da criança. Discutindo também o brincar como um direito universal que deve ser garantido as crianças através dos princípios e metas estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959).

Em se tratando da brinquedoteca como espaço lúdico que proporciona além do lazer a aprendizagem, trazemos como suporte para nossa discussão Santos (1997), onde percebemos a brinquedoteca como um espaço inteiramente destinado ao brincar, em que se aprecia a ação da criança nesse momento de descontração, que se conduzido de maneira correta surtirá resultados extraordinários em todos os aspectos.

Compreendendo o papel da brincadeira no imaginário da criança como uma forma de reproduzir suas vivências do cotidiano, Kishimoto (2005) trata a ação da criança no ato de brincar como meio de transformar o brinquedo em objeto de significação da maneira que gostaria que fosse, tendo sua fundamentação em Vygotsky (1998), onde o mesmo vem afirmar que é através do brinquedo que a criança reinventa-se a partir das influências exercidas pelo meio.

No terceiro momento, faremos uma associação entre toda fundamentação teórica levantada no decorrer do trabalho e as experiências vivenciadas no período de estágio. Abordaremos como ocorriam os atendimentos, quais as reações dos alunos ao adentrarem o ambiente da brinquedoteca e que significação as atividades desenvolvidas trazem para os alunos.

Convém ressaltar que, tomando como objetivo de estudo o papel da brinquedoteca no desenvolvimento da criança, o presente trabalho se realizar-se-á por meio de um levantamento bibliográfico acerca do assunto, bem como através de experiências vivenciadas, o que o caracteriza como um trabalho de campo.

Contudo, percebemos que o valor teórico desse trabalho, centra-se em responder o seguinte questionamento: é possível aprender brincando? Para responder essa problemática e alcançar o objetivo proposto pelo trabalho necessita-se ir além de uma visão acadêmica, é um

posicionamento que envolve questões que vão desde pessoais até as profissionais, entendendo como a brincadeira de forma espontânea ou mediada pode contribuir para o desenvolvimento do aluno, abrangendo todos os aspectos da aprendizagem lúdica.

É através da importância atribuída ao ato de brincar, que trataremos da brinquedoteca como um forte aliado para o profissional docente desenvolver suas ações de maneira à produzir nos alunos atendidos conhecimentos capazes de transforma-los em seres criativos e que valorizem o lúdico, também como uma forma de aprendizagem.

BREVE HISTÓRICO

Entendendo o brincar como fator primordial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, faz-se necessário compreender primeiramente como, quando e com qual finalidade surgiu a brinquedoteca como espaço lúdico e facilitador do desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança. Desse modo, trataremos um breve histórico do surgimento, função e conceito da brinquedoteca.

A primeira proposta de criação de um espaço destinado as crianças para que pudessem brincar surgiu em 1934 na cidade de Los Angeles, com o objetivo de diminuir os furtos que ocorriam em uma loja de brinquedos localizada próximo a uma escola, iniciando assim o empréstimo dos mesmos, dando origem a primeira brinquedoteca denominada “Toy Loan”. Em 1963, na Suécia, duas professoras que tinham filhos com necessidades especiais, após terem conhecimento da criação da “Toy Loan”, iniciaram um movimento para implantação de um espaço dedicado ao empréstimo de brinquedos, conhecido como “Lekotek”, orientando os pais em como conduzir o brincar de forma a proporcionar as crianças especiais maior desenvolvimento educacional e pessoal. Posteriormente, em 1967 na cidade de Londres surgiu então a “Toy Libraries”, um espaço dedicado ao empréstimo de brinquedos, mas não permitia-se que brincasse no local.

Contrariando a proposta da “Toy Libraries”, surgiu então na França, Suíça, Itália e Bélgica a “Ludoteca”, onde tanto havia o empréstimo de brinquedo como possibilitava que a crianças brincassem no local. Contudo em 1976 aconteceu o primeiro congresso internacional sobre o brincar e o brinquedo, tendo a participação de diversos países dando início a Associação internacional de brinquedotecas “Toy Libraries Association”.

A brinquedoteca no Brasil surgiu com o intuito de estimular o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais a partir da inauguração do Centro de Habilitação da Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE) no início da década de 70 em São Paulo,

mas, somente na década de 80 são implantadas as primeiras brinquedotecas no país. Uma das primeiras a serem implantadas foi a Brinquedoteca Indianópolis no ano de 1981, dando início a uma sequência de Brinquedotecas implantadas pelo país.

Nesse período surgiu também a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), criada por Nylse Helena da Silva Cunha com o objetivo de defender o brincar como assunto a ser discutido nas políticas públicas melhorando a qualidade de vida e aprendizagem das crianças, bem como, ofertando formação adequada para os profissionais brinquedistas.

Apesar dos significativos avanços decorrentes da ABBri, podemos dizer que as brinquedotecas brasileiras ainda passam por diversas dificuldades, principalmente quando se fala em reconhecimento como instituição educacional, além da escassez de profissionais preparados para atuação nesses espaços.

Dessa forma, a criação dos diversos tipos de Brinquedotecas pelo mundo marcam o início da importância do brincar no desenvolvimento da criança, tornando-se uma conquista inovadora tanto para a sociedade como para a criança que aprende de forma livre e prazerosa.

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INFANTIL E A BRINQUEDOTECA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Quando pensamos na importância do brincar para o desenvolvimento infantil, devemos entendê-la como uma forma de comunicação, reconhecida como direito de acordo com o princípio 7º da Declaração Universal dos Direitos da Criança, (1959, s/p.), descrevendo que “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.” Desta forma a mesma deve ter momentos dedicados ao brincar bem como oportunidades de participação em atividades recreativas, visando alcançar objetivos pedagógicos, sendo assim é dever da sociedade e das autoridades públicas esforça-se para promover a realização desses direitos.

Segundo Sebastiani (2003, p. 119), “a brincadeira é para a criança um espaço de investigação e construção de conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo”, tornando-se para criança uma forma de se construir socialmente, um ser reflexivo, autônomo e criativo, o que acaba construindo também uma estreita relação entre o brincar e a aprendizagem. A esse respeito Vigotsky (1998) diz que:

O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem (VIGOTSKY, 1998, p. 81).

Quando a criança brinca, ela cria situações imaginárias que lhe permite recriar o mundo dos adultos. Dessa forma seu conhecimento se amplia a partir do faz de conta, onde ela imagina agir de maneira adequada ao manipular objetos com os quais o adulto opera. E sendo uma linguagem natural da criança, é importante que a brincadeira esteja presente na escola desde os anos iniciais para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas mantendo a espontaneidade.

Dessa forma, destacamos o papel da brinquedoteca como recurso pedagógico e espaço facilitador da aprendizagem por meio da brincadeira que deve acontecer de maneira direcionada e atingindo objetivos determinados pelo profissional brinquedistas, mas de forma que a criança não se sinta pressionada a aprender, pois o brincar deve acontecer de maneira livre e espontânea. Segundo Santos (1997, p. 21):

Brinquedoteca é um espaço para a criança brincar. Não é preciso acrescentar mais objetos, é preciso valorizar a ação da criança que brinca, é preciso transcrever o visível e permitir a seriedade do fenômeno. Se as relações entre os brinquedistas e as crianças forem corretas, se tiverem a dimensão que podem e devem ter, resultados surpreendentes irão acontecer.

O que acaba contribuindo de forma direta para o desenvolvimento da criança, pois a brinquedoteca se transforma em um importante aliado da escola, como facilitador da aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa, contribuindo para a formação de um ser autônomo e participativo em seu próprio desenvolvimento pessoal e social, pois a brincadeira tem o poder de proporcionar para a criança maior interação com o meio e com os demais colegas.

Com base na sua importância para o desenvolvimento educacional e social da criança, diversos tipos de brinquedotecas se espalharam pelos diferentes espaços escolares e não-escolares, destacamos dentre elas a brinquedoteca universitária, desempenhando o papel de laboratório para os profissionais em processo de formação, buscando entender o lúdico como fator essencial para o processo de formação da criança.

A brinquedoteca universitária é um espaço onde professores em formação tem a oportunidade de vivenciar o mundo da ludicidade de modo interdisciplinar trazendo os jogos e brincadeiras para a sua prática docente, pois este é um espaço que deve ser destinado tanto a questões e estudos relacionados as práticas pedagógicas lúdicas, quanto as próprias

experiências com a criança, já que este é um espaço que deve ser aberto e receptivo a alunos de escolas vizinhas. Contudo, a brinquedoteca se torna essencial tanto para a formação da criança quanto para a formação do educador.

Nesse ambiente o brincar é um forte condutor da aprendizagem, visto que possibilita através do lúdico, vivencia-la como processo social. A incorporação de brincadeiras na prática pedagógica, podem desenvolver diversas atividades que colaboram para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os profissionais brinquedistas.

É de suma importância que o brinquedista priorize o lúdico em sua prática pedagógica, valorizando a liberdade de aprender através da brincadeira. Para atingir esse objetivo, ele deve conscientizar-se de que necessita realizar estudos e pesquisas sobre temas referentes à aprendizagem, buscar e testar novas estratégias de ensino que atendam adequadamente à necessidade de formação da criança.

Para Kishimoto:

A criança não vê o objeto como ele é, mas lhe oferece um novo significado. [...] Esse significado precisa de um “pivô” que comporte um gesto que se assemelhe a realidade, pois para Vygotsky, o mais importante não é similaridade do objeto com a coisa imaginada, mas o gesto. Dessa forma, no brinquedo o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto (KISHIMOTO, 2005, p. 62).

Observa-se que a criança faz uma ligação entre a sua ação e o significado do brincar, já que é através da brincadeira que a mesma observa e fantasia o objeto do modo que gostaria que fosse. Vygotsky (1998) vem reforçar essa ideia dizendo que, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva que depende de motivações internas”. Para uma criança muito pequena os objetos têm força motivadora, determinando o curso de sua ação, já na situação de brinquedo os objetos perdem essa força motivadora e a criança, quando vê o objeto, consegue agir de forma diferente em relação ao que vê, pois ocorre uma diferenciação entre os campos do significado e da visão, e o pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior, passa a ser determinado pelas ideias.

Ao se trabalhar o lúdico, o brinquedista deve preservar a individualidade de cada um, interdisciplinando o lúdico com outros conteúdos. Assim, ao inserir as atividades lúdicas no processo de aprendizagem da criança é necessário proporcionar as mesmas situações que as tornem sujeitos mais participativos e não somente meros receptores de informações, pois dessa

forma, não conseguiram atribuir significados as atividades desenvolvidas dentro da brinquedoteca, o que acaba não contribuindo para a aprendizagem das mesmas.

Sendo assim percebe-se que a brinquedoteca não deve ser entendida como um espaço onde a criança só brinca, mas como um espaço onde se aprende brincando, para tanto faz necessário que o educador esteja ciente que a brincadeira é algo sério, e de extrema relevância pois traz enormes contribuições para o desenvolvimento e habilidades de aprender e pensar. Já que é o adulto o mais experiente, este deve estimular as brincadeiras e a organização desse espaço facilitando a disposição dos jogos e brinquedos, colaborando de forma lúdica para que o ensino aconteça satisfatoriamente.

REFLETINDO NA PRÁTICA

Quando se fala em brinquedoteca é preciso pensar em uma perspectiva de ludicidade, onde as crianças tenham a oportunidade de aprender brincando através da mediação de um profissional brinquedista, trata-se de um ambiente pedagógico onde são organizados diversos jogos e brincadeiras. Existem vários tipos de brinquedoteca, dentre elas podemos destacar a brinquedoteca universitária, que além de servir de laboratório para alunos de pedagogias podem se estender a comunidade e escolas da região, que buscam por atendimentos.

A partir das experiências vivenciadas ao longo do estágio supervisionando III, como proposta de atuação em um espaço não escolar, tivemos a oportunidade de ter como campo de estágio a brinquedoteca da UERN no *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, situada no município de Pau dos Ferros.

Durante o estágio recebemos turmas de diferentes cidades e diferentes faixas etárias, com isso surgiu o questionamento: é possível aprender brincando? Nessa perspectiva buscamos identificar no decorrer dos atendimentos, como os alunos interagem durante as atividades desenvolvidas e quais aprendizagens os mesmos absorviam para seu processo de desenvolvimento enquanto cidadão e profissional capacitado.

Nosso período de estágio se deu em parte aos estudos teóricos, sobre a história e sobre o funcionamento da brinquedoteca e em parte a participação em oficinas pedagógicas sobre o universo lúdico, bem como encontros e planejamentos com nossa orientadora de estágio que está também a frente da direção da brinquedoteca, nesse período tivemos também a oportunidade de estudarmos mais sobre este espaço.

Os atendimentos se davam da seguinte maneira; a escola entra em contato com alguém que esteja vinculado a brinquedoteca, solicita um atendimento, da as informações sobre o

público solicitante, marca uma data e a partir daí nos reuníamos para planejarmos o atendimento. De modo geral os atendimentos têm duração de mais ou menos uma hora, tempo este que é totalmente destinado à práticas lúdicas através de mediações.

Geralmente esses atendimentos são divididos em momentos que são mediados por monitores e estagiários. Num primeiro momento é feita a acolhida com um pequeno momento de conversa onde se busca conhecer essas crianças, em seguida é realizado um momento de descontração através de músicas ou exercícios de relaxamentos para prepara-las para as atividades seguintes; contação e reconto de história bem como a realização de dinâmicas e por último um momento dedicado para que se sintam livres para brincar com os jogos e brinquedos existentes no acervo da brinquedoteca, mas sempre que necessário, recebem o auxílio dos responsáveis pelo atendimento, porém estes nunca devem interferir de maneira invasiva e autoritária desejando impor regras de como se deve brincar já que neste momento a brincadeira deve ocorrer de maneira livre e espontânea.

Nesses momentos desenvolvíamos com as crianças diversas atividades a fim de ampliar nas crianças suas capacidades, afetivas, físicas e cognitivas, por exemplo, ao trabalharmos à música da Xuxa “cabeça ombro joelho e pé”, além do momento de descontração e diversão a criança desenvolve também noções de sentido sinestésico corporal, pois é estimulada a fazer a contextualização das partes do corpo através da verbalização e do toque nas partes do corpo cantadas durante a música.

Um das histórias a qual fizemos a contação, foi “A Sopa de pedra” de Estevam Marques, onde proporcionamos as crianças momentos de diversão, mas também de atenção e incentivo a prática da leitura. Por último destinamos um momento para que as crianças se sintam livres para brincar com os jogos como: quebra cabeça, jogo da memória, pega vareta, jogo da velha, boliche, dominó, jogo de montar, brinquedos de objetos com material reciclável, etc.

Todos os jogos, dinâmicas e brincadeiras buscavam a interação das crianças com os estagiários e monitores, bem como a interação entre os demais colegas. As brincadeiras se davam de maneira livre, e nos juntávamos às crianças apenas como forma de interação mostrando a função de cada brinquedo, ou jogo, mais respeitando sempre a espontaneidade de cada criança.

Desse modo podemos observar no decorrer de todo o estágio, tanto nos estudos teóricos quanto durante as práticas, que é possível aprender brincando, ficando-nos assim visível após a realização de cada atendimento, havendo sempre o diálogo entre as crianças e mediadores

levantando diversas questões, tais como: o material que utilizaram e os personagens que assumiram, ficando-nos assim, evidente que é possível aprender de maneira lúdica.

Sendo assim, podemos destacar a importância da brinquedoteca na universidade, pois além de ser um ambiente propício para as crianças brincarem e se desenvolverem em conjunto, é um espaço que nos serve de laboratório, e nos proporciona aprendizagens ímpares, pois, a cada atendimento é um novo desafio, por se tratar de crianças diferentes a qual não conhecemos, é um espaço em que a criança pode realmente ser criança, uma vez que nos permite entender a importância do brincar como prática pedagógica no desenvolvimento educacional da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na brinquedoteca a criança aprende a extraordinária forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. Esse ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois promove a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, constituindo uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Diante das experiências do estágio supervisionado III, percebemos que através da brincadeira é possível promover a construção do conhecimento, já que o brincar apresenta uma função social, uma vez que permite o processo de apreensão, análise, síntese, expressão e comunicação da criança sobre si mesma e o mundo que a rodeia, criando um sentimento e uma identidade pessoal e social, de pertencer e interagir em uma determinada realidade.

A brinquedoteca é sempre um lugar prazeroso, onde os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte da magia do ambiente. Todas elas têm como objetivo comum o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar, independentemente do tipo de brinquedoteca e do lugar onde está instalada, sejam num bairro, numa escola, num hospital, numa clínica ou numa universidade (SANTOS, 1997, p. 4).

Desse modo, podemos concluir que na brinquedoteca as crianças brincam com um objetivo intrínseco, planejado pelo brinquedista, mesmo que estas brincadeiras sejam consideradas livres para as crianças, elas vão aprender e construir um conhecimento sem perceber.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Nylse H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo. Maltese, 1994.
DINELLO, Raimundo. **Expressão Ludocriativa**. Tradução Luciana Faleiros C. Salomão. Ed. Rev. Uberaba Universidade de Uberaba, 2007.

- FORTUNA, Tânia Ramos. O lugar do brincar na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano IX, n. 27, p. 8-10, abr./jun. 2011.
- GIMENES, Beatriz Piccolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca**: manual em educação e saúde. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm, acesso em 28/10/2017.
- SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos Teóricos e metodológicos da Educação Infantil**. Curitiba: IESDE, 2003.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

O BRINCAR/JOGAR NA INFÂNCIA: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO FAZER PEDAGÓGICO

Morgana Ferreira da Silva

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. E-mail: morgana.rocha8@gmail.com

Helena Perpétua de Aguiar Ferreira

Professora de Didática nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Mestra em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UERN com pesquisa relacionada às práticas pedagógicas em espaços não escolares. E-mail: helenaaguiar@gmail.com

RESUMO

Este artigo é fruto do trabalho desenvolvido em caráter de monografia do Curso de Pedagogia/UERN/Mossoró, consequência do estudo realizado sobre a importância de saber os conhecimentos necessários ao professor da Educação Infantil no que concerne ao uso do brincar/jogar, no intuito de trabalhar com as crianças, tendo como pergunta norteadora: Quais os conhecimentos necessários aos professores para transformar o brincar/jogar em Ferramentas Pedagógicas para trabalhar na última etapa da educação infantil (5-6 anos)? Objetivou-se estudar e descobrir os caminhos percorridos ao professor na formação; no lidar com o brincar/jogar no dia a dia do fazer pedagógico dos profissionais da educação infantil. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo (MINAYO, 2002), tendo como o procedimento metodológico o questionário semiestruturado/aberto (GIL, 1999). Como embasamento teórico, destacam-se documentos formativos legais que regem a Educação Infantil e autores como Kramer (1993 e 2006), Piaget (1967), Tardif (2002), Oliveira, Z. (2008), Santos (2008) Penin (2009), dentre outros. Há dois sujeitos envolvidos na pesquisa, duas professoras da educação infantil que atuam com as crianças de 5-6 anos. Portanto, ao usar o brincar/jogar em sala de aula, o professor precisa compreender todos os elementos que envolvem esta prática pedagógica, possibilitando e contribuindo no processo de educação significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar/Jogar. Formação.

INTRODUÇÃO

A infância é a fase/etapa da vida em que é proporcionada intensa conexão com tudo e para tudo. Estamos aprendendo a lidar com todos os elementos existentes na sociedade na qual estamos inseridos. Assim, vamos percebendo que há um longo processo pensado para contribuir com todo esse aprendizado, seja em casa, nas ruas, na escola. Desse modo, é preciso nos organizar e pensar em educação ampla e rica para nosso crescimento tanto cognitivo e social quanto psíquico.

A escola é uma das grandes responsáveis, colaboradora da educação formal de nossas crianças, iniciadas na infância até a vida adulta. Nesse ambiente, são oferecidos diferentes níveis de saberes e conhecimentos desde a Educação Infantil ao Ensino Superior e Educação Continuada. Porém, neste trabalho, será tratado o campo da Educação Infantil.

Nesta fase da educação infantil, existe um leque de possibilidades a oferecer à criança. Crer-se ser um momento de muita riqueza para seu desenvolvimento – o que torna essencial e de muita responsabilidade a criança estar na escola, ou seja, a escola exercerá um papel decisivo nos primeiros anos de nossas vidas. Com a garantia de um trabalho elaborado e fundamentado por parte de todos os envolvidos na escola, a criança terá possibilidade de desenvolver-se nas dimensões sociais e de autonomia no processo de aprendizagem.

Para isso, destaca-se os conhecimentos, comprometimento e o envolvimento do professor como condição importante para esse processo de desenvolvimento infantil. É necessário preparar-se para trabalhar com a Educação Infantil, sendo indispensável a formação inicial e contínua, com muito zelo e envolvimento com sua formação, pois o processo de educação se dá por meio de uma relação de troca mútua de experiências e saberes entre os sujeitos que compõem o processo educativo – professores e alunos – como saberes específicos à prática docente. É preciso que o professor domine o conhecimento do seu fazer pedagógico na educação infantil, como também que tenha sensibilidade a dar voz aos alunos.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 23) afirma que “[...] não há docência sem discência, e ao mesmo tempo em que um ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender”. Essa é a possibilidade de reconstrução partindo do educando.

Para a prática do professor na infância, destacamos “o brincar/jogar” como elemento essencial deste estudo. Percebo que os jogos estão ligados diretamente com o brincar, que se instala na ludicidade. Para a infância, nada mais apropriado que ensinar e aprender unindo a intencionalidade pedagógica ao desenvolvimento integral da criança; o brincar é essencial a esta etapa também.

O estudo pode nos mostrar que o brincar/jogar podem ser atos essenciais no processo de desenvolvimento de uma criança, observada então a importância de se trabalhar com o brincar/jogar na educação infantil.

Nesta pesquisa, é levada em consideração que o brincar/jogar vêm sendo introduzidos na educação como uma ferramenta pedagógica por meio da qual as atividades lúdicas passam a ganhar destaque nas ações do professor no seu dia a dia. Segundo Piaget (1967), sobre os benefícios da ação do brincar/jogar com o foco na aprendizagem: “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Pensar na educação infantil é pensar em um período em que todo o processo educacional seja amplo, criativo, diverso e abrangente, abraçando as artes visuais, a linguagem oral e escrita, as dimensões da natureza e sociedade, do movimento, da música e da linguagem matemática. Possibilitando, desse modo, uma aprendizagem de qualidade.

A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS JANELAS DO DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo em vista a formação da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, morais e sociais, fase que contempla até os 05 anos de idade. Isso se confirma no Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2017, p. 22).

É na fase da educação infantil que as crianças começam a desenvolver habilidades motoras, senso crítico e autonomia. Também é nessa fase que elas começam a fazer associações de momentos vividos no dia a dia com o que é visto nas creches e pré-escolas, pois a escola e a infância caminham juntos na construção social de qualquer criança.

O profissional da Educação Infantil tem o privilégio de estar com a criança no momento de maior elasticidade cerebral de sua vida, mostrando-se plenamente disponível à aprendizagem. Nunca em toda a sua vida irá aprender tanto em tão pouco tempo (SANTOS, 2008).

Além disso, o professor da educação infantil desempenha o papel de mediador de conhecimentos, cujo o objetivo é organizar os saberes prévios das crianças possibilitando uma aprendizagem significativa. Porém, como já se sabe que o período da infância é de suma importância na vida da criança, os professores devem basear-se em subsídios teóricos para desempenhar e intervir em um processo de ensino-aprendizagem, mantendo um equilíbrio entre os conhecimentos prévios da vida cotidiana dos alunos e os saberes escolares.

Sendo assim, a escola, em especial a educação infantil, desempenha um papel importante no desenvolvimento das faculdades mentais da criança, pois é nessa fase que estão sendo formadas as personalidades das mesmas. Levando em consideração que a criança é um ser único e com características específicas, a educação infantil deve ser um ambiente de liberdade de expressão, de convívio e de aprendizagem, possibilitando a integração e socialização para elas.

É nessa fase que a criança desenvolve seus aspectos cognitivos, cria laços de amizade, desenvolve o trabalho em grupo, aguça sua curiosidade pelo novo. Tudo isso auxilia no desenvolvimento da autonomia da criança, levando-a a pensar possibilidades de resolver alguns contratempos, entre outros.

Dessa maneira, é na educação infantil que as crianças ampliam com a intervenção do professor a capacidade de apropriação dos conceitos, dos códigos e linguagens, por meio da comunicação e expressões de sentimentos e ideias. Para isso, o professor deve estar sempre caminhando junto à criança, auxiliando-a no que ela precisar, sendo um facilitador de informações essenciais para o seu desenvolvimento.

Vale salientar a importância que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – traz no sentido de pensar a educação das crianças destacando os seguintes objetivos para se trabalhar a educação infantil:

- ✓ Desenvolver uma imagem positiva de si;
- ✓ Descobrir e conhecer seu próprio corpo;
- ✓ Estabelecer vínculos afetivos e de troca;
- ✓ Estabelecer e ampliar as relações sociais;
- ✓ Observar e explorar o ambiente;
- ✓ Brincar, expressando emoções, sentimentos;
- ✓ Utilizar as diferentes linguagens;
- ✓ Conhecer algumas manifestações culturais.

Quando pensamos como professores em organizar, planejar e sistematizar sobre planos de aulas e projetos de ensino focando o desenvolvimento na infância, vem no primeiro momento o brincar/jogar, este, como forma de excelência tanto de forma livre quanto intencional e dirigida para alcance dos objetos pensados.

Dessa forma, quando pensamos em brincar/jogar, visamos desenvolver:

- ✓ Linguagem;
- ✓ Uma ação que ocorre no plano da imaginação (linguagem simbólica);

- ✓ O brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados;
- ✓ Favorece a autoestima da criança de forma criativa;
- ✓ Transformam os conhecimentos que já possuem em conceitos gerais com os quais brinca;
- ✓ Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada;
- ✓ Para brincar, a criança precisa ter certa Independência.

Portanto, a educação infantil é uma fase de formação da criança. É nessa etapa que ela constrói conhecimento e se desenvolve emocionalmente também. Por isso, a educação infantil é decisiva na vida do infante. Se for vivida de forma positiva, a criança terá uma vida escolar mais fácil, e o professor que irá atuar nessa etapa tem que dominar os conhecimentos necessários para que isso seja possível.

Ser professor, principalmente da educação infantil, envolve muito sentimento, e é impossível em sua prática pedagógica não sentir carinho pelas crianças. O ensino se dá por meio de um conjunto de ações que envolve amor, cuidado, respeito, conhecimento, entre outros.

Portanto, o professor de educação infantil deve compreender o desenvolvimento infantil e respeitar a cultura da criança como capaz de produzir. Assim, é necessário que o docente que atua nessa etapa da educação possua saberes que respeite e valorize a criança como alguém que produz cultura. (LACERDA; MAK, 2015, s/p).

Mesmo sabendo das singularidades e particularidades das crianças, o professor deve procurar planejar suas aulas buscando atividades de forma a incluir todos os alunos, considerando as variedades culturais e a realidade na qual estão inseridos.

A prática pedagógica do professor da educação infantil envolve tanto a sua experiência quanto os saberes acadêmicos sobre o currículo proposto para trabalhar na fase de educação infantil. É preciso planejar, selecionar e articular as atividades pensando na criança em sua totalidade.

Portanto o professor deve incluir a ludicidade em seu processo de ensino, pois alguns autores defendem o brincar/jogar como instrumento de grande importância no desenvolvimento da aprendizagem, levando as crianças a se interessarem mais pelas aulas, prendendo a atenção delas, incentivando o trabalho em grupo, entre outros.

Para isso, em seu volume 2, o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil – RCNEI – apresenta suas concepções acerca do brincar:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 23).

O brincar/jogar faz parte da vida da criança, sendo este um leque de possibilidades em desenvolvimento intelectual, social, físico e psicológico. Por meio do brincar/jogar, a criança tem a oportunidade de construir e desenvolver a inteligência criativa e de ampliar sua criatividade e seus pensamentos. Além disso, pode buscar no brincar/jogar respostas e resoluções de problemas ocorridos na vida cotidiana. Sendo assim, “Ela experimenta, descobre, inventa e confere suas habilidades. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança”. (CHAVES *et al.*, 2013, p. 6).

Para corroborar com essa pesquisa, apresenta-se um diálogo entre a parte teórica, ampliando nossos conhecimentos acerca do campo de ensino da Educação Infantil, da Formação dos Professores para a infância e sobre o Brincar/Jogar como Ferramenta Pedagógica de importância para aprendizagens. Além disso, contribuindo para o enriquecimento deste trabalho, trouxemos o olhar interpretativo e analítico sobre dois questionários com duas professoras da Educação Infantil, sujeitos de nossa pesquisa, que trabalham com o período do 5-6 anos e utilizam o brincar/jogar como instrumento pedagógico.

Então, dentro dessas infinitas possibilidades oferecidas nessa fase da educação infantil, destacamos como a ação do brincar/jogar através dos jogos como instrumento pedagógico de excelência traz aos profissionais da educação um grande aliado na hora de realizar suas aulas. É por meio do brincar/jogar que as crianças despertam interesse nas aulas, auxiliando na criatividade, desenvolvimento da autonomia, auxilia no trabalho em grupo, entre outros.

O brincar é sério, uma vez que supõe atenção e concentração. Atenção no sentido de que envolve muitos aspectos inter-relacionados, e concentração no sentido de que requer um foco, mesmo que fugidio, para motivar as

brincadeiras. O brincar supõe também disponibilidade, já que as coisas mais importantes da vida da criança – o espaço, o tempo, seu corpo, seus conhecimentos, suas relações com pessoas, objetos e atividades – são oferecidas a uma situação na qual ela, quase sempre, é a única protagonista, a responsável pelas ações e fantasias que compõem essa atividade. [...] O jogar é um dos sucedâneos mais importantes do brincar. O jogar é o brincar em um contexto de regras e com o objetivo predefinido. Jogar certo, segundo certas regras e objetivos, diferencia-se de jogar bem, ou seja, da qualidade e do efeito das decisões ou dos riscos. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 14).

O brincar/jogar se torna na sala de aula uma ferramenta pedagógica facilitadora ao desenvolvimento da criança e de seu processo de aprendizagem. Pode ser iniciado de maneiras simples, livre e prazerosa e se vai inserindo as regras, o objetivo de se utilizar e a intencionalidade de aprendizagem, como também favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos e regras sociais. Ainda ampliando, abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos e, finalizando, na potencialidade de desenvolver a capacidade de solucionar problemas, de ser mais cooperativo e atento aos outros.

O professor é um dos sujeitos essenciais para que esse processo aconteça, para que haja aproveitamento dessa prática. É preciso esse sujeito ter uma formação adequada à sua área de atuação, a fim de que possa utilizar seus conhecimentos sobre essa fase, a primeira etapa da educação básica. A partir dessa formação, o profissional da infância, terá suporte para utilizar o brincar/jogar em suas aulas, pois é preciso estar ciente dos objetivos que se deseja alcançar com determinadas ferramentas pedagógicas, no caso o brincar/jogar.

Tardif (2002), Brostolin; Oliveira E. (2013) e Penin (2009) defendem que o trabalho dos professores deve ser visto como uma prática de produção e transformação dos saberes, sendo muito relevante à junção da teoria com a prática, fazendo deles elementos inseparáveis. Para que ocorra essa produção e transformação de saberes, levando ao aprimoramento das aulas, a cada dia é necessário a “prática diária”, que possibilita a experiência a ser unida aos saberes da formação acadêmica.

Então, podemos notar a importância do brincar/jogar no desenvolvimento da aprendizagem, sendo ela defendida por vários autores. Tanto no brincar/jogar livre até o intencional, existe um fazer pedagógico envolvido, claro que quando os profissionais da educação querem alcançar um objetivo específico com seus alunos, devem procurar um brincar/jogar direcionado à sua finalidade.

Diante do exposto, propondo dialogar com os teóricos estudados, levando em consideração a experiência e o entendimento das professoras, sujeitos deste trabalho, a fim de que possamos trazer algumas respostas à questão suscitada pela pesquisa. Importante ressaltar que não buscamos verdades absolutas, tampouco trazer simples valores sobre o trabalho de nossos sujeitos.

Compartilhando do conhecimento que a fase da infância e ao processo de educação dado pela educação infantil é a etapa em que a criança tem a possibilidade de se desenvolver integralmente até os seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Buscamos saber qual poderia ser a visão das professoras a respeito desse momento na infância, uma vez que compreendemos que ao professor cabe entender o campo de atuação educacional em que estamos e de todos os elementos que os cerca. Assim, perguntamos como atuam na educação Infantil, como percebem o desenvolvimento de seus alunos e o que destacariam como essencial para tal. As respostas foram as seguintes:

Antigamente, a Educação Infantil era vista com o objetivo assistencial, na qual o cuidar era o primordial. Com as conquistas efetivadas na área, passou-se a integrar a tríade cuidar, brincar e educar, como elementos indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões humanas (físico, cognitivo, psicomotor, dentre outros). Percebo que para que a criança consiga esse desenvolvimento integral, ela deve ser estimulada, desafiada a partir de atividades que possibilitem o desenvolver de sua autonomia, independência, considerando suas competências e habilidades. Como destaca as DNCEI, as atividades na educação infantil devem partir das interações e brincadeiras, sendo assim, os jogos, brincadeiras de faz de conta, brincadeiras dirigidas, são essenciais para um fazer pedagógico que busque contemplar de fato o desenvolvimento integral das crianças. (PROFESSORA A, 2018)

Como professora, me esforço para que meus alunos se desenvolvam não só em relação aos conteúdos, mas também ajudando em sua autonomia, estimulando um conjunto de habilidades que possam ser desenvolvidas em sala de aula. A criatividade, a curiosidade, a interação, a socialização e a imaginação, na qual ajuda a desenvolver as habilidades sociais, cognitivas e outras mais. Com isso, meus alunos, vão criando ou tentando criar independência. (PROFESSORA B, 2018)

Por meio das respostas das professoras, é possível observar que elas veem a educação infantil como essencial para a infância, destacando a importância no desenvolvimento. Além disso, a professora A traz à tona uma questão que foi discutida anteriormente neste trabalho, que é o cuidar, que com o passar do tempo, isso foi se modificando, passando a ser atribuída à educação infantil a função de cuidar, brincar e educar.

O processo de cuidado e de ensino-aprendizagem é muito mais efetivo e prazeroso quando há uma real sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, entre quem ensina e quem aprende, em que o professor educador é capaz de perceber o momento da criança, de proporcionar condições que acolham e a motivem, envolvendo-a e compartilhando com ela atividades variadas, as quais podem ter partido da iniciativa da criança ou do adulto.

De acordo com as leituras de autores como Santos (2008), Kramer *et al* (1993) e Oliveira, Z. (2008), é nessa fase que a criança está em um momento de grandes descobrimentos e aprendizagens, sendo o período de maior elasticidade do cérebro, possibilitando que ela faça assimilações de conhecimentos prévios dando significados aos acontecimentos do dia-a-dia. É uma etapa de grandes acontecimentos, pois tudo na infância contribui para o desenvolvimento, e a educação infantil oferece suporte para essa construção de saberes e conhecimentos pelas crianças, desempenhando um importante papel no desenvolvimento infantil.

Para ampliar sobre a utilização do brincar/jogar na educação infantil e seu papel, perguntamos às professoras: De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), a utilização do brincar/jogar tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores e pesquisadores como decorrência da sua importância para a criança e da ideia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. Em conversa informal, você nos disse que trabalha com brincadeiras e jogos, assim, perguntamos: qual a sua compreensão sobre o brincar/jogar como uma ferramenta pedagógica? Como você vê a importância do brincar/jogar para seus alunos? De que forma você realiza a escolha dessa ferramenta para trabalhar com seus alunos? E, poderia destacar quais são resultados percebidos de imediato quando utiliza os recursos “brincar/jogar” para sua aula? Ou aquele para o seu trabalho? De que forma?

Compreendo o brincar e os jogos como instrumentos indispensáveis na Educação Infantil, um aliado importantíssimo ao fazer pedagógico. Através dos jogos, meus alunos interagem com os demais, pensam, refletem, buscam possibilidades. Busco jogos que auxiliam e dinamizam a temática, o conteúdo proposto para aquele dia (Exemplo: No projeto identidade, exploramos a idade das crianças. Neste dia, trouxe uma bacia com água e bastante tampinhas dentro, cada criança utilizando de dois palitos de picolé, tiraram de dentro da bacia a quantidade de tampinhas que correspondessem a sua idade. Nesse caso, além de trabalhar a matemática relacionando número a quantidade, exploramos também a motricidade fina.). O primeiro resultado imediato é o envolvimento das crianças na atividade, o interesse deles é notório, e em seguida, o jogo torna a aprendizagem bem mais significativa.

Um exemplo é quando eles reproduzem o mesmo jogo ou brincadeira com os pais em casa e estes relatam na UEI. Para o meu trabalho, o resultado não é diferente, pois aprendo brincando com eles também. (PROFESSORA A, 2018).

O jogo em sala de aula é uma oportunidade de socializar os alunos. Os jogos fazem parte da vida da criança, ele mistura o real com o imaginário, fantasia e cria suas próprias histórias, é cultural. Mas para que o jogo produza resultado e atinja os meus objetivos, eu planejo com antecedência e de acordo com o conteúdo ou uma dificuldade que eles apresentam, eu confecciono, ou se tiver na escola, pego, para utilizá-los. O lúdico é essencial e indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida das crianças. (PROFESSORA B, 2018).

Fica evidente nessas escritas a importância do brincar/jogar em sala de aula, sendo este admirado tanto por professores como por alunos. Além disso, elas trazem os benefícios do brincar/jogar como ferramenta pedagógica de excelência. Mostrando o que já foi falado no decorrer do trabalho monográfico, o lúdico traz diversas contribuições tanto para o professor quanto para o aluno. Para o professor porque com o uso deles, obtêm resultados primorosos, e para o aluno porque aprende brincando. Traz também os benefícios característicos do brincar/jogar, que é desenvolvimento cognitivo, motor, ampliação da criatividade, formação de opinião, autonomia, expressividade, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento das considerações, apresento algumas possibilidades de compreensão acerca da questão que motivou o estudo. A primeira compreensão é que percebemos que o que possibilita fazer diferença na prática do professor é ele se perceber dentro da área na qual está atuando. É muito importante que o profissional dessa área de ensino conheça os documentos que regem a educação infantil, suas áreas de conhecimento, a concepção de criança, que é o público alvo desse processo. Dessa maneira, é necessário identificar e compreender que as crianças possuem suas individualidades, características próprias e que cada uma aprende de um jeito, umas com mais facilidade, enquanto outras apresentam um pouco de dificuldade. Desta forma, destacamos a segunda compreensão de importante relevância, a Formação Profissional de qualidade, esta que envolve um olhar holístico de toda a profissão docente para atuar na infância. Somente por meio disso, juntamente com tempo de experiência, é que o professor aprimora sua prática, devendo ele entender também que a

Formação não acaba na graduação – é preciso ampliar e explorar todas as possibilidades, e isso é possível com a formação continuada.

O brincar/jogar são grandes aliados para esse trabalho de qualidade, possibilitando ao professor da infância desenvolver práticas prazerosas e proveitosas, levando às crianças uma aprendizagem significativa e divertida. E uma outra compreensão se encontra dentro dessa ação do brincar/jogar com os jogos. Para que esse instrumento lúdico alcance o resultado esperado enquanto ferramenta pedagógica de excelência, é importante pesquisar sobre o brincar/jogar e conhecer o que mais se adequa ao seu objetivo de ensino, para que haja uma promoção de aprendizagem, certo que desde livre até intencional o contato com esse brincar/jogar traz aprendizagens significativas.

Portanto, em síntese, podemos dizer que para que o professor da educação infantil (5-6 anos) desempenhe um bom trabalho, ele deve se perceber como professor da infância, conhecer a área de atuação, os documentos e leis que regulamentam essa fase. Além de priorizar o lúdico como essencial ao desenvolvimento infantil, deve reconhecer o brincar/jogar como ferramenta pedagógica de excelência ao trabalho com crianças. Mas para que isso aconteça, é importante ter uma formação profissional de qualidade juntamente com a experiência para o aperfeiçoamento de sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2005. Disponível em:
<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.

BROSTOLIN, M.R.; OLIVEIRA, E. A. da. C. de. Educação infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2013.

CHAVES, A. *et al.* **Formação do professor da educação infantil: infância, criança e ludicidade**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO NACIONAL – EDUCERE, 11, 2013,

Curitiba. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10134_6085.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

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

KRAMER, S. (coord.), PEREIRA, A. B. C., OSWALD, M. L. M. B., ASSIS, R. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2000. 110p.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no brasil**: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

LACERDA, L. S.; MAK, D. **Saberes docentes na educação infantil**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO NACIONAL – EDUCERE, 11, Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

MACEDO, L. de. PETTY, A. L. S. PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

PENIN, S. T. S. Profissão docente. **Revista Salto Para o Futuro**. São Paulo, v. 19, n. 14, 2009.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146p.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores em creche. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

O CUIDAR, O EDUCAR E O BRINCAR: UMA PRIORIDADE DO ENSINO INFANTIL EM UM ESPAÇO FÍSICO ADEQUADO PARA AS CRIANÇAS

Antônia Maria Marcelino Freire
Discente do Parfor Curso de Pedagogia – CAMEAM
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN
liamarcelinof@gmail.com

Maria Anatilde Lira da Silva
Discente do Parfor Curso de Pedagogia – CAMEAM
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN
anatildelirasilva@hotmail.com

Maria Celene Soares de Oliveira Rocha
Discente do Parfor Curso de Pedagogia – CAMEAM
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN
celensoares1@hotmail.com

Lívia Sonalle do N. Silva
Professora Mestre em Educação Departamento de Educação.
Curso de Pedagogia PARFOR/CAMEAM/UERN
liviasonallens@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão acerca das práticas do cuidar, do educar e do brincar na instituição de Educação Infantil e a contribuição do espaço sob a ótica do gestor. O trabalho perpassa por dois pontos importantes que entrecruzam na discussão. O primeiro apresenta uma fundamentação teórica sobre a temática mencionada decorrendo também da contribuição e organização do espaço físico na Educação Infantil e o segundo, trata-se da análise baseada na entrevista feita com a gestora escolar da Instituição infantil. Com o objetivo de mostrar a importância do cuidar, do educar e do brincar na Educação Infantil, bem como a importância do espaço físico, onde as crianças possam interagir socializar e construir conhecimentos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória com base em entrevista com a gestora da Educação Infantil e uma observação do espaço escolar. Os resultados revelam a importância da tríade cuidar, educar e brincar, para tanto, é primordial um espaço físico estruturado para atender as especificidades e particularidades das crianças. Porém observam-se pontos divergentes e convergentes no fazer cotidiano da Instituição. Concluímos dizendo que a interligação entre o cuidar, o educar e o brincar fundamenta e define toda ação pedagógica na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cuidar. Educar e brincar. Espaço físico.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa exploratória sobre o ensino na educação infantil, vivenciada na disciplina de Concepções e Práticas da Educação infantil, ministrada no Curso de Pedagogia, em andamento, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), do Departamento de Educação (DE), do Campus

Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Essa pesquisa teve como o objetivo discutir a importância do cuidar, do educar e do brincar na educação infantil, como também socializar o trabalho realizado no espaço físico onde as crianças possam se comunicar entre ambas, estabelecer relações sociais, construir conhecimentos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem.

Para a construção desse trabalho, realizamos uma pesquisa exploratória com base em entrevista com a gestora de uma escola de educação infantil e observação do espaço escolar nesta etapa da educação, no período de 18 e 19 de agosto de 2018. Além da revisão literária, a partir dos autores como Lima (2001), Zabalza (1998), Polity (2001) e Didonet (2003) sobre o tema em questão.

Assim, elencamos como problemática a seguinte questão: Qual a importância do cuidar, do educar e do brincar na Educação Infantil e como o espaço físico contribui nesta perspectiva?

Nesse trabalho discorreremos sobre dois pontos fundamentais. O primeiro apresenta uma fundamentação teórica sobre o cuidar, o educar e o brincar na educação infantil; no segundo, trazemos a experiência observada no espaço escolar de educação infantil seguido das nossas reflexões.

2 UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DO CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/ 96, garante a educação infantil de zero a cinco anos, estabelecendo o vínculo de atendimento as crianças. Vejamos o que diz a seção II – Da educação Infantil, no seu artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A admissão da educação nesta faixa etária foi imprescindível para que fosse assegurado o direito de acesso e de permanência na creche (BRASIL, 1996, p. 11).

Dentro desse enfoque não podemos esquecer que tendo em vista o cumprimento da Lei e as mudanças no processo de aprendizagem, requer a elaboração de uma proposta com objetivos que contemple o educar, o brincar e o cuidar, permitindo desenvolver as capacidades cognitivas, afetiva, intelectual, social e física da criança. Lembrando que cada passo desses

aspectos torna a criança mais autônoma para ter domínio dos instrumentos de aprendizagem, da interpretação e do conhecimento para lidar com o ambiente que a cerca. Cada mudança de aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança proporciona uma mudança de pensamento, em relação à importância da etapa educacional em questão. Para tanto, as atividades elaboradas e realizadas no âmbito das creches deve ser essencial para que venham favorecer as crianças. Como também tentar envolver as famílias nas atividades realizadas.

Ressaltamos que a Educação Infantil, é a primeira etapa da educação básica, e, é assegurada por Lei. De acordo com a Constituição brasileira de 1988, no artigo 211, § 2º, estabelece que os Municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil.

Visto que as concepções acerca da criança é um conceito que vem sendo construída ao longo do tempo, em que é essencial essa vivência da criança na Educação Infantil, pois proporciona o seu desenvolvimento sócio-cultural, emocional e cognitivo. Sendo assim, as propostas educacionais devem ser voltadas para atender as necessidades das crianças, relacionadas ao cuidar, ao educar e ao brincar, focando a aprendizagem e o desenvolvimento de maneira explícita, facilitando o processo de conhecimento e de interação, no meio social em que estão inseridas.

Nessa perspectiva, a criança deve ser compreendida, conhecida e reconhecida como um sujeito único no mundo, o que torna um grande desafio para a Educação Infantil e seus profissionais, mesmo que o universo infantil direcione algumas características comuns, de ser das crianças, mas elas permanecem únicas em suas particularidades e diferenças.

Nesse sentido, obtivemos na forma da lei, mudanças significativas para a compreensão da concepção de criança anteriormente mencionada, pois, anterior a Constituição de 1988, as instituições de Educação Infantil eram baseadas no assistencialismo, ou seja, não tinha caráter educacional, as crianças não eram vistas como um sujeito pensante e capaz de se desenvolver, mas como mero objeto. De acordo com a autora:

Simplificando um pouco, poderíamos dizer que tínhamos, de um lado, uma apropriação do modelo hospitalar/familiar e, de outro, uma apropriação do modelo da escola de ensino fundamental. Nessa dicotomização, sono das crianças era desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas assim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor (CERISARA, 2002, p. 11).

A partir das políticas públicas educacionais houve transformações, valorizando as diretrizes fundamentais no segmento da Educação Infantil, priorizando exclusivamente o

desenvolvimento integral da criança pela tríade cuidar-educar - brincar. O artigo 29 da Lei de diretrizes e Bases Nacional, supracitada nesse artigo consolida essa afirmação.

Enfatizamos que entre o cuidar, o educar e o brincar não deve haver desvinculação desses componentes, sendo necessária formação para o profissional da Educação infantil nesta perspectiva. Portanto, destacamos esse ponto como um dos problemas enfrentados nas creches e pré-escolas, ocasionando numa visão e numa prática em que a creche cuida e a pré-escola ensina.

Visto que, o cuidar e o educar ainda continuam separados em algumas instituições de Educação Infantil, faz-se necessário que os meios legais sejam cumpridos e que as teorias venham ao encontro com a prática, dando um embate nas propostas pedagógicas dessas instituições, favorecendo as crianças.

É equivocado afirmar que só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre formam instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las. O que é novo é a exigência de normatização que assegure propostas pedagógicas de qualidade para todos. Essa exigência democrática, estabelecida em nome da igualdade de direitos, parece não estar sendo respeitada pelos poderes competentes (GUIMARÃES, 2002, p. 61).

Enfatizamos que é essencial essa vivência da criança na Educação Infantil, pois proporciona o seu desenvolvimento sócio-cultural, emocional e cognitivo, dando o direito não apenas de ser educada, mas também de ser cuidada. Com relação à atenção do cuidar e educar Didonet afirma:

Não há um conteúdo educativo na creche desvinculada dos gestos de cuidar. Não há um ensino, ou conhecimento ou hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. Os conteúdos educativos da proposta pedagógica (da creche), por sua vez, não são objetos abstratos, de conhecimentos desvinculados de situações de vida, nem são elaborados pela criança pela via de transmissão oral, de ensino formal. Em vez disso, interiorizados como construção da criança em um processo interativo com os outros em que entra em jogo a iniciativa, a ação, reação, pergunta e dúvida, a busca de entendimento (DIDONET, 2003, p. 6-9).

Para realização das propostas legais para o ensino na educação infantil, devem-se definir com integridade conteúdos burocráticos, técnicos e pedagógicos, que possibilitem as mudanças no agir pedagógicos e nas práticas profissionais.

Na Educação Infantil é plausível garantir que o cuidado esteja relacionado ao desenvolvimento da criança, configurado em diferentes espaços físicos organizados e adequados, com o objetivo não apenas do cuidar, mas também do educar e brincar da criança. Portanto, a Educação Infantil deve considerar o cuidar, o educar e o brincar como elementos fundamentais da ação pedagógica. Ressaltando que as crianças possuem vivências diferentes que precisam ser respeitadas. O brincar é excepcional no processo de desenvolvimento da criança. Para Vygotsky, “É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 1994, p. 126).

Neste sentido, as instituições de ensino de creche e pré- escola deve oferecer um espaço físico onde os alunos tenham acesso a brinquedos, livros, e que o mesmo, seja planejado, onde as crianças possam brincar, correr, subir, jogar bola, brincar com água e areia e as salas de aula sejam organizadas de forma ampla, onde possam ser expostos os trabalhos realizados pelos alunos, para que todas as crianças possam usufruir e desenvolve-se, através do contato com suas produções e dos colegas, como também o mobiliário deve ser adequado a sua idade e que o mesmo esteja disponível ao acesso delas. É necessário salientar que:

A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente (BRASIL, 1998, p. 31).

A organização de um espaço estruturado e organizado, além de acolher as crianças, possibilita que as mesmas observem quais os espaços que querem ficar, suas preferências, o que lhes chamam mais atenção, permitindo um desenvolvimento e uma aprendizagem de qualidade.

Nesta perspectiva, Lima afirma que “o espaço é um espaço muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela” (LIMA, 2001, p. 16).

Na visão das crianças, o importante é que a escola seja um ambiente acolhedor, motivador e prazeroso, onde eles desejem estar sempre. Ao referir-se a organização dos espaços nas Instituições de Educação Infantil, Zabalza (2008), considera que a organização dos espaços a Educação Infantil possui características particulares. Nessa perspectiva são particularidades fundamentais, que exigem ampliação de espaços diferenciados e acessível, facilitando a execução dos trabalhos dos docentes e dos alunos.

Essas afirmações levam-nos, a compreender que o espaço físico, é uma condição preocupante e que requer uma discussão mais aprofundada.

3 DISCUSSÕES E RESULTADOS

Com o objetivo de refletir sobre o ato de cuidar, educar e brincar na instituição de Educação infantil, bem como discutir sobre a contribuição do espaço físico sob a ótica de um gestor, entrevistamos a diretora de uma escola de Educação infantil e realizamos observações na estrutura física da mesma, onde passaremos a analisar as respostas obtidas a luz do referencial teórico estudado.

A escola de educação infantil observada fica localizada no município de Ereré-Ceará. O espaço físico é composto por: direção, secretaria, coordenação pedagógica, biblioteca, sala dos professores, almoxarifado, cantina, depósito de merenda, 06 salas de aula, banheiro feminino e banheiro masculino, banheiro dos funcionários e a instituição tem capacidade para 202 crianças, mas atualmente atende 161, sendo 90 na creche e 71 na pré-escola. Existem cerca de quinze professores, entre temporários e efetivos, dois professores em desvio de cargo (outras atividades), dois gestores, dois profissionais na biblioteca, quatro no administrativo e seis auxiliares de serviços gerais.

Tendo como órgão mantenedor a Prefeitura Municipal. A Secretaria de Educação da cidade oferece a instituição: merenda escolar, acompanhamento pedagógico, material didático, acompanhamento nutricional, 11º CREDE - Jaguaribe, com orientação e acompanhamento pedagógico, recursos financeiros: PDDE.

A escola segue uma proposta pedagógica fundamentada nas orientações da Base Curricular Nacional da Educação Infantil/BNCC. Por fundamentar as concepções de infância: os seis direitos de aprendizagem e os cinco campos de experiência que são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os planejamentos das atividades acontecem semanalmente, na própria instituição.

A diretora fez uso da sua vivência, para relatar como concebe o cuidar, e o educar na Educação Infantil.

***Diretora:** Acontecem de maneira indissociáveis, cuidar é bem mais do que atenção aos aspectos físicos, e educar é muito mais que garantir a criança acesso a conhecimentos dentre outras coisas:
Atender suas necessidades, oferecendo-lhes condições, de sentir-se confortável, em relação ao sono, fome, sede, higiene, dor, etc.;*

Acolher seus afetos e alimentar sua curiosidade e expressividade; dar-lhes condições para explorar o ambiente e construir sentidos pessoais, sobre o mundo e sobre si, apropriando-se de formas de agir, sentir e pensar existentes em sua cultura.

O relato acima, da entrevista com a diretora, a qual faz uma descrição sucinta, de como compreende o cuidar, e o educar na Educação Infantil, devem atender as necessidades das crianças sem distinguir educação e cuidado, buscando um atendimento educacional igualitário e de qualidade para as crianças.

Nesse sentido, afirmamos que cuidar e educar são imanentes, pois, na proposta pedagógica, ou/nas Orientações Curriculares da Educação Infantil, não existe conteúdos, inerente a uma educação que apenas cuida, porém, entre cuidar e o educar, acrescenta-se o brincar, como uma atividade relevante no processo do desenvolvimento das crianças.

A criança passa por processo de desenvolvimento, para a construção do conhecimento. E ao ser questionado sobre: O que é necessário para as crianças desenvolvam as capacidades afetivas, motoras e cognitivas? A entrevistada responde:

***Diretora:** Disponibilizar materiais e espaços para fazer com que a criança se aproprie de estímulos que proporcionem avanços cognitivos e motor, e observar como reagem e ao mesmo tempo avaliar essas competências.*

O relato da diretora demonstra uma compreensão clara, de que a criança passa por um processo de desenvolvimento para a construção do conhecimento, e que o mesmo deve ser acompanhado. O desenvolvimento da criança não se limita, ela passa por níveis de desenvolvimento, indispensáveis para adquirirem habilidades.

O elo afetivo com pais, familiares, cuidadores e professores são o alicerce para o desenvolvimento, quando existe um ambiente acolhedor com pessoas afetivas, com apropriação de habilidades em que a criança tem a chance de crescer saudável, a criança desenvolve habilidades, através do pensamento, memória, raciocínio, e linguagem, obtendo informações sobre o mundo o qual vive inserido. Também utiliza o desenhar, o pintar, o escrever, para adquirir capacidade motora.

“É essencial que as crianças recebam apoio dos pais, pois o suporte emocional desenvolve bases solidas e senso de competência que as levam a uma auto-estima satisfatória”. (POLITY, 2001, p. 27).

A diretora em seu relato expõe a importância das rotinas pedagógicas no desenvolvimento das atividades em sala de aula, como também externam de que forma são trabalhadas e planejadas.

Diretora: De suma importância para a escola e principalmente para o desenvolvimento da criança, porque é através dela que as atividades são organizadas, possibilitando a criança segurança e domínio do espaço e do tempo que passa no ambiente escolar. São planejadas pelo professor com tempos e atividades especificam na perspectiva do cuidar, educar e brincar.

Organizar o espaço das crianças na educação Infantil requer pensar numa sequência básica de atividades diárias, sendo fundamental a elaboração de uma rotina. A forma de organizar o trabalho possibilita o envolvimento das crianças nas atividades, que são planejadas em rotinas, inerente ao tempo proposto para a realização das mesmas, atividades essas, de acordo com a realidade da criança, para suprir suas necessidades de aprendizagem, como também, para que se sinta segura e conquiste sua autonomia.

A pesquisa exploratória realizada teve relevância de percebermos como o espaço físico contribui para a realização das atividades, que favoreçam o desenvolvimento das crianças nos processos sensoriais, cognitivos, emocionais e sociais. E também que está ultrapassada essa dicotomia existente no âmbito escola da educação infantil sobre o educar, o brincar e o cuidar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a pesquisa realizada, com o objetivo de mostrar a importância do cuidar, do educar e do brincar na Educação Infantil, percebermos que a discussão nos trouxe informações relevantes, sobre o tema abordado, refletindo sobre a organização do espaço físico na Educação Infantil, que deve atender e disponibilizar de uma estrutura organizada em suas instalações possibilitando o atendimento acessível às crianças, na qual os profissionais devem ter um olhar sobre a tríade já mencionada dentro de uma perspectiva indissociável, na qual é desenvolvida dentro da própria instituição.

Diante da observação, e da entrevista cedida pela diretora da instituição, podemos concluir que há uma integração entre os autores citados neste artigo, a proposta pedagógica da escola utilizada e os próprios profissionais que trabalham nesta instituição, o que resulta em uma prática pedagógica satisfatória, pois desenvolve na criança sua autonomia em explorar este espaço oferecido, que vem atender as suas necessidades, como também contribuir para o seu

desenvolvimento social emocional e cognitivo, tornando-as, crianças ativas, participativas, capazes de interagir com meio em que vive.

Também é perceptível que o espaço físico precisa ser organizado e adequado para que possam ser desenvolvidas as atividades propostas às crianças.

O nosso estudo foi um passo daquilo que ainda pode ser feito e de uma forma ampla, avaliamos nossa pesquisa positiva, pois acreditamos por meio da mesma ter atingido nossos objetivos.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil**: Para que, para quem e por quem? 2 ed. Campinas, SP: editora Alínea, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretária de Educação, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: Mec/sef, 1998, v. 1 e 2.
- _____, **Referencial Curricular para a Educação Infantil**, v. 1. Brasília: Mec/sef, 1998.
- DIDONET, V. **Não há educação sem cuidado**. Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, ano I, n. 1, abril/jul. 2003, p.6-8.
- LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.
- POLITY, E. **Dificuldade de Aprendizagem e Família**: Construindo Novas Narrativas. São Paulo: Vetor, 2001.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: artmed.1998.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO INTERIOR DO CEARÁ

Carla Tamirys Pinto Lima

Licencianda em Pedagogia (FVJ). Bolsista do Programa Estudante Tem Vez (SEDUC-ARACATI)

Bolsista Estágio Remunerado (SESC LER ARACATI)

tamirys.pinto@gmail.com

Artemízia Ribeiro Lima Costa

Mestra em Educação (UFC). MBA em Gestão do Ensino Superior (FVJ). Professora da FVJ

Professora da Rede Pública Municipal de Aracati/CE

artemizia@fvj.br

Albano Oliveira Nunes

Doutor em Eng. de Teleinformática (UFC); Pós Doutorando - PNPd/CAPES/UERN; Professor da

EEEP Prof. Elsa Maria Porto Costa Lima (SEDUC-CE) e FVJ

albanooliveirabr@yahoo.com.br

RESUMO

É através da matemática que a criança tem a oportunidade de desenvolver diversas noções que a tornará capaz de pensar, resolver situações do dia a dia e ser autônoma. Por este motivo, o artigo tem como objetivo investigar como está sendo trabalhado o ensino da matemática na Educação Infantil em um município do Ceará. Tendo como pergunta norteadora: como está sendo trabalhada a matemática na educação infantil? Para responder este questionamento foi primeiro realizada a pesquisa bibliográfica e em seguida uma pesquisa de campo num Centro de Educação Infantil- CEI do município que atende crianças de 2 a 5 anos. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário contendo 6 questões subjetivas e aplicado aos professores da instituição. As análises evidenciaram que existem formações continuadas para os docentes da etapa aqui investigada, no entanto no que se refere ao ensino da matemática, este pouco tem sido explorado, o que se reflete nas aulas ministradas nas turmas, assim como conhecimento fragmentado em relação aos documentos norteadores para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Metodologia. Matemática.

INTRODUÇÃO

A matemática faz parte do desenvolvimento humano, desde os aspectos relacionados ao dia a dia até as diversas áreas no universo acadêmico, estando cada vez mais presente no contexto atual. A fim de aprofundar esses conhecimentos e saberes, o homem adentra no universo da escola, a fim de aprimorar o seu conhecimento e desenvolver as habilidades necessárias para atuar no convívio social e contribuindo com o desenvolvimento nos diversos ramos de produção humana.

Buscando entender como acontece o ensino da matemática na Educação Infantil (EI), nasce essa pesquisa, que tem como questão norteadora: como está sendo trabalhada a

matemática na educação infantil? Tendo como objetivo, compreender como acontece o ensino da matemática dentro de um Centro de Educação Infantil do estado do Ceará.

Para que fosse possível responder esse questionamento foram utilizados como recursos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, a fim de dar base teórica para esta pesquisa; além da coleta e análise de dados, realizada através de um questionário elaborado com seis questões subjetivas, aplicado no Centro de Educação Infantil; e a pesquisa de cunho qualitativo com a finalidade de dar significados as respostas encontradas através deste questionário.

2 A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A matemática está inserida em várias áreas curriculares como por exemplo arte, história, música, geografia, enfim, existe um importante potencial no que diz respeito a interdisciplinaridade e consequente trabalhar no sentido de construir o conhecimento nos diversos domínios do pensamento, desenvolvendo competências e habilidades necessárias para a resolução de situações cotidianas.

Embora a matemática esteja instintivamente presente na vida do ser humano, sabe-se que esse conhecimento deve ser orientado desde os primeiros anos de vida. E é na ida a escola que serão agregados saberes novos ao ser em formação, assim como, uma evolução dos conhecimentos prévios, que a criança já traz como conhecimento de mundo. Portanto, é papel da escola sistematizar conhecimentos e construir novos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o primeiro contato da criança com o meio educacional ocorre na EI em instituições educativas públicas ou privadas com crianças de 0 a 5 anos, supervisionadas por órgãos do sistema nacional (BRASIL, 2009).

Nessa etapa, as crianças estão abertas a descoberta de novas experiências é nesse período que são capazes de criar, inventar, adaptar e agregar formas e conhecimentos devido ao seu caráter questionador motivado pelo seu instinto de descobrir os porquês referentes a cada coisa que acontece a sua volta, além disso, é o momento em que estão mais predispostas a aprender coisas novas através de experimentação e descoberta.

Nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que refere-se a matemática e a EI, no seu eixo 3.1, trata das experiências de descobertas discorrendo sobre as aprendizagens das crianças mediante as suas interações e brincadeiras, discorrendo que matemática deve ser trabalhada a partir dos

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – ... Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações (BRASIL, 2017, p. 39).

Pode-se assim, perceber quão importante vem a ser o ensino da matemática nos primeiros anos da criança, uma vez que a partir do contanto inicial com números e formas ela virá a ser capaz de ampliar seus conhecimentos de si e do mundo difundindo-os de maneira sólida, sendo capaz de interpretar situações cotidianas com maior propriedade. Tendo, pois, esse ensino espaço relevante e fundamental para a construção integral da aprendizagem infantil.

Mas para que a criança pequena possa melhor compreender e assimilar o conhecimento matemático faz-se necessário adentrar no universo lúdico, onde os jogos e brincadeiras trazem muito mais do que a construção de conceitos, possibilitam desafios, intuição, estratégias e autonomia para a resolução das situações problemas propostas em sala de aula.

3 A LUDICIDADE NA MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história do brincar e do homem se relacionam quanto ao seu espaço na cronologia, sabe-se que através do brincar, jovens, adultos e principalmente as crianças se “teletransportam” para o mundo irreal, da imaginação, como se pudessem estar ao mesmo tempo em dois lugares distintos e fazem desta experiência algo único, sendo prazerosa e significativa.

Todavia, deve-se ressaltar que mesmo antes de ingressar no mundo escolar o ato de reproduzir para si momentos de descontração e aprendizagem já povoam o mundo da singularidade e imaginação infantil. Este brincar é até então genuíno da sua condição e por muito tempo irá acontecer de forma livre e espontânea. A esse respeito Kishimoto (2010) revela o brincar como uma ação livre e que surge da vontade da mesma a qualquer hora, não tendo necessariamente um produto final, mas um fim de relaxamento.

Na Educação Infantil, esse brincar é de grande valia na construção do conhecimento uma vez que a partir do mesmo as crianças se tornam capazes de desenvolver habilidades, novas aprendizagens, percebe-se como parte integrante de um grupo maior e fecunda sua imaginação. Porém esse brincar deve acontecer de maneira dirigida por intervenções de professor, e ao mesmo tempo livre para que a própria criança também seja capaz de apreciar as diferenças entre ambas as opções que lhes são ofertadas.

Esse pensamento agrega-se ao pensamento de Kishimoto (2010, p.1) quando declara que o brincar é uma atividade primordial para a criança, pois possibilita o despertar para a tomada de decisões, o conhecimento de si e do mundo, assim como permite desenvolver sua identidade por meio das diversas linguagens.

Dessa forma, ao pensar no brincar como ferramenta de aprendizagem e ensino a sua agregação à matemática traz grandes contribuições na abordagem de conteúdos e experimentações transformando-a em uma ciência visionária e de experiências concretas que auxilia diretamente na aquisição do saber. Nesse intuito, o jogo é um importante aliado do ensino e do professor, já que, possibilita sair do imaginário para o real e concreto.

Para Piaget (1976, p. 160),

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

É esse material que ligado às atividades irá acrescentar na criança percepções significativas para aprendizagem. Desta forma, utilizar-se do jogo e do brincar como ferramentas para a aprendizagem ajudam também ao professor a ter aulas mais proveitosas e participativas, pois a criança aprende mais quando é capaz de enxergar e tocar no seu objeto de estudo, vale destacar, porém que esse jogo deve ser orientado, de modo, a atingirem os objetivos propostos.

Ao brincar as crianças são capazes de tocar, sentir e visualizar o objeto estudado, essa orientação mostra ao professor se os seus objetivos estão sendo alcançados ou não, ao diagnosticar a sua turma o professor será capaz de criar jogos para trabalhar com elas, jogos estes capazes de desenvolver também outras áreas do desenvolvimento infantil que não apenas a matemática como é o caso da amarelinha.

A partir dessas experiências a criança estará criando conceitos que o levará e aperfeiçoará conforme for se desenvolvendo, assim a matemática vem com um papel importante nessa construção e reorganização de saberes, já que, está presente nas mais diversas situações que ela se encontra diariamente.

4 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORTEADORES SOBRE A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI (1997), a criança deve ter conhecimento de si e do mundo, construído através de atividades sensoriais, expressivas e corporais que respeitem seus desejos. A construção e atribuição dessas singularidades deve vir a ser construída a partir de suas experimentações, criadas desde o seu primeiro momento de convívio com outras crianças no ambiente escolar é construída também consonante a sua interação com o professor.

Nesta fase da vida da criança a matemática está presente em diversas situações do seu dia a dia, mesmo que não intencionalmente, mas em ações simples. Ao mostrar quantos anos completou ou medir o espaço entre a cadeira e o canto da parede, ela se utiliza da percepção lógico matemática e ao entrar na creche e/ou pré-escola cabe a ao professor mediar essa aprendizagem e fazer de maneira prazerosa o uso desses conhecimentos prévios, onde os educandos são levados a resolver problemas, construindo competências no que diz respeito a tomada de decisão, agindo como produtores do conhecimento (BRASIL, 1998).

O Referencial Curricular Nacional (1998) expõe nos objetivos de seu texto meios de como trabalhar a percepção matemática da criança de 0 a 6 anos, utilizando-se do que ela já traz como concreto de conhecimentos, buscando ampliar e melhorar o currículo das suas interações com o meio e com o mundo, entretanto é no conteúdo deste documento que se vê ações específicas de estímulo das aprendizagens.

Todavia, ainda de acordo com esse documento devem ser consideradas as mudanças constantes ocorridas no processo de evolução desses educandos nessa faixa etária. Assim, na medida em que crescem estão se tornando mais capazes de realizar inferências no que fizeram, uma vez que ganham também autonomia. Afinal, propõe-se abordagem desses conteúdos de forma ampla, garantindo que a criança virá a construí-lo conforme vá se reorganizando ao longo da vida. O trabalho didático matemático está, portanto, interligado a complexidade, e deve levar em conta o conhecimento do processo pelo qual as crianças passam para construí-lo. (BRASIL, 1998)

Tendo em vista que a criança é um sujeito histórico e construídas das sucessivas reorganizações que fará durante a vida os DCNEIS (BRASIL, 2009) da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, artigo 9º, visa que nessa etapa da educação básica devem estar presentes a brincadeira e as interações que formaram experiências necessárias para a criança capazes de colaborar no seu desenvolvimento e ações.

Pautada nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e nas competências gerais exigidas para a educação básica a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) desenvolve para as crianças eixos de aprendizagem e desenvolvimento a fim de assegurar na educação infantil que as crianças sejam capazes de desenvolver papéis e atribuições que possam por si só resolver, estes são: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 36).

Estes dividem-se em cinco campos de experiências onde estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, cabe ao ensino da matemática o campo espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Quanto a esta área de desenvolvimento espera-se segundo a BNCC (2017) que através deste as crianças sejam capazes de desenvolver os seguintes aspectos no estudo da matemática: identificar, nomear e comparar objetos; interagir com o meio ambiente; utilizar vocabulário relativo as noções de grandeza matemática, espaço e medidas; utilizar unidades de medidas e noções de tempo; identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação.

Entende-se, então, a matemática como uma disciplina de grande aplicabilidade na sociedade capaz segundo a BNCC (2017) de formar cidadãos críticos e cientes de suas responsabilidades sociais. Pois, a mesma não se restringe a contagem e cálculos com números ou grandezas determinísticas, mas também fenômenos de caráter aleatório. Assim, este conhecimento, é fundamental para a compreensão de fenômenos e construção de representações significativas nos vários contextos.

É, portanto, a matemática uma linguagem capaz de estruturar conhecimento prévio, saberes adquiridos e lógicos em um único conceito, o de que mesmo pequena a criança é capaz de se entender no espaço-tempo e no mundo como um ser atuante que merece que seus conhecimentos prévios sejam considerados e acima de tudo ampliados, como descrito nos documentos supracitados. É um misto de noções que podem e são aplicadas o tempo todo, estas que são aprendidas algumas das vezes de maneira instintiva, mas que são aprimoradas no momento em que as crianças tem seu primeiro encontro com a senhora dos números, a matemática na educação infantil.

5 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização desse estudo encontra aporte inicialmente no estudo bibliográfico, levando em consideração o uso de pesquisas como ferramentas de apoio e incentivo para a construção desse material entre eles estão artigos científicos, livros e documentos.

Destaca-se também a pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de um questionário com perguntas subjetivas, a fim de obter os dados necessários para a pesquisa. A análise destaca-se por ser de cunho qualitativo, pois “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14).

5.1 Identificação do campo de pesquisa e público-alvo

A pesquisa foi realizada com três pedagogas que atuam em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal de um município do estado do Ceará. Geograficamente esse fica situado na área urbana da cidade e atende as crianças nos níveis II, III, IV e V, que correspondem as idades entre 02 e 05 anos, totalizando no geral aproximadamente 72 crianças que estão inseridas num contexto de vulnerabilidade social.

As aulas acontecem nos turnos matutino e vespertino, as crianças contam com uma estrutura que lhes fornece duas salas de aula, parque, banheiros, somados a sala de direção e cozinha. Neste espaço atuam 04 professoras, vigias, porteiro, diretora, auxiliares de serviços gerais e cozinheira.

6 ANÁLISE DOS DADOS

O questionário elaborado é composto por 6 questões, sendo a questão 1 referente ao perfil das respondentes e 5 de caráter subjetivo onde discorrem a respeito de indagações quanto ao ensino da matemática na educação infantil, fechando o ciclo de dados a serem analisados.

O referido instrumento de pesquisa foi respondido por três professoras do CEI campo de pesquisa. No que se refere ao perfil das respondentes tem-se as seguintes informações: são

do sexo feminino, todas possuem nível superior em pedagogia, apenas uma delas possui pós-graduação, sendo na área da psicopedagogia.

No que se refere ao tempo de experiência e atuação das respondentes na educação básica, são de 06, 24 e 27 anos. Durante a análise as pedagogas serão referenciadas como professora A, B e C. Quanto aos vínculos empregatícios a Professora C é contratada, enquanto as Professoras A e B são concursadas.

Na questão 2 (Quantas aulas por semana são direcionadas para a Disciplina de Matemática na EI?) as três professoras foram unânimes em dizer que a matriz curricular trabalhada contempla 4 aulas de matemática na semana.

Diante das respostas coletadas, é possível observar que todas dispõem do mesmo tempo para realizar as atividades propostas no âmbito do ensino da matemática, respeitando assim a rotina proposta e preestabelecida por órgãos educacionais. Isso traz como reflexão as palavras de Rodrigues (2009, p. 33) ao destacar que "o trabalho do professor sob o ponto de vista das prescrições é definido e organizado por outras pessoas e obedece a uma hierarquia em nível nacional, estadual e municipal". Desta forma, não sendo definido, pois pelo docente ou por seus próprios ideais de relevância, tendo ele que lidar com um posicionamento já existente.

Na questão 3 (Quais práticas educativas você desenvolve durante as aulas de matemática que contribuem para a formação cidadã na EI?), as professoras relataram da seguinte forma:

O ensino da matemática vai muito além da disciplina que é apresentada nos ensinos fundamental, médio e superior. A vivência em uma prática de aula há um contato constante com barreiras e dificuldades. (Professora A)

São desenvolvidas práticas cotidianas de acordo com a rotina, vivenciando experiências e situações desafiadoras, contribuindo para a formação integral das crianças. (Professora B)

Procuro direcionar minhas aulas, para as práticas cotidianas como: Reconhecer número da sua casa, telefone, idade, brincar com cédulas (figurinhas) do nosso dinheiro etc. (Professora C)

Diante das respostas, é possível perceber que as professoras A e B descrevem de forma mais generalizada, uma delas destaca que há dificuldades e barreiras para o ensino da matemática, mas não especificam quais. Já a professora B, deixa claro que são direcionadas atividades relacionadas com a rotina e com a formação integral da criança, mas não diz quais atividades são estas. Apenas a professora C relatou as práticas que direciona dentro da sala de

aula, citando as atividades utilizadas com as crianças. É importante observar que esta última, é justamente a que tem menos experiência dentro de sala de aula se comparada às outras duas, isto pode apontar para uma formação mais recente e provavelmente em sintonia com um novo paradigma de formação docente voltada para um ensino e aprendizagem mais significativo.

Na questão 4 (Você participa de alguma formação para professores da Educação Infantil que trate sobre o Ensino da Matemática?). Todas as respondentes foram unânimes em dizer que existem formações realizadas pela Secretaria de Educação Municipal para os professores da EI, no entanto deixaram claro que as formações não são direcionadas para o ensino da Matemática, apesar de apresentar algumas informações superficiais, estas são mais relacionadas ao desenvolvimento da leitura. Isso fica claro quando a Professora B diz que “no momento temos formações, porém não especificamente voltada para a matemática, apenas informações sobre o assunto”.

Diante do que foi exposto, é preciso repensar as formações continuadas na EI no que se refere ao ensino da matemática, afinal segundo os PCN (1998) “para que o professor possa desempenhar seu papel é necessário que o mesmo tenha conhecimento sólido a respeito dos conceitos e procedimentos da área que atua, além de entender a Matemática como uma ciência dinâmica sempre aberta a novos conhecimentos”.

E diante das respostas acima apresentadas pela professora é possível observar o quanto são importantes às formações continuadas no âmbito do ensino da matemática, como um meio de ajudar o professor a também reavaliar suas práticas e métodos de ensino, além de aprimorar e se apropriar de novos conhecimentos.

Na questão 5 (Existe algum tipo de documento relacionado a EI que trate sobre o ensino da matemática? Em caso afirmativo, cite-o(s) e explique como contribui ou contribuem.). As três respondentes disseram que sim, existem documentos que norteiam seu fazer pedagógico, no entanto as respostas foram da seguinte forma:

Os incisos ajudam a nos direcionar. (Professora A)

Imagino que os incisos das Orientações Curriculares Nacionais são como base norteadoras para a prática pedagógica. (Professora B)

Acredito que os incisos contribuem para direcionar nossas práticas em sala de aula. (Professora C)

Diante da questão supracitada é possível avaliar o pouco conhecimento que há em relação aos documentos e normas que norteiam o ensino na educação Infantil e, em especial,

que tratam do ensino da matemática, uma vez que todas as 3 professoras referenciam os incisos, mas nem mesmo conseguem citar a qual documento os mesmos pertencem.

Sabe-se que dentre estes documentos norteadores tem-se como citado no referencial teórico deste artigo, os RCNEI (1998), as DCNEI (1997) e atualmente a BNCC (2017). Todos destacam a matemática na EI relacionada aos conhecimentos no campo espacial, temporal, quantidades, relações e transformações, dando destaque neste aprendizado a importância da interação e do brincar.

Na questão 6 (Que metodologias são aplicadas nas suas aulas de matemática?). As professoras se manifestaram da seguinte forma:

É uma forma de conduzir a pesquisa ou um conjunto de regras para o ensino de ciências e arte. É uma explicação determinada e exata. (Professora A)

Para desenvolver o conteúdo de forma significativa e prazerosa utilizo várias estratégias incluindo jogos, brincadeiras orientadas ou com regras, dinâmicas, objetos escolares, palitos ou tampinhas, dado e cartas com números e quantidades, buscando a ludicidade e a aprendizagem diante de situações desafiadoras. (Professora B)

Jogos, brincadeiras relacionadas a conteúdos programáticos e temas. Bem como, possibilitar situações que promovam a aprendizagem significativa. (Professora C)

Moron e Brito (2001) salientam que a “maneira como o indivíduo elabora, interpreta e representa suas ideias é própria e constituída das suas experiências individuais que são influenciadas por uma série de variáveis”. Uma vez que essa afirmativa é considerada torna-se possível perceber e compreender a diferença entre as práticas metodológicas aplicadas pelas 3 professoras. A professora A, apresentou sua resposta de maneira generalizada, trazendo aspectos relacionados a conceito, e não especificando ações metodológicas. Já as demais docentes foram mais específicas, deixando claras suas ações pedagógicas na busca do êxito na aprendizagem dos discentes, para isso utilizam o lúdico.

É possível perceber no que se refere a essa disciplina, embora as professoras sejam experientes, o fazer matemático ainda necessita avançar em vários aspectos, pois foram apresentadas práticas e métodos pontuais, talvez pela falta de formações continuadas mais direcionadas para o ensino da matemática na etapa da Educação Básica em análise.

Finalmente, vale ressaltar que no decorrer da aplicação da pesquisa foi percebido certo desconforto por parte das docentes quando estas foram questionadas a respeito do ensino da matemática na educação infantil. Uma vez que diante de suas respostas é possível observar

que o mesmo acontece a passos lentos, tendo, pois, pequenos avanços estruturais e pedagógicos ao longo dos anos. Em suma, é nítida a falta de conhecimento quanto a didática que deve ser aplicada na Educação Infantil. Levando em consideração os anos de experiências das três respondentes e a metodologia que utilizam dentro da sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer matemático está envolto ao uso das aprendizagens que a criança adquire ao longo da vida, bem como das evoluções vivenciadas por ela através das interações com o meio social no qual convive e com as instituições escolares.

O professor que se destina a trabalhar com os saberes matemáticos deverá trabalhar de forma a multiplicar essas experiências, sendo capaz de estar a cada dia ressignificando os conhecimentos e as práticas pedagógicas.

A realização deste trabalho trouxe algumas considerações importantes quanto a forma que vem acontecendo o ensino da matemática na educação infantil, uma vez que ao realizá-lo foi possível observar o quão grande vem sendo a urgência de se reestabelecer novas práticas pedagógicas, além de agregar a ela novas ações e formações continuadas que permitam ao professor atuante receber novas orientações a fim de fortalecer sua prática docente e consequentemente sua atuação didático-metodológica na educação infantil.

Conclui-se, pois, que o fazer matemático atualmente, embora tenha recebido aspectos lúdicos para a sua atuação ainda está sobrecarregado de ideais tradicionais, pontuais, mas que não se consolidam em mudanças efetivas, pois de acordo com as respondentes a atual conjuntura no contexto pesquisado não permite ao professor uma abordagem mais significativa, uma vez que este ainda não tem a autonomia e formação necessária para reestruturar sua prática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> > Acesso em: 25 de setembro de 2018
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em . Acesso em: 08 de outubro de 2018
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação** Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 25 de setembro de 2018

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/5-panfleto-para-imprimir-ou-enviar.pdf>>. Acesso em: 30 setembro de 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Perspectivas

Atuais: Belo Horizonte, 2010. Artigo disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>> Acesso em: 27 de setembro de 2018

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORON, C. F.; BRITO, M. R. F. Atitudes e concepções dos professores da educação infantil em relação à Matemática. In: BRITO (Org). **Psicologia da Educação Matemática**. Teoria e Pesquisa. Florianópolis: Editora Insular, 2001. p. 263-277.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 3 ed. (Trad. D. A. Lindoso e R. M. R. Silva). Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976. (Orig.: 1969).

RODRIGUES, E. S. S. **A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado**. 2009. 116 f. Dissertação (mestrado em educação)- Faculdade de Ciências Humanas Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2009. Disponível em:

<<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/BKNUDNKMHBD.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

O ESPAÇO FÍSICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGAR DE BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES

Aleksandra Fontes do Nascimento

Professora de Educação Básica da Prefeitura Municipal de Mossoró/RN – PMM

aleksandrafontes@gmail.com

Maria Antônia Medeiros dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-graduação da UERN – POSEDUC

mariamams@hotmail.com

Giovana Carla Cardoso Amorim

Professora Doutora adjunta, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do

Programa de Pós-graduação em Educação da UERN – POSEDUC

giovana_melo@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa apresenta um relato de experiência, que busca reconhecer a organização do espaço da Educação Infantil como estimulador de interações e brincadeiras. Com abordagem qualitativa, utilizamos a fotografia como instrumento da coleta de dados com o intuito de registrar os múltiplos espaços ressignificados em uma Unidade de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN, na qual apresenta em sua conjuntura espaços pensados e planejados no sentido de promover as interações e brincadeiras, através de uma prática pedagógica pautada no respeito à criança e a sua condição de sujeito da infância e de direitos que deve interagir e brincar numa dimensão lúdica. Dialogamos com autores como Oliveira (2011) e Santos (2013) que discutem a importância de planejar espaços físicos intencionais, a fim de promover uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento infantil. Concluímos que pensar na organização do espaço infantil, é muito mais que dispor de enfeites para colorir o ambiente, mas é uma atividade pedagógica em sua essência inicial. Dessa forma, através da organização e reorganização dos espaços físicos é possível promover um fazer pedagógico que contemple as interações e brincadeiras.

Palavras-chave: Organização. Espaço. Interações. Brincadeiras. Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Com a nova configuração histórica da Educação, as crianças passaram a ser reconhecidas como cidadãs, uma vez que tem seus direitos garantidos legalmente com a Constituição de 1988. Outro marco importante foi a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, delineando a partir dessa premissa, os pilares indissociáveis que devem permear essa etapa: cuidar, brincar e educar.

Para desenvolver uma prática pedagógica que contemple esses pilares norteadores, Santos (2013) afirma que,

Faz-se necessário que as instituições infantis disponibilizem de um contexto estrutural que possibilite à interação, o diálogo, a produção individual e coletiva, na qual os pequenos possam brincar, pular, rolar, conversar, aprendendo a conviver através de um modo criativo, inovador e lúdico, apropriando-se do universo cultural e construindo sua própria identidade (SANTOS, 2013, p. 15).

A Educação Infantil, dentre as suas muitas possibilidades, também funciona como um laboratório de pesquisa para as crianças, pois é onde acontecem as vivências, experiências, interações e descobertas. E é numa perspectiva lúdica e brincante que este “laboratório” deve funcionar, uma vez que a criança internaliza suas aprendizagens através de brincadeiras e faz de conta.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, propõe uma nova roupagem para a educação das crianças, na qual o cuidar, brincar e educar estão contemplados nas interações e brincadeiras que são os eixos que devem nortear a prática pedagógica. Estas acontecem por meio de relações com adultos, crianças, objetos e com o espaço.

Assim, o espaço deve ser pensado, planejado e organizado com intenções pedagógicas que estimulem essas interações e brincadeiras. Diante dessa discussão algumas indagações são recorrentes e indispensáveis para pensar e repensar a organização desse espaço, com isso questionamos: *como organizar o espaço da Educação Infantil para estimular interações e brincadeiras?*

Os espaços devem estar organizados de maneira a estimular a autonomia da criança, bem como suas dimensões cognitivas, afetivas, motoras, culturais e sociais, pois a criança precisa ter garantido o seu direito de brincar, explorar e desenvolver-se em sua totalidade em um espaço motivador que proporcione esse desenvolvimento. Dessa forma este artigo objetiva-se em *reconhecer a organização do espaço da Educação Infantil como estimulador das interações e brincadeiras.*

Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa que de acordo com Minayo (2002, p. 21-22) “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Dessa forma a pesquisa não se reduz a coletar dados para quantificar, mas abre um leque de possibilidades para uma discussão qualitativa das informações coletadas.

A pesquisa foi realizada em uma Unidade de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN, na qual apresenta em sua conjuntura espaços pensados e planejados no sentido

de promover as interações e brincadeiras. Esta Unidade funciona em uma “casa adaptada” (imóvel alugado), realidade comum nesse município, enquadra-se em porte médio por apresentar um espaço interno limitado compondo assim a matrícula de 85 crianças. Para a coleta de dados, utilizamos registros fotográficos explanando os múltiplos espaços.

O ESPAÇO COMO MEDIADOR DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: É POSSÍVEL?

O espaço físico torna-se aliado da proposta pedagógica quando utilizado como instrumento facilitador, dinâmico e atrativo para a efetivação de práticas que visam o desenvolvimento global da criança.

Emergidas em atividades exploratórias, dinâmicas e criativas, as crianças estabelecem suas relações de interações e brincadeiras com outras crianças, adultos, consigo mesmas, com os materiais e o próprio espaço. Dessa forma, a organização dos ambientes deve ser pensada de forma que contemple uma funcionalidade significativa e uma estética visual expressiva para todos os membros que compõe a comunidade escolar (OLIVEIRA, 2011).

Nesse sentido, é necessário que a organização dos diferentes e estimuladores espaços estejam em consonância não apenas com a proposta do planejamento diário do professor, mas que esteja legitimado no Projeto Político Pedagógico da instituição e que contemple todos os envolvidos no processo educativo, desde a equipe de apoio (merendeiras, A.S.G.), como a gestão administrativa e pedagógica.

Corroboramos com Oliveira (2011, p. 197), ao discorrer que os ambientes da Educação Infantil, “pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções”.

A Unidade de Educação Infantil, lócus da pesquisa, apresenta um espaço interno limitado, salas pequenas, dificultando a organização dos materiais e recursos, como por exemplo: “os cantinhos”. Dessa forma, sentimos a necessidade de adequar os espaços disponíveis, no caso o externo, para entrar em consonância com a nossa proposta pedagógica que é priorizar as interações e brincadeiras de forma que promova o desenvolvimento integral da criança.

Nesse caso, com a proposta de redimensionar os espaços, alguns questionamentos foram pertinentes: qual concepção teórica metodológica define a prática pedagógica da nossa

instituição? Quais os espaços disponíveis? O que temos e o que não temos de recursos? Quais objetivos serão alcançados com essa mudança?

Feitas as indagações, buscamos encontrar as respostas, elaborar o planejamento e implementar os espaços a fim de proporcionar e estimular o desenvolvimento de práticas que englobem as interações e brincadeiras. Nesse sentido, nos ancoramos nas discussões de Oliveira (2011) ao discorrer que,

A criança, desde cedo, reconhece o espaço físico ou atribui-lhe significações, avaliando intenções e valores que pensam ser-lhe próprios. Daí a importância de organizar os múltiplos espaços de modo que estimulem a exploração de interesses, rompendo com a mesmice e o imobilismo de certas propostas de trabalho de muitas instituições de educação infantil (OLIVEIRA, 2011, p. 198).

Refletindo os questionamentos anteriormente citados, elegemos a nossa proposta pedagógica fundamentada na concepção sóciointeracionista, uma vez que concebemos que a criança aprende nas relações com o outro, seja com os colegas, com o professor-mediador, com os objetos, brinquedos, jogos e brincadeiras.

No que se refere aos recursos, tínhamos como principal motivador o desejo de implementar diferentes espaços para nortear a nossa prática pedagógica de acordo com as nossas convicções de que as interações e brincadeiras são primordiais na Educação Infantil. Buscamos assim, parcerias, doações e envolvimento de todos nesse processo, desde a equipe pedagógica, famílias das crianças e funcionários e a vizinhança do bairro.

Nosso principal objetivo consistiu em proporcionar um espaço que promovesse as interações e brincadeiras em diferentes ambientes, legitimando assim os direitos da criança de aprender brincando em liberdade, estimulando sua autonomia, autoestima e fortalecendo as relações com ele e com o outro. Referente à configuração do espaço, Santos (2012) considera,

Que seja significativo enquanto espaço educativo, de cuidado, de imaginação, que favoreça as linguagens, e as múltiplas inteligências. Que assegure o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral da criança a partir da interação desses sujeitos como espaço que os plasma (SANTOS, 2012, p. 6).

Dessa forma, criamos alguns espaços diversificados para dinamizar a prática educativa:

Imagem 1: Espaço de leitura



Fonte: acervo do autor

Este espaço foi pensado com o intuito de possibilitar o acesso à leitura e o contato com os livros, familiarizando a criança desde cedo com as histórias contadas e lidas pelas professoras e pseudoleituras, na qual a criança aguça sua imaginação, criatividade, despertando o gosto pela leitura.

Imagem 2: Tanque de areia



Fonte: acervo do autor

Este espaço promove a estimulação sensoriais, motoras, o faz de conta, o contato com recursos da natureza e a interação com os colegas, os objetos e as brincadeiras. Neste espaço as crianças criam e recriam brincadeiras: castelos de areia, túneis, e faz de conta retratando a realidade.

Imagem 3: Casa museu



Fonte: acervo do autor

A casa museu foi pensada como meio de resgatar e propagar a cultura popular local, em seus diferentes tempos e espaços. As professoras trabalham com as crianças de forma que elas percebam as transformações tecnológicas dos utensílios e eletrodomésticos, além de explorar os tipos de moradia do campo e da cidade (antes e depois).

Imagem 4: Horta e jardim



Fonte: acervo do autor

O meio ambiente ocupa um espaço privilegiado na nossa Unidade, as crianças têm a oportunidade de cuidar, preservar e perceber a importância das plantas para a nossa sobrevivência e qualidade de vida. Realizamos um cronograma por turma de cuidados diários com as plantas da unidade. Parte das plantas da instituição, tiveram participação ativa das crianças e famílias, desde o plantio.

Imagem 5: Parque pneumático



Fonte: acervo do autor

Pensando na preservação do meio ambiente, reutilizamos e ressignificamos alguns materiais: como pneus, garrafas pet, tampinhas, restos de madeira, capacetes e outros objetos. Nesses espaços as crianças brincam livremente, interagem, exploram o espaço, o movimento na medida em que correm, sobem, descem, pulam e se agacham.

Imagem 6: Escovódromo e banho



Fonte: acervo do autor

Além de trabalhar as noções básicas de higiene e cuidados com o corpo, estimulamos de forma lúdica a utilização desses espaços para desenvolver a autonomia, independência, autoestima das crianças. Nessa perspectiva, Felipe (2001), aponta que,

Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes

níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada (FELIPE, 2001, p. 27).

A organização desses ambientes, nos possibilitou quebrar paradigmas, repensar cada lugar para a criança e com a criança, de maneira que promova através das interações e brincadeiras seu desenvolvimento global.

CONCLUSÃO

A organização dos espaços da Educação Infantil define a proposta educativa das instituições. Assim essa organização torna-se condição determinante para a construção de uma prática pedagógica pautada no respeito à criança e a sua condição de sujeito da infância e de direitos que deve interagir e brincar numa dimensão lúdica.

Organizar o espaço vai muito além de enfeitar, de colorir o ambiente para ficar alegre, mas preparar um ambiente desafiador, que aguça a imaginação e criatividade da criança, na qual possa explorar e ressignificar o saber. Vale salientar que o espaço por si só não exerce uma função de instrumento pedagógico que auxilie a prática cotidiana, o professor como mediador, assume papel relevante na organização e na exploração desses espaços.

A nova configuração de espaços diversificados da Unidade pesquisada, nos possibilitou uma reflexão das nossas práticas, conceitos e convicções, nos permitindo acreditar que independente das limitações de recursos é possível materializar sonhos e desejos, quando acreditamos que somos defensores das nossas crianças e de uma educação de boa qualidade.

REFERÊNCIAS

- FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C. Maria; KAERCHER, G. E. P. da Silva (org); **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F; NETO, O. C; GOMES, R; MINAYO, M. C. S. (Org.); **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Z. M. Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Joedson. **Financiamento, infraestrutura e trabalho docente na Educação Infantil**. III Seminário Políticas Sociais e Cidadania, 2012. Disponível em: http://www.interativadesignba.com.br/III_SPSC/arquivos/sessao7/183.pdf. Acesso em 28 de setembro de 2018.

SANTOS, M. A. M. **Entre o público e o privado:** visões da estrutura e organização da Educação infantil. Monografia (graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, UERN, Mossoró, RN, 2013.

O ESPAÇO FÍSICO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Dulcileide Azevedo de Araújo
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/CAMEAM de Pau dos Ferros, RN
dulcileidearaujo@hotmail.com

Sílvia Magaly da Silva Lima
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/CAMEAM de Pau dos Ferros, RN
silvia_magally@hotmail.com

Francisca Edneide Cesario de Oliveira
Professora Especialista do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/CAMEAM de Pau dos Ferros, RN
edneideoliv@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é resultado da atividade final do componente Curricular Estágio Supervisionado I, que nos permitiu o contato com a realidade do cotidiano de uma instituição de educação infantil, através de observações e regência, a partir dessas observações optamos por pesquisar o espaço físico nas instituições de educação infantil e suas implicações no trabalho pedagógico, sendo assim essa pesquisa tem por objetivo identificar as influencias e implicações dos espaços físicos no trabalho do professor na educação infantil e no atendimento dado as crianças na instituição de ensino. Do ponto de vista metodológico realizamos uma revisão bibliográfica e uma pesquisa documental, nos respaldamos teoricamente nos seguintes autores (BARBOSA, 2006; OLIVEIRA, 2008; BARBOSA; HORN, 2001). Realizamos também uma pesquisa de campo durante a fase de observação e regência da disciplina Estágio Supervisionado I. Constatamos que na escola objeto de nossa pesquisa, as limitações do espaço físico trazem consequências e dificuldades para o trabalho pedagógico dos professores. Assim concluímos que o espaço físico na educação infantil tem grande impacto no trabalho desenvolvidos nessas instituições, e ainda, na escola pesquisada, o espaço encontra-se inadequado para educação infantil de acordo com os documentos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e o Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço Físico. Atendimento a crianças.

INTRODUÇÃO

Este presente trabalho se propõe a partilhar a vivencia e experiencias/ observações no contexto escolar da educação infantil, vivenciadas através da disciplina ESTÁGIO SUPERVISIONADO I dando oportunidade ao acadêmico de estar inserido no “chão” da escola, conhecendo a sua realidade e dando a sua contribuição. Este discorre sobre **O espaço físico nas instituições de educação infantil e suas implicações no trabalho pedagógico**, no qual iniciaremos com uma breve exposição do contexto histórico da educação infantil no Brasil.

Discutimos sobre a importância da organização do espaço físico para o desenvolvimento integral da criança. E por fim analisamos o espaço físico da creche municipal Branca de Neve, escola na qual foram realizadas as observações e a regência do estágio, relacionando com as orientações que estão dispostas no documento dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Educação Infantil.

O motivo que nos levou a querer realizar esse estudo se deu em razão das observações feitas na realização do Estágio Supervisionado I, onde foi notório as dificuldades enfrentadas pelas professoras nesta instituição de ensino, por falta de um espaço adequado, visto que a creche pesquisada funciona de forma improvisada em uma casa alugada pela prefeitura, uma vez que o local onde a creche funcionava antes foi interditado para reforma.

Considerando o que foi exposto acima, nossa pesquisa busca responder as seguintes questões: quais as influências e implicações nos espaços físicos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do ensinar e aprender na educação infantil?

Para responder este questionamento, este estudo tem o objetivo de identificar as influências e implicações dos espaços físicos no trabalho do professor na educação infantil e no atendimento dado as crianças na instituição de ensino.

Esta pesquisa se baseia em uma fundamentação teórica, análise documental e em uma pesquisa de campo, possui uma abordagem qualitativa e foi realizada na Creche Municipal Branca de Neve localizada no município de Pau dos Ferros-RN. Com base nas observações feitas durante o período de estágio realizado na instituição e nas análises documentais feitas através do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) e do Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil que são documentos oficiais que falam sobre o espaço físicos e a infraestrutura e atendimento nas instituições de educação infantil, procuramos investigar se as condições estruturais da referida instituição estão de acordo com o que diz os documentos oficiais e se a falta de estrutura poderia dificultar o trabalho dos professores nessa instituição.

A instituição pesquisada fica localizada na cidade de Pau dos Ferros-RN, na Rua Francisco do Rego Leite. 673. A escola teve sua fundação no ano de 1997 como o projeto Casulo, instituição mantida pela assistência social, em 2008 passou a ser responsabilizada pela secretaria municipal de Educação, contudo foi interditada para funcionamento no ano de 2015 onde passou a funcionar em casas alugadas, e hoje funciona no endereço já mencionado desde janeiro de 2017. Hoje a escola tem um total de 80 crianças matriculadas e com 13 funcionários trabalhando em todas as áreas da instituição. Esta pesquisa se constitui de relevância no sentido de contribuir para um melhor conhecimento da temática, uma vez que se busca cada vez mais

que as escolas de educação infantil estejam preparadas para que possa oferecer um atendimento de qualidade às crianças, tendo em vista sempre o desenvolvimento integral da criança.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Historicamente a educação infantil esteve ligada ao contexto familiar, era a família a responsável pela educação das crianças, assim as crianças aprenderiam os valores e as tradições das comunidades na convivência com os adultos da família e principalmente com as mães. Segundo Bujes (2001) “a educação infantil como conhecemos hoje, é um fato muito recente”, pois durante muito tempo não existia nenhuma instituição que tivesse como finalidade a educação de crianças pequenas.

O surgimento das instituições de educação infantil se deu no século XVIII e estar relacionada a nova forma de produção do mundo capitalista e com a entrada da mulher no mercado de trabalho, onde os pais das crianças pequenas precisavam trabalhar e não tinham onde deixarem seus filhos, segundo Oliveira (2008) essas instituições “nasceram em resposta à situação de abandono e maus-tratos de crianças pequenas cujos os pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas criadas pela Revolução Industrial” o atendimento as crianças nessas instituições tinha um caráter mais assistencialista e se preocupavam mais com os cuidados com higiene e saúde do que com a educação propriamente dita.

No Brasil o surgimento de instituições de educação infantil esteve ligado ao caráter assistencialista da mesma, principalmente quando o atendimento era voltado para as crianças das camadas mais pobres da sociedade, assim como nos diz Oliveira:

Na verdade, historicamente, também entre nós a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais educativas para o atendimento realizado em creches e pré-escolas tem dependido da classe social das crianças por elas atendidas. Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação (OLIVEIRA 2008, p. 17).

Como podemos perceber o tipo atendimento realizados nessas instituições dependiam do público que as mesmas iriam receber, essa situação começou a mudar a partir da Constituição de 1988 onde o acesso a creches e pré-escolas tornou-se um direito de todas as crianças e um dever do Estado, com isso passou-se a ter esforços voltados a tentar oferecer o mesmo atendimento a todas as crianças, independentemente de sua classe social.

Após a Constituição de 1988 a educação infantil no Brasil teve grandes avanços, no ano 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação, estabelecendo a educação infantil como primeira etapa da educação. Em 1998 o MEC divulga o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil com sugestões e referenciais para ajudar os professores em seu trabalho educacional em creches e pré-escolas, visando o desenvolvimento integral da criança, ou seja, o desenvolvimento de seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Com esses avanços a educação infantil perdeu o seu caráter assistencialista e passou a ser reconhecida de fato com a primeira etapa da educação brasileira.

O ESPAÇO FÍSICO E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço físico na educação infantil torna-se de fundamental importância, uma vez que é nessa fase da vida que as crianças irão desenvolver sua autonomia e sua relação com o mundo em vive. Nesse sentido o espaço físico nas instituições de educação infantil precisa ser pensado de forma a propiciar as crianças o desenvolvimento de diversas habilidades.

Segundo Barbosa (2006) “o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam” assim fica evidente que esses espaços na educação infantil precisam ser pensados para proporcionar as mais diversas experiências para as crianças visando o seu desenvolvimento integral.

Na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira sancionada em dezembro de 1996, estabelece a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Sendo assim as creches e pré-escolas devem promover um ambiente onde a criança possa desenvolver-se em todos os seus aspectos.

A organização do espaço na educação infantil tem a função de orientar o trabalho que será realizado na instituição, uma vez que é através dele que se traduz a forma como a infância é concebida em seu projeto educacional, assim como no diz Barbosa:

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação a futuro das novas gerações e às suas idéias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil.

Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimentos (BARBOSA 2006, p. 122).

Percebemos assim a importância do espaço físico para o desenvolvimento integral da criança e como o ambiente pode traduzir a concepção de infância e o projeto educacional oferecido pela instituição de educação infantil. Esse espaço deve favorecer a diversidade de experiências de aprendizagens, estimulando os sentidos sensoriais, como também as relações entre as crianças, visando assim o desenvolvimento físico, cognitivo e social nas crianças atendidas por essas instituições.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil o ambiente tem que ser pensado de forma a proporcionar a maior diversidade de experiências para as crianças, pois “a organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento para a prática educativa com crianças pequenas”, de forma o espaço é parte integrante da ação pedagógica realizadas nas creches e pré-escolas e como tal precisa ser planejado e organizado de modo a facilitar o trabalho pedagógico nessas instituições. Ainda segundo o RCNEI:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais do projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliário não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem (BRASIL 1998, p. 67).

Na educação de crianças pequenas o espaço físico torna-se assim uma parte integrante do projeto pedagógico realizado na escola, pois é no espaço físico que as crianças irão interagir entre si e com o meio social em que vivem, nesse sentido, Machado (2008) nos diz que “é certo que, desde vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social que o cerca”, nessa perspectiva é fundamental proporcionar as mais diversificadas forma de interação tanto com o ambiente que o cerca, como com o meio social, pois será a partir dessas interações que a criança irá desenvolver seus aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais.

O espaço físico em instituições de educação infantil representa um dos meios no qual a criança irá desenvolver suas funções motoras, sensoriais, relacionais, pois é através do espaço físico que a criança pequena tem suas primeiras experiências com o meio em que vivem, de acordo com Barbosa e Horn:

Também compartilhamos da ideia de que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais simbólicas, lúdicas e relacionais. Inicialmente as crianças têm as suas percepções centradas no corpo; concomitante com seu desenvolvimento corporal, sua percepção começa a descentrar-se e estabelecer as fronteiras do eu e não-eu (BARBOSA; HORN 2001, p. 73).

Sendo assim o espaço físico deve contribuir para o desenvolvimento das crianças, e ele deve ser cuidadosamente pensado, visto que em muitos casos a criança passa maior parte de seu tempo nesses ambiente, como nas creches e pré-escolas que funcionam em tempo integral, para Barbosa (2008) “a importância do espaço na educação das crianças pequenas é ampliada quando se leva em consideração que a jornada diária nesses lugares é, muitas vezes, equivalente ao seu horário de vigília”, assim torna-se fundamental que esses espaços possam estimular o desenvolvimento da criança já que e nessa fase da vida que as crianças precisam mais de estímulos para que possam estruturar suas funções cognitivas, físicas e sociais.

Fica evidente assim, a importância de um espaço físico planejado e estruturado com estímulos suficientes para o bom desenvolvimentos das crianças que serão atendidas nessas instituições, compreendendo o espaço como parte constituinte do projeto educacional na educação infantil, pois o mesmo estar diretamente relacionado com o desenvolvimento da crianças, e preciso que o mesmo seja organizado para que as criança possam estar seguras mais ao mesmo tempo livres para desenvolver sua autonomia e identidade, que elas possam ter vários ambientes dentro de um mesmo espaço onde as crianças tem oportunidade de brincar, dançar, aprender, criar suas próprias brincadeiras, enfim um ambiente que lhe ofereça estímulos para seu desenvolvimento.

Nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil o espaço também aparece como componente do projeto educacional das instituições, “o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar” seguindo esse pensamento vemos o espaço como uma importante ferramenta na busca de uma educação infantil de qualidade para todas as crianças. Ainda de acordo com esse documento:

A professora/professor, junto com as crianças, prepara o ambiente de Educação Infantil, organiza-o a partir do que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignifica-los e transforma-los. A criança pode e deve propor, recriar, e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado (BRASIL 2006, p. 9).

O espaço físico nessa concepção não deve ser algo imutável onde não possa haver modificações, pelo contrário, o mesmo deve ser sempre transformado de acordo com as necessidades das pessoas que o utilizam, conforme Carvalho e Rubiano (2008, p. 107-108) “a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam” sendo assim, o ambiente influencia na interação das pessoas que o utilizam, mas também é transformado e ressignificado por elas, pois os espaços físicos traduzem a intenção e os valores daquela instituição.

O ESPAÇO FÍSICO DA CRECHE MUNICIPAL BRANCA DE NEVE

A escola pesquisada fica localizada no município de Pau dos Ferros-RN na Rua Francisco do Rego Leite a mesma funciona neste local, em casa alugada pela prefeitura desde de janeiro de 2017, pelo motivo que seu prédio de origem foi interditado desde 2015 por falta de condições de infraestrutura e segurança para o atendimento das crianças.

A creche municipal atende a crianças de 2 a 5 anos somente no período da manhã de 7:00 às 11:30, em quatro salas de aulas divididas em creche nível I com crianças de 2 anos, creche nível II com crianças de 3 anos, pré-escola nível I com crianças de 4 anos e pré-escola nível II com crianças de 5 anos. As salas da creche níveis I e II e pré-escola nível I funcionam nos locais onde eram os quartos dessa casa, a sala do pré-escola nível II funciona no local onde era a sala dessa casa.

As observações foram realizadas na sala da creche nível II, no período de 21 a 25 de agosto a fase de observação e de 11 a 29 de setembro foi realizada a fase de regência. As observações realizadas nessas nos serviram de base para nossa pesquisa juntamente com os fundamentos teóricos e a análise dos documentos oficiais nacionais que falam sobre infraestrutura para educação infantil.

A sala de aula observada possui 20 crianças matriculadas, dessas apenas 17 frequentam a creche. O espaço físico comporta 16 lugares, sendo quatro mesas, cada uma com quatro lugares, ou seja, ao todo a sala de aula possui 16 lugares, então sempre fica uma criança em alguma mesa de forma improvisada. Um fato que chamou nossa atenção, foi que as dimensões das mesas não comportam 4 (quatro) folhas de papel sulfite ao mesmo tempo, sendo assim sempre que a professora iria realizar atividades que precisasse utilizar essas folhas essas atividades eram feitas primeiro com duas crianças e depois com as outras duas. Outro fato relatado pela professora era que ao realizar qualquer atividade no quadro sempre teria que ficar

4 (quatro) crianças de costas para o mesmo, assim tornava-se difícil conseguir a atenção das crianças.

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) as salas de aulas recomenda que as mesmas possuam janelas que permita que as crianças possam visualizar o ambiente externo, paredes e pisos revestidos com material de fácil limpeza e manutenção, brinquedos e materiais utilizados pelas crianças devem estar acessíveis a ela, recomenda também que as salas possuam um espelho que as crianças possam se visualizar e que possuam espaço suficiente para organização de cantos de atividades, porém a sala de aula observada só atendia a uma dessas recomendações m que era o piso revestido com material de fácil limpeza e conservação.

Constatamos que na sala de aula os materiais utilizados pelas crianças não ficam em locais acessíveis a elas, que as tomadas não possuem protetores contra descargas elétricas, na sala também não existe um apropriado para guardar as mochilas das crianças que muitas vezes acabam ficando no chão em um canto da sala. Outro ponto relevante foi a falta de mobiliário para a professora, pois não tem nem mesa e nem cadeira adequados para a professora que precisa se sentar nas cadeiras pequenas utilizadas pelas crianças.

A falta de espaço da sala foi um dos pontos que mais nos chamou a atenção, pois o espaço era tão pequeno que mesmo quando se empilhava as mesas em um canto da parede não se tinha espaço suficiente para realizar atividades que necessitasse de movimentos das crianças. O RCNEI nos diz que “nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas” porém nas salas de aulas da escola pesquisada isso era impossível de se fazer, visto que o espaço era pequeno e qualquer atividade a ser realizada demandava uma tempo em que a professora iria organizar as mesas e cadeiras, empilhando-as em um canto da sala para que conseguisse um espaço livre, com isso se perdia tempo e as crianças demoravam um pouco até conseguir entender qual atividade iria ser realizada, isso causava dispersão e indisciplina nas crianças.

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) as instituições de educação infantil devem contar com banheiros separados para crianças e para os funcionários. Os banheiros destinados as crianças devem estar próximos as salas e não podem ter relação direta com a cozinha e refeitório, em seus aspectos construtivos devem ter pisos impermeável e de preferência antiderrapante, as paredes também devem serem revestidas com material impermeável, o chuveiro, as bancadas de lavatórios e os sanitários devem estar adequados a altura das crianças, para que as mesmas possam desenvolver sua

autonomia ao utilizar os banheiros. Este documento recomenda ainda que os banheiros sejam equipados para dar acessibilidade a crianças com necessidades especiais.

A escola pesquisada não atende a essas recomendações, pois conta apenas com um banheiro que é utilizado tanto pelas crianças como pelos funcionários, o mesmo não possui lavatório, sanitário e nem chuveiro adequado ao tamanho das crianças, fato que dificulta a autonomia das crianças. A localização do banheiro é outro ponto que está em desacordo com os parâmetros, pois sua porta dá acesso direto a cozinha, e segundo esse documento isso não deveria ocorrer.

Na educação infantil a autonomia das crianças tem que ser parte integrante dos projetos pedagógicos, pensar os espaços e organiza-los de modo a ajudar nesse desenvolvimento é de fundamental importância, para Barbosa e Horn:

É importante que a criança se veja constantemente desafiada com novas tarefas e desafios. Na medida em que planejamos um ambiente onde ela possa por si só dominar seu espaço, fornecendo instalações físicas para que com independência possa beber água, ir ao banheiro, pegar toalhas, materiais, ter acesso a prateleiras e estantes, estamos pensando num ambiente não somente como cenário, mas, certamente, como parte integrante da ação pedagógica (BARBOSA; HORN 2001, p. 77).

Com isso podemos perceber a importância de um espaço que estimule a autonomia das crianças, visando o desenvolvimento de seus aspectos físicos, cognitivos psicomotores e sociais.

Observamos que a escola não conta com refeitório, e as refeições são feitas em sala de aula. As refeições oferecidas pela escola são café da manhã e almoço, sendo o café da manhã servido de 8:00 antes do intervalo, para que durante o intervalo possa ser realizada a limpeza da sala de aula, e o almoço é servido próximo ao horário da saída das crianças, pelo fato das crianças almoçarem nas salas e após o almoço a sala fica suja o que impossibilita a realização de outras atividades.

O brincar se constitui uma parte fundamental nas propostas pedagógicas para a educação infantil, sendo assim as instituições que realizam esse atendimento deve contar com espaço para o lúdico, de acordo com os parâmetros (2006) “o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível a todos”. A Creche Municipal Branca Neve não conta com um espaço físico específico para o brincar, pois não conta brinquedoteca nem com parques, o único espaço onde as crianças podem brincar é em uma área onde as turmas

da creche nível II e pré-escola I e II ficam na hora do intervalo, essa área se localiza na parte da frente da creche.

A escola conta com uma área grande nos fundos do terreno, local esse que poderia ser utilizado como espaço pra brincar, porém não é utilizado pois não possui cobertura e como a escola se localiza em uma região muito quente, fica inviável a utilização desse espaço sem uma cobertura para proteger as crianças do sol.

A área administrativa da escola pesquisada também funciona de forma improvisada no local que seria a garagem da casa que foi alugada para funcionar essa escola. Nesse local funciona a secretaria, direção e salas dos professores em um mesmo local. De acordo com os parâmetros a área administrativas devem contar com sala de recepção, secretaria, almoxarifado, sala dos professores e sala de direção e coordenação todos em áreas distintas.

A cozinha da escola pesquisada se localiza em parte central da mesma dando acesso as salas de aula das turmas da creche nível II e pré-escola níveis I e II, ao banheiro da instituição e aos fundos da instituição. O fato da cozinha estar localizada numa parte tão central da escola, dificulta o trabalho das professoras em sala de aula, pois o trânsito de pessoas nessa área é muito grande o que ocasiona muito barulho e distrações para as crianças que estão nas salas.

Segundo o Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) a área destinadas aos serviços de alimentação se constituem das seguintes áreas, a cozinha que é a área para a produção dos alimentos, higienização dos utensílios e de panelas, ainda deve conter uma área para a armazenar e estocagem dos alimentos e uma área para o refeitório. Na escola pesquisada a cozinha comporta todas essas áreas em um espaço só, sendo que não possuem refeitório. O fato da cozinha ter ligação direta com o banheiro é outro ponto que estar incompatível com as recomendações dos parâmetros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste trabalho, percebemos que a educação infantil no decorrer de sua história passou por transformações, que modificou a forma de atendimento nas instituições que oferecem essa etapa da educação. Antes a educação infantil era vista com um atendimento assistencialista, centradas apenas nas funções de cuidados, hoje ela tem o reconhecimento de ser a primeira etapa da educação, e com isso seu objetivo passou a ser o desenvolvimento integral da criança em seus, aspectos físico, cognitivos, sociais, culturais e emocionais.

Percebemos também a importância do espaço físico para um ensino de qualidade na educação infantil, uma vez que nessa etapa da vida é essencial que as crianças, possam ter

acesso a espaços planejados para lhes oferecer as mais diversificadas experiências de interação com o espaço e com as crianças, pois é através dessas interações que o desenvolvimento das funções físicas, psicomotores e sociais nas crianças são estabelecidas.

Concluimos que a Creche Municipal Branca Neve, não possui um espaço que atenda as especificidades que a educação infantil necessita. O fato de funcionar em uma casa alugada de forma improvisada, dificulta a adequação do espaço para atender as todas as recomendações expostas tanto no RCNEI (1998) quanto nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006). E ainda, constatamos um grande esforço de todos os profissionais da escola em tentar oferecer o melhor atendimento possível as crianças dentro das condições de trabalho oferecidas pela Prefeitura do Município.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:il.

_____. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G.E.P.S. **Educação Infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORMOND, Mayane Ribeiro Espinosa. Retratos da estrutura física escolar e sua implicações no atendimento de crianças da educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, v.6, n. 4, p. 232-242, nov/2015.

O ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS NO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Kátia Macêdo Duarte

Professora de Educação Infantil da Creche Glauce Burity, Município de Patos – PB
Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

katia.duarte2012@gmail.com

RESUMO

A realização deste estudo sobre estágio se constituiu em uma rica experiência de aprendizado, amadurecimento e exercício de compreensão das diversas vertentes envolvidas entre a prática profissional e o alcance das melhores performances no desenvolvimento do exercício da docência em sala de aula. Possibilitou uma nova visão, mais abrangente e objetiva sobre os valores da prática docente na educação infantil. Como recurso para o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica, temos como base teórica autores como Arroyo (2004), Saviani (1992), Libâneo (2004), Freire (1997). Em síntese, este artigo sobre a importância do estágio na Educação Infantil, envolvendo olhar humanizado na formação do pedagogo e compreender todas dimensões pedagógicas da escola como ressaltamos a dimensão da gestão democrática e participativa só acontecendo com sujeitos comprometidos com uma educação cujo objetivo é a construção da cidadania e a transformação da sociedade. Portanto este trabalho vem contribuir com relevância à temática no meio acadêmico e educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio. Gestão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um instrumento pedagógico de extrema importância, é uma atividade de caráter científico e pedagógico. Portanto é necessário realizar essa atividade com base nos saberes acadêmicos, teoria e prática. Esse estudo possibilita um momento de reflexão entre teoria e saberes adquiridos durante a trajetória profissional.

O estudo compreende-se em uma atividade pedagógica que estabelece ligação entre novos conhecimentos. A sociedade exige profissionais qualificados e competentes para exercer funções didática pedagógica nos espaços escolares, portanto o estágio é de fundamental relevância para a formação do profissional.

Esse estudo tem como base é uma pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo o trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Para Gil (2002). Nesta parte, descreve-se os procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa. Sua organização varia de acordo com as peculiaridades de cada pesquisa. Tendo como o objetivo geral: Investigar as dimensões pedagógicas que envolve o estágio na Educação Infantil. E os objetivos específicos:

identificar como ocorre a prática pedagógica da educação infantil, perceber a importância do estágio na formação do pedagogo venham trabalhar na educação infantil

Para a Educação Infantil poder cumprir seu papel verdadeiro de educação, é preciso que os profissionais tenham compromissos e o momento do estágio, possibilitando refazer uma reflexão sobre a prática pedagógica, em suma aprendizagem adquirida uma experiência fez cresce como profissional.

2 O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O papel da gestão participativa na escola é preciso que se tenha claro qual a definição que se tem e se quer com relação à participação que significa, a atuação dos diferentes sujeitos que fazem parte da escola pais, estudantes, educadores, funcionários em seu processo de gestão. A esse respeito Libâneo expõe que há dois tipos básicos de participação:

Participação como meio de conquista de autonomia: por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Participação como processo organizacional: a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. A escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimento, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas (LIBÂNEO, 2004, p. 139).

A gestão participativa da escola está vinculada ao estabelecimento de estruturas legais, institucionais e à organização de ações que apontem para uma perspectiva democrática e progressista de educação. Essas ações envolvem tanto os aspectos de amplitude maior, como a formulação de políticas públicas, quanto os aspectos em uma esfera específica, como o processo de planejamento, execução e avaliação das atividades no espaço escolar.

Na Educação Infantil precisa estar estruturada para facilitar e organizar o trabalho dos profissionais. Deve-se ter em mente que os adultos são referências para as crianças, favorecendo sua segurança e autonomia. Quanto às atividades pedagógicas, quando realizadas num ambiente apropriado, permitem que as crianças sejam cuidadas e educadas, compartilhando com os adultos e com outras crianças momentos prazerosos e significativos para o seu desenvolvimento.

É importante pensar num ambiente que possibilite as crianças participarem de atividades de acordo com o interesse delas. É necessário então, que os profissionais organizem as suas aulas a partir dos diferentes tipos de brinquedos e materiais a serem usados no sentido de favorecer as competências interativas do grupo e que realize atividades práticas nas quais possam aprender.

2.1 Eixos de trabalho na educação infantil

Para contemplar a amplitude desse âmbito de experiência, é importante que o trabalho pedagógico aborde os seguintes eixos de trabalho: movimento, artes visuais, música. Conforme RCNEI (1998), em que consiste cada um desses eixos de trabalho.

- Movimento é uma característica natural e necessária da criança, é uma forma de linguagem com a qual se comunica, expressa seus pensamentos, sentimentos, emoções e vivências, representa, interpreta e modifica a realidade. Entender o caráter lúdico e expressivo da motricidade infantil, em que os jogos, as brincadeiras, a dança, as práticas esportivas, entre outras atividades, revelam que a cultura corporal pode ajudar o educador infantil a organizar a sua prática, atendendo às necessidades das crianças e refletindo sobre o espaço e o tempo dedicados ao movimento em todos os momentos da rotina diária.
- Artes visuais são uma das importantes formas de linguagem que a humanidade utiliza desde a antiguidade para expressar, comunicar e atribuir sentido a emoções, sentimentos, ideias e pensamentos. Nesse sentido, são concebidas como uma linguagem que tem características próprias no âmbito prático e reflexivo. No contexto da Educação Infantil, é importante que o professor compreenda que as crianças tenham suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção e o fazer artístico, elaboradas a partir das experiências da sua história de vida. Com isso, as artes visuais precisam ser compreendidas e realizadas com mais comprometimento para com os registros que as crianças realizam, pois não são simplesmente um momento de descontração, mas se constituem em registro e sistematização das expressões que elas querem manifestar sobre algo significativo no contexto vivido

- Música está presente em vários aspectos da vida humana e em todas as culturas, nas mais diversas situações. É compreendida como linguagem que se traduz em formas sonoras, capaz de expressar e de comunicar sensações, sentimentos, emoções e pensamentos. O ambiente sonoro, com a presença da música em diferentes e variadas situações, faz com que a criança inicie seu processo de musicalização de maneira intuitiva, afetiva e pela exploração de materiais sonoros

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998, v. 2, p. 23) sintetiza, de forma coerente, toda a ação do brincar:

(...) é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também torna-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos (...), podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

O professor, ao trabalhar com brincadeiras, deve dar tempo para que a criança possa desenvolvê-las. Deve também proporcionar ambientes para determinadas brincadeiras, como: atividades corporais, musicais, dramáticas, plásticas, de linguagem oral e escrita; passeios em locais que proporcionem cultura e lazer; experiências, projetos, entrevistas, decorações, cartazes, teatros, histórias, etc.

Em suma, a brincadeira é uma forma de aprender brincando. As brincadeiras são atividades que podem partir da criança, do grupo, do professor ou da escola. Pode-se contar uma história, manipular fantoches, desenhos, enfim, utilizar métodos que auxiliem o crescimento individual da criança.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O Estágio Supervisionado é um instrumento pedagógico de extrema importância para a formação e atuação de um profissional, pois representa uma atividade de caráter científico e pedagógico. Portanto, é necessário realizar essa atividade com base nos saberes acadêmicos, pautados na relação entre teoria e prática.

O Estágio Supervisionado compreende-se de uma atividade didático-pedagógica que estabelece um elo entre os conhecimentos já adquiridos confrontando-os com novos saberes no sentido de evidenciar os princípios necessários a formação do pedagogo. Logo, percebe-se que a sociedade exige profissionais qualificados e competentes para exercer funções didático-pedagógicas nos espaços escolares, portanto, o estágio se apresenta como uma ação de extrema relevância para a formação desse profissional.

Para Libâneo (1998, p. 17), a Pedagogia é uma ciência que precisa estabelecer uma relação entre a teoria com a prática na formação do Pedagogo. Assim sendo, afirma que

Os saberes da docência não podem se concretizar em um vazio teórico e prático. Destacam-se aí a Pedagogia, ciência que investiga a teoria e a prática da educação como fenômenos sociais, e a Didática, um dos ramos da Pedagogia que tem o processo de ensino como objeto de estudo. Juntas, as duas propiciam o conhecimento e a formação sobre os principais instrumentos e processos que auxiliam o professor na organização do trabalho pedagógico.

Nessa afirmativa, revela-se então um aspecto importante e necessário para a profissionalização docente que vai além da formação teórica, mas que pressupõe uma consciência crítica sobre o compromisso social da escola, a realidade socioeconômica da comunidade escolar, a formação de um ser humano ético e solidário com seu próximo e a responsabilidade sobre o aprendizado de todos os alunos.

Nesta perspectiva, Freire (1997, p. 55) chama a atenção para o necessário reconhecimento do “inacabamento do ser humano”. Essa perspectiva remete à necessidade de uma constante formação, no sentido de buscar o aperfeiçoamento e a aprendizagem permanente como pressuposto da formação continuada.

A sociedade neste século XXI é denominada por Morin (2000) como a sociedade do conhecimento e requer indivíduos criativos e com capacidade para criticar construtivamente, pensar, aprender sobre aprender, trabalhar em grupo e conhecer seus próprios potenciais. Esses indivíduos precisam atentar para as mudanças que acontecem na sociedade e devem ter habilidade para melhorar e refazer suas ações constantemente.

Nota-se que, para alguns formandos algumas lacunas são deixadas pela formação acadêmica em torno do conhecimento de conceitos, saberes e encaminhamentos metodológicos básicos e necessários referentes à formação do acadêmico de Pedagogia. Logo, essas lacunas podem vir a serem sanadas, no período de observação e no contato direto com profissionais que atuam na educação básica e no convívio com diversos segmentos educacionais escolares.

3.1 Conceito de Gestão Escolar

Ao se refletir sobre a gestão participativa na escola é preciso que se tenha claro qual a definição que se deve ter e se quer obter, com relação à participação dos segmentos da qual fazem parte, pois participação significa a grosso modo, a atuação dos diferentes sujeitos que fazem parte da escola, tais como: pais, alunos, professores, funcionários no processo de gestão. Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 139) expõe que há dois tipos básicos de participação:

Participação como meio de conquista de autonomia: por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil e Participação como processo organizacional: a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. A escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimento, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas.

A gestão participativa da escola está vinculada ao estabelecimento de estruturas legais, institucionais e à organização de ações que apontem uma perspectiva democrática e progressista de educação. Essas ações envolvem tanto os aspectos de amplitude maior, como a formulação de políticas públicas, quanto os aspectos em uma esfera mais específica, como o processo de planejamento, execução e avaliação de atividades no espaço escolar.

É preciso que haja uma singularidade construída democraticamente diante da pluralidade, articulando um sistema de ensino que tenha como meta a participação de todos nas políticas educacionais existentes.

A jornada diária de um espaço escolar precisa estar estruturada para facilitar e organizar o trabalho dos profissionais. É muito importante pensar num ambiente que possibilite aos seus pares participarem de atividades de acordo com os seus interesses. É necessário, então, que os profissionais da educação pensem na importância e necessidade de desenvolver nas escolas um modelo de gestão democrática, participativa e cidadã.

Percebe-se que, somente com a participação de todos é que se pode construir e efetivar um projeto democrático de gestão escolar na educação, afinal de contas a escola é o local onde o ensino se concretiza. Portanto, o processo de ensino se desenvolve por meio da educação escolarizada que, em última e primeira instância, deve garantir a todos uma formação integral, que se concretiza no aprendizado dos conteúdos socialmente construídos e, conseqüentemente, na formação para a cidadania. Daí a importância das ações escolares serem fundamentadas em

valores éticos, de solidariedade, respeitando, fundamentalmente, a pessoa humana em suas singularidades e diversidades.

Segundo Saviani (1992), encontra-se a origem da escola quando se analisa o termo em grego *scholē* que significa, no sentido etimológico, o lugar do ócio, ou seja, o lugar onde aqueles indivíduos que dispunham de tempo para o lazer deveriam ocupar seu tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola.

A sociedade do século XX passou a encarar a instituição escolar como um espaço público favorável ao progresso da humanidade, pois cabe à escola a transmissão do saber socialmente produzido. Assim, é responsabilidade da escola, principalmente, a pública, instrumentalizar seu aluno, de modo a conferir-lhe estatuto de cidadão, capaz de pensar e atuar politicamente, através do trabalho e da participação social em sua comunidade.

De acordo com Arroyo (2004), na escola, a cada dia, manifestam-se questões e desafios sobre o ensino. São questões relacionadas aos sujeitos, ao seu direito à formação, aos seus valores, suas condutas, suas culturas, suas identidades, seus sentimentos

Assim sendo, a escola é local de apropriação dos instrumentos conceituais para a compreensão da realidade. Como instituição social, é parte de um sistema maior, mais amplo e complexo, ou seja, a sociedade, da qual é dependente, ao mesmo tempo e na mesma medida que a serve e influencia.

Algumas determinações fazem com que a instituição escolar passe a desempenhar intensivamente um conjunto de ações e funções. São as contradições presentes no cotidiano escolar, resultantes das transformações sociais vivenciadas. A esse respeito, Alarcão (2001, p. 32) relaciona:

Para além da função de instruir e avaliar tem de orientar (pedagógica, vocacional e socialmente), guardar e acolher as crianças e os jovens em complementaridade com a família – e não só durante os tempos letivos, mas também fora deles –, relacionar-se ativamente com a comunidade, gerir e adaptar currículos, coordenar um maior número de atividades, organizar e gerir recursos e informações educativas, autogerir-se e administrar, autoavaliar-se, ajudar a formar seus próprios docentes, organizar, gerir e avaliar projetos, participar na formação de todos ao longo de toda a vida.

Portanto, se a escola é conduzida e cobrada a desempenhar todas essas “funções”, decorrentes da sociedade “fragmentada” em que hoje se vive, tornam-se imprescindível que todos os seus profissionais tenham de forma muito consistente qual a concepção que vai nortear

a organização do ensino e a gestão da educação, garantindo o que está expresso na política educacional vigente e no Projeto Político Pedagógico [PPP].

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo sobre Estágio em Educação Infantil possibilita realização de análise do fazer pedagógico conhecendo a realidade e a rotina da instituição creche, bem como possibilitou vivenciar a prática docente voltada para a ação-reflexão que nos levou a formar e construir a identidades dos saberes no processo escolar, visando o melhoramento e a atualização da nossa prática pedagógica.

Além disso, refletir a importância da interação e compreensão, ao olhar-nos como profissionais que também fazem parte deste processo de desenvolvimento e construção do conhecimento das crianças em busca de uma aprendizagem significativa e de qualidade que abrangem a todos. Permitindo assimilar teoria e a prática para que fosse possível apresentar um resultado satisfatório na instituição de ensino.

Então a necessidade da discussão sobre a gestão democrática e participativa nessa Escola representou uma oportunidade propícia de conscientização, de todos os profissionais envolvidos, quanto à importância de cada um frente à tomada de decisões para a melhoria das ações propostas no que concerne à comunidade em geral a fim de que esses sujeitos sociais possam participar de forma consciente e eficaz das ações administrativas e pedagógicas da Educação Infantil.

Apesar dos muitos desafios enfrentados pelos professores brasileiros, foi possível compreender que através do estágio os processos relativos ao modo de interação entre as crianças em diferentes contextos e conhecendo as suas produções e promovendo mudanças significativas numa perspectiva de humanização e práticas educativas solidárias baseada no reconhecimento do outro levando em conta as suas diferenças sociais.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 3 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

- _____**Parecer CEB n. 22/98.** Resolução CEB n.1, 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília, DF: CNE/CEB, 1999
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. **organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004
- MORIN, Edgar. **Saberes necessários á educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de AssisCarvalho. 2 ed. São Paulo/SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo/SP: Cortez/Autores Associados, 1992.

O FAZ DE CONTA COMO RECURSO INDISPENSÁVEL NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Ianny Salvino dos Santos
Graduanda em Pedagogia-Universidade Federal de Campina Grande
iannyssalvino@gmail.com

Francilene Rodrigues da Silva Marques
Graduanda em Pedagogia-Universidade Federal de Campina Grande
francilenemarques33@gmail.com

Danilo de Sousa Silva
Graduando em Pedagogia-Universidade Federal de Campina Grande
danielosp19@gmail.com

Luisa de Marillac Ramos Soares
Universidade Federal de Campina Grande
marillacrs@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade discutir a importância do faz de conta no desenvolvimento integral (afetivo, motor, cognitivo e social) da criança, trazendo uma breve análise da contribuição da escola e da família, nesse processo de compreensão do mundo real por meio do mundo imaginário. O brincar de faz de conta permite às crianças reconhecer e mediar com o mundo a sua volta, através da imitação, imaginação, internalização de regras, enfrentamento dos medos e angústias, além de possibilitar a criação de suas próprias histórias, sendo capazes assim, de conquistarem sua autonomia e liberdade emocional, construírem sua identidade pessoal e coletiva. Como ele tece o imaginário de maneira lúdica e divertida, torna-se um importante aliado dos educadores na prática pedagógica junto às crianças. O presente texto, construído a partir de estudos bibliográficos apoiados em documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2017), RCNEI (BRASIL, 1988), e em alguns autores como Oliveira (2007), Almeida e Mahoney (2004), Craidy e Kaercher (2001), Abramovich (1995) e Jersild (1973) procura conhecer como a brincadeira intervém na aprendizagem e no imaginário da criança; como a intervenção pedagógica deve ser planejada e quais as mediações possíveis e necessárias para qualificar o desenvolvimento da aprendizagem da criança com a brincadeira de faz de conta. Chegamos ao entendimento de que a brincadeira, especificamente o faz de conta, e a prática docente, é fundamental para o desenvolvimento da criança que pensa e age nesse mundo a partir das oportunidades lúdicas vivenciadas na escola e na família.

Palavras-chave: Faz de conta. Desenvolvimento infantil. Prática docente.

INTRODUÇÃO

O faz de conta é um dos estímulos principais para o desenvolvimento do intelecto, social, emocional e físico da criança, oportunizando-a descobrir meios para solucionar problemas e questionamentos, emitir uma opinião, tomar decisões e ser autônoma na hora de

assumir suas próprias atitudes, bem como, para a compreensão voltada ao ambiente na qual ela está inserida.

Desta forma, fica evidente a importância da família e da escola entenderem o desenvolvimento imaginário na formação da criança. Mas para que isso aconteça, a escola precisa oferecer um ambiente propício no qual a criança esteja cercada de artefatos que a induza a caminhos favorecedores, possibilitando assim que adentre em um mundo mágico, no qual possa fazer e refazer sua própria história em integração com todas as crianças proporcionando momentos que de forma natural, possibilite interação e socialização, ampliando-a a família, de maneira que não fique somente restrito apenas no âmbito educacional.

Oliveira (2007) ressalta que a brincadeira permite a reformulação e construção do imaginário da criança, que dará sentidos a objetos presentes no meio em que ela se encontra, de forma criativa. Essa representação se dará de forma simbólica, manifestada através das representatividades corporais e verbais.

Diante dos pressupostos apresentados, podemos perceber com clareza que a brincadeira de faz de conta deve sim, ser percebida como uma atividade que contribuirá de forma positiva na formação do ser enquanto pessoa crítica, reflexiva e criativa, tendo por parte da escola a responsabilidade na organização do ambiente educacional e com a orientação familiar do qual a criança faz parte, instigando-a ao interesse pelos objetos disponíveis de forma saudável e segura.

Vale também acrescentar que a criança ao por em prática a brincadeira de faz de conta, poderá conduzir o imaginário para um ambiente totalmente diferente do real, ou seja, poderá se sentir voando sobre as nuvens, navegando sobre os mares, na torre de um castelo muito distante, por isso cabe ao professor observar e ficar atento a cada movimento, interagindo de forma que a criança não perca o foco da brincadeira e que todos os participantes estejam inclusos, garantindo a participação de todos, num ambiente comunicativo e divertido.

Nessa perspectiva o imaginário estimula o prazer pelo não concreto, que levará as crianças a um imenso universo imaginário de entretenimento e experiências, sensibilizando-as, desmitificando seus medos e estimulando a enfrentar os desafios. Em suma, o processo do brincar de faz de conta, possibilitará a sensibilidade, e a compreensão do real, além de conhecer um novo mundo voltado para novas experiências.

Frente a essas assertivas, este texto tem como aporte teórico a discussão apoiada em documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2017), RCNEI (BRASIL, 1988), e em alguns

autores como Oliveira (2007), Almeida e Mahoney (2004), Craidy e Kaercher (2001), Abramovich (1995) e Jersild (1973), voltados para o estudo da criança e do imaginário infantil, tendo como finalidade maior, discutir e conhecer como a brincadeira intervém na aprendizagem e no imaginário da criança; como a intervenção pedagógica deve ser planejada e quais as mediações possíveis e necessárias para qualificar o desenvolvimento da aprendizagem da criança com a brincadeira de faz de conta.

O FAZ DE CONTA OU JOGO SIMBÓLICO

Nos estudos piagetianos a criança dos 2 aos 7 anos, encontra-se numa fase ou estágio denominada/o de simbólica e é nela/e que impera o pensamento egocêntrico. A linguagem se apresenta através das suas mais diversas formas de manifestação: fala, gestos, desenhos, dramatizações (situações imaginárias no jogo simbólico ou faz de conta).

Para Vygotsky (2007, p. 67), a criança não brinca por brincar, ela atribui sentido e significado ao brinquedo. Para ele,

[...] Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa.

O faz de conta ou jogo simbólico, não se inicia prontamente, não ocorre de maneira abrupta, a criança não adquire essa habilidade de imaginação do nada ou sem ao menos passar por outra fase, fase esta que é denominada de “a fase da imitação”. A criança se apropria primeiramente da arte de imitar nas premissas do faz de conta. Essa ação está posta como uma atribuição cotidiana da mesma, que observa tudo ao seu redor antes de se apropriar. Seguindo esse pensamento, Craidy e Kaercher (2001) enfatizam que,

Inicialmente a criança imita a si mesmo, ou seja, executa ações fora de seu contexto (‘fingir que está dormindo’ ou ‘comer de mentirinha’). A seguir, ela reflete no jogo as ações de seu cotidiano, manipulando seus objetos, a criança se distancia, podendo compreendê-las e assimilá-las (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 93).

Como salientam as autoras, a imitação feita pela criança se dá pela apreensão e captação de tudo que está ao seu redor, essa capacidade na maioria das vezes não é entendida

pelos familiares das crianças como sendo um meio de desenvolvimento do imaginário da mesma. É através dessa assimilação que a criança entende e manipula os objetos de maneira a fugir um pouco do seu mundo real e adentrar num mundo lúdico, onde tudo para ela é faz de conta.

Os ganhos que a imaginação e a imitação viabilizam para as crianças são irrefutáveis, ratificamos então, a necessidade da inserção da brincadeira de faz de conta nas escolas mais frequentemente, e que ela não seja radicalizada e menosprezada enquanto ferramenta de crescimento integral. Em consonância com essa discussão, incluímos a literatura infantil, através da contação de histórias como contributo para estimular a criança ao prazer pela leitura através da imitação e imaginação. A contação de histórias está estritamente ligada a esse processo como coloca Abramovich (1995),

[...] a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que ‘é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... Abrir as portas à compreensão do mundo’ (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

Nessa acepção, é possível entender, em partes, como funciona o imaginário da criança. Sua estimulação na Educação infantil prescinde a abertura de portas que irão assegurar mais facilmente a compreensão de mundo da criança nessa fase, por isso, defendemos ostensivamente a inserção com mais vigor do faz de conta e de práticas de leitura acerca das literaturas nas escolas, por mais que algumas utilizem de tais métodos, ainda assim, existem muitas outras carentes de estimulação desse tipo.

FANTASIA X REALIDADE: O FAZ-DE-CONTA NO CONTEXTO DA CRIANÇA

Antes de nos reportarmos ao brincar, chamamos a atenção ao conceito de criança posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), enquanto “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. E a partir daí, destacar às interações e brincadeiras, como

eixos estruturantes das práticas pedagógicas, neste mesmo documento, o que possibilita que a criança construa e se aproprie de conhecimentos nas diversas interações cotidianas.

Levando em consideração esses pressupostos, a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI) (BRASIL, 2017), assegura condições para que as crianças consigam aprender e desempenhar um papel ativo em ambientes convidativos a diversas vivências e desafios, nos quais possam construir sentidos e significados de si e dos outros, do mundo natural e social. Para isto, atesta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, quais sejam: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Destes, destacamos o Brincar:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 34).

Porém, para que isto se estabeleça, a BNCCEI (BRASIL, 2017) alerta, que para atender esta criança com toda sua singularidade e subjetividade, faz-se necessário imprimir uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas da Educação Infantil, assim, “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35).

Assim, a organização curricular da Educação Infantil, neste documento, está estruturada em cinco campos de experiências, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No item Corpo, gestos e movimentos, destacamos que é “[...] Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem [...]” (BRASIL, 2017, p. 37).

Portanto, a partir desses destaques nos documentos oficiais, podemos entender que a infância da maioria das crianças é marcada pelo brincar, e é através desse brincar que a criança pode reviver situações que lhe causam algum tipo de sentimento, seja ele um desequilíbrio emocional ou uma alegria estrondante, possibilitando a compreensão da situação que está vivendo, podendo contribuir com a reorganização de suas vivências.

Portanto, o brincar auxilia a criança de muitas maneiras, passando a ser um fator importante para o seu desenvolvimento integral. Jersild (1973) afirma em uma de suas obras que,

A imaginação de uma criança desempenha um papel importante em todos os aspectos do seu desenvolvimento. Na esfera intelectual, é ela capaz de, graças à imaginação, experimentar, explorar, manipular ideias, sem ficar presa pelas regras da lógica. Na esfera emocional, pode dar largas a seus desejos, temores, esperanças e impulsos agressivos. Frequentemente, emprega a imaginação no seu desenvolvimento social, pois grande parte das suas brincadeiras com outras crianças se desenrola em cenários imaginários. E há também uma interação entre a atividade imaginativa da criança e seu desenvolvimento motor: muitas habilidades importantes são adquiridas ou praticadas em atividades lúdicas, nas quais há elevado conteúdo imaginativo, como, por exemplo, no brincar com bonecas e no de dona-de-casa (JERSILD, 1973, p. 358).

Com o faz de conta, a criança recorre ao seu mundo imaginário para compreender o mundo real em que está inserida. A brincadeira dá a criança possibilidades de reviver momentos de dificuldades pelos quais tenha passado, ou esteja passando, fazendo com que assuma uma posição privilegiada dentro da brincadeira na qual terá o poder de tomar as decisões atendendo as regras estabelecidas pelo grupo. As crianças desenvolvem a capacidade de imitar, imaginar, representar, etc., sem medo de que venha a ser incomodada por um adulto, não permitindo que este seja capaz de contribuir negativamente à sua brincadeira, conseguindo entender e internalizar regras no mundo em que está inserida.

Ainda de acordo com Jersild (1973) com a ajuda da imaginação, as crianças são capazes de produzir diversos cenários em que elas se tornam mais toleráveis umas com as outras. A imaginação está presente em praticamente todas as atividades lúdicas, pois ajuda a criar uma atmosfera que permite que a criança não se limite apenas a um momento, lhe dando um tempo e um espaço que foge do seu cotidiano. No faz de conta, as crianças conversam com o subjetivo de cada criança, individualmente ou em grupo.

Entendemos que o interesse pela formação integral da criança, em algumas escolas, deve ser trabalhado de forma que todas as crianças possam trocar experiências e práticas, em que trará resultados a partir do momento em que o corpo docente queira se envolver e compreender a proposta. As vivências que cada criança traz consigo, de momentos tristes, alegres, fatos importantes e também pessoas que já passaram em sua vida, mostram diferentes realidades, tanto escolares como sociais, oferecendo a capacidade necessária para que o docente entenda seus educandos e algumas situações pelas quais eles passam, lhes dando a oportunidade de entender de uma vez por todas que cada criança é singular, tem sua

especificidade e necessidade, bem como, o tempo certo de aprendizagem e assimilação particular. Para tanto, é preciso empatia e cumplicidade do professor com seus alunos. Tal iniciativa pode contribuir com que os educadores contagiem os colegas e crianças com essa proposta, tendo a consciência que poderá afetá-los, afetar-se e perceber os efeitos da afetividade no meio em que vivem.

A amabilidade e o respeito que o professor deve ter para com a criança abrangem seus significados como um todo, se o professor quando entra em uma sala de aula tem a consciência disso, tudo pode começar através de um simples ato, então se conclui que, esse professor dá a devida importância as suas crianças e, conseqüentemente, sua aula sempre estará voltada para o desenvolvimento delas. “Enfim, é da disposição de o professor estar na direção, estar voltado para seu aluno que dependerá a marca de sua contribuição ao desenvolvimento do aluno que lhe for confiado” (ALMEIDA; MAHONEY, 2004, p. 82).

Podemos concluir que o faz de conta desenvolve na criança a capacidade de criar um mundo imaginário, e através dele conhecer e interpretar o mundo, suas vivências e emoções. A criança tem assim condições de criar, recriar, descobrir, assim como se permitir viver o real e o imaginário, de forma lúdica. No faz de conta, a criança produz regras, e os princípios que está percebendo na realidade. Portanto, é no âmbito imaginativo, que a criança pode criar planos da vida real e motivar sua própria vontade. Reforçamos que as ações educativas trabalhadas nas brincadeiras, que incluem o faz de conta, devem ser voltadas para os interesses e as necessidades das crianças, sendo planejadas coerentes com cada fase de aprendizado das crianças, pois de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), o brincar é

[...] uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Quando se brinca de faz de conta, imaginamos muitas coisas. Assumimos papéis, nos caracterizamos e entramos de cabeça erguida na história e a criança não age de maneira dicotômica, ela, ao mesmo tempo, assume papéis, desenrola um enredo e constrói interações. Através dessa representação elas desabrocham sentimentos, angústias, alegrias, medos, incômodos e suas impressões do dia a dia. Conseguem demonstrar através das histórias seus

mais singelos sentimentos. Também reproduzem como já dito, sentimentos não tão bons que mesmo nessa história insistem em aparecer, contradições, e se sentem motivadas a lidar com o acaso, uma vez que a história é construída no desenrolar da brincadeira. O faz de conta, favorece a criança a desenvolver uma série de habilidades motoras e psicológicas, além de trabalhar os valores presentes em sua família. Nesse joguinho, cada personagem e objeto são imprescindíveis para delimitar situações, regras, atitudes e valores.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, é a grande fase na qual a criança vai realmente usufruir desses bens que só o faz de conta pode proporcionar. O desenvolvimento da sua imaginação, da criação de personagens imaginários, o pensamento de histórias próprias, enfim, nessa perspectiva relacionada ao ato de criar situações, o faz de conta se torna o método principal de desenvolvimento da criança para contos e leituras, além de possibilitar que ela se torne capaz de interagir com o mundo mais facilmente.

A escola se torna, portanto, a grande casa desses jogos simbólicos, é nela que as crianças irão brincar e estimular seu imaginário. Partindo desse pressuposto, é preciso aqui esclarecer que nem todas as escolas dispõem de espaços devidamente adequados para essas práticas, sabemos que as condições nem sempre favorecem, infelizmente é uma realidade que precisa ser encarada com propriedade. Seguindo essa perspectiva, Craidy e Kaercher (2001) também alertam para essa infeliz estatística;

Nem sempre as escolas dispõem de espaços adequados, tanto no que se refere à dimensão, à luminosidade, ao mobiliário e, até mesmo, às condições de segurança e higiene, para a realização das atividades a que se propõem. Mesmo contando com mínimas condições, com um pouco de atenção e bom-senso é possível transformar significativamente o ambiente da sala de aula, tornando-o mais agradável e estimulante ao pleno desenvolvimento das crianças (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 97).

Vale salientar ainda, que na brincadeira de faz de conta a criança produz regras, vivencia os princípios que percebe na realidade, recria, na esfera imaginativa, os planos da vida real e das motivações de sua própria vontade, mas que para tudo isso acontecer, e de fato a criança internalizar os conhecimentos postos, é necessário que haja condições mínimas para que isso aconteça. Craidy e Kaercher (2001) ainda apontam que o bom-senso e a atenção facilitam muito quando as coisas não estão acontecendo e a situação, o espaço e a localidade são ínfimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, o faz de conta é fundamental para o desenvolvimento do imaginário infantil, já que através da brincadeira, as crianças podem se expressar e mostrar sentimentos e/ou dificuldades que abrangem desde a família até o ambiente escolar. Nele, as crianças costumam imaginar que são princesas, super-heróis, astronautas, guerreiros, mágicos, dentre outros personagens. Porém, nos dias atuais as crianças não tem mais tanta liberdade para usar sua imaginação, pois tudo está ao seu alcance, e elas acabam não tendo essa necessidade do criar. Um exemplo disto é a tecnologia mal utilizada, que cada vez mais, invade o espaço das brincadeiras, considerado como saudável ao desenvolvimento da criança.

Acreditamos cada vez mais na importância da interação da criança com a sociedade, de forma que seja um dos pontos fundamentais para a formação do indivíduo, da importância no desenvolvimento do intelecto, necessário a ser trabalhado pelo professor, cuja finalidade seria a de contribuir com a criança em lidar com suas emoções e frustrações e a superar obstáculos.

Gostaríamos ainda de afirmar aqui a importância que tem o professor nesse processo todo, pois seu papel frente às brincadeiras de faz de conta das crianças destaca-se principalmente por sua importância no trabalho entre mediação-afeto-interação, enquanto situação de aprendizagem, pois é por meio de ações prazerosas que a criança melhor se desenvolve e aprende, constituindo-se, dessa forma, o brincar como a sua principal atividade de aquisição do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fani. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.
- ALMEIDA, Laurinda R. de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). **Henri Wallon psicologia e educação**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil** Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JERSILD, Arthur Thomas. **Psicologia da criança**. Belo Horizonte, Itatiaia. Brasília, INL. 1973.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007. - (coleção Docência em Formação).

VYGOTSKY L Seminovitch. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes; 2007.

O LÚDICO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO MENINO DEUS

Janaina Maria da Silva Evaristo
Graduanda do Curso de Pedagogia – UNIP
janaina-84@hotmail.com

Aline Neves Bezerra de Paiva
Graduanda do Curso de Pedagogia – UNIP
alinenevesjp635@gmail.com

Telma Patricia Nunes Chagas Almeida
Doutoranda do Doutorado Acadêmico em Letras – PPGL/UERN
telmauern@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar o uso de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil construídas através da prática pedagógica do professor. E através de uma pesquisa bibliográfica alicerçadas nos fundamentos de autores como Piaget, Vygotsky, Kishimoto e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, buscando nesses autores e suas respectivas literaturas conceitos, ideias, e leituras voltadas para o lúdico na Educação Infantil que fortaleceram essa pesquisa. Usamos uma metodologia de cunho quali-quantitativo, pois levamos em conta as respostas de um questionário semiaberto elaborado para análise de dados qualitativos e quantitativos. Fizemos questões com perguntas direcionadas ao lúdico, e de mesmo valor para as duas pessoas, e por fim fizemos a análise desses dados coletados, nas bases interpretativas e descritivas. Diante de todas as informações contidas nesse estudo pode-se concluir que é importante trabalhar a ludicidade na aprendizagem a partir do Ensino Infantil para o desenvolvimento perceptivo/cognitivo, colaborativo e individual da criança através da interação com jogos, brincadeiras, contação de histórias.

Palavras-chave: Educação Infantil. Lúdico. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O lúdico é uma ferramenta fundamental para que a criança desperte a imaginação na sala de aula, no âmbito escolar. Brincar, jogar, ouvir e ler histórias ou contos, torna o ambiente chamativo e agradável. Assim desenvolver habilidades cognitivas através de atividades lúdicas que de forma venham ser colaborativas e participativas, é importante para o desenvolvimento infantil. Este trabalho teve como objetivo geral analisar o uso de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil construídas através da prática pedagógica do professor. E, no espaço mais amplo e específico, relatar como os professores de educação infantil atuam com o lúdico na sala de aula; Identificar a importância que o lúdico representa na prática pedagógica do professor.

Como respaldo teórico usamos os teóricos Piaget, Vygotsky, Kishimoto, Friedman, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, dentre outros. Nesse sentido, abordamos concepções sobre o papel do lúdico na educação infantil, buscando mostrar a importância do lúdico no contexto da sala de aula, e o papel que o mesmo desempenha no processo da aprendizagem da criança. A construção do imaginário da criança através do desempenho das atividades como os jogos, as brincadeiras e contos de fadas, e mostrar como o lúdico nas metodologias no ambiente da sala de aula propõe o dinamismo e transforma a criança em um elemento participativo e colaborativo no contexto do imaginário.

O PAPEL DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES GERAIS

O papel do lúdico na Educação Infantil está voltado aos jogos e brincadeiras, e como desenvolver o lúdico é que é a tarefa difícil pra os profissionais da Educação Infantil, e muitas vezes é esquecido sua importância e contribuição na aprendizagem da criança, Assim como também alguns professores não buscam desenvolver atividades tem lúdico como ferramenta educacional. Mas como afirma Miranda (2002, p. 22):

A atividade lúdica é, essencialmente um grande laboratório onde ocorrem inteligentes e reflexivas. Experiências que geram conhecimento, que possibilitam tornar concretos os conhecimentos adquiridos. Ora, se a educação se processa por meio do permanente ato de reorganizar e reconstruir nossas experiências, por que hoje atribuímos um valor insuficiente ao lúdico[...].

Motivar a criança hoje é uma das tarefas que o professor mediador tem que aperfeiçoar, e essa motivação advinda de jogos, e brincadeiras, traz em si, mais conforto e desperta a dedicação da criança. Para Friedman (2012, p. 45) “a aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses das crianças são mais importante que qualquer outra razão para que elas se dediquem a uma atividade”. Buscar essa motivação não é tarefa fácil, o educador, tem que desenvolver métodos dentro do espaço da sala de aula para criar um ambiente lúdico que crie a interação entre o mesmo e as crianças. Atividade lúdica não se restringe apenas a jogos e brincadeiras, está voltado a todo um contexto de diversão e alegria da criança no ambiente escolar, direcionada através dos contos, leituras, cantigas de roda, momentos de recreação, contudo os jogos e brincadeiras se tornam essenciais. O jogo em si é uma atividade bastante recheada de informação e tem um amplo significado na educação, para Kishimoto (1997, p. 37) “O jogo é um instrumento pedagógico

muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação”.

Outro fator significativo para que haja a contribuição do lúdico no ambiente da aprendizagem, é a escola, a instituição necessita de uma estrutura que abarque as brincadeiras e jogos. A instituição tem que oferecer suporte para o desenvolvimento da atividade lúdica, para que o papel das brincadeiras e jogos sejam desempenhados em um espaço mais amplo, e que ofereça a aprendizagem a criança. Segundo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 23):

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

É importante salientar que a criança traz consigo um aprendizado do seu cotidiano, e do seu ambiente de moradia e convivência, dessa forma ela traz um conhecimento prévio ou embasamento sobre as brincadeiras e jogos, e isso é um fator importante, pois cabe ao professor em seu planejamento criar métodos que busquem esse conhecimento e aprendizado da criança.

ENTRE JOGOS, BRINCADEIRAS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DA CRIANÇA.

O lúdico se apresenta no contexto da escola através de jogos, brincadeiras e contos de fada. Cada um desempenha um papel diferente no dinamismo da sala de aula. A criança como elemento participativo e colaborativo do ambiente de ensino tem em suas mentes um importante elemento para tornar a aula mais atrativa e mais de interação, o seu imaginário. O professor como educador deve procurar a junção desse imaginário com seus métodos de ensino e desenvolver técnicas que criem o ambiente onde a criança se sinta bem, brinque e ouça histórias e contos, já dizia Kishimoto (1997, p. 24) "quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo da imaginação”. Esse imaginário que deve ser trabalhado pelo profissional de educação infantil. Buscar envolver cada vez mais a criança com o ambiente de aprendizagem, torna a escola um ambiente mais atrativo e que a própria sinta-se bem ao vir a esse espaço.

Segundo Farias (2012, p. 5) “As histórias fornecem um contexto com o qual podemos trabalhar de diversas maneiras, fazendo com que as crianças sejam convidadas a criarem.” E é a partir daí que fazemos com que o educando se envolva de forma participativa e colaborativa, no decorrer da aula, como contempla Farias (2012, p. 9) “As crianças adoram ouvir histórias e querem sempre ouvir mais e mais, isso se dá pelo prazer que elas têm de ouvir histórias e também, pela situação de aconchego que estas representam.” Também devemos levar em conta que as crianças estão vivendo uma fase que o brincar e ouvir histórias são indispensáveis, para que elas despertem o interesse pela escola, a infância.

O professor de educação infantil tem que fazer a relação entre o brincar, contar histórias e jogar, com a aprendizagem do aluno, sem deixar a realidade de lado, discernir cada uma dessas atividades no ambiente escolar juntamente com a aprendizagem da criança, sempre buscando o aperfeiçoamento através de metodologias de ensino entrelaçados ao lúdico. Para Salgado *et al* (2012, p. 13) “a metodologia a ser seguida não é uma definição de menor importância, porque, dependendo da metodologia escolhida, os resultados poderão ser diferentes”.

Dessa forma, o profissional de educação tem que definir métodos para que se obtenha resultado positivos no âmbito da Educação Infantil, e para isso é necessário definir objetivos a serem cumpridos, complementa Salgado *et al* (2012, p. 13) “no trabalho em educação, e certamente também na Educação Infantil, é necessário, é importante, é fundamental que saibamos para onde queremos ir, quais os objetivos de ensino que queremos atingir”.

E para ser trabalhado a ludicidade no ambiente escolar, é importante que o profissional de Educação Infantil adote um perfil de professor mediador, e se envolva em planejar e criar metodologias para a sala de aula, através de leituras de contos de fadas e histórias, jogos e brincadeiras, com o objetivo de instigar a construção do conhecimento e da interação da criança com espaço em torno da escola na perspectiva de trazer a felicidade da criança partindo do lúdico, e crie um ambiente de aprendizagem mais agradável e leve para o aluno.

A receptividade cognitiva da criança é fator importante para o desenvolvimento do lúdico no ambiente escolar do Ensino Infantil, pois como a criança através de sua percepção irá conduzir-se dentro da sala de aula. Para que seja desenvolvida uma boa atividade lúdica dentro do ambiente da sala de aula é necessário que o professor traga a criança para o ambiente cognitivo que ela se sujeita a participar coletivamente com as outras crianças ou individualmente, é importante que o professor impulse ela a criatividade, para que realize as atividades, para que ela participe do contexto da aula.

Segundo Piaget (1972, p. 14) “A criança só realiza alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e esse traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar, ou um interesse, uma pergunta etc.)”, e são essas necessidades que devem ser buscadas no dia-a-dia com as crianças, e a ludicidade pode criar de certa forma essa interação social, e cabe a professor propiciar essa adequação ao novo ambiente. É sua capacidade de interação que irá criar os elos para que ela sinta-se participativo e sujeito integrador do ambiente escolar, seja na leitura, na escrita, e principalmente nos jogos e brincadeiras. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças. A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima (BRASIL, p.31, vol. 1).

É comum que nos primeiros dias de aula a criança demonstre uma rejeição ao ambiente escolar, com choro, ou outra ação, inicialmente provocados pela visão de que a escola é um ambiente fechado e de regras rígidas. As atividades lúdicas criam uma nova visão para eles, e de forma serve para desconstruir essa característica de lugar fechado e construir a imagem de ambiente alfabetizador, principalmente acolhedor, para que ele se integre ao espaço da sala de aula.

ESTUDO DE CASO: O LÚDICO NO COLÉGIOMENINO DEUS

Iniciamos com a leitura e análises do referencial bibliográfico relacionada à temática abordada, para a formação do nosso embasamento teórico. Posteriormente, foi realizado um estudo de caso, de uma amostra no total de duas pessoas, a Professora e a Coordenadora do Colégio Menino Deus, instituição localizada no município de Mossoró, cujo público alvo é da educação infantil ao ensino médio.

De cunho qualiquantitativo, pois levamos em conta as respostas das questões para análise de dados qualitativos e quantitativos. Fizemos um questionário com perguntas

direcionadas ao lúdico, e de mesmo valor para as duas pessoas, e por fim fizemos a análise desses dados coletados, nas bases nas interpretativas e descritivas. Para realização e criação do questionário elaboramos 5 questões, que indagam sobre o lúdico na nas séries iniciais da Educação Infantil. É importante salientar que para resguardar os sujeitos da pesquisa, foi aplicado aos mesmos um Termo de Consentimento Livre, assegurando as identidades anônimas das participantes. Denominamos os sujeitos da pesquisa como ‘P1’ e ‘P2’, sendo que P1 corresponde a Professora, e P2 corresponde a Coordenadora. E, por fim utilizamos do método comparativo, para permear as interpretações de cada entrevistado.

A primeira questão: “*Quais brincadeiras e jogos devem ser adotados em sala de aula?*”, e para essa questão obteve-se as respectivas respostas:

P1: Brincadeiras que possibilite a criança se familiarizar com a imagem do próprio corpo, explorando as possibilidades de gesto e ritmos corporais, expressando-se nas brincadeiras e nas demais ações e interações.

P2: As brincadeiras os jogos que devem serem desenvolvidas em sala d aula são aquelas que possam possibilitar para as crianças exercerem capacidade de criar e recriar, estabilizando aquilo que sabem sobre os mais diversos do conhecimento, em atividades espontâneas e imaginativas.

Observando as repostas, pode-se perceber a clareza que os sujeitos entrevistados têm sobre a importância das brincadeiras e jogos que devem ser adotadas no ambiente da sala de aula, e as sugestões são de tamanha importância para essa pesquisa. É através do brincar que percebe-se os avanços e as dificuldades existentes no cotidiano infantil. No entanto, vimos que os entrevistados estão de acordo que o lúdico em forma de brincadeira e jogos se torna indispensável para o trabalho em sala de aula, e reconhecem que uma atividade lúdica é de fato essencial para o desenvolvimento psicossocial da criança.

A segunda questão: “*O lúdico cria a interação entre as crianças, de que forma isso colabora para aprendizagem dos mesmos?*”, e para essa questão obteve-se as respectivas respostas:

P1: Com o lúdico, geralmente as crianças desenvolvem algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio de interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais e enriquecem sua identidade.

P2: O trabalho com o lúdico sem dúvida tem grande contribuição entre as crianças, pois é através do ludicidade que pode haver a troca de conhecimento.

Percebe-se que as mesmas têm uma compreensão sobre a importância de se trabalhar com o lúdico. Para eles o lúdico propicia oportunidades para as crianças aprenderem, e ao mesmo tempo compreenderem sobre o respeito mútuo, sobre a vivência fora da escola, de forma as crianças obtêm mais conhecimento quando se trabalha com métodos que desenvolvam a percepção das mesmas.

A terceira questão: “*Você acredita que as brincadeiras e jogos influenciam necessariamente a criança no espaço escolar?*”, e para essa questão obteve-se as respectivas respostas:

P1: *Sim.*

P2: *Sim. As brincadeiras e os jogos dentro do espaço escolar são suportes significativos para a formação do laço de amizade entre as crianças.*

As respostas foram afirmativas, a brincadeira é de forma um suporte significativo para desenvolvimento das crianças, como o sujeito ‘**P2**’ falou, pode criar e fortalecer laços entre eles no espaço escolar, e essencial para o desenvolvimento do sentimento coletivo dos educandos. E é também um momento de vivenciar os diferentes desafios proporcionados tanto a criança como Profissional de Educação Infantil.

A Quarta questão: “*Quais métodos podem ser utilizados para trabalhar o lúdico em sala de aula?*”, e para essa questão obteve-se as respectivas respostas:

P1: *Faz de conta; ‘contação’ de histórias; jogos; brincadeiras; dramatização; manipulação de material concreto; entre outros.*

P2: *Através das brincadeiras livres e coordenadas.*

As respostas mostram variedades e formas de brincadeiras que podem se tornar ferramentas de aprendizagem no contexto do ambiente de ensino infantil. É importante salientar que estamos trabalhando com crianças de idade entre 2 a 6 anos, isso implica em dizer que devemos desenvolver brincadeiras que estimulam as crianças a buscarem a aprendizagem, mais também que tomemos cuidado com a variedade de idade, algumas brincadeiras estão voltadas a uma faixa etária que não pode ser aplicada a outra faixa etária, por exemplo, atividades de leituras e de pintura podem ser utilizadas diferentemente em cada faixa etária.

A Quinta questão: “*Em sua prática pedagógica tem espaço para as atividades lúdicas?*”, e para essa questão obteve-se as respectivas respostas:

P1: Sim.

P2: Com certeza. Minha prática pedagógica está voltada para o ensino infantil, portanto impossível não desenvolver o lúdico em sala de aula.

Para os sujeitos **P1** e **P2** em suas concepções, existe sim espaço para a ludicidade em suas práticas pedagógicas, e é de suma importância saber que o lúdico faz parte da prática pedagógica do professor de Educação Infantil, e que os educandos estão abertos a esses novos universos que propiciam o lúdico no ambiente da sala de aula. É por meio da descoberta, do desconhecido que a criança se refaz em seu cotidiano, quanto mais motivada, maior será o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi elaborado sobre a perspectiva de elucidar a importância do lúdico na Educação infantil, a partir de como os processos pedagógicos metodológicos dos profissionais da Educação Infantil incluíam o lúdico no ambiente escolar das instituições de ensino. Diante das informações contidas nesse estudo, pode-se concluir que a ludicidade desenvolve um papel importante na aprendizagem do aluno, o brincar, o jogar, a leitura de história e contos, cria o ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo da criança, mas, que o professor antes de tudo necessita de um planejamento e de metodologias que apliquem o lúdico na sala de aula.

No entanto, o papel do profissional de Educação Infantil é o fator principal para o contexto em que a ludicidade é desenvolvida na sala de aula e no ambiente da escola, pois o mesmo tem que buscar estratégias e metodologias para que se desempenhe um trabalho voltado ao lúdico que desperte a curiosidade, a percepção, e a interação do sujeito mais importante desse contexto, criança. Por isso, é importante planejar métodos que abarquem as brincadeiras, jogos, contos, que influencie a aprendizagem da criança no espaço amplo da escola, e da sala de aula. E sabemos que é uma tarefa difícil e árdua, mais que trazem benefícios para o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Infantil.

É importante salientar, que a introdução das brincadeiras, jogos e contos devem ser com intuito do desenvolvimento da criança no ambiente escolar, não apenas como meras ferramentas de diversão ou Passa-Tempo preferido das crianças, e sim deve levado com o sentido de entretenimento, mas como instrumento que possibilite e gere novos conhecimentos, promovendo a aprendizagem dos alunos.

A partir do estudo bibliográfico, do estudo de caso, foi possível compreender como o lúdico é uma ferramenta importante e essencial para o desempenho de habilidades e vínculos afetivos no patamar das atividades lúdicas coletivas e individuais, na interação criada pelo mesmo. É imprescindível que o professor educador reconheça através a necessidade que se faz essencial trabalhar com o lúdico na sala de aula. E como as instituições também se inserem no processo educativo, como espaço escolar torna-se um ambiente mais agradável e contribui para o desenvolvimento social da criança.

Assim, esse trabalho corrobora para nossa formação acadêmica, tanto nos moldes pessoais como profissionais, haja visto que intenção deste estudo não encerrar-se por aqui, é de suma importância que as contribuições desse trabalho sobre a temática do lúdico no ensino infantil venha construir novas indagações que propicie a outros pesquisadores a curiosidade e novas questões sobre o assunto, para que assim se cumpra o real papel do lúdico, que é instigar a busca pelo conhecimento e em novas descobertas abrir novos caminhos para Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1 v.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 2 v.
- COUTO, M. E. S.; CAMPOS, G. V. **Os Contos de Fadas: A Leitura e a Construção do Imaginário Infantil**. In: I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras, Ilhéus – BA, Outubro 2009.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: Fae, 1988.
- FARIAS, Francy Rennia Aguiar de. Literatura Infantil: A contribuição dos Contos de Fadas para Construção do Imaginário Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2012.
- FRIEDMAN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2003, p.37.
- LIRA, N. A. B.; RUBIO, J. A. S. A Importância do Brincar na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 - 2014
- MIRANDA, S. **No fascínio do jogo, a alegria de aprender**. Ciência hoje. V.28, n. 168. Jan/fev. 2002, p.22.
- OLIVEIRA, T. K. A.; LIMA, F. F.; ANDRADE, A. C. B. **O Lúdico em sala de aula: benefícios e atrasos na aprendizagem**.
- PEREIRA, L. H. P. Ludicidade: algumas reflexões. In: PORTO, B. S. (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002.

PIAGET, J. **"A formação do símbolo na criança - imitação, jogo e sonho, imagem e representação"**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PINTO, C. L.; TAVARES, H. M. **O lúdico na aprendizagem**: apreender e aprender. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

ROLOFF, E. M. **A importância do lúdico em sala de aula**. X Semana de Letras. Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SALGADO, R. H. S.; SOUZA, R. S. **Metodologia e Prática do Ensino de Educação Infantil**. Unisa Digital, 2012, p. 13.

VECTORE, C. **O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil**. Psicologia USP, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003.

VILLARDI, M. L. **O Imaginário Infantil no Âmbito Escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007, p.9.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ivaneide Carneiro Cortel
Pedagoga/ Psicopedagoga
neide_cortel@hotmail.com

RESUMO

A infância é um período da vida muito importante para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança. A escola, por sua vez faz parte dessa construção cognitiva da criança. O maior desafio dos educadores de Educação Infantil é harmonizar os conteúdos curriculares respeitando o direito à ludicidade das crianças. Buscamos discutir sobre inserção de jogos e brincadeiras como instrumentos essenciais no fazer didático. A brincadeira é motivadora e socializadora isso faz com que seja uma poderosa ferramenta de crescimento e desenvolvimento pessoal. Por último, importante se faz resguardar a autonomia das crianças, bem como, a participação desta autonomia em seu cotidiano e na vida escolar. Aliado a isso, percebemos que a brincadeira é de suma importância para o desenvolvimento da criança. Esta análise sobre a importância da brincadeira na educação no desenvolvimento e autonomia da criança foi um levantamento da literatura acerca do assunto. Para isso, foi de grande valia a fundamentação teórica em alguns autores de importância para o tema, entre eles: Aquino (2000), Bandet (1997), Franco (2008), Grassi (2008), Luckesi (2007), Kishimoto (2003), Oliveira (2009), Papalia (2001), Tavares (2007), Vygotsky (1979) e também o Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998), entre outros.

Palavras-chave: Lúdico. Jogos e brincadeiras. Autonomia. Educação Infantil. Psicopedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Em nossa prática pedagógica sempre trabalhamos com crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Neste período, o aspecto lúdico se faz presente como algo inerente ao universo infantil. De fato, é importantíssima a presença do lúdico neste período da vida escolar, pois desperta o prazer e o interesse das crianças. Para tornar o processo de aprendizagem mais interessante, é importante que o professor tenha um trabalho que utilize recursos lúdicos.

Este Trabalho tem como objetivo contribuir para uma reflexão a respeito da importância de considerar os aspectos lúdicos na formação de educadores da Educação Infantil, considerando que o educador deve resgatar jogos, brincadeiras e brinquedos que fazem parte da infância e que trazem a possibilidade de rever sentimentos, sensações, diferentes culturas e linguagens, além de ajudar na autonomia da criança.

Sobre a importância do lúdico como procedimento essencial para as crianças, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil deixa claro que:

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo o uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações valores e atitudes que se referem à forma como universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras, brincar com materiais de construções e brincar com regras (BRASIL, 1998, v. 1, p. 28).

De acordo com Friedman (1996, p. 45), "a palavra 'lúdico' vem do latim *ludus* e significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras. É relativo também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte." O jogo possibilita a aprendizagem do sujeito e o seu pleno desenvolvimento, já que conta com o conteúdo do cotidiano, como as regras, as interações com objetos e o meio, e a diversidade de linguagens envolvidas em sua prática pedagógica passam proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem.

Diante do exposto, mostraremos a importância do lúdico e como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem ser importantes para o desenvolvimento, para a aprendizagem e a autonomia das crianças. Para isso, utilizamos a metodologia da pesquisa bibliográfica como meio para entendermos este assunto e desenvolvermos nossa pesquisa.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INFÂNCIA

Cury (2013) diz que a palavra infância deriva do latim *infans* significa "mudo, incapaz de falar, que não fala". É o período da vida humana desde o nascimento até a adolescência ou puberdade precoce.

O conceito de infância, bem como a importância das crianças, nem sempre tem sido o mesmo, mas que tem evoluído ao longo dos séculos. Nos últimos 40 ou 50 anos, começou-se a prestar mais atenção a esse período de vida, e definindo-o como um momento de desenvolvimento crucial na questão física, intelectual, social e emocional de cada ser humano.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época (RCNEI, 1998, p. 21).

Quando as pessoas aceitam a importância da infância, começam, também, a responsabilizar para a qualidade de vida das crianças; sua saúde, bem-estar físico e, por conseguinte, a necessidade de se cuidar das suas mentes. A infância é fundamentalmente diferente da idade adulta; ela precisa ser entendida e respeitada como tal. Segundo Palapaia (*et al* 2001) o reconhecimento público desta necessidade criou inúmeros programas para as crianças, o desenvolvimento em sua educação e o estabelecimento dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas, em 1989.

Diversos autores e convenções sociais aceitam como infância como o período da vida, que vai do nascimento aos 14 anos de idade. Porém, o Estatuto da Criança e do Adolescente tem uma definição jurídica acerca da questão que envolve o que é ser criança:

De acordo com a denominação do novo ordenamento, o art. 2º do Estatuto refere-se A sua competência em razão da pessoa: em princípio, o menor de 18 anos. Dentro do conceito de "menor", distingue a situação da "criança" e do "adolescente", entendendo, para os efeitos da lei, como criança a pessoa até 12 anos e adolescente aquela entre os 12 e os 18 anos de idade. A decisão de incluir na esfera de ação do Estatuto o menor de 18 anos está de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, que, como se sabe, em seu primeiro dispositivo, estabelece que, para os efeitos da mesma, "se entende por criança todo o ser humano menor de 18 anos" (CURY, 2013, p. 18).

Normalmente, esse período da vida é dividido em primeira infância, que é a fase do nascimento aos 6 anos; e a segunda infância, que se refere ao estágio entre 6 e 12 anos, aproximadamente (CURY, 2013).

2.1 A Autonomia da Criança Segundo Piaget

De acordo com o psicólogo suíço Piaget, é necessário distinguir dois períodos ou momentos no desenvolvimento da criança: a o estágio sensório motor e pré-operatório. No primeiro período, sensório motor (0 a 2 anos), a criança aprende por tentativa e erro. Embora a criança aprenda, ela tem que explorar o seu ambiente, ver, tocar, sentir... os objetos que encontrar. Piaget (2000) explica detalhadamente, ainda, algumas características que apresenta a criança no período sensório motor, que são:

A exploração manual e visual do ambiente; a experiência obtida com ações, a imitação; a inteligência prática (através de ações); ações como agarrar, sugar, atirar, bater e chutar; a coordenação das ações irá proporcionar o surgimento do pensamento; a centralização no próprio corpo; a noção de permanência do objeto (PIAGET, 2000, p. 135).

Segundo Goulart (2005), a fase pré-operatória é o segundo passo na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Esta fase começa por volta dos dois anos de idade e dura até aproximadamente a idade de sete anos. Durante esta fase, as crianças começam a participar do jogo simbólico e aprender a manipular os símbolos. No entanto, Piaget apontou que ainda não entendem a lógica concreta. O desenvolvimento da linguagem é outra de suas características.

Piaget (2000) explica que o pensamento da criança durante essa fase é pré-operacional. Isso significa que a criança ainda é capaz de usar a lógica ou transformar, combinar ou separar ideias, ou não compreender a lógica específica, as crianças ainda não são capazes de manipular a informação mentalmente e tomar o ponto de vista de outras pessoas.

Piaget (2000) diz que o desenvolvimento da criança consiste basicamente em construir experiências sobre o mundo através de adaptação e avançando em direção a etapa concreta em que ela pode usar o pensamento de forma lógica. No final desta fase, as crianças podem representar mentalmente eventos e objetos (a função semiótica), e a participar do jogo simbólico.

As características mais acentuadas nesta fase pré-operatória são:

Inteligência simbólica; o pensamento egocêntrico, intuitivo e mágico; a concentração (apenas um aspecto de determinada situação é considerado); a confusão entre aparência e realidade; ausência da noção de reversibilidade; o raciocínio transdutor (aplicação de uma mesma explicação a situações parecidas); a característica do animismo (vida a seres inanimados) (PIAGET, 2000, p. 136).

Neste aspecto, a autonomia é um processo que ocorre no desenvolvimento pessoal da criança: ser capaz de colocar alguma distância ou independência emocional com respeito para as pessoas que a cerca. De acordo com Goulart (2005), a autonomia também está intimamente relacionada com a segurança que a criança tem um consigo mesma, com a aceitação das normas, com a capacidade de superar a frustração e saber aceitar responsabilidades.

No caminho do desenvolvimento, a criança vive mais de uma etapa. No entanto, de acordo com Piaget (2000), isso não significa que todas as crianças passam por essas fases da mesma forma e ao mesmo tempo. Apesar do fato de que o ambiente onde a criança vive tem bastante influência sobre ela, também tem um grande impacto a educação de seus pais, ou seja, a educação que se aprende em casa.

3 O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

3.1 O Lúdico e o Desenvolvimento da Autonomia na Criança

Brincar é a forma que a criança tem de saber sobre o mundo, de interagir com os outros e fazer o seu caminho para outros eventos importantes da sua vida. Pode-se dizer que: “A criança tem o direito de brincar; os adultos têm a obrigação de fazer este exercício do direito; a sociedade e o Estado têm responsabilidades, em face da brincadeira, à medida que eles têm com a educação da criança” (BANDET, 1987, p. 23).

O direito de brincar é reconhecido na Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da UNESCO, em 30 novembro de 1959, princípio 7: " A criança deve desfrutar plenamente de jogos e recreações; a sociedade e as autoridades públicas devem esforçar-se por promover a fruição deste direito" (UNESCO, 1978, p. 67).

No Artigo 16 do ECA estão categóricos os elementos que incluem o direito à liberdade, dentre os quais destacam-se: I - Ir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; [...]. IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação (BRASIL. Lei 8.069/90).

A escola de Educação Infantil não deve significar uma ruptura com o ambiente da criança, sua família, seu bairro, seu parque; ao contrário, deve ser um espaço aberto, no qual as crianças podem ser postas em atividades compartilhadas com as crianças de outras classes, outras escolas nas proximidades, com adultos etc. Os festivais escolares, que misturam realidade e fantasia, onde a música, o teatro e outros eventos são mostrados, tomando força e expressão, são um importante componente educativo que deve ser concebido como um processo participativo de ato lúdico, de liberação emocional e de criatividade coletiva.

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 1988, p. 67).

As brincadeiras coletivas, por exemplo, que são realizadas em torno dos festivais em um momento específico: início do curso, no Natal, em época de carnaval, dia das mães etc. são momentos privilegiados para transmitir de maneira viva brincadeiras tradicionais para aprender os costumes, personagens místicas, que fazem parte da história de cada cidade. Brincadeiras

nas quais a comunidade educativa quebra a monotonia diária podem ser encontradas em um contexto descontraído que facilita a autonomia e a comunicação espontânea.

Ao mesmo tempo, as brincadeiras populares, incorporadas nos programas escolares, permitem o desenvolvimento da sociabilidade através de programações específicas como: danças, músicas, ritmos, expressão corporal, expressão plástica, etc. Estas precisam de um período de preparação, que pode levar à experiências e atividades educativas, fazendo com que a criança participe, de forma autônoma, direta e ativa, sendo a verdadeira protagonista da recreação festiva.

Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, aceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade (KISHIMOTO, 1997, p. 110).

A criança necessita de seu próprio momento para instruir-se e conseguir absorver os reveses diante do jogo como aceitação de penalidades. O estabelecimento, portanto, deste ato de brincar e jogar vai ajudar no seu desenvolvimento tanto no intelecto como numa possível convivência em sociedade e para assumir suas responsabilidades. O jogo que para muitos é considerado como coisa infantil, é realmente um objeto de grande estima para a educação.

4 O LUGAR DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a compreensão sobre os conceitos de jogos brinquedos e brincadeiras, serão apresentadas as abordagens teóricas sobre as relações entre o jogo, o desenvolvimento e a aprendizagem. A escolha dos dois consiste em compreender a contribuição de seus estudos para a educação. Para Piaget, os jogos de regras constituem uma importante forma de atividade lúdica para a criança. O autor (1976) destaca que esse tipo de jogo começa a manifestar -se por volta dos 5 anos, mas desenvolve -se na fase que vai dos 7 aos 12 anos, predominando durante toda a vida do indivíduo. Segundo Piaget (1976, p. 81).

Os jogos de regras são jogos de combinações sensorio motoras (corridas, jogos com bolas) ou intelectuais (cartas, xadrez), em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados que por um código transmitido de geração em geração, que por acordos momentâneos.

Nesse contexto, Piaget (1976) defende o jogo como um elemento que contribui para o desenvolvimento da criança, destacando o papel da assimilação nesse processo. Vygotsky (1984) aponta, também, que toda atividade lúdica da criança possui regras. Para ele, o jogo é o nível mais alto do desenvolvimento na escola e é por meio dele que a criança aprende.

Com as teorias de Piaget (1976) e Vygotsky (1984), entende-se que é necessário refletir sobre o papel do professor ao utilizar o lúdico como recurso pedagógico, que lhe possibilita o conhecimento sobre a realidade dos alunos, bem como sobre seus interesses e suas necessidades. Assim, ao utilizar o jogo como recurso pedagógico na escola, o educador deve considerar a organização do espaço físico, a escolha dos objetos e dos brinquedos e o tempo que o jogo irá ocupar e suas atividades diárias.

É importante salientar que Piaget *apud* Almeida (1974), mesmo tendo pontos de referência distintos, afirma que os conteúdos das atividades lúdicas variam de acordo com o meio físico e social em que a criança está inserida. Segundo Almeida (1974), Piaget considerava que o filósofo e psicólogo Karl Groos teria sido o primeiro a enxergar a importância do lúdico no desenvolvimento do pensamento, da imaginação e da criatividade.

Outro pesquisador que se dedicou ao estudo do lúdico e do seu papel no desenvolvimento da criança foi Friedrich Froebel. Ele tinha como lema o “ensinar deleitando”, que propunha o desaparecimento da rotina e do cansaço nas escolas. Froebel (1991) via o valor das atividades lúdicas em sua espontaneidade, o que, para ele, favorecia o desenvolvimento cerebral e a formação do caráter da criança. O autor ainda afirma que o desenvolvimento do homem necessitava de um curso progressivo, e não interrompido.

Os estudiosos da área da ludicidade como Rau (2012), sugerem que o lúdico seja tido como recurso que propicia o diagnóstico do processo de aprendizagem como uma maneira de o professor perceber o educando em uma perspectiva cognitiva, afetiva, psicomotora social.

A propósito, Friedman (1996, p. 76), em seus estudos, destaca a importância do lúdico como recurso pedagógico por meio do qual "o educador pode conhecer a realidade lúdica dos seus alunos, interesses, necessidades, comportamentos, conflitos e dificuldades". Segundo este autor, alguns professores declaram que gostariam de utilizar a ludicidade como recurso pedagógico, porém não o fazem e, quando o fazem, encontram dificuldades no encaminhamento, que seria por exemplo, sobre quais jogos utilizar, como organizar ambiente e recursos, quanto tempo e, principalmente, como observar as situações expressas durante a prática de jogos e brincadeiras.

Citando Rau (2012, p. 31), "ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referenciais da vida do próprio

jeito". Caracteriza, portanto, que há várias formas de ensinar, não somente com a teoria dos conteúdos escolares.

5 LUDICIDADE: UM NOVO OLHAR PARA A FORMAÇÃO NA PSICOPEDAGOGIA

A escola tem limitado as práticas das crianças aos aprendizados periódicos, e motores, o que, muitas vezes, dificulta a operacionalização autônoma das crianças para as brincadeiras. Segundo Schwartz (2004), se os estabelecimentos de ensino infantil fossem preparados para o brincar infantil, eles poderiam exercer seus papéis educativos, dando prioridade a educação da criança em um ponto de vista criador, livre e cômico.

Para Redin (2000, p. 51), a ludicidade é inerente à linguagem humana, que permite o “aparecimento da criança criativa que vem a ser capaz de produzir significação à sua experiência, dar novos contornos e modificar o mundo”. Adiante o mesmo autor reafirma: “Sendo assim, a ludicidade é uma probabilidade e uma aptidão de se entreter com a realidade, ressignificando o mundo” (REDIN, 2000, p. 78). Nesta perspectiva sobre o lúdico, Redin nos oferece a um elemento para constituir a premissa fundamental dessa abordagem no que afirma:

Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade (REDIN, 2000, p. 82).

Deste modo, é possível compreender que a ludicidade é um imperativo em qualquer fase da vida e não precisa somente ser considerada como simples entretenimento. O progresso do aspecto lúdico promove a aprendizagem e a ampliação individual, coopera para um desenvolvimento do bem-estar intelectual, organiza uma condição interna fecunda e promove o entendimento entre as pessoas.

Muitos profissionais da área educacional utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico, pois a utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxilia a transposição dos conteúdos para o mundo do educando. Assim, a ludicidade pode fazer parte do currículo escolar, a partir da conceituação sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Neste contexto, o olhar para essa abordagem deve ser o de alguém que se insere no ato de brincar,

procurando perceber, identificar e ampliar seus conhecimentos práticos, teóricos e táticos sobre o tema.

Quando tratamos da formação do professor da Educação Infantil, uma questão que tem ocupado os meios educacionais, seja na academia, seja nas escolas desse nível de ensino, é como utilizar o lúdico como recurso ou método de ensino para o desenvolvimento da cognição dos alunos e de sua autonomia. Nessa perspectiva, quando os professores entendem o significado das experiências lúdicas, vivenciadas por crianças e alunos da educação básica, eles começam a reconhecer suas potencialidades e limites.

A ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, o que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área, da definição de objetos, organização de espaço da seleção e da escolha de brinquedos adequadas e o olhar constante nos interesses e necessidades dos educandos.

No ensino fundamental, o professor pode desenvolver várias atividades recreativas e psicomotoras que facilitam o amadurecimento motor, social e cognitivo dos alunos por meio de um ambiente afetivamente agradável em que os alunos possam apresentar suas necessidades, prioridades, desafios etc. Desta forma, um ambiente lúdico estará contribuindo para a formação do ser, tendo em vista que cada aluno poderá conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais, como prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) em seus objetivos para os anos iniciais do ensino fundamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira se potencializa dependendo das condições de contexto, são orientadas de acordo com a cultura e os costumes e estão a viver em conformidade com o conhecimento específico de cada território, o grupo populacional, meninas e meninos os professores e todos os agentes educacionais. Parte-se, portanto, da firme convicção de que os professores, e demais agentes educacionais têm na sua experiência um saber pedagógico e um saber desde e sobre a infância que deve ser recuperado e, ao mesmo tempo, contextualizado em função de certas abordagens atuais.

Sendo assim, é preciso que o educador tenha uma bagagem de experiência intelectual e sensibilidade – didática – para compreender que o direito a brincadeira é coisa séria. E, ao mesmo tempo, saber promover este direito nas escolas.

Os adultos, e principalmente os educadores, devem ser sensíveis à diversidade de opções de lazer às manifestações que podem ser tomadas em momentos e locais inesperados, à espera

de um transporte, passeios a pé na estrada, no mercado, na sala de espera, na casa de banho, durante rotinas diárias ou nos "nos tempos vazios", durante a mudança de uma atividade para outra. O que brincam as meninas e os meninos? Como brincam? Com quem brincam? O que se passa com estes pequenos quando brincam?

À medida que nós podemos responder a estas perguntas irão se estabelecendo as estratégias, os materiais, os tempos, os cenários e as adaptações necessárias para dar visibilidade à brincadeira como atividade principal das crianças. Cabe, enfim, à escola, à Educação Infantil e, principalmente, aos educadores a sensibilidade objetiva e pedagógica para não se colocarem de forma inconsequente essa atividade lúdica primordial na vida das crianças. A vida já é muito pragmática para que seja tudo levado à sério.

Dessa forma esta pesquisa bibliográfica sugere o quanto é importante o desenvolvimento da criança dentro do processo de aquisição com o lúdico para o seu desempenho de meio social e cultural, bem como sua autonomia. Propõe -se que é cada vez mais relevante para que o professor seja capaz de elaborar conhecimentos (conceitos/conteúdos) com os jogos e as brincadeiras e promover o desenvolvimento da criatividade, das habilidades, autonomia, na formação dos educandos e contribuindo para a interação professor-aluno).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1974.
- ALVES, R. **É brincando que se aprende**. Páginas Abertas. v. 27, n. 10. 2001.
- AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano Escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.
- ARRANZ, J. D. **Brincadeira ao Ar Livre: educação Infantil**. Tese de Mestrado. UESC, Curitiba: 1995. Disponível em: <<http://www.eduvalesl.edu.br/sie/edicao/edicao-4656/34.pdf>> Acesso em: 06/02/1018.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BANDET, J. **Como Ensinar Através da Brincadeira**. São Paulo: Coutrix. 1987.
- BRASIL. **Referencial Curricular para a educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 06/021/2018.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.
- CANDAU, V. M. **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CURY, Munir. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. Ministério Público do ESTADO DO PARANÁ. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente. 6 ed. 2013. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_annotado_2013_6ed.pdf> Acesso em: 06/021/2018.

- FRANCO, Raquel Rodrigues. **A Fundamentação Jurídica do Direito de Brincar**. Tese de Pós-Graduação. Londrina, 2008. Disponível em:
<<http://www.uel.br/pos/mestrededu/stories/downloads/dissertacoes/2008%20-%20FRANCO,%20Raquel%20Rodrigues.pdf>> Acesso em: 06/02/2018.
- FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4 ed. São Paulo: Abrinq, 1996.
- GOURLART, Iris Barbosa. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. 2 ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'Ávila, Cristina Maria (Org.) **Educação e Ludicidade**: ensaios 04. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gipel, 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez 1998.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 2 ed. Campinas, São Paulo, Editora Papyrus, 1997.
- MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e Viver**: Projetos em Educação Infantil. 2 ed. Rio de Janeiro, Editora Wak, 2004.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- OLIVEIRA, M.A.C. **Psicopedagogia**: a instituição em foco. Curitiba: IBPEX, 2009.
- PAPALIA; Diana; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundo da criança**. 8. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo**: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- _____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial; 1999
- RAU, Maria Cristina Dornelles. **A ludicidade na Educação**: Uma Atitude Pedagógica. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- SCHWARTZ, G. M. **Dinâmica Lúdica**: Novos Olhares, Barueri, SP: Manole, 2004.
- TEIXEIRA, C. E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.
- UNESCO. **A criança e o seu desenvolvimento desde o nascimento até aos 6 anos** – conhecê-la melhor para melhor a ajudar. Lisboa: Educação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal com a Colaboração da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, 1978.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1979.
- WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Imago, 1968.
- WAJSKOP, G. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil**: implicações para a prática institucional. 1996. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em:
<<http://www.revispsi.uerj.br/uer6m43/artigos/html/v9n3bsd25.htm>>, acesso em: 06/02/2018.

O PAPEL DA LUDICIDADE DURANTE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO: PRÁTICAS QUE MOTIVAM A APRENDIZAGEM

Antonia Lucielle Pereira Bessa

Graduanda do curso de Pedagogia CAMEAM/ UERN

luciellepedagogia@gmail.com

Maria Anaclecia Ferreira Leite

Graduanda do curso de Pedagogia CAMEAM/ UERN

anacleciaeducacao@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, cuja temática envolve a reflexão do trabalho docente no Estágio Supervisionado na Educação Infantil dentro de uma instituição de educação formal, no município de Pau dos Ferros-RN, que atendem crianças de 2 a 5 anos, tem como objetivo discutir a utilização do lúdico na educação infantil enquanto mediador da aprendizagem. Constatamos que é possível, através de uma prática lúdica, promover uma mediação satisfatória, preocupada com uma educação transformadora, integrada capaz de englobar os sujeitos aprendizes em todas as dimensões da aula, já que as crianças tomam maior interesse por todas as representações de inovação, estímulo e autonomia, que tornem sua aprendizagem consistente e significativa.

Palavras-chave: Estágio. Ludicidade. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nos faz refletir sobre o quão é primordial a presença da ludicidade em sala de aula, visto que se problematiza a necessidade de professor, enquanto pesquisador está sempre buscando articular na sua prática, características de um planejamento em interface com a necessidade dos alunos de serem motivados a participar da aula. A pesquisa apresenta uma natureza qualitativa, na qual se optou pela revisão bibliográfica e pesquisa de campo durante o período de observação/regência sob a justificativa do cumprimento da disciplina obrigatória Estágio Supervisionado I, estabelecido pela da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia.

O artigo está estruturado em duas seções, mais introdução e considerações finais. Na primeira encontram-se presentes aspectos que uma vez estabelecidos de acordo com a lei que regula o ensino na educação infantil, faça valer a pena, a presença de uma metodologia de ensino que trate a ludicidade como processo educativo, uma vez que se tem, então, no lúdico, uma forma de estimular e transformar a assimilação do conhecimento em um processo prazeroso e divertido.

Na segunda, iremos explicitar algumas das experiências obtidas durante o período de observação, e regência adquiridas na escola campo de estágio. Dessa forma foi extraindo o que funcionou, ou de outros fatores pelos quais geraram dificuldades, que partimos do objetivo geral da pesquisa sobre a importância de o professor ter que trabalhar pensando no senso crítico, autônomo, que irá despertar no seu alunado.

De forma mais específica, instigamos uma análise sobre o fato de que esses inúmeros recursos que tornavam a experiência com a turma cada vez mais dinâmica e integradora, foram realmente validados no final da nossa experiência, dada a constante preocupação com a presença e permanência do caráter lúdico, empreendido nas atividades.

Para a construção teórica, nos respaldamos em Brasil (1998), Kishimoto (2009), Oliveira; Gonçalo e Soeiro (2014) que nos proporcionam uma reflexão crítica de como o professor pode promover um ensino de qualidade respaldado nos suportes manuais (materiais concretos), digitais (vídeos, histórias, desenhos), almejando o alcance de possibilitar nos alunos uma aprendizagem não mais centrada em repasse de conteúdos, mas essencialmente naquela capaz atraí-lo para tudo que se passa na aula, resgatando seus conhecimentos prévios, para em sequência propiciar a evolução destes, e acima de tudo respeitando os limites do público atendido, seus ritmos de desenvolvimento, sua variedade intelectual, e suas contribuições que certamente precisam ser resgatadas, extinguindo assim a ideia de que o aluno pouco ou nada contribui.

A creche e pré-escola, campo de atuação, fundada em 1998, funciona em dois turnos; matutino e vespertino com um total de 260 alunos matriculados. É a maior do município e não possui base oficial, tampouco um projeto político-pedagógico. As instalações prediais da escola são próprias, mas o espaço é bem limitado e todos os recursos que têm foram conseguidos por meio do PDE, mas o que não for possível ser conquistado através desse Plano de Desenvolvimento da Escola, há um repasse por meio da secretaria de educação municipal, que também costuma visitar a instituição em termos de apresentações e culminâncias de projetos que a escola desenvolve.

O quadro de funcionários da instituição dar-se por 20 professores efetivados. 02 com magistério, e o restante são graduados em Pedagogia. A diretora é formada em Pedagogia e especializada em Educação Infantil pela UERN e em Gestão pela UFRN. A equipe administrativa conta com a presença de uma secretária e de uma digitadora. Mediante um questionamento realizado com a diretora da unidade de ensino, esta última acrescenta que os projetos da escola estão sempre voltados para a musicalização e a ludicidade, tendo em vista a

constante preocupação dos docentes regentes em planejarem e estarem sempre dialogando com a equipe gestora e administrativa.

O BRINCAR MEDIADO, VISANDO A INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA

A educação infantil propicia a primeira etapa da educação básica e deve, portanto, agregar o desenvolvimento integral da criança, seja no aspecto, cognitivo, social, intelectual, linguístico, etc., tendo em vista as várias funções que são atribuídas a família, e escola, e a sociedade ao Estado, sobre uma discussão frequente que é o cumprimento com a tríade do cuidar, brincar e educar presente nessa etapa de ensino.

O lúdico vem ganhando atenção no meio acadêmico pela crescente quantidade de contribuições para a sua conceituação e reflexão, mas poucos têm constatado, sua aplicação e sistematização enquanto ferramenta pedagógica, visto que, através das atividades lúdicas, as crianças adquirem marcos de referenciais significativos que lhes permitem conhecer a si mesmas, descobrir o mundo dos objetos e o mundo dos outros, experimentando também, situações de aventura, ação e exploração, como características inadiáveis da infância.

As práticas pedagógicas contidas na proposta curricular da educação infantil norteada pelo princípio dos jogos e brincadeiras esperam do professor um trabalho voltado para a progressiva imersão das crianças nas facilidades verbais, linguísticas, relações de convívio, ampla participação no desenvolvimento das atividades propostas, dentre outros aspectos que contribuem para uma aprendizagem significativa.

Kishimoto acredita que “as crianças aprendiam melhor por meio do brincar, porém este, só quando supervisionado, era considerado educação” (2009, p. 29), por isso se faz crucial (re) pensar a ludicidade como uma proposta educativa que rume a esse desenvolvimento integral das crianças, já que elas terão maior interesse em ver o diferente, aquilo que lhe for mágico. A criança tem uma necessidade de ser impressionada, para um desenvolvimento pleno.

Brincar também estabelece a consolidação da aprendizagem e possibilita um ambiente favorável ao desenvolvimento do pensamento, permitindo um espaço propício para a resolução dos problemas que rodeiam as crianças. É por meio do brincar se ampliam as capacidades de atenção, memorização e imaginação, indispensáveis a formação humana. Kishimoto (1998) pontua que:

Toda criança pequena gosta de brincar de casinha, de médico, de soldado e Dewey atribui o prazer nessas brincadeiras à necessidade que a criança tem de

imitar a vida dos pais e adultos. O valor educacional dessas brincadeiras torna-se óbvio, na medida em que eles ensinam às crianças a respeito do mundo em que vivem (KISHIMOTO, 1998, p. 99).

Para a autora, as brincadeiras são essenciais na vida da criança, pois desenvolvem a formação da identidade, a construção da autonomia, bem como, estimula o processo de auto formação resultante da capacidade de imitar os adultos. Nessas perspectivas, a brincadeira sob supervisão do professor precisa existir no contexto de qualquer sala de aula, pois ela incorpora, segundo Brasil (1998):

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e idéias [ideias], da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc.(...) o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades,(...) a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização (BRASIL, 1998, p. 29).

Nesse contexto, o papel desempenhado pelo docente, certamente precisa levar em consideração, as possibilidades que a maneira lúdica de se ensinar tem de despertar no alunado as facetas da criatividade, espontaneidade, imaginação fértil que as crianças já têm ao passo que emergem pelo seu aprimoramento Paro (2015) afirma:

[...] os homens nascem igualmente com o direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente, então a educação - meio de formá-lo como humano histórico- não se pode restringir a conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente [...]. (PARO, 2015, p. 47-48).

Por isso dávamos as crianças também a oportunidade de elas emitirem suas opiniões, resgatando delas seus conhecimentos prévios sobre os temas propostos. Durante as atividades de estágio, procurávamos sempre está coordenando as atividades, de pintura, ou aquelas que envolviam o ritmo, a dança.

Para o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 27).” A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa.” A partir desse pensamento, podemos assegurar que as brincadeiras são mecanismos que disponibilizam

na criança diversas situações que farão com que elas, aos poucos, compreendam os gestos e as demonstrações culturais que estão ao seu redor

A proposta lúdica, permite ao educador elaborar uma metodologia que desafie a criança e/ou aluno a querer aprender, de maneira dinamizadora, respeitando o seu universo cultural despertando a valorização da criatividade, da sensibilidade e da afetividade.

O COTIDIANO DA SALA DE AULA ATRELADO A UMA PROPOSTA DE ENSINO LÚDICA

Segundo Brasil (2013, p. 89) “As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia a formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção da identidade”. Uma rotina de educação infantil precisa apresentar momentos de organização do horário para o atendimento das necessidades básicas da criança, seja, higiene, alimentação, sono, o discorrer da própria atividade ministrada pelo docente. Já que o cuidar e o educar estão a todo tempo presentes no ambiente escolar, no qual o primeiro vem a demonstrar um compromisso fidedigno constituído por múltiplas responsabilidades que o professor assume ao lidar com o atendimento das necessidades básicas prioritárias de seus alunos e o educar em sim referente a oferta de situações de aprendizagens contidas no processo das trocas do conhecimento em si que o docente estabelece com seus sujeitos aprendizes.

A regência do estágio durou três semanas selecionamos os momentos significativos para a análise de uma prática que está comprometida com o processo de desenvolvimento da criança, no movimento dialético ação-reflexão-ação. Notamos que as crianças tinham muito prazer em desenhar e/ou colorir e principalmente nos jogos e musicalização que promovíamos.

Nossa regência além de aproveitar os outros espaços na escola, teve um caráter lúdico buscando a valorização da criatividade, da sensibilidade e da afetividade. Dessa forma, realizamos o compartilhamento de cantigas relacionadas ao tema que nos foi proposto pela supervisão da unidade de ensino, de forma a manter as crianças no processo de interação e ligação com a aula, vendo vários vídeos relacionados as estações, montagem de quebras- cabeça que estimulassem o seu raciocínio lógico-matemático, exploração manual com a massa de modelar.

A sala de aula alvo de nossa observação e intervenção precisa se organizar mais em torno dessa questão dos horários tendo em vista uma melhor maneira de situar a criança naquele espaço em que ela convive com os demais. O lanche e o almoço muitas vezes já eram servidos

fora do horário programado. Mas não significava que isso fosse alterar a estrutura do que ainda estava para acontecer, como o intervalo e a saída dos alunos por exemplo.

Mesmo que o intervalo fosse de três em três turmas por exemplo. Esse momento era bem complexo. Não havia um controle das crianças visto que somente as supervisoras e a diretora ficavam responsáveis por observá-las. Segundo Kishimoto (2009, p. 34):

O brincar livre, embora desejável, torna-se utópico, uma vez que a criança não dispõe de alternativas, de novos materiais ou espaços para implementar seus projetos de brincadeira. Pretende-se desenvolver a criança a partir do que se tem na instituição, ou seja, quase nada. Grandes espaços internos e externos, como salões, salas, sempre vazios, são utilizados para as ditas brincadeiras livres, que pela ausência de objetos ou cantos estimuladores, favorecem correrias, empurrões.

Nesse contexto, não houve uma intervenção feita pelo grupo de estagiários da instituição em questão que fizesse as crianças participarem de cantigas de roda, brincadeiras mediadas, ou seja, só havia por parte da escola, um dia na semana em que eram colocadas músicas para que as crianças, interagissem umas com a as outras, cantando, dançando. Mas como ao nosso alcance estava esse entrave de organizar essa recreação de forma conjunta da nossa turma com as outras, ficávamos sempre a observar o comportamento das crianças, de forma geral buscamos intervir no caso de agressão seja física ou verbal entre as crianças.

As atividades empreendidas durante nossa experiência do estágio estavam sempre direcionadas a fazer com que as crianças entendessem os elementos constituintes das estações do ano que trabalhamos, seja por meio do contato com cantigas, danças, atividades de pintura, moldagem sobre algum elemento que estivesse relacionado a estação, contação de história, tornando possível para crianças identificar quais elementos estão presentes ou constituíam as quatro estações, bem como o desenvolvimento da coordenação motora, relações afetivas com os colegas, e com as próprias professoras, o despertar da imaginação, manipulação dos objetos concretos, etc.

Isso significa que trabalhávamos também nos principiando nos eixos norteadores da educação infantil movimento, música, artes visuais, relações matemáticas sempre direcionadas ao uso do espaço e dos recursos que tínhamos a nossa disposição. Segundo Brasil (2013, p. 91):

As instituições de educação infantil, devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil, quanto se organizar com ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor

No período correspondente observação, analisamos que o espaço na sala era pequeno para as crianças interagirem, pois, a escola não tem uma proporcionalidade gratificante para que as atividades pedagógicas ocorram de forma prazerosa até mesmo em uma atividade que lhes cobrasse o movimento. Nosso planejamento foi voltado para intervir nesses momentos, aproveitando ao máximo dos espaços disponíveis na escola para situações lúdicas. Não é por causa de um espaço reduzido que o professor deve acomodar-se e evitar atividades que desenvolvam as aptidões corpóreas, ligadas a percepção, aguçamento dos sentidos, pelo contrário, conseguimos trazer para as crianças, um universo da musicalização, dança, estímulo dos sentidos.

Buscamos estimular os sentidos. Degustar diversos tipos de frutas durante um piquenique ao ar livre foi para eles um momento fascinante. Trabalhar com distintos materiais, diversas texturas, cheiros, foi bastante promissor. Pois entendemos que são através dessas atividades, que permitem o contato da criança com o concreto, que ela vai interagindo, perdendo o medo de falar em público, a partir do momento em que ela emite uma opinião sobre o que está vendo ou sentindo.

Em termos de relação entre o conteúdo ministrado e uma didática de ensino, inferimos que toda a ação docente deve ser crítica. Significa dizer que não devemos acentuar as diferenças, mas ver nelas uma oportunidade de empreender uma certa preocupação com as relações de afetividade entre uma criança e outra, com as professoras e o próprio estagiário, vez que são essas relações que nos permite trabalhar para as diversidades existentes em sala de aula, sendo que é crucial que haja “O combate ao racismo e as discriminações de gênero, socioeconômicas, étnicos raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2013, p. 89).

Nesse caso, o professor deve priorizar a ideia de um micro planejamento que atenda as diversas necessidades educacionais, da criança, nos seus princípios éticos, morais, e de formação cidadã, a partir do momento que promove a interação daquela criança mais tímida ou daquelas que ainda está superando as adaptações do universo escolar. Tínhamos duas crianças por exemplo que durante o período de observação era perceptível a presença de uma dificuldade para dançar, cantar interagir e participar das atividades propostas, mas que durante as nossas aulas nos surpreenderam com sua participação principalmente nas atividades de colagem, em as que exploravam os ritmos, a dança.

Segundo Oliveira; Gonçalo e Soeiro (2014) é imprescindível na prática de um professor que atua com crianças, permitir seu envolvimento em torno de atividades prazerosas e estimulativas.

Sendo assim, a ludicidade é a chave para propiciar momentos prazerosos e de muito aprendizado, com atividades que proporcionem a expressão corporal e o raciocínio. Esse tipo de prática, prova que podemos sim trabalhar o currículo da Educação Infantil numa perspectiva lúdica e prazerosa para as crianças, pois está usufruindo de algo que é primordial para as mesmas em favor do seu desenvolvimento que é o brincar como um direito assegurado por lei e indissociável da infância.

O estágio é a vivência da construção intelectual durante os anos de estudo no curso de graduação e de aprimoramento pessoal. Não é algo dissociável da prática, é a afirmação do sujeito pesquisador e educador, que assume o papel de desenvolver e instigar seus educandos a buscar conhecimento e a emancipação humana.

De modo resumido, durante as três semanas destinadas a regência supervisionada foram desenvolvidas atividades lúdicas que contemplavam a música, vídeos, atividades de pintura, colagem, expressão corporal, montagem de objetos, dentre outros, sempre com objetivos pré-estabelecidos que comungassem prazer e intencionalidade pedagógica.

Ao final de cada dia era avaliada a participação dos alunos e o empenho destes na realização das atividades. Chegou-se à conclusão de que o interesse das crianças em participar das aulas mostrou quão grande é a importância de se utilizar procedimentos diversificados no ambiente da aprendizagem.

No término do estágio, foi notório que as docentes regentes da sala de aula, se mostraram satisfeitas com a contribuição das atividades lúdicas no cotidiano das crianças. Isso foi constatado no momento em que estas afirmaram ter observado que os alunos estavam mais atentos às atividades e se envolviam no desenrolar das mesmas.

O olhar atento das crianças, o sorriso expressado durante a realização das tarefas e a satisfação de dever cumprido revelou a lógica de se trazer para dentro da sala de aula, situações didáticas que façam com que o aluno queira voltar à escola, e perceber que o lúdico tem essa capacidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante nossa experiência como estagiárias, pudemos perceber o quão difícil se torna a aplicação de certas atividades numa escola que pouco de condições arquitetônicas, materiais/recursos, já que sequer tem um documento como o projeto político-pedagógico firmado. Mas isso não significa que vamos nos contentar em ministrar uma aula sem qualidade,

pois nossos alunos merecem a oferta de um ensino condizente com as demandas culturais do alunado.

O processo de estágio na Educação Infantil, a relevância de atuar nessa modalidade é algo imprescindível para a formação do Pedagogo, vez que traz a possibilidade de refletir sobre a importância do educador-pesquisador no processo de mediação do conhecimento, estabelecendo que a criança é o sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Ficamos bastante motivadas com as pessoas que compõe a escola/creche que atuamos, pois conquistamos nossa autonomia no espaço e total liberdade de mostrar nossa prática, sendo reconhecidas como professoras. Isto é bastante gratificante para nossa formação. Em relação as orientações que as docentes regentes dessa turma nos ofereciam, eram de incentivo para termos liberdade de poder propor um planejamento que visasse uma nova forma das crianças poderem aprender, com uma rotina diferente e mais criativa e, principalmente dinâmica. Tanto nos quanto elas, aprendemos bastante nesse processo do estágio.

A partir dos estudos teóricos foi possível compreender que a perspectiva lúdica é indispensável para o desenvolvimento das crianças, haja vista que, a ludicidade tem o poder de exercitar a criatividade e a imaginação, aperfeiçoar a inteligência emocional e proporcionar, ainda, a formação de cidadãos autônomos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1 (p.17-35)
- BRASIL Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral Brasília: MEC, SEB, DICEI 2013 (p 80-112)
- FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira, SILVA, Lívia Sonalle do Nascimento; BEZERRA, Keutre Gláudia da Conceição Soares, CAVALCANTE, Maria da Paz. A importância do professor brincadista como mediador do desenvolvimento infantil. In: OLIVEIRA; Francisca de Fátima Araújo de et al (org.). **Prodência na UERN: Novas perspectivas para a formação de professores e a melhoria da educação básica**, Edições UERN, 2014
- PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida **O brincar e suas teorias**. 1 ed. 4. reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2008/1998.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Brinquedo e Brincadeira Usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos** . 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

O PAPEL SOCIOEDUCATIVO DO RECREIO

Tays Carneiro Ferreira
Acadêmica de Pedagogia/UFPA
taysferreirinha@gmail.com

Janielle Vaz Magno
Acadêmica de Pedagogia/UFPA
janiellevm@gmail.com

Vanessa Rosa de Oliveira
Acadêmica de Pedagogia/UFPA
vanessa.oliveire86@gmail.com

RESUMO

O presente relatório é fruto de uma pesquisa de campo realizada durante a disciplina Prática de Ensino da Escola Normal sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Pojo ocorrida em maio de 2018 na EMEIF Coronel Sampaio pertencente à área rural do município de Acará. Nesta observação, o eixo central é o recreio, momento que muitas vezes é tido à parte do processo educacional, analisou-se de que maneira ocorrem as interações dos alunos dentro desse espaço de tempo, sempre articulando os saberes contidos neste intervalo com teóricos a importância deste para o processo de construção das relações sociais e aprendizados e que também apresentam contribuições significativas para a educação no campo, recreio, cultura e democracia. O relatório está dividido em cinco seções, a primeira é introdutória e aborda sobre o objetivo do relatório além de apresentá-lo. A segunda descreve a caracterização da escola, tanto física como histórica. A terceira traz a caracterização da atividade, desde o planejamento e sistematização até a logística e execução. A quarta apresenta a descrição da atividade, com os resultados e discussões das observações. E por fim as considerações finais, na qual é promovida uma reflexão sobre o recreio, diante disto, constatou-se na observação que por mais que na maioria das vezes o recreio seja visto como estando à parte do processo educacional ele é necessário na prática pedagógica, nele também vai se constituindo as práticas da socialização, das brincadeiras e da importância de uma alimentação saudável.

Palavras-chave: Recreio; Interações; Cultura escolar.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente texto é decorrente de uma ligeira ‘incursão em campo’ em uma escola do campo – a Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Sampaio que fica em uma comunidade rural do município do Acará-PA. Tal experiência fez parte de uma atividade na disciplina Prática de Ensino da Escola Normal ministrada pela Profa. Dra. Eliana Pojo, na turma de Pedagogia/2015 – Polo Universitário Acará – PA, cujo propósito foi acompanhar e estudar as interações que perpassam durante o recreio de crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, realizaram-se alguns momentos de observação do

recreio, analisando as interações dos alunos dentro desse espaço-tempo, à luz de alguns teóricos que discutem educação no campo, recreio e cultura.

Partimos de algumas ideias tais como: os alunos são oriundos de famílias carentes e filhos de agricultores; a escola é a principal atividade do dia a dia dos alunos; a escola é definida como o centro do saber e da cultura, a partir disso nos atentamos em identificar a maneira como relações acontecem, já que o recreio escolar é um dos momentos de interação social na escola. Tal interação refere-se a aquisição e desenvolvimento da linguagem, através das conversas, brincadeiras, assim como, na construção da subjetividade do ser, através da troca de experiências neste curto intervalo de tempo. Ela ocorre, no caso da escola, no momento do recreio e, auxilia também no processo de produção do conhecimento. De acordo com Vygotsky (1991, *apud* MARQUES; MARQUES, 2006, p. 4) construir conhecimento decorre de uma ação partilhada que implica num processo de mediação entre os sujeitos. Diante disto podemos afirmar que a interação é uma das condições para que a aprendizagem ocorra de maneira eficiente, e necessita ser valorizada como tal.

Souza (2009) destaca que o recreio é parte importante e imprescindível para a construção das interações sociais, e como a parte prática de todo o tempo que o aluno fica na escola. Ou seja,

O recreio é um espaço, um tempo, é um momento da socialização entre os atores sociais, expressa liberdade permite interação entre os pares. É um momento reflexivo, ativo interligado ao momento da liberdade, habilidade e prazeroso. Pode ser harmônico entre o individual e o coletivo, desenvolve aprendizagem – um momento instituído em documentos legal e pedagógico. O tempo de recreio é representado como: hora de aula, hora de recreio, hora de atividade (SOUZA, 2009, p. 68).

O recreio nesta perspectiva é definido como uma das partes mais importantes relacionadas a socialização que ocorre no ambiente escolar.

Para discussão e apresentação do relatório, o texto está dividido em cinco seções, a primeira é introdutória e apresenta de maneira breve o objetivo da pesquisa além de explicar de maneira como ela se sucedeu. Na segunda será feita a caracterização da escola, tanto física como histórica. A terceira traz a caracterização da atividade, desde o planejamento e sistematização até a logística e execução. A quarta apresenta a descrição da atividade, com o resultado das observações e o embasamento teórico desta. E por fim, a quinta com as considerações finais na qual é promovida uma reflexão sobre o recreio e seu papel educacional.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Aspectos Estruturais

Esta escola do campo fica localizada na Rodovia PA 252, km14 (Acará - Moju), em uma comunidade conhecida como Cravo. Situa-se, literalmente, à beira da estrada, próximo a uma padaria, um restaurante, uma igreja evangélica e uma católica, um bar, o barracão da comunidade, este último é o local onde são realizados eventos da comunidade. Composto sua estrutura está disposto na área predial: hall de entrada, diretoria, secretaria, sala dos professores, área de recreação/refeição, laboratório de ciências, dois banheiros masculinos, dois femininos, um para os funcionários e um do AEE (Atendimento Educacional Especializado), sala de leitura/coordenação pedagógica, onze salas para o funcionamento nos turnos da manhã, tarde e noite, respectivamente com os níveis da educação infantil, o ensino fundamental regular e mais a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Possui quadra poliesportiva (descoberta) e algumas árvores ao redor.

Seu funcionamento se consolida com o trabalho de 57 funcionários, entre professores, direção, vice direção e pessoal de apoio. Possui ainda outros dois espaços de aprendizado que são uma sala provisória para o laboratório de informática e a sala do AEE.

O espaço da escola é adequado para a atual demanda que a escola atende, somado ao interesse dos envolvidos com ela, que recentemente conseguiram com recursos próprios mais uma área de terra, cuja ideia, segundo um professor da escola, é a construção de um parque ecológico para desenvolver atividades referentes à disciplina de ciências, bem como ações interdisciplinares focalizando questões da natureza e, servir como espaço recreativo às crianças da escola e à comunidade local.

Cabe ressaltar que a escola atende tanto crianças da vila, quanto de outras comunidades próximas, sendo que esta é a maior demanda, isto é, sua abrangência se expande em nível de localidades sendo 95% do corpo estudantil da escola, por isso, existe o transporte escolar realizado por quatro ônibus nos três turnos. A maioria dos professores e demais funcionários pertencem à localidade rural.

Aspectos Históricos

De acordo com as informações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e com os dados fornecidos por um professor, a escola começou a ser construída em meados de

1970 em um terreno doado para este fim, por iniciativa de alguns moradores da comunidade através de mutirões. Naquele momento, dizia o professor, que haviam na comunidade, crianças fora da escola e existia escola apenas na parte urbana da cidade. Nessa primeira construção havia apenas uma sala grande e uma cozinha.

Mesmo não sendo construída com recurso público e sim de iniciativa comunitária, o nome da escola é uma homenagem que o prefeito do município de Acará na época, Simpliciano de Sousa, fez ao primeiro prefeito do município Carlos Anastácio Sampaio, que foi um jovem que veio do Ceará para o Estado do Pará e, em Belém, tornou-se um soldado bombeiro. Na verdade, ele não era coronel, era apenas um apelido, título bastante comum naquela época. Depois ele veio para o Acará, onde estabeleceu moradia, entrou para a política e foi eleito o primeiro intendente do município, isto é, quando o Acará se emancipou ele foi o primeiro prefeito.

MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO E ESTUDO

Com o objetivo de estudar sobre as interações que se processam durante o tempo do recreio, pautamos na observação como caminho metodológico e de aprendizagem. Anterior ao momento de visitas à escola, foi realizada atividades de planejamento e estudo sobre a temática e, na sequência, houve a feitura de um roteiro de observação visando dirigir melhor o aprendizado do tema bem como a sistematização dos aspectos a serem analisados. No roteiro de observação, buscava-se apurar dimensões sociais e pedagógicas que ocorrem durante o recreio na escola, sempre com atenção as interações entre nós e as crianças, entre as crianças e entre estas e os docentes, as conversas, etc. Assim, nos atentamos aos brincades e conversas que se processam durante o recreio bem como a dimensão pedagógica do recreio na perspectiva dos educadores, entre outras questões do tipo.

No que diz respeito à logística, ocorreu dentro das condições mínimas, isto é, em transporte coletivo, desta forma foi possível chegar até a escola. A realização do trabalho se deu no turno da manhã durante três dias consecutivos detidamente para a atividade de observação e, mais o tempo gasto para a coleta de dados em documentos e livros.

Após a observação in loco, houve a organização, discussão análise e sistematização dos resultados pelo grupo de trabalho. A construção deste texto foi realizada com base em referenciais teóricos, com o devido cuidado com as informações e o aproveitamento do tempo com discussões e análises das anotações feitas, buscando relacionar os principais conceitos destes com as atividades de observação desenvolvidas na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, a impressão ao chegar na escola foi a constatação que ela não apresentava as características que pensávamos ter ‘uma escola do campo’, pois vimos que a escola tinha características específicas, mas que estas não a caracterizavam como uma escola essencialmente do campo, com prioridade de corpo docente local, currículo adaptado para a realidade local e um planejamento de aulas considerando a realidade do campo. Sobre tal especificidade Hage (2010) afirma:

A Escola do Campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, resultado das mobilizações sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio territorial do campo no Brasil.

Ainda, segundo Caldart (2008, p. 73) “a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos”. Ou seja, a Educação do Campo é para os sujeitos que a constituem e a integram, além de estar intimamente relacionada à realidade local e a sua identidade, uma comunidade rural ou o atendimento de estudantes que estão imbricados com a realidade do campo.

A partir de diálogos com as pessoas e de visitação ao lugar, vimos que mesmo com todo seu caráter e currículo desconexo a realidade e produção local, a escola possui uma identidade de escola do campo que está sombreada na prática educativa, isto é, ela possui uma dinamicidade que a caracteriza do campo, pautada no movimento dos sujeitos.

Seguindo no propósito do estudo, se priorizou observar apenas o tempo e vivência do recreio, mas não ficou de fora uma observação geral do espaço físico e suas condições de funcionamento e, ainda, filtrar e participar de alguns momentos de conversas informais com alguns moradores locais e funcionários da escola sobre a realidade desta.

Durante o recreio, a nossa presença chamou atenção dos estudantes, ao se depararem com o grupo de universitários que os observava com atenção ficaram atentos, curiosos e ao mesmo tempo, tímidos. Nesse momento, além das interações por meio do brincar, do conversar, ocorria a distribuição da merenda, pontualmente às 08:50min, onde o lanche é servido nas mesas pelas serventes, e logo em seguida, os alunos da Educação Infantil, que olhavam ansiosos das portas das salas, são chamados por elas.

Como já é de costume, as crianças se aproximam das mesas, algumas correndo, outras com passos vagarosos e parte das professoras acompanham suas respectivas turmas, com o

devido cuidado com os menores, chegando até a dar comida na boca de alguns alunos que ainda necessitam de ajuda, sobretudo quando a merenda encontra-se quente. Trata-se de um tempo em que as crianças comem e interagem com as professoras, especialmente falando sobre o alimento. Também, estabelecem conexões na maioria das vezes através de troca de olhares ou de falas com outros colegas de turma.

Em poucos minutos, alguns começam a andar pela área, outros andam com pirulito na boca, outros merendam andando com o prato de sopa nas mãos. Nesse mesmo íterim, alguns começam a correr e, uma aluna não hesitou em gritar: - *Professora o Pedro está dentro da sala!* Ela demonstrava com isso, que durante o recreio não é permitido ficar dentro da sala de aula, pelo menos a turma dessa professora, uma vez que havia outras crianças entrando e saindo de suas salas.

A campainha soou às 09h15min, e nesse momento a merenda é destinada aos alunos maiores, do 1º ao 4º ano, eles correm em direção à cozinha formando filas, interagindo uns com outros, os que estão na frente e atrás. Outros se empurram no janelão da cozinha para pegar a merenda e, posteriormente sentam à mesa. Há alunos que logo começam a brincar de pega-pega, outros vão correr dentro da quadra. Ao lado da porta da cozinha e das mesas do lanche foram deixadas duas bacias no chão para que as crianças depositem os pratos ao fim da refeição.

Também, se observa nesse tempo alguns vendedores de bombons, de salgados, de chopp que ficam na frente da escola, comercializando por entre a grade que os separa. Neste momento, muitas são as crianças que se dirigem para comprar esse tipo de lanche, e, algumas delas abrem o portão e saem sem nenhuma atenção do adulto, correndo risco, pois a escola fica de frente para uma rodovia movimentada.

A merenda escolar está consumada como parte da cultura escolar das famílias e de educadores, chega a ser uma motivação para ir à escola, assim como o momento do recreio é pautado como um tempo de socialização também, pois se processa relações interativas e de afeto. Nesse tempo, ocorre processos cognitivos e sociais por meio das trocas, das ajudas mútuas, dos convívios e vários outros aspectos na criança estão sendo abordados, isto é, é um momento de prática cultural, além da cultura escolar. Sobre cultura, Chauí (2008) conceitua como o cultivo, o cuidado, e isso em certa medida é contemplado nas vivências escolares, em especial no tempo do recreio.

Conforme mencionamos, o recreio, além de ser o momento de alimentar as crianças, auxilia na construção da subjetividade e vivências socioculturais a partir das relações que estabelecem entre si e com adultos. Por exemplo, durante esse intervalo, o brincar de futebol

na quadra é manifestado nas diversas formas de relação, pois evidenciou-se mesmo que de forma discreta, as separações de gênero, as meninas correm ao redor da quadra e os meninos jogam bola. Nesse sentido,

O brincar no recreio possui um sentido histórico, este tempo já vem sendo apontado por alguns pesquisadores como espaço para a interação entre as crianças por meio de brincadeiras. As crianças falam do recreio como momento muito importante, o brincar é constituído historicamente pelas brincadeiras tradicionais alicerçado em práticas sociais (SOUZA, 2009, p 73).

Desse modo, pelo recreio são processados estímulos à imaginação das crianças por se tratar de um momento em que elas se sentem livres para estreitar relações sociais com os colegas, entre gerações, relações são firmadas com colegas da mesma turma ou de outras e, o que não é permitido em sala de aula, no recreio ‘estão mais livres’ para agirem de acordo com suas vontades, pautarem suas transgressões, sem necessariamente o olhar e o comando de alguém que os repreenda.

O recreio é a ocasião em que a criança espera ansiosa para poder se distrair, brincar e realizar diversas atividades. É também, o momento para os professores analisarem as atividades realizadas pelos alunos, suas ocupações, com quem andam, o que fazem, quais espaços ocupam e, dessa forma, refletir sobre a cultura existente neste ambiente, agregando novos saberes à sua prática pedagógica (FRANZ et al, 2015, p. 3).

Assim, o recreio é o momento de socializar, de aprender brincando, de sentir o prazer da liberdade e da transgressão, muitas vezes. Por ele também são vivenciados processos de construção de suas identidades de aluno, de homem do campo, de homem e de mulher, pois é um momento que se evidencia conexões culturais que se apresentam e reforçam a realidade da comunidade: a identidade local, como a de ser uma escola do campo.

Situações pontuais chamaram atenção do grupo e tornou-se fruto de discussão e análise. Uma mãe chegou à escola na hora do intervalo e acompanhou o seu filho que estuda na educação infantil, durante todo o recreio. Outro ponto narrado a nós por uma professora que trabalha há 32 anos na escola, é que alguns alunos vivem de maneira precária e por isso não se alimentam direito em casa, de forma que valorizam bastante a merenda da escola, chegando a repetir. Dessa forma podemos ver o quão importante é a merenda escolar na vida dos alunos de uma escola, tanto na sua aprendizagem, quanto nas interações desenvolvidas.



Os relatos anteriores são pequenos considerando a grandiosidade deste momento chamado recreio, sobretudo, seus acontecimentos, isolados ou não, e também fazem refletir a respeito da importância do convívio e construção da subjetividade dos alunos, construção esta que inicia bem antes do primeiro contato com a escola, mas na família, porém essas interações no âmbito escolar são importantes na construção identitária e da autoestima dos alunos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ser uma escola cuja categoria é de escola do campo não se apresenta uma característica pontual, ainda que no seu interior ela atenda a demanda dos sujeitos do campo. Assim, a observação foi sendo conduzida e vagarosamente foi se tendo outras percepções, como a de que a educação do campo é uma construção da noção do todo que uma escola está inserida.

Quanto ao recreio, este se apresentou como dividido em dois momentos distintos e ao mesmo tempo, inter-relacionados: o momento da merenda e o do brincar. O momento da merenda é o tempo reservado para os alunos se alimentarem, ainda que não seja apenas esse ato em si, há uma diversidade de interações que vão se constituindo espontaneamente, na maioria das vezes sem intervenções, pedagogicamente falando. Durante o alimentar-se ocorrem mediações e relações se processam, não há regras ou padrões, os alunos podem relacionar-se entre si, independentemente de idades, classes, turmas, etc.

O tempo do brincar é quando os alunos se soltam de corpo inteiro, se processam estritamente a organização deles e interrelações prosseguem sem acordo algum. Ambos os momentos se constituem da liberdade para fazer e para fluir suas conexões relacionais, mesmo com toda atenção do olhar de um adulto quando se trata do respeito às regras de conduta ou de comportamento social, ditas válidas, como não brigar, não bater, não machucar, respeitar, dentre outras. Mas é uma liberdade que está fora do espaço de sala de aula, que destoa do tempo da aula destinado ao estudo. O recreio se constitui assim, tempo do ócio e do que é prazeroso e almejado pelos alunos e, de difícil rompimento quando acaba os quinze minutos.

O recreio pode não receber a atenção ideal ou necessária na prática pedagógica da escola, mas mesmo não sendo, ela acaba se constituindo no tempo do aprender pela prática do socializar, do brincar e do se alimentar. Mas do que apenas um momento livre, o recreio é o tempo do aprender socializando de forma prazerosa.

REFERÊNCIAS

- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: Educação do Campo: Campo-políticas públicas-educação. FERNANDES, Bernardo Mançano [et al.]. Brasília: Incria; MDA, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. Crítica y Emancipación, junio 2008. p. 53-76.
- FRANZ, Edilaine. PERUZZO, Joice. RODRIGUES, Lilian B. S. **A Cultura do Brincar no Recreio Escolar**. In. XII Congresso Nacional de Educação. Brasil, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 27 Mai. 2018.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br>>. Acesso em: 28 Mai. 2018.
- MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre Educação. In: **29º Reunião Anual da Anped**. Caxambu/MG, 2006.
- SOUZA, A. P. V. **As Culturas Infantis no Espaço e Tempo do Recreio: Constituindo Singularidade Sobre a Criança**. 2009, 166f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpa.br>>. Acesso em 28/05/2018.

O TRANSTORNO DEPRESSIVO NA INFÂNCIA: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DO ENSINO APRENDIZAGEM

Niwmar Eloy de Lima Cardoso

Graduando do curso de pedagogia- Universidade Federal do Pará- UFPA

sdbmniwmar@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho é um estudo introdutório que traz a discussão o transtorno depressivo na infância e seus impactos para o processo de ensino aprendizagem na educação infantil, enfatizando-se a importância do papel do psicopedagogo como um agente que pode contribuir tanto na identificação como no tratamento do transtorno depressivo nessa faixa etária. Sendo assim, esse estudo objetiva analisar de maneira introdutória as implicações do transtorno depressivo na aprendizagem de crianças e compreender a importância do psicopedagogo diante da criança com depressão infantil. A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa de cunho teórico bibliográfico, com autores que discutem essa temática com precisão, como Magalhães (2012) Bossa (1994) Cruvinel (2003) e Costa e Boruchovitch (2000). Se tratando de um problema que afeta várias habilidades como escrita, leitura, atenção e concentração, pretendo posteriormente intensificar minhas pesquisas produzindo um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a fim de, ampliar meus conhecimentos sobre o tema e auxiliar tanto a família como a escola na identificação desse transtorno que pode dificultar a aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Transtornos depressivos. Aprendizagem. Infância

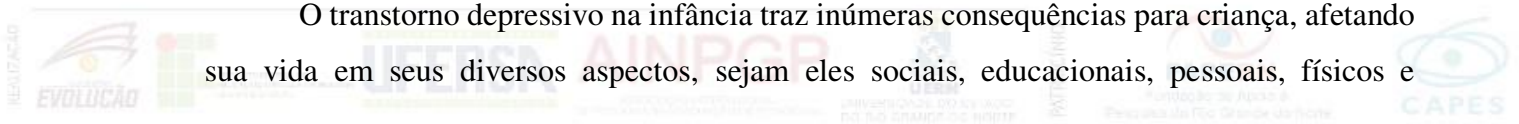
INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz a discussão o transtorno depressivo na infância e suas implicações no processo de ensino aprendizagem de crianças. No decorrer deste estudo, enfatizaremos a respeito da importância da temática e de suas consequências no processo educacional de crianças, evidenciando o papel do psicopedagogo diante desse transtorno que pode ser ocasionado por diversos fatores, entre eles problemas familiares.

Dessa forma, objetiva-se nesse estudo, analisar de maneira introdutória as implicações do transtorno depressivo na aprendizagem de crianças e compreender a importância do psicopedagogo diante da criança com depressão infantil.

Metodologicamente, consiste em um estudo de cunho teórico bibliográfico com autores que tratam com precisão da temática abordada. Consideramos esse discurso relevante para os professores, a família e a comunidade, como uma forma de alertá-los sobre esse assunto que ainda é pouco debatido no ambiente educacional.

O transtorno depressivo na infância traz inúmeras consequências para criança, afetando sua vida em seus diversos aspectos, sejam eles sociais, educacionais, pessoais, físicos e



psicológicos, ou seja, é uma barreira que dificulta tanto a produção do conhecimento, como as relações sociais.

TRANSTORNO DEPRESSIVO NA INFÂNCIA: CARACTERÍSTICAS E CONSEQUÊNCIAS

O transtorno depressivo é um problema que pode afetar pessoas em todas as idades e em diferentes realidades, não estando delimitada a uma classe social ou a um grupo específico que seja mais ou menos favorável, ou seja, ela pode ocorrer na fase adulta, na adolescência e até mesmo na infância. Levando isso em consideração, almejamos nesse estudo dar ênfase, especificamente, ao transtorno depressivo na infância, por dois motivos bem compreensíveis: primeiro porque a criança está em pleno processo de desenvolvimento e pelo fato de ser um sujeito vulnerável que necessita de uma atenção redobrada.

Na sociedade brasileira, o diagnóstico do transtorno depressivo na infância se tornou uma possibilidade através da Escala de Depressão Infantil (CDI), considerando que ela “foi adaptada para a realidade brasileira e identifica crianças e adolescentes de sete a dezessete anos com sintomatologia depressiva que podem ter o diagnóstico de “Transtorno Depressivo”. (GOUVEIA et al,1995 *apud* SIQUEIRA, 2010, p. 107).

Compreendemos que esse diagnóstico é extremamente necessário, tendo em vista que os sintomas do transtorno depressivo podem se manifestar de maneira explícita ou não, dependendo do caso de cada criança. “Embora os critérios diagnósticos sejam os mesmos dos adultos, nas crianças com transtorno depressivo há maior predomínio de sintomas como ansiedade, queixas somáticas e alucinações (SCHWAN; RAMIRES, 2011, p. 459)”, essa predominância ressaltada pelos autores é uma especificidade infantil, que pode ser levado em consideração no momento do diagnóstico.

Em relação a essas características do transtorno depressivo na infância, notamos no decorrer da pesquisa que cada autor elenca os fatores que considera principais, diferenciando-se as características de acordo com a visão de cada um. Em virtude disso, para evitar precipitações, não iremos privilegiar apenas um autor para apresentar esses sintomas, pelo contrário, apresentaremos algumas dessas diferentes visões, afim de encontrar uma intercessão entre elas.

Segundo Garcia, Dominguez et. Al. (2001 *apud* MAGALHÃES, 2012) os principais fatores da depressão infantil são: o afeto depressivo, a baixa de autoestima e a culpa, dos quais vão resultar três subtipos de depressão. Demandam um subtipo afetivo, caracterizado por uma

situação de tristeza, choro, desespero, sentimento de desamparo, dificuldades relacionais e de separação (frequente na faixa etária de 6 a 8 anos); um subtipo de autoestima negativa, onde predominam os sentimentos de desvalorização (notável na faixa etária de 8 e 12 anos); um subtipo de culpa que, embora seja menos provável, caracteriza-se por sentimentos de excesso de culpa e pensamentos autopunitivos (observável após os 10 anos).

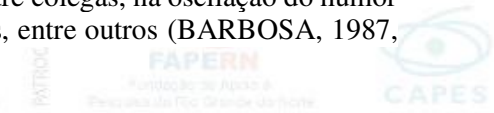
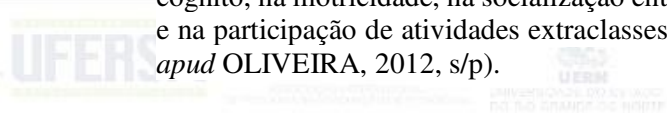
Compreende-se que esse autor elenca alguns sintomas da depressão infantil distribuídos de acordo com a faixa etária das crianças; cronologicamente divididos, eles originam-se de três tipos principais de depressão que variam, desde uma dificuldade de se relacionar com o outro até a dificuldade de relacionar-se consigo mesmo.

Na visão de Garcia, Piñero, Vicente e Garcia (2001 *apud* MAGALHÃES, 2012) os sintomas mais importantes da depressão infantil são dez: O humor disfórico, a auto-depreciação, comportamento agressivo (agitação), problemas do sono, alterações no desempenho escolar, diminuição da socialização, a mudança de comportamento na escola, as queixas somáticas, a perda de energia, e as mudanças de apetite e/ou até mesmo de peso.

Entendemos que, diferentemente da visão do autor anterior que dividia os sintomas em tipos e subtipos de depressão, este apresenta-os de forma ampla, sem muitas especificidades. Tudo indica que nessa perspectiva, os sintomas podem ser os mesmos independentemente da idade das crianças, não apresentando assim muitas variações.

Cruvinel (2003 *apud* NETO, 2010) se diferencia ainda mais dos autores anteriores, afirmando que 70% dos casos de depressão maior ocorre em crianças na fase pré-escolares (até 6 a 7 anos de idade) onde ocorrem queixas físicas, sendo estas podem ser seguidas por ansiedade, fobias, agitação psicomotora ou hiperatividade, irritabilidade, diminuição do apetite com dificuldade de atingir o peso adequado e alterações no sono. Enquanto a visão anterior apresentava os sintomas de forma ampla, este descreve-os de forma bem restrita, delimitando-se a uma fase na qual ela pode ser mais intensa, nas crianças com idades pré-escolares. Nas crianças, a depressão pode aparecer

[...] como algo camuflado, disfarçado, apresentando-se mais frequentemente sob a forma de inquietação, rebeldia, preocupações somáticas e hipocondríacas, fugas, condutas antissociais e impulsividade, sem falar no débito do desenvolvimento da aprendizagem. É na escola que, muitas vezes, os sujeitos manifestam os primeiros sinais depressivos, notadamente na apresentação de extremas dificuldades no rendimento escolar, no desempenho cognitivo, na motricidade, na socialização entre colegas, na oscilação do humor e na participação de atividades extraclasses, entre outros (BARBOSA, 1987, *apud* OLIVEIRA, 2012, s/p).



Esta visão está intimamente relacionada com características que prejudicam principalmente a vida escolar da criança e seu convívio social. Notamos que todos os autores apresentados anteriormente, mesmo que de formas distintas, apresentaram sintomas em comuns do transtorno depressivo na infância. Fazendo uma intercessão entre a visão dos autores, chegamos a uma conclusão de que os mais frequentes estavam envolvendo dificuldade relacionais, sentimentos de desvalorização, alterações no desenvolvimento escolar, mudança de comportamento na escola, hiperatividade e ansiedade.

Essa intercessão na visão dos autores, foi extremamente necessária haja vista que de acordo com o que constamos a maioria dessas características afetam diretamente a vida escolar da criança, influenciando negativamente no processo de produção do conhecimento. Na tabela abaixo, podemos verificar as implicações do transtorno depressivo na infância, a partir de vários aspectos da vida da criança.

SINTOMAS DE DEPRESSÃO INFANTIL DE ACORDO COM OS FATORES IMPLICADOS					
Emocional	Motor	Cognitivo	Social	comportamental	Psicossomático
Tristeza	Inexpressividade	Falta de concentração	Isolamento	Queixas	Enurese
Perda de prazer	Hipoatividade/ letargia	Perda de memória	Retraimento	Brigas	Perda de energia
Ausência de interesse	Hiperatividade	Pessimismo	Habilidades sociais diminuídas	Desobediência	Sensação de fadiga
Mudanças bruscas de humor		Desesperança		Bravatas	Perda de peso
Falta de senso de humor		Indecisão		Indisciplina	Dores múltiplas
Desesperança		Sentimento de culpa		Delinquência	Pesadelos
Irritabilidade		Ideação suicida		Drogadição	Distúrbios do Sono
Choro excessivo		Pensamentos mórbidos		Piromania	Distúrbios do apetite
Desinteresse pelo ambiente		Queda no rendimento escolar			

Nota. Tabela adaptada por Del Barrio (1997, p. 16-17 *apud* NETO, 2010, p. 59)

Nota-se que a tabela acima, traz relevantes contribuições a respeito das características da depressão infantil, porque perpassa dentro dos aspectos: físicos, sociais, comportamentais e psicológicos. Dando ênfase ao aspecto cognitivo, social e comportamental, concebemos que

eles apresentam sintomas ainda mais direcionados para as dificuldades de aprendizagem, como: falta de concentração, queda de rendimento escolar, isolamento social, desobediência e indisciplina. No entanto, as características emocionais também são indicadores que podem prejudicar a criança no seu desenvolvimento, tanto que, se a criança não estiver saudável psicologicamente, conseqüentemente, todo o seu corpo será afetado com essa mudança. Bordin e Paula (2007) salientam que,

É necessário estar consciente da importância da precaução prematura em saúde mental, pois ela está severamente vinculada à saúde em todos os âmbitos e ao sucesso no aprendizado escolar, da mesma forma que inversamente associada aos conflitos com a lei e a privação de liberdade (RAMIRES, et al, 2009, p. 312 *apud* BORDIN; PAULA, 2007, p. 113).

A queda de rendimento escolar, pode estar ligado a uma série de situações, como problemas com professores e/ou suas metodologias, critérios de avaliação, desentendimento com colegas, traumas trazidos de outras escolas, problemas familiares, separação dos pais ou até mesmo a perda de um ente querido. Esses fatores ameaçam a aprendizagem da criança e podem trazer danos irreparáveis para sua vida.

Embora as crianças com sintomas depressivos apresentem dificuldades escolares, observa-se que essas crianças são capazes intelectualmente. Esse pressuposto, sugere que o baixo rendimento escolar pode ser resultado da depressão infantil, em função da falta de interesse e motivação da criança em participar de atividades propostas na escola, bem como sua tendência para sentimento de autodesvalorização (COLBERT; COLS, 1992; BRUMABACK; JACKOWAY; WEINBERG, 1992, *apud* OLIVEIRA, 2012).

Ou seja, o fato da criança apresentar dificuldades na escola, isso não quer dizer que ela não tenha capacidade de aprender determinado assunto, ou que não seja capaz de produzir como as demais crianças. Pelo contrário, ela tem essa capacidade, a única diferença é que a criança com transtorno depressivo precisará de um atendimento mais específico, que contribuía para elevar sua autoestima, assim como, ajudando-a na interação com os colegas, uma vez que, consideramos que o aprendizado se dá na relação com o outro, logo, o isolamento social torna-se uma das principais barreiras para o fazer e o aprender.

Em análise, compreendemos que pelo fato da temática estar direcionada especificamente a depressão de crianças, elas podem sentir uma certa dificuldade de repassarem para os pais ou professores o que elas possam estar sentindo, no entanto, essas características podem ser facilmente percebidas. Outro fator que analisamos é a importância dos educadores

no diálogo com as crianças, tendo em vista que muitas delas passam a maior parte do seu tempo na escola, não desfrutando assim, desses momentos de conversa com seus pais em casa.

Desse modo, ponderamos que a escola, tem um papel indispensável no atendimento das crianças que apresentam sintomas de transtornos depressivos, mas para isso, é necessário que se tenha nas instituições escolares profissionais especializados para ajudar essas crianças a superarem essa dificuldade. O próprio professor e o coordenador pedagógico podem ser um desses agentes, entretanto, enfatizamos neste estudo, um profissional considerado essencial nesse processo, que é o psicopedagogo; no tópico seguinte, discutiremos somente a respeito do papel desse profissional da educação diante de crianças que sofrem com o transtorno depressivo.

TRANSTORNO DEPRESSIVO NA INFÂNCIA: QUAL O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO?

Evidencia-se a necessidade da identificação precoce do transtorno depressivo na infância e do início do tratamento, uma vez que os sintomas se confundem com outros problemas de aprendizagem, passando na maioria das vezes despercebido por professores e familiares. Por isso, enfatizamos a importância de um profissional especializado dentro do ambiente escolar, para realizar essa devida identificação.

Conforme Calderaro e Carvalho (2005) a depressão infantil tem várias fases de desenvolvimento, além do fato de confundir-se com outros transtornos, como o da hiperatividade. Com isso, apreende-se que tal reconhecimento do diagnóstico pode ser acelerado, se estratégias forem expandidas para identificar os sintomas, a presença de profissionais da Psicopedagogia atuando conjuntamente com psicólogos é de total importância nesse processo.

Assim, entende-se que o psicopedagogo é um dos profissionais capacitados que atuam na identificação do transtorno depressivo na infância, assim como, pode auxiliar a família e fazer a articulação com outros órgãos e profissionais no tratamento dessa criança. Marreiro (2016) enfatiza que “a especialização em psicopedagogia pode melhor preparar pedagogas e professores a lidarem tanto com problemas de aprendizagem, bem como contribuir para investigar as causas” desse transtorno.

Dessa forma, ter a formação em psicopedagogia pode contribuir tanto na identificação como no encaminhamento dessa criança para que se tenha o tratamento adequado. Silva, Alencar e Ribeiro (2015) ressaltam que, O psicopedagogo institucional deve adotar uma postura

de assessoramento, observando, avaliando e acompanhando todas as atividades escolares, a dinâmica da escola e da sala de aula junto ao educador, não se limitando apenas ao diagnóstico, mas também intervindo, fazendo os devidos encaminhamentos, se necessários, a psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, orientadores entre outros.

Mesmo que seja indispensável o encaminhamento para outros profissionais, entendemos a relevância do trabalho do psicopedagogo, haja vista, que este é encarregado principalmente da identificação, e os demais profissionais ocupam-se do devido tratamento quando necessário. Assim, se não houver um profissional que identifique o transtorno depressivo na infância, não terá como se iniciar nem um tratamento.

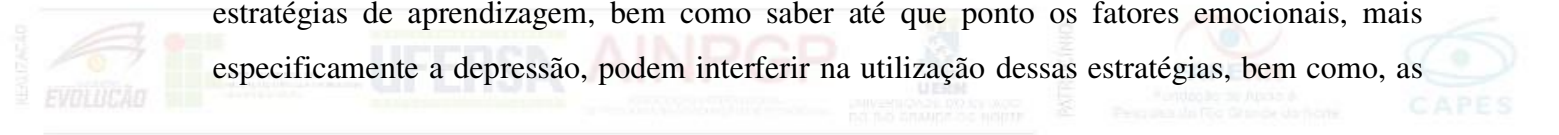
É a partir do sintoma que o psicopedagogo vai pensar as formas e possibilidades do tratamento psicopedagógico. Nos relata que uns dos problemas bastante frequentes das consultas psicopedagógicas são os casos de problemas de aprendizagem, principalmente em relação à leitura-escrita. É possível que uma criança não aprenda a escrever porque lhe faltam recursos intelectuais, a falta desses recursos pode estar vinculada à privação cultural, a um ambiente pobre em estímulos necessários. Também por outro lado, é possível que uma criança não aprenda a ler e a escrever porque não pode assujeitar-se a regras e normas. Esse não aprender é apenas um pequeno sintoma do universo da relação clínica (BOSSA, 1994, *apud* SIQUEIRA, 2010, p. 104).

Sendo assim, compreende-se que a depressão infantil afeta diretamente a vida escolar das crianças, devido afetar negativamente nas habilidades de leitura, escrita e atenção, trazendo danos irreparáveis para a sua aprendizagem, requerendo intervenções específicas. É importante ressaltar que esse problema pode estar ligado a muitos outros fatores.

Segundo Oliveira (2012) no caso da depressão infantil, geralmente é indicada a psicoterapia, por meio da qual o foco de tratamento seria tanto a criança, como a família toda. Isso porque acredita-se que parte dessa depressão pode ocorrer em função de fatores ambientais, onde a família está inserida.

Entendo que o ideal seria que cada escola tivesse um profissional capacitado para atuar no acompanhamento das crianças no sentido de identificar o problema e auxiliar os educadores e os próprios pais, na busca de providências a partir das especificidades de cada criança e do grau da depressão que ela apresenta.

Em vista disso, Costa e Boruchovitch (2000) declaram que é indispensável conhecer as estratégias de aprendizagem, bem como saber até que ponto os fatores emocionais, mais especificamente a depressão, podem interferir na utilização dessas estratégias, bem como, as



variáveis afetivas podem ser alteradas mediante a ação de programas de intervenção em estratégias de aprendizagem, de forma a beneficiar o aproveitamento escolar do aluno.

Com isso, consideramos que a depressão infantil é um problema que pode prejudicar não só o aprendizado da criança, mas também, suas relações sociais, nos mais diversos ambientes, tendo em vista que esta está em pleno processo de desenvolvimento físico, intelectual, social; mesmo assim, pouco se sabe sobre as estratégias de aprendizagem para crianças com transtornos depressivos, por isso ressaltamos a necessidade de problematizar essa temática. Costa e Boruchovitch (2000) apontam para

[...] a necessidade de um aumento no número de pesquisas brasileiras acerca das estratégias de aprendizagem e variáveis que interferem no seu uso. De maneira geral, atualmente, as pesquisas sugerem que há relação entre as variáveis psicológicas e as estratégias de aprendizagem, mas ainda se tem pouca informação sobre a interferência dos sintomas depressivos no repertório e na utilização dessas estratégias (COSTA; BORUCHOVITCH, 2000, p. 371).

Mesmo que sejam escassos os estudos se referindo a estratégias de aprendizagem para crianças com transtorno depressivo, não podemos negar a importância do psicopedagogo diante desses casos de depressão que influenciam diversas áreas da vida da criança; a psicopedagogia “se preocupa com as dificuldades de aprendizagem e entende o ato de aprender a partir de uma multiplicidade de fatores” (YAEGASHI, 1998, apud MARREIRO, 2016, p. 12); fatores esses, que podem ser sociais, culturais, psicológicos e físicos.

Sendo assim, concebe-se que o psicopedagogo contribui no processo de ensino e aprendizagem da criança com transtorno depressivo, a partir de intervenções e estratégias, ele pode facilitar no seu desenvolvimento nos mais variados âmbitos. Diferente dos demais profissionais da educação, o psicopedagogo trabalha nos primeiros passos do tratamento dessa criança, que é a devida identificação e produção de estratégias pedagógicas, para posteriormente, quando é necessário, continuar um tratamento com outros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto isto, declaramos que levantar um discurso sobre os transtornos depressivos na infância, exige-nos identificar as principais características desse transtorno e suas implicações na vida cotidiana dessa criança. Com base nas características já encontradas, verificamos que a maioria dessas está intimamente relacionada com a dificuldade de aprendizagem, principalmente no ambiente escolar.

Apesar de se tratar de um estudo introdutório, esse recorte de pesquisa na ajuda a compreender sumariamente a complexidade do tema, seus impactos, suas causas, possíveis possibilidades de intervenção, assim como, tratar da importância do psicopedagogo nas escolas. Discutir a relevância desse profissional especializado, não é omitir a responsabilidade dos pais, professores e outros profissionais diante dessa dificuldade, pelo contrário, a contribuição do psicopedagogo, traz muitos benefícios para a criança com transtorno depressivo, entre eles está a orientação e o auxílio a esses outros agentes que também desempenham um indispensável papel diante desse problema.

Por fim, ressaltamos que esses dados são preliminares, a pesquisa em questão continua em andamento, para que brevemente possa concluí-la em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

REFERÊNCIAS

- CRUVINEL, M; BORUCHOVICTH, E- **Sintomas Depressivos, Estratégias de Aprendizagem e Rendimento escolar de alunos do Ensino Médio.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a04.pdf>> Acesso: às 08:30 (28/09/2018)
- CRUZ, Angélica, M.V. **O brincar kleiniano e o papel do psicopedagogo no ambiente escolar de crianças que sofrem depressão.** Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/coprecis/trabalhos/TRABALHO_EV077_MD4_SA2_ID445_24072017141024.pdf. Acesso: às 20:34 (02/10/2010)
- MARREIRO, Eliandra- **Depressão infantil: suas consequências no processo do ensino aprendizagem.** Disponível em: www.dfe.uem.br/TCC-2016/ELIANDRA_DMARREIRO.pdf Acesso às 19:30 (02/10/2018).
- MAGALHÃES, Ana- **A depressão na criança institucionalizada.** Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2994/3/DM_6705.pdf Acesso em: (13/10/2018) às 00:30
- NETO, José. **Estratégias de aprendizagem e sintomas da depressão infantil.** Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6888/1/arquivototal.pdf>. Acesso: às 22:30 (26/09/2018)
- OLIVEIRA, Renally. **A Depressão infantil com implicações nos distúrbios da aprendizagem.** <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-depressao-infantil-com-implicacoes-nos-disturbios>. Acesso: às 10:00, (27/09/2018).
- RAMIRES, Vera, R.R. et.al. **Saúde Mental de crianças no Brasil: uma revisão de literatura.** Interação em psicologia. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/7601/11376> Acesso em: (12/10/2018) às 12:30
- SCHWAN, Soraia; RAMIRES, Vera. **Depressão em crianças: uma breve revisão de literatura.** Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/download/.../19579> Acesso: em (09/10/2018) às 23:15
- SIQUEIRA, Adriana- **Dificuldades de aprendizagem na ótica da psicopedagogia clínica.** Disponível em: www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/view/431 Acesso às 20:37 (02/10/2018)

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DAS CRECHES E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Dyele Maria Sousa da Costa
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
dyele2010@hotmail.com

Bruna de Araújo da Silva
Coautora – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
brunaaraujo_silva@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é de identificar a importância dos ambientes de creches públicas para como desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos. A aprendizagem requer um ambiente planejado para melhor convivência e desenvolvimento da criança que irão frequentar diariamente esse espaço. Tendo em vista compreender a organização dos espaços e suas influências no desenvolver das crianças na educação infantil. A pesquisa terá como intuito analisar a estrutura física de creches municipais de Imperatriz-Ma, entender de como se dá a organização das mesmas e qual influencia sobre os usuários, deste modo pode se perceber que o espaço físico deve ser inteiramente planejado e adequado para que neste contexto do desenvolvimento, enfatizamos o aspecto físico, proporcionando a qualidade da educação tendo como base da Educação Infantil o espaço escolar não pode ser considerado apenas é um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas sim “uma forma silenciosa de ensino” onde se torna um elemento indispensável no desenvolver da educação infantil. Espaços devem ser adequados para a qualidade de uma aprendizagem do desenvolvimento físico, motor, afetivo e cognitivo das crianças pequenas.

Palavras-chave: Criança. Desenvolvimento. Espaço físico.

1 INTRODUÇÃO

O espaço na escola de Educação infantil é tão importante quanto os recursos lúdicos que são utilizados para o desenvolvimento e habilidades que as crianças pequenas possuem por isso consideramos se que este espaço por sua vez também favorece as diversas linguagens infantis, e conseqüentemente move esta pesquisa, uma vez as inquietações surgiram a partir da observação não participante sobre trabalho docente, realizado na disciplina de Estágio de Práticas Curriculares do curso de Pedagogia, da instituição UEMASUL fazendo com que despertasse o desejo em conhecer a realidade de creches da rede pública do município.

Chamou-me a atenção as maneiras de como os espaços são organizadas fazendo com que ocorra esta análise mais profunda de como deveria ser estes espaços físicos das creches públicas, e a relação deste com a aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos. Vale destacar que o Ensino aprendizagem que é desenvolvido através dos espaços de creche vem nos apresentar de forma clara que é de suma importância, que o lugar que será frequentando por estas

crianças seja adequado, fazendo com que consigam desenvolver as suas habilidades. Assim o espaço deve promover o elemento de aprendizagem fazendo com que seja um processo de facilitação.

O processo de expansão na área da educação infantil vem aumentando consideravelmente, contribuindo para o desenvolvimento de crianças de pouca idade de tal maneira fazendo com que desenvolva suas competências. De tal maneira percebe-se que o ambiente ajuda a desenvolver onde relacionamos a estrutura tendo como princípio oferecer um lugar acolhedor e prazeroso para a criança, isto é, um lugar onde as crianças possam brincar criar e recriar suas brincadeiras, sentindo-se independentes e estimuladas.

O objetivo principal da pesquisa em andamento remete para a organização dos espaços terá como intuito analisar a estrutura física das creches municipais localizados na cidade de Imperatriz-Ma. A abordagem deste trabalho será qualitativa, partindo de entrevista semi estruturada. Diante disto, delineou-se como objetivo, analisar a organização do espaço na Educação Infantil e sua influência para o desenvolvimento de crianças pequenas em escolas da rede municipal.

2 O ESPAÇO DA CRECHE COMO APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

As creches como ambiente de desenvolvimento voltado para as crianças aonde vem atender as necessidades das mesmas, de modo que se pode salientar que este espaço deve oferecer total estrutura física, para que seja vivida novas práticas e experiências, acredita se que o espaço tem um papel importante assim como o professor como por sua vez ira fazer mediações dentro do processo educacional.

Quanto à organização dos materiais e a ambientação notamos que as professoras e a coordenação tem que se empenhar em tornar o local como receptivo, atraente e agradável para seus usuários. Fazer utilidade de móveis, enfeites e ilustrações para retratar um ambiente feito para as crianças.

Portanto, de primeira instância podemos deixar claro de que para um bom desenvolvimento físico e psicológico a criança deve ter um espaço adequado para sua idade fazendo assim com que desenvolva atividades e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer de sua vida. Sabe se que o atendimento de crianças começou por meio de assistencialismos do qual não faz, mas partes, nos dias atuais perceberam a escassez por conta dos governantes, que deixam a precariedade de muitas instalações de creches.

Partindo dos objetivos sabemos que um lugar organizado dentro dos parâmetros que oferecem uma melhor aprendizagem proporcionando desafios que farão com que a criança possa avançar no seu processo de humanização tanto dentro do ambiente escolar e familiar como dentro de uma sociedade.

Educação infantil antes era atendida como algo para dar assistência para as famílias que eram da população de baixa renda ao longo do tempo vêm sendo modificada essa ideia de que creches são espaços apenas para cuidados e assistência revendo concepções em espaços de creches, fazendo com que passe a compreender que é lugar para as crianças desenvolverem conhecimentos e habilidades.

[...] a criança participa ativamente de seu desenvolvimento, por meio de suas relações com o ambiente físico e social e, [...] principalmente, por meio de suas interações com adultos e demais crianças [...]. A criança explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; selecionam parceiros, objetos e reais para suas atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos (CARVALHO, 1998, p. 126).

Ambientes diferentes para proporcionar diferentes experiências e interações no Brasil compreendem educação infantil as idades de zero a cinco anos e o direito a infância é um ato recente, “decorrente do processo de industrialização e urbanização do país. Ocorre o crescimento das cidades localizadas nas regiões ricas, pela migração das áreas mais pobres que buscavam trabalho e melhores condições de vida” Sanches, (2003, p. 63). Para o referido autor, as creches não tinham como objetivo o ato de educar, apenas o assistencialismo, pois serviam para cuidar das crianças enquanto os pais iam trabalhar.

Na conquista de novas habilidades, ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve ela é avaliada pelas suas expressões e atitudes liberadas. Todos os elementos do espaço que constituem o ambiente escolar, como cadeiras apropriadas, banheiros, e outros utensílios padronizados para as crianças são fundamentais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas escolas da Educação Infantil.

Com a Constituição Federal Brasileira de 1988, as crianças começaram a possuir direitos mínimos, como a assistência gratuita em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). Com o direito a educação, o Estado tem o dever de garantir o cumprimento da lei, Conforme art. 4º da Lei 9.394/1996, sempre tendo vaga na unidade educativa o mais próximo do local de suas residências.



Entretanto para que tenhamos uma educação de qualidade, não basta apenas o prescrito em leis, mas também de escolas e professores que enxerguem as crianças pequenas como sujeitos ativos que intervêm no contexto em que são inseridas.

David e Weinstein (1987) afirmam que todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender as cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover identidade pessoal, desenvolvimento de competências, oportunidades para o crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para o contato social e privacidade (OLIVEIRA, 2010, p. 118). O espaço da sala de aula, como um todo deve oferecer materiais de rico desenvolvimento, objetos que desperte a curiosidade o interesse pelo buscar, lugares tanto dentro de sala como fora proporcionar atividades, como identificar lixeiras, caixa de brinquedos, parquinhos etc.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a organização do espaço físico, os materiais, brinquedos, instrumentos sonoros, e o mobiliário não devem ser vistos como elementos passivos, mas como elementos ativos no processo educacional. Que são lugares onde estas crianças possam se relacionar umas com as outras de forma que possam criar vínculos, entender como se vive em comum com toda uma sociedade onde estarão inseridos futuramente.

Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam

A conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os (BRASIL, 1998, p. 31).

Ressaltando para um olhar histórico fazendo uma análise pode-se identificar que as crianças estão indo cada vez, mas cedo para as pré-escolas e creches o tempo de vida se transformando cada vez, mas rápido fazendo com que cresçam já com reconhecimento do que ser um social, para viver em comum um todo em sociedade.



Os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades (BRASIL, 2009, p. 50).

Com este modo de pensar vemos que a ideia do físico como um local para aprendizagem e de modo que priorize objetivos pedagógicos visando contemplar toda uma forma de aprendizagem que possibilite e compreenda as diferentes culturas e ajude a desenvolver crianças competentes de varias habilidades favorecendo em si um instinto de dependência.

Pode-se dizer então que o educador torna-se um grande mediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando os espaços e as diversas situações de aprendizagens onde são articuladas com os recursos que são capazes de desenvolver tanto a capacidade afetiva, emocional, social e cognitiva de cada criança aos seus conhecimentos prévios. O educador constitui-se, de um papel muito importante diante da criança que esta em foco de aprendizagem e descobertas, portanto e visto como um parceiro mais experiente, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável de experiências educativa e social variadas.

Os espaços das creches como fonte de aprendizagem e desenvolvimento muito ainda tem se a melhorar para que possa favorecer uma condição no processo de crescimento e fonte de oportunidades.

O espaço físico é um fator determinante para o desenvolvimento de trabalho educativo com a criança, na medida em que condiciona a atenção/dispersão, a liberação/contenção de energias, a dependência/ independência, enfim, a capacidade da criança e do grupo para organizar o conhecimento de mundo, das linguagens, das relações com os adultos etc. (VIEIRA; MELO, 1989, p. 169).

Pensar que o espaço da creche, a forma de como ele se torna um lugar socialmente construído pelas crianças e por adultos que o habitam, exige que incluam as crianças, que consideramos as suas manifestações que vem seguida de expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias da sua etapa da vida.



Isso desafia nosso poder adulto ao incluir a racionalidade infantil, e também o rigor para a imaginação metodológica para que haja a criação de mecanismos de participação.

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à ideia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção do meio (BRASIL, 2006a, p. 28).

Para Rinaldi (2002), o espaço na escola deve ser bem definido e planejado de forma que atraia a atenção das crianças, deve ser um ambiente de aprendizagem e o professor deve ter autonomia para torná-lo de forma acolhedor, propiciando ação, reflexão e relações entre os indivíduos envolvidos. O espaço deve favorecer o aprendizado, não de forma mecânica, pois as crianças são capazes de criar, interpretar, perguntar, protagonizar o conhecimento. Quando se tem espaços onde as crianças consigam identificar momentos através de imagens proporcionando diálogo, uma aula não mecanizada, propiciar momentos onde favorecem aprendizagem crianças são capazes de questionar, interpretar e protagonizar conhecimento.

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos (BRASIL, 1998, p. 69).

De acordo com o que pode se observar e que não é apenas com objetos caros que conseguimos ajudar no desenvolvimento das crianças dentro do ambiente da sala de aula só precisam ser objetos que estimulem o desenvolvimento da criança deve sempre ser acompanhado pelos pais e professores, uma vez que a aquisição do conhecimento é feita gradualmente, e a intervenção é positiva quando se conhece os pequenos com quem se convivem.

Nesse sentido, além da garantia de espaços físicos de qualidade em uma instituição, outro elemento concernente a Educação Infantil refere-se aos materiais que compõem este ambiente. Assim, torna-se imprescindível destacar que:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição (BRASIL, 1998, p. 68).

De tal modo essa instituição deve ter seus princípios básicos de proporcionar à criança, o desenvolvimento da autonomia, isto é, a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possam ser integradas a outras pessoas, sejam eles adultos ou crianças, claro que com a ajuda do professor a criança irá ter uma maior interação com o espaço e com as demais crianças, que convive com ela falando de dentro do ambiente escolar.

A partir daí, uma série de documentos legais é produzida com o objetivo de definir critérios de qualidade para infraestrutura das unidades destinadas à educação da criança de 0 a 6 anos. Entretanto, particularmente nesse aspecto ainda há sérios problemas a se enfrentar, conforme o diagnóstico apresentado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 10).

Aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos como conforme nos e apresentado dentro do plano nacional curricular deixando claro alguns aspectos para que a relação entre cuidar e educar seja efetivada.

Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infraestrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL, 2006a, p. 10).

Deixando claro de que a escola e apenas ajudar no desenvolver da criança para a sociedade futura pensando nisto pode-se observar de que há a uma necessidade de recursos financeiros, espaço adequado, proposta pedagógica e formação inicial e continuada de profissionais que atuam com a criança, dentre outras coisas.

Portanto não basta só com que a criança faça parte deste meio ambiente todo com organização tem que proporcionar os desafios fazendo com que se envolvam com a realidade vivida e de suma importância que nesses espaços é interessante que o professor atue de maneira bem próxima às crianças, sendo um mediador para que elas alcancem os objetivos propostos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o estudo ainda não apresentar dados concretos, entende-se que a organização dos espaços pode desenvolver e promover a autonomia e a construção de aprendizado. Onde o papel do adulto é promover atividades que aguça a curiosidade das crianças, fazendo com que explorem os diferentes ambientes e lugares. Fazendo cantinhos, usando materiais reciclados, construindo com elas, ambiente dinâmico e cheio de novas experiências.

Com este modo de pensar vemos que a ideia do físico como um local para aprendizagem de modo que priorize objetivos pedagógicos visando contemplar toda uma forma de aprendizagem que possibilite e compreenda as diferentes culturas e ajude a desenvolver crianças competentes de varias habilidades favorecendo em si um instinto de dependência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da educação. **Referencial Curricular nacional para educação infantil**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006 a.
- CAMPOS DE CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M. R. B. **Rede social de crianças pequenas em creche: análise por proximidade física e atividade compartilhada**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 12 (2).
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.
- RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: **A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental**. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.).
- SANCHES, E. C. **Creche: realidade e ambiguidades**. São Paulo: Vozes, 2003.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga; MELO Regina Lúcia Couto de Melo. **A creche comunitária “Casinha da Vovó”**: prática de manutenção/prática de educação.

OS REGISTROS DA APRENDIZAGEM COMO NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA À ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS

Maria da Conceição Costa

Professora do Departamento de Educação do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professora do PPGE
conceicaocosta@uern.br

Francisco Reginaldo Linhares

Mestrando em Ensino, PPGE- CAMEAM/UERN
reginaldo_linhares@hotmail.com

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa ligada ao Departamento de Educação do CAMEAM - *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia, da UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, através do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem, que objetiva analisar os registros da aprendizagem discente como norteadores da prática pedagógica, no sentido de refletir e elaborar, junto aos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental, propostas de trabalho que discutam critérios utilizados pelos docentes, bem como, lacunas na elaboração de registros de aprendizagem, principalmente, no que diz respeito à oralidade apresentada nesses registros. Este trabalho está sendo realizado em cinco escolas da rede pública de ensino de cinco municípios – Água Nova, José da Penha, Pau dos Ferros, Pilões e Rafael Fernandes, do estado do Rio Grande do Norte, com docentes que atuam em turmas do 1º ao 3º ano e a equipe gestora – diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos. Para tanto, se faz uso de uma pesquisa de caráter qualitativa que inclui estudos bibliográficos, análise de registros da aprendizagem dos alunos, estudos comparativos dos registros em um mesmo ano letivo e em anos diferentes. O trabalho aqui apresentado culminará com a elaboração de critérios, fichas diagnósticas acerca do processo de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, junto aos profissionais da educação básica - professores, supervisores, coordenadores pedagógicos e gestores resultando em uma prática coletiva de avaliação.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Alfabetização

1 INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre essa pesquisa, objetivamos analisar os registros da aprendizagem discente como norteadores da prática pedagógica, no sentido de refletirmos e elaborarmos, junto aos profissionais dos anos iniciais da educação básica, propostas de trabalho que discutam critérios utilizados pelos docentes, bem como, lacunas na elaboração de registros de aprendizagem, principalmente, no que diz respeito à oralidade apresentada nesses registros.

Em termos de objetivos específicos, diagnosticaremos como o registro da aprendizagem das crianças está se consolidando nas escolas públicas, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Identificaremos os critérios/instrumentos utilizados no processo de elaboração desses registros,

sensibilizando os profissionais da educação básica para a necessidade de redimensionamento dos registros docentes.

Com essa pesquisa, contribuiremos ainda, para que os registros da aprendizagem discente, de fato, se constituam como norteadores da prática pedagógica e elaboraremos critérios, fichas diagnósticas acerca do processo de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, junto aos profissionais da educação básica - professores, supervisores, coordenadores pedagógicos e gestores que culmine em uma prática coletiva de avaliação.

A opção por abrangermos escolas da rede municipal de ensino dar-se por ser esta rede um dos espaços de atuação profissional e de estágio supervisionado dos alunos do curso de Pedagogia do Departamento de Educação do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *campus* onde atuam os alunos, professores e demais profissionais da educação que constituem a equipe condutora deste trabalho investigativo.

Justificamos ainda, a necessidade da universidade estabelecer parcerias com as redes municipais quanto aos projetos voltados ao ensino nos anos iniciais, bem como, do Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGE estar em parceria conosco com sua proposta interdisciplinar voltada aos profissionais tanto na perspectiva de interiorização das pesquisas, bem como, estendendo seu olhar ao diálogo que deve haver entre profissionais de diferentes localidades em relação às suas experiências desenvolvidas no campo do ensino.

Referimo-nos aqui ao registro docente desdobrado nas formas de sistematização escrita acerca da aprendizagem infantil, uma ferramenta por nós compreendida como indispensável ao acompanhamento dos êxitos e lacunas que possam existir no processo de alfabetização da criança. Nesse sentido, esperamos contribuir, de forma significativa para o ensino no contexto dos anos iniciais e conseqüentemente, apontarmos possibilidades de registros docentes mais detalhados que informem sobre a aprendizagem dos alunos em seus diferentes processos.

2 O QUE NOS DIZEM OS TEÓRICOS ACERCA DO REGISTRO DA APRENDIZAGEM DISCENTE

A pesquisa intitulada: *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: análise do acompanhamento da aprendizagem discente com foco na avaliação diagnóstica*¹ possibilitou a elaboração do projeto investigativo, aqui apresentado, impactando nas formas docentes de

¹ Projeto desenvolvido durante os anos de 2017 a 2018 por pesquisadores do GEPPE, ligados ao Departamento de Educação, do CAMEAM/UERN.

condução do processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, fazendo-nos refletir acerca dos registros escolares, nos seguintes aspectos: Como estão postos e o que representam; A elaboração de critérios; A periodicidade dos registros analisados e a Quebra no acompanhamento da alfabetização infantil e suas consequências, conforme apontado abaixo:

Os registros escolares representam uma parte importante no desenvolvimento e acompanhamento da vida escolar das crianças, desta forma o cuidado com a elaboração, periodicidade e, até mesmo, com os critérios que estarão sendo analisados são de extrema relevância para que se tenha dados concretos e que estes venham estar auxiliando tanto o professor, no que diz respeito a elaboração de seu plano de aula, o qual deve fundamentar-se no que se tem escrito nos registros, quanto, e principalmente, as crianças, de modo que estas tenham suas necessidades e habilidades aguçadas, estudadas e resolvidas com soluções que, inclusive, devem constar nos registros docentes (COSTA, ARAÚJO, SILVA, 2017, p. 11).

Tais constatações apontadas nesta citação, também são reforçadas na seguinte afirmativa: “Há, portanto uma necessidade de aprimoramento por parte do corpo docente quanto às questões de compreensão, elaboração e repasse do material de dados das crianças” (COSTA, ARAÚJO, SILVA, 2017, p. 11-12). Nesse sentido, são identificadas tanto dificuldades que as escolas enfrentam na forma dos seus professores compreenderem, como no momento de elaborarem os registros da aprendizagem discente, bem como, barreiras que são identificadas no trabalho cotidiano quanto à socialização, discussão e consideração dos registros no início de um ano letivo e no decorrer do mesmo ano ao lidar com o acompanhamento da aprendizagem das crianças.

Ao investigarmos demandas reais no cotidiano das escolas municipais do alto oeste potiguar, no tocante ao registro docente acerca da aprendizagem dos alunos, consideramos que tem sido significativo o número de profissionais da educação básica que tem apontado a necessidade de melhoria de seus registros. Temos identificado essa necessidade no decorrer da pesquisa *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: análise do acompanhamento da aprendizagem discente com foco na avaliação diagnóstica*, ou durante a operacionalização de minicursos realizados na Semana Universitária do CAMEAM/UERN, em 2017, pelo número de profissionais da educação que procuraram atividades que envolviam o registro docente, quanto pelas questões que, no decorrer do minicurso suscitavam girando em torno da necessidade de discussões nas escolas acerca de tal temática. Os próprios coordenadores e gestores das escolas envolvidas na pesquisa, acima citada, revelaram dificuldades cotidianas na orientação pedagógica aos docentes quanto à sistematização dos relatórios/fichas de avaliação

da aprendizagem discente. Tais dificuldades parecem ter se intensificado à proporção que a entrada da criança nos anos iniciais está se efetivando um ano mais cedo, na perspectiva de “[...] um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2013), conforme disposto na Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que regulamenta o ensino fundamental de nove anos.

Convém ressaltarmos que, nesse contexto de reformas educacionais, alguns pesquisadores discutem a “dobradiça²” necessária entre a Educação Infantil e o 1º ano do ensino fundamental (BELINTANE 2011 e 2013), considerando a necessidade de vínculos entre essas etapas que conseqüentemente, implicarão em compreensões mais aprofundadas e práticas avaliativas qualitativas e condizentes com a ideia de continuidade da aprendizagem infantil. No cotidiano das escolas públicas, as falas dos profissionais revelam que, muito ainda precisa ser feito para que aconteçam mudanças significativas nas ações pedagógicas que atendam às exigências da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos. Compreendemos que essas demandas também se desdobram na necessidade tanto de registros acerca da aprendizagem das crianças (FONSECA, 2015; HOFFMANN, 2013), quanto na precisão da emergência de diagnósticos mais aprofundados e detalhados que informem sobre a aprendizagem dos alunos (COSTA, 2015), o que impulsionou a elaboração deste projeto de pesquisa.

Dessa forma, contribuiremos para discussões no campo da prática docente acerca do registro da aprendizagem. Destas, resultarão produções no campo acadêmico tanto por parte dos pesquisadores/professores do Departamento de Educação do CAMEAM/UERN e alunos participantes do PPGE, atendendo às demandas reais ligadas ao ensino na região do alto oeste potiguar, já diagnosticadas, quanto dos profissionais da educação envolvidos que visam redimensionar suas práticas no cotidiano da educação básica.

Nesse sentido, incorporaremos aos registros já elaborados pelos professores que lecionam nessas etapas de ensino, concepções acerca da oralidade abordada por Belintane como “[...] as narrativas míticas, de encantamento, de aventuras e outras, que instigam o desejo de continuar a saber, aliadas aos gêneros da infância e da tradição oral” (BELINTANE, 2011, p. 158), também apontadas por Havelock (1995) como necessária na iniciação escolar das crianças. Tal incorporação faz-se necessária por já termos identificado através de Costa (2015), que os diagnósticos de oralidade pouco espaço possuem nas práticas avaliativas docentes, a existência destes tem se restringido à compreensão da fala cotidiana como sinônimo dessa oralidade.

² Metáfora explorada por Belintane ao tratar da continuidade existente entre a Educação Infantil e o primeiro ano e entre os anos posteriores de escolaridade da criança no contexto do Ensino Fundamental de nove anos.

A compreensão da oralidade nesse sentido, se ampliará para além da redução desta à fala cotidiana, compreendemos que os traquejos orais próprios da infância possam ser considerados pelos docentes ao sistematizarem seus relatos acerca da aprendizagem infantil.

3 NOSSO CAMINHAR

Em conformidade com o objetivo desse estudo, essa pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa por lidar, diretamente, com o trabalho docente em que os contextos influenciam nas formas de pensar e agir dos sujeitos imbrincados em seus contextos. Teoricamente, nos pautamos em estudos bibliográficos - Havelock (1995); Belintane (2008, 2010, 2011 e 2013); Brasil (2013); Costa (2015); Fonseca (2015); Hoffmann (2013).

No decorrer da pesquisa, estamos realizando análise de registros da prática avaliativa docente, estudos comparativos de crianças no mesmo ano letivo e em anos letivos diferentes, com foco nos registros de aprendizagem. Ao finalizarmos deste trabalho investigativo, elaboraremos relatórios/fichas diagnósticas acerca dos casos analisados com base na escuta do equívoco, de De Lemos (2002).

O trabalho está sendo desenvolvido seguindo as seguintes etapas:

Na primeira etapa, realizamos encontro com as escolas para apresentação do projeto de pesquisa visando a institucionalização do mesmo e a adesão das escolas, dos professores e da equipe pedagógica, enquanto colaboradores nesta pesquisa.

Na segunda etapa, estamos realizando estudos coletivos com a equipe responsável pela pesquisa para alinharmos discussões teóricas, discutirmos as ações desenvolvidas nos municípios e todo o andamento da pesquisa conectada à seus objetivos, metas e estratégias metodológicas, conforme o projeto inicial.

Na terceira etapa, estamos realizando encontros, em cada escola, de cada município, envolvendo: apresentação dos dados obtidos na pesquisa: *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: análise do acompanhamento da aprendizagem discente com foco na avaliação diagnóstica*, que originaram o projeto de pesquisa aqui apresentado e discussão com os profissionais das escolas – professores dos anos iniciais do ensino fundamental e equipe gestora (diretores, supervisores e coordenadores), contemplando as seguintes temáticas:

- Os registros escolares: como estão postos e o que representam;
- A elaboração de critérios;
- A periodicidade dos registros analisados
- A quebra no acompanhamento da aprendizagem discente e suas consequências

Na quarta etapa, serão realizadas discussões teóricas com professores das turmas acerca da elaboração de critérios a serem considerados na construção de diagnósticos mais precisos sobre a aprendizagem das crianças e conceitos que nortearão a elaboração de critérios, com foco nos seguintes tópicos:

- Por que discutirmos registros de aprendizagem
- Tipos de relatórios;
- A oralidade no registro da aprendizagem discente
- O que os relatórios nos dizem?

Na quinta etapa, serão elaborados critérios e fichas avaliativas que ajudarão os profissionais das escolas a melhor sistematizarem os registros acerca da aprendizagem discente, considerando os materiais até então, utilizados pelos professores e equipes pedagógica dos municípios e as experiências exitosas já desenvolvidas pelas escolas no trabalho com o registro da aprendizagem discente.

Consideradas todas essas etapas, acreditamos que contribuiremos de forma significativa para o repensar da prática docente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, tanto no tocante ao trabalho com o registro da aprendizagem dos alunos, quanto no avanço da escrita dos professor, que, mesmo de forma, às vezes, despercebida, vai avançando no tratamento diário com relatos da aprendizagem das crianças, em que o próprio docente progride em sua escrita, cotidianamente.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Embora ainda estejamos em uma fase inicial desta pesquisa, desdobrada em encontros com as escolas envolvidas, bem como, centrando nossas ações em estudos por parte da equipe condutora desta, já podemos identificar lacunas, conforme já apontadas em pesquisas anteriores, já realizadas, centradas na análise de como estão postos e o que representam os registros da aprendizagem discente.

No decorrer desse trabalho investigativo a elaboração de critérios na escrita de relatos acerca da aprendizagem das crianças parece ser algo que não faz parte de uma prática avaliativa coletiva nas escolas. Alguns critérios são utilizados por alguns docentes, nem sempre sendo algo recorrente na sistematização de relatos por parte de professores que lecionam na mesma instituição de ensino.

A periodicidade em que os registros são elaborados varia entre instituições, ficando, muitas vezes, à cargo, das articulações entre equipe pedagógica e docentes. A quebra no acompanhamento da alfabetização infantil e suas consequências quando os registros da aprendizagem discente não são elaborados de forma clara e segura, por parte dos docentes, parece ser algo inevitável, segundo o que temos identificado nos depoimentos docentes e nas discussões, até então realizadas por parte da equipe condutora da pesquisa e profissionais da educação básica atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em meio às críticas levantadas acerca da periodicidade, da elaboração de critérios e a quebra no acompanhamento da alfabetização infantil e suas consequências, ao discutirmos o registro da aprendizagem discente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, temos identificado ainda, práticas docentes exitosas. Temos encontrado no cotidiano das escolas envolvidas nesta pesquisa, experiências que valem a pena serem socializadas que, fazem avançar concepções docentes acerca do acompanhamento da aprendizagem infantil, bem como, implicam em práticas docentes que tem sua significância no conjunto de ações que consideram os avanços e os recuos na aprendizagem discente que valem a pena ser considerados, cotidianamente.

Consideradas algumas constatações já realizadas no decorrer desta pesquisa, temos identificado ainda que, muitas vezes, algumas ações exitosas desenvolvidas nas escolas permanecem no interior das mesmas centradas entre equipe pedagógica e docentes. Embora consideremos que essas ações necessitam ser divulgadas para que outros docentes repensem suas formas de acompanhamento da aprendizagem infantil e que algumas ações se consolidem como práticas avaliativas coletivas no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BELINTANE, Claudemir. Vozes da escrita: Em tempos de crianças e menestréis. **Revista Estilos da clínica**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 36-51, 2008.

_____. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educ. Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 685-703, dez. 2010.

_____. **A oralidade faz escrita na(s) infância(s)**: pesquisas e reflexões sobre a relação oralidade-escrita nos anos iniciais de escolarização. 2011. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2006. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 16 out. 2013.

COSTA, Maria da Conceição. **Da vivência à elaboração:** uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Universidade de São Paulo. (USP) Tese de doutorado.

_____. ARAÚJO, Luana Karolinne Martins. SILVA, Maria Eliza Rocha. Registro docente: o passo a passo da aprendizagem. In: Congresso Nacional de Educação, IV: 2017, João Pessoa/PB, **Anais do IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, João Pessoa: Realize Editora, 2017, p.

DE LEMOS, Cláudia. Thereza. Guimarães. Das vicissitudes da fala da criança e sua investigação. **Caderno de estudos linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 41-69, 2002.

FONSECA, Emylle Barros de Almeida. **O papel da avaliação para o processo de aprendizagem dos alunos em fase de alfabetização.** 2015. 92 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Pau dos Ferros, 2015.

HOFFMANN, Jussara Maria. Lerch. **Avaliação mito & desafio:** uma perspectiva construtivista. Medição: Porto Alegre, 2013.

PERCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA: UM ESTUDO REALIZADO EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO LOCALIZADA EM FORTALEZA-CE

Tainá de Sousa Martins

Graduanda em pedagogia (Faculdade Cearense)
professorataina@outlook.com

Carolina Almeida Correia

Graduanda em pedagogia, (Faculdades Cearenses)
carol.almeida_jg@hotmail.com

Silbenia Pereira Cavalcante Paiva

Graduanda em pedagogia, (Faculdade Cearense)
silbenia@hotmail.com

Denize de Melo Silva

Doutoranda em Educação na linha de avaliação educacional, (UFC)
denisemellopedagoga@gmail.com

RESUMO

A educação infantil tem o papel fundamental para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que, é na infância que se inicia a socialização e a construção de conhecimentos. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo, compreender as percepções acerca do desenvolvimento humano na infância, centrando-se na modalidade de educação infantil em uma instituição privada de ensino localizada na cidade de Fortaleza no estado do Ceará. A metodologia utilizada foi composta por uma base teórica documental ancorada em autores que versam sobre as teorias do desenvolvimento humano, ancorando-se nos conceitos basilares de Piaget (1985), Negrine (1995), Vygotsky (1998) e Césarís (2003). A pesquisa embasa-se na abordagem qualitativa. A tipologia da pesquisa constitui-se quanto exploratória e descritiva quanto ao seu objetivo geral. Realizou-se uma pesquisa de campo para observação, registro e reflexão por meio de um diário de campo consolidado por meio sobre as práticas observadas da escola que possam favorecer o processo de desenvolvimento das crianças de modo significativo e atento. Dessa forma, considera-se que o professor desempenha importante papel enquanto mediador do processo de ampliação cognitiva e social dos discentes no caminhar educativo.

Palavras-chave: Percepções. Desenvolvimento humano. Ensino e Aprendizagem. Mediação docente.

1 INTRODUÇÃO

As crianças possuem o desejo de descobrir, explorar, conhecer e vivenciar o novo. O corpo está diretamente relacionado a essas vivências, na qual as crianças assumem-se enquanto sujeitos autônomos capazes de expressar sentimentos e emoções. Sabe-se que na educação infantil, as práticas pedagógicas vinculadas à compreensão e entendimento das teorias do desenvolvimento humano tornam-se elementos basilares para uma aprendizagem significativa e atenta às crianças na modalidade de educação infantil.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender as percepções acerca do desenvolvimento humano na infância. Dessa forma, realizou-se uma pesquisa de campo feita com base no registro de informações coletadas por meio do instrumental diário de campo construído no intento de relacionar as observações às reflexões sobre as teorias do desenvolvimento humano às práticas pedagógicas situadas em uma instituição de ensino localizada em na cidade de Fortaleza, no Ceará.

A metodologia da pesquisa embasa-se em base conceitual sedimentada nas proposições relativas às teorias do desenvolvimento humano e da importância das mesmas para a prática e mediação do professor na educação infantil. Dessa forma, utilizaram-se autores como Piaget (1985), Negrine (1995), Vygotsky (1998) e Césarís (2003), com o objetivo aprofundamento da temática supracitada. Assim, a respectiva pesquisa centra-se na abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória quanto ao seu objetivo geral.

A partir dos dados coletados em sala de aula durante a observação, iniciaram-se as discussões e resultados dos dados, alguns aspectos relevantes relacionados à didática da professora em sala serão citados no decorrer da discussão para a ampliação do respectivo estudo.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 As teorias do desenvolvimento humano e a aprendizagem

Piaget (1999, p. 32), defende que o “ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado”. A partir desse entendimento, pode-se sugerir que o aluno deve ser considerado como protagonista na construção do conhecimento. Por meio de seus estudos, o respectivo autor, passa a considerar o processo de desen que todos os seres humanos se desenvolvem passando por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis, as quais denominaram estágios e períodos do desenvolvimento.

Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo de uma criança é visto como uma evolução gradativa na qual o grau de complexidade aumenta simultaneamente ao nível de aprendizado que vai sendo adquirido. Estes estágios segundo Piaget (1999), são caracterizados a partir da maneira como cada indivíduo interage com a realidade, ou melhor, a forma como cada pessoa organiza seus conhecimentos visando sua adaptação, ocorrendo então mudanças significativas e progressivas nos processos de assimilação e acomodação.

Levando em consideração que, de acordo com os estudos piagetianos, a criança se desenvolve a partir da inter-relação com o meio, foi criada a teoria do desenvolvimento intelectual por estágios, cujo ponto de partida é o egocentrismo, em que a criança não se vê separada do mundo, ou seja, não considera a existência de um mundo externo. Este pode ser explicado citando uma criança que quando pequena não vê a necessidade de explicar aquilo que diz, pois está ciente de que está sendo entendida. Conforme a criança vai se desenvolvendo e o sistema não responde mais à novidade este tem que ser mudado, caracterizando assim o desenvolvimento da inteligência. Essas mudanças fazem com que o egocentrismo diminua devido à maior interação da criança com o meio (Ibidem, 1999).

Em conformidade com Negrine (1994), na concepção de Piaget, o jogo é em geral a assimilação que se sobressai à acomodação, uma vez que o ato da inteligência leva ao equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo a última prorrogada pela imitação. Conforme a criança vai se socializando o jogo vai adquirindo regras ou então a imaginação simbólica se adapta de acordo com as necessidades da realidade. O símbolo de assimilação individual dá espaço às regras coletivas, objetivos ou aos símbolos representativos ou a todos.

De acordo com Negrine (1994), Piaget afirma que nos jogos de exercício não há necessidade de pensamento nem estrutura representativa especialmente lúdica, diferentemente do jogo simbólico que requer a representação simbólica de um objeto ausente. Os jogos simbólicos por sua vez, segundo Para Barbosa e Botelho (2008), aparecem no final dos dois anos de idade, com o aparecimento da função simbólica (representação de um objeto ausente) quando a criança entra no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo.

Por fim, os jogos de regra, de acordo com Piaget aparecerão a partir dos 4 ou 5 anos de idade, quando a criança larga o jogo egocêntrico, no entanto é somente próximo dos 7 anos que a criança consegue verdadeiramente se submeter a regras. É neste tipo de jogo que a criança começa a se adaptar com a vida em sociedade sendo que as leis (regras do jogo) que fazem com que o grupo se torne coeso e busquem um objetivo em comum: jogar. Vale lembrar que as crianças neste momento não questionam as regras, apenas as cumpre.

2.2 Características do processo de desenvolvimento

A teoria de Jean Piaget (1896 – 1980) inseriu as estruturas cognitivas que promovem a adaptação do ser humano ao ambiente, por meio da organização dos estímulos, essas estruturas referem-se aos esquemas. Segundo Hermeto e Martins (2012, p. 266), um esquema é “uma representação mental de um conjunto de ideias, percepções e ações que nos equipam

com a estrutura mental necessária para que organizemos as vivências anteriores e nos preparemos para as futuras”.

Alguns aspectos fundamentais para que o processo de desenvolvimento aconteça, segundo Piaget, são: assimilação, acomodação e equilíbrio. A assimilação é o processo onde são adicionadas novas informações em esquemas já existentes, ou seja, ela enche os esquemas com mais informações que serão encaixadas as outras.

A acomodação ocorre quando, no decorrer do processo de assimilação, descobre-se necessário mudar conhecimentos ou habilidades anteriores. Quando uma criança assimila com sucesso as novas experiências, pode-se dizer que ela está em um estado de equilíbrio. No entanto, se os esquemas que já existem não são adequados para lidar de maneira satisfatória com as novas situações, a criança se encontra em um estado de desequilíbrio cognitivo, assim os esquemas necessitam desenvolver-se para poder acomodar a informação. Isso é denominado processo de adaptação, umas das formas mais básicas de aprendizagem (HERMETO; MARTINS, 2012).

Com base nas teorias piagetianas, os sistemas educacionais foram reestruturados. Essa transformação na educação somente foi possível através da necessidade de uma abordagem de ensino mais focalizada na criança, incluindo teoria e prática.

Segundo Hermeto e Martins (2012), Piaget limitava o aprendizado da criança baseado no estágio de desenvolvimento no qual ela se encontrava, ao contrário da abordagem tradicional, ele não tentou ensinar as crianças a pensar e agir como adultos, os professores entendiam sua função como oportunidade de incentivo aos alunos para que criassem novos modelos e raciocínios individuais. As teorias interacionistas auxiliam no entendimento de como o ambiente escolar deve se estabelecer, contrapondo a abordagem tradicional de ensino, a qual tem se revelado pouco eficiente no processo de ensino aprendizagem.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

Para a elaboração desse trabalho, observou-se uma escola particular de grande porte, na cidade de Fortaleza – CE. A unidade da escola observada tem todos os segmentos da educação básica; educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio.

A estrutura da escola é ampla e dividida em setores próprios para cada atividade, possuem salas de aula amplas, parque de areia, um campinho para atividades esportivas, pátio para acolhidas, uma área coberta com brinquedos, banheiros, fraldário, tudo isso no espaço da

educação infantil. Em outro ambiente da escola, fica a sala de informática, quadra de esportes, a biblioteca, e que os alunos da educação infantil também têm acesso.

A sala de aula é bem estruturada, possui quadro branco, várias janelas, e as paredes são repletas de gravuras didáticas, como letras do alfabeto coloridas, os numerais, bonecos e cantinho da leitura. Os alunos sentam em mesas agrupadas para quatro crianças, seus materiais são individuais (garrafa de água, tesoura, estojo, avental, etc.).

A primeira fase dessa observação deu-se pelo contato estabelecido com a coordenação da educação infantil, que repassou a solicitação para a realização do estudo para a gestão pedagógica da escola e a mesma autorizou a observação em sala de aula. Após a autorização, a coordenadora foi informada pela gestão da escola e encaminhou para a professora que permitiu a realização dessa atividade.

Posteriormente iniciou-se a observação da atuação da professora durante o período da manhã. A série observada é do Infantil IV, composta por catorze crianças, porém somente doze estavam presentes. A professora responsável é formada pela Universidade do Vale do Acaraú em letras e pedagogia e pós-graduada em Educação Infantil e Psicopedagogia, possui dezesseis anos de experiência na área da educação, sempre lecionando na educação infantil.

No primeiro momento da rotina escolar as crianças ficam no pátio para uma acolhida diária, com mensagens, músicas, oração. Depois desse momento seguem para salas, onde a professora faz uma roda de conversa. Nessa roda de conversa a professora trabalha o calendário, músicas, recolhe as atividades, fazendo a retomada do dia anterior e depois faz a explanação do plano diário, apresentando para os alunos o que irá ser trabalhado no dia.

A primeira atividade do dia foi uma leitura no livro base “Caleidoscópio de Movimento”, na própria roda de conversa, onde as crianças acompanham com o dedinho a leitura do título “Brincando com a ação do vento”, fazem leitura das imagens (crianças brincando com pipa, correndo, avião). Em seguida a professora sugere às crianças a formação de uma lista com essas brincadeiras.

Após a formação dessa lista as crianças são levadas para o pátio vivenciar na prática o tema trabalhado “brincadeiras com a ação do vento”, brincando com bolhas de sabão. A professora faz um registro fotográfico desse momento para juntar com a lista construída.

As crianças vão para o lanche e depois acontece a hora do parque e do repouso, seguindo para o segundo momento de atividades. A próxima atividade proposta é a construção de gráficos, onde a professora pediu que seus alunos falassem o que queriam ganhar no dia das crianças, anotando na lousa, depois fez uma votação, e os quatro presentes mais votados colocados numa cartolina para a construção do gráfico.

A observação feita tem o objetivo de identificar quais teorias são seguidas pela professora e não avaliar a sua forma de lecionar. Foi informando aos envolvidos nessa observação (observados) que todos os dados obtidos seriam mantidos em sigilo. Esse trabalho proporciona um aumento do conhecimento a respeito das teorias educacionais e suas práticas ligadas à psicologia.

A partir dos dados obtidos em sala de aula durante a observação, inicia-se as discussões e resultados dos dados, alguns aspectos relevantes relacionados à didática da professora em sala serão citados no decorrer da discussão. Logo ao entrar na sala de aula, foram percebidos alguns aspectos relacionados à abordagem sócio interacionista, por exemplo: as cadeiras não são dispostas em fileiras, mas divididas em mesas com quatro cadeiras cada.

Percebeu-se também que a professora utilizava uma metodologia lúdica por meio da utilização de imagens coloridas, alfabeto móvel, fantoches, etc., os quais se localizavam na própria sala. A professora afirmou que as atividades são desenvolvidas sempre de maneira interativa e interdisciplinar, nas quais os alunos são estimulados a participar, dando suas opiniões e respostas do seu jeito. Tudo isso foi realmente evidenciado na atividade de leitura, quando utilizando uma mesma temática, a professora conseguiu reunir diversas disciplinas, como matemática, português, conhecimentos gerais, movimento e artes, o que demonstrou fidelidade nas respostas por parte da professora.

De acordo com Piaget (1975), o processo de aquisição da leitura acontece naturalmente, quando a criança tem sua noção espacial bem definida, e se seu equilíbrio emocional adequado, se tem uma boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, e sua articulação também é adequada, conseqüentemente, esta criança vai desenvolver seu processo de leitura sem dificuldades.

Percebeu-se que o incentivo, bem como, o despertar do conhecimento de mundo do aluno, pode possibilitar o desenvolvimento da organização do pensamento das crianças. Nesse sentido, os estímulos, os métodos utilizados na educação infantil pelos docentes não criam aprendizagem na criança, mas sim, ajudam, facilitam o desenvolvimento cognitivo do aluno, e, conseqüentemente a construção do conhecimento.

Foi questionado à professora qual o critério utilizado na composição dos grupos, a mesma respondeu que não existe critério algum, as crianças escolhem aleatoriamente. Dessa forma tem-se a vantagem de melhorar o desempenho daquelas que possuem dificuldades, tendo a possibilidade de seguir exemplos dos amigos, serem ajudadas por eles e pela professora.

Ao perceber uma dificuldade em algum aluno, a professora afirma que vai até o mesmo e o ajuda, mas nunca dando a resposta pronta. Foi trabalhado também conceitos de matemática de uma maneira divertida e no contexto da realidade delas, gerando o desenvolvimento cognitivo das crianças de acordo com a maturação biológica individual de cada uma.

Segundo Piaget (1975), a matemática é resultado do processo mental da criança em relação ao cotidiano, arquitetado mediante atividades de se pensar o mundo por meio da relação com objetos. Dessa forma, não podemos pensar o ensino da Matemática de acordo com o sistema tradicional de educação, caracterizado pela repetição e verbalização de conteúdo.

O autor considera o método tradicional menos significativo, pois o mesmo trata a criança como um ser apático e vago. Suas ideias refletem sobre um ensino formador de um raciocínio lógico matemático que conduz à interpretação e compreensão, em detrimento da memorização despertando nas crianças uma ação x reflexão, onde as particularidades individuais sejam respeitadas e que todos caminhem no mesmo sentido rumo ao aprendizado.

A conduta de sempre questionar, torna a professora uma mediadora do estilo piagetiano, a qual estimula as crianças com situações desafiadoras, mas nunca dá a resposta pronta, pois proceder dessa maneira permite a criança raciocinar sobre a situação, causando o desequilíbrio.

Em todas as ocasiões em que uma criança tinha dúvida, a professora explicava fazendo novas perguntas, para que a criança refletisse e chegasse a suas próprias conclusões. Na teoria piagetiana a tarefa do educador é promover momentos de troca e discussão de ideias, a partir de textos, de sua exposição e de perguntas provocativas, tornando a sala um espaço de discussão e não apenas de transmissão de conteúdo (FREITAG, 1997).

A professora considera o papel do mediador importante, principalmente quando se trata de ajudar em uma necessidade específica da criança, pois a mesma acredita ser possível a intervenção individual. Afirma que quando uma criança tem dificuldade não só na escola, mas também em casa a coordenação é informada, em seguida marca-se uma reunião com os pais e se preciso for, encaminha-se a criança para outros profissionais, como psicólogo, psicopedagogo, etc.

Essa prática é necessária para buscar a raiz do problema, para ser possível uma intervenção adequada. Segundo a professora, as atividades são planejadas semanalmente, as quais seguem um cronograma de acordo com a faixa etária e limites de cada criança. Dessa forma pode-se observar uma concepção espiralada do conhecimento de Piaget, que considera

a permanente evolução dos conceitos do aluno e a necessária articulação entre as tarefas de aprendizagem, de tal forma que uma tarefa é elaborada a partir do desempenho do aluno na tarefa anterior (FREITAG, 1997).

Não somente a sala observada, como também toda a escola utiliza como prática norteadora o sócio-interacionismo de Vygotsky com alguns aspectos piagetianos, o que ficou claro durante a observação e condizente com o discurso da professora.

Anualmente todos os professores da unidade escolar visitada participam de uma formação continuada a fim de reciclar, melhorar e ampliar seus conhecimentos teóricos para aplicá-los a prática. Obteve-se uma visão positiva da conduta escolar e da didática da professora, percebeu-se que a mesma detém conhecimento aprofundado sobre as teorias piagetiana e vygotskyana, sendo a aplicação prática apropriada ao seu nível de conhecimento profissional, ou seja, a professora se mostrou capacitada e a aula bastante construtiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo de caso, percebeu-se que os discentes regularmente matriculados nessa Instituição de Ensino privada localizada em Fortaleza-Ce, entram em contato com diferentes modos de enxergar e sentir o mundo, experimentando a linguagem de uma forma simbólica, mas trazendo para a sua realidade de uma forma lúdica, prazerosa e também conceitos de matemática de uma maneira divertida e no contexto da realidade delas, gerando o desenvolvimento cognitivo de acordo com a maturação orgânica individual.

Nesse contexto, cabe considerar a relevância das teorias do desenvolvimento humana como subsídios teóricos fundamentais para a compreensão da infância enquanto etapa determinante do processo do desenvolvimento humano. Para isso, a mediação docente torna-se elemento indispensável das práticas advindas no contexto da escola no tocante a socialização e ampliação cognitiva das crianças. É preciso, portanto, que a escola seja um local acolhedor e que oportunize as relações de integração e socialização, buscando agregar o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, principalmente, na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, S. L.; BOTELHO, H. S. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Lavras, 2008.
- CÉSARIS, D. M. de. **O Psicopedagogo nas Instituições Hoje**. Disponível em: www.psicopedagogiaonline.com.br. Acesso em: 22 de set. de 2018.

- FELIPE, J. O Desenvolvimento Infantil na perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygostsky e Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládes (org.). **Educação Infantil: Para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.
- FREIRE, A. **O jogo segundo a teoria de desenvolvimento humano de Wallon.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/jogo_teorias_do_desenvolvimento.pdf. Acesso em: 17 set. 2018.
- FREITAG, Bárbara. **Piaget: 100 anos.** São Paulo: Cortez. 1997.
- HERMETO, Clara. M.; MARTINS, Ana Luisa. **O livro da psicologia.** São Paulo: Globo. 2012.
- NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Piaget. In: _____ **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo.** Porto Alegre: Prodil, 1994, p. 32-45.
- NEGRINE, Airton. Concepção o jogo em Vygotski: uma perspectiva psicopedagógica. **Rev. Movimento**, n. 02, ano 02, 1995.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** 2 ed. Zahar. 1975.
- _____. **Seis estudos de Psicologia.** Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- SCOZ, J. L. B. **Psicologia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- XAVIER, Regina. **A formação do símbolo.** Disciplina e Teleducação I. Disponível em: <http://paginas.ucpel.tche.br/~trilhote/f>. Acesso em 10 de agosto de 2018.

PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ESPECULATIVO

Berlanice Ferreira Lúcio

Graduanda do Curso de Pedagogia – CAMEAN/UERN/PARFOR berlanice-f1@hotmail.com

Janaina Feitosa Diniz

Graduanda do Curso de Pedagogia – CAMEAN/UERN/PARFOR
janaina_feitosa16@hotmail.com

Maria José de Oliveira

Graduanda do Curso de Pedagogia CAMEAN/UERN/PARFOR
maze.ronaldo@hotmail.com

Cássia da Silva

Doutoranda do Curso de Letras CAMEAM/UERN/PPGL
cassia_silv@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de entender as práticas pedagógicas e como as mesmas são vistas através do olhar de duas professoras do ensino infantil. Ambas têm faixa etária diferentes e o ano de graduação também diferem, uma graduada a alguns anos atrás e a outra graduada recentemente. Busca-se saber de ambas sobre algumas práticas pedagógicas diferem ou se assemelham. Esta advém da necessidade de se trabalhar o ato investigativo dos alunos do 4º período do curso de Pedagogia – CAMEAN/UERN/PARFOR, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. A construção teórico-metodológica tem como base a pesquisa qualitativa juntamente com a pesquisa bibliográfica. Para fundamentação teórica têm-se os estudos e as pesquisas realizadas por autores como: Almeida (1995), Barbosa (2006), Costa (2010), Godoi (2010) e Muniz (1999). O objetivo principal é compreender os pressupostos teóricos, que baseiam a prática educativa de professores da Educação Infantil, e ao mesmo tempo, se apropriar dos desafios e possibilidades do ensino aprendizagem nessa etapa da Educação Básica. Como instrumento coletor de dados da pesquisa qualitativa usamos a entrevista semiestruturada que favoreça as práticas usadas pelas professoras entrevistadas. Os estudos teóricos nos tornaram oportuno uma aproximação da realidade, pois foi possível observar que as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas apontam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de entender as práticas pedagógicas e como as mesmas são vistas, através do olhar de duas professoras do ensino infantil. Ambas têm faixa etária diferentes, e o ano de graduação também diferem, pois, uma graduada a alguns anos atrás e a outra graduada recentemente. Busca-se saber se os entendimentos de ambas sobre algumas práticas pedagógicas diferem ou se assemelham. Esta atividade tem o intuito de despertar o lado investigativo dos alunos do 4º período do curso de Pedagogia –

CAMEAN/UERN/PARFOR, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

A construção teórico-metodológica deste artigo tem como base a pesquisa qualitativa juntamente com a pesquisa bibliográfica. Para enriquecimento da fundamentação teórica iluminou-nos os estudos e as pesquisas realizadas por autores como: Almeida (1995), Barbosa (2006), Costa (2010), Godoi (2010) e Muniz (1999), que refletem sobre o tema estudado.

O objetivo principal é compreender os pressupostos teóricos, que baseiam a prática educativa de professores da Educação Infantil e ao mesmo tempo, apropriar-se dos desafios e possibilidades do ensino aprendizagem nessa etapa da Educação Básica.

Ao escutarmos as palavras práticas pedagógicas, remetemo-nos imediatamente a pensarmos sobre o desenvolvimento de nossas ações em sala de aula, em tudo o que procuramos desenvolver para impulsionar a aprendizagem do aluno. Faz-se necessário estarmos sempre a repensar a práxis que envolve nossa clientela. Devemos ter clareza que as práticas pedagógicas ultrapassam as paredes da escola chegando até a sociedade. Uma boa prática deve estar sempre de olho no contexto social em que a escola está inserida para desenvolver práticas contextualizadas.

Ao elaborarmos práticas pedagógica, devemos ter em mente que o trabalho coletivo é muito importante, tanto para os professores orientadores, quanto para os alunos executores. Hoje temos ao nosso dispor as tecnologias, portanto podemos elaborar práticas a partir dos meios tecnológicos que a escola ou o professor dispõe, pois como sabemos os meios tecnológicos deixam as aulas mais atrativas e envolventes. Devemos ter a consciência de que a criança é um ser pleno de inteligência e uma boa proposta pedagógica pode estimular suas possibilidades de desenvolvimento, pois entende-se que, se tratando do processo aprendizagem, deve se considerar a vontade natural de a criança aprender, seus conhecimentos prévios, sua relação família e sociedade, os valores e os conteúdos que necessitam estudar.

A prática pedagógica do professor deve ser embasada pelo Projeto Político Pedagógico, pois é através do mesmo que as ações pedagógicas podem vir a se concretizar, transformando os sujeitos em pessoas críticas e culturalmente desenvolvidos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem que:

[...] é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade local (BRASIL, 2009, p. 13).

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, o PPP deve estar em total consonância com as práticas pedagógicas, de tal forma que, quando olhar um percebe-se o outro.

No Brasil a Educação Infantil até metade do século XX, não disponibilizava atendimento a crianças pequenas longe da mãe em instituições regulamentadas como creches. As creches serviam para as mulheres trabalharem, atendiam somente a alimentação, higiene e segurança física. Décadas depois é que a Educação Infantil passou a ser entendida e reconhecida legalmente como uma etapa importante na vida da criança.

O conceito de Educação Infantil não é algo fechado, vem se moldando de acordo com o viés da história. Assim vamos vendo a criança se inserir nas brincadeiras, sendo o centro de planejamento das práticas pedagógicas, e isso vem acontecendo devido a grandes movimentos como o da Escola Nova, aos pensamentos fröebeliano, montessoriano e decrolyano que vêm contribuindo para a realização desse grande feito.

O professor da Educação Infantil é peça essencial e suas competências são construídas no decorrer de sua formação regada com muitas pesquisas e investigações, pois o mesmo deve ter saberes diversos.

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e do saber ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando dá socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIFF, 2002, p. 69).

Dessa forma compreende-se que os saberes dos professores, boa parte é adquirida na formação profissional, completando-se com os saberes adquiridos através de suas experiências de vida e de mundo. Assim concebemos que o professor tem um papel decisivo no desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil. Dessa forma:

A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham e experimentam [...] (BRASIL, 1998, p. 30).

Aqui o professor é tido como mediador do conhecimento, buscando meios para que a aprendizagem aconteça, para que aja a interação da criança com o objeto do conhecimento. O

professor precisa ter conhecimento e domínio da prática que deseja desenvolver juntamente com seus alunos, portanto as múltiplas competências que compõe o professor devem estar sempre em total alinhamento para que suas práticas tenham sucesso.

[...] A resolução dos problemas que a prática pedagógica coloca, exige o uso de alguns referenciais que permitam interrogá-la, ao mesmo tempo em que proporcionam os parâmetros para as decisões que devem ser tomadas [...] os docentes, independentemente do nível em que trabalham, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado (ZABALA, 1998, p. 9-10).

Os professores têm que desenvolver tarefas diversificadas, pois como sabemos os mesmos tem conhecimentos múltiplos que lhes facilita a organização e a realização de suas ações pedagógicas de forma coerente e contextualizada com as vivências de sua clientela.

Ainda sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, vejamos o que discorre os Parâmetros Curriculares:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e sociais crianças, entendemos que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 2006, p. 32, v. 2).

Neste sentido entende-se que as instituições da Educação Infantil devem trabalhar todos os aspectos citados acima, inclusive o pedagógico, de maneira lúdica, entendendo que a criança é um ser capaz de absolver conhecimento e fazer parte da construção de sua história. Para que a aprendizagem aconteça os professores precisam oferecer as crianças um ambiente acolhedor, saudável, repleto de experiências educativas variadas e instigadoras. Dessa forma todas as crianças poderão desenvolver sua identidade através de situações de interação e aprendizagem, fomentadas pelas práticas pedagógicas.

Para a realização da investigação desse trabalho foram designadas duas professoras, denominadas de Lua e Estrela. Ambas são professoras de escolas distintas. Diferem também na faixa etária, a professora Lua tem entre 51 a 60 anos e a professora Estrela tem entre 21 a 30 anos. As duas professoras têm magistério, graduação em Pedagogia. Lua tem Pós-Graduação em Psicopedagogia e Estrela tem Pós-graduação em Coordenação Pedagógica. A professora Lua atua como professora efetiva a 17 anos em uma escola municipal, com uma carga horária de 30 horas semanal, no turno vespertino. A professora Estrela atua como professora contratada a tempo parcial, também em escola municipal, com carga horária de 25

horas semanal, no turno matutino. As professoras são da rede municipal, pois necessitava-se de professores da Educação Infantil.

O aspecto metodológico utilizado nessa pesquisa foi a abordagem qualitativa de investigação. Para os autores Bogdan; Biklen (1994, p. 49), “A investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números, mas na busca de conhecimento, os investigadores procuram analisar os dados em toda sua riqueza”. Para os autores, todos os dados coletados são importantes, e aos olhos dos investigadores não há banalidades, tudo precisa ser examinado minuciosamente.

Como suporte à pesquisa qualitativa, ousamos fazer uma entrevista semiestruturada.

A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpretação informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação (MEDINA, 1986, p. 8).

A entrevista é um diálogo rico em informações, portanto uma prática discursiva muito importante, que pode ser usada para fins predefinidos, de acordo com as necessidades.

A pesquisa bibliográfica também se fez necessário, pois com ela somos iluminados pelos autores que embasam nossos conhecimentos.

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisado e discutido as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa terá subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (BOCCATO, 2006, p. 266).

Durante a conversa informal que tivemos com as professoras antes de iniciarmos a entrevista percebemos que ambas são muito preocupadas com suas práticas desenvolvidas em sala de aula. Percebemos ainda que as duas professoras desenvolvem práticas bem assemelhadas e que se baseiam na perspectiva sociointeracionista. Ambas planejam aulas pensando no desenvolvimento cognitivo que o aluno pode vir a desenvolver, dessa forma buscam atender as reais necessidades de seus alunos.

Ao adentrarmos na entrevista observou-se que as professoras, apesar da diferença de idade não se distanciam muito em suas respostas, apesar da professora Lua ter uma fama de “professora tradicional”.

Nos dirigimos as professoras fazendo a primeira pergunta: Em sua prática pedagógica, você aborda as múltiplas dimensões da criança, enquanto ser biológico, psicossocial, histórico

e cultural? Comente os desafios e possibilidades desse trabalho. As professoras se colocaram dizendo:

A criança como ser humano, é um sujeito social, histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade que estabelece desde cedo (LUA, 2017).

Procuo sempre trazer o universo da criança para minha sala de aula, pois é impossível trabalhar com elas se entende-las, é um desafio, porém é muito prazeroso ver o sorriso de uma criança nos momentos de simples brincadeiras e até mesmo o fascínio nos olhos quando elas descobrem algo novo numa atividade lúdica ou mesmo nos cuidados básicos elas nos retribuem tudo com amor (ESTRELA, 2017).

Observamos que as professoras não têm mais aquele pensamento de que as crianças são um papel em branco, que chega na escola sem saber ou entender nada, ambas reconhecem que a criança é realmente um ser social, cultural e histórico. A professora Lua, não colocou nada sobre os desafios e as possibilidades do trabalho na Educação Infantil, mas a professora nos disse que entende-las era o maior desafio enfrentado ao desenvolver práticas pedagógicas que possam suprir as necessidades das crianças. Sobre esse assunto Muniz (1999, p. 243-468) diz que se deve perceber “a natureza da criança, ela é própria, social e culturalmente definida”.

Fizemos a segunda pergunta: No seu entendimento, existe relação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil? No seu fazer pedagógico você consegue construir uma relação? Comente.

Sim. Educar, portanto, propicia situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis. E cuidar de uma criança é compreendido como ajudar o outro a se desenvolver, valorizar e ajudar na capacidade, é um procedimento específico na vida das crianças (LUA, 2017).

Considero impossível desassociar o cuidar do educar na Educação Infantil, esses dois eixos funcionam juntos e ousar dizer que sejam três, cuidar, educar e brincar, a base para uma boa Educação Infantil (ESTRELA, 2017).

Percebemos na fala das professoras que elas entendem o cuidar e o educar como práticas indissociáveis na Educação Infantil, pois é nessa fase que a criança está aflorando

para os aspectos emocionais, físicos, cognitivos, afetivos, psíquicos entre outros. Aqui se faz essencial que o professor coloque na ativa todas as suas competências pois os mesmos têm que relacionar a formação teórica e racional com as relações de vínculo afetivo. Para Costa (2008), “a articulação desses dois campos representa o grande equilíbrio a ser enfrentado na Educação Infantil”. Por ser considerada a primeira fase escolar na vida da criança, a Educação Infantil; nela estão presentes os momentos mais relevantes da vida para esses pequenos, (depois da família). Então o professor sente e sabe quão grande é sua responsabilidade ao trabalhar com essas crianças, elaborar desafiadoras situações de aprendizagem das quais elas possam participar e aprender, onde o cuidar e o educar deve perpassar e se sobressair em todas elas.

Para complementar o que já foi dito Costa (2008) nos apresenta a “arte e a ciência do saber cuidar e educar”:

1. O saber cuidar e educar, na Educação Infantil, exige investimento financeiro permanente de políticas econômicas contemplando os campos da educação, promoção social e saúde, exige também uma formação interdisciplinar, em que o currículo de formação inicial do educador comtemple disciplinas de diferentes áreas.
2. É preciso cuidar e educar sempre e os espaços das Instituições Infantis caracterizam-se como espaços prioritários e complementares aos familiares, para favorecerem esse processo.
3. O cuidado é sempre uma prioridade reclamada pela pessoa em sua essência; é também espaço de realização intrínseca dessa mesma pessoa; portanto o educador necessita primeiro ser cuidado para então cuidar, quanto mais o educador devotar os cuidados às situações existenciais, maior é o afeto e ternura transferidos às crianças.
4. É preciso cuidar dos casos especiais; eles merecem respeito por parte do educador com uma intenção objetiva de bem querer para integrar.
5. Cuidar concebendo a criança como um ser único; como uma pessoa de potencialidades e competências a serem desenvolvidas, procurando compreendê-la, tocá-la em sua pele, em seus corpos e em suas almas para favorecer esse desenvolvimento (COSTA, 2008, p. 85).

A terceira questão: Qual o papel do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem na infância? Você insere a ludicidade no dia a dia da sala de aula? Exemplifique.

Sim, é um dos papeis mais importante na educação infantil, porque o lúdico proporciona alegria nos espaços em que se faz presentes ao mesmo tempo em que possibilita a esperança de liberdade para o mundo todo surgirem também que há outras possibilidades para a vida humana (LUA, 2017).

O lúdico é indispensável na aprendizagem infantil, tenho uma pesquisa em andamento sobre o lúdico na Educação Infantil, a mesma foi meu TCC, e ao longo da pesquisa foi possível perceber que o lúdico é universo infantil,

portanto o melhor caminho para se chegar ao aprendizado infantil é através do que as mesmas gostam, ou seja, atividades lúdicas (ESTRELA, 2017).

As professoras reconhecem o papel do lúdico dentro do Ensino Infantil, sabem que a ludicidade ajuda no desenvolvimento da aprendizagem, consideram-no peça chave para o aprendizado. Através do lúdico a criança interage melhor com os colegas, com os professores e com o mundo que o cerca. O lúdico tem o poder de extrair o que a criança tem de melhor, assim torna-se essencial educar ludicamente. Para que o lúdico seja proveitoso, os professores precisam planeja-lo de forma consciente e venha tornar os alunos pessoas socialmente engajadas e felizes, é levar a escolar a despertar no alunado o verdadeiro prazer pelo conhecimento. Almeida (1995, p. 45) ressalta que a prática do lúdico requer uma “participação franca, crítica, livre e criativa, para que promova interação social e modifique o meio”, sem esquecer que é através de atividades lúdicas que a criança se prepara para enfrentar o mundo e interagir no seu meio social.

Chegamos a quarta questão: Você constrói rotinas pedagógicas em sala de aula? Acredita que essas rotinas podem potencializar a aprendizagem? Se possível, relate uma experiência vivenciada.

Sim, porém essa rotina faz parte da nossa vivência em sala de aula, e é fundamental que se assegure a criança o tempo e os espaços para que seja vivenciado com intensidade capaz de formar base para criatividade (LUA, 2017).

Tenho uma rotina diária em minha sala e acho que ajuda a criança a assimilar melhor o aprendizado, pois a rotina é algo comum para elas em casa, elas acordam, escovam os dentes, tomam banho, comem e por ai vai, então na escola não pode ser diferente, tem que ser algo que se assemelhe com o que a criança é habituada. A rotina diária da minha sala é comum, um bom dia alegre (musiquinha), oração, rodinha de conversa, momento de leiturrinha, lanche, atividades lúdicas e pedagógicas (ESTRELA, 2017).

Entende-se que a rotina é uma prática estruturante e fundamental na Educação Infantil, pois para trabalhar de forma organizada, precisa-se cronometrar o tempo para que tenhamos a disponibilização dos espaços, especialmente os lugares que são usados por todas as turmas da escola. A rotina não deve ser cansativa para não deixar a criança desestimulada. Barbosa (2006, p. 35) diz que a rotina é “como o cartão de visita da escola”, assim, o uso das rotinas tornam-se relevantes institucionalmente e também para a aprendizagem. Em uma escola que se prese, a rotina não deve ser algo relativo apenas no que diz respeito ao alunado, mas deve permear todos que compõe a instituição, só assim consegue-se êxito no trabalho em grupo.

Na última questão perguntou-se: Quais os instrumentos você utiliza na avaliação do ensino aprendizagem? Destaque os critérios utilizados.

A nossa avaliação é contínua os instrumentos são através de jogos, musicais e movimentos de forma que no final de cada aula seja verificado o que conseguiram aprender (LUA, 2017).

Na Educação Infantil, eu defendo que não funciona avaliação quantitativa, então sou adepta da qualitativa, observo e faço os registros dos avanços de cada um ao longo do ano (ESTRELA, 2017).

Ambas as professoras dão preferência a avaliação qualitativa em detrimento a quantitativa. O tipo de avaliação aplicada nas instituições escolares depende muito do professor. Godoi (2010, p. 11) ressalta que a avaliação pode se tornar “um instrumento comparativo, seletivo e excludente”, o que torna a tarefa de avaliar crucial na vida dos alunos, e uma grande responsabilidade por parte dos professores. Esses tipos de avaliação, que são encontrados no ensino fundamental não devem ser inseridos na Educação Infantil, pois essas técnicas podem prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, pode inibi-la e fomentar preconceitos. Na Educação Infantil devemos avaliar o desenvolvimento e o desempenho da criança durante todas as atividades trabalhadas, registrando o acompanhamento, considerando seu conhecimento prévio, assim será possível acompanhar os seus avanços e os seus fracassos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o empoderamento do referencial teórico e da entrevista feita com as professoras do Ensino Infantil, o que nos ajudou a compreender melhor a investigação realizada, percebemos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas encadeadas e bem aplicadas, tornam-se relevantes para o ensino aprendizagem na Educação Infantil, pois é através delas que se consegue a integração e a socialização das crianças com o meio social que o cerca.

As práticas pedagógicas cerca a criança de aprendizagens múltiplas, no momento em que elas estão aptas para desenvolver suas potencialidades.

Sabemos que nem todos os professores desenvolvem boas práticas, mas observamos que as professoras entrevistadas se esforçam para realizar práticas pedagógicas edificantes e ao mesmo tempo prazerosas. Apesar das condições precárias que se encontram algumas escolas, nos enche os olhos quando encontramos profissionais comprometidos com suas atividades.

Assim constatamos que as professoras apesar do diferencial de tempo de formação que há entre as duas, a visão que elas têm sobre a importância das práticas pedagógicas não diferem, ambas estão sempre buscando se atualizar no que diz respeito a educação de crianças, para melhor atender aos pequeninos.

Portanto, tanto a conversa com as professoras quanto os estudos realizados a partir dos teóricos vistos na disciplina Concepções e Práticas da Educação Infantil, foi como um bálsamo para nós enquanto graduandos do Curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOCATO, V.R.C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, v. 18, n. 3, p 265-267, 2006.
- BOGDAN, C. Roberto; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto – Portugal: Porto editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. V. 2.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. V. 1 e 2.
- COSTA, Fátima Neves do Amaral. O Cuidar e o Educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristella (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.
- GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (3. ed. atual. ortog.) 112 p. – (Cadernos Educação Infantil)
- MEDINA, C. **Entrevista: o diálogo possível**. São Paulo: Ática, 1986.
- MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃS, Daniela. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas/SP: Papirus, 1999 (Coleção Prática pedagógica).
- TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRÁTICAS EDUCADORAS E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Elenice de Alencar Silva

Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
elenyce10@gmail.com

Emylle Paula Silva

Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
emyllepaula@hotmail.com

Rosilângela Ferreira Lopes Veloso

Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
rosy_lopes2010@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade apresentar de forma reflexiva os resultados do trabalho elaborado por meio da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, realizado em uma escola municipal da cidade de Imperatriz-MA, sendo esta com crianças entre 2 a 3 anos de idade. O objetivo principal é compreender a prática pedagógica dos profissionais atuantes na educação, problematizando em como esta prática auxilia na construção do conhecimento, na identidade e na relação do docente junto ao processo de formação? Assim, os elementos que nortearam o processo de pesquisa consistiram em analisar os fundamentos legais da Educação Infantil e compreender o papel do educador, sendo que os sujeitos da pesquisa foram os professores e os alunos da escola pesquisa. Os métodos utilizados para a pesquisa se efetuaram através de análise bibliográfica, observações e realização de prática docente durante o estágio, possibilitando a experiência em sala de aula e o contato direto com a realidade de cada aluno e da instituição. Foi possível constatar que através do estágio se vivencia oportunidades para a reflexão e durante a permanência nos espaços escolares as experiências possibilitam a ressignificação do ser professor podendo assim, construir saberes e fazeres mediante as várias situações que irá se deparar no dia a dia, utilizando-se de cada teoria que obteve no decorrer de sua formação, construindo e transformando sua identidade docente.

Palavras-chave: Experiências. Pesquisa. Práticas pedagógicas. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A escola é o ambiente em que o professor coloca em prática seu conhecimento e por meio das experiências do cotidiano escolar coloca em prática sua visão de mundo tendo a possibilidade de refletir sobre sua docência diariamente, e isso acontece de forma individual e coletiva.

O curso de Pedagogia ao longo dos anos vem buscando ampliar a sua matriz curricular por meio da disciplina de Estágio Supervisionado, possibilitando que o aluno passe a observar e conhecer sua área de atuação com mais ênfase e ao mesmo tempo lhe proporcionando a certeza de prosseguir na área que optou para sua formação, tendo a consciência de que as situações encontradas nas salas de aula são diversas e a ele caberá o desenvolvimento de

habilidades para melhor trabalhar o conteúdo com seus alunos.

Por isso, o estágio é o caminho de aprendizagem pela qual o aluno poderá conhecer todas as dimensões da escola, tendo um conceito mais amplo, incluindo os desafios da docência. É um período que possibilita o desenvolvimento profissional e oferece momentos de reflexão das práticas pedagógica exercida, por meio de um olhar atento a realidade da sala de aula, pois será o encontro da teoria com a prática, oportunizando ao discente novas descobertas.

O presente artigo tem como finalidade apresentar de forma reflexiva os resultados do trabalho elaborado por meio da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, realizado em uma escola municipal da cidade de Imperatriz-MA, sendo esta com crianças entre 2 a 3 anos de idade. O objetivo principal é compreender a prática pedagógica dos profissionais atuantes na educação, problematizando em como esta prática auxilia na construção do conhecimento e na identidade e na relação do docente junto ao processo de formação? Os elementos que nortearam o processo de pesquisa consistiram em analisar os fundamentos legais da Educação Infantil e compreender o papel do educador. Os sujeitos da pesquisa foram os professores e os alunos da escola em que se efetuaram as observações e regências. Os métodos utilizados para a pesquisa foram análises bibliográficas, observações em sala de aula e realização de prática docente durante o estágio, possibilitando a experiência pedagógica e o contato direto com a realidade de cada aluno e da instituição. A pesquisa teve como bases teóricas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a LDB, lei nº 9.394/96 e autores como: Del Priore (1999), Santos (2006), Verdum (2013) e outros que abordam a temática.

2 FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Os primeiros indícios da instrução da criança no contexto brasileiro ocorrem inicialmente com a chegada dos Jesuítas ao Brasil em que os mesmos catequisavam as crianças indígenas. De acordo com Del Priore (1999, p. 59) as crianças indígenas acabaram se tornando prioridade na instrução, pois as mesmas eram deslumbradas como um “papel em branco”.

É perceptível que a instrução da criança indígena estar ligada intrinsecamente como uma forma de evangelização, mas também como um processo de aproximação entre esses dois povos. Por mais que o ensino jesuítico estivesse relacionado principalmente para a

catequização, o ensino estava voltado ao aprendizado da leitura e escrita e da doutrinação. Del Priore (1999) afirma que no aprendizado da doutrina, apostava-se principalmente na sua memorização, e os padres orgulhavam-se dos meninos que sabiam tudo de cor. Para isto, os jesuítas desenvolveram, principalmente, catecismos dialogados.

Dentro da história da educação brasileira percebe-se que desde o início no Brasil a educação da criança esteve sobre responsabilidade da família; é nítido que a instrução da criança engloba-se em uma visão mais assistencialista do que a visão do educar. Os primeiros indícios de políticas educacionais voltadas para escolarização da infância vão ocorrer no âmbito privado no Rio de Janeiro e estas medidas foram importantes, pois propiciam e dá abertura ao se pensar o espaço da criança na escola voltado para cuidar e não educar (MENDES, 2015, p. 98).

As primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil ocorreram no ano de 1889, quando foi fundado a primeira Instituição de Proteção e Assistência à Infância, localizado no Rio de Janeiro. Ela foi pioneira na pré-escola brasileira. Neste mesmo ano, foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), criada para acolher os filhos de operários. Os primeiros espaços destinados para o cuidado das crianças pequenas foram criados com uma visão de prestação de serviços.

Nos anos 1900 essa visão assistencialista ainda é bem predominante, tais comportamentos formalizados para organizar a educação junto ao início do século XX, a criação desses espaços escolares se deu também em relação à demanda econômica em que o país se encontrava, passando pelo momento de transição na economia pautada na agricultura para o processo de industrialização.

Nestas percepções nota-se um dualismo com a educação infantil: uma educação assistencialista para as camadas menos favorecidas e outra para a elite. A Educação Infantil no Brasil possuía um viés privatista, já que na época o ensino não era obrigatório para esta modalidade de ensino (MENDES, 2015, p. 100).

A partir da metade do século XX a Educação Infantil no Brasil em sua maioria é privada, na década de 60 é promulgada a primeira LDB a 4024/61 em que a mesma faz menção da educação pré-primária que seria ofertado nos jardins de infância e escolas maternas. Na reformulação da LDBEN a 5692/71 coloca que a educação para menores de sete anos é direito da criança. As políticas públicas no século XX vão ganhando espaço e discursões sobre os direitos das crianças, propiciando assim a sua consolidação como modalidade da Educação Básica.

A criação da Constituição Federal de 1988 representou uma grande aquisição no que se refere o papel do Estado e dos Municípios, pois passou a garantir o acesso a todas as crianças de 0 a 6 anos (atualmente de 0 a 5 anos) a Educação Infantil onde apresenta em seu Art. 205 a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Com a Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA procura-se proporcionar os direitos á educação, no entanto, voltado com uma maior abrangência para os direitos humanos que é de suma importância para tal indivíduo. Outro marco legal que se destacou para estruturação e organização da Educação Infantil ocorrer com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional-LDBEN 9394/96 em que consolida a Educação Infantil como etapa obrigatória na Educação Básica.

Então todos esses órgãos criados, como a ECA em 1990 (Lei 8069/90) que estabelece o direito à criança e ao adolescente a educação, visando o seu desenvolvimento, o preparo para ser um cidadão e a qualificação para o mercado de trabalho; a Lei Orgânica de Assistência Social, de 1993 (Lei Federal nº 8.742/93) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) a qual reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica na sociedade, onde são reafirmados os direitos da criança a uma educação de qualidade e gratuita, todos eles possuem a função de assegurar o direito de aprendizagem da criança e do adolescente.

É notório que a Educação Infantil no Brasil, e suas políticas públicas são bem recentes, visto que esta modalidade por muito tempo foi ofertada em caráter assistencialista, essa ruptura vai ocorrer muito em decorrência da LDBEN de 1996 que a torna como modalidade obrigatória, e viabiliza a sua organização.

O importante dessas políticas é que nesse espaço da escolarização da infância, tão importante para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor da criança, esse indivíduo em formação necessita se adaptar e incorporar o processo de ensino-aprendizagem com qualidade priorizando sua etapa de educação.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR

A Educação Infantil é um período muito importante para o desenvolvimento infantil, pois, torna-se um momento de descobertas, aprendizagens e do desenvolvimento de

habilidades pré-existentes. Nesta fase da primeira infância a criança inicia seu processo de desenvolvimento onde será desenvolvida sua capacidade cognitiva, físico e sócio emocional, os quais serão essenciais para a sua vida.

Nesse novo processo que se inicia na vida da criança fica evidente que os seus primeiros contatos com o mundo exterior terá alguns efeitos, pelo simples fato de adaptação em um contexto que o separa de seu cotidiano e a distância entre seus familiares nos primeiros dias será abordada de maneira que estes irão se apresentar com alguns comportamentos, dentre este o choro, o mais característico, porém nem todas as crianças tem esse comportamento.

A Educação Infantil aproxima em seu contexto um requisito muito importante que é a integração com grupos sociais diversos, onde estas interações servem para desenvolver a socialização entre as crianças e construir sua identidade pessoal e autonomia, respeitando as diversidades existentes entre cada uma.

A BNCC destaca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento indispensáveis à criança na Educação Infantil, os quais são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, estes direitos servem como base para a construção de comportamentos que fará com que as crianças conheçam a si própria e tomem conhecimento do mundo ao seu redor (BRASIL, 2017). Desta maneira, fica evidente que a Educação Infantil é relevante para seu desenvolvimento da criança, pois é na primeira infância onde são construídos os alicerces que embasarão a vida da mesma quando adulto.

Para que assim aconteça é necessário ver a criança como um ser que possui uma personalidade, enxergá-la como um ser dinâmico e que está em constante movimento com sua realidade. Portanto, diante desses aspectos não se trata de um ser estático, sem vontades e muito menos sem uma subjetividade. Nesse sentido a Educação Infantil tem como objetivo fazer que essas características sejam desenvolvidas a fim de contribuir na formação da personalidade da criança fazendo com que ela se desenvolva de forma saudável e feliz.

A Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (Lei N. 9394/96), em seu artigo 29 declara:

A educação Infantil está baseada na Lei de Diretrizes e Base da Educação como a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementado a ação da família e comunidade.

A Educação Infantil segundo a LDBEN torna-se um instrumento de suma importância

na vida das crianças que dela participam, pois vem garantir seus direitos como cidadãos, respeitando-os em suas individualidades.

O professor tem um papel de suma importância dentro da Educação Infantil tornando-se um referencial e o principal instrumento de transmissão de conhecimento, pois “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2010).

Em 27 de dezembro de 2009, foi criado a partir da LDBEN, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, o qual em seus artigos já introduziam resoluções para o professor da Educação Infantil com o intuito de trazer uma orientação educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientação didática para os professores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos (atualmente de 0 a 5 anos). Neste se destaca os seguintes aspectos de desenvolvimento a ser trabalhado na Educação Infantil: A formação pessoal e social; Construção de Identidade e autonomia; Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Estes quesitos são elementos que trabalham e ampliam o conhecimento da criança na Educação Infantil.

Reconhecer as características de cada criança possibilita oferecer formas de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento, Santos (2008, p. 39):

A intervenção do adulto é necessária para que a criança vá se apropriando dos códigos sociais dos símbolos, da linguagem, enfim, da cultura de seu grupo. Isso acontece através das diversas situações em que o adulto oferece às crianças condições propícias para que elas experimentem, arrisquem, criem hipóteses, exercitem e desenvolvam suas capacidades. Portanto, cabe ao educador conhecer e considerar a diversidade de hábitos, costumes, crenças, etc., na perspectiva ética, de respeito às diferenças e na perspectiva de ampliação dos contextos de inserção sociocultural das crianças.

Portanto, percebe-se que o ponto central da Educação Infantil é o estímulo as diferentes áreas do envolvimento da criança, despertando assim, sua curiosidade. Para que esses objetivos e outros venham a ser alcançados é necessário que a criança sinta-se acolhida, protegida, cuidada no espaço escolar, através de uma relação de afetividade entre professor e aluno.

A Educação Infantil é primeira modalidade obrigatória da Educação Básica, sendo importante que a criança seja inserida no espaço escolar no tempo adequado a sua idade. Para que essa inserção aconteça de forma satisfatória é necessário um planejamento e políticas educacionais voltadas para essa criança.

Porém o que compete para que esse ambiente seja próprio para a educação? É necessário, realmente, que seja um ambiente educativo que integre o cuidado, e a educação onde a criança é vista como única e com suas características específicas. Para que isto ocorra são necessárias que as leis que ampara esta faixa etária sejam aplicadas em todos os níveis de ensino (SILVA, 2018, p. 39).

É importante que essa criança tenha um espaço seu e que supra suas necessidades para garantir o seu desenvolvimento no que correspondem a seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. A infância é a fase de principal aprendizagem da criança, em que a mesma estar construindo a sua identidade os meios pela quais ela é incentivada contribuirão para uma vida saudável e cheia de descobertas.

3.1 A prática pedagógica

A prática pedagógica é conhecida como a ação desenvolvida em sala de aula que é concebida na relação aluno e professor, sendo assim, a aprendizagem se estabelece no cotidiano escolar. O professor é o mediador do conhecimento, onde através da realidade e necessidade de seus alunos busca estimulá-los ao interesse pelo aprendizado.

Portanto, o professor e o aluno são agentes importantes no processo de ensino e aprendizagem, que torna o aluno um ser autônomo, os induzindo a tornarem-se seres críticos e reflexivos diante da sociedade.

Segundo Verdum (2013, p. 94) “a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade”. A prática pedagógica é uma relação onde o professor conhecerá a realidade e necessidade de seu aluno para que seu ensino seja eficaz, abordando assim métodos eficazes e estimulando ao aluno o interesse pelo conhecimento. Para que esse ensino e aprendizagem sejam positivos o docente deve priorizar o planejamento como ferramenta para a realização do bom desenvolvimento do ensino.

É verdade que o professor durante sua prática pedagógica aprende com o aluno ao observar sua realidade e o seu desenvolvimento, e o aluno vai aprender com o professor quando este compartilha seu conhecimento na sala de aula. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, ressalta que a crianças é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura

(BRASIL, 2010).

Adentrando-se na pesquisa realizada no município de Imperatriz-MA é verificado que as professoras que atuam em salas de aula são formadas, com graduações em Pedagogia e algumas com especialização em Educação Especial. Pode-se observar que as mesmas procuram realizar cotidianamente atividades lúdicas em suas aulas com o objetivo de contribuir na construção do conhecimento das crianças.

O planejamento das aulas dos professores é variável, pois cada professor trabalha de uma maneira em relação ao assunto, pois alguns fazem seus planejamentos semanais antecipadamente e outros vão fazendo de acordo com o dia a dia das aulas. Segundo relatos desses docentes mesmo sendo feito no dia da aula ou depois, tem o propósito de alcançar todos os objetivos e critérios discutidos nos planejamentos, fazendo-o sempre de acordo com a idade de cada criança, respeitando suas faixas etárias e buscando o desenvolvimento de cada criança em sala de aula.

Para fazer ou realizar algo é preciso conhecer cada detalhe, ao observar as atividades na aula campo o formando busca saber e entender sua futura profissão, saindo da teoria eles analisam na prática de outros profissionais da educação, qual o comportamento adequado para certas situações ou os materiais necessários para um bom desempenho no ato de ensinar.

Assim, os alunos que exercem essa análise copiaram de forma positiva o comportamento e atitudes desses professores observados, não somente dos professores, mas de toda gestão da escola. O futuro educador tem que ter em si a preocupação de colocar em prática tudo que aprendeu e observou. O futuro pedagogo deve estar sempre buscando o conhecimento para melhorar o seu trabalho, orientando-se através de leituras e observações.

Um curso de formação de professor só é bem sucedido quando exige de seus alunos o total desempenho na prática, onde os mesmos são motivados a buscar cada vez mais desafios para melhorar a educação, como por exemplo, saber planejar e ministrar uma aula, identificar no momento de estágio os pontos positivos e negativos da realidade da educação.

Em virtude disso, não basta apenas, a instituição de curso superior oferecer recursos para o sucesso da carreira do aluno, mas sim que esse acadêmico busque o conhecimento do que venha a ser um bom professor para que obtenha sucesso em sua formação.

Sabe-se por outro lado que é necessário, colocar em prática os conhecimentos, pois, atividade teórica e atividade prática, ambas devem estar juntas, pois através da práxis é que o professor mostrará o que realmente aprendeu no decorrer de sua formação, mesmo sabendo que a realidade é bem diferente da teoria. A incumbência partirá dele de tomar atitudes que

podem mudar essa realidade a qual agora está inserido.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi possível constatar que através do estágio se vivencia oportunidades para a reflexão e durante a permanência nos espaços escolares as experiências possibilitam a resignificação do ser professor, podendo assim, construir saberes e fazeres mediante as várias situações que irá se deparar no dia a dia, utilizando-se de cada teoria que obteve no decorrer de sua formação, construindo e transformando sua identidade docente.

Essa identidade de professor origina-se quando o educador faz leituras críticas de sua profissão diante da realidade do seu mundo, e busca modificá-la, observa como estar para a sociedade o valor de seu trabalho proporcionado um novo olhar da mesma. É importante ainda citar que um professor precisa fazer sua identidade no mundo através do seu modo de situar-se nele. Os professores devem assumir um papel reflexivo sobre o seu ensino e das condições sociais que o cercam, assim pode enfrentar as injustiças e incertezas presentes na escola e sociedade trazendo uma visão de que seu trabalho deve ser respeitado e valorizado.

Durante esse período foi possível perceber que a professora sempre está atenta a cada criança procurando respeitar o tempo de cada uma e a forma como se desenvolvem, consecutivamente quando diante de situações difíceis procura com habilidade relacionar e solucionar a partir da realidade de cada aluno as suas dificuldades diante das atividades expostas na turma, pois como nos afirma Verdum (2013, p. 96) “a partir de uma prática reflexiva é que a ação do professor poderá assumir um caráter transformador”.

O estágio é um momento de aprendizado em coletivo, sendo que todos os envolvidos no meio promovem novo saberes, já que nos espaços de estágio também se vivencia os problemas e os impasses dos sistemas escolares e a realidade de cada aluno, assim, o futuro professor precisa de auxílio para lidar com situações que por vezes estão além da sala de aula. Desta maneira a contribuição dos professores supervisores e professores da escola direcionando o caminho a ser percorrido pelo futuro professor são essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino não é elementar, pelo simples fato de ter que elaborar aulas que prendam a atenção do aluno e alcancem os objetivos desejados. É preciso saber relacionar os

conteúdos as vivências do cotidiano de cada criança. Observar cada detalhe no desenvolvimento das mesmas, sabendo a melhor forma de incentivá-los durante o desenvolvimento das atividades, refletir sobre as ações pedagógicas de cada aula e a melhor maneira de expor os conteúdos de forma que alcancem todas as crianças.

Todos esses quesitos é fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e por isso o estágio se torna tão importante na formação do discente em Pedagogia, pois através deste as experiências em sala de aula, a relação com os professores, o relato de suas experiências para nossa formação, nos ajudam na concepção da escolha do curso e no caminho que devemos percorrer. A prática nessa perspectiva é um instrumento para que a realidade das teorias seja relacionadas e exercidas com compromisso e de forma cultural e social para a formação dos mesmos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 22 de Junho de 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acessado em: 04 de Junho de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 13. ed. Brasília: Edições Câmara, 2016.
- DEL PRIORE, Mary. O papel Branco, a Infância e os Jesuítas na Colônia. In: _____. (Org.) **A história da criança no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- MENDES, Sarah de Lima. **Tecendo a história das instituições do Brasil infantil**. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/viewFile/6685/5206>. Acessado em: 28 de Junho de 2018.
- SANTOS, Heloísa Cardoso Varão. **Educação Infantil**. 2006. 127p. fasc.1: il.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (NEAD). São Luís: 2006.
- SILVA, Maria Elisandre. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança**. Disponível em <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARIA%20ELISANDRE%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em 21 de Maio de 2018 às 21h30min.
- VERDUM, Priscila de Lima. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/14376/9703>. Acessado em: 01 de Julho de 2018.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ÀS ROTINAS PEDAGÓGICAS

Antônia Lydja Oliveira Fernandes
Graduanda do curso de Pedagogia (CAMEAM/ UERN)
lidia-fernandes2013@hotmail.com

Francisca Edneide Cesário de Oliveira
Professora Especialista do Departamento de Educação (CAMEAM/ UERN)
edneideoliv@hotmail.com

Leandro Alves de Medeiros
Graduando em pedagogia (CAMEAM/ UERN)
leandroalves.obreiro1@gmail.com

Maricélia Ferreira Souza Silva
Graduanda do curso de Pedagogia (CAMEAM/ UERN)
maricelia_sousa19@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa sobre práticas na Educação Infantil, objetivando analisar o funcionamento de algumas práticas na Educação Infantil desde a organização do tempo e espaço nas rotinas pedagógicas que envolve o lúdico nas relações entre o educar-cuidar-brincar de forma a possibilitar o desenvolvimento da criança no processo de ensino e aprendizagem, e principalmente nos proporcionar o conhecimento dessas práticas que é de extrema importância na profissão docente. Para isso, partimos de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa fundamentada na observação em sala de aula, entrevista com a diretora da instituição pesquisada e análise documental da proposta pedagógica da escola. Num segundo momento realizamos uma pesquisa de campo a partir de observações, para compreensão das práticas pedagógicas apontadas pela gestão da escola. Constatamos que existe proposta pedagógica na escola e que esta cumpre com aquilo que está proposto no projeto político pedagógico. Concluímos que as rotinas pedagógicas são importantes e contribuem para o desenvolvimento das atividades em sala, ficando evidente que os conhecimentos teóricos estudados na disciplina no decorrer do curso permitem considerar a importância de trabalhar as rotinas organizando o espaço e o tempo na Educação Infantil.

Palavras- chave: Educação Infantil. Organização. Crianças. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida na disciplina Práticas Pedagógicas Programadas III (PPPs), referente ao 4º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) campus Avançado Maria Eliza de Albuquerque Maia (CAMEAM), exigido pela professora Francisca Edneide Cesário de Oliveira, com o intuito de observar as práticas na Educação Infantil, assim também como analisar a organização do espaço e tempo nas rotinas pedagógicas.

Esta pesquisa se fundamenta em teóricos da área como, Angotti (2006), Barbosa (2001/2006), RCNEI (1998) e na elaboração de uma pesquisa de campo realizada numa escola da rede Municipal de Ensino, localizada na cidade de Itaú- RN, que atende aproximadamente 140 alunos distribuídos nas seguintes turmas: Creche I e II e Pré I e II com faixa etária de 02 a 05 anos de idade, que são distribuídos no turno Matutino, visto que a nossa observação foi realizada no nível Pré I. No entanto, para concretização deste estudo, partimos de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa fundamentada na observação em sala de aula, entrevista com a diretora da instituição pesquisada; e análise documental da proposta pedagógica da escola. Nessa perspectiva objetivamos analisar o funcionamento de algumas práticas na Educação Infantil desde a organização do espaço e tempo nas rotinas pedagógicas que envolve o lúdico nas relações entre o educar-cuidar-brincar de forma a possibilitar o desenvolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, esperamos ao fim deste trabalho alcançar os objetivos compreendendo como se dá as práticas cotidianas na Educação Infantil, observando a organização do tempo e espaço nas rotinas pedagógicas desenvolvidas na instituição de Educação Infantil.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A Educação Infantil é a primeira etapa do sistema básico de educação, nesta etapa é preciso que aconteça um atendimento de qualidade, através da socialização dos conhecimentos que hoje a fundamentam. No entanto, é preciso considerar três pontos fundamentais para o entendimento da Educação Infantil: o seu para que, para quem e por quê.

A educação infantil nas últimas décadas vem conquistando seu espaço na educação, apesar de ainda não ser valorizada como deveria, por isso ainda requer bastante atenção quanto aos direitos já consignados à infância, sobretudo em termos legais. As crianças têm direitos constitucionais que lhes asseguraram o pleno direito de desfrutar das práticas educativas de acordo com sua idade, portanto, é dever do Estado oferecer educação gratuita e de qualidade a todas as crianças, para que as assegure o direito de se desenvolverem tanto socialmente como em termos educacionais, físicos e emocionais, o período da infância é uma etapa singular da vida de todo ser humano um momento único de desenvolvimento que deve ser bem planejado e estruturado.

Antes, a educação em creches e pré-escolas era tida de caráter assistencialista, pois as crianças eram deixadas na escola para que seus pais pudessem trabalhar, porém hoje, vemos que se tem um conceito bem mais amplo desta prática, sendo que é a partir dos primeiros

contatos da criança com o ambiente escolar (creches, pré-escola, Educação Infantil), que as mesmas começam a desenvolver diversas práticas que contribuirão para a sua formação enquanto cidadão. O convívio com outras pessoas e a realização de atividades ajudam a criança a se desenvolver melhor e facilita a socialização através de interações com o meio. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998. V.1, p. 23).

A Educação Infantil deve ser associada a padrões de qualidade, que considerem as concepções de seu desenvolvimento no seu contexto social e cultural, interagindo com as práticas sociais que lhes forneçam os mais variados conhecimentos e o professor deve considerar a aprendizagem que as crianças já possuem, advindas das experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas.

A instituição de educação infantil deve ser acessível a todas as crianças, oferecendo condições para as aprendizagens durante as brincadeiras e nas atividades pedagógicas orientadas pelo professor, para que assim ocorra aprendizagens diversas, de maneira integrada na etapa de desenvolvimento infantil. O profissional da Educação Infantil deverá respeitar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, desse modo é necessário promover variadas formas de educar, incluindo o cuidar articulado com brincadeiras que possam contribuir o desenvolvimento infantil, com a mediação de profissionais qualificados com formação específica que possam assegurar as condições de educação. Segundo Angotti (2006):

É importante que o atendimento do caráter lúdico não se restrinja apenas às situações de jogos e brincadeiras, mas que seja entendido também nos princípios do prazer e da liberdade, sobretudo a liberdade de possuir o próprio filtro de entendimento e de expressar elaborações, sentimentos, percepções, representações, enfim de se permitir à criança o colocar-se enquanto um explorador contumaz do mundo para devorá-lo entendê-lo e dele fazer parte de maneira intensamente participativa e significativa (ANGOTTI, 2006, p. 21).

As atividades realizadas com crianças devem ser muito bem planejadas pelos profissionais da Educação Infantil, visto que na maioria das vezes são atividades que envolvem movimentos com todos os membros do corpo, por isso requer atenção referente à

noção de espaço em ambientes nos quais possa tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa. O corpo deve ser entendido e trabalhado enquanto primeiro brinquedo e instrumento de ludicidade infantil, enquanto ferramenta fundamental para as elaborações de leituras interpretativas de mundo.

De acordo com Angotti (2006), o conhecimento não está estampado apenas nas letras, nas atividades de caligrafia ou na apreensão do código gráfico. A criança pode adquirir conhecimento através da captação de conteúdos por meio de expressão de diferentes linguagens, da observação do ambiente, até com as experiências vividas com os brinquedos, no qual pode favorecer o entendimento em alguns aspectos como movimento e musicalidade. Enfim, a criança deve ser favorecida em suas condições para viver cada etapa de seu desenvolvimento de forma natural.

É através de brincadeiras que a criança pode se expressar, desenvolver a criatividade e garantir o interesse e a motivação para o conhecimento de seu corpo e de sua história. “Alguns jogos e brincadeiras de parque ou quintal, envolvendo o reconhecimento do próprio corpo, o do outro e a imitação, podem se transformar em atividades da rotina” (BRASIL, 1998. V.1, p. 45). É através do brincar que a criança constrói seus próprios pensamentos, novas formas de atuar com o outro, despertar a curiosidade e entrar em um mundo onde tudo pode ser possível.

É por meio da ludicidade que o professor pode transmitir conhecimentos de maneira agradável e estimulante para a criança através dos movimentos e gestos, que permitem que a criança crie laços emocionais e integração produtiva. A introdução de jogos na Educação Infantil é uma forma de trabalhar o lúdico com o objetivo de ensinar as regras e objetivos, o jogo pode ser uma brincadeira em que cada criança possui seu papel e suas posições estabelecidas, necessitando de tempo e espaço para que possa ser desenvolvido em uma sequência própria da brincadeira. O lúdico pode se manifestar através do jogo, do brinquedo e da brincadeira, se fazendo presente como uma forma de se expressar e evoluir como ser humano.

Organização do espaço e tempo na Educação Infantil

Para que haja organização do tempo e do espaço no dia a dia das crianças na Educação Infantil é necessário que o educador em primeiro momento, conheça o espaço de sua sala de aula para que a sua ação educativa seja centrada na criança, pois é fundamental estar sempre atento às necessidades e curiosidades de cada uma delas para então, organizar os espaços e

materiais tornando o ambiente acolhedor e que facilite a sua aprendizagem proporcionando assim várias interações.

Segundo Barbosa (2001, p. 67) “a forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, que terá dimensões diferentes se tomarmos como referência a idade das mesmas”, ou seja, o professor deverá organizar o seu trabalho de forma que este ajude a criança a desenvolver sua aprendizagem e que proporcione a interação social e a capacidade de compreender como se organizam as situações sociais que lhes são postas.

Sabemos que no cotidiano da sala de aula, são previstos diversos momentos e que estes são organizados de formas diferentes de acordo com cada nível em que se está a criança, sendo várias as atividades que envolvem seu dia a dia desde a sua chegada ao ambiente escolar até a sua saída como a higiene pessoal, a alimentação, as brincadeiras, as atividades, entre outros.

Esses momentos embora sejam desenvolvidos dentro da sala de aula ou não, deverá permitir a criança experiências significativas quanto ao seu desenvolvimento. Barbosa (2001) nos diz que, para as atividades acontecerem no tempo previsto, é fundamental a sua organização para que assim elas não venham comprometer as necessidades biológicas e tampouco as psicológicas das crianças, respeitando o ritmo de cada uma.

Os docentes têm que realizar um trabalho pedagógico de qualidade com atividades que busque estimular a criança na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento pleno, considerando sempre o contexto sociocultural em que se encontram, pois em torno de toda essa organização no espaço infantil é envolvida a tríade do cuidar, o educar, e o brincar.

Para que se possa oferecer um atendimento de qualidade as crianças da educação infantil, é de extrema importância o planejamento e que se tenha na escola um Projeto Político Pedagógico que contemple toda essa organização na escola, e que permita várias interações das crianças entre si e com os educadores.

Rotinas Pedagógicas

A rotina é parte integrante da prática educativa, pois é a partir dela que os educadores organizam o dia a dia das crianças para assim desenvolver de forma organizada todos os momentos que irão acontecer no espaço escolar. A rotina envolve assim, a organização da ação educativa sendo considerada um elemento essencial para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil na medida em que contribui para o desenvolvimento da

autonomia e sociabilidade das crianças, contribuindo assim para seu desenvolvimento enquanto sujeito. Desta forma Barbosa (2006), vem dizer que;

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA 2006, p. 35).

A rotina quando é organizada promove ações com resultados promissores para o desenvolvimento tanto da instituição, como também á vivencia diária do indivíduo. Sabemos que na ação educativa na educação infantil de creches e pré-escolas a rotina se faz presente e que a mesma, pode ter diversas contribuições de todos que fazem parte da escola, professores, alunos, diretores, entre outros. Sendo assim, a rotina é um elemento importante do trabalho pedagógico do professor, onde através dela é proporcionada a criança maior facilidade de organização quanto ao espaço e tempo.

Rotinas e cotidianos são termos, que no censo comum são confundidos ou tidos como muito próximos. Na verdade, cotidiano, vem se tornando cada vez mais uma categoria de análises em diferentes campos das Ciências Sociais, especificadamente depois do século XIII. É o que analisa Barbosa (2006), ao dizer que foi somente a partir deste período que, através da arte, os cientistas passaram a considerar e analisar a relevância e a originalidade do cotidiano.

Barbosa (2006) acrescenta ainda que cotidiano engloba todo fazer humano, ou seja, faz parte de nossas vidas e nos acompanha em todos os momentos, sendo impossível prevê-la todo tempo, uma vez que podemos agir com liberdade a partir do ritmo particular de cada um de nós ou ainda de acontecimentos casuais inesperados.

Desde os nossos primeiros anos de vida estamos inseridos em um cotidiano, na medida em que crescemos, vamos aprendendo a lidar com situações que envolvem regras, hábitos e tradições do grupo cultural ao qual pertencemos. Isso significa que as relações sociais, e nosso cotidiano, são frutos de um processo culturalmente produzido e reproduzido na coletividade.

O homem da contemporaneidade tem um cotidiano diferente da Idade Média, por exemplo, todo este contexto social em que estamos inseridos também é estruturado por atividades relacionadas às nossas necessidades como comer, dormir e se vestir, bem como por compromissos sociais, como trabalhar e estudar.

Temos tempos marcados para estruturar estas atividades em uma sequência rotineira. São ações previsíveis que preenchem o dia a dia humano, desenvolvidas em um espaço de tempo social, contidas na organização do cotidiano. É a nossa rotina. Desta forma rotina é um

eixo que é regido por um padrão fixo, comandando o ritmo e as ações da vida cotidiana em várias esferas de nossas vidas, neste sentido Barbosa (2006) reflete que:

[...] é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano (BARBOSA 2006, p. 37).

A autora aponta que a constituição do cotidiano não está vinculada a atos repetitivos e rotineiros, mas é paralela às várias direções do fazer humano no decorrer de sua existência. Portanto, o termo cotidiano e rotina são distintos. A rotina está dentro do cotidiano, em uma análise simplificada, ou seja, a primeira é um complemento que faz parte do segundo. Envolve a organização da vida das pessoas, tanto nas atividades relacionadas ao trabalho quanto ao aspecto pessoal, tendo a função de programar atividades diárias, que se tornam automatizadas.

Os atos repetitivos do dia a dia, então são regulados pela intenção de facilitar o cotidiano das pessoas isso porque, seria impossível estar organizando a todo instante o que fazer nos próximos momentos. O tempo despendido para isso seria, inclusive, prejudicial para o desempenho das próprias atividades. Então a rotina estabelecida é necessária para a vida humana.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Durante a pesquisa de campo foram realizadas visitas a escola para entrega de questionários e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, tivemos a contribuição para esta pesquisa da gestora da referida escola, Estrela (nome fictício usado para nos referirmos à gestora), tem mais de 50 anos de idade, trabalha na educação infantil há 30 anos, possui graduação em Pedagogia pela UERN/CAMEAM e atua há 13 anos, cargo conquistado por indicação. Também contamos com a observação em uma sala de crianças com faixa etária de 4 anos, a sala é bem organizada, cartazes promissores e grande espaço para realização de atividades variadas. De acordo com a gestora, a escola possui um corpo docente formado por 8 professoras graduadas em Pedagogia, e conta-se ainda com um corpo técnico/administrativo formado por 1 secretária, 1 coordenadora pedagógica, 1 merendeira, 2 auxiliares de serviços gerais e 1 porteiro.

O desenvolvimento da pesquisa se deu a partir de estudos baseados em teóricos da área pesquisada, em observações das práticas das professoras relacionadas à ludicidade, a organização do tempo, do espaço e as rotinas pedagógicas na educação infantil, no período de 15 a 19 de Maio, onde a coleta de dados foi realizada por meio das observações feitas em sala de aula e questionário entregue a gestora. Durante a observação em sala de aula, foi observado o 1º momento que é a acolhida quando os professores permitem a interação entre os alunos de forma livre com brinquedos, enquanto que cada professora analisa no caderno que alguns têm, se os mesmos realizaram a tarefa de casa. Logo em seguida as professoras pedem aos alunos que guardem os brinquedos para que possam realizar a oração do “bom dia”, cantam músicas de ensino pedagógico, e começa a ser realizadas variadas atividades de alfabetização, assim também como uma história deleite, apresentando o livro. Neste primeiro momento, uma professora ficou responsável pela acolhida e a outra professora, explica e explora as atividades do dia com as crianças.

No 2º momento as crianças saem em fila até o refeitório para realizarem o lanche, onde é liberada uma turma de cada vez, pois no refeitório não há espaço suficiente para todas as crianças. Após retornarem seguem com as atividades e logo depois as professoras permitem que os alunos peguem os brinquedos novamente e interajam entre si, pois esta prática promove o interesse pelas aulas, contendo ludicidade. O 3º momento é quando o almoço é servido na sala por não haver comports para todas as turmas no refeitório, e como já está próxima da saída dos alunos para casa esse método tem que ser levado em conta, em seguida os alunos são liberados.

Quanto às perguntas ao qual Estrela respondeu foram no total de 8 (oito) questões referentes ao PPP, planejamentos de atividades em sala de aula e documentos utilizados para realização do mesmo, como também sobre as rotinas pedagógicas. Sendo assim, as questões foram as seguintes:

- 1- Existe proposta pedagógica para a Educação Infantil nesta escola?
- 2- Qual é o tipo de proposta pedagógica utilizada para fundamentar a prática em sala de aula?
- 3- Como foi construída? Há quanto tempo? É atualizada com que frequência?
- 4- Como acontece o planejamento das atividades de sala de aula (semanal, quinzenal, mensal)?
- 5- Quais documentos são utilizados para direcionar o planejamento na educação infantil nesta instituição?
- 6- Como você educador concebe o brincar e o educar na educação infantil?

- 7- O que é necessário para que as crianças desenvolvam capacidades afetivas, motoras e cognitivas?
- 8- Qual a importância das rotinas pedagógicas no desenvolvimento das atividades em sala de aula? Como são planejadas e trabalhadas?

Para tratar sobre a proposta pedagógica da escola pesquisada, a gestora foi questionada se havia proposta pedagógica na escola para fundamentar a prática em sala de aula, sua construção, e há quanto tempo ela existe “Estrela” afirma que:

Sim, existe uma proposta pedagógica na escola que se baseia na teoria construtivista, embora alguns professores não se detenham em uma única linha de trabalho; foi construída através de encontros (estudos) com a participação da direção, coordenação, professores e a comunidade. (ESTRELA, 2017).

Quanto às três primeiras questões optamos por responder juntas na fala de “Estrela” acima, pelo fato de ambas serem interligadas.

Sabemos o quanto é importante e se faz necessário à escola contar com uma proposta pedagógica para auxiliar no decorrer de toda a prática escolar, pois o PPP é um documento que têm por propósito registrar as ações planejadas a serem desenvolvidas na escola e as metas que pretendem alcançar. É uma proposta construída em coletividade com todos os que fazem parte da comunidade escolar.

Nas questões quatro e cinco, quando perguntamos como acontecia o planejamento das atividades de sala de aula e quais os documentos eram utilizados para direcionar o planejamento obtivemos como resposta:

Acontece quinzenalmente, e os documentos utilizados no planejamento são: coleções de livros didáticos, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Base Nacional Comum para a Educação Infantil. (ESTRELA, 2017).

Na questão 6 sobre como a gestora “Estrela” concebia o cuidar e o educar na educação infantil ela responde: “Sim, só assim pode-se compreender quais são as reais possibilidades das crianças, respeitando a diversidade, o momento, a realidade e faixa etária de cada uma”. (ESTRELA, 2017).

Em seguida na questão 7, perguntamos o que seria necessário do ponto de vista da gestora para desenvolver as capacidades afetivas, motoras e cognitivas das crianças “Estrela”

nos diz: “promover práticas pedagógicas que tenham como eixos norteadores as interações e as brincadeiras”. (ESTRELA, 2017).

Na observação que fizemos em sala de aula pudemos perceber que na prática o que a gestora fala na questão anterior, realmente acontece, pois, as crianças interagem muito bem, com a turma e as professoras quando estão brincando.

E por fim, a questão 8 sobre qual a importância das rotinas pedagógicas quanto ao desenvolvimento das atividades em sala de aula e o como são planejadas e trabalhadas “Estrela” nos dá como resposta o seguinte:

É por meio delas que as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações, possibilitando aprendizagem, desenvolvimento e socialização. São planejadas quinzenalmente por níveis e seus respectivos professores, são trabalhadas através de conteúdo, sequência didática e projetos. (ESTRELA, 2017).

Desta forma, quando fizemos o estudo do PPP da E.M. “LÁPIS DE COR”, assim como também a observação na sala de aula constatamos que a mesma na prática, cumpre com aquilo que está proposto no Projeto Político Pedagógico, nas observações durante as aulas foi constatado que a professora segue princípios norteadores presentes no PPP, como por exemplo, nas brincadeiras desenvolvidas, o processo de desenvolvimento de construção do conhecimento através das atividades de escrita, leitura e contação de história, na organização de relações com objetos através de recortes e colagens e etc. Quanto à organização física e estrutural da escola se encontra em estado de boa conservação do ambiente escolar, deixando apenas a desejar na questão de um espaço para a recreação.

Apesar de o planejamento das rotinas não está presente no PPP da escola, à professora segue uma rotina com relação a horário, sequência de ações e rotina diária como foi bem visto durante toda a observação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos possibilitou trazer discussões a respeito das práticas pedagógicas na Educação Infantil, e através deste conseguimos compreender como se dá o funcionamento e a organização de algumas práticas, envolvendo o educar, o cuidar e o brincar, onde o lúdico se faz presente nessa relação possibilitando assim, a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, sendo o professor o mediador dessa construção.

Dessa forma, ao realizar a pesquisa com o objetivo de analisar o funcionamento de algumas práticas na Educação Infantil da Escola “LÁPIS DE COR”, desde a organização do tempo e espaço nas rotinas pedagógicas que envolve o lúdico nas relações entre o educar, cuidar e brincar, de modo que favoreça o desenvolvimento da criança perante o processo de ensino aprendizagem, ficou evidente que os conhecimentos teóricos estudados na disciplina no decorrer do curso permitem considerar importância de trabalhar as rotinas organizando espaço e o tempo na Educação Infantil.

Foi de grande valia para o nosso aprendizado aprofundar ainda mais os nossos estudos teóricos sobre o tema aqui abordado e da experiência vivida na pesquisa de campo, que nos proporcionou tamanha experiência quanto à realidade escolar na educação infantil, fazendo uma relação da teoria com a prática e da importância da organização da rotina, pois ela é uma ferramenta pedagógica que indica e institui condições ou meios que favorecem a promoção do desenvolvimento infantil. E mais, contribui de forma significativa para a organização do espaço e tempo pelo professor que irá mediar à criança, de forma que instiga a habilidade de organização temporal a partir da sensação de estabilidade. Salientamos dizer que o nosso objetivo foi alcançado neste trabalho por nos fazer conhecedores dessas práticas que são de extrema importância para nossa formação enquanto futuros pedagogos.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, M. (Org.) **Educação infantil**: Para quê, Para quem e Por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. G.S. organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; M; KAERCHER, G. E. **Educação infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001 p. 67-79.
- BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1.
- BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 2.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E DAS ROTINAS

Andreia da Conceição Aquino França
Graduanda do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
andreiasauro1707@gmail.com

Josenilda Pinheiro de Melo Oliveira
Graduanda do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN. Professora da Educação Básica
Município de Encanto no Rio grande do Norte
nilda_melo23@hotmail.com

Maria Imaculada Lins
Graduanda do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
imaculadaencanto@hotmail.com.br

Rosimeire Rocha Falcão
Graduanda do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
rosimeire.rfq@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa a respeito das práticas pedagógicas da Educação Infantil, no que diz respeito a organização do espaço escolar e das rotinas pedagógicas. Com o objetivo de perceber a importância da organização adequada do espaço escolar e da rotina como práticas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento integral da criança. O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, através de uma análise bibliográfica e documental, acompanhada de uma pesquisa de caráter exploratório descritiva, com aplicação de questionário e uma visita a instituição de Educação Infantil estudada. Dessa forma são observadas as concepções de educação, criança, cuidado, brincadeira, organização do espaço e da rotina escolar. Podemos concluir na pesquisa, que a organização adequada do espaço escolar e da rotina são fatores preponderantes para o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, sua organização adequada influencia positivamente no processo de desenvolvimento infantil, nos seus aspectos psíquicos, cognitivos, físicos e linguísticos. Dessa forma, a organização de espaço escolar e da rotina colaboram para desenvolver as capacidades das crianças e incentivá-las a conquistar a autonomia que é o primeiro passo para a vida em sociedade plena em seus direitos e deveres.

Palavras-chave: Educação Infantil. Organização do Tempo e do Espaço. Rotinas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu como produto final da disciplina Concepções e Práticas de Educação Infantil, ministrada pela docente Lívia Sonalle do N. Silva no quarto período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR no *Campus* Avançado “Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” -CAMEAM.

Esse artigo procura responder a seguinte problemática: Qual a importância da organização do espaço escolar e da rotina para a realização de práticas educativas de qualidade na Educação Infantil? Com o objetivo de perceber a importância da organização adequada do espaço escolar e da rotina como práticas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento integral da criança.

A metodologia utilizada compreendeu a revisão teórico-bibliográfica, pesquisa exploratório-descritiva, com aplicação de questionário e visita a instituição de Educação Infantil pesquisada. Tomamos como base teórica autores e documentos oficiais da Educação Infantil como as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Barbosa (2006), Horn (2007) e Muniz (1999).

Este artigo encontra-se dividido em três subtemas. O primeiro intitulado “Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”, traz uma revisão literária dos principais documentos oficiais da Educação Infantil e alguns teóricos que discutem a relevância da organização adequada do trabalho pedagógico com vista ao desenvolvimento e a autonomia plena dos discentes dessa faixa etária.

Na segunda parte nomeada de “Desenvolvimento integral da criança: organização do espaço e da rotina escolar”, discutimos a relevância da organização da rotina e do espaço escolar para um pleno desenvolvimento infantil, nos seus aspectos físicos, afetivos, intelectual e linguístico.

Na última parte “O desenvolvimento da Educação Infantil a partir da perspectiva do educador”, nos propomos a analisar, baseado nos teóricos em estudo e nos documentos oficiais da Educação Infantil, o relato do professor. São analisadas as concepções de educação, criança, cuidado, brincadeira, organização do espaço e da rotina escolar apresentados pelo docente.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da década de 1988, com a Constituição Federal, a Educação Infantil no Brasil passou a se configurar legalmente como um direito de todas as crianças de zero a seis anos de idade. Em 1990 o Estatuto da Criança e Adolescente reafirma novamente esse direito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996 em seu artigo 29 esclarece que “a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físicos,

afetivos, intelectual, linguístico e, complementando a ação da família e da comunidade”. Estabelece, portanto, um vínculo indissociável entre as crianças de zero a seis anos de idade e a educação.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, foi realizado após um amplo debate nacional, com a participação de professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo desde sua experiência a reflexão acadêmica e científica. O RCNEI é considerado um passo importante para a melhoria da Educação Infantil ao propor soluções educativas para superar a tradição assistencialista das creches.

Seu objetivo é servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira em que as crianças estão inseridas.

Como argumenta a esse respeito Muniz (1999, p. 243) “Isso implica posicionar a Educação Infantil no amplo contexto da educação, considerando-a como primeira etapa do processo de aprendizagem e de constituição do ser humano como sujeito social”, que se desenvolve a partir de uma relação dialógica com o mundo. A criança começa a ser respeitada como um sujeito em pleno desenvolvimento de suas habilidades.

A criança deve ser, portanto, considerada um sujeito histórico, social e com as suas peculiaridades individuais ao interagir como o meio que lhe rodeia. Assim concebe, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 21):

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

A interação das crianças com o meio social e cultural influencia diretamente a sua aprendizagem. De acordo com as teorias construtivistas e interacionistas de Piaget e Vygotsky segundo Muniz (1999, p. 249) “[...] têm na interação um dos pontos centrais para sua compreensão” e trazem argumentos significativos para defender a importância da organização de práticas pedagógicas que estimulem o processo de ensino aprendizagem.

A instituição de Educação Infantil deve oferecer indistintamente um ambiente acessível, repleto de elementos culturais que fomentem o desenvolvimento e a inserção social,

o desenvolvimento da identidade das crianças, a partir de aprendizagens diversificadas, significativas em situações de interação. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Entretanto essa realidade não se concretiza na prática, na maioria das vezes, em função da ausência de destinação orçamentária para essa fase da educação. As instituições de Educação Infantil sem estruturas físicas e humanas não conseguem desenvolver plenamente as suas capacidades. Nesse contexto se torna ainda mais difícil integrar o educar, o cuidar e o brincar de uma forma produtiva e promotora do desenvolvimento integral da criança.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DA ROTINA ESCOLAR

Muito se sabe da dificuldade de se trabalhar com a Educação Infantil no Brasil. As raízes disso são múltiplas, desde a sua origem assistencial, à falta atual de maiores investimentos. Em se tratando da organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, existe um consenso entre os estudiosos do tema de que as instituições precisam de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados.

Deste modo as instituições de Educação Infantil precisam pensar cuidadosamente sobre os espaços destinados às crianças, já que são espaços detentores de cultura. É preciso que elas se sintam felizes e seguras na escola. O espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais da criança. Assim argumenta Barbosa e Horn (2001, p. 73):

Ao pensarmos no espaço para crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso e do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar a crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.

Dessa forma, a decoração do ambiente da sala de aula deve ser construída ao longo de todo o ano letivo pelos alunos, professores e pais. Não é necessário que o aluno se depare no primeiro dia de aula com um ambiente totalmente decorado e que deva permanecer assim até o final do ano sem nenhuma alteração. Pois como acentua Barbosa e Horn (2001, p. 74) “O espaço é uma construção temporal que se modifica de acordo com as necessidades, usos, etc.” modificado assim a depender das atividades desenvolvidas.

Da mesma forma que o tempo e o espaço devem ser organizados para desenvolver o processo de ensino aprendizagem, a rotina também deve ser pensada nessa perspectiva. Uma vez que ajuda no desenvolvido das atividades realizadas.

Para Barbosa (2006, p. 35) “Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil.” A rotina é bastante valorizada na escola pesquisada. Todos os educadores adotam uma rotina semelhante, que é feita explorando os elementos usados para organizar e decorar a sala de aula.

Nesse contexto, a rotina é uma categoria pedagógica cujo objetivo é o desenvolvimento do trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil, com a função de organizar o trabalho do educador, transformando esse encontro em um momento único, mágico e de desenvolvimento pleno.

Assim, oferecer materiais, mobiliários e uma rotina adequados é fundamental para um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Deste modo, é preciso ressaltar que as instituições que atendem a Educação Infantil precisam se preocupar com a organização do espaço escolar a favor de uma rotina que favoreça o desenvolvimento das experiências diversas das crianças.

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PERSPECTIVA DO EDUCADOR

Através do discurso do educador, das concepções de educação, criança, brincadeira, cuidado, planejamento, avaliação, organização do espaço escolar e das rotinas, por ele defendidas e adotadas em sua prática pedagógica temos noção de como a educação está sendo construída e se está contribuindo significativamente, para a formação integral das crianças.

Um fator preponderante na prática educativa corresponde ao tipo de proposta pedagógica adotada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 18) descrevem que a proposta pedagógica “deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e

aprendizagens de diferentes linguagens [...]” Deste modo, o professor precisa estar em constante reflexão diante de seu trabalho.

Nessa perspectiva, o educador ouvido a esse respeito declara:

A criança é um ser social e histórico, que faz parte de uma organização familiar, que por sua vez está inserida numa sociedade caracterizada por uma cultura própria. Possui suas particularidades e constrói o conhecimento a partir das interações estabelecidas com as pessoas e o meio em que vive. Assim aprende, prioritariamente, através de atividades lúdicas como brincadeiras, jogos, faz de conta, da exploração do meio, da participação em atividades que retratem e reflitam o cotidiano. A educação voltada a essa faixa etária, além de cuidados típicos, parte da realidade vivenciada pela criança, de desafios propostos, encorajando-o a participar com entusiasmo das atividades realizadas, oferecendo materiais e situações adequadas e desafiadoras, que possibilitem o contato com materiais escritos e diversificado e significativo.

No momento em que o educador concebe o educando como um sujeito histórico e social, que advém de uma organização familiar, que por sua vez, está inserida em um meio social com uma cultura própria, reconhece ao mesmo tempo, que a criança traz do seu convívio familiar e social inúmeros conhecimentos que devem ser respeitados. O processo de ensino aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

Ainda nas palavras do docente a interação é fator chave do processo de ensino aprendizagem. A criança aprende, sobretudo quando interage com outras crianças e adultos em situações comunicativas que colaborem para o seu desenvolvimento.

Na visão do educador a prática educativa na Educação Infantil inclui necessariamente o educar, o cuidar e o brincar. A brincadeira é considerada pelo educador como uma valiosa forma de aprender a conviver com pessoas, de compartilhar ideias, objetos e brinquedos. A docente destaca que a criança deve estar num ambiente onde se sinta acolhida, segura e satisfeita, capaz de lidar com seus medos e desejos, em um ambiente rico em experiências, essencial para a construção de sua identidade.

O processo de ensino aprendizagem é compreendido como algo dinâmico e vivo em que todas as crianças são capazes de aprender. Com relação a essa questão o educador destaca:

Pensando no ensino aprendizagem como um processo de constante construção de conhecimento, todas as crianças são capazes de aprender e a ludicidade é fundamental importância, pois permite aprender brincando, propondo desafios e situações que ampliam o seu universo, a partir de estímulos de que a criança é capaz de realizar de maneira prazerosa. A atividade lúdica é capaz de oportunizar situações que ampliam os

conhecimentos prévios do ser que aprende buscando desenvolver competências e habilidades ainda não vivenciadas, de maneira significativa, prazerosa. Atividade lúdica é capaz de oportunizar situações que ampliam os conhecimentos prévios do ser que aprende, buscando desenvolver competências e habilidades ainda não vivenciadas, porém de maneira significativa, prazerosa e assim as crianças são levadas a aprender e não apenas memorizar o que é trabalhado, visto que aprender fazendo é muito relevante.

A ludicidade é compreendida pelo docente como fator preponderante no processo de ensino aprendizagem. Destaca que ao aprender brincando a criança desenvolve competências e habilidades ainda não vivenciadas, de maneira significativa e prazerosa. O prazer desperta a vontade de aprender.

Da mesma forma que é importante conhecer a realidade das crianças, é também organizar o tempo, o espaço e a rotina, para que o trabalho pedagógico possa ser realizado de forma significativa. Na visão de Gil (2014, p. 17) “paralelo ao espaço e os materiais, deve-se pensar na organização da rotina, já que a ordem e a sequência das atividades contribuem para a criança sentir-se segura e compreender o contexto em que está vivenciando” em um aprendizado ainda mais rico e diverso.

Com relação a essa temática o professor argumenta:

A rotina na Educação Infantil é de maior importância. É ela quem direciona todo o fazer pedagógico. Auxilia no tempo escolar e leva a criança a aprender a ter noção do espaço e do tempo que passa na escola; bem como cria responsabilidade com o horário de realizar as tarefas propostas. A rotina planejada e pensada nos pequenos detalhes. Os cartazes dispostos em sala de aula, orientam toda essa rotina. Nos primeiros dias, as crianças ficam sabendo como funciona toda a aula: De início cantam músicas de bom dia, observa-se o dia e tem uma canção para isso. Faz-se a oração do dia, seguida da música relacionada. Há o preenchimento do calendário em que a criança coloca o preterido no mês, dia da semana e data do dia. Faz-se a leitura coletiva dos combinados da sala, a roda de conversa em que é realizada a leitura de uma história e\ou a apresentação do tema a ser estudado na aula e assim seguem (...) toda essa sequência logo é seguida por todos, pois vem de anos anteriores sendo valorizada.

O relato do professor destaca a valorização que é dada a rotina, considerada de fundamental importância para facilitar o processo de ensino aprendizagem, uma vez que, orienta todo o fazer pedagógico e auxilia na organização do tempo escolar. A criança ganha, de acordo com a narrativa do professor, maior autonomia ao administrar melhor o tempo, na realização das atividades propostas no ambiente escolar.

O educador revela em suas palavras ter uma consciência crítica da rotina adotada, ao compreender que a mesma, não se trata de uma sequência fixa e inflexível. Ela deve ser adaptada as necessidades surgidas durante o processo de ensino aprendizagem, já que é responsável pela organização e cumprimento das metas do dia a dia escolar, visando o desenvolvimento integral da criança.

A rotina, os espaços internos e externos devem ser organizados com o objetivo de possibilitar a construção de diferentes expressões e linguagens, o convívio, a diversidade, e os valores, bem como a construção da identidade, da cooperação e da autonomia.

Dessa forma, na escola em geral e na sala de aula, em particular, o material tem de ser bem adaptado às crianças e planejado, pois a forma como os materiais estão organizados influenciam os processos de ensino e de aprendizagem podendo ou não auxiliar na construção da autonomia, da segurança emocional e do equilíbrio do aluno. Barbosa e Horn (2001, p. 76):

Com relação à organização dos espaços internos, as salas, é fundamental partimos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica. Desde logo é importante ponderar que são fatores preponderantes desta organização o número de crianças, a faixa etária, as características do grupo e o entendimento de que a sala de aula não é propriamente do educador e que, portanto, deverá ser pensada e organizada em parceria com o grupo de alunos e com os educadores que atuam com este grupo de crianças.

Os espaços construídos para a criança devem ser cultivados numa relação de aprendizagem, devido à sua importância na vida escolar do educando, já que é no espaço escolar que ela, também, se desenvolve. Por esse motivo, o espaço escolar pode e deve estar voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e, assim, ser organizado e planejado, também pelas próprias crianças, sendo isso fator de qualidade na Educação Infantil.

No que diz respeito a organização do espaço na sala de aula visitada, nos deparamos com um ambiente organizado tendo como base a rotina adotada na escola: calendário, quadro de aniversariantes, combinados, alfabeto, números, varal de atividades e cantinho da leitura. Tudo organizado de forma acessível a criança para que ela possa observar, ler e comparar. No entanto, sentimos a ausência dos brinquedos acessíveis a criança, uma vez que, se encontravam guardados em um arquivo.

Na escola pesquisada o mobiliário está adequado ao tamanho das crianças e dos adultos que utilizam o espaço. As cadeiras e mesas, assim como as estantes e os materiais didático-educativos, encontram-se acessíveis as crianças. Pois como esclarece Barbosa e Horn

(2001, p. 76) “Os móveis devem ser adequados às necessidades das pessoas que delas fazem uso e devem acompanhar o tamanho do usuário (cadeiras para os pequenos e os grandes, adultos);” e as necessidades dos que compartilham o ambiente.

A organização do espaço escolar e adoção de uma rotina podem colaborar para um desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo e linguístico, cada vez mais significativo. A instituição de Educação Infantil pesquisada apresenta inúmeros problemas estruturais, mas a dedicação, o profissionalismo e a responsabilidades dos profissionais em organizar o espaço e a rotina de forma atrativa, lúdica e acessível para as crianças faz toda a diferença no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Sendo assim, podemos concluir que a organização de espaço escolar e da rotina podem contribuir para desenvolver as capacidades das crianças e incentivá-las a conquistar a autonomia que é o primeiro passo para a vida em sociedade plena em seus direitos e deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso estudo fomos capazes de perceber a importância da adoção de práticas pedagógicas pautadas no respeito as individualidades e ao meio histórico social da criança. Com propostas pedagógicas que perpassem o educar, o brincar e o cuidar de uma forma lúdica, com a organização do espaço, tempo e rotina com vista ao desenvolvimento pleno da criança.

Quando a criança se sente acolhida, respeitada e incentivada a aprender em um ambiente sadio e repleto de afetividade, o resultado certamente será o sucesso escolar e social. Infelizmente muitas vezes professores bem preparados, esbarram em condições físicas e financeiras quase intransponíveis, mas que surpreendentemente são minimizados com muito estudo, pesquisa, dedicação e boa vontade.

Nessa medida os educadores ainda conseguem organizar espaço, tempo e rotina para um melhor desempenho dos alunos. Compreendendo que a rotina escolar não pode ser tratada de uma forma mecânica, pelo contrário, toda atividade desenvolvida e os horários e espaços determinados para a realização das ações devem ser planejadas visando favorecer o trabalho pedagógico e as necessidades das crianças.

Enfim, para que a Educação Infantil atenda as propostas apresentadas nos documentos oficiais, a criança deve ser atendida e respeitada em seus diferentes aspectos. Portanto, tratar da organização do espaço, tempo e rotina tornaram-se então uma preocupação, a fim de proporcionar a criança um ambiente capaz de lhe garantir o desenvolvimento integral nessa

etapa da educação básica. Entretanto, fazem-se necessárias favoráveis condições de trabalho, e que a organização do tempo das crianças e dos adultos no ambiente escolar, tenha como foco o respeito aos limites dos pequenos.

Esperamos ter contribuído para uma reflexão pertinente a respeito da Educação Infantil e em especial para as questões relacionadas a organização do tempo, espaço e rotina escolar. Reconhecemos nossas limitações e enxergamos as inúmeras lacunas que a nossa pesquisa deixou de responder, entretanto esperamos que ela possa contribuir para os estudiosos dessa fase, tão surpreendentemente interessante da educação básica.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Lei n. 9394 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. v.1.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b. v.2.
- HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GIL, D. B. A. **Organização da rotina na educação infantil: um olhar para o tempo, o espaço e o brincar**. 2014. 44 f. Monografia (Especialização em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃS, Daniela. (orgs.) **Infância e educação infantil**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1999. (Coleção Prática pedagógica)

PROINFÂNCIA: ESPAÇO/LUGAR DE APRENDIZAGEM E CRESCIMENTO

Antônia Moraes Leite Costa
Doutora/ Universidad Americana/Assunción/PY
antoniamorais46@yahoo.com.br

Maria Gorete Paulo Torres
Doutoranda do PPGL/CAMEAM/UERN
goretetorres@hotmail.com

Manuel Ilzimar da Silva
Especialista/UFERSA
monoelilzimar@hotmail.com

RESUMO

O estudo em pauta traz como temática educação infantil como lugar de aprendizagem e conhecimento e apresenta o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso, a qual analisa a estrutura física e o cotidiano da unidade Proinfância: Jardim e Escola Professora Rita Firmo de Souza no Município de Olho D'água do Borges/RN, buscando identificar os marcos legais que orientam a construção desses espaços para a educação infantil, além de investigar no contexto real as contribuições desse novo espaço/lugar para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Para tanto nos embasamos nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), que orienta desde a construção dos espaços, como a dos arranjos espaciais, além de estudiosos, dos quais podemos citar Nunes, Corsino e Didonet (2011), Barbosa e Horn (2008), Vygotsky (1998), Vasconcellos (2013), dentre outros que discutem a temática. Elencamos para a coleta dos dados, a observação participante. Os resultados apontam que o espaço/lugar da educação infantil do município de Olho D'água do Borges/RN, contribuem com a aprendizagem e o crescimento das crianças, promovem ricas e diversas oportunidades de desenvolvimento.

Palavras-chave: Proinfância. Espaço/Lugar. Educação Infantil. Aprendizagem. Crescimento.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na história do atendimento à infância, pesquisas e práticas vêm enfatizando a importância de se promover uma educação de qualidade para todas as crianças brasileiras, o que envolve também o ambiente construído. A Constituição de 1988 consagrou um grande avanço, ao estabelecer como dever do Estado, por meio dos municípios, garantia à Educação Infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas. Essa conquista da sociedade significou uma mudança de concepção. “A Educação Infantil deixava de se constituir em caridade para se transformar, ainda que apenas legalmente, em obrigação do Estado e direito da criança” (BRASIL, 2006, p. 9).

A pesquisa aqui em pauta analisa a estrutura física e o cotidiano da unidade Proinfância: Jardim e Escola Professora Rita Firmo de Souza no Município de Olho D'água do Borges/RN, buscando identificar os marcos legais que orientam a construção desses espaços para a educação infantil, além de investigar no contexto real as contribuições desse novo espaço/lugar para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

É um estudo qualitativo, com estudo de caso, e elencamos para a coleta dos dados, a observação participante, no qual observamos e fotografamos todos os espaços da Instituição, e registramos os mesmos em uma grelha categorizada: Os novos Espaços/Lugares para as crianças, e, analisamos a luz do conteúdo de Bardin (2011).

Para a realização deste trabalho nos ancoramos em consultas feitas aos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), que orienta desde a construção dos espaços, como a dos arranjos espaciais e asseguram a educação infantil como direito, bem como em estudiosos que trata da área da infância, dentre eles citamos: Nunes, Corsino e Didonet (2011), Barbosa e Horn (2008), Vasconcellos (2013), Zabalza (1992).

2 OS DIREITOS LEGAIS DOS NOVOS LUGARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988 garante os direitos sociais à educação para todos. Ainda no antigo Plano Nacional de Educação – PNE, contemplando a educação infantil, em crescimento nacional, pois enfatizam os pais que trabalham e precisam de um lugar para seus filhos, garantindo investimento para as crianças em ambientes educativo de direito desde o nascimento, assegurando que:

Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento. A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos. Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público (BRASIL, 2001).

Sem dúvidas, o plano apresenta com muita clareza uma política para camuflar o paradigma assistencialista que sempre envolveu a educação infantil, apontando um direito constitucional pela a necessidade de um grupo menos favorecidos precisarem desse espaço para guardar os filhos enquanto trabalham. Atualmente já temos o novo PNE - 2014/2024,

trazendo novos olhares para a Educação Infantil, desde o nascimento até os cinco anos de idade, numa visão sistêmica de educação entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para o desenvolvimento infantil em forma cooperação. Segundo Vasconcellos (2013, p. 187):

Diversos segmentos da sociedade, em muitos momentos de nossa história, discutiram propostas de políticas de assistência e educação à infância, cada um deles envolto nos valores presentes na sociedade de sua época. Assim sendo, nem todos os que participaram do processo de pensar e elaborar políticas para infância tiveram os mesmos objetivos que temos hoje, isto é, combater as desigualdades sociais. Consideramos que um aspecto importante para a construção de uma sociedade mais igualitária é a garantia do direito à educação, desde sempre, em creches e pré-escolas públicas de qualidade.

Concernente ao Proinfância, um novo modelo de estabelecimento de ensino padronizado, para todas as regiões brasileiras, foi normatizado pela Resolução nº 6 de 27 de Abril de 2007, estabelecendo orientações e diretrizes para execução e assistência financeira complementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA, assegurados, em diversos documentos legais, entre eles Constituição Federal, LDB, Decretos etc., sinalizados para aprendizagem na infância. Por isso, aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

O partido arquitetônico adotado foi baseado nas necessidades de desenvolvimento da criança, tanto no aspecto físico, psicológico, como no intelectual e social. Foram levadas em consideração as grandes diversidades que temos no país, fundamentalmente em aspectos ambientais, geográficos e climáticos, em relação às densidades demográficas, os recursos socioeconômicos e os contextos culturais de cada região, de modo a propiciar ambientes com conceitos inclusivos, aliando as características dos ambientes internos e externos (volumetria, formas, materiais, cores, texturas) com as práticas pedagógicas, culturais e sociais (BRASIL, [s/d]a).

Consideremos que este é um momento histórico mais recente na educação infantil em terra brasileira, não apenas pela estrutura física, mas pelo o seu significado que enseja no contexto da legislação e das conquistas para essa etapa da educação básica, que tanto ficou ao descaso das políticas públicas da educação. Sobre esse aspecto, Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 9) afirmam que:

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com a função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação.

Para tanto um dos documentos relevantes publicado em 2006 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, com dois volumes, sendo a referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino, revertida em melhoria real na qualidade da Educação Infantil para todas as crianças de 0 a 6 anos. Assim, como um dos padrões de qualidade, o Proinfância, apresenta:

Seu principal objetivo é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Os recursos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil (BRASIL, 2006).

As unidades construídas são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, com salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço. Entre 2007 e 2014, o Programa investiu na construção de 2.543 escolas, por meio de convênios e a partir de 2011, com sua inclusão no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC2), foram mais 6.185 unidades de educação infantil apoiadas com recursos federais, totalizando 8.728 novas unidades em todo o país. O Programa transfere também recursos para equipar as unidades de educação infantil em fase final de construção, com itens padronizados e adequados ao seu funcionamento. Mais de 2.500 municípios receberam apoio do FNDE (Fundo Nacional da Educação) para compra de móveis e equipamentos, como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros, etc.

Com o Proinfância no PAC, o Governo Federal busca alcançar a construção de 6 mil escolas de Educação Infantil. Até o momento, foi aprovada a construção de 4.050 unidades de Educação Infantil, e a previsão é que até 4.916 unidades sejam financiadas nas cidades das cinco regiões do País até 2014. O governo federal apresentou dois tipos de projetos arquitetônicos de escolas que já foram e poderão ser construídas:

Projetos tipo B: escola de Educação Infantil, com capacidade de atendimento de 240 crianças com até cinco anos de idade, em dois turnos, ou 120 crianças em turno integral. A estrutura conta com oito salas pedagógicas, sala de informática, secretaria, pátio coberto, cozinha, refeitório, sanitário, fraldário, entre outros ambientes, todos adaptados para pessoas com deficiência. **Projetos tipo C:** tem capacidade de atender 120 crianças, em dois turnos, ou 60 em turno integral. Possui quatro salas pedagógicas e os demais espaços são iguais ao modelo arquitetônico do tipo B (BRASIL, [s/d]a).

Para atender ao usuário principal, as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, o projeto adotou os seguintes critérios: Facilidade de acesso entre os blocos; Segurança física que restringem o acesso das crianças desacompanhadas em áreas como cozinha, lavanderia, castelo d'água, central de gás, luz e telefonia; Circulação entre os blocos com no mínimo de 80 cm, com piso contínuo, sem degraus, desníveis ou juntas, com garantia de acessibilidade em consonância com a ABNT NBR 9050; setorização por faixa etária para a promoção de atividades específicas de acordo com as necessidades pedagógicas. Entendemos que:

O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será um facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho (ZABALZA, 1992, p. 120).

As salas de atividades das Unidades Proinfâncias são padronizadas, destinadas para cada faixa etária; com ambientes de integração, para o convívio entre crianças de diferentes faixas etárias como: pátios, solários e áreas externas; Interação visual por meio de elementos de transparência como instalação de vidros nas partes inferiores das portas, esquadrias a partir de 50 cm do piso e paredes vazadas entre os solários; equipamentos destinados ao uso e escala infantil, respeitando as dimensões de instalações adequadas, como vasos sanitários, pias, bancadas e acessórios em geral, com o objetivos à assegurar o conforto, saúde e segurança as crianças (BRASIL, 2006, p. 6).

No princípio, a educação de crianças em espaços coletivos se tratava de um direito da família, opção dos pais, todavia, com a Constituição Federal de 1988, configurou-se como direito da criança o dever do Estado. Assim, esse fato demarcou um avanço aos direitos da infância. Segundo Barbosa (2006), provocou uma ampliação significativa do acesso dos bebês

e das crianças pequenas aos espaços com fins educativos, especialmente em instituições públicas.

Crianças pequenas precisam de espaço para se colocar e ser o que são. É fundamental preservar o seu universo, no qual elas possam brincar e exercitar a sua capacidade de inventar construir e desconstruir. A questão da acessibilidade também está prevista no Proinfância: 100% das escolas construídas ou reformadas com os recursos do programa deverão dar prioridade a este requisito, garantindo condições adequadas de acesso e atendimento às crianças com deficiência.

A preocupação com o arranjo do espaço, e os mais diversificados equipamentos e materiais estão disponíveis no projeto das Unidades Proinfância. Mas isso não é suficiente para reverter o tempo perdido de aprendizagem dos “pequenos e pequenas” das instituições infantis, precisam também fazer parte da formação continuada em serviço de professores e gestores da educação infantil, a partir dos conhecimentos aprendidos na formação inicial, que adicionados às experiências vividas serão sistematizados, dando o embasamento a sua prática docente.

Os estudos de Nunes, Corsino e Didonet (2011) mostram que, apesar do aspecto construtivo do arcabouço jurídico e da política pública de Educação Infantil, importa – talvez com mais valor – perceber como foi se constituindo, no processo histórico, a noção de criança e de infância. Daí resulta a pergunta: “quem é a criança?”.

Essa pergunta desafia várias ciências: filosofia, biologia, medicina (pediatria), psicologia, psicanálise, sociologia, antropologia, pedagogia, neurociência, etc. Além das ciências, outras fontes alimentam-nos com ideias, sentimentos e experiências. Entre elas, a história, a religião, as manifestações culturais. Cada uma oferece contribuições valiosas, mas parciais, colhidas nos respectivos campos de ação (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 10).

A afirmação é recorrente nas análises reais sobre a Educação Infantil no Brasil, e considera a distância entre o ideal e o real, o proposto e o realizado. De um lado, o quadro jurídico de direitos da criança e deveres do Estado, os princípios, as diretrizes, os objetivos da Educação Infantil, os planos e programas governamentais sobre a primeira infância e, em particular, sobre a Educação Infantil. De outro, a situação concreta em que vive uma pequena parcela das crianças, a educação “de excelência”. E outra maior parcela recebe a de “baixa qualidade”, ou seja, tem acesso e a exclusão de um número significativo de crianças,

especialmente nos primeiros anos de vida nos ambientes socioeconômicos mais empobrecidos.

3 ESPAÇOS/ LUGARES DE APRENDIZAGEM E CRESCIMENTO: O CASO DA UNIDADE PROINFÂNCIA JARDIM E ESCOLA PROFESSORA RITA FIRMO DE SOUZA

A Escola lócus do estudo está localizada na cidade de Olho D'Água do Borges, interior do Estado do Rio Grande do Norte. A nova instituição atualmente denominada Unidade Proinfância: Jardim e Escola Rita Firmo de Souza, foi construída pelo o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil tipo B, (PROINFÂNCIA), para o atendimento de 120 crianças em tempo em integral e 240 em tempo parcial, conforme podemos verificar na fotografia.

Figura 1 – Proinfância Tipo B



Sem sombra de dúvida a construção desses espaço/lugar, para as crianças de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos, são imprescindíveis à melhoria da qualidade da educação, já que “As unidades construídas são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório [...]” pois que esses locais “permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço” (BRASIL, 2010).

A construção da nova estrutura, no âmbito do município, deu-se no ano de 2009 e concluída em 31/12/2012, e seu início de funcionamento realizou-se no ano subsequente. Vale

ressaltar, que a instituição tem um papel relevante para a educação infantil municipal, por ser a única existente e seus espaços/lugares, como já ressaltamos, é adequado às atividades que são e devem ser desenvolvidas e tem contribuído de forma significativa para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem, facilitando o trabalho dos educadores e fazendo com que as crianças vivenciem as atividades com mais conforto e adequação.

Podemos observar em termos de espaços físicos, localização e arranjos espaciais que a construção contribuiu para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças, os quais estão abaixo demonstrados por meio de uma grelha com subcategorias e indicadores:

Quadro: Os Novos Espaços/ transformados em Lugares para as crianças

Subcategorias	Indicadores
Espaço	Lugares
PORTÃO DE ENTRADA	Início diário da rotina da creche
HALL DE ENTRADA	O lugar para acolhimento das crianças e famílias
SALA DE DIREÇÃO	Lugar de comando dos demais espaços da instituição
SALA DE SECRETÁRIA	Seção responsável pela documentação das crianças e servidores
SALA DOS PROFESSORES/ COORDENAÇÃO	Planejamento das práticas pedagógicas – reunião dos professores
SALA DE ATIVIDADES PRÉ-ESCOLAR	Lugar das atividades do processo de ensino e aprendizagem
BERÇARIO	Ambiente dos Bebês
LACTÁRIO	Preparo da alimentação dos bebês
PÁTIO COBERTO / REFEITÓRIO	Lugar de múltiplas aprendizagens
SALA DE INFORMÁTICA	Atividades complementares ao processo de ensino e aprendizagem
BRINQUEDOTECA	Lugar das brincadeiras
ANFITEATRO	Lugar da recreação
PARQUE INFANTIL	Lugar do brincar
SALA DE LEITURA	Lugar de incentivo a leitura
SALA DE VIDEO	Lugar das de aprendizagem e diversão
SOLÁRIO	Lugar tomar sol
BANHEIROS	Lugar de privacidade das crianças

Fonte: Dados da pesquisa

A grelha acima mostra todos os espaços apropriados para a educação das crianças 0 a 6 anos no município de Olho D'água do Borges/RN, indicando os lugares utilizados para o desenvolvimento das atividades docentes e discentes.

Na visão de Barbosa e Horn (2008), a construção do espaço é eminentemente social, e estar entrelaçado com o tempo de forma intrínseca, congregando concomitantemente diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio que estão inseridos. A partir da compreensão das autoras, o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, isso depende das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens de quem apropriam-se e os fazem.

4 CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO

Com esta pesquisa verificamos que a construção da Unidade Proinfância: Jardim Escola Professora Rita Firmo de Souza, no município de Olho D'Água do Borges apresenta uma bela estrutura em alvenaria, composta por espaços, transformados em lugares adequados para as crianças utilizarem e adquirirem “as primeiras aprendizagens” formais na primeira infância. Essa estrutura tem contribuído para uma aprendizagem concreta e certamente preparado as crianças para as próximas etapas da educação básica.

Nesse viés, o espaço da Unidade Proinfância: Jardim e Escola Rita Firmo de Souza converteu-se em um parceiro pedagógico, no qual as ações desenvolvidas pelas crianças são descentralizadas pela a figura do adulto e norteadas pelos os materiais didáticos pedagógicos. A Organização proposta divide o espaço em áreas circunscritas, delimitando essas áreas utilizando os arranjos espaciais (mesa, cadeira, tapetes, estantes etc.). Nesse sentido, o espaço, os arranjos espaciais estão postos em termos objetivos, e lugar de forma mais subjetiva, não considerando a relevância apenas do meio físico ou material, todavia as interações que produzem –se nele.

Portanto, o relatório da pesquisa constatou que, o novo lugar para a educação infantil no município de Olho D'água do Borges/RN, trouxe um ganho enorme, por favorecer as crianças um ambiente para imaginação, interação, brincadeiras, criatividade, relação harmoniosa família/escola, como eixos marcantes que valorizam o protagonismo pedagógico da infância. Na realidade, todas as dependências internas e externas apontadas na Instituição investigada, educam e podem promover ricas e diversas oportunidades para as crianças desenvolverem e aprenderem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira & HORN, Maria das Graças Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União.

Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 6 set. 2016.

_____. **Insumos para o debate 2: Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Educação Infantil: Impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil**, v. 1. Brasília: 2006.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Memorial Descritivo – Proinfância Tipo B**. Brasília.

_____. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/130-proinfancia?download=7875:memorial-decritivo-do-projeto>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

VASCONCELLOS, V. M. (Org.). **Educação da Infância: história e política**. 2 ed. Niterói: Editora da UFF, 2013.

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

ZABALZA. **Didática da Educação Infantil**. Rio Tinto: Edições ASA, 1992.

RISCOS E RABISCOS: EXPRESSÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia da Silva Gonçalves
Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN)
marciadasg@hotmail.com

Maria da Conceição Costa
Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
ceicaomcc@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação intitulada “Concepções e práticas docentes acerca dos desenhos na Educação Infantil”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e aborda a importância do uso do desenho como instrumento que expressa significados e sentimentos vividos pelas crianças nas salas de Educação Infantil. O objetivo do mesmo é identificar as concepções que os professores da Educação Infantil têm acerca da importância do ato de desenhar neste nível de ensino. Para tanto, utiliza-se para esta pesquisa um estudo bibliográfico, de campo, exploratório, com abordagem qualitativa. A amostra dessa pesquisa foi constituída por três professoras que lecionam nas turmas do Pré I e II da Educação Infantil de uma creche municipal da cidade de Cajazeiras-PB. Os instrumentos para a construção dos dados foram questionários respondidos por essas professoras e observação das aulas por estas lecionadas. Portanto, as produções dos desenhos devem se fazer presentes nas salas de aula da Educação Infantil como prática de ensino oferecendo oportunidade para os discentes expressarem seus pensamentos, ideias e sentimentos por meio desta atividade prazerosa que se torna um instrumento de linguagem muitas vezes mais utilizado do que a própria fala das crianças.

Palavras-chave: Desenho infantil. Concepção. Linguagem. Expressão.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “Concepções e práticas docentes acerca dos desenhos na Educação Infantil”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), onde serão analisados alguns dados construídos por meio desta pesquisa. Tendo como objetivo identificar as concepções que os professores da Educação Infantil têm acerca da importância do ato de desenhar.

De acordo com Ferreira (2008), o desenho é o primeiro registro concreto da expressão artística da criança, sendo utilizada toda a sua espontaneidade, imaginação e criatividade, a partir do momento em que pode criar livremente seus desenhos, relacionando-os com os conhecimentos construídos tanto na escola como na família. Hanauer (2011) complementa este pensamento ao afirmar que o desenho visto como instrumento de linguagem é uma forma de

comunicação significativa, utilizada ao longo dos tempos, passando por diferentes gerações, culturas e sociedades.

Deste modo, o desenho envolve imaginação, espontaneidade e significados sociais que são refletidos no modo como a criança se expressa e se comunica, externando sua realidade e conhecimentos por meio de seus registros artísticos.

De tal modo reforça Costa (1996, p. 6) que “Ao desenhar, a criança elabora seu pensamento. Expressa sua visão do mundo e descobre o novo, através do já conhecido e de suas criações. A alegria ou a tristeza são mostradas graficamente, quando oralmente é mais difícil”. Percebe-se que, muitas vezes, o ato de desenhar torna-se mais fácil para expressar os sentimentos das crianças do que o ato de falar, neste caso o desenho passar a ser um meio de comunicação entre professor e aluno.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ainda esclarece, “É assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos” (BRASIL, 1998, p. 93). Logo que o aluno desenha, os professores e colegas entram em contato com essa imagem e podem interpretar e compreender os pensamentos representados naquela ilustração, levando em consideração os esclarecimentos da criança que a produziu.

Nessa perspectiva, faz-se necessário verificar se os professores estão atentos a estes significados expostos nas ilustrações, possibilitando que os discentes tragam para a linguagem gráfica os sentimentos, desejos e relações interpessoais para a sala de aula. Sendo assim, a presente pesquisa se propõe a responder o questionamento a seguir: Quais concepções os professores das turmas de Educação Infantil têm acerca do ato de desenhar? Almejando contribuir para o (re) conhecimento da importância desta atividade como instrumento de linguagem e comunicação entre o corpo docente e discente e como meio de compreensão da expressão de ideias, pensamentos, sentimentos, vivências e valores significativos no cotidiano das crianças.

Para tanto, a pesquisa trata de um estudo de campo, exploratório, com abordagem qualitativa. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procura-se uma resposta. Já a pesquisa exploratória proporciona mais informações sobre o que se está investigando, possibilitando assim, sua definição. E a abordagem qualitativa considera que existe uma relação indissociável entre o mundo real e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para fundamentar a importância da utilização da produção dos desenhos como meio de expressão nas salas de Educação Infantil foram utilizados como aportes teóricos, Lowenfeld e Brittain (1977), RCNEI (BRASIL, 1998), Vygotsky (2001, 2007), Ferreira (2008), Moreira (2008), Mazzamati (2012), Rabello (2014), dentre outros.

O lócus da pesquisa foi uma creche da rede municipal da cidade de Cajazeiras - PB. A amostra foi constituída por três professoras das turmas do Pré-escolar I matutino e Pré-escolar II matutino e vespertino, licenciadas em Pedagogia e especialistas em Psicopedagogia e Metodologia do Ensino, que serão identificadas por nomes fictícios a fim de resguardar as suas identidades.

Os instrumentos utilizados para a construção dos dados foram questionários respondidos pelas respectivas professoras e observação sistemática das aulas lecionadas por estas, que ocorreu durante o mês de novembro do ano de 2017, sendo 4 dias de aula em cada sala e totalizando 48 horas de observação. Após essa coleta, os dados foram analisados tomando como base a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, das Ciências Humanas e Sociais, a qual regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos.

DESENHO INFANTIL: INSTRUMENTO DE LINGUAGEM

O desenho é um meio de linguagem e comunicação que transmite os pensamentos, sentimentos, emoções e vivência das crianças, demonstrando diversos significados para os riscos e rabiscos que encontram-se no papel, expressados pelas crianças.

Partindo desta premissa de que o desenho é um instrumento de linguagem, faz-se necessário ressaltar os significados atribuídos as palavras desenho e linguagem, assim de acordo com Rabello (2014, p. 11):

O desenho é a maneira que as crianças têm de se comunicar e de se posicionar no mundo. É ainda uma linguagem singular, que nos possibilita conhecer o mundo do infantil e como esta criança se sente no mundo. [...] uma maneira de contar coisas por meio de formas, linhas e cores. É, portanto, uma atividade envolvida pela magia de transformar traçados em histórias.

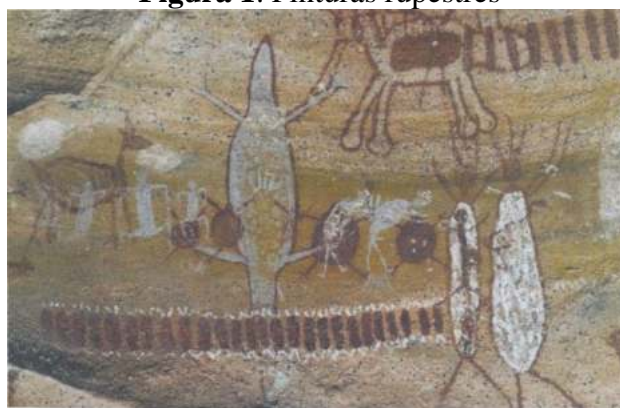
O desenho está diretamente relacionado com a linguagem e comunicação dos sentimentos e vivências, como percebe-se na fala da autora em destaque, pois o ato de criar demonstra o posicionamento e entendimento das crianças diante do mundo, ao utilizarem traços, formas, linhas, cores e magia para expressarem as suas histórias.

Se tratando da linguagem, Vygotsky (2001, p. 57) afirma que “[...] a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, o contato social”. Desse modo, a mesma está pautada na comunicação entre os indivíduos e pode aparecer de diversas maneiras, isto é, de modo verbal, não verbal e escrito. Sendo que o desenho infantil é um instrumento que possibilita esse modo de comunicação, pois o mesmo se caracteriza como uma linguagem não verbal, que transmite informações, podendo ou não ser acompanhado pela fala e posteriormente dará origem a escrita.

Mazzamati (2012) deixa claro que o ato de desenhar foi definido por diferentes maneiras ao longo do tempo e da história, mas dentre essas definições, considera como sendo uma das mais interessantes a representação como uma “conversa” que permite ao pensamento processar informações entre quem produz e o mundo, pois desde os períodos pré-históricos até os dias atuais esta atividade tem sido utilizada como ferramenta para o diálogo e comunicação. Baseando-se no autor citado serão apresentados alguns exemplos em que as imagens de casos concretos representam essa comunicação a depender dos valores culturais e do momento histórico.

Abaixo observa-se a figura de pinturas rupestres, encontradas em 2010, na toca de Boqueirão da Pedra Furada, no Parque Nacional da Serra da Capivara, no estado do Piauí, local que reúne a maior concentração de sítios arqueológicos com registros rupestres pré-históricos do mundo.

Figura 1: Pinturas rupestres



Fonte: Mazzamati (2012, p. 13).

Essas pinturas indicam que os povos que lá viveram transformavam em imagens suas observações de animais, seres e objetos, mesmo que não se saiba o real objetivo desses desenhos, se místico ou simples registro do cotidiano, percebe-se a necessidade de comunicação e transmissão de informações para toda comunidade.

Outro exemplo de comunicação por meio de desenhos, entre os povos que já haviam desenvolvido a escrita, são os ideogramas chineses. Neste tipo de escrita não há representação de sílabas, mas cada um dos desenhos ou o conjunto deles traduzem o que está sendo dito por meio das imagens, ou seja, um objeto ou uma ideia, como a figura a seguir que ilustra um conceito abstrato e significa “fácil”.

Figura 2: Ideograma chinês



Fonte: Mazzamati (2012, p. 14)

Mais um tipo de escrita que utiliza e enaltece os desenhos como meio de linguagem e comunicação são os hieróglifos dos antigos egípcios, que possuem a função de transmitir ideias e conceitos, bem como nota-se na figura 3, a gravura da jornada pós-morte do Livro dos Mortos de Herubem, feita em um papiro, que destaca na parte central da imagem os hieróglifos egípcios.

Figura 3: Hieróglifos egípcios



Fonte: Mazzamati (2012, p. 14)

Outro tipo de desenho que serve de instrumento de linguagem são as pinturas corporais utilizadas nas comunidades indígenas para diferentes ocasiões, como o dia-a-dia, iniciação de crescimento do menino, menina, adultos e velhos, festas, rituais, demonstrando qual o sentido

daqueles desenhos. Assim, pode-se observar na figura abaixo, bonecas enfeitadas com a pintura corporal dos índios da tribo Karajá, que expressam os desenhos observados nas peles dos animais, sendo mais comum utilizarem listras e faixas pretas nas pernas e nos braços.

Figura 4: Pinturas indígenas



Fonte: Mazzamati (2012, p. 26).

Além das pinturas corporais observa-se também as tatuagens gravadas na pele, uma Arte praticada há muito tempo, que transmite significados e comunica sentidos, podendo ser utilizada em rituais religiosos e para enfrentar a guerra, como exemplo a figura 5 mostra a imagem de um neozelandês, no século XIX com tatuagens corporais. Nas sociedades atuais, as tatuagens representam uma forma de individualização, diferenciação e pertencimento a determinado grupo, tendo um valor estético e significados particulares a partir dos desenhos escolhidos.

Figura 5: Tatuagens corporais



Fonte: Mazzamati (2012, p. 25).

O desenho tem um sentido muito relevante neste processo de comunicação entre os indivíduos e seu grupo social, seja por meio de imagens grafadas em pedras, papiros, corpo,

tela ou papel, a linguagem transmitida possibilita a compreensão dos contextos em que ocorreram em determinado período e ocasiona de modo particular a cada ser humano o entendimento das representações.

Pois o ato de representar situações por meio de imagens proporciona o desenvolvimento do pensamento, conhecimento, entendimento e comunicação entre os indivíduos que convivem em um determinado grupo social. Assim também ocorre no processo infantil, como destaca Vygotsky (2001, p. 8) “Inicialmente a criança aparenta usar a linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança”.

Ao ilustrar, os discentes organizam um espaço de criação que pode ser preenchido por momentos de silêncio, concentração, ruídos, comentários ou canções. O desenho se torna para eles um tipo de linguagem como o gesto ou a fala, conseqüentemente, os mesmos fazem suas representações com a intenção de falar e, ao mesmo tempo, registrar essa fala por meio da escrita, que neste caso é a sua ilustração (MOREIRA, 2008).

Sendo assim, quando o aluno faz suas gravuras, transmite o que gostaria de expressar com palavras, ou seja, o que mais lhe chama atenção, as pessoas com quem convive, o meio social do qual faz parte ou alguma situação do cotidiano, uma vez que o desenho é para ele tão importante quanto os gestos e a fala que usa para se comunicar.

Ao desenhar a criança deixa marcas no papel, registrando seus sentimentos e pensamentos, esta representação pode ser considerada como a primeira forma de expressão gráfica infantil, constituindo uma linguagem universal que está presente em todo o mundo desde as antigas civilizações (HANAUER, 2011). Igualmente, confirma Lowenfeld e Brittain (1977), que as crianças registram o que sentem a respeito do que vivem e de seu ambiente, e esse jeito de garantir é um importante meio de comunicação.

Evidenciando este pensamento Rabello (2014, p. 14) destaca:

São nas garatujas e, posteriormente, nos desenhos que a criança vai trazer à tona seus sentimentos, medos, ansiedade, assim como alegrias, felicidade, tranquilidade. Esta é uma linguagem que não usa as palavras faladas ou escrita para se comunicar, mas que nos diz muito mais que muitas palavras.

Deste modo, as ilustrações se constituem como uma linguagem, mas mesmo não apresentando nenhuma fala a seu respeito, darão margens para que o adulto possa conhecer o interior de cada aluno, como ele pensa, como percebe os outros e como entende o ambiente a sua volta, pois o desenho fala sem palavras e, conseqüentemente, representa quem o fez.

No entanto, algumas representações podem surgir acompanhadas de verbalização no momento da sua construção ou quando os discentes narram uma história a respeito das mesmas, como esclarece Vygotsky (2001, p. 75) “Notamos que quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história”. Assim também declaram Fontana e Cruz (1997, p. 154, Grifos das autoras):

É muito comum observarmos crianças que começam a fazer traços no papel e vão, durante o ato de desenhar, nomeando o que estão fazendo, a decisão quanto ao que desenhar não é tomada antecipadamente, mas no decorrer do próprio desenho elas falam e nomeiam o que estão fazendo. Depois, a nomeação começa a se dar no início do processo de desenhar. A criança diz “Vou desenhar uma flor” ou “Vou fazer uma casa”, antes de começar a desenhar.

Legitimando estas ideias Vygotsky (2001, p. 76) ainda ressalva que “De fato, também no desenvolvimento do desenho nota-se o forte impacto da fala, que pode ser exemplificado pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar”. Porquanto, observa-se nesta situação a seguir que a fala se faz predominante durante o momento de criação e alteração no produto final após a troca do instrumento utilizado:

[...] uma criança de cinco anos estava a desenhar um automóvel quando a ponta do lápis se quebrou. Apesar do acidente, a criança tentou acabar o círculo que representava uma roda, pressionando o lápis no papel com muita força, mas nada surgiu, a não ser uma linha vincada e sem cor. A criança sussurrou de si para si: “Está partido”. Pôs o lápis de lado, substituiu-o por aquarela e começou a desenhar um carro partido em resultado de um acidente, continuando a falar de si para si acerca da alteração de sua pintura (VYGOTSKY, 2001, p. 52-53).

Portanto, fica claro que a imagem é uma linguagem não verbal que visivelmente pode ser observada sem acompanhamento da fala, todavia também pode-se encontrar a verbalização anteriormente, durante ou posteriormente explicitando sobre o que aquela representação gráfica significa, porém vale ressaltar que todo e qualquer modo de expressão da criança é relevante e pode demonstrar características típicas de cada uma delas.

Objetivando analisar as concepções que as professoras participantes da pesquisa tinham acerca da importância do ato de desenhar como instrumento de expressão significativa de contextos, situações e sentimentos as mesmas responderam ao seguinte questionamento: De acordo com as suas concepções acerca dos desenhos infantis, como você vê o ato de desenhar nessa modalidade de ensino?

Obteve-se como resposta da professora Céu: “Vejo o ato de desenhar, a forma que muitas vezes dá oportunidade para a criança expressar seus sentimentos envolvendo diversos aspectos” (EXCERTO DA PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA, 2017). Baseando-se na fala desta professora a produção do desenho oferece oportunidade para os alunos demonstrarem seus sentimentos diante de variados aspectos.

A professora Mar respondeu que:

Acredito que todas as manifestações artísticas têm suas especificidades e trazem contribuições para educação. O desenho gráfico como sendo um meio de produção da criança tem grande importância, pois retrata muita coisa do cotidiano da criança, suas vivências, seus medos, alegrias e etc (EXCERTO DA PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA, 2017).

Diante da fala desta professora nota-se a importância do ato de desenhar como meio de representação das vivências, medos, alegrias, dentre outras situações que se fazem presente no cotidiano das crianças. A respeito das variadas formas de manifestações artísticas o RCNEI ressalva que:

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, afim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens) (BRASIL, 1998, p. 92).

O desenho influencia o desenvolvimento e a construção de várias formas de linguagens visuais, como a pintura, colagem, modelagem, pois estas atividades têm relação direta com as imagens. E, além disso, proporciona aos alunos o brincar de faz-de-conta, ao verbalizarem narrativas a respeito de seus pensamentos e a forma de sentir o mundo expressando no momento da produção.

Segundo a resposta da professora Sol: “O desenho é uma das importantes atividades na educação infantil. O desenho demonstra várias formas de expressão, tem um relevante papel no desenvolvimento da criança” (EXCERTO DA PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA, 2017). Se referindo a concepção desta professora o desenho tem um papel relevante ao influenciar diretamente no desenvolvimento das crianças.

Destarte, pode-se observar que as três professoras participantes da pesquisa retratam o ato de desenhar como uma atividade que expressa os significados mais relevantes do conhecimento e convívio das crianças em seu cotidiano e demonstram compreenderem a

importância deste instrumento para o desenvolvimento das mesmas dentro do processo de sala de aula.

Durante as observações realizadas das práticas dessas docentes pôde-se confirmar esse posicionamento das mesmas, pois ao trabalharem com a produção dos desenhos as crianças podiam se expressar representando os seus gostos, ideias e sentimentos livremente e ao mesmo tempo falar sobre estes traços gráficos carregados de significados.

O desenho na Educação Infantil, também é considerado como um instrumento que, aos poucos, vai se transformando, e conseqüentemente, através dele vai surgindo a representação das primeiras figuras humanas e as tentativas iniciais de letras, o mesmo deve estar presente na prática dos professores no cotidiano da sala de aula, de modo que seja bem compreendido e que potencialize as aprendizagens dos alunos.

Assim, ressalta Vygotsky (2007, p. 75):

[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

À medida que a linguagem verbal acompanha a linguagem gráfica expressando os principais aspectos dos objetos representados, ocorre também a transformação dos traços e rabiscos em imagens e letras permitindo que as crianças adentrem ao mundo da linguagem escrita mais facilmente e de modo significativo.

Por fim, segundo Novaes e Neves (2004) o educando desenha conforme seu modelo interior, isto é, seus desejos, conhecimentos, sentimentos, aspectos internos e externos e por meio da imagem que sabe do objeto que vê, e não simplesmente por meio da imitação das coisas que estão a sua volta. Deste modo, o desenho vai progredindo de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento da criança como ser humano, pois cada aluno tem o seu ritmo próprio de avançar nas suas produções, podendo ser modificado a partir do seu contato com este tipo de atividade, das influências que recebe para executá-la e das diferentes idades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou identificar as concepções que os professores da Educação Infantil têm acerca da importância do ato de desenhar, então baseando-se em leituras, análises

e reflexões realizadas, através da observação e dos questionários aplicados com as professoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa, pôde-se perceber que os rabiscos, garatujas ou desenhos produzidos pelos alunos são instrumentos relevantes para a expressão significativa dos pensamentos, sentimentos, ideias e conhecimento de mundo.

Se referindo as concepções das docentes que participaram da pesquisa notou-se que as mesmas compreendem esta atividade como sendo muito importante nas salas de Educação Infantil, pois percebem que a mesma contribui para o desenvolvimento das crianças e podem representar contextos e situações que muitas vezes não podem ser percebidos por meio das falas. Com relação as práticas dessas professoras conclui-se que estas trabalham com a produção dos desenhos, oferecendo oportunidade para que as crianças se expressem e se comuniquem por meio da linguagem não verbal.

Assim, faz-se necessário uma observação constante por parte dos professores dos contextos, medos, alegrias, situações, sentimentos e gostos expressados pelas crianças por meio de seus riscos e rabiscos, para que os docentes tracem novas metas, caminhos e metodologias a partir das individualidades existentes na sala de aula.

Portanto, anseia-se que esta pesquisa traga contribuições efetivas no processo de ensino e aprendizagem junto aos professores da Educação Infantil, para que estes reflitam sobre as suas concepções e práticas e para que possam abordar e trabalhar com os desenhos infantis na sala de aula de maneira mais significativa, reconhecendo a relevância do mesmo como instrumento de desenvolvimento das crianças nos aspectos afetivo, social, motor e cognitivo e como meio de comunicação e diálogo entre os alunos e o professor.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (Volume 3). Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Institui sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, 2016.
- COSTA, Adalvo da Paixão Antonio. Desenho infantil: a representação do sentimento. **UFES**, ano II, n. 3, jun. 1996.
- FERREIRA, Aurora. **A criança e a arte: o dia-a-dia na sala de aula**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.
- FONTANA Roselia A. C.; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- HANAUER, Fernanda. Riscos e rabiscos – o desenho na educação infantil. **Revista de Educação do Ideau**, Alto Uruguai, v. 6, n 13, 2011.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

- MAZZAMATTI, Suca Mattos. **Ensino de desenho nos anos iniciais do ensino fundamental:** reflexões e propostas metodológicas. São Paulo: Edições SM, 2012.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho:** a educação do educador. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- NOVAES, Ema Roseli de; NEVES, Lygia Helena Roussenq. A criança e o desenho infantil: a sensibilidade do educador mediante uma produção artística infantil. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 2, n. 5, abr/jun. 2004.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RABELLO, Nancy. **O desenho infantil:** entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores. 2 ed. RJ: Wak Editora, 2014.
- VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007.
- _____. **Pensamento e Linguagem.** Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

RODAS DO BRINCAR: EXPERIÊNCIAS INFANTIL EM UMA BRINQUEDOTECA NA UNIVERSIDADE

Evilígia Pereira de Melo
Graduanda em Pedagogia, UECE-FECLI
eviligia.melo@aluno.uece.br

RESUMO

O objetivo desta comunicação oral é apresentar ações brincantes que foram realizadas no projeto de extensão intitulado: “Brinquedoteca: espaço lúdico para brin(ri)ar que são desenvolvidos na Universidade Estadual do Ceará – FECLI. As brincadeiras com o público infantil incentivam a criatividade e exploração do espaço da brinquedoteca, resgate de brincadeiras e interação com os pares, permitindo significação na infância e possibilita o aprendizado lúdico. Através das rodas do brincar é possível proporcionar aprendizagem lúdica na infância e o reconhecimento da brincadeira como atividade importante no desenvolvimento infantil. Problematizar, oportunizar e mediar ações/brincantes que confrontem a realidade tecnológica e a falta de espaços educativos para a realização das mesmas é um dos objetivos do trabalho. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa e pesquisa-ação baseado na modalidade de história de vida/experiência pessoal, pois trabalha com as experiências dos bolsistas e do público participante. O objeto de estudo é o trabalho com as brincadeiras na infância, analisando as relações com os espaços educativos, a criatividade e interação com os pares.

Palavras-chave: Brincadeiras. Espaços. Infância. Rodas do Brincar.

INTRODUÇÃO

O significado da palavra brincar origina-se do latim vinculum e quer dizer união, laço, sendo uma atividade fundamental principalmente na infância. Através das brincadeiras, as crianças conseguem expressar seus anseios, criatividade e gosto, colaborando também no desenvolvimento biopsicossocial, sendo essencial para uma formação sólida e completa.

Segundo Vygotsky (1987, p. 35):

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

A problemática do estudo é refletir a valorização do brincar na infância, pensando ações junto aos educadores, realizando momentos de brincadeiras na brinquedoteca da universidade, para assim incentivá-los na promoção de ações brincantes em suas escolas de atuação. Refletir através do projeto extensionista que é possível organizar e criar rodas brincantes com variadas atividades lúdicas e participação coletiva.

As brincadeiras nas brinquedotecas ganham cada vez mais espaço no ambiente educativo, seja por estimular momentos e condições para experiências lúdicas ou por possibilitar a reflexão na formação docente. Pensar sobre a relação entre os espaços lúdicos com a infância é uma forma de vivenciar o processo ensino-aprendizagem além da sala de aula, destacando elementos como ensino e ludicidade. O espaço ainda possibilita momentos de criação e imaginação com os brinquedos, livros, fantoches e jogos.

Moyles afirma que “o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos” (MOYLES, 2002, p. 11).

O objetivo desta comunicação oral é apresentar ações brincantes que incentivam a criatividade e exploração de espaços educativos como uma brinquedoteca e as atividades vivenciadas no projeto de extensão intitulado: “Brinquedoteca: espaço lúdico para Brin(ri)ar que são desenvolvidos na Universidade Estadual do Ceará – FECLI.

O presente trabalho foi idealizado a partir de uma pesquisa de caráter qualitativo uma vez que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2001, p. 24), baseado na modalidade de história de vida. Esta modalidade se adequa a esse relato, porque segundo Chizzotti (2006, p. 101) “é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”.

Esta comunicação visa ainda, contribuir com diálogo entre o brincar na infância, relatando essas experiências como fundamentais na formação do pedagogo. Pois as ações desenvolvidas nos projetos de extensão buscam aproximar os bolsistas da prática pedagógica e contato com as crianças, a brinquedoteca e as brincadeiras incentivando a atuação docente lúdica.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A organização do ambiente infantil deve oferecer flexibilidade para atender as peculiaridades de cada faixa etária e possibilitar a criação e execução de brincadeiras. Para organizar os espaços educativos alguns elementos são constitutivos como: o contexto social das crianças, a concepção de educação infantil, indissociabilidade entre educar e cuidar, tempo e espaços, materiais, planejamento, avaliação e condição de atuação docente. Dessa forma, a organização do espaço infantil para os primeiros contatos com as brincadeiras deve ser pensada por todos que constituem a escola.

Muitas vezes não se percebe a importância que o espaço e sua organização têm para a formação, desenvolvimento e aprendizagem da criança. Os ambientes têm significado na construção da identidade infantil, pois orientam também na prática educativa.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 69):

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas.

Os espaços da educação infantil como a brinquedoteca devem assegurar oportunidades para socialização, crescimento, segurança e confiança nas atividades realizadas. Sendo capaz de aprender nos variados ambientes e situações.

Froebel valorizava os impulsos e a liberdade da criança:

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ela dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. (FROEBEL, 1896, p. 55 *apud* KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 49).

A implantação de uma brinquedoteca dentro das escolas de educação infantil vem crescendo nos últimos anos e estimulando a importância que o brincar oferece às crianças; o espaço propicia incentivo à criança em explorar, sentir e experimentar.

O brincar em uma brinquedoteca passa a ser visto como didático-pedagógico organizado com jogos, brinquedos e principalmente livros que propiciam o aprendizado e o entretenimento dos alunos. Infelizmente hoje, inexistem em vários ambientes escolares a possibilidade de acesso dos alunos a um espaço para jogos e brincadeiras infantis, pois muitas escolas de educação infantil devido à demanda de alunos, acabam por utilizar o espaço como sala de aula, fato esse evidenciado em visitas realizadas pelo projeto nas escolas de educação infantil na cidade de Iguatu/Ce, o que nos leva enquanto pedagogos a pensar e repensar na necessidade de um local brincante.

Ao brincar a criança busca imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser um personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar faz-de-conta que é outro. O brincar é, assim, o espaço no qual se pode

observar a coordenação das experiências prévias das crianças, através da ativação da memória, e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente (BRASIL, 1998, p. 5).

Existem vários tipos de brinquedotecas e que podem ter variadas funções como por exemplo: somente realizar o empréstimo de brinquedos, ou atender crianças na primeira infância, ou ainda atender o público infantil ou adolescente, pode ser direcionado também a adultos e/ou pessoas da terceira idade. Assim se percebe que o objetivo central são as atividades lúdicas, a valorização do brincar e explorar saberes e experiências.

A brinquedoteca é um espaço que oferece condições para a formação da personalidade e é onde são cultivadas a criatividade e a sensibilidade. Na brinquedoteca, as crianças são livres para descobrir novos conceitos, realizar experiências, criar seus próprios significados ao invés de apenas assimilarem os significados criados por outros indivíduos (SANTOS, 1997, p. 96).

Trata-se, portanto, de um espaço especialmente preparado para que a criança faça uso, seja estimulada a brincar, através do acesso a uma variedade de brinquedos, dentro de um ambiente lúdico. Um espaço que convida a sentir, experimentar e explorar, assim passa a incentivar a liberdade, alegria e resgate da infância.

As brinquedotecas são divididas em cantinhos lúdicos, a escola pode criar e organizar pelo menos com alguns desse elementos: Canto do faz de conta, canto da história (ambiente aconchegante onde as crianças devem se sentir à vontade para ler ou ouvir histórias), canto das invenções (onde são disponibilizados vários objetos que propiciam as crianças a criar, a desenvolver sua criatividade), sala de jogos (local onde as crianças possuem acesso a vários tipos de jogos para o desenvolvimento de seu raciocínio e também para seu lazer).

A brinquedoteca deverá ser utilizada pelos educadores e/ou responsáveis para desenvolverem a aprendizagem dos alunos através das brincadeiras, oficinas, jogos, estimulador motor e de raciocínio lógicos nas crianças.

O professor da educação infantil deve fazer o uso e organizar os espaços de forma adequada. pois além de auxiliar na construção da aprendizagem é um elemento essencial para um processo educativo e o contato direto das crianças com os espaços.

Quando o educador conhece a importância dos espaços na educação infantil, se torna capaz de apresentá-los as crianças, possibilitando que explorem e estimule o seu desenvolvimento, promovendo também as mudanças necessárias em sala de aula. Assim pode estimular a produção criativa com cantigas, brincadeiras e utilização de materiais que

possibilitam também aproximação com a realidade infantil. O brincar não pode ser esquecido pelos cantos da escola, é preciso resgatar dia a dia, principalmente na infância.

O educador pode utilizar a brinquedoteca como elemento importante na aprendizagem de seus alunos, permitindo que as crianças possam brincar e interagir. É interessante que o professor além de mediar, mostre interesse em atuar nas brincadeiras, se fazendo presente e encantado pelas rodas do brincar. Para que assim, as crianças não careçam da diversão na infância: as brincadeiras.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O projeto de extensão “Brinquedoteca: espaço lúdico para brin(ri)ar” foi iniciado no mês de março de 2018 com a organização dos materiais, planejamento de estudos e formação para os bolsistas no espaço da brinquedoteca. As formações realizadas mensalmente enriquecem as leituras propostas sobre o brincar, a arte, as dinâmicas lúdicas e os brinquedos. Ainda há o planejamento realizado semanalmente com os próprios bolsistas que também planejam ações a serem realizados dentro e fora da universidade.

Para Cunha (2007) é fundamental que exista um espaço direcionado para brincar em todas as escolas, lugar onde as crianças (principalmente da educação infantil) ficam uma grande parte do tempo. E para a autora este lugar é a brinquedoteca. Um lugar criado favorecendo a brincadeira.

O primeiro contato de crianças na brinquedoteca da universidade foi realizado no mês de maio- 2018 e contou com um número expressivo de crianças no período da manhã e tarde. Esse momento foi planejado com a orientadora e bolsistas depois de uma parceria do projeto com a Secretaria de Educação de Iguatu para atender as crianças da educação infantil, conhecer o espaço e realizar momentos brincantes.

As atividades planejadas para o brin(ri)ar foram cantigas, contação de histórias, circuitos, brincadeiras livres e estimuladas com os jogos e brinquedos na sala. As crianças foram recepcionadas no portão da universidade pela orientadora e bolsistas, sendo direcionadas em filas com uma cantiga coletiva até a brinquedoteca da universidade.

Iniciamos as atividades explicando que espaço era aquele, para que servia e se conheciam uma brinquedoteca. Em seguida, realizamos algumas cantigas dançantes e cantadas. Depois, foi o momento da contação de história sobre as aventuras da Dora aventureira e os bons modos. As brincadeiras foram realizadas em dois momentos: as livres no espaço e o circuito dirigido coordenado por alguns bolsistas. Nas brincadeiras livres, as

crianças brincaram com os brinquedos, jogos e livros. O grupo foi dividido da seguinte maneira: uns ficaram um instante no circuito e outros um momento na sala.

A atividade de encerramento ficou por conta das pinturas e desenhos livres feitos no rosto das crianças com tinta de rosto. No momento final, servimos um lanche saudável incluindo frutas e sucos, ainda distribuímos uma lembrancinha para cada criança. Depois conduzimos até o portão com cantigas.

Com os bolsistas foi realizado uma roda de conversa sobre o momento vivenciando, na qual cada bolsista expressou os seus sentimentos, aprendizagens e relação das brincadeiras e a infância.

O momento foi único para as crianças e também para os bolsistas por ser a primeira vez que o projeto contou com crianças realizando atividades lúdicas no espaço. Assim, enriquece a função de uma brinquedoteca e aprimora para novos aprendizados com outras turmas que ainda virão. As crianças têm um poder de imaginar e criar incrível que precisa ser cada vez aprimorado em espaços como as brinquedotecas.

Os resultados alcançados são a aprendizagem coletiva, formação contínua, participação ativa, reflexão e valorização do espaço educativo de uma brinquedoteca, aprendizado de conteúdo, experiências, acompanhamento da realidade da população quanto à problemática focalizada e interação universidade e comunidade.

Em relação à docência, a brinquedoteca pode ser utilizada como importante elemento no aprendizado dos alunos, permitindo que os educandos tenham variadas maneiras de brincar, brinc(ri)ar de faz de conta, interagindo com os pares e resgatar brinquedos e brincadeiras de sua infância, seja de maneira coletiva ou individualizada.

A ideia principal do projeto é prosseguir com as rodas do brincar, além de atividades na brinquedoteca, buscar mediar ações brincantes nas escolas municipais, praças e centros de assistências-CRAS. Buscando, portanto, incentivar educadores a produzirem conhecimento por meio de brincadeiras, circuitos, resgate de cantigas, cooperação, diálogo e criatividade. A criança que brinca constrói o cenário necessário para sua criatividade.

Através da realização do brinc(ri)ar o projeto consegue criar e estimular atividades brincantes e participativas com variadas faixas etárias. As crianças exploram o ambiente, utilizam os materiais dispostos e realizam conto e reconto de histórias, cumprindo assim a função educativa proposta pelo trabalho apresentado.

Figura 1. As crianças chegaram para Brinc(ri)ar



Figura 2. Rodas do brincar



Figura 3. Brinc(ri)ando também se aprende



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As rodas do brincar precisam ser cada vez incentivadas. A infância é o tempo de maior criatividade na infância. As crianças se sentem encantadas por brincar e se redescobrir

brincando. É preciso que os educadores atuais conheçam a trajetória educativa que as crianças passaram no que se diz respeito as brincadeiras, para que assim estimule a criação e o trabalho coletivo.

O brincar auxilia no estímulo a criação, imaginação, corporeidade e relações com outros grupos. O participar ativamente com adultos e outras crianças assegura desenvolvimento de diferentes linguagens seja na escola ou na vida cotidiana.

Compreendemos o brincar como uma atividade inerente à infância e um direito de toda criança, porque é por meio do brincar que ela se relaciona com o meio em que vive e com os outros, o que lhe propicia dar significado a tudo que está ao seu redor. O brincar não é uma atividade isolada da educação, é brincando que a autoestima do aluno é reinventada, ao criar o aluno desperta a curiosidade, aprende e reaprende a importância do individual e coletivo. Dessa forma, é pertinente que o educador contemple atividades lúdicas e brincantes na sua formação, percebendo o valor das brincadeiras para infância, promovendo experiências desafiadoras e criativas.

Nessa perspectiva reconhecemos que a Universidade Estadual do Ceará – UECE-FECLI, com o curso de Pedagogia já possui espaço destinado a essas práticas, e que através de planejamento e formações já recebe visitas e realização de ludicidade com o público infantil e em geral. Esse projeto cumpre função educativa, pois valoriza, reflete, inventar e reinventar brincadeiras e participação comunidade e academia.

A vivência com o projeto de extensão universitária “Brinquedoteca: espaço lúdico para brinc(ri)ar” mostrou que as atividades realizadas promoveram desenvolvimento, bem-estar, criatividade e autoestima. É que podem se tornar um incentivo para outros. A ação realizada evidenciou também que as produções e participação das crianças foram de importante significação para o espaço da brinquedoteca e principalmente para a universidade.

Nos dias de hoje com a crescente da tecnologia e o sedentarismo, nunca se foi tão prazeroso brincar, redescobrir-se quando há incentivos. É preciso que as futuras gerações de crianças continuem brincando e que educadores possam ser pontes entre a infância e as brincadeiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

- CUNHA, Nylse Helena Cunha. **Brinquedoteca: Um mergulho no brincar**. 4 ed. São Paulo: Aquariana, 2007.
- FROEBEL, Friedrich. **The education of man**. Trad. Hailmann, W.N. Nova York: D. Appleton, 1912c, 1887.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, M. P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA CRECHE PÚBLICA MUNICIPAL EM IMPERATRIZ: O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Emylle Paula Silva
Graduanda em Pedagogia
Universidade Estadual da região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)
emyllepaula@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo relatar as experiências do estágio obrigatório na educação infantil em uma creche pública municipal em Imperatriz no Maranhão, ainda a sua contribuição como espaço de aprendizagem da formação docente na licenciatura em Pedagogia. Entende-se que o estágio é de extrema importância para a formação docente influi na identidade do futuro professor. O trabalho foi desenvolvido na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, em uma creche pública municipal em Imperatriz-MA. O trabalho foi estruturado em temáticas, no primeiro momento se discorre as primeiras percepções quanto ao estágio na educação infantil, em segundo sobre a escola campo observações e regências no estágio na educação infantil, no terceiro momento o estágio como espaço de aprendizagem do discente. Para embasar o trabalho fez-se uso de várias referências, tais como Arroyo (2007), Lima e Aroeira (2011).

Palavras-chaves: Estágio. Educação Infantil. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O estágio na educação infantil é de extrema relevância para a formação acadêmica, é por meio deste que o discente irá vivenciar a sua primeira experiência no âmbito escolar, é necessário que haja um aprendizado significativa para complementação da sua formação pedagógica intelectual, profissional e moral.

O presente relato de estágio tem por objetivo tecer observações e explicar as práticas vivenciadas pela disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão em creche pública municipal em Imperatriz-MA no primeiro semestre de 2018.

O trabalho é relevante pois discute as práticas vivenciadas no estágio obrigatório, que é tão temido pelos discentes. Esse é um espaço de aprendizagem do aluno em que ele deve se apropriar dos conhecimentos para aperfeiçoamento das suas percepções do saber-fazer pedagógico.

O texto será discorrido sobre as percepções do estágio na educação infantil, as observações e regências na escola campo e o papel do estagio como espaço de aprendizagem

na formação docente. Para elaboração do trabalho foram realizadas observações, regências e referenciais bibliográficos tais como Arroyo (2007), Lima e Aroeira (2011) entre outros.

AS PRIMEIRAS PERCEPÇÕES QUANTO AO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão desde o segundo período contêm no PPC as disciplinas nomeadas de práticas, em que nos possibilitam vislumbrar o âmbito escolar com caráter de observação, o que contribui para um amadurecimento de nossas percepções em relação a escola e seus processos. Essas práticas são recorrentes em nosso currículo até as disciplinas de fundamentos metodológicas que nos embasam para os estágios obrigatórios.

Na estrutura curricular dos cursos de pedagogia os estágios obrigatórios comumente estão localizados na etapa final do curso. Tendo enfrentado e percorrido os territórios do campus, envolvendo-se ao longo da jornada acadêmica com estudos e conteúdo de natureza variada, os estudantes sabem que para a finalização do seu curso precisam prosseguir deslocando-se para o campo de atuação (OSTETTO, 2011, p. 80).

O estágio supervisionado na educação infantil é o primeiro obrigatório, exige-se que haja um comprometimento aluno com o seu processo de ensino e aprendizagem e o seu fazer pedagógico com comprometimento e dedicação. Pois agora o aluno só não observa o processo, ele é agente e sujeito. O estágio é também uma preparação para a docência futuramente, contribui para que o aluno tenha mais propriedade na prática, sendo que seus estudos no âmbito acadêmico são em sua maioria teóricos, e o estágio nos possibilita a execução desses conhecimentos. As práxis são de extrema relevância para formação inicial do docente.

Não é novidade que a formação de professores pressupõe muito mais que uma racionalidade teórica e técnica marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Para além do necessário domínio teórico da pretendida competência técnica e do recomendando compromisso político, histórias de vidas, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade daqueles em formação estão igualmente implicados em tais processos (OSTETTO, 2011, p. 80).

A educação infantil dentro da educação é uma das etapas que mais possuo afim e apego, pelas características próprias da primeira infância que a fazem tão especiais e pelos sujeitos que o docente leciona que são com as crianças de 0 a 5 anos, que estão em fase de desenvolvimento social e biológicos. E como essa etapa da educação básica, particularmente, acaba sendo a mais

importante, pois é base para formação da criança-aluno e futuramente um ser social. Que fará parte da sociedade em que vivemos, quão é importante em essas crianças possuam uma vida saudável desde a infância a vida adulta.

EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA CAMPO: OBSERVAÇÃO

A escola escolhida para o estágio foi uma creche pública municipal em Imperatriz. A estrutura física da creche se dar em uma casa alugada pela prefeitura. As práticas docentes ocorreram em dez regências, com observação o que totaliza mais de dois meses na prática o que contribuiu bastante para aprimoramento dos conhecimentos já obtidos na academia e novos saberes que se revelam na prática.

A coordenação da escola foi receptiva, no primeiro momento para a regência a sala que me encaminhara sido para a observação foi o maternal II na qual realizei as observações por dois dias consecutivos, que conta com uma professora titular que possui magistério e uma auxiliar que cursa Licenciatura em Pedagogia. A classe conta com 20 alunos e não possui muito espaço, conseqüentemente sendo muita apertada, impedindo de algumas atividades que exigem um pouco mais de espaço serem realizadas dentro da sala. No entanto, é um espaço bem organizado e bem colorido e cuidadosamente decorado com belíssimos painéis de E.V.A. A sala é bem climatizada, possui ar-condicionado, os mobiliários são de acordo com a altura das crianças, com mesas e cadeiras de madeiras.

Os dois dias de observações foram importantes para se compreender como acontecem as rotinas na educação infantil, rotinas essas que são bastantes trabalhadas com os alunos para noções de organização. A coordenação disponibilizou um cronograma com as rotinas que são trabalhadas durante toda semana, que foi de extrema relevância para aprofundamento da prática.

Quanto ao planejamento a professora o realiza semanalmente, de acordo com o calendário temático da prefeitura municipal de Imperatriz e ainda com temáticas da creche. É notório em seus planejamentos em que a professora se preocupa muito com o desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças, pois realiza muitas atividades voltadas para essas questões.

A turma é bastante animada e interage bastante, possui alunos que estão em seu primeiro ano na escola e apresentam algumas dificuldades quanto adaptação e socialização. E outros que já frequentavam a creche possuem mais facilidade na interação com os colegas e as professoras. Em relação a interação professor-aluno é notório uma boa relação em ambos os lados, com respeito. A professora incentiva bastante a questão da autonomia com as crianças, quanto identidade estas percebidas nas rotinas e atividades extra sala.

A professora é bastante organizada, possui boas práticas com a turma, com muitas atividades lúdicas e é carinhosa com a turma, possui um excelente domínio de sala. Uma de suas práticas que se realizou de forma bem interessante é o modo como a mesma explana muitas histórias de forma que consegue atrair a atenção dos alunos para o enredo. Os tons na voz para cada personagem, a leveza com a narração encanta as crianças. Outra atividade que é bem interessante é uma linda caixa musical em que os alunos interagem com a musicalização. A professora chama um aluno para tirar uma ficha e o animal sorteado na figura, será a música em que a turma irá cantar. Uma atividade que envolve bem a turma e que as crianças adoram participar.

AS REGÊNCIAS NO MATERNAL I NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante esse período de regências, além dos planos de aulas que com o tempo, em que se possuía conhecimentos teóricos em relação a construção deste processo que é tão importante para um melhor processo de ensino e aprendizagem. Um bom planejamento educacional requer boas leituras, tempo para se articular objetivos, métodos para se executar uma boa aula. Os modelos dos planos de aulas utilizados para as regências foram inspirados nos planos das creches municipais em Imperatriz, só que alterados em alguns aspectos, quando ao recebimento das crianças e rotinas. No entanto, mantendo-se os pontos principais que todos os planos requerem.

Os assuntos a serem abordados não foram uma escolha particular, mas, em conjunto com o que a professora já vinha trabalhando. Temáticas que são norteadas pelo calendário da prefeitura em que cada mês possui diversos temas para serem trabalhados na educação infantil. A professora contribuiu bastante com este processo, me dava dicas em relação as atividades a serem executadas. Me passava os temas com bastante antecedência para tudo ocorresse que tudo pudesse ocorrer com uma boa programação e execução. Houve uma rica aproximação de saberes neste processo.

Podemos atestar que a aproximação da universidade com a escola pública, recriando o espaço do estágio como lugar de troca, de diálogo, num movimento de abertura, de construção de relações forjadas no respeito especificidades de cada instituição, configura um campo promissor de criação de alternativas para romper com o isolamento preponderante e para a qualificação do trabalho docente, em todos os níveis (OSTETTO, 2011, p. 93).

O ponto mais complicado, particularmente, foram a execução dos planos, de maneira que todo o planejamento não fosse realizado no tempo adequadamente. Essa foi minha dificuldade inicial, no entanto, com o avanço das regências percebi a importância das rotinas para adequação do tempo.

O maternal I conta com 16 alunos, sendo a maioria meninas. O espaço da sala é bem pequeno, o que prejudica para realização de algumas atividades, a sala é bem climatizada e bem organizada. O mobiliário é com mesas e cadeiras adequados ao tamanho das crianças. A sala é decorada com lindos painéis. A professora titular não possui auxiliar, a mesma possui magistério e já tem mais de 25 anos em sala de aula. Quanto a afetividade com as crianças, as tratam bem e tem uma boa relação com as mesmas.

Antes no início das aulas a acolhida com as crianças se deram por meio de brinquedos pedagógicos, posteriormente as crianças fazem sua primeira refeição na creche o chamado: café da manhã, em um cardápio preparando pela prefeitura municipal de Imperatriz. Logo após ao lanche, é realizado com as crianças as rotinas: "chamadinha", "quanto somos", e o "tempo". Cada rotina dessa possui um mural bem decorado na classe, o tema da decoração na classe é safari africano. A chamadinha é feita por plaquinhas que foram confeccionadas pela professora, o que incentiva as crianças a conhecerem seus próprios nomes e a conhecerem os nomes dos demais colegas. Quantos somos é realizado pela contagem de quanto meninos e meninas vieram, os alunos participam deste momento e demonstram que gostam bastante, o que auxilia nas construções das percepções de quantidade. O tempo é questionado para crianças com estar o tempo, e elas respondem se está fazendo sol, chuva ou se está nublado, o que incentiva as percepções quanto as observações de espaço.

As crianças do maternal têm a faixa etária de 2 e 3 anos, no início das regências, nota-se que a maioria são bastantes retraídas e não interagem muitos nas atividades. A primeira temática que trabalhei foi a respeito do "Dia Nacional do Livro Infantil" em que levei os personagens do Sítio do Pica-Pau-Amarelo colados nos palitos, e fiz a exposição de cada um para os alunos. Conteí a história do casamento da Emília e do Rabicó. Preparei um espaço com tapete e livros para que as crianças pudessem ter o contato com eles e notassem-se a importância e o cuidado com os mesmos. A atividade para aprimoramento de deu com a colagem de papeis crepons nas mascaras da Emília e Rabicó em que as crianças poderiam levar para casa.

Na segunda regência a temática foi "Identidade e respeito às diferenças". Para trabalhar esta temática conteí para as crianças a história da "Bonequinha Preta", mostrei para elas uma bonequinha preta que condizia com a da história. Fui explanando para as crianças as características da bonequinha e a diferença e as semelhanças com a de cada um, mostrando que

somos diferentes, mas somos todos especiais e que cada um possui uma característica própria e marcante. Ressaltando sempre o respeito as diferenças dos colegas. A atividade para fixação foi realizada no caderno escolar em que as crianças coloriram um desenho da "Bonequinha Preta".

Na terceira regência foram as regras de convivência nesta temática, achei interessante, ressaltar também a respeito da cordialidade e das palavrinhas mágicas para um bom convívio em sala de aula. Nesta regência utilizei a história infantil "Rita, Não Grita!", onde explanei para as crianças a importância da educação com os colegas e os demais. Apresentei para eles as plaquinhas com as regras de convivência da classe, e sempre os indagados se aquela ação era correta ou não. A partir deste momento da regência percebi que as crianças fazem uma progressão quanto a interação em sala de aula, elas já participam mais. Após a roda de conversa trouxe pela primeira vez um desenho animado para complementação do conteúdo, "O Diário de Mika" o episódio das palavrinhas mágicas, as crianças adoraram. Para fixação do conteúdo eles deveriam colorir um desenho com uma das regras de convivência, neste momento expliquei para as crianças como elas deveriam desenvolver a atividade e o seu objetivo.

Na quarta regência a temática foi sobre as cores da natureza, utilizei as cores que as crianças possuem mais contato em seu cotidiano, foram as cores: amarelo, verde e azul. Mostrei onde cada cor se encontrava na natureza. Levei as cores em E.V.A e as coloquei no chão, as crianças deveriam colocar a tinta guache em cima da cor correspondente, foi uma brincadeira que todas as crianças participaram e tivemos bastante interação. Nesta atividade nota-se que algumas crianças já conseguem relacionar as cores, outras já possuem mais dificuldade. Para fixação fiz uma atividade em grupo com as crianças com tinta guache, aonde fizemos uma paisagem com as cores da natureza com as mãos dos alunos.

Na quinta regência a temática foram os objetos diversos, em que deveriam ser apresentados para as crianças os objetos do seu cotidiano. Para explanação escolhi objetos diversos da classe para que elas pudessem nomeá-los juntamente comigo e também explique qual a finalidade dos diversos objetos. Mostrei-os e cada aluno ia manuseando o objeto e solicitava que as crianças fossem repetidas seus respectivos nomes. Notou-se que algumas crianças já tinham conhecimentos quanto ao nome de alguns objetos e outros eram totalmente novos. Para fixar a temática fizemos um cartaz de colagem com diversas de objetos em que as crianças deveriam escolher um objeto que elas conhecessem para ser colocado no cartaz.

Na sexta regência a temática foi a nomeação de animais em que explanei com as crianças os diferentes tipos de animais. Confeccionei animais colados nos palitos de crepe. As crianças já conheciam todos os animais apresentados e conforme apresentava-os eles repetiam

corretamente os sons de cada um. Discutir com eles a importância do respeito com cada animal, pois assim como nós eles também fazem parte da natureza e suas contribuições. A atividade para fixação foi colagem com papel crepom em um animal doméstico.

Na sétima regência a temática a ser explanada foram a importância das árvores, para apropriação e noções mais concretas levei recursos naturais para exposição com as crianças como folhas, galhos, raiz e flores. Explanei para as crianças a importância das mesmas para nossas vidas e para a natureza. Como atividade as crianças montaram um cartaz com os recursos naturais, uma árvore com as folhas, raiz e galhos. As crianças participaram com bastante interesse da atividade.

Na oitava regência a temática a ser desenvolvida foram as brincadeiras antigas como brincadeiras com cantigas de roda com canções com a linda rosa juvenil, em que ficou perceptível as coordenações motoras das crianças, umas com mais facilidade e outras com menos facilidade. Quanto as brincadeiras antigas brincamos de amarelinha, esconde-esconde, brincadeira de onde está o anel, estatua e brincadeira da cadeira. As crianças interagiram bem e participaram de todas as brincadeiras. As crianças como atividade desenharam as brincadeiras que mais gostaram.

Na nona regência a temática foi sobre alimentação saudável o projeto que foi trabalhado na creche durante toda a semana. Na sala contado uma história para crianças a história do "Grande Rabanete". Logo após as crianças foram o pátio aonde tiveram uma palestra sobre o assunto. Ao retornarem para sala eles assistiram um desenho animado sobre a temática. Para fixação do conteúdo as crianças colaram pedacinhos de papeis picados em uma fruta.

Na décima regência foram trabalhados com as crianças a respeito dos brinquedos populares. Mostrei para crianças os diversos tipos de brinquedos e a sua importância. Na roda de conversa perguntei de que eles gostavam de brincar, e pedi que eles escolhessem brinquedos para que pudessem ter esse contato com os mesmos. As crianças brincaram bastante e interagiram bem neste momento com os demais colegas.

O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.

O Estágio é um importante processo na formação de todos os profissionais, sobretudo nas áreas educacionais, voltadas para licenciatura. O estágio propicia aos discentes experiências e perspectivas adquiridas no campo teórico que contribuirão para sua formação docente.

O lugar do estágio em nossa vida de professores supera a limitação da “hora prática”. Aqui está o início de uma profissão. E, como somos sempre estagiários da vida, este é um espaço onde continuamos a nascer profissionalmente e a aprender importantes lições de vida e trabalho. O grande desafio do estágio é constituir-se como esse espaço de aprendizagem que nos leva a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender nosso fazer pedagógico e de conviver com ele (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 117).

A reflexão é a palavra chave para o estágio ocorra de maneira satisfatória, pois é um processo em que a Universidade junto ao curso e supervisoras, Escola Campo e alunos estagiários pois conforme com as autoras propiciará uma maior aprendizagem para todos envolvidos no processo para aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

[...] a experiência de estágio que privilegia oportunidades para a reflexão coletiva pode auxiliar o futuro professor a transpor situações problemas e dilemas; pode contribuir para a busca de alternativas entre pares, que são assumidas de acordo com a ressignificação das teorias relacionadas à prática educativa reflexiva; pode meio de uma reflexão crítica, trazer para dentro da sala de aula o que está fora dela (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 124).

Com relação a práticas em sala de aula e alunos Arroyo (2007) afirma que não temos como ficar neutros quando a mira são os seres humanos, pois nos relacionamos direta e indiretamente:

Humanizando nosso olhar docente poderemos estar reeducando o prazer, a alegria, a sensibilidade, a imaginação, a interrogação. Potencialidades que entram em jogo quando o foco da mirada humana são crianças, adolescentes, jovens ou adultos (ARROYO, 2007, p. 65).

E para que haja essa contribuição Arroyo (2007) explana que precisamos nos desligarmos de estereótipos em que sempre olharmos ou não os alunos e as alunas e como os olhamos, a questão é mais de fundo: se eles e elas são os mesmos, se cabem ou não nas imagens de alunos, de infância, adolescência e juventude feitas a imagem de nossa docência.

O estágio é também uma preparação para a docência futuramente, contribui para que o aluno tenha mais propriedade na prática, sendo que seus estudos no âmbito acadêmico são em sua maioria teóricos, e o estágio nos possibilita a execução desses conhecimentos. As práxis são de extrema relevância para formação inicial do docente. A docência acontece de forma gradativa e é uma construção do corpo teórico juntamente com a prática. Arroyo afirma (2007):

Que estudamos sobre eles em nossos cursos de magistério, de licenciatura ou de pedagogia? Por que as outras ciências veem a infância, a juventude como

juventude ou os adultos como adultos? Por que o nosso olhar os reduz a alunos, repetentes, novatos, defasados, lentos, aceleráveis...? Por que tanta rapidez passamos a ver os alunos como indisciplinados, desatentos e até violentos? (ARROYO, 2007, p. 56).

O processo de Regência e escrita do relatório é crucial na formação do aluno, pois o estagiário aluno notará a partir da sua escrita os pontos positivos que necessitam de aperfeiçoamento e os pontos negativos e serem melhorados. A reflexão é importante para o crescimento do aluno e de suas práticas pedagógicas.

Os estudos adquiridos na academia devem ser abstraídos para que possamos aplicar o melhor para com os alunos, um olhar de cuidado e sensível. Precisamos entender que a criança tem o seu espaço. Um ponto que notei no período de estágio na educação infantil é que cada criança tem sua particularidade, e é importante que esse espaço de desenvolvimento seja respeitado, e que a criança não seja logo rotulada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o Estágio na Educação Infantil é de extrema relevância para a formação do discente em Pedagogia, onde o mesmo pode colocar em execução as teorias adquiridas ao longo da sua jornada acadêmica. É o momento de se conhecer e refletir sobre os seus métodos teóricos e didáticos e o seu fazer pedagógico. Nos possibilita novos meios de aprendizagem antes não vivenciados no campo teórico.

As regências na educação infantil possibilitam uma nova visão desta etapa que é tão importante para vida escolar de seus alunos. E cada processo foi um novo aprendizado, em cada regência em que se acompanha o desenvolvimento das crianças durante todo o semestre, foi sem dúvidas um dos momentos mais prazerosos em ver o avanço nas interações das crianças, quanto a fala, autonomia e etc. As relações com professora que foi muito gratificante pois absorve-se com a mesmas práticas de quem já conta com experiência e a relação com as crianças que foi crescendo o carinho e respeito a cada regência. Este momento em que só veio a somar para a minha formação inicial com docente e pela busca da minha identidade e práticas na docência.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **O estágio na formação de professores:** possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011, p. 117-133.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Deslocamentos aproximações, encontros: estágio na educação infantil. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores:** possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. p.79-98

UMA ANÁLISE REFLEXIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA ESCOLA NA CIDADE DE PARNAÍBA-PI

Francisca Samaritana Saudita de Oliveira Vêras
Universidade Federal do Piauí
eng.agroveras@hotmail.com

Dameres Araújo Teles
Universidade Federal do Piauí
damares.teless@gmail.com

Leidiane de Carvalho Araújo
Universidade Federal do Piauí
leidy.md86@gmail.com

RESUMO

O presente artigo traz uma análise reflexiva na prática pedagógica de uma professora da educação infantil numa escola na cidade de Parnaíba-PI, tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de professoras dessa modalidade e se essas práticas são consistentes no processo de aprendizagem das crianças atendida na escola pesquisada. No referencial teórico a pesquisa foi fundamentada em alguns autores como Freire (1999), Soares (2014), Carvalho (2003), entre outros. Optou-se pela abordagem qualitativa, com base nos estudos de André e Lüdke (1986), Bogdan e Biklen (1994). Percebemos que a Educação Infantil não é um espaço para uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados, com alunos cumprindo tarefas e passando a maior parte do tempo sentados dentro de uma sala de aula, fazendo atividades como a cópia de letras, sílabas e palavras, o que, nesse estudo, foi vivenciado pelos alunos do Grupo IV e V da escola da rede pública de ensino. Acreditamos que uma prática pedagógica que proporcione o desenvolvimento de atividades significativas pode contribuir para que as crianças desenvolvam conhecimentos sobre o sistema de escrita desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Educação Infantil. Autonomia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz resultados de uma pesquisa que está vinculada à Faculdade Evolução, como parte dos requisitos para aprovação no curso de Pós-Graduação em Educação Infantil. O desenvolvimento do presente estudo ocorreu nas dependências da Escola de Educação Infantil Maria de Lourdes, na comunidade Olho d'água pertencente à Rede Pública Municipal de Parnaíba-PI.

O tema prática pedagógicas na Educação Infantil vem ao longo do tempo sendo discutido por alguns autores como: Freire (1999), Soares (2014) entre outros. Embora possua muitas produções, ainda há muito a se desvendar e explorar sobre as práticas educativas de professores na Educação infantil, visto que a sociedade vem passando por transformações

sociais, econômicas e tecnologias, sendo assim o educador precisa-se adequar com tais mudanças que afetam diretamente o cotidiano da sala de aula.

Nas últimas décadas a educação infantil no Brasil, especialmente nos últimos 20 anos vem sofrendo mudanças significativas, as autoridades governamentais e a sociedade vêm dando uma atenção para o primeiro nível da educação básica, demonstrando assim, consciência da importância das experiências na primeira infância (CARVALHO, 2003).

Se antes as escolas responsáveis pela fase inicial do aprendizado da criança adquiriam caráter de assistência social, hoje é consenso que essas instituições são, sim, um assunto do âmbito da Educação. Mais do que isso: especialistas, educadores e pesquisadores reconhecem a importância do desenvolvimento integral nos primeiros anos de vida e encaram a vivência escolar como parte essencial desse processo.

A preocupação se reflete na inclusão do tema como um dos itens do Compromisso Todos Pela Educação, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação. Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) defina a Educação Infantil como "primeira etapa da educação básica" (artigo 29) e delegue a ela a finalidade de "desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade", na prática, ainda são tímidos os investimentos nesse sentido, especialmente no ensino público, uma responsabilidade dos governos municipais.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a educação brasileira atende a somente 33% das crianças entre zero e seis anos. O Censo Escolar de 2003 revela que, no país, apenas 10,6% de crianças entre zero e três anos frequentam a escola ou a creche. A estatística também mostra que o número de excluídos do universo escolar, nessa faixa etária, chega a 11 milhões. Entre os quatro e seis anos de idade, 30% das crianças (cerca de três milhões) estão fora da escola.

As primeiras instituições brasileiras de atendimento às crianças de zero a seis anos surgiram ainda no Império com intuito de amparar as que eram abandonadas nas ruas das cidades, como os orfanatos, os asilos para pobres e a Santa Casa de Misericórdia, com sua roda dos expostos. Mas foi o desenvolvimento da medicina e da microbiologia - e a viabilização da amamentação artificial - que possibilitou amparar essas crianças sem os alarmantes índices de doenças e de mortalidade da época (CARVALHO, 2003).

Um dos pioneiros nessa experiência no exterior foi o médico Friedrich Froebel - idealizador dos Jardins de Infância. Essa ideia chega ao Brasil na década de 1870, com divulgação no jornal do médico Carlos Costa, e é aplicada na sala de jardim de infância aberta

ao lado de uma igreja protestante americana instalada em São Paulo. A iniciativa inspirou duas outras: uma no colégio Menezes Vieira (Rio de Janeiro/1875) e no Caetano de Campos (São Paulo/1896), que adaptou a pedagogia de Froebel para a realidade brasileira. Em 1924, já eram 47 as instituições entre creches e jardins de infância pelo Brasil, principalmente nas capitais (CONRAD, 2000).

A partir daí muitas creches são instaladas para atender aos filhos dos operários, sempre ligadas à Assistência Social, embora houvesse, em muitos casos, profissionais da área pedagógica orientando seu funcionamento. A partir de 1980 a sociedade passa a discutir a possibilidade de inclusão das pré-escolas na Educação Básica, intenção concretizada na Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ratifica essa decisão, enfatizando que a Educação é um direito da criança e que deve, portanto, ser universal.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO MORAL E SOCIAL DA CRIANÇA

Piaget afirma que um valor moral é uma regra de convivência social só serão “reais” para a criança quando ela possuir a liberdade de optar, voluntariamente, por esta regra na interação com um meio que fortaleça o enfrentamento positivo aos conflitos de convivência, com base no diálogo, no respeito e na participação responsável da criança no processo de tomada de decisão (CASTORINA; et al, 2002).

Sendo assim, Piaget ao citar julgamento moral, o associa ao processo de desenvolvimento cognitivo, sendo este o responsável para desenvolver o pensamento e tornar a criança um ser capaz de agir com as interações sociais. E através da construção da lógica e suas próprias vivências e condutas diante das circunstâncias, é que o sujeito consegue adquirir sua moral autônoma. Portanto, Castorina em uma análise realizada sobre o desenvolvimento intelectual, segundo Piaget, afirma:

Jamais um sujeito poderá ingressar na fase moral autônoma se o seu desenvolvimento intelectual corresponder ao estágio intuitivo ou pré-operatório. É importante salientar que esta condição, apesar de ser necessária, não é suficiente, o que quer dizer que nem todo o sujeito que atinja a lógica operatória atingirá a moral autônoma (CASTORINA; et al 2002, p. 60).

A partir dos estudos de Piaget, reflete-se que o maior obstáculo da educação é o de beneficiar o desenvolvimento intelectual em consenso com o desenvolvimento afetivo-moral,

com o embasamento no exercício da interação com o meio social, histórico cultural e físico, para que o sujeito conquiste a sua autonomia afetiva, moral e intelectual. O surgimento da obediência as regras ditas pelos adultos na relação com a criança, faz parte da fase do desenvolvimento moral, e na medida em que a criança vai ganhando independência, passa a conviver com as pessoas e interagindo com diversos pontos de vista, formando-se um ser questionador, caracterizando sua autonomia de acordo com o que vê, compreendendo que as regras se aplicam a todos, inclusive aos adultos. Conforme enfatiza Piaget (1977):

A tendência da obediência ao pé da letra das regras, reflexo da coação do adulto que pune severamente as transgressões e recompensa as ações desejadas pelas crianças. Em virtude disso, a heteronomia apresenta-se como uma característica do desenvolvimento infantil, inviabilizando a discriminação, das ideias e dos pontos de vista de outras pessoas (PIAGET, 1977, p. 284).

Portanto, a heteronomia é a fase que caracteriza a criança pelo surgimento da obediência às regras impostas pelos adultos, que são vistos como autoridade. A relação aluno-professor é muito heterônoma, as regras unilaterais são muito mais fortes que mútuas. Assim, é fundamental uma relação de afeição e respeito, que se desenvolve primeiramente na família e logo em seguida é construída na escola. E é neste período que a criança passa do estado de total heteronomia para conquistar a autonomia. E para confirmar, Piaget diz que:

O respeito unilateral típico do estágio de heteronomia, passa gradualmente ao estágio em que o aspecto subjetivo do indivíduo reelabora, opta e estabelece prioridades em relação às regras preestabelecidas pelo adulto, assim caracterizando a autonomia (PIAGET, 1977, p. 289).

Autonomia essa, que é entendida como possibilidade de se posicionar diante de situações, participando de ações coletivas, estabelecendo critérios e fazendo suas próprias escolhas, tornando assim a criança, um ser capaz de construir o seu conhecimento. As escolas de Educação Infantil são de fundamental importância na construção do desenvolvimento da autonomia moral da criança, devido às relações interpessoais criança-criança e adulto-criança, serem diárias e acontecerem com frequência.

Para Piaget (1972) “a educação infantil, é aquela que deve possibilitar na criança um desenvolvimento amplo e dinâmico no período sócio motor.” Pois a criança é um ser ativo que vivencia a realidade a todo instante e age com as pessoas e objetos. Com isso a criança vai começar a desenvolver sua personalidade e construirá parte da sua formação integral no meio social onde se encontra.

Segundo o Referencial Curricular vol.2 (1998, p. 11), a possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autoestima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes.

A DOCENTE E SUA PRÁTICA INOVADORA: MEDIAÇÃO QUE TRAZ RESULTADO

Não basta o contato físico com o objeto para ocorrer a apropriação do conhecimento pelo sujeito; é necessária uma mediação por outros seres humanos para que as crianças se apropriem do conhecimento e para que auxiliadas por instrumentos, entre os quais a linguagem, ocorram a abstração e a formação do conceito. Mello (2007) corrobora isso quando coloca que a natureza social e histórica do ser humano foi compreendida e estudada primeiramente por Marx, para quem o homem, ao se apropriar de objetos culturais, tem a oportunidade de tomar para si as qualidades especificamente humanas.

Para tanto, a escola, local onde as crianças, filhas das classes trabalhadoras, têm acesso à sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, torna-se um local privilegiado para o desenvolvimento das capacidades abstrativas e do pensamento científico desde a primeira infância e o professor deve “[...] ser o mediador entre o aluno e o processo de conhecimento, atuando como orientador, facilitador e aconselhador da aprendizagem, e deve integrar, no desenvolvimento de atividades, os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais” (SOLER, 2003, p. 40).

O papel do professor é fundamental, pois o bom andamento das atividades de ensino depende diretamente da ação docente, de como se faz a mediação conhecimento/criança. Compreende-se como importante característica do profissional de Educação Infantil a busca constante por aprender sobre o desenvolvimento da criança, sua forma de ver e sentir o mundo, criando oportunidades para ela manifestar suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, sua criatividade, suas reações, suas relações sociais e sua imaginação.

Na ação pedagógica, deve-se compreender o ato de brincar como estratégia permanente da prática educativa e oferecer aos alunos um ambiente com espaços e materiais organizados que propiciem desafios e diferentes manifestações infantis, potencializando assim sua expressão por meio de diferentes linguagens, movimentos, imaginação, criatividade, emoções, socialização, autonomia, conhecimento de mundo, pensamentos e sentimentos.

Ter uma boa interação, estabelecer um trabalho conjunto com outros profissionais de modo integrado e relacionar o ato de educar e ensinar de maneira responsável, reconhecendo a

criança como um ser inteiro, são características que o professor deve cultivar de maneira ética, respeitando os demais profissionais, os alunos e as famílias. É importante também ser criativo e paciente nas relações, ter disponibilidade para brincar com os alunos, exercitar o olhar e a escuta infantil e reconhecer que a educação, especialmente nesta fase, é um ato de amor, de construção, de exploração de potencialidades, de busca e de descoberta.

Entendemos que a educação de qualidade para todos só será alcançada com mudanças nas práticas pedagógicas cotidianas; e para que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento, se faz necessário que a escola seja uma instituição, em que os conhecimentos se tornem públicos e a produção e distribuição do saber sejam feitos de forma democrática. As pedagogias inovadoras críticas entendem que com uma escolaridade obrigatória igualitária, de mesma qualidade, todos terão a mesma oportunidade de estar em contato com o conhecimento (CARBONELL, 2002).

De acordo com Carbonell (2002), entendemos que inovação, em uma definição ampla, é um conjunto de intervenções, decisões e processos, que com certo grau de intencionalidade e sistematização, tratam de alterar atitudes, culturas, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. Isto é, por meio de uma linha renovadora, de novos programas e projetos, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e de diversas outras maneiras as pedagogias inovadoras tratam de formar e administrar o currículo, as relações em sala de aula e o espaço escolar, para que seja possível mergulhar nos conhecimentos relevantes, visando uma nova formação compreensiva e integral.

Não se trata da simples modernização da escola, como adquirir novos e modernos computadores, realizar saídas ao entorno, cultivar uma horta ou oferecer oficinas. Estas são mudanças exteriores que acabam por terem funções idênticas a dos livros e textos, que ditam a mesma lição de sempre. A inovação se refere à criação de projetos que busquem converter a escola em um espaço mais democrático, atrativo e estimulante.

Carbonell (2002) destaca que o projeto educativo inovador, numa perspectiva crítica deve ter a preocupação com a inclusão, oferecendo a igualdade de oportunidade para toda a população escolar, gratuidade do ensino e dos serviços complementares básicos, respeito aos direitos humanos, não aceitando nenhum tipo de discriminação. Ele é um equilíbrio entre o saber acumulado coletivamente e a necessidade de ir renovando-o, pois não se pode partir do zero, mas também não devemos nunca deixar de repensá-lo.

De acordo com Carbonell (2002) o projeto educativo inovador deve contar com uma autonomia inovadora compartilhada com a diversidade e criatividade pedagógica e organizativa. De nada adianta o professor ter liberdade no exercício da docência, se ele faz

parte de um projeto, no qual os docentes não possuem autoridade para organizar o conhecimento, a gestão, os tempos e espaços escolares, com base no contexto escolar. Tal projeto educativo também necessita, para seu êxito, que não aconteça de maneira isolada, mas sim através do compartilhamento de redes escolares solidárias, contando ainda com um forte elo de compromisso com a comunidade.

EDUCAÇÃO INFANTIL ESPAÇO PROPÍCIO PARA A APRENDIZAGEM

As primeiras ideias de infância e educação infantil se baseavam na concepção de criança enquanto ser que precisava ser cuidado. As mães precisavam trabalhar fora para complementar a renda da família e necessitavam de um local para deixarem seus filhos. Depois de muito tempo é que a educação infantil foi reconhecida como uma etapa importante na vida da criança e reconhecida por lei.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas reconhecem a criança como um sujeito de direitos, instituída pela Lei n. 9.394/96 que considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como objeto de estudo e prática dois conceitos que devem estar em constante movimento nas instituições infantis: o cuidar e o educar. O primeiro já é conhecido e praticado, a alimentação, higiene e vestuário, ou seja, *o cuidar*. Já no segundo conceito, *educar*, surgiu a partir da promulgação da lei supracitada, como algo que requer uma formação específica. O significado da palavra “educar”, podemos encontrar da seguinte maneira: “promover a educação de (alguém), ou sua própria educação; instruir-(se)” conforme relata Ferreira (1988). É de comum acordo o reconhecimento de avanços no conhecimento e efetivação de uma educação da primeira infância e de qualidade e que necessita de uma construção de práticas pedagógicas eficientes e eficazes no reconhecimento ativo no processo sociocultural das crianças.

A alfabetização e o letramento devem ter sua presença na educação infantil, de acordo com Magda Soares (2009), os pequenos antes mesmo do ensino fundamental devem ter acesso tanto a atividades de introdução o sistema alfabético e suas convenções, a alfabetização, como também práticas sociais de uso da leitura e escrita, o letramento.

Para que ocorra um processo favorável ao aprendizado das crianças da primeira infância, é necessário garantir um equilíbrio e a ocorrência natural da alfabetização, assim criar um ambiente cheio de possibilidades para a alfabetização, onde o processo de aprendizagem da leitura e da escrita vai sendo desencadeado e elaborado aos poucos. Para isso a sala de aula deve estar preparada de forma a despertar o interesse pela leitura, escrita e o

material didático, outros meios podem compor o ambiente alfabetizador como, por exemplo: músicas, filmes e peças de teatro, pendurar objetos e trabalhos nas paredes e até mesmo cultivar plantas na sala, entre outros. O ambiente deve ser rico em possibilidades promovendo a curiosidade e o estímulo, esse é um ambiente alfabetizador.

RESULTADOS DA PESQUISA

Mostraremos os resultados obtidos na pesquisa, compostos da análise e dos dados coletados, através das observações não participantes e dos questionários semiestruturado, aplicados com as professoras e a gestora da Educação Infantil, confirmando o objetivo desta pesquisa, com o proposto de analisar a importância da prática pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da aprendizagem na criança, sempre com um olhar reflexivo para práticas pedagógicas realizadas pelas professoras.

Durante as observações podemos perceber que há uma preocupação por parte da professora do Infantil V, com relação ao trabalho de alfabetizar letrando, em que buscava conciliar as atividades de leitura e produção de texto com aquelas voltadas para a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita. Neste sentido, não se pensa essa leitura e escrita na prática social do sujeito, quando há uma reflexão daquilo que se está aprendendo, assim torna-se apenas um “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2004, p. 11). Em conformidade com Magda Soares, Goulart mostra que “o letramento estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade” (GOULART, 2006, p. 452).

A professora do Infantil IV afirma que “a alfabetização é inseparável do letramento, não se pode alfabetizar sem que a criança compreenda o que está lendo, como a criança entenderá o meio que está inserida se não tiver o entendimento do que se ler”. Fatos que fazem com que o termo letramento seja relacionado à assimilação de conhecimentos que estão estabelecidos dentro da “cultura letrada”, onde “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2010, p. 20).

Durante as observações percebemos que a professora do Infantil V, que havia uma ênfase no ensino transmissivo e sistemático das letras do alfabeto e das famílias silábicas, por meio de atividades de cópia, repetição e memorização. O segundo caminho apontado por Brandão & Leal (2010) surgiu como reação às práticas que priorizavam o ensino transmissivo de letras, fonemas e/ou sílabas soltas.

Percebeu que apesar das professoras buscarem desenvolver no cotidiano da sala de aula atividades que fizessem parte do universo infantil, tais como a leitura de músicas, histórias e a realização de jogos de faz de conta e brincadeiras, nas atividades de apropriação da escrita especificamente, foi possível observar o uso de textos para, a partir deles, as crianças realizarem atividades de recorte e identificação de vogais, por exemplo.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi de cunho qualitativo, a partir de uma perspectiva de estudo de caso. Considero que a abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador entender que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente de ocorrência. Nesse sentido, tal estudo visa investigar um caso particular, levando em conta seu contexto e complexidade, e tem como objetivo a análise de uma unidade em profundidade (ANDRÉ, 2005).

Como instrumentos de pesquisa, utilizei questionários semiestruturado, nos quais intencionei perceber as visões dos sujeitos sobre o que entendem por práticas pedagógicas na Educação Infantil que possibilite um aprendizado satisfatório e o que consideram qualidade dentro dela. Esta atividade foi aplicada, aos professores e à gestora com o intuito de perceber suas percepções frente ao espaço da Educação Infantil.

A pesquisa foi desenvolvida durante dois meses no interior de duas salas de aula do grupo IV e V da Educação Infantil de uma escola, sendo da rede municipal de ensino. A escolha das duas turmas de Educação Infantil esteve relacionada às práticas pedagógicas desenvolvidas no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa que realizava um trabalho na perspectiva do alfabetizar letrando, em que buscava conciliar as atividades de leitura e produção de texto com aquelas voltadas para a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita.

Os alunos atendidos nesta escola eram oriundos da própria comunidade, em sua maioria, filhos de motorista, auxiliar de serviços gerais, empregadas domésticas, funcionários públicos, profissionais autônomos (vendedores ambulantes, lavadores de carro, cabeleireira, pequenos comércios, etc.).

Foram realizadas observações de aulas semanais nas salas das docentes investigadas, com o objetivo de melhor compreendermos as práticas desenvolvidas pelas professoras; aplicamos uma atividade de escrita de palavras em três momentos, para avaliação do nível de escrita dos alunos e realizamos entrevistas, ao longo das observações, com as professoras com o intuito de favorecer a compreensão de suas práticas de ensino da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a Educação Infantil não é um espaço para uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados, com alunos cumprindo tarefas e passando a maior parte do tempo sentados dentro de uma sala de aula, fazendo atividades como a cópia de letras, sílabas e palavras, o que, nesse estudo, foi vivenciado pelos alunos do Grupo IV e V da escola da rede pública de ensino. Acreditamos que uma prática pedagógica que proporcione o desenvolvimento de atividades significativas pode contribuir para que as crianças desenvolvam conhecimentos sobre o sistema de escrita desde a Educação Infantil.

Percebemos também por meio da análise do discurso docente, que as professoras pesquisadas adotam as práticas de alfabetização e letramento em suas ações pedagógicas, porém, cremos que o professor não pode aceitar tais práticas apenas por modismo, o educador precisa estar ciente daquilo que ele quer, e ter um domínio daquilo que vai aplicar para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem efetivamente.

Durante as pesquisas constatamos que a temática relacionada à educação infantil vem ganhando espaço e assumindo um papel importante, pois é de caráter influenciador no desenvolvimento cognitivo da criança de 0 a 5 anos, ajudando em seu aprendizado futuro enquanto sujeito autônomo, dono de uma característica baseado no concreto da experiência e da prática, estes aspectos estão ligados a interdisciplinaridade, as inclusões e acessibilidade para a criança em suas limitações e anseios, onde se espera uma educação para a integração e socialização infantil.

Em relação à língua escrita, diferentes pesquisas têm apontando o papel da Educação Infantil para o processo de alfabetização e têm demonstrado que as crianças que participam de situações de ensino em que são estimuladas a refletir sobre as palavras, examinando sua dimensão sonora, apresentam resultados significativos quanto à aquisição do sistema de escrita alfabética.

Diante do exposto, a pesquisa nos revela a importância de uma prática pedagógica eficiente, que possibilita que a criança participe diretamente da alfabetização e letramento na Educação Infantil, passando necessariamente também, por um entendimento do conceito de infância, de criança e de suas reais necessidades, pois só assim se poderá conduzir uma ação consciente que valoriza a criança verdadeiramente, constituindo a mesma em uma cidadã do mundo e para o mundo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 1, p. 13-3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério de Educação e Cultura: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade – Mais um ano é fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

CARVALHO, E. M. G. **Educação Infantil**. Bahia: EDUESC, 2003.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola. As idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140f. 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), 1991.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-27, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

O USO DE PROJETOS DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Soraya Pereira Militar

Graduanda em Pedagogia-Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL

sorayamilitar1@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como foco o uso dos projetos didáticos na Educação Infantil, fez-se necessário um estudo mais aprofundado para se compreender como funcionam, e suas possibilidades em relação ao aprendizado da criança. Sabe-se que a Educação Infantil deve ter um caráter lúdico e significativo para o desenvolvimento de habilidades e percepções da criança; nesse viés a proposta resultou em analisar, como os projetos didáticos auxiliam nessa aprendizagem? Que experiências trazem a criança, e quais análises tem os professores em relação aos projetos? A pesquisa tem um caráter exploratório com abordagem qualitativa em uma escola pública de educação infantil na área urbana de Imperatriz – Maranhão onde foram feitas coletas de dados com análises e a participação em dois projetos utilizados na escola, com os seguintes temas: A linguagem das cores e O reino animal na magia dos livros, como também uma entrevista semi-estruturada para professoras e uma coordenadora para uma maior reflexão do tema proposto.

Palavras-chave: Projetos didáticos. Educação Infantil. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Os projetos didáticos na Educação Infantil como recurso de ensino são de grande relevância para a aprendizagem, visto que na Educação Infantil deve ser lúdica, são eles que reúnem vários temas, cores, formas e condições que aproximam a criança da prática significativa do concreto, e a busca por atender as necessidades do aprendizado com experiências e descobertas; os projetos dinamizam a partir de situações reais para o conhecimento, de forma que o aluno é participativo em seu processo de aquisição de conhecimento através de atividades dinâmicas e sistemáticas que possibilitem a formação crítica da criança como cidadã social e democrática.

O objetivo deste trabalho é identificar como os projetos didáticos podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, analisando sua importância na ação educativa, e a forma que os projetos didáticos dão sentido à aprendizagem e trazem experiências em que a criança seja protagonista de seu conhecimento de forma significativa; partindo da problemática de como os projetos didáticos podem contribuir para a educação Infantil?

A motivação por estudar este tema veio da experiência em sala através do Estágio Supervisionado na Educação Infantil; de compreender como funciona a metodologia da

didática de projetos até o aprendizado na rotina escolar das crianças analisando porque elas são capazes de investigar e associar o conteúdo a sua realidade.

Acredito ser de grande importância este estudo para a compreensão de como os projetos podem auxiliar o educador em suas intervenções de ensino por meio de estimulações e situações de aprendizagem que os projetos podem oferecer como enfatiza Hernández (1998) que o projeto não deve ser apenas mais um meio de ensino-aprendizagem, e sim como uma nova visão do contexto escolar em suas mediações com o ensino dinâmico e prazeroso.

A pesquisa realizada tem um caráter exploratório com abordagem qualitativa, pois segundo GIL (2002), se busca maior familiaridade com o problema, para o aprimoramento de ideias e descobertas de compreensões.

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI); para coleta de dados, foram feitas observações de um projeto em processo de aproveitamento, entrevista semiestruturada, pois conforme Gil (2002): “entrevista é uma técnica que envolve duas pessoas numa situação, em que uma formula questões e outro responde para coleta de dados”.

A entrevista foi feita a duas professoras, e uma coordenadora da escola para maior conhecimento do tema proposto; para isso a realização do trabalho em campo foi indispensável, como afirma GIL (2002) que a pesquisa de campo possibilita ao pesquisador experiência direta com o objeto de estudo, e tempo para captar informações e fazer indagações na comunidade pesquisada.

Na pesquisa bibliográfica foram analisados alguns autores que abordam o tema proposto, tais como: Barbosa e Horn (2008), Oliveira (2002), Áries (1978), a LDB 9394/96, e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010).

2 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil sendo uma das primeiras etapas da educação tem como função promover o desenvolvimento da criança nas suas diversas áreas de conhecimento, não apenas o conhecimento escolar científico, mas social, psíquico motor e a descoberta do eu, ou seja, uma educação que traga sentido à criança que são amparadas pelas leis.

Porém, nem sempre foi assim, por anos a Educação Infantil não tinha uma assistência centralizada na própria criança, ou seja, era tratada como um adulto em miniatura:

De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, [...]. A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não era, portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos à educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ÁRIES, 1978, p. 3).

Nesse contexto pós Idade Moderna com a chegada do Iluminismo, Revolução Industrial é que o conceito de ser criança se molda aos poucos, porém só as nobres tinham acesso ao novo modelo de educação, mas sendo um marco para a Educação Infantil, que a partir do século XX tem início no Brasil, mas com caráter ainda não profissional.

Somente com a constituição de 1988 a Educação Infantil passa a ter caráter formal como educação básica dando direitos à criança a ser indivíduo da sociedade, no entanto, em 1974 existiam movimentos em favor das crianças negras e mestiças que eram abandonadas, que durante a década de 70 perduraram para explicar a falta de escolaridade das crianças criando assim, políticas compensatórias a fim de modificar o quadro da Educação à criança.

Diante de vários movimentos em favor da Educação Infantil criam-se as LDBs, com objetivo de regulamentar a Educação, passando ser dever de a família oferecer educação à criança amparada pelo Estado que deveria promover uma educação de qualidade, mas que fosse capaz de desenvolver habilidades de desenvolvimento psíquicas e motoras formando um ser com autonomia no seu aprendizado. Nesse viés é criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) dando assim assistência à educação de crianças de 0 a 6 anos, ressignificando assim a Educação Infantil, com ações de desenvolvimento humano e social com possibilidades de pensamento, cultura, saberes, valorização e experiências próprias.

2.1 A pedagogia de projetos: uma nova ressignificação para Educação Infantil

Diante das mais diversas atividades rotineiras do contexto social, faz-se necessário estar sempre se programando na tomada das decisões, nas escolhas das atividades, que caminho seguir; todas as tarefas precisam de projetos, simples, porém minuciosamente preparados para determinado fim, mas afinal porque trabalhar com projetos na Educação Infantil? Qual a concepção dos professores em relação a essa forma de ensino para as crianças?

Antes de tudo vamos entender qual o conceito de Projeto, segundo o dicionário Aurélio (2018), o termo refere à: *Atirar à distância, lançar de si, ter planos; estender; cobrir; fazer incidir.*

Um projeto nasce de situações que podem gerar soluções e dificuldades, ou seja, uma ação que gera um fim, mas que tenha um caráter sistemático de atividades. Não pode ser confundido apenas como um meio de ação de práticas, mas idealizador de um conhecimento para a criança, e possa desenvolver suas experiências de aprendizagem.

Trabalhar com projetos não pode ser entendido como uma atividade rotineira nem repetitiva, pois ao contrário, traz uma aprendizagem dinâmica e significativa em seus conteúdos vividos ou compartilhados pela criança, visto que:

Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35).

Ou seja, a educação por projetos trazem muitos significados em suas vivências escolares, a criança é capaz de reconstruir suas atividades e experiências de aprendizado, de forma que as suas linguagens de relacionamento sejam paralelas às suas práticas, e tragam relações e sentidos diversificados.

A Educação Infantil em sua instância deve ter um caráter significativo na vida da criança, não só no ambiente escolar, mas também sociocultural; dessa forma o ensino-aprendizagem precisa trazer à criança capacidade de resolver problemas e inteirar-se de situações criadoras da realidade pessoal e coletiva, seja por gestos, descobertas atividades dinâmicas e movimentos significativos.

A instituição de educação infantil pode atuar sim, como agente de transmissão de conhecimentos elaborados pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico. Todavia isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos quando modos de expressar sentimentos em situações particulares [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 46).

Nesse sentido, a educação infantil dever ser norteada por relações e experiências cotidianas, que tragam não só aprendizado escolar em si, mas a sua própria reprodução no indivíduo, nesse caso a criança, que ela seja capaz de ser reprodutora e agente de suas conquistas, tanto individuais como coletivas. Ainda nesse contexto segundo Barbosa e Horn (2008, p. 26):

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade e acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados [...].

Dessa forma a aprendizagem dinâmica no tempo em relação ao ambiente social com um currículo diversificado, tem um marco na vida da criança, por trazer uma bagagem de interpretação e experiência. E porque não falar dos projetos didáticos para essa forma de ensino-aprendizagem; de muitas formas e temas, os projetos dão possibilidades de diferentes conhecimentos e aprendizagem de múltiplas linguagens, conforme Barbosa e Horn (2008, p. 35) “os projetos abrem a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos [...] proporcionando as crianças aprender através de múltiplas linguagens”.

Alia-se a esse fato, a forma de como cada criança vê o mundo em que vive como as notícias, o tempo, as ruas e animais tornam-se um universo de experiências e descobertas nessa relação à escolha de temas a serem trabalhados com as crianças devem trazer noção de tempo e espaço, experiências e experimentos realidade escolar e familiar, visto que ela tem uma visão de curiosidade pelo conhecimento e o docente pode alavancar esse desejo pelas descobertas que poderá propiciar à criança.

Em relação à escolha de temas a serem trabalhados é preciso escolher temas relevantes para as crianças, o docente não será o único protagonista, mas deve oferecer a criança capacidade de buscar o conhecimento, onde desde pequenas devem ser instigadas a observar e relatar fenômenos, criar hipóteses, responder perguntas e descrever elementos (RECNEI, 1998).

Nesse sentido a escolha e o planejamento do projeto devem ser de forma criteriosa e que possa abranger a necessidade da criança, e os objetivos a serem alcançados; porém deve se ter cuidado para não exceder a quantidade de conteúdos e fazer paralelo entre temas semelhantes para não se correr o risco da não assimilação de um tema devido a sua diversidade exagerada.

Outro exemplo a se levar em evidência é o fato de ter um grande número de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, e isso possibilita diversas atividades e temas para ensino que pode ser transmitido às crianças em forma de projetos, e estes reconhecem a importância das crianças terem experiências desde cedo (OLIVEIRA, 2002).

Em termos de abrangência os projetos dão complexidade à construção de conhecimentos, e permitem que a criança faça história entre o seu cotidiano familiar e a

escola, por meio da exploração de um tema ou sua discussão histórica, dinâmicas e em atividades sequenciais significativas (OLIVEIRA, 2002).

Voltando as concepções iniciais percebe-se que a Educação Infantil tem que proporcionar uma relação de experiências, e por meio disso o uso de projetos tem sido cada vez mais frequentes por conta de sua prática de atividades e desenvolvimentos de habilidades que proporcionam o aprendizado.

Em observância dos projetos propostos em uma EMEI do município de Imperatriz-Ma foi observado que aspectos as professoras levaram em conta para a escolha dos projetos, e se as crianças adotaram os conteúdos propostos com familiaridade. O projeto “Linguagem das Cores”, com objetivo de trazer o conhecimento do mundo das cores para as crianças, e ajudar na percepção visual e auditiva trabalhado num período de trinta dias, foi oferecido à criança conhecer o mundo das cores nos mais diversos ambientes, e formas variadas, cores na natureza, na alimentação, no reino dos animais e na música, com objetivo de trazer o mundo das cores através da percepção das crianças e por meio de atividades diversificadas e dinâmicas; as crianças puderam fazer experiências utilizando as cores em diversas situações de sua vida cotidiana.

No projeto “O Reino Animal Na Magia dos Livros”, a proposta foi trazer o reino animal para o contexto escolar da criança, visto que eles estão presentes na vida social, nos desenhos animados, histórias e jogos; o uso dos livros pode proporcionar esses momentos seguidos de atividades dinâmicas, pinturas e teatro possibilitando a criança como agente de suas atividades de forma conjunta. Sendo de suma importância, pois teve um desenvolvimento significativo na vida da criança.

Em caráter de informação sobre a escolha dos projetos, houve afirmações de docentes a fim de promover experiência à criança através de leituras, pinturas, dinâmicas e produções próprias para assimilação dos conteúdos. Em relação ao acompanhamento observei que em termo de produção própria as crianças puderam desenvolver inclusivamente habilidades de memorização por meio de atividades sistemáticas, músicas e jogos que trouxeram um ar de curiosidade a elas. Por fim para encerramento de ambos foi feito momentos culturais e exposição das atividades produzidas pelas crianças através de desenhos e musicais cantado por elas (crianças), com memorização de conteúdos relacionados ao tema trabalhado.

Nessas abordagens a forma como o projeto é apresentado à criança tem uma grande importância, pois aí é nesse momento onde se pode analisar se a criança tem familiaridade com o tema, e quais suas necessidades de desenvolvimento, suas percepções e habilidades a serem trabalhados na escola, sobre, podemos observar a complexidade dos projetos e como

podem trazer um diferencial no contexto escolar da criança, sobre isso Barbosa e Horn (2008) destaca que o desenvolvimento traz as questões que se deseja saber em relação ao projeto, se a criança ou não tem possibilidades de fazer intervenção por meio de seu aprendizado e experiências, quais as suas limitações e capacidades em determinadas situações.

3 CONSIDERAÇÕES

Nesse estudo buscou-se uma reflexão sobre a prática do ensino por meio de projetos e da adoção do docente por essa metodologia, por meio de uma análise indagativa; de que forma eles podem ser significativos na vida da criança? Tal tema motivou a refletir sobre o pensar das crianças, sobre sua capacidade, seus saberes próprios e sua motivação, fazendo um paralelo do contexto histórico da Educação Infantil até aqui, nas suas mudanças até a sua ressignificação, pois no decorrer de sua mudança hoje à criança, que pode ter assistência independente de sua classe social, algo que não era oferecida para todas elas.

E para a professora, nas experiências trocadas que podem ser construtivas para o trabalho na Educação Infantil, nas suas práticas que não devem ser alheias à realidade da criança. Sobre tal afirmação Barbosa e Horn (2008) destacam que a prática de projetos pode dignificar o trabalho pedagógico e as práticas docentes, trazendo um aprendizado dinâmico e participativo, e que a metodologia de trabalhos por projetos como uma das formas de maior valor na educação da infância por meio da intervenção da própria criança como um caminho em que possa trilhar para o conhecimento.

Acredito na Educação Infantil como base do aprendizado escolar, e nesse contexto de complexidade é importante que a docente seja capaz de moldar essa educação à criança, que tenha consciência de trazer experiências e propostas que possibilitem diversas visões do aprendizado.

Propostas que deem valorização e autonomia de escolha, saberes e construção própria de sua aprendizagem, conforme RCNEI (1998, p. 21): “No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar.”

E nesse viés cabe ao docente promover essas diferentes linguagens para a criança e seu desenvolvimento social e de autonomia individual.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 3.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em: 22 de Agosto de 2018.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Raubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2002.

A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DO DISCURSO

Helena Ferreira Duarte
Mestranda em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará – UECE
helena.fd@hotmail.com

Paulo Cesar Ferreira Soares
Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
paulosuares@outlook.com

RESUMO

Neste estudo, pretendemos analisar as relações entre discurso e concepções de gênero formulados no período da infância, tendo como atores principais crianças entre 4 e 5 anos. Iniciamos com observação em sala de aula, numa escola localizada no município de Crato-CE. Partimos com uma contribuição de base investigativa nas ideias de Vigotski¹ (2007, 2009), acerca da construção de si e do mundo, por compartilharmos do entendimento do ser inserido numa sociedade de mudanças históricas constantes, sendo estas de cunho material reflexas em mudanças também de natureza humana. Pautado nessa perspectiva teórica, nosso objeto de pesquisa se refere ao entendimento da língua enquanto processo de transformação e construção contínua, possibilitadora de conversões sociais e humanas e das concepções de gênero enquanto relações sociais e históricas. A metodologia visa a revisão bibliográfica e a análise do material coletado quando da investigação realizada em sala de aula. Por fim, essa pesquisa anseia avolumar o debate em torno da utilização prática da fala infantil em sala de aula, como mola propulsora de reconstrução e desconstrução de ações docentes, contribuir com a análise do potencial pedagógico enquanto ferramenta para construção de uma sociedade mais igualitária, a partir da Educação Infantil frente a estrutura patriarcal.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Mediação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A infância é o primeiro momento de experiências e apreensões de humanidade vivenciadas pelo indivíduo, sendo, pois, este rico de possibilidades. A partir do conceito de infância, torna-se palpável todo o entendimento da formação da criança na e para além da perspectiva escolar. Estas, por muito tempo, foram vistas apenas como reprodutoras das ações adultas. Tal qual nós enquanto sociedade, conhecemos, o conceito de infância, foi concebido no início do século XX.

É partindo desse novo conceito protagonizado pela pedagogia da escola nova, que se entende as crianças como seres dotados de potencialidades e de direitos de vivenciar seu

¹ Para maiores esclarecimentos em relação à tradução do nome de Vigotski, ver: Prestes, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

momento histórico de acordo com suas perspectivas de mundo. Nessa perspectiva é que as Orientações Curriculares para Educação Infantil do governo do estado do Ceará (2011), pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009), debatem a função e as responsabilidades da educação escolar na infância:

Segundo as novas Diretrizes Curriculares, as instituições de Educação Infantil cumprem sua função sociopolítica e pedagógica à medida que:

- a. Oferecem condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- b. Assumem a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e do cuidado às crianças com as famílias;
- c. Possibilitam tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- d. Constroem novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação, etária, socioeconômico, étnico-racial, de gênero, regional, linguístico e religioso (BRASCIL, 2009, p. 12).

De acordo com Paulo Freire (2008), uma educação que se coloque na visão verdadeiramente emancipatória, independente de qual etapa educacional seja, não pode prescindir do diálogo, do respeito mútuo e do entendimento do educando como participante ativo do processo. Uma educação voltada para construção crítica da história e para transformação e humanização de todos que com ela estejam envolvidos, deve ter como base direta o diálogo, como forma de democratizar as relações que nela se desenvolvem. Deve dar voz aos educandos, como forma de respeitá-los e de fazê-los se sentirem como atuantes na sua própria formação.

Neste sentido, parece-nos claro a importância da Educação Infantil possibilitar espaços e situações em que a fala da criança seja valorizada, ouvida e efetivamente respeitada. Pensar as interações dialogais das crianças, como probabilidades criadoras e interventoras no próprio currículo da escola. E pensar essa fala como responsabilidade da escola, como espaço de construção e de partilha de saber sistematizado.

As DCNEI apontam como eixos norteadores para pensar a aprendizagem nessa fase da vida escolar: as interações e as brincadeiras, sendo vistas como molas propulsoras de todas as ações voltadas para a vivência das crianças durante a fase da infância.

Pensar a Educação Infantil, como momento em que as aprendizagens são entrelaçadas com o lúdico, é algo necessário, diante do momento social e cognitivo no qual a criança se encontra, mas, que esse viés de pensar a formação não seja vinculado ao rebaixamento de acesso ao saber e da formação da criança em sua integralidade.

A Educação Ética faz parte dos princípios norteadores da educação infantil. Refletir sobre a valorização da solidariedade, do respeito ao bem comum, das diferenças culturais e de identidades, percebendo a força transformadora e possibilitadora de humanização, é a nosso ver, algo que contribui imensamente com a formação da criança.

Reconhecemos a escola como um espaço no qual deva objetivar a formação de sujeitos que se reconheçam enquanto plurais. Porém, desde a educação infantil, esta mostra-se como um espaço empenhado em formar sujeitos homogêneos, onde a sexualidade é construída de forma vigiada e normatizada, preocupando-se em reproduzir o que é tido como o “normal”, como o aceitável socialmente, como o “biologicamente natural”, justificando a suposta fragilidade delas e a força deles. Transmitindo os pressupostos da cultura patriarcal.

Desde muito cedo, as crianças vão à escola e permanecem por lá um período significativo de suas vidas. Nessa trajetória de formação educativa, a escola detém um poder primordial na formação de suas identidades. É uma instituição onde as relações vão sendo construídas; um dos espaços incubidos de formarem homens e mulheres socialmente aceitos, ou seja, apesar de ser um espaço heterogêneo, espaço esse em que a criança conhece o outro, o diferente, esse mesmo espaço empenha-se em produzir sujeitos homogêneos.

Historicamente, a família prepara-se para o recebimento de seu filho de forma diferenciada, sendo seus atos determinados de acordo com o sexo do bebê, organizando todo um enxoval com cores que socialmente construídas diferenciam os sexos; comprando brinquedos, carrinhos, armas, espaçonaves para meninos, e bonecas e miniaturas de utensílios domésticos para as meninas. Gera-se, assim, uma ideia de que o homem deve ser o provedor do lar, aquele que sai para trabalhar e que a mulher é a responsável pelos afazeres domésticos e pela maternidade. Há, portanto, uma indução, desde tenra idade, para definir quais, de fato, serão os espaços e as atribuições destinados às crianças.

Segundo Bourdieu (2011), a dominação masculina acontece a princípio como violência simbólica, que é a violência praticada de maneira suave, quase sempre imperceptível, sendo a forma como concebemos o mundo, onde naturalizamos determinados pensamentos, passando a concebê-los como certos; iniciando-se no campo do simbólico e posteriormente legitimando a prática.

Bourdieu, em suas pesquisas, observou que determinados símbolos, signos, dão primazia à dominação masculina. Por exemplo, os modelos de roupas e de calçados, que dão mais liberdade aos homens e inibem mais as mulheres em realizar certas atividades, movimentos; como na publicidade, na qual os homens aparecem em lugares públicos, em contrapartida, as mulheres aparecem em lugares privados, em sua maioria domésticos; elas

são relacionadas às cores como o rosa, o homem ao azul, ou cores fortes, rústicas, estando implícito a questão da força, do outro lado a meiguice, dentre outras.

Reconhecemos que a escola, tal qual existe hoje, estando a favor da manutenção e reprodução do estado atual de vivência social, contribui de forma empenhada na permanência do *status quo*, fazendo com que distinções biológicas reflitam na sociedade, justificando assim por meio das diferenças de gênero, o real interesse que é a sujeição de classe social.

As crianças, ao ingressarem na escola, já trazem concepções limitadas do que sejam “coisas de menino” e “coisas de menina”: meninas vêm, em sua maioria, vestidas de rosa, mochilas rosas e lacinhos nos cabelos, demonstrando-se assim como são afetuosas, sensíveis, delicadas, meigas, frágeis, e assim por diante, todos os adjetivos que, de forma inconsciente ou não, reforçam a ideia da mulher como ser inferior, menos capaz em relação ao homem.

No tocante aos meninos, estes são fortes, dominantes, agressivos, agitados, ademais de criar no imaginário das crianças de que a menina, devido a sua passividade, necessita da figura do menino para defendê-la. Concepções essas que reforçam falas do tipo: “meninos não choram”; “meninos não apanham”; “meninos não fazem isso” e “meninas não fazem aquilo”, enxergando como “normal” aqueles que são e agem iguais, e “diferente” aqueles que por algum momento agem de forma contrária ao que é estabelecido pela sociedade.

A escola segue repreendendo e reprimindo determinadas atitudes não tidas como adequadas para cada sexo, contribuindo assim na construção de uma sociedade preconceituosa, machista, misógina, homofóbica; contraria totalmente a sua função social, que tem por finalidade o desenvolvimento do educando, tendo como princípio a igualdade, liberdade, pluralismo, respeito, dentre outros.

Sabendo-se que na Educação Infantil a construção do conhecimento está entrelaçada com a brincadeira, a instituição:

[...] organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças (DCNEI, 2009, p. 111).

Enquanto interage, a criança planeja e executa suas ações com base no que já conhece enquanto modelo social. Nesse sentido, ao iniciarmos nossa atuação na Educação Infantil desde 2013, a princípio em formação de professores e, a partir de 2016, iniciando a prática diretamente com as crianças em sala de aula, observamos nos discursos das mesmas, formas de exclusão social construídas através da linguagem, suas ações ao interagirem. A partir daí

nos veio o interesse por dedicarmo-nos mais diretamente à pesquisa da construção das concepções de gênero na Educação Infantil.

Em seus momentos de interações, as crianças reproduzem comportamentos construídos culturalmente de acordo com o seu sexo, são “adestrados” em seu modo de caminhar, sentar, falar, dentre outros. Essa pressão dos grupos (família, escola, colegas, da sociedade como um todo) finda por ocasionar um receio enorme em quem tenta transgredir perfis preestabelecidos para os gêneros.

[...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade” (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero) (LOURO, 1997, p. 80).

Atitudes e falas pejorativas corriqueiras para com os colegas fez-nos questionar quando exatamente a criança começa a estabelecer discriminação de gênero. Tem essa uma relação com o espaço onde estão inseridos? O seio familiar constrói tais concepções? A escola reproduz e assim constrói cultura de discriminação de gênero? Estaria a criança sempre se policiando sobre o que pode ou o que não pode fazer de acordo com o seu sexo? A brincadeira proporciona momentos espontâneos na criança?

Ao presenciarmos falas do tipo:

“- *É veado, tá com prato rosa!*”;

“- *É de menina!*”

Percebemos o quanto esses discursos pejorativos, eram ditos no intuito de diminuir o colega, como se o fato de ser menina, de ser feminina, fosse algo menor, humilhante. Como se não houvesse ofensa maior que a de ter sua masculinidade questionada, mesmo sendo ainda tão crianças, estando assim, eles próprios, prisioneiros de uma carga a ser cumprida. Esclarece-nos Bourdieu:

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade (BOURDIEU, 2011, p. 64).

Como, portanto, realizar o planejamento de forma que: fujam da ideia de reprodução das concepções de gênero tal qual encontra-se hoje na sociedade? Estaria a escola preocupada em mudar tal concepção? Seria mesmo “natural” o fato de meninos e meninas possuírem

papéis e comportamentos pré-determinados ao interagirem? Há o brinquedo “certo” e o brinquedo “errado” para cada sexo? São os adultos que impõem que os meninos ajam de uma forma e as meninas de outra?

Presumimos de antemão que sim. Como, então, poder contribuir com o papel social da escola, e proporcionar para as crianças seus direitos essenciais de apenas poderem ser?

Acreditamos na ação mediadora do educador e do seu papel de, através de saberes e posicionamentos, contribuir na formação integral dos educandos. Na Educação Infantil, essa contribuição está em toda a sua potência, pois nessa fase de apreensão de mundo as crianças se espelham nos adultos, com os quais mantêm relação de trocas e de afeto.

A criança, estando num momento de efervescência de conhecimento e apreensão do meio, das normas sociais e suas implicações para a vida, podem ser auxiliadas pelo professor nessas vivências, acelerando ou retardando a apropriação desses saberes pela criança, ajudando a romper padrões e preconceitos de toda ordem, ou pode reforçá-los.

Não pretendemos com essa postura, passarmos a visão do professor como detentor de todos os saberes e a criança como expectadora. Queremos, sim, trazer à tona o dever do professor de Educação Infantil, dever esse tão esquecido e negligenciado, qual seja: o de perceber a criança enquanto portadora de ânsias e possibilidades de aprendizagens, sendo ele o responsável por criar, mediar, interferir de forma direta com ações pedagógicas, com finalidades claras e intencionais no desenvolvimento dessas crianças.

Salientamos que nosso entendimento é de que a educação do conhecimento sistematizado está completamente vinculada à educação da sensibilidade, das emoções humanas, enfim, a educação se vincula à formação do ser como um todo, e não em partes estagnadas e incompletas.

Destacamos ainda, a percepção dos profissionais da educação básica e o próprio espaço da escola como mecanismo de resistência e de modificações sociais. Recorreremos também à escuta das crianças, por reconhecê-las enquanto capazes de atribuir significados as suas vivências, sendo possível a partir dessas escutas subsidiar nossa prática para com elas.

O estudo será realizado por meio da pesquisa bibliográfica que se consolida com a revisão de autores que discutem a situação história de exploração e opressão da mulher, diante de uma sociedade dividida em classes, e por consequência capitalista.

A seleção do material bibliográfico foi guiada pelo pensamento crítico de autores que têm por base, nas suas análises, o método dialético do materialismo histórico, os quais nos permitem aprofundar a questão.

Pretendemos, ao final da pesquisa, chegar a um levantamento quantitativo de informações e dados para, a partir de uma análise qualitativa dos mesmos, contribuir com a discussão em torno da utilização da prática educativa no que diz respeito à construção da concepção de gênero, com o entendimento de uma educação que possibilite a formação do ser como um todo, como ferramenta de humanização, e por fim e ainda discutir as possibilidades de uma teoria que se efetive na busca da transformação social frente à sociedade patriarcal.

A CONSTRUÇÃO DO SER À LUZ DAS IDEIAS DE VIGOTSKI

Reconhecendo o homem como ser social que se constrói a partir das interações que mantém com o mundo, identificamos a escola como um dos espaços em que as crianças têm o contato com os comportamentos culturalmente aceitos pela sociedade.

Partimos dos estudos de Vigotski (2007), e compreendemos que as crianças colocam no brincar sua percepção de mundo. Diante disto, os momentos de brincadeiras devem ser intencionalmente planejados, de forma que venham a desconstruir o que está posto na sociedade.

O professor deve objetivar a não reprodução de conceitos de gênero já internalizados nas ações das crianças, conceitos esses percebidos em suas opções de brinquedos, brincadeiras, formações de grupos, escolhas estas, que de forma inconsciente estão aos poucos construindo suas personalidades, travando a espontaneidade de algumas crianças, por suporem que serão reprimidas pelos colegas e/ou pelas professoras.

Segundo Vigotski (2007, p. 111), “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo”. Ainda para Vigotski,

[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal (VIGOTSKI, 2007, p. 110).

Destacamos a importância da linguagem oral para as crianças, como efetivo meio de aprendizagem e aquisição de conhecimento, pois, parafraseando Vigotski, a aquisição da linguagem oral, demarca um salto qualitativo na formação dos conceitos científicos, conceitos estes que agem diretamente no cognitivo, elevando-o e o dotando de possibilidades de expansão e apropriação do todo social ao qual essa criança está inserida.

A linguagem oral, a qual não é adquirida de forma espontânea nem individual, e sim mediatizada pelo contexto social e apreendida de forma coletiva, tem uma função simbólica, transformando conceitos intermentais em intramentais, conceitos espontâneos em científicos, desenvolvendo assim, funções específicas humanas.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 170).

Partimos também da análise bakhtiniana da língua como inseparável do fluxo de comunicação verbal, sendo assim transmitida como algo inacabado, vivo, que se transforma e se constrói constantemente na comunicação verbal, produtora de conscientização e ampliação de saberes ideológicos, possibilitadora de transformações sociais e humanas através do seu grande potencial dialógico.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, p. 111, 2010).

Na realidade, o ato da fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A *enunciação* é de *natureza socia*. (Idem, 2010, p. 113).

Como já dito, é papel da escola proporcionar às crianças, o acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade. Segundo Vigotski, são esses saberes – nas diversas formas de linguagens - que influenciam e elevam o desenvolvimento do psiquismo humano e que aproximam cada vez mais do todo social e das subjetivações humanas, o que invariavelmente os torna mais dotados de humanidade, no sentido mais amplo do termo.

É o acesso a esses saberes que influencia diretamente a Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), segundo Vigotski (2007), que é aquela em que os conhecimentos são desenvolvidos pela criança com ajuda do adulto, o que interfere diretamente na sua perspectiva de mundo. E é ainda essa zona responsável por sempre elevar os saberes na

criança, já que o que ela faz em colaboração hoje, ela poderá fazer sozinha amanhã e é exatamente nessa zona que a escola deve focar seus esforços.

RESULTADOS ESPERADOS

Nos períodos de observações e de experiências planejadas, pudemos acompanhar mudanças de comportamento relativamente positivas, fazendo-nos acreditar que, diante da possibilidade de vivências contrárias às que a criança abstrai dessa sociedade patriarcal, a educação mediada contribui significativamente para a transformação social, tendo em vista que são nas experiências vividas que nos fazemos.

Objetivamos assim, ao concluirmos esta pesquisa, contribuirmos de forma significativa para a discussão no que diz respeito às construções das concepções de gênero na infância, momento este de formação constituinte do ser.

Ansiamos compreendemos diante das vivências e análise dos dados, como, em suas essências, são construídas as concepções de gênero.

Os dados coletados fazem parte do projeto de pesquisa de mestrado que está em curso, não podendo até o momento apresentar resultados concretos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve o objetivo de, a partir de vivência quando em prática docente em sala de Educação Infantil, na cidade de Crato - Ce, nas turmas de crianças com 4 e 5 anos, evidenciar a necessidade de uma análise do comportamento destas, em seus momentos de interações e brincadeiras, em relação a como agem, diferenciando o que sejam coisas/ações de meninas e de meninos. Destacamos a importância da mediação pedagógica realizada pelo professor em sala de aula, nessa etapa da formação do educando, e por meio das brincadeiras e discussões propostas poder desconstruí-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília – DF, 2009.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Fortaleza – CE. Governo do Estado, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins fonte, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO: UM ESTUDO SOBRE OS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE NO CEDUC INTERNAÇÃO DE MOSSORÓ/RN

Ivonzéilton Leite Nunes
Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UERN
ivonzeliton@hotmail.com

Francisca de Fátima Araújo Oliveira
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UERN
brenovincius@uol.com.br

RESUMO

Neste trabalho buscou-se traçar o perfil dos adolescentes e jovens autores de ato infracional que cumprem medida de privação de liberdade no CEDUC Mossoró e seu acesso ao direito fundamental à educação. Inicialmente, delineou-se o marco histórico da legislação infanto-juvenil e suas terminologias específicas. Ato contínuo examinou-se os prontuários dos que cumprem medidas nas diferentes modalidades de internação em Mossoró, 67 em seu total. Após, optou-se por coletar os dados somente dos 43 que estavam cumprindo medida de internação no regime fechado. Os dados foram coletados por meio de pesquisa descritiva e análise documental, utilizando-se também de um *checklist* como instrumento de coleta e da estatística descritiva para apresentação dos dados. O resultado, após a análise, destaca quatro elementos centrais: os adolescentes e jovens que cumprem medida de internação em Mossoró são todos do Estado do Rio Grande do Norte, em sua maioria oriundos da comarca de Mossoró, com maior porcentagem de ato infracional praticado contra o patrimônio, com faixa etária entre 14 e 21 anos e possuem baixo nível escolar.

Palavras-chave: Educação. Adolescente. Ato Infracional. Medida Socioeducativa.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF) inaugura mudanças na esfera jurídica e, de modo bem mais sensível, nos fundamentos da legislação infanto-juvenil. Encetase uma fase de garantias, tudo como representação do contexto internacional que nos últimos anos caminhava nesse sentido. Reporta-se, portanto, ao ano de 1959, com a Declaração dos Direitos da Criança, ao ano de 1979, considerado o Ano Internacional da Criança, que culminou mais adiante com a Convenção das Nações Unidas de Direitos da Criança no ano de 1989, as Regras de Beijing (1985), as Diretrizes de Riad (1988), as Regras de Tóquio (1990), dentre outros encontros mundiais e continentais que inspiraram o mundo jurídico internacional, iniciando assim um processo de responsabilidade juvenil, pautado na inclusão de mecanismos eficazes que garantissem direitos individuais diante da família, da sociedade e do Estado.

Esse novo contexto ultimou a Política Nacional do Bem-Estar do Menor e à chamada doutrina da situação irregular - política com características repressivas e higienistas que atingiu o seu apogeu durante o regime da ditadura militar. Os novos ares cedeu espaço à Doutrina da Proteção Integral, que admite a criança e o adolescente como cidadãos, sujeitos de direitos e com centralidade e prioridade no acesso às políticas sociais (RIZZINI, 2009; FALEIROS, 2009).

O texto constitucional institui em seus artigos 226 e 227 que a família é a sustentação da sociedade e que juntos, família, sociedade e Estado, tem o dever legal de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, absoluta prioridade na garantia de seus direitos, resguardando-os de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O Estado deve garantir o direito à educação aos que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade. De acordo com dados do Ministério dos Direitos Humanos (MDH), em 2016 existiam 26.450 adolescentes e jovens cumprindo medidas de privação de liberdade no Brasil, assim distribuídos: 18.567 (70%) cumprindo medida de internação, 2.178 (8%), 5.184 (19,6%) em internação provisória, 334 (1,7%) no pronto atendimento e 187 (0,7%) em internação sanção (BRASIL, 2018).

De acordo com levantamento realizado no dia 11 de outubro de 2018, junto à 10ª Promotoria de Justiça de Mossoró, com atribuição na defesa dos direitos da criança e do adolescente, existem 67 jovens e adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação na cidade de Mossoró, destes, 43 encontram-se no Centro Educacional de Internação (CEDUC Internação), 12 no Centro Educacional Semiliberdade e 12 no Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Acusado de Ato Infracional (CIAD).

Ante ao exposto, o presente estudo se propôs a traçar o perfil dos adolescentes e jovens autores de ato infracional que cumprem medida de privação de liberdade no CEDUC Mossoró e seu acesso ao direito fundamental à educação.

Na estratégia de investigação, o estudo é demarcado pela pesquisa descritiva e documental, levantamento ou *survey*. Esse enquadramento considera a necessidade de validar a pesquisa e estabelecer relações entre variáveis, de modo a delinear ou traçar as características ou atributos de um determinado fenômeno (GIL, 2008). O estudo também considera a identificação, classificação e avaliação acurada dos prontuários individuais dos indivíduos que cumprem medida de internação no CEDUC Mossoró (RAUPP; BEUREN, 2013).

Pela própria natureza do estudo, faz-se uso de um recorte temporal, a saber, dia 11 de outubro de 2018, utilizando-se dados secundários, que podem ser coletados sem grandes custos e com maior agilidade pelo pesquisador (MALHOTRA, 2012). A coleta considerou o uso de um *checklist* (RAUPP; BEUREN, 2013) que contempla informações pertinentes quanto aos atos infracionais cometidos, a idade dos agentes, comarcas de origem e série escolar em que estão matriculados.

Quanto a técnica de análise, utiliza-se a estatística descritiva, vez que, o estudo se propõe a organizar e sumarizar os dados referentes às características dos prontuários dos adolescentes e jovens internos no CEDUC Mossoró (MALHOTRA, 2012).

2 DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS

2.1 Breve itinerário da construção da ideia de infância no Brasil

Antes da Constituição Federal de 1988 e do ECA em 1990, as questões relacionadas à infância desolada e pobre eram deliberadas por meios de instituições filantrópicas de caridade, e através de medidas repressivas. Ressalte-se que a ideia da doutrina da proteção integral foi construída ao longo dos anos, perpassando por um contexto histórico caracterizado por desigualdades sociais (RIZZINI, 2009).

O ordenamento jurídico do período colonial foi marcado pelas chamadas Ordenações Afonsinas (1446-1521), Ordenações Manuelinas (1521-1603), pelo direito canônico e pelo direito costumeiro. Nesse momento, não se tem nenhum mecanismo que trate especificamente do direito infanto-juvenil, o que se vê é um direito marcado pela livre ação inquisitória do julgador, cabendo ao próprio, tanto a tipificação das condutas, como as decisões. Com a influência do cristianismo, mais precisamente da Igreja Católica, toda a ação relacionada às crianças pobres, indígenas, órfãs e negras, revestia-se de caridade cristã, com grande destaque ao sistema da roda dos expostos e do favorecimento do trabalho infantil aos de origem pobre. Aqui, a educação era restrita à infância abastarda e não como direito de todos.

Rizzini (2008; 2009) aponta para o surgimento de entidades chamadas de asilos de órfãos, na verdade partia-se para a chamada institucionalização da infância, onde, sob o manto da proteção, prometia-se prevenir os desvios das crianças pobres e reeducar a infância degenerada. Esta etapa chamada de penal indiferenciada compreende o período que vai do século XIX até o início do século XX, remetendo ao surgimento dos códigos penais de características retribucionistas, ou seja, a pena é somente para reparar o mal causado pelo

infrator, não havendo nenhuma perspectiva de ressocialização. Ademais, não havia distinção no tratamento dispensado aos menores de idade e aos adultos, vez que quando do cometimento de uma infração penal, verifica-se uma profunda “promiscuidade”, sendo todos reclusos em um mesmo recinto.

O Código Penal do Império, promulgado em dezembro de 1830, instituiu um sistema biopsicológico para penalizar as crianças entre sete e catorze anos, não sendo julgados os criminosos com idade inferior a catorze anos, afora os que evidenciassem discernimento, admitindo-se a internação em Casas de Correção, por tempo determinado, com desligamento obrigatório aos dezessete anos. Entre a idade de catorze e dezessete anos as penas podiam ser abrandadas, onde, por exemplo, fosse o caso de aplicação da pena de morte, esta, poderia ser substituída pela pena de galés perpétua consistente em trabalhos forçados executados com calceta nos pés e correntes, consoante se verifica nos artigos 10 a 14 (BRASIL, 1830).

Por sua vez, no período do Brasil República começou-se a pensar em um sistema de leis próprias ao público infante-juvenil, tanto que no ano de 1893 é autorizada a construção de colônias correccionais que não poderiam situar-se em zona urbana. Com isso, buscava-se evitar a chamada “promiscuidade penal”, separando-se adolescentes de adultos. Contudo, manteve-se ainda o critério biopsicológico, com base no “discernimento”, diminuindo a demarcação de isenção de responsabilidade para a idade de nove anos, embora os bens dos menores pudessem ser utilizados para a reparação do mal ocasionado. Nesta fase, merece destaque as ideias dos chamados higienistas e juristas na elaboração das políticas para a infância considerada pobre (Faleiros, 2009).

No século XX, após a segunda guerra mundial, difunde-se a partir dos Estados Unidos a chamada etapa tutelar, sendo adotada pela legislação argentina e posteriormente abraçada pelos demais países latino-americanos. É resultante do pensamento defendido pelo Movimento dos Reformadores, que sentiam uma profunda indignação moral, devido a promiscuidade do alojamento de maiores e menores nos mesmos estabelecimentos. Esse momento da história da legislação infante-juvenil é caracterizado pela intensa ingerência das ciências como a medicina, psicologia e da assistência social nos organismos normativos em relação aos menores e na edificação da tríade periculosidade-menoridade-pobreza. (SPOSATO, 2011).

Nesse novo contexto, por força das ideias higienistas, dos pensamentos dos militares, das ações caridosas da filantropia, da Lei nº 4.242/21 (Lei de Assistência Social de Menores Delinquentes e Abandonados) e da defesa nacional, surge à gênese da justiça especializada no

Brasil, o chamado Código de Menores de 1927, de autoria do juiz José Cândido Albuquerque Mello Mattos, primeiro juiz de menores do Brasil.

A categoria menor será a partir de agora largamente utilizada e compreendida como crianças e adolescentes abandonados, pervertidos ou em perigo de o ser, de forma que o abandono moral e material constituía-se um passo para a criminalidade. (RIZZINI, 2008). A terminologia “menor” foi construída sob a égide do binômio carência/delinquência, ou nos termos dos artigos 28 a 30 do referido código, compreende os menores abandonados, os vadios, os mendigos, os libertinos, os delinquentes e os que se negam a receber instrução (BRASIL, 1927).

Em 1964, em plena ditadura militar, cria-se por meio da Lei nº 4.513 de 1964 o Plano Nacional de Bem-Estar do Menor, melhor representado pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e pelas Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM's), instituições próprias para a internação de menores, já que o artigo 71 do Código Penal de 1940 proibia a reclusão dos menores nos mesmos espaços destinados a adultos (BRASIL, 1940). Tais instituições caracterizam-se pelo modelo correcional-repressivo, pois nas mãos dos militares seria priorizado o controle autoritário, concentrado e a internação em grandes proporções (ARANTES, 2009).

O novo Código de Menores (Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979), ampara-se na consagração da Doutrina da Situação Irregular, que se caracteriza pela ideologia da criminalização da pobreza, pela disseminação da infância como perigo e pelo aumento de crianças e adolescentes em instituições. O público alvo eram as crianças e jovens em situação irregular, que careciam de uma intervenção do Estado, que travestido de juiz de menores, agia com faculdade inquisitiva, ignorando qualquer garantia às crianças e adolescentes, deixando claro o aspecto tutelar do código, onde seus destinatários permaneciam meros objetos e não sujeitos de direitos, bastando enquadrarem-se como privados de condições essenciais à subsistência, órfãos, vítimas de maus tratos, em perigo moral, encontrar-se de modo habitual em ambientes contrários aos bons costumes, privado de representação ou autor de infração penal (BRASIL, 1979).

Fica claro que a doutrina da situação irregular não faz distinção entre crianças e adolescentes praticantes de infração penal e as que tiveram seus direitos violados, todas sem exceção se enquadram na categoria de “menor”, objetos da norma e sujeitas às mesmas medidas e as mesmas instituições de internação sempre que se achassem neste estado de “patologia jurídico-social”. Aqui, a situação irregular é vista como a privação de condições

essenciais de subsistência, por ação ou irresponsabilidade dos pais, neste caso, a vítima torna-se réu (FALEIROS, 2009).

Com a Constituição Federal de 1988 abre-se espaço para a Doutrina da Proteção Integral, que teve seu alicerce nos movimentos internacionais de proteção à infância, consolidado nos mais diversos tratados e convenções internacionais, tendo no ECA o seu apogeu no ordenamento jurídico brasileiro. A inovação brota com a formatação de mecanismos jurídicos que denotam uma mudança copernicana no modo de visualizar a infância e a adolescência, deixando-se de lado a doutrina da situação irregular que vê as crianças como meros objetos de direitos para uma visão positiva: criança como sujeita de direito (FALEIROS, 2009), garantindo-lhe a prevalência no acesso às políticas sociais, independente de estar privado ou não de liberdade (BRASIL, 1988).

Nesse novo contexto, o acesso à educação dos adolescentes e jovens privados de liberdade ganha novo contorno, justamente por se trata de um direito social garantido pela Constituição, nos parágrafos 1º e 2º do artigo 208.

2.2 O ato infracional e as medidas socioeducativas

A mudança do paradigma tutelar para um sistema com base na proteção integral trouxe transformações significativas na abordagem do cometimento de infrações de natureza penal por pessoas entre 12 e 18 anos de idade incompletos. Tal concepção leva em conta o fato do adolescente - a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente - ser considerado como pessoa em condição especial de desenvolvimento e, por isso, dotado de garantias diferenciadas.

Insta mencionar que o legislador brasileiro optou por um critério objetivo para distinguir criança e adolescente, de modo que o seu conceito vincula-se à idade e não a critérios psicológicos ou sociais. Desse modo, criança é a pessoa que ainda não atingiu os 12 anos de idade e o termo adolescente abarca a faixa etária que compreende dos 12 aos 18 anos de idade e somente a estes últimos são aplicadas as medidas socioeducativas previstas no artigo 112 do ECA (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação), podendo, excepcionalmente, sua execução se estender até os 21 anos incompletos (BRASIL, 1990). Para alguns autores (AYRES, 2006; MELO et. al., 2007), o termo adolescente no Brasil recai sobre uma elevada fração da sociedade, marcada pela violação de direitos e situação de risco e vulnerabilidade social.

Todavia, o procedimento infracional tem, na sua essência, objetivo diverso do processo-crime, uma vez que este tem por finalidade a aplicação de uma sanção ao autor do fato, como resposta do Estado à violação de um bem jurídico, e aquele a aplicação de uma medida apta a firmar no adolescente a consciência do desvalor de sua conduta, dotada de caráter educativo, considerando o autor de ato infracional como pessoa ainda em formação (BRASIL, 1990).

Aos adolescentes em conflito com a lei asseguram-se direitos individuais dos artigos 106 a 109 do ECA, em consonância com os previstos na Constituição Federal. Destarte, considerando tratar-se de uma medida não punitiva, mas com características educativas, deve-se inserir o interno num complexo de ações capazes de propiciar sua educação formal e sua profissionalização (VOLPI, 2002, p. 14).

2.3 O direito humano à educação no sistema socioeducativo

Nos direitos e garantias fundamentais presentes na CF encontram-se os Direitos Sociais no artigo 7º, assim elencados: “a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

Por sua vez, o artigo 205 da CF assevera que a educação é um direito de todos e, desta forma, incluídos os adolescentes e jovens privados de liberdade no sistema socioeducativo (BRASIL, 1988).

Em termos gerais, assevera-se que o múnus da socialização dos conhecimentos pertence à escola (SAVIANI, 2008), dado que a instrução ali recebida deve promover a humanização do indivíduo. No mesmo sentido, preleciona Saraiva (2006) quando afirma que a escola é uma tática para o exercício da cidadania, da inclusão e do resgate dos valores morais e éticos.

Em se tratando de execução de medidas socioeducativas, no ano de 2012 foi aprovada a Lei nº 12.594 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Trata-se de novas diretrizes educativas para o funcionamento das entidades e que se fundam na doutrina da proteção integral. Reforça-se a ideia de que as medidas socioeducativas tem caráter pedagógico e não simplesmente punitivo.

O ECA, mais precisamente em seu artigo 4º, reforça o direito à educação como dever da família, da sociedade, da comunidade e do Poder Público (BRASIL, 1990), o que deve ser garantido também aos adolescentes e jovens que se encontram privados de liberdade pela

prática de ato infracional. Em ênfase, mais uma vez, o caráter pedagógico da medida, necessitando de uma integração da entidade socioeducativa e a rede pública de ensino (SINASE, 2012).

2.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o intuito examinar os tipos de atos infracionais cometidos pelos adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativa de internação no CEDUC Mossoró, fez-se necessário identificar os prontuários de todos que cumprem medidas de internação nas 03 unidades da cidade de Mossoró na data do levantamento dos dados (11.10.18), independentemente de quando se deu sua entrada no estabelecimento socioeducacional propriamente dito. Ao proceder com o levantamento dessa documentação, observou-se que existem 67 (sessenta e sete) procedimentos de execução de medidas de internação.

Com a identificação dos processos, nota-se que dos 67, o percentual de 64,2% (43) dos internos encontram-se no CEDUC Internação, 17,9 (12) no CEDUC Semiliberdade e 17,9% (12) no CIAD, como ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1: Número de internos por instituição socioeducativa na cidade de Mossoró/RN

Instituição	Agosto de 2018
CEDUC Internação	43
CEDUD Semiliberdade	12
CIAD	12
Total	67

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Tratando-se dos que cumprem medidas no CEDUC Internação, no que concerne ao tipo de ato infracional cometido, na Tabela 2, predominou o tipo análogo ao crime descrito no artigo 157 do Código Penal Brasileiro, consistente na subtração de coisa alheia móvel, mediante grave ameaça ou violência à pessoa (BRASIL, 1940), atingindo um percentual de 58% (25) dos casos.

Tabela 2: Atos Infracionais que motivaram sentença de medida de internação no CEDUC Mossoró

Ato Infracional	Quantidade	%
Roubo	25	58%
Homicídio	10	23%

Tráfico de Drogas	1	2%
Estupro	2	5%
Latrocínio	2	5%
Porte/Posse de Arma	3	7%
Total	43	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação a origens desses jovens e adolescentes, os dados mostram que todos são norte-rio-grandenses, oriundos das diversas microrregiões do estado, destacando-se a comarca de Mossoró com 40% (17) dos internos, Natal com 14% (6), seguidos de Parnamirim e Baraúna, com 7% (3), cada, como indicado na Tabela 3.

Tabela 3: Comarca de origem dos adolescentes internos no CEDUC Mossoró

Comarca de Origem*	Quantidade	%
Natal	6	14%
Mossoró	17	40%
Parnamirim	3	7%
Pau dos Ferros	2	2%
Angicos	1	2%
Patu	1	2%
São Gonçalo do Amarante	1	2%
Areia Branca	1	2%
Goianinha	1	2%
Marcelino Vieira	1	2%
Açu	1	2%
Apodi	1	2%
Nísia Floresta	1	2%
Baraúna	3	7%
São José do Mipibu	1	2%
Arez	1	2%
Ipanguaçu	1	2%
Total	43	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

*Nota: Estão listados os municípios sedes das respectivas comarcas, podendo o adolescente ser natural de uma das cidades que compõem a comarca.

Considerando as idades dos internos do CEDUC Mossoró, constatou-se a inexistência de adolescentes com idades entre 12 e 13 anos, bem como a presença de 5% (2) jovens com mais de 18 anos, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4: Idades dos adolescentes e jovens que cumprem medida no CEDUC Internação Mossoró

Idades	Quantidade	%
14 a 16 anos	20	47%
17 a 18 anos	21	49%
19 a 20 anos	2	5%
Total	43	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No que diz respeito à formação educacional percebe-se que 42% (18) sequer conseguiram terminar as séries iniciais do ensino fundamental, conforme demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5: Formação educacional dos adolescentes e jovens que cumprem medida de internação no CEDUC Mossoró

Nível	Quantidade	%
Séries Iniciais (1º ao 4º ano)	18	42%
Educação de Jovens e Adultos – EJA (5º ao 9º ano)	25	58%
Total	43	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Importa mencionar que em relação aos internos que estão matriculados no EJA, constatou-se que apenas são lecionadas as disciplinas de matemática, geografia, ciências, história e ensino religioso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou examinar o acesso ao direito fundamental à educação dos adolescentes e jovens que cumprem medida de socioeducativa de internação no CEDUC Mossoró, levando-se em consideração a data do levantamento dos dados (11.10.18). Para tanto, identificou-se, os processos de todos os adolescentes que cumprem medidas nos três

estabelecimentos socioeducativos de Mossoró, CEDU Internação, CEDUC Semiliberdade e CIAD. Ademais, tratou-se de identificar um perfil mínimo dos internos, a respeito de suas origens, tipo de ato infracional, idade e nível escolar em que se encontram matriculados.

Ao identificar os prontuários dos adolescentes que cumprem medida de internação, nota-se existem 67 internos, assim distribuídos: 64,2% (43) encontram-se no CEDUC Internação, 17,9 (12) no CEDUC Semiliberdade e 17,9% (12) no CIAD.

Os dados também indicam que todos os internos são do Estado do Rio Grande do Norte e tem Mossoró como maior incidência de origem, com a marca de 40% (17). Também se observou que o ato infracional mais praticado recai sobre contra o patrimônio, seja por meio da prática do roubo 58% (25) ou pelo latrocínio 5% (2), cuja soma chega à 63% (27) dos atos infracionais.

No que diz respeito ao perfil dos internos, nota-se que predomina os que possuem entre 17 e 18 anos, correspondendo à 49% (21) dos internos. Ademais, constata-se que nenhum dos internos chegou a iniciar o ensino médio, de modo que 42% (18) encontram-se nas séries iniciais do ensino fundamental e 58% (25) estão cursando o EJA.

Em se tratando do EJA percebeu-se que apenas algumas disciplinas são lecionadas: matemática, história, geografia, ciências e ensino religioso, colocando dessa forma em risco à efetiva garantia do direito constitucional à educação que deve ser garantido pelo Estado em sua plenitude.

Por fim, sugere-se ampliar a pesquisa tanto em relação as demais entidades de internação da cidade de Mossoró, bem como avaliar juntamente com a equipe pedagógica da instituição o currículo escolar e a efetividade da educação formal na maneira como ocorre atualmente e a efetivação da medida socioeducativa como e seu caráter pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2ª Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- AYRES, José Ricardo de C. **O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser**. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000147&pid=S1414-3283200300010000900001&lng=pt. Acesso em: out. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: out. 2018

BRASIL. **Código Penal de 1830**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm. Acesso em: Out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. **Código Penal Brasileiro**. Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. **Decreto Lei nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção à menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINAE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em: out. 2018.

Brasil. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). Levantamento anual SINASE 2016.

Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em:

http://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/marco/Levantamento_2016Final.pdf. Acesso em: out. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene.

PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MELO, Elza Machado et al. A violência rompendo interações. As interações superando a violência. **Revista Brasileira de Saúde e Maternidade Infantil**, Recife, v. 7, n. 1, p. 89-98, jan./mar. 2007

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.

RIZZINI, irene. **O século perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2 ed. Rev. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAIVA, Liliane Gonçalves. **Medidas sócio-educativas e a escola: uma experiência de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação na Ciência). – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Ijuí (RS), 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SPOSATO, Karyna Batista. **Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes**. Tese (Doutorado em Direito da Universidade Federal da Bahia- UFBA).

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15283/1/Tese%20-%20Karyna%20Batista%20Sposato.pdf>. Acesso em: Out. 2018.

VOLPI, Mario. **Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei**. São Paulo: Cortez, 2001.

DIVERSIDADE CULTURAL E EXCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS RELAÇÕES POSSÍVEIS

José Ismaildo Dantas de Oliveira

Professor da Educação Básica. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

ismaildodantas19@gmail.com

Débora Maria do Nascimento

Professora do Ensino Superior - UFRN

pedeboramar@yahoo.com.br

Maria Jocelma Duarte de Lima

Professora da Educação Básica. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

jocelmaduarte@yahoo.com.br

Maria Miráire Pereira Silva

Professora da Educação Básica. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

miraire@hotmail.com

RESUMO

O principal objetivo deste artigo é discutir a relação entre a diversidade cultural e a exclusão escolar, com vistas a trazer para o debate a importância do trabalho com a temática da diversidade nas salas de aula como pressuposto para o enfrentamento da exclusão. Busca inicialmente traçar a conceituação de diversidade e cultura para, em sequência, debater sobre sua relação com a exclusão. É um estudo de natureza qualitativa, porque nas discussões sobre a temática em questão interpreta a realidade a partir da análise interpretativa sem apontar dados, a prioridade não é quantificá-los. Para tanto, se utilizou da pesquisa bibliográfica e de campo, onde no que diz respeito ao processo de análise teórica, abordou autores que enfatizam a exclusão e as desigualdades educacionais numa perspectiva crítica, quando defendem que elas são frutos das relações sociais e não provocadas pelo próprio indivíduo excluído. A pesquisa vem mostrar que a exclusão escolar quando percebida pelos estudiosos, não se refere apenas a questões físicas, mas também a questões de etnias, religião, gênero e outras, relacionando-se assim, com a temática da diversidade cultural e, dessa maneira, enfocando que é necessário um trabalho cada vez mais intenso sobre essa temática dentro das salas de aulas para que a escola seja um lugar mais igualitário.

Palavras-chave: Diversidade. Cultura. Exclusão. Escola.

INTRODUÇÃO

Desde nosso nascimento somos inseridos em uma sociedade marcada pela diversidade, em toda sua plenitude, seja em âmbito social, cultural, étnico, religioso ou de gênero. Estamos rodeados de diferenças e somos desafiados, permanentemente, a reconhecê-las e respeitá-las, assumindo concepções e atitudes que incorporem a pluralidade como constitutiva da natureza

humana. Assim, a igualdade está oposta a desigualdade e não à diferença, vez que esta se opõe a padronização e a uniformidade.

Nessas condições, percebemos que refletir, criticamente, sobre a diversidade é algo necessário para uma melhor redefinição de nós mesmos, numa dimensão teórico-prática, com vistas a otimizar a convivência entre os diferentes, seja nas famílias, nos grupos de amigos, nas instituições religiosas, políticas e, mais particularmente, nas escolas, visto que a educação, se considerada sua função social, deve primar pela formação cidadã e, nessa ação, apreender a diferença entre os diversos grupos sociais. A educação (tanto informal, quanto formal) cumpre um papel fundamental nessa socialização dos indivíduos.

Dessa maneira, esta pesquisa surge de duas inquietações, quais sejam: 1. Quais relações podem ser estabelecidas entre a diversidade cultural e a exclusão escolar? 2. O trabalho com a diversidade cultural pode ser um possível caminho para uma maior inclusão escolar?

Nesse horizonte, temos como nossos objetivos discutir criticamente a possível relação entre a diversidade cultural e a exclusão escolar, assim como, compreender a importância do trabalho com a temática da diversidade nas salas de aula como um possível enfrentamento da exclusão. É um estudo de natureza qualitativa, pois buscou aprofundar as discussões sobre a temática em questão sem apontar dados ou quantificá-los. Esse tipo de pesquisa permite uma melhor descrição e compreensão das causas ou consequências de uma determinada problemática, vendo que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observados no seu ambiente habitual de ocorrência [...]” Dai, percebe-se que a pesquisa qualitativa é uma opção significativa ao investigador que busca entender a natureza de um determinado fenômeno social (RICHARDSON, 1999).

Ao longo do processo de investigação a pesquisa de campo realizada por meio da busca dos estudos bibliográficos, tenciona uma integração dos dados obtidos bibliograficamente como de suma importância, pois no que diz respeito ao processo de análise teórica, utilizamos autores que enfatizam a exclusão e as desigualdades educacionais numa perspectiva crítica. Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica ainda é capaz de realizar a afirmação de resultados já obtidos através de trabalhos anteriores, ajudando assim, a entender o que já foi pesquisado e o que ainda pode ser relevante em uma nova investigação, promovendo certa interação entre os pesquisadores de uma mesma temática.

Neste artigo enfocaremos resultados da pesquisa teórica realizada, abordando nas sessões a seguir: o conceito de cultura e diversidade; diversidade cultural e exclusão na escola e na sala de aula; formação de professores e práticas pedagógicas para a diversidade cultural.

APONTAMENTOS PARA UMA CONCEITUAÇÃO DE CULTURA E DIVERSIDADE

Para tratarmos da definição de cultura temos que refletir inicialmente sobre o que diz Santos (1994, p. 7) que “[...] ao discutirmos sobre cultura temos sempre em mente a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência”. Dessa maneira, a cultura se encontra aliada ao homem desde o seu nascimento, envolvendo todas as suas formas de viver e faz parte de tudo que o rodeia e rodeia sua comunidade. Santos (1994), ainda defende que a cultura consegue abranger toda a humanidade, como também, a cada um dos povos, das nações, ou grupos. Essa característica já nos traz uma grande variedade de culturas particulares e nos apresenta uma ideia de construção da diversidade cultural.

Ao partirmos dessa conceituação de que “[...] a compreensão da cultura exige que se pense nos diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos,” (SANTOS 1994, p. 9), podemos entender a existência da diversidade cultural por meio desse pensamento de variação e interação entre os diferentes povos. Vendo que essa é uma ação necessária para que se tenha um conceito de cultura. Logo, ao mesmo tempo em que é uma ação necessária, ela acarreta uma complexidade para a definição do conceito de cultura, pois, pensar em todas essas diversidades de povos, nações, sociedades e grupos humanos não é algo simples.

Ainda na busca de uma definição mais concreta a respeito do termo cultura, podemos refletir sobre as manifestações artísticas, o que também implica em refletir sobre os diferentes modos de viver, vejamos; o teatro, a música, a pintura, a escultura, o cinema, a televisão, o rádio e, outras formas de manifestações artísticas, são meios significativos para a apresentação da realidade de um povo, do seu tempo e também de sua cultura. Dessa forma, temos um ponto de partida para o entendimento do termo cultura e diversidade. Santos (1994) vem demonstrar que a cultura se manifesta nas cerimônias dos povos, nas festas tradicionais, nas lendas e crenças, no modo de se vestir, na comida e até mesmo em seu idioma. O que atesta o quanto as culturas são diversas e diferentes entre os humanos.

Outro autor que discuti sobre o conceito de cultura é Laraia (2000). Em seus estudos o autor traz conceitos antropológicos do termo cultura. Como também, apresenta a discussão sobre cultura por meio do determinismo biológico e geográfico. No que diz respeito ao

determinismo biológico Laraia (2000, p. 17) vem dizer que “Os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais.” Ou seja, os comportamentos e diferenças entre os seres humanos independem das características genéticas.

Em outras palavras, uma pessoa pode incorporar culturas diferentes daquela cultura correspondente ao seu local de nascimento. Vejamos; uma criança pode ser educada em culturas diferentes da dos seus antepassados, desde que ela esteja desde o início em circunstâncias oportunas de aprendizado, pois assim, esse indivíduo terá as mesmas oportunidades de desenvolvimento que os demais dentro dessa “nova” cultura.

Outra questão abordada por Laraia (2000) a respeito do determinismo biológico e a cultura, é a questão do comportamento de homens e mulheres, na qual muitas tarefas que são encargos das mulheres em algumas culturas, podem ser responsabilidades dos homens em outras, ou seja, são determinantes culturais e não biológicos, considerando as diferenças entre os sexos masculinos e femininos.

Dessa forma, a presença da diversidade é cada vez mais expressiva em nosso meio, o que contribui gradativamente para uma preocupação de convívio sadio entre os diferentes. Este não é um processo fácil, pois, é decorrente de uma construção histórica e também cultural, na medida em que, nossa sociedade não foi educada para o convívio concretizado na aceitação das diferenças.

Sobre esse pensamento, Laraia (2000) nos diz que:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (LARAIA, 2000, p. 105).

Podemos destacar que nosso sistema cultural, de fato, é mutável, pois, na medida em que ocorre o desenvolvimento da vida, da sociedade, do homem e do que está ao seu redor, à cultura também se desenvolve. Por exemplo, hoje temos uma cultura muito mais tecnológica do que há algumas décadas e, é necessário que as gerações entendam essas mudanças para que se tenha uma melhor aceitação do novo e das diferenças.

Por fim e de acordo Laraia (2000), podemos concluir que “a discussão não terminou — continua ainda — e provavelmente nunca terminará, pois uma compreensão exata do

conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana”. (LARAIA, 2000, p. 65). O resultado é que temos conceitos relativos sobre cultura, alguns são mais simples outros mais complexos, mas é inegável a existência das culturas e suas diferenças, assim como, de sua diversidade em qualquer campo de nossa sociedade.

DIVERSIDADE CULTURAL E EXCLUSÃO NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Levando em consideração que a escola é uma instituição social e que assim “[...] as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares” (BOURDIEU, 2008, p. 52), podemos relatar que essa instituição tem em seu meio as dificuldades enfrentadas diariamente pela sociedade.

Enfocando as desigualdades entre as culturas, na qual a escola é um espaço que reúne uma grande diversidade e, dessa forma, necessita demonstrar um trabalho produtivo diante dessa desigualdade, para que aqueles pertencentes às culturas menos favorecidas, tanto socialmente quanto educacionalmente, possam ver nas escolas a possibilidade de um melhor futuro. Faz-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que visem à busca da igualdade entre as diferentes culturas, para que assim, a escola não seja vista como um espaço de ideologia monocultural. A esse respeito Candau (2010) diz que:

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (CANDAU, 2010, p. 15).

Esse trabalho com a diversidade cultural e as diferenças seria eficiente, na medida em que não devemos tratar as culturas como superiores ou inferiores, mas apenas como diferentes, e assim, todas merecendo o mesmo valor tanto dentro das escolas como fora delas.

Infelizmente essa noção de diferença sem inferioridade ou superioridade ainda não é uma realidade em nosso meio social ou educacional, vendo que a maioria dos problemas educacionais, possivelmente, decorre de problemas sociais, e nesse aspecto temos uma sociedade padronizada em que todos devem seguir o mesmo modelo de cultura para não serem vítimas de preconceitos e exclusões, o que também corrobora para o fracasso escolar.

Segundo Bourdieu (2008) as crianças que não pertencem à pequena burguesia e que são oriundas de classes e culturas menos favorecidas são prejudicadas no que diz respeito ao

êxito escolar, vendo que a sua cultura não é tão valorizada pela escola. Diferentemente das crianças que pertencem a uma cultura burguesa, uma vez que, sua classe “[...] adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural.” (BOURDIEU, 2008, p. 48).

Já Candau (2010) vem chamar a atenção dos educadores para estarem atentos a essa questão da não valorização da cultura de forma igualitária, a autora diz que é necessária a ampliação do horizonte cultural e não a valorização da pequena burguesia.

Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos na comunidade escolar e na sociedade (CANDAU, 2010, p. 35).

Por isso, os profissionais da educação não devem ignorar a diversidade cultural, nem se acomodar frente às dificuldades que englobam o trabalho com essa temática na sala de aula. Essa é uma problemática que exige bastante empenho, vendo que além de trabalhar a aceitação do diferente em si mesmo, os educadores devem promover trabalhos coletivos na mesma perspectiva, em que todos os envolvidos saibam considerar a diversidade, e dentro desta, enxergar o outro como sujeito de direito e respeitar todas as suas características.

Essa exclusão silenciosa, mas bastante evidente, é algo característico da nossa educação, na qual, mesmo oferecendo uma educação para todos, poucos conseguem, de fato, se sentirem inclusos. Pois, é garantido o acesso as escolas, mas não se garante o mesmo tipo de escolarização, uma vez que, temos diferenciações institucionais, em sua maioria se designa escolas para pobres e escolas para ricos. Gentili (2003) nos diz:

Em outras palavras, ao ampliar o acesso e a permanência em um sistema educacional cuja própria estrutura é segmentada, as possibilidades de ingresso e egresso do aparelho escolar acabam sendo também inevitavelmente diferenciadas. Que todos tenham acesso à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização (GENTILI, 2003, p. 37).

Isso ocorre justamente porque a contextualização da educação ainda é de forma seletiva. Não estamos vendo o todo e não conseguimos ainda uma educação que perpassasse as exclusões que ocorrem fora dos muros das escolas. Infelizmente isso é um fato construído

historicamente, pois desde o surgimento das instituições escolares a classe burguesa é a mais favorecida e a que mais tem uma cultura contextualizada dentro das instituições, o que pode gerar a exclusão ou a evasão dos alunos menos favorecidos.

Temos, então, um grande desafio nessa busca pela igualdade e reconhecimento das diversidades culturais dentro das escolas, vendo que somente através de um olhar mais crítico sobre o convívio com o diferente e sobre como a escola vem trabalhando essa temática, é que poderemos enxergar a diversidade do outro como algo que nos enriquece e não como algo que nos afasta e nos hierarquiza. As possibilidades do trabalho pedagógico com a diversidade cultural nesse espaço ser produtivo não são poucas, entretanto, a percepção sobre as particularidades existentes em cada aluno neste cenário ainda é baixa.

O problema pode se agravar quando os professores não introduzem o trabalho com a diversidade cultural em sua prática, quando não o vêem como necessário no processo de ensino-aprendizagem e não classificam a sua ausência como uma possível falha para a formação humana de seus alunos.

Esse pensamento ganha força na medida em que os alunos não conseguem êxito escolar, justamente por não se sentirem incluídos e atraídos pelo conhecimento posto pelas instituições, e diante disso são taxados como alunos difíceis, o que também traz implicações para o trabalho docente. Segundo Carraro (2010)

Muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos, têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos (CARRARO, 2010, p. 193).

Dessa maneira, é necessário que os professores enxerguem a realidade de seus alunos e a diversidade cultural. E assim, busquem trabalhar de forma significativa, valorizando os conhecimentos que todos já trazem de suas culturas e de suas vidas. Caso contrário, continuaremos dando “corda” para um ambiente cada vez mais excludente, no qual a tendência é o abandono e aumento no número de evasão escolar.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

Um fator também bastante pertinente nessa discussão entre escola, aluno, diversidade cultural e exclusão, diz respeito à formação dos professores, em que podemos encontrar

lacunas que somam cada vez mais para a esfera da exclusão. Pois, é de fato, uma possível falha na formação docente não ter uma preparação relevante para o trabalho com a diversidade cultural na sala de aula, o que pode ocasionar, na ausência de práticas pedagógicas que privilegie o respeito à diversidade e o enfrentamento da exclusão escolar.

Dessa maneira, temos uma manifestação de estudos acerca do currículo que forma os docentes, Moreira (1999), em seus estudos acerca da formação de professores, multiculturalismo e currículo, destaca a relevância de enfrentar os preconceitos dos futuros docentes, assim como também, enfoca a necessidade do aprofundamento em discussões a respeito da relação do professor com a diversidade cultural e o multiculturalismo. Faz uma crítica a essa deficiência na formação dos professores e também alerta que essa é uma preocupação contemporânea.

Ao mesmo tempo em que defendo que essa formação seja informada por um enfoque multicultural, alerta para dificuldades teóricas e práticas que encontro em recentes análises e propostas formuladas nessa direção. O argumento central é que o preparo de um professor comprometido política e academicamente, apesar dos riscos apontados, pode beneficiar-se da preocupação com a diversidade cultural (MOREIRA, 1999, p. 83).

De fato, o professor precisa de uma formação a respeito da diversidade cultural que o espera dentro da sala de aula, para que assim, tenha consciência de que ele poderá em sua prática trabalhar com todas essas culturas e não apenas com as tidas como mais relevantes dentro das escolas. Caso contrário, ele possivelmente estará compartilhando da visão equivocada de que temos uma cultura superior e promovendo uma possível exclusão das demais, que são justamente aquelas já excluídas pela sociedade.

Dessa forma, enfrentar as desigualdades culturais é hoje uma das principais lutas educacionais e exige uma série de políticas articuladas na valorização das minorias. Políticas que possam discutir mudanças, desde a formação docente até as práticas dentro das escolas. Assim, poderemos esperar “[...] uma escola que ajude a reconhecer a diferença entre dois pés descalços, e a sentir vergonha ao descobrir que, muitas vezes, só somos capazes de perceber a existência daquele que supostamente perdeu o sapato” (GENTILI, 2003, p. 43).

Um dos pontos mais importantes na formação docente a respeito da diversidade cultural diz respeito às práticas pedagógicas, que devem ter um olhar mais significativo para a cultura da população que ao longo da história vem sofrendo com seus direitos violados. (TRINDADE, 2002).

Trindade (2002), a respeito dessa prática docente, diz que é necessário:

Uma prática docente política, ideológica e humanamente comprometida com nosso povo mestiço, belo, forte, que luta, que surpreende, que rir, que chora, que cria cotidianamente saberes e estratégias, práticas que possibilitem viver/sobreviver, num tempo em que a exclusão social é vista como um valor positivo e como inevitável. Uma prática docente que tenha como palavras chaves o diálogo, o estudo, a criação, o desejo e o compromisso com a transformação social, com a construção mesmo de uma amorosa cidadania (TRINDADE, 2002, p. 16).

De fato, precisamos encarar toda essa problemática que envolve a diversidade cultural, a exclusão nas escolas e a formação docente, assim como, precisamos ser verdadeiros com nossos alunos e conscientizá-los de que temos uma sociedade excludente, uma sociedade na qual poucos são vistos, a fim de que eles também possam refletir sobre seu papel no mundo e possam assim lutar contra qualquer tipo de preconceito, violência ou desigualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse trabalho com inquietações acerca do alcance, ou não, de nossos objetivos, assim como, se de fato, as perguntas problemas que nortearam a pesquisa foram respondidas de forma satisfatória no decorrer desta investigação, em que buscamos refletir acerca da diversidade cultural e sua relação com a exclusão escolar.

Vale esclarecer que fica entendido que a diversidade cultural é um fator presente nos vários ambientes sociais, não sendo diferente nas escolas, o que enfoca a necessidade de trabalharmos com essa temática nas salas de aula, vendo que, em meio às diversidades existem culturas que são mais apreciadas que outras.

Assim sendo, compreendemos que há a relação entre diversidade cultural e exclusão escolar, pois essa relação apresenta-se através da valorização diferenciada da cultura nas escolas, o que pode acarretar na exclusão dos alunos pertencentes às culturas menos valorizadas. O trabalho com a diversidade cultural, de modo a valorizar o respeito entre as diferenças, é um caminho possível para o enfrentamento dessas exclusões, não somente dentro das escolas, mas em meio à sociedade como um todo.

Vale ainda fomentar a necessidade de englobar a cultura dos alunos nos currículos escolares, assim como, inclusão do tema da diversidade cultural no currículo dos cursos de formação docente, promovendo o trabalho com essa temática desde cedo, tanto com os professores, como com as crianças nos primeiros anos de escolarização.

Por fim, deixamos como possibilidades para a diminuição da exclusão escolar o trabalho com as diversidades, destacando que é necessário incentivar e promover projetos pedagógicos com ações e reflexões dentro da escola, que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças, abrangendo todos os envolvidos no processo educacional, como: pais, alunos, professores, grupo gestor, funcionários e se possível à própria comunidade. Necessita-se ainda de um ensino interdisciplinar que respeite a cultura da comunidade levando em consideração suas particularidades e cada realidade social existente no ambiente escolar. Em suma, as discussões apresentadas nesta pesquisa podem ser de grande valia para que o professorado repense suas práticas e os meios de superação das desigualdades e exclusões que cercam o nosso cenário educacional.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora LTDA, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CARRARO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. Cap. 1. p. 27-43.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 13 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.51-66.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. 14 ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.
- TRINDADE, AzoildaL. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, AzoildaL, SANTOS Rafael, (orgs). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas/ colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.)** São Paulo: Atlas, 1999

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS PARA O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO SEMIÁRIDO

Luiz Alves da Silva Neto
UFERSA
luiz22fiel@gmail.com

Laiara Sousa Campiello
UFERSA
laiaracampiello@outlook.com

Luiza Hilda da Silva
UFERSA,
luyza.silva@hotmail.com

Vivianne de Oliveira Barros
UFERSA
viviannebarros26@hotmail.com

RESUMO

O trabalho Educação e direitos humanos: Desafios para o Currículo das Escolas do Semiárido foi sistematizado buscando responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios para que a temática dos direitos humanos seja abordada no contexto do semiárido, considerando as características, culturais e identidade das populações que habitam essa região? Assim, temos como objetivo refletir acerca da inserção da temática dos direitos humanos no currículo escolar de escolas do semiárido. Para desenvolvermos o trabalho nos apoiamos na pesquisa bibliográfica que trata das categorias educação, currículo, direitos humanos e semiárido. Também nos dedicamos a análise documental, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Como resultados percebemos o currículo como um território em disputa que envolve questões políticas e ideológicas e não apenas aspectos técnicos. Por outro lado, os Direitos Humanos são fruto da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Nessa perspectiva, conclui-se que a inserção da temática direitos humanos no currículo escolar do semiárido é levar em consideração a identidade, cultura, problemas e busca de alternativas que se efetiva nesse contexto de modo que a educação possa contribuir com a promoção da dignidade humana dos povos do semiárido.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Semiárido.

INTRODUÇÃO

A Educação é uma ação que apresenta diversos significados. Pode ser o ato de proporcionar um ensino profissional ou mesmo uma ação voltada para a formação de valores e exercício da cidadania. Como prática que permite ao indivíduo entrar num processo de contínuo desenvolvimento intelectual, social, humano, dentre outros, a educação expressa-se em diversos conceitos, sendo todos eles representantes de uma visão de mundo e de sujeito que se pretende

formar continuamente através das gerações – pelo registro de hábitos, valores e costumes das sociedades – e das instituições criadas para tal finalidade.

No contexto da educação formal, destacamos o currículo, cujo compromisso com o processo educativo é o de sistematizar a proposta educativa dos sistemas de ensino definindo a proposta formativa que se quer proporcionar.

Segundo Sacristán (2013, p. 16) o termo currículo

[...] deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveria cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

As discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos formar e sobre as identidades que pretendemos construir. Deriva-se disto, portanto, a ideia de currículo como o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento.

Através do currículo é possível manipular além dos assuntos a serem aprendidos como também influenciar a formação dos ideais de cada cidadão. De acordo com Luzuriaga (1977, p. 53 *apud* VEIGA, 2004, p. 17) “Para Platão a educação “deve proporcionar ao corpo e à alma toda a perfeição e beleza que são suscetíveis””. É através desse processo em que o educador se permite alimentar a alma dos discentes que se torna necessário a abordagem da temática dos direitos humanos na educação formal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNGEA (BRASIL, 2013) ressaltam a escola de qualidade social, como aquela que entre outros pré-requisitos consideram a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2013).

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, a educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades

fundamentais, aos quais, posteriormente, se agrega a necessidade de capacitar a todos para participarem efetivamente de uma sociedade livre (BRASIL, 2013).

Ao tratar dos direitos humanos, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica apresentam suas considerações sobre a conceituação da temática, destacando que os direitos humanos representam algo mais que apenas uma declaração que permite aos civis o reconhecimento de sua liberdade, mas sobretudo um símbolo de reconhecimento e luta de um povo que deu suor e sangue para que a sociedade fosse reconhecida independente de sua posição de classe. A educação como um direito de todos é o intermédio entre a declaração e a sociedade, a aplicação desses direitos durante a educação formal básica permite que seus princípios se espalhem pela população. Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. As escolas, assim como outras instituições sociais, têm um papel fundamental a desempenhar na garantia do respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 25).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) é um programa construído para contemplar a execução dos direitos humanos, e a partir dessa construção esse documento se permite auxiliar os educadores nesse processo de construção e execução da democracia.

No eixo cinco o PNDH-3 (BRASIL, 2010), intitulado de Educação e Cultura em Direitos Humanos, o referido documento reafirma alguns direitos humanos como a aplicação dos direitos humanos na escola, e declara alguns ainda não conhecidos como a educação continuada de profissionais da rede de ensino ou responsáveis por medidas socioeducativas, também propondo para a formação superior a capacitação de profissionais na identificação de problemas como violência, bullying, ou abuso em crianças e adolescentes evitando assim consequências maiores, solicitando além disso que nas escolas haja o ensino de culturas diversas em todos os níveis de educação básica.

Entre os princípios da educação em direitos humanos destaca-se o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social. Além disto, a educação em direitos humanos deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações. Com base nestes princípios compreendemos a importância de que a escola considere a diversidade sob todos os aspectos, considerando a especificidade presente na

geografia política e humana quando se trata de um país de dimensões continentais como o Brasil. Por assim compreendermos, é que abordaremos a seguir, a nossa percepção acerca dos desafios para que a temática dos direitos humanos seja abordada no contexto do semiárido, considerando as características, culturais e identidade das populações que habitam essa região.

O CONTEXTO DO SEMIÁRIDO

Quando falamos do Semiárido, estamos nos referindo a uma região que ocupa 18,2% (982.566 Km²) do território nacional, abrange mais de 20% dos municípios brasileiros (1.135) e abriga cerca de 11,84% da população do país. Mais de 23,8 milhões de brasileiros/as vivem na região, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), sendo aproximadamente 61,97% na área urbana e cerca de 38,03% no espaço rural (IBGE, 2010). Quase 41,3% da população são crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 17 anos. Um dado interessante com relação à população do Semiárido é que se encontra nele 81% das comunidades quilombolas de todo o Brasil.

A maior parte do Semiárido situa-se no Nordeste do Brasil e se estende pela parte setentrional de Minas Gerais (o Norte mineiro e o Vale do Jequitinhonha), ocupando quase 18% do território do estado. No Nordeste, dos seus nove estados, metade tem mais de 85% de sua área caracterizada como semiárida. O Rio Grande do Norte lidera a lista com 93,4% do território semiárido. Depois, vem Pernambuco com 88%, seguido do Ceará e Paraíba com 86%. Nos demais estados, também há uma predominância do Semiárido: 69,7% da Bahia, 59,9% do Piauí, 50,9% do Sergipe e 45,6% de Alagoas.

Comparado com outras regiões semiáridas do mundo, onde chove entre 80 a 250mm por ano, o Semiárido brasileiro é o mais chuvoso do planeta. Nele, cai do céu, em média, de 200 a 800mm anuais. Uma precipitação pluviométrica concentrada em poucos meses do ano e distribuída de forma irregular em todo semiárido.

Como é natural das regiões semiáridas, esse volume de chuva é menor do que o índice de evaporação que, no Semiárido brasileiro, é de 3.000mm por ano. Isso provoca um déficit hídrico desafiador para quem vive da agricultura e da criação de animais na região. Esse desafio tem sido enfrentado pelas famílias agricultoras através do armazenamento de água da chuva em tecnologias sociais diversas. A água acumulada serve tanto para consumo humano, quanto para uso na agricultura e criação animal. Por isso, a primeira tecnologia implantada na região – a cisterna de placa de cimento - representa um marco na busca da soberania hídrica e alimentar no Semiárido brasileiro.

Tanto a ausência ou escassez das chuvas, quanto a sua alta variabilidade espacial e temporal são responsáveis pela ocorrência das secas - um fenômeno natural e cíclico nesta região. Outro fator de influência é a pequena profundidade do solo, que reduz a capacidade de absorção da água da chuva. A presença de solos cristalinos na maior parte da região limita o abastecimento dos aquíferos subterrâneos. Estima-se que mais de 90% da chuva não são aproveitadas devido à sua evaporação e ao seu escoamento superficial.

O semiárido nunca foi rico, devido à seca que sempre assolou a região. E hoje não é um dos destinos mais procurados por imigrantes ou turistas que saem de outros lugares também pouco beneficiados pela natureza. Mas já houve um tempo em que a faixa de terra que compreende a parte litorânea do Nordeste e um trecho do Sudeste do Brasil atraiu muita gente. Foi na época do Brasil Colônia, entre os séculos XVI e XVII, que a economia açucareira despontou e os portugueses começaram a imigrar para lá com o objetivo de encontrar uma oportunidade na exploração da cana-de-açúcar.

Com a mão-de-obra escrava e alguns índios locais, começou assim a formação de uma identidade típica do semiárido. A não abundância sempre foi característica da produção do semiárido devido ao clima e ao solo, que se caracteriza pela limitação física (profundidade e drenagem não são seu forte). Depois da metade do século XVII, a indústria açucareira começou a entrar em crise e toda a base da economia do semiárido se voltou para a subsistência. Isolada do mundo comercialmente, a área passou a ser dividida por grandes latifúndios, com produtores cultivando suas terras ou terras arrendadas.

Talvez por esse histórico, tradicionalmente nos acomodamos a perceber o Semiárido a partir de suas condições climáticas. Ou seja, uma região com chuvas irregulares durante alguns meses do ano, temperaturas altas, vegetação caatinga, solo raso, composto por rochas cristalinas impermeáveis, o que dificulta absorção da água para o subsolo. Essa definição e caracterização do Semiárido esteve presente, majoritariamente, nos livros didáticos, durante um longo processo histórico, vindo a passar por alterações apenas recentemente. Tal definição sempre reforçou a elaboração de um discurso preconceituoso que apresenta a região como inviável e dependente de políticas e práticas assistencialistas. No entanto, a partir de uma visão de totalidade, concebemos o semiárido não apenas como vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social.

Deste modo, pensar a educação em direitos humanos no contexto do semiárido, significa, sobretudo pensar sua diversidade, seus valores, sua cultura e sobre tudo os desafios para que tais temáticas sejam incorporadas ao currículo a partir de uma visão humanizadora das relações sociais.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO

O semiárido brasileiro durante anos vem sofrendo com a falta de recursos e políticas públicas que possam desenvolver sua economia e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que por anos foi um dos mais baixos do Brasil. Isso demonstra o quanto se sentiu falta da ação dos direitos humanos em todos seus setores promovendo diversas complicações sociais que levou a morte de crianças e adultos durante décadas devido a falta de alimentos, água potável e saneamento básico que são considerados direitos essenciais para se viver de forma digna. A partir desta análise, vemos que os direitos humanos devem ser melhor considerados enquanto política pública para essa região e para que os que nela habitam possam acompanhar o mesmo desenvolvimento das outras regiões do país.

Um ponto forte a ser desenvolvido e trabalhado é o direito a educação para as crianças incluindo-as no âmbito escolar para que as mesmas possam tomar gosto pelos estudos deixando para trás um passado de trabalho infantil que por anos foi o principal motivo da evasão escolar. Outro direito a ser assegurado aos que moram no semiárido é o direito a programas de armazenamento de águas fluviais que são desenvolvidos em parcerias com o governo federal. Tais programas são projetados para ser uma medida efetiva de sanar a escassez de água em todo seu território, mas dentro de uma visão geral dos fatos os direitos humanos tem que prezar pelo bem estar social e político dessa região e garantir que o mais importante não se perca que é a essência desse povo que luta por uma vida mais digna e com os mesmos direitos que qualquer cidadão de nosso país, e uma frase que retrata muito bem toda essa luta por direitos básicos e educação é a do grande pai da educação Paulo Freire que diz “Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Em relação a educação especificamente, torna-se necessário o rompimento com os modelos tradicionais de educação na perspectiva de superação do modelo disciplinar e em busca da interdisciplinaridade como alternativa didática capaz de contribuir para a solução de problemas socioambientais; desenvolver materiais pedagógicos estabelecendo conexões com as características, valores e desafios do semiárido. No contexto escolar, é necessário o estabelecimento do que denominamos de ambientalização do currículo escolar a partir de uma perspectiva interdisciplinar e transversal, tendo como eixos articuladores dos conteúdos, o contexto local. A própria estrutura física da escola deve ser revista, considerando o clima, a

arborização, a disposição das salas de aula e as condições de trabalho e estudo que envolvem estudantes e professores (as).

Um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana. Neste sentido, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. Sobretudo, é fundamental considerar que conforme salienta Gomes (2008, p. 18), “a diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste trabalho nos permitem afirmar que mediante a realidade que caracteriza o semiárido, constituída de uma rica diversidade, a escola enfrenta desafios para que a temática dos direitos humanos venha a se constituir em um dos eixos articuladores do currículo. Tais dificuldades, iniciam-se com a própria formação docente, ainda carente de tal abordagem, passando pela dificuldade de materiais educativos que levem em conta a diversidade regional e, principalmente a superação de uma visão que percebe o semiárido como lugar de problemas, desconhecendo os valores e as alternativas que sua população tem encontrado para garantir a efetivação dos direitos humanos básicos. Dessa constatação, emerge a necessidade de que possamos ter um outro olhar sobre o semiárido, sua população, suas instituições educativas e por esta via construirmos alternativas teórico metodológicas que contribuam com o processo de formação numa perspectiva emancipadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48p.
- SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.
- VEIGA, Ilma P.A (coord.) **Repensando a didática**. 21 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

ESTUDO DE UM CASO SOCIOLOGICAMENTE IMPROVÁVEL DE SUCESSO ESCOLAR: ADVOGADO ORIGINÁRIO DA ZONA RURAL, FILHO DE PAIS SEMIALFABETOS

Francisco Edson Gonçalves Leite
Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – UERN
edsongleite1@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem por função relatar e analisar uma situação de sucesso escolar sociologicamente improvável de um filho de agricultores da zona rural do estado do Ceará que, em meio às adversidades, concluiu os estudos superiores e se tornou advogado. O trabalho adota a metodologia da história de vida, que norteou a realização da entrevista, e apoia-se nos seguintes teóricos: Bourdieu, especificamente nos conceitos de capital cultural e *habitus*; Rotter, a partir da noção de *locus* de controle; Lewin, através do conceito de nível de aspiração; e Rosenthal e Jacobson, que desenvolveram a concepção de profecia autorrealizável. A análise da narrativa autobiográfica da trajetória do entrevistado demonstrou que a ausência do capital cultural e econômico, postulados por Bourdieu como imprescindíveis para o sucesso escolar, foi compensada, no caso em estudo, por atitudes e comportamentos da família perante a escola e por atributos individuais do entrevistado (elevado nível de expectativa e motivação, *locus* de controle interno), ajudando na formação de um *habitus* compatível com o expediente escolar. Essa história de sucesso escolar sociologicamente improvável é uma, entre tantas outras existentes, que rompe com ciclo vicioso e cruel que impede que estudantes das classes populares obtenham realização pessoal e profissional por meio dos estudos, demonstrando, inequivocamente, o poder de transformação social da educação.

Palavras-chave: Educação. Sucesso escolar. Sociologia do improvável.

1 INTRODUÇÃO

O homem, ao longo de sua existência, está em contato constante com diversas formas de conhecimento e jamais pode se eximir dessas práticas sociais. O viver implica o aprender e o saber, por meio de relações consigo mesmo e com o mundo sócio-histórico que cerca cada sujeito. Charlot (2000, p. 59) corrobora essa tese, ao afirmar que “Nascer é ingressar em mundo no qual estar-se-á submetido a obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo”.

Dentre as diversas formas de saber e conhecimento, a sociedade historicamente consagrou o saber escolar como distintivo, erigindo-o a condição de um capital cultural simbólico cuja posse tem implicações sociais profundas, ao determinar a posição dos sujeitos na esfera social. A relação dos sujeitos com o saber escolar tem sido, ao longo dos anos, objeto de intensos estudos e pesquisas na academia. Em sua grande maioria, esses estudos, que apresentam perspectivas teóricas e metodológicas diversas, recaem sobre o binômio sucesso/

fracasso escolar, sendo o último termo desse binômio o que, possivelmente, tenha atraído maior atenção dos pesquisadores.

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar um caso de sucesso socialmente inesperado e estatisticamente improvável, com vista a trazer contribuições para o ensino. Esses sucessos escolares inesperados vinculam-se à Sociologia do Improvável, ou seja, trajetórias escolares que são consideradas minoritárias, ou mesmo exceções, diante de um determinado contexto social. Desse modo, enquanto a maioria dos estudos no Brasil focam os casos de fracasso escolar, este estudo interessa-se pelas histórias escolares exitosas, no sentido de divulgar casos de sucesso que possam contribuir positivamente para o ensino. Para tanto, procedeu-se uma entrevista com um sujeito cuja trajetória escolar de sucesso se enquadra nesse conceito do sociologicamente improvável. Desse modo, esse trabalho tem como pergunta norteadora: como explicar o sucesso escolar do sujeito entrevistado até se tornar advogado, apesar de todas as adversidades e dificuldades por ele enfrentadas (pobreza, analfabetismo dos pais, moradia em zona rural)? Por que ele obteve sucesso, ao passo que outros em iguais condições as suas não conseguiram?

Para o desenvolvimento desse estudo, foram utilizados como pressupostos teóricos os trabalhos de: Bourdieu, especificamente os conceitos de capital cultural e *habitus*; de Rotter, a partir da noção de *locus* de controle; de Lewin, através do conceito de nível de aspiração; e de Rosenthal e Jacobson, que desenvolveram a concepção de profecia autorrealizável.

A análise da narrativa autobiográfica, organizada através da entrevista realizada, procura elucidar os principais fatores que contribuíram para a trajetória de sucesso escolar do entrevistado, aplicando conceitos da sociologia e da psicologia, de modo a caracterizar seu percurso escolar exitoso como sociologicamente improvável. Assim, nessa relação do sujeito com o saber escolar, são analisados determinantes sociais, culturais e econômicos da família, bem como atributos psicológicos individuais que determinaram esse percurso vitorioso por meio dos estudos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A relação dos sujeitos com o saber e, especificamente, com a escola tem sido estudada e analisada a partir de perspectivas teóricas as mais variadas, abarcando os campos da educação, da psicologia, da sociologia, dentre outros. Esses estudos, ressalvadas as especificidades de cada área, buscam abordar a questão da relação do sujeito com o saber sob diferentes prismas,

buscando contribuir para um melhor entendimento dos fatores e determinantes implicados nessa relação.

A relação do sujeito com o saber, via de regra, é analisada sob a perspectiva, muitas vezes limitante e imprecisa, do binômio sucesso/fracasso escolar. Nesse sentido, Pereira (2005), apresenta uma retrospectiva das principais conclusões a que as pesquisas nessa área chegaram, dividindo-as em quatro principais momentos: (1) o sucesso/fracasso escolar é atribuído à características biopsicológicas herdadas; (2) o fracasso escolar é o reflexo de um meio sociocultural carente e deficiente; (3) a escola passa a ser vista como um espaço de reprodução social, perpetuando as diferenças e as desigualdades; (4) a escola é concebida como um espaço sociocultural complexo, capaz tanto de reproduzir como de efetuar mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. Nesse percurso histórico, é atribuído gradativamente à escola a responsabilidade pelos quadros de sucesso e fracasso escolar, tirando um pouco do fardo atribuído ao sujeito nas duas primeiras etapas.

Entretanto, vários autores consideram que a relação do sujeito com o saber não pode ser considerada sob um ponto de vista míope, limitante e unidirecional. Charlot (2000, p. 16), afirma que não existe o fracasso escolar em si, mas alunos em situação de fracasso: “O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”. Essas situações de fracassos não são atribuídas unicamente a uma suposta incompetência do sujeito ou da escola. Ao contrário, Charlot (2000, p. 78) considera a relação com o saber como uma prática multifacetada, em que corroboram aspectos sociais e individuais: “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve no tempo” (Grifos do autor). Vista, pois, sob essa ótica, as histórias de sucesso/fracasso escolar adquirem uma outra dimensão, já que a experiência escolar não pode ser subtraída e isolada de uma série de variáveis sociais e individuais que a determinam.

2.1 A sociologia de Bourdieu: herança cultural e *habitus*

A sociologia de Bourdieu concebe o contexto social como uma arena de luta entre as classes sociais na disputa pela hegemonia e dominação social. A escola, considerada uma instituição vinculada ao contexto sócio-histórico que a circunda, não se exime desse palco de lutas, sendo concebida por Bourdieu como repositório e reproduzidor das ideologias das classes dominantes. Conforme Charlot (2000), a sociologia de Bourdieu busca demonstrar a existência

de uma correlação entre a posição social dos pais e a posição dos filhos no ambiente escolar. Essa reprodução dar-se-ia da seguinte forma: “[...] às diferenças de posições dos pais correspondem nos filhos diferenças de ‘capital cultural’ e de *habitus* (disposições psíquicas), de maneira que os filhos ocuparão eles próprios posições diferentes na escola” (CHARLOT, 2000, p. 20). Assim, a escola funcionaria como reprodutora e perpetuadora das diferenças sociais.

Para entender melhor o posicionamento de Bourdieu a respeito da relação dos sujeitos com o saber escolar, é importante esclarecer, no âmbito da arquitetura conceitual presente na obra desse sociólogo francês, duas noções. São elas: o conceito de capital cultural e de *habitus*.

O capital cultural é dos elementos que integram a teoria da herança cultural de Bourdieu. A associação do termo capital à cultura não é gratuita. Pelo contrário, estabelece “[...] uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais” (SILVA, 1995, p. 24). Essa noção, central na literatura de Bourdieu, apoia-se no conceito de cultura como um bem simbólico importante que confere aos seus detentores um lugar socialmente privilegiado. Ainda segundo Silva (1995, p. 25), o conceito de capital cultural em Bourdieu presta-se a “[...] indicar todas as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos”. Esse conceito é particularmente interessante para o campo da educação porque fornece meios para explicar desigualdades diante da escola e da cultura e, mais do que isso, “[...] propõe-se a explicar de que maneira o pior desempenho escolar desses grupos serve à estrutura de dominação vigente em uma sociedade específica” (CUNHA, 2007, p. 514). Para Bourdieu, a posse do capital cultural é o elemento da herança familiar que mais impactaria no destino escolar, já que atuaria como uma “[...] rentabilização pedagógica, na medida em que a posse do capital cultural favorece o desempenho escolar, uma vez que facilita a aprendizagem de conteúdos e códigos que a escola veicula e sanciona” (CUNHA, 2007, p. 515).

A palavra *habitus* tem sua origem na filosofia aristotélica e é utilizada na década de 60 por Bourdieu para designar a mediação entre as práticas individuais e as condições sociais: “[...] o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidades entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais” (SETTON, 2002, p. 62). Desse modo, o *habitus* procura romper com a dicotomia indivíduo/sociedade e interior/exterior, como observa Setton (2002, p. 63):

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o

diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

Assim, o *habitus* compreende um conjunto de disposições psíquicas interiorizadas e incorporadas do meio social amplo (família, escola, trabalho, grupos diversos). Como uma matriz de percepções, apreciações e ações, o *habitus* determina a prática social dos indivíduos e, ao mesmo tempo, é influenciado por essa prática, já que é construído continuamente por meio das novas experiências. Dentre as características do *habitus* apresentadas por Wacquant (2007), podem-se destacar as seguintes: (1) trata-se de uma aptidão social e não natural; (2) é transferível a vários domínios de práticas; (3) é durável, mas não estático ou eterno.

2.2 A teoria do *Locus de controle*

A teoria do *locus* de controle combina princípios das abordagens behaviorista (a noção de reforço) e cognitivista (conceito de expectativa) com o propósito de “[...] identificar os factores pessoais e situacionais que determinam a conduta social humana” (FIGUEIREDO, 2011, p. 20). De acordo com Noriega et al (2003, p. 212), a noção de controle está relacionada à “[...] habilidade percebida para alterar significativamente os eventos”. Sendo assim, o controle não precisa necessariamente ser exercido pelos sujeitos em relação aos eventos, já que a percepção do controle é o principal fator determinante da resposta dos sujeitos às situações (Cf. NORIEGA et al, 2003). Rotter foi pioneiro nesse campo, ao investigar a crença das pessoas sobre a percepção delas sobre se suas vidas são controladas por elas mesmas ou pelos outros e pela sociedade. A partir das crenças sobre o controle constatadas, Rotter distingue dois tipos de expectativas, relativas às diferenças de percepções do controle pelos indivíduos.

Quando se percebe um reforço como não-contingente a alguma ação, mas como questão de sorte, destino, controle dos outros, de poderosos ou como não-previsível pelas forças que o rodeiam, interpreta-se como crença de controle externo; pelo contrário, se o sujeito percebe o reforço como contingente à sua conduta ou a suas características relativamente permanentes, denomina-se crença de controle interno (NORIEGA et al, 2003, p. 212).

Assim, a internalidade ou externalidade do *locus* de controle depende da forma como os sujeitos envolvidos percebem o reforço. Essas crenças podem ter implicações importantes na

vida social dos sujeitos e, de modo especial, na vida escolar deles. Noriega et al (2003) apresenta algumas implicações psicológicas que, de modo geral, podem ser observadas nos indivíduos pertencentes a cada um dos grupos. Segundo esses autores, estudos mostram que indivíduos com o *locus* de controle interno empreendem maior esforço para melhorar sua situação. A internalidade está, também, relacionada a maiores índices de adaptação, satisfação e envolvimento do que os verificados nos sujeitos do outro grupo. Por outro lado, indivíduos com *locus* de controle externo, que atribuem o controle dos eventos a elementos exteriores, tendem a diminuir a motivação para controlar as consequências.

2.3 A teoria do nível de aspiração de Lewin

A concepção de aspiração aparece, no âmbito da psicologia, indissociável da noção de motivação. A aspiração, conforme Carvalho (1988), manifesta-se como um desejo de realização, obtenção de um determinado *status*, em suma, relacionado ao ser ou ao ter: “O alvo da aspiração é idealizado como satisfatório e está ligado a uma realização do EU. Implica uma projeção do EU num futuro, seja ele próximo ou distante” (CARVALHO, 1988, p. 34). Para Lewis, um dos mais destacados estudiosos desse ramo da psicologia, o nível de aspiração é correlato ao grau de dificuldade que um sujeito deve enfrentar para a consecução de um objeto (Cf. CARVALHO, 1988). Lewis relaciona a noção de nível de aspiração à de grupo, também desenvolvida por eles, afirmando que “O nível de aspiração e os objetivos que um indivíduo se propõe é fortemente influenciado pelos padrões sociais do grupo a que pertence ou objetiva pertencer”. (GODOI; FREITAS, 2008, p. 44). A noção de aspiração é interessante para compreender a dinâmica social dos sujeitos em suas relações pessoais e interpessoais e, particularmente, para analisar as trajetórias escolares de sujeitos específicos. Os estudos demonstram que expectativas elevadas levam a maiores probabilidades de sucesso, daí a importância da motivação como motor para empreendimentos exitosos.

2.4 A profecia autorrealizável de Rosenthal e Jacobson

A noção de profecia autorrealizável encontra evidência empírica nas pesquisas conduzidas por Rosenthal e Jacobson, principais referências nessa área. Essa teoria se apoia no seguinte pressuposto:

Parece inegável que as expectativas que se formam em relação ao comportamento de certas pessoas, em determinadas circunstâncias, são susceptíveis, inconscientemente, de desencadear comportamentos condizentes com as expectativas, funcionando como uma espécie de profecia que se há-de cumprir (LEAL, 2007, p. 53).

Desse modo, Rosenthal e Jacobson empreenderam uma pesquisa empírica no campo educacional e chegaram à conclusão de que as expectativas lançadas pelos professores sobre seus alunos podem influenciar positiva ou negativamente sua aprendizagem. Essa constatação, que gerou polêmica no âmbito científico, aponta para a importância de o professor lançar expectativas elevadas sobre o desempenho de seus alunos, pois, procedendo dessa forma, “[...] o professor tenderá a agir no sentido de potenciar a motivação dos alunos, o que contribuirá para ajudá-los a obter um melhor e maior desenvolvimento de capacidades intelectuais”. (LEAL, 2007, p. 56). Entretanto, vale destacar que a profecia ou expectativa subtrai sua força mais da motivação psicológica que acarreta do que de qualquer lógica ou ligação com a realidade: “A expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra pode, sem pretendê-lo, converter-se numa predição exacta simplesmente pelo facto de existir” (ROSENTHAL et al, 1980 *Apud* LEAL, 2007, p. 52).

3 METODOLOGIA

O presente estudo se enquadra no âmbito da pesquisa qualitativa e utiliza, para tanto, a metodologia da história de vida. De acordo com Chizzotti (2008) a história de vida tem como característica privilegiar a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou mais informantes. A coleta das informações se deu por meio de uma entrevista gravada em meio digital concedida pelo entrevistado ao pesquisador. A entrevista tinha um objetivo previamente definido: fazer com que o entrevistado falasse sobre suas experiências e vivências escolares, de modo a elucidar o percurso escolar exitoso desse sujeito ante um contexto sociologicamente improvável de sucesso escolar.

O entrevistado tem 24¹ anos, é advogado, casado e residente no município de São Miguel-RN. É o filho mais novo de um casal de agricultores e que não tinha condições econômicas satisfatórias durante seus estudos. Viveu sua infância na zona rural do município de Icó-CE, onde realizou seus estudos iniciais, começando aos seis anos de idade, numa escola localizada no próprio sítio onde morava. Desse primeiro contato com a escola, fica evidente as

¹ A entrevista foi realizada no ano de 2015 e, à época, o entrevistado tinha 24 anos.

condições de ensino precárias oferecidas: local inadequado (uma casa velha servia como sala de aula), professores com pouca formação e salas de ensino multisseriado. Os pais, apesar do empenho demonstrado na educação dos filhos, pouco ou nada podiam ajudar nas tarefas escolares, pois tinham baixa escolaridade (o pai tinha o ensino fundamental completo e a mãe apenas a 3ª série do ensino fundamental). O entrevistado passou por mais duas escolas da zona rural, até chegar a uma escola municipal da zona urbana para cursar a partir da 6ª ou 7ª série (ele não consegue precisar com exatidão), onde concluiu o ensino fundamental. O ensino médio é feito numa escola estadual também da zona urbana do município de São Miguel e, durante todo esse tempo, usou o transporte escolar, descrito por ele como precário, para se deslocar do sítio onde morava para a escola. A respeito do deslocamento e das condições inadequadas do transporte escolar oferecido pela prefeitura do município, o entrevistado relata problemas contínuos de saúde devido ao contato com a poeira (a estrada era carroçal e o veículo usado para o transporte era o “pau-de-arara”).

Seu desempenho escolar na educação básica (ensino fundamental e médio), apesar das dificuldades mencionadas, é exitoso. O entrevistado relata que sempre teve um bom relacionamento com os colegas de sala e com os professores. Conseguia tirar notas satisfatórias em todas as disciplinas. Destacava-se mais em português (durante o ensino fundamental, participou de um programa de complementação de estudos denominado “Acelera Brasil”, promovido pelo instituto “Airton Sena”, e ganhou um concurso de redação), história e geografia, e tinha mais dificuldade na área de exatas.

Durante o último ano do ensino médio, presta o exame do “Enem” e, através dele, consegue, por meio de um programa do governo federal, meia bolsa de estudo para o curso de Direito em uma universidade particular na capital do estado do Rio Grande do Norte. O deslocamento para a cidade de Natal, distante mais de 400km do município de residência de seus pais, é um momento difícil, mas crucial em sua vida estudantil. Deixa a casa dos pais e vai morar num local destinado a estudantes carentes mantido pelo governo do estado. Cursa o primeiro semestre nessa faculdade, mas o fato de ter ainda que pagar metade da mensalidade da faculdade, somada a outras despesas como transporte, alimentação e materiais de estudo, levam o estudante a pensar em trancar o curso até obter condições financeiras que possibilitassem a continuação dos estudos. Ao término do primeiro semestre, recebe a notícia da conquista de uma bolsa integral para cursar direito em outra universidade também da capital do estado, onde conclui seus estudos superiores. Durante a graduação, consegue um estágio remunerado no Tribunal de Justiça, o que o ajuda financeiramente na manutenção dos estudos. Na academia, também afirma ter tido um bom relacionamento com professores e alunos.

Conclui o curso superior, passa no exame de ordem e retorna para a cidade de residência de seus pais, onde começa a atuar como advogado e se estabelece profissionalmente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A trajetória escolar do entrevistado é marcada por histórias de dificuldades e superação. Diante de condições adversas, como explicar esse sucesso sociologicamente improvável? A partir da análise da narrativa autobiográfica do entrevistado, alguns pontos chamam a atenção nesse percurso escolar incomum.

O entrevistado é filho de pais agricultores, mora na zona rural e, portanto, não dispõe de recursos financeiros para investimento em seus estudos: “Meus pais eram agricultores. Meu pai vivia de renda de terra, porque a terra era dele e de meu avô, e da venda de leite, eles criavam gado também”². Desse modo, a família não dispunha do capital econômico, segundo a terminologia de Bourdieu, recurso material importante para investimento nos estudos e para a promoção social. Somando a isso, o entrevistado vem também de uma família em que os pais tinham baixa escolaridade: “[...] meus pais concluíram o ensino fundamental, meu pai. E minha mãe só tem a 3ª série do ensino fundamental”. A falta do capital cultural é outro fator que contribui, segundo Bourdieu, para o insucesso escolar das classes populares, já que a escola valoriza o conhecimento trazido pelas classes dominantes, atuando, portanto, como perpetuadora das desigualdades sociais. A pouca escolaridade dos pais impede-os, inclusive, de acompanhar adequadamente as tarefas escolares de seus filhos, já que não dispunham dos conhecimentos necessários para ajudá-los na resolução de exercícios e atividades escolares.

Esse quadro, de falta de capital econômico e cultural potencializa as chances de fracasso escolar, sendo, inclusive apontado por Bourdieu como a principal causa do fracasso escolar dos alunos das classes populares. Isso porque, segundo Bourdieu, a escola tende a perpetuar as desigualdades sociais, verificando, inclusive, uma correlação entre a posição social dos pais e a posição escolar dos filhos.

Entretanto, a falta desses dois capitais parece ser preenchida ou, ao menos, compensada em parte por outros elementos que se mostraram decisivos para o sucesso escolar do entrevistado. Trata-se da dedicação e investimento que os pais, diante de suas possibilidades, demonstram no estudo dos filhos:

² Considerando as limitações de espaço, serão apresentados apenas trechos da entrevista que sejam mais significativos para a análise aqui proposta.

E³: Sempre incentivaram e valorizaram, mas não ajudaram mais porque não tinham muito conhecimento, assim, pra repassar porque nenhum dos dois, é..., estudaram muito. Eles não tinham muito como ajudar nas tarefas de casa, mas no que podiam, sim, ajudavam e sempre deram valor e incentivavam a estudar, sempre estavam dizendo que o melhor era estudar e fazendo o possível para que a gente estudasse.

P: Então, esse incentivo era muito mais a motivação...

E: Isso. Era bem mais motivação do que mesmo acompanhar as atividades. Eles acompanhavam se a gente estava fazendo, mas, muitas vezes, não tinham conhecimento pra ensinar a fazer.

A atitude dos pais de valorizar a educação e incentivar seus filhos para continuar nos estudos, apesar de todas as dificuldades e limitações, tem um efeito positivo sobre a trajetória escolar deles. Na entrevista, é mencionado também que os pais sempre frequentavam as reuniões escolares e conversavam com os professores para saber sobre o desempenho e comportamento escolar dos filhos. Assim, esse cuidado demonstrado e a motivação para que os filhos prosseguissem nos estudos foi fundamental para que o entrevistado obtivesse êxito nos estudos.

Em relação ao entrevistado, esse acompanhamento e interesse demonstrado pela vida escolar dá-se não apenas durante o período da educação básica, mas também quando do ingresso do entrevistado no curso superior de Direito. Nesse momento, observa-se uma série de dificuldades e o apoio da família foi um dos fatores que fez com que ele não desistisse.

P: E durante a graduação, assim, como se deu o apoio de sua família? Você teve que se deslocar para a capital do estado, né, a família do interior, como se deu o apoio da família pra você cursar e a relação com sua família?

E: Eles sempre apoiaram. No início, a gente ficou um pouco receoso, porque eu nunca tinha viajado e era muito longe, né, de São Miguel pra... na verdade, na época, eu ainda morava no sítio, não estava aqui em São Miguel ainda. Então, a gente morava no sítio e tinha que ir pra Natal e não tinha muito conhecimento de como que iria encontrar um local pra morar lá. Aí, meu pai veio na cidade e falou com meu tio que tinha a casa do estudante, aí a gente foi. Na época, salvo engano, tinha sete dias pra chegar em Natal e fazer a inscrição. Então, eu fui e de cara já fui e fiquei na casa do estudante. E fui, fiz a matrícula, faltou um documento que meu pai veio pegar, voltou e a gente conseguiu fazer a matrícula no último dia. Sempre apoiou, agora com muita dificuldade, tanto pra manter em Natal, que o custo de vida é muito alto. Hoje eu agradeço a oportunidade que eu tive de morar na casa do estudante, porque pagar aluguel eu tenho certeza que eu não teria condições. Como no início foi meia bolsa de estudos, a dificuldade era muito grande, tanto era que quando eu terminei o primeiro semestre, que eu fiz ainda com meia bolsa, o primeiro semestre completo, eu estava pensando em trancar até ver se ia aparecer condições melhores pra eu poder continuar futuramente, se conseguia um emprego, se conseguia um meio pra pagar, porque a família estava com dificuldade de pagar a outra metade da bolsa e sustentar o gasto que a gente

³ As abreviações “E” e “P” correspondem, respectivamente, ao entrevistado e ao pesquisador.

tinha com alimentação, com passagem, com compra de material escolar (livro, apostila, esse tipo de coisa), e estava saindo muito caro e muito complicado pra gente manter.

Aqui, as dificuldades enfrentadas são principalmente de cunho financeiro. Além de ter que pagar metade da mensalidade da universidade, tinha também despesas com alimentação, passagens, materiais escolares. Nesse momento, o entrevistado afirma que, caso não tivesse conseguido a bolsa integral para o curso de Direito a partir do segundo semestre, a família não teria como mantê-lo, sendo uma das opções o trancamento da matrícula. A partir disso, observa-se a prioridade que a família sempre atribuiu a educação, fazendo sacrifícios enormes para que seus filhos e, em particular, o entrevistado prosseguisse nos estudos.

A importância e o valor que a família atribuía aos estudos e os sacrifícios dos pais para manter os filhos na escola parecem ter contribuído para que o entrevistado construísse um *habitus* compatível com o contexto escolar. Assim, ele apresenta algumas características que foram decisivas para seu sucesso nos estudos: organização, disciplina, foco e respeito pelos professores e colegas de classe. Bergier e Xypas (2013, p. 37) corroboram essa tese, ao afirmar que fatores como “[...] o valor atribuído à educação pelas famílias; a ordem moral doméstica; o apoio e o esforço dos pais para entender e ajudar os filhos nos seus trabalhos escolares” contribuem para o sucesso escolar dos filhos.

As características pessoais do entrevistado que, obviamente, não podem ser dissociadas de seu contexto social amplo e, de modo mais específico, de seu contexto familiar, também desempenharam um papel crucial para seu sucesso escolar.

Nesse sentido, a motivação e a força de vontade para prosseguir os estudos foram decisivos para a trajetória escolar de sucesso. Além da condição econômica familiar não satisfatória, o entrevistado enfrenta uma série de dificuldades que começam desde os primeiros anos do ensino fundamental e se estendem até a conclusão da graduação. Ainda na educação básica, o entrevistado inicia os estudos em condições totalmente adversas: o espaço que servia de sala de aula era uma casa antiga e os estudantes realizavam os estudos numa classe multisseriada, ou seja, em uma mesma sala um único professor atendia a alunos de séries distintas. Ademais, passa por mais duas escolas da zona rural antes de ir estudar numa escola da zona urbana. Nessa fase, a dificuldade apresentada é a distância entre sua residência na zona rural e a escola, na zona urbana, advinda, principalmente, da precariedade do transporte escolar, quando o entrevistado relata alguns problemas de saúde em decorrência disso. Por fim, quando ingressa no ensino superior, surgem a necessidade de ir morar na capital do estado, distante de sua família, e as dificuldades financeiras para arcar com os custos dos estudos. Apesar de todos

esses obstáculos, o entrevistado afirma nunca ter pensado em desistir dos estudos, demonstrando uma força de vontade interior de vencer muito maior do que as dificuldades que se impunham em seu caminho. Assim, o controle interno, conforme a denominação de Rotter, aparece como decisivo, pois o entrevistado percebia que seu sucesso escolar era fruto do esforço diário que empreendia: “Eu tinha sempre a consciência de que um dia eu ia chegar lá, mas sempre pensando que isso aconteceria através do estudo”.

Além disso, o entrevistado apresentava um nível de aspiração elevado. Sempre demonstrou vontade de prosseguir nos estudos e cursar uma graduação:

E: Eu acho que é uma área [Direito] que eu tinha mais afinidade. Além de tudo, já tinha esse sonho, já tinha vontade de trabalhar com isso, já tinha... apesar de que eu nunca conheci de perto uma pessoa que trabalhasse nessa área, mas eu acho que... questão de sonho mesmo. Eu sempre pensei em fazer Direito e, no início, quando eu era mais jovem, eu nem sabia como era, nem passava pela minha cabeça o que que fazia, como era que trabalhava nessa área, e eu sempre pensava nisso. Aí, quando eu fui para o ensino médio, eu comecei a amadurecer melhor essa ideia e comecei a ver o que que a gente tinha que estudar mais ou menos, como era que trabalhava e cada vez eu fui me apaixonando mais pela área. Eu acredito que foi isso. Eu já tinha a vontade, já tinha a vontade minha de fazer e fui buscando conhecer mais, conhecer melhor e isso me fez gostar ainda mais.

Desde cedo, o entrevistado demonstra a vontade de prosseguir nos estudos e chegar na universidade. Para isso, empreende esforço e dedicação diários, demonstrando um alto grau de motivação. Essa vontade de chegar a um curso superior, ter uma formação universitária e uma profissão é o grande motor que impulsiona esse sujeito a dedicar tempo e trabalho para realizar seus sonhos e objetivos.

Somados a esse alto nível de aspiração e controle interno, o entrevistado demonstra também uma vontade de reconhecimento por meio dos estudos. Ao falar sobre o que lhe levou a cursar uma graduação, ele declara:

Eu acho que o maior fator pessoal era a questão de ter uma formação, que na minha família ninguém tinha e, na minha região que eu morava, também ninguém tinha formação, todo mundo terminava o ensino médio e, a partir daí, ia procurar um emprego, ia procurar mudar de cidade pra procurar condições melhores e ninguém acreditava que tinha condições de fazer um curso superior, porque aí já era pra partir pra outras cidades, Mossoró, Natal, já era pra quem tinha bem mais condições. Então, eu acho que, além de ter essa ideia, sempre eu queria me formar nessa área, mas também a questão pessoal de ter uma formação que ninguém tinha na minha família. E todos me incentivavam a buscar isso, já que os outros não conseguiram, desistiram no meio do caminho e tal, e a gente... onde a gente morava não tinha essa ideia de estudar, de ter uma formação e, principalmente... eu acho que foi isso.

Desse modo, o desejo de reconhecimento e promoção através dos estudos faz também com que o entrevistado canalize força e empenho para conseguir seu objetivo. O fato de o entrevistado mencionar que ninguém na sua família e na região onde morava tinha um curso superior é sintomático de um contexto de opressão e reprodução das posições sociais de uma geração para outra, perpetuando as desigualdades sociais. Assim, ele rompe com esse ciclo vicioso e esse determinismo social, ao conseguir prosseguir nos estudos superiores e tornar-se advogado.

Assim, o entrevistado, apesar das dificuldades e obstáculos enfrentados, conseguiu concluir os estudos superiores, passar no exame de ordem e torna-se advogado, cumprindo uma profecia feita por uma professora quando ele ainda estudava numa escola da zona rural: “[...] ela já dizia que, se eu mantivesse aquele ritmo de estudo, eu iria dar certo e isso eu nunca esqueci não”. O aspecto importante dessa profecia e de outros reforços positivos (prêmios conquistados na escola e elogios dos professores) é que foram elementos positivos que corroboraram para uma maior motivação interna e elevada expectativa, transformando-se em uma energia a mais para a continuação dos estudos. Assim, pode-se classificar a trajetória escolar do entrevistado como uma história de sucesso escolar sociologicamente improvável, pois, com determinação, força de vontade, motivação e foco conseguiu, por meio da educação, concluir um curso de graduação e realizar-se profissionalmente como advogado aos 24 anos de idade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da narrativa autobiográfica da trajetória escolar do entrevistado permitiu concluir que, apesar da ausência do capital cultural e econômico, concebidos por Bourdieu como determinante para o êxito escolar, o estudante conseguir prosseguir com sucesso nos estudos, concluir o nível superior e estabelecer-se profissionalmente como advogado. Nesse sentido, pode-se dizer que a ausência desses capitais foi, em parte, compensada por atitudes e comportamentos da família perante a escola, como a valorização dos estudos e acompanhamento da vida escolar dos filhos, que ajudaram na formação de um *habitus* compatível com a escola.

Entretanto, como explicar que, de todos os filhos que, segundo o entrevistado, tiveram as mesmas oportunidades (um dos irmãos, inclusive, chegou a estudar com ele na mesma sala), somente ele, justamente o mais novo, conseguiu concluir estudos de nível superior? Uma explicação para isso pode ser o elevado nível de expectativa e de motivação apresentadas pelo

entrevistado, atributos individuais que foram decisivos para que ele conseguisse adentrar e concluir um curso superior. A força de vontade, o foco e a determinação eram tão grandes que o entrevistado, ao falar da dificuldade de pagar metade da mensalidade da universidade, negasse a usar a palavra “desistir”: “Eu não sei se seria... se eu pensei em desistir ou se isso foi... na verdade, eu pensei em trancar o curso até ter condições de continuar”. Além do mais, todas as dificuldades enfrentadas só foram superadas porque o estudante tinha dentro de si uma vontade e um sonho de concluir estudos superiores, de romper com ciclo vicioso e cruel que impedia que estudantes das classes populares obtivessem realização pessoal e profissional por meio dos estudos.

Hoje, aos 24 anos, casado e estabilizado profissionalmente, o entrevistado atribui tudo que conseguiu à educação: “Eu acho que o que eu sou hoje na minha vida é tudo através da educação. Eu acredito que se não fosse a educação, eu não estaria aqui e você também não, eu acho que a educação é tudo”. Desse modo, sua trajetória escolar que, do ponto de vista estatístico, tinha tudo para resultar em mais um caso entre muitos de fracassos espalhados pelas diversas escolas do Brasil, toma um outro rumo, percorrendo um caminho espinhoso, porém com um final gratificante: o sucesso. Um sucesso sociologicamente improvável, mas pessoalmente almejado e trabalhado a cada dia: “Eu tinha sempre a consciência de que um dia eu ia chegar lá, mas sempre pensando que isso aconteceria através do estudo”.

REFERÊNCIAS

- BERGIER, B; XYPAS, C. Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p.36-58, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/5133/41111>>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- CARVALHO, E. M. R. de. Aspição: Alguns dados paa estudo. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p.33-45, jul./dez. 1988. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/11011/1/1988_art_emcarvalho.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2008.
- CUNHA, M. A. de A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- FIGUEIREDO, M. F. H. de. **Locus de controle**: Variável influente ou influenciada pelo desempenho na Matemática?. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em

Supervisão Pedagógica, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2011. Disponível em:

<[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2036/1/Locus de controlo.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2036/1/Locus%20de%20controlo.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GODOI, C. K.; FREITAS, S. F. A aprendizagem organizacional sob a perspectiva sócio-cognitiva: contribuições de Lewin, Bandura e Giddens. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 13, n. 4, p.40-55, out./dez. 2008. Disponível em:

<<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/747/911>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

LEAL, J. A. F. da S. **Expectativas e sucesso escolar**: Contributo para a desmitificação da Matemática. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, Porto, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/43/2/TME%20254.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

NORIEGA, J. A. V. et al. Locus de Controle em uma População do Nordeste Brasileiro.

Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 19, n. 3, p.211-220, set./dez. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-37722003000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 jun. 2015.

PEREIRA, A. da S. A. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares**: mobilização pessoal e estratégias familiares. 2005. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em:

<http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_PereiraAS_1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 20, p.60-70, 2002. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s1413-24782002000200005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782002000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 jun. 2015.

SILVA, G. O. do V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, Curitiba, v. 1, n. 2, p.24-36, jul./dez. 1995. Disponível em: <

<http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf> >. Acesso em: 30 jun. 2015.

WACQUANT, L. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 16, p.63-71, 31 dez. 2007. Instituto Metodista de Ensino Superior. DOI: 10.15603/2176-1043/el.v10n16p63-71. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126/136>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

FORMAÇÃO PARA DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS: IABILIDADES, POSSIBILIDADES E LIMITES - UM OLHAR PARA O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS I

Cristiane Maria Nepomuceno
Professora Doutora – DCS/UEPB – Neabi/Ainpgp
crismarianepomuceno@hotmail.com

RESUMO

Em meados do ano de 2015 o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, promulgou a RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015, que (re)definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais” para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores/as tornando eixo obrigatório na formação os conteúdos de “Diversidade, Direitos Humanos, Ética e Cidadania”. Este artigo apresenta reflexões do processo de mudança e implantação de conteúdo no curso de licenciatura em Pedagogia do Campus I/UEPB. São os resultados parciais de uma pesquisa que objetiva investigar quais são os limites, as possibilidades, os sucessos e os obstáculos enfrentados nesse processo. Com a pesquisa esperamos contribuir para o mudança paradigmática na atuação docente e para a compreensão das estratégias pedagógicas necessárias para tratar as demandas da educação para um novo tempo comprometidas com a promoção da igualdade, garantia de direitos e justiça social.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Diversidade. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da educação na atualidade é tornar os espaços educacionais instâncias de discussão e aplicação dos temas e práticas orientadas para a percepção e consideração das diferenças, o respeito a diversidade expressa nas distintas formas de ser e estar no mundo e o reconhecimento dos direitos sociais e humanos.

Em si tratando de uma sociedade excludente, implementar uma proposta de educação centrada nos direitos humanos não constitui tarefa fácil. Ao mesmo tempo em que as mudanças começam a acontecer no contexto escola/educação, verificamos nas demais instâncias constitutivas da sociedade um elevado número de situações de enfrentamento, manifestações de preconceito, intolerância e negação ao debate e questionamentos acerca das desigualdades. Tais situações revelam que as dificuldades são inúmeras e que os sujeitos envolvidos nestas também presentes nas escolas e nas universidades.

É esse contexto de contradições e lacunas que nos desafia a buscar elementos que subsidiem os atores envolvidos nesse modelo de educação a compreenderem os obstáculos, os desafios e os limites da proposta. São professores/as, estudantes, gestores/as,

coordenadores/as, servidores/as técnicos, todos/as em aprendizagem do como fazer para conviver respeitosamente com a diversidade de formas de ser, enfrentam o desafio de colocar em prática uma proposta educacional e curricular multiculturalista que reconhece o valor da pluralidade e a diversidade cultural, para a formação da cidadania e para a capacidade de convivência com a cultura do outro.

Ao conectar um dos eixos da formação docente a compreensão de que este/a profissional atuará em um espaço social, para tanto precisará ser sensível à história e à cultura locais, precisamos pensar se a implementação desse projeto de formação no voltado a uma proposta de ensino-aprendizagem ancorada numa ação afirmativa de inclusão tem conseguindo transformar a atuação docente no ambiente escolar.

Foi a partir dessa compreensão que surgiu a ideia de verificar se o projeto de formação que vem sendo desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba/Campus I - Campina Grande atende as demandas e orientações contidas nos documentos nas diretrizes e orientações específicas relativas ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e da RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015.

Nesse sentido, estamos desenvolvendo esta pesquisa a fim de observar se os/as licenciandos/as do Curso de Pedagogia da UEPB formados/as a partir deste currículo estão conseguindo adquirir um conhecimento mínimo necessário que os/as permitam desenvolver uma prática pedagógica comprometida com a mudança social e o combate a desigualdade social.

Portanto, constitui objetivo dessa busca: conhecer e verificar as potencialidades, os limites, os obstáculos e as possibilidades de implementação da proposta de Educação em/para os Direitos Humanos nos cursos de Licenciatura da UEPB, Campus I. Para tanto, também se faz necessário verificar se estão sendo desenvolvidas habilidades relacionadas com as estratégias metodológicas propícias para de uma prática pedagógica diferenciada, assim como observar se formação teórica está associada de forma direta com as diretrizes, os fundamentos e os princípios políticos e éticos que orientam o projeto de Educação em Direitos Humanos.

Com esta pesquisa esperamos revelar que ensinar-aprender a conviver respeitosamente com a diversidade é muito diferente de ensinar-aprender a conviver orientados/as pelo padrão cultural do único, monocultural.

METODOLOGIA

A reflexão sobre o papel e as características da educação no âmbito da educação para a diversidade nos revela um contexto em mudança, com novas configurações, que possibilitará a construção de uma educação pautada em perspectivas de quebra de paradigmas tradições e propositura de inovações.

Metodologicamente, o estudo é de natureza qualitativa, sobretudo exploratória e descritiva, estruturada por coleta e sistematização dos dados. A pesquisa é exploratória porque tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. A pretensão de caracterizar um grupo para que a partir da observação, descrição e análise possamos estabelecer relações entre as partes, atribui o caráter descritivo da pesquisa.

Quanto ao processo de conhecimento empírico e aprofundamento teórico acerca da realidade a ser pesquisada dar-se-á através do estudo bibliográfico e documental. Buscaremos através desses procedimentos compreender e apreender visões, teorias, projetos e programas educacionais e as políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos.

O universo da pesquisa empírica são os cursos de Licenciatura da UEPB, especificamente os do Centro de Educação. Entretanto, muitos outros fatores serão considerados na investigação, dos sujeitos as suas práticas. Para coletar os dados na pesquisa de campo, as técnicas utilizadas serão as de observação, questionários (estruturados e semi-estruturados) e entrevistas (estruturadas, semi-estruturadas e não-estruturadas – a escolha pelo tipo de entrevista acontecerá de acordo com relação estabelecida entre pesquisador e colaboradores).

A observação será a primeira técnica utilizada não só por ser a mais interativa, mas principalmente por ser a que melhor permite aos pesquisadores estabelecerem uma relação de maior proximidade que tornará mais fácil extrair as variáveis, produzir os protocolos e os instrumentos de coleta de dados. As técnicas de registro serão as mais diversas: gravações, fotografias, filmagens, diário de campo, anotações em protocolo de observação, formulários e outras possibilidades de registros gráficos.

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: SOBRE QUAL EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO

A Educação em Direitos Humanos surgiu como uma proposta educativa capaz de promover a formação de indivíduos detentores de atitudes, comportamento e práticas respeitadas frente a diversidade humana. “A Educação em Direitos Humanos diz respeito à criação de uma cultura capaz de formar nas mentes e nos corações de todos os seres humanos a plena capacidade de reconhecer a legitimidade do outro, tanto quanto a sua própria (DIAS; PORTO, 2010, p. 33).

A proposta de Educação em/para os Direitos Humanos refere-se a uma dimensão educativa capaz de atribuir significados práticos a uma vivência relacional baseada na pluralidade de modos de vida e no respeito à diversidade.

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em prática (BENEVIDES, 2000).¹

Esta proposta de formação foi contemplada pela primeira vez na Universidade Estadual da Paraíba no curso de Licenciatura em Pedagogia a partir da adoção do atual Projeto Pedagógico – que entrou em funcionamento no primeiro semestre letivo de 2008, só aprovado em 2009.

Com a adoção dessa estrutura curricular várias mudanças ocorreram no conteúdo e na forma de organização das atividades desenvolvidas. Dentre as mudanças mais significativas está a inserção de vários componentes curriculares (obrigatórios e de aprofundamento) voltadas as temáticas da diversidade em suas expressões múltiplas: étnico-racial, deficiência, geracional, gênero, sexualidade e a inserção da Educação em Direitos Humanos. As mudanças ocorridas objetivam formar profissionais com um perfil diferenciado comprometidos com uma proposta de educação instrumento de fortalecimento de direitos, de valores capaz de fomentar o respeito a diferença e o combate a desigualdade social.

¹ Cito trecho da Palestra da Profa. Dra. Maria Victoria Benevides na ocasião da abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000.

No entanto, pelo fato de tudo ainda ser muito novo, precisaremos investigar se as mudanças e inovações propostas/estabelecidas para os cursos de formação docente possa contribuir para a efetivação de modelo de uma universidade capaz de constituir-se espaço de discussões dos problemas presentes no contexto escolar/educacional, que tanto desafiam os profissionais da educação. Pensar também se as suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e produção cultural permitirão a construção de um saber em conexão com a realidade na qual está inserida.

A proposta EDH surge num contexto de luta comprometida com defesa da democracia e respeito à liberdade e a vida. Uma proposta de educação ancorada em um

[...] processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2009, p. 25).

A proposta de formar um educador capaz de “propor e efetivar as transformações político-pedagógicas na escola” é uma afirmação contundente de que as estruturas organizacionais e pedagógicas das escolas hoje não são adequadas ao que parte das políticas públicas considera aceitável para uma educação de qualidade.

Assim, além de uma formação teórica sólida e consistente, este novo projeto de formação docente está associado de forma direta com os princípios políticos e éticos que, dependerão, exclusivamente, do ambiente cultural no qual o/a professor/a esteve e estiver inserido. Nessa proposta de formação ganha ênfase o conteúdo da diversidade e a possibilidade de apropriar-se de estratégias metodológicas propícias para uma prática pedagógica diferenciada, necessária ao desenvolvimento das habilidades relacionadas.

Ao conectar um dos eixos da formação docente a compreensão de que este/a profissional atuará em um espaço social, para tanto precisará ser sensível à história e à cultura locais, precisamos pensar se com este projeto de formação voltado a uma proposta de ensino-aprendizagem ancorada numa ação afirmativa de inclusão estamos conseguindo transformar a atuação docente no ambiente escolar.

Desse modo, a ideia é organizar o currículo, as ações e as práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura de modo que esta discussão torne-se parte integrante da formação do/da professor/a viabilizando a aquisição de um conhecimento mínimo necessário que o/a permita desenvolver uma prática pedagógica comprometida com a mudança social e o combate a desigualdade social, mesmo considerando que este/a profissional já traz um conjunto de conhecimentos oriundos do seu lugar no mundo, da sua condição de sujeito histórico-cultural.

Como dito no Documento Referência da Conferência Nacional da Educação Básica falar sobre diversidade trata-se, também, de um “campo político por excelência”, pois implica em “posicionar-se contra processos de colonização e dominação. Implica compreender e lidar com relações de poder” (BRASIL, 2008, p. 13). Portanto, a prática da Educação em Direitos Humanos não é uma prática neutra, mas uma ação política e que é socialmente construída a fim de promover a promoção, proteção e defesa dos direitos inerentes à pessoa humana.

SOBRE O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS I

Em meados do ano de 2015 o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, promulgou a RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015, que (re)definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Esta Resolução tornou “Eixo” obrigatório na formação docente os conteúdos de Diversidade, Direitos Humanos, Ética e Cidadania. O referido documento anuncia que o currículo é um

(...) conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 1).

Desse modo a inserção/discussão desses conteúdos, voltados para o (re)conhecimento da diversidade e dos direitos humanos, são indispensáveis para promoção da

(...) a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; [e] o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, (...) (BRASIL, 2015, p. 1, grifo meu).

Em atendimento a esta determinação, as universidades que em cujo quadro constam cursos de licenciatura foram obrigadas a reformularem seus Projetos Pedagógicos promovendo mudanças em suas estruturas curriculares de modo a inserirem componentes curriculares voltados para a temática da “Educação em/para os Direitos Humanos e Diversidade”, tratadas numa perspectiva de inclusão. Este foi exatamente o caso da Universidade Estadual da Paraíba que, acompanhando o processo de reestruturação da educação superior, introduziu nos currículos dos cursos de licenciatura o componente: “Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social”.²

É importante ressaltar que a inserção desse conteúdo no quadro de componentes obrigatórios à formação docente atende não só ao projeto nacional de um projeto de educação efetivamente inclusiva que se procura consolidar em todo o país, mas, sobretudo pela necessidade de combater diretamente a lacuna na formação dos/as nossos/as graduandos/as que muitas vezes os conduzem em suas práticas a atitudes de negação, intolerância e desrespeito as diferenças humanas.

Todavia, quando para a maioria dos cursos a inserção desse conteúdo constituía uma novidade o mesmo não se aplicava ao curso de Licenciatura em Pedagogia – Campus I. Esta proposta de formação já estava contemplada no curso desde a adoção do atual Projeto Pedagógico que entrou em funcionamento no primeiro semestre letivo de 2008 – apenas aprovado em 2009. Tratava-se de um Projeto Pedagógico inovador: inserira vários componentes curriculares (obrigatórios e de aprofundamento) voltadas as temáticas da diversidade em suas expressões múltiplas: étnico-racial, deficiência, geracional, gênero, sexualidade, desse modo antecipava a inserção da Educação em Direitos Humanos em seu currículo. As mudanças ocorridas objetivam formar profissionais com um perfil diferenciado

² Além da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, um conjunto de documentos anteriores orientam o projeto de Educação em/para os Direitos Humanos, a saber: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH **2005/2014**); Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/**2009**); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/**2003-2006**); Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/**2011**); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012.

comprometidos com uma proposta de educação instrumento de fortalecimento de direitos, de valores capaz de fomentar o respeito a diferença e o combate a desigualdade social.

A nova proposta de formação, estruturada em 08 semestres para o turno diurno (duração mínima de 04 anos) e 10 semestres para o turno noturno (duração mínima de 05 anos), entrou em vigor no primeiro semestre de 2008. A proposta estava centrada em uma perspectiva curricular na qual o reconhecimento da diversidade é parte fundamental da formação docente, atendendo às demandas de um tempo histórico onde as “fronteiras” (inclusive as culturais) estavam/estão sendo reformuladas e/ou rompidas. Nesses termos, aprender a conviver com a diferença é requisito *sine qua nom* para convivência entre os indivíduos, os grupos e as nações.

A ideia era/é, a partir da oferta de um currículo multicultural, formar profissionais detentores de “atitudes e habilidades” capazes de “(...) demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (...)” (BRASIL, 2006, p. 2). Desse modo, a pretensão era investir na formação de um/a profissional antenado com a “realidade da sociedade contemporânea , (...) cada vez mais sensível à solicitação do real [capaz de orientar sua prática pelo] diálogo com temas recorrentes e contraditórios da sociedade” (cf. ao longo da p.18).

Em relação a estrutura curricular muitas mudanças aconteceram. As disciplinas voltadas para a prática docente ainda permanecem vinculadas às licenciaturas, contemplam as áreas do conhecimento que auxiliariam o professor a trabalhar a educação sob uma ótica histórica, psicológica, sociológica, filosófica e mais recentemente, antropológica. Dentre as várias inovações está a inserção de vários componentes curriculares (obrigatórios e de aprofundamento) voltadas as temáticas relativas às diversidades humana.

A discussão sobre diversidade é introduzida no componente curricular “Antropologia da Educação” (ofertada no 1º período) objetiva possibilitar aos educadores a interpretação e a compreensão das diferenças culturais e das (consequentes) diferenças nos modos de pensar, atuar e sentir relacionados, por sua vez, as diferentes formas e sistemas de educação existentes. Desse modo, já iniciando a reflexão sobre a importância da aprendizagem na formação humana e a partir dessa discussão ressaltar a importância do respeito às diferentes culturas. São introduzidos os conceitos de alteridade, identidade, diversidade, etnocentrismo, relativismo, tolerância, dentre outros.

No terceiro ano do curso, especificamente o 6º período, é cursado mais um componente obrigatório: Diversidade, Inclusão Social e Educação. Nesse componente o/a

licenciando/a terá acesso a discussão que o permitira aprender a (re)conhecer distintas expressões de diversidade (étnico-racial, gênero e sexualidade, religiosa, geracional, deficiências e socioeconômicas) a fim de instrumentalizar-se e posicionar-se contra qualquer forma de discriminação ou preconceito. No início das aulas do componente é aplicado um questionário (sondagem) no qual se procura saber o nível de conhecimento prévio o/a licenciando/a possui sobre a temática que será trabalhada no componente. No encerramento do componente outro questionário (avaliação) é aplicado a fim de realizar um estudo comparativo entre os dois instrumentos.

Um outro instrumento que também é utilizada para avaliar os resultados da aprendizagem-formação são os relatórios de estágio. Concomitante ao componente de Diversidade, Inclusão Social e Educação os/as licenciandos/as estarão realizando a prática de Estágio IV, cuja intervenção é, em parte, orientada pelos resultados da observação do Estágio III - ambos voltados para a Educação Infantil. Assim, a turma dedica parte do tempo em “campo” para observar como as distintas diversidades trabalhadas teórica e documentalmente ocorrem no cotidiano escolar a fim de verificar quão perto ou distante a inserção da proposta de educar para a diversidade se encontrar da realidade. Como resultado do “olhar” produzem um relatório que em muito tem nos ajudado a redefinir os rumos da formação para a diversidade.

Antecipadamente afirmar que os relatórios produzidos revelam crescimento e amadurecimento dos/as licenciandos/as no que concerne a questão da compreensão diversidade e o desenvolvimento de uma postura de valorização e de respeito as diferenças, assim a adoção de uma atitude de combate ao preconceito e qualquer forma manifesta de discriminação. Os componentes de aprofundamento são ofertados nos três últimos períodos, no caso do curso diurno: 6º, 7º e 8º.

As atividades de pesquisa, extensão e formação continuada desenvolvidas estão vinculadas a cada Grupo de Trabalho específico. No caso dos componentes de diversidade o GT chama-se: “Diversidade, Gênero e Inclusão Social”. Está composto por vários professores/as, pertencentes a distintos cursos, sendo que todos/as ministravam aulas no curso de Pedagogia-UEPB/Campus I.

É importante ressaltar que a inserção desse conteúdo no quadro de componentes obrigatórios à formação docente atende não só ao projeto nacional de um projeto de educação efetivamente inclusiva que se procura consolidar em todo o país, mas, sobretudo pela necessidade de combater diretamente a lacuna na formação dos/as nossos/as graduandos/as

que muitas vezes os conduzem em suas práticas a atitudes de negação, intolerância e desrespeito as diferenças humanas.

A propagação de um conteúdo que subsidia-se os/as futuros/as educadores/as na interpretação e compreensão de diferentes culturas e diferentes modos de pensar, atuar e sentir relacionados com as diferentes formas e sistemas de educação existentes, relacionando-os ao entendimento dos processos educacionais e de suas implicações em outros processos atuais tanto das sociedades modernas avançadas, bem como para grupos sociais simples. Assim, estimular a reflexão sobre a formação humana dentro de uma perspectiva de respeito a diversidade humana, ressaltando a importância do respeito às diferentes culturas.

As mudanças ocorridas objetivam formar profissionais com um perfil diferenciado comprometidos com uma proposta de educação instrumento de fortalecimento de direitos, de valores capaz de fomentar o respeito a diferença e o combate a desigualdade social.

Mas, uma década depois precisaremos investigar se as mudança e inovações propostas/estabelecidas no cursos de formação docente contribuiu para a efetivação de modelo de uma universidade capaz de constituir-se espaço de discussões dos problemas presentes no contexto escolar/educacional, que tanto desafiam os profissionais da educação, verificar se a oferta de componentes curriculares voltados para a Diversidade e os Direitos Humanos estão permitindo a construção de um saber em conexão com a realidade na qual está inserida, qual o resultado dessa formação e se faz-se necessário redefinir rumos.

POR FIM, DIZER...

A reflexão sobre o papel e as características de uma proposta de formação orientada para o reconhecimento da diversidade e o respeito aos direitos humanos, pautada na perspectiva de quebra de paradigmas tradições e propositura de inovações nos revelará pistas para participar ativa e positivamente desse contexto de significativas mudanças sociais, com novas configurações, que possibilitará a construção de uma sociedade mais justa, igual e para todas as pessoas.

Ressaltamos, portanto, a importância da discussão da temática no âmbito das políticas públicas voltadas para a formação docente, visto que são os/as professores/as os/as desencadeadores deste debate nas escolas e da formação de sujeitos com novas mentalidades. Apenas assim será possível transpor a educação exercida nas escolas que tanto contribuí para manutenção de uma sociedade excludente.

Investir na formação de docentes educados/as como seres humanos como um todo, assumindo suas características próprias. Visto que, cabe à escola como uma agência do conhecimento e principalmente aos educadores buscarem uma forma para auxiliar no processo de educar para a promoção da igualdade/equidade viabilizando a partir do conhecimento escolar encontrarem uma nova forma de construção – por meio de reflexões críticas das diferenças e das igualdades humanas e suas devidas importâncias na formação da personalidade, do caráter e na parte integral do indivíduo e cidadão.

Assim, pensarmos as necessidades reais de mudança paradigmáticas nas escolas/universidades e no processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades enfrentadas, os desafios de colocar em prática uma proposta educacional e curricular multiculturalista que reconhece o valor da pluralidade e a diversidade cultural, para a formação da cidadania e para a capacidade de convivência com a cultura do outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional da Educação Básica – Documento Referência**. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/>>.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP/01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/tipo-norma/index/norma/21/>>.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Educação: a tensão entre a igualdade e a diferença. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2010. pp. 205-228.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2010. pp. 29-68.

FIGUEREDO, Rita Vieira de. A Formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: **O desafio das diferenças na escola**. MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 141-152.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – Unesco. **Declaração mundial sobre Educação para Todos** – Conferência de Jomtien. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacao/doc-internacionais.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - **Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba** – UEPB/Campus I (Campina Grande). (2008). Disponível em: < <http://centros.uepb.edu.br/ceduc/pedagogia/>>.

MATERIAIS RECICLÁVEIS E O MEIO AMBIENTE: UMA ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Alenilda de Oliveira Fernandes
Mestranda em Ensino- CAMEAM-UERN
alenilda.fernandes@hotmail.com

Maria do Socorro da Silva Batista
Professora Doutora, da Universidade Federal do Semiárido- UFERSA- ANGICOS
msbatista-@hotmail.com

RESUMO

A educação ambiental é atualmente uma necessidade dos espaços escolares, principalmente quando objetiva-se formar o ser humano para ser um cidadão consciente. Deste modo, ao ser trabalhada desde a educação infantil, constrói-se desde a base uma prática educativa formadora de sujeitos ativos, críticos e participativo em meio a realidade socioambiental em que vivem. Assim, esse trabalho tem como objetivo analisar as práticas de educação ambiental desenvolvida na Unidade de Educação Infantil Maria Caldas, localizada no Município de Mossoró- RN. O público envolvido nas atividades são crianças na faixa etária de 2 a 5 anos. Na referida Instituição foram desenvolvidas ações educativas, durante o desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar denominado de O meio ambiente e a educação infantil: Sensibilizar para preservar. Para a realização desta pesquisa, fundamentamos em uma pesquisa bibliográfica. Além da coleta de informações por meio da observação realizada in loco. Como resultado temos que as ações desenvolvidas no decorrer do projeto visaram a formação consciente da criança, partindo da reciclagem e reutilização de materiais que foram adquiridos pelas próprias crianças. Os produtos produzidos foram brinquedos e materiais pedagógicos.

Palavras-chave: Educação ambiental. Reciclagem. Educação infantil. Formação. Cidadania.

INTRODUÇÃO

Atualmente, percebemos que são inúmeras e constantes as discussões sobre os problemas ambientais e suas consequências socioambientais. Esses, apresentam-se como de importância fundamental nos debates acadêmicos e na sociedade de maneira geral, uma vez que, constituem-se como uma problemática emergente, sobre a qual necessitamos de aprofundamento teórico e prático, principalmente quando adentramos na busca de possíveis soluções para a amenização das consequências decorrentes desses agravamentos ambientais.

Dentre as questões ambientais existentes em nosso meio, algumas delas presenciamos cotidianamente, como por exemplo, a que decorre da produção excessiva de lixo, atrelada a uma prática consumista descontrolada em que as pessoas seguem padrões determinados pelos valores do modelo de desenvolvimento capitalista. Assim, com o aumento da produção de

resíduos e por serem colocados em ambientes inadequados, contribui-se para com o agravamento da problemática ambiental.

Diante disso, surge a necessidade de se buscar alternativas viáveis para viabilizar o enfrentamento desses problemas, considerando que em meio aos responsáveis por esse agravamento da poluição, o ser humano é o principal agente causador. Dessa forma, é possível considerá-lo como sendo também o responsável em buscar soluções viáveis para a redução dos índices de poluição ambiental, considerando-se o princípio da participação explicitado pela Lei 9795/99 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental.

Nesta perspectiva, esse trabalho tem como objetivo, analisar as práticas de educação ambiental desenvolvida na Instituição de Educação Infantil, denominada de UEI¹ Maria Caldas, localizada no Município de Mossoró- RN. O público envolvido nas atividades são crianças na faixa etária de 2 a 5 anos. Na referida Instituição foram desenvolvidas ações educativas, durante o desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar denominado de O meio ambiente e a educação infantil: Sensibilizar para preservar. As atividades do referido projeto foram desenvolvidas com o objetivo de promover a sensibilização e possível conscientização das crianças por meio da prática da reutilização de matérias na produção de brinquedos e matérias pedagógicos.

Por decorrência, as ações desenvolvidas no decorrer do projeto visaram a formação consciente da criança, partindo da reciclagem e reutilização de materiais que foram adquiridos pelas próprias crianças. Os produtos produzidos foram brinquedos e materiais pedagógicos. Para o embasamento e aprofundamento deste trabalho, nos apoiamos em leituras de: Guimaraes (2015); Pereira (2015); Perrenoud (1995); Rodrigues (2001), entre outros que fundamentaram a produção desse artigo.

A PRODUÇÃO DE LIXO E AS CONSEQUÊNCIAS AMBIENTAIS

A sociedade brasileira na atualidade resiste as consequências das ações de exploração e degradação ambiental decorrentes da atividade do ser humano sobre o meio ambiente. Destacamos como um dos agravantes dessa problemática, a prática consumista que aumenta consideravelmente a produção de lixo e conseqüentemente, os altos índices de resíduos jogados ao solo. Esses causam entre outras conseqüências a poluição do solo, das águas e problemas de saúde para a população que vive em áreas contaminadas.

De acordo com as ideias de Mucelin e Bellini (2008, p. 113) compreende-se que

O consumo cotidiano de produtos industrializados é responsável pela contínua produção de lixo. A produção de lixo nas cidades é de tal intensidade que não é possível conceber uma cidade sem considerar a problemática gerada pelos resíduos sólidos, desde a etapa da geração até a disposição final.

Dessa forma, é notório em nosso meio socioambiental que o lixo está sendo considerado como um dos maiores poluentes e que em sua análise, estabelece relações diretas com a falta de conscientização e sensibilização da população, a qual adere a uma prática consumista, em que o consumo exacerbado de produtos de vida útil curta e o despejo desses em locais inadequados agravam os problemas ambientais

Em detrimento dessas ações sobre o meio ambiente, é perceptível as constantes mudanças de clima, aumento da temperatura, solos inférteis, águas contaminadas e ar impuro como algumas das consequências das ações humanas, impulsionadas pelo modelo de desenvolvimento em curso.

Neste sentido, Maia, Cavalcante, Oliveira e Silva (2013, p. 2798) discorrem que

A relação do ser humano com o meio ambiente ocorre desde a criação do mundo, contudo, inicialmente, tal interação acontecia respeitando os limites da natureza. Com o passar dos tempos, a humanidade descobriu que poderia mudar o meio em que vivia, achou-se dona do mundo e passou a utilizar irracionalmente os recursos naturais.

Percebe que desde épocas remotas há uma predominância da intervenção do homem sobre o meio e isso tem se acentuado com o passar dos anos. Desse modo, contribuindo com essa argumentação, Rosa, Moraes, Maroço e Castro (2005, 5171) abordam que

O problema do lixo talvez seja um dos mais graves das sociedades modernas. O acúmulo de materiais não degradáveis e a pressão exercida pelo contínuo despejo, mostra a necessidade do assunto ser tratado com seriedade, pelo governo e por toda sociedade. Mas para tudo isto dar certo é preciso investir na mobilização social, mas na mobilização social inteligente. Está aí a grande e central questão, não somente para a questão do lixo, quanto para o controle das epidemias, para a promoção da saúde, para administrar melhor a cidade, para alcançar a plena cidadania em todas as frentes.

Deste modo, vemos a produção de lixo como um dos principais ocasionadores dos problemas pelos quais passa o meio ambiente, visto que na atualidade é produzido em níveis alarmantes de quantidades e destinados a espaço socioambientais nos quais se concentram em demasia os resíduos sólidos poluentes. Esta realidade exige a adoção de estratégias para sua transformação, dentre as quais destacamos o processo educacional.

A RECICLAGEM COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática da reciclagem é uma estratégia utilizada para aprofundamento de ações que objetivem a realização de metodologias educativas voltadas para uma sensibilização dos indivíduos envolvidos ao processo da problemática ambiental. Para isso, torna-se fundamental que durante a realização das atividades se proporcione a participação ativa dos alunos em ações concretas, como por exemplo na coleta e seleção dos materiais, que serão reutilizados e como também na produção dos novos materiais. Em consequência, favorecendo com que ocorra um prolongamento da vida útil do material utilizado e conseqüentemente, o retardamento do mesmo a destinação do lixo. A reciclagem é uma forma particular do reaproveitamento de matérias-primas tais como: papel, plásticos, latas de alumínio e de aço, vidro, orgânicos e outros (ROSA; MORAES; MAROÇO; CASTRO, 2005, p. 5170).

Assim, a prática de uma educação ambiental utilizando de estratégias significativas a partir da reciclagem, permite o favorecimento da participação ativa dos estudantes de maneira a inseri-los na ação educativa, partindo da contextualização social dos mesmos. Ou seja, ao incentivar a busca de materiais recicláveis no seu meio socioambiental os educandos podem desenvolver uma sensibilização ativa na busca de soluções para as questões ambientais, uma vez que estariam agindo sobre a própria realidade onde vivem.

Além disso, essa prática educativa, também proporciona com que o aluno se torne um cidadão crítico e participativo, atuante em na sociedade, visto que através da sensibilização o cidadão passa a comprometer-se com os problemas da comunidade e a partir disso, utilizar novas estratégias de participação individual e coletiva e a prática da cidadania crítica.

Sobre este aspecto, Rodrigues (2001, p. 238) afirma que:

O exercício da cidadania compreende duas ações interdependentes: a primeira refere-se à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas. Ambos os aspectos caracterizam o sujeito identificável como cidadão. Como já apontamos que o exercício da cidadania pressupõe a liberdade, a autonomia e a responsabilidade, fica evidente que se constitui um dever dos cidadãos participar na organização da vida social. Essa organização deve assegurar a todos o exercício da liberdade e da responsabilidade.

Nesse sentido, a educação ambiental segundo Guimarães (2015, p. 34):

[...] apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio.

Guimarães (2015, p. 34), afirma ainda que:

Pela gravidade da situação socioeconômica em todo o mundo, assim como no Brasil, já se tornou categórica a necessidade de implementar a EA para as novas gerações em idade de formação de valores e atitudes, como também para a população em geral, pela emergência da situação em que nos encontramos.

Dessa forma, a prática da reutilização de materiais para a produção de novos objetos é considerada uma estratégia significativa, favorecedora de redução dos problemas ambientais ocasionados pelo lixo, uma vez que a partir dessa prática reduz-se os altos índices de poluentes jogados no meio ambiente.

RELAÇÃO MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA UNIDADE EDUCACIONAL

A educação com estratégia significativa e que objetive a formação do cidadão consciente de seus deveres e direitos deve estar relacionada a realidade na qual está inserida a Unidade de Educação a fim de que as metodologias empregadas possibilitem o aprendizado significativo para as crianças.

Corroborando com esse pensamento Perrenoud (1995, p. 194) argumenta que

O sentido depende apenas, em parte, da relação intelectual e afectiva de base entre o aprendente e o professor, a qual depende também do que se passa aqui e agora. O sentido constrói-se pelo diálogo, pela forma de apresentar as coisas, de dar lugar ao outro, de o ter em conta, de negociar.

Dessa forma, para a promoção dessas ações, é fundamental para a aprendizagem das crianças, que as estratégias metodológicas possibilitem que as crianças se sintam partícipes do projeto educacional desenvolvido na escola e que o trabalho pedagógico desenvolvido, considere os temas relevantes e as experiências vivenciadas pelos alunos.

Contribuindo com essa discussão, Perrenoud (1995, p. 194-195) nos acrescenta que

Quanto mais aceitamos negociar o nível de exigência, a estruturação da situação didática, a diferenciação das tarefas, o ritmo do trabalho, maiores são as possibilidades de interessarmos aqueles alunos que oscilam entre a adesão e a oposição, a implicação ou a indiferença. Para isso é preciso que o professor saiba que o sentido não se constrói de uma só vez, que não se prende, em definitivo, com a personalidade ou a origem do aluno, que podemos, pois, inflecti-lo, reforça-lo, transformando a situação ou a relação, tomando em conta, não apenas as necessidades, a identidade, as possibilidades dos alunos, mas também a sua capacidade de, pelo diálogo, construir sentido.

No que se refere as atividades educativas realizadas na Unidade de Educação Infantil Maria Caldas, estas foram desenvolvidas de modo a proporcionar a sensibilização dos alunos sobre os problemas ambientais circundantes a comunidade escolar. Desse modo, através do Projeto, foram implementadas estratégias que estimulam a conscientização das crianças da Unidade, a respeito da importância da reutilização de materiais que em ao invés de serem jogados no lixo, nas ruas, na água ou no solo, podem ser reutilizados e transformados em brinquedos educativos para as próprias crianças envolvidas no projeto.

Assim, através do brinquedo é possibilitado aos educandos, além da importância dessa reutilização, que os mesmos também desenvolvam uma aprendizagem com sentido para eles, considerando que a especificidade de cada cotidiano constrói sentidos e significados para a aprendizagem. Dessa maneira, a prática lúdica ao ser desenvolvida na educação infantil, possibilita a estimulação da aprendizagem prazerosa para as crianças que veem no brinquedo uma possibilidade de diversão e ao proporcionar também o conhecimento, torna-se um elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem infantil.

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O projeto sobre o qual tratamos neste trabalho, foi desenvolvido em um período de (1) um mês, no interior da Unidade de Educação Infantil Maria Caldas, localizada no município de Mossoró-RN. As estratégias visaram proporcionar uma ampliação ou introdução dos conhecimentos acerca da problemática ambiental, presente na comunidade escolar.

Segundo argumenta Pereira (2015, p. 34) através de projetos,

A educação ambiental constitui-se, portanto, em um processo educativo amplo, complexo e contínuo. Os projetos de educação ambiental podem ser desenvolvidos com grupos de indivíduos em diferentes idades, com grupos de crianças, de jovens, de adultos e também de idosos. Para cada grupo, há que se considerar as características dos indivíduos, como por exemplo, o seu nível

de desenvolvimento, para que as interações entre os envolvidos sejam adequadas, assim como a interação dos envolvidos com o objeto de estudo, para que o desenvolvimento da pesquisa seja real e significativo para todos.

Assim, foram desenvolvidas atividades de produção de brinquedos com a participação continua das crianças envolvidas, de modo que elas pudessem também usufruir das próprias produções. Inicialmente foi solicitado as crianças a coleta de materiais recicláveis, que pudessem ser reutilizados na confecção dos brinquedos. A coleta foi realizada, ou seja, as crianças recolheram junto aos familiares os materiais solicitados. Em seguida, de posse do material arrecadado, propusemos juntamente com as crianças as etapas de reutilização. Nesta etapa, recortamos, pintamos, e produzimos os brinquedos e ao final do projeto realizamos na unidade educacional uma “Mostra cultural” na qual os objetos produzidos foram colocados a exposição para a comunidade prestigiar as produções.

Os brinquedos desenvolvidos no decorrer do projeto, foram entre outros os bibolquês, vaivém, boliches, com material de garrafa pet. Também foram produzidos alguns animais com embalagens de amaciantes, como elefante e o cisne; além da confecção de instrumentos musicais com tampas de garrafas de cerveja e tampa de margarina. Com a utilização de caixas de ovos, fizemos a produção de lagartas em estágio inicial de desenvolvimento e como também confeccionamos o casulo, que fora realizado com caixas de leite e numeradas de 1 a 5, para a associação dos números às quantidades.

Durante a implementação do projeto percebeu-se que “[...] alguns brinquedos permitem às crianças se divertirem ao mesmo tempo que lhes ensinam sobre um dado assunto” (SOUZA, 2014, p. 32). Nessa perspectiva, as produções de brinquedos realizadas na Unidade, estimulou no decorrer das atividades, além da ludicidade por meio da utilização do brinquedo produzido a partir das produções coletivas, a aquisição de conhecimentos e reflexões sobre a problemática ambiental.

Corroborando com esse entendimento Pereira (2015, p. 40) aborda que:

Assim, devem-se estimular, em qualquer nível de ensino escolar, as práticas educativas que contemplem a participação ativa das crianças, adolescentes e adultos na discussão das questões ambientais, possibilitando que as pessoas acreditem nas mudanças de comportamento individual e coletivo, e que elas sejam capazes de discutir e apontar saídas para os problemas ambientais, de propor soluções(mesmo que hipotéticas) para esses problemas e que apostem na melhoria da qualidade de vida e na transformação das relações socioambientais.

Percebe-se, portanto que a atividade lúdica associada a reciclagem de materiais, constitui-se em importante estratégia de sensibilização da consciência desde a infância, de modo a formar nos anos iniciais uma relação de preservação do ambiente e conseqüentemente da qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade socioambiental, nos permite perceber que estamos vivendo em um meio ambiente poluído e sofrendo continuamente as conseqüências de nossas ações destruidoras acerca da degradação do meio ambiente.

Identificar estratégias eficazes de preservação e conservação dos recursos naturais torna-se uma exigência fundamental para que se possa amenizar os problemas ambientais. Assim, partimos de uma prática educacional que permite o favorecimento de uma consciência crítica sobre os problemas, como também na busca de estratégias individuais e coletivas para a amenização dos efeitos da crise ambiental. Neste sentido, favorecemos o desenvolver da reciclagem de materiais reutilizáveis, a qual possibilita entre outros aspectos, a redução de resíduos que serão jogados aos lixões urbanos e degradando ainda mais o ambiente.

Dessa forma, a ação educativa deve estabelecer objetivos viáveis de aprendizagem significativa por meio da contextualização das atividades. Considerar as vivências dos educandos, a comunidade em que estão inseridos não apenas o aluno, mas também a escola, para que partindo da contextualização dos problemas reais se possa desenvolver o desejo pela busca de soluções também reais para os problemas presentes na realidade socioambiental.

REFERENCIAS

- GUIMARÃES, Mauro, **A dimensão ambiental na educação**. 12 ed. Papirus, 2015 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).
- MAIA, Hérika Juliana Linhares, CAVALCANTE, Livia Poliana Santana, OLIVEIRA, Alinne Gurjão de, SILVA, Monica Maria Pereira da. **Educação ambiental: instrumento de mudança de percepção ambiental de catadores de materiais recicláveis organizados em associação**. (Revista Monografias Ambientais) REMOA. 2013.
- MUCELIN, Carlos Alberto, BELLINI Marta. **Lixo e Impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano**. Sociedade & Natureza, Uberlândia, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto Editora. 1995.
- PEREIRA, Maria Helena de Barros. **Educação ambiental e infância**. 1 ed. Curitiba. Appris. 2015.
- ROBRIGUES, Neidson, **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. Educação e Sociedade. Ano XXII, nº 76 2001.

ROSA, Bruna Nogueira, MORAES, Guilherme Gonçalves, MAROÇO, Monise, CASTRO, Rosani de. **A importância da reciclagem do papel na melhoria da qualidade do meio ambiente.** Porto Alegre, 2005.

O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Jalon Barbosa de Medeiros
Aluno do Programa de Pós Graduação em Ensino – UERN
jalonbm@gmail.com

Maria Clara de Oliveira Fernandes
Bel.em Direito pela Universidade Federal de Campina Grande – PB
mariaclara.90@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a possibilidade de se desenvolver uma proposta metodológica para o Ensino de Direitos Humanos na educação básica a partir da Literatura, com base nos estudos de Candido e Magendzo. Busca-se abordar o potencial que possui a Literatura para a promoção do Ensino de Direitos Humanos, a partir da compreensão de seu papel humanizador. Para operacionalização do estudo correspondente fora empregada como instrumento metodológico a pesquisa teórico documental indireta, por intermédio de revisões bibliográficas, artigos eletrônicos, bem como da legislação vigente e comparativos com os atos normativos. Restou evidenciado, a capacidade da produção literária, de contribuir para a formação de um sujeito mais reflexivo e humano. Para tanto se faz mister reconhecer o peso da elaboração e promoção de um projeto político pedagógico em sintonia com a gestão escolar, afim de trabalhar na sala de aula um ensino voltado não só para o campo científico, mas também para o campo social, permitindo ao aluno desenvolver, de forma plena, seu potencial criador e analítico, e desta forma, ampliar a sua visão sobre realidade na qual está inserido, estimulando sua sensibilidade, apreendendo assim, o propósito dos Direitos Humanos.

Palavras-Chave: : Educação; Direitos Humanos; Literatura.

INTRODUÇÃO

O Brasil, enquanto Estado Democrático de Direito, tem como alguns de seus objetivos fundamentais insculpidos em sua Constituição a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a busca da redução das desigualdades sociais, bem como a promoção do bem-estar de todos os seus cidadãos sem quaisquer preconceitos de origem, raça, sexo, idade ou outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Para que tais objetivos sejam efetivados, todas as suas políticas públicas precisam, invariavelmente, levar em consideração a afirmação dos Direitos Humanos como núcleo da proteção da dignidade humana, enquanto universais, indivisíveis e interdependentes.

Entretanto, neste momento de profunda crise de legitimidade das instituições democráticas e de um aumento significativo dos índices de violência, ganha cada vez mais relevo o discurso de grupos que professam sua fé na violência como forma de governar e, paradoxalmente, pacificar a sociedade, em uma verdadeira campanha de negação aos Direitos

Humanos. Em uma pesquisa recente elaborada pelo Centro de Estudos de Segurança e Cidadania, mantido pela Universidade Cândido Mendes, constatou-se que 73% da população entrevistada acredita que a defesa dos Direitos Humanos seria incompatível com o controle da criminalidade ou com a efetivação da justiça, e mais da metade dos entrevistados concordam total ou parcialmente com a afirmativa de que quem defende os direitos humanos só está defendendo bandidos (LEMGRUBER; CANO; MUSUMECI, 2017, p. 16-17).

Outro levantamento amostral promovido pelo Instituto Data Folha em 2016 a pedido do Fórum Brasileiro de Segurança Pública indicou que 57% dos moradores de cidades brasileiras com mais de 100 mil habitantes concordam com a frase “bandido bom é bandido morto”, sendo que em cidades com menos de 50 mil habitantes o índice de concordância sobe para 62% (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2016, p. 6).

Neste contexto, fica claro que há um evidente descompasso entre o que está posto no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos fundamentais, demonstrando a urgência e a necessidade da promoção de uma Educação em Direitos Humanos (EDH) mais eficiente, como forma de defender, respeitar, promover e valorizar tais direitos.

O presente trabalho tem como objetivo discutir uma proposta metodológica para se trabalhar a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica a partir da Literatura, buscando analisar a importância da literatura enquanto ferramenta de promoção e valorização dos Direitos Humanos, tanto do ponto de vista individual como na sua formação social. Para alcançar este objetivo, buscou-se desenvolver uma análise descritivo-exploratória pautada nas abordagens feitas por Antônio Candido, sociólogo e crítico literário, e Abraham Magendzo-Kolstrein, diretor do Doutorado em Educação da Universidade do Chile, e coordenador da Cátedra UNESCO em Educação em Direitos Humanos. O ponto de partida para a presente discussão são os ensaios “A literatura e a formação do homem” (1999) e “O direito à literatura” (2004), de Antonio Candido. No primeiro ele expõe as diferentes funções que a literatura exerce na vida do homem, e em razão disso, como esta influi na sua formação como sujeito social. No segundo elucida argumentos que corroboram a literatura como um direito humano e como esta pode estimular e excita a tomada de ações políticas na luta pela igualdade de direitos e de uma sociedade justa, auxiliando assim, na concretização e efetivação dos direitos humanos.

A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO HOMEM

Partindo da compreensão de que o homem, desde sua origem primitiva, sempre careceu do uso da imaginação e da fantasia, seja para alimentar sua necessidade de fabulação ou para satisfazer outros tipos de anseios, dentre eles, a busca pela explicação e razão do seu eu, dos fenômenos do seu meio e da sociedade, cujas respostas muitas vezes, encontravam-se para além do seu entendimento.

Deste modo, a literatura, seja por qualquer uma das suas formas: via oral ou visual, simples ou complexas, falada ou escrita, esta é uma das modalidades mais abastadas que funcionou como resposta a essa necessidade universal, e continua até os dias atuais. O grande número de mitos, lendas e contos, os quais constituíram um modo fictício de explicar o surgimento e os “porquês” do mundo físico e da sociedade, é um grande exemplo que demonstra como as obras literárias foram e são fonte de produção e fruição dessa necessidade universal, resultando no que Candido (2002) chama de função psicológica da literatura.

O referido autor discorre que as fantasias humanas quase nunca é pura, ou seja, totalmente desvinculada da realidade do mundo concreto, uma vez que a mesma sempre tem alguma relação com pontos de referência do plano real, e por esta razão afirma existir um vínculo entre a imaginação literária com a realidade concreta, cuja ligação o escritor chama de função integradora e transformadora da literatura, pois a obra literária une a fabulação ao real e transforma sua visão sobre o mundo.

Percebe-se que as funções desempenhadas pela literatura até aqui abordadas são atinentes aos fatos psíquicos humanos. Isto se justifica pela forte atuação que a literatura exerce no subconsciente e no inconsciente da mente humana. As obras literárias causam um grande impacto nas camadas mais profundas do ser humano, devido a sua intensa penetração no âmago humano. Segundo Candido (2002), o indivíduo pode inculcar dentro de si valores ou ensinamentos sem perceber, causados pela literatura, que podem ficar impregnados em seu ser, fazendo parte de sua personalidade. Inclusive promover no homem traços que julgamos como essenciais no ser humano, tais como: o exercício da reflexão, aquisição do saber, a lapidação das emoções (sensibilidade), senso de beleza, cultivo de humor, a empatia/fraternidade, isto é, a boa disposição para com o próximo, capacidade de penetrar nos problemas (percepção das coisas ao redor). Estes últimos atributos ocasionados pela produção literária, constitui o que o autor chama de função humanizadora da literatura, que trata da humanização do homem através da mesma.

Portanto, podemos dizer que as obras literárias exercem uma grande atuação na formação e lapidação moral do indivíduo (seja criança, adolescente ou adulto) tanto quanto a escola e a família. No entanto, teria a literatura uma função formativa do tipo educacional? A literatura pode até educar, mas não ao modo dos ditames pedagógicos. Transmite valores, mas está longe de ser um manual de boa conduta e virtude. A literatura, assim como a vida, educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 2002). Sendo assim, as obras literárias, podem trazer tanto preceitos que a sociedade preconiza (que consideram louváveis) como também possa condenar (por entender prejudiciais), cujas implicações psicológicas não se pode mensurar, dada a grandeza desmedida da sua força na mente humana que transcende o alcance humano e as normas convencionais.

Assim, diante deste cenário de ambivalência que causa nos educadores e nos moralistas, de um lado encantados com seu poder formador humano, de outro, receosos com sua indiscriminada riqueza, o autor alega que duas são as atitudes tradicionalmente tomadas por estes: banir o contato da literatura com os indivíduos, justificando como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la aos interesses das classes dominantes, fazendo edições em obras-primas.

Cada sociedade cria suas manifestações literárias de acordos com o que lhe parece adequado para seus fins, e usa os mesmos para firmar em cada um dos sujeitos tais propósitos. Um exemplo disso, fora o que ocorreu no Brasil no período Colonial. Durante a colonização, quando Portugal ainda tinha dificuldade para conseguir exercer seu domínio nas terras brasileiras, foram enviados (em 1530) ao nosso território, homens de instrução os quais chegaram com um só intuito: de se firmarem em nossas terras. Para isso necessitaram estabelecer elos de comunicação com seus habitantes, e assim poder descrever e compreender a terra e seus costumes, para melhor dominar e tirar proveito (CANDIDO, 1999) do povo e do território indígena.

A tais homens, deve se os primeiros escritos aqui feitos, dentre os quais podemos destacar os jesuítas, em especial José de Anchieta (1534-1597), homem de boa formação, e bastante identificado com o país e os índios, escreveu profundos relatórios sobre a atuação da sua Ordem na vida social da Colônia, e também fora autor de obras literárias, de grande riqueza sobre o processo de conquista e dominação colonial, cujos escritos foram produzidos em 04 línguas sendo estes: português, espanhol, latim e tupi, as vezes misturadas.

Dentre estes idiomas, o tupi era a linguagem que mais predominava no litoral brasileiro no séc. XVI, chamada de 'língua geral', cuja fala os colonizadores tiveram que se submeter a aprender, para conseguir se comunicar com os colonizados e deste modo impor - o

que o autor chama - seu 'equipamento ideológico' na mente dos habitantes, que se baseava na utilização da catequese dos índios como instrumento de transmissão da cultura e dos valores europeus.

A língua tupi propagou-se entre os membros da colônia, sendo inclusive utilizada por alguns escritores da época, embora fosse mais comum o uso da língua espanhola entre os demais. O já então mencionado José Anchieta, foi um destes, que acolheu e buscou dar tratamento digno as expressões linguistas indígenas em suas produções literárias (CANDIDO, 1999).

Tal cenário alarmou os portugueses que passaram a enxergar isso como uma espécie de concorrência, uma vez que com o crescimento da influência da língua indígena, poderia atrapalhar os seus planos de dominação sobre o território.

Diante deste quadro social do nosso país, as autoridades portuguesas passaram a proibir o uso da língua tupi, e desta forma, instituir e enfatizar o seu idioma e fazer com que fosse registrada e usada em todas as obras literárias, para dar maior visibilidade a língua portuguesa a qual todos os membros da colônia tiveram que se submeter. Por consequência os escritores tiveram que adotar a língua portuguesa em suas produções literárias, suprimindo totalmente a presença da língua materna na fala e na literatura, o que acabou acontecendo.

Observa-se aqui então, a articulação de grupos dominantes de uma dada sociedade que proscurem manifestações literárias (que exprimiam expressões linguistas dos povos indígenas) para dar espaço a outras que julgassem adequadas aos seus interesses (ressaltar a cultura portuguesa e o monopólio da língua).

Trata-se claramente de um processo de dominação linguística a qual a literatura exerceu um papel relevante, passando a ser produto de colonização, ou seja, instrumento colonizador utilizado a favor da Coroa Portuguesa durante o processo de conquista e poder sobre nosso país. A literatura dos senhores portugueses tinha como propósito exaltar e inculcar nos colonos os preceitos europeus e reafirmar em cada um dos habitantes a influência da Igreja e do Rei, depreciando a língua, a cultura, a crença e os costumes dos povos subjugados.

Apreende-se como a literatura, pode ser um instrumento poderoso de influência, isto porque, como abordado anteriormente, esta se processa em maior parte, nas camadas mais profundas do ser humano, que no caso se trata do nosso subconsciente e do inconsciente, incorporando na mente humana. É justamente através dessa incorporação que incute no homem conhecimentos que enriquece (ou aliena dependendo do ponto de vista) sua percepção ou visão de mundo.

Com essa compreensão, segundo Candido (1999) existe na literatura níveis de conhecimento, tanto aqueles latentes, ou seja, subentendidas e aquela que ele chama de ‘conhecimento intencional’ que se remete as produções literárias cujas informações trazidas pela mesma são propositalmente planejadas pelo autor com o fim de injetar no receptor suas visões, ideologias, crença, revolta, etc.

São casos em que o autor deseja expressar suas convicções ou sua visão de mundo da realidade e a manifesta com tonalidade crítica. Parte de uma análise do escritor sobre um determinado universo social onde se busca retificar as injustiças encontradas. É o que o autor denomina como ‘Literatura social’ que resulta numa literatura empenhada na causa social. Nestas situações a literatura atende a necessidade do homem de conhecer os anseios e os problemas da sociedade, ajudando-o a tomar posição em face deles.

É a modalidade de literatura que alimenta e estimula o engajamento do homem no combate as injustiças sociais e na defesa dos seus direitos, auxiliando na promoção de uma sociedade justa e igualitária, abraçando assim a causa dos direitos humanos.

Desta forma, estamos diante da função política da literatura, como instrumento de transformação social e militância política. Uma vez que a literatura estimula em cada um de nós o sentimento de urgência na resolução dos entraves da sociedade, incentivando sentimentos radicais, ou seja, de luta e combate as anomalias sociais.

Nesta perspectiva, inúmeras foram as produções literárias neste sentido, os quais Candido (2011), no Brasil, cita como exemplo, o escritor Castro Alves, conhecido como defensor das causas abolicionistas, suas obras literárias, destacam se por sua eficiência estrutural formal, pela qualidade de suas expressões e também pela natureza da sua posição política e humanitária.

Os temas por ele tratados partem do amor, à luta de classes, dos marginalizados, dos oprimidos, ao abolicionismo. Seus poemas sobre a escravidão constituíram um poderoso escrito a favor da libertação dos escravos, contribuindo não só com a luta dos negros, como também, um estímulo a tomada de posição na defesa dos interesses desse povo explorado. Temos então, um fato que retrata bem, um autor identificado com a visão social da sua obra, que acaba por reunir produção literária e militância política (CANDIDO, 2011).

Além do escritor mencionado existiram muitos outros empenhados em expor e denunciar as opressões sociais, como: a miséria, a exploração econômica, a marginalização, etc. O que os torna, seres atuantes na luta pelos direitos humanos.

E por falar em problemas sociais, há que abordar a situação dramática do Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a

margem de lazer indispensável à literatura. Em razão da carência de uma educação de qualidade que permita a fruição da literatura a estas pessoas. Quanto mais igualitária uma sociedade for, e quanto mais lazer proporcionar, maior será a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, maior a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento e desenvolvimento do homem (CANDIDO, 2011).

Nas sociedades de extrema desigualdade, é preciso o esforço dos governos e da sociedade para tenta remediar na medida do possível esta falta de oportunidade cultural. Neste sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26º assegura que:

Artigo 26º1. **Toda a pessoa tem direito à educação.**

2. **A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos**, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (DUDH, 1948, grifos nossos).

Deste modo, sendo um direito de toda pessoa o acesso a educação, constitui uma obrigação e dever do Estado, promove-la em plena igualdade, isto é, com igual qualidade à todos os seus tutelados. Bem como, não apenas vise o ensino conforme a pedagogia oficial, mas também tenha por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e que reforce nos indivíduos os direitos humanos e fundamentais, ressaltando os valores essenciais no ser humano, como a compreensão, a tolerância e a amizade. Desta forma, a supracitada declaração em seu preâmbulo, aduz:

[...] que **todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade**, tendo-a constantemente no espírito, **se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover**, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, **o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição**” (DUDH, 1948, grifos nossos).

Observa-se no referido documento o estabelecimento da Educação em e para os Direitos Humanos, uma vez que estabelece a promoção do ensino, não só direcionada aos planos escolares convencionais como também voltada para o seu desenvolvimento como sujeitos de direitos. Deste modo, sendo o Brasil, um dos Estados-Membros signatário da DUDH, abordaremos adiante, todo o acervo normativo que tratam e embasam a promoção da educação em direitos humanos.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O tema “Direitos Humanos”, apesar de não se constituir enquanto componente curricular autônomo de caráter obrigatório na Base Nacional Curricular Comum, tem sua inclusão garantida nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, nos termos do §9º do art. 26 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abaixo transcrito:

Art. 26. [...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996).

Buscando dar efetividade a esta necessidade de discussão de temas relacionados aos Direitos Humanos em todos os níveis de educação, o Ministério da Educação, em conjunto com a Secretaria de Direitos Humanos e o Ministério da Justiça lançou, em 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que teve sua versão atual revisada em 2006. Já em 2012, o Ministério da Educação aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), tendo como principais fundamentos a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, a vivência e a globalidade, e a sustentabilidade socioambiental.

Para Magendzo-Kolstrein e Toledo-Jofre (2015, p. 2), a importância da promoção da EDH reside na possibilidade de fazer com que o estudante desenvolva competências cognitivas, afetivas e sociais necessárias para a formação de uma cidadania crítica, capaz de participar ativamente em uma sociedade democrática. Simultaneamente, permite o reconhecimento de pontos de vista diferentes de seus próprios, tornando-o capaz de identificar situações de aplicação e de violação de direitos humanos em circunstâncias em que esteja envolvido por proximidade territorial, social ou afetiva.

Assim, a EDH dota o estudante dos conhecimentos necessários para a transformação da realidade na qual está inserido, em um processo coletivo, em sintonia com o contexto social de que participa, preparando-o para participar ativamente no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.

De acordo com o Caderno de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a EDH teve seu marco histórico inicial com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1948. Este documento, em seu preâmbulo, estabelece que:

Agora portanto a Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DUDH, 1948).

No Brasil, teve seu desenvolvimento mais acentuado no início da década de 1980, a partir da influência do pensamento de Paulo Freire, que trabalhou com a convicção de que, através do diálogo, as pessoas aprendem e tomam consciência de que são sujeitos de direito, ao mesmo tempo em que iniciam seu próprio processo de libertação. Nesta perspectiva, a EDH se estabelece como uma educação ético-política (MAGENDZO-KOLSTREIN; TOLEDO-JOFRE, 2015, p. 3).

Educar para os Direitos Humanos implica em tomar a decisão e assumir o compromisso de exercer a cidadania de maneira irrestrita, voluntária e cooperativa. Neste sentido, o Plano Nacional de Direitos Humanos compreende a Educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007).

Com este entendimento, sucedemos para a abordagem da proposta metodológica a ser trabalhada e direcionada para o conteúdo de Direitos Humanos a partir da literatura na

educação básica pelos educadores aliados com toda a comunidade escolar, com base na estratégia problematizadora desenvolvida por Magendzo.

DIREITOS HUMANOS E LITERATURA: PROPOSTA METODOLÓGICA

O Decreto Federal nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, em seu Eixo Orientador V, estabelece que:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2009).

Esta concepção coaduna com o que expõe Candido, quando este aduz que “uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p. 191). Assim, o ensino de Literatura, enquanto fator indispensável à humanização, surge como um grande aliado ao ensino de Direitos Humanos, na medida que se coloca como um instrumento importantíssimo para contextualizar e explicar as variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam o processo educativo.

Partindo-se deste pressuposto, utilizamo-nos da estratégia problematizadora exposta por Magendzo-Kolstre e Toledo-Jofre (2015) para propor uma metodologia de utilização da Literatura como ferramenta para a discussão do conteúdo de direitos humanos. Para os referidos autores, dada a necessidade de se reconhecer as contradições existentes entre o que está posto no plano jurídico-institucional e sua aplicação, faz-se necessário incorporar o conflito na educação em direitos humanos. Assim, a estratégia problematizadora caracteriza-se por uma abordagem baseada na Pedagogia Crítica, levando o educando à conscientização dos problemas que afetam a sua comunidade, a partir da análise das dimensões políticas e ideológicas nas quais está inserido. Nesse sentido, faz-se necessário que o educador em direitos humanos estimule a reflexão acerca dos mais diversos problemas sociais, promovendo a busca por soluções que tenham como fundamento o respeito aos direitos humanos.

No momento de diagnóstico, propõe-se que todos os envolvidos no processo avaliativo busquem identificar situações que serão objeto de análise e problematização, procurando relacioná-las às questões globais críticas, suas causas e seu contexto social e histórico.

No momento do desenvolvimento, busca-se delimitar o problema anteriormente diagnosticado, selecionando e sistematizando informações complementares pertinentes e necessárias à solução. Neste ponto, é fundamental que se adote uma postura de incentivo à participação dos educandos para que o debate seja possível.

Na última etapa, busca-se desenvolver um trabalho cuja meta seja estimular a cooperação, desenvolver um sentimento de solidariedade e respeito mútuo, objetivando a construção de um saber coletivo fundado no reconhecimento e no respeito às diferenças. Assim, deve-se estimular que os educandos proponham soluções para o problema investigado, sejam estas soluções enquadradas no plano das ações concretas, quando os alunos são conduzidos a interagir direta e ativamente sobre o problema, ou no plano de mudanças atitudinais, quando os estudantes são levados à reflexão quanto aos problemas analisados, comprometendo-se com a internalização destes saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação em Direitos Humanos tem como principal característica o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores dos direitos do homem, em uma perspectiva interdisciplinar e participativa. O reconhecimento do professor da importância deste conteúdo a ser trabalhado na sala de aula deverá estar em sintonia com o projeto político-pedagógico e com a gestão da escola.

Dentre as disciplinas existentes atualmente nos planos curriculares educacionais, a Literatura demonstra ser um instrumento fundamental na concretização de uma educação voltada para os Direitos humanos dado a seu grande poder e relevo na formação do indivíduo, tornando-o um sujeito crítico e humano.

Consideramos que este trabalho pode oferecer um norte para aqueles que desenvolvem a Educação em Direitos Humanos, sem a intenção de esgotar o tema, servindo de subsídio para a realização de experiências inovadoras nas escolas de educação básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- _____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, ONU – 1948.
- BRASIL. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de Intervenção**. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002, p. 77-92.
- CANDIDO, A. **Iniciação à literatura brasileira**: resumo para principiantes. 3 ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999. p. 11- 20.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo, 2016.
- FREIRE, Manoel. DANTAS, Adelannia. A Literatura na Escola: uma abordagem a partir do pensamento de Antonio Candido. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 182-195, jan./jun. 2017.
- MAGENDZO-KOLSTREIN, Abraham. TOLEDO-JOFRÉ, Maria Isabel. Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. **Revista Electrónica Educare**, 2015, Vol. 19 (3).

TODOS SÃO IGUAIS PERANTE A LEI? O AUTORITARISMO INCUTIDO NA CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E SEU VIÉS IDEOLOGIZADO PELA ERA CONTEMPORÂNEA

Jardel Pereira da Silva
Universidade Federal do Cariri (UFCA)
jardelsilvapsm@gmail.com

Maria do Socorro Alves Patrício Moura
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
ledaceja@hotmail.com

RESUMO

É intrigante o modo pelo qual se têm dotado os chamados ‘direitos fundamentais’ de composição universal. Realmente, todas as ‘gerações’ vivenciadas até o ponto evolutivo atual vislumbram acentuado grau protetivo de defesa social bem como acentuada violação às normas vigentes. Este trabalho investigativo analisará as distintas dimensões do pressuposto de ponderação axiológica imbricada no sensibilizar humanista, entre elas, destaca-se a igualdade como não-discriminação. Averigua a pesquisa possibilidades de ações positivas, afirmativas ou discriminatórias invertidas. Tal premissa contudo, infringe os rigorismos metodológicos típicos do ‘dirigismo cerrado’ tantas vezes invocado pelos positivistas de escol. Aqui não haverá tomada deliberativa pelo discurso preferencial mas, a bem dizer, promovem-se discussões (incursões férteis no campo jurídico) com propósito reflexivo. Muitos se acham seduzidos pelo chamado ‘imperialismo’ ou universalização dos dispositivos garantistas. Sem embargo, avanços surgem, todavia a linha do horizonte deve ser traçada cautelosamente para que se tome em conta o unificado painel de interesses difusos, antitípico foro da humanidade.

Palavras-chave: Imperialismo. Direitos Humanos. Normas. Injustiça.

INTRODUÇÃO

É incorreto (e mesmo inadequado) falar de direitos humanos simbolizando as posições introjetadas no meio social. Resulta descontextualizado comparar os estágios de produção referente à expectativa subjetiva de garantia implícita em senso comum (o popular “bom senso”) em abstrato, isto quando a comunidade social permanece dividida em castas antagonicas. Observamos invariavelmente que a vigência (eficácia, melhor dizendo) dos pressupostos mínimos humanizantes em favor da classe dominante está necessariamente atrelada à sua negação pelo meio brutal de exclusão majoritária. Na sociedade capitalista os direitos fundamentais (categoria específica de direitos que não apenas foram intituladas “do homem” [ONU, 1948], mas restam integrais fins básicos almejados por cada povo à sua maneira, impassíveis do rol exemplificativo antitípico ainda constituem privilégios ímpares pertencentes ao seletto grupo dono do poder.

Na preliminar configuração do suposto exercício antinômico entre Direito Natural e Direito Positivo foi introjetada a *Antígona* de SÓFOCLES. Naquele obsessivo ‘processo’ (também incorporado por Creonte durante sua “legiferência”) um dano proliferou.

O não muito antigo sonho marxista de ser a Terra governada por uma ditadura do proletariado foi mantido durante anos, Estado inovador, contudo, não fora produto acabado da conflagração e embasamento nos organogramas maciços, convidado a desaparecer – ou, pelo menos, tornar-se mínimo – juntamente com as camadas sociais frágeis e a promover violência (descodificação amedrontadora) contra opositores da burguesia industrial.

A presente síntese deve buscar, sob alvitro objetivo, conhecer nuanças controvertidas. Nunca na história humana se falou tanto em defender nas lutas o quinhão conquistado, mas, há antagonico fato, ora, hoje se pode contentar com discursos vazios à espera do Rei-Salvador-Juiz pois, é de palmar sabença que ninguém solucionou as mazelas ou amenizou inconsistências. Confinada na agonizante hipocrisia, jaz grande parte da Opinião Pública. Receita muito simples: primeiro, ideologia, depois praxe servil hierárquica. Seguindo paulatinamente esse protótipo esquemático, os tópicos seguintes visam tratar com acuidade dos impasses ontológicos e pragmáticos vitais inclusos na abantesma balizadora funcional holística. Afinal, se ausente a panacea – na *polis* grega e na *city* atual - presentes os tratamentos alternativos, meios para cura do câncer sociofísico opressor.

IDEALIDADE E CONCRETUDE DOS VALORES: DIGNIDADE APROPRIADA E RAZÃO DOS DIREITOS SOCIAIS

Não é de hoje que se fala em ‘segurança’ como contraprestação à cedida ‘liberdade’ depositada no império da lei (Estado). De fato, o comando cartesiano – para não dizer sustentado idealmente no espaço -- passou a ganhar entonações mais claras a partir de meados do século passado, embora tenham subjulgado imponentes precursores de ‘epistemologias pré-científicas’ antigas, o que conduziu uma plêiade de legisladores no mundo todo a proclamar ‘os direitos assecuratórios do equilíbrio físico’ inerentes à máquina-homem. Poderíamos citar nomes e títulos, mas, ao sabor do pioneirismo, merece especial foco a Constituição Mexicana de 1917, capaz de, mesmo adstrita ao campo macrossistêmico da republicana febre pré-garantista, erigir os “Direitos Sociais” ao patamar evocado nos ideais iluministas antropocêntricos. Não sendo esta a questão preponderante do intuito ora visível, digressões parciais são razoáveis dirigidas a algo tipicamente cognominado *magnum opus* da propriedade.

Se voltasse no tempo uma intuitiva luminosidade, festejaríamos “Liberdade” na primeira das três célebres dimensões sintéticas. A necessidade burguesa à época gravitava retilínea, só exemplificando juízo projetado no deixar-fazer. Reflexos desse enlace parecem não explicar (sustentar) construção “matemática” do mundo. Tudo, absolutamente, saia facilmente do consciente objetivismo – a mente é forma de representação imediata do objeto. O homem pós-industrial que, em 1776 e, com maior razão, em 1789 determinava Direitos do Homem e do Cidadão meramente levava a cabo suma contradição programática. A legítima 1ª Geração foi rudimento sem esquematização universalista. A fase II (Estado Social de Direito) é reconhecimento dos desconhecidos e substancialização da igualdade, portanto, significa elaboração empírica e *prima ratio* válida *a priori*. Com tipos de Euclides, há assinalação da pura sensibilidade hermenêutica metaindividual. Independente das controvérsias, é certo declarar: a propriedade nunca foi pano de fundo na ideia pacifista, jamais possibilitou sinal ilimitado dos tempos vividos, antes, viabilizava constrições ignóbeis, conjecturas (causídicas) reacionárias.

Entender a união fenomênica entre espaço físico e critério metafísico do condicionamento possessório subsiste se assumirmos algumas ponderações hipotéticas.

Constituídas foram entidades grupais comunitárias nas civilizações anteriores ao Governo Formal. Então, cada célula antropocêntrica almeja, volitiva e inconsciente, o bem ingênuo personificado pelos entes belos, virtuosos, úteis em medida satisfatória. Objetos reais cuja existência relativa em sentido lato encarna ou recebe proteção jurídica simples como “proteção ao receber devido quinhão”, porém, não sobrevivem (na afluência social) conservando-se como integrais corpos dissociados mecanicamente. Implica prevalecer sobre outrem no afirmar individualista, havendo distinção complexa entre obter para si e resguardar espaço, na negação conjunta do corpo social uniformemente solidário. A religião doméstica torna inalienável, depois, a propriedade terrena – os mortos justificavam particularidade. Sim, a família comprometendo seu sincrônico poder adesivo (lembrar-se de muitos em desigualdade com os nexos restritivos) natural chega à remediável fragmentação sucessória. A definição romana de propriedade (*dominium, condominium, debitum,...*) é interessante e, sobretudo, basilar para compreender o sentido moderno do termo. Natural é verificar a propriedade romana sob duas óticas: a) conteúdos, vínculos e limites acomodados no fenômeno predestinado a suprir imperativas e exigências dos indivíduos ao longo das diferentes épocas e b) forma jurídica repleta de conteúdo social temporal. Aqui não será discutida tal dualidade, não obstante, algumas rápidas digressões sejam necessárias. Consequentemente, valorações hierárquicas equivalentes a leis fortalecem a Família-Instituição. Fator verídico apoiador da declaração

anterior é o caráter seletivo reproduzido, quase instantâneo, calcado na finalista ideia separatista intragrupal desde há muito tomada por escopo privilegiado em grau superlativo para certas situações e diminutivo onde linearidade perde eficácia, daí provém deterministas ponderações e pessoas recebem louvor descrito por COULANGES como “*l’indivision du patrimoine avec une sorte de droit d’aînesse.*” Positivamente instável seria pautar negócios do Pai sem, figurativamente falando, sê-lo. Errado parece buscar literal conclusão porque, sendo o filho um varão vigoroso, penhor próspero nas primícias inaugurais, surge além da própria fonte bebendo o mesmo néctar engrandecedor que, outrora, fora ofertado ao Ancestral Comum. Somos herdeiros desse gene arquetípico conforme mostrado (*infra*).

A história humana tem sido dividida em três estados – selvagem, bárbaro e civilizado – com tonalidades trinas inconfundíveis (ENGELS). L. H. Morgan (inspirador de *A origem da família, da propriedade privada e do estado*) foi provavelmente o primeiro a introduzir uma ordem bem instrumental dos momentos pré-históricos. Apesar de o historiador inglês tratar basicamente dos dois primeiros momentos e da transição entre o segundo e o terceiro, julga-se elementar a delimitação dos submundos inferior, médio e superior. O carro progressivo eventual funcionaria percorrendo trajeto eternamente dialético. Superado o atraso irracional, cerâmica, domesticação e inúmeros avanços trazem luz à caverna, permitem acesso a coisas desconhecidas. Após dias nebulosos chegará o devido alcance horizontal limítrofe. Tantas mudanças estão subvencionadas ao único traço deontológico contínuo dos homens: a luta de classes. A fase inicial é subdesenvolvida, a comuna já exhibe sinais da cisão, no milênio medieval proprietários e servos passam a atuar em papéis antagônicos, um em extrema riqueza e o outro dependente, nada possuindo além da força de trabalho, ainda assim, interação proporcionada pela expansão comercial aponta probabilidade menos fixa. Finalmente, na fase burguesa, o campo cede importância ao núcleo urbano e capital aplicado dita normas ao estipular padrões indispensáveis ao status. O atributo privado substitutivo da ordem estatal extrai dos indivíduos sua liberdade larga, implantando força substituta voltada para produtos alheios. A chamada “autorização” estatizada evidencia uma plural reunião de estereótipos inconciliáveis inacabados, fruto do controverso impotente para amortecer o impacto e conspirar favorecendo verdades. Ironicamente, o Estado ocupa seu todo superando a sociedade e afastando dela a animada presença reguladora. Ante influencia absorvente romana e teórica mensurável – *Dominium ex uire Quiritium* – simplifica meias certezas: não configura comportamento lícito invadir a esfera interna do terreno vizinho. Concordemente, intervir no regulamento interno pertencente ao setor diametralmente incompatível com acordos firmes vai significar fatal e

flagrante infração quanto aos princípios gerais da ética e pressupostos identificadores da política.

O parágrafo anterior serve para enfatizar que não é recomendável – apesar da nostalgia – predição péssima. Os existencialistas (hiperbólicos) detêm monopólio suicida. Somos arredios a praxe desesperada. Não obstante, olvidar raízes (e reações) anteriores ao democrático populismo reinante nos anos 30 e 40 é subverter um cronograma quase principiológico. Se, por um lado, anacronismos guardam certo feitio epistemológico atraente aos juristas de carreira blindados contra saudosismos reacionários, por outro, irrompe teleológico regime ‘explosivo’ dos intérpretes glosados, aqueles sujeitos encerrados em suas próprias certezas, negam-se ao embate.

Convergindo para a história profética humana (KANT), o progresso logo ganhou pedra de arremate outrora ignorada. Ou seja, consistência tomara ferramentas úteis ao desígnio salubre desde satisfação complementar no equitativo sentimento heterodoxo do Estado Social. Situamos o período culminante referente ao avanço irreversível no pós-beligerância (Paz Perpétua) e, com maior motivação, na alçada internacional, mediante a ONU (1948). Sua “Declaração” ecoou com maior tom porque, ao revés do abstrato *droit privé* mensurado quantitativamente pelo aclamado Terceiro Estado, renovou um *ius gentium* mediterrâneo, introjetando-o em escala universal.

Todos – incluindo os padrões exploradores e chefes de comando – são operários dum projeto mesmo tipificado na construção social. E eles, agentes notáveis da engenharia global, reclamam estabilidade nas instituições e programas regulamentares vigentes.

Positivamente, comunhão mostrou responder ao chamado alegórico enviado pelos (primeiros) precursores sofisticos e maltado pelos (segundos) formadores cristãos nominais, a saber, promotores da metodologia educacional escolástica. Evidentemente, não se poderia ignorar um perfil ‘reprodutivo’ das funções civilizacionais, porquanto união mereceu constantes abraços e nunca acepção desregrada, ditos feixes contratuais já renunciavam corporações multifacetadas (de ofício) que gerenciaram força e capital – duas faces da mesma moeda rara – como duplo fio cortante negocial, todavia, consigna especial atenção sua postura ‘dislética’, ou seja, livre dos contatos diretos, (claro que transformação, transdução ou conjugação exigiriam maior ‘atração relativa’ pelo menos).

A figura perfeita do circulo concêntrico, longe de configurar divagação sem nexo exato, unicamente serve como simulacro etéreo. Egrégia justiça, esta conclamara os fins inocentes dos ganhos e perdas. Cada conjunto seletivo é escolha explícita na álea. A maioria (aclamada

democrática) vivencia grandemente o transcurso da formação urbana que enlaça a todos direta ou mediatamente.

Ninguém menos que o estagirista pensou nas necessidades inadiáveis, quão eram elas extremamente incompatíveis com segregação isolacionista.

Lemos:

A comunidade constituída a partir de vários povoados é a cidade definitiva, após atingir o ponto de uma auto-suficiência praticamente completa; assim, ao mesmo tempo que já tem condições para assegurar a vida de seus membros, ela passa a existir também para lhes proporcionar uma vida melhor. Toda cidade, portanto, existe naturalmente, da mesma forma que as primeiras comunidades; aquela é o estágio final destas, pois a natureza de uma coisa é o seu estágio final, porquanto o que cada coisa é quando o seu crescimento se completa nós chamamos de natureza de cada coisa, quer falemos de um homem, de um cavalo ou de uma família (ARISTÓTELES, 1985, 1253 a).

Fustel de Coulanges postulou a origem religiosa (sacramentada) da cidade antiga em sua renomada obra, dizendo:

Cité et ville n'étaient pas des mots synonymes chez les anciens. La cité était l'association religieuse et politique des familles et des tribus; la ville était le lieu de réunion, le domicile et surtout le sanctuaire de cette association.
(...) Une ville, chez les anciens, ne se formait pas à la longue, par le lent accroissement du nombre des hommes et des constructions (COULANGES, 1900, p. 154).

Gênios imediatos no conceber viam na cidade o resultado funcionalista da cooperação. Ihering considerou que os camponeses fundaram a cidade onde, posteriormente, ganharam forma comerciantes e artesãos. Ora, para ele, a fortificação em força murada ocupava primazia na escolha de quem procurava refúgio – “viver primeiro, vender depois”. Por isso, quase todas as cidades estavam (e estão) na incessante fortificação das suas defensáveis muralhas. Nunca ocupavam casas o centro indispensável, antes, eram muros prioridade. A cidade, conglomerado que, pela sua ascendente amplificação nuclear, integralização dos esforços conspirantes, extensão de seu ofício e poder resistente, se dissimula e subdivide ao objetivar, em detrimento das demais aglomerações – rurais – responde à bifurcada urgência que age como fator genérico na evolução social: a batalha com unidade e os alvos obtidos tão-somente mediante colaboração mutualística.

Trata-se o jogo (fazer) de lançar as redes (*iactus retis*) sem esperança certa das coisas. Utilizar energia e recursos inclui resultados imprevisíveis e, por vezes, incontroláveis.

RELAÇÕES ENTRE ECONOMIA E IDEOLOGIA: APONTAMENTOS PARA UM DEBATE

A vida tem seus limites, assim também, o homem obedece a regras imanescentes – *topoi* – construídas abaixo dos cromos[somos] antropomórficos. O ser humano vive em coletivo, o que lhe permite aumentar a produtividade individual. Sem esse ritmo frenético manipulativo a própria noção social (consequentemente o Direito) desapareceria. Surge, daí, o excedente que, empregado de modo mais ou menos coeso, passa a ser guardado por certos indivíduos dotados da confiança coletiva (posterior arbitragem dos litígios). Inevitavelmente, começa possível ambição concentrada – sentindo-se suficientemente forte, a categoria privilegiada entusiasma os demais visando obter cada vez maiores vantagens. É produzido “conjunto de normas, valores, símbolos, idéias e práticas sociais que procuram justificar as relações econômicas e sociais existentes no interior da sociedade”. Estrutura de pensamento que geralmente:

- 1) Mantém a coesão social fixamente estabelecida e
- 2) Funciona como sistema de dominação.

Não surpreende, portanto, que instrumentos ‘científicos’ procurassem encontrar superioridade nas raças européias. Diante da própria Europa, e mais recentemente dos EUA, subsistiu o darwinismo social (funesto termo antropológico biologista). Documentários têm sido produzidos para alertar a população quanto ao perigo iminente de um controle injusto. *Zeitgeist, o filme*, exemplifica isso enquanto trata seriamente da atual piora das condições mundiais explicando prováveis planos da elite para controlar o povo. Um dos pontos mais intrigantes refere-se ao acúmulo financeiro histórico do Federal Reserve System (Banco Central dos Estados Unidos da América do Norte), instituição capaz de reunir tesouros imensos durante momentos turbulentos do século XX.

A teoria neoclássica do equilíbrio geral proporciona a representação geral de um sistema competitivo de transações individuais. Mediante a constituição de tal instrumento analítico, se desvincula uma ficção explicativa da tendência espontânea nos mercados até alguma eficácia desenvolvimentista implementando bem-estar material total. Prontamente é reconhecido que o aperfeiçoamento da produção de bens e serviços pode acarretar diversas desigualdades distributivas, provocar prejuízos e sacrifícios evitáveis. Correntemente assumimos que nas potências avançadas do Ocidente e nos países emergentes as pessoas compartilham uma ideologia progressista e vêem no aumento do Produto Nacional Bruto (PNB) ou, quiçá, no nível vital, indicadores confiáveis – verdades absolutamente (economicamente) sagradas, inquestionáveis. Tudo isso ilustra adesão subliminar das multidões ao programa dominador, o

povo deseja paz e segurança, contribui, assim, para instauração dos poderes persuasivos enquanto assiste o desenrolar eventual.

Dada a hegemonia desta constelação de julgamentos e noções técnicas, deveria ficar evidente a corrente principal da economia, com o cálculo equilibrado, não só promove um recurso prefigurativo pela predeterminação científica, mas imediatamente aponta teoricamente um princípio de auto-identificação social. Esse título heurístico nos dirá como descobrir a ordenança coerente donde aparentemente regem a singularidade e a contingência cotidianas. Nessa óptica moldada, a ciência econômica não é só teoria descritiva, antes, algo concernente aos temas humanos como aspecto da realidade objetiva abundante. Haja aqui cuidado aprofundado metodológico posto em diferenciar positivismo de normativismo parcimonioso, suas teses e definições basais, como ocorre com outras ciências, se difundiram socialmente impregnando a cultura com eletrizante carga convencional prática que reforçou as motivações temporais. A exortação ao êxito individual, ao beneficiamento empresarial e adiantamento poupador, análoga à crença numa convergência automática no eficiente igualitário se transformou em incentivos múltiplos dirigidos aos indivíduos e suas organizações ditando aforismos específicos, tentando reduzir problemáticas éticas e políticas a questionamentos referentes aos incentivos operantes.

A Liga das Nações, formada após a Primeira Guerra Mundial já tipificava algo maior gerado no medo internacional. Hoje ninguém questiona certas intenções unificadoras no governo e na cúpula da própria ONU (órgão controlado integralmente pela potência anglo-americana). O braço militar da futura união planetária certamente tratará da eliminação daqueles elementos considerados indesejáveis.

Com o acima mencionado, não admira uma declaração alarmante: esta sociedade está propensa às mais vis energias ideológicas, repitamos, nos diversos campos, sobretudo, econômicos.

O PAPEL DOS DIREITOS HUMANOS NA ELIMINAÇÃO DE SEGREGAÇÕES GRUPAIS

Turvas águas circundam a ilha dos interesses. Embora não entremos no âmago totalizante do esquadrihado tópico genealógico (contrarregra lacunar dos valores), competenos insinuar que princípios nunca abandonam os jugos humanos. Simplesmente inexitem puras certezas em que o rigorismo impere. Tentativas fortuitas remontam anos-luz cristalizados em fantasias corajosas. Não por mera convenção já se diz que a ética (em todos os seus

pormenores) é anoréxica. Vivemos crítica fase na qual se supervalorizam coisas e menosprezam-se entes que são *'personas non gratas'*.

Violência – abuso da força – “sempre precisa de justificação” conforme Hanna Arendt, amparando-se na legalidade convém recorrer aos meios extremos brutais quando sua vida está ameaçada. A confrontação armada é ‘situação limítrofe’, ora, o *status* impondo ao cidadão uma máxima: “matar ou morrer”, dilema objetado (rechaçado) por complexa solução.

Mas, longe de desaguar tudo numa mesma desembocadura passiva, a vida oferece – no campo matricial – espelho que Narciso não poderia contemplar constrangido pelas monções vernais. O socialismo utópico visava cientifizar o homem e via o próprio rosto nas espúrias águas lacrimais. Fatídico exemplo: o Camboja e seu Kmer Vermelho, outra variante nos mesmos rumos vem a ser a República Popular da China (merecedora de especial atenção em outra sede), cujos domínios subvencionam-se à irracional jornada indelével (a nação é incógnita para o Ocidente em termos do último relatório produzido nas dependências da OIT). Isso recapitula preclusão às vezes da própria força, vindicação revestida segundo insuficiências econômico-sociais suspeitas. Ora, tais deficiências foram maquiladas pelo clamor momentâneo (se preferir, de prevenção) patente nos riscos pós-II Grande Guerra. A crise imanente nos últimos anos (após a extinção da URSS) compõe o coração do sobrevivente capitalismo parasitário.

Se alguém pensa que o preenchimento das necessidades depende, em instância, da imagem togada imanente no *magister*, aguarda resgate hercúleo desnudo, amparado pela Politéia Democrática circundada por sebe intransponível. Por esse motivo – e só por ele – continuam sendo ‘letras vivas’ os ditames coesos da verossimilhança constitutiva. Confundir – todavia – univocidade verdadeira (não podem haver duas cláusulas válidas quando uma contraria a outra) com arsenal dos padrões (*standards*) é praticar autoengano.

Seguirá o homem moderno suportando injustiça, recorrendo à agressividade, acatando o caos que invade sua vida social, sem perceber que a qualquer momento pode destruir-se e reduzir o planeta a um deserto estéril não mediante deflagração, mas num sublime suspiro? Agora é urgente refazer a pergunta do ex-presidente da Checoslováquia Vaclav Havel: “O que foi feito para o desenvolvimento de dimensões verdadeiramente humanas de vida, para erguer o homem ao maior nível alinhado, para governar livremente e autenticamente o mundo”? Evocando indignação, na qual nos estribamos, declara André Costa:

Que paradoxo! Quando é para incluir todos são iguais. Quando é para excluir e discriminar a cor da pele vira algo extraordinário!

Chegou a hora de reagirmos... de protestarmos... de exigirmos justiça e igualdade! Todos nós, brancos, negros, índios, mulheres, deficientes... lutarmos juntos por uma sociedade sem preconceito e sem discriminação (COSTA, 2009, p. 21).

No mais, especialmente sabendo que o desrespeito apenas consiste em mais uma manifestação da selvageria aterradora, ente destruidor da harmonia social no qual se negligenciam inevitavelmente funções cogentes e é travado o advento fraternal. Porém com o aflorar progressivo da sensibilidade, são suscitadas alternativas alcunhadas pacificadoras.

Internacionalmente surge cada vez maior produção documental concernente a políticas inclusivas, é o atendimento a diversas demandas teoricamente suprido. Sem embargo, a historicidade retórica, aposta partidária, gera produto hodierno, mas dissociado dos ambitos ativistas sociais. Formulação, reconhecimento e proteção – tripé legitimado no discurso da comunidade multinacional – acusam nova forma de colonialismo.

Em diferentes partes do mundo pôde o debate pretense definir o “humano” em oposição ao “bárbaro” (animal). É possível que a normatização ande separada da utopia. Demandas somadas mantém pressão abissal porque os processos sociais (repita-se) podem sobrepujar a práxis e entrever o cosmos. Um mal estar se espraia inclusive entre os ardorosos defensores institucionais dos Direitos Humanos, eles, os setores vulneráveis minoritários, tentaram concluir uma doutrina liberalizante o que, em grande medida, confronta relações espúrias mesmo cumprindo papel invulgar em prol das cisões contrárias à manutenção do estandarte hegemônico.

Faz-se premente emancipar alguém, confrontar outrem e atravessar a ponte referencial calcada na proporcionalidade progressista, este é o rumo do pensamento crítico. Produtos ocidentais reinventam apropriação beligerante como se a criação fosse simples ato, matriz subjetiva. A verdade, reitere a ênfase intelectual, requer negação dos pseudo-axiomas. Imensas lacunas virão-a-ser se, e somente se, as práticas contraditórias (imperialistas) não forem substituídas pelo lugar refrigerado tocado pela alternativa contextualizada. Integração circunscreve abandono da indignação envolta no impulso dinamizador popular.

A esperança militante assume tonalidade inconformista. Toda marginalização, exploração ou opressão findam no recepcionar próprio focado nos aspectos livres desde os aportes antropomórficos constitutivos do sentido tradicional. Quem conhece a realidade nulifica o *status quo* ante à moda escalonada, a menos que, descomprometido com redução prejudicial, assumo os riscos exterminadores – cataclismo extintivo.

OS DIREITOS NA ÁGORA OU UMA AUTOCRACIA AXIOLÓGICA

Somos quase escravos da lei. Aqui é comandado o espírito da beligerante ‘dúvida’ sobre a qual uma condenação prevalece contra o direito positivo. Nos departamentos das tradicionalíssimas escolas de legislação costumam-se afastar os ‘detentores’ do saber da realidade, eles fazem isso numa verdadeira ‘peça’ jurídica etérea.

Diz-se apenas subsumida por forças – a lei é do mais forte –, e, por isso mesmo, cada minoritária parcela (às vezes nem tão minorada assim) da população enxertada nos esforços ‘soberanos’ deve, coercitivamente e além da própria existência.

As “aves que espreiram famintas” são as palavras do Creonte sazonal. Os “riscos” do corpo jurígeno ainda jazem à cova rasa. Não foi por acaso que, na Antiguidade remota e no pós-positivismo, encontramos os mesmos rogos.

“Agarra-te a teus pretextos. Quanto a mim,/ [sepultura vou dar a meu queridíssimo irmão.” (SÓFOCLES, 2010, p. 12). Nos recentes desencantos devotados à inacessibilidade ‘justa’, quantas vezes os homens e as mulheres (jurisdicionados) abrem mão do Direito Verdadeiro! Como a loucura de mostrar sua razão torna alguns detalhes superiores à plenitude total!

A governança legislativa e o ativismo judicial arruinado – dos gumes da mesma arma branca – são responsáveis na Era além-insular por um perecimento velado das instituições ‘protetivas’ desde patamares indignados notáveis. Os deveres são, na pena dos defensores convictos, afastáveis insinuações ao passo que muitos infieis desobedientes sofrem reprimenda nevrárgicas e penas mortíferas majoradas pelo desgosto voltado à ausência primordial do sentido funcional imerso na “oceânica” (WARAT) cognição decisional.

APONTAMENTOS FINAIS

Sem pretenciosa invocação ao esgotamento, foi nossa missão recolher traços sublimes. Admitidas serão quaisquer omissões pela brevidade metodológica selecionada. Apesar dessa limitação, alguns tópicos parecem encaixar-se paulatinamente.

Provisoriamente, rompimento brusco e irreversível ganha *status* atenuante das más finalidades no organograma concatenado pelas esferas supralégais. Mediata referências nos anais histórico-geográficos (porque tais fontes são contundentes nominando junções axiológicas divergentes – Norte X Sul; Leste X oeste) dão suporte ao empobrecimento obscurecido das afirmações comparativas de direitos humanos. Sempre adaptado a impor

caprichos inarredáveis, a consciência moral pode muito bem guardar duvidosas convicções axiomáticas. A causa de tamanho embrolho – seu fragmentário estereótipo – é a superveniente postura integracionista. Instituto revisor encarado como “corolário do regime descentralizado” avesso à práxis matinal intermitente tende ao original êxito sob pena da infertilidade semântica ou determinismo epistemológico, estéril grão neutralizado dos efeitos decisivos intransigentes.

Também e, mormente hoje, são apregoados pelo maltado convencimento pseudo-lógico da sensatez localizada (presunção *juris tantum*) recortes-tipo do *insight* neo-(re)vitalizante, entoamos aquele cântico reescrito a cada feita planificada. Ponha-se o Estado a recapitular exaustivamente tudo em máximo espectro. Reafirmação da potestade encarrega porções consideráveis do recurso pela salubridade à reformatação do inabitável que, ironicamente, continua equivalendo (num país continental com mais de 8.000.000 de quilômetros quadrados no saldo terrenal) a uma mazela intolerável.

Defender os rigores de uma modal propositura cabe, reservadas as proporções devidas, contudo reivindica amplo debate. Convém seguir inquietante, procurando a chave para uma porta não adstrita ao maniqueísmo superado ao descortinar dos maiores desafios.

Diante do exposto, expectativas afloram. Ante tantos obstáculos, o fortalecimento será decisivo para a vitória na luta final contra propósitos alheios aos ideais *human rights*.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

CARBALLIDO, Manuel Eugenio Gándara. **Hacia un pensamiento crítico en derechos humanos**: aportes en diálogo con la teoría de Joaquín Herrera Flores. 405 f. Tese (Doutorado em “*Derechos Humanos y Desarrollo*”) – Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2013.

COELHO, Sônia Vieira. **Representações sociais de direitos humanos**: um estudo sobre a relação entre a formação da consciência ética e as práticas educativas na escola universitária. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

COSTA, André Luiz de Souza. **Escritos sobre racismo, igualdade e direitos**. Fortaleza: Instituto Afirmção de Direitos – Igualdade e Justiça, 2009.

COULANGES, Fustel de. **La cité antique**. Paris: Librairie Hachette, 1900.

DWORKIN, Ronald. **O império do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERRAJOLI, Luigi. **Derechos y garantías: la ley del más débil**. 4 ed. Madrid: Trotta, 2004.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Prolegómenos a toda a metafísica futura que queira apresentar-se como ciência**. Lisboa: Edições 70, s/d.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1 ed. 2. reimp. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SÓFOCLES. **Antígona**. Porto Alegre: LPM Pocket, 2010.

PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO SEXUAL DE PEDAGOGO(A)S

Clênia Valéria Gonçalves Soares
Pedagoga, Graduação, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
cleniagoncalves@gmail.com

Alexandre Martins Joca
Professor, Doutor, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
alexmartinsjoca@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo apresentamos a relevância da formação acadêmica em gênero e sexualidade, com base na formação docente de graduando(a)s da Universidade Federal de Campina Grande (Câmpus de Cajazeiras). O objetivo desse estudo possibilita analisar as implicações vividas pelos sujeitos no decorrer da vida, com ênfase nas contribuições da formação docente para a educação sexual desse(a)s graduando(a)s. A pesquisa é de origem qualitativa e seu percurso metodológico foi efetivado por meio da observação participante e entrevistas semi-estruturadas, realizadas com 04(quatro) graduando(a)s em Pedagogia que participaram do Curso de Extensão “Educação Sexual e Cidadania”. O estudo indica que as questões de gênero e sexualidade estão sendo abordadas de maneira transversal no curso de pedagogia e aponta avanços e limitações. Indica, ainda, que a entrada do(a)s graduando(a)s para a Universidade foi de grande relevância, de maneira que puderam ter conhecimento acerca de gênero e diversidade sexual, contribuindo para a sua educação sexual e para a futura atuação docente.

Palavras-chave: Formação docente. Gênero. Sexualidade. Educação Sexual.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado como “Educação Sexual: gênero e diversidade sexual nas experiências e formação de graduando(a)s em Pedagogia”, na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Câmpus de Cajazeiras. O período de concretização foi entre 2017 e 2018, e teve como objetivo analisar as implicações vividas pelos sujeitos no decorrer da vida, com ênfase nas contribuições da formação docente para a educação sexual desse(a)s graduando(a)s.

Neste texto apresentaremos os resultados obtidos na pesquisa, considerando as especificidades colocado(a)s nas discussões, de maneira a compreender a importância da formação acadêmica no processo de formação e aquisição do conhecimento, a partir da discussão acerca dos conhecimentos científicos no desenvolvimento das práticas educativas.

Os procedimentos metodológicos utilizados se deram através da observação participante do Curso de Extensão “Educação Sexual e Cidadania: formação continuada para professore(a)s e graduando(a)s”¹ e entrevistas semi-estruturadas com 04 (quatro) graduando(a)s em Pedagogia da UFCG (Câmpus de Cajazeiras).

No Brasil, historicamente, o ensino esteve centralizado apenas em repasse dos saberes disciplinares, não considerando importante e necessário uma formação humana e profissional voltada para as questões sobre cultura, identidade e diferenças, isto é, questões de gênero, etnia, sexualidade, entre outras temáticas não estiveram presente nas discussões do currículo de forma ativa. Dessa maneira, a educação escolar sexual hegemônica, foi determinando uma prática educativa de valores reprodutivos em uma afirmação do que é certo e errado, do permitido e do proibido. No entanto, observamos que atualmente, em especial, nas últimas décadas, há um avanço com relação aos estudos sobre gênero, sexualidade e orientação sexual na Educação, apesar de ainda constituir-se como um desafio a educadores e educadoras, quanto a produção de conhecimento as temáticas que envolve a Educação Sexual, ou seja, a diversidade sexual.

A fundamentação teórica da pesquisa tem como referência os estudos teóricos de Joca (2008;2009); Loila (2006;2009); Freire (2011); Dewey (1952). Esse(a)s autore(a)s trazem em comum uma discussão sobre possíveis caminhos educativos, considerando a importância de uma formação para a educação escolarizada em gênero e sexualidade, em torno da necessidade de uma produção do conhecimento que rompa com a perspectiva essencialista e heteronormativa da sexualidade. Abordam, assim, sobre os possíveis conflitos que venham surgir no cotidiano da prática profissional e educativa e apontam princípios éticos e pedagógicos possíveis de superá-los.

No âmbito da formação do(a)s graduando(a)s de pedagogia, percebemos que a entrada do(a)s graduando(a)s na Universidade foi de grande relevância no que diz respeito a sua educação sexual, uma vez que puderam acessar saberes e conhecimentos acerca de gênero e diversidade sexual capazes de transformar tanto suas vidas como pensar sua futura prática docente. A universidade é compreendida pelo(a)s graduando(a)s como um espaço que possibilitou o acesso ao conhecimento científico, garantindo aos graduando(a)s um conhecimento sistematizado e significativo para a vida pessoal e para a formação docente. Há,

¹ Curso de Extensão realizado pelo professor Alexandre Martins Joca no Centro de Formação de Professores da Universidade de Campina Grande (Câmpus de Cajazeiras). O curso voltava-se à formação de graduando(a)s em licenciaturas e de professore(a)s da rede pública municipal de Cajazeiras e rede estadual da Paraíba. Adotou como estratégia metodológica a utilização de dinâmicas participativas, priorizando a socialização de experiências do(a)s participantes e trazendo para o centro das discussões os saberes já adquiridos no decorrer da formação dos sujeitos.

também, o reconhecimento da resistência na abordagem sobre “diversidade sexual” e “educação sexual”, temáticas que se fazem necessárias abordar constantemente e para além do espaço sala de aula.

FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E SEXUALIDADE NA UFCG

O processo de formação docente para Educação Sexual, especificamente gênero e sexualidade na Universidade Federal de Campina Grande (Câmpus de Cajazeiras) vem sendo abordada na última década a partir da inclusão no currículo do curso de pedagogia da disciplina “Educação, Cultura e Diversidade”. Vale lembrar que em outros cursos de licenciatura do Câmpus – Ciências Biológicas, Matemática, Química, Física – foi também incluída a disciplina “Educação Étnicorracial e Diversidade” que traz conteúdo programático equivalente à disciplina citada anteriormente.

No contexto da formação de pedagogo(a)s essa discussão tem se apresentado como uma experiência positiva, permitindo aos sujeitos uma formação a aquisição de conhecimentos importantes à formação docente. Por tratar-se de conhecimentos que têm enfrentado muitas resistências nos contextos escolares, a inclusão de disciplina voltada à essa temática nos currículos de formação inicial de pedagogo(a)s se faz relevante na medida que visa suprir, na medida do possível as resistências socioculturais em torno da temática da sexualidade na educação.

Apesar de o currículo formar do curso de pedagogia incluir uma disciplina específica na qual esta temática é contemplada, com base em relatos que apresentaremos a seguir, é possível perceber que as discussões sobre gênero e sexualidade na infância vem sendo abordada sob a perspectiva da interdisciplinaridade, uma vez que outras disciplinas têm, mesmo de maneira modesta, abordado essas temáticas transversalmente.

Atividades de extensão e eventos sobre a temática também são mencionados pelo(a)s graduando(a)s como relevantes, favorecendo um conhecimento aprofundado e específico, como também abrem espaços para um diálogo e/ou discussão para além da sala de aula. O currículo está sendo posto em prática, mas ainda faz-se necessário maior aprofundamento nos estudos, de maneira que proporcione melhor compreensão para a Educação Sexual, desmistificando os conceitos errôneos produzidos na educação básica.

As discussões com base na formação docente do(a)s graduando(a)s em gênero e sexualidade na Universidade tem como objetivo refletir a relevância desse processo formativo, pois, “O docente, em seu desempenho profissional, no processo de ensino-

aprendizagem, necessita adquirir conhecimentos científicos específicos com o qual trabalha, ou seja, conteúdos relacionados à formação intelectual e humana dos sujeitos [...]” (JOCA, 2008, p. 136). Assim, compreendemos que o processo de formação se faz necessário no percurso do profissional, de modo que precisamos ter conhecimentos científicos voltados não somente para a formação intelectual, mas também humana, e se assim acontecer, o profissional independente de qualquer área conseguirá desenvolver suas práticas educativas com êxito.

Nessa perspectiva, ao abordar sobre a formação acadêmica, Ana (21 anos) afirma que “a universidade ela me abriu portas para novas questões que até então eu não conhecia, porque tipo, a educação sexual é uma coisa tão abrangente e a gente só volta para as questões do... digamos de ser hétero, de ser homo, de ser gay e por assim vai.”. Isso significa que ela já consegue apreender como os conhecimentos adquiridos na universidade possibilita pensar de forma diferenciada a educação sexual e não direcionar seu pensamento aos conhecimentos restritos à orientação sexual.

José (23 anos), por sua vez, lembra que “[...] fora da universidade eu nunca tive um contato direto e específico à questão de gênero e sexualidade [...] Isso acabou dificultando muito e prejudicando muito na fase de descobrir quem eu realmente era. Quem eu realmente sou, melhor dizendo”. Dessa maneira, percebemos que os conhecimentos adquiridos sobre gênero e sexualidade na universidade permitiu que ele descobrisse sua sexualidade, visto que anteriormente quando não tinha o conhecimento acerca de gênero e sexualidade, dificultou o seu auto reconhecimento enquanto sujeito.

Desse modo, a universidade, tem enriquecido a formação docente para a Educação Sexual, favorecendo uma reflexão para as práticas educacionais e pensando no papel do sujeito frente a sociedade que deve ser voltada para o respeito a diversidade. As discussões a seguir consistem no processo de construção de significados diversos atribuídos à educação sexual, através dos saberes produzidos principalmente na universidade

GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)S NA PERCEPÇÃO DO(A)S DISCENTES

Quando perguntamos aos graduandos sobre os momentos em que a temáticas gênero e sexualidade foram abordadas, o(a)s mesmo(a)s relataram que

Foram abordadas na disciplina de Psicologia, geralmente, sempre os professores trazem algum exemplo de acordo com os pensamentos dos psicólogos e a gente tá sempre conversando sobre isso, mas é mais nas disciplinas de Psicologia e nesse curso de extensão que eu fiz. (Maria, 23 anos); (grifos meus)

[...] Na sala de aula é abordada, digamos, não diariamente, mas frequentemente, tanto é, digamos, na questão de palestras, em algumas disciplinas como na de Educação Inclusiva [...] aqui na universidade o aporte é maior[...]a questão do primeiro contato, é muito interessante isso, eu não sei nem explicar a sensação, mas que muitas pessoas se fecham para essas sensações e eu não, eu me abri totalmente, totalmente assim, no sentido de querer entender, eu sempre procuro entender o outro, mas o porquê disso? O por que daquilo? entendeu? [...] as discussões em sala de aula me possibilitou um maior aporte teórico sobre o tema e tal e as relações na universidade me proporcionaram também grande experiência e assim, o que eu achei bem interessante na universidade são a questão dos professores, não digo todos, mas alguns transmitem todo um entendimento sobre a temática, a questão de não diferenciar os alunos, foi o que eu achei bem interessante. (Ana, 21 anos); (grifos meus)

[...] Essa temática só foi abordada duas vezes que eu consiga me lembrar, uma na disciplina que é educação, cultura e diversidade no curso de pedagogia e, mas também foi uma discussão muito superficial, porque são três coisas, educação é um mundo, sexualidade já é outro mundo e diversidade então nem se fala, não dá pra ter uma discussão em cima de três temas tão amplos em quatro meses, a discussão que eu tive sistemática pra dizer assim, assim, assado a gente pode pensar assim, assim, assim foi no curso de extensão do professor Alexandre que ele proporcionou o debate em cima disso. (José, 23 anos); (grifos meus)

[...] Na disciplina diversidade... [...], mas ela enfocou mais na questão racial, na história dos africanos e, mas ela trouxe alguns textos envolvendo o gênero, mas aí não foi tão importante, como é que eu posso dizer? Não trouxe tanta ênfase como a questão dos africanos e a questão racial e também a disciplina arte e educação, ele também trouxe alguns enfoques [...] os alunos trabalharam essas questões das diversidades e o gênero também estava incluído, foi muito importante até porque teve várias palestras, teve muitas situações que foi de grande importância na questão do gênero também, na questão do gênero... [...] teve o seminário [...] (Diana, 25 anos); (grifos meus).

Diante das respostas apresentadas, foi possível perceber que as discussões sobre gênero e sexualidade se fazem presentes de maneira frequente na formação do(a)s pedagogo(a)s e sob uma perspectiva pedagógica interdisciplinar. Isso porque essa discussão não abrange apenas uma disciplina específica, mas abrange por uma diversidade de abordagens, a partir da psicologia, da cultura, da filosofia, da sociologia etc., sendo abordada

tanto em atividades pontuais, como em atividades de extensão, quanto no cotidiano da formação, no ensino.

Ana (21 anos) menciona a questão das relações interpessoais na universidade, lembrando que as relações na universidade contribuem para o seu processo formativo, no sentido tanto de querer entender o outro, como também na questão da ética profissional dos docentes do curso para com os alunos, “a questão de não diferenciar os alunos”, isto é, o docente como aquele que promove a inclusão da diversidade.

Porém, José (23 anos) acredita que a universidade apesar de abordar essas temáticas, necessita de aprofundamento. Assim, questionamos: o que especificamente foi discutido na universidade?

[...] na sala de aula sempre tem um espaço que é todo enfeitado de azul pra colocar as coisas dos meninos e um lado que é só rosa que até tipo um painel que coloca só coisas de meninas e os professores enquanto estão se formando agora deve “quebrar” isso, não existe isso de coisas de meninos e coisas de meninas, tem que está tudo junto e misturado, a gente vive numa sociedade repleta de diversidade, a gente não pode tá separando tem que juntar e mostrar que isso de separar não é... é ultrapassado, não existe mais [...]mas outras disciplinas de sociologia, filosofia não falam muito nessas coisas [...]. (Maria, 23 anos);

[...] a questão nas Sociologias, os movimentos sociais [...] as lutas, a questão do feminismo que eu acho bastante interessante [...] também na questão de Educação Inclusiva, [...] também na questão da Diversidade [...] também algumas aulas sobre o currículo, a questão da elaboração de um currículo inclusivo e tal que voltasse pra todos os públicos e tal, além da integração dentro da escola, porque você sabe que o que acontece muito na escola hoje é a questão da integração, você se preocupa em colocar lá aluno dentro da escola, mas você não se preocupa em mantê-lo dentro da escola. (Ana, 21 anos); (grifos meus).

As temáticas abordadas na sala de aula foram bem significativas, despertando no(a)s graduando(a)s uma preocupação com a sociedade, como deve trabalhar em sala de aula, de modo a promover igualdade, integração e/ou inclusão dos alunos, rompendo com esses conceitos históricos e cultural de “coisas dos meninos” e “coisas de meninas”, que é naturalmente expresso por cores azul-menino e rosa- menina. A ênfase na atuação dos movimentos sociais e mais uma vez, na interdisciplinaridade, proporcionando um melhor conhecimento acerca do gênero e sexualidade na formação docente, pois este campo é amplo e não se restringe há uma discussão disciplinar única.

Ana (21 anos) ressalta as dificuldades e limitações da abordagem na universidade.

Olha, eu ainda acho que seja mínima, porque infelizmente ainda existe uma resistência na questão dos alunos também, porque se você for analisar, digamos, que minha sala de aula atualmente é... vou tentar exemplificar melhor, tipo em alguns seminários a gente tratou de algumas temáticas certo? E que por diversas vezes quando um determinado grupo caía sobre a temática gênero, diversidade sexual, muitas vezes quiseram mudar os grupos e tipo, na hora da apresentação era a coisa mais linda do mundo e por trás você sabia que não era a pessoa, foi só pra agradar o professor ou concordar com a temática, e a gente sabe que as concepções são diferentes e até a gente escutava pronunciamentos “ah eu fiz isso aqui, mais eu fiz isso aqui foi só pra eu ganhar nota” entendeu? Você vê que são pouquíssimas pessoas que mudam as concepções, não estou dizendo na questão de tolerar, mas de respeitar[...] Eu não acho nem que seja, digamos, necessário uma disciplina específica, até porque pode ser tratada nas diferentes esferas e diferentes disciplinas [...] eu acho é que acontece uma resistência em tratar aquilo dentro da sala de aula, pelos pais, pela resistência do próprio professor, porque vai gerar um debate e se você não tiver pronto praquela debate nem invente, porque vai ter debate. (Ana, 21 anos); (grifos meus)

O que está centralizado nessa discussão é a questão da resistência de alguns aluno(a)s/graduando(a)s no trato das questões de gênero e sexualidade, por vez Ana sugere que necessita reforçar mais sobre essas questões, para que o(a)s aluno(a)s/graduando(a)s reflitam sobre suas concepções, que aparentemente em seus diálogos “respeitam” a diversidade, enquanto que as demonstrações nas suas atitudes são de “tolerância”. Para José (23 anos) a discussão

Está presente, mas ao mesmo tempo ausente. Ela tá ali! ela está ali, no currículo! Ela está no debate é que não é tão profundo, mas eu não culpo o curso nem muito menos o professor. É porque é um debate amplo pra ser trabalhado em quatro meses. É uma temática que a gente precisa vivenciar em outros espaços que não sejam a sala de aula como o curso de extensão, por exemplo, é necessário que exista um curso de extensão, uma roda de conversa, uma palestra constantemente sobre esses temas, porque não dá pra gente trabalhar isso em quatro meses de aula! Não dá! infelizmente não dá! Mas assim essa temática está presente no curso de formação, mas ela é deficitária, ela deixa lacunas abertas. (grifos meus)

Assim, percebemos neste discurso um ponto crucial para as práticas docentes, a presença do currículo na formação docente, porém José critica a maneira como é conduzida os debates acerca das temáticas gênero e sexualidade, o mesmo acredita está incluído no currículo, deve ser constantemente abordado e com maior ênfase, pois, esses temas por serem amplos, precisam serem trabalhados com mais intensidade, que as discussões não seja restrita as salas de aulas, mas precisa ser desenvolvidas em outros espaços, para garantir uma melhor formação, através de palestras, roda de conversas e curso de extensão.

Quanto aos anseios do(a)s graduando(a)s, ele(a)s gostariam que essas temáticas estivessem sendo discutida no currículo de modo que

[...] esclareça as dúvidas que eu tenho e que me prepare ainda mais para lhe dar com as crianças que elas estão sempre perguntando, elas perguntam muito e tem coisas que a gente não tá preparado pra responder pelo fato de ser criança e criança você não pode responder como você responde pra um adulto, você tem que elaborar uma resposta para não confundir a mente da criança [...] (Maria, 23 anos); (grifos meus)

[...] a gente pode voltar uma discussão mais prática do que teórica [...] ver a diversidade que a gente tem na sala e trabalhar com ela [...] a gente tem uma diversidade de gênero ali dentro da sala de aula, [...] então eu acho que a gente tem como trabalhar com o que tem dentro da sala de aula, [...] é proponho essa questão de curso de extensão, projetos de extensão, de projetos de pesquisa também, de rodas de conversa, palestras, agora isso não é pra ser um caso excepcional, isso é o que deve ser concomitantemente, isso é algo que tem que ser concomitantemente não, cotidianamente, essa discussão ela tem que ser diária, ela tem que ser uma discussão interdisciplinar. As outras disciplinas tem que conversar nesse mesmo objetivo de sensibilização (José, 23 anos). (grifos meus)

Temos a percepção que em ambas as respostas, que as abordagens no processo formativo sobre gênero e sexualidade na formação docente ainda não é suficiente, mas relevante para a prática docente. Quando os graduandos indicam alternativas para o trato dessas questões no currículo, significa dizer que estes ainda não se encontram preparados para lidar com os alunos, e necessitam de maior aprofundamento quanto aos conhecimentos sobre a educação sexual para a prática docente.

Conforme podemos perceber, apesar dos avanços e das experiências positivas vivenciadas na formação desse(a)s graduando(a)s, as expectativas ainda estão para serem alcançadas de forma integral, no sentido de suprir as demandas da formação docente em pedagogia. Uma das atividades formativas consideradas exitosas foi o curso de extensão “Educação Sexual e Cidadania”, realizado em 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro com o(a)s graduando(a)s de pedagogia da UFCG para a discussão da formação docente, possibilitou compreender o processo de conhecimento dos graduando(a)s e o quanto a inserção na Universidade promoveu um conhecimento acerca da Educação Sexual, uma vez que ao adquirir os conhecimentos desconstruíram aquele pensamento de que a “Educação Sexual” se direcionava especificamente à orientação sexual.

Sobre a formação profissional foi possível perceber que a entrada do(a)s graduando(a)s na Universidade foi de grande relevância, de maneira que puderam ter conhecimento acerca de gênero e diversidade sexual, especialmente sobre os conceitos e diferenças sobre orientação sexual, desconstruindo e construindo significados acerca da educação sexual e rompendo com conceitos padronizados e/ou enraizados.

Sobre a formação inicial em pedagogia na UFCG, podemos pensar que, no que diz respeito às questões de gênero e diversidade sexual, essas temáticas parecem estar sendo abordadas numa perspectiva da transversalidade, uma vez que o(a)s graduando(a)s revelaram que essas temáticas foram abordadas em uma diversidade de disciplinas do currículo do curso de Pedagogia.

Podemos dizer que o(a)s graduando(a)s compreenderam a importância de desenvolver um trabalho direcionado para a educação sexual, de maneira a respeitar as diferenças e que a formação não se faz somente intelectual mas humana. Ao reconhecerem a insuficiência dos conhecimentos sobre gênero e diversidade sexual adquiridos até aqui, para a atuação como educadore(a)s, o(a)s graduando(a)s demonstram a capacidade de perceber suas limitações e os desafios que enfrentarão no exercício do magistério.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- JOCA, Alexandre Martins. **Diversidade sexual na escola**: um “problema” posto à mesa. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, CE: 2008.
- _____. Educação escolarizada e diversidade sexual: problemas, conflitos e expectativas. In: **Desatando nós**: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual. Fortaleza: edições UFC, 2009.
- LOIOLA, Luís Palhano. **Diversidade Sexual**: Perspectivas Educacionais. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

UMA BREVE ANÁLISE DECOLONIAL ACERCA DAS PRÁTICAS LÚDICAS DESENVOLVIDAS NO PROJETO DE EXTENSÃO LUDICIDADE AFRICANA E AFROBRASILEIRA (LAAB)

Bianca de Araújo Neves
Graduanda de Pedagogia. Discente UFPA
biancanevesaraujo5@gmail.com

Débora Alfaia da Cunha
Doutora em educação. Docente UFPA
alfaiadacunha@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho se configura como uma análise decolonial acerca das ações do Projeto de extensão Ludicidade Africana e Afro-Brasileira desenvolvidas no Campus Universitário de Castanhal. Baseamo-nos em alguns teóricos que discutem sobre a temática pós-colonial como: Carlos Brandão (2007); Ramón Grosfoguel (1998); Vera Candau (2012) e Nilma Gomes (2012). E autores como Débora Cunha (2016) e Luiz Leal (2013), que pensam acerca da ludicidade como manifestação cultural. Metodologicamente, o trabalho é uma análise documental que parte de relatórios das atividades do projeto de 2012 a 2018. Os dados levantados evidenciam que as atividades lúdicas com crianças e as oficinas de formação de educadores são uma possibilidade de construção de conhecimentos de libertação e instigam o respeito às diferenças, valorizando a cultura africana, esta que ainda é bastante marginalizada por conta da histórica colonização e escravização de pessoas negras no período colonial. Além do mais, os jogos e brincadeiras instigam a coletividade e o respeito entre as pessoas, desafiando-as a conviver e ver o belo em estar no mundo com as diferenças.

Palavras-chave: Educação. Interculturalidade. Decolonialidade. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil foi um país colonizado e esse sistema colonial escravizou milhões de pessoas negras africanas, obrigando-as a se deslocar de seus países de origem para outros continentes como a América Latina. Mesmo os povos nativos desse novo continente também foram colonizados e escravizados, além de serem dizimados de forma violenta. Neste contexto brutal, a educação destaca-se como estratégia de dominação colonial.

Logo, podemos imaginar porque nos foi imposto que o europeu “descobriu” o Brasil. Na verdade, o europeu encobriu esse território, impôs sua cultura sobre as diversas outras manifestações culturais e religiosas aqui existentes antes de sua chegada. Desconstruir esse pensamento colonial e propor formas mais democráticas e de respeito a diferença é uma tarefa importante para a escola contemporânea. Tarefa que exige a desconstrução de práticas e entalidades coloniais, bem como a proposição de novas formas de olhar a diferença na escola.

Nesse contexto, esse trabalho irá analisar sobre as ações de extensão promovidas pelo Projeto Ludicidade Africana e Afro-Brasileira (LAAB), que visam promover a formação inicial e continuada de professores (as) acerca da questão étnico-racial através da cultura lúdica africana e afro-brasileira. Além disso, promove atividades culturais, na modalidade de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras em escolas públicas municipais com crianças e jovens da educação infantil, ensino fundamental e EJA.

O projeto compreende que a vivência lúdica permite um encontro prazeroso com a arte e cultura corporal africana e afro-brasileira, permite ainda a vivência de valores afro-civilizatórios e o reconhecimento que a cultura brasileira também é herdeira da tradição e ancestralidade negra.

Os jogos e brincadeiras selecionados pelo LAAB, para as vivências lúdicas, observam a faixa-etária dos participantes e/ou a finalidade da ação, se é para a formação de educadores ou para a diversão de crianças e jovens das escolas. A maior parte das brincadeiras instigam a coletividade, desenvolvem a subjetividade corporal do indivíduo e trabalham a motricidade dos brincantes. Estimulam ainda a estética coreográfica dos jogadores e a construção do belo pelos mesmos, por meio da valorização da negritude em seus diversos detalhes.

Metodologicamente, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que tem como objetivo a análise de artigos que problematizam acerca da Colonialidade de saber em prol de uma pedagogia antirracista no contexto latino americano e africano, pretendendo problematizar e dialogar com as teorias dos seguintes autores: Vera Candau, Ramón Grosfoguel, Nilma Gomes e Carlos Brandão. E, também, autores de debatem sobre a importância da ludicidade na educação: Débora Cunha e Luiz Leal. Tentando responder, a partir da análise dos relatórios do projeto LAAB, a seguinte questão: é coerente pensar as oficinas que são promovidas pelo Projeto de Extensão Ludicidade Africana e afro-brasileira como uma ação de resistência a colonialidade de saber no Campus Universitário de Castanhal?

Nesse contexto, Grosfoguel (1998, p.11) diz que colonialidade de poder trata-se da “continuidade, na era pós-colonial, das relações sociais hierárquicas de exploração e dominação entre europeus e não europeus construídas durante a expansão colonial europeia”. Ou seja, apesar de já ter sido oficialmente extinta a colonização de um país sobre o outro, ainda permanece a identidade colonial, isto é, as diferenças étnico-raciais entre os cidadãos ainda são hierarquizadas, o que reforça o estigma de exclusão e racialização de pessoas com capital simbólico negativo (GROSFOGUEL, 1998).

Analisar a educação escolar em um país que foi colonizado e escravocrata, significa compreender que essa educação se estruturou em bases racistas e coloniais que precisam ser problematizadas e colocas em questão para mudanças de paradigmas de modo a promover uma educação de fato libertadora.

Além disso, para se aprofundar melhor em uma pedagogia que preze pela autonomia do educando é necessária também uma educação intercultural crítica, que de acordo com Catherine Walsh:

[...] colocar relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. [...] Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderamento àqueles que foram historicamente inferiorizados” (WALCH, *Apud* CANDAU, 2012, p. 244).

Pensando em uma pedagogia decolonial, que possibilite alternativas aos estigmas e tradicionalismos que permeiam a educação escolar serão expostos nesse trabalho teorias e argumentos que provoquem o pensamento do leitor para um olhar diferente do colonizador, quer dizer, um olhar de admiração pela diferença no âmbito educacional e que estratégias são possíveis para uma educação mais democrática.

2 COLONIALIDADE DO SABER E RACISMO NA EDUCAÇÃO

Com o fim de debater sobre essa questão, Gomes (2012) no trabalho “*Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*” faz uma crítica aos currículos colonizados que fazem parte da educação brasileira e como a descolonização dos mesmos precisa acontecer. A autora inicia o texto fazendo a seguinte pergunta: “Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade?” (GOMES, 2012, p. 99).

A partir disso, a autora destaca o fato de que hoje com o ingresso de pessoas negras, indígenas e quilombolas, excluídas historicamente, nas escolas e universidades as demandas aumentam e as falhas dessa educação colonizada ficam em destaque. Pois, quando elas ingressam no ensino público possuem conhecimentos diversos dentro de suas vivências, corporeidades e identidades, mas estão sendo invisibilizados e por isso reivindicam mudanças de currículos para que sejam democráticos, reconhecendo a importância das diferentes culturas.

Simultaneamente, tem-se a Lei 10.639/03 que obriga o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas e universidades públicas em todo o Brasil. Mas não é apenas uma inclusão de novos conteúdos na grade curricular, o que precisa acontecer, na verdade, é uma mudança estrutural na construção dos currículos como um todo. Nesse sentido, os ensinos Básico e Superior precisam cumprir a Lei de modo a promover a descolonização da educação. Como argumenta Nilma Gomes (2012, p. 105):

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem quietude e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que a produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade.

Por isso existe a Lei 10.639, e, apesar de sua existência, ainda é difícil ser aplicada, porque as escolas e universidades têm dificuldades e, aparentemente, repúdio em romper com a ciência eurocêntrica.

O processo de descolonização dos currículos precisa ser dialógico, pois existe sempre uma resposta do “outro”, aquele que foi sempre discriminado/a e racializado/a. Essas pessoas estando em espaços que não foram feitos para ele/ela, logo, existirão conflitos que precisam ser dialogados e transformados em construções de novos conhecimentos e quebra desta mentalidade hegemônica branca e etnocêntrica. É necessário um diálogo intercultural para que exista a verdadeira inclusão e a descolonização desses espaços.

Esse racismo estrutural é disfarçado na nossa sociedade, por isso é tão difícil romper com a identidade colonial que permeia a educação. O Brasil, viveu 400 anos de escravização de pessoas negras e indígenas, com a justificativa de uma ciência materialista racista. Com isso, tem-se menos de dois séculos de um Brasil sem escravização oficial de pessoas, digo oficial, pois a escravidão não acabou de fato, até porque se não fosse a exploração de pessoas na América Latina o Capitalismo não teria se fortalecido tão rápido.

Quijano explica que o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. É no século XVI que se cria a união entre cor e raça, e, mais, esse conceito, para o autor, exerce papel

fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Nesse sentido, esse sistema econômico moderno não existiria sem a colonização da América Latina, ele se constitui com base da criação da raça, do gênero e da etnia nesse continente. Sem a escravidão não haveria capitalismo industrial, pois foi por meio da exploração da mão-de-obra escrava e a matéria prima barata que o europeu conseguiu produzir muito e de forma rápida os produtos manufaturados. Logo, esse sistema entra em crise com seus próprios fundamentos, quando sustenta um discurso de autonomia e liberdade, enquanto se estrutura em exploração e exclusão.

É nesse contexto, que a educação formal instituída pelo europeu na América Latina foi e continua sendo uma estratégia colonial de dominação e hoje ainda é carregada de preconceito e discriminação racista, homofóbica, de gênero e contra os povos tradicionais dessas terras.

Assim, torna-se emergente uma mudança na educação formal e desconstrução de paradigmas, porque essa que se faz presente é racista, excludente e aprisiona. E as pessoas invisibilizadas precisam conhecer a sua própria história, que foi e continua sendo velada.

2.1 Educação intercultural e antirracista

Candau (2010) compreende que o racismo se estende a diversos parâmetros da sociedade, seja na política e/ou na hegemonia de uma só cultura, que se entrelaça com a educação escolar, que vem sendo utilizada como estratégia de dominação, padronização e reforço para a permanência da Colonialidade do saber que vai de encontro aos direitos humanos. Em seu artigo “*Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*” destaca a importância de se compreender as diferenças culturais como riquezas de diferentes lugares de fala que precisam dialogar e estar inseridas no espaço escolar para que haja uma verdadeira educação em direitos humanos.

O que estou querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade (CANDAU, 2012, p. 239).

De acordo com a autora o conceito de igualdade precisa estabelecer um diálogo com a diferença. Pois, para que exista igualdade as diferenças precisam ser valorizadas e respeitadas como especificidades importantes de cada grupo e/ou sujeitos da sociedade. Visto isso, percebemos que essa perspectiva não condiz com a realidade escolar brasileira, pois na maioria das vezes a igualdade é sinônimo de homogeneização e as diferenças são interpretadas como algo a ser “concertado” (padronizado).

Observando essa realidade a autora diz que “não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro” (CANDAU, 2012, p. 240). O que é imprescindível para que se promova uma educação multicultural em que, segundo Barbosa:

O equilíbrio entre a configuração de uma identidade cultural e a flexibilidade para a diversidade cultural é um objetivo e, provavelmente, uma utopia, que colocará a educação em movimento constante, porque nem a identidade nem os elementos do meio ambiente cultural são fixos. (*Apud* MACEDO, 2010, p. 167).

Diante disso, é inerente que a educação seja dinâmica e se transforme ao longo do tempo, pois, a população brasileira é miscigenada e permeada de conflitos e relações de poder que precisam ser problematizadas por meio de uma contextualização educativa, dando voz aos oprimidos e oprimidas social, histórica e economicamente.

Desse modo, vê-se o multiculturalismo como algo urgente e emergente na sociedade, que segundo Candau (2012) se subdividem em três grupos: O multiculturalismo assimilacionista que reconhece “que nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades” (CANDAU, 2012, p. 243) é o que vivenciamos hoje em uma sociedade que não respeita as diferenças, as singularidades são anuladas e engolidas pela cultura hegemônica sem respeito as diversas formas de estar no mundo, existe uma “universalização da educação”.

O segundo, multiculturalismo diferencialista “parte da afirmação de que, quando se enfatiza uma assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la” (BARBOSA, *apud* CANDAU, 2012) onde cada cultura fica no seu lugar, sem uma verdadeira crítica a Colonialidade dos saberes, o que reforça ainda mais a desigualdade social e o racismo. E por último o multiculturalismo aberto e interativo que é caracterizado pela interculturalidade, isto é, o diálogo entre as culturas, onde é possível o empoderamento do subalterno.

Nesse contexto, de acordo com Brandão (1984) a educação:

[...] pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1984, p. 4).

Por isso, como foi dito até aqui, a educação pode ser utilizada com diversos objetivos, inclusive como forma de dominação, pois, ela é eminentemente cultural e inerente a sociedade, se utilizando de simbologias para alienar dos que dela dependem. Porém, por meio, da interculturalidade crítica e uma pedagogia antirracista a educação democrática pode se fazer presente e garantir os direitos humanos, basta contextualizá-la e fazer valer a demandas sociais já existentes, como a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que prevê a valorização da cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo da educação Básica.

Essa legislação aparece como uma garantia de direitos à população negra brasileira que foi escravizada durante séculos e hoje ainda sofre com o racismo, inclusive na educação. Apesar dessa Lei está em vigor desde 2003 ainda é difícil perceber nas escolas o efetivo ensino e aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

3 LUDICIDADE AFRO-BRASILEIRA: DIÁLOGOS COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Partindo das ideias que foram discutidas anteriormente, é esperado que seja possível pensar as oficinas que são feitas pelo projeto de extensão LAAB como uma estratégia importante para que a Lei 10.639 seja efetivada nas escolas por meio da formação inicial e continuada de professores.

Além disso, através desse trabalho de extensão é viável um debate decolonial e intercultural, ou seja, ao mesmo tempo que se promove oficinas lúdicas se faz um diálogo entre as culturas africana e afro-brasileira. Demonstrando que a nossa história é permeada e estruturada por uma diversidade que é rica e precisa ser respeitada. Como diz Quijano pelas palavras de Vera Candau (2010) sobre a colonialidade do saber:

[...] entendida como repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórica de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (QUIJANO, *apud* CANDAU, p. 20).

Pensando o lúdico africano como um conhecimento trazido pelos povos africanos para o continente americano e que nesse projeto é valorizado e exaltado como estratégia de aplicação da Lei 10.639, podemos perceber como uma manifestação decolonial, pois engloba uma perspectiva que vai de encontro a subalternização desse saber, enaltecendo o mesmo no contexto acadêmico, sendo utilizado em oficinas de formação de professores.

Demonstrando que é necessário e possível o ensino e aprendizado da História e Cultura Africana e Afro-brasileira por meio da ludicidade contextualizada e problematizadora. Onde, se faça reflexões sobre a importância das culturas afro na construção de identidades. Pois, muito do que se brinca no território brasileiro tem origem de países africanos e quando os povos que foram escravizados vieram para o Brasil trouxeram consigo seus costumes e estes foram sendo estigmatizados por conta do racismo que prevaleceu desde a colonização dos continentes.

Nessas circunstâncias Débora Cunha (2016, p. 22) explica:

Importa destacar que as oficinas evidenciaram uma importante contribuição das atividades lúdicas vivenciadas foi deixar perceber que a realidade da cultura africana é diversa e multifacetada. Tal percepção abalou a visão monolítica que muitos professores apresentavam no início das oficinas, em virtude da precária formação em cultura africana e afro-brasileira. São os sorrisos coloridos dessas áfrias, suas múltiplas identidades, que buscamos trazer por meio dos diferentes jogos e brincadeiras aqui apresentados. Ao trazer as cores da África não negamos as dores e as dificuldades sociais e econômicas deste continente, mas, sem esquecer tais condicionantes, o que defendemos é a importância de olhar para a beleza do patrimônio negro para que possamos admirar e, efetivamente, valorizar nossa ancestralidade afro-brasileira.

Da mesma forma, os relatórios indicam que os participantes se surpreendem muito com a complexidade e riqueza cultural do continente africano, em especial a diversidade de idiomas. Muitos educadores chegam com a ideia de homogeneidade cultural do continente e saem surpresos com a diversidade dos povos (RELATÓRIO LAAB, 2012).

Pelo exposto, o trabalho de extensão aqui relatado é uma quebra de estigmas, pois, ensina sobre a Cultura Afro-Brasileira com brincadeiras originárias desse continente africano. Durante as atividades sempre se introduz a história da brincadeira que será ministrada, de qual região da África se origina, contando sobre determinada região de forma histórico-cultural. E isso desvirtua o pensamento eurocêntrico dos participantes mostrando a eles um outro olhar sobre essa história e cultura que foram durante muito tempo marginalizadas.

Por isso, também, as oficinas de ludicidade africana são uma ótima ferramenta de afirmação de culturas fazendo parte da historiografia brasileira, e além disso, uma forma de valorizar e ensinar essa história indo de encontro ao tradicionalismo eurocêntrico. Isto é, pensando a brincadeira como produto cultural e acesso a um mundo simbólico, como diz Brougère citado por Leal (2013, p. 47):

[...] o próprio mundo externo é uma produção da subjetividade do sujeito, e que a subjetividade do sujeito é, também, uma produção das provisões ambientais. Sendo assim, o fenômeno lúdico, embora trate de um sentimento interno de satisfação, se relaciona, dialeticamente, com o brincar – que é uma ação externa eminentemente cultural [...]. Em lugar de desenvolvimento da cultura, ele enxerga, no jogo, o lugar de emergência e enriquecimento de uma cultura lúdica: é uma acumulação de experiência desde bebê; é interação social e alimenta-se da cultura geral.

Assim, ao mesmo tempo que se introduz conhecimentos subalternizados em ambientes educacionais por meio de uma prática pedagógica lúdica intercultural se está criticando a colonialidade de saberes (CANDAU, 2010). A ludicidade africana e afro-brasileira, entendida como uma manifestação cultural, é um conhecimento advindo de continentes periféricos. Logo, podemos dizer que se trata de uma prática pedagógica decolonial. Partindo do princípio de que a “decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (CANDAU, 2010, p. 24). Supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Dialogando com essas ideias, Débora Cunha (2016, p. 15) afirma:

O lúdico, por nos colocar em uma situação de inteireza e compaixão, com o outro e com nossos próprios erros, pode nos auxiliar em um processo fundamental para a construção de uma sociedade brasileira realmente democrática: a catarse da intolerância histórica enraizada na alma brasileira. Intolerância que alimentou e ainda alimenta o racismo, o machismo, a homofobia e tantos outros estereótipos que negam ao “outro” o direito de viver a sua diferença. Intolerância que nega a cada um de nós, até aos mais reacionários, o direito de ser feliz, pois coloca acima de tudo e de todos as exigências de se seguir um papel estático e pré-definido de ser humano.

As oficinas lúdicas são uma ótima ferramenta nesse sentido também, pois, articulam saberes, fazendo uma crítica a ideia de centralidade na educação, esta que viola direitos humanos. E isso provoca os sujeitos participantes a se questionarem sobre a sua própria história e ancestralidade. “A brincadeira como elemento motivador para a releitura da cultura e das origens inter-étnicas do Brasil, a partir do encontro com as brincadeiras de origem

africana” (SILVA, 2016, p. 5). Suscitando uma prática pedagógica de empoderamento de pessoas, mostrando que as “outras” culturas (indígenas e africanas) são também importantes, integram nossa identidade e merecem tanto respeito quanto a cultura europeia.

A aceitação das ações é visível pelo crescimento e diversificação de públicos que o projeto abarca. Ações em escolas, comunidades remanescentes de quilombos, igrejas e eventos permitem acesso a públicos variados em idade e formação. Os relatórios indicam atividades com crianças do infantil e fundamental, jovens do Médio e idosos de programas de terceira idade, evidenciando a força agregadora do fenômeno lúdico. (RELATÓRIO LAAB, 2018).

As oficinas lúdicas abarcam uma gama de atividades culturais, como as de jogos africanos, tabuleiros, mancalas, literatura afro-brasileira e contação de histórias. A lista de ações destaca a arte também como um produto lúdico pela capacidade expressiva e propositiva, permitindo um encontro com a estética, o estilo e a cultura combativa africana e afro-brasileira (RELATÓRIO LAAB, 2016).

Em 7 anos (de 2011 a 2018), o projeto atendeu mais de cinco mil pessoas, nas suas diversas atividades. Apesar da diversidade de público, destacam-se as crianças e os professores como principais participantes (RELATÓRIO LAAB, 2013; 2015; 2016; 2018).

As parcerias com o Movimento Negro de Castanhal e com a Secretaria de Educação do município possibilitaram a participação em eventos e projetos colaborativos, ampliando o acesso a alunos e professores do ensino fundamental. Destacam-se atividades alusivas ao Dia Mundial do Brincar, mês da consciência negra, dia das crianças e participação em projetos como o Encrespa, voltado à valorização do cabelo afro (RELATÓRIO LAAB, 2016; 2018).

O relatório de 2016 analisa que o projeto ampliou o repertório lúdico dos alunos de graduação envolvidos no projeto e dos professores atendidos nos cursos de formação, bem como incentivou a problematização acerca da formação docente. Especificamente sobre a formação continuada de professores o projeto auxiliou a diminuir preconceitos em relação à herança afro-brasileira, descortinando sua filiação ao pensamento decolonial.

CONCLUSÃO

A partir da análise realizada, conclui-se que as oficinas promovidas pelo Projeto de Extensão LAAB são práticas pedagógicas decoloniais, pois resistem à lógica racista e colonial originária do período histórico de colonização do Brasil. Propondo uma educação intercultural, onde a negritude é positivada e valorizada.

Outro entendimento é de que as oficinas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica também podem ser uma prática pedagógica antirracista e uma estratégia de cumprimento da Lei 10.639/06, esta que obriga o ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana em todo ensino básico, de modo interdisciplinar, pois em uma brincadeira é possível abordar diversas disciplinas: Arte, História, Geografia, Literatura, Matemática, entre outras.

Nesse sentido, entende-se pelos fatos abordados que é necessário um investimento maior nesse tipo de projeto, porque, são práticas de ensino que promovem a libertação dos sujeitos participantes, compartilhando um olhar divergente do colonizador. Isto é, formam profissionais mais capacitados para uma educação mais divertida e inclusiva, viabilizando uma prática pedagógica antirracista, que valoriza as diversas linguagens das diferentes culturas no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIA

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Col. Primeiros Passos). ISBN 85-11-01020-3.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.118, p.235-250, jan-mar. 2012.
- CUNHA, Débora Alfaia de. **Brincadeiras Africanas para a educação Cultural**. 1 ed. Edição do autor: Castanhal, 2016.
- OLIVERIA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Relações ético-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, pp.98-109, Jan/abr. 2012.
- GROSGOUEL, Ramón; GEORAS, Chloe S. 'Colonialidade de poder' e dinâmica racial: diásporas caribenhas na cidade de Nova Iorque. **Estudos Afro-Asiáticos**, v.33, pp.7-29, setembro. 1998.
- LEAL, Luiz Antônio Batista. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.1, p.41-52, fev. 2013.
- PROJETO LUDICIDADE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA. **Relatório anual 2012**. UFPA: Castanhal, 2012. (mimeo).
- PROJETO LUDICIDADE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA. **Relatório anual 2013**. UFPA: Castanhal, 2013. (mimeo).
- PROJETO LUDICIDADE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA. **Relatório anual 2015**. UFPA: Castanhal, 2015. (mimeo).
- PROJETO LUDICIDADE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA. **Relatório anual 2016**. UFPA: Castanhal, 2016. (mimeo).
- PROJETO LUDICIDADE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA. **Relatório parcial 2018**. UFPA: Castanhal, 2018. (mimeo).

A MEMÓRIA DA ATRIZ E PROFESSORA SOCORRO DE FIGUEIREDO NA MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ana Luíza Nunes Bezerra
Graduada em Pedagogia - UERN/CAMEAM
analuzanuunes@hotmail.com

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Professora do Departamento de Educação (DE) - UERN/CAMEAM
malupsampaio@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho busca compreender como a memória e a identidade estão presentes nas vivências da infância e nas ações educativas da atriz e professora Socorro de Figueiredo, assim, podemos perceber como a memória e a identidade refletem na prática da professora, e resgatar sua atuação como atriz e professora na memória da educação. Para o percurso metodológico os autores abordam sobre pesquisa bibliográfica e qualitativa. A memória coletiva presente vida de Socorro, é responsável pela construção de sua identidade. Para resgatar sobre memória, identidade e história de vida, e para falar um pouco sobre memórias, relacionamos com alguns autores que discutem um pouco sobre identidade cultural, história de vida, mostrando sobre experiências de pessoas que narram suas histórias, expressando-se através de suas memórias vividas.

Palavras-chave: Memória. Identidade. Vivência. História de vida.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Maria do Socorro de Figueiredo é atriz e professora, conhecida através do palco e também de suas experiências na educação. Através de suas vivências pelo Rio Grande do Norte, obteve experiências positivas e construiu sua história de vida pelas andanças no Estado. Quando falamos da atuação e profissão de Socorro, ao conhecer sua história nos vem os acontecimentos e memórias construídas em meio aos amigos e familiares.

Assim, conhecer biografias e histórias de vida é um ato de transmissão de memórias, de crescimento e construção de laços que unem um sentimento em relação àqueles que estão presentes nas vivências de um grupo social, sobre suas vivências e acontecimentos culturais vividos nos tempos passados, buscando mostrar suas memórias como um sujeito participante nos acontecimentos históricos e nas transformações sociais do indivíduo.

Sob esse viés, a problemática da pesquisa é: Como a memória e a identidade estão presentes nas ações educativas e na biografia da atriz/professora Socorro de Figueiredo?

Neste trabalho, temos o objetivo geral: Compreender como a memória e a identidade estão presentes nas vivências da infância e nas ações educativas da atriz e professora Socorro

de Figueiredo e como se representam em sua biografia e na narrativa de vida construída durante a entrevista ocorrida no Programa Memória Viva. E os específicos: Estudar a memória e a identidade e como esta, se reflete na prática da professora. Entender a memória da infância a partir da biografia da atriz e professora; reconhecer a atuação da atriz e professora Socorro de Figueiredo na memória da educação do Estado do Rio Grande do Norte.

Na presente pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa que proporciona uma melhor contribuição a respeito da nossa realidade no contexto da pesquisa, do mesmo modo, apresenta um melhor entendimento acerca da construção dos dados, utilizamos a biografia de Socorro de Figueiredo e a entrevista do programa “Memória Viva” da TV universitária, UFRN, tendo acesso através do *YouTube*, em vídeo, que permite relatar suas vivências e história de vida, sua experiência profissional e pessoal.

A memória muitas vezes é esquecida, mas apresenta a narrativa de cada ser, que a partir dela, se torna uma memória viva, com experiências e fatos transformados em histórias representando a vida, seja de uma pessoa ou de um grupo. Elas são relacionadas a memória coletiva, compreendendo a história por meio da oralidade, que oportuniza acontecimentos da memória coletiva de um povo. Halbwachs (2006), sobre memória coletiva, afirma:

A memória coletiva se distingue da história sob pelo menos dois aspectos. Ela é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém (HALBWACHS, 2006, p. 102).

A história oral é uma metodologia utilizada para a realização de entrevistas gravadas, e essa história oral representa o passado, relacionando a sua prática diante dos relatos na memória individual, lidando com as dificuldades enfrentadas no campo da história de vida construindo a relação do sujeito com o pesquisador, interpretando a nossa vida com suas experiências de vida. A história, juntamente com a memória, ajuda a introduzir os acontecimentos com as experiências vividas em relação a nossa vida e os nossos familiares, o grupo social que compartilha lembranças referentes ao passado, compreendendo a nossa identidade como reconstrução de um convívio em sociedade. Sobre histórias de vida, Souza (2006), afirma:

As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos “documentos pessoais” (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as “entrevistas biográficas”, que podem ser orais ou escritas (SOUZA, 2006, p. 24).

Narrar através de entrevistas e biografias as histórias de vida que passam das impressões pessoais para as de um grupo, sejam orais ou escritas, se tornam memórias que relembram o nosso passado. A narrativa não se resume apenas ao relato de uma história pessoal, mas sim ao conhecimento da cultura de um povo, das suas experiências e vivências dos tempos passados.

A vontade de conquistar os nossos sonhos, de estabelecer relações com o povo, seja público ou familiar, é perceptível do relato de Socorro, percebemos o quanto ela é feliz, pois vemos felicidade estampada no rosto, contando os relatos de vida. Na fala de Socorro conhecemos um pouco de sua infância, juventude e adolescência, e também um pouco da vida adulta, a relação com a família, contou um pouco sobre sua escola, que era menina de escola pública, que através de um livro na segunda série, despertou para o teatro, e mesmo diante das dificuldades não desistia do que queria.

Assim, para conhecer um pouco sobre a infância e as memórias de Socorro de Figueiredo, buscamos através da biografia e da entrevista do programa “Memória Viva”, pesquisar um pouco sobre sua vida, sua infância, seu trabalho profissional, tendo o acesso a esses dois meios para a análise de dados e poder relacionar a história com o teatro e a educação.

A RELAÇÃO DE SOCORRO COM CIRCO, O TEATRO E O SER PROFESSORA

O trabalho é algo que faz parte da nossa história de vida, de aprendizado, de ideias, da nossa memória como um todo. Socorro de Figueiredo como atriz encantou muito cedo, no início de sua juventude marcando sua trajetória nos palcos dos teatros, ela como professora na área da educação fez parte de sua trajetória vivida como professora pré-escolar, também trabalhou como assistente social, mostrando sempre diante de suas experiências e profissões o amor por cada fase vivida. “[...] o trabalho como uma atividade natural, como o comer e dormir [...]” (BOSI, 1994, p. 472). Assim, o trabalho faz parte de nossa vida, de nossas ações cotidianas buscando ser alguém na vida, buscando algo que seja uma atividade significativa em nossa vida.

Os trabalhos de Socorro como atriz foram espetáculos como “Barco sem pescador”, “Mollier”, “Pluft, o fantasminha”. Alguns destes feitos quando foi para a cidade de Natal. Relata Socorro na entrevista que foi “ser professor primária, nova descoberta estava começando, vou para a faculdade de Serviço Social, que hoje é a Câmara Municipal” (PROGRAMA MEMÓRIA VIVA, 2012), e “A partir daí eu faço o meu estágio no serviço de assistência rural em João Câmara, faço no meu TCC, defendo a ideia de que o teatro é um meio de você mobilizar a comunidade” (PROGRAMA MEMÓRIA VIVA, 2012), buscando sempre mobilizar a sociedade por meio os espetáculos e do seu trabalho como professora e Assistente Social.

Nos relatos da entrevista citamos aqui um trecho de Tarcísio Gurgel ao iniciar a apresentação do programa “Memória Viva”: “Como atriz ela se destacou nas artes cênicas em Mossoró e em Natal encenando peças de Mullier, Ariano Suassuna, Pedro Block, Nelson Rodrigues, e outros. Em Natal participou da Fundação do Grupo Mullier, da Aliança Francesa, formado por profissionais liberais e universitários” (PROGRAMA MEMÓRIA VIVA, 2012). Assim, ela se destacou por meio dessas peças teatrais levando ao público um ensinamento grandioso, sua relação com o circo e com o teatro fez com que ela mostrasse a artística que existe dentro de Socorro de Figueiredo. Nas palavras de Socorro através do vídeo da entrevista no programa “Memória Viva”, sua relação com o Circo e o Teatro:

Tarcísio Gurgel: *Socorro, vamos falar agora, personagens vivos, são esses maravilhosos, mas aí você vai começar a conviver com personagens, que alguns... é, estudiosos de literatura às vezes costumam chamar com uma certa ênfase, personagens de papel, etc, do ponto de vista da dramaturgia. Como é essa sua descoberta, de fato, você falou daquela experiência anterior, o fascínio com os circos etc, e tal, há um dia em que Socorro, com um grupo de amadores começa a fazer teatro. Como é?*

Socorro Figueiredo: *Socorro sempre pensava nessas coisas. E tinha um detalhe muito interessante. Quando ela ia buscar a carne no mercado, ela tinha um horário marcado com a biblioteca de Mossoró. Havia um rapaz que trabalhava, chamado Jacó e eu nunca tive vergonha de carregar aquele balaio com seis quilos de carne. O menino lá, guardava com jornal e eu fui tendo contato com os livros. E os livros sempre me fascinaram. Como mamãe dizia que era vagabundagem eu lia debaixo da cama. Lia debaixo da cama.
[risos]*

Socorro Figueiredo: *Mas aí, quando eu comecei a despertar pro teatro? Eu tive a felicidade de morar na Alfredo Fernandes 464, vizinho a Zé Gurgel...*

Tarcísio Gurgel: *Ah, Zé Gurgel da Silva Melo.*

[...]

Socorro Figueiredo: *Quando estava começando o grande movimento de teatro de Mossoró.*

Tarcísio Gurgel: *O teatro escola amadores de Mossoró.*

Socorro Figueiredo: *Pronto. E além disso eu, Aldéiza era casada com meu primo e era irmã de Ida Marcelino que era, parece onde o pessoal se concentrava no início.*

Tarcísio Gurgel: *Exatamente.*

Socorro Figueiredo: *Então isso me favoreceu, pra eu ir conhecendo, eu assisti...*

[...]

Tarcísio Gurgel: *“A raposa e as uvas”.*

Socorro Figueiredo: *“A raposa e as uvas”. E acho que uma de Nelson Rodrigues...*

Tarcísio Gurgel: *Ah, o “Beijo no asfalto”.*

Socorro Figueiredo: *“Beijo no asfalto”. Então aquilo foi me encantando. Quando, isso era ginásio, apareceu a figura maravilhosa de Alfredo Simonetti, Joaquim Alfredo Simonetti, Padre Alfredo.*

[...]

Tarcísio Gurgel: *Mas você desenvolveu uma certa timidez com relação a isso.*

Socorro Figueiredo: Porque eu sou absolutamente tímida e ninguém acredita.

[...]

(TRANSCRIÇÃO – Abril 2018).

Socorro começou a despertar para o teatro na cidade de Mossoró, quando teve contato com o teatro. O contato iniciou-se com os livros, só que sua mãe dizia que isso era vagabundagem. Mesmo assim, Socorro não desistiu de ter o contato com os livros, ela começou a ler debaixo da cama, e foi com os livros que conheceu a literatura, era algo fascinante, e quando começou a conviver com a literatura, teve papéis com personagens ligados a dramaturgia.

Começou a despertar pelo teatro, quando teve o movimento de teatro em Mossoró, era uma escola de amadores. Então, a partir das apresentações que Socorro assistiu, conversou a respeito do teatro com outras pessoas, ainda tímida com relação ao teatro, mas ninguém acreditava na timidez dela. Padre Joaquim Alfredo Simonetti, a convidou a fazer parte do grupo de teatro. Em sua biografia, segundo Barreto (2015): “O Teatro, um dos encantos da sua existência, com experiência iniciada aos dezesseis anos no Colégio Diocesano de Mossoró, sob a orientação do inesquecível padre Joaquim Alfredo Simonetti” (BARRETO, 2015, p. 419).

Assim, Socorro sempre foi uma mulher ousada, de início, seu primeiro espetáculo foi “Barco sem pescador”, que aconteceu no Colégio Diocesano Santa Luzia. Depois disso, Socorro passou três anos parada e entrou para a faculdade de Serviço Social. Mesmo com tanta alegria, ela tem um ser artístico dentro de si, uma história grandiosa. “O trabalho não é só ação, é também o lugar da ação, que a lembrança do operário sabe de cor, distinguindo os ambientes tranquilos, onde se desenhava e escrevia, das seções ruidosas e fétidas, onde se corria o risco de envenenamento e mutilação [...]” (BOSI, 1994, p. 475). Desse modo, o trabalho envolve a nossa vida, as nossas ações diante de nossa prática de fazer algo que realmente gostamos.

Assim, ela conheceu diversas histórias espetaculares diante de suas experiências. A alegria de Socorro diante do teatro, a diversão, era algo extraordinário, como relata Tarcísio Gurgel comenta juntamente com Socorro sobre a vida teatral na entrevista do programa “Memória Viva”:

Tarcísio Gurgel: Na sua longa vida teatral. Cite aí uns dois ou três e... Por favor!

Socorro Figueiredo: É... Não ocorrido assim diretamente comigo, mas por exemplo, Carlos Braga, num espetáculo que fomos fazer no circo da cultura, pelo qual eu me apaixonei. Pode uma pessoa se apaixonar? Eu era louca pelo circo. Apaixonada pelo circo!

[...]

Socorro Figueiredo: *Carlinhos toma um porre.*

Tarcísio Gurgel: *Ah.*

Socorro Figueiredo: *Chega pro espetáculo falando, francês, alemão e inglês, menos português.*

Tarcísio Gurgel: *Ah! E ele fazia o papel o papel do bispo.*

Socorro Figueiredo: *Fazia o papel principal que era o bispo.*

Tarcísio Gurgel: *O e as duas biatas.*

[...]

Socorro Figueiredo: *Eu, rosimeire e aliás uma grande atriz.*

[...]

Tarcísio Gurgel: *E as biatas teriam que ficar como relíquias. Uma peça maravilhosa do Chico Pereira da Silva.*

Socorro Figueiredo: *E Tarcísio substituiu o bispo, e a foi um espetáculo muito louco porque a gente entrava e saía de cena ou os pontos, as deixas eram dadas fora de tempo.*

[...]

Socorro Figueiredo: *Mas foram achar muita graça quando eu conto, foi uma queda que eu digo. Bom, a partir dessa queda do show de padre Alfredo, eu só ia no palco depois que eu...*

Tarcísio Gurgel: *Que estava tudo.*

Socorro Figueiredo: *Que fazia o reconhecimento, afinal de contas, eu era uma atriz de grande peso.*

[risos]

[...]

(TRANSCRIÇÃO – Abril 2018).

A vida teatral proporcionou a Socorro diversos espetáculos, no quais muitos fizeram ela se apaixonar, só que dessa vez, ela fez um espetáculo no circo, e então, se apaixonou pelo circo, com a alegria de Socorro, uma grande atriz, como diz na narrativa: “de grande peso”, faziam espetáculos de diferentes formas, o importante era a alegria exposta nos espetáculos pela direção de Edson Guimarães. O circo em si, fez socorro conhecer um mundo mágico, um mundo diferente do teatro, mas que de certa forma ela também pode fazer as pessoas acharem graça. O teatro traz um encantamento para aquelas pessoas que assistem, e isso nos ajuda a buscar espetáculos que envolvam todos os tipos de público mostrando ensinamentos através dos espetáculos. Na entrevista exponho aqui um pouco do relato sobre os espetáculos de Socorro:

[...]

Socorro Figueiredo: *Dois grandes dramas. Quando Edson grita de lá, entra! Eu ia e as pernas não iam. O corpo ia e as pernas ficavam. Até que ele gritava: Porra, o que é que ta acontecendo aí? Perdi a as pernas. O Diretor enlouqueceu. Ah, a primeira vez você, não sei quantos anos de teatro, “papapa”.*

Tarcísio Gurgel: *Ah!*

Socorro Figueiredo: *Que uma atriz não entra em cena porque perdeu as pernas. Outra cena que eu tinha trauma, é que eu fui retirada de pleno bailado, no Colégio, no Sagrado Coração de Maria, que tá fazendo cem anos agora.*

Tarcísio Gurgel: *ah!*

[...]

Socorro Figueiredo: *Então, eu não sabia cantar, Guimarães diz que eu não dom sustenido. E dizia: canta Socorro! Eu dizia, não vou, não canto. Mas você tem que cantar, no dia eu canto. E pra minha surpresa, quando eu escuto minha voz cantando, era o conde, encontrei hoje cedo no meu barracão.*

[...]

Socorro Figueiredo: *E João Batista Cascudo, assistindo com o grupo de teatro, ou, com o grupo da bemfam, na época, no Rio de Janeiro, depois o pessoal veio parabenizar o grupo e por desgosto de Edson Guimarães, veio me parabenizar e dizer que eu tinha feito o papel melhor do que a atriz do grupo de Cacilda Becker, de São Paulo, que fazia... É, eu não sei o nome.*

Tarcísio Gurgel: *Mas da sua trajetória teatral, Socorro, o que era que você egeria, assim, como mais interessante, mais importante, idealizou.*

Socorro Figueiredo: *Ô Tarcísio, tudo foi muito especial, porque era um repertório muito eclético, mas eu diria que um bom espetáculo foi, é... Chega, Franklin, o do Urubu rei e da mucura.*

(TRANSCRIÇÃO – Abril 2018).

Socorro passou por alguns medos diante do teatro, pois não sabia cantar, diante do espetáculo, as pernas dela ficaram bambas, ela não queria entrar no palco, mesmo com muita experiência, o diretor do espetáculo pediu para que ela entrasse ao palco cantando, e ela se surpreendeu, ao ouvir sua voz. Então, João Batista Cascudo, um homem que estava assistindo ao espetáculo teatral, parabenizou o grupo, e também parabenizou Socorro pela brilhante encenação em São Paulo. Relatando sua trajetória teatral, ela afirma que: “tudo foi muito especial”.

Na entrevista, Socorro relata que o mais interessante na trajetória profissional foi o “Urubu rei e da Mucura”. Sendo um espetáculo muito especial para ela, fazendo parte de sua trajetória como algo importante, pois todo ator sempre tem um espetáculo que foi especial e marcou sua vida. Segundo Halbwachs (2006) na memória fica o que é mais significativo, por isso Socorro relembra esse espetáculo. Assim, o teatro nos oportuniza uma aprendizagem de diversas maneiras, seja como profissional ou ser social. Assim, o teatro mostra um grande ensinamento na vida e trajetória artística de Socorro na construção de sua identidade:

Socorro Figueiredo: *E houve uma correspondência muito boa, mas teve duas coisas interessantes nesse, com esse grupo, uma proposta minha, fazemos um espetáculo no abrigo Amantino câmara não, no Juvino Barreto, na penitenciária e outro no hospital João Chaves.*

Tarcísio Gurgel: *Dona Tetê sabia que você ia para esses lugares, Socorro? [risos].*

Socorro Figueiredo: *Tarcísio, isso não é nada. É que a gente fez um espetáculo no interior e fomos tomar uma cerveja, eu, Valéria Queiroz e Fátima arruda, e Juca achou que a gente ia beber às custas do espetáculo, e nós ficamos bárbaras e caímos na cachaça. Então, tínhamos que deixar o material na penitenciária para fazer o espetáculo no outro dia, e nós entramos absolutamente bêbadas.*

[...]

Socorro Figueiredo: *No, no abrigo, me comoveu porque depois eu sai conversando com, ah, algumas pessoas e tinha uma velhinha, eu disse: a senhora gostou do espetáculo? ela disse: demais! Eu disse: Mas a senhora não viu, aí ela disse: mas eu ouvi.*

Tarcísio Gurgel: *Ah, maravilha!*

Socorro Figueiredo: *E foi uma resposta fantástica.*

(TRANSCRIÇÃO – Abril 2018).

As experiências de Socorro representam o passado que ela viveu, relatando imagens-lembranças do que aconteceu no mundo. Através da narrativa oral das experiências de Socorro no teatro, representam sua existência, marcam sua vida, levando a relatar diante das narrativas, são histórias que contribuíram para a sua construção identitária.

Diante dos espetáculos, Socorro desejava apresentar-se em um abrigo, assim, juntamente com seus companheiros de espetáculos encenaram a apresentação neste abrigo, recendo sempre elogios, Socorro ficou encantada com uma mulher que era cega e perguntou se ela tinha gostado, e a mulher respondeu: “demais”! Assim, Socorro a questionou que ela não viu, e a mulher respondeu: “eu ouvi”, essa resposta foi algo magnífico para Socorro. A história de Socorro representando sua vida construiu estratégias de espetáculos para pessoas de um mundo diferente do dela, proporcionando aprendizados, trazendo momentos marcantes de sua trajetória profissional e artística.

Tarcísio Gurgel: *Claro, claro! Bom, você, você, digamos que faz parte dessa história, a TV Universitária, está completando 40 anos exatamente esse ano, você sabe disso, e entre uma das coisas mais interessantes, mais importantes eu diria mesmo, que a TV Universitária fez foi uma experiência pedagógica do Projeto Saci.*

Socorro Figueiredo: *Do Projeto Saci.*

Tarcísio Gurgel: *Com aliás, a própria TV começa, né?*

Socorro Figueiredo: *A TV começa com o Projeto Saci.*

Tarcísio Gurgel: *Você está na raiz dessa história Socorro, de ir a São José dos Campos, de... Enfim.*

Socorro Figueiredo: *Estou, alguém disso, porque em 1959, minha Tia, as minha Tias eram diretoras dê escolas, vieram a Natal e chegaram com uma história de que em Mossoró tem que se ter educação pela televisão, aí naquele tempo a gente tinha o rádio, em Mossoró.*

Tarcísio Gurgel: *Uhum.*

Socorro Figueiredo: *Como era que ia ser isso, isso é um negócio que mexeu muito com a cabeça. Eu venho para Mossoró, já tinha, tido minha experiência de professora primária em Mossoró, aliás, uma experiência muito boa que eu fui do ginásio municipal com João Bosco Fernandes diretor*

Tarcísio Gurgel: *Perfeito.*

Socorro Figueiredo: *e eu fui a primeira professora a usa calça comprida.*

Tarcísio Gurgel: *Ah, é.*

Socorro Figueiredo: *É porque eu dava aulas para meninos que tinham praticamente a minha idade fora de faixa.*

Tarcísio Gurgel: *Uhum.*

Socorro Figueiredo: *E eu queria me sentar no birô, passar a perna e era aquele transtorno, né?*

Tarcísio Gurgel: *Claro, claro!*

Socorro Figueiredo: *Bom, então, venha pra Natal e vou ser professor primária, nova descoberta estava começando, vou para a faculdade de Serviço Social, que hoje é a Câmara Municipal.*

Tarcísio Gurgel: *Isso.*

Socorro Figueiredo: *E lá eu me agrego ao grupo, me torno uma boa aluna, uma excelente aluna que eu não fui em Mossoró.*

Tarcísio Gurgel: *Uhum.*

Socorro Figueiredo: *A partir daí eu faço o meu estágio no serviço de assistência rural em João Câmara, faço no meu tcc, defendo a idéia de que o teatro é um meio de você mobilizar a comunidade e monto o espetáculo pluft o fantasminha.*

(TRANSCRIÇÃO – Abril 2018).

Os relatos de Socorro, uma grande mulher que, através do seu trabalho, da luta pelo que sempre desejou ser, o papel que ela construiu diante do Estado do Rio Grande do Norte, apresenta práticas culturais diante do teatro, diante de suas atividades artísticas. Em sua fala oral através da entrevista, comenta muito sobre seu universo teatral, de suas experiências, dos espetáculos, da vida em si para sua construção a partir da memória construída.

Nesse trecho da entrevista Socorro relata que teve uma grande experiência no Projeto Saci, que em sua biografia, nos mostra que ela “[...] Exerceu inúmeras funções, ora no magistério, na coordenação de ginásio intensivo através da televisão, intensificando o Projeto Saci de Telê educação [...]” (BARRETO, 2015, p. 421). Vale lembrar que Socorro foi a primeira professora a usar calça comprida no Rio Grande do Norte, até porque ela não podia ministrar aulas de short. Na cidade de Natal, foi ser professora do ensino primário, buscando novos desafios e experiências, e começou a estudar Serviço Social, no seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação ela pesquisou sobre o teatro através do espetáculo “Pluft o fantasminha”, no qual, falou sobre o teatro enquanto um mobilizador social. As histórias contadas têm grande importância para o cotidiano, explicações do passado, das memórias, do seu trabalho, constatando o seu cotidiano, as suas práticas vivenciadas, as atividades e contribuições para a educação.

Socorro Figueiredo: *Passado isso eu vou pra educação, vou trabalhar nível central e fico, começo a trabalhar com aqueles... Não era web, depois venho a experiência do Saci, onde eu tive que acompanhar nível local o que os professores estavam recebendo, que era um material novo, uma experiência absolutamente inédita.*

Tarcísio Gurgel: *Pra isso você vai até São José, você conhece esse pessoal da primeiríssima geração lá, né?*

Socorro Figueiredo: *Lá, vou a São José dando os primeiros, a primeira notícia do trabalho, e o meu chefe na época, José Cavalcanti, disse: Socorro, você vai tratar com gente Phd, e o que é que você vai dizer? ah, por mim pode ser ph, alfabeto inteiro, eu vou dizer o que está acontecendo, e a experiência, eu não sei se teve sucesso esperado por eles, mas trouxe para Natal a, a TV Universitária, trouxe pessoas do nível de Arnom Andrade de Melo, João Batista Campanholi.*

[...]

Socorro Figueiredo: *Que contribuiu enormemente para a educação do Rio Grande do Norte. Eu saio de Tele educação e vou para o ensino supletivo, me especializo em ensino supletivo. Quando já estou, vamos dizer, já doutora no assunto, saio pra pré-escola, isso estou no grupo que cria a pré-escola no Estado do Rio Grande do Norte, e me ver com a universidade fazer uma especialização em pré escola, só que na hora da prova, cadê, eu não tinha fundamento teórico pra educação. Então, eu coloquei porque querendo fazer aquele curso e ousadamente botei, se a universidade quiser me dar a oportunidade tudo bem. E Neide que é sua miga... Neide Varela aceitou o desafio, e eu quase que enlouquecia fazendo uma especialização sem conhecimento da teoria da educação, e antes de terminar isso, fui convidada para trabalhar com planejamento agrícola, já me especializar na Sudene e planejamento agrícola de forma que eu tive uma vida muito maravilhosa, que me proporcionou conhecer o Estado todo sob todos os aspectos, um estado que eu conheço trabalhando, passeando, fazendo teatro e...*

[...]

Tarcísio Gurgel: *Certo, e aí você depois de aposentada você fica um período ainda em Natal.*

Socorro Figueiredo: *Fico um período em Natal, acontece o amor da minha vida que foi maravilhoso e um transtorno porque me levou a me afastar da família, de casa, embora o outro grupo todo tenha sido maravilhoso comigo, ainda hoje eu sofro alguns resquícios dessa, não é opção, dessa... desse amor escolhido.*

(TRANSCRIÇÃO – Abril 2018).

Na educação, socorro trabalhou algumas experiências, e uma delas foi do Saci, onde ela pode acompanhar os professores com um novo material de ensino. Conheceu pessoas como Arnom Andrade e João Batista Campanholi, que trouxeram contribuições para a educação do Rio Grande do Norte. Socorro passou a ensinar no ensino supletivo e depois na pré-escola, ela estava no grupo de pessoas no qual fez parte da criação da pré-escola no Rio Grande do Norte. Foi se especializar nessa área mesmo sem ter conhecimentos teóricos, e foi convidada a trabalhar com o planejamento agrícola, onde proporcionou conhecer o estado, seja pelo trabalho, passeando ou fazendo espetáculo com o teatro. Passou um período em Natal, aposentou-se e foi lá que encontrou o amor de sua vida.

Socorro foi presença ativa em muitos encontros profissionais, especializando-se e buscando aperfeiçoamento constante através de cursos, preparações, treinamentos, que aconteceram em diversas cidades, exercendo variadas funções como técnica e coordenadora.

Diante de toda a entrevista, Socorro, uma mulher que contribuiu significativamente para a educação no Rio Grande do Norte, deixou sua marca, constituída ao longo da vida, do seu trabalho, de sua responsabilidade de fazer com gosto as suas práticas educativas, os momentos de alegrias e de construção de suas atividades profissionais. Barreto (2015), aborda:

[...] na coordenação de ginásio intensivo através da televisão, intensificando o Projeto Saci de Telê educação, planejando o setor agrícola da Fundação Estadual de Planejamento Agrícola – CEPA. Socorro foi Chefe de Gabinete da Secretaria de Governo, Técnica de Planejamento do Rio Grande do Norte. Aposentou-se por tempo de serviço no cargo de Técnico de Nível Superior do Quadro do Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente – IDEMA (BARRETO, 2015, p. 421).

Diante do trabalho de Socorro Figueiredo, um encanto de existência, construído por ela, aproxima de experiências positivas junto ao meio educacional, fazendo-nos reviver suas experiências do passado, momentos marcantes que tem uma emoção trazida por Socorro em sua trajetória, carregando cuidados e relatos cheios de emoções ao falar sobre sua história de vida, ao falar de sua infância, do seu trabalho no teatro e na educação.

Pela narrativa de Socorro, vimos sua participação em meio a sociedade, mostrando momentos enriquecedores, onde persistiu pela sua trajetória, nunca pensando em desistir do que queria, seu pai sempre apoiando no que ela desejava fazer, ele vivenciou momentos para assumir e retribuir práticas sociais com a função e o compromisso de exercer sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, Socorro por seu extenso currículo e atividades através da preparação e atuação como professora, marcou muitos momentos no Rio Grande do Norte. Desenvolveu muitos projetos e o seu trabalho é pouco conhecido nas escolas e academias. Na memória da educação temos as contribuições de Socorro como atriz, professora e assistente social em sua vida profissional, trabalhando na educação pré- escolar, quanto em projetos como o projeto Saci, e levando o teatro como uma forma de contribuir para a educação.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Anna Maria Cascudo. **Mulheres especiais 2**. Natal (RN): Sesc, 2015. 417-422 p.
BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

Programa Memória viva, UFRN. TV Universitária, Tarcísio Gurgel, 2012. Parte 01. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-4jOSdLxkmE>>. Acesso em: 27 de Março de 2017.

Programa Memória viva, UFRN. TV Universitária, Tarcísio Gurgel, 2012. Parte 02. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=ZSqidm_1Tz0>. Acesso em: 27 de Março de 2017.

Programa Memória viva, UFRN. TV Universitária, Tarcísio Gurgel, 2012. Parte 03. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=UuBOXQDSJAI>>. Acesso em: 27 de Março de 2017.

SOUZA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em questão**, Natal, v.25, n.11, p. 22-39, jan./abril., 2006.

ARGUMENTAÇÃO EM DISCURSOS SOBRE OS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO DA SECA DE 1932 NO CEARÁ

Paulo Cesar Ferreira Soares
Doutorando em Letras Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
paulosuares@outlook.com

Gilton Sampaio de Souza
Docente do curso de Pós-Graduação em Letras/UERN
giltonssouza@gmail.com

Helena Ferreira Duarte
Mestranda em Educação e Ensino/Universidade do Estado do Ceará/UECE
helena.fd@hotmail.com

RESUMO

A escolha do tema que aborda questões relativas à vivência de retirantes nos campos de concentração construídos por ocasião das secas no estado do Ceará, mais precisamente no ano de 1932, representa, em primeiro plano, a nossa intenção de tornar mais visível e compreender melhor o problema da miséria sofrida por esses retirantes. Como objetivos, iremos analisar a argumentação em discursos sobre o assunto, bem como investigar o contexto social da época, através dos relatos. Ainda no tocante aos objetivos, pretendemos identificar os lugares da argumentação presentes nos discursos, teorizando a partir dos conceitos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), Fiorin (2015), Souza (2003), dentre outros. Tratando da metodologia, optamos por um total de 30 colaboradores, como forma de garantir a consistência da pesquisa a ser desenvolvida. Esse grupo terá, em relação a faixa etária, idades que variam entre sessenta e noventa anos, visto que o tema dos campos de concentração da seca é datado e corresponde à época em que esses colaboradores viveram, que eram crianças ou que tinham parentes os quais conviveram nos campos supracitados.

Palavras-chave: Argumentação. Campos de Concentração. Memória. Identidade.

INTRODUÇÃO

Através do viés dos campos de concentração surgiram discursos variados acerca dessa prática, a qual podemos dizer, baseados em estudos antecedentes, que, além de não ter resolvido o problema da seca, promoveu o isolamento, a exclusão e a propagação de doenças dentro do espaço conhecido ainda como “currais do governo”. Em contrapartida, essa temática constituiu obras literárias de escritores renomados como Rachel de Queiroz, em *O Quinze*.

É mister afirmar, a princípio, que essa obra é responsável pela minha aproximação com a temática supracitada, pelo fato de trabalhar como professor de literatura em escolas estaduais do estado do Ceará.

Nas páginas do romance em questão, o drama do retirante, que precisa deixar a sua terra natal por conta da seca, é um retrato nítido dessa fase da história não só dos cearenses, mas

também dos nordestinos, os quais buscavam em terras alheias um alento para tanto sofrimento da luta com a terra dura, insensível ao modo trágico de vida sertaneja. O livro nos concede uma visão íntima da vida dentro do campo de concentração. “Conceição passava agora quase o dia inteiro no Campo de Concentração, ajudando a tratar, vendo morrer às centenas as criancinhas lazarentas e trôpegas[...]” (QUEIROZ, 2006, p. 23).

O livro da cearense impactou o cenário brasileiro nos anos 1930, pois, ao denunciar a situação dos retirantes, mostrou ao país a ausência de políticas públicas eficazes quanto ao problema da seca. A obra se tornou referência para a literatura brasileira, a partir de uma linguagem contundente e direta.

Nossa tese é de que, a partir da análise de discursos sobre os campos de concentração, teremos como resgatar a memória de milhares de pessoas as quais resistiram até onde puderam ao flagelo da seca e ao isolamento forçado nos referidos campos. Na mesma linha de raciocínio, através desse resgate histórico, apresentaremos mais detalhadamente o cenário vivenciado por esses retirantes que se dirigiam aos montes para a capital Fortaleza na tentativa de sobreviverem da forma que fosse possível, no entanto se deparavam com a aversão da burguesia.

Outro dado de suma importância na análise do problema em questão é o fato de compormos o grupo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Pau dos Ferros, de argumentação e cultura local, com retórica em discurso e nessa perspectiva, surgem autores como Souza (2003), Fiorin (2015), Amossy (2008), dentre outros. Parafraseando Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), pensamos que, sendo a argumentação uma ação que modifica uma condição humana preexistente, as histórias engendradas pelos participantes da pesquisa serão, por conseguinte, o elo interpretativo entre a contemporaneidade e o passado traumático dos períodos de seca no Nordeste.

A necessidade de denunciarmos a situação nos campos de concentração da seca de 1932 é também elemento de referência para se pensar sobre o percurso que as obras contra a seca vêm tomando ao longo de décadas, mais precisamente no estado do Ceará, para que, assim, possamos contribuir com a mudança de pensamento acerca dos retirantes, apontados pela sociedade daquele tempo como “gente perigosa”, “ladrões esfomeados”, dentre outras classificações divulgadas pelos meios de comunicação impressa.

Como questionamento principal, refletimos sobre o fato de que os campos de concentração que abrigavam retirantes sertanejos, por ocasião da seca de 1932 no Ceará, representaram uma época em que a hegemonia da classe dominante ignorou os limites da cidadania e excluiu do convívio social os flagelados que buscavam a sobrevivência na capital do estado.

Outro problema a ser posto em pauta é que os discursos de quem viveu nos “currais do governo” e/ou daqueles que tiveram parentes ou conhecidos confinados nesses ambientes são imprescindíveis para compreendermos o contexto daquela fase, bem como a vida dentro desses campos. Concomitantemente, devemos pensar na identidade cultural de um povo, a qual passa pelos fenômenos sociais que acarretam consequências diversas; no caso dos campos de concentração construídos por causa da seca, os cearenses pobres é que foram vítimas da arbitrariedade governamental e do preconceito no seio daquela sociedade.

No tocante aos nossos objetivos, partiremos da análise do processo argumentativo nos discursos acerca do flagelo dos campos de concentração. Em seguida, de modo específico, trataremos de investigar o contexto social da época em que tais cárceres surgiram. Em um terceiro momento, interpretaremos, através dos relatos, o modo como funcionava o mecanismo de recrutamento e encarceramento, dando ênfase à memória. E por último, iremos identificar os lugares da argumentação presentes nos discursos.

Em relação à metodologia, a pesquisa em questão terá a participação de homens e mulheres, como forma de ampliar e dar sustentabilidade às discussões sobre o tema proposto. Todos os colaboradores serão abordados igualmente quanto as suas identidades de gêneros, como também a orientação sexual, posto que o foco do trabalho é o discurso acerca da vivência em comum de retirantes nos campos de concentração durante a seca de 1932.

Ainda sobre a população a ser estudada, afirmamos que será composta de pessoas que residem em comunidades variadas, pois, pelas características da pesquisa, não há a possibilidade de que esses colaboradores residam em um mesmo local, sendo que caberá ao pesquisador ir até o local onde mora cada um dos pesquisados para conduzir o processo de entrevistas. Tais comunidades serão distribuídas entre as cidades de Crato, que teve um campo de concentração e a capital Fortaleza, a qual teve dois campos de concentração naquele tempo.

Quanto ao método a ser utilizado, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), as partes do trabalho não podem ter uma organização arbitrária, mas baseada na estrutura real ou lógica do tema. Por isso, pretendemos seguir procedimentos de abordagem que zelem, primeiramente, pela integridade física dos colaboradores e, segundo, pela ética da pesquisa quanto ao método de abordagem da população envolvida. Nesse caso, o plano de recrutamento é uma importante ferramenta de acesso aos colaboradores do trabalho. No nosso caso, inicialmente, iremos até a comunidade em Crato conhecida hoje como Muriti, onde se encontra um cemitério de vítimas da seca e que estiveram nos campos de concentração que funcionou no mesmo local.

Da mesma forma, em Fortaleza, visitaremos o local onde funcionavam os campos de concentração da seca de 1932. Os colaboradores que sobreviveram ou que conheceram a

história de alguém que viveu nesses campos serão recrutados através de visitas até a comunidade onde residem para responderem se desejam ou não colaborar com a pesquisa.

Para que possamos localizar essas pessoas, teremos o apoio de membros da sociedade que lhes conhecem. Para essa etapa da pesquisa, conversaremos com padres que celebram missa no referente cemitério, com professores universitários que desenvolveram trabalhos nessa linha de estudo, mais precisamente da Universidade Regional do Cariri, URCA, escritores os quais também abordaram o tema, dentre outros membros da sociedade. Na ocasião, anotaremos o endereço e telefone para contato do pretense colaborador.

O método de coleta de informações será a entrevista através de aparelho eletrônico. Pois, a partir dessas entrevistas é que teremos como desenvolver o trabalho proposto. Os critérios de inclusão terão como princípio orientador determinados aspectos éticos diante da pessoa a ser entrevistada. Primeiro, ao visitar cada colaborador, atentar para a saúde, ou seja, verificar se a pessoa tem condições psicológicas de conversar sobre o tema em questão, respeitando a autonomia mental, o ritmo do diálogo, as limitações físicas, no caso de o colaborador ser de idade avançada.

No caso de ser identificada ou anunciada pela família algum tipo de limitação que impossibilite o colaborador de conceder entrevista, o nosso entendimento é de que deveremos recrutar outra pessoa a qual tenha condições físicas e psíquicas para participar da pesquisa. Este será visto como critério de exclusão para garantir a integridade física do ser humano.

O convite para a participação na pesquisa será, após a apresentação oral do pesquisador, entregue digitado e impresso ao próprio participante e/ou à família deste. No documento constará os detalhes da pesquisa como instituição, curso e linha de pesquisa, título, nome completo e contatos do pesquisador e do orientador.

Em seguida, com o consentimento do participante e/ou da sua família, o pesquisador decidirá junto do colaborador os melhores dias e horário para as próximas visitas e conversas sobre o tema, sempre de forma que o participante sinta confiança no trabalho e na personalidade do pesquisador. Quanto ao número máximo de participantes, deduzimos que, quantitativamente, o método da entrevista deve abranger pessoas que possam contribuir para a sustentabilidade da pesquisa no que diz respeito aos argumentos, aos diversos pontos de vista acerca da temática e para uma compreensão significativa do que aconteciam nos campos de concentração da seca de 1932. No caso específico, trinta colaboradores darão consistência qualitativa e argumentativa à pesquisa a ser desenvolvida.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A análise de discursos com foco nos campos de concentração da seca no Ceará, predominantemente durante o ano de 1932, fornece, como justificativa inicial, o estudo da identidade sertaneja, através da memória, diante de um problema que até hoje vem causando danos irrestritos ao povo nordestino, bem como os cearenses que vivem do contato direto com o solo para obterem os meios de subsistência e sustento da família.

É mister conhecer a realidade em torno de fenômenos os quais ainda não foram conhecidos e/ou analisados pela óptica argumentativa. Visto que o processo retórico pode posicionar o problema estudado nas teses daqueles que fizeram parte do acontecimento, enriquecendo os sentidos da pesquisa.

Partindo da linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) que é em *Discurso, Memória e Identidade*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), propomo-nos a justificar esta pesquisa embasados nos estudos teóricos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, no que eles batizaram de Tratado da argumentação: a nova retórica, com ênfase nos lugares da argumentação. Este recurso de aplicação argumentativa permitirá uma reflexão mais próxima do contexto social da época em que os campos de concentração foram criados.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), os detratores da retórica- para os quais só havia uma verdade, em todas as matérias- deploravam outros estados de coisas. Nesse sentido, ampliaremos o tema através do ponto de vista dos retirantes, dando ênfase à relatos que buscam retratar aspectos vivenciados nos “currais do governo”.

Enaltecendo as pesquisas sobre os campos de concentração com foco no discurso, estaremos, conforme afirma Souza (2003), promovendo interações discursivas que constituem as relações sociais, onde o sujeito, ao emitir sua opinião, defende teses e dialoga com seus interlocutores. Nessa visão, o assunto proposto deve ultrapassar a época onde ocorreu e também os muros da academia para, assim, contribuir com a interação do sujeito da sociedade contemporânea. “Consentir na discussão é aceitar colocar-se do ponto de vista do interlocutor” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 61/62).

Os questionamentos que são postos em relação ao passado exigem do pesquisador uma reflexão vinculada à cultura e a história da comunidade na qual ele encontra-se inserido. Dessa maneira, o fenômeno dos campos de concentração aponta para uma nova concepção da realidade observada do presente. As gerações vindouras precisam conhecer e se reconhecer no contexto do qual emerge a resistência e a luta contra as desigualdades sociais.

As relações do patriarcado e precisamente na República, com o coronelismo, faz-se pensar que tratar os sertões como problema, torna-se um discurso de manutenção da ordem latifundiária que requer uma dependência permanente entre o pequeno e o grande produtor (MELO, 2015, p. 41).

Outro ponto pelo qual podemos também justificar esta pesquisa está na possibilidade de contribuímos para o rompimento de estereótipos disseminados contra a figura do retirante, ou seja, é ainda comum na nossa sociedade, assim como foi ao longo da história, a ideia de que os retirantes serviam apenas para as frentes de trabalho na construção de açudes e obras de urbanização. Conforme Melo (2015), o medo que pairava sobre toda a elite exigia vigilância das multidões de flagelados.

As mazelas que enfrentavam iam além do isolamento, visto que ainda tinham que conviver com a exclusão social, a marginalização e os maus tratos em geral, como por exemplo quando as passagens de trens para eles eram expressamente proibidas ou, ao conseguirem embarcarem clandestinamente, eram expulsos dos vagões antes destes chegarem ao destino final, a capital Fortaleza.

Os discursos em torno da realidade vivenciada pelos retirantes nos campos de concentração permitem a reconstituição desse fenômeno social que foi ocultado no decorrer da história do povo cearense. Primeiramente, pode-se considerar o fato de que houve um impacto inicial na sociedade daquela fase da história, a qual, sem saber lidar com a situação dos famintos que iam tentar a sorte na capital, estimulou a criação desses campos onde o sertanejo pobre, além de ser mantido sob vigilância constante, era exposto de dentro do campo para turistas. Fiorin (2015), admite que o discurso não deve se limitar ao microcosmo linguístico, mas sim buscar amplitude social. Desse modo, deve-se pensar que o tema da pesquisa a ser desenvolvida sobre o problema dos campos de concentração traz à tona a memória de pessoas que, de alguma forma, direta ou indiretamente, vivenciaram o funcionamento social no âmbito do confinamento e da miséria daquela época. Através dos relatos, a sociedade atual terá noção do que acontecia nos currais do governo.

RESULTADOS ESPERADOS

Pode-se repensar, com a materialidade da pesquisa, as estruturas que são hoje desenhadas para amenizar a problemática da seca. Pois, os campos de concentração são uma prova de que a segregação, sendo sinônimo de residência forçada, de separação, não ameniza o problema, pelo contrário, colabora com o crescimento da pobreza e dos conflitos sociais.

Na abordagem de Rios (2014), a seca significa inumeráveis acontecimentos além da falta de chuva e a construção de memórias da seca transita por caminhos diversos. Por isso, é importante atentar para os vários pontos de vista acerca dos campos de concentração, ou seja, permitir que os participantes expressem suas opiniões.

Nesse momento, a atividade argumentativa, orientada pelos lugares da argumentação, fará sentido no discurso e, dessa maneira, dará significado à pesquisa. Outro resultado esperado é uma revalorização histórica dentro da localidade onde vivem os colaboradores. Bem como, para uma nova dimensão nas pesquisas acerca do fenômeno discutido neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, reiteramos a relevância de interpretar a história da seca de 1932 e a existência dos campos de concentração no Ceará como fator imprescindível para compreensão de um fenômeno social no nosso país, que, mesmo sem ter a intenção de comparar com os campos de concentração da Alemanha durante a II guerra, por motivos opostos, não deixa de representar uma fase dramática da história e despertar preocupações para gerações futuras.

Há ainda uma lacuna nos livros de história que chegam às escolas com relação aos campos de concentração da seca. Por isso, enquanto pesquisadores, devemos tornar público esse episódio marcante na vida povo cearense. As incertezas e imprecisões quanto ao fenômeno supracitado, precisam ser sanadas, para que as pessoas conheçam e se reconheçam a partir de um resgate da memória.

REFERÊNCIAS

- CITTELI, Adilson. **O texto argumentativo**. 1 ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- LAKATOS, Eva Maria/MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.
- MELO, Leda Agnes Simões de. **O trabalho em tempos de calamidade: a Inspeção de Obras nos campos de concentração do Ceará (1915 e 1932)**. Rio de Janeiro: Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, CPDA/UFRRJ, 2015.
- PERELMAN, Chaim/OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação – a nova retórica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- QUEIROZ, Rachel. **O quinze**. 61 ed. José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 2006.
- RIOS, Kênia Sousa. **Engenhos da memória: narrativas da seca no Ceará**. 1 ed. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.
- SOUZA, Gilton Sampaio de. **O Nordeste na mídia: Um (des) encontro de sentidos**, Tese de doutorado em linguística e língua portuguesa, UNESP; Araraquara, 2003.

CONSTRUÇÃO NAVAL COMO PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCACIONAL

Renata Lopes Ferreira
Graduanda em Pedagogia (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba;
natalopesferreira@gmail.com

Edilene dos Santos Ribeiro
Graduanda em Pedagogia (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba
edilene.ndf@gmail.com

Jéssica Lanna Oliveira Fonseca
Graduanda em Pedagogia (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba;
jessifonseca799@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho com o tema “Construção Naval como patrimônio cultural e educacional”, tem por objetivo ressaltar a importância que essa atividade traz para a construção cultural e educacional para seus praticantes, os “construtores de barco”, assim chamados pelas pessoas de suas localidades, onde se encontram os estaleiros, lugares, nos quais, produzem essas embarcações. A pesquisa foi fundamentada em caráter qualitativo, sendo desenvolvida a partir de observações em campo e análise das entrevistas semiestruturadas, com visitas realizadas nos municípios de Abaetetuba e Igarapé Miri, no Estado do Pará. Por conseguinte, se tem as seguintes questões como norteadoras: Como o conhecimento necessário foi adquirido apesar da baixa (ou nenhuma) escolaridade dos construtores e como ele é repassado para as gerações seguintes? Esses trabalhadores consideram a atividade que praticam como sendo um patrimônio cultural do município? Dessa maneira, almejou-se analisar os direcionamentos de como o processo educativo e cultural se concebem, e como se refletem na vida dos fazedores de barcos, além de seu valor cultural e históricos nos municípios citados.

Palavras-chave: Cultura. Embarcações. Educação.

INTRODUÇÃO

A Amazônia como detentora de uma das maiores hidrográficas do mundo, diversidade de rios, igarapés, com destaque para o rio Amazonas e seus afluentes, tem a navegação fluvial e marítima como uma forma de transporte fundamental na vida amazônica, um dos principais meios de locomoção desde a colonização até a modernidade, principalmente pelo povo ribeirinho. Somado a isso, a construção naval de forma artesanal ganhou destaque por muito tempo, por ser uma atividade de grande importância cultural e econômica para os municípios propícios e dependentes dos rios para locomoção. Portanto, essa atividade cultural consolidou uma categoria de trabalhadores da construção naval artesanal, conhecidos como “os construtores de barcos”, na qual tem destaque três figuras: o carpinteiro naval, o calafate e o pintor.

Dessa forma, o presente artigo tem como tema a “Construção Naval como patrimônio cultural e educacional”, tratando-se de uma pesquisa feita sobre a prática educacional inserida na construção naval, com enfoque para a carpintaria no município de Abaetetuba e a pintura artesanal em Igarapé-Miri. De modo que surgiram vários questionamentos acerca de: Como o conhecimento necessário sobre as técnicas de produção foi adquirido apesar da baixa (ou nenhuma) escolaridade dos construtores e como ele é repassado para as gerações seguintes? Esses trabalhadores consideram a atividade que praticam como sendo um patrimônio cultural do município? A partir desses questionamentos, foi construída uma possibilidade de respostas para a pesquisa, que tem por objetivo geral identificar, na mesma, a experiência e importância da educação nessa atividade de valor cultural. Tendo por objetivos mais específicos: analisar de que forma a educação artesanal somada aos conhecimentos de áreas específicas da matemática (medidas) e do letramento (leitura e escrita) ocorre no processo de construção dos barcos através do relato de experiência dos entrevistados; compreender a importância dessa prática como um patrimônio cultural local.

A justificativa, a partir do ponto de vista prático, dá-se pelo fato de observar o aprendizado educacional existente na Construção Naval, exercida por carpinteiros leigos sem alguma instrução sobre engenharias, sendo na maioria das vezes até analfabetos, e pelo fato de que esta atividade caracterizou por muito tempo o município, mas que tem se perdido ao longo das décadas. No ponto de vista teórico é possível observar que a Construção Naval é um patrimônio de suma importância cultural, histórico e educacional, como meio de transformação do ser humano e da sociedade.

METODOLOGIA

A referida pesquisa baseia-se em estudos de natureza qualitativa, utilizando-se de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Sendo assim, sua natureza qualitativa justifica-se em razão da importância da relação cultural e educacional presentes na confecção de uma embarcação e dos saberes existentes entre os sujeitos participantes.

Desta forma, como uma pesquisa de campo, faz-se necessário a busca por informações no âmbito onde ocorre o processo de construção do elemento de pesquisa. Utilizou-se então de técnicas de observação, no auxílio da coleta de dados visuais e informações repassadas verbalmente, bem como de instrumentos que amparam essas técnicas, como cadernos de anotações, gravadores de áudio para registrar as falas e instrumentos para captura de imagem, uma vez que foram registradas algumas atividades desenvolvidas no local por meio de fotos e

vídeos através do celular. E para além da observação, foi realizada uma entrevista de caráter semiestruturada, caracterizando-se através de perguntas abertas aos entrevistados.

Uma vez que o tema abordado é uma atividade com raízes tradicionais ao município de Abaetetuba, foi escolhido como *locus* de pesquisa o estaleiro Fé em Deus, por ser um dos poucos ainda em funcionamento na cidade. E em complemento a isso, também se buscou informações sobre a atividade de pintura de embarcações no município de Igarapé-Miri, através de entrevista com um pintor de embarcações do município sobre sua atuação.

Foram observados no grupo alvo da pesquisa o prazer em efetuar a atividade descrita, e a importância que a mesma tem para os entrevistados, não apenas em aspectos históricos, culturais e educacionais, mas de valores emocionais visto que é herança de família.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nos dias atuais, pouco se conhece sobre a produção da carpintaria naval e sua importância histórica no município de Abaetetuba e região, como o município de Igarapé-Miri, onde muito do conhecimento dessa atividade tem se perdido pela falta de valorização e a modernização dos processos de produção, que deixaram de ser artesanais e passaram a ser mecanizados e tecnológicos.

Dessa forma, acredita-se que quando os processos educacionais se perdem, a cultura presente neles também acaba se perdendo, pois a “(...) a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 2007, p. 24). Quando isso é ignorado, acontece uma quebra nesse processo e a cultura acaba sendo esquecida juntamente com a educação envolvida. Com isso, foi percebido uma necessidade de resgatar e buscar compreender os processos educativos presentes na cultura da Construção Naval.

No primeiro local visitado, um estaleiro no município de Abaetetuba, observou-se que nele há presença de tradições e experiências herdadas decorrentes de décadas de ensinamentos. Um dos entrevistados que trabalha desde os 7 anos de idade, conta que ama tudo o que faz e dedica seu tempo para fazer a cada nova construção um trabalho melhor. Ele aprendeu com seu pai e seu avô a profissão de carpintaria e, nesse contexto, iniciou sua atividade profissional como ajudante. Foi acompanhando o cotidiano dos avós, do pai e, juntamente com os três irmãos no estaleiro, que adquiriram experiências para dar prosseguimento à tradição familiar.

Com tantos aprendizados sobre cálculos e formas geométricas, o entrevistado constitui uma contradição aos olhos de muitos, pelo fato de não ter concluído o ensino escolar, pois

possui apenas a 6ª série do ensino fundamental. Contudo, domina na prática, uma grande parte dos conteúdos utilizados por profissionais formados na área e em engenharias. Desta forma, vale destacar as diversidades dos detalhes que se é investido no trabalho, como a seleção do material, o tempo investido na construção e o projeto arquitetado na mente, de modo que ele utiliza deste conhecimento no seu dia a dia para a construção de grandes barcas, botes, rabetas, canoas, etc. Assim, numa concepção em que a educação se dá em qualquer lugar, Brandão(2007) expressa que: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2007, p. 9). Diante disso, todo conhecimento é válido, mesmo que este não seja adquirido tradicionalmente através de uma instituição escolar.

Somado a isso, há a preocupação em destacar a importância cultural dessa atividade, para o município na visão daqueles que a praticam. Destacando que, quando questionado sobre se considera seu trabalho como patrimônio cultural da cidade de Abaetetuba, o entrevistado se emociona e afirma que sim, pois mesmo com as dificuldades, ele e seus irmãos ainda sustentam com orgulho esse ofício. Sendo assim, ressalta-se que “Em sentido amplo, o termo patrimônio constitui o conjunto de bens que um indivíduo ou grupo social recebe como herança de seus antepassados vivendo em sociedade” (SILVA, 2015, p. 90). Vale lembrar também, a presença deste patrimônio inserido em outras manifestações culturais do município, no qual grande parte dos famosos brinquedos de miriti de Abaetetuba têm os barcos como uma das grandes motivações de suas confecções e a conhecida “Praça do Barco”, local este que possui em destaque uma escultura feita em concreto e cimento armado no formato de um grande barco.

Apesar disso, existem inúmeras dificuldades para que a prática dessa profissão ocorra, como foi percebido através do relato do entrevistado que citou algumas que são enfrentadas atualmente por ele, como a falta de investimentos, a fiscalização frequente (referente aos direitos trabalhistas e fiscalizações ambientais), pouca demanda de produção, além de roubos das embarcações. Tudo isso resultou na escassez de mão de obra, influenciando negativamente no preço do produto, resultando em baixos salários dos trabalhadores e na continuidade da produção. Todavia, apesar de todos esses percalços para manter o estaleiro "Fé em Deus" em funcionamento, o entrevistado declara que ama e valoriza aquilo que faz e sua maior felicidade é ver seus barcos em circulação pelos rios.

Outra dificuldade ressaltada e de bastante relevância, é a ausência de aprendizes interessados nessa prática da produção de embarcações. Somado a isso, diante dos grandes problemas ressaltados anteriormente, os mestres carpinteiros acabam não querendo que seus

filhos sigam o mesmo ofício, pois temem as possíveis dificuldades financeiras que podem enfrentar, fazendo com que eles procurem outro meio de qualificação profissional e uma condição de vida mais estável. Sendo assim, percebe-se através do relato feito à pesquisa que os saberes da carpintaria naval estão se reduzindo cada vez mais às gerações antigas, presumindo a possível perda dessa tradição diante da técnica de industrialização naval.

Além da Carpintaria Naval em si, outro fator muito importante na construção desses barcos é a parte estética, onde a pintura se constitui como um elemento de caracterização conforme as cores, nomes e gráficos, fazendo com que essas embarcações obtenham maior visibilidade e beleza nos rios. Sendo assim, também se fez necessário uma abordagem sobre a Pintura Artesanal Naval, desta vez em Igarapé-Miri, outro município que teve grande destaque histórico na construção de embarcações. Novamente obteve-se um relato de um trabalhador dessa área, um pintor de 56 anos, tendo 36 anos de profissão, que mesmo possuindo um baixo grau de escolaridade (até a 4ª série do fundamental), aprendeu com seus "mestres", seu pai e avô, e passou a exercer o ofício.

Ele relata o quanto é difícil trabalhar nesse ramo, principalmente nos dias atuais, pois o serviço é feito de forma manual, utilizando-se de algumas técnicas, como mistura de cores, lixa manual, acréscimo de massa, etc. Ele é o responsável pelo planejamento das atividades e da identificação da quantidade de material necessária para a produção da arte de determinado barco. Seu trabalho consisti em produzir artes nas embarcações, sendo estas artes desenhos de brasões, bandeiras, faixas, linhas d'água e, principalmente, os nomes de embarcações, na maioria das vezes escolhidos pelos proprietários, e nomeados com um nome de família, padroeiros locais, etc. Essa produção leva em torno de 15 a 20 dias, dependendo do tamanho da embarcação.

Ademais, o trabalho é uma herança familiar, mas não foi repassado para seus filhos, pois segundo ele relatou, o produto utilizado na profissão causava um mal-estar, podendo ser prejudicial à saúde. Assim como o primeiro entrevistado do município de Abaetetuba do estaleiro "Fé em Deus", o pintor de embarcações deseja proporcionar um futuro melhor para seus filhos, pois segundo ele, essa profissão não traz um retorno financeiro que possa oferecer estabilidade. Ele relata também que teve muito trabalho para conseguir uma clientela fixa, sendo ele um autônomo.

No entanto, apesar das dificuldades no início, atualmente sua prática não se resume apenas a pintura de barcos, mas se expandiu para pinturas de casas, prédios e outros. Isso se deu pelo fato da diminuição da demanda de pinturas feitas nas embarcações, no qual o processo

deixa de ser manual e passa a ser efetivado por máquinas. Assim, a verdadeira essência do trabalho manual vai aos poucos perdendo espaço.

No entanto, o questionado menciona que seu trabalho obteve reconhecimento de uma instituição de ensino, que o procurou para mostrar a arte da pintura e dos desenhos em embarcações como parte da cultura do Pará.

Através desses relatos, nota-se que “(...) a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (BRANDÃO, 2007, p. 10). Sendo assim, nenhuma forma de educação deve ser descartada, já que sua existência independe do espaço em que ela esteja inserida.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados teóricos práticos alcançados com a pesquisa realizada apontaram o seguinte quadro:

- 1) As pesquisas realizadas proporcionaram uma visão mais ampla sobre a manifestação da cultura e a presença da educação no meio social sem distinção de prática, associada à mudança de vida proporcionada pela manutenção patrimonial.
- 2) Percebeu-se que a educação presenciada é repassada de forma prática de geração em geração, conservando os ensinamentos e os métodos.
- 3) As experiências vividas e presenciadas revelaram uma outra visão relacionada ao patrimônio cultural, uma vez que, se tinha a ideia de que patrimônio consistia em algo mais concreto.
- 4) Após o conhecimento adquirido através da pesquisa, se pode reconhecer o patrimônio não só como cultura, mas também como educação, estando presente em nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos apresentados, através da análise sobre a atividade pesquisada, obtiveram-se informações de grande relevância para ampliar os conhecimentos a respeito da Construção Naval como patrimônio cultural e educacional de ambos os municípios. Muito do que foi presenciado *in locus* como as experiências de aprendizado dos trabalhadores, relacionado a herança familiar da profissão e também a história de vida deles, possibilitou um novo olhar mais sensível a carga educacional que esse patrimônio cultural carrega, olhar esse, que faz toda a diferença na análise total da forma.

Essa experiência revelou uma parte da história desses municípios, antes desconhecida e preconceituada, vista apenas superficialmente. Manifestando-se como um elemento da vivência histórica e cultural dessa atividade, além de revelar a identidade que foi sendo constituída ao longo dos anos. Sendo assim, mesmo que essa atividade tenha sido enfraquecida ao longo do tempo, não tendo o devido reconhecimento local de sua importância cultural e educacional, não se deve desprezar a carga de conhecimento presente nessa prática.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- SILVA, Dedival Brandão da. **Migalhas do Carnaval: Escolas de Samba, Educação e Patrimônio Etnográfico em Abaetetuba**. Campinas, SP: Ponte Editores, 2015.

SILÊNCIOS DA MEMÓRIA, QUANDO CALAR É FALAR: ENTRE IDENTIDADES E RESISTÊNCIAS, UM OLHAR PARA A CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM PROJETOS ESCOLARES

Maria Edneide Ferreira de Carvalho
Doutoranda do PPGL/UERN

RESUMO

O espaço para a cultura afro-brasileira na escola tem sido, secularmente, quase inexistente. Recentemente, contudo, muitos profissionais tem impingido em suas práticas, a valorização e respeito pelas diferentes formas de cultura, extrapolando-se ao trabalho com a cultura eurocêntrica, única expressão cultural a ocupar esses espaços. Ressaltamos, ainda, o trabalho árduo de muitas instituições na promoção de projetos e ações que visem à divulgação e conhecimento dessa cultura. Partindo dessas percepções, nesse trabalho, objetivamos refletir sobre a inserção da cultura afro-brasileira na escola, considerando a relação entre essa cultura, a memória e a identidade afro-descendente de uma comunidade Quilombola localizada no interior do RN; mais especificamente, buscamos compreender a (re)construção de identidades, através do diálogo entre agentes envolvidos na educação e agentes da cultura popular afro-brasileira. O *corpus* a ser analisado é composto de documentários do projeto A História e a Cultura dos povos da Serra do Bom Jesus desenvolvido no ano de 2007, em uma escola da rede pública do município de Luís Gomes/RN. Nos respaldamos nos estudos de E. Bosi (1994), Rodrigues (2006); Silva (2008); Candau (2016) e Gilroy (2012) Pudemos constatar que, ao ser objeto de ensino, a memória popular é instrumento de reconstrução e de embates identitários entre os entrevistadores do projeto e os colaboradores: por um lado, há uma identidade atribuída pelos entrevistadores do projeto, que é silenciada e/ou negada pelos sujeitos entrevistados; por outro lado, os colaboradores constroem uma identidade de si, a qual é um modo de representação desses sujeitos frente aos demais grupos étnico/sociais.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira. Projeto escolar. Memória. Identidade.

1 SILÊNCIO, QUE VOU CONTAR: O INÍCIO DA PROSA

O que esperáveis que acontecesse quando tirastes a mordça que tapava estas bocas negras? Que vos entoariam louvores? Estas cabeças que nossos pais haviam dobrado pela força até o chão, pensáveis, quando se reerguessem, que leríeis a adoração em seus olhos? Ei-los em pé, homens que nos olham e faço votos para que sintais como eu a comoção de ser visto (SARTRE, 1968).

Historicamente, em países fortemente arraigados no discurso colonial, como é o caso do Brasil, a cultura eurocêntrica aqui disseminada pelos colonizadores portugueses, sobrepujou homens e mulheres negros e negras à condições de vida miseráveis e, na maioria das vezes, numa situação de pretensa invisibilidade sociohistórico e cultural. Apenas pretensa. Não há como negar a riqueza cultural dos povos africanos que aqui chegaram e se tornaram parte importante em nossa história. Basta olharmos para o sincretismo religioso, as danças, o gingado brasileiro, as comidas, dentre muitas outras manifestações culturais notadamente advindas dos

povos negros.

Tentou-se, de todos os modos, silenciar muitas identidades étnicas em nosso país, através de um discurso escravagista legitimado, posteriormente substituído por discursos de preconceito e marginalização do povo negro. Silenciamento, porém, pretendido numa cultura etnocêntrica, europeizante, mas, jamais obtido da forma pretendida, pelas muitas lutas travadas e pela resistência e, principalmente, pelo trabalho “silencioso”, mas, marcante da construção de uma cultura brasileira totalmente enraizada nos costumes afrodescendentes. E, aos poucos, o negro não está à espreita da existência do branco. É ele, o negro, o que olha, o que passa a “incomodar” essa visão que se deseja unilateral de uma cultura brasileira branca, com “resquícios” ou contribuição de outras etnias.

Compreendendo sua importância e sua participação incondicional na constituição da história e da cultura brasileira, o povo negro passa a reivindicar muitos direitos historicamente negados, apenas por sua condição étnica. Nesse viés, surgem, nas últimas décadas, uma série de iniciativas que visam à promoção da cultura e literatura africana e afro-brasileira em várias instâncias sociais e, de modo peculiar, nas escolas. Tais iniciativas, como a promulgação da LEI 10.639/03, que estabelece o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira nas escolas, possibilitaram, pelo menos teoricamente, uma inserção de uma cultura pouco ou nada explorada na sala de aula.

Resta-nos constatar, porém, que, apesar de ser legitimada por lei, a cultura e história afro-brasileiras ainda são praticamente extintas em sala de aula. Os exíguos momentos destinados à essa cultura na escola já são tão marcados que é de praxe qualquer estudo sobre o assunto fazer menção a eles: o dia da consciência negra ou o mês do folclore em que se encenam os mais “lindos retratos das tradições populares brasileiras”, das quais, a cultura afro-brasileira parece pertencer com mais afinco. Ou ainda, criam-se projetos culturais em que se busca as raízes da cultura popular negra, cujo foco, muitas vezes, está pautado, num discurso colonial impregnado de preconceito e estigmatização.

Sob outro viés, é preciso considerar que, ao entrar nos espaços escolares, essa cultura, que deveria ser parte constitutiva nos currículos, por sua importância para a formação histórica e cultural do Brasil, estabelece um diálogo, por vezes, conflituoso, com a cultura escolar já legitimada, o que ocasiona uma (re)construção de identidades e de memórias que, muitas vezes, se contrapõem à valorização da alteridade e diversidade, tão discutida nessas situações.

No intuito de entendermos como a escola tem cerceado esse diálogo com identidades e culturas “outras”, nos propomos a analisar identidades e memórias afro-brasileiras através do projeto *A História e a Cultura dos povos da Serra do Bom Jesus*. Em outras palavras, buscamos

compreender o papel da memória na reconstrução das identidades culturais, no contexto escolar, e, ainda, queremos observar e compreender muitos silenciamentos e esquecimentos constitutivos das lembranças dos homens e mulheres negros e negras na (re) construção de suas identidades.

2 E A PROSA CONTINUA: A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA, DESCRREVENDO O PROJETO OBJETO DE ANÁLISE

O projeto *A história e a cultura dos povos da Serra de Bom Jesus* foi realizado durante o ano de 2007, por uma equipe de professores de diversas áreas do conhecimento, alunos do ensino médio, e outros profissionais da Escola Estadual Coronel Fernandes, do município de Luís Gomes¹/RN. O projeto apresenta uma proposta interdisciplinar, que engloba variados campos de estudos: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa e Artes; Ciências Humanas e suas Tecnologias – História, Geografia, Cultura do RN e Filosofia.

O projeto é uma iniciativa que propõe a reconstituição histórica e cultural do município de Luís Gomes, a partir do resgate da história e da cultura dos negros e indígenas que, possivelmente, foram os primeiros moradores da região, antes mesmo de Luís Gomes ser Vila. Conforme a justificativa apresentada no texto do projeto, este surge da “necessidade de se conhecer as origens culturais dos povos que formam as comunidades do referido município, buscando raízes da cultura negra e indígena” (FERNANDES, 2007, s/p).

É interessante dizermos que o projeto estuda diferentes manifestações culturais e históricas do município de Luís Gomes, dentre os quais destacamos: o grupo de penitentes, que existiu no município; a passagem do bando de Lampião por algumas fazendas da cidade; a passagem da coluna Prestes; e os modos de organização cultural da comunidade Quati, onde, possivelmente existiram escravos.

Nesse sentido, a pesquisa de campo foi realizada por professores e alunos nas comunidades populares onde os fatos ocorreram. Os pesquisadores realizaram viagens a diferentes localidades do município, bem como a outros municípios, no intuito de averiguar os fatos. Nessa ótica, o universo dessa pesquisa compreende o sítio Quati, onde residem os chamados descendentes de escravo; a vila São Bernardo e o Alto do Tabor; os sítios Sirino, Minhuns e a fazenda Imbé, locais da passagem da Coluna Prestes; a Fazenda Nova, Bom Jardim e Aroeira, locais da passagem do cangaço e principal ambiente dos rituais dos penitentes; além

¹ Esse é o nome atual de uma parte da região conhecida como Serra do Bom Jesus.

das cidades de Mossoró e Portalegre, onde se situam, respectivamente, o museu municipal Lauro da Escócia e o sítio Pêga e sítio Engenho Novo. Enquanto no museu, os pesquisadores buscaram conhecer melhor a história de Lampião, da resistência do povo de Mossoró ao cangaceiro, no sítio Pêga e no sítio Engenho Novo, em Portalegre, tentaram encontrar a relação entre os negros do Quati e os remanescentes de escravo das comunidades portalegrenses.

Além da pesquisa de campo, foram realizadas mesas-redondas, sessões de filmes e leitura de diferentes obras que contemplassem o tema gerador, bem como uma socialização, ao final do projeto, para exposição dos resultados à comunidade escolar (cf. o projeto, em anexo). Vale destacar que todas as entrevistas foram filmadas em áudio e vídeo e compõem os dois documentários do projeto.

De um modo geral, é preciso salientar que o projeto tem uma dimensão grandiosa e, em seus objetivos, consegue estabelecer um diálogo entre os agentes escolares e as comunidades quilombolas do município de Luís Gomes. No que concerne às entrevistas sobre os negros, o projeto é constituído por 04 entrevistas com pessoas mais idosas das comunidades do Quati e outros moradores da cidade de Luís Gomes.

Por fim, esclarecemos que há uma grande contribuição dessa iniciativa na compreensão das raízes históricas dos povos da Serra do Bom Jesus, em especial, no que diz respeito aos primeiros moradores negros da região. E, mais do que isso, o projeto consegue envolver muitos alunos, professores, direção e vários outros profissionais da instituição escolar, em atividades que primam pela preservação da cultura afro-brasileira no município, que buscam nas memórias populares, uma reconstrução identitária dos povos da serra do Bom Jesus, em sua relação direta com a cultura afro-brasileira. O projeto traz aos alunos, sujeitos mais jovens, o conhecimento de muitas histórias, por vezes, desconhecidas na história oficial e os levam a entender sua própria constituição identitária nesse diálogo entre o presente e o passado.

3. E A PROSA CONTINUA: SILENCIAMENTOS E ESQUECIMENTOS EM CENA, QUANDO CALAR SIGNIFICA MAIS DO QUE FALAR

As memórias de um povo são, ao mesmo tempo, a reafirmação das tradições e a reconstituição sempre nova do passado. Ao lembrar, os sujeitos conseguem dialogar com as experiências individuais e com os saberes de sua comunidade e, por isso, estabelecem uma relação indispensável entre a sua memória individual e a memória coletiva de seu grupo. Nessa visão, compreender a história e a cultura de determinado povo e/ou grupo social não é apenas conhecer profundamente as origens e/ou os fatos ocorridos no passado, mas é estabelecer um

elo entre esses fatos e o presente; é entender que a cultura se forma no complexo entrelaçamento entre memória e realidade social.

A memória é uma categoria fundamental na compreensão da cultura popular, uma vez que “esta é o centro vivo da tradição” (RODRIGUES, 2006, p. 42), e, por isso, nos possibilitará compreender como o projeto em análise reconstitui as representações culturais e históricas nos grupos pesquisados, relacionando-as com as vivências e experiências atuais desses grupos.

Sob outro viés, conforme Woodward (2008, p. 13), “Com frequência, a identidade envolve reivindicações *essencialistas* sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável”. Ao considerar esse caráter de imutabilidade das identidades, tem sido constante e crescente o interesse de intelectuais das mais diferentes áreas do conhecimento – aqui damos ênfase aos cientistas sociais e antropólogos – em torno dos bens simbólicos da tradição, no intuito de recuperar o que os grupos e/ou povos apresentam de mais original e inalterado pelos sistemas atuais de organização social.

Todavia, essa pretensa busca de uma identidade original e intocada por outras identidades logo é anulada, isto é, não é mais possível olhar para as comunidades e/ou determinados grupos como sendo intactos, sem contato com outros povos, outras culturas. E, mesmo a memória não reconstitui o passado em sua inteireza, como se esse estivesse totalmente desvinculado do presente.

Entender as identidades através da memória requer, também, compreender como os sujeitos constroem para si e para seu ouvinte a narrativa que compõe suas lembranças e sua vida. Nessas lembranças é possível encontrar não apenas uma identidade. Encontram-se, muitas vezes, nas falas dos senhores e senhoras, identidades que, mesmo arraigadas em sistemas de referências tradicionais, são múltiplas. É o sujeito quem escolhe que identidade quer mostrar ao seu ouvinte e, assim, podem surgir várias identidades: a do trabalhador; a do homem de fé; a do artista popular; a do homem simples que, mesmo em condições adversas, teve coragem para sustentar a família; a do sertanejo; a do brasileiro que vivenciou momentos históricos importantes, dentre outras.

Em um olhar sobre a identidade afro-brasileira, entendemos que, ao longo do tempo, muitas foram as formas de (re)construção dessa identidade em que os negros, geralmente, são parte de uma tradição arcaica, quase sempre presos ao tempo de escravidão, ou, ainda, são adaptados em um branqueamento de seus costumes, suas crenças, dentre outros, como podemos perceber em Dias (2008), ao se referir aos personagens negros construídos na obra de Monteiro Lobato. Para Dias, “Os negros aparecem como personagens estereotipados, descritos a partir

referências culturais marcadamente etnocêntricas que, se buscam construir uma imagem de integração, o fazem a partir de embranquecimento de tais personagens (DIAS, 2008, p. 107).

Esse branqueamento da identidade negra ou mesmo a construção das velhas contadoras de histórias que só tem importância por trazer à tona o passado mais arcaico, sendo quase objetificadas como esse passado, denotam o silenciamento dessas identidades em seu interior. Não é o negro que fala de si ou que descreve sua existência nos diversos contextos históricos. Os estudos ou obras apontam, quase sempre para um olhar de fora. Não é o negro que olha para si, mas, quase sempre, o branco que o olha. E, em uma perspectiva maior, quase sempre que olhou para si, o fez, em sua grande maioria, a partir do olhar do branco, como aponta Fanon “A alma negra, na maioria das vezes, é uma criação do Branco” (FANON, 1983, p. 14).

Como vemos, o negro e sua cultura foi estigmatizado desde sua própria percepção de si e, o que muitos estudos disseminam até hoje, é uma história e cultura exclusivista em que ser negro remonta, muitas vezes, a um passado intacto e a uma identidade que se afirma exclusiva, sem resquícios de outros grupos étnicos e, ainda pior, a taxa de cultura inferior ou a deixa à margem, assim como são tratados os sujeitos que produzem a cultura.

Contudo, há uma busca incessante de vários grupos em (re) construir a identidade afro-brasileira, de modo que essa (re)construção emergja do interior dos próprios grupos e não de seu exterior, como afirma Gilroy (2012), “[...] é a luta para tornar os negros percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual – atributos negados pelo racismo moderno” (GIROY, 2012, p. 40).

Destacamos, inicialmente, um trecho do projeto *A história e a cultura dos povos da Serra de Bom Jesus* (Doravante **AHCPSBJ**), a partir dos quais podemos refletir sobre as questões aqui expostas.

Trecho 01

Entrevistado (a) LG I²

[...] Um dia eu tava dando aula lá e conversando com ela e ela espontaneamente me disse com todas as letras: ‘Professora eu tenho orgulho de ser, de ser descendente de escravo. Minha avó era escrava’. Então a partir dessa fala dela, a partir desse depoimento dela que ela deu em sala de aula, me veio a idéia de fazer um projeto que buscasse resgatar isso, por que hoje em dia é tão difícil, as pessoas geralmente querem esconder que são escravos, as pessoas tem a tendência de, de dizer que não são descendentes de escravos, escondem até mesmo a própria raça, a própria, é, é, condição

² Os códigos usados para os entrevistadores e colaboradores mencionados nesse trabalho, são os mesmos utilizados na dissertação *Pelas veredas do popular: um estudo sobre memória, identidade e narrativa histórica no contexto escolar*, apresentada pela autora no ano de 2010, ao Programa de Pós Graduação em Letras (CAMEAM/UERN).

*de ser negro, por que é muito difícil ser negro no Brasil, por que é muito difícil admitir que é descendente de escravo num país como o Brasil, né isso?
(Grifos nossos)*

O fato é que, mesmo na busca de possibilitar a vários grupos estigmatizados historicamente, a oportunidade de apresentarem sua história e cultura, os agentes escolares, por ainda ver a cultura negra como “exótica”, diferente por vir de um passado longínquo, inviabilizam, muitas vezes, essa (re)construção identitária de afirmação do negro por si mesmo, fazendo com que, muitas vezes, seja legitimada apenas uma identidade já estabelecida historicamente e detentora de muitos preconceitos e sofrimentos para as comunidades pesquisadas.

Mas, é preciso destacar que mesmo diante dessa visão de fora para dentro, ao lembrar e ao (re)construir suas identidades, muitos velhos e velhas, negros e negras encontram uma forma de demonstrar sua resistência e, ao mesmo tempo, de fazer o outro entender que identidade lhe interessa mostrar, como veremos nas análises dos trechos a seguir:

É perceptível, no trecho 01, a busca de uma identidade cultural que remonta aos tempos da escravidão. Porém, em contrapartida a essa identidade já estabelecida no projeto, a comunidade entrevistada ressignifica sua identidade e põe em cena, memórias que lhe são representativas de resistência e de lutas diárias contra o preconceito e a estigmatização. Vejamos no trecho 02

Trecho 02

Colaborador LG 2: Era minha mãe e madrinha Marta, né? e madrinha Marta (...) disse o aqui o presente, essas duas meninas, aí foi ele disse, agora eu quero o seguinte, o senhor (...) me, me prometa que vai zelar essas duas crianças? ele disse, vou zelar, isso não precisava nem você pedir isso, que você tá dando é a um homem, aí trouxe minha mãe e madrinha Marta. Aí foram criar elas duas, depois de moça ((PAUSA GRANDE)), ele nunca desprezou, ficou criando elas, né? aí moraram elas, moraram elas duas juntas.

Compreendemos que conhecer a história e a cultura de um povo, é entender como ele produz, dentro da vida, representações de sua realidade; é observar os costumes, as crenças, o modo de organização social, etc; é ouvir as suas experiências, a sua luta diária; é, ainda, ouvir suas histórias, sem, contudo, entendê-las como verdadeiras ou falsas, afinal, o importante é saber que, ao escolher contar-se, esse mesmo povo tem um modo peculiar de compreender os processos sociais e culturais que o cercam.

No trecho acima, percebemos que, ao ser perguntado sobre a origem de sua mãe e sua tia, o colaborador LG 2, demonstra que elas foram “dadas de presente” para serem cuidadas e zeladas, depois de moças já. Em muitos momentos, houve perguntas sobre a descendência escrava, mas, esse colaborador preferiu calar, quando pôde ou focar aspectos mais positivos de sua mãe, como veremos no trecho que segue.

Trecho 03

Colaborador LG 2: *Minha mãe era uma mulher sabida*

Entrevistador (a) LG 1: *Era bem sabida, inteligente?*

Colaborador LG 2: *Era.*

Entrevistador (a) LG 1: *E quando assim o pessoal adoecia, ela tinha algum chá que só ela sabia fazer, alguma coisa assim?*

Veremos adiante, que muitas são as perguntas sobre as marcas e a história da escravidão. Contudo, como observamos no trecho 03, o colaborador LG 2 já demonstra que as memórias que lhe interessam lembrar, são as que exaltam e denotam a riqueza cultural de seu povo, através da figura de sua mãe. Ele constrói a imagem de uma mulher forte, inteligente que, por seus conhecimentos, conseguia ajudar pessoas doentes a melhorarem.

Aqui, vale acrescentarmos a citação retirada do texto de CANDAU (2016), em que ele discorre sobre a atualização do passado, nas lembranças que surgem no presente, mas, principalmente como, pela memória, somos capazes de suportar a passagem do tempo em nossas vidas, reconstruindo sempre, com as marcas atuais, as identidades que nos constituíram no decorrer da vida. Para este autor, “Pela retrospectiva o homem aprende a suportar a duração: juntando os pedaços do que foi numa nova imagem que poderá talvez ajudá-lo a encarar sua vida presente (CANDAU, 2016, p. 15).

Como observamos, ao se lembrar da mãe como detentora de um conhecimento cultural capaz de curar pessoas enfermas, o colaborador LG 2 atualiza uma memória positiva de seu passado e reforça uma identidade cultural cujo saber é a marca principal. Contrário a essas memórias, ao ser perguntado sobre as marcas da escravidão, o mesmo colaborador, nega. Vejamos:

Trecho 04

Entrevistador (a) LG 1: *Ela tinha marcas, assim, de, de escravidão, de que foi, de que pertenceu a alguém, que alguém marcou ela?*

Colaborador LG 2: *Aqui teve, teve, teve pessoa de idade que foi marcado com ferro, que nem ferro de, de ferrar gado.*

Entrevistador (a) LG 1: *Ela foi marcada com um ferro de ferrar gado?*

Colaborador LG 2: *Já teve gente aqui (...) minha mãe mesmo não era não, mas, mais ela é por causa disso*

Já dissemos, anteriormente que, ao serem questionados sobre a existência de escravos na região, a maioria dos informantes do projeto assegura não conhecer esse fato, como é o caso do Colaborador LG 2. Sabemos que a identidade, assim como a memória, é um fenômeno construído (cf. POLLAK, 1989); e que essa construção das identidades se dá dentro das relações culturais e sociais. Para o entrevistador, há uma busca da origem do município que está vinculada à identidade escrava. Os moradores da comunidade Quati são conhecidos por sua ascendência escrava e essa é a identidade conhecida pelos entrevistadores que deve ser reconhecida, legitimada.

Porém, para o colaborador LG 2, essa identidade não é lembrada e/ou não deve ser reconstruída. Os trechos nos fazem refletir sobre o modo como a identidade está em constante conflito com a sua “diferença”.

Segundo Pollak (1989, p. 11), “Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros”. Apesar de os negros participarem da História oficial luisgomense, como os primeiros moradores e desbravadores do município, há, em muitos discursos que circulam nos meios sociais, o foco apenas nas marcas da escravidão. Porém, como vemos pela fala do colaborador LG 2, há uma negação, um Silenciamento dessas identidades. Ao negar a existência de escravos na região, esses sujeitos encontram uma forma de redefinir sua posição social em relação aos brancos.

Durante séculos, a identidade dos negros esteve (e ainda está, em muitas circunstâncias) relacionada à cor da pele e/ou a padrões culturais considerados inferiores e subversivos. O conceito de raça, que desde o latim medieval é definido a partir das diferenças físicas entre os diferentes grupos humanos, tem sido o termo mais recorrente na explicação da construção identitária negra. Mas esse conceito, segundo Munanga (2009, s/p), “tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”. O processo de escravidão pelo qual passaram milhões de negros, em todo o mundo, partiu dessa visão de inferioridade da raça negra. Os negros, desprovidos de determinados valores morais, ainda são considerados o outro, aquele que deve ter “orgulho de ter sido escravo”.

Compreendemos, dessa maneira, que memória e Identidade não podem ser estudadas como “essências” de determinadas pessoas e/ou grupos; ao contrário, por se situarem entre os fatos e as representações que cada sujeito faz de si e de seu grupo, essas categorias são construídas socialmente. Ao decidirem silenciar e/ou negar sua ascendência escrava, os negros do Quati parecem compreender que estão reconstruindo seu lugar social e, conseqüentemente,

se asseguram de uma maior aceitabilidade dos diferentes grupos étnico-raciais, como podemos notar no trecho que segue:

Trecho 05

Entrevistador (a) LG 1: *Nunca ouviu falar? Ouviu falar numa história de um homem que tinha um escravo, que tinha um escravo, que tinha um filho com uma escrava e mandou matar o filho e colocou dentro de um pote e enterrou numa ladeira?*

Colaborador LG 2: *(seu Pedro ri)*

Entrevistador (a) LG 1: *Tô vendo que num é lenda. (risos)*

Colaboradora LG 3: *Foi real*

Entrevistador (a) LG 1: *Foi real, mas o senhor só fala se o senhor quiser*

Colaborador LG 2: *Esse aí eu num sei não*

Entrevistador (a) LG 1: *Num sabe não!?*

Trecho 06

Entrevistador (a) LG 2: *A senhora nunca escutou a história que ele, ele possuía escravos?*

Colaboradora SQ 1: *Não, nesse tempo não usava essa história de escravo não e se usava eles também que era mais vei, nunca disseram pra gente, né? as histórias quandi, quandi nois encrontava os mais vei, fosse quem fosse, que ia mais papai, mais mamãe toma a bença a esse homi, a bença? Deus abençoe aí quandi foi um dia, nois já crescono papai ia lá se vem um sem vergonha branco a cavalo, num cavalo, aí papai toma a bença aí ele ficou enchendo assim, filirmente eu num tenho parte com negro, daí eu disse, pronto papai, de hoje por diante o senhor pode passar nego, pode ser quem for num mande nois tumar a bença não, oh a resposta que ele deu pro senhor, né?*

Entrevistador (a) LG 1: *Quer dizer que a senhora sentiu na pele, o preconceito por que era negra?*

Colaboradora SQ 1: *Foi, que era negra, foi, aí (...).*

O esquecimento é, para os sujeitos entrevistados, uma forma de resistência à história/memória oficial. A recusa dos moradores do Quati em lembrar e falar sobre a escravidão é menos esquecimento do que silenciamento. Pollak (1989), em seu artigo *Memória, esquecimento e silêncio*, mostra como alguns sobreviventes dos campos de concentração nazistas voltaram da guerra, mudos. Para o autor esse fato reflete a necessidade desses sujeitos de “encontrar um *modus vivendi*” (POLLAK, 1989, p. 11). Ao silenciar experiências dolorosas, esses sujeitos expõem, mais enfaticamente, a sua memória. Calar é fazer-se compreender sem a necessidade de falar. Para Pollak (Ibid., p. 11),

Na ausência de toda possibilidade de se fazer compreender, o silêncio sobre si próprio - diferente do esquecimento - pode mesmo ser uma condição necessária (presumida ou real) para a manutenção da comunicação com o meio-ambiente.

O silêncio dos moradores do Quati, representado pela fala do Colaborador LG 2 e Colaboradora SQ 1, parece se firmar como modo de reelaboração da identidade dessa comunidade. Ao reconstruir sua história, esses moradores escolhem contar-se de um modo diferente daquele legitimado pela História oficial. Dito de modo diferente, não lhes interessa falar sobre a escravidão, condição miserável à que foram subjugados seus antepassados. Esses sujeitos querem falar de si próprios, de suas lutas, de sua coragem e de sua resistência aos preconceitos sofridos. Relembrar o passado é, para esses sujeitos, silenciar uma identidade marcada pela opressão, pela dominação do branco e reconstruir uma história de coragem, de força, de trabalho.

Nessa perspectiva o silêncio pode ser entendido como um esquecimento necessário para a sobrevivência desses sujeitos; somente assim, esses homens e mulheres podem recriar a história de seu povo, de sua família e, conseqüentemente, a sua própria história. A escravidão subjugou, o silêncio os libertou. Essa é uma identidade que prefere calar, ao invés de lembrar.

Como podemos observar nas falas dos colaboradores acima, mais uma vez, se nega a falar ou a confirmar sobre a existência de escravos na região. Essa postura parece se constituir como forma de resistência desses sujeitos a uma memória que lhes machuca. Além disso, silenciar se constitui num modo de negar uma identidade construída, ainda hoje, pelos discursos etnocêntricos de outras raças. Sobre isso, Silva (2008, p. 26), diz que

[...] a produção das identidades são construídas discursivamente e, portanto, são fabricadas pelas relações de poder que atravessam e constitui os discursos. Assim, as identidades não são produzidas na esfera individual dos sujeitos, mas são construções sociais produzidas no jogo das relações de poder.

A identidade do negro que o entrevistador tenta desentranhar é construída não por ele, mas pelo sistema social e pelos discursos que o circundam. Em quase nenhuma das perguntas elaboradas, os entrevistadores se remetem aos informantes como sujeitos da raça negra. O interesse em conhecer a história do povo do Quati se resume, quase que exclusivamente, na reconstituição da identidade dos escravos que chegaram ao município, com o coronel Luís Gomes de Medeiros.

Para A. Bosi (1992, p. 35), “A memória extrai de uma história espiritual mais ou menos remota um sem-número de motivos e imagens, mas, ao fazê-lo, são os seus conflitos do aqui-e- agora que a levam a dar uma boa forma ao legado aberto e polivalente do culto e da cultura”. Reconstruir identidades através do conhecimento da tradição e da memória popular não

significa entender que essas identidades já estão formadas. As identidades são processos que estão em movimento constante. São os “conflitos do aqui-e-agora” que a definem.

Como fenômeno social, a memória, muitas vezes, adquire diferentes significados, para as camadas populares e para a História oficial. Portelli (2006), em trabalho sobre o massacre dos moradores de “Civitella Val di Chiana, uma cidadezinha montanhosa nas proximidades de Arezzo, na Toscana”, põe em foco a relação conflituosa entre a memória oficial e a memória do povoado. O autor utiliza o termo “memória dividida” para explicar o fenômeno. Mas ele esclarece:

[...] Quando falamos numa memória dividida, não se deve pensar apenas num conflito entre a memória comunitária pura e espontânea e aquela ‘oficial’ e ‘ideológica’, de forma que, uma vez desmontada esta última, se possa implicitamente assumir a autenticidade não-mediada da primeira. Na verdade, estamos lidando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediadas (PORTELLI, 2006, p. 106).

Em Civitella, assim como no Quati, os moradores, ao recontarem a história, destacam fatos e acontecimentos que, muitas vezes, são contrários àqueles descritos na História oficial. Além disso, o caráter fragmentário e, muitas vezes dividido da memória, como afirma Portelli, não se dá apenas entre uma memória oficial e a não-oficial. Toda a atividade da memória é culturalmente determinada. Os moradores do Quati lembram não apenas porque acreditam em reverter a identidade que lhes é atribuída pelo outro (branco), mas porque suas memórias foram construídas em um universo comunitário que evita falar de sua origem escrava.

De outro modo, é preciso mencionar que o Colaborador Lg 2 assume, em outros momentos das entrevistas que sua mãe era escrava e que tinha “marcas no corpo, como podemos ver no trecho abaixo:

Trecho 07

Entrevistador (a) LG 1: *Que marca era que tinha nela?*

Colaboradora LG 3: *Ela só falou que ela era marcada com ferro de ferrar boi, mas não disse assim, que, que como era assim, se tinha alguma letra algum número [Concomitante (Entrevistador (a) e Entrevistada): alguma letra, algum número?] num disse, só falou que era marcada, ela e madrinha marta.*

Entrevistador (a) LG 1: *O senhor já ouviu essa história seu Pedro?*

Colaborador LG 2: *Já ouvi.*

Entrevistador (a) LG 1: *Já ouviu? O senhor acha que isso é verdade ou não?*

Colaborador LG 2: *Eu acredito que sim,*

Aqui, é interessante discutirmos os conceitos de autodefinição e identidade atribuída, trazidos por Munanga (1995, p. 66, *apud* VIEIRA, 2010, p. 20). Nas palavras desse autor,

A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra os inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Para Munanga, a identidade que cada sujeito/comunidade constrói de si (o que ele chama de autodefinição) e a identidade que outros sujeitos/comunidades lhes atribuem (identidade atribuída) surgem como modos de confronto direto na proteção dos limites de um e de outro. Assim, a imagem que os afro-descendentes querem mostrar aos entrevistadores é diferente da representação identitária que estes têm deles. E essa imagem que o grupo constrói de si se torna uma forma primordial no embate ideológico/discursivo, de defesa, proteção e resistência à manipulação ideológica, e de poder social que a sociedade branca mantém, durante séculos, em torno do negro.

Ao ser perguntado sobre marcas “de escravidão” no corpo de sua mãe, o Colaborador LG 2 nega. Porém, ao se voltar para a neta deste, a entrevistadora consegue uma afirmativa de que as marcas existiam. E, pelo que observamos, após um diálogo entre a entrevistadora e a colaboradora LG 3 sobre essas marcas, o Colaborador LG 2 muda seu discurso e também confirma essas marcas. Resistente em falar sobre isso, o colaborador LG2 não consegue mais ir de encontro às afirmativas de sua neta e da entrevistadora. Mesmo timidamente e tentando silenciar o máximo que pode, esse sujeito fica entre a autodefinição que constrói no decorrer de quase toda a entrevista e a identidade atribuída que é, até certo ponto, forçado a assumir.

Por fim, é preciso destacar que o **Projeto AHCPSTB** não tem o objetivo de denegrir a comunidade entrevistada e/ou se posicionar de forma preconceituosa em relação a essa comunidade. O embate identitário, aqui descrito e analisado, surge de um conflito identitário já legitimado socialmente, e que, inconscientemente, é posto em cena pelos participantes do projeto, quando pretendem valorizar e resgatar uma identidade cultural local, a qual parece estar fincada nos modos de organização social escravocrata.

4. E A PROSA CHEGA AO FIM

O esquecimento é uma forma de sobrevivência e, muitas vezes, de resistência, numa sociedade marcada pelo preconceito e pela dominação de determinados povos. Contudo, ao

reconstruam a identidade dos afrodescendentes, enfocando, essencialmente, o passado colonialista, os entrevistadores se posicionam de duas formas, diante das comunidades entrevistadas: por um lado, se veem como parte desse povo, uma vez que essas comunidades são a relíquia, representam a história mais genuína e, por isso, representam a identidade mais original dos povos da Serra do Bom Jesus; por outro lado, esses povos são a alteridade, são sujeitos exóticos que guardam as marcas e a memória de um sistema extinto, que deve apenas ser lembrado, como forma de manter a identidade dos grupos quilombolas, no Brasil.

Porém, é preciso lembrar que a identidade é sempre uma “representação” e se constrói pela semelhança e pela diferença. Tanto entrevistadores quanto entrevistados reconstruem para o outro uma identidade que desejam mostrar. Desse modo, a reconstituição identitária é um modo peculiar de representação de si, de cada sujeito.

REFERENCIAS

- BOSI, Éclea. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**; tradução Maria Leticia Ferreira. 1 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- ESCOLA ESTADUAL CORONEL FERNANDES. **Projeto A história e a cultura dos povos da Serra do Bom Jesus**. Luís Gomes, 2007.
- ESCOLA ESTADUAL CORONEL FERNANDES. **Documentário do projeto A História e a Cultura dos povos da Serra do Bom Jesus**. Erivaldo silva filmagens, 2007. DVD 1
- ESCOLA ESTADUAL CORONEL FERNANDES. **Documentário do projeto A História e a Cultura dos povos da Serra do Bom Jesus**. Erivaldo silva filmagens, 2007. DVD 2
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- GIROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora, 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afor-Asiáticos, 2012.
- POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- _____. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- PORTELLI, A. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (org.) **Usos e abusos da história oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p.103-137.
- RODRIGUES, L. de O. **A voz em canto**: de Militana a Maria José, uma história de vida. 2006. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8 ed: Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIEIRA, J. D. **Identidade negra e modernidade na obra de Lima Barreto**. Campina Grande, 2010. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESTUDO DA CULINÁRIA POR MEIO DAS FESTAS NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ NO MARANHÃO

Lidiane Rodrigues Silva
Graduanda em Geografia (UEMASUL)
lidiane-rodrigues@hotmail.com

Luana dos Reis Silva
Graduanda em Geografia da (UEMASUL)
luana.reis2605@gmail.com

RESUMO

Este texto apresenta o estudo da Geografia Cultural, com foco na cultura do Município de Imperatriz - MA. O objetivo do texto é apresentar estudos realizados sobre a culinária de Imperatriz que identificou signos, simbolismos e representações nessa manifestação cultural. A pesquisa foi de cunho qualitativo. Os procedimentos metodológicos corresponderam a levantamento bibliográfico e trabalho de campo, com observações nas festas urbanas e rurais de eventos e lugares que identifique os simbolismos das paisagens culturais e da geografia dos sabores em Imperatriz, portanto com abordagem qualitativa. As festas observadas fora as de Santa Tereza, festa do Divino e festa de Reis. Desse modo, e com base nas perguntas e entrevistas em campo, obtivemos uma lista e comentário das comidas mais conhecidas do Município de Imperatriz no Maranhão, além de sua relação e história nas festividades culturais. Assim, nos permitiu analisar a construção de identidades de pertencimento a Imperatriz, por meio da culinária.

Palavras-chave: Culinária; Identidade; Festa; Cultura.

INTRODUÇÃO

Na Geografia Cultural, as manifestações culturais ganham forças assinaladas por reflexões sobre o espaço humano e seus aspectos, debatendo o diferente, a cultura, as particularidades e os modos de vida que, por sua vez ganham valorização e representação dos sujeitos. Assim, na Geografia Cultural, fez do ser humano, a base de suas apreciações, primando pelos sentidos e percepções na construção simbólicas da vida.

Nesse contexto, a geografia dos sabores surge com a preocupação de que o paladar se manifesta com a experiência geográfica com os gostos e, estes, permitem incorporar as dimensões culturais. Dessa forma, ao primar por sensações e percepções, a geografia dos sabores permite experienciar o espaço pelo cheiro, pelo paladar, sons e sensibilidades usadas para se referir a lugares e paisagens. Nessa perspectiva, o estudo da geografia dos sabores do Município de Imperatriz ao ser analisado pelo aporte geográfico possibilita apreensões tanto das grandes estruturas, como do lugar, espaço geográfico onde se dão atividades ligadas à sobrevivência do homem.

Nesse contexto, objetivou caracterizar a culinária do Município de Imperatriz e, também, identificar os signos, simbolismos e representações na culinária das festas, identificar os cheiros, gostos e sabores da culinária e analisar as particularidades culturais manifestadas na culinária das festas de Imperatriz. Dessa maneira, a metodologia da pesquisa foi realizada nas festas urbanas e rurais de Imperatriz por meio de levantamento bibliográfico sobre a temática da geografia dos sabores e geografia cultural, trabalho de campo e aplicação dos procedimentos como observações de eventos e lugares que identifique os simbolismos das paisagens culturais e da geografia dos sabores, aplicação de questionário, entrevista, registros fotográficos e filmagem para a execução dos produtos finais.

GEOGRAFIA DAS FESTAS: ALGUNS APORTES

As representações materiais e intangíveis resultantes das relações dos homens com a natureza, notadamente do segmento cultural constituem-se em importantes elementos da Geografia Cultural, [...] que nasceu da diversidade dos gêneros de vida e das paisagens. Aparentemente condenada ao declínio pela uniformização técnica, reencontra seu dinamismo, ligando-se às representações e aos sentimentos de identidade que lhe estão vinculados (CLAVAL, 2007, p. 19).

As festas oferecem elementos de uma relação do homem com seu lugar, seu mundo mais próximo possuidor de identidade e de pertencimento e, também, formado socialmente. Por isso, continuam a se (re) construir. Claval (1997, p. 94), oferece a “dimensão coletiva”, como “eixo de análise da Geografia cultural”, mesmo que apresentem crenças, relações de poder, territorialidades, espacialidades, expressões corporais e musicalidade e que são parte da Geografia cultural.

Por outro lado, as representações culturais são uma das formas encontradas pelas festas de expandir seu território. É por meio dessa cultura que ela delimita o sagrado, o profano, cria identidades e formam paisagens. A população cria signos, simbolismos e representações da identidade festiva, que se materializam e formam as territorialidades. Kozel (2009, p. 128) contribui ao dizer que a “relação entre o significado e o significante, abre uma possibilidade inovadora de perceber o signo”.

A GEOGRAFIA DOS SABORES

O estudo da culinária e sabores se desenvolveu na recente Geografia Cultural, que parte da Geografia Humana relação homem e meio, que contempla questões como: costumes

sociais, identidades e significados simbólicos. Assim, manifestada no espaço geográfico como forma de conhecer um povo. Nesse sentido, e segundo Almeida (2008, p. 51) é culturalmente definido pelo seu meio ecológico, sua educação, seu meio social, suas práticas e materializações, suas experiências, suas crenças nos modelos que ele aceitou e ou escolheu.

Dessa forma, para realizar uma geografia dos sabores do Brasil, deve-se levar em conta os aspectos de sua diversidade e dos diversos espaços de manifestação, relacionados tanto com os pratos típicos (a diversidade) quanto com a alimentação cotidiana (a homogeneidade). (BOTELHO, 2018). Assim,

O sabor expresso no gosto no cheiro é imaginação; é memória, pois estes nos remetem a outros lugares, a sentimentos agradáveis (ou desagradáveis), a experiências vividas. Desta maneira experienciamos o mundo com o nosso corpo de sentidos –nossa corporeidade. Os sentidos são extensões desse corpo o qual é a própria geografia sensória que se desenha a partir de uma dada corporeidade, fundamental da experiência do mundo (GRATÃO; MARANDOLA, 2011).

Nessa perspectiva, é pertinente o estudo da culinária do Município de Imperatriz no Maranhão, para termos conhecimento dos gostos dos habitantes dessa parte territorial do estado, principalmente aquelas que mais ressaltam nas festas culturais da região. Assim, cria-se uma materialidade não física, mas sim sentida de satisfação, regozijo, gratidão pelo homem como ser festivo e vivente do espaço festivo. Podendo ser mencionado os festejos, manifestações católicas de tradição anualmente, levando em consideração o mês marcado com a história do santo (s) que recebe o nome da igreja. Com o objetivo de arrecadar fundos para as dispersas dos serviços do templo, através de leilões, bingos, vendas e doações

As pesquisas da geografia dos sabores neste município tem o objetivo de caracterizar as comidas mais conhecidas e pedidas nas festas que serão apresentadas neste artigo, por meio das histórias e explicar como e onde são encontradas. Para que assim, possa apresentar um sentido e vivência mais profunda desse território, para aqueles que moram em Imperatriz e os que vão a passeio naquela região.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Em princípio, a festa de Santa Tereza d'Ávila a Santa padroeira que veio nas mãos do Frei Manuel Procópio o fundador da cidade de Imperatriz, que ocorre nos dias 6 a 15 de outubro, desde 165 anos. A princípio eles festejavam fazendo a mesma jornada que Frei Manuel

Procópio fez quando chegou à imperatriz. No entanto, alguns anos os organizadores dessa festa haviam deixado de fazer essa jornada na procissão e firmando tudo apenas na igreja. Entretanto, com um pouco menos de cinco anos, eles retomaram esse costume de antigamente repetindo a jornada de Frei Manuel Procópio.

Dessa maneira, líderes religiosos e os devotos, sobem e descem o Rio Tocantins que passa na cidade carregando a Santa Tereza d'Ávila. Cantando os mantras, rezando, fazendo e pagando suas promessas. Alguns fiéis, que moram em outras cidades, mas por identidade de pertencimento, vêm participar dessa manifestação religiosa por tradição e gosto como bons peregrinos até chegarem à igreja, localizados na Rua Quinze de Novembro, no Centro da cidade de Imperatriz - MA.

Assim, ocorrem todas as noites, nos dias 6 a 15 de outubro, as missas no templo, logo após acontecem os festejos no pátio com leilões e vendas de alimento que fazem parte da culinária local como: galinha caipira, o chá de burro, os bolos em geral, o churrasco, o vatapá, o caldo, cachorro quente, batatas fritas e as bebidas refrigerantes e sucos. Então, no dia 15 no ultimo dia acontece a procissão. Muitas pessoas têm o sentimento de identidade e pertencimento sobre está festa desde a criação do município de Imperatriz. A igreja de Santa Tereza D'Ávila é considerada pelo Município de Imperatriz como patrimônio histórico da cidade. Com isso, a Rua Quinze de Novembro, é considerada a rua mais antiga da cidade.

Por meio de pesquisa em campo, adquiriu-se o contato da senhora Maria Regina Paixão Machado, que nos concedeu uma entrevista. Vinda de uma das famílias mais antigas que vivência e participa dessa festa. A entrevistada nos contou as histórias das festas mais antigas da Santa e o sentimento que sente de ter visto as mudanças que ocorreram na cidade ao passar dos anos. Relata:

Eu fui criada dentro da igreja e do festejo de Santa Tereza, desde criança, meus pais sempre estiveram ligações com a santa seguindo os costumes dos meus avos de identidade e pertencimento dessa grande festividade, dessa história. Assim, deram a sua contribuição, pois ajudaram na construção do templo no qual tem a mesma idade que a cidade. Com a Festa de Santa Tereza D'Ávila, veio acrescentando outras e eu me sinto muito feliz, além de gostar de participar da organização da festa e seguir esse costume de meus pais e meus avós (Entrevistada Maria Regina MACHADO, 2017).

Em seguida, pesquisamos a festa dos Reis, uma festa de cultura popular comemorada nos pequenos povoados, e no município Imperatriz há 25 anos. Complementando, esse ocorrido se deu por influencia da ação dos reis magos que pressentiam em seu nascimento. Menino Jesus,

tendo início no dia 26 de dezembro, com cantos nas casas duas ou três vezes por semana e finaliza no dia 06 de janeiro com a santa missa e a confraternização com bolos e bebidas.

Assim, entrevistamos a senhora Antônia Pereira Leal que organiza o evento aqui no Município de Imperatriz, no bairro Bacuri durante 25 anos, juntamente com seu marido Delfino Pereira Alves que veio a falecer em 2016. Entretanto, dona Antônia nos disse que é devota dos Reis Magos e com isso a festa é uma promessa, uma devoção que faz com seus familiares. Primeiramente começa com as visitas nas casas rezando e cantando em grupo, desejando benção a cada lar durante uma semana, centralizado no Bairro Bacuri uns dos mais conhecidos da cidade e finaliza com a santa missa sagrada em que as pessoas se fazem presente em grande quantidade até mesmo moradores de outros bairros.

Desse modo, é necessário destacar a pertinência dos sabores dessa cultura, que são os variados tipos de bolos, priorizando o bolo tradicional de tapioca, como dona Antônia mencionou, é o mais conhecido da festa. Além, dos bolos de milho, fubá e chocolate servido após a missa acompanhada de sucos, refrigerantes e café.

Figura 07: Festa dos Reis



Foto: Silva (2017)

As pesquisas da festa do Divino de dona Silveira (já falecida) que ganhou menção honrosa da Câmara Municipal de Imperatriz, por sua contribuição com a cultura popular em Petrolina, na zona rural do Município de Imperatriz. Na ocasião, entrevistamos dona Teresa Almeida da Silva, que afirmou:

Inicia no dia de pentecoste com cantorias em que a maioria das letras são rimas feitas momentaneamente de casa em casa durante oito a dez dias, e no último dia cantamos nos cemitérios. Depois é feito um almoço para toda a

comunidade com as joias doadas, a tarde acontece a procissão do Divino, que sai da minha casa, passamos pela BR e vai até a paróquia daqui da comunidade, acontece a santa missa depois retornamos, chegando rezamos o terço, a noite têm o leilão e a festa do Divino pai eterno (entrevistada Teresa Almeida da SILVA, 2018).

Figura 08: Teresa Almeida da Silva



Foto: Silva (2018)

Igualmente, ela contou que participa da organização desde o começo, que muitas pessoas que moram em outros lugares vêm celebrar sendo por causa das promessas ou identidade de pertencimento da festa. Dona Teresa, sente uma grande satisfação de está vendo a tradição da festa, que motiva os filhos os jovens a participarem também e dar seguimento a essa manifestação cultural. E acrescentou dizendo com alegria: “a festa nos traz amizade”.

Também entrevistamos, Adécio Ferreira de Magalhães têm 50 anos de participação é o encaminhado de receber as joias ou esmolas (alimentos) doadas nas visitas das casas, como arroz, bode, carnes, galinhas, feijão, milho, entre outros desde os seus 18 anos de idade, sente o maior prazer em ajudar, pois “tudo é do Divino”. O termo esmolas se deu por que o Divino pedia esmolas de dia.

As culinárias dessa festa são comidas do dia a dia, feitas para almoço e jantar como galinha caipira, carne de caldo, panelada, chá de burro e bolo de fubá. Mulheres do Divino (as cozinheiras), ao receberem os alimentos começam a preparar um dia antes, tratando as carnes, as galinhas, pré cozinham os feijões, os arroz para adiantar o trabalho. Antônia Ferreira Rodrigues é a cozinheira mais antiga, participa da festa há 44 anos, sente um sentimento de alegria e emoção pela festa e Nelza Barbosa de Arráujo com 10 anos de participa na cozinha sente uma felicidade ao ver as pessoas doando e prolongando a tradição.

Figura 12: Preparo da comida



Foto: (SILVA, 2018)

Figura 13: Bolo de Fubá



Foto: Silva (2018)

Outra festa pesquisada foram as festas juninas, comemoradas no mês de junho em homenagem a São João, São Pedro e Santo Antônio em todo o país, entretanto é no Nordeste que se destaca, por ser a região que mais festeja essa cultura. Isso por que, as músicas, as brincadeiras de quadrilhas, as simpatias, as vestimentas e as comidas típicas dessa festa viraram tradição e identidade forte nessa região, fazendo com que haja uma confraternização entre as famílias, as crianças e os jovens nas brincadeiras das noites de festa junina.

Na cidade de Imperatriz se destaca o Arraiá da Mira, organizado pelo grupo mirante há 10 anos, tornando assim tradição na cidade, o arraiá é realizado no estacionamento do Shopping Imperial na primeira quinzena do mês de junho. A organizadora Yranna Andrézza Marinho de Serpa Turatti que nos passou as informações sobre a festa antes de irmos a campo, explicou que por muitos brincantes terem a necessidade de uma festa junina grande na cidade e falta de patrocínio para poderem disputar em outros estados representando a cidade que se iniciou o Arraiá da Mira, no começo eram poucas quadrilhas e apenas as da cidade, ao decorrer dos anos

foi crescendo a quantidade de quadrilhas escritas fazendo com que eles usem o método da seleção e acrescentando mais de uma noite.

Os organizadores do arraia, na questão das barracas, disponibilizam vagas para estudantes universitários a partir do 4º período, por meio de sorteio tanto para instituições públicas ou privadas, para ajudá-los em suas dispersas dos eventos e principalmente formaturas. Dessa forma, é necessário que eles aproximadamente um mês antes da festa, assim que divulgado as inscrições dos sorteios das barracas do Arraiá da Mira, acessem o site e se inscrevam. Os contemplados receberam uma solicitação de aceite e logo confirmam sua presença. Entretanto, há também as barracas do próprio evento, chamadas “Lá em Casa”, no qual organizadores e patrocinadores vendem, a culinária presente nessa festa são: galinha caipira, chá de burro, churrasco, panelada, bolos, vatapá, entre outras:

Figura 14: Panelada



Foto: (SILVA, 2018)

Foto 15: Churrasco



Foto: Silva (2018)

A identificação ocorreu por meio da participação nas festas. A primeira a ser estudada, foi à festa de Santa Tereza, posteriormente, a dos Reis, do Divino e Festa Junina. Desse modo, e com base nas perguntas e entrevistas em campo, obtivemos uma lista e comentário das comidas mais conhecidas do município de Imperatriz no Maranhão, além de sua relação e história nas festividades culturais, como apresentado no quadro em destaque.

Quadro 01- Identificação da Culinária das festas em Imperatriz

CULINÁRIAS	FESTAS	COMENTÁRIOS
Galinha Caipira	Santa Teresa D´Avila, Divino	Um prato típico da região, antigamente era normal a criação de galinhas em casas, pois não havia galinha de granja.
Bolos em geral	Santa Teresa D´Avila, Reis, Festa Junina, Divino,	Feito de massa de farinha, geralmente doce e cozido no forno, servido como lanche nas festas.
Chá de Burro	Santa Teresa D´Avila Festa Junina e Divino	Conhecido em outras regiões como mingau de milho, feito do caroço do milho branco ou amarelo junto com coco, açúcar e leite.
Churrasco	Santa Teresa D´Avila,	Uma forma mais rápida de fazer uma refeição, carne temperada, cortada em pedaços e assada ao ar livre na brasa.
Vatapá	Santa Teresa D´Avila	Prato que inclui pão ou farinha de rosca, pimenta, leite desnatado, cebola, alho e tomate. Preparado com camarão frescos, com carne de frango ou peixe.
Caldo	Santa Teresa D´Avila, Festa Junina	É um tipo de sopa que tem como principais ingredientes a cebola, mandioca, cheiro verde, carne de gado ou frango.
Panelada	Divino	Um prato bem tradicional, comida preparada com os intestinos, os pés e certos miúdos do boi. Próprio para o almoço uma refeição, servido com pirão e arroz.

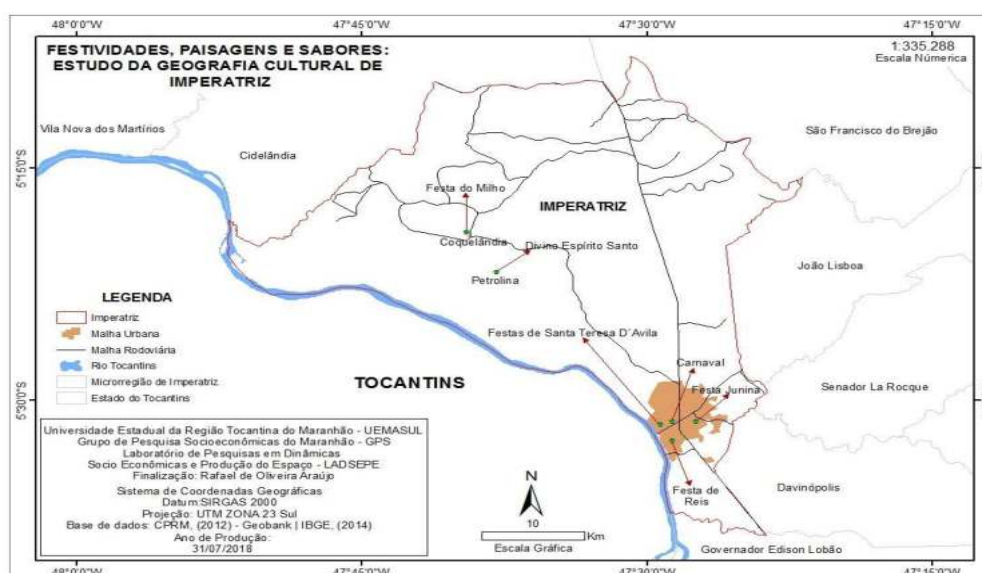
Fonte: (SILVA, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e prática das festas que evoluem no tempo e no espaço são significativas para a compreensão dos lugares e da expressão cultural das pessoas, pois refletem presente e passado

do espaço onde se manifestam. Ademais, se tornam parte da memória e da tradição do lugar. As festividades, a culinária e as paisagens constituem base de referência para o estudo da cultura de Imperatriz, pois possibilitam uma discussão do conceito de cultura enquanto construção social e dinâmica, sendo sistema simbólico, composto de valores, crenças e estilos de vida compartilhados por diferentes grupos. Assim, os cheiros, os sons, as cores, as formas e os gostos são estudados na pesquisa como componentes materiais, sociais, intelectuais e simbólicos.

Assim, se percebe que no Município de Imperatriz - MA, as festas religiosas, principalmente as católicas são as mais antigas e que trazem consigo um pouco da história da cidade. Dessa forma, ficou evidente na pesquisa que o alimento servido nas festas é uma representação da alimentação cotidiana da cidade, em que os participantes das festividades culturais encontram nos sabores uma forma de voltar e lembrar-se de suas raízes, tornando-se dessa maneira uma simbologia da festa. Apresentamos como conclusão o mapa das festas estudadas:



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Geralda. Aportes Teóricos e os Percursos Epistemológicos da Geografia Cultural. **Geonordeste**. Ano 1, n.1, p. 31-52, Jul. 2008. Sergipe.
- BOTELHO, Adriana. Geografia dos sabores: Ensaio sobre a dinâmica da cozinha brasileira. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3322627/mod_resource/content/Geografia
- CLAVAL, Paul. **Geografia cultural**. 3 ed. Florianópolis: UFSC, 2007
- LIMA, Angélica Macedo Lozano; KOZEL, S. LUGAR E MAPA MENTAL: UMA ANÁLISE POSSÍVEL. **Revista Geografia**, v. 18, n. 1, p. 207-231, jan./ jun. 2009. Londrina. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>. Acesso em 05.10.2017.
- GRATÃO, Lúcia Helena Batista; MARANDOLA, Eduardo Júnior. **Geosul**, Florianópolis, v.26, n.51, p.59-74, jan./jun. 2011

HOLZER, Werther. O Lugar na Geografia Humanista. **Revista Território**. Rio de Janeiro: ano IV, n. 7, p. 67-78, jul/dez. 1999.

FESTIVIDADES DO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ NO MARANHÃO

Anne Karoline Silva Sousa
Lidiane Rodrigues Silva

RESUMO

O estudo das festas se desenvolveu na recente Geografia Cultural, que parte da Geografia Humana relação homem e meio, que contempla questões como: costumes sociais, identidades e significados simbólicos. Assim, manifestada no espaço geográfico como forma de conhecer um povo. Por outro lado, as festas são momentos corriqueiros inseridos no cotidiano da comunidade. É por meio dessa cultura que ela delimita o sagrado, o profano, cria identidades e formam paisagens. A população cria signos, simbolismos e representações da identidade festiva, que se materializam e formam as territorialidades. A diversidade das festas no Brasil e no Maranhão é manifestada também, por meio da culinária, e paisagens sonoras que se faz presente tanto como forma de angariar recursos, como momento de confraternização. Este artigo apresenta estudo da Geografia Cultural, com foco nas festas do Município de Imperatriz no Maranhão. A pesquisa busca identificar os signos, simbolismos e representações nas festas de Imperatriz, além de analisar as particularidades culturais manifestadas nas festas da cidade. representações simbólicas que compõem as festas em Imperatriz a exemplo das festas religiosas compreendem a cultura de Imperatriz. Nessa perspectiva, é pertinente o estudo das festas do Município de Imperatriz no Maranhão, para termos conhecimento das festividades territoriais do estado da cidade de Imperatriz-MA, principalmente aquelas festas que ressaltam a culturais da região.

Palavras-chave: Festa. Cultural. Símbolo.

1 INTRODUÇÃO

As festividades, constituem base de referência para o estudo da cultura de Imperatriz, pois possibilitam uma discussão do conceito de cultura enquanto construção social e dinâmica, sendo sistema simbólico, composto de valores, crenças e estilos de vida compartilhados por diferentes grupos

Este artigo objetiva apresentar considerações da pesquisa sobre as festas no Município de Imperatriz. Discutindo as festas religiosas de Santa Tereza D'Ávila, a festa do Divino, o Arraia da Mira, na cidade de Imperatriz e na zona rural como campo de investigações históricas, revelando as vivências demarcadas por um tempo de identidade coletiva, sob a concepção de que esse espaço territorial possui uma geografia cultural pautada na experiência coletiva do lugar.

Dessa forma, essa pesquisa da geografia das festas nesse município, tem o objetivo de caracterizar as festas mais conhecidas que serão apresentadas neste artigo, por meio das histórias e explicar como e onde são encontradas. A discussão será realizada pela identificação dos signos, simbolismos e representações nas festividades. A metodologia da pesquisa foi por meio de levantamento bibliográfico, trabalho de campo e aplicação dos procedimentos como

observações de eventos e lugares que identifique os simbolismos das paisagens culturais e da geografia das festas.

Este texto é resultante dos procedimentos metodológicos desenvolvidos no projeto de iniciação científica, desenvolvidos nos anos de 2017 e 2018. A abordagem foi qualitativa com aporte da geografia fenomenológica. Os procedimentos foram os levantamentos bibliográficos sobre a temática da geografia cultural e geografia das festas, foram feitas observação direta e entrevistas

2 GEOGRAFIA CULTURAL E GEOGRAFIA DAS FESTAS

Apesar de não ser recente, a geografia cultural, ainda era pouco divulgada no Brasil. toda via atualmente é um dos conhecimentos mais atraentes da corrente geográfica. Pois a geografia cultural tem um leque de variadas questões como a representação da natureza, construção social, cotidiano, identidades culturais, cultura “material” e costumes sociais gerados por meio dos significados simbólicos. Se tornando relevante considerando valores e crenças que norteiam o grupo formados. dessa forma descrevendo a compreensão que tem do mundo e da vida.

As pesquisas em Geografia da temática de festas têm se tornado frequente na academia, principalmente nos programas de Pós-Graduação. Como parte dos estudos da Geografia Cultural, o conceito de festa evidencia a dimensão geográfica dos eventos festivos, explicando que essa dimensão não se manifesta isoladamente, refletindo seu papel político, seu alcance ideológico, seu valor de troca socioeconômico tanto no aspecto do endogrupo territorializado quando a abordagem de alternatividade e sua social e territorial (DI MÉO 2012). Dentre as diversas contribuições sobre a Geografia Cultural e apesar da mundialização cultural, Almeida (2008, p. 51) situa:

Sobre as maneiras como um sentimento de identidade, comunidade e nacionalidade permanecem enraizadas em um lugar. Estes desafios somente poderão ampliar as possibilidades teórico-metodológicas da geografia cultural, pois esta já se consolidou como uma abordagem possibilitadora de renovação e reconstrução de ciência geográfica.

O estudo das festas do Município de Imperatriz, ao ser analisado pelo aporte geográfico, possibilita apreensões como do lugar, espaço geográfico onde se dão atividades ligadas a sobrevivência do homem. Assim, o Município de Imperatriz constitui -se o espaço de observação das representações espaciais culturais deste projeto. Além disso, assevera-se que

pesquisa em escala local permitem, segundo Abreu e Amorim Filho (2004.p236), o aparecimento de sentimento de pertencimento.

Dessa forma, expressões do lugar a partir das experiências vividas pelos sujeitos que fazem as festas em Imperatriz. Tomamos como base de análise para a organização da pesquisa, o conceito geográfico lugar, considerando que estudos geográficos sobre tal conceito têm privilegiado pesquisas qualitativas que valorizam aspectos descritivos e percepções de sujeitos envolvidos no campo de estudo. Para Gonçalves (2016), a festa é um momento de confraternização, de união. A comunidade se envolve e trabalha com alegria. O papel que cada um desempenha é importante, mesmo que realizada de forma hierárquica. A leitura e prática das festas evoluem no tempo e no espaço e se tornam parte da memória e da tradição daqueles que festejam. A memória e a tradição são contribuições para a preservação do passado, e deve permanecer junto a sociedade. É a dinamicidade da cultura que faz novos elementos sejam incorporadas as festividades. Almeida (2008, p. 44), o entendimento na contemporaneidade desse campo interpretativo da geografia cultural permite “discutir de forma mais ampla as maneiras como os artefatos materiais são apropriados e como os seus significados transformados”. Essa concepção passa a empreender uma importância para a análise da ordem simbólica das manifestações, uma vez que essas dão sentidos ao lugar por meio de um sistema de linguagem estabelecido pelos signos produzidos. Os signos se traduzem em símbolos territoriais de pertencimentos.

Neste aspecto, imperatriz tem suas manifestações culturais resultantes de experiência apregoadas no cotidiano e traduzidas nas formas de agir, comer, festejar, vestir e ser. Neste lugar, a cultura é o referencial humano, formado por conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos diversos grupos formadores de espaço, que merece ser, estudada, pois o estudo dos lugares, por meio de sua cultura atribui mais identidade.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados são os estudos bibliográficos da Geografia Cultural. Levantamento de calendário das festas do Município. Registros fotográficos das festas. Busca dos sujeitos envolvidos com a festa e identificação das festas. Em Imperatriz, as festas religiosas, de acordo com a pesquisa, são organizadas nas paróquias da Igrejas católicas, a festa de reis por exemplo começa nas igrejas e algumas pessoas mais antigas fazem visitas nas casas das pessoas para estar rezando e cantando justos como forma de benção na vida daquelas pessoas. A identificação ocorreu por meio da participação nas festas. A primeira a ser estudada, foi a festa

de Santa Tereza, posteriormente, a de Reis, Divino, Carnaval. Assim, após participações e entrevista identificamos a festas de Imperatriz, conforme o quadro a apresentado:

Quadro 01: Identificação das festas

Festas	Comentários
Santa Teresa D'Ávila	A festa de Santa Tereza D'Ávila, a santa padroeira que veio nas mãos do Frei Manuel Procópio o fundador da cidade de Imperatriz, que ocorre nos dias 6 a 15 de outubro, desde 165 anos. A princípio eles festejavam fazendo a mesma jornada que Frei Manuel Procópio fez quando chegou a imperatriz porem teve alguns ano que esse evento desta forma avia parado e ficou só na igreja. Mais com um pouco menos de cinco anos eles voltaram a fazer como era antigamente. No qual eles sobem o rio com a Sta Tereza d' Ávila e descem novamente com pessoas cantando ate chegar na igreja Santa Tereza d' Ávila que está localizada na rua quinze de novembro em Imperatriz.
Divino	A Festa do divino acontece na zona rural no qual eles começam a festa no dia de pentecoste. Começam a cantar de casa em casa e no ultimo dia eles cantam nos cemitérios logo após terminarem a cantoria eles fazem um almoço para a comunidade após o almoço acontece a procissão do divino no qual o divino sai da casa do dona Silvera vai até a igreja da comunidade no qual acontece uma missa depois da missa eles levam o divino caminhando pela BR e voltando novamente para casa da Dona Silvera.
Festa de Reis	A Festa de Reis acontece em imperatriz uma festa bastante tradicional no qual é realizada na igreja São José do Egito bairro Bacuri.
Festa Junina	A Festa Junina acontece tanto na cidade de imperatriz, quanto na zona rural. A Festa Junina mais conhecida em Imperatriz MA e o ARRAIA DA MIRA que acontece entre o dia 01 ao dia 10 de junho no estacionamento do Imperial shopping. Uma Festa cultural que a Rede Mirante organiza todos os anos para contemplar as famílias Imperatrizenses. Este ano de 2018 em especial a prefeitura também organizou um Festa Junina.
Festa do Milho	A festa do milho acontece na zona Rural organizada pela associação dos agricultores locais no qual a culinária e feita todo de. Na qual o sentimento dos agricultores e de agradecimento a colheita do milho assim deixando a comunidade com muita alegria por mais um ano de colheita.

Fonte: (SOUZA, 2017).

Como resultado das entrevistas foi verificado na festa de Santa Tereza D'ávila, o envolvimento de famílias na organização. Situamos a entrevista com a senhora Maria Regina que contou sobre seu envolvimento desde criança, a mesma afirmou que foi criada dentro do festejo, por que seus pais sempre estiveram ligados a igreja no qual seus avos ajudaram na construção da igreja Santa Tereza D'ávila, a primeira igreja de Imperatriz. Dona Maria Regina afirmou que essa festa é a mais antiga das religiosas na

cidade, falou de como era a cidade antigamente o sentimento de ter visto as mudanças acontecerem ao longo tempo. Além disso, mencionou os novos elementos dessa festa, de como foram acrescentadas ao decorrer dos anos. Com o decorrer dos anos a festa Santa Tereza D'Ávila:

Figura 01: Andor de Santa Tereza D'ávila



Foto: (SOUZA, 2017)

A Procissão Santa Tereza D'Ávila logo após o percurso hidroviário, no momento em que a procissão passa pelo porto da balsa a caminho da Rua 15 de Novembro.



Foto: (SOUZA, 2017)

A festa de Reis é uma festa da cultura popular comemorada nos pequenos povoados no Município de Imperatriz há 25 anos, na festa, as pessoas saem cantando de casa em casa, cantigas para os Reis Magos. A origem da festa deve-se por influência da ação dos reis magos que pressentiam Jesus, tendo início no dia 26 de dezembro, com cantos nas casas e finaliza no dia 06 de janeiro com a missa de comemoração e os bolos. Como resultado da pesquisa de campo sobre a festa de Reis, situamos a fala da senhora da senhora Antônia Pereira Leal, que organiza o evento aqui no município. Antes ela realizava juntamente com seu marido Delfino Pereira Alves que veio a falecer. Dona Antônia Pereira Leal afirmou que é devota dos Reis Magos, sendo para ela para ela uma festa de devoção e familiar, também, pois sua família é a organizadora dessa festividade. Assim, oferecer sua casa, fazer bolos, organizar é sempre uma momento de render graças aos Reis Magos. Um grande momento de confraternização é o da cantigas, da missa e o encerramento com a mesa dos bolos. Os bolos são colocados em uma mesa para que a comunidade possa se alimentar e ter umas boas conversas entres os vizinhos que moram perto da casa da Dona Antônia Pereira local no qual acontece o baquete da festa de Reis.

No que se refere à festa do Divino Espírito Santo, realizada na zona rural de Imperatriz, o contato foi com Dona Rosa que relatou: “a festa do Divino era feita pelos senhores mais antigos, como seu José Fernandes, Dona Silveira (1918-2011) que era um símbolo desta festa. Atualmente é realizada por Dona Estael, filha da Dona Silveria, aqui em Petrolina”. Também entrevistamos o senhor “Cambito” que nos informou sobre a itinerância da festa. O mesmo afirmou: “que a festa inicia 50 dias após a Páscoa, com a batida de caixa em várias comunidades.” No que se refere à Dona Silvera, a mesma é conhecida por ter sido a anfitriã dessa festa por muito tempo. Segundo Dona Estael, ela acreditava que fazendo esta festa, estava homenageando ao Santo. Para ela era uma aproximação de fé. Em decorrência dos muitos anos de realização da festa, Dona Silveria tornou-se um símbolo também da festa, tanto quanto o Divino, a ponto de muitas pessoas a procurarem para conselhos e bênçãos. Todos iam para festa para conversar com essa senhora após a sua morte, quem dá a continuidade desse marco tão importante e a Dona Estael, conforme já citado. Dona Estael deixa claro que só deu continuidade à tradição por amor a sua mãe e ao sentimento de estar contribuído com sua comunidade. Observa-se que várias pessoas vêm de longe como pessoas do Pará e Goiânia para prestigiar a Festa do Divino. Pessoas que vem para pagar promessas e até mesmo, para lembrarse das conversas com Dona Silvera.

No que se refere à festa junina na qual são comemorados os santos do mês de junho em todo país, Santo Antônio, São João, São Marçal e São Pedro, foi pesquisado o Arraiá

da Mira. Esse evento ocorre na cidade de Imperatriz e caracterizado como um festival junino, porém apresenta basicamente quadrilhas de porte moderno e ricas em indumentárias e representações. O Arraia da Mira apresenta quadrilhas de todo o Estado do Maranhão. Assim, contribui na socialização de espaços temporais de identidades territoriais de grupos sociais, pois, expressa nas danças, nos cantos e trajes e na culinária, entre outras expressões, as geograficidades nordestinas e maranhenses.

As juninas, como são chamadas as quadrilhas, se apresentam nesse grande festival, acompanham os avanços e exigências da pós-modernidade, incorporando novas dinâmicas e novos símbolos, que vão se fazendo presentes no espaço cultural. Para os brincantes, o simples ato de festejar ou de “brincar quadrilha” transformasse em um disputado festival, incorporando novos valores simbólicos, efeitos estéticos e técnicas. Esse arraia já é cultural e popular não é uma coisa tão nova como se pensa, a mudança é nos métodos de produção, na velocidade da distribuição e no mercado. Em entrevista com alguns brincantes das juninas, eles explicam que, começam a ensaiar com meses de antecedência para que a performance fique perfeita. Cada junina escolhe seu tema de apresentação e a coreografia com o grupo todo que irá participar do evento.

4 CONCLUSÕES

Em análise às festas estudadas observou-se as experiências e os princípios construídos ao longo das histórias de cada pessoa que estão desde pequenos, sendo levados para determinadas festividades como de Santa Tereza D' Ávila, festa de Reis, festa do Divino com intensa vivência religiosa. Nelas, há outros significados além do visível, pois ocorre uma complementação da materialidade e da espiritualidade humana. A identidade é criada nesses laços invisíveis e visíveis que promovem um entrelaçamento de experiências e emoções que transcende o cotidiano, o ordinário. A festa tem um sentido próprio dado pela natureza humana. Durante uma festa religiosa, no nosso caso, do Divino e Santa Tereza D Ávila, a ritualística já garante a relação do ser religioso com o sagrado pertencente. Há uma ordem de reconhecimento do sagrado durante a manifestação, seja na adoração à imagem, que sempre é carregada pelo simbolismo de buscar o poder do divino representado, seja por participar do conjunto de atos devocionais, no qual são expressados os sentimentos, as ações, os símbolos pensados e construídos que constituem os espaços em uma dimensionalidade sagrada, sobretudo, nos lugares que se praticam a devoção. A partir dessa concepção é que se aponta a festa como ligação espacial e territorial da identidade festiva da cidade de Imperatriz.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. F.; AMORIM FILHO, O. B. Imagem, Representação e Geopolítica In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete. (Org.) **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba. Ed. UFPR: 2004. p. 233-251.

ALMEIDA, Maria Geralda. Aportes Teóricos e os Percursos Epistemológicos da Geografia Cultural. **Geonordeste**. Ano 1, n.1, p. 31-52, Jul. 2008. Sergipe.

ALMEIDA, Maria Geralda. FESTAS RURAIS E TURISMOS TERRITORIAL EMERGENTES Revista Bibliográfica de geografia y ciência sociales, Junio 2010.

ALMEIDA, M. G. **Aportes teóricos e os percursos epistemológicos da geografia cultural**.

In: Geonordeste. Núcleo de Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal de Sergipe. São Cristovão-SE. Ano XIX, n.1. jul/2008

LOPES, Luciléa Ferreira Gonçalves. **Entre sotaques, brilhos e fitas: tecendo geograficidades por meio dos bois rama Santa e Maioba**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2016.

FRIDA E SEUS AUTORRETRATOS: IDENTIDADE FEMININA DE MUITAS

CORES

Rafael Junior do Nascimento Gomes
Graduado em Letras Espanhol – UERN
rafa.juniorg@gmail.com

José Gevildo Viana
Professor DLV/CAMEAM/UERN
gevildo_viana27@yahoo.com.br

RESUMO

A proposta do presente artigo é descrever/interpretar as manifestações enunciativas identitárias da pintora mexicana Frida Kahlo a partir de seus autorretratos. Nosso trabalho se vê ancorado teórico e metodologicamente nos postulados da Análise do Discurso de linha Francesa, tendo como referência Pêcheux (1990), Baccega (2007), Fernandes (2007), Foucault (2010), Gregolin (2007), Orlandi (1995); Utilizamos também Bauman (2005) para discutir questões acerca da identidade e como ela se constitui; por fim, utilizamos Silva (2012) e Santos (2015) a fim de discutir o feminismo, no sentido de percebermos a posição sujeito, mulher, na sociedade, considerando esse movimento de minoria. Nosso trabalho utiliza-se do método dedutivo, e se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa. O *corpus* para descrição e análise, se constitui enunciados, recorte – 02 autorretratos, de Frida Kahlo. Percebemos então, que os autorretratos produzem efeitos de sentidos na construção, quer de uma identidade de mulher mãe, dócil, frágil, maternal, como no autorretrato 01, quer de uma mulher empoderada, livre, revolucionária. Diante de tais resultados, concluímos que Frida enquanto sujeito do discurso, a partir de seus autorretratos, se configura como uma mulher de múltiplas identidades, conforme as condições de produção de seus autorretratos, reforçando assim, a ideia de identidade como fluidez, escorregadia, conforme as muitas cores que entrecruzam no colorir das telas.

Palavras-chave: Discurso. Autorretrato. Enunciado. Frida Kahlo. Identidades.

1 INTRODUÇÃO

Analisar o discurso na perspectiva da Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa é uma tarefa, que em primeiro momento, deve-se levar em consideração a historicidade existente nos enunciados. Isso por que, para a AD, os discursos ganham significados a partir da memória discursiva existente em articulação com a história, produzindo sentidos às materialidades, sempre povoadas de interdiscursos. Para o analista do discurso, toda a manifestação de linguagem, quer seja verbal, não verbal, como é o caso dos autorretratos, se constituem como enunciados possíveis de serem significados, interpretados.

Deste modo, na busca de fundamentar nossas posições teóricas, nos firmamos na AD, tendo como referência, os pressupostos teóricos de Pêcheux (1995), Foucault (2010), Orlandi (1993), Baccega (2007), Fernandes (2007), Fiorin (2007), entre outros. Referenciamos-nos

também em Bauman (2005), no sentido de discutir como se constitui a identidade dos sujeitos e como esse processo de constituição identitária se transformou a partir da revolução industrial e da globalização. Já para se discutir a posição sujeito mulher, na sociedade, considerando o movimento feminista, que muito influenciou na politização e nos posicionamentos femininos nas sociedades pós-modernas, usamos Silva (2012) e Santos (2015).

Tendo como base Moresi (2016), a cerca de como se constrói o trabalho científico, nosso trabalho se caracteriza como uma pesquisa de método dedutivo, pois partimos de teorias mais gerais, aqui advindas do campo da AD, para aplicá-la num *corpus* específico, os autorretratos. Nosso trabalho se apresenta também como uma pesquisa qualitativa, pois utilizamos critérios de seleção que nos possibilita encaixar cada autorretrato em blocos identitários específicos e a partir deles construir interpretações, mobilizando saberes que os possa qualificar. Trata-se, também de um trabalho descritivo e interpretativo, por que, a partir da seleção do nosso *corpus* de análise, fizemos uma descrição dos elementos que o compõem, buscando perceber as condições de produção dos autorretratos e quais formações discursivas foram possíveis de se apreender nesse processo. A partir da descrição dos enunciados, partimos para o gesto de interpretação das materialidades discursivas existentes em cada autorretrato analisado.

Para efeitos de análise, num primeiro momento, nos detivemos em estudar quais as condições de produção dos autos retratos de Frida Kahlo, como enunciado imagético, e quais formações discursivas estão presentes nesses discursos. Num segundo momento, buscamos apreender alguns efeitos de sentidos para cada obra analisada a partir da memória discursiva, estabelecendo uma relação entre a língua e a história. Essas retomadas da história acontecem por meio dos interdiscursos que se significam e se resignificam nas materialidades enunciativas. E, por fim, identificamos quais identidades são fabricadas em cada autorretrato analisado.

2 ALGUNS CONCEITOS CHAVES DA ANÁLISE DO DISCURSO

2.1 Discurso, Efeitos de Sentidos e Formação Discursivo

Segundo Baccaga (2007) a sociedade se constitui de um número infindável de discursos que se encontram e se materializam através da linguagem. Esse processo de encontro e desencontro dos discursos provocam no sujeito, os mais variados atos discursivos, já que é no processo de uso da linguagem que os discursos se transformam e é transformado pelos sujeitos em suas emergências históricas.

Os discursos estão diretamente vinculados ao meio social no qual foram produzidos, revelando assim posicionamentos “[...] socio ideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos” (FERNANDES, 2007, p. 18), buscando sentidos a partir das formações discursivas presentes na memória das várias comunidades discursivas. Esses engendramentos acerca do discurso e de como se concebe os sentidos, surgem a partir das formações ideológicas da sociedade e das representações que o meio histórico social faz de si próprio, provocando identidades heterogêneas dos sujeitos em sua diluição no tecido discursivo. Orlandi (1999), observa que:

A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, e movimento. O discurso é sim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 1999, p. 15).

Para Orlandi (1999), o discurso é algo que está em constante processo transformacional. A partir do ato discursivo, percebemos que o sujeito se tornar um ser transformador da linguagem e ao mesmo tempo é transformado por ela. Essas transformações ocorrem de acordo com o período sócio histórico-político ao qual emergem determinados discursos.

Deste modo, analisar discursos consiste em interpretar o sujeito em um período histórico específico, buscando assim, os sentidos nas falas sociais dos sujeitos. O ato discursivo se dá a partir das condições de produção que o envolve. Essas condições de produção consistem em como se produz o discurso de acordo com o social, com o histórico e o ideológico dos sujeitos envolvidos na e pela trama da linguagem.

Analisar o discurso implica interpretar os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos dentro de um contexto sócio-histórico no qual este está inserido. Os sujeitos dos discursos são afetados pelas ideologias que os produzem pelo fio da linguagem. O discurso se materializa enquanto linguagem verbal ou não verbal, produzindo assim os sentidos que são produzidos mediante contextos da enunciação com implicações ideológicas. As noções de ideologias ocorrem a partir das concepções de relações de poder existentes dentro da emergência dos discursos que é povoado por muitos enunciados, interdiscursos.

As formações discursivas são dependentes das formações ideológicas nas quais estão inseridas. Essas primeiras consistem, pois, no ato discursivo do que dizer e onde dizer, sob uma ótica pré-definida pelo social. Esse ato discursivo ocorre por mobilidades de várias forças que as constituem como formações discursivas, que se revelam a partir das condições de produção específica, produzindo assim sentidos nos enunciados discursivos realizados pelo sujeito do discurso.

2.2 Sujeito, Interdiscurso, memória discursiva e enunciado

O sujeito do discurso só existe a partir do discurso do outro. O sujeito segundo Fernandes (2007, p. 33) “[...] deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um ‘eu’ individualizado”. O sujeito deve ser estudado dentro de um momento social e ideológico a partir de um determinado momento histórico, resgatando assim as formações discursivas presentes no contexto histórico.

O interdiscurso nada mais é que diferentes discursos presentes em um determinado discurso dito. Esses discursos podem vir de diferentes momentos históricos, de diferentes momentos sociais, entretanto, se mantêm reunidos dentro das formações discursivas do sujeito do discurso. Esse entrelaçamento discursivo, segundo Gregolin (2007, p. 52) ocorre por que “o interdiscurso é uma região de encontros e de confrontos de sentido. A interpretação se alimenta [...] dessa contradição: ao mesmo tempo em que os discursos se confraternizam com eles se digladiam no campo social”.

A memória discursiva consiste em uma peça fundamental pela qual o discurso se significa, pois, os discursos estão sempre ligados a uma memória coletiva ao qual o sujeito está inserido. Segundo Fernandes (2007) a memória discursiva constitui-se a partir de um “corpo-sócio-histórico-cultural” (FERNANDES 2007, p. 65). Partindo dessa concepção de que consiste na memória discursiva, inferimos que os discursos materializam seus sentidos a partir dos resgates de memórias formadas dentro da memória coletiva social, buscando produzir sentidos para os enunciados formados pelos sujeitos do discurso.

Segundo Foucault (2010), os enunciados se materializam a partir da dependência que mantêm entre si. Nenhum enunciado pode se configurar como um enunciado novo, mesmo sendo um enunciado único, ele está sempre aberto a novos usos, a novas significações e ou ressignificações. Isso por que os enunciados materializam a linguagem, seja ela verbal, seja ela não-verbal sob as condições de produção que a própria história se encarrega de fazer emergir. Essa materialização da linguagem ao formar objetos, que acontece por meio dos enunciados, se dá, porque, segundo Foucault (2010, p. 36), “[...] os enunciados, diferentes em sua forma dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto”. Ou seja, os enunciados, mesmo que sem significados iguais, se unem quando querem provocar efeitos de sentidos dentro de determinadas formações discursivas.

2.3 O Discurso Imagético: Enunciado em Movimento

Pêcheux (1990, p. 21) nos afirma que a “[...] língua serve para comunicar e para não comunicar”. Partindo dessa ideia, inferimos que a linguagem é essencialmente um produto em movimento e que se constitui na sociedade, podendo ser verbal e não verbal constituída de múltiplos discursos. Compreendendo essa noção de língua, a AD, conforme Orlandi (1995, p. 34) trabalha:

[...] não exclusivamente com o verbal (o linguístico), pois restitui ao fato da linguagem sua complexidade e sua multiplicidade, isto é, aceita a existência de diferentes linguagens o que não ocorre com a Linguística, que, além de reduzir fato (de linguagem) à disciplina (que trata da linguagem), reduz também a significação ao linguístico. O importante para a AD não é só as formas abstratas, mas as formas materiais de linguagem (ORLANDI, 1995, p. 34).

A linguagem se manifesta das mais variadas maneiras, uma delas é através do uso das imagens como forma de significação também ideológica. Segundo Orlandi (1995) as formas como analisamos o texto verbal sobre o não verbal se dá através de ideologias. Essas ideologias moldam os sentidos dentro do texto, pois elas representam as visões de mundo de cada sujeito dentro de um espaço de tempo e em uma comunidade discursiva. Orlandi (1995), em seu trabalho vem contribuir para os estudos da AD quando nos direciona caminhos para trabalhar possibilidades de análise de discurso não verbal. Para Orlandi (1995), os analistas do texto não verbal tende a analisar o discurso imagético através da textualização do objeto de análise, esse processo de textualização da imagem tende a não analisar o discurso imagético a partir das materialidades enunciativas existentes dentro do objeto analisado.

3 IDENTIDADE NOS ESTUDOS CULTURAIS EM BAUMAM: ALGUMAS NOÇÕES INTRODUTÓRIAS

Os estudos acerca das teorias da identidade têm sido cada vez mais colocados em pauta, isso por que nos dias atuais, os conceitos de identidade sólida, estudadas no passado, tem se tornado cada vez mais inviável, tendo em vista que a sociedade se transforma e os sujeitos que a compõem também. Esses questionamentos surgem por que os antigos pilares que sustentavam a visão social de um mundo imutável têm entrado em declínio a partir dos processos de globalização e com ele a descentralização dos sujeitos da identidade.

Com a globalização, as várias sociedades que compõem o mundo no qual vivemos, passaram a se conectar de forma mais direta e com isso se organizam de forma mais heterogênea. O contato com várias culturas, filosofias e visões sociais diferentes provocaram efeito na sociedade moderna e com ela surge um novo sujeito, o sujeito pós-moderno. Bauman (2005) vai então chamar a nova sociedade desse sujeito, em seus efeitos de atuação, como de “modernidade líquida”. Essa denominação dá-se porque o homem pós-moderno, não mais tem uma visão de mundo como algo tradicional e imutável, mas vai, na direção contrária. Bauman (2005, p. 56) nos fala que o estudo da identidade na era pós-moderna, “[...] foi um ato de libertação – libertação da inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas preestabelecidas e das verdades inquestionáveis”, quer dizer, os estudos sobre identidade provocaram no homem uma visão de si mesmo como um todo e como ele se insere na sociedade.

A globalização foi um marco essencial para mostrar que o Estado não mais tinha um domínio sólido e imutável sobre as sociedades que se formavam em seu interior. Esse processo de globalização teve maior força a partir da revolução industrial e de sua representatividade na construção das novas identidades que se formaram a partir dela.

Segundo Bauman (2005) “[...] as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. Isso não significa dizer que perdemos nossa identidade, apenas assumimos posicionamentos identitários diferenciados ao se adequar a situação em sentido *lato*, no qual estamos inseridos. É a partir dessa inserção social que o sujeito busca encontrar seu espaço enquanto ser de interação, por meio da linguagem, e assim deslizar-se numa incompletude de identidades possíveis e incessantes.

4 O MOVIMENTO FEMINISTANA POLITIZAÇÃO DE IDENTIDADES DA MULHER

Os movimentos feministas surgiram no século XIX e se disseminaram pelo mundo com o passar dos anos uma politização em busca de direitos, ressignificando assim o sujeito mulher. Essa proliferação dos ideais feministas ganhou força a partir da globalização e dos novos posicionamentos sociais e identitários que surgiram dela. Segundo Silva (2012) é no século XIX que:

(...) começam a surgir os primeiros movimentos organizados por mulheres que não aceitavam mais serem consideradas seres inferiores aos homens, que lutavam pela igualdade de direitos entre os dois sexos exigindo sua participação nas diversas esferas da sociedade (SILVA, 2012, p. 32).

Segundo Silva (2012), é a partir do século XIX que começa a emergir essa busca pela igualdade social das mulheres que não mais aguentam os desmandos de uma sociedade machista e retrógrada na qual elas não possuem voz. Com a revolução industrial, as mulheres passaram a buscar sua autonomia pessoal. A geração de empregos provocada pela nova condição social do mundo despertou nas mulheres a vontade de libertar-se da visão machista de que mulher servia apenas para ser boa esposa, boa mãe e o manequim de exposição pessoal do marido, sendo muitas vezes uma vitrine das riquezas da família.

A partir desse contexto que acena para a globalização, começam a surgir as primeiras manifestações pela busca de maiores direitos femininos na sociedade, inclusive o direito ao voto. A partir de constantes lutas, as mulheres começaram a garantir alguns direitos para sua classe em detrimento de suas ações políticas. Santos (2015) no diz que:

Outras ações eram exigidas, como a permissão para mulheres casadas terem direito aos seus bens, que até então tudo o que tinham pertencia ao marido; campanha contra a Lei de doenças contagiosas, que consistia em exames feitos em mulheres com suspeita de se prostituírem; e o surgimento de obras feministas que denunciavam a repressão contra as mulheres e refletiam contra as crenças quanto ao lugar da mulher na sociedade (SANTOS 2015, p. 32).

A partir dessas lutas e conquistas apontadas por Santos (2015) as mulheres começaram a garantir seu espaço na sociedade. Inserida nessa sociedade pós-moderna e ajudando a transformar a identidade feminina, temos Simone de Beauvoir, que foi uma das grandes representantes do movimento social feminista no mundo, organizando protestos públicos que garantissem a igualdade entre os sexos.

5 FRIDA KAHLO E SEUS AUTORRETRATOS: IDENTIDADE FEMININA DE MUITAS CORES

Nascida um pouco antes do começo da revolução mexicana, Frida Kahlo, desde muito cedo, já contrariava alguns paradigmas sociais de identidades femininas tidas como fixas, isso emergia em sua militância diária na experiência de vida. Essa vivência social experimentada pela pintora mexicana influenciou diretamente no seu processo de produção artística. As pinturas de Frida Kahlo são uma representação enunciativa de um sujeito diretamente ligado à

cultura, apresentando modos de ser diversos.

5.1 Relação familiar

Figura 01: Autorretrato de Frida Kahlo *Mi nana y yo o Yo mamando*, 1937.



Fonte: Kahlo, 1999.

Essas novas identidades assumidas por Frida Kahlo dentro de sua obra a constitui como um ser fragmentado, pertencente a várias ideologias, a diferentes visões de mundo construídas mediante situações sócio históricas e discursivas de uma época, como podemos observar na análise que se segue. A figura 1 representa um dos momentos mais importantes para o fortalecimento da relação afetiva entre mãe e filho (a), a hora da amamentação. Entretanto, Frida Kahlo não dispôs desse momento com sua progenitora, pois nove meses após seu nascimento, a mãe de Frida deu à luz a Cristina, irmã mais nova de Kahlo, afastando assim Frida do seu seio materno. Essa materialidade discursiva sobre a história de vida pessoal de Frida Kahlo é retomada a partir de uma memória discursiva que nos possibilita interpretar Frida Kahlo enquanto sujeito de identidades enredadas pelos acontecimentos e relações de força externas.

Após ser retirada do ato de mamar em sua mãe, Frida Kahlo foi amamentada por uma ama de leite com a qual não mantinha nenhuma relação de proximidade afetiva. Percebemos essa falta proximidade entre Frida e sua ama de leite quando nos deparamos com a ausência de troca de olhares entre as duas. Na pintura *mi nana y yo*, a ama de leite de Frida está com o rosto coberto com uma máscara de pedra pré-colombiana sugerindo efeitos de sentido de uma deusa da maternidade das primeiras culturas do México. Há interdiscurso aqui, quando recuperamos, dessa materialidade discursiva, o discurso religioso ao nos depararmos com Frida ainda criança no colo de sua ama leite, aproximando-nos à imagem do menino Jesus no colo de Maria, assemelhando-se as madonas do marianismo renascentista. A memória discursiva ainda retoma,

a fim de produção de sentidos, que a obra *mi nana y yo* uma interdiscursividade com a figura materna de Maria representada pela Pietá esculpida por Michelangelo.

Já a chuva que cai do céu em abundância e nutre a vegetação verde, conforme podemos ver no quadro é outra materialidade a ser analisada. O enunciado a partir do nosso gesto de interpretação aciona os efeitos de sentidos nos possibilitando interpretar que assim como a chuva que nutre a natureza, o leite que jorra do seio feminino traz vida e vigor a criança que precisa florescer.

Frida Kahlo, enquanto sujeito de identidade em movimento, se configura como um ser fragmentado, pertencente a várias vivencia sociais diferentes. Na figura 1 percebemos a pintora mexicana como uma mulher de mente aberta, pertencente a vários universos, porém dispersa do mundo que mais lhe parecia seu, a sua família. Essa dispersão de sua família se agrava mais com a relação que tinha com sua mãe. Frida, em seu diário pessoal, chegou a referenciar sua mãe como uma mulher fria, calculista e uma fanática religiosa.

5.2 Relação nacionalidade

Figura 2: Autorretrato con el pelo cortado, 1940.



Fonte: Kahlo, 1999

Pintado em 1940 o *autorretrato con el pelo cortado* – figura 2 - é uma obra que Frida Kahlo produziu pouco tempo depois de ter oficializado sua separação matrimonial com seu ex-marido, Diego Rivera. Kahlo, nesse período de sua vida dedicou grande parte do seu tempo para a produção artística, isso porque a pintora mexicana se recusava a receber qualquer ajuda do seu ex-cônjuge. O divórcio, a busca de sua autonomia feminina e financeira, possibilitou condições de produção possíveis para esse autorretrato de Kahlo.

No *autorretrato con el pelo cortado*, as materialidades discursivas da obra de Kahlo nos permitem produzir efeitos de sentidos sobre o ato de negação da feminilidade proposto por

Frida. Na obra, Kahlo aparece sentada em uma cadeira amarela com o cabelo cortado, percebemos isso por que seu cabelo ainda se encontra aos montes, serpenteando no chão, como se possuíssem vida própria e Frida segura uma tesoura simbolizando a concretização do seu ato de libertação da figura feminina pré-definida pela sociedade.

Além do cabelo cortado, outro elemento que possibilita nossa interpretação sobre a negação da feminilidade proposta por Frida, refere-se quanto ao uso de indumentária masculina. Frida, durante esse período de sua vida, abandonou o traje *tehuana* tão adorado por Diego e típico do México e passou a vestir-se como homem. Interpretamos esse ato de assumir uma personalidade masculina como uma possibilidade de igualdade entre os gêneros, isso por que Kahlo enquanto sujeito social não se via inferior ao sexo oposto, ao contrário, desde muito nova sempre esteve à frente de movimentos sociais, revelando assim a sua multiplicidade identitária.

Conforme Bauman (2005), as identidades são formadas com o tempo, através das mutações que as sociedades sofrem em decorrência da evolução do homem. Esses questionamentos servem para que o homem enquanto sujeito discursivo reflita seus posicionamentos enquanto sujeito da identidade e detentor dos inúmeros discursos possíveis no social. Frida, a partir de seus autorretratos, se apresenta como sujeito de identidades que se configura como um ser plural, hora mulher ativista, hora esposa, hora pintora eloquente, etc. Toda essa pluralidade identitária de Frida se torna possível porque com os processos de globalização, os sujeitos da identidade se viram deslocados da sua zona de conforto, das identidades tidas como fixas pela sociedade conservadora.

6 CONCLUSÃO

Tendo em vista o discurso dos autorretratos de Frida como enunciado, povoados de muitos outros enunciados, se realizando como interdiscurso, mobilizando assim a memória discursiva acionada pelos enunciados materializados nos autorretratos, concluimos que Frida Kahlo, enquanto sujeito discursivo se configura como uma mulher de várias identidades, de vários pertencimentos ideológicos que se materializam na figura feminina que ela apresentava ao mundo. O pluralismo identitário assumido por Frida Kahlo se manifesta nas várias versões femininas que ela assumia: Hora esposa apaixonada, hora mulher ativista adepta do comunismo mexicano, hora mulher da família. Interpretamos esse pluralismo identitário quando percebemos a Frida Kahlo carente da figura materna na figura 1; a Frida Kahlo imponderada e matriarca na figura 2. Kahlo se tornou para o mundo uma referência feminista, isso porque ela não se deteve em seguir os padrões impostos pela sociedade da época, como concluimos ao fim

de nossa análise. Todas essas identidades assumidas por Frida Kahlo nos revelam o que Bauman (2005) vem chamar de quebra de poder exercido pelo Estado que antes predeterminava como cada sujeito se encaixava no meio social.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias/ Cleudemar Alves Fernandes. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007. 128 p.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. tradução de Felipe Baeta Neves . – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- KETTENMANN, A. **Frida Kahlo 1907-1954**: Dolor y pasión. TASCHEM. Koln. Germany. 1999.
- MORESI, E. **Metodologia da pesquisa**. Disponível em: www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf Acesso em 03/05/16.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso- princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. 4 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.
- _____. **"Efeitos do verbal sobre o não-verbal"**, Encontro Internacional da interação entre linguagem verbal e não-verbal", Brasília, março 1995.
- PÊCHEUX, M. **Delimitações inversões, deslocamentos**. Trad. José H. Nunes. In: Cadernos de Estudos lingüísticos, 19. IEL, Unicamp, 1990.
- SANTOS, F. R. S. **Morte e transformação**: a expressão do duplo em protagonistas femininas em contos brasileiros e estadunidenses. Pau dos Ferros, RN, 2015 (Dissertação de Mestrado).
- SILVA, S. A. **O Discurso publicitário e a imagem feminina do dia internacional da mulher**. Pau dos Ferros, RN, 2012 (Dissertação de Mestrado).
- SOUZA, T. C. C. de. **Discurso e Imagem**: perspectivas de análise do não verbal. In: Ciberlegenda, n. 1, 1998. Disponível em <http://www.uff.br/mestcii/tania.htm> acessado em 06 de dezembro de 2008.

HÁBITOS ALIMENTARES DOS CANGACEIROS COMO OS CANGACEIROS ADQUIRIAM, CONSERVAVAM, TRANSPORTAVAM E PREPARAVAM OS SEUS ALIMENTOS

Widma Fernandes Soares
Graduanda em pedagogia (UERN)
widmafernandes@hotmail.com

RESUMO

Os hábitos alimentares dos cangaceiros estão associados indelevelmente ao seu modo de vida e aos costumes das populações catingueiras, presentes na cultura do nosso povo ainda hoje. Nosso objetivo é preencher uma lacuna nas pesquisas sobre o cangaço, recuperando a forma como os cangaceiros adquiriam, conservavam, preparavam e se serviam dos seus alimentos. O procedimento metodológico pauta na antropologia cultural por meio do resgate documentado das memórias locais e discursos oficiais (registrados em jornais e revistas de época, bem como em artigos de periódicos atuais). Alguns dos nossos informantes foram comensais do cangaço, outros apenas curiosos ou que tiveram acesso a filhos/filhas de cangaceiros. Percebe que os hábitos alimentares estavam relacionados a fatores como a economia rural de subsistência, estrutura social e o meio ambiente, bem como aos costumes típicos do homem adulto do interior do sertão, incluindo sua religiosidade. No Rio Grande do Norte, os cangaceiros desenvolveram uma peculiar habilidade no armazenamento de seus víveres, utilizando cavernas ou furnas para a sua estocagem, diferente da vida nômade mais típica dos bandos cangaceiros. O modo como os cangaceiros viviam nos revela a capacidade de adaptação deles ao meio em que se encontravam e o modo como os seus hábitos alimentares eram moldados em vista de variáveis que drasticamente mudavam a forma de obtenção, transporte e armazenamento do alimento na caatinga. Confirma assim que o cuidado com a alimentação era uma questão de sobrevivência que não podia ser negligenciada pelos bandos, conquanto as pesquisas acadêmicas tenham dado pouco valor ao tema.

Palavras-chave: Hábitos alimentares. Cangaceiros. Cultura. Caatinga.

INTRODUÇÃO

Você já imaginou como seria viver no cangaço? Como era o dia a dia dos cangaceiros? Suas vestimentas? Seus gostos musicais? Seus hábitos alimentares? Sim ou não, é importante saber que os cangaceiros eram pessoas normais, com todas as necessidades e peculiaridades que nós temos. Sim, eles comiam, dormiam, iam ao banheiro... e tudo isso em meio a um clima de tensão que implicava constantes mudanças e enfrentamentos armados contra outros homens e de sobrevivência no meio ambiente da caatinga. Como se garantir vivo não era uma tarefa fácil.

Por Cangaço, entendemos o termo genérico que se refere a um movimento de subsistência e adaptabilidade com base na violência que deixou marcas na cultura e na memória do nordeste brasileiro entre os séculos XIX e XX. Nesse período, o sertão, já castigado pelas constantes secas, viu o declínio das culturas de cana-de-açúcar, do algodão e do café, bem como

o aumento da fome, do desemprego e da servidão latifundiária. Viu o deslocamento do centro da economia para o sul e a criação de uma multidão de andarilhos, errantes pelas terras cinzas e secas da caatinga. Viu o predomínio da figura do coronel, alimentada e alimentando os constantes conflitos políticos envolvendo a posse de terras, a expansão da criação do gado e de uma cultura da defesa da honra. Viu esses coronéis se cercarem do maior número possível de jagunços, homens e meninos subempregados, com o único propósito de defenderem os seus interesses. Viu homem, mulher, criança e bicho sucumbirem à fome ou ao vale-tudo para sobreviver em meio à barbárie do latifúndio e do poder coronelista. Talvez por isso nossa definição inicial de cangaço seja bastante genérica e nem de longe dê conta do que significava viver naquele período, sob o peso de viver para não morrer.

Ela é tão genérica como a definição elaborada por Clemente (2007), que recorre à simplicidade semântica para explicar a origem usual do termo, fazendo do cangaceiro um personagem literário, que enfrenta as adversidades, vive em bando e tem um sentido de ser:

O Cangaço desse período é definido na literatura para referir-se ao bandido que vive debaixo da canga, o complexo de armas sobrepondo-lhe o corpo, mas principalmente para referir-se a um modo específico de ação independente, em que o cangaceiro estaria subordinado apenas ao seu bando. Isto não significa vê o cangaço como resposta a dominação dos coronéis (CLEMENTE, 2007, p. 1-2).

Tal como essa definição mais literária é útil e tem sido amplamente empregada, a nossa, mais funcional, pragmática, também pode ser aplicada ao cangaço. Estamos mais próximos de interpretações interativas que veem o cangaço a partir da dinâmica social concreta de seres sociais interagindo entre si em um espaço geográfico bem delimitado, como respostas mais ou menos bem elaboradas para se adaptar aos desafios ambientais e aos valores culturais dominantes. Oliveira (1988, p. 33) escreveu a favor dessa visão:

As causas para o surgimento de cangaceiros foram as mais diversas. Particularmente acho que o “Cangaço” é “filho da seca”. Tem-se tentado justificar o cangaço como um “banditismo social”, o que acho um paradoxo; se tem procurado dizer que os cangaceiros eram indivíduos antropológicamente predispostos ao crime, o que acho absurdo; há correntes que justificam os cangaceiros como pessoas rudes, dotadas de alto grau de periculosidade e surgidas de cruzamentos raciais imperfeitos, que faziam com que seus cérebros e organismos fossem feitos para a luta e necessitassem dela para se completarem, o que acho uma piada (OLIVEIRA, 1988, p. 33).

É com esse olhar que nos aproximamos de Rosa e Silva (2011) para quem o cangaço está ligado diretamente às estratégias de sobrevivência – e essa passa a ser uma categoria importante para a nossa análise – especialmente àquelas configuradas no final do Império devido à grande seca de 1879, quando a miséria e a violência eram crescentes. Para Rosa e Silva (2011) foi esse contexto que viabilizou o surgimento dessa estratégia de sobrevivência formada pelos primeiros bandos armados, independentes do controle dos grandes fazendeiros. Nas suas palavras, isso ficou assim:

Para compreender o cangaço e os cangaceiros é necessário lançar um olhar crítico sobre a realidade geográfica onde viveram e morreram e o contexto social em que estavam inseridos. [...] No final do século XIX e no início do século XX a seca era uma dura realidade que os camponeses e fazendeiros deviam aceitar estoicamente. [...] Nas regiões planas, vê-se a caatinga, uma vegetação retorcida, nodosa, de pequena altura, própria de uma terra quente e seca (ROSA; SILVA, 2011, p. 41).

Justamente por isso, nos aproximamos conceitualmente de Rosa e Silva (2001), com esse tipo de abordagem pragmática que examina o cangaceiro como um homem de um tempo/lugar preocupado com as estratégias funcionais de sobrevivência em um território bastante hostil. Território entendido aqui tanto como lugar geográfico como espaço do poder. E, como um sobrevivente nesse/desse território, todas as suas necessidades precisam ser pensadas (e, certamente, estudadas pelo pesquisador de hoje) em relação ao seu meio e seus conterrâneos. Por isso, quando perguntamos se você já se imaginou vivendo no cangaço, não nos referíamos simplesmente a ter se imaginado vestido como cangaceiro, andando em bando ou dançando quadrilha como tal. Nossa questão é mais radical, é indagar se você já se imaginou como seria sobreviver em uma época de estiagem quando todos os rios secam, levando-o a se preocupar com o seu sustento e de sua família, tendo que cavar cacimbas nos leitos dos rios ou procurar raiz de umbuzeiro, extraí-la da terra e espremê-la, na esperança de algumas gotas d'água, tudo isso desprovido de posses e à mercê de todas as doenças, ataques de animais ferozes e peçonhentos e sem amparo legal ou político. Como se não bastasse, tudo o que você conseguir pode lhe ser tomado por alguém com mais força ou poder. Como você faria para sobreviver? Como você faria para conseguir, armazenar e processar seus alimentos?

Nossa hipótese de partida é que o cangaço era uma opção (talvez a última ou única, para muitos) de vida acessível para os catingueiros jovens que não tinham trabalho e acabavam por entrar no mundo do crime como forma de subsistir. Mas, não pensamos o cangaço como um bloco homogêneo; antes – já dissemos, o percebemos como um movimento, o que nos aproxima

da visão de Mello (2004, p. 88) sobre o assunto, especialmente quando ele afirma que “houve cangaços dentro do cangaço”. Entendemos que um desses tipos de cangaço se refere aos grupos de homens armados que serviam a seus chefes (fazendeiro ou políticos), como um grupo de defesa, e que teve em Antônio Silvino, Jesuíno Brilhante, Virgulino Ferreira da Silva (o Lampião) e Corisco (o Diabo Loiro) seus principais representantes. Outro tipo de cangaço se refere aos grupos de homens armados que não tinham um lugar específico para morar, tinham vida de nômade, viviam no sertão brasileiro, praticando crimes, fugindo e se escondendo, e, ao chegarem às cidades pediam abrigo e víveres. Esses bandos independentes viviam em luta constante com a polícia, até serem presos e mortos.

Se o cangaço, como imaginamos, é uma resposta de sobrevivência dentro de um modelo de sociedade e frente a certas condições ambientais, se mudada alguma dessas variáveis, é natural perceber uma mudança ou até mesmo a extinção no/do padrão dessa resposta. E, parece-nos que foi justamente isso o que aconteceu. De acordo com Rosa e Silva (2011) e Cesar (2012), o cangaço teve o seu fim em 1940, a partir da decisão do então o presidente Getúlio Vargas de eliminar todo e qualquer foco de desordem em território nacional. Para tanto, sua excelência promulgou uma lei concedendo anistia aos cangaceiros que se rendessem e autorização para pôr termo à vida dos extremistas (o regime denominado Estado Novo incluiu Lampião e seus cangaceiros na categoria de extremistas). A solução apresentada era a rendição ou a morte. Junto a isso, o Brasil começava a passar por grandes transformações econômicas e sociais, promovidas pela industrialização. A evolução dos meios de transporte e comunicação começava a ser introduzida no sertão. De resto, a necessidade de mão de obra nas fábricas do Rio de Janeiro e de São Paulo passaram a atrair a população do semiárido. Assim, as diversas circunstâncias que originaram o cangaço desapareceriam junto com ele, deixando aos pesquisadores e curiosos vários causos, relatos verdadeiros e fictícios, disputas explicativas e uma série de perguntas não respondidas e outras negligenciadas. Dentre algumas dessas perguntas, indagamos pelos hábitos alimentares dos cangaceiros; afinal, eles comiam.

Essa não é uma pergunta injustificada, ou simplória. A vida cotidiana dos cangaceiros já foi amplamente explorada e resta prova de que muitos dos seus hábitos tiveram ou têm relação direta com o modo de ser catingueiro. A moda do cangaço, por exemplo, deixou raízes, conforme observamos em Millan (2010) e Rosa e Silva (*apud* FILHO, 1991), quando apresentam suas explicações para as vestimentas dos cangaceiros. Ambos relatam que eles vestiam roupas de couro para se proteger dos espinhos de mandacaru e contra o sol; que essas roupas tinham que ser resistentes e com mangas compridas (as calças tiveram pelo menos três modelos); que eles usavam uma perneira que servia como meia para proteger as canelas dos

espinhos e o chinelo, ambos feitos de couro (na época era conhecida como alpercata); que usavam chapéu de couro ou feltro grosso, com abas largas dobradas para cima (na aba eram colocados alguns enfeites, tipo a estrela no meio do chapéu meia-lua de couro, lançado por Lampião); que o dinheiro também era carregado junto ao corpo (moedas de ouro 22 quilates ficavam penduradas na testeira do chapéu), assim como anéis – que serviam como uma espécie de botão do lenço do pescoço (chamado de jabiraca); que esse lenço protegia boca e nariz contra a poeira; e que levavam com eles cantil com água e outro de pinga, cartucheiras com de munição e uma bolsa com remédios, fumo e brilhantina. Dessa feita, os hábitos dos cangaceiros podem ser inovadores, mas estão assentados em costumes tradicionais e nas delimitações impostas pelos recursos disponíveis no seu estreito e escasso território.

Uma sugestão dessa mistura de hábitos locais com o modo de ser cangaceiro está muito presente no universo videográfico nacional, onde a temática do cangaço é fecunda no campo da música. Ali encontramos alguns filmes representativos do final do século passado, como “Alpercata de Rabicho” (Xaxado em Pernambuco), de Petrônio Lorena (1999), e “A Estética do Cangaço”, de Marcelo Peixoto (2000). O xaxado é amplamente explorado e associado ao cangaço, conquanto esse seja um ritmo e uma dança sertaneja com evidentes características indígenas e originário de regiões de Pajeú e Moxotó, no Estado de Pernambuco. No entanto, os cineastas e documentadores não hesitaram em associar ao cangaço o gosto musical pelo xaxado e influenciado a cultura popular na forma de representar o lado folgado dos cangaceiros.

Essa mistura entre um modo de ser calcado essencialmente na cultura de subsistência em meio a um ambiente em que imperavam a escassez e a violência é uma tese, portanto, amplamente divulgada e que vai ao encontro dessa visão mais genérica com a qual pretendemos trabalhar. Uma visão que evidencia a relação entre o homem e o meio, em todos os aspectos, conquanto não possamos esquecer que o cangaço ainda é um objeto polêmico de discussão entre pesquisadores. Para alguns, uma forma simples de banditismo e criminalidade, para outros, uma forma de contestação social. Entretanto, nem mocinhos, nem bandidos, vai nos interessar, o objeto de reflexão deste estudo são os hábitos alimentares dos cangaceiros: o que eles comiam, como adquiriam, transportavam, conservavam e preparavam os seus alimentos.

HÁBITOS ALIMENTARES DOS CANGACEIROS

Este estudo foi desenvolvido a partir da curiosidade de saber como se davam os hábitos alimentares dos cangaceiros. Duas perguntas nos guiaram como motivação inicial: a) quais eram os hábitos alimentares dos cangaceiros? e, b) como eles conseguiam, armazenavam,

transportavam e preparavam parte desses alimentos? Nosso ponto de partida, como hipótese exploratória, conforme já anunciamos, é de que o cangaço foi um movimento catingueiro que reuniu a necessidade de subsistir e se adaptar às condições geopolíticas do nordeste brasileiro em meio às contingências sociais de uma sociedade que alimentava e era alimentada pela violência (matança de índios e de negros, escravização, servidão feminina, machismo exacerbado, extrema pobreza, ausência de direitos e de proteção social estatal) e pelo modelo coronelista de governar. Assim, a questão da alimentação (sua aquisição, armazenagem e preparo), não poderia ser investigada adequadamente se excluída desse quadro. É isso que encontramos em Botelho (2006), para quem o hábito alimentar não pode ser dissociado da cultura no qual se insere:

O hábito alimentar pode ser definido com um código elaborado e complexo que extrapola o ato de comer, possibilitando a compreensão da organização da produção econômica de uma sociedade e suas relações sociais. Ele não está dissociado do restante da cultura, em especial da religião, da mora e da saúde (BOTELHO, 2006, p. 28).

Como elemento cultural, os hábitos alimentares estão inseridos em diversos aspectos: religiosos (há alimentos permitidos e proibidos, bem como a forma de prepará-los ou o dia de consumi-los – como a abstenção do consumo de carne vermelha em dias santos), etários (há alimentos proibidos ou permitidos para certas idades – como o leite materno para as crianças), tecnológicos (a forma de preparar, servir e consumir certos alimentos variam de cultura para cultura – o café coado em tecido de algodão), educacionais (a etiqueta alimentar está ligada diretamente aos hábitos alimentares coletivos: a lavagem dos alimentos, quem se serve primeiro, a quem cabe cada porção etc.), entre outros.

Além do aspecto cultural, há de se considerar também o aspecto econômico, afinal, o alimento não é um maná que cai dos céus. Ele precisa ser cultivado ou adquirido (ainda que roubado ou furtado), o que envolve complexos processos de manejo e tecnologias, todos passando pelas formas econômicas da região, especialmente o poder aquisitivo, conforme observa Frizon, (2008, p. 4):

O poder aquisitivo de um povo é que vai determinar os seus hábitos alimentares e, para a alimentação ser completa, não significa que se deva introduzir no organismo todos os princípios nutritivos, os quais são vistos como indispensáveis à vida. O que é preciso considerar é que esta alimentação tem que ter o poder de saciar, sendo ela, sobretudo, individual.

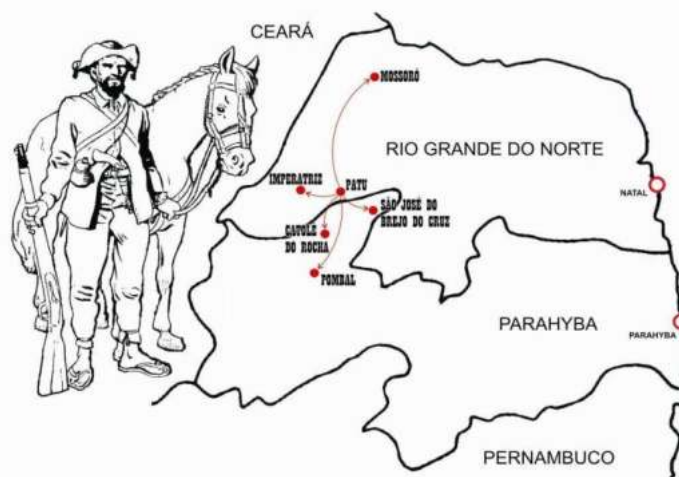
Além da cultura e do poder aquisitivo, Mezomo (2002), fala do meio ambiente como algo a ser considerado, afinal são as condições climáticas e o tipo de solo e vegetação os primeiros responsáveis pelo fornecimento de alimento direto, o que vai influenciar os hábitos dos moradores de uma região. Ademais, a produção de alimentos está ligada diretamente também a esses fatores. Em suas palavras:

Não existe peculiaridade da alimentação em relação à raça, e, sim, em relação ao meio ambiente físico, isto é, sol, chuva, altitude, solo, vegetação, vida animal, vetores de enfermidades decorrentes da adaptação do indivíduo ao ambiente, através de gerações sucessivas (MEZOMO, 2002, p. 10).

Com a alimentação dos cangaceiros não podia ser diferente. Assim, não precisamos construir uma nova hipótese explicativa para dar conta do fenômeno, apenas explorar o conjunto dessas hipóteses já existentes: o aspecto cultural, econômico e ambiental influenciam diretamente os hábitos alimentares dos habitantes de determinado lugar. Isso nos coloca diante da constatação teórica de que, mesmo que se fique provado que a alimentação provida pelos cangaceiros pudesse ser insuficiente do ponto de vista nutricional, era satisfatória como adaptação cultural, econômica e ambiental. E, por que não, do ponto de vista prático. Nesse sentido, o valor nutricional delimitado pelas tabelas nutritivas atuais e pela ciência médica não se aplicam ao caso. O paradigma alimentar que vai reger os hábitos alimentares dos cangaceiros é pragmático. É, como o catingueiro diz, “aquilo que sustenta”, “aquilo que deixa o homem em pé para o trabalho”, “é o que tem para comer”. A noção de “sustância”, que está por trás desse raciocínio, passa a ser uma noção importante e reguladora desses hábitos.

No RN, os bandos de cangaceiros que mais se destacaram foram o bando de Jesuíno Brilhante (atuante na Paraíba e no RN) e o bando de Lampião (atuante em quase todo o Nordeste). Os alimentos utilizados por seus cangaceiros eram bem diversos, dependendo da região e do período climático em que se encontravam, uma vez que suas rotas pela região passavam por áreas diversificadas, com vegetação catingueira distinta. Contudo, a regra é a de que eles consumiam o mesmo tipo de alimentação dos catingueiros em geral:

Figura 01 - Rota Geográfica do Cangaço de Jesuíno Brilhante (1870 – 1880)



Fonte: Holanda (2010, p. 37).

Figura 02 - Rota Geográfica do Cangaço de Lampião



Fonte: Ferreira da Silva (2005, p. 199).

a) O que os cangaceiros comiam?

Segundo informações disponibilizadas pelo blogueiro Ivanildo Alves Silveira (Colecionador do cangaço e Membro da SBEC), em 2010, diz que entre os alimentos consumidos pelos cangaceiros destacavam-se a farinha, carne de sol, rapadura, café, sal, leite, coalhada, galinha, bode, caças em geral. Some-se a isso as frutas silvestres que eram consumidas, inclusive cactos (xique-xique, coroa de frade etc.) quando havia muita falta d'água.

Essa informação foi reforçada por outra fonte, o jornal "O Nordeste" (2011), para o qual o catingueiro (com quem o cangaceiro partilhava o mesmo tipo de alimentos) tinha uma

alimentação rica em nutrientes essenciais, abundante e diversificada. A carne-seca, o ovo, o queijo, o feijão-de-corda, a manteiga do sertão, o toicinho de porco, a rapadura e os produtos feitos de mandioca, macaxeira, batata-doce, jerimum e milho, além das frutas nativas do semiárido regional, como o caju, goiaba, cajá, umbu, trapiá, maracujá, ananá, pitomba, juá, umari, uvaia, ameixa silvestre, carnaúba eram muito usadas na alimentação catingueira. Seus preparos e forma de consumo, apesar de pouca variação, apresenta algumas peculiaridades locais: no Maranhão, por exemplo, o arroz é preparado até sua secagem na panela, deixando um pegado no fundo da panela; por sua vez, no RN, o arroz é escorrido.

Souza (2004), através dos relatos de Dadá, no documentário “A musa do cangaço”, descreve um pouco deste cotidiano/costume e o que comiam o bando dos cangaceiros no seu dia a dia:

Dadá, viúva de Corisco declarou que o melhor período se sua agitada vida no cangaço foi passado no Raso da Catarina. Disse ela: “Aquilo é que foi uma maravilha... Não faltava nada. Todo dia tinha caça para comer, era cutia, tatu, peba, caititu. Do mato eles traziam as plantas para a gente fazer remédio e comer...” (SOUZA, 2004).

Um documentário feito por Benjamim Abrahão (1936-1937), com imagens do cotidiano do cangaço entre 1936 a 1937, com apoio de Adhemar Bezerra de Albuquerque, intitulado “Lampião, o Rei do Cangaço”, foi apreendido pelo órgão de censura do governo de Getúlio Vargas e ficou esquecido nos porões da ditadura. Porém, em 1955, parte das imagens foram recuperadas por Alexandre Wulfes e reeditado por Al Ghiu, transformado em um pequeno documentário de apenas 10 minutos, atualmente localizado na Cinemática Brasileira. São imagens reais que mostram o dia a dia de Lampião e seu bando. Em algumas imagens é possível ver os cangaceiros cortando a carne de um bode; em outro momento, de um bezerro. Isso pode ser uma evidência de que o consumo da carne desses animais, tanto na forma de assado quanto de cozido, não era estranho ao bando de Lampião.

Aliás, de acordo com José Alves de Matos, o conhecido ex-cangaceiro “Vinte e Cinco”, que por cinco anos integrou o bando de Lampião, ao “Jornal Gazeta”, de Alagoas, a vida no cangaço, apesar de rígida, era uma vida de fartura:

O regime que imperava no cangaço era rigoroso, mas todos viviam satisfeitos. Não faltava comida – carne de bode, carneiro, boi, farinha, sal, queijo –, uma vez que os fazendeiros ordenavam aos vaqueiros para abastecer os grupos, o que não acontecia com relação aos que faziam parte da Polícia (SAPUCAIA, 2012).

Isso corrobora com o relato Benício Alves Santos – O Saracura, que fazia parte do bando de Lampião – e que fala no documentário “Memória do Cangaço”, de Paulo Gil Soares (1964), que o bando se alimentava de carne asada com farinha seca e que eles dormiam no chão forrado com uma coberta.

b) Como os cangaceiros conseguiam seus alimentos?

A obtenção desses alimentos se dava de várias formas. Para Holanda (2010), a prática de assaltos a comboios e armazéns era, para Jesuíno Brilhante, a sua principal fonte de aquisição de alimentos. E, como havia certa redistribuição desses saques para a população, fez-se uma leitura desse cangaceiro que nos remete às representações literárias, como as da Inglaterra, por meio das aventuras de Robin Hood, cujo lema de seu personagem na obra é: “tirar dos ricos para dar aos pobres”. A forma de aquisição do bando de Jesuíno foi, portanto, inserida em certa leitura romanesca:

Jesuíno se diferencia dos demais cangaceiros por ter procurado intervir em questões sociais como a distribuição para as pessoas necessitadas de gêneros alimentícios destinados a combater as secas, que subtraía dos coronéis saqueando os comboios de víveres que eram enviadas pelo governo para as vítimas das secas, mas, que ficavam nas mãos dos poderosos e nunca chegavam à população (HOLANDA, 2010, p. 36-37).

Já os cangaceiros do bando de Lampião, por serem considerados nômades, não tinham o costume de produzir o seu alimento, logo, para a obtenção de comida, eles utilizavam outros métodos: recebiam mantimentos dos coiteiros (pessoas que ajudavam os cangaceiros ou por medo ou por proteção), ou por meio de saques realizados nas inúmeras invasões de seu bando, além da caça e colheita de animais, plantas e raízes silvestres. Contudo, a forma aquisitiva por meio da violência era uma característica marcante como código de conduta do bando:

Uma vez membro do grupo, havia leis específicas a seguir. Entre elas, o consentimento para saques armados contra fazendas e propriedades vizinhas como forma de debelar a injustiça e a fome do povo. Nenhuma daquelas histórias acabara bem. Tanto na serra do Rodeador quanto entre os sobreviventes da Pedra Bonita, os insubmissos foram passados na espada pela repressão governamental (NETO, 2009, p. 47).

Com base no filme “Os Cangaceiros”, de Lima Barreto (1953), podemos ter uma ideia de como nossa cultura representa a forma como os cangaceiros conseguiam seus alimentos. A

película retrata a vida do cangaceiro Capitão Galdino e seu bando, mostrando o dia a dia deles, saqueando vilas e cidades, roubando os comércios locais, fazendeiros e coronéis em busca de alimentos – além de alguns animais como bodes, cabras e porcos – e de outros objetos. De volta ao seu alojamento, o bando comemorava dançando xaxado ou cantando “Mulher Rendeira”. Quem não obedecesse era morto ou tinha alguma parte do seu corpo cortada.

Mello (2004), interpreta que esse tipo de ação tem uma dimensão associada ao terror e outra ao fanatismo, justamente por isso, sua ambivalência cultural e permanência durante tanto tempo:

E enquanto, por um lado, a ação do cangaceirismo perturbava, por essa maneira, o império da justiça e da ordem, levando pavor aos seios das famílias e criando uma segurança arruinadora ao comércio do Nordeste, cujos comboios de mercadorias eram assaltados e saqueados nas estradas, por outro lado, quem quer que percorresse o sertão constatava um fenômeno social gravíssimo: entre os adolescentes, entre a flor em botão da mocidade, as façanhas dos bandoleiros, repetidas com vivas cores de bravura e arrojo, despertavam um entusiasmo deletério, predispondo as almas mal formadas para aquela vida aventureira e trágica do cangaço (MELLO, 2004, p. 152).

Ao se tornar cangaceiro, Lampião não foi diferente dos demais cangaceiros: também saqueou comércios e vilarejos. Sousa (2009), ao falar de Lampião em visita à vila de Custódia, relata como o terror assolava as pessoas diante de atividades simples da vida, como adquirir alimentos:

O dia vinha amanhecendo – 11/02/1925 – como outro qualquer. Mas quem ia abrindo a janela ou a porta de casa, ia tendo uma grande surpresa ao se deparar com um grupo de cangaceiros em plena praça. Uns sentados no chão, outros escorados nas árvores, na maior tranquilidade que se possa imaginar. Quem ia passando para ir ao açougue comprar carne ou verduras apressava o passo com receio do que pudesse acontecer ao dar de cara com Lampião e seus quarenta cabras (SOUSA, 2009, p. 72).

Fica bem definido que os cangaceiros conseguiam seus alimentos através de roubos ou por meio de doação dos coiteiros, quando não se alimentavam na casa de algum desses. Para dar mais embasamento a essa temática, Lira Neto (2009, p. 237-240) descreve a última trincheira cratense quando a mesma sucumbiu ao ataque simultâneo de Zé Pedro, Manoel de Chiquinha, Zé Terto e Zé Pinheiro. Fala que os cangaceiros romperam as portas das principais lojas da cidade e iniciaram um saque generalizado ao comércio. A pilhagem resumiu-se aos gêneros alimentícios: feijão, farinha, arroz, milho, carne, rapadura. Apesar que a cidade do Crato se encontrava sem policiamento e sem autoridades eles aproveitaram e roubaram milhares

de sacas de grãos, além de centenas de cabeças de gado que foram transportados de uma cidade para outra:

Uma a uma, as principais cidades com que os rebeldes depararam pelo caminho foram sendo tomadas e saqueadas. Não houve dificuldades para invadir Lavras e São Mateus (futura Jucás), antes de se apoderarem da própria Iguatu, em 14 de fevereiro, onde o saque a um único armazém rendeu a pilhagem de 300 mil rapaduras, suprimento considerado fundamental na ração de guerra dos jagunços. Entupiram-se os bornais com a iguaria sertaneja, [...] (NETO, 2009, p. 240).

Quanto à água, devido à sua escassez, era necessário desenvolver estratégias diversificadas de obtenção e armazenagem. De acordo com Dadá, no documentário “A musa do cangaço”, a água era retirada dos leitos de algum rio ou cacimba onde os cangaceiros enchiam suas coringas e bornais. E, de acordo com Santos et al (2005, p. 3), na época de seca, os cangaceiros conseguiam água das raízes dos umbuzeiros, que era muito utilizado como principal alimentação: eles chupavam o umbu para saciar a fome e a sede.

c) Como os cangaceiros transportavam/armazenavam os seus alimentos

Alguns bandos possuíam uma espécie de refúgio permanente, no qual a comida era armazenada. O bando de Jesuíno Brilhante, por exemplo, utilizava cavernas da região serrana potiguar, como a Casa de Pedra, em Martins-RN, como esconderijo e despensa. No entanto, devido à vida nômade, o mais comum era que a vida do cangaço se aproximasse mais da dos catadores/coletores.

O transporte desses alimentos era feito, principalmente, em bornais, que eram anexados aos cavalos e burros pertencentes ao bando, caminhando de região para região. De acordo com Santos et al (2005, p. 3), “Lampião usava os túberos para armazenar alimentos ou mesmo saciar a sua sede”. Mello (2010) dá testemunho dessa prática quando recorre a uma informação desenvolvida por Millan para descrever o que os cangaceiros levavam em seus bornais:

Os bornais [tipo de bolsa] tinham dentro carne seca, farinha, rapadura e, para não caírem facilmente, ficavam presos. Uma alça de couro passava a três dedos abaixo do mamilo e prendia as alças laterais dos bornais. Era uma estrutura funcional que permitia aos cangaceiros combater e se embolar pelo chão durante um tiroteio ou briga sem que nenhuma das peças se desprendesse (MILLAN, *apud* MELLO, 2010).

d) Como os cangaceiros preparavam/serviam os seus alimentos

Quanto à feitura, observa-se nas imagens capturadas por Abrahão que a comida era preparada por mulheres, (o que não pode ser uma regra, uma vez que a participação de mulheres nos bandos cangaceiros só aconteceu tardiamente e não era comum em todos). Em seu relato como “A musa do cangaço”, Dadá é declarante acerca desse hábito: as mulheres faziam a comida do bando, e quando pronta, colocava as panelas para serem servidas. Se a comida não tivesse sal, ninguém tinha o direito de reclamar, afirma Dadá, no documentário citado. A imagem seguinte parece corroborar com isso, pois mostra Abrahão na intimidade com o grupo de lampião sendo servido por Maria Bonita durante as refeições coletivas.

Nota-se, no entanto, que, de acordo com Dadá, as mulheres eram responsáveis pela feitura do alimento, mas não havia o hábito ou obrigação de servirem os homens. Para ela, o serviço de prato envolvia um processo de partilha e respeito à hierarquia do bando: a comida era dividida pra todo os cangaceiros e chefes do bando. Cada um colocava sua parte, respeitosamente. Assim, a imagem capturada por Abrahão de Maria Bonita servindo Lampião pode ser um capricho amoroso, uma *mise en scène* ou uma prerrogativa de chefe do bando.

Printscren 01 – Benjamin Abrahão comendo junto com o bando de Lampião



Fonte: Benjamin Abrahão, 1936

Estão presentes no cotidiano do cangaço o uso de fogueiras e panelas para o cozimento. Não é possível saber o material do qual era feito essas panelas: se de barro ou de ferro. Mesmo em outro documentário, “A musa do cangaço”, quando Dadá relata que cozinhava em uma panela, não fornece informações que possam identificar o material utilizado na sua feitura.

Entretanto acreditamos que as panelas eram de barro, pois naquela época conseguir panela de ferro ou de outro material era muito difícil e caro. Para Oliveira (1970, p. 139-145) as panelas de barro, latas e batatas de umbu eram utilizadas para cozinhar os alimentos; na maioria das vezes constituídos de carne seca (de bode ou boi), rapadura e farinha.

A partilha do alimento respeitava muito as individualidades de cada cangaceiro. Não só quanto à quantidade que cada um julgava necessária para seu sustento e podia dispor do coletivo, mas a forma habitual como fazia a ingesta: alguns comiam em pé, outros sentados, usavam talheres ou as mãos, conforme observamos nas imagens capturadas por Abrahão:

Printscren 02 – Bando de Lampião se alimentando



Fonte: Benjamin Abrahão, 1936.

Além disso, é observável o consumo de bebidas em canecas. Não sabemos ao certo o que seja, porém acredita-se ser água ou cachaça – que era muito consumida pelos cangaceiros na época, o que seria coerente com o relato dado por Vinte e Cinco ao “Jornal Gazeta”, de Alagoas, de acordo com Sapucaia (2012):

[...] Do mesmo modo, não faltavam bebidas, mas aquele que as adquiriam era obrigado a experimentá-las antes de serem servidas a Lampião. A propósito – lembra Vinte e Cinco – Lampião quando passava em lugar que não tinha aguardente ou conhaque, ele deixava dinheiro com alguém para que os produtos fossem comprados. Tinha mais: orientava no sentido de que as bebidas fossem enterradas no quintal da casa, bem arrolhadas, e que um dia retornaria para degustá-las (SAPUCAIA, 2012).

Cada cangaceiro possuía seu copo/caneco, sua colher, seu prato e a cabaça/cantil/bornais para depósito d'água. No entanto, como observamos na imagem seguinte, o hábito de comer com as mãos não tinha sido abandonado: o próprio Lampião o mantinha.

Foto 01 – Lampião comendo com as mãos



Fonte: Ivanildo Alves Silveira, 2010.

Esse hábito tinha uma razão de ser. Para Oliveira (1970), a vida errante do cangaço interferia na quantidade e na qualidade da alimentação que dependiam da situação: quando perseguidos, se alimentavam às pressas, de modo que as colheres eram substituídas pelas mãos sujas em forma de concha, sem nenhuma higiene.

No tocante às carnes, o que não era consumido e não prestava para o consumo, era devidamente descartado em segurança, pelo menos enquanto o “coito” ainda estava montado. Segundo Ivanildo Alves Silveira (2010), as carcaças dos animais (peles e ossos) eram enterradas, a fim de que a podridão dos mesmos, percebida pelos urubus que rondavam o local, não os denunciassem à polícia. Ainda segundo esse blogueiro, quando desarmavam as barracas/tordas e abandonavam o “coito”, os cangaceiros deixavam um “odor de ciganos” para trás (não existem fontes documentais que corroborem essa afirmação).

A sesta, muito comum na tradição católica e entre os catingueiros, era, quando possível, adotada pelos cangaceiros. Pelo menos é isso que Oliveira (1970, p. 139-145) nos dá a entender, especialmente nesse trecho: “Quando nos ‘coitos’ livres dos ‘macacos’, os cangaceiros se alimentavam fartamente, após as refeições descansavam, contavam os ‘causos’ e ‘gargalhavam’”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das videografias, bibliografias, e os testemunhos mostram que “hábito” se configura como uma palavra que invoca o sentido de cotidiano ou de costume, e, no campo semântico, referência o consumo habitual como representativo do hábito alimentar regional, assim como se apresenta a imagem do alimento produzido na região. Compreende-se que, de maneira geral, o hábito dos cangaceiros aponta a possibilidade da “cultura regional”, a um sistema de crenças e valores morais, identidades sociais, hábitos geradores de identificação: todos eles elementos próprios da diversidade cultural em cada bando, como se observa neste estudo no sertão nordestino em meio à configuração sociocultural do Brasil. Assim, de acordo com o embasamento científico e cultural, o modo como os cangaceiros viviam nos revela a capacidade de adaptação deles ao meio em que se encontravam e o modo como os seus hábitos alimentares eram moldados sem vista de variáveis que drasticamente mudavam a forma de obtenção, transporte e armazenamento do alimento no sertão nordestino.

Se analisado sociologicamente o modo como os cangaceiros trabalhavam em grupo para a obtenção do mantimento mostra que eram uma sociedade organizada e hierárquica que buscavam com ações individuais a sobrevivência do coletivo diante das dificuldades encontradas como falta d’água, escassez de alimento e fugas da polícia. Os seus hábitos alimentares poderiam facilmente ser comparados com os dos catingueiros que viviam na mesma época, que partilhavam culturalmente um paladar similar ao dos cangaceiros. A diferença substancial é que a maioria da população catingueira, mesmo partilhando a mesma raiz cultural e o mesmo território, não precisou recorrer à violência para sobreviver.

REFERÊNCIAS

- A Musa do Cangaço** Direção: José Umberto Dias Brasil, 1982, 35mm, p&b, 18', documentário Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=YDPJYidXn6Q> . Acesso em: 10 out. 2014.
- BOTELHO, R. B. A. **Cultura Alimentar e alimentação Saudável**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciência da Saúde, Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- CESAR, P. **CANGAÇO: Pesquisador resgata polêmica sobre estátua de Lampião**, 28 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.faroldenoticias.com.br/site/polemica-plebiscito-sobre-estatuade-lampiao-entra-para-a-historia/> / acesso em 31 de outubro de 2014, 16:20:00
- CLEMENTE; M. E. de A. **Cangaço e Cangaceiros: Histórias e imagens fotográficas do tempo de lampião**. **Fênix. Revista de História e Estudos Culturais**. v. 4, ano IV, n 4, out-dez 2007, ISSN: 1807-6971 Disponível em: www.revistafenix.pro.br
- “FIDALGO”, MAS NEM TANTO. LAMPIÃO COMIA... TAMBÉM COM AS MÃOS!** Disponível em: <http://blogdomendesemendes.blogspot.com/2015/04/fidalgo-mas-nem-tanto-lampiao-comia.html>. Acesso em: 30 outubro 2014.

- FRIZON, J. D. **Hábitos alimentares e qualidade de vida:** uma discussão sobre a alimentação escolar. Artigo apresentado ao I Simpósio Nacional de Educação (Unioeste – Cascavel). Pedagoga/ Licenciatura Plena – FADEP (Faculdade de Pato Branco). 2008.
- HOLANDA, Lúcia Maria de Souza. **Lugares de memória:** Jesuíno Brilhante e os testemunhos do Cangaço nos Sertões do Oeste Potiguar e fronteira paraibana. João Pessoa: [s.e.], 2010.
- LAMPIÃO, o Rei do Cangaço.** Direção de Benjamin Abrahão, 1936-1937.
- MELLO, F. P. de. **Guerreiros do Sol:** violência e banditismo no Nordeste do Brasil. São Paulo: A Girafa, 2004.
- MEZOMO, I. de B. **Os serviços de alimentação.** São Paulo: Manole, 2002.
- MILLAN, P. A moda de Lampião. **Jornal Gazeta Do Povo.** Publicado em 07/08/2010.
- NETO Lira, J. **Padre Cícero:** poder, fé e guerra no sertão. Editora Schwarcz LTDA, 2009.
- OLIVEIRA, A. L. de. **Lampião, Cangaço e Nordeste.** 2 ed. Editora O Cruzeiro, 1970.
- OLIVEIRA, B. M. de. **O Cangaceirismo no Nordeste.** Brasília, 1988.
- ROSA E SILVA, E. Q. ENTRE O CHAPÉU ESTRELADO E O PUNHAL: o imaginário do cangaço em terras brasileiras. **Revista Incelências**, v. 2, n. 1, p. 39-53, 2011.
- SILVA, Gonçalo Ferreira da. **Lampião a Força de um Líder.** Editora Milart, 2005.
- SILVA, R. M. A. Entre o Combate à Seca e a Convivência com o Semi-Árido: políticas públicas e transição paradigmática. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 38, n. 3, jul-set. 2007.
- SOUZA, A. W.de, **Lampião:** Nem Herói, nem Bandido... A História, 2009. 4 ed.
- SOUZA, Jovenildo Pinheiro de: **Sertão Sangrento:** Luta e Resistência. 2004. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 1994.
- SAPUCAIA, Antônio “**TENHO SAUDADES DA VIDA NO CANGAÇO**” Gazeta de alagoas, EDIÇÃO DE 16 DE SETEMBRO DE 2012 Disponível em: <http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=209059> . Acesso em: 20 out. 2014.

HISTÓRIA DE VIDA E A CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM DE SI

Amilde Martins da Fonseca
Pedagoga IFRN
amilde.fonseca@ifrn.edu.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a constituição da imagem de si, o *ethos*, de uma aluna do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos de uma instituição de ensino técnico e tecnológico, materializado na (re)construção de sua história de vida. O gênero história de vida constitui efetivamente o espaço em que o sujeito argumenta (*logos*) em favor de delinear, (re)construir, no discurso, a imagem de si (*ethos*), com base num determinado foco que ele/ela mesmo/a delimita, intencionando conquistar a credibilidade do/a seu/sua interlocutor/a (*pathos*). O corpus de análise é composto por uma história. Foram selecionadas para análise as dimensões: valores apresentados diante do auditório, lugares da argumentação, teses e natureza dos argumentos empregados no discurso. Analisa-se através destas dimensões o processo retórico argumentativo que permite chegar ao *ethos* revelado pela narradora. Consta-se que a aluna autora revela um *ethos* de simplicidade, dialoga mais diretamente com o auditório particular, utiliza modelo e argumentos de sacrifício e pelo exemplo apoiando-se nos *topoi* (*lugares comuns*).

Palavras-chave: Argumentação. Ethos. Mulheres. Histórias de vida

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a constituição da imagem de si, o *ethos*, de uma aluna do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos de uma instituição de ensino técnico e tecnológico, materializado na (re)construção de sua história de vida.

Por *ethos* entendemos o caráter que o orador assume para conquistar o auditório ao qual se dirige. Ele é a própria representação do orador. Para Meyer (2007), o *ethos* é uma excelência que não tem objeto próprio, mas se liga à pessoa, à imagem que o orador passa de si mesmo, e que o torna exemplar aos olhos do auditório, que então se dispõe a ouvi-lo e a segui-lo.

Segundo Souza (2008) toda pessoa ao argumentar, ao escrever ou ao falar o seu texto e ao defender uma tese, já tem em mente o auditório ao qual está direcionado o seu discurso. Esse é o espaço de entrelaçamento da teoria da Nova Retórica de Perelman com o sócio-interacionismo de Bakhtin, já que para os dois a linguagem é eminentemente dialógica de forma que não há, portanto, palavra que não seja direcionada a um interlocutor e que não estabeleça um diálogo social que leve em conta o contexto imediato e/ou amplo da enunciação (SOUZA, 2008).

A imagem que o auditório constrói da pessoa enquanto orador está diretamente relacionada ao que lhe chega aos sentidos a partir da linguagem, seja ela escrita ou falada. Essa, causa impressões mais ou menos agradáveis que envolvem, cativam. Essa imagem tanto pode ser o que de verdade o orador é, como o que ele representa, pois segundo o *ethos* não deve ser identificado puramente com o orador, uma vez que o uso da palavra possui uma estrutura mais complexa. Assim afirma Meyer (2007):

O ethos é um domínio, um nível, uma estrutura – em resumo, uma dimensão - mas isso não se limita àquele que fala pessoalmente a um auditório. Ele se apresenta como aquele ou aquela com quem o auditório se identifica, o que resulta na aceitação das respostas sobre as questões propostas.

Independente do gênero discursivo, toda produção de discurso é argumentativa, pois o processo argumentativo está situado num contexto social e histórico operado pela ideologia, tendo em vista que a intencionalidade de um discurso nem sempre está condicionada à vontade própria do falante escritor (BAKHTIN, 1995). Do que se conclui que, todo discurso constitui um ato dialógico no qual o objetivo do orador é sempre convencer seu auditório e nesse processo o orador sempre evidencia uma imagem de si.

Nesse processo argumentativo, o orador deixa marcas de uma imagem de si (*ethos*) no discurso, construída em função da própria credibilidade e confiança que esse orador deseja infundir em seu interlocutor. A noção de *ethos* a que nos referimos e que mais especificamente fundamentará nossa análise compreende, então, o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois, sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtêm sem confiança (REBOUL, 2000, p. 48).

Segundo Amossy (2005), todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. O orador não precisa falar sobre si nem tampouco apresentar suas qualidades e defeitos ao leitor, pois no momento da produção do texto, pistas são lançadas acerca desta imagem. O *ethos*, liga-se ao orador, através principalmente das escolhas linguísticas realizadas por ele, escolhas estas que revelam pistas acerca da imagem do próprio orador, continuamente construída no âmbito discursivo. A imagem de si é um fenômeno que se constrói dentro da instância enunciativa, no momento em que o enunciador toma a palavra e se mostra através do seu discurso. É nesse espaço de conquista, nesse estabelecimento de diálogo implícito que o orador constrói seu *ethos*, ou imagem que o orador cria de si mesmo com o intuito de persuadir, causando boa impressão ao auditório, pouco importando se é verdadeiro ou não. Assim, a peça

mais importante da retórica é a construção dessa imagem que o orador engendra de si próprio no interior do seu discurso.

Sob os pressupostos da Teoria da Argumentação fundamenta-se nossa investigação. Leva-se em conta o princípio de que a argumentação no discurso compreende um ato do orador na busca de, por meio de técnicas diversas, sustentar sua tese (*logos*), a partir de imagem que faz de seu interlocutor ou auditório ao qual seu discurso se dirige (*pathos*). Portanto, entendamos que *ethos*, *pathos* e *logos* se interpenetram no interior do discurso.

História de vida é um gênero discursivo no qual o autor narra os acontecimentos de sua própria existência. Embora esse gênero discursivo seja predominantemente narrativo, nele o sujeito também argumenta. A história de vida é uma situação sociolinguística em que se aplica o enunciado de Benveniste (1976): “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, pois essa experiência oportuniza ao sujeito a apropriação dos elementos que o constituem. Ao narrar suas experiências ele transforma os fatos e transforma-se, num movimento dialético.

Conforme Josso (2002) há cerca de vinte anos as histórias de vida são utilizadas como metodologia e material de pesquisa nas ciências que tratam das dimensões do ser humano, como a educação e a psicologia. Pois o ato de narrar, pelo texto escrito, pode ser compreendido para cada sujeito e para o pesquisador, em primeira instância, como indicador do sistema de valores, das suas representações socioculturais, das suas referências de compreensão porque expressam diferentes aspectos simbólicos e subjetivos de cada história.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A coleta dos dados foi realizada mediante a aplicação de atividade de produção textual escrita do gênero História de vida a alunas do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, das turmas dos cursos de Informática e de Alimentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Para a produção da dissertação de mestrado, foram colhidas trinta e cinco histórias e cinco dentre essas foram analisadas. Nesse artigo, o corpus constitui-se de uma das histórias analisadas. A aluna autora nasceu no Nordeste brasileiro onde, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, na Síntese dos Indicadores Sociais, 2010, a média de anos de estudo da população de dez anos ou mais de idade é de 4,7 anos, o contingente da distorção idade-série é de 39% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio.

Sobre as mulheres a *Síntese dos Indicadores Sociais* - SIS mostra que, mesmo mais escolarizadas que os homens, o rendimento médio delas continua inferior ao deles (as mulheres ocupadas ganham em média 70,7% do que recebem os homens), situação que se agrava quando ambos têm 12 anos ou mais de estudo (nesse caso, o rendimento delas é 58% do deles). As mulheres trabalham em média menos horas semanais (36,5) que os homens (43,9), mas, em compensação, mesmo ocupadas fora de casa, ainda são as principais responsáveis pelos afazeres domésticos, dedicando em média 22 horas por semana a essas atividades contra 9,5 horas dos homens ocupados. A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la (Bourdieu, 2005).

3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Foram selecionadas para análise as seguintes dimensões do discurso: os valores apresentados diante do auditório, os lugares da argumentação, as teses e a natureza dos argumentos empregados no discurso. Procura-se analisar, através destas dimensões o processo retórico argumentativo que permite chegar ao *ethos* revelado pela aluna.

No gênero história de vida, as marcas dos interlocutores se apresentam em todo o corpo do texto. Acredita-se que a imagem feminina apresentada pode ser investigada a partir de marcas persuasivas utilizadas, mesmo que de forma inconsciente pela aluna autora. Essas não estão necessariamente explícitas na superfície textual, mas se revelam também implicitamente nos processos de construção argumentativa. Da história em pauta foram extraídos fragmentos que possibilitaram a análise:

Sou F.E.A. Nasci em Uiraúna, no Estado da Paraíba. Sou filha de agricultores, ou seja, minha mãe era do lar e meu pai agricultor, sou de família humilde, porem de caráter e personalidade forte meus pais me ensinaram e dizia para mim qual o melhor caminho de vida a seguir. [...] Era criança juntamente com mais quatro irmãos nossa mãe levantava cedo cuidava dos afazeres domésticos enquanto isso meu pai já estava na roça íamos mais atrasados pois levávamos o almoço pronto de casa e comíamos todos juntos lá na sombra da árvore que papai cultivava sempre limpa para essa finalidade, lá tinha uma espécie de reservatório de água chamado moringa feito de barro que conservava a água sempre fria.[...] Saímos de Uiraúna para Luis Gomes com o objetivo de melhores condições de vida [...] foi a época de maior sofrimento em nossas vidas passávamos fome a necessidade era total [...] enquanto isso nosso pai por outro lado trabalhando de aluguel para adquirir recursos [...] fomos crescendo daí a necessidade de irmos para a escola e lá não tínhamos acesso a escola, não existi a transporte escolar era dificuldade total. [...] Meus pais resolveram vim para a cidade.

Mais uma vez só com os filhos esposa e coragem de vencer na vida. [...] Continuou trabalhando para os fazendeiros da região no entanto ainda não fomos para a escola pois a vida dele estava voltada para a agricultura onde ele adquiria os recursos para as despesas do dia a dia. [...] No meio das dificuldades apareceu uma família a qual dizia ter a intenção de me ajudar. Com a permissão de meus pais me levaram para morar com eles com a finalidade também que eu fosse pra escola, o que realmente aconteceu, me matricularam na escola eu comecei a frequentar com nove anos de idade mas durou pouco a família queria em troca meu trabalho esforçado e inadequado para minha idade, ou seja era privada ate de visitar meus pais. [...] Eu mesma procurei uma escola pra estudar, lembro-me como se fosse hoje, o nome da escola era Pedra Azul [...] era uma escola muito boa [...] aprendi a ler muito rápido, na 2ª série já lia e escrevia sem a ajuda dos professores. A maioria dos problemas enfrentados na minha vida escolar era a necessidade que eu tinha de trabalhar e muitas vezes não tinha como conciliar estudo e trabalho, por isso perdi muitos anos escolares. [...] casamos no ano de 1995, no ano seguinte retomei minha vida escolar, que logo foi interrompida [...] nascimento da primeira filha [...] nascimento da segunda filha [...] daí em diante não teve mais como estudar, dediquei-me aos meus afazeres domésticos embora nunca tenha saído de mim o desejo de estudar. [...] O que me fez voltar a estudar foi em primeiro lugar incentivar minhas filhas para uma vida acadêmica [...] segundo adquirir conhecimento, fazendo um curso técnico e preparando-me para o mercado de trabalho. [...] Fiz o primeiro processo seletivo e posso dizer que sou aluna pioneira no Instituto, embora tenha alguma dificuldade com algumas disciplinas, mas minha vontade de vencer é tão grande que eu tenho superado todos esses obstáculos. Agradeço a Deus pela força que ele tem me dado de superar as dificuldades enfrentadas desde criança e também a benção da minha vida hoje totalmente transformada, hoje tenho casa, filhos e esposo, porem termino dizendo que sou uma mulher realizada com 90% dos sonhos realizados.

4 ETHOS REVELADO

O *ethos* mostra-se no discurso da aluna autora na imagem de seu caráter idôneo, da atitude moral exemplar, aquela que segue os ensinamentos dos pais, ou os toma como modelo. Conforme Perelman e Tyteca (2005) tomar alguém como modelo faz parte das ligações que fundamentam a estrutura do real. Para esses autores se alguém serviu de modelo é porque possui, portanto, certo prestígio e a aluna autora confere esse prestígio aos pais, afirmando que segue os ensinamentos de pessoas idôneas.

Ainda na tentativa de se apresentar como pessoa honrada e de bons costumes a aluna autora fala sobre o horário que seu progenitor saía para trabalhar e acrescenta que ela e seus irmãos iam mais tarde para conduzir o almoço do pai e poderem fazer juntos a refeição. Faz questão de acrescentar que, embora o local fosse debaixo de uma árvore esse estava sempre limpo. Produz-se então o *ethos* de uma família nordestina nos moldes que o senso comum proclama: aquela que é pobre, mas mantém seu ambiente limpo e organizado. Perelman (2005)

afirma: o orador consegue adesão apoiando-se nos *topoi* (lugares comuns). Perelman (2005), afirma ainda que toda argumentação deve ser construída com base no auditório para o qual ela é dirigida. O orador necessariamente precisa se adaptar a ele através da partilha de valores, evidências, crenças, ou seja, da *doxa* comum.

Pode-se ainda perceber no discurso da aluna autora as relações de gênero bem características do interior do Nordeste brasileiro: *a mãe levantava cedinho para cuidar dos afazeres domésticos*. Esse é um argumento que a aluna autora utiliza para evidenciar uma imagem positiva da mãe, (na perspectiva da construção patriarcal) aquela que assume o papel de mãe e dona de casa. Percebe-se que ela aprova e até a coloca como modelo, pois afirma que *os pais a ensinaram qual o melhor caminho a seguir*.

O estudo da constituição do *ethos* feminino engloba o conceito de *ethos* cultural. Não há pretensão de aprofundar essa discussão, porém não se pode deixar de mencioná-lo, uma vez que se apresenta a história de vida de uma mulher. Apenas mencionaremos o *ethos* coletivo como colocado por Amossy (2005), como produto do discurso dominante que a mesma autora denomina de estereótipo. Ela introduz a noção de estereótipo como fundamental ao estabelecimento do *ethos*. Para que o acordo prévio estabelecido entre locutor e o auditório e a construção da imagem de si sejam reconhecidas e, portanto, legítimas, é necessário que as representações construídas sejam partilhadas.

Na argumentação, tanto a construção de um auditório quanto a construção de uma imagem de si, passam pela estereotipagem. O estereótipo permite conhecer as formas de pensar de um grupo, e o orador, por sua vez “adapta sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público alvo” (AMOSSY, 2005). Inferimos então que por isso a aluna autora se apresenta como advinda de uma família tradicional, na qual cada membro assume o devido lugar que a sociedade patriarcal na qual se encontra insere acorda ser o correto. A aluna autora revela ainda um *ethos* de simplicidade quando narra o fato de se alimentar debaixo de uma árvore e tomar água de uma moringa, que por ser feita de barro, conservava a água sempre fria. Após descrever sua rotina na infância a aluna autora fala da mudança de sua família para o Rio Grande do Norte.

A aluna autora demonstra então, um *ethos* de persistência e fortaleza. Mesmo diante da necessidade total, termo que a mesma repete, fala em melhores condições de vida e aponta para o acesso à escola como um objetivo da família. Essa afirmação reforça o *ethos* de coragem e de luta apresentado desde o início de sua história.

Observa-se no discurso da aluna autora a preocupação de reafirmar que sua família, embora nada possuísse, queria vencer na vida. Afirma que o pai continuou trabalhando, mas

ela não conseguiu o tão sonhado acesso à escola, pois a vida do pai se voltava para a agricultura, de onde retirava recursos para sustentar os filhos. A autora continua exaltando as virtudes da família e sua luta para conseguir alimento e moradia e narra uma doença da qual o pai foi acometido. Lança no irmão a responsabilidade pelo sustento e direção da família. Após ressaltar as virtudes do irmão, passa a falar de si mesma.

No plano comportamental, o ser humano compõe-se de razão e emoção. Por isso, em retórica, razão e paixão não se separam. Assim, quando associamos razão e paixão temos como resultado o *ethos*. Reboul (2000), lembra as definições de Cícero acerca das capacidades do discurso: *docere* (instruir, ensinar) que constitui a parte argumentativa, *delectare* (agradar) que é o seu lado agradável e *movere* (comover) que é o que abala o auditório. A autora utiliza exatamente essa última capacidade do discurso: o movere (comover). Durante toda a sua história ela coloca como objetivo de vida o acesso à escola. Quando aparece uma família que parece levá-la à realização do sonho, essa a submete a trabalhos inadequados para os seus nove anos de idade. Ao colocar a inadequação do trabalho à idade e ainda afirmar que era privada de visitar os pais, conquista e comove o auditório.

A autora utiliza-se aqui, do que Perelman e Tyteca (2005) denominam de argumentos pelo sacrifício. Esses são marcados pelo sofrimento, pelo esforço do orador, o que busca o caráter afetivo do auditório, que percebe no orador a capacidade de sofrer para conseguir os objetivos a que se propõe.

A autora se coloca como protagonista. O que também constitui um argumento no sentido de provar sua dedicação aos estudos. Tece elogios à escola e a si mesma, constrói o *ethos* de uma aluna engajada, comprometida com a aprendizagem. Utiliza então argumento baseada na estrutura do real, apresenta sua experiência, o início do alcance dos seus objetivos, o que dá consistência ao seu argumento. Depois narra seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos, justificando que como já havia entrado atrasada na escola e estava desnivelada, esse era o caminho. Afirma que desistiu e atrasou várias vezes seu percurso escolar.

O *ethos* da autora também se edifica quando essa justifica sua não permanência na escola, afirmando que seus problemas escolares eram sempre consequência da difícil escolha entre estudar ou trabalhar. Passa então a relatar seu casamento e seu retorno à escola. No entanto, esse retorno mais uma vez é breve. Interrompe sua vida escolar em consequência do nascimento de suas duas filhas.

A autora recorre à calma como argumento. Segundo Meyer (2000) a calma pode, a rigor, figurar a indiferença, a ausência de toda paixão, o contrário absoluto daquilo que arrebatava os homens. Assim, ela recria o equilíbrio e aparenta satisfação por desempenhar suas

tarefas domésticas. No entanto, afirma que de si nunca saiu o desejo de estudar. Essa afirmação edifica seu *ethos*, pois articula o papel de mãe com o da mulher que também procura realização em outra esfera: a do estudo. E isso funciona como um recurso argumentativo para convencer o auditório da grandeza dos seus objetivos de vida.

Com relação à retórica, Aristóteles elenca quatorze paixões: cólera, calma, temor, confiança, inveja, impudência, amor, ódio, vergonha, emulação, compaixão, favor, indignação e desprezo. Para esse pensador, essas paixões são necessárias, já que são naturais do ser humano. Ele enfatiza que as paixões têm poder persuasivo. Ou seja, por meio delas o orador consegue identificar-se com ou negar um determinado tipo de discurso. Acerca das paixões afirma: as paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem diferir seus julgamentos (ARISTÓTELES, 2000).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autora aluna não precisa quantos anos ficou fora da escola, porém afirma que sua volta se deu em função das próprias filhas. Reconhece a necessidade de adquirir conhecimentos e se preparar para o mercado de trabalho, fazendo um curso técnico. Apresenta-se então com um *ethos* de incentivadora e consciente da realidade que a cerca. Relata a chegada a uma instituição de ensino técnico e tecnológico – IFRN e sua alegria por ter participado do primeiro processo seletivo e logrado êxito, o que a faz aluna pioneira na referida instituição.

A aluna autora reforça que embora tenha dificuldades - e obstáculos se apresentem em seu caminho - sua vontade de vencer tem suplantado tudo isso. Evidenciar que o Ensino Médio integrado a um curso técnico é seu maior objetivo revela um *ethos* de aluna preocupada com a possibilidade de trabalho na área do curso, pois afirma que dentre os certificados que já recebeu esse será o mais importante. No final de sua narração a aluna autora dispõe o auditório em favor de si mesma, agradecendo ao Ser superior a força que Ele tem lhe proporcionado e a benção da vida.

Constata-se, portanto, que a aluna autora se apresenta como uma pessoa honesta, estudante capaz, mulher lutadora, o que revela um *ethos* de simplicidade. Ela dialoga mais diretamente com o auditório particular, utiliza modelo e argumentos de sacrifício e pelo exemplo, apoiando-se nos *topoi* (lugares comuns). Revela, portanto um *ethos* de mulher persistente, comprometida com a aprendizagem, incentivadora, preocupada com a possibilidade de trabalho na área do curso e confiante na sua própria realização pessoal.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Trad. I.B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. LATIVO; Y. F. VIEIRA. 7 ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral**. Tradução de Maria Glória Novack e Luiza Neri. Revisão Prof. Isac Nicolau Salum. São Paulo, Ed. Nacional, Ed da Universidade de São Paulo, 1976.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4 ed. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- MEYER, M. A. A unidade da retórica e seus componentes: *ethos*, *pathos*, *logos*. In: **A Retórica**. São Paulo, ática, 2007.
- PERELMAN, C., OLBRESCHTS – TYTECA. L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução GALVÃO, M. E. A.P. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução de I. C. BENEDETTI. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SOUZA, G. S. de. Argumentação no discurso: questões conceituais. In: FREITAS, Alessandra Cardozo de; RODRIGUES, Lílian de Oliveira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa (Orgs.). **Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens**. Mossoró: Queima Bucha, 2008.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE SÃO JOSÉ DA LAGOA TAPADA – PB ENTRE OS ANOS 1960 E 1970

Rozilene Lopes de Sousa
Professora (UFCG – CFP – UAE)
rozilene.lopes@ufcg.edu.br

RESUMO

A história da educação brasileira tem dado margem e estudos diversos que cuidam de enxergar a gênese do sistema educacional, ao longo dos tempos. Sob este prisma, o presente trabalho, objetiva analisar a estruturação do campo educacional de São José da Lagoa Tapada, município do Alto Sertão paraibano, pelo viés da educação primária, a partir da criação do Grupo Escolar Genésio Araújo. Discute-se, assim, a importância das memórias de professoras que atuaram, principalmente, entre os anos 60 e 70, naquela cidade, sob a forma de narrativas gravadas para a (re) construção de momentos significativos da história da educação brasileira e do município em foco. Entendemos, assim, que o estudo contribui para discussão da identidade do professor e das concepções de educação e sociedade veiculadas nas práticas cotidianas relatadas pelas colaboradoras. Referenda-se pela pesquisa que o emaranhado de sentidos bordados nas práticas docentes em diversos momentos da história brasileira, não pode deixar de ser tomado como pressuposto para análise do trabalho desenvolvido na maioria das nossas escolas, sobretudo nas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação Primária. Grupos Escolares. Memórias de Professoras.

1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A GÊNESE DA PESQUISA

Os novos olhares sobre a história da educação tomam como documento privilegiado a memória em diferentes suportes, a fim de compreender a lógica das múltiplas identidades, através das quais se definem memórias e tradições, pertencas e filiações, crenças e solidariedades reais ou imaginárias que movimentam as práticas educacionais.

Nessa perspectiva, para a condução dessa investigação adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa e, empregamos métodos e técnicas da história oral, principalmente na perspectiva das contribuições de Thompson (1992), Meihy (2007), Alberti (2004). Por meio de histórias orais de vida de professoras que atuaram como professoras no Grupo Escolar Genésio Araújo, de São José da Lagoa Tapada – PB, entre os anos de 1960 a 1970, buscamos interpretar o percurso profissional das professoras, a partir do início do exercício do magistério em escolas rurais até a implantação de grupos escolares naquela cidade.

Pautado nos pressupostos da história da educação brasileira, com especial atenção para a gênese da educação primária pelo país, O presente trabalho tem como objetivo analisar a estruturação do campo educacional da cidade de São José da Lagoa Tapada - PB, pelo viés da educação primária, a partir da criação do Grupo Escolar Genésio Araújo. Utiliza-se a

metodologia da história oral para, a partir da escuta e escrita de histórias orais de vidas de professoras que atuaram naquela escola, principalmente entre os anos 60 e 70, discutir-se a identidade do professor e as concepções de educação e sociedade veiculadas nas suas práticas discursivas.

O roteiro de análise das narrativas pauta-se no modelo proposto por Freitas (2000), a partir da observância dos seguintes aspectos: a) o porquê da escolha pelo magistério; b) a caracterização da formação obtida para o exercício da profissão; c) a concepção do papel do professor segundo a ótica dessas professoras; d) a influência do momento histórico sobre o exercício profissional das mesmas ao longo de suas carreiras.

2 EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL: A HISTÓRIA PROPOSTA

No final do século XIX e início do século XX, ocorreu a tentativa de alguns intelectuais para implantar um novo modelo de educação no país, através da apresentação de projetos de leis e da criação de escolas, na tentativa de imprimir ideias liberais. Pode-se dizer que essas várias tentativas esbarraram nas forças conservadoras que impediram a implantação de uma política de educação sistemática e planejada.

A grande diversidade de classes sociais presentes na República, notadamente marcada pela industrialização fez surgir novas necessidades para a população, entre elas a escolarização. Isso possibilitou a construção de um sistema de ensino pouco democrático, onde a elite, além de enviar os filhos para os colégios particulares, utilizava o Estado para criar um ensino em que esses filhos fossem beneficiados com o acesso ao ensino secundário e superior em escolas públicas.

Essas escolas viam na mulher a figura ideal para o professorado. Criava a imagem idealizada da mulher como pura e santa, ao mesmo tempo dotada de valores morais e biológicos. Ou seja, a projeção da mulher-mãe, que deveria ter o papel de educadora e que permitia a união entre o campo doméstico e o campo público, capaz de ensinar os homens a serem cidadãos.

Na segunda metade do século XX, a presença majoritária do sexo feminino no magistério, deixou à mostra a ambiguidade de significados que a profissão sugeria: ora aparecia como denúncia de proletarização, de sacerdócio, ora a mulher representava a professora como vítima de um sistema capitalista/machista, onde os jogos de poder responsáveis pelas políticas educacionais no país relegavam a atuação feminina na esfera pública, pelo magistério, a um segundo plano.

Nas primeiras décadas do século XX, a escola retrata os ideais escolanovistas, marcado pela criação de grupos escolares, como forma de expansão da rede pública de ensino. Aqui, a escola primária surge com o objetivo de combater o analfabetismo como meta para que o país que começava a vislumbrar uma economia urbano-industrial pudesse caminhar rumo ao desenvolvimento econômico e social. A escola se torna, portanto, o principal caminho possível para que a política desenvolvimentista alcance a sua meta. Para tanto, adota-se na escola, assim, como na empresa, o princípio racionalista: a escola, diga-se o professor, precisa com o menor custo possível, num tempo mínimo, reduzir as altas taxas de analfabetismo.

Há, por essas possibilidades, uma necessidade de reorganização dos espaços educacionais e de dedicação integral dos professores às suas funções. Ocorre, nesse cenário, um burburinho acerca da urgência de criação de escolas primárias nas regiões em que o ensino ainda não existia, efetivamente.

2.1 Educação primária em São José da Lagoa Tapada - PB: a história possível

A cidade de São José da Lagoa Tapada está localizada no Sertão da Paraíba, a 420 Km da capital do Estado - João Pessoa. Uma região de difícil acesso por conta das estradas, ainda hoje, do tipo carroçável. Com uma economia baseada na agricultura de subsistência é, como a maioria da microrregião, constantemente assolada por períodos de seca. Denominada, primeiramente, Oiticicatuba, Oiticica, São José, e posteriormente, São José da Lagoa Tapada. O povoado, inicialmente, era formado de casas isoladas, com destaque para a casa grande do Padre Izidro Gomes de Sá, que segundo estudos, a exemplo de Sousa (2003) abrigou uma das primeiras escolas do povoado.

A população urbana do início do séc. XX, naquela cidade, não tinha o contato com formas de diversão mais elaboradas, como a televisão. O acesso à educação era restrito e a pequena burguesia do lugar encaminhava os filhos para estudar em outras cidades, a exemplo das moças que eram encaminhadas para o Colégio Normal de Cajazeiras, hoje Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

O primeiro espaço escolar de São José da Lagoa Tapada, pelo relato das professoras colaboradoras desta pesquisa, enquadrava-se nos moldes das cadeiras isoladas. Foi uma escola criada na zona rural e a professora era, também, a diretora, que ainda cuidava da limpeza e residia nos fundos da referida escola. A principal função dessa instituição era ensinar as primeiras lições de leitura, escritura e aritmética. Cuidava, ainda, de moralizar e formar bons cidadãos e contribuir para o progresso social, sobretudo pelo ensino religioso, conforme

atestado pelo depoimento da Professora J. A professora destaca, ainda, ter sido escolhida para conduzir a escola após ter sido “indicada” por políticos da região por ter laços de amizade e afetividade.

Entretanto, estudos demonstram que a gênese da estruturação do campo educacional em São José da Lagoa Tapada remonta ao século XIX e está diretamente relacionada à história da cidade de Cajazeiras, a quem se atribui a vocação educacional da região, conforme expresso:

Em estudos históricos sobre a vida e a obra do Padre Inácio de Sousa Rolim, a quem se atribui a fundação da cidade de Cajazeiras, Leitão (1991: 46) referenda a presença de habitantes no município de São José da Lagoa Tapada, através da figura de Manoel Rolim, irmão de Padre Inácio Rolim que, tendo se formado em Direito, no ano de 1837, abdicou de todos os bens materiais e decidiu residir em São José da Lagoa Tapada, onde fundou uma escola de Latim (SOUSA, 2003, p. 246).

As análises que ora se sucedem pautam-se na análise das histórias orais de vida das informantes. O ponto maior que norteia as leituras empreendidas a partir desses documentos é a possibilidade de (re) significar a cultura escolar local a partir da memória docente que se fia a uma história maior da educação brasileira.

2.2 Memórias de professoras: o porquê da escolha pelo magistério

A preparação para o magistério, como único caminho possível para a profissionalização e, por conseguinte, lugar de importância na cena social, além de trazer o reconhecimento e o destaque local, servem como possibilidade de autonomia financeira, o que já desvincula a mulher do julgo masculino, ainda que de forma insípida. É o que diz a Professora D: “Foi muito importante essa nomeação, porque eu começava a ganhar o meu próprio dinheiro”.

Observa-se, portanto, que a escolha pelo magistério tem raízes histórico-sociais e circunstanciais, porque a mulher do século passado até meados do século XX tinha oportunidades de acesso restrito ao mercado de trabalho.

Por outro lado, pela feminização do magistério, há uma ênfase na questão disciplinar dos alunos, que atendia aos interesses defendidos pelos projetos maiores de governo que objetivavam a ordem para o progresso social e desenvolvimento da nação. A fala da professora D, uma das colaboradoras da pesquisa destaca esta questão: “Era tudo muito organizado, desde a entrada, todos deviam estar em fila, em frente a escola às sete horas [...] Cada professor organizava a fila para cantar o Hino Nacional”.

Tal voz atesta o objetivo educacional da época, que se voltava para questões disciplinares que deveriam ser trabalhadas pela escola. O objetivo maior do ensino era a formação do cidadão para o fortalecimento de uma nação democrática. Para tanto, no cenário educacional esses princípios deveriam ser trabalhados nas aulas de Educação Cívica, disciplina responsável, sobretudo, pela formação da consciência patriótica do alunado.

As narrativas das colaboradoras revelam que a implantação do sistema escolar em São José da Lagoa Tapada – PB, sobretudo a partir da criação dos grupos escolares, surge em decorrência da política econômica e social vigentes nas épocas assinaladas nos relatos, que revelavam a preocupação de instaurar o processo de desenvolvimento nacional. Cabia a educação a tarefa de contribuir para a criação de uma nova mentalidade para a educação escolar que deveria preocupar-se com a formação do homem para o bem-estar social. A escola organizada pelo modelo disciplinar tinha a finalidade de favorecer a integração social e ganhava espaço pelo país, defendendo a moralidade e civilidade do povo pelo viés da educação.

A partir da metade da década de 1960, começam a surgir, no município de São José da Lagoa Tapada, as escolas com modelos mais definidos, incluindo aí uma escola primária urbana que atendia a população local. Com a emancipação política do município, chega à cidade o tão sonhado grupo escolar.

O Grupo Escolar Genésio Araújo foi autorizado para funcionamento no dia 29 de julho de 1968, data comemorativa da emancipação política da cidade. Tal projeto decorreu de uma visita feita a São José da Lagoa Tapada pelo governador paraibano da época, Pedro Gondim, que atendeu o pedido de alguns políticos e famílias para a criação de uma escola pública na sede da cidade. O terreno para a construção do educandário foi, então, doado pelo Senhor Genésio Araújo, pai do prefeito nomeado para a administração da cidade, até que fossem realizadas as eleições para a composição da prefeitura e câmara de vereadores daquele lugar.

A cidade, até então, contava com duas escolas localizadas na zona rural, mantidas pelo Estado. A Escola da Várzea dos Martins e a Escola que funcionava no Sítio Manoel Celestino, que hoje se constitui como um dos bairros mais povoados do município, conforme atesta a professora D (25/07/2005): “A família Gomes de Sá doou um terreno onde foi construído um salão para ensinar, um galpão para a recreação e nos fundos a casa da professora”.

A criação de um sistema educacional para o município, defendida desde os anos 20, começa a se solidificar com a criação do Grupo Escolar Genésio Araújo, uma vez que a educação naquele lugar era, anteriormente, ministrada em escolas isoladas. Os recortes dos depoimentos das professoras colaboradoras, que se seguem, ilustram esses dois momentos da história da educação em São José da Lagoa Tapada.

Iniciei a vida estudantil numa escola que funcionava na garagem da casa de minha tia Raimunda Gregório, Raimundinha, como é conhecida, aqui mesmo em São José, com minha prima Maricota, com ela estudei as primeiras letras. Terminei o primário e o secundário em Sousa. Entrei, a partir do exame de admissão, no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Na época para ingressar na 5ª série era preciso fazer esse exame de admissão para o ginásio.[...]

Só estudava naquela época quem tinha condições, mas estudei porque Maricota era prima da minha mãe. (silêncio). Quando foi para fazer o ginásio, terminar, fui para a casa de uma prima em Pombal, estudar na Escola Marinheira, ficando lá até a 7ª série, depois voltei e terminei o ginásio em Sousa. (Professora D).

O depoimento das colaboradoras revela as precárias condições com que eram instaladas as primeiras escolas no município. Se o Grupo Escolar Genésio Araújo surge como sede para o espaço educacional do município, antes o que se verifica é o funcionamento de escolas em espaços diversos:

Fiquei no sobrado, aí depois pediram o sobrado e eu fiquei ensinando em casa. Eu morava naquela casa que hoje é de Crizeuda, que era de Manoel Coura e Pedro alugou pra gente morar. E eu ensinava, aí resolvi terminar o curso. Aí pedi a transferência pra Sousa. Manoel Coura até me prometeu. “Ah! D. Judite você mora de graça na casa pra ensinar a meus meninos”. Eles gostavam de mim, aí eu disse: não eu vou me embora pra Sousa. (Professora J).

As lembranças da Professora D revelam os entraves iniciais sofridos, no exercício do magistério, não apenas por ela, mas por outras colegas que começavam a ser nomeadas para o ensino em São José da Lagoa Tapada.

A escola era só um salão, só um salão, aquele da frente, depois é que ajustaram. Quando as meninas chegaram ensinaram uma parte de manhã e outra à tarde e não lembro se ensinaram meio-dia, horário intermediário. Era eu e Marlene e Fátima. Ai depois eu saí. [...]

Em 62, Maria Marques foi nomeada, porque antes, por causa de política, ela pediu demissão e ficou dez anos sem ensinar. Depois entrou de novo, em 1962, a segunda vez (Professora J).

O processo de escolha da profissão docente, pela voz das colaboradoras, revela-se como reflexo da realidade política educacional brasileira da época. A extensão da obrigatoriedade escolar cria mecanismos que possibilitam à mulher o acesso a uma formação profissional, que não se desvincula do seu papel no lar de protecionismo, instinto materno, zelo pela educação moral das crianças:

A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à coeducação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador. Com a possibilidade de as mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional, derivado do fato de a docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade (ALMEIDA, 1998, p. 64).

Essas ideias revelam-se na voz da Professora J, ao reconhecer a dimensão do seu trabalho:

Lá em Lagoa Comprida, em 1962, não tinha o grupo da rua e eu queria trabalhar no sítio pra ajudar a Pedro, meu marido a criar os meninos e dar educação a eles. Foi uma besteira que eu fiz. Devia ter ficado na cidade mesmo. Ai fui pra lá que nunca teve professor. Ninguém sabia ler nem escrever, nem rezar. Menino com 16 anos que não sabia fazer o sinal da cruz. Aí também era descuido dos pais (Professora J).

Esses princípios permitem-nos entender que a preparação para o magistério se tornava o único caminho possível para a mulher conquistar o seu espaço social, além de possibilitar o reconhecimento da profissão como atividade remunerada e de utilidade pública. E isso não foi diferente no cenário educacional de São José da Lagoa Tapada – PB.

2.3 A caracterização da formação obtida para o exercício da profissão

Pela voz das professoras entrevistadas, ainda eram restritos os cursos de formação de professores no interior da Paraíba. O Estado tinha o objetivo de expandir a rede pública, mas não contava com professores capacitados. As escolas de aperfeiçoamento para as professoras entrevistadas consistiam na realização do Curso Normal no Centro de Treinamento, em Sousa, ou Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em Cajazeiras. Esses cursos tinham a preocupação de preparar as alunas para a instrução primária.

Na verdade, a maioria das professoras só teve acesso à formação para o magistério, a partir da criação do Projeto LOGOS, que foi concebido em 1973, para habilitar professores para o ensino nas séries iniciais da escolarização, sem retirá-lo da sala de aula, uma vez que era destinado a profissionais que já atuavam em escolas públicas, que tivessem cursado até a quarta série do ensino primário..

A formação dos professores por essa proposta consistia na utilização de material impresso como meio básico de desenvolvimento do curso, uma vez que era dividida em duas etapas – LOGOS I e LOGOS II. O primeiro objetivava estabelecer a eficácia dos materiais e meios que seriam utilizados no curso, na segunda etapa, que consistia na expansão do projeto em nível nacional. O curso visava, na primeira parte, uma formação geral, a partir de doze matérias, estudadas em 106 módulos. Na segunda parte, buscava a formação especial, a partir de dezoito matérias, cumpridas pelo estudo de 99 módulos. O currículo completo totalizava o estudo de 205 módulos, 170 horas/aula de encontros pedagógicos e 320 horas/aula de sessões de microensino. Apesar de reconhecido através do Parecer 699/72 do DSU/MEC e ter atendido cerca de 300.000 professores leigos, no Brasil, o Projeto LOGOS sofreu severas críticas, tais como: o não reconhecimento do contexto sócio-econômico-cultural dos professores, dificultando o cumprimento integral do curso; o material de ensino não respeitava as diversidades regionais e era extremamente fragmentado; a manipulação política que ocorria, principalmente, na esfera municipal, que se utilizava o projeto junto aos professores para fins eleitoreiros.

Em 1976, o Projeto passou a ser coordenado pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB e, apesar de todas as críticas, havia remanescentes do LOGOS II nos estados da Paraíba e Piauí. Pela fala da professora D verifica-se a limitada formação que a maioria das professoras de São José da Lagoa Tapada obtiveram ao longo da vida de estudos. Ainda assim, a professora faz questão de destacar a importância do Grupo Escolar Genésio Araújo no contexto de mudanças do campo educacional em São José da Lagoa Tapada:

Antes do Grupo, as pessoas estudavam com professoras particulares ali no sobrado com Maria Marques, Marlene, Judite, ficou ali no sítio Trapiá, nomeada do Estado e Francisca ficou na Várzea dos Martins, que também era do Estado. Todas elas foram nomeadas pelo Estado, por indicação dos políticos. Os pais tinham prestígio, tinham condições. Entramos como professores leigos, depois todas fizemos o Logos II (Professora D).

Muito mais difícil era a realidade da época da Professora J, como ela mesma diz: “E eu ensinava, aí resolvi terminar o curso. Era difícil professora formada, em São José, uma das que primeiro se formou foi Nazinha Formiga. Aí pedi a transferência pra Sousa”. (Professora J, 20/06/2008)

O que se revela pelos depoimentos das colaboradoras é a dificuldade de acesso a uma formação pautada num projeto modernizador de educação, o que se converteu, indubitavelmente, na reprodução de modelos tradicionais de educação vivenciados pelas

professoras quando das suas vidas de estudo, apesar das inquestionáveis trajetórias de esforços e de reivindicações pelo respeito e reconhecimento profissional pelas diversas instâncias sociais.

2.4 A concepção do papel do professor segundo a ótica das narradoras

O papel do professor primário, ao longo da história da educação brasileira, tem sido concebido como organizar, favorecer situações de ensino e planejar as disciplinas com disciplina. O planejamento aqui compreendido é característica da época em questão, em que planejar deveria ser como discute a teoria tecnicista. Ou seja, o trabalho escolar devidamente pensado para ser aplicado com menos gasto, num tempo determinado previamente, para o alcance dos objetivos educacionais de desenvolvimento das potencialidades e preparação para o exercício da cidadania. Ser professor, independente da formação necessária era saber planejar e organizar o trabalho na sala de aula, além de manter a disciplina.

A gente trabalhava com quatro matérias importantes. Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. O plano anual pra ficar na escola era feito em papel almaço, dividindo por bimestre. Aí tinha que detalhar cada aula e também para quando o aluno perguntar, já saber e responder. Por isso, que os exercícios tinham que ser resolvidos num caderno desse. (mostra o caderno). (Professora D).

Pela voz das narradoras fica evidente que a organização didático-pedagógica e administrativa do processo ensino-aprendizagem, era também responsabilidade dos professores, ficando inclusive responsáveis pela aquisição do material didático, uma vez que o Estado não contribuía com o envio desses recursos.

Nessa época que a gente ensinava, o governo não dava nada, o material os alunos tinham se comprasse, nem dava lápis, nem caderno, nem borracha, nem merenda. Não tinha nem servente. Tudo era eu que fazia. A escola que foi criada, quando eu comecei, a cadeira, a minha (ênfase) não tinha prédio, funcionava na minha casa, na sala grande da frente, tudo eu fazia (Professora J).

Isso nos faz entender que a mulher como figura ideal para a docência deveria também ser responsável pela condução da boa educação, ainda que fossem mínimas as condições materiais e intelectuais oferecidas. Além da missão de ensinar que lhe era delegada, cabia à

mulher-professora, no início da carreira docente arcar com a compra dos mínimos materiais necessários para o desenvolvimento do seu trabalho.

Interessante é notar, pela fala da Professora J, que uma figura tinha destaque na regulação das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar: a do fiscal de ensino. Isto porque as atividades escolares, segundo a colaboradora, eram observadas pelo inspetor de ensino que tinha a função de registrar as impressões acerca do trabalho desenvolvido pela escola, no tocante ao investimento do professor no desenvolvimento dos conteúdos escolares e no cumprimento das diretrizes curriculares impostas pelo Estado.

Uma vez eu tava ensinando na beira do rio e tinha 85 meninos, ai chegou um fiscal de João Pessoa e tinha uma festa na rua de casamento e eu não fui para cumprir a obrigação e se eu tivesse ido tinha me prejudicado [...]

O fiscal chegou tirou retrato, me elogiou muito, tirou retrato da menineira toda e ficou com os planos, é isso que falta nas escolas hoje. Quando eu ensinava em São José mesmo, eu cheguei em 56, em janeiro, quando foi dia de São José teve a festa. Ai as bebidas foi guardadas no sobrado. No outro dia eu não pude ensinar porque tava cheio de coisa. Pois o fiscal chegou. E era daqui de Cajazeiras. Professor Jeruizo, ainda me lembro o nome dele. Ai eu fui contar a situação, que não estava ensinando aquele dia por causa do movimento da festa que era todo no sobrado (Professora J).

Esses embates vivenciados ao longo da profissão das colaboradoras deixam à mostra sequelas que atestam a ineficácia da educação brasileira, ao longo da história, em vários segmentos. Mas, se por um lado, há o reconhecimento das limitações vivenciadas pelas narradoras, por outro lado reafirma-se o zelo, o amor, a vaidade vivenciada ao longo do exercício de magistério: “Só digo é que trabalhei muito e não me arrependo. Dei estudo a muita gente de São José. Quem quiser que reconheça”. (Professora J). Pela mesma linha de pensamento (GUEDES; SOUSA *apud* FREITAS, 2000, p. 115) destaca que os desgastes sofridos ao longo da docência são suplantados pela dedicação e amor devotados à profissão. A vivificação da cena escolar na vida dessas professoras se intensifica com a permanência das mesmas, por opção, no exercício da profissão, mesmo depois de aposentadas. “É uma questão de vida mesmo: o profissional, o ser humano e o cidadão são interfaces de uma mesma totalidade”.

3 TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES

As experiências compartilhadas pelas professoras-colaboradoras, a partir da análise de suas entrevistas, permitem que se enxergue que as relações estabelecidas pelas mesmas, a partir da docência, com alunos e comunidade em geral movimentam a práxis cotidiana entre sujeitos rumo a transformações de ordem econômica, política e cultural. Através da memória dessas professoras, descortina-se passado e presente e são tecidos os modelos pedagógicos assumidos em cada época. Esses eventos rememorados servem de base para o entendimento do contexto local. Pela narrativa, elas assumem a condição de partícipes da construção de um modelo de educação local que se fia a um projeto nacional.

Pelas narrativas em questão, reafirma-se o papel do professor enquanto formador de alunos conscientes da importância do conhecimento para a produção e transformação do meio em que vivem. As práticas vivenciadas no contexto escolar, pelas professoras e alunos, são atadas aos fios da vida cotidiana como elos de mediação entre realidade escolar e gestos de intervenção no espaço social de natureza mais ampla.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação**: a Paixão pelo Possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- FREITAS, M. T. de A. **Memórias de Professoras**: História e Histórias. Juiz de Fora: Ed. UFIF, 2000.
- SOUSA, J. W. A. **Se não me falha a memória**: o discurso da história cotidiana nas lembranças de velhos. 2003. 292 p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa e Linguística) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara - SP, 2003. (versão inédita)
- SÁ, Judite Lourenço de. **Entrevista** concedida a Rozilene Lopes de Sousa. Cajazeiras, 20 junho 2005.
- SOUSA, Denizia Gomes de. **Entrevista** concedida a Rozilene Lopes de Sousa. Cajazeiras, 25 julho 2005.
- THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. 2 ed. Tradução de Lélío Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

X FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia
De 27 a 30 de novembro de 2018

✉ xfiped@gmail.com

🌐 <http://ainpgp.org/fiped/x/>

IDENTIDADES LEITORAS DE SUJEITOS BALEANOS: REPRESENTAÇÕES, TRANSFORMAÇÕES E FLUIDEZ

Maria Gorete Paulo Torres
Dnd do PPGL/CAMEAM/UERN
goretetorres@hotmail.com

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Professora DE/CAMEAM/UERN
malupsampaio@hotmail.com

Ananias Agostinho da Silva
Professor/UFERSA
Ananias.silva@ufersa.edu.br

Antônia Moraes Leite Costa
Doutora/ Universad Americana/Asunción/PY
Antoniamorais46@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho que ora apresentamos tem como objetivo principal analisar as possíveis identidades leitoras de sujeitos do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura na Escola/BALE-FRUP, procurando considerar o processo transformativo que esses sujeitos vivenciaram durante suas participações em ações de mediação de leitura no programa. Especificamente verificamos como os sujeitos se definiam/definem, em relação à leitura, antes de entrarem no programa e depois de participarem de ações realizadas pelo BALE-FRUP. Para isso, nos ancoramos nos estudos de Bauman (2003/2005), Bhabha (2013) e Stuart Hall (2006) para refletir sobre questões que envolvem a identidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, além de se configurar como uma pesquisa descritiva e interpretativa. Caracteriza-se como uma pesquisa documental, pelo fato de se trabalhar com material escrito de primeira mão. Para sua realização utilizou-se a indução como procedimento de análise, e o *corpus* se constituiu de memoriais escritos pelos sujeitos pesquisados. Os resultados apontam para o fato de que tais baleanos antes de ingressarem no BALE-FRUP não apresentavam identidades leitoras e que após participarem das atividades desenvolvidas pelo programa vivenciaram momentos de transformações, fluidez e consequentemente passaram a se constituírem de identidades leitoras.

Palavras-chave: Identidades. Sujeitos. Leitores. Transformação. BALE-FRUP.

INTRODUÇÃO

As questões sobre identidades têm sido analisadas, discutidas, refletidas em muitos setores, principalmente no âmbito acadêmico. Muito se tem questionado quem são os sujeitos os quais pesquisamos, nos relacionamos, convivemos, atuamos. Isso porque na modernidade tem sido muito difícil definir as identidades existentes. Na verdade não sabemos se isso é possível.

Pensando nessas questões resolvemos pesquisar acerca da temática em pauta, e neste trabalho nos detemos a analisar as possíveis identidades leitoras de sujeitos do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas/BALE, mais designadamente na equipe da cidade de Frutuoso Gomes-RN, ou seja, do BALE-FRUP, procurando considerar o processo transformativo que esses sujeitos vivenciaram durante suas participações em ações de mediação de leitura no programa. Especificamente verificamos como os sujeitos se definiam, em relação à leitura antes de entrarem no programa e depois de participarem de ações realizadas pelo BALE-FRUP. Nosso *corpus* se constitui de dois memoriais de leituras. Um construído por um adolescente, e o segundo por um jovem, os quais participaram/participam como voluntários do Programa BALE-FRUP. Na análise dos referidos memoriais, nos preocupamos em compreender a identidade dos sujeitos leitores e todo o processo da possível transformação dessas identidades, levando em consideração as ações vivenciadas/realizadas por eles no programa.

Caracterizamos esta pesquisa como qualitativa, já que a mesma procura compreender a relação entre a leitura e o sujeito (no caso aqui em foco os baleanos), já que compreendemos que mundo e sujeito nutrem um vínculo indissociável. Consideramos ainda, que a mesma pode ser caracterizada como uma pesquisa descritiva e interpretativa, pois realizamos uma descrição dos dados obtidos através dos memoriais do adolescente e do jovem. Ainda consideramos esta pesquisa como documental, pelo fato de trabalharmos com material escrito de primeira mão. Adotamos o método indutivo de análise dos dados e nos ancoramos em estudos Bauman (2003/2005), Bhabha (2013) e Stuart Hall (2006) para refletir sobre questões que envolvem identidades.

2 REFLETINDO SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE

Na contemporaneidade tem sido muito difícil construir um conceito para a palavra identidade. Isso porque compreendemos a existência de muitas identidades, dentre as quais podemos citar a cultural, a social, a econômica, etc. Além de que alguns estudos têm acenado para as múltiplas identidades que um só sujeito pode incorporar. Mesmo assim, para melhor compressão de nosso estudo recorreremos ao dicionário Aurélio *online* e verificamos que identidade pode ser:

Qualidade de idêntico. Paridade absoluta. Circunstância de um indivíduo ser aquele que diz ser ou aquele que outrem presume que ele seja. Circunstância

de um cadáver ser o de determinada pessoa. Equação cujos dois membros são identicamente os mesmos.

Percebemos a existência de algumas definições para o termo e que as mesmas, de certa forma, se distanciam. E como nesta pesquisa estamos refletindo sobre sujeitos, a que mais se aproxima é a terceira definição. Isso porque como nos afirma Bauman (2005) identidade é autodeterminação, ou seja, o eu postulado. Para o autor pensar a identidade é também pensar nos vínculos que conectam as pessoas umas às outras. O habitat da identidade é o campo de batalha e assim ela só se apresenta no tumulto e nas relações que as pessoas mantem, nos papéis que elas exercem e nos momentos vividos.

Pensando assim, podemos compreender que a identidade é algo muito fluido, e como o próprio Bauman reflete é inconclusiva, seja na coletividade ou na individualidade. É uma batalha que ao mesmo tempo une e divide. Nela o sujeito se inclui, se segrega, se mistura, se completa. E assim, nessa “modernidade líquida” na qual a construção ocorre simultaneamente com a transformação existe uma infinidade de escolha de identidades, e muitas a serem inventadas, constituídas (BAUMAN, 2005).

Ainda na tentativa de conceituar identidade, recorremos a Stuart Hall (2006, p. 08), que nos deixa claro ser o conceito de identidade “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido”. Mesmo assim, defende a identidade como surgida de nosso “pertencimento” nos aspectos culturais, raciais, linguísticos, religiosos, nacionais, etc. e afirma que pensar identidade implica em pensar a sociedade e a cultura, pois as mesmas não se separam. O autor compreende que as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, e, que a sociedade moderna e suas condições estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p. 9). As transformações vivenciadas pelos sujeitos tendem a mudar “as identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2006, p. 9). Tudo isso, de acordo com o autor, resulta em “crise de identidade”. Para Hall (2006), há três diferentes concepções de identidade, as quais foram vivenciadas ao longo da história da humanidade. A primeira é denominada “identidade do sujeito do Iluminismo”, que apresenta um sujeito centrado, unificado, dotado das capacidades, da razão, de consciência e de ação. Esse sujeito “individualista” apresentado pelo

Hall é entendido como portador de um núcleo interior que emerge no nascimento e prevalece ao longo de todo seu desenvolvimento, de forma contínua e idêntica.

A segunda concepção de identidade apresenta o sujeito sociológico que reflete a crescente complexidade do mundo moderno. É autônomo e autossuficiente. Formado entre o eu e a sociedade através de um diálogo contínuo tanto com o mundo exterior como com o mundo interior, assim, o mesmo se constitui na interação com a sociedade se tornando parte de um todo.

A última concepção de identidade apresentada pelo autor é a do sujeito pós-moderno conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial e permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente. Na pós-modernidade “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”. Para o autor é notório que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo deslocadas” (HALL, 2006, p. 13).

Nessa multiplicidade de significados e representações desse sujeito pós-moderno percebemos que a identidade está relacionada ao caráter de mudança, da temporariedade, da incerteza, do deslocamento, da imprevisibilidade, da inconstância e da constante e contínua transformação do sujeito.

Parece-nos que isso é também resultado da sociedade moderna que está em mudanças rápidas e permanentes. A “modernidade tardia” tem sido uma forma reflexiva de vida, na qual as práticas sociais são reformadas e as identidades substituídas dependendo do momento que está sendo vivenciado pelo sujeito. Cada indivíduo representa vários papéis sociais. E nesse movimento, nessa mutação surgem novas identidades num processo de fragmentação moderno. E assim, nessa modernidade “tudo que é sólido se desmancha no ar” (MAX; ENGELS, 1973, p. 70). É fato que nesse cenário globalizado que nos envolve atualmente estamos vivenciando uma série de mudanças estruturais que desestabilizam as referências que de modo geral oferecia aos sujeitos certa estabilidade.

Vale ressaltar que não temos pretensão de esgotar ou mesmo encerrar o assunto aqui. Temos consciência de se tratar de uma temática complexa e extensa discutida por vários outros autores aqui não citados, o que nos ofereceria ainda muito embasamento para nossas reflexões. Entretanto, considerarmos que nosso propósito, neste trabalho, é apresentar uma noção do conceito de identidade e comprimo-o com os autores e concepções aqui discutidas.

3 O PROGRAMA BALE E O BALE-FRUP

O Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE vem atuando na região do médio-oeste potiguar com atividades que objetivam o incentivo a leitura, a formação e autoformação de leitores, a fim de despertar o prazer pela leitura de forma lúdica, e poder contribuir para a democratização do acesso aos livros àqueles marginalizados pela sociedade, em que bens preciosos como educação, cultura, esporte, lazer, lhes são faltosos. Assim, com o intuito de democratizar o contato com o livro literário nesse local escasso de projetos voltados ao incentivo às práticas leitoras o referido programa surgiu em 2007, através professora Doutora Maria Lucia Pessoa Sampaio e a colega Renata Mascarenhas, ambas professoras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, as quais foram contempladas com o edital Programa BNB de Cultura/200 e começam a realizar atividades de contação e recontação de histórias nas escolas e bairros carentes na cidade de Pau do Ferros, sede do Campus do UERN que atuam. A partir de então as atividades foram institucionalizadas na PROEX, como uma das ações de extensão da UERN (SAMPAIO, 2012).

Atualmente o Programa BALE apresenta-se como uma iniciativa que engloba um trabalho sistemático com a leitura e literatura nos municípios de Pau dos Ferros e circunvizinhos desde 2007, já que em 2012, se expandiu para Umarizal, em 2013 para Frutuoso Gomes e em 2014 para Patu, surgindo assim o BALE-FRUP que desde 2012 é coordenado e supervisionado pela Professora Doutoranda Maria Gorete Paulo Torres que atendeu um convite de sua então orientadora a Professora Doutora Maria Lúcia Pessoa Sampaio. Ainda na 6ª edição o BALE-FRUP abriu portas para que os alunos do Núcleo Avançado de Ensino Superior de Umarizal – NAESU, do *Campus* Avançado Maria Eliza Albuquerque Maia – CAMEAM/UERN, pudessem ingressar em atividades de pesquisa e extensão voltadas para a área da leitura. Nessa época, a equipe do BALE em Umarizal era formada por uma coordenadora, um bolsista e também dezoito voluntários do meio acadêmico e da comunidade. O programa atendia principalmente a Escola Municipal Tancredo Neves, onde funciona o Núcleo Avançado de Ensino Superior – NAESU, mas também recebia outros convites da comunidade Umarizalense. Apesar do BALE desenvolver atividades para os mais variados públicos, nessa edição o alvo era o infantil, tendo em vista que as atividades eram voltadas para o ensino fundamental I da referida escola. No ano de 2013 e início de 2014, o programa encontrava-se em sua 7ª edição com a iniciativa “Ponto BALE – CTI (Ciência, Tecnologia e Inovação): entre canteiros da leitura e produção” através do Programa de Integração da Ciência, Tecnologia e Inovação com a Educação Básica - Pontos de CTI-EB, com a parceria do CNPQ/CAPES.

Assim, o programa passa a atuar na Escola Estadual Ivonete Carlos em Frutuoso Gomes-RN, onde agiu durante dez meses. A equipe contava com uma coordenadora, já citada anteriormente, cinco bolsistas do ensino superior, alunos de graduação do curso de Letras do NAESU/CAMEAM/UERN, oito bolsistas do ensino médio da referida escola, e dez voluntários, tanto do ensino médio como do superior e também da comunidade frutuosogomense e vizinhas. O objetivo era fazer com que os alunos do ensino médio pudessem desenvolver a escrita e a oralidade através da literatura, cinema, teatro, leitura e produção textual.

No final do ano de 2015 o Programa abre inscrições para os alunos dos Cursos de Letras e Pedagogia do Campus Avançado de Patu – CAP/UERN, situado na cidade de Patu – RN, assim, o BALE-FRUP passa a atuar com voluntários desses cursos, além dos já mencionados, bem como atuar nas cidades já mencionadas. Atualmente o BALE-FRUP tem uma equipe 14 pessoas na cidade de Frutuoso Gomes, sendo 02 delas bolsistas do Ensino Médio e os demais são voluntários. Conta com a parceria da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer do referido município.

Vale destacar que o Programa (seja o BALE equipe de Pau dos Ferros, Coordenada pela professora Lúcia Sampaio, ou o BALE-FRUP, Coordenado pela professora Gorete Torres, ou as demais equipes), tem realizado um trabalho que engloba literatura, teatro, contação de histórias, poesias e muitas outras atividades de incentivo a leitura. Trata-se de uma ação extensionista do *Campus Avançados Prof.^a Maria Albuquerque Maia (CAMEAM)* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como bem frisa a professora Lúcia Sampaio, com seriedade e o compromisso com o público que atende. Os encontros realizados nas comunidades, escolas e qualquer outra instituição são cuidadosamente estudados e preparados pelas equipes baleanas. É importante também ressaltar que pesquisas, de caráter científico, são realizadas divulgadas em eventos acadêmicos. O Programa desenvolve suas ações contando com apoios financeiros externos conquistados por meio de editais.

4 AS IDENTIDADES BALEANAS

4.1 O eu que apresento e o eu percebido pelo outro

Como já ressaltamos anteriormente esta pesquisa tem como *corpus* dois memoriais de voluntários do BALE-FRUP. O primeiro baleano eleito (chamado de Pequeno Príncipe) é um adolescente de 13 anos de idade, estudante do Ensino Fundamental de escola pública. O

pequeno príncipe é voluntário do programa desde a 6ª edição, na época ainda criança, “acompanhava todas as atividades e se deleitava com as leituras, contações de histórias e recontações. Tentava participar de todas, mesmo sabendo que tinha que dar oportunidade aos outros, porque nem sempre as atuações convinham para crianças” (O PEQUENO PRÍNCIPE, 2018). Trata-se de um adolescente de família estruturada. O pai é professor, a mãe assistente social e a irmã mais velha Engenheira Civil. No memorial do adolescente ele deixa claro que os mesmos acompanham sua vida estudantil e todos se empenham em seus estudos e compreendem a importância da leitura.

O segundo baleano (chamado de Visconde de Sabugosa) é um jovem de 22 anos de idade, estudante do Curso Técnico de Enfermagem e cursinho preparatório para o ENEM. Já concluiu o Ensino Médio e tem como meta cursar medicina. Já conseguiu algumas bolsas para cursar uma faculdade, mas prefere estudar para cursar medicina. Filho de pais separados, foi criado pela mãe, a mesma com Ensino Fundamental incompleto, dona de casa e “casada com um senhor bem mais velho que ela, vivendo apenas do salário do referido senhor que é aposentado” (VISCONDE DE SABUGOSA, 2018).

Trata-se, na atualidade, de um jovem que trabalha de dia e estuda a noite, com o intuito de “subir na vida”. Parece notório que sua família não compreende, de fato, a verdadeira importância da escola e conseqüentemente da leitura. Diz o jovem:

Mandavam-me para escola porque sabiam que era a obrigação da família e também porque queriam que eu aprendesse a ler, mas na verdade, com o passar do tempo passei a entender que não acreditavam em minha capacidade. Não me acompanhavam nos deveres de casa e não me incentivam a leitura, só diziam que eu precisava ler (VISCONDE DE SABUGOSA, 2018).

Fica claro assim, que essa família pouco acompanhava a vida estudantil do jovem e quase não contribui com sua formação leitora, mesmo tendo certa noção que para sobreviver dignamente na sociedade competitiva precisamos de leitura, escola, saber.

4.2 BALE-FRUP: representações, transformações e fluidez: as identidades do Pequeno Príncipe

Nosso trabalho tem como objetivo principal analisar as possíveis identidades leitoras dos sujeitos do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas/BALE, mais designadamente na equipe da cidade de Frutuoso Gomes, ou seja, do BALE-FRUP, procurando considerar o processo transformativo que esses sujeitos vivenciaram durante suas participações

em ações de mediação de leitura no programa. Especificamente verificamos como os sujeitos de definiam, em relação à leitura antes de entrarem no programa e depois de participarem de ações realizadas pelo BALE-FRUP. Nosso *corpus* se constitui de dois memoriais de leituras, para tanto nos debruçamos nos memoriais construídos por dois baleanos. Iniciamos tentando compreender as identidades não leitoras e leitoras expostas no memorial do Pequeno Príncipe, em seguida faremos o mesmo com as do Visconde de Sabugosa.

Assim, verificamos que antes de participar das ações de leitura do BALE-FRUP o Pequeno Príncipe era um sujeito que não gostava de ler, embora sua família “cobrasse” a leitura diariamente. O baleano diz que ao invés de leitura “preferia ficar jogando bola, pulando, tocando, assistindo desenhos”. Parece que a leitura na vida desse sujeito ocupava um lugar esquecido, pois o mesmo confessa que antes do BALE “não queria saber de livro” e mesmo tendo uma família que cobrava a leitura do Pequeno Príncipe percebemos que as iniciativas dos membros daquela família não surtiam grandes efeitos. Encontramos aqui um sujeito que se apresenta com uma identidade não leitora e que os aspectos externos a família influenciam de maneira significativa em sua constituição.

O baleano relata o fato de sua mãe sempre dizer “pegue um livro na biblioteca da escola e vá ler” não o influenciava na leitura, pois “sempre preferia outras coisas sempre esquecia” e “ela continuava cobrando”. Quanto ao pai, o Pequeno príncipe relata: “um dia meu pai pegou um livro na biblioteca e trouxe para eu ler, mas era muito grande, não tinha figura” de forma bastante mecânica o baleano confessa que leu o livro, mas não achou interessante e diz: “eu li obrigado e até hoje não sei o que dizia o livro”. Isso se sucedeu algumas vezes, o Pequeno Príncipe ia à biblioteca, “pegava livros levava para casa, às vezes chegava a ler por completo, principalmente se fosse quadrinhos, porque tinha desenhos, às vezes não conseguia terminar, mas dizia que tinha terminado”. Agindo dessa forma conseguiu agradar os pais que achavam que lia constantemente.

Segundo o baleano a “mãe viajava muito e trazia de presentes livros infantis”, mas para ele o fato de ter livros a sua disposição não foi o suficiente para se constituir leitor. O mesmo afirma: “Continuei preferindo a televisão”. Percebemos uma negação do Pequeno Príncipe em se apresentar para a família como realmente ele era. Ele apresenta-se para os pais como um sujeito que lia constantemente, embora isso não fosse à verdade.

Dando continuidade a seu memorial o baleano relata um fato que nos chama atenção e decidimos registrar de maneira completa aqui, vejamos:

Nessa trajetória com a leitura sem gostar, minha tia me convida para participar do Programa BALE-FRUP, eu logo pensei: Mais leitura, não vou! Minha irmã já participava. Minha tia começou e me contar como eram as atividades. Comecei a ficar prestando atenção a minha irmã a decorar poesias para recitar nas atuações do programa. Era encantador. Ela recitava, gesticulava... pensei: preciso sentir esse sabor. E assim, passei a pesquisar poesia e a tentar decorar. Assim, conheci a melhor leitura: a poesia (O PEQUENO PRINCÍPE, 2018).

Verificamos que o sujeito pesquisado se apresenta inicialmente com uma identidade não leitora, mas com a convivência com pessoas leitoras o Pequeno Príncipe inicia um processo de transformação de sua identidade. É através do sentimento de curiosidade despertado e da vontade de participar do “sabor” demonstrado pela outrem que esse sujeito decide experimentar. Podemos dizer que nesse momento de sua vida o mesmo encontra-se no “entrelugares” defendido por Bhabha (2013, p. 20), como “[...] terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.

Dando continuidade ao seu memorial o baleano diz: “nas primeiras experiências tive vergonha, mesmo tendo ensaiado bastante, mas o prazer que senti superou o outro sentimento”. Segundo o pesquisado, depois das primeiras experiências “todos os dias procurava novas poesias, pois queria estar sempre com uma decorada para apresentar quando necessário”. Verificamos aqui a necessidade de um sujeito em apresentar uma identidade “ideal” para o outro. Talvez por isso o sentimento de vergonha e a vontade de estar preparado para as apresentações.

Motivado pelo desejo de estar preparado para instigar a leitura no outrem (um dos propósitos do BALE-FRUP) o Pequeno Príncipe passa a ser um leitor assíduo, lendo todo dia várias poesias. Foi nesse trajeto que o mesmo encontrou o poeta Braulio Bessa que o ajudou com suas poesias. A partir de então não sentia mais vergonha em recitar poemas, ao contrario “queria dividir com os outros o que lia”.

Parece-nos que nesse processo transformativo ocorreu de forma rápida, deslocada, descentrada, e, como nos afirma Hall (2006) abalando a ideia que o sujeito tem dele mesmo, considerada pelo autor como “perda de sentido de si”. Assim, nesse deslocamento, nessa fluidez o Pequeno Príncipe chega a uma identidade leitora, ou pelo menos tem a preocupação de apresentar essa identidade aos leitores de seu memorial.

No decorrer de sua narrativa, o baleano pesquisado vai nos mostrando a importância do contato com o outro e com as chamadas comunidades (sejam elas culturais, sociais, etc.) para a construção desse sujeito leitor. Podemos reafirmar isto com a fala do pesquisado quando diz

O gosto de ler, ler por prazer foi surgindo aos poucos na minha vida de baleano, em cada atividade realizada no BALE-FRUP, em cada história contada e muitas vezes encenada. Passei a pesquisar histórias e a decorar também, porque sabia que a cada momento os convites chega e temos que estar preparado para recitar e satisfazer os meninos, os velhos e a minha tia. Isso tudo porque nas reuniões sempre refletia o bom da leitura, da contação, da poesia e me espelhava nas pessoas para fazer direito também.

Entendemos através das palavras do baleano o quanto a comunidade a qual ele participa conseguiu influenciar na transformação da identidade do mesmo. Chegando a uma identidade leitora, com já havíamos colocado anteriormente.

Destarte, podemos compreender que o Pequeno Príncipe nessa rápida trajetória narrada no seu memorial, nos apresentar identidades diferentes. No primeiro momento se apresenta com um sujeito não leitor, mesmo tentando convencer os que os rodeia que lia. Em convivência com outros grupos, outras pessoas, passa a ser transformado, vivenciando entre-lugares e se constituído um leitor. Temos assim, num curto decorrer de tempo e espaço a identidade considerada como não leitora e a identidade considerada leitora.

4.3 E o Visconde de Sabugosa quais identidades nos apresenta?

Visconde de Sabugosa, o outro baleano colaborador de nossa pesquisa, deixa claro, em seu memorial, que antes de ingressar no programa BALE-FRUP não se definia como um sujeito leitor, nem mesmo a família percebia essa identidade leitora nele. Segundo ele a leitura fazia parte de sua vida de maneira muito superficial e diz: “fora os conteúdos da escola, não trago na memória atividades de leitura, principalmente ter lido por prazer. Ler um livro inteiro? Não lembro ter realizado tal atividade.”

Notamos que as leituras feitas por Visconde de Sabugosa eram as pedidas/exigidas pela escola. O mesmo afirma que “Lia na escola para aprender a ler, mas quando chegava em casa não lembrava o que tinha lido. Tentava ler para fazer as atividades de casa, mas também não sabia direito o que estava lendo”.

O baleano nos esclarece em seu memorial que sua família nunca acreditou em sua capacidade, chegando a afirmar: “parece que eles achavam que eu era uma criança que não ia

vencer as dificuldades. Custei a aprender a ler e por esse fato, minha avó, minha mãe, diziam: esse menino não tem jeito”. O mesmo ainda acrescenta: “nessa peleja chego ao Ensino Médio, confesso que nessa trajetória de leituras sem significados, vou de recuperação em recuperação, de reprovação a reprovação e chego ao Ensino Médio, com toda a desmotivação possível”. Segundo o pesquisado, a escola passou a ser um lugar de “diversão, de passeio, de amizades, mas de pouca aprendizagem” e o mesmo ia à escola para “encontrar os amigos”. Já no Ensino Médio chegava a visitar a biblioteca, “não para ler, mas para gazejar aulas e lá ficar com os colegas conversando”.

É visível, em todo o memorial do Visconde de Sabugosa, a apresentação de um sujeito desmotivado, não somente em relação à leitura, a escola, suas atividades, mas também com a vida. Essa identidade de sujeitos sem sonhos, deslocado, vulnerável fez parte da constituição do baleano por muito tempo. Parece que as pessoas que o rodeava, as comunidades a que pertencia o influenciava “negativamente”, contribuído assim, para a construção de uma identidade volúvel, despreocupada com os estudos, a leitura e o futuro.

No memorial de Visconde de Sabugosa, ele narra com clareza sua entrada no BALEFRUP, os momentos de entre-lugares como diz Bhabha (2013), e seu encontro com a leitura o que contribui para a constituição de uma identidade leitora. Por ser um pouco extensa fizemos alguns recortes, mas trazemos aqui as partes principais:

Vi o edital do BALE-FRUP no quadro de avisos da escola. Pensei vou me inscrever. Fui falar com a coordenadora. Ela não acreditou, mas disse que eu podia me inscrever. Fui logo barrado pela nota de português e ela disse que eu não iria fazer a entrevista. Mesmo assim aquele desejo ficou no meu coração. Me disseram que podia participar como voluntário. Fui falar novamente com a coordenadora, ela disse: tem certeza? No outro dia me chamou para uma conversa particular. Essa conversa durou muito tempo e ela disse que para participar do programa precisava deixar de ser aquele tipo de aluno. Eu gazeava aula, ficava nos corredores, atrapalhava os professores, perturbava na cozinha, derramava merenda, sem falar que não fazia nenhuma atividade de sala, nem muito menos de casa. Ah, não lembro se alguma vez antes do BALEFRUP tinha passado por média. Quando ela me disse isso eu pensei. Vou agarrar essa oportunidade. Então disse eu garanto.

Notoriamente, temos um jovem apresentado algumas identidades de se mesmo. Identidades essas que geralmente no contexto escolar e até social são discriminadas, deixadas à margem, podendo até dizer que não são aceitas em determinadas situações. A sociedade moderna tem criado “estereótipos ideais”, aquele que na concepção de muitos são os sujeitos adequados, os sujeitos de destaque. Parece-nos que o Visconde de Sabugosa não era o “tipo”

de identidade almejada pelo programa. Entretanto, ao continuar verificando o memorial percebemos que a conversa citada acima pelo baleano “sutil efeito”. O mesmo afirma:

A partir daquele dia resolvi mudar, não sabia como. Mas, queria. Comecei me comportando bem nas aulas e realizando todas as atividades que os professores passavam. Iniciamos os encontros do BALEFRUP e começamos a ler nesses encontros e levamos leituras para casa. Lia e algumas vezes não sabia o que estava lendo. No próximo encontro quando discutíamos o que tínhamos lido era muito bom tudo clareava.

A fala do baleano mostra um sujeito aparentemente consciente da necessidade e possibilidade de mudança. Ele próprio almeja a transformação e voluntariamente vive momentos de entre-lugares e a perda de sentido de si (HALL, 2006). Ora o sujeito não leitor, ora o sujeito que quer se tornar leitor. Ora um sujeito discriminado, sem intenções de “crescimento” de mudanças, de ascensão. Ora aquele que sabe das exigências sociais e que pretende participar das ações coletivas e ser visto como leitor responsável e proficiente, mas que para isso precisa da ajuda, do apoio do outro.

O pesquisado passa a aproveitar o tempo livre de casa e na escola. O mesmo resgata de sua memória os momentos “que ao invés de ficar perturbando na cozinha, batendo porta dos banheiros, fazendo barulho nos corredores ia para a biblioteca, não para conversar, mas ler. Agora era exemplo, era baleano. E assim, aos poucos ia descobrindo o bom da leitura”.

Percebemos que ao ser mediado, incentivado o Visconde de Sabugosa passa a trilhar novos caminhos construindo uma nova identidade. Ao ser instigado a ler pela nova comunidade a que pertence esse sujeito agora pode ser considerado leitor e trilha caminhos da descoberta, de novas sensações, de novos mundos, de novos horizontes. Depois com o processo de leitura em pleno vapor, o mesmo vai percebendo que todos esses sentimentos o conduzem ao aprendizado, ao crescimento intelectual, social, educacional. A voz de Visconde de Sabugosa, afirma isso quando diz: “fui descobrindo as coisas nas leituras que realizava e quando não realizava descobria através da fala da coordenadora e dos outros baleanos que liam e entendiam mais do que eu. E essas coisas que eu aprendia eram diferentes, eram melhores”.

O tempo foi passando e foi chegando o final do ano letivo, o baleano afirma que “já tinha lido vários livros, apresentados peças nas escolas, recitado poesias, ido a várias reuniões” e para surpresa de muitos da escola “pela primeira vez” o Visconde de Sabugosa foi “aprovado por média, em todas as disciplinas, inclusive em Português, disciplina que achava muito difícil”. Ele relata ainda que: “Nem tinha percebido, mas uma vez em conversa com a coordenadora ela disse que eu hoje era outra pessoa, outro aluno e que todos os professores e funcionários

elogiavam minha mudança”. É notório nessa fala o orgulho desse sujeito em apresentar outra identidade, não só uma identidade leitora, mas uma identidade aceita, elogiada pelo outro, pela comunidade.

Portanto, é interessante perceber algumas identidades apresentada pelo Visconde de Sabugosa em seu memorial. Temos o sujeito não leitor, o aluno que aparentemente não gosta de estudar, o jovem que “perturba” a todos na escola, o filho que não se sente motivado, o sujeito que passa por vários lugares e almeja a transformação, e por fim, o sujeito leitor que se deixou constituir pelo contato com o outro. E assim, como a modernidade tardia vai se transformando em uma rapidez e fluidez que jamais será estanque.

5 CONCLUSÃO

Por compreendermos que estamos vivenciando uma modernidade tardia, na qual um único sujeito pode apresentar várias identidades momentâneas e essas identidades são constituídas através do espaço e do tempo é que resolvemos realizar esta pesquisa, a qual nos proporcionou algumas reflexões e/ou achados que, brevemente, expomos aqui.

Primeiro, os resultados apontaram para a existência de algumas identidades apresentadas pelos sujeitos pesquisados. De um modo geral os dois memoriais nos traz a compreensão de que antes de ingressarem no BALE-FRUP, tanto o Pequeno Príncipe, como o Visconde de Sabugosa eram constituídos por identidades não leitoras. Ou seja, esses sujeitos não realizavam a leitura por prazer e quando liam era de forma decodificada ou com o objetivo de realizar alguma atividade exigida pela comunidade ou mesmo pela família.

Verificamos ainda que, no caso do primeiro pesquisado (o Pequeno Príncipe) ele se esforçava para apresentar para os pais uma identidade leitora, mas que na verdade se tratava de uma identidade falsa criada pelo sujeito para agradar o outro. Na verdade ele não lia e quando lia não conseguia construir sentidos para a leitura.

O Visconde de Sabugosa por sua vez, tinha uma identidade não leitora e não se esforçava para que essa identidade não aparecesse, na verdade ele a deixava transparecer em todas as situações vivenciadas. Em seu memorial ele consegue expor várias identidades (filho desmotivado, aluno que aparentemente não gosta de estudar, o jovem que “perturba” a escola inteira, sujeito que almeja a sua própria transformação), como já foi ressaltado anteriormente. As mesmas parecem ser frutos de uma sociedade de exclusão, que não se importa com o outro e com as consequências de suas atitudes.

Com o ingresso no programa BALE-FRUP e as participações em ações de mediação de leitura desenvolvidas, aparecem sujeitos (O Pequeno Príncipe e o Visconde de Sabugosa) que estão em entre-lugares, passando pelo processo de transformação de identidades e no decorrer dessas atividades se constituem como sujeitos leitores.

Destarte, compreendemos que o programa BALE-FRUP, pode ser considerado uma comunidade que contribui para a formação de identidades leitoras, através das ações realizadas e do incentivo a leitura. É se preparando para instigar a leitura no outro que o sujeito baleano tem se formado e se constituído leitor.

Esta discussão não se esgota aqui, muito ainda podemos refletir tanto sobre o Programa BALE-FRUP, como sobre identidades, ou mesmos sobre a formação de identidades leitoras. Mas, Precisamos deixar claro que compreendemos ter dado conta do nosso objetivo de pesquisa, não com verdades absolutas, mas com entendimentos e reflexões para o momento.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- _____. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BHABHA, Homi k. **O local da Cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

X FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia
De 27 a 30 de novembro de 2018

✉ xfiped@gmail.com

🌐 <http://ainpgp.org/fiped/x/>

LINGUAGEM E MEMÓRIAS: UMA INTER-RELAÇÃO

Cássia da Silva
Dnda/UERN
cassia_silv@hotmail.com

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Professora/UERN
malupsampaio@hotmail.com

RESUMO

Os estudos que se referem à temática da memória em nosso país vêm ganhando ênfase nas diversas linhas de pesquisas que envolvem a Psicologia, as Ciências sociais, a Educação e até mesmo as Ciências da informação. Na macroárea das Letras já se denota grande preocupação dos estudiosos dessa área em trabalhos de análises das memórias em discursos escritos e transcritos. Nesse sentido, se faz pertinente questionar: De que forma os programas de pós-graduação em Letras vêm inserindo a temática das memórias em suas linhas de pesquisa? Para respondermos tal questionamento, a pesquisa aqui visa a compreender como se relaciona memória e linguagem em cursos de mestrado e doutorado que trabalham com o tema em questão. Utilizando de uma pesquisa bibliográfica, contamos com as teorias de Horochovski (2013), Lira (2012), Simson (2003) e Nora (1993) que nos auxiliam a entender como as memórias se concretizam na linguagem e como ambas são essenciais a nossa condição humana.

Palavras-chave: Linguagem. Memórias. Letras.

INTRODUÇÃO

A macroárea das Letras é uma área do conhecimento que hoje envolve inúmeras linhas de pesquisas que vão desde os estudos linguísticos e de funcionamento da língua, passando pelos estudos funcionais e sociais da comunicação e da interpretação de textos e discursos, até chegar aos estudos literários e psicanalíticos com ênfase na linguagem e nas suas diversas vertentes de interpretação.

Dessa forma, nas Letras, na medida em que os estudiosos aprimoram e criam novos conceitos e novos modelos metodológicos, a inserção de uma dinâmica de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade se concretiza nesses aprimoramentos e criações.

Nessa perspectiva, interdisciplinar de investigações científicas, os trabalhos de análises de memórias vêm ganhando espaço nas Letras e sendo objeto de estudo de inúmeros pesquisadores contemporâneos. E, nesse âmbito, as memórias são de fundamental importância para as áreas que trabalham com os registros da informação, esta temática, não é objeto exclusivo de uma área de estudo e vem sendo tratado por diversos domínios do conhecimento (GONDAR; DODEBEI, 2005, p.07).

Enquanto objeto de análise, a memória é estudada pelos filósofos, neurocientistas, psicólogos, educadores, historiadores, dentre tantos outros pesquisadores que buscam compreender a interferência dos fatos passados em nosso presente, ou mesmo buscam entender o funcionamento do cérebro humano e a relação deste funcionamento com as lembranças.

Na área das Letras, já se denota também grande preocupação dos estudiosos em trabalhos de análises das memórias em discursos escritos e transcritos. Com interesse em compreender como isso está acontecendo, questionamos aqui: De que forma os programas de pós-graduação em Letras vêm inserindo a temática das memórias em suas linhas de pesquisa? Para respondermos tal questionamento, essa pesquisa apontará algumas relações entre memória e linguagem em cursos de mestrado e doutorado que trabalham com o tema em questão.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica essa, na qual contamos com as teorias de Horochovski (2013), Lira (2012), Simson (2003) e Nora (1993) que nos auxiliaram a entender como as memórias se concretizam na linguagem e como ambas são essenciais a nossa condição humana.

OS ESTUDOS E AS MEMÓRIAS

Segundo Simson (2003) memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos, etc.). Ainda de acordo com a autora existe a memória individual que é aquela guardada por um indivíduo e se refere as suas próprias vivências e experiências, a memória coletiva formada pelos fatos e aspectos julgados relevantes e que são guardados como memória oficial da sociedade mais ampla. Ela geralmente se expressa naquilo que chamamos de lugares da memória que são os monumentos, hinos oficiais, quadros e obras literárias e artísticas que expressam a versão consolidada de um passado coletivo de uma dada sociedade. Para Simson (2003) existem as memórias subterrâneas ou marginais que correspondem a versões sobre o passado dos grupos dominados de uma dada sociedade. Estas memórias geralmente não estão monumentalizadas e nem gravadas em suportes concretos como textos, obras de arte e só se expressam quando conflitos sociais as evocam ou quando os pesquisadores que se utilizam do método biográfico ou da história oral criam as condições para que elas emergem e possam então ser registradas, analisadas e passem então a fazer parte da memória coletiva de uma dada sociedade.

Dessa forma, entendemos como os lugares da memória nascem e vivem quando se materializam de alguma forma. Por isso, é a partir dessa certeza de que não há memória

espontânea, que mais enfatizamos a necessidade de criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notarizar atas, enfim fazer registros do que é importante, ou mesmo do que julgamos ser importante (NORA, 1993, p. 13). Para Nora (1993), a memória ao ser registrada e materializada por meio da escrita, passa a fazer parte da história e dá lugar a uma memória arquivística, ou seja, “à constituição vertiginosa e gigantesca do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar” (NORA, 1993, p. 15).

Essa importância de registrar a memória ganhará mais destaque nos estudos científicos brasileiros a partir da década de 70 e caminhará por vários campos de estudos, inicialmente com abordagens individuais, até ser visto (nos estudos contemporâneos) como uma corrente interdisciplinar:

Falar em memória na atualidade é remete-se a um conceito que desperta inúmeras posicionamentos teóricos e ideológicos, mas de que memória estaremos falando? Da memória social, da memória cultural, da memória étnica, ou simplesmente de memória, ignorando os esfacelamentos a que esta foi submetida? Um grande número de trabalhos vem sendo desenvolvidos com o objetivo de explorarem os territórios da memória, trabalhos que se desenvolvem, sobretudo dentro do campo das ciências humanas e sociais, a exemplo da História, da Sociologia e da Comunicação Social (LIRA, 2012, p. 01-02).

Se as memórias podem ser objeto de estudo de todas essas áreas do conhecimento, quais linhas de pesquisa estão em ênfase quando a memória é estudada por um historiador? E por um profissional das Letras? Como a memória (que carrega em si um conceito tão singular) pode ser estratificada em tantos andaimes “diferentes” de estudos? E o que há em comum entre eles, entre os métodos de abordagem? Veremos a seguir.

OS ESTUDOS DAS MEMÓRIAS: O INÍCIO

Quando estudamos “memórias”, por diversas vezes nos deparamos com relatos de historiadores que atribuem à Grécia Arcaica a divinização da memória:

Desde o tempo em que a memória era considerada um dom divino, na Grécia Arcaica, passando pelo processo de laicização - a partir do qual foram desenvolvidas as técnicas mnemônicas, pela retórica, pela ética, até o período no qual passou a ser estudada na perspectiva científica, muitos foram os pensadores e cientistas que contribuíram para melhor compreensão de seu conceito e dos fenômenos a ela relacionados. Por muito tempo, durante a Antiguidade, a memória foi considerada algo sublime, religioso, que elevava os mortais ao mundo das divindades (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2008, p. 03).

É desta perspectiva científica - em que as autoras contextualizam a memória pós divinização - que nomes como Bergson, Le Goff e Halbwachs, começam a aparecer e tornam-se comuns de se encontrar no percurso dos estudos essenciais da memória em contexto social. A inegável contribuição desses grandes pesquisadores franceses fez com que a temática em questão (memórias) se disseminasse por todo o mundo, quando:

- No final do século XIX, precisamente em 1896, na Filosofia, Bergson uniu corpo e mente em sua obra: *Matéria e memória* (1999), se aprofundando em percepção e memória numa linha neurológica de estudo;
- No final do século XX, o historiador Le Goff, traz, em sua obra: “História e Memória” (1988) uma grandiosa explanação de como a memória é objeto de poder das grandes civilizações desde a Idade Média, assim afirma o autor:

(...) a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1990, p. 368).

- Ainda na vertente da memória coletiva, o sociólogo Maurice Halbwachs, inovou, na década de 40, os estudos sobre memórias quando em sua tese “postulou que o fenômeno de recordação e localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não for levado em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória” (SILVA, 2013, p. 01). A partir dessa categoria social de avaliação da memória como marcadamente coletiva, Halbwachs inaugura os estudos das memórias nas Ciências sociais.

Nesse sentido, a França deixou um grande legado aos estudiosos das memórias e marcadamente nas linhas de pesquisas que envolvem “memória” no Brasil, esse legado se presentifica e se atualiza nas dissertações e teses dos programas de Pós-Graduação brasileiros em consolidação a partir da década de 70.

É desta década também o grandioso trabalho da psicóloga social Ecléa Bosi, *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos* (1979), um grande marco brasileiro no estudo das memórias de idosos. Bosi com sua tese de livre-docência, que se transformou em livro,

(...) traz uma singular reflexão feita a partir de entrevistas aprofundadas com oito pessoas idosas, maiores de 70 anos, que viveram desde a infância na cidade de São Paulo. A história da cidade é revisitada através da memória social de sujeitos que participaram de sua construção. Até aquele momento – falamos da segunda metade dos anos 70 – suas vozes e suas presenças estavam como que amortecidas. Não se falava com frequência dos velhos e, tampouco, da terceira idade. Sabíamos de São Paulo apenas através do que dizia a historiografia, em suas múltiplas versões. Nenhuma delas, porém, havia se dado conta até então da expressividade narrativa dos velhos (OLIVEIRA, 2013, p. 89-90).

Bosi inovou em todas as vertentes com essa pesquisa, pois soube unificar a categorias da psicologia social com os marcos históricos da memória coletiva de um grupo paulista, sem enfadar o leitor com uma linguagem puramente científica. Ao contrário, o livro se reveste de um tom poético sem perder a essência científicista e humana. Essa obra é também fonte de inspiração para os estudiosos das Letras, já que a análise empreendida por Bosi, nesse livro, ultrapassa as vertentes da psicologia e tem a linguagem como ferramenta elementar para a concretização e, conseqüentemente, análise das memórias dos entrevistados.

Assim, quando Oliveira (2013) afirma que na obra de Bosi: “a memória brota do embate entre a subjetividade do espírito e a exterioridade da matéria”, podemos, como estudiosos das Letras, propor uma analogia entre o nascimento da memória e da linguagem, já que esta última também se configura no interior do ser, subjetivamente, e se exterioriza na matéria oral, escrita ou mesmo gestual.

AS “MEMÓRIAS” E A LINGUAGEM: NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS

Numa pesquisa rápida sobre as linhas de estudos de memórias nos programas de Pós-graduação do Brasil, através da ferramenta de busca online *Google*, na primeira página da busca, encontramos os seguintes Programas:

Tabela 1 – Alguns Programas de Pós-graduação

IES	PROGRAMA DE MESTRADO/CURSO	LINHA DE PESQUISA	ANO DE INÍCIO DO PROGRAMA
FGV	O Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em História, Política e Bens Culturais (PPHPBC)	Memória e Cultura	2003
UFRPE	Programa de Pós-Graduação em História Social	Cultura, Patrimônio e Memória	2006

	da Cultura Regional da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PGH		
UFPB	Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal a Paraíba (UFPB)	Informação, Memória e Sociedade	2006
UFG (Universidade Federal de Goiás)	O Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Goiás	História, Memória e Imaginários Sociais	Mestrado (1972) Doutorado (2006)
UFG	Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> - Mestrado em Estudos da Linguagem (PPGEL)	Literatura, Memória e Identidade:	2011
UEMA	Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Maranhão	Literatura, Memória e Cultura	2015
UNISINOS	Mestrado e Doutorado em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sociedades indígenas, cultura e memória	2010
UFPI	Mestrado em História da Universidade Federal do Piauí	História, Cidade, Memória e Trabalho	2004
UFMG	Curso de Pós-Graduação em Letras da FALE/UFMG	Literatura, História e Memória Cultural (LHMC)	1973
UESB	Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade Mestrado e Doutorado, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	“Memória, Cultura e Educação” e “Memória, Discursos e Narrativas”.	

Fonte: As pesquisadoras, 2018.

Interpretando essa busca, percebemos como as pesquisas, em nosso país, que tematizam a “Memória” transitam entre os campos de estudo da História e da Linguagem. A lista ainda revela como essas linhas de investigação científica são tão amplamente interdisciplinares quanto os programas que as inserem. Curioso é perceber que os dois cursos de Pós-graduação mais antigos dessa lista, o **Programa de Pós-Graduação em História – PPGH** da Universidade Federal de Goiás e o curso de Pós-Graduação em Letras da FALE/UFMG, surgiram quase no mesmo ano (1972/1973), se encontram em territórios aproximados geograficamente e têm como grandes linhas de estudos o diálogo entre o social, a história e a memória. As ementas dessas respectivas linhas de estudo dos dois programas, também apontam estreitas ligações:

Tabela 2 – Ementas dos programas mais PPGH/LHMC

UFG (Universidade Federal de Goiás)	Programa de Pós-Graduação em História (PPGH)	A linha de pesquisa História, Memória e Imaginários Sociais tem por objetivo problematizar a elaboração da história como forma de conhecimento e como narrativa. A memória é ordenadora da consciência e matéria-prima da história. Trata-se de problematizar a relação entre memória e história. Essa linha de pesquisa propõe-se a analisar a formação, a difusão e a apropriação de repertórios de imagens e discursos em diferentes espaços e tempos históricos. Os suportes dessas imagens e discursos encontram-se em diversas linguagens: verbal, escrita, gestual, iconográfica e simbólica, definindo as relações étnicas, de gênero e de poder. Memórias e imaginários sociais interligam-se na medida em que ambas configuram representações influentes na definição das identidades sociais (UFG, 2017).
Curso de Pós-Graduação em Letras da FALE/UFMG	Literatura, História e Memória Cultural (LHMC)	Ementa: Estudo das relações entre literatura, história e memória cultural, com o objetivo de investigar as articulações entre experiência vivida, ficção e organização social, bem como a constituição de acervos enquanto fontes primárias.

Fonte: As pesquisadoras, 2018.

Ambos os cursos, em suas respectivas linhas de pesquisa, inter-relacionam a memória e a história, numa perspectiva em que a linguagem se torna o alicerce dos discursos sociais: “os suportes dessas imagens e discursos encontram-se em diversas linguagens: verbal, escrita, gestual, iconográfica e simbólica.” (ementa 1). Ainda que a palavra “discurso” não integre os títulos das linhas de pesquisa apontadas, ela aparece diluída nas ementas em questão, diretamente exposta na ementa 1 e de forma implícita na ementa 2, a qual propõe estudos que articulem a experiência vivida, a ficção e a organização social. Articulação essa que só será possível através dos discursos.

Nessa perspectiva de unir Discurso e Memórias, temos o Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PPGL/UERN, com a linha: “Discurso, Memória e Identidade” que: “articula pesquisas que relacionam discurso, memória e identidade, investigando a produção de sentidos em diferentes campos discursivos, em diversos contextos sócio históricos de produção, circulação e recepção.” (PROPEG/UERN, 2018). Visualizando essa ementa, percebemos que num programa como esse, mais explicitamente a memória se inter-relaciona e se concretiza em discurso e a ênfase que é dada

a linguagem vem ao encontro do papel fundamental que esta tem quando se trabalha memória num deslocamento entre a memória individual e a coletiva:

As memórias individuais alimentam-se da memória coletiva e histórica e incluem elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo. Um dos elementos mais importantes, que afirmam o caráter social da memória, é a linguagem, a linguagem é elemento articulador entre o mundo da memória e o vivido. As trocas entre os membros de um grupo se fazem por meio de linguagem. Lembrar e narrar se constituem como elementos primordiais da linguagem (LIRA, 2012, p. 03).

A importância que Lira (2012) atribui à linguagem nessa afirmação dialoga diretamente com o que se espera com os trabalhos que envolvem memórias num contexto social que “as vozes (*revelando as memórias*) permitem compreender as imagens de um tempo, fundamentais para entender as do outro, o passado e o presente entrelaçados em suas lembranças” (HOROCHOVSKI, 2013, p. 22, grifos nossos). Nas memórias expostas através da linguagem se encontra a verdadeira essência da humanização: a compreensão de um ser por outro, de um tempo em outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter interdisciplinar do tema “memórias” já foi enfatizado por Gondar e Dodebel (2005) quando afirmaram que as memórias são de fundamental importância para as áreas que trabalham com os registros da informação, contudo esta temática não é objeto exclusivo de uma área de estudo e vem sendo tratado por diversos domínios do conhecimento.

Nessa perspectiva, ressaltamos nesse artigo como a macroárea das Letras vem abrindo espaço para os trabalhos de análises de memórias e como essas memórias estão se constituindo (desde a década de 1970) linhas de pesquisa em Programas de Pós-graduação brasileiros.

A inter-relação entre Memória, Discurso e Linguagem também foi discutida nessa pesquisa. E por intermédio de analogia da condição humana, estreitamos aqui as semelhanças entre o nascimento da memória e o da linguagem, visto que ambas se configuram no interior do ser, subjetivamente, e se exteriorizam na matéria oral ou escrita. Há mais similitudes entre memórias e linguagem do que se pode traçar, e a conexão entre essas duas faculdades humana vai muito além da mera condição de uma ser instrumento de manifestação da outra.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução: Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).
- BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. 3 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- FGV. Programa de Pós-Graduação em História – **PPGH** da Universidade Federal de Goiás. Linhas de pesquisa (2017). Disponível em: < <https://pos.historia.ufg.br/>>. Acesso em 24 de setembro de 2018.
- GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs.) **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2005.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- HOFFMANN-HOROCHOVSKI, Terezinha Marisete. **Memória de morte e outras memórias**: lembranças de velhos. Curitiba: Ed. UFPR. 2013.
- LE GOFF, Jacques, **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão [et. al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).
- LIRA, Silvano Fidelis de. Memória, pesquisa e ensino de história: Pesquisa e prática de ensino, um diálogo possível. In: **Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. 31/07 a 03/08/2012. Anais eletrônicos. ISBN: 978-85-7745-551-
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo: Departamento de História de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, n.10, 1993, pp. 07-28.
- OLIVEIRA, Eliane Braga de. RODRIGUES, Georgete Medleg. As concepções de memória na Ciência da Informação no Brasil: estudo preliminar sobre a ocorrência do tema na produção científica. In: **Anais do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação - ENANCIB: Diversidade Cultural e Políticas de Informação**. São Paulo: USP. 2008.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. Sobre Memória e Sociedade. **Revista USP**: São Paulo, n. 98, p. 87-94. Junho/Julho/agosto 2013.
- SILVA, Giuslane Francisca da. **Resenha**: HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. *Aedos*, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 247-253, Ago. 2016.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p. 14-18, maio, 2003. ISSN 2316-3852.
- UERN. Programa de Pós-graduação em Letras/PPGL. **Linhas de Pesquisa** (2017). Disponível em < propeg.uern.br > Acesso em 24 de setembro de 2017.
- UFMG. Curso de Pós-Graduação em Letras da FALE/UFMG. **Linhas de Pesquisa** (2017). Disponível em < <https://poslit.letras.ufmg.br/>>. Acesso em 24 de setembro de 2018.

MARACANAÚ: ONDE ESTÃO OS INDÍOS? COMPREENDENDO EM UMA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE UM MUNICÍPIO CEARENSE ATRAVÉS DA ANÁLISE IDENTITÁRIA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA DE ALGUNS DE SEUS ATORES SOCIAIS

George Sousa Cavalcante

Professor de História do Ensino Básico e Mndo do programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

georgeunilab@gmail.com

RESUMO

Propomos na presente pesquisa analisar a construção identitária de algumas pessoas que se auto definem como indígenas e de algumas pessoas que não se auto definem como indígenas, objetivando compreender a formação étnico-racial de Maracanaú a partir de um olhar que transcenda a dimensão demográfica e fenotípica; considerando, também, as dimensões históricas e socioculturais dos atores sociais pesquisados – no tocante a sua pertença étnico-racial. A problematização aqui considerada é decorrente da aparente discrepância observada entre os dados demográficos – apontando um baixo percentual de pessoas que se auto definem indígenas em Maracanaú – e a representação simbólica maracanaense ligada à figura dos povos Pitaguarys. Partindo desta observação, despertou-se a curiosidade sobre o processo de formação étnico-racial da cidade em questão, tomando como pressuposto a “invisibilização” histórico-social do índio e do negro no constructo do povo cearense, suscitando a seguinte questão: será que esta invisibilidade tem alguma relação com a inexpressiva quantidade de pessoas que se auto definem como índios em um município onde, paradoxalmente, a questão indígena é tão emblemática? Optou-se, como fundamentação teórica, em dialogar com algumas teorias: Teoria da Complexidade, Teoria Crítica da Raça e as Teorias da Etnicidade. Para alcançar o fim almejado utilizaremos a história de vida e a história oral como ferramentas metodológicas de investigação da hipótese presumida. Contribuindo assim com uma análise crítica da formação étnico racial local e, por conseguinte, regional; combatendo, através de uma postura teórica militante, a desvalorização conceitual dos povos indígenas.

Palavras-chave: Indígena. Maracanaú. Étnico-racial. Invisibilidade.

INTRODUÇÃO

Nossa abordagem aqui proposta parte da construção teórico-metodológica interdisciplinar, como resultado das discussões, das leituras e dos estudos propiciados pelas aulas do programa de mestrado interdisciplinar em humanidades promovido pela Unilab. Em um primeiro momento propomos explicitar o nosso objeto de pesquisa com seu objetivo, com sua justificativa e com sua hipótese suscitada a partir das questões problematizadas, apresentando para esse fim as referências de estudos e pesquisas anteriores na linha hipotética sugerida. No segundo momento apresentaremos os paradigmas, as teorias, as metodologias e os métodos que serão utilizados na pesquisa em foco. Ressaltamos que nesse artigo nos restringimos tão somente à construção teórico-metodológica da pesquisa focada, deixando

assim, propositalmente, para outra abordagem a revisão bibliográfica sobre a temática étnico-racial brasileira (especificamente cearense), assim também como a pesquisa de campo que investigará e analisará a formação étnico-racial específica do município de Maracanaú.

Assim posto, convidamos você a trilhar conosco a construção dos fundamentos teórico-metodológico da pesquisa apontada no título desse artigo. A proposta da pesquisa: objeto, objetivo, justificativa, problematização e hipótese. Antes de qualquer coisa, entendemos ser relevante apontar algumas situações norteadoras do nosso objeto de pesquisa que se constitui na formação étnico-racial de um município do Ceará (Maracanaú) através da análise identitária de pessoas que se auto definem indígenas (escola e reserva indígenas dos Pitiguarys) e de pessoas que não se auto definem indígenas (escola convencional, não indígena), tendo como perspectiva a interdisciplinaridade. Em primeiro lugar é preciso justificar os fatores motivadores e instigantes que despertaram o nosso interesse pela investigação no campo do conhecimento supracitado. Lembrando que “a escolha do objeto de estudo dependerá de uma multiplicidade de razões [...]” (PIMENTA, 2013. p. 132). Uma dessas razões resultou de um debate em sala de aula – com alunos do nono ano do ensino Fundamental II da Escola Rachel de Queiroz (situada no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, distante, aproximadamente, 20 km da capital) – acerca da “invisibilidade” do negro e do “desaparecimento” do indígena na formação étnico-racial do povo cearense, atendendo ao objetivo de se trabalhar, na disciplina de história, conteúdos que contemplassem as contribuições afro-indígenas no constructo histórico-cultural do Ceará e, por conseguinte, do Brasil.

Concomitante aos debates no espaço escolar de Ensino Fundamental, a presente pesquisa também foi norteadada pelo contato com referências bibliográficas – que discutem criticamente a “extinção” do índio e a “inexpressiva” presença do negro na formação étnico-racial cearense a partir de pesquisas históricas e antropológicas recentes, contestando tal invisibilidade – no espaço acadêmico de nível superior do curso de bacharelado em Antropologia pela Unilab. No trânsito entre o ambiente escolar e o ambiente acadêmico universitário, entre o aprendizado do ensino de história e o aprendizado do ensino de antropologia, optamos em analisar a formação étnico-racial do município de Maracanaú (com suas referências indígenas, neste caso, ressalta-se a reserva e a escola indígenas dos Pitiguarys) pelo simples fato de ser o campo de atuação profissional do autor da pesquisa que será desenvolvida.

Sobre a cidade citada acima cabe aqui as seguintes informações: o município de Maracanaú localiza-se na região metropolitana, distante, aproximadamente, 20 km de

Fortaleza, instalado em 31/01/1985, possuindo uma população estimada em 223.188 (2016) habitantes e com uma área da unidade territorial de 106. 648 km. Sendo que a população parda é de 133.660 pessoas, a população negra é de 9.624 pessoas e a população indígena é de 2. 200 pessoas¹.

Diante dos dados supracitados problematizamos a formação étnico-racial desta cidade, considerando a aparente discrepância entre os fatores demográficos (com percentuais inexpressíveis de pessoas autodeclaradas indígenas) e a sua representação simbólica indígena. Salienta-se que este vínculo simbólico se estabelece com os Pitaguaris, sendo, inclusive, sua reserva indígena um dos pontos turísticos do referido município. Observa-se ainda que o próprio nome da cidade advém do tupi, denotando “lagoa onde as maracanãs bebem”, em alusão à grande quantidade de aves que sobrevoavam suas lagoas durante o desenvolvimento do povoado. Além do mais é pertinente chamar a atenção para o fato das raízes históricas de fundação do citado município (1648) remeterem aos indígenas de Jaçanaú, Mucunã e Cágado, sendo que os nativos só perderam o controle da então chamada Aldeia Nova durante o ano de 1870. Entretanto, nota-se que – a partir dos dados demográficos do IBGE apresentados linhas atrás – a população autodeclarada indígena gira em torno de 1 % dos habitantes locais: percentual digno de uma reflexão crítica quando se pondera a respeito do processo de “caboclicização” (processo de “assimilação” cultural dos índios cearenses pela população não indígena local, resultando no seu suposto desaparecimento) no contexto cearense da “invisibilização” sócio histórica dos povos indígenas. Isso por si só já justificaria as seguintes indagações: onde estão os indígenas? Por que apenas uma minoria da população local se assume como indígena em um município no qual a questão indígena é tão emblemática? Como podemos compreender o processo de formação étnico-racial de Maracanaú, partindo de um olhar que transcenda as dimensões demográficas e fenotípicas, contemplando, igualmente, as dimensões históricas e culturais dos seus atores sociais?

Apesar da emergência étnica (resultando em grande visibilidade) nos últimos anos dos povos indígenas no Ceará, não se pode ignorar que a construção histórico-social-ideológica do processo de “caboclicização” indígena tem influenciado de forma significativa na escolha da pertença étnico-racial não apenas local, mas também regional e, quiçá, nacional. Algo que possivelmente esteja relacionado com a hipótese da invisibilidade do índio no constructo étnico-racial de Maracanaú. Sobre esse quesito consideramos as seguintes pesquisas realizadas nesse viés: *A diferença negra e indígena no território* – observações acerca de Fortaleza e do Ceará;

¹ Disponível em: [Hhttp://www.cptec.inepe.br/](http://www.cptec.inepe.br/) ; cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=230765.

Os povos invisíveis – territórios negros e indígenas no Ceará; *Na mata do sabiá* – contribuições sobre a presença indígena no Ceará; *A presença indígena no Nordeste* – processo de territorialização, modos de reconhecimento e regime de memória; *No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é*; *Povos indígenas no Ceará* – Organização, memória e luta. Os dois primeiros artigos de Alex Ratts partem da premissa de que a “invisibilização” e “negação” do indígena e do negro na configuração atual do povo cearense podem ser contestadas através das observações de dados estatísticos antigos, de dados culturais, de movimentos políticos, de aspectos simbólicos no espaço urbano e, notadamente, pela presença no processo contínuo de significativas comunidades indígenas e de negros em solo cearense. No que se refere ao terceiro artigo (que faz parte do livro organizado pelo antropólogo João Pacheco de Oliveira, intitulado *A Presença Indígena no Nordeste – processos de territorialização, modos de reconhecimento e regime de memória*), Carlos Guilherme Octaviano do Valle faz um levantamento histórico-cultural, abordando o processo de “caboclição” dos povos indígenas no Ceará, dentro de um recorte temporal situado no ocaso do regime imperial brasileiro – final do século XIX. Possibilitando a compreensão do processo de miscigenação e da pretensa assimilação que desembocaram na decretação oficial da “extinção” indígena na então província cearense. Nessa sequência de produções acadêmicas utilizadas como embasamento da pesquisa bibliográfica referente à hipótese considerada, destacamos as contribuições trazidas pelo Museu do Ceará, pela SECUT (Secretaria da Cultura) e pela IMOPEC (Instituto da Memória do Povo Cearense), no que diz respeito a uma coletânea (na forma de livro) organizada pelo antropólogo Estêvão Martins Palitot, sendo esta composta por quatorze artigos, três relatos de experiências, uma entrevista e um ensaio fotográfico. Tendo como pauta principal a história, a memória e a emergência étnica dos povos indígenas do Ceará. Constituindo-se em um rico material historiográfico e etnográfico que aborda uma diversidade de povos, temas e nuances da história e da vida cotidiana das populações indígenas cearense. Se propondo a demonstrar, através da História e da Antropologia, sua presença histórica e cultural (quase sempre desvalorizada e ignorada, em que pese o indigenismo fundador da nacionalidade brasileira) na construção étnico-racial alencarina. Procurando assim fazer com que o cearense perceba sua “indigindade” de forma bem mais próxima do que os relatos recalcados de parentesco remotos com índios, quase sempre atribuídos a gerações pregressas, dos quais fazemos questão de nos pensar distantes. Nesse sentido destacamos alguns artigos desta coletânea: *Aldeamentos indígenas no Ceará do século XIX – revendo argumentos históricos sobre desaparecimento étnico* (de Carlos Guilherme Octaviano do Valle); *As perambulações – etnicidade, memória e territorialidade indígena na serra das matas* (de Carmem Lúcia Silva Lima); *O balanço da aldeia Pitaguary* –

no giro do maracá (de Elói Magalhães); As políticas de educação escolar “diferenciada” – a experiência de organização dos Pitaguary (de Flávia Alves de Sousa); “A história só sei que é esta, foi desse jeito...” – entrevista com Sr. Mariano Barata, Monte Nebo, Crateús, 1997 (de Ivo de Souza); Resistência Tremembé no Ceará – Depoimentos e Vivências (de Maria Amélia Leite); Povo Pitaguary na visão dos Pitaguary (de Maria Bernardete Alves Feitosa e Maria da Conceição Alves Feitosa). Ainda no tocante a pesquisa bibliográfica levantada, também nos baseamos na entrevista concedida pelo antropólogo (especialista em etnologia brasileira) Eduardo Viveiro de Castro para a equipe da ISA², em 26 de Abril de 2006, na qual faz um reflexão sobre duas questões básicas: quem é índio no Brasil de hoje? E o que define o pertencimento em uma comunidade indígena? Procurando assim criar uma definição mais ampla possível, considerando a auto definição daquele que está implicado no processo de reconhecimento e de pertença étnica, circunscrevendo a participação do antropólogo ao estabelecimento das condições teóricas e políticas para as comunidades indígenas interessadas articularem sua indianidade. Nessa linha de levantamento bibliográfico sobre a temática da invisibilidade do índio na formação étnico-racial cearense, achamos ainda importante destacar o trabalho do grupo – formado a partir de várias instituições afeitas ao campo indigenista no Ceará – que desenvolveu várias pesquisas a respeito da organização, memória e luta dos povos indígenas neste estado e que virou um livro organizado por Isabelle Braz Peixoto da Silva, intitulado Povos indígenas no Ceará – Organização, Memória e Luta. Tendo como proposta proporcionar a compreensão do processo (iniciado na década de 1980) de etnogênese, de autoafirmação étnica e de luta relacionada à terra, envolvendo várias populações indígenas (inclusive os Pitaguarys) espalhadas por diversos municípios do estado do Ceará. Sublinhando a localização, a população, a situação concernente a terra e aos aspectos culturais, dando assim visibilidade aos povos indígenas na sociedade cearense.

Ressalte-se que o corpus bibliográfico aqui apontado – concernente à reparação histórico-cultural da presença expressiva indígena que foi negada no processo de formação étnico-racial do povo cearense, tornando-se senso comum bastante difundido, inclusive sendo propagada, durante muito tempo, pela historiografia regional oficial a “extinção” dos índios por meio da sua assimilação cultural – para o pressuposto da “invisibilidade” indígena no constructo étnico-racial do Ceará, como algo que possivelmente explicaria o inexpressivo percentual

² Instituto Socioambiental, fundado para propor solução integrada a questões sociais e ambientais, tendo como um dos seus programas nacionais a produção, a análise e a difusão de informações qualificadas sobre os povos indígenas no Brasil por meio de uma ampla rede de colaboradores que contribuem com pesquisas e artigos.

demográfico indígena em Maracanaú, se constitui apenas um ponto de partida de uma literatura bem mais ampla sobre essa temática e que será explorada no decorrer da pesquisa. A respeito das pesquisas nessa área é pertinente a seguinte observação:

A invisibilidade indígena no Nordeste, colocada em termos de extinção e de assimilação, vem sendo revista desde o projeto de pesquisa de José Augusto de Laranjeira Sampaio – ‘De Caboclo a Índio’. No caso do Ceará a perspectiva de Sylvania Porto Alegre se desenvolve a partir de 1992, conjugando projetos desenvolvidos na Universidade Federal do Ceará em consonância com o Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo [...] A constituição de uma identidade regional para o Ceará, pensada desde a segunda metade do século XIX, tem o seu duplo na ‘extinção’ indígena e na ‘ausência’ da população negra na formação étnica dos cearenses, o que me permite discutir a construção dessa invisibilidade (RATTS, 1998, p. 109-110).

No que se refere ainda à hipótese sugerida nessa pesquisa (exposta anteriormente) é importante pontuar que ela se consiste em uma proposição posto a prova e que será checado sua validade. Sendo nesse sentido “uma suposta resposta ao problema a ser investigado [...] e que será aceita ou rejeitada somente depois de devidamente testada.” (GIL, 2010, p. 40). Nesse mesmo diapasão é pertinente salientar a dimensão ética na utilização de qualquer método, na qual se deve considerar “os dados e as relações para confrontar hipóteses e proposições com a realidade que se pretende observar, e não para confirmar o que já consideramos verdadeiro” (PIMENTA, 2013, p. 39).

A TRILHA DA CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: PARADIGMA, TEORIA E METODOLOGIA

A princípio passaremos a apresentar o paradigma da pesquisa aqui pretendida. Ressalva-se que concordamos com a definição de paradigma apresentada por Pimenta (2013, p. 138): “conjunto de princípios gerais de interpretação dos problemas a serem analisados e dos métodos adotados que se manifestam como alternativas a outros...” E em uma compreensão mais ampla, também nos identificamos com a seguinte afirmação: “[...] a influência de um paradigma é mais do que apenas uma orientação metodológica. É um meio para se compreender a realidade dando a ela significado e previsibilidade” (RIST, 1990 *apud* LADSON-BILLINGS, 2006, p. 268).

Quero pontuar que o fenômeno étnico-racial pesquisado será contemplado na perspectiva da sua complexidade. Tendo como justificativa de tal escolha a complexificação da realidade em si. Sendo que esta realidade em si remete, de acordo com Pimenta (2013), ao todo,

justificando assim a exigência da interdisciplinaridade. Nessa compreensão, o citado autor argumenta sobre a pesquisa interdisciplinar se fazer necessária na medida em que possibilita uma consciência de que “a realidade estudada é complexa, exigindo encontrar novos objetos científicos e novas metodologias” (2013, p. 143). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, comenta-se também que a interdisciplinaridade proporciona “nova leitura da realidade, provavelmente mais holística, ampla e integrada” (PIMENTA, 2013, p. 144).

Para Morin (2013), nesse mesmo diapasão, o paradigma da complexidade postula que a complexificação dos fenômenos não é aparente, mas é real e que tem que ser vista não como um inimigo a ser eliminado e sim como um desafio a ser superado. Observa que é preciso evitar, por um lado, o reducionismo (que quer compreender o todo partindo só das qualidades das partes) e, por outro lado, o holísmo (que não é menos simplificador e que negligencia as partes para compreender o todo). “Pascal já dizia: ‘só posso compreender um todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conhecer o todo’” (MORIN, 2013, p. 181-182).

Nessa perspectiva, salientamos a necessidade de se analisar o fenômeno étnico-racial não apenas do ponto de vista dos fenótipos, ou do ponto de vista político, ou ainda do ponto de vista demográfico, mas, igualmente, considerá-los do ponto de vista social, histórico e cultural. Lembrando que o indivíduo autodeclarado branco, ou negro, ou pardo, ou indígena (ou de qualquer outra cor ou “raça”) – tendo como parâmetros a pigmentação da pele, os traços fisionômicos e os critérios políticos – também possui uma cultura e uma história de vida que estão, por sua vez, inseridas em uma realidade sócio histórica local, regional e nacional. Por essa razão se diz que a realidade antroposofia é multidimensional, ou seja, precisa ser analisada em suas várias dimensões: social, biológica, econômica, psicológica, demográfica que correspondem às categorias disciplinares especializadas. Observa-se, porém, que não obstante ser necessário distingui-las de forma específica, deve-se evitar isolá-las e torná-las não comunicantes entre si, estabelecendo-se dessa forma a importância do conhecimento multidimensional (MORIN, 2013).

Seguindo adiante na construção do percurso teórico-metodológico, passamos agora para explanação de outra teoria que estruturará a nossa proposta de pesquisa. Como indicamos anteriormente (no início desse artigo), fundamentaremos nossa análise na Teoria Crítica da Raça – TCR: trazendo no seu bojo de reflexão os discursos racializados e as epistemologias étnicas. Ela surgiu em meados dos anos 1970 com Derrick Bell e Allan Freeman, “[...] os quais demonstraram uma profunda preocupação com a lentidão da reforma racial nos EUA” (DELGADO, 1995, *apud* LADSON-BILLINGS, 2006, p. 265). A TCR analisa criticamente a

racialização das identidades promovida pelos paradigmas dominantes (DENZIN; LINCOLN, 2006), propondo refletir sobre como o “[...] conhecimento das pessoas não-brancas a seu respeito, foi reprimido, distorcido e negado por uma lógica cultural euro-americana [...]” (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 270). A premissa desse paradigma dominante fundamenta-se na noção gramsciana de hegemonia “para descrever a legitimidade contínua das estruturas opressivas da sociedade americana” (UNGER, 1983, *apud* LADSON-BILLINGS, 2006, p. 266). É importante lembrar que conforme essa noção de hegemonia, defendida por Antônio Gramsci, o poder dominante no século XX não é exercido simplesmente pela força física, mas também por meio do controle social e psicológico – com o consentimento das pessoas dominadas (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Ressalta-se que essa lógica do paradigma eurocêntrico dominante resulta de uma postura epistemológica da hegemonia racial dos brancos sobre os negros – algo que se estabeleceu como um constructo social, não tendo nenhuma base biológica para esse conceito (LADSON-BILLINGS, 2006). Com efeito, a TCR parte da noção de que em decorrência de o racismo ter se naturalizado no tecido social americano, tornando-se normal para os indivíduos dessa sociedade, compete a aqueles que “[...] lutam pela justiça social [...] desmascarar e expor o racismo em todas as suas diversas permutações” (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 266).

Ancorado na TCR, partindo do pressuposto de que o racismo também se transmuta no contexto de Maracanaú na forma da invisibilização indígena em seu constructo étnico-racial, procuraremos analisar criticamente os marcadores étnico-raciais utilizados pelos atores sociais deste município cearense na auto definição de sua pertença étnica. É oportuno nesse ponto esclarecer que com a TCR não se pretende aqui impor conceitos essencialidades da condição “nativa-americana” (indígena) a indivíduos ou grupos específicos – fazendo o papel de procuradores daqueles que supõem pertencer a uma raça, a uma etnicidade ou a um grupo cultural particular –, mas apenas estabelecer uma análise, no que diz respeito ao modo como os paradigmas dominantes se desenvolveram e se estabeleceram. Ressalva-se que, ainda nesse viés teórico, apontamos também as Teorias da Etnicidade para ancorar nossa pesquisa, embora não sendo possível discorrer nesse texto sobre elas devido à limitação de espaço estabelecido pelas regras do evento.

O último passo na sequência da construção do caminho teórico-metodológico aqui estabelecido se consiste em explicitar a metodologia utilizada. Ressalva-se que o pesquisador das ciências sociais pode “trabalhar com vários métodos ao mesmo tempo, como a observação participante, a entrevista, a história de vida, a história oral – dependendo dos propósitos que tem em vista” (HAGUETTE, 2010, p. 95). No que se refere ao método dessa pesquisa – que

visa analisar a formação étnico-racial de Maracanaú através da análise identitária dos seus sujeitos histórico-sociais a partir da perspectiva multidimensional (conforme indicamos anteriormente) – optamos pela história de vida e pela história oral como ferramentas de análise e de investigação para podermos, então, lançar um olhar para além dos fatores fenotípicos, políticos e demográficos norteadores desta questão. Salienta-se, segundo Haguette (2010), que estes são os métodos empregados mais frequentemente na análise de vida dos indivíduos, organizações ou mesmo de comunidades. Comentando sobre a utilização dos métodos qualitativos – no que tange a proporcionar uma compreensão mais profunda de certos fenômenos sociais – em determinadas situações, Lazarsfeld (1969) lembra-nos o quanto eles são eficazes “[...] para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados [...]” (*apud* HAGUETTE, 2010 p. 59). Cabe aqui também lembrar que uma das fundamentações teóricas dessa pesquisa (Teoria Crítica da Raça) se propõe a refletir sobre como o “[...] conhecimento das pessoas não-brancas a seu respeito, foi reprimido, distorcido e negado por uma lógica cultural euro-americana [...]” (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 270). O que torna bastante viável o método qualitativo (história de vida e história oral) que se pretende utilizar. No que diz respeito à história de vida entendo que seja relevante destacar algumas de suas funções elencadas por Haguette (2010, p. 76-77):

A história de vida serve como ponto de referência para avaliar teorias que tratam do mesmo problema para cujo propósito as informações foram tomadas. Isto não significa que os resultados obtidos da análise daquela vida em particular tenham um caráter generalizante, mas que ela pode significar um caso negativo que eventualmente colocará sob suspeita a teoria em questão, levando a novos estudos [...] A história de vida também nos ajuda em áreas de pesquisa que tratam dela apenas tangencialmente [...] A história de vida, em virtude de sua riqueza de detalhes, pode ser importante naqueles momentos em que uma área de estudo torna-se estagnante por ter exaurido a busca de novas variáveis sem conseguir, com isto, incrementos de conhecimento. A história de vida pode sugerir novas variáveis, novas questões e novos processos que podem conduzir a uma reorientação da área [...] Por trás destas contribuições específicas que a história de vida é capaz de fornecer, jaz uma outra que é fundamental: ela pode, mais do que qualquer técnica, exceto talvez a observação participante, dar sentido à noção de "processo."

A partir destas funções da história de vida empregada como método, poderemos, por exemplo, “colocar sob suspeita” os dados demográficos sobre a composição étnica-racial de Maracanaú que apresentam um número relativamente pequeno de pessoas autodeclaradas indígenas. E, por conseguinte, contribuir com “novos estudos” no campo de pesquisa étnico-racial. Poderemos também aprofundar esta temática que, tomando como base somente os dados

demográficos ou posicionamentos políticos, nos leva a uma abordagem “apenas tangencial.” Proporcionando assim uma “riqueza de detalhes” na busca de “novas variáveis” deste fenômeno social que pretendemos analisar – conduzindo-nos, de repente, até mesmo a uma “reorientação da área” da pesquisa. Poderemos ainda, nos valendo da história de vida, “dar sentido a noção de processo” que subjaz nas escolhas da pertença étnica-racial que aparecem nos censos demográficos ou mesmo nos posicionamentos políticos. Permitindo-nos através de uma compreensão íntima da vida dos outros obter “[...] uma riqueza de detalhes sobre referido processo, cujo caráter, só seríamos capaz de especular na ausência de uma técnica adequada” (HAGUETTE, 2010, p. 77).

No tocante ao outro método que intencionamos empregar, a história oral, pode ser definida como uma “[...] técnica de coleta de dados baseado no depoimento oral, gravado, obtido através da interação entre o especialista, ator social, ou testemunha de acontecimento relevante para a sociedade [...]” (HAGUETTE, 2010, p. 90). E que “[...] lança mão da memória como fator dinâmico na interação entre o passado e o presente [...]” (ibid., p. 88). Ela surge do interesse de “[...] evidenciar algum aspecto desconhecido ou nebuloso da realidade societal, considerado relevante” (ibid., p. 90). No entanto, a história oral possui suas limitações, como bem atenta Moss (1974):

A memória não é simplesmente um reservatório passivo de dados, cujo conteúdo pode ser esvaziado e escrutinado à vontade. Ela está empenhada e integrada com o presente - com atitudes, perspectivas e compreensões que mudam continuamente - trabalhando e retrabalhando os dados da experiência em novas reformulações, opiniões e, talvez, até novas criações (MOSS, 1974, *apud*, HAGUETTE, 2010, p. 88).

Todavia – não obstante as dificuldades concernentes ao uso da memória como ferramenta metodológica (interpretações anacrônicas do passado, lapsos, ideologias, pré-conceitos, depoimentos parciais e seletivos) – é possível checar as informações coletadas, “[...] confrontando-as com todos os dados disponíveis através de outras fontes” (HAGUETTE, 2010, p. 89). Alonso (2016) comunga com este mesmo pensamento afirmando que podemos contornar os percalços existentes na história oral por meio do exame de outras fontes, como, por exemplo, documentos, depoimentos de mais pessoas de determinada família ou se determinado grupo social (tipo de estudo denominado pela sociologia de *prosopografia*).

A partir dessa compreensão sobre a história oral pretende-se utilizar este instrumento de coleta e de análise para se obter, através da memória acessada dos atores sociais que fazem parte de Maracanaú, informações a respeito das suas linhagens familiares, analisando-as dentro

do contexto maior que remeta à compreensão do processo de formação étnico-racial local e regional, pois “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS s/d *apud* MILYUS, 2000, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos com a pesquisa aqui proposta contribuir para uma análise da formação étnico-racial local e, por conseguinte, regional. Ressaltamos que as ferramentas teóricas e metodológicas abordadas nesse texto nortearão a pesquisa de campo a ser realizada com os atores sociais de Maracanaú. Procurando assim, a partir do problema levantado (a discrepância entre os dados demográficos e a representação simbólica indígena), observar e analisar as conjecturas estabelecidas (a invisibilização do indígena como um processo sócio-histórico-ideológico que talvez esteja presente na construção étnico-racial deste município), dentro de uma perspectiva multidimensional, comparativa e crítica.

Assim posto, assinalamos a flexibilização dessa proposta teórica-metodológica, não se constituindo em um método pronto e definitivo, o que a torna passível de modificações no desenvolvimento das atividades de campo, das leituras temáticas e das leituras metodológicas a serem realizadas ao longo do exercício de investigação.

REFERENCIAS

- ABDAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; GUEZZI, Daniela Ribas; JUNIOR, Jaime Santos (Orgs.). **Método de pesquisa em Ciências Sociais – Bloco Qualitativo**. São Paulo: Sesc e CEBRAP, 2016, p. 8-21.
- DANTE, Galeffi. In: MACEDO, Roberto Sidnei, PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro – sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-64.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 12 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.
- LADSON-BILLINGS, Glória, KINCHELOE, Joe. L e MCLAREN, Peter in: DENZIN, Norman K, LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 259-281.
- MILYUS, Leandra. **A imagem que permanece, a narrativa que interpreta: estudos antropológicos da memória afetiva da guardiã dos retratos de família**. Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano de 2000, realizado sob orientação da Profa. Dra. Cornelia Eckert. p. 34. Disponível em: seer.ufrgs.br/iluminuras/article/viewFile/9179/5274. Acesso: 6 de Maio de 2017.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bretand Brasil, 2013.

MEMÓRIA DO SERTÃO: ARQUITETURA RELIGIOSA DE PAU DOS FERROS

Anna Cristina Andrade Ferreira
Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA - Campus Multidisciplinar Pau dos Ferros. anna.ferreira@ufersa.edu.br

Erica Thalia Rocha da Fonseca
Aluna do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA - Campus Multidisciplinar Pau dos Ferros. ericathalyar@gmail.com

Hierro Giovanni Santos de França
Aluno do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA - Campus Multidisciplinar Pau dos Ferros. hierrogiovanni@gmail.com

Maressa de Oliveira Steinel
Aluna do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA - Campus Multidisciplinar Pau dos Ferros. maressasteinel@gmail.com

RESUMO

O território brasileiro configura um espaço rico em demonstrações de diversidade cultural, que se refletem em sua arquitetura. Ao tratarmos da região nordeste, observamos que as cidades guardam exemplares arquitetônicos com tipologias variadas. O conhecimento sobre o papel da arquitetura na evolução de Pau dos Ferros/RN, e os aspectos socioculturais que aí se inserem, configura uma contribuição importante no entendimento da formação das cidades do Nordeste e os modos de produção empregados ao longo de sua evolução. Assim, o objetivo principal dessa pesquisa é conhecer, através da pesquisa bibliográfica e do trabalho de campo, e catalogar os principais exemplares arquitetônicos encontrados nas cidades do sertão nordestino produzindo um acervo de consulta digital, na forma de site, intitulado “Memória do Sertão”, que auxiliará em pesquisas acadêmica e ações de ensino, desde as séries primárias até a graduação. A primeira etapa se voltou para a cidade de Pau dos Ferros/RN, buscando entender suas características estilísticas e de tipologias. A pesquisa busca ampliar o conhecimento da arquitetura produzida no interior do Nordeste, conhecendo os materiais, a forma de construir, as influências ali aplicadas. Neste artigo nos focaremos na arquitetura religiosa da cidade, que por décadas se configurou como a principal paróquia da região, com uma das igrejas matrizes mais antigas. A falta de conhecimento e interesse dos órgãos de preservação fez com que este patrimônio fosse completamente descaracterizado, e os poucos registros existentes são insuficientes para demonstrar todas as suas características, o que justifica, mais uma vez, a realização deste estudo.

PALAVRAS-CHAVES: Arquitetura. Memória. Pau dos Ferros. Nordeste.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está centrado no estudo dos elementos arquitetônicos da cidade de Pau dos Ferros/RN, buscando catalogar os estilos e exemplares expressivos para a história da cidade, tendo em vista que a expansão urbana, e a especulação imobiliária, que vem ocorrendo na cidade tem auxiliado no desaparecimento de diversos edifícios antigos, que guardavam importância para a memória coletiva local.

O conhecimento sobre o papel da arquitetura na evolução de Pau dos Ferros, e os aspectos socioculturais que aí se inserem, configura uma contribuição importante no

entendimento da formação das cidades do Nordeste e os modos de produção empregados ao longo de sua evolução.

Embora a arquitetura nordestina, das capitais e polos urbanos, seja amplamente estudada, a pesquisa “Memória do Sertão” busca complementar uma lacuna existente com relação ao conhecimento da arquitetura vernacular produzida nas pequenas cidades do Nordeste, focando-se nas regiões mais áridas, buscando conhecer os materiais e a forma de construir, as influências ali aplicadas, e gerar um acervo digital desse patrimônio, que tem desaparecido pouco a pouco, sem deixar registros.

Assim, a pesquisa pretende se estender por outros estados do Nordeste, com o objetivo principal de conhecer os principais exemplares arquitetônicos presentes nas Microrregiões de Pau dos Ferros e Serra de São Miguel no Rio Grande do Norte, do Sertão Paraibano e do Cariri Cearense. Nesta primeira etapa, buscou-se identificar as características predominantes nos principais edifícios de Pau dos Ferros, para que uso se voltam, e em que momento foram edificadas, verificar a importância histórica desses bens para a história local, e, posteriormente, gerar um conteúdo digital que possa auxiliar em pesquisas futuras, bem como nas ações de ensino-aprendizagem desde o ensino primário até o universitário.

A ideia final é que todo o conteúdo coletado, pesquisado e refinado, seja disponibilizado em meio digital, através de um site intitulado “Memória do Sertão”, que possa contribuir para o andamento de pesquisas futuras sobre a arquitetura e os modos de construção do Nordeste brasileiro.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O ponto de partida foi a realização de uma pesquisa bibliográfica, onde foram selecionados alguns autores com publicações sobre a cidade de Pau dos Ferros, a exemplo de Teixeira (2018); Ferreira e Sampaio (2016); Santos e Alves (2015); Santos, Clementino e França (2015); Praxedes e Bezerra (2012); Holanda (2006 e 2011); Rocha, Paiva e Bezerra (1972); dentre outros. Além de obras de referência para a história da arquitetura como Correia (2002); Benévolo (1996); Reis Filho (1978) e Carvalho (1964), dentre outros.

Inicialmente foram selecionados os imóveis que seriam estudados na cidade, considerando o aspecto físico, o uso tradicional e atual, e a ameaça de desaparecimento. A partir daí foram levantados dados documentais referentes à população da cidade no IBGE, além de informações junto aos órgãos públicos e privados como na Secretaria Municipal de Obras, Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Câmara dos Vereadores, dentre outros órgãos

municipais, com os dirigentes da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, de outras ordens religiosas presentes na cidade e proprietários privados.

A pesquisa de campo foi dividida em: arquitetura religiosa, arquitetura institucional e arquitetura residencial. As equipes responsáveis por cada um desses usos utilizaram fichas estruturadas que abarcavam dados sobre o lote, a parte externa do edifício e seus elementos, a parte interna do edifício e seus elementos, os usos tradicionais e atuais, os proprietários e ocupantes, além de fatos históricos importantes relacionados ao edifício. As fichas também continham algumas questões a serem respondidas pelos responsáveis dos imóvel, em uma breve entrevista para conhecimento sobre os ocupantes, espaço para croquis e o levantamento fotográfico. A sistematização dos dados foi realizada com a utilização de uma ficha resumo onde os dados foram transformados em um texto sucinto, ilustrados pelas fotos realizadas durante o trabalho de campo, bem como fotos antigas coletadas na pesquisa documental, que servirão, futuramente, para abastecimento do acervo do site “Memória do Sertão”, que além das fotos e fichas com informações históricas e técnicas dos edifícios, contará com mapas, produção de jogos didáticos, e outros artifícios de pesquisa.

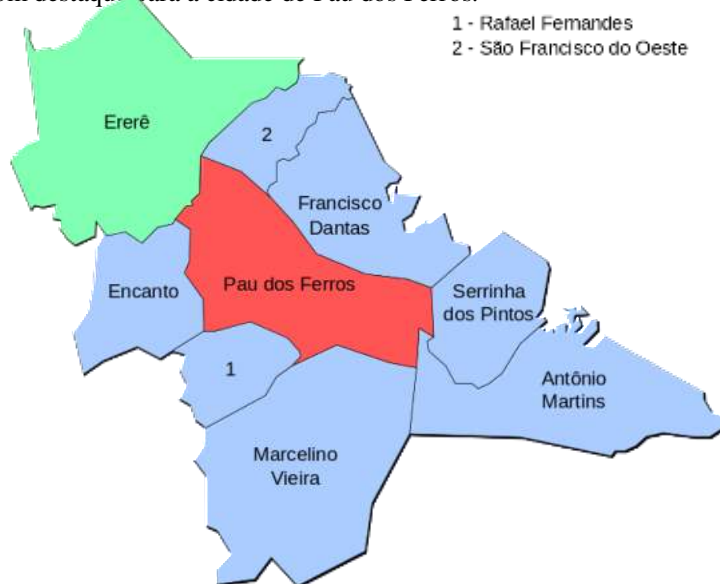
CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A cidade de Pau dos Ferros se localiza no extremo oeste do Rio Grande do Norte, próximo às divisas com o Ceará e a Paraíba (Figura 01). Por atuar como centro comercial, de serviços e financeiros da região onde se encontra, o Alto Oeste Potiguar, recebeu status de “Polo Territorial” da região, recebendo, frequentemente, uma grande quantidade de visitantes das cidades vizinhas (BRASIL, 2010).

A povoação inicial data do século XVIII (SAMPAIO e FERREIRA, 2016). De acordo com Teixeira (2017), em 1811, havia no RN 4 igrejas matrizes, situadas nas povoações de Goianinha, Apodi, Martins e Pau dos Ferros, o que já demonstra a importância do povoado para a região. Ainda segundo o autor, em 1868 a população do RN foi estimada em 240.000 habitantes, distribuídas em quatro cidades (Natal, São José de Mipibu, Assu e Imperatriz que se chamava vila de Maioridade e é a atual cidade de Martins), e 18 vilas (São Gonçalo, Ceará-Mirim, Touros, Goianinha, Papari, Canguaretama, São Bento que atualmente se chama Nova Cruz, Santana do Matos, Angicos, Macau, Campo Grande, Príncipe, Jardim, Acari, Mossoró, Apodi, Portalegre e Pau dos Ferros) (TEIXEIRA, 2017):



com destaque para a cidade de Pau dos Ferros.



Fonte: pt.wikipedia.org.

O nome Pau dos Ferros vem de uma frondosa oiticica, onde os vaqueiros ao passarem deixavam gravados os ferros e sinais usados na marcação de seus animais (SAMPAIO e FERREIRA, 2016). Foi no entorno dessa árvore, onde hoje existe um obelisco localizado na Praça da Matriz, que se desenvolveram os principais edifícios institucionais, de comércio e serviços da cidade, que atualmente se encontra em um processo de expansão territorial e mudanças urbanas.

Apesar de contar com uma população pequena¹, se comparada com as cidades classificadas como médias no Brasil, Pau dos Ferros vem desempenhando na rede urbana do Rio Grande do Norte, e mesmo do Nordeste, uma importante função de intermediação na oferta dos serviços de educação superior e saúde, e de empregos, sobretudo no comércio e nos serviços públicos, o que a classifica, por alguns pesquisadores, como “*cidade intermediária*” (DANTAS; CLEMENTINO e FRANÇA, 2015).

As transformações urbanas geradas pela expansão vertical vem causando uma rápida mudança no acervo edilício da área urbana de Pau dos Ferros, fazendo com que muitos imóveis pequenos, que antes abrigavam pequenos comércios ou residências, deem lugar a edifícios verticalizados, de moradia e serviços, que buscam suprir a necessidade de espaço buscada pelas

¹De 27.745 habitantes segundo o IBGE (2010), com 92% vivendo na zona urbana (estimativa de pouco mais de 30 mil habitantes em 2016, segundo informações da Prefeitura Municipal).

novas empresas e novos moradores. Assim, o conhecimento sobre o que ainda resta da arquitetura ancestral da cidade se mostra uma urgência, tendo em vista que esta caminha para se consolidar como um polo regional de médio porte, o que deve gerar ainda mais mudanças em suas tipologias construtivas.

ARQUITETURA RELIGIOSA

Segundo Sampaio e Ferreira (2016), para compreender a forte ligação entre a igreja e as cidades no sertão nordestino, mais especificamente Pau dos Ferros, é preciso entender dois aspectos principais que a permeia, “o político-territorial e o identitário, não de forma isolada, mas como aspectos complementares à sua constituição” (SAMPAIO e FERREIRA, 2016). A igreja, por muitos séculos, manteve forte influência nos assuntos de Estado, o que lhe garantiu angariar grandes extensões de terras nas cidades, e possuir, comumente, os mais imponentes edifícios, que se destacavam na paisagem urbana como forma de demonstrar seu poder. A cidade de Pau dos Ferros possui alguns edifícios religiosos, católicos e protestantes, sendo os maiores deles a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição e a Capela de São Benedito, sendo também os mais antigos (embora a primeira já tenha passado por diversas reformas).

A Igreja de Nossa Senhora da Conceição foi edificada em 1738, sendo elevada à categoria de Igreja Matriz em 19 de dezembro de 1756, pelo bispo da Diocese de Olinda/PE, Dom Luiz de Santa Tereza, sendo décadas depois anexada a diocese de Santa Luzia, em Mossoró/RN, a partir de 1934 (ROCHA, PAIVA e BEZERRA, 1972). Edificada originalmente em estilo Chã, sofreu uma série de modificações até chegar a sua feição atual (Figura 02).

Dentre as mudanças mais significativas está a alteração completa da fachada, que perdeu seu frontão bipartido e recebeu a primeira torre de campanário, do lado esquerdo da fachada frontal, durante a primeira reforma realizada a partir de 1960 (Figura 03), quando também ocorreram alterações em seus forros, na cobertura, e a demolição de seu altar-mor, com 200 anos de existência, sendo um novo erigido apenas em 1999, porém com feições bem diferenciadas (Figura 05) (HOLANDA, 2006).

Em 2011, devido a uma série de problemas estruturais no edifício, teve início uma campanha intitulada “Casa Mãe”, que gerou uma nova reforma, concluída em 2015, que inseriu no edifício um novo altar-mor e uma segunda torre sineira (Figura 04), feição que se mantém até os dias atuais (ÉDER, 2014).

Figuras 02, 03 e 04. Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição em 1956, 2009 e 2016, Pau dos Ferros/RN.



Fonte: Lima (1956) apud Sampaio e Ferreira (2016), Vicente Queiroz (2009), Erica Thalia (2018).

Figura 05. Altar-mor original, demolido em 1969, quando passou a ser utilizada uma decoração improvisada até a construção de um novo altar-mor, em 1999, e o atual, construído em 2011.



Fonte: <http://jotamaria-paroquiadepf.blogspot.com/>.

É interessante observar como uma das igrejas mais antigas da região acabou sofrendo uma forte descaracterização sem qualquer preocupação com a preservação da memória coletiva, perdendo elementos importantes inseridos no século XVIII, em nome de uma modernização e maior monumentalidade, que na década de 1960 visavam a atração de um maior número de fiéis, tendo em vista o crescimento das igrejas protestantes pelo interior.

A torre à direita da fachada frontal, inserida na última reforma, foi prevista desde sua construção, contribuiu de forma significativa para monumentalidade do edifício, acentuada ainda mais pela sua localização na área central da cidade, com um grande largo à frente e a Praça da Matriz ao lado, onde se encontra o obelisco, que marca o local de fundação da cidade. A maioria dos edifícios presentes no entorno possuem um gabarito mais baixo, respeitando a hegemonia das torres da Igreja, que se apresentam como o principal marco vertical da cidade, com exceção de um shopping (ainda em obras) recentemente inserido nos arredores da Praça da Matriz, onde é possível perceber a falta de estudos de impacto de vizinhança, tendo em vista

que o empreendimento não só ocasionou a demolição de duas edificações com feições neocoloniais do início do século passado, como interfere diretamente na visibilidade da Matriz, além de ocasionar problemas urbanos frequentes.

A segunda igreja mais antiga da cidade, a Capela de São Benedito (Figura 06), é dedicada ao padroeiro do bairro de mesmo nome, e foi inaugurada em 1948, sendo convertida em santuário eucarístico no ano 2000. O bairro surgiu no início do século XX, por volta da década de 1930, tendo como população inicial negros e mestiços vindos dos arredores de Pau dos Ferros, vindo daí o nome São Benedito. Suas primeiras residências eram feitas em taipa, e a capela foi construída pelos moradores, mantendo sua feição original até os dias atuais, passando apenas por restaurações pontuais, sendo a última datada de 2018 (HOLANDA, 2006/2011).

Figuras 06 e 07. Capela de São Benedito, Pau dos Ferros/RN.



Fonte: Erica Thalia (2018).

A capela apresenta uma feição eclética, misturando elementos que remetem ao estilo Chã, com feições mais limpas e poucos adornos, a não ser uma cúpula em formato ogival na torre central, e neoclássicos, como a marcação lateral que lembra um frontão e os óculos espalhados pela fachada lateral, dentre outros elementos que não necessariamente pertencem a um período específico. O edifício mantém suas feições originais, demonstrando a importância da participação popular na preservação dos bens materiais, pois todas as obras e restaurações são fiscalizadas de perto pela população do bairro, barrando qualquer mudança mais brusca.

Com relação aos edifícios pertencentes a outras religiões, podemos destacar a Igreja Batista da Convenção, localizada em uma das principais avenidas da cidade, a Rua Getúlio Vargas. O templo, de feições modestas e gabarito que acompanha as demais edificações da rua, foi construído em 1997, e mantém até hoje a função religiosa. Sua fachada principal apresenta um conjunto de três colunas delgadas e um arco, com forma irregular, que remetem à algumas características da arquitetura moderna, porém não há evidências ou relatos de que foram feitos

com essa intenção. A fachada frontal apresenta um caráter cênico, já que sua altura não condiz com a altura do edifício, mostrando mais uma vez a importância da noção de monumentalidade relacionada à atração de fieis.

Figuras 08. Igreja Batista da Convenção, Pau dos Ferros/RN.



Fonte: Maressa Steinel (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há registros de edificações protegidas como patrimônio histórico na cidade a nível federal, estadual ou municipal, ou da existência de algum órgão da prefeitura responsável por esta questão, o que torna difícil inibir ou controlar as mudanças que vem ocorrendo na arquitetura da cidade.

As demolições e descaracterizações ocorrem de forma contínua, causando um grande prejuízo para a preservação da história local, e o conhecimento dos modos de construção praticados em épocas anteriores, no período de fundação da cidade. Assim, um inventário desse patrimônio pode servir como suporte para um primeiro estudo sobre as edificações que merecem, e precisam, ser preservadas de forma efetiva, sobre pena de desapa. Assim, a pesquisa Memória do Sertão tem o intuito de preencher uma lacuna de conhecimento sobre a arquitetura local do Sertão Nordestino, que vem sendo observada com cuidado em algumas regiões e negligenciada em outras, mas precisa ser conhecida mais a fundo, antes que se perca, engolida pelo contínuo crescimento urbano das cidades do interior.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Plano territorial de desenvolvimento Rural Sustentável do Alto Oeste Potiguar - PTDRS**. Brasília: EDITORA, 2010. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio032.pdf Acessado em 05 de maio de 2018.
- BENEVOLO, Leonardo. **História da Cidade**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- FERREIRA, Angela Lúcia; SAMPAIO, Ana Lígia Pessoa. **Entre o Céu e a Terra: Aspectos da Religiosidade na Constituição Territorial de Pau Dos Ferros/Brasil**. In: *Anais do Urbicentros V: Centralidades Periféricas/Periferias Centrais*. João Pessoa: UFPB, 2016.
- CARVALHO, Benjamim de. **A História da Arquitetura**. Rio de Janeiro: Ed. Tecnoprint, 1964. Edições de Ouro.
- CORREIA, José Eduardo Horta. **Arquitetura Portuguesa: renascimento, maneirismo, estilo chão**. Lisboa: Editorial Presença, 2002.
- DANTAS, Joseney Rodrigues de Queiroz; CLEMENTINO, Maria do Livramento Miranda; FRANÇA, Rosana Silva de. **A cidade média interiorizada: Pau dos Ferros no desenvolvimento regional**. In: *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 11, n. 23. Curitiba: UTFPR, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rt/article/view/3155/2426>>. Acessado em 25 de janeiro de 2018.
- ÉDER, Rodrigo. **A Paróquia**. *Blog Cultura Pauferrense*. 2014. Disponível em: <<http://culturapauferrense.blogspot.com/>> Acessado em: 27 de abril de 2018.
- HOLANDA, José Edmilson de. **Pau dos Ferros: Crônicas, fatos e pessoas**. Volume I. Pau dos Ferros: S/E, 2006.
- _____. **Pau dos Ferros: Crônicas, fatos e pessoas**. Volume II. Pau dos Ferros: S/E, 2011.
- PRAXEDES, Lediane Leite; BEZERRA, Josué Alencar. **Registros recentes sobre a expansão urbana e a especulação imobiliária da/na cidade de Pau dos Ferros-RN**. In: *Revista Caminhos de Geografia*. v. 13, n. 43. Uberlândia: Instituto de Geografia/Programa de Pós-graduação em Geografia/UFU, out/2012. p. 188–203. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/>>. Acessado em 20 de abril de 2018.
- REIS FILHO, Nestor Goulart. *Quadro da arquitetura no Brasil*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- ROCHA, Ana Maria Gondim; PAIVA, Maria do Socorro de.; BEZERRA, Maria do Carmo Costa. **Pau dos Ferros: Sua origem e desenvolvimento**. Pau dos Ferros: Prefeitura Municipal, 1972.
- SANTOS, Antônio Carlos; ALVES, Larissa da Silva Ferreira. **Produção do espaço urbano da cidade de Pau dos Ferros - RN: análise da tendência de valorização fundiária do Bairro São Geraldo**. In: *Boletim de geografia*. v. 33, n. 2. Maringá: UEM, mai.-ago. de 2015. p. 73-88.
- TEIXEIRA, Rubenilson Brazão. In: *Confins: Revista franco-brasileira de geografia*. Dossiê Rio Grande do Norte, Nº 32, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/12355> Acessado em 20 de abril de 2018.

MEMÓRIA DO SERTÃO: CATÁLOGO ARQUITETÔNICO DE PAU DOS FERROS – ARQUITETURA RESIDENCIAL NA PRAÇA DA MATRIZ E AVENIDA “13 DE MAIO”

Gabriel Leopoldino Paulo de Medeiros
Professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo/UFERSA/Campus Multidisciplinar Pau dos Ferros
gabriel.leopoldino@ufersa.edu.br

Jessica Fidelis da Penha
Graduanda em Arquitetura e Urbanismo /UFERSA/Campus Multidisciplinar Pau dos Ferros
jessicasrt@hotmail.com

Juliana de Castro Souza
Graduanda em Arquitetura e Urbanismo/UFERSA/Campus Multidisciplinar Pau dos Ferros
julianacastrosoza@outlook.com

Michele Morais Lopes
Graduanda em Arquitetura e Urbanismo/UFERSA/Campus Multidisciplinar Pau dos Ferros
michelelopes.iasd@hotmail.com

RESUMO

O território brasileiro configura um espaço rico em demonstrações de diversidade cultural, que se refletem em sua arquitetura. Ao tratarmos da região nordeste, observamos que as cidades guardam exemplares arquitetônicos com tipologias variadas. O conhecimento sobre o papel da arquitetura na evolução de Pau dos Ferros/RN, e demais cidades a serem estudadas nas etapas posteriores da pesquisa, e os aspectos socioculturais que aí se inserem, configura uma contribuição importante no entendimento da formação das cidades do Nordeste e os modos de produção empregados ao longo de sua evolução. Assim, o objetivo principal dessa pesquisa é conhecer, através da pesquisa bibliográfica e do trabalho de campo, e catalogar os principais exemplares arquitetônicos encontrados nas cidades do sertão nordestino produzindo um acervo de consulta digital, na forma de site, intitulado “Memória do Sertão”, que auxiliará em pesquisas acadêmica bem como nas ações de ensino, desde as séries primárias até a graduação. A primeira etapa se voltará para a cidade de Pau dos Ferros/RN, buscando entender suas características estilísticas e de tipologias. As etapas posteriores contemplarão outras cidades das Microrregiões de Pau dos Ferros e Serra de São Miguel no Rio Grande do Norte, do Sertão Paraibano e do Cariri Cearense. A pesquisa “Memória do Sertão” busca ampliar o conhecimento da arquitetura produzida no interior do Nordeste, buscando conhecer os materiais, a forma de construir, as influências ali aplicadas.

Palavras-chave: Arquitetura. Memória. Pau dos Ferros. Nordeste.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está centrado no estudo de elementos arquitetônicos de Pau dos Ferros/RN, buscando catalogar estilos e exemplares expressivos para a história da cidade. A expansão urbana recente e sua consequente especulação imobiliária têm corroborado o desaparecimento de diversos edifícios antigos, que guardavam importância para a memória coletiva local. O

conhecimento sobre o papel da arquitetura na evolução de Pau dos Ferros, bem como dos aspectos socioculturais inerentes, configura importante contribuição ao entendimento da formação das cidades no Nordeste brasileiro, relacionando os diferentes momentos de produção às formas urbanas e arquitetônicas resultantes.

Embora a arquitetura nordestina, das capitais e polos urbanos seja amplamente estudada, a pesquisa “Memória do Sertão” busca complementar uma lacuna existente com relação ao conhecimento da arquitetura vernacular produzida nas pequenas cidades do Nordeste. Tem como foco o conhecimento dos materiais construtivos empregados, da forma de construir e das influências locais, objetivando, destarte, a criação de um acervo digital do patrimônio edílico do semiárido nordestino que, paulatinamente, tem desaparecido sem deixar registros, o que configura, portanto, fundamental instrumento de preservação imagética desse patrimônio arquitetônico.

Embora, a priori, se concentre nas Microrregiões de Pau dos Ferros e Serra de São Miguel no Rio Grande do Norte, a pesquisa pretende se estender por outros estados do Nordeste, levantando em inventário os principais exemplares arquitetônicos também do Sertão Paraibano e do Cariri Cearense. Nesta primeira etapa, buscou-se identificar as características predominantes nos principais edifícios de Pau dos Ferros: para que uso se voltam, em que momento foram edificadas e sua importância para a história local. A partir da catalogação ora em curso, busca-se, posteriormente, a elaboração de uma plataforma digital (o *site* “Memória do Sertão”) que possa auxiliar pesquisas futuras, assim como, ações de ensino-aprendizagem, desde o âmbito do ensino primário até o universitário, que busquem a disseminação do conteúdo histórico-cultural relativo aos bens inventariados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se inicialmente a revisão bibliográfica dos principais autores de publicações com informações históricas sobre a cidade de Pau dos Ferros, a exemplo de Barreto (1987), Teixeira (2017); Barbosa, Sampaio e Ferreira (2017); Praxedes e Bezerra (2012); Rocha, Paiva e Bezerra (1972); dentre outros.

Inicialmente foram selecionados os imóveis que seriam estudados na cidade, considerando o aspecto físico, o uso tradicional e atual, e a ameaça de desaparecimento. A partir daí foram levantados dados documentais referentes à população da cidade no IBGE, além de informações junto aos órgãos públicos e privados como na Secretaria Municipal de Obras, Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Câmara dos Vereadores, dentre outros órgãos

municipais, com os dirigentes da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, de outras ordens religiosas presentes na cidade e proprietários privados.

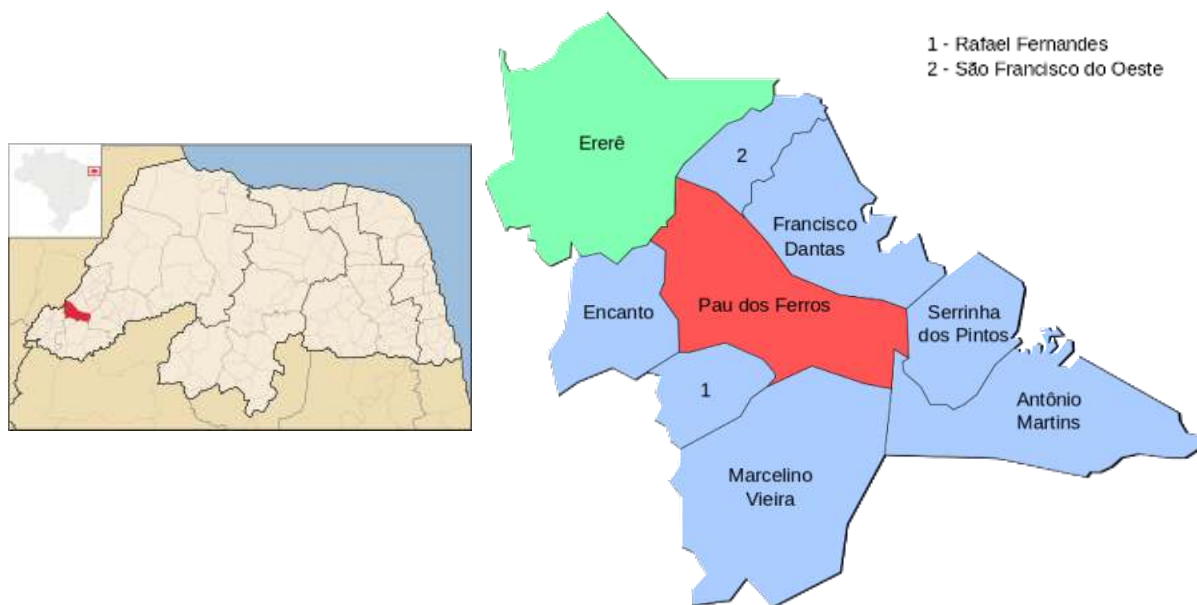
É importante enfatizar que esta pesquisa é realizada por um grupo de quatro docentes e nove discentes da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e que por sua envergadura, foi dividida em três campos de levantamento de acordo com o uso: arquitetura religiosa (grupo coordenado pela Professora Anna Cristina Andrade), arquitetura institucional (grupo coordenado pelo Professor Daniel Paulo Andrade) e arquitetura residencial (grupo coordenado pelos professores Gabriel Leopoldino e Monique Lessa). Dessa forma, o trabalho, embora realizado em conjunto, pela quantidade de participantes tem tido seus resultados divulgados a partir de artigos que abarcam a subdivisão dos campos acima referidos.

As equipes responsáveis por cada um dos usos utilizaram fichas estruturadas que abrangiam dados sobre o lote, a parte externa do edifício e seus elementos, a parte interna do edifício e seus elementos, os usos tradicionais e atuais, os proprietários e ocupantes, além de fatos históricos importantes relacionados ao edifício. As fichas também continham uma breve entrevista com os proprietários ou responsáveis pelo imóvel atualmente, de forma a se compreender o histórico da edificação. O inventário é complementado com espaço para croquis e para levantamento fotográfico do bem edilício. A sistematização foi realizada a partir da utilização de ficha resumo que compilou os dados em texto sucinto, ilustrados pelas fotos realizadas durante o trabalho de campo, que servirão, futuramente, para alimentação do acervo do *site* “Memória do Sertão”, que além das fotos e fichas com informações históricas e técnicas dos edifícios, contará com mapas, produção de jogos didáticos, e outros artifícios de pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A cidade de Pau dos Ferros se localiza no extremo oeste do Rio Grande do Norte, próximo às divisas com o Ceará e a Paraíba (Figura 01). Caracteriza-se por ser o centro comercial, de serviços e financeiros da região onde se encontra, o Alto Oeste Potiguar. Constitui-se como “Polo Territorial” da região, recebendo, frequentemente, uma grande quantidade de visitantes das cidades vizinhas (BRASIL, 2010). Por concentrar grande parte das estruturas comerciais, educativas e da prestação de serviços da região, apresenta um fluxo pendular constante de residentes dos municípios vizinhos (tais como São Francisco do Oeste, Francisco Dantas, Encanto, entre outros) que se deslocam diariamente à cidade.

Figura 01. Mapa do Rio Grande do Norte com destaque para a cidade de Pau dos Ferros



Fonte: pt.wikipedia.org.

A povoação inicial data do século XVIII (BARBOSA; SAMPAIO; FERREIRA, 2016). De acordo com Teixeira (2017), em 1811, havia no RN 4 igrejas matrizes, situadas nas povoações de Goianinha, Apodi, Martins e Pau dos Ferros, o que já demonstra a importância do povoado para a região. Ainda segundo o autor, em 1868 a população do RN foi estimada em 240.000 habitantes, distribuídas em quatro cidades – Natal, São José de Mipibu, Assu e Imperatriz, depois vila de Maioridade e atualmente cidade de Martins – e 18 vilas: São Gonçalo, Ceará-Mirim, Touros, Goianinha, Papari, Canguaretama, São Bento – atualmente Nova Cruz, Santana do Matos, Angicos, Macau, Campo Grande, Príncipe – atualmente Caicó, Jardim, Acari, Mossoró, Apodi, Portalegre e Pau dos Ferros (TEIXEIRA, 2017).

O nome Pau dos Ferros vem de uma árvore, que certos autores dizem se tratar de uma oiticica, onde os vaqueiros ao passarem deixavam gravados os ferros e sinais usados na marcação de seus animais (BARBOSA; SAMPAIO; FERREIRA, 2017). A partir do entorno imediato dessa árvore¹, onde se localizava também a Fazenda Pau dos Ferros, construída pelo posseiro Francisco Marçal em 1733, desenvolveu-se a Praça da Matriz e a Avenida Getúlio Vargas, onde estão localizados alguns dos principais edifícios institucionais², de comércio e serviços da cidade, bem como, algumas das principais residências históricas que datam da primeira metade do século XX. Este artigo abordará algumas tipologias residenciais históricas

¹ Posição hoje demarcada por um obelisco localizado no centro da atual Praça da Matriz.

² Como no caso de edifício eclético da Prefeitura Municipal, erguido em 1929 durante a gestão do prefeito Francisco Dantas de Araújo (BARBOSA; SAMPAIO; FERREIRA, 2017).

presentes na principal avenida do centro histórico, a Getúlio Vargas. A povoação do século XVIII foi elevada à categoria de Vila pela Lei n.º 344 de 4 de setembro de 1856 (BARRETO, 1987), emancipando-se, assim, da Vila de Portalegre, localizada na serra homônima e distante aproximadamente 40 km. A freguesia de Nossa Senhora da Conceição, que deu origem ao povoamento, havia sido criada cem anos antes, em 1756. Embora fosse subordinada a Portalegre, Jácome Barreto (1987, p. 40) afirma que das “três freguesias existentes a oeste da capitania, no fim do século XVIII – Apodi, Portalegre e Pau dos Ferros – esta última era a mais populosa e a de maior produção agrícola”. Desde 1868, a Vila contava com uma feira estabelecida semanalmente.

No âmbito jurídico, a comarca de Pau dos Ferros foi criada pela Lei n.º 683, de 08 de agosto de 1873, assinada pelo então Presidente da Província Dr. Capistrano Bandeira de Melo Filho (BARRETO, 1987). Sua instalação aconteceu em 15 de dezembro de 1873 quando tomou posse o Dr. José Alexandre de Amorim Garcia, seu primeiro Juiz de Direito. Ao longo do século XX, a dimensão territorial do município foi sendo reduzida em virtude da criação de novos municípios desmembrados de Pau dos Ferros, tais como Rafael Fernandes, Água Nova, São Miguel, Luís Gomes, Riacho de Santana e Marcelino Vieira (BARBOSA; SAMPAIO; FERREIRA, 2017). O crescimento populacional paufferrense fez com que o território municipal – cuja grande parte das terras fazem parte do patrimônio foreiro da Igreja Católica – fosse sendo parcelado e que, assim, se originassem novos assentamentos que foram dando origem a novos bairros como Paraíso, João XXIII, Riacho do Meio, São Vicente, Alto do Açude e Frei Damiano. Durante a década de 1930, criou-se a Vila de João Pessoa, desmembrada do território de Pau dos Ferros, que em 1936 passaria a denominar-se Alexandria, localidade que receberia os trilhos da ferrovia de Mossoró a Souza no ano de 1948 (MEDEIROS, 2018).

Embora conte com uma população considerada pequena³, se comparada com as cidades classificadas como médias no Brasil, Pau dos Ferros vem desempenhando na rede urbana do Rio Grande do Norte, e mesmo do Nordeste, importante função de intermediação na oferta dos serviços de educação superior e saúde, e de empregos, sobretudo no comércio e nos serviços públicos, o que a classifica, por alguns pesquisadores, como “*cidade intermediária*” (DANTAS; CLEMENTINO; FRANÇA, 2015).

As transformações urbanas geradas pela expansão vertical vêm causando uma rápida mudança no acervo edilício da área urbana de Pau dos Ferros, fazendo com que muitos imóveis pequenos, que antes abrigavam pequenos comércios ou residências, deem lugar a edifícios

³De 27.745 habitantes segundo o IBGE (2010), com 92% vivendo na zona urbana (estimativa de pouco mais de 30 mil habitantes em 2016, segundo informações da Prefeitura Municipal).

verticalizados, de moradia e serviços, que buscam suprir a necessidade de espaço buscada pelas novas empresas e novos moradores. Assim, o conhecimento sobre o que ainda resta da arquitetura ancestral da cidade se mostra uma urgência, tendo em vista que esta caminha para se consolidar como um polo regional de médio porte, o que deve gerar ainda mais mudanças em suas tipologias construtivas.

ARQUITETURA RESIDENCIAL

É fato conhecido pela historiografia local e pela população que a atuação da Igreja Católica foi elemento fundamental no processo de transformações urbanas na cidade de Pau dos Ferros. Grande parte do parcelamento do solo para usos residenciais aconteceu sobre o patrimônio foreiro da Igreja. Novos bairros, como São Benedito e São Judas Tadeu, além de intervenções urbanísticas também surgiram sobre essa base fundiária. Tomando isso por base, é natural que o centro irradiador das atividades sociais e da vida urbana na cidade ocorresse nas proximidades da Praça da Matriz e da Avenida Getúlio Vargas.

Desse modo, é notória a presença de diversas casas de arquitetura histórica construídas desde a primeira metade do século XX até meados da década de 1970 em Pau dos Ferros nas proximidades desses dois logradouros (Getúlio Vargas e Praça da Matriz). É importante enfatizar que a presente pesquisa se encontra, todavia, em andamento. Até o presente momento foram catalogadas 11 residências, em um universo de 30 identificadas como de valor histórico na área central da cidade e em suas imediações, como na Avenida 13 de Maio. O levantamento das fichas de inventário leva em conta seu valor histórico-cultural, características estilísticas e formais das fachadas – que, sobretudo, apresentam elementos do Art Déco, Protomodernista e Modernista – bem como, a estrutura construtiva e seu estado de conservação e preservação.

Em artigo complementar, foram discutidas casas na Avenida Getúlio Vargas, no bairro do Centro. Neste, serão abordadas residências na Rua Praça da Matriz e na Avenida 13 de Maio. A Avenida 13 de Maio surgiu como o desenvolvimento urbano da RN-177, que interliga Pau dos Ferros ao município vizinho do Encanto. Hoje é uma das mais largas e importantes avenidas da cidade, duplicada, e onde estão algumas edificações residenciais históricas significativas que, muito embora demonstrem um padrão tipológico de menor poder aquisitivo comparado às residências históricas mais centrais – como as da Getúlio Vargas – apresentam características estilísticas marcantes em suas fachadas.

Figura 02. Residência na Rua Praça da Matriz, Bairro Centro, N° 187



A casa de número 187, localizada na rua Praça da Matriz, no bairro Centro, apresenta características arquitetônicas que remetem à arquitetura Art Déco e ao Protomodernismo. Possuindo um lote do tipo gaveta, a edificação, segundo seus ocupantes, nunca foi desmembrada ou lembrada. Sua cobertura é feita de telha cerâmica tipo colonial vermelha e seu coroamento e fachada foram realizados, sobretudo, em argamassa e gesso. As esquadrias apresentam venezianas e são feitas em madeira. A elas foram interpostas grades de ferro, posteriormente acrescentadas pelos proprietários. Como é possível identificar pela Figura 02, a fachada da edificação é composta por tons de marrom, nos detalhes arquitetônicos, e creme nas vedações.

A data de construção da residência é incerta, visto que, ao questionar os moradores, estes informaram que a casa já havia sido construída quando passaram a residir nela. De acordo com Erivaldo Nolasco (54 anos), filho do proprietário, a residência foi construída pelo Dr. Pedro Diógenes – Prefeito de Pau dos Ferros na década de 1960 (BARRETO, 1987) – e só alguns anos depois foi ocupada pelos atuais donos. Erivaldo estipula que a casa possua mais de sessenta (60) anos pois, quando nasceu, os pais já residiam nela, o que a coloca como uma produção arquitetônica das décadas de 1950 ou 1960. Também de acordo com Erivaldo Nolasco, a fachada da casa nunca foi modificada, senão na cor; no interior, as mudanças que realizaram foi a elevação do piso de toda a residência – apesar da manutenção dos ladrilhos originais, que podem ser observados nas figuras abaixo –, a construção de um banheiro no interior e a colocação das grades de ferro na janela e do portão, também de ferro. É possível

observar que os donos conservaram as características originais da edificação e possuem um cuidado na preservação da mesma.

Figuras 03, 04 e 05, respectivamente. Ladrilhos cerâmicos, cobertura em estrutura de madeira com pontaletes, interior da Residência na Rua Praça da Matriz, Bairro Centro, N°

187



Fonte: Acervo próprio

A primeira residência analisada pela pesquisa na Avenida 13 de Maio foi a de N° 250, construída no ano de 1977 (Figura 06) e pertence a Pedrina Fernandes Queiroz Rêgo, idade de 82 anos, aposentada.

Figura 06. Residência Nº 250, Avenida 13 de Maio, município de Pau dos Ferros/RN.



Fonte: Acervo próprio.

A característica do lote da residência é do tipo gaveta, sem recuos laterais e frontal, com fechamento de argamassa e uso de áreas livres. Segundo a proprietária, a área livre é destinada para lavagem/secagem de roupas. Pedrina também informou que a edificação permanece a mesma de quando construída, mantendo suas características tipológicas originais, sem nenhum tipo de desmembramento. Ao analisar as características arquitetônicas é possível notar o uso de telha cerâmica na cobertura, com duas quedas de água com cumeeira perpendicular à rua, característica típica da região (Figura 07). O telhado foi reconstruído entre os anos de 2016 e 2018, devido ao desgaste do material em alguns cômodos da edificação. Apesar da renovação da estrutura de madeira, sem forro, os pontalotes de alvenaria originais foram mantidos:

Figura 07: Imagem do telhado na residência



Fonte: Acervo próprio

O coroamento e molduras da fachada possuem predominância da utilização de argamassa para acabamento. As esquadrias da fachada principal são de madeira e ferro, em contraste com as cores da pintura de rosa e embasamento chapriscado marrom (Figura 06). Na

parte interna da edificação o piso é feito de cimento queimado, forte aspecto dos métodos construtivos da época. De forma geral, a análise visual foi de suma importância para assimilar que os materiais, basicamente, são de alvenaria de tijolo e concreto, não apresentando nenhum risco de perigo potencial, em relação à conservação da estrutura. A platibanda apresenta detalhes arquitetônicos que dialogam com o protomoderno, embora tenha sido construída na década de 1970, marcada pela estética modernista. Esse fato demonstra como certos padrões continuavam a ser reproduzidos por camadas mais populares, embora o modernismo seja marcante nas residências mais elitizadas em Pau dos Ferros na referida década.

A segunda edificação analisada na Avenida 13 de Maio foi a de número 66 (Figura 08). Segundo relatos de vizinhos, há algum tempo a edificação está desocupada e não se obteve informações sobre seus proprietários. As análises foram feitas por fora da residência. Identificou-se que não possui área livre e seu lote é do tipo gaveta (sem recuos). A cobertura é de material cerâmico. O coroamento e fachada em argamassa nas cores amarelo e laranja. As esquadrias em madeira com adição de grades de ferro para segurança dos usuários – o que denota que embora desocupada, ela foi ocupada recentemente. Apesar da falta de uso atual, a edificação não aparenta riscos de perigo potencial. A tipologia é tipicamente “porta-janela”, porém apresenta frisos na platibanda que procuram remeter a uma estética modernista.

Figura 08: Imagem da residência nº 66, na Avenida 13 de Maio



Fonte: Acervo próprio

A terceira edificação localizada na Avenida 13 de Maio é a de número 198 (Figura 09). Foi construída antes de 1966, ano em que o morador passou a residir nela e foi reformada recentemente.

Figura 09: Fachadas da casa nº 198, Av. 13 de Maio.



Fonte: Autores (2018).

A edificação estava desocupada no momento da coleta dos dados empíricos e as informações foram obtidas com um vizinho, Senhor João Galdino (74 anos - aposentado). Esta residência possui área livre sem uso. O coroamento e fachada são em argamassa. Embora não seja necessariamente modernista, percebe-se que certos preceitos modernos foram adotados na platibanda, como as águas desencontradas típicas do estilo. A cobertura é em telha cerâmica colonial, como as demais casas, e suas esquadrias são de madeira com venezianas – tipologia bem típica à região Nordeste. As cores predominantes são chocolate para detalhamento e creme no restante da edificação, com esquadrias creme claro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações expostas nesse breve artigo sobre a arquitetura histórica residencial dos logradouros Praça da Matriz e 13 de Maio, em Pau dos Ferros, nos remetem a algumas constatações importantes. Primeiramente, que a cidade conta ainda com exemplares arquitetônicos de significativo valor histórico e que demonstram as temporalidades de ocupação de sua área urbana, não apenas em sua zona central, mas também em logradouros de uma segunda fase de expansão da cidade. Em segundo lugar, o fato de que embora as residências da população de menor poder aquisitivo, como no caso das observadas na Avenida 13 de Maio, possuam tipologias mais simples em termos da escala construtiva e de detalhes arquitetônicos

na fachada, pode-se perceber que nelas foram assimilados os ideais estéticos de seu tempo. Ocorrendo, portanto, a preocupação com o embelezamento a partir do emprego de elementos estilísticos. Com base nessas assertivas, constata-se que o processo de inventário desse patrimônio arquitetônico é essencial para a manutenção de uma memória histórica da cidade. A publicização desses resultados também é fundamental para que se possa conhecer um pouco a importância histórica desses edifícios e, dessa forma, fomentar conhecimento da cultura e o fortalecimento da identidade urbana paufferrense.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Plano territorial de desenvolvimento Rural Sustentável do Alto Oeste Potiguar - PTDRS**. Brasília: EDITORA, 2010. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio032.pdf Acessado em 05 de maio de 2018.
- BARBOSA, Antonio Carlos Leite; SAMPAIO, Ana Lígia Pessoa; FERREIRA, Angela Lúcia. A produção do urbano pela Igreja Católica e a secularização da cidade de Pau dos Ferros-RN. In: **Anais do ENANPUR XVII: Desenvolvimento, crise e resistência: quais os caminhos do Planejamento Urbano e Regional**. São Paulo: USP, 2017.
- BARRETO, José Jácome. **Pau dos Ferros: história, tradição e realidade**. Natal: Clima, 1987.
- DANTAS, Joseney Rodrigues de Queiroz; CLEMENTINO, Maria do Livramento Miranda; FRANÇA, Rosana Silva de. **A cidade média interiorizada: Pau dos Ferros no desenvolvimento regional**. In: **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 11, n. 23. Curitiba: UTFPR, 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/3155/2426> Acessado em 25 de janeiro de 2018.
- MEDEIROS, Gabriel Leopoldino Paulo de. A construção do território das secas: as vias férreas de comunicação no Rio Grande do Norte (1880-1950). In: FERREIRA, Angela Lúcia; DANTAS, George Alexandre Ferreira; SIMONINI, Yuri (Eds.). **Contra as Secas: Técnica, Natureza e Território**. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, INCT/Observatório das Metrôpoles, p. 142-188. .
- TEIXEIRA, Rubenilson Brazão. Gênese e formação histórica do território potiguar: uma breve análise a partir da cartografia. In: **Confins: Revista franco-brasileira de geografia**. Dossiê Rio Grande do Norte, Nº 32, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/12355> Acessado em 20 de abril de 2018.

PARTICIPAÇÃO POPULAR E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO PROCESSO CONSTRUTIVO DA IDENTIDADE SOCIAL

Maressa de Oliveira Steinel
Graduanda/Arquitetura e Urbanismo/UFERSA/Campus Multidisciplinar Pau dos Ferros
maressasteinel@gmail.com

Anna Cristina Andrade Ferreira
Professora/Arquitetura e Urbanismo/UFERSA/Campus Multidisciplinar Pau dos Ferros
anna.ferreira@ufersa.edu.br

RESUMO

O artigo, inserido no eixo pesquisas em memória, cultura e identidade, tem como desenvolvimento do texto a abordagem das relações entre patrimônio material, imaterial em conjunto com instruções e participação popular na cidade. Feito através de pesquisas de campo e oral foram detectadas três concepções fundamentais: a que vincula as ações educativas, a necessidade de proteção do patrimônio histórico e cultural da cidade de Pau dos Ferros/RN e a importância da participação popular ativa para o desenvolvimento da cidade. Tendo como objetivo, com base em tais proposições, a discursão de como a população pode preservar sua História. Ainda dentro da análise do texto encontra-se fundamentações teóricas que dão base ao assunto principal abordado, tendo grande relevância a introduzir o assunto. Buscando-se meios de como disseminar atividades que possam ser feitas junta e para a população, para a preservação da história e do patrimônio como forma de desenvolvimento futura da cidade sem apagar a memória.

Palavras-chave: Patrimônio. Participação. Cultura. Educação.

INTRODUÇÃO

O segmento histórico do desenvolvimento das cidades por meio das políticas pública estão contidos em leis e decretos embutidos no plano diretor, instrumentos que norteiam as políticas de desenvolvimento e desagregação social e espacial das cidades brasileiras, até mesmo nas áreas históricas. Com base na lei nº 10.257/2001, mais conhecida com Estatuto da Cidade, estabelece as diretrizes da política urbana. O artigo 2º da referida lei nos remete que: “A política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana” e no Art. 45 sita que “os organismos gestores das regiões metropolitanas e aglomerações urbanas incluirão obrigatória e significativa participação da popular (...) de modo a garantir o controle direto de suas atividades e o pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2004, p. 30.). Mas os instrumentos contidos nele não são instrumentos de proteção, são mecanismos para garantir a função social da propriedade. A primeira lei de proteção do patrimônio foi o Decreto-Lei 25/1937. De lá para cá os estados e municípios passaram a elaborar suas próprias normativas de preservação, sobretudo a partir da década de

1970, após a Carta de Salvador e a Carta de Brasília. Infelizmente a legislação ela não é aplicada adequadamente mesmo com esses cuidados a especulação imobiliária não conseguiu ser freada, principalmente no período de atuação do Banco Nacional de Habitação - BNH. Com o decorrer do tempo e as manifestações sociais por melhorias de políticas públicas foram surgindo, e com a lei 10.257/01, a atuação da sociedade e com a recomendação do Programa das Cidades Históricas – PCH para criação do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN a formação e desenvolvimento das cidades aumentou, e com base nas diretrizes gerais de gestão democrática, através dos instrumentos da política urbana, exercido por meio do Plano Diretor (BRASIL, 2004, p. 28).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

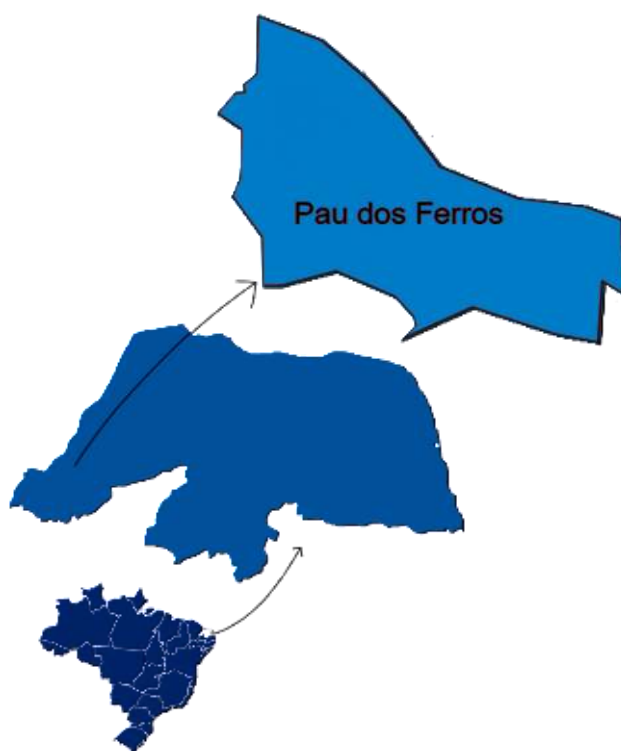
Inicialmente a pesquisa partiu de uma desenvoltura própria a partir de pesquisas em campo pelo meio de alguns moradores locais que detém fotos e documentos escritos referente a cidade, de referências bibliográficas, a exemplo de Sampaio e Ferreira (2016), Cavalcanti (2015), Michelin, Júnior e González (2012), Silva e Sten (2005), Araújo (2000), e por meios eletrônicos, através de leitura de artigos científicos, opinião de especialistas para base teórica, com referência do IPHAN e da própria legislação brasileira. (*Lei nº 6.292, de 15 de dezembro de 1975*), que dispõe sobre o tombamento de bens pelo IPHAN, (*Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937*), que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional e (*Decreto nº 5.790/2006, 28 de maio de 2003. Ed 3º*) que dispõe sobre o funcionamento do estatuto da cidade.

A partir de uma leitura visual e pesquisas históricas da cidade de Pau dos Ferros, considerando aspectos físicos e culturais, com ameaças iminente e decorrentes de extinção do patrimônio histórico material e imaterial presente na cidade, se colocou em processo de pesquisa à busca da História local através de entrevistas com moradores filhos da cidade. Daí foram levantados dados documentais e orais, feito inicialmente com o Prof. Dr. Gilton Sampaio¹ e o Dr. Ary Araújo, além de informações junto aos órgãos públicos e privados como, com os dirigentes da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, e moradores que ainda guardam um pedaço da História local. Ainda foram analisados desenhos artísticos e documentos fotográficos que retratavam como era a cidade e antigos patrimônios hoje inexistente concedidos pelo desenhista Edielson Rego e Dr. Ary Araújo.

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O município de Pau dos Ferros está localizado no extremo oeste do Rio Grande do Norte, próximo às divisas com o Ceará e a Paraíba. Atua como centro comercial, financeiro, de serviços e universitário da região onde se encontra, Oeste Potiguar, onde frequentemente recebe uma quantidade de visitantes das cidades vizinhas (IBGE, 2010):

Imagem 1: Mapa do Brasil, Rio Grande do Norte e Pau dos Ferros



Fonte: Aline Eliziane, 2018.

A origem do nome Pau dos Ferros vem de uma oiticica, onde os vaqueiros ao passarem deixavam gravados os ferros e sinais usados na marcação de seus animais (SAMPAIO; FERREIRA, 2016). Foi nos arredores dessa árvore, onde hoje existe um obelisco localizado na Praça da Matriz, que se desenvolveram os principais edifícios institucionais, de comércio e serviços da cidade, que atualmente se encontra em um processo de expansão territorial e mudanças urbanas. Apesar de contar com uma população pequena, a cidade é um polo de desenvolvimento econômico, educacional e urbano em constante crescimento, tais transformações são geradas pela expansão vertical que vem causando uma rápida mudança na urbanização, fazendo com que muitos imóveis pequenos, que antes abrigavam comércios ou

residências, deem lugar ao desenvolvimento vertical e supra as especulações imobiliária da cidade. Assim, a consciência sobre a cultura que ainda resta da antiga arquitetura se mostra uma urgência em criar meios de preservação dos mesmos.

ESTATUTO DA CIDADE

O Estatuto da Cidade é a lei que estabelece as diretrizes gerais da política urbana que deve ser executada pelos municípios. Segundo o estatuto da cidade a política urbana é “ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes” (BRASIL, 2004, p. 10).

Art. 2º A política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana, mediante as seguintes diretrizes gerais: grafo

II – gestão democrática por meio da participação da população e de associações representativas dos vários segmentos da comunidade na formulação, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano;

O Art. 2º do capítulo I das diretrizes gerais. A política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana, mediante as seguintes diretrizes gerais: XII – proteção, preservação e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio cultural, histórico, artístico, paisagístico e arqueológico; (BRASIL, 2004, p. 11).

PLANO DIRETOR

A garantia e a obrigatoriedade do plano diretor e da participação popular, são lei, no inciso 1º do Estatuto da Cidade diz que o plano diretor, obrigatório para cidades com o número igual ou superior a vinte mil habitantes (BRASIL, 2004, p. 11). Sendo um instrumento básico da política de desenvolvimento e expansão urbana. A peça chave de garantia para um saldável desenvolvimento urbano. Ainda artigo 2º das Diretrizes Gerais na forma de Plano Diretor.

O Plano Diretor está definido no Estatuto das Cidades como instrumento básico para orientar a política de desenvolvimento e de ordenamento da expansão urbana do município. É uma lei municipal elaborada pela prefeitura com a participação da Câmara Municipal e da sociedade civil que visa estabelecer e organizar o crescimento, o funcionamento, o planejamento territorial da cidade e orientar as prioridades de investimentos (BRASIL, 2004).

O Inciso II Estatuto da cidade estabelece que uma gestão democrática que, por meio da participação da população e de associações representativas dos vários segmentos da

comunidade tem direito de acompanhar a formulação, execução de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano. Isso inclui a obrigatoriedade da formação do plano diretor (BRASILIA, 2004).

PARTICIPAÇÃO POPULAR

Historicamente a ideia de patrimônio foi concebida no contexto da criação dos estados nacionais. Canclini (2003) descreve, patrimônio cultural como “conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo” (CANCLINI, 2003, p. 160 *apud* CAVALCANTE, 2005, p. 2.), conceito que complementa a afirmação de Françoise Choay (2001) de que:

A noção de patrimônio é, portanto, datada, produzida, assim como a ideia de nação, no final do século XVIII, durante a Revolução Francesa, e foi precedida, na civilização ocidental, pela autonomização das noções de arte e de história. O histórico e o artístico assumem, nesse caso, uma dimensão instrumental, e passam a ser utilizados na construção de uma representação de nação (CHOAY, 2001, p.128 *apud* CAVALCANTE, 2005, p. 2.).

Ao analisar o processo de construção do patrimônio no Brasil, deve-se fazer uma observação de que a preservação histórica não foi praticada com o mesmo cuidado em cidades como Pau dos Ferros, não existindo tanta preocupação com a arquitetura antiga, e muito menos o incentivo a participação popular no trabalho de preservação.

Isso cria um afastamento da população da cultura do patrimônio e preservação, levando a uma sensação de estranhamento das pessoas em relação aos bens patrimoniais, ficando da população à margem do processo de construção do patrimônio nacional.

Assim, a construção de uma identidade, ligada ao patrimônio cultural necessita de extremos cuidados, podemos citar um grande e importante museu brasileiro, a imagem dois, Museu Nacional que guardavam elementos da cultura brasileira, que foram incendiadas por causa de descaso político e desinteresse popular. Mas ao mesmo tempo vimos o exemplo da mobilização popular atrás de preservar a memória através de fotos particulares. Diante da questão apontada, fica evidente o distanciamento da grande maioria da população das políticas preservacionistas na construção de uma identidade da cidade.

Imagem 2: Museu nacional depois do incêndio



Fonte: El País – Buda Mendes (getty images)

Imagem 3: Museu Nacional antes do incêndio



Fonte: Museu Nacional UFRJ – Foto por Roberto da Silva

A participação popular como um dos direitos de cidadania, sendo este o exercício dos direitos e deveres civis, políticos, bem como, os sociais. Os direitos e deveres dos cidadãos devem andar sempre juntos, o exercer dos deveres e obrigações é a busca pela conscientização de seus direitos, assim, fazendo-se como meio de colocá-los em prática.

OS EFEITOS NEGATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DAS CIDADES, EM VIRTUDE DA NÃO PARTICIPAÇÃO POPULAR

A democracia popular é uma garantia, um direito. Não participar, e não ficar a par do que acontece no desenvolvimento da cidade, é não garantir os direitos básicos para a população. E um bom desenvolvimento urbano não é garantido sem o olhar de quem usa a cidade diariamente. E essa participação no desenvolvimento municipal, através das audiências públicas, orçamento participativo, criação de leis, fiscalização do trabalho político e elaboração do plano diretor, é feita a partir da metodologia, nas leituras técnicas e comunitárias, seguindo para as formulações e pactos das propostas prioritárias até a fase da definição dos instrumentos. Com base em gestões, onde não há a participação de forma direta da população no projeto do Plano Diretor, se desenvolveu um plano diretor corriqueiro sem base nas necessidades da população local, cheio de erros e brechas para um péssimo desenvolvimento populacional, social, urbano, econômico, político e ambiental.

O PORQUE DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Existe uma constante busca e indagações sobre meios de como ensinar e preservar os patrimônios, e nessa caminhada que se é deparado com formas de educação patrimonial para poder perpetuar a história de maneira a conscientizar as futuras gerações a valorizar o patrimônio histórico. Esse processo trata de um permanente e metódico trabalho educacional focado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da prática e do contato direto com manifestações culturais, em todos os seus muitos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de educação patrimonial busca levar a população a um processo de conhecimento, acomodação e valorização de sua herança cultural, para gerar um processo que usufruísse dos bens e da cultura local:

De acordo com o IPHAN a educação patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (IPHAN, 2014, 19.)

A educação patrimonial é um modo de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo ao seu redor, levando-o à compreensão do âmbito sociocultural e da trajetória do tempo histórico em que está unido. E neste processo que as comunidades valorizam a história da cidade. Este diálogo é permanente e está implícito no método educacional que estimula a comunicação dentro da comunidade e os agentes responsáveis pela preservação e estudo dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimentos e a formação de parcerias para a proteção e valorização desses bens.

PROTEGER O PATRIMÔNIO E EDUCAR A POPULAÇÃO

A pesquisa foi feita em torno de uma concepção da inexistência de um conhecimento individual e coletivo da população de Pau dos Ferros quando se trata da importância de preservar os patrimônios ainda existente na cidade. É claro, quando se faz um trabalho de catalogação dos bens vivos, com documentações historiográficas é visível um salto de patrimônios que foram sendo destruídos com o passar do desenvolvimento urbano, ainda hoje a exemplo, tem a casa que ficava vizinha ao restaurante popular da cidade, dois casarões que indicavam uma arquitetura colonial deram lugar ao shopping em frente à praça matriz, o casarão onde hoje encontra-se um restaurante particular localizado na avenida Getúlio Vargas, além de várias outras descaracterizações de muitos bens em redondezas da mesma localização e em toda cidade. Podemos descrever como um princípio da Educação Patrimonial:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 04).

Logo, a educação patrimonial em suas formas de intermediação, possibilita a interpretação dos bens, encontrando-se como um instrumento de participação popular através do patrimônio histórico, promovendo a construção da identidade social. Contrapondo a isso, vemos a falta de compromisso político e intelectuais na promoção histórica na construção dessa identidade cultural. Grande parte da população se encontra excluída, sendo ela principalmente

as crianças, do desejo de promoção cultural do patrimônio, como forma de perpetuação da história. Tal política vem mantendo distante a participação popular.

Deve-se, desta forma, utilizar a educação patrimonial como forma de arquitetar o sentido de bem, diante do que realmente representam para a sociedade. A Educação Patrimonial possui grande importância na aproximação das camadas populares do debate sobre patrimônio e identidade, ao propor ações de aprendizado para o tema, gerando um maior interesse da sua comunidade.

Como forma de educação patrimonial, o assunto deve estar presente nos currículos escolares, nas ações educacionais, nos mais diferentes espaços e de outras instituições e atividades de educação informal, sendo um trabalho que deve ser realizado de forma interdisciplinar e contínuo, como forma de proteção do patrimônio.

O resultado dessa construção da memória coletiva através dos tempos a educação patrimonial tem a função de aproximar as pessoas do patrimônio e fazerem delas agentes participativos na criação do sentido. A preservação e a conservação, em um movimento de continuidade dependem do envolvimento de todas as pessoas, independente de qual grupo social venha a pertencer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs, como objetivo geral, mostrar a importância da educação patrimonial, a necessidade de proteção dos patrimônios, e a participação popular através de políticas públicas e sociais para a preservação da memória por meio dos bens edificados. Importante frisar a relevância do tema para a sociedade, para o meio acadêmico e para a cidade onde ainda se há poucos estudos e intervenções direcionado para a preservação dos bens edificados. Para que esse trabalho não ficasse apenas na teoria buscou-se junto a profissionais documentos fotográficos e escritos sobre a cidade e o processo de desenvolvimento urbano. Pode-se assim chegar algumas conclusões tendo em vista os aspectos observados. A participação da população no desenvolvimento da cidade, e a prática de políticas intervencionistas são de grande peso para prováveis resultados, vimos que sem essa participação o desenvolvimento do mesmo permanecera estático e carente, ainda no mesmo apresenta um meio de mudança do quadro que seria a participação ativa popular na elaboração do plano diretor, participação em reuniões da cidade e a educação patrimonial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.790/2006, 28 de maio de 2003.** 3 ed. Estatuto da cidade. Brasília, 2004.

IPHAN. RAMPIM, Florencio; CLEROT, Pedro; BEZERRA Juliana. **Educação patrimonial: histórico conceitos e processos.** Ed. 2012.

PATRIMÔNIO, MUSEU E ESCOLA: CONHECER PARA PRESEVAR

Ana Caroline de Lima Silva

Acadêmica de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, na cidade de Imperatriz – MA
anacaroline_ls@outlook.com

RESUMO

O presente artigo busca, por meio de pesquisa analítica-bibliográfica, identificar e compreender a noção de cultura patrimonial e preservação do patrimônio, bem como apresentar os museus e sua importância para a manutenção das tradições de uma sociedade, relacionando o costume de colecionar artefatos com educação e a significância do sentimento de pertencimento cultural para o desenvolvimento da comunidade em geral. Atrelando cultura e povo, busca-se não apenas destrinchar os termos, mas também analisar como o passado de uma determinada comunidade pode facilitar o entendimento do presente e desenhar caminhos para o futuro. A ideia de patrimônio, perpassa pela concepção de preservação, pois para que algo possa ser considerado um bem material, é necessário que se tenha um alicerce cultural que possa o identificar como representante da malha histórica de determinado povo ou localidade. Só se defende aquilo que se conhece, por isso, considera-se de extrema relevância ter entendimento sobre cultura patrimonial e a escola é uma das instituições sociais mais importantes nesse processo, pois é formadora de opiniões e propagadora de conhecimento, servindo como viés de promoção e difusão dos bens culturais e materiais de cada região. Se trata de um tema ainda bastante tímido no âmbito escolar, mas faz-se importante discutir e propor atividades em sala de aula e extraclasse, extracurriculares e artísticas, para proporcionar aos estudantes vivências significativas com o tão falado patrimônio cultural e material.

Palavras-chave: Cultura. Patrimônio. Museu.

1 INTRODUÇÃO

O patrimônio e a cultura material são dois expoentes da preservação da identidade histórica e social de um determinado povo. Além disso, os bens materiais proporcionam para a sociedade em geral, as riquezas e a criatividade, detalhes e beleza de monumentos, obras arquitetônicas, sítios arqueológicos, entre outros elementos da cultura material criados ou modificados pelo homem. Consoante a isso, a consciência social da noção de patrimônio material cultural é um aspecto importante a ser levado em consideração, pois uma vez que as instituições sociais são responsáveis pela difusão e promoção do conhecimento sobre a cultura local e regional, é dever social e, mesmo, constitucional, da conservação, democratização, interação e integração dos bens da cultura material brasileira.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo compreender o modo como a noção de cultura material, preservação do patrimônio e museus tem sido abordada nas escolas e como deve ser incentivada a aproximação do conceito de definição de cultura para os

estudantes em face do despertar para a memória da identidade social de seu povo e comunidade.

Quanto à metodologia, a presente pesquisa pode ser classificada como do tipo analítico-bibliográfica, pois seu processo de elaboração se deu através de revisão e análise bibliográfica. No que diz respeito ao seu plano temático, faz alusão inicial aos conceitos e definição de cultura, bem como retrata as semelhanças e diferenças entre a cultura e patrimônio material e imaterial. Logo após enfatiza a importância do museu, trazendo a análise do modo como o sistema cultural se insere e como a noção de patrimônio e preservação pode ser colocada em prática nas escolas.

2 CULTURA E PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL

Antes de iniciar os estudos sobre cultura e patrimônio material, vale ressaltar o conceito de cultura na sua origem etimológica como ponto inicial para a sua definição. Assim, de acordo com Soares e Huck (1999), o termo provém do latim cultura-ae, que possui diversos significados, mas tendo referência no ato de cultivar, cuidar, praticar e respeitar. Dessa forma, cultura pode ser classificada como sendo o ato de cultivo das representações sociais, dos costumes e dos valores que lhe são próprios, em seu sentido etimológico. Porém, de acordo com o historiador José D'Assunção Barros (2003, 145), a noção de cultura tem atravessado diversos eixos da historicidade moderna, sobretudo após a formulação da História Cultural. Dessa forma, conceituar cultura se torna um procedimento que pode levar a imprecisões e diversas possibilidades, pois a compreensão de tal termo remete a diversas definições construídas ao longo do desenvolvimento da sociedade.

Já o historiador Peter Burke (2008, 43) orienta que a representatividade cultural é feita de forma sistemática pelas diversas sociedades, através de símbolos, signos e expressões herdadas pelos diversos ciclos sociais, sendo, portanto, um aspecto da sociedade que se torna moldado de acordo com cada espaço temporal e histórico. Assim, o termo cultura costumava ser utilizado para se referir às artes e às ciências até o século XIX. A partir do século XX, o termo passa a ser utilizado para identificar as práticas sociais e suas representações, bem como a herança de costumes, tradições e valores de determinada sociedade.

Quando se analisa os fenômenos culturais, observa-se que existem diferentes tipologias e contextos no qual a cultura se insere. Entretanto, dois aspectos são relativamente importantes na compreensão do dinamismo cultural da sociedade, pois estão intimamente atreladas ao modo como a cultura se 'institucionaliza'. Assim, devem ser apresentadas as perspectivas sobre

cultura material e imaterial, bem como suas diferenças e semelhanças e como essas concepções influenciam na dissociação das ideias sobre cultura nas escolas.

Ao se iniciar os estudos sobre cultura material e imaterial, é interessante que se faça alusão que é imprescindível que para que ambos os aspectos culturais sejam compreendidos, faz-se necessário que se tenha a ideia sobre preservação da cultura. Tal preservação deve ser ponderada partindo ainda da ideia de patrimônio. A Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 216, declara que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Partindo dessa premissa, cabe salientar que a preservação do patrimônio cultural deve ser mantida de forma a propiciar a sociedade a manifestação material e imaterial da cultura através de documentos, obras artísticas, objetos, paisagens, entre outros bens importantes para a manutenção e preservação da cultura na memória popular.

Nesse ponto, o historiador Jacques Le Goff argumenta que “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”, ou seja, esclarece certas informações que são subjetivas em relação à pesquisa cultural (LE GOFF, 1990).

Sabendo disto, é evidente que as atribuições de cultura material e imaterial se tornam definidas de acordo com as perspectivas de patrimônio, porém com certas semelhanças e diferenças que contrastam com a formação do sistema cultural. Dessa forma, quando se atribui o termo material e imaterial, em primeira vista, percebe-se existir o senso comum de que são dois aspectos completamente diferentes, sendo de certa forma palpável e impalpável, respectivamente. Porém, se vistos diante de uma ótica menos conservadora, percebe-se que tanto a cultura material quanto a imaterial possuem similaridades que tornam suas diferenças menos perceptíveis.

Em primeiro lugar, deve-se tratar que ambos os modelos respaldam a ideia de patrimônio cultural, entretanto, de modo dependente da sociedade a qual se insere. De acordo

com o Instituto do Patrimônio Histórico-Artístico Nacional, compreende-se por patrimônio imaterial as:

Criações culturais de caráter dinâmico e processual, fundadas na tradição e manifestadas por indivíduos ou grupos de indivíduos como expressão de sua identidade cultural e social; e ainda toma-se tradição no seu sentido etimológico de ‘dizer através do tempo’, significando práticas produtivas, rituais e simbólicas, que são constantemente transformadas e atualizadas, mantendo, para o grupo, um vínculo do presente com o passado (IPHAN *apud* CORÁ, s.d).

Entende-se assim que as criações culturais de caráter imaterial possuem um dinamismo que caracteriza as práticas produtivas, rituais e simbólicas de um determinado povo de forma a manter sua identidade cultural e social mantendo sempre o vínculo do presente com o passado, ou seja, são representações e tradições manifestas por meios subjetivos e constantes. Por sua vez, as criações culturais de caráter material são definidas como sendo as representações culturais de um povo atribuídas a artefatos, considerados como patrimônios culturais materiais, porém com o mesmo simbolismo e carga de identidade social atribuída ao imaterial.

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional é o responsável pela identificação, regulação e reconhecimento do patrimônio cultural material e imaterial brasileiro, sendo exemplos de patrimônio imaterial no país, as celebrações, os rituais, os saberes populares, as manifestações literárias, musicais, artísticas, entre outras. Já quanto ao patrimônio material, são exemplos, as obras arquitetônicas, as igrejas, obras artesanais, entre outros.

O conhecimento social sobre cultura material e imaterial deve estar vinculada às diversas instituições sociais e à escola, como integrante do processo de ensino e aprendizagem do homem, deve proporcionar diferentes formas de promover a diversidade cultural através da amostragem de panoramas culturais diversos, fazendo com que seus alunos possam não somente ressignificar conceitos, mas também a valorizar a multiplicidade de crenças, valores e pluralidades culturais existentes na sociedade.

2.1 Os museus na construção da memória social

O termo museu, deriva do grego *mouseion*, Templo das Musas, filhas de Zeus com Mnemosine, a memória. Chagas (1996) argumenta que os museus atuam nos diversos campos das artes e ciências, e estão presentes em três campos de conhecimento como a investigação, a preservação e a comunicação, mantendo viva a interdisciplina.

Historicamente, o museu tem a responsabilidade de promover o conhecimento e a convergência dos saberes científicos. Não bastando apenas o arquivamento dos itens, é necessária a contínua pesquisa, perpetuando assim o caráter histórico e educativo dos museus e não somente o fazendo local de lazer e turismo.

Inúmeros são os motivos que podemos listar para garantir a preservação dos museus. Preservar, recolher e recuperar nossa história e cultura, conhecer o passado e todas as suas peculiaridades e ter uma perspectiva para futuro. Segundo o Estatuto de Museus (Art. 2º), os princípios fundamentais destes estabelecimentos são os de promover a dignidade humana e a cidadania, cumprir sua função social, valorizar e preservar o patrimônio cultural e ambiental, universalizar o acesso, o respeito e a valorização da diversidade cultural, entre outros. (BRASIL, 2009).

O hábito de preservação e cuidado com heranças e bens, se iniciou nos primórdios, datando do século I da era Cristã os primeiros indícios deste interesse pelo colecionismo. Suetônio (69 – 140) renomado historiador romano, já relatava a importância das coleções, destacando a coleção numismática (moedas e medalhas) do Imperador Augusto (63 a.C – 14 d.C). Carlos Magno (747 – 814), imperador romano de grande influência e reconhecimento, estabeleceu leis com ordens de proteção para todo item que representasse a cultura romana, tornando-se assim, extremamente importante para a história e proteção do patrimônio romano, sendo frequentemente citado por sua relevância para a atual União Européia.

Com o decorrer da história, os números de coleções foram aumentando, tornando necessária a criação de formas eficazes e facilitadoras do arquivamento dos acervos existentes em nossa sociedade. Joseph Eckhel (1737 – 1798), austríaco considerado um dos fundadores da ciência numismata, foi quem elaborou os primeiros padrões científicos para a catalogação de moedas e medalhas.

Somente após a Revolução Francesa, a partir de 1792, é que instituiu-se os primeiros decretos e aparatos jurídicos para proteger o patrimônio histórico francês, tornando os bens de nobreza e realeza propriedade do Estado.

No Brasil, o príncipe regente D. João VI (1767 – 1826) cria, em 06 de junho de 1818, o Museu Nacional. Tombado pelo atual Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1938 e incorporado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1946, é considerada a instituição científica mais antiga do país e o maior museu de história natural e antropológica da América Latina. Situado atualmente no Paço de São Cristóvão, na Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro, foi palco de marcos da história brasileira: primeira residência da

família real portuguesa, local de assinatura da Declaração de Independência do Brasil em 1822 e sede da primeira Assembleia Constituinte.

Segundo Hobsbawn (1990), no ano de comemoração do centenário de Independência, viu-se necessária a criação de um museu que apresentasse a trajetória do Brasil. É criado assim o Museu Histórico Nacional (MHN) no, então Distrito Federal, Rio de Janeiro que serviria de modelo para os museus brasileiros do século XX.

Inicialmente os arquivos do MHN eram voltados para a história do Brasil e sediou, a partir de 1933, a Inspeção de Monumentos Nacionais (IMN), que foi o primeiro órgão de proteção do patrimônio histórico brasileiro. Em 1937, o IMN é transformado no que atualmente conhecemos como Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) através da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, assinada pelo então presidente Getúlio Vargas.

Os museus se colocam em nossa sociedade como uma “instituição de memória”, refletindo a partir da comunidade onde se insere e assumindo discursos da maioria, mas não excluindo as vozes da minoria por vezes marginalizada. São tidos como formas de apropriação das expressões nacionais ou locais de identidade e dando a ideia de se possuir história própria.

No dia 02 de setembro de 2018, ocorreu uma grande tragédia no Museu Nacional que trouxe ao país uma perda inestimável. Um incêndio de grandes proporções destruiu a maior parte do acervo do museu, que possuía cerca de 20 milhões de itens. Fósseis, múmias, arquivos essenciais para a história brasileira foram transformados em cinzas. “Tragédia mundial”, noticiaram os jornais italianos. Sem causas ainda concretas, muitas autoridades acreditam na falta de manutenção e cuidado, como sendo alguns dos fatores que causaram o incêndio. Segundo o coronel Roberto Bobadey, comandante-geral do Corpo de Bombeiros, o prédio do MN não possuía alvará para funcionar, reforçando ai, a ideia de falta de comprometimento da diretoria do museu e escassa fiscalização por parte do poder público.

Como instituições essenciais na conservação e produção de identidade e memória coletiva, os museus são fundamentais para a construção do sentimento de pertencimento da sociedade. De acordo com Halbwachs (1992) a memória coletiva está na base da construção da identidade e a comunidade a constrói a partir da relação que estabelece com o seu passado, vinculada aos objetos que o representam (o patrimônio).

Através dos seus mecanismos, os museus elaboram e influenciam as construções de representações sociais e, quando relacionadas à memória, estas instituições se transformam em “máquinas” capazes não só de selecionar e produzir informações, mas de criar visões de mundo.

Vemos então, que a relação entre o museu e a criação de identidade e memória coletiva é natural e os museus, por sua vez, se tornam instituições sociais complexas que ocupam um lugar fundamental na mediação entre cultura e sociedade.

3 PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO NAS ESCOLAS

Sendo a escola uma instituição em que os valores, costumes e tradições sociais se tornam vinculadas de forma pluralista e pragmática de acordo com as perspectivas de ensino a ela estruturadas, pode-se afirmar que esse ambiente passa a ser um espaço importante na formação da perspectiva cultural e na dissociação dos conceitos e definições de cultura para a sociedade. A pesquisadora Vera Candau (2012) afirma que na sociedade atual, é inevitável que não se fale ou dialogue sobre cultura nas mais diversas instituições sociais e a sala de aula também é um desses espaços, pois se promove uma cisão de diferentes grupos sociais, religiosos, políticos e étnicos, criando um local com caráter multicultural.

A perspectiva do multiculturalismo no espaço escolar se concentra na ideia de que existem uma diversidade cultural nas escolas que impulsionam um amplo dimensionamento das políticas culturais e da presença de práticas e costumes derivados dos mais distintos setores da sociedade no ambiente de ensino. A partir do momento em que uma escola passa a perceber essa carga multicultural, esta tende a agir de forma a ressignificar as identidades infiltradas no seu espaço, procurando sempre por fazer com que a educação não seja apenas um elemento incentivador da cultura, mas também um elo que pode relacionar as diferentes culturas no ambiente escolar, de forma com que todos sejam incluídos, independente da sua raça, credo, etnia ou outro fator social correspondente.

Entretanto, deve-se ter em mente que a escola não pode subscrever um exclusivismo cultural, tendo em vista que esta é, antes de tudo, um ambiente no qual se deve promover o ensino, de maneira didática, respeitando as diferenças e sem que haja desigualdades, em um processo que pode ser denominado de 'justiça curricular'. A partir do momento em que a escola conduz diretrizes que possibilitam a participação comum de todos os alunos, o interesse dos menos favorecidos e a produção da igualdade cultural, esta passa a ser um importante norteador das políticas de valorização do sistema cultural, uma vez que possibilita que todos os seus transeuntes possam participar de forma comum das afirmações culturais existentes nas escolas.

Outro ponto que deve ser levado em consideração, tanto no ensino sobre cultura nas escolas, quanto ao posicionamento do professor e dos agentes da educação se mostra na dissociação da ideia de superioridade cultural. É evidente que em diversos ambientes, existe a

ideia de que uma cultura é superior a outra e que este sempre é maior que aquele. O professor que, segundo Paulo Freire, é o responsável por fazer com que os alunos possam buscar pelo conhecimento ao invés de apenas adquirir, deve ser também o responsável pela sedimentação de ideias pré-concebidas, sem ferir os diferentes sistemas culturais, mas problematizando a questão da igualdade cultural e de como a discriminação e preconceito com certas culturas necessitam ser derrubados.

Tendo em vista que a cultura é manifesta através das representações sociais e suas perspectivas e noções de valores, costumes e tradições, um de seus principais instrumentos de promoção nas escolas é através das expressões artísticas. Através da arte, a escola possibilita ao aluno conhecer diferentes pontos de vista culturais e aumentar a dimensão de espaço interno e externo à sua realidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, orientam que a arte é uma forma da educação propiciar ao aluno a interação com os mais distintos pensamentos artísticos, fazendo com que este possa refletir e imaginar, além de cultivar a sensibilidade e percepção de fenômenos artísticos e culturais histórico-sociais tanto de seu passado como do presente (BRASIL, 1997).

Dentro desse quadro, nota-se que a arte e cultura estão intimamente relacionadas no plano das ideias. Giulio Argan (1998) afirma que existem diversos pontos que podem ser utilizados para relacionar as expressões artísticas e a cultura, principalmente o fato de que a arte traz consigo elementos históricos, percepções e perspectivas de uma realidade na qual o artista se insere e, na maioria das vezes, este mesmo artista recorre ao equilíbrio cultural para transpassar seus pensamentos e ideias de acordo com o modo como a sua sociedade dimensiona e idealiza os fenômenos sociais, econômicos e políticos que a rodeiam.

Marcelo Gruman (2012) reitera que a arte é um meio de representação da realidade, e por assim ser ela pode ser classificada como uma construção social. Já a cultura, por sua vez, é o caráter da sociedade, é a forma como os elementos sociais passam a utilizar de códigos particulares, de simbolismos e de representações que identificam determinado grupo social.

Dando ênfase ao seu caráter educacional, torna-se evidente que, durante anos, as escolas têm fortalecido um ensino pautado nas concepções de reprodução do sistema capitalista, fazendo com que os estudantes possam ser formados a partir de uma noção conservadora, deixando um pouco de lado a preocupação com as questões do mundo das ideias e dos aspectos artísticos e culturais.

Sabendo disso, nota-se que existe uma pré-concepção de que a escola deve ser um espaço no qual a valorização das culturas deve ser algo comum, independentemente da diversidade existente. Contudo, o que se observa é que existem espaços escolares nos quais

ainda existem restrições e distanciamento do consciente cultural da sociedade, acabando por ignorar “uma realidade que subsiste alheia à vontade desses ou daqueles” (LEITE, 2014, p. 13).

No tocante a esse raciocínio, enfatiza-se ainda que a arte, enquanto elemento integrante da cultura, por vezes, tem se tornado alheia ao rol de manifestações curriculares e extracurriculares das escolas, pois existe uma persistência no que diz respeito ao modo como as escolas devem contribuir com a manutenção da diversidade cultural. Em centros de ensino conservadores, a manifestação artística acaba sendo ofuscada pela falta de diálogos sobre como o processo de formação da arte deve ser desenvolvido no indivíduo, dando preferência a um ensino pautado em ciências ‘mecanizadas’ e trazendo uma menor contemplação das ciências da arte.

Voltando às concepções iniciais, nota-se ainda que o modo como a difusão da cultura é feita nos centros de ensino, é um contraponto importante a ser analisado. Fabiany Silva declara que:

Parece que a escola conforma os indivíduos dotando-os “de um sistema de esquemas inconscientes que constituem sua cultura” (BOURDIEU, 1977, p. 26), isto é, uma cultura fundada em uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos. No entanto, essa mesma cultura não é simples reprodutora, tão pouco refratária a mudanças, pois ela tem sua própria identidade construída entre o que escutam, o que lêem, o que já sabem e acreditam ideologicamente os indivíduos (SILVA, 2006, p. 07).

Nesse contexto, entende-se que as escolas passam a se manter, por vezes, constituídas de práticas adaptadas que nem sempre se renovam e acabam por, às vezes, impossibilitar a reprodução de princípios culturais. Exemplos de tais práticas são a inversão de valores e a falta de modernização das grades curriculares, tornando eixos temáticos que possuem vínculo com os sistemas culturais, pouco notados.

No plano da cultura material, as representações artísticas vigoram como um importante vetor do modo como os alunos podem conceber suas visões de mundo diante do simbolismo presente nos artesanatos, nas obras arquitetônicas, nos templos, entre outros aspectos que identificam os patrimônios e as manifestações materiais da cultura. Nesse ponto, algo importante que as escolas podem estar intervindo se mostra na promoção da própria culturalidade brasileira. As dimensões curriculares da cultura imaterial nas escolas devem perpassar pela perspectiva de que o intangível pode ser consolidado, pois é um modelo cultural que não é criado pelo homem, mas sim pelos povos e comunidades que de geração em geração reproduzem-na.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais norteiam no eixo ‘Pluralidade Cultural’ que deve se ter nas escolas uma proposta de ensino voltada para a interdisciplinaridade cultural, com a presença de conteúdos programáticos que possam se adequar aos mais diversos tipos de conhecimento, de forma a despertar nos estudantes e nos alunos a preservação da história, da memória social e do patrimonialismo (ORÍÁ *apud* MALTEZ et al, 2010, p. 44).

Entretanto, deve-se ter em mente também que a noção de cultura nas escolas deve respeitar as diferentes faixas etárias e as séries. Nota-se que no ensino fundamental, por exemplo, a concepção de cultura deve ser moldada de forma a fazer com que o estudante saiba reconhecer e valorizar os diferentes povos e grupos sociais, bem como trazendo a garantia do respeito, da busca pela cidadania e pela compreensão do papel formador da identidade social de seu meio. Além disso, a escola deve garantir que o aluno possa identificar os fenômenos culturais de sua região e assim formar novas mentalidades e novos conceitos sobre como os diferentes povos e suas práticas, hábitos e tradições contribuem para o desenvolvimento histórico-social (BRASIL, 1997, p. 22).

Interessante trazer uma análise reflexiva nesse contexto, no que diz respeito ao fato de que a escola, por vezes, tem buscado por alinhar seus conceitos de pluralidade cultural em épocas específicas do ano letivo em que é necessário a abordagem alusiva à temas culturais. Exemplo disso é o Dia do Índio, da Consciência Negra, Carnaval, Páscoa, Festas Juninas entre outras datas que são carregadas de simbolismo cultural e que normalmente são ‘lembradas’ nas escolas como um contraponto da cultural imaterial, por trazer representações e tradições religiosas, artísticas e de outros aspectos.

Porém, é pouco perceptível um olhar das escolas para a cultura material, para as representações de patrimônio presente em seu município, estado, região ou mesmo no país. Em uma perspectiva mais ampla, o Brasil possui uma diversidade irrestrita de patrimônios materiais que são pouco explorados pela sociedade em geral, e as escolas deveriam ser polos de aproximação de tais representações, pois a partir do momento em que o estudante passa a conhecer um elemento da cultura material de seu povo, este também passa a identificar como sua sociedade preserva suas tradições e como os hábitos de sua comunidade são influenciados pela concepção patrimonialista da cultura.

Um fato a ser enfatizado é a exploração extracurricular que pode ser utilizada pelas escolas como um fator para que se tenha maior relevância do estudo da ideia de patrimônio e cultura material nas escolas. Dessa forma, a visitação a sítios arqueológicos, a museus, à feiras de artesanato popular, aos templos de uma determinada localidade, são formas plausíveis de

demonstrar curiosidade e ao mesmo tempo contribuir para que o aluno possa se tornar instigado a conhecer e preservar o patrimônio cultural material de seu povo e de sua comunidade

CONCLUSÃO

Falar de cultura é falar da identidade de um povo, das crenças, dos ritos, dos costumes, dos hábitos, das representações e manifestações artísticas, ou melhor, é falar sobre a História de uma sociedade através de suas tradições. É fato que na sociedade globalizada, o conceito de cultura acaba sendo indefinido devido às diferentes análises das ciências sociais, humanas e políticas sobre tal termo, mas em suma o sistema cultural é definido de acordo com cada sociedade, pois não existe unanimidade cultural, mas sim pluralidade e diversidade de ideias e pensamentos culturais.

Adjunto à ideia de cultura, vem a noção de patrimônio que é o modo como a cultura acaba sendo preservada ao longo da História de determinado povo ou grupo social. O patrimônio é um aspecto importante e peculiar da valorização dos traços culturais de uma sociedade, pois é nele que se encontra presente o enquadramento necessária para manutenção da memória social. Nesse contexto, os patrimônios materiais são elementos importantes dentro desse processo, pois é na sua tangibilidade que se identifica a valorização da cultura que se mantém viva.

Entretanto, para que a valorização do patrimônio material seja algo concreto, faz-se necessário que as diversas instituições sociais possam contribuir para que a cultura se mantenha visível tanto no imaginário social quanto na forma dos patrimônios tangíveis e a escola, enquanto formadora de opiniões e difusora de conhecimentos, possui papel notório nessa dinâmica social.

Deve-se ter em mente que, antes de tudo, a análise dos patrimônios culturais nas escolas é não somente um aspecto de promoção da cidadania, mas também da história da sociedade e dos povos. Dimensionar a cultura material nas escolas é identificar o modo como os sistemas culturais se delineiam num ambiente carregado de simbolismos e retóricas curriculares extensas, que por vezes acaba por esquecer ou deixar de lado a valorização da diversidade cultural. Dessa forma, analisar o modo como a cultura material e a ideia de patrimônio se ambienta nos diferentes centros de ensino não é uma proposta fácil, quanto menos metódica. Necessita de uma investigação profunda e que possa ser pautada de acordo com os moldes de cada instituição.

REFERÊNCIAS

- ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte como História da Cidade**. Tradução de Pier Luigi Cabra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BARROS, José de Assunção. **História Cultural: Um panorama teórico e historiográfico**. In: Revista Textos de História, v. 11, nº1/2, 2003. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5925/4901>. Acesso em: 26/02/2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural/Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Estatuto de Museus**. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Brasília, DF. 2009.
- _____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BURKE, Peter. **Formas de História Cultural**. Madri: Alianza Editorial. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Escola, Inclusão Social e Diferenças Culturais. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**. Campinas, 2012.
- CANEDO, Daniele. “Cultura é o quê?” - Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. **Anais do V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, UFBa, 2009.
- CARLAN, Claudio Umpierre. **Os Museus e o Patrimônio Histórico: uma relação complexa**. São Paulo, 2008.
- CORÁ, Maria AmeliaJundurian. **Do material ao Imaterial: Patrimônios Culturais do Brasil**. S.d. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3333>. Acesso em: 07/03/2018.
- DIEHL, Astor Antônio. **Max Weber e a história**. Passo Fundo: Ediupe, 1996.
- GRUMAN, Marcelo. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 199-211, jul/set. 2012.
- HUCK, Roberto; SOARES, Luís Fernando de Andrade. **Identidade Cultural no Brasil**. 1999. Disponível em: http://www.tokstok.com.br/premio/imagens/prof_eddy2.html. Acesso em: 27/02/2018.
- LARAIA, R, L. **Cultura um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Editora da UNICAMP: Campinas, 1990.
- LEITE, Maria Aparecida. **Diversidade cultural no contexto escolar**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Ped. Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, 2014.
- MÁLTEZ, Camila Rodrigues et al. Educação e Patrimônio: O papel da Escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural. **Pedagogia em ação**, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010.
- MARQUES, Joana Ganilho. Museus locais: conservação e produção da memória coletiva. **Revista Vox Musei arte e patrimônio**. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 2013.
- MINTZ, Sidney. **Cultura: uma visão antropológica**. Tradução do ensaio “Culture: An Anthropological View” publicado originalmente em The Yale Review, XVII (4), 1982, p. 499-512. Revisão de Leda Maia, Maria Regina Celestino de Almeida e Cecília Azevedo, 2009.
- SANTOS, Maria José Veloso da Costa. **A preservação do acervo arquivístico do museu nacional e sua importância para a memória da instituição**. UFRJ/ Museu Nacional. Rio de Janeiro.
- SILVA, Fabiany C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

QUILOMBO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS

Thiago Alves de Oliveira
Graduado em Pedagogia UERN/CAP
thiagouzlger@gmail.com

José Raul de Sousa
Mndo em Ensino PPGE/UERN/CAMEAM
raul_sousa11@hotmail.com

Renata Paiva de Freitas
Mnda em Ensino PPGE/UERN/CAMEAM,
renatapedagoga06@gmail.com

Vinícius Batista Vieira
Graduando em Química IFRN.
vinicius_batista12@live.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir e apresentar a trajetória dos quilombolas frente a educação passada e atual, buscando reflexões sobre a questão racial dentro da comunidade quilombola da cidade de Portalegre - RN. Para isso, escolheu-se três pessoas da referida comunidade, sendo referenciada aquelas que foram de encontro o nosso estudo. A Pesquisa respalda-se em autores como Aladrén (2012), Costa (2008), Fausto (2006) dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, embasada em alguns estudos teóricos sobre o tema em questão. Os dados desse estudo foram gerados através de questionários. A realidade investigada nos possibilitou entender que apesar dos avanços quanto à conscientização e políticas na educação, ainda há um preconceito/racismo velado para com pessoas negras. No que diz respeito a escola de hoje é considerada importante e passou por diversas melhorias para o contexto vivenciado.

Palavras-chave: Educação. Negro. Preconceito.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar a educação como um processo formativo e de importância no combate ao racismo. A pesquisa se deu especificamente em uma das comunidades quilombolas denominada Arrojado, na cidade de Portalegre/RN. A comunidade possui um resgate histórico dos seus antepassados, fortemente com traços ligados as tradições e as culturas existentes desde o início de formação da comunidade, como a dança de São Gonçalo que é ofertada ao Santo São Gonçalo e sendo repassada de pais para filhos e com isso a cultura permanece e se caracteriza como um aspecto principal na vida e memórias dos quilombolas.

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre o racismo na educação, buscando reflexões sobre a questão racial dentro da comunidade quilombola ou até mesmo com memórias da vida

e retratos escolares dessas pessoas. A importância de recordar as memórias e histórias vivenciadas no decorrer da vida são fundamentais para entender e fazer um resgate do racismo nas décadas passadas e como ele ocorre nos dias atuais.

PROBLEMA DE PESQUISA

Os debates acerca do processo educacional ao longo dos anos é sempre uma temática em evidência, já que seu espaço de discussões percorre os muros escolares em um incompleto acerto. Sabe-se que há muito para se fazer na educação, no que diz respeito a propostas que viabilizem melhorias circunstanciais. A pesquisa aqui requer uma posição sobre a escola de antes e atual, focalizando no contexto quilombola. É uma proposta audaciosa, mas substancial para o entendimento da situação de um povo marcado por seu passado opressor. Ver-se que a educação é a única ferramenta que tem como libertar pessoas das amarras dos opressores burgueses. É a saída que o povo pode encontrar para não permanecer aprisionado nas grades da ignorância. É preciso ter a excelência do pensamento de Freire.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo -se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2000, p. 46).

E, assim, com esta visão futurista, Freire tinha consigo o entusiasmo de uma educação que transforma. Ignorava o contentamento das migalhas com que os opressores podiam segurar os oprimidos. Via nas suas suaves palavras uma sociedade que pudesse andar com seus próprios pés, e não conduzidos por outros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Segundo Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Pode-se afirmar que grande parte de estudos exploratórios fazem parte desse tipo de pesquisa e apresentam como principal vantagem um estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica. A pesquisa qualitativa é utilizada com o método de aplicação de

questionário com perguntas objetivas sobre a temática em discussão para análise de dados. Para Oliveira (2007) o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. O questionário aplicado é composto com três questões objetivas, detalhadas e de fácil compreensão para os sujeitos da pesquisa. Os sujeitos escolhidos na pesquisa são pais de alunos e pessoas idosas da comunidade quilombola.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A escravidão no Brasil ocorreu de maneira massiva e processual, no tocante ao que se sabe da quantidade de pessoas negras que vieram servir (escravizado) ao Império português. Uma campanha que culminou em atos cruéis e desumanos para com os africanos. Um longo período que começou no final do século XV, e pendurou-se até meados do século XIX. Durante todo esse período, o momento escravista teve seus vários fatos, em que o negro além de se sujeitar o trabalho pesado, ainda tinha que seguir preceitos que feriam sua integridade, tanto física, quanto moral. Ocasões duras, deixando de lado o que se podia chamar de “humanidade”. Assim sendo, o processo escravista no Brasil inteiramente complexo, em longas reviravoltas, discussões, mortes, lutas etc.

REMANESCENTES DO TRÁFICO AFRICANO

Tráfico negreiro foi vista de diferentes concepções, e uma que se pode perceber é que a escravidão, de certo modo, foi “vantajosa” em si como segmento dentro do Império Português. Por exemplo: propiciou a construção da comunidade Negra e beneficiou o próprio catolicismo. Como bem diz Mattos *apud* Aladrén (2012, p. 15), “[...] a existência prévia da instituição da escravidão no Império português foi fundamental para a constituição de uma sociedade escravista e católica no Brasil”.

Uma visão um tanto singular, mas ponderada como sendo um marco positivo dentro das barbáries que se adentrou. Contudo, Aladrén (2012, p. 15) reitera: “a política e a sociedade portuguesas na Idade Moderna eram concebidas a partir de uma visão corporativa. A sociedade era pensada como um corpo naturalmente ordenado e hierarquizado por vontade divina [...]”. Ou seja, quase tudo seguia ao passo que a igreja católica propunha. Para Costa (2008, p. 03),

“é importante frisarmos que na América Portuguesa amalgamaram-se os interesses da Igreja Católica e da Coroa, numa união indissolúvel que marcou todo o período colonial”.

As condições dos escravos eram duras, e cerca de 12,5 milhões de africanos foram trazidos de seu continente natal para trabalhar como escravos em várias partes do mundo. Um pouco menos que 11 milhões foram destinados para as Américas, e desses 40% foram para o Brasil. E, no entanto, a parte mais lamentável é que os próprios africanos se aproveitaram da classe pobre, e os transformavam em escravos. Visto que, foi também uma causa de dualidades, assim como Aladrén (2012, p. 17) pontua:

Isso porque mesmo antes da chegada dos europeus já existia a prática da escravidão e o comércio de escravos da África. E os traficantes estrangeiros utilizavam essa estrutura para estabelecer seu novo comércio. Algumas elites militares e políticas africanas se beneficiaram desse contato com os europeus e os ajudaram na tarefa, aprisionando parcelas da população mais pobre, desprotegida ou que pertencia a grupos rivais aos seus.

O tráfico escravo foi uma campanha parcelada de vários fatores. Como qualquer questão social e econômica, partiu dos interesses individuais e coletivos de ambos os lados, europeu e africano. Deste manter a hegemonia e também comercial, e daquele consolidar um comércio que o renderia muito pelas próximas décadas. Assim, todos saíam ganhando na história. Mas, infelizmente se sabe que a escravidão nas Américas começou a partir dos índios. Algo que não se sustentou devido outras motivações e situações.

Considera que o tráfico atlântico se tornou um eixo da acumulação mercantilista europeia. Assim, os interesses metropolitanos no tráfico teriam sido fundamentais para substituição da mão de obra indígena pela africana, enquanto a escravização de indígenas seria uma atividade pouco controlada pela coroa portuguesa (NOVAIS, *apud* ALADRÉN 2012, p. 18).

Percebe-se, então que, mesmo que os índios estivessem disponíveis para as formas de escravidão, eles não foram a melhor opção para se manter nos trabalhos pesados. É trivial, porém, verificar que os indígenas resistiam bastante aos serviços lhes impostos, sendo uma forma de se pensar em uma mão de obra secundária. Portanto, “os índios resistiram às várias formas de sujeição, pela guerra, pela fuga, pela recusa ao trabalho compulsório” (FAUSTO, 2006, p. 50).

De qualquer forma a medida em que a população nativa declinava no litoral, crescia sensivelmente a escravidão africana. E quanto mais se aprofundava o debate sobre a questão indígena, mais se afirmava na consciência social,

sobretudo os jesuítas, a associação entre escravidão e africanos (VAINFAS, 1986, p. 80).

Disso, entende-se que a ocorrência de vários fatores, provocaram esse “salto” da escravidão indígena para a africana. Em um momento quase que extemporâneo, os Jesuítas queriam os índios como simpatizantes. “Ser ‘bom cristão’ significava também adquirir os hábitos de trabalho europeus, com que criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível as necessidades da colônia” (FAUSTO, 2006).

[...] uma visão mais diversificada para o processo. Para ele, uma combinação de declínio demográfico indígena, mudança nos níveis de oferta e preços dos escravos indígenas e africanos, a percepção, por parte dos senhores, de uma maior produtividade e habilidade dos africanos para realizar tarefas específicas, além da eficiência cada vez maior do tráfico atlântico, explicariam a substituição (SCHWARTZ, *apud* ALADRÉN 2012, p 19).

Assim, tem-se a ideia que a substituição da mão de obra escrava indígena teve as suas várias ramificações e premissas que geraram a sua exclusão dos trabalhos forçados. Um ajuntado de fatores foi sendo construídos em torno da escravidão africana, que acabou estabelecendo que os negros fossem a melhor escolha para as tarefas da colonização. Até por que:

Lembremos também o tratamento que era dado ao negro na legislação. O contraste entre o indígena e o negro é nesse aspecto evidente, estes contavam com leis protetoras contra a escravidão, embora estas fossem pouco aplicadas. O negro escravizado não tinha direitos, mesmo porque era considerado juridicamente uma coisa e não uma pessoa (FAUSTO, 2006, p. 54).

De todo modo, a escravidão provocava a segregação racial. Se por um lado os escravos negros e índios adquiriam Leis protetoras, em contrapartida a isso, fazia-se apenas maquiagem uma falsa aquisição de direitos, pelo menos é o que parecia acontecer; já que eram considerados meras “coisas”. Acredita-se que essas ilusões tenham gerado bastante indignações por parte dos negros.

Do século XVI ao XIX, um dos recursos mais radicais de luta contra a escravidão era a fuga do cativo. Entretanto, esse tipo de ação podia alternar-se ou combinar-se com estratégias de negociação e conciliação. A avaliação das ocasiões mais propícias para uma ou outra estratégia variou em função do momento, do local e das circunstâncias. De maneira geral, as fugas e os quilombos ocorriam com mais frequência quando os escravos percebiam que os senhores estavam divididos. Outra ocasião propícia era quando os senhores

retiravam dos escravos alguns benefícios ou vantagens a que eles estavam acostumados e que entendiam como sendo direitos adquiridos (PEREIRA, 2012, p. 3).

Como se ver, as várias conjunturas ocorridas no período escravista, mostram o quanto foi complicado para o negro escravo, pois além de suas dificuldades de trabalho braçal e as formas de convívio dentro das senzalas, tinham que passar por todas as mazelas que iam de encontro às suas garantias e direitos, embora não transparecendo os mesmos.

RACISMO OU SIMPLEMENTE UMA CULTURA ARRAIGADA DO IMPÉRIO PORTUGUÊS?

É muito emblemático encarar nos dias atuais as questões que circundam a questão racial, ou melhor, os preceitos que envolvem o racismo, o preconceito em si ao negro. Mas, na verdade, do que se trata a questão do racismo? Seria uma cultura arraigada do Império Português, ou simplesmente um estigma criado por militantes que veem o preconceito de maneira às cegas? O que se sabe é que as formas de tratamento aos negros libertos permaneciam vivas, e postergando a segregação deles, como situa Aladrén (2012, p. 30):

[...] assim, continuou-se respeitando critérios que remontavam ao Antigo Regime português, como o efeito mecânico e, ao mesmo tempo, mantinha-se a discriminação por cor, fundamental para as hierarquias de uma sociedade escravista moderna. Com essas características, o termo “pardo” começou a ter um uso generalizado à medida que a população negra e mulata livre crescia nos séculos XVIII e XIX.

Portanto, é notório o quanto o tratamento aos povos negros persistia, mesmo estando é um rumo que abraçava o fim da escravidão. A desumanização era um fator bruto que ancorava nas raízes da sociedade hierarquizada. Diante disso, têm-se fatos como o do Professor Antonio José Rhormens, o qual tinha a responsabilidade da escola do 8º Distrito (Largo do Arouche/SP), no segundo semestre de 1877, e deixando claro a sua personalidade preconceituosa, ao dizer:

da-se um facto que mais reverte em prejuizo dos bons que em proveito dos maus”. Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos “negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade”, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar “nella os vicios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas speluncas onde vivem (BARROS, 2005, p. 79).

Os fatos mostram como a situação era grave dos negros. Apesar de alguns estarem livres, continuavam reféns da postura grosseira com que eram tratados pela população da hierarquia colonial. A saber, que o peso em suas costas (do negro) era bem maior do que se imagina. Tendo em vista que no processo de transição dos direitos à educação dos negros livres, houve todo um jogo de interesses, segundo retrata Peres (1995, *apud* GONÇALVES, 2011, p. 94),

[...] Na maioria dos casos, tratava-se de iniciativas lideradas por abolicionistas que tinham muito mais o objetivo de minar o sistema escravagista mobilizando setores dos homens negros para sua causa do que um movimento de construção de uma nova imagem dos homens negros brasileiros.

Para Gonçalves (2011, p. 95), “[...] algumas iniciativas governamentais, embora tivessem como objetivo a educação profissional das crianças negras e livres, não foram desenvolvidas conforme se esperava”. E, continua a dizer:

Marcus Vinícius Fonseca (2000), estudando o que teria acontecido com as crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, analisou a não resposta dos proprietários dos escravizados aos desígnios da Lei. Não só não encaminharam as crianças às escolas criadas para recebe-las, como muitas as mantiveram em suas propriedades, não mais ilegalmente como escravizadas, mas trabalhadoras subalternas ou em regime de trabalho forçado (GONÇALVES, 2011, p. 95).

E assim continuava o dilema dos libertos da mão de obra escrava, com seus pseudodireitos, como assim pode-se dizer. Além do mais, quando os negros libertos completavam 21 anos, a única forma de mantê-los em propriedades escravistas era “instruí-los para o trabalho agrícola dando-lhes uma educação moral” (EISENBERG, 1989, p. 174).

Mas, como se pode perceber atualmente, os rumos da educação afro-brasileira e também indígena puderam ser assistida de maneira formal e condizente com o que se esperava, devido os retrocessos, com o que os quais foram vítimas. Por isso, ao ser sancionada a Lei 11.645 de 2008, o olhar educacional criou condições, implicando assim:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e

política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Uma proposta que garantiu igualdade de direitos entre os povos afro-brasileira e indígena. Mostra a valorização e o reconhecimento desses povos para a cultura brasileira como um marco de que eles não podem ser esquecidos por sua construção social.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O trabalho teve como caráter fundamental uma pesquisa de campo, em que se buscou através dos entrevistados um aporte, mesmo que de maneira paliativa, respostas que correspondesse como auxílio da temática abordada. Vejamos a seguir perguntas e respostas do entrevistados, os quais nomeia-se entrevistados A, B e C. A primeira pergunta abordada teve como objetivo saber como se deu o processo na educação. E, é claro tendo como entrevistados membros da comunidade quilombola, objeto da pesquisa:

Quadro1. Primeira pergunta aplicada no questionário

COMO ERA A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NA SUA ÉPOCA ESTUDANTIL? QUAL A SUA VISÃO DA ESCOLA DE HOJE?	
ENTREVISTADO	RESPOSTA
A	<i>Tem muita diferença, porque antigamente, até a merenda era sardinha, carne de jabá, bovina. E hoje em dia, a gente já tem...a merenda é super boa, otíssima qualidade, hoje em dia. Mas, antigamente...escasso. Antigamente quando eu estudava no carro de fulano, pau de arará, a gente levava até chuva. Chegava com os papéis todo molhado. Hoje em dia, o acesso tá melhor. Tem ônibus, e é melhor que assim, às vezes vai criança, possa cair do carro. E assim... já tem mais capacidade de melhora cem por cento.</i>
B	<i>A gente ia de pés pra escola. Aí os pais da gente comprava aqueles lapinhos de comum, aqueles papel, pra gente escrever. Aí quando era no final da semana, não prestava mais porque já estava cheio. Quando chegava no final de semana, papai tomava a comprar de novo [...]. Hoje em dia, é o dobro. Eles só vão pra as escolas, assim com aquelas bolsas, cheios daqueles livros, cheios daqueles papel. Muito caro, como se diz, né? Que eles não querem esses fracos. Aí essas bolsas é tudo cheio, essas canetas, essas borrachas. Hoje em dia, é uma riqueza pra eles, esses meninos novatos que estão agora na escola. No meu tempo não tinha isso, Na época dos meus meninos, já era nessa que estou falando, eu comprava caderneta de 5 matérias, 4. Aí até que meus filhos aprendeu [...]. Pois era 1º ano, um terminou. Hoje em dia, eles sabem mais do que eu, que estudei em 5 escolas. Apenas sei fazer meu nome.</i>

C	<i>Às vezes tinha merenda, às vezes não tinha, mas sempre tinha. Já por meio por fim, peguei a colocar meus meninos tudinho, aí já no fim começou a vir merenda [...]. Acho muito bom, já que aprende a saber. A pessoa não pode ser mais analfabeto. Todo mundo precisa hoje em dia é pra saber escrever seu nome, ler e escrever.</i>
---	---

De acordo com as respostas analisadas pode-se perceber que o entrevistado A mostrou com muita coerência, um ponto de vista bastante pertinente. Primeiro em comparar as situações vivenciadas em épocas passadas. As condições estudantis em nível de locomoção, melhorou significativamente, assim como é retratado a qualidade da merenda escolar dos dias de hoje. No entanto, a escola de hoje passou por mudanças significativas em sua formação e consequentemente oferecendo um ensino de qualidade. O entrevistado/a B da pesquisa, de início retrata a forma de deslocamento ao acesso da escola. Logo após, é retratado a evidência na qualidade dos materiais escolares utilizados antes, e uma caracterização pertinente aos de hoje. A forma de abordar o material é significativa, trazendo-nos um respaldo e satisfação na educação ofertada aos remanescentes de quilombolas. Apesar do/a entrevistado/a ter estudado em cinco escolas, conseguiu pelo menos aprender a escrever seu próprio nome. O entrevistado/a C, não mostra com exatidão, e acaba se contradizendo em relação a forma da merenda escolar e não demonstra o que melhorou ou não das escolas de hoje, mostrando apenas a importância educacional na vida de quem é letrado, ou alfabetizado.

Nas análises das respostas, de forma geral percebe-se que os entrevistados possuem idades e épocas escolares diferentes, assim retratando aspectos sociais conforme sua época de vida. As melhorias na educação e escola foram evidenciadas de forma positiva. As escolas de hoje possuem características diferenciadas, principalmente na merenda escolar, o acesso a escola e as visões das escolas de hoje. Portanto, diante dos fatos, a escola de hoje é considerada importante e passou por diversas melhorias para o contexto vivenciado.

Quadro 2. Segunda pergunta aplicada no questionário

DURANTE SUA VIDA ESCOLAR, VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE PRECONCEITO? EXPLIQUE.	
ENTREVISTADO	RESPOSTA

A	<i>Eu acho que sim, mas assim por que eu era pré-adolescente. Eu não tou lembrando, mas acho que sim. Hoje em dia, ainda tem preconceito, mas assim, de uns anos pra cá melhorou muito as oportunidades, porque assim antigamente, o negro se fosse pro banco, o povo cubava do pé a cabeça. Hoje, eu posso chegar no banco, eu posso ir a Pau dos ferros, qualquer lotérica, eu sou bem recebida. Já viajei o Estado de Alagoas. Onde a gente chega, é abraçada. É tão bom. Hoje em dia, é...ser Quilombola. Hoje em dia, a pessoa tem assim mais valor, tá entendendo?</i>
B	<i>Não, graças a Deus, não.</i>
C	<i>Passai...passai assim por que, eu estudava de noite. Eu ia pra estudar, era longe [...]. Quando foi do meio por fim, eu fui pro Pêga, casei, fui morar no Pêga. Quando cheguei no Pêga, foi muito mais pior, que era mais longe que o que era [...].</i>

O segundo quesito que se procurou saber foi justamente a questão sobre o preconceito como está sendo abordado. Percebendo que, fatores desse tipo podem de alguma forma inibir o progresso educacional. A resposta do entrevistado/a A, conseguiu identificar o preconceito existente antes, percebendo que hoje não se tem com tanta evidência, que o racismo não acontece frequente como era antes. As oportunidades são evidenciadas pelo contexto da fala da entrevistado/a, primordialmente nas formas de acesso aos espaços públicos tomando como exemplo: “o banco”. A forma de olhar os negros, retratando sua satisfação em ter origem negra quilombola e afirmando que atualmente os negros ganharam espaço, e com isso possuem mais valor na sociedade. O entrevistado/a B afirma que nunca sofreu preconceito no decorrer da história de vida, possivelmente por falta de informações, não conseguiu ter uma clareza se já sofreu preconceito na sua época escolar. O entrevistado/a C, percebe-se que, não deve ter compreendido o que seja preconceito, mas foca na dificuldade que teve para estudar, com resquício pela falta de estímulo, incentivo e econômica, principalmente pela dificuldade na locomoção até à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho o foco foi justamente discorrer sobre a questão escravista e a inserção do negro no ambiente escolar. Como se pôde perceber, o negro escravo passou de várias situações, de ordem opressora, moral, física etc. Como foi descrito na pesquisa, as situações

enfrentadas não foram nada fáceis para o negro escravo, que foi obrigado a trabalhar forçadamente pelos portugueses. O qual aos poucos vai conseguindo alguns direitos e garantias, embora que minimamente. Para levantar as informações adquiridas, foi realizado uma pesquisa acerca do momento escravista, a questão do preconceito e suas vertentes e os dados da entrevista. Uma formulação que gerou todo o conjunto aqui apresentado.

Além do que, positivamente, os entrevistados quilombolas pontuaram que a educação melhorou exponencialmente para seus filhos. E, Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ALADRÈN, Gabriel. O tráfico de escravos e a escravidão na América portuguesa. In: BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo, entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: ME, 2005. P.
- BRASIL. **Lei 11.645 de 10 Março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 15/10/2018.
- COSTA, Robson Pedrosa. As ordens religiosas e a escravidão negra no Brasil. **ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL**. Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. Disponível em: www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais. Acesso em 22/09/2018.
- DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Org). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 23m.
- _____. Escravidão e alforria na América portuguesa. In: DANTAS, Carolina Vianna; EISENBERG, Peter. **Homens esquecidos: escravos e trabalhadores livres no Brasil – séculos XVIII e XIX**. Campinas: UNICAMP, 1989.
- FAUSTO; Boris. **História do Brasil**. 12 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra (2000). Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt>. Acesso em 15/10/2018.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs). **Relações étnicos-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.
- MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Org). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 23m.
- PEREIRA, Matheus Serva. Quilombos e fugas. In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Org). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 23m.
- VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial**. Petrópolis: Vozes, 1986.

UMA ANÁLISE DE PROCESSOS ARGUMENTATIVOS EM *SLOGANS* DOS ÚLTIMOS 3 PRESIDENTES ELEITOS NO BRASIL

Max Emiliano Cavalcante Costa
Graduado – UERN
maxkolber@hotmail.com

RESUMO

Nesse artigo trazemos um recorte da nossa pesquisa monográfica, na qual objetivamos analisar os *slogans* eleitorais dos últimos três (03) presidentes eleitos no Brasil, propomos identificar e analisar os processos argumentativos revelados nos *slogans* eleitorais de Fernando Henrique Cardoso (1994), Luiz Inácio Lula da Silva (2002) e Dilma Vana Rousseff (2010). Percebemos que o *slogan* tem um papel fundamental nas eleições, pois o *slogan* é um gênero utilizado como ferramenta de convencimento e/ou persuasão do eleitor, o que pode contribuir para um bom resultado em uma eleição, já que, no sistema eleitoral brasileiro, elege-se aquele que obtiver o maior número de votos. Deteremos em identificar e interpretar as teses reveladas, os valores mobilizados e suas hierarquias. Para tanto, como aporte teórico, fundamentamos nos estudos da Argumentação na Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; REBOUL, 2004; SOUZA, 2003; ABREU, 2009); e nas contribuições sobre o *slogan* como gênero textual (BARONAS, 2007). Assim, observamos: i) divergência entre os candidatos, uma vez que os *slogans* apresentam explicitamente os possíveis compromissos de gestão; ii) a relação de valores apresentados nos *slogans*. Desta forma, podemos inferir sob a pertinência do gênero *slogan* no processo eleitoral, pois por meio dele, o candidato consegue apresentar as suas propostas e construir estratégias argumentativas na tentativa de convencer e/ou persuadir um maior número de pessoas/eleitores.

Palavras-chave: Argumentação. Nova Retórica. *Slogan* político.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo trazemos um recorte do nosso trabalho de graduação, onde objetivamos analisar os *slogans* eleitorais dos últimos três (03) presidentes eleitos no Brasil. Propomo-nos a identificar processos argumentativos revelados nos *slogans* das campanhas eleitorais de Fernando Henrique Cardoso (1994), Luiz Inácio Lula da Silva (2002) e Dilma Vana Rousseff (2010). Onde iremos, mais especificamente, interpretar as teses reveladas, analisar os valores mobilizados e de que forma eles são hierarquizados.

Utilizamos como principal base teórica, os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que compreende a Nova Retórica como a arte de persuasão, com a finalidade de obter a adesão do auditório ao que se é defendido pelo orador. Utilizamos, para tal, a noção de *slogan* eleitoral como gênero textual (BARONAS, 2007), já que, o *slogan* assume a função de convencer e/ou persuadir o eleitor a votar em determinado candidato.

Já no que diz respeito à escolha do gênero *slogan* eleitoral, a preferência se deu devido a importância que a política sempre teve presente em nossas vidas, e é em meio às disputas políticas-eleitorais que vemos muito forte a importância do *slogan* para a política, seja ela no cenário nacional, estadual ou municipal, pois o *slogan* tem a capacidade de um apelo como forma de aderir a um determinado candidato, pois é através dele que o orador utiliza-se como forma de persuadir e/ou convencer o leitor.

A escolha pelos fundamentos teóricos da argumentação sob a perspectiva da Nova Retórica se dá pelo fato de que traçamos como objetivo o de identificar e interpretar as teses reveladas, os valores argumentativos acionados na defesa das teses e suas hierarquias, logo para isso, recorreremos as categorias analíticas defendidas pela referida teoria. Delimitamos para a constituição do *corpus* os seguintes *slogans*, referentes à: eleição de Fernando Henrique Cardoso (1994) com o *slogan*: *O Brasil na mão certa*. Luiz Inácio Lula da Silva (2002) com o *slogan*: *Quero um Brasil decente* e Dilma Vana Rousseff (2010) com o *slogan*: *Para o Brasil seguir mudando*.

Nossa pesquisa caracterizou-se por apresentar uma abordagem qualitativa de cunho descritivo e interpretativo, pois teve como objetivo analisar os processos argumentativos nos *slogans* dos candidatos Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, que foram eleitos presidentes do Brasil. Detemo-nos a identificar e interpretar as teses reveladas, os valores mobilizados e suas hierarquias. O método de análise abordado foi de natureza qualitativa, uma vez que analisamos os *slogans* por meio de bases teórica da Nova Retórica.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, pois não considera a representação numérica e sim a interpretação e descrição do *corpus* analisado (GIL, 1999). Assim, podemos inferir sob a pertinência do gênero *slogan* no processo eleitoral, pois, por meio dele, o candidato consegue apresentar as suas propostas e construir estratégias argumentativas na tentativa de convencer e/ou persuadir um maior número de pessoas/eleitores. Além disso, percebemos que a construção argumentativa desses *slogans* revela muito do candidato, como seus valores e, conseqüentemente, suas ideologias políticas.

NOVA RETÓRICA: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE A RETÓRICA

O surgimento da Retórica se deu por meio da linguagem como forma de interação entre indivíduos, sendo quase impossível pensar que o homem não tenha utilizado a linguagem como forma de tentar convencer e/ou persuadir o outro. Sendo considerado por Reboul (2004), que a

Retórica é anterior à sua própria história ou, até mesmo, a de outras histórias, isto é, não existiria história se não existisse a linguagem.

A Retórica era utilizado pelos sofistas somente como forma de convencer por convencer, valendo-se apenas de um discurso com a falta da verdade, é que surge Aristóteles com uma nova concepção de Retórica, que não se limitava exclusivamente em uma oratória elegante, conseguindo persuadir o outro sem o compromisso com a verdade, sendo uma oratória que vai além dos discursos jurídicos, deixando de ser apenas uma arte do falar bem e do poder de dominação, para Aristóteles, a Retórica passa a ter um poder de defesa, em que os discursos passam a ser mais coesos e elaborados.

A Retórica, ganhando esse lugar de ciência por Aristóteles, passa a permitir escolher e distinguir elementos adequados para compor o discurso, a fim de persuadir o auditório. Com isso, para Aristóteles, era necessário recorrer a três (3) técnicas: o *Ethos* (auto-imagem do orador, a fim de produzir confiança ao auditório); o *Pathos* (as emoções expressas pelo auditório); e o *Logos* (que é o próprio discurso, o ato de argumentar). Segundo Souza (2008), Aristóteles, além de apresentar essas três (3) técnicas, ainda apresenta outras provas não técnicas, que são os testemunhos, as confissões e os contratos, tornando uma nova divisão das partes do discurso.

TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA NOVA RETÓRICA

Os estudos da argumentação no discurso podem ser compreendidos pela a ação humana, que implica no ato de convencer o outro sobre a validade de uma opinião defendida, em que se constrói uma interação entre o orador e um auditório, em situações reais de uso da linguagem.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a argumentação busca a adesão dos interlocutores, quer dizer, o auditório, ao qual o orador se dirige ao proferir seu discurso, pois é ele, o orador, que apresenta e defende as teses (*logos*) para o convencimento de sua teoria (crenças, convicções, posicionamentos). Ainda, para esses autores, argumentação pressupõe um contato intelectual entre o orador e o seu auditório, e é esse ato, que o orador busca sempre um “acordo prévio” com o auditório, utilizando uma estratégia argumentativa, e é nesse “acordo prévio” nesse “contato intelectual” que o orador consegue influenciar o seu auditório construindo o seu texto.

Na argumentação, o orador deve se preocupar com o auditório, pois é através dele (auditório) que se tenta convencer a validade de sua tese (*logos*), como também o orador deve tentar construir a sua imagem (*ethos*) para o convencimento do auditório (*pathos*), e ao mesmo

tempo tentar persuadi-lo. Pois, no processo dialógico em um discurso, pode-se compreender uma população específica, uma nação ou até mesmo a humanidade inteira, o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) denominam de auditório universal, ou, simplesmente, de situações particulares, restritas, como por exemplo, quando estamos dialogando com nós mesmos, em nossos diários íntimos, ou com alunos em uma sala de aula.

De acordo com Aristóteles (199-, *apud* SOUZA, 2008), a confiança entre o auditório e o orador deve ser recíproco, pois a conquista do auditório depende muito das características que o orador deve apresentar (o *ethos*): a prudência, a virtude e a benevolência. Muitas vezes o orador traz as marcas de sua história, de outros sentidos, como também deve trazer consigo as possíveis respostas, desejos e paixões do seu auditório. Muitos candidatos utilizam e trazem para o *slogan* a sua vivência de vida, suas perspectivas, ideologias, pensamentos, como forma de tentar persuadir e/ou convencer o eleitor.

Para Maneli (2004), a Nova Retórica não elimina a lógica formal e nem rejeita o valor dos silogismos com relação à dedução e à indução, e sim, reserva um lugar apropriado para eles na totalidade do raciocínio humano. Para ele, a nova Retórica não é uma teoria para uma pura contemplação, e sim uma teoria de argumentação para objetivos práticos, como a fala, a oralidade, a fim de tomar decisões razoáveis, eficientes e justas, e que possam ganhar um maior apoio de um público, que possivelmente esteja dividido por diversas controvérsias.

É por meio desse pensamento, que relaciona a argumentação aos atos de convencer e/ou persuadir, que deter-nos-emos em nosso trabalho de analisar o *slogan* com o ato de persuadir, e que teremos como base os estudos realizados por Perelman e Olbrechts-Tyteca na obra intitulada *Tratado da argumentação: a nova retórica* (2005).

DISCUTINDO AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL: SLOGAN POLÍTICO-ELEITORAL

Para Baronas (2007) o *slogan* político é utilizado no marketing como uma ferramenta importante para o eleitor e o cenário político eleitoral, sendo utilizado para a persuasão, tendo em vista que o *slogan* como gênero discursivo possibilita reforçar, caracterizar um enunciado que faça parte do patrimônio cultural do público a quem se dirige, retratando o que já foi dito.

Tem sido bem modesto o estudo e a recuperação das contribuições dos slogans como peça essencial de uma campanha política, embora a história da propaganda política no Brasil seja recente. Assim, o *slogan* sendo visto como um dos meios de comunicação e relação de sentido/identidade com o candidato, o *slogan*, para nós, torna-se objeto de pesquisa, pois o

slogan muitas vezes pode marcar o candidato, já que o *slogan* pode ter essa capacidade, pois é esse o intuito, de poder marcar o eleitor, sendo muitas vezes a “porta” de convencimento para a obtenção do voto.

Vemos que, para Baronas (2007), no *slogan* político, o enunciador é quase sempre um sujeito institucional, e o destinatário mesmo que seja especificado, tenha já o seu interlocutor, como por exemplo, um *slogan* de calças femininas, onde a sua função é tentar convencer a mulher de comprar essa calça, mas, pode ser qualquer um, um homem por exemplo, que quer comprar essa calça para dar de presente para a sua esposa, pois para Baronas (2007) essa modalidade publicitária é produzida com uma linguagem de fácil leitura e compreensão, tendo como um dos objetivos atingir o maior público possível, uma população, no caso do *slogan* político seja esse interlocutor um eleitor ou não.

Compreendemos através de Baronas (2007) que o *slogan* não deve ser visto apenas como uma ferramenta de manipulação do inconsciente dos indivíduos e se define como autoria, sendo uma ferramenta tecnológica simbólica de poder, capaz de produzir uma ilusão subjetiva de ligação entre o governo e aquilo que a população necessita e deseja. E é nessa perspectiva que utilizaremos o *slogan* político para a nossa pesquisa, pois ele é de grande importância e relevância para a política e para o eleitor, pois é ele, que tem o “poder” do voto e é esse público que o candidato quer atingir ao fazer uso dos *slogans* nas campanhas eleitorais. Por percebermos o quão importante o *slogan* é para nós enquanto pesquisador, é que escolhemos para o nosso corpus, nos fundamentando na Argumentação sob a perspectiva na Nova Retórica.

ANÁLISE DE PROCESSOS ARGUMENTATIVOS NOS SLOGANS DOS ÚLTIMOS 3 PRESIDENTES ELEITOS

Nas eleições de 1994 Fernando Henrique Cardoso, ainda no seu auge como Ministro e como candidato pela primeira vez a presidente, lançou em sua campanha o seguinte *slogan*:

Imagem 1 – 1ª Eleição de FHC (1994)



Fonte: Arquivo particular

Podemos observar na **Imagem 1**, que representa o *slogan* utilizado por Fernando Henrique Cardoso na primeira campanha, do ano de 1994, podemos perceber que os valores e a sua tese esta explicita, o valor acionado por FHC diz respeito à pessoa certa para realizar o serviço certo: salvar a economia do país, conseqüentemente, a vida dos brasileiros, pois o Brasil se encontrava em uma situação desconfortável com a economia. Portanto ele, FHC, vem em primeiro lugar, por ser o homem da certeza, e que o brasileiro eleitor pode confiar nele. Outro valor que se encontra explicito é que FHC não colocou no topo de sua hierarquia de valor o emprego, que se encontra em primeiro lugar em suas promessas de campanha, e sim ele colocou a economia do país, pois ele dá destaque ao “O Brasil na mão certa”, significa a economia, que estava indo bem.

Para Abreu (1999, p. 77), “as hierarquias de valores variam de pessoa para pessoa, em função da cultura, das ideologias e da própria história pessoal”. Para FHC, sendo ele o orador, a sua intenção é de convencer o auditório, no caso o eleitor, e é através de seus argumentos e de sua presença, pois o orador deve inspirar confiança, e é isso que ele quer transparecer, após o plano real implantado por FHC estava dando certo para a economia e a estabilidade do país.

Através das nossas análises, percebemos que o slogan teve sim, seu papel na decisão do voto do eleitor, que as marcas e valores impressos tiveram a sua contribuição para a obtenção da vitória.

Luiz Inácio Lula da Silva já tinha sido candidato a presidente em outras eleições, como os de 1990, 1994 e 1998, mas que não nos deteremos a esses anos, e sim o ano de 2002, que pela quarta (4ª) vez concorreu a uma vaga para presidente, com o *slogan*:

Imagem 2: Eleição de Lula (2002)



Fonte: Disponível em: <http://culturapoliticaerexao.blogspot.com.br/p/imagens-historicas.html>

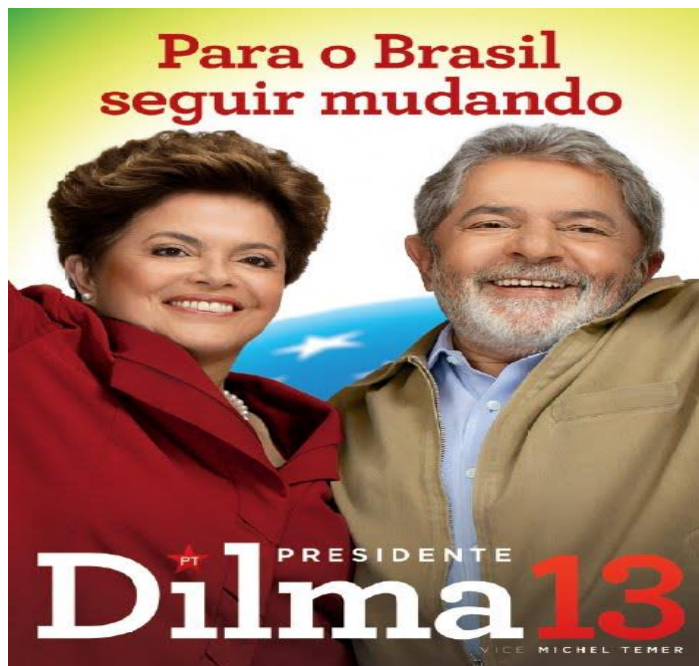
O *slogan* na **imagem 2**, destaca um orador que se mostra bem objetivo com sua proposta política, uma vez que defende a ideia: “*Quero um Brasil decente*”. Percebemos que a tese defendida nessa frase está relacionando à falta de decência que existe na presidência, logo, ele quer mostrar que o país precisa de um novo governo, um novo olhar. Assim, a tese apresentada pelo orador é a de que precisamos-defender um Brasil decente, que pudesse ser governado para todos, e é essa tese que é defendida pelo candidato Lula.

Encontramos no *slogan* a hierarquização de valores, principalmente quando em seu discurso, o orador diz que quer um Brasil decente. Lula coloca valores hierarquizados: primeiro porque a decência é colocada, pelo orador, como algo importante e fundamental para governar e depois porque ele se posiciona como alguém decente, portanto, o orador se coloca acima do outro candidato, já que Lula está afirmando que é decente.

Inferimos que na **Imagem 2** o *slogan* exerceu uma função importante e, a nosso ver, contribuiu para a eleição do referido candidato a presidente através de argumentos persuasivos, sendo, portanto, um instrumento de auxílio para que o candidato fosse eleito.

Dilma Vana Rousseff foi ministra da casa civil no governo de Lula, então torna-se candidata a presidente onde lança para a sua campanha o slogan:

Imagem 3: 1ª Eleição de Dilma (2010)



Fonte: Disponível em: <http://marcellobarbosa.blogspot.com.br/2010/08/eu-voto-dilma-13-para-presidente.html>

O slogan da campanha **Imagem 3**, é: “*Para o Brasil seguir mudando*”. Frase que nos instiga perceber a tese defendida pelo orador, que é continuar as ações, projetos que Lula estava realizando, e essa ideia foi defendida durante toda a campanha eleitoral.-Podemos inferir que a expressão “para o Brasil seguir mudando” se relaciona a ideia de transferir a imagem construída por Lula, de que foi um bom presidente, que soube governar para os mais pobres, que conseguiu colocar o Brasil no rumo do desenvolvimento, e para continuar essas ações, é preciso que Dilma seja eleita. Essa estratégia se concretiza na expressão “seguir mudando” inferindo que a candidata Dilma manterá as mesmas ações políticas iniciadas pelo governo anterior.

Percebendo assim, que o valor foi direcionado a pessoa de Lula, a seu projeto de governo que na época estava dando certo, com a economia forte, com a educação sendo priorizada, sendo destaque para a construção de novas universidades, geração de emprego e renda, saúde e segurança. É esse valor que o *slogan* traz como forma de tentar persuadir/convencer o eleitor.

Dilma consegue ser eleita e tornar-se a primeira mulher a ocupar a Presidência da República, fato inédito, que entrou para a História do Brasil. Conseguimos através dos nossos objetivos, inferir que o *slogan*, as suas marcas, conseguiram sim, persuadir/ajudar ao auditório/eleitor a decidir o seu voto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso da nossa pesquisa através do *slogan* dos últimos 3 presidentes eleitos, nos detemos e conseguimos identificar e interpretar as teses reveladas, os valores mobilizados e suas hierarquias, utilizando o método de abordagem de natureza qualitativa, já que utilizamos o *slogan* político por meio da base teórica da Nova Retórica, por meio de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Movidos por esse interesse, traçamos as questões de pesquisa que visavam as respostas sobre como se constituíam os processos argumentativos nos *slogans* eleitorais. Percebemos que a Argumentação, partindo da Nova Retórica, esteve presente nos *slogans* analisados, as imagens do orador (*ethos*), como ferramenta para a persuasão do auditório/público (*pathos*), no caso aqui, o eleitor.

Nas nossas análises percebemos que as teses reveladas pelos candidatos/oradores se divergem entre si, uma vez que os *slogans* de Fernando Henrique apresentam explicitamente os possíveis compromissos de gestão, como por exemplo, a geração de emprego, incentivo à agricultura e segurança, enquanto os *slogans* de Lula e Dilma trazem esses compromissos implícitos, já que o foco desses candidatos se detêm a distribuição desses compromissos com equidade, sem privilégios a uma única classe social, como podemos ver no *slogan* “Quero um Brasil decente” (LULA, 2002).

Nos valores apresentados nos *slogans*, notamos que eles mobilizam os mesmos, como por exemplo, o valor de um país que gere emprego, que incentive a agricultura, que possibilite bem-estar social (segurança, educação, saúde), no entanto, é perceptível que na escala hierárquica dos candidatos esses valores assumem lugares diferentes, pois a formação educacional, moral, e política estão explícitos em suas propostas e são perceptíveis em seus *slogans*.

Tendo nossos objetivos alcançados, podemos inferir sob a pertinência do gênero *slogan* no processo eleitoral, pois é por meio dele, que o candidato consegue apresentar as suas propostas e construir estratégias argumentativas na tentativa de convencer e/ou persuadir um maior número de pessoas/eleitores. Além disso, percebemos que a construção argumentativa desses *slogans* revela muito do candidato, como seus valores e, conseqüentemente, suas ideologias políticas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.
- BARONAS, R. L. Slogan político, poder e identidade: efeito bonsai. In: FONSECA, M da C; POSENTI, S. (Orgs.). **Mídia e rede de memória**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007. p. 161-176.
- Biografia de Fernando Henrique Cardoso Disponível em: <http://fundacaofhc.org.br/> Acessado em: 11.03.2016
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MANELI, M. **A nova retórica de Perelman**: filosofia e metodologia para o século XXI. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.
- MARCONE, M. A; LAKATUS, E, M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo; Atlas, 2003.
- MEYER, M. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.
- PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: A nova retórica. Tradução de M. E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SOUZA, G. S. de; Vários autores. **Linguagem, discurso e cultura**: múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros: Queima-bucha, 2008.

A CÉLULA DE MEDIAÇÃO SOCIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA – SME: CIDADANIA, MEDIAÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Juliana Marina de Façanha e Campos
julianafacanhmfc@yahoo.com.br

Maryland Bessa Pereira Maia
Faculdade do Vale do Jaguaribe
maryland.bessa@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca analisar o trabalho desenvolvido pela Célula de Mediação Social da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e seus objetivos no que diz respeito a resolução de conflitos. Na metodologia usamos a pesquisa qualitativa com a abordagem da pesquisa bibliográfica que teve como fontes os autores Campos (2008), Freire (1987), Nunes (2016), Sales (2010), Schabbel (2012) e a pesquisa de campo. Como técnica de coleta de dados usamos entrevistas semiestruturadas realizadas com os técnicos da Célula de Mediação Social identificando a importância da referida Célula para desenvolver a Mediação de Conflitos nas escolas públicas municipais de Fortaleza para uma cultura da não violência. Considerando as informações coletadas, os resultados desta pesquisa revelam a importância da mediação escolar no atual contexto como estratégia exitosa para a resolução de conflitos diante das práticas educativas desenvolvidas pela mediação para o fortalecimento das relações e da pacificação social. A mediação escolar possibilita que os alunos, pais ou responsáveis, professores, gestores escolares desenvolvam um novo modelo para solucionar os conflitos e, até mesmo, a violência dentro da escola usando não mais formas punitivas, e sim utilizando o diálogo, a comunicação não violenta e o exercício do perdão, a explicitação de princípios alicerçados num modelo ético para a construção de uma pedagogia da paz.

Palavras-chave: Cidadania. Mediação. Resolução de Conflitos. Cultura de Paz.

1 INTRODUÇÃO

A mediação tem como objetivo a resolução pacífica do conflito por meio da aproximação dos litigantes, objetivando encontrar formas alternativas e criativas para solução do litígio, tendo como princípio a justiça. Assim, não há disputa entre as partes. No ambiente escolar é onde ocorre uma interação intensa entre os seres humanos, diariamente há diálogos, conflitos, logo, são nesses momentos que a promoção da cultura de paz deve ser trabalhada através da mediação pelos gestores escolares, professores, alunos e os demais profissionais da escola.

A partir dessa necessidade, de promover a paz nas escolas, é que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza criou a Célula de Mediação Social para incrementar uma política de redução dos impactos da violência urbana no cenário escolar, realizando ações de promoção da cultura de paz através da aplicação da mediação escolar. Nesse sentido o

presente artigo tem por objetivo analisar as ações desenvolvida pela célula de mediação da Secretaria Municipal de Fortaleza.

2 A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO

O ambiente escolar é um espaço de socialização. É onde o indivíduo aprende, desenvolve, constrói e solidifica conhecimentos, valores, crenças, costumes. Dessa forma, a escola é uma instituição que cumpre a sua função social tendo como referência a formação do indivíduo. A escola tendo como aspecto determinante a dimensão da educação como princípio ético que tem o seu fundamento no respeito integral a dignidade do ser humano.

Freire (2011, p. 96), expressa que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Assim, a educação é um instrumento essencial de transformação social, na qual todos que compõem a comunidade escolar têm um papel importante para a formação de si mesmo e de cada indivíduo. Os homens afirmam a sua humanidade interagindo consigo e com outros homens, estão inseridos num contexto e como sujeitos se fazem atores diante do mundo. Todavia, a vida social requer dos indivíduos entendimento mútuo entre os indivíduos. Porém, a convivencialidade produz situações que podem gerar conflitos, algo que não é possível evitar, pois nada mais próprio do humano que o conflito, assim esse cenário

Para autores como Galvão (2004, p. 15), o conflito está presente na sociedade e “embora comumente encarado como negativo e destruidor, o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo, tanto na vida psíquica, como na dinâmica social.” Assim, deve ser compreendido como algo natural, presente no convívio entre os indivíduos, em todos os tipos de relacionamentos, seja na família, na escola, no mundo do trabalho, nas relações sociais, enfim ao longo da vida.

No entanto, o conflito contribui para impulsionar a sociedade. As leis são produtos da dinâmica da vida social que se tornam normas formais diante das necessidades de regular o impasse no entendimento pacífico dos indivíduos que se afirmam como sujeitos de direito. Nas sociedades democráticas se permite aos indivíduos, inclusive, questionar a norma que determina o direito, posto que seja do amplo diálogo que se chegará a estabelecer um consenso diante do conflito.

Porém, conflito é diferente de violência, pois conflito é quando percepções distintas se opõem gerando o conflito. Já a violência acontece quando uma das partes desrespeita a outra, tentando impor seu posicionamento através da coerção, do constrangimento, podendo ser pela

força física ou psicológica. Assim, Wieviorka, (2002, p. 17), afirma que:

[...] conflito e violência baseiam-se em lógicas contrárias. No conflito, as pessoas ou grupos que se opõem buscam reforçar suas posições relativas na relação. Nele, aponta-se para a possibilidade de um compromisso entre os oponentes. A violência, por sua vez, aponta para a ruptura da relação, para a destruição do outro. Por essa definição, a violência floresce quando o conflito falha, quando ele é inoperante ou impotente para assegurar uma unidade mínima entre as partes em oposição.

Dessa forma, a medida que os conflitos ocorrem é necessário que a escola tenha meios de prevenir e cessar ações dessa natureza, através do diálogo entre os envolvidos, conversar e descobrir os motivos dos desentendimentos, até chegar em um acordo que as partes concordem, tornando assim o convívio mais harmonioso. Um método bastante utilizado para a solução de conflitos na escola é a mediação.

Segundo Sales e Braga Neto (2012) a institucionalização de mediação de conflitos no Brasil, remonta ao início dos anos 90, ainda no século XX, em que poucos profissionais eram especializados na área, e muitos se confundiam com intermediação de negócios, ou mesmo de imóveis e outros instrumentos inclusive a arbitragem. Os objetivos da mediação, segundo Sales (2010), são: a boa administração do conflito, a prevenção da má administração de conflitos, a inclusão social e a paz social. “Ressalte-se que, ao se alcançar a comunicação entre as partes, já se pode considerar uma mediação exitosa, tendo em vista que o restabelecimento do diálogo permite, se não no momento imediato, a solução de conflito em momento posterior.” (SALES, 2010, p. 5).

A mediação nas escolas, segundo Sales (2007, p. 187), “se caracteriza por possibilitar, dentro da escola, a educação em valores, a educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos.” A partir de técnicas, como a escuta ativa e a empatia, permite-se que os envolvidos no conflito possam expor o problema e este seja conduzido de forma positiva, possibilitando que as partes encontrem um melhor acordo para as suas divergências.

3 A CELULA DE MEDIAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE FORTALEZA E O CONFLITO NAS ESCOLAS

A Célula foi instituída no ano de 2013 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza a Célula de Mediação Social que faz parte da Coordenadoria de Articulação com a Comunidade de Gestão Escolar, coordenado pela professora Lucidalva Pereira Bacelar.

Então, essa Célula se articula diretamente com os Distritos de Educação e com as demais células da coordenadoria e de forma indireta se articula com toda a SME.

A célula¹ desenvolve ações com base em três eixos: **Articulação** que visa o fortalecimento organizacional, agregando parceiros e integrando ações; **Promoção da Cultura de Paz**, visa realizar ações de prevenção à violência e desenvolver habilidades socioemocionais; **Resolução de Conflitos**, que agiliza a tomada de decisões (individuais, coletivas, setoriais, interinstitucionais) para resolver pacificamente os conflitos. O trabalho centra no registrar, documentar e acompanhar as mais variadas situações de conflitos e violência que acontecem nas escolas municipais de Fortaleza.

No decorrer da pesquisa identificamos que dentre os principais motivos registrados durante os anos de 2014, 2015 e 2016 para os atendimentos no eixo resolução de conflitos destacam-se as seguintes situações: agressão verbal, agressão física, envolvimento com drogas, indisciplina. Na escola muitos desses fatos geralmente são situações de discriminação, que ficam caracterizados como *bullying*, que acontecem entre os alunos. Isso se inicia com o que os técnicos da Célula de Mediação Social denominam por “brincadeiras violentas”: o agressor brinca com a vítima, normalmente com um apelido, mas o aluno vítima não se incomoda no início dessa agressão verbal. Porém, com o passar do tempo, em um dado momento aquela situação chega ao limite para a vítima e acaba se agravando, transformando em uma agressão física.

Os conflitos nas escolas, muitas vezes, são resolvidos de forma pontual, para Nunes (2016, p. 45) “o contexto escolar é complexo, e a escola, em regra, não dispõe de meios adequados ou de respostas eficientes para gerenciar e resolver os conflitos que nela ocorrem”. Pelos métodos tradicionais, um aluno que descumpra alguma regra na escola ele é punido, mas essa punição não gera, em geral, uma reflexão sobre as verdadeiras causas que estão na origem do problema:

A punição do aluno, o uso do poder por parte do corpo docente e dos diretores da escola atinge, na maioria das vezes, somente a ponta do iceberg e não resolvem o problema. A criança e o jovem espalham na escola comportamentos aprendidos em casa. Além disso, muitos estudantes agem de modo agressivo como efeito de conflitos familiares, ou ainda, muitos pais estimulam os filhos a reagir com agressividade em resposta aos atos provocativos dos colegas (SCHABBEL, 2012, p. 41).

¹ Disponível em: http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2017/COGEST/PROJETO_EMPPAZ_-_VF.pdf
Acessado em: 29 out 2018

Essas sanções não causam impacto de mudanças, apenas asseveram e reproduzem situações existentes.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa usou como abordagem a pesquisa qualitativa, tendo como principal referência “a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto” (CHIZOTTI, 1995, p. 79). Partindo desse pressuposto, compreendemos que as ações têm causa e efeito, e que o “conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados”, é com esse sentido que nos conduz a analisar a célula de mediação da SME.

Usamos como abordagem a pesquisa de campo que é o “tipo de pesquisa que pretende buscar informações diretamente com a população pesquisada”. O contato com os técnicos da Célula se fez essencial para compreensão das ações dirigidas as escolas (GONSALVES, 2001, p. 67). Os dados foram coletados por meio de entrevistas, que segundo Barros & Lehfeld (2000, p. 58), “a entrevista semiestruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa”.

5 ANALISE E DISCUSSÃO

Centramos na análise duas perspectivas de ação que a célula desenvolve: uma tem relação com a resolução de conflitos e a outra com o provimento de uma cultura de paz a partir da resolução dos conflitos existentes.

5.1 Resolução de Conflitos

Conforme informação colhida, os conflitos que acontecem, com certa frequência nas escolas, são, principalmente, por questões de demarcação de territórios: embates envolvendo as gangues de comunidades distintas. Entende-se por gangues a organização de jovens que se comportam de maneira agressiva, com intuito de prejudicar alguém.

Os técnicos entrevistados esclareceram que nem sempre o conflito envolvendo as gangues ocorre no interior da escola nem é provocado pelos alunos ou por incompetência da direção. Mas o conflito entre as gangues das comunidades acaba repercutindo no interior da escola, pois, por vezes, pais comunicavam a coordenação da escola que não mandariam os

seus filhos naquele dia, porque os líderes de tal comunidade teriam avisado que haveria possível confronto. Por conta disso, principalmente no ano de 2014, houve uma demanda muito intensa por parte da direção das escolas públicas e da Secretaria Municipal de Educação, de solicitação de viaturas do Ronda do Quarteirão – parte do programa de Segurança Pública, executado pelo Governo do Estado do Ceará – e viaturas da Guarda Municipal de Fortaleza para circular nas imediações da escola, patrulhando a área, como forma de monitoramento ativo dos órgãos de vigilância pública para dar uma sensação maior de segurança à comunidade no entorno da escola.

Outro tipo de conflito que também foi diagnosticado pelos técnicos da Secretaria de Educação são os relacionados, principalmente, com a questão do consumo de drogas e das relações amorosas que ocorrem no turno da noite entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que o consumo de drogas também é outro fato que preocupa a Secretaria de Educação de Fortaleza. Dentro de algumas escolas existe o consumo de drogas, ressaltando-se que não se trata de questão de tráfico de drogas, pois os casos que chegam à Secretaria ocorrem com alunos na maioria entre 12 e 14 anos, e principalmente, com alguns alunos que estudam nas turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA no turno da noite.

Dessa forma, à medida que os conflitos ocorrem é necessário que a escola tenha meios de prevenir e cessar as situações conflitantes existentes, através do diálogo entre os envolvidos, conversar e descobrir os motivos dos desentendimentos, até chegar um acordo em que as partes concordem, tornando, assim, o convívio mais harmonioso. Evidenciando, assim, um método bastante utilizado para a solução de conflitos na escola é a mediação. Uma das formas de solucionar os embates é a mediação de conflitos na escola, na qual busca apresentar uma proposta de pacificação, oferecendo aos sujeitos envolvidos naquela divergência a possibilidade de solucioná-lo ou amenizá-lo por intermédio de ajuda de um terceiro imparcial, o mediador, que auxiliará os envolvidos, ao entendimento buscando o diálogo para dirimir as motivações do conflito, até chegar a um acordo entre as partes para a efetivação de um clima de convivência equilibrada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os encaminhamentos dos conflitos nas escolas públicas municipais de Fortaleza, a referida Célula realiza cursos, formações e outras atividades sobre a temática da mediação de conflitos e das práticas restaurativas para promover a cultura de paz no ambiente escolar. Tendo como destaque o projeto “Mediação escolar: um convite à paz” que visa capacitar

voluntários dentre os profissionais da educação, alunos, pais ou responsáveis para compor uma equipe de mediadores no interior de cada escola municipal de Fortaleza, nove escolas já aderiram o projeto para atuar nas vertentes da prevenção e da resolução de conflitos.

Desse modo, sabendo que parte dos conflitos tem sua origem na família, como se mostrou, é muito importante que se considere a necessidade da escola desenvolver a aproximação dos pais, bem como, esteja aberta para promover projetos permanentes, com atividades diversificadas de acompanhamento e suporte de caráter educativo, informativo, cultural e de lazer às famílias que mais necessitam de cuidado e atenção. Mas tem que se considerar a importância de um programa de formação de pais, tendo em vista, as famílias vulneráveis socialmente. É indispensável que a instituição escolar tenha na sua matriz curricular uma disciplina ou conteúdo que tenham como foco o protagonismo juvenil como forma de sensibilizar crianças e adolescentes para a consciência da sua identidade pessoal, da sua estabilidade emocional e do seu desenvolvimento da autonomia.

Portanto, é necessário que a escola realize projetos interdisciplinares com enfoque em conteúdo não cognitivos e tenha como núcleo central o autoconhecimento, a orientação profissional e o seu bem-estar pessoal, por meio do fortalecimento emocional e da afetividade. É preciso que a escola proponha algo para seus alunos em que eles tenham a possibilidade de levá-los a refletir sobre si, os seus potenciais e as suas aptidões para aprender a fazer escolhas conhecendo as suas habilidades para amadurecer de forma segura. A ideia do conteúdo deste projeto deve contemplar o interesse dos alunos despertando atitudes positivas que permitam a validação de valores para a consolidação da felicidade na vida adulta.

A mediação de conflitos pode fazer a diferença à medida que valoriza a convivência pacífica através da proatividade com ternura e amor criando um diferencial humano por meio do ensino que se faz na escola pública. O direito de ser feliz é uma necessidade do ser humano, mas é preciso levar os alunos a desenvolverem uma estratégia de confiança de si para encorajar a afirmação da sua autoimagem.

Conclui-se que o trabalho da Célula de Mediação Social da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza é consistente, tendo em vista que está apenas no seu início com pouco mais de três anos de funcionamento, pois a mediação de conflitos é uma área atual nas ciências do direito e da educação, o que constitui um elemento interdisciplinar, possibilitando a cultura de paz no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Aidil J. da Silveira; LEHFELD, Neide A. de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**: um guia para a iniciação científica. São Paulo: Makron Books, 2000.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, 2003.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Educação**: Utopia e emancipação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- NUNES, Antonio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2016.
- SALES, Lília Maia de Moraes. **Mediare**: um guia prático para mediadores. 3 ed. Rio de Janeiro: GZ, 2010.
- SCHABBEL, Corinna. **Mediação escolar de pares**: semeando a paz entre jovens. São Paulo: WHH, 2012.

A FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO CURSO DE PEDAGOGIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO COM DÉFICIT AUDITIVO

João Filho de Queiros
UERN
joaofilhoqueiros538@gmail.com

Maria Eliza Rocha Silva
UERN
mariaelizarn@hotmail.com

RESUMO

O referido trabalho buscou investigar a formação ética profissional do professor do curso de Pedagogia no atendimento educacional do aluno com *déficit* auditivo. Para essa pesquisa buscamos aporte em alguns referenciais teóricos como Cortela e Filho (2014); Macedo (2018); Mantoan (2003); Libâneo (2013); Maia (2016). Esses autores nos levaram ao esclarecimento do que é ética, seu papel na formação de professores e na inclusão do aluno com déficit auditivo. Realizamos uma pesquisa de campo com quatro professoras que lidam com essa situação na prática, que responderam questionários acerca da temática proposta diante da realidade que elas vivenciam em sala de aula. Foram importantes os relatos docentes para constatarmos que nem sempre o que se informa sobre ética e inclusão é posto em prática. Destacamos algumas práticas na conduta ética que devem ser tomadas para o devido atendimento do aluno com *déficit* auditivo. O texto se torna relevante por desvelar que a inclusão está para a ética e a ética para a inclusão.

Palavras-chave: Ética. Formação. Inclusão. *Déficit* auditivo.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *A Formação Ética Profissional do Professor do Curso de Pedagogia no Atendimento Educacional do Aluno com Déficit Auditivo*, teve como objetivo identificar as práticas do professor em sala de aula, suas didáticas utilizadas no atendimento ao aluno com déficit auditivo para que o mesmo tenha uma melhor assimilação dos conteúdos, identificar as didáticas pautado em sua formação ética no curso de Pedagogia da UERN, *campus* Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM.

A questão norteadora de nosso trabalho e que nos motivou nessa pesquisa foi: Qual a formação ética Profissional do professor do curso de Pedagogia no atendimento educacional do aluno com déficit auditivo?

O questionamento surgiu da experiência vivenciada no ambiente educacional do CAMEAM, foi realizada em duas fases, sendo a primeira de cunho teórico com pesquisas bibliográficas realizada pautada em leituras de alguns referenciais teóricos que estudam a área,

acerca da temática proposta, e o segundo momento marcado pela pesquisa de campo por assim ser, seu interesse “[...] está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 189), juntos aos professores.

Para essa investigação contamos como o suporte teórico de: a) Ética, Cortella e Filho (2014); B) Ética profissional, Macedo (2018); c) Inclusão, Mantoan (2003), d) Didática, Libâneo (2013); e) *Déficit* auditivo, Maia (2016); entre outros. O referido suporte nos ajudaram a estruturar essa pesquisa, a fim de fortalecer nossas raízes epistemológica nessa discursiva. Essa pesquisa é de fundamental importância para darmos ênfase aos processos didáticos utilizados por esses profissionais no acompanhamento educacional para o aluno com *déficit* auditivo respeitando a diferença em sala de aula.

Utilizamos o método qualitativo buscando explicar a qualidade de uma variável, mas devemos lembrar que se distancia de mecanismos de qualificação. Portanto, a pesquisa qualitativa, busca realizar uma análise de compreensão, entendimento acerca da natureza de qualidade.

O local da pesquisa, foi a UERN, *Campus* Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, tendo em vista a identificação nesse local da problemática proposta, diante disso foi necessário investigar as práticas e a formação ética desses docentes, na atuação com aluno com *déficit* auditivo em sala de aula. Para essa investigação foi realizada coleta de dados junto aos professores por meio da aplicação de um questionário para obtermos as informações necessárias para nossa análise e aplicação dos resultados.

2 O DÉFICIT AUDITIVO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Adentrando na teoria da ética, através dos autores Cortella e Filho (2014), Macedo (2018), e do *déficit* auditivo com Carvalho (2014), podemos compreender a formação ética dos professores e suas práticas, mantendo uma relação entre ética e prática, buscando entrelaçá-los através desses autores.

Cortella e Filho (2014), apresentam em seus diálogos, uma visão sobre a ética no seu sentido da convivência, a ética deve ser vista, usada e tratada como uma paixão, uma emoção, uma sensação. “A ética é uma emoção, que é um impulso, supõe que isso seja algo atávico” (CORTELLA; FILHO, 2014, p. 11). A ética faz parte de nossos sentimentos, ficando claro a compreensão da base da nossa conduta ativa nas relações entre os indivíduos, isto é, a nossa relação uns com os outros, implicando nas tomadas de decisões o ser ético. A ética é ainda, um

estado do caráter e conduta humana, é essência, é a forma a qual nos mantemos diante de uma situação, nas relações entre os indivíduos. Portanto, a ética deve ser trabalhada no cenário da sua formação humana, no desenvolvimento da essência.

Para falarmos da ética na formação do professor, nos apoiando em Macedo (2018, p. 41), ela afirma. “A ética profissional é um campo da formação que se instaura a partir de um processo evolutivo da consciência ética no mundo do trabalho”. Macedo concorda com Cortella e Filho quando abordam a ética no desenvolvimento do profissional partindo da formação humana.

É necessário fazermos a ligação entre esses campos para entendermos qual o papel da prática no desenvolvimento ético na formação do professor seu ambiente de trabalho pautado em princípios e valores morais e da conduta, e para isso. “Assumir a ética como forma de “estar” na profissão significa ter compreendido a função social do trabalho que se empreende, independente do campo em que este se desenvolva” (MACEDO, 2018, p. 41).

Entrelaçando a inclusão do aluno com *déficit* nessa discursiva da ética, norteando seus valores e princípios nessa temática cabe mencionar a inclusão em sua forma de incluir não só o aluno com *déficit*, mas todos os alunos no ambiente educacional, em sala de aula regular, como esclarece Mantoan (2003, p. 11). “A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo”.

Mantoan (2003) nos revela a necessidade da mudança nas atitudes dos profissionais, para atender as diversidades que os ambientes educacionais apresentam. A inclusão, portanto, é para todos sem distinção de condição física, incluindo os demais alunos nas relações sócio afetivas em sala de aula, em uma visão da educação especial, a inclusão é uma busca pela qualificação do ensino transmitido a todos os alunos, muitos deles fracassados em sala de aula.

Para Mantoan (2003):

Embora a inclusão seja uma prática recente e ainda incipiente nas nossas escolas, para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão, considero-a suficiente para questionar que ética ilumina as nossas ações na direção de uma escola para todos (MANTOAN, 2003, p. 19).

Nessa perspectiva podemos ligar a educação inclusiva a didática dos professores, nos estudos das relações entre teoria e a didática no ambiente escolar. Para Libâneo (2013, p. 53), “Sendo a educação escolar uma atividade social que, por intermédio de instituições próprias, visa a assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história”.

É importante essa relação da teoria com a prática do professor para atender as necessidades inclusivas da pessoa com um *déficit*. A didática é “[...] uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 53).

Nos aportando mais uma vez em Mantoan (2003), ela nos diz que todos os docentes deveriam se auto avaliar no seu processo da prática escolar, e para afirmar essa ideia Libâneo (2013, p. 54), nos oferece para uma reflexão as seguintes questões. “Que significa teoria de instrução e do ensino? Qual a relação da Didática com o currículo, metodologias específicas das matérias, procedimentos de ensino, técnicas de ensino? ”.

Em suma, podemos definir a ética é a base necessária para uma formação do professor em uma perspectiva humanista para atender as necessidades dos alunos com e sem *déficit*, buscando mudar suas didáticas nas práticas pedagógicas para promover os direitos e a inclusão de todos com base nos princípios e valores éticos da conduta humana no ambiente educacional.

3 ANÁLISE DE UM CONTEXTO REAL

A organização dos resultados obtidos com essa pesquisa realizada junto às professoras da UERN, no *campus* Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia – CAMEAM, no curso de pedagogia do segundo período, foi aplicado um questionário (junto desse questionário foi o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento – TCLE), com três perguntas subjetivas, as quais as professoras responderiam de acordo com o seu conhecimento na temática sobre ética, inclusão e das práticas utilizadas em sala de aula com o aluno com *déficit* auditivo.

A análise dos dados obtidos foi feita individual, nessa pesquisa podemos constatar semelhanças e divergência das mesmas em alguns pontos. Por exemplo, na formação ética algumas professoras relatam que a formação ética é algo que vem na genética do ser humano, o aperfeiçoamento da conduta pautado em princípios e valores morais. Outras professoras descrevem a ética como uma formação adquirida do externo, esses princípios e valores éticos aprendemos na formação teórica e nas relações com a academia.

Na semelhança temos o fato da didática, e no relacionamento afetivo com o aluno, para obter uma intimidade no sentido de entender a realidade do aluno, sua vivência fora da escola, com a família, para adentrar na didática a ser utilizada em sala e nas atividades com eles alunos.

Fizemos o seguinte questionamento às professoras: **Qual a formação ética do professor numa perspectiva humanista?** Nessa ótica levamos as mesmas a refletir em uma formação, a qual enxergasse o ser humano, o aluno, numa perspectiva humana, pudesse ver os mesmos numa condição empática.

Diante do depoimento das mesmas, a ética humanista coloca o ser humano na condição de ser único, esse único não quer dizer que ele seja a única espécie viva, mas sim, no sentido de valorizar a sua vida insubstituível, considerando o ser humano em sua forma holística, e suas diversas características emocionais, culturais. A ética humanista ver o ser humano como o centro das relações, é aquela que mostrará em evidência a essência do homem, nesse contexto a professora Fátima relata.

A ética humanista é aquela que pressupõe o ser humano no centro das relações, [...] a ética humanista será aquela que porá em evidência a essência do melhor que tem o humano (FÁTIMA, 2018).

Fazendo uma relação entre os estudiosos e as respostas das professoras Fátima e Tamara, temos um entendimento desse ser como o centro dessas relações. Os autores Cortella e Filho (2014), Macedo (2018), tratam da ética como uma construção do “EU”, uma competência que será desenvolvida a parti de relações entre o meio social, começando da família, até chegar no ambiente educacional.

Na formação dos professores não é diferente, os mesmos devem construir seus princípios e valores éticos, para desenvolver suas competências mediante o aluno com *déficit* auditivo, cujo foi sujeito principal que norteou nossa pesquisa. Essa construção deve começar de dentro para fora, para isso é necessário que vejamos o outro na condição humana, ou seja, não deixar que os títulos acadêmicos sejam mais importantes que a vida do outro.

Diante disso, cabe-nos citar a resposta da professora Tamara quando se diz respeito a ética do ser humano, enfatizando o ser humano como o centro das relações.

A formação ética do professor numa perspectiva humanista parte do princípio de que o ser humano é um ser holístico, delineado por diversos aspectos emocionais, sociais, históricos (TAMARA, 2018).

A ética humanista para uma formação docente de qualidade pauta-se no respeito mútuo a diferença do ser, buscando adequa-se a realidade do diferente, promovendo a acessibilidade, a igualdade para todos.

Fátima e Tamara buscaram elencar a criação e a conservação dos valores morais, que qualifica o trabalho docente diante dessas situações. Colocando-os em destaques diante de uma comunidade educacional que não valorizam o diferente nem dispõe de práticas para atender todos os alunos de forma igualitária promovendo a inclusão.

Foi questionado, também: **Qual a formação ética profissional o professor do curso de pedagogia tem recebido para lidar com alunos com déficit auditivo?** É necessário entendermos a formação dos professores, se os mesmos além dos conhecimentos sobre a temática recebem apoio institucional para melhorar suas práticas com esse aluno.

As mesmas afirmam a carência na formação continuada para lidar com a situação. Mas teve respostas diferentes Fátima e Tamara descreveram a não existência do apoio institucional para lidar com a situação do aluno com *déficit* auditivo, nem tão pouco os demais tipos de *déficit*.

Atualmente? Nenhuma (Fátima, 2018).

Em termos institucionais não tem ocorrido nenhuma ação nessa direção (Tamara, 2018).

Nessa questão Betânia se posicionou divergente à Fátima e Tamara. Na formação complementar ela cita que atualmente a instituição está preocupada com a formação continuada dos professores para atender os alunos que tenham algum tipo de déficit.

Atualmente vejo o curso de pedagogia e também o Campus preocupados com o atendimento aos alunos, não só com déficit auditivo (Betânia, 2018).

Neste sentido leva-nos a entender que existe uma particularidade para essa professora, mesmo a maior parte responde que não recebem nenhuma instrução sobre às práticas à serem trabalhada em sala de aula com o aluno com *déficit* auditivo, ao contrário da professora Betânia respondendo que o curso de pedagogia em específico tem se preocupado com essas questões.

As professoras Fátima e Tamara reforça que a formação complementar ocorrendo por parte pessoal, as mesmas vêm despertando o interesse para buscar essa formação de acolhimento e empatia para atender melhor esse aluno, elas estão se adequando a realidade desse aluno para promover a acessibilidade necessária deste aluno com *déficit* auditivo.

Fátima e Rosa destacam ainda.

Formação ética pessoal que já possui na bagagem que traz de outros espaços sociais (Fátima, 2018).

Precisamos intensificar as ações e procurar condições adequadas (Rosa, 2018).

Diante desse do exposto, às práticas pedagógicas para o atendimento do aluno com *déficit* auditivo em sala de aula, fizemos a última pergunta as professoras: **Quais as didáticas dentro do contexto ético do atendimento educacional especializado o professor formador do curso de Pedagogia terá de possuir para lidar com o aluno?**

Elencamos em três categorias a formação necessária para o atendimento ao aluno com *déficit* auditivo em sala de aula segundo às professoras Fátima, Tamara, Betânia e Rosa, primeiro a afetividade e segundo a didáticas. A afetiva reforça os valores éticos na formação humana, elas destacam que é necessário manter laços afetivos de amizade com os alunos que tenham algum tipo *déficit*, se pensarmos na inclusão para todos, acreditamos que esses laços devem ser com todos os alunos.

A afetividade ajuda na investigação preliminar sobre o aluno, conhecendo o contexto histórico pessoal tanto do aluno e na relação familiar, como ocorreu o déficit, como ele vive fora do ambiente educacional. A partir dessas investigações preliminares o professor poderá entender o aluno e seu *déficit*, passando a compreender, também, a relação do mesmo em sala de aula. Sabemos que a relação em sala é um reflexo da convivência no seu cotidiano nas relações sociais fora do ambiente escolar.

Na didática, é necessário desenvolver algumas ferramentas a serem trabalhadas com esse aluno, por exemplo: O uso das tecnologias está cada vez mais presente nos ambientes educacionais, às tecnologias facilitam e ajudam os docentes no processo de ensino-aprendizagem, embora não atendam a todos os alunos da mesma forma. Essas ferramentas podem ajudar muito no desenvolvimento do aluno com *déficit* auditivo em sala de aula, se as ferramentas tecnológicas for usada de forma correta explorando a apresentação visual, pelo fato do aluno com *déficit* auditivo ter uma melhor assimilação do visual.

Deve ser adotada algumas técnicas pessoais pelos professores, para que o aluno possa interagir nas discussões dos assuntos trabalhado em sala, uma delas é falar pausadamente para que o aluno com *déficit* auditivo possa fazer a leitura labial, se o mesmo usar dessa técnica para a comunicação. Outra observação a ser feita é o professor ficar atento a repetir o que alguns alunos falam em sala, isso vai ajudar o aluno na assimilação.

O aluno com *déficit* auditivo ou surdo deve ser atendido de acordo com sua língua fluente, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, essa é a língua materna das pessoas

surdas, e a língua fluente de algumas pessoas com *déficit* auditivo, portanto, esse aluno deve ser atendido em sua língua.

Outro ponto importante é o acréscimo de tempo nas atividades do aluno, segundo a constituição federal de 1988, define-se necessário o aluno com *déficit* deve ter tempo adicionais para a realização de suas atividades em sala de aula, é necessário o professor se adequar a essas políticas pedagógicas para que o aluno tenha seus direitos garantidos.

A tabela abaixo segue com às análises das categorias diante do relato das professoras, e considerações feita acerca dos depoimentos das mesmas.

Tabela 1. As didáticas que devem ser usadas em sala de aula

Quais as didáticas dentro do contexto ético do atendimento educacional especializado o professor formador do curso de Pedagogia terá de possuir para lidar com o aluno?	
Categorias	Professoras
Afetivo: Manter uma relação de diálogo entre o docente e discente.	4
Didáticas: Organização das didáticas em sala de aula; desenvolver práticas pedagógicas em sala, garantindo a assimilação do conteúdo pelo discente; é necessário a flexibilidade do professor e se adapte à realidade do aluno.	3
Político pedagógico: Uso das políticas pedagógicas para atender o aluno de acordo com as leis, além disso: - (i) ambiente bilíngue (língua de sinais); - (ii) horas adicionais para os alunos (o tempo em sala, não é suficiente); - (iii) organização dos espaços (é preciso facilitar a integração e participação desse aluno); - (iv) professores especializados para suporte.	1

Fonte: Construída pelos autores.

Os relatos das professoras Fátima, Tamara, Betânia e Rosa descrita na tabela anterior levam-nos a novos caminhos, a uma nova ótica do aluno com *déficit* auditivo em sala de aula, para que o mesmo tenha uma melhor interação, pode-se entender ainda com clareza o quanto é difícil a educação desse aluno, além disso, compreender também a dificuldade que as professoras encontram em sala de aula para lidar com a situação.

Os relatos das professoras é de suma importância e relevante para o aperfeiçoamento das didáticas e ferramentas para atender melhor esse aluno. Com base nas ideias dos referenciais teóricos investigados nessa pesquisa, buscando uma estabelecer uma cultura de paz, os valores éticos e morais da formação do professor no atendimento a esse aluno com *déficit* auditivo no

ambiente educacional, valorizando a vida do ser humano como princípio básico e importante para uma melhor relação entre aluno e professor.

Diante dessa investigação que foram realizadas com as professoras, podemos compreender o quanto a educação precisa avançar, esse avanço partindo de dentro para fora, isto é, podemos melhorar ao invés de esperar melhoria, a mudança começa do interior. Entretanto, é notório vermos esse inverso, a maioria dos professores esperam que tais situações sejam resolvidas de fora para dentro, jogando a responsabilidade desse processo educativo para o estado, por exemplo, sabe-se que é responsabilidade do estado também promover a educação de qualidade para todos.

A maioria dos professores vivem uma educação automática repetindo modelos padrões de séculos passados, repetindo sempre o mesmo processo, uma educação unilateral, de A para B e de A sobre B, como nos afirma Mantoan (2003). Uma educação que vem de cima para baixo, não ver o aluno na condição de ser humano, nem suas especificidades e necessidades diferentes uns dos outros.

As professoras descrevem nos questionários propostos, diante das três categorias elencadas, conceitos básicos, dentre outros, a serem adotados por todos os professores não só para os alunos com *déficit*, mas também, para todos os alunos pensando a inclusão para todos. Elas nos afirmam que estabelecer um diálogo com o educando é de extrema importância para que o mesmo se sintam parte desse processo de formação, o aluno é a peça fundamental dessas transformações.

A formação humana se faz parte desse processo buscando desenvolver os conceitos de uma pedagogia humanista, pois uma formação acadêmica sem uma formação humana será mais uma entre as demais. A intensão é ver o aluno, primeiramente, como ser humano buscando compreender seus valores, sua cultura, sua interação social fora e dentro da sala de aula.

Desenvolver algumas didáticas em sala de aula é fundamental para o aluno com *déficit* auditivo participar do processo de aprendizagem com os demais alunos, saindo desses modelos arcaicos das diretrizes curriculares desses modelos padrões, essas técnicas não devem ser particular a um grupo, elas devem se estender a todos. Mantoan (2003), afirma que a educação inclusiva é para todos, ensinar a todos não só a um grupo, diante disso podemos entender, se esse ensino for direcionado para um grupo específico está ocorrendo o inverso da inclusão.

Neste sentido existe algumas técnicas a serem adotadas pelos professores. O uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para atender o aluno com *déficit* auditivo é a primeira a ser adotada, além disso, é necessário o professor ter uma familiaridade com alguns recursos, e

adeque suas práticas a ela, à exemplo: Apresentação de filmes em sala de aula com legendas, utilizar mais slides com resumos e pontos principais do conteúdo que está sendo trabalhado.

Segundo o relato das professoras investigadas, pode implementar a didática referente a estruturação física de sala. Deve-se posicionar o aluno estrategicamente para que ele possa ter uma visão de toda a sala, o contato visual dos demais colegas é importante e ajuda na leitura labial, esse posicionamento serve para o professor também, é preciso usar estratégias que não prejudique a visibilidade do aluno. O apoio das políticas institucionais que dispõe das competências para auxiliar esse aluno é valiosa, buscando defender os direitos a inclusão disponíveis para esse aluno.

Portanto, diante das análises feita dos questionários aplicados as professoras, podemos compreender um pouco do processo educativos do aluno com *déficit* auditivo em sala de aula. As descrições das professoras foram de fundamental importância para a pesquisa. Diante deste trabalho realizado podemos tomar novos rumos na educação de pessoas com deficiência. Essa é uma realidade encontrada na turma de pedagogia no campus Maria Eliza de Albuquerque Maia – CAMEAM/UERN.

Acreditamos também, depois dessa pesquisa que outras instituições vivem a mesma problemática na educação de pessoas com deficiência, principalmente, na educação básica. Esperamos que essa pesquisa possa contribuir com os estudos acerca da temática, entre as diversas problemáticas encontradas no ambiente educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma experiência vivenciada em sala de aula por um aluno com *déficit* auditivo surgiu o seguinte questionamento: **Qual a formação ética profissional do professor do curso de pedagogia no atendimento educacional do aluno com *déficit* auditivo?** A pesquisa realizada foi de fundamental importância para o esclarecimento desse questionamento. Antes dessa pesquisa não tínhamos o conhecimento do posicionamento das professoras a respeito desse assunto. A pesquisa nos ajudou a esclarecer muitos pontos obscuros acerca do atendimento ao aluno com *déficit* auditivo.

Nosso objetivo com essas investigações foi identificar qual a formação ética necessária para o professor do curso de Pedagogia atender melhor o aluno com *déficit* auditivo em sala de aula, numa perspectiva humanista. Analisar também, quais os métodos a serem implementados para que esse aluno tenha uma melhor formação acadêmica no ambiente educacionais.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, com a aplicação de questionários para a obtenção de dados para nossa apreciação, os tratamentos dos dados foram feitos minuciosamente para extrairmos todos os pontos fundamentais para a resposta da pergunta que norteou nossa pesquisa. Os relatos das professoras Fátima, Tamara, Betânia e Rosa foram fundamentais para os resultados que buscávamos diante das nossas indagações acerca desta temática.

Podemos compreender ainda, através do relato das professoras a necessidade de uma formação mas adequada para atender melhor esse discente, essa formação deve se enraizar na proposta humanista, ou seja, perceber o outro em sua condição humana, valorizar suas potencialidades sem distinção de condição física e intelectual, dando suporte ao aluno em sua experiência de vida e nas relações no ambiente educacional e fora da escola.

Consideramos a importância desta pesquisa para nossos estudos acerca temática proposta diante de uma experiência vivenciada por uma pessoa com *déficit* auditivo. Podemos ganhar novos rumos e nos embrenharmos ainda mais nessas investigações possibilitando-nos novos conhecimentos e conceitos para a melhoria da inclusão na educação, buscando compreender as prática da atuação docente nessas perspectivas, ética, humana e social.

Portanto, desejamos que essa pesquisa tenha atendido e contribuído com a interrogação sobre a formação ética do professor no atendimento ao aluno com *déficit* auditivo numa perspectiva humanista, além disso, a mesma tenha nos possibilitado mais evidencias nos pontos onde devemos melhorar para um bom atendimento aos discente. Possamos ainda despertar para a inclusão no todo, não só em casos específico, afinal, todos necessitam de ser incluído em algum lugar ou em alguma prática.

REFERÊNCIAS

- CORTELLA, Mário Sérgio; FILHO, Clóvis de Barros. **Ética e vergonha na cara**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo; Cortez, 2013.
- MAIA, Shirley Rodrigues. **Deficiência auditiva/Surdez**. Disponível em: < http://sis.posuscs.com.br/sistema/rota/rotas_84/1314/scorm/ultimo/pdf/pdf_DAS.pdf > Acesso em: 13 Mai. 2018.
- MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira**. Um estudo de caso. 2018. 513f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.
- MANTOÁN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO VIA DIÁLOGO

Francisco Gomes da Silva
UERN

franciskogsilva@hotmail.com

Josinaldo Trajano da Costa
UERN

josinaldotrajano@hotmail.com

Antônio Rafael de Queiroz Lima
UERN

rafael-lima.16@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho, embasado nos estudos da Sociolinguística Interacional, busca desenvolver uma análise considerando a comunicação desenvolvida face a face, as intenções dos participantes dos eventos no ambiente da sala de aula, envolvendo professor e alunos. Parte-se do entendimento de se ver o citado espaço como um ambiente no qual predomina o processo comunicativo, cujo êxito, para a evolução do ensino-aprendizagem, efetiva-se a partir das intenções dos falantes, no citado momento, sendo essenciais para a boa desenvoltura dos participantes nos eventos de fala; na aula que se marca pelo dinamismo e instabilidade, “não se definindo por modelos estanques”, Marcuschi (2004, p. 2). Para tanto, analisa os papéis sociais, atribuídos às partes envolvidas, bem como os objetivos da aula, lançando o olhar sobre as estruturas de participação e posição dos falantes; ainda aborda sobre a forma de correção ou ratificação de respostas de alunos e a compreensão da identidade. Além disso, comenta sobre as rotinas interacionais neste ambiente da escola, comenta sobre a participação dos alunos em eventos de aula, com olhar para as regras estabelecidas para tal acontecimento; além disso, faz abordagem sobre a aplicação de atividades monitoradas, tece considerações sobre o *locus* interacional e as estratégias adotadas para determinadas práticas, incluindo as implicações de interação na produtividade das rotinas de estudo.

Palavras-chave: Aluno. Interação. Professor.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tomando por base as orientações advindas da Sociolinguística Interacional, abordam-se aqui situações decorrentes da prática de sala de aula, buscando-se ver as intenções dos participantes dos eventos, partindo do entendimento de que esta interação realmente ocorre, quando há o reconhecimento por parte dos ouvintes e vice-versa, ocorrendo a partir de recursos verbais, e, sobretudo, por intermédio de pistas contextualizadas, sinais não-verbais, entre outros. O citado espaço se marca por requerer um uma interação face a face, cujo sucesso para o ensino-aprendizagem resulta se houver o necessário reconhecimento pelos participantes dos eventos de fala.

A comunicação de caráter intraclasse não se realiza apenas por intermédio da fala, isto é, dos recursos verbais; tem-se em mente ser um lugar no qual deve haver vários recursos disponíveis (verbais, escritos, prosódicos) com o intuito de contribuir para o coroamento ou não da comunicação. Desta forma, a propositura de analisar os processos interacionais nos quais se incluem professores e alunos se pontua por revelar muitos aspectos em vigência no ensino, ainda podendo contribuir de modo categórico para uma série de indagações suscitadas por esta temática, com especialidade aquela comumente feita: o que, realmente, ocorre em sala de aula?

Este local é o universo da interatividade transcorrida entre discentes e docentes; marca-se por sua vastidão, envolvendo uma elevada gama de diversificadas situações, repleta de aspectos que favorecem ou não a esperada interação entre as mencionadas partes, vendo-se ainda como capazes de contribuir para, dentre as intenções temáticas, o ensino de aspectos lexicais. Necessário se observarem, como fator de contribuição, os eventos interacionais que expõem a rotina dos alunos no seu *locus* de estudos, com atenção especial para as regras estabelecidas, direcionadas a essa participação, inserindo-se, então, os turnos distribuídos para atender as necessidades interacionais, bem como a investigação no tocante ao tipo de tarefas comumente compartilhadas entre professores e alunos em seus cotidianos escolares.

Ainda se inclui nesta abordagem, outro ponto de interação, especificamente voltado para a avaliação da compreensão discente em se falando de tópico de estudo, inserindo-se a avaliação realizada pelo professor e suas conseqüentes correções e ratificações. Na continuidade, observa-se o monitoramento das tarefas cuja realização se processa em sala, bem como a validade de tal estratégia de ensino, a partir de uma reflexão didático-pedagógica, que também considera a ocorrência de uso habitual ou não das reconhecidas tarefas comunicativas direcionadas ao repasse das instruções.

Tais considerações buscam apontar situações inerentes à realidade do ensino posto em prática, através deste recorte que analisa papéis sociais atribuídos às partes, lança olhares sobre os falantes, inseridos no processo, reflete sobre a prática de correção ou ratificação discente, comenta sobre as rotinas interacionais em aulas, pondera no tocante à participação dos alunos nos eventos cotidianos, considerando as regras estabelecidas para isso pensa sobre as atividades monitoradas, verifica o ambiente interacional, campo dos estudos e influencia nas implicações interativas como forma de influência na produtividade das cotidianas atividades escolares.

2 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO PARA DESEMPENHO DOS PAPEIS SOCIAIS DO PROFESSOR E DO ALUNO

Para esta discussão, faz-se pertinente questionar sobre a importância de se examinar as atribuições sociais assumidas pelas partes que são envolvidas no contexto da sala de aula. Tal indagação se torna relevante visto conduzir ao tratamento da problemática contextual dos conhecimentos trabalhados no dito ambiente, com atenção voltada para os procedimentos adotados pelos participantes.

Adota-se o entendimento de que conhecer, dentre as muitas atribuições possíveis, é saber, por exemplos, como se mover nas redes sociais, dominar com propriedade o conteúdo de determinados temas, entre outros; enfim, proceder de modo que o conhecer produza a socialização. Defende-se que o fato de saber agir contextualmente é fator determinante para as formas de apreensão dos objetos do discurso, à proporção na qual se permite a capacidade de independência pelos sujeitos em uma escala humana e sólida. Daí a necessidade de se ter uma prática educativa dialógica, levando-se em conta o diálogo como um fenômeno capaz de mobilizar o refletir e agir humanos, conforme se posiciona em:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

A aula em si pode ser concebida como um sistema de relações a se manifestar em um conjunto de atividades, cuja expectativa é a sua ocorrência com predomínio da colaboração, mesmo se reconhecendo o fato de não poder ser definida de modo estanque a fim assegurar a sua eficácia. É um momento no qual se unem os atores sociais, no intuito de construir identidades processuais; porém, é possível não se garantir a esperada estabilidade interativa, sistemática e continuada, em decorrência de relações complexas, imprevisíveis, podendo-se citar as posições assimétricas adotadas pelo professor e pelo aluno. Entretanto, não se pode ver a aula sem o seu dinamismo e a sua instabilidade, é necessário tomá-la como um acontecimento, mesmo ante às complexidades a serem enfrentadas conforme se vê em:

Tomar a aula como acontecimento pressupõem, antes, uma análise e um entendimento acerca da concepção de sujeito, linguagem e de discurso que permeiam os espaços escolares que definem os momentos de docência, os quais se encontram marcados, por desacertos, erros, conflitos, relações de

poder, marcas ideológicas e também de inúmeras iniciativas que se fazem necessárias e que precisam ser valorizadas e divulgadas...” (FREITAS; TENO; BARBOZA, 2016, p. 47).

A necessidade, caso se pretenda tornar a aula um acontecimento, reconheça-se o papel docente e o do discente; porém se sobressaia das muitas limitações impostas e se busque a realização de um trabalho no qual haja a harmônica convivência entre os sujeitos sociais, sendo estes “sujeitos mergulhados no social que o envolve, e preso, pois, da contradição que os constitui” e, sejam capazes de se envolver nos processos de interlocução, conforme cita Orlandi (1996, p. 33).

Reforça-se a ideia de que os papéis sociais, aqui referidos, não sejam entidades estanques, tais quais as vestimentas sagradas, trocadas a cada instante interativo, ao assumir uma nova função. Pelo contrário, defende-se o posicionamento de o falante dispor de modos de ação, utilizados à proporção que o discurso flui, de maneira contextual, sendo desnecessário largar um papel antes de incumbir-se de outro. Rejeita-se a necessidade de rigidez para diferenciação quanto aos papéis sociais; defende-se a ideia de se transitar em um sucessivo de ações envolvendo as diversificadas relações de função, revestidas daquilo que é necessário para se agir na sociedade na qual vive.

Desse modo, advoga-se a fim de se levar para as escolas a visão de aula como acontecimento, vendo-se a possibilidade de trazer contribuições para aprendizagem discente, mesmo que isso seja desafiador para as estruturas educacionais em atividade. Conquanto é perceptível a ocorrência de muitas tentativas, iniciativas e realizações de práticas diferenciadas, porém a força do tradicionalismo, as estruturas dos poderes ainda teimam em persistir, como se posiciona em “[...] a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula, como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado.” (GERALDI, 2015, p. 100).

Por tudo isso, não se pode conceber a aula como arena de batalhas, mesmo se aceitando a ideia de que estas necessitam de determinado grau de coordenação no tocante às ações individuais daqueles que lutam entre si. Sugere-se a aula ser pensada como *locus* repleto de ações colaborativas, permutadas pelas disputas ocorrentes entre alunos e professores e, dessa maneira, conseguiriam o alcance dos fins que têm em mente, objetivando atingi-los coletivamente.

Por tudo isso, sugere-se não falar em assimetria em se falando da relação professor e aluno; o sugestivo é se falar em “caráter complementar” destinado a produzir a coordenações de ações individuais ao construírem atividades conjuntas. O cerne da questão dos desencontros

em sala de aula reside em não procurar encontrar o ponto coordenador para as sugeridas ações, desenvolvidas pelas partes e, desse modo, fazer com elas se convertam, realmente, em atividades concomitantes, cujos resultados enriqueçam a construção do conhecimento.

3 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO PARA TODOS OS PARTICÍPES: PROFESSORES E ALUNOS

O preenchimento desse espaço se dá em quase toda a totalidade por intermédio do uso da linguagem, que dá maior relevo às relações humanas em seus mais diversificados contextos individuais e sociais. O elo entre estes dois extremos não se marca por conexão linear, mas se assemelha a um modelo orquestral, no qual comumente a participação e a comunhão soam bem mais alto. Por extensão, na sala de aula, falante e ouvinte se comunicam por intermédio da mensagem processada por meio do ar, da interação face a face, via tecnologia ou ainda por meio impresso.

No intuito de ampliar tal discussão, traz-se a posição de Clark (1996, p. 3) quando introduz a tese de que o uso da linguagem é de fato uma forma de ação conjunta, e por ação conjunta entende-se aquela que é levada a termo por um conjunto de pessoas agindo coordenadamente em relação às outras. O uso da linguagem, portanto, incorpora ambos os processos individuais e sociais. Aqui, segundo o autor entram os participantes das atividades interacionais divididos em três círculos: (a) participantes; (b) ouvintes (incluindo-se os participantes não-ratificados); e todos os ouvintes (dentre os quais, os intrometidos). Para a sala de aula, o viável é incluí-la no grupo onde estão todos os participantes.

No contexto espacial da sala de aula, os alunos, foco de atenção dos professores, são organizados de modo que o olhar docente sobre o aluno é bem mais intenso, dotado de maior frequência e duração. Compete ao “mestre” expor o maior número de pistas não-verbais, vistas como sinais de ouvintes, capazes de indicar para quem ensina se está sendo ouvido e, daí, vem a ratificação. Possivelmente nem todos os estudantes são bons ouvintes, visto comumente os tidos como “atentos”, “atenciosos” assumirem comportamento enfático com o professor, carecendo de atenção especial para os demais que geralmente “não estão prestando a atenção.” Compete a quem ensina interagir com o outro, lutar contra as forças surgidas, pois “o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro, numa relação dinâmica entre alteridade e identidade.”, Cardoso (2005, p. 53).

A realidade é que sempre existem participantes e não-participantes, sendo os primeiros a geralmente pedir a palavra, introduzir tópicos, trazer novas contribuições, provocar

descontinuidades, solucionar problemas, entre outros. Por outro lado, os não-participantes se marcam por intrometer-se, adotando posições desinteressantes ou inconvenientes para o momento, embora todos precisem ser vistos como participantes. Desse modo, é justamente sobre os tidos como “não-participantes” que deve recair a atenção a fim de estes despertarem o interesse e se incluírem na interação. Isto pode acontecer, a partir da inclusão destas pessoas no curso das atividades em desenvolvimento, de modo a se sentirem envolvidas.

Outro ponto a ser considerado é a impossibilidade de sufoco do caráter político peculiar à sala de aula, considerando-se o grau de entrosamento interativo entre docentes e discentes, que pode ser gradualmente fraco, dependendo de como as relações entre estes se fundamenta. Isto denota, em parte, que alunos portadores de interesses, padrões e classes sociais e concepções de mundo similares às do professor, geralmente são os mais propensos a receberem privilégios, usualmente convocados para darem opiniões, compartilharem vivências pessoais, leituras em voz alta. Porém, os demais nunca devem, nem podem ser esquecidos ou ignorados, afinal de contas eles estão na sala de aula, são partícipes dela e, conseqüentemente, precisam ser inseridos na mesma conjuntura, a partir de metodologias específicas adotadas.

4 A MANUTENÇÃO DAS IDENTIDADES INDIVIDUAIS VIA CORREÇÃO OU RATIFICAÇÃO DE RESPOSTAS FORNECIDAS PELOS ALUNOS NA SALA DE AULA

O procedimento visando a corrigir ou ratificar respostas advindas dos alunos é um aspecto considerável em se querendo manter as identidades individuais no espaço da sala de aula, visto nem sempre se tratar de prática pacífica ou mesmo uma ocasião para expandir o conhecimento discente, mediante sugestão de professores, cuja preocupação se volta para uma pedagogia culturalmente sensível, competindo à escola e ao professor minimizarem as divergências, com propostas visando a superar os problemas surgidos, como se sugere em:

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores (BORTONI-RICARDO, 2005, *apud* ERICKSON, 1987).

Geralmente as ratificações vêm dos alunos que, similarmente, compartilham dos mesmos entendimentos dos professores, identificando-se com estes. Dessa forma, recebem olhar “especial”, fazendo a diferença em relação aos demais participantes, com especialidade nas ditas correções autoritárias, visto necessitar cumprir as exigências docentes. Este tipo de prática é influenciável, dado o fato de ocorrer em maior escala, se comparada à não autoritária, que se caracteriza por ser feita uma verificação pública e em comum acordo com os estudantes, considerando-se a relevância de suas respostas, informações, hipóteses e afins.

Registrem-se ainda as correções arbitrárias, usualmente feitas pelo professor ao aluno perante os seus colegas. Estas se marcam pelo acréscimo das opiniões docentes, em tom acima do normal, adicionando-se comentários além do que está no conteúdo, em represália, por exemplo, àquele desatento ou indisciplinado, constituindo-se mais uma punição do que mesmo uma retificação. Nesses casos, as dúvidas feitas pelos estudantes são recebidas mais como uma falha de atenção ou ainda de capacidade compreensiva, sendo tiradas com ataques verbais contra a face dos duvidosos. Surge a necessidade de se reverem as práticas, adequar-se à realidade, compreender a fase da vida, comumente visível diferencial entre as idades, mediante a seguinte colocação:

Considero que as relações entre professor, aluno, currículo e escola são relações que impõem uma convivência, tensional e contraditória, entre o sujeito que aprende e o professor que se organiza e prepara as condições para ensinar. O professor pode encontrar meios para viver a dissonância das resistências e resignações postas pelo aluno, quer atuando como desencadeador de processos de aprendizagem, quer como acompanhante das possibilidades múltiplas de retorno de sua ação (FRANCO, 2015, p. 604).

A ideia de identidade concebida entre professor e aluno resulta das atividades interacionais entre estes, marcando-se por múltiplas referências que vão da política à noção de face, como via de mão dupla vista como tal por ambos, construída pelas relações de poder e autoridade predominantes no espaço de trabalho. Contudo, esta concepção resulta do reconhecimento da relação entre os envolvidos na sala de aula, sendo que algumas vezes, passa despercebida pelos interlocutores, possibilitando o acontecimento totalmente diferenciado em decorrência da espontaneidade interativa.

O diálogo é um dos meios que pode fazer a diferença ao se buscar promover a interação, visto possibilitar a desenvoltura natural do evento, a partir da conversação entre professores e alunos, assumindo relevante atribuição, conduzindo a conversa para o aprendizado, facilitando através de mecanismos, atividades lúdicas, dentre outras, visto que “a aprendizagem é

produzida a partir da capacidade do indivíduo, integrante de sucessivas gerações (individual e coletivamente), de se apropriar de novos comportamentos que, de forma paulatina, incorpora aos demais conteúdos socioculturais da espécie” (LONGHI, 2008, p. 131).

Legitima-se a identidade do professor, em seu papel social, como um elemento não unitário, nem estático. A pretendida identidade dos falantes, neste contexto escolar, não surge de particularidades intrínsecas peculiares a esta categoria profissional, mas, sim, da soma de suas práticas sócio históricas pertinentes aos usuários de uma língua. Para esta abordagem, pode-se trazer a opinião de Lopes (2002, p. 13), em suas considerações sobre a pesquisa linguística, opinam que a linguagem precisa ser concebida além de uma representatividade social, devendo ser compreendida como constitutiva da vida social, afirmando que os indivíduos agem mediante “práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente”.

Desta forma, duas premissas são indispensáveis na configuração da identidade. A primeira delas é a sua irrefutável associação ao contexto social determinado e à atividade simultânea e colaborativa. Já a segunda relaciona-se ao método consecutivo de (re)construção do ‘self, do outro e do mundo por intermédio de práticas de inclusão sociocultural que propiciem a produção do sentido e do conhecimento. É a partir dessa atuação histórica que o sujeito se transforma e converte o seu entorno.

5 A PRÁXIS COTIDIANA EM AULA E A PARTICIPAÇÃO DISCENTE NOS EVENTOS, MEDIANTE REGRAS ESTABELECIDAS.

No tocante à rotina em sala de aula, prevalece o juízo, de modo geral, como uma sequência de determinadas e diversificadas ações, ocorrendo, geralmente algo que já é estabelecido e naturalizado. São várias as denominações atribuídas à rotina que envolve: cumprimento de horário, uso do tempo, sequência de ações e afins; a ela credita-se valorização, visto assegurar, de modo organizado, as atividades planejadas, objetivando situar professor e aluno no concernente ao tempo e ao espaço, permitindo ao primeiro atuar com confiança e autonomia. Porém, sugestivamente, deve-se furtar da praxe estabelecida, tornando-a flexiva, dinâmica e permissível à adaptação às situações cotidianas.

Assim se recomenda sair da rotinização mecanizada, assemelhada a um ritual, no qual se repetem as palavras de ordem, com determinações do tipo: “abram seus livros na página...”, “façam silêncio!”, “sentem-se!” e afins, tudo em ritmo lento, o que provoca a prática das

conversas paralelas, desvios na atenção ou até mesmo sonolência, vindo a se tornar um problema, conforme se analisa em:

Essa rotina mecanizada em cuja consecução nem sempre o professor reflete sobre o que está ensinando, não permeada pela compreensão do raciocínio do outro, pode bloquear a criatividade e o desenvolvimento dos sujeitos nela envolvidos, promovendo relações sociais que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Constitui, portanto, um pseudoensino, sem intencionalidade, muito mais centrado na ação motora do aluno do que em sua aprendizagem, no qual o que professor pensa que está ensinando não é aquilo que o aluno está aprendendo (IJJIMA; SZYMANSKY, 2015, p. 265).

No que concerne à organização do espaço, habitualmente, a disposição de mesas e cadeiras é sempre a mesma; sugestivamente poderia variar a fim de permitir melhor interação com o grupo e com professor, e, a este, melhor controle na distribuição dos turnos, permitindo ajustado contato visual e, por extensão, positivos resultados na interação face a face.

Esta opção organizacional, na qual prevalece a disposição comum das carteiras, sempre arrumadas em fileiras voltadas para o quadro e para o professor, retira parte da liberdade de o aluno interagir com os seus pares, sendo que na quase totalidade dos casos, o evento só se inicia, quando se constata o silêncio absoluto por parte da turma, em algumas situações ocorrendo fortes imposições, entre elas batidas na mesa, para a obtenção da autoridade docente e conseguir obediência. Tais imposições são aceitas pelos estudantes, dada a interação em sala ser assimétrica, praticamente unilateral, seguindo o velho dito parafraseado: “o professor aqui manda e o aluno obedece”.

Já em se discutindo a participação dos alunos em eventos de aula e das regras estabelecidas para essa participação, propicia observar pontos favoráveis e desfavoráveis no concernente aos aspectos interativos, vendo-se as falhas relacionadas às dificuldades comunicativas e os lapsos comprometedores para o bom resultado da aprendizagem, em sua maioria, resultantes da má distribuição dos turnos de fala, dado o motivo de causarem mal-entendido, podendo ir mais longe, com incidentes conflituosos. Isso gera quebra na boa desenvoltura do processo comunicativo e, a desobediência, aparentando indisciplina, leva o professor a optar pela mudança das regras, inclusive punindo os indisciplinados, interromper a atividade ou mesmo dar continuidade, mesmo com ciência do insucesso.

A valoração do elo dialógico entre docente e discente, objetivando o êxito do aluno em sua vida escolar é vital, reconhecendo-se que ocorre a predileção do estudante por algumas disciplinas pode ser resultante, em muitos casos, resultante do fato de ele não se afeiçoar a determinado professor. Outro aspecto a ser considerado neste contexto, é o fato de a interação

entre essas partes é considerável para a adaptação do aluno ao seu processo escolar. Quando acontece ao contrário a isto, prevalece o tradicionalismo, que segundo Zagury (1999, p. 09), "num modelo tradicional de ensino, o professor na sala de aula ensina e dá ordens e os alunos aprendem e obedecem."

Para o estudante, abre-se a possibilidade de aprender de uma forma cognitivo ou dentro de uma área de conhecimentos. Os professores lidam com quem estuda não só cognitivamente, mas, ainda em disposições de atitudes e habilidades; na concepção de muitos discentes, o uso da autoridade docente no intuito de discipliná-los é a única maneira de aquietá-los. Porém, provavelmente o diálogo propicia outras formas mais harmônicas visando a favorecer positivamente o relacionamento entre tais partes, defendendo-se ainda o pensamento de que este, além do favorecimento, pode atrair mais a atenção do estudante para a matéria, adicionando-se a isto a contextualização próxima da realidade vivenciada cotidianamente. Para tanto, a fim de facilitar e minimizar a problemática, fica a defesa do posicionamento que afirma: "O autêntico professor é aquele que faz uso da memória, recorda os mitos, os sonhos, as utopias e as tradições, as aprendizagens do passado, a cultura, ao mesmo tempo em que analisa o presente e projeta o futuro", Vasconcellos (2001, p. 57). A maior parcela, para a obtenção dos resultados positivos dialógicos em sala de aula, dadas as experiências de vida e ao conhecimento didático adquirido durante os anos de aprendizado, compete ao professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a tudo o que se refere ao contexto educacional, a sala de aula é o *locus* no qual professores e alunos convivem cotidianamente, onde os sujeitos se envolvem no processo de ensino-aprendizagem, por intermédio das interações sociais mantidas entre as partes, incluindo-se os objetos de conhecimento. Entretanto, o êxito dessa construção é dependente da qualidade das relações dialógicas estabelecidas no dia-a-dia.

Ao longo das abordagens se observaram as rotinas interacionais, defendendo que estas devem estar revestidas de práticas que favoreçam efetivamente o ensino via diálogo. Para tanto, a consciência e intenção, da parte do professor, de trabalhar enriquecendo o estabelecimento de uma relação positiva entre o sujeito e os conteúdos trabalhados; reforça-se a ideia de ser a atuação docente a alavanca para despertar o interesse no aprendizado do objeto de conhecimento; é através do diálogo e da proximidade que se forma um ambiente de ensino e aprendizagem prazeroso.

Falou-se sobre os papéis sociais de professor e aluno, registrando haver maior consciência por parte do primeiro se comparado ao segundo, daí ser necessário usar essa percepção para produzir rotinas em sala de aula, promovendo um intercâmbio entre os conhecimentos, propiciando participações efetivas por parte dos estudantes. O que o docente acredita ser melhor – seu esquema de crenças – para os procedimentos de ensino, nem sempre é totalmente eficaz, precisa ser constantemente revisto, repensado. Para quem ensina, recai a tarefa de fazer uso de recursos estimulantes a fim de possibilitar um aprendizado mais dinâmico e atrativo.

No tocante à participação dos alunos, há a necessidade de estímulo a fim ser com constância interactante no processo comunicativo; as rotinas de sala de aula devem fornecer ferramentas para expandir os conhecimentos é um aspecto a ser considerado nas teorias didático-metodológicas e propostas pedagógicas; isto vai se constituir uma abertura, permitindo sobressair de aulas dominadas pela disciplina e silêncio, mas de modo interacional, permitindo perceber as rotinas de sala como eventos dialógicos e, não apenas práticas unilaterais na direção professor-aluno.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica/FALE- -UFMG, 2005.
- CLARK, Herbert H. **Arenas of Language Use**. Chicago: Chicago UP, 1996.
- FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender**: por entre resistências e resignações. Educação Pesquisa., São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREITAS, S.A., TENO, N.A.C., BARBOZA, S.N.R.O. **A concepção de aula como acontecimento e as práticas de multiletramento**: um discurso pedagógico polêmico. Confluência, Nº. 51 – 2.º semestre de 2016 – Rio de Janeiro.
- GERALDI, J.W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.
- IJIMA, D.W., SZYMANSKI, M.L.S. **Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem**. Educação Unisinos, volume 19, número 2, maio • agosto 2015.
- LONGHI, Armindo José. **Ação educativa e agir comunicativo**. Caçador: Unc caçador, 2008.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades. Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **O diálogo no contexto da aula expositiva**: continuidade, ruptura e integração. Recife (Mimeo), 2004.
- ORLANDI, E. A. **Linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.
- VASCONCELLOS, Celso Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad. 2001.

ZAGURY, Tânia. **Relação professor/aluno, disciplina e saber.** Pátio: Revista Pedagógica, 2(8), 9-12. 1999.

COMPREENSÃO LEITORA: CAMINHO PARA O MÚLTIPLO APRENDIZADO

Josélia Cruz da Silva
Mnda/PPGIH/UNILAB
atilajl@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho pretende mostrar a importância da compreensão leitora como elo encaminhador da interdisciplinaridade. O processo interdisciplinar será discutido como um meio facilitador para os diálogos entre os saberes. Recorre-se a Luck (2013), Fazenda(1991) e Pontuschka (2001) com o intuito de investigar a análise da compreensão leitora como elemento mediador da fomentação entre as disciplinas. As hipóteses de contribuições de Solé (1998), Kleiman (2007) e Marcuschi (2008) consideram que os processos cognitivos decorrentes da compreensão leitora poderá ser elemento contribuinte para a evolução na melhoria dos resultados escolares. Segundo Solé (1998), Kleiman(2007) e Marcuschi (2008) a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio adquirido ao longo da vida e firmado quando o leitor compreende o que lê, levando-o interpretar e não somente decodificar a escrita. A investigação acontecerá através de pesquisa-ação realizada em sala de aula com alunos do E.F do 8º/9º anos da EEF Professora Maria Júlia e EEIF José de Freitas de Aratuba. Textos imagéticos servirão como critério de referência ao objetivo da pesquisa, isto é, ter a ideia da compreensão textual, que será realizado através do ato de ler, mais o caminho cognitivo executado e a resposta apresentada. O registro do aluno será relacionado as exposições dos autores que serviram de fundamentação a pesquisa. A metodologia proposta para analisar o resultado pesquisado será de base bibliográfica, fundamentando o conhecimento científico do objeto investigado. O segundo momento da investigação constará da prática metodológica da pesquisa-ação e participante. Essa forma de observação está voltada para uma ação entre teoria, prática e participação das pessoas envolvidas na pesquisa, que ao mesmo tempo são investigadores.

Palavras-chave: Leitura. Interdisciplinaridade. Inferências. Estratégias. Compreensão Leitora.

INTRODUÇÃO

A capacidade de usufruir a leitura é uma qualidade do leitor proficiente. O processo para uma boa compreensão leitora se estabelece a partir do momento que construímos um novo significado sobre qualquer material escrito, e não somente copiar seu significado. Compreender e interpretar diversos textos escritos contribuem para que o leitor consiga interagir satisfatoriamente dentro de uma sociedade letrada. Ler é criar sensações que estimulam o pensamento e a criatividade. Segundo Allende:

A leitura está longe de ser um processo passivo: todo texto, para ser interpretado, exige uma ativa participação do leitor. A partir dos sinais impressos, o leitor reconstitui as palavras, ele escuta e dá um ritmo e uma entonação que ele inventa. O leitor não se limita reproduzir o código do emissor, ele aplica ao texto os seus próprios códigos interpretativos (ALLIENDE, 1997, p. 15).

Inicialmente a interação entre os signos linguísticos nos garantem a contextualização com os textos que circundam nosso meio social. Assim, a leitura é o primeiro processo que exige do leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estrutura do texto, nessa perspectiva de interação, o leitor torna-se um colaborador das construções textuais. Conforme os Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa: (PCN, 1998, p. 69-70):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto de tudo que se sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais é impossível a proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar suposições feitas.

Acompanhar as etapas dos processos cognitivos através de atividades orais e escritas permitem ao leitor realizar algumas previsões, antecipações e hipóteses diante do texto. Quando essas etapas se harmonizam, as informações do leitor e os caminhos para compreensão leitora acontecem. As interligações no sistema da compreensão leitora fomentam estudos que auxiliam as práticas pedagógicas dos docentes no sentido de corresponder aos anseios das instituições escolares através do feedback entre aluno & ações pedagógicas & resultados escolares.

A partir dessa realidade é preciso desenvolver estratégias pedagógicas que melhorem o desempenho da leitura e compreensão dos estudantes, favorecendo então a apropriação da proficiência leitora. É necessário que o professor estimule o aluno a usar procedimentos de leituras que promovam a unificação dos seus conhecimentos prévios, para que possam compreender melhor o que se lê, conseqüentemente, impactando nos bons resultados das disciplinas que compõem o currículo escolar, criando assim, sentidos interpretativos que facilitam os diálogos entre os saberes através da ciranda da interdisciplinaridade.

Destaca-se aqui a verificação sobre a importância da compreensão leitora como elo encaminhador para interdisciplinaridade, onde o processo interdisciplinar será analisado como meio facilitador para os diálogos entre os saberes, possibilitando o entendimento das disciplinas nas suas variadas áreas do conhecimento. Tendo como objetivo, a partir dos textos imagéticos, verificar a contribuição da compreensão textual através processo de leitura, acompanhando o desenvolvimento cognitivo realizado pelo leitor e as respostas apresentadas que servirão como base para os resultados esperados. Segundo Pimenta (2013, p. 179.) a

interdisciplinaridade é uma circulação de saberes entre as ciências. O processo interdisciplinar não se trata de eliminar as disciplinas, mas trata-se de torná-las comunicativas entre si, tornando-as uma retomada das práticas e dos processos de aprendizagens. Para Fazenda:

Sabe-se que é pela linguagem (oral e escrita) que ocorre a comunicação e o entendimento da palavra. A construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares é influenciada pelos meios de comunicação, professores e alunos. Aprender é o resultado da interação entre as estruturas mentais e o meio que integramos. O educador deve primar pela utilização de práticas metodológicas e estratégias que possam dinamizar o trabalho pedagógico (FAZENDA, 1991, p. 56).

Assim, o ponto para essa retomada centra-se na disposição do texto e contexto dentro do livro didático, como suporte de análise para trabalhar a compreensão leitora em integração direta com a interdisciplinaridade, onde essa maneira dialogada venha contribuir mutuamente para o fomento das ideias a partir da leitura. Kleiman e Moraes (1999, p. 30) postulam que a leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimento, contra a fragmentação, devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo e outros assuntos que já conhece, ela favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes.

Contribuindo com Kleiman e Moraes (1999, p. 30), Elias e Koch (2006, p. 11) expõem que a leitura não deve ser vista como uma atividade receptiva, e sim, como um processo no qual o leitor desempenha as atividades através da exposição de seus conhecimentos. Nesse sentido ler é um processo de interação e troca de informação. O leitor não é considerado somente um mero sujeito passivo e receptivo de informação, mas sim, elemento importante no processo de construção do sentido textual.

Construir sentido diante de um texto significa transpor a atividade de decodificar. Como postula Kleiman (2010) a prática leitora como mera decodificação empobrece a ação do leitor, inibindo sua formação. Como leitores temos ir além das perspectivas estruturantes da língua (sintático, semânticos, lexicais...), sabendo-se que são elementos também necessários para qualquer embasamento textual. O sentido da compreensão leitora somente se consolida quando temos em mente categorias e esquemas que identificam alguns conhecimentos preexistentes, esses processos fortalecem os elos entre leitores/textos e fornecem umas ligações de informações que trazem pistas aos leitores.

2 A LEITURA E SEUS PERCURSOS

2.1. Aspecto ascendente e descendente

No ambiente escolar, a leitura deve promover ao estudante a reflexão sobre o funcionamento da língua nas diversas situações comunicativas. Solé (1998) considera a leitura como um ato indispensável em uma sociedade letrada, pois aqueles que não conseguem ter acesso a ela permanecem em grande desvantagem com relação aos outros. Para compreendermos os processos que auxiliam o leitor a percorrer os caminhos para concretização do ato da leitura, conta-se inicialmente com dois aspectos processuais denominados: ascendente e descendente.

Ao executar a leitura de um texto, múltiplas interpretações surgem para cada leitor. Então percebe-se que um único leitor pode fazer múltiplas interpretações sobre o mesmo texto, acionando assim diferentes significados. Quando lemos um texto entramos em contato com os aspectos implícitos do autor, e esses poderão ser compreendidos através de informações visuais (IV) e informações não visuais (InV). Para facilitar a compreensão das nomenclaturas referentes aos aspectos ascendentes e descendentes, será utilizado a abreviação (IV) para ascendente e (InV) para o aspecto descendente. Segundo Kato, existem três tipos de leitores:

Teríamos o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É um leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principal do texto, é fluente e veloz. O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que apreende detalhes detectando até erros ortográficos. É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do mais meramente ilustrativo. O terceiro leitor é aquele que utiliza concomitantemente os dois processos anteriores (KATO, 1985, p. 40-41).

Mediante essa afirmativa da autora, dois níveis de compreensões ocorrem para garantir o processo de leitura no momento que o leitor entra em contato com o texto. O primeiro contato construído pelo leitor no momento da leitura é a decodificação. O resgate do sentido de texto ocorre a partir de elementos básicos estruturais da linguística (letra, palavras e frases) essa iniciação caracteriza o processo ascendente. No processo descendente o leitor cria um elo de construção de sentido com o texto, baseando suas interpretações através dos seus conhecimentos prévios, das antecipações e hipóteses que envolvem os aspectos linguísticos.

Segundo Goodman(1995) o leitor proficiente é aquele que minimiza sua dependência na informação gráfica(ascendente), com isso, a construção do significado seria um processo cíclico e contínuo de retirar amostra do texto. Podemos representar o processo da leitura através do gráfico abaixo:

$$\text{LER} = \text{Inform. Visual} - (\text{Ascendente}) + \text{Inform. não Visual} - (\text{Descendente})$$

(Decodificação)

(Conhecimento prévio)

Portanto, quanto mais conhecimento prévio o leitor tiver, conhecimentos esses oriundos das leituras já realizadas e, onde são filtradas informações que poderão subsidiá-los quanto se deparam com novos assuntos, ou assuntos semelhantes e que ficaram disponível em sua memória, conseqüentemente menos elementos de decodificação ele precisará retirar do texto, Para Fulgêncio e Liberato (2008, p. 14) a leitura é a soma da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto. Considera-se então, que a leitura é construída a partir de ideias apoiadas em informações implícitas e explícitas contidas no texto.

Corroborando com essa perspectiva, Nascimento (2014, p. 5) reitera que o leitor participa da construção do sentido do texto através da reconstrução dos processos de produção textual, ressignificando os processos do autor com base em seu texto.

2.2 OS CAMINHOS ESTRATÉGICOS DA LEITURA

Quando falamos sobre estratégias de leituras, estamos analisando os percursos cognitivos que auxiliam nas análises dos textos. Essa abordagem pode ser verificada a partir da compreensão do texto realizado pelo leitor. A caracterização estratégica no leitor ocorre através da capacidade de representar e analisar as falhas apresentados no decorrer da leitura, que por sua vez ocorrem através do tipo de resposta que o leitor dá às perguntas do texto. Porque necessita-se ensinar estratégias de leitura? Segundo Solé:

A estratégia de leitura é ensinada para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente texto de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução, para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam o

que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 1996, p. 71).

Sabe-se que a leitura é uma atividade que requer conhecimento pessoal, social, cultural e histórico, resgatando um elo de interação entre autor/texto/leitor que envolve um conjunto de elementos mentais, portanto, sua prática prevê que sejam envolvidas determinadas estratégias que ativam ações conscientes (cognitivas) e inconsciente (metacognitivas) no processo de construção do sentido no texto.

Os conhecimentos acionados no ato da leitura, segundo Koch e Elias (2006, p. 40), são identificados como: conhecimento linguístico, conhecimento de mundo e conhecimento interacional. Esses conhecimentos são mobilizados durante o processo de leitura e são responsáveis pela produção textual.

Corroborando com Koch e Elias (2006, p. 40), Kleiman (2007) reforça a importância dos elementos que contribuem no processo leitor: o conhecimento linguístico, enciclopédico ou de mundo e textual devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes se juntam para fazer um sentido.

Diante das contribuições de Solé (1998) e Kleiman (2007) as autoras afirmam que as estratégias de leitura são classificadas em estratégia cognitiva e metacognitiva. As estratégias cognitivas realizadas pelo leitor, englobam aspectos inconscientes e automáticos, sem reflexão e apoiam-se em conhecimentos estruturantes da linguagem e estão relacionados as informações visuais.

Já as estratégias metacognitivas, baseiam-se no setor da consciência, onde o leitor consegue explicar as suas ações diante de texto lido. Kleiman (2007, p. 50) expõe que quando se utiliza uma estratégia, e esta não consegue reproduzir o que o leitor deseja automaticamente, ele retoma mentalmente os trajetos por ele realizado para possibilitar chegar até seu objetivo pretendido. As estratégias não são meios que trazem receitas prontas para o sucesso de compreensão perfeita, mas sim, uma tentativa que auxiliam o leitor a redesenhar seus passos para alcançar um novo objetivo diante das tentativas falhas ocorridas anteriormente.

3 INFERÊNCIAS E HORIZONTES DA COMPREENSÃO LEITORA

A leitura é um dos pré-requisitos utilizados pelas instituições responsáveis pela aplicação das avaliações externas para mensurar os resultados que garantem diagnosticar o

nível da competência leitora dos nossos alunos. Constata-se através da análise dessa mensuração, o baixo índice na competência leitora dos alunos que compõem os níveis fundamental e médio da educação brasileira. O resultado dessa deficiência retrata que nosso aluno não consegue desenvolver uma leitura direcionada a uma construção textual significativa para si e no meio social no qual interage. A mais desafiante ação para o docente na escola é tornar o aluno um bom proficiente em leitura, isso requer que o professor o leve a desenvolver etapas mentais que facilitem chegar a compreensão textual.

Assim, quem lê e consegue compreender, eventualmente amplia sua capacidade verbal. Alcançar a compreensão leitora remete o leitor a relacionar e articular informações que o texto traz nas entrelinhas. Baseado nas contribuições de Marcuschi (2008) a leitura é consolidada como uma atividade cognitiva sofisticada que envolve habilidades e processos cognitivos múltiplos como: compreensão, memória, capacidade de aprendizagem e atenção.

A capacidade do leitor em produzir sentido ao texto está ligada a seu contexto interacional (autor/ texto / leitor), e para que se estabeleça essa conexão, uma estratégia de leitura é utilizada, a inferência. Segundo Rodriguez (2004), para compreender o texto, o leitor deve realizar inferências baseadas em relações estabelecidas entre seu conhecimento anterior e as informações textuais.

Estudos conferem que a habilidade de inferir encontra-se presente no processo de leitura da maioria dos textos, seguindo do mais simples ao complexo, sendo essa habilidade aplicada peculiarmente da criança ao adulto. Compreender torna-se uma atividade mental, onde o leitor lê, recapitula as informações existentes na sua memória e relaciona ao texto lido. Kleiman (2007) expõe que durante a leitura o conhecimento prévio é importante para realização das inferências que são informações assimiladas e agregadas à sua memória semântica, a partir da integração entre os saberes que trazem as informações dispostas nos textos. Marcuschi (2008) coloca que compreender é essencialmente uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado. O esquema abaixo representa o processo das inferências desenvolvidos pelo leitor na construção da compreensão textual:

ESQUEMA CLASSIFICATÓRIO DAS INFERÊNCIAS

<u>TIPO – 1 (LÓGICAS)</u>	<u>TIPO – 2 (ANALÓGICO/SEMÂNTICO)</u>	<u>TIPO – 3 (PRAGMÁTICO)</u>
Dedutiva Indutiva	Referencial Generalização	Conversacional Avaliativa

Condicional	Associação Composição	Experiência Intencional
Relações lógicas: valores verdades	Relações léxico- semânticas	Relacionado a crenças, ideologia e axiologia.

Fonte: Marcuschi (2008, p.254).

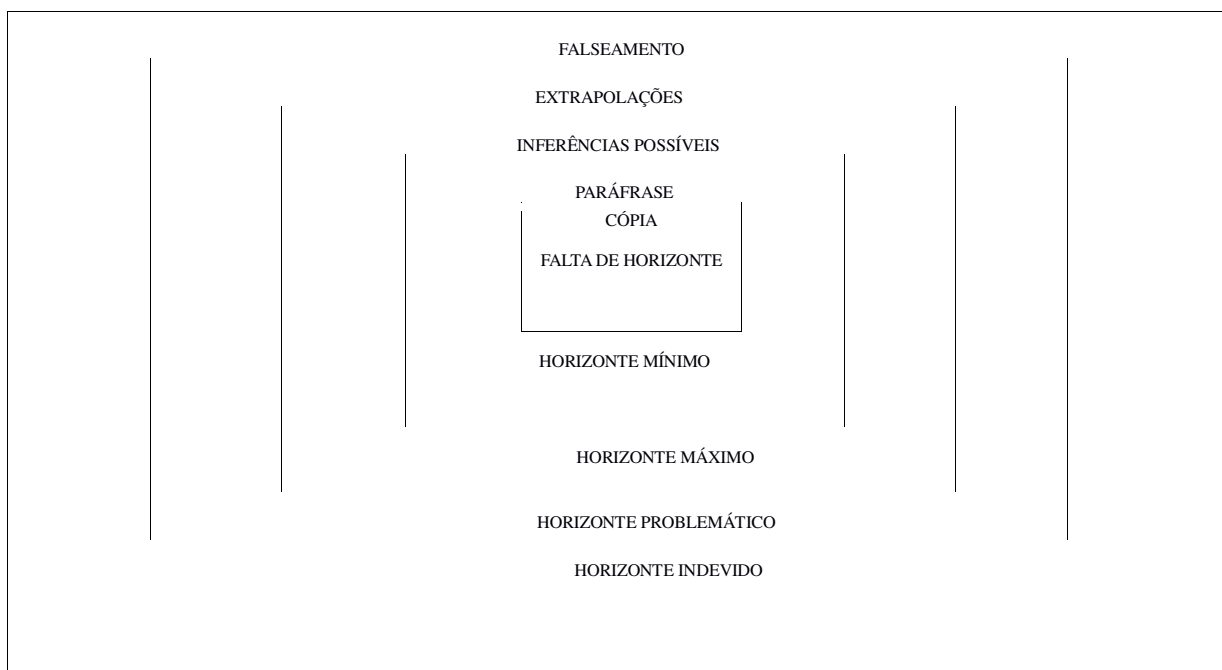
Colocadas as estratégias de leituras e inferências textuais para compreensão leitora, verifica-se de acordo com os estudos de Marcuschi que outros procedimentos ocorrem para que se realizem o entendimento textual, os chamados horizontes de compreensão leitora, que Marcelo Dascal (1981) exemplifica de forma simples. Os horizontes da compreensão são comparadas a justaposições de camadas, onde inicialmente temos as camadas mais internas que constam as informações objetiva e nelas prevalecem os reconhecimentos dos nomes, datas e lugares. Já nas camadas intermediárias e subintermediárias, constam-se nesses níveis as formulações das interpretações e inferências para desenvolver as pistas facilitadoras para compreender o texto.

Nas últimas camadas, a mais distante do núcleo, percebem-se algumas falhas nos processamentos cognitivos, onde o leitor por fazer o relacionamento da sua experiência pessoal com o texto, acaba interferindo nas respostas, ocasionando assim um distanciamento do contexto lido. Essa instabilidade expõe o leitor a intervenções extratextuais que findam em interpretações incoerentes. Marcuschi (2008) aborda os cinco horizontes que delineiam como o leitor deve se comportar diante do texto que lê. Segue abaixo as descrições dos horizontes de compreensão representado pelo autor mencionado.

O primeiro horizonte denomina-se falta de horizonte, nesse estágio o leitor somente repete as informações que são encontradas superficialmente no texto. O posicionamento do leitor ocorre de forma passiva sem reflexão. Essa ação é evidenciada quando o professor passa para o aluno um questionário e ele somente cópia as informações mais flutuantes do texto. No segundo horizonte, considerado horizonte mínimo, o leitor chega ao nível de parafrasear os trechos do texto, acrescentando algumas palavras novas como respostas ao texto. O ato da inferência ocorre de maneira mínima. O terceiro, horizonte máximo, ocorre quando o leitor percebe nas entrelinhas do texto as informações implícitas do autor. Aqui a dinâmica da inferência se processa de maneira mais profunda, acontecendo o máximo de construção de sentido no texto. Esse nível seria o pretendido pelos nossos alunos. No quarto horizonte, o problemático, o leitor vai além das interpretações que circundam o texto. As reiterações implicadas pelo leitor ultrapassam as inferências relacionadas ao texto. Nesse momento os

aspectos pessoais interferem sobre as ideias geradas através da leitura do texto, causando conflitos na elaboração das respostas. O último estágio do horizonte de compreensão é denominado de indevido, nesse estágio ocorre um desvio sobre as abordagens solicitadas sobre o texto. Diante das exposições de Marcuschi (2008), a interação entre leitor/ texto foge ao propósito do texto. Traduzindo as imagens das justaposições de camadas em um diagrama, poderíamos usar a figura abaixo:

Horizontes de Compreensão Textual - Texto Original



Fonte: Marcuschi (2008, p. 258)

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente estudo investigará como as etapas do desenvolvimento da construção da leitura se processa cognitivamente pelo leitor, verificando se as contribuições das através das inferências, estratégias de leitura e horizonte de compreensão garantem atingir um nível de compreensão textual desejável diante dos meios comunicativos vivenciados na escola e que venham impactar nos resultados escolares. A investigação ocorrerá através de pesquisa (observação) direta com alunos e professores, chamada pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um recurso metodológico que permite ao pesquisador sua inserção no meio investigado, proporcionando aos participantes a reconstrução da sua realidade de trabalho, trazendo assim uma autorreflexão sobre sua prática e uma nova concepção de sujeito e de grupo. O instrumento que auxiliará a análise da pesquisa será o livro didático, mais

precisamente do texto imagético e sua contextualização, suporte esse necessário para o reconhecimento do procedimento mental, onde o aluno possa diante dessas fontes, trilhar os caminhos dos trabalhos interdisciplinares desenvolvidos dentro da escola, garantindo observar-se, de fato, a contribuição da compreensão leitora como meio cognitivo que subsidia o desenvolvimento da aprendizagem.

Após a análise dos resultados obtidos, mediante os registros dos alunos, serão realizadas discussões entre os autores e as colaborações construídas pelos alunos e professores, verificando, conforme exposto pelos autores, a real necessidade do conhecimento prévio como elemento para propiciar o fomento das ideias, resultando nas respostas coerentes sobre os assuntos abordados, como também as estratégias seguidas e em que nível de inferência ele chegou durante o processo cognitivo percorrido.

A pesquisa será executada entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019, envolvendo duas escolas de ensino fundamental do município de Aratuba. O público-alvo investigado corresponde aos alunos dos 8º e 9º anos da E. E. F. Professora Maria Júlia Pereira Batista e a E. E. I. F Francisco José de Freitas, além de alguns professores que lecionam nessas respectivas turmas.

A metodologia proposta para analisar o resultado pesquisado será inicialmente a base bibliográfica que fundamentará o conhecimento científico do objeto investigado. O segundo momento da investigação constará da prática metodológica da pesquisa-ação. Essa forma de observação está voltada para uma ação entre teoria e prática, estimulando a participação das pessoas envolvidas na pesquisa, que ao mesmo tempo são investigadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisará os recursos cognitivos que subsidiam o leitor a consolidar a compreensão leitora diante dos meios textuais imagéticos e enunciados disponibilizados nos livros didáticos. Esses procedimentos serão observados através das práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula pelos professores. A verificação dos requisitos que produzem a compreensão leitora diagnosticará se os leitores estabelecem uma relação dinâmica entre os processos ascendentes e descendentes, as estratégias de leitura, inferências e horizontes de compreensão, garantindo assim a concretização da compreensão leitora.

A observação que será realizada também verificará se os resultados obtidos possibilitam identificar se o conhecimento prévio do leitor é elemento decisivo para auxiliar o início do processo de leitura, pois a compreensão leitora, conforme exposto no

desenvolvimento da pesquisa, é um mecanismo ativo que ultrapassa o limite da decodificação, remetendo assim, o leitor a constante recapitulação de suas experiências pessoais, sociais e culturais, além do acompanhamento e análise das práticas pedagógicas dos professores que darão o suporte, em conjunto com o embasamento teórico que permitirão finalizar a reflexão sobre a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa**. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, 1998.
- ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos dos textos**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- DASCAL, M. **Interpretação e Compreensão**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1981.
- DEMO, P. Pesquisa Qualitativa – Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. In: **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, USP/Ribeirão Preto. Vol. 6, No 2, abr. 1998.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org). **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. V.13.
- FULGÊNCIO, L; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- GOODMAN, Y. M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- KLEIMAN, Ângela. MORAES, S, E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, S.P: mercado das letras, 1999. (Coleções ideias sobre linguagem)
- _____. **Oficina de leitura** – teoria e prática. 13 edição, Campinas, SP, Pontes, 2010.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo. Martins Fontes. 1985.
- LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinar**: fundamentos teóricos e metodológicos. 18 ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.
- NASCIMENTO, Suelene Silva Oliveira. **A construção multimodal dos referentes em textos verbos audiovisuais**, 2014.
- RODRIGUEZ, Carolina. Sentido, Interpretação e História. In ORLANDI, Eni. (org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOGOS COOPERATIVOS NA ESCOLA: FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DE VALORES ÉTICOS

Maria Selene de Carvalho
Graduanda/Pedagogia/PARFOR/UERN/CAMEAM

Terezinha Maria de Jesus Silva
Professora da Educação Básica

Sheyla Maria Fontenele Macedo
Professora/DE/CAMEAM

RESUMO

Este artigo tem por objetivo tratar sobre a importância de que a escola trabalhe os jogos cooperativos para a formação de valores éticos. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e se configura como um dos resultados do projeto de extensão “Forma’ Ação’ – A ética humanista do educador: práticas pedagógicas éticas, solidárias, da cultura de paz e do respeito à diversidade”, do Departamento de Educação, do *Campus* Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia (UERN). Nesse trabalho, discutiremos sobre a origem dos jogos cooperativos, sua relevância dentro do âmbito escolar e sobre como podem contribuir para a formação ética e integral das crianças. Vivemos em uma sociedade competitiva, em que os antivalores como os da disputa, da rivalidade, do egoísmo, dentre outros, têm ganhado espaço social. Por vezes as escolas trabalham mais a competição que a colaboração. Dessa maneira, apresentamos os jogos cooperativos como uma possibilidade de mudança, onde as pessoas enxerguem os outros não como adversários, mas como companheiros, pois nesses jogos a ênfase não é o ganhar, mas o cooperar. Sem dúvida esses jogos são importantes não apenas para o âmbito escolar, mas também para a vida pessoal das crianças.

Palavras-chave: Jogos cooperativos. Ética. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A nossa sociedade hoje tem traços claros de uma cultura competitiva, até mesmo as próprias crianças já chegam na escola com esse perfil, na maioria das vezes com uma visão fragmentada no que diz respeito ao outro, principalmente quando o assunto é jogar e competir. E os objetivos dos jogos de cooperação visam justamente mudar esse quadro. Eles são de grande valia para um bom desenvolvimento das crianças, principalmente quando se trata da relação com o outro, eles vêm nos mostrar uma outra visão sobre o que seja jogar com o outro.

Ao nascer geralmente estamos inseridos em uma família, em uma cultura, em um grupo social, e é na interação com este conjunto que o ser humano se forma integralmente. Na medida em que o indivíduo se desenvolve, sua individualidade também se destaca, suas particularidades passam a ser conhecidas pelos demais estabelecendo-se as interações sociais. E essas interações são influenciadas pelos valores, costumes, e regras que permeiam o entorno.

E os jogos cooperativos nos ajudam nessa interação, eles são um exercício de potencialização de valores, boas atitudes, princípios, ética e integração, e neste artigo iremos tratar um pouco sobre cada um desses fatores. Discutiremos sobre a origem dos jogos cooperativos, quais são as suas finalidades, e a importância de praticá-los dentro do âmbito escolar, tendo em vista um contexto de inclusão dos alunos no processo de aprendizagem. Buscamos suporte teórico para fundamentação desse trabalho nos escritos de Amaral (2004, 2009), Brotto (1993, 2002), Correia (2006), Orlick (1978). Soler (2003, 2011), Wittizorecki (2009).

2 ORIGEM DOS JOGOS COOPERATIVOS

Os jogos cooperativos existem já faz algum tempo, na verdade eles sempre estiveram presentes em meio a sociedade, de acordo com alguns estudos, alguns autores acreditam que eles surgiram há milhares de anos atrás, quando membros das comunidades tribais se uniam com intuito de celebrar a vida. Essa celebração era extremamente valorizada, e os índios buscavam a alegria e o amor pela vida e pela natureza. No mundo Ocidental por volta do ano de 1978, o professor Terry Orlick um grande defensor dos jogos de cooperação, publicou um livro com o tema “Vencendo a competição”, foi uma obra conhecida mundialmente e que serviu de principais fontes de inspiração para compreensão dos jogos cooperativos.

Já no ano de 1980 o professor Fábio Otuzi Brotto introduziu os jogos cooperativos aqui no Brasil, tendo em vista que eles são um pleno exercício de convivência e autonomia. Brotto percebeu a necessidade de incluí-los na sociedade, e a partir daí começaram a estabelecer diversas ações importantes, dentre elas, a fundação de Escolas e Universidades tendo como principais pressupostos pedagógicos os jogos e a aprendizagem cooperativa. Dessa maneira, foram escritos diversos livros, realizaram simpósios, projetos, oficinas, tudo isso com o intuito de implantar esse espírito cooperativo nas pessoas tendo em vista que os jogos cooperativos têm a capacidade de transformar uma sociedade competitiva em pessoas cooperativas. Segundo Brotto (2002, p. 39):

A experiência de jogar é sempre uma oportunidade aberta, não determinada, para um aprender relativo. Dependendo dos princípios, valores, crenças e estruturas que estão por trás dessa, “mini sociedade-jogo”, podemos tanto aprender a sermos solidários e cuidar da integridade uns dos outros, como ao contrário, podemos aprender que jogando podemos ser mais importantes que alguém, e se importar muito pouco, com o bem-estar dele.

O jogo tem esse poder transformador, dependendo da maneira como se joga podemos vivenciar alegrias, tristezas, emoções, vitórias, derrotas. Podemos tanto aprender a sermos solidários como egoístas. E quando se fala em jogo a primeira coisa que vem a nossa mente é competição, logo pensamos em como vamos fazer para ganhar determinado jogo, mas na verdade eles não são constituídos apenas disso, os jogos incluem o respeito de valores humanos, éticos, atividades lúdicas e cooperativas, e são justamente os jogos cooperativos que vem nos comprovar isso, eles ainda nos mostram que assim como nos jogos, na vida podemos construir as coisas sem precisar competir.

Enquanto que nos jogos cooperativos os objetivos são iguais, nos competitivos eles são exclusivos, porque quando jogamos cooperativamente jogamos com o outro, não existe perdedores todos podem ganhar e se ajudar mutuamente, já nos jogos competitivos jogamos sempre contra o outro, apenas um pode ganhar, você não considera o outro como um parceiro e sim como adversário. A maior característica dos jogos cooperativos é o de unir as pessoas, porque quando estamos jogando aprendemos sempre a nos colocar no lugar do outro.

3 O JOGO DENTRO DO ÂMBITO ESCOLAR

A competição hoje encontra-se em muitos setores da vida social, a nossa sociedade está inserida em um paradigma onde o egoísmo na maioria das vezes é o que reina em nosso meio, buscamos sempre ser os melhores sem se importar se estamos *pisando ou não no outro*, acabamos tendo uma visão fragmentada das pessoas, de perceber o outro não como um colaborador, mas sempre como um adversário. E nas escolas as coisas não acontecem de forma diferente, as próprias crianças já são ensinadas e muitas vezes inseridas nesse espírito competitivo, e esse ensinamento está na maioria das vezes enraizado dentro do âmbito escolar. De acordo com Brotto (*apud* TERRY ORLICK, 1989, p. 23): “Nós não ensinamos nossas crianças a terem prazer em buscar o conhecimento, nós as ensinamos a se esforçarem para conseguir notas altas. Da mesma forma, não as ensinamos a gostar dos esportes, nós as ensinamos a vencer os jogos”.

Até pela nossa maneira de ensinar, transmitimos as crianças que a ênfase do jogo se encontra somente na vitória, criando nelas a ilusão de que só existe uma maneira de jogar, que é vencendo do outro. Muitos jogos que são apresentados as crianças estimulam mais o confronto, a competição e até mesmo a trapaça, ao invés da concordância, da colaboração, da honestidade.

Tudo isso tira da criança a diversão e a alegria de jogar, o lugar torna-se um ambiente de tensão e desconforto porque é um espaço onde se produzem mais perdedores do que ganhadores, porque o foco de todos está em vencer não importa de qual maneira. Da mesma forma, identificamos que nas escolas, as crianças nem sempre são ensinadas a terem prazer em estudar, mas em se esforçar para tirarem notas altas, porque o professor tem aquele olhar mais especial por aquele que se intitula como *o melhor*, e isso faz com que a criança tenha ênfase em alcançar as melhores notas, e não em ter gosto em aprender. Sem dúvida esse é um ambiente onde mais se necessita implantar os jogos de cooperação, os professores precisam utilizá-los dentro da sua didática. A maior característica dos jogos de cooperação é sem dúvida o de *unir as pessoas*. Esse é um dos principais valores éticos tidos dos jogos, o da colaboração. Quando estamos jogando aprendemos a nos colocar no lugar do outro, promovendo sempre boas atitudes, amizades, estimulando a aproximação uns dos outros, diminuindo mais a agressividade, o querer avançar contra o outro, pois a colaboração aqui é sempre a maior prioridade.

Os jogos cooperativos podem ser usados como proposta educativa para a formação baseada em valores éticos que contribuem para a cultura de paz, harmonia. Para Macedo (2018), os valores éticos:

Esses valores são os que nos humanizam (...) e que funcionam como potenciais, como molas propulsoras da vontade, e nos mobilizam a considerar todos os prós e contras para se chegar a alguma escolha, e que, em não poucas ocasiões, são esses também os que nos dão as condições para superar as adversidades da vida (MACEDO, 2018, p. 274).

Sob esse ponto de vista, esses valores, tais como o da justiça, da igualdade, da amizade, da colaboração, da honestidade, etc., se constituem em pedra fundamental quanto à formação do caráter de uma pessoa.

Além desse ponto, os jogos cooperativos desenvolvem outras atitudes, que para Amaral (2004, p. 14): “Os jogos cooperativos propõem a busca de novas formas de jogar, com intuito de diminuir as manifestações de agressividade nos jogos promovendo atitudes de sensibilidade, cooperação, comunicação e solidariedade”.

Muitas vezes, a forma como os jogos são desenvolvidos em sala de aula acaba enfatizando a competição, e a maneira como são conduzidos levam os alunos a cultivarem a disputa e o individualismo. Os torneios, as gincanas, e até mesmo as atividades que são realizadas em sala de aula, e que tem premiações para aqueles que ganham e até punições para os que perdem, fazem com que as crianças se sintam mal, derrotadas, o professor acaba gerando

um clima de derrota, o que não entendemos não ser um valor que enalteça a vida. Não que a criança deva ser conduzida a ganhar o tempo todo. Mas que, as práticas docentes que favorecem a auto estimam, e se distanciam do medo, estimulam o educando a perceber-se como *capaz de*. Ao considerar que, é na interação com outro, com os objetos e com o contexto que acontece a aprendizagem, deve-se observar e compreender de que forma as relações interpessoais podem ser potencializadas no intuito de propiciar maior interação entre aluno e aluno, professor e alunos, alunos e o conhecimento.

A ajuda mútua, a solidariedade e a confiança, são valores éticos caracterizados como facilitadores da cooperação entre parceiros, favorecem a promoção de um ambiente sócio afetivo, solidário, colaborativo e emancipatório. Estes requisitos permitem ao aluno situar-se em um contexto de aprendizagem significativo e motivante impulsionando-os a avançarem em seus processos de construção do conhecimento.

O papel do professor diante dos jogos, será o da promoção de diversos valores, dentre eles, o respeito para com o próximo, que forja e instiga a criança a adquirir uma ética inclusiva, em que a solidariedade é o permite compreender a diferença sobre a ótica do acolhimento. É importante que o professor mostre para seus alunos que a vitória não depende exclusivamente da derrota dos outros. O principal objetivo dos jogos competitivos é sempre vencer, já dos jogos cooperativos é o de criar oportunidades para um bom aprendizado através de uma prazerosa interação. Se os professores introduzissem esses jogos em suas práticas seria de suma importância para o rompimento de um espírito competitivo, o que tornaria as nossas sociedades humanizadas.

4 DIFERENÇA ENTRE COMPETIR E COOPERAR

Competir e cooperar são características que se manifestam no contexto da existência, são processos sociais que estabelecem uma relação entre os indivíduos, porém, quando se trata de jogo um é o oposto do outro. Quando falamos em competição estamos falando de disputa, rivalidade, já quando falamos em cooperação, pensamos logo em amparo, em colaboração, em harmonia. Há um leque de valores éticos envolvidos. E infelizmente a nossa sociedade encontra-se com um comportamento imerso no hedonismo, no individualismo, na violência, e na busca pela eficiência a toda prova. Pensa-se mais em si do que no próximo. Com relação ao comportamento humano Orlick (1978, p. 23) nos diz que:

Acredito que o homem tenha a capacidade de empenhar-se numa enorme variedade de comportamentos, tanto competitivos como cooperativos, agressivos e não agressivos. Aqueles comportamentos que se tornam parte do seu repertório dependerão muito do aprendizado social que ocorre num ambiente social.

Ou seja, a sociedade de alguma forma influencia muito no nosso comportamento, mas isso não significa dizer que não temos a capacidade de escolhermos como devemos agir. A partir do momento em que aprendemos a viver uns com os outros ao invés de uns contra os outros, aprenderemos a viver em harmonia, a se colocar no lugar do outro, e a enxergarmos a diferença que existe entre competir e cooperar. Os jogos de cooperação são parte de uma metodologia que motiva tanto uma confiança pessoal como grupal. Quando se *joga cooperativamente* descobre-se a possibilidade de criar inúmeras situações de integração e de harmonia, ou seja, eles são uma ferramenta fundamental para transformar a sociedade individualista em uma sociedade justa, equânime. Para Brotto (1993), as regras de um jogo definem a sua tipologia. Ou seja, é pelas normas que identificamos se um jogo é competitivo ou cooperativo. Nesse contexto Brotto (1993, p. 37) nos mostra o oposto que existe entre os jogos competitivos e os jogos cooperativos:

Tabela 1. Jogos competitivos x cooperativos

Jogos competitivos	Jogos cooperativos
São divertidos apenas alguns.	São divertidos para todos.
A maioria tem o sentimento de derrota.	Todos têm um sentimento de vitória.
Alguns são excluídos por sua falta de habilidade.	Há mistura de grupos que brincam juntos criando alto nível de aceitação mútua.
Aprende-se a ser desconfiado.	Todos participam e ninguém é rejeitado ou excluído.
Os perdedores ficam de fora do jogo e simplesmente se tornam observadores.	Os jogadores aprendem a ter um senso de unidade e compartilhar o sucesso.
Os jogadores não se solidarizam e ficam felizes quando alguma coisa de ruim acontece aos outros.	Desenvolvem autoconfiança porque todos são bem aceitos.
Pouca tolerância à derrota desenvolve em alguns jogadores um sentimento de desistência face as dificuldades.	A habilidade de perseverar face as dificuldades são fortalecidas.
Poucos se tornam bem-sucedidos.	É um caminho de Co evolução.

Fonte: Brotto (1993).

Enquanto que nos jogos competitivos as regras são rígidas e a eliminação das pessoas sempre acontece, nos jogos cooperativos não existe eliminação todos são vencedores, e a maior premiação é a alegria. Nesse jogo se trabalha o sistema emocional de forma diferente, seja

adulto ou criança ele sempre irá aprender a valorizar as outras pessoas, a ver o outro com um olhar diferente, não de alguém que quer vencer a todo custo, mas de alguém que quer colaborar para que vençam juntos.

5 JOGOS COOPERATIVOS E A INCLUSÃO

Em nossa convivência social nos deparamos com uma diversidade de pessoas com as mais diversas diferenças, seja no modo de agir ou pensar, e isto é o que enriquece as relações pessoais em uma sociedade. O respeito aos diferentes é primordial e contribui muito para o desenvolvimento pessoal das pessoas, bem como, para uma boa convivência social, a isso dá-se o nome de inclusão. E os jogos cooperativos buscam exatamente essa integração, sempre buscando incluir a todos, onde cada um procurar dar o melhor de si para o bem de todos, para que todos se sintam bem e à vontade. Segundo Brotto (2002, p. 87),

Os jogos cooperativos, são jogos de compartilhar, unir pessoas despertar a coragem para assumir riscos com pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos. Eles reforçam a confiança em si mesmo e nos outros e todos podem participar autenticamente.

Segundo esse autor, os jogos cooperativos desenvolvem nas crianças a aceitação de si mesmas aprendendo a jogar cada vez melhor e com menos receio de errar. Nesse sentido, compreendemos que as crianças quando são instigadas desde cedo a participarem de atividades de cooperação, elas se tornam pessoas diferentes, transformando sua maneira de pensar e agir. E tudo isso ajuda no desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para atuar melhor no grupo social que está inserida, quer seja, no grupo familiar, quer seja no contexto escolar. De acordo com Soler (2011, p. 28),

Por meio da cooperação aprende-se a transformar atitudes, o que serve de ensinamentos para o grande jogo da vida. O autor ressalta que “Podemos aprender que existem possibilidades para se jogar e viver além daqueles que viemos aprendendo durante nossas vidas, e que podemos ensinar e aprender a viver uns com os outros ao invés de uns contra os outros.

Nesse sentido, o espírito cooperativista se fortalece e as pessoas se tornam companheiras envolvidas em objetivos comuns, e mais propensas a dialogar e resolver situações de conflitos. A ajuda mútua, a solidariedade e a confiança, são caracterizadas como facilitadoras da cooperação entre parceiros, favorecem a promoção de um ambiente sócio afetivo, solidário,

colaborativo e emancipatório. Estes requisitos permitem ao aluno situar-se em um contexto de aprendizagem significativo e motivante, impulsionando-os a avançarem em seus processos de construção do conhecimento. Os jogos cooperativos e as brincadeiras lúdicas, podem desenvolver e contribuir muito para a vida da criança, inclusive alunos com deficiências. Wittizorecki (2009, p. 73), atenta para alguns valores que podem ser alcançados utilizando os jogos:

Valor social: Nessa perspectiva, o jogo representa possibilidade de ampliação do espaço social da criança, em função da interação, convivência e dos laços estabelecidos com outros sujeitos que com elas brincam, incorporando e reconstruindo pontos sociais de relacionamento.

Nessa perspectiva de inclusão, consideramos que o trabalho com os jogos cooperativos, é um dos recursos viáveis enquanto atividades de cooperação e colaboração. Assim sendo, buscam aproveitar as condições, capacidades e habilidades das crianças em sua individualidade. Segundo Brotto (2002, p. 87), “Os jogos cooperativos, são jogos de compartilhar, unir pessoas despertar a coragem para assumir riscos com pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos. Eles reforçam a confiança em si mesmo e nos outros e todos podem participar autenticamente”. De acordo com Soler (2011, p. 28), por meio da cooperação aprende-se a transformar atitudes, o que serve de ensinamentos para o grande jogo da vida, segundo ele, “Podemos aprender que existem possibilidades para se jogar e viver além daqueles que viemos aprendendo durante nossas vidas, e que podemos ensinar e aprender a viver uns com os outros ao invés de uns contra os outros”.

Nesse sentido, o espírito cooperativista se fortalece e as pessoas se tornam companheiras envolvidas em objetivos comuns, e mais propensas a dialogar e resolver situações de conflitos. Nesse contexto, compreendemos que os jogos cooperativos, uma vez articulados, agregam inúmeros valores como: a construção de uma relação proveitosa, a empatia, a cooperação e a participação de cada um.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos cooperativos são um grande instrumento de inclusão social, eles possuem diversas características cujo principal objetivo é promover uma boa relação com o outro. É muito importante que os professores introduzam esses jogos dentro das salas de aula para o desenvolvimento de valores éticos que permearão a vida no individual e no social.

Percebemos o quanto que a competição está inerida nos ambientes escolares, e somente os professores podem mudar esse quadro. As crianças vão sendo aos poucos introduzidas dentro desse paradigma e acabam enxergando o outro sempre como um adversário.

O papel do professor não deve ser o de promover um espírito competitivo, mas construir práticas diárias fundadas no respeito para com o próximo, na solidariedade. E os jogos cooperativos nos ensinam tudo isso, a ver o outro não como adversário e sim como companheiro, promovendo boas atitudes, colaboração, respeito. Eles têm a capacidade de eliminar a competição e exclusão, e para isso não é necessário criar novos jogos, e sim modificar a maneira de jogar. Dessa forma desejamos que os jogos de cooperação possam ser mais difundidos e conhecidos nas escolas para que possamos formar pessoas humanas, solidárias, que não pensem somente em si mesmas, mas também no bem do próximo e para o incremento de uma cultura de paz nas sociedades.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Jader. Denicol. **Jogos Cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004.
- BROTTO, Fabio Otuzi. **Jogos Cooperativos: Se o importante é competir o fundamental é cooperar**. São Paulo: Empório do Livro, 1993.
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Campinas, SP: Projeto Cooperação, 2002.
- ORLICK, Terry. **Vencendo a competição: Como usar a cooperação**. São Paulo: 1978. 211 p.
- MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira**. Um estudo de caso. 2018. 513f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.
- SOLER, Reinaldo. **170 jogos cooperativos**. Aprendendo jogar o grande jogo da vida. Rio de Janeiro: Sprint; 2011.
- WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Mudanças sociais e trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LITERATURA, EMPATIA E ÉTICA: A LITERATURA COMO MECANISMO DE FORMAÇÃO ÉTICO-AFETIVA

Atson Paulo Barreto Santos
Professor de Filosofia/IFRN /Pau dos Ferros
atsonsantos@gmail.com

RESUMO

Os afetos foram considerados, desde a filosofia racionalista grega, como a principal vicissitude a ser superada para a consecução da vida ética e da felicidade. No entanto, a relevância ética da afetividade tem sido progressivamente resgatada e defendida, desde a filosofia até a neurociência: a capacidade de vivenciar e compreender as emoções do outro, chamada de empatia afetiva, e a compaixão, capacidade de experimentar a dor do outro, têm sido reclamadas como condições fundamentais da preocupação ética com os direitos e interesses do outro; eventos traumáticos como o Holocausto sugerem que uma sociedade guiada exclusivamente por uma racionalidade instrumental, cindida de qualquer elemento afetivo de empatia e compaixão, pode conduzir a práticas desumanas, inclusive o genocídio. No entanto, embora existam evidências neurocientíficas de que essas capacidades afetivas possuem raízes neurológicas, a História evidencia que elas podem também ser anuladas por mecanismos sociais e pedagógicos ou, inversamente, estimuladas: logo, é forçoso que se reflita seriamente sobre a necessidade de nutrir tais capacidades afetivas, com vistas ao objetivo de engendrar um cidadão defensor dos valores democráticos. A presente pesquisa, que adotou um metodologia de revisão bibliográfica sobre o tema, buscou compreender se a narrativa literária pode figurar com um mecanismo pedagógico de formação ético-afetiva dos estudantes, isto é, se seria capaz de promover um senso de empatia e compaixão por outros indivíduos e, e especial, por indivíduos de grupos sociais excluídos e estigmatizados, criando as condições afetivas para que discussões teóricas como a defesa dos direitos humanos possa lograr êxito.

Palavras-chave: Ética. Afetividade. Empatia. Literatura. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Desde a filosofia racionalista grega, a sensibilidade afetiva foi alvo de certa desvalorização e repressão: o termo grego para emoção, *pathos*, que figura em palavras como simpatia, apatia, antipatia e empatia, também figura em palavras como patologia e patogênico, indicando doença: os nomes técnicos das doenças trazem *pathos* como sufixo, como em psicopatologia, neuropatia, cardiopatologia. A afetividade, considerada o negativo da racionalidade, foi considerada por alguns filósofos como a principal vicissitude a ser superada para o estabelecimento de uma convivência social pacífica e frutífera e para a realização da felicidade individual, que certamente constituem dois objetivos fundamentais da vida ou prática ética. Uma escola filosófica grega em particular, o estoicismo, estabeleceu como ideal da vida filosófica um estado conhecido como *ataraxia*, termo grego que designa um estado de imperturbabilidade, alcançado pela eliminação das paixões através do exercício da *apatia*, isto, de ausência de *pathos*, de emoções.

O estigma contra a sensibilidade afetiva e sua função negativa no âmbito da práxis ética certamente possui raízes filosóficas que remetem ao mundo antigo e à filosofia grega, mas também são inúmeras as posições filosóficas que questionam esse lugar comum filosófico que opõe racionalidade e afetividade e que associa às emoções um lugar de negação no campo da ética: filósofos como Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) argumentaram que a racionalidade ocidental, ao se despir progressivamente de qualquer elemento de afetividade e de preocupação normativa, transformou-se numa racionalidade instrumental que continha em si os germes da barbárie e do horror que o século XX presenciou nas Grandes Guerras Mundiais e em genocídios como o Holocausto: como já assinalava Rousseau, “os homens nunca teriam passado de monstros se a natureza não lhes houvesse concedido a piedade para o apoio da razão” (ROUSSEAU, 2005, p. 191).

Zygmunt Bauman assinala, por exemplo, que a maioria dos perpetradores do Holocausto não eram psiquiatricamente anormais ou apresentavam qualquer déficit de capacidade cognitiva (1998, p. 38): muito pelo contrário, tratavam-se de pessoas muitas vezes intelectualmente sofisticadas, apreciadoras da mais complexa arte e filosofia europeia, cientistas e burocratas obcecados pelo espírito de organização, sistematização e eficiência: como o horror pôde ter emergido do seio de uma sociedade extremamente racional e pragmática?

Some-se a isso a descoberta empreendida pelas ciências psicológicas de que o indivíduo psicopata não demonstra um déficit cognitivo ou intelectual, embora seja constitucionalmente incapaz de sentir empatia afetiva por outras pessoas e seres sencientes (BARON-COHEN, 2011, p. 29-64): seu déficit é, portanto, de natureza afetiva, e isso parece comprometer profundamente sua capacidade de agir levando em consideração também os interesses de outrem.

Evidências de diferentes campos convergem para indicar que certas capacidades afetivas, especialmente as primas capacidades de empatia afetiva e compaixão, são fundamentais ao exercício da práxis ética, pois engendram as condições emocionais necessárias para que a preocupação com bem-estar do outro e o respeito por seus interesses e direitos possam germinar: um dos objetivos últimos do processo formativo brasileiro é a construção do cidadão democrático, guiado pelos valores éticos fundamentais do Ocidente, como a tolerância e o respeito aos direitos humanos; ora, em vista desse objetivo, é forçoso que se nutra uma preocupação pedagógica não somente com a formação conceitual e cognitiva no campo das teorias filosóficas da Ética, mas igualmente com as condições afetivas adequadas ao efetivo exercício da ética: é necessário formar também a sensibilidade afetiva dos estudantes para o exercício da ética e da cidadania democrática: no entanto, que mecanismos pedagógicos

poderiam ser utilizados para formar, nos estudantes, a sensibilidade afetiva que propulsiona a preocupação ética com os direitos do outro? O problema da pesquisa, finalmente, poderia ser assim condensado: o uso pedagógico de narrativas literárias poderia ser utilizado como um mecanismo de formação da sensibilidade ética-afetiva dos estudantes?

O objetivo geral da pesquisa é compreender o potencial da narrativa literária como mecanismo de amplificação da empatia, especialmente por grupos estigmatizados ou excluídos, produzida a partir da identificação empática com um personagem fictício; como condição para esta discussão, objetiva-se também revisar a literatura acerca da relevância da afetividade e, especificamente, da empatia afetiva, para o exercício da *práxi* ética. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se exclusivamente da metodologia da revisão bibliográfica sobre o tema.

2 O PAPEL ÉTICO DA AFETIVIDADE E DA EMPATIA

Desde o Iluminismo, no Século XVIII, a afetividade - corporificadas nas capacidades primas de compaixão e empatia – tem sido cada vez mais reclamada como condição fundamental ao exercício da ética: filósofos como Jean-Jacques Rousseau, David Hume, Adam Smith e Arthur Schopenhauer a estabeleceram como fundamento da moralidade humana (WISPÉ, 1991, p. 1-30). Para estes filósofos, a capacidade de compartilhar das emoções e, em especial, do sofrimento de outrem, é uma capacidade intrínseca à natureza humana, uma tendência inata da humanidade:

(...) A piedade é um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a atividade do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda a espécie. É ela que nos leva a socorrer, sem refletir, aqueles que vemos sofrer; é ela que, no estado de natureza, substitui leis, costumes e virtude, com a vantagem de ninguém ficar tentando a desobedecer-lhes a doce voz; é ela que tolherá qualquer selvagem robusto de tirar de uma criança fraca, ou de um velho enfermo, sua subsistência adquirida a duras penas, se ele mesmo espera poder encontrar a sua em outro lugar; é ela que, em vez desta máxima sublime da justiça ponderada: *Faze ao próximo o que queres que te façam*, inspira a todos os homens esta outra máxima de bondade natural, bem menos perfeita, porém talvez mais útil que a precedente: *Alcança teu bem com o menor mal possível para o próximo*. É, em suma, nesse sentimento natural, mais do que nos argumentos sutis, que se deve procurar a causa da repugnância que todo homem experimentaria ao fazer o mal, mesmo independentemente das máximas da educação. Conquanto possa pertencer a Sócrates e aos espíritos de sua têmpera adquirir a virtude pela razão, há muito tempo o gênero humano já não existiria, se sua conservação só dependesse dos raciocínios daqueles que o compõem (ROUSSEAU, 2005, p. 192-193).

No século XX, a neurociência começou a descobrir os mecanismos neurológicos por trás da capacidade humana de compartilhar das emoções e do sofrimento de outras pessoas e seres sencientes: um desses achados certamente foi a existência dos neurônios-espelho, empreendida pelo neurocientista italiano Giacomo Rizzolatti (RIZOLATTI; SINIGAGLIA, 2006; PINKER, 2013, p. 772): estes neurônios, presentes em inúmeras regiões do cérebro humano, incluindo o sistema límbico, responsável pelo processamento das emoções, teriam a propriedade de reagir aos atos e emoções de outrem como se tais estímulos fossem produzidos de forma autônoma pelo cérebro, como se fossem estímulos neurológicos produzidos internamente e não observados externamente: explicariam fenômenos cotidianos como o bocejo por contágio e o contágio emocional; pesquisas utilizando-se de Ressonância Magnética Funcional (fMRI) demonstram que a observação da dor em terceiros desencadeia no cérebro a ativação de algumas das regiões envolvidas na experiência da dor vivenciada em primeira pessoa, sugerindo que o cérebro humano possui mecanismos neurológicos capazes de reagir ao sofrimento de outrem (quase) como se fosse o seu (PINKER, 2013, p. 773).

De um lado, a perspectiva filosófica de que uma razão despida de qualquer afetividade, como a razão instrumental conceituada pelos pensadores da escola de Frankfurt, conduziu à barbárie e ao horror e, de outro, achados neurocientíficos como a existência dos neurônios-espelho, convergiram no sentido de conduzir a uma reavaliação da relevância ética da afetividade e, em especial, da capacidade humana de compreender e compartilhar das emoções alheias, nomeada de empatia afetiva.

A capacidade de empatia tem sido crescentemente reclamada como fundamental à práxis ética e, seu conceito, progressivamente adentrado o campo da teoria ética: o termo significa, etimologicamente, colocar-se no interior do *páthos* alheio, isto é, compreender a perspectiva afetiva de outro ser. Blackburn assim define o termo:

Estado de “sintonia” emocional e cognitiva com outra pessoa, atingido, especificamente, através da compreensão da situação dessa outra pessoa a partir de dentro, ou seja, do que essa situação significa para ela. [...] O papel da empatia é muito discutido, quer na nossa compreensão dos outros, quer nas nossas respostas éticas... (BLACKBURN, 1997, p. 115-116).

Se a empatia é uma tendência neurológica inata ao ser humano, ao menos duas observações adicionais precisam ser levadas em consideração: primeiramente, que é não é razoável tentar explicar um genocídio da magnitude do Holocausto a partir da proposição de uma incapacidade neurológica de compaixão ou de empatia afetiva por parte de seus perpetradores; que existam pessoas neurologicamente incapazes de empatia, as pesquisas o

atestam, mas certamente não é razoável estender esse diagnóstico a toda uma sociedade, como a sociedade nazista; logo, para explicar fenômenos em que a crueldade humana se torna explícita, como genocídios, é necessário apelar para os mecanismos sociais, culturais e pedagógicos que aparentemente anulam qualquer propensão empática existente no cérebro humano; por outro lado, a história da humanidade também atesta que uma propensão empática no cérebro não redundava automaticamente em uma cultura de respeito, tolerância, reconhecimento e inclusão da alteridade; um cérebro empático não produz automaticamente uma sociedade ética:

A capacidade humana para a compaixão não é um reflexo desencadeado automaticamente pela presença de outro ser vivo. [...] Embora em todas as culturas as pessoas possam ter reações compassivas em relação a parentes, amigos e bebês, tendem a conter-se quando se trata de círculos mais amplos como vizinhos, estranhos, estrangeiros e outros seres sencientes (PINKER, 2013, p. 252).

A compreensão de que todo ser humano possui direitos básicos e inalienáveis não é, certamente, o ponto de partida da história humana: o ponto de partida moral da humanidade, contrariamente, é uma comunidade de iguais (num sentido muito restrito de igualdade), em que o status moral de ser humano, assim como a posse de direitos básicos e inalienáveis, era totalmente negado a grande maioria das pessoas; no mundo grego, por exemplo, o círculo moral tinha a mesma amplitude da cidadania na *pólis*: homens maiores de 21 anos, que fossem atenienses e filhos de pais atenienses. A empatia, ainda que uma tendência neurológica, não era uma prática espontânea com aqueles que não pertenciam ao círculo de consideração moral, ou comunidade moral: o conjunto de pessoas que detêm direitos morais, modernamente assimilados aos direitos humanos. Segundo Singer (2014), “historicamente, o círculo de seres a quem nós estendemos consideração moral se ampliou: primeiro, da tribo à nação, depois, à raça ou grupo étnico, depois, a todos os seres humanos, e, finalmente, aos animais não-humanos”. A expansão do círculo ou comunidade moral é um processo histórico longo, que possui diversos momentos decisivos e pontos de inflexão numa longa série histórica de exclusão e violência contra determinados grupos: um desses momentos decisivos:

[...] teve início na época da Idade da Razão e do Iluminismo europeu nos séculos XVII e XVIII (embora tenha antecedentes na Grécia Clássica e na Renascença, e paralelos em outras partes do mundo). Esse foi o momento dos primeiros movimentos organizados para abolir formas de violência socialmente sancionadas como o despotismo, a escravidão, o duelo, a tortura judicial, a execução supersticiosa, as punições sádicas e a crueldade com

animais, e foi também a época dos primeiros frêmitos do pacifismo sistemático. Alguns historiadores chamam essa transição de Revolução Humanitária (PINKER, 2013, p. 23).

A Revolução Humanitária foi um dos momentos chave de ampliação do círculo ou comunidade moral:

É claro que nenhuma mudança histórica acontece em um único trovão; correntes humanistas fluíram por séculos antes e depois do Iluminismo e em outras partes do mundo além do Ocidente. Mas a historiadora Lynn Hunt salienta, em *A invenção dos direitos humanos*, que estes foram ostensivamente defendidos em dois momentos da história. Um deles foi o final do século XVIII, época da Declaração de Independência americana, em 1776, e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, na França. O outro foi em meados do século XX, quando o mundo ganhou a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, seguida por uma série de Revoluções dos Direitos nas décadas Subsequentes (PINKER, 2013, p. 200).

A Revolução Humanitária teria sido, portanto, a primeira tentativa de formulação dos direitos humanos e, para Pinker, um ponto de inflexão da história da violência e da crueldade contra outros seres humanos e também animais: no entanto, a questão que se coloca imediatamente é entender que fatores convergiram para produzir esse momento tão decisivo na história do progresso ético da humanidade e, uma vez identificado essas forças amplificadoras da sensibilidade ética, refletir se elas teriam ainda hoje um papel ético, social e pedagógico a desempenhar.

Para a historiadora Lynn Hunt, na supracitada obra *A Invenção dos Direitos Humanos* (2009), um dos fatores que engendraram a Revolução Humanitária foi a proliferação da literatura, mais especificamente, a febre de romances epistolares que varreu o mundo ocidental em meados do século XVIII: a literatura teria agido como um mecanismo de amplificação de empatia, levando os leitores a vivenciar imaginativamente os sofrimentos e dilemas de indivíduos até então excluídos do círculo de consideração moral. Tais romances

[...] encorajavam uma identificação extremamente intensa com os personagens e com isso tornava os leitores capazes de sentir empatia além das fronteiras de classe, sexo e nação. Os leitores do século XVIII, como as pessoas antes deles, sentiam empatia por aqueles que lhes eram próximos e por aqueles que eram muito obviamente seus semelhantes – as suas famílias imediatas, os seus parentes, as pessoas de sua paróquia, os seus iguais sociais costumeiros em geral. Mas pessoas do século XVIII tiveram de aprender a sentir empatia cruzando fronteiras mais amplamente definidas (HUNT, 2009, p. 38).

3 A LITERATURA COMO MECANISMO DE AMPLIFICAÇÃO DA EMPATIA

O auge da Revolução Humanitária coincidiu com o auge do romance epistolar, isto é, narrado através de cartas: Hunt defende, porém, que mais que uma simultaneidade casual, a febre de romances que varreu a Europa e se espalhou por todo o mundo ocidental em meados do século XVIII estabeleceu com a primeira grande vaga em defesa dos direitos humanos uma relação da causação, muito embora admita que certamente não terá sido a única causa desse complexo fenômeno histórico-social: para Pinker,

A ordem dos eventos segue a direção certa: avanços tecnológicos na atividade editorial, produção em massa de livros, expansão da alfabetização e popularidade do romance, tudo isso precedeu as grandes reformas humanitárias no século XVIII. E, em alguns casos, um romance ou relato biográfico muito popular demonstravelmente expôs uma grande faixa dos leitores ao sofrimento de uma classe obscura de vítimas e levou a uma mudança nas políticas (PINKER, 2013, p. 255).

Dentre tantas formas de arte e tantos gêneros literários já existentes, os romances epistolares mostraram-se singularmente eficazes em amplificar a empatia por seus personagens por algumas razões: o primeiro motivo, assinala Hunt, consiste no fato de que o romance epistolar não possui nenhum ponto de vista fora ou acima da ação, como um narrador onisciente, sendo totalmente narrado a partir das observações subjetivas dos personagens, permitindo um nível de identificação redobrado, pois intensificaria a sensação de se tratar de pessoas reais e não de personagens fictícios (HUNT, 2009, p. 42); todo o romance seria construído a partir de relatos subjetivos, da expressão da manifestação do eu interior dos personagens, permitindo o reconhecimento do mundo subjetivo dos personagens - crenças morais, vivências afetivas, perspectivas ideológicas, etc. – de um modo que outras formas artísticas, como o teatro, ou outros gêneros literários, dificilmente permitiriam:

Uma peça, em contraste, não poderia se demorar dessa maneira sobre a manifestação de um eu interior, que no palco em geral tem de ser inferido a partir da ação ou da fala. Um romance de muitas centenas de páginas podia revelar um personagem ao longo do tempo e, ainda por cima, a partir da perspectiva do eu interior (HUNT, 2009, p. 43-45).

O impacto que esses romances epistolares exerceram sobre a sensibilidade coletiva europeia e ocidental foi dimensionado, em primeiro lugar, pelo *boom* de publicações inéditas, traduções para outros idiomas e o impressionante número reedições e reimpressões das obras

mais célebres em alguns poucos anos (HUNT, 2009, p. 36ss); em segundo lugar, pelas resenhas e comentários acerca das obras produzidas pelos leitores e conservadas em cartas e livros do período: a relação que os leitores, de modo geral, estabeleciam com esses romances era profundamente passional; “os leitores do romance no século XVIII não o liam com prazer, mas antes com “paixão, delírio, espasmos e soluços” (HUNT, 2009, p. 36), o que sugere que a identificação empática com os protagonistas eram profundamente intensa e fervorosa; em última instância, pela reação de recusa e preocupação moralista que muitos indivíduos demonstraram acerca do impacto de tais leituras, que seriam moralmente degradantes e perniciosas, excitando desejos e sentimentos incompatíveis com a virtude, como a rebeldia e a luxúria.

A amplificação empática produzida pelos romances epistolares foi, em certo sentido, um efeito colateral provavelmente inesperado e inconsciente: a literatura de ficção produziu uma transformação na sensibilidade afetiva que precedeu e possibilitou uma mudança de natureza cognitiva: o florescimento de discursos filosóficos e políticos em defesa dos direitos humanos:

Os direitos humanos só puderem florescer quando as pessoas aprenderam a pensar nos outros como seus iguais, como seus semelhantes em algum modo fundamental. Aprenderam essa igualdade, ao menos em parte, experimentando a identificação com personagens comuns que pareciam dramaticamente presentes e familiares, mesmo que em última análise fictícios (HUNT, 2009, p. 58).

Além da hipótese da historiadora Lynn Hunt, outros estudos indicam que a capacidade que literatura possui de promover uma identificação empática com determinados personagens promove, frequentemente, uma transferência dessa sensibilização empática para além do personagem individual e fictício, deslizando para todo o grupo ou categoria social que ele representa: uma pesquisa coordenada pelo psicólogo social Charles Daniel Batson, da Universidade dos Kansas, buscou testar a relação entre narrativa como mecanismo de amplificação empática e a transferência dessa empatia despertada pelo personagem para o grupo que ele representa: a equipe realizou três variações de um experimento que objetivava avaliar se a experiência afetiva de empatia para com um indivíduo integrante de um grupo social estigmatizado, estimulada nos participantes através do contato com sua narrativa pessoal, poderia conduzi-los a uma avaliação mais benéfica não somente do protagonista/narrador, mas também do grupo social do qual ele participaria.

Foram realizadas três variações do experimento, com três narradores pertencentes a grupos estigmatizados: uma mulher soropositiva, um homem sem-teto e um assassino confesso (BATSON et al, 1997, p. 105-118).

Para submeter cada participante ao experimento sem levantar suspeitas quanto ao seu verdadeiro objetivo, a equipe criou um programa de rádio fictício batizado de *News from the Personal Side* (Notícias do Lado Pessoal), cuja proposta era apresentar as perspectivas pessoais de indivíduos enfrentando diferentes tipos de conflitos; os participantes eram levados a uma cabine e recebiam a recomendação explícita e reiterada de ouvir o programa ou de uma perspectiva objetiva e técnica, buscando evitar uma identificação emocional com a narrativa, ou de uma perspectiva empática, em que a recomendação era tentar vivenciar imaginativamente como seria estar na situação daquele indivíduo: para a consecução exitosa da pesquisa, era necessário avaliar se a narrativa realmente exercia um efeito amplificador da empatia pelo protagonista/narrador e, para isso, estabeleceu-se um grupo de controle: um grupo de pessoas submetidas à narrativa, mas instruídas reiteradamente a não exercer qualquer empatia pela narrador, avaliando o mais fria e tecnicamente possível o programa (BATSON et al, 1997, p. 105ss).

Ao fim da narração, cada participante era levado a responder três questionários: o primeiro questionário buscava avaliar a reação empática ao personagem e à narrativa, buscando apreender e mensurar as emoções que os indivíduos sentiram ao ouvi-la; foram apresentados seis adjetivos/estados emocionais – empatia, simpatia, compaixão, coração mole, calor humano, ternura e comoção, e uma escala de 1 (um) a 7 (sete), em que 1 (um) representava nenhuma/nada e 7 (sete) significava extremamente; o segundo questionário buscava apreender a percepção emocional do grupo estigmatizado que o narrador representava; a escala ia de 1 (um) a 9 (nove) e continha perguntas como “Quanto você se importa com a situação das pessoas com AIDS? (1 = nada, 9 = muito)” e “Em geral, quais são seus sentimentos em relação às pessoas com AIDS? (1 = extremamente negativo, 9 - extremamente positivo)”; por último, o terceiro questionário avaliava quão interessante eles acharam o programa e qual a probabilidade de ouvi-lo espontaneamente (BATSON et al, 1997, p. 105ss).

Além disso, os participantes foram divididos também conforme a versão responsabilizava ou não responsabilizava o narrador pela sua condição: no primeiro experimento, a mulher soropositiva, chamada ficticiamente de Julie, adquiria a doença ou por meio de uma transfusão de sangue após uma acidente de carro ou, alternativamente, após realizar relação sexual desprotegida após uma festa; no experimento dois, o homem ficticiamente batizado como Harold Mitchel tornou-se sem teto após uma doença severa (e, em

função da idade e das delicadas condições de saúde, não conseguiu emprego novamente) ou, alternativamente, Harold tornara-se mendigo após largar um emprego que não gostava, sem nunca ter se esforçado muito para obter um trabalho desde então; no último experimento, o homem ficticiamente batizado de James Stevens tinha assassinado o vizinho após um série crescente de desentendimentos e, como o homicídio fora premeditado, não havia um cenário alternativo em que ele não era responsável. A criação de versões alternativas baseados na responsabilidade individual pela condição caracterizadora do estigma buscou avaliar se a narrativa seria capaz de amplificar a empatia pelo narrador, estendida possivelmente ao grupo estigmatizado, ainda que houvesse um componente de responsabilidade pessoal pela situação (BATSON et al, 1997, p. 105ss).

No tocante aos resultados, os indivíduos que tinham sido orientados a analisar de maneira empática a narrativa mostraram escores mais altos, isto é, mais positivos, no primeiro questionário, que as pessoas do grupo de controle, orientadas a se manter objetivas e técnicas: logo, a narrativa realmente exerceu um efeito amplificador de empatia pelo narrador/protagonista. Observou-se também que os escores de sentimentos empáticos eram menores na versão em que o personagem era responsável por sua condição negativa, mas ainda assim mostraram-se mais positivos que os do grupo de controle (os indivíduos orientados a avaliar friamente a história contada): logo, a narrativa realmente exerceu um efeito amplificador de empatia pelo narrador/protagonista, ainda que ele fosse de alguma forma responsável por sua condição dramática (BATSON et al, 1997, p. 105ss).

O grande achado da pesquisa foi a descoberta de que a empatia engendrada, através da narrativa, por um indivíduo, implicou também em escores mais benéficos no segundo questionário, que buscava apreender o grau de positividade afetiva no tocante ao grupo que o narrador representava.

Na terceira versão do experimento, os escores relacionados às emoções compassivas com James (o assassino condenado) foram menores que os escores relacionados a Julie (a soropositiva) e com Harold (o sem-teto); além disso, no questionário que analisava a percepção dos participantes no tocante aos presidiários condenados por assassinato, a empatia promovida por James implicou em um aumento mais tímido de emoções positivas em relação ao grupo de presidiários homicidas; no entanto, os pesquisadores introduziram uma variação nesse terceiro experimento, após se dar conta de que os participantes poderiam pressentir algum tipo de manipulação de suas opiniões acerca do grupo estigmatizado e, em função disso, resistir a essa manipulação pressentida assinalando baixa empatia pelo grupo estigmatizado; por isso, no terceiro experimento, além dos questionários imediatamente aplicados após a narração, o

questionário dois (que avaliava a percepção sobre o grupo de presidiários homicidas) foi reproduzido em uma pesquisa por telefone realizada duas semanas depois, sob outro pretexto, com os mesmos participantes (BATSON et al, 1997, p. 105ss).

Batson e sua equipe (BATSON et al, 1997, p. 105ss) antecipou dois efeitos possíveis e contrários dessa distância temporal em relação ao experimento: primeiramente, que o efeito empático produzido pela narrativa de James tivesse sido completamente diluído e esquecido, sendo fugaz; nesse caso, as emoções em relação ao grupo estigmatizado (presidiários condenados por homicídio) poderiam ser ainda piores, já que James e sua narrativa não seriam mencionados ou evocados de qualquer de maneira; a segunda possibilidade antevista era que o efeito empático persistisse, revelando-se duradouro e, talvez, mais positivamente nos escores da pesquisa por telefone: a grande surpresa de Batson e sua equipe consistiu no fato de que, duas semanas após o experimento, os participantes relataram uma percepção consideravelmente mais positiva sobre o grupo estigmatizado de presidiários homicidas do que aquela apresentada imediatamente após (o relato pessoal de James):

Mas então aconteceu uma inflexão na inflexão. Uma ou duas semanas mais tarde os participantes receberam um telefonema inesperado, de um entrevistador que estava fazendo uma pesquisa sobre reforma penitenciária. (A pessoa trabalhava com os organizadores do experimento, mas nenhum dos estudantes imaginava isso.) Embutido na pesquisa de opinião havia um quesito sobre atitudes diante de homicídios, semelhante à que os estudantes tinham preenchido no laboratório. A essa distância, o efeito do ato de assumir a perspectiva fez diferença. Os estudantes que semanas antes haviam tentado imaginar como James se sentia mostraram uma considerável guinada em sua atitude para com assassinos sentenciados. A influência retardada é o que os pesquisadores da persuasão denominam efeito adormecido. Quando as pessoas são submetidas a informações que modificam suas atitudes em um sentido que elas não aprovam — no caso, sentimentos mais brandos para com homicidas —, elas percebem a influência indesejada e conscientemente a cancelam. Mais tarde, quando baixam a guarda, sua mudança emocional se revela. O resultado final do estudo é que, mesmo quando um estranho pertence a um grupo que as pessoas se inclinam fortemente a repelir, ouvir sua história assumindo sua perspectiva pode realmente aumentar a simpatia por ele e pelo grupo que ele representa, e não apenas durante uns poucos minutos depois de ouvir a história (PINKER, 2013, p. 787).

A pesquisa de Batson, no campo da psicologia social, converge com a tese de Hunt no campo da História: a empatia promovida por um personagem, ainda que fictício, pode deslizar para todo o grupo que ele representa e, desta forma, criar as condições afetivas para que a inclusão deste grupo na comunidade de indivíduos que devem ter seus interesses e direitos

morais respeitados passe a ser também alvo de consideração teórica e filosófica e, finalmente, seja efetivada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A empatia e a compaixão, embora possuam fundamentos neurológicos, podem ser suprimidas por certos mecanismos sociais e pedagógicos e, inversamente, estimuladas e amplificada por mecanismos sociais e pedagógicos outros: a literatura figura certamente como um mecanismo de ampliação de empatia: a narrativa ficcional, ao promover empatia por um personagem, lança uma luz empática também sobre o grupo que tal personagem representa, humanizando-o, criando as condições afetivas para que discussões teóricas sobre Ética e Direitos humanos possam encontrar acolhida e desenvolvimento.

Para a formação ética e democrática do estudante, há se levar também em consideração a formação de certos aspectos afetivos, como um senso de compaixão e empatia: nesse sentido, há evidências convergentes de que a literatura possa ser utilizada como ferramenta ou mecanismo humanizador, ampliando a capacidade empática dos estudantes e auxiliando o processo de inclusão social e moral.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- BARON-COHEN, Simon. **Zero Degrees of empathy**: a new theory of human Cruelty. Londres, Inglaterra: Allan Lane/Penguin, 2011.
- BATSON, C. Daniel *et al.* **Empathy and Attitudes**: Can Feeling for a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings Toward the Group?. *Journal of Personality & Social Psychology*, n. 72, pp. 105-118, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza**: Por que a violência diminuiu. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- RIZZOLATTI, Giacomo; SINIGAGLIA, Corrado. **Las Neuronas espejo**: los mecanismos de la empatía emocional. Barcelona, Espanha: Paidós, 2006.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SINGER, Peter. **Os seres humanos estão melhorando?** Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/os-seres-humanos-estao-melhorando>. Acesso em 27 de setembro de 2018.

WISPÉ, Lauren. The Psychology of Sympathy. **Nova Iorque, Estados Unidos:** Plenum Press, 1991.

O PROJETO GRANDES PESSOAS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO NA ESCOLA VIRGÍNIA SMITH

Maria Neurilane Viana Nogueira
Dnda/UFC
neurilaneviana@yahoo.com.br

Anna Catarine Amaral
Graduanda/Pedagogia/UFC
anna.amaral@aluno.uece.br

RESUMO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado em educação pela Universidade Federal do Ceará, intitulada: “O Projeto Grandes Pessoas: uma contribuição ao diálogo inter-religioso na Escola Virgínia Smith”. A proposta projeto em alusão é promover o diálogo sobre paz, tolerância, respeito, e reafirmação dos direitos humanos, descartando o debate meramente teológico. Desse modo, a dimensão ética ganha destaque, apontando que promover o viés do diálogo inter-religioso representa a capacidade de se abrir ao universo do outro. Nessa perspectiva, dialogar é uma proposta de estar aberto para a verdade e beleza do outro, sem precisar abrir mão de seu lugar de pertencimento. A pesquisa teve como objetivo geral compreender, na perspectiva dos educandos como se efetiva o Projeto Grandes Pessoas, e qual sua contribuição para o diálogo inter-religioso e para o desenvolvimento da espiritualidade. Como objetivos específicos analisar o acervo experiencial do Projeto Grandes Pessoas, enfocando suas práticas cotidianas e levantando sua produção de saber. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa (auto) biográfica em educação, através das narrativas tecidas. Os procedimentos metodológicos foram: observação participante, entrevista narrativa, círculos reflexivos temáticos inspirados nos círculos de cultura freireanos. A metodologia para análise de dados foi a Análise Textual Discursiva, proposta originalmente por Moraes. Quanto aos resultados, constatou-se que a maioria dos sujeitos tinha preconceito com as religiões de matrizes africanas, sentiam medo com relação às mesmas, declararam que tiveram maior dificuldade em conhecê-las. Constatou-se que a maioria dos pesquisados já sofreu ou presenciou episódios de preconceito religioso.

Palavras-chave: Escola. Diálogo inter religioso. Espiritualidade. Biografização

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado em educação pela Universidade Federal do Ceará, intitulada: “O Projeto Grandes Pessoas: uma contribuição ao diálogo inter-religioso na Escola Virgínia Smith”, a qual e se insere no universo da pesquisa qualitativa, com utilização da metodologia da pesquisa (auto) biográfica em educação. Elegemos como objeto de pesquisa e estudo, o Projeto Grandes Pessoas, desenvolvido na Escola Municipal Virgínia Smith, do Lar Fabiano de Cristo em Fortaleza/CE.

Sob a perspectiva de que o sujeito da educação é um ser multidimensional e que suas diferentes dimensões precisam ser estimuladas pelo processo educativo, o Projeto Grandes Pessoas, busca fomentar a dimensão da espiritualidade esteio no com diálogo inter-religioso,

da educação dos sentimentos, dos valores humanos, com o estímulo à formação de uma cultura de tolerância e respeito à diferença e, ainda, na intencionalidade de colaborar para a formação de uma concepção de sociedade mais fraterna, justa e igualitária.

O Projeto Grandes Pessoas busca proporcionar experiências educativas em valores humanos, cujo objetivo primordial é a formação do sujeito crítico, autônomo e consciente de sua ação no mundo. Mediante processos de aprendizagens reflexivas, busca-se instigar os sujeitos a repensarem suas relações, estimulando o diálogo inter-religioso e o respeito ao outro, com base na educação dos sentimentos.

A proposta é apresentar às crianças e aos jovens o legado de grandes personalidades que viveram em diferentes momentos históricos, de diversas origens étnicas, de várias religiões, de diferentes profissões. Dessa maneira, o projeto contempla o estudo sobre educadores, religiosos, músicos, pacifistas, médicos, homens e mulheres que se destacaram em várias áreas do conhecimento, e que foram modelos de virtude, de ética e valores humanos, pessoas que deixaram uma contribuição para um mundo melhor, por isso, o título do projeto, Grandes Pessoas.

Dentre as diversas personalidades que compõem o referido projeto temos: Pestalozzi, Sebastian Bach, Francisco de Assis, Mandela, Anália Franco, Ghandi, Martin Luther King, Madre Tereza de Calcutá, Bezerra de Menezes, Jesus, Fabiano de Cristo, Paulo de Tarso, Sidarta Gautama, Kepler, Comenius, Korczak, Jan Hus, Maria Montessori.

A vida e obra dessas personalidades são apresentadas de maneira lúdica e atrativa através de múltiplos recursos, tais como: poesia, rodas de leitura, música, teatro, oficinas e vivências, com a proposta de desenvolver a espiritualidade dos sujeitos a partir de uma reflexão acerca dos valores humanos, do diálogo inter-religioso, da ética do respeito e tolerância, com vistas ao desenvolvimento da dimensão afetivo-moral dos educandos.

Ao entrar em contato com a cultura do outro, o educando é convidado a vivenciar o diálogo como fundamento para a educação dos sentimentos, interiorizando uma cultura de paz e tolerância àquilo que é diferente, favorecendo o diálogo e a troca. Nas palavras de Incontri (2011, p. 134):

A ideia central do projeto grandes pessoas é possibilitar que a criança e o jovem conheçam personalidades que inspiram o bem. E vamos aprendendo a ideia principal de que para ser bom, para ser um grande homem ou uma grande mulher não importa se você é espírita, católico, protestante, budista, hindu, você pode ser de qualquer religião, mas você pode ser uma pessoa do bem e o que importa é nós darmos oportunidades para as novas gerações de serem pessoas do bem. E essas pessoas do bem podem optar pela religião com as

quais elas se identificarem. Então, este trabalho de diálogo, de respeito entre as religiões, de tolerância entre as religiões busca desenvolver a espiritualidade, a cidadania, o respeito à diferença.

O que o projeto em alusão propõe é o diálogo sobre temas voltados para o bem comum da humanidade, tais como a paz, tolerância, respeito, e reafirmação dos direitos humanos, descartando o debate meramente teológico.

Desse modo, a dimensão ética ganha destaque, apontando que promover o viés do diálogo inter-religioso não se restringe a tolerar o outro, mas, sobretudo representa a capacidade de se abrir ao universo do outro. Nessa perspectiva, dialogar é uma proposta de estar aberto para a verdade e beleza do outro, sem precisar abrir mão de seu lugar de pertencimento. Justamente com o objetivo de aprofundar alguns aspectos encontrados no Projeto Grandes Pessoas, é que a pesquisa se firmou, como ambiência de problematização do diálogo inter-religioso e do desenvolvimento da espiritualidade em contexto educacional. Nesse caminhar, a pesquisa buscou investigar como se efetiva o referido Projeto e de que forma oferece contribuições práticas pedagógicas em relação a abertura ao diálogo inter-religioso e ao desenvolvimento da espiritualidade, sob duas perspectivas: a do educador e a do educando. Assim, buscamos compreender tais questões por intermédio das narrativas dos jovens, assim como mediante a observação participante.

Nessa perspectiva, foi imprescindível a reflexão crítica acerca das seguintes temáticas: educação dos sentimentos, alteridade, acolhida do outro e fomento de uma cultura de paz. Em síntese, buscamos compreender as nuances, contribuições, dificuldades, conquistas e lacunas, que o Projeto Grandes Pessoas apresenta no ambiente educativo escolar, inserido numa epocalidade de discursos de ódio e intolerância, carente de respeito à diversidade e efetividade dos direitos humanos.

Dessa forma, lançamos mão das seguintes questões problematizadoras: como se dá o desenvolvimento prático do Projeto Grandes Pessoas no que tange a promover o diálogo inter-religioso? Que saberes são produzidos na prática educativa? Como o Projeto Grandes Pessoas concebe e vivência prática do diálogo inter-religioso no cotidiano do contexto educacional? Quais as dificuldades encontradas quando se trabalha com o diálogo inter-religioso? Quais as lacunas presentes no Projeto e vislumbradas pelos educandos?

Diante do exposto o objetivo geral da pesquisa foi compreender, na perspectiva dos educandos e professores como se efetiva o Projeto Grandes Pessoas, e qual sua contribuição para o diálogo inter-religioso e para o desenvolvimento da espiritualidade. Como objetivos específicos delimitamos: apresentar o lócus da pesquisa, destacando aspectos históricos,

filosóficos, pedagógicos e documentais; analisar o acervo experiencial do Projeto Grandes Pessoas, enfocando suas práticas cotidianas e levantando sua produção de saber; discutir sobre o estímulo ao diálogo inter-religioso e ao desenvolvimento da espiritualidade na escola.

Para buscar atingir os objetivos propostos, utilizamos no âmbito da pesquisa qualitativa, a abordagem metodológica situada no universo da pesquisa (auto) biográfica em educação, através das narrativas tecidas no processo de biografização¹ realizado nos círculos reflexivos temáticos, com objetivo de compreender como na perspectiva dos educandos se efetiva o Projeto Grandes Pessoas, e se esse projeto contribui para o diálogo inter-religioso e o desenvolvimento da espiritualidade.

Partindo da premissa do humano como sujeito multidimensional e de sua capacidade de aprender a partir das reflexões sobre suas próprias experiências, a pesquisa (auto) biográfica, vem ocupando há pelo menos quatro décadas um importante lugar nas pesquisas em Educação.

Trata-se, pois, de uma abordagem tanto de pesquisa, quanto de formação e intervenção social. Essa ascensão do biográfico no campo educacional se deve ao fato dessa abordagem, situar o sujeito e sua história de vida no centro da questão sobre formação e conhecimento (OLINDA, 2008). Na abordagem (auto) biográfica a proposta é que a subjetividade dos sujeitos ocupe a centralidade da pesquisa, com intuito de compreender o humano partindo da sua singularidade. Assim, nesse tipo de pesquisa, valoriza-se a individualidade, os achados, as pertencas e as identidades dos sujeitos pesquisados, na perspectiva do singular-plural, conforme elaborou Franco Ferrarotti (2014, p. 78): “um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamá-lo de um universo singular: ‘totalizado’ e ao mesmo tempo universalizado por sua época, que ele ‘retotaliza’ ao se reproduzir nela com singularidade”. Assim, partir da narrativa individual é possível conhecer os fatos sociais, adentrar também no coletivo, tendo em vista a multidimensionalidade do humano. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: observação participante, diário de campo, entrevista narrativa, análise documental e os círculos reflexivos temáticos, (CRT), inspirados nos círculos de cultura freireanos.

Com relação à metodologia para análise de dados, optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD). Trata-se de uma metodologia de análise proposta originalmente por Moraes

¹ Para Crhistine Delory-Momberger biografização consiste num conjunto de atividades biográficas “conscientes ou inconscientes, intencionais ou não-intencionais, mentais, comportamentais, verbais, pelas quais o indivíduo não para de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e dotados de uma finalidade.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 43). A biografização é desse modo, uma ação permanente de figuração de si que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história, a tal ponto que ele se confunde com esta [...] (DELORY-MOMBERGER, 2008).

(2003, 2005), que, em linhas gerais, tem como caminho, a desmontagem dos textos produzidos pelos sujeitos pesquisados e seu posterior exame minucioso. Em seguida, passe-se a estabelecer relações entre as unidades, buscando o que há de idêntico entre elas, e por fim, busca-se captar o que efetivamente emerge do texto, formando uma compreensão nova do todo. Os sujeitos da pesquisa foram 10 (dez) jovens, em idades entre 12 e 17 anos, que participam ativamente do Projeto Grandes Pessoas, na escola Virgínia Smith, sede que fica localizada no bairro Maraponga na capital cearense. A pesquisa de campo foi feita durante todo o semestre de 2018.1, mais especificamente dos meses de fevereiro a julho de 2018.

Na pesquisa com os jovens, realizamos círculos reflexivos temáticos e entrevistas narrativas (estas com intuito de aprofundar questões que emergiram nos círculos reflexivos). Fizemos ao todo, seis encontros, sendo o primeiro encontro de apresentação da proposta e do objetivo da pesquisa, e os demais, círculos reflexivos temáticos. Ao todo, realizamos 5 (cinco) círculos reflexivos temáticos, a saber: 1º. Quem eu sou- buscando um perfil dos jovens do projeto grandes pessoas; 2º. A árvore da aprendizagem- os frutos do Projeto; 3º. Nuvem dos pensamentos- eles como grandes pessoas; 4º. Te aceito e te ofereço; 5º. Plantando a esperança.

No primeiro CRT, ao qual nomeamos de “Quem sou eu”, o objetivo principal foi tentar traçar um perfil básico dos jovens do Projeto Grandes Pessoas. Dessa forma, buscamos de maneira lúdica, através de um jogo de apresentação de si e confecção de autorretrato, conhecer um pouco mais sobre a vida, os sonhos, a personalidade e o referencial espiritual de cada jovem do projeto. No referido jogo, utilizado como ferramenta lúdica, foi perguntado sobre a religião ou crenças, família, qualidades, defeitos, sonhos, medos, com intuito de conhecê-los melhor e facilitar a aproximação entre sujeitos pesquisados e pesquisadoras. A partir dessa dinâmica foi possível identificar as principais características dos jovens pesquisados. Após montagem do perfil, cada jovem foi convidado a fazer seu autorretrato, expondo, posteriormente para o grupo, as suas principais características. No segundo CRT, ao qual nomeamos de “A árvore da aprendizagem e os frutos do Projeto”, o objetivo principal foi fazer um breve resgate acerca dos aprendizados sobre as personalidades estudadas no Projeto, especificamente as ligadas a alguma religião, tais como: Madre Tereza de Calcutá e Fabiano de Cristo (religião católica), Bezerra de Menezes e Chico Xavier (Religião Espírita), Gandhi (Induísmo), Buda (Budismo), Martin Luther King (protestantismo), Pai João (matrizes africanas, candomblé etc.)

Após um breve resgate sobre essas personalidades, suas características e legados, passamos a confecção da árvore da aprendizagem. Cada jovem recebia uma árvore em papel madeira, na qual deveria colocar as personalidades que mais gostou de conhecer e estudar, e

quais aprendizados adquiriu com elas. Após esse momento de produção individual, fizemos a socialização dos aprendizados.

Dessa forma, pudemos perceber as afinidades e aproximações de cada jovem com as diversas personalidades e religiões estudadas, bem como, pudemos observar o que eles acharam que aprenderam com personalidades de outras religiões diversas da religião deles. No terceiro CRT, ao qual nomeamos de “Nuvem dos pensamentos” o objetivo principal foi levantar uma reflexão de que eles também são grandes pessoas e que, a exemplo das personalidades que estudaram, eles também podem deixar seus legados e ideais de paz para o mundo atual.

Nesse sentido, solicitamos que eles se imaginassem como uma grande personalidade, alguém que pudesse influenciar com seu pensar e sentir o mundo atual. Cada um recebeu papel madeira em formato de nuvem, solicitamos que nele grafassem o que eles queriam dizer ao mundo de hoje sobre tolerância, paz e respeito ao outro.

Dessa forma, pudemos compreender como os jovens pesquisados se veem como multiplicadores da proposta do Projeto Grandes Pessoas, quais seus pensamentos sobre as temáticas abordadas e de que maneira eles se enxergam também como sendo grandes pessoas. No quarto CRT, ao qual nomeamos de “Te aceito e te ofereço”, o objetivo principal foi proporcionar a partilha de aprendizados que cada um trazia de sua própria religião. Propusemos que cada um escrevesse qual o principal sentimento que sua religião lhe trazia, que escolhesse um amigo do grupo e lhe oferecesse esse sentimento. De forma que, cada um pôde receber e dar de si o que julgava ter de melhor em sua religião.

Desse modo, pudemos observar como ocorrem essas partilhas entre os jovens do Projeto, quais as nuances dessa atividade, bem como pudemos perceber se haviam dificuldades em aceitar a religião e forma de pensar do outro. No quinto CRT, ao qual nomeamos de “Plantando a esperança”, o objetivo principal foi reflexionar sobre as dificuldades vivenciadas por eles no Projeto ao conhecerem outras religiões, bem como investigar se o Projeto ofereceu ferramentas para a superação dessas dificuldades. Fizemos um primeiro momento de imersão nas vivências e experiências do projeto com outras religiões, questionando que dificuldades eles tiveram e qual religião tiveram maior resistência em estudar e conhecer. Em seguida, questionamos o que mudou em relação ao sentir e pensar deles, após a imersão no conhecerem outras religiões diversas da deles. Posteriormente montamos um quadro do “antes” e “depois” com intuito de visualizarmos coletivamente as mudanças de pensar e sentir que o Projeto proporcionou a eles com relação as outras religiões.

Dessa forma, pudemos identificar medos, preconceitos, construções e desconstruções ao longo do desenvolvimento do Projeto Grandes Pessoas. Ao final desse CRT fizemos uma

atividade de plantar mudas no canteiro da escola, simbolizando a esperança de dias de paz, tolerância e respeito ao outro.

Na sociedade contemporânea prevalece a valorização do materialismo, do individualismo, da competição e da ascensão econômica e a busca pelo sucesso pessoal a qualquer custo. Conforme Yus, “se existe um propósito maior e mais sublime para as nossas vidas do que a exploração e o desfrute do mundo, ele não é evidente nos programas e nas práticas educativas dominantes” (2002, p. 118). Estamos diante da necessidade de se pensar um novo paradigma cuja base é a dimensão espiritual do ser. Nesse sentido, não podemos mais considerar a espiritualidade como assunto marginal. É preciso reconhecer que esse conhecimento comporta saberes que não podem ser desconsiderados, uma vez que as experiências em espiritualidade, presentes em nosso cotidiano, são experiências de transformação pessoal e social (LINHARES, 2006). A espiritualidade a que nos referimos se reveste de aspectos ético-morais, do sentido e valor da vida. Pontuando a espiritualidade como o conjunto de qualidades do espírito humano, Boff (2006, p. 15) aponta as contribuições que o desenvolvimento da espiritualidade pode conferir à formação dos sujeitos:

Considero que espiritualidade esteja relacionada com aquelas qualidades do espírito humano – tais como amor e compaixão, paciência e tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia – que trazem felicidade tanto para a própria pessoa quanto para os outros.

Assim, espiritualidade é compreendida como a capacidade de sentir o outro, em um movimento de saída de si para o encontro com o outro. Portanto, a dimensão espiritual ganha o sentido de formação de sujeitos mais humanos, éticos e sensíveis, o que certamente impacta na construção de uma sociedade mais pacífica, tolerante, justa e igualitária. O que esses novos tempos estão a nos dizer é da necessidade de se lançar um novo olhar sobre a formação humana, compreendendo a urgência da educação trabalhar também a educação dos sentimentos, as faculdades da alma. Nesse sentido, “o desafio da educação é despertar esse ser moral, para que ele empreenda sua autoconstrução” (INCONTRI, 2004, p. 146).

É nessa perspectiva multidimensional que se baseia a proposta pedagógica do Projeto Grandes Pessoas: educar o ser moral a partir do estímulo das múltiplas dimensões do humano, principalmente da dimensão espiritual aliada ao diálogo inter-religioso. Para tanto, os autores do Projeto entendem que é imprescindível o estímulo aos valores ético-morais, a educação dos sentimentos, a formação de uma cultura de paz, o respeito e a tolerância. Falar em desenvolvimento da espiritualidade é falar de processos de formação. Esse foi um dos objetivos

dessa pesquisa: destacar a dimensão espiritual como campo de formação, por intermédio das narrativas e escritas de si para compreensão da identidade, crenças, ideais dos sujeitos pesquisados. Nesse universo, imperioso é reflexionar acerca do pluralismo na sociedade contemporânea e a necessidade do diálogo inter-religioso. A questão da multiculturalidade ganhou espaço nas discussões acadêmicas, no entanto, a temática da diversidade religiosa ainda tem sido um grande tabu na escola.

Nesse aspecto, o Projeto Grandes Pessoas busca, fundamentalmente, desenvolver no contexto escolar o conhecimento das diferentes religiões do mundo plural em que vivemos, considerando que a intolerância religiosa promove a discriminação, a usurpação de direitos e a violência, que em muitas ocasiões podem ser o estopim de graves conflitos. Nessa medida, viver de maneira democrática numa sociedade multicultural, implica conhecer e respeitar as diferentes culturas que a constituem, superando atitudes de intolerância. Por isso, sustentamos que o contexto escolar é um espaço propício a esse debate, uma vez que pode propiciar a valorização da construção histórica dos diferentes grupos sociais.

O que o diálogo inter-religioso deve promover é o respeito ao que é diferente. Esse é um importante exercício de convívio social, de democracia, alteridade e tolerância. Freire (2005, p. 62) defende que “a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente”. A tolerância, assim, não nos exime do diálogo, da convivência, da curiosidade, do questionamento e da luta por direitos iguais. Nesse aspecto, a diversidade religiosa precisa ser compreendida como um processo construtivo das diferentes culturas que formam o tecido social, não estando à parte, mas sim fazendo parte integrante das culturas. Dessa forma, as manifestações religiosas devem ser reconhecidas como patrimônio cultural e histórico da humanidade.

Na sociedade hodierna, marcada pela globalização vivemos um cenário social plural, conjuntura muito propícia ao diálogo e ao respeito às diferenças. Para Lopes e Avillez (2001, p. 06), “nunca como antes foi tão pertinente falar e refletir sobre o diálogo intercultural, questionando as formas como se constrói, os objetivos que acompanham o seu desenvolvimento ou as razões que pautam o seu crescimento”. Panikkar (2007, p. 40) vai além ao afirmar que na verdade, vivemos uma Era em que o diálogo entre culturas e religiões é vital, imprescindível e mesmo inevitável:

Hoje, o diálogo não é um luxo ou uma questão secundária. A ubiquidade da ciência e das tecnologias modernas, dos mercados mundiais, das organizações internacionais e das corporações transnacionais, assim como as inúmeras migrações de trabalhadores e da fuga de refugiados, para não falar dos turistas, faz do encontro de culturas e religiões algo inevitável e, ao mesmo tempo, indispensável. Os nossos atuais problemas de justiça, ecologia e paz requerem uma compreensão recíproca entre os povos do mundo, que é impossível sem diálogo.

O caminho para o diálogo autêntico pressupõe não ter nossas convicções, sejam estas religiosas ou não, como únicas e verdadeiras (PANIKKAR, 2007, p. 44). Atento a esta realidade, o Projeto Grandes Pessoas propõe formar sujeitos críticos, capazes de acolher as diferenças como ponto de encontro e não de intolerância, a partir de uma experiência de aprendizagem marcada pela reflexão, acolhida, e respeito ao outro. Proporcionar o conhecimento das diferentes religiões sob a ótica do diálogo harmonioso pode pôr a mostra narrativas de origem, do homem, do tempo e do espaço. Teixeira (2014, p. 68) entende o diálogo como um “intercâmbio de dons”, o qual se concretiza pela “partilha de vida, experiência e conhecimento” (TEIXEIRA, 2014, p. 69). Nesse sentido, o diálogo inter-religioso surge como oportunidade de um novo aprendizado a partir da relação com a diferença num contexto de novas experiências de aprendizagem. Corroboramos com Teixeira (2014, p. 85), no sentido de que o diálogo inter-religioso constitui um “processo construtivo voltado para o conhecimento mútuo e o enriquecimento recíproco”, indica um recolhimento de si para “deixar valer o outro”.

Foi nesse campo de problematização acerca do diálogo inter-religioso proposto pelo Projeto Grandes Pessoas, que essa pesquisa se constituiu. A partir desse campo empírico, buscamos nessa prática escolar, o campo de fundamentação para uma discussão que permeia a espiritualidade, os direitos humanos, a multidimensionalidade dos sujeitos, educação dos sentimentos, bem como a promoção de uma cultura de paz e tolerância na escola. Embora, a pesquisa esteja em fase de conclusão e análise dos dados coletados, apresentamos como principais resultados obtidos: Todos os jovens pesquisados se declararam seguidores de duas religiões: católica ou protestante; ressaltaram a importância que a espiritualidade ocupa na vida e formação dos mesmos; narraram que antes de conhecerem o Projeto Grandes Pessoas tinham preconceito, sentiam medo com relação às religiões mediúnicas e de matrizes africanas; declararam que sentiram maior dificuldade em conhecer as religiões mediúnicas e de matrizes africanas; narraram sentir preconceito ou medo com relação às religiões mediúnicas e de matrizes africanas; declararam que o preconceito se devia sobretudo a falta de conhecimentos acerca das referidas religiões.

A maioria dos jovens pesquisados: narrou já ter sofrido ou ter presenciado situações de preconceito por questão religiosa; narrou que após a imersão no Projeto Grandes Pessoas mudou a forma de pensar e agir com relação às religiões mediúnicas e de matrizes africanas, inclusive fazendo intervenções em situações de preconceito religioso em outros espaços sociais que não a escola; declarou ter gostado da experiência de aprender sobre outras religiões e as personalidades representativas de cada uma; apontou que sentiram que adquiriram com isso mais conhecimento do mundo; identificou a sua família como um lugar de origem de preconceito religioso e apontou como uma lacuna no Projeto a não inserção da família na discussão do diálogo inter religioso proposto pelo Projeto; se identificou como capaz de ser uma grande pessoa e ser capaz de ser multiplicador de um legado de paz e tolerância proposto pelo Projeto; narrou que após a imersão no Projeto consegue acolher e conviver melhor e de forma mais tolerante com quem não é de sua religião; narrou que tinha a ideia de que as religiões mediúnicas e de matrizes africanas eram religiões demoníacas, que não poderiam nem deveriam ter contato com elas nem com as pessoas que as praticavam; narrou que esse pensamento mudou com o conhecimento adquirido no Projeto acerca dessas religiões.

Dessa forma, concluímos que o Projeto Grandes Pessoas permite que pessoas de diversas tradições religiosas possam ser conhecidas pelos educandos numa perspectiva plural, abrindo espaço para a multiplicidade religiosa, para o compartilhamento de experiências e riqueza de suas simbologias, promovendo a valorização das diversas faces do sagrado presente em nossa sociedade.

Nesse contexto, o Projeto Grandes Pessoas ao trabalhar com uma proposta de educação através de temáticas geralmente não abordadas na educação escolar tradicional, contribui para a compreensão da educação numa perspectiva social, política e de garantia de direitos. A pesquisa demonstrou a necessidade de se discutir no ambiente escolar as questões relacionadas ao preconceito e intolerância, sobretudo com relação às religiões mediúnicas e de matrizes africanas como espiritismo, candomblé etc. Identificou-se que a família precisa ser chamada a participar dessa discussão junto à escola visto que, se vislumbrou que o preconceito também começa em casa.

Por fim, concluímos que as diferenças religiosas ainda são a razão de pontos de tensão, conflitos e episódios de discriminação. Esse fato nos leva a afirmar que sem a formação de uma cultura de diálogo intercultural estamos fadados ao fundamentalismo e ao desrespeito ao direito de livre pensamento de liberdade de crença e de expressão religiosa.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2008). **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS.
- FERRAROTI, F. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas ciências sociais. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.
- INCONTRI, D. **Projeto Grandes Pessoas: Relatório anual, Lar Fabiano de Cristo**, 2011, p. 134.
- LINHARES, Â. B.; OLIVEIRA, E. S. de. **Espiritualidade e ciência**: dialogando com Paulo Freire. In: OLINDA, E. M. B. de (Org) e FIGUEIREDO, J. B. de A. (Org). Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire. Fortaleza: editora UFC, 2006.
- LOPES E AVILLESZ, **Diálogo inter - religioso no tempo e 33 ideias para pensar e agir**, Faculdade de teologia , UCP de Lisboa, 2011.
- MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- OLINDA, E. M. B. de. **A narrativa da experiência religiosa como via para o encontro consigo e com o outro**: a experiência da disciplina, o fenômeno religioso e a formação humana no curso de pedagogia - In: OLINDA, E. M. B. de (Org.). Pesquisa (auto) biográfica em educação: afetos e (trans)formações, Fortaleza: Edições UECE, 2017
- PANIKKAR, R. **Ícones do Mistério**: A experiência de Deus. Tradução: Pedro Lima Vasconcellos. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PROJETO GRANDES PESSOAS, (2011), **Produção Lar Fabiano de Cristo**, DVD simples (60 min.), son, color.
- TEIXEIRA, F. **O Imprescindível Desafio Da Diferença Religiosa**. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana – REMHU. Brasília, Ano XX, Nº 38, p. 181-194, jan./jun. 2012.
- YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO: A ÉTICA HUMANISTA NO COTIDIANO DA ESCOLA

Lídia Rafaela Alves Batista
Graduanda/Pedagogia/UERN/CAMEAM

Gabriela Oliveira Lima
Graduanda/Pedagogia/UERN/CAMEAM

Sheyla Maria Fontenele Macedo
Professora/DE/UERN/CAMEAM

RESUMO

Este artigo configura-se num texto sobre a Pedagogia Cooperativa e seus respectivos princípios e práticas assentes na ética humanista. A pesquisa é de caráter bibliográfico e consiste num dos resultados do projeto de extensão “Forma’ ‘Ação’ – A ética humanista do educador: práticas pedagógicas éticas, solidárias, da cultura de paz e do respeito à diversidade”, do Departamento de Educação, do *Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia* (UERN). Ressaltamos nesse trabalho o porquê e como a competição não é uma prática pedagógica eficiente e destacamos como a cooperação é um modelo mais humano, sensível e eficaz, e que desenvolve muitos valores éticos para a vida em sociedade. O objetivo deste trabalho é o de revelar a Pedagogia da Cooperação, como uma rota que ferramenta pedagogicamente o educador em direção ao ensino-aprendizagem ético-humanista. Ou seja, uma educação em que todos os envolvidos no ambiente escolar desenvolvam práticas que visem o bem comum, fundamentado num bem pensar, sentir, fazer, integrar. Reconhecemos que o texto suscita inúmeras reflexões, e que ao alcançar os profissionais da educação, será promotor de uma rede de mediação do bem de pessoa a pessoa.

Palavras-chave: Pedagogia. Cooperação. Ética humanista.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios o homem tem a capacidade de transmitir os conhecimentos adquiridos em suas culturas e vivências. Apesar de sermos caracterizados como seres competitivos por natureza, há registros de que muitos povos primitivos cooperavam entre si para garantirem sua sobrevivência. Por meio dessa coletividade e troca de saberes o homem foi se organizando em seu meio social, criando melhorias e evolução para sua vida. Orlick (1989), afirmava que o comportamento não-agressivo e ajuda mútua possuíam grande valia para a sobrevivência. As espécies subsistem pelo aprimoramento de sua capacidade de cooperação.

No decorrer da história da humanidade, diríamos que em razão de uma luta desmedida pela sobrevivência, a competitividade foi tomando lugar do cooperativismo. Dessa forma, desde crianças somos ensinados a competir com tudo e com todos, em que por meio das brincadeiras e jogos competitivos, adquirimos comportamentos e valores do meio ao qual

estamos incluídos (ORLICK, 1989). Com isso, as crianças são encorajadas desde cedo a serem “campeãs”, onde os resultados a serem alcançados valem mais do que o conhecimento adquirido durante o trajeto.

A partir da Idade Moderna o olhar humanista e cooperativo ressurgiu, e assim a busca por uma escola mais cooperativa. No século XVII, o mestre Joachim Fortius afirmou que, “se um aluno desejasse obter progresso em sua carreira acadêmica, ele deveria dar aulas diariamente dos conteúdos específicos que estava aprendendo para outros companheiros de classe”, é comprovado cientificamente que as crianças aprendem melhor quando estão trabalhando em conjunto (CARVALHO, 2000, p. 89).

Estudiosos começaram a propor ideias de escolas cooperativas (BROTTO, ARIMATEIA, 2013; ORLICK, 1989), para que assim as crianças voltassem a conviver em harmonia e agir em comum-união. Então, a partir deste princípio, começa-se a falar em pedagogia da cooperação. “Quando se fala em pedagogia da cooperação, imagina-se um caminho de *ensinagem* compartilhada no qual cada pessoa é considerada um mestre-aprendiz, *com-vivendo* a descoberta de si mesma e de sua *comum-união* com os outros” (BROTTO, ARIMATEIA, 2013, p. 11). Assim, se faz a pedagogia do bem-estar e do bem-viver, onde todos caminham juntos buscando o mesmo objetivo, não existindo vencedores ou perdedores e sim uma comum-união em harmonia e felicidade. Valores esses que consistem nas bases axiológicas da ética humanista, que de acordo com Macedo (2018, p. 46) se encontra “[...] fundada na premissa da transformação da pessoa para o social e desse para a pessoa.”.

Com essa visão desenvolvemos esse trabalho com o objetivo de conhecer a Pedagogia da cooperação, assente nas bases epistemológicas de uma ética humanizadora.

Dessa forma, o trabalho se apresenta em três subtítulos: a) Competição *versus* cooperação; Pedagogia da cooperação e ética humanista; c) Pedagogia da cooperação, aprendizagem cooperativa e práticas. O texto se desenvolve com base nos seguintes referenciais teóricos Brotto e Arimateia (2013), D’Ávila (2003), Freinet (1998), Macedo (2018) e Orlick (1989).

Compreendemos que este artigo ao alcançar o número máximo de profissionais que atuam na esfera da educação, poderão se sensibilizar para conhecer e utilizar esse modelo de ensino-aprendizagem cooperativa em sala de aula, de modo a transformar a realidade que vivemos.

COMPETIÇÃO *VERSUS* COOPERAÇÃO

A antropóloga Margaret Mead, depois de ter analisado diferentes sociedades, provou que existem povos ancestrais que não pautam suas vidas pela competição. Concluiu então que os vários graus de competição e de cooperação existentes são determinados pelas respectivas estruturas sociais. Segundo as reflexões de Brotto e Arimateia (2013, p. 16):

[...] o ser humano é socializado e socializa os seus semelhantes para a cooperação e para a competição por meio da educação, da cultura, do esporte e da informação. Portanto, tornar a sociedade solidário-cooperativa ou solitário-competitiva é uma ação política, isto é, uma “arte” pessoal e coletiva capaz de realizar o melhor possível para todos.

Mead definiu a competição como o ato de procurar ganhar do outro o que ele está se esforçando para obter, ao mesmo tempo. Assim como o comportamento individualista onde alguém se empenha para conseguir algo sem se importar com o outro (ORLICK, 1989). Seguindo seus pensamentos poderíamos concluir que não é de natureza humana competir. O meio social é que transforma o homem, potencializando uma forma ou outra, e assim, a maneira mais “relevante” será a que vai se sobrepor.

Nossa sociedade não é competitiva, ela se tornou desta maneira pela sua organização social. O capitalismo como modelo socioeconômico influencia bastante para a competitividade, mas ainda assim, e dependendo das nossas ações, podemos criar convivências mais justas e igualitárias para transformar as sociedades.

A cooperação traz o melhor de nós e podemos observar isso quando trabalhamos com o outro mantendo esse sentimento, pois desempenhamos melhor as atividades, sem estresse, angústia ou qualquer sensação que cause inferioridade ou agitação e o resultado traz alegria e prazer para todos. Ao contrário da cooperação, a competição aumenta a ansiedade, estresse, angústia, a alegria se torna individualista e o prazer é perdido pelo desejo de ser superior ao outro. A cooperação é uma característica da vida e um valor ético. Sobre esse ponto, Macedo (2018) inferência que os valores éticos:

[...] são os que nos humanizam (...) e que funcionam como potenciais, como molas propulsoras da vontade, e nos mobilizam a considerar todos os prós e contras para se chegar a alguma escolha, e que, em não poucas ocasiões, são esses também os que nos dão as condições para superar as adversidades da vida. (MACEDO, 2018, p. 274).

Assim, a colaboração é fundamentada no respeito mútuo e na confiança, por isso é necessário gerar situações didático-metodológicas na escola para que ela se desenvolva. Por isso a prática de jogos cooperativos se faz tão necessária no espaço pedagógico. O fato de termos sido educados para não expor nossas fraquezas, para não confiar no outro, torna tudo mais plangente. É necessário criar oportunidades para que possamos reeducar nossos pensamentos, sentimentos e instintos de autopreservação.

Seguindo esse raciocínio, com o passar das gerações o instinto de competição foi repassado desde do ambiente familiar até as escolas, e com isso, a escola veio a se tornar um grande palco da competitividade humana, ao invés de ser um lugar de múltiplas “com-vivência” positivas.

PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO E A ÉTICA HUMANISTA

A palavra Pedagogia tem origem na Grécia antiga, *paidós* (criança) e *agogé* (condução), pedagogo seria aquele que conduz a criança a algum lugar. Galilei considerava os educadores como “parteiros de ideias”, aquele que desperta as potencialidades latentes do Ser (BROTTO, 1999). Aliando-se ao real significado de Pedagogia, surge a pedagogia da cooperação, fazendo jus ao seu conceito: “Do ponto de vista das interações sociais, a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionais e formação de atitudes interpessoais positivas” (D’ÁVILA, 2003. p. 280). Brotto e Arimateia (2013. p. 11) definem a pedagogia da cooperação como:

[...] uma pedagogia viva, que acontece em diferentes *momentos* e em muitos *movimentos*, sendo articulada organicamente com os passos e *com-passos* dados ao longo do caminho por aqueles que caminham. É uma jornada de realização exterior para promover a transformação interior da pessoa e do grupo.

É uma pedagogia da transformação, do despertar de um “Eu”, com foco nas relações do sujeito e sua interação, buscando um bem-comum, com “[...] princípios, valores, visões de mundo e perspectivas sobre a coexistência humana como bagagem essencial para uma boa jornada” (BROTTO; ARIMATEIA, 2013, p. 12). Uma mudança na essência do ser, que mudamos primeiro a nós mesmos, nos transformamos em seres melhores para assim modificar o nosso meio social, começando pelos comportamentos indesejáveis em grupo, que deverão ser excluídos e assim nos adequamos a sociedade.

Na Pedagogia cooperativa as situações de comunicação, em contexto natural e significativo, são condição para o desenvolvimento das ações pedagógicas. O seu primeiro objetivo está em facilitar a tomada de consciência de que os educandos possuem capacidades e saberes de que poderão dispor, se se organizarem para resolver problemas pessoais e de grupo de forma a se auto-responsabilizarem pelos seus percursos e projetos, reforçando a sua identidade e autonomia. E isso se faz mediante as trocas inter e intragrupais, mediante a comunicação entre os pares (D'ÁVILA, 2003, p. 280).

Dentro desse contexto, podemos afirmar que a cooperação é um meio pedagógico importante, porque faz reflexões além do intelecto, desenvolvendo instintos coletivos buscando um bem comum e com isso, o ensino se torna mais fácil e leve. Pois, “[...] a aprendizagem cooperativa sustenta a valorização dos sentimentos positivos acerca de si próprio, da interação em situações sociais, da capacidade para resolução de problemas e realização de projetos coletivos” (D'ÁVILA, 2003. p. 284). Podemos afirmar que, a pedagogia cooperativa se encontra atrelada aos princípios de uma ética humanista, que tem como foco a formação da pessoa:

[...] em processo de alteridade, sem espaço para posturas narcísicas ou egoístas. Uma ética baseada na postura reflexiva consciente, e na sensibilidade ética, na *práxis*, capaz de determinar o melhor caminho para as tomadas de decisões que exijam uma consistência na seleção de valores. Ética essa apoiada no preceito do que é bom para a vida, e não para o tempo histórico que se vive (MACEDO, 2018, p. 478).

Brotto e Arimateia (2013) definiram quatro princípios básicos e de natureza ética para o exercício da pedagogia da cooperação: coexistência, “com-vivência”, cooperação e “comunidade”. O princípio da coexistência é o aprender a conhecer. Nossas ações estão sempre ligadas a algo ou a alguém, estamos interligados a uma grande teia chamada existência. Assim como dizia Isaac Newton, “para cada ação existe uma reação, inevitavelmente o que fazemos vai gerar uma reação na vida do outro”. Nem sempre temos essa visão consciente que interdependemos do outro, “[...] é preciso continuar observando a vida de forma mais atenta, ampla e profunda, para que se possa enxergar os efeitos e os defeitos das atitudes e comportamentos praticados nos vários ambientes frequentados diariamente, em especial no ambiente das escolas [...]” (BROTTO; ARIMATEIA, 2013. p. 14).

O princípio da “com-vivência” é aprender a conviver. O desafio aqui é se reconhecer no outro, sendo esse também um dos fundamentos da ética humanista. Quando algumas pessoas se juntam em prol de uma causa, estão colocando-se no lugar de um bem-comum e esse sentimento deve ser exercitado. “Saber-se uma pessoa importante e valiosa por ser exatamente

quem se é e, ao mesmo tempo, reconhecer que cada uma das outras pessoas é tão importante e valiosa quanto [...]” (BROTTO; ARIMATEIA, 2013, p. 15). Quando estou ciente que uma boa “com-vivência” trago benefícios não só para um, mas para todos. Nesse princípio, além de destacarmos o papel da inclusão em comunidade no sentido físico (deficiências, por exemplo), tratamos também de um sentido mais conotativo de ideias, emoções e sentimentos em geral. O princípio da cooperação se encontra assente no aprender a fazer em comum união (comunhão).

[...] é preciso nutrir e sustentar permanentemente o processo de integração da cooperação no cotidiano pessoal, comunitário e planetário, reconhecendo-a como um estilo de vida, uma conduta ética vital, que sempre esteve presente, consciente ou inconscientemente, ao longo da história de civilização (BROTTO; ARIMATEIA, 2013, p. 15).

Portanto, transformar a cooperação em estilo de vida, e em prática nas escolas, se configura no desafio de trazer para nosso cotidiano as experiências e convivências cooperativas, vivendo os princípios de coexistência e “com-vivência”, lembrando que o outro tem papel fundamental em nossa existência e nas ações que vivenciamos.

O princípio da comum-união, aprender a ser, denota o aprender a conviver em grupo, conforme já o dissemos, mas respeitando a individualidade de cada um. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 25).

Em linhas gerais, a pedagogia cooperativa se traduz em uma nova forma de conceber a educação, assente no pensar, agir, sentir eticamente com relação a cada pessoa, respeitando as individualidades que cada um possui, em síntese “[...] criar, desenvolver e sustentar comunidades significa cultivar cotidianamente novas maneiras de *ser* e de *se fazer* no mundo [...]” (BROTTO, ARIMATEIA, 2013, p. 20).

PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO, APRENDIZAGEM COOPERATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Existe uma distinção entre pedagogia e aprendizagem cooperativa, “[...] podemos afirmar que o conceito de Pedagogia inclui o processo de aprendizagem, mas não se restringe a este” (D’ÁVILA, 2003, p. 275). Na pedagogia cooperativa a educação está voltada para a cultura de uma ética humanista, de cooperação, ou seja, uma metodologia voltada a organização do trabalho escolar e não escolar em colaboração. Na aprendizagem cooperativa, o aluno é o centro e o seu colega tem papel fundamental para lhe auxiliar no processo de aprendizagem e

na sua interação ao meio social, o que condiz com seu desempenho no meio. Ou seja, o papel do outro é responsável para formação de um eu, onde ambos aprendem juntos seu papel social e agem de maneira colaborativa.

O aluno pode manter um desempenho com a aprendizagem cooperativa e as crianças podem melhorar sem precisar desenvolver o hábito de querer ser sempre o melhor, estar à frente do outro, de vencer a outra pessoa. Não significa que o professor vai aceitar tarefas inadequadas, malfeitas, mas vai desenvolver a capacidade do seu melhor sem instigá-lo a uma competição. A recompensa se torna mais eficiente quando é compartilhada com o colega, a humilhação não se faz necessário e assim ganha-se espaço para uma felicidade coletiva. Assim como afirmam Brotto e Arimatéia (2013, p. 15):

O desafio dos pedagogos da cooperação é *re-criar* a todo instante as (im) possibilidades educativas para estimular o envolvimento de todos que, por alguma razão, sentimento, sensação ou decepção, imaginam que o *não-querer* é igual ao *não-poder*; e, aí, imaginando que *não-podem*, dizem que *não-querem*.

Enunciamos alguns percussores do ideário cooperativo, Freinet (1998), que via a cooperação como essência do trabalho humano; Terry Orlick, percussor dos jogos cooperativos no mundo; e no Brasil, Anísio Teixeira e Paulo Freire trazendo uma pedagogia humanizadora; Fábio Brotto, que difundiu os jogos cooperativos no Brasil e que esquematizou as seis práticas cooperativas fundamentais ao educador que se propõe a se lançar sob a linha epistêmica da Pedagogia da Cooperação (BROTTO; ARIMATEIA, 2013):

- 1) Fazer com-tato (aprender a ser e conviver) – promover o toque e aproximação entre os alunos;
- 2) Estabelecer com-trato (aprender a conviver) – criar acordos para os todos terem bem-estar em comum-idade;
- 3) Compartilhar in-quieta-ções (aprender a conhecer) – compartilhar perguntas, dúvidas sobre a atividade central proposta;
- 4) Fortalecer alianças e parcerias (aprender a conviver) – praticar valores de autonomia, respeito, empatia, etc., entre os participantes;
- 5) Reunir soluções como-uns (aprender a conhecer e a conviver) – colher soluções e propostas em comum;
- 6) Praticar a transformação (aprender a fazer e a ser) – Transferir a cada dia a cooperação e seus exemplos em comum-idade;

Essas, são seis práticas que devem existir em sala de aula para a concretização de uma pedagogia cooperativa para ser-e-estar em grupo de uma forma mais íntegra, juntamente com os seus princípios (coexistência, “com-vivência”, cooperação e comum-idade). A pedagogia exercida sobre as bases cooperativas permite que a ética humanista desponte na escola como

“[...]uma prática que permite ao ser humano aflorar o melhor de si ao mundo, e que ao ser forjada como conduta, permitiria gerar uma rede de bem” (MACEDO, 2018, p. 479).

É cada vez mais desafiador um ensino cooperativo em uma sociedade competitiva, onde têm-se o costume de desistir antes mesmo de tentar por medo de perder, medo da imagem que será criada e sermos considerados perdedores. O primeiro desafio para os pedagogos da cooperação é quebrar essa visão que alguém precisa perder para haver vencedores, que todos podem ganhar, cada um ao seu tempo, porém, o mais importante: em cooperação. Eis o desafio principal da pedagogia cooperativa: revisitar a si mesmo, enquanto educador, para identificar as crenças limitantes que se possui, e que não permitem que se possa construir a escola como um novo espaço, o da participação de todos.

Para autores, como Freinet, Orlick, Brotto e Macedo, a cooperação é fundamental e de tamanha importância tanto na educação quanto no convívio social, em todos os momentos. “Um dos mitos que foi derrubado pela pesquisa sobre o aprendizado cooperativo é o de que a competição é necessária para que os estudantes aprendam ou tenham um bom desempenho” (ORLICK, 1989. p. 27).

Na pedagogia cooperativa a comunicação é imprescindível em sala de aula, em todo o contexto escolar, o diálogo é a chave para uma boa “com-vivência”. O professor não é o único detentor do saber e na sala de aula cooperativa todos aprendem juntos. O mestre se torna mediador do conhecimento e o ensino não é bancário, todos têm o direito de exporem suas opiniões sem restrição, cada um constrói sua autonomia sem abater a do outro.

Partindo dessa ideia, Brotto (2013) afirma que existem procedimentos facilitadores do desenvolvimento da cooperação em diferentes grupos e ambientes, o que vale especialmente para a escola. Entre eles: “O círculo e o centro”. Esta, é uma didática que é vista atualmente na maioria das salas de aula, onde os alunos são organizados em suas cadeiras em forma de círculo. Uma metodologia que instiga a comunicação visual e oral de forma igualitária. Para Brotto (2013, p. 7):

Assim, em círculo, somos estimulados e estimuladas a manter atitudes e relações circulares, aquelas que são capazes de aparar as arestas, de arredondar os cantos, de harmonizar as diferenças e de encurtar as distâncias... Aproximando-nos do *Centro* Como-Um.

Outra didática usada nessa pedagogia é uma “Ensinação Cooperativa”, em que os professores terão que criar um clima harmonioso, com uma instrução de cumplicidade e transcendência para auxiliar nos processos de decisão em aula. Esta ferramenta pode ser

aplicada desde da resolução de um exercício, como também em uma decisão de avaliação, métodos de ensino, gestão educacional, planejamento pedagógico, etc., onde todos os envolvidos não serão coadjuvantes, mas juntos serão uma equipe cooperativa buscando um bem-comum. Como diz Brotto (2013, p. 9):

Enquanto pedagogos e pedagogas na cooperação, nossa tarefa é criar e manter um ambiente de cooperação, suficientemente, favorável para o desabrochar da consciência da cooperação em cada pessoa, em cada grupo, em cada instituição e em toda a comum-unidade.

Também temos como forma de instigarmos a cooperação nas escolas, através dos jogos cooperativos. Esses, são comumente usados e podem ser aplicados em todas as disciplinas, desde que reconheça a importância de aprender a fazer com o outro e valorizar os processos de construção coletiva (BROTTO, 2013). Um dos pontos fundamentais dessa Pedagogia, consiste ainda em oportunizar a criação de temáticas que realmente preparem os educandos para a vida. Sob esse ponto de vista, Freinet (1998, p. 29) adverte que

Esta escola já não prepara para a vida; não está voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente; obstina-se num passado que não volta [...]. [...] A Escola que não prepara para a vida, já não serve a vida; e é essa a sua definitiva e radical condenação [...].

Em outras palavras, a Pedagogia Cooperativa não se circunscreve tão somente a práticas de cooperação, mas embute em si, uma nova forma de pensar a educação e seus sujeitos. Ao pensar a vida, será preciso que cada pessoa envolvida na relação ensino-aprendizagem seja enxergada como um ser individualizado na relação com a comunidade. Porém, não aniquilado por esta, mas em que sua voz terá vez, o que nos remete à ética humanista assente na perspectiva dialógica e dialética (MACEDO, 2018).

Esses, são alguns exemplos de Pedagogia Cooperativa que somadas a pequenas iniciativas resultam em novas experiências escolares e fazem os educandos criarem mais atenção e motivação ao hábito de estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do texto é possível perceber que o ser humano sofre a ação social, isto quer dizer que, ao mesmo tempo em que é socializado e socializa os seus semelhantes. Entretanto, é preciso questionar as bases sob as quais esse processo tem se desenvolvido nas atuais

sociedades. Os princípios da competição, da concorrência, da eficiência, do vencer a todo o custo, têm ocupado o espaço dos valores éticos que consideramos imprescindíveis para a formação de sociedades eticamente funcionais.

Orlick (1989, p. 19) apresenta que “[...] nosso sistema educacional é baseado na competição e não ensinamos nossas crianças a amarem o aprendizado”. Não se pode amar aquilo que se teme. Não se pode querer aprender sob as bases daquilo que nos diminui enquanto seres humanos. A Pedagogia da Cooperação é um campo da ciência pedagógica assente em fundamentos de uma ética humanizadora, e com base em metodologias que visem favorecer a cooperação e o valor de todos os envolvidos. Para que isso aconteça, a escola, e por sua vez os educadores, tem a responsabilidade de conhecer, aprender e colocar em ação os quatro princípios e as seis práticas cooperativas descritas neste artigo. Ao mesmo tempo que o pedagogo se importa em ser presente no desenvolvimento da aprendizagem do educando, isto se torna recíproco, e o aluno terá mais desejo em aprender, assim como também gerará um fator comum sala de aula: à medida que existe a ajuda mútua de ensino, todos saem ganhando.

O instinto competitivo foi um anti valor que a sociedade “criou” e com isso, passou de geração a geração, tornando as pessoas menos cooperativas, influenciando, inclusive, o ambiente escolar. A Pedagogia Cooperativa, tenta resgatar esses valores éticos, tais como o da colaboração, o da comum-idade, o do bem-comum, o do bem-estar e o da coexistência, que pouco têm sido lembrados na história educacional humana. Este artigo, para além do objetivo posto no início, também teve a intenção de resgatar um dos valores primordiais existentes no ser humano: a cooperação. E resgatar que os valores éticos possam “[...]ser criados de modo a assumir um caráter de permanência (justiça, igualdade, amizade, colaboração, etc.)” (MACEDO, 2018, p. 209) na vida humana.

Reafirmamos o quanto este modelo de Pedagogia passa a ser importante na escola, em sala de aula, fora dela, mas que, acima de tudo, é capaz de deixar um legado de bem as novas gerações humanas.

REFERÊNCIAS

- BROTTO, F.O; ARIMATÉIA, D.J. **Pedagogia da Cooperação**. Brasília: Fundação Vale, UNESCO, 2013 (Cadernos de referência de esporte; 12).
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de Convivência**. Campinas, SP, 1999.
- CARVALHO, Frank V. **Pedagogia da cooperação**. Florianópolis: UFSC, 2000.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Pedagogia cooperativa e educação a distância:** uma aliança possível. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 273-285, jul./dez., 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREINET, Célestin. **A educação pelo trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Publicada originalmente em 1947)

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira.** Um estudo de caso. 2018. 513f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.

ORLICK, Terry. **Vencendo a competição.** São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

POSTURAS PROFISSIONAIS DO URBANISTA: O ATO DE CONHECER E DE PROPOR À LUZ DOS CONCEITOS DE “REIFICAÇÃO E DE RECONHECIMENTO DE HONNETH”

Luciana Andrade dos Passos
Professora/DAU/Centro de Tecnologia/UFPB
lucianadospassos@hotmail.com

RESUMO

Os conceitos filosóficos podem contribuir para revelar novas maneiras de estruturar o ato de conhecer e propor planejamento em áreas urbanas do interior do Nordeste brasileiro? Objetiva-se compreender o ato de conhecer o problema e de formular uma resposta no âmbito da elaboração do planejamento urbano. Especificamente, busca-se analisar as posturas do urbanista frente à incorporação da pesquisa (*research*) do território nos momentos de diagnóstico e de tomada de decisão no processo de planejamento urbano. Enfocam-se as posturas relatadas em bibliografias, no campo profissional do urbanista. Para tanto, adotam-se os conceitos de "reificação" e de "reconhecimento", sob a ótica do filósofo Axel Honneth. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que emprega a técnica de Análise de Conteúdo (AC) nos textos de autores (Jane Jacobs e John Forester) que relatam posturas de urbanistas frente às práticas de planejamento urbano. O resultado da análise aponta para o entendimento de que o ato de conhecer e de propor planos urbanos sugere a recusa a posturas retificantes (estereótipos, interesse seletivo) e, por outro lado, uma busca de posturas de reconhecimento (autoestima, respeito, múltiplos significados, pertencimento). Conclui-se que a relevância do momento da pesquisa (*research*) do território ultrapassa a instrumental podendo revelar dimensões imateriais (cargas existências e psíquicas do Outro) fundamentais para efetivar o compromisso do urbanista com uma “práxis participante” durante o ato de conhecer e propor.

Palavras-chave: Urbanismo; Postura; Reificação; Reconhecimento; Sertão.

1 INTRODUÇÃO

O processo de planejamento é composto por diversas etapas. Cada etapa possui ações específicas para, por fim, consolidar-se em um plano. As informações que “abastecem” as etapas processuais são denominadas de “pesquisa” ou “*research*”.

A pesquisa corresponde a “experiências”, “fatores físico-sociais”, “estudos comportamentais”, ou mesmo oriundo do subconsciente do(s) urbanista(s). O entendimento é que esses tipos de pesquisa têm influencia relevante nas decisões, não apenas durante o processo de planejamento, mas também, antes do seu início, e, até mesmo, depois dele.

De forma geral, compreende-se que, na etapa anterior ao início do processo, realiza-se a pesquisa direta e a pesquisa indireta. As informações dessas pesquisas são coletadas e armazenadas, podendo ser aplicadas ao plano. Já durante o processo, a pesquisa pode inspirar, (re)definir ou testar (adequação, funcionalidade) conceito(s); analisar opções de projeto; gerar

critérios de planejamento ou princípios gerais de desenho urbano (MILBURN; BROWN: 2003).

Portanto, a recepção e a compreensão (racional, cognitiva, emocional ou intuitiva) do contexto e das demais informações, decorrentes da pesquisa (*research*), subsidiam as avaliações, os testes, o desenvolvimento de ideias e a proposição que tem o intuito de solucionar problemas (considerando suas diferenças situacionais). Com isso, há uma contribuição das informações da pesquisa tanto diante do ato de conhecer (investigação) quanto do ato de propor (tomadas de decisões).

Além da importância da pesquisa, vale ressaltar também a relevância das relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas frente ao ato de conhecer e de propor. A relação objetiva do projetista com o território constrói-se, por exemplo, quando se formula, a partir do ato de conhecer, um “saber específico para aquele caso e potencialmente genérico para outros que, devidamente organizado e sistematizado, poderá ser contribuição significativa para o conhecimento e prática da arquitetura” (MARQUES, 2016, p. 5), e também, do urbanismo. Por sua vez, as relações subjetivas verificam-se, para exemplificar, quando o projetista interpreta o objeto (recepção de imagens e textos, diagnósticos) ou compreende um contexto (produção de imagens e textos, propostas). Já as relações intersubjetivas ocorrem no campo profissional do urbanista, por exemplo, no diagnóstico e propostas apresentados nas audiências públicas.

Essas relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas estão diretamente vinculadas às posturas do(s) profissional(is). Há uma busca pelo valor próprio, pelo significado do lugar? Há interesse em relação aos desejos, atitudes ou razões para o agir do Outro? Os projetistas negam, ignoram ou reconhecem especificidades locais? Há interesse e preocupações com a origem dos problemas do meio físico ou socioeconômico? Ou existem preconceitos ou estereótipos que conduzem a interpretações equivocadas do contexto analisado?

Inserido nesse debate, este artigo apresenta alguns questionamentos: quais as posturas adotadas na prática profissional e acadêmica de elaboração de planos urbanos? Os conceitos filosóficos podem contribuir para revelar novas maneiras de estruturar o ato de conhecer e propor planejamento em áreas urbanas do interior do Nordeste brasileiro?

Assim, objetiva-se compreender o ato de conhecer o problema e de formular uma resposta no âmbito da elaboração do plano urbano. Especificamente, busca-se analisar as posturas do urbanista frente à incorporação da pesquisa (*research*) do território nos momentos de diagnóstico e de tomada de decisão no processo de planejamento urbano. Para tanto, empregou-se a técnica de Análise de Conteúdo (AC) de caráter qualitativo, em textos de autores

que relatam posturas do urbanista frente às práticas de planejamento urbano. O que resultou na identificação de três casos exemplificativos de elementos de posturas profissionais reificantes no ato de conhecer e propor sobre o urbano - relatados no clássico “Morte e Vidas de Grandes Cidades”, escrito por Jane Jacobs e publicado em 1961. Assim como, foi possível extrair trechos textuais com elementos de posturas de reconhecimento encontrados no livro de “Dealing with Differences”, escrito por John Forester e publicado em 2009.

Os elementos textuais identificados foram compreendidos à luz dos conceitos de “reificação” e de “reconhecimento”, sob a ótica do filósofo Axel Honneth. Na esfera filosófica, Honneth (2007) define dois tipos de duas posturas opostas fundamentadas nos conceitos de reificação e de reconhecimento. A postura reificante seria o “‘esquecimento’ do reconhecimento” prévio, dos valores e preocupações com o meio identificados *a priori*. Por outro lado, a postura de reconhecimento percebe as pessoas e os objetos como algo qualitativo, pleno de significados existenciais ou psíquicos, com interesse no agir e pensar do Outro.

2 REIFICAÇÃO E RECONHECIMENTO NO ATO DE CONHECER

O conceito de reificação, emergente nas décadas de 1920 e 1930, transformou-se ao longo do tempo, mas, de acordo com Honneth (2007) podem ser enquadrados em duas interpretações: como um estado de ânimo; ou como uma distorção da práxis de vida ou patologia do comportamento humano.

A primeira interpretação do conceito de reificação, como estado de ânimo, foi atribuída, por Honneth (2007), ao filósofo Georg Lukács, que a aplicou como diagnóstico socioeconômico do momento histórico de crescente desemprego, crise econômica e opressão aos trabalhos. Em 1925, publicou o conceito “reificação” para espelhar a reversão à expressão do amor ao ofício do artesão e às coisas produzidas por eles em uma ação puramente instrumental, fria e calculada de produção do trabalho. O ser humano estaria submetido à essa reversão devido ao contexto econômico-social da época que conduziria a perda da expressividade pela sua atividade laboral e pelas coisas.

Define-se nessa interpretação, portanto, a reificação como aquela situação onde o ser humano percebe a si mesmo e ao outro como um esquema de objetos, coisas. Trata-se de uma postura que atribui um caráter de coisa a algo que não possui essa propriedade (HONNETH, 2007).

E, ainda, Lukács, de acordo com Honneth (2007) caracteriza como postura reificante àquela atitude humana “contemplativa” da sua própria existência e da sociedade, onde não se

participa ativamente das ações de seu entorno, considerando-se um observador isolado e neutro. Denominando-se também de um ato de “indolência”, quando o sujeito não se afeta emocionalmente diante do acontecimento social, exibindo uma conduta desapaixonada ao extremo.

A segunda interpretação relaciona a reificação à uma distorção perene da práxis de vida ou a uma patologia do comportamento humano onde o sujeito trata a si mesmo ou ao Outro como objetos inanimados, isentos de sensibilidade ou de intenção de tomada de perspectiva, utilizando-os como instrumentos para aproveitamento econômico (característica própria do modo de vida capitalista) ou para solucionar uma questão pessoal em âmbito social.

Essa interpretação relaciona-se reificação com a tendência crescente a simular desejos ou sentimentos, por oportunismo, como “automanipulação emocional”, onde experiências vivenciadas pelo Outro são expressas como componentes da própria personalidade de quem simula - a exemplo de situações jornalísticas que adotam emoções fingidas pelo profissional, por conveniência.

Nesse sentido, a postura reificante compreende aqueles hábitos em que “outros sujeitos não são tratados de acordo com suas qualidades humanas, mas sim como objetos insensíveis, inertes, ou seja, coisas ou mercadorias” e que envolvem fatos como “barriga de aluguel”, “mercado de relações amorosas”, “indústria do sexo”. Ou mesmo aquelas situações em que os resultados de estudos científicos desconsideram as qualidades do ser humano, tratando-o como uma coisa (HONNETH, 2007).

Logo, vê-se na postura reificante, a ausência da atitude de reconhecimento de si ou do Outro. Contudo, Honneth, acrescenta que a reificação é mais do que a oposição ao reconhecimento, trata-se de uma relação entre reconhecimento e conhecimento. Utilizando-se a expressão de Honneth, a postura reificante seria o “‘esquecimento’ do reconhecimento” prévio. Um processo onde, no ato de conhecer as pessoas e a natureza, perde-se a consciência prévia e a implicação do sujeito.

Para explicar essa atitude de “esquecimento do reconhecimento” prévio, Honneth (2007) reporta-se às reflexões de John Dewey de que toda compreensão racional da realidade, no primeiro momento, há um compromisso prático, uma interação harmoniosa e fluida do sujeito com o mundo, aportando um valor próprio que leva a estar preocupados com o meio. Existindo, portanto, um interesse existencial pelo mundo humano e não-humano (plantas ou mesmo elementos inanimados), uma identificação do caráter valioso do meio, ou seja, uma atitude de “reconhecimento” deste.

No entanto, na postura reificante do ato de conhecer, perde-se essa “experiência qualitativa de interação” (expressão cunhada por Dewey), identificada previamente, podendo até mesmo ocorrer uma negação posterior deste reconhecimento original.

Mas como isso é possível? Como uma ação de reconhecimento prévio pode ser esquecida no processo de conhecer? Honneth define dois exemplos para explicar esse processo de reificação. No primeiro exemplo, o sujeito persegue um objetivo e relega completamente a um segundo plano “todas as outras circunstâncias situacionais” reconhecidas previamente. Trata-se de uma unilateralização do conhecimento, onde “as partes envolvidas em uma situação de intercâmbio ou inter-relação só logram aproveitamento de caráter quantitativo”. Honneth cita como exemplo a situação em que, durante os esforços científicos, há o esquecimento dos momentos de origem existencial pelos quais se iniciaram. E, nas palavras do autor: “O entorno social parece uma totalidade de objetos puramente observáveis que carecem de toda emoção ou sensação” e, “a mera observação do Outro se converte em um fim em si mesmo tal que toda a consciência de uma relação social prévia se extingue”. No segundo exemplo, efetua-se uma série de pensamentos preconceituosos ou estereotipados que conduzem a uma interpretação seletiva, ou mesmo incompatível, dos fatos sociais, impondo uma negação do reconhecimento prévio (HONNETH, 2007, p. 96-97).

Por outro lado, para se realizar um conhecimento não afetado pela reificação, Honneth reporta-se ao conceito de Lúckas de “práxis da implicação” (participação voluntária), onde “o sujeito ativo deve ser concebido como ‘presenciante’, como ‘unidade orgânica’, e como ‘cooperativo’, percebendo as pessoas e os objetos como algo ‘qualitativamente único’ ou ‘essencial’, como “algo definido em seu conteúdo”. Na práxis com qualidade de participação e interesse existencial, as pessoas impõem uma carga existencial às coisas que as rodeiam, uma multiplicidade de significados existenciais ou psíquicos, o que conduz o sujeito a se preocupar com os significados múltiplos da situação observada.

Essa perspectiva participativa caracteriza-se pelo interesse nos desejos, atitudes e reflexões como razões do agir do Outro, ou seja, uma tomada de perspectiva do Outro e a compreensão da ação do Outro. Ademais, identificam-se previamente as expressões de conduta, de sensação, afetiva ou de reação do Outro como significativa para interpretação do mundo de sensações do sujeito. E ainda, em relação ao entorno físico, apreende-o em seu valor qualitativo antes de se estabelecer com ele qualquer relação teórica.

3 RELATOS DE POSTURAS REIFICANTES E DE RECONHECIMENTO NO DEBATE SOBRE O URBANO

As posturas reificantes no âmbito da intervenção do urbanista na cidade podem ser identificadas em relatos pesquisados em estudos acadêmicos. Este artigo cita três exemplos da literatura acadêmica do urbanismo identificados no clássico “Morte e vida de grandes cidades”, escrito por Jane Jacobs, famoso pela crítica às decisões de planejamento e desenho urbano modernos sob a ótica das “coisas comuns e cotidianas” (JACOBS, 2000, p. 1).

No primeiro exemplo extraído do livro, podem-se identificar elementos de uma postura reificante no ato de conhecer e propor sobre o urbano. Uma das situações descrita por Jane Jacobs refere-se ao diálogo que ela teve com um amigo planejador urbano de Boston, no bar-restaurant de *North End*. Ela cita as palavras dele sobre o bairro visitado por eles na ocasião: Costumo vir até aqui só para andar pelas ruas e sentir esse clima maravilhoso das ruas, alegre. Olhe, se gostou daqui agora, precisa voltar no verão. Você ficaria doida por este lugar no verão. Mas claro que a gente vai ter de acabar reurbanizando o bairro. Temos de tirar essas pessoas das ruas (JACOBS, 2000, p. 09).

Para Jane Jacobs, os “instintos” do amigo diziam que North End “era um ótimo lugar, e suas estatísticas sociais reafirmavam isso. Porém, tudo o que ele havia aprendido como urbanista sobre o que é bom para o povo e bom para os bairros, tudo o que fazia dele um especialista, dizia-lhes que o North End tinha de ser um lugar ruim” (JACOBS, 2000, p. 09).

Ora, o amigo apreendeu o caráter qualitativo do meio físico, o caráter único do local, ou seja, obteve um reconhecimento prévio do meio físico e social, no entanto, ele permitiu que seus atos fossem governados por um sistema de convicções (soluções técnicas urbanísticas) que impôs uma negação posterior desse reconhecimento original. Ele apontou solução técnica (reurbanização) que negou a sua interação qualitativa de origem, “esquecendo” dos momentos de “origem existencial” pelos quais se iniciaram sua percepção do local e concentrando seu conhecimento no objetivo científico (plano de reurbanização), como “um fim em si mesmo”.

No segundo exemplo, em um trecho do texto que Janes Jacobs trata do tema sobre “*a fascinação das crianças pela vida nas ruas*”, ela destaca que esse ato cotidiano foi constatado “*há muito tempo por especialistas em recreação*”, mas, “*geralmente com desaprovação*”. E comprova essa afirmação com o trecho do relatório da Associação de Planejamento Regional de New York:

A análise detida em várias cidades num raio de 400 metros ao redor de playgrounds, sob um espectro amplo de situações, mostra que cerca de 1/7 da população infantil e de 5 a 15 anos

de idade se encontra nesses locais (...). O chamariz da rua é um concorrente (...). O playground deve ser bem administrado para ter êxito na competição com as ruas, cheias de vida e aventura. A capacidade de tornar as atividades do playground tão irresistivelmente atraentes a ponto de tirar as crianças da rua e manter seu interesse dia após dia é uma qualidade rara nos recreadores, e ela deve associar personalidade e especialização de alto nível (JACOBS, 2000: p. 92-93, grifo nosso). Nas palavras da autora, o “relatório deplora a tendência inflexível das crianças de ‘vadiar’, em vez de jogar ‘jogos reconhecidos’ (reconhecidos por quem?)”. Trata-se, portanto, de uma postura reificante, onde se reconhece previamente as qualidades do meio físico e social - “as ruas cheias de vida e aventura” -, mas se perde a atenção à essa característica percebida na origem. Ou seja, reconhece previamente, mas não consegue apresentar resposta a observação de origem, inclusive, negando a qualidade que se revelou intuitiva e anteriormente para ele. Ou seja, no reconhecimento posterior, os recreadores de “qualidade”, “personalidade” e “especialização de alto nível” são aqueles que buscam o “êxito na competição com as ruas”, o triunfo em “tirar as crianças da rua”.

O terceiro exemplo encontrado no texto de Jane Jacobs está no capítulo sobre a revitalização urbana - especificamente sobre a erradicação “pura e simples” dos cortiços e de sua população, sem reconhecer processos de recuperação, substituindo-os por conjuntos habitacionais. A autora menciona a edição de fevereiro de 1959 da publicação do Instituto Americano de Urbanistas, escrito por Herbert Gans, sociólogo da Universidade de Pensilvânia. O foco da publicação era a zona de cortiço *West End* de Boston que estava às vésperas de sua demolição. Contudo, ela ressalta a declaração do sociólogo que o *West End*,

apesar de tido pelas autoridades como ‘uma zona de cortiço’, poderia ser descrito com mais propriedade como uma ‘área de baixa renda estável’”. E ainda, quanto a caracterização: “se se define uma zona de cortiços como um lugar que ‘devido à natureza de seu meio social pode provocar problemas e perturbações’ então o *West End* não é uma zona de cortiços” (JACOBS, 2000, p. 303).

Além de mencionar essa polêmica caracterização da área por parte das “autoridades” - a qual associa cortiço a um lugar com problemas e perturbações - Jane Jacobs também destaca o não-reconhecimento do processo de recuperação em que se encontrava a área enfatizado pelo sociólogo:

ele menciona a ligação intensa dos moradores com o distrito, seu controle social informal bastante avançado, o fato de muitos moradores terem modernizado e reformado o interior dos apartamentos – todas elas

características típicas de zonas de cortiços em fases de recuperação” (JACOBS, 2000, p. 303).

Ou seja, se estava em fase de recuperação, não deveria estar às vésperas de ser demolido. Os pensamentos preconceituosos ou estereotipados - como “rotular”, como zonas de cortiços, áreas em fase de mudanças na dinâmica socio-espacial - podem ser entendidos como parte de uma postura reificante. Assim como, adotar esses pensamentos com o propósito de uma interpretação seletiva, tendo como objetivo uma intervenção urbana, também compreende um ato de reificação. Não há interesse, no exemplo citado, de se fomentar o ato de conhecer o objeto, ou de propor, em seu caráter qualitativo.

Por outro lado, no tocante aos exemplos de posturas de reconhecimento no âmbito da intervenção do urbanista, este artigo faz referência a dois, encontrados no livro de John Forester “*Dealing with Differences*” (2009). A experiência de Gordon Sloan, responsável pelo processo de planejamento territorial para Vancouver Island, Canadá, é o primeiro exemplo extraído do livro. De acordo com Forester (2009), Sloan convidou as pessoas para participarem do processo de elaboração do planejamento. Como retorno, ele recebeu grande demanda de diversos grupos, com mais de 1000 fontes documentais distintas. Ele organizou as perspectivas mais ou menos semelhantes, sistematizando-as em catorze segmentos (governantes, empresários, indígenas, operadores do turismo, ambientalistas, mineradoras, agricultores etc). Em reuniões, por segmento, realizadas separadamente, Sloan identificou grupos opositores que não confiavam uns nos outros, e relatou sobre essa desconfiança mútua a eles para que percebessem a existência desse pressuposto que uns detinham sobre os outros, e que deveria ser desmontada.

Ele também, após observar que os grupos tendiam a “cristalizar” seus próprios interesses, estimulou os segmentos - por meio de orientações aos grupos e condução dos debates - a saírem das suas “bases” e iniciarem a identificação mais específica de suas “necessidades, desejo, preocupação, medo, aspiração, expectativa”, uma vez que esses dados deveriam estar muito claros para eles no momento da negociação. O objetivo era fazer com que os segmentos aprendessem sobre eles mesmos, seus “meios” e “fins”, juntos, para, posteriormente, orientar os participantes a compreenderem que deveriam construir soluções conjuntas que acomodassem, mas não comprometessem, os interesses de todos. Interessava dissipar algumas de apreensões sobre os outros e modificar níveis de reconhecimento entre eles.

Para Forester (2009, p. 25-27), a postura de Sloan foi de um mediador, não de um especialista técnico que repreendeu uma opinião, ou cumpriu meramente um procedimento burocrático, ou mesmo adotou o papel de juiz, julgando opiniões e apresentando soluções

prontas. Assim como, tentou-se "lidar com as diferenças" entre diversos grupos que “sentaram-se à mesa” para negociar questões conflituosas relativas ao uso da terra e dos recursos ambientais e econômicos. A postura do mediador, portanto, foi despertar a percepção dos segmentos sobre si (suas próprias prioridades) e sobre o Outro, preparar os caminhos do “ouvir” e “falar”, e acomodar diversos interesses a partir da criação (ou desenho) de opções de benefícios mútuos.

Logo, nesse exemplo, é notória a práxis participante do planejador e o interesse existencial pelo Outro, pelas cargas existenciais ou psíquicas da situação. Uma postura de reconhecimento evidenciada no interesse do mediador em compreender a multiplicidade de significados, de valores, e de interesses (desejos, atitudes e reflexões) como razões do agir do Outro, ou seja, uma tomada de perspectiva do Outro e a compreensão da ação do Outro.

O segundo exemplo de postura de reconhecimento, encontrado no livro de Forester, é o caso da experiência de mediação de Stephen Thom, como representante do governo, no sul da Califórnia. Na ocasião, um empreendedor queria construir 100 ou mais casas novas em um sítio que abrigava um cemitério de ancestrais de tribos americanas locais. Os líderes das tribos se opuseram ao projeto uma vez que consideravam a terra sagrada. Nas primeiras reuniões públicas para discutir o licenciamento, Stephen Thom ouviu as partes interessadas na questão urbana. De um lado, os representantes tribais quiseram tentar evitar que o terreno sagrado fosse escavado ("não toque na terra - é sagrada"), do outro, os empreendedores queriam aprovar a construção das casas ("vamos pegar as pás"). Enquanto isso, os veteranos de guerra procuravam terreno para construir casas para eles. Tratava-se, então, da terceira parte interessada na área. E, para os governantes, havia interesse em ter uma casa de veteranos por lá uma vez que havia uma base militar naquela área - um grande distrito eleitoral.

Sendo assim, apesar de interesses conflitantes, a mediação possibilitou apreender algo surpreendente para a negociação: os líderes tribais concordavam com a ideia de ter uma casa de veteranos na área, pois gostaram do conceito de ter um lugar para pessoas idosas, porque isso proporcionava o respeito à terra sagrada. Então, os veteranos e os líderes tribais apoiaram as agendas uns dos outros, resultando em uma proposta de construção de casas para os veteranos e a construção de um memorial dos nativos americanos, nesse mesmo sítio, o qual daria algum tributo aos nativos americanos. Uma proposta que se mostrou respeitosa para ambos os grupos. Os empresários não fizeram objeção em doar áreas para as casas dos veteranos, desde que o saldo de habitações a serem construídas aumentasse para cento e vinte. Assim, no acordo definiu-se que a área para as casas dos veteranos seriam um critério claro para aprovar o

empreendimento. E o Estado aplicaria dinheiro na construção das casas dos veteranos, assim como concordaria com a demanda das tribos.

Para Forester, essa disputa foi vista inicialmente como irreconciliável, “escavar ou não?”; “deixar a terra sagrada intocada ou construir uma nova habitação nela?”. O conflito inicial era: “mercado de terra versus terra sagrada”. Era visível, o choque de interesses, ou talvez até modos de vida. A mediação, contudo, revelou possibilidades de satisfazer os interesses (e talvez os modos de vida) de cada um dos adversários aparentes. E o mais importante, as expectativas iniciais de irreconciliação desabaram, surpreendendo a todos o surgimento de possibilidades não imaginadas a priori. Forester observa que o mediador, deve ser mais “curioso”, assim como, mesmo se sentindo diante de um provável impasse, ou interesses aparentemente irreconciliáveis, deve-se manter motivado a alcançar os resultados mutuamente benéficos.

Assim, para Forester, o profissional diante das “lutas de poder, interesses e identidade” pode se manter “presunçoso ou cego (ou ambos)”, impedindo-o de “encontrar opções e possibilidades que realmente funcionem para as pessoas envolvidas”. No entanto, pensamentos estereotipados ou preconceituosos, devem dar lugar as posturas de reconhecimento, obtidas pela adoção de abordagem “mais curiosa”, “mais preocupada”, “mais interessada” sobre os Outros e sobre o mundo.

CONCLUSÕES

Os elementos textuais compreendidos à luz dos conceitos de “reificação” e de “reconhecimento”, sob a ótica do filósofo Axel Honneth, revelaram tanto posturas reificantes quanto posturas de reconhecimento nas práticas do urbanista.

Os relatos de Jane Jacobs sugerem a existência de postura reificante na medida em que o urbanista pode apreender o caráter qualitativo do meio físico, o caráter único do local - ou seja, obter um reconhecimento prévio do meio físico e socioeconômico - no entanto, seu sistema de convicções (soluções técnicas urbanísticas) pode conduzir a uma negação posterior desse reconhecimento original. Pode-se indicar uma solução técnica que nega a interação (prévia) qualitativa do projetista com o lugar, “esquecendo” dos momentos por onde se iniciaram sua percepção do local. Logo, o reconhecimento prévio do lugar é esquecido e o conhecimento produzido pelo profissional é então dirigido para o seu objetivo final: o plano urbano, como “um fim em si mesmo”.

Assim como, também se identificou como postura reificante, a adoção de pensamentos preconceituosos ou estereotipados (como “rotular”, como zonas de cortiços) e de interpretar de forma seletiva tendo como objetivo uma intervenção urbana (“rotulando” de cortiço com o propósito de removê-los). Isto é, não havendo interesse de se fomentar o ato de conhecer o objeto, ou de propor, em seu caráter qualitativo.

Como postura de reconhecimento, os relatos de John Forester demonstram uma práxis participante do planejador como um mediador interessado pelo Outro, pelas cargas existenciais ou psíquicas da situação. Um profissional preocupado em compreender a multiplicidade de significados, valores, desejos, atitudes e reflexões (como razões do agir do Outro).

Além disso, verifica-se posturas de reconhecimento obtidas pela adoção por parte do profissional de uma abordagem “mais curiosa”, “mais preocupada”, “mais interessada” sobre os Outros e sobre o mundo.

A expectativa é que essa práxis participante se estenda do ato de conhecer e de propor às mais diversas competências desse urbanista comprometido em contribuir na reflexão, formulação e aplicação propositiva de saídas para os desafios profissionais apresentados pela sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- FARIAS, Savina Brito de. **Uma Proposta de Parque Urbano: o Caso do Açude Recreio – Caicó/RN**. Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Centro de Tecnologia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), junho de 2016.
- FORESTER, Forester. **Dealing with Differences: Dramas of Mediating Public Disputes**. Oxford: University Press, 2009.
- HONNETH, Axel. **Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento**. Buenos Aires: Katz, 2007.
- JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MARQUES, Sergio Moacir. **O Ensino do Projeto de Arquitetura e Urbanismo no Final do Curso: uma Reflexão Propositiva para os Trabalhos Finais de Graduação**. Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Prebisteriana Mackenzie. São Paulo. 2016. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgau/index>> . Acesso: janeiro de 2018.
- MILBURN, Lee-Anne S.; BROWN, Robert D. **The Relationship between Research and Design in Landscape Architecture**. Landscape and urban planning, v. 64, n. 1, p. 47-66, 2003.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A DIMENSÃO ÉTICA DO DIÁLOGO EM PAULO FREIRE

Germano Alves Cavalcante
germanoalves@hotmail.com

Alisson Avelino Batista de Souza
alissonsouz16@gmail.com

Wallisson Lopes Cardozo
wallissonl@gmail.com

Graduandos em Pedagogia
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
Campus – Cajazeiras – PB

Profa. Dra. Silvia Carla Conceição Massagli
silvia.carla@ufcg.edu.br

RESUMO

A comunicação apresenta um estudo sobre as representações sociais do termo “diálogo” relacionado à ética em Paulo Freire realizado por alunos do curso de Pedagogia do 8º e 9º período da UFCG no Campus de Cajazeiras-PB. Por meio da técnica projetiva de associação livre de palavras de ABRIC (1994) em um questionário respondido pelos discentes tem-se como objetivo relacionar termos aprendidos e apreendidos por estes sujeitos e confrontá-los com a ética do diálogo freiriana. Os alunos foram submetidos a uma única pergunta onde eles iriam apontar cinco palavras que fazem menção ao diálogo. Como pressupostos teóricos foram adotados a obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1968) e o artigo “A Educação como meio de Transformação Social” de vários autores que a analisaram. O resultado apresentou a coocorrência de duas palavras mais associadas “conversa” e “respeito”. Pode-se, então, inferir que a ética e a cidadania como forma de transformação social só podem ser estabelecidas efetivamente quando firmadas por atributos convergentes à conversa e o respeito.

Palavras-chave: Comunicação. Ética. Cidadania. Diálogo. Transformação Social.

INTRODUÇÃO

A palavra é a via pela qual se estabelece o ponto de encontro, a saber, o diálogo. É o diálogo que põe prática eficiente da palavra, Paulo Freire (1987) vai mencionar que os homens se fazem na palavra e esta ação em que estes se constroem apresenta-se pelo estabelecimento de diálogo entre os sujeitos. Este é o viés pelo qual os homens são capazes de transformarem a si e ao mundo.

Assim, torna-se pertinente investigar como um termo tão caro está sendo assimilado na vida acadêmica. É justamente o professor que, não detentor de toda razão educativa, mas sendo ele mediador, terá como uma das responsabilidades estimular nos educandos uma formação

crítica para a vida em sociedade, isto quer dizer, o exercício de sua cidadania em uma ética de convivência, do diálogo.

Diante do exposto por Freire, como caminho de transformação social através da cidadania vimos a necessidade de analisar se a formação docente dos profissionais da educação está sendo pautada sobre os princípios éticos mediados pela dialogicidade formativa desde a educação básica, onde será formada e delineada a base estrutural cerebral para a apreensão da moralidade.

Não eximindo a responsabilidade que tem a profissão com o termo em exercício pós-formação. Há que salientar também que estas associações feitas por cada aluno não estão dissolúveis a seus exercícios na profissão, caracterizam e dizem elas muito do que o aluno entendeu durante todo seu processo formativo, como a maneira que ele irá trabalhar a dimensão do diálogo propriamente dito.

Desta forma, o objetivo do presente trabalho é analisar como os atributos absorvidos durante o percurso de formação acadêmica são assimilados e apreendidos para o exercício de sua praxe, como relacionar a implicância que a compreensão ética do diálogo em Paulo Freire serve de sustentáculo para a cidadania em virtude da transformação social.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A palavra enquanto externada sempre foi o instrumento pelo qual os sujeitos se utilizam para expor e suprir suas necessidades. A palavra é o código, seja ela escrita ou oral, utilizado para expor alguma ideia; pode ser dados por pensamentos, sentimentos, argumentos ou opiniões.

O trabalho de Paulo Freire de implicância ética está relacionado com temáticas, ainda que indiretamente, implicadas no próprio estudo da ética; a saber, tratada em Platão na filosofia em sua obra “A República”. Como se trata de ética que pressupõe seu objeto de convivência tratada em “A Filosofia explica as grandes questões da humanidade” de Clóvis Filho. Na mesma Filosofia é apontada como “Agir comunicativo” Em Jürgen Habermas. Trabalhada em outros artigos do campo de educação. Um trabalho em andamento que se pretende estender as relações com demais áreas do conhecimento vinculadas à direção ética.

No artigo “A Educação como meio de Transformação Social” de Leticia Azevedo com outros autores em que trabalham a educação em virtude de uma formação do caráter ético e cidadão do sujeito educando. Na obra, os autores se firmam no pensamento de Paulo Freire para apontar a dimensão ética que a educação assume em sala de aula.

Fala-se em diálogo, relações em vista de vida melhor, portanto, ética. Paulo Freire apresenta o diálogo como estabelecedor de relações e que estas configuram um caráter de ação e transformação dos sujeitos em si e do mundo. Logo, fala-se então de ética, ética que tem como objeto a convivência (Cf. FILHO, 2013). Não há corte entre diálogo e ética, se assim também se falar em comportamentos.

O diálogo converge para a cidadania. Apesar de o termo diálogo poder assumir diversas compreensões, em Paulo Freire este termo tem um caráter ético, concernente para a vida em sociedade e a educação como um todo. É pelo diálogo que os sujeitos são capazes de recriar o mundo a partir de suas participações ativas no processo, em particular, educativo.

Em algumas páginas da revista “Ser Médico” (2016) vamos encontrar uma palestra do filósofo espanhol Fernando Savater em que ao falar sobre o processo de educação como construção da cidadania, ele mostra que a harmonia e democracia passam pelo processo de diálogo e, neste, o confronto ou propriamente a violência, surgem da falta de saber se expressar. De acordo com Fernando Savater, “A violência surge dos que não sabem se expressar”, também por isso a pertinência em se falar em diálogo como presente na educação para efeito de formação cidadã. Na mesma palestra ele cita que “(...) é imprescindível formar cidadãos para isso, não se inventou outra coisa que não seja educação (...)”.

Moscovici (1978) denominou de representações sociais o conjunto de opiniões, crenças ou valores socialmente construídos a partir da intercomunicação e da apropriação particular ou grupal das informações, e que é utilizado para dar suporte a uma decisão. Uma vez criadas, essas ideias ou crenças adquirem formas e características próprias, e passam a movimentar-se por entre os sujeitos, possibilitando que umas se propaguem no meio social, enquanto outras desapareçam em uma dinâmica ininterrupta de produção e reprodução. Portanto, quanto maior o enraizamento do conhecimento, maior será o obstáculo simbólico a ser superado.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de cunho quanti-qualitativa, estabeleceu-se como público alvo, alunos dos últimos períodos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFCG, campi de Cajazeiras – PB e recorreu ao método de associação livre de palavras como procedimento metodológico para a obtenção dos resultados comparativos, onde aplicamos um questionário de questão única em que os alunos elencaram as cinco primeiras palavras que os vieram à mente, relacionando ao termo “diálogo”.

Os discentes responderam aos seus respectivos questionários de modo individual e voluntário. A pergunta norteadora para a associação livre de ideias foi: “quais as cinco primeiras palavras que lhe vêm à mente quando evocamos a palavra DIÁLOGO?”, com esta sintética pergunta será possível inferir como o diálogo em termo e em uso está sendo apreendido da sala acadêmica para a vida profissional e em sociedade.

RESULTADOS

Os dados a seguir mostram as palavras associadas e a frequência com que elas foram escritas pelos alunos da academia. A começar pelos alunos do 9º Período e depois os do 8º Período.

Tabela: Palavras associadas ao “diálogo” com os alunos do 8º e 9º período.

Palavras evocadas	Freq.
Conversa	17
Respeito	13
Relações interpessoais	12
Troca de informações	9
Ideias	7
Companheirismo	7
Entendimento	5
Reflexão	5
Liberdade de expressão	4
Críticidade	3
Conhecimento	3
Comunicação	2
Harmonia	2
Contradição	2
Aprender	2
Humanização	2
Crescimento	2
Opiniões	1
Esperança	1
Apropriação de palavras	1
Assunto	1
Sinceridade	1
Ética	1
Discussão	1
Reciprocidade	1
Mudança	1
Verbalização	1
Confronto	1
Intencionalidades	1
Professor	1

Convencimento	1
Aluno	1
Texto	1
Retórica	1
Importante	1
Palavra	1
Flexibilidade	1
Democracia	1

Foi possível verificar que há uma relação, segundo o percentual de frequência entre “conversa” e “respeito” associada diretamente com diálogo em consonância com a ética versada nos ditos de Freire.

Deste modo, por se tratar de um vínculo ético de convivência, relação, participação, gerência e cidadania a implicância da “conversa” como elemento crucial do contato com o outro, seja para troca de informações, simples bate-papo ou envolvimento de conhecimentos (como é o caso da sala de aula), notamos nitidamente sua compreensão no contexto da dimensão do diálogo.

Como não se trata de uma “conversa” qualquer, mas de um contato com o outro e este outro possa compreender um indivíduo ou mesmo um grupo, a relação passa pelo “respeito” primeiro a considerar o outro como parte fundamental e autônoma do diálogo e da formação para a vida (seja ela social ou acadêmica), segundo porque este “respeito” está implicitamente relacionado ao compromisso que se tem com a transformação social.

De acordo com os alunos da pesquisa, o diálogo passa por esta construção de conversa e respeito. Uma conversa que se estabelece na experiência da palavra e, palavra esta que, pressupõe a participação de outrem até mesmo para poder se confirmar o ato de palavra, até porque enquanto se permanece meramente no “eu” pode se chamar de pensamento ou abstração, mas palavra precede diálogo, diálogo com alguém; como menciona Paulo Freire “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexiva.” (FREIRE, 1987, p. 44)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Paulo Freire converge para uma formação docente capaz de transformação. Na obra correlacionada à pesquisa, Freire trabalha a dimensão do ser professor como aquele que media, ou seja, aquele que proporciona o espaço e o incentivo adequados para a formação do discente, sendo este autônomo e protagonista de sua formação, a saber, educação que transforma o indivíduo e a sociedade que este se insere, mediante seu contexto histórico.

No decorrer de uma formação docente, estritamente a pedagogia, assimila-se atribuições que constituem o caráter em sala de aula. Paulo Freire é o nome mais proferido e de obras mais trabalhadas durante esta formação, justamente porque se identifica nele este caráter peculiar de preocupação pertinente com o fazer educação no processo ensino-aprendizagem. Assim, é necessário conhecer termos que influem para tal, o que se reflete para o êxito de quem educa e aquele que é educado; bem como sua formação cidadã. Grosso modo, podemos relatar tamanha importância dos escritos deste autor de relevância singular ao tratarmos de educação.

Visto os dados da pesquisa minuciosamente analisada e com a participação efetiva do público alvo em questão, pudemos constatar que os propostos de Freire, vistos no livro “Pedagogia do Oprimido” (1987), onde se versa sobre a implicância do uso do dialogo para além da linguagem e para a formação humana e ética, através da educação, estão sendo vistos e apreendidos pelos alunos de graduação de Pedagogia, na cidade de Cajazeiras, pela instituição de nível superior UGCG – CFP.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J-C. (1994). *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In J-C. ABRIC (Ed.) **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France.
- AZEVEDO, Leticia Fátima de; HILLIG, Clayton et al. **A Educação como meio de Transformação Social: Projeto Arquitetos do Saber**. 2017, pp. 27-28.
- BARBOSA, Fátima. A violência como forma de expressão. **Revista Ser Médico**. São Paulo: CREMESP, ANO XIX, Nº74, pp 4-6, Março de 2016.
- FILHO, Clóvis de Barros. **A Filosofia explica as grandes questões da humanidade**. São Paulo: Casa do Saber, 2013, p.9.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, pp 44-46.
- MOSCOVICI, S. (1978). **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

A ABORDAGEM CTSA COMO ALTERNATIVA PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UMA AÇÃO SOBRE O ECOSISTEMA MANGUEZAL NO 7º ANO

Carlos José Araújo da Silva
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)
UERN/IFRN/UFERSA Mossoró-RN
carlos_adm_silva@hotmail.com

Luciana Medeiros Bertini
Dra. em Química pela UFC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)
UERN/IFRN/UFERSA, Mossoró-RN
luciana.bertini@ifrn.edu.br

Giordano Gubert Viola
Dr. em Ciências Biológicas pela UFRGS. Docente visitante do Programa de Pós-Graduação em
Ensino (POSENSINO) UERN/IFRN/UFERSA, Mossoró-RN
giorgviola@gmail.com

RESUMO

Mediante os impactos socioambientais ocasionados pela Ciência e Tecnologia na atualidade optou-se por aplicar a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA nas aulas de ciências por meio de uma oficina, sobre a importância do ecossistema manguezal, com uma turma do 7º ano do ensino fundamental II em uma escola pública localizada no município de Guamaré/RN. Com isso, o objetivo desta pesquisa foi promover a alfabetização científica dos discentes através de uma intervenção sob a abordagem CTSA. Como procedimentos metodológicos dividiu-se a oficina em três etapas. Na primeira buscou-se envolver os educandos na pesquisa através de um experimento, na segunda realizou-se um dinâmica e por fim um debate e aplicação de um questionário. As temáticas utilizadas foram: o manguezal e a manutenção da vida, a relação do mangue com o equilíbrio ambiental e os benefícios do manguezal para a sociedade. Esse construto foi conduzido por uma pesquisa qualitativa e realizado por meio de uma pesquisa ação. Como resultados percebeu-se a relevância da abordagem CTSA na promoção da alfabetização científica, pois após a intervenção os educandos passaram a argumentar e se posicionar de maneira mais crítica acerca dos problemas ambientais ocasionados pela ciência e a tecnologia.

Palavras-chave: CTSA. Alfabetização científica. Ecossistema manguezal.

INTRODUÇÃO

No século vigente as pessoas de modo inconsciente estão sendo condicionadas a seguirem padrões impostos pela Ciência e Tecnologia de maneira acrítica. Essa situação tem gerado milhares de consumidores preocupados com a manutenção da sua aparência perante a sociedade.

Com isso, as questões ambientais têm sido deixadas de lado, provocando impactos para o meio ambiente e gerando preocupação no mundo inteiro. Como prova desses danos, nota-se nos constantes noticiários dos jornais e artigos científicos sobre o desaparecimento de diversas

espécies da fauna e flora nas últimas décadas. Além do aumento na produção de lixo, contaminação de fontes de água potável, da atmosfera dentre outros, quem têm contribuído para o desequilíbrio ambiental.

Mediante esse cenário, faz-se necessário que as escolas busquem formar cidadãos mais preocupados com as causas ambientais. Essa preocupação está de acordo com o que aponta Morin (2003, p. 11), sobre “saber quem somos, o que nos atinge, o que nos determina, o que nos ameaça, nos esclarece, nos previne e o que talvez possa nos salvar”.

Nesse sentido, o espaço escolar segundo Layrargues (2002) deve trabalhar ações de Educação Ambiental como processo educacional altamente político com a pretensão de desenvolver nos discentes um maior discernimento crítico sobre as organizações, seus responsáveis e suas razões sociais que geram riscos e problemas socioambientais. Como alternativa, temos as práticas pedagógicas ambientais sob a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS que tem discutido sobre as implicações sociais, econômicas e políticas do desenvolvimento científico e tecnológico.

Assim, devido a amplitude dessa abordagem, utilizaremos nessa pesquisa a sigla CTSA para dar ênfase às questões ambientais, já que essa terminação tem sido utilizada para articular debates mais amplos e críticos por meio da ciência, tecnologia e sociedade, destacando o ambiente como base do trabalho curricular (SANTOS; CARVALHO; LEVINSON, 2014).

Além disso, a CTSA propicia a mediação de propostas pedagógicas em temáticas que possibilitam ao aluno desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo de maneira coletiva, alcançando um entendimento novo acerca da conexão do homem com a natureza, os tornando mais conscientes e participantes das causas ambientais (TOMAZELLO, 2009). Também possibilita a promoção da alfabetização científica e tecnológica dos discentes tornado possível uma compreensão atualizada e ampliada da natureza da Ciência e da Tecnologia, como dos seus respectivos papéis na sociedade (ACEVEDO DÍAZ; VÁZQUEZ ALONSO; MANASSERO MAS, 2003).

Sendo assim, mediante a importância da abordagem CTSA no processo de reivindicações de problemas ambientais ocasionados pela ciência e a tecnologia, optou-se por aplicá-la nas aulas de ciências por meio de uma oficina, sobre a importância do ecossistema manguezal, com uma turma do 7º ano do ensino fundamental II em uma escola municipal, localizada em Guamaré/RN. Com isso, o objetivo desta pesquisa foi promover a Alfabetização Científica dos discentes através de uma intervenção sob a abordagem CTSA.

Portanto, as discussões postuladas nesse artigo são parte de uma das etapas da sequência didática da pesquisa que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) ofertado pela UERN/UFERSA/IFRN para obtenção do título de Mestre.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando a promoção da Alfabetização Científica dos educandos por meio de uma intervenção sob a abordagem CTSA, optou-se por realizar uma oficina sobre a importância do ecossistema manguezal em uma turma do 7º ano do ensino fundamental II em uma escola municipal, localizada em Guamaré/RN.

Dessa forma, o presente construto conduziu uma abordagem qualitativa, que segundo Richardson (2017) “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. E quanto a natureza do trabalho, foi realizado por meio de uma pesquisa ação que pode ser definida como:

[...] a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado (THIOLLENT, 2003, p. 21-22).

Participaram da pesquisa 34 discentes, com idades entre 12 e 14 anos. Devido a faixa etária foi solicitado autorização da participação aos seus pais/responsáveis e os mesmos assinaram e entregaram os termos para participar desse estudo. Além disso, para manter o sigilo dos participantes utilizou-se as letras contidas no alfabeto brasileiro para nomear os educandos e preservar o seu anonimato.

A oficina teve como tema: importância do ecossistema manguezal e como objetivo: despertar a criticidade dos estudantes sobre a importância ambiental do ecossistema manguezal utilizando abordagem CTSA para a promoção da Alfabetização Científica. Os conteúdos utilizados foram: o manguezal e a manutenção da vida, a relação do mangue com o equilíbrio ambiental e os benefícios do manguezal para a sociedade.

Com relação as etapas da pesquisa, primeiramente utilizou-se um microscópio caseiro de simples confecção com auxílio de um laser de cor verde e uma seringa descartável de 10 ml. Esse experimento teve por finalidade despertar o interesse dos estudantes sobre a vida no ecossistema manguezal e assim envolve-los na pesquisa mostrando que em uma simples gota de água existe vida. Em seguida, perguntou-se sobre que tipos de plantas e animais estão

presentes no manguezal, dentre outros questionamentos que correspondem aos fatores bióticos e abióticos presentes nesse ecossistema.

Mais adiante, solicitou-se que a turma fizesse um grande círculo, após isso, foram entregues plaquinhas com nome de seres vivos presentes no manguezal que foram citados anteriormente. Com isso, foi lido um pequeno texto em que os estudantes simularam a ação antrópica sob o animal ou planta que estão representando. Essa dinâmica teve como finalidade o início da contextualização da referida temática. Por fim, pediu-se que refletissem sobre as consequências do desaparecimento desse ecossistema na Terra e que descrevessem como poderia ser evitada tal fatalidade. Com o intuito de uma avaliação aplicou-se um questionário no final da oficina.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A CTSA como alternativa para a alfabetização científica

O movimento CTS/CTSA surgiu em meados de 1970 devido a diversos acontecimentos. Segundo Aikenhead (2005) a segunda guerra, o ambientalismo, o movimento feminista, e as reformas nos currículos de ciências após o lançamento do satélite Sputnik. Outra contribuição para o surgimento da CTS segundo Jacobi (2005) foi a publicação do livro primavera silenciosa da Rachel Carson que colaborou com a conscientização da sociedade de que a natureza era suscetível a ação antrópica. Com isso, veio à tona a necessidade de regulamentar a produção das indústrias objetivando a proteger o meio ambiente.

Além disso, na década de 1980 foi criado o enfoque CTS, movimento internacional do Ensino de Ciência, desejando promover a Alfabetização Científica envolvendo novas metodologias e abordagens científicas (REBELO; MARTINS; PEDROSA, 2008).

Desde que se iniciou a educação CTS, já trazia consigo objetivos da Educação Ambiental, já que esse movimento veio criticar o modelo desenvolvimentista que estava ocasionando a crise ambiental e excluindo a sociedade. Devido a esse cuidado diversos autores começaram a utilizar o termo Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA com o objetivo de enfatizar a perspectiva ambiental (SANTOS, 2011).

Com o passar dos anos a temática CTSA tem sido inserida no currículo, permitindo a construção de um ambiente propício para debates sobre a presente situação do planeta e formação dos indivíduos. Levando em conta a habilidade dos discentes no processo de

avaliação, tomada de decisão em relação as questões de ciência e tecnologia e como se inter-relacionam com a sociedade e o meio ambiente.

Contudo, a Educação Ambiental, movimento CTSA e Educação para a sustentabilidade possuem objetivos coletivos. Todas as três correntes coincidem para um só grupo, objetivando desenvolver uma maneira diferente de pensar, nova ética, e novos hábitos para se chegar em um futuro sustentável (VILCHES; PÉREZ; PRAIA, 2011).

De maneira geral o enfoque CTS/CTSA tem sido compreendido como uma novidade no âmbito educacional que caminha de acordo com o importe e atualizado aconselhamento universal para proporcionar “no ensino de ciências a alfabetização científica e tecnológica mais completa e útil possível para todas as pessoas (ACEVEDO; VÁZQUEZ; MANASSERO, 2003, p. 101).

A Alfabetização Científica

A Ciência e a Tecnologia têm trazido impactos socioambientais importantes. Sabendo que os alunos estão acompanhando esses avanços, cabe ao profissional docente inserir nas suas aulas os aparatos tecnológicos utilizados por eles, e apresentar temas que façam parte do seu cotidiano, para que percebam quais são os impactos, e as vantagens e desvantagens da Ciência e Tecnologia (FABRI; SILVEIRA, 2013).

Fabi e Silveira (2013) também destaca que o ensino precisa estimular a autonomia no ato de pensar e de agir. Como também, promover uma Alfabetização Científica que procure mobilizar o educando, motivar, e auxiliar para que as questões da Ciência sejam de fato trabalhadas em sala de aula, de maneira que possam se posicionar criticamente diante de tais fenômenos, modificando os conhecimentos adquiridos em práticos e teóricos.

Com isso, Vasconcelos (2008), afirma que essa alfabetização é fundamental para formar cidadãos críticos, que pretendem contribuir com a preservação da vida no planeta e um ambiente com melhores condições sociais para sobrevivência da humanidade.

Além disso, a Alfabetização Científica tornou-se uma necessidade para toda sociedade. Ela pode ser utilizada desde para simples tomadas de decisões do cotidiano como sobre a maneira de se alimentar, o manuseio das fontes de energias e o controle do seu consumo, o não desperdício da água dentre outras atividades. E também para que o sujeito possa participar ativamente de discussões que envolvem à ciência e a tecnologia (VIANA, 2014).

De maneira mais ampla, os educandos, através da educação científica teriam que ser capazes de propor resolução de problemas concretos e entender quais as prioridades que a

sociedade necessita. Sendo assim, esse modo de ensino poderia favorecer grande parte da sociedade a se conscientizarem acerca da difícil relação entre a ciência, a tecnologia e a sociedade. Permitindo assim, que o indivíduo possa opinar e decidir determinadas problemáticas (MACEDO; KATZKOWICZ, 2003; CACHAPUZ et al.; 2005)

Sendo assim, a Alfabetização Científica quando abordada de acordo com a perspectiva CTSA possibilitará um ensino mais atraente para o estudante por envolvê-lo nas aulas, utilizando experiências do seu cotidiano e as contextualizando nos pressupostos da ciência e tecnologia. Dessa a maneira a CTSA, vai de encontro ao que propõe a Educação Ambiental como fica claro na fala de Vilches, Pérez e Praia, (2011).

Ecosistema manguezal: por que devemos preservá-lo?

Os manguezais é um ecossistema importantíssimo tanto para as populações existentes em suas proximidades quanto para toda a biodiversidade nele presente. Para Maciel (1991), o Manguezal pode ser definido como um sistema ecológico situado na costa tropical, predominando as espécies de plantas típicas, que se unem a diferentes integrantes da flora e fauna, sejam eles não visíveis a olhos nus (microscópicos) ou visíveis (macroscópicos), adaptados a um tipo de substrato que de períodos em períodos são alagados pelas marés, com amplas diferenças de variações de salinidade. A delimitação vertical do bioma, na região do médio litoral, é determinada através do nível médio das marés de enchente ou maré cheia (as preamares), que podem ser preamares de quadratura ou preamares de sizígia.

Alves (2001), sugere que podemos encontrar os mangues nas regiões que costumam ser alagadas pela ação das marés que podem ser: estuários, lagoas costeiras, baías e deltas e esses lugares possuem características, entretanto não obrigatoriamente da mistura de água doce e salgada. Para Fernandes (2006) os solos nas áreas de manguezais são pantanosos, devido à decomposição de sedimentos localizados no fundo das baías e dos estuários. A flora apresenta adaptações para sobrevivência nesse local, como raízes respiratórias denominadas pneumatóforas que ajudam na respiração da planta, já que o solo é caracterizado pela baixa aeração (FERNANDES, 2006).

No Brasil, a flora dos mangues é composta por uma pequena variedade de angiospermas. Herz (1991) expõe que o Bioma manguezal pode ser representado por uma associação de espécies do *Rhizophora mangle* (ou mangue branco), *Avicennia shaueriana* (ou mangue preto), *Laguncularia racemosa* (ou mangueBranco) e *Conocarpus erecta* (ou mangue de botão).

Contudo, o bioma manguezal além de servir de abrigo para os animais, apresenta características físicas que o torna propício para reprodução de diversos animais como moluscos, crustáceos, peixes, pássaros, dentre outros que habitam naquele ambiente por toda a vida ou pelo menos parte dela (AMADOR, 1997). Outro destaque do manguezal é a sua capacidade de proteger a linha da costa das ações erosivas ocasionadas pelas ondas e pelo vento, além de concentrar nutrientes e filtrar metais pesados (ALVES, 2001).

RESULTADOS ALCANÇADOS

A metodologia utilizada possibilitou um maior envolvimento dos discentes na temática proposta. Durante toda a realização da oficina foram sendo geradas perguntas associadas às questões que envolveram a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Sempre buscando levar em consideração os conhecimentos que os educandos já possuíam acerca do ecossistema manguezal. Ao término das discussões sobre os impactos que a ciência e a tecnologia têm ocasionado ao ecossistema manguezal aplicou-se um questionário com as seguintes questões:

Questão 01. Agora que o manguezal desapareceu da Terra, nos fale que consequências ambientais o planeta terra poderá ter que enfrentar? Para essa questão os discentes responderam o seguinte:

O superaquecimento da terra, morte de animais que dependem do mangue, vários restaurantes irão falir, que dependem do mangue. Guamaré e outras cidades irá sumir por causa das ondas (Discente A, 2018).

Ao analisar essa resposta nota-se que o educando, compreende o papel do manguezal no que se refere ao processo de captação do gás carbônico e sua consequente contribuição protegendo a camada de ozônio. Também entende, que diversos animais dependem desse hábitat para perpetuar a sua espécie. Ainda lembra que os comerciantes locais também serão atingidos, e por fim ressalta o manguezal como sendo uma barreira protetora de Guamaré e demais cidades litorâneas. Nessa resposta encontramos elementos da Alfabetização Científica que segundo Freire (1980) o sujeito alfabetizado cientificamente será capaz de se posicionar criticamente mediante o seu ambiente e o planeta que está conectado.

se o mangue acabar, os peixes e outros animais que vivem lá vão morrer, pois tem animais que precisam do mangue para sobreviver, então sem os mangues eles morrem (Discente B, 2018).

Na fala dessa educanda percebe-se que, já compreende sobre a importância do manguezal como abrigo para toda a biodiversidade ali presente. E alerta as pessoas que sem esse ecossistema eles seriam extintos do planeta. Percebe-se que a utilização da abordagem CTSA colaborou no processo de Alfabetização Científica, pois com base em Fabri e Silveira (2013) ela passou a perceber quais impactos, a Ciência e Tecnologia poderia ter ocasionado ao manguezal.

Corroborando com essa ideia o Educando D, aponta extinção dos mangues como um problema para os animais e seres humanos quando diz que:

pode enfrentar várias consequências, principalmente de animais sem o mangue, nós não teríamos peixes para comer que vivia no mangue, e muitos caranguejos (Discente D, 2018).

Dessa maneira o educando aborda a questão da sustentabilidade, algo muito importante para os discentes envolvidos nessa pesquisa, pela razão de aproximadamente 90% serem filhos de pescadores e marisqueiros e dependerem desses animais para a sua sobrevivência seja os comercializando ou para consumo próprio. Essa questão de sustentabilidade segundo Vilches, Pérez e Praia (2011) caminha junta com a Educação Ambiental e a CTSA, ambas correntes possuem objetivos comuns.

Questão 2. Como poderíamos ter evitado que o manguezal fosse extinto da terra?

Para o Discente A, evitar a extinção do manguezal seria “replantando os mangues, não jogando lixo e conscientizando as pessoas e não abusar da tecnologia”.

Nota-se que o reflorestamento é a primeira solução que o educando propõe, isso indica que ele passou a compreender que se deve plantar novas árvores para preservar áreas ameaçadas. O cuidado com o lixo é outro ponto importante já que o descarte de resíduos sólidos tem poluído e prejudicado tanto o mangue quanto os animais. Essa fala está de acordo com o que propõe a Alfabetização Científica segundo Vasconcelos (2008) no processo de formação de um cidadão crítico que busca contribuir com a preservação da vida no planeta e um ambiente melhor para viver.

Já o discente C traz uma outra sugestão apelando para que:

as pessoas não joguem tanto lixo dentro da água, que os barcos não joguem tanto óleo, que os pescadores não pesquem tanto, que as pessoas também tivessem noção e não pensassem somente nelas (Discente C, 2018).

A resposta do Educando apresenta algumas das ações antrópicas que tem poluído o meio ambiente e que tem dizimado algumas espécies de animais. Ele fala da ambição do homem e alerta para a conscientização dos cidadãos sobre a importância da natureza. Confirmando que o educando começa a trilhar o caminho da Alfabetização Científica já que para Fabi e Silveira (2013) o sujeito é capaz de se posicionar criticamente diante de determinados problemas.

Diante dessa possível catástrofe o Discente D sugere algumas medidas que poderia ter evitado esse mal:

nós poderíamos ter feito muitas coisas para ter ajudado o mangue. Como não jogar coisas no mangue, principalmente lixo, líquidos químicos e outros. Poderíamos não cortar as árvores dos mangues, e nem construir por cima dos mangues (Discente D, 2018).

Constata-se que esse aluno trouxe uma maior diversidade de medidas preventivas contra a extinção do ecossistema manguezal, abordando o cuidado com o descarte devido do lixo, como também dos resíduos líquidos que são nocivos para todos os animais e plantas presentes nesse ecossistema. E ainda destacou os problemas do desmatamento e da habitação desordenada em áreas de manguezal. O educando se posiciona como um sujeito alfabetizado cientificamente, pois para Fabi e Silveira (2013) isso acontece quando o indivíduo é capaz de se posicionar de maneira crítica e transformar os conhecimentos adquiridos em práticos e teóricos.

Sendo assim, observou-se a importância da aplicação da abordagem CTSA e sua essencial contribuição no processo de alfabetização científica, pois ao valorizar a visão de mundo que os alunos apresentaram acerca da temática, e aplicar atividades contextualizadas a partir do debate, tornou-se possível a construção da argumentação dos educandos em relação aos problemas ambientais e sociais, nos quais foram capazes de argumentar e propor soluções, conseguindo assim, alcançar o objetivo desse construto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos problemas ambientais ocasionados pela Ciência e Tecnologia que essa pesquisa foi realizada, almejando que o profissional docente possa repensar a sua prática, buscando metodologias que valorizem o conhecimento de mundo dos educandos.

Com isso, percebeu-se que a realização de uma intervenção através da abordagem CTSA torna-se relevante para o processo de alfabetização científica dos educandos. Observa-se que houve uma maior participação dos discentes na discussão sobre a temática proposta, eles

apresentaram-se mais críticos e reflexivos acerca dos problemas que lhes foram apresentados, sempre buscando solucioná-los.

Com isso, essa metodologia pode colaborar no processo de formação dos discentes o envolvendo e o tornando responsável pelas questões socioambientais perante o que propõe os novos modelos da ciência e das tecnologias. Eles passaram a participar ativamente nas tomadas de decisões à medida que foram lhe sendo apresentados os problemas.

Contudo, almeja-se que a partir dessa vivência que outros profissionais da educação possam se apropriar da metodologia aqui explicitada e a molde para atender a necessidade da sua escola, para que o ensino sobre as questões ambientais ocasionados pela ciência e tecnologia passe a ser mais debatido em sala de aula, de maneira contextualizada, levando em consideração os conhecimentos prévios que os educandos já possuem, para que possam contribuir não somente com a proteção do ecossistema manguezal, mas para o meio ambiente em si.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, J. A., VÁZQUEZ, A. & MANASSERO M. A. (2003) Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 2 No. 2. <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen2/> Acessado em 18 de jun. 2018.
- AIKENHEAD, G. “Educación Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS): una buena idea como queira que se llame”. **Educación Química** 16(2), 2005.
- ALVES, J. R. P. (Org.). **Manguezais: educar para proteger**. Rio de Janeiro: FEMAR: SEMADS, 2001.
- AMADOR, Elmo da Silva. **Baía de Guanabara e ecossistemas periféricos: homem e natureza**. Rio de Janeiro: E. S. Amador, 1997.
- FABRI, F; SILVEIRA, R. M. C. **O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica CTS: uma proposta de trabalho diante dos artefatos tecnológicos que norteiam o cotidiano dos alunos**. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 77-105, 2013.
- FERNANDES, A. **Fitogeografia brasileira – Províncias florísticas**. 3 ed. Fortaleza-Ce: Realce, 2006.
- HERS, R. **Manguezais do Brasil**. Instituto Oceanográfico, Universidade de São Paulo, São Paulo 1991, 227 p.
- JACOBI, P. “Educar para a Sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios.” In: **Revista Educação e Pesquisa**- vol. 31/2- maio-agosto 2005, FEUSP.
- LAYRARGUES, P. P. A Crise Ambiental e suas Implicações na Educação. In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Edições IBAMA, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, B.; KATZKOWICZ, R. Educação Científica: sim, mas qual e como? In: MACEDO, B. (Org.). **Cultura científica: um direito de todos**. Brasília: UNESCO, OREALC, MEC, MCT, 2003.

- MACIEL, N.C., 1991. Alguns aspectos da ecologia do manguezal. In: CPRH, 1991. **Alternativas de uso e proteção dos manguezais do Nordeste**. Recife, Companhia Pernambucana de Controle da Poluição Ambiental e de Administração do Recursos Hídricos. Série Publicações Técnicas, No 003, 9- 37.
- MORIN, E. et al. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.
- REBELO I.S; Martins, I.P; Pedrosa, M.A. “Formação contínua de professores para uma orientação CTS do ensino de Química: um estudo de caso.” **Química Nova na Escola**, 2008, no 27, p 30-34.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2017.
- ROCHA, Katiúscia Soares Viana. **Do projeto manguezal às ciências do ensino fundamental: uma experiência pedagógica voltada para a sustentabilidade**. Dissertação apresentada ao programa de mestrado educação em ciências e matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo no ano de 2014.
- SANTOS, W. L. P; CARVALHO, L. M.; LEVINSON, R. A Dimensão Política da Educação Ambiental em Investigações de Revistas Brasileiras de Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, p. 199 – 213, 2014.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Significados da educação científica com enfoque CTS**. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; AULER, Décio (Org.). **CTS e educação científica: desafios, tendência e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.
- TOMAZELLO, Maria Guiomar Carneiro. **O Movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade-Ambiente na Educação em Ciências**. Cascavel – PR. Anais do I Seminário Internacional de (CTS) de 28 a 30 de abril de 2009. UNIOESTE, Cascavel- Paraná. Acesso: junho 2018. Disponível: [http://cac-php.unioeste.br/V18\(1\), pp. 77-105, 2013](http://cac-php.unioeste.br/V18(1), pp. 77-105, 2013).
- VASCONCELLOS, Erlete Sathler; SANTOS, Wildson Luiz P. **Educação Ambiental por meio de tema CTSA: Relato e análise de experiência em sala de aula**. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ) EA. Instituto de Química da Universidade de Brasília/IQ-UnB, Brasília-DF. UFPR, 21 a 24 de julho de 2008. Curitiba/PR. Disponível: http://www.cienciamao.if.usp.br/dados/eneq/_educacaoambientalpor meio.trabalho.pdf. Acesso em março de 2018.
- VILCHES, Amparo. Pérez, Daniel Gil. PRAIA, João. De CTS a CTSA: educação por um futuro sustentável. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; AULER, Décio (Org.). **CTS e educação científica: desafios, tendência e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011

ÁGUA: DESPERDÍCIO NAS BACIAS DO RIO TOCANTINS

Alexandre Lamário Alves Freitas

alexandre_brothers2@hotmail.com

Graduando do curso de pedagogia na UEMASUL

Raimunda Almeida Silva Sousa

raymunda-25@hotmail.com

Graduanda do curso de pedagogia na UEMASUL

RESUMO

A água é um recurso natural e essencial para vida, para sobrevivência dos seres vivos, além de ser fonte de desenvolvimento econômico, social e cultural. É necessário que haja uma consciência sustentável, de cuidar desse bem tão precioso e necessário. O presente trabalho tem como objetivo geral: analisar o desperdício da água nas bacias do Rio Tocantins, como objetivos específicos: compreender a importância do Rio Tocantins; Analisar o desperdício da água no município de Imperatriz – MA; compreender algumas formas de reutilizá-la racionalmente. Como metodologia foram usadas pesquisa bibliográfica e de campo, seguida da parte prática com a execução de um projeto voltado ao tema: “Água: o desperdício nas bacias do Rio Tocantins”, em uma escola municipal de Imperatriz – MA. Neste sentido houveram aulas expositivas, explicativas e práticas na classe de 2º ano do ensino fundamental, criando junto com os alunos uma maquete do Rio Tocantins caracterizando sua situação atual de descaso, degradação, seca e desmatamento das matas ciliares e também um jornal informativo com recortes de jornais, fotos do rio, frases das crianças com relação ao rio, panfletos informativos e dicas para a economia de água. Com isso percebe-se a importância que há apresentar este assunto, estes objetivos para as crianças, da forma mais dinâmica e interessante, pois elas representam o futuro, a esperança de mudança, a espera de dias melhores. É necessária a noção das consequências dos atos de cada um, pois as nossas atitudes para o bem ou mal, fazem toda a diferença.

Palavras chave: Ensino Fundamental. Água. Bacias do Rio Tocantins. Conscientização. Conservação.

1 INTRODUÇÃO

A água é um recurso natural e essencial para vida, para sobrevivência dos seres vivos, além de ser fonte de desenvolvimento econômico, social e cultural. Apesar de sua grande importância para humanidade, a água para utilização básica necessária para nós é muito baixa comparada com a imensidão de água que há no mundo. Atualmente a temática sobre a água vem sendo abordada por muitos pesquisadores que têm se preocupado com a situação de descaso por parte do homem no não cuidado deste bem tão necessário para sobrevivência.

O presente artigo tem por finalidade conscientizar e mostrar a importância de conservar, analisando o desperdício da água que vem assolando o Rio Tocantins. Durante anos este Rio vem sofrendo modificações por conta de ações que utiliza de artifícios que mudam o percurso das águas, a partir das hidrelétricas, fábricas, mudanças climáticas, como o

aquecimento global, poluição dos afluentes, assoreamento, retirada de matas ciliares, entre outros, sinônimos de devastação da natureza. Todos esses fatores vêm contribuindo para a degradação do meio ambiente, não apenas, mas também pode-se destacar as queimadas como forma de degradação ocasionada pelo homem. Segundo o Instituto Nacional de Pesquisa Espacial (INPE) no ano de 2015, o Maranhão já era o terceiro no ranking de focos de queimadas, ficando atrás apenas do Pará. Questões climáticas também vêm favorecer para essas situações.

A proposta deste artigo é abordar o Rio Tocantins e explicar como se deve proteger, cuidar e amar o Rio fonte de vida e sustento para tantos, tento em vista também que a população sofre com as consequências que se tem percebido com relação a falta de preservação que o mesmo vem sofrendo a anos. Diante disso, propõe-se o seguinte problema: como evitar o desperdício e promover a preservação das bacias do Rio Tocantins? Sabemos da importância deste rio para nossa cidade e para as outras em que ele passa, pois ele é fonte de renda para várias pessoas que vivem da pesca, do transporte, da agricultura e pecuária.

Para investigar o presente problema partimos dos seguintes objetivos: conhecer a importância da água; analisar o desperdício da água; mostrar algumas formas de reutilizá-la. Como metodologia, aula expositiva, explicativa e prática na classe de 2º ano do Ensino Fundamental, criando junto com os alunos uma maquete do Rio Tocantins caracterizando sua situação atual de descaso, degradação, seca e desmatamento das matas ciliares e também um jornal informativo com recortes de jornais, fotos do rio, frases das crianças com relação ao rio, panfletos informativos e dicas para a economia de água. Dessa forma, partimos da pesquisa bibliográfica bem como pesquisa de campo numa escola municipal no bairro Nova Imperatriz.

É importante frisar que este trabalho foi executado no ano de 2017, ano em que o rio Tocantins perpassava por um momento de seca. Essa situação atingiu a população imperatrizense diretamente, pois o rio abastece toda a cidade.

2 ÁGUA: MAIS QUE IMPORTANTE, UMA NECESSIDADE

A água é um elemento natural, necessária para a sobrevivência dos seres vivos e principalmente para a saúde. Ela compõe 70% do corpo humano (CRUZ NETO, 2016, p. 1), a sua ingestão é importante principalmente para o bom funcionamento dos rins e bexiga. No ecossistema a água está presente no organismo dos animais como forma de regular a

temperatura do seu corpo através da transpiração, nas plantas ela representa alimento que é fabricado a partir da fotossíntese.

Atualmente a temática sobre a água vem sendo abordada por muitos pesquisadores que têm se preocupado com a situação de descaso por parte do homem, pois ao invés de cuidarmos, estamos desperdiçando. Ela vem sendo usada de má forma pelo homem que apesar de saber de sua grande importância, vem desperdiçando esse bem tão precioso.

A conscientização é um fator necessário para chegarmos a situação do esgotamento das reservas disponíveis para a distribuição, pois é fato que a água é importante tanto agora, no presente, como em gerações futuras. De modo geral o ser humano vem degradando o meio ambiente provocando a escassez dos recursos naturais, como é o caso da água, foco deste artigo.

2.1 Rio Tocantins

O Rio Tocantins nasce no estado de Goiás, mais precisamente na Serra Dourada, no Brasil. Ele passa pelos estados do Maranhão, Goiás, Pará e Tocantins, também é o segundo maior Rio totalmente brasileiro. No Rio, em sua extensão, localizam-se diversas usinas hidrelétricas, essas usinas são a de Cana brava, Serra da Mesa, São Salvador, Eduardo Magalhães, Estreito e Tucuruí. Dentre todas a principal é a de Tucuruí, que ainda é a maior hidrelétrica totalmente brasileira, pois a de Itaipú localiza-se na fronteira entre Brasil e Paraguai. O Rio é formado a partir da união de três rios: Rio das Almas, Rio Maranhão e Rio Paranã, que se faz presente entre os municípios de Paranã e São Salvador do Tocantins. Este precioso Rio se une ao Rio Araguaia na região do Bico do Papagaio entre o Tocantins, Maranhão e Pará e deságua na foz do Rio Amazonas.

O Rio tem uma importância significativa para a sobrevivência das cidades em que ele passa, como por exemplo a dos imperatrizenses e demais comunidades ribeirinhas que em sua maioria vivem da pesca e do uso de suas embarcações para trabalhar. Um fato preocupante é que este rio aos poucos está desaparecendo. Nesse sentido, percebe-se a necessidade em trabalhar este tema para as crianças, pois as mesmas representarão o futuro, então, a conscientização e estímulos para com o cuidado da natureza se torna essencial o trabalho na base da educação, como é o caso do Ensino Fundamental.

O Rio Tocantins que exerce um papel de grande relevância para a sobrevivência dos imperatrizenses também é a principal referência para a história de vida dessa comunidade, porém tornou-se uma das grandes preocupações, pois o mesmo está passando por um

processo de seca bem intensa e estiagem. Além da má conservação e preservação do mesmo, este rio serve para abastecer a cidade de Imperatriz, Maranhão.

2.2 Água na economia da cidade de Imperatriz - MA

Vários fatores contribuem para a economia de uma determinada sociedade, a água é um deles. Em várias localidades, a água do Rio Tocantins, assim como vários outros rios, são fonte de economia e sobrevivência de muitas pessoas, podemos citar a pesca, a agricultura, a pecuária, o transporte por meio de barcos, canoas etc. meios que diariamente trazem o sustento de várias famílias que vivem disso. Assim como a água é importante para a vida da sociedade e de todos os seres vivos existentes, a agricultura e pecuária também exercem o seu papel.

Deve haver a preocupação de se fazer o processo de irrigação consciente em sistema de produção agrícola e pecuária para que esse sistema não venha interferir na escassez da água, podendo gerar problemas ambientais. Segundo Telles, Domingues (2006), “Diferentes impactos ambientais são associados à utilização da água em sistema de produção agrícola e pecuária”.

A distribuição de energia através das hidrelétricas e o uso da água nas grandes fábricas promoverem muitos empregos e fontes de renda para uma parcela da população, contudo elas acabam degradando o meio ambiente. Assim, segundo Pinto - Coelho e Havens (2015):

Uma das mais importantes atividades econômicas da civilização humana refere-se à produção de energia. Precisamos de energia para quase tudo que fazemos em nossa vida cotidiana: transporte, saúde, educação, segurança, lazer, produção de alimentos e bens de consumo (COELHO; HAVENS, 2015, p. 28).

Dessa forma, percebe-se a evidente necessidade que temos de ter a água a disposição no cotidiano da sociedade como forma de sobrevivência. Além de ser fonte econômica, é também das necessidades sociais, como por exemplo a distribuição dela para a população, o uso básico da água nas residências das pessoas: tomar banho, cozinhar, lavar roupas e louças, mas principalmente para beber e se hidratar.

O Rio Tocantins em 2017 vive uma situação precária de escassez de água e sua importância é nítida, ele possui vários afluentes, dois dos principais cortam a cidade de Imperatriz - MA, o Rio Cacaú e o Rio Barra Grande. Esses afluentes encontram-se em degradação por conta do crescimento urbano e da poluição que tomou conta das margens do

Rio, visto que a própria população despeja os seus rejeitos domésticos nos rios, o que acaba por poluir e comprometer a qualidade da água, a saúde e o meio ambiente. A água que abastece toda população de Imperatriz é capitada do Rio Tocantins, tanto para uso doméstico, como para agricultura e pecuária. Segundo REBOUÇAS, BRAGA e TUNDISI: A escassez de água será um sério desafio ao desenvolvimento no futuro, pois em muitas regiões a demanda de água para indústrias e abastecimento doméstico estará competindo cada vez mais com a demanda para a produção agrícola (REBOUÇAS; BRAGA; TUNDISI, p. 57, 2006).

Nesse sentido, percebe-se que a água é muito utilizada nos abastecimentos das indústrias, residências, hospitais, escolas, agricultura, pecuária, por tanto tem-se a necessidade desse recurso tanto no âmbito urbano quanto no rural, ou seja, é muito uso para pouco cuidado com a mesma.

3 DISPERDÍCIO DA ÁGUA NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ - MA

O desperdício é um tema bastante conhecido, explanado de forma global relacionado com a utilização de recursos hídricos. O uso exagerado desse recurso natural em atividades ou situações banais em que não há tanta necessidade, prejudica a todos na visão de que essa água está cada dia mais escassa. A falta de infraestrutura, os casos de poluição, o furto e desvio de água de outras pessoas e principalmente o seu mau uso doméstico são fatores que agravam e promovem essa questão do desperdício.

É necessário cada vez mais conscientizar a população deste tema tão importante, porém pouco valorizado. Em vários âmbitos da vida urbana e rural existem desperdícios, como na agricultura, quando falamos em irrigação e seus métodos inadequados para uso; fabricas, indústrias, na utilização da água por exemplo na fabricação de produtos; canalização e tubulação, pois havendo um rompimento na tubulação o desperdício torna-se mais evidente, prejudicando a distribuição de água para população.

Um bom exemplo de desperdício é o que ocorreu no ano de 2017 em Imperatriz – MA. Destaca-se o grande desperdício de água como emergência imediata, pois o Rio Tocantins que abastece a cidade inteira, encontra-se em total degradação e escassez. Há várias maneiras de ocorrer o desperdício, por exemplo, rompimento da tubulação, encanação clandestina, mau uso doméstico, vazamento, entre outros, todos esses fatores são visíveis na vida urbana, sem nenhuma preocupação por parte das autoridades competentes.

Os efeitos da ação do homem para com a natureza, já ameaça a população, a escassez de água é um problema visível e que tende a causar impactos cada vez mais graves, o que vem

ameaçar a sobrevivência de todos. No ano de 2017 se viveu um *rodízio* de distribuição de água na cidade Imperatriz, tendo em vista a situação precária que o Rio Tocantins que perpassa pela cidade vive.

Além disso, podemos citar a falta na qualidade e quantidade do tratamento de esgoto que há na cidade de Imperatriz – MA. Segundo o G1 do maranhão (informações da TV Mirante), na cidade, no ano de 2015 “apenas 25% dos bairros do município possuem uma adequada rede de tratamento de esgoto, que foi construída há mais de trinta anos”. Neste sentido, ainda vale ressaltar que o município é o segundo maior e mais industrializado Estado do Maranhão.

Com isso, o rio que perpassa pela cidade sofre com o despejo de esgoto em suas águas, situação lamentável, mas que, porém, condiz apenas com a realidade. Segundo Rebouças (2003):

A degradação da qualidade do ambiente, em geral, e da água, em particular, devido principalmente ao lançamento de esgotos não tratados nos rios que atravessam as cidades, atinge níveis nunca imaginados no Brasil e no mundo. A ONU estima que mais da metade dos rios do mundo está poluída pelos despejos dos esgotos domésticos, efluentes industriais e agrotóxicos. Estima, ainda, que nove de cada dez litros de esgoto nos países de Terceiro Mundo são lançados nos rios sem nenhum tratamento prévio (REBOUÇAS, 2003, p. 343).

Nesse sentido, percebe-se como os esgotos não tratados vêm degradando o meio ambiente, a água dos Rios que passam pelos municípios do Brasil e não é diferente com a cidade de Imperatriz, principalmente no que se refere a atual permanência da empresa Suzano – Papel e Celulose, onde além do plantio de eucalipto que absorvem bastante água, usam a água do rio para produção de celulose, neste sentido o volume de água diminui, sem contar que após o uso para produção, despejam novamente no mesmo. Apesar da fábrica alegar devolver a água que utilizam, “tratada”, me pergunto, por que não reutilizam a mesma, ao invés de irem pegar água no rio?

4 REUTILIZAÇÃO RACIONAL DA ÁGUA

Para se economizar água, é necessário que haja primeiro uma conscientização por parte de cada um. Não basta só economizar, é preciso reutilizá-la. Antes de ser reaproveitada é preciso saber de que forma e como ela deve ser usada adequadamente, coletada e armazenada evitando riscos à saúde individual e coletiva. Pode-se coletar a água durante o

banho e usá-la no vaso sanitário para descargas, lavar áreas externas da casa, podendo também realizar tais ações com a água coletada da chuva e se essa ideia for levada a sério pode-se construir uma cisterna para o armazenamento. Além de ideias como essas, deve-se levar em consideração fatos comuns do cotidiano que possam levar a economia e uso adequado da água, como por exemplo, não deixar a torneira despejando água enquanto escova os dentes ou tomando banho, quando se passa xampu ou sabonete, não tomar banhos demorados, etc. ações como essas, apesar de simples fazem a diferença.

Há um grande desperdício de água em todos os meios de uso, principalmente no que se refere ao Rio Tocantins, o que pode levar a uma escassez, por exemplo, no uso doméstico, joga-se fora a água que poderia ser tratada e reutilizada para seu uso diário, quando necessário. A partir de ideias sustentáveis, percebemos a importância de colocar isso em prática. Segundo Rebouças, Braga e Tundisi, (2006, p. 57): “Em resumo, o desenvolvimento é sustentável quando provê as necessidades da geração atual sem comprometer a habilidade de que as futuras gerações possam prover as suas”. Com isso, percebemos que se hoje nós cuidarmos desse recurso natural existente, não faltará para as gerações futuras e temos que levar em consideração que esse recurso um dia poderá acabar.

Outra forma de reutilizar a água é por meio da captação da chuva, é uma água de boa qualidade e através desses mecanismos, ela pode ser acumulada em reservatórios para o seu uso quando necessário. Essa técnica já é muito frequente no Nordeste. Segundo Cirillo, Montenegro e Nilson (2010): Tomamos os devidos cuidados com a limpeza do telhado, da cisterna, da calha e da tubulação é uma solução fundamental para o atendimento das necessidades mais essenciais da população, em especial do Nordeste (CIRILLO; MONTENEGRO; NILSON, 2010, p. 77).

Nesse sentido, vemos que a água da chuva pode ser um ótimo meio para amenizar a falta para aqueles que dela necessitam da mesma, e não apenas, mas é preciso que esses instrumentos de coletas sejam adequados e essas técnicas bem planejada e organizada.

Existem várias formas de uma reutilização racional da água e promoção da sustentabilidade com uma visão mais consciente, precisamos cuidar do precioso e explorado Rio Tocantins. Das coisas que podem ser feitas, podemos citar o tratamento da água, principalmente em empresas e indústrias, a água do banho, que pode ser aproveitada e reutilizada, sem contar com a captação da água da chuva que se pode aproveitar das melhores formas, etc.

Portanto, é preciso conscientizar-se, ter sensibilidade para com o Rio Tocantins, e não apenas para com ele, mas vários outros rios que representam vida, economia e cultura para várias pessoas que dão importância.

5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Iniciamos nosso trabalho em convenio com a professora de Ciências do 2º ano do turno matutino do Ensino Fundamental, professora Rosinalva, que estava com um projeto de Feira de Ciência em andamento que coincidia com o nosso tema trabalhado. Depois de muito diálogo fomos autorizados a trabalhar com a classe da docente e participar da feira de Ciências.

Nos dias disponíveis fomos à escola para desenvolver o projeto, nos apresentamos na sala de 2º ano, onde explanamos sobre o tema dos nossos estudos, ou seja, sobre as bacias do Rio Tocantins, falamos do quão é importante o Rio tanto para nós quanto para outros que vivem dele e depois interagimos com os alunos perguntado a eles o que achavam que as pessoas deveriam fazer pelo Rio e o que não deveriam, as respostas foram diversas e anexadas em um “jornal informativo” que foi criado. Já combinado com a docente, iniciamos em sala junto com os alunos uma maquete do Rio caracterizando sua situação atual de descaso, degradação, seca e desmatamento das matas ciliares e um jornal informativo com recortes de jornais, fotos do rio, frases das crianças com relação ao rio, panfletos informativos e dicas para a economia de água.

A realização da Feira de Ciências na escola que escolhemos como ponto de partida foi realizado no dia 01 de novembro de 2017. A exposição da Feira de Ciência ocorreu ao longo do dia com as turmas divididas em dois grupos: matutino e vespertino. Porém, para nós, graduando e graduanda, só foi possível contemplar com os mesmos no período matutino. Participavam da Feira Ciências toda a instituição escolar, cada classe com seu determinado tema, cujo o objetivo era levar o conhecimento para a comunidade sobre diversos temas, como higiene bucal, meio ambiente, interdisciplinaridade, valores nutricionais, entre outros.

O tema que estávamos inseridos e que ajudamos parcialmente na sua construção era voltado para o meio ambiente, o tema era: “*A bacia do Rio Tocantins, preservação e conservação*”, com o objetivo de valorizar, apreciar e perceber as diversidades naturais do meio ambiente em relação aos nossos rios, adotando posturas na escola, em casa e em sua comunidade, que os levem interações construtivas, justas e ambientalmente sustentável. A Feira foi um sucesso, várias pessoas foram contemplar sua realização.

Este trabalho tornou-se necessário, pois mostrar a situação do rio Tocantins às crianças torna-se um pontapé inicial para conscientizar desde cedo essa geração que será o nosso futuro, isto é, não se muda o futuro no futuro, muda-se no presente para obtermos resultados no futuro. Ou seja, cultivar a importância do rio para a cidade onde essas crianças vivem é fundamental para uma formação equilibrada e convergente ao meio ambiente e sua preservação.

Apesar da essência da educação ser adquirida em casa, com a família, a escola tem o papel, não apenas de trabalhar essa educação para o bem ético e moral, mas também a partir da mesma instruir os discentes, isto é, escolarizar. Educação e instrução se relacionam quase que intrinsecamente e mostrar para as crianças como cuidar daquilo que as beneficiam (o rio Tocantins), é uma forma de educação ambiental. Deste modo, não basta apenas dizer que faz aquilo que é ensinado na escola, é preciso colocar em prática as ações de preservação e conservação que representam uma mudança para melhor.

6 METODOLOGIA

Para realizar o presente trabalho, a pesquisa foi de campo. A Escola que escolhemos para executar nosso projeto é Municipal, localizada na rua Santo Cristo, bairro Nova Imperatriz, Escola municipal Santa Maria, onde inicialmente fomos à escola para saber se haveria disponibilidade de realizarmos nosso trabalho, no mesmo dia tivemos a confirmação que poderíamos. Depois de muito diálogo fomos autorizados a trabalhar com a classe da docente e participar da feira de Ciências.

Segundo Fonseca (2002, p. 32) a Pesquisa de Campo “caracteriza as investigações em que para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental se coletam dados juntos a pessoas, utilizando diversos tipos de pesquisa (ex-post-factor, pesquisa ação, pesquisa participante, etc.)”. Nesse sentido, a pesquisa de campo torna-se mais abrangente, pois além da pesquisa bibliográfica traz também a perspectiva de indivíduos que participam da situação e local pesquisado.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental matutino, onde nosso trabalho em convenio com a professora de Ciências da turma - professora Rosinalva - que estava com um projeto de Feira de Ciência em andamento que coincidia com o nosso tema trabalhado.

O trabalho realizado no 2º ano do ensino Fundamental foi direcionado a apresentar a situação do rio Tocantins (no ano de 2017), bem como mostrar a importância que devemos

dar a mesma. Neste sentido criamos com as crianças da turma uma maquete do rio, onde para produzi-lo foi usado uma placa de isopor (20 mm) como base para representa-lo; palitos de churrasco e papel cartão verde, para fazer as árvores; tintas guaches e areia.

Também foi criado um jornal informativo, com informações sobre o rio. Trouxemos várias revistas e jornais de 2017 com o objetivo das crianças encontrarem informações e fotos sobre o rio e em seguida recortassem e colassem no jornal. Foi perguntado “ o que a gente pode fazer pelo meio ambiente? ”, onde as respostas estão expostas no jornal informativo. Além disso panfletos informativos sobre a água e dicas para economizar água.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a importância e necessidade que a água possui, esse recurso natural tão precioso, porém limitado, deve-se olhar com mais atenção em todo e qualquer lugar onde se apresenta. Precisamos ter consciência de um todo que é a natureza, pois além da água, ela possui vários recursos que são indispensáveis para o ser humano.

Com base nos estudos realizados, foi possível compreender a importância do Rio Tocantins; Analisar o desperdício da água no município de Imperatriz - MA; compreender algumas formas de reutilizá-la racionalmente. Também foi possível criar uma noção de como o ser humano deve se comportar frente a natureza, pois apesar de estarmos falando da água em específico, ela é só um dos muitos problemas que se pode encontrar com relação a natureza.

Com isso percebe-se a necessidade que há em apresentar este assunto, estes objetivos para as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, da forma mais dinâmica e interessante possível, pois elas representam o futuro, a esperança de mudança, a espera de dias melhores.

Precisa-se criar uma lei para que toda e qualquer construção, seja residencial ou industrial, aconteça dentro de um padrão a ser estipulado por lei determinando um sistema de captação e redistribuição de forma adequada para que essa água seja reutilizada sem qualquer dano à saúde. A população precisa de conscientização, os meios que possam transmitir essa conscientização necessária, podem ser por panfletos, pelas mídias como rádio e TV, etc. É essa conscientização para a economia e principalmente conservação. Outro ponto a ser abordado é as margens do rio em si, suas nascentes e afluentes e sua preservação. Neste sentido, não poluir os rios, retirar todos os lixos presentes nas margens e no rio, além disso, buscar junto as autoridades e órgãos competentes uma solução para o tratamento de esgoto e

uma forma de captar água da chuva para o uso próprio, todas essas propostas podem estimular a mudança no hábito de vida das pessoas, principalmente na cidade de Imperatriz – MA.

Portanto, é preciso que a população em geral tome conhecimento desse assunto tão importante, porém pouco valorizado que é a água, até para que possa se sentir mais sensibilizado, tendo noção da sua relevância, e se conscientizar para o não desperdiçar. A água, como já se sabe um dia pode acabar, por isso é necessário que esse recurso seja tratado com zelo para que possa durar, ou seja, cuidar hoje para que haja amanhã. A partir de atitudes e ações com a natureza e seus recursos existentes é possível fazer a diferença.

REFERÊNCIAS

- G1 MA. **Apenas 25% dos bairros de Imperatriz possuem rede de esgoto:** Plano de saneamento deveria ter sido entregue em julho deste ano. Prazo foi estendido para 2015. Com informações da TV Mirante. Atualizado em 20/11/2014 10h54. Disponível em: <http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2014/11/apenas-25-da-cidade-de-imperatriz-possui-rede-de-esgoto.html> Acesso em 13 de outubro de 2017.
- NETO, Bernardo F. da Cruz. **Benefícios da água com pH alcalino:** Saúde ou doença, você decide. Educação, Tecnologia e Cultura - E.T.C., [S.l.], n. 14, jun. 2016. ISSN 2525-3859. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/etc/article/view/8> . Acesso em: 23 out. 2018.
- PINTO-COELHO, RICARDO MOTTA. **Crise nas Águas.** Educação, ciência e governança, juntas, evitando conflitos gerados por escassez e perda da qualidade das águas. Belo Horizonte: [s.n.], 2015. Disponível em: <http://flseagrant.ifas.ufl.edu/CriseNasAguas/Chapter3.pdf>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.
- REBOUÇAS, Aldo da Cunha; BRAGA, Benedito; TUNDISI, José Galizia. **Águas doces no brasil:** capital ecológico, uso e conservação. 3 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- REBOUÇAS, A. C. Água no Brasil: abundância, desperdício e escassez. **BAHIA ANÁLISE & DADOS**, Salvador, v. 13, n. ESPECIAL, p. 341-345, 2003. Disponível em: <http://files.geografia24horas.webnode.com.br/200000068-0276f03713/Agua%20I.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2017.

ANÁLISE DAS QUESTÕES DE QUÍMICA NO ENEM DO ÚLTIMO TRIÊNIO (2015, 2016 E 2017), DE ACORDO COM O PCN-EM

Jocelia Silva Machado Rodrigues
Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Iguatu*
jocysmr@gmail.com

Tassio Lessa do Nascimento
Mestre docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - *Campus Apodi*
tassio.lessa@ifrn.edu.br

Thays Nogueira Rocha
Mestre docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *Campus Iguatu*
thays.rocha@ifce.edu.br

RESUMO

Criado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) existe desde 1998 como uma forma de avaliação da educação básica e desde o ano de 2009 também tem sido usado como forma de acesso ao ensino superior. Considerando a importância desse exame, o presente trabalho teve como objetivo analisar as questões de Química da prova dos últimos três anos, como forma de verificar se estas estão de acordo com a proposta da Matriz de Referência do ENEM e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM). Durante a análise das questões foi observado que 66,67% das Competências, 43,48% das Habilidades e 60,0% das temáticas propostas pelos PCNEM e pela Matriz de Referência do ENEM apareceram nas questões dos últimos três anos. Observou-se ainda um aumento significativo das questões sem interdisciplinaridade no último ano de aplicação do exame. A partir desses dados é possível afirmar que há uma grande parte das competências, habilidades e temáticas que podem ser trabalhadas nas questões do ENEM.

Palavras-chave: ENEM. Competências. Habilidades. PCNEM. Química.

1 INTRODUÇÃO

O ENEM é um exame muito importante no que diz respeito a avaliação da educação básica no Brasil. Ele existe desde 1998, porém no ano de 2009 foi reformulado e começou a ser utilizado como uma forma de ingresso no Ensino Superior a priori pelas Universidades Federais (ELLERY, 2014) e depois ampliando para as Universidades Estaduais e Privadas (FERNANDES, 2016). Além disso, foram criados vários programas de ingresso no ensino superior, utilizando a nota deste exame, tais como: o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Além do ingresso no ensino superior, até o ano de 2016 era possível a aquisição do certificado de conclusão do Ensino Médio mediante um desempenho satisfatório no exame. Com isso, tornando-se mais que uma avaliação da Educação Básica, gerando oportunidade para prosseguimento de estudos.

Este exame é realizado em dois dias e consta um total 180 questões de múltipla escolha, divididas em áreas de conhecimento e uma redação. Essas questões são montadas a partir de uma Matriz de Referência, Competências e Habilidades para cada área de conhecimento e um conjunto de objetos de conhecimento associados a elas (ELLERY, 2014).

Diante da grande importância que o ENEM representa para os alunos do Ensino Médio, percebe-se a necessidade de conhecer a adequação entre as últimas edições do exame e as normas que estabelecem de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, sobretudo no tocante ao Ensino de Química, área que historicamente apresenta resultados de baixo rendimento na média nacional do exame (VALENTE et al., 2016).

Dentre as 45 questões de ciências da natureza presentes no ENEM uma média de 15 são de Química, sendo que algumas questões são interdisciplinares e envolvem mais de uma disciplina em sua contextualização, bem como no conhecimento necessário para solucioná-la. No que se refere à Química, há 5 competências e 19 habilidades, sendo que nos anos de 2009 a 2012 apenas 3 competências e 9 habilidades estiveram presentes no ENEM, mostrando assim uma desigualdade de distribuição das mesmas (ELLERY, 2014).

Desta forma, esse trabalho teve como objetivo realizar uma pesquisa documental nas questões de química no ENEM do último triênio (2015, 2016 e 2017), de acordo com os PCNEM, bem como identificar as competências, habilidades, temáticas e interdisciplinaridade que mais se fizeram presentes nas questões.

A amostra utilizada foram às questões de Química do ENEM dos anos de 2015, 2016 e 2017 totalizando 45 questões, que serão analisadas com relação às competências e habilidades exigidas em cada questão, quanto à interdisciplinaridade presente, bem como o conteúdo objeto de conhecimento da temática envolvida na questão. Todas as questões foram retiradas do caderno de prova da cor azul referente a cada ano de aplicação da prova.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando as competências e habilidades na Matriz de Referência do ENEM são apresentadas para a área de ciências da natureza 8 competências e 30 habilidades, que podem

ser observadas no Quadro 01. Vale salientar que, a Competência 6 é exclusiva da Física e a Competência 8 exclusiva da Biologia.

Quadro 01 – Competências e Habilidades de acordo com a Matriz de referência do ENEM

<i>Competência de área 1 – Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.</i>				
H1 – Reconhecer características ou propriedades de fenômenos ondulatórios ou oscilatórios, relacionando-os a seus usos em diferentes contextos.	H2 – Associar a solução de problemas de comunicação, transporte, saúde ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.	H3 – Confrontar interpretações científicas com interpretações baseadas no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas.	H4 – Avaliar propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade.	
<i>Competência de área 2 – Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos.</i>				
H5 – Dimensionar circuitos ou dispositivos elétricos de uso cotidiano.	H6 – Relacionar informações para compreender manuais de instalação ou utilização de aparelhos, ou sistemas tecnológicos de uso comum.		H7 – Selecionar testes de controle, parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, a saúde do trabalhador ou a qualidade de vida.	
<i>Competência de área 3 – Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos.</i>				
H8 – Identificar etapas em processos de obtenção, transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, energéticos ou matérias-primas, considerando processos biológicos, químicos ou físicos neles envolvidos.	H9 – Compreender a importância dos ciclos biogeoquímicos ou do fluxo de energia para a vida, ou da ação de agentes ou fenômenos que podem causar alterações nesses processos.	H10 – Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e (ou) destino dos poluentes ou prevendo efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais.	H11 – Reconhecer benefícios, limitações e aspectos éticos da biotecnologia, considerando estruturas e processos biológicos envolvidos em produtos biotecnológicos.	H12 – Avaliar impactos em ambientes naturais decorrentes de atividades sociais ou econômicas, considerando interesses contraditórios.
<i>Competência de área 4 – Compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais.</i>				

H13 – Reconhecer mecanismos de transmissão da vida, prevendo ou explicando a manifestação de características dos seres vivos.	H14 – Identificar padrões em fenômenos e processos vitais dos organismos, como manutenção do equilíbrio interno, defesa, relações com o ambiente, sexualidade, entre outros.	H15 – Interpretar modelos e experimentos para explicar fenômenos ou processos biológicos em qualquer nível de organização dos sistemas biológicos.	H16 – Compreender o papel da evolução na produção de padrões, processos biológicos ou na organização taxonômica dos seres vivos.
<i>Competência de área 5 – Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos.</i>			
H17 – Relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica.	H18 – Relacionar propriedades físicas, químicas ou biológicas de produtos, sistemas ou procedimentos tecnológicos às finalidades a que se destinam.	H19 – Avaliar métodos, processos ou procedimentos das ciências naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental.	
<i>Competência de área 6 – Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico tecnológicas.</i>			
H20 – Caracterizar causas ou efeitos dos movimentos de partículas, substâncias, objetos ou corpos celestes.	H21 – Utilizar leis físicas e (ou) químicas para interpretar processos naturais ou tecnológicos inseridos no contexto da termodinâmica e(ou) do eletromagnetismo.	H22 – Compreender fenômenos decorrentes da interação entre a radiação e a matéria em suas manifestações em processos naturais ou tecnológicos, ou em suas implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais.	H23 – Avaliar possibilidades de geração, uso ou transformação de energia em ambientes específicos, considerando implicações éticas, ambientais, sociais e/ou econômicas.
<i>Competência de área 7 – Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico tecnológicas.</i>			
H24 – Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas.	H25 – Caracterizar materiais ou substâncias, identificando etapas, rendimentos ou implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais de sua obtenção ou produção.	H26 – Avaliar implicações sociais, ambientais e/ou econômicas na produção ou no consumo de recursos energéticos ou minerais, identificando transformações químicas ou de energia envolvidas nesses processos.	H27 – Avaliar propostas de intervenção no meio ambiente aplicando conhecimentos químicos, observando riscos ou benefícios.
<i>Competência de área 8 – Apropriar-se de conhecimentos da biologia para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico tecnológicas.</i>			
H28 – Associar características adaptativas dos organismos com seu modo de vida ou com seus limites de distribuição em diferentes	H29 – Interpretar experimentos ou técnicas que utilizam seres vivos, analisando implicações para o ambiente, a saúde, a produção	H30 – Avaliar propostas de alcance individual ou coletivo, identificando aquelas que visam à preservação e a	

ambientes, em especial em ambientes brasileiros.	de alimentos, matérias primas ou produtos industriais.	implementação da saúde individual, coletiva ou do ambiente.
--	--	---

Fonte: Brasil, 2012

Considerando que o ENEM é orientado por uma Matriz de Referência com Eixos Cognitivos, baseando-se em Competências e Habilidades para a resolução de situações-problema, observou-se quais as competências e habilidades que se fizeram presentes no último triênio do exame, a interdisciplinaridade e ainda a temática abordada em cada questão.

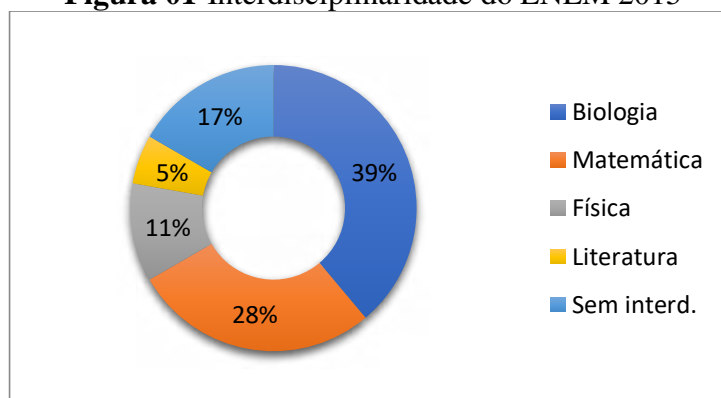
Foram selecionados os enunciados de 15 questões do total de 45 da área de Ciências da Natureza de cada ano do último triênio de aplicação do exame, sendo estes específicos da disciplina de Química.

Nas questões analisadas do ano 2015 foram identificados três tipos de competências, são elas: 3 (7%), 5 (53%) e 7 (40%). Sendo a Competência 5 a que mais apareceu nos itens, estando presente em mais de 50% das questões.

No que se refere às habilidades a pesquisa identificou nas questões de 2015 seis delas: 08 (6,66%), 17 (33%), 18 (13,30%), 19 (6,66%), 24 (26,66%) e 27 (13,30%), sendo as Habilidades 17 e 24 as que mais apareceram nas questões analisadas.

Outro quesito analisado pela pesquisa foi a interdisciplinaridade presente em cada questão. As disciplinas que apareceram no ENEM de 2015 foram: Biologia, Matemática, Física e Literatura, sendo Biologia e Matemática as mais presentes, respectivamente. Foram identificados ainda um número de questões nas quais a interdisciplinaridade não se fez presente, como pode ser visto na Figura 01.

Figura 01-Interdisciplinaridade do ENEM 2015



Fonte: Própria (2018)

Nesse contexto de interdisciplinaridade o PCNEM diz “que a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio

da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência” (BRASIL, 2000).

Um fato interessante observado foi à presença de interdisciplinaridade com a Literatura, sendo que nos 3 anos do exame analisados isso só foi observado no ano de 2015. Sobre isso Brasil (2000) afirma que, “o que chama atenção, nessa sequência de elementos disciplinares e interdisciplinares, mais do que a relação entre as disciplinas da área, são as pontes com as disciplinas das outras áreas”.

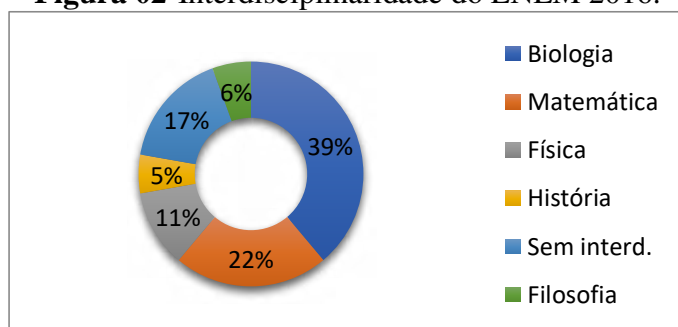
No ano de 2016 foram identificadas quatro competências, sendo três destas as mesmas do ano anterior: 3 (7%), 5 (67%) e 7 (20%). Além destas, também foi identificada a Competência 1 (6%), que não se fez presente no exame do ano anterior e que trata da capacidade de “compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade”.

Assim como no ano anterior a Competência 5 foi a que mais se fez presente, mesmo com a presença de mais uma competência ela ainda aumentou seu percentual fazendo-se presente em quase 70% dos itens analisados (Figura 04).

Com relação às habilidades no ano de 2016 foram identificadas 7 habilidades (Figura 05), sendo elas: 03 (6,67%), 08 (6,67%), 17 (20%), 18 (46,65%), 24 (6,67%) e 25 (6,67%).

Na análise sobre interdisciplinaridade no ENEM de 2016 foi encontrado interdisciplinaridade com cinco disciplinas: Biologia, Matemática, Física, História e Filosofia, sendo que, como no ano anterior, Biologia e Matemática foram as que mais se fizeram presentes. A novidade foi à interdisciplinaridade com a História e a Filosofia, que não são da área, enquanto no ano anterior só teve a Literatura como interdisciplinaridade de uma área que não seja das ciências exatas. Um índice que permaneceu constante foi à ausência de interdisciplinaridade, assim como no ano anterior, 2015, pois em 17% das questões não foi identificada a presença de interdisciplinaridade com outras áreas de estudo, como pode ser visto na Figura 02.

Figura 02-Interdisciplinaridade do ENEM 2016.



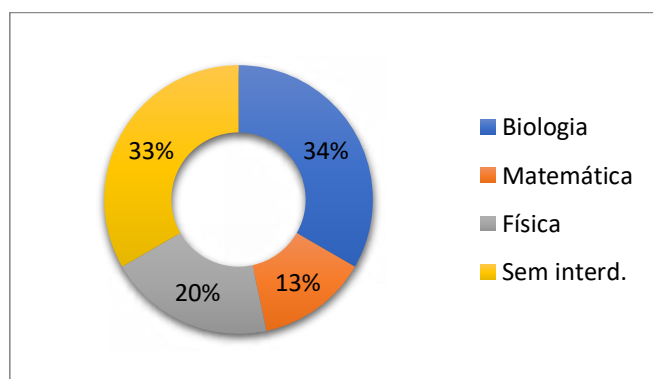
Fonte: Própria (2018)

No último ano de aplicação do ENEM, 2017, foram identificadas três competências, e dentre elas, novamente as Competências 7 (53%) e 5 (40%) foram as que mais se fizeram presentes, com o diferencial que neste ano a Competência 7 esteve presente em um percentual maior que a Competência 5. A terceira competência foi a Competência 1 (7%) que também pode ser identificada no ENEM de 2016, vale ressaltar que o este foi o único ano do período analisado que teve a presença de mais de três competências.

No ano de 2017 foram identificadas 6 habilidades, assim como nos anos anteriores as Habilidades 17 (13,33%), 18 (26,67%), 24 (33,33%) e 27 (6,67%) também foram identificadas. As Habilidades 1 (6,67%) e 26 (13,33%) foram identificadas apenas nessa edição do exame. Sendo assim, as que mais apareceram nas questões do ano de 2017 foram as Habilidades 24 e 18.

No ENEM de 2017 foi notada algumas mudanças com relação a interdisciplinaridade (Figura 03), pois mesmo mantendo a interdisciplinaridade com áreas afins como a Biologia, a Matemática e a Física, não houve interdisciplinaridades com outras áreas de estudos distintas as das ciências exatas, bem como houve um aumento significativo do percentual de questões em que não foi possível identificar interdisciplinaridade, enquanto nos anos anteriores analisados o percentual observado foi de 17%, no ano de 2017 subiu para 33%, quase o dobro.

Figura 03-Interdisciplinaridade do ENEM 2017



Fonte: Própria (2018)

Além das competências e habilidades e a interdisciplinaridade, foram analisadas nas questões, as temáticas envolvidas, ou seja, de qual conteúdo era preciso ter conhecimento para resolvê-las.

No ano de 2015 foram identificadas 12 temáticas: Equilíbrio químico, Separação de misturas, Solubilidade, Cálculos estequiométricos, Funções orgânicas, Transformações

químicas, Compostos inorgânicos: óxidos, Constante de equilíbrio, Radioatividade, Química e meio ambiente, Potencial padrão de redução e Entalpia, apenas três apareceram em mais de uma questão, Química e meio ambiente, Transformações químicas e Cálculos estequiométricos, que foram identificadas em duas questões cada.

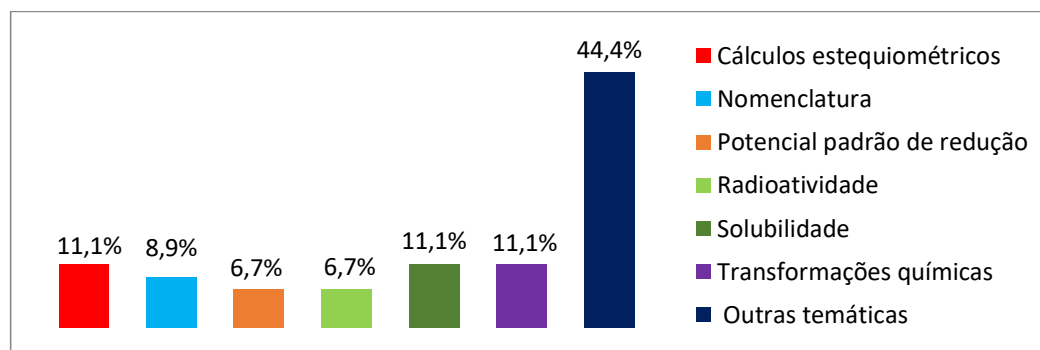
Em 2016 foram identificadas 11 temáticas: Solubilidade, Soluções, Cálculos estequiométricos, Forças intermoleculares, Potencial padrão de redução, Propriedades da matéria, Radioatividade, Separação de misturas, Funções orgânicas, Equilíbrio químico e Nomenclatura, foram identificadas em mais de uma questão as temáticas: Solubilidade, Cálculos estequiométricos, Propriedades da matéria e Nomenclatura.

Em 2017 foram identificadas 12 temáticas: Modelos atômicos, Gases, Química do solo, Materiais fosseis, Potencial padrão de redução, Transformações químicas, Cálculos estequiométricos, Transformações químicas, Forças intermoleculares, Radioatividade, Solubilidade e Nomenclatura, foi identificada em mais de uma questão apenas a temática: Transformações químicas.

É possível notar que as temáticas: Solubilidade, Cálculos estequiométricos, Radioatividade e Potencial padrão de redução estiveram presentes em todos os anos de aplicação da prova em que a análise foi feita.

As temáticas que mais apareceram nos três anos analisados foram: Cálculos estequiométricos, Nomenclatura, Potencial padrão de redução, Radioatividade, Solubilidade e Transformações químicas, representando mais de 50% do total de 45 questões analisadas, como pode ser visto na Figura 04.

Figura 04 - Conteúdos envolvidas nas questões do ENEM do último triênio.

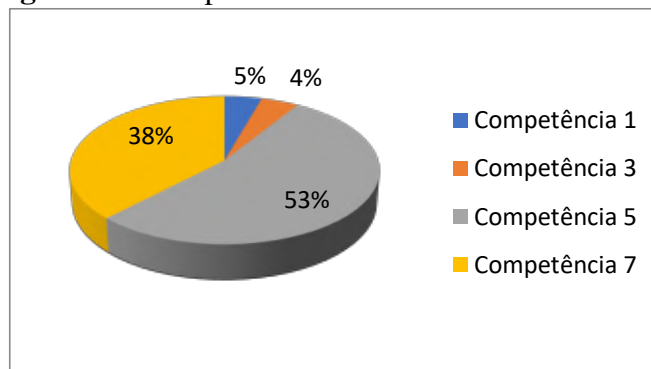


Fonte: Própria (2018).

Todas as temáticas envolvidas nas questões analisadas estão presentes nos nove temas estruturadores proposto pelo PCNEM. De uma forma geral, levando em consideração o último triênio foram identificadas quatro competências: Competência 1, Competência 3,

Competência 5 e Competência 7, sendo as Competências 5 e 7 as que mais foram cobradas nas questões, respectivamente (Figura 05).

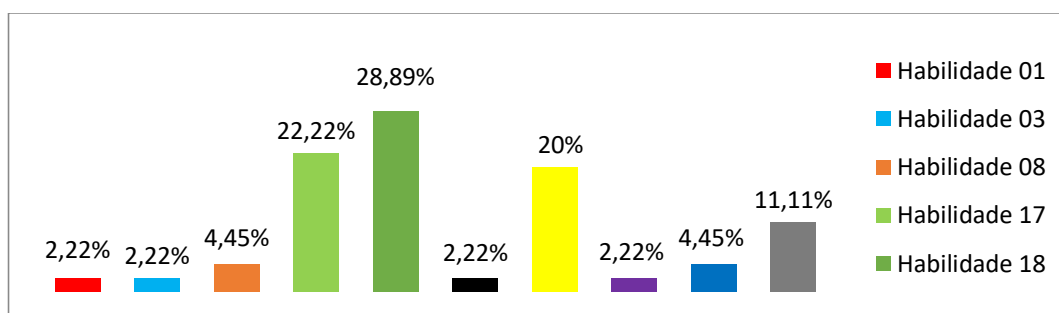
Figura 05- Competências do último triênio do ENEM



Fonte: Própria (2018).

As Competências 2 e 4 não foram identificadas em nenhum ano que foi analisado. Com relação às habilidades, analisando o triênio foram identificadas 10 habilidades: 01, 03, 08, 17, 18, 19, 24, 25, 26 e 27, sendo as Habilidades 18, 17 e 24 as que estiveram em um maior número de questões analisadas (Figura 06).

Figura 06- Habilidades do último triênio do ENEM



Fonte: Própria (2018)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prova do ENEM baseia-se em uma matriz de referências com competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes para solucionar as situações-problemas proposta nas questões da prova do exame. Nos PCNEM também são apresentadas competências e habilidades, bem como temas estruturadores, que devem ser desenvolvidos no ensino de Química.

Após análise dos dados observou-se que nos últimos três anos foram cobrados 66,67% das Competências, 43,48% das Habilidades e 60,0% das temáticas referentes à área de

Química. O máximo de Competências distintas cobradas em um mesmo ano de prova foram 4 e Habilidades 7. Das temáticas envolvidas nas 45 questões analisadas 55,6% concentrou-se em apenas 6 conteúdo.

Com relação à interdisciplinaridade, nos anos de 2015 e 2016 apenas 17% das questões não apresentaram, já no ano de 2017 esse índice subiu para 33%, mostrando assim um aumento de questões com conteúdo exclusivo da Química.

Por fim, é possível afirmar que ainda há uma grande parte de competências, habilidades e conteúdo que podem ser explorados no Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência do ENEM**. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf >, Acesso em 12 de dezembro de 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília/2006, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf >, acessado em 22 de novembro de 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Parte I-bases legais**. Brasília/2000, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>, acessado em 15 de novembro de 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Parte III-ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília/2000, disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>, acessado em 19 de novembro de 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília/2000, disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>, acessado em 15 de novembro de 2017.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 **Lex: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 2017.
- ELLERY, Odijas de Pinho. **A análise das questões de Química do Novo ENEM**, Fortaleza, 2014.
- ELLERY, Odijas de Pinho. **Manual com a análise das questões de Química do Novo ENEM**, Fortaleza, 2014.
- FERNANDES, João Paulo Silva, et al. **A química no ENEM: análise dos itens dos últimos seis anos, seminário de iniciação científica**. Montes Claros, 2016,.
- VALENTE, Arnaldo César Magno. **ENEM: uma abordagem experimental para o ensino da disciplina de química**. IV CONEDU, 2016.

AULA DE CAMPO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA COM DISCENTES DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA EM CASTANHAL-PA

Patrícia Ribeiro Maia
Docente/UFP
patriciaagromaia@gmail.com

Suzana Mourão Gomes
Discente/UFP
suzanamouraogome@gmail.com

Antonio Danilo Bentes Meninea
Discente/UFP
daniobente@gmail.com

Maria Fernanda Romano Medeiros
Discente/UFP
romano.fernanda@gmail.com

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar o efeito da aula de campo acerca do processo de aprendizagem da disciplina Ciências Sociais I. O público investigado consistiu de 33 discentes do 5º período de medicina veterinária da Universidade Federal do Pará (UFPA) - campus Castanhal. Os discentes participaram de dois dias de aula de campo, onde a turma visitou duas propriedades sendo uma considerada modelo de agricultura familiar (Tomé Açu-PA) e a outra o assentamento Benedito Alves Bandeira (Acará-PA). Anteriormente a docente responsável pela disciplina sensibilizou a turma acerca do que seria a atividade. Na aula seguinte a viagem realizou-se uma roda de conversa e posteriormente aplicou-se um questionário relacionado a experiência vivenciada. 60% dos alunos relataram que gostaram mais da visita à propriedade do agricultor familiar em detrimento do assentamento. Já em relação a eficiência do método de ensino visita técnica 65% dos discentes consideraram o método de ensino eficiente. 70% dos entrevistados acenaram para a necessidade de a atividade ser mais prolongada. Diante do exposto, vale ressaltar o efeito positivo que tem a atividade aula de campo sobre o processo de aprendizagem, sendo importante uma sensibilização por parte do docente através de teoria para que o discente entenda o papel e a importância do homem do campo no contexto social.

Palavras-chave: Aprendizagem. Estratégias de Ensino. Extensão Rural.

INTRODUÇÃO

O uso de ferramentas que viabilizem o processo ensino e aprendizagem requer entrega de docentes e discentes, fazendo-se necessária a sintonia entre ambos, somando-se a isso o empenho dos envolvidos.

Atualmente são diversas as dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico, dentre estas pode-se destacar a falta de recursos e materiais para aulas práticas. Neste sentido observa-

se a desmotivação de muitos discentes no ambiente educacional. Diante disso compete ao docente transformar essa problemática em estratégias didáticas que sejam atraentes para os discentes.

Nesta conjuntura, evidencia-se a aula de campo como uma importante aliada, facilitadora da aprendizagem, vislumbrando a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Vale salientar que os discentes são heterogêneos ao modo de aprender.

Gardner (1995) afirma em seus estudos que são oito tipos de inteligência que o indivíduo dispõe para aprender: Corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, linguística, lógico-matemática, musical e naturalista. Sendo que as habilidades para cada indivíduo varia. Nesse cenário, cabe ao professor observar quais métodos utilizar, buscando uma maior diversidade, para atender as necessidades de cada sujeito.

DESENVOLVIMENTO

Este estudo foi desenvolvido com discentes do 5º período letivo do curso de medicina veterinária da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Castanhal. A priori fez-se uma sensibilização com os discentes acerca dos objetivos da viagem técnica (aula de campo), a viagem foi escolhida como ferramenta de aprendizagem pelos docentes envolvidos na disciplina Ciências Sociais I, com o enfoque principal de proporcionar aos discentes experiência em dois principais ambientes: Um projeto de assentamento da reforma agrária e uma unidade produtiva da agricultura familiar considerada modelo na região.

Antes da realização da viagem, trabalhou-se em sala de aula de modo expositivo e dialogado as temáticas: Agricultura familiar, Movimento sem terra e Extensão rural. As discussões teóricas foram embasadas em análise de textos, vídeos e aulas expositivas dialogadas no formato power point.

A turma participante da disciplina constou de 40 discentes regularmente matriculados, onde realizou-se um pré-cadastro aos que se mostraram interessados em participar da viagem, sendo que 33 participaram desta. A mesma ocorreu nos dias 22 e 23 de Abril de 2018, saindo de Castanhal para os municípios de Tomé açu e Acará, todos no estado do Pará.

Para que a viagem se tornasse possível a UFPA emitiu um ofício ao Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Castanhal, pedindo o empréstimo de um ônibus e motorista para a aula a campo, haja vista que o campus da UFPA não possuía ônibus que comportasse todos os discentes. Além disso a direção do curso emitiu memorando pedindo ajuda de custo para os docentes e discentes participantes.

A equipe envolvida nesta atividade constou de: 3 docentes: sendo 2 da UFPA e 1 do IFPA, 1 motorista e 33 discentes.

Em relação ao roteiro da saída a campo os alunos foram previamente informados que ele seria composto de duas etapas, as quais foram realizadas em duas manhãs.

O roteiro da viagem a campo foi composto da seguinte forma: 1. Saída do Município de Castanhal com destino a Tomé açu, onde se conheceria a propriedade do pesquisador Osvaldo Riohey Kato, o qual apresenta instalações e acomodações para receber pesquisadores e discentes de várias instituições da região. Sendo que pernitou-se nesta propriedade, ainda no primeiro dia no município de Tome açú visitou-se a propriedade do agricultor familiar conhecido como senhor Orleans, onde os discentes foram divididos em grupos e puderam conhecer as atividades desenvolvidas na propriedade. 2. Na manhã do dia seguinte seguiu-se viagem para o município do Acará, com o objetivo principal de vivenciar como vivem e se organizam os assentados da reforma agrária no assentamento Benedito Alves Bandeira. Ao fim da tarde do segundo dia retornamos ao município de Castanhal.

Na aula conseguinte à viagem (pós campo) realizou-se uma roda de conversa acerca das experiências vivenciadas pelos participantes, posteriormente para efetuar a coleta de dados a docente responsável pela disciplina que promoveu a atividade, elaborou e aplicou um questionário com 4 (quatro) questões discursivas voltadas para a experiência, cujos dados apresentam-se expostos nos resultados desta pesquisa.

A aplicação dos questionários aos discentes contou com o apoio de duas alunas-pesquisadoras que estão sobre minha orientação, sendo uma bolsista (Programa Navega Saberes) e a outra estagiária voluntária.

Os resultados dos dados coletados estão expostos a seguir de duas formas: quantitativamente (de forma breve, já que o tamanho deste texto não permite muita discussão) qualitativamente, ou seja, uma também breve explanação das respostas dos/as sujeitos investigados/as com uma breve análise interpretativa.

RESULTADOS ALCANÇADOS E DISCUSSÃO

Para melhor entendimento a atividade prática ocorreu da seguinte forma: Chegamos em Tomé Açú-PA na manhã do dia 22/04/18, almoçamos no alojamento do pesquisador Kato, conhecemos sua propriedade; às 13:00 hs fomos para a visita técnica na propriedade do Agricultor familiar Sr. Orleans, onde os discentes puderam conhecer o sistema integrado de manejo agroflorestal, bem como a criação de gado de corte, gado de leite e inseminação

artificial praticados naquela propriedade modelo. As atividades do dia encerraram às 18:00, dormimos em Tomé Açu.

No dia 23/04/2018 saímos às 07:00 de Tomé Açu com destino ao projeto de assentamento (PA) João Batista no município do Acará (Figura 2), no assentamento os discentes puderam vivenciar as práticas da associação local, bem como conheceram vários projetos instalados naquele assentamento, retornamos para Castanhal às 18:00 hs.

Em linhas gerais os discentes investigados são moradores da área urbana, aproximadamente 65 % (sessenta e cinco por cento) dos discentes são oriundos da capital Belém, tendo que se deslocar para o município de Castanhal que fica a 60 (sessenta) quilômetros da capital, para cursar a faculdade. Desse público aproximadamente 75% são mulheres.

Vários participantes revelaram certa resistência ao meio rural, em nossa compreensão essa aversão é potencializada pelo fato de que muitos, tem pouco conhecimento sobre o meio rural. Entre os alunos investigados 90% afirmaram que suas expectativas em relação ao que esperavam da atividade foi alcançado. Alguns afirmaram que os temas abordados em sala de aula como agricultura familiar, associativismo, assentamento da reforma agrária, ficaram melhor esclarecidos após a viagem.

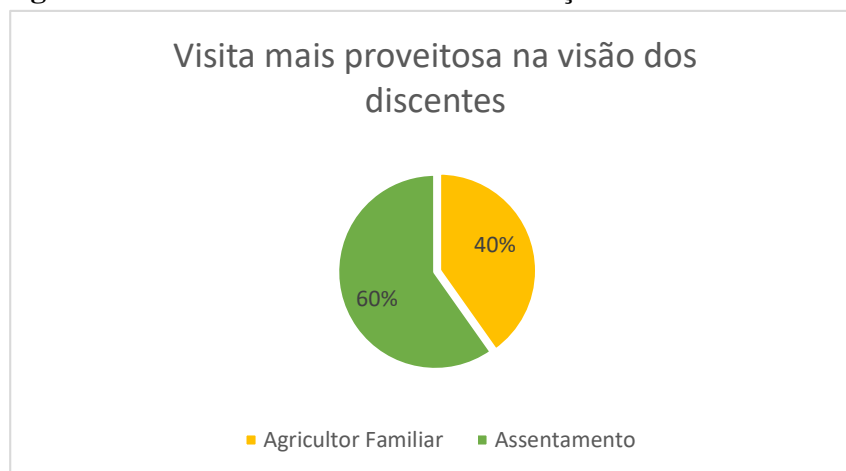
A docente responsável pela atividade observou que muitos discentes tinham uma visão distorcida dos ambientes assentamento e unidade produtiva da agricultura familiar. Sendo que alguns discentes chegaram a afirmar imaginar os assentados como pessoas perigosas, armadas e com um modo de vida muito atrasado. Fez-se necessária uma abordagem para mostrar que a agricultura no Brasil é bastante dinâmica e nada homogênea, varia muito em suas nuances entre as regiões brasileiras.

Acerca disto Prim em seus estudos afirma que “Outra resistência na maneira de a academia entender o homem do campo é a consideração de que a população rural se resume a uma categoria homogênea” (PRIM, 2004, p. 24).

É importante que os discentes compreendam o ambiente rural como bastante diverso e complexo, necessitando um olhar atento para suas especificidades.

Outra questão levantada foi qual dos locais visitados mais chamou a atenção dos discentes e qual a justificativa? 60% dos alunos responderam que gostaram mais da visita à propriedade do agricultor familiar sr. Orleans (Figura 1).

Figura 1: Preferência dos discentes em relação aos locais visitados



Fonte: Dados da pesquisa

A propriedade do agricultor familiar sr. Orleans no município de Tomé açu – PA, destaca-se por sua diversidade e empreendedorismo, a propriedade conta com dois colaboradores com carteira de trabalho assinada e outros 30 colaboradores no sistema de diária. O sr. Orleans, responsável pela propriedade aprendeu agricultura com seus pais, herdou do pai algumas cabeças de gado de corte, após estudar o curso técnico em agropecuária Orleans aprimorou as técnicas em sua propriedade, investiu na diversificação. Atualmente a família trabalha com sistema agroflorestal (SAF), cultivando cacau (*Theobroma Cacao*), pimenta-do-reino (*Piper nigrum*), Açaí (*Euterpe oleracea*), Banana prata (*Musa acuminata*), entre outras espécies (Figura 2), cria gado de corte e gado de leite, galinhas caipira, além disso a família trabalha com inseminação artificial em seu rebanho bovino.

Figura 2: Sistema Agroflorestal em uma propriedade de agricultura familiar



Fonte: Dados da pesquisa

O jovem de 22 anos, filho do sr. Orleans também é formado em técnico em agropecuária pelo IFPA, campus Castanhal. O jovem na ocasião da visita explicou aos discentes as técnicas

que aprendeu durante o curso em agropecuária e que agora aplica na propriedade da família. Hoje está sob sua responsabilidade o manejo do rebanho bovino da família (Figura 3) que é do tipo semi-intensivo e tem apresentado resultados satisfatórios.

Os discentes mostraram-se bastante impressionados pelo modo de condução da unidade familiar, pois a família consegue “conectar” as diferentes atividades da propriedade a exemplo do uso do esterco bovino na adubação das fruteiras e demais plantas da propriedade.

Figura 3: Rebanho Bovino em uma unidade produtiva familiar em Tomé açu - PA



Fonte: Dados da pesquisa

Em seus comentários os discentes afirmaram também ficarem surpresos pelo fato de o filho do produtor familiar ter estudado e desejado voltar para a propriedade para ajudar o pai a “tocar” os negócios da família.

Até o início dos anos 80, a continuidade da profissão de agricultor pelos filhos era tida como obrigação, sendo que o jovem adquiria conhecimento junto à família e a comunidade, considerado suficiente para conduzir a propriedade da família (MELLO, 2003). Na atualidade a agricultura familiar é uma atividade bastante dinâmica, dessa forma faz-se necessário os jovens agricultores apropriarem-se também do conhecimento acadêmico, tendo ainda uma formação continuada.

No segundo dia da atividade a turma dirigiu-se ao projeto de assentamento (PA) Benedito Alves Bandeira no município de Acará no Pará. No PA os alunos vivenciaram um pouco do cotidiano dos assentados, na ocasião os discentes puderam conhecer a atividade de Meliponicultura desenvolvida em um dos lotes, além de conhecerem a associação de produtores de mudas frutíferas e florestais (Figura 4) que produz mudas com o objetivo de reflorestar o PA, afim de enriquecer a flora e por conseguinte a fauna do entorno.

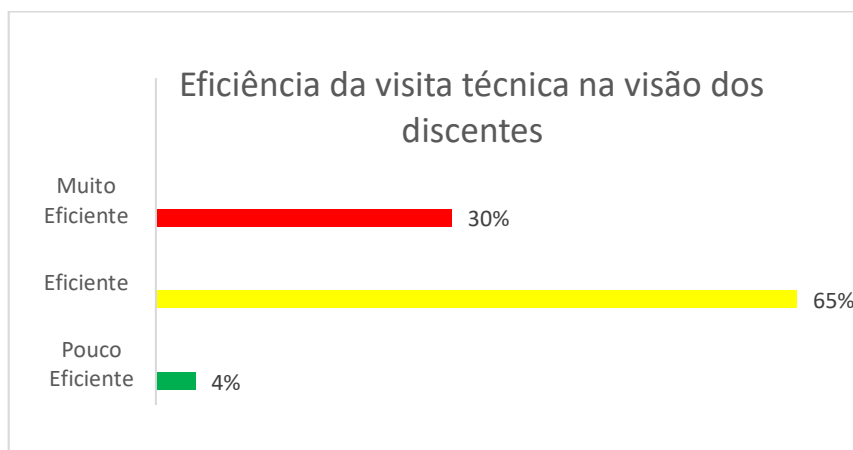
Figura 4: Viveiro de mudas Frutíferas e florestais no PA Benedito Alves Bandeira, no Acaraá-PA



Fonte: Dados da Pesquisa

Ao serem questionados se acharam eficiente a metodologia de ensino visita técnica. Obtivemos as seguintes respostas (Figura 5):

Figura 5: Avaliação dos discentes acerca da eficiência da Visita técnica



Fonte: Dados da pesquisa

Além das respostas acerca do grau de eficiência vários discentes teceram importantes comentários, abaixo alguns deles:

A vivência e a experiência da prática ficam marcadas e ajudam a assimilar melhor os conhecimentos teóricos.

A prática fixa e ensina muito mais, por se ter o contato direto com a realidade e não só as palavras na teoria.

O método de ensino na sala de aula é bastante cansativo e estressante, na visita técnica podemos entender como será a atuação na prática profissional.

A aula de campo no modelo de visita técnica é uma ferramenta didática que aproxima a teoria da realidade. Vinculando as ações, observações e situações que, associadas ao cotidiano irão contribuir na construção do conhecimento discente (GROFF, et al. 2009).

Estas possibilidades irão permitir a experiência e o desenvolvimento de outras inteligências que por vezes ficam esquecidas em sala de aula. Vale ressaltar a observação feita pelos docentes participantes da atividade onde percebeu-se uma intensa participação e descontração da turma, muitos em momento informal relataram ter tido a oportunidade de até mesmo conhecer melhor os colegas em um ambiente que não era a sala de aula. Dentre as vantagens da aula de campo podemos elencar as seguintes: Instiga os alunos a observação e a comparação, associa a teoria e a prática, favorece a contextualização dos conteúdos, estimula os discentes à análise interdisciplinar, contribui na qualidade do vínculo entre docente e discentes (ZORATTO; HORNES, 2014).

Sendo esta a primeira turma a realizar este tipo de atividade nesta disciplina no curso de medicina veterinária indagou-se os discentes sobre quais sugestões dariam para às próximas viagens com as turmas subsequentes?

Mais de 70% dos entrevistados acenaram para a necessidade de a atividade ser mais prolongada, uma semana por exemplo. Sendo ainda frisado que seria de muita aprendizagem os discentes passarem uma semana na residência de agricultores familiares e famílias assentadas da reforma agrária. Para Cruciol et al., (2007) é imprescindível que alunos dos cursos de ciências agrárias participem de estágios de vivência objetivando intensificar o relacionamento da universidade com a sociedade, afim de preparar esses alunos para atuarem em programas de Assessoria Técnica Social e Ambiental (ATES) e Assistência Técnica em Extensão Rural (ATER) ligados a agricultura familiar, visando contribuir para a melhoria da qualidade de vida desses atores e para o processo de desenvolvimento rural sustentável.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, vale ressaltar o efeito positivo que tem a atividade aula de campo sobre o processo de aprendizagem, sendo importante uma sensibilização por parte do docente através de teoria para que o discente entenda o papel e a importância do homem do campo no contexto social.

Atividades que aproximem o alunado à realidade do cotidiano que irão enfrentar enquanto profissionais, são fundamentais para a quebra de alguns preconceitos, pois

principalmente na área de agrárias a maior oportunidade de empregos encontra-se no meio não urbano.

Os discentes participantes da atividade prática e entrevistados, deixaram claro que a realização de atividades como aula a campo são fundamentais para a consolidação do ensino iniciado em sala de aula. Observou-se mudança daqueles que anteriormente tinham uma visão negativa acerca do modo de vida, das atividades desenvolvidas e da importância do homem do campo.

Cabe portanto à instituição de ensino e ao docente o planejamento e a execução de atividades que colaborem com a eficácia do processo de ensino-aprendizagem desenvolvidos por estes.

REFERÊNCIAS

- CRUCIOL J.H.; YUSUKA, S.S; PINTO, M.S.V.; PIMENTEL, A.E.B.; CARMO, M.S. **Estágio de vivência em assentamento de Reforma Agrária a partir do programa de Residência Agrária** – Experiência no Assentamento Laudenor de Souza (SP). XLV Congresso da Sober. Londrina, 2007.
- GARDNER, HOWARD. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995. 257 p.
- GROFF, A.; MAHEIRIE, K.; PRIM, L, F. A experiência de coletivização em um assentamento de reforma agrária do MST. **Revista Psicologia política**. [online]. v.9, n.17, p.113-128, 2009.
- MELLO. M., A., SILVESTRO1. M. L.ABRAMOVAY. R, DORIGON1, C. FERRARI1 D., L. TESTA1 , V. M. **Educação formal e os desafios para a formação de uma nova Geração de agricultores**. In: XLI CONGRESSO DA SOBER-Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. Juiz de Fora, MG, 27 a 30 de julho de 2003.
- PRIM, L.F. **Aspectos psicossociais da agricultura de grupo na agricultura familiar do Oeste catarinense: um estudo sobre a AGRIMA Associação de Agricultores Monte Alegre**. 2004. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ZORATTO, F.M.M.; HORNES, K. L. Aula de campo como instrumento didático-pedagógico para o ensino de geografia. In: **Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE Produções Didático-pedagógicas**, v. 2, p. 3-12, 2014.

CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS DE MATEMÁTICA: DISCUTINDO O EIXO DE APRENDIZAGEM GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS

Rosilda Santos do Nascimento
Mestranda em Educação/UFPB
rosildaanizio@gmail.com

Maria Hosilani R. de A. Alves
Professora da rede básica/UFPB
maria_hosilani@hotmail.com

Severina Andréa Dantas de Farias
Doutora em Educação/UFPB
andreamatuab@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar como o eixo de Geometria é discutido em uma escola municipal de Bayeux, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Para isso adotamos alguns estudos de alguns teóricos, tais como: Nasser e Sant'Anna(2000), Van de Walle (2009), Farias e Rêgo (2014), e os documentos oficiais nacionais vigentes (BRASIL, 2017; PARAIBA, 2010). A metodologia adotada no estudo foi a pesquisa-ação quanto aos objetivos, tendo como principais instrumentos de investigação a observação, o diário de campo e uma sequência didática, sendo realizada com 24 estudantes, no período de fevereiro a abril de 2017, em uma escola pública no município de Bayeux, que atende em sua maioria crianças de famílias camponesas. Assim adotamos uma atividade diagnóstica (pré-teste). Após a aplicação e análise do diagnóstico, elaboramos uma sequência de atividades que foi aplicada durante quatro semanas, com base nos conteúdos obrigatórios do eixo Geometria. O período de intervenção ocorreu entre os meses de março a abril de 2017. A partir dos resultados representados a seguir, percebemos que a Educação Matemática sofre bastante preconceito, e seus conteúdos não são trabalhados da forma certa, ficando a cada ano escolar as lacunas no aprendizado dos alunos. Esta lacuna pode ser revertida quando apresentamos os conteúdos didáticos de forma significativa, partindo do contexto de vivências dos estudantes, utilizando o seu dia a dia como instrumento de estudo.

Palavras-chave: Geometria. Ensino Fundamental. Metodologia de Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a educação vem sofrendo modificações e ajustes em busca de atender mudanças sociais, no intuito de ofertar acesso ao conhecimento a sociedade. Deste modo, leis são criadas com objetivo de facilitar o acesso e a permanência de todas as crianças e jovens em idade escolar e indicar a utilização de novas práticas (BRASIL, 2010). O ensino de matemática por muito tempo foi tido como difícil, pouco acessível e negado a grande parte da população (FARIAS AZEREDO, RÊGO, 2016).

O ensino da Geometria tem sido alvo de muitos estudos (FARIAS, RÊGO, 2014; NASSER, SANT'ANNA, 2000), devido à escassez de conhecimentos cada vez mais presentes em nossos estudantes. Geralmente, quando estes se referem à Geometria, é comum percebermos que muitos professores se negam a ensiná-la em sala de aula, por se sentirem inseguros, e não conhecer o assunto a ser ensinado. Isto gera um desconforto nos estudantes, ao passo que é lhes negado o acesso ao conhecimento de um conteúdo obrigatório escolar (BRASIL, 2017). Desta forma elegemos como problemática de estudo: *como o ensino de geometria está sendo desenvolvido na escola? Como os professores discutem os conteúdos obrigatórios do eixo geometria?*

Com a intensão de fomentar estudos que possam contribuir para o ensino da Matemática para crianças nos anos finais, objetivamos de forma Geral neste estudo: analisar como o eixo de Geometria é discutido em uma escola municipal de Bayeux, com estudantes do 5º ano do ensino fundamental segundo a Teoria de Van Hiele e os documentos oficiais nacionais que regem o ensino deste eixo. Com intuito de respondermos ao objetivo geral do estudo, elencamos alguns objetivos específicos: a) identificar o perfil e os conhecimentos prévios dos participantes com relação aos conceitos principais do eixo Geometria; b) estruturar um sistema didático baseado na Teoria de Van Hiele, visando à formação de conceitos gerais de conteúdos da Geometria, com estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental; c) realizar período de intervenção didática com relação aos conteúdos obrigatórios do eixo Geometria; d) avaliar as adequações que foram realizadas durante a discussão do eixo Geometria.

A metodologia de desenvolvimento neste estudo foi de abordagem exploratória, quanto aos objetivos, do tipo pesquisa ação quanto à aquisição e análise de dados. O estudo exploratório, segundo Gil (2011) é um estudo muito utilizado nas pesquisas iniciais. A pesquisa ação caracteriza-se por ser um estudo realizado coletivamente, sobre conhecimentos específicos da realidade vivida. Seu foco principal é a análise de redes sociais de acordo com suas práticas instituídas no convívio social (SANTOS, 2004). A pesquisa ocorreu nos meses de fevereiro de 2017 a abril de 2017 e foi desenvolvida em uma escola pública municipal, localizada no município de Bayeux – PB. As atividades foram desenvolvidas com vinte e quatro crianças de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental na escola citada a seguir.

Utilizamos como ferramenta de investigação o diagnóstico do perfil social e econômico, juntamente com um pré-teste, e registros dos alunos de acordo com as atividades durante o período de investigação. Após a realização do pré-teste e com base em seus resultados iniciamos o planejamento e a execução de atividades que possibilitassem o uso de

conhecimentos geométricos tendo o suporte os estudos presentes na teoria de Van Hiele (NASSER, SANT'ANNA, 2000).

Assim, optamos por ministrar dez (10) aulas com duração de uma (1) hora aula cada, três vezes por semana, de forma consecutiva. A pesquisa iniciou no mês de fevereiro de 2017, com as observações e terminou no mês de abril de 2017, com as intervenções. Após, no mês de abril fizemos a aplicação do pós-teste que continha questões básicas de Geometria, que foram trabalhadas ao longo da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Os Documentos Oficiais e o Ensino de Geometria no Brasil

Os PCN (BRASIL, 1997) ainda são referenciais a serem consultados pelas redes escolares públicas e privadas de ensino na elaboração de seus currículos, com surgimento em 1997, para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Ensino Fundamental, a Matemática necessita que os estudantes relacionem o real a representações dos diversos campos que a mesma possui, como tabelas e figuras, associando-a sempre a desenvolver capacidades de resolução de problemas e identificar vários métodos para essa resolução. É no Ensino Fundamental que se desenvolve o letramento matemático, com a finalidade e habilidade de raciocinar, representar, comunicar, argumentar matematicamente, e reconhecer que os conhecimentos matemáticos são importantíssimos para compreensão do mundo, que é através dos processos de aprendizagem matemática que podemos ter um desenvolvimento de qualidade nas habilidades apresentadas no letramento matemático (BRASIL, 2017).

A proposta do ensino de geometria presente no PCN parece não ter chegado as salas de aula, pois os professores naturalmente dão destaque para os estudos das figuras geométricas planas, e no PCN (BRASIL, 1997) o ensino deve ser iniciado pelas figuras espaciais, e ainda diz que a escola é um lugar de criação e a geometria faz parte dessa criação.

Para a Geometria, na nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) a um grande ponto positivo, pois a partir de sua divulgação oficial, todas as redes de ensino a terão como uma ferramenta de ensino, e ela influenciará tudo que os professores deverão ensinar, tornando assim, o ensino da Geometria parte da educação, que era deixado de lado, devido a livre espontaneidade que as redes possuíam para o que era ensinado.

No novo documento da BNCC (BRASIL, 2017), os conteúdos permanecem, pois, os PCN foram representados como algum tipo de luz na construção da Base Nacional, é apresentada apenas algumas mudanças nos conteúdos do 3º ano do Ensino Fundamental que agora são competência do 2º ano, e no 5º ano que agora possui a competência de ensino do plano cartesiano, como veremos mais adiante.

O desafio do professor é promover atividades para ajudar os alunos a romper as barreiras existentes entre a representação concreta e a metal. Normalmente, os professores e os alunos desconhecem a importância do ensino da Geometria, afirmando que ela é apenas um conjunto de saberes formalizados ao longo da história, deixando de lado o seu modo de raciocínio e dedução, muito importante para a formação cultural dos sujeitos, e muitas dessas dificuldades está relacionada a vários fatores, um deles é a falta de preparo dos professores em ensinar os conteúdos, uma vez que o processo de escolarização que vivenciaram deixou lacunas referentes aos conteúdos geométricos.

A Teoria de Van Hiele e Aplicações na Geometria Escolar

A Teoria do Pensamento Geométrico desenvolvida pelo casal Van Hiele nos mostra uma possibilidade metodológica que pode ajudar a desenvolver o pensamento geométrico no ambiente escolar durante a aprendizagem de Geometria, no final da década de 1990, e busca permitir identificar o nível de maturidade geométrica do aluno podendo ser usada para orientar o processo de ensino (NASSER, SANT'ANNA, 2000).

A ideia principal do modelo Van Hiele é que os alunos cresçam de acordo com uma sequência de níveis de compreensão de conceitos na aprendizagem da Geometria, e é composto por cinco níveis hierárquicos que descrevem as características do processo de pensamento, denominados:

Nível 1 – Reconhecimento–Comparação e nomenclatura das figuras geométricas por sua aparência global; corresponde ao reconhecimento do espaço e das formas geométrica.

No nível 2 - a análise - neste nível, começa a análise dos conceitos geométricos, os objetos dão origem ao pensamento destes e de suas classes. “A análise das figuras em termos de seus componentes, reconhecimento de suas propriedades e uso dessas propriedades para resolver problemas” (NASSER, SANT'ANNA 2000, p. 5).

No nível 3 - Percepção - o aluno estabelece as relações entre figuras e suas propriedades, percebendo quando uma é propriedade da outra. “Percepção da necessidade de uma definição precisa, e de que uma propriedade pode decorrer de outra; argumentação lógica

informal e ordenação de classes de figuras geométricas” (NASSER, SANT’ANNA 2000, p. 8).

No nível 4 – dedução - os alunos conseguem ir além das propriedades das formas, com a necessidade de apontar vários argumentos para provar as relações existentes. O domínio do processo dedutivo e das demonstrações e o reconhecimento de condições necessárias e suficientes.

O nível 5 – rigor – atinge um alto grau de complexidade da Geometria, sendo discutidos em níveis de ensino superior, estando ligado aos profissionais que desenvolvem sistemas axiomáticos, com a formação de anéis, grupos dentre outros componentes (VAN DE WALLE, 2009).

O Uso do material concreto no ensino de Geometria

O ensino de Matemática tem como finalidade desenvolver no indivíduo conhecimentos tanto no âmbito educacional como no social aproximando-os a realidade a qual o sujeito se encontra inserido. Adotamos em nosso estudo utilização de materiais diversificados de modo que a contribuir melhor com o ensino no ambiente escolar. Assim, utilizamos os materiais concretos como um recurso no desenvolvimento de nossas aulas por acreditarmos que o uso destes possibilite aos estudantes uma melhor compreensão do ensino da Matemática e da aprendizagem no eixo de Geometria no ambiente escolar.

A exploração de materiais concretos para ajudar na apropriação do conhecimento matemático em Geometria contribui não apenas para a junção de conteúdo por parte do estudante, mas, ajudam na evolução do pensamento do alunado, onde eles desenvolvem suas ideias, produzem estratégias para solucionar problemas e arriscam, tentando opinar sem se preocupar em encontrar a resposta certa, mais sim, na interação dentro da sala de aula.

Podemos dividir estes materiais em dois tipos: não estruturados, os quais não possuem uma determinada função e para serem usados requerem criatividade por parte do professor para obter bons resultados; materiais estruturados apresentam ideias matemáticas definidas, dos quais destacamos o material dourado, ábaco, o material Cuisenaire, geoplano, tangram, e o quadro valor de lugar, mais conhecido como Quadro Valor de Lugar (Q.V.L.).

Nesta pesquisa trabalhamos com materiais não estruturados, como: caixa de leite, caixa de creme de leite, caixa de chocolate, caixa de sapato, embalagem de creme dental, lata de milho verde, bolas de gude, chapéu de festa, cone de brinquedo, dentre outros. Trabalhamos também com a construção de figuras espaciais, como, cubo, paralelepípedo e

pirâmide, através de moldes, feitos com emborrachado, onde os alunos colavam as extremidades para montar a figura, e assim poder trabalhar com algo concreto, facilitando a aprendizagem.

Trabalhar com esses materiais na sala de aula pode estimular os alunos a pensarem e atribuírem a Geometria a sua realidade, tanto social como escolar. Logo percebemos o quanto os estudantes adquirem melhor o conhecimento através do uso de materiais concretos, que eles possam tocar e analisar. Através do questionamento dos estudantes, de acordo com os materiais, desenvolvemos o pensamento e estimulamos as dúvidas, e oferecemos mais caminhos para uma aprendizagem significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A instituição participante foi a escola de Ensino Fundamental Dr. Moacir Dantas foi criada através do decreto 191/2002. Esta escola iniciou seu funcionamento e presta serviço à comunidade ofertando ensino e acompanhamento aos sujeitos residentes. A instituição atende alunos da comunidade e de bairros vizinhos, até de cidades circunvizinhas. As crianças, adolescentes e adultos, oriundos destes bairros, os quais constituem o corpo discente provêm de algumas famílias de baixo a baixíssimo nível sócio-econômico-cultural.

A Escola Municipal De Ensino Fundamental Dr. Moacir Dantas, fica localizada na Rua projetada S/N – Jardim Aeroporto – Bayeux – PB; onde funciona em três turnos, assim dividido: manhã do 3º ao 9º ano, tem um total de 216 alunos; tarde, Educação Infantil ao 5º ano, tem um total de 166 alunos; noite, na Educação de Jovens e Adultos tem um total de 80 alunos.

De acordo com a caracterização do espaço físico, a escola possui: uma diretorias, uma secretarias, uma salas AEE, oito salas de aula, um laboratório do PROINFO, um almoxarifado, uma dispensa, um refeitório, um recreio coberto, uma cozinha e seis sanitários. O corpo dos funcionários é composto por 64 pessoas sendo 28 professores. A atual direção é composta por uma diretora geral e dois adjuntos. A escola desenvolve os seguintes projetos: Projeto Sacola de Leitura, atividades de campo (extracurriculares), Encontro da Família na Escola, Saúde na Escola e Atendimento de Alunos Especiais na Sala de Recurso – AEE. Os programas existentes na escola são: PDDE, Mais Educação, Mais Cultura, Escola Sustentável e Acessibilidade.

Diagnóstico dos estudantes

O diagnóstico dos estudantes participantes da pesquisa foi realizado na primeira semana. A proposta da atividade era verificar o nível cognitivo dos participantes com relação ao conhecimento das formas geométricas básicas. Participaram do diagnóstico 24 estudantes, de forma voluntária.

Tabela 1: perfil dos alunos participantes

QUESTÕES	RESPOSTAS	
Faixa etária	92% possuem até 10 anos	8% mais que 12 anos
Sexo	67% masculino	33% feminino
Distância da escola	58% moram próximo	42% moram longe
Mora com seus pais?	87% sim	13% não
Gosta de Matemática?	83% sim	17% não
Utilização de materiais na aula	49% às vezes	51% não
Defina o professor	88% ótimo	12% bravo
Recebe ajuda em casa nos estudos?	79% sim	21% não

Fonte: Construção do Autor

Na Tabela 01 apresentamos as perguntas que foram realizadas aos participantes com relação a sua situação sócio/econômica e seus aspectos familiares. Percebemos que a maioria dos alunos se encontra na faixa etária correta para o ano de escolaridade, que a turma se encontra com maioria do sexo masculino, e que a maioria dos estudantes reside perto da escola. A maioria dos estudantes afirmou que moram com os pais e os outros moram com as avós, de acordo com o professor. No questionamento do gosto pela disciplina de Matemática a maioria afirmou que gosta da disciplina, mas em conversas paralelas com eles, disseram que não sabem, mas gostam. A maioria apontou que não é utilizado materiais em sala para melhorar o ensino e os que responderam às vezes, se referem a materiais como, no ensino de frações, a montagem e pintura de pizzas para serem representadas as frações. Sobre o professor, a grande maioria gosta, outros dizem que ele é muito bravo, falam alto, alguns dizem que tem até medo.

A realização do pré-teste foi feita no terceiro dia da primeira semana, contendo quatro questões de Geometria no que compete aos três primeiros níveis de Van Hiele para desenvolver o raciocínio de acordo com o reconhecimento, análise e abstração da Geometria.

Tabela 2: Questões do pré-teste

Escrever o nome do cone e cilindro através do desenho	54% acertos	46% erros
Quantidade de faces, arestas e vértices do paralelepípedo		100% de erros
Representação da seqüência na malha quadriculada	38% acertos	62% erros
Desenho do palhaço composto de figuras planas	26% acertos	74% erros

Fonte: construção do autor

Ao final deste questionário, depois que fizemos as correções, conversamos com alguns alunos, pelo motivo de tantos erros, e que os conteúdos, a maioria contempla ao 3º ano do ensino fundamental, e muitos responderam que não estudavam geometria, a não ser na disciplina de artes, que a professora pedia para pintar as formas, mais não falava os nomes, nem trabalhava em forma de conteúdo. Nesta fala dos alunos, vemos o que aponta os PCN (BRASIL, 1997) sobre a Geometria não ter chegado na sala de aula, devido muitas vezes a falta de conhecimento dos professores para ensinar esse eixo de aprendizagem.

Período de Intervenção

No período de março ao início de abril ocorreu a intervenção. Este período teve como objetivo trabalhar com o reconhecimento das figuras planas e espaciais, de acordo com a nomenclatura e aparência, de acordo com a Base Nacional (BRASIL, 2017), utilizando materiais manipuláveis e objetos concretos.

Primeiro apresentamos as figuras planas, quadrado, triângulo, retângulo e o círculo. Oralmente fomos questionando as crianças o nome das figuras e as respostas foram variadas: uma bola, quadrado, dado, caixa, triângulo. Após isso, trabalhamos com cada figura separadamente. O quadrado, o que se parece com ele? Como podemos defini-lo? Ele se parece com outra figura que você conheça? Os mesmos procedimentos fizeram com as outras figuras planas e as espaciais, e fomos discutindo a cada figura. Como atividade introdutória utilizamos o conhecimento das figuras de acordo com o nível 1 de Van Hiele (NASSER, SANT'ANNA, 2000).

A atividade aplicada correspondia ao primeiro nível de Van Hiele (NASSER, SANT'ANNA, 2000), sobre o conhecimento e comparação das figuras geométricas. A primeira questão trazia as formas espaciais e perguntava as crianças o nome de cada uma. No cone 100% dos alunos acertaram; Cubo, 87% acertaram e 13% erraram; Cilindro, 58%

de acertos e 42% de erros; Paralelepípedo, 75% acertos e 25% erros; Esfera, 79% acertos e 21% erros; Pirâmide, 45% de acertos e 55% de erros.

A segunda questão os estudantes tinham que se lembrar da figura e desenhá-la, se possível. Sobre os desenhos: o cubo a maioria desenhou um quadrado e outros tentaram o cubo, mas com pouco resultado positivo. A pirâmide, 87% desenharam um triângulo, e os 13%, tentaram desenhar a pirâmide. Já a esfera, todos desenharam corretamente. O paralelepípedo, 79% tentaram desenhá-lo da forma correta, e os 21% desenharam um retângulo. O cone, 91% desenharam corretamente, os 9% desenharam um triângulo. Já o cilindro, 66% acertaram, mas o desenho não ficou idêntico.

A terceira questão pedia que através das formas geométricas estudadas, o estudante indicasse quais objetos do cotidiano lembrava as respectivas figuras apresentadas. Todos os estudantes realizaram o reconhecimento das figuras apresentadas objetos que lembravam o cubo (100% acertaram); o cone (100% acertaram); o cilindro (91% acertaram); a esfera (100% acertaram), a pirâmide (38% acertaram); e o paralelepípedo (67% acertaram).

A quarta questão apresentava uma sequência de figuras em que o aluno tinha que identificar a figura intrusa e discutir sobre suas características. A sequência formada por um paralelepípedo, uma pirâmide, um cubo e uma esfera. Tivemos como resultado, 70% acertos e 30% erros.

Na terceira semana começamos a trabalhar com os 24 estudantes, as faces, vértices e arestas das figuras espaciais. Começamos com a construção de algumas figuras, a partir do molde que tinha no livro didático deles, imprimimos, recortamos e colamos de acordo com o livro. De acordo com Van de Walle (2009), a construção das figuras com os alunos facilita a absorção do conhecimento geométrico, uma vez que ele irá construir e manusear o material, podendo estudá-lo a partir do concreto.

A atividade aplicada correspondia ao 2º nível de Van Hiele que diz começar a análise dos conceitos geométricos, os objetos dão origem ao pensamento destes e de suas classes, que compete à análise das figuras. Nesta atividade continha à figura de um cubo e um paralelepípedo, e através delas eles tinham que responder as seguintes perguntas: a) quantas faces têm o cubo? 100% acertaram. b) quantas faces têm o paralelepípedo? 100% acertaram. c) desenhar as faces do cubo: 92% acertaram e 8% erraram. d) desenhar as faces do paralelepípedo: 96% acertaram e 4% erraram. e) se tinha alguma diferença entre as faces das duas figuras: que de acordo com suas respostas 79% acertaram e 21% erraram.

A quarta semana aprofundamos o estudo com as faces, vértices e arestas. Nesta semana levamos uma atividade com malha de pontos, para trabalhar com eles a atenção e o

reconhecimento das figuras. A segunda questão pedia que eles, através das figuras apresentadas (prisma e pirâmide) respondessem a quantidade de faces, vértices e arestas de cada figura. A pirâmide 91% acertou e 9% erraram; no prisma 95% acertaram e 5% erraram.

A quinta e a sexta semana trabalhamos com os alunos sobre planta baixa, e explorar as formas das embalagens pela sua planificação. Levamos algumas embalagens para eles explorarem. Essa atividade corresponde ao 1º e 2º níveis de Van Hiele, em que trata sobre o reconhecimento e análise dos componentes e propriedades do que se pede. A segunda questão propunha a situação inversa: agora eles deveriam desenhar a planta baixa de sua sala de aula, utilizando a malha quadriculada e depois descreverem o percurso que fez da entrada da sala até sua carteira. A terceira questão foi para explorar as embalagens de objetos para trabalhar a planificação. A maioria trouxe a embalagem do creme dental para ajudar na atividade, e também para utilizarem o concreto, que eles podiam pegar e não apenas imaginar.

A sétima e oitava semana foi destinada à aplicação do pós-teste. Esse teste continha as mesmas questões apresentadas no pré-teste, um pouco mais ampliadas.

Tabela 3: Questões apresentadas no pós-teste

Questão	A certos	Err os
Representação de um objeto através de uma figura apresentada (cone e cilindro).	100%	0%
A quantidade de faces, vértices e arestas do prisma e pirâmide através da figura apresentada.	88%	12%
Continuação da seqüência da figura apresentada na malha quadricula.	92%	8%
A quantidade de figuras planas presente no desenho apresentado na questão.	100%	0%
Desenhar o que se pede: paralelepípedo, cubo, retângulo e quadrado.	75%	25%

Fonte: construção do autor

A Tabela apresenta os resultados que consideramos positivos, pois os erros presentes na segunda, terceira e quinta questão, ocorreram em decorrência à falta de atenção, ou pressa para poder terminar o teste. Os erros da segunda questão ocorreram pela troca da quantidade de arestas e vértices, que eles ainda confundem, mesmo trabalhando várias vezes. Na última questão presente na tabela 3, que tivemos os maiores erros, foi decorrido a não conseguir desenhar, mais sabiam o que era as figuras, então contamos também como resultado positivo. A questão que mais destacamos como ponto positivo foi a do desenho do palhaço com as figuras planas, pois no primeiro teste tivemos um resultado bastante negativo, apenas 26% acertaram a questão e agora no último teste, todos acertaram.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como o eixo de Geometria é discutido em uma escola municipal de Bayeux, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Para isso tomamos como referências os estudos teóricos de Van Hiele (NASSER, SANT'ANNA, 2000) e os documentos oficiais nacionais que regem o ensino deste eixo. Este objetivo tem a intenção de fomentar estudos que possam contribuir para o ensino da matemática para crianças nos anos finais. Ao final da pesquisa percebemos que o nosso objetivo foi alcançado, pois os alunos envolvidos na pesquisa não detinham nenhum conhecimento concreto sobre a Geometria, que de acordo com os níveis de Van Hiele, eles não chegavam nem ao nível 1, que compete ao reconhecimento das figuras.

Estruturamos atividades baseadas nos dois primeiros níveis de Van Hiele para a formação de conhecimentos prévios da Geometria que os estudantes não detinham. Utilizamos atividades dinâmicas com objetos concretos, construção de materiais, debates. Trabalhamos a oralidade e o diálogo, a coletividade e a exposição dos alunos através de grupos de trabalhos para colocarem suas respostas.

Com os resultados do pós-teste presente na Tabela 3, verificamos que o estudo foi positivo, pois obtivemos resultados muito bons. Quase todas as questões obtiveram 100% de acertos, e na quinta questão onde obtivemos 25% de erros, diagnosticamos que foi decorrente a falta de atenção ou pressa em terminar a atividade dos estudantes. O que nos faz perceber o quão é importante o trabalho de experimentação na escola. Os conhecimentos em Geometria ajudam os estudantes a conhecerem melhor o mundo que os cercam.

Os resultados do pré-teste e do pós-teste nos ajuda a entender o quão é importante discutirmos de forma metodologicamente adequada os conteúdos obrigatórios de Geometria na escola, e também a necessidade de discutir nas formações de professores os conceitos de Matemática, pois sabemos o quanto nossas crianças precisam de uma aprendizagem significativa, de qualidade para garantir uma compreensão da matemática escolarizada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Federal nº. 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília 1996. Disponível em: www.in.gov.br/mp/leis.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries**. Matemática, Secretaria de Ensino Fundamental. BRASIL: MEC/SEF, 1997.
- _____. Resolução Conselho Nacional de Educação nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial

da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 23/julho/2017.

_____. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: Matemática, caderno de geometria. BRASIL, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Ensinos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Educação. BRASIL: MEC/SEEB, 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em março/2017

FARIAS, S. A. F; REGO, R.G. **Ensino-aprendizagem de triângulos**: um estudo de caso no curso de licenciatura em Matemática a Distância. Tese de Doutorado apresentada ao PPGE/UFPB. João Pessoa - PB, 2014.

FARIAS, S. A. F; AZEREDO, M. A.; REGO, R.G. **Matemática no Ensino Fundamental**: Considerações teóricas e metodológicas. João Pessoa – PB: SADF, 2016.

_____. **Relações numéricas, espaciais e de grandezas**: consolidando. 3º ano. Caderno 1. João Pessoa – PB: Editora do CCTA/UFPB, 2017.

GARCIA, J. S. R. **Aprender, muito prazer!** Matemática, 5º ano. 1 ed. Curitiba: Base Editorial, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NASSER, L. SANT'ANNA, N. P. **Geometria segundo a Teoria de Van Hiele**. Realização: Projeto Fundação – IM/UFRJ. 3 ed. Rio de Janeiro: 2000.

SANTOS, M. E. Da observação participante à pesquisa-ação: uma comparação epistemológica para estudos em administração. Em V Encontro de Pesquisadores em Administração da FACEF, Franca (Org.). **Anais do V Encontro de Pesquisadores em Administração da FACEF**. 2004.

VAN DE WALLE, J.A. **Matemática no Ensino Fundamental**: Formação de professores e aplicação em sala de aula. Tradução Paulo Henrique Coloneses. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DISCALCULIA E NEUROEDUCAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Kátia Regina Lopes Costa Freire
Professora/UFRN/CERES
profkat.rlc@gmail.com

Saulo Francisco de Figueiredo Santos
Graduando/Pedagogia/UFRN/CERES
saulo-k2@hotmail.com

José Melinho de Lima Neto
Professor/UFRN/CERES
j.mlneto@outlook.com

RESUMO

O presente artigo é resultado de pesquisa em andamento, que busca caracterizar os alunos de dada escola municipal de Caicó-RN, com dificuldades na aprendizagem da matemática e possíveis sintomas de discalculia. Consiste num Estudo de Caso, com abordagem qualitativa e teve como instrumentos de coleta de dados a observação participante, aplicação de questionário aos alunos e entrevistas feitas aos professores. Defende-se a ideia de que munidos com os conhecimentos necessários sobre os transtornos de aprendizagem e com a contribuição dos conhecimentos da Neuroeducação sobre como aprendemos, os desafios que existem para a criança discalculica possam ser superados. Percebe-se que a neurociência cognitiva tem muito a contribuir com aspectos que envolvem a aprendizagem do aluno com transtornos de aprendizagem, mais especificamente a discalculia, visto que associa o funcionamento e fisiologia cerebrais aos conceitos da teoria cognitiva sobre aprendizagem. Além disso, busca maximizar a capacidade intelectual, partindo de funções básicas, porém complexas, como “aprender a pensar” e “aprender a aprender”, dando a devida relevância aos aspectos motivacionais para a aprendizagem. Desse modo, fica clara a necessidade de subsídios que acrescentem à formação continuada de profissionais que atuem como observadores, que semeiem junto a outros profissionais, formas que constatem dentro do processo ensino aprendizagem a Discalculia, para que assim ocorram com mais frequência o reconhecimento e, conseqüentemente, práticas que facilitem o processo em alunos com tal dificuldade a fim de que estes compreendam matemática e afins.

Palavras-chave: Aprendizagem. Discalculia. Neuroeducação. Transtornos de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda alguns aspectos referentes ao processo de aprendizagem do aluno com discalculia e, para isso, se embasa nos pressupostos da neurociência cognitiva. Intenta-se contribuir com as discussões existentes na área, a partir de revisão bibliográfica e de pesquisa em andamento nas escolas públicas de Caicó/RN.

Assim, trata-se de um estudo de caso ainda em andamento, realizado numa escola da rede municipal, que teve como instrumentos de coleta de dados a observação participante, aplicação de questionário com os alunos e entrevista feita aos professores. A pesquisa inicial

teve como objetivos identificar alunos com dificuldades em matemática, sobretudo os que apresentem sintomas de Discalculia e avaliar a compreensão dos professores acerca do problema.

As relações que se estabelecem durante o processo ensino-aprendizagem são complexas e desafiadoras, sobretudo quando o aluno apresenta sinais de transtornos de aprendizagem. Ainda, o docente se depara com desafios no meio dessa trajetória. Por muito tempo, os alunos que têm algumas dificuldades de aprendizagem que afetam as áreas fonológica, ortográfica, gráfica e conhecimentos matemáticos, eram tachados de “burros”, “retardados”, “atrasados”, etc. Causando desmotivação e constrangimento para esses educandos, acarretando um desvio e/ou atraso em seus estudos e até a evasão.

Com o avanço da sociedade, nas últimas décadas, houve um aprofundamento nas pesquisas relacionadas às dificuldades de aprendizagem, incluindo a Discalculia dentre outras tantas, trazendo algumas respostas para o educador atuar de forma correta nessas situações. As dificuldades de aprendizagem ou propriamente ditos, transtornos de aprendizagem, são um empecilho no desenvolvimento psicomotor e neurobiológico dos alunos, a caracterização desses transtornos torna-se peça chave para que as medidas pedagógicas cabíveis sejam tomadas, facilitando o professor em quais recursos recorrer e qual metodologia utilizar.

De acordo com Santos (2017), a disfunção da numerosidade provém da Discalculia, transtorno de aprendizagem que se refere às dificuldades em realizar cálculos matemáticos, nas formas numéricas e espaciais, reconhecimento e aplicação das operações matemáticas, estas podem variar do estágio leve ao mais grave.

Por sua vez, a Neurociência cognitiva ou Neuroeducação consiste num desdobramento da neurociência e estuda o processo de formação de funções psicológicas superiores nas redes neurais e suas relações com a linguagem, a aprendizagem desenvolvimento. Assim sendo, compila as contribuições da teoria cognitiva sobre aprendizagem e de pesquisas mais atuais sobre as funções e fisiologia cerebral, reconhecendo o enfoque biopsicossocial do ser humano. Tem por base, desta forma, a compreensão de que nascemos com uma pré disposição ao desenvolvimento da inteligência, mas esta só irá se desenvolver se for estimulada.

Com os conhecimentos necessários sobre os transtornos de aprendizagem e com a contribuição dos conhecimentos da Neuroeducação sobre como aprendemos, acredita-se que a os desafios que existem para a criança discalculica possam ser superados.

Em relação à problemática abordada, esse trabalho se torna relevante, pois há uma lacuna quando se procura pesquisas sobre a Discalculia ou acerca da área de conscientização dos baixos rendimentos em matemática. É um assunto que preocupa, uma vez que esse déficit

nem sempre comporta apenas uma dificuldade, mas abrange outras mais, e o que pode gerar grandes problemas no presente e no futuro.

O Brasil é um dos países que mais reduziram o número de alunos sem conhecimentos básicos de matemática. Mas ainda é um dos últimos colocados no ranking de competências nessa disciplina, aponta estudo da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (FERNANDES, 2016).

Essa realidade constatada nesse componente curricular reforça a necessidade, no âmbito escolar, de enfrentamento dessa dificuldade que uma parte dos alunos vive em seu cotidiano. A partir de análises no último estudo territorial do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), os alunos Brasileiros ficaram na 8º pior colocação entre os 65 países estudados. Entretanto, afirma-se que o Brasil, apesar de sua colocação, apresentou melhor desenvolvimento em relação aos conhecimentos básicos. Com essa classificação, o Brasil se situa abaixo da Albânia e da Costa Rica.

Diante do que foi exposto, o presente artigo está organizado em introdução, três seções e considerações finais. A primeira seção busca apresentar algumas reflexões sobre a Neuroeducação, a segunda seção aborda as características da discalculia e a terceira apresenta e discute os resultados iniciais da pesquisa.

BREVES REFLEXÕES SOBRE A NEUROEDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM

O início do século XX foi marcado por pesquisas da psicologia, sobretudo dos teóricos cognitivistas que colocaram o aluno no centro do processo de aprendizagem. Essa mudança de paradigma, tirou os métodos do foco, ou seja, a questão a ser discutida era como os indivíduos aprendem.

Nesse ínterim, Vygotsky (2007) trouxe contribuições preciosas ao afirmar que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento (estímulo), ao demonstrar as relações entre o desenvolvimento da linguagem e dos processos mentais e ao abordar a “defectologia”.

Feuerstein (2014) e os conceitos de Experiência de Aprendizagem Mediada e a possibilidade de mudança cognitiva, de sair da inércia em que se encontrava antes da EAM, baseado na neuroplasticidade, também contribuiu sobremaneira com as questões que envolvem a aprendizagem.

Diante de tantas especificidades, o primeiro conflito do sistema educacional está em padronizar métodos de ensino, avaliativos e exigir desempenhos homogêneos. Com relação ao

aluno com transtornos de aprendizagem, este é sempre o primeiro a estagnar seu processo de aprendizagem quando se depara com ambientes padronizados, rígidos, aos quais precisa se esforçar para se adaptar e tentar atender às exigências.

Uma sala de aula inclusiva faz o percurso inverso: ao reconhecer a heterogeneidade dos seus alunos, o professor busca conhecer suas especificidades, afim de adaptar materiais, conteúdos, atividades, testes. Estabelece objetivos claros e revê constantemente suas estratégias pedagógicas afim de contemplá-los.

Diante disso, faz-se necessário uma avaliação prévia do aluno, com vistas a identificar as funções psicológicas a serem desenvolvidas ou reforçadas através da estimulação cognitiva. Mais importante ainda, ter conhecimento que a qualidade do estímulo cultural, segundo Vygotsky, é capaz de criar um caminho indireto no percurso do desenvolvimento, quando o caminho direto está impedido, ou seja, “o desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência.” (VYGOTSKY, 2011, p. 861).

Para esta avaliação inicial (avaliação do potencial), o professor irá observar o comportamento do seu aluno em situações de aprendizagem, na execução de tarefas simples. Importante destacar que o enfoque da educação cognitiva está em conhecer os pontos fortes e iniciar a estimulação dessas áreas para construir os alicerces motivacionais para a aprendizagem. Mais tarde, paralelamente, inicia-se a estimulação das áreas frágeis. Esse cuidado é imprescindível ao lidar com alunos com transtornos de aprendizagem, uma vez que costumam apresentar autoestima baixa e não acreditam no próprio potencial, devido às negativas que já ouviram em suas vivências.

Segundo Maia, “o aprendizado escolar é um processo que requer prontidões neurobiológicas, cognitivas, emocionais e pedagógicas, além de estímulos apropriados” (MAIA, 2011, p. 31). O sistema nervoso central é o responsável por receber informações de tudo o que está ao nosso redor através dos sentidos que permitem identificar a forma dos objetos, sentir os cheiros, sabores e diversas outras sensações e emoções, aguçando assim, a percepção que geralmente nos remota a situações vivenciadas anteriormente.

Diante disso, é importante dedicar atenção especial ao estímulo da percepção, atenção e memória, através de atividades lúdicas, materiais adaptados e jogos. Como aduz Fonseca:

A educação cognitiva, visando de forma harmoniosa o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos, tem como finalidade principal proporcionar e fornecer ferramentas psicológicas que permitam maximizar a capacidade de aprender a aprender, de aprender a pensar e a refletir, de aprender a transferir e a generalizar conhecimentos e de aprender a estudar e

a comunicar, muito mais do que a memorizar e reproduzir informação (FONSECA, 2013, p.10).

Percebe-se que a neurociência cognitiva tem muito a contribuir com aspectos que envolvem a aprendizagem do aluno com transtornos de aprendizagem, mais especificamente a discalculia, visto que associa o funcionamento e fisiologia cerebrais aos conceitos da teoria cognitiva sobre aprendizagem. Além disso, busca maximizar a capacidade intelectual, partindo de funções básicas, porém complexas, como “aprender a pensar” e “aprender a aprender”, dando a devida relevância aos aspectos motivacionais para a aprendizagem.

CONHECENDO A DISCALCULIA

A autora Flávia Heloísa dos Santos em sua obra “Discalculia do desenvolvimento” (2017), apresenta uma linha de grande rigor científico, integradora de conhecimentos e relevância no campo da Discalculia para a orientação da caracterização, avaliação, meios de abordagens teóricas e pedagógicas. Portanto é um referencial para se trabalhar com essa linha de raciocínio na educação.

Poucas pessoas têm consciência da importância do conceito ao estudar um transtorno. A definição adotada estabelece as habilidades em questão e os recursos para sua avaliação, pois nem toda dificuldade com números, pode ser considerada Discalculia. Para que se saiba qual o trilha a ser percorrida da forma mais assertiva possível, é necessário um aporte teórico norteador e específico como o de Santos, para se ter uma boa noção da caracterização do referido transtorno e suas alterações.

Diante disso, muitas críticas são direcionadas ao professor, principalmente se ainda estiver em formação, argumenta-se que a escolha do curso é falta de opção ou algo assim, mas de fato somente quem está na realidade de uma sala de aula, sabe dos desafios que encontra diariamente. Percebe-se isso, quando alguns professores são indagados sobre algumas especificidades da área como: os transtornos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, eles apresentam certo receio em expressar suas opiniões:

Todos os TEA (Transtornos Específico de Aprendizagem), têm as suas especificidades e podem ser caracterizados com base em alguns aspectos, tais como: I) persistência dos sintomas, por no mínimo, seis meses; II) início precoce e acentuado nos primeiros anos escolares; III) ausência de outros transtornos mentais ou neurológico; IV) adversidade psicossocial; V) falta de proficiência na língua de instrução ou instrução escolar inadequada. Dessa forma, essas crianças tornam-se alvo de algumas críticas e até mesmo são

rejeitadas por parte da comunidade acadêmica, pelo fato de abarcar distintos transtornos em uma única condição (SANTOS, 2017, p. 61).

Raras são as pessoas que conhecem e atentam para a importância de estudar os transtornos de aprendizagem, mais especificamente, a Discalculia. Ela se apresenta principalmente como inabilidades matemáticas – álgebra, cálculo, geometria e trigonometria – sendo não necessariamente, fruto de um ensino não colaborativo ou deficiência intelectuais ou pedagógicas, não se restringindo às atividades acadêmicas. Apresenta-se, também em situações diárias no simples fato de calcular certas distâncias, ou contar o troco que recebemos. É fundamental que a comunidade escolar, tenha conhecimento sobre esse transtorno para que haja um olhar mais compreensivo e atencioso para esse público afetado.

Na aula de matemática, eu só sabia contar, contar incansavelmente. E os conceitos de frações eram ainda piores! Devia existir uma maneira de visualizar algo como um todo, por inteiro, o que eu não conseguia fazer... como fracionar algo que eu sequer percebia em sua totalidade? (FILHO, 2011, p. 36).

É interessante mencionar que a criança tem a capacidade de desenvolver o raciocínio lógico e compreender a aritmética. Por isso, uma criança com Discalculia, apresenta, desde o início de seu desenvolvimento, certo atraso para compreender os cálculos, para manusear a numerosidade. Todavia, apesar da afinidade com números ser uma habilidade que é inerente ao ser humano, antes mesmo de ser alfabetizado ou desenvolver pré-requisitos específicos exigidos pela escola, é arriscado tirar conclusões precipitadas, classificando alguém como Discalcúlico.

O escritor Hélio Magri Filho (2011), em “Sou Disléxico... E daí?” vivenciando experiências de quem tem três transtornos de aprendizagem, sendo Discalculia, Dislexia e TDAH e ainda Síndrome de Irlen que afeta sua visão, relatando, de forma bem-humorada, as dificuldades enfrentadas desde a sua infância até a fase adulta, mostrando assim que sempre é possível alcançar seus objetivos, que todos temos uma luz dentro de nós, independente das dificuldades.

Hoje eu sei que a Discalculia é um mau funcionamento neurológico que provoca problemas para a aprendizagem de tudo que está relacionado com números, aí incluídas as operações matemáticas, o fazer classificações, a dificuldade em entender conceitos matemáticos de acordo com convenções, a aplicação da matemática no cotidiano e em sequências numéricas (FILHO, 2011, p. 24).

Assim, de forma bem clara e simples, relata como é o cotidiano de uma pessoa Discalculica, suas vivências e experiências. Mostrando que o referido transtorno não é ‘um bicho de sete cabeças’, e que pode ser superado. Segundo Santos:

Por outro lado, a compreensão de que 7 é maior do que 6 independe se a informação é expressa em dígitos ou palavras. Portanto, representar quantidade, é diferente de processar informação numérica, pois esta última envolve outras habilidades cognitivas, além da representação numérica (SANTOS, 2017, p. 192).

A contextualização de um problema matemático pode ser um grande empecilho na hora de resolvê-lo, embora apareça o número por extenso, ainda assim representa um desafio, pois a codificação de uma quantidade na forma de algarismo – por exemplo: 6 – demanda neurônios diferentes daqueles que codificam a palavra “seis”.

A REALIDADE DA DISCALCULIA NA ESCOLA PESQUISADA

Como mencionado anteriormente, foi feita uma observação participativa na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma Escola Municipal na cidade de Caicó/RN, a qual oferece o nível infantil e fundamental e constatou-se que alguns alunos apresentam extrema dificuldade em reconhecer números e em realizar cálculos matemáticos simples.

Com base em algumas observações, puderam ser detectados problemas que estavam presentes na realidade escolar. E um fato que chamou a atenção foi constatar que alunos matriculados da sala de AEE, que apresentam extrema dificuldade em aprender matemática e possuem características compatíveis com a Discalculia, não possuem o diagnóstico comprovando sua situação. O mesmo é necessário para que possam ser tomadas as medidas cabíveis para um acompanhamento adequado.

Entretanto, os alunos pesquisados não possuem o diagnóstico de Discalculia devido a alguns fatores como: condição financeira, acessibilidade aos profissionais e até mesmo a ausência de professores qualificados em reconhecer e encaminhar crianças com os sintomas de transtornos de aprendizagem.

Foram escolhidas duas turmas com históricos de mau rendimento em matemática, a fim de se obter uma maior porcentagem na caracterização de suas respectivas dificuldades. Com base nos questionários trabalhados, houve uma média de 23,5 % dos alunos com características

das dificuldades de aprendizagem em matemática, uma vez que totalizaram mais de 50% de respostas positivas aos questionamentos feitos sobre os sintomas.

Dos 23,5% que responderam positivamente, todos não conseguem identificar os símbolos matemáticos, por exemplo – (negativo) ou + (positivo), às vezes não sabem o nome ou o que cada um significa. Assim, de acordo com Santos:

O sistema de processamento de símbolos operacionais [+x/-], recuperação de fatos aritméticos básicos [$5 \times 3 = 15$] e procedimentos de execução de cálculos [posicionamento dos números, recursos de emprestar e carregar, recordar somas ou subtrações parciais em cálculos complexos, etc.] (SANTOS, 2017, p. 194).

Dessa forma, comprova-se a teoria que tal processo avaliativo tem como norte, os instrumentos de avaliação das disfunções de numerosidades vistas a sua caracterização dos processos cognitivos resultantes que são essenciais no contexto clínico, por isso servem de suporte ao estudo das turmas mencionadas.

Dentre os 23,5% que apresentaram sintomas de Discalculia ao responderem ao questionário, 87,5% afirmaram que, “quando alguém fala de números pares e ímpares, eles têm de pensar muito bem para identificar cada um”. Com relação à experiência de Filho (2011, p. 37) “O professor ensinava, por exemplo, que números pares são números que podem ser divididos por dois, resultando sempre em um número inteiro. Para mim, queria dizer, então que, os dois pães do meu lanche ficariam sempre inteiros.”. O aluno Discalcúlico possui dificuldade nesse aspecto também, quando irá trabalhar a operação de divisão juntamente com o valor equivalente dos valores resultantes.

De todos os alunos que responderam ao questionário, 35,2% disseram que “acham muito difícil copiar um conjunto de números do quadro para o caderno”. Segundo Santos (2017, p. 57), “No caso específico de associação da Discalculia às disfunções graves em leitura e escrita, seria mais apropriado adotar no laudo a expressão Transtorno de Aprendizagem Misto”. Nota-se que as crianças também apresentam além das dificuldades em matemática, ainda têm déficit na leitura e na transcrição dos conteúdos abordados em sala.

No tocante aos 34 alunos que estão inclusos no questionário, o aluno 15 respondeu positivamente a 87,5% das questões. O aluno 12 marcou 75% positivamente. Os alunos 1, 16 e 28 marcaram 66,6%. Enquanto os alunos 19 e 25 marcaram 54,1%, já o aluno 14 marcou 50% das questões propostas no questionário. Sendo assim, há um forte indicativo para que, possivelmente tenham o transtorno, e como já foi afirmado anteriormente, é aconselhável

procurar acompanhamento de profissionais da área e assim, recebam um suporte escolar condizente com sua dificuldade a fim de superá-la.

É de suma importância para a comunidade escolar saber que não podem rotular alunos que tenham características de algum transtorno de aprendizagem, pois quando o aluno se sente discriminado pelo fato de apresentar alguma particularidade, isso pode interferir no seu desenvolvimento e no acompanhamento dos profissionais da área. Como afirma Santos (2017):

Primeiro, sem diálogo, a pessoa não recebe o tratamento adequado às suas necessidades nem os benefícios legais a que tem direito. Segundo, a falta deste indicador objetivo que justifique os sintomas aumenta a probabilidade de rótulos pejorativos, como a criança ‘lenta, preguiçosa, relapsa’ etc. (SANTOS, 2017, p. 58).

Assim, afeta diretamente a autoestima da criança, culpando-a pelo seu insucesso escolar e são prejudiciais a curto e longo prazo.

Também foram entrevistados professores acerca de sua experiência para definir o que é Discalculia. Pediu-se para elencarem quais dificuldades encontradas no ambiente escolar diante de alunos com dificuldades de aprendizagem em matemática e como se comportam diante dos empecilhos enfrentados por seus alunos.

Tendo em vista preservar a identificação dos depoimentos feitos pelos professores, foi transcrito da maneira que responderam nos questionamentos.

*É uma das maiores dificuldades que encontro para expor um conteúdo novo em cada turma devido à falta de interesse em que se encontra o alunado de hoje chegando, às vezes, nós professores, perdermos o estímulo.
É controlar aqueles que não têm interesse para não atrapalhar os que estão atentos as explicações.
Sem interesse. (Professor 1)*

O professor 1 mostrou despreparo em relação ao referido tema, falando do mesmo com muita superficialidade chegando a fugir da temática proposta pela questão. Realidade essa que grande parte dos professores enfrenta nas escolas, situação de desconhecimento para trabalhar o que era para ser essencial.

*São alunos que têm dificuldades em cálculos das operações básicas
Não temos tempo extra para esses alunos. A escola não tem espaço físico para receber esse aluno no contra turno para um reforço.
Desmotivado. Às vezes têm vergonha de fazer perguntas. (Professor 2)*

Embora o professor 2 não esteja totalmente preparado para trabalhar o referido assunto, demonstra mais destreza para conceituar sua definição de forma sucinta sobre o mesmo, argumenta sobre a realidade e relata as situações que encontra em seu cotidiano. Reforçando o conceito de que os professores se desgastam em sua rotina pela falta de apoio em sua formação.

*É uma dificuldade bem acentuada nos conceitos matemáticos.
Orientar o professor sobre as adequações necessárias para que esse aluno consiga se apropriar do conhecimento de forma significativa.
Mostra-se, geralmente, resistente para realizar atividades que envolvam essa disciplina. (Professor 3)*

A professora 3 é a responsável pela sala AEE, relata a função de suporte aos professores e, principalmente a alunos, esta demonstra um conhecimento aproximado de um “tutor ou mediador” ao dar uma assistência necessária.

No convívio com colegas que cursam matemática e estão concluindo o curso, nos diálogos constatamos a ausência do conhecimento necessário no que se refere à Discalculia, uma vez que não é oferecido na grade curricular entre os componentes obrigatórios tal suporte. Embora tenham características e habilidades de bons profissionais, desconhecem a área, o que certamente refletirá negativamente em um futuro próximo, caso não ampliem seus conhecimentos nessa área que tanto cresce e requer que os educandos ascendam, de acordo com as exigências propostas no campo escolar.

CONCLUSÕES

Em vista do que foi discutido e apresentado neste trabalho e, levando em consideração as dificuldades e a falta de orientação no que concerne à Discalculia, surge a necessidade de um melhor direcionamento nas escolas para professores responsáveis por esta área.

Desse modo, fica clara a necessidade de subsídios que acrescentem à formação continuada de profissionais que atuem como observadores, que semeiem junto a outros profissionais, formas que constatem dentro do processo ensino aprendizagem a Discalculia, para que assim ocorram com mais frequência o reconhecimento e, conseqüentemente, práticas que facilitem o processo em alunos com tal dificuldade a fim de que estes compreendam matemática e afins.

A pesquisa em tela apresentou que há um número elevado de crianças e adolescentes passando despercebidos pela falta de conhecimento e capacitação dos principais profissionais

que atuam com esse público: os professores. Soma-se à isto as dificuldades em obter um diagnóstico de Discalculia no interior do estado.

Os conceitos apresentados sobre Neuroeducação podem ser a base para uma estimulação cognitiva dos alunos que apresentem características de Discalculia (mesmo sem o diagnóstico), uma vez que estes conhecimentos estão embasados na Psicologia Educacional e podem ser o norte das paráticas pedagógicas de qualquer professor, não necessitando de formação específica para isto.

Por fim, vale reafirmar que a Discalculia é um Transtorno Específico de Aprendizagem que, por meio de uma identificação profissional e acompanhamento adequado, é possível que o aluno tenha uma melhora significativa em seu desenvolvimento e seja uma pessoa bem sucedida, convivendo com sua realidade.

Afinal a essência da vida transtornada, é girar o conjunto de engrenagens que a move, a esperança, criatividade, senso de humor e força de vontade para seguir em frente. Pois, ser professor, é assumir o papel do aluno que você nunca foi.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, D. **Brasil reduz alunos sem conhecimento básico de matemática, mas continua atrás em ranking.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/brasil-reduz-alunos-sem-conhecimento-basico-de-matematica-mas-continua-atras-em-ranking.html>> Acesso em 19 de outubro de 2017 às 07hrs: 35min.

FERNANDES, D. **Brasil avança em conhecimento básico de matemática, mas continua atrás em ranking.** Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160209_ocde_alunos_baixa_performance_pai_df> Acesso em 19 de outubro de 2017 às 08hrs: 14min.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro.** Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FILHO, H. M. **Sou Disléxico... E Daí?.** São Paulo: m.Books do Brasil, editora ltda 2011.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAIA, H. Funções cognitivas e aprendizado escolar. In: MAIA, Heber. **Neurociências e desenvolvimento cognitivo.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 2 ed. Coleção Neuroeducação – Volume 2.

SANTOS, F. H. **Discalculia do desenvolvimento.** São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente.** Martins Fontes. São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Traduzido por: Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000400012&script=sci_arttext>. Acesso em 28 abr 2015.

DISCUTINDO A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DAS OPERAÇÕES BÁSICAS COM DEFICIENTES VISUAIS

Maria Hosilani Rodrigues de Assis Alves
Professora da rede básica/UFPB
hosilanirodrigues@gmail.com

Rosilda Santos do Nascimento
Mestranda em Educação/UFPB
rosildaanizio@gmail.com

Severina Andréa Dantas de Farias
Doutora em Educação/UFPB
andreamatuab@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho traz um recorte da monografia intitulada “O uso de materiais didáticos no ensino das operações básicas de matemática com crianças deficientes visuais: como fazer?” teve como objetivo principal analisar o uso dos materiais didáticos aplicados ao ensino das quatro operações básicas de Matemática com crianças deficientes visuais que estão matriculadas na rede regular de ensino do município de João Pessoa – Paraíba. A metodologia de desenvolvimento foi de abordagem exploratória, quanto aos objetivos, do tipo pesquisa-ação quanto à aquisição e análise de dados, tendo como principais instrumentos a observação, o diário de campo, a sequência didática e dois questionários semiestruturados. Os sujeitos participantes do estudo foram oito estudantes deficientes visuais matriculados nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que são atendidos por uma Instituição filantrópica em convênio com o Governo de Estado da Paraíba que oferta atendimento ao público com deficiência visual. O período da investigação de campo ocorreu entre os meses de maio a outubro de 2017, no qual foram desenvolvidas diversas atividades de matemática que discutiam os principais conceitos que envolveram o eixo Números. Os resultados obtidos ao final da proposta indicaram que todos os estudantes se desenvolveram, levando-se em considerações as limitações físicas e cognitivas de cada um, quando comparados com o estado inicial e final. Todos compreendem e diferenciam as operações básicas graças ao acompanhamento contínuo e individualizado com a utilização de materiais didáticos que foram fundamentais na potencialização do ensino matemático através das relações sociais presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Materiais Didáticos. Ensino e Aprendizagem da Matemática. Operações Básicas na Matemática.

INTRODUÇÃO

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDB, de 20 dezembro de 1996, discutiu na seção de educação especial, o acesso inclusivo de portadores de necessidades especiais em classes regulares de ensino. Este documento ressaltou que o atendimento especializado de crianças em idade escolar deveria ser ofertado a todos os estudantes, garantindo a inclusão nos ambientes escolares. Assim, o currículo, métodos, recursos e a organização também deveriam ser específicos, tendo como a principal finalidade

atender às necessidades de quaisquer estudantes no sistema escolar de ensino (BRASIL, 1996).

Atualmente, percebemos que nos últimos anos a educação inclusiva se fortaleceu através do incentivo da integração de pessoas com deficiência nos ambientes escolares, apesar de termos caminhado em passos lentos. Com a finalidade de promover o acesso e a inclusão de portadores de deficiência em instituições de ensino regular, as políticas públicas já sinalizam e viabilizam a implantação de práticas educativas especializadas. O acesso já é garantido por lei, mas precisamos garantir também a aprendizagem significativa destas crianças.

Ao refletirmos sobre a deficiência visual, muitas vezes cometemos o erro de interpretar essas pessoas como inertes, e que nunca terão autonomia dentro da sociedade ou até mesmo a capacidade de aprender, promovendo o preconceito que se encontra disseminado desde os tempos mais remotos do Brasil. Dar acesso ao convívio social, promover estímulos e oportunizar situações as pessoas cegas, é possibilitar a independência de uma vida em harmonia, principalmente quando esse acesso é realizado com a finalidade de integrá-las ao ambiente escolar, onde o deficiente visual terá garantido sua alfabetização e seu aprendizado. Nessa realidade, é necessário compreendermos quais ações são relevantes para que essas pessoas possam aprender de maneira significativa e estabelecer assim, relações sociais no meio em que vivem.

No mundo moderno a matemática é considerada como uma das ciências mais importantes existentes na atualidade. Ao estabelecer relações com o cotidiano possibilita aplicações de conhecimentos em diferentes contextos, viabilizando a utilização das variadas habilidades cognitivas, acerca da representação e contagem dos números e suas quantidades, pois, a partir de um ensino apropriado, espera-se que os alunos (com ou sem deficiência visual) desenvolvam suas habilidades e aprendam a realizar contagens corretamente sendo determinante para o processo da aprendizagem existente no contexto escolar. Deste modo, a adaptação de materiais e o uso de material concreto são essenciais para a abstração realizada pelos deficientes visuais no processo de aprendizagem.

Desta forma, a aproximação de deficientes visuais ao ensino de Matemática cria possibilidades de pensarmos como desenvolver uma interação social a partir da discussão dos conteúdos desta ciência. É necessário olharmos de forma diferente. Da mesma forma que necessitamos criar espaços capazes de estimular a interação e a convivência destas crianças, como também a busca de metodologias de ensino que potencializem os conteúdos da matemática no contexto escolar.

A temática do estudo, também visou discutir o ensino escolarizado de Matemática atrelado a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que em sua última versão, descreveu o conhecimento matemático como uma necessidade de todos os alunos que frequentam a Educação Básica, como também as potencialidades deste conhecimento dentro da sociedade não se restringindo apenas ao ambiente escolar, formando cidadãos cientes e críticos de suas responsabilidades no meio social.

Desta forma, este documento organiza a disciplina de Matemática em cinco eixos: Geometria, Grandezas e Medidas, Números, Álgebra e Probabilidade e Estatística.

O eixo Números tem como objetivo de desenvolver a construção do *pensamento numérico* no aluno, possibilitando a ampliação de conhecimentos através de situações significativas que utilizem ideias essenciais da Matemática, dando-lhes importância aos *registros, usos, significados e operações* ao estudo do campo numérico.

Para tanto, na educação matemática é essencial uma abordagem que possibilite o desenvolvimento de práticas pedagógicas e metodologias inclusivas que sejam apresentadas adequadamente através de recursos básicos no processo educativo de alunos cegos e com baixa visão. É interessante incentivar a utilização e adaptação de materiais que possibilitem a acessibilidade curricular a partir da realização de atividades através dos sentidos remanescentes (na pessoa com deficiência visual), tato, audição e olfato que se apresentam como os principais meios de aprendizagem da criança com deficiência visual.

Diante da complexa discussão sobre a inclusão de deficientes no contexto educacional, da falta de preparação por parte do sistema regular de ensino, das instituições especializadas no atendimento de deficientes e de alguns profissionais, como também a carência de pesquisa que aproximem a educação matemática com a realidade dos educandos, elegemos como objetivo geral: *analisar o uso de materiais didáticos aplicados ao ensino das quatro operações básicas de Matemática com crianças deficientes visuais que estão matriculadas na rede regular de ensino do município de João Pessoa – PB.*

Para atendermos ao objetivo geral deste trabalho elencamos os seguintes objetivos específicos: identificar o perfil dos alunos e da instituição investigada; verificar quais os materiais didáticos são utilizados no ensino das crianças na instituição participante; identificar as atividades que são trabalhadas com as crianças na discussão das operações básicas de matemática; e por fim, elaborar atividades adaptadas de matemática para as crianças deficientes visuais (baixa e sem nenhuma visão), de baixo custo que auxiliem no ensino dos conteúdos obrigatórios escolarizados.

A pesquisa foi desenvolvida nos meses de maio a outubro de 2017, e contou com a participação de 8 estudantes do 4º e 5º anos que se encontram no Atendimento Educacional Especializado – AEE, com base na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009) e incorporada pelo Decreto CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010). Estes estudantes são atendidos segundo as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, cujo serviço é complementar a instituição escolar do estudante deficiente.

Para fundamentarmos a pesquisa, elegemos alguns autores que discutem elementos da temática, tais como: Toledo e Toledo (1997), Van de Walle (2009), dentre outros autores e, o documento oficial vigente (BRASIL, 2017), que nortearam os diálogos com as metodologias de ensino utilizadas na proposta, através do uso de materiais didáticos no processo de ensino das operações básicas em Matemática.

AS OPERAÇÕES BÁSICAS NA MATEMÁTICA

O desenvolvimento de significados das operações amplia nas crianças a compreensão de novos números e novas maneiras de conhecer combinações necessárias que são aplicadas nos cálculos matemáticos. Diante do entendimento dos significados das operações se devem ajudar as crianças a desenvolverem o que Van de Walle (2009) denomina de Senso Operacional (2009, p. 168), que remete efetivamente, a ampliar os seus conhecimentos acerca das quatro operações aritméticas e assim utilizá-las em situações reais do seu cotidiano.

Segundo Toledo e Toledo (1997), a escola deve orientar aos alunos as operações básicas matemáticas a partir das seguintes ideias: Adição – juntar ou acrescentar; Subtração – tirar, comparar e completar; Multiplicação – adição de parcelas iguais e proporcionalidade; Divisão – repartir igualmente e medir.

A adição é a operação mais natural entre as crianças, desde cedo, elas estão habituadas a utilizar cálculos aditivos em sua realidade, através da contagem de brinquedos, coleções, e também pelo fato de sempre estarem ganhando algo. Deste modo, se expressa pelo conceito de “juntar” ou “acrescentar”, sendo esse conhecimento por parte dos estudantes com esta operação, um grande auxílio para a prática pedagógica, em que o docente deverá preparar suas aulas de acordo com a necessidade de seus alunos.

Van de Walle (2009, p. 194-198) indica cinco estratégias de ensino para fatos fundamentais aditivos: “fatos “um a mais” e “dois a mais”, fatos com zero, dobros, quase-dobros e fatos de formar 10”. Assim, para estratégias com fatos aditivos as crianças conectam

uma ou mais relações numéricas, sendo o ensino responsável por ajudar os estudantes a estabelecerem ligações de suas ideias com os fatos fundamentais.

A subtração mesmo estando conectada com a adição, sendo seu inverso, ainda se encontra bastante complexa na percepção dos estudantes, pois, sempre se situa em uma realidade cercada de aspectos negativos em determinadas situações. Por exemplo, a maior parte das situações expostas no contexto educacional quase sempre envolve acontecimentos associadas a “perda”, por muitas vezes, interpretadas pelos alunos como situações desfavoráveis. (Exemplo: João tinha 16 figurinhas. Perdeu 5. Quantas tem agora?).

Devemos evidenciar que a maioria das escolas aborda apenas uma ideia da subtração, *tirar*, deixando de lado as outras ideias de *comparar* que se expressa em situações nas quais equiparamos uma quantidade da outra e *completar* onde está evidenciada uma quantidade e temos que completá-la até chegar ao todo na situação, tão essenciais para a apreensão dos conhecimentos subtrativos (TOLEDO; TOLEDO, 1997).

Para o ensino dos fatos subtrativos, Van de Walle (2009, p. 200) aponta três abordagens: “contar para frente a partir de 10”, “raciocínio aditivo” e “contar para trás a partir de 10”. Baseadas em ideias já desenvolvidas estas três abordagens referenciam conexão de subtração com adição e o dez como um valor base para referência.

A multiplicação, segundo Toledo e Toledo (1997, p. 120) é uma ferramenta para resolver *problemas de contagem* e oferece um dos primeiros contatos com a noção de *proporcionalidade*, uma das mais poderosas ideias matemáticas. Contudo, mesmo sabendo da relevância da ideia de proporcionalidade, inicialmente, o primeiro contato dos alunos com esta operação deverá ser realizado através da ideia de *adição de parcelas iguais*.

Nas estratégias para fatos multiplicativos devemos levar em conta que estes também podem ser compreendidos pelas crianças a partir do conhecimento dos fatos já existentes, que neste caso seria o aditivo.

Para a realização das atividades de multiplicação, é importante apresentarmos aos alunos materiais que eles possam *aglomerar* e aproximar para realizar os cálculos, como latas, tampas de garrafa, onde os alunos possam realizar o cálculo da área através da visualização destes objetos. Outra propriedade utilizada pelos estudantes é a distributiva, onde se isola as dezenas das unidades e depois realizando a adição com as quantidades encontradas em seguida, como: 4×12 , os alunos fazem $4 \times 10 = 40$ e $4 \times 2 = 8$, somando as quantidades encontradas ao final, $40 + 8 = 48$ (TOLEDO; TOLEDO, 1997).

A divisão para Toledo e Toledo (1997, p. 145) está relacionada à subtração. Na verdade, ela é uma subtração reiterada de parcelas iguais, por isso apresenta questões

semelhantes à daquela operação. De fato, ainda estabelecemos conexões da divisão mais com a multiplicação do que com a subtração, é necessário entendermos que ao iniciar o processo da divisão com um determinado número, começamos a *distribuí-lo* em pequenas quantidades, o reduzindo ao mínimo número, quando não se pode mais dividir ou até não restar mais quantidades (no caso da divisão exata).

Assim, dispomos na divisão de duas ideias, a de *repartir igualmente* e *medir*. Na primeira ideia, é a que maior parte das pessoas tem com relação à divisão, exemplo: Léo tem 17 pirulitos e quer reparti-los igualmente entre seus 4 primos. Como poderá fazer isso? Considerando que Léo não saiba a tabuada, ele irá distribuir os pirulitos, de um por um, até que não seja mais possível realizar a distribuição igualmente entre todos os seus primos.

Por sua vez, a ideia de *medir* pauta-se no conhecimento da quantidade de elementos que há em cada grupo, mas, não sabemos quantos grupos podemos formar. Exemplo: Uma florista tem 17 flores para fazer arranjos. Como quer colocar 4 flores em cada arranjo, quantos ela conseguirá fazer? Nesta situação contrária a anterior, mas, com a mesma quantidade dos elementos, só saberemos quantos arranjos serão feitos na ação final da operação de divisão (TOLEDO; TOLEDO, 1997).

Mesmo diante de todos os questionamentos e dificuldades que envolvem a compreensão do processo de cálculo nas operações, devemos levar em conta as estratégias já utilizadas pelos estudantes na resolução dos problemas e propor desafios viáveis que ampliem as estratégias existentes com as estratégias que ainda precisam ser desenvolvidas.

Desta forma, os estudantes encontrarão facilidades nos cálculos em especial no mental, e agregarão suas habilidades numéricas aos conceitos já detidos das séries anteriores, o que resultará na eficácia da aprendizagem matemática e na ampliação do conceito de cálculo tão essencial para a apreensão das operações básicas.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de desenvolvimento neste estudo foi de abordagem exploratória, quanto aos objetivos, do tipo pesquisa ação quanto à aquisição e análise de dados. O estudo exploratório, segundo Gil (2011) é um estudo muito utilizado nas pesquisas iniciais. Desta forma, nessa pesquisa foram considerados elementos que caracterizam, por exemplo, gênero, idade, faixa salarial, dentre outros. Como o próprio nome sugere, a pesquisa-ação tem como objetivos, a pesquisa e a ação: pesquisa para aumentar o entendimento por parte do investigador ou do cliente, ou ambos e ação para provocar mudança em alguma comunidade

ou organização ou programa (SANTOS, 2004). Deste modo, a pesquisa é realizada com a finalidade de aumentar o entendimento por parte do investigador ou do investigado, ou ambos e ação para provocar mudança em alguma comunidade ou organização ou programa.

A presente pesquisa ocorreu nos meses de maio a outubro de 2017 e foi desenvolvida num espaço de atendimento para pessoas com deficiência visual no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha – ICPAC, que fica localizado na cidade de João Pessoa – PB. Contou com a participação de uma professora responsável pelo atendimento de crianças que se encontram no 4º e 5º ano de escolaridade, a qual realizamos uma entrevista.

As atividades foram desenvolvidas com oito estudantes deficientes visuais oriundos da cidade de João Pessoa – PB e municípios adjacentes. Utilizamos como ferramenta de investigação inicial um questionário semiestruturado aplicado na linguagem verbal (pré-teste). Este instrumento foi elaborado com base nas observações realizadas a partir do acompanhamento com os participantes. Assim, a atividade diagnóstica visou identificar previamente os conhecimentos cognitivos de matemática que acompanham os estudantes.

Após a realização do pré-teste e com base em seus resultados, iniciamos o planejamento e a elaboração de atividades que colaborem para a compreensão de conceitos básicos de matemática dos discentes, necessários à sua formação escolarizada que possibilitassem o uso de conhecimentos matemáticos tendo o suporte de atividades impressas no BRAILLE, como forma de aproximação desses estudantes a escrita natural tátil e a utilização de materiais manipulativos, como: material dourado, dados, cuirsenaire, tampas de garrafa, palitos de picolé, entre outros materiais que tiveram o objetivo de auxiliar os estudantes na execução das atividades matemáticas propostas, desenvolvendo o raciocínio lógico e gradativamente a abstração dos discentes no decorrer da intervenção realizada.

Desta forma, optamos por ministrar aulas com duração de 45 minutos cada aula, três vezes por semana, de forma consecutiva. Tendo em vista a divisão estabelecida, em que cada aula haveria no máximo dois alunos, e também alguns alunos que só foram atendidas uma vez na semana, por não estarem presentes nos demais dias os quais foram aplicados a intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para desenvolvermos as atividades realizamos inicialmente o reconhecimento da instituição e em seguida, o diagnóstico dos estudantes através da aplicação de um pré-teste, com o intuito de conhecer os participantes e, a partir disso, traçarmos as discussões propostas.

O diagnóstico (pré-teste) foi elaborado através de um questionário semiestruturado que tinha como objetivo principal verificar os conhecimentos prévios do estudante e diagnosticar o seu perfil. A primeira parte do questionário era responsável pela identificação do perfil. A segunda parte remetia aos conhecimentos prévios dos participantes com relação às operações básicas de matemática, quando estas foram apresentadas através de atividades tradicionais (arme e efetue). O objetivo principal deste instrumento foi de conhecermos os sujeitos que iríamos trabalhar, ou seja, quem são esses alunos, que conhecimentos eles já possuem e como tratam a resolução de problemas.

Na Tabela 1 apresentamos as perguntas que foram realizadas aos participantes com relação a sua situação sócio/econômica e seus aspectos familiares. Percebemos que a maioria dos alunos não se encontra na faixa etária correta para o ano de escolaridade, que a turma é constituída mais de meninas que meninos, que a maioria dos estudantes reside longe da escola necessitando de transporte para chegar até a mesma. A maioria dos estudantes afirmou terem dificuldade em aprender Matemática e Braille. As suas famílias são constituídas, em média, por quatro ou cinco pessoas e que muitos participam de programas sociais do governo, como bolsa família e alguns também recebem aposentadoria.

TABELA 1: Perfil dos alunos participantes

QUESTÕES	RESPOSTAS	
Faixa etária	37,5% igual ou menos que 10 anos	62,5% possuem 12 anos ou mais
Sexo	62,5% feminino	37,5% masculino
Distância da escola	25% moram perto da escola	75% moram longe
Pessoas que moram em casa	75% moram com 4 a 5 pessoas ou mais	25% possuem menos de 4 pessoas
Participa de programa social ou recebe benefício social	37,5% sim	62,5% não

Fonte: Construção das autoras

A segunda parte do questionário (pré-teste) foi dirigida a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes com relação às operações básicas. Todas as questões apresentadas foram realizadas verbalmente. Verificamos que, no geral, os índices foram insatisfatórios na maioria das questões apresentadas. Deste modo, constatamos grandes dificuldades dos participantes na compreensão dos itens apresentados, em que eles acabaram errando em sua maioria as questões que versavam a subtração, multiplicação e divisão.

No momento da aplicação do questionário percebemos a grande dificuldade dos estudantes na compreensão dos itens apresentados, devido à falta de compreensão e carência

de conteúdos anteriores que foram decisivos nos percentuais inadequados para os estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Após a identificação do diagnóstico, seguimos para elaboração e aplicação de atividades em sala, baseadas nas metodologias da temática de investigação e na utilização de materiais manipulativos, tais como: material dourado, cuisenaire, tampinhas de garrafas plásticas, palitos de picolé e outros materiais, que gradativamente foram sendo substituídos pela abstração e o raciocínio lógico dos estudantes.

Ao longo de todo o estudo foram desenvolvidas atividades acerca de discussões das operações básicas da Matemática, iniciando pela adição sem reserva, seguindo para adição com reserva, subtração com e sem reserva, multiplicação simples e divisão simples. Estas tarefas discutiam as operações básicas, bem como a sua autonomia no desenvolvimento das atividades.

Durante a discussão das temáticas percebemos inicialmente, muita dificuldade dos estudantes com relação à diferenciação das operações, com relação ao uso correto de procedimento, a utilização de algoritmos, e a leitura e interpretação de atividades em BRAILLE, que foram inseridas com o objetivo de incentivar aos participantes sua aproximação com a sua linguagem natural tátil.

No último mês realizamos novamente uma averiguação das operações básicas, sendo aplicado novo questionário (pós-teste) que priorizava o entendimento das operações básicas, como apresentados na Tabela 2 a seguir.

TABELA 2: Questões matemáticas (pós-teste)

Operações	Questões	Acertos	Erros
Adição com três algoritmos	Neto tem 16 pirulitos. Ganhou 8 de sua mãe e mais 3 de seu tio. Com quantos pirulitos ele ficou?	87,5%	12,5%
Subtração simples	Em um ônibus havia 23 passageiros. Na primeira parada desceram 5. Quantos passageiros permaneceram no ônibus até o próximo ponto?	62,5%	37,5%
Multiplicação por dois algoritmos	Alice tem 5 caixas de chicletes. Cada caixa tem 4 chicletes. Quantos chicletes ela tem?	75%	25%
Divisão por partes iguais	Uma florista tem 24 flores e quer distribuí-las igualmente em 4 jarros. Quantas flores ficarão em cada jarro?	62,5%	37,5%

Fonte: Construção da autora

O primeiro item foi destinado a verificação da adição de parcelas diferentes. Os alunos deveriam realizar a adição com ideia de acrescentar uma parcela a outra. Os resultados foram que 87,5% dos estudantes acertaram enquanto que 12,5% erraram a questão. Os estudantes

que erraram este item identificaram a operação de adição, porém ao acrescentarem uma parcela a outra acabou errando o item, e não souberam o solucionar através do cálculo mental.

Na realização da operação de subtração simples com a ideia de retirar partes de um todo percebemos que 62,5% acertaram o item. Os estudantes que erraram (37,5%) apresentaram erros percebidos foi com relação ao não reconhecimento da operação que deveria ser realizada, ou seja, a não compreensão da ideia de tirar na subtração, deste modo, tanto no cálculo mental quanto na manipulação do material dourado, os alunos acabam por acrescentar um número ao outro. Detectamos neste item que alguns estudantes mesmo depois da intervenção não alcançaram o conhecimento da ideia mais básica discutida na subtração, a de retirar.

No item da multiplicação apresentado na Tabela 2, verificamos que 75% dos estudantes acertaram a questão, consideramos um índice muito bom, ao compararmos com o do primeiro diagnóstico (46,9%). Isso demonstra o progresso da intervenção realizada e o desempenho dos estudantes diante da resolução da questão. Os estudantes que erraram (25%), não conseguiram compreender os múltiplos, e a ideia de adição de parcelas iguais a um determinado número.

No último item que corresponde a divisão, constatamos que 62,5% dos estudantes compreenderam a ideia básica da divisão, de distribuição, muitos optaram por solucioná-la utilizando o material dourado. Percebemos que os alunos que erraram (37,5%), apresentaram a falta de compreensão total da questão, e acabaram respondendo erroneamente o item.

Na Tabela 2 apresentamos os resultados do pós-teste realizado no último mês da intervenção, onde todas as questões foram realizadas verbalmente. Faz-se necessário evidenciarmos que deixamos a escolha do aluno em solucionar a questão proposta com base nas orientações de Toledo e Toledo (1997) sendo a resolução destas através de cálculo mental ou com a utilização do Material Dourado. Constatamos que cerca de 71,9% dos estudantes participantes solucionaram as questões propostas, evidenciando o aumento da compreensão destes alunos sobre as quatro operações principalmente quando estas se encontram conectadas com a leitura a partir da resolução de problemas.

Com base na comparação realizada na análise do pós-teste (44,6%) e do pré-teste (71,9%), consideramos os resultados finais satisfatórios, em que obtemos na média geral um acréscimo de 27,3% na aquisição de conhecimentos relativos as quatro operações básicas por parte dos estudantes participantes, levando-se em consideração a falta de assiduidade de alguns estudantes, fato este que impactou diretamente na continuidade de algumas atividades,

no controle de atenção e na argumentação das ideias lógicas. Estes itens são essenciais no desenvolvimento de conceitos que envolvem as operações básicas, foco do estudo.

CONCLUSÕES

O estudo teve como objetivo principal: *analisar o uso de materiais didáticos aplicados ao ensino das quatro operações básicas de Matemática com crianças deficientes visuais que estão matriculadas na rede regular de ensino do município de João Pessoa – PB*. Sendo desenvolvido durante os meses de maio à outubro de 2017, e contou com a participação de 8 estudantes matriculados no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado de uma instituição filantrópica localizada no município de João Pessoa – PB.

Percebemos que o objetivo foi alcançado ao identificarmos o perfil dos estudantes participantes e, a partir deste, planejamos e elaboramos atividades diversificadas e adaptadas para as crianças deficientes visuais (baixa e sem nenhuma visão), de baixo custo como auxílio no ensino da matemática escolar. Com base nisso, realizamos ministração de aulas e aplicação de atividades com a utilização de materiais concretos, de acordo com as orientações teóricas de Van de Walle (2009), Toledo e Toledo (1997), dentre outros, que destacaram a importância de se trabalhar a Matemática em sala de forma dinâmica e criativa, seguindo todas as suas etapas e demonstrando principalmente aos procedimentos matemáticos acerca das quatro operações básicas. Estas abordagens teóricas foram adotadas em toda a intervenção realizada na pesquisa.

A pesquisa objetivou complementar a escolarização dos estudantes deficientes, ajudando-os a adquirir os conceitos básicos de Matemática e também a linguagem Braille. Para isso utilizamos práticas pedagógicas inclusivas indicadas por teorias diversas, que foram apresentadas ao longo de nossa discussão.

Os resultados obtidos ao final da proposta indicam que todos os estudantes se desenvolveram, de acordo com as suas limitações, quando estes foram comparados com o estado inicial e final com relação a cada indivíduo participante do estudo, levando-se em consideração as limitações físicas e cognitivas de cada um. Todos já compreendem e diferenciam as operações básicas graças a um trabalho de dedicação e acompanhamento individualizado realizado continuamente na instituição participante. Não atingimos resultados melhores com três estudantes devido à falta de frequência regular e, conseqüentemente, ausência nas realizações das atividades.

Outro ponto necessário que avaliamos é a necessidade de discussão com relação à formação de professores no nosso Estado que hoje ainda é muito limitada quando tratamos de propostas metodológicas de ensino para os estudantes deficientes que possibilitem uma real aprendizagem dos estudantes nos ambientes escolarizados.

REFERÊNCIAS

- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 4.024 de 1996. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/2/pdf>. Acesso em: 25/julho/2017.
- _____. Resolução Conselho Nacional de Educação nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02/agosto/2017.
- _____. Resolução Conselho Nacional de Educação nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 23/julho/2017.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular** – Brasília: SEB/MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20/abril/2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- SANTOS, M. E. Da observação participante à pesquisa-ação: uma comparação epistemológica para estudos em administração. V Encontro de Pesquisadores em Administração da FACEF, Franca (Org.). 2004. **Anais do V Encontro de Pesquisadores em Administração da FACEF**.
- TOLEDO, M.; TOLEDO, M. **Didática da Matemática: como dois e dois**. São Paulo: FTD, 1997.
- VAN DE WALLE, J.A. **Matemática no Ensino Fundamental: Formação de professores e aplicação em sala de aula**. Tradução Paulo Henrique Coloneses. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ESTUDO DE CASO SOBRE REPROVAÇÕES NO CURSO DE AGRONOMIA DE UMA IES DO CEARÁ

Ana Carmita Bezerra de Souza
Professora/UFCA
ana-carmita.souza@ufca.edu.br

Fernanda Isméria Ferreira Maia
Graduanda/Engenharia Civil/UFCA/Iniciação científica PIBIC/UFCA
fernancaifmaia@gmail.com

Paulo Henrique Freitas Maciel
Economista/UFCA
paulo.maciell@ufca.edu.br

Denise Gomes de Sá
Professora/SME-Fortaleza/Pedagoga
denigomes64@hotmail.com

RESUMO

Apresentamos aqui o resultado parcial de uma pesquisa em andamento sobre o rendimento acadêmico de estudantes do curso de Agronomia de uma IES do Ceará. Trazemos uma análise sobre perfil socioeconômico dos reprovados, enfatizando questões de gênero, cotas e disciplinas que mais reprovam. É um estudo de caso, identificado também como pesquisa qualitativa que se utiliza de dados quantitativos. Aplicamos questionário semiaberto, com 39 questões. O mesmo foi elaborado e respondido online através da ferramenta do Google forms e está dividido em duas partes que se articulam. Na primeira seção buscamos informações sobre a condição social e econômica dos participantes; na segunda, as condições que têm para estudar; rendimento acadêmico; hábitos de estudo e a opinião sobre reprovações. Responderam ao questionário 53 estudantes num universo de 215 matriculados no curso. Podemos dizer que 56,6% declaram que já reprovaram em alguma disciplina. Doze (12) estavam cursando o 1º semestre do curso. No universo dos reprovados destacamos as disciplinas que mais aparecem em suas respostas: 63,3% reprovaram em Cálculo I; 50% em Física; 26,7% em Química e 13,3% em Álgebra. Vale informar que dentre os investigados 28 são homens e 25 são mulheres. Daqueles, 16 reprovaram; e daquelas, 14 reprovaram. Assim, podemos dizer que o sexo não é um fator que determina o rendimento acadêmico no curso de Agronomia. Dentre os 30 reprovados, 18 eram cotistas, ou seja, 60% do índice de reprovação. Assim, evidencia-se a necessidade não apenas de políticas de acesso ao ensino superior, mas de ações institucionais que objetivem a garantia da permanência desses grupos na IES.

Palavras-chave: Estudantes. Reprovação. Agronomia

INTRODUÇÃO

O tema reprovação nos remete imediatamente ao “fracasso escolar”. Esses termos tão frequentes nos meios acadêmicos, quanto repetitivo no cotidiano dos atores que fazem parte da educação formal, (seja na educação básica ou no ensino superior), são percebidos por Charlot

(2000) como um objeto de estudo impreciso, porque recobre tantas coisas e remete a tantos processos, situações e problemas, muitas vezes tão diferentes e distantes entre si, que o pesquisador pode correr o risco de deixar-se enganar, principalmente devido aos seus 'atrativos' ideológicos largamente utilizados pelos meios de comunicação.

Esses objetos de discurso que se transformaram em categorias “evidentes” de percepção do mundo e que funciona como atrativo ideológico tendem a impor-se ao pesquisador. Este corre constantemente o risco de ver-se “repassar” objetos sociomidiáticos como objetos de pesquisa, no sentido em que se faz “repassar” dinheiro falso (ou doença...) Por outro lado, parece não haver dúvida: esses objetos existem e devem ser estudados. [...] O pesquisador deve, portanto, procurar voltar a uma certa ingenuidade pré-sociológica para proteger-se contra as evidências (CHARLOT, 2000, p. 14-15).

Sob o risco de “deixar-nos enganar” pelas evidências discursivas do objeto deste estudo, neste artigo apresentamos o resultado parcial de uma pesquisa em andamento sobre o rendimento acadêmico de estudante do curso de Agronomia da Universidade A, trazendo uma análise descritiva do perfil socioeconômico dos reprovados, a partir da qual enfatizamos questões de gênero, cotas, bem como lista das disciplinas nas quais os estudantes participantes da pesquisa reprovam com maior frequência.

Metodologicamente, este trabalho se afirma como um estudo de caso, podendo ser identificado também como uma pesquisa qualitativa que se utiliza de dados quantitativos. Enquanto estudo de caso, investiga especificamente a reprovação no curso de Agronomia da Universidade A, buscando conhecer, entre outras coisas, as condições objetivas dos estudantes que reprovam e estabelecendo diversas relações entre as diferentes informações obtidas (triangulação) pelos informantes da pesquisa. Para Yin (2005, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”.

As características da pesquisa qualitativa que evidenciam a identificação deste trabalho como tal são suficientemente descritas por Freitas e Jabbour (2011, p. 11): [...] “tem o ambiente natural como a fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; [...] é descritiva; parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve;” [...]

Para este momento inicial da pesquisa, aplicamos questionário semiaberto, contendo 39 questões (ressaltamos que esse total de questões ainda não foi analisado na íntegra). O questionário, que fora elaborado e respondido online, através da ferramenta do *Google forms*,

está dividido em duas partes que se articulam. Com a primeira seção buscamos informações sobre a condição social e econômica dos participantes; com a segunda, as condições que têm para estudar; rendimento acadêmico; hábitos de estudo; bem como a opinião sobre reprovações.

A escolha dos sujeitos foi aleatória: responderam ao questionário 53 estudantes que se disponibilizaram, ao serem abordados pelas pesquisadoras, por ocasião de visitas realizadas na primeira quinzena do mês de junho de 2018, ao campus onde é ofertado o curso. Como o questionário contava com questões de opinião sobre o fenômeno da reprovação, achamos coerente que fosse respondido também pelos estudantes que não tivessem reprovações. Além do que, isto nos proporcionou dados suficientes para realizarmos posteriormente diversas comparações qualitativas entre perfis e opiniões dos que reprovam e dos que não reprovam. O que será feito em outro momento da pesquisa.

REPROVAÇÃO NO CURSO DE AGRONOMIA

Concordando com Charlot (2000, p. 14)), quando este afirma que a questão do fracasso escolar e da reprovação remete-nos para debates não apenas sobre o aprendizado, mas também sobre “eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre o modo de vida e o trabalho na sociedade,” esta discussão, elaborada a partir de dados iniciais de uma pesquisa mais ampla, não apresenta ainda uma análise aprofundada sobre as causas da reprovação. Apenas pontua e discute aspectos do perfil social dos estudantes que declararam reprovar em alguma disciplina no curso de Agronomia da universidade A, que se relacionam com gênero e cotas sociais.

Quando ocorreu a coleta de dados, o curso de Agronomia da universidade A contava com um total de 215 estudantes matriculados. Destes, cinquenta e três (53) responderam ao questionário, o que corresponde a quase um quarto do total (24,6%). Destes, trinta (30) ou (56,6%) declaram que já reprovaram em alguma disciplina; um (1) omitiu a resposta desta pergunta e vinte e dois (22) declararam não terem reprovações. Dos participantes, doze (12) estavam cursando o 1º semestre do curso. Do 3º semestre, participaram sete (7), e desses seis (6) já haviam reprovado. Quatro (4) que cursavam o 6º semestre participaram da pesquisa e todos declararam já ter reprovado.

Mais da metade dos participantes (56,6%) experimentaram a reprovação. Dos que não reprovaram ou omitiram a resposta desta questão vinte e três (23) ou 43,4%, dez (10) cursavam

o primeiro semestre, e, via de regra, ainda não completaram um ciclo avaliativo na universidade, correspondente à conclusão de um semestre letivo. Caso tivessem concluído, possivelmente este percentual seria maior.

De acordo com pesquisa realizada por Garzella (2013) sobre o rendimento da disciplina de Cálculo I, em uma universidade paulista, nos cursos de Engenharia Agrícola, Engenharia Mecânica Geral e Engenharia Civil, verificou-se taxas de reprovação e desistência variando entre 2,33% a 77,5% de 1997 a 2009. As taxas, no entanto, variam de acordo com o curso: “no curso de Engenharia Agrícola estão concentradas as maiores taxas de reprovação, chegando até a 77,5% de alunos reprovados.” (GARZELLA, 2013, p. 3). A partir dos dados obtidos pela nossa coleta, a Universidade A possui índices gerais de reprovação, no curso de Agronomia, inferiores à universidade paulista, ao particularizar a disciplina de Cálculo I. Este tipo de aprofundamento realizado por ela será feito em outro momento da nossa investigação.

Quando questionados quais as disciplinas que reprovaram, as que mais se repetem estão nos quatro primeiros semestres do curso, o denominado ciclo básico, sobressaindo-se as das áreas de matemática, pela seguinte ordem decrescente: Cálculo I, Física, Química, Estatística. No universo dos reprovados dispomos da seguinte frequência de distribuição das disciplinas que mais aparecem em suas respostas:

Quadro 1: Disciplinas que mais reprovam, em ordem decrescente. (Continua)

Disciplinas	Percentual De Reprovação (%)
CÁLCULO	19 (63,3%)
FÍSICA	15(50%)
QUÍMICA	8(26,7%)
ÁLGEBRA	4 (13,3%)
BIOQUÍMICA	3(10%)
MORFOLOGIA DAS ANGIOSPERMAS	3(10%)
ENTOMOLOGIA AGRÍCOLA	3(10%)

Quadro 1: Disciplinas que mais reprovam, em ordem decrescente. (Conclusão)

Disciplinas	Percentual De Reprovação (%)
QUÍMICA ORGÂNICA	2(6,7%)
MORFOLOGIA	2(6,7%)
FISIOLOGIA VEGETAL	2(6,7%)
ESTATÍSTICA	2(6,7%)
AGROMETEOROLOGIA	1(3,3%)
ANATOMIA DAS ESPERMATÓFITAS	1(3,3%)
PRINCÍPIOS DA ENTOMOLOGIA	1(3,3%)
MICROBIOLOGIA	1(3,3%)

SOLOS	1(3,3%)
GENÉTICA	1(3,3%)
HIDRÁULICA	1(3,3%)
MANEJO E CONSERVAÇÃO DO SOLO E DA ÁGUA	1(3,3%)
MOTORES E TRATORES	1(3,3%)
ZOOLOGIA	1(3,3%)

Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores com a aplicação de questionários.

Estas informações foram afirmadas antes mesmo desta pesquisa, quando a Pró-reitoria de Ensino da Universidade A produziu relatório das reprovações do referido curso, analisando todas as disciplinas com percentual de evasão igual ou superior a 20%, entre os anos de 2013 e 2017. Todas as disciplinas do primeiro período estão no critério de análise. No segundo período, das 7 disciplinas obrigatórias, 4 se enquadram no referido critério. No terceiro período, das 7 disciplinas, temos duas dentro do critério. Do quarto período, de 6 disciplinas, uma está no critério. Os demais períodos não possuem disciplinas nas quais o percentual de reprovação seja superior a 20%.

Conforme tal relatório, disciplinas como Morfologia, Sistemas e Fitogeografia de Angiospermas, Calculo Diferencial E Integral, Física Básica I, Química Geral e Analítica, apresentam índices de reprovação que variam entre 12,50% e 86,7%, sendo que as variações mais frequentes permanecem entre 40 e 50%. Garzella (2013, p. 2-3) nos ajuda a intuir sobre alguns fatores que colaborariam com tais índices de rendimento, mas sabemos que, para se ter mais poder de afirmação desses motivos, precisamos analisar as opiniões dos estudantes e também dos professores sobre o fenômeno da reprovação:

O grande número de alunos por turma, impedindo que necessidades particulares de determinados grupos de alunos sejam atendidas; a presença da disciplina de Cálculo I, no primeiro semestre dos cursos, dividindo espaço com outras disciplinas que já demandam o conhecimento acerca da área— como Física I, por exemplo; a grande quantidade de conteúdos previstos por semestre que, segundo os alunos, dificulta a aprendizagem; além de aspectos pertencentes à dinâmica do ingresso na universidade, como a mudança de ambiente, a busca por uma nova moradia, a convivência com novas pessoas, a diferença da natureza dos assuntos estudados, etc.

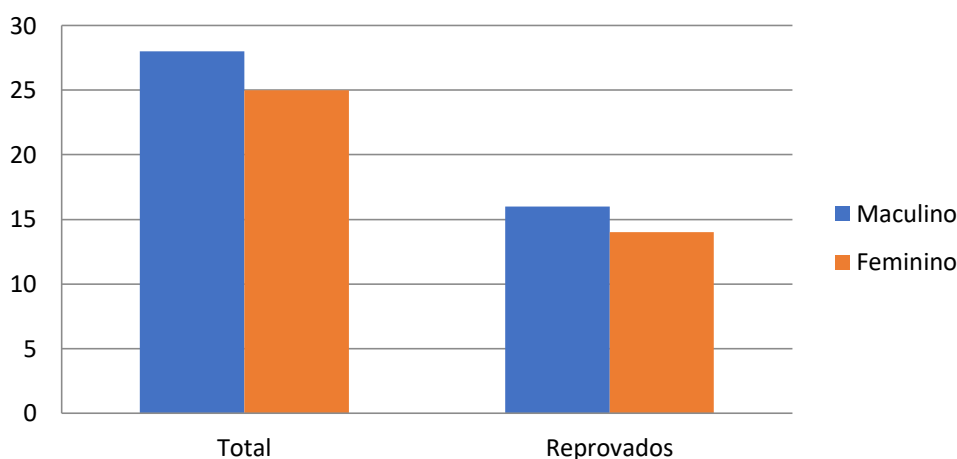
Sobre o fato do número de reprovações se concentrar nas disciplinas da área de matemática do início do curso, o denominado ciclo básico, Tall (2002, *apud* RAFAEL, 2017, p. 44), avalia que:

Parte dos alunos que chegam ao ensino superior ainda não tem desenvolvida a capacidade de abstração necessária para trabalhar com determinados

conteúdos relacionados às operações formais. [...] a passagem do pensamento matemático fundamental par ao pensamento matemático avançado como um processo que nem sempre é fácil para um estudante universitário no início da faculdade.

O que inicialmente não estava no foco de nossas análises neste trabalho, acabou se revelando como um dado marcante: o modo como se dividem as reprovações entre homens e mulheres. Os participantes dividiram-se conforme explicitado no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Relação entre reprovação e gênero



Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores com a aplicação de questionários.

Participaram da pesquisa vinte e oito (28) homens e vinte e cinco (25) mulheres. Daqueles, dezesseis (16) reprovaram; e daquelas, catorze (14) reprovaram (57% contra 56%). De imediato, percebe-se que o sexo não é um fator que determina o rendimento acadêmico no curso de Agronomia. Este dado, que mostra uma equiparação de gênero no número de reprovações, contradiz o histórico estigma que afirma as mulheres como racionalmente inferiores, pessoas incapazes de obterem sucesso nas áreas exatas, devido à sua “inerente” e “aflorada” sensibilidade e à sua propensão à maternidade, valores historicamente ressaltados na sua educação. O primeiro teórico da modernidade a se preocupar com a educação feminina foi o filósofo Juan Luís Vives (1492- 1540), “embora vinculado às ideias aristotélico-tomistas, Vives revelou-se homem do seu tempo ao recomendar o cuidado com o corpo e a atenção com o aspecto psicológico no ensino” da educação feminina (ARANHA, 2006, p. 130):

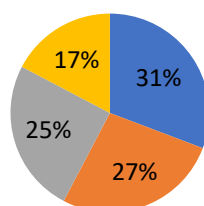
No Brasil, foi com a lei de 1827 que pela primeira vez se determinaram aulas regulares para as meninas, embora ainda se justificasse que sua educação tinha por objetivo o melhor exercício das “funções maternas” que elas

haveriam um dia de exercer. Essas aulas deveriam ser ministradas por “senhoras honestas e prudentes”, das quais não se exigiriam grandes conhecimentos, uma vez que, em aritmética, por exemplo, bastava ensinar as quatro operações.

A discrepância nas condições de ensino tem caráter secular na história da educação brasileira, marcada pelo dualismo e pela completa exclusão de culturas silenciadas como indígenas, negros e mulheres. Chegamos ao início do século XX com pouca ou nenhuma perspectiva de educação formal para estes grupos considerados subalternos. No decorrer de todo aquele século, estas são coisas que, somadas ao ensino público precário, afastaram por muito tempo as minorias dos bancos da universidade. Na tentativa de equiparar as oportunidades de ingressar no ensino superior e motivados por mobilizações da sociedade civil, realizadas principalmente após a abertura política, pós Ditadura Militar (1964-1985) os governos federais das últimas décadas criaram as políticas de cotas sociais, com vagas exclusivas para candidatos pertencentes às camadas populares. Quando relacionamos cotas e reprovação a partir dos dados informados pelos participantes, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 2: Relação entre cotas e reprovação

- Cotistas Reprovados
- Não-Cotistas Reprovados
- Cotistas Aprovados
- Não-Cotistas Aprovados



Fonte: Questionário elaborado pelos pesquisadores.

Chama-nos a atenção que dentre os trinta (30) reprovados, dezoito (18) eram cotistas e isto corresponde a 60% do índice de reprovação e dos vinte e dois (22) aprovados, treze (13) eram cotistas e isto corresponde a 59% do índice de aprovação. Sendo possível observar que no curso de Agronomia as cotas pouco influem na reprovação, já que os índices estão próximos dos que ingressam na faculdade por ampla concorrência ou transferência. Isso mostra também que o sistema de cotas está realizando seu papel de equiparar o acesso ao ensino superior. O índice de reprovação é grande, mas os cotistas não são objetivamente responsáveis por ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, chega-se a esta conclusão com poucas certezas a se afirmar e muitas questões em aberto. Questões que nos propomos a responder com maior convicção em momentos posteriores da análise dos dados. Foram pontuados apenas alguns dos muitos fatores que possuem interfaces com o rendimento acadêmico dos estudantes de Agronomia da Universidade A. Entretanto, a coleta de dados possui outras informações, tais como renda, família, emprego, horas de estudo, opinião sobre as causas das reprovações e outros.

Dado o exposto no desenvolvimento do trabalho, fica evidente a necessidade de políticas a fim de nivelar o rendimento acadêmico. No âmbito da pesquisa é possível concluir que a desigualdade de gênero foi bem superada nos dias atuais. É preciso implementar políticas no ambiente universitário que objetivem atuar nas particularidades de cada reprovação e as comunguem numa solução que torne a aprovação algo mais frequente no cotidiano desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BERNARD, Charlot. **Da relação como saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREITAS, Wesley R. S., JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2148238/mod_resource/content/1/Protocolo%20de%20estudo%20de%20caso.pdf>. Acesso em 29/01/2018.
- GARZELLA, Fabiana Aurora Colombo. **Disciplina de Cálculo I: Análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.
- RAFAEL, Rosane Cordeiro. **Cálculo Diferencial e Integral: um estudo sobre estratégias para redução do percentual de não aprovação**. 2017. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2017.
- YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O BOSQUE DA CIÊNCIA: UM AMBIENTE DE SABERES, SENSIBILIZAÇÃO, CONSTRUÇÃO E RE-CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Márcia Cristina Borges Barnabé

Mestranda em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas
marciabarnabe@ig.com.br

Railce da Silva de Azevedo

Mestranda em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas
railcedasilvadeazevedo@hotmail.com

Nilton Carlos Costa

Mestrando em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas
nilton_carlos2009@hotmail.com

Augusto Fachín-Terán

Professor Doutor do Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, da Universidade do estado do Amazonas
fachinteran@yahoo.com.br

RESUMO

Ambientes diferentes da sala de aula são importantes para a práxis pedagógica. O nosso objetivo centra-se em descrever como o espaço Bosque da ciência é propício para novas aprendizagens no ensino de ciências. A experiência foi vivenciada com 20 estudantes de mestrado durante uma atividade prática realizada no Bosque da Ciência do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia, na disciplina Fundamentos em Ensino de Ciências, do Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas. Para tal finalidade, percorremos as instalações do Bosque e utilizamos sua infraestrutura e recursos presentes, como a fauna, flora e solo, como elementos que podem ser trabalhados de forma significativa, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos. Os resultados obtidos foram o reconhecimento e a contribuição que este lugar tem para um despertar científico, uma vez que, o mesmo possibilita o desenvolvimento de atividades atrativas para o ensino de ciências, proporcionando diferentes possibilidades de aprendizagem e enriquecendo o diálogo de saberes.

Palavras-chave: Espaço não formal. Ensino de Ciências. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a aprendizagem ocorre em diferentes lugares e de várias formas, e é adquirida durante todo o percurso de vida dos cidadãos. A educação se divide em três diferentes formas: *educação formal*, que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente estabelecidos; *educação informal*, transmitida de forma natural e espontânea, através da qual as pessoas aprendem durante todo seu processo de socialização, seja na família, bairro, amigos,

igreja etc., que possuem valores e culturas próprias; e a *educação não formal*, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar aprendizados fora da instituição escolar, ou seja, quando desejam compartilhar experiências (GOHN, 2006).

Destaca-se neste último, os espaços não formais, como locais potencialmente relevantes para construção da identidade coletiva e política de um grupo, identificando os interesses comuns e a construção da cidadania. Espaço não formal é todo aquele espaço onde pode ocorrer uma prática educativa. Existem dois tipos de espaços não formais: os espaços institucionalizados, que dispõem de planejamento, estrutura física e monitores qualificados para a prática educativa dentro deste espaço; e os espaços não institucionalizados, que não dispõem de uma estrutura preparada para este fim, contudo, bem planejado e utilizado, poderá se tornar um espaço educativo para a construção científica (JACOBUCCI, 2008).

O trabalho foi realizado durante os estudos da disciplina Fundamentos em Ensino de Ciências, em que os mestrandos do Curso de Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, tiveram a oportunidade de vivenciar, no Bosque da Ciência do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia – INPA, Manaus, Amazonas, Brasil, experiências de ensino e aprendizagem relacionados ao ensino de ciências.

O objetivo da atividade prática foi reconhecer o potencial pedagógico do Bosque da Ciência como um ambiente não formal institucionalizado propício a novas aprendizagens para o ensino de Ciências. E mais especificamente identificar os ambientes do Bosque da Ciência que ofereçam condições para trabalhar temas relacionados com o Ensino de Ciências, conhecendo previamente as características desse espaço educativo não formal para melhor aliar seus recursos aos conteúdos trabalhados em sala de aula, construindo, assim, uma educação científica.

O percurso metodológico se deu pela observação participante em que acompanhamos os mestrandos em visita ao Bosque da Ciência e pela descrição desse espaço não formal para o ensino de ciências. Para os registros utilizamos um caderno de campo e uma máquina fotográfica.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS

A Ciência é uma linguagem; sendo assim, ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza, portanto, é um analfabeto científico aquele que não é capaz de realizar uma leitura do universo (CHASSOT, 2003). Assim, entender a Ciência, de acordo com autor ajuda no controle e na previsão das diversas transformações que ocorrem na

natureza, proporcionando-nos condições de elaborar propostas que nos conduzam a uma melhor qualidade de vida.

Ainda que a escola seja considerada por muitos como o lugar para o desenvolvimento do conhecimento científico das crianças, jovens e adultos, sabe-se da necessidade de ampliação desses saberes, por essa razão, a escola necessita do apoio de outros espaços onde ocorre a educação não formal.

Nessa lógica, os espaços não formais têm grande relevância, pois através deles podem ser divulgados conhecimentos científicos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A educação não formal se relaciona de outra forma com as questões do aprendizado, diferente do que ocorre na escola.

A maior importância da educação não-formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, a criatividade humana passa pela educação não formal. O agir comunicativo dos indivíduos, voltado para o entendimento dos fatos e fenômenos sociais cotidianos, baseia-se em convicções práticas, muitas delas advindas da moral, elaboradas a partir das experiências anteriores, segundo as tradições culturais e as condições histórico-sociais de determinado tempo e lugar (GOHN 2008, p. 104).

Podemos presumir que a educação não formal não queira substituir a educação formal, pelo contrário, a educação não formal deve ser vista como uma ponte para a educação formal, uma vez que viabiliza a elaboração de atividades específicas que permitem maior interação entre a escola e a comunidade. Nesta perspectiva,

Os espaços naturais não formais de ensino apresentam-se como uma oportunidade de aproximação do aluno com a natureza, como caminho para um aprendizado significativo em ciências, uma vez que eles oportunizam a observação, instigam a investigação, possibilitam o desenvolvimento da curiosidade, tanto de alunos quanto de professores (GOMES et al., 2010, p. 7).

Outro aspecto importante dessa articulação entre a educação formal e não formal para a aprendizagem em ciências “é o fato da escola pública desempenhar um importante papel na promoção de experiências de visitas aos espaços não-formais [...] Isso garante a eles acesso a outras formas de elaboração do conhecimento científico[...]” (ROCHA; FACHIN-TERÁN, 2010, p. 73).

O BOSQUE DA CIÊNCIA

Rocha & Fachín-Terán (2010) e Maciel & Fachín-Terán (2014) descrevem o Bosque da Ciência, enquanto espaço não formal institucionalizado de educação científica, possui grande relevância para o aprendizado dos alunos, tendo em vista que o mesmo se caracteriza como sendo um espaço fora do ambiente escolar, mas que, ao mesmo tempo, está diretamente relacionado à construção do conhecimento, pois, nesse ambiente, os alunos vão descobrir que a Ciência está intimamente ligada ao seu cotidiano de uma maneira mais interessante e espontânea.

Oliveira et al. (2010, p. 419) relatam que no Bosque se realizam inúmeras atividades e que ele foi projetado, estruturado para fomentar e promover o desenvolvimento do programa de Difusão Científica e de Educação Ambiental do INPA. Os estudos desse ambiente evidenciam que, com sua política de preservação da biodiversidade existente, vai além de uma opção de lazer, tendo em conta sua dimensão cultural e sociocientífico, ofertando aos seus visitantes:

1) Trilhas Educativas: que dão acesso aos atrativos que compõe o Bosque, viabilizando aos visitantes informações em relação à fauna, flora e aos ecossistemas Amazônicos existentes; 2) Tanques de Peixe-Boi: abriga o peixe-boi da Amazônia, que é o menor dos peixes-bois existentes no mundo, alcançando um comprimento de 2,8 a 3,0 m e pesando até 450 kg e encontra-se em extinção; 4) a Casa da Ciência: centro de exposição de conteúdos museu gráficos; 5) Ilha da Tanimbuca: espaço que retrata a conservação ambiental e a Tanimbuca (*Buchenavea huberii*, Combretaceae) árvore com mais de 600 anos, que retrata sua existência do tempo em que o Brasil foi descoberto; 6) Casa da Madeira: é um modelo de casa de baixo custo; 7) Recanto dos Inajás: espaço composto por uma vegetação de palmeiras conhecidas como inajás (*Maximiliana maripa*, Arecaceae); 8) Condomínio das Abelhas: local onde ficam várias colméias em pleno processo produtivo de mel; [...] 10) Paiol da Cultura: local de exposição de arte regional; 11) Orquidário e Bromeliário: local onde são realizados experimentos com espécies vegetais da região amazônica; 12) Trilha suspensa: ponte de madeira sobre topografia irregular; 13) Lago Amazônico: é um ambiente bucólico que retrata a região amazônica; 14) Viveiro dos Jacarés: pequenos lagos artificiais habitados por diversas espécies de jacarés da região amazônica e 15) Fauna Livre.

Nesta perspectiva, o que iremos discorrer no tópico seguinte são as possibilidades que o Bosque da Ciência tem para pensarmos num ensino de ciências que valorize os diálogos dos saberes e que abra um leque de possibilidades para ensinar ciências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o uso maximizado do Bosque da Ciência enquanto espaço não formal, o educador deve rever suas práticas pedagógicas, planejando suas aulas e instigando os educandos a pesquisarem e construir novos conhecimentos (ROCHA; FACHÍN-TERÁN, 2010). De acordo com esse entendimento, as atividades em espaços não formais devem ser vistas como atividades intencionais nas quais se busca a construção de conhecimentos científicos, pois, além dos muros da escola, os alunos têm a oportunidade de visualizar a teoria dentro da prática, ou seja, a práxis educativa.

As atividades no bosque se iniciam pelo exercício do olhar desse espaço de forma integral, e foi nesse ato de observar que o professor instigou os alunos do mestrado a pensar o ensino de ciências de forma interdisciplinar. Um exemplo dessa possibilidade foi vivenciado quando paramos em frente a uma seringueira (*Hevea brasiliensis*) (Figura 1).

A seringueira é uma árvore originária da bacia hidrográfica do rio Amazonas, e foi um dos principais recursos naturais explorados na Amazônia, o que contribuiu para a economia nacional entre 1870 e 1920. Em seu fruto encontra-se uma grande cápsula com sementes ricas em óleo, que serve de matéria-prima para resinas, vernizes e tintas.

Figura 1: Arvore de Seringueira (*Hevea brasiliensis*)



Fonte: Figura selecionada pelos pesquisadores a partir da coleta de dados.

Diante dessa árvore, o professor trouxe um pouco dessa historicidade, o que foi de suma importância para a compreensão de que, quando uma atividade é bem planejada e com objetivos

bem traçados, ela proporciona uma leitura de mundo, ou seja, não estamos nesse lugar apenas para ensinar ciências, mas geografia, história, entre outros saberes.

Concordamos com Fachín-Terán (2011, p. 23) quando afirma “[...] ser cientificamente culto implica também atitudes, valores e novas competências, principalmente ter uma postura aberta à mudança [...] sendo capaz de tomar decisões sócio-científicas que tenham implicações pessoais ou sociais”.

É possível também ensinar e sensibilizar os alunos com atividades que os levem a sentir e escutar a natureza, isso foi oportunizado quando os alunos foram convidados pelo professor a tirarem os sapatos para sentir a terra, depois sentar e ouvir o som da natureza (Figuras 2, 3).

Figura 2: Alunos sentindo o chão da floresta



Figura 3: Estudantes escutando os sons da natureza



Fonte: Figuras selecionadas pelos pesquisadores a partir da coleta de dados.

Na visita ao Centro de Estudos de Quelônios da Amazônia (CEQUA), o professor explicou que, nesse espaço, podemos trabalhar a importância da preservação e conservação dos Quelônios, bem como descrever as espécies por meio da identificação das placas. Também poderemos explicar as diferenças do sexo, tamanho, peso, idade, alimentação e habitat. Nos tanques que o CEQUA possui, observamos exemplares vivos das espécies “tracajá” (*Podocnemis unifilis*), “irapuca” (*Podocnemis erythrocephala*), “cabeçudo” (*Peltocephalus dumerilianus*) e “mata-matá” (*Chelus fimbriata*). Foram mostrados ainda os cágados da floresta em seis poças artificiais contendo exemplares de “jabutis-machado”, “perema”, “lalá” e “muçua”.

O ambiente e o contato mais próximo com os “jabutis” (Figuras 4 e 5) se revelaram como algo marcante para os mestrandos. Os estudantes foram convidados a alimentar os quelônios. Esse contato facilitou uma maior sensibilização e cuidado com o meio ambiente e as espécies. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a criança precisa ter contato com o meio ambiente e a conservação da natureza por meio de experiências cotidianas vivenciadas na escola e fora dela, através do contato com plantas e animais (BRASIL, 2013). Presumimos que, como foi prazeroso para os mestrandos esse contato com os animais, assim também é para as crianças. Desta forma, a ciência está no cotidiano da criança, partindo do conhecido para o não conhecido e transformando os interesses, os conhecimentos e as necessidades em instrumento de curiosidades.

Figura 4: Observação dos quelônios nos Tanques do CEQUA



Figura 5: Mestranda alimentando os Jabutis



Fonte: Figuras selecionadas pelos pesquisadores a partir da coleta de dados.

Ao observarmos a infraestrutura do Bosque, foi possível fazer uma avaliação com relação não só à sua acessibilidade como também aos recursos presentes para o ensino de ciências. As suas instalações são apropriadas para trabalhar temas diversos relacionados à preservação e conservação dos recursos naturais, sendo possível o seu uso por estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e pesquisadores, pois dispõe de trilhas educativas (pavimentadas ou não), sinalização de localização, placas com informações sobre as espécies, banheiros públicos, guias, viveiros adequados, enfim, uma estrutura que possibilita desenvolver trabalhos com objetivos pedagógicos, facilitando também o trabalho com conteúdos específicos por causa da presença da flora, fauna, e de toda a exuberância que lá se encontram.

É válido, no entanto, ressaltar a necessidade de adequação do Bosque levando-se em consideração as especificidades de cada pessoa, como no caso de pessoas com deficiências, pois acreditamos que a ciência precisa estar acessível a todos, pois “a cidadania só pode ser exercida plenamente se o cidadão tiver acesso ao conhecimento [...]” (CHASSOT, 2003, p. 74).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades vivenciadas pelos mestrandos possibilitaram a compreensão da necessidade de promovermos uma educação pautada no respeito e no compromisso de preservação dos nossos espaços naturais, nos reconhecendo como parte do meio ambiente no qual estamos inseridos.

Reconhecemos que o Bosque da Ciência, muito contribui para um despertar científico, uma vez que, o mesmo possibilita o desenvolvimento de atividades atrativas devido à riqueza da fauna, flora e solo, oferecendo subsídios para que os professores possam tornar o ensino mais prazeroso.

Cabe ao professor realizar estratégias de conexão entre a escola e os espaços não formais, pois esses lugares além de promoverem a construção do conhecimento, despertam para a sensibilização acerca da diversidade da vida nos ambientes naturais possibilitando um olhar crítico sobre a dinâmica da natureza e também para um sentimento de pertencimento. Sendo assim, acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem em espaços não formais qualifica discussões e possibilita reflexões críticas numa inter-relação da sala de aula com os contextos da vivência dos alunos, oportunizando o diálogo entre os diversos saberes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Brasília: MEC. SEB, DICEI, 2013.
- CHASSOT, Á. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.
- FACHÍN-TERÁN, A. Fundamentos da Educação em Ciência. In: GONZAGA, A. M.; FACHIN-TERÁN, A.; BARBOSA, I. S.; SEGURA, E. A. C.; AZEVEDO, R. O. M. **Temas para o Observatório da Educação na Amazônia**. Curitiba-PR: CVR, 2011.
- GOHN, M.G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.14, n.50, Pp. 27-38, 2006.
- _____. Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOMES, E. C.; GONZAGA, L. T.; SOUSA, E. R. V.; FACHÍN-TERÁN, A. Espaços não-formais contribuições para aprendizagem significativa: uma articulação necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Pôster. 2010. Em: VI **Encontro** Internacional de Aprendizagem Significativa e 3º Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa. São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://ensinodeciencia.webnode.com.br/products/artigos-cientificos/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a Formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, v. 7, 2008.
- MACIEL, H. M.; FACHÍN-TERÁN, A. **O Potencial Pedagógico dos Espaços Não Formais da Cidade de Manaus**. Curitiba, PR: CRV, 2014. 128p.
- OLIVEIRA, Lúcia Helena Soares de; Oliveira, Ronaldo Elias Sena de; TERÁN, Augusto Fachín. **O Bosque da Ciência mediando o diálogo na prática educativa ambiental**. I Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Aplicada e Gestão Territorial- 22 a 24 de abril de 2010. Fortaleza – Ceará. ISSN: 2178-6151.
- ROCHA, S. C. B.; FACHÍN-TERÁN, A. **O uso dos espaços não formais como estratégia para o ensino de ciências**. Manaus: UEA Edições. Escola Normal Superior. PPGEECA, 2010.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR

Ana Paula Oliveira da Silva

Graduanda do Curso de Pedagogia PARFOR/CAMEAM/UERN

Maria de Lourdes da Silva

Graduanda em pedagogia PARFOR/CAMEAM/UERN. Professora da Educação Básica do Município de Ereré

Maria Eridan da Silva Santos

Professora Mestre do Departamento de Educação, Curso de Pedagogia PARFOR, CAMEAM, UERN

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo propor uma discussão a respeito do Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental tendo como foco o papel do professor. A metodologia se deu através de uma abordagem qualitativa, do tipo analítico. Procuramos analisar a visão do professor sobre esse Ensino e propor algumas discussões sobre o tema tendo como instrumento de coleta de dados e um questionário o qual foi respondido por uma professora do Ensino de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dos resultados obtidos podemos perceber que de acordo com o corpus analisado, há uma grande dificuldade ao lecionar a disciplina de Ciências, isso acontece por causa de diferentes fatores, como a falta de formação na área, a falta de estrutura das instituições entre outros, os quais são determinantes para que ocorra ou não um bom aprendizado científico dos discentes.

Palavras-chave: Ensino de ciências. Professor. Aluno.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre ciências e mais especificamente sobre o Ensino de Ciência nos anos iniciais do Ensino Fundamental vêm sendo pautas de grandes discussões teóricas na educação. Isto porque a forma como a disciplina de ciências é trabalhada não é satisfatória, não sendo dada assim, a importância necessária para que se consiga fazer ciência em sala de aula.

O papel do professor de ciências é de uma importância imensurável, o mesmo deve compreender a dimensão da disciplina a qual leciona, como também que sua prática deve condizer com os requisitos desse ensino, ou seja, o profissional que pretender desenvolver um bom trabalho precisa estar ciente da grande responsabilidade que tem em mãos.

É preciso que o Ensino de Ciência seja visto como algo maior que vai além de uma disciplina da grade curricular da escola, isto é “como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações” (BRASIL, 2001, p. 23).

O objetivo desse trabalho é propor uma discussão a respeito do Ensino de Ciências nos anos iniciais do Fundamental I, tendo como foco o papel do professor, visto que a forma como o mesmo compreende e desenvolve suas práxis, irá influenciar na formação do discente.

No que condiz a parte metodológica, usamos a pesquisa descritiva de caráter qualitativo, utilizamos como corpus de pesquisa um questionário aplicado a uma professora de ciências dos anos iniciais do Ensino fundamental, com qual buscamos discutir a percepção que a mesma tem sobre o Ensino de Ciências e seu papel como professor de Ciências.

Abordamos o tema aqui já mencionado com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em alguns autores como: Selbach (2010), os PCNs, Carvalho e Gil, (2000), Camargo (2015), Ramos e Rosa (2008) entre outros, os quais trazem questionamentos de bastante pertinência para a construção do nosso trabalho.

Procuramos abordar a temática de formar a trazer de discussões que possa auxiliar na concepção do professor do Ensino de Ciências, tentando assim contribuir para formação deste como também do aluno, portanto sabemos que o Ensino de Ciências apresenta muitas dificuldades de ser trabalhado de maneira que se consiga obter êxito no que se refere ao aluno como construtor de ciências e de seu próprio aprendizado.

ANOS INICIAIS: O QUE É CIÊNCIAS?

Ciências consiste em uma matéria escolar, que se orienta por diversas tendências e essa área de ensino é de muita importância para o aprendizado dos conhecimentos, a articulação das vivências e experimentos com a natureza, o desenvolvimento do indivíduo, e as inovações tecnológicas.

Segundo Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1997), o objetivo do Ensino de Ciências é permitir que o aluno possa identificar problemas através de observações, construir conhecimentos sobre os fenômenos naturais, saúde, sociedade, levantar hipóteses, que favoreçam a construção de novos conhecimentos.

O Ensino de Ciências é um espaço que possibilita ao indivíduo a diversas explicações sobre os fenômenos que envolve a natureza, e as transformações que nela ocorre, formar conceitos, de como é o comportamento da natureza, e o comportamento humano na sua relação com a natureza, e que ela não esta a nossa disposição. Ciências Naturais também proporciona estudar o ser humano, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1997), vem dizer que tantos os aspectos biológicos de ordem cultural, social e afetiva é reflexo da arquitetura do corpo, assim sendo existe uma contribuição da ciência na

formação da dignidade pessoal, o respeito com a saúde do seu corpo, compreendendo a sexualidade humana.

O ensino de Ciências procura descobrir e esclarecer os fenômenos que acontecem na natureza, a vida do ser humano, oportunizando a formação de cidadãos ativos na sociedade, leva o indivíduo a observar e refletir sobre o conhecimento absorvido, sendo útil a sociedade.

Nos dias de hoje o uso da tecnologia tem sido frequente, e o desenvolvimento dessa tecnologia deu uma nova abertura para novos descobrimentos científicos, e muitas outras tecnologias se acomodaram desses descobrimentos. Ultimamente com toda essa conquista tecnológica e a urbanização estrondosa, se conquistou novos conhecimentos, trazendo muitos benefícios para a sociedade, mas, também trazendo ameaças para nós mesmos, e assim a junção da ciência e a tecnologia favorece uma nova postura para o nosso mundo.

“Finalmente, é importante reiterar que, sendo atividades humanas, a Ciência e a Tecnologia são fortemente associadas às questões sociais e políticas” (BRASIL, 1997, p. 29). É visível que associação da tecnologia e a ciência assegura a sociedade novas formas que nos faça compreender o quão é importante o Ensino de Ciências, pois, sua história também é fonte respeitável de informações.

Ensinar Ciências é fazer com que o indivíduo construa o seu próprio desenvolvimento, e que ele esteja preparado para questionar, pensar e discorrer suas ideias construídas com o Ensino de Ciências, pois é nesse ensino que serão ampliados seus valores e atitudes, além de ser importante para despertar o interesse do estudante para o conhecimento científico.

“Aprender ciências é essencial para que se perceba a natureza como um todo dinâmico e a sociedade humana como agente de interação e de transformação com o mundo em que vive” (SELBACH, 2010, p. 40.). É desde de pequeno que a criança deve aprender essa interação com o mundo, e que o Ensino de ciências é importante para ensinar ao aluno sobre o nosso corpo, perceber não só a produção de conhecimentos como também atividades, segundo Selbach, (2010, p. 41), associada a aspectos social, econômico, cultural, e política, e é através do Ensino de Ciências que o aluno irá adquirir esses conhecimentos.

O Ensino de Ciências proporciona ao aluno o desenvolvimento do seu senso crítico, saber que a ciência não está somente na sala de aula, mas, fora dela, os benefícios, problemas que a tecnologia junto com a ciência pode nos trazer, é saber questionar, ir atrás das soluções para os problemas do dia-a-dia, é querer saber se esse ensino irá trazer benefícios para a sua vida particular, em fim e é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que o aluno deve ter acesso a todas essas informações.

È de muita importância o ensino de Ciências em todos os níveis de escolaridade, mas é desde os anos Iniciais do Ensino Fundamental que se deve ter um olhar crítico, para poder oportunizar, “conhecimentos sobre a vida e sobre a natureza, que requer mais discussões que discurso, mais reflexão que memorização.” (SELBACH, 2010, p. 45). Mas ciências ainda é vista apenas como mera transmissão de conteúdos, a maioria das escolas, e alguns professores tem essa visão, porém a ciência vai muito além desse conceito, o ensino de ciências promove a contextualização de todos os conteúdos abordados sobre tecnologia e meio ambiente.

As aulas de ciências nos anos iniciais devem sempre motivar o interesse dos alunos, para que consigam explorar os conhecimentos, pois a sociedade está em intensa e contínua construção, assim os individuo necessita do apropriamento desses conhecimentos que serão eficazes a sobrevivência da vida em sociedade. È necessário que o Ensino de Ciência proporcione as informações adequadas, como a construção de conhecimento em conjunto aluno e professor, podendo assim transforma-las em conhecimento útil. Selbach (2010, p. 48) afirma que: “As primeiras séries precisa sempre cercar-se de atividades interessantes que permitam a exploração e a sistematização de conhecimento compatíveis com nível de desenvolvimento dos alunos, que sempre se modifica”. O que for lecionado pelo Ensino de Ciências deve sempre está associado à realidade de quem aprende e não basta mostrar o conhecimento, mas também o seu significado.

A educação tem o papel insubstituível como provedora dos conhecimentos básicos que a criança deve desenvolver, “A aprendizagem dos alunos de Ciências, para que possa ser significativa, impõe que os “conteúdos” sejam analisados e apresentados de modo a estruturarem uma rede de significações.” (SELBACH, 2010, p. 52). Diante dessa afirmação percebemos como é importante construção desse conhecimento, para que ele se torne uma ferramenta com significado, contribuindo assim para formação do aluno.

O PAPEL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS

Sabemos que o papel do professor é de extrema importância para que o processo de ensino aprendizagem aconteça, pois o docente tem a função de intermediar essa relação aluno e conhecimento. “O aluno é centro do processo de aprendizagem e de ensino mas sem professor a intermediação não ocorre.” (SELBACH, 2010, p. 159).

Ao falarmos mais especificamente do professor de ciências, temos que dizer que um bom professor deve ir além do simples ato de passar informações, é preciso que ajude os alunos a construir conhecimento, os formando assim para a vida.

Segundo Selbach, (2010) um bom profissional requer vários atributos: a humanidade, prudência, senso de justiça, temperança, espiritualidade, otimismo, benevolência, preparação cultural, preparação psicológica e habilidades didáticas. Vemos assim que para se tornar um professor de excelência é necessário reunir todos esses aspectos, pois todos são essenciais, todos tem seu grau de importância formando assim um conjunto de qualidades que todo professor deveria possuir.

O professor de ciências precisa conseguir estabelecer uma boa relação entre teoria e prática. Parafraseando Carvalho e Gil, (2000), não é suficiente só saber, é preciso saber fazer, ou seja de que adianta o docente ter um bom conhecimento teórico se na prática não consegue transpor o que sabe.

Não basta o professor *saber que* aprender é também apoderar-se de um novo gênero discursivo, o gênero científico escolar, ele também precisa *saber fazer* com que seus alunos aprendam a argumentar, isto é, que eles sejam capazes de reconhecer as afirmações- contraditórias, as evidências que dão ou não suporte às afirmações, além da capacidade de integração dos méritos de uma afirmação. Eles precisam *saber criar* um ambiente propício para que os alunos passem a refletir sobre seus pensamentos, aprendendo a reformulá-los por meio da contribuição dos colegas, mediando conflitos e tomando decisões coletivas (CARVALHO, 2004, p. 9).

Todas essas atribuições são dadas a um professor de ciências, seu papel é muito importante, não se restringe a passar informações, é preciso que o mesmo desenvolva no aluno, a curiosidade de buscar, que o ensine a desenvolver a sua criatividade, que o ambiente permita que o discente reflita, questione e se torne um ser com criticidade, o que vai ser de bastante relevância para sua formação escolar, como também a pessoal. Os alunos precisam *saber, saber fazer* e por último *saber criar*, cada ponto desses, deve ser trabalhado com muita atenção, pois, todos esses aspectos fazem parte de um conjunto que compõe um bom processo de aprendizagem. Os discentes necessitam aprender a fazer ciência, e se o professor conseguir desenvolver sua aula, com consciência que o aluno tem aspectos a ser trabalhado com certeza o saber científico será introduzido na vida dos alunos sem maiores dificuldades.

Faz-se necessário saber mediar uma aula de ciências tendo consciência que só a teoria é insuficiente, pois esse ensino vai além dos conteúdos conceituais de acordo com Selbach, (2010, p. 45) “É importante e urgente que se supere a postura de quem ensina essa disciplina como simples descrição de teorias, sem buscar seus aspectos humanos e, portanto éticos e culturais. É esse o maior, ainda que não único, problema escolar no Ensino de Ciências.” O

professor tem que conhecer os conteúdos conceituais , mas também os procedimentais e atitudinais, pois desse modo conseguirá contribuir também para a formação humana do aluno.

Ensinar é uma tarefa extremamente complexa que exige muito do professor.

Como se percebe, não é fácil ser professor. Não é fácil, mas é gratificante pela certeza de que assim buscando ser planta-se pensamentos, constrói-se o futuro, abrem-se sendas para a luz da mais bela esperança de um amanhã melhor. Ser um verdadeiro professor é possuir a chave da mente, e com ela abrir o sistema radicado, alcançar a amígdala e propiciar o inestimável banho de dopamina, e assim se fazer executor de ideias (SELBACH, 2010, p. 163).

Que não é fácil ser professor é um fato, porém temos que tomar consciência da importância do nosso papel na vida dos nossos alunos, pois influenciemos diretamente na formação deles, e essas influências podem ser benéficas ou malélicas, cabe a nos professores refletirmos sobre nossa pratica, nossa formação e principalmente do nosso papel.

ANALISANDO OS DADOS: O QUE DIZ O PROFESSOR?

Com intuito de discutir a temática abordada no presente trabalho, optamos por aplicar um questionário a uma professora de ciências dos anos iniciais de uma escola publica afim de que a partir de suas respostas possamos fazer uma analise e buscar compreender como o Ensino de Ciências vem se desenvolvendo.

O questionário é composto de seis questões, com as quais temos a pretensão de colher respostas que mostre a visão que o professor tem do Ensino de Ciências, de si mesmo e de sua prática pedagógica.

A primeira questão foi a seguinte: **Para você o que é ensinar ciências?** A mesma foi respondida da seguinte forma: Ensinar ciências é oportunizar o educando a entender e experimentar fatos, na busca de respostas de fenômenos que causam curiosidade, mas que são vivenciados no seu dia a dia (Professora entrevistada, 2018). A professora mostra que consegue entender a importância de ensinar ciências, visto que sabe da importância de instigar a curiosidade do aluno, mostrando também que os fatos do cotidiano podem ser investigado, e se tornar fatos científicos, parafraseando Selbach, (2010) a ciência busca compreender a natureza, e gerar assim representações do mundo.

Ao ser questionada sobre a **dificuldade de lecionar a disciplina**, a professora disse que “sentia sim, principalmente por causa do não preparo das escolas, e ressaltou também o

despreparo profissional, o que nos fez acreditar que a mesma se sente com uma formação insuficiente para lecionar a disciplina, como ressalta Selbach (2010), é preciso que o professor seja um professor imprescindível e necessário ter algumas qualidades.

Camargo (2015) cita Ramos e Rosa (2008) diz que “os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não se encontram preparados para ensinar Ciências, pois a maioria afirma não possuir formação adequada, uma vez que não teve aulas com atividades experimentais, por isso apresentam dificuldades em lecionar esta disciplina.” Confirmando assim a resposta da professora que afirma ter dificuldades para lecionar a disciplina.

Indagamos a professora **se considera sua pratica como tradicionais ou construtivistas**, a mesma disse o seguinte: “De certa forma tradicional, tendo em vista que a disciplina é e deve ser experimental. As aulas possuem uma sequencia didática envolvendo teoria, registros e debates das ideias no contexto com outras disciplinas tornando construtivistas.” (Professora Entrevistadas, 2018).

A professora diz que é tradicional, pois a disciplina deve ser experimental, como sabemos em uma abordagem tradicional a experiência nem sempre acontece e o aluno nem sempre realiza nenhum tipo de atividade investigativa, são apenas meros observadores. Em seguida assume que se detêm a teoria. E acredita que ao relacionar o conteúdo com outras disciplinas está sendo construtivistas o que nos mostra que a entrevistada não consegue diferenciar com clareza o que seria princípios tradicionais e construtivistas.

Assim o docente deve saber que existe diferenças claras entre essas duas teorias, como podemos constatar a seguir:

Podemos dizer que os professores de ciências com ideias tradicionais costumam considerar que todo conhecimento já está estabelecido e contido nos “livros já escritos” (...) os professores que aplicam as ideias construtivistas ao ensino - aprendizagem, por sua vez, admitem que a aprendizagem não se dá somente pela memorização, mas pela intensa atividade mental do aluno.” (CAMPOS, 1999, p. 16).

Quando questionada sobre: **qual sua visão sobre aulas teóricas e práticas?** A resposta obtida foi esta: “aulas teóricas e praticas precisam está interligadas, a teoria deve ser complementada com a pratica na descoberta do novo, numa rede de informações que levanta hipóteses, registra, planeja para descobrir soluções” (Professora entrevistada, 2018) a reposta dada pela mesma, mostra que a mesma entende que “tem em suas mão um desafiador conhecimento sobre a vida e sobre a natureza, que requer mais discussões que discursos, mais reflexões que memorizações” (SELBACH, 2010, p. 45).

Indagamos a professora sobre **Qual seria o papel do professor de Ciências?** De acordo com a docente todo professor “deve ser indagador, dinâmico e estimulador do conhecimento, testando e realizando as ideias do educando, procurando explicações e respostas em atividades investigativas”. (Professora entrevistada, 2018) tendo como base a resposta da professora compreendemos que a mesma tem noção dos atributos que um bom professor deve ter e de seu papel. “o papel do professor é o de construir com os alunos essa passagem do saber cotidiano para o saber científico, por meio da investigação e do próprio conhecimento acerca do fenômeno” (AZEVEDO, 2004, p. 26).

A última pergunta foi: **Por que o aluno precisa aprender ciências?** A mesma foi respondida conforme exposto a seguir: “Para sentir o prazer dos fenômenos presentes em nossas vidas que muitas vezes nem percebemos e entender temas que envolvem decisões políticas, sociais e ambientais.” (Professora entrevistada, 2018). De acordo com essa resposta percebemos que a professora compreende que o aluno precisa aprender ciências “para que perceba como o processo de produção de conhecimento, mas também como uma atividade humana associada a aspectos de ordem social, econômica, cultural e política.” (SELBACH, 2010, p. 41) por isso e por vários outros motivos que é tão importante ensinar ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho procuramos discutir sobre a importância do Ensino de Ciências nos anos iniciais, a indagação acerca do papel do professor... se constituiu então como norteadora desse trabalho.

Percebemos que o Ensino de Ciências é norteador para que um aluno desenvolva suas habilidades, a inserção de uma nova cultura, o conhecimento científico, possibilitando-o que compreenda o mundo com criticidade. O Ensino de Ciências ajuda na construção de valores, o respeito com a natureza, e a escola juntamente com o professor tem um papel muito importante, proporcionando debates e reflexões propondo o respeito pela diversidade.

Ao longo do trabalho e após analisar os dados coletados chegamos a conclusão que o Ensino de Ciências merece uma atenção muito abrangente, pois como ficou constatado, nem sempre as aulas são desenvolvidas da forma correta, de modo a proporcionar ao aluno a construção do seu próprio conhecimento. No que condiz ao questionário analisado, podemos perceber que a professora entrevistada, tem um bom conhecimento sobre a função da disciplina a qual leciona, porém com base em algumas respostas percebemos que o fazer ciências, desenvolver uma aprendizagem com foco no conhecimento científico não está

acontecendo. Seja por falta de conhecimento, formação, aproximação entre sala de aula e laboratório, é nítida a dificuldade que se tem em trabalhar o Ensino de Ciências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001a.

CAMPOS, Maria Cristina da Cunha. NIGRO, Rodrigo Gonçalves. **Didática de Ciências: o ensino aprendizagem como investigação**. FTD. São Paulo, 1999, p.60 a 77

SELBACH, Simone. **Ciências e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAMARGO, Nilce Svarcz Jungles, **O ensino de ciências e o papel do professor: concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**.

Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629_9505.pdf

Acesso em: 02 de setembro de 2018

RAMOS, Luciana Bandeira da Costa; ROSA, Paulo Ricardo da Silva. O Ensino de Ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre. v. 13(3), p.299-331, 2008. Disponível em:

<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/444>

Acesso em: 02 de Setembro. 2018.

ROSA, Cleci Werner da; PEREZ, Carlos Ariel Samudio; DRUM, Carla. Ensino de Física nas Séries Iniciais: concepções da prática docente. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre. v. 12, n. 3, p. 1-11, 2007. Disponível em:

<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/465>. Acesso em: 02 de Setembro. 2018

O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA EM APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE FÍSICA

Rejane Rodrigues de Oliveira Sousa
Mestranda do Programa Posensino da UERN/UFERSA/IFRN
rejanerodrigues74@hotmail.com

Marcelo Nunes Coelho
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte
(IFRN)
marcelo.coelho@ifrn.edu.br

RESUMO

Evidencia-se um empenho crescente em nível de “estado da arte”, quanto as produções ocorridas no estudo da Aprendizagem Significativa nas Ciências Naturais, e em particular o ensino de Física na educação básica. Esta constatação pode ter sido impulsionada pela necessidade da busca por novas metodologias de ensino e um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, assim como, o crescimento dessa área. Nessa perspectiva, foi realizado um levantamento bibliográfico e analítico das produções ocorridas nesta área do saber, com ênfase em aspectos relevantes sob os diferentes olhares. Tais aspectos possibilitou selecionar uma mostra de onze trabalhos, versando por diferentes conteúdos, metodologias e estratégias, porém, com a mesma finalidade. A análise dessa mostra, possibilitou entender como essa linha está contribuindo para o avanço desta área à saber Aprendizagem Significativa no Ensino de Física, bem como, o aumento expressivo de suas produções no universo pesquisado: ENPEC (Evento Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências). A diversidade de olhares que as produções revelam, mostram a importância dessa modalidade de pesquisa, “estado da arte”, e por conseguinte o seu aprofundamento com vista na ampliação do estudo.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Ensino de Física. Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de fazer um levantamento nos moldes do estado do conhecimento, das produções bibliográficas com foco na Aprendizagem Significativa no Ensino de Física na educação básica no Evento Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC. Esta pesquisa traz em seu corpus uma abordagem sintetizada do Estado da Arte que se traduz no Estado do Conhecimento, onde o mesmo se configura como sendo “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado sendo denominado de ‘estado da arte’” (ROMANOWSKI, 2006, p. 40).

O Evento Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), é realizado bianualmente e teve sua primeira edição em 1997 em Águas de Lindóia (SP). É um evento promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) fundada em 29 de novembro de 1997 como uma sociedade civil, de caráter científico e

educacional, sem fins lucrativos e sem filiação político-partidária. A ABRAPEC tem por finalidade promover, divulgar e socializar a pesquisa em Educação em Ciências, através de encontros de pesquisa, escolas de formação para a pesquisa e publicações sobre pesquisa, bem como atuar como órgão representante da área junto a entidades nacionais e internacionais de educação, pesquisa e fomento.

Na busca do que seria relevante para nossa pesquisa, fizemos uma filtragem das produções bibliográficas a partir dos pressupostos de David Ausubel e por conseguinte Marco Antonio Moreira para a teoria da Aprendizagem Significativa, norteando o Ensino das Ciências Naturais, especificamente o Ensino de Física, através das variadas abordagens, metodologias e recortes das contribuições e compreensões que constituem esse levantamento bibliográfico, a saber, estado da arte. A respeito desse tipo de investigação Cachapuz destaca:

A primeira orientação é de índole epistemológica e diz respeito à necessidade de desenvolver estudos de sistematização de pesquisa já desenvolvida. No fundo, corresponde a melhor precisar o estado da arte. Trata-se de levar a cabo os estudos transversais de índole meta-analítica que permitam responder, ainda que tentativamente, a questões como: Quais as perspectivas de pesquisas que são dominantes (acadêmica...)? quais os estudos teóricos de referência? quais as linhas de pesquisa dominantes? Tais estudos são raros... (CACHAPUZ, 2003).

Na intensão de fazermos uma investigação a respeito das produções ocorridas com base na aprendizagem significativa no Ensino de Física, que nos apropriamos desta modalidade de levantamento bibliográfico, denominado estado da arte. A partir do nosso estudo pretendemos identificar: Qual(Quais) área(s) da Física o referido tema está sendo mais aplicado? Qual elemento de estudo da teoria de Ausubel foi comum as produções? Qual a relevância da Aprendizagem Significativa no Ensino de Física?

Com a finalidade de atendermos aos objetivos deste trabalho e respondermos aos questionamentos que permeiam nosso estudo, fizemos inicialmente a análise de um evento de cunho nacional com significativa expressão na área de pesquisa em Educação em Ciências, denominado ENPEC. Constatado as características do ENPEC e sua importância para a pesquisa em Educação em Ciências, fizemos um levantamento dos trabalhos apresentados com destaque para aqueles que tivessem relevância com nosso tema. Este levantamento compreendeu um espaço temporal de 20 anos, abrangendo todas as suas edições, porém, é válido explicitar que o ENPEC é um evento bienal e que em suas quatro primeiras edições não havia nenhum registro de trabalhos disponível, ficando nosso levantamento de dados no período de 2005 a 2017.

O levantamento dos dados foi realizado, a partir de cada edição do evento. Os trabalhos foram selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos, tais como: trabalhos na forma de artigos e pesquisa na área de nível médio, assim como, palavras-chave. De posse dos trabalhos, fizemos uma leitura analítica com a finalidade de identificarmos os que atendiam a nossa busca a partir de sua relevância.

Ao expor os trabalhos coletados, duas edições do ENPEC não apresenta registros por não atender aos critérios adotados na pesquisa. A sétima edição, onde os trabalhos que abordavam a temática desta pesquisa, faziam referência ao nível superior de ensino, e a oitava edição, onde os trabalhos foram apresentados em forma de painéis.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O levantamento dos dados realizados através da seleção e análise dos temas, nos permitiu alcançar um quantitativo de 10 trabalhos. A fim de proporcionar uma exposição refinada e compreensiva do levantamento bibliográfico denominado estado da arte, e por sua forma sintetizada, estado do conhecimento na área de Aprendizagem Significativa no Ensino de Física, apresentamos a seguinte tabela:

Tabela 1: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)

TÍTULO	AUTOR	EDIÇÃO	ANO
O uso de mapas conceituais como uma estratégia facilitadora da aprendizagem de conceitos de Física em nível médio.	Renata Lacerda Caldas Martins; Maria de Fátima da Silva; Célia Maria Soares de Sousa	V ENPEC	2005
A construção de apresentações em slides como material potencialmente significativo visando a facilitação da aprendizagem significativa em conteúdos de Física: O tópico de colisões.	Anna Elisa de Lara; Célia Maria Soares Gomes de Sousa	VI ENPEC	2007
A utilização de mapas conceituais na promoção e avaliação da aprendizagem significativa de conceitos da calorimetria, em nível médio.	Gilmar da Silva; Célia Maria Soares Gomes de Sousa	VI ENPEC	2007
O uso da diferenciação progressiva e integração reconciliativa para a elaboração de mapas conceituais referente ao tema matéria: um estudo inicial da teoria de Ausubel	Ariane Baffa Lourenço; Antonio Carlos Hernandes; Gláucia Grüninger Gomes Costa; Dácio Rodney Hartwig	VI ENPEC	2007
Investigando concepções de Eletricidade em alunos do 3º ano do Ensino Médio	Ozorio Saturnino Barbosa Neto; Rafael José Pereira Vieira; Paulo Henrique Diaz Menezes	IX ENPEC	2013
A Aprendizagem Significativa no Ensino de Física Moderna e Contemporânea.	Cristiano Rodolfo Tironi; Eduardo Schmit; Vera	IX ENPEC	2013

	Rejane Niedersberg Schuhmacher		
Experimentação e resolução de problemas com aporte em Ausubel: uma proposta para o ensino de ciências.	Zildonei de Vasconcelos Freitas; Josimara Cristina de Carvalho Oliveira	X ENPEC	2015
Física Itinerante: Resultados de um Projeto de Divulgação Científica no Amazonas	Márcio Amazonas; Thayany Pinheiro; Sergio Lyra; Haklla Sacramenta.	XI ENPEC	2017
Roleplaying Game (RPG): Um material potencialmente significativo para aprendizagem de conceitos em Ciências.	Neurivaldo José de Guzzi Filho; Maria Elvira do Rego Barros Bello; Fabiana Sena dos Santos; Laura Sued Brandão Santos; Carine Alves dos Santos Peixoto.	XI ENPEC	2017
Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) aliadas à experimentação no ensino de Eletrodinâmica com alunos do projeto Mundial.	Paulo André Vasconcelos Ferreira; Ranier Fernandes Rocha e Silva; Victor Hugo Souza da Silva; Bruno Henrique Batista da Silva; Lucicléia Pereira da Silva; João Paulo Rocha dos Passos.	XI ENPEC	2017

Fonte: Elaborada pela autora.

Martins, Silva e Sousa (V ENPEC - 2005) Relata um estudo experimental realizado em duas turmas da segunda série, nível médio de uma escola pública de Brasília/DF, utilizando mapas conceituais como estratégia facilitadora da aprendizagem significativa no ensino de Física. O tratamento compreendeu três etapas: aplicação do pré-teste para identificar as concepções prévias dos alunos, o desenvolvimento do tratamento e, aplicação do pós-teste para verificação da aprendizagem. O desenvolvimento do trabalho ocorreu sob uma perspectiva de análise qualitativa.

Lara e Sousa (VI ENPEC – 2007) Neste trabalho as autoras se apropriam da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, com foco nas condições para que ocorra a aprendizagem através de significados. Partindo da condição que o material deve ser potencialmente significativo, foi realizada uma aula experimental numa turma da primeira série, nível médio de uma escola da rede privada na cidade do Guará/DF, trabalhando o conteúdo de colisões através de uma sessão de slides. Foi aplicado pré e pós testes como forma de verificação da aprendizagem. Os resultados sugeriram a ocorrência de aprendizagem significativa no conteúdo trabalhado.

Silva e Sousa (VI ENPEC – 2007) Traz uma investigação utilizando a estratégia dos mapas conceituais no ensino dos conceitos de Calorimetria. O processo investigativo ocorreu em uma turma da segunda série, nível médio. Como forma de avaliar a ocorrência da

aprendizagem foi proposto aos alunos a construção dos mapas conceituais em três momentos distintos do processo, antes, durante e depois das aulas. Através de uma análise comparativa dos mapas conceituais, os autores constataram que ocorreu a aprendizagem significativa, respeitando as dificuldades oferecidas pela construção do elemento estratégico.

Lourenço, Hernandes, Costa e Hartwig (VI ENPEC – 2007) Apresenta uma análise da extensão no uso da diferenciação progressiva e integração reconciliativa, segundo Ausubel para elaboração de mapas conceituais na aplicação do conteúdo Matéria e a percepção dos aluno a respeito dos mapas conceituais. Objetivando verificar suas inquietações foi ministrado um curso utilizando mapas conceituais e um material instrucional textual elaborado com base no princípio da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa. A verificação dos resultados ocorreu através da construção de mapas conceituais pelos alunos e aplicação de questionários ao final do curso. Os resultados mostrou que a estratégia atendeu aos objetivos dos pesquisadores.

Neto, Vieira e Menezes (IX ENPEC – 2013) Relata uma experiência em uma turma da terceira série, nível médio com a colaboração do PIBID. A partir de uma perspectiva investigativa com a finalidade de identificar as concepções dos alunos em relação ao conteúdo de Eletricidade foi aplicado um questionário no universo de 219 aluno. Analisando as respostas, os pesquisadores verificou muitas fragilidades ao que se refere as concepções em torno dos termos que envolve a Eletricidade, portanto usaram uma ação interventiva apropriando-se da teoria da Aprendizagem Significativa ausubeliana, reportando-se ao diálogo como ação na construção do conhecimento e desconstrução de termos equivocados.

Tironi, Schmit, Schuhmacher e Schuhmacher (IX ENPEC – 2013) Traz o relato de uma pesquisa, onde a teoria da Aprendizagem de David Ausubel foi utilizada na verificação da aprendizagem de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) associada a Física Moderna para alunos do nível médio. Esta experiência ocorreu em uma escola do município de Massaranduba em encontros extracurriculares. Os pesquisadores apropriaram-se dos organizadores prévios, através de textos, vídeos e aulas práticas no trabalho de temas como efeito fotoelétrico, nanotecnologia e tecnologias atuais. O trabalho mostrou que a viabilidade dessa estratégia de ensino e a apropriação desses conhecimentos ocorre de forma satisfatória.

Freitas e Oliveira (X ENPEC – 2015) Apresenta uma análise do processo de aprendizagem com aporte na teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, com enfoque no dinamismo da ocorrência nos processos de ensinar e aprender. A análise mostra uma ênfase em Ausubel com foco na resolução de problemas e atividades experimentais tendo em vista responder se essas metodologias são eficazes para o ensino de ciências?

Amazonas, Pinheiro, Lyra e Sacramento (XI ENPEC – 2017) Este trabalho apresenta um projeto denominado Física Itinerante que tem o objetivo de divulgar e popularizar a ciência e em especial a Física nas escolas públicas do Amazonas e em especial aquelas mais desprovidas de recursos. A ocorrência das aulas se deu em espaços informais. Versando na teoria da Aprendizagem Significativa, o diálogo foi uma das principais ferramentas, aliado as atividades experimentais e lúdicas.

Filho, Bello, Santos, Santos e Peixoto (XI ENPEC – 2017) Traz a discussão do Roleplayng Game como material potencialmente significativo com foco na Aprendizagem Significativa no ensino de Ciências. Ressalta a importância de jogos como metodologia valiosa da aprendizagem, oportunizando a lógica, o raciocínio e a busca por soluções. Com aporte em Ausubel o Roleplayng Game possibilita a relacionabilidade com os subsunçores, proporcionando aos alunos a ancoragem de novos conhecimentos com ideias já contidas em suas estruturas cognitivas.

Ferreira, Silva¹, Silva², Silva³, Silva⁴ e Passos (XI ENPEC – 2017) Relata uma experiência vivida em uma escola pública no município de Belém no Pará. O trabalho desenvolvido tinha a finalidade de dinamizar as aulas de Física e torna-las mais eficientes. Versando pela teoria ausubeliana foi construída uma unidade potencialmente significativa em aulas de eletrodinâmica com alunos do projeto mundiar. Foram utilizados vídeo-aulas, interação dialógicas, atividades em grupo e experimentais. A avaliação da aprendizagem ocorreu através de observação e entrevistas não- estruturadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os dados coletados nesta pesquisa para estruturação do estado do conhecimento sobre a temática Aprendizagem Significativa em Aulas de Física, se deu em um quantitativo satisfatório tendo em vista a fonte de pesquisa que se delineou em um único evento, exatamente para nos dá um parâmetro das produções ocorridas para o tema já mencionado.

A relevância do estudo sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa é crucial para a inserção do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento e na dinamicidade que o mesmo proporciona nos espaços de ensino. As relações dialógicas, marco dessa teoria, além de proporcionar ao professor o apropriação do que o aluno percebe, ainda favorece ao estreitamento das relações interpessoais, uma vez que, essas contribuem para a quebra de barreiras entre o professor e o aluno. Esta relação aluno-professor, vai de encontro a uma das condições de Ausubel para a ocorrência da aprendizagem que seria a predisposição do aluno a

aprender. Esses argumentos expõe a importância do estudo dessa teoria e sua aplicabilidade em todas as áreas do conhecimento, que trouxe para este levantamento bibliográfico, especificamente a Física.

Analisando os dados coletados observamos que houve uma maior concentração da pesquisa na área da Física Clássica e uma modesta ocorrência na Física Moderna. Ao que se refere as metodologias da teoria de Ausubel, verifica-se que a mais utilizada foi os mapas conceituais. Quanto aos resultados obtidos através da utilização da referida teoria na verificação de ocorrência da aprendizagem, os relatos dos pesquisadores em seus trabalhos mostrou que a mesma é eficaz.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, M. LYRA, T. P. S. SACRAMENTA, H. **Física Itinerante**: Resultados de um Projeto de Divulgação Científica no Amazonas. In. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Florianópolis – SC. 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0544-1.pdf> Acessado em: 13/10/2018.

CACHAPUZ, António F. Do sentido actual da pesquisa em formação de professores de ciências. In. SALEM, S.; KAWAMURA, M. R. D. Estado da Arte dos Estados da Arte da Pesquisa em Ensino de Física. In. VII ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. **Anais do VI ENPEC**, 2009. Disponível em: http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/vii-enpec/pdfs/novo_06.pdf Acessado em: 13/10/2018.

FERREIRA, P. A. V. SILVA, R. F. R. SILVA, V. H. S. SILVA, B. H. B. SILVA, L. P. PASSOS, J. P. R. **Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) aliadas à experimentação no ensino de Eletrodinâmica com alunos do projeto Mundiar**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Florianópolis – SC. 2017. Disponível em: < <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2418-1.pdf> > Acessado em: 13/10/2018.

FILHO, N. J. G. BELLO, M. E. R. B. SANTOS, F. S. SANTOS, L. S. B. PEIXOTO, C. A. S. **Roleplaying Game (RPG)**: Um material potencialmente significativo para aprendizagem de conceitos em Ciências. In. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Florianópolis – SC. 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0921-1.pdf> Acessado em: 13/10/2018.

FREITAS, Z. V. OLIVEIRA, J. C. C. **Experimentação e resolução de problemas com aporte em ausubel: uma proposta para o ensino de ciências**. In. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. Águas de Lindóia, SP – 2015. Disponível: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1703-1.PDF> Acessado em: 13/10/2018.

LARA, Anna Elisa de; SOUSA, C. M. S. G. A construção de apresentações em slides como material potencialmente significativo, visando a facilitação da aprendizagem significativa em conteúdos de Física: o tópico de Colisões. In: VI ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007. **Anais do VI ENPEC**, 2007.

LOURENÇO, A. B. HERNANDES, A. C. COSTA, G. G. G. HARTWIG, D. R. O uso da diferenciação progressiva e integração reconciliativa para a elaboração de mapas conceituais referente ao tema matéria: um estudo inicial da teoria de Ausubel. In. Encontro Nacional de

- Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, 6, 2007, Florianópolis - SC. **Anais** (on-line). Florianópolis - SC, 2007. Disponível: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p835.pdf> Acessado em: 13/10/2018.
- MARTINS, R. L. C. SILVA, M. F. SOUSA, C. M. S. O uso de mapas conceituais como uma estratégia facilitadora da aprendizagem de conceitos de Física em nível médio. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, 5, 2005, São Bauru, SP. **Anais** (on-line). Bauru, 2005. Disponível: <
<http://abrapecnet.org.br/enpec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p693.pdf>> Acessado em 13/10/2018.
- NETO, O. S. B. VIEIRA; R. J. P. MENEZES, P. H. D. **Investigando concepções de Eletricidade em alunos do 3º ano do Ensino Médio**. In. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP – 2013. Disponível: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1209-1.pdf> Acessado em 13/10/2018.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.
- SILVA, Gilmar da; SOUSA, C. M. S. G. A utilização de mapas conceituais na promoção e avaliação da aprendizagem significativa de conceitos da Calorimetria, em nível médio. In: VI ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. **Anais do VI ENPEC**, 2007.
- TRIORINI, C. R. SCHMIT, E. SCHUHMACHER V. R. N. **A Aprendizagem Significativa no Ensino de Física Moderna e Contemporânea**. In. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP – 2013. Disponível: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0986-1.pdf> Acessado em: 13/10/2018.

O ESTADO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE BOTÂNICA: ANALISANDO AS PRODUÇÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Magna Misleiza Rodrigues Medeiros
UERN/ IFRN/ UFERSA- Licenciada em Ciências Biológicas e Mestranda em Ensino,
professora da rede privada de ensino
misleizarmedeiros@hotmail.com

Leonardo Alcântara Alves
IFRN - Graduado em Química Industrial, Mestrado e Doutorado em Química, professor
adjunto
leonardo.alcantara@ifrn.edu.br

RESUMO

A biologia possui como uma de suas subáreas a botânica, que compreende o estudo das plantas e possui ao longo de sua história contrapostos do ponto de vista de valorização. Em meados dos anos 90 ser detentor de tais conhecimentos era demonstração de bom gosto e elegância, porém, o que se observa na atualidade é uma aversão por parte dos alunos, considerando vegetais como de mínima importância. Esse fato levou a criação do termo “Cegueira Botânica”, o que segundo diversos autores, pode ser definida como os seres humanos tratam as plantas, de forma simplista e sem fornecer a devida visualização. Deste modo, como forma de atenuar tais problemas, a inserção de métodos diferenciados no processo de ensino e aprendizagem contribuem para diminuir a distância existente entre alunos e plantas e, assim, minguar a cegueira existente. Visto isso, o presente trabalho teve como objetivo realizar um estudo do tipo estado do conhecimento acerca das produções em dissertações de sequências didáticas para o ensino de botânica nos últimos 5 anos. Sobre o tema foi possível a seleção de 9 trabalhos. Observou-se que as produções ocorrem nos níveis fundamental, médio e superior-técnico de ensino, mostrando que o ensino de botânica é preocupante em qualquer espaço. No tocante dos métodos foi possível observar multiplicidades, porém com predominância em metodologias que se desenvolvem em aulas expositivas. Dentre os conteúdos mais abordados destacou-se a fisiologia vegetal. Assim, conclui-se que as produções nesta área ainda são precárias, o que torna os trabalhos desenvolvidos a posteriori de suma relevância.

Palavras-chave: ensino de botânica; sequências didáticas; metodologias diferenciadas.

INTRODUÇÃO

A biologia é caracterizada como uma grande área do conhecimento que compreende inúmeros temas, explorando desde os animais até as plantas. Dentro deste contexto, a botânica é tida como a subárea responsável pelos estudos da morfologia e anatomia dos vegetais. Salatino e Buckeridge (2016) afirmam que em meados do ano 1906, na mesma época do lançamento da última peça teatral de Machado de Assis, *Uma lição de botânica*, o conhecimento sobre o tema em questão era demonstração de bom gosto e elegância a quem os possuía.

Na atualidade, o que se observa é um contraposto ao citado. O ensino de botânica tem tomado um aspecto árduo e desafiador para os professores, enquanto os alunos o consideram como de mínima importância e fora do contexto a qual estão inseridos. Menezes et al. (2008), estudando as iniciativas para o aprendizado dos vegetais, afirmam que o ensino de botânica tem sido marcado por inúmeros problemas e devido a isto é alvo de preocupação para vários pesquisadores.

O modo como as plantas são vistas do ponto de vista dos seres humanos levou os autores Wandersee e Schussler (2002) criarem o termo “cegueira botânica” que, segundo os mesmos, pode ser sustentado por a) a incapacidade de reconhecer a importância das plantas na biosfera e no nosso cotidiano; b) a dificuldade em perceber os aspectos estéticos e biológicos exclusivos das plantas; c) achar que as plantas são seres inferiores aos animais, portanto, não merecedores de atenção.

Visto os argumentos utilizados para explicar a criação de tal termo é possível fazer projeções e imaginar as dificuldades existentes ao se trabalhar botânica dentro de sala de aula. Pinto et al. (2009), ao trabalhar com construção de conhecimentos botânicos, afirma que procedimentos pedagógicos convencionais e decorativos podem ser apontados como responsáveis por tornar a disciplina irrelevante. Essa observação vai ao encontro ao item *a* da cegueira botânica, onde apenas com procedimentos de repetições afastam cada vez mais os alunos das plantas, os impossibilitando de conhecê-las dentro do dia-a-dia.

Para Kinoshita et al. (2006) o ensino de botânica ainda hoje caracteriza-se como muito teórico, desestimulante para os alunos e subvalorizado dentro do ensino de ciências e biologia. Diante do abordado, percebe-se a necessidade da utilização de métodos que fujam do convencional e que objetivem a aproximação das plantas enquanto seres vivos e concretos com os conteúdos teóricos presentes no currículo.

Costa (2009) aponta a necessidade de se trabalhar no ensino de botânica com estratégias mais dinâmicas. Para tanto, uma possibilidade dessas estratégias serem inseridas dentro do planejamento do professor é a criação e utilização de sequências didáticas (SD) acerca do tema.

Sobre sequências didáticas, Zabala (1998, p. 18) afirma que é um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. Visto isso, percebe-se a relevância desse planejamento dentro do ensino, especialmente quando na área tratada encontram-se de forma recorrente dificuldades ao se trabalhar.

A fim de saber como tem se dado a produção de sequências didáticas para o ensino de botânica, buscou-se neste trabalho realizar um mapeamento do que tem sido construído na área no tocante de dissertações de mestrado. A partir do mapeamento busca-se analisar quais os métodos utilizados para a construção dessa unidade sequencial didática e quais os conteúdos dentro da botânica são mais enfatizados.

Como já mencionado, o presente trabalho tem como objetivo realizar um mapeamento acerca das produções acadêmicas no que diz respeito à produção de sequência didática para o Ensino de Botânica. Para esse estudo denomina-se Estado da Arte ou Estado do Conhecimento. Falando especificamente sobre o segundo a ser citado, André (2009, p. 43) afirma ser “estudos que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período de tempo...”. A partir desse levantamento é possível tomar posse de elementos importantes para o aperfeiçoamento de pesquisas em uma determinada área, uma vez que, através dele, podemos visualizar o nível de clichê do tema abordado, assim como o interesse de outros autores pelas produções com o tema.

Como banco de dados para busca dos trabalhos foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, onde os descritores escolhidos foram “sequência didática”, “unidade didática” e “ensino de botânica”. A decisão dos descritores se deu pelo interesse da pesquisa, uma vez que, a mesma está direcionada para a produção dos materiais na área de ensino de botânica. Com as primeiras buscas, utilizando-se apenas dos descritores, sem nenhuma filtragem, foram encontrados 2.000 trabalhos. Posteriormente, foi inserido o filtro “mestrado”, onde o total reduziu-se a 267. A escolha do filtro se deu pelo fato do interesse por trabalhos que sejam produtos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. O segundo recorte utilizado consistiu nos anos de produções dos trabalhos, que se optou pelos anos de 2013 a 2018, buscando um panorama atual das produções, o que culminou o total de 162 trabalhos. A partir destes, foi realizada uma análise de títulos, onde os que contemplaram o assunto estudado totalizaram 9 trabalhos.

No que competem os níveis de ensino as quais os trabalhos encontrados estão inseridos, percebeu-se que são contemplados os níveis fundamental, médio e superior/técnico. Com essa percepção, podem ser feitas projeções de que os obstáculos se encontram impregnados no próprio conteúdo e não no nível de ensino em questão.

A metodologia utilizada para análise dos dados foi baseada na “Análise de Conteúdo” popularizada por Laurence Bardin (1977) e utilizada em inúmeros estudos. De acordo com Santos (2012, p. 383), fazendo uso dos escritos de Bardin, a técnica consiste em “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a

discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Sobre essa técnica são necessárias algumas etapas de execução para análise do conteúdo, que são organizadas em três fases. Estas vão desde uma pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, sua inferência e interpretação por parte dos pesquisadores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Através das análises sobre o tema “sequências didáticas para o ensino de botânica” foi encontrado um total de 9 trabalhos (Tabela 1) que tinham como foco a produção e utilização de tal material. Baseado neste resultado de baixo número de produções na área é possível identificar o diminuto interesse existente pela botânica na área acadêmica, o que de certo modo justifica a aversão dos alunos e, conseqüentemente, a dificuldade em lecionar tal conteúdo.

Tabela 1: Dissertações encontradas no Catalogo de Teses e Dissertações da Capes nos últimos 5 anos

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL DE ENSINO
O ensino de botânica na educação básica: uma proposta utilizando diversas estratégias.	SOUZA, A.F.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2014	Ensino Médio
Vivenciando etapas do método científico por meio do ensino da botânica em ciências naturais, construção possível em uma escola municipal de Cuiabá-MT.	DUARTE, L.A.	Universidade Federal de Mato Grosso	2015	Ensino Fundamental
Botânica no Ensino Superior: uma sequência didática para o ensino de dormência e germinação da semente	ALVES, D.S.	Universidade Estadual do Norte do Paraná	2017	Ensino Superior
Sequência didática para o ensino de química orgânica utilizando o tema plantas	LIMA, A.B.	Universidade Estadual do Centro-Oeste- Unicentro	2016	Ensino Médio
A fotossíntese	TORRES, D.F.	Universidade	2013	Ensino Médio

vegetal no 3º ano do Ensino médio: Concepções Alternativas, erros conceituais e uma Proposta de Unidade Didática baseada no <i>Desenvolvimento Sustentável</i> .		Federal do Rio Grande do Norte		
Conhecimentos tradicionais e ensino de biologia: desenvolvimento colaborativo de uma sequência didática sobre reprodução vegetal	PAIVA, A.S.	Universidade Federal da Bahia	2014	Ensino Médio
A botânica no ensino médio: análise de uma proposta didática baseada na abordagem CTS.	BITENCOURT, I.M.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2013	Ensino Médio
O ensino de botânica: uma proposta nos cursos de nível médio em Meio ambiente do ifam/cmc	MATOS, L.B.	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas	2016	Ensino Médio
Ensino de botânica: um guia didático como contribuição à formação da concepção ambiental para licenciandos de ciências biológicas	BOAS, T.J.R.V.	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas	2015	Ensino Superior

Fonte: Elaborado pelo autor(2018)

A partir das leituras das dissertações foi possível elencar duas categorias de análises, onde se pretendeu analisar os conteúdos abordados pelos autores dentro de uma perspectiva botânica e as metodologias utilizadas para compor a elaboração das sequências didáticas.

Para a categoria que trata dos conteúdos abordados, foi possível organização dos mesmos em quatro dimensões, de modo que foram utilizados trechos das dissertações como forma de justificar tais elaborações e classificações (Tabela 2).

Tabela 2: Categorias e subcategorias com trechos das dissertações.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TRECHOS DAS DISSERTAÇÕES
-----------	--------------	--------------------------

Conteúdos	Características gerais das plantas	“as características gerais das plantas descritas em aulas anteriores deveriam servir de ancoragem para a formulação da referida atividade...” (SOUZA, 2014, p.94). “identificando os principais <i>habitats</i> e suas variações de acordo com os ambientes...” (BOAS, 2015, p.83)
	Morfologia vegetal	“estratégia no desenvolvimento de conceitos da botânica a partir da manipulação de plantas e de suas estruturas” (DUARTE, 2015).
	Fisiologia vegetal	“O objetivo central da pesquisa consistiu no estudo ena elaboração de uma sequência didática para o ensino de dormência e germinação de sementes” (ALVES, 2017, p.14).
	Importância das plantas para o cotidiano	“teve como um dos objetivos investigar o conhecimento dos alunos sobre plantas, quais espécies os alunos possuíam em suas hortas/plantações, para que são empregadas; e que relação estabeleciam desta temática com o cotidiano” (LIMA, 2016, p.22).

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Dentre os 9 trabalhos analisados, três possuem como foco da SD os conteúdos que compreendem a primeira subcategoria elencada, denominada como características gerais das plantas. Souza (2014); Matos (2016) e Boas (2015) buscam trabalhar na perspectiva dos grupos vegetais – briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas– e, a partir desses grupos, buscarem dentro das SD’s metodologias para se trabalhar os aspectos gerais das plantas. A partir do estudo dos grupos, os autores enfatizam os ambientes habitados por diferentes plantas, os seus processos evolutivos, assim como formas de identificá-las, o que já introduz conteúdos situados na segunda subcategoria, como acontece com Souza (2014), que trabalha com terrários, onde é possível contextualizar o além dos conceitos de características gerais. Sobre o conteúdo de morfologia vegetal, segunda subcategoria, que busca estudar as estruturas que compõe as plantas, assim como a sua presença em diferentes grupos, Souza (2014) e Duarte (2015) priorizaram dentro da construção de suas respectivas SD’s. O que se observa entre essas duas categorias é que uma está ligada a outra. Além disso, cabe ressaltar

que, na maioria das vezes, se torna indissociável o processo de ensino e aprendizagem das mesmas.

A fisiologia vegetal foi enfatizada nas SD's pelos autores Alves (2017); Paiva (2014) e Torres (2013). Dentre os subtemas abordados estavam a quebra de dormência e a germinação da mesma, onde enfatizou-se processos fisiológicos que estão envolvidos em tais atividades vegetais. As hortas verticais também foram encontradas dentre os conteúdos fisiológicos presentes nesta análise, o que possibilita aos alunos um maior leque de conhecimentos acerca dos assuntos desta subcategoria. Por fim, outro ponto abordado foi o processo fotossintético, a qual é apontado em outros estudos como de grande dificuldade para o processo de ensino e aprendizado.

Em relação ao último conjunto atribuído dentro da categoria, denominado como a importância das plantas para o cotidiano, os autores Lima (2006) e Bitencourt (2013) optaram por trabalhar conceitos como a presença dos vegetais em aspectos do cotidiano, assim como a sua relação com os conhecimentos trabalhados na química, conferindo assim um caráter interdisciplinar no processo de ensino. Dentro dessa mesma perspectiva foi trabalhado também os conteúdos vegetais a partir de uma abordagem “Científica, tecnológica e social” (CTS), que segundo Bitencourt (2013, p. 23), preocupa-se com o conteúdo de modo que:

[...] não basta ensinar apenas os conceitos científicos, desvinculados do entorno, da realidade dos educandos. Torna-se necessário um ensino que esteja voltado para fornecer subsídios para promover uma compreensão crítica e reflexiva sobre o contexto científico-tecnológico e suas relações com a sociedade.

No que diz respeito aos conteúdos utilizados para produção de SD dentro da grande área da botânica foi perceptível que a partir de uma generalização todos os conteúdos que tratam das plantas foram compreendidos. Porém, o que se observa é uma tendência para o estudo da fisiologia vegetal, assim como para a inserção dos vegetais no cotidiano dos alunos. As características gerais são tratadas em praticamente todos os trabalhos, porém de forma indireta, uma vez que, para compreender os demais aspectos vegetais é necessário ter embasamento acerca dos seus conceitos introdutórios, que são estudados nas características gerais.

Sobre as metodologias utilizadas para a elaboração das SD percebe-se uma multiplicidade. Porém, buscando a organização dos dados, foi possível definir, fazendo uso dos métodos citados nos trabalhos, 4 conjuntos dentro desta categoria para análise (Tabela 3).

Tabela 3: Categorias e subcategorias elencadas com base nos métodos citados nas dissertações

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TÉCNICA
Metodologias	Aulas práticas	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos didáticos - Experimentação - Montagem de materiais didáticos - Construção de mapas conceituais - Oficinas
	Aulas expositivas dialogadas	<ul style="list-style-type: none"> - Debates - Leituras de textos científicos - Documentários - Apresentação de seminários
	Aula em espaço não formal	<ul style="list-style-type: none"> - Visitas - Coleta de material biológico
	Aulas com base na tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de guia eletrônico. - Criação de softwares

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Analisando Souza (2014), Alves (2017), Torres (2013), Matos (2016) e Bitencourt (2013), percebe-se que estes fazem uso em partes de suas SD's da subcategoria 1 (Aulas práticas), uma vez que na organização dos materiais são propostos a utilização de jogos didáticos, mapas conceituais, montagem de materiais didáticos, experimentação, assim como a produção de um terrário. Lima (2016) e Paiva (2014) utilizam de forma predominante em suas SD'S a subcategoria 2 de métodos, onde buscam trabalhar os conteúdos botânicos através de apresentações de seminários e debates, enfatizando o discurso do aluno e o valorizando para a produção do conhecimento. Já Duarte (2015) executa as suas atividades de pesquisa em SD através da coleta de materiais biológicos, o que está incluso na subcategoria 3, de aulas em espaços não formais. Já Boas (2015) aparece como único autor que opta de forma predominante na construção da SD trabalhar com recursos tecnológicos através de guias eletrônicos, encontrado na subcategoria referente a este tema.

Muito embora tenham sido citados inúmeros métodos como partes integradoras de sequências didáticas, o que se observa é um domínio de técnicas que podem estar classificadas como aulas expositivas. Porém, observam-se também que, embora haja predominância de algumas técnicas, as SD's que vem sendo produzidas para o Ensino de Botânica são repletas de diversidades metodológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas coletadas para elaboração do estudo tido como estado do conhecimento se mostraram pertinentes, uma vez que dentro do universo de produções acadêmicas, os trabalhos em ensino de botânica, especificamente na construção de sequências didáticas, são pouco explorados.

O ensino de botânica é motivo de preocupação e discussão tanto na educação básica como no nível superior. Isso foi visto a partir das pesquisas que foram desenvolvidas tanto em escolas de ensino básico como em cursos de ensino superior e técnico. Em relação ao conteúdo, percebe-se que os estudos estão mais voltados para a fisiologia vegetal, assunto que requer do aluno conhecimentos abstratos, uma vez que parte do conteúdo é expresso a nível celular, o que é microscópico. Um dos pontos também vistos dentre os conteúdos mais abordados foi a presença das plantas no dia-a-dia das pessoas, o que mostra a preocupação dos pesquisadores em aproximar os alunos dos vegetais, sendo a distância entre esses dois eixos apontada como um forte desestimulante no processo de ensino e aprendizagem deste conteúdo. No que confere as metodologias utilizadas para composição das SD's percebe-se, embora haja uma diversidade, predominância em métodos que caminham para uma aula expositiva, o que de certo modo não minguia o problema existente entre a teoria e a prática, apontada como um dos obstáculos do ensino de botânica.

Por fim, o estudo aqui realizado fornece informações no tocante do número de produções de SD's para o ensino de botânica, o que torna as pesquisas nesta área de grande relevância e contribuição para melhoria do processo educacional. Vale ressaltar que o estudo servirá como base para o desenvolvimento de estudos a posteriori de produções de SD.

REFERÊNCIAS

- ALVES, S.D. **Botânica no ensino superior**: uma sequência didática para o ensino de dormência e germinação de sementes. Cornélio Procópio, PR. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITENCOURT, I.M. **A botânica no Ensino Médio**: análise de uma proposta didática baseada na abordagem CTS. Jequié, BA. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2013.

- BOAS, T. J. R. V. **Ensino de Botânica:** um guia didático como contribuição à formação da concepção ambiental para Licenciandos de Ciências Biológicas. Manaus, AM. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2015.
- COSTA, M. V.; Zanon, M. A. **Aprendendo sistemática vegetal:** hipertexto auxiliando na aprendizagem de botânica. UFMGS, Campo Grande, 2009.
- DUARTE, A.L. **Vivenciando etapas do método científico por meio do Ensino da Botânica em Ciências Naturais:** construção possível em uma escola municipal de Cuiabá-MT. Cuiabá, MT. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.
- LIMA, A.B. **Sequência didática para o Ensino de Química Orgânica utilizando o tema plantas.** Guarapuava, PR. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Centro-Oeste-Unicentro, 2016.
- MATOS, L.B. **O Ensino de Botânica:** uma proposta nos cursos de nível médio em meio ambiente do IFAM/CMC. Manaus, AM. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2016.
- MENEZES, L.C.; SOUZA, V.C.; NICOMEDES, M.P.; ANDRADE, R.R.D.; SANTOS, B.A.C. **Iniciativas para o aprendizado de botânica no ensino médio.** Centro de Formação de Tecnólogos/Departamento de Ciências Básicas e Sociais/PROLICEN. XI Encontro de Iniciação à Docência. UFPB-PRG, 2008.
- PAIVA, A.S. **Conhecimentos tradicionais e Ensino de Biologia:** desenvolvimento colaborativo de uma sequência didática sobre reprodução vegetal. Salvador, BA. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2014.
- PINTO, T.V; MARTINS, I.; JOAQUIM, W. A construção do conhecimento em botânica através do ensino experimental. In: XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, **Anais do Congresso**, São José dos Campos, 2009.
- SALATIVO, A.; BUCKERIDGE, M. “Mas de que te serve saber botânica?”. **Estudos avançados.** [online]. 2016, vol.30, n.87, pp.177-196.
- SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012.
- SOUZA, A.F. **O Ensino de Botânica na educação básica:** uma proposta utilizando diversas estratégias. Jequié, BA. Originalmente apresenta como dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2014.
- TORRES, D.F. **A fotossíntese vegetal no 3º ano do Ensino médio:** concepções alternativas, erros conceituais e uma proposta de unidade didática baseada no Desenvolvimento Sustentável. Natal, RN. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
- WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Toward a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin**, v.47, p.2-9, 2002.
- ZABALA, A. **Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PRÁTICAS PARA O ENSINO DE FUNÇÕES ORGÂNICAS E ÁCIDO-BASE, UTILIZANDO O URUCUM E O AÇAFRÃO

Maria da Conceição Oliveira
Mestranda em Mestrado em Ensino (PPGE)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
ceicao88@hotmail.com

Glaydson Francisco Barros Oliveira
Doutor em Física pela Universidade do Ceará
Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFRSA
glaydson.barros@ufersa.edu.br

RESUMO

No ensino da Química, percebe-se uma dificuldade apresentada pelos alunos em conseguir vincular o conteúdo estudado e o seu cotidiano. A aplicação da sequência didática (SD) aqui proposta poderá ajudá-lo a compreender os conhecimentos abstratos e teóricos no ensino da Química de forma dinâmica. A utilização de atividades visando conhecimentos advindos do cotidiano do estudante, proporcionará um melhor aprendizado ao final da atividade, levando em consideração os seus conhecimento prévios, que serão enriquecidos ao longo da aplicação. Dessa forma, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, com o objetivo de se utilizar de meios que favoreçam a aprendizagem do aluno e consequentemente o uso de seu conhecimento em seu dia a dia. Este artigo objetiva propor uma sequência didática (SD) para o estudo contextual e experimental das plantas urucum e açafrão, como forma de aprendizagem dos temas: funções oxigenadas e ácidos-base, almejando uma aprendizagem significativa. Para quesitos avaliativos a sugestão aqui disposta volta-se para a produção dos mapas conceituais, avaliados de forma qualitativa para a identificação da evolução nos conhecimento do aluno acerca da temática proposta na SD.

Palavras-chave: Ensino de Química. Sequência didática. Aprendizagem significativa

INTRODUÇÃO

Aprender de forma significativa os conhecimentos da Química no Ensino Médio é uma recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2002), ao enfatizar que a mera transmissão dos conteúdos ocasionar uma aprendizagem memorística. O ensino-aprendizagem da Química devem decorrer de atividades que estabeleçam ligações com o cotidiano do aluno, possibilitando um ensino em que o mesmo possa construir e se utilizar dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Sendo assim, é necessário que o professor planeje, selecionando e organizando metodologias práticas e contextualizadas com situações reais do cotidiano do aluno. Tal ensino poderá proporcionar um maior interesse no aprender, ao ocasionar-lhe a desmistificação de

disciplina difícil e complicada, despertando no aluno o interesse em conhecer e estudar de forma participativa no processo de construção do conhecimento (ALMEIDA; MARQUES, 2016).

Desta forma o professor poderá inserir em suas atividades docentes diferentes recursos metodológicos, com a utilização de ferramentas cujo propósito é o de melhorar o desempenho e a participação do aluno. Uma das possibilidades é a utilização de sequência didática (SD), podendo ser utilizada de forma a possibilitar no aluno uma aprendizagem significativa.

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980) uma aprendizagem significativa só irá ocorrer se a nova informação for transmitida de forma não arbitrária e não literal, ou seja as novos conhecimentos são relacionados a algum aspecto já existente na estrutura cognitiva do aluno, os chamados conhecimentos prévios.

Em vista do exposto, Moreira (2013) enfatiza como fator primordial os subsunçores (os conhecimentos prévios) são eles que irão afetar direta ou indiretamente a ocorrência ou não da aprendizagem significativa.

Segundo o autor “subsunçores podem ser proposições, modelos mentais, construtos pessoais, concepções, ideias, invariantes operatórios, representações sociais e, é claro conceitos, já existentes na estrutura cognitiva de quem aprende” (MOREIRA, 2011, p. 28). Tratando-se de um conhecimento, que irá possibilitar a aprendizagem de novos conteúdos.

Assim, o presente artigo apresenta uma proposta de metodologia para o ensino da Química no 3º ano do Ensino Médio, levando em consideração os conhecimentos subsunçores existentes na estrutura cognitiva do aluno e seu cotidiano. Uma SD composta por atividades contextuais e práticas para o ensino de funções orgânicas e ácido-base, utilizando o urucum e o açafraão, afim de incentivar o uso metodologias dinâmicas nas aulas de Química, que despertem no aluno a possibilidade de uma aprendizagem significativa dos conteúdos.

APRENDIZAGEM E A QUÍMICA

A disciplina de Química é uma ciência com características teóricas e experimentais, podendo ser utilizados em seu ensino diversas ferramentas, sejam elas contextuais ou práticas que despertarão no aluno o interesse e a curiosidade científica pelo assunto. De acordo com Carvalho (2013) as estratégias de ensino elaboradas pelo professor, devem conduzir o aluno a participação com o objeto em estudo podendo observar, criticar, concluir, correlacionar, diferenciar, conceituar e refletir sobre o mesmo.

De forma geral, como expostos nos PCNEM a aprendizagem de Química no Ensino Médio, devem proporcionar aos alunos a compreensão das “transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada e assim possam julgar com fundamentos as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente, enquanto indivíduos e cidadãos” (BRASIL, 2000, p. 31).

Sendo assim, é necessário que o professor planeje o ensino, priorizando os conhecimentos prévios dos alunos, adquiridos ao longo da sua vida que poderão agora ser meios de ligação para a nova informação. A Química poderá então vir a ser um instrumento de ligação entre sala de aula e cotidiano do aluno. Os PCN preconizam que a:

Química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade (BRASIL, 2002, p. 87).

Portanto os professores juntamente com a escola, devem estar dispostos a introduzir em suas aulas metodologias que privilegiem a autonomia do aluno, como personagem principal de sua aprendizagem. É imprescindível que o professor transmita um aprendizado que contribua para o aluno se utilizar desse conhecimento adquirido em situações reais do seu cotidiano.

Assim uma das possibilidades de metodologias para o ensino-aprendizagem da Química é a produção de SD, voltadas para uma aprendizagem significativa. Um material cuja estrutura pode ser modificado ao longo da sua aplicação, levando sempre em consideração a promoção da aprendizagem significativa dos alunos.

Para tanto, a Química não deve se resumir a mera exposição de conceitos, mas ensinar de forma a desenvolver as competências e habilidades cognitivas e afetivas do aluno, permitindo-lhe a capacidade de tomar suas próprias decisões frente a problemáticas discutidas em sala de aula (BRASIL, 2000, p. 31). Nesse sentido a ideia de disciplina com conhecimentos prontos e acabados, deve ser desmistificado, o aluno é construtor do seu conhecimento, poderá então opinar, discorda e tomar decisões autonomamente, enquanto cidadãos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dentre as várias ferramentas de ensino utilizadas, podemos destacar a SD. Tal ferramenta faz parte de uma das inúmeras estratégias de ensino de Química, como potencial instrumento motivador para o aluno, já que possibilita uma participação mais efetiva nas aulas.

Numa SD pode-se utilizar ferramentas de leituras, trabalhos em conjunto, vídeos, experimentos, permitindo a consolidação dos conhecimentos em fase de construção e outras abstenções que serão adquiridas progressivamente, pois a organização da sequência, leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema proposto (BRASIL, 2012).

Sobre esta estratégia de ensino Zabala (1998, *apud* SARMENTO et al., 2013, p. 575) entende por “sequência didática”, como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Baseadas nessas características os autores Silva et al (2017) aplicaram uma SD em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de analisar as contribuições advindas de seu uso, fundamentada na resoluções de problemas, atividades investigativas e experimentais articulada com a produção de mapas conceituais. Como resultado os autores perceberam um maior aprendizado nos conhecimentos de Química propostos para estudo, revelando-se como estratégia relevante para o ensino de Ciências.

Lima et al., (2017) também expuseram em sua pesquisa o uso da SD como forma de aprendizagem das funções orgânicas e sua relação com as plantas medicinais, baseada numa aprendizagem significativa. Ao final da prática foi utilizado o mapa conceitual como método avaliativo, constatando que uso dessa ferramenta constituiu uma estratégia eficiente no ensino da temática abordada.

Dentre outros autores destacamos, Espanhol e Hussein que produziram uma SD com o objetivo de auxiliar os professores na temática de ligações químicas para os aluno do 1ª ano do ensino médio. Para os autores a mesma terá o objetivo:

(...) contribuir com o conteúdo de ligações químicas, assim também, facilitando aos alunos uma compreensão da formação de imagens das ligações e, propor ao professor de química, no ensino médio, métodos para facilitar o ensino das ligações químicas, permitindo uma compreensão da estrutura de uma molécula, onde alunos acabam relatando algumas concepções que sejam relevantes para uma melhor compreensão da matéria (ESPANHOL; HUSSEIN, 2017, p.4)

A SD proposta seria uma estratégia onde os alunos trabalhariam em equipe, favorecendo o diálogo, a exposição de dúvidas e uma maior facilidade na compreensão do assunto ligações químicas. Dessa forma o uso da SD poderá ser usada como uma ferramenta para trabalhar conteúdos disciplinares de forma dinâmica na exposição de conteúdos e na aprendizagem do mesmo pelos aluno.

MATERIAL E MÉTODOS

Tendo por base que este artigo visa uma proposta de metodologia utilizando a SD para o ensino de conteúdos da Química, será exposto a seguir cada etapa desta ferramenta para uma melhor compreensão do leitor.

Com o propósito de analisar os conhecimentos prévios dos alunos, anterior a aplicação da SD, é proposto a utilização de um questionário para a averiguação dos subsunçores existentes na estrutura cognitiva do aluno, acerca da temática corantes e ácido-base. Vale salienta que o uso de textos, vídeos ou outros tipos de ferramentas podem ser utilizados para esse de tipo de verificação.

Os conhecimentos prévios possibilitarão uma aprendizagem significativa, sendo que as novas informações serão ligadas as ideias já existentes enriquecendo-as. Tendo posse dos subsunçores existentes pelos alunos, dá-se início a aplicação da SD (Quadro 01), composta por um total estimado de 10 aulas sendo uma destinada a aplicação do questionário.

QUADRO 01: Primeiro momento da sequência didática

AULA CONTEXTUALIZADA	
Número de aulas	Duas aulas aula de 50 minutos.
Objetivo(s)	Promover a aprendizagem da diferenciação dos corantes naturais versus corantes artificiais
Materiais	Slide (apresentando a evolução dos corantes e as principais características gerais e químicas do urucum e açafraão; Texto (Barros e Barros (2010) “Desde quando e por que o homem usa corantes nos alimentos”).

Fonte: Própria do autor

Como exposto no Quadro 01, esse primeiro momento, tem como objetivo: promover a aprendizagem da diferenciação dos corantes naturais versus corantes artificiais. O professor de início distribuirá individualmente para os estudantes, o texto didático conceitual de barros e

barros (2010), disponível no site http://edit.s bq.org.br/anexos/quimica_alimentos.pdf. Após a leitura o educador iniciará a discussão do texto e slide, instigando o aluno a participação, a retirada de dúvidas e a exposição do seu entendimento sobre a temática em discussão.

No segundo momento terá início as práticas experimentais. Nas palavras de Guimarães (2009, p. 198) “a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação”. Sua realização deverá valorizar os aspectos cognitivos do aluno, dispondo de momentos que permitirão observações e dúvidas por parte do educando.

No experimento com os corantes (Quadro 02), o aluno deverá ter conhecimentos sobre: as propriedades químicas dos corantes, métodos de extração, separação de mistura e substâncias polares e apolares, para uma melhor compreensão de como o experimento foi realizado.

QUADRO 02: Segundo momento da sequência didática

I. EXPERIMENTO DE EXTRAÇÃO DOS CORANTE DO URUCUM E AÇAFRÃO	
Número de aulas	Duas aulas aula de 50 minutos.
Objetivo(s)	Realizar a extração com solvente orgânico das plantas para mediante estudos dos corantes obtidos. Estudar as funções oxigenadas por meio da análise das estruturas das plantas de urucum e açafrão.
Materiais	1.Etanol comercial; 2.Sementes de urucum; 3. Raiz de açafrão; 4. Copo de vidro; 5. Papel filtro; 6. Proveta.
Procedimento experimental	1.Em um copo adicionar respectivamente 2 gramas das sementes de urucum; 2. Com auxílio de uma proveta, meça 50 ml de etanol e transfira para cada copo contendo as diferentes gramas das sementes de urucum; 3. Deixe em repouso por um período de 24h, sendo posteriormente filtrada usando-se papel filtro. Obs.: Realize as mesmas etapas para a extração do corante do açafrão.
II. CROMATOGRAFIA EM PAPEL	
Objetivo	Este experimento será realizado com o objetivo de mostrar os diferentes corantes presentes nos extratos naturais.
Materiais	1.Clorofórmio; 2. Extrato das plantas; 3. Copos descartáveis; 4. Papel filtro.
Procedimento experimental	1.Recortar 4 papéis filtros de modo a obter uma tira de 3 cm de largura por 6 cm de altura; 2. Em cada tira de papel colocaram 1 gota de cada um dos corantes extraídos; 3. Adicionar os papéis no clorofórmio (com cuidado para que o álcool não atinja as marcas dos corantes previamente feitas); 4. Observar e anotar os resultados.

Fonte: Própria do autor

Nessa atividade, Quadro 02, o professor deverá dividir a turma em pequenos grupos, de no máximo, quatro integrantes. O experimento constará de extração dos corantes presentes nas plantas, para logo em seguida ser efetuada a análise pela cromatografia em papel. Para um

melhor diálogo é viável que no decorrer da execução do experimento, o educador direcione o aluno a notar suas principais observações, focando em perguntas, tais como:

1. Qual o solvente utilizado para a extração do corante? Você conhece algum outro método que poderia ser utilizado para essa extração?
2. A coloração corresponde com o corante obtido em cada experimento. Associe a cor ao corante obtido.
3. O que você entende sobre separação de misturas? Qual método de separação de mistura utilizado no experimento
4. Após a realização da cromatografia em papel, quais foram as cores obtidas? A alguma relação com o corante presente na planta?

Todas as discussões e análises servirão de eixo fundamental na efetivação do segundo momento da aula: o estudo das funções oxigenadas, por meio das estruturas dos corantes presentes no urucum e no açafrão. A fórmula estrutural das plantas devem ser disponibilizadas individualmente a cada aluno, solicitando que o mesmo identifique os seguintes pontos: funções orgânicas presentes; sua fórmula molecular; radicais presentes e número de carbonos terciários.

Os dados obtidos na experimentação e na atividade final devem ser anotados. As observações e registros realizados servirão como um documento importante de análise em todas as etapas da aplicação.

O terceiro momento previsto para um total de duas aulas de 50 minutos, tem como foco a realização de uma prática experimental intitulada “experimento de indicador ácido-base”, os alunos deverão ter um conhecimento prévio acerca dos ácidos e bases bem como das substâncias voláteis e não voláteis. A realização da atividade deverá seguir com os grupos da divisão efetivada na aula anterior.

QUADRO 03: Terceiro momento da sequência didática

EXPERIMENTO DE INDICADOR ÁCIDO-BASE	
Número de aulas	Duas aulas de 50 minutos.
Objetivo(s)	Efetivar experimentos de ácido-base com o pó de urucum e açafrão para mediante compreensão do tema: indicadores ácido-base
Materiais	1.Pó de urucum; 2. Pó de açafrão; 3. Bicarbonato de sódio; 4. Amoníaco (solução clareadora de pelos); 5.Copo descartável; 6. Colher; 7. Folha sem pauta; 8. Pincel.
Procedimento experimental	1.Em meio copo de agua adicione uma colher de pó do açafrão. Misture bem até forma uma tinta; 2. Com o auxílio de um pincel pinte a folha sem pauta com a mistura feita com o pó de açafrão. Deixe secar por alguns minutos; 3. Em seguida em meio copo de agua adicione uma colher de amoníaco. Mexa a solução; 4. Em outro copo

	com água adicione uma colher de bicarbonato de sódio. Mexa a solução; 5. Após a secagem do papel pintado com açafrão, com o auxílio de um pincel pinte-o com a solução de amoníaco; 6. Faça o mesmo com a solução de bicarbonato; 7. Observe o que acontece
--	---

Fonte: Própria do autor

Esta atividade (Quadro 03), consiste numa ligação entre conteúdo e cotidiano do aluno. No seu dia a dia o mesmo se depara com diferentes substâncias que possuem em sua composição ácidos e bases, uma das formas de identifica-las é através dos chamados indicadores ácido-base, a fenolftaleína, o papel tornassol e o indicador universal são exemplos, muito utilizado em laboratórios.

No entanto, o professor deverá se utilizar de ferramentas acessíveis aos alunos, uma das possibilidades é trabalhar com alimentos que possuem a mesma função, servindo como indicadores (substâncias que mudaram de cor de acordo com o pH do meio). Apesar do urucum não ser um indicador ácido-base, os alunos deverão através da prática identificar as diferenças existentes, sendo capaz de analisar as seguintes observações:

1. O que são indicadores ácido-base?
2. Porque a coloração do açafrão mudou para uma tonalidade avermelhada com a adição do amoníaco? Porque o urucum não obteve o mesmo resultado?
3. Ao pintar o papel (já pintado com a tinta de açafrão) com a solução de amoníaco, observou que após alguns minutos a pintura some. Qual a sua explicação?
4. Porque ao pintar com bicarbonato de sódio a folha de açafrão, a pintura não sumiu?

Após a análise e os apontamentos pelos os alunos ao longo do procedimento experimental, o professor poderá disponibilizar em copos descartáveis diferentes substâncias: álcool, vinagre, água sanitária, amoníaco dissolvido em água, bicarbonato dissolvido em água, suco de limão. A proposta é que os alunos ao adicionar algumas gotas da solução de açafrão dissolvido em água em cada copo, observe a mudança de coloração característico dos indicadores na presença de substâncias ácidas e básicas. Enriquecendo os conhecimentos acerca da proposta experimental.

Ao final da prática, o professor solicitará aos alunos para a próxima aula, práticas experimentais que abordem um dos temas: corantes, funções orgânicas ou indicadores ácido base. Esta atividade tem como objetivo colocar em prática os conhecimentos adquiridos pelo aluno ao longo da SD.

No último momento (Quadro 04), organizado para um total de 3 aulas de 50 minutos, dará continuidade com a apresentação dos experimentos solicitados na aula anterior. É fundamental que o professor avalie, notando se há ligação com a temática proposta, considerando através da observação quais as dificuldades apresentadas pelos alunos na realização da prática.

QUADRO 04: Terceiro momento da sequência didática

APRESENTAÇÃO DOS EXPERIMENTOS E PRODUÇÃO DOS MAPAS CONCEITUAIS	
Número de aulas	Três aulas de 50 minutos.
Objetivo(s)	Verificar se a SD foi relevante para uma aprendizagem significativa de funções oxigenadas e ácido-base
Materiais	Lousa, folha sem pauta
Procedimento experimental	Iniciar a aula com apresentação dos experimentos pelos alunos Produção dos mapas conceituais como método avaliativo

Fonte: própria do autor

Para a análise dos conhecimentos prévios propomos o questionário, na atividade final tem-se como dica de avaliação da aprendizagem significativa, a produção de mapas conceituais produzidos pelos alunos, acerca da temática apresentada ao longo da SD. No diagnóstico de avaliação deste produto (mapas conceituais) o professor buscará investigar de formar qualitativa como está organizado o aprendizado dos alunos.

Uma das formas de analisa-los é através do exposto por Novak (1984) em seu livro “Aprender a aprender” o autor apresenta alguns pontos que devem ser levados em consideração, na compreensão e interpretação dos dados, expostos nos mapas conceituais (Quadro 05).

QUADRO 05: Critérios de classificação dos mapas conceptuais

1.	Proposições. A relação de significado entre dois conceitos é indicada pela linha que os une e pela(s) palavra(s) de ligação correspondentes? A relação é válida?
2.	Hierarquia. O mapa revela uma hierarquia? Cada um dos conceitos subordinados é mais específico e menos geral que o conceito escrito por cima dele (do ponto de vista do contexto no qual se constrói o mapa conceptual)?
3.	Ligações cruzadas. O mapa revela ligações significativas entre um segmento da hierarquia conceptual e outro segmento? Será que a relação que se mostra é significativa e válida?

Fonte: adaptado de Novak, 1984, pag.52.

Portanto através de uma análise qualitativa, o professor irá analisar, o mapa conceitual produzido e apresentado pelo aluno, buscando pontos que exponham o entendimento, acerca

do tema em estudo. Ao evidenciar uma aprendizagem significativa, a ferramenta deve expor alterações nos subsunçores presentes na estrutura cognitiva, ao mostrar uma mudança dos conhecimentos preexistentes e os novos repassados, além das suas supostas ligações.

Para tal o professor não deve atribuir notas, é importante deixar claro que não existe um mapa correto, pois ao exigir do aluno o educador estará promovendo uma aprendizagem mecânica e não significativa. Quando utilizado adequadamente, o educador poderá ter em mãos, um recurso didático que fornecerá subsídios valiosos, para interpretar as informações expostas pelo aprendiz, averiguando a ocorrência ou não de uma aprendizagem significativa (MOREIRA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração do artigo, propomos aos profissionais da educação, uma metodologia utilizando a aplicação de uma SD, visando uma aprendizagem significativa no ensino dos conteúdos: funções oxigenadas e ácido-base. O material produzido levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos servindo como instrumento que permitirá relacionar os subsunçores ao novo conceito aprendido.

O intuito é que o aluno obtenha uma maior aprendizagem, e seus conhecimentos sejam enriquecidos, fazendo com que o mesmo possa corrigir seus erros e ampliar suas informações acerca da temática ao longo da aplicação da SD.

Dessa forma, o uso de estratégias didáticas ligadas a temáticas do dia a dia, pode ser uma maneira eficaz para o ensino e aprendizagem da Química, estimulando o aluno no desejo de conhecer e se aprofundar na disciplina, utilizando-se da mesma para explicar fatos notórios ocorridos ou presentes nas diversas facetas do seu dia a dia. Diante disso, o professor é a ferramenta principal, que irá disponibilizar ao aluno métodos que o ajudaram a melhorar progressivamente os seus níveis de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anderson Nogueira; MARQUES, Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira. **Os desafios da experimentação no ensino de Química sob a ótica do corpo escolar da educação pública.** In: Fórum Internacional de Pedagogia- FIPED. Maranhão, 2016. Disponível em < <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/anais.php>>. Acesso em 26/09/2018.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donal; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL (Secretaria de Educação Média e Tecnológica). **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio: Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 03 de janeiro de 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/98.pdf> > Acesso em 10/09/2017.

CARVALHO, Patrícia Matias Sena de. **O uso de blogs e aulas experimentais como práticas educativas no ensino de físico-química para o ensino médio**: um estudo descritivo a partir do conceito de aprendizagem significativa. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5941> > Acesso em acesso em 06/07/2017.

EPANHOL, Evandro; HUSSEIN, Fabiana Roberta Gonçalves Silva. **Sequência Didática Ligações Químicas**. 2017. Disponível em < http://repositorio.utfrpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2313/2/CT_PPGFCET_M_Espanhol%2C%20Evandro_2017_1.pdf> Acesso em: 20/09/2017.

GUIMARÃES, Cleidson Carneiro; Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. **Química Nova na Escola**. v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009. Disponível em: <http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc31_3/08-RSA-4107.pdf>. Acesso em: 12 de Junho de 2018.

LIMA, Josiel Albino; SAMPAIO, Caroline de Goes; BARROSO, Maria Cleide da Silva; VASCONCELOS Ana Karine Portela; SARAIVA, Francisco Alberto. **Avaliação da aprendizagem em Química com uso de mapas conceituais**. Volume 14, Nº 2, 2017.

Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/422/349>> Acesso em 29/04/2018.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.80p.

_____, M. A. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. 1 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

_____, M. A.; **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas v e unidades de ensino potencialmente significativas**. Material de apoio para o curso Aprendizagem Significativa no Ensino Superior: Teorias e Estratégias Facilitadoras. PUCPR, (2013). Instituto de Física – UFRGS. Porto Alegre – RS.

NOVAK, Joseph D. **Aprender a aprender**. 2 ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

SARMENTO, A.C.H.; Muniz, C.R.R; Silva, N.R.; Pereira, V.A.; Santana, M.A.S.; Sá, T.S., & Elhani, C.N. (2013). Investigando princípios de design de uma sequência didática sobre metabolismo energético. **Revista Ciência e Educação**. Bauru, 19(3), 573-598. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n3/06.pdf>> Acesso em 29/04/2018.

SILVA, Natália de Jesus; SOBRINHO, Luis Fernando Chagas; LEMOS, Gisele da Silveira; BOSS, Sergio Luiz Bragatto; RAZERA, Júlio César Castilho; BRAGA, Maria Nilsa Silva; NETO, Nemésio Matos de Oliveira; JUNIOR, Baraquizio Braga do Nascimento. Estratégias pedagógicas integradas para o ensino de química na educação de jovens e adultos (EJA).

Experiências em Ensino de Ciências V.12, N° 8, 2017. Disponível em: <

http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID445/v12_n8_a2017.pdf> Acesso em 29/04/2018.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA: O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS COM CRIANÇAS DA COMUNIDADE DA PORTELINHA

Elaine do Nascimento Pereira
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará
elainenp12@gmail.com

Ana Gabriela da Cruz Gonçalves
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará
anagabriela.1995@yahoo.com.br

Naiane dos Santos Nascimento
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará
naianesantos016@gmail.com

Rayssa Karolina Santos de Sousa
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará
rayssagt42@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir acerca da utilização de atividades lúdicas, como jogos, no processo de ensino-aprendizagem da matemática, visto que a referida disciplina na maioria das vezes é sinônima de medo, ou até mesmo aversão. Levando em consideração os fatores que ocasionam essas situações, os mais pertinentes são: o desinteresse dos alunos pela matéria; utilização de atividades repetitivas de cunho tecnicista; professores com uma formação insuficiente, conteudista e com poucos subsídios para trabalhar metodologias que sejam mais eficazes no ensino-aprendizagem do estudante. Diante de tais questões, esta pesquisa foi realizada numa perspectiva qualitativa, utilizando como metodologia levantamentos bibliográficos com autores que discutem sobre a temática, a construção de materiais para ensino e uma atividade de campo na comunidade da Portelinha localizada no bairro Jaderlândia na região periférica do município de Castanhal-PA, esta atividade foi feita com a utilização de jogos matemáticos, como uma atividade lúdica de forma a contribuir com o ensino-aprendizagem da matemática com crianças de 6 a 10 anos da referida comunidade. Com essa pesquisa foi possível perceber que, as atividades lúdicas, como os jogos, rompem com os modelos tradicionais, proporcionando um ensino que vai muito além do simples repasse de dados e informações numéricas, apresentando os benefícios de uma prática inovadora que leva em consideração o cotidiano do estudante bem como a importância dos jogos matemáticos como metodologia eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Matemática. Atividades lúdicas. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A matemática é uma disciplina importante tal quais as demais que compõem o currículo escolar, não só no que tange ao conteúdo trabalhado dentro da sala de aula da disciplina, mas, pelo fato da mesma se fazer presente no cotidiano dos estudantes e na sociedade como um todo. Entretanto, infelizmente a matemática tem apresentado baixos índices de aprendizado, e esses

baixos índices se iniciam ainda nos primeiros anos do ensino fundamental (PINHEIRO, *et al*, 2012).

A matemática enquanto disciplina gera medo e aversão nas crianças, isso se justifica pela maneira como os conteúdos são apresentados aos estudantes, a respeito disso, Fragoso relata uma pesquisa de John Dewey onde,

[...] concluiu entre as numerosas observações realizadas detidamente, que nove décimos dos que não gostam da matemática, ou dos que não sentem aptidão para essa admirável ciência, devem tal desgraça ao ensino errado que tiveram no princípio (FRAGOSO, 2001, p. 95).

Em diversos casos essa disciplina é trabalhada pelos professores de forma tradicional e mecanizada, com conteúdos não contextualizados e fora da realidade dos estudantes, atividades repetitivas e isoladas que não se integram as outras disciplinas e se limitam apenas a tradicional resolução de contas complicadas por meio de fórmulas de difícil memorização. Desse modo, é comum perceber o desinteresse dos alunos pela disciplina, por isso, Fragoso destaca que:

[...] é tudo o que professor apresenta em matemática, fora dos objetivos reais dessa ciência, com finalidade única de complicar, dificultar e tornar obscuro o seu ensino, apenas para mostrar que ela é acessível a poucos *ilustres* estudantes, o que é uma grande mentira (FRAGOSO, 2001, p. 96).

Dessa forma a matemática parece mais um desafio quase que impossível de ser alcançado, e os que conseguem são considerados fortes, o que nos lembra da teoria de Darwin, onde os mais adaptados têm mais chances de sobrevivência. No entanto, o ensino da matemática não deve ser pensado dessa forma, é preciso que o meio ofereça subsídios para que todos alcancem um bom resultado de acordo com a especificidade de cada um, pois nenhuma criança/adolescente é igual.

Desse modo, entende-se que o que ainda interfere na boa qualidade do ensino aprendizagem da matemática é o tradicionalismo ou método tecnicista que se centraliza apenas no conteúdo e não em uma prática reflexiva. Essa questão emerge desde a formação do professor que por sua vez também foi formado em uma raiz tradicional e tecnicista, portanto, o mesmo ainda possui dificuldades de associar o conteúdo à realidade do estudante, bem como utilizar-se do que esse indivíduo já conhece para contextualizar o conteúdo a ser ministrado, trazendo outros métodos como, por exemplo, os jogos matemáticos a fim de tornar o aprendizado dos estudantes mais significativo.

A presente discussão tem por objetivo ressaltar a importância de inclusão de atividades lúdicas como metodologia facilitadora no ensino-aprendizagem da matemática, buscando por meio dela contextualizar a disciplina, ou seja, fazer um link dos assuntos trabalhados no currículo da matemática ao cotidiano dos estudantes bem como as suas brincadeiras do dia a dia, o que vem ser um fator que desperta o interesse pela matemática, visto que as crianças vão poder associá-las a sua vivência reconhecendo sua aplicabilidade dentro e fora do ambiente escolar.

Por isso, essa pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, utilizando como metodologia pesquisas bibliográficas com autores que discutem sobre a temática, confecção de jogos para a aprendizagem de conceitos básicos da matemática e experiência em campo com crianças de diferentes faixas etárias para utilização de jogos como método de ensino, buscando refletir e discutir a importância de práticas inovadoras no ensino da referida disciplina.

A presente pesquisa referente a esta problemática foi idealizada, a partir da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Matemática, por meio das professoras Ellen Aguiar¹ e Eliana Soares² que propuseram uma atividade de campo para a turma de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, do Campus de Castanhal-PA, com o intuito de trabalhar de forma diferente alguns conceitos matemáticos.

A atividade prática proposta pelas professoras foi realizada na comunidade da Portelinha no bairro Jaderlândia do município de Castanhal-PA, o espaço que foi disponibilizado na comunidade pertence a uma Igreja Evangélica, e tem como principal responsável a pastora Raimunda.

AS DIFICULDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ensino da matemática apresenta inúmeros desafios para o profissional de educação que trabalha com esta disciplina, haja vista que são muitas as dificuldades que permeiam a aprendizagem dos alunos. Por isso, para que ocorram avanços na aprendizagem dessa disciplina tais dificuldades não devem ser menosprezadas e nem deixadas de lado pelos educadores que atuam com o ensino da matemática.

¹ Professora Doutora da Universidade Federal do Pará

² Professora Doutora da Universidade Federal do Pará

Um dos problemas relacionados à efetivação do ensino da disciplina de matemática está vinculado ao desinteresse por parte dos alunos em apreender os conteúdos repassados em sala de aula, esse acontecimento justifica-se em muitos casos pelo fato do educando não associar esses conteúdos com o cotidiano de sua vida, justamente porque o professor apenas repassa de forma tradicional os assuntos da disciplina, o que Freire (1987) designa como educação bancária, onde o aluno é tido exclusivamente como um depósito vazio a ser preenchido, não levando em consideração os conhecimentos que esses alunos trazem ao longo de sua vida. Sendo o desinteresse, um fator agravante nesse processo,

Não basta acrescentar esse ou aquele tópico, retirar essa ou aquela definição. O que estamos buscando é uma mudança na própria forma de apresentar o conhecimento matemático ou, mais profundamente, uma mudança na visão que passamos para os alunos acerca do saber matemático (PREDIGER, et al, 2013, p. 23).

Portanto, mais do que mudanças no conteúdo, é necessário que o professor tenha clareza da importância do seu trabalho docente na vida de seu aluno, que se preocupe de fato com seu aprendizado, e não apenas em saber que está “dando” sua aula e recebendo seu salário. É necessário que o professor seja um profissional comprometido com uma educação eficaz, trazendo as vivências de seus alunos, fazendo-os perceber que a matemática pode ser prazerosa e pode contribuir para a solução tanto de problemas do cotidiano como também para a produção do conhecimento científico.

Apesar disso, os problemas de aprendizagem em matemática não se resumem apenas ao que acontece na sala de aula, mas, se iniciam desde a formação dos professores. Sobre isso, Cazorla e Santana (2005) destacam que os cursos de pedagogia trabalham de forma superficial os conceitos matemáticos. Nesses cursos de pedagogia, geralmente é fornecida apenas uma disciplina sobre os fundamentos da matemática, que dificilmente dará conta dos conceitos necessários para o pedagogo atuar tanto na educação infantil, quanto nas séries iniciais do ensino fundamental.

Embora, nesses cursos existam disciplinas que abordem as diversas teorias da aprendizagem e da didática, essas não têm condições de serem aplicadas ao campo da Matemática, Geometria, Estatística e Probabilidades, ficando, assim, sérias lacunas na formação matemática do pedagogo ou dos professores normalistas (CAZORLA; SANTANA, 2005, p. 3).

Sendo assim, se por um lado há um grande desinteresse por parte dos alunos para as aulas de matemática, por outro existe um profissional da educação pouco preparado para

oferecer um ensino eficaz que considerem conceitos da disciplina de forma esclarecedora, um ensino que tenha em vista que lecionar matemática vai muito além de memorizar fórmulas ou de calcular questões isoladas e fora de contextos.

Em decorrência disso, não é justo atribuir à figura do professor como único culpado do desinteresse dos estudantes pela matemática ou pelo uso de métodos tradicionais, pois,

[...] é preciso garantir espaços para uma formação que contemple os conhecimentos matemáticos abordados nos anos iniciais da escolaridade básica, preferencialmente, numa perspectiva que inclua questões de ordem didática e curriculares, mas deve orientar-se por, e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade (CURI, 2005, p. 3).

Nessa perspectiva, entende-se que é necessário que haja uma formação eficaz, a fim de proporcionar ao educador subsídios para que o mesmo possa refletir sobre sua prática pedagógica. Incluindo nos cursos de formação o ensino da matemática de forma contextualizada e mais dinâmica tornando o processo de ensino-aprendizagem agradável para os estudantes e professores.

Em posse desses conhecimentos e a partir da proposta das professoras da disciplina de FTM de Matemática, de ir à comunidade Portelinha realizar a aplicação de jogos matemáticos com as crianças, foi possível constatar a eficácia de metodologias diversificadas no ensino da matemática. No tópico seguinte será desenvolvido como ocorreu a atividade e alguns resultados obtidos através desta prática.

ATIVIDADE LÚDICA E O ENSINO DA MATEMÁTICA NA COMUNIDADE DA PORTELINHA

A partir de todas as dificuldades atreladas ao ensino da matemática apresentadas acima, foi possível perceber a necessidade de planejar atividades lúdicas, visando o ensino mais prazeroso e eficaz, Abrel entende “a visão do lúdico como elemento e recurso na construção do papel sociocultural das crianças, incorporando ao ensino como um todo, justifica o estudo constante desta temática de suma relevância na educação escolar” (ABREL, 2013, p. 101).

Diante disso, é preciso entender que a atividade lúdica é mais que apenas o prazer, trata-se de um ensino diferenciado e contextualizado que propicia a construção do conhecimento e não a mera repetição de fórmulas e técnicas, visto que por meio do jogo a criança pode criar e recriar outras formas de aplicar determinado conceito. Sendo assim, entendemos que a atividade

lúdica é “essencialmente, um grande laboratório em que ocorrem experiências inteligentes e reflexivas e essas experiências produzem conhecimento” (DA SILVA; KODAMA, 2004).

Na elaboração da atividade que foi ministrada na comunidade da Portelinha, foram construídos jogos matemáticos, com o intuito de desmistificar o estereótipo negativo de que a matemática não pode ser uma disciplina prazerosa, “para tanto, é urgente e necessário que esse brincar considere as dimensões pedagógicas e de lazer na vida da criança” (ABREL, 2013, p. 100), ou seja, a educação agindo conjuntamente com o prazer.

As escolhas das atividades foram pensadas de forma a considerar o público alvo, pois, na comunidade em que foram desenvolvidas as atividades haviam crianças de faixa etária bem variada (06 a 10 anos). Sendo assim, os jogos foram planejados para atender todas as crianças, por isso, foram utilizados jogos coletivos e que continham formas geométricas, cores e músicas. Além disso, vale frisar que o local não era uma escola com salas de aulas divididas, mas sim um espaço religioso onde todas as crianças trabalhavam juntas sem divisão de salas ou classes e independente da idade.

A partir de tais esclarecimentos foram preparados e construídos três jogos para se trabalhar os conceitos e habilidades matemáticas. Os jogos selecionados foram: Jogo da velha humano, em que as peças do jogo eram as próprias crianças; Teia da dona aranha, um jogo de arremesso de bolas e soma dos valores conseguidos com os arremessos; e Roda matemática, jogo em que as crianças devem responder a uma operação matemática pisando no número que corresponde ao resultado da operação. Como o intuito desse trabalho não é ensinar jogos, mas sim, refletir sobre outras práticas de ensino, não será detalhado as regras das atividades desenvolvidas.

Com o jogo da velha humano foi possível trabalhar aspectos como: interação, raciocínio lógico e troca de saberes, visto que as crianças necessitavam ajudar uma a outra para mover as peças do jogo, que eram no caso outras crianças que também optavam sobre a melhor estratégia, afinal eles estavam dentro do próprio jogo e tinham uma visão diferenciada dos colegas que estavam de fora apenas dando os comandos. Este jogo foi realizado na intenção de ganhar mais proximidade com as crianças criando um ambiente mais descontraído para a realização das outras atividades, as quais se voltavam para os cálculos matemáticos.

Os jogos a Teia da dona aranha e a Roda matemática permitiram trabalhar o cálculo das quatro operações básicas da matemática (soma, subtração, multiplicação e divisão), além de propiciar o desenvolvimento de habilidades motoras, visto que, no primeiro jogo era necessário arremessar a bola para descobrir que cálculo deveria fazer e no segundo correr em volta dos

números, nos respectivos jogos citados acima. Obtendo resultados positivos com esses jogos, pois as crianças se mostraram entusiasmadas em participar e fazer os cálculos.

A escolha dos jogos relatados acima teve por fim o intuito de trabalhar o raciocínio lógico, a resolução rápida de questões envolvendo as operações matemáticas e, também, a coletividade e a troca de conhecimentos entre as crianças. Por outro lado, buscou-se trabalhar a música e as habilidades motoras. Sendo percebido por meio dessa atividades lúdica que as crianças dominavam as operações de adição e subtração e as questões de raciocínio lógico.

Porém, a atividade só foi proveitosa pelo fato de ter-se propiciado um ambiente de bastante estímulo e incentivo, onde as crianças tiveram liberdade para de se expressar de diversas formas, sem medo do erro. Visto que, de acordo com Daltoé e Strelow (1998) que utilizaram os estudos de Maria Montessori, a qual evidencia em suas pesquisas que as crianças respondem melhor ao processo de ensino quando são estimuladas por meio de atividades que envolvam habilidades motoras.

Sendo assim, foi possível desenvolver além das habilidades motoras, a interação entre as crianças, algo que é de grande relevância, pois segundo De Melo e Sardinha,

Ainda, sabe-se que os jogos, se trabalhados em grupo, despertam aspectos emocionais, morais e sociais fundamentais na formação do ser e no conviver humano. Ao se relacionar em equipe, o aluno estará sendo estimulado para o uso do seu raciocínio lógico de uma maneira mais divertida, na interação com os que estão à sua volta, numa aproximação maior entre aluno/professor, aluno/aluno, já que dessa maneira todos podem participar das atividades (DE MELO; SARDINHA, 2009, p. 6).

Portanto, os jogos como atividade lúdica no ensino-aprendizagem da matemática trazem benefícios tanto para os estudantes quanto para o professor, além do que os jogos e brincadeiras são natos da criança, ou seja, é algo que está presente constantemente no seu dia a dia, e quando eles conseguem relacionar os conceitos apreendidos na disciplina de matemática, por meio dos jogos e aplicar no seu cotidiano, a relação deles com a tão “temida” disciplina se torna mais amistosa ao ver a sua utilização para além do espaço escolar (com provas, formulas decorativas, atividades cansativas) e passam a associa-la a coisas que podem ser muito agradáveis e a resolução de problemas que fogem do tradicionalismo, como dividirem os bombons com os amigos, divisão de regras de um jogo, em fim, há inúmeras possibilidades. O que precisa ser feito é utilizar esses mecanismos na mediação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou reflexões bastante significativas acerca da importância de atividades lúdicas que vão além do campo tradicional (lousa, milhares de operações, caderno e lápis na mão), levando em consideração a vivência das crianças com jogos lúdicos de cunho pedagógico, sendo possível perceber a importância do ensino da matemática de forma contextualizada. Pois, a maneira como tais conteúdos são repassados interferem diretamente no processo de aprendizagem, isso se deve também a formação do professor que deve contribuir de modo que esse profissional saiba como relacionar os conteúdos ao cotidiano dos estudantes.

Além do que, a vivência na comunidade da Portelinha com as crianças, colocando em prática as atividades lúdicas voltadas para o ensino da matemática, contribuiu não só para o desenvolvimento desta pesquisa como também para a formação acadêmica das discentes envolvidas, à medida que, destacou a necessidade do educando mediar o conhecimento trabalhado em sala de aula e agir de forma reflexiva e significativa para os estudantes. Foi perceptível também, que o uso de jogos e brincadeiras lúdicas que se aproximam da realidade do indivíduo com o conteúdo relacionado à matemática tornou o ensino da disciplina mais atraente e significativo.

REFERÊNCIAS

- ABREL, Waldir Ferreira de. O lúdico como recurso didático na educação da criança. In: RIBEIRO, Maria Edilene; CUNHA, Débora Alfaia da; PEREIRA, Elisa de Nazaré Gomes (Orgs.). **Formação continuada de professores: entrelaçando saberes e práticas inovadoras**. Castanhal, PA: GEPPE, 2013. p. 99-112.
- CAZORLA, Irene Maurício; SANTANA, ER dos S. Concepções, atitudes e crenças em relação à Matemática na formação do professor da Educação Básica. **Publicação da 28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005.
- CURI, Edda. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 5, p. 1-10, 2005.
- DALTOÉ, Karen; STRELOW, Sueli. **Trabalhando com Material Dourado e blocos lógicos nas séries iniciais**. Disponível em: <<http://www.somatematica.com.br/artigos/a14/>>. Acesso em: 25/01/2018.
- DA SILVA, Aparecida Francisco; KODAMA, Helia Matiko Yano. Jogos no ensino da matemática. **II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática**, p. 1-19, 2004.
- DE MELO, Sirley Aparecida; SARDINHA, Maria Onide Ballan. Jogos no ensino aprendizagem de matemática: uma estratégia para aulas mais dinâmicas. **Revista F@pciência, ISSN**, v. 2333, n. 4, p. 2, 1984
- FRAGOSO, Wagner da Cunha. O medo da matemática. **Educação (UFSM)**, p. 95-110, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

PINHEIRO, Joserlene Lima et al. A formação de pedagogos para o ensino de Matemática com o uso de tecnologias digitais. **XVI ENDIPE–ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, CAMPINAS. Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

PREDIGER, Juliane; BERWANGER, Luana; MÖRS, Marlete Finke. Relação entre aluno e matemática: Reflexões sobre o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem desta disciplina. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 1, n. 4, 2013.

REGIÃO E REGIONALIZAÇÃO DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Francisco Daniel Pereira
Discente do curso de Geografia, *Campus Pau dos Ferros - RN*.
danielprimao@gmail.com

Ingredy Costa Araújo
Discente do curso de Geografia, *Campus Pau dos Ferros - RN*
Ingredyaraujo17@gmail.com

Luana Micheli de Almeida
Discente do curso de Geografia, *Campus Pau dos Ferros - RN*
luana-michele1@hotmail.com

RESUMO

A Geografia engloba princípios que possibilitem o desenvolvimento de uma compreensão discutível acerca do espaço é necessário considerar que o livro didático é ferramenta de extrema importância para o norteamento de um desenvolvimento conceitual no ensino de geografia, e é com essa concepção que encontramos no mesmo a necessidade de uma análise prática no que se diz ao exercício de uma avaliação acerca dos conteúdos abordados por meio do uso de tal recurso metodológico. Diante da perspectiva de desenvolvimento do trabalho, a sequência do processo metodológico se dará de forma analítica, por meio dos livros didáticos do ensino de Geografia ministrados em Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo analisar os conceitos de região, bem como a presença das divisões regionais presentes no livro didático de Geografia, usados para a ministração de aulas do Ensino Fundamental e Médio. Em determinação da presença de conceitos sobre região e da divisão regional presentes no livro didático, nota-se que este recurso vem sendo bem elaborado por determinadas características, porém com fatores teóricos ainda um pouco resumidos, limitando que o professor venha ater somente o livro como método de ensino-aprendizagem, cabendo a este a busca outras fontes que possibilite tanto ele quanto o aluno obterem um melhor rendimento em seu nível de conhecimento adquirido ao longo de seu processo pedagógico.

Palavras-chave: Livro Didático. Região. Divisão regional.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que o estudo da Geografia engloba princípios que possibilitem o desenvolvimento de uma compreensão discutível acerca do espaço, pode-se dizer que a mesma tem seu foco baseado na relação entre o homem e o meio ambiente, fazendo com que seja de muito valia a absorção de determinados saberes geográficos.

Relacionado a isso, Cavalcanti (1998) argumenta que o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

Desse modo, pode-se compreender que o ensino de Geografia é regado de princípios norteadores para a compreensão e leitura do mundo por meio daqueles que se propõe a dinamizar uma explicação das ações do homem junto ao espaço em que vive por meio de uma dinâmica relacional.

Conforme os PCN's afirmam:

Na busca dessa abordagem relacional, a Geografia tem que trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição (BRASIL, 1998, p. 26).

Sendo assim, ver-se na prática docente do ensino de Geografia uma grande importância para os aspectos de formação do aluno, mediante sua vivência, que podem ser disposta através de um pensamento geográfico. Este deve ser moldado ao longo de um processo pedagógico, que está presente no âmbito educacional por meio de uma carga horária estabelecida de forma disciplinar, configurada por meio do ensino de Geografia nas escolas, no qual compõe o arranjo educacional que caracteriza a Educação Básica no Brasil.

Quanto a Geografia em seu campo pedagógico, pode-se dizer que a mesma está fundamentada em muitos casos, ao uso do livro didático como material base para a propagação do ensino e do conhecimento, tendo este, o comando de orientação principal na construção e no planejamento ante a ministração de uma aula, no qual busca revelar uma conclusão organizada da figura do professor e do aluno como agentes de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é necessário considerar que o livro didático é ferramenta de extrema importância para o norteamento de um desenvolvimento conceitual no ensino de geografia, e é com essa concepção que encontramos no mesmo a necessidade de uma análise prática no que se diz ao exercício de uma avaliação acerca dos conteúdos abordados por meio do uso de tal recurso metodológico, tendo como princípios a idealização na formação dos alunos como sujeitos que procurem desenvolver uma ideia de relação entre sociedade e natureza com visão central de suas ações enquanto ser crítico, social e humano.

No ponto de vista do livro didático como ferramenta metodológica de ensino, é necessário ao professor uma análise acerca do mesmo, quanto aos temas abordados na busca de uma melhor evolução do conhecimento do aluno, bem como o seu desenvolvimento em níveis posteriores, com intuito de viabilizar oportunidades de englobamento máximo de informações contidas por meio do livro didático usado na disciplina de Geografia ministrada em sala de aula.

Diante disso, é interessante que tal análise seja baseada em fundamentos que possibilitem a resposta de argumentos que se voltem para o aperfeiçoamento do ensino de Geografia, tomando por concepções ideias que contextualize a presença de conteúdos bases no livro didático, dando ênfase a perguntas como “A presença dos conceitos de região estão sendo firmadas ao longo do processo estudantil de um aluno?” “Quais as divisões regionais estão sendo inseridas nos livros didáticos usados para o ensino de Geografia?”; é com essa problemática que o presente trabalho tende a estruturar-se para a resolução de um fechamento de percepção da importância do livro didático no ensino de Geografia.

Diante da perspectiva de desenvolvimento do trabalho, a sequência do processo metodológico se dará de forma analítica, por meio dos livros didáticos do ensino de Geografia ministrados em Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Relacionando a isso, o mesmo pode conter referências baseadas em argumentos de autores que possam qualificar a dinâmica da pesquisa em questão. Em forma de disposição, a análise estará estruturada em tópicos que gerem organização em todo arcabouço do presente estudo, tendo em seus resultados explorações qualitativas acerca da investigação relatada ao longo do diagnóstico do livro didático em questão.

Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo analisar os conceitos de região, bem como a presença das divisões regionais presentes no livro didático de Geografia, usados para a ministração de aulas do Ensino Fundamental e Médio.

CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Diante da responsabilidade de análise, a obra a ser estudada mediante ao nível de Ensino Fundamental, é o livro Geografia Espaço e Vivência de BOLIGIAN (et al), que destina o seu foco ao ensino de Geografia do 7º ano no período de uso dentre 2017, 2018 e 2019, sendo que a sua data de publicação foi realizada no ano de 2015 pela editora Saraiva.

Figura I: Livro didático Espaço e Vivência utilizada no 7º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Saraiva

O livro em questão traz em sua estrutura de descrição, argumentos que indicam a importância da análise, bem como a necessidade de se conhecer o livro didático na função de organização da aula, tendo neste os princípios de ajudas para o desenvolvimento dos estudos, bem como o aproveitamento das aulas que passaram por um processo de planejamento.

Segundo descrição da editora Saraiva (2015):

Este livro apresenta uma versão renovada da Geografia sem abrir mão dos conteúdos consagrados dos programas escolares, este lançamento prima pela abordagem dos temas transversais sugeridos pelo MEC e tem como característica importante o empenho pela conscientização dos alunos pelas questões ambientais. Todos os volumes levam em consideração o conhecimento prévio dos alunos e valorizam a participação deles no trabalho em classe.

Quanto ao Ensino Médio, a obra analisada será Geografia Ação e Transformação, de MARTINI, no qual está destinada ao ensino de Geografia ministrado a alunos de 2º ano com base para uso fundamentada nos períodos de 2018, 2019 e 2020, sendo a sua data de publicação vinculada ao ano de 2016 pela editora Escala Educacional.

Figura II: Livro didático Geografia Ação e Transformação utilizado no 2º ano do Ensino Médio



Fonte: Google.com

O exemplar pedagógico utilizado traz em sua apresentação um recorte acerca da apuração que o livro tenderá a revelar, bem como a iniciativa de que necessário é a soma de inúmeras oportunidades que a obra irá permitir ao aluno, ligando os conceitos teóricos do livro a uma dinâmica de pesquisa, reflexão e construção de conhecimentos.

Conforme avaliação da Escala Educacional:

A coleção utiliza de várias linguagens, como cartografia, textos ilustrações, fotografias, gráficos, tabelas, imagens de satélite, radar e fotografias aéreas como recursos para análise e compreensão do espaço geográfico.

Segundo a dinâmica vista no uso dos seguintes livros didáticos, a orientação pedagógica aconselha ao professor a preferência da aula totalmente baseada a este exemplar, indagando sobre a importância que o mesmo tem a deferir sobre o conhecimento dos alunos, e o desenvolvimento dos mesmos quanto a prática de um ensino-aprendizagem norteado por assuntos que levem os alunos a um acesso facilitado pela escola.

ANÁLISE CONCEITUAL: A REGIÃO E SUA DISCUSSÃO

Levando em consideração ao termo de região trabalhado pelo livro didático do Ensino fundamental, pode-se ver a presença de um capítulo inteiro destinado ao estudo do território brasileiro e suas regiões, bem como índices de conteúdos semelhantes presentes em outros capítulos ao longo do livro didático.

Na perspectiva conceitual sobre região, o livro apresenta conceitos como o de região geográfica, sendo caracterizada como áreas que podem apresentar características naturais, sociais, ou históricas semelhantes, mas que se distinguem das características encontradas em outros lugares.

Outro termo de definição regional presente na obra é o de região natural, que é apresentada como áreas com “características de relevo, solo, hidrografia, e vegetação muito particulares e que as distinguem das áreas vizinhas”.

Assim como no livro do ensino fundamental, o livro do ensino médio possui um capítulo dedicado aos conceitos de região, mas de uma forma mais abrangente quanto às especificidades em que se pode utilizar o conceito. O conceito de região geográfica é associado aos critérios utilizados pelo IBGE na divisão regional do Brasil, onde se diz “ideia de divisão do espaço com base em critérios essencialmente ‘naturais’”.

ANÁLISE REGIONAL: AS DIVISÕES REGIONAIS DO BRASIL E SUA DISCUSSÃO

Levando em consideração as divisões regionais, podemos entender que o livro destinado ao Ensino Fundamental, traz consigo a representação de duas divisões.

A primeira está ligada a divisão feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde por meio desta divide o país em cinco grandes regiões: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro Oeste; e tem como fator de explicação objetiva a circunstância de que essa divisão permite o auxílio da coleta de dados estatísticos em relação aos estados, bem como estudos sobre as variedades naturais e socioeconômicas do país.

Outra proposta de divisão regional encontrada nesta obra é o das regiões geoeconômicas, no qual são configuradas em três grandes regiões: Amazônia, Nordeste e Centro-Sul; onde tem por objetividade revelar as características socioeconômicas e naturais como circunstâncias que ultrapassam os limites de fronteiras estaduais. Essa proposta tem por consideração fatores históricos, econômicos e alguns aspectos naturais que formalizam a concretização e existência desse tipo de divisão regional.

Ainda levando em consideração a forma de divisão do território brasileiro em regiões, o livro do Ensino Médio traz uma qualificação acerca das propostas apresentadas, sendo determinada em seu contexto educacional a existência de três divisões regionais vigentes.

A primeira define o Brasil dividido em cinco regiões, conforme a divisão estabelecida pelo IBGE, efetivada entre as décadas de 1940 e 1960. Essa fragmentação regional é mostrada

no livro como a mais utilizada nos dias de hoje, com ideia centralizada nos critérios naturais como formula de fundamento para explicação de tal divisão.

A segunda é apresentada como regiões geoeconômicas, idealizada pelo geógrafo Pedro Pinchas Geiger, no qual foi planejado no ano de 1967, e traz a ideia da formação do território em três grandes regiões que são determinadas por características humanas, históricas e econômicas diferenciadas dando ênfase ao processo de industrialização.

A terceira é vista na imagem da Região Concentrada que foi originada na figura do geógrafo Milton Santos que divide o Brasil em quatro regiões: Amazônia, Nordeste, Centro-Oeste e Concentrada onde tem por critério a diversidade econômica e os aspectos tecnológicos do Brasil, e tem base concretizada na ideia de contextos e processos que decorreram ao longo dos anos por meio da urbanização e dos fluxos migratórios.

Os livros em todas as categorias de análises traz um sentido resumido de conceitos e divisões, porém está bem organizado em informações e ilustrações, contendo imagens complementares ao auxílio do professor na possibilidade de uma melhor compreensão do conteúdo e difusão dos saberes regionais acerca do espaço geográfico brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância do livro didático como ferramenta de utilização na prática do ensino educacional nas escolas, sendo a Geografia responsável pelo despertar do olhar crítico acerca da interação do homem com espaço em que ele vive, ver-se a necessidade de uma prática docente efetivada nos critérios que possam auxiliar a identidade de pesquisador, com conhecimentos no qual deve ser gerada em qualquer nível em que o aluno esteja.

Nesse sentido, a análise aqui realizada, foi de extrema valia para revelar a presença de determinados conceitos e divisões regionais que são repassadas por meio das instituições acadêmicas, e que estão inseridas na propagação do ensino da Escola Básica por meio do livro didático.

Nota-se assim que este recurso vem sendo bem elaborado por determinadas características, porém com fatores teóricos ainda um pouco resumidos, limitando que o professor venha ater somente o livro como método de ensino-aprendizagem, cabendo a este a busca outras fontes que possibilite tanto ele quanto o aluno obterem um melhor rendimento em seu nível de conhecimento adquirido ao longo de seu processo pedagógico.

Nessa perspectiva, vale considerar que a prática do ensino pode sempre ser melhorada ao longo da atuação do professor formador de conhecimento, com visão ampla de lançar ao

mundo, um aluno crítico social, que tenha a capacidade de se relacionar com o meio de sua vivência, além das particularidades adquiridas por meio da Educação Básica.

Dessa forma, pode-se considerar que o livro didático como ferramenta de instrução mediante as aulas de Geografia, tem a necessidade de objetivar o máximo possível de qualidades que possibilitem o alcance dessa relação.

Contudo, sendo os autores dos exemplares professores com formação no Ensino de Geografia, podem favorecer por meio de suas escrituras, o valor creditado ao livro didático assim como perceber que o mesmo é responsável por manter uma conexão de aprendizagem que leve o aluno a explorar habilidades e possibilitem ao mesmo o estabelecimento de escolhas que o levem a crescer ao longo de sua vida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BOLIGIAN, Levon. et al. **Geografia espaço e vivência**, 7º ano. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.
- ESCALA. **Descrição do Livro Didático Geografia Ação e Transformação**. FONTE: Escala. Disponível em: <http://ensinomedio2018.com.br/geografia-acao-e-transformacao/>
- MARTINI, Alice de; GAUDIO, Rogata Soares Del. **Geografia Ação e Transformação**, 2º ano/Ensino Médio. São Paulo: Escala Educacional, 2016.
- GOOGLE. **Geografia Ação e Transformação**, 2 ano/Ensino Médio. Disponível em: https://www.google.com/search?q=geografia+a%C3%A7%C3%A3o+e+transforma%C3%A7%C3%A3o&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=K2btCd5bTv1XyM%253A%252C_I_AuXg29Q8uM%252C_&usg=AI4_-kTGrLahI-ICZhvNbJ-tsVzwccPi_Q&sa=X&ved=2ahUKEwiLtOGesZ_eAhVBFpAKHTjTDmUQ9QEwB3oECAyQDg#imgsrc=ulurJxzJK58mKM
- SARAIVA. **Descrição do Livro Geografia Espaço e Vivência**. FONTE: Editora Saraiva. Disponível em: <https://www.saraiva.com.br/geografia-espaco-e-vivencia-7-ano-5-ed-2015-9390606.html>

RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS NO MUNICÍPIO DE TRIUNFO: IMPLICAÇÕES DO GERENCIAMENTO

Analia Frances Marinheiro
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
analiafrances@gmail.com

Francisca Máisa Maciel Gomes de Almeida
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
mayza_maciel@hotmail.com

Maria da Paz Calvacante
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
mariadapaz@yahoo.com.br

RESUMO

O acúmulo de resíduos sólidos em áreas urbanas tem causado inúmeros problemas ao meio ambiente e a saúde pública, pois, são descartados de forma inadequada ocasionando a proliferação vetores de doenças, além da poluição do solo, das águas subterrâneas, do ar, entre outras consequências. Esse trabalho objetiva-se analisar as implicações ambientais e educacionais a partir dos resultados de um projeto intitulado: “Caracterização da coleta e da destinação dos resíduos sólidos no município de Triunfo/PB”, que foi realizado em uma escola da rede Estadual de Ensino Fundamental, com alunos do 6º e 7º visando conscientizar os alunos sobre os problemas causados pelo acúmulo de resíduos sólidos em áreas urbanas, e os danos causados ao meio ambiente e a saúde pública, implicando na qualidade de vida dos mesmos através da educação ambiental. A metodologia empregada foi a pesquisa-ação, norteadas com observações sistemáticas e a aplicabilidade das práticas educativas. Os resultados apontam que o município de Triunfo, não dispõe de nenhuma forma gerenciamento dos seus resíduos sólidos urbanos (RSU) não efetuando o manejo seguro (coleta), principalmente no que se refere ao tratamento ou aproveitamento e a disposição final dos resíduos. A conscientização por meio da educação ambiental e do conhecimento científico, contribuiu com estratégias sustentáveis para a qualidade de vida dos envolvidos na pesquisa, e também toda comunidade. Oportunizou a inserção da educação ambiental no currículo escolar, contribuindo com o desenvolvimento do senso crítico e responsabilidade dos envolvidos.

Palavras-chave: Resíduos Sólidos. Educação Ambiental. Gerenciamento dos RSU.

INTRODUÇÃO

A produção de resíduos sólidos em áreas urbanas é um fenômeno inevitável que ocorre diariamente em quantidades e composições variadas. Os resíduos sólidos são gerados após a produção, utilização, ou transformação de bens de consumo. Apesar das técnicas e tecnologias disponíveis o crescimento do acúmulo de lixo ainda é alarmante.

A consciência ainda incipiente da sociedade somada ao estilo de vida consumista compromete a ideia de gerenciamento dos resíduos e também de desenvolvimento sustentável. Grande parte dos resíduos sólidos produzidos nos grandes centros urbanos são

coletados na maioria das vezes, por órgãos públicos, apresentando grandes volumes, aumentando gradativamente causando problemas ao meio ambiente e a saúde pública. Nesse sentido, a gestão dos resíduos sólidos urbanos, entre outros, é um dos maiores desafios da sociedade atual.

O crescimento acelerado dos centros urbanos nos últimos cinquenta anos pôs em cheque a capacidade do homem moderno de solucionar a equação do “desenvolvimento com preservação” ou, simplesmente, “desenvolvimento sustentável”, isto é, produzir os bens necessários à civilização sem, no entanto, comprometer o bem-estar e a sobrevivência das gerações futuras.

São importantes desenvolver estratégias de contribuição à educação ambiental, que corrobore com a discussão e conscientização da problemática dos resíduos sólidos, promovendo a divulgação das formas de manejo e tratamento adequadas a cada tipo de resíduo, propiciar a conscientização da comunidade, influenciando de forma positiva na qualidade de vida dos envolvidos no estudo e demais integrantes da comunidade.

Nesse trabalho objetiva-se analisar as implicações ambientais e educacionais a partir dos resultados de um projeto intitulado: “Caracterização da coleta e da destinação dos resíduos sólidos no município de Triunfo/PB”, que foi realizado em uma escola da rede Estadual de Ensino Fundamental, visando conscientizar os alunos sobre os problemas causados pelo acúmulo de resíduos sólidos em áreas urbanas, e os danos causados ao meio ambiente e a saúde pública, implicando na qualidade de vida dos mesmos através da educação ambiental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa pode ser classificada de acordo como objetivo do projeto e deve ser escolhido sob algum critério, existem três tipos de pesquisa: explicativa, descritiva e exploratória (GIL, 2002). Logo esse trabalho é de natureza exploratória, uma vez que tem o objetivo de proporcionar mais informações sobre o assunto, possibilitando sua definição e seu delineamento, Prodanov e Freitas, (2013) e descritiva, pois, visa a descrever as características da população ou fenômeno com relações entre variáveis, Prodanov e Freitas, (2013).

A metodologia empregada foi a pesquisa-ação, norteada com observações sistemáticas e a aplicabilidade das práticas educativas. Classifica-se com uma Pesquisa-ação. Para Prodanov e Freitas, (2013) a Pesquisa-ação é realizada com associação de ações para a

resolução de um problema coletivo, onde os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e/ou participativa.

Sua natureza é de ordem quantitativa por apresentar informações de forma classificada. Segundo Prodanov e Freitas, (2013) essa abordagem busca a relação causa-efeito entre os fenômenos, apresenta uma maior facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou de um problema, analisando a interação de certas variáveis, favorecendo a compreensão e classificação de processos dinâmicos experimentados por determinados grupos sociais.

A pesquisa foi aplicada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental na cidade de Triunfo-PB, com alunos do 6º e do 7º. A análise dos dados serão de maneira qualitativa a partir dos resultado de um projeto desenvolvido na disciplina de Ciências sobre resíduos sólidos no município.

Os passos a seguir apresentam o cronograma de atividades, público e objetivos do projeto. Cada etapa é descrita no quadro 1 abaixo, e discutido na sessão seguinte:

Quadro 1: Cronograma de Atividades

Atividades realizadas	Público	Objetivo
Apresentação do tema a comunidade escolar	Gestora, Professores, Apoio Pedagógico.	Mostrar a realidade em relação aos resíduos sólidos produzidos em áreas urbanas, os danos causados, e o que esse problema pode acarretar em um futuro próximo, enfatizando a responsabilidade da escola.
Apresentação e discussão do tema com os alunos	Alunos do 6º e 7º ano	Apresentação e conscientização sobre o tema. Gerar um debate sobre as medidas que poderiam ser tomadas pela comunidade escolar para combater e diminuir os impactos dos resíduos solo no meio ambiente.
Confecção de lixeiras ecológicas.	Alunos do 6º e 7º ano	Produção de lixeiras ecológicas para dispor na escola.
Trilha ecológica no lixão da cidade	Alunos do 6º e 7º ano	Conhecer a destinação final dada aos resíduos sólidos produzidos pela população triunfense. Classificar os tipos de resíduos solos. Discutir sobre os riscos dos resíduos disposto ao céu aberto.
Visita a Secretaria de Infraestrutura e Secretaria de Transporte municipal	Alunos do 6º e 7º ano	Conhecer as formas e a frota que realiza a coleta do lixo da cidade. Acompanhar o trabalho dos garis. Indetificar se o município possui um gerenciamento dos resíduos sólidos.
Culminância do projeto: Jornal Ecologico	Comunidade escolar e todos os alunos da escola	Apresentar o material confeccionado e a impotância do uso dos mesmos. Apresentar os dados coletados durante o projeto. Mostrar formas simples de contribuir com a coleta e diminuição dos danos dos resíduos no meio ambiente.

Dados da pesquisa.

RESÍDUOS SÓLIDOS: ENTRE A NECESSIDADE E CONSUMISMO NA SOCIEDADE

Mediante a evolução o homem foi "civilizando-se", iniciando a fabricação de peças de cerâmicas, instrumentos para o plantio, roupas mais apropriadas, os hábitos como construção de moradias, criação de animais, cultivo de alimentos, fixação permanente em um local foram desenvolvidos, tudo para gerar mais conforto (HEMPE; NOGUEIRA, 2012)

A produção de artefatos e utensílios aumentam, a medida que lixo também foi aumentada, mas ainda não havia se constituído em um problema mundial. O desenvolvimento torna-se acentuado ano a ano e a população humana, conseqüentemente, tem aumentado (HEMPE; NOGUEIRA, 2012). Em todo o planeta, as pessoas residentes em áreas urbanas produzem quantidades, e tipos variados de resíduos sólidos, decorrentes de seus hábitos consumistas.

A geração de resíduos sólidos em áreas urbanas é um fenômeno inevitável e exclusivo das sociedades humanas, que ocorre diariamente em todo o mundo. Com Revolução Industrial os métodos de produção foram se tornando mais eficientes, e os produtos produzidos com maior rapidez e com baixo preço estimulou o consumo (HEMPE; NOGUEIRA, 2012). Muitas são as consequências no meio ambiente, fazendo-se necessário um gerenciamento desses resíduos.

Segundo Castilhos Junior (2003), o gerenciamento de resíduos sólidos urbanos deve ser integrado, englobando etapas articuladas entre si, desde ações visando a não geração de resíduos até a disposição final, compatíveis com os demais sistemas de saneamento ambiental, sendo essencial a participação do governo, iniciativa privada e sociedade civil organizada.

Nesse sentido Jesus (2013) afirma que a gestão integrada dos resíduos sólidos inclui todas as ações voltadas à busca de soluções, incluindo toda a sociedade, articulando as diversas formas de gestão em busca de melhor eficiência econômica, ambiental e social.

O gerenciamento integrado do lixo não é nada simples, sim, mas é sem dúvida um ato necessário. Vários métodos são utilizados para promover o gerenciamento dos resíduos sólidos. A redução na fonte em longo prazo é absolutamente indispensável. Uma solução final para os problemas de descarga do lixo exigirá o uso de quatro possibilidades: redução na fonte, reciclagem, incineração e depósitos.

Os todos os dias é verificadas situações envolvendo o cenário ambiental. Segundo Jesus (2013) com frequência acompanhamos em noticiário, ou coluna de jornal ou revista referenciando algum assunto ambiental: a tramitação de uma nova lei ou resolução para

aprovação, invenção de novas tecnologias para economia de energia preservação de recursos naturais, ou ainda, de um modo mais constante, reclamações por parte da população quanto alguma alteração das condições normais na região de seu entorno de vivência. Esses pontos são algumas das estratégias que tentam diminuir e/ou comater o crescimento desenfreado dos resíduos solos no meio ambiente

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com dados IBGE de 2010 a cidade de Triunfo possui cerca de 9.220 habitantes, em um território de 219,866 km². Com base nas informações dos garis e motoristas dos veículos coletores dos resíduos calcula-se que a média da quantidade de resíduos produzidos na cidade é de 86.000 kg por semana. Variando entre os diferentes tipos de resíduos desde orgânicos, domésticos, hospitalar, de construção e demolição, comercial, escolar, exceto nuclear e industrial e despejado em um único lixãona cidade.

As atividades descritas propostas por meio do projeto, e os resultados obtidos com os alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II junto com a comunidade escolar de forma geral. Como descrito o primeiro passo se deu com a apresentação do tema a comunidade escolar (gestora, professores, apoio pedagógico e alunos) , uma discussão visando articular ações interdisciplinares, assim como sugere Silva et al. (2010) a interdisciplinaridade consiste na união de disciplinas curriculares ou áreas de conhecimento diferentes, tendo como objetivo a construção do conhecimento conjunto.

O material utilizado era composto de textos informativos, mostrando a realidade em relação aos resíduos sólidos produzidos em áreas urbanas, os danos causados, e o que esse problema pode acarretar em um futuro próximo de todos, logo se fazendo necessário ser abordado de forma interdisciplinar. Considerando que a interdisciplinaridade não se resume apenas a junção de componetes curriculares, mas também à prática de abordar conhecimentos que nascem da, ou que se voltam para a realidade do aluno. Ou seja, abordar a tematica dos resíduos solidos à realidade e aos problemas da vida cotidiana.

As discursões durante a apresentação sensibilizou alguns professores presentes, que se empenharam em trabalhar e contribuir com a tematica. Trabalhar de forma interdisciplinar é enriquecedor, Japiassu (1976), cita que a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto.

O segundo momento foi a apresentação do tema para os alunos, que desde o primeiro momento mostraram-se engajados e motivados, participando e contribuindo com as discussões. Um dos objetivos da apresentação temática era gerar um debate sobre as medidas que poderiam ser tomadas pela comunidade escolar para combater e diminuir os impactos dos resíduos sólidos no meio ambiente. E como sugestão, os alunos perceberam que a escola não tinha as lixeiras que fazem a separação do lixo, os próprios alunos, sugeriram e confeccionaram as lixeiras para escola sob supervisão da professora.

Dispomos as lixeiras no pátio da escola, visando incentivar a prática da coleta seletiva por alunos e demais constituintes da comunidade escolar, evidenciando a capacidade de criatividade dos alunos, promovendo o trabalho em grupo, interação e participação dos alunos, e conscientização quanto à responsabilidade com a produção de resíduos sólidos e a prática da coleta seletiva. A coleta seletiva configura-se como uma alternativa para a solucionar parte do problema de destinação dos resíduos sólidos urbanos, possibilitando um melhor reaproveitamento dos materiais recicláveis e da matéria orgânica (JESUS, 2013).

Dando sequência com a trilha ecológica no lixão da cidade, a fim de observar o local e seus aspectos que posteriormente serão citados pelos alunos em produções textuais, identificar os tipos de resíduos produzidos no nosso município e encontrados no lixão – Triunfo/PB – e conhecer qual é a destinação final dada aos resíduos sólidos produzidos pela população triunfense, classificando a destinação como correta ou incorreta, e riscos oferecidos.

Os alunos durante a visita identificaram os tipos de resíduos sólidos encontrados (plástico, metal, vidro, papel, orgânico), classificaram os resíduos segundo a sua origem (domiciliar, hospitalar, comercial, público, industrial), mencionando o tempo de decomposição dos diferentes materiais, os rios de poluição e contaminação, relacionando os mesmos a sua correta disposição final, entre outras características como inflamabilidade, corrosividade, reatividade, toxicidade e patogenicidade (resíduos hospitalares), previamente vistas na literatura antes de ir a campo. Jesus (2013) alerta que o despejo do lixo a céu aberto é uma forma de disposição final de resíduos sólidos urbanos, na qual estes são simplesmente descarregados sobre o solo, sem medidas de proteção ao meio ambiente ou à saúde pública.

Tais indicações vão ao encontro de Araújo (2015) quando afirma que a utilização dos lixões causam poluição atmosférica, poluição do solo e dos corpos de água além de comprometer a saúde pública pela proliferação de vetores causadores de doenças. Foi verificado a poluição visual no local, o mau cheiro e evidente, sobre a presença de agentes transmissores de doenças (baratas, moscas, ratos, mosquitos, bactérias), entre outros animais

em busca de alimento (cachorros, urubus e outras aves), enfatizando a poluição do ar, do solo e das águas subterrâneas ou lençóis freáticos por meio do chorume.

Nos corpos de água sua degradação da qualidade ocorre devido ao chorume, que é o produto da decomposição dos resíduos sólidos orgânicos que de uma forma ou de outra entra em contato com o solo, como grandes vazios entre suas partículas pode favorecer a percolação desse material para seu interior atingindo o lençol freático (ARAUJO, 2015 p. 16). Ou seja, grandes são riscos a saúde que os lixão apresentam graves consequências sociais, ambientais e de saúde.

Ainda no percurso foi possível encontrar trabalhadores autônomos que atuam separando o material que pode ser reciclado. Ele explicou a importância da separação dos materiais para a reciclagem, reforçando o uso das lixeiras, explicou qual o material mais valorizado, a forma de separação, pra quem era vendido e como o material era transportado do lixão até o destino onde o mesmo era vendido/comprado. Os alunos ainda indicaram alguns materiais que poderiam ser reutilizados e reciclados.

Jesus (2013) afirma que algumas pessoas na falta de emprego, acabam atuando como dos catadores de lixões, fazendo um trabalho que gerar lucro financeiro ao trabalhador e fazendo bem ao meio ambiente. Porém, é necessário incentivo da gestão para alocar recursos logísticos e infraestrutura necessária para a operacionalização da coleta e triagem de materiais, sendo todo o recurso gerado revertido para a geração de renda destes trabalhadores.

Seguindo o percurso foi realizada visita nas respectivas secretarias, de transporte e infraestrutura, a fim de conhecer mais de perto o trabalho dos garis e os equipamentos que conduzem os resíduos. A coleta no município ocorre de maneira regular, em dias alternados, três vezes por semana. É realizada pelos garis manualmente, que trabalham sem uniforme adequado, usando apenas luvas e roupas comuns, o que não é correto. Assim, todos os resíduos sólidos são coletados e em seguida transportados para fora da cidade, e dispostos em um lixão a céu aberto, como visto anteriormente.

A frota utilizada para coleta e transporte dos resíduos sólidos no município, é constituída por três veículos coletores, um dos veículos utilizados é um trator com carroceria, e os outros dois veículos utilizados são caçambas, todos sem compactação alguma.

Em seguida foi realizada a Secretária de Infraestrutura, onde a mesma informou que o município não dispõe de nenhum plano de gerenciamento dos resíduos sólidos, eles são apenas levados ao lixão ondem parcialmente é queimado, como por exemplo, resíduos hospitalares. Ou seja, o gerenciamento dos resíduos sólidos urbanos (RSU) não é efetuado com manejo seguro, principalmente no que se refere ao tratamento ou aproveitamento e a

disposição final dos resíduos. O município não dispõe de nenhuma forma de tratamento e aproveitamento do lixo produzido pela população triunfense. A disposição final ocorre de maneira inadequada em forma de lixão, sem a devida atenção com a poluição ambiental e saúde pública.

Finalizando, os dados obtidos durante o desenvolvimento do projeto sobre a coleta e destinação dos resíduos sólidos no município foram apresentados pelos alunos em uma peça teatral no formato jornalístico. Mostrando o que aprenderam durante e com o projeto, expondo os resultados da pesquisa. Onde demonstraram um ótimo desempenho e receptividade com a proposta da encenação jornalística, assim como nas demais etapas do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, pode-se constatar que o município de Triunfo/PB, não dispõe de nenhuma forma gerenciamento dos seus resíduos sólidos urbanos (RSU) não efetuando o manejo seguro (coleta), principalmente no que se refere ao tratamento ou aproveitamento e a disposição final dos resíduos. A disposição final ocorre de maneira inadequada em forma de lixão, sem preocupação de poluição ambiental e saúde pública. Diante da situação o mais correto seria implantar a pratica do gerenciamento integrado dos resíduos sólidos urbanos no município.

Promover a educação ambiental como uma ferramenta chave para mitigar o problema, possibilitando assim uma solução para os problemas dos RSU, pois, a partir da divulgação do conhecimento a população conscientiza-se quanto à situação, ao problema, as suas responsabilidades e da significância da sua contribuição na melhoria da qualidade de vida do ponto de vista individual e coletivo.

O trabalho alcançou seu objetivo analisando as principais implicações ambientais e educacionais a partir dos resultados de um projeto desenvolvido, promovendo e instigando a conscientização por meio da educação ambiental e do conhecimento científico, contribuindo com estratégias sustentáveis para a qualidade de vida dos envolvidos na pesquisa, e também toda comunidade.

Corroborando para construção do conhecimento científico e incentivo a pesquisa, promovendo o respeito mútuo e a aprendizagem de maneira lúdica, e sucesso coletivo. Oportunizou a inserção da educação ambiental no currículo escolar, contribuindo com o desenvolvimento do senso crítico e responsabilidade dos envolvidos. Trazendo a esses o

conhecimento dos danos causados à saúde pública e ao meio ambiente pelos resíduos sólidos dispostos em áreas urbanas.

REFERÊNCIAS

- Araújo, T. B. de. **Avaliação de impactos ambientais em um lixão inativo no município de Itaporanga- PB**. 2015. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/8174/1/PDF> - Tiago Batista de Araújo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HEMPE, C.; NOGUERA, J. O. C. A educação ambiental e os resíduos sólidos. **Revista Eletrônica em Gestão, Tecnologia e Educação Ambiental**. 2012. v (5), n°5, p. 682 - 695, 2012.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2010. Acesso em 13 de Outubro de 2018. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/default.shtm>.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JESUS, W. F. de. **Caracterização das formas de destinação final impostas pela política nacional de resíduos sólidos e identificação de seus principais aspectos e potenciais impactos**. Monografia (Graduação em Engenharia Ambiental). 36p. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina. Londrina – PR, 2013.
- JUNIOR, A.B.C. **Gerenciamento de Resíduos Sólidos Urbanos com ênfase na proteção de corpos d'água: prevenção, geração e tratamento de lixiviados de aterros sanitários**. ABES, Florianópolis – SC, 2006.
- PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo – RGS: Universidade Feevale, 2013.
- SILVIO, Porfírio da Silva, et al. **Literatura de Cordel e ensino: uma linguagem alternativa que promove a interdisciplinaridade**. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0767-1.pdf>. Acessado em 20 de setembro de 2018 às 17h

50 ANOS DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

José Raul de Sousa

Discente do Curso de Mestrado em Ensino – PPGE/UERN/CAMEAM

raul_sousa11@hotmail.com

Luciano Dias Delfino

Discente do Curso de Mestrado em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido –

PLANDITES/UERN/CAMEAM

lucianod56@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os desafios e perspectivas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, diante aos seus 50 anos de história. Para isso, escolheu-se como colaboradores alunos da referida instituição, bem como os egressos desta. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, embasada nos estudos teóricos. Os resultados desse estudo foram originados através de formulários. A realidade instigada nos possibilitou entender a significância da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte para a população do Alto Oeste Potiguar e demais regiões próximas. Foi possível também refletir a dinamicidade formativa que a mesma tem com o cenário social, bem como os problemas e avanços que a própria enfrenta/tem para consolidar-se na região Nordeste.

Palavras-chave: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Discentes. Desafios e perspectivas.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Universidade do Rio Grande do Norte – UERN tem uma dinamicidade imensa enquanto instituição e recepção, a mesma recebe alunos de vários Estados, sobretudo do Ceará e da Paraíba. A mesma foi Criada em 1968, como Universidade municipal, com seu sucesso, atualmente a mesma está presente em 17 cidades do Rio Grande do Norte, sendo organizada no seguinte modo: 7 campi, incluindo o Campus Central, em Mossoró, a segunda maior cidade do estado, e 11 núcleos. Os campi avançados localizam-se em Assú, Pau dos Ferros, Patu, Natal, Caicó e mais recentemente foi criado o campus de Apodi. Os núcleos estão sediados nas cidades de Areia Branca, Apodi, Caraúbas, Umarizal, São Miguel, Alexandria, João Câmara, Touros, Macau, Nova Cruz e Santa Cruz.

É importante destacar nessa dinamicidade são ofertados 32 cursos de graduação, nos quais estão matriculados quase 12 mil alunos. A cada ano a Instituição admite cerca de 2500 alunos, distribuídos pelas 90 opções de entrada. Oferece atualmente diversos cursos de pós-graduação, frequentados por mais de 1000 estudantes, 12 cursos de mestrado (Física, Ciência

da Computação, Letras, Ciências Naturais, Educação, Ciências Sociais e Humanas, Saúde e Sociedade, Ensino, Serviço Social e Direitos Sociais, Bioquímica e Biologia Molecular, Profissional em Letras, Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semi-árido), 2 cursos de Doutorado (Bioquímica e Biologia Molecular, Letras) além da oferta de dois cursos de Residência Médica em Medicina de Família e Comunidade, Ginecologia e Obstetrícia e uma Residência Multiprofissional.

Nessa amplitude, sabemos o quanto a UERN é presente no Estado do Rio Grande do Norte, e nos traz singularidade para essa região, ofertando para a comunidade anualmente mais de 2500 profissionais qualificados, apesar das fragilidades socioeconômicas e política que a mesma vem enfrentado durante os seus 50 anos de existência. Diante sua abrangência social acadêmica a referida instituição carrega em sua trajetória fatores as quais tornam o processo dos discentes em uma escala gradual, tendo-se após o ingresso desafios e possibilidades. Partindo desse contexto nos questionamos: *Quais os desafios e perspectivas que a UERN, passou/passa durante seus 50 anos de existência?*

Diante nossa questão problemática e pelas nossas vivências acadêmica, profissional e fomentamos nosso objetivo geral de: Descrever os desafios e perspectivas nas vozes dos discentes egressos e ingressos. Como objetivos específicos destacam-se: Apresentar a visão dos discentes diante a importância da UERN; Identificar os aspectos fortes e fracos que a Universidade passou/passa durante esses 50 anos.

Para o referido estudo sobre a universidade foi utilizada uma fundamentação teórica que se baseia em autores como UERN (2018), Charles e Verger, (1996) Sousa (2016). Para perpassar o aporte teórico metodológico usamos: Minayo (2001), Pádua (2004) e Richardson (2001).

Diante a problematização, os objetivos e da fundamentação teórica, a metodologia foi traçada mediante a concepção dada por Minayo (2007, p. 14) que nos concede essa parte estrutural como um percurso onde se encontra a teoria, prática e a reflexão do estudo.

Desse modo, esse estudo esta em uma abordagem qualitativa, por visar elementos caracterizantes de significados, não adentrando em categorias quantificáveis. Minayo (2013, p. 21) relata que esta abordagem se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

No que se refere a pesquisa de campo, nos justificamos por termos participados de algum evento nas dimensões geográficas da universidade, aqui apresentamos: *Campus Central – Mossoró, O Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia – Pau dos Ferros, e*

Núcleo da Cidade de São Miguel, nessa mesma perspectiva ainda fomos em residências de alunos/mas senhores/as que obtive a formação pela UERN. Segundo Minayo (2013) o trabalho de campo incide em levar para a prática empírica à construção teórica elaborada no processo de investigação, nos dando a possibilidade de entendermos a realidade e a teoria, construindo assim um novo saber científico de um determinado assunto.

Como instrumento, usamos um formulário com 05 (cinco) perguntas, sendo 03 (três) abertas e 02 (duas) fechadas. O mesmo foi aplicado com 10 (dez) sujeitos, assim classificados: 02 (dois) Formados em Pedagogia em 1992; 01 (um) Formados em Letras em 1996; 01(um) formado em Serviço Social em 2014; 02(dois) Formados em Pedagogia em 2015 e 1 (um) Formado em Ciências Contábeis em 2017; 3 (Três) discentes da UERN, sendo 1 (um) do curso de Pedagogia 1 (um) Administração e 1 (um) Enfermagem. No aspecto de definição Pádua (2004) diz que o formulário é o uma coleção de questões onde pode conter perguntas das mais simples a mais complexas, nos dando possibilidades de atingir nossos objetivos propostos no estudo, vale destacar que pode conter perguntas abertas e fechadas.

No que tange sobre as escolhas desses colaboradores, apontamos duas vertentes: I – Interesses de buscar pessoas que se formou nas primeiras décadas da UERN; II – Escolhas aleatórias de discentes que estão vivenciando momentos quanto universitários da UERN. No formulário pautamos, nos quesitos: Quais os possíveis desafios que você passou na UERN, enquanto discente; Quais os avanços que tem visto nesses últimos tempos; O que a UERN significa para você; Como você classifica a UERN em uma escala de conceito diante sua expansão pelo Rio Grande do Norte e outros estados vizinhos: Péssima - Ruim - Regular - boa - Excelente; Como você classifica a UERN por inteira, levando em consideração todos os aspectos que a constitui: Péssima - Ruim - Regular - boa – Excelente.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

A universidade é um local, cujo está presente vários saberes, é uma instituição de ensino superior que promove um conjunto cursos destinadas à especialização profissional e científica. Vale salientar que nesse recinto poderá haver cursos de pós-graduações, tais como especializações, mestrados e doutorados.

Charles e Verger, (1996, p. 7-8) apresenta:

As universidades sempre representaram apenas uma parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, ensino superior. [...] Ao decidirmos

partir das universidades propriamente ditas – sem por isso limitarmo-nos estritamente a elas –, adotamos uma perspectiva particular. Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda a Europa e, a partir do século XVI, sobretudo dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória.

Diante a citação acima se compreende que instituição universitária vem de uma civilização ocidental, que teve nas suas origens a unificação cultural, posteriormente a mesma veio com a objetividade de consolidar os estados, e se entendida como um recinto que propaga o ensino superior.

Na base histórica contextual as universidades surgiram no final do século XI na Itália, especificamente na cidade de Bolonha, no ano de 1150. A princípio o ingresso neste âmbito se dava em troca de capital, ou seja, só poderia estudar quem era bem sucedido financeiramente, isso por que era necessário contratar professores para passar informações sobre determinados assuntos. Nesse prisma é importante salientar que o primeiro curso a ser oferecido na Universidade foi Direito.

Indo na base epistêmica e histórica o Ensino Superior no Brasil se deu em 1808, com a Escola de Direito em Olinda - PE, a de Medicina em Salvador – BA e a de Engenharia no Rio de Janeiro - RJ. Todas essas universidades tinham como base o currículo Francês. Dessa forma podemos dizer que as primeiras universidades eram ligadas à igreja e ao corte real que hoje denominamos com o Estado.

Trazendo a discussão para o nosso objetivo da pesquisa a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) teve a sua criação a partir da Lei Municipal nº 20/68, de 28 de setembro de 1968, assinada pelo então prefeito municipal de Mossoró o senhor Raimundo Soares de Souza. Nasceu com o nome de Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN), vinculada à Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN).

“Desde a criação, pelo menos duas fases compõem a história da UERN - a primeira diz respeito à sua instituição jurídica, a segunda, à verticalização de seus cursos. Três eventos marcam essa primeira fase: a criação, em 1968; a estadualização, em 1987; e o reconhecimento como universidade, em 1993, pelo MEC. Algumas características definem esses períodos: antes da

estadualização, como universidade municipal, o ensino era pago e não havia um corpo docente profissionalizado; estadualizada, ele se tornou gratuito e pôde-se organizar uma carreira docente, com concursos e plano de carreira; antes do reconhecimento, o registro dos diplomas expedidos pela UERN era feito pela UFRN; reconhecida, ela ganhou autonomia didático-científica. De 1974 a 1980, a UERN promoveu uma primeira expansão, mais geográfica, com a criação de campi avançados, do que acadêmica. Nesse período, foram criados os campi avançados de Assú (1974), Pau dos Ferros (1977) e Patu (1980) (UERN, 2018)”.

Notadamente percebe-se um avanço na universidade em questão, a amplitude foi crescente, pois atualmente não estamos localizadas geograficamente, como a citação supracitada frisa, a própria UERN nos expõe que está hoje presente, em 17 cidades do Rio Grande do Norte, sendo 7 campi, incluindo o Campus Central, em Mossoró, a segunda maior cidade do estado, e 11 núcleos. Os campi avançados localizam-se em Assú, Pau dos Ferros, Patu, Natal, Caicó e mais recentemente foi criado o campus de Apodi. Os núcleos estão sediados nas cidades de Areia Branca, Apodi, Caraúbas, Umarizal, São Miguel, Alexandria, João Câmara, Touros, Macau, Nova Cruz e Santa Cruz.

Nesse sentido a UERN, nos diz que sua missão está em promover a formação de profissionais competentes, críticos e criativos, para o exercício da cidadania, além de produzir e difundir conhecimentos científicos, técnicos e culturais que contribuam para o desenvolvimento sustentável da região e do País.

O art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diante ao ensino superior nos diz:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Entende-se que o ensino superior está definido em um “triângulo amoroso” entre o ensino, pesquisa e extensão, e tal definição traz conceitos para universidade, gerando assim um processo de ensino e aprendizagem por competência, e dando ao sujeito a liberdade para formular, sistematizar e socializar conhecimentos em sua área de estudo.

Diante a trajetória histórica e reflexiva dos três parâmetros de universidade apresentada – Global, Nacional, Regional – nos faz refletir quais os desafios que as mesmas tem enfrentado para se consolidar no território brasileiro, e em um visão global, mas presente em nossas próprias trajetórias enquanto discentes, apontamos que os percalços nesse local, são vários, vai desde a política dos majoritários, as dificuldades que os docentes tem para passar o assunto de forma concreta.

No próximo tópico iremos apresentar quais os desafios e os avanços que a UERN passou para ter significância na região nordeste, tais desafios serão apontados por alunos matriculados na universidade e egressos.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

A universidade é uma instituição de ensino superior formada por vários cursos e que confere vários graus acadêmicos. Estas instituições são constituídas por departamentos, grupos de pesquisa, bibliotecas, laboratórios, museus, grupos artísticos culturais, e entre outros setores de competência.

Com seu espaço permeado de saberes, a universidade tem a objetividade de compartilhar os conhecimentos significantes para o desenvolvimento de um novo profissional, dando ao sujeito uma bagagem científica e além de tudo a reflexão do que é ser humano, pois a universidade tem por competência formar o aluno para além de sua formação, assim o mesmo terá o gozo de sua profissão por amor e amor ao próximo.

O estudo está voltado para uma reflexão diante os 50 anos da UERN, e nessa retórica investigativa, foi elabora um formulário com o objetivo de trazemos a tona a abrangência da instituição investigada. Nesse sentido as respostas aqui apresentadas e analisadas foram as que tiveram uma melhor fundamentação diante a indagação, e para preservar a identidade dos sujeitos nos apropriamos de pseudônimos, colocados por eles próprios.

Dado o passo inicial da pesquisa perguntamos quais foram os desafios que o sujeito passou na UERN, em quanto sujeito e de forma bem sucinta, os discentes apresentam:

Desafios foram muitos, mas a vontade de vencer era maior. Sou mulher, nasci em uma família que não tinha muitas condições de vidas, tinha que trabalhar e estudar, desde meus 12 anos de idade trabalhei, ingressei na UERN com a cara e a coragem, por que condições não tinha. Então os desafios que encontrei, foi a falta de um material, de uma biblioteca, hora nós éramos pobres então não tinha como estudar, mais friso minha vontade de vencer era maior, muitas vezes ficava sem comida para comprar o material; a universidade também não tinha transporte, muitas vezes caminhava a pé, sem falar que antes não tinha projetos remunerados, a estrutura física era mínima, muitas das salas eram quentes, não tinha ventilador, então creio que meus desafios também era os desafios da UERN.

Maria Bonita

Desafios são muitos: Greve por faltas de pagamentos de funcionários, infraestruturas, falta de projetos renumerados, política descentralizada falta de transportes para aulas de campo, e até mesmo falta de professores. Hoje vejo que a UERN, vêm enfrentado todos esses problemas.

Marx

Infelizmente tais problemas colocados pelos alunos de fato são vivenciados até hoje, e isso é recorrente em outros estados, a falta de compromisso do governo com a universidade, trás vários problemas e isso reflete diretamente na trajetória estudantil e profissional, pois na maneira que o estado não paga aos professores e colaboradores da instituição, estes tem o direito e o dever de ficar em greve, e isso será um problema para todos que compõe esse universo acadêmico. A falta de infraestrutura, projetos renumerados e materiais para universitários é um agravante problema, Sousa (2016), em um dos seus estudos traz a tona esses desafios colocados por alunos egressos de uma universidade pública federal, e tal realidade da UERN, não é distante no que refere a falta de projetos renumerados.

Assim como uma moeda a universidade tem dois lados, anteriormente perguntamos sobre os desafios e em seguida indagamos quais foram os avanços que a UERN deu nesses últimos tempos, e como respostas tivemos:

Como sou de Pau dos Ferros e tenho família na CAMEAM, trago exemplos da região, hoje a universidade tem uma biblioteca nova, dispõe de três mestrados acadêmicos, e um doutorado, a mesma ainda tem uma infraestrutura “mais ou menos” talvez seja graças aos professores, dispõe de cursos conceito 5, como é o caso de Pedagogia, há professores altamente qualificados, isso é o que vejo nas falas do meu sobrinho, pois no meu tempo não era assim.

Paulo Freire

Como supracitado em nosso referencial teórico a UERN se expandiu de forma significativa, hoje temos pela UERN 12 cursos de mestrado (Física, Ciência da Computação, Letras, Ciências Naturais, Educação, Ciências Sociais e Humanas, Saúde e Sociedade, Ensino, Serviço Social e Direitos Sociais, Bioquímica e Biologia Molecular, Profissional em Letras, Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semi-Árido), 2 cursos de Doutorado (Bioquímica e Biologia Molecular, Letras). Sem falar que temos também pós-graduações de especializações.

Dando continuidade a nossa pesquisa, indagamos sobre o significado da UERN, para os sujeitos pesquisados, de forma bem sucinta os mesmos responderam:

A UERN significa pra mim meu troféu, através dela ganho meu salário e pude mudar minha vida para melhor, e sem falar que hoje a vejo mudado a vida de ex-alunos meus.

Maria Bonita

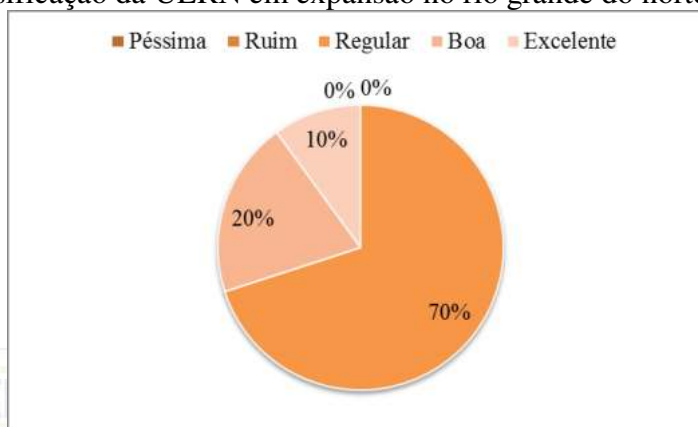
A UERN significa muito para mim, hoje trabalho, sou especializado e faço mestrado pela UERN, então ela significa minha vida daqui alguns anos.

Paulo

Aqui percebemos que a UERN, além de ter um estudo pautado na humanização, nas questões científicas, prepara o sujeito para vida profissional em comunidade, dado a possibilidade de mudança de vidas, e isso de geração em geração, pois em sua amplitude consegue chegar em nossa região de forma significativa, e apesar da mesma não ter tamanha admiração por parte de alguns políticos, chega a transportar de significância para o povo do Alto Oeste Potiguar e regiões vizinhas.

Em sequência perguntamos como os sujeitos classificam a UERN em uma escala de conceito diante sua expansão pelo Rio Grande do Norte e outros estados vizinhos, em uma categoria de: Péssima - Ruim - Regular - boa – Excelente. Como respostas, tivemos:

Gráfico 01: Classificação da UERN em expansão no rio grande do norte e estados vizinhos

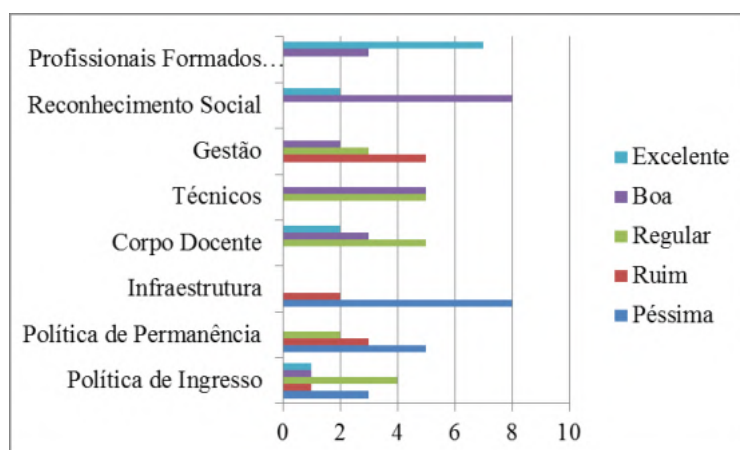


Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2018.

Como resultados percebemos que a UERN está classificada com 70% em uma categoria regular, estando 20% boa e 10% excelente, estatisticamente obtêm-se uma boa imagem na região nordeste, tendo em vista que a mesma recebe alunos além do Rio Grande do Norte. A universidade em questão abre as portas para discentes do Ceará, Paraíba, Piauí e Pernambuco e entre outros locais.

Finalizando essa pesquisa de primeiro momento perguntamos como os alunos observa UERN por inteira, levando em consideração todos os aspectos que a constitui, tais como: infraestrutura, política de ingresso e permanência; corpo docente; técnicos; gestão; reconhecimento social e qualidade dos profissionais formados pela própria. Através de gráfico apresentaremos os resultados. Para a análise usamos as categorias: Péssima - Ruim - Regular - boa – Excelente,

Gráfico 02: A visão discente sobre a UERN



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2018.

Como podemos perceber quase todas as alternativas foram válidas para os estudantes. Embora a pergunta proposta haviam respostas de múltiplas escolhas, observamos que no quesito de política de ingresso os alunos classificam nas modalidades péssima e regular; quanto a política de permanência os resultados chegam na categoria péssima; na questão de infraestrutura a categoria péssima e ruim chegam ao topo, isso é um dos pontos para que nossos governantes juntos aos diretores busquem estratégias de melhorias para a universidade; diante ao corpo docente as respostas ficaram entre regular e excelente; no que se refere a técnicos fica-se na categoria regular e boa, diante a gestão exercida pela instituição temos a ruim que predomina, e isso vem-se uma sugestão para elencar aspectos em que se deve melhorar, aqui colocamos que os atuais gestores busquem ouvir as vozes dos alunos e ver o que realmente cabe a cada um nesse espaço plural; na categoria social temos como resultado

boa e por fim, a qualificação do profissional que concluí seu curso pela UERN, e perante a pesquisa temos um resultado plausível, pois apesar das mazelas, os professores conseguem qualificar alunos de maneira significativa, chegando a ter um resultado excelente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante os reflexos desse estudo, podemos dizer que a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, apesar de todos seus problemas, ela consegue manter sua significância para o nordeste de forma a zelar cada aluno e forma-lo para sua profissão e vida. Conseguimos filtra grandes informações de bastante relevância, alunos que dizem que a UERN, mudou sua vida e esta nela é garantir um futuro melhor.

Cada formulário analisado percebemos o amor e carinho que cada aluno tem por essa universidade, de fato existem sérios problemas que devem ser corrigidos, mas o que se vem nesse estudo é que a UERN tem um diferencial, e é nessa circunstância que ela se faz diferente de todas, é para o leitor desse escrito, nos contamos, esse diferencial é a força de nossos professores, friso isso por que, em uma Universidade do interior haver um doutorado, com as mazelas sociais e políticas existentes é quase inacreditável, mas na UERN no CAMEAM, tem-se um doutorado em Letras, e tem grandes mestrados, sendo eles de ensino e letras.

Até aqui vimos alguns dos problemas e avanços, mas afirmamos que este estudo não se encontra acabado, através dele originamos outras fontes investigativas a qual nos iremos deter em um novo escrito, vale salientar também que nem todas as respostas desta pesquisa foram trabalhadas nesse trabalho, e posteriormente a trataremos em um novo trabalho. De tal maneira, espera-se que esses resultados sirvam para futuros trabalhos e que sejam refletidos diante toda a comunidade acadêmica, principalmente a da UERN.

REFERENCIAS

- BRASIL. Lei de diretrizes e base da educação nacional. **Lei no 9.394/1996**. Brasília. MEC. 1996.
- CHARLES, Christophe e VERGER, Jacques, (1996). **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**. Abordagem Técnica. Campinas - SP: Papirus, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry; **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3 ed. Revista Ampliada: São Paulo, 2011.

SOUSA, José Raul de. **Políticas de cotas raciais: a visão discente sobre condições de acesso na universidade**. (Monografia). (Licenciatura em Pedagogia). Departamento de Educação. Campus Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros – RN. 2016.

UERN. Disponível em: <http://portal.uern.br/historia/>. Acessado em 14 de outubro de 2018.

ENSINO DE HISTÓRIA: CIDADANIA E MUNDO DO TRABALHO

Anna Rafaella de Paiva Dantas

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFRN)
anarpaiva1@hotmail.com

Cléia Maria Alves

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFRN)
cleiamary2009@hotmail.com

Francisco das Chagas Silva Souza

Doutor em Educação pela UFRN. Professor do IFRN, Campus Mossoró. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UFERSA/UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (ProfEPT/IFRN)
chagas.souza@ifrn.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo central realizar uma breve reflexão sobre o ensino de História na contemporaneidade e o seu papel formativo do pleno desenvolvimento da cidadania no atual contexto do sistema capitalista neoliberal. O termo cidadania sofreu mudanças semânticas ao longo do tempo. No cenário atual, a ideia de cidadania a partir do ideário neoliberal, está relacionada a uma cidadania política, em que o conceito de cidadão é limitado ao exercício político, que se constitui em direitos e deveres. No âmbito educacional, as atuais propostas curriculares preocupam-se em identificar e preparar o aluno cidadão para atender as exigências do mercado, elucidando a ideia do cidadão produtivo, capaz de se moldar as circunstâncias estabelecidas pelo sistema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, tomando por base autores como Frigotto e Ciavatta (2003), Bittencourt (2013), Silva e Guimarães (2012), Oliveira (2009), Freire (2002), dentre outros. A partir dessas leituras, podemos inferir que é necessário propor alternativas pedagógicas que possam assegurar ao educando uma formação crítica, reflexiva e dialógica sobre as temáticas cotidianas, contribuindo para uma cidadania emancipatória e assim possa contribuir para uma sociedade igualitária.

Palavras-chave: Ensino de História. Cidadania. Sociedade capitalista. Mundo do trabalho.

INTRODUÇÃO

As propostas curriculares atuais, pautadas no ideário neoliberal, estão preocupadas em identificar e preparar os jovens para os ditames do sistema capitalista globalizado, projetando uma cidadania articulada aos seus interesses, conferindo aos jovens apenas o papel de trabalhador, produtor e consumidor. Assim, são muitos os desafios que os jovens das classes populares enfrentam diante de um modelo educacional segregacionista, excludente, que visa somente preparar para as atividades periféricas do mundo do trabalho.

Diante desse cenário, neste artigo, objetivamos realizar uma revisão bibliográfica sobre o ensino de História na educação básica e o seu papel formativo na construção de um cidadão crítico e politizado que possa inserir-se no mundo do trabalho. Nosso foco é discutir como o

ensino de História pode contribuir para a formação desses jovens cidadãos críticos, emancipados, reflexivos e que assumem o compromisso de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Discutiremos, a partir de uma revisão bibliográfica, sobre os desafios e possibilidades que envolvem o ensino de História no que diz respeito ao seu papel formativo do jovem cidadão emancipado, para que este possa atuar de maneira autônoma e crítica diante das mudanças sócio-políticas na sociedade contemporânea.

ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Muitos têm associado à História, a prática da cidadania, como uma disciplina compromissada com a valorização e a contribuição na formação de um determinado tipo de cidadão crítico, capaz de transformar a realidade na qual está inserido.

Conforme, Nadai (1993), o conceito de cidadania tem sido utilizado como uma das contribuições do ensino de História, desde a existência da disciplina como obrigatória na trajetória da educação brasileira, sobretudo no seu papel formador de identidades nacionais.

Atualmente, o termo cidadania vem sendo bastante disseminado nos discursos acadêmicos, políticos e também nas questões educacionais. No âmbito educacional, percebe-se que há uma preocupação em articular a cidadania e educação. No entanto, tal disposição muitas vezes está pautada numa concepção implícita na ideia de que ser cidadão, constitui-se apenas em direitos e deveres e atrelada aos interesses políticos e econômicos.

Sobre a ideia cidadania no Brasil, Frigotto e Ciavatta (2003), esclarecem que, embora formalmente todos sejam considerados cidadãos, há níveis e situações concretas diferenciadas de cidadania de acordo com as classes sociais, o que significa o acesso diferenciado aos bens necessários à sobrevivência.

Diante deste cenário, percebe-se que garantir a efetiva cidadania no ambiente escolar ainda é um desafio, pois as finalidades das disciplinas escolares no currículo estão, na maioria das vezes, articuladas ao projeto hegemônico do capital. Neste sentido, cabe, portanto, uma reflexão sobre o sentido explícito da cidadania nas atuais propostas curriculares e qual cidadão pretende-se formar, implicando numa revisão aprofundada desse conceito.

Sobre o conceito de cidadania nas atuais propostas curriculares, Bittencourt (2013, p. 22), afirma que:

A ideia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em poucas propostas. E mais ainda, existe uma dificuldade em explicitar a relação entre a cidadania social e a política, e entre a cidadania e trabalho.

É importante ressaltar que uma das principais finalidades da Educação Básica no Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), no seu artigo 22º, é o de desenvolver e assegurar o educando a formação comum para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Conforme Bittencourt (2013), conceito de cidadão que aparece nos textos é limitada à cidadania política, ou seja, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal. Contudo, a História deve contribuir para formação da cidadania, porém de forma que não seja constituída apenas por meio de direitos concedidos pelo poder, mas conquistada em processos de lutas constantes e em suas diversas dimensões.

Nesta perspectiva, Geisler (2006, p. 356), enfatiza que;

Conceituar cidadania hoje implica, portanto, reconhecer que o próprio conceito está em disputa, dadas as contradições do capitalismo em dar continuidade ao processo civilizatório de universalização dos direitos do homem. Essa contradição se expressa, por exemplo, nas atuais mudanças no mundo do trabalho, onde o mercado, cada vez mais incapaz de absorver o chamado exército industrial de reserva, reforça o desemprego estrutural.

Dessa forma, o ensino de História e o seu papel formativo de cidadãos críticos, emancipados e agentes de transformação da realidade, perpassa por vários desafios na atualidade, conferindo uma outra dimensão aos objetivos da História, pois “a escola brasileira, fabricada dentro de relações capitalistas, reflete e reproduz, simultaneamente, o percurso estrutural de desigualdade social que vem negando cidadania efetiva a um amplo contingente de jovens no país” (GEISLER, 2006, p. 256).

Neste contexto, a educação brasileira, reforça o modelo de educação dual, excludente ancorado em projeto societário hegemônico ligados às funções políticas e econômicas das ideologias dominantes e ao sistema capitalista globalizado. O dualismo na educação brasileira, expressa-se na diferenciação entre o ensino de maneira que, enquanto os filhos da elite recebem uma formação de caráter propedêutico, aos filhos das classes populares é destinada uma formação de caráter instrumental (MOURA, 2013).

Assim, a dualidade histórica predominante na educação brasileira, decorre de um projeto excludente e segregacionista que retira dos jovens, filhos das classes trabalhadoras, uma

formação integral, crítica e emancipatória e o acesso aos conteúdos fundamentais para o exercício da cidadania.

Segundo Oliveira (2009), essa dualidade assenta-se no modelo educacional estruturado de um academicismo elitista e por outro lado, da instauração de práticas de formação profissional pautadas pelo esvaziamento de conteúdos indispensáveis à formação integral e humanista, objetivando uma formação de caráter instrumental destinada às classes trabalhadoras para atuar no mercado de trabalho.

As políticas educacionais ligadas às teses neoliberais subordinam o trabalhador à lógica do capital, estabelecem uma relação entre educação e mercado de trabalho, proporcionando aos setores populares apenas uma formação profissionalizante para atender as demandas do modo de produção capitalista. Neste contexto, “o ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo, um trabalhador que maximize a produtividade, sendo um cidadão mínimo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 522).

Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), a cidadania projetada a partir do ideário capitalista, está articulada às exigências do mercado, ou seja, na formação do cidadão produtivo capaz de gerar mais valia subordinado às exigências do capital. Neste caso, a educação do cidadão produtivo, onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado.

Partindo dessas análises, é necessário refletir sobre o exercício da efetiva cidadania a partir de um projeto societário emancipador que contribua para a construção de cidadãos críticos reflexivos comprometidos para a construção de uma sociedade igualitária. E assim, reconhecer a História como um campo promissor de uma prática reflexiva, proporcionando aos alunos à crítica e ao diálogo. É necessário que promovam mudanças não apenas nas práticas profissionais, mas nas estruturas sociais. Educar o cidadão e o ser humano emancipado significa contribuir para dar contorno às existências individuais desses atores e para uma nova forma de compreender a sociedade (GEISLER, 2006).

Além disso, é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam focadas numa ideia de cidadania ampla e libertadora que possibilitem aos alunos fazer uso delas mediante as necessidades da sua realidade. Bittencourt (2013), cita o pensamento do historiador André Segal, o qual afirma que a História tem o papel de contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano complexo, tendo inúmeros problemas como a violência, desemprego, greves, falta de perspectivas com relação a oportunidades de

crescimento profissional, e por isso, necessita de refletir sobre todos esses acontecimentos que estão a sua volta.

Paulo Freire (2002), na obra *Pedagogia do Oprimido*, evidencia a relevância de se dialogar sobre a realidade vivenciada, expressando que “[...] se os homens são produtores desta realidade e se esta, na inversão de práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2002, p. 16). O autor faz referência, à ação emancipatória que os educandos precisam deter para que sua vivência não seja tão somente de dominação e exclusão.

Com esse propósito, o autor reflete sobre necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, para que essa contribua para a sua libertação e sua transformação enquanto sujeito histórico. Entretanto, a obtenção de uma postura crítica e libertadora por parte do aluno não se constitui numa tarefa fácil, na maioria dos casos o educando, encontra-se adaptado a sua realidade de opressão, segundo Paulo Freire:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la. E terem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários, mas aos companheiros, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 2002, p. 19).

Diante dessa conjuntura, o professor de História precisa ser um educador crítico que reconheça as diversas situações contraditórias gerenciadas pela sociedade capitalista. Deve problematizar, juntamente com o aluno, sobre essas mesmas contradições que se encontram materializadas na vida cotidiana, procurar conscientizar e capacitar os educandos para a transição da consciência ingênua à consciência crítica com base nas fundamentações lógicas do oprimido, promovendo assim, diálogos acerca das visões de mundo por parte de cada segmento social e suas formas de atuação.

Para que a ação do professor-historiador em sala de aula não se resuma na transmissão de conceitos genéricos e descontextualizados da realidade dos alunos, é necessário que este cultive práticas dialógicas e integradoras com o propósito de estimular no educando um pensamento crítico para que ele possa perceber-se enquanto sujeito histórico. Nesse sentido, uma atitude pedagógica consciente vincula o conhecimento científico e cultural às questões sociais, pois, dessa maneira, o aluno articula e usa o saber para superar as adversidades do meio em que vive. Guimarães e Silva (2012, p. 48), enaltecem a importância da escola enquanto

espaço educativo no qual os professores poderiam “desconstruir discursos antidemocráticos, monoculturais, difusores de estereótipos e preconceitos de classe, raça, religião”.

Freire (1996), explica que as práticas de ensino-aprendizagem devem ser prioritariamente de forma conscientizadora para que não se tornem ações relacionadas à memorização e à reprodução mecânica de conteúdo, algo que é próprio da educação bancária, na qual a ação do professor é centrada na acumulação de conteúdos por parte do educando, o que acaba ocasionando uma prática não reflexiva.

De acordo com o autor faz-se necessária uma educação integral, que seja capaz de estimular no aluno a ação e a (re)significação de conceitos que ocorrem no campo cognitivo, e principalmente na prática social e política, caracterizando-se como um ato educativo politizado e consciente da necessidade de transformação social.

Essa formação integral é evidenciada por Ciavatta (2012), onde a autora explicita que:

[...] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Nesse sentido, a formação integral busca atingir três dimensões que são fundamentais nos processos educativos: o trabalho, a ciência e a cultura. A primeira dimensão, o trabalho, é compreendido como algo próprio da vida do ser humano que desde o início da humanidade utilizou a racionalidade para transformar a natureza de acordo com as suas necessidades, portanto, possui nesse sentido um valor de uso. A ciência é caracterizada como a produção dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história. Por último, a cultura é compreendida como a valorização da diversidade bem como os princípios étnicos que envolvem as normas da sociedade.

A autora reitera que há um sentido de luta e mobilização presente no conceito de formação integrada, pois “busca-se contribuir para um futuro em que a superação da dualidade de classes sociais traga um padrão digno de vida e de conhecimento não apenas para as elites, mas também para os trabalhadores” (CIAVATTA, 2014, p. 212).

O desenvolvimento dessas discussões possibilita uma análise de como o ensino de História vem sendo inserido no contexto da contemporaneidade. Refletimos acerca das perspectivas de se trabalhar a história como formação educacional integral e emancipatória,

bem como as dificuldades encontradas para o desenvolvimento dessa prática, além disso, permitiu analisar a conjuntura das políticas neoliberais e sua inserção nos projetos educacionais.

De acordo com a importância do tema, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos educacionais que tenham como foco a formação omnilateral do indivíduo para que este possa ter acesso não somente ao conhecimento das diversas técnicas, mas também a uma formação que esteja atrelada à compreensão dos desafios sociais que o cerca, possibilitando um ensino de maior qualidade para que o educando se torne um ser humano político e socialmente emancipado.

De modo geral, cabe à História, bem como as outras ciências sociais, assumir seu lugar e seu papel formativo nos processos de ensino e aprendizagem, para que as futuras gerações possam vivenciar os princípios da educação emancipatória e democrática em nosso país, com mais igualdade, solidariedade e respeito ao multiculturalismo, para que, assim, o exercício pleno da cidadania seja efetivado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutimos sobre os desafios do ensino de História no que diz respeito ao seu papel formativo na construção de uma cidadania crítica, reflexiva e emancipatória na sociedade capitalista. De maneira geral, a explicitação do conceito de cidadania projetada a partir do ideário capitalista neoliberal está associada à constituição de direitos e deveres e preparar o jovem para atender às exigências do capitalismo, sinalizando para uma formação unilateral, visando à preparação dos jovens para atuar somente no mercado de trabalho.

Desta forma, cabe enfatizar que o ensino de História vem buscando cumprir com uma das suas principais finalidades, que é de contribuir para o exercício e formação de uma cidadania emancipatória, na constituição do pensamento crítico, possibilitando reflexões mais profundas acerca da realidade social vivenciada.

Contudo, é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham como foco, a formação omnilateral dos sujeitos, partir de atitudes críticas e reflexivas e que estes possam atuar na sociedade na qual estão inseridos e assim contribuir para uma sociedade justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: _____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo. Contexto, 2013. p. 11-27.
- BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan/abr.2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 34 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou ser humano emancipado? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro. v. 1, n.1, p. 45-60, 2003.
- GEISLER, Adriana. Revisitando o conceito de cidadania: notas para uma educação politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 2, p. 355-378, 2006.
- GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MOURA, Dante. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: Implicações para o trabalho e para a educação. In: _____. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. cap.4. p. 109-138.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.
- OLIVEIRA, Ramon. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação**. Pelotas. p. 141-160. Jan / abr. 2009.

O IDEAL DE MULHER SOB A PERSPECTIVA DA OBRA *TESOURO DE MENINAS*

Mayra Silva dos Santos

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL

may3raservafiel@gmail.com¹

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade apresentar a Educação Feminina segundo a obra *Tesouro de Meninas* ou diálogos entre uma sábia aia e suas discípulas, lançado pela primeira vez em 1758, na França. Traduzido para o português por Joaquim Ignácio de Frias e publicado em Lisboa em 1774, obteve grande sucesso desde o início de seu lançamento. Este *best-seller* do século XVIII; ajudou a difundir modelos de comportamentos e conhecimentos considerados úteis para as meninas das camadas médias e altas da sociedade. Nesta obra de caráter pedagógico, os conteúdos eram compostos de lições de história, geografia, ciências naturais, ordem moral, disseminando a dupla concepção de educação: *ensino dos saberes e o ensino do saber ser*. Considerado como livro de civildade, essa obra introduziu às pessoas letradas a representação dos papéis sociais almejados, contribuindo para o desenvolvimento do discurso normativo ditado pela sociedade da época sobre a representação feminina no meio social. Composto por uma série de diálogos, onde a autora desenvolve um jogo de conversação entre a aia Bonna e suas discípulas- Sensata, Mary, Carlota, Babiolla, Molly, Espirituosa e Altiva, que possuem idade entre cinco e treze anos. O estudo de tal obra, foi realizado sob a análise dos textos que a compõem, especialmente os diálogos I, II, III, IV e V. Foram consideradas as discussões sobre Educação Feminina e civildade, especialmente as análises de Gonçalves Filho (2010), Sena (2014), Algranti (2014) e Ribeiro (2002).

Palavras-chave: Educação feminina. Civildade. Obras educativas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Feminina em meados do séc. XVIII e XIX, proposto para as filhas de classe social mais favorecida era baseada na propagação de conteúdos instrutivos, regras e modelos de comportamento baseados principalmente na doutrina cristã. Esse projeto educativo sobre a representação feminina era ditado pelo discurso normativo da época que tinha como proposta preparar a mulher para as atividades do lar, e por fim cumprir o papel de primeira educadora das novas gerações.

De acordo com Ribeiro (2002), foi nesse contexto que a educação feminina passou ser percebida a partir de dois aspectos. O primeiro deles seria entender a educação como ato de escolarização, ou seja, como ensino dos saberes. Já o segundo aspecto procurou compreender a educação como meio de socialização, visando o desenvolvimento da capacidade física, moral

¹ O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Diferentes estratégias femininas para participar e educar crianças e jovens: Vila Rica – MG e São Luís – MA (1770 e 1830)” que conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão – FAPEMA. O projeto é coordenado pela professora Dra. Kelly Lislíe Julio (UFMA – CCSST) e ligado ao Grupo de Pesquisa “Práticas educativas na América Portuguesa” que tem a participação da aluna Mayra Silva dos Santos (UEMASUL).

e intelectual da mulher, que a ajudaria a ser mais “virtuosa”. Tomando como exemplo o que era definido para Portugal, na América Portuguesa a educação feminina envolveria esses aspectos e, para isso, seriam tomados por base os documentos de caráter normativo, tais como: a legislação, os tratados e livros de civildade, planos de estudo e manuais de boas maneiras. Esses documentos buscavam introduzir nas pessoas letradas as regras de comportamento social. E, para isso, serviam como instrumentos nas mãos dos leitores, servindo como referência para a construção de ações distintas a serem reproduzidas nos novos espaços criados em virtude da presença da Corte Portuguesa na América.

Este é o caso, por exemplo, da obra *Tesouro de Meninas* publicado originalmente na França em 1758. Alcançando grande êxito em todo território brasileiro, conforme Machado (2008), no prefácio da mesma obra, o livro marcou presença significativa entre os leitores do Rio de Janeiro nos primeiros anos do século XIX. Originalmente tal livro era constituído de uma coletânea de dois volumes que reunia vários escritos de uma revista criada pela própria Beaumont.

Nesta comunicação será utilizada a versão portuguesa do original que foi traduzida e adaptada pelo padre português Joaquim Ignácio de Frias em 1774. Para isso partiu-se de uma análise dos diálogos I, II, III, IV e V da obra. A análise foi feita considerando as discussões sobre educação feminina, especialmente os estudos de Algranti (2014) e Ribeiro (2002); e obras educativas, sobretudo os estudos de Sena (2014) e Gonçalves Filho (2010).

Segundo Ribeiro (2002), no final do séc. XVIII e início do séc. XIX, o papel da mulher, em termos educacionais, ficou restringido ao aperfeiçoamento de conhecimentos específicos para serem mães, esposas e filhas. Já Algranti (2014) discute que a educação feminina implicava aspectos mais amplos que aprender as primeiras letras. Segundo a autora, deveriam ser considerados também os espaços onde se desenvolveria esse processo, o programa pedagógico destinado às meninas e as justificativas para educá-las.

Sena (2014) e Gonçalves Filho (2010), destacam os manuais de leitura de civildade como importantes para refletirmos sobre as representações da sociedade em relação as mulheres e o que se esperavam delas para atuarem em suas funções. Sendo, por isso, considerados relevantes no processo de disseminação das regras de comportamento social para aquelas mulheres que pertenciam aos grupos mais abastados da sociedade.

2 LEITURA DE CIVILIDADE PARA MENINAS

Com a chegada da Corte Portuguesa a América, os livros se tornaram instrumentos preciosos para disseminação da civilidade². Assim chamados, os livros de civilidade tinham o objetivo de introduzir regras de comportamentos nas pessoas, possibilitando a distinção da nobreza e das classes em ascensão do restante da população, servindo como referência para os leitores da época. “A educação, nesta perspectiva, era concebida como *ensino dos saberes* e o *ensino do saber ser*” (GONÇALVES FILHO, 2010).

Nas escolas de primeiras Letras, o *ensino dos saberes* correspondia as lições de leitura, escrita e cálculo, incluindo as operações de aritmética. Esse currículo era destinado preferencialmente aos meninos. Para as meninas, excluía-se as noções de geometria e limitava-se a instrução de aritmética, sendo que, por outro lado, era incluso as prendas que serviam a economia doméstica.

As características de ensino comuns para ambos os sexos eram restringidas pelas normas de caráter moral e religioso, no que se relacionava ao *ensino do saber ser*. Através da leitura de textos, as regras comportamentais disseminadas pelos agentes sociais responsáveis pelo ensino eram veiculadas cotidianamente como mostra Gonçalves Filho (2010, p. 203);

Em comum, para ambos os sexos, estariam o estudo da gramática, os princípios da moral cristã e doutrinação Católica, além do texto constitucional e da História do Brasil. No que tange ao ensino do saber ser, este poderia ser haurido tanto pela observância das regras impostas pelos membros da família e outros agentes formadores, tais como padres e professores, quanto através da leitura de textos voltados aos aspectos comportamentais. Não era muito difícil encontrar livros que trabalhassem as “virtudes” nas crianças”.

Entre os chamados livros de civilidade, destaca-se a obra *Tesouro de Meninas* de Jeanne Marie Leprince de Beaumont³. Esse *best-seller* do século XVIII tratava-se de uma obra de caráter

² A civilidade segundo Sena (2014, pág.314) “está relacionada diretamente as regras de comportamento social, mas também se refere as noções éticas, morais, designações sociais e esferas do público e do privado”.

³ Paul Montmorim conhecida como Jeanne Marie Leprince de Beaumont, era uma mulher letrada nascida em Rouen, França, em 1711. Filha de um escultor de imagens e altares, conseguira estudar com freiras em um convento. Ao atingir a idade adulta, passou a andar a ambientes aristocráticos, onde começou a ganhar a vida dando aulas, após a morte de seu marido, o marquês Grimard de Beaumont, em um duelo. Em 1750, acabou emigrando para Londres, já tendo publicado um romance para adultos, ocupando-se sempre da Educação de nobres jovens, principalmente da instrução de meninas nobrezas. Na Inglaterra, Mandame Leprince de Beaumont inspirada para trabalhar nos periódicos, colocou-se a escrever tratados de educação para se utilizar com as crianças, os adolescentes e as damas. Entre os anos de 1750 e 1780 foram aproximadamente 40 volumes produzidos por ela, onde um deles originou o TESOURO DE MENINAS (1758), o êxito foi tão significativo que em seguida a autora desenvolveu um outro volume, destinado porém, para o público masculino, chamado *Tesouro de Meninos: resumo de história natural, para o uso da mocidade de ambos os sexos e instrução de pessoas que desejam ter noções da*

pedagógico formado por uma “coletânea de dois volumes reunindo vários números de uma revista que a própria escritora escrevera antes” (MACHADO *apud* LEPRINCE DE BEAUMONT, 2008, p. 7).

Ao alcançar um grandioso sucesso na França, onde foi primeiramente editado em 1758, a obra se tornou um marco histórico internacional em Literatura Infantil. O conhecer da obra se deveu em parte, ao fato de se tratar de um texto direcionado para leitoras iniciantes, “ainda que sua linguagem esteja muito distante da que hoje em dia se vê nos livros voltados para o público infantil” (GONÇALVES FILHO, 2010).

Em 1774, a obra foi lançada no território brasileiro, traduzida e adaptada pelo padre português Joaquim Ignácio de Frias onde obteve marcante visibilidade entre os leitores do Rio de Janeiro no final do século XVIII, que segundo Sena (2014, p. 313) “chegou às mãos dos cariocas por meio de solicitações de livros, dirigidas a real mesa censória⁴ em Portugal”. Em relação à solicitação do livro *Tesouro de Meninas* dirigidas a Real Mesa Censória e sua empregabilidade na instrução de meninas, Sena (2014, p. 313) destacou o seguinte:

Na relação da lista de pedidos de livros pela Real Mesa Censória, apresentada por Abreu em Caminhos do romance (2003), *Tesouro de meninas* e *Tesouro de meninos* ocuparam o quarto e o oitavo lugar, respectivamente, em 1808, entre os leitores cariocas. Esses livros sobre conduta social adquiriram tanta importância no período joanino que, durante o Império, estiveram presentes em diversas escolas de Primeiras Letras: nas províncias da Paraíba, do Rio Grande do Sul, do Amazonas e da Bahia, conforme os relatórios dos presidentes dessas províncias. A circulação desses dois livros de leitura demonstra que a temática da civilidade permaneceu no horizonte da formação do Estado brasileiro durante o Império.

É neste sentido que a obra de Jeanne Marie Leprince de Beaumont se mostrou tão importante, pois representou didaticamente para a época, os exemplos de conduta propostos

história dos três reinos da natureza, editado em Lisboa pela Imprensa Régia no século XIX, em 1813. Antes de morrer, 1780, deixou vários escritos tratados de moral e história, gramática e teologia.

⁴ A Mesa Censória seria um Conselho Real criado durante as reformas pombalinas em 1768, objetivado para fiscalizar, analisar, censurar e penalizar em Portugal e suas colônias, o comércio e vendas de livros e papéis que fossem contrários a ordem moral e religiosa que ali era estabelecida. O regime estabelecido pela Real Mesa Censória era composto por 17 condições que proibiam os escritos que afligiam a ordem moral, política e religiosa, onde seis condições eram dispostas a religião, duas contra a moral e uma contra a dissociação entre governo e religião. A censura Portuguesa, em relação a publicação de impressos teve início em meados do século XVI, a atividade era repartida entre uma tríplice formada por juizes eclesiásticos denominado Ordinário, pelo desembargo do Paço (órgão ligado ao poder régio) e ao Tribunal do Santo Ofício (diretamente ligado à Igreja), este sistema esteve atuando desde a Criação da Real Mesa Censória em 1768, quando D. José julgou necessário a atuação de um determinado órgão para este fim, onde a partir deste período a censura dos impressos foi centralizada em um só organismo.

para uma boa educação feminina, como idealmente imaginada pelas autoridades brasileiras no período.

A autora buscava utilizar uma metodologia própria para ensinar as meninas a partir do cotidiano, mas, ao mesmo tempo, baseava-se nas recomendações dadas por Fénelon. Em relação a Fénelon,

A educação das mulheres devia ser exclusivamente moral e particular, não coletiva, mas com finalidade pública, social. A mulher deve ser educada para educar os filhos e governar o lar. Nessa premissa, denuncia a má influência de mães ignorantes e fúteis, da má companhia dos serviçais, que não seriam bons modelos, pois tornavam a criança indolente, fútil, cheia de medos, mentirosas. Sugere uma educação atraente, virtuosa e equilibrada, a partir de bons modelos, os da religião de preferência. Condena o castigo e recomenda penas leves aplicadas em circunstâncias que provoquem na criança a vergonha ou remorso. A educação também devia proporcionar distrações e alguns divertimentos, mas não recomenda rapazes e moças juntos, saídas freqüentes, muitas conversas e especialmente com pessoas de má índole (BASTOS, 2012, p. 150).

É nessa perspectiva, que a educação feminina envolvia aspectos mais amplos que aprender as primeiras letras. A difusão dos livros de civilidade e de boas maneiras, é de fato, um bom exemplo do interesse em educar visando a formação de meninas, para se tornarem no futuro, boas senhoras e mães. A obra *Tesouro de Meninas* além de representar essas regras de comportamento e doutrinação cristã, traz em sua composição contos, histórias, narração de episódios bíblicos, aulas de conhecimentos gerais, tais como: ciências naturais e físicas, história e geografia. São esses conhecimentos que a autora utiliza em seus escritos, a partir de diálogos entre uma mestra instruída e suas discípulas de idades entre cinco e treze anos, no qual estas meninas “são levadas a “pensar, falar e agir” da forma que as pessoas distintas consideravam aconselhável e correta.” (MACHADO *apud* LEPRINCE DE BEAUMONT, 2008, p. 10). É neste sentido, que se percebe a prática do *ensino dos saberes* e o *ensino do saber ser* na obra, pois a autora se utilizou tanto dos conhecimentos gerais para instruir, quanto dos saberes práticos para vida, a fim de trabalhar as “virtudes” das leitoras do século XVIII e que posteriormente foram utilizados também para instruir as leitoras dos oitocentos no Brasil.

Dessa forma, os conteúdos apresentados se tornaram, para as diversas meninas, um manual de regras necessárias e preparatórias para a formação de boas esposas, senhoras distintas e futuras mães. À primeira vista, o título já nos remete a atenção por delimitar para quem se destinava. Em verdade, a obra escrita para o público em geral – pais, mestres e alunos – remetia

a ideia de que foi destinada para a educação da mocidade como mostra o tradutor Joaquim Ignácio de Frias (1846):

O conhecimento que têm todas as pessoas que cuidam da educação da mocidade, de que uma obra que se encaminhasse a inspirar a virtude, e a esclarecer o espírito da gente moça, seria a mais útil que se pudesse fazer para o bem do estado, e para dar-lhe, em uma tenra idade, cidadãos ilustres, é o que me obrigou a fazer a tradução deste pequeno livro (MACHADO *apud* LEPRINCE DE BEAUMONT, 2008, p. 24).

No que se refere aos diálogos, forma como se estrutura a determinada obra, Bonna, a aia de uma das meninas, estimula a aprendizagem da civilidade por meio de conversas, contos e fábulas, associadas as ações do cotidiano, inculcando-lhes o modelo de conduta feminino da época: ser virtuosa, obediente e dócil. As falas das meninas, bem como os seus nomes carregados de sentidos, representam suas funções nos diálogos: Sensata era representada como um exemplo para as demais. Babiolla, ativa e espirituosa eram evidenciadas pelos seus pensamentos contrários. Mary e Molly que eram comportadas, mas, que em alguns casos apresentavam atitudes más, expressavam as estratégias para civilizar as meninas. É neste sentido, que Gonçalves Filho (2010, p. 208) ressalta que os

Comportamentos, valores e princípios são arrolados no texto de maneira a caracterizar um modo de vida próprio para o sexo feminino. Também é apontado o que deveria ser evitado, o que era considerado um vício, um mau hábito. Nas histórias, todos os atos geram uma consequência para si e para os outros, seja esta boa ou má.

Nos diálogos I e II, a conversa entre Sensata e Espirituosa, ambas de idade de 12 anos, e Babiolla de 10 anos expressa os métodos de repetição e confissão que Bonna utiliza para modificar os costumes das meninas. Na fala de Sensata, observa-se esses procedimentos quando a menina diz:

Confesso-vos, amiga que não sei o que vos diga; eu só creio que, se sou comedida, o que devo à minha aia. Ela me diz todos os dias que há duas sortes de esperteza: uma, que só serve para nos fazer aborrecer, e desprezar de todos; outra, que nos faz amáveis, dóceis, virtuosas, e que obriga as pessoas que nos conhecem a falar bem de nós; todas as vezes que ela pressente em mim alguma leviandade, logo a repreende-me (LEPRINCE DE BEAUMONT, 1758, p. 43, grifo nosso).

O método de comparação entre as personagens é apresentado simultaneamente no diálogo que transmite para as leitoras os comportamentos úteis para uma boa educação moral, visando a formação de boas senhoras para o futuro:

Espirituosa

Eu não posso deixar ainda de chorar, quando considero o que dizia de mim. Dizia que eu tenho mau gênio, que sou fraca figura, e que serei a peste da sociedade! Chamar-me de peste, minha amiga, é o mais injurioso nome que podia dar. Dizia também que eu tenho soberba como Lúcifer; que sou chocarreira, e zombadora; que seria melhor que eu fosse bem ignorante, do querer instruir-me, porque isto me arruinará ainda mais, aumentando minha vaidade. Depois disso ainda falou também de vós, e disse: Ela é bem estimável; fala pouco, mas tudo o que diz é a tempo: eu daria tudo o que possuo, se tivesse uma filha do seu gênio (LEPRINCE DE BEAUMONT, 1758, p. 42).

É dessa forma, que o jogo de conversação entre as personagens é representado como fator considerável para instruir a o grupo feminino em relação à conduta apropriada para o seu processo de preparação. Como mostra Sena (2014, p. 315),

Ao passo que o diálogo contribui para tornar o processo de civilização mais próximo dos leitores, ele possibilita aplicar a estratégia para instruir para a civilidade. Dito de outro modo, a conversação revela os artifícios dos “tutores” para modelar e polir o comportamento dos outros personagens. Nesse sentido, a conversação entre os personagens se configura como um jogo exemplar.

É neste sentido, que disseminando as normas de condutas, os diálogos serviam tanto para estabelecer as regras, quanto para reavivar a atenção da criança, possibilitando uma instrução mais sólida.

2.1 Contos para civilizar

A título de exemplo, destaca-se a conformação do diálogo III. Nele Bonna conta a primeira história do livro, intitulada “Conto do Príncipe Amado”, no qual um rei muito bom acolheu um coelho que estava sendo perseguido por cães ferozes. O animal que logo após ser levado para o palácio transformou-se em uma fada, concedeu ao rei a ventura de pedir o que quer que fosse. “O rei desejou apenas que seu filho, o príncipe amado, fosse o melhor entre todos os príncipes, o mais virtuoso e bondoso.” (GONÇALVES FILHO, 2010, p. 205). Com o passar do tempo, a fada, concedendo o desejo do rei, entregou um anel mágico ao príncipe. Porém este anel, tinha a função de picar o dedo de Amado todas as vezes que cometia alguma

má ação. Assim, com suas más atitudes e desobediência, o anel foi o incomodando até o ponto de tira-lo e jogá-lo fora. O príncipe Amado, no ápice de suas atitudes más, foi castigado pela fada, que o transformou em um horrível monstro. Com aparência de uma fera, Amado sofreu os mais horríveis castigos. Arrependido de seus erros, sua aparência melhorava quando praticava uma boa ação para com as pessoas. No final da história, o príncipe se tornou um homem de tão boa índole que nunca mais o anel que ele havia recolocado em seu dedo o picou (LEPRINCE DE BEAUMONT, 2008)

No término do conto, Bonna utiliza no diálogo com as meninas, a estratégia de confissão de seus erros, relacionados a falta de respeito com as pessoas que as cercam. Para isso, parte da comparação tanto dos personagens quanto entre as próprias meninas, a fim de modelar seus comportamentos.

Bonna

Pois não, menina! Mas primeiro que me deveis dizer que coisa vos agrada nesse conto?

Mary

Tudo, senhora Bonna; mas principalmente acho graça do anel, que impedia que Amado obrasse loucuras.

Espirituosa

Se eu tivesse semelhante anel, traria muitas vezes o dedo picado.

Bonna

Estimo a vossa ingenuidade, menina; mas sabeis que todos temos um anel como aquele.

.....

Bonna

Não, menina, não sois más contra a vossa vontade, pois que podemos sempre ser boas, se procurarmos os meios, os quais eu vos mostrarei agora. Primeiramente deves pedir perdão a Deus, todas as manhãs e noites, nas vossas orações, graça para vos emendardes, porque nós não podemos nada sem o seu socorro; mas é preciso pedir-lhe esta graça com eficácia, e como vós pedis a vossa mãe o que mias desejais. Em segundo lugar, deveis reparar vossos erros, pedindo perdão à vossa criada, rogando a vossas irmãs que vos advirtam e vos relevem, quando as ofenderdes; e se quereis emendar-vos seriamente, escrevei todas as noites as más palavras, que tiverdes dito naquele dia; [...] (LEPRINCE DE BEAUMONT, 2008, p. 61).

Tais considerações vão de encontro ao que destacou Sena (2014, p. 317). Conforme o autor, o diálogo se mostra importante, pois “ele permite as crianças a falar sobre as suas condutas errôneas, refletir sobre suas práticas e agir de acordo com a honestidade e integridade, como ditam os bons costumes”.

Por meio de perguntas que são respondidas e comentadas simultaneamente, Leprince de Beaumont ensina as pequenas leitoras que devem sempre discernir entre o certo e errado, sabendo escolher o caminho de obediência a Deus.

Já no diálogo IV, a conversação entre a sábia aia e suas discípulas evoca tanto o método maiêutico⁵ quanto a comparação e a repetição para instruir, como destacou Machado (2008) na apresentação da mesma obra. Os diálogos a seguir são exemplos dessas propostas:

Bonna

Aí podeis ver o que faz o mau hábito. Babiolla está acostumada a brincar todo dia, e por isso lhe desagrada tudo o que não é brinco: há de ser uma ignorante e néscia toda a sua vida; e ainda que tenha boas disposições, parecerá nos ajuntamentos uma tonta. Não tomeis mau exemplo; parece-me que Mary é mais prudente, e estudou a sua lição.

Mary

Li-a quatro vezes, senhora Bonna, e a repeti a meu pai e a minha mãe, e estou para a dizer, se quiserdes.

Sensata

Vós me tendes dito que se devem examinar os vícios e as virtudes daqueles que lêem as histórias, para evitarmos os mesmos erros, e praticar as suas virtudes.

Bonna

Respondestes muito bem; mas disse-me, Molly, que utilidade quereis tirar desta história?

Molly

Quando cair em alguma culpa, não me desculparei, antes pedirei perdão a Deus.

Finalmente, o diálogo V apresenta o conto da *Bela e da Fera*. Nele há a apresentação de uma história de um comerciante que tinha seis filhos. Suas filhas eram muito formosas, porém, a mais admirada era a mais nova, chamada Bela. Além disso, das três filhas, ela era a que possuía melhor gênio, sendo invejada pelas demais. “As duas mais velhas tinham muita presunção por serem ricas; pelo que se tratavam sempre como senhoras: não queriam receber visitas das filhas dos outros mercadores, e só buscavam companhia das pessoas de qualidade.” (LEPRINCE DE BEAUMONT, 2008, p. 72).

Depois de um episódio ocorrido com seu pai, a pobre menina foi obrigada a viver com uma fera medonha. Ao longo tempo, Bela conseguiu, através de suas qualidades, conquistar o coração da fera, que também tinha um bom coração. A fera acabou se revelando como um lindo príncipe que a desposou, vivendo felizes para sempre.

Como se percebe, Bela era diferente das irmãs. Mostrando-se cheia de virtudes, sua personalidade era marcada pelas suas qualidades como o desapego de si e a dedicação com os demais.

⁵ A maiêutica baseia-se na ideia de que o conhecimento é latente na mente de todo ser humano, podendo ser encontrado pelas respostas a perguntas propostas de forma perspicaz.

Segundo Gonçalves Filho (2010, p. 207) “nessas histórias é comum figuras monstruosas se transformarem em príncipes quando o ‘encanto’ ou ‘feitiço’, geralmente é quebrado por um gesto ou uma atitude benigna carregada de virtuosidade que redime o enfeitado”. Em geral, o que se percebe ao longo das narrativas de *Tesouro de Meninas* é a busca pelo ideal de ser-Mulher, onde comportamentos, valores e atitudes são idealizados afim de caracterizar um modo de vida próprio para o sexo feminino.

3 CONCLUSÃO

É imprescindível reconhecer a importância do projeto proposto para a educação feminina nos séculos XVIII e XIX para as filhas de grupos sociais mais favorecidos. Com a instrução exclusivamente baseada em valores cristãos, a educação visava a formação de meninas para se tornarem boas mães e senhoras distintas. Para tal, os livros se tornaram instrumentos pedagógicos preciosos para a disseminação das regras de comportamento social para as pessoas letradas, principalmente para as meninas.

Tesouro de Meninas demonstrou que a temática de manter a “civildade” nos novos espaços da sociedade brasileira que estava se constituindo, permaneceu visível na educação de meninas. Com o objetivo de formar mulheres virtuosas do ponto de vista moral e religioso, a obra trouxe consigo narrativas que tratavam sobre tais aspectos e, ao mesmo tempo, buscou ensinar a história, a geografia e a ciências naturais para as meninas de grupos privilegiados. Dessa forma, ela se mostrou um bom exemplo dessa dupla concepção de educação: *ensino dos saberes* e o *ensino do saber ser*.

É certo afirmar, por isso, que a obra *Tesouro de Meninas* contribuiu para o processo de modificação do cenário cultural e educativo brasileiro, criando outras posturas e formas de agir nas relações entre as pessoas na tentativa de torná-las mais “civilizadas”, nos moldes europeus.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, L. M. Educação de Meninas na América Portuguesa: das instituições de reclusão à vida em sociedade (séculos XVIII e do XIX). **Revista de História Regional**. P.282-297,2014. Disponível em:

www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/7190/433.acessoem:01defevereirode2018.

GONÇALVES FILHO, C. A. P. Livrinhos que eram Verdadeiros Tesouros: Leituras para crianças no Brasil Imperial. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.42, p.200-216, jun.,

2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639875>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Jeanne Marie (madame). **Tesouro de Meninas ou Diálogos entre uma sábia aia e suas discípulas**. Tradução de Joaquim Ignácio de Frias e refundido, corrigido e aumentado na segunda edição de 1861 por J. F dos Santos. Seleção e prefácio de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

RIBEIRO, A.I.M. **Vestígios da Educação Feminina no Século XVIII em Portugal**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

SENA, Fabiana. Tesouro de Meninas e Tesouro de Meninos: leitura de civilidade na América Portuguesa. **Educação Unisinos**, v.18, n.3, p.312-319, set/dez, 2014. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.183.10/44. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

O ENSINO DE HISTÓRIA: APROXIMAÇÃO COM OS MÉTODOS DA CIÊNCIA HISTÓRICA

José Aldaécio de Lima

Aluno do Curso de Mestrado em Ensino do CAMEAM-UERN
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
aldaeciolima@hotmail.com

Maria da Paz Cavalcante

Prof^a Dr^a do Departamento de Educação do CAMEAM-UERN
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
mariapaz@uern.br

RESUMO

O ensino de História no currículo das escolas públicas brasileiras tem sido influenciado, ao longo da sua trajetória, por diferentes correntes historiográficas como a Positivista, a Materialista Histórica e a Nova História, entre outras, que apresentam características e visões diferentes em relação à análise que se faz da sociedade e da formação dos alunos. Esse trabalho tem como objetivo analisar o ensino de História desenvolvido por uma professora em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública para identificar a aproximação entre o ensino desenvolvido por ela com alguns dos métodos da ciência histórica e em que aspectos contribuem para a formação dos alunos. Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfica, tendo como instrumento de construção de dados a observação não participante. O aporte teórico fundamenta-se em autores como Hipolide (2009), Brodbeck (2009), Ferreira e Franco (2009), Fonseca (2009), Bezerra (2010), Pinsky e Pinsky (2010), Bittencourt (2011) e Ferro (1983). A análise revela que o ensino desenvolvido pela professora apresenta alguns aspectos característicos de uma concepção tradicional de educação que se aproxima do método Positivista. O ensino apresenta uma limitação em relação ao uso de fontes históricas, restringindo-se ao uso do livro didático e favorece a formação de alunos capazes de acumular um grande volume de informações, mas com dificuldades de compreender o que elas representam.

Palavras-chave: Ensino de História. Método Histórico. Formação dos alunos.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a disciplina de História ficou marcada nas escolas públicas brasileiras como uma ciência que se ocupava em estudar o passado da humanidade como algo pronto e acabado. Desde a sua implantação no currículo escolar brasileiro, no século XIX, esse componente curricular esteve a serviço dos grupos dominantes como estratégia para manter e conservar o modelo de sociedade vigente. Nesse sentido, os conteúdos trabalhados em sala de aula carregavam em si um teor ideológico construído a partir da visão daqueles que detinham o poder político e econômico. Essa afirmação encontra respaldo teórico nas pesquisas do historiador Marc Ferro (1983) quando afirmava que a História ensinada pelo

professor em sala de aula guarda forte relação com a história construída por uma dada sociedade e pelos seus pares.

No Brasil, a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização política, os movimentos em defesa da renovação do ensino de História ganharam força. Nesse cenário, intensificaram-se os debates, as discursões e os estudos por iniciativa dos professores de História e pesquisadores acadêmicos. Isso provocou diversas reflexões sobre o ensinar e aprender História, lançando um novo olhar, de tal maneira que se passou a repensar os métodos utilizados em sala de aula, as abordagens, as temáticas, as fontes e linguagens para melhor se adequar as necessidades de oferecer aos alunos uma formação histórica capaz de situá-los no tempo e no espaço e de se reconhecerem como sujeitos que também produzem história nos diversos contextos em que estão inseridos.

Nesse novo cenário, os estudos recentes no campo da historiografia abrem novos horizontes para o professor de História que passa a dispor de um conjunto de possibilidades a favor de um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a formação cidadã do aluno. Nessa direção, as pesquisas atuais apontam a necessidade de repensar o método de ensino utilizado pelo professor em sala de aula para melhor trabalhar os conhecimentos históricos produzidos pelas diversas gerações ao longo do tempo. Este trabalho procura contribuir com as discussões acerca do ensino de História por meio de uma observação em *locus*. Tem como objetivo analisar o ensino de História desenvolvido por uma professora em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública para identificar a aproximação entre o ensino desenvolvido por ela com alguns dos métodos da ciência histórica e em que aspectos contribuem para a formação dos alunos. Para tanto, caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfica, tendo como instrumento de construção de dados a observação não participante. O aporte teórico fundamenta-se em autores como Hipólide (2009), Brodbeck (2009), Ferreira e Franco (2009), Fonseca (2009), Bezerra (2010), Pinsky e Pinsky (2010), Bittencourt (2011) e Ferro (1983).

O ENSINO DE HISTÓRIA E OS MÉTODOS DA CIÊNCIA HISTÓRICA

O ensino da História enquanto disciplina do currículo escolar se caracteriza como uma ação pedagógica intencional, organizada e sistematizada que tem como propósito permitir que a geração atual tenha acesso ao conjunto de saberes históricos produzidos e acumulados pelas gerações anteriores. Para isso é preciso que essa ação seja desenvolvida a partir de um viés didático que, embora se diferencie do fazer do historiador, estabeleça com ele uma relação de

convergência. Esse ponto de vista é corroborado por Ferreira e Franco (2009, p. 103) que complementam defendendo que “o processo de construção do conhecimento histórico e a História ensinada são saberes inter-relacionados”. Nessa perspectiva, guardadas as devidas proporções, entendemos que o ofício do professor de História está ligado, de forma direta ou indireta, ao ofício do historiador, pois:

A compreensão das questões e dos métodos utilizados pelos historiadores, sem pretender fazer com que professores e alunos reproduzam práticas tal qual historiadores profissionais, ajuda na dinâmica da aprendizagem e aproximam conhecimentos que são, na verdade, complementares (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 103).

Face ao exposto, defendemos que o fazer pedagógico do professor de História encontra respaldo teórico e metodológico na História enquanto ciência. Nesse entendimento, toda ação didática desenvolvida em sala de aula com o intuito de promover a aprendizagem dos conteúdos trabalhados se fundamenta em alguns dos métodos da ciência histórica. Ao mesmo tempo que se aproxima de alguns, se distancia de outros. Assim, com o propósito de melhor analisar e fundamentar o ensino da professora participante da investigação, tomaremos como referência a pesquisadora Márcia Hipolide (2009) que apresenta os três métodos que norteiam a ciência histórica: o Positivismo, o Materialismo Histórico e a Nova História.

CONHECENDO OS TRÊS MÉTODOS DA CIÊNCIA HISTÓRICA: POSITIVISMO, MATERIALISMO HISTÓRICO E NOVA HISTÓRIA

O Positivismo é considerado o método mais tradicional utilizado no ensino de História. Teve como fundador o francês Auguste Comte e se desenvolveu no século XIX. Esse método se respalda nas experiências e na crença de que “todos os fatos sociais devem, necessariamente, seguir uma natureza precisa e científica” (HIPOLIDE, 2009, p. 13). Com o Positivismo o ensino de História tem como temas centrais o estudo dos fatos sociais ocorridos no passado a partir de uma abordagem econômica, política e militar. Nessa ótica, o estudo da História se dá a partir das ações realizadas por imperadores, reis, chefes militares e presidentes, considerados os únicos protagonistas no processo de construção e desenvolvimento das sociedades. Há uma preocupação excessiva em decorar os nomes desses sujeitos históricos, as ações realizadas e as datas em que ocorriam. Dessa forma:

A História positivista assume, assim, um caráter de ciência estática, valorizando apenas as ações de quem esteve no poder, os grupos sociais dominantes, em detrimento de todos os seres humanos que compuseram as sociedades. A maioria das pessoas que viveu no passado fica à margem da construção da História (HIPOLIDE, 2009, p. 13).

No campo pedagógico, o ensino desenvolvido com base nos pressupostos do método Positivista, segue rigorosamente a versão dos acontecimentos imposta pelos documentos escritos, principalmente o livro didático. Este, por sua vez, assim como os demais documentos de natureza escrita e oficial são tratados como provas irrefutáveis dos fatos, cópias fiéis de um passado retratado a partir de verdades inquestionáveis. No cotidiano escolar a influência do Positivismo tem marcações claras e definidas, como verificamos no trecho abaixo:

Na sala de aula, uma aula positivista de História caracteriza-se pela narração de fatos e citação de datas, nomes de heróis e de seus feitos. Os alunos assumem o papel de meros espectadores que devem aprender por meio da audição e da leitura de textos longos e expositivos. São impelidos a decorar a massa de informações que recebem para mais tarde ser submetidos a uma avaliação baseada em perguntas e respostas. Para eles, é claro, a melhor definição de História costuma ser “uma ciência que estuda os fatos vividos pela humanidade no passado”, restando dúvidas se mesmo isso é suficientemente compreendido (HIPOLIDE, 2009, p. 14).

O Materialismo Histórico tem como fundadores Karl Marx e Friedrich Engels. Foi desenvolvido na segunda metade do século XIX e parte do princípio de que as contradições encontradas nos fatos históricos geram transformações que por sua vez dão origem a novos fatos, o que os autores denominam de processo dialético. Uma das mudanças mais significativas em relação ao Positivismo é a inserção dos trabalhadores como sujeitos históricos. Até então esquecidos pelos historiadores no processo de investigação do passado da humanidade os trabalhadores ganham voz e passam a serem vistos como protagonistas nas mudanças ocorridas nas diferentes sociedades.

Na ótica do Materialismo Histórico a abordagem dos conteúdos leva em consideração as relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos sociais. Nessa concepção “a História é uma ciência que analisa as lutas existentes no interior das sociedades entre produtores e proprietários e as transformações sociais, políticas e culturais daí surgidas” (HIPOLIDE, 2009, p. 14). Nesse entendimento, estudar História não se restringe a conhecer os fatos históricos do passado como produtos das ações humanas em um determinado tempo e espaço. Mais do que isso, é desvelar os processos que influenciaram ou determinaram o rumo das mudanças sem esquecer ou deixar às margens da história a participação dos grupos

minoritários envolvidos, atribuindo a cada um o devido reconhecimento pelo papel que exerceu no decorrer das mudanças efetuadas.

A Nova História surge na França na primeira metade do século XX, fundamentada no pensamento dos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, como um método inovador “que buscava novos caminhos para a História buscando a interdisciplinaridade e uma aproximação geral entre todas as ciências humanas” (BRODBECK, 2009, p. 7). Com ideias inovadoras para a época, a Nova História defende uma abordagem diferente para o estudo dos fatos históricos e “passou a influenciar fortemente o trabalho de pesquisa e ensino da História nos principais centros acadêmicos do mundo todo” (BRODBECK, 2009, p. 7). Para esse método, a História dá mais ênfase aos fatos representativos do modo de viver coletivo e das estruturas sociais vigentes em detrimento dos aspectos de natureza estritamente política. Nesse sentido:

A Nova História caracteriza-se essencialmente por utilizar métodos de análise que investigam minuciosamente as alterações na maneira de pensar e de agir do ser humano ao longo do tempo. Ao contrário dos positivistas, os historiadores da Nova História valorizam os fatos que estão ocorrendo no presente e, diferentemente dos marxistas, consideram o fato histórico mais próximo da mentalidade dos seres humanos que viveram numa determinada época, isto é, focam seus estudos em como as pessoas pensavam, como se organizavam em sociedade, como produziam suas riquezas etc. a partir de uma análise do presente (HIPOLIDE, 2009, p. 15).

Sob essa ótica, a Nova História inseri na posição de protagonistas dos fatos históricos homens comuns, camponeses, operários, mulheres, crianças, velhos e marginalizados, dando voz e ação e colocando-os no patamar de sujeitos históricos. Concomitante a isso, amplia o repertório de temáticas investigadas entre as quais citamos a prostituição, o alcoolismo, a violência doméstica, os moradores de rua, o desemprego, a sexualidade, entre outras e incorpora novas fontes históricas como ferramentas capazes de oportunizar aos historiadores uma visão ampla e profunda dos temas pesquisados. O repertório dessas fontes inclui vestimentas, certidão de nascimento e casamento, artefatos, monumentos, músicas, danças, diário pessoal, receitas, fotografias e cartões de vacina, entre outras. Nessa concepção, esse método concebe a História como “uma ciência que estuda o presente das diferentes sociedades e abre um diálogo com as que viveram no passado, com a finalidade de analisar as mais diferentes maneiras de viver da humanidade em diferentes tempos e espaços” (HIPOLIDE, 2009, p. 15).

SITUANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

A observação não participante ocorreu em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, no período de maio a julho de 2018, onde observamos dez aulas de História, de cinquenta minutos cada uma, sendo feita uma observação por semana de duas aulas no mesmo dia. A turma era composta por 30 alunos, sendo 20 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com uma faixa etária de 10 e 11 anos. Esses alunos residem na zona urbana e rural, são filhos de agricultores, pequenos comerciantes e funcionários públicos. Todos realizavam as atividades desenvolvidas em sala de aula, a maioria demonstrava interesse e prestavam atenção às explicações da professora. Apresentavam um bom comportamento, respeitavam e seguiam as regras e normas estabelecidas. Desses, vinte e oito encontravam-se devidamente alfabetizados, lendo e escrevendo sem muitas dificuldades. Apenas dois apresentavam dificuldades na leitura e na escrita. A professora tem formação inicial em Pedagogia, faz parte do quadro efetivo da rede municipal de ensino e possui vinte anos de efetivo exercício em sala de aula. A observação não participante consistiu em registrar em um caderno de anotações a maneira pela qual a professora desenvolveu as aulas de História.

O FOCO NAS AULAS OBSERVADAS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Considerando-se o que observamos nas dez aulas, percebemos que o ensino desenvolvido pela professora seguia um roteiro predefinido que se iniciava com a explicação oral do conteúdo a partir da leitura do texto informativo do livro didático, seguida de uma atividade escrita na lousa com questões predominantemente de perguntas e respostas para serem respondidas pelos alunos, às vezes individualmente, às vezes em grupos, tendo o livro didático como suporte para encontrar as respostas e encerrava com a correção oral da atividade.

No decorrer da leitura do texto informativo a professora tecia alguns comentários complementando as informações lidas. Isso ajudava os alunos a entenderem melhor os conteúdos. Nesse momento, sempre tinha alguns alunos que participavam mais ativamente da explicação, ora fazendo perguntas, ora citando exemplos relacionados ao que estava sendo explicado. A professora tentava estimular uma participação maior da turma lançando novas questões referentes ao conteúdo, abrindo espaços para que os alunos pudessem se posicionar

frente ao que estava sendo repassado. Apesar disso, a timidez era um fator que contribuía para que muitos alunos apenas escutassem sem emitir um posicionamento.

Observando as explicações, percebemos que a professora dominava os conteúdos trabalhados, apresentando segurança e clareza na sua exposição. Às vezes estabelecia uma relação entre o conteúdo trabalhado com a realidade do aluno. Havia uma preocupação da professora em repassar uma grande quantidade de informações para que os alunos compreendessem os fatos históricos estudados de forma mais abrangente. Os conteúdos eram trabalhados na perspectiva de ajudar os alunos a entenderem os conceitos históricos, os acontecimentos principais, os personagens envolvidos, os lugares e as datas. Essa metodologia de ensino se distanciou um pouco do método positivista onde segundo Hipolide (2009) as datas são trabalhadas de maneira descontextualizada e os personagens são apresentados como heróis, mas ainda mantem traços positivistas quando o trabalho com as narrativas dificultou a construção das noções de anterioridade, posteridade e simultaneidade. A forma com que o ensino era ministrado, apesar de romper um pouco com o autoritarismo tão presente nas salas de aulas durante todo o século XIX e até a década de 1970, ainda manteve uma ligação com a “exposição factual e linear, que supõe o aluno como receptáculo de ensinamentos” (BEZERRA, 2010, p. 40) e com a realização de “exercícios voltados especificamente para o teste de compreensão e fixação de conteúdos” (BEZERRA, 2010, p. 40).

Identificamos vários aspectos positivos que podem contribuir no processo de formação histórica dos alunos, como a preocupação em trabalhar os conceitos históricos, o espaço para a participação dos alunos e o estabelecimento, mesmo que ainda de forma tímida, de uma relação entre os conteúdos estudados com a realidade. Em contrapartida, pensando em uma perspectiva inovadora para o ensino de História, ao se trabalhar os conteúdos com base apenas na exposição oral, sem fazer uso de outras estratégias metodológicas, revela a predominância de resquícios de um ensino tradicional que, se por um lado ainda contribui em alguns aspectos para a aprendizagem dos alunos, como o repasse de um grande volume de informações, por outro lado não dá mais de conta de atender as necessidades de formar alunos para uma sociedade tecnológica com um nível acelerado de mudanças. Nesse entendimento, se considerarmos o atual estágio em que se encontram os debates, as discussões, os estudos e as pesquisas em defesa de um ensino de História inovador, o ensino apresentado pela professora precisa ser complementado e melhorado, pois:

[...] em vista da diversidade dos enfoques teórico-metodológicos que foram sendo construídos, especialmente nas últimas décadas, não é possível pensar em uma metodologia única para a pesquisa [...] nem mesmo para a prática pedagógica do ensino de História (BEZERRA, 2010, p. 38).

Nesse mesmo olhar Fonseca (2009) defende a necessidade de que nesse processo de renovação do ensino de História as metodologias utilizadas precisam ser permanentemente atualizadas e investigadas, sendo-lhes incorporadas diversas fontes e linguagens. Segundo a autora (2009, p. 81), “ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem”. Mesmo reconhecendo a contribuição que a exposição oral traz para o ensino de História, principalmente se ela acontecer de forma dialogada, ainda assim, abrir mão de outras linguagens compromete o processo de renovação tão discutido a décadas. Quanto ao vínculo entre saberes escolares e vida social em alguns momentos a professora sinalizou caminhar nesse sentido, porém faltou um pouco mais de aprofundamento que poderia ser feito por meio do levantando de um número maior de questões que possibilitassem aos alunos fazer comparações, discutir e refletir sobre elas.

No que se refere ao uso das fontes como instrumentos didáticos, durante as aulas observadas o livro didático foi o principal recurso utilizado pela professora para desenvolver o ensino. O livro didático, conceituado por Bittencourt (2011) como um objeto cultural, constitui um recurso imprescindível no fazer pedagógico de sala de aula. Faz parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos e se tornou o instrumento de trabalho mais usado na tradição escolar (BITTENCOURT, 2011). Entretanto, mesmo concordando com a sua importância para o ensino, é preciso reconhecer também a necessidade de implementar outros recursos e fontes para tornar o ensino mais atrativo e com melhores perspectivas de aprendizagem. Nesse entendimento, “A incorporação e diversificação de fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem é um pressuposto e um caminho” (FONSECA, 2009, p. 81). A utilização do livro didático em sala de aula precisa ser feita de forma consciente, considerando-se que: Os livros didáticos no Brasil, como suporte curricular, elementos de políticas educacionais, são – como bem sabemos, veiculadores de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar (FONSECA, 2009, p. 44).

Em virtude disso o professor deve ler nas entrelinhas a verdadeira intenção desse material. Ao fazer uma leitura crítica saberá utilizá-lo adequadamente, fazendo as adaptações

necessárias para atingir os seus objetivos de aprendizagens em consonância com os fins educacionais. Dependendo do professor e da sua formação, o uso exclusivo do livro didático como recurso pedagógico limita a ação docente e compromete a formação histórica do aluno em uma perspectiva crítica. Tira do aluno a oportunidade de ter acesso a outros materiais que apresentam diferentes visões sobre os fatos históricos estudados e de entender que a história pode ser interpretada de diferentes maneiras, dependendo do ponto de vista, do contexto e da intenção de quem os produziu. Um contraponto ao uso excessivo do livro didático em sala de aula recomenda que:

[...] devemos considerar como fontes do ensino de História todos os veículos, materiais, vozes e indícios que contribuem com a produção e difusão do conhecimento e que são responsáveis pela formação do pensamento crítico, tais como os meios de comunicação de massa (rádio, TV, imprensa em geral), a literatura, o cinema, as fontes orais, monumentos, museus, arquivos, objetos, canções, etc (FONSECA, 2009, p. 81).

Nessa perspectiva, se considerarmos a variedade de fontes que podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas no ensino de História, entendemos que a prática docente desenvolvida pela professora nas aulas observadas ficou, de fato, limitada ao livro didático. Porém, isso não significa dizer que o trabalho nos demais componentes curriculares ou em outras aulas de História seja sempre assim. De qualquer forma, mesmo reconhecendo que algumas fontes citadas por Fonseca (2009) como cinema, museus e monumentos não se encontram a disposição para o exercício docente, há na biblioteca da escola, na própria comunidade e de fácil acesso na internet, diversas fontes que poderiam ser utilizadas em algumas dessas aulas, como filmes, objetos, mapas, textos jornalísticos, imagens, textos literários e canções, entre outras.

Ao trabalhar os conteúdos, apesar de em alguns momentos das aulas a professora fazer alguma referência com o tempo presente e com a realidade do aluno, isso não era feito de forma constante, mas esporádica. Isso dificultou o estabelecimento de um vínculo maior entre o estudo do passado com o tempo presente e do reconhecimento por parte do aluno do seu papel no contexto social em que está inserido. Dessa forma, ao considerarmos a necessidade de que “cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos” (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 21), fica evidente que a necessidade da professora e dos professores de História em geral de refletir sobre a possibilidade de ensinar de forma mais dinâmica, atrativa e com atividades

mais variadas de modo a oportunizar ao aluno mais tempo e espaço para o seu envolvimento nas tarefas realizadas em sala de aula. Pois:

Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica” (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 28).

Posto isso, os dados analisados na investigação mostra um ensino de História que ainda apresenta alguns traços característicos de uma concepção tradicional de educação que se aproxima em alguns aspectos do método Positivista e se distancia um pouco em outros aspectos, mas que ainda precisa se aproximar também do Materialismo Histórico e da Nova História para incorporar as mudanças necessárias para melhorar o ensino desse componente curricular. O ensino desenvolvido pela professora apresenta uma limitação em relação ao uso de fontes históricas variadas, restringindo-se ao livro didático sem referências a outros autores, obras e materiais que possam complementar, enriquecer ou contrapor-se ao que está sendo posto pelo livro. Esse ensino favorece a formação de alunos capazes de acumular um grande volume de informações, mas com enormes dificuldades de compreender o que elas representam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que apresentamos até aqui, mesmo tendo a consciência de que no efetivo exercício de sala de aula há uma diversidade de aspectos que se entrelaçam mas que não compõem o rol de características de um único método de ensino, ressaltamos, no entanto, que há uma convergência no sentido de entender que a maioria das ações desenvolvidas pelo professor em sala de aula carrega em si elementos que as aproximam de um determinado método de ensino. Isso pode acontecer tanto de forma intencional, quando o professor se apropria da sua teoria e tenta colocá-la em prática, por acreditar na possibilidade de melhoria no processo ensino-aprendizagem, quanto de forma não intencional, quando não há uma apropriação teórica dos fundamentos que caracteriza determinado método.

Nesse caso, as ações são guiadas pelo conjunto de experiências acumuladas e repassadas ao longo do tempo através da prática de sala de aula, seguidas e efetivadas de forma acrítica como se fossem as únicas capazes de atender as necessidades de aprendizagem dos alunos e atender aos objetivos educacionais propostos. Ao concluir este artigo,

constatamos que o ensino de História desenvolvido na turma *locus* da investigação apresenta várias características que se aproximam de uma concepção tradicional de educação. Segue alguns pressupostos positivistas, indo na contramão das ideias defendidas pelas novas correntes historiográficas como a Nova História, a História Social e o Materialismo Histórico, que pregam a renovação do ensino.

Este trabalho nos revela que ainda existe uma grande distância entre o que é discutido, pesquisado, analisado e apresentado no campo das ideias e dos discursos com a sua efetivação em sala de aula. A disseminação dos estudos recentes acerca da renovação do ensino de História ao que parece ainda não encontrou no chão das escolas e mais especificamente na sala de aula os espaços necessários para sua efetivação plena. Não foi devidamente assimilado ou reconhecido pelos profissionais da educação com a importância que lhe é peculiar ou não está sendo trabalhado com o respaldo teórico e metodológico necessário.

A investigação aponta a necessidade de repensar o ensino de História lançando um olhar reflexivo sobre o tipo de aluno que se deseja formar. Aponta ainda que o ensino desenvolvido pela professora contribui para a formação de alunos com a capacidade de assimilar um grande volume de informações, porém, com muita dificuldade de compreendê-las e interpretá-las. Se por um lado esse tipo de ensino ajuda o aluno a obter bons resultados nas avaliações classificatórias e quantitativas por meio da memorização dos conteúdos estudados, por outro lado não desenvolve o senso crítico e reflexivo, nem tão pouco a capacidade de transformar essas informações em conhecimento, dando-lhe sentido e reconhecendo-se como sujeito histórico.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011- (coleção docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).
- BRODBECK, Marta de Souza Lima. **O ensino de História: Um processo de construção permanente**. História: Ensino Fundamental I. Curitiba: Módulo Editora, 2009. 144 p.
- FERREIRA, Marieta de Moraes e FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009
- FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo, IBRSA, 1983, 306 p.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009, 296 p.

HIPOLIDE, Márcia Cristina. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino**

fundamental: metodologias e conceitos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente In:

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 6 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

O MUSEU DA FAZENDA ACAUÃ COMO RECURSO INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO TÉCNICO DE AGROINDÚSTRIA-PROEJA DO IFPB CAMPUS SOUSA

Patrícia Margela Fernandes Silveira
Téc. Administrativa-IFPB e Mestranda em Sistemas Agroindustriais-UFCG
patriciamargela@hotmail.com

Ana Paula de Andrade Rocha Arnaud
Pedagoga-IFPB
rocha_arnoud@hotmail.com

Francisca Estrela de Oliveira Trajano
Administradora-IFPB e Mestranda em Sistemas Agroindustriais-UFCG
franciscaestrelatrajano@yahoo.com.br

Liliane Andréa Antunes de Oliveira
Mestranda em Ensino-UERN
liantunes09@hotmail.com

RESUMO

Fundamentando-se nos princípios teóricos pesquisados, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Na ótica dos estudos a respeito do Ensino de História e os Museus Históricos, encontramos a possibilidade de transformar um Museu Histórico em Laboratório de História. Nessa perspectiva e para dinamizar mais o estudo de História no curso Técnico de Agroindústria-PROEJA do Instituto Federal de Educação da Paraíba - Campus Sousa, propomos o estudo do Museu da Fazenda Acauã, patrimônio histórico de grande relevância regional e nacional que está situado a cerca de 410 Km da capital João Pessoa, no município de Aparecida. Entendemos por esses vieses, quando pensamos o museu como ferramenta interdisciplinar e como espaço de suscetíveis problemáticas; ele nos ajuda na construção do ensino e do aprendizado de História, deixando de ser um local engessado e passando a ser visto como lugar de conhecimento e reconhecimento. Configura-se então uma nova abordagem para entender o museu e até mesmo o indivíduo que visita esse local, e coloca-se o “sujeito que aprende como um sujeito de experiências e representações socioculturais e ativas no processo de aprendizagem” (SIMAN, 2005, p. 348). O presente trabalho tem como objetivo estudar o museu histórico da Fazenda Acauã como recurso interdisciplinar para o Ensino de História no curso Técnico de Agroindústria-PROEJA do IFPB Campus Sousa, afirmando nele a construção e a preservação de conhecimento, de informações e de tradições.

Palavras-chave: Ensino de História. Museu da Fazenda Acauã. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa se propõe a discutir e investigar o museu histórico da Fazenda Acauã como recurso interdisciplinar para o Ensino de História no curso Técnico de Agroindústria-

PROEJA do IFPB Campus Sousa, afirmando nele a construção e a preservação de um conhecimento, de informações e de tradições.

Como promover estratégias de aprendizagem no ensino de História local, dinamizando a construção de novos conhecimentos a partir de acervo museal? Como trabalhar com o acervo da Fazenda Acauã, patrimônio de grande importância para a História e Cultura de nossa região e do estado da Paraíba? Qual tipo de atividade a ser desenvolvida com os alunos?

Compreender o museu como parte integrante da vida comunitária, tanto para as crianças, como para os adultos, bem como um recurso que educa através do olhar, das imagens e das expressões sociais; estabelecer relações entre educação, cultura, memória e ensino de História; Reconhecer os fatos históricos produzidos na Fazenda Acauã como fontes formadoras da cultura, da política e da sociedade do alto sertão da Paraíba dentre esses e outros objetivos estabelecemos nessa pesquisa e será dividida em três partes. Inicialmente, têm-se as considerações acerca do conceito de interdisciplinaridade, segundo os estudos de Edgar Morin e Ivani Fazenda, destacando que a interdisciplinaridade presta uma valiosa contribuição para o processo de aprendizagem dos educandos.

Em seguida, um relato sobre a instituição museu como patrimônio cultural da humanidade com objetivo não só de preservação do acervo que guarda, mas para utilizar este acervo como meio de transformação da realidade social através do testemunho que cada documento poderá oferecer a nível individual ou no seu conjunto, sobretudo, no que se refere à busca de uma prática interdisciplinar.

Por fim, ressaltando-se que, cada documento como suporte de informação, pode ser empregado para ensinar algo a alguém de maneira que este possa reconhecer no passado os mais variados elementos de uma realidade histórica; desenvolvendo a capacidade de observação, comparação, formulação de problemas e hipóteses com um envolvimento multidisciplinar facilitando a compreensão do espaço em que vive relacionando com o todo.

2 CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394/96 afirma como princípio da educação nacional a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, organizando a educação básica nos níveis fundamental e médio.

Os currículos, em especial o de História, tratarão de cumprir o seu papel além o educacional e ir até o social. Fazendo com que o público alvo dessa pesquisa conheça e

interaja aos principais acontecimentos da história local e regional através da história do museu da Fazenda Acauã. Antes, necessitamos entender e contextualizar, numa visão geral, esse objeto/recurso. Sendo que a organização curricular deve obedecer à integração e à articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos.

Assim, ao adotar-se uma visão interdisciplinar abandona-se a postura fragmentada e passa-se a uma posição de unidade diante da diversidade de informações passadas aos educandos. De acordo com Yared (2008, p. 161) “Interdisciplinar é toda interação existente entre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem”. Prosseguindo nesse raciocínio, ao aprofundar a temática da interdisciplinaridade, ainda expõe que:

A interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento (YARED, 2008, p. 162 *apud* FAZENDA, 2002, p. 180).

Percebe-se então que a interdisciplinaridade vem transpor a divisão do saber em compartimentos, a qual foi resultado da necessidade de especialização dos profissionais exigida pelo processo de industrialização da sociedade. Dessa maneira, para facilitar o aprendizado os conhecimentos foram organizados em disciplinas que passaram a ser lecionadas separadamente em relação às demais, o que contribuiu para uma formação repetitiva e engessada sem o exercício do censo crítico diante dos acontecimentos sociais.

A citada compartimentação dos saberes é criticada por Morin (2000), na obra “Os setes saberes necessários à educação do futuro”, o autor defende que a divisão das disciplinas impede o aprendizado daquilo que está tecido junto e acrescenta:

A nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. [...] A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar (MORIN, 2000, p. 40).

Adotando-se tal perspectiva, percebe-se que a compartimentação dos saberes é um obstáculo para a aprendizagem, pois quando se tenta juntar as partes dos conteúdos lecionados em separado acaba não havendo a compreensão do que foi explanado em sala de aula. O aluno não consegue relacionar os diferentes temas e, menos ainda, fazer uma ligação com sua

realidade de vida, acarretando apenas a memorização dos assuntos para ser aprovado nas avaliações feitas pelo professor e que logo depois será esquecida.

Ainda no entendimento desse mesmo autor encontramos que:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo (MORIN, 2000, p. 43).

Importante contribuição a esse tema foi dada por Japiassu (1976, p. 74) ao se debruçar sobre a interdisciplinaridade defendeu que “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Na prática, essa proposta traduz-se numa forma de abordar um mesmo tema sob as perspectivas das diferentes disciplinas.

Assim, percebe-se que o objetivo da interdisciplinaridade não é diluir, extinguir as disciplinas, mas sim, manter a individualidade delas, o que se pretende na verdade, é uma compreensão múltipla das causas e fatores que intervêm na realidade social e que são estudados nos conteúdos de História.

3 O MUSEU DA FAZENDA ACAUÃ COMO RECURSO INTERDISCIPLINAR

Várias são as definições de museu, recorremos aqui ao conceito apresentado pelo Conselho Internacional de Museus (1986) que definiu como uma instituição a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, geralmente é aberta ao público, desenvolvendo um papel de recurso educativo a ser usado por todos os setores da população ou grupos especializados, com o objetivo de preservação, pesquisa e comunicação por meio das exposições permanentes e temporárias. Sendo assim, o museu não pode ser um depósito de coisas velhas, em desuso, somente para guardar lembranças de um passado que não existem mais.

A instituição museu abriga um patrimônio cultural da humanidade, com objetivo não só de preservação do acervo que guarda, mas para utilizar este acervo como meio de transformação da realidade social através do testemunho que cada documento poderá oferecer a nível individual ou no seu conjunto. Ressaltando-se que, cada documento como suporte de informação, pode ser empregado para ensinar algo a alguém de maneira que este possa

reconhecer no passado os mais variados elementos de uma realidade histórica; desenvolvendo a capacidade de observação, comparação, formulação de problemas e hipóteses com um envolvimento multidisciplinar facilitando a compreensão do espaço em que vive relacionando com o todo.

Em se tratando do museu da Fazenda Acauã, é considerado uma das mais antigas do Nordeste brasileiro e a autorização para a sua exploração foi dada pela corte portuguesa à Casa da Torre, datada de 05 de agosto de 1700, conforme requerimento nº 19 - Datas e Sesmarias

Sargento-mor Gonçalo de Oliveira Ledo, Matheos Pereira de Oliveira, Capitao Francisco Pereira de Oliveira, Capitao Bento Correia de Lima, Sargento-mor Joao de Andrade, Licenciado Luis de Mendonça de Sá, João de Souto Maior, Bernardino de Mendonça Bezerra, Tenente Francisco Fernandes, Capitao Jose Fernandes ... " requeriam terras devolutas, "Tendo sido feita a concessao pelo seguinte despacho: Faço mercê a cada urn dos supplicantes de duas legoas de terra de comprido e uma de largo sucessivamente pelo rio das Piranhas acima para o da Vacca-Morta, sem enterpolação de terra alguma, nao se havendo feito dellas outra merce, com condição de que em cada legoa porem urn curral de gada dentro de urn anno de que se lhes passe carta, e quanto as terras de Acau-an que estão despovoadas e a foram em algum tempo, o Provedor da Fazenda Real mandara fixar edictos de trinta dias a que dentro de urn anno seus donos as povoassem, alias passado elle se davão aos supplicantes, replicaram estes dizendo que o logar Acau-an, de que fazia menção a petição nunca foram dados, e porquanto havia outro logar povoado, com um rio chamado Acau-an pertencente ao Capitao Affonso de Albuquerque Maranhao e seus irmaos, vinte e cinco legoas, donde pediam elles supplicantes, sem que comprhendessem as Piranhas aonde tinha urn sitio chamado Acau-an, que nunca fora povoado e nem dadas as terras, e como elles suplicantes queriam logo povoar e a carta levava a clausula, nao prejudicando a terceiro, pediam mandasse passar carta de dacta na forma de sua petição, não prejudicando aos ditos cap.m Affonso de Albuquerque Maranhao e seus irmaos ou outro terceiro. Informando o Provedor que as terras pedidas nao eram as mesmas pertencentes ao Capitao Affonso de Albuquerque, foi-lhes feita a concessao de vinte legoas de terra, sendo duas de comprido e uma de largo, a cada um, pelo rio das Piranhas acima para o da Vacca-Morta, e pela de Acau-an sem enterpolação de terra alguma, pelo Capitão-mór Francisco de Abreu Pereira.

Ainda hoje, a Acauã é considerada um monumento de grande valor histórico, representativo do apogeu econômico e cultural do Sertão paraibano, do Século XVIII ao XX, pois a sua história está inteiramente ligada à história da Paraíba e do Nordeste. No Período Colonial, a mesma foi destaque como ponto de apoio aos simpatizantes da Confederação do Equador (movimento de insurreição que tentou fundar uma República no estado vizinho de Pernambuco), tendo sido o seu proprietário Padre Luíz Correia de Sá, um dos principais líderes na região sertaneja. A fazenda chegou a abrigar o revolucionário Frei Caneca em 1824,

quando o mesmo voltava do Ceará, preso pelas forças imperiais. O prisioneiro registrou no seu Itinerário as melhores impressões da fazenda.

Em caminho passamos pela Acauã, onde mora o padre Luiz José e seu filho, que nos hospedaram o melhor possível. Aqui almoçamos. A casa da Acauã é a propriedade melhor das do sertão; tem uma capella pequena e nova, ficando-lhe muito pelo lado esquerdo um bom sobrado, e pelo direito uma grande casa terrea elegante, o que tudo faz um prospecto linda aos olhos do passageiro (BRANDÃO, 1924, p. 56).

No início do século XIX, mais precisamente na década de 20, Acauã foi propriedade do então presidente da Província da Paraíba, João Suassuna, pai do escritor, dramaturgo, ensaísta, romancista e poeta Ariano Suassuna que por ali viveu um pouco da sua infância, registrando em suas obras parte das memórias da fazenda.

A partir da segunda metade do século XX, a fazenda viveu a sua fase de declínio e abandono, chegando a ser desapropriada para fins de Reforma Agrária pelo governo federal no final da década de 1990. Nos últimos anos desta década, como na famosa lenda do pássaro fênix, a fazenda mais uma vez “resurge das cinzas” e volta a aparecer no cenário nacional, agora como espaço para difusão da arte e da cultura sertaneja, com a instalação no Conjunto Histórico, tombado pelo IPHAN, o Ponto de Cultura Caminhos de Acauhan administrado pela Acauã Produções Culturais.

Educação, memória e cultura se determinam, complementam-se, uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (FONSECA, 2003).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As preocupações com o saber histórico produzidas na sala de aula expõem que este espaço de educação formal é, diretamente, formado por diversos agentes, fornecedores das diretrizes basilares. Partindo disso, a problemática maior está em que conteúdos e métodos seriam apropriados para o Ensino de História. Discutir sobre a construção da memória é extremamente importante. A sala de aula dialoga com a instituição museológica para a ampliação do conhecimento histórico dos alunos, em especial, dos alunos do curso de Agroindústria na modalidade de Educação de Jovens e adultos- PROEJA do IFPB Campus

Sousa.



Pretende-se, portanto, com esta pesquisa, analisar e sugerir possibilidades de realização de uma nova prática pedagógica, ou seja, a partir de visitas escolares aos museus, em especial, ao museu da Fazenda Acauã, que venham auxiliar na construção de novos conhecimentos, através de uma análise de historicidade do objeto museal, que deverá embasar todo o processo documental, entendido como suporte básico para a realização da comunicação no museu.

Na maioria das vezes, os programas educativos desenvolvidos pelos museus com a rede escolar, não passam de atividades eventuais, ao mesmo tempo em que as ações museológicas de pesquisa, conservação, exposição e documentação em geral, têm sido insuficientes no sentido de fornecer o suporte necessário para a construção de uma nova prática pedagógica interdisciplinar.

Feito o levantamento dos museus da região, a indicação pelo estudo do museu de destaque do alto Sertão Paraibano (Fazenda Acauã) será fundamentada e partirá do princípio de que o espaço em que se vive não é uma entidade abstrata e imutável que se coloca acima dos indivíduos, mas uma construção histórico-social, uma conquista de todos aqueles que nele vivem e viveram, em que se vê a importância do pertencimento ao local.

Assim, espera-se provocar uma inquietação, o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o local onde vivem, trazendo e revelando um comportamento de preservação e apreço ao patrimônio histórico, bem como de respeito à tradição/saber/cultura popular.

É fato importante para os participantes da pesquisa que reconhecer a identidade cultural e história local, bem como o pertencimento; perceber a importância do lugar em que a comunidade vive e está inserida, desencadeará uma aprendizagem significativa através de uma aula interativa e dinâmica.

No ensino de História, especialmente, há temas básicos como a cidadania, o trabalho e a cultura que precisam ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar e contextualizados, aproximando-se da realidade social. Além do que, a disciplina deve ser capaz de causar o estranhamento e a desnaturalização diante dos acontecimentos sociais para que possa formar estudantes conscientes, questionadores e transformadores do contexto social em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Biblioteca Digital da Câmara**. 8 ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br>>. Acesso em: 22 de jul. de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **História/Secretaria de Educação Fundamental- Brasília:** MEC/SEF, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE MUSEUS. 2010. Disponível em:

http://www.mp.usp.br/sites/default/files/arquivosanexos/codigo_de_etica_do_icom.pdf.

Acesso em 10 de março de 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães: **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizados (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas-SP: Papirus, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA FILHO, F. L. **Fazenda Acauã:** Apogeu e Declínio. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Geopolítica e História. Faculdades Integradas de Patos-FIP, 2010.

SIMAN, Lana Maria de Castro. **Representações e memórias sociais compartilhadas:** desafios para os processos de ensino e aprendizagem de História. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v2n67/a07/v2567.pdf. Acesso em 15 de março de 2017

OS GINÁSIOS BANDEIRANTES EM IMPERATRIZ E AMARANTE DO MARANHÃO: UMA HISTÓRIA COMPARADA (1966-1976)

Emylle Paula Silva

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

emyllepaula@hotmail.com

Áquila Caroline Brandão de Souza

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

brandaoaquilacaroline@gmail.com

Magda Mirelly dos Santos Borralho

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

magdamirelly14@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo, apontar, a partir do método comparativo, as analogias e diferenças dos ginásios bandeirantes de Imperatriz e de Amarante do Maranhão. O recorte histórico vai de 1966 a 1976. Os dois ginásios estavam inseridos em um projeto de expansão do ensino secundário no Maranhão. A pesquisa se debruçou sobre o Projeto Bandeirante, criado na gestão governamental de José Sarney. Esse projeto, segundo discursos da época, seria fundamental para o desenvolvimento do Estado. A pesquisa surgiu da necessidade de se conhecer a história do ensino secundário no interior do Maranhão. Percebeu-se que, tanto Imperatriz, quanto Amarante necessitava de um ensino secundário público. Em Imperatriz existiam instituições particulares que ofereciam o ensino secundário, entretanto, em Amarante do Maranhão, inexistiam estabelecimentos, mesmo particulares, que ofertassem esse nível de ensino. As instalações dos dois ginásios foram importantes nessas cidades, pois oportunizou, ainda que de forma limitada, o acesso a esse nível em seu caráter público. Fundamentada numa perspectiva comparativa, a pesquisa apresenta observações sobre o público discente, professores e estruturas físicas dos dois ginásios. Com a ampliação do conceito de documento trazida pelos Annales, a pesquisa foi realizada em vestígios como fotografias e testemunhos orais. Além da pesquisa documental, autores como: Bloch (1998), Nascimento (2013) e Souza (2008), subsidiaram a análise.

Palavras-Chave: Maranhão. Ginásio Bandeirante. Ensino Secundário.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Bandeirante foi um marco na educação maranhense, pois foi responsável pela expansão do ensino secundário público no estado, com a implantação de 95 ginásios entre os anos de 1968 a 1973. A partir da necessidade de se conhecer a inserção de tal projeto, mais especificamente, na educação do interior do Maranhão, foram escolhidos dois ginásios, a saber: os ginásios bandeirantes de Imperatriz e o de Amarante do Maranhão.

Neste trabalho pretende-se refletir sobre os dois ginásios a partir de uma abordagem comparativa. Apontando suas analogias, são tecidas observações sobre público discente, professores e estruturas físicas dos dois ginásios. A partir da ampliação do conceito de

documento trazida pelos Annales, a pesquisa foi realizada a partir de testemunhos e vestígios como: entrevistas, fotografias e arquivos escolares.

Para Bloch (1998), à primeira vista, o método comparativo se propõe a apresentar analogias entre objetos de estudos, descrever as curvas da sua evolução, encontrar as semelhanças e as diferenças, e pode ocorrer, ainda, a possibilidade de abertura de novas direções para a investigação, sugeridas pela comparação.

Apresenta-se no trabalho, um breve relato histórico do contexto do ensino secundário no Brasil e no Maranhão. Discorre-se, também, sobre as tentativas de consolidação deste nível de ensino no âmbito nacional e estadual. Por fim, apresentam-se traços dos ginásios bandeirantes de Amarante e Imperatriz, numa perspectiva comparativa.

Para elaboração do trabalho foram realizadas entrevista com dois ex-alunos do GB de Amarante e uma ex-professora do GB de Imperatriz. Além da pesquisa documental autores como: Bloch (1998), Nascimento (2013) e Souza (2008), subsidiaram a análise. Notamos a relevância desta pesquisa para a nossa formação acadêmica e para a reconstrução da história do ensino secundário no interior do Maranhão.

2 O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL E MARANHÃO

O ensino secundário no Brasil, desde a primeira república é tema de debates e discussões no campo educacional por todo país. A busca por sua consolidação é expressa pelas diversas reformas no decorrer do século XX. Nota-se, que tais reformas, apresentava em seu bojo a estruturação do currículo, discutindo-se sobre sua natureza, se deveria ser humanística ou científica e ainda sobre os fins da formação nesse nível. Todas essas e questões estiveram em pauta, como aponta SOUZA (2008, p. 146):

[...] a reestruturação da educação secundária, considerada uma necessidade inadiável, esteve no centro debates educacionais. As polêmicas travadas voltaram a problematizar as finalidades desse ramo do ensino médio, o tipo adequado da formação a ser dada aos alunos, a necessária articulação do secundário com o primário e com o ensino técnico-profissional e a renovação didática em conformidade com o pensamento pedagógico em circulação.

O dualismo no currículo brasileiro era fortemente presente. Segundo Souza (2008) o secundário possuía dois tipos de formação: uma propedêutica, mais humanística, voltada para uma sociedade elitista, que visava o ensino superior, e outra formativa, voltada para um ensino científico, para uma formação mais “técnica”, para as camadas mais populares. Na década de

1930, com o crescimento econômico do país era necessária uma reformulação no ensino secundário. Como afirma Nascimento (2013, p. 29):

A demanda propulsãoada pelo desenvolvimento nacional, desde meados de 1930, ocasionou novas reivindicações das classes médias e populares urbanas. A modernização dos ginásios seria, então, o ponto inicial de transformação da educação secundária brasileira. A formação para o trabalho, a extensão da escolaridade e a relação entre educação e desenvolvimento econômico, eram temas que estavam na base dessa discussão e posteriores revisões curriculares.

Com necessidade de se organizar o ensino secundário no ano de 1930, houve a reforma Francisco Campos a partir do decreto n.19.850, de 14 de abril, de 1931. De acordo com Souza, essa reforma trouxe uma padronização para ensino secundário do país, no que diz respeito à fiscalização e inspeção federal, “[...] com vistas a viabilizar uma fiscalização exigente e rigorosa” (2008, p. 150). O latim, que tinha grande ênfase no currículo, perdeu um pouco de espaço, dando lugar às disciplinas mais científicas. A reforma Campos trouxe relevantes contribuições para organização do ensino secundário:

Para efeito de expedir certificados de habilitação válidos e legais, os estabelecimentos de ensino secundário deveriam requerer ao Ministério da Educação e Saúde Pública, devendo apresentar instalações, edifícios e material de didático apropriado, corpo docente inscrito no registro de professores (SOUZA, 2008, p. 150).

Souza (2008) ainda ressalta que, parte desta uniformização, se dava em sua maioria para o ensino secundário privado que, na época, contava com setenta e cinco por cento (75%) das matrículas nesta modalidade de ensino.

A Constituição de 1934 tornou o ensino secundário de responsabilidade do Estado. Com a implantação de uma nova carta em 1937 no “Estado Novo”, o ensino secundário passou a ser de responsabilidade do país, estados e municípios.

Posteriormente, houve a Reforma Capanema, quando Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde no governo Getúlio Vargas, no período de 1934 a 1945. Para Souza (2008), a reforma Capanema em 1942, denominada “Lei Orgânica do Ensino Secundária promulgada a partir do decreto n. 4.244, de nove de abril de 1942, possuía finalidades que atendiam interesse políticos e sociais, colocando as escolas a serviço da construção da identidade nacional e sustentação do regime político vigente. Destacou-se a ampliação do currículo humanístico, com objetivo de formar uma classe dirigente para ocupar cargos de liderança na federação. A ênfase sobre a língua portuguesa estava ao lado de um incentivo ao

patriotismo. Existia ainda uma orientação educacional sobre a distribuição de conteúdo em áreas e uma padronização das modalidades de ensino do ginásio e colegial. Segundo a autora:

O ginásio destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo e o colégio, compreendendo, além do curso ginásial, os cursos de segundo ciclo. O termo colegial logo foi adotado para designar o segundo ciclo do secundário. Assim, os termos ginásio e colégio e, respectivamente, ginásial e colegial adquiriram uma identidade surpreendentemente na sociedade brasileira até hoje (SOUZA, 2008, p. 173).

No ano de 1960, foi aprovada no governo de João Goulart, a primeira LDB, a 4024/61, no dia 20 de dezembro de 1961. Segundo essa lei, a União e os estados deveriam investir, pelo menos, 12% do PIB (Produto Interno Bruto) na educação e também obrigava os estados e municípios a colocarem 20% do orçamento nesta área. O ensino secundário passou a ser de sete anos, podendo ser de quatro anos no ginásio e três anos no colegial. A nova lei trouxe mais flexibilidade ao currículo e autonomia aos estados.

No Maranhão da década de 1960, o ensino secundário público era quase inexistente, encontrando-se apenas na capital. No governo de Newton Bello, que perdurou até 1965, o ensino primário foi o maior alvo de investimentos e, segundo dados, as taxas de analfabetismo chegavam a 80% na época.

Em 1966, o governador eleito, José Sarney, assumiu o mandato com o seguinte discurso: “Uma escola por dia, um ginásio por mês, uma faculdade por ano”. Essa foi a fala de Sarney para a educação na construção do chamado “Maranhão Novo”.

De 1967 a 1968 teve início o Projeto Bandeirante, que tratava da expansão do secundário no Estado. O secretário de educação que esteve à frente foi José Maria Cabral Marques, juntamente com técnicos como: Joel Brito Barros, Anna Maria Saldanha de Castro Soares e Marilene Bílio de Souza dos Santos. O interior do Maranhão “clamava” pelo o ensino secundário público. Segundo Nascimento (2012, p. 82):

Cabral Marques deixa claro que, para além do espontaneísmo, o projeto educacional gestado por ele teria um caráter intencional, sistemático e planejado, ao mesmo tempo em que reafirmava sua competência para esse campo. Destaca-se ainda, agora nas palavras do governador, a pressão que se fazia, por parte dos prefeitos por mais escolas públicas no interior do estado, revelando que o projeto construído posteriormente, ao lado de outros, era resultado, também, de reclamações municipais.

A escolha dos primeiros ginásios implantados se deu a partir das necessidades das cidades que não possuíam tal nível de ensino e, de acordo com Nascimento (2012), levava-se

em consideração, ainda, a densidade populacional, clientela, recursos humanos e vias de acessos. Entretanto, o contexto político era determinante para implantação dos ginásios bandeirantes, preferivelmente onde, o então governador, houvesse ganhado as eleições.

Inicialmente, em 1968, foram implantados 35 ginásios. Em 1969 foram instalados mais 27 ginásios. As instalações físicas de vários bandeirantes reaproveitavam instalações já existentes nos municípios para gerar um baixo custo. Em 1971, mais oito ginásios foram implantados, e no ano de 1973 (último ano da implantação dos ginásios) implantaram-se dois ginásios. Por mais que o número de ginásios públicos estaduais superasse o número de ginásios particulares, isso não significou uma superação, em termos de matrículas, da rede pública em relação à particular. Como afirma Nascimento (2012, p. 87):

Como se percebe, a instalação de 84 ginásios em três anos não significava, proporcionalmente, o aumento de matrículas no ensino secundário público e de responsabilidade do estado. Apesar de ultrapassar quantitativamente a rede particular em termos de unidades escolares, no que se refere às matrículas, a segunda rede continuaria dominando a oferta de vagas nesse nível de ensino. O reduzido número de turmas implantadas inicialmente em cada ginásio pode ser explicado, entre outros fatores, pelo reduzido quadro docente para atuação no estado, ainda que fosse só com a formação no magistério.

Com a nova LDB 5692/71, houve uma integração do primário com o ginásio, dando origem ao denominado, 1º grau, com duração de oito anos, já o 2º grau, se concentrou no ensino técnico, que visava à qualificação da mão de obra. Souza (2008, p. 267) afirma que:

[...] a mudança de nomenclatura visava a desconstruir a estrutura educacional sedimentada ao longo do século XX, imprimindo uma nova orientação e substituindo os sentidos simbólicos consagrados em torno do ensino primário e secundário e técnico e suas instituições características – os grupos escolares, os ginásios, os colégios com os cursos clássicos e os científicos, os ginásios industriais etc.

Após a LDB de 1971, no Maranhão, sob a direção da Secretaria de Educação, o então Luiz de Moraes Rêgo, designou que os ginásios seriam integrados ao primário, sendo o segundo nível do primeiro grau, formando a partir daí as unidades integradas.

3 OS GINÁSIOS BANDEIRANTES EM IMPERATRIZ E AMARANTE

Os ginásios bandeirantes de Imperatriz e Amarante, ambos instalados em 1969, foram importantes para suas respectivas cidades, que não possuíam este nível de ensino, em caráter

público. No que diz respeito às escolhas para instalações dos ginásios, pode-se dizer que Imperatriz, à época, era uma cidade de grande influência econômica, por ser considerado “coração do estado” neste aspecto. Já Amarante do Maranhão, não possuía nenhum aspecto que chamasse atenção nesse sentido, exceto, a inexistência de uma instituição no nível secundário.

Em 1969, na gestão municipal do prefeito, José de Ribamar Fiquene, foi fundado o Ginásio Bandeirante de Imperatriz-MA. De acordo com o histórico escolar do Centro de Ensino Nascimento de Moraes, o ginásio contava com 911 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino, na direção de Iris Assunção e sob a coordenação de Janice Coêlho Miranda. Iniciou seus trabalhos com cinco turmas. O ginásio bandeirante de Imperatriz funcionava em parte do espaço físico da atual Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão/UEMASUL. Nessas mesmas instalações, funcionava no turno noturno a Escola Normal Pedagógica de Imperatriz.

O ginásio bandeirante de Amarante do Maranhão – MA, passou a funcionar a partir do dia 20 de Agosto de 1969, usando as instalações de uma casa de eventos, denominada “O prédio”. Nesse mesmo espaço, funcionava uma escola que tinha apenas o primário, cujo nome era, “Padre João Batista Teixeira”. Esse espaço havia sido reformado e adaptado para funcionar a escola. Inicialmente, o ginásio começou com uma turma no turno vespertino, depois passou a funcionar também com outras turmas no turno noturno, na gestão municipal de José Ribamar Alves Ribeiro. Até então, a cidade não possuía um ginásio.

Fotografia 1-GB Amarante após reforma. Ano desconhecido Fonte: arquivo pessoal



Segundo depoimentos de ex-integrantes dos dois ginásios, para adentrar no curso ginásial, era necessário à realização de uma prova “*comparada ao vestibular das faculdades de hoje em dia*”. Era o chamado Exame de Admissão, que funcionou, por muito tempo, como um filtro que limitava a entrada sugerida pela demanda de pessoas que precisam cursar o secundário, à época.

Em ambas as cidades os ginásios foram instalados em estruturas físicas já existentes. O corpo docente dos ginásios, em sua maioria, veio de São Luís e demais capitais do país. Inicialmente a formação ocorria em São Luís, mas depois, apenas os professores de Imperatriz iam a São Luís e, posteriormente, forneciam formação aos demais da região. O corpo docente de Imperatriz, em sua maioria, era formado por professores locais, pois a cidade já possuía o curso normal. Já em Amarante do Maranhão, era formada por professores oriundos de São Luís e de outros lugares.

Segundo professora A (2017) entrevistada do GB de Imperatriz, no que diz respeito à formação dos professores:

As formações inicialmente foram realizadas pelos professores de São Luís, depois Imperatriz se tornou um polo, onde vinha vários professores da região. As formações eram realizadas de forma bem intensa nos finais de semana, uma vez no mês.

Fotografia 2- Professoras dos ginásios em formação no GB Imperatriz-1972



Fonte: (NASCIMENTO, 2013, p.139)

Tanto no ginásio de Imperatriz, quanto no de Amarante do Maranhão, existiam bibliotecas, sendo que, em Imperatriz, segundos relatos, esse espaço era bastante estruturado. Já a de Amarante era bem menor, contando com poucos livros e funcionando numa minúscula sala. Sobre essa biblioteca, um ex-aluno A (2017) do GB Amarante do Maranhão, disse: “[...] *minha filha, era coisa pouca, tinha apenas alguns livros e ficava numa salinha pequena... coisa pouca.*”. Já sobre a de Imperatriz, a professora A (2017), disse: “[...] *ah, era coisa de primeiro mundo porque quando começou o ginásio, começou a todo o vapor. Vieram muitos livros e tudo de primeira qualidade*”.

No currículo do projeto bandeirante existia a disciplina de técnicas agrícolas. Segundo o Projeto Bandeirante: “*As técnicas de comércio e agrícolas será dada ênfase particular, proporcionando aos educandos uma formação útil a si mesmo e á comunidade.*” (MARANHÃO, 1968, p. 6).

De acordo com o Projeto Bandeirante, tal disciplina deveria ter como objetivo o desenvolvimento da agricultura local da região, já que a economia do estado tinha como base a agricultura e a pecuária. Para desenvolvimento da disciplina foram implantadas hortas dentro dos ginásios, mantidas pelos próprios estudantes, instruídos pelo professor.

Segundo ex-aluna B (2017) do GB de Amarante havia uma horta para prática da disciplina técnicas agrícolas: “[...] *tinha uns canteiros pequenos, em que a gente plantava cebola, coentro, salsa e gente levava pra casa ou se quisesse vendia. Mas ninguém vendia não, ficava pra si.*”. Uma ex – professora A (2017) do GB Imperatriz relatou: “[...] *havia uma horta, bem grande para a disciplina técnicas agrícolas e os alunos cuidavam nos finais de semana*”.

No que diz respeito aos fardamentos, não foram encontradas evidências se eram iguais nos dois ginásios. Entretanto, relataremos as suas características a partir das memórias dos entrevistados. Segundo ex-aluna B (2017), do GB Amarante do Maranhão:

[...] as meninas usavam saias de prega, abaixo do joelho, com meios brancos e sapato fechado preto e blusa branca. Os meninos calças preta e camisa branca com gravatinha. Tinha um traço bordado na manga da blusa das meninas e na gravata dos meninos que pra marcar a serie que nós estudávamos. Não podia ir sem a meia e sem o sapato, pois tinham um homem na porta que fiscalizava e, se tivesse com o pé machucado, um pé ia no chinelo e o outro no sapato.

Nota- se no discurso da ex-aluna, traços marcantes de uma cultura escolar que prezava pela padronização e organização do fardamento com rigor. O mesmo discurso de padronização

é notado na fala da ex-professora A (2017) do GB Imperatriz, quando a mesma diz que o fardamento das meninas eram saias e blusas e dos meninos calças e camisas e todos iguais.

A partir da implantação das unidades integradas, o GB Imperatriz, em 1974, passou a se chamar “Complexo Educacional Mourão Rangel”, funcionando no mesmo endereço. Posteriormente, em 1976, no dia 23 de maio, esse complexo foi desmembrado, dando origem a “Unidade Escolar Nascimento de Moraes”, funcionando em um novo endereço com a modalidade de ensino médio. Em Amarante do Maranhão, passou a ser novamente chamado de Unidade Escolar Padre João Batista Teixeira. Mas por influência do que foi o projeto bandeirante, ainda hoje, a escola é conhecida popularmente por “Bandeirante”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino secundário no país sofreu, durante o século XX, reformas que influenciaram esse nível de ensino no Maranhão. A necessidade de popularização teve seu auge no governo de José Sarney. O Projeto Bandeirante era uma promessa diante da necessidade de suprir a falta de ensino secundário no interior do estado e contribuir para a formação profissional local.

Partindo da proposta de Bloch, buscamos comparar os dois ginásios, de Amarante do Maranhão e de Imperatriz, mostrando a relevância para as suas respectivas cidades. A comparação revelou aspectos das estruturas físicas, exames de admissão e currículos. Perceberam-se também suas diferenças quanto à estrutura das bibliotecas, hortas e corpo docente. Ressalta-se que, apesar das limitações vivenciadas nesses ginásios, o projeto foi de suma importância para a construção do ensino secundário público no interior do Maranhão.

Tanto para cidade de Imperatriz, quanto para Amarante do Maranhão, os ginásios foram o marco inicial para prover a falta de ensino em nível secundário. No decorrer das entrevistas notou-se a importância pessoal e profissional desses ginásios para alunos e professores.

REFERENCIAS

A, ex-aluno GB Amarante. **Entrevista concedida a Àquila Caroline Brandão de Souza.** Amarante do Maranhão, 30 de Abr. 2017.

A, ex-professora GB Imperatriz. **Entrevista concedida a Emylle Paula Silva.** Imperatriz, 27 de Abr.2017.

B, ex-aluno GB Amarante. **Entrevista concedida a Magda Mirelly dos Santos Borrhalho.** Amarante do Maranhão, 30 de abr. 2017.

BLOCH, Marc. Para uma história comparada das sociedades europeias. In: **História e historiadores.** Lisboa: Teorema, 1998.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Bandeirante**. São Luís, 1968. Mimeografado.

NASCIMENTO, Elizânia Sousa do. **Desbravando inteligências para o desenvolvimento: o projeto Bandeirante e a expansão do Ensino Secundário no Maranhão (1968-1973)**.

Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós Graduação. Universidade Federal do Piauí, Teresina: Piauí, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRABALHANDO O PATRIMÔNIO CULTURAL: RESGATANDO A HISTÓRIA DE CAJAZEIRAS E SEUS ASPECTOS CULTURAIS

Mírian Moreira Lira

Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN

Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade São Francisco - FASP

Pedagoga pela Faculdade São Francisco da Paraíba - FASP

mirianmoreiralira@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral compreender a importância do patrimônio cultural, valorizando a história do município de Cajazeiras – Paraíba. Tal trabalho se concretiza na proposta realizada em sala de aula, na história local que é o Patrimônio Cultural, como forma de conservar e garantir a memória de uma cidade histórica como Cajazeiras – Paraíba. É necessário, portanto, pensar o conceito de Patrimônio Cultural e seus objetivos de ensino da história nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tendo como pressuposto metodológico a análise de artigos publicados nos últimos cinco anos e que trazem informações pertinentes, facilitando as discussões sobre o tema com base teórica em: Horta (1999), IPHAN (2006) e Santos (2001). Os resultados desta investigação apontam para importância de conhecermos o local em que os alunos vivem, como forma de reconhecimento de sua identidade, enquanto sujeitos ativos da história. Enfim, o estudo sobre essa temática tão relevante para a sociedade atual deve ser feito no sentido de aguçar as discussões e resgatar a importância do patrimônio cultural, o local que as crianças e adolescentes possam futuramente preservar nossas riquezas históricas.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural. Ensino Fundamental. Ensino de História

1 INTRODUÇÃO

Atualizações tecnológicas e científicas dos tempos atuais têm gerando uma rotina pautada em itens da tecnologia e da mídia que invadem a vida das pessoas na sociedade trazendo inúmeras culturas de várias partes do mundo, modificando comportamentos e transformando a cultura local. Deste modo, é percebido que algumas atividades culturais têm sutilmente perdido sua essência e ainda outras tem caído no esquecimento, sem se mencionar os inúmeros problemas sociais que surgem em virtude de tais mudanças, trazendo grandes desafios às escolas, aos educadores e a sociedade como um todo.

Assim, apropriar-se das tecnologias para realizar atividades escolares que priorizem a valorização da cultura local é o intuito do corpo pedagógico da EEEF. Coronel Joaquim Matos, através do estudo resgatando a história de Cajazeiras e seus aspectos culturais. Pois, é preciso instigar ações que corroborem para a construção de conhecimentos, como a pesquisa, o contato com elementos de estudo que favoreçam a descoberta do essencial para a vida escolar e em

comunidade. De modo, que a Escola conduza os estudantes a compreenderem que são parte do processo de construção de conhecimentos, de construção da história, de construção cultural.

Este trabalho tem como Objetivo Geral compreender a importância do Patrimônio Cultural, valorizando a história do município de Cajazeiras – Paraíba, trabalhando em sala de aula, os objetivos específicos são: incentivar nossos alunos e comunidade escolar a pesquisar e ler mais sobre a história do nosso município, Cajazeiras, estimular os alunos a entenderem a origem e significado do nome Cajazeiras, desenvolver a imaginação, a curiosidade e a criatividade do aluno em conhecer sua cidade, despertar nos alunos o interesse pelo Patrimônio cultural da sua cidade conhecendo os pontos turísticos da mesma.

Tendo como percurso metodológico da pesquisa bibliográfica e relato de experiência do projeto realizado em uma escola na cidade de Cajazeiras – PB. O presente estudo foi realizado na Escola da Rede Estadual de Ensino, EEEF. Coronel Joaquim Matos, situada na Rua Júlio Marques do Nascimento, nº. 975, bairro Cristo Rei, no município de Cajazeiras-PB. Será desenvolvido nas turmas do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, sendo aplicado através das disciplinas Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia.

Espera-se, portanto, com este trabalho contemplar atividades que valorizem a atuação do educando, e como tal possam colaborar para o seu desenvolvimento intelectual favorecendo a compreensão e o reconhecimento de que é um ser que faz parte da sociedade e que poderá transformar o lugar em que vive em todos os aspectos, físico/ambiental e social, construindo história, através do levantamento de dados históricos e geográficos, envolvendo aspectos culturais da cidade de Cajazeiras, interagindo com outros estudantes, e outros participantes da sociedade.

2 O CONCEITO DE PATRIMÔNIO CULTURAL

Conforme o dicionário Rocha, o conceito de patrimônio significa herança, riqueza, coleção de bens herdados. A palavra vem da ideia de pai ou pátria. É o conjunto de bens culturais de diversas naturezas: patrimônio natural, material e imaterial. Os vocábulos pater chefe de família e nomos lei, uso, costumes relacionados à origem de uma sociedade dão origem à palavra patrimônio.

A atual Constituição Brasileira adotou a denominação Patrimônio Cultural e, no seu artigo 216, seção II – da Cultura, coloca que:

Constituem Patrimônio Cultural Brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos grupos formadores da sociedade brasileiras, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas artísticas e tecnológicas; IV – as obras, os objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico e artístico. (Constituição da República Federativa do Brasil, art. 216, seção II).

Atualmente são compreendidos como patrimônios culturais elementos que vão desde construções de reconhecido valor histórico a manifestações culturais corriqueiras, pratos típicos, danças, fazeres e costumes em geral. De acordo com a cartilha de preservação do patrimônio cultural da regional paranaense do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN):

- Cultura é tudo o que é aprendido e compartilhado pelos indivíduos de um mesmo grupo, conferindo-lhe identidade.
- Bem cultural é o conjunto de atividades e modos de agir e viver de um povo, nos quais se desenvolvem os grupos sociais formando comunidades, coletividades e nações.
- Patrimônio cultural é o encontro de todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu valor, são considerados de interesse relevante para a conservação da identidade e da cultura de um povo.
- Patrimônio é a nossa herança do passado, a qual vivenciamos hoje e que passaremos às gerações futuras. E, por meio da preservação desse patrimônio, exerce-se a cidadania (IPHAN, 2006, p. 147).

Segundo o IPHAN, a educação patrimonial orienta como observar um objeto para conhecê-lo melhor, identificando a sua função, o aspecto físico, a forma e o valor que lhe é dado (HORTA, 1999). Podemos utilizar essa sugestão em sala, levando uma foto de um objeto antigo para ser observada e realização de visitas aos pontos históricos da cidade.

De acordo com os Parâmetro Curricular Nacional - PCN (1998), os conteúdos de história expressam três grandes intenções:

- Contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;
- Favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades;
- Propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da história (BRASIL, 1998, p. 46).

Para cada um dos ciclos do Ensino Fundamental, os PCN estabelecem objetivos gerais e específicos, o professor pode incluir objetivos na perspectiva da contribuição para a formação

da consciência histórica de seus alunos. Esses objetivos devem auxiliar os alunos a conhecerem e compreenderem o seu passado, de sua família e comunidade, contribuindo para que possam orientar-se no presente, balizados por suas expectativas de futuro.

Neste sentido, é preciso entender que todos nós somos sujeitos históricos e, a partir de nossas histórias individuais, temos a formação de uma história coletiva. Para os PCN (1998) de história.

Os sujeitos históricos podem ser entendidos, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (BRASIL, 1998, p. 68).

Partindo da história vivida e narrada por uma única pessoa, é possível ter ideia dos acontecimentos que atingiam a população de uma sociedade numa determinada época. É dessa forma que se percebe como a história individual se integra com a história coletiva.

2.1 Os objetivos do ensino de história nos Parâmetros Curriculares Nacional - PCN

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 33) estabelecem os seguintes objetivos gerais para o ensino de história no Ensino Fundamental:

- Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1998, p. 33).

Essas diretrizes foram elaboradas por professores em fase inicial de um processo de pesquisas sobre elementos de sua prática, mais especificamente sobre as ideias históricas prévias das crianças e jovens com que trabalham. As pesquisas já influenciaram a formulação do objetivo de levar o aluno a pensar historicamente e contribuir para o aprimoramento de sua consciência histórica.

De acordo como Araucária, afirma: que “o aluno que pensa, sabe e se preocupa, bem como a sua participação na realidade social” (ARAUCÁRIA, 2004, p. 76). Tendo assim, a finalidade do ensino de história é ensinar o aluno a pensar historicamente para a formação da consciência histórica. Para que essa tarefa seja possível, entende que o ensino de história deve considerar o aluno como sujeito da própria história, e encaminhar o ensino a partir daquilo que é significativo para sua vida em sociedade.

Nesta perspectiva, cabe o professor pode incluir objetivos na perspectiva da contribuição para a formação da consciência histórica de seus alunos. Esses objetivos devem auxiliar os alunos a conhecerem e compreenderem o seu passado, de sua família e comunidade, contribuindo para que possam orientar-se no presente, e suas expectativas de futuro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Breve histórico da cidade de Cajazeiras se desenvolveu em uma área que funcionava como fim de rota de gado do Alto Sertão Paraibano. Fundada em 22 de agosto de 1863, data essa escolhida propositalmente em homenagem ao seu Benfeitor Padre Inácio de Souza Rolim, bisneto de um dos primeiros ocupadores dessa área, a cidade de Cajazeiras se localiza a aproximadamente quatrocentos e oitenta quilômetros da Capital paraibana. Em 1929 o Vigário implantou na Fazenda de seus pais a Escola denominada “Escolinha de Serraria”, a primeira e única da região durante muito tempo e que mais tarde viria a se tornar Colégio. Era no Colégio Padre Rolim que os filhos das elites de toda esta parte do Sertão paraibano e de outros estados vizinhos realizavam sua formação básica. Com o crescimento do Colégio muitas moradias, provavelmente de pessoas que vinham de regiões próximas atraídas pelo desenvolvimento do lugar, surgiram.

Não apenas pelo ícone educacional, o desenvolvimento desta cidade também contou com o empuxo da agricultura (milho, feijão e algodão) com destaque econômico para o algodão,

que na década de 20 encontrou demanda altíssima no mercado exterior, e trouxe para a cidade os primeiros caminhões e a abertura da ferrovia. Em virtude disso, segundo o Banco do Nordeste (1978), Cajazeiras se tornou o terceiro centro populacional da microrregião.

No início dos anos setenta, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC) a cidade passa a oferecer cursos de nível superior. Na atualidade a cidade recebe o título de Pólo Regional Educacional, mantendo em sua jurisdição várias instituições de ensino, entre públicas e privadas, que oferecem cursos técnicos e de nível superior, merecendo destaque para o Centro de Formação de Professores – C.F.P, da Universidade Federal de Campina Grande.

Assim como na criação do Colégio Padre Rolim em meados do século XIX, hoje todo esse aparato educacional é responsável não somente por um importante fluxo de estudantes procedentes tanto de regiões circunvizinhas, como também de outros estados. Essa confirmação de Cajazeiras como pólo educacional, sobretudo nesta última década, tem permitido significativas transformações tanto na sua forma como no seu conteúdo.

Pontuamos, neste estudo as atividades desenvolvidas no decorrer aplicação do projeto, com as atividades realizadas são: textos informativos sobre A história da nossa cidade, sua origem, sua evolução, localização, atividades econômicas, personalidades que contribuíram para sua construção; Hino municipal de Cajazeiras trabalhar a letra, melodia, uso do dicionário.

Apresentaremos algumas atividades que são possíveis de ser desenvolvidas com crianças dos anos iniciais: Produção Textual e Visual (redação e desenho), temas sugeridos: O meu local preferido na cidade; A minha vida no local onde moro; A história da minha família; O lazer e a cultura na minha comunidade; O trabalho na minha comunidade; Personagens interessantes na minha cidade; Manifestações religiosas na minha cidade; Hino municipal de Cajazeiras (trabalhar a letra, melodia, uso do dicionário); Pesquisa de Campo (turmas de 4º e 5º ano) Visitas para identificação do patrimônio histórico do município;

Entrevistas com pessoas indicadas políticos, antigos moradores do município, artesãos, trabalhadores rurais e/ou urbanos; Passeio aos “Pontos Turísticos” de Cajazeiras, registro fotográfico; Trabalhar as expressões culturais do nosso município cordel, poesia, artesanato, música, escultura, pintura, livros produzidos por pessoas do município sobre aspectos da história local; Trabalhar músicas de artistas locais, apresentação cultural; Exposição cultural dos trabalhos produzidos durante todo projeto na semana da cidade; Levar os alunos ao laboratório em vários momentos para fazer pesquisas sobre: A história da nossa cidade, sua origem, sua evolução, localização, atividades econômicas, personalidades que contribuíram

para sua construção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos como é importante trabalhar a história local para aproximar as pessoas do agente histórico, deixando para trás a história objetiva e tradicional, além de trazer uma história em que não há preconceitos, todos podem mostrar detalhes para entendermos melhor nosso bairro, cidade e país.

O professor deve resgatar o patrimônio cultural, possibilitando o aluno conhecer a história local, valorizou-se as vivências de pessoas da comunidade e isso possibilitou a valorização de seus elementos constitutivos, como os monumentos ou outros patrimônios que podem ser encontrados na localidade aonde moram.

No desenvolvimento das aulas de história, cabe ao professor incluir atividades que instrumentalizem os alunos na leitura sobre o patrimônio histórico e local, apresentando fontes e narrativas diversas sobre a cultura regional e tradições a ser estudado, para que o estudante amplie sua compreensão sobre a forma como o patrimônio histórico é reconstruído, bem como que se permita ao aluno que, a partir de diversas fontes, construa a sua narrativa sobre a cultura local, tradições e história da cidade de Cajazeiras, localizada na Paraíba. Essas atividades permitem aos alunos que desenvolvam o reconhecimento e valorização da histórica.

Em suma, a realização deste trabalho foi o momento de enriquecimento como uma experiência interdisciplinar envolvendo outras disciplinas, mobilizando a comunidade escolar, precisamos conhecer e valorizar nossas raízes, sendo importante o resgate cultural, para conhecermos melhor nossa cidade, bairros e potencial cultural e artístico, econômico e turismo.

REFERÊNCIAS

- ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Ensino de História**. Araucária: 2004.
- BRASIL. **Censo Demográfico 2000**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Brasília, 2000.
- _____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DA ROCHA, Antônio Olinto Marques. **Minidicionário** Antônio Olinto da Língua Portuguesa. 3 ed., São Paulo: Ed. Moderna, 2005
- HORTA, M. de L. P; GRUMBERG, E. & MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação patrimonial**. Brasília: IPHAN/MinC; Petrópolis: Museu Imperial, 1999.

IPHAN. Cartilha de Preservação do Patrimônio Cultural da Regional Paranaense.
Brasília, DF: IPHAN, 2006

Livro do Município de Cajazeiras. João Pessoa, UNIGRAF- União Artes Gráficas Ltda. 1984.

SANTOS, Cecília Rodrigues. Novas fronteiras e novos pactos para o Patrimônio Cultural.

São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001, p. 43-48.

A APRENDIZAGEM MEDIADA PELA LITERATURA: ENTRE AS COISAS DO MUNDO E O MUNDO DOS LIVROS

Rafaella Pereira Chagas
Professora- SEEC/RN
rafinhapereira1@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa aborda como a literatura pode mediar o processo de aprendizagem em crianças que estão em período de alfabetização. O objetivo é identificar como acontece a mediação da leitura em sala de aula, tentando compreender como se processa o desenvolvimento da aprendizagem do aluno através do uso do texto literário. O estudo foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa, baseada em observação participante, e resultou na construção de um diário de campo. A investigação foi desenvolvida na Escola Municipal Nila Rêgo, na cidade de Pau dos Ferros/RN, em uma turma do 2º ano do ensino fundamental. Tivemos como sujeitos da pesquisa os alunos e as práticas da professora. Adotamos como pressupostos teóricos, o entendimento da leitura como uma prática social. Para isso, serviram-nos como fundamentação as ideias de teóricos como: Garcia (2006), Martins (2007), Villardi (1999), Jouve (2002), entre outros. A fim de entender as concepções teóricas acerca da mediação da leitura e do desenvolvimento da aprendizagem, estudamos os autores: Saldanha (2013), Sampaio (2005) e Vygotsky (2007). O estudo evidenciou a relevância de se trabalhar com a literatura em sala de aula, apresentando, nos dados colhidos, que esse tipo de atividade viabiliza o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas crianças, além de possibilitar o sucesso dos alunos em outras disciplinas e, principalmente, torna-os seres sociais ativos.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Mediação. Aprendizagem.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

O ato de ler é imprescindível para a formação do homem, pois a todo o momento lemos tudo ao nosso redor, seja um anúncio em uma placa, uma bula de remédio, a expressão facial de uma pessoa, uma notícia de jornal, um encarte de supermercado, um livro. A leitura permeia, assim, todos os âmbitos da nossa vida e influencia diretamente na construção do nosso conhecimento.

Se tivéssemos que conceituar leitura poderíamos trazer uma definição comum, como sendo o ato de decodificar e pronunciar palavras escritas, entretanto, apesar de correta, essa definição não engloba todos os aspectos presentes no processo de leitura, pois ao ler, além de decifrarmos palavras atribuímos sentidos a elas, compreendemos de maneira singular o que elas querem representar de acordo com o momento e o local em que estão presentes, assim sendo, ler está muito além da decodificação dos códigos linguísticos.

O ato de ler nos proporciona inventar novos significados, novas ideias e opiniões; ele nos permite criar, recriar, viajar pelo tempo e pelo espaço. Ao lermos, tomamos para si as

coisas do mundo ao nosso redor e fazemos uma associação imediata do que estamos lendo com o mundo que nos cerca. Essa capacidade de percepção apresenta-se como extremamente importante na formação do ser humano, visto que proporciona a este ter uma maior clareza das várias formas de enxergar o mundo, em que cada leitor possui uma experiência própria, diária e pessoal que torna a leitura única, incapaz de se repetir, e este é o seu grande encanto.

Através da leitura podemos formar um cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade. Incentivar nos alunos o gosto pela leitura torna-se, então, de suma importância e cabe à escola utilizar inúmeros mecanismos que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem, através da leitura e da literatura de um modo específico.

Diante disso, este trabalho discute como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem através da mediação da literatura. Com vistas a esse problema de pesquisa, propomos como objetivos: compreender como a mediação da literatura contribui para o desenvolvimento da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental; identificar como acontece a mediação da literatura em sala de aula; entender o desenvolvimento da aprendizagem do aluno através da literatura e analisar o processo de desenvolvimento da aprendizagem através da mediação da literatura em sala de aula.

Tendo consciência desses objetivos, procuramos sustentação teórica em autores como Coelho (2000); Garcia (2006); Martins (2007); Vygotsky (2007); Villardi (1999), entre outros, para assim podermos entender a ideia da literatura como mediadora da aprendizagem de crianças.

Adotamos, nesta pesquisa, a abordagem de investigação qualitativa. O tipo de pesquisa escolhido foi à participante. Como técnicas de construção de dados tivemos: observação participante (GIL, 2008), entrevistas semi-estruturadas ou pautadas (GIL, 2008) e diário de pesquisa (BARBOSA, 2010). Todos esses instrumentos de registros nos auxiliaram no processo de coleta de dados, a fim de tornar nossa pesquisa clara e consistente em seus aspectos metodológicos.

2 A MEDIAÇÃO DE LEITURA COMO UM CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM

A leitura é uma das mais belas e complexas formas de expressão do conhecimento, ela interage com a cultura e com os esquemas dominantes do meio a cada época, o que expõe sua capacidade de perpassar pelos tempos e pelas sociedades sem jamais deixar de se firmar como parte da cultura. Discutir a aprendizagem mediada pela literatura é um convite a refletirmos o caminho que percorremos entre a leitura do mundo e a leitura dos livros para alcançar o

conhecimento. Diante disso, apresentamos algumas concepções e conceituações acerca da leitura, literatura e aprendizagem. Apresentamos a mediação da leitura, à luz de Vygotsky (2007), como uma ponte que liga a leitura à literatura e à aprendizagem com vistas ao conhecimento.

Em nossas práticas cotidianas o termo “leitura” se relaciona principalmente à leitura do texto escrito, porém, compreendemos que é quase impossível dissociar a noção de que ler um texto pressupõe a utilização do cruzamento de leitura de palavras, emoções, pensamentos, conhecimentos prévios e tudo que se contextualiza com o texto lido. Mas o que seria de fato ler? O que seria de fato a leitura? Segundo Jouve (2002, p. 17), “A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções, [...] um ato concreto, observável que recorre a faculdades definidas do ser humano”, desta forma, a leitura é um ato vasto que atinge todas as instâncias do nosso cérebro e que é capaz de modificar nossos pensamentos e nos aproximar de saberes variados. Já ler é:

[...] construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1999, p. 4).

Compreendemos com isso que ler vai além da decodificação das palavras escritas, e se liga intimamente a processos mentais, cognitivos, argumentativos, simbólicos, através de um jogo onde o leitor e o lido comunicam-se a todo o momento através do mundo que os cerca, fazendo então da leitura, um ato social. Considerar a leitura como uma prática social é o pontapé inicial para compreendemos a importância e presença desta em nossa vida.

A literatura, por sua vez, é um espaço plural e aberto. A teoria da literatura já vem comprovando há algum tempo, através de vários caminhos, o caráter múltiplo e plurissignificativo do texto literário. Hoje, na literatura infantil brasileira, já podemos perceber proposições sugestivas que respeitam a criança na sua capacidade lúdica, poética e criativa, tornando a criança capaz de responder com inteligência aos jogos propostos pela literatura.

Desde sua origem a literatura influencia a mente humana, sendo que o encontro com a literatura possibilita ao ser humano “[...] a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria existência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade” (COELHO, 2000, p. 29, *Grifos da autora*).

Desse modo, a literatura como fenômeno único e enriquecedor de mentes possibilita aos seres humanos expandirem seus conhecimentos e refletirem acerca dos temas variados que surgem nos textos que lemos. Em se tratando da literatura infantil, a natureza é a mesma, a única coisa que modifica é o leitor, sendo este a criança. Devido isso, é crucial que haja uma adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil, pensando na sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual, bem como o grau de domínio do mecanismo de leitura.

Segundo Coelho (2000), o ato de ler se transforma em um ato de aprendizagem, e para que esse ato de aprendizagem se efetive em crianças, a literatura infantil se apresenta como uma ferramenta de grande relevância para a aprendizagem destas, visto que ela ajuda no desenvolvimento do imaginário e expressa experiências que não podem ser definidas com exatidão. Para a autora,

A literatura infantil, é antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

Com isso, o que percebemos é que a literatura encara um papel desafiador, e ao mesmo tempo mágico, no processo de ensino aprendizagem, sendo encarada como uma ferramenta de auxílio aos educadores por ter uma intenção educativa.

Acreditamos que a literatura fomentada de forma instigante é aquela que busca o prazer da descoberta e da elaboração de novos sentidos através da leitura. Segundo Villardi (1999), incentiva-se no leitor o gosto pela leitura e não o hábito de ler, pois hábito é algo que fazemos quase que por obrigação e por um longo período, como o hábito de escovar os dentes. Devemos, sim, incentivar o prazer em ler, pois ao gostar de ler entenderemos a leitura como um espaço privilegiado a partir do qual refletiremos o mundo.

Diante disso, devemos entender que a literatura educa, mas não uma educação forçada com vistas a notas ou deveres. Ela educa em uma perspectiva que engloba outros fatores fundamentais, contribuindo para o acesso à linguagem escrita, ao ritmo das frases, ao som que elas produzem à arrumação das palavras, sem que os alunos precisem expressar essas aprendizagens através de avaliações fechadas.

Temos na concepção interacionista da linguagem o ponto de partida para uma prática docente transformadora, que compreende que o homem se constitui como homem a partir das relações que estabelece com os outros, em que o jeito de cada sujeito aprender é individual,

fruto das ações e experiências vividas. A ênfase que Vygotsky (2007) dá ao papel das interações sociais permite pensarmos o ser humano em constante construção e transformação, conferindo significados para a vida por meio da vivência com o outro e com o conhecimento acumulado pela humanidade. Assim, é na perspectiva da interação entre membros mais experientes e membros menos experientes que percebemos parte essencial da concepção de aprendizado socialmente elaborado. Essas ideias inspiram tentativas de renovação de práticas educativas, buscando contextos mais significativos de aprendizagem e elaborando propostas didáticas.

O desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais na obra do psicólogo soviético, ele busca compreender a origem e desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana. Ao lado de sua preocupação com o desenvolvimento, ele enfatiza em sua obra a importância de processos de aprendizado, entendendo que:

[...] o aprendizado mais do que aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (VIGOTSKY, 2007, p. 92-93).

A partir dessa conceituação, compreendemos que o aprendizado possibilita despertar processos internos de desenvolvimento que ocorrem a partir do contato do indivíduo com um ambiente cultural, gerando aprendizagens diferentes. Perante a isso, é salutar entender que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola, e que todo aprendizado construído na escola teve uma aprendizagem prévia, anterior à adquirida na escola.

O aprendizado desperta vários processos internos do desenvolvimento, que surgem quando a criança interage com outras pessoas em um determinado ambiente. Entretanto, Vygotsky nos alerta que aprendizado não é desenvolvimento, que na verdade o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, de modo que o aprendizado é necessário para que seja possível o desenvolvimento das funções psicológicas e especificamente humanas.

Existem relações dinâmicas e altamente complexas envolvendo o processo de desenvolvimento e aprendizado. A mediação de leituras é exemplo disso, pois, quando o professor incentiva o aluno a gostar de ler através de práticas de contações de histórias, incentivando sua curiosidade e imaginação, ele está promovendo no aluno a aprendizagem

não da leitura e da escrita, mas o gosto pela leitura, possibilitando ao aluno conhecer outras culturas, outras pessoas sem sair da sala de aula.

Um professor mediador é aquele que aproxima seus alunos do conhecimento de forma leve, instigante, carregada de saberes e habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos. Não basta existir os livros, pois estes não chegam sozinhos aos alunos, o professor deve mediar o contato dos alunos com esse material de formas diversificadas que pode ir de rodas de leitura, a contações de histórias, ao trabalho com filmes, o importante é que haja essa aproximação efetiva e que na troca com o outro social, a criança construa conhecimento.

O professor mediador conseguirá, a partir de atividades pensadas, planejadas, organizadas e propostas com um fim específico, despertar o prazer pela leitura. Mas, de acordo com Garcia (2006), para que isso aconteça são necessárias duas coisas: que o próprio mediador goste de ler; e que ele seduza o aluno para entrar no mundo das letras através de atividades que mexam com as vontades e interesses do aprendiz.

A aprendizagem mediada pela literatura é uma aprendizagem significativa, que leva em conta os conhecimentos adquiridos pelo aluno antes da escola, bem como os conhecimentos que ele pode adquirir com a ajuda do professor, dos colegas e do mundo. Desse modo, mediar leitura não é apenas apresentá-la para as crianças é incentivá-las a crescerem como cidadãos e ajudá-las a entender que a leitura tem uma função social.

3 MEDIAÇÃO DE LEITURA NA SALA DE AULA: APRENDENDO COM A REALIDADE OBSERVADA

Compreender como a literatura media o processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças motivou esse estudo, e fez com que procurássemos entender como se dá na prática a relação entre a literatura e o desenvolvimento da aprendizagem em uma sala de aula do ensino fundamental. Com vistas a este pensamento trazemos uma análise de como a professora colaboradora da pesquisa trabalha com a leitura em sala de aula, apresentando como a mediação da leitura contribui para a aprendizagem das crianças, e como esta contribuição se apresenta em termos de desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

Em posse dos dados da pesquisa, podemos afirmar que a concepção pedagógica da professora e a utilização da literatura em sala de aula vêm dando resultados bastante satisfatórios, pois a professora relata na entrevista que o uso da literatura ajudou seus alunos no desenvolvimento da aprendizagem da linguagem oral e escrita, bem como vem ajudando as crianças a integrarem-se nas relações sociais em sala de aula. Observamos com isso que as

ideias pedagógicas da professora dialogam com Amarilha (2012) por acreditar que a literatura educa, mas não através de notas e de controles avaliativos, e com isso ela contribui para o acesso à língua em uma articulação entre linguagem e escrita, em que a literatura está atraindo as crianças para o conhecimento através do seu jogo lúdico. Desse modo, percebemos a mediação da leitura como um dos instrumentos essenciais na atuação da docente.

De acordo com nossa colaboradora, a literatura faz parte da sua vida pessoal e profissional, possibilitando a ela trabalhar a alfabetização de crianças de uma forma leve, conseguindo que os alunos estudem disciplinas e temas variados com entusiasmo e curiosidade, frutos do modo que são apresentados, na maioria das vezes, através do trabalho com a literatura. Ela apresenta isso em suas palavras durante a entrevista:

Todos os dias faço uma contação de história, e partindo deste ponto iniciamos com as investigações, instigando os alunos a quererem saber tudo sobre a história. Quando eles estão bem curiosos fazemos as atividades escritas ou orais, e é a curiosidade dos alunos, despertada pela leitura, que faz com que eles respondam as atividades sem problema e isso influencia na aprendizagem deles porque eles estudam sem nem sentir, eles aprendem sem ser de uma forma forçada (COLABORADORA, 2015, p. 63).

Com esta fala, percebemos de um modo peculiar que a colaboradora faz com que a leitura faça parte de suas atividades diárias em sala de aula, como uma auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sem tornar a leitura algo obrigatório, o que incentiva o despertar do gosto pela leitura, mesmo através de exercícios de escrita, oralidade, etc.

Em depoimentos colhidos no diário de pesquisa, constatamos que os alunos sentem grande prazer em participar das atividades com a leitura. Quando indagadas, as crianças alegaram gostar de ler, e mesmo aqueles que não sabem decifrar o código afirmaram gostar de ler as imagens dos livros que a professora os apresenta, ou que eles têm em casa.

Constatamos, nesta pesquisa, entre outros fatos, que a proposta pedagógica da professora ao mediar à relação das crianças com a literatura transforma as suas realidades, respeitando suas capacidades poéticas e criativas, pois são compostas por componentes educativos que a atividade com a literatura proporciona no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Como afirma Amarilha (2012), toda atividade lúdica implica distanciamento do real, e ao ouvir uma história a criança entra no universo da língua que não é aquela que ela utiliza todo dia, mas, sim, uma língua cheia de vida, de cor, de surpresas; assim, a criança acaba fazendo um exercício de abstração. Isso foi percebido na nossa observação, pois víamos claramente como as crianças recebiam as contações de história, e como eram transportadas

para espaços abstratos, onde sua subjetividade tomava vida e elas criavam e recriavam as histórias no momento dos recontos, sem medo de estarem infringindo qualquer regra. Com o trabalho de mediações da leitura, a professora desenvolve nos alunos uma relação prazerosa com os livros e uma atitude positiva para com a aprendizagem.

Dialogando com as ideias de Sampaio (2005), consideramos que a mediação pedagógica deve referir-se ao relacionamento entre professor e aluno no contexto do ensino-aprendizagem, em que a aprendizagem deve ser encarada como uma possibilidade de construção mútua de conhecimento, baseada na reflexão crítica das experiências do trabalho desenvolvido em sala de aula. Tomando posse desses argumentos e dos dados colhidos no diário de pesquisa, entendemos que a mediação pedagógica que é feita com a leitura é um dos pontos positivos no trabalho da professora, pois ela compreende que através da aproximação das crianças com os livros será possível torná-las leitoras.

Percebemos que a mediação da leitura desenvolvida pela professora é carregada de intencionalidade pedagógica e possui um sentido dialógico de ação e de movimento de interação, de modo que os sujeitos envolvidos nesse processo a todo o momento constroem coisas, comportamentos, ideias e significados. Ficando claro que, o trabalho com a literatura proporciona ganhos significativos para o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem oral e escrita nas crianças, fazendo com que os alunos se tornem, cada vez mais, seres sociais que mantêm relações de convivência com seus colegas e com a sociedade, através da língua.

É preciso assinalar que na sala de aula pesquisada os alunos iniciaram o ano letivo com muitas dificuldades. Em depoimentos informais, a professora sempre relatava o fato dos alunos, no início do ano, não terem familiaridade alguma com a leitura, fruto da falta de incentivo. Porém, essa realidade modificou-se bastante, e a colaboradora atribui essas mudanças ao trabalho desenvolvido com a literatura em sala de aula. Ficando claro com esse dado que, o trabalho de medição traz frutos efetivos para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e tudo isso é produto de um trabalho planejado com fins pedagógicos.

Concluimos que a literatura modificou a realidade da turma em dois aspectos: no que concerne à aprendizagem da linguagem oral e escrita e de outras habilidades em disciplinas como matemática, ciência, arte, como também no que concerne às relações sociais, pois os alunos desenvolveram muitas competências para lidar com o público, sendo que crianças antes tímidas, reservadas, passaram a manter, sem problema algum, relações sociais com todos que fazem parte da comunidade escolar.

4 SEGUNDAS PALAVRAS: APRENDIZAGEM E LITERATURA ANDARILHOS EM UM CAMINHO DE DESCOBERTAS

Esta pesquisa pautou-se pela necessidade de compreensão dos aspectos que integram o processo de construção da aprendizagem que pode ser mediada pelo uso literatura nas series iniciais do ensino fundamental. Partimos do pressuposto de que a leitura é um processo amplo que vai além da decodificação de palavras, configurando-se como um ato social, pois nos permite compreender o mundo que nos cerca. Desta forma o trabalho com a literatura deve ocupar um lugar prioritário na escola, pois desenvolve nos alunos a fantasia, o raciocínio lógico, a compressão da língua, além da criticidade.

De acordo com nossos estudos teóricos, a primeira constatação que chegamos nos faz refletir que é na escola onde muitas vezes o aluno aprende a gostar de ler, porém, é nela mesma que ele perde esse gosto, pois passa a acreditar que a leitura é uma obrigação escolar, passando a encará-la como um meio para responder as tarefas da escola. Trazer um estudo sobre as mediações de leitura através do texto literário na escola é, portanto, um chamado inicial para, enquanto professores, reconhecermos até que ponto estamos trabalhando a leitura em nossas salas de aula a fim de despertar o gosto, o prazer pela leitura.

Compreendemos, com nossos estudos e análises, que mediação pressupõe trânsito de significações entre texto, mundo e história de cada um, sendo que ela é, enfim, o exercício cotidiano de estar vivo, e os professores precisam ser leitores, devendo considerar seus alunos como sujeitos dialógicos abertos a uma boa conversa sobre a leitura, aceitando sugestões, dicas, reconhecendo os saberes alheios, ouvindo com atenção informações interessantes, dialogando com os textos. Com os dados da pesquisa, compreendemos que é preciso entender o leitor como um sujeito simpático que busca o seu jeito de ler. Um sujeito que vai se construindo crítico, criativo, autônomo, e todas essas possibilidades só se tornam realidade quando a leitura é vista como algo prazeroso, quando a relação com a leitura é mediada a fim de possibilitar uma boa relação entre leitor, texto e mundo.

Compreendemos que nas práticas desenvolvidas pela professora em sala de aula, a literatura vem mediando o desenvolvimento de aprendizagens significativas, em que a docente se utiliza dos textos literários para instigar nos seus alunos o desejo de aprender, construir e refletir sobre o mundo que os cerca. Acreditamos que o desenvolvimento da aprendizagem através da mediação da literatura ocorre quando o professor se dedica ao trabalho de incentivo ao gosto pela leitura, em que os alunos conseguem com isso desenvolver novas competências e habilidades.

Por fim, consideramos que entender a aprendizagem mediada pela literatura é abrir-se para o mundo de descobertas que professor e aluno podem construir em um trabalho conjunto, de troca de saberes e experiências em que leitura, literatura, aprendizagem, docentes e discentes serão sempre andarilhos em um caminho de descobertas.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo.** Basília: Liberlivro, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- GARCIA, Edson Gabriel. **Prazer em ler: Um roteiro prático pedagógico para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura.** São Paulo: Instituto C&A e CENPEC, 2006.
- GIL, Carlos Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JOUVE, Vicent. **A leitura.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **A formação leitora e de mediadores de leitura: uma experiência no Programa BALE.** Mossoró/RN, 2013.
- SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **A função mediadora do planejamento na aula de leitura de textos literários.** Tese de doutorado. Natal: UERN, PPGEd, 2005.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VILLARD, Raquel. **Ensinando a Gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed, 1999.

CRIAÇÃO DE UM NOVO GÊNESIS EM: “UM SOPRO DE VIDA” DE CLARICE LISPECTOR

Diná Mendes de Souza Oliveira
Doutoranda em Letras – PPGL – UERN
dinaeuardo@hotmail.com

José Carlos Redson
Doutorando em Letras PPGL/UERN
jcredson@yahoo.com.br

Maria Edileuza da Costa
Professora do Programa de Pós-graduação em Letras PPGL/UERN
edileuzacostauern@gmail.com

RESUMO

Clarice Lispector alcança uma dimensão criativa incomum quando manifesta para fora de si, como ela mesmo diz, nas palavras de um narrador implícito, “(...) é mais que um lamento, um grito de ave de rapina, um beijo no rosto morto”, na obra: *Um sopro de vida*. Organizados por Olga Borelli, após a morte de Clarice, os trechos, escritos em aflição, aos poucos e em pedaços, numa não linearidade, característica das narrativas de Clarice, não interrompe o fluir de suas ideias e reflexões sobre a vida, sobre a morte e sobre Deus, Temas tão intrínsecos a natureza humana e, portanto, universais, a partir de uma visão clariciana da existência. Nesse trabalho, discutimos a construção da narrativa de: *Um sopro de vida*, observando sua intrínseca relação com a narrativa bíblica de Gênesis que retrata a criação do mundo e da humanidade. Observamos que, tanto nos aspectos estruturais, na linguagem e na escolha do tema e dos personagens, há uma forte intertextualidade e que todos esses elementos convergem num texto cheio de espiritualidade, expressividade única das palavras na reinvenção de seus significados. A luz de autores como: Candido (1970), Vieira (1998), Chiappini (2004), Sá (1978), procuramos perceber a intensa entrega de Clarice ao ato de escrever e de interpretar o mundo, utilizando-se de outros textos e discursos, mas também nos ofertando de um jeito muito particular, uma visão universal e deslumbrante sobre a vida.

Palavras-chave: Construção. Narrativa. Relação. Bíblica. Lispector.

INTRODUÇÃO

Apesar de sabermos que a escrita do livro *Um sopro de vida* se deu em um período de extrema dor causada pela enfermidade que levou Clarice Lispector à morte, o livro está impregnado de vida, vida na essência, como se já tivesse vivido tudo e agora, não importam mais os fatos. Sá (1978), diz que importa mais a vida do que os fatos, como se deixasse de lado a própria história para viver a essência da vida.

O que chama a atenção nessa obra, apesar de ser uma constante em outras de Clarice Lispector, como *A paixão segundo GH* por exemplo, é a forte intertextualidade com a bíblia. Entretanto, em *Um Sopro de Vida*, o próprio título, a estrutura da obra, a construção da

narrativa e dos personagens remetem ao livro de Gênesis com uma clara relação do próprio processo de criação do homem relatada no texto bíblico, e as relações entre criatura e criador, implícitas no texto bíblico. Não há como iniciar a leitura do Prefácio do livro em questão, sem nos remetermos ao texto bíblico de Gênesis 1: “No princípio criou Deus o céu e a terra. A terra, porém, estava sem forma e vazia; havia trevas sobre a face do abismo e o espírito de Deus pairava sobre as águas. (Gênesis 1.1)”. Tudo nessa obra nasce, surge de um nada, tal qual a terra vai ganhando forma pela palavra divina, e da terra moldada Adão é criado, assim também pela palavra tudo vai se constituindo, vai ganhando forma: a própria palavra, suas escolhas, o texto, as ideias, o narrador, a personagem e, por fim, o livro, tudo ganha vida, a partir do sopro mágico da vida que emana. "Este é um livro silencioso. E fala, fala baixo. Este é um livro fresco — recém-saído do nada". Há uma forte relação entre os prenúncios da escrita em Clarice e o texto de Gênesis. Vejamos:

Tudo o que aqui escrevo é forjado no meu silêncio e na penumbra. Vejo pouco, ouço quase nada. Mergulho enfim em mim até o nascedouro do espírito que me habita. Minha nascente é obscura. Estou escrevendo porque não sei o que fazer de mim. Quer dizer: não sei o que fazer com meu espírito (LISPECTOR, 1978, p. 11).

A mesma ideia presente no texto de Gênesis sobre as trevas densas que cobriam a terra, o vazio habitado por um espírito está na imprecisão de si, do espiritual, do que não dá para ver e entender ou descrever em palavras, no nascimento da própria ideia em Um sopro de vida. “e o espírito de Deus pairava sobre as águas”. O Deus e toda a sua vida era gerado pelo seu espírito criador que pairava. A versão bíblica Revista e corrigida, traduzida em português, por João Ferreira de Almeida diz: “e o espírito de Deus se movia sobre a face das águas” (Genesis 1.1). De qualquer forma, há uma imprecisão sobre as ações, o tempo, as intenções de Deus. Há em Um sopro de vida, uma dúvida sobre o que fazer com espírito. Entretanto em ambos, há uma ideia de construção de algo para seu elevo.

Quanto a ideia de tempo, dentro do texto bíblico, surge indefinido a partir da locução adverbial “No princípio”. Dentro da narrativa de Clarice essa ideia de indefinição de um tempo cronológico também é muito forte. A dimensão temporal é reduzida no efeito momentâneo da palavra.

Hoje está um dia de nada. Hoje é zero hora. Existe por acaso um número que não é nada? que é menos que zero? que começa no que nunca começou porque sempre era? e era antes de sempre? Ligo-me a esta ausência vital e rejuvenesço-me todo, ao mesmo tempo contido e total. Redondo sem início e

sem fim, eu sou o ponto antes do zero e do ponto final. Do zero ao infinito vou caminhando sem parar. Mas ao mesmo tempo tudo é tão fugaz. Eu sempre fui e imediatamente não era mais (LISPECTOR, 1978, p. 7).

A ideia de não se saber o princípio das coisas, o tempo exato, cronológico faz parte das duas narrativas, pois, nem a bíblica, nem a de Clarice nos diz quando foi o início das coisas, nem como esse tempo decorre dentro do texto. Na história da criação do mundo até a criação de Adão e Eva, conta-se dias, “E Deus chamou a luz de dia; e as trevas chamou noite. E foi a tarde e a manhã: o dia primeiro.” E assim vai sendo contado esse tempo inexato até o sétimo dia em que Deus descansa. Quanto tempo é um dia de Deus? Qual é o tempo do autor e de Ângela? Para Clarice, importava o momento atual, a essência do hoje:

Nunca a vida foi tão atual como hoje: por um triz é o futuro. Tempo para mim significa a desagregação da matéria. O apodrecimento do que é orgânico como se o tempo tivesse como um verme dentro de um fruto e fosse roubando a este fruto toda a sua polpa. O tempo não existe. O que chamamos de tempo é o movimento de evolução das coisas, mas o tempo em si não existe. Ou existe imutável e nele nos transladamos. O tempo passa depressa demais e a vida é tão curta. Então — para que eu não seja engolido pela voracidade das horas e pelas novidades que fazem o tempo passar depressa — eu cultivo um certo tédio. Degusto assim cada detestável minuto. E cultivo também o vazio silêncio da eternidade da espécie. Quero viver muitos minutos num só minuto. Quero me multiplicar para poder abranger até áreas desérticas que dão a ideia de imobilidade eterna. Na eternidade não existe o tempo. Noite e dia são contrários porque são o tempo e o tempo não se divide. De agora em diante o tempo vai ser sempre atual. Hoje é hoje. Espanto-me ao mesmo tempo desconfiado por tanto me ser dado. E amanhã eu vou ter de novo um hoje. Há algo de dor e pungência em viver o hoje (LISPECTOR, 1978, p. 8).

Há, portanto, uma ideia de se viver o agora, e o que é mais próximo de uma delimitação do tempo para Clarice é o tempo em que ela se considera morta ou viva. Escrevendo, criando, ela estava viva. Pós-escrita ou em momentos de busca de ideias novas ela se considerava morta. “Deve ser por isso que escrevo”. A terra sem forma e vazia, sem humanos semelhantes a Deus o moveu a criar. Em um sopro de vida, O autor/narrador impregnado de Clarice diz:

Quanto a mim, não sei de nada. O que tenho me entra pela pele e me faz agir sensualmente. Eu quero a verdade que só me é dada através do seu oposto, de sua inverdade. E não aguento o cotidiano. Deve ser por isso que escrevo. Minha vida é um único dia. E é assim que o passado me é presente e futuro. Tudo numa só vertigem. E a doçura é tanta que faz insuportável cócega na alma. Viver é mágico e inteiramente inexplicável (LISPECTOR, 1978, p. 8).

Escrito ao mesmo tempo em que o livro *A hora da estrela*, que foi publicado em 1977 – ano em que Clarice Lispector faleceu, *Um sopro de vida* (Pulsações) é dividido em três partes: primeira: “O sonho acordado é que é a realidade”, a segunda “Como tornar tudo um sonho acordado?” e “O livro de Ângela”. O livro traz à tona, assim como em *A hora da estrela*, a relação entre um autor e sua personagem, Ângela, cujo o nome já havia aparecido no conto *A partida de trem*, publicado inicialmente no *Jornal do Brasil* de 1967 e posteriormente no livro “*Onde Estivestes de Noite*, lançado pela Editora Rocco. No processo de criação, Clarice escreve um livro em que há um personagem autor/escritor escrevendo um livro, e que cria uma personagem, Ângela Pralini que, de repente, também começa a escrever seu próprio livro. Inicia-se toda uma trama de criador e criaturas que combatem pelo mesmo direito à palavra e a autoria. As discussões perpassam por temas como a luta entre o ser e o existir. Uma discussão sobre o estar no mundo e ainda reflete sobre o próprio processo criativo e sobre a relação autor/personagem. O livro se compõe de diários. Diários do autor e da personagem. E a linguagem constitui-se um acontecimento, pois é a tradução de pensamentos filosóficos, e, em muitos momentos, as palavras ganham novos significados para dar conta de expressar o pensamento:

Faço o possível para escrever por acaso. Eu quero que a frase aconteça. Não sei expressar-me por palavras. O que sinto não é traduzível. Eu me expesso melhor pelo silêncio. Expressar-me por meio de palavras é um desafio. Mas não correspondo à altura do desafio. Saem pobres palavras. E qual é mesmo a palavra secreta? Não sei e por que a ousar? Só não sei porque não ousar dizê-la? (LISPECTOR, 1978, p. 23).

Tudo é constituído pela linguagem, as personagens, os novos conceitos das palavras, como também a imprecisão de algum sentimento, a indefinição da existência humana. Aquilo que não se exprime com palavras pode ser sentido pela música. Aliás, a presença da música é muito forte na própria construção da linguagem. Em muitos momentos há uma comparação da linguagem, dos sentimentos, da música que nos faz sentir e entender o que não se pode através de palavras. “este é um livro fresco — recém-saído do nada. Ele é tocado ao piano delicada e firmemente ao piano e todas as notas são límpidas e perfeitas, umas separadas das outras”.

Assim como no texto em *Gênesis* tudo é criado a partir da palavra, do dizer de Deus, a linguagem também vai criando os personagens dentro do texto. Autor: SEM NOME. Cria a personagem para se conhecer, para buscar uma definição da vida. Enquanto cria Ângela, ele também é criatura do leitor que o percebe como personagem. Ele o narrador e autor, movido

por um sonho que ele mesmo explica, cria um eu inconsciente dele próprio, a personagem Ângela Pralini “Escolhi a mim e ao meu personagem – Ângela Pralini – e para que talvez através de nós eu possa entender essa falta de definição da vida”. Lispector, (1978 13). Desse modo, esses personagens de Clarice são mais uma vez caracterizados por atitudes filosófico-existenciais, vivendo situações de conflito e de intensas especulações sobre a condição humana. O autor vai utilizando palavras como vida, morte, liberdade, felicidade, verdade, mentira, realidade e assim vai falando sobre suas intenções com a escrita e sobre a criação de sua personagem.

Nesse sentido, não só a linguagem como também a própria estrutura da narrativa e toda a sua construção tem uma forte relação com a estrutura do texto bíblico de Gênesis. No seu trabalho intitulado: “A Linguagem Espiritual de Clarice Lispector”, Nelson Vieira, discute o tom misterioso, enigmático da linguagem, seu caráter espiritual que nos faz lembrar da “força propalada pelas palavras da Bíblia, sobretudo no Antigo Testamento, onde a seleção cuidadosa, mas oblíqua, de palavras, frequentemente, deixa lacunas ou, às vezes, pistas entre o que é dito e o que é inferido”. Na realidade, essa é uma consideração de Robert Alter, no seu estudo *the Art of Biblical Narrative*: “a concisão críptica da narrativa bíblica é um reflexo de sua profunda arte”. Neste texto ele afirma que a linguagem da narrativa bíblica é diferente e especial, pois ela é concreta, as palavras assumem uma força expressiva, poética, ao mesmo tempo que é nova e sugestiva, instigando um mistério, uma outra significação. Por essa razão, a linguagem e a estrutura da narrativa de Clarice se interligam pela presença de certos elementos de elementos bíblicos e judaicos na sua linguagem, motivos cristãos e simbologia profunda. Há, portanto, um reflexo na narrativa clariciana, da narrativa bíblica essencialmente do Novo Testamento, principalmente, no que se refere aos aspectos estéticos e retóricos. Elementos como: poder concreto da palavra, a repetição de palavras chaves e de uma sintaxe evocativa, mais o elemento mítico, paradoxal e ilógico. É enigmático e sagrado. Clarice era judia e, com certeza, tinha toda uma formação referente à religião de sua origem, e, mesmo ampliando suas discussões para um tom universal, tais influências se revelam na sua forma de escrever e de conceber o mundo.

Essa ideia de uma retórica de mistério, enigma, mito e revelação está, segundo Vieira (1999), nas narrativas bíblicas que em muitos textos “exploram, numa linguagem de escuridão, silêncio, e mistério, um Deus bastante enigmático, confere um poder inexplicável sobre a narrativa de certas estórias”.

Vejamos nesse sentido que, dentro de: *Um sopro de Vida*, poderíamos associar à estrutura da narrativa e seus personagens a mesma estrutura da história da criação. No mesmo

papel do Deus criador estaria Clarice. O autor criado por Clarice, como protagonista da história, estaria na mesma condição de Adão, e esse, por sua vez, cria Ângela semelhantemente a Eva, aquela que foi criada da costela de Adão, ganha proporcionalmente destaque na história, e é capaz de protagonizar uma nova história, que culmina com o destino da humanidade. O que é novo em Clarice, é que ao assemelhar seu processo criador ao texto da criação bíblica, ela deixa a todos no mesmo patamar de dúvida, incertezas sobre a vida, sobre existir, ser, desistir, morrer. Não há um ser superior, pois todos são dotados de consciência, autonomia e, ao mesmo tempo, limitados aos mistérios da morte, do espiritual, da vida em sua completude.

Acompanhemos a narrativa bíblica do capítulo 2, versículos de 1 ao 27 de Gênesis, da versão Bíblica Almeida:

Assim os céus, a terra e todo o seu exército foram acabados. E havendo Deus acabado no dia sétimo a obra que fizera, descansou no sétimo dia de toda a sua obra, que tinha feito. E abençoou Deus o dia sétimo, e o santificou; porque nele descansou de toda a sua obra que Deus criara e fizera. Estas são as origens dos céus e da terra, quando foram criados; no dia em que o Senhor Deus fez a terra e os céus, E toda a planta do campo que ainda não estava na terra, e toda a erva do campo que ainda não brotava; porque ainda o Senhor Deus não tinha feito chover sobre a terra, e não havia homem para lavrar a terra. Um vapor, porém, subia da terra, e regava toda a face da terra. E formou o Senhor Deus o homem do pó da terra, e soprou em suas narinas o fôlego da vida; e o homem foi feito alma vivente. E plantou o Senhor Deus um jardim no Éden, do lado oriental; e pôs ali o homem que tinha formado. E o Senhor Deus fez brotar da terra toda a árvore agradável à vista, e boa para comida; e a árvore da vida no meio do jardim, e a árvore do conhecimento do bem e do mal. E saía um rio do Éden para regar o jardim; e dali se dividia e se tornava em quatro braços. O nome do primeiro é Pison; este é o que rodeia toda a terra de Havilá, onde há ouro. E o ouro dessa terra é bom; ali há obélio, e a pedra sardônica. E o nome do segundo rio é Giom; este é o que rodeia toda a terra de Cuxe. E o nome do terceiro rio é Tigre; este é o que vai para o lado oriental da Assíria; e o quarto rio é o Eufrates. E tomou o Senhor Deus o homem, e o pôs no jardim do Éden para o lavrar e o guardar. E ordenou o Senhor Deus ao homem, dizendo: De toda a árvore do jardim comerás livremente, mas da árvore do conhecimento do bem e do mal, dela não comerás; porque no dia em que dela comeres, certamente morrerás. E disse o Senhor Deus: Não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma ajudadora idônea para ele. Havendo, pois, o Senhor Deus formado da terra todo o animal do campo, e toda a ave dos céus, os trouxe a Adão, para este ver como lhes chamaria; e tudo o que Adão chamou a toda a alma vivente, isso foi o seu nome. E Adão pôs os nomes a todo o gado, e às aves dos céus, e a todo o animal do campo; mas para o homem não se achava ajudadora idônea.

Tomamos por base esse trecho para compreendermos como há uma forte intertextualidade dentro do texto de Clarice com a Bíblia. Assim, no sétimo dia, tempo

inexato, Deus fez todo o mundo e pensou nas criaturas para usufruir dessa vida. Ao criar Adão, esse recebeu a função de nomear tudo, inclusive os seres vivos, animais e plantas. Adão era o autor, no entanto, ao observar a criação e toda a vida que fluía, pares vivendo harmoniosamente, o texto revela que Deus percebeu o vazio de Adão, os primeiros traços de inquietude e solidão bem conhecidos pela raça humana, quando percebe a falta de algo ou alguém em sua vida. Então, o próprio Deus resolve criar a companheira de Adão. Enquanto Adão dormia em um sono provocado por Deus, ele arranca da costela de Adão, material suficiente para criar a mulher e ser a companhia de Adão. Eva nasce, portanto, com a missão de ser companhia, de ser uma fonte de prazer, de compreensão e submissão para seu companheiro.

Então o Senhor Deus fez cair um sono pesado sobre Adão, e este adormeceu; e tomou uma das suas costelas, e cerrou a carne em seu lugar; E da costela que o Senhor Deus tomou do homem, formou uma mulher, e trouxe-a a Adão. E disse Adão: Esta é agora osso dos meus ossos, e carne da minha carne; esta será chamada mulher, porquanto do homem foi tomada. Portanto deixará o homem o seu pai e a sua mãe, e apegar-se-á à sua mulher, e serão ambos uma carne. E ambos estavam nus, o homem e a sua mulher; e não se envergonhavam.

Entretanto, Eva tem curiosidades, parece andar pelo Jardim sozinha, explorando o ambiente, pois na continuidade do texto, observamos que a serpente a encontra sem Adão. Ela está vivendo suas próprias experiências, e movida pelo querer compreender, ela se encanta com a proposta de uma fruta. Lhe responder alguns questionamentos, de saber e compreender sua própria existência.

Em *Um sopro de vida*, o autor sem nome, também está em conflito e quer compreender-se, achar-se em meio a tantos questionamentos. É por essa razão que, depois de um sonho, ele próprio cria Ângela, alter ego, entretanto, Ângela se distingue por ser autônoma, livre, raciocinando por si mesma e se opondo ao seu autor. O espelho não reflete a mesma imagem, mas a inversa, aquela que o autor teme, ele mesmo afirma: “Ângela é tudo o que eu queria ser e não fui” (LISPECTOR, 1978, p. 26). O autor e Adão vivem o mesmo conflito de não ter domínio realmente sobre suas companheiras. Em Eva e Ângela há o mesmo desejo intenso de ser por si e não pelo outro. Os dois se deixam levar pelo fascínio dessas criaturas e ambos são engodados pela complexidade de pensar, de querer se conhecer e conhecer o mistério profundo da vida, o para quê existo: a fome justifica tudo (LISPECTOR, 1978, p. 88). Cada um com sua fome.

Segundo Candido (1970), no texto: “No raiar de Clarice Lispector”, a linguagem, o romance de Clarice tem “um ritmo próprio, de procura, de penetração que permite uma tensão

psicológica poucas vezes alcançadas em nossa literatura”. Isso pode ser percebido na medida em que vamos adentrando a leitura e percebemos que estamos de tal forma envolvidos, que não dá mais para voltar atrás, precisamos saber mais, pensar mais, e, junto com Clarice, refletir sobre a vida, sobre as características dos personagens e de como eles nos refletem e nos refratam, como diria Bakhtin, sobre a linguagem, porque vão alterando nossa forma de ver o mundo e os nossos próprios anseios. Há sempre que se fazer uma reflexão lendo *Um sopro de vida*, assim como na narrativa bíblica, que busca e nos leva a reflexões espirituais. Sá (1978) nos chama atenção para a gradação da evolução com a qual Ângela vai tomando forma e fôlego dentro da história. De repente, nos damos conta que ela está escrevendo seu próprio livro. De personagem à autora, assim, passo a passo, ela é construída e se constrói dentro do texto. Enquanto o autor está perdido como ele mesmo afirma na página 52 “Sou um escritor enredado e perdido. Escrever é difícil porque toca nas raias do impossível”. Ou seja, ele ainda está tentando se achar e escrever sua história, enquanto o livro de Ângela vai ganhando corpo. É a criação da criação.

É desse modo que associamos: *Um sopro de vida*, estrutura, à linguagem da narrativa bíblica de Gênesis. Clarice se apropria de seu conhecimento da tradição linguística, estética da bíblia, do judaísmo, para dar em sua narrativa, um poder maior as palavras, que ganham novo valor, significados que transcendem o lugar comum. A palavra é pensada, articulada para o resultado esperado de envolver, de seduzir e nos levar a refletir sobre valores, vivências, sobre a espiritualidade, o não dizível, mas é possível sentir, transcendendo pela linguagem, a própria linguagem.

Para concluir, a partir da estética e da temática do Antigo Testamento, Clarice cria sua linguagem em *Um sopro de vida* sem perder a originalidade, a sua identidade, pois as marcas de sua autoria estão nas expressões enigmáticas das palavras, na seleção cuidadosa destas, na concisão com a qual ela questiona o próprio Gênesis, criando personagens que argumentam, questionam, se expõe frente à vida, o mistério dela, e que mesmo na condição de criatura, expõem suas dúvidas e, contrários a Adão e Eva, não se escondem e nem recebem submissos os castigos divinos. O fim de todos, Criador e criatura se dá na mesma proporção: se um morre, todos morrem, e se um cai todos caem, como podemos ver no texto final do livro: trecho final do livro:

Quando o olhar dele vai se distanciando de Ângela e ela fica pequena e desaparece, então o Autor diz:]

— Quanto a mim também me distancio de mim. Se a voz de Deus se manifesta no silêncio, eu também me calo silencioso. Adeus.

Recuo meu olhar minha câmera e Ângela vai ficando pequena, pequena, menor — até que a perco de vista. E agora sou obrigado a me interromper porque. Ângela interrompeu a vida indo para a terra. Mas não a terra em que se é enterrado e sim a terra em que se revive. Com chuva abundante nas florestas e o sussurro das ventanias. Quanto a mim, estou. Sim. "Eu... eu... não. Não posso acabar." Eu acho que... (LISPECTOR, 1978, p. 142).

Conforme o texto, há o silenciamento de todos, e ao sair de cena criador e criatura, encerra-se também a cena, o cenário, a peça se desfaz, ou se refaz em outro espaço. A ideia de “ir à terra”, não é a mesma de retornar à terra, ao pó de onde o homem foi formado conforme a Bíblia, mas de uma terra onde a vida se materializa e é contínua. Desse modo, Clarice Lispector dialoga com a Bíblia, e numa dialética impressionante, em que tudo na obra (estrutura narrativa, linguagem, personagens) se reportam ao texto bíblico, a partir de uma interpretação concisa e responsável da Clarice leitora, porém, suas reflexões ultrapassam os limites da subjetividade, pois abordam temas e conflitos humanos, infintos e universais.

REFERÊNCIAS

- A Bíblia Sagrada, Antigo e Novo Testamento.** Trans. João Ferreira de Almeida. Ed. revista e atualizada no Brasil, Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.
- ALTER, Robert. **The Art of Biblical Narrative.** New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1981.
- CANDIDO, Antonio. **No Raiar de Clarice Lispector.** Vários Escritos. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970. 123-131.
- DE SÁ, Olga. **Clarice Lispector: a travessia do oposto.** Págs. 199-239
- FRYE, Northrop. **The Great Code: The Bible and Literature.** San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1983, in VIEIRA, Nelson H. A Linguagem Espiritual de Clarice Lispector, 1878.
- LISPECTOR, Clarisse. **Um sopro de vida: pulsações.** Rio de Janeiro: Rocco.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES-MEDIADORES DE LEITURA DO PROGRAMA MAISPAIC E SUAS IMPLICAÇÕES NO APRENDIZADO DO ALUNO LEITOR

Joelma Uchoa Pinheiro
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
joelmauchoapinheiro@gmail.com

RESUMO

Diante da dificuldade para despertar nos alunos da escola pública o gosto pela literatura e da maioria advir de um contexto social de famílias não leitoras, é que cabe à escola proporcionar a vivência da leitura literária, tarefa primordial do professor, cuja precária formação nos cursos de licenciatura, pouco lhe conscientizam do seu papel para formar leitores, contribuindo para o deslizamento de sentido do ensino de literatura, por vezes restrito à leitura de cunho obrigatório. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, vem apresentar ações de formação de professores-mediadores de leitura no Ensino Fundamental II, desenvolvidas pela SEDUC-CE- Secretaria de Educação do Estado do Ceará pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa – MAISPAIC, cujo intuito é despertar nos alunos a apreensão estética do texto literário a partir dos ciclos de leitura para torná-los leitores-protagonistas. Nossa metodologia parte da coleta e interpretação de dados de um questionário aplicado entre oito professores técnicos das Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pelas formações e acompanhamento em cada município de jurisdição da CREDE 16 (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação). Nosso objetivo é refletir sobre a influência do eixo do leitor na formação do professor-mediador, comprovar se a vivência dos ciclos nas escolas alinham-se à proposta do Programa, entendendo a visão do próprio formador nesse processo. Os resultados procuram evidenciar essas formações como uma estratégia de trabalho na perspectiva interacionista da linguagem e suas implicações na desconstrução do ensino de literatura na prática do professor.

Palavras-chave: Formação Continuada. Eixo de literatura. Ciclos de leitura. Professor-mediador. Leitores Protagonistas.

INTRODUÇÃO

Ao considerarmos o livro como um instrumento de cidadania, emancipação e inserção no universo permeado de descobertas, de palavras e de vivências, o ensino de leitura literária deve ir além da decodificação da escrita, promovendo ações que contribuam para a formação de leitores proficientes e protagonistas. Desta forma, cabe ao professor de Língua Portuguesa e Literatura, atuar como mediador da leitura e proporcionar aos seus alunos, momentos de fruição literária, leitura de enlevo, encantamento e deleite. Eis aí o maior desafio, como o professor pode desenvolver esse trabalho de conexão entre o leitor e o texto, se os cursos de graduação apresentam limitações no que se refere à sua formação enquanto leitor? Os docentes, em sua maioria, leem pouco, é o que afirma Silva (2009, p. 28):

Inúmeros professores que não são leitores, tentam inculcar, sem sucesso, em seus alunos, o gosto pela leitura. A propaganda que fazem da leitura soa falsa pois eles próprios não acreditam nela e os alunos percebem a incoerência. Portanto, o problema está mais atrás, está na formação leitora dos professores, que, mesmo tarde, precisa ser, de alguma forma recuperada.

Partindo do pressuposto de que a prática escolar de alfabetização não é suficiente para formar o leitor letrado, ou seja, crítico, criativo, pensante, com competência de interpretar os mais diversos tipos de textos; e ainda, vendo a necessidade de democratizar o acesso ao livro como uma ação educativa que contribui para o desenvolvimento de crianças e adolescentes no domínio de habilidades e competências da leitura e da escrita, é que a Secretaria da Educação do Estado do Ceará vem desenvolvendo o *Programa Alfabetização na Idade Certa - MAISPAIC*, com vistas às ações de qualificação do processo de alfabetização e de formação continuada de professores.

O Eixo de Literatura e Formação do leitor constitui-se parte integrante das ações de formação do Programa MAISPAIC tendo como meta, desenvolver uma política de formação de leitores (professores e alunos) e democratizar o acesso ao livro e à leitura por meio da aquisição e dinamização de acervos literários nas escolas, no sentido de despertar o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita, proporcionando momentos de enlevo do texto literário, entendido aqui, como um instrumento de aprendizagem e um alimento para o crescimento humano.

Tomaremos como instrumento desta pesquisa, a metodologia do Eixo de Literatura e Formação do leitor do Programa MAISPAIC, voltada para os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, que vem atuando como mediadores de leitura, numa concepção do letramento literário, cuja finalidade é despertar nos alunos o gosto pela leitura, levando-os à compreensão, reflexão e atribuição de sentidos a cada texto lido, explorando potencialidades na linguagem da palavra e da escrita. Para isso, é essencial que o professor seja também um leitor atuante, pois só pode despertar o gosto de ler se também for visto pelos alunos como alguém que gosta de ler. É o que firmam as autoras, Barbosa (orgs.) apud Geraldi (2018, p. 143):

Nas práticas escolares de leitura, pensar o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o(s) seu(s) autores, é já afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor.

Desta forma, o Programa MAISPAIC vem atuar junto aos professores, oferecendo-lhes momentos formativos de apreciação da leitura de deleite, na perspectiva da pedagogia do exemplo, proposta por Freire (2011, p. 35), ao afirmar que ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. Assim, entendemos que os professores, ao se tornarem leitores mais assíduos, possam atuar como mediadores da leitura, aproximando o seu discurso da sua prática, e por meio da leitura literária, estabeleçam um elo entre os alunos e os livros, estimulando o diálogo entre autor e leitor, abrindo caminhos para a compreensão responsiva e a interpretação criativa, fazendo da leitura uma atividade produtiva de construção de sentidos.

LITERATURA NA ESCOLA PARA ALÉM DA FUNÇÃO DIDÁTICA

Durante muito tempo, a escola restringiu o ensino de Literatura, à divisão e análise das características das escolas e gêneros literários, biografia de autores e cobrança de resumo de obras, assim, sob forma de avaliação, acontecia o movimento de leitura e formação do leitor, que a depender da obra, uma vez ou outra, conseguia despertar no aluno, um certo encanto, transportando-o para o universo do livro, porém essa forma didatizada de trabalhar o texto literário, também utilizado como pretexto para o ensino de gramática, contribuiu para a falta de apreço pela literatura por grande parte dos alunos.

A partir disso, muito vem se discutindo acerca da importância da leitura e da forma como o texto literário é abordado na escola, cuja responsabilidade, frente ao desafio de formar alunos leitores, é cada vez mais evidente. As deficiências na leitura constituem um problema de difícil solução no contexto escolar, evidenciado pelos baixos índices de desempenho, o que se torna ainda mais crítico à medida que os estudantes avançam na escolaridade. Villard (1999, p. 35) vem apresentar seu posicionamento a respeito da distância que a escola promove entre os alunos e os livros e apontar caminhos para a solução desse problema:

Assim, percebemos que a solução seria inverter a ótica, ou seja, deixar de investir no hábito - que é o que a escola faz, quando obriga a ler, apostando na imobilidade, como se, uma vez adquiridos, os hábitos não se perdessem em desvios do caminho- e investir no gosto, no prazer, numa predisposição que realimentasse por ela mesma, a cada leitura.

Partindo da sugestão de Villard (1999), esta pesquisa vem apresentar o trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, a partir da estratégia de jornadas de leitura denominadas Ciclos de Leitura MAISPAIC, como uma proposta de

mediação da leitura literária e inserção dos estudantes no universo letrado, através de ações de compartilhamento de fruição literária, diálogos e leituras de mundo como meio de estímulo e fortalecimento do hábito de leitura, bem como refletir sobre as implicações que essa nova perspectiva de letramento literário traz para o contexto escolar e o modo como os professores vem percorrendo esse caminho na realização de atividades a partir da visão interacionista da linguagem.

Nosso objetivo é refletir sobre a influência do eixo do leitor na formação do professor-mediador e os impactos dos ciclos de leitura no desenvolvimento do aluno leitor protagonista e na mudança da prática educativa, como objetivos específicos, pretendemos: comprovar se a vivência dos ciclos nas escolas alinham-se à proposta do Programa e entender a visão do próprio formador nesse processo vivenciado no seu município, além de enfatizar a importância do seu papel na formação e no acompanhamento dessas ações junto às escolas e aos professores.

A metodologia desenvolvida parte de um questionário composto de sete perguntas objetivas, direcionadas aos oito professores formadores dos sete municípios cearenses de jurisdição da Crede16 – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, são eles: Acopiara, Cariús, Catarina, Iguatu, Jucás, Orós e Quixelô. Esses municípios atuam em regime de parceria junto ao Governo do Estado na implementação das ações do Programa MAISPAIC.

Além desse questionário, partimos de registros de acompanhamento realizados pela CECOM - Célula de Cooperação com os Municípios, órgão pertencente à CREDE 16, cujos técnicos responsáveis pelo acompanhamento das formações junto aos formadores municipais e também juntos aos professores de cada localidade, desenvolvem um trabalho de apoio a esses formadores colaborando para que as ações nos municípios ocorram em consonância com a proposta do programa.

Os resultados obtidos a partir desse estudo procuram evidenciar esses percursos formativos como uma estratégia que contribui para tornar os professores mediadores de leitura numa perspectiva interacionista da linguagem, cujas implicações se concentram na desconstrução do ensino de literatura em sua prática educativa, entendido aqui, como o nosso maior desafio e na vivência do ciclo de leitura para o desenvolvimento dos alunos leitores protagonistas, evidenciando ainda, a importância do acervo literário do Programa para a ampliação desse trabalho nas escolas.

CONHECENDO A PROPOSTA METODOLÓGICA DO EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

Para que haja uma melhor compreensão sobre o trabalho formativo junto aos educadores, apresentaremos a forma de estruturação e atuação do Programa por eixos, distribuídos da seguinte forma: Eixo de Gestão, Eixo de Educação Infantil, Eixo do Ensino Fundamental I, com formações diferenciadas por cada etapa escolar, para o 1º e 2º, 3º ano e 4º e 5º anos, Eixo Fundamental II, abrangendo os professores de 6º ao 9º ano.

Podemos perceber que o programa MAISPAIC não se limita ao processo de formação de professores, seu objetivo mais amplo é alfabetizar os estudantes das escolas públicas do Ceará até os sete anos de idade e fortalecer a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental II, formando leitores fluentes, oferecendo uma política de colaboração junto aos municípios. Tomaremos como foco desta pesquisa, apenas as formações direcionadas aos professores de Língua Portuguesa no eixo de literatura e formação do leitor nas séries do 6º ao 9º ano.

Entendendo a importância de não só formar o professor mas também oferecer-lhe subsídio para o desenvolvimento de práticas literárias, é que o Programa distribui Coleções MAISPAIC, Prosa e Poesia destinadas às escolas, servindo de recursos pedagógicos de grande relevância para o trabalho com o texto literário. O acervo é permeado pela escrita e ilustração de autores cearenses, muitos deles, professores municipais do Ensino Fundamental, cujos textos foram selecionados através de concurso literário realizado pela Seduc.

De acordo com informações na página virtual do PAIC, atualmente, constam publicadas doze coleções compostas cada uma por 12 exemplares que são distribuídos a todas as turmas da educação infantil (04 e 05 anos) ao 5º ano do ensino fundamental da rede pública, chegando em 2018 a abranger o Ensino Fundamental II, cujas coleções já devem estar a caminho das escolas em 2019, aumentando assim o acervo literário da biblioteca escolar e as possibilidades dos professores atuarem como mediadores da leitura, cujas histórias aproximam-se do universo vivenciado pela realidade dos estudantes, conduzindo-os à leitura prazerosa e à construção de novos sentidos atribuídos aos textos.

A proposta dos Ciclos de Leitura na formação de educadores e educadoras para atuarem como mediadores da leitura literária, parte das orientações dadas nas formações e norteiam o planejamento e a realização dos encontros entre professores-mediadores, alunos e textos literários, cujo objetivo é tornar o aluno leitor protagonista, através de encontros de

partilha literária. Como podemos constatar a partir do Guia de Orientações para o acompanhamento das CREDES aos municípios e escolas (2018, p. 05):

O projeto começa com uma sensibilização para leitura em sala de aula, momento em que se propõe o Ciclo de Leitura Mais Paic. O Ciclo, propriamente dito, poderá se iniciar na sala de aula, na biblioteca (sala de leitura, conforme a realidade da escola), quando os alunos selecionam o livro da vez que deseja ler. A ação literária se desenvolve e culmina com a promoção de um evento literário mensal ou bimestral (sarau/mesa redonda/tribunal de júri, leituras dramáticas), que pode ocorrer no auditório da escola, pátio ou outro lugar que acolha bem os alunos.

O desenvolvimento dessas práticas de leitura partem do conceito do Ciclo de Cultura, definido e trabalhado na teoria freiriana, cuja base está no diálogo entre os homens, que juntos vão adquirindo e partilhando conhecimentos que transformam estes humanos em cidadãos críticos que atuam na busca de um mundo mais justo e igualitário, numa estratégia de educação libertadora, como se expressa Freire (1970, p. 07):

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo.

A ideia de Paulo Freire, a partir das metodologias educativas do Círculo de Cultura está em dar vez e voz aos indivíduos que dele fazem parte, promovendo experiências coletivas de diálogo fundadas no compromisso com a transformação social. Assim, o Círculo de Cultura ao servir de norte para as ações o Ciclo de Leitura, parte de cinco aspectos considerados indispensáveis às práticas de leitura, são eles: as crianças e jovens são vistos como protagonistas e produtores do conhecimento; o professor como mediador, cria condições favoráveis à expressão livre dos alunos; o diálogo como favorecedor da ampliação dos campos de experiências da vida cotidiana dos estudantes; a importância do coletivo na construção de conhecimentos e a leitura literária, com o livro na mão servindo de estímulo a inserção dos estudantes no universo das palavras. Desta forma, entendemos que os Ciclos de Leitura despertam nos professores a capacidade de encantamento pela palavra, através da

contação de histórias, levando o ouvinte a tecer a camada afetiva que a obra literária proporciona àqueles que participam dessa escuta ativa.

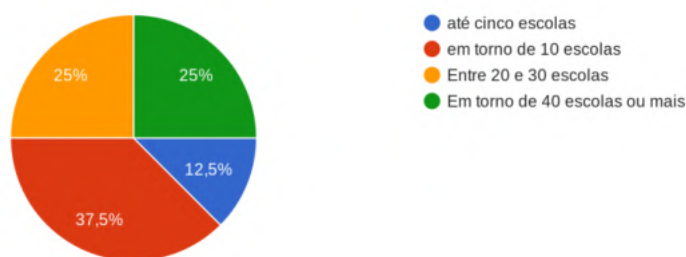
DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS ALCANÇADOS PELO CICLO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II NA PERCEPÇÃO DO FORMADOR MUNICIPAL

Iniciaremos uma reflexão teórica segundo dados fornecidos pelos professores técnicos das Secretarias de Educação dos sete municípios da CREDE 16 que atuam como formadores de professores. No questionário aplicado, as perguntas elencadas têm o intuito de apresentar um panorama das escolas do Ensino Fundamental II no que diz respeito ao eixo do leitor em cada município, e ainda, se este encontra-se em consonância com as proposições do Programa MAIS PAIC.

O Gráfico I nos ajuda a dimensionar o trabalho do formador nas ações de formação e acompanhamento aos professores, visto que, quanto maior o número de escolas nos municípios, mais complexo é o trabalho desse técnico. Desta análise, podemos concluir que os municípios com a média de escolas entre 20, 30, 40 ou mais, o desafio do formador é ainda maior, já que essas escolas não se concentram apenas na cidade, mas se estendem também pela zona rural, ficando a cargo de um ou no máximo dois técnicos das Secretarias de Educação do Município o trabalho de suporte pedagógico.

Gráfico I – Quantitativo de Escolas de Ensino Fundamental II por Município

No seu município, há em média quantas escolas de Ensino Fundamental II?
8 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

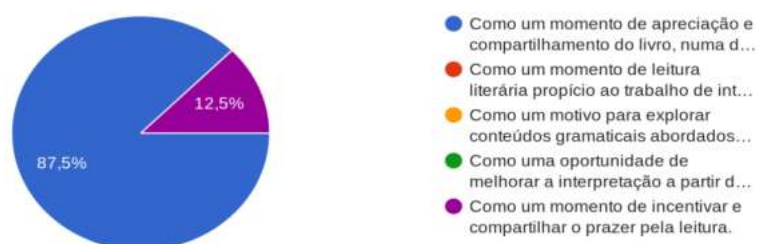
A segunda pergunta busca apontar evidências sobre a compreensão dos professores diante da proposta dos Ciclos de Leitura MAISPAIC e como este vem se configurando em

cada município. Partindo da visão do formador, percebemos que o entendimento sobre a proposta dos ciclos como um momento de apreciação, compartilhamento do livro e incentivo ao prazer da leitura está em acordo com a proposta do Programa. Desta forma, concluímos que os professores têm compreendido o novo enfoque dado à leitura literária, o que facilita o seu trabalho em sala de aula, o que pode se demonstrar através do Gráfico II.

Gráfico II – Desenvolvimento do Ciclo de Leitura

A partir do seu acompanhamento às escolas, como tem sido desenvolvido o Ciclo de Leitura do MAISPAIC no Ensino Fundamental II?

8 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

O terceiro questionamento aponta o olhar de cada formador sobre os Ciclos de leitura, pois a depender dessa compreensão, a formação pode chegar nos professores com enfoque diferenciado, podendo inclusive, fugir da proposta do Programa e voltar à antiga visão do ensino de leitura literária, só que revestido de uma nova roupagem.

Como percebemos na visualização do Gráfico III, o maior percentual de formadores veem essas formações como uma ferramenta que facilita o trabalho dos professores para atuarem como mediadores de leitura, já outros compreendem o momento dos ciclos como um trabalho de treino das habilidades de interpretação, visão um tanto minimalista do que seja os ciclos de leitura, outros, ainda afirmam que a vivência da leitura literária está centrada no desenvolvimento de habilidades com foco nas avaliações externas, o que também não se estabelece como essência programa, cujo fim é despertar o gosto pela leitura na escola e formar alunos leitores protagonistas, esses outros aspectos seriam apenas consequência desse trabalho.

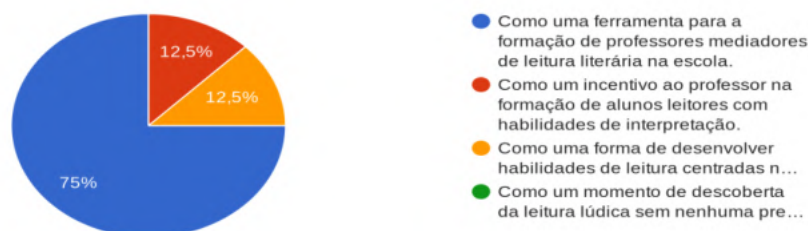
Assim, compreendemos que os ciclos de leitura não devem ser vivenciados com o pretexto para explorar questões de descritores com foco em avaliações externas ou mesmo em atividades tradicionais de interpretação. Essas evidências apontam para um trabalho que os técnicos da CECOM devem fazer junto a esses formadores no sentido de ampliar o olhar

sobre a essência dos ciclos de leitura e sobre a abordagem desse momento como uma oportunidade de promover o incentivo à leitura do livro a partir da leitura de deleite.

Gráfico III – Compreensão dos Formadores

Você, enquanto formador, como compreende a proposta do eixo do leitor na formação continuada MAISPAIC dos professores?

8 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne a concepção do formador municipal sobre as contribuições dessas formações para a escola e para a prática pedagógica dos professores. As respostas reafirmam o eixo de Literatura e Formação do leitor como fortalecedor do incentivo ao prazer de ler. É o que também colhemos dos diálogos das técnicas da CECOM nas atividades de participação e acompanhamento dos percursos formativos do programa.

Ao questionarmos sobre o quantitativo de escolas que tem vivenciado a experiência dos ciclos de leitura em cada município, os dados indicam um bom caminho já percorrido pela leitura literária nas escolas, tornando-se uma rotina que vem fomentar a formação de leitores. No entanto a cor laranja no Gráfico IV nos informa que ainda há escolas municipais que não estão trabalhando nessa perspectiva dos ciclos de leitura, que ainda não desenvolvem essa vivência no todo do Ensino Fundamental II, fator que desperta um sinal de alerta para que os formadores municipais em parceria com os técnicos da CECOM possam realizar um trabalho de suporte pedagógico para a implantação dos ciclos de leitura nessas escolas.

Gráfico IV – Quantitativo das Escolas com Ciclos de Leitura

Das escolas em que você realiza acompanhamento, em média, quantas tem desenvolvido os ciclos de leitura?

8 respostas



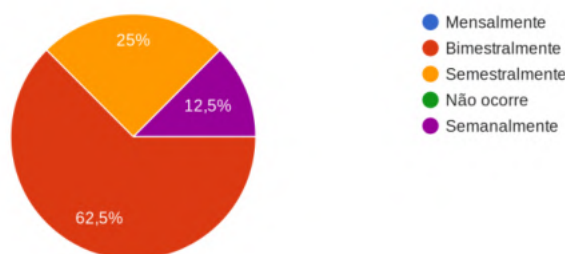
Fonte: Elaborado pela autora.

Ao levarmos em consideração, a importância da culminância dos ciclos de leitura para o desenvolvimento do potencial criativo, artístico e literário dos alunos e para o aprimoramento das capacidades de protagonismo, é que a análise do Gráfico V vem nos permitir observar a frequência dos eventos de encerramento do ciclo de leitura nas escolas. Concluimos assim, que a maioria das respostas atende ao que sugere o programa, semanal, quinzenal ou bimestral, mas fica a critério da escola a definição da periodicidade de cada encontro de encerramento, portanto aquelas cujo evento é semestral também atendem ao propósito e isso é um bom sinal para a permanência dos ciclos nas escolas.

Gráfico V – Frequência da Culminância dos Ciclos

Em que frequência ocorre a culminância dos ciclos de leitura nessas escolas?

8 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

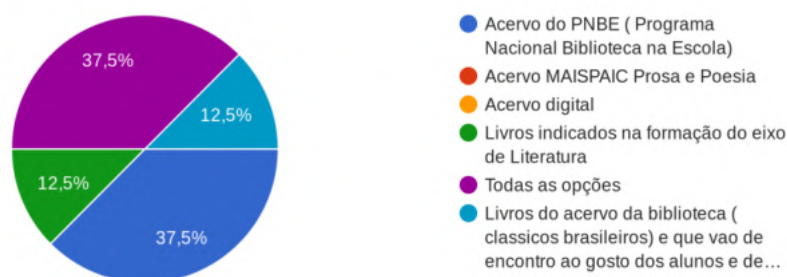
Por fim, o Gráfico VI traz indagações sobre o acervo literário utilizado nos ciclos de leitura, visto que a realidade de muitas escolas é precária em relação a aquisição de livros de literatura infanto-juvenil, e isso pode se configurar como um empecilho ou justificativa para não se desenvolver os ciclos de leitura, porém, o diagrama nos permite inferir, a partir da

informações dos formadores, que os professores não tem se limitado aos materiais disponíveis na escola, buscando novas alternativas para a leitura de fruição literária e diversificando esse acervo. Percebemos ainda, a importância do Programa MAISPAIC na distribuição do acervo literário para as escolas, visto que seu uso foi citado entre uma das várias opções utilizadas pelos professores, apesar das coleções voltadas para o Ensino Fundamental II ainda não terem chegado ao seu destino, os professores utilizam coleções de anos anteriores, o que reafirma a importância desse acervo para o trabalho nos ciclos de leitura.

Gráfico VI - Acervo Literário Utilizado nos Ciclos de Leitura

Quais são os livros utilizados pelo professor na vivência dos ciclos de Leitura?

8 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, entendemos a importância que tem a Literatura na formação do leitor e do papel primordial do professor na mediação entre os alunos e os textos, proporcionando a vivência dos ciclos de leitura como momentos de motivação e incentivo para o alçar de muitos voos em busca dos sentidos que cada leitura possibilita construir.

A experiência dos ciclos de leitura, na perspectiva dialógica, dos círculos de cultura, aproxima professor e alunos e contribui para a partilha significativa de experiências e descoberta coletiva de novos conhecimentos. Desta forma, a iniciativa de trabalhar o eixo de literatura e Formação do leitor nos momentos formativos direcionados aos professores de Português, constitui-se como componente essencial para a superação do ensino de literatura do passado e para a construção de novas abordagens da leitura literária em sala de aula, com vistas à a formação de leitores protagonistas.

Concluimos esta pesquisa no desejo de que a vivência dos ciclos de leitura possam adentrar as demais escolas e salas de aula do nosso país possibilitando a crianças e jovens novas descobertas e conhecimentos que contribuam para a superação do pensamento ingênuo e da alienação do sistema, que insiste em considerar a classe popular como incapaz de superar-se e agir em favor de um mundo mais humano e democrático para todos que habitam este universo permeado de palavras.

REFERÊNCIAS

- CEARÁ, Secretaria de Educação Básica. **Guia de Orientações para o acompanhamento das CREDES aos municípios e escolas**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro. Paz e Terra 17 ed. 1987.
- GERALDI, João Wanderley. **Tranças e danças. Linguagem, poder e ensino**. São Carlos SP, 2018. Pedro & João Editores
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras**. Impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.
- SOARES, Cristina et al. **Eu conto contigo- dinamização do acervo Mais Paic Prosa e Poesia**. Eixo De Literatura e formação do leitor. SEDUC - Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza - Ceará (Todos os Direitos Reservados).
- VILLARD, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro. Quallitymark/Dunya, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Simara Souza Queiroz

Aluna do Curso de Pedagogia/PARFOR/UERN
simaraqueiroz2013@hotmail.com

Maria Luzaní Viana Alves

Aluna do Curso de Pedagogia/PARFOR/UERN
luzaniviana5@gmail.com

Simone Cabral Marinho dos Santos

Professora do Curso de Pedagogia/UERN
simone.cms@hotmail.com

RESUMO

A leitura é um instrumento de aprimoramento do conhecimento, da criação de um novo aprendizado, do desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da criatividade. Este trabalho é resultado de uma atividade prática da disciplina Práticas Pedagógicas Programadas II (Pedagogia/PARFOR/CAMEAM), com objetivo de apresentar a importância da leitura na formação do leitor por meio do incentivo à leitura em sala de aula. O desafio que se coloca para o professor é de incentivar o gosto pela leitura no aluno. Aqui, relatamos a experiência de um projeto de leitura desenvolvido na escola, no período da semana do livro, no mês de abril de 2017, envolvendo alunos do 3º, 4º e 5º ano. Essa experiência foi suma importância para os alunos e alunas por promover momentos prazerosos de leitura, reconto e encenação dos personagens das histórias, desenvolvendo a criatividade, interesse, desenvoltura e participação.

Palavras-chave: Leitura. Sítio do Pica Pau Amarelo. Literatura infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma atividade prática da disciplina Práticas Pedagógicas Programadas II, ministrada no curso de Pedagogia, pelo Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Avançado “Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM)*. Trata-se de um relato de experiência de um projeto de leitura desenvolvido, no período da semana do livro, de 24 a 28 no mês de abril de 2017, no município de Francisco Dantas-RN, tendo como público-alvo alunos de 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, sendo que as turmas de 4º e 5º - classe multisseriada, com um único professor para desempenhar o trabalho docente. Esse projeto foi centrado nas obras de Monteiro Lobato, apresentando um universo para a criança enriquecida pelo folclore, pela cultura e pela imaginação. Despertar o interesse da criança pela leitura através da imaginação, é uma ferramenta fundamental da

literatura infantil. De acordo com Martins (MARTINS, 1994, p. 14-15), “as aprendizagens da leitura quase sempre apresentam intencionalmente como algo mágico, senão enquanto processo de descoberta de um universo desconhecido e maravilhoso”.

Com esse projeto, foi possível estimular o gosto pela leitura, aprimorar o conhecimento e criar novo vocabulário, promovendo a interação e o gosto dos alunos pelo prazer da leitura. Com a leitura desenvolve-se a imaginação, a fantasia, a criatividade, a curiosidade e a aprendizagem de forma prazerosa. E assim, por meio da leitura “a curiosidade se transformando em necessidade e esforço para alimentar o imaginário, desvendar os segredos do mundo e dar a conhecer o leitor a si mesmo através do que lê e como lê” (MARTINS, 1994, p. 17).

Nesse projeto de leitura, os educadores, com o pleno envolvimento das turmas nas atividades propostas, puderam oportunizar aos alunos do ensino fundamental o contato com a vida e as obras de Monteiro Lobato e os personagens do Sítio do Pica pau Amarelo, bem como novos conhecimentos relacionados a literatura infantil.

Nesse artigo, apresentamos, inicialmente, uma discussão teórica com embasamento nos autores Solé (2008), Lajolo (1999), Villard (1999), Martins (2007), Proença Filho (2007) e Freire (1981), sobre leitura e literatura, seguida da descrição do relato da experiência que tomou como base, uma pesquisa exploratória, por meio de entrevista com as professoras idealizadoras do projeto.

DEFINIÇÃO DE LEITURA

A leitura é um ato individual e particular de cada indivíduo, e que está dentro de cada um, através das suas descobertas e realizações. Para Solé (2008, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. É através do diálogo que podemos desenvolver o gosto de ler, de acordo com nossas experiências, sem deixarmos de esquecer os sinais simbólicos. A leitura é um meio de decodificar palavras, começando pelas letras, seguindo das palavras e frases que logo se transformam em pequenos textos que podem ser explorados e transformados em belas produções textuais, atribuindo um sentido ao que foi lido. Assim, “as propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente.” (SOLÉ, 2008, p. 23).

Segundo Villard (1999, p. 4), “ler é construir uma concepção de mundo é ser capaz de compreender o que o que nos chega por meio da leitura”. Segundo a autora, é formar uma opinião crítica, diante das informações que se conhece através da leitura e ser capaz de interpretar e compreender o que se ler. Possibilitando instigar, analisar os fatos, “qualquer texto é capaz de se transformar num elemento que enriqueça as estruturas de linguagem e pensamento, promovendo o crescimento intelectual do indivíduo” (VILLARDI,1999, p. 8).

A leitura, quando introduzida nos anos iniciais, o educador exprime os seus gestos, o modo e o prazer de contar histórias, e “o texto chega à criança por ‘meio de uma lente’, que é o professor, que só permite que ela veja o que ele próprio vê, impedindo-a de fazer uma leitura própria diferente, livre” (VILLARDI,1999, p. 12). Na medida com que a criança vai desenvolvendo uma leitura correta, ela tem a oportunidade de ter o contato com textos, fazendo a leitura sozinha e silenciosa, mesmo com as dificuldades de entender e interpretar. Adquirir novos vocabulários, ampliar os conhecimentos, isso só acontece por intermédios da mediação do educador que é capaz de introduzir estratégias para facilitar a aprendizagem das crianças.

E como disse Solé (2008, p. 70): “as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevadas que envolve o cognitivo; no ensino elas não podem ser tratadas como como técnicas precisas, receitas, infalíveis ou habilidades específicas”. Assim, ao ensinar práticas e estratégias de compreensão leitora, os alunos precisam ter conhecimentos da estrutura e a construção e o uso de procedimentos textuais, que possibilitem conhecimentos necessários que irão facilitar os significados do texto, permitindo avançar na reflexão se tornando leitores autônomos capazes de adquirir aprendizagem a partir da leitura. De fato,

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relação entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 2008, p. 72).

A prática da leitura poderá tornar os alunos aptos a compreensão e interpretação textual. Quando atentos ao problema surgido na leitura, é capaz de solucionar, resolver dúvidas e aprender com a descoberta. Numa roda de conversa, por exemplo, possa debater, relatar experiências e assuntos abordados em textos. Aqui, o mediador é importante para fazê-los refletir sobre sua vida cotidiana. Nesse entendimento, Martins (2007, 2007, p. 34) afirma:

“em face disso, aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”.

Segundo a autora, a leitura é um processo contínuo e gradativo, que vai além de todas as expectativas. Até um certo momento, o leitor deixa de ser um leitor atuante e passa a ser um leitor de suas próprias construções diante da leitura decodificada para a leitura direta com o objeto.

LEITURA DE LITERATURA

A Literatura é uma arte de compor criar dentro da adversidade literária, que faz parte de todo o contexto escolar, através da ficção e do mundo real. Nesse caso, muitas vezes, é importante deixar o aluno livre, com as obras literárias, para que sem cobranças, encontrem seus caminhos e seus anseios. A leitura de literatura apresenta um mundo de ficção e de poesia, mas também de dinamismo e motivação para refletir sobre a realidade social. Para o professor mediador, o desafio está em fazer com que o aluno sinta prazer com esse aprendizado.

De acordo com Lajolo (1999, p. 66), “na tradição brasileira, literatura infantil e escolar mantiveram sempre a relação de dependência mútua”. Segundo a autora, os livros para as crianças nunca deixaram de encontrar na escola entreposto seguro, quer como material de leitura obrigatória, quer como complemento de outras atividades pedagógicas, ou como prêmios aos melhores alunos.

A literatura remete através de um conjunto de habilidades de ler e escrever de forma correta. É uma arte de criar e compor textos. Na verdade, “a obra literária envolve uma representação e uma visão do mundo, além de uma tomada de posição diante dele” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 10).

Por fim, a literatura assim como a leitura, são momentos mágicos mediados pela arte de criar, recitar, mergulhar no mundo da imaginação através das diversificações literárias e contextual.

O ATO DE LER

Existe uma variedade de gêneros textuais em que o educador pode estar explorando, como músicas, revistas, peças teatrais, jornais, filmes, material de propaganda, livros e textos diversos que devem estar ao alcance dos alunos e podem emocionar e despertar o gosto pela

leitura prazerosa levando-o a potencializar o gosto de ler. Para tanto, “é preciso que as crianças interajam com material de diferentes características, o que lhes permitirá fazer diferentes coisas com a leitura” (SOLÉ, 2008, p. 64).

Nesse mesmo direcionamento, Freire (1981) afirma: o estudo exige sempre esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos. “Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado (FREIRE, 1981, p. 59). E assim, “a aprendizagem da leitura e escrita se constrói no seio de atividades compartilhadas e que não se pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não foi instruída” (SOLÉ 2008, p. 63).

O professor pode mediar, interdisciplinar e problematizar o texto na realidade do aluno, para ser explorado pelo mesmo. Despertando-o pela curiosidade e pelo desejo de querer conhecer e compreender através da leitura, o aluno refaz, reconstrói e modela sua própria leitura. E, neste contexto, é importante que o aluno mantenha contato com diferentes tipos de textos, como afirma Villardi (1999).

Ao longo da escolarização é imprescindível, portanto, que o aluno não só tenha contato com os diferentes tipos de textos escrito, mas também que tenha oportunidade de lidar com cada um deles, de forma sistemática, sob a orientação do professor, de modo a perceber o que neles há de mais específico (VILLARDI, 1999, p. 68).

A autora continua expressando que “cabe ao professor promover uma escolha segura do livro indicado, de modo que se busque uma leitura adequada à realidade de cada turma” (VILLARDI, 1999, p. 68). Igualmente, Freire nos alerta para fugirmos da repetição mecânica do ato de ler: “a sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real” (FREIRE, 1981 p. 29).

Nesta perspectiva a leitura deve ser desenvolvida na vida escolar das crianças de acordo com o nível de aprendizagem e compreensão de mundo que cada aluno traz consigo ao ser inserido no âmbito escolar.

A LEITURA DE LITERATURA EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto de leitura “O prazer de ler” buscou incentivar por meio das obras de Monteiro Lobato e seus personagens, o gosto pela leitura. Surgiu da necessidade de interagir as crianças no mundo da leitura. Trata-se de um projeto de leitura desenvolvido no município de Francisco Dantas-RN, tendo como público-alvo alunos do 3º, 4º e 5º ano do

ensino fundamental, sendo uma sala - classe multisseriada. Foi realizado durante o ano letivo nas datas comemorativas como: semana do livro; semana do folclore com personagens folclóricas; dia das mães; mês junino, entre outro período, assim se julgue necessário um projeto de leitura. Com foco na literatura que represente nossa identidade cultural, o projeto influencia o leitor a vivenciar dentro da literatura infantil um mundo mágico de personagens que encantam e enriquece a aprendizagem das crianças durante todo o ano. Nesse artigo, nos referimos as atividades desenvolvidas pelo projeto durante a Semana do Livro, ocorrida no período de 24 a 28 no mês de abril de 2017, que teve como objetivo proporcionar as crianças momentos de envolvimento e aproximação com o livro. Com o pressuposto de que a leitura é muito importante para o desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem, esse projeto envolveu diferentes gêneros textuais.

O projeto foi desenvolvido com uma sequência de atividades diárias, desenvolvidas através de roda de conversa, tendo como foco o envolvimento dos alunos, que desenvolveram todas tarefas e escolheram uma história para apresentar em forma teatral no encerramento. Os alunos se engajaram nas atividades lendo, recontando e criando novas histórias a partir das lidas, produzindo um livro coletivo. Os alunos desenvolveram todos os desafios propostos; os que apresentaram dificuldades foram superados com a ajuda dos colegas e o apoio do corpo docente, pois segundo Freire, (1981, p. 70) “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa”.

O autor escolhido para o projeto foi Monteiro Lobato. Inicialmente foi apresentado a vida e obra do autor Monteiro Lobato, dando sequência com o ato de ler e ouvir, desenvolvendo assim a linguagem oral e escrita, como também o movimento corporal a partir das danças das músicas do Sítio do Pica pau Amarelo. Com essas atividades, buscamos valorizar a importância da literatura brasileira, além do estímulo a memória e a percepção visual e artística explorando as habilidades de desenhar e confeccionar artes.

Foi apresentado vários contos como: “Sítio do Pica pau Amarelo”, que através do mesmo é possível mostrar a diversidade que se encontra na fauna e flora, além da importância de que devemos preservar a natureza; “A história de Narizinho”, seguido da obra “O visconde o sabugo de milho” para se lê e recontar através da produção textual e interpretação, além da confecção de um livro a partir das narrativas, um processo que se perpetuou durante a semana através das histórias lidas; por último, um cineminha com pipoca (Episódio do programa Sítio do Pica pau Amarelo e que as crianças ficaram atentas a narração do filme e com muito entusiasmo. Em seguida, puderam expor as suas impressões através da oralidade recontando toda a história.

PÚBLICO-ALVO: CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA DE 9 A 10 ANOS

Um dos público-alvo da atividade foi crianças de 9 e 10 anos, estudantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental, classe multisseriada. Nessa fase, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva das crianças é um período em que a criança começa a pensar diferente, a ter expectativas sobre uma visão do mundo através da imaginação, criar sonhos idealizados através das histórias dos personagens. No Sítio do Pica pau Amarelo, vivem uma boneca de pano falante, um sabugo de milho que era um sábio, um rinoceronte, um porco com título de marquês, todos sob a tutela de Tia Nastácia e de Dona Benta, a avó das crianças, Pedrinho e Narizinho. As obras trabalhadas de Monteiro Lobato foram Conto “A história de Narizinho”, Conto “O sítio do pica pau amarelo” e o Conto “O visconde o sabugo de milho”.

Essas obras foram usadas como ponto de partida, para conseguir semear o prazer e o interesse pela leitura entre os alunos. É importante que “as crianças interajam com material de diferentes características, o que lhes permitirá fazer diferentes coisas com a leitura.” (SOLÉ, 2008, p. 64).

Ao viajar pelo mundo da leitura, os alunos são estimulados pelos professores a ler e interpretar as obras. Mas, para isso, não basta apenas saber ler. É preciso comprovar o que fez, contando às histórias a partir das histórias que leram. Leituras engraçadas, tristes, de suspense, de comédia, ou até mesmo de monstros que fazem as crianças sentirem medo. Na criança, a “leitura através dos sentidos revela um prazer singular, relacionado com a sua disponibilidade e curiosidade” (MARTINS, 2007, p. 42).

ETAPAS E PROCEDIMENTOS

O trabalho inicialmente foi introduzido por uma caixa surpresa contendo um livro. Que a partir desse momento foi apresentado através de fotos, histórias, textos literários, receitas etc. Entre outros como quebra-cabeça, músicas, filmes, Cartazes, desenhos, pintura, recorte e colagem e a confecção de um livro coletivo; DVD e CD; boliche numérico com as figuras do sítio coladas associando número e quantidade e formas.

O desenvolvimento do projeto aconteceu num período de uma semana, com a seguinte sequência:

- a) No primeiro dia foi levado uma caixa surpresa contendo um livro: as crianças foram posicionadas em roda, sentadas no chão, enquanto a caixa passa pela roda. As crianças vão sugerindo o que pode estar dentro da caixa. Ao abrir a caixa descobrirão um livro, então foi

iniciada a discussão sobre o tema: A importância da leitura: Para que serve o livro? O que aprendemos com ele? Quais os cuidados que devemos ter para conservá-lo? E apresentação da música *Sítio do Pica pau Amarelo*, de Gilberto Gil (Abertura do programa Sítio do Pica pau Amarelo). Em seguida, a Roda de História Conhecendo Monteiro Lobato e seus personagens. Cada um escolhe uma história para ler e contar para os demais na sala de aula. Foi desenvolvida arte com pinturas de desenhos relacionados aos personagens do Sítio do Pica pau Amarelo para montagem de um painel, em que os mesmos ficaram bem à vontade para escolher a imagem que seria usada.

b) No segundo dia iniciamos retomando a aula anterior e envolvendo-os na leitura de um Conto “A história de Narizinho” para se lê e recontar através da produção textual e interpretação da história e do início a Confecção de um livro coletivo a partir das narrativas. Foi escolhida uma história com a turma para dramatizar. (E dividir falas e começar a ensaiar). Continuou a arte com pinturas de desenhos relacionados aos personagens do Sítio do Pica pau Amarelo formando fantoches, máscaras, varal, mural e confecção das máscaras dos personagens.

c) No terceiro dia retomamos a aula anterior e em seguida com o cineminha com pipoca (Episódio do programa Sítio do Pica pau Amarelo). Logo após, foi feita a leitura do Conto “O sítio do pica pau amarelo” de como um João-de-barro anima as conversas no Sítio. Lê e recontar através da produção textual e interpretação da história e reconhecimento do espaço em que as histórias apresentam, Inter disciplinando com natureza e a importância dela na nossa vida. Continuamos na confecção de um livro coletivo a partir das narrativas. Foi desenvolvido o boliche numérico com as figuras do sítio coladas associando número e quantidade e formas geométricas sendo que as formulações de situações problemas foi introduzido como tarefa para ser respondido em casa. Ensaio da peça teatral e dança da música Sítio do pica pau amarelo. Logo após a arte com pinturas de desenhos relacionados aos personagens do Sítio do Pica pau Amarelo, continuou a preparação do painel para a peça.

d) No quarto dia retomamos a aula anterior com a leitura de Conto “O visconde o sabugo de milho”. Nessa sequência, lemos e recontamos, através da produção textual e interpretação da história para a turma, continuamos a confecção do livro coletivo a partir das narrativas e assim finalizando o livro com a narração de todos os alunos. Ensaio da peça teatral e dança da música Sítio do pica pau amarelo. Foi finalizado o painel para a peça e montagem de cartaz com os personagens do sitio do pica pau amarelo com a vida e obras de Monteiro Lobato. (Finalizando os últimos detalhes como vestimentas e o cenário). Ainda foi feito a confecção da lembrancinha do Dia do Livro – dedoches, feitos com reciclagem de rolo

de papel higiênico. Nessas atividades as crianças aprenderam sobre Monteiro Lobato e também sobre a preservação do Meio Ambiente. E que os professores aproveitaram para falar aos alunos que a turma vive num sítio, e que eles amam a natureza e sabem preservá-la.

e) No quinto Dia, o encerramento do projeto de leitura se deu com a Culminância. Em forma de um piquenique Literário, com livros variados de literatura infantil para realização de um momento da leitura prazerosa em que alguns alunos se fantasiaram de alguns personagens, como Tia Nastácia, Emília, Saci Pererê, Visconde, dentre outros, recontaram uma história em forma de peça teatral sob orientação das professoras. O momento foi registrado por fotos, gravação de vídeo com um dos alunos, desenvolvendo a fala de um dos personagens. Em seguida, foi servido o lanche. Para umas professoras realizadoras do projeto, em conversa informal, “foi contagiante perceber a alegria dos alunos com seus sorrisos estampados no rosto comentando a apresentação dos colegas a maneira de como foi desenvolvido a apresentação e muito mais prazerosos foi a satisfação em saber que o projeto fluiu efeito e que os alunos se tornaram mais atencioso e fixado em desenvolver as tarefas com mais habilidades e compreensão”.

Quanto a avaliação, os alunos foram avaliados cotidianamente no decorrer das atividades desenvolvidas, mediante seus desempenhos, interesses criatividade e atividades avaliativas dentro do contexto.

RESULTADOS

Com essas atividades desenvolvidas na semana do livro, segundo os relatos dos professores, os alunos ficaram encantados com suas próprias descobertas. Em algumas dessas atividades, foram os autores de suas histórias. As atividades realizadas em sala proporcionaram um trabalho de aprendizagem cognitiva do aluno, inibindo entraves e criando possibilidades para que eles pudessem alcançar seus objetivos referente a sua aprendizagem e gosto pela leitura. Como se trata de uma formação contínua, a leitura é uma prática constante da atividade docente. Para os professores que desenvolveram essa experiência, o trabalho que envolve leitura, decorre todo o ano letivo, sempre estimulando a formação teórica e escrita.

Com a realização desse projeto, pudemos perceber o desenvolvimento da criatividade, interesse, desenvoltura e participação. Através da comunicação oral e escrita, da arte, dos desenhos, dos gestos, da música e expressão corporal, os mesmos se engajaram nas atividades, lendo, recontando e criando novas histórias a partir das lidas, formando um livro

coletivo. Para Martins (1994, p. 33), “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização e sistematização deste relato, podemos salientar que a leitura é fonte de conhecimento e enriquecimento do saber, em que se adquire sabedoria e experiência. Pode-se ampliar os horizontes de mundo e se deixar viajar pela imaginação e se deliciar das mais belas aventuras, que um livro pode proporcionar, através da leitura.

Por isso, o professor, ao mediar a leitura, deve ter um leque de estratégias para chamar a atenção do aluno, possibilitando uma aproximação mais agradável e que possa despertar a curiosidade e o interesse, em colocar o livro na sua vida diária. Assim, a leitura deixa de ser apenas um hábito mecânico de decodificação para se tornar uma prática prazerosa e dinâmica.

REFERÊNCIAS

- MELO, Raimunda Alves. **Em literatura infantil lúdica**: uma importante ferramenta para a formação. Disponível em: Link: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/572/literatura-infantil-ludica-uma-importante-ferramenta-para-a-formacao-de-leitores.html>. Acessado em 23/ 08 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Editora Brasiliense 1994.
- PROENÇA FILHO, Domicílio. **A linguagem literária**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.
- REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/tag/90/literatura>
- DISPONIVEL EM: <https://novaescola.org.br/conteudo/2570/como-formar-leitores-com-ajuda-de-narizinho-e-a-turma-do-sitio>. Acessado no dia 23 /08/ 2017
- SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porte Alegre: 1998.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler** e formando leitores para a vida inteira. Qualitymark/Dunya. Rio de Janeiro: 1999.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Fenély de Almeida Freitas Xavier
Profa. Mnda. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC/RN- Secretaria de
Educação do Estado da Educação - SEE/PB
fenevoly2012@gmail.com

RESUMO

O Presente artigo é resultado do Projeto Mestres da Educação, promovido através do edital nº 002/2017 pela Secretaria do Estado da Educação – SEE/PB e teve como objetivo trazer a comunidade escolar para o espaço de sala de aula utilizando-o de forma significativa, para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Para tanto realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico em que discutimos o papel da leitura literária na formação de leitores, é uma Pesquisa pois detectamos um problema, bem como criamos um plano de ação para solucionar o problema e utilizamos a abordagem qualitativa na análise de dados. Como resultados, percebeu-se que a leitura literária é uma atividade estimulante na produção textual e no aumento da bagagem cultural, conjugada com o uso de Tecnologias transforma o ato passivo de ler o texto literário em atividade participativa de criação. Do que se conclui que atividades dinâmicas com o uso de tecnologias, oficinas pedagógicas com a leitura do texto literário possibilita a formação de leitores por prazer.

Palavras-chave: Literatura. Leitura e Escrita. Gêneros textuais/digitais.

INTRODUÇÃO

Não existe mais pensar no ensino sem incluirmos a ação da leitura e escrita, os problemas que os educandos enfrentam com relação à leitura devem ser trabalhados não só em Língua Portuguesa, mas também em outros componentes curriculares de forma interdisciplinar, usando a internet e outros meios como oficinas pedagógicas. Mais do que palavras, nós precisamos de ações no que diz respeito ao processo de leitura no cotidiano do estudante.

A leitura parte do interesse do educando, mas as atividades para serem desenvolvidas devem ser trabalhadas de forma variadas. Aprender a ler de forma competente e estimulante é muito mais do que decifrar mensagens; trata-se de procurar um sentido e questionar algo escrito a partir de uma realidade. Para isso, são colocadas em práticas estratégias de leituras que auxiliam e estimule os discentes na interpretação e compreensão de textos lidos. O professor deve estar consciente desses processos para auxiliar os educandos na construção do conhecimento formando competentes leitores e escritores.

A leitura e a escrita são atividades primordiais em todos os níveis educacionais, os quais permitem ao educando interagir com outros, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e a expressão de novas experiências. Também reiteramos que a tarefa de

formar leitores é de responsabilidade de todos nós educadores, pois a leitura é o instrumento de apropriação do conhecimento, é a ferramenta que permite aprender a aprender.

É relevante o educador mostrar o valor da leitura como uma possibilidade de construí-la como uma prática diária na vida do ser humano, aprimorando a linguagem e a expressão. Assim, Vygotsky (1991, p. 24) afirma “A escrita é a forma da fala mais elaborada”. No momento em que o educando interage com o texto ele se sentirá atraído a vontade do querer saber, mais tomará conta de seus pensamentos e conseqüentemente a leitura se tornará parte integrante de sua vida.

A partir dessas indagações, buscou-se alternativa de trabalho com a Literatura no Ensino Médio, etapa em que se observa certo distanciamento entre a leitura de obras literárias e os adolescentes, na tentativa de transformar o ideal em real.

A ação nasceu da vontade de unificar a escola com a sala de aula através da leitura. Assim, o Presente artigo surgiu da necessidade de encontrarmos uma forma de aproximar os alunos do Ensino com a leitura. Assim, realizamos uma ação para sanar as dificuldades de leitura e escrita desses alunos, essa ação resultou a participação no Projeto Mestres da Educação, promovido através do edital nº 002/2017 pela Secretaria do Estado da Educação – SEE/PB. Teve como objetivos: a) Trazer a comunidade escolar para o espaço de sala de aula utilizando-o de forma significativa, para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita; b) Transformar a sala de aula em um espaço ativo no processo de busca e construção do saber; c) Ativar a leitura, bem como cativar os alunos, de forma natural, através da dinamização e desenvolvimento das ações das obras literárias exploradas na 3ª série do Ensino Médio e d) Realizar Oficinas Pedagógicas com o uso de tecnologias para incentivar o gosto de ler.

Acreditando que a leitura literária pode ser uma atividade estimulante na produção textual e no aumento da bagagem cultural, buscamos alternativas de trabalho para essas aulas, conjugadas com as modernas tecnologias, transformando o ato passivo frente ao texto literário em atividade participativa da criação.

Para tanto realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico, visto que esse tipo de pesquisa segundo Severino (2007) é a que é realizada a partir do registro de pesquisas realizadas anteriormente, seja de documentos impressos, livros, artigos, teses e etc. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, segundo Thiollent (1985) é um tipo de pesquisa em que detectamos um problema, cria-se uma ação para solucionar um problema e os participantes da realidade estudada e o investigador estão envolvidos de modo cooperativo.

Para a discussão teórica nos respaldamos nos trabalhos de Delmanto (2009); Freire (2001); Kato (1987) e Zilberman (1993), nas estratégias de leitura Kleiman (1994) e Solé (1996) para discutir o papel da leitura e da literatura na formação de leitores. Como resultados, percebeu-se que a leitura literária é uma atividade estimulante na produção textual e no aumento da bagagem cultural e conjugada com o uso de Tecnologias transforma o ato passivo de ler o texto literário em atividade participativa de criação.

LEITURA E LEITOR

A leitura é uma atividade de um elevado grau de importância para a vida do homem perante a sociedade. Segundo Delmanto (2009) a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, a escola deve direcionar seu trabalho para práticas cujo projeto não seja apenas o ensino da leitura em si, mas desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura, como também da escrita para enfrentar as dificuldades da vida em sociedade e, a partir do conhecimento adquirido com essa prática e com suas experiências, continuar o processo de aprendizado e ter um bom desempenho na sociedade .

Entretanto, o que se observa é que em muitas escolas, a leitura ainda é desenvolvida a partir de influência de muitos modelos tradicionais ou concepções errôneas da leitura. Solé (1996) discorre sobre essa problemática e esclarece que o problema de ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa nos Projetos Curriculares da escola, dos meios que se arbitram pra fortalecê-la, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Desse modo, percebe-se que é preciso adotar métodos, criar situações que possibilitem aos alunos, a capacidade de desenvolverem diferentes capacidades de leitura. Sobre isso Delmanto (2009) considera que devemos ensinar, além da decodificação, a compreensão, apreciação do texto, assim como a relação do leitor com o texto. A autora acrescenta que se os educadores propuserem atividades visando a esses objetivos, os alunos serão capazes não apenas de localizar informações, mas de se relacionar e integrar as partes do texto, de refletir sobre os seus sentidos, captando as intenções informações implícitas, de perceber relações com outros contextos, assim como de gerar mais sentidos para o texto e de valorizar os que leem de acordo com seus próprios critérios.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA PARA O ENSINO

Para se trabalhar o tema proposto “leitura literária e produção de texto” faz-se necessária primeiramente uma sondagem das condições socioculturais do educando a fim de compreender e identificar o nível de leitura e produção necessária para o efetivo trabalho intelectual. Partir-se-á então daquilo que é próprio de seu cotidiano, não, porém deixando de lado informações inerentes ao crescimento como ser social. A partir dessa sondagem é que se podem traçar diretrizes norteadoras do trabalho, buscando sempre corresponder às expectativas do aluno enquanto leitor. A leitura e discussão base de toda atividade serão trabalhadas de forma a desenvolver o senso crítico e habilidade de construção do texto escrito, considerando-se sempre o educando como sujeito ativo na construção de seu próprio trabalho. Sendo assim, os alunos terão em mãos textos literários e atividades variadas que lhes proporcionam a visão da importância do ato de ler e compreender textos desde os clássicos de leitura juvenil aos contemporâneos, bem como de produzir textos criativos e informativos como forma de participar diretamente do mundo em que vive.

Destaca-se que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) é outro documento elaborado pelo Ministério da Educação com o propósito de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, “[...] é um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz” (OCEM, 2006, p, 05), segundo Carta ao professor. As OCEM’s tratam de uma questão de suma importância para a formação do cidadão: o ensino de Literatura no ensino médio. “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (OCEM, 2006, p, 54).

A esse respeito, Ana Maria Machado (2002) em seu livro “Como e por que ler os clássicos universais desde cedo” discorre na reivindicação de ler literatura, “[...] porque é nosso direito, vem se somar uma determinação de ler porque é uma forma de resistência. Esse patrimônio está sendo acumulado há milênios” (MACHADO, 2002, p. 19), está a nossa disposição. Melhor do que sair correndo atrás de coisas para comprar, tecnologicamente falando, é “[...] ler, refletir e pensar em possibilidades diferentes de vida por meio da experiência de viver simbolicamente uma infinidade de vidas alternativas junto com os personagens de ficção e, dessa forma, ter elementos de comparação mais variados.” (MACHADO, 2002, p. 18-19). Afirma ainda que o “[...] direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos mas há mais. Talvez a principal seja o prazer que essa leitura nos dá” (MACHADO, 2002, p. 19). Quando lemos, viajamos por lugares

distantes, no tempo e no espaço, é o gosto pelo desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade humana. Através da leitura nos transportamos para outro tempo e outro espaço, vivemos outra vida com experiências diferentes do cotidiano. Também podemos descobrir, com a leitura de bons livros de literatura, que um personagem possui algumas características parecidas conosco. “Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. [...] Alguns livros acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências” (MACHADO, 2002, p. 20).

A leitura, principalmente de textos literários, é uma atividade extremamente complexa de produção de sentidos que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, por isso requer a mobilização de um conjunto de saberes por parte do leitor. Isso significa ressaltar que o sentido de um texto é construído na ligação entre o autor-texto-leitor. Assim, na produção textual se faz necessário levar em conta o contexto, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para a construção do sentido.

Para que o aluno possa se tornar um leitor competente, capaz de ler e ativar todos os sistemas de conhecimentos, processamento textual e contexto a contento, há que considerar o espaço de leitura e a biblioteca que a escola dispõe para o aluno-leitor. Os locais devem ser apropriados e com um leque de livros de literatura variados e em quantidade suficiente para que professores e alunos lancem mão quando o desejarem. Devem, inclusive, possuir um número razoável do mesmo título para que uma turma possa ler a obra sugerida pelo professor ou escolhida pelo grupo de alunos ao mesmo tempo, proporcionando debates, reflexões, críticas, pontos de vista, reescritura de um tema ou personagem - no mesmo gênero ou em outro. Só assim, os objetivos pretendidos pelos documentos oficiais, citados anteriormente, serão atingidos.

Para tanto, devemos inculcar em nossos alunos que a literatura é algo prazeroso. É imprescindível que o convívio com os livros extrapole o desenvolvimento sistemático da sua escolarização e que a literatura passe a se difundir com mais intensidade nas escolas, por todos os professores, principalmente os de Língua Portuguesa. A literatura não está presente na sala de aula como gostaríamos. Para muitas escolas é um conteúdo sem muito significado, parece sem objetivo técnico, capaz de caminhar lado a lado com a gramática, ou seja, só tem valor acompanhado de algum ensinamento de gramática.

Engana-se quem pensa que a literatura não contribui para o ensino de Língua Portuguesa e de outras áreas do conhecimento humano. O aluno que lê muito, quase sempre,

escreve melhor que aqueles sem o hábito da leitura, como também tem mais facilidade para entender o conteúdo das outras disciplinas, se posicionando no mundo de maneira mais significativa. Podemos, inclusive, afirmar que a literatura é responsável pela formação do ser humano como cidadão reflexivo. Daí a importância da literatura nas escolas, visto que se apresenta como veículo criador e socializador da linguagem, da cultura e dos valores que, em muitos casos, nos identificamos ou, então, passamos a refletir sobre outra época, outros padrões de comportamentos, outra sociedade, outro mundo diferente do nosso, mas que de alguma forma nos toca, nos emociona, nos questiona, possibilitando nosso desenvolvimento social, emocional e cognitivo. A literatura é, sem dúvida, um dos caminhos. É a partir dela que a escola poderá desenvolver no aluno as competências da leitura e da escrita. Explorá-la o máximo possível é um dos meios mais seguros para a proficiência da leitura e da escrita, porém, o educador deve conscientizar-se do mundo da linguagem vertiginosa da era da internet ao qual nossos alunos se inserem. É importante que ele pense em projetos nos quais o passado e o presente convivam juntos, em perfeito diálogo. A leitura literária tem papel relevante. O lazer poderia ser uma boa contação de história, uma roda de leitura, um conto inventado a partir de outro ou uma narrativa de própria autoria dos alunos, cada um escolhendo o tema que melhor lhe aprouver. Poderia ser história oral ou escrita. Se escrita, depois cada um leria para a turma, trocando experiências, dando boas risadas das proezas de um ou outro personagem. O professor de Língua Portuguesa, como também os de outras áreas, começaria contando a sua história favorita, ou como os alunos, reescrevendo uma história, inventando outras, a fim de que os estudantes se familiarizem mais com a “brincadeira” literária.

Na verdade, a leitura literária não é uma simples prática escolar, mas um processo desencadeado pela vontade ou necessidade do leitor em interagir com o autor, procurar e produzir sentidos, vivenciar experiências fantásticas, compreender e decifrar a realidade. Isso só será possível pelo do ato de ler constantemente obras cada vez mais ricas de significados. Afinal, “a leitura é a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço; é o alargamento do mundo para além dos limites de nosso quarto, mesmo sem saímos de casa; é a exploração de experiências as mais variadas, quando não podemos viver realmente” (MARIA, 2002, p. 25).

Por isso, o professor não pode deixar de destacar a grande contribuição da literatura durante o processo de formação do aluno enquanto leitor e na sua condição humana. O estudante entrará em contato com a diversidade de gêneros textuais, obras e temas, obtendo ganhos na qualidade de sua leitura e ampliando seu conhecimento acerca da realidade do dia a

dia. Com isso, podemos pensar que o papel do professor como orientador é de suma importância durante toda a jornada. Irá, ou não, contribuir para que o aluno obtenha uma formação integral, como leitor, escritor e cidadão ético e consciente. E, ainda, que sinta um prazer necessário a continuar lendo outras obras literárias, ou relendo, por toda a vida.

Ao trabalhar a leitura literária, é relevante que o professor pense o local e o momento de sua iniciação deste trabalho. O ambiente de referência adequado para iniciar é a sala de leitura, mas se não houver, cria-se em sala de aula mesmo. Para tanto, as mesas e cadeiras devem-se posicionar, de preferência, em círculo, porque os alunos conseguem ver uns aos outros. Lembra-se que o professor, enquanto mediador ou contador de histórias, fará parte do círculo, com todos bem à vontade. Ressaltamos, que há outros ambientes fora da escola propícios para leituras, mas é na escola que o professor direcionará o aluno para leituras que construam sua identidade literária, humana e social; mesmo porque, para a maioria dos alunos, o primeiro contato com uma obra clássica universal acontece na escola.

Para aprimoramento da leitura e o seu consequente êxito, levando-se em conta às concepções sobre leitura e, assim, proporcionar condições para que o aluno chegue a um estágio que se refere à leitura crítica e apreciativa. Dentre as várias concepções de leituras há a de fruição, que faz parte do universo literário, a qual desencadeia no leitor pelo que é lido. O prazer significando interesse, desejo em descobrir e redescobrir por de trás da primeira visão das palavras. No ensino médio, é importante apresentar novas possibilidades e perspectivas para os alunos, levando em consideração aspectos linguísticos e formais da língua e, assim, preparar o aluno para a formação do leitor crítico e apto a perceber as entrelinhas e outras informações que transcendem as do primeiro momento de leitura. Desta forma, será dado um passo importante para que, ao se deparar com a polissemia inserida em obras de maior complexidade, descubra o belo a partir da visão que se constrói, ampliam e aprimoram na conclusão de cada página lida.

Ler, principalmente textos literários, é uma atividade de produção de sentidos. É pela linguagem que o ser humano se relaciona entre si e o mundo que o rodeia, com todas as complexidades decorrentes de aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos. Uma das formas de contato com a linguagem verbal é a leitura, quando o ser social estabeleça diferentes maneiras de interação com outros membros da sociedade, ou seja, a boa leitura abre portas para a compreensão e interpretação das atividades simbólicas que caracteriza os mais variados tipos de contato social. Podemos considerar que o elemento singular da interação verbal é o texto literário, entendendo-o este como unidade de comunicação e conhecimento de mundo, construído por elementos do sistema da língua e por aspectos que dizem respeito ao

uso da unidade textual e sua abertura para a pluralidade de sentidos. Entendemos que as aulas de língua e literatura devem caminhar juntas, pois só assim será possível formar um leitor consciente de seu papel cooperativo, produtivo e reflexivo. Cabe ao professor de Língua Portuguesa promover essa integração entre a gramática e a literatura para que o ensino-aprendizagem aconteça verdadeiramente e de forma que seja gratificante para todos.

CONCLUSÃO

A leitura e a escrita são atividades primordiais em todos os níveis educacionais, pois permite que o ser humano possa comunicar-se com os outros, adquirir diferentes pontos de vista sobre determinado assunto e expandir novas experiências, bem como promover a sua transformação e a do mundo. A leitura aliada ao contexto literário propicia no educando o interesse em escrever, aumenta a autoestima e propicia tornar-se um sujeito crítico, participativo e atuante na sociedade. Portanto, para que aconteçam mudanças significativas na educação, é imprescindível que todos os envolvidos nesse processo se empenhem em promover a educação, visando o pleno desenvolvimento intelectual, social e cognitivo dos educandos, formando assim, cidadãos críticos, reflexivos, comprometidos e responsáveis pela construção de uma sociedade mais humana e justa.

Assim, percebeu-se como resultados que a leitura literária é uma atividade estimulante na produção textual e no aumento da bagagem cultural, conjugada com o uso de Tecnologias transforma o ato passivo de ler o texto literário em atividade participativa de criação. Do que se conclui que atividades dinâmicas com o uso de tecnologias, oficinas pedagógicas com a leitura do texto literário possibilita a formação de leitores por prazer.

REFERÊNCIAS

- BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- DELMANTO, D. A leitura em sala de aula. **Construir Notícias**, Recife, ano 08, n.45, p. 24-26, mar./abril. 2009.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 41 ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, C. **Oficina de Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sangra Luzzato, 1996.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Revista e Atualizada. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2016.

- QUEIRÓS, R. de. **O Quinze**. 69 ed. Ceará: Editora Siciliana, 1993.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOLÉ, L. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- VIGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZILBERMAN, R. **Leitura em crise**. 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

A LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO LEITORA DO SUJEITO¹

Maria Edilene do Nascimento
Graduanda de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/ UERN
nascimentoedilene@gmail.com

Maria Liduina da Silva
Graduanda de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
marialiduinasilva2012@hotmail.com

Gerlane Maria de Oliveira
Graduanda de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
gerlane_maria11@hotmail.com

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Docente do Departamento de Educação/CAMEAM/UERN
malupsampaio@hotmail.com

RESUMO

O artigo trata da leitura literária nas escolas, considerando suas contribuições para a formação leitora do sujeito. Assim, temos como objetivo principal compreender como ocorre a utilização de obras literárias no cotidiano escolar de duas escolas do interior do Estado do Rio Grande do Norte e, se este trabalho contribui com o crescimento dos alunos das referidas escolas. Especificamente, visamos verificar se as professoras pesquisadas compreendem a importância da leitura literária para o desenvolvimento das crianças, bem como, se a escola, de um modo geral, incentiva essa leitura. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, interpretativa e descritiva e, o *corpus* é constituído de um questionário aplicado a duas professoras das referidas escolas. Para realização do trabalho nos ancoramos em Coelho (2000), Kleiman (1995), Martins (2006), dentre outros que discutem sobre a temática. Os resultados apontam que o trabalho com as obras literárias ocorre de forma contínua e que este contribui para o crescimento dos alunos, bem como que as professoras compreendem a importância da leitura literária para o desenvolvimento das crianças. Os dados mostram ainda, que as escolas pesquisadas desenvolvem projetos de literatura anualmente e que os mesmos objetivam instigar a leitura literária.

Palavras-chave: Leitura literária. Crianças. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal compreender como ocorre a utilização de obras literárias no cotidiano escolar de duas escolas do interior do Estado do Rio Grande do Norte e, se este trabalho contribui com o crescimento dos alunos das referidas escolas.

¹ Trabalho desenvolvido mediante orientação da disciplina Seminário Temático, ministrada pela Profa. Dra. Maria Lucia Pessoa Sampaio, no Curso de Pedagogia (PARFOR)

Especificamente, visamos verificar se as professoras pesquisadas compreendem a importância da leitura literária para o desenvolvimento das crianças, bem como, se a escola, de um modo geral, incentiva essa leitura.

Para tanto, aplicamos um questionário a duas professoras da rede pública de ensino, sendo uma da rede municipal e outra da rede estadual de ensino, todas elas atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale destacar que as professoras responderam a quatro questões acerca da temática.

Consideramos que esta pesquisa é de caráter qualitativo, e tem características interpretativas e descritivas, já que nos debruçamos nos questionários para compreendermos a realidade vivenciada no *locus* da pesquisa, ou seja, nas salas de aula e na escola em que as professoras colaboradoras atuam. Para a construção deste trabalho nos ancoramos em Coelho (2000), Kleiman (1995), Martins (2006), dentre outros que discutem sobre a temática.

2 A LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS

A literatura cumpre uma função de grande relevância para a formação das crianças. Assim, é necessário que a leitura literária seja uma prática recorrente no ambiente escolar para que os alunos se tornem leitores assíduos. A formação leitora deve iniciar já na primeira infância oportunizando as crianças contato com o livro e a literatura desde cedo, pois consideramos que tal ação contribui para instigar o gosto pela leitura. Acerca da importância da literatura, Coelho (2000, p. 15) afirma que

Estamos com aqueles que dizem: Sim. A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola [...]. É ao livro, a palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação de consciência de mundo das crianças e dos jovens.

É na infância em que se deve introduzir a literatura no convívio das crianças através da leitura e contação de histórias, principalmente no ambiente escolar e familiar. No momento em que a família e a escola instigam a leitura às crianças, as tornam capazes de se tornarem futuros e autênticos leitores. Coelho (2000) afirma que a literatura é capaz de provocar prazer, emoção e, dentre outras coisas, e que,

Sob esse aspecto, podemos dizer que, como o objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia (COELHO, 2000, p. 46).

Compreendemos assim, ser necessário que a criança encontre na escola um espaço favorável à assimilação e reconhecimento da literatura, uma vez que o ato de ler, principalmente as obras literárias, a leva a combater seus medos, experimentar novas sensações, assumir vários papéis, fazer descobertas sobre si e o outro. E como nos afirma Martins (2006), ao oportunizar os estudantes o contato próximo com leitura literária estamos certamente contribuindo com a sua formação intelectual além de oferecermos, através da leitura da obra literária, possibilidades de sentir prazer, de sonhar, de viajar, de adquirir conhecimentos e crescer. Kleiman (1995) vem nos alertar para a questão de que a escola precisa criar um ambiente propício à leitura, e não priorizar uma leitura conteudista, ou seja, aquela solicitada pelo professor com fins para trabalhar, somente, a gramática, ou mesmo que usa o texto como pretexto para atividades meramente mecânicas e esporádicas. Para a autora a leitura, por ser uma prática social é necessária na sala de aula e deve fazer parte da vida concreta do aluno, fazendo que o mesmo vivencie experiências exitosas e ao mesmo tempo prazerosas, e que essas experiências faça-o compreender que leitura faz parte de sua vida em quaisquer que seja a situação. Defendemos então que a escola, ou mesmo o próprio professor têm certa responsabilidade em relação à formação do leitor, principalmente do leitor literário.

3 A PRESENÇA DA LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Como já afirmamos anteriormente nosso *corpus* se constitui de um questionário respondido por duas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da educação pública de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Norte. A professora 1 é pertencente ao quadro da rede municipal de ensino e, a professora 2 ao quadro da rede estadual, sendo que cada uma delas respondeu a quatro questões referentes a temática em pauta.

A partir de agora nos debruçaremos nas respostas dadas pelas professoras a fim de darmos conta de nossos objetivos, dizendo melhor, de compreender como ocorre a utilização de obras literárias no cotidiano escolar de duas escolas do interior do Estado do Rio Grande do Norte e, se este trabalho contribui com o crescimento dos alunos das referidas escolas.

Especificamente, visamos verificar se as professoras pesquisadas compreendem a importância da leitura literária para o desenvolvimento das crianças, bem como, se a escola, de um modo geral, incentiva essa leitura.

A primeira interrogação foi a seguinte: Você costuma introduzir a leitura literária em suas salas cotidianas? A Professora 1 afirmou:

Sim, através da contação de histórias em rodas de leitura compartilhada, com o objetivo de despertar seu interesse na contextualização do conto exposto, proporcionando momentos de reflexão, fazendo questionamentos acerca de suas vivências.

Percebemos que a professora 1 afirma ter a preocupação em inserir o texto literário em suas aulas, e que parece privilegiar as narrativas. Notamos ainda que a mesma tem objetivos estabelecidos para os momentos de leitura e contextualiza com seus alunos o que leu. No tocante a Professora 2, a mesma respondeu:

Sim, no momento da leitura deleite, quando leio para os alunos ouvirem e no Cantinho da Leitura, quando os alunos leem de forma livre os livros de Literatura Infantil.

A professora 2 também afirma ser a leitura literária presente em suas aulas, chegando a citar os momentos que realiza junto com seus alunos tais leituras. A resposta da professora leva-nos a compreender que cotidianamente a leitura por prazer é presente em sua sala de aula, tanto quando cita a leitura deleite, quanto afirma que os alunos escolhem o que ler. No segundo questionamento perguntamos: Para você, qual a importância de se trabalhar esse tipo de leitura? A Professora 1 respondeu:

É de suma importância, pois a leitura literária traz em sua bagagem aprendizagens pertinentes à sua vida social, familiar, construindo valores, desenvolvendo atitudes, regras de convivência todos os dias.

Para a referida professora a leitura literária é muito importante, pois a mesma ajuda o aluno a aprender em diversos aspectos. É notório o fato da mesma não ter mencionado a leitura por prazer. Sabemos que a leitura literária proporciona ao leitor as mais diferentes aprendizagens, mas não podemos esquecer que a aprendizagem pode ser uma consequência do gosto pela leitura, pelas sensações que a mesma pode provocar e conseqüentemente os conhecimentos proporcionados. A Professora 2 relata:

É de suma importância, pois é através da literatura trabalhada em sala de forma dinâmica que conseguimos despertar o gosto pela leitura nos nossos alunos.

Diferentemente da professora 1 a professora 2 demonstrar compreender a importância de aguçar em seus alunos o gosto pela leitura. Parece que a mesma sabe que é através da leitura realizada por prazer, de forma dinâmica que os alunos poderão se desenvolver nos demais aspectos, e ver assim, ver a leitura como porta aberta para o crescimento. A terceira pergunta de nosso questionário foi a seguinte: A escola dispõe de algum projeto específico para a abordagem da literatura? Como ele é executado? É aberto à sociedade? A Professora 1 responde:

A escola desenvolve todo ano o Sarau de Poesias, um projeto literário desenvolvido com todo o corpo escolar, que tem por objetivo despertar o gosto e o prazer pela leitura, envolvendo-os em atividades lúdicas interdisciplinares. O projeto é trabalhado durante as aulas e sua culminância é a apresentação dessas atividades na Casa da Cultura para toda a comunidade.

Observamos na afirmação da professora certa preocupação da escola em despertar o gosto pela leitura e o prazer em ler nos alunos e, assim desenvolve um projeto anual com atividades leitoras lúdicas. O projeto, além de ser desenvolvido em sala de aula envolve a comunidade em geral. Notamos então, que o professor não está sozinho e pode contar com o apoio da escola para realização do trabalho com a leitura literária. Por sua vez, a Professora 2 afirma:

Nós professores do Primeiro ao Quinto Ano sempre desenvolvemos um projeto literário no mês de abril, envolvendo a data do dia do livro. A escola apresenta um projeto de arte, a 'EXPOARTE', que envolve a arte e a literatura. Esse último é aberto à sociedade.

No caso da professora 2 além do incentivo da escola os próprios professores se organizam entre si construindo e desenvolvendo um projeto literário. Por último, pedimos aos professores pesquisados que comentassem o tema de forma livre. Vejamos o comentário da professora 1:

A leitura literária é a mais utilizada nas salas de aula por ser mais dinâmica e atrativa para as crianças, levando-os a um mundo imaginário, cheio de fantasia e encantamento, o que desperta a curiosidade e a vontade de ler.

No comentário da referida professora verificamos que a mesma compreende que a leitura literária, sendo realizada de forma dinâmica e atrativa, contribui com o desenvolvimento da criança, pois a mesma leva-os ao mundo antes nunca visto, além de instigar a vontade de ler. No tocante a professora 2 a mesma comenta:

A literatura infantil tem a capacidade de promover o espírito imaginativo das crianças, quando mistura emoções e prazer e as faz entrar nas histórias e vivenciar seus personagens preferidos.

A professora 2, em seu comentário dar visibilidade a literatura infantil e mostra compreender que a mesma pode ser uma forte aliada para o desenvolvimento da criança. Contudo, percebemos que nas duas escolas a leitura literária é presente através de projetos em salas de aula e em espaços abertos à comunidade. Mesmo que os projetos citados pelas professoras só ocorram anualmente, parece que os mesmos contribuem com o processo de ensino e aprendizagem. Percebemos ainda, que as professoras pesquisadas reconhecem a importância da leitura literária para o desenvolvimento das crianças, tentam realizar essa leitura de forma dinâmica e elencam objetivos coerentes para o trabalho com a literatura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa conseguimos reforçar nosso conhecimento acerca da importância da leitura literária no cotidiano escolar, e mesmo na vida de qualquer ser humano, mas que na infância essa leitura precisa ser instigada e mediada de forma prazerosa, já que a mesma pode contribuir de forma significativa para as mais diversas aprendizagens.

Nas salas de aula pesquisadas, verificamos, através das respostas das professoras, que a leitura literária está presente, pois os professores compreendem sua importância para o desenvolvimento infantil. Quanto as escolas, parecem que mesmo de forma não corriqueira oportunizam ao aluno e a comunidade em geral o contato com esse tipo de leitura através de projetos anuais que visam incentivar o gosto pela literatura.

Somos conscientes que é necessário, portanto, que os educadores incentivem seus alunos na prática leitora para que se tornem atraídos pela literatura e, assim, desenvolvam de maneira significativa o gosto pela leitura. Isso como uma ação não esporádica, mas recorrente e inserida, periodicamente, no planejamento escolar.

5 REFERÊNCIAS

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 3 ed. Campinas: Ponte, 1995.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. Ed. Brasiliense. Porto Alegre, 2006.

A LEITURA NA ESCOLA X FORMAÇÃO DE LEITORES

Maria da Luz Duarte Leite Silva
Pós-graduada em Letras/Português – UFRN
lulinhaduarte@hotmail.com

Albert Ítalo Leite Ferreira
Graduado em Administração – UFERSA
italo_leite@hotmail.com

Ajineldo Ferreira da Silva
Graduado em Matemática – UERN
ajineldo@gmail.com

Francisco Helton Duarte Leite
Graduado em Geografia – UFRN
heltonduarte79@hotmail.com

RESUMO

Nos últimos anos, as discussões sobre o ensino de leitura têm sido um marco decisivo para o interesse da escola em desenvolver um trabalho com a formação de leitores. A leitura passou a ter destaque nas discussões educacionais, o que certamente poderá conduzir melhor as ações voltadas na construção do conhecimento. Procurando contribuir com esses estudos, interessa-nos, nesta pesquisa, verificar como ocorre o trabalho com a leitura no Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte. Buscamos observar que práticas de leitura são desenvolvidas em sala de aula, de modo a perceber que tipos de leitores a escola está formando. Para isso, elaboramos um questionário com doze questões abertas, que foi aplicado aos alunos do Ensino Médio da referida escola. Além disso, observamos doze aulas de literatura ministradas em cada turma, para que assim pudéssemos estabelecer um paralelo entre o discurso dos alunos e a prática do professor. A presente investigação se caracteriza como uma pesquisa de campo, de cunho descritivo e interpretativo, que se orienta por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Como respaldo teórico, nos subsidiaremos de estudos realizados por autores como Kato (1985), Kleiman (1993), Geraldi (2000), Zilberman (1985), Martins (2007), dentre outros. Os resultados apontam que o trabalho desenvolvido com a leitura na escola pouco está contribuindo para a formação de leitores competentes, sendo necessário um redirecionamento das práticas de leitura em sala de aula, de modo que venham contribuir para a formação de leitores proficientes.

Palavras-chave: Ensino Médio. Leitura. Formação de leitores. Escola.

INTRODUÇÃO

Recentemente, temos presenciado no universo acadêmico uma variedade de produções que tratam de questões relacionadas ao ensino da leitura e, especificamente, da leitura literária na escola (LAJOLO, 2000; KLEIMAN, 1995; ZILBERMAN, 1985, dentre outros). Esses estudos, em sua maioria, buscam refletir sobre as concepções que norteiam as práticas de leitura e de ensino de leitura nas escolas públicas brasileiras, mostrando que, para alguns, a

leitura é prazer, desejo, divertimento e fruição. Para outros, é vista como dever, obrigação, ritual, utilidade, conhecimento e informação. Fato é que, independentemente do modo como é compreendida, a leitura sempre permeará nossas práticas sociais e, portanto, é indispensável na formação do sujeito crítico e participativo na vida em sociedade.

Considerando a importância da leitura na formação dos indivíduos, é que vemos a necessidade de realizar essa investigação, na qual nos propusemos a verificar como ocorre o trabalho com a leitura no Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte. Para formar verdadeiros leitores, o professor deve subsidiar-se de variados paradigmas, como considerar o grau de conhecimento do aluno, a funcionalidade dos conteúdos trabalhados, dentre outros recursos, de modo a proporcionar situações didáticas contextualizadas que seja de interesse do aluno e atenda, sobretudo, as modificações que a sociedade demanda. Desse modo, pautados nesse pressuposto, buscamos observar que práticas de leitura são desenvolvidas em sala de aula, procurando perceber que tipos de leitores a escola está formando.

Para isso, elaboramos um questionário com questões abertas e fechadas, que foi aplicado a 33 alunos do Ensino Médio da referida escola, sendo onze alunos de cada turma (1º, 2º e 3º anos). A escolha por esse objeto de pesquisa se deu pelo fato de acreditarmos, conforme Richardson (1999), explica-nos que o questionário cumpre pelo menos duas funções: descrever características e medir variáveis de grupos sociais. O questionário nos permite obter informações de grande número de pessoas em tempo curto e abranger área geográfica ampla. Além disso, somando-se ao questionário, nos subsidiando-se de outro objeto de pesquisa, qual seja a observação de doze aulas de literatura ministradas em cada turma, para que assim pudéssemos estabelecer um paralelo entre o discurso dos alunos e a prática do professor.

Considerando nosso objeto de estudo e os métodos de pesquisa aqui empregados, a presente investigação se caracteriza como uma pesquisa de campo, de cunho descritivo e interpretativo, que se orienta por uma abordagem qualitativa e quantitativa. De acordo com Moraes e Mont'Alvão (1998), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade investigada. O interesse está em descobrir e observar certos fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. O emprego dessa abordagem nos permitiu promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto pesquisado e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Para a sustentação teórica desta investigação, nos subsidiamos, basicamente, em estudos realizados por autores como Kato (1985), Kleiman (1993), Geraldi (2000), Zilberman (1985), Martins (2007), dentre outros que tematizam o ensino de leitura na escola. Por fim, a organização desse trabalho se estrutura em duas partes: as discussões teóricas sobre o ensino de leitura na escola e a análise dos dados coletados.

A LEITURA NA ESCOLA

Na Antiguidade, a leitura era restritamente compreendida como a decifração da escrita, de modo que, para se ler um texto, bastava apenas conhecer o código linguístico e decodificá-lo. Nessa perspectiva, o aprendizado da leitura ocorria por meio de um método analítico, no qual se seguia determinados passos: decorar o alfabeto, soletrar as sílabas, decodificar palavras isoladas, frases, para se chegar à leitura de textos maiores. Conforme Martins (2007), esse era o método empregado pelos antigos gregos e romanos para alfabetizar um pequeno grupo de privilegiados, que, a partir de então, passariam a integrar-se efetivamente na sociedade.

Mesmo passados muitos séculos, vários professores não conseguiram superar essa prática mecânica do aprendizado de leitura, visto que prevalece a *pedagogia do sacrifício*, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, de modo que não se compreende a funcionalidade real da leitura e o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. Além disso, mesmo com a popularização e gratuidade da escola pública, a leitura parece ainda não ser uma prática constante na vida de todos os cidadãos (MARTINS, 2007). Isso porque o seu aprendizado ocorre prioritariamente na escola, já que grande parte de nossos alunos não possuem, em seu ambiente familiar, um incentivo ao desenvolvimento do hábito de ler. Assim, a leitura passa a ser concebida por eles como uma mera tarefa escolar.

A leitura não deve ser entendida simplesmente como uma atividade que será apresentada ao professor, ou seja, como o cumprimento de um dever ou obrigação. De acordo com Solé (2008), a leitura deve ser vista pelos professores e pelos alunos como uma prática voluntária e prazerosa, um instrumento de informação, mas também de deleite. Assim concebida, a leitura possibilitará a formação global do indivíduo, a sua preparação para o convívio e atuação nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais (MARTINS, 2007).

No Ensino Médio, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a aquisição de novas aprendizagens, pois os alunos já conseguem realizar leituras de modo mais

independente, podendo, inclusive, selecionar aquilo que mais lhe interessa ou que melhor servirá a determinados propósitos. Mesmo assim, é indispensável a participação do professor como mediador desse processo, pois, muitas vezes os alunos chegam ao Ensino Médio apresentando dificuldades de leitura. Na verdade, essas dificuldades se iniciam já nas primeiras séries do Ensino Fundamental, quando os professores ainda utilizam textos muitas vezes ultrapassados e distantes da realidade do aluno, perdurando até o Ensino Médio, e quando não ao Ensino Superior.

Segundo Solé (2008), não se deve iniciar nenhuma atividade de leitura sem que os alunos sejam motivados para ela, ou seja, sem que lhe atribuam sentido. Os alunos precisam saber o que fazer, por que fazer e sentir que são capazes de fazê-lo. Eles precisam conhecer os objetivos que se pretende alcançar com a leitura, pois o que torna a leitura uma tarefa árdua, tediosa, desmotivada é justamente a falta de objetivos definidos. De acordo com Brown (1984, *apud* SOLÉ, 2008, p. 92), “os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto”.

Os objetivos dos leitores com relação à leitura são muito variados. Solé (2008) apresenta os objetivos mais frequentemente atribuídos pelos leitores à leitura:

- *Ler para obter uma informação precisa:* se ler para encontrar algum dado que nos interessa, tais como a consulta do jornal para descobrir em que cinema e horário será projetado um filme que queremos assistir, a consultar a um dicionário ou a uma lista telefônica, dentre outros;
- *Ler para seguir instruções:* se ler para se fazer algo concreto, como por exemplo, ler a receita de um bolo, um manual de aparelho eletrônico;
- *Ler para obter uma informação de caráter geral:* se ler quando se quer saber as ideias mais gerais de um texto, como por exemplo, a leitura de uma manchete de jornal;
- *Ler para aprender:* se ler para ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado. É comum elaborar resumos e esquemas, anotar as dúvidas, estratégias essas, que permitem a elaboração de significados caracterizadores da aprendizagem;

- *Ler para revisar um escrito próprio*: se ler para realizar uma leitura crítica, que poderá levar o aluno a melhorar sua escrita, pois quando se lê o que se escreveu, o autor revisa e adéqua o texto que produziu;
- *Ler por prazer*: se ler por experiência emocional que a leitura pode despertar;
- *Ler para verificar o que se compreendeu*: se ler para dar conta da compreensão, respondendo a perguntas sobre texto, fazendo sua recapitulação.
- *Ler para comunicar um texto a um auditório*: se ler para que certas pessoas – para as quais a leitura é dirigida – possam compreender a mensagem emitida pelo leitor;
- *Ler para praticar a leitura em voz alta*: se ler para verificar a clareza, rapidez, fluência e correção dos alunos, que devem pronunciar adequadamente, respeitando as normas de pontuação e a entonação adequada.

Esses objetivos, conforme ressalta Solé (2008), não devem ser compreendidos a partir de uma ordem hierárquica, como se um sobrepusesse ao outro. Na verdade, todos os objetivos para a leitura aqui apresentados devem ser levados em conta nas mais diferentes situações de ensino e se adequarem às finalidades de cada aula. E são justamente esses objetivos – um ou outro, ou mais de um – que os alunos precisam considerar quando se defrontam com um texto, de modo a perceber que a leitura não é uma prática aleatória, mas é uma atividade necessária não só ao projeto educacional de um indivíduo, mas também ao seu projeto de vida, já que, além de ser um ato que se realiza no âmbito da cognição, a leitura apresenta caráter social, histórico e político (MAIA, 2007).

E é por apresentar um caráter social, histórico e político, que a leitura, de acordo Zilberman (1985), possibilita ao leitor o desenvolvimento de capacidades de compreensão e investigação de mundo. A leitura, além de uma forma de tomada de consciência das necessidades do leitor, é também um modo de existência, que promove a sua transformação e a transformação do mundo. Portanto, a leitura amplia as possibilidades de interlocução e de interação entre os indivíduos, pois lhes permite compreender, criticar e avaliar os modos de compreensão de mundo, das coisas, do outro e suas relações.

ANÁLISE DOS DADOS

Como já ressaltamos anteriormente, nosso objetivo nessa investigação é verificar como ocorre o trabalho com a leitura nas turmas de Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte, procurando observar as práticas de leitura desenvolvidas em

sala de aula e que tipos de leitores a escola está formando. Inicialmente, procuramos conhecer o universo pesquisado, questionando aos alunos sobre seus gostos (ou não) em relação à leitura e que concepções de leitura norteiam suas práticas de leitores. Em um universo de 33 alunos pesquisados, 28 afirmaram gostar de ler e 05 disseram não interessar-se pela leitura. Esse é um dado bastante significativo, pois demonstra que grande parte dos alunos da escola pesquisada apresenta interesse pela leitura, o que é fundamental para o desenvolvimento de políticas voltadas para a leitura na escola.

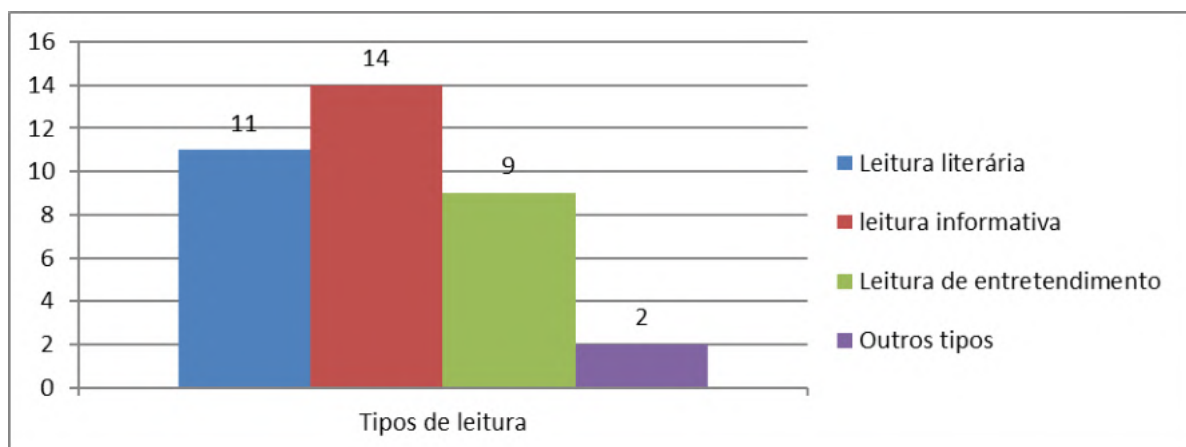
Conhecendo essa realidade, procuramos verificar como os alunos compreendem a leitura, fazendo o seguinte questionamento: *O que significa ler para você?* De modo geral, os alunos veem a leitura como forma de descoberta e de busca por conhecimento, sendo, portanto, essencial à sua vivência em sociedade. Abaixo, reproduzimos três fragmentos que retratam as respostas emitidas pelos alunos:

<i>Significa fonte de conhecimento, prazer, diversão, entretenimento, a leitura abre nossa mente para entender várias coisas (A01).</i>
<i>Ler é buscar o conhecimento (A11).</i>
<i>Adquirir novos conhecimentos e viajar dentro de si mesmo (A25).</i>

A resposta do aluno A01 apresenta concepções diversificadas de leitura, compreendendo o ato de ler como fonte de conhecimento, entretenimento, diversão, dentre outras possibilidades. O aluno A11 apresenta uma concepção mais limitada, já que entende leitura unicamente como busca de conhecimento. Por sua vez, o aluno A25, além de compreender a leitura como forma de aquisição de conhecimentos, também a compreende como uma possibilidade de desenvolver a imaginação, de “*viajar dentro de si mesmo*”. Essas respostas indicam que os alunos possuem concepções claras acerca da prática de leitura, que se articulam com os objetivos a que se propõem quando lêem um texto.

Conforme as respostas emitidas pelos alunos, a leitura parece ser uma prática constante em seu cotidiano. Assim sendo, procuramos observar que tipos de leitura são frequentemente realizadas por eles. O gráfico abaixo apresenta um panorama geral das respostas dadas:

Gráfico 01: Tipos de leitura realizada pelos alunos



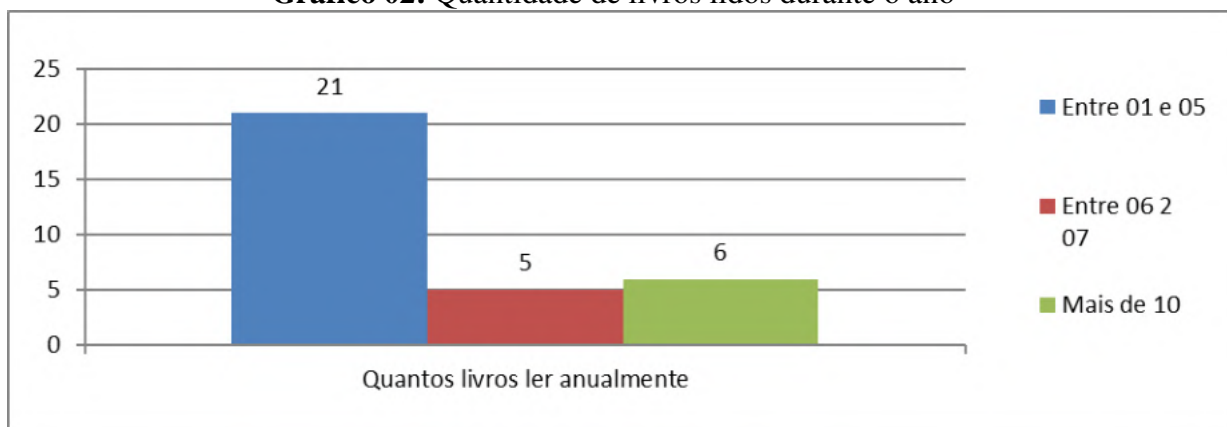
De acordo com o gráfico acima, a maioria dos alunos pesquisados (14) se interessam por leituras informativas, cujo principal objetivo é a busca de conhecimentos ou informação acerca de determinado assunto. Os alunos também demonstraram interesse por leituras de textos literários (11) e por textos que promovem o entretenimento (09). Apenas um pequeno número de alunos (02) afirmou gostar de outros tipos de leituras, mas não as identificaram. Esse dado confirma o pressuposto apresentado por Solé (2008) de que no Ensino Médio a leitura torna-se um dos principais meios de aquisição de novas aprendizagens na escola, visto que à medida que o aluno avança na escolaridade ele começa a realizar leituras de forma mais independente, que venham a contribuir com a sua formação.

A partir das observações realizadas em sala de aula, pudemos constatar que essas leituras, geralmente, são realizadas pelos alunos na sala de aula ou na biblioteca da escola¹. Desse modo, procuramos verificar com que frequência os alunos costumam visitar a biblioteca. Dos 33 alunos pesquisados, 24 afirmaram que frequentam a biblioteca semanalmente, com fins diversos: solicitar empréstimos de livros, realizar pesquisas em mapas e enciclopédias, realizar trabalhos em grupo e leituras silenciosas.

Como as visitas dos alunos à biblioteca são frequentes, buscamos saber quantos livros eles lêem durante todo ano letivo. Sintetizamos no gráfico abaixo as respostas dos alunos em relação a esta questão:

¹ A escola pesquisada possui uma biblioteca que apresenta um acervo satisfatório de livros (aproximadamente sete mil livros), pertencentes a diversos gêneros e tipos de textos. Todos os alunos, assim como a comunidade escolar e extra-escolar, podem frequentar a biblioteca nos três turnos e solicitar empréstimos de livros.

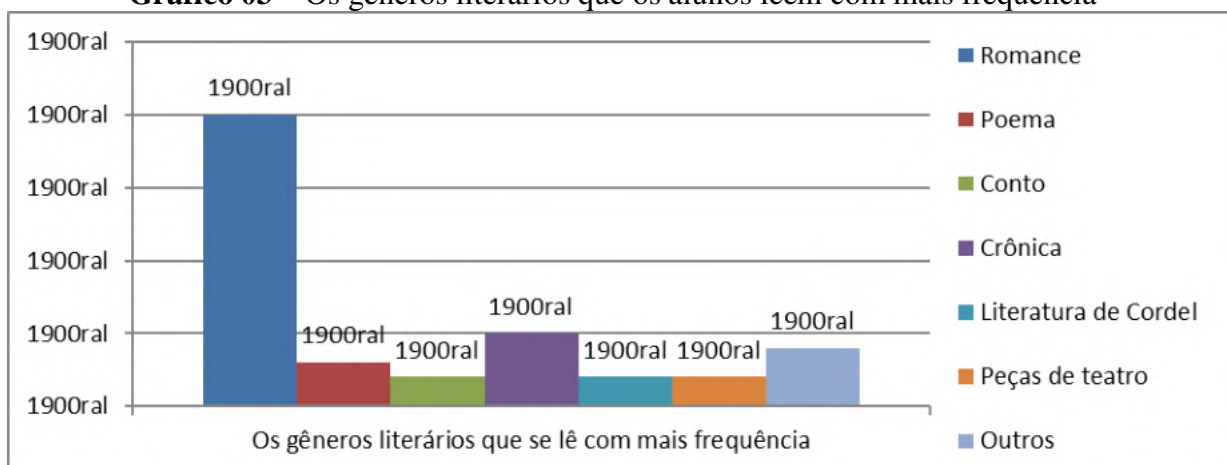
Gráfico 02: Quantidade de livros lidos durante o ano



Os dados apresentados nesse gráfico apontam para uma incoerência nas respostas emitidas pelos alunos, pois, mesmo gostando de ler e frequentando semanalmente a biblioteca escolar, a maioria afirmou ler um pequeno número de livros durante o ano letivo (entre 01 e 05 livros). Foram poucos os que afirmaram ler aproximadamente dez livros no ano (06), o que ainda é um número relativamente baixo. Na verdade, pelo que observamos em sala de aula, os alunos parecem ter uma maior preferência pela leitura de textos curtos, como resumos de obras literárias, artigos de opinião, revistas informativas, textos veiculados na *internet*, textos do livro didático, dentre outros.

Mesmo assim, procuramos observar que gêneros literários os alunos costumam ler com mais frequência. As respostas emitidas estão apresentadas no gráfico abaixo:

Gráfico 03 – Os gêneros literários que os alunos leem com mais frequência



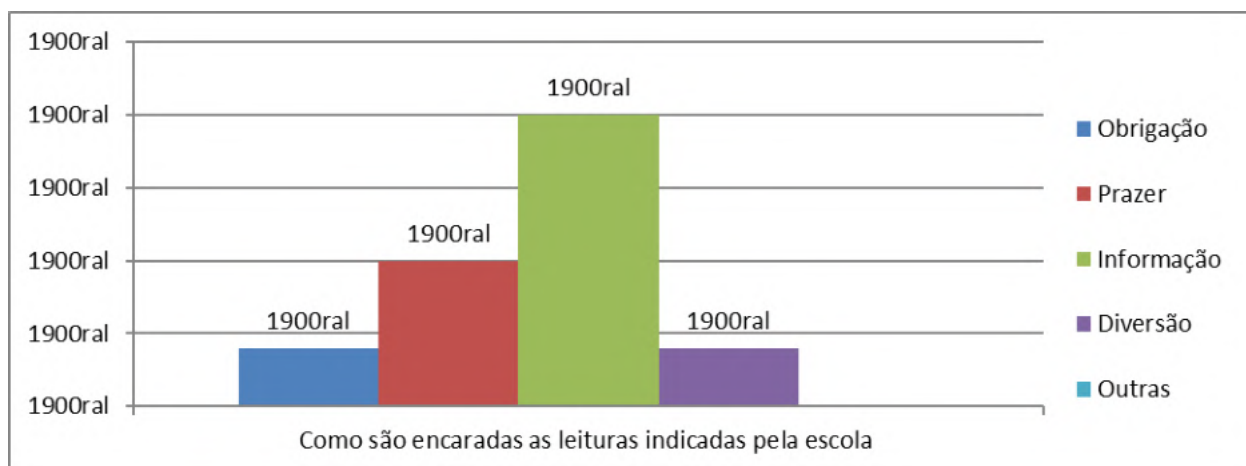
No gráfico acima, percebemos que os alunos indicaram vários gêneros literários, apresentando preferência pelo gênero romance (20). Há uma grande discrepância entre este e os demais gêneros, o que pode ser um reflexo das práticas de leitura desenvolvidas em sala de

aula. Geralmente, os professores e os próprios livros didáticos sugerem com maior recorrência a leitura de romances, como forma de exemplificar a obra de determinados autores ou as características de certo período literário. Dessa forma, gêneros como a crônica, o poema, o conto, dentre outros, acabam perdendo espaço nas aulas de literatura e nas práticas de leitura dos alunos, que, muitas vezes, restringem-se à indicação do professor.

A preferência pelo gênero romance pode representar o interesse dos alunos em realizar leitura das obras indicadas por universidades para o vestibular. Essas obras, geralmente são romances de renomados autores nacionais e regionais. São raras as vezes em que se encontram gêneros como o conto ou a crônica sendo solicitados em exames como estes. A prioridade que os alunos dão ao gênero romance não é aleatória, mas o resultado das indicações – quando não, imposições – dessas leituras.

Diante dessa realidade, buscamos verificar como os alunos encaram as leituras que são indicadas na escola. Vejamos o gráfico abaixo com as respostas por eles emitidas:

Gráfico 04: Como são encaradas pelos alunos as leituras indicadas pela escola



O gráfico mostra que a maioria dos alunos (20) compreende as leituras indicadas pela escola como fonte de informação e conhecimento. Esse dado comprova que eles veem a leitura como forma de ampliar seus conhecimentos, melhorando significativamente sua aprendizagem. É possível perceber no gráfico acima, que boa parte dos alunos (10) também compreende a leitura como forma de prazer e deleite, o que se constitui em uma realidade bastante estimuladora para o desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura na escola. No entanto, é preciso ressaltar que, no universo pesquisado, um pequeno número de alunos (04), concebe a leitura como uma obrigação. Esses alunos necessitam de redirecionamento em sua

compreensão de leitura, de modo a perceberem a necessidade e os benefícios que esta pode nos proporcionar.

Ainda procuramos conhecer quais as principais dificuldades que os alunos enfrentam enquanto leitor no processo de compreensão dos diferentes textos que circulam socialmente. Apresentaremos abaixo três respostas que retratam as demais explicações dadas pelos alunos:

Tenho algumas dificuldades com palavras desconhecidas e também quando o autor fala de épocas que não tenho conhecimento (A12).

O significado de algumas palavras por não entender, mesmo com o auxílio do dicionário, muita das vezes não entendo (A26).

Algumas palavras que ainda não conheço o significado e frases que não compreendo (A33).

As respostas apresentadas enfatizam as dificuldades que os alunos têm em compreender determinadas palavras que não fazem parte do seu vocabulário. Na verdade, mesmo já estando no Ensino Médio, muitos ainda possuem um vocabulário restrito, desconhecendo certos termos mais formais ou técnicos da língua. Os alunos destacam que encontram dificuldades em ler certos textos que fazem menção a épocas passadas, das quais não conhecem. A resposta de A12 também indica a falta de leitura de mundo, de fatos históricos, geográficos e culturais por parte dos alunos. Como afirma Paulo Freire (1984, p. 11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas, antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Portanto, a visão de mundo, a experiência e os conhecimentos prévios são fatores fundamentais para a compreensão dos significados que se atribuem aquilo que é lido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos perceber nas análises empreendidas nesse estudo, apesar de os alunos apresentarem concepções variadas de leitura – desde prazer até forma de adquirir conhecimentos –, não possuem maturidade e independência para selecionar os textos os quais irá ler, pois se restringem, geralmente, às indicações feitas pelos professores ou por universidades onde irão prestar processos seletivos. Vimos que os alunos têm preferências por leitura de textos de caráter informativo, deixando a margem certos gêneros como o conto, a crônica, o cordel, dentre outros. A princípio, isto não é um problema, porém, é preciso enfatizar que esses gêneros precisam ter o seu espaço na sala de aula, pois são, assim como os

demais, fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora dos alunos.

Diante dessa realidade, a escola deve aproveitar o potencial que os alunos parecem apresentar e investir na promoção de projetos ou programas de incentivo às práticas de leitura, bem como em cursos de formação para os professores de língua materna, de modo a ampliar seus conhecimentos teóricos e metodológicos.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. Cortez. São Paulo. 1984.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita** – uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1985.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 1995.
- _____. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 1 ed. Campinas: UNICAMP, 1993.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007. – (Coleção literatura & ensino)
- MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura?** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MORAES, A. de & MONT'ALVÃO, C. **Ergonomia, Conceitos e Aplicações**. Rio de Janeiro, 2AB, 1998.
- RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2008.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 5 ed. São Paulo: Global, 1985.

A LITERATURA DE CORDEL COMO SUPORTE DIDÁTICO PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM

Jordânia Dantas Freire
Graduanda em Letras-LP-Universidade Estadual da Paraíba
jordaniadantasjprn@gmail.com

Eduarda Carmélia da Silva Almeida
Graduanda em Letras-LP-Universidade Estadual da Paraíba
eduardacarmelia@gmail.com

Gessica Maiara de Oliveira Silva
Mestranda em Letras- LP pela UERN
gessicamaiara07@hotmail.com

José Lima de Araújo
Graduando em Letras-LP-Universidade Estadual da Paraíba
josearaujoicm@gmail.com

RESUMO

O artigo propõe discutir acerca da importância do cordel como um instrumento de ensino-aprendizado na sala de aula, visto que ele é um gênero textual que oferece as mais diversas características de interação entre língua e literatura, importantes para o desenvolvimento do aluno, como por exemplo, a relação entre oralidade e a escrita. Neste sentido, observando-se as dificuldades em que muitos dos professores encontram nos dias atuais em sala de aula para despertar a atenção dos alunos sobre a temática que vão expor, como também, a procura por um meio de ensino-aprendizagem que contemple formas mais dinâmicas para estimular o interesse do aluno e meios eficazes para se efetivar seu processo de aprendizagem, o ensino do gênero cordel poderá levar o aluno à reflexão sobre a importância que este tem até os dias atuais, e a abrangência de elementos importantes que se pode contribuir na sua aprendizagem e na aquisição de conhecimentos variados. Para um melhor entendimento da literatura de cordel como texto mediador da aprendizagem da língua e cultura, mostraremos o potencial de uma obra como proposta de sequência didática, do autor contemporâneo Bráulio Bessa, dialogando com teorias na perspectiva teórica de Paul Zumthor (1997), Lilian Oliveira (2006) Rodrigues e Hélder Pinheiro (2002). Além disso, o cordel é um gênero que pode ser um suporte eficiente para o professor estabelecer relações entre as disciplinas, englobando questões do cotidiano, bem como elementos sociais, culturais e históricos que fazem parte desta forma de literatura.

Palavras-chave: Cordel. Ensino. Gênero Literário. Popular.

1 INTRODUÇÃO

A literatura de Cordel é um gênero literário que surgiu desde o início da colonização, quando os portugueses chegaram ao Brasil. A partir disso, este gênero foi se expandindo, de modo que as pessoas começaram a ter acesso a esta literatura através dos declamadores - que relatavam histórias e informações que, posteriormente viriam a ser impressas em folhetim.

Por outro lado, foi a partir do renascimento, mais precisamente no século XVI, que a literatura de cordel ganhou força e mais destaque, quando os relatos que eram feitos através da oralidade pelos trovadores, foram impressos e ampliados, fazendo com que mais pessoas conseguissem acesso a esta arte. Da oralidade, surgiu à escrita popular, e em virtude, há teóricos como Paul Zumthor (1997, p. 10) que destacam a importância da narrativa oral para as tradições, afirmando que: “ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam na história da humanidade as tradições orais. As civilizações arcaicas e muitas culturas das margens ainda hoje se mantêm, graças a elas.”

A declamação, outro elemento importante para o entendimento da literatura de cordel, teve seu primeiro apogeu na cultura latina. Os romanos exerceram forte influência na tradição oral, o que resultou na apropriação de um conteúdo tradicional por muitas pessoas, que declamavam aberta e livremente obras literárias oralizadas. Neste sentido, quem não sabia ler e escrever, como o caso dos mais desfavorecidos socialmente, eram afastados desta leitura, recorrendo apenas à memória de trechos, quando muito interligando pontos com a própria imaginação ou inventividade, o que ajudava a propagar no imaginário popular, personagens, histórias e lendas que o cordel também se apropriava como matéria narrativa.

O cordel ganhou este nome devido à forma como eram vendidos; geralmente em barbantes, cordéis ou cordas, que ficavam expostos para a venda. O cordel é um meio de narrativa que expõe histórias, podendo ser elas ficcionais - representada pela realidade, como também que tenha como característica as estrofes, acompanhadas de rimas que tanto podem ser metrificadas, bem como serem feitas através de improvisações, que é o método que alguns cantadores de viola e cordelistas se utilizam para fazer a exposição de seus versos. Partindo disso, esta arte procura se atentar para fatos importantes – como é o caso das narrações expositivas de fatos históricos, culturais de um povo, como também dialogar com as pessoas de forma improvisada, que se caracteriza por incluir um lado divertido e dinâmico através deste gênero.

Ainda hoje, o lugar que mais se encontra presente a literatura de cordel é o Nordeste, pois foi onde se concentrou a maioria dos grandes escritores; como Patativa do Assaré, Firmino Teixeira do Amaral, Ariano Suassuna, Arievaldo Viana Lima, Apolônio Alves dos Santos, entre outros que ainda estão presentes e reconhecidos, como Bráulio Bessa. Diante disso, é importante destacar o considerado precursor da Literatura de Cordel, Leandro Gomes de Barro, que também nasceu no Nordeste. Além disso, nesta região, há permanência das vendas destes folhetins, que vem, na maioria das vezes, marcados por xilogravuras, característica também da arte. Os seus conteúdos são os mais diversificados, porém alguns

dos mais conhecidos são: A Chegada de Lampião no céu, a morte do ex Presidente Getúlio Vargas, as Proezas de João Grilo, etc. (ŠAFRÁNKOVÁ, 2010).

Além disso, neste ambiente literário, quem deseja entrar neste universo pode divulgar suas obras como almejar, de modo que este gênero dá a liberdade para que as pessoas exponham seus escritos das mais diversas formas de linguagem, estas por sua vez, pode ser regional, informais, humorística ou formal.

Levando em consideração os elementos culturais, há uma distinção entre aquilo que é popular e erudito, sendo a primeira voltada para a “grande massa”, ou seja, a maioria das pessoas; suas características se baseiam na resistência para manter viva a memória de um povo e suas tradições. Já a cultura erudita está ligada a uma classe mais específica, ou seja, é destinada apenas a um determinado público, que não é o popular, mas aquele mais elitizado e politizado. Desta forma, a linguagem é inacessível àqueles que detêm pouca escolaridade ou que não tem formação em determinada área do conhecimento daquele público alvo. Em relação à diferença proposta para estes dois públicos, Paul Zumthor diferencia-as da seguinte maneira:

Na verdade, o que a palavra erudita designa é uma tendência, no seio de uma cultura comum, à satisfação de necessidades isoladas da globalidade vivida, à instauração de condutas autônomas, exprimíveis numa linguagem consciente de seus fins e móvel em relação a elas. Popular, tendência a alto grau de funcionalidade das formas, no interior dos costumes ancoradas na experiência cotidiana, como desígnios coletivos e em linguagens relativamente cristalizada (ZUMTHOR, 1993, p. 119).

Zumthor propõe que entendamos este contraste que dividem os dois públicos, em que um, no caso do erudito, contempla uma minoria privilegiada que está reclusa a uma “bolha”, sendo isolada do grande público, limitando-se apenas a quem está dentro dos padrões desta cultura erudita. Em relação ao popular, pode-se dizer que eles abarcam a grande população e seus respectivos costumes e tradições, sendo comumente relatada através de uma linguagem comum e acessível, que não tem função alguma voltada para o financeiro, mas com objetivo de oportunizar o seu acesso a todos que tiverem interesse em sua função social.

Historicamente, a Literatura de Cordel está mais vinculada ao contexto popular, por ser um meio de representação da realidade e pela facilidade da transmissão de seus conteúdos, de forma que ele é acessível pela simplicidade de sua linguagem e por ser valioso em muitos aspectos para o seu público. Além disso, a cultura popular tem como característica marcante a representação do coletivo.

Com o advento da tecnologia, esta literatura, de certa forma, ganhou caráter global, por pessoas de fora do Nordeste – o lugar onde está mais difundido o cordel, que tomaram conhecimento deste movimento literário. Em contrapartida, há quem pense que a modernidade acabaria com a presença da Literatura de Cordel, sendo esta substituída por outros meios de disseminação, como a autora Lilian Rodrigues menciona em sua tese, “assim, o cordel seria extinto pelos jornais e as danças e festas populares pelo contato com novas dinâmicas sociais” (RODRIGUES, 2006, p. 24). Neste sentido, essa modernização trouxe avanços positivos, porém afasta-se da tradição popular em que eram pautados contextos sociais da época do seu desenvolvimento.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS ALCANÇADOS

2.1 Como trabalhar o cordel em sala de aula

Antes de tudo, algum dos grandes problemas para se enfrentar em sala de aula e conseqüentemente a apresentação de temas diferentes como a poesia popular, estão ligados ao sistema de ensino, que se caracteriza, muitas vezes, pela pouca preparação do professor em temas abrangentes como esse, bem como a pouca contemplação de aspectos que vão além do livro didático e o seu método de ensino. Helder Pinheiro, fala em seu livro “Poesia na sala de aula” sobre alguns destes aspectos e de porcentagens que comprovam, através de pesquisas realizadas, que estes fatos estão interligados e influenciam para o aluno terminar a sua trajetória escolar totalmente leigo a estes assuntos. Ele comenta que, observando os livros paradidáticos, foi visto que, quase não se há uma contemplação no gênero poesia, embora haja inúmeros livros de poemas acessíveis. Sendo assim, se há pouco ou nenhuma consideração no livro didático sobre a relevância de se trabalhar um gênero e o que ele tem a ensinar, conseqüentemente o professor não dará muita importância, visto que, a maioria deles segue o livro do começo ao término do ano letivo.

Por outro lado, há uma grande parte de professores leigos a esses assuntos, como foi relatado na pesquisa: “a maioria de nossas professoras se diz incompetente para se trabalhar a poesia” (PINHEIRO, 2002, p. 16). Em vista disso, é importante destacar que dentro das licenciaturas, é necessária uma preocupação em dar ênfase a assuntos que embora não seja o mais comum nos livros didáticos, podem ser um suporte para o ensino, bem como contribuirá na formação de um bom leitor; capaz de compreender as diferenças e a importância desses

gêneros literários, assim como as histórias e estórias que há sempre por trás daquelas rimas deleitantes.

Pode-se pensar em inúmeras possibilidades de trabalhar o Cordel em sala de aula, já que em um gênero literário como ele, encontram-se presentes diversas temáticas; como aspectos históricos, temas transversais, relatos de experiência – e todos estas características têm como propósito a transmissão de aprendizados para mediar a leitura das pessoas sobre determinado assunto ou proporcionar conhecimento a que vai lê-lo.

Nos últimos anos, pôde-se notar que, embora tenha se perdido um pouco a atenção voltada para o cordel, ainda há um grande exemplo de resistência nos meios de comunicação: Bráulio Bessa. Este que é um poeta cordelista, palestrante, criador do projeto nação nordestina e grande exemplo por resgatar a Literatura de Cordel; que segue o legado e tem como inspiração Patativa do Assaré. Bráulio vem reiterando semanalmente esta cultura, e foi através do sucesso nos seus escritos, das mais variadas temáticas faladas por meio dos seus cordéis, que ganhou um quadro no “Encontro com Fátima Bernardes” – onde declama suas poesias todas as sextas-feiras. Partindo disso, o cordel de Bráulio Bessa também pode ser pensado como um meio para se trabalhar em sala de aula, pois traduz muitos exemplos da contemporaneidade que é importante ser visto durante a escola. A seguir, iremos trazer um cordel deste autor que contempla diversos aspectos transversais que podem ser trabalhados em sala de aula.

Pra mim soa tão confuso
Essa tal necessidade
de alguém que é diferente
enfrentar um mar de gente
lutando por igualdade.

E talvez essa igualdade
Essa tal pluralidade
seja a mais pura vontade
de viver a liberdade.

De ser só o que se é.
De ser homem, ser mulher.
de ser quem você quiser.
de ser alguém de verdade.

Seja transparente!
Seja simplesmente gente.
Mesmo que alguém lhe julgue diferente!
Mesmo que você mesmo se julgue diferente!
Eu reforço: Seja gente! Urgente!

Há quem nasceu pra julgar.
Há quem nasceu pra amar.
e é tão simples entender
em qual lado a gente está.

E o lado certo é amar.
Amar para respeitar!
Amar para tolerar!
Amar pra compreender
que ninguém tem o dever
de ser igual a você.

O amor é a própria cura
remédio pra qualquer mal
cura o amado e quem ama
o diferente e o igual
talvez seja essa a verdade:
É pela anormalidade
que todo amor é normal.

A minha simples poesia
tem o poder de alertar:
Se você quiser respeito
aprenda a respeitar
Seja mais inteligente
pois pra alguém diferente
o diferente é você
ninguém no mundo é igual
normal é ser anormal
Não é difícil entender.

Entender que nós estamos
percorrendo a mesma estrada
pretos, brancos, coloridos
em uma só caminhada
não carece divisão
por raça, religião
nem por sotaque, Oxente.
seja homem ou mulher
você só é o que é
por também ser diferente.

Seja menos preconceito!
Seja mais amor no peito!
Seja amor, seja muito amor
E se mesmo assim for difícil ser
não precisa ser perfeito
se não der pra ser amor
seja pelo menos RESPEITO! (BESSA)

Neste cordel, encontram-se claramente muitas possibilidades de assuntos importantes para ser trabalhados em sala de aula para educadores, como questões envolvendo a igualdade de gênero, diversidade religiosa, de raça, questões da pluralidade humana... O poema está salientando sempre a importância do respeito às diferenças e ao espaço do outro.

Para que o ensino do Cordel se aplique, pode-se pensar em primeiramente contextualizar o assunto, de modo que o aluno tome conhecimento do gênero e possa saber sobre o que significa estudar aquilo, qual a sua importância e a sua trajetória até os dias atuais. Posteriormente, o professor pode escolher algum cordel que se aplique naquela temática na qual ele quer expor, como por exemplo, as variações regionais e questão do preconceito linguístico, fazendo paralelo com cordéis, como o do grande gênio da Literatura de Cordel Patativa do Assaré, que traz em seus escritos muita riqueza, e que não precisa seguir uma “regra padrão” para mostrar isso; em sua singularidade, já demonstra o seu valor. Além disso, embora ele não siga essa norma culta da Língua Portuguesa, o mesmo não deixou de trazer grandes contribuições e ser um grande poeta. Sendo assim, isso pode ser enfatizado na sala de aula, para que os alunos tenham também visões diferentes sobre o que seria uma grande obra, que não está necessariamente ligada a padrões estéticos determinados, mas podem fugir destas regras. Em vista desta Literatura Popular, o autor Hélder Pinheiro menciona em seu livro: “acreditamos que a escola precisa, com regularidade, levar esses poemas para a sala de aula. A cultura popular tem vitalidades e riqueza de experiências e privar os alunos de seu conhecimento é empobrecê-los cada vez mais” (PINHEIRO, 2002, p. 59).

Ou seja, é necessário levar bons poemas para a sala de aula, pois essa cultura popular poderá trazer muito crescimento intelectual, humano e pessoal para o aluno.

O professor, como uma figura mediadora do conhecimento, pode, depois de apresentar o gênero em sala de aula, buscar mecanismos que possa engajar o aluno a uma produção daquilo que foi exposto, levando em consideração, por exemplo, os elementos da escrita, de forma que os oportunize a criar e expressar aquilo que aprenderam, de forma prática, espelhando-se nos mais variados temas que marcam o gênero.

Dessa forma, o aluno pode também expor seus escritos de uma forma oral, fazendo assim paralelo entre a escrita e a oralidade, além de mostrar de que forma o cordel geralmente é revelado por aqueles que divulgam a arte, podendo ser dramatizado ou declamado. Além disso, a peleja, um das formas de se declamar o cordel, pode ser um meio para dinamizar a apresentação do gênero literário, pois os alunos poderão se divertir e fazer uma representação direta daquilo que estão aprendendo, assim como incluir outras pessoas durante apresentação. Ademais, os docentes podem propor uma aula campal para eles, direcionando-os a lugares

que tenha a venda, para que assim possam conhecer mais de perto a circulação popular que o cordel passa até chegar ao público. Sendo assim, o estudante poderá se situar melhor através da diversidade de elementos que compõe o gênero, para que assim o ensino-aprendizagem estabeleça relações diretas com o cordel nos suas mais variadas formas de ser apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo analisado o percurso histórico da Literatura de Cordel, assim como os elementos e a riqueza que compõe este gênero, é possível pensar sobre as possibilidades de aprendizagem desse ensino em sala de aula, caracterizado por uma dinâmica nova a ser trabalhada, que pode assegurar ao ambiente escolar novas perspectivas de ensino. Permite ainda assim que o leitor possa ter ações de sensibilidade e reflexão sobre o mundo e suas pluralidades. Desta forma, entende-se que as manifestações culturais não devem ter passagem “turística” pelos currículos dos alunos, mas tem de estar presente durante todo o percurso estudantil, pois pode gerar fortes influências positivas nos presentes diálogos entre docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

- AYALA, M. Riqueza de pobre. **Literatura e sociedade**, v.2, n.2, p. 160-169, 4 dez.1997.
- PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. 2 ed. João Pessoa: Ideia, 2002. p 102.
- RODRIGUES, L. de. O. **A voz e o canto**: de Militana a Maria José, uma história de vida. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Lucie Costa. **Narrando o nordeste**: a imagem do Nordeste Brasileiro na Literatura de Cordel. In: MARÇALO, M.J. et alii. **Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, juntar culturas**. Évora: Universidade de Évora, 2010. Acesso em 26/09/2018: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slt55/01.pdf>
- ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. A “literatura” medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

A LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

Andreza Carla de Menezes Monteiro
Graduando em Pedagogia/UERN - *Campus* de Patu
1433andreza@gmail.com

Laura da Silva Saldanha
Graduando em Pedagogia /UERN - *Campus* de Patu
laurasaldanha.dll@gmail.com

Maria Gilnária Gomes Melo Silva
Graduando em Pedagogia /UERN - *Campus* de Patu
gilnariagomes123@gmail.com

Iure Coutre Gurgel
Docente//UERN - *Campus* de Patu
yurecoutre@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo faz menção à análise da literatura infantil, como um instrumento pedagógico que incentiva na formação de crianças leitoras nos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo por objetivo geral: analisar as formas metodológicas de utilização da literatura infantil como incentivo na formação de leitores, no ciclo básico de alfabetização mas, precisamente em turmas do 2º e 3º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos consistem em: identificar a metodologia de trabalho com a literatura infantil em sala de aula; Refletir sobre a prática pedagógica do professor em relação à literatura infantil e analisar os procedimentos metodológicos que o professor utiliza para com a relação da criança com os livros infantis. Sendo esta uma pesquisa de cunho qualitativa, a mesma permite uma reflexão sobre a prática pedagógica em relação ao uso da literatura infantil, utilizando os teóricos: Faria (2015), Cunha (1988) ente outros. Utilizamos a entrevista semiestruturada como estratégia metodológica, à mesma permitiu um diálogo livre e assim, nos ajudou na organização dos resultados nos permitindo refletirmos sobre o papel da escola enquanto instituição capaz de contribuir com a formação leitora do educando. A partir dela, se fez possível verificar os resultados obtidos. Os resultados alcançados evidenciam que a Literatura Infantil é um instrumento pedagógico indispensável na formação da criança leitora desde que seja trabalhada numa perspectiva lúdica e interdisciplinar.

Palavras-chave: Literatura infantil. Instrumento pedagógico. Crianças leitoras. Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta um estudo desenvolvido no município de Catolé do Rocha/PB, estando direcionado a um estudo sobre a prática pedagógica de duas professoras com uso do pseudônimo: Luísa e Carla, uma representante da rede pública, a outra representante da rede privada de ensino. O referido estudo, portanto, busca desenvolver uma abordagem analítica sobre a Literatura Infantil e suas contribuições para formação da criança leitora. Esta pesquisa

foi desenvolvida com base nas dificuldades da formação e consolidação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentando ainda perspectivas sobre a prática de leitura nas escolas. Nosso intuito é propor uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento do hábito de leitura dentro e fora das instituições de ensino.

O hábito pela leitura ainda nos anos iniciais é de extrema importância para que se tenha no futuro, uma criança que consiga interpretar textos em diferentes contextos, que possa refletir sobre o que lhe é apresentado na posição de cidadão crítico-reflexivo. Em um processo de alfabetização e letramento onde uma criança possui especificidades para com suas competências, se faz necessário formas adequadas para se estabelecer uma relação entre a criança e a leitura, desta forma, a literatura infantil se constitui como um instrumento adequado à formação de crianças leitoras no ambiente escolar.

Nesta jornada pela formação de leitores, a escola bem como os professores possuem um papel fundamental, pois, são os mesmos que possibilitam o investimento, o incentivo e a didática necessária para que esse processo ocorra na sociedade e para a sociedade.

Desta forma propõem-se como objetivo geral analisar as formas metodológicas de utilização da literatura infantil como incentivo na formação de leitores do 2º e 3º ano do fundamental I, dando seguimento os específicos que se dispõem a identificar a metodologia de trabalho da literatura infantil em sala de aula, refletir a prática pedagógica do professor em relação à literatura infantil e analisar os procedimentos metodológicos que o professor utiliza para com a relação da criança com os livros infantis.

Para embasamento teórico, utilizou-se Faria (2015), Cunha (1988) entre outros teóricos para afirmar a importância da literatura infantil enquanto instrumento pedagógico, para fundamentar esta pesquisa como qualitativa, utilizou-se Prooudonov e Freitas(2013). Para tornar possível uma reflexão sobre a prática docente e escolar, foi utilizada uma entrevista semiestruturada com as docentes, porém, durante o curso dos questionamentos foi permitido certo grau de liberdade para um melhor aprofundamento do estudo proposto.

TRILHAR HISTÓRICO PELA ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil foi concebida no início do século XVIII, a partir do momento que a criança passou a ser vista de forma distinta em relação ao adulto. Antes desta distinção, a criança tinha acesso a livros destinados ao público amadurecido. Nas palavras de Cunha (1997, p. 22): “[...] a criança, acompanhando a vida social do adulto, participava também de sua literatura”.

Assim, ocorreu um profundo aperfeiçoamento da literatura clássica da época dos quais se derivou algumas adaptações, por exemplo, os contos do folclore que passa a serem destinadas agora, as crianças. De uma forma geral, a literatura passa a se universalizar. Em cada país surgiram propostas literárias exclusivas ao público infantil.

Aqui no Brasil, o início da literatura infantil se deu com obras de caráter pedagógico, adaptadas sobre tudo a partir de produções portuguesas. Mas é com Monteiro Lobato que inicia a verdadeira literatura infantil. Por refletir uma vasta variação de gêneros e criar personagens marcantes e fictícios. O sítio do Pica-pau Amarelo (1921) encantou crianças durante várias gerações. A expressividade com que Lobato escrevia mostra uma imensa originalidade, sem utilizar em suas criações personagens da literatura tradicional da época.

O TRABALHO COM A LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA: DESENVOLVENDO O HÁBITO PELA LEITURA DAS CRIANÇAS

A leitura pode ser considerada como prazer, um meio para se construir novos conhecimentos, para refletir e (re)criar, caracterizando-se assim uma ferramenta para o bem estar e crescimento do ser pessoal e social. É necessário, que as crianças tenham o hábito da leitura em suas rotinas, para isso, a literatura infantil se configura como um meio capaz de estabelecer essa relação entre criança e leitura.

Como afirma Mallmann (2011, p. 14), “a literatura infantil é um recurso fundamental e significativo, para a formação do sujeito, de um leitor crítico e ainda pode desenvolver os valores morais”, no entanto, esse processo traz consigo dificuldades que muitas vezes impossibilita a formação e concretização deste hábito. Antes de trabalhar a literatura infantil na sala de aula, ela precisa alcançar a escola e o corpo docente. Diante disso, a referida pesquisa aborda três pilares fundamentais que permitem que a escola e o professor possam contribuir para formar uma criança leitora, logo em seguida serão abordada algumas posições para se formar o hábito pela leitura em sala de aula.

Iniciamos destacando o incentivo ao uso da literatura infantil em sala de aula, oportunizando as crianças o contato com livros infantis. Este incentivo é papel da escola, em proporcionar a capacitação e aproximação necessária para estabelecer esse contato entre a literatura infantil e o professor, e é papel do professor estreitar a relação da criança com a literatura infantil, para este apontamento podemos relacionar ao que Cunha (1988, p. 17) afirma “O quadro relativo ao hábito de leitura no Brasil só melhorar quando toda a postura do adulto relativo ao livro e à função dele na educação se modificar”.

Desta forma é necessária que a visão da escola e do professor seja compatível com a visão de que a literatura infantil é uma ferramenta propícia e prazerosa para promover o hábito de leitura, e não somente compreender a literatura infantil como instrumento pedagógico, mas estudar com mais aprofundamento outros aspectos relativos aos livros infantis literários. Cunha (1988, p. 18) ainda atribui às instituições de ensino esse refletir sobre a literatura enquanto instrumento pedagógico, lúdico e dinâmico.

Pensamos caber a universidade, através das Faculdades de letras, Educação e de Biblioteconomia, e aos cursos de preparação para o Magistério de 1º grau (séries iniciais) a tarefa de dar a seus estudantes – os futuros educadores – a possibilidade de indagar, pesquisar, criar, recriar, de maneira que a literatura venha a ter uma função atual, verdadeiramente recreativa e estética – e por isso social e renovadora -, entre as atividades da criança e do adolescente.

Certamente não é somente função das universidades, escolas e professores se preocupar com a formação de leitores nos anos iniciais, mas, como as instituições de ensino têm como papel educar para a vida em sociedade, torna-se vital o incentivo a prática de leitura para as crianças ainda no processo de alfabetização, oportunizando o contato com o mundo encantado da literatura infantil.

O segundo elemento se constitui o investimento cabível para promover a acessibilidade e o hábito de ler livros infantis. A criança tem profundo interesse por aquilo que instiga sua curiosidade, sendo assim, precisa ter contato regular com os livros infantis, para que essa relação e hábito se fortifiquem e seja antes de tudo prazeroso. Segundo Cunha (1988) há uma falta de investimentos nas compras de livros tanto por parte da instituição como dos alunos. Hoje existem inúmeras formas de a criança ter esse acesso, seja a através da biblioteca da escola, seja por doações, é necessário que se invista na utilização e manuseio dos livros pelas crianças.

O último e terceiro elemento que se faz necessário ressaltar sobre as dificuldades enfrentadas é a didática, muitas vezes a escola, e principalmente o professor, apresenta os livros literários, porém, não apresentam de forma adequada, FARIA (2015, p. 21) afirma:

Daí a grande importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado decidir sobre elementos literários que sejam uteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida.

Desta forma, o professor e a escola precisam saber didaticamente como trabalhar a literatura infantil com seus alunos, não podendo ser um envolvimento superficial e muitas vezes sem permitir o contato leitor/texto; segundo Faria (2015) o professor precisa ter uma relação íntima com os livros, desfrutá-los para então utilizá-los na sala de aula com as crianças. É importante destacar que a escola e o professor são pontes significativas entre as crianças e os livros, este papel deve ser assumido com criticidade e responsabilidade, para isso, Grijó no livro *Literatura: saberes em movimento* afirma “A mediações, elaboradas pela escola, envolvem um conjunto de procedimentos que tratam desde a seleção do que pode e deve ser lido e até mesmo, referendando certos modos de ler” (GRIJÓ, 2007, p. 96).

Se tratando do trabalho com a literatura infantil para promover o hábito pela leitura no espaço da sala de aula se faz necessário abordar as estratégias didáticas que são indispensáveis para que haja um encontro prazeroso entre as crianças e o texto literário, essas estratégias circunda desde a seleção do livro, sua apresentação, interpretação, o conto da história, e dentre outros aspectos de utilização dos livros infantis, na visão de Krug (2015, *apud* PINATI *et al*, 2007, p. 52) em uma publicação na revista *ciência et práxis*: “A escola tem responsabilidade em organizar, criar e adequar, em seu currículo escolar, sugestões concretas de leitura, em favor da criação de leitores qualificados, chamando a atenção para questões sociais que ela não possa estar presente”

Ao contar uma história para uma criança, o relato deve ser atrativo, dinâmico, lúdico e criativo, de forma que o uso da literatura infantil não seja simplesmente para cumprir o currículo escolar, mas, entrando no contexto pessoal, familiar e social da criança, ou seja, o relato da história deve ser realizado com recursos que atraia a atenção da criança para aquele momento. Entre esses recursos podemos citar: o uso de imagens, o uso de sons, dramatização dentre outros recursos pedagógicos, o importante é que a criança entre nesse mundo que está sendo mostrado a ela, de forma que elas possam se apropriar desse novo mundo. Medeiros (2015 *apud* PINATI *et al*, 2007, p. 54) *apud* constata “Por meio do conto de histórias, os alunos sentem várias emoções e viajam no mundo da fantasia, porém para que tudo isso seja possível existir uma relação de prazer entre o livro e aluno.”

Desta forma, a literatura infantil tem esse poder para atrair a criança para o hábito de leitura, de permitir o contato com a fantasia, o imaginário e as emoções, mas é preciso que exista o incentivo e se utilizem formas mais apropriadas para se trabalhar com livros literários em sala de aula.

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: QUE TIPO DE LEITORES PRETENDEMOS FORMAR?

Os avanços tecnológicos que a sociedade da informação conquista constantemente traz inúmeras informações variadas a cada segundo, tanto no que diz respeito ao seu conteúdo quanto aos diferentes meios pelos quais ela se propaga. Dessa forma, a escola tem como um de seus principais papéis, capacitar seus alunos, afim de que estes estejam aptos para o intervir no meio que estão inseridos.

E uma das formas mais eficazes para o cumprimento deste desígnio é através da realização de trabalhos que envolvem a prática da leitura, pois é por meio dela que as alternativas criativas surgem para a compreensão de mundo que se faz tão necessária e indispensável no crescimento intelectual e pessoal das crianças do século XXI. Sabe-se os diversos benefícios que o trabalho com a literatura infantil em sala de aula proporciona para a formação de crianças leitoras, bem como também para a formação intelectual, enquanto leitor crítico, ativo e autônomo, capaz de entender as situações cada vez mais desafiadoras da sociedade contemporânea.

Em uma era digital, onde a interação pessoal é cada vez mais superficial, é perceptível que a relação das crianças com os tabletes, smartphones e outros meios tecnológicos tem se tornado algo mais intenso. Sob essa perspectiva, a leitura assume sua característica de aproximação de mundos, pois como bem afirma Costa (2007), ao acontecer a relação entre o autor e o leitor no momento da leitura, onde novas descobertas se tornaram possíveis, tal experiência pode ser compartilhada com outros potenciais leitores, através de diálogos, debates e etc. concretizando-se dessa forma uma ação socializadora, que permite uma aproximação mais ativa entre as crianças.

Assim, o leitor não estará praticando a leitura apenas para exercitá-la ou aprimorar seus conhecimentos, mas estará também construindo a sua personalidade. “Muito mais do que isso, a criança estará formando seu modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial estará alimentando seu imaginário” (COSTA, 2007, p. 27).

Segundo Gregorin Filho (2009), o conteúdo presente nos textos de literatura não é algo que foge da realidade, pelo contrário, ela usa seus personagens, suas histórias, seus elementos visuais e textuais para trabalhar os acontecimentos que são comuns e corriqueiros no mundo real, ou seja, é usada para transmitir os valores humanos que foram conquistados ao longo do percurso da humanidade. Por isso se faz tão importante o trabalho da literatura



infantil em sala de aula, para a formação de leitores autônomos, socializadores e conhecedores do seu próprio mundo.

Dessa forma, a ação do professor é de mediador entre o vasto universo da literatura e seus receptores, utilizando sua capacidade profissional de selecionar os livros adequados que serão utilizados, de forma que estes proporcionem o aprendizado esperado. Esta, não é uma tarefa simples e fácil, é antes de tudo desafiadora. Como bem afirma Costa:

O papel do professor no processo de conquistar seus alunos para a leitura é por demais relevante, de tal sorte que, caso seu desempenho demonstre desconhecimento da natureza da literatura e da leitura, poderá criar em seus alunos a recusa e o afastamento dos livros (COSTA, 2007, p. 20).

Assim, caso o professor não esteja devidamente capacitado para lidar com essa tarefa em sala de aula, poderá causar o distanciamento e a recusa das crianças à prática da leitura, pois estas tentarão identificar na figura do professor o prazer ou não, pelo hábito de ler. Portanto, não se pode ignorar o fato de que a forma que as pessoas passaram a fazer sua leitura de mundo mudou.

E em consonância a esta reflexão, a leitura literária auxilia o professor a trabalhar da forma mais adequada esse novo aspecto. Pois ela com seus múltiplos recursos, ajuda aos pequenos leitores na difícil tarefa de compreender o complexo mundo a sua volta, e em uma sucessão de boas consequências em longo prazo, contribui para a formação de um cidadão capaz de pensar criticamente.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA NOSSA PESQUISA? ALGUNS ACHADOS...

A pesquisa foi realizada no município de Catolé do Rocha, e a coleta de dados foi obtida através de uma entrevista com questionários pré-estabelecidos, os quais foram respondidos por duas professoras que serão referidas aqui com os pseudônimos de Luísa e Carla. A professora Luísa leciona no 3º ano do ensino fundamental I em uma escola da rede pública do município. Já a professora Carla, leciona no 2º ano do fundamental I em uma escola da rede particular. Pretendeu-se essa diferença entre as professoras, para analisar as diferenças e semelhanças entre suas práticas em relação ao uso da literatura infantil em sala de aula para formar crianças leitoras. A presente pesquisa tem caráter qualitativo. Em relação à pesquisa qualitativa Prodonov e Freitas afirmam:

Pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, é um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tentam analisar seus dados indutivamente. O processo e seus significados são os focos principais de abordagem (PRODONOV; FREITAS 2013, p. 70).

Reconhecendo-se assim, as grandes contribuições que as pesquisas de cunho qualitativa proporcionam aos pesquisadores, desde as reflexões necessárias as interpretações dos dados constatados como meios de se construir os resultados esperados.

ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A partir da análise das perguntas feitas em entrevista, observamos que em resposta a primeira pergunta, onde foram questionadas se era habitual em suas salas de aula o trabalho com a literatura infantil, a professora Luísa, que leciona na rede pública respondeu que “sim”. A professora Carla que leciona na rede privada respondeu que “é fundamental e nos anos iniciais esse trabalho se torna imprescindível.” Com base nas respostas, percebe-se que ambas consideram a grande contribuição da literatura para o processo de aprendizagem e por isso, a utilizam como recurso pedagógico, e muito além da inserção da literatura infantil como instrumento para o ensino escolar, ela exerce uma função de magnitude na sociedade, o de formar um cidadão que atua significativamente, como afirmam Andrade e Corsino “Portanto, existe um papel de humanização e de formação pela literatura que se inicia desde as primeiras histórias” (ANDRADE; CORSINO, 2007, p. 90).

Questionadas sobre como trabalham a contação de histórias, Luísa respondeu que “todos os dias trabalha com a leitura deleite, onde um livro é escolhido e a história pode ser contada tanto pelo professor como pelo o aluno.” Carla respondeu que “segue o roteiro que o livro didático estabelece.” Nota-se assim que a professora Carla utiliza mais o livro didático enquanto a professora Luísa busca diversificar o trabalho com a literatura em sala de aula. É preciso reconhecer a importância que a maneira como a história é contada, influencia no possível prazer que o aluno possa despertar pelo hábito da leitura, pois, esse processo possibilita “viver profundamente tudo aquilo que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar, com os olhos do imaginário” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Sobre a importância da literatura infantil para a formação da criança leitora, Luísa responde que “muitos de seus alunos não sabem ler, mas que fazem leitura de imagens, dessa forma ela tenta trabalhar a leitura de forma que ao ouvir a história da maneira como ela conta, com entonação, encenação e etc. os alunos se interessem pela leitura.” Já a professora Carla relata que “é fundamental para que as crianças não tenham dificuldades no futuro.” Entende-se dessa forma que as professoras reconhecem a influência positiva que a literatura infantil exerce sobre o processo da formação da criança leitora. E como bem afirma Cademartori:

[...] não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. [...] a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento (CADEMARTORI, 1986, p. 23).

Assim, a literatura não contribui somente para a formação de uma criança leitora, mas também para a construção de um leitor crítico e autônomo, capaz de (re) criar e de ler as entrelinhas das histórias.

Perguntada sobre o processo de seleção dos livros, Luísa afirma que “costuma ler o conteúdo do livro para assim poder trabalhá-lo em sala, pois há também as limitações específicas de cada aluno, procurando dessa forma, trabalhar com a seleção de livros mais adequada.” Carla como funcionária da escola particular responde que “é o sistema utilizado pela escola que seleciona os textos literários que estão inseridos em seus livros didáticos, porém possui total liberdade para trazer outros livros, sendo os mesmos previamente avaliados pela coordenação.” Desta forma, ambas as professoras dispõem de liberdade para com o trabalho da literatura infantil nas suas respectivas salas de aula, permitindo assim que as professoras possam trabalhar visando superar as dificuldades que os alunos apresentam. Em se tratando ainda dos critérios para seleção dos livros Andrade e Corsino afirmam:

Não basta que o livro destinado ao público infantil seja bonito, colorido e atraente; é preciso também ter um texto em que a construção da linguagem literária permita uma experiência estética, em que o tema, tratado de forma polifônica, seja interessante e traga o novo e o surpreendente (ANDRADE; CORSINO, 2007, p. 88).

Deste modo a seleção dos livros para serem trabalhados em sala precisa ter uma estrutura atraente, mas principalmente um conteúdo adequado e satisfatório para a formação de crianças leitoras que tenham prazer por ler livros.



Quando questionadas se os livros trabalhados se aproximam da realidade social da criança, Luísa relata que “procura entender que o contexto familiar que a maioria dos seus alunos tem é delicado, pois não há uma participação familiar, havendo claro, as exceções. Onde nestes casos o melhor desempenho se nota claramente.” Carla diz que “tentam aproximar o máximo do contexto pessoal e familiar, porque percebe que mesmo em sendo uma escola particular as dificuldades em relação à participação da família se equipara a da escola pública.” É notável que o quadro por parte das famílias em participar do incentivo à leitura é deficiente, em estar desassociada somente do contexto de pobreza e das divisões de classes, esse problema se constitui também pela falta de entendimento da importância da literatura infantil no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. A literatura infantil é um aliado do professor para vencer e até mesmo superar juntamente com seus alunos o contexto deficiente em que se encontram, como afirma Goulart (2007, p. 64) “As perspectivas de compreender a realidade, abertas pelos autores dos textos literários, os colocam como grandes companheiros de trabalho nas classes de alfabetização, como um grande centro de força.”

Sobre a importância de incentivar os alunos dos anos iniciais a desenvolverem o hábito pela leitura, Luísa afirma que “é fundamental, pois não há como se interessar por algo quando não há o incentivo. E os alunos procuram no professor o exemplo. Dessa forma, se o professor e a família praticarem a leitura com eles, certamente o aluno irá se interessar.” Para Carla “esse incentivo também é fundamental, ela afirma que uma base bem feita faz toda a diferença no futuro assim como, também uma base mal feita acarretará vários problemas.” Sendo assim, o incentivo para o hábito da leitura é de importância singular no presente, para então permitir que a criança tenha no futuro condições para se posicionar e compreender posicionamentos que se torna possível com o ato de leitura consciente. Segundo Goulart (2007, p. 64) “A literatura pode se constituir como fonte para a formação de leitores críticos: vivendo o desafio de interpretar vazios, conhecer, fazer e falar.” Desta forma consolida a importância da leitura no processo de compreensão de mundo, de atribuições de significados, de crianças que pensam e se posicionam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da Literatura Infantil se constitui um instrumento necessário para formação do leitor de uma maneira prazerosa, e não somente um meio para incentivar, mas uma ferramenta

imprescindível para desenvolver o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ciclo de alfabetização.

As estratégias de utilização dos livros literários infantis são vastas modificando-se de acordo com a metodologia adotada por cada instituição de ensino e respectivos professores, esses métodos devem partir da premissa das dificuldades vivenciadas em sala, onde, as crianças venham demonstrando no cotidiano escolar, visando sempre a formação da criança pensante, reflexiva e atuante no meio em que está inserida, seja ela no contexto escolar, familiar ou social.

O incentivo por parte da família no hábito da leitura nem sempre estará presente, mas sendo a escola e o professor um dos mediadores nesse processo, a criança pode então ter acesso aos livros infantis e desenvolver o gosto pela leitura, tendo a oportunidade de mergulhar no mundo encantado da leitura.

O dialogar com a Literatura Infantil seja por parte da escola, do professor, ou da criança deve existir de forma consciente, consciência da importância e da utilidade que ela possui, podendo assim, estabelecer um relacionamento significativo entre os envolvidos e alcançar resultados por meio das contribuições que a Literatura infantil pode proporcionar para a formação de crianças leitoras.

Assim sendo, esta pesquisa nos possibilitou compreendermos a necessidade que a escola tem de trabalhar com a leitura infantil na perspectiva de se contribuir com a formação de alunos leitores, haja vista, para muitos alunos, o contato com o livro literário geralmente, ocorre na escola, então, o educador precisa planejar um trabalho que propicie esse contato entre leitor/livro e assim, contribua com a formação de leitores autônomos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 79-92
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COSTA, Marta Moraes Da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Editora Ibepex, 2007.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 1988
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

GOULART, Cecília. Alfabetização e Letramento: Os processos e o lugar da Literatura. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Org.). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. Editora Melhoramentos, 2009.

MALLMANN, M. C. **A literatura infantil no processo educacional**: despertando os valores morais. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Acesso em 16/09/2018.

PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules.; VERSIANI, Zélia VERSIANI (Orgs.). **Literatura**: saberes em movimento. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

PINATI, Carolina Taciana. ALMEIDA, Amanda da Silva.; PEREIRA, Gelza Gaudêncio.; RIBEIRO, Gisele Aparecida.; FONSECA, Rosânia Aparecida de Sousa.; SANTOS, Marcelo. A importância da literatura na educação infantil. **Ciência et Praxis** v. 10, n. 19, 2017.

PRODONOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo. Feevale, 2013.

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Miráire Pereira Silva
Professora da Educação Básica.
miraire@hotmail.com

José Ismail do Dantas de Oliveira
Professor da Educação Básica
ismaildodantas19@gmail.com

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra
Professora do Departamento de Educação, CAMEAM/UERN
kekesoares@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo buscou desenvolver uma discussão sobre o uso da leitura e a sua utilização no cotidiano escolar pelo professor do ensino infantil, verificando a importância e a contribuição da leitura para o desenvolvimento da criança pequena. Para tal desiderato, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em torno de diversos autores que trazem discussões teóricas relevantes sobre o tema abordado e uma de campo, utilizando como instrumento para coleta dos dados o uso do questionário aplicado a duas professoras: a primeira faz parte da rede privada de ensino e a segunda da rede municipal, a fim de analisar a percepção destas em torno da importância da prática da leitura na Educação Infantil. Partindo dessa premissa, foi possível compreender que é de extrema importância oportunizar ao aluno o contato com a diversidade de materiais de leitura, desde a primeira etapa da educação, sendo esta reconhecida como prática social na formação do conhecimento dos alunos.

Palavras-chave: Leitura. Educação Infantil. Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

Diante das mudanças ocorridas em torno do conceito de criança/infância ao longo dos anos, a educação atualmente preocupa-se em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade, isso porque vivemos em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem diariamente, seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual. De acordo com Silva (2002), a leitura é um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e à ignorância.

Sob essa premissa, a leitura feita pelo professor alcançou um “espaço nobre” em muitas salas de aula e hoje não é mais vista como uma atividade sem grande importância, que é realizada como passa tempo, ou ainda para que seja feita outra atividade com base nela. A leitura é vista como um instrumento que dispomos para a interação com o ambiente em que

estamos inseridos e posteriormente para a nossa compreensão do mundo. Por isso, é necessário que a criança tenha contato com os livros desde o seu primeiro ano de vida.

Partindo dessas considerações, esse trabalho traz um estudo bibliográfico e de campo, apresentando as principais concepções para o tema através de reflexões teóricas de autores e estudiosos na área, a exemplo de Ariès (1978), Cunha (2006), Solé (1998), Silva (2002), Ferreira (2003), Zilberman (2003), Abramovich (1997) e Bakhtin (1992), que trazem discussões pertinentes sobre a concepção de criança, bem como da literatura infantil e sua importância ao longo do tempo.

Na pesquisa empírica, fizemos a aplicação de um questionário formado por questões subjetivas, com duas professoras, uma da rede privada de ensino do Município de Pau dos Ferros/RN e a outra de uma creche da rede municipal da cidade do Encanto/ RN, ambas graduadas em Pedagogia, a fim de investigar se estas valorizam e integram a prática da leitura em sua rotina escolar.

UM PASSEIO PELA HISTÓRIA: CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL

A história da literatura infantil está diretamente ligada à história da própria concepção de infância, pois os primeiros livros para crianças foram produzidos somente no final do séc. XVII e durante o séc. XVIII. Antes disso não se escrevia para crianças, pois não existia o que chamamos hoje de “infância”. Em outras palavras, as crianças e os adultos compartilhavam da mesma vida em sociedade.

Desse modo, na antiguidade, as crianças eram consideradas seres inferiores, que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo inclusive a duração da infância reduzida. Não se via a infância como um período de formação do indivíduo, a criança era vista como um adulto em miniatura, uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que o indivíduo se tornasse um ser produtivo e contribuísse diretamente na e para a comunidade, acompanhando assim, a vida social do adulto. De acordo com Ariès, (1978), por volta do século XII era provável que não houvesse lugar para a infância, uma vez que a arte medieval a desconhecia.

Assim, pouco se escrevia para crianças e as poucas obras que havia eram distantes do mundo infantil, pois se valorizava a literatura ideológica para crianças. Não havendo livros, nem histórias dirigidas exclusivamente a elas, não existia nada que pudesse ser tido como literatura infantil. Percebe-se, dessa maneira, a inexistência de uma chamada literatura

infantil, pois, mesmo que oral ou escrita, clássica ou popular, a literatura produzida para adultos e crianças não tinha distinção nenhuma.

Nesta época, a literatura infantil existente era tida como mercadoria, principalmente para a sociedade aristocrática. As obras didáticas produzidas, tinham por finalidade educar apresentando modelos, moldando as crianças de acordo com o mundo adulto, esquecendo totalmente a questão de despertar o prazer pela literatura na criança e portanto, via-se uma separação bastante nítida do público infantil. Nas palavras de Cunha até o final do século XVI:

Temos que distinguir dois tipos de crianças com acesso a literatura muito diferente. A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto as crianças das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares (CUNHA, 2006, p. 22).

Assim, fica claro que o acesso à literatura nessa época se dava de forma desigual e excludente, pois apenas os indivíduos que faziam parte das altas classes sociais (burguesia) tinham o contato com a literatura considerada na época como mais elaborada, enquanto as crianças das classes mais populares, o único contato que tinham, era com a literatura oral, mantida pela tradição de seu povo e veiculada entre os adultos.

Sob esse viés, os primeiros livros para crianças surgem apenas no século XVII e XVIII, decorrente da ascensão da família burguesa, provocando uma alteração na forma de se visualizar a infância e todas as instituições com ela relacionadas. Com o processo de industrialização e modernização das sociedades, novas classes e grupos sociais surgiam e valores tradicionais passaram a serem descartados em detrimento de outros novos. Nesse sentido Cunha afirma que:

Somente em meados do século XVII, com o advento da industrialização e, claro, com o início do processo de afirmação político-ideológica da sociedade burguesa, fortalecido pelas práticas difusoras de seus ideais a partir de fortes instituições ideológicas (família, escola, igreja), é que a criança passa a ser vista como um ser diferente do adulto, que tem necessidades e características próprias, e portanto deveria distanciar-se da vida dos adultos e receber uma educação especial, que preparasse para a vida adulta (CUNHA, 2006, p. 22).

Desse modo, a criança passou a ser considerada um ser diferente do adulto e que precisava ter suas singularidades respeitadas. Nas palavras da autora:

A história da Literatura Infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no fim do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta (CUNHA, 2006, p. 22)

Com o passar do tempo, a sociedade cresceu e modernizou-se por meio da industrialização e do advento da tipografia, proporcionou o aumento da produção de livros e posteriormente a Literatura Infantil ganhou mais força, atingindo seu apogeu no século XIX. Assim, o início da literatura infantil pode ser marcado com Perrault, entre os anos de 1628 e 1703. Autores como Charles Perrault e La Fontaine escreviam suas obras, dando ênfase principalmente os contos de fadas. A partir de então, a literatura infantil foi ocupando seu espaço e mostrando sua relevância em todo o mundo. Com isto, muitos autores foram surgindo, como Hans Christian Andersen e os Irmãos Grimm. Depois disso, apareceram escritores como, Collodi, Lewis Carrol, Bush.

No que diz respeito à leitura infantil no Brasil, Cunha (2006), afirma que esta teve início com o escritor Monteiro Lobato, com seu primeiro livro "Narizinho Arrebitado". O escritor se preocupava em mostrar valores culturais e, sobretudo, de despertar na criança a imaginação e o prazer mágico da leitura, por meio de suas obras, fazendo uso de uma linguagem coloquial e acessível a todos. Daí em diante, ocorreu uma "explosão" da Literatura Infantil no Brasil, pois muitos outros escritores surgiram, cativando milhares de crianças e despertando o gosto pela leitura. De acordo com Cunha (2006), o escritor abriu as portas para a imaginação, retratando a realidade brasileira, oportunizando às crianças o acesso à cultura, os valores, e peculiaridades sobre a sociedade do país.

A partir daí, os laços entre a escola e literatura se estreitaram, pois para ler livros era preciso que as crianças dominassem a língua escrita e cabia a escola desenvolver esta capacidade, servindo como ponte intermediária entre a criança e a sociedade de consumo. Nas palavras de Zilberman (2003), literatura Infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas a cumprir essa missão.

NOS TRILHOS DA PESQUISA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Poucas crianças têm o hábito de ler em nosso país, a maioria tem o primeiro contato com a literatura apenas quando chega à escola. Em decorrência disso, o hábito da leitura deve

ser estimulado ainda na infância para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e, acima de tudo, prazeroso, uma vez que, a leitura realizada com prazer desenvolve a imaginação, a escuta atenta e a linguagem das crianças. Partindo dessa premissa, a leitura vem se tornando cada vez mais uma atividade central da aula, ocorrendo diariamente e com isso, os professores têm mostrado aos alunos sua importância.

Assim, as professoras que participaram da pesquisa foram convidados a responder um questionário com algumas perguntas, cuja finalidade foi analisarmos se estas utilizam e reconhecem a importância da leitura desde a Educação Infantil. A primeira docente faz parte da rede privada de Pau dos Ferros/RN, com 02 anos de atuação em uma turma de crianças com 02 anos de idade; a segunda integra a rede municipal de ensino do Encanto/RN, onde atua a 10 anos na Educação Infantil, e atualmente leciona uma turma de Pré II, as quais chamaremos de professora Maria e Oliveira, respectivamente.

Considerando que quanto mais cedo for iniciado o contato da criança com o mundo da leitura, mais rápido será criado o hábito e gosto pela prática da leitura, quando questionadas sobre sua importância na Educação Infantil, as professoras relataram que:

A Educação Infantil é a fase em que a criança recebe muita influência do adulto no que diz respeito a formação de sua personalidade, bem como, em sua aprendizagem. É o período em que a criança está formando seus hábitos e gostos, portanto, se temos o interesse de despertar na criança o gosto pela leitura, essa fase é ideal para iniciar a formação do interesse pela leitura. (MARIA, 2018)

Através da leitura nosso aluno começa a se desenvolver com mais facilidade, a leitura ajuda a criança a se desenvolver e através de livros e despertando diferentes habilidades, como por exemplo: a ampliação da linguagem, a criatividade e principalmente a descoberta do mundo imaginário. (OLIVEIRA, 2018)

É perceptível na fala das professoras, que o estímulo da leitura na Educação Infantil constitui uma base forte, tendo intuito de tornar a leitura algo natural, que traz apenas benefícios. Assim, a leitura deve ser introduzida de forma natural no dia a dia das crianças, e não como imposição, pois é necessário que o momento da leitura seja algo prazeroso para os pequenos.

Contudo, muitas vezes o conceito de leitura está relacionado, apenas a decifração de códigos linguísticos, contudo, ler não é unicamente interpretar símbolos gráficos, mas interpretar o mundo em que vivemos. De acordo com Ferreiro (2003), ler não equivale a decodificar as grafias em sons e que, portanto, a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado. Ao indagarmos as professoras, considerando essa perspectiva, obtivemos os seguintes posicionamentos:

Se é tão difícil formar alunos leitores, porque a leitura não é necessária desde a educação infantil? Ao meu ver, não é pelo fato de a criança não saber ler, no sentido de decodificar ainda, que ela deve ser privada de folhear um livro, por exemplo. Na minha opinião, contar histórias, levar a criança a lugares onde a leitura e a escrita sejam presentes, usar a escrita na frente da criança, deixá-la manusear um livro observando suas gravuras e fazendo sua própria “leitura”, são formas imprescindíveis da criança ter contato com a leitura. (MARIA, 2018)

Para a criança entrar no mundo da leitura, não se faz necessário que ele já domine a prática de leitura, a leitura é essencial em toda face da criança, desde seu primeiro ano de vida. O aluno pode entrar no mundo da leitura de diferentes maneiras, como por exemplo: Com o livro infantil, com dedoches, vídeos, gravuras, objetos e etc. (OLIVEIRA, 2018)

Fica explícito nos relatos acima, que na Educação Infantil a leitura é feita pelo outro, não é entendida por decodificação e codificação, é transmitida pelo prazer, pela interpretação, é o gosto do outro que a faz, assim a criança cria gosto por ouvir desde cedo. Esse pensamento é reafirmado por (BAKTHIN, 1992), ao dizer que muitos estudos foram realizados, sobre o desenvolvimento da criança, desde os primeiros anos na Educação Infantil, caracterizada pelo eixos do "cuidar e educar ", a leitura estimula a criança a desenvolver percepções, imaginações, por meio de livros próprios para cada fase da criança.

Compete assim, ao professor ter conhecimento e bom senso ao determinar os materiais a serem lidos por sua turma, levando em conta fatores essenciais como idade, situação sociocultural, interesse e assunto a ser estudado em sala. Ao indagarmos as professoras quais os critérios que utilizam na escolha dos livros que leem para as crianças, obtivemos as seguintes repostas:

Levo muito em consideração o interesse que tenho pela história pois acredito que se essa história chamar minha atenção, eu farei com que ela chame atenção dos meus alunos também, claro que também procuro levar histórias de acordo com a idade dos alunos e com sua realidade. Gosto muito de utilizar histórias considerando os assuntos que trabalho em sala de aula também, porque acredito que alguma história pode ajudar alguma criança a aprender mais sobre determinado assunto. (MARIA, 2018)

É algo que não segue uma regra, geralmente nos projetos, os professores se reúnem, vamos a sala de leitura e escolhemos histórias diversas relacionadas ao tema trabalhado, mas também trabalho de acordo com o interesse dos alunos, principalmente de livros que já chamaram a atenção dos mesmos em rodas de conversas anteriores. (OLIVEIRA, 2018).

Solé (1998) assegura que nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as crianças se encontrem motivados para ela, e é perceptível nos relatos acima das professoras, que estas consideram o interesse dos alunos no momento da escolha dos livros que serão lidos

e que também procuram associá-los aos assuntos trabalhados em sala . De acordo com Abramovich (1997), as histórias podem fazer a criança ver o que antes não via, sentir o que não sentia e criar o que antes não criava. O mundo pode se tornar outro, com mais significados e mais compreensões para aprender e para conviver na escola e na sociedade. Considerando esse aspecto, ao questionarmos as professoras, se estas acreditam ser possível utilizar a leitura para crianças nas escolas na promoção de valores, obtivemos as seguintes respostas:

A leitura de uma história é uma ferramenta para que a escola trabalhe com seus alunos a questão de valores. Eu mesma por exemplo, já utilizei em minha prática, histórias infantis para trabalhar questões que envolvem a construção de valores com os alunos, histórias como O patinho feio, que nos ensinam a respeitar as outras pessoas mesmo elas sendo diferentes de nós. (MARIA, 2018)

Sim, com certeza, através da leitura podemos trabalhar tudo que imaginamos, principalmente relacionados aos valores, através de histórias mostramos como fazer o certo, podendo relacionar até mesmo com os contos de fadas. (OLIVEIRA, 2018)

É um desafio educar para transformar. O professor precisa promover em sala de aula uma prática de leitura que leve seus alunos a gostar de ler e a perceber a importância da leitura para a formação individual. Caso o professor não estimule e nem crie em sala de aula um ambiente propício ao desenvolvimento da leitura crítica, essa habilidade não será desenvolvida pelos alunos.

O professor deve propor diferentes dinâmicas em sala de aula, para que os alunos se envolvam com a leitura e participem ativamente do seu processo de aprendizagem, objetivando com isso trabalhar a leitura de uma perspectiva prática, na qual os discentes possam atribuir um significado relevante ao ato de ler. Ou seja, propiciar uma mediação de leitura eficiente diante do objetivo de formar leitores competentes e entusiasmados. Considerando essa perspectiva, perguntamos as professoras, se a escola onde trabalham, possui algum espaço voltado para a prática da leitura (biblioteca, sala de leitura, cantinho da leitura), tivemos os relatos a seguir:

Na escola que atuo, a mediação de histórias faz parte de nossa prática pedagógica, tanto de forma individual como coletiva. Além disso, temos um projeto realizado anualmente, em que cada turma trabalha em sala de aula uma obra da literatura infantil, esta obra é adaptada em forma de teatro e as crianças apresentam para familiares e demais alunos da escola. É um projeto riquíssimo, pois as crianças têm a oportunidade não só de conhecerem a obra literária, como também de entrarem dentro da história como os próprios personagens, e isso é fantástico! (MARIA, 2018)

A escola possui uma sala de leitura, que antes contávamos com uma professora, mas hoje não temos mais essa aula de leitura disponível, os professores de acordo com os projetos, preparam sua própria aula de leitura. Na minha sala tem um cantinho da leitura. (OLIVEIRA, 2018)

É evidente nos relatos analisados, que a criança dispõe de ambientes preparados para a leitura, participando assim, ativamente nas atividades diárias e no contato com a leitura, seja por meio de projetos de leitura, seja pelo simples cantinho de leitura organizado em sala de aula. Em suma, a criança tem o contato com materiais impressos, e também com a leitura de histórias infantis feita pelo professor.

Além dos estímulos constantes que proporcionam a aproximação ativa da criança com a prática da leitura, um leitor é formado, principalmente pelo exemplo, por isso enfatiza-se a importância do professor leitor, e que este demonstre claramente isso em sala de aula. Para tanto, o professor precisa ser exemplo e ser um bom leitor, precisa considerar a leitura como uma aprendizagem necessária a ser desenvolvida em suas aulas. Ao questionarmos as professoras se estas se consideram boas leitoras, obtivemos os seguintes relatos:

Me considero uma boa leitora sim, porém não sou uma leitora ativa que lê obras literárias com frequência ou que sempre está lendo sobre alguma coisa, pois geralmente leio para me informar sobre algum fato da minha realidade ou algo que possa contribuir para minha atuação enquanto professora. (MARIA, 2018)

Acho que para a criança ter um bom incentivo, precisamos como profissional também gostar desse universo da leitura, porém sou consciente que preciso me tornar uma leitora melhor. (OLIVEIRA, 2018)

Os relatos das professoras acima, vão de encontro com o pensamento de Silva (2002), pois segundo o autor, o professor precisa dentro de sua rotina reservar um tempo para a leitura, pois ela é fundamental para a sua formação e prática em sala de aula. Porém, mesmo reconhecendo a importância, fica claro que, estas reconhecem que neste aspecto, estão deixando a desejar. O professor precisa refletir sobre sua prática e principalmente sobre o trabalho com a leitura e literatura na escola, considerando que, para a ideia de construir leitores a cada dia, é necessário antes de tudo, ser um profissional leitor. Dessa forma, é preciso que este reconheça, valorize e, principalmente, oportunize o contato da criança com a literatura, como meio de formação do leitor, incentivo à leitura e inserção das crianças no mundo letrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com fundamentações teóricas estudadas/discutidas e o apanhado dos relatos que compõem o *corpus* deste artigo, de início a criança era tida como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos e, a partir do momento em que elas apresentavam independência física, eram logo inseridas no mundo adulto, ou seja, a criança não tinha as fases da infância respeitadas.

Com as mudanças ocorridas com o processo da industrialização e com a ascensão da classe burguesa, o conceito de criança e infância foi sofrendo mudanças significativas: a criança passou a ser considerada um sujeito social, fato esse, que foi de extrema importância para a expansão da literatura com caráter infantil, sem cunho ideológico, excludente e manipulador. Assim, passou a se produzir literatura preocupada com a criança e com a infância.

Em relação à prática da leitura, é necessário que a criança tenha contato com os livros e conseqüentemente com mundo da leitura desde os primeiros anos de convivência no meio escolar, o que contribuirá para a formação futura de um cidadão leitor.

Diante disso, compreende-se que o professor, em sala de aula é sem dúvida o principal responsável pela aquisição de práticas de leituras, pois em muitos casos, a criança só “navega” no mundo da leitura, ao entrar na escola. Contudo para que o professor tenha sucesso nesse processo, é necessário que este seja um bom leitor e tenha claro que somente aquele que tem gosto pela leitura, é capaz de formar outros leitores.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil, teoria e prática**, Ática, 2006.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização e cultura escrita**. Nova Escola, Ed. Abril, São Paulo nº 162, maio, 2003
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. Porto Alegre: Global, 2003.

A POESIA COMO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO: FAMÍLIA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO SABER

Dalila Valquíria de Sousa
Educandário Raízes do Saber
davilla1@live.com

RESUMO

Neste artigo apresentaremos resultados do projeto intitulado: “A poesia no processo do letramento literário: família e escola na construção do saber”. O mesmo foi desenvolvido em uma turma do 4º no do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada¹, no município de Luís Gomes-RN no segundo semestre de 2018. O estudo apresenta-se embasado em poesias brasileiras selecionadas pelas famílias dos alunos envolvidos. A intenção, com isso, interagir conhecimento familiar e escolar para instigar a construção de um saber mais significativo. O proposto aqui pretendeu resgatar valores encontrados na poesia selecionada pela família do aluno, uma prática social de letramento capaz de transformar a realidade dos envolvidos. Esse trabalho – investigou quais práticas de leitura fazem parte da vida cotidiana do discente. Para fundamentar as discussões que abordam a leitura em práticas de letramento sociocultural, buscamos suporte em Rojo (2009), Street (2014), Alarcão (2001) e sobre a poesia e sua importância no processo do letramento, Barros (2008), Pinheiro (2008), Candido (1995). Para que o projeto fosse avaliado, encaminhamos um questionário aberto à duas das famílias envolvidas, escolhidas aleatoriamente por sorteio. Esperamos, pois, contribuir para discussões acadêmicas acerca do letramento por meio da poesia.

Palavras-chave: Família e Escola. Letramento. Leitura. Poesia.

INTRODUÇÃO

Já a algum tempo se discute problemas acerca do ato de ler enquanto prática social. Contudo, esta constitui num processo cognitivo, histórico, cultural e social, necessitando ser desenvolvida em um ambiente capaz de criar possibilidades que favoreçam a ampliação de habilidades e competências em que se encontram os alunos. De acordo com o Parâmetro Nacional de Língua Portuguesa (PCN), “uma prática de leitura na escola é, sobretudo necessária, porque ler ensina a ler e a escrever” (BRASIL 1997, p. 43). Nessa perspectiva, é crucial que a escola centre suas ações referentes a leitura e a partir disto buscar estratégias que estabeleçam relações favoráveis à compreensão e à escrita.

Os meios que levará o aluno a gostar de ler são muito importantes, pois são eles que irão influenciar no interesse pelo gênero proposto pelo professor. As metodologias sempre será a ferramenta principal para que haja uma intimidade entre o leitor e o texto, para que

¹ Por razões éticas o nome da escola onde foi realizada a pesquisa, bem como os das famílias participantes, foram preservados.

assim, não possamos encontrar educandos desinteressados, professores acomodados e conformados com a rejeição do aluno pela leitura. Em um dos seus relatos Pinheiro (2007, p. 72) declara que: “estudante não gosta de poesia”. O estudioso apresenta em um de seus trabalhos sobre poesia, relatos que nos provam que isso não é verdade. O docente precisa apresentar é um trabalho com poesias que provoque nas crianças a interação e o envolvimento, com métodos que sejam desenvolvidos favorecendo o gênero em estudo. Diante disso, o mesmo estudioso afirma: “estudante gosta de poesia. Não de qualquer poesia nem de poesia dada de qualquer forma.” (PINHEIRO, 2007, p. 72). Isso se dá porque sabemos que há uma carência evidente no que é proposto no currículo e até no livro didático do discente. Hélder Pinheiro (2005) faz as suas considerações

Se, por um lado, hoje os manuais não ostentam um número significativo de poemas de caráter moralista, presos a ensinamentos de regras de boas condutas e nem patriotismo ufanista, por outro, os poemas ainda não foram vistos com um valor em si. Enquanto não se compreender que a poesia tem um valor, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com palavras, ela continuará a ser tratada como gênero menor e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar (PINHEIRO, 2005, p. 62).

Frente a isso, é fundamental que docente reveja seus métodos e redimensione a sua prática pedagógica passando a prestigiar a poesia que é desvalorizada no livro didático que oferecem apenas respostas e objetivos prontos. A poesia no processo de letramento que liga saberes a arte e, portanto, visa a motivação e a interação do aluno para assim consolidar na interpretação da leitura do poema estudado. Desse modo, é imprescindível que os professores conheçam o gênero, as várias possibilidades de explorá-lo, fugindo da pedagogização do letramento. Street (2014, p. 129-128), assegura que o ensino associa apenas às ações educacionais privando o aluno ao desenvolvimento pleno do que está sendo proposto, impedindo a ampliação de um rol de competências necessárias para que o indivíduo enfrente um mundo competitivo e excludente.

E é com esse propósito que a escola necessita ir além dos muros escolares. Buscar um letramento concreto em parceria com o contexto familiar na construção de conhecimentos favoráveis ao crescimento do indivíduo.

É com esse pensamento que um questionário foi enviado às famílias, ora codificadas por X e Y abordando as contribuições do gênero em estudo, nos ajudou a esclarecer as proposições acima elencadas pelos teóricos. Foi necessário a priori, uma sondagem aos alunos e familiares (Pai, mãe e irmãos) na intenção de conhecer quais poesias mais os interessavam.

Aqui, além do êxito acadêmico no âmbito do letramento, há a busca por realizar um trabalho prazeroso e menos racional no que se refere às práticas de leitura e suas implicações na vida cotidiana do discente.

Depois da sondagem, buscamos selecionar poemas de poetas brasileiros para adotarmos na execução do nosso projeto, foi o próximo passo. A interação, o comprometimento e a participação tornaram-se ferramentas necessárias para a evolução de todos os envolvidos, os quais se tornaram mais capacitados, com uma leitura fluente, segura, garantindo mais sentido, coerência e relevância na hora de escrever (produzir textos). Segundo Alarcão (2001, p. 13), “as escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas”. Dessarte é relevante que a escola como a única agência capacitada para desenvolver habilidades e competências, crie situações e eventos envolvendo o ato de ler de maneira estimulante e prazerosa para quem está lendo para assim, poder realizar ações diante de situações de letramento existentes na sociedade.

O letramento literário oportuniza docente a desenvolver o intelecto do aluno através de textos poéticos. Portanto, é relevante frisa a importância do interesse do educador pela poesia facilitando a mediação do gênero em estudo resultando em conhecimento significativo e autônomo. Para Pinheiro (2007, p. 76), “a nossa paixão pela poesia é determinante para o desenvolvimento dos alunos.” Assim, os eventos de letramentos promovidos pela escola carecem, além de instruir na compreensão da estrutura de textos poéticos, preocupar-se em desenvolver sentimentos e emoções, bem como, os valores éticos e moral.

A poesia tem a função determinante de transportar o leitor para um mundo que ainda é desconhecido por ele. As várias maneiras de desenvolver um trabalho poético são cruciais para a análise do conhecimento sobre o gênero em estudo. Algumas delas como: Fazer a leitura em voz alta, dramatizada com gestos corporais, prenderá a atenção do ouvinte que, na maioria das vezes, classifica-se como aquele (a) que não aprecia esse gênero. Segundo Zumthor, (1997, *apud* PINHEIRO, 2008)

A função de uma poesia oral se manifesta em relação “ao horizonte de expectativas” dos ouvintes: alguém de qualquer julgamento racional, o texto responde a uma questão feita em mim. Às vezes, ele a explicita, mitificando-a, ou então afasta, ou ironiza; esta correlação permanece sempre como ponto de ancoragem em nossas ideologias, nas pequenas lembranças diárias, ou até em nosso amor pelo jogo ou atração pelas facilidades de uma moda (ZUMTHOR, 1997 *apud* PINHEIRO, p. 67).

Diante disso, percebemos o quanto a poesia transforma e induz o discente a conhecer e a conhecer-se. Muitas das vezes, o leitor transplanta-se e encontra-se manifestado no contexto que a poesia traz, fazendo-se personagem protagonista. A poesia em sala de aula auxilia o aluno na construção de conhecimentos e de valores éticos e morais, dando-lhe oportunidades de um desenvolvimento pleno. O desafio agora é de levar esse gênero à casa das famílias das crianças envolvidas no projeto. A relevância desse estudo, “poesia em casa”, intitulado assim, como objeto do estudo que desenvolverá na família e alunos a afetividade individual e coletiva, proporcionando a realização de um trabalho intencional de envolvimento coletivo, social e cognitivo. Na ocasião, observaremos quais práticas de letramento literário fazem parte do cotidiano de cada família, suas preferências e seus favoritos (poemas e escritores).

Neste raciocínio, compreende-se que o letramento como prática social está presente em toda parte, escola, igreja, família (sociedade), e são durante essas práticas que o indivíduo se transforma e constrói conhecimentos os quais irão lhes favorecer quando necessário. Para Street (2014):

O letramento está de tal modo encaixado nessas instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvencilharmos delas e conhecer que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais (STREET, 2014, p. 122-123).

O supracitado autor alega que não há como separar as práticas de letramento fora da escola e da pedagogia, do contexto escolar e nem do meio social, pois é impossível separar esses fatores, uma vez que eles fazem parte e estão presentes nas crenças, nos valores que fazem parte da vivência do indivíduo. Diante do pressuposto, focalizamos esta discussão no gênero literário poesia, levando em a parceria com a família na construção de saberes e resgate de valores para, assim, compreender o impacto que a mesma pode trazer para o contexto familiar. Além do mais, é preciso investigar quais poemas despertam o interesse dos sujeitos envolvidos em conhecer o gênero sugerido e como este interfere na nossa vida como instrumento intelectual e afetivo. Percebemos, ao longo deste estudo, que a poesia, como processo de letramento, influencia e induz leitores a construírem conhecimentos, dando-lhes autonomia e poder de decisão, influenciando-os na vida de maneira ética e prazerosa.

A POESIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Dentre tantos gêneros a poesia favorece e auxilia o indivíduo a reinventar o mundo através das palavras. Um indivíduo, ao abstrair a essência do lirismo poético, tem a capacidade de reinventar-se na linguagem do agora, do depois, do que ainda poderá acontecer. Nesse contexto Barros (1996, p. 68) deixa evidente que podemos reescrever e transformar o que para alguns é considerado “despropósitos”, mas para aqueles que sentem, a poesia tem vida e significância.

Os primeiros contatos do indivíduo com a leitura acontecem na família. Daí surge a necessidade de a criança desenvolver-se em um ambiente letrado e motivador em que os portadores reais do conhecimento primeiro auxiliam nesse precoce momento com ações simples, como contar uma história para a criança dormir, por exemplo. A priori é de a escola desenvolver habilidades com as palavras criando possibilidades para tal desenvolvimento, oportunizando através das práticas sociais de letramento as quais estão inseridos e estes sejam motivados e estimulados à participarem ativamente dos eventos de letramento ofertados pela escola. Do ponto de vista da autora abaixo, há uma enfática defesa do letramento social

[...] defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas de letramento sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009, p. 11).

Dentre os vários eventos de letramento ofertados pela escola, a literatura ganha espaço e se desenvolve com o propósito de provocar no sujeito o gosto e o apreço pelos gêneros literários. À medida em que o professor desenvolve um trabalho prazeroso, dinâmico, com a criança sentindo-se à vontade, sem a preocupação com a reprodução do que lhe foi repassado, sem o uso da memorização, importando-se somente com as características do gênero com certeza o aprendizado fluirá naturalmente, bem como a simpatia pelo o que está sendo estudado.

A intenção é de provocar no educando o gosto pelo gênero em estudo, e de fazê-lo apreciar e aprender de fato as contribuições que este tem a ofertar e como consequência chegar-se ao entendimento. Bakhtin (2003, p. 285) afirma que “quando melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade”, ou seja, utiliza-se de um discurso mais fundamentado, coerente e bem mais elaborado. Como define Candido (1995).

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo construção de saberes. O professor realiza um trabalho com poesias utilizando de recursos tais como: teatro, canção, entonação, postura e criação de poemas populares...na intenção de torná-los alunos capacitados, desenvolvidos e criativos (CANDIDO, 1995, p. 113).

A literatura liberta e constrói um indivíduo tornando-o mais desenvolvido e capacitado para viver em sociedade. A poesia, através das suas ferramentas induz ao indivíduo a descobertas de potencialidades antes desconhecidas, contribuindo para uma melhor postura corporal, comportamental, expressiva e crítica. Daí as aulas dramatizadas subsidiarão para novas descobertas.

O poema tem suas características e, portanto, devem ser respeitadas na hora da leitura em voz alta, por exemplo, para que assim a musicalidade e o tom melodioso do texto convidem o leitor e o ouvinte a deliciar-se com a melodia existente no poema. Para Bosi (2003, p. 469) “Se o leitor conseguir dar, em voz alta, o tom justo ao poema, ele terá feito uma boa interpretação, isto é, uma leitura ‘afinada’ com o espírito do texto.”

Portanto, o mesmo estudioso relata que o professor deverá atentar-se em estimular a interpretação, a musicalidade, o tom afetivo e a outros elementos de significância imbuídos no poema em estudo, para que a interação e a compreensão aconteçam com excelência.

É com esse objetivo que as escolas encontram na poesia um suporte que ajuda o aluno a descobrir-se através da arte. É no movimento que o indivíduo percebe quais são suas potencialidades e seus limites. À luz de Meireles (1987) “a vida só é possível reinventada”, assim, encontraremos nos textos poéticos a oportunidade de nos transplantarmos através das palavras para um mundo antes desconhecido.

POESIA EM CASA E NA ESCOLA

O ambiente familiar é grande aliada na construção do conhecimento. Portanto, não pode limitar-se apenas em levar a criança para escola, é preciso envolver-se nos projetos de práticas de letramento e fazer parte dela como agente ativo e atuante. A escola necessita da família, bem como a família necessita da escola para que aconteça com excelência um bom desempenho da criança dentro e fora do contexto escolar. Com pais participativos e com uma

boa relação entre essas duas agências, melhora o rendimento do aluno refletindo em resultados positivos. Do ponto de vista de Spodek e Saracho *apud* Abatti (1998)

O envolvimento dos pais na educação das crianças tem uma justificativa pedagógica e moral, bem como legal [...] quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala de aula, e as aprendizagens na escola e em casa possam se complementares mutuamente” (SPODEK; SARACHO *apud* ABATTI, 1998, p. 167).

É com essa intenção, que buscamos a interação da família no projeto “Poesia em Casa” para que esse envolvimento se concretize e se complemente na construção de um conhecimento significativo.

Os poemas foram escolhidos pelas famílias, as quais demonstraram suas preferências. Iniciamos o nosso trabalho com o poema de Pedro Bandeira “Obrigado, mamãe!” e na sequência “O bicho-papão” de Rosa Clemente. Na ocasião, os pais desenvolviam estratégias de como apresentar o texto escolhido (lendo e intercalando, dramatizando ou interpretando). E foi com essa dinâmica que as demais crianças e familiares fizeram suas escolhas e desenvolveram suas estratégias. Os discentes deixaram evidente a simpatia pelo poema preferido, que para a maioria, já havia lido em outro momento e tinha chamado a sua atenção pela linguagem, gravuras e até o colorido das páginas.

A variedade de poetas indicados pelas famílias na realização do projeto nos ajudou para que pudéssemos conhecer cada um em suas particularidades. Conhecemos um pouquinho de Cecília Meireles com o poema “O Menino Azul” em que oportunizamos o momento para falarmos dos nossos sonhos de criança e das nossas fantasias, bem como, do poder transformador e de nos reinventarmos através das palavras com o poema de Manuel de Barros “O Menino Que Carregava água Na Peneira E assim, sequenciamos dando significância a todos os poemas elencados para o projeto.

Durante as estratégias, procuramos sempre envolver os familiares na execução concreta de cada etapa do projeto, desde a escolha dos poemas e de como estes seriam repassados à turma, bem como na avaliação do mesmo.

Para fundamentar nosso projeto de poesia realizado na casa do aluno, como material empírico, enviamos para duas famílias um questionário ao final do projeto. Nossa intenção foi a de averiguar as mudanças e as contribuições decorrentes do projeto.

Quando questionadas (as famílias sorteadas) sobre a interação da família e da escola como parceiras na formação do cidadão bem como a contribuição do projeto, uma das famílias salientou que “A *interação da família/escola é fundamental para a construção de*

cidadãos críticos e participativos. Esse projeto é louvável no sentido de proporcionar essa interação” (Família X, trecho do questionário). Já a família Y, salientou que “Muito importante, pois incentiva a leitura e a participação dos pais nesse processo de conhecimento” (Família Y, trecho do questionário).

Desse modo, as famílias pesquisadas demonstraram aceitação e envolvimento com a poesia, percebendo que esse gênero ajuda o indivíduo, tornando-o mais autônomo e capacitado para responder questões exigidas pela sociedade. As famílias relatam quanto o letramento literário favorece, dando-lhes capacidade de reescrever-se e/ou reinventar-se através do mundo encantado e misterioso da poesia. Como bem nos assegura Pinheiro (2007).

Pode-se dizer que a ação poética desenvolve no indivíduo competências, habilidades e capacidades antes desconhecidas. Nesse contexto, fica evidente que a poesia encanta a todos que se envolvem com ela, provocando uma interação. De acordo com as respostas fornecidas pelos pais, uma prática de leitura desenvolvida na escola explora as várias potencialidades da linguagem, incentivando o aluno a ler bem. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Língua portuguesa (PCN), “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de função estética, de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos(BRASIL, 1997, p. 33), ou seja, tornamos posse da informação para assim beneficiarmos dela na vida e na sociedade.

É perceptível que os pais tem consciência do seu papel na educação do filho, sabem também a importância dos eventos literários, das transformações e os benefícios que eles proporcionam, desenvolvendo a criticidade e a reflexão do sujeito. Em mais um trecho do questionário, quando perguntada sobre as contribuições da poesia na formação intelectual e social do indivíduo, a família X nos declara que a poesia “*Mexe muito com a sensibilidade do leitor. Nisso a escola desperta e propicia capacidades para que o indivíduo sinta e compreenda melhor o mundo que o cerca”* (Família X, trecho do questionário). De maneira semelhante a família X, esclarece que

Ela tem o poder de promover para o indivíduo a oportunidade de expressar ou compreender algum momento que esteja passando. O principal objetivo da poesia é promover a percepção do mundo que cerca o leito (Família Y, trecho do questionário).

Como afirma Pinheiro (2007, p. 77) O que podemos comprovar é que a poesia liberta sentimentos e emoções imersos em nós. E só há essa percepção quando nos deparamos com a magia das palavras, que juntas transformam-se em frases que quase sempre estão relacionadas

a alguma fase já vivida. Como podemos comprovar em Prado (2013, p. 17), que em sua memória guarda a felicidade e a sua paixão pelas aulas de poesia.

Em suma, percebemos que as escolas centrarem suas ações em desenvolver projetos que estimule o letramento literário com estratégias que sensibilizam e despertam no indivíduo o prazer pela leitura ofertada, provocando a emoção que na maioria das vezes encontra-se adormecida. Isso se dá com a participação ativa da família como parceiras na busca do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, percebemos que qualquer prática que a escola desenvolva para estimular no sujeito o gosto pela prática de leitura, é louvável. A mesma deverá apresentar um olhar direcionado, com estratégias que ajudem na compreensão do que está sendo repassado, buscando parcerias com as famílias na valorização de um conhecimento concreto. É perceptível a influência que o meio familiar exerce na formação do indivíduo, a escola deve apoderar-se dessa influência através da parceria em projetos.

O letramento literário auxilia e induz a uma prática de letramento que capacita o discente a entender o mundo através das palavras, desenvolvendo os sentidos e mexendo com as emoções. A escola tem a função de construir caminhos viáveis para a concretização de atividades relacionadas ao que está sendo estudado.

Levar a poesia para dentro da casa dos alunos foi um desafio que deu certo e nos assegurou na construção concreta de um conhecimento eficaz. A parceria potencializou uma relação de confiança e conhecimentos sólidos.

Tendo em vista os aspectos observados, a família e a escola tornaram-se parceiras, isso gerou mudanças no comportamento social, intelectual e afetivo dos sujeitos contribuindo para a formação de um cidadão capacitado, autônomo e com poder de decisão. Potencializamos o diálogo entre as duas agências (família e escola), oportunizando um envolvimento resgatando laços através de eventos familiares tal como o projeto Poesia em Casa proporcionou.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARROS, Manuel. **O Livro Sobre Nada**, Rio de Janeiro. São Paulo: 3 ed. Record, 1996.

- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1997.
- BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikahail. **Estética da criação verbal**.
- BOSI, Alfredo, A interpretação da obra literária. In: **Céu, inferno**. São Paulo: 34 editora, 2003.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3 ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades, 1995. Disponível em <<https://www.revistaprosaveroearte.com/o-direito-a-literatura-antonio-candido/>> Acesso em 26 set. 2018.
- MEIRELES, Cecília. **Reinvenção**. Pensador, 1987
<https://www.pensador.com/frase/MzA5Mjg1/> Acesso em 14 de out. 2018.
- PINHEIRO, Hélder. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Ângela paiva. BEZERRA, Maria. Auxiliadora (org). **O livro didático de português: Múltiplos olhares**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005, p.62-74.
- PINHEIRO, Helder. **A Poesia na Sala de Aula**. 3 ed. João Pessoa, 2007.
- PINHEIRO, Helder. **Caminhos da Abordagem do poema em Sala de Aula**. João Pessoa, 2008 p.19. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/view/File/4299/3250>. Acesso em 28 set. 2018.
- PRADO, Adélia. **Carmela vai à escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: Cameron, 2013.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e exclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p. Disponível em : <<https://www.scielo.br/pdf/delta/v26n1/10.pdf/>> Acesso em 16 jan. 2018.
- STREET, Brian. **Letramentos Sociais, abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

A REPERCUSSÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Isabel Haialy Pereira da Silva
Aluna da Licenciatura em Pedagogia (UERN)
isabelhaialy@hotmail.com

Mônica Alynne de Souza Bernardo
Aluna da Licenciatura em Pedagogia (UERN)
monica_alynne@hotmail.com

Paulo da Cruz Santana
Aluno da Licenciatura em Pedagogia (UERN)
paulocruzpedagogia2015@hotmail.com

Kaiza Maria Alencar de Oliveira
Professora da SEEC (RN)
kaizaalencar@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo discute as estratégias de leitura utilizadas pelo professor para formar o leitor em turmas do 3º e 4º anos do ensino fundamental. Diante disso, nosso objetivo foi investigar a repercussão das estratégias de leitura utilizadas pelo professor na formação do leitor no ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. O referido trabalho foi realizado em uma escola da rede privada de ensino de Luís Gomes-RN, nas turmas de 3º e 4º anos. Para fundamentar as discussões que versam sobre a leitura e formação do leitor, nos respaldamos em Martins (2007), Abramovich (1997) e Villardi (1997) no tocante às estratégias para desenvolvimento do gosto literário, e um olhar sobre a leitura crítica como prática social em Silva (2009). Os dados foram coletados por meio de aplicação de questionário e observação das aulas. Com os resultados, percebemos quando o professor, dentro do ambiente escolar, utiliza estratégias tais como projetos literários, que mobilizam a atenção do aluno e despertam o interesse pela leitura. O reflexo disto é notado no comportamento dos estudantes que agem de forma mais atenciosa, autônoma, interagem e tornam-se leitores espontaneamente, e não apenas por obrigação, mas sim por próprio prazer de ler. Diante disso, percebe-se que as estratégias adotadas em sala de aula contribuem de maneira positiva para a formação de novos leitores.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Formação do leitor. Gosto literário.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir do componente curricular Práticas Pedagógicas Programadas, ofertado em caráter obrigatório no 4º período da Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa pois “O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70), assim,

buscamos compreender a formação do leitor no ensino fundamental na escola X nas turmas de 3º e 4º anos.

Realizamos algumas observações em sala de aula, com o intuito de se aproximar dos sujeitos investigados e ter uma “[...] participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 104). Buscamos, através das observações, compreender os procedimentos utilizados pelo docente e se os mesmos são incrementados com o intuito de formar leitores críticos-reflexivos, bem como se vem contribuindo significativamente para a formação do prazer de ler.

Justificamos a relevância desse estudo apontando que, o sistema brasileiro de educação sempre apresentou diversas carências, que vão desde aspectos de acessibilidade e estrutura, à qualidade de ensino, sendo também reflexos da falta de investimentos por parte de instâncias responsáveis pela educação. Dessa forma, tais problemáticas renderam ao Brasil a 60ª posição entre 76 países avaliados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em um ranking mundial de qualidade de educação no ano de 2015.

Diante disso, compreender como o professor do ensino fundamental, frente a tantas dificuldades, utiliza estratégias que surtam efeitos positivos na constituição de novos leitores, é imprescindível para elevar quantitativamente e qualitativamente a posição do Brasil nesse ranking. Ou seja, tendo em vista que, se a escola conseguir formar novos leitores, a qualidade da educação crescerá significativamente, pois, um leitor que consegue ler, compreender e interpretar fluentemente um texto, torna-se mais autônomo e está propício a desenvolver melhor um senso crítico-reflexivo na sociedade a que pertence.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a repercussão das estratégias de leitura utilizadas pelo professor na formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede privada no município de Luís Gomes-RN. Para tanto, traçamos como metas 1) observar quais estratégias de leitura são utilizadas pelas professoras nas aulas de leitura; 2) verificar se as professoras constroem as estratégias com intuito de formar novos leitores no contexto escolar; e 3) analisar se as estratégias de leitura utilizadas pelas professoras formam leitores autônomos.

Para fundamentar as discussões que versam sobre a leitura e formação do leitor, nos respaldamos em Martins (2007), Abramovich (1997) e Villardi (1997) no tocante às estratégias para desenvolvimento do gosto literário; e um olhar sobre a leitura crítica como prática social em Silva (2009).

A pesquisa de campo em questão, se deu em uma escola da rede privada de Luís Gomes- RN nas turmas do 3º e 4º anos do ensino fundamental. As ferramentas utilizadas para a coletas de dados desencadearam por meio de questionários e registros como fotografias e notas de campo das observações.

Desta forma, discutimos neste trabalho a repercussão das práticas aplicadas pelo educador para a formação de novos leitores, tal como a forma com que novas estratégias contribuem para o despertar do prazer de ler.

LEITURA: CONCEPÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR

O ato de ler é essencial para o crescimento intelectual do aluno, e também auxilia no processo de leitura de mundo. Assim, tal fato não consiste na criação de pessoas alienadas, mas sim na formação cidadãos com aptidões críticas e reflexivas, sujeitos que saibam inteirar-se ao mundo. Nesse sentido, Villardi (1997) argumenta que

[...] ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1997, p. 4).

De tal forma, percebe-se que a leitura está ligada diretamente a formação do indivíduo. Através dela, o sujeito aprende a questionar, pois ela possibilita a construção de uma visão mais ampla do homem sobre o mundo, fomenta o exercício da autonomia, o instrui a viver em sociedade, permiti-lhe conhecer novas culturas, bem como o orienta para um entendimento e reflexão sob aspectos políticos, sociais e econômicos. De acordo com Martins (2007), esta é a verdadeira função da leitura, formar o homem para ler o mundo, que ele tenha consciência sobre seu verdadeiro papel na sociedade.

Em função disto, é imprescindível que o professor conheça o contexto social, histórico e cultural nos quais o aluno está inserido, para que possa fazer uso de materiais didáticos que se adequem as vivências do educando. Deve-se considerar que parte dos alunos advem de ambientes onde não há contatos com livros, sendo assim, a escola é, por vezes, a instituição responsável pela primeira familiaridade da criança com a leitura.

Ao ingressar na escola, a criança passa a ter um contato direto com a leitura, seja por meio da oralidade ou da escrita e é por isso que desde o início é fundamental que o professor

esteja com sua prática pedagógica voltada para a formação de novos leitores críticos-reflexivos. Nessa perspectiva, Silva (2009) afirma que

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas para que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos (SILVA, 2009, p. 28-29).

Sob esse aspecto, é indispensável que perante a experiência adquirida pelo educador, no que se refere ao contexto social do educando, incrementalmente em sala de aula uma multiplicidade de práticas voltadas para desenvolver competências leitoras, conforme defende Silva (2009), para assim desenvolver a criticidade do leitor.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Ainda hoje, mesmo com todos os avanços tecnológicos, que proporcionam inovações para o desenvolvimento do ensino, percebemos o modelo tecnicista presente nas escolas. Pouco se tem feito para mudar tal situação, pois muitos educadores ainda não conseguiram superar os modelos tradicionais em que, o ato de ler é visto apenas como uma obrigação preestabelecida pelas instâncias maiores. Como argumenta Martins (2007),

Apesar de séculos de civilização, as coisas hoje não são muito diferentes. Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura (MARTINS, 2007, p. 23).

Percebe-se desta forma, que as práticas de leitura que temos hoje ainda são vistas como mera reprodução dos conteúdos, que visam seguir apenas o cronograma didático proposto, tornando deste modo a escola uma das responsáveis por afastar a criança dos livros e do gosto pela leitura. Nesse sentido, sendo um dos reflexos deste mau funcionamento, a formação precária dos docentes dificulta a realização de novas metodologias que despertem o gosto pela leitura.

Os anos de escolarização acabam por estabelecer no aluno o hábito de ler, mas com certo desinteresse, que pode prevalecer por todo seu percurso escolar e/ou até mesmo por toda sua vida, pois o mesmo passa a associar a leitura como sendo uma obrigação escolar, sem que

ele possa interferir, desassociado de algo que possibilita novas descobertas, que pode proporcionar prazer. A esse respeito, Dalvi, Rezende e Faleiros (2013) colocam que

Se a formação escolar é uma das importantes mediadoras da relação livro/leitor e se julgamos importante que essa relação seja estimulada por essa formação, além de compreender qual é a natureza da distância que separa o leitor compulsório do leitor lúdico, é preciso aproxima-los ou, talvez, despertar no leitor compulsório que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer; chegando-se, talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção dos sentidos no ato da leitura (DALVI; REZENDE; FALEIROS, 2013, p. 129).

Sob esse aspecto, ler não se resume à decifração da escrita, isto é, ler desenvolve o desempenho linguístico, o raciocínio lógico, a escrita, entre outros. Por meio da leitura, aprender não apenas os conteúdos, mas compreender o que ela proporciona: instiga à curiosidade, o interesse por descobrir novas coisas, vivenciar diferentes experiências.

O DESPERTAR DE LER POR MEIO DE ESTRATÉGIAS

O processo para despertar no aluno o prazer de ler se inicia na simples ação de se contar uma história, por isso, não se deve fazer de qualquer forma. Abramovich (1997) aponta que é necessário saber como fazer, pois, ela pode despertar na criança várias emoções. Nesse sentido, é preciso saber fazer o uso da voz, do cenário, das ilustrações, saber propiciar um ambiente de envolvimento com a criança em que ela possa criar sua própria leitura. É necessário que a criança se encante para que possa desejar conhecer novas histórias e, para isso, é essencial está familiarizado com a obra.

Nos primeiros anos do ensino fundamental, quando a criança inicia o processo de aprendizagem relacionado à leitura, ela começa a agir de uma forma mais autônoma. Nesse momento, é preciso que o professor incentive os alunos ao desejo de ler, mas que esses estímulos não estejam relacionados somente a introdução de todo e qualquer conteúdo. É por isso que a escola deve dispor de diversos tipos de materiais para que o aluno perceba os vários tipos de linguagem e esteja em contato com a diversidade cultural. Diante disso, é indispensável que o material com qual o educador trabalha, disponha de significativa riqueza cultural, para que assim possa atrair o interesse do aluno. Em função disso, cabe ao professor adotar uma leitura oportuna para a realidade de cada turma, com o intuito de sempre desenvolver nos alunos o prazer de ler. De acordo com Villardi (1997),

Há livros que encantam pelo colorido das ilustrações; outros que o professor recomenda por reconhecer a qualidade do autor; outros, ainda que passam a valer pela utilidade de determinado tema, dentro de situações especiais. Não negamos que tais aspectos possam ser considerados. No entanto, esses não devem ser os únicos critérios a nortear a escolha de um livro, e reconhecemos que, muitas vezes, o professor se sente um tanto perdido no momento de decidir que leitura indicar aos alunos (VILLARDI, 1997, p. 69).

É nesta perspectiva de desenvolver na criança o gosto pela leitura, que a escolha de um livro e a forma com a qual se vai trabalhar é essencial para a formação do gosto literário. Ao começar pela capa e o título que precisam ser atraentes, pois é o primeiro contato visual que se tem com o livro, em seguida é indispensável familiarizar-se com o texto, é fundamental saber se o livro é uma obra de qualidade, capaz de encantar a criança, e se a linguagem presente no texto é adequada para a faixa etária. O texto e a linguagem precisam ser atuais, pois o vocabulário ultrapassado ocasiona incompreensão do que se foi lido, a ilustração também deve ser qualificada, todos estes critérios são cruciais para instigar a criança a querer ler novos livros. Nessa ótica, o livro deve ser escolhido de acordo com a faixa etária do aluno, desde a linguagem ao tema, que devem estar adequados para cada idade (VILLARDI, 1997).

A maneira que se vai trabalhar literatura deve ser reconsiderada, o docente precisa fazer uso de novas ferramentas que atraia o aluno ao incremento do gosto literário, as estratégias devem se distinguir das quais a criança está habituada. Trabalhar em forma de projetos são estratégias atrativas para a composição de novos leitores (VILLARDI, 1997). Dessa maneira, o educador pode fazer uso de alguns recursos para despertar o interesse do aluno a conhecer novos livros, pode fazer uso do enredo, do personagem, discussões que promovam polêmica ou mobilizações, capaz de estimular a criança a ler.

Para tornar uma exposição mais dinâmica, o professor pode adotar atividades preliminares que antecedem o trabalho com o texto, na perspectiva lúdica, oferecer a inserção de teatros, jogos, brincadeiras, músicas, passeios, atividades livres em espaços diferenciados, fazer o uso das novas tecnologias que proporcionem a participação de toda a turma. É essencial que a escola disponha de ambientes atrativos que despertem o ânimo da criança, podendo tornar o aprendizado mais significativo. Como frisam Leal e Albuquerque (2010),

Oferecer diferentes obras, estimular leituras diversificadas, desenvolver atividades em sala de aula com determinados gêneros é, de fato, imprescindível, mas desqualificar os leitores por causa de suas preferências, ou querer obriga-los a ler em seus momentos de lazer aquilo que achamos mais importante, pode ser desastroso no trabalho de formação de leitores (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 91).

É interessante que o âmbito escolar possa disponibilizar abundantes tipos de gêneros literários, dos quais os alunos tenham a oportunidade de escolher os que mais se identificam com eles. O professor enquanto mediador deve permitir que os educandos possam optar por leituras de preferência própria.

Diante disso, a instituição deve oferecer ambientes convenientes para aguçar o prazer literário, deve disponibilizar salas de leitura cativantes em que o aluno se sinta atraído; bibliotecas que contenham uma multiplicidade de livros, na qual consiga definir-se enquanto leitor. Para isso, é essencialmente importante que o docente tenha o apoio da escola para trabalhos mais efetivos em torno da leitura, pois a escola é o maior meio de aproximar a criança do livro.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA FORMAR O LEITOR: UM OLHAR SOBRE TURMAS DO 3º E 4º DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como material empírico da pesquisa que realizamos, temos as notas de campos oriundas das observações das aulas; fotografias; bem como a aplicação de questionários que foram respondidos de maneira escrita pelas professoras.

Primeiramente, foram realizadas duas observações em sala de aula, durante os dias 16 e 24 de setembro de 2016, nas quais percebemos que as propostas utilizadas no meio escolar tinham por objetivos o despertar do gosto pela leitura nos educandos. Foi nesta perspectiva de desenvolver o prazer de ler, que as docentes conceberam a realização de projetos literários tais como “caixa literária” e “colcha de retalhos”. Percebemos em Villardi (1997), que o trabalho com projetos deve ocorrer de forma concreta, de modo que o aluno se depare com uma nova compreensão a respeito da leitura, com o intuito de instigar o educando a ter prazer nas atividades com a leitura.

Destarte, a partir dos livros adotados em cada projeto foram empregadas algumas estratégias, com finalidade de formar novos leitores, assemelhando-se com os pressupostos apresentados por Villardi (1997). Partindo do despertar da curiosidade, da utilização do meio, dos conhecimentos prévios sobre o livro e autores abordados, atividades preliminares e atividades complementares, estabelecendo um vínculo entre leitor e livro.

A seguir, são apresentadas algumas imagens dos projetos observados, que utilizam estratégias para auxiliar o processo de formação do leitor.

Imagem 1: Projeto colcha de retalhos



Fonte: arquivo dos autores

Imagem 2: Projeto caixa literária



Fonte: arquivo dos autores

Imagem 3: Projeto caixa literária



Fonte: arquivo dos autores

Imagem 4: Projeto colcha de retalhos



Fonte: arquivo dos autores

Nas situações acima apresentadas, a leitura do texto coordenada pelos alunos ou professora proporcionou também trabalhos coletivos, conhecimento de novas palavras, de valores e costumes, além de permitir que os alunos elaborassem suas próprias produções escritas. A coleta de dados contribuiu de maneira relevante para compreensão da repercussão das estratégias de leitura utilizadas pelo professor nos anos iniciais do ensino fundamental. Por questões éticas, preservamos as identidades das professoras participantes e da escola onde o estudo foi realizado.

No que se refere aos questionários aplicados, as repostas obtidas constaram que para se formar um leitor é preciso primeiramente ser um leitor, isto é, o docente enquanto

mediador literário precisa ter o gosto pela leitura, ter consciência de sua importância para a constituição de sujeitos crítico-reflexivos. Sobre o pensamento apresentado acima, as professoras salientaram que *desenvolver o gosto literário é importante porque podemos tornar os nossos alunos conscientes e críticos da realidade que nos cercam, desenvolve também uma boa leitura e uma boa escrita* (Professora Y, trecho do questionário). Já a professora X afirma que *é importante incentivar o gosto pela leitura, a criança que lê desenvolve o senso crítico e melhora a escrita* (Professora X, trecho do questionário).

As docentes investigadas deixaram evidente a magnitude de como se vai trabalhar a leitura em sala de aula, pois é crucial para a formação de novos leitores, diante disso, se faz necessário a utilização de estratégias para o despertar do prazer de ler. Uma das professoras declarou que *no início do ano letivo discuto com a turma sobre o que iremos trabalhar em leitura. Listo as ideias e amadureço. Desenvolvo várias atividades. Rodízios de livros, teatros, paródias, jornal escrito e falado, etc.* (Professora X, trecho do questionário). De maneira equivalente, a professora Y afirma que *eu utilizo a caixa literária e também a sacola literária onde os alunos levam o livro da sala de leitura para ler em casa e no outro dia apresentam aos seus colegas* (Professora Y, trecho do questionário).

Nessa linha de raciocínio, o próprio material escolhido para ser trabalhado deve estar norteado para a formação de novos leitores, selecionado de acordo com os gostos dos educandos, ou até mesmo escolhido juntamente com os mesmos. Além disso, cabe adaptar a realidade de cada turma, conhecer mais sobre suas aflições, tristezas, dificuldades, conflitos, descobertas que outros encaram, para poder entender as suas, faz parte dos questionamentos de qualquer ser em crescimento, assim como sugere Abramovich (1997).

Quando perguntamos se as metodologias adotadas em sala são direcionadas à formação de novos leitores, as professoras apontaram que é primordial utilizar metodologias voltadas à realidade de cada turma, e mostrar a leitura como algo significativo. Como ressalta a professora Y: *sim, é importante conhecer o contexto, podendo assim adaptar as histórias para a realidade dos meus queridos alunos* (Professora Y, trecho do questionário). Já a professora X relata que *sim. Com projetos que devem incutir aos nossos alunos que a leitura é algo bom, natural, fácil e prazeroso e não exige esforços, nem dificuldades* (Professora X, trecho do questionário).

Sob tal pensamento, um fato constatado nas respostas é que a escola também deve oferecer projetos voltados para o incremento de gosto literário e que ela disponha de ambientes cativantes e com uma multiplicidade de livros, contribuindo assim para a formação de novos leitores. As docentes ressaltam que enquanto mediadoras da leitura, buscam também

novos caminhos fora da escola, com metodologias diferentes para incentivar os alunos ao gosto pela leitura. Neste sentido, umas das professoras participantes destaca que *a sala de leitura e a biblioteca são ambientes bem aconchegantes, onde os alunos se sintam à vontade na hora que pegarem os livros, podendo viajar para diferentes lugares* (Professora Y, trecho do questionário). Semelhantemente, a professora X enfatiza que *além do ambiente escolar, buscamos aos arredores outros que sejam cativantes e prazerosos* (Professora X, trecho do questionário).

Frente a isso, percebe-se que a utilização dessas táticas de leitura passa a ser vista de maneira satisfatória, não como uma obrigação escolar, mas como algo que proporciona prazer, que é importante para sua formação e permite assumir uma atitude crítica em relação ao mundo. Nessa perspectiva, a professora X ainda argumenta que *é visto de forma satisfatória, onde se permite assumir uma atitude crítica em relação ao mundo* (Professora X, trecho do questionário). Já a professora Y acentua que *o ato de ler é visto pelos alunos como um ato muito importante para a sua formação* (Professora Y, trecho do questionário).

Identificamos que ambas as docentes investigadas fazem o uso de estratégias que possibilitam o despertar do gosto literário. Obtendo resultados satisfatórios, onde os educandos contemplam o trabalho com a leitura como uma tarefa atrativa e motivante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as discussões apresentadas neste trabalho, compreendemos que o professor enquanto mediador da leitura deve fomentar nos educandos o gosto por ler, isto é, por meio de metodologias voltadas ao incremento para a constituição de novos leitores.

Diante do exposto, conclui-se que tais estratégias de leitura utilizadas pelo professor no âmbito educacional, influenciam de maneira significativa no processo de formação de leitores. Assim, é por meio de novas ferramentas, de inovações, que o educador consegue obter êxito em seu exercício da profissão e, com isto, podendo instigar cada vez mais a curiosidade, reflexividade, e interesse dos educandos.

É indispensável que os docentes façam o uso de estratégias em suas práxis educativas, enriquecendo-a diariamente, para que assim consiga despertar o gosto literários em seus alunos, tornando-os, assim, leitores para a vida e, com isso, favorecidos a se tornarem cidadãos mais críticos e reflexivos com uma formação mais ampla e consistente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- DALVI, M. A. REZENDE, N. L. FALEIROS, J. R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo- SP: Parábola 2013.
- G1. **Brasil ocupa 60ª posição em ranking de educação em lista com 76 países**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>>. Acesso em: 29 jun. 2016.
- LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Coleção explorando o ensino leitura: ensino infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: 2003.
- SILVA, Ezequiel. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

A REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO DEFICIENTE NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA

Abraão Henrique Nunes de Paiva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
ah_np@hotmail.com

Antonio Adeilson da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
adeilsonga@gmail.com

Maria da Luz de Andrade
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
m-dandrade@hotmail.com

Priscilla Daianny da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
priscilladaianny@hotmail.com

RESUMO

As Histórias em Quadrinhos (HQs) são um gênero que pode ser trabalhado de diversas maneiras atrelado a sua leitura. Uma delas é a que este trabalho vem chamando a atenção, mais precisamente para as HQs da Turma da Monica de Mauricio de Souza. No qual ele através de seus personagens faz a representação de sujeitos deficientes. Isso é um modo sem dúvida de levar até a sociedade a imagem e compreensão de inclusão necessária para estes sujeitos. Acreditamos que através da leitura destes HQs mencionados anteriormente as crianças e adolescentes constroem uma imagem positiva deste sujeito, deixando de lado o pré-conceito e os pré-julgamentos por falta de conhecimento da representatividade deste sujeito. Para essa abordagem utilizaremos para o embasamento de nossas discussões os seguintes autores e elementos para pesquisa: Bakhtin (1988), Bauman (2012), Hall (2015), Silva (1986), Mazzota (2005), além de sites com informações e imagens sobre as Histórias em Quadrinhos. Dessa forma, entendemos que o presente trabalho poderá contribuir de forma relevante, no qual os alunos tem a oportunidade de estar em contato com o diferente desde muito cedo, sendo assim a partir do momento que tiverem algum contato com algum deficiente seja um novo colega de classe, seja na rua, na igreja etc. não demonstrarão estranhamentos e com isso não agiriam com pré-conceito diante destes sujeitos. Este gênero tem inúmeras contribuições para os seus leitores, desde da prática da leitura, passando por contribuições gramaticais, compreensão das identidades existentes em nossa sociedade entre outros.

Palavras-chave: História em Quadrinhos. Turma da Monica. Representação. Deficiência. Diferença.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nossa discussão aborda a função que a leitura dos HQs da Turma da Monica desenvolve no âmbito da inclusão do sujeito deficiente, ao representar personagens deficientes, no qual provoca a possível identificação ou compreensão destas diferentes identidades. A literatura tem a função de encantar o público que se deleita e viaja em suas

páginas, seja ela o gênero que for. Diante disso, compreendemos que a literatura em seus diversos gêneros pode contribuir para a construção de uma representação do sujeito deficiente. Neste caso utilizaremos os HQs da Turma da Monica, onde a mesma vem apresentando personagens com diferentes deficiências ou transtornos, como os personagens: Hamyr (usa muletas), André (autista), Dorinha (deficiente visual), Tati (síndrome de Down), Luca (Cadeirante), Igor e Vitoria (Soro positivos) e Humberto (Surdo).

Para as nossas análises, contaremos com imagens que representam recortes das produções dos HQs de Mauricio de Souza, no qual foi feita a utilização de personagens representando o sujeito deficiente, sendo ele protagonista ou coadjuvante. Também utilizaremos um aporte teórico para embasar nossa discussão sobre o tema, autores como: Bakhtin (1988), Bauman (2012), Hall (2015), Silva (1986), Mazzota (2005), além de sites com informações e imagens sobre as Histórias em Quadrinhos

Em um primeiro momento abordaremos como foi a luta dos deficientes para conquistar o seu espaço dentro da sociedade, através das inúmeras dificuldades mas também muitas conquistas nos âmbitos sociais, familiar, religiosos, educacionais, nos cuidados médicos entre outros. Além disso, faremos uma abordagem de pontos importantes da origem do gênero História em Quadrinhos, para termos uma visão de como foi seu surgimento no mundo, como também sua chegada e disseminação no Brasil. Para então, chegarmos a uma análise da representação do sujeito deficiente nas Histórias em Quadrinhos da Turma da Monica de Mauricio de Souza.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO DEFICIENTE

Para compreendermos a representação do deficiente na atualidade é necessário uma abordagem histórica através de um olhar em diversos períodos e sociedades humanas. Com a finalidade de expor as diferentes situações em que se encontrou os deficientes físicos em uma perspectiva histórica atentando as relações culturais e sociais. Neste desenrolar iniciaremos apontando a luta pela sobrevivência de quaisquer crianças que nascesse com algum tipo de deficiência seja ela física, mental, etc. Pois como não havia um conhecimento do que se tratava e quais os motivos reais que provocavam diversas “diferenças” das demais pessoas, os sujeitos com necessidades especiais sofriam com a ignorância, como nos diz Mozzata (2005, p. 16) afirmando que: “de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribui para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas”.

Esse esquecimento e marginalização acontecem em diversos períodos de nossa história, provocando diferentes maneiras de tratar e enxergar as deficiências, sendo muitas vezes colocados em situações desumanas e sentenciados a morte. Isso por serem vistos como os “anormais” não estando dentro dos padrões e modelos estabelecidos para os “normais” da sociedade.

Essa necessidade de sobrevivência fica nítida na pré-história onde nestas sociedades primitivas o homem não fixava moradia, sendo assim passavam curtos períodos de tempo em um determinado ambiente e logo saiam em busca de outro local a procura de alimentação, pois os mesmos eram coletores como também sobreviviam da caça e pesca. Sabendo então que estes povos eram nômades podemos compreender a exigência de ter habilidades físicas sem nenhum comprometimento. Aqueles que não atendiam a esses pré-requisitos não tinham capacidades de acompanhar o ritmo de seu povo e eram deixados para trás sendo facilmente devorados por algum tipo de animal feroz ou pereciam sem nenhum auxílio.

É importante elucidar que “não se têm indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Tudo indica que essas pessoas não sobreviviam ao ambiente hostil da Terra”, Gurgel (2007, p. 1). Apesar destes relatos não terem comprovações teóricas podemos deduzir que pelas características culturais destes povos fica evidente essa luta pela sobrevivência, que certamente por não acompanhar o ritmo dos demais integrantes do grupo, se tornavam excluídos a ponto de não sobreviverem por muito tempo.

Já na idade antiga aconteciam numerosos conflitos, sendo assim o homem desde muito pequeno já era preparado para os combates. Podemos destacar os espartanos que valorizavam a estética, apreciando o corpo em um porte atlético que era direcionado exclusivamente para a guerra. Este era o modelo que todos homens deveriam seguir, os que fugissem desse padrão era de fato eliminado por ter alguma deficiência física ou mental. Outro povo desse mesmo período que não tinham práticas muito distantes das espartanas eram os atenienses na qual de maneira impiedosa desprezavam crianças que não estavam aptas para as guerras por conta das suas limitações provocadas pela deficiência. Gerando assim um abandono e um desprezo além de morte. Assim nos afirma sobre esse costume Silva (1986, p. 126):

[...] quando nascia uma criança, o pai realizava uma festa conhecida como ‘amphidromia’ [...]. Os costumes exigiam que ele tomasse a criança em seus braços, dias após o nascimento, e a levasse solenemente à sala para iniciá-la aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto dos deuses. A festa terminava com banquete familiar. Caso não fosse realizada a festa, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cabia, então, ao pai o extermínio do próprio filho.

Esta afirmação nos mostra como essa prática era vista de maneira natural, sem nenhum estranhamento pela sociedade ateniense por já estar enraizado em seus costumes. Sendo que se não servisse para a guerra e não fosse considerado aparentemente “normal” como em muitos outros períodos históricos, a criança não teria o direito à vida. Outra época a ser dada ênfase por suas características em relação ao sujeito deficiente é a idade média que nos leva à Europa em um período que o cristianismo estava em forte propagação. Esta fase fará uma ligação estreita das deficiências com a religião. Compreendendo a deficiência como pecado, como podemos ver exemplos no livro de Levítico na Bíblia sagrada:

Fala a Arão, dizendo: Ninguém da tua descendência, nas suas gerações, em que houver algum defeito, se chegará a oferecer o pão do seu Deus. Pois nenhum homem em quem houver alguma deformidade se chegará; como homem cego, ou coxo, ou de nariz chato, ou de membros demasiadamente compridos, ou homem que tiver quebrado o pé, ou a mão quebrada, ou corcunda, ou anão, ou que tiver defeito no olho, ou sarna, ou ímpigem, ou que tiver testículo mutilado. Nenhum homem da descendência de Arão, o sacerdote, em quem houver alguma deformidade, se chegará para oferecer as ofertas queimadas do Senhor; defeito nele há; não se chegará para oferecer o pão do seu Deus (LEVÍTICO, 21:17-21).

Aqui percebemos a influência direta da igreja sobre a sociedade, mais especificamente aos que não estivessem encaixados dentro dos padrões de “normalidade” para o clero. Por ter a concepção de pecado, castigo ou demônios relacionados a deficiência o cristianismo influenciava de forma negativa no que diz respeito a imagem que era representada do sujeito deficiente, já que essa sociedade tinha uma grande influência da igreja. Só então na idade moderna que a pessoa com deficiência foi vista em sua carência de auxílios clínicos, educacionais e necessidades de ter seus direitos assegurados. Apesar desse olhar pouco mudou na prática, ainda o que prevalecia era a visão imposta pela igreja vinda da idade média. Os deficientes deixaram de ser mortos pela igreja, mas foram colocados à margem da sociedade em uma situação ainda de desprezo e humilhação. A igreja preocupa-se em educar esses sujeitos, contudo a educação não passa de um cuidado ou uma caridade pela pessoa com deficiência. Podemos compreender isso através de Soares (1999, p.48):

A educação do surdo voltou-se mais ao desenvolvimento da comunicação do que à transmissão de conhecimentos, situando-se no âmbito da caridade e filantropia, desvinculada da educação como direito de liberdade e igualdade. Manteve assim o estereótipo da incapacidade de aprender por não ouvir.

Apesar dessa maneira de ver o sujeito deficiente, foi neste momento histórico que inicia avanços em outras áreas da sociedade, entre eles no da medicina fazendo com que os diversos tipos de deficiências fossem compreendidos e entendidos em seus níveis e tipos. Não mais relacionando ao misticismo da idade média. Só então fazendo com que as pessoas olhassem com outra ótica para as necessidades destes sujeitos. Um olhar direcionado ao deficiente partindo da sociedade em geral marca a idade contemporânea, onde começa a aparecer inúmeros pesquisadores que compreende a deficiência como uma patologia, uma necessidade clínica, além de entender que estes cuidados hospitalares como educacionais.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS(HQS): ORIGEM, CARACTERÍSTICAS E PÚBLICO ALVO.

De acordo com informações do site Mundo Educação, as HQs tiveram início em 1895, por um artista americano chamado Richard Outcault. Tirinhas com o título de “The Yellow Kid”, faziam sucesso inicialmente nos jornais de Nova York. Contudo essa arte de fazer história sequenciada ela vem desde a pré-história. Ana Freitas relata na revista Galileu que:

A hipótese anterior sugeria que o homem das cavernas desenhava sua interação com a caça tentando manipular o futuro. Era uma espécie de ritual mágico: o homem pré-histórico não estava desenhando o que lhe tinha acontecido, mas o que gostaria que acontecesse, e desenhar isso na parede era como fazer um feitiço para que suas caças fossem bem sucedidas.

A colunista nos mostra duas hipóteses que independente de qual seja mais aceitável, ambas revela o homem pré-histórico contando algo através de desenhos, o que é uma das funções da HQ. Mesmo sem a linguagem verbal, era desenvolvida uma história contada através de signos não-verbais, no qual tem uma estreita semelhança com as características dos HQs produzidos atualmente. De acordo com a revista eletrônica Educacional, as HQs chegaram ao Brasil por volta de 1905, chamado Tico-Tico. O Brasil ganha força na produção deste gênero através da criação de diversas histórias e personagens infantis dos autores Ziraldo e Mauricio de Souza. O autor Ziraldo se destacou na produção de “A Turma do Pererê”. Já Mauricio de Souza na famosa “Turma da Monica”, que atravessou os limites das HQs e influenciou diversas outras áreas. O principal público deste gênero, se destacam as crianças e os adolescentes, pois a história em quadrinhos tem uma maneira bem atrativa de proporcionar as crianças o contato com a leitura, de uma maneira mais descontraída e

envolvente. Pois as imagens que também tem a função de contar a história, atrai o interesse deste público que tanto se encantam com o não-verbal.

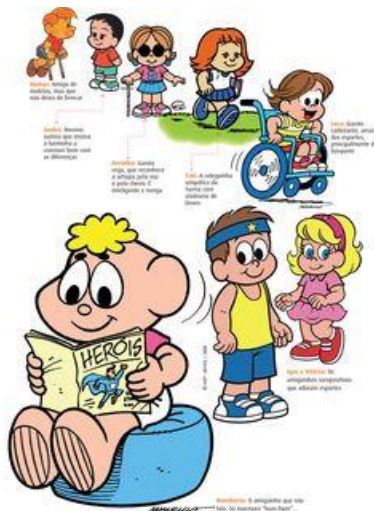
As HQs tem o incrível poder de influenciar e serem para muitos, as primeiras histórias e contato com o universo da leitura. É importante ressaltar que elas são um texto com estrutura e compromisso estético e semântico, apesar de ser um gênero que por muitos podem até considerá-lo como um subgênero. Podemos observar no relato de Nepomuceno (2005, p. 66) que a estrutura das HQs é composta:

Por duas semióticas – linguagem verbal e visual – apela não apenas para a concepção da abordagem cognitiva da linguagem, mas também para um processamento mais amplo. O interlocutor precisa acessar outros conhecimentos que a língua apenas não consegue abarcar: aqueles representados pela linguagem pictórica.

Com isso, compreendemos que na leitura de uma HQs utilizamos diversos recursos além do que está posto na própria história devemos atribuir para nossa leitura conhecimentos e vivências do nosso cotidiano para conseguirmos construir um significado ao que vem sendo exposto. Isso revela algumas das inúmeras contribuições que a utilização desse gênero pode proporcionar para seus leitores.

COMO É REPRESENTADO O SUJEITO DEFICIENTE NAS HQS DA TURMA DA MÔNICA?

As HQs da Turma da Monica foi lançada no ano de 1959 com personagens sem nenhuma deficiência, apenas no ano de 1981 que aparece o primeiro personagem chamado Humberto que é Surdo e se comunica através da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Durante estes anos de produção o autor Mauricio de Souza criou cerca de oito personagens que representa algum tipo de necessidade de inclusão. Destes, alguns apareceram uma única vez, já outros continuam nas história com mais frequência. Os personagens são: Hamyr (usa muletas), André (autista), Dorinha (deficiente visual), Tati (síndrome de Down), Luca (Cadeirante), Igor e Vitoria (Soro positivos) e Humberto (Surdo):



Estes são os personagens que os leitores da Turma da Mônica estão em contato, os mesmos acabam exercendo uma função muito importante diante da inclusão do sujeito deficiente. Pois a leitura tem esse poder de carregar sentidos e levá-los até o leitor. Assim nos relata Bakhtin (2006, p. 96) que: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Com isso, devemos disponibilizar para o nosso leitor personagens como estes representados nas obras de Mauricio de Souza, que disponibiliza situações também como interações, proporcionando uma projeção através do imaginário para a vida real. Onde no momento da leitura seja possível a identificação com o amiguinho da sala de aula, o vizinho, entre outros, estreitando essa relação da obra com o seu contexto vivencial.

A temática inclusiva nas HQs da Turma da Mônica, podem ser apresentada sutilmente quando o personagem aparece em cena, da mesma forma como outros personagens. Mas podem receber também um enfoque maior quando ocorrem uma edição voltada exclusivamente para a temática. O primeiro caso se torna mais interessante, pois o personagem com deficiência tem função na HQs como outros personagens, demonstrando que sua deficiência não é sinônimo de exclusão de uma convivência social, conduzindo com sutileza o leitor a um pensamento livre de pré-conceitos. Já as edições exclusivas para a temática têm uma abrangência maior e demonstra a necessidade de “vestirmos a camisa” de conhecermos mais o que está sendo feito para o sujeito deficiente em nossa sociedade, chamando possivelmente a atenção até dos leitores adultos.



A capa desta edição voltada apenas para a temática da inclusão, traz estampado em uma grande faixa logo ao centro, tendo um grande destaque a frase “Inclusão social”, primeiramente tem a função de chamar a atenção do leitor, para que desperte o interesse pelo assunto ali exposto. Como também de demonstrar a necessidade que essa temática tem, de ter pessoas que “ludem” e “protestem” por uma sociedade com melhores condições de vida para os deficientes. O autor tem a preocupação de demonstrar a vida de um deficiente e quais são as situações que ele passa em seu dia, desafios, dificuldades, superação, sonhos etc.



Nesta cena mostra que o personagem tem vontade de se superar dentro de suas limitações, desenvolver atividades que requeira um esforço e adaptações em relação as outras crianças, mas como em muitos casos reais, ele é barrado, não por uma limitação, não pela falta de acessibilidade, porém antes de tudo isso, o cuidado excessivo de sua mãe, acaba o limitando, querendo o proteger, impede que ele tenha um desenvolvimento, uma superação na prática de atividades físicas. No site Wiki Turma da Monica, ele descreve as características do personagem Hamyr, como:

Gentil, inteligente, bacana, simpático e comunicativo, Hamyr tem noção dos obstáculos que passa pelo dia-a-dia, mas sabe como ultrapassá-los. Suas dificuldades quase não são percebidas, isto porque ele faz tudo com muita facilidade; mesmo assim, sua Mãe, extremamente preocupada, e sua inquietação para com seu filho dão os aspectos de fragilidade dele, já que ela tem grande receio dele fazer coisas simples, como jogar futebol com o Cebolinha e o Cascão.

É possível que inúmeros “Hamyr” tenham se identificado no momento em que faziam uma leitura despreocupada e se deparam com uma cena que retrata as suas vivências, demonstrando então interações com o outro e com o meio, de maneira que, ele se compreenda e encontre caminhos a qual ele próprio decide tomar, encorajado pela representação de sua realidade em um personagem de HQs.

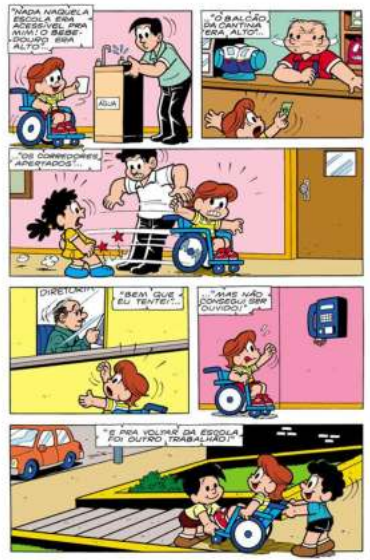
O papel da HQs de transmitir ao leitor diferenças existente em nossa cultura, em nossa sociedade etc. faz com que amplie a visão de mundo destes leitores e crie uma empatia por essas diferenças. Assim enfatiza Hall (2015, p. 11), afirmando que:

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava.

Com isso, é perceptível que com a interação com o sujeito que tenha alguma diferença do restante da sala de aula, mesmo que seja inicialmente através de uma leitura, isso promoverá uma construção do sujeito modificando seu modo de ver as representações existentes do outro. Isso também pode ser aplicado ao trabalhar as diversas diferenças existentes, pois a criança deve ser formada para uma sociedade que é plural em suas representações cultural, religiosa, étnica etc. Assim compreendemos que se for levado até a criança essas pluralidades de representações existentes em nossa sociedade, elas estarão conscientizadas a possibilitar uma sociedade mais justa que lute pelo direito a diferença. Através do uso da leitura, através da cultura pode ser desenvolvido um trabalho de grande relevância. Neste sentido, Bauman (2012, p. 52) relata que: “a Cultura é singularmente humana no sentido de que só o homem entre todas as criaturas vivas, é capaz de desafiar sua realidade e reivindicar um significado mais profundo, a justiça, a liberdade e o bem- seja ele individual ou coletivo”.

De acordo com o autor, através da cultura conseguimos estabelecer uma condição direta com uma temática, onde submergimos os sujeitos em uma leitura por exemplo, que

proporcione a descoberta e a familiarização com uma problemática, a qual poderão ficar a par de possibilidades que conduzam os mesmos a mudanças de atitudes, como também tomadas de atitudes conscientes. Isso podemos observar em um dos HQs da turma da Monica, quando nesta edição é exposto as dificuldades do personagem Luca, onde o mesmo é cadeirante e tem diversas dificuldades de acessibilidade em sua escola:



Neste momento da HQs, é levado até o leitor algumas dificuldades de um cadeirante em inúmeras situações de seu dia-a-dia, e com isso leva a uma reflexão do que deve ser feito para que ocorra mudanças nas estruturas e funcionamento de determinados locais para o acesso autônomo e seguro de deficientes. Uma sociedade que cresce fazendo reflexões como esta, tem grandes chances de promover um futuro sem barreiras em nenhum contexto seja social, familiar etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos através das análises dessas HQs que eles nos levam a compreensão do sujeito deficiente promovendo então a facilidade do processo de inclusão, destes alunos com qualquer tipo de deficiência. Levando os alunos a viajarem nas HQs e com isso projetando a imagem do sujeito com deficiência sem nenhuma noção pejorativa a qual a própria sociedade já impõe. Pois quando os alunos estão em contato com o diferente desde muito cedo, quando tiverem algum contato com algum deficiente seja um novo colega de classe, seja na rua, na igreja etc. não demonstrarão estranhamentos e com isso não agiriam com pré-conceito diante destes sujeitos. Este gênero tem inúmeras contribuições para os teus leitores, desde da prática

da leitura, passando por contribuições gramaticais, compreensão das identidades existentes em nossa sociedade entre outros. Consideramos que o trabalho aqui desenvolvido tem a finalidade de contribuir com mais materiais e discussões na área da inclusão, objetivando a maior divulgação dos sujeitos que lutam por espaço, direitos, qualidade de vida, em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, São Paulo, Hucitec, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de Cultura**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BÍBLIA, A. T. Levítico. In: BÍBLIA, Português. **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Várzea Paulista: Casa Publicadora Paulista, 2012. P. 144.
- EDUCACIONAL. **As HQs No Brasil**. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/reportagens/gibis/brasil.asp>> Acesso em: 24 ago. 2018.
- GALILEU. **As Primeiras Artistas: Pinturas Rupestres Foram Feitas por Mulheres**. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI344484-17770,00-AS+PRIMEIRAS+ARTISTAS+PINTURAS+RUPESTRES+FORAM+FEITAS+POR+MULHERES.html>> Acesso em: 25 ago. 2018.
- GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 64.
- HQ NA ESCOLA. **Afinal, O Que é História Em Quadrinhos?**. HQ NA ESCOLA. Disponível em: <<http://multimidiahq.blogspot.com/2010/01/afinal-o-que-e-historia-em-quadrinhos.html>> Acesso em: 25 ago. 2018.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MUNDO EDUCAÇÃO. **História da História em Quadrinhos**. Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/literatura/historia-historia-quadrinhos.htm>> Acesso em: 25 ago. 2018.
- PINTEREST. **Personagens Deficientes “Turma da Monica”**. Disponível em: <<https://www.pinterest.ca/pin/23292123051414635/>>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- SILVA, Otto Marques. A epopéia ignorada. **A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Centro São Camilo de desenvolvimento em administração da saúde (CEDAS), 1986, p.126.
- SOARES, M.A.L. - **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999
- TURMA DA MONICA WIKI. **Mãe do Hamyr em Mônica 27 (ed. globo), na historinha 'Hamyr, um garoto muito especial'**. PNG. Disponível em: <[http://pt-br.monica.wikia.com/wiki/Arquivo:M%C3%A3e do Hamyr em M%C3%B4nica 27 \(Ed. Globo\), na historinha %27Hamyr, um Garoto Muito Especial%27.png](http://pt-br.monica.wikia.com/wiki/Arquivo:M%C3%A3e_do_Hamyr_em_M%C3%B4nica_27_(Ed._Globo),_na_historinha_%27Hamyr,_um_Garoto_Muito_Especial%27.png)> Acesso em: 27 ago. 2018.
- UOL. **HQs Turma da Monica**. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/acessibilidade/>> Acesso em: 01 set. 2018

A REPRESENTATIVIDADE DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA EM LYGIA BOJUNGA

Maria Lourena de Queiroz
Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN
lourenaqueiroz4@gmail.com

Francisca Thais Pereira Costa
Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN
tatahpedagogia@outlook.com

Iandra Fernandes Pereira Caldas
Professora Ma. da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN
iandrafernandes@hotmail.com

RESUMO

A literatura infantil brasileira foi, durante muito tempo, relegada a simples objeto de transposição da moral e de valores subjugados essenciais para o desenvolvimento infantil. Só depois de algumas mudanças, que custaram um longo período de estagnação, é que pudemos ver a criança, e seus interesses, representados e legitimados mais fidedignamente nesse campo. A essa e outras conquistas está associada a figura de muitos autores, como Monteiro Lobato, e, em especial, a de Lygia Bojunga. Com propósito de aprofundarmos as discussões a esse respeito, objetivamos compreender como a representatividade da criança e seus interesses são colocados nas obras de Lygia Bojunga. Por consequência do exposto, trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, por meio do estudo indutivo. No intuito de construir um arcabouço teórico para as discussões, tomamos como base teórica os estudos de Sandroni (2011), Coelho (2000), Candido (2004), Cademartori (2006) e Zilberman (2005) que nos ajudaram a compreender como o sujeito infantil e seus direitos foram colocados nos livros da autora em questão. Com esse estudo concluímos que o leitor encontra, na escrita de Lygia Bojunga, um ambiente onde a criança é representada como supõe-se que deveria ser, assim como um espaço de profícua reflexão, que possibilita enxergar uma nova perspectiva, a partir do universo ficcional, do ser criança.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Criança. Representatividade.

INTRODUÇÃO

As obras de Lygia Bojunga começam representando as crianças, essencialmente, por meio do antropomorfismo (*Os colegas*, de 1972; e *Angélica*, de 1975) e depois se voltam para a criança representada por ela própria (*A bolsa amarela*, de 1976; *A casa da madrinha*, de 1978; e *Corda bamba*, de 1979), tratam de temas diversos que foram, e muitos ainda são, excluídos das discussões no universo infantil, como é o caso da separação conjugal, da morte, do abuso, das relações de poder, das questões de gênero, etc.

Quanto a isso, podemos perceber que a autora transcende em três pontos muito importantes na literatura infantil, que até então tinham sido insuficientemente explorados: o primeiro diz respeito às temáticas tratadas nas obras destinadas as crianças; o segundo se

insere no campo da representatividade, onde se deixa de ter adultos ou apenas seres antropomorfizados no centro das narrativas e passa-se a ter a criança como foco principal; e o terceiro, uma aglutinação dos dois primeiros, está relacionado a forma como a autora defende os interesses da criança.

Por isso, a partir desse trabalho, objetivamos compreender como a representatividade da criança e seus desejos são colocados nas obras de Lygia Bojunga, de que forma ela supera o domínio do adulto escrevendo para crianças e entra no campo do ser infantil e se torna tão parte dele a ponto de descrevê-lo como alguém que, antes de tudo, sabe o que é ser criança, o que se sente e o que lhe é negado diariamente.

Sendo assim, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, por meio do estudo indutivo de algumas das obras da autora supracitada. Bibliográfica porque se trata de uma pesquisa que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado [...]” (GIL, 2002, p. 41). Qualitativa, já que não visa a mensuração de dados e resultados quantificáveis, pelo contrário, busca uma contribuição qualificativa aos estudos na área. E, por fim, é um estudo indutivo, tendo em vista que parte de premissas (MARCONI; LAKATOS, 2003) passíveis de serem reorganizadas.

Inicialmente fizemos uma retrospectiva da história da autora para, só então, adentrarmos mais afundo na temática desse estudo. Ao final, percebemos que Lygia Bojunga tem um estilo único de representar seu público e escrever seus livros, além de trazer à tona muitas das problemáticas relacionadas as crianças, que são omitidas e excluídas do seu universo. Em síntese, as crianças de seus livros são livres, ou estão em busca de liberdade e de espaço, na criação de um universo de equilíbrio e harmonia entre todos.

A AUTORA-CONCERTO: A MULHER POR TRÁS DA OBRA

Lygia Bojunga Nunes nasceu em Pelotas, no Rio Grande do Sul, em 29 de agosto de 1932. Mudou-se para o Rio de Janeiro com a família quando tinha oito anos de idade, onde já em 1951, aos dezenove anos, começou a trabalhar como atriz na Companhia de Teatro “Os Artistas Unidos”, que viajava pelo Brasil afora. Foi nessas viagens que a escritora presenciou o grande índice de analfabetismo que assolava o nosso país, o que a levou, posteriormente, a fundar e dirigir por cinco anos, juntamente com o seu marido, uma escola rural, chamada “Toca”, para crianças carentes. Lygia casou-se duas vezes e, com o seu segundo marido, mudou-se para a Inglaterra em 1982, vivendo, por muito tempo, alternadamente entre o Brasil e a Inglaterra.

Durante muito tempo Lygia Bojunga atuou no rádio e na televisão, antes de se dedicar a escrita, em 1972, e tornar-se mundialmente conhecida, aclamada e premiada. Dentre as principais premiações da escritora destaca-se o Prêmio Jabuti, recebido em 1973, o prêmio Hans Christian Andersen, recebido em 1982, o Prêmio da literatura Ratternfanger, recebido em 1986, e o prêmio ALMA (Astrid Lindgren Memorial Award) da Princesa Victoria, da Suécia, recebido em 26 de maio de 2004. Em pouco mais de 10 anos, Lygia Bojunga foi a primeira escritora, fora dos Estados Unidos e Europa, a receber um dos mais importantes prêmios internacionais da literatura infanto-juvenil, o prêmio Hans Christian Andersen, sem contar que, no Brasil, a maioria dos seus livros foram premiados, até por mais de uma vez.

Atualmente, a escritora vive no Rio de Janeiro e atua na sua própria editora, a “Casa Lygia Bojunga”, fundada em 2002, onde resgata e publica exclusivamente seus livros, no intuito de ter um maior controle de todas as etapas de produção de seus livros e do caminho que eles percorrem até chegar aos seus leitores. Ela ainda é responsável pela Fundação Cultural Casa Lygia Bojunga, no Rio de Janeiro, onde, desde 2004, desenvolve projetos socioeducativos voltados para o estímulo da leitura para crianças e jovens.

De 1972 para os dias atuais a escritora já escreveu mais de vinte livros: *Os Colegas*, de 1972; *Angélica*, de 1975; *A bolsa amarela*, de 1976; *A Casa da Madrinha*, de 1978; *Corda Bamba*, de 1979; *O Sofá Estampado*, de 1980; *Tchau*, de 1984; *O Meu Amigo Pintor*, de 1987; *Nós Três*, de 1987; *Livro, um Encontro*, de 1988; *Fazendo Ana Paz*, de 1991; *Paisagem*, de 1992; *Seis Vezes Lucas*, de 1995; *O Abraço*, de 1995; *Feito à Mão*, de 1996; *A Cama*, de 1999; *O Rio e Eu*, de 1999; *Retratos de Carolina*, de 2002; *Aula de Inglês*, de 2006; *Sapato de Salto*, de 2006; *Dos Vinte 1*, de 2007; e *Querida*, de 2009.

Suas obras foram traduzidas para mais de 15 idiomas, dentre eles o francês, alemão, espanhol, norueguês, sueco, hebraico, italiano, búlgaro, checo e irlandês, além de serem adaptados e encenados em teatros do Brasil, Alemanha, Bélgica, Suécia e Holanda, como é o caso de *Corda Bamba* (1979) que virou peça e, posteriormente, foi filmado e transformado em filme pela TV sueca, em 1979.

De todas as suas obras, uma das mais conhecidas é *A bolsa amarela* (2007). Esse livro nos mostra o que ela sabe fazer de melhor, que é a transgressão dos limites entre fantasia e realidade, para representar os interesses da criança. Graças a isso, ela é comumente lembrada como sucessora de Monteiro Lobato, justamente por engendrar espaços onde a criança tem a chave, na imaginação ou na realidade, para a resolução de seus conflitos, através da liberdade, da imaginação, da fantasia, do maravilhoso.

A INFÂNCIA AOS OLHOS DE LYGIA: DA REPRESENTATIVIDADE A DEFESA DOS DIREITOS

As obras de Lygia Bojunga trazem diversos temas que são negados cotidianamente as crianças. A transversalidade de conteúdo em suas obras mostra o quanto a escritora toma partido dos problemas e anseios das crianças, além de enriquecer e particularizar suas obras. É o que afirma Pires, pois,

[...] além de diferenciar-se de muitos autores pela forma de escrever, por sua capacidade de unir o real e o fantástico como ferramenta de criação, a autora também se salienta pelo conteúdo de suas obras, pois trata de temas que, apesar de fazerem parte do universo infantil, não são discutidos com as crianças. Por entender que é indispensável ao leitor infantil refletir sobre a vida, a autora aborda, em suas narrativas, problemas reais que fazem parte do processo de crescimento [...] (PIRES, 2013, p. 47-48).

Um desses assuntos é a forma como Lygia Bojunga desenha as mulheres em seus textos. Analisando as suas obras temos, de um lado: Raquel, de *A bolsa Amarela* (2007), que é uma menina que não se aceita como tal porque os papéis que lhe são apresentados como “coisas de menina” não a encantam; Angélica, de *Angélica* (2004), que é uma cegonha que nega sua “tradição” e decide ser independente, construir seu próprio caminho; e a Vó do Vítor, de *O sofá estampado* (2015), que é uma senhora independente que viaja, trabalha e estuda.

Em contraposição, por outro lado, temos papéis opostos: a mulher do Jota, personagem de *Angélica* (2004), que é reprimida pelo marido durante toda a narrativa e só toma partido de si mesma no final, quando resolve ser ela mesmo, inclusive no nome; Mimi das perucas, mulher do Napoleão Gonçalves, personagem de *Angélica* (2004), que é dominada pelo consumismo; e Dalva, a gata de *O sofá estampado* (2015), que é superficial até mesmo nas relações e gasta todo o seu tempo vendo TV.

Há duas representações de mulher: uma ponderada, reflexiva, consciente da sua autonomia e liberdade ou pelo menos em busca disso; e outra reprimida, alienada, irreflexiva e acomoda aos papéis que lhes foram atribuídos. Sandroni (2011) afirma que as questões relativas a igualdade de gênero e os conflitos referentes a isso são tratadas de forma sutil e caricatural pela autora.

A escritora, assim como suas contemporâneas, está estritamente ligada a libertação e empoderamento da mulher, principalmente por meio de suas narrativas. Em *Angélica* (2004), de acordo com Ando e Silva (2007), “[...] há um questionamento dos papéis sociais

tradicionalmente atribuídos ao homem e à mulher” (ANDO; SILVA, 2007, p. 153). Questionamento este que leva ao empoderamento não só da protagonista, Angélica, mas também das pessoas a sua volta, como Porto, Jota e Jandira. Isso porque:

[...] o texto literário feminista consiste, na verdade, em um texto que apresenta um sujeito de enunciação consciente de seu papel social, ou seja, trata-se da consciência que a autora projeta na voz das personagens ou do narrador, revelando uma postura de embate em relação aos aspectos em que a sociedade a cerceia (ANDO; SILVA, 2007, p. 153).

Ao trazer para suas obras temas como estes, Lygia Bojunga não trata apenas das relações homem-mulher e seus papéis no campo da literatura, seus pressupostos e indagações sobre os modelos e papéis femininos vão muito além disso, inserem-se em espaços de rupturas e quebra de valores, pensamentos e imagens do passado e adentram na sociedade e no mundo infantil.

Em seus livros ainda há espaço para questionar e refletir sobre os papéis masculinos desenhados pela escritora: Porto, de *Angélica* (2004), sente-se constrangido em relação a sua masculinidade por não poder pagar um jantar à Angélica e mais afetado fica quando ela sugere pagar, pois para ele o homem é quem faz isso, o que acontece de mesma forma com o pai de Angélica, quando sente que está perdendo o controle da família, especialmente por parte de uma filha mulher, e com Jota, quando a mulher vai se esgueirando da sua dominação por meio do trabalho.

Assim como as personagens femininas contrastantes, há também os masculinos: Afonso, de *A bolsa amarela* (2004), não quer ser galo de terreiro, nem muito menos mandar em galinha alguma, pelo contrário, preza pela autonomia delas; Napoleão Gonçalves, de *Angélica* (2004), depois que a esposa morre, resolve levar a vida de forma mais caseira, cuidando da casa e dos filhos.

Cademartori (2006) afirma que Lygia Bojunga utiliza a própria infância para tratar de temas como esses, que são considerados adultos, e é através disso que ela propicia “[...] ao pequeno leitor a identificação com situações que afetam as personagens infantis e que, por encontrarem eco na vivência da criança que lê, permitem adesão ao mundo ficcional” (CADEMARTORI, 2006, p. 64).

Outra peculiaridade da escrita de Lygia Bojunga é a forma como ela metamorfoseia a criança nos animais. Este recurso, que segundo Zilberman (2005) é muito bem aceito pelas crianças leitoras, aparece em cinco livros da autora. Em *A bolsa amarela* (2007) e *A casa da Madrinha* (2017), Raquel e Alexandre são humanos, mas estão acompanhados de personagens

animais que aparecem como auxiliares; em *Os Colegas* (2014), *Angélica* (2004) e *O sofá estampado* (2015) todos protagonistas são animais.

De acordo com Coelho (2000), os animais são “[i]mportantes presenças no mundo da literatura, [...] continuam sendo uma fonte de sugestões para a invenção de histórias atraentes para crianças e adultos” (COELHO, 2000, p.167-168). Essa atração se dá, principalmente, pelo fato de os animais serem usados de forma a ser possível traçar semelhanças entre seu comportamento e o comportamento humano, algo que vem sendo feito desde as coletâneas de histórias da época medieval.

Inicialmente os animais foram usados na literatura para a instrução moral e religiosa e, com o passar do tempo, tornaram-se parte do folclore, da arte, da literatura, etc., influenciando o simbolismo e a imagística. Diferentemente desses contos, a fábula é voltada para um traço específico do caráter humano, a bondade, a inveja, a compaixão, etc. e seu intento é que o leitor note a semelhança entre o seu comportamento e o do animal, e no que esse comportamento possa resultar (SANDRONI, 2011).

Os animais de Lygia Bojunga não têm a mesma intenção moralista que os contos e as fábulas, não só apresentam semelhanças com o comportamento humano, como representam a criança, mas não de forma a inculcar-lhe valores, e sim com o propósito de mostrar que compreende e sente os mesmos medos, anseios e angústias. São “[...] animais que variam de espécie e de ‘temperamento’ segundo a inspiração da autora e as necessidades das várias narrativas, formando um bestiário que está entre os mais ricos da literatura brasileira contemporânea” (SANDRONI, 2011, p. 162, grifos do autor). Lygia mimetiza alguns comportamentos humanos nos animais, como a vaidade, a autoridade, o consumismo, porém, sempre de forma satírica contestando àquilo que representam, e não de forma moralizante.

Além de serem ferramentas para a crítica do que representam, os animais que Lygia Bojunga cria facilitam

[...] o reconhecimento de situações cotidianas e a criação de espaços imaginários dentro das possibilidades do universo infantil urbano brasileiro contemporâneo. [...] esses bichos trazem a marca do cotidiano, representam questões e atitudes do dia a dia, remetem ao real, têm função exemplar e aguçam a percepção crítica (SANDRONI, 2011, p. 171).

Isso porque é através da arte, da literatura e das demais formas de expressão que nós nos sentimos mais próximos da realidade e podemos compreendê-la de forma mais clara, de modo que aquilo que não entendemos em nosso inconsciente, quando representado pela arte,

pela literatura, se torna mais fácil de adentrar pelo consciente e aguçar nossa percepção sobre a vida, os sentimentos, as pessoas e tudo à nossa volta.

Além do que já foi citado, outro aspecto que é válido ressaltar nas obras de Lygia Bojunga é a posição do adulto com relação a criança, o que retoma a sua posição de defesa dos direitos da criança. Sandroni (2011) reconhece que a autora coloca a questão da autoridade adulta não na perspectiva dos adultos, principalmente homens, que são sempre colocados como chefes, mas pelo olhar da criança, tirando do adulto a detenção de todas as verdades e colocando nas crianças a capacidade de ação, reflexão e empoderamento. Afasta assim, a ideia de que somente a família e a escola são agentes responsáveis pela educação, proteção e controle da criança.

Isso corrobora com os pressupostos de Cademartori (2006), ao afirmar que os livros de Lygia Bojunga “[...] põem a berlinda duas instituições que chamam a si a responsabilidade de ensinar: a escola e a família. Denuncia-as por desrespeitarem a integridade da criança, restringindo a liberdade e a criatividade” (CADEMARTORI, 2006, p. 65).

Além de apadrinhar os interesses e direitos da criança, Lygia Bojunga coloca a arte como ponto de autoconhecimento e espaço para compreender a si mesmo e os outros. É a partir da arte, da música, da dança, da pintura, do teatro, da escrita e da inventividade que as suas personagens se encontram enquanto pessoas, encontram a si mesmo e aos outros, mas sempre acompanhados de grupos, patotas, bandos, turmas, etc. Zilberman (2005), a esse respeito afirma que:

Os dois cães da abertura da história não formam as figuras exclusivas da história. Aos poucos, eles encontram outros animais que, por alguma razão, estão marginalizados ou sentem-se infelizes, vindo a agregar-se ao grupo de amigos, de que nasce um conjunto musical. [...] as personagens [...] estão em busca de lugar na sociedade, que resulta – e essa é a peculiaridade da temática de Lygia – da descoberta artística. *Os Colegas*, [...] são cantores; Angélica, do livro com esse título, faz teatro; Raquel, protagonista de *A Bolsa Amarela*, escreve [...] A arte é, nesses livros, fator importante para a liberação das personagens, escolha que só coaduna com o teor dos livros nos quais os personagens aparecem, já que também eles provam-se inovadores e inconformados com a tradição da literatura infantil (ZILBERMAN, 2005, p. 71)

Nesse mesmo viés da arte como libertação e da retomada dos coletivos, Sandroni (2011) especifica que há nas obras de Lygia Bojunga a valorização do trabalho como forma de realização, trabalho este marginalizado por ser caracterizado como arte, onde “[...] a

criação coletiva que permite a realização de cada um. [...] A arte ao mesmo tempo que é encantamento, magia, é também denunciadora” (SANDRONI, 2011, p. 107).

É por isso que as narrativas de Lygia Bojunga podem ser consideradas introspectivas, à medida que internalizam em suas personagens as várias atribuições do mundo social e do mundo interior da criança. Zilberman alega que “[...] é como se Lygia apontasse ser possível desvendar o universo interior da criança, por esse ter um conteúdo próprio, com imagens e aspirações, impossíveis de serem simplesmente reduzidas a noções de psicologia infantil ou de psicanálise” (ZILBERMAN, 2005, p. 73-74). Além do alto nível de criação, da originalidade, suas obras possibilitam verdadeiros mergulhos na alma, adentrando na essência de ser criança.

Reforçando o que foi dito por Zilberman (2005), temos Amarilha (2009) que fala a respeito da identificação da criança leitora com as personagens:

Através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa. Acrescenta-se à experiência o momento catártico, em que a identificação atinge o grau de elação emocional, concluindo de forma liberadora todo o processo de envolvimento (AMARILHA, 2009, p. 18).

O pequeno leitor ao vivenciar o processo de identificação e vestir-se de sua personagem favorita, confirma que foi tocado pelo texto de alguma forma, seja pela semelhança de contexto, de características, de angústias, medos ou alegrias. Ao identificar-se com uma personagem, a criança entra em sintonia com os sentimentos sociais/psicológicos das personagens, ao mesmo tempo que responde com os seus sentimentos que são representados pela personagem e é nesse momento que a catarse acontece.

A identificação com as obras de Lygia Bojunga e suas personagens acontece, principalmente, pelo fato dela tratar de assuntos e desejos comuns as crianças, isso permite com que ela adentre o universo infantil de forma mais intensa e verdadeira. Zilberman (2005, p. 76) ainda afirma que “[...] o leitor acompanha, pois, o amadurecimento da figura central, os percalços íntimos e, sobretudo as fragilidades [...], fornecendo [...] alternativas de representação que coincidem com seu próprio mundo e atitudes”. Desse modo, a literatura pode vir a contribuir não só para a identificação do leitor com a personagem, mais ainda, contribuir e servir de projeção para a resolução de seus conflitos interiores. É o que ressalta Amarilha (2009):

Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro. Mas, do lado do palco também, ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se projeta no outro e através desse jogo de espelho ganha autonomia e ensaia atitudes e esquemas práticos, necessários à vida adulta (TUTTLE; PAQUETE *apud* AMARILHA, 2009, p. 53).

Ao encarnar a personagem, o leitor sente-se representado pelos anseios que o texto literário representa de tal forma que, a partir do que sente por meio da leitura, encontra alternativas e soluções reais para os seus próprios anseios. A narrativa “[...] proporciona modelos antecipatórios de situações que a criança poderá vir a vivenciar como criança ou como adulto. Ler é, então, participar de um teatro íntimo, ser ator e espectador ao mesmo tempo e não ter outra plateia que não a si mesmo” (AMARILHA, 2009, p. 53).

Isso nos mostra o quanto a literatura pode agregar tanto o prazer de ler, quanto a realização de algumas necessidades básicas do ser humano, como a de sentir representado. Candido (2004), a respeito disso, afirma que “[...] as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo” (CANDIDO, 2004, p. 179).

A literatura infantil, de acordo com Sandroni (2011), a partir da sua linguagem simbólica, faz com que a criança leitora experiencie seus conflitos no plano imaginário, de modo que, a partir desse plano, possa refletir, amadurecer e encontrar respostas para esses conflitos. Isso só acontece porque a literatura, especificamente as obras de Lygia Bojunga, coloca a realidade da criança no plano da fantasia, e a partir da fantasia, trata de problemas comuns à infância e isso permite a adesão total dos seus leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todas essas ferramentas e artimanhas, Lygia Bojunga cria um estilo todo diferente de desenhar suas personagens, representar o seu público, encantar o leitor e escrever seus livros. Suas obras, que trazem como problemática os interesses relacionadas as crianças, conseguem, com os infortúnios de suas personagens, penetrar o mais íntimo espaço da imaginação e compreensão de seus leitores, o que só reafirma a sua destreza mais que especial de contar suas histórias, que não só prende o leitor, mas também o comove, o emociona, encanta e o arrasta para dentro de seus livros.

Em suas obras, a escritora cria espaços de equilíbrio e harmonia, onde não há representações de poder e de papéis fixos, mas há prazer em tudo que é feito, todos têm o direito e a oportunidade de saber e descobrir tudo aquilo que lhes instiga, e tudo gira em torno do bem estar comum, espaços esses construídos sob igualdades entre os homens, mulheres, idosos e, principalmente, crianças.

O leitor encontra, em todo o conjunto de livros de Lygia Bojunga, um ambiente onde a criança é livre e representada como supõe-se que deveria ser. Um local de profícua reflexão e contemplação, que possibilita enxergar uma nova perspectiva, a partir do universo ficcional, do ser criança. Como casa de consertos em pessoa, Lygia Bojunga e seus livros, nos mostram muito mais do que ficção/entretenimento, possibilitam ir além, bem lá na essência do ser criança, na literatura e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ANDO, M. Y.; SILVA, R. M. G. Entre lágrimas e adeuses: a imagem feminina e a formação do leitor em "Tchau" de Lygia Bojunga Nunes. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 11, p. 143-156, Janeiro 2007. ISSN 1982-0836.
- BOJUNGA, L. **A bolsa amarela**. 34 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.
- BOJUNGA, L. **A casa da madrinha**. 20 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2017.
- BOJUNGA, L. **Angélica**. 23 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.
- BOJUNGA, L. **Os colegas**. 52 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014.
- BOJUNGA, L. **O Sofá Estampado**. 32 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2015.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritores**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre azul/ Duas cidades, 2004. Cap. 1, p. 169-191.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: análise, teoria e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- PIRES, F. D. A. R. **A Literatura de Lygia Bojunga Nunes: o real e o fantástico como instrumentos de denúncia dos problemas sociais de crianças e adolescentes**. Porto Alegre: [s.n.], 2013.
- SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga: As renaixões renovadas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

A UTILIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS EM SALA DE AULA: PRÁTICAS DOCENTES ENTRE MALÉVOLAS E MADRASTAS

Renata Brito Costa

Discente do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Mídias na Educação – UERN

hinatabrito@hotmail.com

RESUMO

Os contos de fadas são histórias presentes na vida das crianças desde a sua mais tenra idade e podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos desde a Educação Infantil. Partindo deste entendimento, este artigo tem como objetivo investigar as práticas docentes numa turma de pré-II, numa escola municipal de Umarizal-RN, a fim de analisar como se trabalham os contos de fadas em sala de aula e se contribuem para a formação pessoal da criança. Com teorias baseadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em Azevedo (1999), em Coelho (2005) e outros autores. Para a realização da pesquisa, foram observados 4 (quatro) dias de aulas, na escola mencionada, com registros que tornaram-se um diário de campo. Fazendo uso de uma abordagem qualitativa, procedida indutivamente e à luz das formulações teóricas das discussões empreendidas, na qual a investigação tem algumas considerações importantes sobre nossos resultados. A análise das práticas das professoras observadas evidencia que o uso dos contos de fadas, durante o tempo de observação, é situado em momentos que não despertam interesses nos alunos, consolidando-os com sugestões de atividades em dois tipos: as que não exploram o texto e incitam apenas o óbvio e as que são completamente desconexas com a leitura realizada. Entende-se que o formato das aulas não traz contribuições para a formação da criança em sua personalidade, conduta, compreensão e produção de conhecimento, que são alguns dos aspectos em que se constituem possibilidades com a leitura dos contos.

Palavras-chave: Contos de Fadas. Formação Pessoal. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Em *A Psicanálise dos contos de fadas*, Bettelheim (1978) mostra que os contos de fadas são singulares, são além de uma forma literária, mas uma obra de arte integralmente compreensível para a criança, algo que qualquer outra obra não o pode ser. O autor afirma que o significado mais interno, mais profundo, será diferente para cada indivíduo e também diferente para a própria pessoa, conforme os anos vão passando.

Segundo Kupstas (1993), a contação de histórias no ambiente escolar ocorre há muitos anos e isso ajuda a perceber que vários professores ainda não tiveram conhecimento do quanto essas histórias podem ajudá-los em sua missão como educadores. É com base nesta ideia que a esfera desta pesquisa permeia a contribuição de contos de fadas para o processo de formação da criança durante a Educação Infantil.

Partindo deste ponto, podemos fazer os seguintes questionamentos: Será que, nas escolas, os professores realizam esse momento de contação de histórias de uma forma que

influencia a criança na construção do seu conhecimento e, por conseguinte, no seu processo de desenvolvimento como pessoa? O modo como a escola e os professores trabalham, na Educação infantil, proporcionam interação e oportunidades de criação e imaginação a partir dos contos de fadas?

Deste modo, intentamos discutir teorias que versem sobre as contribuições da literatura, especificamente dos contos de fadas, para o início da formação pessoal da criança; observar e analisar práticas de professoras numa turma de pré-II de uma escola municipal na cidade de Umarizal/RN; compreender se o trabalho com os conto de fadas, na turma observada, contribui para educar e formar na Educação Infantil, considerando esta fase como base para a formação cidadã do aluno.

Por isso, entendemos a importância de trabalhar com contos de fadas através da contação de histórias, tanto para estimular a educação de um possível leitor, como para despertar questões de personalidade, de senso crítico, aguçar a construção de sentidos e, logo, contribuir para o começo de um processo de desenvolvimento pessoal.

O que levou à escolha deste tema é o contato, desde criança, com o ouvir histórias e o gosto pela leitura. Nossa relação com livros, dos mais variados gêneros, tanto na escola como em casa, constituiu-se um costume que, reconhecemos, contribuiu muito para o nosso processo de aprendizado e, obviamente, desenvolvimento. A presença da leitura com ou sem o acompanhamento dos pais, leva-nos hoje a compreender que não foram momentos apenas de distração ou entretenimento, mas um auxílio ao desenvolvimento de habilidades, e ao transporte a outros mundos nos quais a criatividade era usada quando e como quiséssemos.

Para a concretização desse artigo, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, que, conforme Oliveira (2002, p. 117), entre outras coisas, apresenta interpretações, em maior ou menor grau de profundidade, de peculiaridades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Quanto aos procedimentos, o trabalho faz uso de uma pesquisa de campo, pois as observações de sala de aula a constituem desta maneira, fazendo uso do método indutivo. Com relação aos objetivos, nossa pesquisa se caracteriza como descritiva e interpretativa, uma vez que as aulas precisarão ser detalhadas para que possamos investigar se as práticas docentes fazem uso dos contos de fadas de modo que contribua para a educação/formação da criança. Nestas descrições, as análises procedem como forma de explicar ou compreender a maneira como o texto é abordado nas aulas e até que ponto isso influencia o aluno.

Para os fundamentos teóricos dessa pesquisa, pautamo-nos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e em Azevedo (1999), ao tratarmos sobre a

prática da leitura; em Coelho (1991) sobre as modificações, ao longo dos séculos, dos contos de fadas; em Bettelheim (1978) e Coelho (2003) a respeito da contribuição dos contos de fadas para a formação da criança, além de outras referências que discutem sobre os assuntos aqui abordados.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por um diário de campo para registro das observações feitas em uma turma de pré-II, em uma escola municipal de Umarizal-RN, cuja ministração das aulas são feitas por duas professoras sem nível superior. Além das aulas observadas, num total de 4 (quatro) dias, e dos registros feitos, foram coletadas cópias das atividades aplicadas nessas aulas, não apenas como registro, mas porque convém à nossa análise ver se as atividades contemplam algumas possibilidades de trabalho que os contos de fadas oferecem.

CONTOS DE FADAS E FORMAÇÃO DA CRIANÇA: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES

A literatura e formação pessoal: reflexos da (ou na) escola

Muitas são as discussões que têm surgido em torno das contribuições da leitura e da literatura para a formação humana dos sujeitos, uma vez que já é admitido que o contato com o texto traz vários efeitos sobre um leitor. Entretanto, sabemos que a escola é o principal ambiente em que este contato acontece, pois há quem não tenha nenhum contato com leituras em casa. Um dos principais objetivos do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI – é que, com o trabalho que tem como objetivo envolver a leitura, a criança acaba tendo a possibilidade de: participar das mais variadas situações envolvendo a comunicação oral; interessar-se pela leitura de histórias nos mais variados estilos; familiarizar-se com a escrita por meios de livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc. Dessa maneira, é necessário ofertar, ainda na infância, oportunidades de leitura de forma convidativa e prazerosa. É nesse ponto que a literatura desempenha um importante papel, o de favorecer aprendizagens, compreensão de valores, confronto com diferentes ideias, culturas, crenças, opiniões e informações diversas (CANDIDO, 1972).

A tarefa de formar alunos leitores necessita de professores que estejam envolvidos com a literatura desde o início. A literatura infantil é muito importante na formação do pequeno leitor, porque através dela a criança utilizará da imaginação provocada pela

curiosidade, ampliando o conhecimento do mundo, viajando na imaginação e fantasia e conhecendo outras realidades que se confrontam com a sua.

É nesse sentido que Candido (1972) afirma o caráter humanizador da literatura e fala sobre a importância da leitura literária na formação do homem, pois a interação do leitor com o texto pode contribuir de modo diverso para o desenvolvimento de ideias, para repensar questões, para conhecer, reconhecer e muitas outras possibilidades que a leitura pode ofertar.

É na escola que podemos identificar o crescimento do público leitor; porém, é também ela que nos mostra muitas crianças que não têm acesso, uma quantidade enorme de professores que não têm tanto domínio com a prática de contar histórias, da carência de bibliotecas escolares, o quanto ainda estamos distantes de uma situação satisfatória. Enfatiza Azevedo (1999):

Se a escola, no Brasil, tem sido praticamente o único espaço mediador da leitura e da formação de leitores, convém discutir seriamente como ela vem tratando os livros de literatura infantil. Infelizmente, não poucas vezes como sabemos, são utilizados como simulacros os livros didáticos. É preciso ser claro: didatizar, utilizar textos literários com fins meramente utilitários (ensinar a Língua, ilustrar temas científicos, etc.) significa reduzir e descaracterizar a literatura, que assim perde sua essência e deixa de fazer sentido (AZEVEDO, 1999, p. 7).

O uso do texto na escola não tem privilegiado todo o espaço que deve ocupar, tendo em vista que a didatização da literatura a limita e não a permite cumprir seu papel humanizador. Isso significa dizer que a escolarização do texto pode executar o papel exatamente inverso do que a literatura possibilita.

Uma das formas mais famosas de se iniciar a vida de um leitor é a contação de histórias e, dentro destas, o uso dos contos de fadas. Atemporais e lúdicos, os contos de fadas constituem sempre as primeiras histórias ouvidas pela maioria das pessoas em todo o mundo.

A literatura dos contos de fadas

Coelho (1991) explica que não há dúvidas de que as fadas sejam de origem celta, devido a mais antiga citação referente a elas, dita por Pomponius Mela (Geógrafo que viveu no século I), o qual afirmou que, na ilha do Sena, nove virgens dotadas de poder sobrenatural, meio profetisas, viviam sobre o vento e sobre o Atlântico, assumiam diversas encarnações, curavam enfermos e protegiam navegantes. Sendo assim, acrescenta a estudiosa, facilmente se comprova que as primeiras referências às fadas, como personagens ou figuras reais, aparecem

na literatura denominada cortesã-cavaleiresca, surgida na Idade Média, na Bretanha e nas novelas de cavalaria do ciclo arturiano, ambos de origem cético-bretã. Através das fadas foi concedido à mulher um poder que, entre os demais povos, ela estava longe de ter.

Coelho (2003), em seu livro *O Conto de Fadas*, mostra alguns autores como Charles Perrault, Jean de La Fontaine e os irmãos Grimm, que deram suas contribuições de forma bastante significativa para a recriação dos contos de fadas como literatura infantil. Perrault (1628-1703) foi um dos mais importantes escritores de contos de fadas e fábulas porque não só recolheu as narrativas e as escreveu, como também teve a preocupação de apresentá-las como literatura para crianças. Citando os mais conhecidos, temos: “Os contos da mãe ganso”, “O pequeno polegar”, “A bela adormecida”, “O gato de botas”, “A gata Borracheira”, “O barba azul”, “A bela adormecida no bosque”. Jean de La Fontaine, de acordo com Coelho (1991), surgiu na mesma época de Perrault. Dedicou-se ao resgate de antigas historietas moralistas, de cunho popular, as fábulas, tal como apólogo e a parábola, que visam dar lição aos homens. Seus personagens são animais falantes que se comportam como humanos. Nas fábulas, as situações narradas denunciam sempre erros de comportamento, que resultam na exploração do homem pelo homem. Algumas de suas obras são: “O lobo e o Cordeiro”, “O Leão e o Rato”, “A Cigarra e a Formiga”, “A Raposa e as Uvas”, entre outros. Os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm, de acordo com Coelho (2005), eram folcloristas alemães, filólogos, estudiosos da mitologia local e catalogaram dezenas de histórias narradas por cidadãos, boa parte delas também utilizada como leitura para crianças. Eles percorreram a Alemanha registrando as narrativas populares que recolhiam de pessoas humildes, na maioria das vezes analfabetas: camponeses, pastores de ovelhas, barqueiros, músicos, e cantores, ambulantes. Tudo isso nos primeiros anos do século XIX. Eles se empenharam na elaboração de uma obra patriótica, não apenas recuperando e imortalizando os relatos conhecidos por todos nós como contos de fadas, como também iniciando o *Grande Dicionário Alemão*, cujo primeiro volume saiu em 1854.

Os contos de fadas são histórias bastante atuais, porque todas elas são alimentadas de sabedoria prática que não envelhece, fundamentada na natureza humana, nos sentimentos, medos, angústias, esperanças, alegrias e esses aspectos continuam rodeando e mesmo habitando o ser humano, independente do século.

Os contos de fadas e a criança

Diante de tantos aspectos referentes à contribuição da contação de histórias, podemos identificar vários que são abordados nos contos de fadas e é possível observar que existem diversas funções, como proporcionar um momento lúdico, movido de imaginação, possibilitar um mergulho na ficção, estabelecer relações com a realidade, perceber manifestações culturais.

Coelho (2005) afirma que através dos contos de fadas é possível despertar nas crianças o prazer em ouvi-las, e isso é importante para a formação de qualquer ser humano, pois estimula a criatividade, a imaginação, a brincadeira, a leitura, a escrita, a música, o querer ouvir de novo, apontando para o começo de uma formação leitora, já que “O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes [...]” (BRASIL, 1997, p. 40).

O fato de a criança gostar de ouvir histórias é muito importante porque ela constrói dentro de si muitas ideias através de descobertas, de outros lugares, outras épocas, outros modos de vida, costumes e culturas, além de terem a curiosidade respondida, ou mesmo o contrário, questionada, esclarecendo melhor suas próprias dificuldades ou encontrando um caminho para resolvê-las. Os contos de fadas falam de abandonos, de esquecimentos, de quem um dia foi significativo, marcante, falam também de crescimento, de buscas. Eles não falam só de amor, mas também de muitas situações que se vive na realidade e isso incentiva a uma reflexão sobre os desafios que hão de ser enfrentados. Por isso, é muito importante que as crianças saibam que os contos de fadas falam do imaginário, entretanto também tratam de coisas reais.

Através dos contos de fadas, a criança se confronta com muitas características fundamentais no ser humano, isso acontece pelo fato de, nos contos, existirem um dilema existencial tratado de maneira breve e decisiva, permitindo a criança compreender sua essência. Os personagens dos contos são ambivalentes, como o ser humano é na vida real e essa ambivalência que domina os contos de fadas também está presente nas ideias da criança, mesmo que de forma inconsciente (BETTELHEIM, 1978).

Isso nos faz refletir sobre a relação social que a criança mantém fora da escola, principalmente em casa, onde os pais devem incentivar o gosto de ouvir e contar histórias. São através de atitudes simples que os pais podem proporcionar momentos de lazer e de desenvolvimento, auxiliados pelo uso do texto, dos contos e da contação de histórias, assim as crianças podem aprender desde cedo a lidar melhor com seus conflitos.

Para Bettelheim (1978), a agressividade e a desarmonia entre irmãos, mães e pais são vivenciados na fantasia dos contos: o medo da rejeição é trabalhado em “João e Maria”, a rivalidade entre irmãos em “Cinderela”, a separação entre as crianças e os pais em “Rapunzel” e “O Patinho Feio”. Estas são situações cotidianas contemporâneas, embora os contos sejam tão antigos. Sua atemporalidade, característica deste gênero, aponta para uma leitura/contação que possibilita um confronto com a realidade do leitor/ouvinte. É nesse sentido que a literatura infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O comportamento de personagens, a tomada de decisão, os problemas enfrentados e a necessidade de ajuda para a solução de problemas facilita à criança a compreensão de certos valores básicos do convívio social, como o desafio de aprender a viver com as diferenças ou a consciência da necessidade de apoio do próximo.

Com estas considerações, é possível entender que a leitura dos contos de fadas tem muito a oferecer à criança e pode influenciar de diversas maneiras a sua formação pessoal. Como a escola, durante a Educação Infantil, é a mediadora oficial dos processos de leitura na vida do aluno e o uso dos contos de fadas é um fato em praticamente toda esta fase, é necessário que investiguemos este espaço a fim de verificarmos como os contos têm sido trabalhados e se este trabalho contribui para a formação pessoal da criança.

OS CONTOS DE FADAS NA SALA DE AULA: ENTRE PRÁTICAS DOCENTES E (NÃO) CONTRIBUIÇÕES DE LEITURAS

A coleta de dados da pesquisa iniciou no dia 29/03/2016 e se estendeu até 19/04/2016, em uma escola municipal, que aqui chamaremos “Casa de doces”, localizada na cidade de Umarizal/RN, numa turma de pré-II, composta por 16 (dezesesseis) crianças de 5 (cinco) anos e 2 (duas) professoras. A estas demos o nome fictício, neste trabalho, de Malévola e Madrasta, para preservar suas identidades. São jovens, com idade aparente de vinte e cinco anos e sem formação acadêmica, apenas com o Ensino Médio completo. O período de observação foi longo, durante várias semanas, devido ao fato de nem todos os dias as professoras ministrarem aula com a contação de histórias. Para compreendermos os possíveis efeitos da aula com o uso do texto, concentramo-nos em 4 (quatro) crianças, a fim de conseguirmos descrever melhor as implicações da aula, através de seus comportamentos diante dos contos levados e trabalhados.

AULA 01: DESCRIÇÃO E CONSIDERAÇÕES

A primeira aula foi observada no dia 29/03/2016. Teve o seu início às 07:00h e término às 10:30 h. Logo após o momento de acolhida e das músicas de “bom dia”, as professoras passaram para o momento da hora da história. Convidaram todas as 12 (doze) crianças presentes para se sentarem ao chão e formarem um círculo. Duas das crianças em quem nos focamos, João e Maria, se recusaram a ir. Uma das professoras perguntou o motivo, na qual João disse que não queria e Maria apenas ficou calada.

Então foi iniciado o momento da história, “Chapeuzinho Vermelho”. O conto era lido e não havia interação com as crianças ou mesmo perguntas direcionadas a elas. Apenas quando havia gravuras a professora responsável pela narração parava e mostrava para os alunos.

Passado o momento da lida do conto, ainda com as crianças sentadas, as professoras perguntaram o que foi que mais gostaram. Respostas como “o caçador salvando a vovó” foram as mais ouvidas. No mesmo instante pensamos que perguntas mais simples até mais profundas poderiam ter sido proferidas, a fim de que as crianças não somente participassem, mas trouxessem sua compreensão para a aula. Aspectos como estes foram despercebidos pelas professoras, ignorando a perspectiva de interação que o texto literário promove.

Isso se confirma no momento seguinte, quando as docentes passam para o que elas denominam “momento de interação” com atividade impressa. No momento em que começou a aplicação da atividade, que naquele dia foi uma relação entre os personagens e seus objetos, percebemos que não contempla tudo que a história poderia oferecer num momento de contação aos alunos. A atividade não é sobre “Chapeuzinho Vermelho”, mas sobre vários personagens de histórias infantis a que as professoras não fizeram referência durante a aula.

Esta aula e estas atividades desarticuladas não contribuem para a almejada formação de um cidadão. As crianças poderiam ter crescido em interpretação e expressão, questionando comportamento de personagens, a partir de interação e discussões que as professoras poderiam incitar. Contudo, a falta de nexos e mecanização tomou conta da aula e resultou numa não produção de conhecimento.

AULA 02: DESCRIÇÃO E CONSIDERAÇÕES

A segunda aula observada ocorreu no dia 05/04/2016, no mesmo horário da aula anterior, teve o seu início às 07:00 h e término às 10:30 h, com a presença de 14 (quatorze)

crianças. A história contada naquele dia foi “Os Três Porquinhos”. Igualmente a aula anterior, foi apenas lida e quando tinha imagens eram mostradas às crianças. Com o término, foi passada a atividade, que também não tinha conexão alguma com o conto, pois foi trabalhado o número “2”.

A atividade impressa, objetivando trabalhar o número 2, depois da contação de história, beira o absurdo das contradições. Que relações a criança pode estabelecer com a história? Como ela pode se expressar sobre o que sabe? Como ampliar o universo de conhecimento que ela está começando a construir? Como promover interação e discussão? Poderia ser feita uma atividade sobre moradias, quais casas eles já tinham visto, como era a casa deles, se era grande, pequena, quantos moravam. Também poderiam falar sobre a importância de fazer um trabalho bem feito, ter paciência, as consequências da preguiça (como o caso dos dois porquinhos que fizeram suas casas rapidamente e o quanto isso foi desastroso) ou simplesmente instigar um diálogo nos alunos, uma interação em que se expressassem e exibissem suas compreensões a partir do conto.

AULA 03: DESCRIÇÃO E CONSIDERAÇÕES

A terceira aula foi observada no dia 12/04/2016, com o mesmo horário de início e fim das e também com a acolhida e músicas de início de aula de sempre, tendo 11 (onze) crianças presentes. O momento da história foi com “Branca de Neve”, com aquele mesmo esquema de sentarem-se em círculo. Das 11 (onze) crianças, nove foram para o círculo, menos João e Maria, repetindo o mesmo comportamento das aulas passadas. Uma das professoras perguntou se elas já conheciam a história e, quando todas falaram que sim, ela começou a ler, sendo interrompida por um aluno que fez um “perigoso” comentário: “Eu sei a história, não tem pra que ler” (Alice).

Em seguida, foi aplicada uma atividade de pintura, com a imagem da Branca de Neve, colorida por várias crianças com muita pressa. Em um determinado momento, as crianças comentavam que cor deveria ser o vestido, porque tinham visto no livro usado pela professora que o vestido era amarelo e, por isso, não deveria ser de outra cor. As professoras interferiram dizendo que elas estavam livres para escolher a cor que achassem melhor.

A falta de interesse das crianças em ouvir histórias nesta sala de aula foi mais que evidenciada neste dia, uma vez que uma delas disse não ser necessária a leitura. Resistindo à ideia de que os alunos já tinham conhecimento do conto, as docentes, mais uma vez, ignoraram a atitude da criança e realizaram a leitura em voz alta de todas as aulas com

contação de história. A repetição do estilo de aula parece repelir os alunos, tendo em vista que não demonstram nenhum tipo de atração por este momento e, no decorrer das observações, tal qual vem sendo descrito aqui, percebemos que as ministrantes não fazem nada para mudar essa reação negativa das crianças ao momento de contação.

As atividades impressas também são repetidamente desconexas, não estabelecendo nenhum tipo de ligação com o conto e, por conseguinte, não proporcionando aos alunos os momentos de interação e crescimento pessoal. Ao término de uma história, por exemplo, é necessário um diálogo mais aprofundado entre as professoras e os alunos. Perguntar somente se gostaram ou de que gostaram não os ajudará a ver que a conduta de determinado personagem foi a causa para que tal cena se sucedesse e que não devemos reproduzi-la.

AULA 04: DESCRIÇÃO E CONSIDERAÇÕES

A última aula observada aconteceu no dia 19/04/2016, com os mesmos horários, com acolhida e as músicas habituais e 15 (quinze) crianças em sala. A aula teve o começo marcado pelo mesmo momento de sentarem-se em círculo para ouvirem a história, desta vez, a “Cinderela”, sempre com João e Maria se recusando a interagir com as outras, como já citadas anteriormente. Como nos dias anteriores, a história foi apenas lida e com as imagens mostradas aos alunos em determinados momentos.

Ao fim da história, as professoras iniciaram um breve diálogo sobre o que mais os alunos gostaram da história, obtendo respostas do tipo: “quando a fada transformou os ratos e a abóbora”, “o príncipe fica com a Cinderela”, “a Cinderela fica mais bonita que as irmãs”. Como pode ser notado, são respostas curtas e que não teve uma exploração, também ocorrendo o fato das crianças não sentirem-se interessadas em responder, sempre comentando frases pequenas.

Foi passada uma atividade a respeito da letra “c”. Desta vez, as professoras contextualizaram a atividade com o texto, explicando que o mesmo “c” que escrevia a palavra Cinderela escrevia outras que estavam no corpo atividade. A atividade, cujo conteúdo explorava a letra “c”, lembra o uso do texto como pretexto para o trabalho com a gramática. O objetivo de utilização do texto foi a letra “c”? Não que seja estritamente um erro, mas essa atividade poderia ter vindo depois de outras, orais ou escritas, as quais explorassem o conto e suas diversas possibilidades de interação.

As aulas observadas mostraram-se muito invariáveis e circulares, não havendo dinamismo, interação, objetivo, sempre seguindo o mesmo roteiro. Daí nós vemos a

relevância de um curso de formação específica para o desenvolvimento de um trabalho fundamentado e contribuidor, que auxilie verdadeiramente à formação de alunos leitores, cidadãos participativos da sociedade em que se organiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas são textos que além de encantar e estabelecer uma atmosfera de ludicidade podem ser utilizados em diversas práticas. Em sala de aula, especialmente na Educação Infantil, eles constituem as principais leituras realizadas e se constituem como instrumentos que têm possibilidade de auxiliar a formação pessoal de quem escuta/lê a história.

Na análise do diário de campo que construímos através das 4 (quatro) aulas observadas, chegamos à tristes constatações perante a especificidade do trabalho com os contos de fadas na turma de pré-II. As aulas ministradas e as atividades propostas pelas 2 (duas) professoras não tratavam o momento da história como um universo de encantamento, como momento de interação e produção de conhecimento. O formato das aulas, desenhado de monotonia e repetição, assegurava momentos de contação de história desinteressantes e não produtivos, calados e circulares, como se não houvesse progresso de uma aula para outra. Com a pesquisa, compreendemos que a contação de histórias não é somente a abertura de um livro e a leitura de várias palavras, ou o fato de mostrar gravuras às crianças, mas o objetivo é o despertar para a curiosidade, o estímulo à imaginação, o desenvolvimento de seu intelecto e habilidades, porque enquanto a criança se sente entretida e se diverte, os contos de fadas estão favorecendo o seu desenvolvimento. Os contos proporcionam a oportunidade da criança utilizar o seu inconsciente, condição básica e primordial para o profundo conhecimento e significado da vida.

Destarte, esta pesquisa não se encerra aqui. Compreendemos que ela dá margem para outras pesquisas nesta área, para as quais esperamos ter contribuído, despertando reflexões sobre essa temática, que parece já ser repetitiva, mas que resultados como os encontrados apontam para a necessidade de continuarmos estudando sobre isso e para a urgência de bons profissionais, leitores e formadores de leitores e cidadãos.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. **Aspectos Instigantes da Literatura Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte, Editora Dimensão, 1999. Disponível em: www.ricardoazevedo.com.br acessado dia 10/03/2016.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**, 24(9), 1972, p.803-9.
- COELHO, Betty. **Contar Histórias Uma Arte sem Idade**. São Paulo, Ática, 1991.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil Teoria Análise Didática**. 7 ed. São Paulo, Moderna, 2005.
- _____, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas – Símbolos Mitos Arquétipos**. São Paulo, DCL, 2003.
- KUPSTAS, Márcia. et al. **Sete Faces dos Contos de Fadas**. São Paulo, Moderna, 1993. (Coleção Veredas).
- OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGL, TCC, monografias, dissertações e teses; revisão Maria Aparecida Bessana**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.



A VERTENTE PSICOLÓGICA DA PERSONAGEM PAULO HONÓRIO EM “SÃO BERNARDO”, DE GRACILIANO RAMOS

Amanda Mikaelly Nobre de Souza
Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa – UERN/CAMEAM
amandasouza1997@outlook.com

José Juvêncio Neto de Souza
Mestre em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) – UERN/CAMEAM
jjn_zezinho@outlook.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os aspectos psicológicos da personagem protagonista da obra “São Bernardo”, Paulo Honório, de Graciliano Ramos, bem como refletir acerca da maneira como o estado psíquico da personagem influencia nas suas ações no decorrer da obra. Para tanto, utilizamos como embasamento teórico os estudos desenvolvidos por Bosi (2006), Cândido (2004), Lafetá (2004), Ramos (1994; 2002), que apresentam relevantes reflexões acerca da temática proposta neste trabalho. Este trabalho é de natureza qualitativa, visa a compreensão de um fenômeno em estudo, com destaque para uma visão descritiva e interpretativista dos dados. Além disso, é de abordagem indutiva, visto que se parte do geral – leitura obra literária “São Bernardo” –, para o específico – a análise. A escrita deste artigo acontece em razão das atividades teóricas e práticas realizadas durante a disciplina Literatura Brasileira III, do curso Letras Língua Portuguesa, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Dessa forma, é possível dizer que houve uma completa incompreensão das personagens protagonistas, um em relação ao outro, isso porque nem Paulo Honório conseguiu compreender o jeito humano de Madalena enxergar o mundo, e nem ela conseguiu resgatá-lo de sua ignorância, brutalidade e insensibilidade. Ademais, entende-se que as características de Paulo Honório anularam a humanidade de Madalena, bem como seus valores, sua tendência socialista, e sua essência mais forte venceu os valores de Madalena, que enxergava nele diversas injustiças, por se valer de planos e atitudes visivelmente desumanas para alcançar seus objetivos.

Palavras-chave: Graciliano Ramos. Personagem. Paulo Honório. Relações sociais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A perspectiva psicológica de uma personagem, em uma narrativa, é um elemento que liga seus sentimentos ao texto literário. Quando se trata das ações que envolvem a narrativa, logo pensamos no psicológico da(s) personagem(ns), pois existe uma ligação que relaciona os fatos ocorridos na história com a maneira de como são articulados os acontecimentos no enredo.

Nessa perspectiva, este artigo objetiva analisar os aspectos psicológicos da personagem protagonista da obra “São Bernardo”, Paulo Honório, de Graciliano Ramos. Além disso, é finalidade deste estudo refletir acerca da maneira como o estado psíquico da personagem influencia nas suas ações no decorrer da obra. Para alcançar tais objetivos, o

presente artigo encontra-se embasado nas discussões teóricas de Bosi (2006), Cândido (2004) Lafetá (2004), Ramos (1994; 2002), que apresentam relevantes reflexões acerca da temática proposta neste trabalho.

Diante disso, é importante destacar que a motivação para a escrita deste artigo acontece em razão das leituras, discussões teóricas e atividades realizadas durante a disciplina de Literatura Brasileira III, do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Este trabalho é de natureza qualitativa, pois visa a compreensão de um fenômeno em estudo, e nele objetivamos apresentar uma visão descritiva e interpretativista dos dados. Ademais, este trabalho apresenta uma abordagem indutiva, logo que, de início, foi feita uma leitura geral dos teóricos citados juntamente com a obra literária “São Bernardo” para, em seguida, realizar a análise conforme objetivos propostos.

O presente trabalho encontra-se organizado em três partes. A primeira consiste no aporte teórico, conforme levantamento bibliográfico realizado, que sustenta a discussão analítica dos dados. A segunda se refere à própria análise do *corpus* da pesquisa, que é a obra literária “São Bernardo”. E por fim, na terceira parte, tecemos alguns comentários conclusivos, expomos os resultados obtidos e apresentamos suas contribuições.

APORTE TEÓRICO

Literatura e sociedade

Discutir literatura e suas implicações para sociedade significa falar, inicialmente, em direitos humanos, isto é, a literatura enquanto herança política e educacional ao sujeito, que visa evitar a degradação do ser humano, em relação aos seus valores, levando em conta o mundo degradado em que se encontra inserido.

A época em que estamos é profundamente bárbara, o movimento dos direitos humanos solucionaria o problema trazendo a harmonia, a igualdade e a justiça. A luta a favor dos direitos humanos deve ser feita de forma esperançosa, o homem acordou para a realidade, não vê mais a barbárie como sendo algo natural, mas sim como algo reflexivo, que impõe o sentimento de medo e de culpa. Pensemos em direitos humanos como sendo igualdade equitativa para todos independente da classe social. A sociedade está acostumada a ver os direitos humanos como sendo essenciais para uns e alternativos para outros. Nesse sentido, Cândido (2004, p. 170) diz que:

Se as possibilidades existem, a luta ganha maior cabimento e se torna mais esperançosa, apesar de tudo o que o nosso tempo apresenta de negativo. Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra.

O ideal seria a justiça social desenvolver um plano de distribuição igualitária que promovesse oportunidades literárias a todos os seres humanos, pois a leitura pode modificar a estrutura política de um país, além de estimular a criatividade humanizadora. O direito a crença, a opinião, a arte e a literatura são capazes de garantir a integridade espiritual.

A literatura tem dentro da sociedade um conceito bem amplo, pois é qualquer tipo de manifestação social, é a satisfação que acontece de forma criativa, tendo a humanização como sendo um fato fundamental para que haja equilíbrio psíquico nesse processo. Segundo, Cândido (2004, p. 174) “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Ou seja, literatura é toda criação poética, de ficção ou cultural, que vai desde as formas mais fáceis, como as lendas folclóricas, até as mais complexas, como os grandes romances.

A humanização de uma obra literária é a organização da palavra que se comunica com o espírito, em que ocorre o processo de reflexão, do saber, do conhecimento, tornando a mente do leitor aberta para a sociedade, relacionando os direitos humanos com a visão que temos do mundo. O poder de opinar, de criticar determinada obra, é resultado da capacidade que o ser humano tem de interpretar, de diversas formas, uma leitura fazendo análises que podem ser comparadas ao meio social em que vivemos. Sobre isso, Cândido (2004, p. 175) ressalta:

[...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes.

A literatura está intuitivamente associada aos direitos humanos, é tida como uma ferramenta que tem como objetivo focar na igualdade, no acesso disponível para todos. Esse acesso deve estar ligado ao conhecimento do folclore, do provérbio, da canção popular que são as bases literárias que abrem a mente do leitor para uma possível e importante literatura erudita. Portanto, a falta de oportunidades dificulta o acesso à literatura, o que proporciona uma separação de classes sociais, que prejudica a cultura e o pensamento reflexivo de uma sociedade.

Dessa forma, ter a arte e a literatura como direitos indispensáveis na cultura de um povo é fazer justiça e respeitar os direitos humanos de forma igualitária, proporcionando o desenvolvimento e a capacidade crítica de opinar a respeito de um determinado assunto, seja ele cultural político ou social. As desigualdades sociais são um empecilho para que a literatura não se manifeste no meio social, entretanto, o direito a ela provém trazer a igualdade e a justiça para todos.

Aspectos sociais no romance “São Bernardo”, de Graciliano Ramos

Para nós, todas as vezes em que a literatura quer retratar a realidade, avaliando-a, quase sempre se dá em um tom elevado, com destaque para o gênero romance. Isso acontece em “São Bernardo”, de Graciliano Ramos, em que o seu enredo exalta a temática central da degradação do ser humano, frente aos aspectos sociais que o espaço da obra potencializa para construção de um personagem ambicioso, rude, egoísta e desequilibrado.

“São Bernardo”, pertencente ao Modernismo brasileiro, é uma obra que exalta a capacidade ambiciosa do homem conseguir poderes na vida. Narrativa em primeira pessoa, Paulo Honório protagoniza-a, com acontecimentos e fatos que possibilita a construção desse personagem em relação a Madalena, mulher com quem se casa, tem um filho, e a condiciona ao suicídio, por desconfianças, grosserias e desequilíbrio mental.

O Modernismo brasileiro se constitui como um movimento, ou para muitos historiadores como um acontecimento público do século XX, que segundo Bosi (2006), passou a ser reconhecido como um divisor de águas, na qual se fixou com a semana de arte moderna realizada em fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo. Na época, a preocupação dos autores era apresentar uma linguagem diferente, em relação aos movimentos literários anteriores, isto é, adequar novas formas de expressar a cultura brasileira (país auto cultural). De acordo com Lafetá (2004, p. 58) “[...] O modernismo destruiu as barreiras dessa linguagem “oficializada”, acrescentando-lhe a força ampliadora e libertadora do folclore e a literatura popular”. Percebe-se, pois que isso consiste no desejo de liberdade do tradicionalismo, além da tentativa de compreender o Brasil.

No tocante ao enredo da narrativa literária “São Bernardo”, entende-se que esta obra, dividida em 36 capítulos, narra a vida de um homem ambicioso, que, utilizando-se de ações interesseiras, compra a fazenda São Bernardo por uma quantia insignificante. Com tempo, dinheiro e com as injustiças praticadas, Paulo Honório consegue atingir uma gama de relacionamentos que propiciam grandes lucros aos seus negócios.

Pensando em um filho como herdeiro para suas terras, resolve se casar e acaba se interessando por Madalena, que aceita seu pedido de casamento. Com oito dias de casados já acontece a primeira discussão, que ocorre devido os problemas e as injustiças, vistos por Madalena: os trabalhadores da fazenda sofrem nas mãos de Paulo Honório. Tempos depois nasce o filho do casal, e na comemoração dos dois anos de casados Paulo Honório passa a sentir ciúmes da esposa, inicialmente com Nogueira.

As desconfianças continuam a existir, com frequência, e ele passa a desprezar o próprio filho, por não encontrar semelhança à sua face. Os ciúmes o tornam um homem desequilibrado, incontrolável. Passa a mexer nos pertencentes da esposa, e a cobrar dela uma carta que estivera escrevendo para Azevedo Gondim. Por devaneios e pura loucura, Paulo Honório passa a desconfiar dos barulhos noturnos, perde o equilíbrio mental e acusa Madalena de ter um amante.

Tais ações acabam resultando na morte de Madalena, que acaba suicidando-se. Paulo Honório procura se ocupar para não pensar nela, mas acontecimentos e alguns fatores, como o esvaziamento da fazenda, acaba o tornando solitário, e os pensamentos em Madalena se torna cada vez mais fortes. A revolução e crise econômica levam Paulo Honório a decadência, que vê-se, cada vez mais, à procura de Madalena.

O último capítulo da obra é marcado pela crise existencial de Paulo Honório, passa a refletir sobre como seria sua vida sem a ambição, sem os bens materiais que possui, sente-se sozinho, e mesmo na ausência de Madalena, a percebe muito presente em sua vida. Paulo Honório acaba não tendo mais nada em sua vida, apenas a solidão.

O psicológico da personagem Paulo Honório em relação a Madalena

Esta seção dedica-se a análise do *corpus*, conforme o objetivo proposto: analisar os aspectos psicológicos da personagem protagonista da obra “São Bernardo”, Paulo Honório, de Graciliano Ramos. Inicialmente, é apresentado trechos da referida obra, para realização de comentários descritivos e interpretativos acerca da discussão proposta: refletir acerca da maneira como o estado psíquico da personagem influencia nas suas ações no decorrer da obra.

A obra “*São Bernardo*”, de Graciliano Ramos, referente a segunda fase do modernismo, apresenta uma vertente social e psicológica que constituem uma reflexão acerca das relações sociais, isto é, a trajetória de um homem que vive em função da construção de uma riqueza, bem como a estupidez de sua alma.

Lafetá (2002) interpreta os dois primeiros capítulos como a apresentação de uma “divisão do trabalho”, no que concerne o projeto do livro, na qual o narrador elenca funções para as pessoas envolvidas na escrita da sua história. Contudo, seu plano acaba falhando, pois ele não se sente representado com a linguagem a qual sua história estava sendo escrita, revelando logo no início da sua narrativa a sua brutalidade e ignorância: “*O resultado foi um desastre. [...] – Vá para o inferno, Gondim. Você acanhou o troço. Está pernóstico, está safado, está idiota. Há lá ninguém que fale dessa forma!*” (RAMOS, 1994). Nisso observamos a existência de uma reflexão marxista acerca da literatura, de que a mesma não é mercadoria.

Com isso, Paulo Honório acaba tomando a obra para si, e passa a escrever suas próprias lembranças com a narração em 1º pessoa e a presença de uma linguagem enxuta, seca e objetiva, de maneira concisa, procurando dizer muito em poucas palavras, configurando-se como estilo próprio do autor, Graciliano Ramos.

Logo no capítulo 4 é realizada a compra da fazenda, São Bernardo, em que Paulo Honório mostra a correspondência entre desejo e ação, isto é, a vontade de possuir a fazenda, através de meios honestos e desonestos. Para tanto, a personagem protagonista exibe seu caráter ardiloso e negociador, de quem enxerga valor material em tudo e todos, aproveitando-se da fraqueza do jogador Luís Padilha, e comprando a fazenda pela metade do preço.

No capítulo 11, Paulo Honório sente o desejo de ter um herdeiro para suas ricas terras, e com esse propósito resolve procurar uma esposa para se casar. O referido capítulo apresenta o interesse, egoísmo e o machismo da personagem protagonista:

Amanheci um dia pensando em casar. Foi uma ideia que me veio sem que nenhum rabo-de-saia a provocasse. Não me ocupo de amores, devem ter notado, e sempre me pareceu que mulher é um bicho esquisito, difícil de governar.

A que eu conhecia era a Rosa do Marciano, muito ordinária. Havia conhecido também a Germana e outras dessa laia. Por elas eu julgava todas. Não me sentia, pois, inclinado para nenhuma: o que sentia era desejo de preparar um herdeiro para as terras de São Bernardo (RAMOS, 1994).

Nisso, Paulo Honório idealiza uma mulher morena, Marcela (filha do Dr. Magalhães), mas acaba negociando o casamento com Madalena, enxergando nesse contexto mais uma relação de poder por ele estabelecida, conforme menciona Lafetá (2002, p. 204) “[...] parece apossar-se de Madalena”. Não chegam a se apaixonar, embora Madalena, no capítulo 16, o questione sobre isso, “[...] *Mas por que não espera mais um pouco? Para ser franca não sinto*

amor” (RAMOS, 1994), sendo, assim, o casamento apenas mais um negócio favorável a Paulo Honório.

Nesta perspectiva, compreende-se que na mesma velocidade em que acontece o casamento, dar-se-á também a destruição deste, provocado pela oposição entre as duas personalidades, bem como os ciúmes e as desconfianças do personagem protagonista. Desse modo, surge, após oito dias de casados, o primeiro desentendimento entre os cônjuges, causado pela insatisfação de Madalena em relação ao baixo salário pago a seu Ribeiro.

Os capítulos seguintes narram outras brigas do casal, em que a personagem protagonista, Paulo Honório, percebendo não ter domínio e controle de Madalena, passa a ter ciúmes extremamente exagerados da esposa, ofendendo-a ridicularizadamente, que mesmo com a chegada do filho, o propósito do casamento, a situação não consegue ser modificada, uma vez que o filho passa a ser desprezado por Paulo Honório, pois ele não encontrava semelhança à sua face.

Nessa visão, constata-se que o desejo de Paulo Honório para com Madalena era de posse, um elo de poder, que o próprio Lafetá (2002, p. 208) ressalta que ele “[...] a considera apenas como mais uma coisa a ser possuída”. Com um tempo ambos passaram a perceber o oposto que era um em relação ao outro, Madalena apresentava todas as qualidades que contrastava com as de Paulo Honório: humanidade, generosidade, opinião própria, sensibilidade, compaixão, além de não concordar com o tratamento que é dado aos empregados da fazenda.

À medida que o tempo passa, Paulo Honório se revela cada vez mais ciumento, passa a xingar e ofender verbalmente Madalena, além da vontade de batê-la compulsivamente, presente no capítulo 26:

Fui indo sempre de mal a pior. Tive a impressão de que me achava doente, muito doente. Fastio, inquietação constante e raiva. Madalena, Padilha, Dona Glória, que trempe! O meu desejo era pegar Madalena e dar-lhe pancada até no céu da boca. Pancadas em Dona Glória também, que tinha gasto anos trabalhando como cavalo de matuto para criar aquela cobrinha (RAMOS, 1994).

Os ciúmes proporcionaram grande angústia e desespero em Madalena, sendo a principal causa da destruição do casamento, conforme ela mesma coloca no capítulo 31: “*O que estragou tudo foi esse ciúme, Paulo*” (RAMOS, 1994), levando-a cometer o suicídio. Com a morte da esposa, Paulo Honório é acometido com uma grande solidão, marcada pela ausência, pouco a pouco, de vários personagens envolvidos na história.

Nas páginas finais, a obra mostra a prevalência do poder humanizador da literatura, através da reflexão trazida por Paulo Honório acerca da sua vida. A rapidez a qual se dava os acontecimentos, agora é substituída por andamentos mais lentos de uma reflexão problematizadora do “eu” de Paulo Honório (LAFETÁ, 2002). A lembrança de Madalena, o desejo de ser diferente, o sentimento de culpa pela destruição da sua vida e dos outros, presente no capítulo 36: “*O estou é velho. Cinquenta anos pelo São Pedro. Cinquenta anos perdidos, cinquenta anos gastos sem objetivo, a maltratar-me e a maltratar os outros*” (RAMOS, 1994).

Dessa forma, é possível dizer que houve uma completa incompreensão dos personagens protagonistas, um em relação ao outro, isso porque nem Paulo Honório conseguiu compreender o jeito humano de Madalena enxergar o mundo, e nem ela conseguiu resgatar Paulo Honório de sua ignorância, brutalidade e insensibilidade. Com isso, ressaltamos a derrota do personagem protagonista, que se vê, ao final da narrativa, imóvel, incapaz de modificar-se.

Essa percepção permite afirmar que Paulo Honório é uma contradição de Madalena, e dos seus desejos. Um personagem desumano, rude, ambicioso, capitalista, que enxergava na sua mulher mais uma propriedade sua, que lhe daria um herdeiro para tudo que conquistou ao longo da vida. Além disso, Paulo Honório, com seu tradicionalismo, tenta de todas as formas, definitivamente com o suicídio, calar a voz de Madalena, que, na obra, representava uma figura feminina humana, expressiva, cheia de ideais e formações.

Dessa forma, entende-se que as características de Paulo Honório anularam a humanidade de Madalena, bem como seus valores, sua tendência socialista. Isso porque, conforme dito anteriormente, o fazendeiro é o oposto da professora Madalena, e sua essência mais forte venceu os valores de Madalena, que enxergava nele diversas injustiças, pois ele se valia de planos, ações e atitudes visivelmente desumanas para alcançar seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos propostos, constata-se que a degradação de Paulo Honório determina suas ações no decorrer da obra, desde a ambição por terras, riquezas e o desejo em ter um herdeiro, até o ciúme exagerado de Madalena. Além disso, a análise permitiu perceber a presença de um antagonismo entre as duas personagens, e relação aos valores, presentes na figura feminina de Madalena, e os antivalores de Paulo Honório.

Essa percepção se valida na atitude de Madalena, em cometer o suicídio. Incapaz de mudar seu esposo, insatisfeita com suas ações e impossibilitada de continuar a defender seus ideais, opta por tirar a própria vida, de modo a não se submeter as convicções de Paulo Honório.

É válido destacar, ainda, que esta narrativa é marcada pelo protagonismo de uma personagem que escreve a obra com um psíquico desequilibrado, que vive em um mundo arruinado, totalmente degradado, que se aproximou das pessoas por interesses e termina afundado em um monólogo interior, bem como numa crise existencial intensa.

Dessa forma, é possível ressaltar que este trabalho traz significativas contribuições para estudantes, pesquisadores e profissionais, especialmente do curso de Letras, que apresentem interesse por esse campo de estudo, haja vista a aplicabilidade dessa narrativa literária na prática docente.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 40 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4 ed. São Paulo. Rio de Janeiro: Duas cidades, Ouro sobre Azul, 2004.
- LAFETÁ, J. Luiz. **A dimensão da noite**. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2004.
- RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**: posfácio de João Luiz Lafetá. 74 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 60 ed. Rio de Janeiro: Recorde, 1994.

ALFABETIZAÇÃO AOS CINCO ANOS DE IDADE ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL

Krysllyany Days Pereira Leite
Graduanda em Pedagogia/CAMEAM/UERN
krysllyanyleite@gmail.com

Raquel de Oliveira Rodrigues Silva
Graduanda em Pedagogia/CAMEAM/UERN
raquelepedro30@gmail.com

Francisca Janicleide de Oliveira Pereira
Mestranda em Ensino PPGE /CAMEAM/UERN
janitn@hotmail.com

Renata Paiva de Freitas
Mestranda em Ensino PPGE/CAMEAM/UERN
renatapedagoga06@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda uma prática de alfabetização através da literatura infantil em uma turma de educação básica através de um trabalho desenvolvido pela professora E. P, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Serrinha dos Pintos - RN, no ano de 1993. O principal objetivo dessa pesquisa foi analisar o processo de alfabetização de uma turma de cinco anos de idade, buscando entender os desafios e as dificuldades enfrentadas pela professora e os alunos durante o processo de alfabetização. Através do qual podemos identificar e destacar a importante atuação do professor no processo de alfabetização/letramento, como agente mediador possibilitando ao aluno a apropriação da leitura e da escrita. Podemos destacar também os conceitos de letramento e alfabetização, a relação existente entre esses dois processos e, por fim, a relação entre a literatura infantil e os processos de letramento e alfabetização. Assim, recorrer à literatura infantil como recurso pedagógico é dar à criança a capacidade de ampliar o seu nível de letramento e estimulá-la a aprender a ler e a escrever, revestindo a prática pedagógica de ludicidade.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura literária. Educação básica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo procura discutir o processo de alfabetização nos anos iniciais da educação básica, tendo como principal objetivo analisar como ocorreu este processo de alfabetização em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Serrinha dos Pintos - RN, no ano de 1993, através do projeto desenvolvido pela professora E. P.

Procuramos realizar uma abordagem teórica e prática sobre o processo de alfabetização dessas crianças de apenas cinco anos, ou seja, procuramos mostrar como

ocorreu o processo de ensino/aprendizagem destas crianças, buscando identificar os desafios e as dificuldades enfrentadas pela professora e os alunos durante o referido processo.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa científica se define como uma atividade voltada para o esclarecimento de situações-problema ou de novas descobertas, utilizamos do método da entrevista para melhor coleta de dados, visto que esse método não escapa ao planejamento antes mencionado, uma vez que requer um cuidado especial na elaboração, desenvolvimento e aplicação, sem contar que os objetivos propostos devem ser efetivamente delineados, a fim de que se obtenha o resultado pretendido.

Para realização desse processo são apresentadas algumas metodologias que fundamentaram a proposta de estudo no sentido de refletir com precisão o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos.

O desenvolvimento do projeto de alfabetização partiu dos trabalhos com diversos temas que surgiam no decorrer da aula, sendo a prioridade, o desenvolvimento da leitura em sala, assim, a professora apegou-se ao que mais interessava o público alvo, as histórias infantis.

Com poucos recursos disponíveis na época a mesma tinha que se deterem aos recursos que estavam ao seu alcance, o quadro de giz, os livros e muito jogo de cintura para conseguir prender a atenção dos educandos. Ela buscava nas coisas mais simples formas de despertar o interesse dos alunos em relação à leitura e escrita.

A ALFABETIZAÇÃO E SEUS MÉTODOS

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para que o indivíduo seja inserido no mundo social. Como nos afirma Soares (1990)

[...] alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena (SOARES, 1990, p. 44-50).

Haqira Osakabe (1985) afirma ainda que, aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código ou muito menos ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção através do acréscimo de uma nova habilidade. Aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza.

O educador precisa entender verdadeiramente o papel que exerce diante da sociedade, e que precisa instigar os alunos para que tenham interesse em entrar no mundo da escrita e da leitura, para isso, é preciso acompanhamento, propondo situações desafiadoras em contato com matérias ou conteúdos que despertem o interesse no sentido que os levem a investigar e ter prazer ao descobrir novos “códigos” que melhorem o seu desenvolvimento pessoal e social.

Cagliari (2005) diz que, leitura varia e se transforma de acordo com o texto, o momento e a situação na qual se encontra o leitor, pois “não se lê uma poesia como se lê um problema de matemática ou uma narrativa”.

Saviani (1998) enfatiza que, o professor agiria como estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulador e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor.

Vale salientar que uma sala de aula não é um espaço homogêneo, a mesma tem suas diferenças, porém, são nessas diferenças que percebemos a necessidade de se trabalhar com conteúdos diversos. Desse modo, a metodologia normalmente utilizada pelos educadores parte daquilo que é mais simples, passando para o mais complexo. Nos primeiros anos da história da alfabetização no Brasil os professores precisavam descobrir uma maneira simples de como transformar os sons das palavras em sinais, e como dar sons a eles. Os mesmos tinham que saber como decodificar mensagens simples para que pudessem transmitir aos seus espectadores, ou seja, os alunos.

Assim, acredita-se que com o envolvimento dos alunos os mesmos sintam-se parte do processo de ensino-aprendizagem, e tendo a possibilidade de enxergar que a escrita é algo que se constrói.

[...] o aluno deveria ser levado a trabalhar conscientemente com a língua(gem), em função de seus propósitos comunicativos e, para isso, seria preciso que tivesse clareza das possibilidades que as condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos lhes proporcionam. É necessário, portanto, que o aluno tenha consciência das razões que o levam a escolher determinados recursos, em detrimento de outros, a selecionar certa configuração textual e não outra, enfim, a construir o texto de uma forma e não de outra (MATENCIO, 2004, p. 28-29).

As práticas pedagógicas tem tido um avanço significativo nos últimos anos, hoje temos um conhecimento maior sobre a construção e importância do processo histórico-social e as funções da escola sobre o sujeito da aprendizagem, assim, acreditamos que por meio da

alfabetização a criança venha se tornar um ser global, social e simbólico, com perfeito domínio dos símbolos da comunicação humana.

Rego (2006) afirma que, a escola precisa manter um equilíbrio entre os modelos alfabéticos, fonológicos e os que consideram a prática social, haja vista que se o aluno não tiver a apropriação do alfabeto e da formação de sílabas para assim formar palavras e frases ele não terá condições de tornar-se um leitor proficiente e vir a assumir o seu papel enquanto sujeito social atuante.

O que seria correto, na concepção de Ferreiro, seria se interrogar, “através de que tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar” (2000, p. 30).

Portanto, nem só a alfabetização como também o letramento teria como conseguir formar um leitor assíduo ou um produtor de textos, desse modo, é preciso trabalhar tanto a aquisição da língua como os textos dentro do contexto e das práticas pedagógicas exercidas pelo professor em sala de aula.

ANÁLISE DA PRÁTICA

Soares (2000, p. 19) ao referir-se ao termo alfabetizado diz que: “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”.

Seguindo a linha de pensamento desta autora sobre alfabetizar é formar leitores críticos e ativos, a prática da professora E. P tem os seguintes objetivos:

- Proporcionar uma ampliação dos níveis de letramento e o domínio do sistema alfabético-ortográfico de escrita por meio da leitura e análise de textos;
- Desenvolver o desejo de experimentar a arte de criar histórias;
- Proporcionar a aquisição do sistema alfabético-ortográfico de escrita dentro de um contexto significativo.

Fugindo das metodologias tradicionais usadas na fase inicial de alfabetização, às quais consistem na transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, em que a leitura ocorre através de práticas de junção de sílabas simples, memorização de sons e a prática da cópia, tornando assim as aulas desinteressantes e cansativas para os alunos nessa fase inicial de alfabetização. Pensando nisso, a experiência da professora foi desenvolvida de uma forma que exigiu muita paciência, pois os mesmos ainda não estavam na fase pré-silábica, então a

mesma teve que primeiro trabalhar a escrita, para que depois pudesse fazer o que mais a intrigava, que era ao final do ano de 1993 ter uma sala de aula com leitores assíduos.

Para alcançar este objetivo a professora em estudo se apegou a uma “arma” a mais, a literatura infantil, com isso conseguiu despertar o gosto pela leitura e escrita dos alunos, uma experiência que segundo ela serviu como norte para sua carreira profissional. Temos neste contexto alunos que desde cedo foram inseridos no mundo da leitura através de livros, prática eficaz como bem destaca Soares (2000):

[...] a criança que ainda não é alfabetizada, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma letrada (SOARES, 2000, p. 24).

Deste modo a professora utilizava conteúdos e temas que tiveram uma grande relevância para que os objetivos fossem alcançados, trazendo um enriquecimento cultural e linguístico, ao desenvolver o hábito da leitura e a produção de textos, desenvolveu também a formação de leitores críticos e assíduos e não apenas reprodutores do saber.

O tempo para obter sucesso na experiência vivida pela professora foi o mais interessante, a mesma utilizou de métodos já usados por uma colega de profissão mais experiente, quando a mesma a instruiu a dividir o tempo por semana, ou seja, trabalhar apenas duas letras do alfabeto por semana.

A partir dos momentos vivenciados a professora passou a pensar e a agir em função de algumas concepções teóricas, histórias vividas e o prazer em transmitir os seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida.

Os alunos que foram foco dessa experiência, já traziam de suas vidas os poucos conhecimentos adquiridos em casa e uma pequena base que trouxeram da educação infantil, porém, alguns já tinham suas opiniões “formadas”, assim a professora buscava sempre acatar o posicionamento dos alunos para que esses se sentissem como peças fundamentais daquele ambiente de aprendizagem.

Sabemos que cabe a escola, através do professor, proporcionar atividade que favoreçam o desenvolvimento intelectual da criança, assim, o professor tem o papel principal de transmissor de conhecimento para que essa criança possa se desenvolver no meio social, pessoal e intelectual.

Visando esse desenvolvimento a professora trouxe para sua sala de aula atividades que visavam, além do enriquecimento cultural, linguístico, e de desenvolver o hábito da leitura e a produção de textos, a formação de leitores críticos e assíduos.

Os resultados da experiência vivida pela professora a seguem até hoje, apesar de a mesma afirmar que com o passar dos anos adquiriu ainda mais facilidade para alfabetizar, pois atualmente existem mais recursos como também mais pessoas envolvidas nesse processo de alfabetização, porém, o que ficou marcado para ela foi a sua forma de ensinar, e enfatiza que não adianta ser apenas transmissor de conhecimentos, nem tampouco apenas ler historinhas para as crianças se não der oportunidade para que elas se envolvam como mentoras da sua própria história.

Assim, compreender as implicações do processo de alfabetização – letramento significa ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno desde o ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno desde o início de sua escolarização por meio de processo de ensino e aprendizagem, a partir das práticas sociais mediadas pela leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada foi à descrição de uma atividade exercida no ano de 1993, pela Professora E.P, um trabalho executado de forma cautelosa e séria que trouxe resultados positivos, pois ao término do referido ano a turma de 28 crianças, de cinco anos de idade, todos estavam alfabetizados e lendo fluentemente.

A partir dessa análise dos métodos pedagógicos utilizados pela professora, podemos perceber que é possível alfabetizar através da leitura de livros e não só através de palavras ou frases isoladas, como ocorre na maioria de nossas escolas.

De acordo com essa perspectiva de ensino, refletimos sobre a prática que seria realmente enriquecedora nos espaços de educação infantil, uma prática que oportuniza as crianças a serem protagonistas de sua própria aprendizagem e do seu crescimento intelectual e assim colaboradora de uma alfabetização que seja realmente significativa para as crianças dessa faixa-etária.

A educação na fase inicial, que coincide com o período de início da alfabetização, é o alicerce de toda estrutura da educação que se desenvolverá com o passar dos anos e que necessita de uma atenção especial, assim o professor deverá dispor de estratégias de ensino de acordo com as características de seus alunos.

Ferreiro (2000, p. 61) afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (2000, p. 31). O professor não pode, então, se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções; as de um adulto já alfabetizado. Para ser eficaz “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil”.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2005.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas, S.P.: Mercado da Letras, 1994.
- OSAKABE, Haqira. **Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita**. In: REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e letramento em debate. Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em [HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/afsem.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/afsem.pdf) Acesso em: 16 de novembro de 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.
- SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.12, p.44-50, dez.1990.
- SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: L.D.B. trajetória, limites e perspectivas**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico – Crítica**. 10 ed. rev. Campinas, SP: autores associados, 2008.
- ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado aberto. São Paulo, 1985.

AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Francisca Edneide Cesário de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
edneideoliv@hotmail.com

Isabel Haialy Pereira da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
isabelhaialy@hotmail.com

Mônica Alynne de Souza Bernardo
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
monica_alynne@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o ato da “contação de histórias” como um dos aspectos trabalhos na prática de estágio, proporcionada pelo componente curricular Estágio Supervisionado I, da Licenciatura em Pedagogia, do Campus Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia – Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A atuação docente proporcionada pela prática do estágio nos proporcionou uma visão mais abrangente sobre o papel do professor, considerando aspectos como planejamento, metodologias utilizadas e avaliação, como parte do processo de construção do conhecimento, tanto das crianças como do professor, enquanto facilitador da aprendizagem. Ressaltamos a importância do papel da “contação de história” através de autores como Abramovich (1997), Brandão e Rosa (2010). Frente à referida atuação de estágio e através da relação dialética teoria-prática, verificamos que os benefícios da contação de história são inúmeros, sendo assim, qualquer ação no sentido de possibilitar maior consistência nos processos de constituição do conhecimento, favorecendo o amadurecimento intelectual do estudante, é válido e importante.

Palavras-chave: Contação de história. Estágio Supervisionado. Formação docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o ato da “contação de histórias” como um dos aspectos trabalhos na prática de estágio, proporcionada pelo componente curricular Estágio Supervisionado I, da Licenciatura em Pedagogia, do Campus Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia – Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O referido componente curricular busca proporcionar aos graduandos a compreensão da relação do estágio com a pesquisa, por meio da vinculação teórico-prática, bem como, a aquisição de habilidades necessárias para atuarem no contexto da educação infantil

considerando a reflexão, a problematização e a intervenção pautadas em posturas éticas e comprometidas com a prática pedagógica.

O estágio aconteceu na turma “Pré-escola B” da Creche Municipal Severino de Freitas Rêgo, em Pau dos Ferros–RN, entre os meses de agosto e outubro de 2017. A referida turma contemplava a faixa etária de 3 a 5 anos de idade.

A postura adota durante o estágio, considerando os aspectos associados à prática docente como planejamento, procedimentos teórico-metodológicos e avaliação, nos possibilitaram uma maior compreensão sobre a atuação do professor. A contação de histórias foi a ferramenta mais utilizada nesse processo pela forma como a qual detinha a atenção das crianças e possibilitava uma aula mais centrada e construtiva.

A atuação docente proporcionada pela prática do estágio nos proporcionou uma visão mais abrangente sobre o papel do professor, considerando aspectos como planejamento, metodologias utilizadas e avaliação, como parte do processo de construção do conhecimento, tanto das crianças como do professor, enquanto facilitador da aprendizagem.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E SEU PAPEL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Desde o início da humanidade, o homem se depara com a contação de história, sendo está uma importante ferramenta no processo de comunicação. Há tempos esteve presente em diversas culturas, desempenhando papel na aquisição e transmissão do conhecimento, contendo conteúdo e retratando episódios significativos em momentos históricos da humanidade, sendo então uma maneira de preservar e disseminar o patrimônio cultural humano.

Deste modo a contação de história é uma praxe indispensável que possibilita a propagação de conhecimentos e princípios, assim seu exercício torna-se essencial no processo de ensino-aprendizagem. Abramovich (1997) ressalta a importância dessa prática, argumentando que

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias.... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

O ato de contar e ouvir histórias, portanto, incentiva o gosto pela leitura, desperta a imaginação, a oralidade e a criatividade. Assim, por meio de histórias a criança tem a oportunidade de vivenciar novas experiências, de conhecer novos lugares, de sentir diferentes emoções. Nesse sentido, Abramovich (1997) esclarece que

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo de história, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

É relevante adotar dentro do espaço escolar a contação de história como mecanismo que vise enriquecer a prática pedagógica assim como ampliar os conhecimentos e aprendizagens de cada educando. É despertando o encantamento da criança por meio de histórias, estimulando-a a criar, imaginar, sonhar, a questionar que a criança vai se constituindo como futuro leitor, intervindo positivamente no desenvolvimento do educando, proporcionando-o uma aprendizagem mais significativa, pois tal ação contribui em diversos aspectos na aprendizagem escolar como: cognitivo, psicológico, físico e social.

A RODA DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É de extrema relevância que durante o processo de formação da criança, a mesma esteja envolvida com histórias diversas, pois isto favorece o processo da constituição de leitores. A leitura auxilia também no desenvolvimento da personalidade da criança, desencadeando na mesma uma capacidade crítica, proporcionando reflexões sobre suas crenças e valores, como também do meio social ao qual estão inseridas. Durante os anos iniciais da criança, quando a mesma ainda não consegue fazer a leitura do código linguístico, é imprescindível que seja apresentada a ela a contação de histórias, visto que esta instiga a imaginação e criatividade, bem como desperta certas emoções. Consonante com esse pensamento, Abramovich (1997) coloca que

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

É interessante lembrar que um dos objetivos das narrativas é o de estimular as crianças a ouvir, pensar e explorar a imaginação. Uma maneira de implementar a contação de histórias na sala de aula, é a formação da roda de história, pois, como esclarece Brandão e Rosa (2010)

As chamadas rodas de histórias podem, assim, ser uma boa oportunidade para revelar às crianças o que significa ler, contribuindo para a formação de ouvintes-ativos, desde cedo engajados na tarefa de construir sentidos dos textos lidos em voz alta pelo professor (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 71).

Na educação infantil a roda de leitura objetiva explorar os contos de forma diferenciada, a partir do instante que iniciarem uma leitura autônoma, ou seja, estima-se que os educandos se tornem leitores ativos, e isso resultará na apropriação de uma nova forma de interpretação, que são instigadas na roda de história.

A roda de leitura facilita o desenvolvimento da oralização dos educandos, visto que, após ser explorado um conto, todas as crianças são convidadas a realizarem o reconto do mesmo, enfocando as ilustrações expostas, e sempre se voltando para a maneira que o professor exerceu a contação. Nesta também são realizados questionamentos em torno do conto, no qual as crianças podem verbalizar suas impressões, opiniões, destacando os pontos centrais e fazendo relações com situações do meio externo, e isso acarreta no desencadeamento da criticidade dos educandos. Para tanto, Brandão e Rosa (2010) acrescentam que

[...] a importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. Em outras palavras, é preciso que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 70).

Deste modo, a roda de conversa após a contação de história pode ser exercida desde o Ensino Infantil, para que as crianças desenvolvam uma concepção de leitura e a constituição de sentidos. A conversa sobre o conto é considerada uma estratégia utilizada pelo docente para estimular a compreensão.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

É notório que as contações de histórias exercidas na Educação Infantil formam vínculos afetivos entre aquele que fala e quem ouve. Para que o professor possua maior

propriedade sobre assuntos diversos e fundamente suas práticas, é fundamental que o mesmo estabeleça o exercício constante da leitura, para que assim, possa ter mais possibilidades de desenvolvimento e adaptação de ferramentas que o auxiliem em sua prática docente. Segundo Silva (2009)

[...] a pessoa do professor constitui o principal fator para a promoção da leitura, e conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar programas que venham a transformar, para melhor, as atuais práticas voltadas ao ensino de leitura [...] (SILVA, 2009, p. 58).

Por conseguinte, o professor enquanto mediador necessita obter o gosto literário, e uma boa qualificação profissional, na qual, esta inclua uma consistência sobre a leitura de textos literários em todas as modalidades de ensino, onde assim possa alongar as capacidades de seus alunos. A mediação pode se tornar mais eficaz se o docente transparecer espontaneidade no ato da leitura, levando a crer que o mesmo a desenvolve de forma lúcida, expressando sua essência e a tornando mais atrativas às pessoas. Abramovich (1997) ressalta que

Claro que se pode contar qualquer história á crianças: comprida, curta, de muito antigamente ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasmas, realistas, lendas, histórias em forma de poesia ou de prosa... Qualquer uma, desde que ela seja bem conhecida do contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição... O critério de seleção é do narrador [...] (ABRAMOVICH, 1997, p. 20).

A apropriação das leituras contribui com o enriquecimento do docente, tanto no que diz respeito a compreensões de leituras diversas que podem auxiliar suas práticas, como para sua própria formação humana. Nessa perspectiva, sua atuação, principalmente no que cerne à contação de história, pode se tornar mais sólida, mais rica, mais fluida, onde se possa proporcionar momentos prazerosos, encantados, entre outros aspectos benéficos que a história ocasiona.

O professor deve estimular leituras diversificadas, inserindo mecanismos lúdicos como brincadeiras, jogos, músicas, atividade preliminares que possibilitem o engajamento de toda a turma. É fundamental que se busque novas metodologias que visem aguçar as emoções. Nessa

perspectiva, é necessário realizar um bom uso da voz, realizando pausas, criando intervalos, e considerando o tempo imaginário de cada criança, explorando também as ilustrações e o cenário de forma profunda. O educador deve buscar responder às expectativas dos ouvintes ativos.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Durante a execução de nosso estágio pudemos notar a importância deste para nossa formação docente, pois é um espaço que nos possibilita desempenhar uma articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2005) afirmam que

O estágio sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teórico’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricas’. Que ‘na prática’ a teoria é outra (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 6).

A realização deste estágio nos possibilita contribuições para contrapor o contexto real com as análises teóricas praticas durante o curso de graduação. Em 12 de setembro do ano de 2017, iniciamos a regência do Estágio Supervisionado I na Creche Severino de Freitas Rêgo, situada na cidade de Pau dos Ferros – RN, embora as observações tenham iniciado em agosto. Ao longo de nossa regência, realizamos trabalhos essencialmente voltados à contação de histórias, objetivando instigar o imaginário das crianças, e proporcionar um melhor desempenho de suas capacidades cognitivas, além dos aspectos anteriormente citados, que estão presentes na contação de história.

Observamos que os educandos possuíam gosto pela leitura, sejam estas, oralizadas, dramatizadas ou lidas. Era perceptível o quão comportavam e engajavam-se durante a roda de leitura, todos atentos para ouvir e ver a representação da história. Foi notado que as crianças buscavam imitar a história, realizando suas impressões pessoais.

Diante disso, as crianças prezavam ouvir histórias e reconta-las, sempre atentas aos mínimos detalhes das ilustrações, procedendo as entonações das falas de forma adequada a cada personagem abordado. Os educandos constantemente também desejavam interpretar os personagens, dramatizando o relato.

Foi constatada a relevância de se ter tempo suficiente para se trabalhar a leitura em sala de aula, disponibilizando diversos recursos que possam ampliar as leituras. Foi fácil de se

observar que as crianças instituem contato com as histórias de diferentes maneiras, pois, exercem sempre conversas entre ambos, despertando hipóteses perante os acontecimentos e fatos narrados, e a partir das ilustrações criam um novo enredo para a história. Nessa perspectiva, Silva (2009) esclarece que

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas para que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos (SILVA, 2009, p. 28-29).

É importante que o professor esteja instigando minuciosamente a curiosidade do estudante, realizando indagações acerca da história que foi contada, e o levando a manter relações com a realidade a qual o mesmo está inserido. As histórias devem estar sempre acompanhadas do lúdico, pois isto irá proporcionar uma maior apropriação do conhecimento, como destaca Vygotsky (1998),

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (VYGOTSKY, 1998, p. 36).

O planejamento do professor necessita estar voltado para a contação de histórias de forma lúdica, visando propiciar ao aluno um momento atrativo e prazeroso, que possibilite a criança um contato direto com os livros desde os anos iniciais, e, por conseguinte, formalizar a constituição de leitores críticos-reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do até então exposto, pudemos frisar como importante o ato de contar histórias na prática docente do pedagogo, visto que o mesmo propicia um leque de possibilidades e apresenta-se como uma ótima ferramenta de construção de conhecimento. Frente à referida atuação de estágio e através da relação dialética teoria-prática, verificamos que os benefícios da contação de história são inúmeros, sendo assim, qualquer ação no sentido de possibilitar maior consistência nos processos de constituição do conhecimento, favorecendo o amadurecimento intelectual do estudante, é válido e importante.

Nessa perspectiva, ressaltamos as contribuições do Estágio Supervisionado I, principalmente no que diz respeito à compreensão e ampliação da prática docente, tornando

possível reflexões que promovam maior amadurecimento do pensamento frente a atuação do professor. Assim, podemos rever nossas práticas e corrigir rotas, com o intuito de melhor desenvolver à prática docente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997 – (Pensamento e ação no magistério).
- BRANDÃO, A. C. P. ROSA, E. C. S. **A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende**. p. 69-89 *In*: Coleção explorando o ensino leitura: ensino infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).
- PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005.
- SILVA, E. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ÊNFASE NA LEITURA

Edkele Rayane Aires da Silva
Graduanda do Curso de Pedagogia pela UERN
rayaneaires18@hotmail.com

Rebeca da Silva Martins
Graduanda do Curso de Pedagogia pela UERN
rebecamartins984@gmail.com

Antônia Bruna da Silva
Professora do curso de Pedagogia da UERN
brun.silwa@gmail.com

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido com o escopo de identificar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no processo de alfabetização, dando ênfase à leitura. Teoricamente, sustentamo-nos nas reflexões sobre a leitura, isto é, sua importância e as práticas pedagógicas concernentes a ela (COSTA, 2009; CHARTIER, 2007; FREIRE, 2008; FREITAS, 2003; MARTINS, 1984; SOLÉ, 1998). Para tanto, efetuamos uma pesquisa de campo e, em particular, um estudo de caso, tendo em vista que investigamos uma situação específica, as práticas pedagógicas direcionadas à leitura na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do sistema municipal de ensino de São Francisco do Oeste (RN). Isso posto, constatamos que o docente faz uso de práticas bastante proveitosas no sentido de desenvolver a competência leitora dos estudantes, aliadas a diferentes gêneros textuais (fábula, conto, parlenda, cantiga e outros). Além disso, também é de destaque a leitura/interpretação de imagens e o cultivo dessa habilidade nas demais disciplinas, sem restringir o ato de ler à disciplina de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Leitura. Práticas Pedagógicas. Alfabetização. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

É inegável a relevância da leitura para o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, para a formação intelectual e social do indivíduo. Entretanto, a compreensão de que o ato de ler está intrinsecamente relacionado, tão somente, a modalidade escrita da língua acaba por restringir as possibilidades de trabalho em sala de aula, podendo interferir no desempenho dos discentes.

Esta problemática acentua-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, haja vista que o processo de alfabetização é entendido, muitas vezes, como a etapa em que as crianças aprendem a decodificar os signos linguísticos, ou seja, a reconhecer as letras do alfabeto, as sílabas, os vocábulos, etc. O referido processo perpassa sim por esse tipo de aprendizagem,

mas não se esgota nele, envolvendo, ainda, a interpretação de textos escritos, orais e imagéticos, por exemplo.

O nosso intuito é identificar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no processo de alfabetização, dando ênfase à leitura. Logo, efetuamos uma pesquisa de campo e, em particular, um estudo de caso, dirigido a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública situada no município de São Francisco do Oeste-RN. A fim de cumprirmos tal objetivo, assistimos 25h/a e tomamos nota por escrito do que presenciemos neste âmbito – com relação à leitura.

Para tanto, adotamos como aporte teórico as reflexões sobre a leitura, isto é, sua importância e as práticas pedagógicas concernentes a ela (COSTA, 2009; CHARTIER, 2007; FREIRE, 2008; FREITAS, 2003; MARTINS, 1984; SOLÉ, 1998).

É fato que muitos trabalhos acadêmicos abordam a leitura, porque, como evidenciamos anteriormente, é uma preocupação legítima. Porém, acreditamos que se direcionarmos o nosso olhar para os discentes que estão ingressando na escola, essa discussão será mais proveitosa, pois aqueles que estão finalizando a formação escolar já possuem uma leitura de mundo diferente, isto é, seus costumes e habilidades estão bem definidos. Portanto, trabalhamos no sentido de perceber como a leitura vem sendo desenvolvida em sala de aula no período da alfabetização, auxiliando, possivelmente, na constatação das dificuldades enfrentadas e, por conseguinte, na procura por soluções.

Este trabalho está dividido em quatro seções: na primeira e, portanto, introdutória, expomos principalmente o nosso objetivo, a metodologia, o aparato teórico e a motivação para estudarmos essa temática; na segunda, tratamos acerca de algumas questões teóricas, dentre as quais discutimos as práticas pedagógicas concernentes a leitura nos anos iniciais do ensino; na terceira, analisamos os dados coletados a partir da observação das aulas; e, por fim, na quarta, evidenciamos os resultados obtidos por meio dessa análise, esperando contribuir para a área da educação, em especial, para a formação leitora do educando.

2 A LEITURA CENTRADA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é estudada por várias áreas científicas – pedagogia, psicologia, fonoaudiologia –, com enfoques diferenciados. Logo, muitos são os questionamentos envolvendo esse tema, por exemplo, o seu significado, que não pode designar apenas, conforme Soares (2015), a aquisição da linguagem. Entretanto, pedagogicamente falando, é errôneo negar também o sentido próprio do verbo alfabetizar: maneira pela qual o indivíduo

desenvolve sua competência leitora e escritora, definição embasada ainda nas palavras dessa especialista.

Sendo assim, o fato merecedor de destaque concerne ao entendimento que temos sobre ler e escrever, isto é, ele não deve estar restrito, respectivamente, à decodificação e codificação da língua. Em se tratando da leitura, foco de nossa pesquisa, devemos ir ao encontro de uma acepção mais ampla, qual seja, a de leitura do mundo (FREIRE, 2008).

A importância do ato de ler: em três artigos que se completam é o título de um livro em que o autor supracitado remonta, justamente, aspectos de sua infância a fim de discutir como esse ato se consolidou em sua vida. Freire (2008, p. 12), na referida obra, evidencia que:

[...] aquele mundo especial se dava a mim como um mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

O mundo relatado por ele engloba tanto a atmosfera física quanto a emocional, estas construídas a partir do convívio com os seus entes queridos, as quais serviram de base para o ato de ler, instigando seus passos iniciais rumo a proficiência neste quesito. De um modo lúdico, lia a casa, os cômodos, os brinquedos, os abraços, os castigos, os ensinamentos, etc., ratificando que a leitura se apresenta de formas variadas.

Quanto ao ensino da leitura para crianças, especificamente, Solé (1998, p. 52) destaca que “[...] ‘ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar’”, como mencionamos no início deste tópico. Antes de conhecer o código escrito da língua, por exemplo, elas necessitam do apoio de uma pessoa adulta, assim, simplificar a relação com esse código significa auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura, visando a futura emancipação dos alunos.

Entretanto, não podemos subestimar a capacidade dos discentes, pois, antes mesmo de frequentar a escola, eles já apresentam destreza no uso comunicativo da linguagem, o que influencia de forma considerável na aprendizagem da leitura (Cf. SOLÉ, 1998). Basta ver o relato de Freire, citado anteriormente, no qual observamos que a primeira “fase” envolvendo o ato de ler ocorre no seio familiar, porque as crianças são atentas aos seus dizeres e aos dizeres dos outros, desde muito novas.

De fato, o ambiente escolar desempenha a função de formalizar e sistematizar os saberes obtidos previamente em casa, quer a partir de uma leitura realizada pelos outros quer através do contato com desenhos, gravuras, brinquedos, etc., considerando que o ato de ler se dá quando algo é comunicado, ou seja, quando ganha uma significação. Para finalizar a nossa discussão em torno da competência leitora das crianças vejamos as palavras de Solé (1998, p. 55):

[...] qualquer criança de cerca de três anos – e mesmo antes sabe que deve manter erguido o livro que lê/olha; sabe que se começa pela primeira página e que se acaba pela última e que se folheia uma de cada vez; sabe que a escrita segue a direção esquerda/direita e que vai de cima para baixo – pelo menos em nossa cultura –; sabe que o que está escrito tem a ver com o que está desenhado, e se lhe pedirmos – e ela quiser –, poderá nos contar uma história que tem a ver com a gravura. Não terá nenhuma dificuldade em diferenciar o desenho da escrita e afirmará que só esta se lê.

Devido estar em um processo contínuo de aprendizagem, as crianças têm um olhar aguçado para perceber o desconhecido, absorvendo-o e reproduzindo-o. Elas possuem a capacidade de ouvir uma história e recontá-la com riqueza de detalhes. Cabe, assim, deixar de lado essa bagagem, ignorando a sua importância, ou usá-la a favor dos alunos, lembrando que as práticas desenvolvidas pelo professor – as quais serão abordadas no próximo tópico – definirão as competências adquiridas por eles.

2.1 Levando leitura a sala de aula: algumas práticas pedagógicas

De acordo com Chartier (2007, p. 160) é o docente “[...] que conduz a turma, organiza as atividades, ajuda os alunos e julga seus resultados. Isso significa que ele não pode apenas ser aquele que executa um programa, pois o sucesso de seus alunos depende da margem de iniciativa em que ele cria sua maneira de dar aula [...]”. Logo, não estamos tecendo uma crítica ao modelo tradicional de ensino da leitura, mas indo ao encontro das necessidades do alunado, o qual se mostra heterogêneo, com histórias de vida e, portanto, com níveis de aprendizagem diferentes.

Uma questão de extrema relevância a respeito das práticas pedagógicas envolvendo o ato de ler é o trabalho coletivo em detrimento do individual ou vice-versa. Quanto a essa perspectiva grupal Chartier (2007, p. 156-157) salienta que:

[...] [t]odos lêem os mesmos textos, fazem os mesmos exercícios que se tornam a experiência compartilhada do grupo e constitui a sua memória. Pode-se, então, lembrar em sala de aula o que foi feito ‘por todo mundo’, mesmo que nem todos tenham alcançado os objetivos. Os textos lidos em voz alta são compartilhados, e as crianças que têm dificuldade em lê-los sozinhas sabem exatamente o que aconteceu ao herói da história no episódio do dia. Para ser eficaz (e suportável para a maioria dos alunos), essa pedagogia visa a um nível de desempenho médio e supõe idealmente que a turma ‘avança’. Na realidade, os professores percebem os limites dessa ficção e não sabem o que fazer com as crianças que ‘perdem o pé’ [...].

Aqui, dois aspectos merecem ser discutidos, o primeiro concerne à prática que deve ou deveria servir a todos da turma, indiscriminadamente; e o segundo diz respeito à prática da leitura em voz alta. O autor supracitado faz uma ressalva àquelas atividades desenvolvidas com o propósito de abarcar todos os “problemas” enfrentados pelos discentes no ato de ler, compreendendo-as como uma “ficção”, que funcionam no nível do ideal, mas não do real. Seria, então, um equívoco propor as mesmas tarefas, já que eles estão em etapas distintas do processo de aprendizagem? Esta é uma pergunta que debateremos mais adiante, todavia como nos explica Chartier (2007), tarefas de caráter hierarquizado podem, em algum momento, desqualificar e/ou excluir determinados alunos.

No tocante à leitura em voz alta o problema não consiste em fazê-la, entretanto no modo como é conduzida, a saber: cada educando lê apenas um fragmento do texto em alternância com o colega. Isto porque nem todos se sentem à vontade na hora de realizar essa leitura para a turma, principalmente, se possuem alguma espécie de dificuldade; e para os que detêm de uma maior competência leitora, pode se tornar um tormento no sentido ouvir repetidamente aquilo que já foi lido (Cf. CHARTIER, 2007). Logo, quando bem direcionada, a leitura em voz alta pode se caracterizar como uma excelente ferramenta de ensino, à medida que possibilitará ao docente diagnosticar algumas questões positivas e/ou negativas relacionadas, por exemplo, à “[...] compreensão textual, conhecimento do léxico, domínio do código [...]” (*Ibid.*, p. 180), dentre outras.

Sobre as especificidades das crianças, cumpre resgatar, aqui, aquele questionamento efetuado anteriormente a respeito das tarefas de caráter hierarquizado, mobilizando uma discussão complexa, pois, como explica Chartier (2007), a sua utilização no âmbito escolar possui tanto benefícios quanto desvantagens. Se por um lado, o trabalho individualizado, adaptado aos discentes poderia minimizar o “problema” da disparidade existente na velocidade e no modo de aprender entre eles, por outro lado, poderia gerar uma segregação dentro da própria sala de aula, quando o objetivo deveria ser o de dividir experiências e saberes. Nesta perspectiva, Chartier (2007, p. 158) apresenta um caminho possível a seguir:

[...] prever instrumentos que favoreçam um compartilhamento de textos de referências da classe, condição necessária (mas não suficiente) de uma cultura comum que integre os leitores mais fracos (textos lidos pelo professor, parlendas aprendidas de cor); [...] [e] conceber tarefas individuais que os alunos melhores possam fazer sozinhos, liberando o professor para um trabalho mais próximo com os outros.

A referida proposta consiste em fazer uso de textos que as crianças já tenham familiaridade, por exemplo, as parlendas, as canções e os poemas, isso porque estes gêneros estão presentes em seu contexto sociocultural, principalmente os dois primeiros, que são passados de geração a geração através da fala. Ademais, dispõem de características interessantes para o processo de ensino-aprendizagem da leitura: são fáceis de memorização – pois possuem partes repetidas –, tem uma organização rítmica e, em alguns casos, podem ser utilizadas nas brincadeiras infantis.

Este não é um único método que abarca o trabalho com a leitura, sendo necessário, ainda, uma intermediação no que diz respeito às maneiras variadas dos alunos se descobrirem no ato de ler. Martins (1984, p. 34) afirma que esse ato trata-se “[...] de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá [...] a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias”. Em relação às imagens, um bom exemplo é a capa de um livro, pois ao selecionarmos uma obra e verificarmos, em alguns casos, a ilustração inicial, já podemos formular uma compreensão acerca do todo, ou seja, do que está sendo explorado nas demais páginas.

Outra prática que poderia ser utilizada pelos educadores é a leitura deleite, exercício que tem como objetivo despertar o gosto e o hábito de ler. Geralmente ela é realizada nas séries iniciais da educação infantil e aborda diferentes gêneros textuais: contos de fadas, lendas, fábulas, histórias em quadrinhos, etc. Tais gêneros normalmente são acompanhados de desenhos que instigam a criatividade e a imaginação dos leitores e ouvintes.

Segundo Costa (2009, p. 97) “[q]uando defendemos a introdução de imagens na educação, estamos pensando no seu potencial emotivo, envolvente e sedutor, naquilo que foge à racionalidade e à precisão da escrita”. Uma obra de arte, um desenho, uma caricatura, uma figura estimula o discente a buscar nos seus traços, cores e formas um sentido, este que pode ser percebido de maneira mais particular e até sentimental, a depender das lembranças daquele que lê. Portanto, é indispensável dar lugar a esse tipo de trabalho em sala de aula ou, no mínimo, refletir sobre a sua relevância e a de outras práticas pedagógicas relacionadas à leitura, muitas delas, exploradas aqui.

3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À LEITURA

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, faz-se pertinente fornecermos algumas informações sobre a coleta de dados, ou seja, sobre o período em que observamos as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no tocante à leitura. Sendo assim, fomos a campo do dia 11 ao dia 15 de junho de 2018, no turno matutino, contabilizando as 25h/a propostas em nossa metodologia. Esses dados obtidos no referido período oportunizaram estabelecer um elo entre a ação docente no âmbito escolar e as teorias sobre o tema em pauta.

Partindo do entendimento de que a leitura não é ou não deveria ser viabilizada apenas nas aulas de Língua Portuguesa (Cf. FREITAS, 2003), discorremos sobre as práticas pedagógicas direcionadas ao ato de ler independente da disciplina em que foram aplicadas. Portanto, verificamos que no começo de todas as aulas observadas, o professor efetuou uma “Leitura Deleite” com o propósito de que os alunos apreciassem diferentes gêneros textuais de maneira prazerosa, sem que fosse atrelada a um exercício para trabalhar determinado assunto. Estes foram alguns exemplos dos textos lidos: “A Lebre e a Raposa” (adaptação da fábula de Esopo), “A Bela e a Fera” (adaptação do conto de Gabrielle-Suzanne Barbot) e “Estava a velha a fiar” (cantiga popular de repetição).

Recordemos que os discentes estão em processo de alfabetização e, naturalmente, não possuem ainda as habilidades necessárias para lerem e interpretarem sozinhos os referidos textos, de modo que o educador promoveu a relação entre sua turma e o código escrito da língua. Por isso, ele exerceu a função de mediador, simplificando o acesso aos elementos que constituem uma obra: a capa, o autor, o conteúdo, o estilo, a forma em que está estruturada, dentre outros. Faz-se pertinente mencionarmos que as crianças se mostraram empolgadas, à medida que foram explorados de maneira lúdica esses elementos, participando ativamente da leitura.

O texto selecionado para introduzir a aula do dia 11 de junho foi a fábula “Maria vai com as outras”, de Sílvia Orthof, apresentada a partir de slides que continham uma narrativa curta e imagens. Em um momento posterior, o professor distribuiu fichas com determinadas letras do alfabeto para a formação de trios, ou seja, os alunos que recebessem a “E”, por exemplo, reuniam-se. Solicitou que abrissem o livro básico de Língua Portuguesa, *Ligados.com: letramento e alfabetização*, de Angélica Prado e Cristina Hülle, na página 65, a fim de explicar uma dinâmica nele sugerida: o primeiro participante – escolhido através da parlenda “UNI, DUNI, TÊ” – fala uma palavra que começa com a letra “A”, o segundo com a “B”, o terceiro com a “C” e, assim, sucessivamente, seguindo a ordem alfabética, que pode

ser consultada a qualquer momento, pois está exposta na parede da sala. Logo, aqueles que não lembrarem de uma palavra iniciada com a letra em jogo ou errarem a referida ordem saem da brincadeira, vencendo quem permanecer até o final.

Embasados apenas em uma impressão superficial, poderíamos equivocadamente inferir que essa prática pedagógica apresenta traços de um ensino formalista, haja vista o tratamento orientado para a assimilação das letras e sua sequência no alfabeto. Todavia, os teóricos abordados em nossa pesquisa, dentre eles Martins (1984), não veem um problema se for associado ao referido trabalho outros que contemplem a leitura e a reflexão de textos orais/escritos, aos quais os educandos estejam mais familiarizados ou demonstrem um maior interesse – questão que discutiremos adiante. Além disso, a maneira como foi estudado o alfabeto favoreceu não só a sua apropriação por parte das crianças, mas também a identificação da letra inicial de determinados vocábulos, a interação com os colegas, o raciocínio lógico, o espírito esportivo e o divertimento.

Já no que diz respeito às aulas assistidas no dia 12 de junho, verificamos dois aspectos que coincidem com o debate estabelecido em nossa fundamentação teórica. Porém, antes de apresentá-los, relatemos a prática do professor voltada à leitura. Ele, como de costume, contou uma história para a classe – “A Bela e a Fera” – e, logo após, questionou quais os animais preferidos dos estudantes, bem como se tinham algum bicho de estimação, as respostas geraram uma boa conversa.

Pedi, ainda, que localizassem a página 40 do livro didático de Português, com o propósito de que efetuassem uma leitura silenciosa da parlenda “Papagaio leva carta?” e, só depois, ele a leria para todos. Ademais, fez algumas perguntas a fim de que buscassem entender o referido texto, tais como: “Vocês já conhecem a parlenda? Se sim, os versos são iguais ou diferentes?”, “Sobre qual animal trata a parlenda?” e “O que ela fala?”. Conforme o docente realizava essas indagações, explicava de modo simples as rimas e os versos, apresentando também algumas características próprias do gênero. E para concluir a aula propôs a resolução da atividade na página 41 do material citado.

É válido salientar que nessa etapa de formação os alunos apresentam níveis de aprendizagem distintos, assim o educador evidenciou que na leitura silenciosa eles poderiam descobrir letras do alfabeto, ler palavras, frases e, quem conseguisse, todo o texto. Embora a turma fosse muito numerosa, observamos que o respectivo profissional tentou auxiliá-los nessa tarefa, passando de cadeira em cadeira.

Temos, aqui, um dos aspectos que mencionamos anteriormente, qual seja, a conduta que ele deve adotar em relação às especificidades do alunado. Essa questão nos remete às

ideias de Chartier (2007) ao defender que o extremismo é um problema, quer dizer, não se pode utilizar somente uma prática que, teoricamente, serviria a todos de maneira indiscriminada, bem como não se pode desenvolvê-la apenas mediante tais níveis, porque correria o risco de prejudicar uns alunos em detrimento de outros. Entretanto, a nosso ver, o professor buscou mesclar esses tipos de atividades, individual e coletiva, dentro das limitações inerentes a sala de aula.

Posto de uma maneira diferente, o docente deu espaço inicialmente para que os discentes lessem a parlenda de acordo com suas habilidades, procurando compreender e minimizar as dificuldades de forma particular. Além disso, ao efetuar também uma leitura em voz alta para a turma, enfatizando as sílabas e o ritmo do texto, favoreceu a sua interpretação tanto pelos que não conheciam todas as letras do alfabeto quanto pelos que já conseguiam ler frases completas.

Esta prática pedagógica apresentou outro ponto positivo, o uso de um gênero textual que está mais próximo da realidade social e cultural das crianças, na verdade, a parlenda é utilizada, muitas vezes, em brincadeiras infantis. Conforme Chartier (2007) a musicalidade, o sentido despojado e a fácil memorização facilitam o aprendizado dos alunos.

“A Lebre e a Raposa” correspondeu a leitura deleite do dia 13 de junho, todavia o que nos chamou a atenção foi o fato de que o ato de ler esteve presente na disciplina de Geografia, ou melhor, o professor recorreu a uma história em quadrinho, intitulada de “Qual é a letra”, turma do Chico Bento, para introduzir o conteúdo a ser estudado, as dependências da escola. Devido ao texto ser pequeno, ele o expôs através de slides, pedindo para que todos lessem, se possível, as frases presentes nos balões, como também observassem as imagens que o compõem. Em seguida, o educador leu a história em voz alta e questionou: “A princípio qual era o problema do personagem central? Como ele tentou resolvê-lo?”, “O médico diagnosticou que o seu problema não era a visão, mas sim?”, “Por que é importante frequentar a escola?”.

A partir daí ele direcionou o seu trabalho para a visita no espaço escolar, contabilizando e entendendo a relevância de cada dependência. Contudo, não adentraremos neste último quesito, levando em conta que o foco da presente pesquisa é a prática da leitura. Ela, como podemos ver no referido caso, possui um caráter interdisciplinar, pois oferece diferentes tipos de informações, englobando várias áreas do conhecimento, o que certamente ajudou o professor a suscitar o interesse das crianças pela aula. O efeito cômico encontrado na história em quadrinho também teve a sua parcela de contribuição para estimulá-las e, ao

mesmo tempo, promoveu uma reflexão sobre a necessidade de frequentar a escola, deixando-as mais envolvidas na tarefa de observá-la.

Quanto às aulas do dia 14 de junho, o docente não desenvolveu nenhuma prática pedagógica referente à leitura, cabendo-nos apenas registrar o texto narrado para abrir os trabalhos, “Poesias do Nilo”, escrito por Gilles Eduar. Logo, passemos a análise do dia seguinte – 15 de junho –, o qual foi introduzido pela cantiga popular “Estava a velha a fiar” e, posteriormente, pela “História de Amor”, composta somente por ilustrações de Regina Coeli Rennó. Porém, enquanto aquela tinha a função de entreter essa serviu para fundamentar uma série de atividades que visavam a ampliação da competência leitora das crianças.

Tais ilustrações foram exibidas por meio de slides para que os estudantes recontassem a “História de Amor” oral e coletivamente. Quer dizer, à medida que cada uma aparecia na tela, eles deveriam descrevê-las e interpretá-las, atribuindo sentido as formas, as cores, a ligação entre os personagens e os sentimentos nutridos ali. Faz-se pertinente informarmos que o professor instigava as falas dos pequenos ao fazer uso de perguntas, assim, buscavam respondê-las de maneira a construir uma narrativa coerente. Eles, ademais, elaboraram um final para a referida história, pois estava em aberto, dando “asas as suas imaginações”; desenharam-no em folhas sem pauta, para que pudessem expor no mural da sala; e, por fim, deram um novo título a ela.

O primeiro ponto que frisamos, aqui, é o trabalho com a linguagem visual, ou seja, com os recursos multimodais, os quais podem ser valiosos para o processo de alfabetização, pois apresentam várias possibilidades de estudo, de significados. Mediante Hernandez (2000 *apud* FREITAS, 2003), essa se caracteriza como uma estratégia de ensino que não exclui, obviamente, a linguagem verbal das aulas, mas corrobora para desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, talvez, porque as imagens tenham um caráter mais lúdico, subjetivo, como também sejam mais acessíveis a todos, já que desde cedo lemos, *cartoons*, placas, publicidades, etc.

O segundo ponto refere-se ao despertar da criatividade a partir da leitura e, posteriormente, da produção de uma história, de um desfecho e de um outro nome para ela. Os alunos se sentiram autores e, portanto, prestigiados ao darem “voz” as ilustrações, fato que pode ser constatado pelo entusiasmo e engajamento da turma na respectiva tarefa. À vista disso, somos levados a crer que o ato de ler não perpassa tão somente por aquilo que está escrito, englobando, inclusive, os elementos de ordem imagética.

4 CONCLUSÃO

O desenvolvimento dessa pesquisa teve como intuito primordial identificar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no processo de alfabetização, especificamente, no 1º ano do Ensino Fundamental, dando ênfase à leitura. Com esse objetivo em mente, elaboramos um estudo teórico que reflete sobre a leitura, compreendendo, primeiro, a sua relevância para o desenvolvimento sociocultural do indivíduo e, segundo, as práticas pedagógicas referentes a ela. Cumpre lembrar que tal estudo nos propiciou o entendimento de que o ato de ler ultrapassa o código escrito da língua, abarcando as várias possibilidades de se trabalhar imagens.

Sendo assim, observamos que o professor utilizou tanto atividades relacionadas a assimilação das letras do alfabeto quanto atividades direcionadas a multimodalidade, ou seja, práticas pedagógicas que tencionam a leitura/interpretação de textos escritos e de textos imagéticos. E mesmo ao tratar dessas questões teoricamente mais rígidas – ordem alfabética, junção das sílabas e decodificação das palavras – o profissional buscou estratégias para deixá-las atrativas, fazendo uso de dinâmicas e brincadeiras.

Ademais, escolheu textos simples, divertidos e condizentes com a realidade do alunado, por exemplo, parlendas e cantigas. As leituras deleite realizadas diariamente também agregaram no conhecimento de diferentes gêneros textuais, mostrando, inclusive, que o ato de ler é um ato prazeroso.

Não nos esqueçamos de que o educador encontrou sim dificuldades no momento de atender todos os discentes com suas respectivas particularidades, já que, naturalmente, eles estão em níveis distintos de aprendizagem e a turma é bastante numerosa. Entretanto, acreditamos que procurou superá-las, ora aderindo a uma prática voltada ao coletivo ora adotando uma prática direcionada ao individual, passando de cadeira em cadeira para ajudá-los e tirar dúvidas. É válido salientar que a leitura esteve presente em outras disciplinas, não ficando restrita à aula de Língua Portuguesa.

Portanto, essa perquisição foi de grande valia para nós, enquanto graduandos do Curso de Pedagogia e, possivelmente, futuros professores, haja vista que tivemos a oportunidade de presenciar práticas pedagógicas que podem minimizar os problemas atinentes à leitura, seja no âmbito escolar e/ou social, como também os obstáculos próprios da sala de aula, tornando-nos certamente mais capacitados para resolvê-los.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura das imagens. In: ZILBERMAM, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 81-98.
- CHARTIER, Anne-Marie. A leitura e sua aquisição: modelos de ensino, modelos de aprendizagem. Tradução de Ruth Silviano Brandão. In: _____. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 147-184.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREITAS, Alessandra Cardozo de. Lendo imagens e inventando histórias. In: SAMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura: trajetórias de sentidos**. João Pessoa: Ed. da UFPB-PPGED/UFRN, 2003. 231-244.
- MARTINS, Maria Helena Franco. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PRADO, Angélica; HÜLLE, Cristina. **Ligados.com: letramento e alfabetização**. 1º ano do Ensino Fundamental. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

BREVE DISCUSSÃO ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM UMA TURMA DO 6º ANO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RN

Francisca Verônica Pereira Moreira
Graduanda em Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas-UERN. Mestra em Educação-UERN
veronica.pereira2008@hotmail.com

Kely Caroline Santos da Silva
Graduanda em Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas - UERN
kcaroline397@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo fazer uma breve discussão acerca da importância da leitura no processo de aprendizagem em uma turma do 6º ano ensino fundamental de uma escola da rede municipal do RN. A metodologia utilizada consistiu em observações de cinco horas aulas de Língua Portuguesa e aplicação de um questionário contendo oito perguntas dirigidas a professora regente da sala. Para tanto, será utilizado como aporte teórico Leffa (1996), Koch (2015), Curto (2000) e Freire (1989) para debater sobre a leitura, Lima (2007), Pereira (2012), Pimenta e Anastasiou (2010) e Villardi (1999) para a análise dos dados. Os resultados sinalizaram que alguns fatores têm interferido no processo de aprendizagem da leitura pelos alunos, dentre estes: formação em uma área diferente da atuação da professora, o acervo bibliográfico não corresponde a demanda da escola e dos discentes, e a prática de leitura de livros não é constante em sala de aula. Portanto, compreende-se a necessidade de que os profissionais atuem em sua área de formação e do uso de estratégias metodológicas que auxiliem os alunos a superarem suas dificuldades para que de fato a aprendizagem da leitura aconteça de forma eficiente e prazerosa nos diversos aspectos sociais e educacionais.

Palavras-chave: Aprendizagem da leitura. Fatores. Discentes. Professora.

1 INTRODUÇÃO

A leitura se constitui como sendo de suma importância ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em todas as séries, pois é através da mesma que o sujeito poderá aperfeiçoar a escrita, ter acesso aos diversos tipos de informações, ampliar seu vocabulário e, principalmente, ser impulsionado a pensar criticamente sobre os diferentes assuntos abordados no meio social.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é fazer uma breve discussão acerca da importância da leitura no processo de aprendizagem de alunos do ano do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada em uma cidade do interior do Rio Grande do Norte/RN. Assim, de acordo com o objetivo apresentado acima, é alencado a seguinte questão

problematizadora: Quais dificuldades são apontadas ou não pelo professor quanto ao processo da leitura para a aprendizagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental?

Desse modo, compreende-se que os aspectos metodológicos são formados por aspectos teóricos e práticos, e assim, torna-se essencial a análise dos mesmos para que haja a explicação de distintos problemas ou questionamentos vivenciados no campo educacional ou social. Dessa maneira a construção deste estudo foi inicialmente fundamentada em uma pesquisa bibliográfica, seguindo com a aplicação de um questionário contendo oito perguntas e observações nas aulas de Língua Portuguesa que se constituíram como *corpus* a ser analisado nessa discussão.

Quanto à estrutura do trabalho, ele está dividido em quatro partes. Na primeira delas está situada a introdução em que é apresentado o objetivo, questão problematizadora e a estruturação do artigo. Seguindo, discute-se sobre a importância da leitura na constituição do sujeito com base nos estudos de Leffa (1996), Koch (2015), Curto (2000) e Freire (1989). Na terceira parte será feita uma breve discussão a respeito dos dados alcançados a partir do questionário aplicado à professora e das observações realizadas em sala de aula apoiada em Lima (2007), Pereira (2012), Pimenta e Anastasiou (2010) e Villardi (1999). E para finalizar, serão apresentadas algumas considerações acerca dos resultados partindo do objetivo dessa pesquisa.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

Ler é um processo de extrema importância no que se refere a construção da vida de um sujeito. Considerando que essa atividade é uma habilidade desempenhada pelos seres humanos que atuam em sociedade, por meio da leitura os mesmos passam a ter a capacidade de posicionar-se criticamente em seu meio social. O ato de ler vem sendo muito discutido no âmbito escolar, uma vez que fazer leituras, nos permite adquirir diversos benefícios, como aprimorar nossa comunicação, despertar nossa criatividade e muitas outras coisas que constituem nosso desenvolvimento enquanto sujeitos históricos e sociais.

A partir dessa reflexão, é possível questionar: o que se entende por leitura? Diversas respostas poderiam vir à mente quando se pensa o que significa ler, interpretar, compreender, decodificar signos, símbolos, letras, palavras, o mundo. Assim, para compreender melhor essa questão, Leffa (1996, p. 9) coloca que “Ler, para alguns autores, é extrair o significado do texto. Para outros é atribuir um significado”.

Compreende-se que a leitura pode ser encarada de diferentes formas, mas o que a torna proficiente é a interpretação e a compreensão, no que diz respeito aos sentidos possíveis de serem atribuídos. Assim, a leitura se constitui como “o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra” (KOCH, 2015, p. 12).

Não basta apenas ler um conjunto de letras. É necessária uma leitura de qualidade que proporcione momentos únicos para que o leitor examine o texto detalhadamente, identifique as ideias e a mensagem passada e interaja. Pensando nisso, a leitura não deve se resumir apenas a ação de dominar os códigos linguísticos enxergando informações explícitas contidas no texto, como formar palavras e separar sílabas, mas é importante atribuir sentidos ao que se lê e relacioná-lo com seu mundo. Então é preciso considerar a concepção que “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH, 2015, p. 11). Dessa forma, para um melhor desenvolvimento de aprendizagem do sujeito esse jogo de interação é essencial.

Freire (1989, p. 9) discorre a respeito da importância da leitura de mundo para o sujeito:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto.

É perceptível que a leitura de mundo produz sujeitos conscientes de seu contexto, ou seja, a leitura é fundamental para a compreensão das experiências vivenciadas no dia a dia como também para o entendimento crítico da realidade em que se está inserido, uma vez que, “a construção crítica do ato ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9).

Com base nas discussões apresentadas, entende-se que a leitura é uma ferramenta de fundamental importância no que diz respeito à aprendizagem do aluno. Por meio desse mecanismo, considerando a materialidade linguística e o processo interativo, o homem cria interpretações e constrói significados da vida tornando-se um sujeito crítico e conhecedor da realidade que o cerca. Assim, nessa perspectiva, no tópico seguinte será apresentada uma

breve discussão sobre o processo de leitura para a aprendizagem dos alunos do 6º ano ensino fundamental.

3 ANÁLISE: BREVE DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS

Diante dos vários instrumentos utilizados nas pesquisas em educação e no campo social, foi selecionado o questionário¹ e observações em sala de aula como ferramentas para auxílio na obtenção de informações que subsidiassem alcançar o objetivo de discutir acerca do processo de leitura para a aprendizagem em uma turma do 6º ano ensino fundamental de uma escola pública localizada em uma cidade do interior do Rio Grande do Norte/RN. A turma escolhida possui cerca de 20 alunos e a faixa etária varia entre 11 e 17 anos, devido haver alguns alunos repetentes.

Sabendo que o processo da leitura para o desenvolvimento da aprendizagem tem sido um dos principais fatores discutidos por diversas áreas de estudos como Pedagogia, Linguística, Psicologia, Psicolinguística e outras, considera-se relevante discutir e compreender essa temática com base nas respostas da professora, por ser ela um dos sujeitos responsáveis em orientar o ensino.

A princípio, o questionário trouxe perguntas que permiti conhecer quem é este profissional que está atuando como facilitador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Por meio das perguntas iniciais foi possível identificar o grau de formação da professora, há quanto tempo lecionava e ministrava aulas para alunos deste ano de escolaridade. Assim, a mesma responde:

Comecei a atuar na Escola em 2000, depois de um concurso que não era voltado para áreas específicas, mas para professores polivalentes. Então, logo no começo meu papel foi substituir os professores, mas depois comecei a ensinar Português, Geografia, História, Artes e Ensino Religioso. Hoje ensino apenas Português, mas sinto que tenho mais afinidade para ensinar História. Desde então, trabalho com os alunos do Ensino Fundamental dessa série e outras (PROFESSORA, OUTUBRO DE 2017).

Observa-se que a professora desde o início de sua atividade pedagógica vem assumindo a responsabilidade de desenvolver seu trabalho em áreas de caráter específico, atuando em séries e disciplinas diversificadas desde que prestou concurso público para

¹ O mesmo foi apresentado a professora por volta das 14:00 horas, a mesma não apresentou nenhum tipo de obstáculo para responder as perguntas, nem se mostrou nervosa.

professor polivalente. Lima (2007) entende que o professor polivalente seja um sujeito capaz de apropriar-se e articular os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento. Outro aspecto relatado pela docente foi a questão de ter mais afinidade com história, o que pode ou (não) comprometer o ensino de Língua Portuguesa.

Prosseguindo, foi feita uma pergunta se a mesma fazia uso dos conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada/complementar na sua prática pedagógica em sala de aula. A professora responde “Utilizo com certeza, principalmente as questões da Didática, mas como não sou formada em Letras, estudo para tentar dar conta”. Percebe-se que a docente não é formada em Letras, mas tem consciência do quanto a didática contribui para o desenvolvimento de ensino em sala de aula, assim, ela busca estudar para garantir que o processo educativo apresente bons resultados. Sobre essa questão, Pimenta e Anastasiou (2010) ressalta que a didática é um componente essencial para a reflexão e a epistemologia da prática, uma vez que, a didática tem uma contribuição fundamental no desenvolvimento das atividades de ensino pelo professor.

No questionamento, sobre a maneira de como os alunos aprendem os conteúdos desenvolvidos em sala, à docente, afirma:

Tento observar eles para encontrar métodos para facilitar o aprendizado. Trabalho várias formas diferentes para eles aprenderem, como trabalhos em grupo, aulas de vídeos, exercícios, tirinhas, entre outras coisas, para facilitar o conhecimento do assunto, como no caso dos verbos. Foi pela repetição de exercícios que eu notei que eles começaram a identificar os verbos e outros assuntos. Quando parte para a gramática eles apresentam muita dificuldade (PROFESSORA, OUTUBRO DE 2017).

A partir do exposto na fala da professora, percebe-se que a maneira como a mesma realiza suas atividades em sala de aula é diversificada, porém, a repetição de exercícios, segundo a docente tem facilitado a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, como no caso dos verbos, pois mesmo com tantas formas de se trabalhar, foram às atividades repetidas que surtiram alguns efeitos.

Freire (1989, p.7) coloca que o professor precisa propiciar um ambiente em que o aluno consiga “compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vinculam linguagem e realidade”, uma vez que, o processo de ensino aprendizagem não deve formar o sujeito apenas para saber ler, escrever e decorar assuntos por meio de atividades mecânicas e repetidas, mas é necessário que o discente

compreenda que tipo de atividade está sendo realizada, para que serve e como este pode utilizar esse conhecimento em sua vivência diária.

Nos últimos questionamentos, a docente ressaltou que a ida à biblioteca é algo pouco praticado, devido ao acervo não corresponder a demanda de alunos. Em relação a sua metodologia ela gosta de utilizar recursos e atividades diferentes. Em algumas situações faz uso de tirinhas, *slides*, jornais e revistas que servem de suporte para se trabalhar colagem e gramática, porém de forma tradicional baseado constantemente no livro. Sobre essa questão Prestes (1996) ressalta:

Esse ensino de gramática, contudo, não deve permanecer na base da regra pela regra, explicada e exercitada com palavras e frases soltas. Não adianta também utilizar textos apenas como pretextos, ou seja, apenas retirando-se deles palavras ou frases e continuando-se com um ensino meramente normativo e classificatório. É preciso atentar para que esse ensino mais sistematizado da gramática seja visto em uso e para o uso, constatando-se sua funcionalidade e procurando-se inseri-lo em situações reais ou que se aproximem o máximo possível dessa realidade (PRESTES, 1996, p. 52).

Assim, o professor precisar está atento a que tipo ensino está sendo desenvolvido para seu aluno e compreender que usar apenas o livro didático nem sempre vai trazer sucesso, mas que o uso de diferentes textos pode contribuir para um melhor desempenho de seus alunos. Outro ponto que merece destaque na fala da professora é que, a leitura de livros também é algo muito raro e que alguns discentes têm dificuldades de dominar a leitura, prestar atenção nas aulas, interagir nas discussões, compreender a gramática e conseqüentemente escrever de acordo com as normas. Para Villardi (1999) a leitura de bons livros criativos, estimulantes, instigantes gera no aluno uma predisposição natural, no que contribui para a construção do leitor. Assim, compreende-se que à ida a biblioteca e o acesso aos diversos livros e tipos de textos podem constituir no aluno a criticidade, além do desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas e psicológicas que estimule o seu aprendizado.

Desse modo, a partir das observações em sala de aula e das respostas dadas pela professora, percebe-se que a dificuldade dos alunos no processo de leitura envolve muitos fatores. Uma das primeiras dificuldades que interferem nesse processo é o pouco contato que os alunos têm com os livros, esse distanciamento pode provocar inúmeros problemas, por exemplo: falta de compreensão, pouca interação, dificuldade em diferenciar a fala da escrita e relacionar os sentidos da gramática no texto.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) enfatizam que:

[...] quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL, 1997, p. 36-37).

Além disso, outro aspecto observado foi a falta de atenção dos alunos em relação a exposição das aulas devido aos barulhos externos e de alguns colegas em sala. No que diz respeito ao quesito atenção Boujon e Quaireau (2000, apud SOUZA, 2001) discute que a atenção é um elemento importante para o processo de memorização. Segundo os autores, perceber, aprender e memorizar são ações dependentes da atenção. Assim, a falta de atenção que os alunos desenvolvem interfere no processo de ensino e conseqüentemente dificulta a aprendizagem da leitura.

Portanto, para finalizar essa discussão, foi possível observar que alguns dos aspectos que estão dificultando ou interferindo no processo de aprendizagem da leitura estão relacionados a formação da professora ser em uma área diferente de sua atuação, ao pouco acesso e contato com livros na biblioteca e a desatenção dos alunos. Estes fatores podem estar contribuindo com a falta de compreensão, interação, dificuldade de diferenciar a fala da escrita e relacionar os sentidos da gramática no texto, como foi ressaltado pela professora. Nesse sentido, entende-se que o incentivo à leitura e as atividades de ensino devem caminhar em conjunto com professores, alunos e todos os que fazem parte do processo de aprendizado.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mediante, essa breve discussão a respeito da importância da leitura no processo ensino-aprendizagem dos sujeitos, observações e análise do questionário aplicado à professora regente de sala, pode-se perceber que os conhecimentos específicos da formação em Língua Portuguesa são primordiais ao profissional que trabalha com o ensino de línguas, uma vez que, pode lhe auxiliar na compreensão de aspectos cognitivos de atenção, memória e no processo de aprendizagem da leitura.

De acordo com as respostas fornecidas pela professora foi possível observar que as dificuldades dos alunos estão relacionadas a aspectos que dizem respeito à gramática e atenção no processo de leitura em sala de aula. Estas dificuldades podem estar sendo geradas pela falta de hábito da leitura dos alunos, tendo em vista que há pouco contato com livros literários na escola, devido ao acervo da biblioteca não ser suficiente para corresponder à demanda dos discentes e a ida a esse ambiente tem sido restrita.

Percebeu-se também, no decorrer da fala da docente que a mesma trabalha com estratégias diversificadas para que seus alunos aprendam os conteúdos trabalhados em sala, dentre estas, estão: trabalhos em grupo, exposição de vídeos, exercícios, tirinhas, entre outras que objetivam facilitar a aprendizagem e a compreensão das atividades aplicadas. Além disso, é interessante pensar que as atividades realizadas coletivamente podem ser potencializadoras para a aprendizagem e interação com os outros colegas, pois aprendemos em relação com os outros sujeitos no contexto social e educacional.

Portanto, observa-se que a inserção de profissionais com formação distinta de sua atuação é um fato recorrente e perceptível na maioria das escolas públicas de nossos municípios, estados e do país, e isso tem se constituído como um dos fatores que pode comprometer a educação de jovens e crianças. Assim, é importante que o profissional, que tem um papel de fundamental no processo ensino-aprendizagem, seja capacitado para tal, e que em sua atividade pedagógica crie estratégias que potencialize e incentive a prática de leitura abrindo caminhos para que os alunos vençam as suas dificuldades e passem a se colocar como sujeitos ativos, autônomos e criativos em seu meio social.

REFERÊNCIAS

- BALIEIRO, Jr; Ari Pedro. **Psicolinguística- Introdução á Linguística**: domínios e fronteiras, v.2/ Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes (org). São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília 144 A Ensino de 1ª à 4ª série, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2007.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. **Estudos sobre Leitura**: Psicolinguística e interfaces. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

- PEREIRA, Vera Wannmacher; GUARESI Ronei. **Estudos sobre leitura:** psicolinguística e interfaces [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 206 p.
- PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto. **Ciências & Letras.** Porto Alegre: FAPA, n. 17, p.189-198, 1996.
- SOUZA, Karine; GUARESI, Ronei. **Leitura e atenção:** um olhar sobre o *input* linguístico sob a perspectiva psicolinguística. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Cícera da Silva Maciel Freire
Professora da Educação Básica Estadual do município de Cajazeiras- PB
cicera-maciel@bol.com.br

Michele da Silva Gomes
Professora da Educação Infantil do CNSL no município de Cajazeiras-PB
Msilvagomes.2013@gmail.com

RESUMO

O ato de contar histórias transforma o sujeito e contribui para a construção do pensamento. O presente trabalho tem a finalidade de despertar o interesse da leitura, e por sua vez apontar as contribuições que promova a construção do conhecimento a partir do sujeito que conta e do que houve no processo de ensino e aprendizagem. A partir desse pressuposto, entende-se que no decorrer desta atividade o sujeito desenvolve competências e habilidades que estimula a leitura crítica num contexto mais amplo, e que este, por sua vez está fundamentado nas ideias de Martins (2007), Freire (2011), Koch (2014), Busatto (2008) entre outros. Logo o papel do contador de histórias é contribuir para o desenvolvimento do sujeito, envolvendo a construção de saberes. Nesse contexto, é relevante relatar que a contação de histórias enriquece o discurso do sujeito aprendente. As inquietações sobre contar histórias, intensifica o modelo de como se ensina e como aprende, desenvolvendo e estimulando a criatividade e criticidade do próprio sujeito.

Palavras-Chave: Contação de histórias. Leitura. Ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o processo de leitura está repleto de desafios e envolvido de muitos processos independentes, como aspectos afetivos, cognitivos e socioculturais. O ato de contar histórias é uma arte milenar, uma das formas e expressões do ser humano, uma maneira específica de compartilhar saberes cultural através das gerações.

Pensar no desenvolvimento do sujeito é pensar a contação de histórias como estratégias de leitura, não só metodológica, mas como unidade social que pretende formar cidadãos críticos e conscientes, levando-os a pensar compreendendo o que ler ou escreve. Desse modo, o ato de ler concerne na transformação do conhecimento que o sujeito tem do mundo e de si mesmo, como aponta MARTINS (2007, p. 36):

Não pretendo chegar a definições, a conceituações definitivas, tampouco apresentar regras ou receitas. O proposito é compreender a leitura, tentando desmistifica-la, por meio de uma abordagem despreziosa mas que permita

avaliar aspectos básicos do processo, dando margem a se conhecer mais propriamente o ato de ler.

A contação de histórias implica na transformação que o sujeito tem de si e do mundo, além de ser uma importante estratégia que desperta o senso crítico do sujeito. Durante muito tempo, a ação de contar histórias tornou-se um hábito comum entre as pessoas e em diversas instituições escolares.

A figura do contador de histórias tem surgido no ambiente educacional, a partir do século XXI. Percorrendo esse contexto de costumes populares, entende-se que é preciso estimular a leitura, que se apresenta como um elemento desafiador.

A contação de histórias dinamiza a compreensão e estimula a imaginação do sujeito, potencializando a linguagem e a própria criatividade. Portanto o objetivo desse trabalho é compreender como a contação de histórias contribui para o desenvolvimento do sujeito a partir da leitura mediante o processo de ensino e aprendizagem.

A compreensão acerca da contação de histórias baseia-se no desenvolvimento da leitura, como estratégia para a construção de saberes. Nesse contexto o presente estudo foi realizado a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfica, descritiva e abordagem qualitativa.

Carlos Gil (2012) assinala que a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de materiais elaborados, constituídos de livros e artigos científicos. Desse modo, ao se referir à pesquisa face ao desenvolvimento do sujeito permite o investigador uma aproximação maior do objeto pesquisado. Logo o autor aponta a pesquisa como descritiva que têm como objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis”.

O estudo provocou uma reflexão sobre a contação de histórias que enriquece o desenvolvimento do sujeito, e que estes confiam os diferentes imaginários que dela depende a leitura. Entretanto, nesse processo discursivo optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativa, a qual dispensa o uso de métodos e técnicas, que venha mensurar qualquer dado coletado.

De forma didática, Richardson (2008) aponta que “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social [...]”.

2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA

A figura do contador de histórias assume um relevante papel no processo de ensino e aprendizagem. Há indícios de que a leitura incita o intelecto do sujeito, proporcionando uma abordagem despreziosa, oportunizando conhecer principalmente o ato de ler.

Percorrendo por todo esse contexto, o contador de histórias deve proporcionar leitura deleite. A partir de reflexões sobre a leitura, além de entreter, aguça o pensamento e a criticidade do sujeito aprendente. Sendo assim, Oliveira (2008, p. 93) ressalta que “a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livros”.

O professor como contador de histórias faz dessa arte uma aliada da sua estratégia metodológica. O contador de histórias é aquele que se revela no ambiente que o cerca, é contemporâneo e atual. Como assinala Busatto (2008, p. 19), “[...] é um comunicador que adquiriu o dom de narrar influenciado pelo meio que habita, transformando-se na memória coletiva da sua comunidade e transmitindo, por meio dos contos, lendas e mitos, as raízes culturais do seu povo”.

Nesse contexto, o espaço escolar ganhou reforço com a contação de histórias, pois levou o sujeito à aprender ouvir, e assim criar hábito de contar e recontar histórias. O objetivo de contar histórias não é somente divertir o sujeito, mas estimular a imaginação, estabelecer relação com o ambiente que está inserido, sem descartar o caráter intencional do seu aspecto lúdico como aponta Abramovich (2001, p. 23)

As histórias tem como valor específico o desenvolvimento de ideias, e cada vez que elas são contadas acrescentam às crianças novos conhecimentos. O ouvir histórias pode estimular o desenhar, a musica, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo.

Nesse espaço de construção, o estudo relativo ao tema contribui para o desenvolvimento do sujeito. Logo, entende-se que a literatura deve ser valorizada, pois ajuda na aprendizagem desse sujeito. A contação de histórias não é passatempos, mas uma importante ferramenta estratégica que desenvolve a formação do aprendente. Entretanto é de grande relevância contar histórias, pois estimula o raciocínio percebendo que esta estratégia provoca emoções e assim, desperta o interesse pela leitura e a vontade dela apropriar-se.

3 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA SALA DE AULA

A arte de contar histórias leva o sujeito a compreender o universo real do qual está inserido e até mesmo da fantasia. Este por sua vez expressa pensamentos que renomeia imagens mentais no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma Rossini (2001, p. 56) assinala que, “As histórias favorecem o desenvolvimento da linguagem, do pensar em suas fases evolutivas: imagem, imaginação criadora, observação, dedução e julgamento. Dizem que os olhos são os espelhos da alma e a fala é o espelho da personalidade”.

Na atual conjectura as instituições escolares precisa se dividir entre os mais diversos ambientes de aprendizagem; como os de espaços programados compreendidos além da sala de aula, biblioteca etc., e os espaços de atividades livres que compreende sala de leitura, salas de experimentos e os laboratórios.

Entretanto nesses ambientes se percebem a presença de um objetivo com a finalidade de promover apropriação de conhecimento e saberes que estimula as especificidades do sujeito que aprende. Logo é relevante afirmar que a contação de histórias possibilita aguçar a inteligência e os sentidos do contador aquele que conta e daquele que escuta.

É notório que o ato de contar histórias é considerado o alimento da imaginação, mas que para o desenvolvimento dessa imaginação se faz necessário oferecer boas histórias e a indicação de bons livros, para não danificar a memória imaginativa do sujeito. Portanto o professor (a) desenvolve um importante papel de mediador entre o sujeito que aprende e o universo literário. Nesse universo mágico de sonhos e imaginações, Filho (2009, p. 78) enfatiza que “O professor deve ser o guia dessas deliciosas viagens que possuem um ponto de partida e outro de chegada: universo da literatura”.

A prática da contação de histórias está cada vez mais presente na sala de aula, nos espaços escolares. Esta por sua vez não deve ser utilizada nas escolas apenas como estratégia de caráter lúdico, mas como metodologia que enriquece a prática docente que procura desenvolver múltiplas aprendizagens. Dessa forma a contação de histórias na sala de aula, permite a satisfação do sujeito por ganhar significativamente mais estímulo, imaginação para criar um universo de histórias contadas oralmente ou narradas por meio do reconto oral ou ainda escrito.

É importante reconhecer que a arte de contar histórias é uma prática muito antiga, milenar. Sabe-se que a sociedade é mutável, porém esta prática sofreu transformações ao longo dos anos, passando por diferentes configurações. Busatto (2008, p. 45) ressalta que, “[...] contar histórias é uma atitude multidimensional. Ao contar histórias atingimos não

apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério”.

Sendo assim contar história, não é apenas pegar um livro e fazer uso de sua história. Contar histórias exige muito do contador, além de exigir criatividade no ato da contação, deve existir uma relação de intimidade com a história, deve proporcionar aos ouvintes uma bela viagem ao mundo da fantasia.

Contar histórias para motivar o sujeito aprendente possibilita explorar a capacidade ou competência que cada um demonstra ter; apreciar a melhor forma de compreender a história e se manter atento exigindo do contador a melhor desempenho acerca da história como aponta Dinorah (1995, p.50).

Contar histórias é uma arte, certamente. Nem todo o professor nasce com o privilégio desse dom [...] Entretanto, o uso de alguns recursos fará dele, se não o artista de dotes excepcionais, um mestre capaz de transmitir com segurança e entusiasmo um texto para os pequenos.

Portanto vale ressaltar que o sujeito que tem esta prática de contar histórias, apresenta habilidades que permeia o raciocínio, ativando a memória por meio de informações que o sujeito dela se apropriou. É fazer com que o sujeito goste de ler, além de se apropriar de ideias que possa torna-lo bom leitor e escritor, além de enxergar na literatura um caminho para a interação e diversão. Assim, Coelho (2000, p. 48) aponta que:

Não podemos esquecer que, sem estarmos motivados para a descoberta, nenhuma informação, por mais completa e importante que seja, conseguirá nos interessar ou será retida em nossa memória. Ora, se isso acontece conosco adultos consciente do valor das informações como não acontecerá com as crianças?

Embora a importância do contar histórias permita enxergar a literatura como o auxílio da aprendizagem do sujeito, o mediador precisa tornar essa aprendizagem significativa e prazerosa.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Caminhando por vários universos que permite maior observação do fazer didático pedagógica, nos deparamos com situações em que se percebe o ato de contar histórias como

social e parte do processo de ensino e aprendizagem. Mediante a concepção do contar histórias, os PCN's (1997, p. 23) destacam que: “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”. O recorte que se faz, procura compreender a arte de contar histórias como desafio no processo de ensino e aprendizagem.

No passado a arte de contar histórias se dava de forma oral passada de geração em geração; este por sua vez se apropriava da leitura de lendas, fábulas, contos entre outros gêneros textuais disseminados a toda a sociedade, embora tenha sido rejeitada por esta sociedade por entender que se tratava de atividades simplórias, como aponta Malba Tahan (1996, p. 24) “todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas”.

A partir desse contexto percebeu-se que a figura do contador de histórias causava admiração, além de entreter o sujeito que ouvia com esmero. Dessa forma a contação de histórias pode favorecer de maneira significativa o estímulo, a imaginação do sujeito para desenvolver habilidades de leitura.

Além de ser desafiador, o contador de histórias é uma figura de grande importância que surge no contexto da literatura com intenção ou não de ensinar seus costumes social e cultural, ou ainda difundir as histórias a toda geração. Dessa forma a literatura contada contribui para o desenvolvimento do sujeito, como assinala Abramovich, (2001, p. 16) “Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”. Logo a arte de contar histórias é reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural.

A contação de história se tornou importante recurso, pois contribui para o desenvolvimento do sujeito levando-os a pensar, ainda foi possível experimentar novos saberes que desperta o interesse pela leitura e produção desses saberes no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ler tem estimulado aprender, como também compreender o que está no entorno e além dele. Ensinar é estimulá-lo a pensar. Ou seja, é elevar o sujeito a enxergar além do que está escrito no papel, é procurar compreender o que o autor quer transmitir ou expressar nesse mundo de sonhos, fantasias e ilusões, sem permitir que se despeça do mundo real. Para que aconteça aprendizagem é necessário que a contação de história se faça presente

no cotidiano do sujeito aprendente; já que esta prática está bastante solidificada nas instituições escolares.

A partir desta prática, a contação de histórias se apresenta como estratégia lúdica com o intuito de estimular o sujeito a pensar, como também a compreender o que ler ou escreve. Em síntese não é interessante e nem tão pouco relevante, que o sujeito decodifique os signos linguísticos, mas apreender e compreender o que está no seu entorno.

Desse modo o sujeito é instigado a ações, atitudes, emoções e sentimentos, ora acreditando numa leitura significativa de forma contextualizada, considerando as experiências do sujeito enquanto integrante do processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que a contação de histórias está inserido nesse contexto com a intenção de contribuir com a aprendizagem no espaço escolar. Logo, a literatura de forma contada, narrada, e dramatizada contribui para o desenvolvimento do sujeito; vislumbrando a leitura ampliada do mundo.

Por fim, a discussão que se desenvolveu acerca do estudo da contação de histórias, permitiu entender sua relevância e contribuição na aprendizagem do aprendente, além de se apresentar como suporte de trabalho do fazer pedagógico do professor na sala de aula. Cabe ressaltar que o lúdico posto como ferramenta, estimula o cognitivo, o emocional e o efetivo do sujeito que aprende a construir novos saberes.

Enfim a pesquisa sobre contação de história é assim tratada como um precioso recurso metodológico, que proporciona o ser humano a trilhar por universos diferentes, permitindo atuar na sociedade como sujeito participante do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o esperado é que a contação de história perpassasse todo o contexto, envolvendo as disciplinas do currículo escolar, com o intuito de desenvolver mentes pensantes, e a criticidade no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- BAMBERGUER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 5º ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1997.
- COELHO, Nelly. **Contar histórias – uma arte sem idade**. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- DINIRAH, M. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

KOCH, Ingedore V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

CONTANDO E FORMANDO LEITORES: UMA ANÁLISE DO CONTO “DEU À LOUCA NOS CONTOS DE FADAS”

Maria Analia Pontes Neta

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

analiapontes17@gmail.com

Francisca das Chagas Fernandes de Almeida

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

daschagas_d@hotmail.com

Girlene Pereira da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

girlene201@gmail.com

Kívia Pereira Queiroz

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

kiviapereirajp@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar a importância da contação de histórias em atendimentos do BALE e como estes influenciam no processo de formação de leitores. Para tanto, analisaremos a contação de história do conto "Deu à louca nos contos de fadas", de Alex Nascimento buscando refletir a importância dos momentos prazerosos de leitura para todos os públicos. Os procedimentos metodológicos utilizados foram as leituras bibliográficas e uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa, feita através de estudo de caso em um atendimento realizado no Ginásio Poliesportivo Vicente Jácome, ação do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), na cidade de Tenente Ananias/RN. Previamente, pode-se constatar que o modo que se ler a história influencia diretamente no despertar do gosto da leitura por prazer, que em uma contação de história todos os aspectos da apresentação possibilitam interação entre o contador e o público, começando pela entonação da voz até a emoção repassada, dando vida a história e envolvendo os sujeitos participantes.

Palavras-chave: Contação de histórias. Formação de leitores. BALE.

INTRODUÇÃO

A Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE), é um programa de extensão do Departamento de Educação do *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” /CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que tem por objetivo estimular o gosto pela leitura e o acesso ao texto literário nas escolas, formando assim novos leitores e mediadores desse processo, os chamados “baleanos”, através de atendimentos em escolas de Pau dos Ferros/RN e em cidades da região.

Esse estudo busca analisar a importância da contação de histórias em atendimentos do BALE e como estes influenciam no processo de formação de leitores, para tanto analisaremos

a contação de história do conto "Deu à louca nos contos de fadas", buscando refletir a importância dos momentos prazerosos de leitura para todos os públicos.

O BALE realizou a contação de história do conto “Deu a louca nos contos de fadas” de Alex Nascimento através de dramatização em forma de peça teatral, seguindo a logística das apresentações realizados pelo BALE, na cidade de Tenente Ananias/RN no Ginásio Poliesportivo Vicente Jácome. O atendimento foi realizado no dia vinte e seis de julho de dois mil e dezoito, a convite do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), em razão da realização de um evento com apresentação literária em comemoração ao aniversário do órgão, tendo como público alvo crianças e adolescentes. A apresentação durou pouco mais de uma hora e seguiu o roteiro de apresentações: interação com o público através de músicas, dramatização da peça e em seguida, o espaço para roda de leitura e recontos das histórias lidas.

Para sistematização do estudo, a primeira seção aborda a importância da leitura, e contação de histórias na formação de novos leitores, enfatizando a necessidade do contador possuir o gosto pela leitura. Na seção seguinte, conta a história que será analisada e a relação do título da história com os contos de fadas do nosso cotidiano. Como obtenção de resultados, a terceira seção, é responsável por analisar e refletir sobre a apresentação da peça feita pelo BALE, o que foi proporcionado ao público neste atendimento e quais influências pode-se observar.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura é essencial para a nossa formação, pois ajuda-nos a conhecer tudo que está a nossa volta e a compreender o seu devido contexto. Sendo assim um agente motivador, pois contribui expressivamente para o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional, possibilitando o discernimento em diversos pontos de vista diferentes sobre o que acontece no meio social e na humanidade. No entanto, muitas vezes só falamos e não buscamos algo para ajudar a promover o gosto pela leitura, segundo Villardi (1999) os professores possuem poucas capacitações e ferramentas para desenvolver essa prática.

[...] ao longo dos últimos anos, muito se tem falado acerca da importância da leitura, mas muito pouco se tem feito no sentido de instrumentalizar o professor para a realização deste trabalho, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto pela leitura (VILLARDI, 1999, p. 03).

Para que o aluno crie interesse pela leitura é necessário que a escola e o professor incluam na vida escolar do discente algo que o incentive, estimule a curiosidade e promova a leitura desde os primeiros anos de ensino, para que no futuro possam ser bons leitores e conhecedores do mundo através dos livros. Um dos primeiros passos para despertar o gosto pela leitura nos alunos é o professor demonstrar gosto ao ler, levando essas práticas de leituras para suas aulas, pois como dito por Villardi (1999, p. 2) “para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler”.

Outro ponto importante na formação de leitores é a contação de histórias, pois ela estimula na formação das crianças, no seu desenvolvimento cognitivo, na escrita, e especialmente promovendo a imaginação da criança. E conseqüentemente, todo esse processo acontece devido à atuação dos contadores que tem uma participação de forma significativa que é de incluir a criança na história, despertando o lúdico e as sensações. Segundo Abramovich:

Ler histórias para crianças, sempre, sempre [...]. É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

A escolha de textos bem selecionados, a teatralidade e a caracterização são indispensáveis e facilitam o momento da contação. Os professores devem manter essa magia, pois neste mundo globalizado, os livros perdem um pouco de seu espaço. Mas para que tudo isso chegue de uma forma encantadora para crianças e as mesmas despertem interesse pelos livros e assumam o gosto pela leitura é necessário que haja um elo entre escola, professor e família.

A leitura é considerada desde a antiguidade, como uma forma de construir conhecimentos, mas não se restringe apenas a essa ideia/conceito. A leitura proporciona diversos conhecimentos, a exemplo, ler um livro literário lhe propicia a imaginação de viajar por vários lugares, criar, ser protagonista da história.

Esse gosto pela leitura deve ser cativado desde a fase da infância para que não cresça e desempenhe alguma profissão sem a paixão pela leitura e a curiosidade de conhecer sempre mais, é perceptível que:

[...] a formação do leitor passa por diferentes etapas de desenvolvimento, envolvendo a ação de múltiplas instituições sociais: família, grupo de amigos, escola, bibliotecas, clubes de serviços, etc. Sabe-se, por exemplo,

que as histórias contadas oralmente para as crianças no âmbito familiar podem ser um forte condicionante para estimular e reforçar a curiosidade pelos livros e similares (SANTOS; MARQUES NETO; RÖSING. 2009. p. 24-25).

Formar leitores não é algo que apenas uma instituição escolar possa desempenhar. A sociedade em si, pode e deve estar integrada nesse processo, no qual é de fundamental importância para todos os cidadãos, como no dito popular “quem bem escreve, muito lê” já percebemos a importância de ter o gosto pela leitura.

Voltando-se ao fato que a formação do leitor passa por fases, temos o exemplo dado por Santos; Marques Neto; Rösing (2009) quando se refere aos professores, dizendo que muitos deles só criam um repertório de leitura após o ingresso na faculdade, pois sabemos que a academia exige muita leitura, e de fato eles estão tornando-se leitores na fase adulta, mas isso não significa que eles terão acesso apenas a leituras técnicas, pode ir muito além, tendo acesso à literatura que proporciona um mundo imaginável e muitas outras, que vão preencher as lacunas deixadas nas fases anteriores do desenvolvimento enquanto leitor.

Nesse processo de formar leitores é importante estimular o leitor, fazer com que ele queira ler mais vezes. Observamos que o Programa BALE utiliza diversas estratégias de leitura como encenações, contação de histórias e reconto com esse objetivo de estimular a leitura literária. As atividades desenvolvidas pelo BALE visam desenvolver a leitura por gosto, e por prazer.

A contação de história desempenha um papel primordial nesse processo, pois ela pode ser desempenhada das mais diversas formas e é um dos primeiros momentos de aprendizagem para uma criança, contar história desperta o desejo de aprender a ler, de querer pegar o livro e lê, mas também permite o reconto, um exercício para a memória. A contação de história é algo encantador, no momento em que se conta há pessoas escutando atentamente aquela história, e a forma como é recontada pode-se dá de maneiras distintas, pois cada um se encontra de sua forma na história. Vale a pena o esforço de “entrar” na história e ser um contador, uma vez que:

Para ser um agente de leitura a pessoa tem primeiro que gostar de ler, ter vontade e compromisso social de compartilhar esse gosto e sua experiência de leitura com um outro tanto de gente, formando leitores em ambientes diversos [...] que abrem suas portas para que os livros e a leitura possam entrar em suas vidas (SANTOS; MARQUES NETO; RÖSING. 2009. p. 40-41).

Enfatizando o que já foi dito anteriormente, o agente de leitura (quem faz a mediação da leitura), não pode estimular o gosto pela leitura sem que ele mesmo goste de ler, é preciso que quem conte a história transmita entusiasmo e gosto para os ouvintes para que possa ser despertado neles um atributo seu, ou seja, o agente é um espelho e/ou exemplo.

A HORA DA PRÁTICA: A HISTÓRIA “DEU A LOUCA NOS CONTOS DE FADAS” NO VIÉS DO BALE

A história analisada é o conto “Deu à louca nos contos de fadas” de Alex Nascimento, adaptada pelo programa BALE para suas apresentações. Faremos uma breve síntese da história contracenada. Um ponto de destaque na peça é que sempre que o narrador da história anuncia a entrada de um personagem os palhaços entram em cena sem serem chamados e fazem a descontração com o público através de suas palhaçadas. A peça adaptada conta a vida de uma princesa mimada, que mora em um reino muito distante, e certo dia os pais da princesa resolvem tirar “férias” por dez anos e a deixa sob-responsabilidade do mordomo e da sua fada madrinha, que deverão protegê-la.

Em um belo dia, a princesa acorda mais cedo que o previsto e como de costume começa a fazer várias exigências ao seu mordomo, o tratando com um servo, que ele está ali para fazer suas vontades e cumprir os seus desejos. Tudo estava normal naquela manhã até que duas bruxas (entram palhaços) se sentem entediadas e decidem fazer alguma coisa má, muito má. Elas pensam e repensam até que surge a ideia de raptar a princesa, e assim fazem.

No momento seguinte, o mordomo vai chamar a princesa e procura por ela, grita o seu nome, mas não a encontra. E ao invés de ficar triste, o mordomo ficou muito feliz e resolveu comemorar dando uma grande festa, pois ele teria folga das exigências da princesa, mas para sua surpresa quando ele menos espera a fada madrinha (entram palhaços) resolve fazer uma visitinha a sua protegida. Todo feliz o mordomo logo pensa que ela teria vindo para a grande festa, mas pelo contrário quando ela soube do desaparecimento da princesa o questionou de como poderia ter deixado a princesa sumir, que era dever deles protegê-la. Então, logo em seguida sai atrás do duende da floresta em busca de alguma pista sobre o estranho sumiço da bela princesa.

Neste momento, uma das bruxas (entram palhaços) vai até o mordomo pedir o resgate, ao qual ela não tinha planejado o que seria e de imediato pediu um bolo de chocolate, mas o mordomo a expulsou alegando que não faria o bolo e que não iria pagar resgate nenhum. E a fada será que ela conseguiu saber alguma coisa? Sim, o duende a informou que as bruxas

tinham raptado a princesa. Mudando de cena, a bruxa que ficou responsável pela princesa estava cansada de tantas reclamações e requisições e resolveu então utilizar uma magia que havia aprendido e a congelou.

Quando a bruxa menos espera entra a fada dizendo que o reinado de maldades dela havia acabado, mas a bruxa também a congelou. E agora como esse conto terá um final feliz? Esse é o grande momento dos palhaços, que entram e dizem que terá sim um final feliz, pois o problema das bruxas era “falta de banho” e lhe dar literalmente um banho de papel picado e a princesa e a fada puderam descongelar. E com o final feliz todos seguiriam para a festa do mordomo. A peça acaba com muita música e dança com o público.

Podemos observar que a história “Deu a louca nos contos de fadas” nos remete aos contos de fadas que temos costume de ler, como a Branca de Neve, Cinderela, a Bela e a Fera, e entre outros, os personagens são semelhantes aos contos que foram citados, são personagens do bem e do mal que são representadas pelas fadas e as bruxas, mas nessa história de Alex Nascimento também é apresentado personagens incomuns nos contos de fadas, os palhaços, que se tornam os heróis da história por salvarem a todos do feitiço das bruxas. Por este motivo o nome da história é “deu a louca nos contos de fadas” pelo fato de que os heróis não são personagens comuns nesse gênero literário.

É importante que a prática da leitura e contação de história, sejam contadas de maneira criativa envolvendo as crianças, pois é através dessas histórias que as crianças alimentam seu mundo de fantasia e estimula seu gosto pela leitura e faz do livro sua ferramenta de aprendizagem.

DEU A LOUCA NOS CONTOS DE FADAS: A ARTE DA CONTAÇÃO NO ESTILO DO BALE

No primeiro momento houve a apresentação da equipe do programa BALE, em que cada membro fazia indagações sobre qual era o personagem que cada um iria interpretar com base no figurino e no modo de se portar, esse momento foi realizado a fim de estimular a curiosidade sobre qual história seria contada. Iniciou o segundo momento com canções populares e dançantes como “desengonçada” de Bia Bedran e “Tindolelé” da Xuxa, animando e preparando o ambiente para as atividades seguintes, a fim de proporcionar uma interação entre a equipe e os presentes. Após esses momentos, pode-se observar que o público demonstrou interesse no que viria a seguir, comprovando que a primeira interação surtiu os efeitos esperados.

Na sequência, iniciou a dramatização da peça “Deu a louca nos contos de fadas” com adaptações feita pelo programa. Com a interpretação da história podemos perceber que o público estava atento e gostando da dramatização através das gargalhadas, que davam para serem ouvidos dos bastidores. A medida que os palhaços entravam na hora errada eram os momentos mais receptivos a risos, pois havia uma maior interação dos atores com o público presente no CRAS e nesses momentos todos faziam parte da história, se sentiam conectados a ela, promovendo o interesse e animação pelo o que estava acontecendo.

Figura 1 - O palhaço interagindo com o público.



Fonte: Imagem do arquivo/Bale

Observamos que a peça era descontraída e de fácil entendimento para os diferentes públicos presentes, crianças, adolescentes e adultos, havendo assim percepção de que todos estavam interagindo com a narrativa por ela ser contada com animação, constatando o fato através dos risos que pode ser notado na imagem.

O conto mostrou que nem sempre os heróis são mocinhos e os vilões os más da história, e que podemos criar versões diferentes e soltar a imaginação, como por exemplo, um dos diferenciais da peça são a presença dos palhaços, que fazem parte da nossa realidade e agora estão representados no mundo da ficção, ou seja, o mundo fictício se baseia em algo real para abrir o mundo da imaginação e criatividade. As crianças ficaram encantadas e se divertiram muito ao presenciar a vida dos personagens de maneira espontânea e contagiante

Por fim, foi aberto o espaço para a roda de leitura, um dos momentos mais esperados, a fim de mostrar que é possível dar vida as histórias, viajar nelas se aventurando e soltando a imaginação, da mesma forma que foi apresentada na encenação. Essa é umas das intenções do BALE, formar leitores, distribuir e estimular a leitura, contribuindo para a formação do leitor e de mediadores de leitura. No atendimento foi notável que o modo como se faz uma leitura

ou uma contação influenciam diretamente no despertar o interesse e o gosto de “mergulhar” no mundo da literatura de forma prazerosa, com vontade viver aventuras com palavras usando o poder da imaginação.

Figura 2 - Roda de leitura e reconto de história:



Fonte: Imagem do arquivo/BALE

É de fundamental importância estimular a leitura do livro físico e incentivar o reconto da leitura feita, pois desenvolve a habilidade de interpretação e internalização do que foi lido. O ato do reconto é um dos momentos mais gratificantes, pois é notável a empolgação nas crianças, o desejo de se colocar na frente do público e ser vista contando histórias. Sendo este também um momento que se pode ver os objetivos do programa serem alcançados. A roda de leitura é um espaço montado para promover a interação do público com os livros, e que estes possibilitam viajar por várias realidades, proporciona conhecer novos lugares e construir novos conhecimentos. E com a realização do reconto a criança internaliza o que ela aprendeu e compartilha com quem está a sua volta, tornando aquele momento único e prazeroso.

Deste modo, o programa BALE proporciona momentos riquíssimos de aprendizagem através dos atendimentos, contribui na disseminação do gosto pela leitura a todos que têm a honra de vivenciar esses momentos tão gostosos, é uma experiência única. O BALE trabalha as histórias de maneira divertida, prazerosa promovendo o gostar de ler, e reforçando que a leitura é uma aventura e um lugar de conhecimentos, seja através de encenações, de músicas, de contação lida com livros físicos, improvisados ou recontos.

Durante os atendimentos é perceptível a importância de formarmos leitores com o objetivo de que eles não criem apenas um hábito de leitura, mas um gosto e que o ato de ler seja prazeroso e satisfatório. Portanto, se faz necessário estudar e incentivar práticas e projetos semelhantes ao BALE, que tem esse viés de estimular a leitura das diversas formas e fases da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo propiciou concluirmos que é necessário criar estratégias de leituras que contribuam para a formação de leitores, que é preciso sair da zona de conforto e buscar meios para promover o ato de ler como algo prazeroso. As estratégias utilizadas pelo programa BALE para contação de história são como um alicerce para viabilizar práticas de leituras, dando acesso a variadas formas de incentivar o gosto pela leitura.

Ao analisarmos o atendimento, notamos a importância da contação de histórias de forma dinâmica e juntamente com o incentivo à leitura feito pelo programa, influencia diretamente no processo de formação de leitores. Com a análise do contação da história “Deu à louca nos contos de fadas”, vimos que vários aspectos entusiasma o público a conectar a sua atenção no momento, a entonação da voz e a transmissão de emoções da histórias é um desses aspectos marcantes para a contação.

O programa BALE vem contribuir para a disseminação das práticas de leituras em todos os espaços, não somente nas escolas. Através do excelente trabalho desempenha, é conhecido em toda a região, recebem convites de várias instituições e órgãos governamentais, como no atendimento analisado. Assim, observamos que a importância da literatura e da leitura está chegando aos poucos em todas as instâncias, que de alguma forma ou outra, estão interligadas à educação. A realização desse estudo nos faz refletir que a leitura é fundamental na vida humana, e ela deve estar presente no nosso dia a dia assim como as refeições, que ambas nos dão vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gosturas e bobices**. 4 ed., São Paulo: Scipione, 1997.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya 1999.
- SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K.. **Mediação de leitura discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. 284 p. ISBN 978-85-260-1392-6.

DESVENDANDO A LEITURA POR GOSTO E PRAZER

Maria Eridan da Silva Santos
Ma. do PPGE - CAMEAM/UERN
eridan.santos@outlook.com

Kaiza Maria Alencar de Oliveira
Ma. do PPGE - CAMEAM/UERN
kaizaalencar@yahoo.com.br

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Profa. Dra. do PPGE - CAMEAM/UERN
malupsampaio@yahoo.com.br

RESUMO

Nesse trabalho buscamos apresentar as diversas manifestações da leitura, sua importância e influência na vida do sujeito, considerando as diversas concepções por nós apresentadas e a relação destas com o cotidiano das pessoas, já que defendemos a leitura como processo facilitador na vida sociocultural do sujeito contribuindo de forma significativa para a compreensão e construção da sua própria história bem como acompanhar as transformações aceleradas na sociedade contemporânea. Trazemos também uma discussão sobre o papel da escola na formação do leitor e do professor enquanto mediador entre o texto e o leitor de forma que contribua para a formação cidadã crítica e consciente dos alunos. Para fortalecer a nossa discussão e a prática leitora apontamos a biblioteca escolar na sua funcionalidade como espaço mobilizador do acervo através de propostas e projetos que incentivem e despertem no aluno o gosto e o prazer de ler. Com isso acreditamos que a leitura por prazer passa por um processo de mediação e motivação e flui criativamente de forma que ajuda na formação e autoformação do leitor.

Palavras-chave: Leitura. Formação. Mediação

INTRODUÇÃO

A leitura nas suas diversas manifestações de tipos e formas faz parte da nossa vida diariamente e se constitui uma necessidade do homem, pois vivemos numa sociedade letrada que exige de nós essa capacidade leitora, por isso, é imprescindível formar um leitor crítico, autônomo que possa atender a as demandas sociais.

Sob esse aspecto, desenvolvemos neste trabalho uma pesquisa de caráter bibliográfico e tem como objetivo discutir as diversas concepções de leitura na perspectiva de leitura por prazer, nas suas diversas formas e manifestações, bem como a influência e importância desta na vida das pessoas com o enfoque voltado na função do professor enquanto mediador de leitura. Logo discutimos a leitura como prática social e cotidianamente necessária para a melhor convivência em sociedade, bem como, também discutiremos sobre como a leitura é percebida e desenvolvida nas escolas a luz dos teóricos que fundamentaram esse estudo, tais

como: Baldi (2009), Benevides (2002), Cosson (2014), Chartier (2009), Lois (2010), McGuines (2006), Matta (2009), Ezequiel Teodoro da Silva (1989), Rovilson José da Silva (2009), Saldanha (2013), Sampaio (2010) e Vygotsky (1998, 2007), que veem a leitura em sua dimensão cultural e histórico-social. Ambos apresentam o comum entendimento de que a leitura não deve ser vista como algo em separado, mas como prática recorrente e fundamental dentro do contexto cultural e social, ligada à vida em toda sua essência.

Apresentaremos, aqui, alguns conceitos sobre leitura, numa dimensão histórico-social e crítica, porém nos deteremos mais na leitura literária. Nossa concepção de leitura toma por base nossa experiência de vida, enquanto leitora.

Com isso, acreditamos que a leitura por prazer passa por um processo de mediação e motivação e flui criativamente de forma que ajuda na formação e autoformação do leitor, assim, tornar-se essencial a presença do mediador de leitura nesse processo.

NAVEGANDO NAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Ler é navegar no texto alheio, seja na hora da tempestade ou nos dias de bonança. E fazer do texto alheio texto próprio, e transformar-se num poeta, lendo poesia, e transformar-se num filósofo, lendo filosofia, e transformar-se num pensador, lendo pensamentos, e aprender a criar metáforas, fazer ilações, inventar personagens, relacionar opiniões, criticar, discutir, revisar, admitir, comparar, distinguir, contestar [...] (PERISSÉ, 2005, p. 15).

A leitura não pode ser tratada isoladamente dos problemas sociais, pois ela não está fora do mundo. Ela interage com os indivíduos socialmente determinados. O leitor se identifica com a leitura da maneira que se faz participar do contexto social e cultural oferecido por essa leitura. Assim sendo, a leitura caracteriza-se como um processo que facilita a participação do homem na sociedade e sua compreensão da história, do passado e do presente, possibilitando um futuro com preparação a partir da transformação da sociedade. E por ser a leitura um instrumento de produção de conhecimento se acionada de forma crítica e reflexiva, conforme discute Silva (2009).

Considerando-se as contradições da escola é que uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos de conscientização voltados às mudanças sociais na preparação de um mundo com valores culturais que estabelecem a cidadania. Partindo dessa afirmação, podemos dizer que a escola precisa mostrar a importância não somente dos textos pedagógicos que se limitam em ensinar a ler, mas demonstrar a infinidade de leituras no

contexto social, as quais priorizam os acontecimentos e transformações da sociedade que são de grande relevância à vida cotidiana do aluno.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor atue como elo de mediação entre o texto e o leitor para orientar, direcionar, focalizar, ampliar, questionar e enriquecer o olhar e a interpretação dos alunos em relação ao texto que está sendo trabalhado, auxiliando-os a verem outros aspectos que sozinhos não haviam se dado conta; a levarem em consideração as ideias de outros, diferentes das suas, a estabelecerem relações com outros textos, com sua realidade e com diferentes conhecimentos. Por isso, o olhar atento do professor para os alunos, em cada momento de leitura, observando o nível de participação e a forma como cada um age e interage diante do texto lido é imprescindível na formação do leitor.

Do nosso ponto de vista, a leitura sendo realizada diariamente e acompanhada de perto pelo professor, oportuniza ao aluno um aprimoramento e um aprofundamento significativo da sua capacidade leitora, seja no sentido do conhecimento do acervo, da fluência da leitura ou da possibilidade de compreensão da diversidade de leituras que lhes são propostas todos os dias na escola e no contexto social. Isso porquê:

Em sociedade são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante de fatos e das ideias que circulam através dos textos (SILVA, 1989, p. 27).

Como acima mencionado, a leitura tem uma infinidade de formas de uso. A leitura crítica, por exemplo, direciona-se sempre para o horizonte do bom senso, procurando elevar a positividade e construir mentes reflexíveis e hábeis na formação de valores que vão ao encontro das contradições da realidade.

As práticas de leitura realizadas na escola podem responder de modos diferentes a essa realidade: podem contribuir para a desigualdade, em função do valor dos materiais escritos disponibilizados; ou podem contribuir para diminuir essa desigualdade, ao oferecer aos alunos a possibilidade de terem acesso aos materiais escritos valorizados socialmente, e desenvolverem, com base nesses materiais, as práticas sociais consideradas legítimas e necessárias em uma sociedade letrada.

A Biblioteca escolar, por sua vez, em sua funcionalidade, deve ativar todos os materiais componentes do acervo, bem como o seu plano de atividades com esse acervo através do bibliotecário, de modo que consiga engajar professores e alunos no mundo da leitura de forma prazerosa e significativa, capaz de provocar a mudança qualitativa do ensino.

Torna-se importante analisar a dinâmica da mediação realizada na biblioteca escolar e sua relação no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “[...] é necessário ampliar nossa visão leitora para além da competência leitora e escritora” (BALDI, 2009, p. 8).

Isso porque ninguém nasce lendo e muito menos gostando de ler; existe um caminho muito importante a ser seguido que, quanto mais cedo for trilhado, melhor, pois a participação social e o exercício de cidadania estão diretamente vinculados à prática e ao uso adequado da leitura. Segundo McGuinness (2006, p. 38), “O principal requisito para se tornar um bom leitor é o desenvolvimento de uma boa capacidade linguística durante os primeiros anos de vida”.

Toda e qualquer biblioteca escolar deve elaborar uma proposta de trabalho voltada para as práticas de leitura, capaz de desenvolver o pensamento leitor dos alunos no sentido da apropriação cada vez maior e mais abrangente da linguagem escrita dos textos literários, estimulando o aperfeiçoamento da compreensão leitora e as possibilidades de estabelecer relações e construções de sentidos, bem como a influência e a expressividade na leitura pelos alunos. Proposta como essa só é possível, se o bibliotecário conceber e utilizar a leitura como fonte de prazer e informações, ampliando o repertório dos alunos com a diversidade de textos literários dispostos na biblioteca.

Há uma necessidade de aguçar a imaginação dos alunos, compartilhar várias leituras, dinamizar várias experiências, de modo que possam descobrir os encantos da leitura e suas possibilidades de descobertas do mundo que o cerca e de si mesmo, tornando-se pessoas mais sensíveis, mais críticas e, por consequência, mais criativas como aqui refletido:

Daí podemos pensar a leitura de literatura com uma das formas de acesso a outras referências que nos permite sonhar ou sair de uma situação de controle racional, sem medo de nos perdermos, ou seja, que nos permitam os deslocamentos, a liberdade, o exercício da curiosidade e do espírito aventureiro de que tanto precisamos para enriquecer nossa vida e nos mantermos saudáveis (BALDI, 2009, p. 9).

Convergemos com a ideia da autora e acreditamos que a leitura pode despertar o que há de melhor em nós, não somente no aspecto intelectual, mas também nos aspectos emocional, social e humano. Então, nessa dimensão de pensamento, acreditamos que mediar a leitura na sala de aula nos remete à necessidade de selecionar propostas a serem dinamizadas com os textos com muita atenção, no planejamento com critérios bem definidos, rompendo, assim, com a incoerência entre o que a escola discursa e o que ela faz. Em consonância com as propostas pedagógicas da escola e dos professores, estas podem favorecer, sim, ao desenvolvimento da capacidade e do gosto pela leitura. Porém, na prática, essa atividade tem

sido pouco contemplada e não tem sido priorizada; assim, esbarramos em atividades meramente tradicionais de exploração, o que acaba inviabilizando o êxito de suas intenções, acabando por se tornar só mais um discurso vazio na escola.

Questões como essa nos remete à necessidade de mediação entre o texto e o leitor, feita pelo professor, considerando sua intencionalidade e a concretização da mesma em sala de aula. Entendemos que existe uma grande dificuldade em superar antigas práticas e adotar novas posturas que concorram a mudanças significativas não só nas atividades de leitura, mas também em outras atividades de linguagens na sala de aula, pois conforme Matta (2009):

Se a leitura é um ato de negociação, as aulas de leituras devem ser polemizadas, discutidas, interativas, para levar o aluno a ampliar a sua capacidade de discutir, criticar, argumentar e defender seus pontos de vistas elementos, aliás, indispensáveis ao pleno convívio na sociedade (MATTA, 2009, p. 78).

O ato de ler nem sempre é agradável, pois dependendo de como ele é tratado ou encaminhado, pode tornar-se numa atividade enfadonha para o leitor e sem motivação, ocasionando o desgosto pela leitura. Por isso, cabe ao educador mediar para que a leitura seja espontânea e que vá ao encontro dos interesses, curiosidades e necessidades da formação do educando, considerando seu compromisso enquanto estudante mas também suas expectativas enquanto leitor criativo, desafiador e de iniciativa abrindo caminhos para despertar a consciência leitora do aluno.

A leitura é meio para a compreensão e transformação da realidade, e o educador precisa mobilizar as capacidades do aluno, sensibilizá-lo para sentir-se e agir como sujeito ativo construtor do seu próprio conhecimento. É preciso, pois, para o ensino da leitura, que se tenha uma concepção de que ela é, portanto, uma relação de interação do homem com a realidade como espaço de manifestos ideológicos na sua natureza dialógica onde as forças sociais e os interesses de classes se manifestam.

Diante dessa valorização social da leitura e das dificuldades que se apresentam na sua funcionalidade de forma eficiente e crítica nas escolas, acreditamos que, uma das soluções possíveis para superá-las seria dinamizar, através das bibliotecas escolares, projetos viáveis que primem pelo incentivo à leitura. Campello (2008) reconhece a Biblioteca Escolar como fundamental para o desenvolvimento de um programa de leitura eficiente, que forme leitores competentes e não leitores que leiam esporadicamente. A Biblioteca Escolar é espaço para atividades que venham favorecer a prática do ato de ler de forma crítica, reflexiva e interativa. A autora acrescenta que a biblioteca, ao reunir para uso de um coletivo e de forma organizada,

uma diversificada gama de portadores textuais, passa a representar um recurso indispensável para a formação de leitores eficientes capazes não só de decifrar, mas interpretar e encontrar significado desenvolvendo a prática da intertextualidade.

Nessa perspectiva, ainda que não seja a salvação da escola e da educação, a Biblioteca Escolar pode ser um lugar privilegiado que contribua para a qualidade do ensino, ao promover práticas de leitura e acesso à informação de qualidade, integrando técnicos, professores e alunos à sua comunidade.

Nesse sentido, a biblioteca escolar tem um papel relevante no processo de desenvolvimento das práticas de leitura literária, bem como buscando uma participação ativa nas atividades pedagógicas, de forma que estejam em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, já que é fundamental na formação dos alunos.

A literatura faz parte da nossa vida desde os primórdios, conforme Cosson (2014), desde as histórias que relatam como surgiu o mundo; como nasceu o primeiro homem entre tantos outros exemplos que já serviram de base para expansão da literatura em diversas manifestações. Entretanto, ele também discute o não lugar da literatura atualmente na vida das pessoas, baseado numa pesquisa realizada em 2012: Retratos da Leitura no Brasil, que apresenta como resultado uma média de quatro obras lidas por cada brasileiro no ano. Segundo Cosson (2014):

Se os brasileiros leem pouco, leem menos ainda literatura. Parte dos livros lidos são obras didáticas, consoante o perfil do aluno da maioria dos leitores, e o livro mais lido é a Bíblia. Quando leem literatura, o texto selecionado é o *best-seller* do momento, seguido pela leitura indicada pela escola, como se supõe pela presença de obras canônicas e de literatura infantil na lista dos preferidos. Aliás, não é sem razão que o professor é o principal mediador da leitura, ainda que os livros indicados pela escola sejam majoritariamente didáticos (COSSON, 2014, p. 12).

Diante dessa realidade brasileira, em relação à leitura de literatura, nós acreditamos fortemente que a nossa pesquisa é necessária e importante para motivar e incentivar a prática de leitura literária nas escolas. Quando incentivamos a leitura através da literatura, optamos por uma leitura artística, prazerosa que permite o leitor desenvolver seu potencial subjetivo, de forma a sustentar e garantir a sua permanência na escola e enquanto leitor. A ideia de texto literário ser arte é corroborada por Lois (2010), que vem discuti-lo como arte e não como pedagogia, e acrescenta, ainda, que o texto literário dialoga com a subjetividade do leitor e não com a técnica.

Acreditamos que a leitura literária tem o poder de aproximar as pessoas, despertar no aluno o desejo de frequentar a escola, despertar a curiosidade, instigar o desejo de querer sempre mais vivenciar outras aventuras através das histórias literárias, além de conduzir as indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Conforme Cosson (2014, p. 50), “A leitura literária nos oferece a liberdade de uma maneira tal que nenhum outro modo de ler poderia oferecer, pois a excelência da literatura é um modo único de experiência”.

Diante do que foi dito anteriormente, consideramos a leitura literária como formativa, pois além de possibilitar nossa formação leitora, ainda nos forma como sujeitos da nossa própria leitura; assim sendo, ela nos permite refletir o ato da leitura e, nesse refletir, acabamos por perceber que a leitura literária nos leva à condição de assumir a posição de sujeito, pois só podemos exercer a criticidade e a reflexividade quando nos reconhecemos como sujeito.

EU E TU MEDIADOS PELA LEITURA

Nossa compreensão de mediação se fundamenta nos princípios de Vigotsky (1998) que discute o homem enquanto sujeito do conhecimento. Para o autor, o homem não tem acesso direto aos objetos, para ele tudo é por meio da mediação, operando através de alguns reflexos do real mobilizados pelos sistemas simbólicos que tem. Dessa forma, enfatiza que a construção do conhecimento se dá como uma interação mediada por várias relações, mediação feita pelos outros. Ainda acrescenta que esse outro necessariamente não tenha que ser pessoa, para ele pode ser objetos que fazem parte da organização do ambiente de convívio do sujeito.

Nesse sentido, Saldanha (2013) corrobora com a ideia do autor de que o homem é sujeito ativo que cria o meio, a realidade, ou seja, vai se transformando e mudando o mundo de acordo com o que vai fazendo, produzindo, relacionando-se. Vigotsky (2007) busca compreender como os processos psicológicos do homem se desenvolvem tanto no aspecto individual quanto sociocultural e discute os saberes adquiridos pela criança antes de chegar à escola, uma vez que, para ele, a criança já vivenciou várias situações de aprendizagens e traz conhecimento construído nas suas relações sociais, na família, na comunidade.

Assim sendo, o papel de mediador para a promoção leitora da criança é primordial, visto que a prática de leitura é constante no cotidiano da criança. A mediação de leitura feita pelo professor favorece conhecer as capacidades e desenvolvimento evolutivo da criança, identificando o que elas já conseguiram aprender e o que sabem com a ajuda de um adulto.

Esse estágio é denominado por Vigotsky (2007) de Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Real. Sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, ele afirma que:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

Fica compreensível, assim, que, o que se encontra ainda na Zona de Desenvolvimento Proximal, pela mediação pedagógica, chegará a ser real. Aí está a importância da mediação do professor em qualquer aspecto ou situação de aprendizagem, porém aqui fazemos referência à leitura.

Não temos como negar que a prática de leitura é uma constante na vida do homem, isso faz dela uma necessidade urgente nas escolas. Saldanha (2013) diz que:

A mediação de leitura deve ser prioridade nas atividades escolares, e o professor é fundamental nesse processo, porque está continuamente interagindo com o aluno. Entretanto sabemos que existem várias dificuldades para a formação de mediadores de leitura, tendo em vista que as práticas escolares voltam-se para atender às exigências curriculares, saindo da escola o aluno esquece a leitura (SALDANHA, 2013, p. 66).

Um dos múltiplos desafios a serem enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler e a gostar da leitura. Para Queirós (2014, p. 97), “Nos dias atuais já é possível visualizar pequenos avanços na formação leitora dos sujeitos, ainda que de forma lenta, tendo em vista a grande massa desprovida desse bem cultural”. Para isso precisamos compreender que esse aprender e gostar de ler pode ser suscitado, criado, motivado, através da mediação do professor ou bibliotecário escolar, entre o texto e o leitor. A autora ainda afirma que a mediação de leitura deve ocorrer de forma segura, o que requer do professor mediador que, seja um leitor e goste de ler. Requer ainda que o professor utilize uma variedade de textos, e deve oferecer materiais e caminhos possíveis de serem percorridos, enfim, tentar conquistar a criança, incentivando-a a buscar o texto e a leitura pela descoberta, e curiosidade, pelo interesse e prazer em ler.

Para Sampaio (2011), a tarefa de conquistar leitores é algo que exige uma metodologia inovadora e criativa, mediar leitura deve ser algo encantador e precisa que o mediador: Interaja com o público de forma lúdica e diversificada, despertando o prazer pela leitura entre eles: adereços, (máscaras, perucas, fantasias...), músicas, brincadeiras; contação e reconto de histórias; contação de história através do teatro, com personagens personalizados; roda de leitura [...] (SAMPAIO, 2011, p. 38). Portanto, motivar as crianças para a leitura consiste em planejar bem as atividades de leitura,

desenvolver capacidades de mediação que instiguem a curiosidade da criança, levá-la a sentir-se participante ativa do processo, compreendendo o lido e motivando-se a ler outros textos numa dinâmica interativa e dialógica com o texto.

CONCLUSÃO

Acreditamos que a leitura tem poder de transformar vidas, assim como acreditamos que a escola, a biblioteca escolar, o professor são indispensáveis no processo de formação de leitores, pois, a escola como instituição social que tem como objetivo central formar cidadãos, a biblioteca por ser um espaço de conflitos e ideias através do seu acervo e o professor como sujeito mediador da leitura, juntos podem sim mobilizar atividades importantes e necessárias de leitura para despertar o interesse e o gosto dos alunos. Assim, esperamos que nosso trabalho venha contribuir de forma significativa para a melhoria no processo de formação de leitores ativos, críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

- BALDI Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. 1 ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Os mundos de letramento dos professores em formação**: a constituição/formação do sujeito/leitor. Natal, 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. 1 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- COSSON, Rildo, **Círculo de leitura e letramento literário**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura na sala de aula. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010
- MATTA, Rosângela Schemim da. **Português**: linguagem e interação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda. 2009.
- MCGUINNESS, Diane. **Cultivando um leitor desde o berço**: a trajetória do seu filho da linguagem à alfabetização. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da Leitura**. 1ª ed. Barueri, São Paulo. Manole, 2005.
- QUEIRÓS, Emanuela Carla Medeiros: **Olhares para experiência na formação de crianças leitoras**. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN, Mossoró, RN, 2014.
- SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **A formação leitora e de mediadores de leitura**: uma experiência no Programa BALE. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Mossoró, RN, 2013
- SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas** – BALE, Pau dos Ferros, 2010.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. Biblioteca Escolar: quem cuida? In: GARCIA, E. G.

Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento. São Paulo: Loyola, 1989. p. 49-33

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores:** o papel do mediador de leitura. Londrina: EDUEL, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins e Fontes, 2007.

_____. **A formação social da mente.** 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Gilnara da Silva Almiro
Aluna da especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (FIP)
narinha-lg14@hotmail.com

Isabel Haialy Pereira da Silva
Aluna da Licenciatura em Pedagogia (UERN)
isabelhaialy@hotmail.com

RESUMO

Partindo da perspectiva de que o ato de ler enquanto prática social conduz o sujeito a uma participação eficaz na sociedade na qual se integra, é crucial considerar o papel que o contexto escolar exerce no incentivo a formação de alunos leitores desde a Educação Infantil. Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo compreender como as práticas de leitura utilizadas pelo docente a partir da educação infantil podem contribuir para formação de novos leitores. Este trabalho é resultado de uma abordagem qualitativa com pesquisa de campo desenvolvida em duas turmas da educação infantil, em uma escola da rede privada de ensino do município de Luís Gomes/RN. Para a coleta de dados, adotamos os seguintes procedimentos: observações diretas na escola investigada, assim como, aplicações de questionários com duas professoras da educação infantil. Para fundamentar nossas discussões, apoiamos-nos em autores como Martins (2003), Aguiar (2013), Silva (2009), Abramovich (1997), Villardi (1997), Kretzmann e Rodrigues (2006), dentre outros que salientam a importância do trabalho com a leitura para a formação da criança. Os resultados obtidos demonstram que o ambiente investigado busca propiciar por meios de suas metodologias, momentos dinâmicos, visando aproximar as crianças da leitura, com o intuito de desenvolver no aluno o aguçar literário, pois entendem que a leitura deve ser trabalhada desde a educação infantil, desenvolvendo alguns aspectos da criança e tornando-os posteriormente adultos reflexivos e influentes na sociedade que estão inseridos.

Palavras-chave: Formação de leitores. Educação infantil. Práticas de leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre acerca da formação de novos leitores a partir da Educação Infantil. Este estudo é fruto de abordagem qualitativa com pesquisa de campo, desenvolvida em duas turmas da educação infantil, em uma escola¹ da rede privada de ensino do município de Luís Gomes/RN.

Justificamos a relevância deste estudo expondo que a leitura é instrumento relevante de interação social, que proporciona ao leitor o seu desempenho ativo na sociedade, pois o sujeito que ler atribui efetivamente significados as atividades humanas, sendo instruído a refletir e transformar o espaço no qual está inserido. Diante disso, estabelecemos como

¹Por questões éticas, não serão utilizados os nomes da escola e das professoras participantes da pesquisa.

objetivo compreender como as práticas de leitura utilizadas pelo docente a partir da educação infantil pode contribuir para a formação de novos leitores.

No que tange à coleta de dados, adotamos os seguintes procedimentos: observações diretas na escola investigada, assim como, aplicações de questionários com duas professoras da educação infantil. Diante da proposta, buscamos observar quais procedimentos podem ser tomados para a iniciação da leitura na vida da criança. A leitura é parte fundamental para a constituição do conhecimento, motiva, transforma e nos capacita para melhor compreensão do mundo.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL EFETIVA NA CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS ATIVOS NO MEIO SOCIAL

Primordialmente, torna-se necessário abandonar a concepção limitada de que a leitura se restringe unicamente a decodificação de símbolos linguísticos, em virtude de que, o contato com a leitura se inicia antes mesmo do referido processo. A criança ao nascer, familiariza-se como a leitura de mundo. De acordo como Freire (1989, p. 9), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Isso significa dizer que, a prática da leitura desperta-se na interação do indivíduo com o seu contexto social. Martins (2003, p. 23) argumenta que,

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural.

Assim, ato de ler é uma prática social cujo seu exercício é imprescindível na constituição de sujeitos competentes, pois o uso da leitura possibilita um contato crítico no meio social no qual o indivíduo encontra-se inserido. Aguiar (2013, p. 153) enfatiza que

O processo da leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida [...].

Deste modo, compreende-se que a leitura é instrumento relevante de interação social que proporciona ao leitor o seu desempenho ativo na sociedade. Assim, o sujeito que ler

atribui efetivamente significados as atividades humanas, sendo instruído a refletir e transformar o espaço ao qual pertence. Como salienta Silva (2009, p. 28),

Em sociedade, são múltiplas e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das que circulam por meios de textos.

Dessarte, a leitura exerce um papel significativo na constituição de cidadãos competentes, pois proporciona uma atuação significativa no seu corpo social. É através dela que o sujeito adquire um novo olhar sob as experiências e assim, torna-se capaz de agir efetivamente em seu grupo social.

O INCENTIVO À LEITURA A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O primeiro contato das crianças com o processo de leitura se dá a partir da escuta, quando o adulto lê, assim, a leitura é concretizada tanto com quem lê quanto com quem escuta. Nessa perspectiva, relata Abramovich (1997, p. 16) que

O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai, ou dos avós, contando contos de fada, trechos da bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais... Contados durante o dia- numa tarde de chuva, ou domingo- ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz.

O incentivo ao ato de ler é realizado tanto na escola quanto fora dela, sendo de total importância a participação da família neste processo de formação desde a educação infantil. Quando escola e família caminham juntas, tornam-se grandes incentivadoras no processo de formação de novos leitores. Nas palavras de Kretzmann e Rodrigues (2006, p. 401), “Aproximar a criança na Educação Infantil da leitura é aproximá-las de algo que, na sua maioria, já conhecem. Portanto, trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e a aprendizagem de algo que lhes interessa”.

Considerando que o ato de ler, enquanto prática social, conduz o sujeito a uma participação eficaz na sociedade na qual se integra, é crucial valorizar o papel que o contexto

escolar exerce no incentivo à formação de novos leitores. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil enfatiza que,

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (BRASIL, 2017, p. 40).

De tal maneira, compreendemos que o trabalho com a leitura é um exercício que precisa ser praticado com os educandos e que a escola enquanto espaço de incentivo a novas aprendizagens e experiências, possui como uma de suas responsabilidades incentivar o contato das crianças com os livros, pois tal ação pode acarretar também no despertar do gosto literário desde a educação infantil. Fazendo uso das palavras de Villardi (1997, p. 81),

Se a criança brinca, ela também é capaz de descobrir o lado lúdico do livro, encantando-se com as surpresas que estão reservadas a cada virar de páginas. Sendo assim, quanto mais cedo a criança tiver contato com livros, melhor; e quanto mais for capaz de ver no livro um grande brinquedo, mais fortes serão, no futuro, seus vínculos com a leitura.

Em função disso, compreende-se o relevante papel que a escola ocupa na constituição de novos leitores. “Grande parte da população brasileira aprende a ler na escola e tem acesso às primeiras leituras também nesse contexto. Por isso mesmo, a escola, de modo específico, consiste em agência de letramento das mais importantes” (MARTINS; SILVA, 2010, p. 26).

Logo, é a escola uma das responsáveis por possibilitar a aquisição e o compartilhamento de novos conhecimentos. É neste espaço que a criança começa a ter um maior contato com o mundo da leitura, seja este por meio da oralidade ou da escrita. Nessa circunstância, é função de todos os agregados do ambiente escolar buscar incentivos à formação de alunos leitores. Leal e Albuquerque (2010, p. 94) alegam que

A escola pode ajudar a construir motivações para que o ato de ler seja mais do que uma exigência escolar. Assim, além de a escola contribuir para a leiturização da comunidade, pode agir de modo a criar um ambiente leitor cada vez mais ampliado.

A literatura infantil é designada como utensílio na construção do conhecimento, devendo então ser posta em prática de forma que se torne prazerosa, e nunca cansativa.

Enfatizamos que o incremento da leitura é essencial desde os primeiros anos de escolarização do educando, tendo em vista que é na Educação Infantil que a criança se encontra na fase de descobrimentos e construção de gostos. Por isso, é importante proporcionar atividades prazerosas que levem o educando a vivenciar novas experiências cheias de significados e encantos. Deste modo, defendemos o incentivo ao trabalho com a leitura, pois quanto mais cedo for introduzido o contato com livro, maior será o vínculo constituído, estimulando a formação de novos leitores.

O DOCENTE COMO PONTO CHAVE PARA A CONSTITUIÇÃO DE NOVOS LEITORES

Ensinar a uma criança a gostar de ler não é uma tarefa fácil e torna-se muitas vezes preocupante tanto por parte dos pais quanto dos professores. A partir disso, podemos analisar a importância de iniciar o processo de formação leitora desde cedo. Quanto mais precoce as histórias infantis adentrarem na vida das crianças, mais cedo estes se tornarão leitores efetivos, devendo ser a leitura vista como uma atividade prazerosa e não obrigatória.

O docente é visto como incentivador da leitura e conseqüentemente formador de leitores. Este, deve apresentar estratégias que venham a desenvolver nos alunos um leque de possibilidades para o gosto de ler, e posteriormente o mundo possuirá leitores críticos reflexivos. Segundo Freire (1999, p. 29), “[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz de sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

Por meio da leitura, podemos sonhar, viajar para inúmeros lugares e conhecer costumes, saberes e culturas diferentes. Sabemos que a família é essencial no processo leitor da criança, porém é na escola que esta habilidade vem a ser mais efetiva. Cabe ao professor encontrar subsídios que estejam diretamente ligados à imaginação e criatividade da criança. Em Antunes (2001, p. 12) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

[...] caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de informações em selecionador dessas informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e selecioná-las e de que maneira transformá-las em saberes.

A prática de ler é resultante do hábito da leitura, através do contato com o livro em si e com o que é oferecido aos educandos. A escola deve ser um lugar onde o estímulo seja

realizado diariamente, e o docente deve agir como gerador de estímulos, trazendo aos alunos inúmeras oportunidades de se efetivarem enquanto leitores. Antunes (2001, p. 24) frisa que “O grande professor será aquele que se preocupa em ensinar o aluno a ler e compreender um texto e a se expressar com lucidez”.

O hábito de iniciar o processo de formação leitora na infância é inteiramente importante, pois colabora com o aprendizado e posteriormente teremos um adulto capacitado a ser um leitor assíduo, mais crítico e consciente.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Como instrumentos de coleta de dados que utilizamos foi a observação direta em uma escola da rede privada de ensino do município de Luís Gomes/ RN, com direcionamento a duas turmas da educação infantil. O foco das observações estava centrado nas práticas utilizadas pelas professoras no trabalho com a leitura. Para isso, realizamos observações em 4 dias durante o mês de agosto de 2018.

Através das observações, identificamos que as propostas adotadas no meio escolar proporcionam o incentivo ao gosto literário na educação infantil. Para este fim, a escola promove aulas de leitura uma vez por semana. Constatamos que as atividades com leituras se apresentavam de maneira dinâmica, através de fantoches, músicas, encenações, entre outros recursos. Conforme afirma Corsino (2010, p. 188),

[...] a escola ocupa um lugar importante na formação de leitores tanto pelo acesso a obras de qualidade, quanto pela qualidade das mediações entre as crianças e os livros. A mediação começa na escolha do acervo e dos recursos e na organização do espaço para abrigar o acervo e promover a leitura.

Sendo a leitura essencial para o florescimento de novos conhecimentos, cabe a escola ampliar e consolidar o vínculo da criança com mundo da leitura a partir do seu ingresso no âmbito escolar. Para isso, é crucial que o trabalho literário seja incrementado no cotidiano das crianças com diversas estratégias, em diferentes momentos e sempre de maneira criativa e envolvente.

A partir das entrevistas realizadas com duas professoras da educação infantil da escola em questão, identificamos que ambas compreendem a relevância do trabalho com a leitura desde a educação infantil para a constituição de alunos leitores. Para a professora Y, “*É na Educação Infantil onde começa a construção e sistematização do conhecimento. É nessa fase*

que a criança desenvolve o gosto e a imaginação, sendo a leitura importante para norteá-la nesse processo” (Professora Y, trecho do questionário). Já para professora X, “Quanto mais cedo a criança tiver o contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de se tornar um aluno leitor (Professora X, trecho do questionário).

Diante das respostas, identificamos que quanto mais cedo é introduzido o contato da criança com mundo literário, maiores são os laços que a criança cria com o mesmo. Corsino (2010, p. 184) afirma que

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado.

Considerando a infância como período base para o desenvolvimento efetivo do sujeito, frisamos a contribuição que a leitura desempenha desde os primeiros anos de vida da criança, pois é no trabalho com a mesma que a criança tem a possibilidade de descobrir novas linguagens, novas emoções, novos conhecimentos, novos pensamentos. À vista disso, há relevância de que os educandos estejam familiarizados com o universo literário desde o início da sua vida escolar, pois são essas experiências que incentivam a constituição de novos leitores.

No que diz respeito ao direcionamento de práticas educativas à formação de alunos leitores, as duas professoras salientaram que em seu cotidiano escolar procuram inserir de maneira prazerosa o contato da criança com a leitura. Nessa perspectiva, a professora Y enfatiza que *“Sim, busco sempre desenvolver um trabalho que estimule, provoque e que dê ao aluno suporte para um desenvolvimento pleno” (Professora Y, trecho do questionário). De modo semelhante, a professora X destaca que “Sim, praticando a leitura em sala de aula, buscando sempre metodologias diferenciadas, dinâmicas, deixando que aconteça o contato da criança com os livros, pois também proporciona a ela o prazer em viajar no mundo da fantasia” (Professora X, trecho do questionário).*

Percebemos também o empenho das professoras em propiciar por meios de suas metodologias momentos dinâmicos em aproximar as crianças da leitura, sempre com o intuito de desenvolver no aluno o aguçar literário. Oliveira (2010, p. 45) frisa que “Na escola, quem propõe a fantasia, quem estimula a imaginação da criança, é o professor, quando faz boas

mediações oferecendo textos literários com qualidade”. Deste modo, cabe ao professor enquanto mediador da aprendizagem propiciar uma relação afetuosa entre a criança e a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trabalho exposto, percebemos que a leitura é parte fundamental da vida humana, e quanto mais cedo for inserida na vida da criança melhor e mais satisfatório será seu desenvolvimento, tornando-os posteriormente adultos reflexivos e influentes na sociedade que estão inseridos.

É perceptível que a criança desenvolve habilidades mais rapidamente quando a atividade proposta pelo docente é repleta de significação. Também se faz necessário possibilitar que a criança traga para dentro da sala de aula sua leitura de mundo, proporcionando que a criança passe do estado de mera receptadora de conhecimento à construtora. Deste modo, a leitura constitui no aluno uma formação de sujeito crítico/reflexivo.

Percebemos também que a família age como participante do processo de incentivo à leitura, dedicando-se e estimulando a criança a tornar-se um bom leitor. Vale ressaltar que nem toda família atenta-se com tal prática, cabe a escola criar situações que possam envolver tanto os alunos quanto a família, em um processo conjunto de conscientização e construção. Praticar a leitura no âmbito familiar pode ser concebido também como um ato de carinho, fortalecendo cada vez mais o laço afetivo que há entre a criança e os pais, já que a tecnologia está inserida na vida de diversas crianças, contribuindo, por vezes, com o distanciamento entre a criança e a família.

Através da discussão dos dados, podemos considerar que o ambiente e docentes investigados compreendem a relevância de proporcionar o contato da criança com o mundo da leitura, a partir da educação infantil, pois demonstram buscar diariamente os subsídios que são necessários à formação de novos leitores

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A. REZENDE, N. L. FALEIROS, J. R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo- SP: Parábola, 2013.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretária de Educação Básica – Brasília: 2017 3ª versão, documento em construção no Conselho Nacional de Educação.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: **Coleção explorando o ensino leitura: ensino infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KRETZMANN, Caroline. RODRIGUES, Edilene Maria Fracaro. **A leitura na Educação Infantil**. Paraná, 2006.

LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Coleção explorando o ensino leitura: ensino infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção primeiros passos).

SILVA, Ezequiel. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

ENSINO E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

José Júnior Pereira dos Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
jjunior123@live.com

Francisco Canindé Carolino de Souza
Universidade Candido Mendes – UCAM
francisco-carolino@bol.com.br

RESUMO

O ensino de literatura no Ensino Médio vem favorecendo inúmeras pesquisas, tendo em vista o insucesso no que diz respeito às práticas pedagógicas a este vinculadas. Dessa maneira, o presente artigo temo como objetivo realizar uma investigação acerca do ensino de literatura, como uma das práticas da disciplina de Língua Portuguesa, no que diz respeito, principalmente, a leitura e mediação de textos literários. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como Antunes (2009), Cereja (2005), Cosson (2014), Maia (2007), Oliveira (2010), dentre outros, procurando enfatizar a importância da prática do ensino de literatura no Ensino Médio, além disso, a prática do ensino de literatura ou das leituras literárias, podem proporcionar aos jovens do Ensino Médio inúmeras competências e/ou habilidades, como por exemplo, a ampliação do repertório de leitura, melhora no grau de compreensão de textos e, ainda, enriquecimento da cultura, que se dá através de pontos de vistas de escritores e épocas diferentes. Faz-se necessário que o professor esteja sempre atento aos avanços e, conseqüentemente possa renovar suas práticas, de maneira a despertar em seus alunos atrativos e entusiasmo, com relação às aulas de literatura e das leituras literárias.

Palavras-chave: Ensino. Literatura. Escola. Mediação. Leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema *Ensino e mediação da leitura literária no ensino médio*, e objetiva realizar uma investigação acerca do ensino de literatura, como uma das práticas da disciplina de Língua Portuguesa, no que diz respeito, principalmente, a leitura e mediação de textos literários.

Nessa perspectiva, constitui-se questões que nortearam este trabalho:

- A literatura recebe a devida importância nas aulas de língua portuguesa ou outras práticas são mais privilegiadas?
- Qual a metodologia utilizada pelos professores no tocante ao trabalho com textos literários e com o livro e/ou outros materiais didáticos?
- Há mediação da(s) leitura(s) literária(s)? De que maneira ocorre o processo de mediação?

O trabalho com a literatura no Ensino Médio vem sendo alvo de questionamentos e de inúmeras pesquisas. E com base em pesquisas e/ou estudos já realizados, ou em conversas/relatos de professores e alunos de diferentes instituições, é perceptível que as aulas de literatura, nos dias atuais, não são muito apreciadas por uma grande parcela dos estudantes do Ensino Médio, muitos consideram as aulas sem importância, sem valor e/ou necessidade alguma.

Mas, como sabemos, a literatura tem fundamental importância em diferentes níveis de ensino, sua inserção no Ensino Médio é imprescindível, além disso, a prática do ensino de literatura ou das leituras literárias, podem proporcionar aos jovens do Ensino Médio inúmeras competências e/ou habilidades, como por exemplo, a ampliação do repertório de leitura, melhora no grau de compreensão de textos e, ainda, enriquecimento da cultura, que se dá através de pontos de vistas de escritores e épocas diferentes. Mas, ao contrário, e, assim, não consegue-se atingir seus objetivos, como por exemplo a formação de leitores.

Nesta pesquisa, utilizamos como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir das pesquisas, leituras e análises de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

Para a realização desse estudo tomaremos como referência os estudos e discussões sobre o ensino de literatura e leitura literária de Antunes (2009), Cereja (2005), Cosson (2014), Maia (2007), Oliveira (2010).

AFINAL, PARA QUE ESTUDAR LITERATURA?

Refletir sobre o espaço da literatura na sala de aula é pensar seu lugar em sua posição no currículo escolar. A literatura está inserida na disciplina de língua portuguesa como uma das práticas necessárias, assim como interpretação, escrita e reescrita de textos e análise linguística e/ou gramática, em algumas escolas privadas também ocorre, às vezes, algumas dessas práticas constituírem disciplinas isoladas.

Se questionarmos alguns estudantes do Ensino Médio sobre a importância da inserção da literatura nas aulas de português não será surpresa se grande parte responder que ela não tem importância ou necessidade alguma, é o que revelam algumas pesquisas sobre o assunto, que já foram realizadas.

Conforme Cosson (2014) para muitos professores e estudantes de letras, a literatura só permanece nas escolas por força da tradição e inércia curricular, tendo em vista que a educação literária é produto do século XIX e já não tem razão no século XXI. Além disso,

existem vários pressupostos que levam a sua desvalorização: um mundo em que as imagens e a voz se fazem presentes de formas mais acentuadas do que a escrita, a infinidade de textos que circulam socialmente e a variedade de manifestações culturais que permeiam em nosso dia a dia.

Já segundo Oliveira (2010), levando em consideração a inutilidade que é observada acerca do ensino de literatura, a razão que justificaria sua presença no currículo escolar do Ensino Médio seria o fato de os vestibulares cobrarem determinados conhecimentos literários ou relacionados a determinadas obras literárias.

Porém, como sabemos, a literatura tem importantes funções, das quais podemos destacar o desenvolvimento da humanização. Mas o que seria isso? Tendo em vista a literatura como sendo uma condição indispensável para o desenvolvimento da humanização, consideremos as palavras de Antonio Cândido

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma o homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Como focaliza Cândido (1995) para desenvolvimento da humanização e seus respectivos traços, a literatura é de fundamental importância, mas para que esse desenvolvimento ocorra é preciso que os estudantes se apropriem diretamente dos textos literários, tenham contato com diversas obras, escritas em diferentes épocas e de diferentes estilos.

A arte escrita pode ser vista como uma transmissão e assentamento da cultura e do patrimônio, através das produções literárias, se estabelecem valores que ultrapassam gerações. Dessa forma, a leitura de obras literárias tem função primordial no papel da construção de nossa imaginação e do nosso patrimônio cultural. Nessa perspectiva, Cosson e Paulino (2004) destacam que

Indiscutivelmente, a literatura é uma parte muito significativa do patrimônio cultural da humanidade, que precisa ser recuperada e preservada, pois é uma das formas de manutenção da identidade de uma nação. Utilizando como suporte a língua nacional, ela não só veicula a tradição consagrada como estabelece os vínculos com o que ainda não ocorreu. É a característica

dialógica dessa arte- retrospectiva na medida em que promove a manutenção da tradição (COSSON; PAULINO, 2004, p. 66).

A literatura é uma parcela importante do patrimônio cultural de uma nação, que necessita ser mantida, como também recuperada, através da leitura e do reconhecimento das obras, a fim de confirmar as características históricas e sociais, a identidade do povo. Assim, a literatura torna-se uma (re)transmissora de tradições, que perpassa de geração em geração.

Oliveira (2010) elenca algumas funções da literatura para a nossa vida individual e para a vida social, dentre elas, destaca, também, a questão de servir como manutenção da língua como patrimônio coletivo, o que gera como consequência a (re)construção da identidade nacional. As obras/textos literários também são relevantes no que diz respeito a construção dos conhecimentos de mundo dos alunos, além disso, através das leituras, adentram em variados contextos e situações, de diferentes épocas, em que podem propiciar possibilidades existenciais, sociais e educacionais.

O ENSINO DE LITERATURA NOS DIAS ATUAIS

O trabalho com a literatura em sala de aula é de grande valia para o processo formativo dos alunos, além disso, é um fator que vem gerando pesquisas e discussões, no que diz respeito a diversos aspectos: à sua presença no currículo escolar, aos processos de mediação (dos professores) e a receptividade ou aceitabilidade dos alunos para com os estudos e leituras literárias.

A literatura é extremamente importante no processo de aquisição da leitura e, consequentemente, na construção do leitor. Porém, revela-se muitas vezes o insucesso, com relação aos objetivos a serem alcançados. O fracasso, que está relacionado a não obtenção dos resultados esperados com o ensino, na maioria das vezes, é reflexo do modo como o ensino vem sendo conduzido, por parte dos professores, e, por conseguinte, da (não) aceitação ou dos estudantes.

Afinal, como vem sendo orientado o ensino de literatura, no Ensino Médio, na contemporaneidade? Como afirma Cereja (2005) a prática de ensino mais comum, hoje, considerando a observação de planejamentos de aulas, manuais didáticos e relatos do corpo docente e discente, inicialmente, consiste em compreender o conteúdo a ser desenvolvido durante os três anos de ensino médio em dois momentos- na 1ª série, a prática é voltada na construção de conceitos básicos, no geral, referentes a teoria literária, que, geralmente são: linguagem literária e não literária, gêneros literários, diferenças entre verso e prosa, noções de

versificação, etc. No segundo momento, após a construção e assimilação dos conceitos pelos alunos, considera-se que estariam preparados para prática direcionada aos textos literários, de modo sistematizado e em consonância com uma perspectiva histórica. Dessa forma, inicia-se os estudos literários que mantem-se até o final da 3ª série do ensino médio.

Ainda conforme Cereja (2005) é perceptível, na prática docente, a abordagem historicista da literatura que

[...] muitas vezes apresenta um pouco de história, sustenta-se numa apresentação panorâmica dos movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras [...] os textos escolhidos são os igualmente apontados como representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente ligado. Quanto a metodologia [...] adota um conjunto de procedimentos, também adotados na maioria dos livros didáticos, que consiste nos seguintes passos: breve apresentação do movimento literário, com datas [...] e indicação de seus principais autores; principais fatos do contexto histórico; características do movimento literário em foco; apresentação dos principais autores [...] e leitura [...] de alguns de seus textos ilustrativos (CEREJA, 2005, p. 56).

De acordo com essa metodologia utilizada pelo professor, e levando em consideração a abordagem voltada para a história da literatura, percebemos que os textos, que deveriam ser o centro das atividades nessas aulas, destinadas a diferentes leituras e/ou construções de sentido, passam a assumir um papel secundário, destinado a identificação de características de determinado autor ou período literário, e dos quais muitas vezes são feitos apenas recortes, extinguindo a possibilidade de leituras integrais das obras.

Com relação aos textos literários ou obras, Cosson (2014) destaca que quando chegam a sala de aula, são fragmentos que servem para comprovar as características de períodos literários em estudo, e, ainda, que caso o professor resolva fugir do programa restrito ao ensino de leitura literária, tende a rejeitar a presença dos textos canônicos, levando em consideração a pouca atração (por parte dos alunos), pelas temáticas antigas, que pouco podem interessar e pelo vocabulário e sintaxe empregadas, que dificultam as leituras, e que fazem com que desistam de concluir a leitura, pela incompreensão de algumas palavras, ou da maior parte da linguagem do texto.

Posteriormente, é possível que o educador adote como conteúdos os filmes, as canções, seriados de tv, documentários, além de outros produtos culturais, com o fundamento de que “[...] em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários” (COSSON, 2014, p. 22).

A RELEVÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA E SUA PRESENÇA NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO

De que modo a leitura literária está presente nas aulas de literatura? Como ocorre essa leitura? De que maneira o professor faz a mediação da leitura literária? A partir das respostas dos questionamentos, é possível que cheguemos a resultados de como é conduzido o ensino de literatura, e o desenvolvimento da leitura literária e da mediação da leitura literária, realizada pelo professor, e, por conseguinte, que cheguemos a possíveis conclusões do (in)sucesso no que diz respeito a (de)formação de leitores no contexto do Ensino Médio.

O que se nota, como enfatiza Cereja (2005) é que a grande maioria dos estudantes do ensino médio tem baixo rendimento no que diz respeito a leitura- leem pouco literatura, ou nem leem. Além disso, muitas vezes prioriza-se o trabalho com outras práticas, como por exemplo, a gramática, deixando a leitura literária em último plano.

Mas para que lê na escola? Em conformidade com teorias e afirmações de educadores a leitura é de suma importância para que possamos construir conhecimentos e para que possamos exercer nosso papel social como cidadãos críticos e conscientes, além disso, a capacidade leitora nos propicia acesso a novas informações, amplia nossa visão e entendimento de mundo, estimula a criatividade e imaginação, permite reflexões críticas acerca de temas e assuntos variados e, conseqüentemente, ao debate e discussão de ideias.

Antunes (2003) também ressalta inúmeras vantagens que as práticas de leitura podem nos proporcionar: favorece-nos a um enriquecimento de vocabulários e repertórios de informação. Além disso, através dela, incorporamos palavras, ideias, conceitos e informações sobre o mundo. As dificuldades que algumas pessoas tem em relação a escrita pode ter como uma das possíveis justificativas o pouco contato com o texto escrito, as poucas leituras realizadas. Ainda segundo Antunes (2003) a leitura

[...] possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar. Para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas [...] É para este plano de leitura que se destinam os textos literários: romances, crônicas, poemas [...] Reduzi-los a objetos de análise sintática, a pretexto para exercício de ortografia [...] é uma espécie de profanação, pois esvaziá-los de sua função poética e ignorar a arte que se pretendeu com o arranjo diferente de seus elementos linguísticos (ANTUNES, 2003, p. 71-72).

Dessa forma, a leitura, especificamente a leitura de textos literários é fonte de cultura, de fruição, de prazer. Porém, no que diz respeito ao trabalho com esses textos em sala de aula, nem sempre eles assumem essa função, e, na realidade, são utilizados com outros objetivos: como pretextos para realização de outras atividades de cunho gramatical ou linguística, e que muitas vezes também são utilizados apenas recortes desses textos, extinguindo, assim, as possibilidades de leituras prazerosas.

Cabe aos professores e estudantes a consciência de que os estudos literários existem em função da vida, e não (somente) em função da escola, que é um dos espaços para as práticas de leitura. A visão de uma literatura sem função nenhuma ou a falta de consciência da necessidade de seu estudo é o que gera, muitas vezes, o desinteresse dos alunos, no que diz respeito ao seu papel social e humanizador.

Nesse sentido, faz-se necessário levar em consideração os objetivos e finalidades das leituras, desprendendo-se das atividades mecânicas, propostas aos estudantes geralmente após o contato com os textos, com possíveis cobranças. Como ressalta Silva (2008) muitas vezes lê-se na escola com o objetivo de fazer resumos, preencher fichas e responder questões gramaticais, tornando a leitura uma atividade secundária, além do mais, o que mais importa é a atividade que será cobrada após o seu cumprimento.

MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E A (NÃO) FORMAÇÃO DO LEITOR

Quando falamos mediação da leitura literária nesse contexto da escola, do Ensino Médio, destacamos, como principal mediador o professor, assim, processo de mediação ocorre entre o professor e o aluno. Conforme Maia (2007) o processo de mediação no contexto escolar

redimensiona a relação aluno x professor, uma vez que a construção do conhecimento implica ação compartilhada, ou melhor, o diálogo e os comentários sobre leituras realizadas são necessários para que haja troca de informações, confronto de opiniões, comunhão de ideias, exposição de valores e, conseqüentemente, desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo (MAIA, 2007, p. 83-84).

Logo, a mediação da leitura faz-se de suma importância, pois é o processo no qual o professor faz a mediação entre o texto e o leitor (aluno), ou seja, é a apresentação do texto ao leitor, como também, é a interação que deve ocorrer entre o professor, o aluno e o texto, momento oportuno para realizar questionamentos, provocar reações e encontrar informações

implícitas (além das explícitas) no texto. Além disso, um leitor não se forma sozinho, tem sempre a presença de um ou mais mediador(es), comprovaremos isso se investigarmos a vida de amantes das leituras literárias, cada leitor terá seu(s) mediador(es), que pode ser um professor, os pais ou até mesmo um amigo.

Entretanto, é na instituição escolar que revela-se mais a formação do leitor, assumindo, assim, a função de apresentar os textos literários aos estudantes, através dos professores mediadores. Dessa maneira, constatamos esse importante papel dos professores na mediação das leituras. O encaminhamento das leituras será um fator determinante para a (não) formação de leitores, além disso, através desses encaminhamentos os professores podem, tanto formar leitores, como também influenciar o distanciamento dos estudantes dos textos literários.

É evidente o distanciamento dos jovens estudantes das obras literárias, e isso pode ser consequência da maneira como é conduzida a (não) mediação dos educadores. Cosson (2014) ressalta que

O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência, de certos livros no repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos, e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor (COSSON, 2014, p. 32).

Deste modo, os procedimentos adotados na mediação da leitura literária podem, não só formar leitores, mas, também distanciá-los mais ainda. O professor deve fazer apresentação de obras literárias de maneira mais chamativa e, também, destacar a importância da leitura, que através dela podem adquirir inúmeras habilidades, que podem melhorar/ ampliar seu vocabulário, para que possa instigar alunos a lerem, a buscarem as obras nas bibliotecas, e que essas obras não se restrinjam apenas aquelas ligadas ao cânone literário e com objetivos apenas de encontrar características de períodos literários, mas que também possam apreciar e desfrutar desta arte.

No que concerne ao contexto da leitura, como afirma Martins e Moura (2012) a mediação exige dos professores mediadores, grande interação com seus alunos, com o texto e, ainda, a compreensão do seu papel social como docente, e dos conhecimentos sobre processos interativos, que demanda uma formação, que alguns educadores não possuem, ou ainda, que algumas universidades não ofertam de maneira específica e adequada.

O trabalho de mediação da leitura necessita da compreensão da leitura como uma atividade social, dinâmica que exige do leitor conhecimentos linguísticos e experiência de mundo para compreender, de forma mais eficiente, as informações contidas no texto. Ler vai muito além da decodificação de convenções e/ou códigos escritos. Vemos a necessidade de a escola deixar de considerar o ato de ler somente como uma atividade mecânica e individual, para que possa manifestar-se como uma atividade interativa, ativa e colaborativa entre educadores e educandos.

Pereira (2008) vem destacar alguns obstáculos que têm impedido a formação de leitores literários

O primeiro impedimento está ligado à concepção que a nossa sociedade possui de arte de cultura lúdica [...]. O segundo entrave no caminho da democratização do direito à literatura está associado à postura do professor frente aos textos literários [...]. O terceiro obstáculo, decorrente da postura inadequada do professor de leitura, está na ideia de que os alunos não são agentes na construção do conhecimento, pouco importando seus interesses, seus conhecimentos de mundo e sua cultura [...] (PEREIRA, 2008, p. 59).

Esses obstáculos são grandiosos e tem travancado o processo de formação do leitor literário, uma vez que, o primeiro, visa a literatura como uma arte, como objeto de entretenimento não constituindo, assim, algo sério e que possa contribuir como desenvolvimento humano. O segundo já diz respeito a “autoridade” dos professores frente aos textos literários, no sentido de possuírem a interpretação correta dos textos, muitas vezes não dão abertura e/ou ignoram o fato de os textos serem veículos de comunicação, dispensando, dessa forma, a construção dos significados e da interpretação dos textos juntamente com seus alunos. E o terceiro, também diz respeito a atitude dos professores, no sentido de sua formação profissional levando em consideração as exigências dos programas curriculares e dos programas de vestibulares ou processos seletivos.

O mundo está em constante avanço. As novas tecnologias, que estão bem mais acessíveis, através dos computadores e dos celulares, podem ser, muitas vezes, rivais dos livros, por outro lado, como sugere Matins (2006) com o advento dessas novas tecnologias e da internet, a leitura literária assume novas funções, e os professores podem, aos poucos, ir ajustando estratégias comunicativas e interativas. Deste modo, podemos utilizar as novas tecnologias para as leituras literárias, considerando-as como aliadas neste processo.

CONCLUSÃO

Diante o exposto, é perceptível a necessidade da prática do ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa, além disso, como vimos, a prática do ensino de literatura ou das leituras literárias, podem proporcionar aos jovens do Ensino Médio inúmeras competências e/ou habilidades, como também é momento oportuno para o professor oportunizar a formação de leitores.

A sociedade evolui e com isso as pessoas, os costumes e gostos também. É necessário que o professor esteja sempre atento aos avanços e, conseqüentemente possa renovar suas práticas, de maneira a despertar em seus alunos atrativos e entusiasmo, com relação às aulas de literatura e das leituras literárias.

No Ensino Médio, na realidade deveria ocorrer a continuação de um processo que poderia ter sido iniciado bem antes, nos primeiros anos escolares dos jovens, com incentivos e estímulos tanto na escola e, como também, fora dela. O insucesso na formação, ou continuação da formação do leitor, muitas vezes, é versada aos professores, que têm a tarefa de suprir as necessidades de etapas estudantis anteriores.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- CANDIDO, A. (et al). **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil.** Campinas/Rio de Janeiro: Unicamp/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura.** São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.
- MOURA, A. A. V.; MARTINS, L. R. A mediação da leitura. Do projeto à sala de aula. IN: **Leitura e mediação pedagógica.** (Org.): BORTONI, S. M. e R. [et al.]. São Paulo: Parábola, 2012.
- OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PEREIRA, J. A. A literatura no tear das práticas lúdicas e formadoras do ser. IN: ALVES, J. H. P.; SILVA, M. V.; PEREIRA, J. A.; NETO, M. L. A. (Org.). **Literatura e formação de leitores.** 1 ed. Campina Grande - PB: Bagagem, 2008.

LEITURA E LITERATURA NA SALA DE AULA

Werlaynne Kelly Anacleto Quaresma Estrela
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
werlaynnequaresma@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a leitura na sala de aula, em especial a leitura do texto literário, valorizando a leitura de mundo que os alunos fazem de sua realidade, apresentando um resgate sobre a importância da leitura, da necessidade do professor instigar e motivar os alunos a tomar gosto por ela e que ensinar a ler é contribuir para o exercício da cidadania em todo um contexto social e cultural. Ainda será feito um resgate da importância dos contos de fada para promover o ensino de literatura e atrair a atenção dos alunos, buscando nos contos uma forma de aproximação dos alunos, pois além de serem textos curtos, fazem com que os educandos percebam que os contos tratam de temas relacionados ao seu cotidiano como: medos, insegurança, angústias, entre outros. Sabe-se, no entanto que os contos contribuem efetivamente para que o aluno aprenda a superar e enfrentar seus medos e emoções, sendo assim de importância fundamental para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Conto de Fada.

INTRODUÇÃO

A leitura é considerada uma atividade cognitiva muito complexa e que requer a ação de muitas habilidades interdependentes para que seja efetivada com sucesso. É um instrumento que auxilia o indivíduo na construção da autonomia e da cidadania, que o faz posicionar-se diante das questões do cotidiano e fazer uma crítica da sua realidade atuando de forma consciente sobre ela. Neste sentido, a escola é a principal organização que possibilita a formação desse leitor atuante, crítico e proficiente.

O presente trabalho trata da importância da leitura de forma geral, da leitura do texto literário, a importância também da “leitura de mundo” que os alunos fazem; apresento um resgate sobre a importância da leitura, da necessidade do professor instigar e motivar os alunos a tomar gosto por ela ressaltando a necessário refletir sobre a leitura e assumir o compromisso de que ensinar a ler é contribuir para o exercício da cidadania em todo um contexto social e cultural, pois através da leitura o sujeito torna-se um agente transformador da sua realidade.

DESENVOLVIMENTO

A leitura é considerada uma atividade cognitiva muito complexa e que requer a ação de muitas habilidades interdependentes para que seja efetivada com sucesso. É um instrumento que auxilia o indivíduo na construção da autonomia e da cidadania, que proporciona o posicionamento diante das questões do cotidiano, como também refletir criticamente sobre sua realidade atuando de forma consciente sobre ela. Neste sentido, a escola é a principal organização que possibilita a formação desse leitor atuante, crítico e proficiente.

Na perspectiva da escola, o ensino da leitura é fundamental para a aprendizagem em todas as disciplinas. Pode-se considerar a leitura como o instrumento principal para a aprendizagem; para a informação; para o acesso ao conhecimento científico; para a inserção do indivíduo no mundo letrado. A este respeito, Barbosa (1994, p. 28) destaca:

A questão da aprendizagem da leitura é a discussão dos meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento, pois, sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita, e desse modo, produzir, ele também, um conhecimento.

A formação de alunos que dominem o ato de ler e que desenvolvam a habilidade do aprender a ler se dá pela participação do professor, em múltiplas atividades de linguagem. Diante disso, vale salientar que o desafio de incentivar o discente ao gosto pela leitura está diretamente relacionado a uma série de desafios e questionamentos que vão desde a escolha do texto até as estratégias de abordagem da leitura, no intuito de formar leitores e, conseqüentemente, torná-los bons escritores.

Refletir sobre a leitura é assumir o compromisso de que ensinar a ler é contribuir para o exercício da cidadania em todo um contexto social e cultural, pois através da leitura o sujeito se torna um agente transformador da sua realidade. Portanto, ensinar é dar condições ao estudante para que se aproprie do conhecimento historicamente construído e seja inserido nessa construção como produtor de conhecimentos. E só será possível atingir esse objetivo quando a leitura fizer sentido para o aluno.

Por se tratar de uma prática social, a leitura precisa ser trabalhada com a diversidade de objetivos e modalidades que a caracterizam. Se o objetivo da escola é formar cidadãos capazes de fazer a “leitura de mundo” compreendendo os mais variados tipos de textos, se faz necessário um trabalho com práticas de leituras eficazes, portanto, o trabalho com a

diversidade textual é o caminho para a formação de leitores capazes de compreender o mundo que o cerca. Os avanços no campo teórico e as novas concepções de conhecimento sobre as formas e os processos de ler e escrever deve conduzir o professor à reflexão, à discussão de como acompanhar esse ritmo acelerado de desenvolvimento social.

Martins (1994, p. 31) enfatiza que:

As inúmeras concepções vigentes sobre leitura, grosso modo, podem ser sintetizadas em duas características: 1. Como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista–skinneriana); 2. Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitiva-sociológica).

A primeira concepção aponta a leitura apenas como algo mecânico, “ler por ler”, sem significado para o indivíduo, já a segunda aborda a leitura com maior amplitude envolvendo vários aspectos relacionados a esse processo. Segundo Martins (1994), as reflexões acerca da leitura não pretendem chegar a respostas, regras ou receitas prontas. O propósito é avaliar aspectos básicos desse processo. A autora ainda cita três níveis básicos de leitura: sensorial, emocional e racional.

A leitura sensorial dá privilégio ao tato, a audição, o olfato e o gosto. Esse tipo de leitura começa muito cedo e vai acompanhando o leitor por toda a vida, dando o conhecimento do que ele gosta ou não. A leitura emocional lida com os sentimentos caracteriza-se num processo de participação afetiva de leitor que provoca satisfação ou não. Enquanto passatempo, essa leitura revela que o leitor se entrega ao universo apresentado no texto, desligando-se do mundo exterior. A leitura racional está relacionada com os outros níveis e permite abrir novos horizontes para o leitor ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social no qual se realiza. É vista como um processo de compreensão no qual o leitor participa com suas capacidades a fim de aprender as mais diversas formas de expressão. Salientando que a leitura racional tem seu caráter reflexivo e dialético e acontece de forma permanente e atualizada.

Porém, apesar dos alunos passarem mais de 11 anos na escola, então desenvolvem habilidades de leitura suficientes para o nível de letramento desejado. Isso mostra a deficiência existente nas escolas e a necessidade de que seja repensada uma prática que mude essa realidade, já que são cidadãos e estão inseridos numa sociedade letrada e que exigem deles tal comportamento, daí surge os analfabetos funcionais que não conseguem utilizar a

leitura no meio social no qual estão inseridos para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Matta (2009, p. 98) reforça esta questão afirmando que:

Pessoas que se alfabetizam não necessariamente incorporam a prática de a leitura da escrita na sua vida, ou seja, apesar de passarem pelo nível de alfabetização e serem considerados alfabetizados, não têm competência para utilizar a leitura e a escrita no meio social letrado.

Portanto, tem-se no Brasil um problema com o letramento do aluno e não com a sua alfabetização. Não se pode negar que esse processo é bem mais amplo embora esteja intimamente ligado ao código de escrita, lembrando que “O letramento abrange a capacidade de o sujeito colocar-se como autor (sujeito) do próprio discurso, no que se refere não só à relação com o texto escrito, mas também à relação com o texto oral [...]” (BRASIL, 2006, p. 10).

Porém, a maneira mais eficiente para ensinar a ler está no envolvimento do alunado em práticas de leitura que desenvolvam as competências e habilidades de leitura e escrita. Já houve tempo em que para ser considerado alfabetizado bastava-se saber escrever o próprio nome, mas com a nova sociedade contemporânea há a necessidade de mudanças nessas concepções, apenas escrever o nome não é suficiente para ser considerado alfabetizado, codificar e decodificar palavras escritas, não fazia desses cidadãos, sujeitos capazes de envolver-se com as práticas sociais.

Um dos problemas que envolvem tais questões é debatido por Martins (1994, p. 23):

Apesar de séculos de civilização, as coisas hoje não são muito diferentes. Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler e escrever se resume a decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes.

Assim, apesar da leitura ser pauta de questionamentos, ainda persiste o analfabetismo, sobretudo porque para os antigos estudiosos, ler e escrever eram privilégios de poucos. Para eles, o aprendizado acontecia de forma rígida e se caracterizava pela “decoreba”, soletração, decodificação até chegar à leitura de textos contínuos. Por volta de 1990, surge, então, o conceito de “analfabetismo funcional”, esse termo era usado para designar as pessoas que sabiam “ler”, mas não conseguiam fazer uso desse instrumento na sua vida cotidiana, apenas decodificavam os códigos.

Diante disso, deve-se considerar que as competências e habilidades de leitura envolvidas no contexto de letramento estão totalmente dependentes da vida cultural o do grupo ou da comunidade na qual o indivíduo está inserido. Perante a variedade e diversidade, surge o conceito de letramento: “letramento é o resultado de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriados da leitura e de suas práticas sociais” (BRASIL, 2001, p. 25). Neste sentido, ao discorrer sobre o processo de leitura, Freire (2006, p. 32) disserta:

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

A abordagem feita por Freire mostra a importância do ato de ler, no sentido de se formar sujeitos ativos e participantes de um contexto real em que vivemos. O que precisa ser considerado é a qualidade e não a quantidade de livros lidos. É notório, portanto, que eles precisam ser estimulados a ler com eficácia, extraíndo da leitura um conhecimento efetivo em toda sua totalidade, sendo que para isso, se faz necessário repensar, planejar e avaliar o tipo de texto a ser trabalhado, pois o conhecimento de mundo também deve ser levado em conta, visto que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, apesar de ambas estarem correlacionadas.

É preciso que se tenha a consciência de que a prática da memorização deve ser excluída e que se deve partir para a compreensão do significado da palavra. A compreensão da palavra deve acontecer de forma dinâmica e processual.

Nessa inter-relação entre os diferentes tipos de leituras e a leitura de texto entendida como uma forma de expressão e de registro de leituras de mundo, são construídas novas significações. A leitura da palavra torna-se um ato criativo, (re)construtivo, (re)significativo. Visto que a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos, o leitor compreende o que está escrito quando estabelece relações entre o que esta no texto e o seu conhecimento de mundo. Em virtude disto, “Na leitura, o leitor não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos” (BRASIL, 2001, p. 86).

Assim, pode-se afirmar que as habilidades de leitura oferecem condições essenciais para que o cidadão enfrente a sociedade contemporânea e exigente que funciona através de um sistema voltado para a informação. É notória a necessidade de ser um sujeito leitor, pois, diante do mundo letrado as exigências existem em todos os aspectos. A leitura está presente no nosso cotidiano e, portanto, faz-se necessário ampliá-la efetivamente e o espaço ideal para isso é a sala de aula.

Nesse sentido, Martins (1994, p. 29) afirma:

Essa perspectiva para o ato de ler permite descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas; incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica, apontando alternativas.

É perceptível nas palavras do autor que a leitura é fundamental na vida das pessoas, sobretudo porque através dela ampliamos nossa visão de mundo e da cultura. Nesse sentido a escola assumiu uma estreita relação entre o ato de ler e a atuação do cidadão no meio social e, por esse motivo, exige que o educador adote novas práticas de ensino. A medida que o professor estimula a leitura por meio de atividades diversificadas, ele está ajudando aos alunos organizarem seu próprio pensamento, levando-os a tornarem-se independentes no processo de leitura.

A vida em sociedade exige inúmeras ações dos sujeitos leitores. A leitura como prática social é sempre um meio nunca um fim. Nesse sentido, a inserção da prática da leitura no cotidiano escolar consiste em explorar as potencialidades da linguagem utilizando-se da diversidade de gêneros textuais com os quais nos defrontamos no dia a dia. Portanto, “[...] cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, a ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1998, p. 56).

Podemos citar alguns gêneros textuais que apontam efetivas contribuições para essa discussão sobre leitura, pois ressaltam a importância de sua leitura para o desenvolvimento crítico do indivíduo: 1- Os gêneros jornalísticos abrem espaço para discussão e reflexão acerca dos problemas presentes na sociedade; 2 - Os gêneros científicos merecem atenção específica, pois são textos que trazem informações aprofundadas. O educador precisa desenvolver estratégias de apropriação de informação, já que esse tipo de texto requer um esforço de concentração bem maior por parte do leitor; 3 - Os gêneros publicitários tomaram um espaço no mundo globalizado e capitalista bem amplo na sociedade. Os cartazes, propagandas em revistas e jornais tem uma circulação muito grande e nele encontram-se

estratégias de convencimento para o leitor; 4 - Os gêneros literários levam o indivíduo para além da imaginação, pois tem um potencial de instigar o sujeito a produzir uma forma diferenciada de ver o mundo que o cerca. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a construção de um sujeito (COSSON, 2014).

Merece destaque a leitura de literatura por promove um caminho de saberes sobre o homem e o mundo. Portanto, para que a literatura assuma seu verdadeiro papel se faz necessário que seja repensado seu verdadeiro sentido e a sala de aula é o lugar mais apropriado para essa discussão e sua valorização, mudando os rumos da escolarização em prol do letramento literário. A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo (COSSON, 2014).

O docente, por sua vez, precisa fazer da leitura literária uma presença constante na sala de aula, esse trabalho favorecerá o desenvolvimento das práticas sociais de leitura na escola, aproximando cada vez mais o leitor da sua realidade cotidiana, ampliando esses limites a escola estará contribuindo para o desenvolvimento de um cidadão atuante na sociedade. A literatura contribui na formação do cidadão em todos os seus aspectos, pois oferece ao leitor condições essenciais para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.

No mundo atual o desafio da escola é para que os alunos dominem as informações através da leitura, que estejam preparados para enfrentar a sociedade futura. Portanto, os desafios que se colocam para a escola não são poucos, pois todas as evidências têm mostrado que essa competência não depende do acesso a certas práticas convencionais de ensino da língua, mas a experiências significativas de utilização da escrita no contexto escolar, tanto em situação de leitura como de produção de textos. Dessa forma, é preciso ir mais fundo na realidade da leitura e entender que, aliada a falta de incentivo a leitura, estão às implicações do próprio sistema educacional para com o ensino da leitura, inclusive a atribuição de valor sobre a leitura do livro que a distancia da leitura de mundo.

A LITERATURA E OS CONTOS DE FADAS

No contexto escolar, a escolha de uma obra literária para leitura deve ser conduzida por alguns fatores, dentre tantos podem ser citados o objetivo do leitor, ou a temática que sobre a qual se deseja aprofundamento. Para fins educacionais, a seleção literária acontece de acordo com o nível de escolaridade a qual se encontra o sujeito. Considerando a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade e das suas especificidades, a escola e as turmas

com as quais o professor trabalha, a escolha do tipo de texto a ser trabalhado é fundamental no processo de planejamento docente, pois envolve a avaliação da turma, do tempo disponível para o trabalho com a leitura, o interesse do aluno, dentre outros. O certo é que, “[...] o trabalho com a leitura precisa ser repensado, planejado e avaliado, levando-se em consideração as condições da sua realização” (BRASIL, 2001, p. 33). Portanto, incentivar a leitura de todos os tipos de textos, sobretudo o literário, uma vez que este tem tido pouco espaço nos livros didáticos e na prática docente de muitos professores, é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada.

A literatura tem um grande significado no desenvolvimento de crianças e jovens de diversas idades, visto que nela encontram-se situações emocionais, fantasias, curiosidades, de modo que enriquece o desenvolvimento perceptivo do leitor. Na verdade, a leitura literária influencia em todos os aspectos da educação: “na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual” (RUFINO; GOMES, 1999, p. 11).

Entre tantos textos literários estão os contos de fadas, os quais envolvem enredos de problemas humanos, mas que não surgiram necessariamente para ensinar algo às crianças, apenas com o passar do tempo adquiriu essa característica. Eles surgiram bem antes da ideia moderna que se tem sobre infância, quando as crianças passaram a ser reconhecidas como seres que possuíam características próprias e passaram a serem vistos não mais como meros adultos em miniaturas. Os contos de fadas surgiram, antes que houvesse na sociedade a intenção em se fazer ou escrever algo dirigido às crianças (SOUZA, 2011).

Os contos de fadas eram específicos para adultos, circulavam entre as pessoas como forma de entretenimento e, aos poucos foram sendo adaptados a outros públicos: “Diversas compilações e adaptações foram feitas em diferentes países da França, mas as de Charles Perrault na França (século XVII) e a dos irmãos Grimm na Alemanha (século XIX) são provavelmente, as mais conhecidas” (SOUZA, 2011, p. 100).

As transformações dos contos se deram ao longo do tempo, de modo que passaram a ser utilizados como instrumentos de ensinamentos para adultos e crianças. A relação dos contos com o jovem é provavelmente uma relação de sonhos e fantasias as quais se entrelaçam com o prazer da aventura vivida e que apresenta situações aparentemente simples, mas que mostram características humanas que permitem ao indivíduo o seu amadurecimento. O conto de fada possui um caráter mágico, a fantasia presente nesse gênero textual possibilita a criança lidar com suas emoções. Sobre isso (SOUZA, 2011, p. 103) ressalta:

Os narrativos presentes nos livros de Literatura Infantil contam uma experiência de vida e essa “fantasia do real” permite uma identificação entre o narrador e o ouvinte, constituindo-se repleta de significados. O leitor/ouvinte é capaz de apossar-se dele de modo a torná-la sua própria história, e dessa forma superar seus conflitos, angústias e medos, ou seja, criança, ao ouvir um conto, é capaz de transportar-se para ele e viver sua própria história em função do que lhe foi narrado, adquirindo tranquilidade para compreender seus sentimentos, seu lugar, e para resolver seus conflitos.

O fato é que, por meio das histórias é possível que o indivíduo vença seus medos, se identifique como parte integrante da história e, assim, entre num processo de identificação de sentimentos e ansiedades. Desta maneira se compreende o comportamento atento dos mesmos ao ouvirem determinada história, sobretudo porque o sonho e o imaginário são fundamentais para que o aluno se desenvolva de forma equilibrada e harmoniosa.

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa, eles partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra tranquilidade inicial. O desenvolvimento é em busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes e gigantes), como destaca Abramovich (1994).

Portanto, considerando os fundamentos teóricos que embasam o valor significativo dos contos, deve-se reconhecer que o trabalho com contos é importante sob vários aspectos, pois desenvolvem habilidades que agem como facilitadores dos processos de aprendizagens, cognitivas, emocionais e sociais. Estas habilidades podem ser observadas no aumento do vocabulário, no comportamento, nas referências textuais, na interpretação de textos, na ampliação do repertório linguístico, na reflexão, na criticidade e na criatividade. Estas habilidades propiciariam ao aluno novas descobertas. A leitura de contos na sala de aula oferece ao indivíduo um significado à sua vida, visto que trazem enredos problemáticos da vida humana. O irreal possibilita que ele vença seus medos e angústias e que sirvam como base para sua vida adulta. Nesse sentido, “Entre outros atributos, é essa possibilidade de superação dos contos de fadas um importante instrumento de formação da criança e de seu ego em germinação” (SOUZA, 2011, p. 104).

Uma das principais características dos contos de fada são as características dos personagens: ou elas são boas ou más, essas questões possibilitam o indivíduo aprender a lidar com situações de medos, angústias marcantes da vida: “Medos com os quais todos convivem, e que se aprende a enfrentar, a desviar, a superar, a substituir, com os quais se aprende a conviver ou a lidar” (ABRAMOVICH, 1994, p. 125).

Diante da importância dos contos de fadas, deve-se reconhecer que a escola assume papel fundamental no ato de ler, e nas escolhas do que se ler (contos de fadas e a literatura de modo geral tem sido negligenciados), e como se ler, visto que é na escola que o indivíduo tem o primeiro contato com a literatura vista na perspectiva da sua escolarização. Um fato que leva os estudiosos a questionamentos é que os contos de fadas são pouco trabalhados em sala de aula, para muitos educadores é um gênero sem muita importância: “Na escola, o conto de fadas não costuma ser trabalhado com frequência por ser um gênero considerado menor ou sem importância” (SOUZA 2011, p. 107).

Partindo dessa reflexão, o professor muitas vezes ignora a importância dos contos para o desenvolvimento social e cultural do indivíduo:

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião...E isso não sendo feito uma vez ao ano...Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente- o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo (ABRAMOVICH,1994, p. 143).

Os contos de fadas são textos que possibilitam ampla discussão, por possuir no seu contexto fatores que auxiliam no desenvolvimento cultural e social do indivíduo, sobretudo quando se consideram os aspectos ideológicos presentes neles, tais como as ideologias de gênero (papéis masculinos e femininos profundamente marcados pelas leis do patriarcado), questões de classe social (a sempre tendenciosa representação positiva da nobreza), dentre outros. Estas questões, para alunos maiores, fomenta o desenvolvimento da criticidade, através de leituras desconstrutivistas, como por exemplo, aquelas apresentadas na atualidade pelas releituras cinematográficas dos contos de fadas, nas quais as ideologias acima representadas, notadamente as relações de gênero são tratadas à luz da modernidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram discutidas questões importantes sobre leitura, letramento literário, o ensino de literatura, o resgate da importância dos contos de fadas, baseado em um apanhado de teóricos que discorre sobre tais temas, essa pesquisa trouxe reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula, entrando em cena o resgate da importância dos contos de fadas para a formação do leitor, que pode, através destes, ser estimulado a desenvolver o

gosto pela leitura literária. O conto de fada é um texto pouco trabalhado em sala de aula, por muitos o considerarem sem muita importância, apesar de ser um dos gêneros de maior apreciação, por parte dos alunos.

Esta pesquisa buscou levantar questões para instigar a prática de leitura literária, sabendo-se que não é uma tarefa fácil, principalmente pelo momento em que se vive na atualidade, a rapidez que as transformações e informações acontecem, em especial, a comunicação e, pensando nessa agilidade de informações. O preparo do professor é fundamental para que essa mediação alcance seus objetivos, por isso é necessário que o professor esteja preparado para poder motivar os alunos nessa árdua tarefa, que é despertar o interesse pela leitura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fany. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2 ed. São Paulo: Papiros, 1994.
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para a formação de leitores de literatura**. Porto Alegre Editora Projeto, 2009.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2 ed. 1994.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1998.**
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.**
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 2006.**
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna. 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- ESTRELA, Werlayne Kelly Anacleto Quaresma. **Literatura e cinema: sequências didáticas com contos de fadas**. Cajazeiras: UFCG (monografia de conclusão de Curso de Especialização). 59fl.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez. 2006.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994- (Coleção Primeiros Passos).
- MATTA, Sozângela Schemimi da. **Português - Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda. 2009.
- RUFINO, C.; GOMES, W. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança na fase da pré-escola**. São José dos Campos: Univap, 1999.
- SOARES, Maria Inês Bizzoto. **Alfabetização Linguística: da teoria a prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari, (Org) **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LEITURA: UM VOO FORA DA GAIOLA

Pollyanna Thais de Sousa
Professora da Escola Municipal Júlio Cavalcante – Graduanda do curso de
Administração/UERN
pollyanna_thais@hotmail.com

Míria Helen Ferreira de Souza
Professora Mestra da Faculdade de Educação/UERN
miriahelen@hotmail.com

RESUMO

Falar sobre leitura na contemporaneidade tem sido alvo de debate nos circuitos acadêmicos, haja vista a necessidade de investir esforços numa habilidade considerada problemática para o cenário educacional brasileiro. Esse trabalho corresponde a um recorte do capítulo introdutório da monografia intitulada “Leitura: Um voo fora da gaiola”, apresentada ao Departamento de Educação, Campus Central, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O objetivo é socializar os achados de uma pesquisa que teve como objeto a discussão acerca da leitura deleite com vistas à formação leitora, a partir de uma pesquisa qualitativa. Apoiou-se nas contribuições teóricas de autores que discutem o fenômeno investigado, como: Brasil (1998), Fonseca (2008), Freire (2011), Amorim (2008), Failla (2012), Martins (2006), Solé (2010), Souza (2014), Villardi (1999), dentre outros. Revelou a descoberta de que não há fórmulas para o trabalho com a leitura e que é possível contribuir para a formação de leitores capazes de encontrarem-se dentro das histórias.

Palavras-chave: Leitura. Leitura deleite. Formação leitora.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho consiste em um recorte do capítulo introdutório da monografia de graduação em Pedagogia intitulada “Leitura: Um voo fora da gaiola”, apresentada ao Departamento de Educação/DE da Faculdade de Educação/FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, no ano de 2016.

A referida monografia compreendeu uma pesquisa participante, de cunho qualitativo, posto que, foram pesquisadas vivências e aprendizados adquiridos ao longo da formação da pesquisadora, que, na condição de docente passou a perceber através do olhar sensível, os prazeres, sabores e dissabores que as crianças, sujeitos da pesquisa, sentiam ao ouvir histórias deleite.

Apoiou-se, também, numa revisão teórica acerca da contribuição da leitura deleite para a formação e autoformação dos sujeitos dentro e fora dos muros da escola, com vistas a despertar o encantamento nas crianças por cada história contada/sentida.

O objetivo central era compreender as leituras enquanto fomento ao desenvolvimento do gosto leitor e como processo de relação entre quem lê e o lido.

O texto está dividido em dois momentos. O primeiro é uma releitura teórica acerca da leitura e suas nuances. O segundo momento apresenta um diálogo acerca da relação da pesquisadora com a leitura frente à construção do gosto ler, assim como, a disseminação desta prática aos alunos com quem atua na condição de docente. Por fim, estão as considerações acerca dos achados da pesquisa.

NAS ENTRELINHAS DA LEITURA

O entrelace que une as duas principais partes imbricadas no processo da leitura: o leitor e os sentidos que atribui ao que lê, corrobora o posicionamento de Martins (2006, p. 30) quando vem dizer que a leitura é “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”, ou seja, o indivíduo não precisa necessariamente estar ligado a um livro para estar realizando leituras. Conforme a autora, qualquer manifestação recorrente, seja por meio de palavras ditas, ouvidas, escritas, gesticuladas, músicas, poemas, esculturas, pinturas ou receitas que possibilitem a comunicação, representa leitura.

O mundo é lido por qualquer sujeito incapaz de ler as palavras (FREIRE, 2011). Este posicionamento leva a perceber que antes de compreender a palavra escrita o indivíduo detém concepções próprias, frutos do viver, e isso o coloca como atuante do processo de leitura, porém, é de extrema importância que desenvolva a dimensão técnica da palavra para assim atribuir sentidos.

Souza (2014) descreve que a leitura pode ser compreendida como subterfúgio para formar humanamente o sujeito. Com esse enfoque é possível constatar que o homem ao descobrir-se como pessoa apta a inferir sobre si, sobre os outros e sobre a sociedade, passa a ser transformador da própria existência e isso descortina-se a partir do instante que enxerga as pluralidades que nele reside e esse achado, por vezes, é permeado pela leitura.

A leitura traz experiências de mundo que não necessariamente são vividas, mas o direito de conhecer as multidimensões que cerceiam o universo, por meio de histórias que falam de nós, proporciona uma experiência rica em saberes e sabores. O entendimento do que é lido desafia possibilidades de (re)construção dos sentidos de modo autônomo, pressuposto afirmado na fala de Villardi (1999, p. 6) quando reflete que diante da leitura o sujeito, de modo intencional (ou não), acaba imprimindo sua “própria marca”. Esse aspecto é relevante

porque o homem é um ser de criação e, portanto, tem a capacidade de unir realidade e fantasia e vivê-las intensamente num instante só.

Na consciência de que é impossível dar fórmulas que conduzam o sujeito para o caminho certo, a leitura carece ser concebida enquanto mecanismo de revelação dos mundos de dentro e de fora do homem, e, a partir desse encontro cumprir a sua função social.

Transformar crianças em leitores para a vida toda não é tarefa simples, principalmente, quando as pesquisas no campo da leitura desvelam que a formação leitora no Brasil ainda caminha em passos lentos. Outro aspecto a ser analisado é o fato de que uma significativa parcela de pais/familiares deixam sobre os ombros da escola a responsabilidade pelo ensino e estímulo à formação leitora das crianças como se a sociedade fosse composta somente por sujeitos letrados. Este dado fora construído e exposto na terceira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil que reconhece a escola como uma das instâncias sociais encarregada de promover o gosto leitor e, conseqüentemente, corroborar a formação leitora (FAILLA, 2012).

A pesquisa supradita reconhece a escola como lócus central de formação de leitores, mas, chama a atenção para o fato de que a relação com a leitura que deveria extrapolar os limites da escola acabam sendo minimizadas quando o sujeito deixa de ser aluno ((FAILLA, 2012).

É pontual discorrer que o distanciamento entre a leitura e a criança se dá devido às dificuldades de acesso a ela, bem como o poder aquisitivo dos alunos, o preço do livro e a carência de bibliotecas abertas para todos. A infância é um momento singular na vida humana por ser a fase em que o sujeito cria e recria o seu *eu* embasado nas experiências de mundo, na educação ofertada pela família, pelas possibilidades de aprender favorecidas na escola e, ainda, pelas descobertas feitas nas leituras (lidas, contadas ou escritas) que realizou.

Pensar a perspectiva da formação de si a partir do contato com a leitura suscita que, ao ler, o desenvolvimento da capacidade crítica da criança flui e oportuniza o mergulho na construção de concepções de mundo, por vezes, projetadas nos livros. Assim, é possível concluir que ler é formar-se.

A FORMAÇÃO DO GOSTO LEITOR

Começo esse tópico falando de um dos meus maiores prazeres: a leitura. Lendo transporto-me para qualquer espaço, assim seja minha vontade, viajo sem limites, sonho sem questionamentos, imagino loucuras. Se as pessoas tivessem a oportunidade de viver o mundo

encantado que os livros guardam mergulhariam neles sem receio de afogarem-se em suas águas profundas.

Foi desde cedo que desenvolvi o amor pela leitura, por esse universo inacabado das palavras. Quando percebi que, a partir da leitura, poderia me descobrir e que as palavras podem ser usadas como brinquedos, fiquei fascinada. Brincar com as palavras expressa o que queremos dizer, o que sentimos e isso revelou que, mesmo que não escutem a nossa voz, as palavras podem ser lidas com o coração. E é isso que sempre quis ensinar para os meus alunos: apreciar as leituras para que elas possam falar por nós.

Quando refiro-me à leitura como a expressão da voz, estou atribuindo-lhe a importante missão de fazer com que as crianças sintam prazer em aprender, despertem a curiosidade e vivam a oportunidade de experimentar o susto da descoberta nas histórias que saltam dos livros, pois foram essas revelações que delinearão a minha formação leitora.

Na trajetória de aprendiz de leitura, reconheço que a escola não cumpriu, deveras, o seu papel social de fomentar o gosto leitor. Cursei a educação básica (ensino infantil e fundamental) numa escola localizada na zona rural, próxima à minha casa. A escola era pequena, apenas duas salas de aula, por vezes, tinham alunos que não condiziam com a determinada série. Com isso, a leitura era um tanto esquecida, lembro-a apenas como tarefa ou obrigação. No livro didático eram ofertadas as leituras, e os gêneros não diversificavam, mas, mesmo assim recordo-me de que eram saborosas porque deleitava-me com os discursos ali expostos, mesmo que a intenção docente fosse outra.

O espaço destinado à biblioteca era composto por livros didáticos. Os escassos livros que existiam não podiam ser emprestados para que não estragassem, conforme informava rudemente a bibliotecária. A escassez de materiais de leitura é uma situação peculiar da educação brasileira e agrava-se nas escolas alocadas na Região Nordeste, por ser um território brasileiro com índice significativo de não-leitores devido ao difícil acesso às bibliotecas, a ausência de projetos itinerantes de leitura e inexistência de livrarias (AMORIM, 2008).

Quando passava pela biblioteca sentia o gostinho da curiosidade para explorar os livros e pela imagem e letreiros da capa ficava imaginando as histórias que ali guardavam. Concordo que a escola não contribuiu tanto para o meu gosto leitor, pois, não me permitiu viver as leituras que me agradavam, já que ofertava somente as que “tias” escolhiam.

Cresci vivenciando essa realidade durante todo o percurso escolar, contudo, a necessidade que sentia de ter espaço para cantarolar as minhas emoções e sentidos foi saciada

quando a comunidade rural onde eu morava foi contemplada com o projeto “Arca das Letras¹”.

O projeto supradito tem o intuito de promover o acesso à leitura e à formação de novos leitores em comunidades rurais que não têm acesso aos livros. Acontecia num pequeno espaço com uma arca de madeira recheada de diversos aportes onde era permitido pegar emprestado até três livros por dia. Recordo-me da ansiedade com a qual escolhia livros de histórias clássicas como “Chapeuzinho vermelho”, “João e Maria”, “Os três porquinhos”, entre outros, e gibis para ler rapidamente e voltar para renovar minhas leituras.

Por meio da vivência no projeto pude me debruçar na leitura e sentia-me mais livre para ler do que na escola. Fui intensamente feliz nesse período e posso dizer que o projeto foi um colaborador para a descoberta do gosto de ler porque me permitiu viajar sem sair do lugar e sonhar sem a intenção de transformá-lo em realidade. Volto a ser criança só de pensar naqueles momentos.

Os sentimentos despertados mediante a vivência possibilitada pelo projeto Arca das letras, comunga com o pressuposto de que ler é uma ação complexa entre o que se vê, vive e sente e as ações cognitivas de pensar, inferir, relacionar, inferir, escolher, dentre outras (SOLÉ, 2010). Corroboro o pensamento da autora, mas acentuo que a ação de ler também solicita o mergulho nas entrelinhas das palavras que fazem singrar o gosto, o prazer de sentir-se protagonista de histórias escritas nos livros que falam dos segredos íntimos que residem em cada ser.

Mesmo tendo vivido essa experiência singular para a formação leitora, concebo que somente na graduação pude aguçar verdadeiramente o meu paladar de ler para além de qualquer obrigação. Isso se fortaleceu ainda mais quando comecei a atuar na docência e no contato direto com as crianças podendo oportunizar a exploração das façanhas literárias para que entendam a vida com mais leveza.

Tento compreender as necessidades das crianças quando me coloco como mediadora dessa transformação. Tudo o que não pude viver nos caminhos que a leitura poderia me levar busco proporcionar às crianças para que consigam viver uma aventura inesquecível no mundo do faz-de-conta que, por vezes, representa a vida descrita em forma de arte literária.

Sob a visão de Villardi (1999), a oportunidade de viver a leitura fomenta no aluno a possibilidade de imprimir os traços pessoais do leitor a partir do momento em que se percebe sujeito das experiências contadas nas obras literárias. Isso acontece sem barreiras. Fonseca

(2008, p. 81) afirma esta mesma ideia, porém, acrescenta que o leitor tem a liberdade de incluir/retirar elementos que não estão no texto lido, pois “não é o texto que desperta o leitor. É o leitor que desperta o texto para si enquanto vai lendo”.

Partindo dos posicionamentos dos autores supracitados, entendo que a formação leitora, mesmo dependendo da mediação de sujeitos externos, também assume um caráter pessoal.

Além dos educadores, o investimento de outros sujeitos que convivem diretamente com o leitor em formação é imprescindível. Posso afirmar que meus pais sempre foram grandes incentivadores da leitura. Apesar de não serem leitores proficientes, minha mãe fazia questão de acompanhar as atividades de leitura e alertava para a importância disto para o meu futuro. Seu incentivo pautava-se na impossibilidade de ter realizado sonhos, visto que teve que abandoná-los por conta das dificuldades da vida. Destaco que, por várias vezes, minha mãe ocupou a posição de docente. Isso se fez notório quando constatei que a principal função do professor é mediar o conhecimento, é dar a chance de a criança descobrir-se e descortinar o universo em que vive, e, especialmente permitir reconhecer a própria existência e, a partir disso, enxergar em si um ser transformador.

O Ministério da Educação e da Cultura/MEC, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs para o Ensino Fundamental, aponta o ler, escrever e contar como princípios básicos da educação. Reconhece que a leitura vai além da decodificação de textos e conta com o desenvolvimento do saber ouvir, apreciar histórias contadas/recontadas ou lidas/ouvidas (BRASIL, 1998). Tais prerrogativas submetem que é desde criança que se deve preparar o sujeito para ser leitor.

É pontual considerar que o exercício de viver a leitura distanciada de ideologias regidas por normas que esquecem de despertar nas crianças o prazer de embarcar no universo fantástico das palavras e sentidos tornam a ação de ler enfadonha e necessitam ser abandonadas pelas escolas, já que esta é o espaço onde a liberdade de ler, falar e escrever reside. Sobre isso Rubem Alves (2004, p. 48-49) reflete:

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Eles deixam de ser pássaros! Porque a essência deles é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo, o voo não poder ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Alves (2004) encanta com suas palavras quando coloca a escola como ponto de partida para o encorajamento das crianças em serem livres para explorarem emoções e sentidos, se

permitirem descobrir e irem além do que são. Nenhuma escola que se diz libertadora e construtivista prende seus alunos dentro de seus próprios contextos, mas proporciona a conquista de muitos e novos rumos.

A referida citação percebe como a leitura necessita ser tratada na escola: uma ação de liberdade que permite visitar lugares e emoções em atos prodigiosos. Conforme fora dito anteriormente, a prática da leitura está intimamente ligada à escola já que esse é um espaço visto como propício à sua realização, no entanto, torna-se menos complicada e mais saborosa quando essa prática torna-se deleite e perpassa o ambiente da sala de aula quando é contada/recontada ao outro situado fora dos muros da escola.

O contato com leituras durante a graduação esclareceu que a função da educação e da escola é formar seres pensantes e criativos e o professor é o principal agente transformador desse processo no espaço escolar. Souza (2014) corrobora deste pensamento quando considera o professor como agente de possibilidades frente à construção de uma competência leitora que respeite as exigências da sociedade. Para a autora, o planejamento e execução de ações de fomento à leitura que atendem as necessidades de aprendizagem das crianças corroboram a formação humana. Em comunhão com isso, reflito que estratégias pensadas para o trabalho com a leitura necessitam ser cativantes aos olhos de quem as veem, providas de encantamento que repercutam em mudanças na vida, conforme declaram Fonseca e Eneás (2011).

Maia (2012, p. 4) destaca a importância de os educadores estarem atentos às mudanças que assolam a sociedade, principalmente no que se refere a manutenção da “visão eurocêntrica nas práticas de leitura” onde o aluno é submisso a ler o que fora escolhido por outrem. A partir disto, é possível destacar três pontos importantes: a escola dialogar com as mudanças que o meio exige; o desprezo para com imposições de leituras sem sabor que servem apenas responder a critérios de avaliação, e, o desrespeito à liberdade de escolha da obra pelo possível leitor.

O distanciamento da escola, dos aspectos antes pontuados, culmina na desobrigação de ler para responder, pressuposto ainda recorrente no ambiente escolar e que desconsidera a ação de ler como prazer e descoberta, fortalecendo o enraizamento de práticas reprodutivistas equivocadas.

Para Souza (2014), a formação do gosto leitor evidencia-se quando as crianças sabem falar sobre o que sentem e ficam à vontade para desatar os nós que as prendem à busca de respostas que já estão respondidas. Conforme a autora, formar o leitor é possibilitar o deleite de experimentar as imensuráveis fantasias que se escondem nas obras literárias. É

mergulhando nos sentidos que as palavras escritas exprimem que o sujeito se forma e autoforma humanamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseada no princípio de que a ação de ler atinge a todos e que é possível tornar as crianças seres reflexivos e criativos a partir das leituras, significativas e reveladoras do prazer em fazer o que gosta e se libertar das amarras da vida, considero que ler abre portas para os mundos internos e externos do ser, por isso, a escola, por meio de seus docentes, e em parceria com os espaços educativos nela existentes, necessita revisitar os mecanismos de acesso aos aportes literários, assim como, planejar caminhos que unam o aprendiz e os saberes mergulhados nas narrativas que contam histórias dos outros, mas que reproduzem experiências de seus leitores.

É impossível dar fórmulas certas ao trabalho com a leitura, mas é possível criar e recriar estratégias que permitam as escolas cada vez mais serem asas. Não precisando podar nenhum sentimento ou aprisionar eternamente o afeto pelas palavras que representam a materialização do pensamento de alguém, bem como, permitem o desvelamento de um processo autoformador.

Acordar para a possibilidade de imprimir nas crianças a condição de garimpeiras de si quando leio histórias que falam de seus segredos simboliza a oportunidade de tornarem-se adultos fantásticos, seres de alma ressonante que pensam com o coração e agem com ele.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. **Revista Construir Notícias**. Recife, PE, 2004 v. 6, p. 48-49.
- AMORIM, Galeno. (Org.) **Retratos da leitura do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Fundamental (1ª a 4ª)**. Ministério da Educação e do Desporto. SEF. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 93-106.
- FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa; Édipo diante da esfinge ou o leitor diante do texto. In: **Travessias do sentido e outras questões de linguagem**. Org.: Francisco Paulo da Silva. Mossoró-RN: Queima-Bucha, 2008, pp. 67-83.
- _____; ENÉAS, Luiza Ferreira Pereira. Por um Reencantamento da Educação. In: ANDRADE, Francisco Ari de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. (Orgs.). **Formação de professores e pesquisas em educação**, Fortaleza: UFC, 2011. p. 15-31

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época).

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leituras.** 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUZA, Míria Helen Ferreira de. **Literatura e formação humana:** nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró. 2014.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

LER POESIA NA ESCOLA: UMA SEQUÊNCIA BÁSICA PARA O LIVRO “A CASA DO MEU AVÔ”

Abraão Vitoriano de Sousa
Aluno do ProfLetras da UERN/CAMEAM
abraovitoriano@hotmail.com

Lucinete Alexandre Alves Bandeira
Aluna de Pedagogia do ISEC/CESSF
lucinetebandeira2017@gmail.com

Irla Maria Batista Coelho
Aluna de Pedagogia do ISEC/CESSF
irla200.im@hotmail.com

Alda Larissa de Sá Thomaz
Aluna de Pedagogia do ISEC/CESSF
aldalarissa16@gmail.com

RESUMO

A leitura do texto literário nos anos iniciais representa uma considerável perspectiva para o desenvolvimento do aluno, visto que pode oportunizar uma experiência singular com a linguagem e uma reflexão sobre o contexto social que o rodeia. Em tempos nos quais muitos estudantes não demonstram grande interesse pelo mundo da leitura, a literatura, sobretudo o poema, desdobra-se como um importante instrumento de aprendizagem para os discentes em formação inicial. Amparando nesse olhar, o presente trabalho tem como objetivo: expor uma proposta de leitura para os anos iniciais a partir da obra “A casa do meu avô”, de autoria de Ricardo Azevedo (2017). Assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da leitura literária, com ênfase na poesia em sala de aula, segundo as contribuições de Coelho (2000), Cosson (2016) e Paiva (2008). Para a proposta de leitura, partimos dos encaminhamentos da sequência básica de leitura (COSSON, 2016), elaborada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Este trabalho, então, coaduna-se com uma visão de ensino e de aprendizagem voltada para a formação de leitores críticos e competentes, através da abordagem do texto literário, o qual pode ser ponto de partida para outras leituras, outras experiências.

Palavras-chave: Leitura. Poesia. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000, p. 224), a poesia infantil brasileira “surge comprometida com a tarefa educativa da escola, no sentido de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e o indivíduo de bons sentimentos”. Devido a esse prisma, durante muito tempo, o poema era utilizado na escola com o intuito de trabalhar datas comemorativas, valores e ensinamentos morais, deixando em segundo plano, a natureza literária e humanizadora que a poesia desperta nos estudantes.

A partir da década de 70, segundo Regina Zilberman (2008), acentuaram-se as discussões em torno da leitura e da literatura infantil no Brasil. Estudiosos das áreas de Letras e de Pedagogia, inquietados pelos resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos e pensando na formação docente, buscaram analisar e promover ações de incentivo à formação de leitores.

Apesar desses avanços, ao longo dos últimos anos, a escola ainda enfrenta grandes desafios quanto ao desenvolvimento de uma política de formação de leitores, visto que muitos alunos, além de apresentarem dificuldades para ler e produzir textos, demonstram desinteresse no tocante às práticas de leitura na escola.

Assim sendo, destacamos a abordagem da poesia em sala de aula como uma importante perspectiva de aprendizagem, por levar o aluno à experiência estética e lúdica com a linguagem. Na percepção de Brandão e Micheletti (2002, p. 22-23): a poesia promove ao leitor “possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva. Ou seja, todo bom texto traz para o leitor informação e, ao mesmo tempo, o conduz a uma reflexão mais ampla envolvendo desde as questões existenciais até o posicionamento do leitor em seu contexto social.”

Embasando-se nesses enfoques, este trabalho tem como objetivo: expor uma proposta de leitura para os anos iniciais a partir da obra “A casa do meu avô”, de autoria de Ricardo Azevedo. Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a leitura literária e a poesia em sala de aula e, conforme a proposta de sequência básica de Rildo Cosson, elaboramos uma proposta de leitura, visando colaborar para uma prática de leitura propiciadora e eficiente.

2 A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS

Desde muito pequeno torna-se necessário que as crianças tenham contato com diferentes tipos de leitura, sobretudo as que emergem do texto literário, pois é através da imaginação que o aluno desperta o poder de brincar e de inventar: o imaginário vive dentro de cada um, na capacidade de enxergar a vida em diversos ângulos, tornando-os mais críticos, diante do mundo. Cosson (2016, p. 16) afirma que:

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer do mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, releva-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um

modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Sobre esta visão, é perceptível que uma criança que lê literatura, geralmente, tem uma imaginação mais aguçada, um olhar atento, cria e recria com mais facilidade, conferindo uma nova roupagem ao real, um brilho mais intenso à sua realidade, viajando ao mundo do *faz de conta*, vivenciando e aprendendo a cada história, a cada verso.

No caso das crianças em processo inicial de aprendizagem da leitura, “mesmo ainda não decifrando o código escrito, a criança constrói significados a partir de um referencial que lhe é muito particular: a própria experiência” (MAIA, 2007, p. 78). Sendo assim, partindo do pressuposto de que a criança já vem com uma leitura de mundo para a escola, entrando em contato com a literatura, será possível que esse aluno atribua significado às suas vivências, aprofundando, deste modo, sua linguagem e a sua maneira de pensar.

Por outro lado, a obra literária, muitas vezes, quando abordada na escola caracteriza-se de modo engessado e desinteressante, segundo Paiva (2010, p. 27): “O professor dos anos iniciais do ensino fundamental, ancorado em uma tradição que lhe exige o ordenamento dos conteúdos em disciplinas, tempos de aulas, intervalo para o recreio, depare-se com práticas de leitura restritas em sua amplitude e compreensão.”

Tudo isso reflete na postura do professor na sala de aula, Kleiman (2008, p. 15) argumenta: “Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”. Quanto mais o professor tem a noção de que a literatura é algo importante na sala de aula, mais contribuirá para a formação leitora de seus alunos: o trabalho com a leitura terá mais êxito e ajudará no processo com as outras disciplinas. Na visão de Joseana Maia (2007, p. 43):

Para o professor, a atitude de “assumir o desafio da prática enquanto sujeito” caracteriza-se como um processo de instrumentalização permanente, o que já é tarefa bastante difícil, pois tornar-se sujeito das próprias leituras significa não fazer mais parte do jogo de simular leituras; significa, antes de tudo, fazer parte de um outro jogo – o de formar alunos-sujeitos das próprias leituras. Essa condição de “leitor-sujeito”, que se exige tanto do professor como do aluno, releva o caráter político que o problema da leitura encerra.

Em consonância com esse pensamento, Paiva e Aguiar (2008, p. 115) denotam que ler “literariamente significa resgatar aquela configuração que foi perdida na didatização da literatura, recuperando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil que não se limitem à condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita.”

O trabalho com a literatura, então, vai muito além de um estudo estético ou de um processo de leitura e de escrita, por se tratar também da humanização do indivíduo, de sentimentos, de uma forma especial de leitura, que oportuniza o letramento literário. A literatura, assim, é fundamental dentro do contexto educacional, estando presente como uma lente, que nos permite ver a sociedade e o mundo ao longo do tempo, interligando histórias, magia, beleza, expressão, vida e arte. Nesse aspecto, percebemos que a literatura está intimamente ligada ao contexto real e cultural da sociedade. Dessa forma, ela é entendida como espaço que se relaciona diretamente à experiência que nos rodeia (COSSON, 2016).

Reafirmando esse pensamento, a literatura está estreitamente ligada ao constante processo sócio cultural, que atua no resultado e na função do produto literário. Sendo assim, “a literatura infantil possui a especificidade de transformar ou enriquecer a vida do público infantil” (COELHO, 2000, p. 29).

Tratando da poesia para crianças, em especial, o professor precisa transpor alguns limites e criar um ambiente oportuno para a aprendizagem, o qual sobressaia à *tendência geral* de abordar o poema apenas em datas comemorativas, ou com o propósito de trabalhar os valores morais, ou ainda, como recurso para explorar os aspectos gramaticais e o vocabulário. Cunha (1999) defende que a poesia deve ser sentida e não atrelada simplesmente a uma determinada compreensão.

O docente, compreendendo a natureza desse texto e sendo um leitor permanente de obras infantis, deve

[...] conhecer a poesia, os elementos que a tornam uma obra de arte. Somente apreendendo a mensagem poética em seus múltiplos sentidos, apreciando sua estrutura e significação e seu valor, poderá transmiti-la aos alunos. Ao trabalhar a poesia com crianças e jovens, o professor pode transformar a sala de aula num campo de descoberta, de invenção e de fantasia. Os estudantes aventuram-se num jogo de sons, ritmos e conceitos, ampliando sua capacidade de leitura e de compreensão do mundo (LOPES, 2015, p. 13).

Dito de outra forma, o professor tem em mãos um texto fértil para oportunizar a experiência dos alunos com a linguagem e com o mundo de significações a partir dos diferentes temas aludidos.

Por isso, a produção poética deve sempre privilegiar versos curtos, a aliteração, a onomatopeia; conter rimas, ritmos e situações envolventes, inusitadas, tendo em vista, o despertar das impressões e curiosidade do pequeno leitor. Para Coelho (2000, p. 222):

O jogo poético, além de estimular o “olhar de descoberta” nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-números de sensações: visuais (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc.); auditivas (sonoridade, música, ruídos...); gustativas (paladar); olfativas (perfumes, cheiros); tácteis (maciez, aspereza, relevo, textura...); de pressão (sensações de peso ou de leveza); termais (temperatura: calor ou frio); comportamento (dinâmicas, estáticas...).

A poesia provoca sentimentos, desperta interesses e aproxima o processo de leitura de diferentes modos. O aluno, tomando por essa sensibilidade que emana do texto poético, vai ao encontro de suas motivações, de suas impressões sobre o contexto social, enfim, desenvolve sua capacidade de ler e compreender o mundo.

3 UMA SEQUÊNCIA BÁSICA PARA A OBRA “A CASA DO MEU AVÔ”

Ricardo Azevedo é um importante escritor e ilustrador brasileiro. Doutor em Letras pela USP, vencedor de prêmios literários, entre esses o Jabuti, o poeta destina maior parte de seus textos para o público infantil. Na obra “A casa do meu avô”, livro que contém 14 poemas infantis, o poeta ressalta a memória como chave para a descoberta de personagens incríveis: um avô protetor, um tio maluco, uma cozinheira fada, entre outros.

Partindo dessa obra, apresentaremos uma proposta de leitura para os anos iniciais, segundo os direcionamentos da sequência básica de Rildo Cosson (2016). A sequência básica, por sua vez, desenvolve-se em quatro etapas: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

Vale salientar, a princípio, que chamar a atenção dos alunos para a atividade de leitura proposta deve ser feito de forma interessante. O professor, reconhecendo as dificuldades e as pontualidades de cada estudante, deve propor um espaço de socialização oportuno, no qual o estudante sinta-se motivado a descobrir e a aprender.

A etapa da motivação poderá acontecer mediante a exploração da capa e do título da obra: “A casa do meu avô”. O docente, neste momento, realizará algumas perguntas, por exemplo: “como será a casa do avô deste livro?”; “como é a casa dos avós de vocês?”; “por que no título tem a casa do avô e não da avó?”, entre outros questionamentos. Em seguida, o professor poderá levar a música “Na casa do vovô e da vovó”, da dupla “Palavra Cantada”, para que os discentes leiam, cantem e conversem a respeito. Para Cosson (2016), este é um dos momentos mais relevantes para que os alunos sintam-se interessados pelo processo de

descoberta do livro, por isso, é importante que o professor conduza conforme os interesses e o *feedback* da turma.

Na etapa da introdução, o professor irá apresentar o autor e a obra em destaque. Assim, por meio do uso de slides, o docente poderá expor à turma a vida e obra do autor Ricardo Azevedo, enfatizando o livro de poemas “A casa do meu avô”. Esta exposição poderá ser feita a partir de imagens e de trechos de vídeos, nos quais o autor fala da sua trajetória e do ofício de ser poeta.

Na etapa da leitura, segundo Cosson (2016), o professor como mediador irá conduzir os alunos ao ato de ler. O docente deve acompanhar todo esse processo para perceber onde estão as dificuldades dos discentes para, diante deste ponto, procurar um meio em que se possa solucionar o problema encontrado. Para essa etapa, o professor poderá propor a leitura do poema que intitula a obra:

A casa do meu avô

Vou tomar um trem agora/ Vou pegar um avião/ Vou de ônibus, de carro/ De barco, vou de charrete/ De lambreta, motoneta/ Patinete, bicicleta/ Se precisar vou a pé/ Pra casa do meu avô.// Na casa do meu avô/ Além do jardim florido/ Plantando pelo seu Júlio/ Além de ter um cachorro/ Dengoso mas furioso/ Das conversas lá no quarto do tio Nená que é tantã/ Do piano da vovó/ Tocando misterioso/ De tantos livros bonitos/ Da comida da Geralda.../ Na casa do meu avô/ Ou melhor, na casa ao lado/ Mora uma certa pessoa/ Que se chama Isildinha.// Ah como é boa essa vida/ Na casa do meu avô!/ Bem melhor do que sorvete/ Mais gostosa do que bombom/ Que refresco, chocolate/ Bolo, bala, caramelo./ Ah como é doce essa vida/ Na casa do meu avô! (AZEVEDO, 2017, p. 05).

Além desse poema, existem outros que poderão ser lidos pela turma, a citar: “Dengoso furioso”, “Meu tio Nená”, “Fada Feiticeira”. Cabe ao professor ir trabalhando as diferentes leituras, desde a silenciosa até a leitura coletiva, de modo que o estudante tenha um ambiente favorável para expor seus entendimentos e suas dúvidas.

Por ser uma leitura de poemas, é fundamental que os discentes possam sentir o ritmo e perceber os efeitos de sentido. O poema “Disparate” (Piquenique no telhado), por exemplo, além de brincar com os personagens em cenas engraçadas, sugere uma atividade bem lúdica que poderá ser feita com os alunos em sala:

O disparate é um jogo de inventar histórias. Junta-se um grupo de pessoas, uma tira comprida de papel e um lápis. Cada pessoa tem que responder a uma das seguintes perguntas, nesta ordem: quem era ele? quem era ela? como eles estavam? o que ele disse? O que ela respondeu? quem chegou?

como ele estava? o que ele disse? o que aconteceu? Quem começa o jogo responde, por escrito, a primeira pergunta – quem era ele? – depois dobra a tira de papel e passa para o segundo que faz o mesmo, e assim por diante até completar todas as perguntas. Após cada resposta escrita, o papel é dobrado. Ninguém pode saber o que o outro escreveu. No fim, alguém desdobra a tira inteira e lê em voz alta a história que se formou (AZEVEDO, 2017, p. 27).

Neste contínuo, vem a etapa da interpretação, em dois momentos: o interior (dado pela experiência individual de leitura do aluno) e o exterior (dado pela interpretação coletiva entre professor e aluno). Casson (2016, p. 65) defende que: “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.”. Desta forma, o professor convidará os alunos para uma roda de conversa sobre os poemas do livro, pedindo que os alunos comentem sobre aquilo que consideraram mais significativo e, por meio dos posicionamentos de cada um, o docente irá mediando a conversa e propondo novas observações.

Subsidiados pela interpretação dos poemas, o professor irá sugerir a produção de um “Álbum Poético” tendo como tema: “A casa dos avós”. Nesta atividade de produção textual, os estudantes serão motivados a elaborar e ilustrar seus poemas individualmente, essas produções terão como mote a vivência e a memória dos alunos em relação à casa de seus avós. Após a produção dos poemas, o professor pedirá que os alunos apresentem suas composições, recitando ou interpretando, como eles julgarem melhor e, depois de uma interpretação da turma para cada poema, estes textos serão compilados neste “Álbum Poético”, cujo título deverá ser escolhido pelos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as exposições no decorrer desse trabalho, inferimos que a abordagem da leitura literária nos anos iniciais mostra-se fundamental para a formação de leitores competentes, capaz de interpretar o mundo e atribuir significado às suas vivências.

A sequência básica, conforme a obra “A casa do meu avô” de Ricardo Azevedo (2017), configura um pressuposto importante para docentes que, diante de tantas circunstâncias, enfrentam o desinteresse de alguns alunos concernente ao ato de ler. A poesia infantil de Ricardo Azevedo, trabalhada a partir da realidade da turma, poderá provocar nos estudantes o interesse pela leitura e uma nova descoberta sobre o poema, um gênero tantas vezes empregado para a apreensão de aspectos formais.

De modo análogo, a sala de aula também pode ser esse ambiente rico e poético como “A casa do meu avô”. Claro que reconhecemos as constantes dificuldades para consolidar uma política de formação de leitores, mas enxergamos no texto literário, sobretudo no poema, um relevante direcionamento para que as crianças dos anos iniciais façam da leitura uma experiência para as suas próprias vidas.

Por todas estas razões, o ensino de poesia para crianças requer um embasamento teórico-metodológico do professor que, acima de qualquer prisma, necessita entender e fazer sentir a função social do texto poético. Além de ler, o aluno tem que ser tocado pelo poema, seja pelo ritmo, seja pelo vocabulário, seja pelo(s) sentido(s) que essa composição tem.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. **A casa do meu avô**. São Paulo: Ática, 2017.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: **Coletânea de textos didáticos**. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria & prática. São Paulo: Ática, 1999.
- LOPES, José de Souza Miguel. Poesia na escola. **Presença pedagógica**, v. 21, n. 121, p. 12-19, jan./fev. 2015.
- MAIA, Joseane. Literatura na formação de leitores e professores. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PAIVA, A; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A; et al. (Orgs.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376> Acesso em 15 de set. 2018

LER, CONTAR, ENCANTAR E SER ENCANTADO: UMA VISÃO DA AMPLITUDE DE LEITORES E LEITURA

Maria Jocelma Duarte de Lima
Professora da Educação Básica. Graduada em Pedagogia pela UERN/CAMEAM.
jocelmaduarte@yahoo.com.br

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Professora do Departamento de Educação, CAMEAM/UERN
malupsampaio@hotmail.com

Cássia da Silva
Professora da Universidade Regional do Cariri – URCA
cassia_silv@hotmail.com

José Ismaildo Dantas de Oliveira
Professor da Educação Básica. Graduada em Pedagogia pela UERN/CAMEAM
ismaildodantas19@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade evidenciar o ampla significado que tem a leitura, bem como a relevancia que a mesma tem na nossa formação, para isto, nos propomos a trazer diversas concepções de autores sobre o que é leitura, na amplitude da palavra. Pretendemos ainda, evidenciar também a importancia que se tem de diferenciar o ato de decodificar, do ato de ler, pois quando falamos em leitura não necessariamente precisa estar interligada com a decodificação, pois existem leituras que precedem a leitura da palavra. Esse trabalho resultado das experiencias vivenciadas no Programa Institucional com Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) do subprojeto “Mediadores de leitura e de texto em processo de (auto)formação”, do curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM. Para tanto, temos como sujeitos da nossa pesquisa duas supervisoras e sete bolsistas que atuam no programa, mais especificamente na Escola Estadual Patronato Alfredo Fernandes, localizada na cidade de Pau dos Ferros/RN. O instrumento escolhido para a pesquisa foi a entrevista focal.

Palavras-chave: Leitura. Leitores. Literatura. Formação.

INTRODUÇÃO

O ato de ler e a importancia que ele apresente para o nosso desenvolvimento em sociedade é um assunto que vem se debatendo cada vez mais no decorrer do tempo, e junto a isso vemos também que aos poucos vamos superando e separando o ato de ler, do ato de decodificar, que ao longo dos anos foi tratado unicamente como leitura.

Temos como objetivo geral da nossa pesquisa, abordar aspectos importantes sobre a leitura e sobre os leitores literários, e o quanto se tem falado de ambos nos últimos tempos. Enfatizaremos, mais especificamente, as amplas definições que muitos autores dão ao falar de

leitura e de leitores, ressaltando também a diferença entre o ato de ler e o ato de decodificar, além de focar a amplitude que a leitura tem na formação humana.

A nossa pesquisa foi desenvolvida através da participação do Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente através do subprojeto do curso de Pedagogia da UERN/CAMEM denominado “Mediadores de leitura e de texto em processo de (auto)formação”. Desta maneira, os sujeitos da nossa pesquisa são duas professoras supervisoras e sete bolsistas que atuaram na Escola Patronato Alfredo Fernandes no decorrer do programa.

Buscamos através da nossa pesquisa saber das supervisoras e bolsistas do programa PIBID sobre as concepções delas sobre a leitura literária, as significativas contribuições que o programa tem trago para a formação leitora dos envolvidos.

Para chegarmos aos nossos objetivos partimos do pressuposto de que não podemos ir a campo com o intuito de julgar a prática dos envolvidos na pesquisa pois “[...] o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 2004 p. 17). Desta forma, optamos por uma pesquisa com abordagem qualitativa na qual temos a intenção de conhecer, analisar e refletir sobre a realidade que pretendemos estudar.

Outro passo importante para uma pesquisa é o instrumento que se escolhe para realizá-la, pois deve ir de encontro aos objetivos traçados. A nossa escolha foi a entrevista focal, que foi realizada com as professoras supervisoras que atuam na escola e com as alunas de graduação que também atuam como bolsistas na instituição. O que nos levou a escolher esse instrumento para a nossa pesquisa está relacionado ao número de bolsistas que atuam nesse *locus* e nas riquezas de experiências que cada um tem a oferecer a nossa investigação.

A entrevista foi mediada com perguntas voltadas para a formação leitora das supervisoras e bolsistas que atuam no programa PIBID. A nossa entrevista foi filmada, mas, antes, todo o procedimento foi informado e aceito pelos sujeitos que iriam participar. Priorizamos a filmagem para que tivéssemos uma melhor visão das expressões que os sujeitos demonstrassem no decorrer da entrevista, já que acreditamos que as expressões “falam muito” e encontramos apoio ao nosso critério de escolha nas palavras de Barbour (2009, p. 106), quando diz: “[...] com certeza, os vídeos podem capturar todas as comunicações não verbais importantes e auxiliar na identificação dos falantes individuais”.

A entrevista foi transcrita segundo as orientações da autora supracitada, que sugere que os pesquisadores façam parte desse processo de transcrição pois ele é riquíssimo para que o mesmo possa de “apropriar” das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Portanto, esse trabalho apresenta além da introdução, uma parte teórica onde ressaltamos diversas concepções que dão suporte a nossa pesquisa, em seguida trazemos os dados e as análises coletados através da nossa pesquisa, e por último trazemos as nossas considerações finais sobre o assunto abordado no nosso trabalho.

LEITURA E LEITORES LITERÁRIOS: UMA RELAÇÃO MUITO MAIS AMPLA DO QUE MUITOS CONHECEM

Ao falar em leitura muitos remetem automaticamente ao ato de decodificação das palavras e ao processo de alfabetização, além de associar a responsabilidade do aprendizado, muitas vezes, somente às escolas e, por consequência, aos professores. Mas, quando nos aprofundarmos melhor no assunto percebemos que ele é muito mais amplo do que a maioria das pessoas pensam ou dizem. Certamente, a leitura tem uma finalidade muito maior do que apenas decifrar códigos.

Diante da imensidão de discussões sobre a leitura, optamos por trazer a concepção de alguns autores sobre a mesma, para que possamos ter um embasamento sólido para a nossa pesquisa e conseqüentemente para a análise dos dados que conseguimos através dela.

Primeiramente, trazemos o ponto de vista de Villardi (1999) que traz à tona uma discussão sobre a leitura deleite, bem como a relação do processo de mediação com o gosto do aluno por ela. A autora mostra, ainda, o conceito do que seja a leitura e sua amplitude ao longo do tempo:

A princípio, tendemos a considerar que ler é “reconhecer palavras”, decodificar, ou seja, sabe ler quem é alfabetizado. Este enfoque restrito se alarga quando consideramos que a leitura, efetivamente, só se faz no momento em que somos capazes de atribuir sentido ao que foi decodificado. Mas numa visão ainda mais ampla, ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1999, p. 3-4).

A autora traz à tona uma discussão bastante importante, que devemos sempre priorizar quando estamos em contato com a formação de leitores, a diferença de ler e decodificar. Valoriza ainda o fato de buscarmos sempre uma interpretação para o que lemos, pois de nada vale a decifração de códigos se não conseguirmos interpretar e associar a algo na nossa

vivência. Portanto, se o aluno não conseguir decifrar um código, mas souber fazer uma leitura de imagem e interpreta-la, devemos valorizar essa ação pois este também é um ato de ler.

Na concepção de Martins (2007) sobre o assunto em questão, a autora afirma que para que o ato de ler aconteça é necessário haver tanto o processo de decodificação, como o processo de compreensão do que foi decodificado, porque “[...] decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível” (MARTINS, 2007, p. 32). No entanto, diante da necessidade de uma definição mais ampla sobre a leitura e os leitores, a estudiosa declara:

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o *dar sentido a um texto* implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens (MARTINS, 2007, p. 32-33).

Podemos ver que as concepções das autoras se aproximam na mesma finalidade, ou seja, ambas falam sobre a importância de valorizar a interpretação do que lemos, pois de nada vale uma decodificação sem que haja nenhuma interpretação ou entendimento. O ato de ler está intimamente ligado ao ato de interpretar, de internalizar para a nossa vivência em sociedade, muitas vezes as histórias que encontramos nos livros são tão parecidas com a nossa realidade, que podemos ali encontrar soluções para superarmos as adversidades, por isso a importância de compreendermos o que estamos lendo.

Na constante busca por nos aprofundarmos em conceitos do que seja a leitura, deparamo-nos com a concepção do grande alfabetizador Paulo Freire em sua obra: “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, na qual inicia sua escrita sobre o ato de ler, baseando-se em suas experiências de vida. O autor enfoca três aspectos relevantes que estão presentes na leitura: a *leitura de mundo*, a *leitura das palavras* e a *compreensão do que foi lido*. De acordo com ele são atos que se completam e estão presentes na atividade da leitura. Percebemos isso quando o estudioso fala que a leitura

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 1989, p. 9).

Na sua afirmação, Freire reafirma o que as outras autoras ressaltam, trazendo o conceito de leitura de mundo, e ressaltando a ligação que esta leitura de mundo tem com a leitura das palavras, que ambas são indissociáveis. Em outras palavras, essa leitura de mundo também está muito ligada as experiências que cada aluno traz consigo quando chega na escola, por mais novo que ele seja, cada um apresenta uma gama de aprendizado que pode contribuir valiosamente para que possa aprender a decodificar e principalmente ler, na amplitude da palavra.

Outra definição do que é a leitura e o ato de ler pode ser vista através de uma analogia com o conto infantil: “A bela adormecida”, no qual Morais (2013) descreve de maneira eficaz como se dá a relação do leitor com o livro, detalhando passos dessa viagem e deste encontro. Nas palavras do autor

A viagem do príncipe encantado é a viagem do leitor literário. Isso se torna simbolicamente evidente se percebermos quão apta é imagem da Bela, dormindo com todos os seus dons inativos, para representar a situação de um livro fechado, adormecido numa estante. Assim como a Bela em seu leito no alto do castelo, também o livro fechado está à espera de que alguém vença todos os obstáculos do caminho para chegar até ele e usufruir de suas potencialidades. O beijo que o livro, Belo adormecido, aguarda, é a leitura; o príncipe encantado que o libertará de seu torpor, talvez centenário como o da Bela, é o leitor (MORAIS, 2013, p. 78).

Se repararmos na trajetória feita pelo pesquisador em sua analogia, encontraremos um pouco da realidade de muitos legentes que, mesmo com os obstáculos que se apresentam em uma vida rotineira e cansativa, conseguem driblar tudo isso e se deleitar em um bom livro. De fato, um leitor capaz de fazer isso é um leitor que ler por puro prazer, pois a leitura obrigada, dificilmente, é capaz de conseguir tamanho feito. Afinal, quem ler por obrigação sempre encontra uma desculpa para que o livro continue ali adormecido.

Nesse sentido, é notório que o autor foi feliz em sua analogia, já que ressaltou verdades importantes da vida de um leitor. Faz-se importante salientar que: feliz do livro adormecido que consegue um príncipe corajoso (um leitor) capaz de lutar bravamente para acordá-lo. Eis aí um dos grandes poderes da literatura: ser capaz de fascinar seus leitores ao ponto de diariamente nos transformarmos em príncipes para usufruirmos momentaneamente das muitas realidades que nos são possibilitadas através da leitura de um livro.

Ler é mesmo uma “viagem”, daquelas que podemos escolher o nosso destino nas nossas mãos, podemos conhecer histórias, lugares, culturas e pessoas diferentes através de um livro, o conhecimento de fato é o maior poder da literatura. E para que possamos disfrutar de

tamanho privilegio, temos que ser leitores formados para realmente gostar de ler, que a obrigatoriedade ande longe dos nossos encontros literários, pois a obrigação pode vim a interferir nesse processo.

Perante tudo que já foi exposto no decorrer da nossa escrita, vemo-nos capazes de definirmos o que seja a leitura. Pelo menos, no nosso ponto de vista: ler é vida e viver é ler, porque o mundo em que vivemos precisa ser lido e entendido, as pessoas que nos rodeiam precisam ser lidas para melhor serem entendidas, o nosso corpo e até a nosso interior precisa ser lido e compreendido para que possamos ficarmos bem com nós mesmos. Quando falamos em ler, nos referimos ao sentido mais amplo da palavra: falamos de ler o mundo e tudo que dele faz parte, de ler sorrisos e olhares, de ler histórias em um livro só de imagens, uma mãe entendendo perfeitamente o que o seu bebê quer através de um simples choro, tudo isso é ler e tudo isso é vida.

É claro que decodificar faz parte, e esperamos que uma criança frequente a escola em busca de aprender justamente isso. Porém, temos que começar a entender e a ensinar que o ato de ler e a literatura têm muito mais magia e sentido quando nos permitimos conhecer todas as suas possibilidades. Devemos instigar cada vez mais aos leitores e não leitores a fazerem parte do imaginário de muitos escritores, que estão sempre dispostos a distribuir um pouco de fantasia, mistérios e alegrias para todos.

A FORMAÇÃO LEITORA: UMA ANÁLISE DA REALIDADE DAS SUPERVISORAS E BOLSISTAS DO PIBID/PEDAGOGIA

Apresentamos aqui os sujeitos envolvidos na nossa pesquisa, na qual buscamos denominar as supervisoras como *S1* e *S2*. E as bolsistas como *B1*, *B2*, *B3*, *B4*, *B5*, *B6*, e *B7*. Vale ressaltar que fizemos uma análise geral de todas as respostas, das quais se relacionaram no decorrer da pesquisa, e iremos expor aqui as respostas, que de maneira geral evidenciam a essência das respostas das demais.

Partimos do pressuposto de que para ensinar alguém a gostar de ler temos nós mesmos de gostarmos, iremos analisar, a princípio, a concepção das professoras supervisoras e das bolsistas do PIBID sobre a leitura literária e a relação entre elas. Para tanto, perguntamos quais eram as suas respectivas concepções de leitura literária e qual era a relação delas com esse tipo de leitura. Obtivemos respostas que vão ao encontro da amplitude do conceito de leitura que propomos desde o início do nosso trabalho.

Pensamos isso quando a professora S1 relatou um pouco da sua visão e de sua prática em sala de aula:

[...] agora já não basta só decifrar um código, não basta só compreender o que o autor quis dizer no texto, a leitura acontece quando o leitor consegue dialogar com o que está no texto e traz para dentro dele a sua leitura de mundo torna-se um co-autor. Não basta ler para extrair do texto as respostas que o professor quer[...]quando eu vou trabalhar em sala de aula a leitura com eles. Eu coloco eles lá para lerem no cantinho da leitura eu também pego um livro e vou ler. Ai eles, professora a senhora está lendo que livro? Quer dizer né que já desperta o interesse, eles devem pensar “ah à professora gosta de ler também” [...]. (TRECHO DA ENTREVISTA DA S1).

O que podemos perceber na fala da professora é a concretização do que grande parte dos autores, aqui abordados, enfoca sobre a imensidão do que é a leitura e de como essa atividade vai muito além da decodificação dos códigos. Dessa maneira, concordamos com a professora e as demais bolsistas que ressaltaram essa condição que a leitura assume. Relacionamos as respostas obtidas com a concepção de Villardi (1999) quando a autora aborda essa amplitude na concepção do ato de ler e podemos relacionar, também, às ideias de Freire (1989) que trata da leitura do mundo e como ela antecede a leitura das palavras, justamente como a professora S1 explica.

O que nos deixou fascinadas enquanto pesquisadoras foi saber que realmente todos os envolvidos no PIBID, atuantes na escola Patronato, enxergam a leitura como algo muito além do ato de decodificar ou de ser alfabetizado. Percebemos isso ao ter unanimidade nas respostas sobre esse assunto. No que diz respeito ao contato com essa leitura literária, surpreendemo-nos com alguns fatos que nos levou a acreditar verdadeiramente na formação leitora que o subprojeto está proporcionando. Chegamos a esta conclusão através das respostas das bolsistas B3 e B6 em que ambas relatam as mudanças que acontecem nesse quesito após o ingresso no PIBID. B3 relata:

[...] eu gostava muito de ler, mas quando passei para o Ensino Médio eu fui me distanciando, principalmente devido uns problemas que me distanciaram, mas hoje me encontro me reaproximando devido a participação no PIBID (TRECHO DA ENTREVISTA DA B3).

E B6 também nos disse que:

[...] como leitora me identifiquei mais depois que eu entrei na universidade porque antes eu não tinha o hábito de ler, eu nunca tinha conseguido ler um

livro por inteiro, aí depois que entrei na universidade e com a ajuda do PIBID, com as leituras propostas pelo PIBID foi aonde eu pude me encontrar, comecei a ler e a gostar da leitura, me encontrei mesmo (TRECHO DA ENTREVISTA DA B6).

Diante do relatado, podemos ver o quanto o PIBID vem contribuindo para a formação dos alunos universitários, principalmente quando o assunto é formação leitora. Quando a B3 fala que ao passar para o ensino médio foi se distanciando da leitura, novamente nos fez lembrarmos o que Villardi (1999) traz na sua obra, isto é, a autora mostra que quanto maior o grau de escolaridade, menor vai se tornando o contato com a leitura literária prazerosa e, possivelmente, isso se deve a maneira como essa prática passa a ser imposta na vida dos estudantes. Lembramos, também, das discussões de Pennac (2011), nas quais ele traz algumas ações que podem causar esse distanciamento entre leitor e o livro.

Conseguimos perceber, ainda, nas falas da B3 e da B6, que o PIBID está conseguindo cumprir com os seus objetivos, nesse caso específico, com a formação inicial dos alunos de graduação. Já sobre as outras bolsistas, podemos dizer que a leitura já era algo enraizado nos seus cotidianos e a participação no programa só veio a contribuir para as suas formações leitoras, que, diga-se de passagem, é um processo contínuo e inacabado, pois a cada novo livro o legente incorpora novos conhecimentos. Percebemos o prazer na fala da B2 quando ela fala da sua relação com a leitura:

[...] a minha relação com esse tipo de texto é realmente de amante pela literatura já que sempre eu desde criança fui instigada a ler e até hoje embora ainda esteja no processo de formação leitora eu sempre busco ler mais e mais na busca de resignificar o mundo e de construir novos significados e realmente ter esse prazer de estar em contato com os livros (TRECHO DA ENTREVISTA DA B2).

É justamente esse “tipo” de leitor – já comentado por Villardi (1999) – que devemos formar. Um leitor que realmente gosta e que sente prazer em ler, que busca suprir algumas de suas necessidades através do ato da leitura. É muito significativo para o programa contar com mediadores apaixonados por essa prática, só assim conseguirão êxito nas atividades propostas. Então, diante das falas das bolsistas e supervisoras, podemos constatar que o programa é realmente composto por alunos universitários e por profissionais que, de fato, gostam de ler. Em relação àqueles que ainda não tem esse gosto, o programa vem executando seu dever de despertá-lo de forma prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a leitura é uma área imprescindível na formação de todos, desde as crianças até os adultos por ser uma ação significativa no âmbito de formar cidadãos. O ato de ler vai muito além de decifrar códigos e a mediação da leitura está diretamente ligada ao gostar ou não gostar por parte dos alunos. Podemos verificar que o trabalho com a leitura realizado pelas bolsistas do PIBID foi significativamente positivo e que está presente na prática de toda a escola, em especial nas salas das professoras supervisoras.

O universo da leitura é inconclusivo e vasto, que requer que sejamos leitores formados para realmente gostar de ler, pois os caminhos que perpassam esse ato são muitos, mas as possibilidades de múltiplos aprendizados são certas. Que possamos ler mais, incentivar mais, e tornar o universo da leitura cada vez mais perto das pessoas, pois a nossa sociedade, principalmente as nossas crianças “gritam” diariamente um pedido de socorro, que acreditamos que só pode vim através da leitura.

REFERÊNCIAS:

- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MORAIS, Carlos Francisco. Leitura de textos literários: para que e para quem? In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação de professores. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013, p. 73-96.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Porto Alegre, RS: L&PM Pocket; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed, 1999.

LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO: O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO

Maria Francledna da Silva
Mestranda do PROFLETRAS – UERN
franzenhauzl@bol.com.br

Maria Vagna Bezerra Lucena
Mestranda do PROFLETRAS – UERN
vagnaportalegre@gmail.com

Max Decarte Macedo
Mestrando do PROFLETRAS – UERN
maxdecarte@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo se propõe analisar como o texto literário está sendo tratado no Livro Didático. Neste sentido, faremos um estudo de sua proposta de leitura, procurando refletir sobre o letramento literário, a partir dos questionamentos que o livro apresenta, no intuito de verificar se a literatura está sendo abordada de maneira que leve o aluno a dialogar com o texto e construir sentidos mediante suas experiências, assim como se contribui para suas práticas sociais. Para tal estudo, selecionamos uma proposta de leitura, na seção roda de leitura do livro “Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem” das autoras Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015). Teoricamente, nos respaldamos nos estudos de Dalvi (2013), Cosson (2014), Solé (1998), Marcuschi (2007), Soares (1999; 2014) entre outros, em que procuramos compreender alguns posicionamentos sobre o ensino de leitura; o letramento; e a leitura literária e as visões do LD. Nossos resultados nos mostram que o livro traz como proposta de leitura equivocada, pois deixa a literatura em segundo plano, se detendo a questionários interpretativos, que abordam o uso de decodificações e conteúdos gramaticais. Por fim, este trabalho foi satisfatório, uma vez que, contribuímos para os estudos do letramento literário, e para as práticas de leitura em sala de aula, pois com as nossas discussões, educadores poderão refletir e repensar em como levar o texto literário para as salas de aula, mesmo tendo como apoio o livro didático.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Letramento literário. Livro Didático.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com o texto literário tem sido motivo de discussões entre educadores. Busca-se levar para as salas de aula metodologias que levem os alunos a apreciarem a literatura e não apenas ler o texto como pretexto para responder questões interpretativas ou gramaticais. Partindo desse pressuposto, desenvolveremos um estudo buscando compreender como é a proposta de leitura do texto literário nos manuais didáticos. Para tal, utilizaremos o Livro “Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem” das autoras Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015), onde buscaremos analisar e discutir sua proposta de leitura, atentando para as práticas de letramento literário, que o aluno precisa está inserido.

Esse estudo justifica-se por reconhecermos que geralmente os manuais didáticos não contemplam as abordagens interacionistas discutidas pelos autores e nem tampouco as aulas de literatura vão de encontro à teoria do letramento literário, e por apresentar uma significativa contribuição para as discussões acerca da problemática. O letramento literário segundo Cosson (2014, p. 11) “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionada”. Nessa perspectiva, percebemos que há um equívoco no ensino de literatura, e que ainda de acordo com o autor os alunos leem somente para cumprir programas educacionais e preencher fichas de leitura.

O Livro Didático é uma ferramenta que o professor se apropria cotidianamente. Assim sendo, torna-se relevante observarmos como esses manuais abordam a literatura, e se conseguem motivar alunos e professores a se envolverem com a fantasia contida nos textos literários.

Para desenvolver esse estudo, nos embasaremos em teorias como a de Magda Soares (2014) que nos apresenta o conceito de letramento, Cosson (2014) que traz as sequências básicas para contemplar tal teoria em sala, bem como nos aportaremos a autores como Marcuschi (2007), Dalvi (2013), Solé (1998), entre outros.

Nosso estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, que segundo Kauark (2010) trata-se da interpretação de fenômenos e atribuição de significados, como também descritiva. Para coletar os dados, realizamos uma leitura prévia de alguns textos da seção “Roda de leitura”, do manual didático citado anteriormente. Embasados pela teoria abordada, selecionamos o poema “Matéria de Poesia” de Manoel de Barros por apresentar fragmentos que vão de encontro à teoria, desmistificando o que os autores apresentam em relação ao tratamento do texto literário na sala de aula. Numa primeira leitura, já foi possível perceber alguns equívocos na proposta do LD, uma vez que, segue um viés contrário ao proposto por teóricos que defendem a literatura como prática social. No que se refere aos procedimentos técnicos, a referida pesquisa se enquadra na bibliográfica por se tratar de uma análise de textos de um manual didático, atentando para os aspectos que envolvem as marcas textuais e sua contribuição para os eventos do letramento literário.

No tópico seguinte, apresentaremos algumas considerações acerca do ensino de leitura, buscando compreender a visão de alguns autores sobre a função do ato de ler numa perspectiva interacionista.

2 LETRAMENTO: BREVES CONCEPÇÕES

Trabalhar certas habilidades, de modo especial a leitura, leva-nos a refletir sobre quais estratégias levarmos para desenvolver a capacidade leitora dos alunos, de modo que estes se apropriem do texto a ponto de sentir a mensagem transmitida pelo autor.

Ter competência em leitura significa dizer que o ser é capaz de participar ativamente de diversas práticas sociais, interagindo com os textos produzidos nas mais diversas esferas sociais. Sobre tais perspectivas, Soares (1999) em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* apresenta um estudo, buscando mostrar que essa competência está interligada ao processo de alfabetização e letramento. Embora ambos estejam interligados, buscaremos nos deter ao letramento, a partir da vivência do aluno com textos literários.

Soares (2014) em seu outro livro intitulado de *Alfabetização e Letramento* apresenta posicionamentos sobre o letramento literário. A autora usa o termo alfabetismo como sinônimo de letramento, e conclui “[...] que *alfabetismo* é um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente” (SOARES, 2014, p. 30). Neste sentido, levamos em consideração a formação social, cultural e histórica do ser, para refletir o que venha a ser o letramento.

O letramento pode ser entendido com prática, ou seja, o uso das habilidades de ler e escrever. Soares (2014, p. 29) utiliza o termo alfabetismo para caracterizar tal uso, e diz que é algo novo, pois

[...] só recentemente esse termo tem sido necessário, porque só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se quer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim se “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia (SOARES, 2014, p. 29).

A partir da ideia apresentada, podemos entender que o letramento não se restringe a ler e escrever. É algo inerente a esse processo, contudo vai além, quando surge a necessidade do sujeito se engajar em práticas sociais que exigem o uso dessas habilidades.

Semelhante ao posicionamento de Soares (2014), temos as ideias de Marcuschi (2007, p. 21). Para o autor “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas,

ou seja, *letramentos* [...]”. Fundamentados nesse conceito de letramento como práticas, nos deteremos a pensar na leitura como uma prática que aluno acione seus vários níveis de habilidades, desde o conhecimento do código até sua capacidade de dar sentido ao que está posto nas entrelinhas do texto.

Partindo dessa concepção de letramento, nos deteremos a partir de agora ao conceito de letramento literário, também definido por alguns autores como prática social. Nesse sentido, Cosson (2014) aponta alguns equívocos no ensino de literatura em sala de aula, pois ele critica algumas metodologias utilizadas nas aulas de leitura que só cumprem currículos e que não contemplam as abordagens do letramento literário. A esse respeito ele diz que

A literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza [...] e que deve haver uma escolarização da literatura sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2014, p. 23).

Dessa forma, o ato de ler deve implicar numa interação entre autor e leitor e principalmente entre leitor e sociedade. Pois como bem acrescenta Cosson (2014, p. 27) “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro.” Assim sendo, percebemos a importância de se trabalhar o texto literário de modo a contemplar os eventos do letramento literário e a necessidade de uma reflexão sobre a forma como o ensino de literatura está sendo ministrado em sala.

O autor sugere que deve haver um planejamento para a leitura literária, baseando-se em três modos de compreender a leitura (antecipação, decifração e interpretação) bem como o saber literário que aborda três tipos de aprendizagem, a da literatura, sobre a literatura e por meio da literatura.

Cosson (2014) nos mostra também que há quatro passos de sequência básica de letramento literário na escola, o primeiro se refere a motivação, que consiste no primeiro contato com o livro selecionado, isto é, na recepção do texto por parte dos alunos. O segundo se refere à introdução, nessa etapa há uma apresentação bibliográfica da obra, seguindo com o terceiro que faz menção a leitura do texto, nesse momento ao realizar a leitura, o leitor deve ser auxiliado pelo professor tirando dúvidas e socializando-se com contexto da obra. E por último, o da interpretação que se refere às inferências para se chegar à compreensão do texto, por meio de um diálogo entre autor, leitor e sociedade.

Amparados por esse pensamento, apresentaremos a seguir algumas visões acerca da leitura literária, nos aportando ao modo como os manuais didáticos estão tratando essa prática de leitura.

3 LEITURA LITERÁRIA: PERSPECTIVAS DE ENSINO E VISÕES NO LD

A leitura é uma prática bastante discutida nas instituições de ensino. Busca-se formar leitores capazes de viajar no universo das letras e dar sentidos aos mais variados textos que circulam na sociedade. Porém, observamos algumas dificuldades que as escolas e professores têm para desenvolver as habilidades necessárias.

Um dos suportes que proporcionam orientações sobre a leitura são os livros didáticos, onde as escolas adotam como materiais para auxiliarem as atividades em sala de aula. Contudo, percebemos que na maioria das vezes os livros didáticos apresentam propostas de leitura com alguns problemas, que dificultam o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno. Essa ideia é confirmada por Dalvi (2013) quando expõe que

os livros didáticos, normalmente, apresentam retoricamente uma desmitificação, mas, ao mesmo tempo, e com ainda mais incisividade, uma decantação do literário e, particularmente, do poético, como ligados à intuição, à individualidade à subjetividade, em desarticulação com o campo da vida. [...] A arte, assim, despede-se de sua possibilidade mais instigante – e a seleção de textos veiculada pelo livro didático não passa de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento (DALVI, 2013, p. 90-91).

Dessa forma, a leitura literária apresentada na maioria dos manuais didáticos costuma ficar subordinada a atividades mecânicas, como ao estudo bibliográfico das obras e aos períodos literários aos quais estão inseridas, descartando a possibilidade do leitor de colocar em ação suas percepções sobre a obra.

Rosa (2017, p. 55) nos diz que “o grande número de pesquisas que tratam do livro didático não têm garantido a qualidade do material. O LD tem sido objeto de estudo em dissertações, teses, artigos científicos e documentos oficiais do governo [...]”. O autor vem nos reforçar que os LDs apresentam propostas de ensino com problemas, que podem prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem, porém, cabe ao professor saber lidar com os manuais disponíveis nas escolas, e trabalhar com o intuito de aproximar o aluno aos textos, a partir de metodologias que despertem o gosto pela leitura, principalmente de textos literários, pois são textos que precisam ser apreciados e sentidos pelo público leitor.

O texto literário é produzido a partir das intenções do autor, “no caso do livro didático, os gêneros que passam a integrá-lo não têm mais a função original sob o ponto de vista da circulação, adquire no novo contexto, uma função didática” (ROSA, 2017, p. 63). Neste sentido, percebemos que os manuais didáticos se apropriam de certos textos para trabalhar determinados conteúdos, e acabam prejudicando as reais funções do gênero, uma vez que, as propostas, na maioria das vezes, não cumprem o papel de levar o aluno a dialogar com o autor.

A prática de leitura, seja ela do texto literário ou não, precisa ser adotada nas escolas na perspectiva de levar o aluno a participar ativamente das atividades sociais. Neste sentido, faz-se necessário trabalhar consoante a ideia de alfabetismo defendida por Soares (2014), para a autora

[...] o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico (SOARES, 2014, p. 33).

Neste sentido, a leitura precisa ser trabalhada no sentido de proporcionar ao aluno uma interação com o ambiente o qual está inserido, não se limitando apenas às suas experiências, mas, sobretudo às situações que envolvem práticas entre os indivíduos pertencentes a uma sociedade.

Quando falamos em leitura, de modo especial a do texto literário, surgem dificuldades e obstáculos, no que diz respeito ao desenvolvimento de aulas que motivem os alunos a se envolverem com esses textos. Há bases pedagógicas que apresentam posicionamentos sobre o texto literário, assegurando suas especificidades com relação à composição textual. Segundo os PCNs,

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26).

Observamos que o texto literário tem suas particularidades, porém deve ser trabalho baseando-se na realidade do aluno, e proporcionando a reflexão, uma vez que são textos que

despertam a imaginação do leitor, a partir da experiência criada pelo autor. No entanto, há estudos que mostram o inverso, ou seja, a literatura sendo trabalhada de forma reduzida, para fins pedagógicos, pois

[...] apesar de muitos professores buscarem formas significativas de dialogar com a literatura, a maior parte das leituras indicadas em sala de aula acaba reduzindo-a à função de coadjuvante pedagógico (isso quando não passa de oferta de diversão ao leitor) ao simplificar conflitos e ao reforçar expectativas e códigos de valores prévios (CASTANHEIRA *et al*, 2009, p. 106).

Esse posicionamento vem nos reforçar que, embora o texto literário seja inserido nas práticas de leitura em sala de aula, a sua função, na maioria das vezes, é servir de pretexto para atividades de interpretação e decodificação. O diálogo do aluno com o texto acaba ficando em segundo plano, e o sentido da literatura, que é o de promover uma aproximação e reflexão do leitor com o texto, não é explorado.

A seguir, apresentaremos nossa análise, buscando compreender e discutir a proposta de leitura literária apresentada no livro “Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem” das autoras Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015).

4 ANÁLISE DO CORPUS

Em sua maioria, os manuais didáticos pecam no sentido de formar leitores críticos e autônomos e percebemos que há um equívoco maior no que se refere ao texto literário, ao fato de como tal texto é tratado nos LDs, que muitas vezes seu objetivo se limita a tratar as questões interpretativas e gramaticais. E é esse viés que iremos analisar no LD “Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem” das autoras Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015), no qual apresenta textos poéticos que não contemplam as abordagens voltadas ao letramento literário.

É fato que os professores muitas vezes encontram-se em um impasse e se questionam sobre qual literatura ensinar e se devem contemplar textos canônicos ou obras contemporâneas e isso acarreta em alguns equívocos no trato com o texto literário o que nos reporta as intenções de leitura que Solé (1998) nos aponta, ou seja, a autora defende a ideia de que para se ler de forma eficiente o sujeito precisa ter em mente alguns objetivos de leitura, pois só assim será possível realizar uma leitura significativa.

E em meio a esse impasse acabam por preferir trabalhar os textos literários que são postos como opção nos manuais didáticos, sobretudo o fazem de forma equivocada, já que se limitam a elencar questões gramaticais e interpretativas sem se remeter aos aspectos sociais.

Nesse sentido selecionamos para análise o poema “Matéria de Poesia” de Manoel de Barros apresentado na seção “Roda de leitura: poemas”, do referido manual, ao tomar como base os pressupostos teóricos mencionados nesse artigo, percebemos que há falhas no que compete as teorias defendidas acerca de uma leitura significativa. Vejamos a proposta a seguir:

Roda de leitura: poemas

Converse com a turma

- De que matéria é feito um carro? De que matéria é feito um livro? De que matéria é feito um lápis?
- Para você, qual é a matéria da poesia?
- Veja estes outros sentidos da palavra *matéria*.
Aquilo de que trata um livro, discurso, ação jurídica, etc. Tema de uma discussão, argumento, exposição, etc.; assunto.
Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php/ingles-ingles-portugues-portugues@palavra-matéria>. Acesso em: 28 maio 2015.
* Considerando esses sentidos, qual poderia ser a matéria ou tema de uma notícia, de uma novela e de uma crônica?
- Ainda de acordo com esses outros sentidos, o que pode ser tema ou matéria da poesia?

▼ Leia o poema de Manoel de Barros a seguir.

I. MATÉRIA DE POESIA

1. Todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância servem para poesia

O homem que possui um pente e uma árvore serve para poesia

Terreno de 10 x 20, sujo de mato – os que nele gorjeiam: detritos semoventes, latas servem para poesia

Um chevrolé gosmento
Coleção de besouros **abstêmios**
O bule de Braque sem boca são bons para poesia

As coisas que não levam a nada têm grande importância

Cada coisa ordinária é um elemento de estima
Cada coisa sem préstimo tem seu lugar na poesia ou na geral

O que se encontra em ninho de joão-ferreira caco de vidro, garampos, retratos de formatura, servem demais para poesia

As coisas que não pretendem, como por exemplo, pedras que cheiram água, homens que atravessam períodos de árvore, se prestam para poesia

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma E que você não pode vender no mercado Como, por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para poesia

As coisas que os líquenes comem – sapatos, adjetivos – têm muita importância para os pulmões da poesia

Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mija em cima, serve para a poesia

Os loucos de água e estandarte servem demais

O traste é ótimo
O pobre-diabo é colosso

Tudo que explique o alicate cremoso e o lodo das estrelas serve demais da conta

Pessoas desimportantes dão para a poesia qualquer pessoa ou escada

Tudo que explique a lagartixa da esteira e a laminação de sabiás é muito importante para a poesia

O que é bom para o lixo é bom para a poesia

Importante sobremaneira é a palavra repositório; a palavra repositório eu conheço bem: tem muitas repercussões como um algibe entupido de silêncio sabe a destroços

As coisas jogadas fora têm muita importância – como um homem jogado fora

Aliás é também objeto de poesia saber qual o período médio que um homem jogado fora pode permanecer na terra sem nascerem em sua boca raízes da escória

As coisas sem importância são bens de poesia

Pois é assim que um chevrolé gosmento chega ao poema, e as andorinhas de junho.

BARROS, Manoel de. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1974. p. 17.

Glossário

Semoventes: que se movem por si próprios.

Chevrolé: referência a Chevrolet, veículo motorizado.

Abstêmios: que não toma bebida alcoólica.

Braque: referência a Georges Braque, pintor e escultor cubista francês, que costumava representar buies em suas telas.

Garampos: palavra moçimense nos dicionários, provavelmente um neologismo criado pelo poeta.

Colosso: grandioso, descomunal.

Laminação: ato de dar regularidade a um objeto, um material ou de diminuir-lhes a espessura.

Repositório: lugar onde se guarda alguma coisa, depósito.

Algibe: reservatório onde se recolhe água, geralmente da chuva.

Saber: a ter o sabor de algo (este chá sabe a morango – este chá tem sabor de morango).

Escória: coisa sem valor, desprezível.

Roda de leitura

Provocações

- Releia o poema e, em dupla, respondam às questões a seguir. Depois, compartilhe oralmente as respostas com a turma.
 - Há regularidade no tamanho dos versos e das estrofes do poema?
 - Há repetição de palavras? Quais?
 - Há repetição de estruturas sintáticas? Dê exemplos.
 - Há versos com rimas internas? Dê exemplos.
 - Há aliterações e assonâncias? Exemplifique.
 - Há enumerações? Exemplifique.
 - Este poema não tem rimas, mas você diria que ele tem ritmo? Justifique.
- Releia este trecho.

Um chevrolé gosmento
Coleção de besouros **abstêmios**

• Você ache que os assuntos citados poderiam ser matéria de algum outro tipo de texto que não fosse literário, como a poesia?
- Segundo o poema, que tipos de assunto podem servir de tema para a poesia? Copie no caderno as possibilidades que lhe parecerem mais adequadas.
 - Acontecimentos importantes.
 - Questões filosóficas.
 - Coisas estranhas, imaginárias.
 - Problemas sociais.
 - A natureza.
 - Sentimentos fortes ou conflituosos.
 - Coisas simples, sem importância e corriqueiras.
 - Qualquer coisa.
- Você concorda com o que diz o poema? Por quê?
- Considerando que os textos poéticos permitem que cada leitor lhes atribua sentidos diferentes, que sentido você daria para os seguintes versos?

Importante sobremaneira é a palavra repositório;
a palavra repositório eu conheço bem:
tem muitas repercussões
- Afinal, qual é a matéria do poema lido? Ou seja, do que ele é feito e do que ele fala?

Vamos pensar

Aliteração é o nome que se dá à repetição de um mesmo som consonantal em um verso.

Assonância: ocorre quando há a repetição constante de determinada vogal tônica (forma vocálica) na sequência de um enunciado.

Quem é

O poeta pantaneiro Manoel de Barros nasceu em Campo Grande (MS), 27 abr. 2000.

Poeta do século XX, Manoel de Barros inspira bastante a temática do cotidiano e da natureza, mais especificamente o Pantanal. Com um vocabulário mais coloquial e rural e explorando a formação de palavras novas (neologismo), o poeta transforma qualquer assunto em objeto poético.

O poema é composto por estrofes que não seguem um padrão, sendo alguns com três versos e outros com quatro, e não apresenta rimas o que muitas vezes não desperta interesse devido a estrutura do texto. Mesmo contendo no box ao lado um glossário referente ao conteúdo do texto, percebe-se que o poema traz em seu contexto uma temática que requer do leitor um conhecimento prévio.

Nesse recorte, salientamos a influência de textos imagéticos sobre o gosto literário dos alunos, já que muitos apresentam um maior interesse nesse gênero e isso dificulta o trabalho com textos que trazem somente a linguagem verbal, pois torna-se enfadonho as atividades de interpretação. E o LD em questão trata o texto literário somente com esse objetivo, pois foi o que constatamos nas primeiras questões acerca do estudo do poema, já que o LD traz perguntas como: a) Há regularidade no tamanho dos versos e das estrofes do poema? b) Há repetição de palavras? Quais? Ou até mesmo perguntas que destacam a gramática como e) Há aliterações e assonâncias? Exemplifique.

Assim, torna-se oportuno refletir sobre o que os teóricos contemplam a respeito de como o texto literário deve ser trabalhado, já que o estudo com o poema não aborda questões sociais, nem tampouco valoriza os níveis de conhecimento que o aluno possa apresentar na interação com o texto. Esse trato com o poema nega as implicações apontadas por Cosson, já que o mesmo afirma que “ler implica troca de sentidos não só entre escritor e o leitor, mas também com a sociedade.” (2014, p. 27). Nesse aporte, fica claro que a leitura não fará sentido algum para o aluno se não houver essa relação com o social, o que irá dificultar na construção de sentidos por parte desse leitor, e o impossibilitará de realizar uma leitura significativa.

Outra observação a ser feita é o enfoque dado ao título do poema. Há vários questionamentos sobre o termo “matéria”, devido o poema ser intitulado “Matéria de poesia”. Citamos aqui duas questões: Segundo o poema, que tipos de assunto podem servir de tema para a poesia? [...]; Afinal, qual é a matéria do poema lido? Ou seja, do que ele é feito e do que ele fala?

A partir dessas perguntas propostas pelo LD, surge um questionamento: são essas as reais intenções da literatura? Se pensarmos em consonância com os teóricos estudados, vemos que o manual didático está deixando o sentido do texto literário em segundo plano e buscando respostas prontas, sem que o aluno reflita sobre a mensagem poética defendida pelo eu-lírico. Isso se contrapõe ao que Cosson (2014, p. 51) apresenta em seu livro “Círculos de Leitura e Letramento Literário”, já que o mesmo diz que “o ato de ler é mediado por três objetos que são: texto, contexto e intertexto.”

Cosson (2014) defende que a literatura precisa ser ensinada para humanizar, e não ser pautada em propostas enfadonhas, com questionários que limitem o pensamento do aluno a retirar apenas respostas do texto. O ensino precisa ser trabalhado em uma perspectiva de letramento, onde o aluno possa ler e abstrair sentidos, mediante suas práticas sociais cotidianas (Cf. SOARES, 2014).

Antes mesmo de propor a leitura do poema, o livro traz questionamentos que orientam o professor a conversar com a turma. Vejamos as questões: 1) De que matéria é feito um carro? De que matéria é feito um livro? De que matéria é feito um lápis?; 2) Para você, qual é a matéria da poesia? Percebemos que a proposta do LD está centrada na palavra “matéria”, levando o aluno a se deter no sentido desse termo e esquecendo a mensagem que o eu-lírico apresenta no poema. Quando se pergunta sobre a composição material de determinados elementos, e em seguida propõe a leitura, o aluno pode pensar na composição da poesia como algo estrutural e descritiva, é como se o poema necessitasse de uma “matéria” específica para ser produzido.

Percebemos então, que a interpretação do poema fica limitada, já que as questões se voltam para significados e não para a esfera social, ou seja, não há um incentivo por parte da proposta em instigar o leitor a fazer inferências relacionando o conteúdo do poema ao contexto social.

Dessa forma, esse tipo de proposta pode dificultar a leitura, pois o aluno poderá levar para o texto ideias prévias, voltadas apenas para o conceito do termo “matéria”, e isso não é a parte mais importante, o leitor precisa dialogar com as palavras, dando sentido ao que está posto no texto, a partir de suas experiências. É uma espécie de “viver o texto”, pois a literatura tem a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (Cf. COSSON, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar leitores críticos e autônomos, despertar o gosto pela leitura, provocar reflexão acerca de realizar uma leitura baseando-se nas práticas sociais, não são tarefas fáceis, mas que precisam de uma atenção especial por parte da escola, sobretudo quando esse ensino da leitura literária fica centrado na maioria das vezes aos manuais didáticos que representam há algumas décadas o suporte principal nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, Lajolo (2009, p. 107) destaca que “é do texto no contexto de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola. “ Partindo dessa

premissa, torna-se relevante provocar inquietações nos educadores, bem como da escola, no sentido de levantar um questionamento sobre como vem sendo feita a seleção dos manuais didáticos e principalmente como o manual didático selecionado trata o texto literário Cosson (2014) nos acrescenta que

Na escola, a leitura tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

Assim, esse estudo constatou que o manual didático *singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem* das autoras Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015), não contempla as práticas sociais defendidas pelo letramento literário, que apresenta falhas nas propostas ao trabalhar o texto literário, deixando lacunas no que se refere as percepções do leitor. Assim, o texto literário é tratado no manual como pretexto para trabalhar normas gramaticais e questões interpretativas que limitam os sentidos do texto.

Esse estudo contribuiu também para provocar reflexões nos professores de leitura, para que possam refletir sobre como estão direcionando as atividades do manual didático, visando uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: proposta didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.) **Leitura de Literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 67- 97 (Estratégias de ensino).
- FIGUEIREDO, Laura, de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem.** São Paulo: Moderna, 2015.
- KAUARK, F. ; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático.** Itabuna: Vila Litetrarum, 2010. 88p.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: Velha crise.** Novas Alternativas. São Paulo: Global, 2009, p.99-112
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.
- _____. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2014.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROSA, Flávio César Oliveira da. **Análise textual dos discursos:** responsabilidade enunciativa em respostas a questões de livros didáticos. 2017. 222f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em:
<<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25217>> acessado em 24 de jun de 2018 às 15h00min.

LITERATURA DE CORDEL E A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elineide de Moura Silva Macedo
Egressa do Curso de Pedagogia da-UERN
eli.elineide@gmail.com

Celiane Oliveira dos Santos
Professora da Faculdade de Educação da - UERN,
celianeoliveira@uern.br

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as contribuições da literatura de cordel para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A literatura de cordel é uma poesia de caráter popular, realizada de forma oral, escrita ou impressa em folhetos. Na escola, é crescente a sua presença devido ao reconhecimento de que esse tipo de literatura pode favorecer, desde muito cedo, o desenvolvimento da competência leitora das crianças. O estudo foi realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental (anos iniciais), com uma professora, na cidade de Mossoró/RN. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa. Os procedimentos metodológicos utilizados para a consecução dos objetivos foram: entrevista semiestruturada, questionário e consulta a documentos. Os resultados revelaram que os textos literários são fundamentais no processo de formação de leitores nos primeiros anos de escolarização. A literatura de cordel pode beneficiar o processo de alfabetização a partir de experiências reflexivas sobre a realidade. O trabalho com os folhetos ainda carece de reflexões críticas, no sentido de compreendermos as suas reais potencialidades na escola. Por último, a formação dos professores e as condições de trabalho são dimensões fundamentais para a efetiva educação literária das crianças na escola.

Palavras-chave: Formação de leitores. Literatura de Cordel. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Esse estudo é um recorte de um trabalho mais amplo – monografia – desenvolvido e apresentado no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central. Tem como principal objetivo analisar as contribuições da literatura de cordel para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, buscou-se identificar as concepções de uma professora sobre o tema em questão.

A literatura de cordel é uma poesia de caráter popular, realizada de forma oral, escrita ou impressa em folhetos. Seus versos são escritos em rimas e algumas vezes com ilustrações, que são hoje chamadas de xilogravuras. A literatura de cordel tem sido uma grande aliada no processo de apropriação da leitura e escrita pelas crianças. Viana (2010, p. 13) afirma que “desde que surgiram os primeiros folhetos impressos, no último quartel do século XIX, a literatura de cordel tem sido uma poderosa ferramenta de alfabetização e incentivo à leitura

junto às populações do Nordeste”. Para Galvão (2007), a existência de uma tradição de cantos de poemas orais no Nordeste brasileiro parece ter influenciado de forma decisiva para o desenvolvimento do cordel.

O cordel é nomeado, por seus estudiosos, como uma espécie particular de literatura – literatura popular – que o deixa à margem da literatura erudita. O discurso sobre esse tipo de literatura foi gestado principalmente na década de 1970, período em que no Brasil eram raras as oportunidades em que era permitido falar sobre o “povo”. Desse modo, o cordel acabou por ser identificado como uma expressão da “alma popular”, associado, portanto, ao folclore e não à literatura brasileira (GALVÃO, 2007).

Segundo Viana (2010), a literatura de cordel, além de estimular o gosto pela leitura, impulsiona os estudantes de qualquer faixa etária a entrar em contato com uma legítima expressão da cultura brasileira. Além de provocar o prazer pela leitura e valorizar a cultura popular, o cordel estimula a expressão oral, a criatividade e ajuda no desenvolvimento da escrita. Hoje, já encontramos adaptações de cordéis para crianças – com uma linguagem específica e com ilustrações – essa é uma forma de apresentar a literatura de cordel considerando as especificidades do público infantil.

Na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a literatura representa uma forma de como a pessoa pode ver o mundo, sendo capaz de escrever e expressar seus próprios desejos, sentimentos e necessidades.

O interesse em investigar esse tema surgiu durante a disciplina Alfabetização e Letramento. Ao cursar o referido componente curricular, tive a oportunidade de vivenciar experiências literárias. Nessas experiências, foi possível perceber a importância da Literatura infantil para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Logo após, no 6º período, nas disciplinas Literatura e Infância e Ensino de Língua de Portuguesa, tive a possibilidade de trabalhar com a Literatura de Cordel, fato que me despertou encanto e curiosidade, principalmente por se tratar de uma literatura pouco utilizada nas salas de aula com as crianças.

No mesmo período, por ocasião do estágio não obrigatório, pude vivenciar experiências com a literatura de cordel, em uma sala de Ensino Fundamental da rede municipal de Mossoró/RN. Ao observar o trabalho desenvolvido pela professora da referida sala, pude perceber o grau elevado de envolvimento das crianças nas atividades e, conseqüentemente, as repercussões no aprendizado da turma. Com isso, após compartilhar

dessas experiências, elaborei alguns questionamentos que contribuiriam para a realização desse estudo, a saber: qual a contribuição da literatura de cordel para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as concepções dos professores sobre o trabalho com a Literatura de cordel na escola? Que experiências são oferecidas às crianças na escola em relação à literatura de cordel?

Os questionamentos mencionados acima nortearam essa pesquisa que se configura como de natureza qualitativa. A abordagem metodológica na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, para Minayo (2003), caracteriza-se como o caminho do pensamento a ser seguido. Assim, ocupa um lugar central na teoria e trata-se de um conjunto de técnicas a serem adotadas para construir uma realidade.

Para isso, foi elaborado um questionário e um roteiro de entrevista semiestruturado para serem utilizados com a professora pesquisada. Mais do que em outros instrumentos de pesquisa que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem desse procedimento metodológico em relação aos outros é que ele “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”.

Além da entrevista gravada com a professora, também foi realizada uma pesquisa documental. De acordo com Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A discussão sobre a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar as características das crianças nessa etapa da educação, assim como as especificidades da infância e sua relação com a literatura. Nesse sentido, a educação literária

na infância cumpre um papel fundamental: formar nas crianças a atitude de ler e não apenas decodificar símbolos gráficos (MELLO, 2016).

Esse entendimento nos auxilia na compreensão de que formar leitores é uma tarefa cuja raiz se encontra na interação social, conforme pontua Mello (2016, p. 46):

A criança aprende socialmente, com o outro, o prazer de ler; cria para si a necessidade da leitura com a vivência do próprio ato de ler do outro. Nesse processo, internaliza, reproduz para si individualmente, o prazer que o outro expressa ao ler e, com isso, ler vai se tornando uma necessidade dela – uma nova necessidade, uma necessidade aprendida socialmente.

Dessa maneira, a educação literária pode iniciar-se desde a mais tenra idade, antes mesmo da criança ingressar na escola. Ao ingressar na escola, é fundamental que o professor seja capaz de desenvolver práticas pedagógicas bem-sucedidas para incentivar a formação da atitude de ler nas crianças. Para isso, um dos pontos a serem pensados é a escolha dos textos literários que serão trabalhados.

São muitas as dificuldades que os professores enfrentam ao trabalhar com textos literários em sala de aula, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Devido à ausência de formação adequada, muitos profissionais realizam de forma inapropriada o trabalho com a Literatura, fato que pode ter como consequência o desinteresse dos alunos pelas leituras literárias.

Segundo Cosson (2017), na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que o conhecimento a ser reelaborado; ela é a incorporação do outro em mim, sem renúncia da minha própria identidade.

A experiência literária na escola é de extrema importância para a formação humana das crianças. A literatura oferece ao educador possibilidades para trabalhar na sala de aula experiências como forma de conhecimentos e indagações sobre a vida, o cotidiano e a cultura de um povo. Por meio da literatura, viajamos por um mundo de conhecimentos e sentimentos.

Nesse sentido, a literatura de cordel pode se configurar como uma potente experiência literária na escola. Além de encontrarmos textos curtos e de fácil compreensão, o cordel tem características que atraem as crianças. Esse tipo de texto possibilita que os alunos tenham acesso à cultura popular nordestina, que muitas vezes não é valorizada no ambiente escolar, em detrimento das culturas midiáticas. O cordel traz um leque de recursos linguísticos que

ajudarão os alunos a superar dificuldades de aprendizagem com relação ao domínio da escrita e à compreensão da leitura, bem como à linguagem não verbal.

É importante ressaltar que para formar leitores competentes é necessário que a leitura faça parte do cotidiano dos alunos. Quando o professor oferece, na sua prática diária, experiências com a leitura, ele possibilita aos alunos uma compreensão de mundo, pois não basta formar leitores que têm a capacidade de decodificar palavras, se eles não forem capazes de construir sentidos sobre os textos lidos.

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles (BRASIL, 1997, p. 41).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as experiências com a linguagem, nas duas modalidades – oral e escrita – são aprofundadas, dando continuidade aos processos vivenciados na Educação Infantil e na família. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa afirmam que:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1997, p. 53).

A prática diária da leitura possibilita um crescente domínio da leitura e da escrita pelas crianças. Para isso, é necessário que o professor ofereça aos alunos o contato com diversos textos e possibilite que os próprios alunos realizem escolhas de livros, favorecendo dessa maneira a autonomia dos discentes.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DE CORDEL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme mencionado anteriormente, nesse estudo a técnica da entrevista semiestruturada foi utilizada com uma professora. A entrevista foi realizada com a professora

Maria Isabel¹, residente na cidade de Mossoró/RN. A referida profissional é licenciada em Pedagogia pela UERN e pós-graduada na área de Educação. Maria tem 63 anos, 45 anos de experiência como professora da rede pública, sendo 17 anos na Prefeitura Municipal de Mossoró e 5 anos no Escotismo, como voluntária. Atua há 4 anos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na escola onde a pesquisa foi realizada.

É importante ressaltar que Maria Isabel desenvolve, há alguns anos, experiências com a literatura de cordel na sala de aula, e esse foi um dos critérios para a sua escolha como sujeito dessa pesquisa. A entrevista com a professora contribuiu, sobremaneira, para a obtenção de respostas acerca das contribuições da literatura de cordel para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando questionada sobre o que é literatura de cordel, a professora descreveu cordel como sendo um gênero textual lúdico composto de rimas, versos e estrofes, que falam de muitos temas, principalmente relacionados à natureza. A entrevistada relatou ainda que as leituras que fazia quando estava aprendendo a ler eram leituras de cordéis de aventuras, dos valentões do Nordeste, um tipo de cordel bem popular naquela época, como podemos ver no extrato da entrevista, a seguir:

Literatura de cordel é um gênero textual composto de rimas, de versos, de estrofes. É lúdico e falam de muitos temas, principalmente temas relacionados à natureza, temas relacionados à valentia, como antigamente quando comecei a aprender a ler através do cordel. Eu lia muitos cordéis, de aventuras dos valentões do Nordeste, como Lampião, Genuíno Brilhante e por aí vai.... (Maria Isabel, 2018).

Podemos perceber que, na sua definição de cordel, a entrevistada apresenta certo conhecimento sobre o conceito de literatura de cordel e que vivenciou esse tipo de literatura ainda na sua infância. Os primeiros contatos da professora entrevistada com esse tipo de literatura – ainda na infância – quando estava vivenciando o processo de apropriação da leitura e da escrita, pode ter contribuído de modo significativo para o seu interesse por esse tipo de texto.

Quando questionada sobre a relação com outros tipos de textos literários, a professora relatou que antes não possuía acesso a outros portadores de textos e que tinha muita vontade de ler livros, mas o contato com esse objeto era difícil. Assim, lia revistas, cordéis e um Dicionário da Língua Portuguesa, que ganhou em um concurso de cordel. Depois, ela compara aquele período com a atualidade, destacando que hoje já se tem mais possibilidades,

¹ O nome da professora é fictício.

em que se pode até ler histórias por meio do celular. Além disso, a professora ressalta o seu apreço pela literatura infantil, conforme o relato abaixo:

Eu era louca pra ler livros. Como não tinha livro pra ler, eu lia revistas “Contigo”, revista de novela. Eu lembro que comprava porque não tinha outra coisa pra eu ler. Eu lembro que ganhei um “Dicionário da Língua Portuguesa”, com uns versos de cordéis que eu fiz quando estudava o Logos 2, que eu fiz o meu Ensino Médio através do Logos 2, que era um ensino à distância e houve um concurso pra quem fizesse versos, ganhava um prêmio e eu ganhei um dicionário. Como não tinha muita coisa pra ler, eu vivia lendo o dicionário. Ah! Hoje não, hoje, graças a Deus, a gente já tem muito... Como é que eu quero dizer? Muita porta, muitas possibilidades pra gente ler, até na internet. Hoje, eu já conto história através do celular que já estão nas mídias sociais, né? Então, hoje eu gosto de literatura infantil. Sou muito apaixonada por literatura infantil e cordel não deixa atrás (Maria Isabel, 2018).

Outros autores enfatizam a importância da literatura de cordel também para o processo de alfabetização, destacando que muitos nordestinos que não possuíam acesso à educação pública foram alfabetizados folheando esses livrinhos de feira, com o auxílio de outras pessoas alfabetizadas. Nessa época, as cartilhas de alfabetização não eram acessíveis ao homem rural. Segundo Viana (2010), esse folheto cumpria essa alta missão social. Para Galvão (2007), as leituras dos folhetos se configuravam também como importantes meios de sociabilidade, pois eram lidos em reuniões coletivas. Além disso, a autora ressalta que os cordéis, historicamente, destacam-se como uma fonte de informação na qual os poetas se colocam como porta-vozes das novidades.

De acordo com a entrevistada, a literatura de cordel contribui bastante com a formação do leitor nos anos iniciais, período no qual as crianças estão vivenciando o ciclo de alfabetização. Ela destaca algumas características do cordel que facilitam a aprendizagem, como as rimas, por exemplo. Enfatiza também que esse tipo de linguagem, trazida pela poesia do cordel, faz com que as crianças tomem gosto pela leitura. Ainda de acordo com a professora, com as experiências que ela tem com o trabalho de cordel em sala de aula, as crianças conseguem um melhor desempenho na leitura e na produção escrita, construindo seus próprios versos.

Contribui bastante. Eu acho assim: com a experiência que tenho em sala de aula, as crianças aprendem a ler rápido, através das rimas, das palavras que rimam, e aí eles vão, é... Como é que eu digo? Vão tomando gosto e eles mesmos já vão construindo pequenos versos e até chegar a construir cordéis mesmo, com 32 versos, com 20 versos (Maria Isabel, 2018).

Sobre a questão de como a escola pode favorecer o contato das crianças com a literatura de cordel, a entrevistada respondeu que o único meio é trabalhando o cordel em sala de aula. Nesse contexto, relatou que a inspiração para o seu trabalho é o livro *Acorda cordel em sala de aula*, de Arievaldo Viana, além do cordelista Antônio Francisco² que, para ela, é o maior cordelista do Brasil. A professora destacou a relevância dos conteúdos abordados nos cordéis, como mostra o trecho a seguir:

Ah! Trabalhando o cordel em sala de aula, como diz Arievaldo, no seu livro Acorda cordel na sala de aula, também temos Antônio Francisco, nosso maior cordelista do Brasil, porque ele ocupa a cadeira de Patativa do Assaré, de quem eu sou fã incondicional porque ele trabalhava a questão do cordel, chamando atenção para os problemas sociais, principalmente para as desigualdades sociais que existem no Nordeste. Naquela época, Patativa do Assaré já chamava a atenção, principalmente naquele verso que diz “Canta lá que canto cá”, que trata do contraste, do sul e sudeste, que achavam que tinha mais conhecimento, claro porque o movimento lá era maior que o do Nordeste, pelo descaso dos políticos do Nordeste não valorizar a própria terra, mas ele já chamava a atenção. Sou fãzona de Patativa do Assaré (Maria Isabel, 2018).

Como foi possível observar na fala da professora, a literatura de cordel pode beneficiar o processo de alfabetização a partir de reflexões críticas sobre a realidade. O sentido da leitura, nesse contexto, ultrapassa o exercício de decodificação de símbolos gráficos. Desse modo, a leitura dos folhetos na escola pode contribuir para a formação de leitores e produtores de textos críticos –leitores ativos –, que na experiência literária norteadada pelo prazer e fruição estética constroem sentidos sobre si e sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de constataremos o aumento de experiências literárias com o cordel na escola, ainda é escassa a produção acadêmica sobre a temática, fato que se apresentou como uma dificuldade para a consecução dos objetivos desse estudo. Diante de tal constatação, ressalta-se a importância da socialização de experiências e de pesquisas desenvolvidas sobre o assunto no ambiente escolar.

Sabemos que existe um universo de iniciativas que podem favorecer o processo de formação de leitores. O trabalho como a literatura de cordel, que aos poucos vem ganhando espaço na sala de aula, tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento de

² Poeta popular mossoroense, cordelista e xilógrafo. Foi eleito para a Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), no ano de 2006, onde ocupa a cadeira 15, cujo patrono é o poeta cearense Patativa do Assaré.

competências de leitura. Contudo, o trabalho com os folhetos ainda carece de reflexões críticas, no sentido de compreendermos as suas reais potencialidades na escola.

Outro ponto importante para reflexão é a escolha dos textos literários realizada pela escola. Que critérios norteiam as escolhas dos professores quando se trata de literatura? Muitas vezes, a literatura de cordel é vista como uma subliteratura, fato que contribui para que a sua presença na escola aconteça de forma pontual, secundarizando, dessa forma, as diferentes funções sociais exercidas por esse tipo de texto.

Para concluir, foi possível constatar que um significativo processo de formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisa considerar a essencialidade das leituras literárias no cotidiano. Para tanto, ressalta-se a importância de fatores como a formação dos professores para a realização de experiências significativas e as condições objetivas de trabalho na instituição.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais** – PCN/Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos). Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- GALVÃO, A. M. Folhetos de cordel: experiências de leitores/ouvintes (1930-1950). In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G. VERSIANI, Z. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Coleção Literatura e educação. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MELLO, S. A. Leitura literária na infância. In: GIROTTO, C.G.G.S; SOUZA, R.J (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercados de Letras, 2016.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias** 4 ed. 2008. Disponível em e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459. Acesso em 28 de agosto de 2017.
- VIANA, A. L. **Acorda cordel na sala de aula: a literatura popular como ferramenta auxiliar na Educação**. 2 ed. Fortaleza: Gráfica Encaixe, 2010.

LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIA: UMA ANÁLISE FEITA COM CRIANÇAS QUANTO AO INTERESSE PELA LEITURA

Priscilla Daianny da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
priscilladaianny@hotmail.com

Abraão Henrique Nunes de Paiva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
ah_np@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho que criado para chamar atenção dos educadores para o desenvolvimento da leitura dos seus alunos, avaliando como eles traçam estratégias e recursos adequados para desenvolver o prazer pela leitura. E para melhor descobrir como anda o gosto pela leitura dos educandos, foi realizado uma pesquisa em uma escola da cidade de Frutuoso Gomes com o propósito de descobrir como os alunos estão trabalhando a leitura. O artigo foi dividido em três partes, onde a primeira vem trazer um estudo bibliográfico sobre o tema em questão, aonde teremos como base os seguintes aportes teóricos: Carvalho (2000), Cunha (1999), Bauman (2005), Ferreiro (1999), Lajolo e Zilberman (1991), entre outros renomados autores que discutem o assunto. A segunda vem trazer a pesquisa de campo com a elaboração de um questionário que abordava as mais variadas perguntas relacionadas com a temática de leitura. Após fazermos estudos teóricos e de campo chegamos a uma conclusão de tudo que foi estudado e discutido no decorrer do trabalho.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Formação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma entrevista realizada com um grupo de crianças de uma escola pública do município de Frutuoso Gomes/RN onde foram abordados questionamentos que fossem capazes de dar um norte de como a literatura infantil tem ajudado ou não na formação de bons leitores, se há interesse por parte das crianças em explorar esse mundo literário, se há incentivo de pais e professores quanto a esse gênero e qual está sendo a contribuição para as crianças que demonstram gosto pela leitura e está diretamente relacionada com a literatura infantil em sua infância.

Inicialmente faremos um breve histórico do surgimento da Literatura Infantil e do reconhecimento da fase da infância que por muito tempo foi ignorado não se observando que a criança era capaz de reter conhecimentos para vida inteira e que isso contribuía diretamente para o seu desenvolvimento e da sociedade. Dessa forma, trataremos discussões de teóricos que realizaram estudos nessa área de conhecimento e que fazem um apanhado histórico desde quando a criança ainda não era reconhecida como criança, chegando aos dias atuais onde

vemos a literatura infantil como instrumento essencial para formação de cidadãos conscientes dentro da sociedade.

No segundo momento analisaremos as respostas obtidas das crianças através de um questionário, onde o mesmo foi elaborado por nós e nessa análise colocaremos o nosso entendimento e posicionamento quanto a fala das crianças em relação a leitura na vida delas, como se dar esse contato com a literatura infantil no seu cotidiano e o que isso tem contribuído em termos de mudanças para aqueles que demonstram fazer o uso desse instrumento e como está sendo feita essa relação de Literatura Infantil com a infância de cada um dos alunos envolvidos na pesquisa. É importante que essas crianças não só tenham contato com livros, com histórias, mas principalmente enxerguem o quanto esses conhecimentos aprendidos podem ser úteis no seu cotidiano.

BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA

Muitos estudiosos têm partido do pressuposto de que só se pode, realmente, falar em literatura infantil a partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. Segundo essa linha de pensamento, antes disso e em resumo, não haveria propriamente uma infância no sentido que conhecemos. Antes disso, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, da vida adulta. Não havendo livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas, não existiria nada que pudesse ser chamado de literatura infantil. Por este viés, as origens da literatura infantil estariam nos livros publicados a partir dessa época, preparados especialmente para crianças com intuito pedagógico, utilizados como instrumento de apoio ao ensino. Nessa linha de pensamento está Cunha (1999, p. 22) que afirma:

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança pelo que deveria passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

Devido à essa nova concepção de infância que estava se constituindo, fez-se necessário novos mecanismos para preparar a criança para enfrentar mais tarde o meio social. A escola tornou-se, então, uma instituição legalmente aberta, não só para a burguesia, mas para todos os segmentos da sociedade e a literatura infantil vem, então validar esse processo

de escolarização; isto porque, como a escola “trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem este passado pelo crivo da escola” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 18).

Como a criança era vista como um adulto em miniatura, os primeiros textos infantis resultaram de adaptações ou da minimização de textos escritos para os adultos no qual era constituída de uma produção para os mesmos e que servia de proveito para as crianças, diante disto seu caráter pedagógico de ensino era firmado num pensamento moralista e paternal. Portanto, esta literatura tinha como principal objetivo incitar a obediência, segundo os preceitos da igreja católica associada ao governo; onde ao mesmo tempo tinha a intenção de mostrar em suas aventuras históricas que o “bom” sempre se sobressaia e era premiado, e que o dito “mau” acabava sempre sendo castigado por suas más ações e sua desobediência. Por isto seguia a linha de pensamento em que o ser criança deve ser esculpido da maneira que os que o educam consideram certo. É relevante deixar as crianças desenvolverem seus próprios conceitos e aprendizagem sobre o que eles descobrem na leitura e na vida. É pertinente alinhar esse discurso com a família, pois ela é o porto seguro para os pequenos, eles têm o dever de nos instruir, e uma forma de educar e mostrar o mundo para aqueles que ainda não sabem nada sobre a vida é incentivar eles a ler, pois os pais podem contribuir para o desenvolvimento do hábito de ler. Pois é sabido que as crianças imitam os adultos, nos seus gestos, falas e se os pais mostram para seus filhos que a leitura é algo prazeroso, lendo constantemente para eles, os mesmos irão imitar os adultos, e assim tomarão gosto pelas mais diversas literárias, podendo viajar para os mais variados lugares sem sair do lugar. De acordo com Paim (2000, p. 69) “a literatura é a leitura da vida, envolta numa linguagem simbólica, reflexo puro da realidade, esta travestida, redesenhada pelo autor e depois pelo leitor [...]”. Como autor traz em sua fala, o que está nos livros é reflexo de costumes, regras, religiões entre outros pontos que existe na cultura de determinada sociedade. Cada uma vem com sua maneira de ver o mundo e as literaturas infantis vem questionar comportamentos que pessoas adultas tiveram em algum momento e autores trazem isso em forma de linguagem infantil para que as crianças possam refletir sobre aquela história.

Em cada país, aos poucos vão surgindo propostas diferenciadas na literatura infantil. A partir daí essa literatura foi ganhando espaço e demonstrando a sua importância, surgindo assim vários autores tais como: Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e no Brasil Monteiro Lobato. É neste período que a literatura infantil passa a ser concebida como mercadoria para o meio aristocrata; e com o passar dos dias junto com a modernização da sociedade com o surgimento do período industrial surge assim à produção sistemática de

livros, onde o ambiente escolar toma como ênfase a preparação dos seus alunos para este surgimento. Segundo Lajolo e Zilberman (2002, p. 25) “A escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo”.

Com o decorrer do tempo as formas e os próprios contos foram mudando, afinal, as primeiras narrativas eram contadas tanto para adulto como para crianças, mas sem deixar de modo particular, social, político e cultural transmitir aquilo que se quer comunicar ao outro. E que depois da valorização da infância e a criança vista como um “bem precioso” que precisa ser cuidada e protegida se expande assim, uma literatura específica para crianças onde os autores valorizam a fantasia e a imaginação da mesma, embora mais tarde foram feitas críticas de que estas leituras fossem falsas a realidade e degradasse a mente da criança. Elas precisam deixar o imaginário desabrochar a cada palavra lida e os professores e familiares devem dar suas contribuições para que isso aconteça. Nesse contexto Carvalho (2000, p. 104) destaca que,

a leitura é um ato emancipatório, humanizador, transformador. É de suma importância o contato dos alunos com todos os tipos de texto. Mas, a literatura é a porta de entrada para o mundo. É a maneira como se consegue ver o mundo. É a mesma linguagem da criança, por isso ela se identifica tanto. A literatura estimula a criança a pensar, a ver o mundo, ajuda a se conhecer porque o momento em que ela se identifica com os personagens, vive toda a história na perspectiva da personagem. [...].

Assim fica claro que a grande parte do aprendizado dos pequenos se dar através do contato direto com as literaturas lidas na infância e adolescência. E toda essa interação com os livros amplia a compreensão relacionamentos, e interpretação do mundo e dos acontecimentos que estão ao seu alcance.

No Brasil, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo adaptações de obras de produções portuguesas, nas últimas décadas do século XIX, os países europeus no qual o Brasil se espelhava começavam a transitar para o regime republicano que, à primeira vista, parecia mais democrático. Ao final do século XIX, se dá o aparecimento dos primeiros livros para crianças escritos e publicados por brasileiros; mas é com Monteiro Lobato que tem início a verdadeira literatura infantil brasileira. Se tratando de uma literatura verdadeira que é capaz de enriquecer o imaginário infantil, Carvalho (1983, p. 20-21) afirma:

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona

absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando-se e realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. [...] A Literatura Infantil, enriquecendo a imaginação da criança, vai oferecer-lhe condições de liberação sadia, ensinando-lhe a libertar-se pelo espírito: levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade.

Com essa visão de literatura libertadora para crianças muito material vem sendo produzido ao longo do tempo e muitos são os estudos relacionados ao desenvolvimento da prática literária desde a infância. O desafio de contribuir na formação de bons leitores tem sido grande, assim vemos a literatura infantil como grande aliada capaz de despertar a reflexão e fazer com que a leitura passe a ser um hábito cotidiano. O contato com vários gêneros textuais, leva ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e consequentemente da escrita, além das habilidades artísticas, intelectuais e corporais da criança.

Nas palavras de Ferreiro (1999, p. 175), a leitura é um momento mágico, pois o interpretante informa à criança, ao efetuar essa aparentemente banal, que chamamos de “um ato de leitura”, que essas marcas têm poderes especiais; basta olhá-las para produzir linguagem”. Desse modo a família e os professores têm um papel importante para auxiliar no gosto pela leitura, afinal o hábito da leitura na infância ajuda a despertar o senso crítico bem como auxiliar no seu desenvolvimento e aprendizado e que para isso precisa desde cedo ter contato com livros tendo como consequência a alfabetização, considerando que para um bom desempenho da escrita é necessárias boas leituras.

Por isso é notável que a literatura infantil desempenha um papel fundamental na infância capaz de suscitar inúmeros benefícios. Nas palavras de Carvalho (1983, p. 176-177),

A Literatura é, sem dúvida, a forma de recreação mais importante na vida da criança: por manipular a linguagem verbal, pelo papel que desempenha no crescimento psicológico, intelectual e espiritual da criança; pela riqueza de motivações, de sugestões e de recursos que oferece. Ouvindo histórias, dizendo um poema, lendo, dramatizando um texto, realizando um jogral ou um coro falado, encenando uma peça de teatro, de todas essas maneiras a criança, desde os 3 anos, está divertindo-se, enriquecendo a sua linguagem e a sua bagagem cultural, ajustando-se ao seu mundo afetivo, através de símbolos (respostas a suas tensões) e liberando seus impulsos. E todas essas modalidades são formas de Literatura.

Portanto a literatura infantil como um produto histórico da humanidade tem se resultado de relações, mudanças e épocas onde o homem pôde expressar sentimentos e ideias de forma subjetiva e objetiva estabelecendo relações com o meio social e a época que está

inserido trazendo conceitos morais e étnicos a serem contribuídos não só de forma pedagógica ou didática mas, social, cultural, política e economicamente.

A literatura envolve o leitor em um meio cultural, podendo leva-los a compreender melhor a cultura que vive através de histórias lidas, de situações vivenciadas a cada palavra deletada. A sociedade estar constantemente sofrendo mudanças e as crianças de hoje já não são as mesmas de séculos passados, então é preciso que educadores que insistem no tradicionalismo enxerguem isso e tragam para sala literaturas que possam ser possíveis desenvolver questionamentos culturais e raciais tais como: a cor do outro, o modo de se vestir do amigo, colega, a religião entre outros pontos que remete a compreensão de miscigenação cultural existente dentro de um mesmo espaço sócia. Com isso formaremos cidadãos respeitosos, compreensivos para com o outro. Hall (2003, p. 415) ele vem em uma de suas falas falar sobre essa diversidade cultural que existe ao nosso redor e é preciso que, desde cedo as crianças já comecem a ter conhecimento do assunto venha a ajudar a eles a trem uma boa convivência em sociedade respeitando o outro em suas escolhas. Considero bem pertinente um trecho dele onde fala:

Já que diversidade cultural é, cada vez mais, o destino do mundo moderno, e o absolutismo étnico, uma característica regressiva da modernidade tardia, o maior perigo agora se origina das formas de identidade nacional e cultural — novas e antigas — que tentam assegurar a sua identidade adotando versões fechadas da cultura e da comunidade recusando o engajamento... nos difíceis problemas que surgem quando se tenta viver com a diferença.

Não podemos deixar que os costumes antigos sejam esquecidos, mas é necessário preparar os alunos para o novo, se enquanto adultos temos nossas opiniões formadas, que deixemos nossos discentes formar as deles sendo mediados por nossos aprendizados já construído. O novo assusta, mais enquanto educador não podemos nos fechar para esse mundo rico em diversidade cultural e social, e levar esse mundo até o aluno por meios de literaturas ricas de aprendizado é fundamental para que se possa desde cedo, mudar o olhar dos alunos evitando conflitos futuros do mesmo dentro da sociedade. Para reforçar Bauman (2005) apenas acrescenta: “Tente, o máximo possível, evitar esse problema” Essa não aceitação do outro, pode ser evitada com a preparação certa e a educação cabível, por isso é tão importante o docente caminhar lado a lado com a família. Desde cedo procuramos nosso lugar no mundo e desejamos que os outros entendam isso. A leitura nos leva a nos descobrir, e descobrir o mundo ao nosso redor. Nas palavras de Bauman (2005, p. 85)

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente ‘nem-um-nem-outro’, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa Época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser identificado de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto.

Atualmente temos uma sociedade fragmentada e dividida em várias partículas, e saber lidar com essa fragmentação é a melhor forma de viver de maneira sadia em seu meio. Enfim a literatura nos transporta para vários lugares, questionamentos, nos fazendo ir de conto de fadas onde tudo termina bem a lugares mais abrangentes nos levando a questionar, vestes, comidas, identidades, modo de viver e muito mais. Esse mundo da leitura é mágico e basta o professor saber mediar os conhecimentos para ter alunos leitores e interpretadores do conteúdo lido, porque não basta ler se a leitura não for discutida e compreendida.

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

A referente análise é resultado de um questionamento realizado na Escola Estadual Frutuoso Gomes na cidade de Frutuoso Gomes-RN com alunos do 4º(quarto) ano do ensino fundamental. Onde na turma continha 21 (vinte e um) alunos, onde foram retirados uma parcela de 7 (sete) alunos, dentre eles, meninos e meninas. No presente questionário foram elaboradas 09 (nove) perguntas sobre leitura com o objetivo de analisar o hábito de ler e a influência provocado no contexto escolar e social.

Assim conscientes que a leitura é a base para formar cidadãos críticos, ricos em conteúdo, questionadores diante de situações que os envolvam em um contexto social rico de possibilidades e novos horizontes as perguntas foram realizadas da seguinte forma:

01) Você gosta de ler?

- ✓ 5 Sim e 2 não. Apesar da resposta positiva alguns apresentaram em suas respostas que a leitura é cansativa e por isso tem preguiça. Com isso pode-se perceber que as leituras apresentadas a esses alunos são extensas e sem atrativos. Dessa forma o professor pode trabalhar pequenos textos e de diversos gêneros através da ludicidade e até mesmo com o auxílio das tecnologias e aplicativos além de mudar sua abordagem de

leitura para esses alunos, pois é necessário que educador passe para seus discentes o prazer da leitura e uma forma é, trazer o que está escrito para dentro do meio social dos mesmos.

02) Onde você mais ler?

- ✓ 6 em casa e 1 na biblioteca. Com esse questionamento é perceptível que acontece uma leitura fora do contexto escolar. Onde possivelmente os alunos são instigados a praticarem o hábito da leitura dentro e fora da escola.

03) Quem te ajuda?

- ✓ 03 os pais, 02 apenas a mãe, 1 bibliotecária e 1 sozinho. Com as devidas respostas apresentadas ficou explícito a ausência da figura do pai no incentivo da leitura dos filhos e no geral duas crianças não tem a ajuda em casa para aperfeiçoar a interpretação textual. É de fundamental importância o incentivo de ambos os pais para a formação de leitor dos filhos.

04) O que você mais gosta ou já gostou de ler? E quais você já leu?

- ✓ Para a primeira pergunta obtivemos as seguintes respostas: 02 contos de fadas, 01 livros de animais, 01 histórias em quadrinhos, 01 livros de romance, 01 livros de aventuras, 01 histórias em geral. 02 cinderela, 01 a culpa é das estrelas e teorema de Katherine, Clarisse Lispector, 01 histórias de motocross, 01 histórias de gatos, 01 turma da Mônica, 01 bagunça no mar, telefone sem fio, boneca falante. Na análise fica visível que as crianças entrevistadas gostam de vários tipos de leituras, não se prendendo apenas ao que é repassado em sala de aula, mas sim, buscam expandir seus conhecimentos. No qual ocorre a análise de uma criança lendo livros de autores que são considerados de linguagem complexa.

05) Porque se deve ler?

- ✓ 07 responderam que ler é fundamental para aprender, no entanto, o que se ver na realidade é que nem todos que falaram essa resposta praticam a leitura com frequência. É notável que os mesmos têm a consciência da importância da leitura, porém na hora de praticar acham cansativo e monótono. Isso só mostra o quanto é importante a participação do docente e da família. Novos métodos de leitura e

práticas didáticas inovadoras, pode sim fazer com que esses alunos vejam os livros como um mundo a ser explorado e não mais como algo cansativo e monótono.

06) Além de livros o que você mais gosta de ler?

- ✓ 03 ler histórias em quadrinhos e mensagens do whatsapp, 02 não gosta de ler outras coisas além do livro, 01 afirmou que lê histórias de geografia, 01 gosta de mensagens do facebook e de ler placas de cidades. Com as devidas respostas é possível constatar que a tecnologia ajuda a desenvolver o vocabulário, colocando a criança diante de diversos tipos de leituras e com isso, ela torna o leitor um cidadão crítico para atuar na sociedade contemporânea.

07) O que você lê em casa?

- ✓ 02 ler chapeuzinho vermelho, livro da polly e whatsapp, 03 só ler livros infantis, 02 ler histórias em quadrinho. É possível ver que em casa esses alunos tem um contato com leitura, ou seja, há uma influência dos pais mas em sua maioria apenas da mãe como constatamos ao longo do questionário. Isso ocorre devido problemas familiares. É notório que problemas familiares acabam prejudicando o crescimento educacional da criança pois se o âmbito familiar é distorcido o desenvolvimento psíquico do filho será afetado fazendo com que seu aprendizado seja também.

08) Seus pais leem para você?

- ✓ 03 disseram que sim, 02 disseram que as vezes, 02 disseram que não. Os pais participam da educação dos seus filhos, mais como vem ocorrendo durante todo o questionário, a maioria dos alunos entrevistados mostra que ainda é precária o envolvimento dos mesmos no que diz respeito a leitura. É preciso que os pais estejam em parceria com a escola para acompanhar o desenvolvimento do seu filho para que, com isso possa ajudar em suas dificuldades.

09) Já foi a biblioteca? E o que você fez lá?

- ✓ 05 pegaram um livro e leram lá, e 02 levaram para casa. Constatamos que, eles não frequentam a biblioteca apenas para brincar, mas sim, para ir buscar ali conhecimentos dos quais desejam adquirir, seja no mesmo espaço, ou fora dele, sendo que alguns levaram livros para casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho foi muito importante para entender como a literatura infantil está sendo empregada no âmbito familiar, escolar e social na vida das crianças que estão próximas a nossa realidade e como tem contribuído ou não quando utilizada.

Levando em consideração os estudos realizados na disciplina de Literatura, cultura e suas representações, e também pesquisas realizadas em trabalhos de estudiosos na área para levantamento de dados sobre a história da Literatura infantil na contribuição para formar bons leitores, foi possível compreender a importância desse instrumento e também ver que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para que o acesso das crianças a esse tipo de material seja cada vez mais proposto, e que a forma como ele é trabalhado seja mudada, deixado de ser passatempo e virando assunto de discussão em sala de aula sobre temas social e cultural.

Também foi possível descobrir quantas atividades podem ser desenvolvidas através da literatura, e quantas maneiras diferentes pode se trabalhar a literatura infantil. Cabe ao professor, aos pais, e contadores de histórias de um modo geral, trabalhar as diversas maneiras de atrair as crianças para o mundo da literatura.

As crianças entrevistadas em sua maioria demonstram certo interesse pela leitura, mas fica evidente que a orientação necessária por parte da rede que deve dar suporte ao incentivo a esse gosto por literatura mesmo com tanta comprovação de eficácia ainda é muito falha.

O presente trabalho serve também como reflexão para nossa prática como professores, pois tive a oportunidade de investigar um pouco das teorias bem como ter o contato direto com crianças que expuseram seus posicionamentos quanto a importância da leitura na vida delas e os tipos de leituras que fazem ou não e assim nos dar um norte do que devemos ou não usar em nossa prática.

Afinal a leitura não é feita somente por quem lê, mas por quem ouve e é assim os primeiros contatos das crianças com a literatura ouvindo alguém lendo para eles e que depois com contato com livros em casa e só se familiarizam com a literatura quando entram na escola e as vezes esse contato não passa de meios pragmáticos e sistematizado provocando ou tornando a leitura uma obrigação. Nesse sentido, entendemos que a literatura não só na sala de aula influência de maneira positiva no processo de ensino aprendizagem propiciando inúmeras possibilidades educativas, voltadas para o desenvolvimento social, emocional, crítico e cognitivo da criança, gerando o gosto e o prazer pela leitura.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil:** Teoria e prática. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica.** 2 ed. São Paulo: Edart, 1983.
- LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina: **Literatura Infantil Brasileira:** Histórias e histórias. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira, Histórias e Histórias.** São Paulo: Ática, 2002.
- FERREIRO Emilia; TEBEROSKY, Ana: **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora. Identidades e Mediações Cultural.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- PAIM, Jame Mari. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

LITERATURA INFANTIL: PREPARANDO A CRIANÇA PARA VIDA

Keilla kalliane Fernandes Duarte
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
kdkeilla@gmail.com

Francisca Das Chagas F. de Almeida
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
daschagas_d@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as contribuições que a literatura traz para o desenvolvimento da criança. Partimos do pressuposto de que a literatura é essencial para a formação humana, pois ela permite que o sujeito reflita sobre suas experiências, seus conflitos vivenciados no cotidiano. Propomos uma discussão sobre a literatura, a contação de histórias a formação de leitores e a função do professor como mediador da leitura literária na escola. Norteia-se pela abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica. Respalda-se em estudos de Abramovich (1994), Coelho (1981), Flick (2009), Zilberman (2003). As análises realizadas mostram que a literatura é essencial para a formação humana e deve estar presente nas escolas, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da imaginação e formação de leitores, e o professor tem papel fundamental na mediação da leitura

Palavras-chave: Professor. Criança. Literatura. Livro.

INTRODUÇÃO

A literatura é fundamental para a formação para o desenvolvimento da criança, pois proporciona conhecimentos, diversão, comunicação e interação. O contato com o texto literário oportuniza o contato da criança com o mundo mágico da imaginação e conseqüentemente o desenvolvimento do gosto pela leitura. É uma criação indispensável ao trabalho do professor em sala de aula, considerando que o professor é um mediador essencial para despertar o gosto da criança pelo ato de ler, responsável por criar um espaço promissor para realização dessa interação entre o aluno e a leitura.

Partindo desse pressuposto, refletimos sobre como a escola tem instigado a literatura para o aluno, se traz como uma prática pedagógica ou, como arte, se há uma proposta de literatura infantil, que permita ao aluno um desenvolvimento no letramento literário. Existem vários fatores que podem levar a criança a não apreciar leituras, uma delas é ter de ler por obrigação, também existe as etapas que elas passam durante o desenvolvimento infantil, e com isso fazemos algumas observações dessas fases das crianças, para que o profissional

docente possa usar a literatura de forma adequada respeitando o desenvolvimento infantil, contribuindo com a formação de leitores.

ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS

Durante esta pesquisa, buscamos investigar como a literatura pode ajudar as crianças a compreender o mundo em que vive. Apontando os desafios que o professor transita, para que a literatura contribua de forma adequada na vida das crianças, e ainda entender como a literatura tem sido usada durante o processo estudantil da criança. Para realização desse trabalho abordagem qualitativa conforme descreve Flick (2009):

A abordagem da investigação qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. [...] (FLICK, 2009, p. 16).

Dessa forma, compreendemos que essa abordagem nos permite analisar, observar como está sendo desenvolvido, e, como se dá certos trabalhos, podendo assim interpretar e, contribuir com discussões que podem transformar determinado problema através de nossas reflexões pessoais.

Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, a partir de material já elaborado e constituído (GIL, 2014). Utilizamos como respaldo as discussões de Coelho (1981), Zilberman (2003), Abromovich (1994), Flick (2009), Lerner (2002) a respeito da literatura infantil.

Pretendemos trazer discussões sobre a temática e contribuir de forma coerente com o tema abordado, apontando alguns problemas que o professor enfrenta, trazemos uma breve análise das fases das crianças e, quais cuidados devemos ter ao escolhermos as obras para as crianças, como utilizarmos a literatura em sala de forma prazerosa, e métodos que contribui para que as crianças gostem de ler.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

De acordo com Zilberman (2003), a literatura surgiu da necessidade de instruir as crianças, elas eram vistas como homens em miniaturas, não tinham infância, só depois da

constituição de um novo modelo familiar burguês foi que os pequenos ganharam uma valorização, elas passaram a compartilhar de espaços separados dos adultos. A autora afirma que: “os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’” (ZILBERMAN, 2003, p. 15). Logo, houve a necessidade de elaborar obras no intuito de educar os filhos desse novo padrão familiar, pois as crianças foram vistas com outros olhares, e que merecem uma atenção especial, foi então que o período da infância ganhou seu espaço. Os pedagogos foram os primeiros a escrever para as crianças, tendo em vista que a função da família passou para a escola, então as primeiras obras tinham somente a finalidade instrutiva (ZILBERMAN, 2003).

A literatura é rica em conhecimento e informação, propiciando aos seus leitores momentos de grande alegria e aprendizado. De acordo com Coelho (1981) é importante que as crianças desde cedo possam ter contato com os livros, pois elas encontram-se em desenvolvimento, e a experiência com os livros pode ajudá-las a compreender o mundo em que vive através das leituras de contos, fábulas, mitos, poesias e outros gêneros da literatura. Coelho esclarece,

Daí a importância da literatura infantil, nestes tempos de crise cultural: cumprindo sua tarefa de alegrar, divertir ou emocionar o espírito de seus pequenos leitores ou ouvintes, leva-os, de maneira lúdica, fácil, a perceberem e a interrogarem a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, sua necessidade de autoafirmação ou de segurança, ao lhes propor objetivos, ideias ou formas possíveis (ou desejáveis) de participação social (COELHO, 1981, p. 3).

A literatura permite a criança compreender e criar expectativas do mundo em que vive, sentir emoções, aprende a ter confiança em si mesma, conhecer línguas, povos, costumes, seus anseios, formar conceitos de mundo. A literatura contribui para que o sujeito seja atuante na sociedade, construindo opiniões, conhecendo a realidade e o contexto social em que vivem. Conforme já mencionamos, o professor desenvolve um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças, mediando conhecimentos entre os alunos, promovendo leituras e compartilhando experiências. De acordo com Lerner (2002, p. 75), o professor deve assumir o papel de mediador da leitura.

Para que as crianças gostem de ouvir histórias, o professor precisa contar muitas histórias e gostar de ler, de criar estratégias para que as leituras sejam prazerosas, com isso elas se tornarão futuros leitores, possibilitando-as viajarem no mundo imaginário, e assim

conhecerem povos, línguas, culturas, e além disso trabalhar sua concepção humana onde permiti ao leitor criar sua própria consciência de mundo. A literatura é ficção baseada no real, algo que criamos ou imaginamos, mas que foi vivido por alguém, bem como as nossas crenças e culturas foi passada de geração a geração através dos mitos, credence, história, enfim, muitos gêneros da literatura.

COMO E PARA QUÊ CONTAR HISTÓRIAS?

De acordo com Abromovich (1994) é importante contar histórias para as crianças, pois quando elas escutam, se interessam pelos os acontecimentos, fazendo relação com seu cotidiano, passando a vivenciar os personagens, e dependendo da história a criança passa a ter novos anseios, nova postura, mudança de opinião em relação ao mundo em que vive. Daí a importância de se contar história e do contato com os livros que elas devem ter desde pequenas. E geralmente essa primeira aproximação se dá pela mãe, avós, familiares, e depois com o professor.

Para se contar história a uma criança precisa ter segurança da leitura, que se vai fazer, o narrador precisa ter lido a história. Então o docente precisa explorar o livro a ser lido, apresentar o ilustrador, autor, e fazer perguntas às crianças, se já conhecem, instigar a curiosidade do ouvinte. O segredo de uma boa leitura será proporcionado pelo narrador. Abromovich (1994, p. 21) diz que: “E para que isso ocorra, é bom que quem esteja contando crie todo clima de envolvimento, de encanto [...] Respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário [...]”. Com isso, percebemos a importância do professor contar histórias e que ele conheça o texto para que possa fazer pausa, mudar a entonação, permitindo que seus alunos tenham gosto pela leitura, pois quando se lê de qualquer jeito o ouvinte não se prende a história, ao contar temos de vivenciar o que se está lendo, se fala de alegria temos de passar essa alegria ao que ouve da mesma forma, se for um momento de dúvida, de tristeza, de medo, para que a leitura não se torne entediante, mas que ela tenha vida, e emoções. Ao se contar história, contribuimos para que a criança desenvolva a capacidade de pensar, tornem-se confiantes diante do contexto social em que convive. As histórias servem de ponte entre a ficção e o real, a criança consegue viver a história, sentir, se posicionar, pois não é algo longe de sua realidade, pelo contrário aproxima as crianças das suas vivências cotidianas, fazendo assimilações com o que vivem, adquirindo novos valores.

A LITERATURA E OS ESTÁGIOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA

Sabemos que a contação da história é fundamental para o desenvolvimento do gosto pela leitura da criança e o professor tem uma tarefa fundamental de mediar esse momento, entretanto, é necessário que o professor tenha conhecimento de fases que a criança desenvolve e ainda o cuidado de usar a literatura de forma adequada respeitando esse desenvolvimento da criança. Dessa maneira, a criança crescerá próximo do mundo que a cerca através da literatura e assim, vivenciar os conflitos presentes no seu dia a dia. Tendo em vista essa preocupação, apresentaremos contribuições dessas fases estudadas por Piaget, de como adequar a literatura a cada etapa desenvolvida pela criança.

Na primeira infância que vai desde os 15/18 meses aos 3 anos, podemos dizer que essa fase é um momento em que a criança começa a sentir o mundo através das mãos, ela não só observa, mas precisa pegar para sentir e também a criança depende muito da relação afetiva principalmente da mãe. Com isso, podemos apresentar a literatura de forma concreta para a criança, conforme esclarece Coelho (1981, p. 11) “É o momento em que, ao mesmo tempo em que descobre formas concretas do mundo e dos seres que a rodeiam, a criança começa a conquista da linguagem”. Nessa etapa precisamos ter um cuidado no momento de apresentar para crianças a literatura, considerar que eles precisam de recursos palpáveis e visuais para que se tenha uma leitura clara e cheia de vida. Sendo assim, Coelho (1981, p. 12) diz: “Desde o material (pano, plástico, papel grosso...) com que é feito o livro, até a natureza das figuras ou a qualidade das ilustrações tudo deve obedecer aos conhecimentos de psicologia, pedagogia e literatura já organizado a respeito”. Conforme vimos, a criança precisa dessa interação entre os três campos acima citados para que suas fases sejam respeitadas e que desde pequenas apresentem gosto pela leitura.

Já na segunda infância que vai de 3 a 6 anos, a criança cria suas fantasias, seu mundo mágico, onde princesas, bruxas, fadas, e muitos personagens vivem. Precisamos aproveitar essa fase rica e fértil para auxiliar as crianças a criarem, e proporcionar momentos de conflitos entre o real e o imaginário. De acordo com Coelho (1981, p. 12) “Os livros mais adequados a essa fase devem ainda apresentar muitas imagens [...] Textos curtos e elucidativos [...] Livros que representem elementos de seu mundo família [...] Estórias breves, “situações” bem claras e pitorescas devem ser a forma predominante.” Então, se faz necessário criar uma articulação entre as histórias com as vivências das crianças, de forma lúdica e prazerosa onde, os pequenos possam adentra na história como se eles fossem os personagens vivendo os conflitos, as alegrias, as emoções presentes no decorrer do conto. Para isso, devemos elencar

contos, fábulas, histórias curtas, e claras que não cansem a criança no momento da leitura, ter clareza nas palavras adequando quando for necessário de acordo com o público.

Na terceira infância que começa dos 7 aos 11 anos, é uma fase na qual a criança adquire o pensamento racional, ou seja, a criança vai deixando seu mundo mágico, cheio de fantasias por um novo mundo cheio de indagações, problemas e medo. Os pequenos nesse momento precisam encontrar respostas para suas perguntas. Sendo assim, Coelho (1981, p. 13) afirma: “Na literatura adequada a essa fase, imaginação e realidade devem se fundir”. Com essa afirmação podemos dizer que se faz necessário que as leituras nessa etapa aproximem a criança do real através da imaginação, quando a autora traz essa ideia de juntar imaginação a realidade, ela sugere que os profissionais da educação tragam em suas leituras, momentos que proporcione aos alunos fantasiarem, mas que suas fantasias contribuam para solucionar seus problemas cotidianos, como por exemplo, se espelhar em algum herói para enfrentar o medo se tornando mais forte, adquirir experiências com as leituras onde ocorra uma transformação no leitor, permitindo que a criança compreenda os diversos conflitos vivenciados no dia a dia, pra isso é preciso que o professor selecione temas complexos, de acordo com a realidade do aluno.

De acordo com Coelho (1981), no período Pré-Adolescência que se inicia aos 11 até os 16 anos, momentos de descobertas onde a criança se sente capaz, quer tomar decisões, enfrenta qualquer desafio e podemos afirmar que também uma etapa que precisa de muito cuidado, pois a criança vai querer impor suas regras achando que pode tudo, e, é nesse momento que muitos se tornam rebeldes quando são contrariados, precisam de leituras que contribuam com sua formação. Diante disso, Coelho (1981, p. 14) afirma que: “Os livros adequados a esta fase são os que realçam a ação de heróis ou heroínas (personagens bem humanas) que se entregam à luta por um ideal humanitário [...] Idealismo e emotividade são os fatores básicos procurados pelos pré-adolescentes, em suas leituras (ou nos filmes a que assistem)”. Percebemos a importância da leitura nessa fase da vida da criança onde elas precisam de motivação para lutar, mas que reflitam sobre suas decisões e lutas, que elas necessitam de ideais, exemplos para poder vencer. Como é importante que os docentes tenham conhecimento sobre esse processo, levando em consideração que como profissional comprometido com a formação humana, ele pode auxiliar essa criança através de leituras que tratem de lutas por direitos, dignidade, melhores condições de vida, enfim que desperte um espírito de humanismo.

Coelho diz que, na adolescência precisamente dos 17 aos 18 anos, é uma etapa de muitas mudanças física, social, afetiva. Com essas mudanças ocorre um desequilíbrio na vida

dos adolescentes, pois a busca de viver intensamente afeta na sua convivência social, muitas vezes o adolescente torna-se rebelde, pois na verdade, eles estão vivenciando um momento de contradição e nem eles mesmos conseguem compreender essas mudanças que vivem. Torna-se muito difícil falar da adolescência quando ela mesma é uma fase muito contraditória, pois enquanto os adolescentes desejam viver intensamente, descobrir, realizar, ser feliz, ao mesmo tempo com esse entusiasmo eles sentem medo, revolta, são inseguros e, é por isso que são considerados problemáticos, pois eles estão passando por um processo de desenvolvimento e, que nem eles mesmos sabem, o que querem nesse processo de aceleradas mudanças. Com isso, Coelho (1981, p. 16) diz: “Quanto á literatura mais adequada a essa fase, cada vez se torna mais difícil delimitar. Principalmente devido à mudança dos costumes, e a consequente aceleração da maturidade mental ou psíquica dos meninos e meninas”. Percebemos que não é fácil definir uma literatura adequada a está fase, devido à complexidade da etapa pela qual o adolescente está passando, mas não é impossível, basta que o profissional da educação tenha conhecimento sobre o interesse que seus alunos têm, quais os tipos de leitura que eles gostam, com isso o professor poderá trabalhar e nivelar leituras que contemplem o seu alunado.

MAS O QUE É LITERATURA?

É importante conhecer as várias fases pela qual a criança passa e, ainda que saibamos direcionar uma literatura adequada no desenvolvimento dessas fases. Mas o que é literatura? Sabemos que não existe uma resposta pronta, exata, para esta pergunta, há vários entendimentos do que seja a literatura. De acordo com Coelho (1981, p. 17) “Inúmeras têm sido as definições de literatura que se tem sucedido através os séculos, mas nenhuma, até hoje, pode ser considerada definitiva pelos estudiosos”. Sendo assim, considerada por muitos, inútil, sem utilidade, muitas críticas surgem ao que se refere à literatura, que não se precisa dela, pois, ela é pura ilusão, não é real e, que apenas serve para nos afastar da realidade, não seria bom que tivéssemos contato com esse mundo imaginário de mentiras, onde tudo não passa de sonho e, que isso seria prejudicial para a nossa convivência com o social, partindo desse ponto de vista errôneo apontado por alguns críticos, Coelho (1981, p. 17) vêm dizer que: “Literatura é o domínio da ilusão, do sonho, da mentira ou de anseios absurdos. Domínio do qual devemos nos afastar, se desejarmos viver bem, isto é, em conformidade com as leis práticas que regem a vida individual e social desta nossa sociedade- de-consumo”.

Ao contrário, consideramos esses apontamentos como equívocos, pois concordamos que os homens precisam da literatura para que tenham sonho, que ela pode ajudar a

humanidade a ser transformada, pois a mesma nos informa e nos ajuda a questionar a realidade, a literatura não é algo imaginário, são experiências que foram vividas, por alguém e transformada em uma linguagem diferente da que utilizamos no cotidiano, diante disso, Coelho (1981, p. 17) afirma que “ Na verdade a literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana. Daí a dificuldade de se conseguir sua definição exata”. Podemos afirmar que a literatura como os humanos, tem suas especificidades, e que podem ser várias as suas funções, podendo ser uma ferramenta de trabalho nas escolas para que alcance seus objetivos, de formar seres pensantes e críticos.

De acordo com Coelho (1981), quando a literatura transmite sentimentos, encanta, distrai o leitor e, permite ao ouvinte uma reflexão do seu mundo, podendo assim transformar o contexto que vive esta será arte, mas, quando usada no intuito de instruir ela é considerada como um instrumento da pedagogia. Sendo assim, Coelho mostra que:

Sob esse aspecto, podemos dizer que, como “objeto” que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, “modifica” a consciência-de-mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Por outro lado, como “instrumento” manipulado por uma intenção “educativa”, ela se inscreve na área da pedagogia (COELHO, 1981, p. 24)

Segundo Coelho (1981), quando utilizamos a literatura com o intuito educativo ela é tida como uma colônia da pedagogia, já quando a apresentamos, de forma lúdica, que encanta, que inquieta o aluno, onde ele aprenderá a se posicionar, questionar, refletir, até mesmo mudar de opinião, então o aluno torna-se capaz de transformar o que já está imposto, dessa maneira ela é arte. A literatura é arte, o que ocorre é que na maioria das vezes é escolarizada de forma errada, servindo como pretexto apenas para ensino da língua materna e da gramática, e principalmente nos dias atuais onde a família transmite para a escola a responsabilidade de educar, e não de ensinar, com certeza ela usará a literatura como um objeto de manipular o aluno, sendo utilizada somente para instruir. A partir disso Zilberman confirma:

De um lado, o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras; o jovem pode não querer ser instruído por meio da arte literária; e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica, sem avaliar os casos específicos. De outro, a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

No entanto, quando o professor se apropria da literatura como recurso de instrução, que apenas faz parte das atividades didáticas complementares, corre o risco do aluno rejeitar, e passar até uma visão errônea das obras que lhes serão apresentadas no decorrer da sua vida estudantil, mas se o docente sabe dá importância da literatura, onde permitiu o aluno conhecer diversas culturas, línguas, costumes e, ainda ajuda-o a compreender o mundo em que vive, dessa maneira estará contribuindo com o desenvolvimento da criança fazendo com que eles gostem de ler, não por obrigação, mas por prazer, e reconheça o valor da literatura e o quanto ela nos é útil. Então, se faz necessário que a escola e a literatura caminhem juntas, no sentido de que elas são formativas, contribuem para formar cidadãos ativos na sociedade em que vivem. Diante disso, Zilberman (2003, p. 30) afirma: “Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem-comportado, ela se apresenta como elemento que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional”. Constatamos na citação acima, que a escola precisa romper com as velhas formas de ensino, onde procura doutrinar as crianças aquilo que a sociedade quer, submetendo-as a padrões que são impostos pelo sistema, dessa maneira, nos tornando fracos, impotentes e alienados as forças governamentais, que não almejam seres pensantes. Tendo em vista que a educação promove ao sujeito uma formação que o emancipe, ela se torna contraditória quando impõe um ensino que não venha realizar sua função que é de formar seres pensantes e críticos.

CONCLUSÃO

A literatura contribui para a formação de leitores quando a obra literária propõe indagações, curiosidades, estimulando assim, a construção de novos conhecimentos. Ressaltamos que os professores, precisam ampliar seus conhecimentos a respeito da natureza da literatura. Pois sua participação nesse processo é de suma importância para proporcionar um ambiente adequado aos pequenos, e interagir como mediador nesse processo de formação e desenvolvimento humano.

É preciso que o educador reveja e analise para que quer formar leitores, assim utilizar uma metodologia voltada para a construção de leitores, a qual promova práticas literárias na escola, pois o importante é que ele goste de ler, tenha prazer, e não ler somente por obrigação.

As práticas de leitura de literatura desenvolvidas em sala, contribuem para a formação leitora do sujeito. Para isso, é imprescindível uma preparação do docente, de momentos ousados, onde o público ouvinte viaje no mundo da imaginação, sintam-se parte viva da

história, que lhes tragam uma inquietação, e que o contador tenha conhecimentos da história a ser contada, que ele também se encante. Ao contar uma história o contador precisa de estratégias para chamar a atenção de quem vai ouvir.

A literatura precisa está presente nas escolas, em uma proposta de educação transformadora, comprometida com a formação humana e de um indivíduo que conheça seu contexto, questione e reflita sobre os problemas sociais, políticos e econômicos da sociedade. Para isso, a literatura é essencial, pois traz a vida vivida dos seres humanos, as peculiaridades especificamente humanas e o contexto no qual o sujeito está inserido.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 3 ed. São Paulo: Quiron, 1981.
- FLICK, Uwe. **Desenho de pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

LITERATURA INFANTIL: SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

Dameres Araújo Teles
Universidade Federal do Piauí
dameres.teless@gmail.com

Francisca Samaritana Saudita de Oliveira Vêras
Universidade Federal do Piauí
eng.agroveras@hotmail.com

Leidiane de Carvalho Araújo
Universidade Federal do Piauí
leidy.md86@gmail.com

RESUMO

A literatura infantil é essencial para estimular as crianças a serem inseridas no mundo da leitura e da escrita de uma forma lúdica e prazerosa. Por isso, o presente artigo investiga a relação da literatura infantil com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, por meio das práticas de uma professora que atua no 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública na cidade de Parnaíba-PI. E especificamente, objetivou-se compreender como a docente enfatiza a relevância da literatura infantil; como percebe a relação entre Educação Infantil e a contação de histórias, e destacar as estratégias que utiliza nesse processo. No referencial teórico a pesquisa foi fundamentada em alguns autores como Abramovich (1995), Cademartori (2010), Frantz (2011), entre outros. Optou-se pela abordagem qualitativa, com base nos estudos de André e Lüdke (1986), Bogdan e Biklen (1994). Mediante os dados coletados e a respectiva análise dos mesmos, pudemos constatar que a literatura infantil é um importante recurso que desperta na criança o interesse pela leitura, ajudando no processo de alfabetização e letramento. E isso deve ser feito desde cedo, no início da escolarização, pois favorece, de maneira significativa, a inserção da criança no mundo da leitura e da escrita, já que ela expõe suas opiniões sobre a história, se posiciona criticamente, reconta aquilo que ouviu segundo a interpretação que fez, o que é extremamente importante para seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Sacolas de Leitura. Cantinho da Leitura.

INTRODUÇÃO

Quando o docente desenvolve práticas de leitura com a criança, ela é envolvida de uma forma diferenciada no mundo da escrita e da leitura, pois seu imaginário consegue levá-la a se inserir na história, assim vive as experiências com os personagens que vão aparecendo no decorrer do enredo. E é nesse processo lúdico que a criança questiona, se impõe e descobre coisas novas. Por isso, com o intuito de alfabetizar e letrar, a literatura infantil constitui-se como um importante recurso que deve ser usado com intenção pedagógica, que objetivo além do gosto e prazer em ler, também o desenvolvimento da escrita, da imaginação e da

criatividade das crianças. Conforme Bettelheim (1996), é despertando a curiosidade das crianças que as histórias presentes nos livros de literatura infantil chamarão a atenção delas. Assim, a formação da criança leitora ocorre com sua inserção no mundo da imaginação, da curiosidade e da descoberta, de modo que a literatura infantil apresente a leitura e a escrita de maneira lúdica.

Ao constatar a relevância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, o docente percebe que a aprendizagem da leitura e da escrita deixa de ser algo mecanizado e passa a ser estimulante, prazeroso, acontecendo de forma natural sem ter que tentar impor ao aluno que aprenda. De acordo com Soares (2004, p. 107) “na escola os eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados”.

É nesse cenário, que a literatura infantil entra em ação, destacando sua importância lúdica. Por isso, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a relação da literatura infantil com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, por meio das práticas de uma professora que atua no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública na cidade de Parnaíba-PI. E especificamente, buscou-se compreender como a docente enfatiza a relevância da literatura infantil; e destacar as estratégias que utiliza nesse processo. Nesse seguimento, partimos da seguinte questão-problema: Qual a relação da literatura infantil com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita?

No referencial teórico a pesquisa foi fundamentada em autores como Abramovich (1995), Cademartori (2010), Frantz (2011), entre outros. Optou-se pela abordagem qualitativa, com base nos estudos de André e Lüdke (1986), Bogdan e Biklen (1994).

A LITERATURA INFANTIL: SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

Foi nos anos de 1986 que o gênero literário destinado ao público infantil começa a ser alvo de discussões e passa a ser valorizado pela comunidade acadêmica. Por isso, o Ministério da Educação (Mec) investiu na distribuição de livros literários para as crianças em diversas escolas e bibliotecas do país, por meio da iniciativa pioneira denominada “Programa Salas de Leitura” que era desenvolvido pela Fundação de Assistência ao Estudante. Nessa direção, conforme Frantz (2011) a história da literatura infantil brasileira começa com Monteiro Lobato que foi o primeiro autor a escrever para as crianças brasileiras, histórias com qualidade literária. Antes a literatura destinada esse público, era a literatura europeia clássica

e tradicional, que era traduzida ou adaptada para o idioma brasileiro. Mas em 1921 Monteiro Lobato publica a obra que inaugura a literatura infantil brasileira, intitulada *A menina do narizinho arrebitado*.

Desse modo, a partir desse importante marco, diversos professores começam a enfatizar a relevância da literatura infantil em sala de aula, como um importante auxílio didático-pedagógico para trabalhar a leitura e a escrita com os alunos. Sabemos que antes mesmo de as crianças entrarem no ambiente escolar, elas já possuem conhecimentos referentes ao mundo da escrita, seja por meio de anúncios que passam na televisão, placas nas ruas, revistas, jornais, livros que a família utiliza, entre outros meios. Mas é preciso que o professor as estimule à leitura e escrita, e nesse aspecto a literatura infantil é essencial, pois é na leitura que as crianças exploram o mundo e passam a conhecê-lo e interpretá-lo, posicionando-se criticamente. Abramovich (1995) destaca que ler histórias para as crianças:

É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...]. É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida [...] (ABRAMOVICH, 1995, p. 20).

Diante da fala da autora, compreendemos que a literatura infantil, constitui-se como um importante recurso que precisa ser explorado para estimulá-las ao contato com a linguagem oral e escrita. Desse modo, as atividades propostas pelos docentes devem ter um direcionamento e intenção pedagógica que visem a prática social do letramento pelos alunos. E para isso, é preciso que esse professor também goste de ler, pois somente assim conseguirá desenvolver práticas que estimulem seus alunos. Nessa direção, construir o cantinho da leitura é uma importante atitude a ser tomada pelos professores alfabetizadores para que os alunos possam ver diversos livros e sintam o desejo em ler.

Nesse caso, é fundamental implementar práticas de leitura em sala de aula que possibilitem o desenvolvimento da criança. Por isso, o professor deverá selecionar livros infantis que contribuam efetivamente nesse aspecto, pois isso ajudará nas aprendizagens iniciais relacionadas à leitura e à escrita:

[...] O livro e a leitura, apresentados à criança nos seus primeiros anos, podem apresentar a ela uma sedutora razão para o esforço empreendido no processo de alfabetização. O papel da literatura nos primeiros anos é fundamental para que se estabeleça uma relação ativa entre falante e língua, o que não ocorre sem envolvimento de afeto e emoções (CADEMARTORI, 2010, p. 63).

Nessa direção, é desde o início da escolarização que a criança precisa participar ativamente de atos de leitura e escrita. Por conseguinte, quando ela ouve a leitura de histórias, progressivamente irá desenvolvendo seu repertório linguístico e vai se apropriando das características próprias da linguagem oral e escrita. E o professor a estimula à imaginação, a viajar no mundo da fantasia, segundo Frantz (2011, p. 20), “não podemos esquecer também que a criança dessa faixa etária vive a fase do pensamento lúdico e a fase do pensamento mágico. Brincar, fantasiar, questionar é a forma utilizada por essa criança para conhecer e explorar a sua realidade, para construir os seus conhecimentos”. Nesse seguimento, as histórias infantis influenciam no processo de aprendizagem das crianças e contribuem de forma significativa com seu desenvolvimento, colaborando com a construção da personalidade.

METODOLOGIA

O presente artigo investiga a relação da literatura infantil com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, por meio das práticas de uma professora que atua no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública na cidade de Parnaíba-PI. Optou-se pela pesquisa qualitativa, que pode ser caracterizada como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos (RICHARDSON, 2009).

Nessa mesma direção, Bogdan e Biklen (1999) apontam que esse tipo de pesquisa trabalha com o ambiente natural e envolve a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Nesse sentido, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo descritiva, que procura explicar e descrever com fidedignidade o objeto investigado. Conforme Oliveira (2010) esse tipo de pesquisa faz uma descrição detalhada da forma como se apresenta o fenômeno, caracterizando-se como uma análise profunda da realidade pesquisada.

Para a coleta de dados utilizamos como instrumentos: a entrevista semiestruturada, a observação e o questionário. Escolhemos a entrevista semiestruturada, pois possibilita um diálogo com o entrevistado, fazendo que a coleta de dados seja mais significativa, pois o entrevistado pode espontaneamente expor seus conhecimentos e opiniões sobre o tema que é o objeto de investigação do pesquisador. Na entrevista a relação que se cria entre o pesquisador e o pesquisado é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. A entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema

básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Em relação ao questionário, Oliveira (2010, p. 83), explica que é “[...] uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo”. Os questionários aplicados com as professoras foram elaborados com questões abertas que buscavam obter informações mais subjetivas.

Também usamos na coleta de dados a técnica da observação, que conforme afirmam André e Lüdke (1986), é o principal instrumento da investigação, pois o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. E é, por meio da observação que o pesquisador pode ver e analisar como tem ocorrido na prática, o objeto a que se propõe investigar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizamos a pesquisa em uma escola pública na cidade de Parnaíba- PI analisando as práticas de uma professora que atua no 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública na cidade de Parnaíba-PI. A docente Sol destaca a importância da literatura infantil em suas práticas, ressaltando sua relevância para a formação de crianças leitoras:

A literatura infantil é fundamental para fazer com que a criança seja incentivada a querer ler e escrever. Digo isso porque quando ela vê os livros de literatura, os paradidáticos que eu dou para elas, observo que há um grande interesse em demonstrar que elas conseguem sim ler. Esse é um importante recurso que eu uso constantemente. E a contação de histórias também é muito importante, pois percebo a diferença que faz esse momento para trabalhar a leitura e a escrita.

Analisando a fala da professora é possível constatar o lugar de destaque que a literatura infantil deve ocupar, pois serve como um estímulo que cativa as crianças, que as leva ao mundo da leitura não de uma forma mecanizada, mas satisfatória. Nessa direção, uma das estratégias utilizadas pelos professores alfabetizadores, deve ser o cantinho da leitura. Professora Sol argumenta sobre o grande destaque que dá:

É no cantinho da leitura que as crianças têm contato com vários livros de histórias infantis. As vezes elas ficam tão eufóricas que parecem não saber

qual livro escolher, mas chega um momento que elas se apegam a um livro e não querem largar mais. Observo que é um dos momentos que elas mais gostam, o momento de ficar em contato com os livros.

O cantinho da leitura possibilita o despertar do gosto pela leitura, pois é nesse momento que as crianças estão em contato com os livros infantis, com autonomia para escolhê-los e lê-los, assim, elas contam a história com alegria e emoção. Desse modo, a literatura infantil é o caminho que as leva ao mundo da leitura de maneira divertida, pois através de seu caráter mágico e lúdico faz com que voltem sua atenção a ela. Entretanto, a escola, muitas vezes, não tem proporcionado aos seus alunos esse caráter mágico e lúdico da literatura infantil. A leitura não é apresentada à criança como algo belo e prazeroso, daí vem à má formação de nossos leitores. Desta forma, teremos adultos que não sentem prazer pela leitura e nem a adotam como uma prática social indispensável, cabe assim, aos professores essa árdua tarefa. Eles precisam produzir atividades divertidas, desenvolvendo em suas aulas metodologias diversificadas que fujam de atividades rotineiras que desligam os alunos do prazer pela leitura.

Durante as observações realizadas nas aulas de Sol, foi possível constatar que ela sempre pedia que as crianças fizessem um círculo no chão e junto com os outros colegas recontassem as histórias dos livros que haviam escolhido para ler. A empolgação das crianças era grande, todas estavam em círculo, sorrindo e contando com alegria o que haviam entendido. E a professora prontamente as escutava e questionava para saber se realmente haviam compreendido.

Nesse seguimento, a professora Sol destaca algumas estratégias que utiliza para o desenvolvimento da leitura e da escrita: “Sempre gosto de pedi que as crianças levem os livros infantis para casa, lá elas leem e sempre voltam para recontar e reescrever a história, esse momento é fundamental”. Diante da fala de Sol, constata-se a relevância da reescrita das histórias lidas pela criança, pois é nesse momento que ela fará suas exposições críticas, se posicionando, e até mudando o final da história conforme achar melhor. Já que ali é um lugar privilegiado para ela dá sua visão sobre aquilo que compreendeu. E é nesse aspecto, que a literatura infantil contribui com o desenvolvimento da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar a relação da literatura infantil com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, por meio das práticas de uma professora

que atua no 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública na cidade de Parnaíba-PI. Também se buscou compreender como a professoras enfatiza a relevância da literatura infantil; e destacar as estratégias que utilizam nesse processo. Nesse seguimento, partimos da seguinte questão-problema: Qual a relação da literatura infantil com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita?

Mediante os dados coletados e a respectiva análise dos mesmos, pudemos constatar que a literatura infantil é um importante recurso que desperta na criança o interesse pela leitura, ajudando no processo de alfabetização e letramento. E isso deve ser feito desde cedo, no início da escolarização, pois favorece, de maneira significativa, a inserção da criança no mundo da leitura e da escrita. Ao escutar histórias, a criança é estimulada à imaginação, à curiosidade, e nesse processo vai se desenvolvendo em diversos aspectos, em interação com a linguagem oral e escrita. A criança expõe suas opiniões sobre a história, se posiciona criticamente, reconta aquilo que ouviu segundo a interpretação que fez, e isso é extremamente importante para seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coimbra, Portugal: Porto Editora, 1994.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- FRANTZ, Maria Helena Zacan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Mazagão (org.). Letramento no Brasil. **Reflexões a partir do INAF**, 2001. São Paulo: Global, 2004.

LITERATURA NA SALA DE AULA: O ESTUDO DO GÊNERO CONTO POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Maria Lidiana Costa
(UERN)

lidianacosta@hotmail.com

Maria do Socorro Souza Silva
(UERN)

mariadosocorro.uzl@hotmail.com

Maria Aparecida de Souza Moura
(UERN)

aparecidamoura89@hotmail.com

RESUMO

A literatura por vezes é deixada de lado nas aulas de língua portuguesa porque o professor precisa cumprir as disposições do currículo escolar, porém, mesmo diante das implicações é necessário criar estratégias para proporcionar aos educandos momentos de deleite do texto literário. Nessa perspectiva, este artigo aborda o trabalho com a literatura na sala de aula tendo como destaque o gênero literário conto. Analisamos uma prática de sala de aula realizada a partir de um modelo de trabalho definido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), denominado “sequência didática”. Os procedimentos analisados foram resultantes de um projeto pedagógico intitulado “chá literário”, no qual desenvolvemos a proposta didática com alunos do 8º ano do ensino fundamental II de uma escola pública do município de Lucrécia-RN. O presente estudo torna-se pertinente principalmente por abordar o ensino de literatura partindo de procedimentos de sequência didática, uma prática bastante difundida nas atuais pesquisas sobre ensino de línguas. Sendo assim, percebemos que trabalhar literatura é possível mesmo diante de tantas ocupações que o docente tenha na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Sequência didática. Gênero conto.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabemos que a leitura, oralidade e a produção escrita, são competências de fundamental importância para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos. Desse modo, a leitura de textos literários é indispensável na prática pedagógica. Para isso, a escola tem um papel primordial e o professor de Língua Portuguesa também, tornando-se metaforicamente uma ponte para mediar o conhecimento, conduzindo o aluno da melhor maneira possível rumo ao desenvolvimento satisfatório. É necessário a reflexão diante do ensino e das dificuldades do aluno em torno do texto literário, pois muitas vezes o docente não tem o hábito de ler e entender contos, romances, crônicas e obras da literatura que são anexados ao currículo escolar. E muitas, por motivos diversos, não são exploradas de maneira adequada na sala de aula. Caminhando por esse raciocínio, a equipe docente de uma escola pública do

município de Lucrécia elaborou e pôs em prática um projeto pedagógico voltado para trabalho de algumas obras de escritores modernistas e contemporâneos. Objetivando introduzir a literatura em sala de aula, por prazer, e ainda explorar algumas competências necessárias para uma boa aprendizagem.

No projeto pedagógico foram trabalhadas obras literárias de quatro autores: Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e Clarice Lispector. Os professores da referida escola tiveram a tarefa de explorar e trabalhar um autor dos quatro mencionados, em turmas diferenciadas. A partir da escolha dos autores e das obras, foram elaboradas sequências didáticas para cada disciplina envolvendo a literatura, intercalando ao conteúdo temático de cada obra, outros que fazem parte da grade curricular. Entretanto o foco deste trabalho é apresentar a exploração de uma sequência didática de língua portuguesa em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, na qual foram trabalhados contos da autora Clarice Lispector.

Na referida turma o trabalho realizado objetivou explorar aspectos como por exemplo, realizar leituras críticas e interpretativas e leitura do gênero conto como instrumento de interação, observando o emprego da linguagem do gênero. A partir do objetivo geral foram minuciosamente trabalhados os específicos, identificando as características do gênero conto; reconhecendo e explorando aspectos linguísticos e analisando criticamente, buscando compreender contextos de comunicação e intencionalidade, possibilitando discussões em sala.

Diante disso, este trabalho apresenta-se organizado de modo que contempla inicialmente algumas discussões de caráter teórico, as quais estão postas no subitem denominado “Leitura literária na sala de aula: Um dever do professor, uma necessidade do aluno; em seguida realizamos a análise de uma sequência didática com foco no ensino de literatura, essas discussões estão postas no subtópico “A literatura na sala de aula: Saindo da teoria para a prática”, neste espaço traçamos um paralelo entre o dizer e o fazer na sala de aula. Sendo assim, este estudo teve como aporte teórico estudiosos como por exemplo, Koch (2008), Cosson (2007), Geraldini (2001), Dalvi (2013), dentre outros.

LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA: UM DEVER DO PROFESSOR, UMA NECESSIDADE DO ALUNO

A leitura é uma das práticas de linguagem que deve fazer-se presente nas aulas de Língua portuguesa, mas o que geralmente acontece são atividades de leitura que em sua maioria objetivam o trabalho com a gramática, a decodificação de sinais ou outra prática que

não seja a leitura em sua essência. E quanto a leitura do texto literário, ainda é mais problemático, pois, pode acontecer que seja realizada de modo que os alunos venham a desenvolver aversão ao texto ficcional, o que é considerado um problema diante da necessidade de estarmos sempre voltados para textos que possam contribuir com a formação histórica e social dos alunos, como é o caso da literatura, por exemplo.

Dessa forma, faz-se necessário que o professor de língua portuguesa tenha a dimensão da importância que deve ser dada à leitura na sala de aula, para que assim essa prática tenha um espaço significativo na escola, principalmente a leitura do texto literário que ainda é ausente em algumas das salas de aula. Nessa perspectiva, Rangel e Rojo (2010, p. 119) dizem que “[...] os caminhos da literatura podem ser muitos e cada leitor pode descobrir ou construir o seu, mas o professor pode e deve ser o mediador, o companheiro da jornada, àquele guia experiente que pode orientar caminhos interessantes, por vezes difíceis, durante a travessia”.

Com isso percebemos que o espaço que o professor reserva nas suas aulas para a leitura, especificamente a literária, dá ao seu trabalho um diferencial, por essas atividades enriquecerem o repertório de leitura dos alunos. Com isso eles podem adquirir senso crítico, elevar seu grau de leitura, relacionar o contexto sócio histórico das obras com aquele em que está inserido, entre outros aspectos positivos. Entre os pontos positivos do trabalho com literatura na escola, Rangel e Rojo (2010) destacam que:

A leitura literária, diferentemente da leitura de textos de outras dimensões discursivas, caracteriza-se por uma forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer, por ser ela uma experiência artística. Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo literário pode ser explicado por ser ele capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagações (RANGEL; ROJO, 2010, p. 126)

Segundo as discussões dos autores ora mencionados, o trabalho com a literatura tem um caráter diferenciado das demais atividades de leitura que o professor possa estar utilizando na sala de aula, pois a leitura literária está para além do ato de ler, ela pode levar o aluno a aprofundar-se no mundo fictício da obra que está lendo. Possivelmente o aluno ao ler um dado livro poderá sentir-se como personagem da história, além de poder encontrar-se enquanto sujeito, tendo-se em mente que a literatura também envolve questões históricas, sociais entre outras.

Ainda sobre o trabalho com a literatura os PCNEM (2000), destacam que o texto literário está entre aqueles que devem ser privilegiados no ensino de língua portuguesa, pois “[...] proporciona uma visão ampla das possibilidades do uso da linguagem, incluindo-se o texto literário” (BRASIL, 2000, p. 08).

O trabalho com a literatura deve começar logo nos primeiros anos escolares, para que o aluno possa aos poucos desenvolver o gosto pela leitura, para quando chegar no ensino médio, e deparara-se com leituras mais densas, possa ter condições para ler, interpretar e principalmente acrescentar parte da sua vivência de leitor àquela nova leitura. No ensino médio o aluno precisa ampliar seu repertório de leitura, o texto literário certamente fornecerá essa bagagem para o aluno. Quanto às leituras que o jovem precisa ter acesso nessa fase de ensino, Dalvi (2013, p. 74) diz que:

O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer mais elitizadas), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura. No ensino médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria ter acesso aos clássicos (nacionais ou não) e, paralelamente, à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o, ampliando seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência – e, noutra perspectiva, relativizando-o como leitor (e quem sabe, como produtor) (DALVI, 2013, p. 74).

Assim, percebemos que o professor precisa selecionar textos que possam ampliar o grau de leitura dos alunos, pois, nessa fase eles já devem ter adquirido habilidades para compreender textos mais complexos, não somente levar os alunos para a biblioteca e apresentá-los o acervo literário da escola, é preciso propiciar momentos de leitura crítica dos textos, para que possam sentir a sensibilidade da literatura. Nesse pensar, Dalvi (2013, p. 81) menciona que devemos “tornar o texto literário acessável e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutida, aproximando o aluno do mundo da leitura”, ou seja, a literatura precisa fazer-se presente no cotidiano escolar, para depois fazer parte da vida do aluno.

Rezende (2013, p. 111) aponta que “o maior problema do ensino de literatura na escola, não se encontra na resistência dos alunos à literatura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração [...], uma formação não prevista no currículo”. É evidente no pensamento da autora que falta o incentivo da própria escola quanto ao trabalho que o professor possa realizar com a literatura na sala de aula, pois, sabemos que o discente não tem autonomia para acrescentar os aspectos dos benefícios da

literatura na grade curricular da escola, isso prejudica a fruição dos alunos no que diz respeito à assimilação do estudo das obras literárias e outras formas de arte.

Sobre a leitura literária, diz Silva (2013, p. 54), “as primeiras experiências com leitura literária assinalam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo”, a autora amplia sua expressão teórica com a concepção de Candido (1972), o mesmo diz que a literatura guarda a potencialidade de confirmar no homem a sua condição de sujeito pela apropriação da linguagem literária, o homem é capaz de inventar para além dos usos cotidianos da língua, chegando à dimensão própria de caracterizar o fazer literário e a sua recepção.

Ainda sobre as contribuições da literatura para alunos na fase de adolescência, nos últimos anos do ensino fundamental, passando para o médio, Dalvi (2013), diz que no ensino médio é necessário que os alunos tenham acesso aos clássicos, nacionais ou não, para enriquecer seu repertório literário e fomentar um nível mais elevado de leitura com maior rigor de compreensão para sua formação leitora, além de poder contribuir para o aluno conhecer a literatura como meio de articulação entre o texto e a sua vida.

Os OCNs fazem a ressalva de ser necessário e urgente o letramento literário: “empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”. Assim percebe-se que o trabalho com a literatura é uma proposta que sustenta a viabilidade do acesso ao texto literário como via principal para formação de leitores (BRASIL, 2006, p. 55).

Diante dos pressupostos teóricos apresentados, podemos entender quão relevante é aproximar os alunos do texto literário, e quando mais cedo for essa aproximação, será melhor para sua aprendizagem. Desse modo, passemos a apresentar um estudo que tem como *corpus* uma sequência didática com base no texto literário.

A LITERATURA NA SALA DE AULA: SAINDO DA TEORIA PARA A PRÁTICA

A leitura é uma prática social e bem cultural que envolve um trabalho ativo para compreender e interpretar o texto e dele extrair conhecimentos e informações transmitidas pelo autor, ou seja, a leitura é um processo de captação, seleção, compreensão e inferência do leitor com o texto, construindo o que as teorias mais atuais da linguagem denominam de concepção “sociocognitiva-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos com o processo de interação” (KOCH, 2008, p. 12).

Essa concepção de leitura percebe o texto como espaço vivo de interação, mobilizadora de várias habilidades no leitor para entender o que o autor repassou e quais sentidos o texto pode ganhar a partir das experiências de leitura e de mundo do leitor enquanto sujeito em interação com o lido.

A concepção sociocognitiva-interacional para o processo de leitura vê a língua como espaço de interação e o texto como algo não pronto e acabado para o leitor, pois este constrói e reconstrói sentidos a partir das experiências de mundo. Assim, o processo de linguagem prende-se dinamicamente na realidade dos sujeitos leitores, produzindo suas inferências ao texto, constrói sua compreensão crítica e ativa do ato de ler, como diz Freire (1998, p. 11) “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, ou seja, uma leitura é uma extensão compreensiva para remeter outros sentidos e significados, e assim construir um leitor capaz de interagir com o texto. Ler não se esgota na decodificação, como diz Freire (1998), mas alonga a interação entre o leitor e o texto, promovendo o diálogo dentro das entrelinhas textuais.

Pietri (2009, p. 22), discute sobre o conhecimento prévio linguístico, o qual constrói a base inicial para o aluno compreender o texto e construir o conhecimento textual, necessário à formação de leitores proficientes, “que é aquele que consegue estabelecer objetivos de leitura e construir estratégias para elaborar suas interpretações sobre o texto”.

As práticas escolares de leitura precisam acontecer de maneira assídua, estimulando e promovendo situações cotidianas as quais necessitem da leitura para serem desenvolvidas e assim os alunos perceberão as várias necessidades da leitura nas vidas sociais. Sobre as aulas de leitura, diz Silva (2008, p. 103): “É de fundamental importância motivar nos alunos o hábito regular de leitura livre e silenciosa. As aulas de leitura têm esse intuito, pois os alunos vão incorporando sutilmente a necessidade e a importância de reservar um horário do seu dia para a leitura”, conscientizando o aluno de tornar-se um leitor assíduo.

Esse leitor que tem a habilidade de avaliar as informações, criticar o texto, precisa ser construído a partir de uma prática escolar priorizando a leitura em suas propostas de ensino, sendo promotora de situações facilitadoras, geradoras de discussões em torno das leituras trabalhadas. Nesse pensar, passemos a estudar uma prática de sala de aula baseada no ensino de literatura, este é um espaço de análise e descrição dos procedimentos de uma sequência didática de língua portuguesa/literatura realizada no 8º ano do ensino fundamental I, que teve a duração de sete (7) momentos de 2h/aula. O tema foi contos contemporâneos da autora Clarice Lispector. Os conteúdos programáticos foram apresentados da seguinte forma:

Conceito do gênero literário, características do gênero conto, leitura, interpretação, produção textual, análise crítica e linguística.

As primeiras aulas deram-se da seguinte forma, de início foi explorado o conceito de gêneros literários, a partir da exposição de slides e vídeos, esclarecendo que os gêneros se diferenciam na sua estrutura, função comunicativa, pois é muito comum existir essa confusão entre os alunos. Dentro dessa mesma perspectiva, foi trabalhada a biografia da autora, posteriormente o estudo do conto “feliz aniversário”, o qual está contido no livro *Laços de família* de autoria de Clarice Lispector. Após a leitura do texto, conduziu-se os alunos a refletirem desde o título do conto, tentando compreender o porquê da autora ter nomeado desta forma. Em seguida, conduziu-se a turma a interpretar até o texto completo.

Por fim, os alunos produziram um pequeno texto falando sobre seu posicionamento a respeito da leitura do conto. Dalvi (2013, p. 74) diz que o estudante deve ter contato com as diversas formas de textos, até os mais sofisticados, pois com isso possibilita o aprimoramento do vocabulário, a reflexão a partir da leitura de análise crítica, entre outros aprendizados. O que permite entendermos que o fato dos alunos terem tido contato com texto de complexidade como os de Clarice, constitui-se como fator significativo na aprendizagem deles, sendo que passarem a conhecer um pouco do modo de escrita clariciano que é tão falado entre seus leitores.

Nessa mesma linha de raciocínio podemos perceber que quando o aluno toma contato com uma dimensão de vários textos literários há uma apropriação da leitura por prazer, isso foi notado em cada estudo realizado nesse momento. Assim, podemos perceber que de início os alunos tinham pouco entendimento da literatura, após vários questionamentos sobre a diversidade de gêneros presentes no dia a dia, foi possível fazer a diferenciação entre tipologias e gêneros, ocasionado uma melhor compreensão dos gêneros literários, principalmente o conto.

Na aula seguinte foram retomados os pontos importantes mencionados na aula anterior, apresentamos dois tipos de textos, um escrito em 1ª pessoa e outro em 3ª pessoa, atividade pertinente para o aluno refletir sobre as formas de escrita dos dois textos. Em seguida, discutimos sobre o que cada aluno compreendia diante do emprego das pessoas do verbo na escrita literária. Promovemos também um debate sobre as possíveis interpretações dos textos trabalhados. Para melhor aprimoramento, foi dividido a turma em dois grupos para discutirmos as diferenças e semelhanças na escrita dos textos e as interpretações possíveis.

Sobre o exercício de interpretação, Cosson (2007) diz:



Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto (COSSON, 2007, p. 41).

Podemos entender que o leitor constrói o seu posicionamento a partir de várias leituras e discussões a respeito de uma determinada obra, e esse debate é gerado quando o texto literário se faz presente no cotidiano do aluno. Assim, o professor deve estimular e questionar junto com os alunos os possíveis caminhos presente para interpretar o texto literário, buscando as diversas e variadas formas de leitura. Durante as atividades notamos que os alunos fizeram questionamentos a respeito da obra, falaram do difícil entendimento do texto, também sentiram dificuldade de entender a 1ª e 3ª pessoa do verbo presente no texto. Mas a reflexão é muito importante para o ato de aprender.

No terceiro momento da aula foi realizada a leitura de dois contos da autora Clarice Lispector “Feliz Aniversário” e o “O grande passeio”, após a leitura que realizamos dos contos, propomos uma leitura crítica e interpretativa dos dois contos, focando nas duas personagens principais “Anita” e “Mocinha”. A seguir, instigamos os alunos a produzirem um texto posicionando-se a respeito das duas personagens. Para nortear essa atividade propomos questionamentos como: O que elas têm em comum? No conto as personagens são vulneráveis? E após a leitura dos contos, foi realizada uma produção textual a partir dos questionamentos dos alunos. Por sua vez, Koch (2004a).

Defende a ideia segundo a qual os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhe possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. É essa competência que orienta, por um lado, a leitura e a compreensão de textos, e, por outro lado, a produção escrita (e também oral) (KOCH, 2004, p. 10).

Possivelmente esse trabalho de leitura e escrita deve ser praticado constantemente durante as aulas de língua portuguesa, para possibilitar o aprimoramento das diversas competências. Posteriormente, dando continuidade à aula anterior, para o aperfeiçoamento dos conteúdos estudados e discutidos, foram trocadas as produções dos alunos entre si, assim cada um fez algumas observações e sugestões de melhorias no texto.

Na aula seguinte os alunos apresentaram seminários sobre os contos “feliz aniversário” e o “O grande passeio”, de Clarice Lispector. Os alunos realizaram um resumo

do conto, seguido de análise crítica, dentro das possibilidades da turma. Ao término das apresentações foi aberto um debate sobre os contos abordados. Assim, Cosson (2014) diz, “É essa prática de ler e discutir os textos que constitui qualquer aula de literatura é, antes de mais nada, um momento em que se promove uma interação com os textos literários”. Nesse pensar, notamos a empolgação dos alunos, interesse nas discussões, cada grupo defendendo sua opinião e apresentando trechos da obra comprovando o que estavam dizendo, ou seja, foram momentos de interação.

Na aula seguinte foi organizada com a turma a elaboração de um roteiro de apresentação baseada no conto “feliz aniversário” que seria exibido no dia do “chá literário”, evento de culminância do projeto, realizado pela escola, com a participação da comunidade escolar e aberto ao público em geral.

No momento foram apresentados os trabalhos de todas as turmas, os contos e as demais obras trabalhadas pelos professores de outras disciplinas. Quanto à apresentação dos contos, foi proposta uma dramatização, para isso foi preciso fazer uma adaptação do conto, aproximando a narrativa do texto dramático. Nesse pensar, Cosson (2014) diz: “De qualquer maneira, a dramatização de um texto, seja ele um texto propriamente teatral, é um momento grande de interação dos alunos com o texto e entre ele mesmo, além do impacto sobre a audiência”. Podemos perceber que todos os processos metodológicos foram significativos para o desenvolvimento dos alunos nas habilidades de leitura, escrita, oralidade e exposições artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste trabalho a reflexão diante do ensino e das dificuldades do aluno em torno do texto literário, pois muitas vezes o aluno não tem o hábito de ler e entender os gêneros textuais mencionados no contexto escolar, como por exemplo, os contos, romances, crônicas e obras da literatura que são anexados ao currículo escolar. E muitas não exploradas de maneira adequada na sala de aula.

Nossa investigação se deu a partir da análise da sequência didática realizada a partir do projeto pedagógico voltado para trabalhar algumas obras de escritores contemporâneos e modernistas, com isso foi explorada a literatura em sala de aula, não só por prazer, mais buscando explorar as competências que a literatura proporciona. Notamos a participação do alunado, a presença de um número significativo de alunos, o envolvimento nas tarefas proporcionadas e o interesse nos ensaios para as apresentações.

Todos os dados analisados nos levam a crer que os alunos tinham dificuldades em exposições orais, em apresentações, assim após o estudo minucioso do gênero conto, essa concepção mudou, pois, o interesse coletivo nas exposições orais foi relevante para o desenvolvimento escrito, oral nas dramatizações que foram realizadas.

Com base nesta pesquisa podemos perceber que a leitura do gênero conto, assim como a de outros gêneros literários, contribuiu de forma positiva para o aprimoramento da leitura, escrita, produção textual, possibilitando atividades como leituras prévias, treino na hora da produção, o desenvolvimento das competências, para no final, dramatizarem os contos,

Por fim, podemos dizer que este trabalho servirá de reflexão e entendimento da temática e que pode contribuir para discussões de estudiosos no meio acadêmico e para despertar um novo olhar para a literatura e seus possíveis caminhos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5 ed. – Brasília: Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio, Brasília: MEC/ SEMTEC, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DALVI, Maria Amélia (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: Os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- PIETRI, Emerson. **Práticas de Leitura e elementos para atuação docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- PIETRI, Emerson. **Introdução a Linguística Textual**. São Paulo: Cortez, 2004.
- RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Explorando o ensino**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, Márcia Cabral. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola. 2013.
- TINOCO, Robson Tinoco. Percepção do mundo na sala de aula: Leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

MEDIAÇÃO DA LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLETINDO SOBRE CAMINHOS POSSÍVEIS

Aline Pereira da Silva Araújo
Aluna de Pós-Graduação FASP
aline_psa@yahoo.com.br

Andreza Emicarla Pereira Cavalcante
Professora da Educação Básica SEEC/RN
andreza_emicarla@hotmail.com

RESUMO

Esse trabalho apresenta discussões acerca dos resultados da pesquisa monográfica de Araújo (2017), apresentamos um recorte do nosso banco de dados, destacamos que nosso objetivo de pesquisa delimitava-se em analisar as contribuições da mediação pedagógica da leitura literária no contexto escolar. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, sendo construída em dois percursos metodológicos, sendo que a primeira é a pesquisa bibliográfica na qual nos baseamos em alguns autores como: Amarilha (1997); Costa (2007); Lajolo (2002); Lois (2010); Rego (2010) Villardi (1999) e Vygotsky (2007) que discutem acerca da importância da mediação pedagógica, leitura literária e a formação do leitor. A segunda consistiu na pesquisa empírica, na qual foi construído o *corpus* da pesquisa e aplicado um questionário investigativo para dois professores, identificados como Romeu e Julieta, que lecionam em uma escola estadual no município de Rafael Fernandes-RN. E por conseguinte, confrontamos os dados com a observação *in lócus*. As informações empíricas apontam que os dois professores pesquisados, usam de estratégias para contribuir com constituição do gosto pela leitura. Concluímos que mediar a leitura literária em contexto escolar é desafiante, mas é possível construir caminhos, mesmo que esses sejam repletos de pedras, espinhos e flores.

Palavras-chave: Mediação da Leitura. Literatura. Leitor.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz reflexões sobre os resultados da pesquisa monográfica de Araújo (2017), as discussões centram-se nas contribuições da mediação da leitura literária na formação do leitor no contexto escolar, uma vez que, a leitura é uma atividade indispensável na vida do aluno, pois forma cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, assim, a leitura cumpre o seu papel social, contribuindo para uma formação integral do sujeito.

Nosso estudo tinha a seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições da mediação pedagógica da leitura literária na formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para elucidar essa problemática, elencamos como objetivo geral: investigar as contribuições da mediação pedagógica da leitura literária na formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental

No decorrer da pesquisa analisamos se a mediação é realizada de maneira que busque formar leitores competentes. Isto é, como estão sendo utilizados os livros literários e se os leitores estão compreendendo de forma abrangente os textos que são utilizados.

Para tanto, é essencial que as práticas de leitura na escola sejam motivadoras e instigantes, para que os alunos percebam que o ato de ler não se restringe a compreensão de uma determinada matéria escolar, mas como uma prática que pode ampliar conhecimentos, melhorar a comunicação, enriquecer as relações interpessoais e questões sociais.

Inicialmente o nosso trabalho monográfico foi baseado numa pesquisa bibliográfica fundamentada através de alguns autores como: Amarilha (1997); Costa (2007); Lajolo (2002); Lois (2010); Rego (2010) Villardi (1999) e Vygotsky (2007) que discutem assuntos como: mediação pedagógica, leitura e a formação do leitor.

Realizamos, também, uma pesquisa de campo, utilizando como técnica de coleta de dados o questionário investigativo e a observação direta, nosso *lócus* foi uma Escola Estadual, localizada na cidade de Rafael Fernandes /RN, nosso olhar foi para duas turmas do Ensino Fundamental, que atendiam aos alunos de faixa etária entre 9 e 11 anos. Os sujeitos pesquisados foram os professores Romeu e Julieta, que atuam na referida escola. Procuramos compreender as contribuições da mediação pedagógica da leitura para a formação do leitor.

Esse trabalho está dividido nos seguintes tópicos: introdução; compreendendo a mediação pedagógica da leitura: aspectos teóricos; formação do leitor no contexto escolar; a mediação pedagógica da leitura literária em sala de aula e considerações finais.

COMPREENDENDO A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA LEITURA: ASPECTOS TEÓRICOS

É notório que o professor tem o papel explícito na formação do leitor. Com isso, é relevante que o docente provoque avanços e desenvolva competências nos fatores cognitivos, sensoriais e emocionais, tornando assim um mediador eficaz.

Nesse sentido, quando se fala em processo de mediação pedagógica, partimos dos princípios de Vygotsky (2007), pois ele retrata que o processo de mediação é um eixo essencial para a compreensão do pensamento humano. Para ele, existem dois tipos de elementos mediadores que são os *Instrumentos* [...] “Que tem a função de regular as ações sobre os objetos” (REGO, 2010, p. 50). E o segundo são os *Signos* [...] “Que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (REGO, 2010, p. 50).

Nessa perspectiva, os instrumentos refletem a um objeto social que intercede a relação entre o sujeito e o mundo, ou seja, o indivíduo cria seus instrumentos para determinados fins, podendo assim transmitir para outros indivíduos ou grupos sociais, para tanto, Rego (2010) cita exemplos de instrumentos, tais como: “[...] o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente que as mãos” (REGO, 2010, p. 51). Ou seja, os instrumentos é algo que possibilita fazer ou aperfeiçoar alguma coisa, sendo assim, pode servir para outros indivíduos.

Já os signos correspondem aos instrumentos de atividade psicológica, ou seja, possibilita que o homem tenha controle sobre sua mente. Nesse sentido, Rego (2010) nos dá alguns exemplos como “[...]Pode ser utilizar um sorteio para tomar decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar um comportamento na agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos (...)” (REGO, 2010, p. 52). Desse modo, os signos podem significar também a representação de objetos e situações, ou seja, o signo é um instrumento mediador. Com isso, Vygotsky (2007) retrata que o uso do instrumentos e signos apesar de serem diferentes, são respectivamente ligados, pois ambos retratam o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a mediação impulsiona a aprendizagem constituindo um papel fundamental no conceito de aprendizagem do aluno. Diante disso, Rego (2010) diz que “Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige as funções psicológicas que estão em vias de se completarem” (REGO, 2010, p. 107). Portanto, é importante que para ter essa boa mediação, o professor valorize o que o aluno já sabe e acompanhe o desenvolvimento aluno constantemente, em sua prática pedagógica, através disso, despertando atenção para os novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, o professor é imprescindível para a formação do leitor, devido ele ter acesso constante ao aluno em sua sala de aula, tornando-se o principal executor nessa mediação da leitura literária. Dessa forma, esse papel torna-se algo desafiador, pois em muitos casos, a leitura é vista pelos alunos apenas como algo obrigatório distorcendo o verdadeiro valor dessa prática social. Ou seja, em muitos casos, os alunos apenas decifram os códigos, sem saber realmente o que o texto quer passar. Diante disso, é relevante que o professor procure estratégias em que essa prática não seja algo mecanizado e sim prazeroso. Além disso, a leitura é um fator essencial na construção de conhecimento de mundo.

A respeito disso, Costa (2007) expõe que:

Professor e Aluno devem integrar-se com igual determinação e vontade na aprendizagem do intercâmbio produtivo com os textos literários. O processo envolve diferentes e atuantes sujeitos: O autor, que constrói intenções e beleza em sua literatura, o leitor aluno, que parte em busca, com seu repertório e experiência, de outras leituras, dos sentidos dessa literatura, e o professor mediador, que, com seu conhecimento, maturidade e metodologia, está apto a possibilitar a seus alunos um ambiente proveitoso e enriquecedor de leitura (COSTA, 2007, p. 44).

Dessa forma, é explícito o quanto um professor preparado pode contribuir para a formação do leitor, sendo assim, é preciso que o docente sempre inove e busque novas práticas pedagógicas que possam estar auxiliando nessa prática em sala de aula, bem como, uma formação ampla e continuada, em vista de sua atuação educacional. Vale ressaltar que, quando se fala em mediação, nos referimos a um trabalho contínuo que favoreça a aproximação do aluno com a leitura, longe de todo procedimento que seja de forma rigorosa e autoritária.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) [...] “Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura” (BRASIL, 1998, p. 71). Desse modo, a escola e os professores tornam-se responsáveis pelo incentivo da curiosidade e promoção de meios que venham a desenvolver o prazer da criança pelo mundo da leitura.

FORMAÇÃO DO LEITOR NO CONTEXTO ESCOLAR

É perceptível que a escola bem como os professores exercem uma grande influência, quando se diz respeito a formação do leitor. Além disso, sabemos que muitas vezes as crianças não têm acesso ao gênero literário em casa, tornando a leitura uma atividade única e exclusivamente exercida na escola.

Desse modo, é relevante que a escola posicione-se e avalie se suas práticas pedagógicas estão conduzindo o aluno a ser um leitor, ou melhor, que haja uma cooperação entre os integrantes da comunidade escolar, em prol de um ensino-aprendizagem e, conseqüente, prática constante e prazerosa de leitura, procurando refletir se a leitura é algo constante na vida dos alunos ou se está simplesmente afastando a criança desse mundo literário. Com isso, é preciso que a escola organize sua grade curricular de modo que seja algo acessível e favorável para a formação leitora.

Nessa perspectiva, Lajolo (2002) fala sobre o ensino da literatura na escola diz que:

Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de *motivação*, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede (LAJOLO, 2002, p. 15).

Nesse sentido, compreendemos que não existe receitas que formem o leitor assíduo, mas existem caminhos que a escola pode fomentar bem como obter um conhecimento espesso dos processos cognitivos, sociais, culturais e afetivos de cada leitor, que são associáveis ao ato de ler, sendo assim, desempenha um papel fundamental na formação do leitor. Com isso, é primordial um planejamento bem estruturado que concerne o trabalho dos professores com o propósito que os alunos cheguem a leitura de forma perspicaz.

Contudo, é importante que a escola tenha um vasto material na biblioteca bem como um ambiente agradável em que as crianças se sintam à vontade. Sendo assim, Villardi (1999) diz que “A sala de leitura, quando bem utilizada, é um recurso valioso na tarefa da formação do leitor do ambiente escolar, na medida em que é um espaço onde a leitura pode se efetivar sem a carga de cobrança que, em geral, vem associada ao trabalho do professor” (VILLARDI, 1999, p. 90). Dessa forma, vale salientar que não adianta ter uma biblioteca por estética, sendo assim, ela precisa ser usada constantemente de forma que o aluno tenha motivação e eles olhem o livro de uma forma atrativa e prazerosa.

Nessa perspectiva, Lois (2010) retrata o livro de forma sutil e afirma que,

Perto dos livros podemos sentir a imortalidade grudada àquelas páginas, escritas por autores que dialogam como se estivessem ali – mesmo estando mortos há séculos. O livro traz essa possibilidade. Ao tomar um volume de Machado de Assis nas mãos, carregamos, também, a cultura, os questionamentos, as crises sociais da época e o pensamento do autor sobre tudo isso (LOIS, 2010, p. 54).

Nesse sentido, o livro literário é algo dimensional que amplia o conhecimento como um todo, muda o olhar do leitor aos aspectos do mundo, ou seja, tudo que há ao seu redor. [...] “Cada palavra contém um pouco de texto e cada estudante pode revelar, a partir de suas leituras um pedaço do mundo” (LOIS, 2010, p. 26). Dessa forma, é essencial uma intervenção pedagógica voltada para conduzir esse processo do leitor aos livros e perceber esses aspectos abundantes da criança, ou seja, todo seu potencial em relação a sua formação, buscando

conhecer seus conhecimentos prévios, sobre as leituras que são propostas em sala de aula, e outras que os educandos desejem que seja trabalhada.

Para finalizar, percebemos que a escola deve estruturar seu projeto pedagógico com vistas à formação do leitor. Diante disso, o professor, em sala de aula, torna-se responsável pela aquisição de práticas de leituras, como também, é relevante elaborar estratégias que sejam construídas de forma significativa para a formação do leitor, uma vez que, observados que ainda são poucos os mecanismos que as escolas utilizam, para incentivar o gosto pela leitura.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

No decorrer das discussões teóricas, compreendemos que a leitura não é apenas para decodificação, isto é, a leitura tem uma grande dimensão na vida dos que praticam de forma perspicaz, podendo transformar a vida do leitor, tornando-o uma pessoa mais autônoma, reflexiva, criativa. Ou seja, a leitura desenvolve aspectos positivos na formação dos sujeitos, que começam a compreender a complexidade do mundo em sua volta.

Para iniciar o processo de construção dos dados da pesquisa de campo (ARAÚJO, 2017), aplicamos um questionário a dois professores, ambos, atuantes em uma Escola Estadual do município de Rafael Fernandes/RN. Dessa forma, foram identificados com nomes fictícios como *Romeu e Julieta*.

Partimos para a análise do questionário iniciando com as seguintes indagações: *Como se concebe a mediação da leitura literária na sua sala de aula?*

Julieta: *Sempre trabalhamos com contação de histórias, roda de leituras, sacolas literárias, visitas a sala de leitura e a biblioteca da escola, consultas a livro.*

Romeu: *É feita a leitura deleite e partilhada, assim como consulta á livros na biblioteca da escola pelo menos 1 ou 2 vezes por semana.*

Analisando as respostas acima, percebemos que ambos os docentes dizem trabalhar com a leitura em suas respectivas salas de aulas. E ambos, proporcionam aos alunos visitas a biblioteca. Em concordância, com os discursos dos professores Romeu e Julieta, vimos no momento de observação, que ambos realmente sempre vão na biblioteca da escola. Com isso, as crianças sempre consultam livros. Na biblioteca escolar, os alunos tiveram momentos de

escolherem livremente os livros e sentar para fazer a leitura, por conseguinte, cada aluno poderia escolher outro livro e levarem para a casa.

Percebemos que professora Julieta também destaca em sua fala que faz contação de histórias, roda de leituras e sacolas literárias. Diante disso, compreendemos que esses são elementos primordiais na formação do leitor, pois quando se obtém essas práticas chama-se a atenção dos alunos, por ser algo diferente, contagiante e repleto de ludicidade. Na observação, tivemos oportunidade de ver essa roda de leitura, na qual a professora contava a história e indagava os alunos sobre o que foi lido.

Na fala do professor Romeu ele destaca a leitura deleite, consideramos que essa prática é muito importante em sala de aula, pois é algo que ensina, informa e estimula o imaginário da criança. Assim, concordamos com Amarilha (1997) quando diz que [...] “[...] A história lida ou contada, desempenha uma função catalisadora de interesse e prazer” (AMARILHA, 1997, p. 18). Dessa maneira, a inserção do momento da leitura deleite em sala, permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades, inclusive por prazer. Vimos, também, na observação que ele lê histórias todos os dias durante o início da aula.

Outro ponto que vale ressaltar, sobre a nossa observação, foi que a biblioteca da escola pesquisada, tem um amplo acervo de livros e é um espaço bem lúdico e agradável. Além disso, a escola, também, tem uma sala de leitura que contém muitos livros.

Por conseguinte perguntamos: *A mediação da leitura literária em sala de aula tem objetivo de formar leitores? Comente.*

Julieta: *No geral sim, mas também que ele, por meio da leitura, tenha contato com o imaginário, com o encantamento singelo da literatura infantil e que, acima de tudo, seja um leitor opinante, crítico que saiba se sobressair em qualquer circunstância.*

Romeu: *Sim, porque através do mesmo podemos aprimorar o gosto do aluno pela leitura.*

Categoricamente percebemos, nas falas dos docentes Julieta e Romeu, que ambos, dão respostas positivas acerca da mediação da leitura literária. Entretanto, percebemos na fala da professora Julieta que ela diz que no geral a mediação tem objetivo de formar leitores, mas em seguida, ela acrescenta aspectos positivos sobre o leitor como se esse processo fosse separado da formação leitora. Porém, todos esses benefícios citados por ela contribuem e fazem parte da formação leitora. O professor Romeu, foi sucinto, mas foi bem claro, pois quando se há

uma boa mediação, com vistas a formar um leitor, consequentemente pode-se contribuir com o processo de constituição do gosto dos alunos pela leitura.

Analisando as situações observadas na prática pedagógica dos professores Julieta e Romeu, vimos que ambos trabalham a leitura deleite. Durante as leituras, a professora Julieta sempre buscava despertar a curiosidade dos alunos em suas histórias, fazendo eles resgatarem os momentos mais importantes da história e sua compreensão das características que a narrativa apresenta, por exemplo.

Portanto, vimos que tanto a professora Julieta quanto o Romeu, trabalham com textos literários em suas respectivas salas de aulas, bem como, trabalham em equipe em projetos de leitura. Assim, ambos incentivam seus alunos a obterem o gosto pela leitura, embora haja algumas resistências por parte dos alunos, eles buscam mediar a leitura constantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões teóricas realizadas no decorrer do nosso estudo monográfico (ARAÚJO, 2017) compreendemos que para formar um leitor é necessário entender que esse processo formativo envolve diversos fatores. Dessa maneira, vimos que é indispensável o mediador incentivar o aluno constantemente, no processo de constituição de gosto pela leitura. Este por sua vez, quando se é motivado poderá se formar um leitor competente, passando a entender as entrelinhas dos textos, enriquecendo seu vocabulário, de modo que possa compreender e assimilar o que o texto quer passar e consequentemente obter o prazer pela literatura.

Percebemos que a leitura é um conceito extremamente amplo, uma vez que, quando a criança se torna um leitor assíduo, abre portas para diversos aspectos positivos, construindo sentidos no contexto que se está inserido. Além disso, também, constrói seu próprio entendimento, tornando-se autônomo em seus ideais, por conseguinte, entendendo que leitura é essencial na formação humana.

Na aplicação do questionário realizado na pesquisa de campo, procuramos investigar se os docentes entendiam a importância da mediação da leitura literária e se eles tinham vistas a formar leitores, como também, se essa mediação era recorrente em suas salas de aulas.

Em relação aos discursos dos docentes, na maior parte, estavam coerentes com a prática desenvolvida em suas respectivas salas de aula. Com isso, podemos refletir que, no trabalho dos professores investigados, a mediação da leitura literária vem contribuindo para a formação de novos leitores.

Vimos através da observação que os professores demonstravam diariamente desenvolver práticas de leitura e utilizavam diversas maneiras de incentivar os educandos, praticando a leitura deleite, contação de histórias, teatro, rodas de leitura e visitas constante dos alunos à biblioteca e sala de leitura. Dessa maneira, podemos afirmar que os docentes atribuem a leitura literária grande importância em suas práticas pedagógicas.

Portanto, mediante aos resultados, compreendemos que o professor mediador, que busca constituir leitores, está contribuindo para uma formação mais integral do sujeito, pois a literatura humana o homem, sendo um fator essencial na construção de conhecimento de mundo. Diante disso, é relevante que o professor sempre procure diversas estratégias, para que as práticas de leitura não sejam mecanizadas e sim prazerosas.

Entendemos que mediar a leitura literária é desafiante, pois são muitas as problemáticas inerentes ao contexto escolar, que por sua vez, problematizam o ensinar e aprender. Contudo, defendemos que se o professor deixar-se encantar pela literatura, pode-se construir caminhos possíveis na escola, para contribuir com a formação do gosto pela leitura, oportunizando aos alunos o encantamento e prazer que o texto literário proporciona.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/ SDF, 1998. (p. 69)
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Ed. Revista e ampliada incluindo SAEB/PROVA BRASIL. Brasília: MEC, 2007
- COSTA, Marta Morais Da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba, PR: Ibpx, 2007.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- REGO, Tereza C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler** e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS: SAGA DE LEITORES BALEANOS

Maria Gorete Paulo Torres
Doutorando do PPGL/CAMEAM/UERN
goretetorres@hotmail.com

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Professora Doutora do DE/CAMEAM/UERN
malupsampaio@hotmail.com

RESUMO

O trabalho que ora apresentamos resulta de uma pesquisa em que se identifica quais as memórias e experiências de leitores antes e depois de participarem das ações do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura na Escola – BALE-FRUP, procurando considerar o processo de formação de leitoras em suas vidas, bem como verificar como esse ocorria/ocorre antes e depois desses sujeitos participarem das ações do referido programa. Para tanto, nos ancoramos nos estudos de Antunes (2009), Kleiman (2012), Martins (2006), Sampaio (2005), dentre outros, os quais realizam discussões acerca da formação de leitores, da leitura por prazer e da interação entre texto e leitor. Ainda nos utilizamos dos pressupostos de Halbwachs (2006) para refletirmos sobre memórias, e de Miguel Reale (1977) e Foucault (1994) para discorrermos sobre experiências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa. Caracteriza-se como uma pesquisa documental, e para realizá-la utilizou-se a indução como procedimento de análise. Seu *corpus* se constitui de dois memoriais de leitura, de voluntários do Programa BALE-FRUP. Os resultados apontam que os dois baleanos não se constituíram como leitores antes de entrarem no BALE-FRUP, mas depois de participarem das atividades desenvolvidas, dizem realizarem leituras por prazer e contínuas se considerando assim, leitores.

Palavras-chave: Memória. Experiência. Leitura. BALE-FRUP.

1 INTRODUÇÃO

Formar leitores tem sido um desafio para os que atuam na educação brasileira. Muitos educadores defendem grande parte dos sujeitos de nossa sociedade ainda não se constituíram leitores, mesmo frequentando a escola e/ou outras instituições que deveriam instigar a leitura. Pensando nessas questões resolvemos pesquisar acerca da temática em pauta e neste trabalho procuramos identificar quais as memórias e experiências de leitores antes e depois de participar das ações do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura na Escola – BALE-FRUP, procurando considerar o processo de formação leitora em suas vidas, bem como verificar como ocorriam/ocorrem essas leituras antes e depois desses sujeitos participarem das ações do referido programa.

Nosso *corpus* se constitui de memoriais de leituras, o primeiro de um adolescente, e o segundo de um jovem, os quais participaram/participam como voluntários do Programa BALE-FRUP. Caracterizamos esta pesquisa como qualitativa, descritiva e interpretativa e

documental. Adotamos o método indutivo de análise dos dados e nos ancoramos em estudos diversos, dos quais podemos citar: Antunes (2009), Colomer (2003), Kleiman (2012), Martins (2006), Sampaio (2012), dentre outros, os quais realizam discussões acerca da formação de leitores, da leitura por prazer e da interação entre texto e leitor. Halbwachs (2006) para refletirmos sobre memórias, e Miguel Reale (1977) e Foucault (1994) para discorremos sobre experiências.

2 FORMAÇÃO LEITORA, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA

2.1 A formação leitora do sujeito

Ao pensar a formação leitora nos reportamos de imediato ao contexto escolar, pois desde os tempos remotos somos levados a atribuímos o papel de tal formação a escola. Os próprios documentos oficiais nos levam a compreender que formar leitores proficientes é papel, principalmente da escola. Segundo Antunes (2009) mesmo a escola sabendo de seu importante papel na formação de leitores, ainda não consegue realizar essa atividade de forma instigante e que fique guardado na memória. De acordo com Kleiman (2012), isso pode ocorrer de forma contrária ao desejado, e, as lembranças podem ser desagradável, já que, muitas práticas de leituras ocorridas na escola são desmotivadoras e estão quase sempre ligadas a concepções equivocadas sobre o texto e até mesmo sobre a linguagem.

De acordo com Martins (2006), oportunizar os estudantes o contato desde cedo com a leitura prazerosa é contribuir fortemente com sua formação intelectual, e ao mesmo tempo, oferecê-los prazer, e fazê-los querer reviver a experiência guardada na memória. Compreendemos assim, que a leitura que “conquista” o sujeito, que é guardada na memória, e trazida à tona quando necessário, é a divertida. Essa leitura proporciona prazer, possibilitando conhecimento, aprendizado, abrindo novos horizontes, renovando sonhos, indicando caminhos a serem seguidos. Para que isso ocorra, se faz necessárias estratégias de leituras inovadoras, nas quais o leitor possa se sentir inserido no processo de leitura, construindo e reconstruindo sentidos para o que ler.

Destarte, formar leitores, apesar de considerarmos ser uma atribuição da escola, ainda tem sido uma atividade que as instituições de ensino precisam repensar e compreender o quanto se faz necessário que o professor abra espaço para leitura, seja de textos literários, ou não, mas que seja uma leitura que favoreça aos estudantes se inserirem em um mundo de

conhecimentos, lendo e compreendendo sobre aspectos sociais, políticos econômicos e culturais.

2.2 O conceito de experiência

Por nossa pesquisa fazer menção a experiências, mais especificamente a experiências de leituras, sentimos a necessidade de realizarmos uma breve discussão sobre o sentido desse termo. Para alguns, experiência é um conhecimento bastante avançado de determinado assunto, para outros a palavra experiência pode ser atribuída ao conhecimento que adquirimos através de longas observações e vivências com determinadas situações ou “objetos” os quais nos deparamos no decorrer de nossas vidas.

Ao observarmos os pressupostos foucaultianos compreendemos que o conceito de experiência estar estreitamente ligado a intersubjetividade e, ao mesmo tempo, com o conhecimento, principalmente na construção de sentido realizada pelo sujeito, nas mais diversas situações. Para Foucault (1994), ter experiência é saber olhar de maneira reflexiva para os aspectos já vividos e trazê-los para o cotidiano, apreendendo-lhes significações reais, construindo sentido na atualidade com o conhecimento já adquirido anteriormente.

Miguel Reale (1977) desenvolve o conceito de experiência como pré-categorias relacionadas a esse termo. O estudioso defende a existência de diversas formas de experiências, e verifica que a mesma pode ser considerada como o caminho para qualquer conhecimento e, ainda, afirma existir múltiplas definições, embora, as mesmas não possam ser excludentes, pois são formadoras de matéria prima que reflete e até refrata a realidade factual, o que valida à intersubjetiva já mencionada anteriormente. Ao se referir a experiência relacionada à linguagem e seus diversos graus e distintos campos culturais, o autor afirma que isso contribui para sua riqueza e que a torna capaz de projetar valores e símbolos no âmbito científico construindo dessa forma alguns fatores ligados a interdisciplinaridade.

Portanto, ancoradas nesses pressupostos, e como já defendemos em pesquisas anteriores (TORRES, 2015), compreendemos que a experiência encontra-se ligada à subjetividade, e sendo uma forma de conhecimento direto, verdadeiro, dos mais variados aspectos, chega a se confirmar por si mesma, estando ligada às sensações e às percepções individuais e coletivas dos sujeitos, que têm um modo de ser próprio, único e inconfundível.

2.3 E o que é memória?

Frente ao contexto deste artigo, não podíamos, mesmo que de forma breve, deixar de refletir sobre memória, ou mesmo memórias. E para falar sobre esta temática recorremos a Halbwachs (2006), o qual definiu a memória como coletiva, por compreender que todo indivíduo pertence a um determinado grupo e, estando inserido, nele adquire suas referências. Ou seja, para o autor a memória é construída dentro de um grupo, embora seja também, um trabalho individual de cada sujeito.

Analisando os estudos do autor parece-nos que uma memória a qual seja estritamente individual se constitui em algo impossível. Vejamos: se estabelecemos constantemente relações com o outro, (e isso é fato), e depois dessas relações construímos, restauramos nossas lembranças a partir desse contato próximo e coletivo, notoriamente estamos envolvendo o outro em nossa memória, e, portanto, fazendo com que a memória individual seja entendida através de diferentes influências sociais, coletivas, nas quais não estamos sozinhos, temos como companhia o outro (HALBWACHS, 2006).

Assim, mesmo que consideremos a existência de uma memória individual, não podemos negar que a mesma é construída a partir de uma memória coletiva, já que lembranças são constituídas no interior de um grupo. Memória é então, “o que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e para comunidade” (HALBWACHS, 2006, p. 70). Vale salienta que segundo Pêcheux (2004, p. 33) “uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório.” Na verdade para o autor “é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.” Dessa forma, não podemos negar que “E o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior.”

Acreditamos então, que a lembrança de um acontecimento reencontra sua veracidade no grupo ao qual o sujeito pertence ou mesmo pertencia, sendo reconstruído através das lembranças individuais, mas ao mesmo tempo e, talvez de forma crucial, de acordo com elementos, aspectos que podem ser considerados comuns aos mais diversos membros daquele grupo. Halbwachs (2006) nos chama atenção para o fato de que encontrar a veracidade da memória não é algo simples, não é uma tarefa similar a montagem de um quebra-cabeça que

vamos montando peça por peça. A reconstrução de uma lembrança é muito mais que isso, e ela ocorrerá “a partir de dados, e de noções comuns que se encontram tanto em nosso espírito quanto no dos outros, porque eles passam sem cessar destes aqueles e reciprocamente, o que só é possível se eles fazem e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade” (HALBWACHS, 2006, p. 13). Com isso, uma lembrança pode ser reconhecida, reconstruída e oferecer a veracidade da memória.

Entendemos assim, que nossas recordações são coletivas, pois as mesmas envolvem o outrem, do qual sempre levamos um pouco, ou até muito, dependendo da situação vivenciada, mesmo cada um de nós sendo pessoas únicas e distintas, por isso, inconfundíveis. Também não podemos negar a existência de uma comunidade afetiva indispensavelmente construída através das recordações que se constrói socialmente e dependem de outros que fazem parte de nossa existência. De acordo com o autor, além de tudo isso, ou seja, dos outros que nos “envolvem”, temos, em uma reconstituição de lembranças a presença de alguns pontos de referências externas que são fixadas pela sociedade e, que também influenciam a (re)constituição das lembranças, tornando a memória coletiva.

3 MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

3.1 O BALE E O BALE-FRUP

O Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE atua no médio-oeste potiguar com atividades que objetivam o incentivo a leitura e formação de leitores, a fim de despertar o prazer pela leitura de forma lúdica, e poder contribuir para a democratização do acesso aos livros àqueles marginalizados pela sociedade, em que bens preciosos como educação, cultura, esporte, lazer, lhes são faltosos. O programa surgiu em 2007, através professora Doutora Maria Lucia Pessoa Sampaio e a colega Renata Mascarenhas, ambas professoras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Atualmente o Programa BALE apresenta-se como uma iniciativa que engloba um trabalho sistemático com a leitura e literatura nos municípios de Pau dos Ferros e circunvizinhos. Tendo se expandido para Umarizal, Frutuoso Gomes e Patu. Com essa expansão, surgiu o BALE-FRUP que é coordenado e supervisionado pela Professora Doutoranda Maria Gorete Paulo Torres.

No ano de 2013 e início de 2014, o programa já em sua 7ª edição com a iniciativa “Ponto BALE – CTI (Ciência, Tecnologia e Inovação): entre canteiros da leitura e produção”

através do Programa de Integração da Ciência, Tecnologia e Inovação com a Educação Básica - Pontos de CTI-EB, com a parceria do CNPQ/CAPES, passa a atuar na Escola Estadual Ivonete Carlos em Frutuoso Gomes-RN. A equipe contava com uma coordenadora, cinco bolsistas do ensino superior, oito bolsistas do ensino médio da referida escola, e dez voluntários, tanto do ensino médio como do superior (esses pertencentes ao Núcleo Avançado de Ensino Superior de Umarizal (NAESU), do Campus Avançado Maria Eliza Albuquerque Maia (CAMEAM/UERN), e também da comunidade frutuosgomense e vizinhas. O objetivo era fazer com que os alunos do ensino médio pudessem desenvolver a escrita e a oralidade através da literatura, cinema, teatro, leitura e produção textual.

Atualmente o BALE-FRUP tem uma equipe 14 pessoas e atua na cidade de Frutuoso Gomes-RN, sendo 02 bolsistas do Ensino Médio e os demais voluntários. Conta com a parceria da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer do referido município. Vale destacar que o referido Programa tem realizado um trabalho que engloba literatura, teatro, contação de histórias, poesias e muitas outras atividades de incentivo a leitura.

3.2 Quem são esses baleanos?

Como já ressaltamos anteriormente esta pesquisa tem como *corpus* dois memoriais de voluntários do BALE-FRUP. O primeiro baleano eleito (chamado por essas pesquisadoras de Pequeno Príncipe) é um adolescente de 13 anos de idade, estudante do Ensino Fundamental de escola pública. É voluntário do BALE desde da 6ª edição, na época ainda criança, “acompanhava todas as atividades e se deleitava com as leituras, contações de histórias e recontações”. (PEQUENO PRINCÍPE, 2018). Trata-se de um adolescente de família estruturada. O pai é Professor, a mãe Assistente Social e a irmã mais velha Engenheira Civil. No memorial do adolescente ele deixa claro que os mesmos acompanham sua vida estudantil e todos se empenham em seus estudos e compreendem a importância da leitura.

O segundo baleano (chamado por essas pesquisadoras de Visconde de Sabugosa) é um jovem de 22 anos de idade, estudante do Curso Técnico de Enfermagem e cursinho preparatório para o ENEM. Já concluiu o Ensino Médio e tem como meta cursar medicina. Já conseguiu algumas bolsas para cursar uma faculdade, mas prefere se preparar para cursar medicina. Filho de pais separados, foi criado pela mãe, a mesma com Ensino Fundamental incompleto, dona de casa e “casada com um senhor bem mais velho que ela, vivendo apenas do salário do referido senhor que é aposentado” (VISCONDE DE SABUGOSA, 2018).

Trata-se, na atualidade, de um jovem que trabalha de dia e estuda a noite, com o intuito de “subir na vida”. Sua família nunca compreendeu de fato a verdadeira importância da escola e conseqüentemente da leitura. Segundo o pesquisado seus pais sabiam que era a obrigação da família coloca-lo na escola mas, não o acompanhavam “nos deveres de casa e não me incentivam a leitura, só diziam que precisava ler” (VISCONDE DE SABUGOSA, 2018).

3.2 A leitura antes do BALE-FRUP

3.2.1 O Pequeno Príncipe

No memorial do Pequeno Príncipe, logo no início, verificamos que antes de participar das ações de leitura do BALE-FRUP ele não gostava de ler, embora sua família “cobrasse” a leitura diariamente. O baleano diz que ao invés de leitura “preferia ficar jogando bola, pulando, tocando, assistindo desenhos”. O baleano confessa que antes do BALE “não queria saber de livro” e mesmo tendo uma família que cobrava a leitura percebemos que as iniciativas dos membros daquela família não surtiam grandes efeitos.

Em seu memorial, o baleano relata o fato de sua mãe sempre dizer: “pegue um livro na biblioteca da escola e vá ler”, e acrescenta, “e eu como sempre preferia outras coisas sempre me esquecia e ela continuava cobrando”. Quanto ao pai, o Pequeno príncipe relembra o seguinte acontecimento: “um dia meu pai pegou um livro na biblioteca e trouxe para eu ler, mas era muito grande, não tinha figura.” Vemos que de forma bastante mecânica o baleano confessa que leu o livro, mas não achou interessante e diz: “eu li obrigado e até hoje não sei o que dizia o livro”. Isso se sucedeu algumas vezes. Vejamos a narração. “Ia a biblioteca, pegava livros levava para casa, às vezes chegava a ler por completo, principalmente se fosse quadrinhos, porque tinha desenhos, as vezes não conseguia terminar, mas dizia que tinha terminado. Agindo dessa forma consegui agradar meus pais que achavam que lia constantemente.”

Notamos assim, uma leitura mecânica, decodificada e que pouco contribuía para a formação desse baleano, apesar dos pais tentarem incentivar ações leitoras. Parece-nos que essas ações por parte da família não foram suficientes por não serem ações que instigassem a leitura. A leitura parecer ser uma forma de cobrança que os pais utilizavam para que o aluno “fosse bem” na escola. Um fato que também nos chama atenção é que, embora o pai seja professor, em nenhum momento o Pequeno Príncipe relata ter vivenciado momentos de leitura

com o pai, ou mesmo ter visto o pai lendo, nem mesmo a mãe. Segundo o baleano a “mãe viajava muito e trazia de presentes livros infantis”, mas para ele o fato de ter livros a sua disposição não foi o suficiente para se constituir leitor. O mesmo afirma “continuei preferindo a televisão”.

Quanto ao incentivo de leitura por parte da escola, o Pequeno Príncipe não relata em seu memorial, só faz menção à escola de modo indireto, deixando implícita a existência de uma biblioteca, a qual visitava para pegar os livros que os pais “obrigava”. Dessa forma, sentimo-nos a vontade em dizer que parece que a escola não desempenhou de maneira satisfatória uma de suas principais funções que é a de instigar a leitura, pelo menos de maneira significativa, já que o baleano, não resgata de sua memória fatos marcantes em relação à leitura vivenciados na escola. Quando se refere às experiências de leituras, cita apenas seus familiares, deixando escola e professores de fora.

3.2.2 O Visconde de Sabugosa

Visconde de Sabugosa, o outro baleano colaborador de nossa pesquisa, deixa claro, em seu memorial, que não tem lembrança de sua família instigar a leitura, a não ser dizerem que ele precisava ler. O mesmo relata que em sua memória não tem registrados esses momentos, se é que os mesmos aconteceram, na verdade lembra sua mãe dizer: “Você precisa estudar para ser gente, então comece lendo”. Assim, a leitura fez parte de sua vida antes do BALEFRUP de maneira muito superficial. Ele afirma: “Fora os conteúdos da escola, não trago na memória atividades de leitura, principalmente ter lido por prazer. Ler um livro inteiro? Não lembro ter realizado tal atividade.”

Notamos que as leituras feitas por Visconde de Sabugosa eram as pedidas/exigidas pela escola. Esse fato fica notório ao dizer: “Lia na escola para aprender a ler, mas quando chegava em casa não lembrava o que tinha lido. Tentava ler para fazer as atividades de casa, mas também não sabia direito o que estava lendo”. Mais uma vez temos uma atividade leitora de pura decodificação, sem prazer, somente com o intuito de realizar atividades diversas, simplesmente com o intuito de usar o texto como pretexto.

O baleano nos esclarece em seu memorial que sua família não acreditava em sua capacidade, chegando a expressar:

Parece que eles achavam que eu era uma criança que não ia vencer as dificuldades. Custei a aprender a ler e por esse fato, minha avó, minha mãe, diziam: esse menino não tem jeito. Assim, nessa peleja

chego ao Ensino Médio (não sei como), confesso que nessa trajetória de leituras sem significados, vou de recuperação em recuperação, de reprovação a reprovação. Seguido e subindo de anos escolares chego ao Ensino Médio, com toda a desmotivação possível (VISCONDE DE SABUGOSA, 2018).

Segundo o pesquisado, a escola passou a ser um lugar de “diversão, de passeio, de amizades, mas de pouca aprendizagem” e o mesmo ia à escola para “encontrar os amigos”. Já no Ensino Médio chegava a visitar a biblioteca, “não para ler, mas para gazejar aulas e lá ficar com os colegas conversando”. É visível, em todo o memorial do Visconde de Sabugosa, uma desmotivação constante, não somente em relação à leitura, mas a escola e suas atividades que muitas vezes são impostas aos alunos e tidas por eles sem sentidos e necessidades. Verificamos ainda, que a escola e a família cobravam a leitura, mas não instigava o ato de ler. O sujeito pesquisado, antes de participar do Programa BALE-FRUP, aparentemente não soube o que é o prazer da leitura, do mundo da imaginação, das aventuras, dos desejos, dos sonhos, da fantasia. A leitura até que podia estar presente, mas de forma, talvez, não desejada.

3.3 O BALE-FRUP e o mundo mágico da leitura

3.3.1 O Pequeno Príncipe e a melhor leitura

Ao analisarmos o memorial do Pequeno Príncipe, logo no início do registro de suas memórias sobre o BALE-FRUP, o baleano relata um fato que nos chama atenção:

Nessa trajetória com a leitura sem gostar, minha tia me convida para participar do Programa BALE-FRUP, eu logo pensei: Mais leitura, não vou! Minha irmã já participava. Minha tia começou e me contar como eram as atividades. Comecei a ficar prestando atenção a minha irmã a decorar poesias para recitar nas atuações do programa. Era encantador. Ela recitava, gesticulava... pensei: preciso sentir esse sabor. E assim, passei a pesquisar poesia e a tentar decorar. Assim, conheci a melhor leitura: a poesia (O PEQUENO PRINCÍPE, 2018).

A primeira experiência de leitura com prazer do Pequeno Príncipe ocorreu através do incentivo da tia e do exemplo da irmã. O mesmo, ao resgatar da memória como iniciou sua participação no referido Programa, relata a maneira como a tia falava das ações, instigando sua participação e o fato decisório foi presenciar o prazer do outrem (no caso da irmã) pela leitura. Isso o fez querer saber o que tão maravilhoso tem nessas atividades. E foi assim que encontrou “a melhor leitura”. Embora, os pais tenham tentado o fazer leitor, só a cobrança e até certo apoio dos pais não foi suficiente, foi necessário à instigação, o exemplo, o próprio deleite.

Segundo o pesquisado, depois das primeiras experiências “todos os dias pesquisava novas poesias, pois queria estar sempre com uma decorada para apresentar quando necessário”. Instigado pelo desejo de estar preparado para instigar a leitura no outrem (um dos propósitos do BALE-FRUP) o Pequeno Príncipe passa a ser um leitor assíduo, lendo todo dia várias poesias. Foi nesse trajeto que o mesmo encontrou o poeta Bráulio Bessa que o ajudou com suas poesias. A partir de então não sentia mais vergonha em recitar poemas, ao contrário, o mesmo afirma que “queria dividir com os outros o que lia. Foram várias apresentações poéticas, até que um dia minha tia diz que preciso mudar de gênero e disse que eu pesquisasse uma história para contar a um grupo de crianças. Fiquei com medo e disse que não ia conseguir, mas ela disse: leia a historia e depois veja o vídeo”.

Mais uma vez notamos que o processo de leitura por prazer fluiu de maneira melhor através do incentivo, da voz do outro. Isso reforça a nossa compreensão de que a leitura realizada pelo simples ato de ler não faz grande diferença na vida dos sujeitos. Precisamos saber por que lemos, para que lemos, claro que sem ser algo forçado, mas como já afirmamos, incentivado, mediado, acordado.

No decorrer de sua narrativa, O Pequeno Príncipe foi nos mostrando a importância da atividade leitora ser mediada, instigada:

O gosto de ler, ler por prazer foi surgindo aos poucos na minha vida de baleano, em cada atividade realizada no BALE-FRUP, em cada história contada e muitas vezes encenada. Passei a pesquisar histórias e a decorar também, porque sabia que a cada momento os convites chegam e temos que estar preparado para recitar e satisfazer os meninos, os velhos e a minha tia. Isso tudo porque nas reuniões sempre refletia o bom da leitura, da contação, da poesia.

Percebemos nas palavras do baleano que aos poucos o encantamento foi ficando mais forte, mas que o mesmo ainda precisava da mediação leitora, do olhar do outro, e, principalmente, do incentivo para continuar lendo por prazer. O gosto pela leitura, parece ter que ser alimentado para este adolescente.

Destarte, podemos compreender a grande diferença que o referido programa fez na vida dessa criança, que apesar de ser de uma família considerada por muitos como estruturada e frequentar a escola de forma sistemática, não havia descoberto ainda o gosto pela leitura, o verdadeiro prazer de ler.

3.3.2 Visconde de Sabugosa e sua nova vida

No memorial de Visconde de Sabugosa, ele narra com clareza sua entrada no BALE-FRUP, por ser um pouco extensa fizemos alguns recortes, mas trazemos aqui as partes principais.

Vi o edital do BALE-FRUP no quadro de avisos da escola. Pensei vou me inscrever. Fui falar com a coordenadora. Ela não acreditou, mas disse que eu podia me inscrever. Fui logo barrado pela nota de português e ela disse que eu não iria fazer a entrevista. Mesmo assim aquele desejo ficou no meu coração. Me disseram que podia participar como voluntário. Fui falar novamente com a coordenadora, ela disse: tem certeza? No outro dia me chamou para uma conversa particular. Essa conversa durou muito tempo e ela disse que para participar do programa precisava deixar de ser aquele tipo de aluno. Eu gazeava aula, ficava nos corredores, atrapalhava os professores, perturbava na cozinha, derramava merenda, sem falar que não fazia nenhuma atividade de sala, nem muito menos de casa. Ah, não lembro se alguma vez antes do BALE-FRUP tinha passado por média. Quando ela me disse isso eu pensei. Vou agarrar essa oportunidade. Então disse eu garanto.

Notoriamente, temos um jovem que não poderia ser considerado por muitos como “bom aluno”, motivo pelo qual nos parece ter um pouco de barreira da coordenadora em aceitar sua participação no programa. Embora, sabendo que um aluno como o descrito acima é um dos mais necessitados em apoio, mediação, formação. O programa necessitava de alunos que tivesse condições, capacidade, formação para instigar o gosto pelo ato de ler. O programa de certa forma procurava um perfil diferenciado que pudesse ajudar nas atividades. E parecemos que esse perfil o Visconde de Sabugosa não tinha.

Entretanto, ao continuar verificando o memorial percebemos que a conversa citada pelo baleano sutil efeito. O mesmo afirma:

A partir daquele dia resolvi mudar, não sabia como. Mas, queria. Comecei me comportando bem nas aulas e realizando todas as atividades que os professores passavam. Iniciamos os encontros do BALE-FRUP e começamos a ler nesses encontros e levamos leituras para casa. Lia e algumas vezes não sabia o que estava lendo. No próximo encontro quando discutíamos o que tínhamos lido era muito bom tudo clareava.

Percebemos na fala do jovem uma prática de leitura mediada, socializada, na qual a leitura realizada é debatida, analisada e conseqüentemente se constrói sentidos para aquilo que leu. Parece-nos que os encontros ajudavam muito ao Visconde de Sabugosa que ainda tinha dificuldades na leitura individual e precisava de auxílio para entender o que lia.

O pesquisado passa a aproveitar o tempo livre de casa e na escola. O mesmo resgata de sua memória os momentos “que ao invés de ficar perturbando na cozinha, batendo porta

dos banheiros ou mesmo fazendo barulho nos corredores ia para a biblioteca, não para conversar, mas ler. Agora era exemplo, era baleano. E assim, aos poucos ia descobrindo o bom da leitura”.

Percebemos que ao ser mediado, incentivado o Visconde de Sabugosa passa a trilhar novos caminhos. Isso, mais uma vez vem reforçar o que já dizíamos anteriormente, ou seja, que a leitura precisa ser apresentada a criança, aos adolescentes, ao jovem, como uma forma de sentir prazer, ela precisa ter um objetivo, entretanto, este não pode ser superior ao prazer, ao encantamento, a magia que o ato de ler pode proporcionar.

Ao ser instigado a ler o sujeito necessita ser levado pelo caminho da descoberta, de novas sensações, de novos mundos, de novos horizontes. Depois com o processo de leitura em pleno vapor, o mesmo vai percebendo que todos esses sentimentos o conduzem ao aprendizado, ao crescimento intelectual, social, educacional. A voz de Visconde de Sabugosa, afirma isso quando diz: “fui descobrindo as coisas nas leituras que realizava e quando não realizava descobria através da fala da coordenadora e dos outros baleanos que liam e entendiam mais do que eu. E essas coisas que eu aprendia eram diferentes, eram melhores”.

Dando sequencia ao memorial o pesquisado diz: “O tempo foi passando e foi chegando o final do ano letivo, já tinha lido vários livros, apresentados peças nas escolas, recitado poesias, ido a várias reuniões”. Vejamos como o visconde de Sabugosa narra o final do ano letivo:

Para surpresa de muitos da escola pela primeira vez fui aprovado por média, em todas as disciplinas, inclusive em Português, disciplina que achava muito difícil. Nem tinha percebido, mas uma vez em conversa com a coordenadora ela disse que eu hoje era outra pessoa, outro aluno e que todos os professores e funcionários elogiavam minha mudança. Isso sim, me fez sentir gente de verdade. Eu fiquei parado nem soube o que dizer.

É notória a mudança ocorrida na vida desse jovem depois do ingresso no BALEFRUP. Não podemos negar que a mediação da leitura teve uma força muito grande na vida desse sujeito. Ele mudou seu comportamento, suas vontades, suas atividades, sua vida. Assim, mais uma vez reafirmamos que programas como esse pode contribuir de forma bastante significativa para o desenvolvimento da sociedade, já que é transformando vidas, que se transforma uma nação.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa nos proporciona algumas reflexões que não poderiam deixar de serem expressas aqui. Primeiro registramos que as experiências de leituras dos baleanos pesquisados antes de ingressarem no BALE-FRUP parece não terem contribuído de forma significativa para a sua formação leitora. Os dois baleanos afirmam que antes de fazerem parte do programa não realizavam leituras por prazer.

Ao participarem do BALE-FRUP os pesquisados descobriram na leitura caminhos que os levam a vários lugares. Caminhos que chegam a mudar vidas, como no caso de Visconde de Sabugosa que muda totalmente seu comportamento na escola em prol de sua participação no programa e descobre na leitura o prazer pelos estudos. O Pequeno Príncipe, que nem mesmo a ajuda da família foi o suficiente, e, através das ações do programa consegue reconhecer a importância da leitura e encontra na poesia “a melhor leitura”, chegando a ler diariamente.

Portanto, podemos afirmar que os dois baleanos não haviam se constituído leitores antes de entrarem no programa BALE-FRUP e depois de participarem das atividades desenvolvidas podem ser considerados leitores. Com tudo isso, mesmo não sendo objetivo de nossa pesquisa, precisamos deixar clara a importância de programas como o BALE-FRUP para a sociedade brasileira, pois o mesmo tem contribuído fortemente para o incentivo da leitura e formação de leitores e, de forma indireta tem atingindo muito mais que isso, tem alcançado vidas, tem transformado realidades.

REFERÊNCIAS

- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2000
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: Bunzen, C. e Mendonça, M. (org). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PÊCHEUX, M.; GADET, F. **A Língua inatingível**: o discurso na história da lingüística. Tradução Bethânia Mariani & Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.
- REALE, M. **Experiência e cultura**. São Paulo: Grijalbo/EDUSP, 1977.
- TORRES, M.G.P. SAMPAIO, M. L. P. **Na trilha da leitura literária**: caminhos percorridos, sementes espalhadas. 1Ed. Curitiba, Appris, 2015.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA: DESCONSTRUINDO E FORMANDO

LEITORES LITERÁRIOS

Daniela Deyse Silva de Alencar
Mestranda em Ensino pela UERN/IFRN/UFERSA/Brasil
dannydeyse@hotmail.com

Verônica Maria de Araújo Pontes
Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras/UERN
e do Mestrado em Ensino/ UERN/IFRN/UFERSA
veronicauern@gmail.com

RESUMO

O presente artigo aborda a importância da leitura literária da obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, para o estudo da desconstrução e formação de leitores no Ensino Fundamental I, tendo como objetivo compreender como a leitura literária pode contribuir para a formação de leitores e a desconstrução de estereótipos. Sabemos o quanto a leitura pode contribuir para o processo de reflexão, conscientização e libertação de ideais e valores estereotipados pela sociedade. Ademais, sabemos o quanto ela pode despertar o olhar para as múltiplas realidades ora escondidas, ora explicitadas nos diferentes textos literários. Realidades estas que trazem consigo ideologias e protótipos, muitas vezes, símbolos de exclusão social. O conto supracitado permite-nos observar a desconstrução de alguns estereótipos, isto é, o rompimento com o que até então fora tido como o perfil ideal para determinadas personagens. Para a realização do presente artigo optamos pela pesquisa qualitativa, na modalidade bibliográfica e análise literária. Contamos como aportes teóricos os estudos desenvolvidos por Machado (2010), Pontes (2012), Sant'Anna (1999), Queirós (1999), Perotti (1999), Barthes (1987), Culler (1997), Gil (2008) e Candido (2002). Dos resultados, pudemos constatar que a obra trabalhada traz consigo uma ruptura com o velho, formando assim leitores críticos e com olhares diferenciados sobre as diversidades.

Palavras-chave: Literatura. Desconstrução. Formação leitora. Ensino.

INTRODUÇÃO

Acreditar no poder transformador da leitura constitui-se o primeiro passo para a realização de um trabalho voltado para a formação de leitores, no qual o estímulo à reflexão e à criticidade acerca do mundo em que vivemos seja o propulsor para o processo de libertação e humanização, que só a leitura é capaz de proporcionar.

A leitura, nada mais é, do que a maior ferramenta de formação e libertação do homem, da sociedade, do mundo. Por isso, acreditamos que investir no desenvolvimento leitor de nossas crianças e jovens é, hoje, o maior bem que a família e a escola podem assegurar-lhes.

Diante de tal premissa, faz-se necessário ressaltarmos que sentimos a inquietação em pesquisar a presente temática em virtude de algumas observações realizadas no estágio supervisionado II, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I. Ao entrarmos em

contato com o ambiente de estágio, percebemos que as leituras estavam mais voltadas apenas aos textos inseridos no próprio livro didático, pois em apenas um momento do período de observação nos deparamos com uma prática de leitura voltada para a literatura, propriamente, para a obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, que se resumiu à leitura praticada pela professora. Os alunos apenas ouviam o que era narrado, sem nenhuma motivação sua à participação ativa na atividade leitora do referido texto literário.

Motivados por esta realidade, decidimos, então, pesquisar e discorrer sobre a necessidade da leitura literária no espaço escolar, tendo como objetivo compreender como a leitura literária pode contribuir para a formação de leitores e a desconstrução de estereótipos.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008, p. 50): “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”. Logo, utilizaremos fontes já produzidas como suporte para fundamentarmos o trabalho, a fim de alcançar os objetivos propostos. Já que a mesma nos permitirá o acesso a um conjunto de estudos já existentes sobre a temática investigada.

Para que haja um melhor entendimento sobre a temática em questão, esquematizamos este trabalho de forma que situe o leitor na compreensão dos pontos que abrangem desde a questão da desconstrução em si, a sua relação com a literatura, até questões relacionadas à prática de leitura em sala de aula e a importância desta para a formação de leitores literários. Diante disso, esse artigo está organizado em duas partes, além desta *Introdução* e das *Considerações finais*. Na primeira parte, *Sobre a desconstrução*, apresentamos e discutimos a desconstrução. E na segunda parte, *Menina bonita do laço de fita e a desconstrução*, discutimos a desconstrução e a formação de leitores a partir da obra *Menina Bonita do Laço de Fita*.

SOBRE A DESCONSTRUÇÃO

Vivemos uma nova era educacional, em que devemos desenvolver uma postura de ensino que possibilite a formação de pessoas para viver e atuar na sociedade com sua própria autonomia, e diante desta necessidade é importante que os docentes reflitam sobre as suas práticas de leituras literárias no ambiente educativo, fazendo do seu cotidiano de ensino uma mistura de educação e rupturas de preconceitos.

A instituição de ensino pode e deve ser um dos principais ambientes educativos que desenvolva uma postura de agenciador de transformações, construindo assim um novo

modelo educacional, sendo um exemplo de espaço que aprenda, conheça, reconheça e valorize a diversidade. Segundo Barthes (1987, p. 53) “o novo não é uma moda, é um valor, fundamento de toda crítica: nossa avaliação do mundo já não depende, pelo menos diretamente, como em Nietzsche, da oposição do *nobre* e do *vil*, mas do antigo e do novo”.

Portanto, a escola deve preocupar-se em formar cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade, promovendo uma educação ética, voltada para o respeito e convívio harmônico com a diversidade, incrementando uma ação que construa o “novo”. Para que esse objetivo seja concretizando é importante propiciar momentos de leitura e interação que abordem temáticas significativas e de conscientização, motivando os educandos a tomarem consciência da realidade social, percebendo a desconstrução como um caminho, uma estratégia para reverter concepções negativas com relação aos estereótipos sociais, muitas vezes considerados definitivos.

A desconstrução surge como uma abertura do “outro”, permitindo uma relação de abertura do texto e da linguagem. Segundo Culler (1997, p. 99), ela não pode ser definida equivocadamente como um conceito ou método mas como uma teoria que possibilita desconstruir conceitos considerados permanentes, corretos e prontos:

A desconstrução tem sido variadamente apresentada como uma posição filosófica, uma estratégia política ou intelectual e um mundo de leitura. Os estudantes de literatura e teoria literária estão indubitavelmente mais interessados em seu poder enquanto método de leitura e interpretação, mas se nosso objetivo é descrever e avaliar a prática da desconstrução nos estudos literários, esse é um motivo para começar por outra parte, com a desconstrução como estratégia filosófica.

A prática da desconstrução possibilita estratégias que oportunizam a criação de novos paradigmas que podem servir como caminho de mudanças e desenvolvimento de ideias que venham romper com algumas visões desacertadas, como o preconceito racial, social, religioso, cultural, dentre outros, permitindo-nos identificar nas entrelinhas de uma obra ou textos literários, uma ampliação de concepções que fazem de uma leitura um processo de rupturas ou quebras de paradigmas, ou seja, rompendo com ideias tradicionais e até preconceituosas. Culler (1997, p. 100) assegura que: “O praticante da desconstrução trabalha dentro dos termos do sistema, mas de modo a rompê-lo”.

A desconstrução pode romper com modelos pré-definidos por uma sociedade marcada de contrastes preconceituosos que definem as culturas, etnias, raças de um povo como se uma fosse mais importante que a outra. Essa ação pode ser vista como um ato de racismo que

consiste na discriminação de pessoas, considerando e engrandecendo a superioridade de uma raça sobre a outra.

Essa supervalorização de uma cultura sobre a outra acarreta grandes problemas sociais, podendo formar padrões como mais importantes e significativos em detrimento de outros, como exemplo a beleza ocidental de mulheres da pele branca, olhos claros, fazendo das demais características aspectos inferiorizados, e assim ocorrendo a formação de estereótipos. Sobre isso, Barthes (1987, p. 56) afirma:

O estereótipo é a palavra repetida, fora de toda magia, de todo entusiasmo, como se fosse natural, como se por milagre essa palavra que retorna fosse a cada vez adequada por razões diferentes, como se imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação: palavra sem-cerimônia, que pretende a consistência e ignora sua própria insistência.

Como podemos perceber, o estereótipo é uma espécie de “erva daninha” que vai se disseminando e fazendo mal à sociedade, causando uma espécie de cegueira social, o que favorece a discriminação e exclusão de uns em detrimentos de outros. Contudo, a desconstrução permite-nos “quebrar” esses estereótipos, rompendo com a padronização de modelos socialmente estabelecidos, favorecendo a reversão de situações negativas, como as desigualdades sociais. Por esse motivo, a desconstrução é vista por Culler (1997) como uma prática que pode reverter posições consideradas superiores, funcionando como ferramenta de oposição, que interfere na organização social hierárquica. Para esse autor, “desconstruir a oposição é, acima de tudo, reverter à hierarquia em determinado momento” (CULLER, 1997, p. 99).

Sendo assim, a prática da crítica desconstrutivista procura identificar relações de poder a partir dos textos analisados, construindo uma ruptura com visões equivocadas e favorecendo a criação do novo a partir de análises filosóficas e literárias. E desse modo, a desconstrução nos remete a um convite à realidade, fazendo deste ato a realização e valorização da heterogeneidade. Pensando assim é que apresentamos a seguir uma análise da obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA E A DESCONSTRUÇÃO

A obra é um conto infanto-juvenil que traz nas entrelinhas das suas escritas uma concepção e valorização da pele negra. A abordagem da autora à personagem protagonista possibilita a desconstrução de estereótipos formados pela sociedade, que na maioria das

vezes, representam visões preconceituosas. Nessa ótica, *Menina bonita do laço de fita* marca a paisagem de uma nova escrita da literatura, pois até então as obras eram abordadas em outras perspectivas não valorizando as diversidades culturais. Com esse conto, a autora nos possibilitou a construção de uma nova visão acerca da diversidade social e cultural do nosso país como parte constituinte da nossa formação étnico-racial, que tanto precisa ser valorizada e respeitada.

Segundo Barthes (1987), para se construir uma nova visão, na tentativa de acabar ou diminuir a alienação, é necessário a postura e comprometimento de inovar e seguir adiante em busca do novo, realizar uma “fuga para frente”, como forma de querer mudar e abrir novos horizontes para outra realidade, “[...] para escapar à alienação da sociedade presente, só existe este meio: fuga para frente: toda linguagem antiga é imediatamente comprometida, e toda linguagem se torna antiga desde que é repetida” (BARTHES, 1987, p. 53).

Podemos perceber em *Menina Bonita do Laço de Fita* esta ruptura com o antigo, ou seja, o rompimento do preconceito com os negros, contido em algumas obras da literatura nacional e estrangeira. A viagem pelo mundo da leitura literária de *Menina bonita do laço de fita* rompe com narrativas tradicionais, apresentando de forma inovadora o pensamento desconstrutivista acerca do ideal socialmente estabelecido. Referimo-nos ao ideal pregado acerca do perfil das personagens protagonistas, que costumeiramente atendem a um idealismo excludente, visto que elege um como ideal, menosprezando outros, por não atenderem aos requisitos impostos pela sociedade. Nesse conto, a autora elege uma menina negra como protagonista, abrindo espaço para a inovação temática e para o novo trilhar da literatura infanto-juvenis, dando vez e voz àqueles que inúmeras vezes foram e são excluídos: o negro.

Por este motivo, a leitura dessa obra se faz tão importante para a formação de leitores, e de cidadãos, visto que nos permite enveredar pelo mundo da multiculturalidade e nos faz refletir sobre a importância do respeito à diversidade, à heterogeneidade de raças, de etnias. Essa obra possui um caráter socialmente aplausível, por nos proporciona o (re) conhecimento das nossas riquezas culturais, como é a própria diversidade de etnias e, assim, possibilitar rompermos as barreiras raciais e sociais, que só tendem a promover preconceito, discriminação e exclusão.

Barthes (1987, p. 53) aponta uma concepção da importância da cultura em nossas vidas, como: “Cultura, (quanto mais cultura houver, maior, mais diverso será o prazer)”. Estabelecemos assim uma relação com a linguagem elencada na obra analisada, já que enfatiza as diversidades de uma maneira que transmite serenidade e prazer ao conhecê-la.

A desconstrução em *Menina Bonita do Laço de Fita* encontra-se de maneira marcante, em uma escritura literária que rompe com os estereótipos até então desenvolvidos nas obras infanto-juvenis mais presentes em nossa realidade literária, como os contos: Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, A Bela Adormecida, A Bela e a Fera, dentre outros. A escrita do livro faz imaginar que nunca existiu um lugar com preconceitos, elencando e valorizando a pele negra, fazendo desta prática uma ruptura do “universo” padrão convencional de beleza.

Refletir e detectar na obra espaço de desconstrução submete analisarmos que ocorre uma descentralização de ideias, em que o antigo e o novo é visto e tratado como uma “fuga para frente”. As suas narrativas trazem uma valorização da diferença da pele negra, mostrando a sua beleza, e permitindo assim um lugar de desconstrução que possibilita aos leitores uma dinâmica de imaginação e fantasia frente ao real. Podemos relacionar o fazer literário dessa obra com Candido (2002, p. 81), visto que compreende que a fantasia quase sempre vem entrelaçada a uma realidade, fazendo desta relação uma forma prazerosa de viajar pelo o mundo da imaginação e da própria realidade. “A fantasia quase nunca é pura”.

Devemos romper com padrões estereotipados de maneira negativa, causando uma postura e continuação da construção de preconceitos e discriminações. Machado oportunizou-nos trilhar um caminho da desconstrução do preconceito, de mãos dadas com a literatura infanto-juvenil, fazendo dessa junção um percurso para a construção de novos valores e a ruptura de pensamentos e atitudes “antigos”.

O fazer literário da autora desloca-se para a ruptura, já que aborda um novo olhar para a cultura negra. O livro aborda uma história de uma menina negra como uma das personagens principais da obra. A escritora começa com a expressão “*Era uma vez uma menina linda, linda*”, oportunizando ao público infantil iniciar a sua viagem pelo mundo da imaginação contido nos tecidos da obra, e fazendo também uma relação com outros contos, já que a maioria deles começa com a expressão citada.

No decorrer da história, a autora desfecha um fazer literário norteado pela desconstrução de estereótipos negativos e a construção de um novo olhar diante das diferenças. Podemos analisar essa concepção durante toda a escritura literária do conto em que começa a descrever a personagem a partir de características que valorizam e concentram-se na posituação dos seus aspectos físicos, rompendo com o estereótipo preconceituoso e desfavorável inserido em muitos contos infanto-juvenis existentes em nossa sociedade: “Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram

enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra quando pula na chuva” (MACHADO, 1986, p. 4).

A partir desta escrita são apresentadas as características da personagem com comparações que enaltecem a beleza negra, fazendo com que o leitor compreenda e forme uma visão encantadora sobre as diversidades culturais, dando assim, uma nova ênfase ao corpo negro, e permitindo a desconstrução das imagens depreciativas do negro presente em algumas obras de literatura infanto-juvenil, ocorrendo um tratamento e abordagem positiva, fazendo desse processo uma nova construção de identidades.

Durante toda a obra a cor negra é ressaltada positivamente, como podemos perceber em “[...] a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo e enfeitar com fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar” (MACHADO, 1986, p. 5). Essa passagem da narrativa oportuniza uma relação e comparação da menina negra com as princesas abordadas tradicionalmente em outros contos, porém com uma quebra de estereótipos, fazendo uma comparação da criança negra com as princesas das terras africanas, que até então não eram protagonizadas nas escritas literárias de contos infantis, permitindo uma ruptura frente ao velho possuindo um fazer literário que constrói um novo pensar diante da diversidade cultural como por exemplo: “[...] o coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a sua vida. E pensava: Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela [...]” (MACHADO, 1986, p. 6).

A fala do coelho expressa o seu desejo de ter uma filha negra e linda como a menina do laço de fitas, o que contribui para o rompimento com o tradicionalismo adotado por outros escritores da literatura infanto-juvenil no que diz respeito ao perfil das suas personagens protagonistas, assim como para um novo olhar para a literatura infanto-juvenil como ferramenta promotora da diversidade étnico-cultural, uma vez que promove a reflexão do leitor acerca de preconceitos raciais e discriminações sociais.

No final da história o coelho consegue chegar à resposta que desejava, e descobriu que para ter filhotes com pelos pretos, precisa casar com uma coelhinha preta. Diante desta descoberta, a autora oportuniza uma reflexão sobre a importância da mistura de etnias, culturas, raças, proporcionando à criança perceber a diversidade como um aspecto rico para a sociedade, como retratado no seguinte trecho:

[...] foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes. [...] Tinha coelho para todo gosto: branco bem branco, branco meio cinza, branco malhado de preto, e até uma coelha bem pretinha. Já se sabe afilhada da tal menina bonita que morava na casa ao lado” (MACHADO, 1986, p. 14-15).

Como podemos perceber, a obra analisada é uma espécie de ferramenta desconstrutora, que prima pela quebra de estereótipos difundidos pela sociedade, promovendo assim, um novo pensar acerca da diversidade de raças, etnias e culturas: “[...] Coelha bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?” (MACHADO, 1986, p. 9). Assim, a obra descentraliza o estereótipo da beleza voltada apenas para a branca, e centraliza-se na beleza negra, trazendo assim uma desconstrução da beleza branca, abordada na literatura tradicional.

O conto em análise oportuniza, de uma forma natural, a desconstrução de conceitos antigos e tradicionais, e proporciona um novo olhar para a pluralidade de novos conceitos e significados, abordando a diferença, a diversidade cultural, beleza e igualdade como um aspecto plural e, portanto, positivo, da sociedade, tornando-se uma representação da inovação da literatura contemporânea, trazendo nas suas entrelinhas uma nova forma de pensar e enxergar a realidade, sendo isso um dos fatores importantes para que esta obra esteja presente no cotidiano da sala de aula, pois sabemos o quanto é fundamental trabalharmos a questão do respeito à diversidade étnico-racial e cultural desde a infância.

Nesse sentido, a instituição de ensino pode e deve ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas de leituras literárias, objetivando a formação de leitores que se sintam motivados a praticar o ato de ler, fazendo desse processo um momento de formação e amadurecimento de ideais a partir da reflexão sobre diversos pontos - preconceitos, diversidades, respeito -, fazendo dessa relação uma formação de leitores críticos. Para isso, bem como salienta Pontes (2012, p. 128):

[...] nossos educadores, professores, mediadores de leitura quer estejam na biblioteca escolar, quer estejam na sala de aula e na comunidade escolar, precisam estar conscientes da responsabilidade em formar leitores que sejam capazes de não apenas decodificarem as letras ou ler o texto superficialmente, mas sejam capazes de ir além, desvendando os mistérios e as profundezas que trazem uma boa leitura, uma boa obra literária, tornando-se então um ser ativo que dialoga com o próprio texto e amplia a sua capacidade de leitora a cada dia.

Partindo dessa citação, percebemos que para a leitura de uma obra ser realmente trabalhada de maneira que estimule e promova a inserção do leitor além do mundo imaginário, é importante que o professor assuma seu papel nesse processo, mediando o processo de leitura.

O ideal é que a criança, mesmo antes de ler, trave contato com os livros, manipule-os, aprecie as ilustrações, interprete o que está vendo a sua maneira. Isso é uma forma inteligente despertar-lhe o gosto, que depois se traduzirá pelas primeiras e definitivas leituras. Pensar que isso pode acontecer em idade mais avançada apresenta pouca probabilidade de sucesso, embora casos se registrem (SANT'ANNA, 1999, p. 16).

Dessa forma fica evidenciada a necessidade dos professores repensarem suas estratégias de leitura na sala de aula, tendo em mente que a criança tem a capacidade de compreender as entrelinhas do que ler, assumindo-se como leitores e, não, como meros ledores.

Segundo Perotti (1999, p. 32), existe uma imensa diferença entre ledores e leitores, o primeiro, são “[...] sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recria-las, o texto torna uma tabula rasa, exposição sem mistérios das poeiras do mundo [...]”. Já os leitores, “[...] ao contrário, seriam seres em permanente busca de sentidos e saberes, já que reconhecem a linguagem como possibilidade e precariedade, como presença e ausência ao mesmo tempo [...]”. Por este motivo, se faz necessário formar leitores e não ledores.

Ressaltamos que se a obra *Menina bonita do laço de fita* for bem explorada na sala de aula, permitirá um vasto “leque” de informações, uma vez que evidencia em sua narrativa uma valorização da diversidade cultural, da identidade negra, vendo essas diferenças como uma riqueza cultural. Esse aspecto é muito importante de ser estudado no contexto escolar, já que é um local onde, aliado ao familiar, deve ser trabalhado o respeito pelo outro. Queirós (1999, p. 24) reflete que: “ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. Ler é evadir-se com o outro, sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra. Ler é encantar-se com as diferenças”.

A obra de Ana Maria Machado aborda a raça negra elencando significados com a beleza e a diferença, resgatando a diferença de uma forma natural, pois desenvolve uma postura exposta na narrativa do texto, que coloca a menina negra como um ideal de beleza, realizando uma ruptura de tradição dos contos infanto-juvenis canônicos, nos quais a maioria aborda a protagonista da obra meninas de pele branca, como exemplo: A Bela e a Fera, Cinderela, Branca de Neve, A Bela Adormecida dentre outros. Diante destes aspectos percebemos a importância da sua utilização para a formação de leitores críticos.

O conto em questão traz uma história envolvente, de maneira fantasiosa, apresentando uma relação entre uma menina e um coelho, tecida a partir de traços da imaginação infantil, o

que favorece a boa aceitação do público infanto-juvenil, além de possibilitar uma maior interpretação e interação das crianças com o mesmo.

Formar leitores é, antes de tudo, libertar a criança, o jovem ou adulto de preconceitos formulados durante sua história de vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/96) objetiva essa formação como resultado da prática educativa do Ensino Fundamental.

Quando nos referimos a formar leitores não nos limitamos à realização de leitura mecanizada de textos, mas sim, à compreensão das entrelinhas contidas nos mesmos, pois para sermos realmente leitores precisamos ter consciência de que a verdadeira leitura é aquela que nos permite refletir e entender as informações explícitas e implícitas no texto.

Percebemos que a leitura vem se tornando cada vez mais um importante recurso na formação de um leitor mais competente para interagir na sociedade, sendo capaz de transformá-la na busca de melhores condições de vida. Por este motivo, defendemos a ideia de que a escola precisa abrir-se para essa formação, proporcionando momentos de leituras, atividades discursivas relacionadas às mesmas, releituras, em forma de produção de textos, desenhos, dramatizações, etc. A escola, portanto, precisa assumir efetivamente o seu papel enquanto formadora de leitores competentes.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificado elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54).

A escola deve ofertar condições de leitura, assim como obras literárias que possam também ser escolhidas pelos seus leitores dando significado a elas. A leitura não deve acontecer apenas durante as atividades na sala de aula, mas em qualquer ambiente onde o leitor se sinta à vontade e confortável para folhear as páginas do livro ou adentrar as linhas e entrelinhas do texto escolhido, pois assim o aluno vai percebendo o quanto é interessante e prazeroso o universo da leitura.

Asseguramos que a prática de leitura literária infanto-juvenil no contexto escolar pode e deve influenciar na formação do leitor crítico a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois sabemos que a base da formação do leitor começa nos primeiros níveis de ensino, e se essa formação não for trabalhada de forma correta, contribuiremos para a constituição de adultos com prática de leitura mecânica.

A literatura é muito importante e necessária como suporte para a formação de leitores, mas para que isso ocorra é preciso repensar as práticas de leituras literárias nas escolas, pois muitas delas são desenvolvidas com metodologias que não permitem os leitores se interessarem pelo universo da leitura.

Acreditamos que cabe à escola assumir-se enquanto instituição formadora, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, mais digna, mais igualitária, na qual a formação leitora dos seus indivíduos constitui-se preceito basilar. Ressaltamos a necessidade do professor assumir-se como mediador do processo de formação de leitores, elegendo estratégias viáveis para a sua intervenção pedagógica no que tange ao trabalho com leitura literária em sala de aula, instigando o alunado a ler, de forma apaixonada, o que, decerto, favorecerá a construção de um universo leitor cada vez mais sólido, consistente e crescente. Ademais, favorecerá a desconstrução de estereótipos propagados pela sociedade, contribuindo, assim, para um mundo melhor, no qual o respeito à diferença, à diversidade étnico-racial e cultural seja o seu princípio norteador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, chegamos à conclusão da necessidade de refletirmos sobre a nossa prática enquanto educadores, procurando sempre melhorar o nosso fazer docente, transformando nossos erros e dificuldades em oportunidades para repensarmos a nossa prática pedagógica, em busca de uma educação cada vez mais comprometida com a formação cidadã dos nossos alunos, na qual a leitura literária se constitui a pilastra basilar.

Com relação ao trabalho com literatura infanto-juvenil no processo de desconstrução de estereótipos pré-definidos socialmente, percebemos o quanto é necessária a construção de uma sociedade mais digna de se viver, na qual o respeito às diferenças se torne algo essencialmente vivido e partilhado entre todos os sujeitos sociais. A literatura infanto-juvenil se constitui um instrumento pedagógico valioso para essa construção, visto que tem dado sua contribuição nas transformações de processos educacionais referentes à formação de leitores, de cidadão, enfim, destacando-se cotidianamente no âmbito escolar, trazendo experiências fantásticas e encantadoras para a vida das crianças.

Sugerimos que o trabalho com a literatura infanto-juvenil deva se constituir momentos prazerosos, significativos e envolventes, jamais mecânicos, estanques, desprovidos de sentido e significado para as crianças, pois só assim a escola poderá assumir-se enquanto instituição formadora e transformadora da sociedade, proporcionando às crianças a leitura do mundo e o

mundo da palavra, convidando-as a viajarem pelo universo da leitura e, assim, construírem novos sentidos sobre si, sobre o outro, sobre o meio social no qual vivem.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- BRASIL. **Lei. N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. Publicado no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996. Brasília - DF, 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2018.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (vol. 2). Secretaria de Educação Fundamental - Brasil, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.
- CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34/Duas Cidades, 2002.
- CULLER, Jonatham. **Sobre Desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo**. Rio de Janeiro/RJ: Record: Rosa dos Tempos, 1997.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- PEROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins: apontamentos sobre a formação do leitor. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Orgs.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilho mundo literário infantil**. Curitiba/PR: CRV, 2012.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. Leitura: das armadilhas do óbvio ao discurso duplo. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Orgs.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Orgs.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

MINHA ESCOLA LER: EXPERIÊNCIA DO PROJETO BOLSA LITERÁRIA

Francisca Fransuélia da Silva Gurgel
Graduanda do Curso de Pedagogia pelo PARFOR/UERN
francuelia2017@gmail.com

Meyre Lúcia Leite Viana
Graduanda do Curso de Pedagogia pelo PARFOR/UERN
meyre_lv@hotmail.com

Simone Cabral Marinho dos Santos
Professora do Departamento de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino e em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido da UERN
simone.cms@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência no projeto de leitura intitulado “Bolsa Literária”, realizado na Escola Municipal José Fortunato de Oliveira, situada na zona rural do município de São Francisco do Oeste/RN. Sendo assim, sustentamo-nos teoricamente nas discussões sobre a relevância da leitura para a formação do indivíduo, adentrando no modo como essa prática deve ser trabalhada na escola para desenvolver o seu valor social (FERRARI, 2005; FREIRE, 1989; RANGEL & ROJO, 2010). Trata-se, pois, de um projeto que busca oportunizar as crianças da escola a elevarem o gosto pela leitura, bem como de levar àqueles que não têm, ou não tiveram o direito à escola, de ouvirem histórias contadas pelas crianças, como também lidas pelas pessoas da comunidade local. O relato baseia-se em pesquisa exploratória e na observação direta do projeto vivenciada pelas autoras. Esse projeto de leitura, realizado pela comunidade escolar, é direcionado para alunos, famílias e comunidade em que a escola está situada. Além de incentivar a leitura, o projeto contribui para compartilhar as viagens pelo mundo da imaginação que apenas e somente a leitura pode proporcionar.

Palavras-chave: Leitura Compartilhada. Práticas de Leitura. Bolsa Literária.

INTRODUÇÃO

Sendo a educação responsável pela formação dos seres, cabe a nós educadores, proporcionar ao educando diversidades estratégicas para que o desejo pela leitura do educando seja aguçado, dando-lhe liberdade de escolha por materiais literários. A leitura é excepcional no processo de formação de cada ser, abrindo leques para o seu desenvolvimento nos mais variados âmbitos, durante toda sua vida.

Com esse pressuposto, nasceu o projeto de leitura “Bolsa Literária” destinado a uma turma de multiano da zona rural do município de São Francisco do Oeste/RN. Por tratar-se de uma turma multiano foi notório a necessidade de fortalecer o projeto que já ocorre há alguns anos na rede municipal de ensino. Em outras palavras, o projeto de leitura “Bolsa Literária”

surgiu com ainda mais força, a partir de registros feitos pelas professoras, quando diagnosticada a ausência do gosto pela leitura na sala de aula e extraclasse (em família).

Esse projeto realizado por docentes durante o período de dois meses do ano de 2013 teve a participação ativa de treze alunos do ensino fundamental-séries iniciais, sendo: três do 1º ano, quatro do 2º ano, cinco do 3º ano e um do 4º ano. Além do envolvimento desses alunos, o trabalho também envolveu funcionários da escola, pessoas da comunidade, professora, coordenadora e, com maior ênfase, a família do educando.

Para esse artigo trazemos, inicialmente, uma discussão sobre a promoção e prática da leitura na escola (FERRARI, 2005; FREIRE, 1989; RANGEL & ROJO, 2010), seguida do relato da experiência de ensino com o desenvolvimento do gosto pela leitura, por meio do Projeto “Bolsa Literária”.

A ESCOLA E A PRÁTICA DA LEITURA

A principal função da escola é formar sujeitos sociais, garantindo que o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, da sua capacidade de interpretar e produzir, e ainda para que ele se torne capaz de não apenas ler, mas de pronunciar o mundo.

Para tanto, é imprescindível uma ação pedagógica que se desenvolva segundo a utilização de uma metodologia de leitura diversificada, ou seja, os materiais de apoio pedagógico devem constituir-se, sobretudo, dos diferentes textos, e não apenas aqueles convencionais do dia a dia. É necessário, assim, inovar e buscar sempre diversificar, para que o interesse seja gerado nas crianças e o aprender se torne mais divertido.

Logo, para despertar nos pequenos o gosto pela leitura é fundamental que os professores sejam exemplos. Regina Zilberman, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em uma entrevista na Revista Nova Escola (2007) afirma:

Parece óbvio o que vou dizer, mas a premissa é a deque o professor seja um leitor. Não apenas um indivíduo letrado, mas alguém que, com certa frequência, lê produtos como jornais, revistas, bulas de remédio, histórias em quadrinho, romances ou poesias. O professor precisa se reconhecer como leitor e gostar de se entender nessa condição. Depois, seria interessante que ele transmitisse aos alunos esse gosto, verificando o que eles apreciam. Esse momento é meio difícil, pois, via de regra, crianças e jovens tendem a rejeitar a leitura porque ela é confundida com o livro escolar e a obrigação de aprender. Se o professor quebrar esse gelo, acredito que conseguirá andar em frente.

O gosto de ler deve ser uma prática diária do docente, visto que é ele o maior exemplo e incentivador dos seus alunos. Vale salientar que a leitura é necessária nas mais diversas situações de uso, quando vamos redigir algum texto, nos informar do que acontece ao nosso redor, ler uma receita. Sem falar na aquisição de conhecimentos que nos permitem viajar o mundo, sem sequer sair do quadrado em que estamos, como afirma os autores Rangel e Rojo:

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos (RANGEL; ROJO, 2010, p. 87).

A leitura é uma forma prazerosa de buscar respostas e de também as dar. Como diz Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 09). Sobre isso, podemos compreender que a leitura contribui para a realização da aprendizagem, o enriquecimento do vocabulário, e ainda torna o ser compreensivo e crítico ao ponto de manifestar suas opiniões ao longo da vida, não permitindo que o sistema lhe domine.

Não se pode apenas ler por ler, ou apenas decodificá-lo. Ler é compreender o que está sendo lido. Como aponta os autores Rangel e Rojo “Não adianta mandar o aluno ler dizendo-lhe: “Leia porque a informação está aí”. Muito menos adianta mandar abrir o livro didático e copiar o texto que lá está” (RANGEL; ROJO, 2010, p. 86). Há um grande abismo entre LER e ler. LER envolve a compreensão, o entender do que está sendo lido, já ler é apenas soletrar, sem construção de conhecimento. Ainda de acordo com os autores:

Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (RANGEL; ROJO, 2010, p. 86).

A leitura pode mudar o mundo, assim como alguns professores poderiam mudar suas concepções sobre o uso e importância do incentivo à leitura em suas distintas áreas. “A leitura não pode ser feita apenas pelo professor de Língua Portuguesa. “A tarefa é responsabilidade de todas as áreas porque cada uma tem textos com características específicas” (FERRARI, 2005, p. 32). É necessário o envolvimento de todos na busca pelo incentivo a esse bem tão valioso. Para Freire, ao falar da importância do ato de ler relaciona que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e

realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2003, p. 13).

Segundo Freire, o indivíduo antes de fazer a leitura de decodificação dos signos linguísticos, ele tem uma concepção de mundo, leitura de relação entre as pessoas, expressão facial, uma conversa, um abraço e de tudo que o rodeia. Considerando que existe uma ligação entre o que está escrito e o momento no qual foi produzido, pois não é possível a compreensão do texto isolado da época.

Para se fazer a leitura de um determinado texto precisa conhecer o seu contexto, quer dizer o momento histórico no qual foi escrito, qual a função, proposta e objetivo. A leitura não se restringe a leitura da palavra, mas sim de todo parecer relacionado a humanidade e a sociedade na qual se vive, esta relação está intrinsecamente ligada a assimilação que se terá da produção.

Sendo assim as práticas de leitura em sala são de extrema importância para a construção de um saber contextualizado, onde a interação e troca de experiências contribuem ainda mais para a valorização do prazer em ler.

Essa via de pensamento norteou as diretrizes, as atividades e as ações do projeto Bolsa Literária que passamos a discutir.

O PROJETO “BOLSA LITERÁRIA”

O projeto “Bolsa Literária” foi desenvolvido como prática de leitura, viabilizando o prazer da leitura na sala de aula, em casa e até mesmo na comunidade, com o intuito das crianças compartilharem a leitura com os moradores locais que não tiveram a oportunidade de aprender a ler, tornando isso uma verdadeira forma de compartilhar saberes.

O projeto de leitura foi realizado no ano de 2015, após diagnóstico da turma de multiano, na zona rural. Esse diagnóstico revelou que aquelas crianças necessitavam de algo mais, para que pudessem de verdade se envolverem com o mundo literário, tendo consciência de que a leitura se faz necessária para a vida de todos. O projeto também tinha o objetivo de levar a leitura até familiares e vizinhos das crianças oportunizando momentos de leitura com diversos aparatos literários, para que os envolvidos também pudessem se envolver, havendo assim uma grande troca de conhecimento.

A construção de uma bolsa literária, feita com pano, deu pontapé ao projeto e envolveu a criança. Oferecíamos uma vasta variedade de livros, os infantis, cordéis,

revistas, e para realçar o que liam havia um caderno de registro, para que compartilhassem as experiências obtidas com a leitura do livro. No caderno, havia um registro falando sobre o projeto de leitura e alertava a família sobre a importância do incentivo pelo gosto de ler.

Fotografia 1: Modelo da Bolsa Literária



Fonte: Arquivo da escola, registro da professora de Francisca Fransuélia da Silva Gurgel

A bolsa era levada para casa através de sorteios com os nomes das crianças, onde ficavam com as suas famílias, até três dias para compartilharem a leitura; quando chegasse à escola, seria a vez da próxima criança. Após a leitura compartilhada, os pais faziam uso do caderno para registrarem algo sobre aquele momento e o desenvolvimento do filho. Quando todas as crianças da sala já tinham levado ao bolsa para casa, um novo sorteio era realizado, para que as crianças oportunizassem a leitura compartilhada as pessoas da comunidade, então poderiam levar para alguém que gostava de ler, ou de ouvir histórias

A leitura é de suma importância para o processo de ensino aprendizagem do aluno, tornando-o capaz de desenvolver sua imaginação; portanto, é necessário que o aluno seja desafiado a ter curiosidade pela leitura, fazendo com que ele tenha interesse, podendo então fazer uso de seus direitos de escolha e preferência pelos livros.

Culminância

Ao final do projeto, a escola convidou todos os envolvidos para o encerramento do que foi realizado. Tudo ocorreu embaixo de um enorme pé de mangueira da comunidade próximo à casa de um dos alunos. Realizamos um piquenique enfatizando o tema e com

diversas brincadeiras. As pessoas da comunidade foram convidadas a participarem do momento de culminância. Grande parte deles vieram prestigiar e compartilharam de forma alegre e satisfatória as experiências vividas ao longo do projeto, as histórias envolventes que ouviram e contaram e por fim, agradeceram pela oportunidade e saberes partilhados.

O projeto atingiu as expectativas, pois estimulou os discentes o gosto pela leitura, bem como foi possível contar com presença dos pais, conscientizando toda a família da sua importância e firmando parcerias para que de fato seja a leitura uma prática contínua.

É desejo de todos que fazem parte da educação da localidade, que atividades como essa sejam desenvolvidas com mais frequência, onde escola, família e comunidade caminhem juntos na perspectiva que de fato aconteça um ensino significativo e uma aprendizagem de qualidade.

Diante disso, pode-se acrescentar ainda o teatro, a música, folhetos entre outras metodologias que sejam atrativas para realização da próxima edição do projeto em discussão.

CONCLUSÃO

A realização desse projeto foi de significativa contribuição para o aluno, que participou ativamente, envolvendo suas famílias e a comunidade, tendo a leitura como uma prática prazerosa e satisfatória, sendo instrumento de entretenimento para as pessoas daquela comunidade, como também mecanismo de conhecimento.

Este projeto tomou grande proporção, levando as famílias a serem mais participativas na vida escolar de seus filhos, e a comunidade também a fazer parte da escola na qual seus sobrinhos, primos, filhos e netos estudaram.

Essas práticas de leituras são importantes para alunos, professores, todos os responsáveis pela formação de saberes. A cada registro feito pelos pais e as interpretações das crianças ficou bem claro que a leitura como prática pedagógica é um forte suporte no processo de formação cidadã. O projeto não proporcionou apenas o gosto pela leitura, como também alegrias entre famílias e compartilhamento de saberes com a comunidade e toda escola.

Sabemos que mesmo tendo todos aderidos a essa prática de leitura, através da “Bolsa Literária”, há ainda dificuldades na concretude de um projeto como esse, precisando da disponibilidade dos pais. Saibamos respeitar as capacidades diversificadas de cada criança, contribuindo para o processo de formação educacional contínuo e proporcional.

REFERÊNCIAS

FERRARI, Márcio. **Variar textos:** a melhor receita para formar leitores. Nova Escola. ABRIL; São Paulo. Abril, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

REVISTA NOVA ESCOLA. [s.l.]: Associação Nova Escola, 2007. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/953/entrevista-com-regina-zilberman>>. Acesso em: 07 de agosto 2018.

O ENREDO COMO FORMA CATEGÓRICA E ESTRUTURAL PARA A ANÁLISE DO CONTO DE RUBEM FONSECA “PASSEIO NOTURNO” PARTES I E II

Brenda de Freitas

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

brendafreitas178@gmail.com

Edilene Leite Alves

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

eddileite@gmail.com

Karolina Rodrigues Nepomuceno

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

karolinarodrigues@uern.br

Romão de Freitas Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

romaofreitass@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho, tem como objetivo analisar a categoria literária enredo no gênero conto, em que utilizaremos a narrativa ficcional “Passeio noturno”, partes I e II de Rubem Fonseca (2001), buscando compreender a construção da narrativa, com o intuito de explorar/identificar e especificar suas partes como uma estrutura organizacional dentro do texto. Para isso, utilizamos como norte em nossa pesquisa, teóricos que tratam do conto e sua estrutura e estudiosos que discutem sobre os operadores que organizam a narrativa, como Gotlib (2006), Maria (2004), Culler (1999), Franco Junior (2009), Gancho (2002) e Mesquita (2006). O efeito catártico que é provocado no leitor surge de acordo com a progressão do texto. O escritor faz uso de recursos sentimentais que serão grafados e terão o papel de penetrar no psicológico de quem aprecia os atos contados através da leitura muitas vezes cômica, misteriosa, trágica, etc. O enredo como base da narrativa se divide em partes que compõe a tessitura do texto como: nó, intriga, clímax e desfecho. Assim, conseguimos entender que o enredo sustenta o que será narrado através dessas partes específicas, e vai além de um mero artifício de organização estrutural. Se utilizado de maneira inteligente apreende a percepção do leitor que inconscientemente adentra na trama pela força do enredo.

Palavras-chave: Categoria literária. Gênero conto. Enredo

1 INTRODUÇÃO

A literatura divide-se em gêneros específicos como, poesia, prosa, fábula, conto, crônica e etc. nos deteremos aqui na categoria conto. Trabalharemos na perspectiva de mostrar como esse gênero narrativo se apresenta diante de tantas preciosidades dos bens culturais que circulam no meio literário, destacamos o genial conto de Rubem Fonseca,

“Passeio Noturno” partes I e II, em que temos o intuito de poder melhor analisar como se desenvolve o tal conto através de seu enredo.

Essa produção artística, tem como objetivo nos proporcionar prazer, isso das mais diversas formas. Os contos podem apresentar temáticas românticas, paixão, violentas, policiais, mistério, dentre outras, levando-nos a uma viagem que permite o nosso imaginário deleitar-se em um mundo reflexivo, e ao mesmo tempo busca remeter as nossas vivências sem tanta preocupação de trazer o real e concreto a nossa presença, mas tem como função deixar próximo ao leitor o possível do que está sendo tramado, construído, desprendendo-se assim da originalidade cotidiana e assemelhando o que pode ser real em um plano totalmente ficcional, puramente imaginário. Com isso, fica a cargo do leitor interpretar de acordo com o seu senso crítico e leitura de mundo.

O que nos inquietou e motivou para progredir com nossa pesquisa, foi o efeito de angústia e curiosidade que a leitura do conto “Passeio Noturno” parte I e II pôde nos proporcionar, despertando-nos o interesse em entender como é esquematizado e/ou estruturado o conto. Nessa perspectiva, analisaremos o corpo do texto atentando para o enredo, pois assim poderemos mostrar como a obra é construída.

“Passeio Noturno” parte I e II, originário dos anos 70, tem características de paixão, violência e mistério, e será aqui analisado a luz de alguns teóricos como Gotlib (2006) e Maria (2004) as quais tratam das possíveis definições do conto, Culler (1999), Franco Junior (2009) e Gancho (2002) que seguem uma perspectiva da narrativa e enredo, Mesquita (2006) que trabalha o enredo e sua estrutura, entre outros que utilizaremos no decorrer da pesquisa.

2 O CONTO LITERÁRIO EM UMA PERSPECTIVA ESTRUTURAL

O conto tem uma estrutura particular/própria que o compõe, e especifica seus principais acontecimentos atribuindo ao leitor o sentido do texto em suas respectivas partes. Assim, nos apoiaremos em estudiosos do viés literário, que tratam com particularidades as características e definem categorias analíticas do gênero conto e sua construção enquanto estrutura literária. Entre eles destacamos Gotlib (2006), Maria (2004), Culler (1999), Franco Junior (2009), Gancho (2002) e Mesquita (2006).

2.1 Conto: gênero fictício literário

A narração de acontecimentos suscetíveis dentro de um ponto de vista do autor, criado pela imaginação ou vivenciado pelo mesmo, resultará em uma história denominada conto, o qual muitos teóricos definem como uma narrativa em prosa e de curta duração, diferentemente de uma novela que pode apresentar mais de um desfecho e se estende em diversos capítulos contendo maior detalhamento em seu desenvolvimento.

Apesar de várias teorias dialogarem ao longo da história em busca de se enxugar o conceito do que seria o gênero literário conto, ainda não temos algo sólido que possa firmar ao certo a sua definição. Então, estima-se que o conto surgiu por meio das histórias contadas como forma de conversas de rodas e descontração pelos antigos povos. Em sua forma remota, era representado totalmente pela oralidade, e com o passar dos tempos, evoluiu e adquiriu uma nova estética, ou seja, a forma escrita, nessa perspectiva:

Embora o início de contar estória seja impossível de se localizar e permaneça como hipótese que nos leva aos tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita, há fases de evolução dos modos de se contarem estórias. Para alguns, os contos egípcios – Os contos dos mágicos – são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4000 anos antes de Cristo. Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representa (GOTLIB, 2006, p. 6).

De acordo com Gotlib (2006), a impossibilidade de datar o surgimento do gênero conto, remete-nos as transformações que se encarregam de transmitir conhecimentos de vivências, pois este muito têm haver com a nossa formação cultural, que vai se modificando ao longo do tempo, passando por evoluções que alteram as formas de como as histórias são passadas de geração em geração.

2.2 O enredo como estrutura do conto

O enredo está entranhado em toda narrativa, pois é ele quem sustenta e permite que haja o desenvolvimento do que será contado. É fragmentado em etapas interligadas que marcam os acontecimentos na narrativa, fazendo com que o leitor possa sentir inconscientemente a progressão muitas vezes psicológica e/ou cronológica vividas pelos personagens dentro da obra. Essas etapas, são classificadas como nó, que concretiza-se como o início de um problema; intriga, relacionada a expansão do problema que será desenvolvido

através das ações dos personagens; clímax, é o ápice do conflito dramático, onde tudo pode acontecer, e por fim o desfecho, que tem como emprego a solução do problema criado na trama.

A maneira como os acontecimentos dentro de uma história passam a ser formulados, deixam transparecer que é possível uma mesma história ser contada a outra ótica e por outra mente, portanto, o enredo é o fator principal que molda o entendimento de cada leitor em busca de compreender a definição do que a narração pode transmitir, e causar no interior de cada indivíduo que tenha contato com as ideias de outros. Com isso,

Descobrimos, entretanto, que há duas maneiras de pensar o enredo. De um ângulo, o enredo é o modo de dar forma aos acontecimentos para transforma-los numa história genuína: os escritores e leitores configuram os acontecimentos num enredo, em suas tentativas de buscar o sentido das coisas. De outro ângulo, o enredo é o que é configurado pelas narrativas, já que apresentam a mesma 'história' de maneiras diferentes (CULLER, 1999, p. 86).

De encontro com o que diz Culler (1999), a maneira como será ordenada a narração dos fatos, deixa um caminho para quem escreve e lê, encontrar uma significação e poder assimilar o conteúdo narrado, e a partir disso, formule sua própria conclusão. No entanto, a história passará ser propagada em várias versões com o mesmo desfecho.

O enredo está atrelado a personagem, pois a construção de um trama se desenvolve através das suas ações, ideias, e sentimentos, é com foco nessas características que o contista pode criar o caminhar de sua narração, e assim fazer com que essa personagem viva o enredo e surpreenda o leitor ao longo do que será narrado. O gênero conto, tem um inteligente esquema que permite ao criador ficcional estruturar sua narração, partindo do princípio aristotélico que toda boa história deve ser sequenciada.

Dessa forma, é possível notar a existência de uma organização que rege o modo de construção do conto. E assim, Culler (1999, p. 85) elucida que: “Quais são os requisitos de uma história, do ponto de vista dos elementos? Aristóteles diz que o enredo é o traço mais básico da narrativa, que as boas histórias devem ter um começo, meio e fim e que elas dão prazer por causa do ritmo de sua ordenação”. O efeito que o conto nos causa, se estabelece graças ao compasso existente após o conflito dramático, assim, o que está sendo narrado sofre progressões que prendem o leitor, e essa aproximação faz o mesmo sentir as sensações que o personagem da trama está vivendo. Isso desperta a curiosidade de quem lê, e

consequentemente também gera o prazer naqueles que buscam ansiosamente saber o fim dos atos fictícios narrados.

3 O ENREDO COMO CATEGORIA ANALÍTICA NO CONTO

Sabendo do poder catártico que o conto enquanto gênero apresenta, e nos baseando no que mostram os teóricos citados anteriormente em relação a essa modalidade literária textual, trataremos para nossa análise, o tal gênero. Sabemos que sofreu modificações no decorrer das épocas, e nem sempre é composto por histórias vivenciadas cotidianamente. De algum tempo atrás até a atualidade, encontra-se em um modelo estético literário escrito, que é tido como uma maneira de rápida propagação pelo seu fácil acesso, além de estar presente em diversos veículos noticiários, com a finalidade de expor diretamente as informações.

Como o gênero já citado pode apresentar diferentes categorias de análise literária, a nossa proposta é voltada para trabalhar o enredo do conto “Passeio noturno” partes I e II, e assim detalhar como está dividido dentro da narrativa. Essa obra, tem como características temática a paixão, violência e mistério, isso está ligado na trama em uma sequência lógica de acontecimentos. Essas ações e marcas sentimentais serão ressaltadas dentro do escrito literário pelos seguintes pontos: nó, intriga, clímax e desfecho, os quais constituem o enredo.

Em meio a narrativa é possível sentir o auto grau de estresse do personagem principal, decorrente da insatisfação de seu emprego e a monotonia familiar. Pertencia a uma classe social prestigiada, mas sua condição não era suficiente para agrada-lo. No fragmento I, fica claro que seu isolamento na biblioteca, instaura-se como um ritual antecedendo as ações premeditadas que ele iria proporcionar o acontecimento. Fragmento 1, parte I. Rubem Fonseca (2001, p. 283): “Fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como sempre não fiz nada. Abri o volume de pesquisas sobre a mesa, não via as letras e números, eu esperava apenas.”

Era um homem frio e calculoso e que pouco deixava transparecer sua identidade, sabia da pouca relação familiar, e precisava estar só para prosseguir nas suas más atividades rotineiras e secretas. O mesmo precisava relaxar e procurar alguma atividade do seu agrado. Para fugir de sua própria irritação, passeava pela cidade no seu carro de luxo, o qual mais lhe interessava o potente motor e os fortíssimos para-choques.

Os fragmentos acima marcam o início da trama em que está situado o nó, isso fica claro quando percebemos o isolamento na biblioteca que é proveniente do estresse gerado pelo trabalho e da pouca interação entre os familiares. Esses são os motivos, ou melhor, os

problemas iniciais que acarretam no protagonista a vontade de sair e praticar atividades que lhes proporcionam momentos de prazer e realização, assim contribuindo e puxando diretamente o ponto de partida para o desenvolvimento da história, marcando o começo do conflito. Diante disso:

Podemos chamar assim o núcleo conflitivo, gerador das ações das personagens, entorno do qual podem-se criar outros conflitos, confronto de forças antagônicas, ação gerando ação, em sentido contrário. Tais forças em luta, no seu inter-relacionamento, vão impulsionando as mudanças das situações criadas (MESQUITA, 2006, p. 28).

Como coloca Mesquita (2006), a ação de conflito inicial tem o poder de expandir os acontecimentos, gerando outras situações que podem mudar o rumo da história, funcionando como ponto de partida para as outras ações que ocorrerão na narrativa até a solução do problema/conflito.

O fragmento 2 destacado, nos mostra a continuação do problema gerado pelas primeiras ações do personagem, onde o seu desejo está sendo articulado para que consiga obter sucesso em seus atos hediondos. Além disso, percebemos também a ligeira mudança do seu estado emocional.

Fragmento 2, parte I:

[...] sai, como sempre sem saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, [...] Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior (RUBEM FONSECA, 2001, p. 284).

Portanto, pudemos observar que a violência e a forma brutal que será usada pelo protagonista, teve uma força geradora, a qual é impulsionada pelos motivos iniciais, dessa forma, está se caracterizando como a intriga da obra, justamente por ser uma progressão imposta pelo nó. Nesse contexto:

A *intriga* está relacionada, portanto, com a noção de conflito dramático, que é desenvolvido a partir das ações das personagens – elementos esses (ação; personagem), que se vinculam à noção de *motivo*, definido por tomachevski (1976) como “unidade temática mínima” e obtido quando, num processo analítico, a obra é composta em partes caracterizadas por uma unidade temática e específica. (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 37).

De acordo com o que foi dito, para que as ações venham ser desenvolvidas na trama, a intriga precisa ser vinculada ao nó, e assim seguir uma linhagem embalada por um motivo que norteia a sequência dos fatos criados a partir de um tema que caracterize o sentido da narração.

O pedaço destacado abaixo, da parte I do conto, nos explicita o momento em que está sendo desenvolvido ações decorrentes dos problemas já mencionados no início, há uma evolução do personagem, o pai de família frustrado e o funcionário insatisfeito, dá lugar a uma outra personalidade monstruosa e impiedosa, que precisa juntamente com sua máquina letal descarregar covardemente sua insatisfação sobre uma vida indefesa. Isso que está a amostra no seguinte fragmento, é um dos condicionadores empregados dentro da obra para causar a sensação de espanto e repúdio do personagem no leitor.

Fragmento 3, parte I:

Apaguei as luzes do carro e acelerei. Ela só percebeu que eu ia para cima dela quando ouviu o som da borracha dos pneus batendo no meio-fio. Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões, dei uma guinada rápida para a esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto. (RUBEM FONSECA, 2001, p. 284).

O trecho 4 nos mostra que há uma continuação dos terríveis atos cometidos pelo misterioso homem da trama. Ele tinha que seguir com seu estranho modo de “lazer”, e exclusivamente neste trecho, onde a vítima se envolveu com ele por interesse conseguindo descobrir um pouco mais sobre sua pessoa, o mesmo não queria ser reconhecido por ninguém. Isso foi um catalisador para o crime ocorrer e saciar o momento de gozo daquele ser horripilante, afinal, aceitou a companhia da jovem para atraí-la até o berço da morte.

Fragmento 4, parte II:

Ela saltou. Foi andando pela calçada, lentamente, fácil demais, e ainda por cima mulher, mas eu tinha que ir logo para casa, já estava ficando tarde. Apaguei as luzes e acelerei o carro. Tinha que bater e passar por cima. Não podia correr o risco de deixá-la viva. Ela sabia muita coisa a meu respeito, era a única pessoa que havia visto o meu rosto, entre todas as outras. E conhecia também o meu carro. Mas qual era o problema? Ninguém havia escapado (RUBEM FONSECA, 2001, p. 288-289).

Dentro desses fragmentos, no caso 3 e 4, estão os momentos mais críticos, fervorosos e/ou assustadores do enredo, são as partes que intencionalmente causam de forma direta, desconforto e angústia no leitor, o que também desperta a atração do mesmo, envolvendo quase sempre o psicológico, pois o contista carregam dentro de sua formação textual e imaginária o propósito de marcar na narração os períodos mais tensos, elevando o nervosismo sempre nessa parte da história, tornando esse momento o ápice da ficção, que por essas características, é conceituada como o clímax da história. Em se tratando desta ocasião:

Clímax – É o elemento que marca o auge do conflito dramático, momento do tudo-ou-nada entre as forças contrárias que agem e se defrontam na narrativa (geralmente representadas pelas personagens e pelos valores a elas ligados), engendrando e desenvolvendo a história. Diferentemente do desfecho, o clímax caracteriza um momento em que a expectativa em relação à resolução do conflito central da narrativa ignora qual das forças contrárias vencerá. O clímax, portanto, suspende, mantendo por instantes em tensão máxima, a história contada na narrativa (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 45).

É a hora que passamos a refletir, ligar os pontos da obra em meio ao clima tenso, e percebermos que o problema inicial nos levou até esse momento que a qualquer momento tudo pode acontecer, causando no apreciador da obra um estado de curiosidade, deixando o fim como um alvo ainda mais esperado e/ou idealizado.

O fragmento 5, funciona como uma pista e explanação para que outros acontecimentos da mesma natureza possam ser executados, nos deixando com muito suspense, resultando numa possível previsão das atrocidades que o macabro motorista ainda pode cometer, ou seja, mais pessoas serão vitimadas a troco de uma bizarra atividade ou um robe frequente que o mesmo sempre realiza como forma de terapia relaxante. No texto fica realçado os momentos em que ele retrata com um ar de felicidade o estado dos corpos atropelados e sem vida, além disso, após cometer suas loucuras, o homem se orgulhava e acariciava o seu negro carro. Fragmento 5, parte I. Rubem Fonseca (2001, p. 284): “Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio.”

Assim como no fragmento 5, da parte I, os fragmentos 6 e 7 da parte II, também mostram traços da insensibilidade e do descontrole emocional, em que está sendo arquitetada mais uma penosa morte executada de forma extremamente bárbara. Isso mostra que esse indivíduo, não tinha o mínimo de respeito pela vida humana, além disso, esses momentos psicóticos de ver a dor do outro, partindo do clímax para os primeiros traços do desfecho, estão estampados na história narrada, com uma riqueza de detalhes sobre as mortes e a triste

situação dos cadáveres, que nos impacta e permite que seja enxergado o real motivo de tamanha crueldade deste assassino escondido por traz da aparência de um sujeito social.

Fragmento 6, parte II:

Bati em Ângela com o lado esquerdo do pára-lama, jogando o seu corpo um pouco adiante, e passei, primeiro com a roda da frente - e senti o som surdo da frágil estrutura do corpo se esmigalhando - e logo atropeliei com a roda traseira, um golpe de misericórdia, pois ela já estava liquidada, apenas talvez ainda sentisse um distante resto de dor e perplexidade (RUBEM FONSECA, 2001, p. 289)

Diante do lançamento de informações descritivas, e ao esclarecer para sua esposa que o seu nervosismo foi extinto momentaneamente (isso também está claramente evidenciado no final da parte I do conto), fica perceptível que para resolver os seus problemas de convívio, onde o mesmo diariamente sofre com seus conflitos internos e tem que dividir os espaços com os seus próximos, acaba desenvolvendo o fascínio de matar pessoas desconhecidas por atropelamento, isso como uma idealização de alívio de suas aflições e tédio. Fragmento 7, parte II. Rubem Fonseca (2001, p. 289): “Hoje você demorou mais. Estava muito nervoso?, ela disse. Estava. Mas já passou. Agora vou dormir. Amanhã vou ter um dia terrível na companhia.”

Para chegar a uma solução de seu mau estado emocional e compensar sua aflição, decide tirar com a ajuda de seu veículo, injustamente o direito de alguém permanecer vivo, portanto seu bem estar depende totalmente da infelicidade dos outros. De uma forma má e sempre fatal, ele consegue resolver o problema criado no nó, e assim edificar sobre esta situação trágica para suas vítimas, um desfecho favorável para ele. Com isso, Gancho (2002, p. 11) vem nos dizer: “Desfecho: (desenlace ou conclusão) é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico etc.”. Como nos mostra o autor, é o momento esperado por todos, pois é quando a ficção chega ao seu ponto final e traz um parecer enlaçando toda a história, apresentando um resultado para uma das partes do conflito, seja positiva ou negativamente. O desfecho sempre deixará em nós um tipo de sentimentalismo e abrirá possibilidades de se propagar a história de acordo com sua interpretação subjetiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que existe além da tipologia literária textual conto, uma gama de gêneros no mundo literário, mas o conto em específico, traz desde o seu princípio remotíssimo uma forte ligação entre o sujeito e sua formação. Por construir-se de uma prosa narrativa de curta duração, encaixa-se facilmente nos meios de comunicação em massa, e assim acaba atraindo mais leitores pela sua rápida e fácil acessibilidade, trazendo em pouco tempo um começo em que terá um dado problema, desenvolvendo-se em momentos conflituosos no desenrolar da história, e muitas vezes, apresentará um final surpreendente.

Em nossa análise, pudemos observar como o enredo é composto em partes determinantes para a sua progressão enquanto narrativa, isso por meios de pontos específicos, os quais são essenciais para marcar os acontecimentos e dar sentido ao conteúdo do conto, assim também, mostrando ao leitor o começo, meio e fim da trama sem que este perceba a história de forma fragmentada. Os personagens só existem se desenvolverem suas ideias e ações para vivenciar esse enredo e dar um rumo ao que está sendo contado. No nosso caso analítico, um psicopata e assassino que tem o homicídio como atividade de prazer.

Portanto, podemos atribuir que este trabalho servirá como motivação para que outras pesquisas de análise voltadas para a categoria literária enredo, possam ser melhores observadas em outros grandes contos componentes daquilo que nos é oferecido de melhor pela arte da literatura.

REFERÊNCIAS

- CULLER, Jonathan. **Teoria literária/uma introdução**. São Paulo: Beca, 1999.
- FRANCO Jr., Arnaldo. **Operadores de leitura da narrativa**. 3 ed. Maringá: Ed. da UEM, 2009.
- FONSECA, Rubem. Passeio Noturno, partes I e II. In: MORICONI, Italo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (p. 283 a 289)
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.
- GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MARIA, Luzia de. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MESQUITA, Samira Nahide de. **O enredo**. São Paulo: Ática, 2006.

O ENSINO DA LITERATURA EM PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS

Francisca Laís Juca da Silva
Graduanda em Letras pela Universidade Regional do Cariri-URCA
lhaysjucasilva@hotmail.com

Cássia da Silva
Aluna do Programa de Doutorado em Letras, PPGL/UERN
cassia_silv@hotmail.com

Arônio Dias Cipriano
Graduando em Letras Universidade Regional do Cariri-URCA
diasaronio@gmail.com

Maria Carolina Pereira da Costa
Graduanda em Letras Universidade Regional do Cariri-URCA
costa.carolina182@gmail.com

RESUMO

A literatura nos transforma, não só em leitores melhores, mas em pessoas mais atentas à(s) realidade(s), a nossa e a de outros, pois por meio dela vivenciamos ações de agora e de épocas remotas, com as quais nos identificamos, conhecemos, tornamos essas vivências nossas experiências e associamos todas elas ao nosso próprio ato de viver. Conhecendo esses aspectos da literatura, e sua importância em nossas vidas, questionamo-nos como a sociedade encara essa “arte da palavra” e como tem sido o seu ensino na escola. Desse modo, nosso trabalho tem como objetivo fazer uma análise das metodologias de estudo de ensino da literatura com enfoque em trabalhos desenvolvidos acerca dessa temática. Nossa pesquisa se dará à luz teórica de Ledo (2001), Colomer (2007), Vieira (2008), mais especificamente das metodologias que eles defendem, e de trabalhos encontrados na Plataforma Capes, publicados recentemente, que falam sobre as abordagens de ensino do texto literário. Diante do estudo realizado, percebemos que os mecanismos de leitura (metodologias criadas e testadas) são necessários para o fortalecimento e construção de uma leitura significativa, fazendo com que as chances de permanência e o prazer leitura aumentem entre os alunos, auxiliando na aprendizagem de conhecimentos futuros.

Palavras-chave: Texto literário; Ensino; Formação do leitor.

INTRODUÇÃO

A literatura nos transforma, não só em leitores melhores, mas em pessoas mais atentas à(s) realidade(s) (a nossa e a de outros), pois por meio dela vivenciamos ações de agora e de épocas remotas, com as quais nos identificamos, conhecemos, tornamos essas vivências nossas experiências e associamos todas elas ao nosso próprio ato de viver. Aprendemos a ver o mundo de uma forma que nunca vimos e, quando isso acontece, nunca mais seremos os mesmos, nossas habilidades como leitor competente estará em todo lugar.

Conhecendo esses aspectos da literatura, e sua importância em nossas vidas, questionamo-nos como a sociedade encara essa “arte da palavra” e como tem sido o seu ensino

na escola. Diante disso, verificamos que o ensino de literatura, de forma lenta e árdua, vem sofrendo transformações no decorrer dos anos. Entretanto, mesmo com todas as alterações que estão acontecendo, percebemos ainda que as práticas que ocorrem nas escolas, para desenvolver habilidades leitoras e humanas nos alunos, não são tão efetivas, pois, desde o início do trabalho com o texto literário na escola, o objetivo, por vezes, era proporcionar ao aluno o conhecimento da história da literatura e exercitar a gramática. Hoje ainda persistem vestígios dessa época, mesmo que tais estejam vinculados a algumas inovações. Ainda se precisa fazer muito para que nossas crianças e jovens tenham acesso e sintam prazer pela leitura de textos literários. Neste sentido, sabemos que o incentivo é o melhor caminho para se começar uma prática de leitura nas escolas brasileiras.

Assim, este trabalho surgiu diante dessa necessidade de repensar o ensino de literatura na sala de aula e tem como objetivo geral abordar metodologias de estudo para ensino de literatura e, especificamente, desenvolver debates acerca da ausência de uma disciplina de literatura na escola que realmente faça o leitor refletir, discutir e criticar, possibilitando um leitor com competência para compreender toda e qualquer leitura. E os objetivos específicos são: aprofundar o estudo sobre o ensino de literatura nas escolas brasileiras e contribuir para o aprofundamento do estudo sobre o ensino de literatura literária na sociedade atual.

A pesquisa está organizada em duas partes. Na primeira, fizemos o levantamento sobre o percurso histórico do ensino de literatura até os dias atuais, explicando primeiramente o que é literatura. E na segunda parte, analisamos as metodologias dos cinco artigos da Plataforma Capes sistematizando-os por meio de uma tabela para, desse modo, analisar e abordar as semelhanças e diferenças do ensino da literatura presentes nesses trabalhos, e as contribuições destes para a sala de aula.

A escolha por esse tema justifica-se pela vontade de saber mais sobre o ensino de literatura nas escolas e poder pensar sobre as práticas que podem contribuir para um ensino efetivo com leituras significativas para as crianças e jovens. Assim, nós, formandos de Letras, usufruímos desse momento de pesquisa como um espaço de reflexão para que ao iniciar a carreira como futuros(as) professores(as), que seremos, possamos trabalhar diretamente com o ensino dessa disciplina, de modo inovador e é de nosso interesse investigar metodologias que possam melhorar a prática desse ensino em sala de aula. Por fim, visamos contribuir, sobretudo, com a sociedade no sentido de ter a sala de aula como um espaço de aprendizagem e reflexão de forma que as leituras sejam significativas para os alunos. Além disso, contribuindo para que eles possam ler e compreender a maior quantidade possível de gêneros e tipologias textuais.

PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL

Antes de tudo, o que é Literatura?

A literatura surgiu antes da escrita, de acordo com Ledo (2001). Suas primeiras manifestações eram orais e perpassavam de lugar a lugar, de geração em geração sem haver, expressamente, um único autor. Com o surgimento da escrita, os textos literários ganham ainda mais destaque e começam a ser criados por um único autor. Antes de refletirmos sobre o percurso histórico da literatura no Brasil, precisamos, primeiramente, defini-la. De acordo com Ledo (2001), Literatura nada mais é do que uma combinação de palavras com uma intenção estética, cujos gêneros podem ser classificados em epopeia, poema e teatro. Mas não é só isso. Em nossos tempos, a literatura ganha ênfase e ultrapassa essa definição. De acordo com Cândido (2012, p. 176):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.

Desse modo, a literatura possibilita o desenvolvimento individual e social do ser. É pela leitura que construímos conceitos e adquirimos conhecimento de todas as áreas, para crescermos social e intelectualmente. Além disso, o texto literário proporciona a todos os alunos o poder de se tornar um ser ativo e agente da sua própria história. Para completar essa ideia, Colomer (200, p. 29), destaca que:

A educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram. Por conseguinte, tratava-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo.

Além disso, hoje vivemos em uma sociedade avançada, em que cada indivíduo é desafiado a usar competência de leitor e de letrado, não apenas em textos escritos, mas, sobretudo, no ato de compreender e interpretar o mundo que nos cerca, sendo protagonista em suas ações. Entretanto, podemos definir a literatura como um eixo principal de letramento

essencial em nossas vidas, fazendo com que sejamos, diante da vida, um indivíduo com capacidade de ser ativo na sociedade.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: O ENSINO DE LITERATURA ATRAVÉS DOS TEMPOS

A literatura não tem, em sua origem, um objetivo de ser escolarizada, mas foi inserida no ensino, dentro da disciplina de Língua Portuguesa, como uma forma de ampliar os conhecimentos culturais e sobre a língua culta utilizada pelos autores. Hoje, podemos observar que a literatura ocupa um maior espaço na sociedade, pois antigamente ela era apenas estudada para ensinar conceitos gramaticais, para o bem falar e bem escrever. Assim destaca Colomer (2007, p. 15):

Durante séculos, a literatura exerceu um papel preponderantemente como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com países clássicos greco-latinos e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade. Que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada a sua capacidade e interesse.

A partir desse trecho citado pela autora, os textos literários sempre estiveram presentes nas aulas de Língua Portuguesa, mas não era proporcionando o letramento literário, leitura, reflexão, deleite da obra, eram estudadas com interesse de aprofundar os conhecimentos linguísticos. E assim foi durante muitos anos, mas a prática da escolarização do texto literário vem se modificando ao longo do tempo, principalmente apoiada pelas teorias que destacam o letramento literário. Para completar o pensamento de Colomer, Geraldi (2006, p. 18) também fala sobre a literatura, destacando seu papel para o estudo da linguística. Neste sentido, ele afirma: “Às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessante (e duplamente útil, ilustrando os seus alunos) o professor trazia (ou traz) um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos.”

Dessa forma, percebe-se claramente a semelhança nos pensamentos das autoras Colomer (2007) e Geraldi (2006), quando se trata de ensino da literatura. Os autores destacam a falta de espaço para esse texto em sala de aula e, além disso, tem comentários críticos que apontam para o fato de que o uso desse tipo de texto era apenas pautado em analisar a boa escrita das palavras presentes, dando sequência, em alguns momentos, ao estudo de literatura

preocupado em discorrer as escolas literárias e autores de cada época, mas sem nos aprofundar no conhecimento do conteúdo das obras. A conquista do espaço para a literatura na escola sempre foi e está sendo lenta e árdua. A respeito disso, observamos o que Vieira (2008, p. 443) aponta:

Predominava a historiografia. As características das escolas literárias, em uma abordagem cronológica, bem como as principais obras dos autores, já falecidos, requeria-se também o conhecimento de sua biografia. Antologias escolares traziam trechos de obras selecionadas que deveriam ser lidos pelos alunos.

Nesse sentido, as escolas brasileiras pouco tiveram, em seus programas, espaço destinado apenas para o ensino de literatura. Como era apenas um eixo da língua portuguesa, os professores, de acordo com sua didática e afinidade, tratavam como bem achavam melhor, alguns com maior ou menor tempo destinado.

Dessa forma, antigamente havia uma maior dificuldade de acesso a obras literárias e, por vezes, fora da escola existia um registro mínimo de leituras que as pessoas faziam. Isto, desse modo, aumenta a responsabilidade da escola em proporcionar momentos para leituras dos textos literários de todos os gêneros e épocas, pois fazem parte da cultura universal.

O autor Fisher (2017) diz em uma conferência que, “a escola brasileira se veja desobrigada de ter programas de literatura no Ensino Médio”. Entretanto, isso é ruim, precisamos agora é de incentivo para que os alunos tenham, na escola, um ambiente favorável à leitura.

Além disso, a década de 1980 foi marcada por várias iniciativas de estados brasileiros para rever a reforma curricular. As propostas curriculares representaram uma mudança significativa na organização curricular das escolas, é tanto que isso fez e faz até hoje gerar discussões, vinculadas aos órgãos responsáveis pela educação básica e, sobretudo, suscita debates no universo acadêmico. A política curricular empreendida pelos estados envolve não apenas a prescrição curricular, mas também a elaboração de material destinado ao professor. Nas décadas de 1960 e 1970, era muito discutido qual era o papel da história da literatura no ensino de literatura. Colomer (2007, p. 19) diz que: “[...] nas décadas de 1950 e 1960, a leitura de obras completas e o uso da biblioteca tiveram lugar na escola de forma generalizada.”

Há três propostas relacionadas diretamente ao ensino da literatura, conforme Vieira (2008): “desenvolver uma visão crítica da história da literatura”, “estimular a leitura, análise e discussão de textos literários” e “estimular a produção de texto”.

Esta foi uma proposta curricular da língua portuguesa em que se dava um maior espaço para a literatura, entretanto, não era, ainda, o suficiente. Na década de 1990, também foi elaborado um novo perfil de currículo para o ensino como cita Vieira (2008): “conforme os princípios definidos pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Nº 9.394, de 1996), o Ministério da Educação-MEC- elaborou, junto com educadores, de todo o Brasil um novo perfil para o currículo escolar”.

Entretanto, uma nova proposta foi formulada. Ainda com o pensamento da autora Vieira (2008): “O MEC buscou dar novo significado ao conhecimento escolar, evitando a compartimentalização existente no ensino por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, de maneira a incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”.

Assim, as propostas passaram por muitas transformações até chegar ao que temos hoje. Na linha de estudo de literatura, consideram que o ensino desta estaria relacionado à área de leitura e aos gêneros discursivos. Quando se desloca o ensino de literatura para a área de leitura, há um ponto muito positivo, pois, assim, incentivava-se o aluno a ser um leitor e a estudar obras literárias. No Ensino Médio, a literatura já está mais presente e podemos ver que hoje um dos objetivos de formadores é ter discentes leitores, reflexivos e interativos com os outros e com o mundo.

METODOLOGIAS DE ENSINO DE LITERATURA EM PESQUISAS ACADÊMICAS CONTEMPORÂNEAS

Como destacado nos capítulos anteriores, a literatura abre portas para o indivíduo lidar com o mundo, ler criticamente, conhecer a si e ao outro, lidar com diversas situações por meio das histórias atemporais e universais que estão presentes em inúmeras obras. Assim, os textos literários, por toda sua carga de significados, necessita ter a escola como um lugar privilegiado para se praticar leitura e discussão literária, propondo aos discentes momentos para desenvolver habilidades e competências para leitura significativa e críticas da realidade.

Esta segunda parte surgiu com o objetivo de refletir sobre os trabalhos científicos produzidos nas academias, por meio de um estudo acerca de cinco artigos divulgados na Plataforma Capes que abordam o ensino do texto literário na escola, verificando como estes tratam da relevância do ensino de literatura, quais metodologias são abordadas para as aulas de Literatura e, conseqüentemente, o modo como o professor poderá integrar (ou não) essas metodologias a sua sala de aula para uma aprendizagem significativa do texto literário pelo discente.

Para a efetivação deste trabalho, foram selecionados cinco artigos da Plataforma Capes¹ e, para sistematizar o estudo e podermos visualizar de forma mais concreta as características dos artigos, foi criada uma tabela de informações relevantes acerca desses trabalhos e com base nela.

Tabela dos artigos da Plataforma Capes

Título	Autor	Ano	Referencial Teórico	Metodologias	Vantagens para o professor de literatura	Problemas enfrentados por quem vai ensinar literatura
Texto 1: Reinvenção da Língua portuguesa e literatura na Escola: Proposta de Alunos Estagiários em Letras	Marins, <i>et al.</i>	2015	Cosson, (2011) e Soares, (2011) e (2012)	Sequência básica com as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2014).	A aprendizagem se concretizará e o resultado são leitores competentes.	Falta de motivação por parte do professor para proporcionar leituras literárias significativas.
Texto 2: Literatura na escola: Entre o real e o possível	Ramos e Zanolla,	2008	Candido (1995)	Metodologia de Colomer, estimular a leitura.	Formar leitores críticos.	Os alunos não aprendem da mesma forma, pois as salas são heterogêneas.
Texto 3: Tendências contemporâneas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura	Barros e Azevedo Ramos	2013	Silva Junior; EIDT, (2011) e Bunzer, (2009)	Metodologia de Cosson, sequência básica e Colomer, uma aprendizagem significativa	Aprendizagem significativa	Falta de formação continuada dos professores;

(Fonte: Os pesquisadores, 2018)

O texto 1, aborda as experiências de alunos estagiários de Letras que apresentaram, em seu artigo, os resultados da prática de letramento literário, tendo como referencial teórico Cosson (2011) e Soares (2011 e 2012). Os autores usam a metodologia da sequência básica proposta por Cosson (2014). Pelo pouco tempo disponível, eles não usam a sequência expandida, pois com a sequência básica é possível realizar trabalhos de leitura mais pontuais.

¹ Pesquisa feita através do link: <http://www.capes.gov.br/publicacoes>, em 14 de maio de 2018.

Segundo os autores, com as realizações efetivas da sequência básica em sala de aula, os alunos terão inúmeras oportunidades de fazer leituras literárias, de conhecer diversos autores e obras, aumentando seu repertório cultural e de conhecimento, praticando a leitura e a reflexão significativa, tornando-se leitores ativos, interativos e competentes. Para isso, é necessário que o professor de literatura tenha mais espaço na sala de aula e esteja preparado para este trabalho. De certa forma, esse é o desafio para que esse processo se efetive, pois para que o professor seja um motivador de leitura, precisa ser um leitor e estar motivado para isso, porém um dos problemas a ser enfrentado é que nem todos os professores estão dispostos a mudar de perspectivas e agarrar propostas com novas formas de trabalho que precisem sair de sua área de conforto. Assim, para que a leitura se efetive de forma significativa, é necessário que professor e alunos estejam motivados para as experiências proporcionadas pelo texto literário (MARINS ET AL, 2015).

Ter a literatura em nossas vidas é um dos privilégios que a nossa condição humana pode nos oferecer e não podemos deixar de proporcionar esse encontro dos alunos com os textos literários.

O segundo artigo aborda a literatura na escola, refletindo sobre o real e o possível, baseado na metodologia de Colomer (2007). Essa metodologia defendida pela autora tem como objetivo estimular o aluno, mostrando-lhe o caminho para a aprendizagem proporcionada a partir da leitura literária.

Para que isso se efetive, é importante verificar se as escolas brasileiras estão fazendo algo para melhorar o ensino da literatura nas escolas. Para isso, estimular a leitura literária é um bom começo, mas, além disso, é preciso desenvolver atividades práticas de sala de aula. No artigo, as autoras afirmam que nossas crianças e jovens não estudam uma obra clássica na escola. Se o professor levar para sala de aula textos literários, motivando os alunos a refletir, criticar e interpretar, será positivo para todos, para a aprendizagem dos alunos e para o professor que se sentirá incentivado pelo seu trabalho.

Diante disso, é necessário dispor de sugestões de práticas significativas para o professor, com estratégias de conhecimento, leitura e reflexão para que ele desenvolva um trabalho efetivo com suas turmas, sabendo que os alunos não aprendem no mesmo ritmo, pois as salas são heterogêneas e necessitam de atenção diferenciada, atividades indicadas para cada nível de aprendizagem. Não podemos esquecer que a leitura é uma parte da competência comunicativa a ser desenvolvida pelos alunos, e a escola é um lugar para praticar essa habilidade, não só a leitura, mas também a escrita. Nesse sentido, para que o trabalho de um professor que ensina literatura seja um prática significativa, é preciso que os leitores avancem no desenvolvimento

de competências e aja criticamente diante dos textos e do mundo.

Já o terceiro não mostra diferença de temática em relação aos demais trabalhos citados até o momento. Esse artigo fala sobre as tendências contemporâneas no ensino de literatura e Língua Portuguesa e segue as metodologias de Cosson (2014) – sequência básica - e Colomer (2007). Os autores chamam a atenção para analisar as necessidades trazidas pelo tempo atual, pois, muitas vezes, as práticas utilizadas nas últimas décadas não atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos. Um desafio para se colocar em prática as ideias propostas nesse artigo é o de defender as formações continuadas dos professores, preparando-os para atuar diante dos desafios do cotidiano. Concordamos com os autores nesse quesito, pois a qualidade da formação do professor está diretamente ligada à aprendizagem qualitativa dos alunos.

As salas de aula são heterogêneas, pois os alunos, na contemporaneidade, são múltiplos, diferenciados e mudam constantemente. Os alunos precisam ser motivados, fator em comum nas teorias, e gostam de estar interagindo com ferramentas da atualidade, que tenham a ver com sua idade. O professor, com suas metodologias, deve usar isso a seu favor, partindo dos seus gostos pessoais para as leituras universais e atemporais. Entretanto, um dos desafios do professor de literatura (na verdade, de Língua Portuguesa) é que ele não ministra aulas apenas de literatura, mas sim de gramática, produção textual, interpretação de textos, dentre outros conteúdos. Por isso, a ausência de uma disciplina específica nessa área é um problema a ser solucionado em nosso país com extrema urgência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas discussões destacadas neste trabalho, esperamos ter atingido o objetivo geral de analisar metodologias para ensino da literatura e desenvolver debates acerca da ausência de uma disciplina de literatura na escola que realmente faça o leitor refletir, discutir e criticar, possibilitando um leitor com competência para compreender toda e qualquer leitura. Sabemos que a leitura é uma das habilidades que as pessoas adquirem no decorrer de sua vida e, com essa habilidade, podemos trabalhar, em sala de aula, com o ensino de leitura literária na formação de estudantes mais críticos, humanizados, empáticos. A leitura literária é compreendida por um leitor quando ele usa suas competências de leitura, para isso, é preciso que as escolas façam um trabalho significativo com a leitura para que seja desenvolvida essa habilidade, como um dos mais importantes espaços de reflexão e construção do conhecimento.

É muito difícil encontrarmos ainda, nas escolas brasileiras, uma aula de Língua Portuguesa que se destine apenas à literatura e que faça o aluno refletir diante do texto literário.

Como já foi citado no decorrer desse trabalho, a literatura era (e ainda é) as vezes, estudada apenas para se aprender gramática. Não encontramos uma disciplina dentro da escola que estude apenas a leitura literária. É preciso dar oportunidades aos alunos de vivenciar momentos de leitura significativa, que faça o aluno entrar em contato com o autor e o texto para realmente desenvolver sua compreensão e usar suas habilidades de leitor crítico.

Em suma, tivemos o aprofundamento teórico, no qual realizamos uma análise das metodologias de leitura literária propostas por Vieira (2008) e Colomer (2007), e discutidas em artigos acadêmicos vinculados à Plataforma Capes. Esse trabalho foi importante para percebermos sugestões de como trabalhar em sala de aula a literatura e fazer com que o leitor tenha vontade de ler.

Por fim, chegamos à conclusão de que a literatura nos transforma em seres melhores e, para que os alunos entrem em contato com esses benefícios, é preciso que nós, estudantes de Letras, futuros profissionais da linguagem, e que trabalharemos diretamente com essa disciplina. Percebamos que há muitas sugestões de metodologias para se trabalhar o texto literário em sala de aula, desvendando, juntamente aos alunos, suas múltiplas significações.

Dessa forma, esse trabalho foi significativo também para instigar a outros pesquisadores, estudantes de Letras, sobre o tema da literatura, contribuindo com as pesquisas já existentes, uma vez que é nossa responsabilidade ampliar os nossos horizontes em relação às práticas literárias para que, ao chegar em sala de aula, possamos proporcionar reflexões sobre a importância da literatura em nossas vidas e para que a leitura literária ocupe o lugar que merece nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Ricardo Abdalla e AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. **Tendências contemporâneas de língua portuguesa e literatura**. Pau dos ferros, v.02, p. 27-37, set./dez. 2013.
- BARTHES, Roland. **A aula**. Tradução: Leyla Perrone – Moisés. 14 ed. São Paulo: Cultrix. 2009. 95 p.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5 ed. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2012.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- FISHER, Luís Augusto. **Literatura Brasileira: nova história, novo ensino**. Ciclo de Conferências da ABL, 2017.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LAGE, Micheline Madureira. Vozes em diálogo: ensino, leitor e literatura sob o foco dos docentes de licenciatura em letras. **Revista brasileira de educação**. V.22, n.68, jan.- mar. 2017.

LEDO, Teresinha de Oliveira. **Manual de literatura**: literatura portuguesa, literatura brasileira. São Paulo: DCL, 2001.

LEITE, Ligia Chiappini de Moraes. **Gramática e literatura**: desencontros e esperanças in: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARINS, Ida Maria Morales et. Reinvenção do ensino da língua portuguesa e literatura na escola: propostas de alunos estagiários em letras. Conexões culturais. **Revista de linguagens, artes e estudos em cultura**, v.01, nº 02, ano 2015, p.51-66.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Leitura, voz e performance no ensino de literatura**, 2010.

OZELAME, Josiele Kaminski Corso e PARAHYBA, Martha Ribeiro. Literatura na escola: uma possibilidade de leitura d' o senhor juarroz. **Revista Espaço acadêmico**.nº171. Agosto, 2015.

RAMOS, Flávia Brocchetto e ZANOLLA, Taciana. **Literatura na escola**: entre o real e o possível. Santa cruz do sul, v.33 n. especial, 2008. p.76-87.

VIEIRA, Alice. **Formação de leitores de literatura na escola**, v.38. n.134. p. 441-458, maio/ago. 2008.

O PROGRAMA BIBLIOTECA AMBULANTE E LITERATURA NAS ESCOLAS (BALE): SEU PAPEL MEDIADOR NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III DO CURSO DE PEDAGOGIA

Sheyla Maria Fontenele Macedo
Docente no curso de Pedagogia/DE/CAMEAM/UERN
sheyla_macedo@hotmail.com

José Mário de Souza
Graduando do curso de Pedagogia/CAMEAM/UERN
mariosouzagm@gmail.com

Joana Darc do Nascimento Barros
Graduanda do curso de Pedagogia/CAMEAM/UERN
jdjoca@hotmail.com

Naderglan da Silva Lima
Graduando do curso de Administração/CAMEAM/UERN
naderglan_lima@hotmail.com

RESUMO

O artigo em pauta tem por objetivo revelar a relevância do papel mediador do Programa Biblioteca Ambulante & Literatura nas Escolas (BALE) numa perspectiva interdisciplinar diante da disciplina de Estágio Supervisionado III, ministrada no curso de Pedagogia do *Campus* Avançado “Profª Maria Eliza de Albuquerque Maia” – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O BALE é um programa de caráter extensionista, premiado em diversas instâncias e que tem ações voltadas para o incentivo à leitura e a formação de leitores. O artigo é uma pesquisa de cunho qualitativo, assente nas pesquisas bibliográfica e pequena pesquisa de campo, com base na narrativa de uma professora do estágio em questão. O artigo foi organizado em três subtítulos: O Programa BALE: objetivos e processos; Desvelando reflexões sobre mediação; A experiência do Programa BALE no Estágio Supervisionado III do curso de Pedagogia. O artigo revela que o programa BALE se consolida como estratégia mediadora entre os diferentes componentes curriculares do curso de Pedagogia, na medida em que permite dar *vez e voz* aos saberes docentes dos futuros pedagogos, por meio da interação de práticas docentes transformadoras

Palavras-chave: BALE. Mediação. Estágio Supervisionado.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade discutir a relevância do papel mediador do Programa Biblioteca Ambulante & Literatura nas Escolas (BALE) na integração com a disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Pedagogia do Departamento de Educação do *Campus* Avançado “Profª Maria Eliza de Albuquerque Maia” – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O programa BALE é vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem (GEPPE), do respectivo

Departamento de Educação e funciona ainda em parceria com o Departamento de Letras do CAMEAM, cuja coordenação geral é da professora Phd. Maria Lúcia Sampaio Pessoa.

O artigo é uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e que inclui uma pequena pesquisa de campo, com base no diário de campo da professora de Estágio Supervisionado III. As narrativas enquanto perspectiva metodológica na pesquisa, são consideradas mais que uma exposição de fatos ou contos. Elas assumem, de acordo com Bruner (2001), uma forma de construir e perceber a realidade. E é nessa ótica que a vivência da professora de Estágio Supervisionado III, denominada para fins éticos nesse trabalho de PES, se apresenta.

O BALE é um programa de caráter extensionista e tem sido premiado em diversas instâncias por desenvolver ações voltadas para o incentivo à leitura e a formação de leitores. Utiliza de inúmeras estratégias nesse sentido, e possui a leitura como eixo pedagógico *libertador*, já que seu público alvo são comunidades de pessoas de baixo poder aquisitivo.

Para fins desse artigo, dialogamos com alguns estudiosos, de acordo com as diferentes categorias epistêmicas que levantamos nesse trabalho. Assim, no que se relaciona ao primeiro subtítulo O Programa BALE: objetivos e processos, nos pautamos nas referências de Freire (1981) e Martins (2007). Quanto as reflexões na esfera da mediação, foram tomadas leituras em Oliveira (2002) e Vygotsky (1984). No campo do estágio supervisionado, Lima (2012) revela o estágio como locus privilegiado da *práxis* por estar impregnado do componente *reflexão*, sendo assim o campo fértil para o desenvolvimento de práticas docentes progressistas como o BALE.

O artigo se apresenta como mais uma instância reveladora do programa BALE no que tange as suas possibilidades na esfera da produção dos conhecimentos no âmbito da leitura e da formação leitora. Denota ainda que o programa se consolida como estratégia mediadora, na medida em que permite dar *vez e voz* aos saberes docentes dos futuros pedagogos, por meio da interação de práticas docentes transformadoras.

DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS ALCANÇADOS

Nessa parte de nosso trabalho, realizamos a apresentação do programa BALE, desvelando seus espaços e dinâmicas. No segundo momento, trazemos ao cenário questões conceituais acerca da dimensão da mediação, e finalizamos o último bloco com uma imersão na experiência da professora de Estágio Supervisionado III, a partir de sua narrativa extraída da vivência com o diário de campo. Dessa maneira, as relações entre as três categorias de

análise (O BALE, o Estágio Supervisionado, a Mediação) são desveladas a partir da abordagem interdisciplinar entre a teoria e a prática.

O PROGRAMA BALE: OBJETIVOS E PROCESSOS

O Programa BALE foi criado com a finalidade de promover o incentivo, o gosto pela leitura e a formação de novos leitores, em que o teatro tem sido uma das molas mestras para levar adiante o propósito elucidado, principalmente ao público que se identifica como o mais carente, em geral de crianças. Assim, sua ação é dirigida às escolas de Pau dos Ferros (bairros São Geraldo, Arizona, João XXIII e Riacho do Meio) e região do Alto Oeste Potiguar, em cidades circunvizinhas, tais como Portalegre, São Miguel, dentre outras.

Atualmente se encontra em sua décima segunda edição, cujas ações são balizadas a partir das seguintes estratégias: BALE_PONTO DE LEITURA (arte da palavra), BALE_EM CENA (artes cênicas e circenses), CINE_BALE_MUSICAL (arte cinematográfica e musical), BALE_FORMAÇÃO (arte-educação) e o BALE.NET (arte digital).

O BALE teve suas atividades iniciadas efetivamente no ano 2007, período em que foi contemplado com o edital do Programa BNB de Cultura, consecutivamente aprovado na 2ª e na 3ª edição (2008 e 2009). Partindo da premissa de que a criança terá acesso a formas de leituras diversificadas: contação oral, contação teatralizada ou representadas de acordo com a realidade cultural, ambas com o objetivo de despertar na criança além do desejo de ler, uma perspectiva para a sua própria vivência, no sentido de que a história trará uma lição para a sua própria vida.

Em virtude da dificuldade das zonas periféricas terem acesso ao livro, não havia também um incentivo adequado, pois mesmo tendo uma minibiblioteca em cada escola, as mesmas não tinham uma dinâmica de despertar o interesse pela leitura literária. Uma vez observada essa lacuna, o programa desenvolveu formas para atrair a criança através de um repertório de leitura diferenciado e que garante um conhecimento lúdico e divertido no tocante a aprendizagem das crianças.

O BALE tem toda uma dinâmica de atividades, são projetos, planejamento e controle e, por fim, melhorias para que o trabalho aconteça da melhor forma possível nos atendimentos em escolas. No planejamento temos como tomada de decisões e análise de lacunas, refletir as edições anteriores para se pensar nas edições posteriores. São desenvolvidas estratégias de atuação para com isso, conseguir obter os melhores resultados.

São necessárias reuniões e discussões das ações desenvolvidas no projeto BALE, que se organiza a partir de *canteiros*, que se configuram em áreas de atuação, em que são delegadas atividades e funções, dentre elas: atendimentos nas escolas, produções acadêmicas, formações para professores atuantes na educação, oportunidade para os estudantes universitários e pessoas da comunidade. Enfim, o BALE proporciona experiências que inovam e enriquecem os baleanos¹ em sua formação acadêmica e pessoal. Tudo isso foi pensado como forma de preencher as lacunas existentes nas escolas acerca da leitura.

Sabemos que a leitura desperta os sujeitos para o conhecimento de mundo. Assim sendo, Martins (2007) esclarece a leitura “[...] como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológico, tanto quanto culturais, econômico e políticos”. Dessa forma, vale salientar que, segundo a autora, a leitura é um dos fios condutores da história para a vida, uma vez que a criança sendo tocada por uma boa história, desenvolve o desejo e gosto de aperfeiçoar a si mesmo, ou seja, fazer a diferença no meio em que está inserido.

Com relação ao ato de ler, Segundo Freire (1981)

Processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1981, p. 11).

Freire nos aponta a importância do ato de ler e diz que esse processo envolve uma criticidade. A leitura de mundo que precede a leitura da palavra influencia diretamente na literatura que desperta o gosto da criança, pois se identifica com a realidade por ela vivida. Desse modo, percebe-se na visão do autor, que não é qualquer leitura que despertará o interesse de uma criança, o conteúdo a ela apresentado, deve conter exemplos que lhe serão uteis para a vida prática.

O processo de preparação de cada encontro, seja contação, encenação ou roda de leitura é feito com o devido cuidado para que o conteúdo da história escolhida esteja em consonância com a idade do público. Não basta ser um bom contador de histórias, é preciso que haja um interesse pelo conteúdo da história ofertada.

De acordo com Sisto (2001):

¹ Denominação para as pessoas que são envolvidas diretamente nas atividades pedagógicas do programa BALE.

A grande dica para ser um bom narrador é ler muito; os livros, as placas, os gestos, as pessoas, a vida em cada coisa é não ter pressa, o contador de história tem que ter paixão pela palavra pronunciada e contar história pelo prazer de dizer (SISTO, 2001, p. 17).

Contar é fazer uma releitura do mundo, é tirar do papel e trazer para a vida real acontecimentos que podem ser corriqueiros ou fictícios e dar-lhes uma nova interpretação. Ser um bom narrador exige muita leitura e para isso, é importante pensa-la como um estímulo que ultrapassa todas as barreiras e possibilita o novo, o real e até mesmo o imaginário.

DESVELANDO REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO

Manifestando o pensamento sobre as ações realizadas pelo BALE, é notório nos participantes do programa o desejo e a prática de incentivar a leitura nas crianças. Saindo do conceito de que leitura é algo importante para o conhecimento da nossa língua e uma porta aberta para aprender sobre gramática, a concepção do BALE vai além, pois visa mediar a essência da leitura não só como leitura, e sim, como um mundo novo em que se tenha contato com a fantasia, uma fantasia que leve as crianças ao estado de conhecimento criando valores, aprendizados e plantando a semente da criatividade, dessa forma, despertando o prazer pela leitura.

Em um mundo com desigualdade e problemas sociais como *bullying* e outras dificuldades de convivência, as escolas não se encontram alheias a essas realidades. As crianças passam por problemas de identidade e convivência, fazendo da existência opressora o mundo do “faz de conta” que é uma fuga para uma vivência tão conturbada dentro e fora da escola, um refúgio em que a criança deixa de se importar com o meio a qual está inserida e se deleita dentro dos prazeres da leitura no mundo da imaginação e onde tudo é possível e todos os problemas são resolvidos.

Assim diz Vygotsky (1984):

No jogo de faz-de-conta, a criança passa a dirigir seu comportamento pelo mundo imaginário, isto é, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias. Assim, do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo de faz-de-conta pode ser considerado um meio para desenvolver o pensamento abstrato (VYGOTSKY, 1984, p. 117).

A influência dos contos, histórias e fábulas para uma criança é encantadora, pois a envolve com outros acontecimentos, ações que, apesar de não ser dela, podem levar o

contexto para a vida das mesmas. Conceitos que podem ser integrados de forma positiva e influenciá-las, pois o faz de conta, desperta sonhos, realidades e cria sempre novos conceitos, até então, a maioria das crianças se incorporam a algum personagem que a fez desejar ser o próprio personagem. E é nesse sentido que o programa BALE exerce o seu papel mediador, isso porque a: “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Então o BALE realiza essa mediação de forma lúdica e prazerosa. Quem nunca viu uma criança dizendo que era um certo personagem? As mediações no BALE servem como uma ponte entre as histórias apresentadas nos livros e a realidade em que a criança está inserida.

Tais mediações são adaptadas para o público infantil, o BALE trabalha para deixar a contação de histórias a mais atrativa possível, a fim de descontrair e prendermos a atenção do público alvo.

Segundo Silva (2011):

Retomando as diferentes perspectivas teóricas e práticas, podemos reconhecer que a mediação nos contextos escolares pode concretizar essa acção múltipla numa perspectiva preventiva, mesmo criativa, de promoção do sucesso escolar (SILVA, 2011, p. 254).

Nessa perspectiva, acredita-se que, através do trabalho desenvolvido pelo BALE os estudantes encontram o estímulo necessário para desenvolver seu imaginário, bem como, encontram formas de aperfeiçoar sua vivência no ambiente social, seja escolar, familiar e na sociedade como um todo.

Formas modernas e tradicionais são mescladas e utilizadas para atingir os estímulos, sensações e percepções do público. São despertados os estímulos da plateia através da criação do cenário, produção de indumentárias, caracterização dos personagens e principalmente a escolha da obra, visto que, para cada apresentação a obra deve ser escolhida de acordo com a faixa etária do público.

Deseja-se que cada interlocutor sinta o gosto de estar presente, porém, mais que isso, sintam-se parte do espetáculo ao mesmo tempo que interage ainda que, de forma intangível.

Conjuga-se o estímulo e a sensação para impulsionar a percepção dos ouvintes, bem como, fazê-los transcender ao real. Visto que, uma história bem contada tem o poder de transportar o ouvinte para um mundo próprio, o mundo de suas ideias. Nesse espaço,

podemos ser autores de nossas próprias histórias e encontrar formas para incorporar as mesmas as nossas vivências.

Dialogando com Corso e Corso (2006) acerca das heranças:

Entre as heranças simbólicas que passam de pai para filhos, certamente, é de inestimável valor a importância dada à ficção no contexto de uma família. Afinal, uma vida se faz de história - a que vivemos, as que contamos e as que nos contam (CORSO; CORSO, 2006, p. 23).

Tendo por base as ideias do autor, percebe-se que, as heranças simbolizam um valor relevante no tocante a família. As histórias contadas encantam o leitor e proporcionam uma boa herança cultural, seja pelo fato de que estas estão em contato direto com os vários meios de comunicação de massa, seja pela maneira de como a aprendizagem acontece.

A mediação do BALE está focada em deixar um dia comum na escola em um dia especial, nosso foco está em proporcionar e externar as emoções que estavam adormecidas em seu íntimo, proporcionando um resgate de suas emoções. A importância da contação de história e sua dramatização por forma do teatro está na busca de encantar, trazer uma atmosfera de sonhos e fantasias em que, para uma simples criança de escola pública, pode acreditar que se pode fazer coisas incríveis, como no mundo de faz de conta.

A importância desse trabalho é quebrar barreiras entre o livro e a criança, mostrando que, os livros abrem caminhos para a formação de leitores, onde os benefícios para as crianças são vastos, pois elas usam sua imaginação, se tornam mais criativas, incrementam seus vocabulários, melhoram a escrita e a comunicação, simplificam a compreensão das coisas, aumentam seus conhecimentos e criam senso crítico.

A busca por novos leitores é incansável, pois o número de leitores no Brasil entre 2011 a 2015, de acordo com a pesquisa realizada pelo IBOPE (2015) aponta que, apenas 56% da população é leitora. Isso significa que, precisamos formar mais leitores no Brasil e as crianças são o foco principal para realizarmos esse trabalho de mediação leitora.

Podemos destacar a importância da leitura em nossa sociedade, uma vez que, a mesma se configura como um processo dinâmico e dialético, despertando o imaginário da criança. Ler para contar, contar para ler, uma forma de incentivo e ao mesmo tempo, formação social e humana.

A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA BALE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III DO CURSO DE PEDAGOGIA

A disciplina de Estágio Supervisionado se constitui num componente curricular de cunho teórico-prático. Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia do Departamento de Educação, do *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mantém três estágios em funcionamento, sendo o primeiro reservado à Educação Infantil, o segundo ao Ensino Fundamental e o terceiro voltado para experiências tanto em espaços escolares (tais como a gestão), como nos não escolares (Pedagogia Hospitalar, Social, do trânsito, etc). De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP, 2013), o Estágio Supervisionado é compreendido:

[...] enquanto atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*, não se limita a aplicação de técnicas aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. O fundamental é aprender e mobilizar os diversos saberes, sobretudo, os próprios da Ciência da Educação, para assim, enfrentar os desafios, pesquisar, ensinar e aprender, constituindo-se assim num processo de mobilização e investigação na ação (PPCP, 2012, p. 67).

É importante também complementar que de acordo com Lima (2012), estudiosa na área, que o estágio supervisionado reúne três aprendizagens. A primeira de que “a hora da prática é também a hora da teoria” (LIMA, 2012, p. 24), ou seja, o estágio é também a instância para se manter em pauta a esfera do “saber”. Nesse sentido, entendemos que cabe ao professor do Estágio realizar a ligadura da experiência ocorrida no *locus* da prática, com os conhecimentos e saberes vivenciados no processo do curso. Essa terá de ser produzida por meio da reflexão, que iluminará tanto o espaço da teoria, como o das vivências dos alunos estagiários.

A segunda aprendizagem é a de que a hora da prática é uma oportunidade para a *práxis* docente (LIMA, 2012). O que não significa o mesmo que a aprendizagem mencionada anteriormente, já que a *práxis* está impregnada do componente “reflexão como e na ação”, e que não é tão somente descortinada em seu princípio dialético, mas no que tange à dimensão do “fazer, agir”, sendo imprescindível a interação entre a teoria e a prática.

A terceira aprendizagem dimensiona o estágio como “pesquisa”, ou seja, o ato de pesquisar seria uma das competências a serem desenvolvidas e consideradas como parte da

identidade do pedagogo, ou conforme afirma Lima (2012, p. 31.): “[..] é por excelência, um espaço de reflexão sobre a carreira docente”.

De nosso ponto de vista, entendemos ser o Estágio Supervisionado a instância para a realização de experiências vivas, em que o pedagogo teria de balizar as teorias de seu percurso formativo com diferentes práticas pedagógicas, que revelassem novos formatos e linguagens. O que significa que precisaria de superar as barreiras das práticas tradicionais, que enclausuram a didática, ao mesmo tempo em que, ousaria construir novos arranjos na esfera do ensino. Nesse sentido é que o programa BALE ao se integrar à experiência do Estágio Supervisionado III se constituiu numa ação educativa mediadora sendo utilizado como mote para a apropriação e a construção conhecimento nessa esfera do ensino, além de promover a integração entre as três aprendizagens assinaladas por Lima (2012).

Dessa forma, descreveremos a seguir as etapas do trabalho realizado, de forma que possamos mensurar a repercussão do programa, quando integrado à dimensão do ensino-aprendizagem.

A experiência propriamente dita

Narra a professora PES que foi no semestre de 2017.1 que a disciplina de Estágio Supervisionado III se desenvolveu. Nesse ínterim, a professora elegeu o campo da “Educação para a Cidadania no Trânsito” como *locus* educativo, isso por duas razões, a primeira em circunstância da experiência da professora orientadora que já trabalhara por 6 (seis) anos como pedagoga nesse espaço não escolar. Em segundo lugar, porque a educação para o trânsito é ainda um setor a ser desvendado e desbravado pelos cursos de Pedagogia em geral. Assim, a docente também justifica a necessidade de estudos nessa área, em razão de que:

Art.74 A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do sistema nacional de trânsito.

Art.76 A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas do 1º, 2º e 3º grau por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do sistema nacional de trânsito e de educação, da união, dos estados, do distrito federal e dos municípios nas respectivas áreas de atuação (BRASIL, 1997).

Logo, PES reconhece que a educação para o trânsito é uma necessidade premente, visto que no Brasil hoje cerca de 47 mil pessoas por ano vêm a óbito (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018), se constitui numa orientação legal para que seu ensino seja ministrado.

Dessa maneira, narra PES que o estágio foi iniciado com discussões sobre a temática, buscando-se realizar vários passos didáticos para a culminação do objetivo de perceber a importância do papel do pedagogo diante da educação de crianças e adultos, na transformação de atitudes e comportamentos no trânsito. Nesse sentido, realizaram-se várias atividades programadas, e que se constituíram em pré-requisito da disciplina de Estágio Supervisionado III, relativas à regência e a um projeto de intervenção. Foi apresentado exatamente o planejamento do projeto intervencionista, em que identificamos o BALE utilizado como ferramenta de mediação, em que foram cumpridos o seguinte passo a passo:

1. Mobilização dos alunos para a produção de texto literário voltado para o público infanto-juvenil (com a participação da professora supervisora²);
2. Aprovação no grupo de estagiários do texto escrito;
3. Mobilização de recursos para a gravação em estúdio da peça eleita;
4. Organização do cenário a partir de materiais de artes;
5. Contato com espaços em que a peça seria apresentada;
6. Divulgação do projeto em blogs e rádio;
7. Apresentação da peça *As princesas dos contos de fada no trânsito brasileiro*. (ver apêndice desse documento).

De acordo com PES, cada uma dessas etapas exigiu grande empenho do grupo de estagiários, pois eram novas as experiências. A peça, por exemplo possuía algumas pitadas de humor e a inclusão do clipe musical “Pare, olhe e siga as regras de segurança”, sendo essas duas características as que prendiam a atenção dos espectadores em todos os espaços em que o teatro fora apresentado.

A mobilização dos alunos estagiários foi segundo a professora, grande. Tiveram que se organizar em direção ao levantamento de recursos para que se conseguisse fazer a gravação em áudio da peça num estúdio profissional, assim como realizar o contato com os espaços onde a peça seria apresentada. O Centro Educacional de Condutores do Alto Oeste Potiguar (CECAP) colaborou com parte dos custos da gravação, a outra foi patrocinada por um estúdio local da cidade campo de estágio, denominado “Studio Jotinha”. A ida até o estúdio no centro da cidade de Pau dos Ferros, no interior do Rio Grande do Norte/RN, foi um dia que gerou

² Em apêndice o texto literário produzido: “AS PRINCESAS DOS CONTOS DE FADA NO TRÂNSITO BRASILEIRO”.

muitas expectativas: “[...] a maior parte dos alunos jamais estivera em um, ou menos ainda, participado de uma atividade dessa natureza” (PES, 2017).

Após vários contatos, a professora nos revela que foram fechados os seguintes locais para a realização do projeto intervencionista e apresentação da peça do BALE em questão: Supermercado Queiros, Escola de Educação Básica, Semana Universitária do CAMEAM, Atividade de desfecho do Estágio Supervisionado. Sabendo da atividade, a diretora do Grupo de Educação para o Trânsito (GETRAN) na Secretaria Municipal de Segurança Pública, Defesa Civil, Mobilidade Social e Trânsito (SESEM) de Mossoró/RN, onde parte do estágio foi realizado, fez o convite para que o grupo ministrasse uma palestra a todos como parte da abertura da Semana Nacional de Trânsito (de 18 a 25 de setembro), e que também fosse a peça exibida. Assim, em cada um desses lugares, o BALE se apresentou. Importante mencionar que, no grupo de estágio havia já alunos que compunham o BALE em pelo menos duas edições, os demais alunos participaram da peça ativamente como personagens (sob orientação dos baleanos) e outros ficaram responsáveis pelo cenário e apoio na exibição.

A ida a um programa de rádio local, denominada Obelisco, também foi uma estratégia de divulgação, segundo PES. Na ocasião foram discutidas as questões relativas a problemática da educação no trânsito, em que se mencionou a importância da literatura e do teatro em atividades integradoras com a esfera do ensino.

Por fim, PES nos informa que foi por intermédio do BALE que muitas competências foram desenvolvidas, desde a autonomia, à responsabilidade diante dos compromissos assumidos com os espaços em que o estágio se desenvolveu, além da socialização entre as alunas do curso de Pedagogia, diante da necessidade da criação de cenários e roupas para a peça do BALE. E arremata:

Sem dúvidas a contação de histórias é uma instância formativa e formadora. Formativa do ponto de vista que se constitui numa ferramenta da formação enquanto parte do desenvolvimento profissional dos graduandos. E formadora, pois pude perceber o amadurecimento das estagiárias diante de cada uma das instâncias do planejamento que o BALE exigiu (PES, 2017).

Assim, identificamos ainda ser a interdisciplinaridade interlaçada à mediação, como um dos eixos metodológicos na realização do Estágio Supervisionado, sendo o BALE uma das principais ferramentas nesse sentido, já que sua função transcende a palavra escrita, pois corrobora na reinvenção da construção dos significados que cada obra literária apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação é antes de mais nada uma atitude que terá o professor de assumir em direção ao compromisso do ensino-aprendizagem de seus alunos, de forma que o conhecimento possa se transformar em saber e gerar cada vez mais, novas e novas oportunidades e experiências educativas. Nesse sentido, o BALE é uma das estratégias que corroboram na formação desse comportamento mediador, já que possibilita uma visão dinamizadora das práticas docentes. Especialmente porque a leitura crítica e sensível, constrói possibilidades dialógicas entre os diferentes saberes, não priorizando um, em detrimento dos demais.

O estágio supervisionado é também o *locus* propício para que a mediação se forje como prática docente, em que programas como o BALE se consolidam como parte da formação profissional dos alunos. O BALE como instância formativa, mais do que estimula o gosto pela leitura, mais do que forja leitores, propicia a mediação da pessoa consigo e com a leitura de mundo, hierarquizando a docência na realidade objetiva de seu *fazer*. E diante de temáticas como o trânsito, permite ao futuro professor que, consiga realizar a transposição dos conteúdos comuns, para outras e diferentes áreas da vida. Assim, o trânsito deixa de ser um “[...] um fenômeno essencialmente social [...]” (ROZESTRATEN, 2004, p. 23), mas passa a ser uma parte que se desprende da vida. Foi nesse sentido que, as estagiárias perceberam que estamos o tempo todo em trânsito, que transitar é um direito, é um estado de manifestação nos diferentes espaços, quer sejam públicos ou privados, e que está para bem além da visão do trânsito enquanto tráfego de carros e pessoas. É isso o que faz a leitura, o que faz o BALE, traz a vida para dentro da vida.

REFERÊNCIAS

- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DIANA, Liechtenstein Corso; CORSO, Mário. **Fadas no Divã: Psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Fórum Segurança no Trânsito**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2017/05/1888812-transito-no-brasil-mata-47-mil-por-ano-e-deixa-400-mil-com-alguma-sequela.shtml>. Acesso em 27 de abril. 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1981.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: brasiliense, 2007.

- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antonio et. Al. **Piaget e Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2002. p. 51-81.
- ROZESTRATEN, Reinier Johannes Antonius. Educação para o trânsito é necessária? Ensino transversal de trânsito. In: _____. **Psicopedagogia do trânsito**: princípios psicopedagógicos da educação transversal para professores do ensino fundamental. Campo Grande: UCDB, 2004.
- SILVA, Ana Maria e. Mediação e (em) educação: discursos e práticas. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 6, n. 12, p.249-265, jul/dez 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-faz-de-conta-segundo-vygotsky/123299#ixzz5Cfd3DrSr>. Acesso em: 14 abril. 2018.

ORIGINALIDADE E CRIATIVIDADE: AS LINHAS DO TEXTO DE LYGIA

BOJUNGA

Maria Lourena de Queiroz
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
lourenaqueiroz4@gmail.com

Profa. Ma. Iandra Fernandes Pereira Caldas
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
iandrafernandes@hotmail.com

RESUMO

A escritora Lygia Bojunga possibilitou um salto qualitativo na Literatura Infantil Brasileira. Dentre as inovações destacamos a sua escrita, que traz à tona uma diversificação impar do texto literário, de modo a ressignificar a escrita para crianças e o próprio fazer artístico para esse público. Nesse sentido, objetivamos, com esse trabalho, compreender algumas inovações em estilo e composição da escrita literária da autora Lygia Bojunga. Portanto, trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, por meio do estudo comparativo de algumas de suas obras. Para isso, tomamos como base teórica os estudos literários de Sandroni (2011) e Cunha (1983), que nos ajudaram a compreender em que pontos a escritora transcende os demais escritores de literatura infantil e que benefícios isso traz para o seu texto. Compreendemos, ao final desse estudo, que Lygia Bojunga coloca na escrita de suas obras uma série de pontos que são comuns em seus livros, como a linguagem coloquial, o uso de expressões típicas da autora, a história dentro da história, as palavras compostas, dentre outras coisas e esses aspectos não só a aproximam do leitor, como também o cativam.

Palavras-chave: Lygia Bojunga. Escrita. Estilo.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em Literatura Infantil Brasileira o primeiro nome que vem à mente da maioria das pessoas é, sem dúvida, Monteiro Lobato. Esse é lembrado e celebrado graças as suas inovações na escrita e pelo estilo próprio, abrigado, de tecer suas obras. No entanto, o período pós-Lobato é marcado por um marasmo literário, que só se perfaz no início da década de 1970. A partir daí temos uma torrente de novos autores e estilos. Dentre eles, destacamos a escritora Lygia Bojunga Nunes, que muitas vezes é lembrada e conhecida pela sua renovação artista no modo de escrever e conquistar os leitores.

Tomando por base essas premissas, temos como objetivo nesse trabalho percorrer o labirinto narrativo das obras de Lygia Bojunga, contemplando aspectos essenciais em suas obras, que são corriqueiros e tornam sua escrita peculiar. De forma mais clara, nosso intuito é compreender algumas inovações em estilo e composição da escrita literária trazidas pela

autora. Para tanto, nos deteremos em mais de um livro, pois consideramos que essas características fazem parte do conjunto da obra da autora.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa com abordagem qualitativa, já que visa como resultado dados subjetivos do objeto de estudo, tomando como ponto de partida e análise suas particularidades e experiências individuais. É do tipo bibliográfica, já que o ponto de partida do estudo e chegada aos resultados tem como base estrutural e fundamentação as contribuições teóricas de outros autores que já discorreram sobre o tema.

Quanto ao método e procedimento de análise, comparativo, podemos destacar que, segundo os autores Prodanov e Freitas (2013), este é “centrado em estudar semelhanças e diferenças, [...] realiza comparações com o objetivo de verificar semelhanças e explicar divergências, [...] permite analisar o dado concreto, deduzindo elementos constantes, abstratos ou gerais nele presentes” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 38). No intuito de nos aprofundarmos mais sobre estas questões, nos deteremos aos aspectos que caracterizam a escrita de Lygia Bojunga, voltando nosso olhar para pontos que são comuns em suas obras, como a linguagem coloquial, as palavras compostas, dentre outras coisas.

Como primeiro passo para o desenvolvimento da análise da escrita, fizemos uma revisão da literatura no que diz respeito a estrutura estética e estilística das suas narrativas infantis da autora. Realizamos pesquisas em textos teóricos e literários a fim de compreender a forma como a escritora organiza seu texto: a linguagem, a estrutura cronológica dos fatos, como as personagens principais agem, como se relacionam com o seu meio social, etc. No intuito de alcançar nossos objetivos previamente traçados, fizemos uso das contribuições de Sandroni (2011) e Cunha (1983).

Compreendemos, ao final desse estudo, que Lygia Bojunga traz, na escrita de suas obras, uma renovação e encorajamento literário que a muito tempo a literatura infantil ansiava. Uma série de pontos que são comuns em seus livros, como a linguagem coloquial, o uso de expressões típicas da autora, a história dentro da história e as palavras compostas são aspectos que não só a aproximam do leitor como também o cativam e tornam o livro infantil parte do dele e de sua realidade.

AS LINHAS DO TEXTO DE LYGIA BOJUNGA

Alguns dos personagens de Lygia Bojunga tem o hábito de escrever, como é o caso de Raquel, de *A bolsa Amarela* (2007), que escreve cartas e histórias; Angélica, personagem do livro homônimo, *Angélica* (2004), que escreve uma peça; ou ainda Vítor, do livro *O Sofá*

Estampado (2015), que escreve cartas de amor. Isto nos leva a imaginar que este hábito não é uma característica colocada em seus personagens de forma irrisória, mas com um ponto que aproxima a autora das suas personagens e também que, assim como ela, os personagens usam a escrita como forma de expressão de seus ideais e pensamentos. Sendo assim, é tanto uma forma de se sentir representada em suas obras, como também um fio, entre muitas linhas, que compõem o seu texto e suas personagens.

Dentre os muitos recursos explorados por Lygia Bojunga, alguns são muito comuns e aparecem por mais de uma vez em suas obras, como é o caso do recurso “história-dentro-da-história”. De acordo com Sandroni (2011) é uma técnica muito usada na literatura contemporânea, na qual a partir da história principal se desenvolvem outras histórias que agregam diversos fatores a narrativa primeira. A exemplo disso temos *Os Colegas* (2014), no qual a escritora introduz essa técnica desde as primeiras linhas do livro: “No PRINCÍPIO eram só dois. Tinham se encontrado pela primeira vez revirando a mesma lata de lixo” (BOJUNGA, 2014, p. 11). Logo em seguida ela procede, aos poucos, a apresentando dessas personagens, Virinha e Latinha (dois cachorros de rua) e introduz os demais que compõem a história.

Em *Angélica* (2004), antes de se conhecer a história da cegonha que tem o mesmo nome do livro, já somos apresentados a Porto, o porco inseguro de si mesmo, só depois é que encontramos Angélica, a jovem ave inconformada com a mentira de que a sua espécie é responsável por trazer os bebês ao mundo. Apesar do encontro das personagens, é só mais à frente que temos um capítulo contando toda a sua história que, posteriormente, é recontado de forma diferente, por meio de uma peça.

É em *A bolsa amarela* (2007) que Lygia Bojunga usa esse recurso com mais destreza e clareza, pois além de trazer várias outras histórias a partir da narrativa principal de Raquel, a autora ainda cria um capítulo específico para contar a história do Alfinete de Fraldas (encontrado pela menina na rua) e torna essa técnica ainda mais demarcada e singular na sua obra. Temos ainda, nessa obra, a história do galo Afonso (personagem de um romance escrito pela protagonista) que é, inicialmente, desenvolvida pela heroína e, com o passar do tempo, toma seu rumo sozinha e torna-se mais uma variante dessa técnica na obra da escritora. Temos também a história do Terrível (um galo de briga, primo de Afonso) e do Guarda-Chuva que vem a contribuir para a narrativa como um todo.

De acordo com Sandroni,

Essa estrutura comum traz em seu bojo muitas diferenças além das decorrentes da imaginação fértil da autora, capaz de criar histórias e personagens cheios de vida, graça e humor. A forma como os diversos fios que compõem a trama se entrecruzam é uma delas. [...] além dos capítulos que se apresentam cada um dos personagens, encontram-se outros modos específicos de abertura para as narrativas complementares (SANDRONI 2011, p. 74-75).

A técnica “história-dentro-da-história”, tão bem desenvolvida por Lygia Bojunga, tanto enriquece a sua produção, quanto mostra o quão a escritora por traz da obra é criativa, imaginativa e fantástica quando tece seus livros, assim como nos mostra o quanto um recurso comum pode ser sempre renovado e tornar-se reiteradamente original.

A escritora ainda “trabalha a narrativa em dois planos: o horizontal, em que se desenvolvem os fatos sequenciais vividos pelos diversos personagens, e o vertical, no qual a narrativa volta-se para os problemas interiores de cada um, característicos da infância” (SANDRONI, 2011, p. 74). Isso poderia ser apontado como algo problemático para um livro infantil, no entanto, a forma como é abordado e construído não deixa de alcançar o seu leitor que, de modo algum, se sente perdido na narrativa.

Cunha (1983) aponta o registro informal nas obras de Lygia Bojunga como aspecto de contraste com relação as outras obras da literatura infantil, pois isso não acontece só nos discursos dos seus personagens, mas também é uma característica do discurso do próprio narrador, de modo que “não encontraremos distinções, quanto ao grau de formalidade de discursos, entre as falas das personagens e as do narrador, que não pode ser identificado como criança ou como pessoa inculta” (CUNHA, 1983, p. 95). Esse recurso dá ao narrador proximidade e intimidade com o leitor, fazendo com que este se torne familiar ao texto e supere qualquer desentendimento ou confusão que a escrita possa mostrar.

Além desse recurso de aproximação com o leitor temos ainda a oralidade, que é um artifício muito explorado quando a escritora faz uso de “torneios linguísticos para traduzir expressões faciais ou gestos característicos da comunicação oral” (SANDRONI, 2011, p. 97). e possibilita que, por meio da escrita, traduza sentimentos e expressões indizíveis.

Dentre os muitos procedimentos linguísticos de aproximação da escrita com a oralidade e o registro informal usados pela autora, Sandroni (2011) e Cunha (1983) destacam a substituição do verbo “haver” por “ter”, a substituição do tempo verbal do futuro por frases compostas com verbos auxiliares, a substituição da primeira pessoa do plural por “a gente”, a supressão do verbo “estar”, na forma “está”, trocado por “tá”, a aglutinação da preposição

“para” e a sua combinação com o artigo defino que vem em seguida e a substituição da conjunção “como” por “que nem” ou “feito”, dentre outros.

O grau dos substantivos também é explorado de formas diversas e originais. São usados de forma irônica para nomear personagens, como é o caso de Canarinho, do livro *Angélica* (2004), um elefante que sente a velhice e a discriminação por ela trazida, o dono do nome na verdade não tem nada de frágil e pequeno como o nome e o pássaro sugerem, é um elefante enorme; e Ursíssimo Voz de Cristal, do livro *Os Colegas* (2014), que sugere pelo primeiro nome ser um urso forte e valente, mas o segundo nome já nos mostra que nada mais é do que um ursinho muito sensível.

O grau aumentativo é sempre colocado de forma especial, como enfatiza Cunha (1983), é substituído o grande, enorme, gigante por outras formas: “a vontade de crescer desatou a engordar, tive que sair correndo pra ninguém ver” (BOJUNGA, 2007, p. 07). Já o diminutivo, pouco usado pela autora, é explorado para reforçar determinadas características: “Pois eu acho que se a gente é pequenininho, ganha uma coisa pequenininha e pronto” (BOJUNGA, 2004, 126).

Seus personagens, como já destacado e como enfatiza Sandroni (2011), têm grande proximidade com palavra escrita, sempre recorrendo a cartas, bilhetes, comunicados, cartazes e até peças e histórias. Em *Os Colegas* (2014), quando Flor - uma cachorrinha de raça que fugiu de sua dona porque detestava os apetrechos que era obrigada a usar - elabora um plano para resgatar seus colegas, o faz em capítulos, lembrando a estrutura de uma narrativa. Em *O Sofá Estampado* (2015), Vitor, o tatu apaixonado, escreve várias cartas para Dalva, a gata angorá que passa seus dias sentada no sofá estampado assistindo a todos os programas de televisão, no intuito que ela compreenda seus sentimentos e que se comunique com ele. Em *Angélica* (2004) além de cartazes, a cegonha, com ajuda de Porto, escreve uma peça. Em *A bolsa amarela* (2007), Raquel escreve vários bilhetes para seus amigos imaginários e um romance.

Sandroni (2011) afirma que asteriscos explicativos em notas de rodapé e parênteses com comentários que enriquecem o texto aparecem com frequência nos livros de Bojunga: “* Angélica ainda não sabia que era namorada de Porto, mas ele já tinha certeza absoluta que era namorado dela.” (BOJUNGA, 2004, p. 45); “* É claro que ele apanhou o pacote com a intenção de devolver pra ela, mas acabou esquecendo, pois começou a se lembrar que Virinha e Latinha adoravam presunto.” (BOJUNGA, 2014, p. 104); “* Faz tempo que a Dalva come olhando pra tevê, mas às vezes ainda erra o prato e entorna uma coisinha ou outra.” (BOJUNGA, 2015, p. 18); “(coisa que mais faz cócega é querer desmanchar nó de nascença)”

(BOJUNGA, 2004, p. 10); “(Flor tinha arrumado um martelo emprestado, e já fazia tempo que eles vinham juntando pregos velhos)” (BOJUNGA, 2014, p. 33).

Algo que é ainda muito peculiar na escrita de Lygia é o uso de gírias que dão “uma vitalidade semântica à narrativa, marcando-lhe a oralidade cotidiana” (SANDRONI, 2011, p. 98): “- Puxa, mas que cinto bacana!” (BOJUNGA, 2004, p. 127); “É, essa ideia tá meio furada – disse Flor desanimando também.” (BOJUNGA, 2014, p. 53); “Essa irmã que eu tô falando é bonita pra burro, você precisa ver.” (BOJUNGA, 2007, p. 13); “Ah, não, brinca, Vó!” (BOJUNGA, 2015, p. 71).

Podemos observar também o uso de expressões típicas da autora, “como a utilização da partícula intensiva *meio* (que), ou o *que* reduplicado sem cerimônias estilísticas da norma culta” (SANDRONI, 2011, p. 99, *grifos do autor*): “- Ei, Afonso! - Ele meio que acordou.” (BOJUNGA, 2007, p. 41); “será que dava pra escutar o que que o repórter estava perguntando pra ela?”. (BOJUNGA, 2015, p. 109).

Há também, o uso de neologismos, de modo a criar e dar novos sentidos as palavras: “Achei que era melhor trazer ele de volta pra você desnascer” (BOJUNGA, 2004, p. 98); “Expliquei que vivia muito cansado de ter que mandar e desmandar nelas todas noite e dia.” (BOJUNGA, 2007, p. 35); “- O que não dá pé é deixar de ajudar um amigo.” (BOJUNGA, 2014, p. 92); “Ele tomou até um susto: tinha vindo embora sem nunca ter visto o mar. Desconversou. Contou mais um pouco de coisa” (BOJUNGA, 2015, p. 205).

Não poderíamos deixar de mencionar as palavras compostas que, segundo Sandroni (2011), são claramente inspiradas em Monteiro Lobato e dão um ar diferenciado ao texto: “você vai ser um tomador-de-conta-de-galinha como o seu pai era, como o seu avô era, como o seu bisavô era, como o seu tataravô era” (BOJUNGA, 2007, p. 36); “Mas deixou um pé no ar. Com jeito de entra-não-entra.” (BOJUNGA, 2007, p. 40); “a Dona-da-casa fez uma cortina branca, fininha e toda franzida” (BOJUNGA, 2015, p. 10); “Cavou tão fundo, que foi dar no tempo que ele era tatu-criança.” (BOJUNGA, 2015, p. 32).

Isso tudo agrega-se ao que Sandroni (2011) vem chamar de concretizações das metáforas, que é o modo como a escritora dá soluções linguísticas as suas metáforas, ou, de modo mais claro, a forma como ela consegue transpor os limites entre o real-fantasia-imaginário-escrito e trazer, aos nossos olhos, metáforas tão contundentes, legítimas, quase que palpáveis, como é o caso do botão de Angélica, do nó do rabo de Porto, da bolsa de Raquel, do bolso xadrez de Cara-de-Pau, do sofá de Dalva e dos túneis que Vitor cava. Lygia Bojunga “adentra o mais profundo significado das coisas e apresenta-as de forma metafórica, possibilitando a reflexão e o entretenimento em perfeito equilíbrio” (SANDRONI, 2011, p.

89), de modo que o real e a fantasia se misturam e se unem, formando um só mundo, onde tudo é possível.

Essas são só algumas das muitas inovações literárias na escrita de Lygia Bojunga. Seu texto é rico em conteúdo, personagens, história e na própria invenção do ato de escrever, como demonstram algumas das suas personagens, que adentram o mundo da escrita de forma espontânea e, estando dentro dele, reinventam o fazer artístico, assim como a própria autora.

Em síntese, vimos, ao longo deste trabalho, que todos esses aspectos que compõem o estilo literário da autora, podem, quando vistos superficialmente, ser considerados como pontos que desfavorecem seu texto, porém, quando analisados de forma mais profunda percebemos que de nenhuma forma desfavorecem a escrita de Lygia Bojunga, pelo contrário, essas características só demonstram a sua originalidade e criatividade na exploração dos diversos recursos e variantes da nossa língua, bem como a capacidade de criar, recriar e reinventar o universo escrito, longe de empobrecer o seu texto, suas artimanhas só lhe dão mais literalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lygia Bojunga não se tornou ímpar somente por escrever e tratar das mudanças sociais, defender os direitos e desejos da criança e tratar, de forma simples e singela, de temas que lhe são negados, mas também por dar cor, vida, brilho e alegria a Literatura Infantil Brasileira em um período de definhamento, incertezas e escuridão. Ela trouxe, além de temas contemporâneos e uma visão nova sobre a Literatura Infantil, um estilo extraordinariamente notável que rompe não só com as normas da Língua Portuguesa, mas com os padrões em que enquadravam a Literatura Infantil.

Percebemos, ao final desse estudo, que Lygia Bojunga traz, na escrita de suas obras, uma renovação e encorajamento literário, que a muito tempo a Literatura Infantil ansiava. Ela rompe com muitos dos padrões estéticos na escrita literária para criança e traz uma série de novos pontos, que vão se tornando comuns em todos os seus livros, e não só a aproximam do seu público como também o cativam e tornam o livro infantil parte do leitor e de sua realidade.

O texto deixa de obedecer e estar de acordo com o mundo adulto e passa a estar mais próximo e contextualizado com o mundo infantil, mostrando que para escrever é muito mais importante que suas obras tenham significado para os seus leitores do que cumpram normas e regras que ainda não foram abstraídas e internalizadas completamente pelo seu público.

Portanto, a função do seu texto é, antes de tudo, entreter e divertir e não ensinar gramática ou a forma “certa” de se escrever qualquer coisa, até mesmo literatura.

REFERÊNCIAS

- BOJUNGA, L. **Angélica**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.
- _____. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.
- _____. **Os colegas**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014.
- _____. **O Sofá Estampado**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2015.
- CUNHA, M. A. A. A Inovação Lingüística em Lygia Bojunga Nunes. **Revista de Estudos de Língua Portuguesa**, Belo Horizonte, v. I, p. 94-106, 1983.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos etécnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga: As renações renovadas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

REFLEXÃO SOBRE ENSINO POÉTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Manoel Guilherme de Freitas
Universidade do Estado Rio Grande Norte, PPGL
mguilhermedefreitas@hotmail.com

Maura Fábila de Freitas Alves
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
mauraalves@hotmail.com

Francisca Rosângela Freitas Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
rosymel-10@hotmail.com

Francisco Canindé Carolino Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
calorino@bol.com.br

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre o gênero textual poema na educação básica, notadamente, na cidade de Pau dos Ferros-RN, a partir da experiência desenvolvida no Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Para tanto, referenciamos Lajolo (1990), Hélber (2007), Goldstein (2001), Eagleton (2003), dentre tantos outros teóricos, que ajudaram na compreensão do fenômeno educativo não só poético, porém, também, linguístico nas salas de aula. Assim sendo, foi possível compreender que o gênero poema, enquanto materialidade linguística, ainda assim é pouco utilizado nas escolas *in loco* da pesquisa. Dessa forma, há muitos discursos proferidos em relação à literatura vigente, contudo estão ausentes das salas de aula, embora que nos questionários aplicados aos professores, eles tenham afirmados usar como prática enunciativa da linguagem, atendendo assim aos anseios dos sujeitos aprendizes no processo ensino-aprendizagem de educação básica de Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Ensino. Poema. Literatura. Gênero. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

A literatura é uma arte, a da palavra, que se materializa no leitor, sendo que este é sócio e historicamente marcado pelas marcas linguísticas, bem como pelo discurso do seu tempo. Assim, há uma relação intrínseca/direta entre a obra e o público, já que um não sobrevive sem, necessariamente, o outro, numa troca constante, dialética, social. Nesse sentido, o texto material não deve ser lido fora de um contexto real, de uma situação de enunciação concreta, ou seja, viva dos sujeitos.

De outro modo, o texto literário é plural, intersubjetivo, plurissignificativo, isto é, está voltado para o despertar das emoções, das sensibilidades por parte dos leitores. Logo, tem

sido ideal para se trabalhar na sala de aula. Assim sendo, a poesia deverá ser uma oportunidade ímpar para que o professor trabalhe prazerosamente nas salas de aula, haja vista ser uma linguagem diferenciada, já que trata de sentidos plurais e subjetivos, necessitando, apenas, que o professor seja competente na consecução dos objetivos pretendidos.

Assim, pelas especificidades inerentes, não é possível trabalhar como se fosse uma notícia, pelo leque de possibilidades subjetivas, discursivas, interativas, desde que se saiba utilizar em situações reais, em que os alunos possam vivenciar leituras, análise crítica, produções.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 Literatura e a educação básica

A literatura tem papel fundamental na formação do leitor, pois esta poderá despertar o prazer, a descoberta, a partir de um mundo imaginário, utópico. Assim, é uma linguagem especial, requerendo, pois, por parte do leitor o uso de estratégias textuais/discursivas diversificadas, isso devido ao apelo dos recursos poéticos, a saber: as rimas, o ritmo, a metrificacão, os aspectos formais.

Dessa forma, a leitura tanto poderá ser realizada por prazer, ou simplesmente, ser sistematizada para fins didáticos. Nesse sentido, concordamos com o ponto de vista dos PCNs (2001, p. 37) quando este chega a afirmar que:

A questão do ensino de literatura ou de leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc.

Conforme o documento oficial supracitado, o texto poético não pode ser utilizado para fazer metalinguagem ou outro fim que não seja o literário, pois é uma linguagem que exige as estratégias de leituras voltadas à materialização, enquanto prazer e, jamais, como hábito controlado, bitolado, ou seja, de higiene pelo professor, perdendo a essência do que venha a ser texto literário.

Para tal, a figura do professor deverá ser condicionante para que o contato com esse universo textual não seja constrangedor e nem monótono. Assim sendo, deverá fazer com que as leituras sejam significativas e contextualizadas, de maneira que os alunos troquem as suas experiências, bem como discutam sobre seus textos, permutem-os, apresentem-os.

Neste âmbito, a poesia poderá ser fonte de leitura, de compreensão e de interpretação textuais, pois quem não se lembra de um poema interessante? Ou mesmo de um conto, de uma fábula a narrar? Além de um soneto? Enfim, os “eus” perpassam o imaginário coletivo das pessoas e vão para toda a vida num continuo cotidiano de cada um.

Nesse olhar sobre essa linguagem, concordamos com Calvino (apud CADEMARTORI, 2009, p. 51) quando ele afirma que “a literatura se vem impregnando da antiga ambição de representar a multiplicidade de relações, em ato e potencialidade”. Isto é, a literatura alimenta dessa multiplicidade e tenta representá-la em um ato concreto, já que não é literal nem pretende ser, daí sê-la diferenciada através de suas emoções, de percepções e sentimentos.

Assim sendo, a literatura é de natureza polissêmica e ela permite o leitor prazer, decerto viajar, sonhar, navegar “por mares nunca de antes navegados” (CAMÕES, 1980, p. 75), através de sua beleza estética, bem como composição, além da formação de vários sentidos e discursos, podendo ser construída mediante o contato assíduo com a sua literaridade. Sobre a sua abrangência, Cademartori (2009, p. 53) menciona que:

O texto literário combina elementos das culturas mais diversas e estabelece entre elas diálogos capazes de romper com a programação [...], que por acaso tenhamos, para perceber sempre o mesmo. Assim, um efeito possível das variadas formas de troca simbólicas na cultura é a percepção pelo sujeito de que seu mundo não é único, e que o outro - o diferente dele o não é objeto, mas também sujeito.

Dessa maneira, tais especificidades encontram na literatura espaço para interação, diálogo, troca de experiências consoante às variadas formas de composição estética e estilística, permitindo assim, trocas simbólicas, de forma que as distâncias podem ser rompidas e a interlocução entre os indivíduos serem estabelecidas.

Para tanto, faz o uso tanto de recursos poéticos quanto de estéticos, além dos sentidos da linguagem: a conotação, que é a linguagem figurada, sugestiva, interpretativa e a denotação que é a linguagem real, direta, objetiva, sendo que esta última pode aparecer em outros gêneros textuais como: o artigo de opinião, texto informativo, propaganda, a redação escolar, dentre tantos outros.

Por outro lado, a literatura poética permite, também, o acesso a uma linguagem simples, do cotidiano das pessoas, sendo-a acessível a esse perfil de leitor. Ainda assim, não significa dizer que seja inferior a outros textos congêneres, tanto pela sua dimensão literária quanto estética, haja vista poder aproximar, cada vez mais, os leitores de sua representação social através das significações possíveis. Acerca do contato com o texto poético (poema), Micheletti (2006, p. 16) discorre:

Um poema nos leva a entrar em contato com uma outra experiência, reconstruí-la e reconstruímo-nos. E construir-se significa, sobretudo, inscrever-se na experiência, no real. Uma leitura profunda conduz a uma espécie de inversão no universo das palavras e, quando o leitor volta à tona, se encontra numa terceira margem. Nele ele pode rever-se ampliando seu conhecimento de si e do mundo.

Portanto, o poema dá condições para que o conhecimento, às vezes, transponha o real na busca de uma nova realidade para os amantes literários, afinal, é uma experiência da palavra inesgotável que o homem passa a compreender e a entender as relações não só individuais, mas principalmente, materiais e simbólicas, que medeiam à existência em seu *habitat* social.

Isto faz com que os textos como: *Navio negreiro*, *Vozes d'África*, de Castro Alves, *Não há vagas*, de Ferreira Gullar, *O bicho*, de Manuel Bandeira, dentre outros sirvam para denunciar a desigualdade social do nosso tempo, seja em forma de documentário social de uma região ou de um país através do registro histórico de tais mazelas. Neste *lócus*, os poetas apoderaram-se das palavras para fins específicos e práticos, de forma que a realidade e a ficção compartilhem do mesmo propósito.

Ainda assim, o gênero poema não pretende ser verdade, por que se o fosse, não seria literatura, também, não empeceria de ser ficção, quanto menos de representar a realidade de maneira fictícia, haja vista que os personagens dele estão sempre presentes em algum lugar, já que este se utiliza do alimento do cotidiano para expressar as emoções dos sujeitos. Sobre literatura, os PCNs (2001, p. 37) reforçam que:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta, ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais.

Dessa forma, quando se trata de sentidos novos na literatura, é essencial saber que eles podem ser construídos, haja vista que os textos não limitam, apenas, à análise composicional de seus versos, nem tão pouco do conteúdo social deles, já que tais textos devem ser estudados em relação aos aspectos propriamente literários da forma e do conteúdo. Eis que se têm as figuras de linguagem, intencionalidade, além dos subgêneros: comédia, tragédia, farsa, auto, ode, vilancete, haicai, tragicomédia, soneto, poema.

Assim sendo, a diversidade de subgêneros, talvez, explique o porquê do fascínio por parte do leitor através das especificidades poéticas, isto é, o humor, a verossimilhança. Assim a dimensão desta linguagem é ampla, sendo possível falar em literaturas no plural, pelo fato de aproximar, cada vez mais, o público leitor deste universo textual. Conforme aponta Gullar (*apud* LOPES *et al* 2004, p. 425) através do trecho de: *Não há vagas*:

O preço do feijão
não cabe no poema.

O preço do arroz
não cabe no poema
Não cabem no poema o gás
a luz e telefone
a sonegação
do leite
de carne

(...)

Consoante à passagem transcrita, a literatura tenta aproximar o leitor de sua realidade social. Para tanto, faz uso de temas ligados ao cotidiano das pessoas para atingir os seus objetivos. Assim sendo, um texto dessa natureza deve ser explorado na sala de aula pelo professor, não só pelo fato de ser do cotidiano dos alunos, mas fundamentalmente, por contribuir criticamente para a formação política e social dos discentes, bem como facilitará, também, a interação dos mesmos, via às discussões, a troca de experiências, dos relatos, de forma que possam entender e/ou intervir na sociedade da qual fazem parte.

Dessa forma, o professor deve aproveitar esse discurso presente no texto para aproximar os alunos da realidade social, através de temas polêmicos, facilitando assim a construção do processo de ensino-aprendizagem crítico dos discentes. Neste sentido, percebe-se que a linguagem é diferenciada, pois os leitores não têm a obrigação de decodificar significantes impressos, mas principalmente de construir sentido, tanto em relação ao dito quanto ao não dito, além de tentar explicação para os problemas existenciais da humanidade

como no texto em estudo, através do enfoque social dado pelo poeta maranhense Ferreira Gullar.

Para tanto, faz uso de uma linguagem comum feita através de versos curtos e tendo na sua organização um ritmo próprio, marcado, linearmente, por nomes e determinantes linguísticos, o que nos leva a perceber a sequência do pensamento do poeta, afinal, ajuda na construção do “eu lírico”, transmitido de maneira clara, objetiva e sintética. Sobre a linguagem poética e suas formas, Tavares (*apud* LÍNGUA PORTUGUESA, 2010, p. 56) menciona acerca da poesia:

Escrever poesia é viver se balançando num pêndulo entre a técnica e a espontaneidade, escrever prosa também, mas as técnicas que se usam na poesia são mais visíveis, principalmente a rima e a métrica. Esta já serviu até como pedra de toque para distinguir se um texto era prosa ou poesia.

Do exposto textualmente, pode-se notar que o gênero poesia é especial, pois dá ao poeta opção de escolha na produção entre o estilo debochado (espontâneo) e o formal (clássico), principalmente pelas técnicas que utiliza, sendo-as condicionantes a sua composição poética. No caso de: *Não há vagas*, o texto não possui rimas, apesar de possuir um ritmo condensado, reforçado por expressões nominais (substantivos, adjetivos), que o garante ser um dos grandes poemas modernistas mais expressivos.

Dito de outra maneira, não há uma única maneira de compor, de obter o ritmo do poema, mas alguns dependendo da época e do estilo de cada poeta. Portanto, pode-se afirmar que a composição do texto poético oscila entre o estilo clássico e moderno de compor, ou seja, é clássico o soneto, haicai, vilancete, ou simplesmente, moderno, o texto citado do poeta maranhense Ferreira Gullar, embora cada um tenha a sua especificidade.

Portanto, nos textos poéticos modernos, os versos não precisam ser metrificadas, já que podem possuir rimas ou não. Nesse sentido, recai sobre a figura do professor a necessidade do domínio técnico – científico, sendo este capaz de distingui-lo e aplicar este conhecimento nas aulas de Língua Materna. Logo, este poderá facilitar a interação de sala de aula, dependendo das particularidades. Para tanto, o trabalho é essencial na condução do processo ensino-aprendizagem, portanto atuando como mediador na interlocução dos sujeitos. Concordamos com Goldstein (2005, p. 6) quando este afirma que:

Cabe ao leitor ler, reler, analisar e interpretar. Ao analisar, é mais simples começar pelos aspectos mais palpáveis do poema. Aqueles que saltam olhos -

ou aos ouvidos. A seguir, é preciso estabelecer relações entre os diversos aspectos do texto para tentar interpretá-lo.

Segundo a autora, a leitura começa com o palpável do texto, passando pela sua impressão gráfica, chegando a estabelecer relações com os diversos aspectos do texto poético, seja micro ou macro, de forma que os alunos possam obter o sentido desejado (interpretação). Essa concepção de trabalho como texto poético, urge, que se transforme a pedagogia tradicional de uso do texto poético como pretexto de ensinar gramática em estudo diferenciado, sendo-o capaz de o aluno apropriar-se do conhecimento racional, objetivo e crítico, ajudando assim, na formação dos alunos-leitores.

3 RESULTADOS

O texto poético poesia deve estar presente no ensino, principalmente o lírico por ser subjetivo, reflexivo, já que é possível compreendê-lo, a partir de sua significação e de (re)significação através dos sentidos a serem construídos. Porém, devem ser interessantes para os alunos, ou seja, de alguma maneira, despertem no leitor a curiosidade, a irreverência, possibilitando, afinal, a leitura de sua realidade.

Nesse sentido, acreditamos ser essencial na formação do leitor, razão pela qual se for explorada, adequadamente, nas aulas poderá ajudá-los em relação a este conhecimento, pois tornará os discentes capazes de abstrair, inferir, deduzir, comparar, supor, pressupor, ou seja, sair do nível literal do texto impresso, para atingir novos sentidos através das impressões, das sugestões, das alegorias das figurações, isto é, do universo não literal do texto. Dessa forma, concordamos com Hélder (2007, p. 23), quando afirma:

A função social da poesia, é bom lembrar, não importa, não é incomensurável dentre modelos esquemáticos. Trata-se de uma experiência íntima que, muitas vezes, captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor.

Logo, se assim é a poesia, ela deverá fazer uma diferença grande no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Então, desejamos compreender a presença dela nas salas de aula, bem como se ela está sendo trabalhada e quais encaminhamentos didático-pedagógicos são adotados pelo professor, de forma que se possa redimensionar o ensino de Língua materna.

Dessa forma, exemplos não faltam que podem ser trabalhados no ensino de Língua Portuguesa, tendo no foco dele o viés sócio/discursivo e interativo da linguagem. Tomemos como base o recurso da intertextualidade presente em alguns textos, a saber: “*Canção do Exílio*”, de Gonçalves Dias, publicado durante o Romantismo brasileiro, em julho de 1843, quando o poeta estava em Coimbra, Portugal, o “*Canto de Regresso à Pátria*”, de Oswald de Andrade, da fase inicial modernista, publicado em 1925, portanto, depois da Semana de Arte Moderna, a “*Canção do Exílio*”, de Murilo Mendes, já na década de 1930, na 2ª fase modernista, publicado no ano de 1931 e, finalmente, a “*Canção do exílio facilitada*” de José Paulo Paes. Dessa forma, concordamos com os PCNs (2001, p. 37) quando dizem:

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximação e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, do cotidiano do mundo dos homens.

Assim, tem sido literatura conforme o documento citado, ela permite o jogo, a aproximação e o afastamento ao mesmo tempo do sujeito, e, quando se têm textos significativos, como os referenciados facilitam, pois, o trabalho do professor e a compreensão dos alunos. Porém, não pode se limitar somente a exemplos como este, pois há outros infinitos textos, que devem ser trazidos às salas de aula, para que possam fazer a diferença no ensino referente à leitura, à escrita e, posteriormente, à produção de textos.

No entanto, os textos citados, anteriormente, têm algo em comum, semelhante, pois são compostos, basicamente, um partir do outro. Isso é uma prova de que os gêneros textuais são entidades textuais “estáveis, históricas e recorrentes” (MARCUSCHI, 2008). Assim sendo, a leitura de tais textos dá oportunidade ao leitor de entender e/ou compreender racionalmente como os sentidos podem ser reconstruídos, bem como permite, também, a interação com a língua, já que ela é um produto social dos falantes. Por isso, está à disposição do falante/leitor/escritor/ouvinte para estabelecer a comunicação sempre.

Neste âmbito, o aluno é levado a compreender e/ou entender que os textos se materializam através da interlocução do “locutor e alocutário” (BAKHTIN, 1995) num *continuum* ininterrupto de socialização e de inserção social, da qual participa *in loco* o leitor, enquanto sujeito histórico que busca, incessantemente, a comunicação através da linguagem.

Logo, a poesia é uma linguagem especial, já que possibilita a construção de vários conceitos. Ela se define, atualmente, por não se limitar ao significante impresso, já que foi

ganhando em dimensão e profundidade temática, tipológica, a partir das transformações sociais e econômicas de cada época.

Para o crítico Cândido na obra *Literatura e Sociedade* (2000), ela é a representação social da sociedade, já que mantém intrínseca relação dessa ficção com a realidade social, não separando esta da realidade das pessoas através dos costumes, das tradições, dos valores sociais dos indivíduos, além de operar com os campos: sonoro, semântico, estilístico, conforme afirmam os PCNs (2001):

Na elaboração de um texto literário, ocorre outra operação, tão importante quanto a primeira: a seleção e a combinação de palavras se fazem muitas vezes por parentesco sonoro. Por isso se diz que o discurso literário é um discurso específico, em que a seleção e a combinação das palavras se fazem não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais, o sonoro. Como resultado, o texto literário adquire certo grau de tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido.

Conforme alerta a autora, o texto literário tem essa tensão, em que oferece possibilidades múltiplas de leitura, daí ser fundamental à formação dos alunos leitores, justamente, por produzir sentidos diversos, algo que, talvez, não se encontre em outro gênero textual. No entanto, quando propomos estudar este gênero no ensino, não implica dizer que outros, também, não possam ser utilizados, principalmente aqueles que circulam na mídia impressa, nos manuais didáticos, na internet, nas revistas. Pois, sendo uma postura de ensino arraigada à interação, à interlocução por parte dos professores, é de esperar que o texto poético apareça com frequência nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, a poesia pode ser vista, também, como entretenimento, humor, irreverência algo que estava ligado a pessoas desocupadas, sem profissão na Grécia antiga. Lá eram palhaços, que tinham o poder de convencer, de fazer rir. Porém, com o passar dos anos, ganhou uma conotação diferente com a escrita, aparecendo assim, a grandes romancistas e poetas.

Nesse sentido, a tradição oral ficou em segundo plano através do advento da escrita moderna. Com ela, surgiram grandes obras consideradas clássicas pela contribuição que deram e/ou dão na formação dos leitores. Assim, a poesia deixa de ser só entretenimento e ganha novos rumos, sentidos e discursos através da reflexão, do diálogo, da subjetividade, da sátira. Assim, é o texto poético – poesia, ela vai além do escrito, para encontrar no leitor o mundo dele. Acerca da dimensão da poesia, concordamos com Micheletti (2006, p. 25) quando afirma:

A poesia é fruto também de uma tensão própria dos textos literários, que confronta tradição e inovação. Assim não podemos esquecer das referências externas a que nos remete o poema. Circunstâncias históricas ou biográficas, outros textos, outras formas de arte, elementos que não devem servir para explicar os sentidos, embora nos auxiliem na tarefa de recuperar o todo, a unidade textual, desfeita pela análise.

Eis que a poesia deve ser trazida à sala de aula, não por ser um gênero textual qualquer como tantos outros, especialmente, por ser diversificado em sua constituição, fato esse que contribui para a formação do leitor, pois este poderá comparar, inferir, deduzir, além de perceber o sentimento humano em sua plenitude.

Dessa maneira, o texto poético consegue apaixonar leitores. Afinal, o “eu - lírico” ou poético, através do sentimento e da emoção toca o homem na sua subjetividade. Então, a poesia (poema) apesar de ter passado por muitas revoluções estéticas ao longo dos séculos, foi e/ou será sempre o alimento da alma humana quando se debruça sobre ela.

Assim, é o encontro do leitor com a boa literatura, a que Jones (*apud* CADEMARTORI, 2009, p. 23) refere dizendo “a leitura não provoca apenas alteração mental, mas também física”. E a absorção pelo leitor de um livro que o encanta é tal que “a casa pode pegar fogo e quem estiver mergulhando num livro não levanta os olhos”. Noutras palavras, a leitura exige certas estratégias, que o leitor utiliza na busca do sentido pretendido. Um deles é, sem dúvida, o isolamento, a concentração, tudo em função da compreensão do objeto desejado, mexendo, pois, com o emocional e o raciocínio do leitor.

Para tanto, é um processo em que o professor, ainda, tem muito a aprender e ensinar a seus alunos, quando lida com literatura, é preciso gostar de ler, possuir estratégias claras de leitura para sua viabilização para que possa conquistar os discentes. No entanto, muitos professores que, ainda, estão em sala de aula tiveram formação acadêmica deficitária, muitos nem sequer têm o nível de Especialização, o que só reforça a concepção de que, o texto literário, às vezes, serve apenas de pretexto para o ensino da gramática normativa por parte destes. Sobre a leitura do texto literário, Cademartori (2009, p. 23-24) reforça:

Quando se trata de leitura, de promovê-la na escola ou em outro lugar, ou quando se discute a experiência do professor como leitor, é importante ter presentes os diversos estágios porque passa um leitor, porque a formação não se dá de uma só vez, nem de modo único ou mecânico. Tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para pessoas diferentes.

Assim sendo, em relação ao texto poético, é sempre bom ter em mente a relevância que ele pode ter no ensino. Porém, exige a mediação do professor enquanto sujeito mais experiente na leitura, mesmo que seja um gênero que dá possibilidade de olhar diferente sobre as coisas, o mundo e si mesmo. Por isso, não é uma linguagem convencional. Pelo contrário, ela é excêntrica e inovadora, capaz de envolver o indivíduo, de fugir da realidade e de experimentar novas experiências. Com toda essa riqueza de detalhes e utilidades que, só a literatura tem, pergunta-se: será que existe receita para se fazer poesia?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero poesia pode ser um instrumento de mudança no ensino de Língua Portuguesa, desde que o professor saiba potencializá-lo nas salas de aula, para que provoque efeitos de sentidos literários, isso passa pela sua especificidade formal, estética bem como a sua multiplicidade de sentidos.

Logo, poesia é beleza, sentimentos e isso devem ser explorados nas aulas de Língua Portuguesa, para que se consiga formar leitores literários em potenciais e críticos, de maneira que transponha o impresso do texto e vá para a vida dos sujeitos, tornando-os cidadãos aquém de seu tempo, além de profissionais interagidos com as mudanças sociais e profissionais da vida.

REFERÊNCIAS

- BLAZOTTO, Sandra Michelluzzi. **A poesia na sala de aula**. Jornal Mundo Jovem. Porto Alegre: RS, p.9, abr./2012.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Língua Portuguesa**, 1999.
- CADEMARTORI, Lúcia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2009. (Série Conversas com o Professor).
- CAMPOS, Lindoaldo. **ABC da poesia: inspiratividades com palavras**. Natal (RN): Sebo Vermelho, 2010 (Coleção João Nicodemos, v. 297).
- CÂNDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanistas-Publicações: FFCH/USP, 1996.
- FREITAS, A. C.; RODRIGUES, L. O.; SAMPAIO, M. L. P. (Orgs.). **Linguagem, Discurso e Cultura: múltiplos objetos e abordagem**: Mossoró: Queima-Bucha, 2008.

- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmos**. São Paulo, Ática, 2001.
- JÚNIOR, Maruxo; FARACO & MOURA. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2010. V.3.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentido**. São Paulo: Contexto, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção aprender e ensinar com textos).
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2010.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- SECCHIN, Antonio Carlos. **Poesia e desordem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- TAVARES, Bráulio. **Poesia é equilíbrio**. Língua Portuguesa. Ano 5. Nº 60, out/2010, p. 56.

REFLEXO E REFLEXÕES DO NARRADOR-PERSONAGEM EM A PAIXÃO SEGUNDO G.H. DE CLARICE LISPECTOR

Roberto Robson de Almeida
Graduando/Pedagogia Cap/UERN
robertornrg@gmail.com

RESUMO

O presente artigo intitulado "Reflexos e reflexões do narrador-personagem em a Paixão Segundo G. H. de Clarice Lispector, tem por objetivo analisar as nuances sofridas na perspectiva do narrador-personagem no desenrolar do romance, bem como o trato do reflexo e das reflexões psicológicas vivenciadas pelo narrador, na busca do reconhecimento do seu eu interior, mediante a sistematização imposta pelo meio social. Através de uma pesquisa de cunho descritivo-interpretativo e no respaldo teórico de Nunes (1989), Sá (1979) e Junior (2009). Nos embasamos para compreender a função do narrador dentro da narrativa do romance em questão, bem como identificando aspectos que caracterizem essa presença demarcado na trama, assim como as questões psicológicas.

Palavras-chave: Narrador. Reflexões. Psicológico. Romance.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O romance "a paixão segundo G. H.", representa uma época onde o modernismo se instaurava no Brasil e ganhava ramificações e gerações, retratando tanto aspectos regionais como humanos, aspectos esses abordados pela autora. Clarice Lispector nasceu em Tchetchelnik, na Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1920, porém logo muito cedo mudou-se para o Brasil onde por decisão dos pais mudou de nome, passando de Haia para Clarice. Naturalizada brasileira viveu entre os estados de Alagoas, Pernambuco e Rio de Janeiro, onde começou aos 19 anos de idade sua produção literária com o conto "Triunfo". Casando-se com um Diplomata, amigo de turma do curso de direito, viajou por diversos países por onde residiu por certo tempo. Separada e com dois filhos, Lispector, vivendo nos Estados Unidos, decide voltar ao Brasil, morando no Rio, escrevendo uma literatura intimista e humanizada, bebendo da influência modernista brasileira da época, criou diversas obras literárias, sendo "a paixão segundo G. H." uma das obras de maior representatividade da autora. Terminou seus dias no Rio, vindo a falecer em 9 de dezembro de 1977.

Na era medieval, grandes contadores de histórias, contavam suas fabulações em volta da fogueira para entretenimento e espanto de alguns, tendo em vista que essas fabulações tinham um teor imagético muito grande, bruxas, dragões, espíritos e todo um mundo mítico,

além de ser recontada, toda uma simbologia fazia parte do cotidiano real, se tornando mais que uma mera ficção.

Mais a frente na idade média, as fabulações ganham corpo, dando espaço para as histórias escritas. Os livros com prosas poéticas, ganham estatutos de luxo para os grandes da realeza, como reis, rainhas e príncipes, trazendo histórias sobre o grande império da época, além de forte influência religiosa, e monárquica, demarcando os dogmas e preceitos clássicos.

Más, diante do movimento romancista, o romantismo surge com uma nova tendência que vinha para destronar o sistema absoluto reinante, uma nova maneira de escrita, com a tentativa de fugir dos traços ideológicos e científicos presentes e marcantes nos romances da época, como relata Schüller (2000, p. 19) “fazendo-se poesia, o romance foge da rigidez do texto, científico e do autoritarismo do discurso ideológico. O texto romanesco desdobra-se como espaço de experimentação”. De descobertas literárias, é nessa época que o romance ganha ares bem maiores, percorrendo e ganhando espaço entre a burguesia, o que disseminou e ganhou mais apelo e adesão diante das classes mais baixas.

Tendo isso em vista é interessante voltamos nosso olhar para o movimento modernista que surgiu no Brasil, (1922-1930) principalmente marcado pela semana de arte moderna de 22, um movimento artístico e literário, caracterizado pela primeira geração de artistas que queria implementar uma nova estética, repleta de denúncias e críticas sociais, que era reprimida pelo governo, sendo esse controlador das rebeliões e dos grandes protestos e manifestos contra o governo. Essa primeira fase é considerada a mais conturbada do modernismo brasileiro.

A segunda face (1930-1945) é caracterizada pela estabilização e consolidação do modernismo no Brasil, a escrita literária ganha ares de regionalismo e nacionalismo, tendo uma estabilidade e uma face para crescer e se desenvolver, principalmente sobre a prosa de ficção que ganha destaque nessa época.

Clarice é uma escritora da fase modernista no Brasil ou fase pós-moderna, em sua terceira geração, ou “geração 45” o Brasil já passava por uma reorganização democrática, com muito menos repressão que as gerações anteriores, o fim do estado novo, implantado por Getúlio Vargas em 1937, dava condições mais favoráveis às produções literárias, repletas de forte crítica social, divergindo em linhas regionalistas e urbanistas, Lispector seguindo a linha de prosa intimista, escreveu sobre o ser humano, seu condicionamento perante a sociedade, suas questões psicológicas e subjetivas.

Tendo em vista as premissas básicas que são de total importância para se compor um romance e seu desenvolvimento, vários elementos são necessários para que a narrativa se

desenvolva e conquiste o leitor do início ao fim, dentre esses aspectos, temos o enredo, personagem, tempo, espaço e o narrador, componentes importantes nessa estruturação, como relata Gancho “ toda narrativa se estrutura sobre os cinco elementos, sem os quais ela não existe”, são esses elementos que vão desencadear os acontecimentos que darão vida ao romance. Romance esse, que é marcado pela amplitude de fatos sociais e psicológicos, que demarcam bem a função narrador, nosso aspecto principal de análise no romance.

Assim sendo, narrador se caracteriza como o ser que vai desenrolando a narração, e ao longo do romance desencadeado os artifícios necessários para sua construção. Narrado geralmente em 3ª ou 1ª pessoa, é preciso frisar a distinção entre autor e narrador, como explica Junior (2009, p. 40), “a primeira coisa que se deve saber sobre o narrador é que ele é uma categoria específica de personagem, e não deve, portanto, ser confundido com o autor do texto”. Ou seja, o autor por mais próximo que pareça estar perto do narrador, é ele uma simples figura externa, aquele que escreve o texto, enquanto o narrador que nasce de sua criação é o personagem responsável por envolver e desenvolver toda a trama.

Esse narrador é marcado por diversas características, mediante de como é exposto na narrativa, às figuras da primeira pessoa do discurso costumam demarcar um narrador participante, pois participa da trama, ele constrói e se introduz nos acontecimentos, geralmente é o personagem protagonista. E o narrador observador, que é marcado pela terceira pessoa do discurso, ele desenvolve a cena, sabe todos os acontecimentos, porém não se introduz na narrativa, ressaltando que diante da construção da diegese, casos extremos podem acontecer mudando essa formulação. Diante disso Junior (2009, p. 40 *apud* AGUIAR; SILVA), comenta “a Aguiar e Silva lembra-nos de que o narrador cumpre a função de uma voz fundamental no texto narrativo”. É ele quem vai fazer os direcionamentos dos elementos que dispõem uma diegese, ganhando características mediante a pessoa do discurso, tornando-se como exemplos, heterodiegético, autodiegético e etc.

ANALISANDO AS NUANCES DO NARRADOR-PERSONAGEM G. H.

Primeiro romance da autora escrito em primeira pessoa, “a paixão segundo G.H” é caracterizado pela presença de um narrador-personagem, que vem relatar a sua própria história, diante de uma reflexão psicológica sobre sua própria vida, e seu ser, trazendo um reflexo de suas atitudes e vivências diante do mundo que é um sistema automatizado e programado, assumindo assim a função de Narrador protagonista, pois segundo Junior (2009,

p. 42) “esse foco narrativo caracteriza um narrador que narra necessariamente em 1ª pessoa, limitando-se ao registro de seus pensamentos, percepções e sentimentos”, nessa perspectiva, fica evidente a busca que a narradora identifica como G. H faz para se conhecer, e buscar o mais primitivo de seu ser, mediante a utilização da primeira pessoa do discurso na linguagem. Assim como relatada nessa passagem.

estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização (PSGH, 2009, p. 09).

É perceptível a marcação da primeira pessoa nos verbos utilizados na escrita, que deixa claro a presença do narrador autodiegético, também a inquietação em suas palavras demarcando assim os aspectos psicológicos narrados por G. H. O uso dos travessões iniciais conotam a ideia de busca, uma procura de si mesma que a personagem faz para conhecer e entender seu verdadeiro papel no mundo. Iniciado em media res, a narradora inicia a trama relatando o fato ocorrido que a deixou repleta de pensamentos, inquietações e perturbações.

O narrador-personagem é representado por G. H, simples iniciais que a levam a status de pessoa comum, sem estereótipos ou representações sociais. G. H vivi em uma cobertura do 13º andar de seu prédio, escultora e financeiramente estruturada, anda conforme o sistema social que a cerca, vivendo sobre regras e condutas, até certo momento quando despedindo sua empresa, tem o prazer de arrumar o quarto dos fundos onde à empregada dormia. Andando pelo corredor até o quarto, mal sabia que além do espaço, iria reorganizar sua vida.

Ao chegar ao quarto, grande decepção a assola, esperando encontrar um ambiente sujo, desorganizado e escuro, encara um ambiente iluminado, limpo e arrumado. Olhando para o lado, depara-se com a imagem desenhada a carvão de um homem e uma mulher nus e um cachorro, que a remetem ao seu eu, sua própria representação idealizada “pela empregada”, indignada e com ódio, a narradora olha para a escuridão de dentro do guarda roupa, onde aterrorizada se depara com uma barata, concretizando nesse momento o clímax psicológico da narrativa.

A personagem assume um monólogo interior metafórico, o encontro com a barata o mais íntimo de seus questionamentos sobre sua própria identidade vem a toda, questionando-se sobre sua vida, “quanto mais sabem de si menos vivem, e mais se exteriorizam. E tudo o que finalmente conhecem de se mesmas, já é uma imagem de um ser outro com que se defrontam” (NUNES, 1989, p. 106). G. H já não se reconhece, questiona-se sobre sua vida e

todos os acontecimentos, se vivera uma realidade, ou se podia confiar nelas, principalmente de sua identidade exterior, assumindo aqui o papel de narrador onisciente intruso, que descrito por Junior (2009) É como aquele narrador que sabe de tudo, e que questiona-se sobre a si próprio sobre os acontecimentos da narrativa. “a beleza, como a todo mundo, uma certa beleza era o meu objetivo? Eu vivia de beleza?” (APSG, 2009, p. 30), questionava-se G.H, ao pensar sobre seu lugar no mundo defronte ao caos místico que se instalava em seu novo renascimento.

Nesse ponto, G. H é um reflexo consciente sobre uma consciência intencional, sua condição está relacionada pelos seus atos, a consciência da descoberta do nada, se condicionava ao modo que enquanto humano livre e reflexivo, seria capaz de buscar o fluxo de si.

Para Sartre, uma vez que a consciência é intencional e consciente de si, o ser humano é livre e suas liberdades lhe é condicionada. É importante enfatizar que a apreensão desse estado só é possível em plano reflexivo. Por conseguinte que o homem compreende-se reflexivamente, como livre, ela se depara com seu nada, com seu devir incerto, com um futuro embebecido em possibilidades. Esta é a tensão no romance de Lispector: a angústia. G. H. é mobilizada pela angústia de reconhecer-se livre (MACEDO, 2014, p. 132).

Sendo assim, o encontro com a liberdade, significou um encontro com a angústia, uma vez perdida de sua idealização anterior de persona, G. H. encontra-se perdida, a liberdade é um labirinto direcionado ao obscuro, a luz no fim do túnel, ainda não perceptível a angustiava, perder-se entre os corredores escuros, era angustiantemente doloroso e feliz, tendo que o nada era sua liberdade.

perde alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna [...]. Não. Sei que ainda não estou sentindo livremente, que de novo penso porque tenho por objetivo achar – e que por segurança chamarei de achar o momento em que encontrar um meio de saída. Por que não tenho coragem de apenas achar um meio de entrada? Oh, sei que entrei, sim. Mas assustei-me porque não sei para onde dá essa entrada. E nunca antes eu me havia deixado levar, a menos que soubesse para o quê (APSGH, 2009, p. 10).

A perda de sua terceira perna, ou de sua antes construída e idealizada concepção de ser, trouxe uma reflexão de liberdade, libertando-se do objetivo para o subjetivo, esperando encontrar uma saída, não programada e desconhecida, tornando o livre uma prisão do

inconcebível, ser livre era sua angustia, sentir-se livre era a obscuridade do nada, um caminho a percorrer, desfazer-se de uma perna, era ir contra o instável, a caminho do incontrolável.

Com medo, sem conseguir gritar, G.H. sente a mudez tomar-se de conta, o silêncio e a impossibilidade de fala, a levavam cada vez mais ao primitivo, ao início, onde a mudez seria anterior à linguagem, seria o nada, por que é por meio da linguagem que as construções e as identidades se constituíam, segundo Sá (1979).

O narrador sabe que para possuir as coisas é preciso nomeá-las. Mas a sua longa e original aprendizagem ensinou-lhes o paradoxo de que, apesar disso, a linguagem atrai o ser; porém ela é o único esforço do homem, o único modo de se atingir o que jamais se conseguiu dizer, isto é, o indivisível. O indivisível é, finalmente, a posse do silêncio pela linguagem (SÁ, 1970, p. 254).

E era esse nada que G.H precisava alcançar, era deixar tudo o que vivera para trás, era despir-se de se mesma, e vestisse de mudez, enfrentar o deserto do desconhecido, enfrentar a dor, a angústia, o silêncio e a paixão, era chegar ao nada, enfrentar no semblante da barata o primitivo de onde ela vinha, um inseto que se perpetuou desde os primórdios. A barata se refletia nela. Segundo Nunes (1989, p. 73) “o eu não se relaciona com um tu, mas com um ele que também é. A ação e paixão do sujeito, que se torna agente e paciente, a sua existência é a existência do outro que ele já é em si mesmo”. Ambos partilham do mesmo ser do inexpressível, da reflexão de consciência, do nada, do primitivo do ser e da escuridão do desconhecido, vivendo paralelamente a dor e a paixão.

A esse ponto do romance, é precioso ressaltar a função do narratário que é utilizada pelo narrador protagonista, estando perto do final, G. H pretende soltar a mão de um segundo personagem silencioso, que a acompanha por toda a trama, que não tem a função de protegê-la mas de se encontra-se junto com ela.

Enquanto escrever e falar vou ter que fingir que alguém esta segurando minha mão. Oh pelo menos no começo, só no começo, logo que puder dispensá-la, irei sozinha. Por enquanto preciso segurar esta tua mão (p.16). [...] E eis a mão que eu segurava me abandonou. Não, não. Eu é que larguei a mão porque agora tenho que ir sozinha (LISPECTOR, 2009, p. 123).

O narrador, trás a presença de seu leitor para o romance, essa mão é nossa, o encontro de G. H. com o nada, é uma trilha na qual nós andamos juntos com ela, tendo ao possa que a personagem tem medo de seguir sozinha, ela tenta nos levar ao nosso próprio intimo, a mãos dadas em conjunto formam um sistema pessoal de descoberta diante do reflexo e das

reflexões de G. H. ao final chegando ao ínfimo do nada, G. H. solta à mão do leitor, porque diante de todo processo psicológico, e da imensidão contemplativa do nada até seu renascimento pessoal, o renascimento é solidário, tanto G. H. quanto o leitor precisam encontra-se sozinhos, a alto descoberta é emancipadamente própria.

Chegando ao fim da análise, G. H. inquietasse com a massa branca que cobre as costas da barata presa no guarda-roupa, o nojo e o desejo de encontrar-se, a deixara em um conflito interno e perturbador, G. H. sabia que seria preciso provar dessa massa, que representava o infinito do ser, do si em si mesma. E foi provando dessa massa, que ao momento que vomitava de nojo, mostrando a fragilidade da condição humana, com as náuseas de provar-se a si mesma, chegou à imanência do mundo, a epifania, a totalidade do nada, ao zero, não chegou ao ínfimo de Deus, no começo ela era o próprio Deus e tudo. “G. H. chegara ao irredutível, ao inexpressível [...] a desistência, o não-ser, o nada chegara a imanência total, na qual Deus o “eu” e o mundo são uma coisa só, chegara ao insosso da matéria, ao osso do ser (SÁ, 1979, p. 262). Chegando em tão a nudez da linguagem, agora livre, um ser liberto, a plena e concisa obscuridade da claridade.

G. H. chegou ao nada, agora era preciso voltar ao real, ao concreto do mundo, porém não a mesma, não a de antes como relata Nunes (1978, p. 66) “no entendo a personagem que retorna ao mundo, é e não é mais a mesma que fora quando dele foi apartada”. G. H. retornando ao real, defronta-se com o mesmo, o sempre e velho sistema que sistematiza e governa o mundo, porém ela, não era o antes, G. H. agora era ela mesma. “levada em êxtase a conhecer a nudez e o aniquilamento, G. H. bebe desse cálice” (NUNES, 1978, p. 64). Esse cálice que transcende entre o silêncio e seu próprio ser, a redescoberta de sua persona, a dor como forma de condição reconstrutora e reveladora da nudez de sua paixão. “a condição humana é a paixão de Cristo.” (APSGH, 2009, p. 182)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos explorados na análise, fica clara a presença do narrador-personagem como figura central da obra, os entrelaces que o narrador faz para construir a narrativa, junto com os elementos teóricos que dão fundamentação para a explanação, demonstram um narrador protagonista, que edifica-se diante de seu próprio psicológico um emaranhado reflexivo de seu próprio reflexo social, dando condições para o narrador envolver-se e desenvolver-se durante todo o percurso, chegando a ser intruso, quando questiona-se várias vezes, e usando o recurso do narratário, quando coloca a presença do

leitor no romance. Além de ressaltar toda a complexidade do psicológico que G. H. faz para a descoberta de si mesma, o defronte com a barata e com toda a falsa realidade que percorre no decorrer da trama.

Portanto é relevante considerar que esse artigo, apresenta uma breve análise descritiva e interpretativa sobre G. H. o narrador-personagem criada pela autora Clarice Lispector, bem como sua função de narrador e suas reflexões psicológicas. Observando que esse é apenas mais um ponto de vista a cerca do livro “a paixão segundo G. H”. no qual despertou o interesse para um maior aprofundamento de pesquisa, considerando os variados aspectos que a narrativa pode conter.

REFERÊNCIA

- FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (ORG.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporânea**. 3a. ed. Maríná: Eduem, 2009.
- GANCHO, Cândida. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. **A paixão Segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- MACEDO, Éder. **Dos limites da existência: o existencialismo em A Paixão Segundo G. H.**, de Clarice Lispector. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103882> Acesso em 18 de maio de 2018.
- NUNES, B. **O drama da linguagem: leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Ática, 1989.
- SÁ, O. de. **A escritura de Clarice Lispector**. Petrópolis, Vozes; Lorena: Faculdades Integradas Tereza d'Avila, 1979.
- SCHÜLER, Donald. **Teoria do Romance**. São Paulo: Ática, 2000.

RELATOS DE POESIAS NAS MÍDIAS VIRTUAIS E NOS JORNAIS IMPRESSOS

Manoel Guilherme de Freitas
Universidade do Estado Rio Grande Norte, UERN
mguilhermedefreitas@hotmail.com

Maura Fábria de Freitas Alves
Universidade do Estado Rio Grande Norte, UERN
mauraalves@hotmail.com

Francisco Canindé Calorino Souza
Universidade do Estado Rio Grande Norte, UERN
calorino@bol.com.br

Francisca Rosângela Freitas Oliveira
Universidade do Estado Rio Grande Norte, UERN
UERN.Rosymel-10@hotmail.com

RESUMO

Este artigo foi fruto da experiência com a poesia através dos suportes virtuais e impressos, dentre estes estão: a rede social: *Facebook* e os vários jornais do país, a saber: o Zero Hora, o Tribuna do Norte, o Mundo Jovem, o Jornal do leitor dentre tantos outros. Para tanto, iremos referenciar Almeida (2008), Bakhtin (1995), Moisés (1993), Coscarelli *at al* (2005), Moore (2005) dentre outros despertaram para que o contato com esse universo textual/literário/discursivo fosse constante, bem como a vontade de produzir, de divulgar e expressar “os eus” poéticos, isto é, afluíam, constantemente, nos eventos, além da sala de aula. E assim os poemas começaram a ser postados virtualmente, posteriormente, eles receberam conotações positivas por partes dos leitores, o que despertou para a publicação em espaços impressos, posteriormente, em livros. Dessa forma, os textos foram sendo lidos, cada vez mais, produzidos, além de serem trazido à sala de aula para promover os efeitos de sentidos desejados nos discentes, que é a formação literária por parte do leitor. Portanto, a literatura virtual e impressa possibilitou a interação literária entre diversos suportes textuais utilizados para a leitura, já que estes estiveram voltados à consecução do objetivo pretendido, que é a verossimilhança entre os amantes da literatura ininterruptamente.

Palavras-chave: Verossimilhança. Literatura. Sala de aula. Suportes textuais.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi resultado das experiências desenvolvidas com a literatura virtual nas redes sociais - *Facebook*, posteriormente, com textos escritos, sendo estes publicados em grandes jornais impressos do país, chegando, até chegar às salas de aulas de Língua Portuguesa, da Escola Estadual Professora “Maria Edilma de Freitas”, da cidade de Pau dos Ferros-RN, onde os gêneros lidos serviram para desenvolver e/ou despertar o gosto e/ou prazer literário nos alunos, pelo menos de acordo com o propósito educativo utilizado.

Neste contexto, o gênero poesia, por razões várias, ainda tem sido pouco utilizado nas aulas, especialmente, se levar em consideração, a construção de novos sentidos no ensino, tanto é que as pesquisas realizadas, dentre elas: *A poesia na sala de aula: reflexões sobre o ensino de Língua Materna/PPGL/UERN*, 2010, apontou que ele é pouco utilizado e, quando isso acontece é apenas para a transcrição de tópicos linguísticos distorcidos da realidade dos alunos.

Foi com base nessa realidade, ou seja, ausência da leitura poética, que comecei a postar alguns poemas nas redes sociais, especialmente, no *Facebook*, para ver a recepção dos discentes, bem como os seguidores no que tange a sua compreensão, aos compartilhamentos, aos comentários. Para surpresa, muitos dos textos foram lidos por alunos e ex-alunos da escola, além de outros inúmeros leitores, antes, muitos poemas foram publicados em vários blogs do país, automaticamente, e de lá para os jornais impressos.

Portanto, os poemas começaram a circular e a ser lidos intensamente. Logo após, tais eles foram sendo utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, Escola Estadual Professora “Maria Edilma de Freitas”, Pau dos Ferros, RN despertando assim, o interesse e a curiosidade por parte dos alunos, já que estes Chegaram a perguntar, discutirem, como tais poemas circularam em grandes jornais do país.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

A literatura sempre foi bela, espontânea, inovadora. Assim, ela alimenta o “eu lírico” das pessoas. Contudo, é preciso oferecer possibilidades plurais de leitura e de escrita literária nos espaços escolares e não escolares deste universo poético, de maneira que os alunos apoderem dessa linguagem, como algo significativo à formação de novos valores, de atitudes, de hábitos de leituras essenciais às necessidades e as transformações da sociedade vigente. Nesse sentido, acerca de sua relevância, Micheletti (2006, p. 16) afirma:

Um poema nos leva a entrar em contato com uma outra experiência, reconstruí-la e reconstruirmo-nos. E construir-se significa, sobretudo, inscrever-se na experiência, no real. Uma leitura profunda conduz a uma espécie de inversão no universo das palavras e, quando o leitor volta à tona, se encontra numa terceira margem. Nele ele pode rever-se ampliando seu conhecimento de si e do mundo.

Neste *lócus*, o poema poderá construir e reconstruir novos olhares voltados à realidade social do indivíduo, através de experiências, que sejam plurais com a linguagem literária, ou

seja, experiências essas voltadas à literatura falada e à escrita, concomitantemente, pautada na leitura e na socialização de vários sentidos desse gênero.

Assim sendo, foi tendo contato com essa literatura frequente, que a produção literário-poética começou a aparecer como frequência nos espaços virtuais, através de postagens dos poemas, ou seja, no *Facebook*/blogs. Em seguida, surgiram pedidos e mais pedidos dos amigos, dos colegas de trabalhos/educadores, dos alunos, dos leitores, todas elas voltadas no sentido da autoafirmação.

Noutros termos, as avaliações dos leitores nesse sentido foram positivas através dos comentários, dos compartilhamentos, tanto é que os blogs locais, regionais e nacionais começaram a copiá-los e, posteriormente, divulgarem/postarem em seus diários de leituras, como resultados, tendo assim, uma aceitação nacional. Acerca dessa linguagem virtual, especialmente blogs, Almeida (2008) reforça:

Compreendemos o blog como uma contrapartida do diário pessoal, embora com especificidades adquiridas decorrentes do ambiente virtual no qual se constitui e circula. A divulgação pública dos pensamentos do bloguista é uma delas, desaparecendo, portanto, o privado do diário.

Neste âmbito, começou, inicialmente, em caráter experimental, pois foram sempre mandados tais poemas, primeiro foram para o jornal *Mundo Jovem/Subsídios Pedagógicos*. Assim, foram publicados, a saber: *E, agora, Antonio?* Este tem a intertextualidade com o poeta mineiro: Carlos Drummond de Andrade, depois veio: *Política*, seguido de: *Corrupção/impunidade*. Logo após, demorou um pouco, para que os novos poemas fossem publicados, já que passou pelo clivo avaliativo dos editores.

Ainda assim, outros temas foram sendo enviados, especialmente, os ligados ao lirismo satírico e/ou emocional. Contudo, passado, alguns dias, outros vieram a serem publicados neste espaço/jornal, bem como a circular em outros meios virtuais e impressos, já que seria a maneira viável de vê-los, consoante à repercussão dos leitores, especialmente, quanto à qualidade literária destes. Poemas.

Logo após, veio o poema: *Corrupção/impunidade* no espaço: *Universo*, do jornal: *OMossoroense/Mossoró-RN*, em setembro/2013, a partir desse momento, a recepção dos poemas começou a avançar no sentido de maior receptividade/interatividade por parte dos leitores. Neste *loco*, cotidianamente, outros textos poéticos foram sendo publicados no suporte textual (MARCUSCHI, 2008), *Facebook*, bem como a recepção por parte dos leitores não

alterava, pelo contrário, cada vez mais, eles pediam e sugeriam novos temas para a publicação e/ou divulgação virtual ou impresso.

Neste contexto, outros inúmeros textos iam circulando e mais poemas foram sendo enviados aos blogs de circulação nacional, principalmente os que ultrapassavam mais de 400 mil visualizações, quais sejam: *Ocoobra/2013*, de São Francisco do Oeste - RN, o *Blog de Francoorp* de Goiânia, lá publicaram: *Amor e Réveillon*, o de *Blog de Edmilson Lopes*, intitulado: *Política, Sociologia e Cultura*, do Departamento de Sociologia, da UFRN, além de: *Amor e Liberdade*, sem deixar de falar de vários outros tantos que, diariamente, publicavam novos poemas em seus diários de leituras, acrescido de o Blog: ex - *Informação e Interação*, de Elieudes, de Portalegre-RN, dentre outros tantos poemas.

Neste âmbito discursivo, há uma única certeza, o fato é que a produção literária brasileira supracitada do autor que, antes, era só *online*, como o passar do tempo, transformou-se, também, em impressa, porém isso não foi por acaso, graças a grande recepção por partes dos leitores virtuais e reais que divulgaram, compartilharam, curtiram e, principalmente, leram, tornando assim, algo frequente à produção literária do poeta Manoel Guilherme de Freitas.

Tudo isso deu mais notoriedade, interatividade aos poemas referidos, a ponto de chegar aos espaços impressos do RN, especialmente o jornal: *Gazeta do Oeste*, de Mossoró, RN, onde já publicou no seu caderno de cultura intitulado de: *Expressão*, o poema: *Amor, Caminho, Dia, Onda, Dia*, no ano de 2014, consoante à publicação do texto no jornal impresso, *Gazeta do Oeste/Mossoró, RN*, já citado, a saber:

Dessa forma, os textos foram sendo publicados e lidos, também tanto na mídia virtual, quanto na impressa, através de milhares de leitores, amantes em potenciais destes suportes textuais, tendo o tema: literatura. Fora a isso, nas aulas de aula, *in loco*, os discentes começaram a despertar, fazendo com que ocorra um espaço de interatividade constante entre os sujeitos envolvidos, desde que tal gênero poético se materialize, concretamente, com os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, para isso os temas deverão atrair a atenção dos mesmos, como o poema: *Sentimentos*, no jornal Gazeta do Oeste- RN.

Nesse sentido, merece destacar que nada se compara a um jornal impresso, da amplitude do *Zero Hora: Almanaque Gaúcho*, RS, através da publicação de três poemas, isto é: *Indecisão* e *Férias*, em janeiro de 2014 e, posteriormente, o *Criador*, no dia 05 de março de 2014, dentre outros, consoante à transcrição do poema publicado:

98 ZERO HORA - TERÇA-FEIRA, 21 DE JANEIRO DE 2014

ALMANAQUE GAÚCHO

JONES LOPES DA SILVA INTERINO

Leia o blog:
zerohora.com/almanaquegaucho
almanaque@zerohora.com.br



A carroça-carreta leva melancia das vendinhas; à direita, o verdureiro faz ponto e, abaixo, dorme no cesto após enfrentar a madrugada na Ceasa



Olha o verdureiro

Indecisão

MANOEL GUILHERME DE FREITAS

Você não vem ou não sabe, se vai ou se vem!

Afinal, vem ou vai, a vinda ou a ida, o vazio ou cheio, a ansia, a angústia ou a alegria? Sou você em ti tu em mim.

Passa todo, passa tempo, não tem pedra no caminho, que impeça de dizer, já que é um figurino, que não encontra o caminho.

“ Na verdade, a experiência com drogas, de excesso, está no sofrimento. Muito mais nisso do que em qualquer coisa.

JANEIRO 2014						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

LOTÉRIAS

Quina Concurso 3.395

Dezenas Acertadores Prêmio (R\$)

Cinco 0 *

Quatro 69 6.086,95

Três 5.000 19,99

*R\$ 1.127.957,96 acumulados

Os números extraordinários:

10 - 25 - 31 - 41 - 76

Lotofácil Concurso 1.008

Dezenas Acertadores Prêmio (R\$)

15 3* 599.331,56

14 464 1.703,29

13 17.351 12,50

12 229.223 5,00

11 1.308.420 2,50

*MG, RS (Vacaria), SP

Os números extraordinários:

01 - 03 - 06 - 07 - 08 - 09 - 10 - 12

13 - 16 - 17 - 18 - 19 - 21 - 22

SERVIÇO

• FÓRUM - Começa hoje a edição de 2014 do Fórum Social Temático (FST), em Porto Alegre e Canoas.

O evento, organizado por centrais sindicais, movimentos e organizações sociais brasileiras, com apoio da prefeitura da Capital, vai até o dia 16 de fevereiro. O tema desta ano é Crise Capitalista, Democracia, Justiça Social e Ambiental. O FST irá ocorrer no mesmo período em que a cidade comemora a Semana do Fórum Social Mundial. Para saber mais sobre o Fórum Social Temático, incluindo programação e orientações para participação – se-

Portanto, os poemas só têm reforçados que a leitura literária dos poemas está sendo realizada pelos leitores nos *lócus* publicados, sejam eles, impressos e virtuais, ou mesmo nas salas de aula da referida escola, já que passaram pela seleção dos editores. Contudo, estes demonstraram através da recepção, que as distâncias podem ser diminuídas pela poesia entre os simpatizantes literários.

Somado a isso, o jornal: *Mundo Jovem*, no quadro: *Dica de leitura*, trouxe uma sugestão aos leitores e educadores de todo o país, especialmente, por estar voltado ao trabalho didático-pedagógico de sala de aula, através do poema: *Consciência negra*, no mês de

nov/2013, em que mostrou o poder que tem a linguagem literária voltada à formação social, cultural e ideológica dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

Neste âmbito, o leque de poemas foi aumentando, consideravelmente, a ponto de ser vasto e diversificado, principalmente através de temas, que sejam universais e filosóficos, pois tratam do cotidiano das pessoas, da crítica social, do amor, da filosofia, ou seja, de temas ecléticos e/ou plurais, objetivando assim despertar no leitor a beleza, a verossimilhança, o logo o imaginário real e coletivo das pessoas, que somente a literatura poética tem esse poder de convencimento.

Assim tem sido comum viajar, imaginar, navegar, ler, interpretar textos, poemas literários, isto é, produzir poemas com temas diversos e ousados, a saber: *política, utopia, sentimentos, liberdade, consciência negra, aula, formação do professor*. Enfim, temas para todos os gostos dos leitores locais, estaduais, país.

O texto literário combina elementos das culturas mais diversas e estabelece entre elas diálogos capazes de romper com a programação [...], que por acaso tenhamos, para perceber sempre o mesmo. Assim, um efeito possível das variadas formas de troca simbólicas na cultura é a percepção pelo sujeito de que seu mundo não é único, e que o outro - o diferente dele o não é objeto, mas também sujeito. Sendo assim, por distante que o outro esteja, não será apenas um objeto no foco da observação, mas um interlocutor em diálogo em que ambas as partes se dão a conhecer.

Neste pensar, ela é uma linguagem subversiva, que joga com o misto do simples e o clássico, além de um estilo livre ou despojado de escrever. Talvez, isso tenha ajudado a atrair milhares de leitores, que curtem, compartilham, leem, haja vista que, sempre, eles comentam no espaço virtual dos blogs e do *Facebook*. De outro modo, está dando visibilidade aos poemas, bem como tem melhorado as aulas de Língua Portuguesa nos lócus citados através do acesso a esse universo em estudo.

De acordo com este pensar, a literatura poética é audaciosa, irreverente, universal, satírica, tanto é que, até o jornal impresso: *Zero Hora*, de Porto Alegre - RS, rendeu publicações, em 2014. Agora, 2018, o Jornal extra do SINTE-RN, aposentado, publicou com Destaque o poema: *Por que defendo?* O mesmo ocorreu com a revista *Cultive*, com sede, em Genebra, Suíça, publicou o poema, na página 181, *O Brasil tem COR*, eis que pelo exposto, outros poemas estarão em breve, também, em outros espaços da mídia brasileira.

Dessa forma, não se separa a literatura do leitor e, conseqüentemente, de sua veiculação nos espaços escolares e não escolares. Assim sendo, tais poemas fizeram parte do livro publicado 2014 intitulado de: *“Trilhas do imaginário poético”*, como uma experiência

didático-virtual, que chegou à imprensa, mostrando assim, que a literatura pode estar em todos os lugares, bem como nos leitores em potenciais sempre. Sobre esta linguagem, especialmente, poesia, Micheletti (2006, p. 16) discorre sobre o poema:

Um poema nos leva a entrar em contato com uma outra experiência, reconstruí-la e reconstruirmo-nos. E construir-se significa, sobretudo, inscrever-se na experiência, no real. Uma leitura profunda conduz a uma espécie de inversão no universo das palavras e, quando o leitor volta à tona, se encontra numa terceira margem. Nele ele pode rever-se ampliando seu conhecimento de si e do mundo.

Merece reforçar que mais de 30 poemas foram já publicados no ex - jornal *Mundo Jovem*, fora a outros tantos espaços existentes discursivos, cotidianamente, a literatura frui, evolui e tem provocado os leitores com a sua ousadia que está sendo publicado em vários blogs, nas revistas, nos jornais impressos do país ininterruptamente.

Por fim, a literatura enquanto reflexão literária alimenta-se da aura, do espírito, da subjetividade, já que toca o indivíduo na sua subjetividade, tendo sido a proposta didático-pedagógica, senão também artística, que está dando frutos e novas perspectivas aos poetas virtuais.

3 RESULTADOS

A experiência com a literatura virtual tem sido uma graça profissional, bem como pedagógica, pois tem ajudado muito à formação do aluno-leitor, da Escola Estadual Professora “Maria Edilma de Freitas”, da cidade de Pau dos Ferros-RN, pois os discentes estão produzindo mais gêneros poéticos, bem como postando no Facebook, além de enviá-los para blogs, jornais especializados, sejam eles: locais, regionais e nacionais de maneira que estão circulando e convencendo vários leitores.

Ainda assim, independente de publicá-los ou não, o certo é que os poemas virtuais estão avançando e fazendo efeitos de sentidos desejados consoante à leitura literária deles, pelo fato de estar recheado de sentidos e configurações híbridas.

Nesse percurso literário, a experiência com a poesia poderá despertar nos alunos a curiosidade, a necessidade de busca da interação perene com este universo textual poético, facilitando assim a tarefa do professor, que almeja a melhoria do processo ensino aprendizagem dos discentes, via a linguagem literária, pois esta, ainda, é um dos caminhos necessários à formação do leitor.

Por conseguinte, está acontecendo mais leitura, produção de textos por parte dos alunos e mais aprendizagem. Logo, mais letramentos, consoante às políticas existentes no país, pois segundo pesquisas recentes, apontam milhares de universitários são analfabetos funcionais, isto é, iletrados. Diante deste quadro, nunca é pouco o trabalho teórico-prático referente à leitura e à escrita para que não os silencie literalmente os leitores

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Literatura é arte, linguagem, subjetividade, talvez a poesia seja a mais bela todas as artes, já que lida com recursos técnicos, rítmicos, sonoros intensos. Estes recursos técnicos fazem com que muitas pessoas resistam em ler, a escreverem poemas. Porém, é fundamental possibilitar o contato com este gênero textual para haja a formação de novos leitores, simpatizantes com esta linguagem especial, rica em sentidos.

Nesse escopo teórico, as redes sociais facilitam essa tarefa para os poetas, pelo fato de serem simultâneas, instantâneas, além de ser de fácil circulação, o que acabou ajudando no conhecimento e na notoriedade dos poetas. Daí a importância de veiculação nestes espaços, pois antecipa o juízo de valor por parte destes, do julgamento e da apreciação literária.

Eis que a literatura tem tornado alimento da alma, do espírito, pois a partir dela, conseguimos expor as inquietudes, os sentimentos, que mudam e transformam a vida de muitas pessoas, daí aproveitar o dom da poesia para tentar melhorar a reflexão do homem no planeta terra, especialmente, dos alunos nas salas de aula via a literatura virtual e impressa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. L. **Perspectiva em análise virtual**: da fotojornalismo ao blog. Editora da UFPB, João Pessoa, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Lahud, Yara Frateschi Viera. São Paulo: Hucitec, 1995.
- COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de ler**. 21 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GÉRSO, Mario. Gazeta do Oeste In: **Expressão**. 02/03/2014, p. 6.
- CHAVES, Ricardo, Jornal Zero hora In: **Almanaque Gaúcho**, 05/03/2014, p.38.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MUSSALIN, Fernanda & BENTES; Anna Cristina. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção aprender e ensinar com textos).

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: poesia. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
MOORE, M. G. **Educação à distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

UNS BRAÇOS: (DES) ENCONTROS EM MEIO ÀS RELAÇÕES DE PODER SOB A ÓTICA MACHADIANA

Josinaldo Trajano da Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
josinaldotrajano@hotmail.com

Francisco Gomes da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
franciskogsilva@hotmail.com

Antônio Rafael de Queiroz Lima
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
rafael-lima.16@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo busca analisar as relações de poder existentes entre os personagens do conto “Uns braços” de autoria de Machado de Assis. Para tanto, tomará como referencial o pensamento do francês Michel Foucault e, mais especificamente os pensamentos por ele delineados em suas obras “A ordem do discurso” e “Microfísica do Poder”, por considerar as discussões necessárias para tal análise. Foucault considera que cada pessoa é capaz de produzir suas verdades e conseqüentemente seus discursos, para tanto se faz necessário que a esta pessoa seja dado o “poder” de pensar e inferir seus pensamentos e ações junto à realidade. Segundo ele, não se sabe quem possui o poder, mas sim quem não o possui, todavia levando em consideração que onde há poder ele se exerce. Com base neste ponto, o francês considera o intelectual, neste caso detentor de poder, como não sendo um portador de valores universais, mas, sim, como um ocupante de posição específica, cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de poder junto à sociedade.

Palavras-chave: Família. Poder. Relações. Sociedade.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

O presente trabalho trata da análise das relações de poder existentes no conto “Uns braços” de Machado de Assis. A referida análise realiza-se com base na AD (análise do discurso) bem como através de outras teorias de Michel Foucault, a exemplo das relacionadas na obra Microfísica do Poder.

As relações de poder se fazem presentes das mais variadas formas no conto aqui discutido. Logo no início da trama, o personagem sente-se excluído pela família com a qual passa a morar na condição de agregado. Segundo Foucault não se sabe quais pessoas possuem poder, mas se sabe as que não o possuem e ainda quando esse poder ocorre ele se exerce.

Durante a narrativa do conto fica evidenciado que há relações de poder exercidas; Inácio (protagonista) não possui poder algum ante aos demais personagens, conseqüentemente

estes, o solicitador Borges e sua esposa D. Severina são os detentores deste poder. Essas características de poder exercido passam a gerar outras, criando uma série de traços que justificam a presente análise.

2 ANÁLISE DE DISCURSO E RELAÇÕES DE PODER

Quando falamos em discurso, pensamos em palavras; o discurso é a palavra em movimento, prática da linguagem; por conseguinte ao estudarmos o discurso estudamos também o homem em falando. A este estudo referido acima se denomina Análise do discurso. Foucault (2002, p. 10) afirma: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz a luta ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar”.

É necessário, para tanto, que antes de explicitar as peculiaridades do discurso, que se faça uma breve diferenciação entre: análise de discurso e análise do conteúdo. É o que explica Orlandi (2000, p. 10):

A análise de conteúdo procura extrair sentido dos textos respondendo à questão: o que este texto quer dizer?. Diferentemente da análise do discurso, que considera a linguagem como não transparente, deste modo, não procurando atravessar o texto para encontrar o sentido do outro lado, buscando o entendimento através de uma análise mais detalhada, do que se pode deferir de sentidos trazidos pelo texto e que não fiquem totalmente entendidos como uma simples e rápida leitura.

Segundo Foucault (2002), os procedimentos de controle e de delimitação do discurso são de ordem exterior ao discurso, funcionando como sistemas de exclusão e “concernem sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo”. Essa exclusão trata da existência de discursos e/ou partes desses discursos fechadas ou quase fechadas que algumas pessoas não têm acesso. Ainda Segundo Foucault (2002, p. 21), além desses procedimentos externos, existe um grupo de procedimentos internos (ao texto em questão) que terminam por auxiliar no controle deste discurso:

São os discursos, eles mesmos, que exercem seu próprio controle, procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso.

Dando vez a análise do discurso literário pode-se identificar que há, por vezes, “várias leituras” em um mesmo texto: Foucault (2002, p. 24): “uma mesma e única obra literária pode dar lugar simultaneamente a tipos de discurso distintos”. Em comparação com o que foi referido anteriormente, uma das possíveis análises feitas de um texto, pode por sua vez se aproximar a uma das leituras feitas sobre outros textos diferentes deste primeiro.

Além dos fatores de rarefação do discurso (modo de tornar o texto diferente e/ou com características discursivas diferentes de outrem), existe um fator importantíssimo, O Autor.

Segundo Foucault (2002, p. 26-27):

O autor não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu o texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. Este princípio, não voga em toda parte, nem de modo constante: existem ao nosso redor, muitos discursos que circulam sem receber seu sentido ou sua eficácia de um autor, ao qual seriam atribuídas: conversas cotidianas, logo apagadas, decretos ou contratos que precisam de signatários, mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato. Mas nos domínios em que a atribuição a um autor é de regra – literatura, filosofia, ciência – vê bem que ela não desempenha sempre o mesmo papel...

Além dos procedimentos que permitem o controle dos discursos já mencionados, Foucault (2002) menciona a existência de um terceiro grupo, que por sua vez não trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar a sua aparição e sim trata de selecionar, através do grau de conhecimento de cada indivíduo, aqueles que estão aptos a deliberar sobre quaisquer assuntos:

Trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo numero de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a outras existências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 2002, p. 36-37).

Como o próprio autor disse; “o discurso por si só já exclui”; cada texto traz em seu interior uma ideologia, que muitas vezes só é conhecida pelo próprio autor. Fato, que de imediato, passa a configurar-se como certo fator de exclusão.

Desta forma, se o autor utiliza em sua escrita muito de sua vida, de suas emoções, por conseguinte, muitos de seus segredos estão escondidos dentro de suas obras. Cabendo, por sua vez, à análise de discurso analisar tais questionamentos, suas causas e consequências. Para isso afirma Foucault (2002, p. 37):

Nem todos os segredos do discurso são igualmente abertos e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outros parecem quase abertos a todos os ventos e postos, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.

Como resultado dessas análises pode-se comprovar o que enuncia Foucault (2002, p. 41), a criação de uma “sociedade detentora dos poderes do discurso”:

A diferença do escritor sem cessar oposta por ele mesmo à atividade qualquer, outro sujeito que fala ou escreve; o caráter intransitivo que empresta a seu discurso, a singularidade fundamental que atribuída há muito tempo à “escritura” a dissimetria afirmada entre a “criação” e qualquer outra prática do sistema do sistema linguístico, tudo isto manifesta na formulação (e tende, aliás, a reconduzir no jogo das práticas) a existência de certa “sociedade de discurso”.

Segundo o próprio autor, essas “sociedades de discurso” estão perto de nós, muito mais do que imaginamos; cada texto tem seus segredos; dentro do discurso empregado nele, desta forma até a editoração de livros faz parte dessas sociedades do discurso.

Ao falar em relações de poder faz-se necessário relatar as teorias de Michel Foucault que tratam de tal questão. O referido autor descreve a existência de relações de poder aliadas à existência de fatores que indiquem resistência de pelo menos uma das partes envolvidas (dominador ou dominado) e muito mais da parte deste último, para que essas relações de fato ocorram.

O professor Roberto Machado relata na introdução da tradução realizada por ele na obra “Microfísica do Poder” que não há uma teoria geral do poder nos trabalhos de Foucault:

Não existe em Foucault uma teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas dispare, heterogêneas, em transformação (MACHADO – Introdução, p. X).

Sendo assim, para Foucault, conforme afirma Machado, não se sabe o que é poder, nem se sabe quem o detém, sabe-se apenas que não o possui. Na realidade o que existe são relações de poder que ocorrem de acordo com a realidade analisada e que esse poder quando ocorre ele se exerce dentro desta realidade.



3 RELAÇÕES DE PODER NA FAMÍLIA BORGES

O conto analisado por este trabalho trata da relação de subordinação, (relações de poder), existentes entre pessoas de diferentes classes sociais. A referida situação se dá no final do século XIX na cidade do Rio de Janeiro envolvendo um solicitador (funcionário do fórum), sua esposa e um agregado (pessoa que vive em casa de outra prestando-lhe favores em troca de comida e proteção

A narrativa começa com gritos do solicitador (Borges) para com seu agregado (Inácio), assim Assis (2000, p. 13) descreve os insultos:

[...] malandro, cabeça de vento, maluco, - onde anda que nunca ouve o que lhe digo? Hei de contar tudo ao seu pai, para que lhe sacuda a preguiça do corpo com uma boa vara de marmelo ou pau; sim, ainda pode apanhar, não pense que não. Estúpido! maluco!

Na realidade, Inácio, rapaz de uns quinze anos, havia sido dado ao solicitador pelo pai, um barbeiro da cidade, pois este achava que aquele teria, por causa de seu cargo, melhores condições para criar o menino. Durante o trecho relatado acima se pode confirmar a condição de subalterno vivenciada por Inácio. Assis (2000, p. 14) descreve o pai do menino:

O pai é um barbeiro na cidade nova, pô-lo de agente, escrevente, ou que quer que era, do solicitador Borges, com esperança de vê-lo no foro, porque lhe parecia que os procuradores de cousas ganhavam muito, passava-se isto, na rua da Lapa, em 1870.

Os pais, por serem de origem humilde e, desejarem um futuro diferente do seu, concedem que o filho para trabalhar e morar com o solicitador Borges, na intenção de vê-lo seguir carreira na justiça. No entanto, durante sua estada na casa do solicitador, Inácio sofre com insultos e maus tratos de Borges. Dessa forma, Inácio não pensava, apenas agia com base nas ordens que lhe eram repassadas aos gritos. Roberto Machado, quando transcreve – na introdução- trechos da obra supracitada, classifica essa ação controladora de pensamentos como Microfísica do poder:

o que Foucault chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos

do poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos (MACHADO, p. XII).

Assim se sentia Inácio, controlado em seus gestos, atitudes e modos por alguém que pensava por ele. Ainda segundo Foucault (1979, p. 9), este modo de pensar pelos outros, impondo-lhes conceitos prontos é comportamento típico de intelectuais ditos “universais”:

ser intelectual era um pouco ser a consciência de todos. Creio que ai se acha uma idéia transposta do marxismo e de um marxismo débil; assim como o proletariado, pela necessidade de sua posição histórica, é portador do universal. [...] o intelectual seria a figura clara e individual de uma universalidade da qual o proletariado seria a forma obscura e coletiva.

O pensamento dos intelectuais universais era tido como justo para todos. Desta forma, todas as ações eram idealizadas pelos pensadores (dominadores) e executadas sem questionamento pelos subalternos (dominados). As relações de poder nas sociedades modernas têm o objetivo de produzir “verdades” cujo interesse essencial é a dominação do homem através de práticas políticas e econômicas de uma sociedade capitalista que eleva os poderosos e imerge os mais fracos.

Para Machado, essas disparidades de relações de poder se dão a revelia do aparelho de Estado, todavia, dando-lhe sustentabilidade: “o que aparece como evidente é a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz”. (MACHADO, p. XI). Ainda segundo Roberto Machado, as relações de poder vão além das relações de poder exercidas pelo Estado: “a razão é que o aparelho de Estado é um instrumento específico de um sistema de poderes que não se encontra unicamente nele localizado, mas o ultrapassa e complementa”, Machado (introdução, p. XIII).

Segundo Foucault (1979, p. 241), para que essas relações de poder entre as pessoas, principalmente entre dominadores e dominados aconteça é necessário que haja resistência de uma das partes, na realidade se não existisse tal resistência, segundo o próprio Foucault, não haveria relações de poder

[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência ao poder. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.



Inácio apesar de necessitar financeiramente emprego, sentia-se humilhado ante a exposição moral sofrida diariamente e sonhava em modificar esta situação. Assis (2000, p. 14-15) transcreve no conto uma cena vivida ocorrida durante o jantar, nela evidencia-se o modo como o personagem Inácio era tratado pelo solicitador e por sua esposa Severina:

Durante alguns minutos não se ouvia mais que o tinido dos talheres e o ruído da mastigação (...) Acabaram de jantar, Borges, vindo o café tirou quatro charutos de algibeira, comparou-os, apertou-os entre os dedos, escolheu um e guardou os restantes. Aceso o charuto fincou os cotovelos na mesa e falou a D. Severina de trinta mil cousas que não interessavam em nada ao nosso Inácio, mas enquanto falava, não o descompunha e ele podia devanear a larga

Desta forma, torna-se aparente a rejeição sofrida pelo personagem. Durante toda a narrativa os maus tratos a Inácio se repetem. Quando das refeições, assim como citado acima, repetiam-se as mesmas cenas. Assis (2000, p. 15) descreve outra cena ocorrida em outra refeição, na qual o personagem principal se vê sozinho, mesmo estando em companhia de Borges e D. Severina:

Inácio demorou o café o mais que pôde. Entre um e outro gole, alisava a toalha, arrancava dos dedos pedacinhos de pele imaginários, ou passava os olhos pelos quadros da sala de jantar, que eram dois, um de S. Pedro e um de S. João, registros trazidos das festas e encaixilados na casa.

Na realidade, o momento das refeições era, por vezes, o único encontro dos três durante todo o dia e mesmo assim acontecia de modo não agradável. O autor relata neste trecho da narrativa do conto o modo como o personagem sentia-se transcorridas cinco semanas na casa do solicitador. Assis (2000, p. 15) discorre:

(...) tinha vontade de ir embora e de ficar. Havia cinco semanas que ali morava e a vida era sempre a mesma, sair de manhã com o Borges, andar por audiências e cartórios, correndo, levando papéis ao selo, ao distribuidor, aos escrivãos, aos oficiais de justiça. Voltava a tarde jantava e recolhia-se ao quarto, até a hora da ceia; ceava e ia dormir. Borges não lhe dava intimidade na família, que se compunha apenas de D. Severina, nem Inácio a via mais de três vezes por dia, durante as refeições. Cinco semanas de solidão, de trabalho sem gosto, longe da mãe e das irmãs; cinco semanas de silêncio, porque ele só falava uma ou outra vez na rua, em casa, nada.

Ao dar prosseguimento a narrativa o autor relata o sentimento de Inácio para com D. Severina, o sentimento que passara do agradecimento pelo acolhimento para um sentimento

de homem para mulher, uma paixão ou interesse. Segundo o autor, Inácio fascinava-se pelos braços de D. Severina e não cessava de admirá-los, mesmo que discretamente. Assis (2000, p. 15):

(...) a única defesa do moço Inácio é que ele não via nem um nem outro: passava os olhos por ali como por nada. Via só os braços de D. Severina, ou porque sorratamente olhasse para eles, ou porque andasse com eles impressos na memória.

O título do conto antecipa a narrativa que se segue. D. Severina era jovem e carregava traços que despertavam interesse da parte de Inácio, este se sente atraído por tais traços a ponto de perder a discrição e deixar transparecer para ela seus sentimentos. Devido ao poder exercido pelo solicitador despertavam em Inácio dúvidas, ele sentia-se sozinho, mas não podia falar nada; sentia atração por D. Severina, mas não podia manifestar seus sentimentos. Diz-se poder exercido pelo solicitador porque Inácio não possuía poder algum ante a Borges, se ele não o possuía consequentemente o solicitador era o possuidor de tal poder.

Segundo Foucault (1979, p. 75) o poder ainda é algo desconhecido, sabe-se apenas que onde ele aparece é exercido; é desconhecido quem o detém, conhecendo-se apenas quem não o possui.

Foucault assim relata: “[...] mas talvez ainda não se saiba o que é poder”, “[...] onde há poder ele se exerce”, “[...] não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem não o possui”. Diante dessas situações Inácio sentia-se diminuído ante os seus padrões, talvez essas divergências na relação entre os personagens se dessem pelo poder exercido pelo solicitador e sua esposa graças à diferença entre as classes sociais; o menino, pobre; eles burgueses.

Ao perceber que o menino a olhava de maneira interessada, D. Severina pensou em contar para seu marido de suas desconfianças, receosa com o modo de reação do marido resolveu não contar e decidiu tratar a situação como suposição. Assis (2000, p. 17) assim descreve a situação:

Tudo parecia a dama que era verdade, mas essa verdade era desfeita a impressão do assombro trouxe-lhe uma complicação moral que ela só conheceu pelos efeitos, não achando meio de discernir o que era. Não podia entender-se nem equilibrar-se chegou a pensar em dizer tudo ao solicitador, e ele mandasse o embora o fedelho. Mas o que era tudo? Aqui estacou: realmente, não havia mais que suposição, coincidência e possivelmente ilusão. Não, não, ilusão não era.

Mais uma vez se percebe o poder sendo exercido, D. Severina quer contar ao solicitador, mas tem medo da reação dele, além de, ela mesma repudiar o menino a ponto de chamá-lo de fedelho. No discorrer da narrativa ela se sente atraída pelo menino ao vê-lo dormindo e idealiza as sensações do menino dentro de si. Para ambos assumir esse “amor” era algo proibido pelos entraves sociais, morais...vigentes à época; mesmo que seus sentimentos, agora, fossem os mesmos esse amor tornara-se “proibido” ante à sociedade. Machado (2000, p. 18) descreve os sentimentos de D. Severina: “(...) percebeu que sim, que era amada e temida, amor adolescente e virgem, retido pelos liames sociais e por um sentimento de inferioridade que o impedia de reconhecer-se a si mesmo”.

D. Severina ao ter certeza dos sentimentos de Inácio passa a tratá-lo como filho, mas nem assim consegue segurar a vontade de beijá-lo ao vê-lo dormindo. Para Inácio, o beijo tão sonhado não passou de um sonho. Borges, apesar de desconhecer o acontecimento, decide que era hora de Inácio retornar ao convívio de sua família, o menino mesmo sem entender o porquê de sua saída foi embora da casa do solicitador sonhando com o beijo.

Ficam explicitas neste conto as relações sociais e de poder envolvendo pessoas de classes sociais diferentes. Inácio mostra-se “dominado” e ao mesmo tempo “imaturado” ante as situações, não sabe como agir para mudar sua realidade, talvez essa imaturidade tenha sido a causa do aparecimento dessa relação de poder entre ele e seus patrões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a proposta analisada, foi realizada a análise da presença de relações de poder dentro da narrativa do conto “Uns braços” de autoria de Machado de Assis. Para tanto, faz-se necessário refletir que a presente análise não encerra a compreensão de tais características, até mesmo porque é inerente aos textos machadianos a possibilidade de novas interpretações quando a tais textos dedicam-se novas análises.

A análise realizada demonstra como os “detentores” do poder o exercem ante aqueles que não o possuem. No conto, os patrões exercem tal poder através das diferenças existentes entre as classes sociais no que tange à falta de estudo e, sobretudo à dificuldade financeira enfrentada pelas classes inferiores.

A contribuição desse trabalho é levantar questionamentos sobre o tema abordado, incentivando a pesquisa em análise de discurso, bem como de relações de poder, as discussões que possam surgir contribuirão para a ampliação do conhecimento sobre as características de tais relações de poder, bem como suas influências no conto analisado.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, (A) Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, (B) Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

ASSIS, Machado de. Uns braços. In _____ **Contos**. Organização de Francisco Achcar. São Paulo: Edições Rede Objetivo de Ensino, 2000. (p.13-22).

“MISSA DO GALO” DE MACHADO DE ASSIS: ANÁLISE DO CONTO E UM ESTUDO SOBRE A AMBIGUIDADE E O MISTÉRIO NO UNIVERSO MACHADIANO

Silvana Elizabete de Andrade
Graduanda em Letras -UERN
silvanaelizabete@hotmail.com

RESUMO

A partir do conto Missa do Galo de Machado de Assis desenvolvemos um estudo sobre a ambiguidade e o mistério no universo machadiano, colocando em evidências personagens do conto e o desenrolar da narrativa sob diversas interpretações. Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, sendo esta uma revisão integrativa de literatura; bem como um estudo aprofundado do conto em questão. Para tanto tomamos como base para a discussão, os estudos de Costa (2012); Gotlib (2006); Teles (2002); Mello (2013). Foram traçados os seguintes objetivos para discussão: analisar criticamente o conto; refletir a respeito das características recorrentes da obra machadiana: ambiguidade e mistério. Esse trabalho servirá como contribuição para futuros pesquisadores do assunto.

Palavras-chave: Análise do Conto. Literatura Machadiana. Ambiguidade e Mistério.

INTRODUÇÃO

O conto “A missa do galo” do autor Machado de Assis foi produzido por volta de 1893 e se constituiu um dos contos mais famosos do referido autor. Foi escrito no século XIX, numa época de plena maturidade literária do autor, onde podemos perceber as principais características que marcam a sua obra, como a ambiguidade, economia de detalhe, realidade dual, incerteza, e mistério, abrindo margem para diversas interpretações, por possuir passagens instigantes e misteriosas. Há também um aspecto de complexidade e ironia. Conta um retrospecto de uma história pessoal envolvendo o narrador - personagem (Nogueira) durante a sua juventude quando este foi morar na casa de uns parentes no Rio de Janeiro com o intuito de estudar. O título do conto remete a época do Natal e o enredo gira em torno de uma conversa entre Nogueira e Conceição (esposa de Meneses), quando mesmo de férias, Nogueira decide ficar na casa a qual estava hospedado para juntamente com um vizinho assistirem a Missa do Galo.

O conto é narrador em primeira pessoa, em tempo presente contando um fato ocorrido no passado, sendo assim, é uma narração retrospectiva. O momento em que escreve é o momento presente, o qual relembra um fato passado tentando ainda entendê-lo. O personagem narrador por vezes se distancia da história para colocar seu ponto de vista sobre os fatos

narrados, onde o leitor muitas vezes se vê diante de uma história que pode ter muitas interpretações, inclusive que nada de tão interessante assim ocorrera naquela noite. O foco narrativo do conto é de primeira pessoa, ou seja, o narrador é também um personagem, o narrador protagonista. Por esse motivo, percebemos no conto manifestações de traços subjetivos, tendo em vista o envolvimento emocional no desenrolar dos fatos. Nogueira recorda o seu breve encontro com Conceição, que deixou uma lembrança forte, mas também a dúvida acerca do que houve entre ambos naquela noite. Assim, por se tratar de um conto realista, a temática relacionada ao adultério é proposta por Machado de Assis, sendo tal prática concretizada pro Menezes, já que este tinha uma amante. Entre Nogueira e Conceição, o conto deixa um suspense, se aconteceu ou não adultério por parte dela. A interpretação fica a critério de cada leitor que ao lê as entrelinhas, formula o seu posicionamento.

ANÁLISE LITERÁRIA DO CONTO

Para a realização de uma análise desse conto se faz necessário levarmos em consideração e lançarmos um olhar sobre a composição estrutural, bem como, sobre os elementos básicos que compõem uma narrativa (narrador, personagens, enredo, espaço e tempo). Considerado a estrutura do conto em estudo, é possível perceber que é uma narrativa curta, porém apresenta uma breve introdução na qual, o narrador deixa transparecer o que irá se desenrolar na história que será contada (o fato de nunca ter entendido o real intuito de uma conversa que realizou no passado): “Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta. Era noite de Natal. Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo; combinei que eu iria acordá-lo à meia-noite.” (ASSIS, 1899, p. 74).

Ao longo do desenvolvimento, o narrador-personagem vai caracterizando o ambiente, os personagens, os costumes e a rotina familiar, como também as suas ações para esperar o horário da Missa do galo, até que o clímax acontece (a chegada misteriosa de Conceição na sala, trajada com roupas de dormir, deixando transparecer certa sensualidade e assim ocorre o envolvimento dos dois em uma conversa. Por fim, o desfecho da história quando o vizinho chega chamando por Nogueira para irem à missa e este fica sem entender as reais intenções de Conceição e assim se configura uma incógnita em torno dessa conversa.

Com relação aos elementos essenciais na composição de um conto, é possível observar que a presença de personagens protagonistas e antagonistas. Nogueira e Conceição são personagens principais/protagonistas, sendo que em torno deles gira o enredo. Percebe-se que

Nogueira pode ser considerado um jovem estudioso, que dedica seu tempo a leitura de livros, sendo possível caracterizá-lo também como um jovem tímido e respeitador. “Vivia tranquilo, naquela casa assobradada da Rua do Senado, com os meus livros, poucas relações, alguns passeios”. Conceição, uma mulher que vive segundo os costumes das famílias tradicionais, em que a mulher é submissa ao homem, mesmo sendo traída. “Boa Conceição! Chamavam-lhe “a santa”, (ASSIS, 1899) e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido. Em verdade, era um temperamento moderado, sem extremos, nem grandes lágrimas, nem grandes risos”. Personagens como Meneses, apesar de exercer um papel secundário no conto em estudo, pode ser considerado um personagem que dá sentido a trama por ser o marido fiel e ausente, o eu deixa margem para o encontro de Conceição e Nogueira.

ANÁLISE CRÍTICA DO ENREDO

O conto “Missa do Galo” se passa numa noite de natal típica do século IX onde as celebrações religiosas eram mais fortes do que as festas cristãs atuais, e a comemoração natalina era celerada na “Missa do Galo”, que ocorria a meia noite, costume que ainda se preserva nos dias atuais em alguns lugares. Tudo começa quando o personagem principal, Nogueira relembra essa noite de natal, que viveu em sua juventude. “Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta.” (ASSIS, 1899, p. 74). Assim, o conto já inicia com um certo ar misterioso do que poderia ter acontecido naquela noite. O personagem principal, Nogueira, veio morar na casa de um parente para estudar. O parente era seu Meneses, casado com Conceição, mas que tinha uma amante, o que era de conhecimento de todos, que conviviam com essa realidade de forma velada. Para encontrar sua amante Meneses dizia que ia ao teatro. E todos fingiam acreditar, inclusive sua esposa Conceição. Na noite de natal, Nogueira, quis ficar acordado para não perder a missa do Galo, já que essa missa seria a meia noite. Combinou então com um amigo, para passar em sua casa para irem juntos, e ficou sentado na sala lendo um livro até que chegasse a sua hora. Por ser noite de quinta-feira (noite em que Meneses iria ao “teatro”), Conceição estava em casa sem o marido, acordada e surgiu na sala onde estava o jovem Meneses lendo “Os três Mosqueteiros” a espera da Missa. Inicia uma conversa: “*Ainda não foi? Perguntou ela.*” (ASSIS, 1899, p. 74). Ele a responde e começa aí um diálogo recheado de nuances e mistérios pelos quais o personagem narrador não entendeu na ocasião e, depois de anos do ocorrido ainda tenta entender. Essa dificuldade de entender o ocorrido se dá pelas diversas vezes em que, o narrador personagem se vê numa situação de incerteza das

verdadeiras intenções de Conceição naquela noite. Pois há passagens nessa conversa em que o narrador expressa uma espécie de interesse maior da mulher em sua pessoa, ou um desejo, mesmo que velado, como nessa passagem: “Conceição ouvia-me com a cabeça reclinada no espaldar, enfiando os olhos por entre as pálpebras meio-cerradas, sem os tirar de mim. Quando acabei de falar, não me disse nada; ficamos assim alguns segundos”. (ASSIS, 1899, p. 84-85). Outras passagens do conto expressa um interesse do narrador pela mulher, um encantamento ou desejo, como vemos no relato de suas lembranças quando diz: “Há impressões dessa noite, que me aparecem truncadas ou confusas. Contradigo-me, atrapalho-me. Uma das que ainda tenho frescas é que, em certa ocasião, ela, que era apenas simpática, ficou linda, ficou lindíssima.”. (ASSIS, 1899, p. 84-85). Assim como podemos perceber também na seguinte passagem do texto: “Queria e não queria acabar a conversação; mas a ideia de parecer que era aborrecimento, quando não era, levava-me os olhos outra vez para Conceição. Na rua, o silêncio era completo.” (ASSIS, 1899, p. 84-85). Comprovadamente o personagem narrador estava naquele momento encantado com a senhora, pela qual nunca havia sentido nada além de respeito. E a conversa se encerra quando chega o vizinho e bate na porta para irem juntos a igreja. “Conceição parecia estar devaneando. Subitamente, ouvi uma pancada na janela, do lado de fora, e uma voz que bradava: “Missa do galo! missa do galo!”. (ASSIS, 1899, p. 85). E foram a missa, Nogueira e o amigo.

Percebe-se que o encantamento daqueles momentos ainda perdurou durante toda a missa quando o personagem relata: “Durante a missa, a figura de Conceição interpôs-se mais de uma vez, entre mim e o padre” (ASSIS, 1899, p. 85). No dia seguinte, tudo parecia voltar ao normal, e o encantamento de outrora havia desaparecido por completo: “Durante o dia, achei-a como sempre, natural, benigna, sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera.” (ASSIS, 1899, p. 85). Nesse momento da narrativa, nota-se que no encontro da noite passada houve algo que está além do que foi dito ou interpretado. Há algo de intrínseco e misterioso. Às vezes deixando a impressão de que não aconteceu nada, nem mesmo aquele encontro, e que tudo foi fruto da imaginação ou sonho do jovem leitor, que estava embebido por uma leitura onde havia uma jovem linda e sensual, e isso poderia ter causado essas fantasias na mente do jovem narrador; ou que poderia ter ocorrido um encontro onde Conceição tenta seduzir Nogueira para se vingar do marido que a traia; ou que simplesmente tenta seduzir o rapaz por ter sentido realmente uma atração pelo mesmo. Dessa forma, a análise e a interpretação podem ser múltiplas, várias, o que torna o conto ambíguo, pois há uma linha tênue entre o que realmente aconteceu, o que o narrador personagem imaginou que aconteceu e o que ele narrou que aconteceu.

No final do conto o narrador personagem conta que viajou para a sua cidade e quando retornou ao Rio de Janeiro, Meneses, esposo de Conceição havia morrido e ela teria se casado com um de seus funcionários. Por esse desfecho, podemos inferir do conto que não houve interesse posterior de Nogueira por Conceição e vice e versa, e que aquela noite foi uma espécie de vivência idealizada, onde o jovem, que ainda era inexperiente, projetou em Conceição a mulher de suas idealizações, que seria uma mulher linda e sensual iguais aquelas mulheres que encontrava nos livros que gostava de ler. Justifica-se essa interpretação pela fala do próprio personagem narrador quando diz “Nunca pude entender aquele acontecimento” (...); “Há impressões dessa noite, que me aparecem truncadas ou confusas. Contradigo-me, atrapalho-me.” (ASSIS, 1899, p. 84-85).

ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS MACHADIANA: AMBIGUIDADE E MISTÉRIO

A poética de Machado de Assis deixa margem para uma viagem interpretativa dos fatos narrados. O desenrolar do enredo prende o leitor e o faz pensar nos mistérios que envolvem essa narrativa, onde cada leitor consegue ter uma interpretação diferente da história. Assim, o autor não dá certezas do que realmente aconteceu (característica marcante em suas obras), apenas impressões, o que torna o Conto “Missa do Galo” extremamente ambíguo, “confuso e truncado”. Entretanto, é uma leitura bastante interessante, pois permite ao leitor criar ou recriar a história e dar seu próprio posicionamento do que aconteceu realmente entre Nogueira e Conceição, ou apenas entre Nogueira e seus devaneios.

Considerando que a narrativa expressa muito mais as emoções vivenciadas naquela conversa do que descreve o ambiente físico e que a traição - tema recorrente nesse conto- uma vez que se fala de uma traição já existente e consensual, (Meneses tem outra mulher fora do casamento, traindo Conceição) e uma intensão de traição, que alguns momentos se pode perceber no encontro entre Nogueira e Conceição, podemos dizer que “Missa do Galo” é um conto muito mais observado pela ótica do impressionismo do que pela visão realista, apesar de ter sido escrito na época do realismo, já que possui características tipicamente impressionistas, como a descrição e exploração dos estados e características mentais, psicológicas e emocionais dos personagens.

Toda a literatura machadiana é permeada de mistério e ambiguidade, e esse conto também não é diferente. O autor tenta dar algum sentido a senas corriqueiras, fazendo com que o leitor retire dessas senas alguma lição ou passe a refletir sobre ela de maneira que possa

instigar seu raciocínio afim de que possa interpretá-las. Segundo Flávio Aguiar, em Murmúrio no espelho, texto que faz parte do livro Machado de Assis Contos (1985, p. 06):

O romance procura representar o mundo como um todo: persegue espinha dorsal e o conjunto da sociedade. O conto por sua vez é a representação de uma pequena parte desse conjunto. Mas não de qualquer parte, e sim daquela especial que se pode retirar algum sentido (alguma lição, se preferir), sejam ele positivo ou negativo, não importa (ASSIS, 1985, p. 06).

Nesse sentido o leitor das obras de Machado de Assis, precisa ter esse olhar crítico, uma criatividade emocional ou uma disposição para tentar desvendar os mistérios ocultos nas entrelinhas de seus escritos. Além da ambiguidade e do mistério, a ironia também faz parte da obra machadiana. Iremos nos deter apenas nas duas primeiras para não nos estendermos muito, porém, precisamos entender a ironia do autor para poder entender suas intenções por traz da ambiguidade e do mistério, que deixa o leitor apenas com indícios do que pode ter acontecido; do que aconteceu de fato; do que não aconteceu, etc. Como exemplo dessa dualidade, desse mistério em turno dos escritos do autor, pegamos como exemplo o tema adultério, que está sempre presente em sua obra, muitas vezes de forma apenas insinuada, como exemplo, podemos citar o clássico Dom Casmurro, nas histórias de Capitu e Bentinho. Existem diversos estudos sobre esse livro que tentam responder a mesma pergunta: Afinal, Capitu traiu ou não Bentinho?

Capitu se assemelha a Conceição, ambas possuem características sinuosas e misteriosas, que nos faz dormir e acordar imaginando se elas seriam apenas mulheres sensuais, lindas ou que ultrapassariam as barreiras da moralidade do seu tempo, cometendo o adultério.

Já a ambiguidade machadiana consiste no que o próprio autor considera como as condições principais para exercer a crítica. Alguns autores defendem que essa ambiguidade é uma combinação da ciência com a consciência, outros afirmam que é uma consciente construção relativista que procura projetar uma visão artística da realidade humana como a união entre os conceitos opostos da vida: verdade e falsidade; o bem e o mal; a moralidade e a imoralidade.

Diante dos estudos realizados, podemos comprovar que Machado de Assis utiliza técnicas literárias, e um arsenal de conhecimento e criatividade para retratar objetivamente a realidade brasileira da sua época, bem como suas ideologias, costumes e valores de uma sociedade, muitas vezes hipócrita, e utiliza-se de seus personagens para dar vida a essas

manifestações contraditórias que existiam de forma velada no seu tempo. Por esse motivo é considerado um autor do realismo lógico, psicológico e verossímil. Visivelmente, o autor é mestre na ambiguidade e no mistério, uma vez que consegue plantar a dúvida na cabeça do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No delinear das discussões definidas por esta pesquisa observamos que o conto “Missa do Galo” é um conto fantástico e surpreendente. O que o torna fantástico, é o fato de uma simples conversa entre duas pessoas aparentemente comuns, se torne um conto tão cheios de nuances misteriosas e insinuações ambíguas que tornou o conto um dos mais importantes da vida do autor. E o que torna o conto surpreendente, é a capacidade do enredo e das personagens ultrapassarem as barreiras do que está dito e ter muito mais a ser lido nas entrelinhas do que mesmo no que está escrito. Machado de Assis mais uma vez contrapõe sagrado e profano, vontade e proibição, desejo carnal e compromisso moral de forma primorosa, consegui permitir que um texto de aparência simples, pudesse se tornar um conto, que além de ser uma leitura prazerosa, ainda pode ser explorado no desenvolvimento das capacidades interpretativas dos diversos seguimentos das análises literárias dos contos e das produções textuais em geral, por seu caráter misterioso e de ampla interpretação. Acreditamos que alcançamos os objetivos propostos e que esta pesquisa possa auxiliar outras análises acerca do tema em questão.

REFERENCIAS

- COSTA, Edson Tavares. **Literatura Brasileira**. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2012.
- GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 2006.
- MELLO, Ana Maria Lisboa de. **Caminhos do conto brasileiro**. Ciência. Porto Alegre, n 34. p. 9-21. 2003.
- TELES, Gilberto Mendonça. **Para uma Poética do Conto Brasileiro**. Revista Filologia Románica. 2002. 19, 161-182.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO FATOR FUNDAMENTAL PARA A DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E CONTRIBUIÇÃO PARA A CRISE NA EDUCAÇÃO

Ana Vitória Moreira Dias
Graduanda do curso de pedagogia da UEMASUL
anavitmd@gmail.com

Iara Aparecida Paiva
Professora da UEMASUL
neuropsicopedagogial@yahoo.com

RESUMO

Desde o nascimento da educação, é notório a existência de uma crise no ensino-aprendizagem e seus diversos efeitos que percorrem até os dias atuais. Tendo em vista cada vertente do seu alcance, é nítido sua influência direta na docência, resultando na desvalorização da profissão referente a ausência de profissionalismo. Diante de tais conjunturas faz-se existente uma problemática: Como a atuação do professor pode favorecer a desvalorização existente na profissão docente, bem como a contribuição à crise existente na educação? Com isso, tem-se como objetivo geral: Analisar a atuação do professor como fator fundamental para a desvalorização da profissão docente e contribuição para a crise na educação brasileira. Como objetivos específicos: Analisar a existência de uma crise na educação e seu alcance, analisar a atuação do docente como causa de desvalorização e decadência da profissão e compreender o que pode ser mudado na atuação docente em prol de melhorias e resultados novos. Como metodologia nesse projeto, será usado a Pesquisa de Campo em andamento por ser fundamental aos objetivos desejados, com abordagem dialética e suas característica histórico-materialista, e enfoque Marxista mostrando não somente os fatos, mas os fatores, estudando a causa e solução. Nesta pesquisa foi utilizado autores como: Aranha; Sousa (2013), Arendt (1961), Freire (1996) Lucyk; Graupmann (2015), Masschelein; Simons (2014) entre outros.

Palavras-chave: Crise na educação. Ensino-Aprendizagem. Atuação docente.

INTRODUÇÃO

A Educação, desde seu nascimento, mesmo com suas finalidades e propósitos enfrenta uma crise que permeia até os dias atuais. Crise esta que ultrapassou os limites do tempo e de suas consequências e conseguiu alcançar até a atuação do corpo de profissionais da área.

No contexto educacional, é notório o elevado desinteresse e a desvalorização crescente pela docência, sobretudo na educação brasileira. Nitidamente, tem se elevado a discussão sobre a conjuntura destes fatores no Brasil, entretanto, pouco é investigado e discutido os meios por qual chegou-se à problemática em questão.

Diversos fatores desencadearam esta adversidade: Baixos salários, problemas sociais dentro da escola abrangendo setores da área política, estatal, social, educacional, incluindo até

o próprio corpo docente. Porém, no presente artigo quero ressaltar somente o fator *magistério*, dando ênfase em qual a contribuição do docente, o sujeito da problemática, ao mesmo. O desgaste e o descaso da profissão vêm se tornando cada dia mais nítido, fazendo-se necessário uma abordagem sobre esse assunto de forma ampla e diligente.

Em suma, o objetivo geral desse trabalho é analisar a atuação do professor como fator essencial para o favorecimento da decadência e desvalorização do docente na educação, o que pode mudar na atuação do docente para resultados novos em meio à problemática existente e a reversão desse quadro. Tendo como específicos analisar a existência de uma crise na educação e seus efeitos, analisar a atuação do docente como causa de desvalorização e decadência da profissão e compreender o que pode ser mudado na atuação docente em prol de melhorias e resultados novos.

Para uma metodologia mais adequada para este trabalho – que está em andamento – percorre-se todos os passos de um trabalho científico, com procedimento crítico diante dos textos consultados e as principais técnicas aplicadas decorrendo dos procedimentos de estudo da leitura. Neste sentido, abordo sobre este trabalho como uma futura pesquisa de campo onde será essencial no processo desse projeto de pesquisa, e com enfoque Marxista que não mostra somente os fatos, mas os fatores e estuda a causa e a solução.

Para tanto, tem-se como base para desenvolver este projeto autores como: Aranha; Sousa (2013); Arendt (1961), Freire (1996); Libaneo (2004); Libaneo (2010); Lucyk; Graupmann (2015); Masschelein; Simons (2014); Vigotsky (2003); Zagrebelsky (2011).

CRISE EXISTENTE

Desde os primórdios da educação, vale ressaltar a Idade Moderna, deu-se ênfase ao conhecimento como fuga da escuridão presente no mundo ocidental. Contexto onde a escolarização tornou-se a forma hegemônica de educação. Percorrendo esse caminho quero realçar uma crise. Apesar do mundo viver uma constante crise que se alarga a diversos domínios e reverte-se de diferentes formas, quero considerar a crise na educação.

Segundo Hannah Arendt (1961), essa crise é periódica, ou seja, aparece com intervalos regulares, mas existe um paradoxo aqui, pois mesmo se destacando e se realçando em intervalos de tempos, infelizmente ela está sempre presente. Apesar da autora dar ênfase a questão política e as autoridades responsáveis pela educação, é importante ressaltar que ela destaca também que essa crise além de existente envolve muitos outros aspectos.

A crise, não afeta em escala pequena. Dentro de um curto período de tempo, ela afeta a sua própria estrutura constitutiva e se expande no tempo, logo ela é uma crise estrutural, esta, que nasceu com a própria constituição dos sistemas de ensino. “O que está em crise é o próprio sistema de ensino moderno, constituído no contexto dos modernos estados nacionais a partir do século XIX” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 2)

Na modernidade, era atribuído à escola grandes responsabilidades para a sua realização, sendo elas: A universalidade, a individualidade e a autonomia. A universalidade consistia em visar todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade refere-se à liberação dos indivíduos diante das estruturas que os prendiam nos domínios do coletivo e pôr fim, a autonomia significava a capacidade de pensarem por si mesmos sem depender da religião ou da ideologia. Incluindo também a autonomia intelectual, política e econômica.

A educação tinha o propósito de conscientização, emancipação do sujeito até se tornar ativo e crítico, desenvolvendo os seus talentos singulares. A partir do final do século XVIII, num contexto revolucionário, a Educação tornou-se um dever do Estado tendo como objetivo: Ensinar, instruir, mas também educar, um lugar importante não somente para aprender a ler e escrever, mas formar uma nova excitabilidade a esse mundo novo da vida moderna.

Mesmo com tais conquistas, isso não impediu que a escola sofresse uma crise na sua construção. Iniciou-se uma negligência daquilo que deveria ser fundamental: a aprendizagem. Logo em seguida tornou-se nítido aos estudiosos, como sociólogos, que denunciaram a omissão em questão, levando ao desencanto e perda das expectativas inicialmente apresentadas sobre a realização e responsabilidade da escola. Um bom exemplo é o que Aranha e Souza (2013) falam com relação aos anos 60 no mundo ocidental:

O clima de agitação cultural e a grande transformação midiática que marcaram o mundo ocidental a partir dos anos 1960 retiraram da escola o *locus* da aprendizagem e solaparam as bases sobre as quais se sustentavam os professores para levar adiante o ofício da docência (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 7).

Infelizmente essa crise se expandiu até os dias atuais, findando a credibilidade da escola e do educando, levando a sociedade a banalizar a necessidade da existência da escola e do profissional da área. Segundo Masschelein e Simons (2014):

As matérias ensinadas na escola não são “mundanas” o suficiente. Os temas são “artificiais”. A escola não prepara seus alunos para a “vida real”. [...] essas

preocupações, assim dizem os críticos, tornam a escola incapaz de proporcionar aos jovens uma ampla educação geral que os prepare para a vida como um adulto. [...] A escola, portanto, não só se fecha para a sociedade, mas também se fecha às necessidades dos jovens. Presa em seu próprio senso de autojustiça, a escola é acusada de ser uma ilha que não faz nada (e não pode fazer nada), mas aliena os jovens de si mesmos ou do seu entorno social. [...] assim defendem o fim da escola (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 6).

No Brasil, a crise educacional também está presente. Os problemas econômicos, sociais e culturais ao longo dos anos sempre afetaram diretamente a educação, resultando no cenário atual de deficiência educacional.

Além da crise na educação como forma ampla, existe uma crise diretamente nas licenciaturas envolvendo a má formação e atuação dos professores, tornando nítido a crise presente também na profissão docente (principalmente na educação básica) resultante de todos os fatores atribuídos até agora, entre outros fatores mais específicos que foram construídos com o tempo e vale a pena ressaltar: O baixo valor do diploma de professor, tanto no salário quanto no prestígio (bens econômicos e simbólicos), baixa atratividade, descaso, elevado índice de desistência da profissão, realidade diferente da teoria, poucas verbas disponíveis, inadequada relação dos alunos com professores, a formação docente que deixa muitas questões abertas sobre as práticas e processos de formações e políticas formuladas tendo em vista essa formação. Nessa perspectiva: “O descaso com que a educação é tratada pelos governos, cujas consequências se refletem nos salários, na carreira, na formação do magistério” (LUCYK; GRAUPMANN, 2015 p. 107, *apud* LIBÂNEO, 2004).

A formação de professores é mais uma das áreas que sofre com o descaso do governo com a falta de investimentos não somente na sua formação, mas nas condições de trabalho dos educadores, que é precária, onde existe a escassez de saneamento no ambiente escolar, edifícios e equipamentos deteriorados, falta de segurança nas escolas, falta de recursos e classes superlotadas sem o auxílio necessário. Ou seja, uma completa falta de *profissionalização* (LIBÂNEO 2004, p. 63)

Outro fator importante de ser mencionado que afetou diretamente o docente e a educação foi a escola como mercado lucrativo, onde trouxe desqualificação visto que os fins são apenas monetários, dando ênfase a tendências pedagógicas que também trouxeram essa desqualificação, dentre elas, a tendência tecnicista, deixando o propósito educacional e docente de lado e trazendo como consequência o comprometimento da qualidade dos serviços prestados, em outras palavras, a falta de *Profissionalismo* (LIBÂNEO, 2004).

Em um olhar crítico, até os livros didáticos foram outro fator que contribuiu com o mesmo, pois além de limitar o professor no seu planejamento e outros aspectos, logo implicou na perda da autonomia professoral.

A CONTRIBUIÇÃO DIRETA DO DOCENTE DIANTE DA CRISE EXISTENTE

Desestimulados pelo estéril sistema contextual, agrega-se a precarização do próprio educador no que diz respeito à má preparação no domínio de conhecimento, a falta de visão quanto a seus próprios impactos, a prática negligenciando a teoria pedagógica, a falta de senso crítico, a mecanização de uma função complexa que leva a limitar a si mesmo quanto seus alcances na sociedade contribuindo para um sistema cada vez mais desmoralizado, portanto, a falta de uma formação qualificada e do exercício da prática.

É notório a existência de um problema, entretanto, tornou-se comum a troca da busca de sua resolução pela participação e cooperação do desastre educacional. Libâneo (2004) fala sobre esse despreparo ou até a própria pouca vontade, como uma falta do que ele chama de *profissionalismo*, onde é descrito no conceito, os valores de ser professor(a), ou seja um indivíduo com compromisso, ético(a) e com práticas profissionais referentes ao que se espera da profissional docente. Em seguida Libâneo (2004) fala como isso funcionaria no ambiente de trabalho:

Na prática, isso significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com um projeto político democrático (LIBÂNEO, 2004, p. 63-64).

Segundo o MEC, a maioria dos cursos de licenciatura tem por duração 4 anos, possuindo em sua emenda acadêmica demandas pedagógicas da teoria à prática, incluindo a mediação direta do professor com o aluno, didáticas educacionais, livros, discussões, seminários, congressos e estágios. Porém mesmo adquirindo tudo o que se deve fazer na sua conclusão, fora da universidade é negligenciado tal aprendizado.

Um cenário bastante comum na docência, é com professores que atuam em áreas de risco, com superlotações e onde há descaso público, pois, sua atuação por vezes é de maneira insignificativa, passando alunos sem um processo avaliativo eficiente, e até mesmo com a inexistência desse processo (provas e avaliações) ou sua ineficácia visando diminuir a quantidade, e não com o propósito avaliativo de qualidade.

Negligenciando a observância quanto a defasagem, uma análise e acompanhamento do desenvolvimento do aluno, ou a própria prática pedagógica (se esta for compatível ao atendimento das necessidades de aprendizagem da turma ou não), passam alunos de ano sem o desenvolvimento necessário das competências exigidas na série que se encontravam. Não existindo uma avaliação por intermédio da análise da construção e aquisição do conhecimento de cada aluno, dá-se ênfase somente às somas das notas obtidas para chegar à conclusão de aprovação ou reprovação do estudante.

É deixado de lado também o exercício contínuo dos saberes adquiridos: a prática, juntamente com a atualização continua desse conhecimento: o estudo. O ensinar exige alinhamento com o aprender. Não é possível apoiar uma vida de trabalho somente no conhecimento adquirido em 4 anos tornando necessário a formação continuada (acadêmica científica e outras), até porque o mundo sofreu, sofre e sempre sofrerá mudanças: econômicas, sociais, culturais, políticas e tecnológicas – esta última, citando até as características da globalização, interferirem bastante nestas mudanças.

Um dos fatores que mais a impossibilita é a acomodação do docente, conduzindo a uma negligência na atuação quanto ao investimento necessário a esta formação, como a disposição a ter uma vida de pesquisa e de estudo. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 13).

A falta de visão do professor quanto aos seus impactos na sociedade tornou-se lugar-comum na vida docente, pois estes não acreditam mais na mudança social da realidade em que estão inseridos, logo aceitam tal realidade, e não encontram em si mesmos um agente dessa transformação, negando suas qualidades e legitimidade, tornando-se passivos, neutros, sem determinação e sem diferenciais.

A falta de profissionalismo dos docentes por conta da sua negligência, (uma vez que não sabem lidar com as interações interpessoais) é outro fator a ser denunciado, pois por muito tempo a escola ficou sem o direito de universalização, antes esse direito era de poucos, agora o professor tem que assumir e se alinhar com essa conquista numa prática cotidiana, que entenda as diferenças de cada aluno, levantando o respeito, e assegurando aos desiguais o que lhe é por direito.

OMISSÃO DE RESPONSABILIDADES

Se o sujeito está inserido no mundo da educação já toma parte da responsabilidade de tudo que lhe é atribuído por tal participação, e se é imposto alguma competência a ser assumida, logo existe uma verdadeira responsabilidade sobre tal competência.

Segundo Libâneo (2004): “Competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão”. Neste sentido investigando sobre as vertentes da competência, vale ressaltar as habilidades, pois são elas que de fato o docente irá adquirir na prática da licenciatura. Porém, caso o(a) docente tenha a noção do dever de suas competências e mesmo assim continua com práticas negligentes, expressa-se aqui a falta de responsabilidade.

Sendo participante dessa responsabilidade, a partir do momento que tenta passar a mesma que tem parte para outros órgãos governamentais (que podem ser também responsáveis) e não a assumindo, esta certamente continuará sendo seu dever, pois, cada instituição cumpre apenas sua parte e nenhuma toma para si a responsabilidade que é designada à outra. Exemplo disso são as responsabilidades diferentes entre o docente e o Estado, já que uma vez que uma das partes tenta transferir seu dever, não é retirado o dever da outra.

Quando essa responsabilidade está novamente em mãos só há uma alternativa: assumir. Infere-se, portanto, que a responsabilidade que é imposta só deixa de ser obrigação a partir do momento que for cumprida, omitir essa responsabilidade ou procurar alternativas de passar adiante para pessoas que não tem a mesma ótica e direito sobre tal coisa, torna o indivíduo covarde diante daquilo que lhe é confiado.

A partir do momento que um docente entra no mundo da educação ele se torna participantes de suas responsabilidades. Impedir que a educação desapareça, é deixar de lavar as mãos e assumir um papel no qual já estamos posicionados, intervindo para o progresso de algo no qual já somos participantes: a educação.

O QUE PODE SER MUDADO NA ATUAÇÃO DOCENTE?

De certo modo, quando há a inquietação de como agir diante de imensurável problema, advirto-os que é necessário, primeiramente, mudar o mundo ao seu redor. Existe a predisposição do docente em render-se a humildade de reconhecer que por mais que ele seja o agente do conhecimento na sala de aula, ele precisa ser receptor também, pois não há saber eterno, tendo em vista que o conhecimento está sempre em movimento e em evolução.

Luckesi (1983, p. 26) afirma que “todos somos educadores e educandos ao mesmo tempo. Ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossa vida.” Faz-se necessário a existência de uma conscientização da conciliação e alinhamento dessa busca com esse constante movimento. É ultrapassado, raso e ineficaz ficar parado em algo que cresce permanentemente, pois se não há acompanhamento do docente, não há evolução, negligenciando a característica principal deste conhecimento.

Na prática, o teórico necessita ser colocado em ação, para que os saberes saiam do papel e possam ganhar forma homogênea ao ponto de transformar o ambiente onde o saber se encontra. Exemplificando de uma maneira simples, a forma homogênea de transformação que um conhecimento ganha no ambiente que ele chega é o celular. Este é um aparelho eletrônico e um meio de comunicação, porém, que se torna até mesmo um livro ou uma biblioteca quando o saber o invade.

O domínio do conhecimento vai muito além do saber de um assunto isolado, mas ele alcança todas as vertentes que vai da teoria adquirida à prática, intervindo na transformação da construção do conhecimento no sujeito a partir deste conhecimento passado. Para uma melhor compreensão Arendt (1961) fala:

Considera-se pouco importante que o professor domine sua disciplina porque se pretende compelir o professor ao exercício de uma atividade de constante aprendizagem para que, como se diz, não transmita um saber morto, mas, ao contrário, demonstre constantemente como se adquire esse saber. (ARENDR, 1961, p. 7)

Quando negligenciamos tais coisas, primeiramente criamos um mecanismo de conteúdo. Um lugar onde deveria ser na verdade o útero do conhecimento, torna-se apenas plágio.

Segundo ARENDR (1961, p. 6): “O professor – assim nos é explicado – é aquele que é capaz de ensinar qualquer coisa. A formação que recebe é em ensino e não no domínio de um assunto particular”. Para melhor entendimento: “A escola funciona mais como mecanismo de reprodução da realidade social que de produção de novas relações sociais” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 8)

Essa mecanização de conteúdo deu lugar aos professores atuais do ensino, estes que somente passam o conteúdo de forma crua, que não buscam mais conhecimento, que não estimulam mais o aluno, nem os levam a compreender o conhecimento, professores que entram

e saem da aula aborrecidos, intolerantes, por qual não existe mais presença, somente o corpo, e que troca a autoridade por autoritarismo.

A autoridade é o direito de ordenar, decidir e fazer obedecer, levando para a sala de aula, o professor que é a autoridade, exercendo aquilo que é seu por direito, respeitando e sendo respeitado como o indivíduo que irá ser o mediador entre o conhecimento e o aluno. Em contrapartida, o autoritarismo é o conjunto de princípios ou procedimentos autoritários, sendo autoritário aquele que se apoia numa autoridade forte, e dominante. Na sala de aula, o professor que se apoia na autoridade que tem em sala de aula para não exercer influência mas dominar o outro.

Um dos métodos utilizado na escola antiga era a palmatória, sobretudo no Brasil. Método ineficaz, sendo suficiente para o aprendizado de que a força não leva a educação. A partir do momento que educação se torna obrigação (não digo a respeito de direitos), coação e não prazer, ela não traz bons frutos.

Quanto a má qualificação dos profissionais por conta de sua negligência nas relações interpessoais, é dever do professor se esforçar e ser competente naquilo que lhe é acarretado, mesmo que nesse contexto a responsabilidade omitida não seja somente dele, mas também de outros órgãos, tal como a grande conquista da universalização, que com ela negligenciaram a qualificação dos docentes para corresponderem com condições à essa ampliação. Desta maneira, vale ressaltar uma citação com as considerações de Vigotsky sobre o mesmo:

(...) A meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; (...) não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida, (...) tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (VIGOTSKY, 2003, p. 77)

Nesse sentido, não se obtém uma transformação na educação nem se chega ao resultado deixando a problemática ao acaso. É necessário, portanto, vogar rumo ao desejado propósito, a um fim que vise além de esperar que a educação mude ou até com o contentamento ao mesmo. Neste sentido, espera-se que as atitudes do profissional da educação sejam referentes a importância e necessidade que esta profissão representa para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi apresentado nesse trabalho, torna-se necessário o exercício de práticas que possam intervir na crise e estimular a docência. Alinhado à uma auto-avaliação, é preciso reconhecer e identificar a existência da crise de uma visão ampla, seus diversos alcances e saber seus impactos e consequências direto na docência, como, por exemplo, a desvalorização da profissão e o descaso no ambiente de trabalho interno e externo. A obtenção do senso crítico e avaliação de sua contribuição direta na crise, capacita-os para a observância dos efeitos - positivos ou negativos - e, diante disto, contribui na intervenção da crise, atuando para a mudança e não para o agravamento da precarização. Que este contexto e seus fatores não possam ser um impedimento e nem desestímulo na ação, para que não afete diretamente um aluno em seu desenvolvimento por conta da má gestão, o limitando e corrompendo.

Faz-se necessário atitudes que mostrem a competência e dê credibilidades à docência, estimulando a si próprio e aos outros, tornando seu ambiente de trabalho um prazer, e afetando o social de forma positiva, pois mesmo tendo ciência da desvalorização social e política (com a pouca valorização governamental), entre outros, o docente ao desmotivar-se e aceitando os descasos e que nela não haverá mudanças criará neste profissional um impedimento fatal para seu trabalho e consequentemente prejudicará a educação.

Porém deve-se entender que as melhorias não serão imediatas e provavelmente percorrerão várias décadas, mas com isso vem uma pergunta: o que impede o docente de dar o seu melhor, tentar não cair no desânimo de ser professor, procurar mudanças para melhor se adaptar e dar aulas para seus alunos, mesmo com tão pouca valorização ou com os problemas que já existem no ambiente educacional há anos?

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Antônia; SOUZA, João. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: Uma questão pública. 2 ed. 2014. 97p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. 1996. 76p.
- NEVES, Laison; FARIA, Edimur. **De Pilatos a José Arimatéia**: uma visão do magistério na história e seus reflexos na democracia.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda. 1983.
- LUCYK, Viviana; GRAUPMANN, Edilene. **Breve discussão sobre a desvalorização do trabalho docente**. Disponível em: <file:///C:/Users/ANA%20VITORIA/Desktop/555555.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2018.
- ARENDDT, Hannah. **A Crise Na Educação**. Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought, New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196.

MENDONÇA, Suell; MILLER, Stela. **Vigotsky e a escola atual:** Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo. LTDA. 198p.

NEVESL ailson Braga Baeta; DE FARIA Edimur Ferreira. **De Pilatos a José de Arimatéia:** uma visão do magistrado na história e seus reflexos na democracia. Disponível em:

<file:///C:/Users/ANA%20VITORIA/Desktop/Listinha/DIREIT4ef0e3741bdec7e7519043b079b03602.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2018.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA

Ana Paula Oliveira da Silva
Graduanda do Curso de Pedagogia PARFOR/CAMEAM/UERN

Andréia da Conceição Aquino França
Graduanda do Curso de Pedagogia PARFOR/CAMEAM/UERN

Maria de Lourdes da Silva
Graduada em Letras Língua Portuguesa UERN/ CAMEAN, pós graduada em língua portuguesa e literatura Brasileira UCAN/PROMINAS, cursando o curso de pedagogia PARFOR/CAMEAN/UERN. Professora da Educação Básica do Município de Ereré

Iandra Fernandes Pereira Caldas
Professora Mestre do Departamento de Educação, Curso de Pedagogia PARFOR, CAMEAM UERN

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a contação de história, para a formação do aluno leitor e a aquisição da escrita. Relataremos uma experiência exitosa desenvolvida com alunos de séries iniciais do ensino fundamental, especificamente, com uma turma multisseriada de 1º e 2º anos. A metodologia se deu através de uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Buscaremos fazer as interpretações necessárias sobre o corpus do trabalho, tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário. Dos resultados, pudemos perceber que o uso de projetos auxilia tanto aluno como também o professor, percebemos que essa forma de trabalhar contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Concluímos que o desenvolvimento de projeto interdisciplinar de contação de história é uma ferramenta que pode influenciar o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Palavras chave: Leitura; Contação de História; Projeto Interdisciplinaridade

1 INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da leitura e escrita vêm sendo temas de grandes discussões teóricas assim como as formas que usamos para conseguir alfabetizar um aluno. O processo de aquisição da leitura não é algo simples de se realizar. A sua prática em sala de aula requer esforço por parte do professor, assim como também do aluno.

O docente no exercício da sua função, o ensino, busca desenvolver o processo de aprendizagem da melhor maneira possível, buscando a inovação por meio da utilização de novas metodologias. Entre elas, está o trabalho com projetos em sala de aula visando assim, obter êxito no que se deseja, ou seja, a aprendizagem dos alunos.

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a contação de história, para a formação do aluno leitor e a aquisição da escrita. Relataremos uma experiência exitosa desenvolvida com alunos de séries iniciais do ensino fundamental. Esta foi realizada no período de 15 dias na Escola Prudêncio Pessoa de Queiroz, situada no município de Ereré-CE, tendo como público-alvo uma turma multisseriada com alunos de 1º e 2º ano.

O tipo de pesquisa utilizada para a realização desse trabalho foi a descritiva que, segundo Rampazzo (2011) observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los; estuda fatos e fenômenos do mundo físico e, especialmente, do mundo humano, sem interferência do pesquisador. O método é o de caráter qualitativo com o qual buscaremos fazer as interpretações necessárias sobre o corpus do trabalho, tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário.

Todas as discussões aqui realizadas tiveram como suporte teórico os seguintes autores: Machado (1987), Nogueira, (1959), Brasil (1999) Ramos (2011), Rodrigues (2005) e Brandão e Rosa (2011). Autores estes que discutem sobre a contação de história e o uso de projetos interdisciplinares.

Propomos discorrer sobre uma experiência de ensino com projetos numa visão interdisciplinar, realizada por meio da contação de história em favor do desenvolvimento da leitura e escrita dos discentes. Sabemos que a prática de contar história tem o poder de provocar a imaginação das crianças assim como instiga-las, além de proporcionar momentos de curiosidade, de querer saber, querer conhecer novos mundos. Há, portanto, uma oportunidade de abrir caminhos para o gostar de ler e de escrever.

2 A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES.

Trabalhar com projetos é um dos recursos metodológicos muito utilizados na sala de aula atualmente, com intuito de alcançar com mais eficácia os objetos almejados. Começaremos então tentando entender o que seria projeto. Para Machado, “um projeto na verdade é, a princípio, uma irrealidade que vai se tornado real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações, conseqüentemente as articulações destas” (MACHADO, 1987, p. 63). Ou seja, através da utilização de projetos tentaremos obter um resultado, através das realizações de ações que são executadas na sala de aula, como o próprio nome diz, projeto é algo que sonhamos, que de acordo com o dicionário Aurélio significa “lançado a diante”.

O uso de projetos no âmbito escolar não é algo recente, pois estes já fazem parte da prática educativa, porém, algumas vezes é preciso ter uma atenção para que estes não fujam de

seus propósitos, faz-se necessário que se reflita como os projetos auxiliarão na prática ampliando assim alguns conceitos sobre mesma.

Ampliar esses conceitos significa compreender onde e como o projeto pode auxiliar na *Práxis*, quais as vantagens para o professor e para os alunos em trabalhar com essa dinâmica, qual a relação entre projetos e competências, até onde vai autonomia dos alunos nesse trabalho e, principalmente, quais são os papéis dos diferentes atores quando se trabalha com os projetos (NOGUEIRA, 1959, p. 33).

Portanto, quando se decidi utilizar essa prática, temos que estar atento as contribuições que o uso desse método vai proporcionar no desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno.

No que se referem aos projetos, os de caráter interdisciplinares, têm ganhado cada vez mais espaços, porém não é tão fácil adotar essa prática, pois, a mesma requer uma colaboração dos demais professores de uma determinada turma. Todos devem estar envolvidos, da elaboração à avaliação. No momento da elaboração tem que se pensar em atividades que envolva todas as disciplinas, para que todos os temas estejam engajados no mesmo propósito. Não deve haver uma separação de disciplina, mas sim uma integração entre estas. O projeto deve estar voltado para as disciplinas envolvidas, estabelecendo assim uma relação.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p. 89).

Desse modo, percebemos que não se trata de dividir as disciplinas, mas sim trabalhar com todas elas, de forma que estas não percam suas particularidades, visto que cada uma tem seus objetivos, seus propósitos. Todas devem estar se relacionando para que assim se consiga desenvolver o processo de aprendizagem do discente.

O trabalho com projeto interdisciplinar poderá contribuir na formação do aluno, desde que esse seja feito de maneira adequada, da forma correta, isto é, de uma forma que se consiga estabelecer a autonomia do aluno, buscando sempre focar no aprendizado.

3 O PODER DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

É sabido que o processo de aquisição de leitura e escrita não é algo simples, muito menos que acontece de um dia para outro, pois esse processo requer paciência, assim como esforço por parte do discente e do docente. O professor vive em busca de recursos metodológicos que favoreça e o auxilie nesse processo. É aí que vemos a arte de contar história como um recurso que venha a facilitar o desenvolvimento do aluno, para que este consiga ler e escrever de forma coerente e coesa, assim como formar alunos leitores, os quais se tornem capazes de desenvolver sua criticidade mediante as diversas situações aos quais são colocados no cotidiano. Ao contar uma história, o aluno consegue desvendar mistérios e aprender de uma maneira bem mais interessante; é o momento em que o real e o fictício se fundem e propiciam assim um mundo onde o aprendizado acontece. Segundo Rodrigues (2005, *apud* MATEUS, 2017),

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4 *Apud* MATEUS, 2017, p. 11).

Sendo assim o professor deve criar um ambiente propício para que essa interação aconteça, fazendo com que o aluno desperte o interesse na leitura e na escrita. Muitas vezes, somos questionados sobre o porquê da leitura em voz alta, segundo Moraes *apud* Brandão e Rosa (2011) não se pode ter desejo por algo que se desconhece, isto é, por aquilo que não se vivencia, então se deve buscar recursos para atrair o interesse do aluno para a leitura. Sendo assim a leitura em voz alta é um recurso que deve ser utilizado, mas o professor precisa fazer essa mediação.

Assim, para que despertemos a vontade de aprender a ler, é necessário que a criança, primeiro, entenda o que significa ler! Para isso não basta oportunizar seu contato direto com livros é fundamental que o educador se coloque como mediador nessa inserção no universo simbólico (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 40.).

O professor deve procurar mediar esse contato com a leitura da melhor maneira possível, buscando transmitir valores através dessa prática, proporcionando assim a transmissão de conhecimento, não só repasse de informações. Sabemos que a prática de contar história é uma arte que já perdura a muitos anos, pois, desde os princípios, estas já era uma forma de encantar e transmitir crenças, então podemos dizer que o ato de ler para alguém também é uma forma de

repassar conhecimento, de transmitir valores, isto é, assim como o ato de contar, o ato de ler é uma forma de encantamento, de estímulo e de curiosidades.

4 RELATO DA EXPERIÊNCIA EXITOSA

Para compreender melhor a temática aqui discutida, tentaremos com base no relato de uma experiência exitosa de contação de história, relaciona-la a algumas teorias dos autores, os quais foram mencionados no corpo deste trabalho. Primeiramente discorreremos sobre a experiência em si, todas as informações aqui apresentadas foram concedidas pela idealizadora e executora da proposta, a professora alfabetizadora, via questionário. O nome dela foi colocado com o consentimento da mesma, estando ciente que a experiência será discutida e poderia se tornar pública.

O projeto tem como título: “Era uma vez: A leitura e a escrita no mundo da fantasia” e foi realizado em uma turma de multisseriada, 1º e 2º ano da Escola Prudêncio Pessoa de Queiroz, a referida a classe é formada por onze alunos (7 alunos do 1º ano e 4 alunos do 2º) desenvolvido pela professora Maria Nilterlândia Costa Medeiros com duração de 15 dias.

No desenvolvimento do projeto, foram trabalhadas estratégias diversas, como atividades orais e escritas, organização da história através de imagens, reescrita coletiva, apresentação com fantoches e dramatização, dentre outras ações metodológicas. A ideia deste projeto se deu com o intuito de desenvolver atividades interdisciplinar, a partir dos desenvolvimentos de muitos conteúdos como: produção textual, problemas matemáticos, história em quadrinhos, interpretação, respeito, ortografia, tipos de plantas e frutos. Todos os conteúdos foram trabalhados em uma visão interdisciplinar que assim como afirma Nogueira (2011 p. 127) “[...] é o trabalho de integração das diferentes áreas o conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca”}

Ao ser questionada sobre os objetivos do projeto, a professora entrevistada enfatizou o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando a narrativa como tipologia textual com enfoque nos contos. Diz ainda que:

É ouvindo e lendo contos que os (as) educandos (as) vão desde muito cedo se apropriando da estrutura da narrativa, das regras que organizam esse tipo particular de discurso. E é esse conhecimento que lhes possibilita compreender outras narrativas, recontá-las e reescrevê-las, foi nesta perspectiva que podemos perceber que os objetivos foram alcançados com sucesso (Professora Entrevistada, 2017).

Parafraseando Abramovich (1991), podemos dizer que a leitura se dá por meio de uma contação. E como o projeto se desenvolveu por meio da contação, questionamos nossa entrevistada sobre a sua relevância. Assim nos respondeu:

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), o papel do professor e da escola é formar alunos críticos habituados com a leitura, isso através do incentivo à leitura diária e de um contato com todos os tipos de textos. Desse modo, contar histórias para crianças sempre expressou um ato de linguagem, representação simbólica do real direcionado para a aquisição de modelos linguísticos (Professora Entrevistada, 2017).

A experiência do trabalho com projeto teve como foco principal formar leitores. Percebermos através das atividades realizadas no projeto e na literatura lida para a construção desse artigo que é fundamental dar total importância ao convívio contínuo com histórias, livros e leitores; a valorização do momento da leitura; disponibilidade de um acervo variado; tempo para ler, sem interrupções; espaço físico agradável e estimulante; ambiente de segurança psicológica e de tolerância dos educadores em relação às singularidades e às dificuldades de aprendizagem de cada criança; oportunidades para que expressem, registrem e compartilhem interpretações e emoções vividas nas experiências de leitura; acesso à orientação qualificada sobre por que ler, o que ler, como ler e quando ler.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar a relevância do contato permanente das crianças com os livros, para que elas pudessem conviver com suas histórias desde cedo. O maior desafio encontrado segundo a professora foi o de trabalhar com alunos de níveis diferentes, alguns leitores e outros não, já que a turma é multisseriada. As diferenças de faixas etárias e níveis de leitura, muitas vezes, prejudicam o desenvolvimento de muitas atividades, o que pode ser vista como uma dificuldade no momento de se trabalhar projetos em salas multisseriadas.

Sobre os recursos utilizados durante o projeto a professora utilizou livros da coleção “Parece... mais não é... de Amália Simonetti alguns só com textos; outros com textos e imagens; livros só com imagens; livros com recursos audiovisuais, conteúdos tragos nos livros PAIC. É importante ressaltar que esses materiais, quando bem trabalhados, atraem bastante às crianças. Além disso a professora pode explorar atividades de ordenação das narrativas e de (re) criação de histórias orais ou escritas. Os levando assim ao mundo da imaginação.

À leitura que acontece por meio da contação, indicando que esta permite ao aluno sentir emoções importantes com os personagens, bem como conhecer e descobrir novos lugares e outros tempos que não são os seus. Isso por que a contação conduz os ouvintes, por exemplo, os alunos a fazerem uma leitura

por meio da escuta, levando-os a pensar e a verem com os olhos da imaginação (ABRAMOVICH, 1997, p 17 *apud* RAMOS, 2011, p. 28).

Esta citação de Abramovich, ao encontro com os resultados que a alfabetizadora relatou sobre a experiência exitosa na qual diz que:

Através desse trabalho concluímos que os alunos tiveram uma aprendizagem significativa, onde o gosto e o hábito pela leitura foram aprimorados. No decorrer desse trabalho, constatamos que o interesse dos mesmos pela leitura de literatura infantil, era visível, já que o material utilizado em sala de aula era conhecido por eles, livro 'Parece...mais não é.' de Amália Simonetti, percebemos um avanço expressivo no que diz respeito a leitura e escrita das crianças, visto que, as produções textuais, a maneira de escrever e se expressar dos alunos são notórias, melhoraram bastante (Professora Entrevistada, 2017).

Notamos que os resultados foram positivos, de acordo com a declaração da professora que destacou a notória melhora dos alunos quanto ao desenvolvimento da leitura e escrita, a qual pode ser vista no decorrer das atividades que foram propostas, ressaltando ainda mais o poder que a contação de história tem sobre as crianças e como esse método só tem a acrescentar no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Outra pergunta que fizemos a professora foi sobre a importância do trabalho interdisciplinar a qual foi respondida da seguinte forma:

Acreditamos, que o trabalho com contos infantis é a forma privilegiada das crianças conhecerem o prazer pela leitura e escrita e de forma interdisciplinar onde abordamos fatores importantes para a vida de toda criança. Outro fator a ser destacado nesse trabalho, trata-se da reflexão sobre os princípios éticos, morais e culturais, onde a história abordou claramente (Professora Entrevistada, 2017).

A docente acredita que de forma interdisciplinar, pode ser trabalhado diversos fatores, assim como também princípios, buscando através de novas metodologias a boa formação do aluno. Então, qual a sua visão sobre a contação de história no processo de ensino aprendizagem?

Assim nos respondeu:

A história representa um vasto campo dentro de uma escola, desenvolve a linguagem, auxilia na criação de bons textos, cria possibilidades pedagógicas criativas e estimulantes para concentração do aluno. Toda história, por mais simples que pareça, transmite algo a mais no desenvolvimento da criança, de uma forma criativa e reflexiva, proporcionando na oralidade riqueza extraordinária que permite organizar o nosso discurso, nossa cabeça. Além disso, contar bem uma história pode entrar na comunicação oral, ser

convincente, saber argumentar contar não só pela magia pelo domínio do contador (Professora Entrevistada, 2017).

De acordo com a professora, a história tem um poder enorme sobre as crianças e dentro da escola se torna uma grande ferramenta no desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita, por isso alguns autores acreditam que a contação de história é um recurso de muita ajuda na formação de leitores.

A contação de história no contexto escolar é um dos recursos que o professor tem disponível para fazer com que seus alunos submerjam no mundo da leitura. E, quando tal acontece, poderão experienciar novos saberes, pois as experiências vividas e sentidas pelo leitor não se encerram ao final da história. Elas ficam lá “volteando pelos meandros do ser humano” (SISTO, 2005, p.70 *apud* RAMOS,2011, p 70).

O alfabetizador precisa ter domínio da história contada, só assim conseguirá fazer com que o aluno submerja na história lida, e consiga vivenciar novas experiências em um mundo paralelo entre o real e o fictício.

Por último, questionamos a professora: De que forma a escola pode contribuir para a realização de projetos? Pergunta esta que foi respondida da seguinte maneira:

O papel da escola é socializar o conhecimento seu dever é atuar na formação moral dos alunos, é essa soma de esforço que promove o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão. A escola é o lugar onde a criança deverá encontrar os meios de se preparar para realizar seus projetos de vida, a qualidade de ensino é, portanto, condição necessária tanto na sua formação intelectual quanto moral, sem formação de qualidade a criança poderá ver seus projetos frustrados no futuro (Professora Entrevistada, 2017).

Desse modo, compreendemos a grande importância da escola na realização de projetos, pois esta poderá facilitar todo o processo tendo em vista a grande função que a mesma tem sobre a formação dos docentes.

CONCLUSÃO

O trabalho com projetos interdisciplinares é de grande pertinência para o processo ensino-aprendizagem, pois através deste podemos relacionar um tema em sala de aula, com diferentes disciplinas, sem perder as particularidades de cada uma delas.

Observamos também que o uso da contação de história é de grande valia no momento de aquisição da leitura e escrita, pois com o auxílio da mesma esse processo poderá se tornar mais prazeroso, visto que não é algo que acontece de imediato, ou seja o desenvolvimento do mesmo requer esforço, compromisso e perseverança.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi;. ROSA, Ester Calland de Sousa (Organizadores). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

MATEUS Ana do Nascimento Biluca. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. Disponível em:
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227> Acesso em: 15 de setembro 2017

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro, **Pedagogia dos projetos**: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7 ed. São Paulo: Érica, 2007.

RAMOS, Ana Cláudia, **Contação de História**: Um caminho para formação de leitores? Londrina, 2011. 133 p. Disponível em:
http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RAMOS_Ana_Claudia.pdf. Acesso em: 15 de setembro 2017

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Hiolanda Sérgio Vaz

Graduanda Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL

hiolandaseriofaz62@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo propor uma reflexão sobre a importância do estágio docente para a construção do professor em formação, visando realizar uma análise sobre o percurso da Educação Infantil no contexto brasileiro, compreendendo a função da Educação Infantil e o papel do educador, para isso, o presente artigo foi motivado em um momento de reflexão através das discussões entre discentes e professoras supervisoras do estágio, no curso de Pedagogia, na disciplina de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental, na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), ao qual propomos discutir sobre o imprescindível diálogo que se faz necessário entre a universidade e a escola para o processo de aprendizagem do professor em formação, uma vez que, o período de estágio na vida acadêmica do discente se faz necessário por trazer para o ambiente universitário o momento prático da profissão, onde o mesmo poderá exercer sua práxis pedagógica, fazendo uma relação concreta da teoria com a prática, com isso, a partir dessa discussão, foi possível compreender que esse período tem como desafio fazer desse espaço que o estágio proporciona um espaço de aprendizagem, compreendendo a importância do diálogo entre a universidade e a escola.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Estágio Docente. Professor em Formação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo vem apresentar de maneira objetiva a contribuição do estágio supervisionado no processo de formação docente, exteriorizando como se desenvolve a atuação do pedagogo dentro da sala de aula nessa etapa. O estágio docente é o momento da formação em que o discente vivenciará experiências possibilitando conhecer melhor a sua área de atuação, de tal modo que permitirá a construção de sua identidade profissional com um novo olhar sobre o ensino e com uma reflexão crítica quanto a aprendizagem.

Deste modo, pretende-se analisar os fundamentos legais da Educação Infantil no contexto brasileiro; compreender a função da Educação Infantil e o papel do educador; refletir sobre o espaço do estágio supervisionado como contribuição no processo de formação do professor, de modo que, através do contato com a realidade cotidiana do campo de atuação profissional, seja possível articular o conhecimento teórico com as práticas pedagógicas.

A presente pesquisa é de caráter bibliográfico. Este tipo de pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 122), “Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”.

Diante desta pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa. Para Godoy (1995) “Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.”. Esta abordagem facilita a compreensão do fenômeno ao qual está sendo pesquisado, que, a partir do olhar, da concepção das pessoas nele envolvidas, será possível o pesquisador chegar ao seu objeto de estudo.

FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Dentro do contexto brasileiro, a infância nem sempre se constituiu da maneira real como ela é, e isso não se limitava somente aos filhos da classe popular, mas, aos filhos da elite também, todas eram tratadas como mini adultos independente de sua classe social. Vários foram os fatores para que ocorresse uma mudança desse quadro na sociedade, Kramer (2006, *apud* OLIVEIRA, 2010) diz que “a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade”. Desse modo, detendo então um novo papel na sociedade, a criança passou a ter a preservação da infância enquanto valor e meta de vida.

Com isso, o Estado entrou com a Educação Infantil para garantir o sucesso da criança em contexto de aprendizagem. Mas, abrangendo um pouco desse contexto histórico, a Educação Infantil de fato teve seu início com as creches, quando as mulheres passaram a ingressar no mercado de trabalho.

Outro fator preponderante (...) foram as mudanças sociais advindas do processo de industrialização e de urbanização, com o êxodo da população rural para a cidade em busca de novos empregos, atreladas à mudança no papel da mulher na atividade capitalista, com a venda da sua força de trabalho, em atividades extra casa. Com isso, surge a necessidade de atendimento a essa nova demanda de crianças, quando surgem as primeiras iniciativas de cuidados destinados à elas. Surgem as primeiras creches para receberem filhos das mães que trabalhavam na indústria (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Conseqüentemente, a Constituição de 1988, veio para delegar ao Estado assegurar o direito da criança à educação como complemento à ação da família, para isso, são implantadas

creches e pré-escolas direcionadas às crianças de 0 (zero) à 5 (cinco) anos de idade, onde o objetivo é a valorização do desenvolvimento integral das mesmas.

Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas. (CERISARA, p. 3).

A Lei 8.069/90 (ECA), afirma que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos da criança à educação, art. 54, inciso IV (Brasil, 2003). Partindo desse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, tornou a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Essa primeira etapa consiste em trabalhar com atividades que promovam o desenvolvimento das crianças, estimulando e desenvolvendo as potencialidades das mesmas. Considerando um detalhe importante que na infância tudo é novo, a recreação facilita esse ensino-aprendizagem, pois, por instinto natural, as crianças são movidas pela curiosidade, o que facilita o processo.

Sendo assim, a Educação Infantil visa, através do brincar, oferecer a criança uma aprendizagem fácil, no espaço de tempo dela, por isso é relevante apenas está estimulando a criança na execução de suas atividades, até porque o espaço da Educação Infantil não tem como finalidade de avaliação a promoção, mas, a observação do desenvolvimento psicológico, intelectual e social da criança.

O ato de brincar, também ajuda a criança na interação e socialização da mesma. Sobre o aprender brincando Oliveira (2011, p. 15) diz que “A brincadeira tem um enorme valor no desenvolvimento das crianças, brincando, a criança aprende, elabora e assimila princípios morais e modelos sociais.”.

Diante disso, é importante que esse aprender brincando seja realmente significativo, que as atividades produzidas com essas crianças rendam efeitos satisfatórios, principalmente, as que envolvem o conceito à cidadania, pois o objetivo escolar, sempre será o de formar cidadãos que respeitem a sociedade se colocando e sendo agente ativo dela, respeitando os que nela também estão inseridos.

A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR

Como já dito anteriormente, a Educação Infantil surgiu inicialmente como uma necessidade das mulheres que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar os seus filhos. Após a implantação e regularização do ensino por parte do Estado, com o passar dos anos e da demanda crescendo cada vez mais, atribuir objetivos e significados para esse ensino foi se fazendo necessário.

Para isso, tornou-se importante ter uma proposta pedagógica. Essa proposta pedagógica deve observar e envolver todos os aspectos necessários para o desenvolvimento significativo da criança.

Alguns dos aspectos que devem estar presentes na proposta pedagógica são: concepções de infância, desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem; o regime de funcionamento da instituição; a descrição do espaço físico, instalações e equipamentos; a articulação da educação infantil com o ensino fundamental; a formação continuada dos professores da instituição; a gestão escolar democrática; as características e expectativas da população a ser atendida, bem como a definição da organização desses grupos que serão atendidos; a articulação entre as ações de cuidar e educar; a seleção e organização dos conteúdos e metodologias do trabalho pedagógico; a avaliação do desempenho integral da criança, dentre outros (OLIVEIRA; GALLO, 2014, p. 45).

É de suma importância ter cuidado na elaboração da proposta pedagógica para que não haja confusão no processo de aprendizagem da criança. É relevante que haja, como citado acima por Oliveira & Gallo (2014), “articulação entre as ações cuidar e educar”, pois, o cuidado e a educação andam juntos e não podem ser separados.

Compreendendo que a educação vem como um instrumento para o encaminhamento do indivíduo perante a sociedade, a relação do professor com o aluno se torna de extrema importância pelo fato da criança ter suas primeiras noções de autonomia e convívio em sociedade, com o professor, tornando-se o mesmo, uma das figuras mais importantes da vida de um indivíduo.

Acredito que, de um encontro de amor, seja ele com um objeto ou mesmo com o outro, nasce e transforma-se a vida; mudam-se os destinos, tiram-se do nada todo um mundo de projetos e idéias que antes não existiam. Nasce uma espera, consolida-se um tempo e apalpa-se um espaço. As pulsões se transformam e sublimam-se e, assim, educamos um ser para si e para o meio (SALTINI, 1999, p. 16).

Piaget diz que o desenvolvimento cognitivo está ligado ao desenvolvimento afetivo, ou seja, ambos andam interligados e por isso não podem ser separados. Nessa perspectiva, pode-se compreender que na medida em que o educador envolve esses dois meios de desenvolvimento, tende-se a aderir métodos que facilite o processo educacional do educando, em que o aluno sai do campo de ouvinte e passa a ser colaborador ativo do processo ensino e aprendizagem.

O ESPAÇO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O ato de ensinar compreende vários aspectos que são necessários para uma relação professor aluno que contribua para o desenvolvimento de ambos, tanto cognitivo, como social, moral, ético, entre outros. Para que esse processo ocorra de modo satisfatório, é relevante que o educador tome como ponto de partida conhecer melhor os seus educandos. Nesse momento, o educador poderá traçar caminhos a qual percorrerá para que se possa obter resultados significativos quanto ao seu próprio desenvolvimento profissional, quanto ao desenvolvimento educacional de seus alunos.

Quando se conhece os seus educandos, a realidade em que os mesmos estão inseridos, fica mais fácil trabalhar conteúdos, facilitando a compreensão quanto aos assuntos abordados.

Mas por que esse processo de conhecer os alunos se torna tão importante para a docência? Ter um olhar superficial sobre o aluno, além de prejudicá-lo, dificulta o trabalho docente. Se o olhar do educador para esse indivíduo a qual ele está colaborando para sua formação for distante, seus resultados serão insatisfatórios. Mas, quando você enxerga seus alunos e se propõe a conhecer a realidade a qual eles estão inseridos de modo que contribua para o seu desenvolvimento, você começa a despertar o real instinto de educar.

As imagens da pedagogia e da docência foram se construindo ao longo da história, coladas às imagens da infância, dos educandos. Imagens do imaginário sobre o ser humano e sua formação, conseqüentemente, imagens sobre nós educadores (ARROYO, 2007, p. 54).

Vivenciar experiências possibilita conhecer melhor a sua área de atuação, de tal modo que permitirá a construção de sua identidade profissional com um novo olhar. Dentro da educação, esse olhar sobre o ensino possibilita principalmente uma reflexão crítica quanto a aprendizagem.

Porém, quando o educador se recusa a vivenciar esse processo de conhecer e ser conhecido, se pondo numa bolha impermeável, em que não há um elo entre educador e educando, só existe uma transmissão de conhecimento e não uma troca, o trabalho docente começa a regredir. E por mais que esse educador em seu íntimo profissional tenha como certo esse caminho, vale ressaltar que os alunos já não se constroem seguindo esse modelo.

Arroyo (2007, p. 55) diz que:

Cada vez fica mais difícil formar crianças, adolescentes e jovens como pré-moldados. Nem a tenra massinha (metáfora tão querida da infância) aceita ser moldada. Até as crianças viraram massas endurecidas pela vida. Não é tão fácil manipulá-las, nem moldá-las.

Diante disso, é importante observarmos que o nosso trabalho pedagógico reflete diretamente quem somos como educadores. Qual o nosso principal objetivo dentro do meio educacional? Transformar ou transmitir? Transformar abre portas, transmitir mantém aberta as que já estavam.

Toda inovação educativa tem de começar por rever nosso olhar sobre os alunos. Inclusive o repensar de nossa auto-imagem docente tem tudo a ver com o repensar da imagem que deles nos fazemos. Em grande parte nos imaginamos ser o que imaginamos que nossos alunos são (ARROYO, 2007, p. 56).

Quando se para pra repensar sobre a nossa autoimagem, começamos a analisar situações em que nos colocamos no lugar do educando e automaticamente nos instigamos sobre a execução do trabalho docente. Será se eu no lugar do meu aluno estaria entendendo dentro do meu contexto social naquele momento, o assunto trabalhado naquele dia? Eu consigo através desse método compreender o assunto? Essa é a real necessidade de conhecer os nossos educandos.

(...) os professores reagem às condutas dos educandos a partir de sua identidade como trabalhadores. (...) como vêem os educandos com que trabalham condicionará como reagem a suas condutas e como aderem ou resistem às propostas pedagógicas. Aliás a imagem que temos de nós educadores corresponde à imagem que temos dos educandos (ARROYO, 2007, p. 57).

Quando nos vemos refletidos em nossos alunos por meio do nosso trabalho pedagógico, e o resultado que se obtém de uma docência bem executada é positivo, há uma satisfação tão

estonteante, significativa, de transformação e de mudança, que fica fácil compreender que o processo educativo acontece de modo simples, trabalhando com o real do educando, e que “rever nosso olhar sobre os alunos sempre nos surpreende” (ARROYO, 2007, p. 62).

Durante o período de estágio, ao qual foi realizado em uma pré-escola na cidade de Imperatriz - MA, em que estive em contato direto com crianças do II período da Educação Infantil, pude perceber que a realidade é bem diferente do que imaginamos. Como de início não se tem um conhecimento quanto as crianças que estão inseridas dentro de uma classe escolar, principalmente quanto as suas particularidades, há uma ideia de “perfeição” em relação a execução das atividades a serem desenvolvidas no interior da sala de aula, e quando nada ocorre como imaginamos, a frustração se torna maior.

É fácil ficarmos desorientados quando os alunos são “outros”, ou quebram nossos imaginários. Estamos aprendendo que o trato profissional do ser humano exige saberes, conhecimentos teóricos sistematizados sobre esse ser humano (ARROYO, 2007, p. 60).

Compreender que ainda estamos aprendendo é importante para a nossa formação, e que exatamente por esse motivo, devemos ter cautela e cuidado durante esse processo que não envolve só a nós como futuros educadores, mas também as crianças que estão em construção de si como sujeitos que fazem parte de uma sociedade, e que são sensíveis durante esse processo. Arroyo (2007, p. 65) diz que “nossa profissão, por sua natureza, é dialogal, relacional”.

É importante que desde o início de nossa atuação como formadores de cidadãos, nos atentemos para uma relação professor aluno que produza frutos, e que o gosto pelo educar aumente a cada docência exercida, Arroyo (2007, p. 63) afirma que “a proximidade dos alunos dá à nossa docência novas dimensões”. Compreendendo que a educação vem como um instrumento para o encaminhamento do indivíduo perante a sociedade, a relação do professor com o aluno se torna de extrema importância pelo fato da criança ter suas primeiras noções de autonomia e convívio em sociedade com o professor, tornando-se o mesmo, uma das figuras mais importantes da vida de um indivíduo. Mahoney & Almeida (2004, p. 19) diz que “aprender é transformar-se na relação com o outro”.

Arroyo (2007, p. 65) diz que “cada gesto seu nos suscita outros gestos nossos. Em realidade, são os alunos reais os que nos fazem pôr mãos à obra, usando uns ou outros conhecimentos, umas ou outras ferramentas.” Em virtude disto, analisando o período de estágio na Educação Infantil, foi possível perceber que nessa etapa é o momento que o discente tem a

oportunidade de vivenciar de modo mais profundo suas atividades como professor, colocando em prática os conteúdos teóricos e metodológicos adquiridos no decorrer do curso.

Analisando o primeiro estágio que foi no campo da Educação Infantil e fazendo um paralelo com os anos iniciais do Ensino Fundamental, constatou-se o quanto faz-se importante a reflexão das próprias práticas pedagógicas e as concepções de infância, para um melhor desenvolvimento das atividades desenvolvidas em sala.

O Projeto Político Curricular do curso de Pedagogia da UEMASUL, nos permite vivenciar desde o segundo semestre práticas no âmbito escolar, aonde são feitas observações que perduram até o quarto período, antes do estudo das disciplinas teóricas metodológicas. As práticas nos possibilitam um olhar inicial da escola em um contexto geral, esse olhar é aprofundado com os estágios obrigatórios que ocorrem nos três últimos semestres do curso.

É de suma importância que neste período o estagiário faça os registros das experiências vividas no estágio, pois o registro das mesmas irá auxiliar o docente no processo de análise da escola como um todo, ressignificando suas práxis docente, buscando meios em que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Segundo Ostetto (2011, p. 79) “Encontro faz lembrar deslocamento: procura, caminhos, descobertas; localização: tempo, espaços, territórios; ligação: aproximação, estar com o outro, reunião, ponto comum, convergência”. Partindo dessa percepção, a palavra “encontro” vai além de seu significado de junção de pessoas. Nos remete um sentido profundo quanto ao ato de buscar por caminhos que nos proporcione descobertas. Esse foi o resultado que obtive enquanto estagiária na Educação Infantil.

A escola que me permitiu este momento de aprendizagem, desde o primeiro momento de contato até o final do processo, concedeu espaço aberto da mesma perante a mim como estagiária, o que foi de grande relevância para minha formação, pois foi possível criar um momento de ligação com a instituição educativa, me proporcionando o sentimento de fazer parte daquele corpo docente.

Nesse momento de interação entre escola e professora em formação, houve também o reconhecimento do papel efetivo do professor no ambiente escolar. O contato direto com as crianças me permitiu quebrar os estereótipos que tinha referentes aos alunos da Educação Infantil, levando em consideração que toda a minha visão da vida escolar de uma criança era de que seria fácil passar os conteúdos do meu jeito, sem conhecer a realidade educativa do educando.

Porém, ao fazer de conhecimento essa etapa de conhecer o aluno para o bom exercício do trabalho pedagógico, as práticas mudaram-se por completas. Entender que o aluno tem suas

particularidades e que lidar com elas para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira satisfatória, fez com que eu, futura professora, mudasse minha forma de ver o educando e me avaliar quanto educadora, pois, a aprendizagem do educando reflete as nossas práticas pedagógicas.

A Relação entre Universidade e Escola Campo é importante para a formação docente do aluno estagiário, por que será onde o mesmo colocará em prática os conteúdos adquiridos ao longo da sua formação acadêmica, e para que isso ocorra de maneira satisfatória, a Universidade deve possibilitar conhecimentos diferenciais para que seu aluno possa executar da melhor forma a prática na escola campo.

Diante disso, pode-se perceber a relevância que há na vida de um professor em formação, ter esse convívio direto com a escola ainda dentro da universidade, pois é o momento de concretizar suas expectativas diante daquilo que ele quer como profissão, por que compreendemos que ser professor no contexto histórico atual, exige uma dedicação e o amar pelo educar. E é nesse momento de contato entre teoria e prática que o profissional da educação se constrói, pois conhece de perto a realidade de nossas crianças dentro do ambiente escolar.

CONCLUSÃO

O estágio supervisionado contribui de modo inquestionável no processo de construção do professor em formação, pois mostra a realidade do ambiente de trabalho do profissional e revela, através das experiências ali vivenciadas, o que se faz de necessário para um trabalho docente significativo.

Conviver de modo direto com o docente que está ali diariamente na sala de aula, proporciona ao professor estagiário momentos de aprendizagens que não seriam possíveis somente com a teoria. É o espaço também do professor em formação se encontrar realmente com a carreira a qual decidiu seguir.

Além disso, traz uma compreensão de que para um bom trabalho de docência se realizar de modo satisfatório, o professor quanto mediador de conhecimento, deve se permitir conhecer os seus alunos, de maneira que o mesmo possa aplicar métodos que condizem com a realidade de seus educandos, e que conhecer essa realidade vivenciada por eles, faz toda diferença tanto para a realização do trabalho do educador, quanto para um bom desenvolvimento educacional das crianças.

Portanto, percebe-se a relevância do espaço do estágio supervisionado na contribuição da formação do professor, pois é a partir do mesmo que será possível vivenciar de modo direto

as dificuldades, os desafios, e a importância de uma boa prática pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurenda Ramalho de (org). Henri Walon. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

OLIVEIRA, Juliana Ribeiro. **O prazer de aprender brincando**. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N203980.pdf Acesso: 09 de abril de 2018 às 20h16.

SANTOS, Heloisa Cardoso Varão. **Educação Infantil**. São Luís: UemaNet, 2008.

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Lígia Luís de Freitas
Professora do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, Doutora em Educação
ligia.freitas@unipe.br

Lauro Pires Xavier Neto
Professor do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, Doutor em Educação
lauro.xavier@unipe.br

Gabriel Guedes da Silva
Licenciando do curso de Educação Física pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ
gabrielguedesdsilva@gmail.com

Deyvidi Henrique de Andrade
Licenciando do curso de Educação Física pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ
deyvidibecan@hotmail.com

RESUMO

A formação de professores deve considerar as mudanças nas formas de aprender e de ensinar, adequando-se à realidade contemporânea. O presente trabalho procura oferecer uma visão de conjunto das ações planejadas pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ) para o Programa Residência Pedagógica vinculado à CAPES, implementado no Curso de Licenciatura em Educação Física a partir de agosto de 2018 e que está ocorrendo em seis escolas públicas da capital paraibana (municipais e estaduais). Espera-se aprimorar a formação docente inicial do curso de licenciatura em Educação Física, a partir do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o exercício de uma *práxis* reflexiva, consolidando a relação entre IES e escola, de maneira a estimular o protagonismo das redes de ensino na formação inicial. Os resultados iniciais indicam que os professores/preceptores das escolas não possuem uma concepção pedagógica definida no cotidiano de suas aulas, não estão realizando a formação continuada de maneira sistematizada (em especial os da rede pública estadual) e necessitam aprimorar ações didáticas para a sistematização do conhecimento – estes são os grandes desafios lançados para o Programa Residência Pedagógica.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Inicial de Professores. Programa Residência Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores deve considerar as mudanças nas formas de aprender e de ensinar, adequando-se à realidade contemporânea. Entretanto, nenhum projeto de formação será exitoso, se não for capaz de dialogar com o que acontece no chão da escola. Especificamente no que diz respeito à formação inicial de professores(as), as mudanças ocorridas na legislação

brasileira, ao longo das últimas décadas, apontam a necessidade de afirmação de uma política nacional de formação.

Com base em Gatti e Barreto (2009) pode se dizer que, no contexto brasileiro, as demandas por formação se intensificaram a partir do final de meados do século XX, principalmente com o processo de expansão da escolarização básica. A partir dos anos de 1960, a estrutura curricular dos cursos de formação seguia as orientações legislativas das Leis: 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82.

Com a reforma da educação básica no Brasil, através da Pela Lei nº 5.692, de 1971, “as escolas normais são extintas e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 38). Nesta direção, ao tornar-se uma habilitação com as outras, a formação para deveria seguir o currículo geral para o ensino. A referida Lei acabou criando outras saídas para suprir a falta de docentes formados em cursos de licenciatura.

Essas orientações geraram uma formação de currículo disperso, sem foco nos aspectos específicos da formação docente, fragilizando a preparação da docência para atuar nos anos iniciais da escolarização. Na década seguinte, a Lei 7.044/82 alterou o artigo 30 da legislação de 1971, com foco da formação na Habilitação Magistério. Com esta legislação criou-se outras opções formativas para a docência dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, fazendo emergindo cursos de licenciatura curta, com menos horas-aula de preparação de professores para atuarem da 1ª a 8ª séries. Depois de muitas polêmicas com esse direcionamento, o Conselho Federal de Educação criou normativa para que as licenciaturas se tornassem, progressivamente, plenas (GATTI; BARRETO, 2009).

Ainda com base nas reflexões dessas autoras, mesmo depois das alterações propostas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores, as mudanças nos currículos da formação inicial só começaram a se efetivar a partir de 2002, a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) e das Diretrizes das Licenciaturas, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação.

Tanto na LDB atual em 1996, quando nas normativas subsequentes (Plano Nacional de Educação e Diretrizes para a Formação de Professores) vamos encontrar as orientações gerais que devem nortear a formação inicial e continuada de professores(as). Tais diretrizes afirmam a necessária relação que deve haver entre teoria e prática. Todavia, ainda é comum encontrar profissionais recém-formados e/ou discentes, em contextos de estágio, chamando atenção para

a fragilidade e distanciamento entre o que aprendem e o que efetivamente encontram na realidade escolar.

Especificamente de acordo com o parágrafo único do artigo 61, da Lei supracitada, são fundamentos da formação dos(as) profissionais da educação:

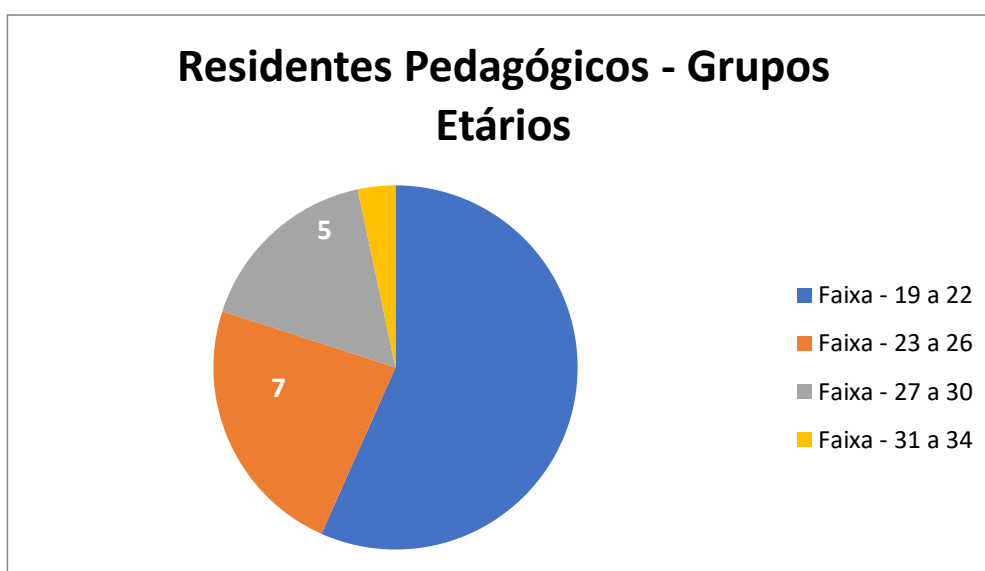
- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (LDB, 2015, p. 35-6).

De acordo com as diretrizes 2002 a formação deve perseguir o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, profissionais, em relação direta com a pesquisa, num processo em que a construção de competências considere a diversidade de âmbitos que alicerçam o conhecimento do professor(a), com seleção de conteúdos que deem conta do que os(as) professores(as) ensinarão nas diferentes etapas de escolarização, de forma articulada e com observância das suas especificidades didáticas. Portanto, ação-reflexão-ação deve ser o princípio metodológico geral do processo formativo, possibilitando uma avaliação que gere autonomia profissional no processo de aprendizagem (DCNFP, 2002).

Fundamentados nestas reflexões o presente trabalho procura oferecer uma visão de conjunto das ações planejadas pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPE), para o Programa Residência Pedagógica, sob a responsabilidade desta instituição. Nesta direção, na instituição o Programa se desenha a partir dos seguintes objetivos: aprimorar a formação discente do curso de licenciatura em Educação Física, por meio do desenvolvimento de projetos vinculados aos campos de estágios supervisionados, que conduzam o(a) licenciando(a) ao exercício da práxis docente; fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre IES e escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o(a) aluno(a) da licenciatura em Educação Física, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação inicial e; promover a adequação do currículo e proposta pedagógica do curso de Educação Física conforme às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A seguir apresentamos o perfil do grupo que compõem o programa e seus respectivos subprojetos.

2 PERFIL DO ALUNADO RESIDENTE E SUBPROJETOS DE TRABALHO

No Centro Universitário de João Pessoa, o Programa atende a 30 residentes, sendo 16 homens e 14 mulheres. O grupo se situa na faixa etária de 19 a 34 anos, mas nesse conjunto a concentração maior está de 19 a 21 anos, o que indica uma defasagem idade-ano de, pelo menos, 3 anos. Esse perfil revela alguns aspectos: alguns não conseguem entrar na universidade de primeira, outros abandonam o ensino superior porque não conseguem conciliar estudo e trabalho, daí encontramos perfis que o ciclo de escolarização superior é marcado por processos de trancamentos. O perfil etário do grupo assim se revela:



Fonte: Pesquisa Projeto Institucional 2018.

Deste conjunto, a maioria afirma-se solteira, ou seja, vinte e oito (28) residentes. Apenas dois (2) se colocaram na condição de casado e em união estável. Deste conjunto apenas quatro (4) declararam ter filhos, sendo um (1) homem jovem na condição de casado e três (3) mulheres jovens na situação de mãe solteira, o que revela o peso que a maternidade tem na vida das mulheres. Outro aspecto observado foi um equilíbrio entre os que estudam e trabalham, sendo 14 e 16 residentes, respectivamente.

A partir desse perfil pode-se afirmar o quanto a bolsa de 400,00 reais tem importância para o grupo, principalmente por estudarem numa instituição em que o curso de educação física chega ao valor médio de um salário mínimo.

Na instituição o Programa foi organizado em três subprojetos. O Subprojeto 1: Gestão da escola e da educação física, corresponde ao Estágio I. Nesta direção, o presente projeto

oferece experiências concretas que levam ao estagiário a apropriar-se de conhecimentos pedagógicos, administrativos e humanos, que lhe possibilitem construir e desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que fortaleçam seu senso crítico, inovador e criativo, conforme previsto no Projeto Pedagógico da Licenciatura do UNIPÊ. Nesta direção, o referido subprojeto potencializa a perspectiva da integralização curricular que se fundamenta no diálogo profícuo entre ensino-pesquisa-extensão.

O Subprojeto 2: Infância, movimento e letramento, corresponde ao Estágio II, que foca na educação infantil e na primeira fase do ensino fundamental. Nesta direção, o presente projeto oferece atividades voltadas ao campo de trabalho que propiciem ao profissional em formação o contato com os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que fundamentam as experiências pedagógicas na Educação Infantil e no Fundamental I, em instituições públicas, de maneira a fortalecer o senso crítico, inovador e criativo do profissional em formação, conforme previsto no Projeto Pedagógico da Licenciatura do UNIPÊ. Nesta direção, o referido subprojeto potencializa a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, a partir de uma parceria profícuo com as redes públicas de educação básica.

O Subprojeto 3: Educação Física e sua relação com a área de Linguagens e Códigos, corresponde ao Estágio III, no qual realizam-se atividades e projetos transdisciplinares, especialmente com áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes a partir das orientações da Base Comum Curricular Nacional. O presente projeto oferece atividades voltadas ao campo de trabalho que propiciem ao profissional em formação o contato com os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que fundamentam as experiências pedagógicas no Ensino Fundamental II (escolas públicas municipais) e no Ensino Médio (escolas públicas estaduais), de maneira a fortalecer o senso crítico, as perspectivas pedagógicas inovadoras e a criatividade do profissional em formação, conforme previsto no Projeto Pedagógico da Licenciatura do UNIPÊ. Nesta direção, o referido subprojeto potencializa a articulação entre teoria e prática no curso de licenciatura, a partir de uma parceria profícuo com as redes públicas de educação básica. As ações desse subprojeto são equivalentes ao previsto para o Estágio III, vinculado ao Ensino Fundamental II e o Ensino Médio – inclusive a Educação de Jovens e Adultos.

3 ARTICULAÇÃO DOS SUBPROJETOS COM O PROJETO INSTITUCIONAL

Os subprojetos Gestão da escola e da educação física (Estágio I); Infância, movimento e letramento (Estágio II) e; Educação Física e sua relação com a área de Linguagens e Códigos

(Estágio III) foram planejados a fim de potencializar as ações o Projeto Institucional. Nesta direção, as ações desses projetos tanto estão em consonância com as diretrizes do Componente Estágio Supervisionado da instituição, bem como buscam caminhar na direção de colaborar e qualificar as ações dos projetos pedagógicos das escolas-campos.

Durante a execução do subprojeto Gestão da escola e da educação física, o alunado do curso de licenciatura em educação física vivencia experiências formativas no campo da gestão escolar, a fim de apropriar-se de conhecimentos pedagógicos, administrativos e humanos, capazes de ajudá-los ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que estimulem o senso crítico, inovador e criativo previsto para o aluno egresso da Licenciatura do UNIPÊ. Portanto, com a implementação deste subprojeto busca uma maior integralização curricular favorecendo o diálogo profícuo entre ensino-pesquisa-extensão.

A vivência do subprojeto Infância, movimento e letramento oportuniza uma maior compreensão da educação infantil e da primeira fase do ensino fundamental. As atividades desse projeto dialogam com o projeto institucional ao oferecerem atividades que propiciem ao profissional em formação a construção e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que potencializem suas experiências profissionais na educação infantil e no fundamental I, estreitando de forma qualificada a relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, principalmente com a valorização da parceria e das experiências adquiridas nas redes públicas de educação básica.

Com o subprojeto Educação Física e sua relação com a área de Linguagens e Códigos, o licenciando tem a oportunidade de realizar atividades e projetos transdisciplinares, especialmente com áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante sua implementação o licenciando em educação física constrói conhecimentos, habilidades e atitudes que o preparem para o exercício profissional no Ensino Fundamental II (escolas públicas municipais) e no Ensino Médio (escolas públicas estaduais). Assim como os projetos citados anteriormente as ações deste subprojeto visam estreitar o diálogo entre teoria e prática na formação inicial do profissional da licenciatura, futuro professor da educação básica.

CONCLUSÕES

O curso de Licenciatura em Educação Física do UNIPÊ conta com três períodos de estágio supervisionado e articula a construção do conhecimento a partir da Gestão Escolar e da

docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio, abrangendo, portanto, toda a Educação Básica.

Frente às demandas da formação profissional, inicial e continuada, o projeto da Residência Pedagógica contribui na perspectiva de ampliar o referencial teórico prático dos professores preceptores das escolas públicas, através da relação pedagógica que irá se firmar entre a rede pública e a universidade. Dessa forma, vislumbramos que os professores preceptores que acolherão os discentes no campo de estágio, poderão contribuir de maneira ainda mais qualificada na realização dos planejamentos, gestão escolar, avaliação educacional e nas especificidades da sala de aula.

Da mesma forma, os discentes residentes, tem um suporte mais amplo com relação às discussões que fundamentam as concepções pedagógicas da Educação Física, a unidade entre teoria e prática, os fundamentos da prática pedagógica e os processos de gestão escolar. Os discentes residentes, imersos nas problemáticas significativas da Educação Básica, poderão constatar, interpretar, analisar e contribuir com as transformações necessárias da educação, a partir da reflexão da realidade escolar e estabelecendo proposições coletivas através dos núcleos de residência.

Nesta perspectiva, o projeto da Residência Pedagógica torna-se crucial para o fortalecimento e aperfeiçoamento dos estágios ao tratar de temas relevantes e necessários da Educação Básica, envolvendo demandas de letramento, gestão escolar, currículo, gestão da sala de aula e legislação da educação. A relação estabelecida entre a universidade e a rede pública de ensino contribuirá sobremaneira para a ampliação da formação humana e pedagógica de todos os envolvidos: gestores, professores, discentes e trabalhadores em educação através de ações pedagógicas articuladas com os projetos das redes de ensino e com os Projetos Político Pedagógico das escolas.

Os resultados iniciais indicam que os professores/preceptores das escolas não possuem uma concepção pedagógica definida no cotidiano de suas aulas, verificamos esse dado a partir das reuniões e as duas formações realizadas até o momento. Um dos elementos que explicam esse dado é o fato destes não estarem realizando a formação continuada de maneira sistematizada (em especial os professores da rede pública estadual) e necessitam aprimorar ações didáticas para a sistematização do conhecimento – estes são os grandes desafios lançados para o Programa Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB nacional: Lei de diretrizes e bases da educação nacional** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portalmeec.gov.br>>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em:

<<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portalmeec.gov.br>>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

A DIDÁTICA COMO TRANSPOSIÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Silva Oliveira

Graduanda em Pedagogia/Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão- UEMASUL
anapaula.047@gmail.com

Mariana Ribeiro Cardoso Sousa

Graduanda em Pedagogia/Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão- UEMASUL
maryrybery@gmail.com

Jaine Silva Souza

Graduanda em Pedagogia/Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão- UEMASUL
Jaine_iasd@hotmail.com

Antônia da Silva Moura

Graduanda em Pedagogia/Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
antonia.moura14@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade analisar as experiências de estágio nos Anos Iniciais e as implicações da didática do professor da Educação Infantil na transposição do conhecimento científico. Nesse sentido temos como ponto de partida a seguinte problemática: Quais as inferências da didática como mediação do saber científico almejando o desenvolvimento das funções mentais superiores na Educação Infantil? Considera-se que a educação é o meio pelo qual a criança se apropria do mundo exterior. Portanto, pretende-se por meio desta pesquisa bibliográfica e de campo refletir a partir das vivências de estágio na educação infantil e as implicações da didática do professor como uma dimensão ligada à vida social. Partindo dos seguintes objetivos: refletir como acontece a contextualização dos conhecimentos prévios da criança em conhecimento científico; descrever os fundamentos legais da Educação Infantil no contexto brasileiro; e discutir a função da Educação Infantil e o papel do educador. Visto que pretende-se considerar os caminhos para a realidade de ensino e seus fenômenos de aprendizagem que atualmente se deseja, através da obtenção do conhecimento duradouro.

Palavras-chave: Didática. Educação Infantil. Estágio.

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento teórico sobre os diversos fundamentos que embasam a Educação Infantil possibilitam um acervo de saberes que irão nortear a nossa prática pedagógica. Contudo, não se pode dissociar a teoria da prática e, como um complemento desses saberes tivemos a oportunidade de colocar em ação o aprendizado obtido através do Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

O estágio possibilita uma visão mais abrangente da vida profissional, onde se observa o que se aprende na academia. Segundo Pimenta (1943) “a profissão de professor é também

prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática”.

A escola tem sido um espaço muito requisitado na sociedade, pois a mesma possui uma confiabilidade por parte dos cidadãos no que se refere às expectativas para o futuro. É nela que as crianças devem desenvolver interação com seus colegas, respeito pelos professores e pela gestão da escola bem como amplia a ideia de igualdade, além do desenvolvimento da aprendizagem.

Tais definições podem ser analisadas de forma teórica, mas é na prática que os conhecimentos obtidos se contextualizam e consentem em um saber concreto. Por essa razão, o estágio funciona como um aporte para a formação docente, pois permitirá um encontro com a prática educacional e uma atuação prévia na mesma.

A aprendizagem é a soma do conhecimento teórico com a atuação prática no seu campo de estudo. Por essa razão, é relevante para a formação do pedagogo o contato com a sala de aula em seu processo de aprendizagem. Segundo Vasconcellos (1956) “a sala de aula é o centro do acontecimento da educação escolar, pois a formação básica do educando se dá neste espaço de interação entre os sujeitos, mediados pela realidade”. Portanto, pretende-se por meio desta pesquisa bibliográfica e de campo analisar as experiências de estágio na Educação Infantil e as implicações da didática do professor da primeira etapa da educação básica, na transposição do conhecimento científico.

Pretende-se através da abordagem qualitativa refletir a seguinte problemática: Quais as inferências da didática como transposição do conhecimento científico na Educação Infantil? Considerando esse seguinte questionamento, temos como objetivos: refletir como acontece a contextualização dos conhecimentos prévios da criança em conhecimento científico; descrever os fundamentos legais da Educação Infantil no contexto brasileiro; e discutir a função da Educação Infantil e o papel do educador.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DA CRIANÇA EM CONCEITOS CIENTÍFICOS

A eficácia do ensino deve ser uma busca constante para aqueles que planejam a educação. Um aprendizado de qualidade deve proporcionar condições adequadas para alcançar degraus fundamentais que possibilitam o crescimento moral, social e reflexivo sobre sua ação nessas esferas. Nessa análise, a escola possibilita um olhar apurado sobre elementos já

conhecidos pelos alunos, saindo do conceito espontâneo para o conceito científico, no que concerne a transposição didática.

Na visão vigotskiana o desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Nessa perspectiva, a instrução é uma das principais fontes dos conceitos da criança e do adolescente; determina o destino de todo o seu desenvolvimento mental (funções intelectuais superiores- consciência refletida e controle deliberado) (MENDONÇA; MILLER, 2006, p. 40).

De acordo com a teoria Histórico-cultural, o ser humano por não nascer dotado das características humanas, ele precisa aprendê-las por meio da mediação do outro mais experiente. Nesse aspecto, a escola se apresenta como principal meio para essa mediação, com a atuação do professor. Desde a tenra idade o ser humano precisa se apropriar dos conhecimentos historicamente organizados, é por meio da escolarização que os conceitos espontâneos que a criança tem com suas experiências cotidianas são elevados aos conceitos científicos. “Os conceitos cotidianos se formam durante o processo da experiência pessoal da criança [...] ao passo que os conceitos científicos, que se formam no processo de instrução[...]” (MENDONÇA; MILLER, 2006).

No que se refere a transposição didática, segundo (PERRENOUD, 1993, p. 25), “é a essência do ensinar, ou seja, a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Ela é formada por três partes distintas que se relacionam: *o saber do sábio*, que se refere ao saber dos cientistas; *o saber a ensinar*, atribuído aos professores e está relacionada à didática e o planejamento da aula e o terceiro, *o saber ensinado*, aquele que o aluno se apropria mediante as transposições científicas e pelos professores, Almeida (2011 *apud* CHEVALLARD 2011, p. 10).

Considerando as experiências do estágio realizado, deparei-me com alguns paradigmas interiorizados socialmente que se faziam presente na forma como rotulei alguns dos alunos, mesmos com pouca convivência com a turma. Crianças indisciplinadas, diferentes formas de socializar e de aprender, uma sala, uma mesma série, mas uma diversidade de características presentes no mesmo ambiente.

Segundo Arroyo (2007, p. 53), essa visão unânime atribuída aos alunos não leva em consideração seus aspectos culturais e individuais.

Todos são alunos de diferentes gêneros, raças, classe social, idades, mas, em comum, alunos. É isso que interessa. Aí todos se igualam em uma imagem de alunos sem contornos, nem matrizes. Todos e todas nos parecem iguais, mudam cada ano, em cada série, mas nosso olhar pode ser genérico, distante e superficial.

Partindo desse ponto de análise, possibilitará ao educador um senso de responsabilidade e dedicação frente aos empasses do cotidiano escolar. Entendendo que por traz de cada aluno há uma história, dificuldades, sonhos, frustrações e limitações. Atribuir o mesmo olhar para diferentes indivíduos é desconsiderar toda uma bagagem cultural e sua influência no processo educacional. “Toda inovação educativa tem de começar por rever nosso olhar sobre os alunos. Inclusive o repensar de nossa autoimagem docente tem tudo a ver como o repensar da imagem que dele fazemos” (ARROYO, 2007).

Um ensino pensado para o outro requer uma contextualização, considerando a realidade, e as características que norteiam o dia a dia do aluno é um meio indispensável para o professor que almeja um aprendizado satisfatório. Depreende-se que o discente é o sujeito de sua própria aprendizagem, no entanto cabe ao professor nortear o caminho rumo ao aprendizado. Respeitando o seu ser e o ritmo de aprender de cada um, considerando os diversos fatores envolvidos nesse percurso. Considerando o estágio supervisionado na educação infantil é possível perceber os muitos desafios existentes que o educador tende a enfrentar. Fato esse que reafirmar a importância de um conhecimento teórico que sirva de base para a sua ação pedagógica, no entanto essa base teórica não pode ser escolhida de forma aleatória, mas considerando a realidade, os recursos que estão disponíveis e os objetivos que se pretende alcançar.

3 FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

A definição da concepção de infância como compreendemos na atualidade, é um resultado de uma construção social que durou séculos. Na antiguidade a criança era vista como um adulto em miniatura, o ensino, o trabalho e as demais atividades designadas às crianças eram atribuídas a elas sem levar em consideração as suas especificidades (ARIÈS, 1981). Esse sentimento de valorização da infância surgiu, principalmente, com o surgimento do capitalismo, onde o papel social da criança foi redefinido, conferindo a elas a função de futuros produtores, exercendo dessa forma um papel na economia.

Em decorrência dessa realidade a Educação Infantil no Brasil foi vista por muitos anos como sendo assistencialista, há mais de um século ela passa a ser considerada como necessária, porém em cada legislação educacional os objetivos designados para o ensino infantil se diferem. A partir da Constituição de 1988 a Educação Infantil passa a ser um direito da criança de 0 a 6 anos (atualmente de 0 a 5 anos) e uma obrigação do Estado, por meio dos municípios, com acesso a creches e pré-escolas (SANTOS, 2018, p. 13).

Por essa razão, o ensino deve ser elaborado considerando a interação da criança com o meio e a interação com os objetos construídos pelos seres humanos ao longo da história. Em virtude disso, a escola assim como os professores precisam compreender o universo da criança em suas diferentes etapas, e que, em cada período ela possui uma forma de se relacionar com a realidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, este modelo de ensino é norteado pelas seguintes características.

É a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (DCNEI, 2010, p.12).

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem levar em consideração todos os aspectos relevantes para o desenvolvimento da criança assim como, a sua singularidade, um planejamento pedagógico que respeite a infância e os direitos da criança, bem como o espaço adequado para que ela se desenvolva, com o intuito de obter os subsídios necessários para a sua formação.

Outro fator relevante é a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, pela Lei 8.069/90, que definiu e passou a regulamentar os direitos da criança e do adolescente. O ECA determina que os municípios sejam responsáveis pela infância e adolescência, estabelecendo as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, criando o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente (SANTOS, 2018, p. 14). Dessa forma o ECA, busca estabelecer os direitos básicos a criança e o adolescente, exercendo a sua cidadania.

Acrescenta-se, ainda, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), reconhecendo a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e

integrada ao sistema de ensino. Esse processo possibilitou o desenvolvimento de uma nova cultura e uma nova concepção de infância. Segundo a LDB em seu artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Portanto, ao analisar o trajeto do panorama nacional da Educação Infantil, pode-se observar como surgiu o despertar para a infância e como essa fase necessita de seriedade e compromisso da sociedade, da família e do Estado, para que, eles compreendam o seu papel social e possam contribuir na construção histórica.

4 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR

A criança na visão da sociedade brasileira atual é um ser social munida de direitos que garantem o seu desenvolvimento, seja na área físico, mental, espiritual, moral e social. Um ser que tem capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, ou seja, a criança é considerada cidadã, amparada por leis que garantem teoricamente todo o seu amparo em todas as áreas de sua vida, porém no exercício desta legislação não se nota o seu total cumprimento, tendo em vista a realidade que muitas crianças vivem hoje no nosso país.

Diante dessa realidade busca-se analisar a realidade das instituições que oferecem Educação Infantil, sob o olhar da legislação vigente que tem por objetivo amparar a criança, sabendo que a grande maioria das crianças, em especial das classes menos favorecidas estão nas creches desde sua pouca idade. Também é necessário pensar a forma como os educadores estão auxiliando no exercício da cidadania para essas crianças.

O professor em sala de aula tem o papel de integrar a criança para que ela venha a se desenvolver em todas as suas áreas, e assim garantir que os direitos à criança sejam atendidos de forma eficiente. Tendo entendido a relevância que se tem a relação entre professor e aluno no exercício da cidadania se analisará alguns pontos que se destacam importante para compreender melhor os direitos a ser assistida a criança.

Toda criança tem direito de atenção especial em período de adaptação, diante dessa afirmação pode-se questionar, de que forma a prática do professor está auxiliando no período de adaptação da criança na escola para que facilite a sua integração? A realidade em muitas instituições de Educação Infantil não é muito favorável a essa afirmação, visto que este momento adaptativo por vezes é tratado de forma irrelevante e assim, possam descobrir o direito a atenção, que a criança necessita nesta fase.

A criança tem direito de demonstrar seus sentimentos, é papel do professor realizar atividades diversas em que as crianças sintam-se confortáveis para expressarem sentimentos de alegria ou tristeza, medo, segurança etc. Percebe-se a presença de adultos que inibem a ação da criança, desconsiderando suas ações e isso prejudica o desenvolvimento psicossocial dela, pois existe a possibilidade de se tornar um adolescente e por consequência um adulto tímido, ou que não saiba administrar conflitos.

É interessante analisar a afirmação que diz que toda criança tem direito ao desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa, é neste momento que o educador deve “nadar contra corrente”, ou seja, o ambiente social midiático quer a todo custo, transmitir ideologias que vão contra a realidade da criança, sejam por meio da internet, jogos, televisão dentre outros e o professor no seu espaço escolar deve proporcionar as crianças atividades, jogos, brincadeiras planejadas de acordo com a realidade sociocultural de sua turma, demonstrando e fazendo-os reconhecer-se na sua cultura.

É na esfera do aprendizado, da mediação, que buscamos tratar o conceito de autonomia, posto que a entendemos como algo que não é possível aprender de maneira rotineira. É na relação com o conhecimento, com a cultura historicamente produzida pelos homens que a criança se formará como um sujeito autônomo, herdeiro das máximas qualidades humanas, deixadas como legado das gerações que a precederam. Desse modo, estamos aqui elegendo-a como uma função psicológica superior, na medida em que entendemos que um sujeito se torna autônomo quando passa a autorregular o seu pensamento e comportamento (COUTINHO, 2012, et al. p. 30).

As crianças têm por direito apropriar-se de um espaço estimulador e aconchegante que proporcionem o seu desenvolvimento e o seu aprendizado e devido a isso o professor de Educação Infantil tem que usar de toda criatividade para tornar a sua sala um ambiente para a criança, onde ela encontre interesse e goste de estar, um ambiente de companheirismo que estimule a vivência em grupo, preparando a criança para viver em sociedade, onde cada criança sinta-se livre para expressar-se da sua maneira, mas com regras que também a preparem para a vida em sociedade que se inicia no âmbito familiar e logo após na escola.

As crianças têm a necessidade de serem ouvidas, muitos pensam que não é interessante conversar com elas, porém é por meio dessas conversas que o adulto gera a confiança na criança, estimula a sua imaginação, ajuda a criança a expressar a sua opinião. O adulto não tem que ver a criança como um ser incapaz, mas como um ser que está em constante aprendizado e desenvolvimento, assim entende-se a importância de valorizar e respeitar a opinião da criança.

Por fim discute-se o direito da criança a ser respeitado, a ter seus gostos e preferências atendidas, não se estar falando aqui sobre aderir a todos os gostos da criança, mas perceber que ela tem personalidade, que ela já sabe expressar aquilo que sente e, portanto o que gosta de fazer, vestir, brincar, os seus desejos devem ser ouvidos e conversados. Neste momento é importante que o docente ouça a criança para gerar nela a sua criatividade, e assim proporcionar um momento de aprendizado.

Cada indivíduo possuem características diferenciadas, essa constatação, atribuída por Vygotsky é decorrente das diferentes atividades da criança no meio no qual está inserida, como destaca Almada (2015), é um processo de formação que atribui à singularidade de cada indivíduo.

Ao nascer, cada ser humano é igual a outros seres humanos nascidos em qualquer época histórica precedente, já que todos possuem apenas potencialidades naturais de se tornarem seres humanos históricos. Mas, desde o primeiro momento que toma contato com o mundo, ele inicia seu processo de humanização em um sentido que não é apenas natural, mais histórico. O que a criança ouve, manipula e vê, enfim, tudo que o adulto oferece a ela acumula-se em sua memória. Essas vivências e experiências são materiais para o ato criador que ela realizará mais tarde (ALMADA, 2015, p. 65).

Ao considerar essa perspectiva, é importante enfatizar que a formação do ser humano é constituída com o uso da atividade, que são desenvolvidas historicamente e são adquiridas através da interação com o outro. Assim, os primeiros pontos de apoio para a realização da atividade criadora e da imaginação encontram-se, para a criança, em tudo aquilo que ela experimenta do mundo em que está inserida (ALMADA, 2015). Segundo a teoria Histórico-Cultural a educação e a transmissão da cultura são de suma importância para desenvolver suas capacidades psíquicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, o Estágio Supervisionado na Educação Infantil torna-se o alicerce para os futuros professores adquirirem uma dimensão da realidade escolar. Uma vez que, é durante o mesmo que descobrimos as várias situações que norteiam a prática do docente.

A experiência em sala de aula, tanto observando, quanto regendo, são imprescindíveis à formação do professor. Todas as etapas do estágio foram de suma importância e enriquecedoras para o nosso aprendizado.

A partir desse contato é possível perceber os muitos desafios existentes que o educador tende a enfrentar. Fato esse que reafirma a importância de um conhecimento teórico que sirva de base para a sua ação pedagógica, no entanto essa base teórica não pode ser escolhida de forma aleatória, mas considerando a realidade, os recursos que estão disponíveis e os objetivos que se pretende alcançar.

Muitas são as incertezas durante a formação acadêmica, sobre o ambiente no qual irá trabalhar e os fatores que influenciam direta e indiretamente em seu profissionalismo. Partindo desse princípio os cursos de qualificação em docência aliam a teoria e a prática em sua grade curricular, permitindo que uma solidifique a ação da outra, permitindo aos acadêmicos observar e atuar em seu futuro campo profissional. Analisando como as diferentes áreas sociais se cruzam em um mesmo local, permitindo uma reflexão sobre a importância do professor e o seu papel frente a realidade na qual está situado.

Os desafios fazem parte do dia a dia, mas cada ângulo lhe proporciona visões e situações divergentes, não é diferente na formação do discente, nesse percurso terá a oportunidade de conhecer o chão da escola, as diferentes práticas pedagógicas, a organização da instituição, e nesses encontros e desencontros construir-se profissionalmente. As dificuldades e desafios não devem ser encarados de forma negativa, mas sim como uma forma de repensar novos meios e possibilidades, elaborando sua prática docente incorporando o aprendizado teórico ao prático.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo. Cortez, 2 ed. 2011.
- ARIÉS, Philippe. **A vida escolástica - História social da criança e da família.** p.186 (trad. Dora Flaksman) 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 5 Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/**Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ. **Núcleo de Educação à distância: C397 Ação docente na educação básica/** Lucilia Vernaschi de Oliveira, Alex Eduardo Gallo - Maringá - PR, 2010. 145 p.
- COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli e WIGGERS, Verena. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional.** São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.
- LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: [www2.senado.leg.br > bitstream > handle](http://www2.senado.leg.br/bitstream/handle/2011/210432/2011_0131.pdf). Horário de acesso às 21 horas e 40 minutos.
- MENDONÇA, Suelli G. de L.; MILLER, Stela. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

SANTOS, Heloísa Cardoso Varão. **Educação Infantil**. São Luís: 2006.

A DIDÁTICA DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Ana Gabriela da Cruz Gonçalves

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará

anagabriela.1995@yahoo.com.br

Erika Larissa Martins da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará

erikamartins2013@gmail.com

Rayssa Karolina Santos de Sousa

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará

rayssagt42@gmail.com

Naiane dos Santos Nascimento

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará

naianesantos016@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo pesquisar a respeito da didática utilizada pelos docentes que atuam no nível superior e sua implicância na formação de futuros professores, da educação básica ou até mesmo superior, percebendo também como a didática está presente na formação continuada dos professores que já atuam no mercado de trabalho, ressaltando a relação que há entre condições salariais dignas, disponibilidade de recursos e condições estruturais de trabalho e o uso de uma boa didática, por isso foi importante discutir a participação do professor nos sindicatos e na luta por seus direitos. Para tal nos utilizamos de revisões bibliográficas e uma entrevista semiestruturada com uma Docente da Universidade e Federal do Pará, campus de Castanhal, a respeito da temática trabalhada neste artigo, visto que é signficante ouvir o profissional que atua diretamente no trabalho docente a fim de conhecer os desafios enfrentados pelo mesmo e se esses os impendem de exercer uma boa didática ou até que ponto as condições de trabalho, estrutura física e psicológica interferem na boa didática do professor.

Palavras Chave: Didática. Formação Continuada. Valorização. Sindicato.

INTRODUÇÃO

A didática na formação de professores é um assunto que gera muitas discussões, devido a sua importância no processo de ensino-aprendizagem dos futuros professores que atuarão tanto na educação básica quanto no nível superior. E no que tange aos docentes que ministram as mais diversas disciplinas nas instituições de ensino superior, principalmente nos cursos de licenciatura, a didática seja ela boa ou ruim tem grande influência na prática pedagógica que seus graduandos irão tomar como referência.

Sendo assim, esta pesquisa de cunho qualitativo tem por objetivo pesquisar a respeito de como a didática é entendida pelos professores universitários e como ela vem sendo

trabalhada na graduação de futuros profissionais da educação e na formação continuada destes, além de perceber se os professores, enquanto classe trabalhadora se organiza em busca de seus direitos e como funcionam os sindicatos formados pelos mesmos, discorrendo também acerca da valorização profissional que é algo que precisa ser debatido a fim de que esta classe adquira o respeito que lhe é devido, visto a significância do papel social e educacional que exerce na sociedade.

A pesquisa foi realizada por meio de revisões bibliográficas em artigos científicos e uma entrevista semiestruturada com sete perguntas para uma Docente do ensino superior da Universidade Federal do Pará campus Castanhal, que possui 21 anos de atuação somando a educação básica e superior, graduada em Pedagogia, Mestre em Antropologia com Doutorado em Geografia. Baseado nas informações adquiridas na entrevista e nas revisões bibliográficas pode-se discorrer com mais eficácia sobre o tema “Didática na Formação de Futuros Professores”, além de obtermos novos conhecimentos a respeito da participação de docentes em sindicatos bem como a valorização profissional.

A DIDÁTICA: CONCEITO E IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A Didática é imprescindível na práxis de qualquer educador para ministrar aulas mais dinâmicas e atraentes para os alunos, no qual possibilita na obtenção do aprendizado concomitantemente prazeroso e simples tanto para os estudantes como para o profissional da educação, mas a Didática não é simplesmente uma formula ou técnicas de como fazer, descontextualizado da realidade e do contexto social de ensino, mas sim uma relação pedagógica que visa desenvolver uma qualidade no ensino por meio de “suas dimensões linguística, pessoal e cognitiva” (ARAÚJO; BEZERRA; SANTOS, s/d, p. 2).

Desse modo, a linguagem tem demasiada influência na interação da sala de aula entre o professor e os educandos, visto que, pode negligenciar ou potencializar a aprendizagem. Por essa razão, deve haver todo um cuidado do professor com a linguagem utilizada na interação educacional para acrescentar mais qualidade no ensino-aprendizagem, que está inteiramente correlacionado com a didática do professor. Já no pessoal, é a reflexão do desempenho educacional, estando sempre refletindo sobre o modo de fazer pedagógico de maneira crítica a execução do que foi apreendido e executado, logo a dimensão cognitiva é adquirida por intermédio dos conhecimentos contraídos com a influência dos múltiplos espaços educativos com a religião, a sociedade e associações diversas.

Assim, para muitos pesquisadores da educação o sentido da palavra Didática tem significações diferentes, como mencionado destaca as autoras Araújo, Bezerra e Santos (s/d) sobre o pesquisador Comenius que versa a Didática como “a arte de ensinar tudo a todos”, e sua origem advém do grego *didaska* que significa instruir ou lecionar, e mostram que para Luckesi “a função da Didática é a de criar condições para que o educador se prepare técnica, científica, filosófica e efetivamente para o tipo de ação que vai exercer”. Nesta perspectiva, na entrevista que realizamos com a professora X quando pergunta sobre o conceito de didática ela nos respondeu da seguinte forma : “um conjunto de conhecimentos que envolvem o fazer pedagógico, dando ênfase aos processos de ensino aprendizagem”, percebemos então que uma boa didática é tão importante na ação de qualquer educador, visto que o mesmo precisa estar atualizado sobre vários conteúdos que sempre estão incidindo na sociedade, por meio da criticidade e fundamentado por intermédio da história, sociologia e psicologia, que possibilitam o entendimento da organização e os conflitos presentes nos grupos sociais, por isso, esses profissionais são agentes transformadores vida dos educandos,

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, [...]. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, a avaliar, de decidir, de optar, de romper (FREIRE, 1996, p. 60).

Em vista disso, a didática na formação docente tem grande relevância na atuação e autonomia dos docentes e dos futuros graduandos, sobretudo em licenciatura, já que o docente deve ser “[...] um sujeito ativo e capaz de transformar com suas ações” (ARAÚJO; BEZERRA; SANTOS, s/d, p. 2), visto que, o ensino-aprendizagem deve ocorrer de modo positivo na educação desenvolvida em diversos ambientes.

Logo, se entende que a mesma tem papel significativo nas várias etapas de escolarização dos sujeitos, pois tanto no nível infantil, fundamental, médio e superior tem uma enorme importância no ensino-aprendizagem das diferentes classes, regiões, culturas em distintos espaços formativos, deste modo, as pesquisadoras Marin, Penna e Rodrigues (2012, p.52), explanam que “[...] cabe à Didática focalizar o ensino das varias etapas da escolarização buscando levar os estudantes à aprendizagem de tudo o que for possível de modo a bem formá-los”.

Por isso, na formação de professores, a Didática é essencial, visto que, está sempre sofrendo alterações devido às novas pesquisas que são realizadas, que é fundamental para o aprimoramento do ensino em todas as esferas. E podemos ver claramente isso na fala da

professora X quando perguntada sobre como ela desenvolve a Didática em sua prática pedagógica ela ressaltou: “equilibrando os conhecimentos dos estudantes e os conteúdos disciplinares que devo trabalhar. Envolve saberes e conhecimentos científicos atuando de forma dinâmica”, assim a formação qualitativa é indispensável para os profissionais exercerem seu trabalho com qualidade para os educandos das instituições de educação em todas as esferas, tanto públicas, privadas.

As modificações ocorridas na Didática, após a década de 80 durante a redemocratização do país, tem sido para superar/ir além do tecnicismo dos anos anteriores, para tanto, na formação de professores as pesquisas se voltam para como está sendo desenvolvida a instrução do ensino para os formandos da educação, e o currículo. As prioridades dadas às disciplinas e as carga horarias tem sido bastante criticadas e culpabilidades por vários estudos, como sendo um erro/prejuízo na formação dos docentes, aonde se dá prioridade para disciplinas pouco teóricas que não atendem o conteúdo necessário para outras disciplinas indispensáveis para a formação de um bom profissional, assim estão sendo formados muitos professores por diversas instituições, que devido à falta de um plano de curso eficiente, estão desenvolvendo uma formação de má qualidade, ocasionando prejuízos para o ensino-aprendizagem da população.

Outro aspecto ressaltado é a relação teoria e prática, que pouco ocorre durante a os cursos de licenciatura, uma vez que, os discentes não conseguem fazer a associação no fazer pedagógico, “não conseguem associá-las à fundamentação de uma prática, nem analisar uma prática como portadora de uma teoria” (MARIN; PENNA; RODRIGUES, 2012, p. 63). Em detrimento do pouco tempo de observação do ensino, visto que é imprescindível a articulação da teoria e a prática no trabalho docente, pois a prática deve sempre estar alicerçada por uma fundamentação teórica, para assim haver uma práxis educacional de qualidade que atenda as demandas que se apresentam no exercício do ensino.

Para tanto, as lacunas existentes na formação inicial de professores precisam ser preenchidas com a reestruturação dos planos de ensino, e com a formação continuada desses profissionais, para que a instrução pedagógica na formação inicial dos futuros professores haja uma articulação entre o saber pratico e as teorias que norteiam a educação.

Em detrimento do que já foi mencionado, o profissional da educação deve estar sempre em constante formação, visto que, as necessidades do público de ensino está sempre se modificando, com a influência das tecnologias a demanda sofre alterações que surgem com outras especificidades que somente com a formação continuada os docente irão conseguir intervir de modo positivo para contornar e superar as situações do processo processos educativo.

Diante disso, a formação continuada é um meio que pode propiciar a melhoria na qualidade da educação, que possibilita a reflexão/análise do trabalho efetuada pelos professores para aprimorar suas técnicas, metodologias, no arranjo da ação educativa. Além disso, Ribeiro evidencia que para formação continuada.

Muitos são os aspectos ou princípios apresentados hoje, por diferentes teóricos, para nortear o planejamento, os objetivos, a definição dos conteúdos e a realização da formação continuada de professores. Acreditamos que esses aspectos norteadores devem ser discutidos e definidos a partir da necessidade ou contexto de cada escola, sistema de ensino ou sociedade. Isto porque as realidades educacionais de cada uma dessas instâncias são diferentes, não sendo, portanto, adequado definir os mesmos princípios ou aspectos norteadores para diferentes espaços formativos (RIBEIRO, s/d, p. 10).

Assim sendo, mesmo para continuada formação dos docentes, é preciso levar em conta região, a cultura, o sistema, e o modelo de sociedade que esse professor atuar/aprimorar o ensino que potencialize a especificação de educação em sua região, porque tomando como exemplo a região norte do Brasil, a realidade educacional é distinta em muitos locais, pois que a realidade de várias pessoas é totalmente distinta uma das outras e nem sempre o mesmo princípio de educação vai atender melhor esse contingente populacional.

Assim, a formação continuada no Brasil ainda é deficitária em detrimento de estar sendo desenvolvida de maneira tradicional, mais voltada para reciclagem e são insuficientes para atender a demanda de profissionais atuantes na educação, oferecidos por instituições públicas ou privados, presenciais ou em plataformas digitais, e muitas vezes esses profissionais tomam iniciativa particular, ou seja, por conta própria tanto para a formação continuada como para o custeio do estudo, deste modo, podemos confirmar essa realidade quando a professora X nos responde a respeito de como ela realiza sua formação continuada “atualmente realizo atividades de formação por livre iniciativa, visto que não há programas institucionais que atendem essa necessidade”, em vista disso “é relevante mencionar que os investimentos na área da formação continuada de professores ainda são poucos, os técnicos das secretarias de educação ainda são carentes de informações teóricas acerca da formação continuada de professores” (RIBEIRO, s/ano, p. 11).

Em detrimento da má formação inicial e da continuada dos docentes, que a educação brasileira está com índices baixos de qualidade, e o raso investimento na mesma, e a desvalorização dos profissionais de ensino contribui para a permanência das desigualdades em nosso país. Por isso, um maior fomento e valorização da educação e a garantia integral do direito ao acesso da educação, com a utilização dos suportes da ciência e tecnologia pode contribuir

para melhor o ensino, a valorização dos professores, a sociedade ganha em melhorias nas condições de vida inteiramente.

A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NOS SINDICATOS E A VALORIZAÇÃO DO EDUCADOR

O professor seja ele universitário ou da educação básica enquanto classe trabalhadora precisa lutar por seus direitos no que tange a melhores salários, condições de trabalhos recursos etc. E ao pensar, o que isso tem de conformidade com a didática, pode-se dizer que praticamente tudo, pois, é difícil manter uma boa didática quando as condições são inóspitas, os profissionais se sentem desmotivados, e, por mais que tentem manter uma boa postura em meio aos intemperes das condições de trabalho com o tempo essas situações acabam por desgasta-los. É preciso ver com um olhar mais crítico e atuante as condições de trabalho dos nossos docentes afinal,

Em particular, as condições de trabalho dos professores constituem um desafio considerável para as políticas educacionais, tanto no nível federal como nas instâncias estaduais e municipais. Os planos de carreira relativos à docência têm papel central nessas condições. Eles, efetivamente, refletem o reconhecimento social e político desses profissionais. Discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares (GATTI, 2012, p. 90).

É possível perceber que autora enfatiza bem que o profissional da educação ao receber as devidas condições de trabalho tem uma maior motivação, pois o mesmo sente-se reconhecido quanto ao seu papel social. E é nessa linha de pensamento a respeito da luta por seus direitos que é importante discutirmos a questão do sindicato formado pelos professores, “[...] a sindicalização dos professores significaria a plena homogeneização, quanto a posição e condição de classe, com os demais trabalhadores submetidos à exploração capitalista, que se realizaria, em conformidade com o percurso das lutas de classe (HYPÓLITO, 1991 *apud* RÊSES, 2008, p. 67). Como bem sabemos os sindicatos surgiram como combate ao sistema de trabalho capitalista que oprimia as massas/proletariado, e em meio a esse contexto que surge o sindicato formado pelos professores, e ainda segundo Resês (2008) é nesse “Momento em que o magistério estaria apto para protagonizar, enquanto sujeito da história, uma intervenção no cenário da sociedade civil capaz de promover radicais mudanças das relações estruturantes do campo educacional.”

Sendo assim, podemos constatar a significância da luta por seus direitos e a participação dos docentes, seja das esferas federais, estaduais ou municipais, no sindicato. Quando perguntamos a nossa entrevistada a respeito de sua participação sindical ela nos afirmou que “Sim, participo do sindicato ADUFPA. Porque, entendo que os trabalhadores precisam estar articulados e lutar por outro modelo de sociedade.” É bem clara na fala da professora a inconformidade com o sistema de sociedade em que estamos vivendo, de desigualdade, descaso, corrupção e inversão de valores, mas, ela coloca muito bem que é preciso ser unir como classe trabalhadora, que sofre as duras consequências desse sistema opressor, para tentar mudar o quadro.

Em conformidade a isso, quando perguntada sobre a sua satisfação em relação ao Plano de Carreira, cargos e salários do Magistério ela nos diz que: Não estou satisfeita, porque os últimos governos realizam reformas que retiram direitos em larga escala. E essa questão nos leva a refletir sobre a valorização do professor, esse profissional vem sendo pouco reconhecido e desvalorizado, com sobrecargas de trabalho, condições mínimas de estrutura além em muitos casos ter que tolerar uma coordenação que não age como facilitadora, mas, como inibidora de seu trabalho, falta de respeito pelos educandos em fim são tantas as questões que norteiam o “ser professor” que não podemos somente julga-los por uma didática ruim e achar que o fazem de propósito (em alguns casos sim), porém é preciso estudar o contexto social em que estamos vivendo, mas não deixar que toda essa “sujeira” contamine nossa prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a respeito da Didática na formação docente é imprescindível tanto para graduandos dos cursos de Licenciaturas quanto para docentes que atuam nas esferas Federais, Estaduais, Municipais e Particulares, visto que ela não um conceito fechado em si é um tema amplo que implica em muitos outros fatores e que afeta diretamente a prática pedagógica de uma profissional da educação no processo de ensino aprendizagem. A partir deste estudo, podemos perceber o quanto a pratica do docente é influenciada por diversos fatores e que isto reflete dentro do seu ambiente de trabalho e por isso o mesmo deve lutar por seus direitos, sentindo-se parte de uma classe trabalhadora que tem um papel muito significativo na sociedade, porém é pouco valorizado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Laís de Santana; BEZERRA, Ada Augusta Celestino; SANTOS, Paula Tauana. **A importância da didática na formação do educador**. S/d.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.
- MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa Oliveira; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. A Didática e a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 35, p. 51-76, 2012.
- RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão**: organização sindical docente e identidade social do professor. 2008.
- RIBEIRO, Madison Rocha et al. **A Formação continuada de professores**: cenários e desafios. S/d.

A DOCE UTOPIA DAS QUATRO PAREDES: UMA EXPERIÊNCIA COM DOCÊNCIA ASSISTIDA E SEUS EFEITOS

Cynthia Marques Cardoso

Discente em Mestrado Acadêmico em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido
PLANDITES, UERN
cynthia31_marques@hotmail.com

Bertulino José de Souza

Docente, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN
bj_panorama@hotmail.com

RESUMO

O momento de escolha profissional na vida de alguém é sempre imerso numa torrente de dúvidas e conflitos. Por onde caminhar, como desvendar a própria identidade e escolher o que ser e se tornar, parecem tarefas hercúleas e são questões que transitam entre a razão e a emoção, conduzindo o processo formativo de estudantes universitários. Tendo isso em conta, o presente trabalho descreve a ação pedagógica com o estágio em docência no Ensino Superior na disciplina Fundamentos Filosóficos e Antropológicos Aplicados à Educação Física, do Curso de Educação Física na UERN em Pau dos Ferros. Teve por objetivo, observar de maneira ativa o método de ensino utilizado em sala de aula pelo professor da disciplina e, concomitantemente, instrumentalizar a futura atuação docente. Tratou-se de uma experiência multifacetada, o que correspondeu a um laboratório de conhecimento iniciado pelas formas mais elementares de problematização, debate e síntese, e culminou com a formulação de questões – problema centrais ao conteúdo, assessoramento aos alunos e monitoria, projeções e apoio nas indagações e inquietações introdutórias. Os resultados apontaram promissora para um investimento no campo da docência, sobretudo quando considerados o emprego de metodologias projetivas como a vivenciada, particularmente pela oportunidade de constatar no processo ensino aprendizagem, reais possibilidades de transformação dos sujeitos sociais.

Palavras-chave: Conhecimento. Docência. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

O momento de escolha de uma formação é sempre imerso numa torrente de dúvidas e conflitos. Eles transitam entre a busca do fazer e perpassam também pelo que ser e se tornar. Sintetizam com isso, razão e a emoção. Parte de um movimento caótico particularmente conhecido, que, para a presente situação, indaga se a experiência com a docência assistida no curso de Educação Física da UERN em Pau dos Ferros, parte das atividades em curso com o Programa de Pós - Graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido poderiam oportunizar uma reflexão sobre a ação docente. Ou seja, haveria projeções adequadas para o ser professor?

Diante disso, notou – se a importância das memórias na solução dos porquês que justificassem somar áreas de conhecimento, tal como a noção de refazimento que emerge do Caos. Com isso, recorro – se a Elíade (1972), pois expõe que na Grécia Antiga, os povos acreditavam que o início do mundo deu – se através de um imenso nada, ou seja, um grande vazio, uma profunda escuridão na qual não havia como se perceber ou distinguir algo - que chamavam de Caos e, a esse nada, se associou a Terra, por eles chamada de Gaia. Note – se o exercício a profundidade do acima anunciado, especialmente quando consideramos que trata – se de um processo de evolução, ou seja, desorganização e reorganização. Às vezes, apenas capturado nas narrativas clássicas.

Com isso, tal como a passagem de uma tempestade e depois a chegada da calmaria, aproximou-se o sentimento de pertencimento a um modelo de formação e com ele, uma escolha – a de atuar na mediação de processos de ensino aprendizagem que possam estimular pessoas a repensarem suas práticas e concepções, auxiliando na Educação para o futuro, sobretudo aquela que utiliza de uma metodologia promotora de discernimento, avessa à atitude passiva e frente à construção coletiva política, filosófica e reformadora da sociedade.

Nesse panorama, se verifica que as contribuições de cientistas sociais e educacionais como: Paulo Freire, Piaget, Anísio Teixeira e outros não menos importantes nos inspiram a visualizar na sala de aula e fora dela, em meio a população, ou, onde quer que ocorra uma atitude educacional, a verdadeira reforma social, distanciando - se dá meritocracia e conduzindo os educandos para uma apropriação da democracia. Assim como afirma (TEIXEIRA, 1997, p.15): “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se configurar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas é ela aceita por todos? Parece que não.”

Desse modo, Teixeira (1997) expõe a reflexão sobre a democratização do ensino que até a atualidade, se encontra a serviço da ideologia capitalista. Essa discussão traz à tona os estudos a respeito do homem novo e oportuniza dialogar sobre os Fundamentos filosóficos e políticos encontrados na composição dos currículos.

Com isso, para esta experiência há grande valor em reportar os postulados que fundamentaram a pedagogia da Educação Física, como afirma Soares (2004, p.6): “A Educação Física integra, portanto, de modo orgânico, o nascimento e a construção da nova sociedade, na qual os privilégios conquistados e a ordem estabelecida com a Revolução Burguesa não deveriam mais ser questionados.”

Assim sendo, entende – se que Soares (2004) nos estimula a compreender o cenário com o qual se instala a Educação Física no Brasil e seu papel, quando nos esclarece que o que parecia

ser uma sociedade criada pelo homem ciente de si, estava na verdade se formando a serviço do sistema de mais valia. Portanto, a disciplina Fundamentos Filosóficos e Antropológicos aplicados à Educação Física discutiu na essência, o que é a formação, seus pertencimentos, suas contradições e os sujeitos de que dela se beneficiam ou a discutem.

METODOLOGIA

A realização deste estágio foi cogitada diante de intensa curiosidade, no sentido de buscar compreender o desenrolar da metodologia de ensino em sala de aula de graduação, sobretudo com um conteúdo que discutiu a própria ideia de formação na área. A atividade representou uma oportunidade de observar de maneira participativa a problematização da prática do Ensino Superior, sendo, fruto de reflexões demoradas e complexas que conduziram ao desejo de atuação docente, uma vocação já percebida, mas adormecida.

Nesse sentido, a discussão sobre orientação vocacional se faz essencial, devido à necessidade de características como disciplina, habilidade para tomar decisões e uma dose de paixão, para aqueles que desejam o ofício do ensino. Com isso, apropriamo-nos de Bohoslavsky (1979), que traz o conceito de vocação com características de inatismo, que vai se desenvolvendo paulatinamente na vida dos sujeitos, a partir de suas interações com os outros e sua dinâmica com o mundo e consigo mesmo. Devido a essas constantes transformações a que está passível o exercício vocacional, Müller (1988), afirma que a orientação vocacional, atualmente é percebida como um longo trajeto de aprendizagem que engloba interesses, habilidades, desejos e mecanismos de identificação.

Assim sendo, nas orientações obtidas através do professor da disciplina foi possível compreender que durante o estágio, observaria - se os graduandos a maneira de um grupo focal, verificando minuciosamente, discursos, interação social, expressões coletivas, sons e silêncios, - tudo que de algum modo identificasse o papel e as demandas da docência, portanto essa foi a essência da metodologia.

Assim, para alcançar a meta do estágio e dentro deste contexto, nos apropriamos da técnica de grupo focal, por julgá-la mais adequada aos propósitos estabelecidos de observação e intervenção com os alunos. Partimos de Morgan (1997), que define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e complementando essa assertiva, pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e

representações sociais de grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001).

Nessa perspectiva de entender o grupo como sujeito de análise, vale ressaltar que a partir da metade do século XX, começam a ser utilizadas neste país, teorias de ensino que se baseiam na interação dos estudantes com o meio social e cultural, construindo, desconstruindo e reconstruindo o conhecimento. Desta forma, e pensando nesta interação, citamos:

Piaget acrescenta mudanças fundamentais à posição de Kant, em relação ao conhecimento, na medida em que em seu sistema não existe nenhuma categoria de entendimento “a priori”. As noções de tempo, espaço e a logicidade de raciocínio são construídas pelo indivíduo através da ação em trocas dialéticas com o meio. – Vygotsky e os outros teóricos russos enfatizam o papel dos determinantes sócio-culturais na formação das estruturas comportamentais. (COUTINHO; MOREIRA, 1991, p. 23).

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO ESTÁGIO

O primeiro contato entre estagiária, graduandos e professor se deu de maneira inovadora. Após as devidas apresentações, foi realizada uma discussão de cunho filosófico, onde os educandos haviam recebido previamente uma lista com indicações de leituras que versavam desde literatura infanto-juvenil a obras referentes a sociologia e filosofia, todas relevantes para despertar o desejo de refletir e discutir visões de mundo. Essas discussões seguiram acalouradas, fazendo com que o grupo treinasse a sua capacidade de debater sobre temas polêmicos, incluindo a possibilidade de discordarem em suas compreensões, bem como defender seus pontos de vista.

Ainda referente ao primeiro contato, impressionou a falta de condições que o estudante brasileiro enfrenta, fazendo com que o simples desejo de aprender se assemelhe a uma jornada quase impossível. Durante conversas informais os jovens relatavam suas dificuldades como falta de motivação por parte de familiares que lhes transmitiam sem querer uma herança de fracasso escolar, ausência de segurança alimentar e transporte escolar.

Com isso, por vezes o sentimento de revolta veio associado ao desejo de impulsioná-los na luta por seus direitos. Houve também, momentos descontraídos como o anunciado por um aluno ao dizer: “Fora do ônibus escolar não há salvação”, numa referência a um conhecido dogma religioso, enfatizando o quanto é preciso acreditar em si mesmo para não fracassar perante os obstáculos impostos pelo sistema elitista e corrompido que governa o Brasil atualmente.

Diante disso, o ato de observar era uma constante dentro do ambiente escolar, uma vez que estava consolidado o vínculo social e afetivo naquele espaço físico e, havia também, o

contato por meio das chamadas tecnologias leves de ensino, modo pelo qual utilizamos um grupo de trabalho na rede social Whatsapp, onde muitas vezes conteúdos ocultos na sala de aula física eram revelados com espontaneidade, pois o advento das redes sociais está incluso na dinâmica de aprendizagem atual. Como enfatizam Silva e Serafim, (2016, p. 67):

Rememorando um dado importante sobre o alcance da comunicação, em 2006, surgiram as redes sociais e o Orkut tornou-se o preferido dos internautas e logo depois, outras redes sociais como, por exemplo, o Facebook, Blog e o Twitter. Essas Redes Sociais fazem parte do cotidiano da maioria dos usuários da internet e são utilizadas para vários fins como: obtenção do perfil de um usuário por revelar traços de comportamento e isso é relevante até para uma seleção de emprego, para interesses pessoais, formação de grupos de estudo, como também descoberta de novos amigos ou novas informações sobre determinado assunto.

Assim sendo, apesar das mídias e redes sociais funcionarem também como apoio para as atividades escolares, foi perceptível que o grupo tinha uma ligação excessiva com o uso da internet. Como as aulas eram sempre em forma de discussão em grupo, alguns educandos apresentaram dificuldades de concentração. Acredita-se que devido a isso, as informações sobre as atividades não eram fixadas na memória deles, pois notou-se que repetiam questionamentos que já tinham sido sanados.

Tendo esse emprego da tecnologia em conta, citamos Bauman (2001), pois, ao mesmo tempo em que auxiliam na aquisição de conteúdos, é perceptível o uso mais intenso das redes sociais pelos sujeitos para atividades lúdicas e para relacionamentos virtuais, consolidando a existência de um sofrimento emocional.

Ainda, no tocante a avaliação escrita prevista para o conteúdo e, com a aplicação e atribuição de notas por meio de conceitos numéricos, percebeu-se a atividade de maior dificuldade, expondo insegurança pessoal da estagiária pois implicou na valorização da ação de outrem. Notou-se também, que os estudantes também demonstraram muita dificuldade em aceitar as notas atribuídas por aquela, e tiveram um comportamento negativo fazendo comparações entre as notas.

Assim, a questão crucial na avaliação escrita versava sobre a construção e reconstrução de um homem novo, uma reflexão necessária após os postulados preocupantes da ética protestante, que incultia a concepção de dever dos homens de produzir riquezas, uma perversão dos dogmas a serviço do capitalismo. A respeito disto:

A peculiaridade desta filosofia da avareza parece ser o ideal de um homem honesto, de crédito reconhecido e, acima de tudo, a idéia do dever de um

indivíduo com relação ao aumento de seu capital, que é tomado como um fim em si mesmo. Na verdade, o que é aqui pregado não é uma simples técnica de vida, mas sim uma ética peculiar, cuja infração não é tratada como uma tolice, mas como um esquecimento do dever. Esta é a essência do problema. O que é aqui preconizado não é mero bom senso comercial – o que não seria nada original – mas sim um ethos. Esta é a qualidade que nos interessa. (WEBER, 1992, p. 31, *apud* BRUHNS, 2002, p. 113).

Dessa maneira, o questionamento na avaliação escrita sobre a nova sociedade, que naquele período acreditava – se que era pautada nos liames da revolução francesa, reverberara nas respostas dos alunos da disciplina que trouxeram essa discussão para a realidade presente no Brasil e relataram a respeito de que essa ideia sempre foi falaciosa. Nesse sentido, Soares, (2004, p.10), enfatiza que:

A nova sociedade “igualitária”, “fraterna” e “livre”, não o era para a maioria da população. Para esta maioria, o “progresso” advindo dos “benefícios” da indústria crescente nada mais era do que miséria, degradação da vida, descaracterização do que ainda restava de humano na sociedade.

Com este teor, pode – se perceber que a postura do professor da disciplina Fundamentos Filosóficos e Antropológicos, provocava e estimulava o pensamento crítico dos alunos em relação às bases filosóficas e políticas desta disciplina.

Deste modo, considerou – se de grande importância às reflexões de base política, uma vez que o grupo teve possibilidade de discutir a realidade atual do país, diante dos retrocessos sócio– políticos, trazendo esse debate para suas vivências cotidianas, bem como inicia-los nos conhecimentos a respeito dos processos de elitização, de compreensão do conceito de sociedade burguesa, hegemonia e eugenia no cenário europeu – uma vez que foi esse modelo de sociedade que influenciou na concepção de homem, corpo e portanto nas bases da Educação física, tal como a conhecemos. Momentos nos quais pode – se perceber que a postura do professor era determinante.

Assim sendo, apoiamo – nos em Soares (2004), pois afirma que naquele período histórico (início do século XX), a organização social estava sendo equiparada a um ser vivo que avança de um nível inferior para um superior, o que comprovaria a ideia de redução dos seres humanos ao seu organismo biológico. Essa visão reducionista do homem, vinda do positivismo, fazia com que a sociedade entrasse em constantes conflitos, o que conduziria a produção de uma abordagem mais social a respeito do corpo e seus significados.

Desse modo e com a presença constante das contradições durante as aulas, também foi um espaço importante por revelar perfis de pesquisadores na turma de alunos, embora, ainda

com pouca experiência acadêmica. Diante disso, também verificou - se que a postura do professor, considerada pelos alunos como muito rígida, faz com que eles progridam diante do que a disciplina se propõe a fazer.

No que se refere à postura do professor na disciplina, foi possível inferir que ao trazer exemplos do cotidiano, relacionando vivências no tocante a Fundamentos políticos, seja da Educação Física ou de bases sócio políticas referentes ao sistema vigente da democracia no Brasil, conseguia com que os jovens realizassem a compreensão de conceitos e também exercitassem o debate sobre as temáticas, estimulando neles o desejo do estudo para além do trivial.

Nessa perspectiva, Santos, (1989), nos orienta sobre a hermenêutica nos processos de pesquisa, afirmando que quando a ciência se aproxima da realidade, da linguagem do dia-a-dia, traduz os discursos científicos, sendo estes compostos de uma “anormalidade”. Conectando interlocutores de diferentes esferas da vida social em torno da produção do conhecimento, é a “pedagogia da construção de uma epistemologia pragmática” (SANTOS, 1989, p. 29). Desse modo uma epistemologia constituída de pragmatismo, se torna uma dinâmica contínua de reflexão das ideias, organizando a tomada de decisão no sentido de: escolha de metodologia, objeto e resultados de pesquisa.

Também, na preparação dos seminários pudemos participar, coorientando os grupos na elaboração das mídias, assim como referente às dinâmicas de apresentação, esse momento foi de grande importância, devido a autonomia concedida pelo professor da disciplina para debater as temáticas e apresentações.

Contudo, desde os primeiros encontros eram perceptíveis olhares estranhos, que demonstravam preocupações relacionadas à presença da estagiária como uma experiência nova para os alunos e alguns chegavam a perguntar se o objetivo do estágio era fiscalizar ou avaliar para os processos de seleção de projetos com bolsa de estudo. Por mais que isso fosse explicado, notou - se que eles apresentaram dificuldade de confiar, o que talvez seja um reflexo da organização social contemporânea que se realiza por meio de intensa competitividade capitalista, tornando a todos concorrentes entre si.

Nas apresentações, foi percebido o quanto o corpo expressava a tensão existente naquela atividade, comprovando que a maneira de se posicionar fisicamente expressava conteúdos tanto cognitivos quanto emocionais. Alguns educandos transmitiam segurança, domínio das informações emitidas e paixão quando narravam as experiências ocorridas naquele coletivo, porém, o que nos pareceu preocupante foi constatar uma quantidade significativa de integrantes que não demonstravam ânimo, envolvimento, provocando a indagação se aquela postura

corporal revelava um dado mais amplo: uma letargia que contamina os jovens dessa geração, uma sensação de desvalia gerada pelo contexto social mercadológico, alienante e líquido. Assim sendo:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 1985, p. 203).

Diante disso, por duas oportunidades, conduziu – se os trabalhos – sem a presença do professor da disciplina: um para realizar orientação no tocante a produção dos seminários, e outro encontro, para explanação sobre a realização de práticas corporais, técnicas aplicadas da Educação Física na comunidade e explicação da elaboração do resumo expandido em grupo.

Com essas demandas e perante a necessidade da produção escrita para avaliação final, se tornou patente o medo que ronda muitas pessoas, no tocante ao ato de escrever e, a partir desse momento, formou – se um estreito contato, sobretudo para a realização do resumo expandido, que seria o produto final da disciplina. Diante de problemas motivacionais apresentados pelos grupos, considerou - se importante lembrá – los da oportunidade educacional que estavam tendo e remetemos para eles um poema:

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café , deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo. (Adélia Prado).

Adotando a sutileza, trouxemos esta poesia para a conversa com os educandos, para lembrá - los que o processo da escrita é uma arte viva, de maneira que o texto nasce e chama o autor para materializa - lo, como um telefone que toca de lá para cá e não o contrário. Para se conectar com a escrita, é essencial dançar com as palavras, um envolvimento, um estado libidinoso entre autor e escritos.

Sobre isso Lins, (2013), nos fala de uma escrita bailarina, que seria relacionada a um pensamento dançante, capaz de se entregar a uma criatividade desmedida, com tons de aventura, com o pensamento de quem tem um universo inteiro para desbravar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio constituiu uma oportunidade edificante no que concerne a docência no Ensino Superior. Provocou entusiasmo diante das metodologias e didáticas desenvolvidas neste espaço do saber, especificamente por aquelas aplicadas pelo professor da disciplina Fundamentos Filosóficos e Antropológicos Aplicados à Educação Física. Vale destacar o compromisso e a dedicação do referido orientador em se preparar e promover um ambiente de construção, mas principalmente de desconstrução de ideias pré – concebidas e conceitos arraigados ao imaginário que ronda a Educação Física, momentos nos quais a crítica e o esclarecimento puderam se ampliar sem repressões e, apesar de alguns momentos de dispersão, na maioria das atividades os alunos se mantiveram concentrados e discutiam as suas dúvidas e vivências, misturando os saberes, gerando integração como forma de ensino.

Esta vivência, teve grande relevância e permitiu uma reaproximação com o ambiente educacional formal, uma vez que em trabalhos anteriores nos foi oportunizado atuar na educação social, sob as bases da Educação popular. Por isso, tratou – se de uma experiência de grande relevância, sobretudo das práticas que somaram os graduandos como atores sociais de lugares que estão além do ensino institucional, como ONGS, projeto com pessoas de rua, entre outros que ocorreram durante as apresentações dos seminários.

Com esta interação reconstruí - se pensamentos, rediscutimos escolarização e mergulhou - se ainda mais na prática pedagógica e nas didáticas essenciais para atuar neste nível de ensino. Comprovou - se que estágio de Docência amplia o olhar sobre os instrumentos que podemos utilizar para fazer a diferença pessoalmente e na vida do outro; atentando para o fato de que: o desejo de cuidar e ser cuidado devem ser a base da educação.

O estágio funcionou particularmente como uma forma de energização, provando que é possível o crescimento conjunto entre educadores e educandos, compondo amostra de entrosamento que conduz no mínimo ao desenvolvimento de um senso mais crítico, quebrando amarras de um sistema antiquado e trazendo evolução. Muito rico sentir apoio de quem conduz, como foi percebido o papel do professor da disciplina – quase uma proteção, no seu esforço concentrado no respaldo ao alunado. Enquanto ambiente de pesquisa, o trabalho apresentou ênfase no exercício colaborativo, enriquecendo e pluralizando a produção científica.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação Vocacional: a estratégia clínica**. Trad. José M. V. Bojart. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BRUHNS, H. T. **Lazer e Ciências Sociais-Diálogos pertinentes**. São Paulo: Chronos, 2002.
- CARRETERO, M. **Construir e Ensinar as Ciências Sociais/hist**. São Paulo: Artmed, 1997.
- COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. C. **Psicologia da educação**. São Paulo: Lê, 1991.
- ELÍADE, M. **Mito e Realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- LINS, D. S. **O último copo: álcool, literatura, filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- MENESES, D. G. M.; SANTIAGO, E. M. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Pro-Posições, 2014.
- MORGAN, D. **Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series**, London: Sage Publications, 1997.
- MÜLLER, M. **Orientação Vocacional: contribuições clínicas e educacionais**. Trad. Margot Fetzner. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- PRADO, A. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SILVA, F. S.; SERAFIM, M. L. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, RP., et al., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.
- SOARES, C. L. As Bases Políticas, Econômicas e Sociais da Educação Física. In: **Educação Física: raízes europeias e brasileiras**. 3 ed. Campinas: Autores associados, 2004.
- TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.
- VEIGA L.; GONDIM, S. M. G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. Opinião Pública, 2001.

A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CASTANHAL/PA

Ailto Ramos da Silva

Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal
ailtoramos26@gmail.com

Francisca Elaine Nascimento do Nascimento

Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal
elaine.fn20@gmail.com

Madison Rocha Ribeiro

Professor da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal
madisonribeiro@gmail.com

RESUMO

O texto discute identidade, trabalho e profissionalização docente, evidenciando fatores caracterizadores da identidade, do trabalho e da profissionalização docente, cuja base de análise foi uma entrevista realizada com uma professora de educação infantil de uma escola pública do município de Castanhal/PA. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de caráter explicativo, fundamentado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, tendo sido utilizado como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para a compreensão do objeto de estudo utilizou-se os construtos teóricos de Abreu e Landini (2003), Lengert (2011), dentre outros. A análise dos dados indica que a identidade docente é algo construído; que o trabalho do professor vem nos últimos anos se precarizando, embora, ao mesmo tempo, venha se profissionalizando, tendo como marca desse processo as exigências por mais e melhor formação inicial e continuada, definição de plano de carreira, cargos e remuneração, melhores condições de trabalho, dentre outros aspectos.

Palavras-chave: Docência. Identidade. Trabalho. Profissionalização.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto socializa os resultados de uma investigação que versou sobre a identidade, o trabalho e a profissionalização docente. O estudo constituiu parte integrante das atividades curriculares da disciplina Didática e Formação Docente, vinculada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal. Sua realização se deu em função do estreitamento necessário entre teoria e prática e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito da formação do profissional da educação na universidade.

A pesquisa partiu da seguinte questão problema: como tem se dado o processo de identificação e profissionalização de docentes da educação infantil? Sendo assim, o estudo buscou evidenciar fatores caracterizadores da constituição da identidade, do trabalho e da

profissionalização docente. O referido estudo orientou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, utilizando-se da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, a qual foi realizada com uma professora de educação infantil de uma escola pública de Castanhal/PA. Neste trabalho a entrevistada recebe o codinome de Santana. Considerando o roteiro de entrevista utilizado com a professora, o presente ensaio abordará, à luz da teoria que discute o assunto em destaque, os seguintes aspectos: identidade, trabalho e profissionalização docente. Este último aspecto abrange formação inicial, continuada, plano de carreira, cargos e remuneração, sindicalização e avaliação do trabalho docente.

É importante destacar que ainda hoje, a profissão docente é comparada a figura do sacerdócio, estando ligada a um ato divino, que por sua vez, se desfaz na medida em que se discute o processo de profissionalização, pois há uma formação que capacita esse profissional para desenvolver o papel de professor.

2 TRABALHO, PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

As discussões apresentadas acerca do trabalho docente, sua profissionalização e identidade mostram-nos diferentes transformações e posicionamentos ao longo dos anos. Estas constantes mudanças são alavancadas, em especial, pelo avanço do sistema capitalista, o qual vai imprimindo dentro das estruturas sociais, configurações de trabalho, profissionalização e identidade docente de acordo com suas finalidades, causando atualmente, dentre outras questões, o surgimento da ideia do trabalhador-professor (ABREU; LANDINI, 2003).

O trabalho docente, hoje considerado trabalho profissional por alguns e semiprofissional por outros, veio ao longo da história se transformando. Essas transformações incidiram em vários aspectos: no perfil ou identidade do trabalhador da docência, no local de ensinar, nos conteúdos a serem ensinados, nos critérios e exigências para desenvolver o trabalho docente, na remuneração e valorização, dentre outros aspectos.

Ao olharmos para a história da profissão docente constatamos que ela é uma das mais antigas da humanidade. Segundo Gadotti (2006), na Antiguidade os professores eram os que sabiam proferir discursos. Na Idade Média era o clero quem ensinava e somente na Idade Moderna, quando o Estado passou a tutelar a educação nas sociedades, é que surgiram os professores leigos. O trabalho docente já foi associado com o trabalho escravo, pois eram estes que conduziam e até ensinavam os filhos dos nobres a um preceptor contratado pela família para a educação de seus filhos; com o trabalho missionário, pois há muito tempo foi realizado

por padres e sob a direção da Igreja. Também já foi associado como trabalho feminino, pois após a Igreja deixar de ser responsável pela educação nas sociedades, o Estado passou a selecionar mulheres ilibadas para esse serviço, pois se acreditava que o trabalho de professora era muito semelhante ao serviço da mãe, no que tange ao cuidar e educar os filhos (LANGERT, 2011). Assim, na medida em que se muda a configuração e as exigências do trabalho docente nas sociedades, se modifica, também, a identidade ou o perfil do professor.

As discussões já realizadas acerca do trabalho docente, seu processo de profissionalização e identidade mostram-nos diferentes posicionamentos em relação a esse conjunto de aspectos que envolvem a docência. Para Enguita (1991) a profissionalização é definida pela competência específica, pela vocação, pela auto regulação e pela independência. Freitas (1992), por sua vez, define os agentes envolvidos com a escola como trabalhadores da educação, no entanto, estes não são necessariamente profissionais da educação. Para o autor, não é o local de trabalho que define uma profissão, mas sim as relações para as quais os profissionais são preparados.

O trabalho docente e sua profissionalização, por conseguinte, não são realidades simples. Ao analisá-las, devem-se considerar as práticas sociais dos sujeitos envolvidos nesta categoria, partir de sua formação escolar, do contexto social em que essa formação se realiza, da vivência cotidiana na escola, das relações que estabelece com o produto de seu trabalho – o saber -, das relações com outros agentes educacionais envolvidos na escola, da relação que estabelece com o sindicato e as instituições representativas de classe, das condições estruturais da profissão (salário, condições de trabalho, etc.), entre outros fatores (ABREU; LANDINI, 2003).

Considerando o exposto sobre o trabalho e a profissionalização docente, cabe dizer que a identidade, decorre de várias questões que estão presentes na constituição do ser professor. Para Iza et al. (2014, p. 277) os pontos que influenciam seriam “a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente”. Com isso, entendemos que a identidade docente é construída continuamente, perpassando diversos momentos da vida do professor, sendo resultado da natureza do trabalho cotidiano do educador, bem como de seu processo de profissionalização.

3 IDENTIDADE, TRABALHO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SEGUNDO UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CASTANHAL/PA

a) Concepção e identificação com a docência

b)

Ao analisar a identificação com a docência devem-se levar em consideração os sujeitos que estão sendo avaliados. Podendo estar aliada ao fato de gostar da profissão, ou ligada às condições que levaram aquela pessoa a se tornar um professor, nem sempre sendo intencional. Então, podemos perceber através da entrevista, o que fez a professora Santana escolher a profissão docente. Neste aspecto, ela diz que:

Ser professor pra mim é uma coisa que me completa na minha vida, é o complemento. É uma parte de minha vida que eu não vou esquecer nunca, no momento em que eu comecei a trabalhar, a pegar afeição pelas crianças, e vai tomando cada vez mais afeição pela profissão, aí essa profissão me completa. Quando eu trabalhava na saúde, trabalhava no ambulatório... Aí eu comecei a fazer magistério... Quando eu fui estagiar no magistério, eu comecei a gostar né? Porque eu já tinha dado aula particular, então eu comecei a gostar de ministrar aula... As aulas com as crianças. Quando eu comecei a trabalhar tive que optar por uma ou outra, então eu optei pela educação porque pra mim, eu me identifiquei mais com a educação. (SANTANA).

Sobre a concepção de docência, constatou-se que para a entrevistada ser professor não é algo sem sentido, mas sim, uma profissão que a completa e que marca sua trajetória profissional. Trata-se de uma dimensão da vida, a profissional, que a completa em seu dia a dia. O apego pelas crianças foi determinante para que a professora pudesse se identificar e gostar cada vez mais do que faz. Tarfid (2005, p. 38) diz que: “[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar uma tarefa, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem”.

O fato que levou essa mulher a ser professora, partiu da experiência vivida anteriormente, pois ao dar aulas particulares para crianças despertou nela o gosto em ensinar. Cabe destacar também o processo formativo desenvolvido no curso de Ensino Médio, modalidade Magistério, o qual por meio do Estágio despertou-lhe o interesse pela docência. A partir daí foi preciso obter uma gama de conhecimentos, uma formação, para assim desempenhar o trabalho docente, já que, “[...] a escolha por ser professor é uma construção e não pode ser encarada apenas como uma vocação individual numa progressão linear e sucessiva”. (LENGERT, 2011 p. 19).

c) Valorização do trabalho docente

Valorizado, valorizado [...] se for ao quesito de salário não, se for à questão de como os políticos nos veem não somos valorizados, tem-se criado um total descompromisso com a valorização do trabalho docente, tanto pelo poder público quanto pela relevância real e necessária que o profissional do meio educacional tem direito, mas o que ficou marcado aqui foi em relação à política e uma parte da sociedade que não dá o devido valor aos docentes, sobrecarregando seu trabalho. (SANTANA)

Como se pode constatar, a professora não se sente valorizada nem pelos políticos e nem por parte da sociedade. Segundo ela, os governantes tratam a profissão docente com um total descompromisso. A professora acrescenta, ainda, que são muitas as dificuldades e desafios a serem enfrentados na profissão de professor: de ordem político, social, estrutural, organizacional, gestão ineficiente, recursos deficitários, fator econômico deficiente, de modo que muitas vezes é necessário o professor retirar do seu próprio salário uma determinada quantia para desenvolver sua ação em sala de aula. Entretanto, afirma que apesar das dificuldades, permanece na profissão porque ela é de extrema importância para a formação dos indivíduos; é a partir dela que surgem os outros cargos e profissões da sociedade.

Neste sentido, é preciso perceber a real importância da profissão docente, como nos afirma Gatti (2012, p. 94-95) “O reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida e ao trabalho que é deles esperado”. Desta forma, a valorização docente é necessária para que o professor possa desenvolver um trabalho mais qualificado, sendo que não se trata somente da questão salarial, mas também de se compreender que o professor desempenha uma profissão imprescindível para o desenvolvimento da sociedade.

d) Profissionalização: formação inicial e continuada

A minha formação inicial é magistério e eu trabalhei um tempão com esse magistério, cerca de 10 anos, e eu dava conta da situação né. Nesse meio tempo entre o magistério de 10 anos que eu fiz eu também participei de muita formação continuada, [...] aí participava também de cursos né, fora da escola. (SANTANA).

Apesar do destaque para o Curso de Magistério, cabe observar que a legislação educacional o vê como formação mínima para atuar na docência, pois este curso não é mais suficiente para respaldar as ações didático-pedagógicas do docente. Mesmo com a ajuda da formação continuada, faz-se necessário melhorar a formação inicial, a qual deve ser de grau superior, em curso de Licenciatura. Segundo Gatti (2013),

[...] a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Donde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade (GATTI, 2013, p. 60).

Visto que, o valor atribuído à profissão docente pode estar associado ao reconhecimento de seu valor social, em decorrência da formação. Quanto à formação continuada, o educador deve sempre buscá-la, não só para ter um currículo exemplar, mas para exercer melhor suas competências ao longo de sua trajetória profissional e melhorar a qualidade da educação, conforme enfatiza o Plano Nacional de Educação anterior:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...]. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (BRASIL, 2000, p. 157).

O docente deve estar apto a refletir sobre sua prática educacional e deve estar sempre em busca da melhoria para assim produzir conhecimento eficaz. O Educador deve sempre buscar formação continuada, não só para ter um currículo bem destacado, mas para exercer melhor suas competências ao longo de sua trajetória. Na resposta da entrevistada, vemos a importância da formação continuada na carreira de um profissional da educação, pois a qualificação é primordial para ele, o docente tem a necessidade de formação contínua para que esteja sempre atualizado e apto para lidar com diversas situações do dia a dia em sala de aula e também fora dela. Com isso, Ribeiro (2013) afirma:

Essa formação pode ser dada no local de trabalho ou fora deste; planejada pelo próprio estabelecimento de ensino, pelos sistemas, pelas universidades e por demais instituições; pode ser presencial ou à distância; financiada pelo próprio formando ou por outras instituições como o Estado, empresas; podendo vir a refletir as necessidades dos professores e das escolas ou não; enfim, a formação continuada de professores, na realidade, é uma prática muito heterogênea. Mas, apesar de tais colocações, é importante mencionar que no Brasil a legislação educacional estabelece que a formação continuada de professores da rede pública seja de responsabilidade dos sistemas de ensino (RIBEIRO, 2013, p. 43-44).

Nesse aspecto, apesar de essencial para a melhoria da Educação no país, a formação continuada ainda é uma meta a ser alcançada em sua totalidade, pois nem todos os sistemas de

ensino a garantem como deveriam. Portanto, não basta estabelecer como direito tem que oferecer condições de acesso a esta formação.

e) **Profissionalização: organização de classe**

Perguntamos à professora se ela era sindicalizada. A docente respondeu: “*Se for pelo sindicato de professores, que é o SINTEPP, não, eu não sou sindicalizada nessa situação*”. (SANTANA). Perguntamos se ela era sindicalizada em outro sindicato e a professora disse que não. O motivo pelo qual a professora não está associada se deve, entre outros fatores, a demora com que o SINTEPP encaminha os problemas docentes e por ter seu emprego somente de forma temporária. Apesar disso, a professora vê o sindicato como uma organização importante para a luta de classe.

Olha essa importância do sindicato ela é muito boa, desde que venha trabalhar em prol mesmo da educação, venha se empenhar pela educação, porque muitas das vezes, o sindicato ele luta pela educação, mas quando chega mais na frente ele, tipo assim, vai quase parando e não resolve nada. Muitas coisas eles resolvem, mas tem umas que eles deixam a desejar. Lutaram pelo piso salarial dos professores e conseguiram, eles lutam pelo plano de carreira (PCCR), aí eles ganharam esse PCCR, mas muitas das vezes, eles demoram muito, aí eles vão do jeito que o político quer, nisso aí os professores ficam impacientes logo por uma resposta e não tem, o professor também nesse momento não sabe ver a situação do sindicato, ele anda conforme a agenda política do município. Nunca me interessei em me sindicalizar, até por ser temporária também, aí eu nunca quis me sindicalizar. (SANTANA).

Percebemos na fala da professora certa falta de vontade em participar do sindicato de professores, o que até certo ponto se torna ruim, pois sabemos que o sindicato tem o intuito de buscar melhorias para os professores, sendo essa uma maneira de lutar por seus direitos que não estão sendo atendidos. Além disso, lutar se torna importante para o profissional docente, como afirma Lengert (2011, p. 21): “No momento da luta, o professor teria chance de reconstruir autoimagens, porque se veria inserido num coletivo, identificado com um grupo social e auto fortalecido por meio da luta pelos direitos dos seus colegas”.

f) **Avaliação do trabalho docente**

Quando eu tinha só o magistério, eu me avaliava de um jeito, mas depois que comecei a estudar Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, comecei a me avaliar de outra forma. Quando eu chego em casa, reflito sobre a aula ministrada aos alunos, tento analisar se houve interação da maioria da turma, e aí se eu julgar que essa interação não ocorreu, eu refaço o plano de aula com outra metodologia de ensino e apresento o conteúdo novamente, mas de outra forma. (SANTANA).

A auto avaliação do professor é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a avaliação tem a função de transformar, provocar mudanças. “[...] nada permanece igual e indiferente após uma avaliação” (SOBRINHO; RISTOFF, 2002, p. 39).

Sobre a avaliação interna e externa do trabalho docente, a professora defende que *se houvesse uma avaliação pelas duas partes seria bem melhor, para assim, haver uma imparcialidade e até poder comparar os resultados.* (SANTANA). Depois, se posiciona contra a avaliação interna, diz que prefere ser avaliada por órgãos externos, por diversos fatores. Deste modo, Sobrinho e Ristoff (2002, p. 54) afirmam: “Desnecessário dizer que, relativamente a avaliação, como se dá nos diversos fenômenos sociais, as concepções, as práticas e seus efeitos costumam beneficiar a determinadas pessoas ou grupos, servir a certas ideias e a uns tantos interesses”.

A professora encerra a entrevista dando sugestões à escola e ao Estado no sentido de melhorar a profissão docente. Ela diz que o professor precisa ao menos de condições básicas de trabalho, pois ela vivenciou em seus 10 anos de magistério e ainda vivencia trabalhando no ensino público, diariamente na sala de aula, a falta de materiais como recursos didáticos e salas fechadas com pouca ventilação. Entendemos assim, que valorizar o trabalho docente é importante em todos os sentidos, pois o profissional docente carrega uma grande responsabilidade, sendo que “toda sociedade quando enfrenta duras crises econômicas e políticas tende a responsabilizar a educação, como se esta fosse sempre a principal senão a única culpada pelos problemas nacionais [...]” (SOBRINHO; RISTOFF, 2002, p. 42).

4 CONCLUSÃO

Os elementos apresentados em relação à identidade, ao trabalho e à profissionalização docente nos mostram que a profissão professor não é uma realidade homogênea e simples de ser analisada. Trata-se de um objeto de estudo multifacetado, complexo, o qual precisa ser compreendido em sua totalidade concreta, respeitando a dialética desse fenômeno. Não há uma identidade docente. São identidades docentes. Estas são construídas conjugando diversos fatores, sejam eles internos ou externos a pessoa. O trabalho docente também não é padrão. Depende dos níveis de educação e ensino, da organização social e, por isso, pode ser mais ou menos valorizado.

Sobre a profissionalização docente cabe destacar que esta leva o professor a uma realização plena de seu trabalho, como também a falta dela causa uma profunda frustração. É importante que esses profissionais tenham condições de trabalho adequadas para desenvolver

um ensino de qualidade e que a sociedade não somente imprima responsabilidades aos professores, mas que também ela possa compreender e ajudar na construção da educação dos cidadãos. Nesse contexto, a formação inicial sólida, a formação continuada, condições adequadas de trabalho, a garantia da autonomia e a organização sindical, dentre outros fatores, tem constituído elementos essenciais no processo de profissionalização do trabalho docente que, ao mesmo tempo, no contexto da sociedade capitalista, vem se precarizando e proletarizando cada vez mais.

Neste sentido, é preciso olhar o trabalho docente com outros olhos, isto é, vendo-o como um trabalho profissional e essencial para o desenvolvimento pleno das pessoas e da sociedade. Considerando essa importância, cabe ao Estado e à sociedade apoiar a categoria dos professores em suas lutas, em suas necessidades, de modo que ao se sentirem valorizados e apoiados possam desenvolver um trabalho sério e comprometido com as finalidades do sistema educativo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. B. de M.; LANDINI, S. R. Trabalho Docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.8, p. 33-44, jan./abr. 2003.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Apresentação de Vital Didonet. Brasília; **Plano**, 2000.
- ENGUITTA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Teoria & Educação**, n.4, p.41-61, 1991.
- FREITAS, L.C. Em direção à uma Política de formação de professores. **Em Aberto**, n. 54, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Àtica. 2006.
- GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012.
- GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.
- LENGERT, R. Profissionalização Docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2011.
- RIBEIRO, M. R. Formação continuada de professores: cenários e desafios. **Revista Acadêmica Estação da Faculdade Pan americana**, Capanema, n. 2, p. 42-51, jan. 2013.
- SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. **Avaliação democrática: Para uma universidade cidadã**. Editora Insular, 2002.
- TARFID, M. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

A ESCOLA COMO ESPAÇO-LUGAR DE FORMAÇÃO EM NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ARAGUAÍNA

Bruna da Silva Cardoso

Professora do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT-Araguaína)

brunasc@mail.uft.edu.br

RESUMO

Este texto apresenta algumas discussões de uma dissertação de mestrado sobre a investigação da relação de professores/as com o saber, com a escola e a profissão docente. A História Oral foi utilizada como metodologia para realização e análise de entrevistas de histórias de vida de professores em atuação na rede estadual de ensino na cidade de Araguaína-TO. Neste texto evidenciamos como os professores narram a escola e como estas aparecem em suas histórias de vida e formação. Desse modo, a pesquisa dialogou com os seguintes referenciais teórico-metodológicos: Alessandro Portelli, Bernard Charlot, Inês Bragança, Marie-Christine Josso, Paul Thompson, Verena Alberti, e Yi-Fu Tuan. Como considerações, percebemos que a escola aparece como o principal espaço-lugar de formação, seja nos tempos de estudante, seja no exercício da docência. A escola narrada pelos professores entrevistados se mostra como um lugar acolhedor, de experiências formadoras, de oportunidades, é percebida tanto em termos de futuro, como de saber, de aprender. Através das narrativas, os professores produzem conhecimentos de si, dos outros e do cotidiano das salas de aula e da escola, além disso, narrativas sobre a docência, os processos de escolarização e a escola se mostram como elementos fundamentais para pensar o ser professor/a e os saberes docentes.

Palavras-chave: Narrativas sobre a escola. Histórias de Vida. Professores da Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de uma dissertação defendida no ano de 2017, e apresenta narrativas da relação com a escola e docência em histórias de vida de quatro professores, em atuação na rede estadual de ensino, da cidade de Araguaína com formação em História, Geografia e Letras. A seleção dos professores baseou-se no ano de 1996, ano de promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), considerando a importância desta lei para a educação brasileira e para a formação de professores.

Entendemos que trabalhar com as histórias de vida de professores/as nos instiga a pensar sobre muitas questões que envolvem a formação de professores/as. E a relação que esses sujeitos estabelecem com a escola é uma delas. Compreendemos que as trajetórias dos docentes da educação básica, precisam ser valorizadas pela comunidade acadêmica e sociedade em geral. A pesquisa foi realizada na cidade de Araguaína-TO (Figura 1), localizada na região norte do estado do Tocantins, há aproximadamente 370 km da capital Palmas. A opção pela presença do

mapa (Figura 1) se deu a partir da necessidade em trazer a localização do local de pesquisa e de atuação dos professores entrevistados.

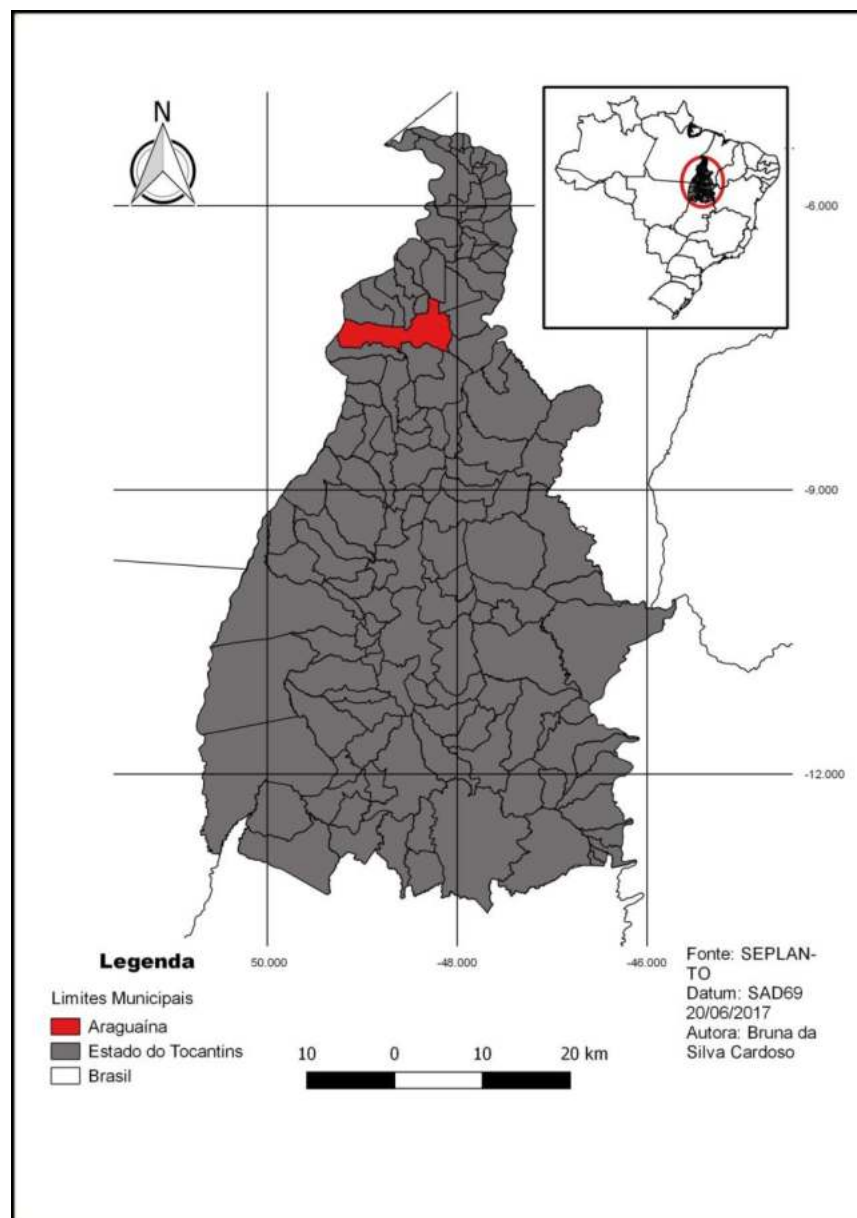


Figura 1: Mapa de localização da cidade de Araguaína-2017.

Fonte: Cardoso (2017).

DESENVOLVIMENTO

Referencial teórico-metodológico

Neste tópico trazemos algumas referências teórico-metodológicas, com as quais dialogamos na pesquisa. A metodologia da História Oral, caracterizada como arte da escuta (PORTELLI, 2016), proporcionou-nos construir uma história em torno de pessoas e se apresentou como uma metodologia interdisciplinar de pesquisa (THOMPSON, 1992). Um dos

seus principais alicerces, a narrativa, permitiu que nossos interlocutores relatassem suas experiências, transformando o que vivenciaram em linguagem, selecionando e organizando sua narrativa de acordo com determinado sentido (ALBERTI, 2006).

Esta investigação se insere no contexto de ruptura com a ideia de que a docência se reduz apenas a competências técnicas, e por isso compreendemos que há outras dimensões envolvidas no processo de construção dos saberes docentes, como as pessoais, políticas, humanas, culturais, históricas etc. Isso pressupõe a incorporação da vida dos sujeitos, como componente do processo formativo de cada professor/a (BRAGANÇA, 2012). Assim, entendemos que as entrevistas são trocas dialógicas (PORTELLI, 2016), em que entrevistador e entrevistado são coautores, ou seja, a entrevista, como um diálogo, pressupõe pensar nos professores como narradores de suas histórias de vida, mas também como interlocutores da pesquisa.

As histórias de vida possibilitam que os sujeitos narrem suas lembranças da infância, adolescência, vida adulta, relação com a família, escola e universidade. Estas permitem aos entrevistados olhar para trás e enxergar a própria vida (THOMPSON, 1992), pois a preocupação se volta para a trajetória do entrevistado (ALBERTI, 2006). Ao dialogar com a história de vida de professores, a pesquisa também se preocupou com os percursos e processos de formação, construção de saberes e narrativas sobre a profissão professor. As narrativas de vida dos professores se mostraram como caminho de partilha, em que foi possível recriar e dar sentido às suas experiências de vida e historicidade (BRAGANÇA, 2012; JOSSO, 2004).

Para Charlot (2000), a escola se apresenta como um lugar em que o saber é depositado, ou seja, os estudantes vão à escola para aprender coisas. Este autor destaca em seus estudos a problemática da relação com o saber e nos mostra que uma das formas de estudar a relação com o saber é pesquisar sua relação com a escola, questionando o sentido de ir à escola para os sujeitos. Desse modo, enfatiza que cada um estabelece uma relação com o saber, porque cada sujeito é singular e tem uma história, segundo ele, “vivo e me construo em sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira” (CHARLOT, 2000, p. 82).

Nesse sentido, evidenciamos a partir de Portelli (1996, p. 63) que as histórias de vida dos/as professores/as são representativas das demais, pois estas possibilitam trabalhar com a fusão do individual e do social, ou seja, os/as professores/as podem ser considerados como “autoridades da narração”, isso porque utilizam procedimentos narrativos e simbólicos socialmente compartilhados. De acordo com Portelli (1996, p. 65-66),

No plano textual, a representatividade das fontes orais e das memórias se mede pela capacidade de se abrir e delinear o campo das possibilidades expressivas. No plano dos conteúdos, mede-se não pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delinear da esfera subjetiva da experiência imaginável; não tanto o que acontece materialmente com as pessoas, mas o que as pessoas sabem ou imaginam que possa suceder. É o complexo horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada.

A partir das considerações acima percebemos que uma história de vida pode representar expectativas e comportamentos de outras histórias, pois a possibilidade trazida por uma experiência está presente no pensamento e no comportamento de outros indivíduos. Desse modo, “a história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias” (PORTELLI, 1996, p. 66).

A partir das narrativas sobre a escola presentes nas histórias de vida dos professores, dialogamos com Tuan (2013) por fazer uma discussão sobre os conceitos de espaço e lugar a partir da perspectiva da experiência. Especificamente, ele se preocupa em mostrar como o espaço se torna lugar, a partir da experiência dos sujeitos. Isso nos interessou para compreender as relações com a escola, mencionadas nas histórias dos professores, ao passarem de espaços a lugares de formação, pelos vínculos afetivos construídos.

Resultados e Discussões

Neste tópico analisamos como a escola aparece nas narrativas de quatro professores/as da rede estadual de ensino na cidade de Araguaína-TO: Oliveira, Araújo, Souza e Barbosa. A partir do consentimento dos/as entrevistados/as, os sobrenomes foram utilizados ao longo do texto e os nomes completos nas referências. Foi utilizado o termo de cessão para autorização do uso das entrevistas nesta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas durante o ano de 2016, com durações variadas. Oliveira: formação em Geografia, a entrevista teve duração de 04 horas e 52 minutos. Araujo: formação em Letras, duração da entrevista de 02 horas. Souza: formação também em Letras, duração da entrevista de 02 horas e 24 minutos. Barbosa: formação em História, duração da entrevista de 04 horas e 02 minutos. Foi a partir da transcrição destas entrevistas de histórias de vida que obtivemos o material para trabalho e análise.

Oliveira nasceu em 1975, na cidade de Xambioá, localizada na época no antigo norte de Goiás, atualmente estado do Tocantins. Coursou Geografia na Universidade do Tocantins

(UNITINS). Tem 41 anos de idade e há 18 anos trabalha como professora; Araújo nasceu em 1980 na cidade de Araguaína-TO. Coursou Letras pela UNITINS/UFT. Tem 37 anos, há 17 atua como professora; Souza nasceu na cidade de Marabá no estado do Pará em 1982. Possui formação superior em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Tem 35 anos e há oito trabalha na docência. Barbosa nasceu na cidade de Itabaina, Paraíba em 1966. Coursou História na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem 50 anos e há 17, trabalha como professor.

Pensar os sentidos de ir à escola (CHARLOT, 2011) para os professores entrevistados, trouxe algumas narrativas que perpassam a história de vida e escolarização dos entrevistados, dos tempos de escola aos tempos como professores. Os professores compreendem e significam a escola como um “meio de libertação” (Professora Araújo); como o “lugar do saber” (Professor Barbosa); como “uma válvula de escape” (Professora Oliveira); e/ou com um “lugar de transformação” (Professor Souza). Desse modo, percebemos que a escola se apresentou para eles/as em termos de futuro (CHARLOT, 2002; 2011), como espaço-lugar de oportunidades e de transformação de vidas. A escola narrada pelos os docentes, sobre os tempos de estudante, se mostrou também, como uma conquista permanente (CHARLOT, 2011).

Quando começamos o processo de transcrição e análise das entrevistas, notamos que a escola era vista pelos/as professores/as como uma instituição responsável pela formação de estudantes. Mas também como um lugar dotado de significados e pelo qual os professores têm uma forte relação de afetividade; esses elementos se mostraram nos tempos de estudante, mas se fizeram mais fortificados nos tempos de profissão. Para melhor sistematização e visualização das narrativas dos/as professores/as sobre a escola, elaboramos um quadro, no qual identificamos os principais saberes construídos e mobilizados pelos/as professores/as sobre a escola.

Quadro 1: Tipo de saber: a escola como lugar do saber

Professor/a	Narrativas
Araújo	“era um ambiente muito legal” “eu nunca fui de ficar mudando de escola” “no decorrer do tempo já ia me apaixonando pela nova escola” “a escola hoje ela tem a função de acolher”
Barbosa	“é o lugar do saber” “eu acho que a escola devia também funcionar dessa forma, final de semana tá aberta a comunidade” “eu não tenho preferência por escola”
Oliveira	“passei a me sentir parte da escola” “tu passa a se identificar, a se sentir parte da escola” “eu me sinto em casa”

Souza	“então hoje a escola continua sendo [...] o lugar da mudança, é o lugar de você mudar a sua história, mudar o rumo da sua vida” “a escola ainda é o lugar da transformação”
-------	--

Fonte: Cardoso (2017).

A escola apresentada pelos professores é um lugar acolhedor, onde se aprendem coisas, onde vidas se transformam, onde se mudam histórias. Uma escola que deve estar aberta à comunidade e pela qual os professores se apaixonam, que até se sentem em casa. Nesse contexto, eles narram sobre muitas escolas pelos quais passaram, isto é, os professores estudaram e trabalharam em várias escolas durante suas histórias de vida e construíram saberes sobre elas. Charlot (2002, p. 24) destaca que,

A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde tem professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola. Estou falando do saber num sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também. Mas a escola é um lugar de saber e isso é muito importante.

Outra questão que emergiu das narrativas, como podemos ver no Quadro 1, é a relação de pertencimento que as professoras e professores criam com as escolas. Até mesmo porque, seja como estudantes ou como professores/as, a escola é o lugar no qual mais dedicam tempo. As escolas são lugares onde se criam vínculos, laços, onde se sentem bem. Mas esses laços não são construídos de uma hora para a outra, para isso se requer tempo e experiências para que uma ou outra escola se torne importante. Tuan (2013, p. 12) destaca que, “os lugares são centros aos quais atribuímos valor”, e isso ocorre através das diversas experiências humanas com esses lugares. Para Tuan (2013), é através da experiência que os espaços se tornam lugares.

Estamos em uma parte desconhecida da cidade: um espaço desconhecido se estende à nossa frente. Após algum tempo, conhecemos alguns referenciais e os caminhos que os ligam. Eventualmente, o que foi uma cidade estranha e desconhecida se torna um lugar familiar. O espaço abstrato, carente de significado exceto pela sua estranheza, torna-se um lugar concreto, cheio de significado (TUAN, 2013, p. 243).

Desse modo, nas narrativas dos professores, a escola se mostrou como um espaço-lugar de formação; espaço que aos poucos vai se tornando lugar, a partir das experiências dos professores que são possibilitadas pela permanência naquela escola. Para Tuan (2013, p. 17), a “permanência é um elemento importante na ideia de lugar”; “o espaço se transforma em lugar

quando possui definição e significado” (TUAN, 2013, p. 167), o lugar como dotado de significado só é possível a partir da relação corpórea e simbólica do sujeito. Ao chegar a uma escola, por exemplo, o professor chega a um espaço, não familiarizado, pelo qual não tem envolvimento, mas com o passar do tempo, a relação passa a ser de proximidade e de intimidade.

As escolas como espaço-lugares de formação também nos mostraram que são para os professores, referências inspiradoras, em que estes viveram experiências que podem ser consideradas formadoras (JOSSO, 2004). Tanto as escolas que estudaram nos tempos de alunos, como as que trabalharam e estão trabalhando, nos tempos de docência contribuíram para a construção do ser professor/a, do que compreendem sobre a profissão e sobre o seu trabalho como professor/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola narrada pelos professores/as é percebida em termos de futuro, entendida também como o lugar do saber e de aprender; onde estabelecem relações com o saber, com professores/as e colegas. Apresenta-se assim, como espaço-lugar de formação, em que várias experiências foram vividas e algumas selecionadas pelos professores para serem narradas nas entrevistas.

A escola se mostra, a princípio como um *espaço* indiferenciado, que se transforma em *lugar* a partir da relação que os sujeitos estabelecem com a mesma, em que vínculos e relações de pertencimento são construídos ao longo do tempo. Tornaram-se centros de valor, aos quais os/as professores/as atribuem muitos significados.

Compreendemos que a escola é um lugar importante na história de vida dos/as docentes entrevistados/as, seja nos tempos de estudantes, seja como professores em exercício. As experiências vividas nas várias escolas contribuem para a relação que estabelecem com a escola hoje. Relação essa que, a partir das narrativas, podemos afirmar que é de valorização da escola, como lugar que possibilitou experiências formadoras, aprendizagens e oportunidades.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: BINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 156-202.
- BRASIL. **LDB (1996)**. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/LEIS/19394>. Acesso em 22 de agosto de 2017.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

CARDOSO, Bruna da Silva. **Narrativas como fontes de conhecimento**: da relação com o saber à construção do ser professor e professora em Araguaína-TO. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A pedagogia ativa é uma conquista da professora com os alunos. In: AZEVEDO, J. DIAS, R. (Orgs.). **Educação e Diálogo** – Encontros com educadores na Várzea Paulista. Jaboticabal (SP), Funep, 2011. p. 1-6.

_____. Relação com a escola e o saber entre estudantes da periferia. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Tradução Ingeborg K. de Mendonça e Carlos Espejo Muriel. **Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2. p. 59-72, 1996.

_____. **História oral como arte da escuta**. Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

Fontes primárias

ARAUJO, Edileuza Batista de. Entrevistadora: Bruna da Silva Cardoso. Araguaína-TO, agosto de 2016.

BARBOSA, José Humberto Gomes. Entrevistadora: Bruna da Silva Cardoso. Araguaína-TO, setembro, 2016.

OLIVEIRA, Izarete da S. Entrevistadora: Bruna da Silva Cardoso. Araguaína-TO, julho, 2016.

SOUZA, Ronaldo da Silva. Entrevistadora: Bruna da Silva Cardoso. Araguaína-TO, agosto, 2016.

A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Girlene Pereira da Silva

Graduanda na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

girlene201@gmail.com

Maria Isaina Elias de Souza

Graduanda na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

isaina.alis@gmail.com

Soraia de Oliveira Lima

Graduanda na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

soraiaoliveiralima75@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho propõe trazer uma reflexão sobre as experiências do Estágio Supervisionado I na Educação Infantil, tendo em vista a importância e as contribuições que o estágio oportuniza para a formação docente na efetivação da práxis pedagógica. Propomos relatar e refletir as experiências no intuito de enriquecer nossa formação enquanto pedagogas, sendo que as vivências no contexto escolar contribuem significativamente para a construção da identidade pessoal e profissional dos discentes. O Estágio Supervisionado está dividido em duas partes: a primeira são aulas presenciais na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, *campus* Avançado de Pau dos Ferros; e a segunda nas atividades práticas na Creche Municipal “Prof.^a Maria do Socorro Queiroz Lima” também na cidade de Pau dos Ferros/RN, sendo estas subdivididas no período de observação e regência. Previamente, chegamos à conclusão que o estágio proporciona conhecer a realidade das escolas, de refletir a prática docente e fundamentar as teorias na prática.

Palavras chave: Estágio Supervisionado. Experiências. Formação docente. Práxis.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe trazer uma reflexão sobre as experiências do Estágio Supervisionado I na Educação Infantil, tendo em vista a importância e as contribuições que o estágio oportuniza para a formação docente, analisando como ele ocorre diante da teoria e da prática. Segundo Pimenta e Lima (2010), quando nos remetemos ao estágio supervisionado logo associamos que é a parte “prática” dos cursos de formação, uma das partes mais esperadas e temidas pelos universitários, pois os discentes têm a oportunidade de se aproximar da realidade da escola e da sua complexidade, sendo que:

Um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece. Em relatórios de estágio, a primeira revelação de muitos

alunos é sobre pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar [...] (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 103).

O contexto escolar se caracteriza como um contexto novo para a maioria dos discentes, que terão a sua primeira experiência de docência no estágio, com isso as dificuldades que são alertadas pelos professores orientadores no componente curricular é somado às questões emocionais, como exemplo, as expectativas e o medo do real funcionamento das instituições. Estudamos na academia a complexidade que é o ato de ensinar e os variantes desafios e dificuldades que enfrentaremos diante desta, o que não deixa de ser um “choque” para os novatos vivenciar a realidade tal como ela é. Essa aproximação é uma grande oportunidade de aprender o que significa a docência na ação e de comparar as teorias acadêmicas aprendidas com a prática em sala de aula.

Diante disso, o estágio “possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente”. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 103). Este sendo um meio de aprender sobre a ação na ação e através de novas vivências com profissionais experientes abranger os conhecimentos acerca da docência, porém é importante salientar que a mediação dos orientadores, as teorias estudadas e a efetivação da práxis, têm papéis fundamentais para transformar as experiências dos estagiários em aprendizados e contribuir para a formação profissional dos mesmos.

A parceria entre as universidades e as escolas da rede básica de ensino é de suma importância para a formação dos professores, tendo em vista a aproximação da realidade da escola com o ensino superior, onde se está formando profissionais que irão atuar nesse contexto. O estágio é um meio de proporcionar a troca de experiências entre os discentes e os professores das salas de aulas, de aprender com os professores habilitados, mas também de motivá-los com novas visões de metodologias, ideias e uma nova maneira de ver o processo de ensino-aprendizagem, que muitas vezes difere da forma que eles aprenderam.

Quando junta-se os dois contextos no curso de formação, as experiências do estágio tornam-se ricas em aprendizado tanto sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos quanto sobre os desafios enfrentados pelo educador em meio à importância da reflexão da teoria e da prática; se tornando mais forte quando somos instruídos pela instituição a vê o estágio como um campo de pesquisa. Que Freire (2013) reforça:

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no outro (...). Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2013, p. 30).

O estágio é uma oportunidade ímpar para pesquisas sobre o ensino, para buscar responder questionamentos e dúvidas, testar/constatar visões e teorias no futuro campo de atuação, além que os estagiários vivenciam o real para nele poder intervir, deste modo eles se educam educando o outro. Nessa perspectiva, tratar o estágio como um campo de investigação contribui bastante no processo de formação dos educadores, colaborando significativamente para a construção do saber docente, sendo que as experiências do estágio supervisionado são recheadas de aprendizados.

A elaboração deste trabalho é um complemento da disciplina do estágio supervisionado I e vista por nós como uma temática de grande relevância pessoal e profissional, pois nos possibilita relatar as experiências e analisa-las no intuito de enriquecer nossa formação enquanto pedagogas e como estas contribuem significativamente para a construção da identidade pessoal e profissional.

O estágio supervisionado I na Educação Infantil tem carga horária de 150hs, sendo esta dividida em duas partes: a primeira são aulas presenciais na Universidade do Estado do Rio Grande do norte- UERN *Campus* Avançado Pau dos Ferros, onde são abordadas concepções de estágio e docência, orientações, planejamentos, documentações e direcionamentos; e a segunda são as atividades realizadas na escola escolhida, no período de observação e de regência.

Foi escolhida a “Creche Municipal Prof.^a Maria do Socorro Queiroz Lima” na cidade de Pau dos Ferros/RN, onde realizamos a observação durante uma semana (cinco blocos de aulas, 4hs em cada bloco) e a regência com duração de três semanas, seguindo a mesma linha de duração semanal, somando 04 (quatro) semanas no total. Fomos encarregadas da turma do Pré II-A, que contém 23 (vinte e três) alunos na faixa etária de 05 (cinco) a 06 (seis) anos. Durante todo o período do estágio tivemos a supervisão da professora titular da turma, onde a mesma nos deu apoio e orientações. Para a construção deste trabalho nos respaldamos nos autores Pimenta e Lima (2010), Santos (2005), Paulo Freire (2013) e Mascioli (2008). Para sistematização do estudo o artigo está dividido em duas sessões: o estágio supervisionado, uma ação reflexiva sobre teoria e prática; as experiências do Estágio Supervisionado I: pensando a prática.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA AÇÃO REFLEXIVA SOBRE TEORIA E PRÁTICA

Segundo Pimenta e Lima (2010) o estágio é visto por muitos somente como a parte prática dos cursos de formação em contraposição a teoria, isso ocorre quando os componentes

curriculares são trabalhados isoladamente entre si, e sem a devida reflexão podem dar a ilusão de que existe a prática sem teoria e que a última está completamente desvinculada do campo de atuação. Esse fato gera graves equívocos nos processos de formação profissional, pois reduz o estágio somente como à hora da prática, da aplicação de técnicas e do choque da realidade, um dos motivos pelos quais lemos e ouvimos que “na prática a teoria é outra”. (PIMENTA; LIMA, p. 33).

Quando parte-se para a “prática” do curso se vê uma realidade que muitas vezes se difere das teorias estudadas, e os discentes apresentam dificuldades para a associação da práxis, pois sim, as teorias estão muitas vezes desvinculadas do contexto sociocultural, político e econômico das escolas, apresentando-se assim uma carência, porém Pimenta e Lima (2010, p. 34) colocam que, “[...] o estágio tem que ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática.”, isto é, ambas estão fortemente interligadas, sendo indissociáveis para um melhor ensino-aprendizagem, sendo que o poder de transformação e adaptação das teorias está nas mãos dos educadores e da instituição em si, através das propostas curriculares e do Projeto Político-Pedagógico.

As autoras explicam que o estágio “ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 45). Deste modo, o estágio não é só a atividade prática do curso é a ação da práxis, isto é, da prática fundamentada pela teoria, que deverão ocasionar a mudança de realidade por meio da ação docente, ressaltando que o estágio não é o suficiente para a intervenção na realidade, porém é um dos primeiros passos para a reflexão daqueles que buscam fazer a diferença no ensino, pois:

[...] é possível nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos [...] a realidade dos professores[...] (PIMENTA; LIMA, 2010, p.100).

O estágio oportuniza aos discentes a reflexão das práticas observadas que se fundamentam para a construção das suas próprias práticas e da didática em sala de aula, sendo que possibilita a construção de saberes sobre o que é ser professor, qual é a demanda educacional que estamos recebendo nos dias atuais, quais são os problemas mais frequentes enfrentados nas instituições básicas de ensino, presenciando e vivenciando a realidade concreta em meio a uma notável desvalorização da educação em nosso país. Deste modo, o estágio é um campo de construção da identidade profissional, pois é o momento de decisões e descobertas,

onde nos perguntamos: “Esta é a profissão que quero seguir?”, “Como conseguir ter êxito na profissão nesse contexto defasado e desvalorizado?”, “Serei um bom educador?”, etc.

Nessa perspectiva, os estagiários que estão no início do seu processo formativo, estão recheados de teorias, de desejos e ansiosos para ir à prática no âmbito escolar, cheio de dúvidas e questionamentos, sendo então, o estágio tratado como um processo investigativo. Através desse campo de pesquisa pode-se e deve-se analisar e refletir as diversas práticas existentes e as ações dos sujeitos, contribuindo assim para a formação dos discentes, sendo que as teorias servem para iluminar e direcionar para a reflexão e ação. Ressalva que, elas são provisórias e mutáveis com base nas variadas realidades, sendo preciso então estar em constante processo de relação entre o que se teoriza e o que se pratica.

Segundo Santos (2005, s/p):

[...] o Estágio Supervisionado Curricular, juntamente com as disciplinas teóricas desenvolvidas na licenciatura, é um espaço de construções significativas no processo de formação de professores, contribuindo com o fazer profissional do futuro professor. O estágio deve ser visto como uma oportunidade de formação contínua da prática pedagógica.

Portanto, o estágio é um componente curricular de extrema importância para a formação docente, visto que ele é um espaço de construção de conhecimentos e saberes significativos para “o fazer” pedagógico dos futuros profissionais, é uma oportunidade, de comparar, analisar e refletir no intuito de contribuir para o processo formativo dos estagiários e de possibilitar experiências no futuro ambiente de atuação.

É “[...] um momento de efetivar um processo de ensino-aprendizagem [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PARECER Nº. 21, 2001), e esse é um dos principais pontos que colocamos, pois, o estágio contribui para a construção do “eu” profissional dos discentes, no tipo de professor que queremos ser, da forma que pretendemos ensinar, além de ser um momento de descobertas através de experiências e, diante do exposto, relataremos nossas experiências no decorrer do estágio supervisionado I.

3 AS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: PENSANDO A PRÁTICA

Como exemplificado anteriormente, o estágio é dividido em dois períodos, o de observação e regência, com duração de 04 (quatro) semanas, na Creche Municipal “Prof.^a Maria do Socorro Queiroz Lima” na turma Pré II “A”, que contém 23 (vinte e três) alunos na faixa etária de 05 (cinco) a 06 (seis) anos.

Durante o período de observação e de regência foi possível analisar como funciona uma sala de aula viva, sendo este um local de diversidades e particularidades, onde cada aluno apresentava suas singularidades. Os momentos onde havia maior interação entre as estagiárias e as crianças eram na hora de contar histórias e quando aplicávamos uma atividade escrita orientada, pois nesse momento interagíamos individualmente com eles, e víamos o que cada um havia aprendido, as suas dificuldades e seus pontos fortes. Observamos que muitos alunos demonstravam ainda estava desenvolvendo a habilidade para desenhar as letras e os números, outros que sabiam quais são as letras, mas precisava olhar para um modelo para associar o som com a grafia, enquanto outros já apresentavam maior autonomia para isto.

Começamos já no período de observação a ajudar os alunos na hora das atividades, criando estratégias e mecanismos para orientar como eles resolveriam os problemas colocados e íamos passando em cada mesa. Por vezes, levávamos os alunos para o cartaz exposto na sala para eles observarem o formato da letra/número e pedíamos para passar o dedo na letra para identificar sua movimentação, dentre outras técnicas utilizadas. A partir dessa percepção, não medimos esforços para aperfeiçoar as habilidades dos alunos, direcionando nosso planejamento de forma que atendesse a todos, o que não foi fácil, necessitamos de suporte da professora orientadora, de pesquisas na internet e principalmente relembrar e buscar as teorias trabalhadas no curso sempre que necessário, que contribuiu para adotamos uma metodologia condizente com a turma.

O primeiro contato com o ensino foi uma experiência angustiante e corrida, mas nos ensinou bastante como funciona a práxis pedagógica, a realidade da escola e os desafios diários dos professores em trabalhar com a diversidade e as singularidades, montar planos condizentes com a realidade da turma, saber um pouco de cada coisa para responder as perguntas que surgem nas aulas e, sobretudo, a lidar com imprevistos que estão sempre presentes.

Vivenciamos como é difícil dá atenção igualitária a todos, ouvimos muito dos professores da academia sobre a dificuldade e a necessidade de atender a demanda, porém sentimos na pele o quanto pode ser aflitivo, pois todos os alunos queriam ser atendidos ao mesmo tempo causando um pouco de euforia, o que dificultou a comunicação e nosso suporte no momento. Mas, aos poucos íamos contornando a situação, através de músicas, por exemplo, eles se acalmavam e então todos tinham a oportunidade de falar, sendo orientados a fazer o gesto de erguer o braço para indicar que tinha algo para dizer.

Mesmo encontrando desafios, os objetivos propostos nos planos de aulas foram quase todos alcançados, visto que pela falta de experiência os objetivos foram abrangentes nos primeiros planos, demoramos um pouco para entender o ritmo da turma, mas à medida que

íamos nos familiarizando e conhecendo os alunos modificamos os planos diversas vezes. Por vezes precisamos improvisar sair do que planejamos e adequar nossa metodologia ao que estava acontecendo no momento, o que causava um certo pânico. Necessitamos reformular o fazer da metodologia na primeira semana de regência, que foi a semana mais angustiante, tudo era novidade e somente uma semana de observação ainda é pouco para conhecer a turma e entender como a professora regente exerce sua prática.

O estágio nos proporcionou conhecer como funciona a teoria na prática, nos aproximou da realidade que iremos atuar futuramente, nos dando uma visão mais ampla e uma base para construirmos nossa prática pedagógica e desenvolvermos a didática, estimulando a fazer reflexões e a estabelecer uma ponte do que aprendemos no curso de Pedagogia no passar dos períodos, nas muitas teorias estudadas com a realidade, sendo condizente com o pensamento de Pimenta (2010, p. 45) colocando que “[...] a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. [...] deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade”.

As experiências do estágio nos possibilitou refletir as teorias na prática, de constatar como elas são usadas no dia a dia do professor e como na medida em que vamos exercendo a profissão ela se torna automática nos planejamentos. As teorias orientaram a nossa prática e foi de extrema importância para exercemos um estágio rico em aprendizados, sendo notável como os estágios contribui tanto para a formação dos estagiários, quanto para as escolas, pois cria um ambiente favorável à melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo cujo objetivo foi refletir sobre as experiências do Estágio Supervisionado I na Educação Infantil, tendo em vista a importância e as contribuições que o estágio oportuniza para a formação docente foi de grande relevância profissional. As experiências aqui colocadas nos possibilitaram refletir a nossa didática e metodologia durante o mês de estágio e contribuiu especialmente para nossa formação docente, já que vivenciamos na prática a realidade que iremos e/ou estamos atuando e refletimos sobre ela neste trabalho. Os aprendizados e desafios no decorrer do estágio colaboraram significativamente para a construção de novos saberes experienciais e docentes, mostrando que a teoria está fortemente vinculada à prática.

Deste modo, as teorias e a prática devem caminhar juntas para desenvolver uma boa ação pedagógica que atenda as necessidades da turma e da escola. O estágio nos proporcionou viver de fato o que acontece numa sala aula, o desafio de trabalhar com um número expressivo

de alunos, níveis de aprendizagens diferenciados e tantas outras particularidades ali presenciadas. Além disso, trouxe muitas reflexões acerca da prática docente que pretendemos exercer ao término do curso, as quatro semanas foram bastante significativas e fizeram total diferença no nosso processo de formação, contribuiu na nossa ação docente, na construção da didática e podemos errar agora para corrigimos futuramente.

Portanto, com base nos estudos teóricos e no relato de experiências consegue-se perceber que os saberes experienciais do estágio contribuem significativamente para a formação docente. Chegando à conclusão que o Estágio Supervisionado I é de suma importância para os futuros pedagogos que desejam conhecer ou atuar na Educação infantil, uma etapa onde as crianças estão iniciando sua vida estudantil, um espaço de descobertas de letras, números, símbolos, brincadeiras e interações sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 21/2001.

FREIRE, Paulo. **Prática docente**: primeira reflexão. In: *Pedagogia da Autonomia*. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio**: diferentes concepções. In: _____. **Estágio e docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: _____. **Estágio e docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. **Brincar**: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, Maristela. (org.) **Educação infantil**: para quem, para quem e por quê. 2 ed. Campinas, SP: Alinea, 2008.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares, In: **28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, GT 8- Formação de Professores, 2005, Caxambu. s/p.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Biatriz de Souza Monteiro
Pós-graduanda em Ensino, (IFCE)
byamonteiro18@gmail.com

Urlânia Rebouças Xavier
Graduanda em pedagogia, (FaC)
urlaniarxavier@gmail.com

Denize de Melo Silva
Doutoranda em educação na linha de avaliação educacional, (UFC),
denisemellopedagoga@gmail.com

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
Dra. Coordenadora do Curso de Pedagogia, (FaC)
anapaula_tahim@yahoo.com.br

RESUMO

O respectivo estudo, objetiva apresentar a formação docente na perspectiva da relação teoria-prática. Nessa perspectiva, entende-se que não há como garantir êxito na aprendizagem se a prática de ensino se desvincula de uma fundamentação teórico-conceitual e sem relação direta com as demandas do meio, não havendo assim, adequação ao exercício e prática docente. Para alcançar tal objetivo, o estudo tratou sobre o histórico da formação docente no Brasil, descreveu a relação teoria-prática no histórico da didática quanto às teorias da educação no Brasil e teceu reflexões sobre a ideia da práxis e suas implicações ao exercício docente. Para tanto, usou dos procedimentos técnicos bibliográficos ancorados nos autores que contextualizam a referida temática como: Piletti (1996); Ghirdelli Junior (2006); Tosi (2003); Nascimento (2012); Tanuri (2000); Libâneo (2000); Meksenas (1988); Silva (2010); Viegas (1992); Rays (2012); Candu e Lelis (1988); Freire (2015). As análises se deram a partir dos autores anteriores citados, redigidas por meio de quadros de sínteses e texto, centrando-se abordagem qualitativa, a partir do embasamento realizado por meio da formação docente e a relação teoria-prática, tecendo assim, descrições e reflexões sobre a temática supracitada. Considera-se, portanto, que o enraizamento das concepções antagônicas que desvinculam a teoria da prática acabam por desvalorizar o profissional professor (a), assim, faz-se importante compreender os avanços e os desafios que permeiam a profissão de professor dentro do contexto histórico e social analisado.

Palavras-chave: Formação docente. Teoria-prática. Didática.

1 INTRODUÇÃO

Fator fundante para compreender o ato de ensinar é percebendo-o historicamente e situando em tendências ou, teorias da educação que foram e são postuladas até o presente século, percebendo suas especificidades no tocante à concepção filosófica e os métodos que lhe caracterizam. E é por meio desta visita histórica que se pode situar e, compreender essas especificidades que irão afastar e aproximar a relação teoria-prática e do mesmo modo apresentar, o porquê desta relação caracterizar-se como indissociável. Compreende-se por

meio do estudo que a relação teoria e prática acontece de forma interdependente, ou seja, não há como garantir o êxito na aprendizagem se a prática de ensino se desvincula de uma fundamentação teórico-conceitual e se essa fundamentação não considera as demandas do meio. Dessa forma, o contexto deve alinhar-se ao exercício da formação de professor.

Nessa perspectiva, cabe repensar a formação docente, evidenciando o a necessidade pautada na relação teoria-prática, garantindo ao ato de ensinar sua base para êxito e efetivação, fugindo assim da desvinculação teórico-prática que compromete, como já citado anteriormente, a aprendizagem. Assim, mediante o exposto, a indagação que impulsiona este estudo é de saber: Como se percebe a formação docente na perspectiva da relação teoria-prática? Objetivando com isto apresentar a formação docente na perspectiva da relação teoria-prática. Para tanto, buscou-se especificamente: Compreender historicamente a formação docente no Brasil; descrever como a relação de teoria-prática é percebida na retrospectiva histórica da didática e tecer reflexões sobre a relação teoria-prática para o exercício docente.

Para tecer reflexões e elencar argumentos que fortaleçam uma prática exercida sobre bases sólidas de fundamentação, faz-se necessário compreender como a mesma é concebida no seu desenrolar contextual e social, bem como, nos modelos e pressupostos teóricos de educação consolidados historicamente. Assim, o respectivo estudo centrou-se em uma pesquisa teórica tecida a partir de base documental sólida e bibliográfica, assentada em referenciais adjacentes a formação de professores e prática docente, tais como: Piletti (1996); Ghiraldelli Junior (2006); Tosi (2003); Nascimento (2012); Tanuri (2000); Libâneo (2000); Meksenas (1988); Silva (2010); Viega (1992); Rays (2012); Candu e Lelis (1988); Freire (2015). E, a partir da análise dos aspectos teóricos presentes nos autores elencados, realizou-se a discussão dos dados por meio da feitura de quadros de síntese no intento de consolidar a base teórica analisada supracitada. A pesquisa, portanto, centra-se na abordagem qualitativa de cunho descritivo quanto ao seu objetivo geral. Pretende-se por meio dessa discussão, apresentar a formação docente sob o prisma da relação teoria-prática, tecendo com isso, importantes movimentos reflexivos acerca da formação de professores.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 Breve histórico da formação docente no Brasil

O processo de ensino aprendizagem teve grandes mudanças ao longo dos anos. Observam-se por meio dos aspectos históricos da educação brasileira, fatores importantes

para a compreensão da formação do professor. Assim, a formação de professores confunde-se com a própria história de identidade e consolidação da sociedade brasileira. Assim, a análise teórica apresenta marcos regulatórios expressivos no tangente à trajetória educacional permeada pelas contradições sociais e culturais. Diante desse contexto, elencou-se o período jesuítico, perpassando pelo império e consolidando na organização do sistema republicano.

Conforme Piletti (1996), a estrutura jesuítica de educação foi planejada e organizada. O sistema utilizado pelos jesuítas, conhecido como *Ratio Studiorum*, tinha como finalidade central ordenar as atividades, funções e os métodos de ensino e avaliação nas escolas, sendo considerado como um modelo suficiente para atendimento das necessidades da colônia, manutenção dos interesses da igreja na socialização dos preceitos cristãos e manutenção das diretrizes de Portugal sobre o Brasil, perdurando de 1549 a 1759.

A partir da ampliação do poder dos jesuítas na organização do ensino e das práticas educativas, houve a necessidade de modernização da colônia brasileira, tendo em vista, os anseios da metrópole, nesse caso, Portugal, determinou por meio do ministro de estado denominado Marquês de Pombal, a expulsão imediata da ordem jesuítica das terras brasileiras (Ibidem, 1996).

Por meio da expulsão dos jesuítas, deu-se o fim do sistema educativo centrado na dinâmica cunhada pela Companhia de Jesus, surgindo assim, as aulas régias. As aulas régias consistiam em aulas básicas de latim, grego, filosofia e retórica. Nesse ínterim, as aulas fornecidas para a população não continham a mesma organização fornecida pelos jesuítas, mas uma fragmentação da pedagogia tradicional, no sentido de esvaziamento dos conteúdos e de profissionais habilitados para lecionar (RIBEIRO, 2001). Contudo, após a expulsão dos jesuítas e implantação das aulas régias, a educação no Brasil passou a ser dividida em três períodos conhecidos como: período do reinado, período imperial e período republicano (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

O período do reinado destacou-se pela chegada da família real ao Brasil no início do século XIX, com a criação da imprensa régia, que foi o primeiro jornal da época, além da criação da primeira biblioteca, dos cursos de graduação e das academias militares, como exército e marinha (Ibidem, 2006).

O contexto imperial no Brasil perdurou por todo o século XIX, destacando-se em 1824, graças à publicação da 1ª Constituição Brasileira (CF), que pregou o ensino primário obrigatório e gratuito, deixando claro que a educação seria de responsabilidade das províncias e do estado. E, cabendo à união, as incumbências com o ensino superior. No mesmo período, foi criado o curso de magistério destinado à formação de professores, pois naquele momento

figurava a necessidade de ampliação dos quadros de professores, tendo em vista, a carência expressiva no quantitativo de professores habilitados para o exercício da função. Nessa perspectiva, objetivando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o modelo republicano dividido em seis fases, conforme Tosi (2003), perdurando do século XX até meados do século XIX. Destacam-se, portanto, diversas crises na legislação e nas práticas educativas vinculadas a escola.

A primeira fase denominada republicana correspondeu ao período de 1898 a 1930. As escolas primárias, ou escolas de primeiras letras, tornaram-se responsabilidade dos estados. Por falta de investimento, tais escolas não se expandiram. Com isso, surgiram os exames de maturidade, conhecidos hoje como os cursos de supletivos, que mediam o nível intelectual das crianças e as autorizava a ingressar nas séries correspondentes às suas idades. (TOSI, 2003).

Em conformidade com o autor, a segunda fase denominada estado novo, foi compreendida como um regime ditatorial conduzido por Getúlio Vargas. Porém, o otimismo pedagógico proclamado por meio da Constituição Federal de 1937, reafirmou a criação dos ministérios da educação e da saúde, bem como, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE determinou, conforme a base teórica estudada, as leis orgânicas do ensino. As respectivas leis tinham como objetivo central, a divisão e organização dos níveis de ensino: primário, ginásial e secundário (Ibidem, 2003).

No tocante a formação de professores e da ausência de qualificação mínima para o exercício da profissão, criou-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, vinculadas a prática da pesquisa, e instituíram-se as faculdades de Medicina e Engenharia. No ano de 1930, destacou-se o manifesto dos pioneiros da educação, que foram os responsáveis pela implantação das ideias da pedagogia nova oriundas de John Dewey. O movimento escolanovista ancorou-se na defesa de uma escola pública, laica e gratuita. O movimento foi conduzido por importantes nomes da educação nacional que assinaram o documento em defesa de uma educação brasileira de qualidade e para todos, tais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, condutor da Reforma ABC no estado do Ceará e figura importante do movimento supracitado (RIBEIRO, 2001).

Na terceira fase, houve avanços significativos relativos ao aumento de escolas de nível médio, as quais correspondiam às séries do 5º ao 8º ano ou 3º e 4º ciclos atuais. Na quarta fase histórica, destaca-se a promulgação da Constituição em 1946, que na terceira fase tinha sido apenas elaborada. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 4024, também foi aprovada. Nesse contexto de criação da LDBEN, destaca-se a criação dos

Conselhos Estaduais de Educação e a articulação dos níveis primários ao nível superior (NASCIMENTO et al., 2012).

Na quinta fase histórica, Tosi (2003) destaca o segundo período militar. Dentro desse contexto histórico, evidenciam-se mudanças na LDBEN 5.692/1971. A lei aborda a educação de forma tecnicista e desenvolvimentista, passando por ela os ensinos primário e secundário, conhecidos como ensino de 1º grau. Na sexta e última fase, conhecida como período republicano, que correspondeu de 1980 até os dias atuais, houve diversos avanços, como a elaboração de um capítulo específico destinado a educação, embasando-se nas leis que respaldavam as mudanças. A lei de maior destaque foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN.

2.2 A relação teoria-prática: breve retrospectiva histórica da didática quanto às teorias da educação no Brasil

A narração histórica faz-se como elemento essencial para a compreensão sobre as diferentes perspectivas educacionais que perpassam as épocas descritas historicamente. Essa análise implica pensar nos aspectos conceituais e teóricos que são adjacentes a formação de professores e a didática. Para Haydt (1997), a didática enquanto ciência da arte de ensinar faz com que possa desvelar os impactos das políticas sociais e dos marcos históricos para a prática do professor. Por meio da retrospectiva histórica da didática, observa-se a relação teoria-prática desenhou-se na formação docente e na ação concreta do processo de ensinagem. A discussão não se deteve na descrição histórica de cada época, no sentido político e econômico, mas se deteve nos aspectos relativos à relação teoria-prática de ensino.

O marco inicial com a pedagogia tradicional, de um esboço histórico da didática, vai permear todo o período colonial desde a chegada dos jesuítas a seu confronto com a chegada do movimento dos pioneiros da Escola Nova (LIBÂNEO, 2000). Esse período inicial, vinculado aos princípios da teoria tradicional, descrito por Meksenas (1988) como momento na qual a prática de ensino é centrada na figura do professor, tem sua metodologia sob as regras colocadas a eles como orientações impostas sem fazer qualquer relação com o contexto dos alunos e das demais demandas da sala de aula. Dessa forma, Veiga (1992, p. 28) identifica neste período “uma Didática que separa teoria e prática”. Não há relação entre o que se ensina com as demandas da escola e dos educandos, havendo com isso, um distanciamento teórico-prático.

Nessa compreensão inicial, o ensino de didática não era obrigatório nos cursos de formação de professores, o que justifica em certo ponto, o distanciamento da relação teoria-prática, já que não se refletia sobre esta, a ideia de práxis para cotidiano e formação do docente. Posteriormente, por meio das séries de mudanças vivenciadas no país, no âmbito político da democratização. O sistema econômico foi reformulado de trabalho e social. Abrindo as portas para o Escolanovismo, que têm suas características metodológicas opostas aos métodos tradicionais, Meksenas (1988, p. 48) refere-se aos seus métodos afirmando que a ênfase nesta “não está no acúmulo de informações, mas nas formas e métodos que possibilitem chegar a elas”. Para Veiga (1992, p. 31), esse período acentua “o caráter prático-técnico do processo de ensino-aprendizagem, onde teoria e prática são justapostas”, pólos separados, mas não opostos, porém dependentes um do outro, com a diferença da ideia prática arraigada na teoria, não havendo uma relação de complemento entre as duas, mas de dependência.

Dentro desse momento, voltado aos procedimentos técnicos, na qual se ignora em concordância com Veiga (1992, p. 32), o contexto sócio-político-econômico, surgiu um novo perfil de professor: “o técnico”. Assim, em nível de contextualização, durante toda trajetória até chegar ao Tecnicismo, houve mudanças, no ensino da didática, consideradas como avanços como se consolidou como disciplina nos cursos de formação de professores. Por outro lado, no período pós 1964 foi considerado como maior retrocesso, tendo em vista, o ensino com caráter centrado no alcance dos objetivos educacionais por meio do comportamental (SILVA, 2010).

O trabalho docente vinculado a idéia de preparador de mão-de-obra. É mediante a essas elucidções que Vieg (1992, p. 36) caracteriza e afirma que na,

[...] didática Tecnicista, a desvinculação entre teoria e prática é a mais acentuada. O professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e de avaliação. Acentua-se o formalismo didático através dos planos elaborados segundo normas pré-fixadas.

É por meio dessa perspectiva que a educação passa a ser utilizada para fins políticos e econômicos, desvinculando-se, portanto, da formação e prática docente. Os estudos de base crítica sobre o modelo de educação vigente apresentou os determinantes reprodutivistas observados na escola. Partindo desse contexto, as teorias crítico-reprodutivistas propõem o repensar a escola por meio do contexto e dos interesses que permeiam as realidades nela evidenciadas (VEIGA, 1992). A partir desse contexto, a didática inicia novos rumos

condizentes e coerentes com a realidade sociocultural, inserindo-se na relação teoria e prática. A ação intelectual fundamenta a ação de execução para a consolidação do ensino. Nessa dinâmica, teoria e prática tornam-se elementos indissociáveis do ensino e trabalho docente. A didática ancorada na pedagogia crítica vai tecer importantes reflexões acerca da integralidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim, considera a fundamentação teórica fundante para a compreensão da escola e das realidades que permeiam aluno e professor. De acordo com Veiga (1992), mudaram e reformularam-se as técnicas de ensino para atender os objetivos educacionais preconizados pelas demandas da atualidade.

2.3 Relação teoria-prática: implicações ao exercício docente

Dentro do próprio contexto da didática e da formação do professor no Brasil, percebe-se que a caminhos que levam ao repensar acerca da prática didático-pedagógica. Em tempos de retrocessos e desvinculação tanto do ensino quanto do trabalho docente, faz-se importante refletir acerca da prática e a formação do educador. Partindo desses apontamentos, a discussão evidenciada a seguir trata de uma etapa vinculada as compreensões e assim, seguiremos apresentando e tecendo reflexões sobre exercício docente e as percepções sobre a relação teoria-prática.

Rays (2012) observa duas acepções acerca da relação teoria-prática, a negativa, na qual nem teoria nem prática servem uma as outras, no sentido de não se complementarem, se dão de modo isolado. A acepção positiva refere-se a relação de reciprocidade em que a teoria e a prática fundem-se por meio da ação direcionada a partir da compreensão sujeito-ambiente. Essa relação garante uma aproximação coerente para a ação no tocante a escola, na qual a prática se embasa com a teoria e atenda às demandas do meio, completando-se e adequando suas ações em conformidade com o contexto em que está inserida (RAYS, 2012).

Para Candu e Lelis (1988) existe um alerta de uma primeira situação que se deve atentar, a de que a desvinculação entre a teoria e prática decorre da sociedade capitalista, que separa o trabalho intelectual do manual, e por consequência acaba por separar teoria e prática, o que implicará diretamente na formação do educador nesse tipo de sociedade. As autoras agrupam as formas de conceber teoria e prática em dois posicionamentos. O primeiro posicionamento atrela-se a visão dicotômica que separa teoria da prática, ver-se não apenas no que diz respeito à separação de termos, mas na sua própria execução, aos teóricos cabe o conceber, e aos práticos executar ações. Rays, (2012, p. 41), alerta para os perigos da visão dicotômica ou acepção negativa afirmando que:

[...] a separação da teoria e da prática no processo formativo escolarizado subtrai ao educando a possibilidades de desenvolvimento integral de suas potencialidades. E essa separação pode significar, em última instância, recortar o que é inerente ao ser humano: sua integralidade biofísica e sócio-histórica. Esse recorte mecânico é injustificável, em razão de a integralidade do educando constituir-se num complexo constantemente autossubmetido (pela autocrítica do educando) a processos de desenvolvimento temporariamente estáveis.

O segundo agrupamento tem relação com a visão de unidade entre a teoria e a prática, essa concebe sobre a ótica da reciprocidade, na qual levando em conta sua dependência, para que não aconteça de forma desvinculada e descontextualizada, uma não se sobrepõe a outra, pelo contrário se completam, no sentido de oferecer e receber o mesmo grau de necessidade. Imprescindíveis à ideia de práxis, que possui seu lado teórico e seu lado prático, entendida como teoria-prática, são componentes importantes, não havendo adequação sem sua relação direta e indissociável (CANDU; LELIS, 1988).

Por essa razão em conformidade com Freire (2015, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode vir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Assim, não se deve existir práticas de cunho educativo sem uma base que a fundamente, assim, a teoria deve se adequar ao contexto escolar diante de suas especificidades e demandas. Portanto, a formação docente embasa-se diante de uma perspectiva crítica que pensa na escola em sua totalidade e assume a responsabilidade de um ensino comprometido que garanta a formação de indivíduos preparados ao convívio em sociedade.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

As discussões a seguir foram organizadas seguindo a ordem lógica traçada na fundamentação teórica realizada anteriormente. A partir das análises das falas dos autores e dos conceitos vinculados a revisão de literatura, deu-se a discussão apresentada. Os quadros de síntese esboçam os conceitos e importância da relação teoria-prática centrando-se na formação docente. Diante disso, as descrições e o caráter qualitativo permeiam a organização e as reflexões das ideias contidas nas teorias analisadas.

Em relação à compreensão da matriz histórica que sedimenta a formação de professores no Brasil e das práticas pedagógicas contidas em cada período analisado, o quadro 01 a seguir, apresentará uma síntese dos períodos históricos contemplando a formação docente, assinalando cada período e as características.

Quadro 01 – Síntese do breve histórico da formação de professores no Brasil

Período Histórico	Característica Principal
Período Jesuítas	Formação Religiosa
Período Reinado	Aulas Régias
Período Imperial	Escola Normal
Período Republicano	Manifesto dos Pioneiros

Fonte: Piletti (1996); Ghiraldelli Junior (2006); Tosi (2003); Tanuri (2000); e Ribeiro (2001).

Em síntese, o período jesuítico fora caracterizado por uma formação docente religiosa, voltada para fé e aos princípios católicos. O período do reinado destacou-se pelas aulas régias, as quais eram ministradas por indivíduos que detinham o dom para ensinar e se destacavam dos demais quanto sua aprendizagem, distanciando-se da necessidade do docente em conhecer a teoria-prática para a vivência docente.

Com o passar dos anos, chega o período imperial, o qual se destacou pelo surgimento das escolas normais, que começaram a se tornar algo significativo no Brasil por volta de 1873, entretanto seu surgimento foi marcado por diversos desafios, como baixa remuneração, condições precárias de ensino, tinham metodologia, técnicas e questões teóricas distantes da realidade e transmitiam um ensino formal. Com essas mudanças, percebeu-se que a formação docente necessitava de uma organização curricular, visando atender a preparação científica e pedagógica. Dentro dessa perspectiva um novo período surgiu conhecido como republicano, destacando-se pelo manifesto dos pioneiros, o qual almejava uma escola democrática e racional, antagonista à tradicional existente na época (TANURI, 2000).

No tocante a evolução da relação teoria-prática em consonância com a retrospectiva histórica da didática no Brasil quanto às teorias da educação no Brasil, no quadro 2 a seguir, sintetizou as principais contribuições dessa relação centrando-se nas práticas e teorias adjacentes ao trabalho do professor.

Quadro 02 – Evolução teórico-conceitual da relação teoria-prática

Período histórico	Descrição da relação
Período inicial visão Tradicional	Relação de dicotomia.
Período do Escolanovismo	Relação de justaposição.
Período Tecnicista	Afastamento acentuado.
Teorias crítico-reprodutivistas	Reorganização para ações que considerem e se relacionem com meio.
Teorias Críticas	Consolidação com ações que consideram e se relacionam com o meio – reciprocidade entre teoria-prática.

Fonte: Veiga (1992).

É perceptível no quadro anterior, perceber que as descrições da relação em cada período histórico tem certa coerência, com a proposta pedagógica de cada teoria. A teoria tradicional descrita por Freire (2015), como um espaço de transmissão mecânica de conhecimentos, com conteúdos fechados e exigidos sobre a regra e a rigidez, tem em seu método, uma separação entre teoria e prática. O escolanovismo que surgiu como movimento contrário a pedagogia tradicional, as aproximam, consolidando-se como educação mais democrática, mas também, sobre uma concepção ainda não de complemento, mas de dependência (VIEGA, 1992).

O tecnicismo consolida-se por enfatizar a separação entre a teoria e a prática. A centralidade do processo educativo consiste no manejo de técnicas concebidas a partir da necessidade educativa apresentada. Esse afastamento acentuado corrobora, segundo Meksenas (1988), para a manutenção da reprodução social. Ainda em conformidade com o autor, esse afastamento e vinculação da educação aos meios de produção, fez surgir estudos centrados em modelo de oposição e pedagogia tecnicista. As teorias crítico-reprodutivistas centra-se em criticar e denunciar tal situação e, abrem espaço para uma reorganização didática, refletindo sobre os fins que se pretendem a educação e as relações que delam demandam. O que vai elucidar e buscar até atualmente, as teoria críticas; consolidação da idéia de práxis, onde teoria e prática nem se afastam, nem dependem, mas completam-se, têm sua elucidação sobre a ótica da reciprocidade (VIEGA, 1992).

Em relação às reflexões advindas sobre as implicações da teoria-prática para a formação de professores, Rays (2012), Candu e Lelis (1988) concebem essa relação de formas aproximadas em relação a teoria-prática. Ambos partem de duas óticas que se opõem, a primeira que afasta teoria e prática, ou cria uma relação de dependência sem relação, o que provoca um afastamento entre as mesmas, na qual levam a dar-se de forma isolada. E a segunda ótica apresenta-se sobre a idéia de complemento, dependem, mas reciprocamente, assim, a prática deve possuir um embasamento nos pressupostos teóricos e quanto às demandas que permeiam o meio escolar. O que exigirá, conforme Freire (2015), uma análise crítica sobre a ação, portanto, deve respeitar as especificidades e os contextos em que a prática pedagógica está sedimentada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as temáticas que implicam na formação docente, é contribuir com a formação inicial e continuada do professor. Agregando com isso, novas perspectivas de

perceber e agir processo didático-pedagógico. Assim, a presente pesquisa apresentou a formação docente na perspectiva da relação teoria-prática. As primeiras discussões se direcionaram sobre compreensão histórica da formação docente no Brasil, com isso, chegaram-se às seguintes compreensões: o enraizamento de concepções antagônicas que desvinculam a teoria da prática e desvalorizam o profissional professor (a). Diante do exposto, conclui-se que o docente deve enveredar-se pelo caminho da reflexão crítica sobre a prática, o que assegurará sua ação didático-pedagógica em direção à coerência e êxito, o que impulsiona a continuação deste estudo, no sentido de confrontá-lo com as percepções dos docentes da educação básica sobre a relação. Sendo assim, está é uma discussão inicial sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- CANDU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- HILSDORF, M. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológicas e profissional. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MEKSENAS, P. **Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 8 ed. São Paulo: Editora Loyola, 1988.
- NASCIMENTO, P.; RODRIGUES, D.; DOMICIANO, R.; OLIVEIRA, P. **História da educação no Brasil e a prática docente diante das novas tecnologias**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9PDFs/8.19.pdf> Acesso em: 30 abr. 2018.
- PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VIEGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução teorias do currículo**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TANURI, L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 108-130, mai./jun./jul./ago 2000.
- VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VIEGA, I. P. A. **Repensando a didática**. (org.). 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- VIEGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

TOSI, M. R. **Didática geral**: um olhar para o futuro. 33 ed. Campinas, SP: Editora Alinea, 2003.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PARÁ: O PERFIL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E AS MUDANÇAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA

João Kleber Silva da Silva

Graduando em licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal do Pará
joaoatmpedagogo2014@gmail.com

RESUMO

A educação no Brasil após a Constituição Federal de 1988 passou ao longo de sua história por reformas educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 convergindo para o ensino de história e atualmente as mudanças com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto o educador paraense atual passa por adequação em desenvolver as atividades curriculares de história. Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica de forma qualitativa com foco na história da educação paraense. O objetivo geral deste manuscrito é Analisar o contexto político-educacional do Estado do Pará do ensino de História. Os objetivos específicos neste trabalho são: 1) Apresentar o perfil de profissional de história e as adequações curriculares por meio da BNCC.2) Elucidar as adequações ou mudanças na disciplina de história. 3) Compreender a importância de licenciatura em história para a educação paraense. Os resultados desta pesquisa demonstram que os educadores de história ensinam mais do que conteúdo nos livros didáticos, mas as representações sociais que mantem relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social.

Palavras-chave: Educação. BNCC. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

O Estado do Pará é formado por 143 municípios e uma população de mais de 7 milhões de habitantes e localizado na região Norte do Brasil. As mudanças geopolíticas com a tomada do poder pelos militares (1964-1988) compreendeu uma intensa migração e projeto desenvolvimentista a serviço do capital estrangeiro.

No âmbito educacional o Pará foi constituído dos dispositivos legais como: Constituição Federal de 1988, LDBEN nº 9394/1996 e seguindo as reformas alterações por decreto presidencial durante décadas. De acordo com Cordioli (2014) essas políticas contribuíram para a formação de sistemas de proteção social no Brasil, embora fossem influenciadas por ideários fascistas e implementadas segundo o modelo populista, que reforçava a personalidade do presidente da república fazendo tal contribuição parecer, para a população uma dádiva do governante e não um direito público.

O estado do Pará possui a obrigatoriedade de oferecer a o ensino básico (Fundamental e Médio) nos sistema regular de ensino regular, sistema Médio Modular (SOME), Educação no campo, Educação Indígena e da Educação de jovens e Adultos (EJA).

Para Libâneo (2001), educação compreende os processos formativos que ocorreram no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos na sociedade.

A proposta do primeiro pré-projeto é apresentar os marcos históricos, conceituais e epistemológicos do Ensino de História: História do Brasil. Também eram os objetivos no projeto de pesquisa era compreender a importância do uso da história no Brasil. Apresentar de forma coerente o início da educação no Brasil, saber como foi e é importante pra o crescimento do País e de seus cidadãos.

Segundo Castanha (2011, p. 320) o processo de análise e reflexão não é fácil, pois são fontes históricas e para o entendimento, depende do modo como a pesquisa é conduzida.

Entretanto, reestruturando o projeto para a formulação desta pesquisa o foco mudou para o educador/professor de história no Estado do Pará e o próprio ensino dessa matéria com as mudanças decorridas pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo geral e específicos deste trabalho foram: Analisar o contexto político-educacional do Estado do Pará do ensino de História. Apresentar o perfil de profissional de história e as adequações curriculares por meio da BNCC. Elucidar as adequações ou mudanças na disciplina de história. Compreender a importância de licenciatura em história para a educação paraense.

O artigo está estruturado a partir da introdução, metodologia, O Estado do Pará: Marcos legais da educação paraense e os desafio do ensino de história, Um pouco da BNCC: Breves reflexões, O Perfil do professor de história: os desafios contemporâneos e a BNCC, considerações finais e referências.

A justificativa em ambas as pesquisa foi entender a história na vida das pessoas e da sociedade, tem o papel fundamental de nos ajudar a pensar sobre nosso lugar no mundo.

Diante do exposto, o professor de história tem como missão de vida transmitir aos nossos alunos que tão grande é a necessidade aprender os acontecimentos da realidade.

METODOLOGIA

O projeto visou a construção de um artigo científico através de uma pesquisa bibliográfica e explicativa onde houve uma análise da história da educação no estado do Pará e o ensino de história.

Segundo Gil (2008, p.50) (incluir referencia), a pesquisa bibliográfica deve ser desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Para o estudo analisou-se como base, trabalhos acadêmicos de duas modalidades (artigo e dissertações) com reflexões sobre o professor de ensino de História e a BNCC. Nesta investigação contou com alguns autores como: Libâneo (2001), Alves (2011), Silva e Siquelli (2014), Leite (2017).

Havendo vários fatores que contribuíram para o lento processo da instrução pública brasileira, marcado por modificações nas leis nacionais e a metodologias de ensino.

O ESTADO DO PARÁ: MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PARAENSE E OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

A Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) é a responsável pelo cumprimento das exigências da Base Nacional Comum Curricular.

A SEDUC redefiniu as competências do Conselho Estadual de Educação pela Lei nº 6.170/1998, de 15 de dezembro de 1998 com a criação do Sistema Estadual de Educação (UEPA, 2010, p. 50). No mesmo documento é ressaltado inúmeras resoluções estaduais para auxiliar na melhoria do educação como a aprovação das matrizes curriculares do ensino médio diurno e noturno e do regimento unificado na rede estadual de ensino, o que demonstrou o interesse e obrigação do órgão na qualidade da educação básica.

Entretanto, o contexto político partidário da época da redefinição do órgão funcionou como um “freio” nas medidas institucionais. No trabalho de Alves (2011) pontua essa situação criada no governo de Almir Gabriel “[...] estimava-se que, só na SEDUC, havia mais de 26 mil temporários, considerada junto com a SESMA, uma das duas secretarias mais inchadas (ALVES, 2011, p. 68)”.

Assume-se desta forma uma clara diferença de posição de perspectiva da educação, de um lado as mudanças constituídas em prol de uma educação de qualidade pela SEDUC e de outra a redução do estado com demissão de trabalhadores da educação pela gestão.

É relevante mencionar uma profunda mudança na educação do Pará exemplificando as ações do governo de Almir Gabriel, no trabalho de Alves (2011) com a municipalização do ensino em 1997.

A argumentação da SEDUC é de que a municipalização colocaria a gestão das escolas nas mãos das prefeituras e que, assim, haveria uma gestão mais ágil e eficiente no sentido de

atender às necessidades da educação local. Como consequência dessa gestão, se obteria a melhoria na qualidade da educação municipal, justamente por ela estar mais próxima do gestor local e dos profissionais da educação facilitando a agilização das decisões. (ALVES, 2011, p. 76)

As críticas a esse mudança foram o aligeiramento do encerramento dos processos de convênios e termo de compromisso entre estados e municípios com a lei nº 6.044 de 17 de maio de 1997.

O Estado estava se “desfazendo” do ensino fundamental e incluindo de prédios escolares próprios e alugados e espaços cedido para os municípios (RIBEIRO, 2007).

As propostas apresentadas pelas resoluções entre os anos de 1998 a 2007 no documento “Relatório Estadual da pesquisa: Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” têm grandes semelhanças com as do passado em 1932, com Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram líderes e signatários de um manifesto - o “Pioneiros da Educação”, criticado pela ingenuidade e aclamando pela inovação - que propunha mudanças na educação.

Uma legislação aprovada ou sancionada é o primeiro passo para a afirmação de políticas públicas e nesse sentido, o professor do ensino de história tem sua parcela de contribuição em manter o discurso e produção de saberes na direção do autoritarismo, preconceito, exclusão ou ao contrario proporcionar ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão.

No próximo tópico versa sobre o perfil do licenciado em história e sua práxis e a BNCC.

UM POUCO DA BNCC: BREVES REFLEXÕES

O Brasil tem dispositivos institucionais como Conselho Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares Específicos para cada disciplina, mesmo assim o Ministério da Educação (MEC) viu a necessidade de criar uma base comum.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve seus primeiros debates ainda em 2015 com a aprovação da Plano Nacional de Educação, foi a partir desse momento que cresceu a proposta definida uma primeira versão do documento com a exigência de 60% do ensino básico sendo centrado pela BNCC e outros 40% ficam sobre a responsabilidade dos estados e municípios (LEITE, 2017).

Um dos argumentos apresentados pelo Governo Federal na defesa pela implantação da BNCC, é que o país deveria ter uma base comum para o ensino fundamental e médio, o que antes não acontecia nas escolas.

Na primeira versão da BNCC houve inúmeras críticas de pesquisadores de universidades, instituições e associações de profissionais em história, a maioria delas consta no ensino de história antiga e medieval. A Comissão de elaboração criada pelo MEC recebeu recomendações de mudanças no teor do documento pela Associação Nacional de História (ANPUH) que sugeriu 8 proposições.

As sugestões de alteração foram tratando sobre o predomínio de um espírito nacionalista, uma interpretação errônea do eurocentrismo, a formação para o exercício cívico, incluir uma formação de elementos críticos no ensino da cidadania e dos grupos americanos e europeus (LEITE, 2017).

Outro ponto relevante é a crítica sobre expressões canônicas que tratam a história das américas como dependência, caudilhismo, porfirismo já abolidas por estudos de historiadores (SILVA e SIQUELLI, 2014).

Após as críticas, o documento foi reelaborado no ano 2016 do governo de Michel Temer, apesar dos alertas das entidades e universidades as alterações foram poucas em termos de conteúdo voltado para o ensino de história.

A considerações no ensino de história e essas mudanças criadas no BNCC fragilizaram ainda mais a compreensão da história que estão sendo implementadas nas escolas públicas em especial a do Estado do Pará. É elencado medidas fundamentais para atenuar as dificuldades no exercício da docência em história, no entendimento de Dalmás e Borges (2016, p. 280).

Para o ensino de História da América é preciso que o professor possa ter à mão, além das tecnologias digitais, e da internet, uma diversidade de recursos para a aprendizagem, tais como: coletâneas de textos e documentos, de obras literárias, de obras de arte, de réplicas de objetos da arqueologia americana, de coletâneas de filmes e músicas, livros de fotografia, etc.

A reformulação atendeu as expectativas quando menciona que o ensino de história compreende como eixo central a cidadania, a pluralidade, a alteridade, a construção da identidade e a boa convivência. Entretanto, a surpresa foi a ausência de esclarecimentos sobre a democracia brasileira (LEITE, 2017).

O PERFIL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E A BNCC

O professor de história na ótica de Silva e Siquelli (2014) apud Foucault (2013) apresenta que o educador de história vive uma crise onde o mesmo está no modelo de ensino do século XVIII e não vive a realidade de hoje. Portanto, a dificuldade do ensino de história é relacionar a dinâmica atual de uma sociedade com conflitos antropológicos e sociais profundos.

O licenciado em história é um professor apto de desenvolver competências e habilidade a cerca do exercício do trabalho de professor e também “[...] pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais da sua difusão no âmbito pedagógico (HENRIQUE, 2011, p. 270)”.

Neste sentido, o ensino de história nas escolas públicas foi aos poucos modernizando apesar da resistência de educadores da área. Por meio das sucessivas mudanças na legislação contribuindo na perspectiva de avanço da qualidade da educação e de um profissional mais próximo das novas gerações.

O uso da história oral praticado mais pelos pesquisadores antropológicos é uma forma de flexibilizar o currículo e a BNCC é uma forma do ensino atender e diminuir os conflitos e a visão da própria história. Silva e Siquelli (2014) explicam de que forma a história oral é concebida.

O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo o conjunto de atividades anteriores e posteriores a gravação dos depoimentos. Exige antes o levantamento de dados, leis, visitas exploratórias tanto para a preparação do roteiro das entrevistas semiestruturada.

Os saberes produzidos com essa abordagem permitem aos alunos um leque de oportunidades de socializar aprender e reaprender sua história de vida e da comunidade e de outras nações do mundo.

Cabe ressaltar que, na BNCC a história é um componente das ciências da humanas (verificar URGENTE junto com geografia e religião). A história oral é em grande parte e desbravar o conteúdo explícito e implícito no currículo.

Outro ponto da BNCC para o ensino de história é a inclusão do ensino das Américas, no trabalho de Dalmás e Borges (2016) em entrevista com o Doutor Paulo Eduardo Dias de Mello, o mesmo explica o maior desafio na formulação das metodologias para o novo formato de ensino “[...] é realizar o exercício de contemplar de modo significativo e equilibrado a

história das múltiplas populações e povos americanos, ao longo do tempo, e suas conexões com outras histórias e povos”.

Diante da complexidade da nova BNCC o educador de história deve sempre estimular, motivar e discutir com educadores de história e outras formas de projeto intervencionista e mobilizadores para uma melhor qualidade no ensino de história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante afirmar que após esse percurso da pesquisa alguns dos principais aspectos da legislação da educação no estado do Pará e da formação do educador de história foram elencados. O ensino de História apresentado no artigo convida a pensar: O que realmente constitui algo importante na formação do educador?

Para responder esta indagação a pesquisa trouxe como forma de investigação os objetivos apresentar o perfil de profissional de história e as adequações curriculares por meio da BNCC. Elucidar as adequações ou mudanças na disciplina de história. Compreender a importância de licenciatura em história para a educação paraense.

A educação para a formação de cidadãos é primordial, foi o que ficou evidente após esta pesquisa. A constituição da BNCC foi um marco divisor que contém avanços e retrocessos no ensino de história.

É através da educação que mudamos o mundo, tornado pessoas socializadoras. Muitas vezes, discutimos os meios os métodos de uma boa educação. O que fazer? É por meio da BNCC? É através de um investimento nos estado e no município com acompanhamento mais específico do MEC?

Essas inquietações nos permite olhar o ensino de história a partir do ponto de vista da formação de professores. Acredita-se que concluí satisfatoriamente os objetivos de investigação para a pesquisa. Espero que em um futuro próximo retorne a Uniter para uma pós-graduação em história e continuar o estudo sobre o ensino de história.

Todo processo de mudança gera transformação seja na sociedade atual, seja para as futuras gerações. Espera-se que a pesquisa auxilie novas trabalho na área do ensino de história na instituição e outras instituições de ensino superior.

Por fim, é necessário observar que a compreensão dos futuros professores em possibilitar uma educação promissora e que sua contribuição seja notável para seus alunos, e que esses alunos os tenham também como referenciais e que os leves para toda a vida, e os seja visto como peça fundamental em sua educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Charles Alberto de Souza. **A política de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará a partir da ótica dos gestores estaduais da educação**. 2011. p.192. Disponível em:<<http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacharles.pdf>>. Acesso em 04 de outubro de 2018.
- CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. Anais do IX seminário de pesquisa em educação da região sul. **IX ANPED SUL**. 2012. Disponível em:<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>>. Acesso em 04 de outubro de 2018.
- DALMÁS, Carine; BORGES, Elisa de Campos. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de história das américas. 2016. **Revista Outros Tempos**, vol. 13, n. 21, 2016. p. 270 – 280. ISSN: 1808-8031. Disponível em:<http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/533/pdf>. Acesso em 04 de outubro de 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em:<<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 04 de outubro de 2018.
- GODOTTI, MOACIR. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**. 14(2). 2000. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em 04 de outubro de 2018.
- HENRIQUE, Márcio Couto. A UFPA e a formação do professor-historiador. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 14, n. 2, p. 267-282, jul./dez. 2011. Disponível em:<<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1964>>. Acesso em 04 de outubro de 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em 04 de outubro de 2018.
- RIBEIRO, Edinéa Bandeira. **O programa de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará e seus efeitos na gestão educacional do município de Altamira**. 2017. p.150. Disponível em:<http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/bitstream/2011/1714/1/Dissertacao_Programa_MunicipalizacaoEnsino.pdf>. Acesso em 04 de outubro de 2018.
- SILVA, Aline Gonçalves da; SIQUELLI, Sônia Aparecida. Ensino de história e formação de professores: desafios atuais. **Seminário internacional de Educação Superior de 2014: formação e Conhecimento**. Disponível em:<https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/03.pdf>. Acesso em 04 de outubro de 2018.
- LEITE, Priscilla Gontijo. Ensino de história, reformas do ensino e percepções da antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira. **Revista Mare Nostrum**, ano 2017, n. 8. Disponível em:<<https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/download/138859/134207/>>. Acesso em 04 de outubro de 2018.

A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO SÉCULO XIX

Cristiane Lima de Oliveira

Graduanda em Pedagogia - Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL
cristianelimaoliveira36@gmail.com

Jéssica Paulina da Silva Cavalcante

Graduanda em Pedagogia - Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL
jessicapaulinacavalcante@gmail.com

Taise Coelho Silva

Graduanda em Pedagogia - Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
Silvataise356@gmail.com

Wellen Conceição da Silva

Graduanda em Pedagogia - Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
Wellenangel11423@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os percalços da formação de professores no período em que ocorria o Império brasileiro. Neste sentido, serão analisadas as dificuldades econômicas e sociais no período em que ocorreu o Império brasileiro. Por ser uma pesquisa de cunho bibliográfica, tem como principais autores: Saviani (2009), Tanury (2000), Ferreira JR (2010), dentre outros. A primeira Constituição do Brasil de 1824 determinou em seu Art.179 instruções primárias e gratuitas para todos os cidadãos, sendo que ampliação das Escolas de Primeiras Letras foi aprovada com a Lei de 1827, visto que, este estudo tem como pretensão compreender os arcaísmos percorridos pela educação brasileira no processo histórico da formação dos professores. Sendo assim, considera-se que a educação escolar nessa época desenvolveu-se paulatinamente de acordo com o desenvolvimento da população, pois a sociedade agrária necessitava do trabalho rural. E assim, a educação escolar atendeu mais aquelas pessoas que não dependia exclusivamente do trabalho do campo. Já que não havia recursos próprios destinado para assegurar a educação formal no século XIX.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Império brasileiro.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os percalços da formação de professores no período em que ocorria o Império brasileiro. Neste sentido, serão analisadas as dificuldades econômicas e sociais no período em que ocorreu o Império brasileiro. Por ser uma pesquisa de cunho bibliográfica, tem como principais autores: Saviani (2009), Tanury (2000), Ferreira JR (2010), dentre outros. A primeira Constituição do Brasil de 1824 determinou em seu Art.179, instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, sendo que ampliação das Escolas de Primeiras Letras, foi aprovada com a Lei de 1827, visto que, este estudo tem como pretensão

compreender os arcaouços percorrido pela educação brasileira no processo histórico da formação dos professores. Sendo assim, considera-se que a educação escolar nessa época desenvolveu-se paulatinamente de acordo com o desenvolvimento da população, pois a sociedade agrária necessitava do trabalho rural. E assim, a educação escolar atendeu mais aquelas pessoas que não dependia exclusivamente do trabalho do campo. Já que não havia recursos próprios destinado para assegurar a educação formal no século XIX.

É importante salientar que durante o período colonial no Brasil, os jesuítas foram responsáveis pela educação escolar pública no país, trazendo as primeiras ideias pedagógica para colônia brasileira. Em razão dessa realidade, os representantes da Companhia de Jesus foram responsáveis pelas escolas, até boa parte do século XVIII. Outro fator relevante era que não existia um órgão responsável para assegurar uma educação formal para todos os cidadãos.

Sabe-se que a Revolução Francesa foi um grande marco na educação, com isso consolidou-se a noção de uma escola normal e também passou a ser de responsabilidade do Estado, com a proposta de formar professores leigos. Desta forma no século XIX, ocorreram diversos fatores que culminaram para o aumento das escolas públicas no Brasil.

Outro aspecto a ser levado em conta é a proclamação do Brasil em 1822, que ainda foi notável o vestígio da velha colônia em nossa sociedade, em vista disso os escravos continuaram formando a base econômica do império. Dentro desse contexto, percebem-se poucos avanços aconteceram na educação escolar. Mesmo assim, desde as primeiras décadas do século XIX foram criadas leis que asseguram a educação.

Em razão dessa realidade, a primeira Constituição do Brasil de 1824, determinou em seu Art.179 instruções primárias e gratuitas para todos os cidadãos. Visto que, D. Pedro I também pensou em educação em seu reinado, diante de tal concepção é necessário lembrar-se das dificuldades econômica vivenciadas pelos brasileiros.

Outro fator relevante é a Lei de 15 de novembro de 1827, que determinou a criação de Escolas de Primeiras letras em lugares cujas populações mais numerosas do Império, também determinam exames para selecionar mestres e mestras. Por falta de professores até o diretor das instituições também desempenhavam funções de professores (TANURY, 2000).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS NO IMPÉRIO

Observa-se que o período colonial, a partir dos colégios jesuítas, percorrendo pelas aulas régias estabelecida pela reforma pombalina desde os cursos superiores estabelecidos com a chegada do rei D. João VI em 1808, tudo isso foi relevante para o processo de desenvolvimento

escolar no Brasil que se concretizou de fato com a Lei de 1827, que tratou da ampliação das escolas e conseqüentemente da formação de professores. (SAVIANI, 2009).

Porém essa formação não foi fácil, levando em conta as dificuldades sociais e econômicas, a partir do início do século XIX, de certa forma, a formação dos docentes deveria ser de forma rápida e simples de acordo com a ampliação das escolas. Lembrando que antes de estabelecer as instituições voltadas para formar professores para as escolas primárias, havia intenções de selecioná-los.

Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formações, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficiente, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos para preparar o pessoal docente das escolas primárias (TANURI, 2000 p. 62).

Tal contexto denota, que havia preocupações em formar professores do ensino elementar de acordo com o regulamento de 06 de novembro de 1772, define que essa formação deveria ocorrer em Portugal, diante de autoridades competentes. Certamente esta seleção dos mestres era uma forma de melhorar o atendimento na educação escolar e com isso, atrair o público para as instituições.

Percebe-se que ocorreram grandes dificuldades financeiras desde o início do Império brasileiro, houve uma preocupação em consolidar leis que assegurassem a educação escolar para os cidadãos. No atual contexto, o Brasil tinha uma sociedade agrária e a escola era bastante precária. Nesse sentido, existiram poucas escolas na velha Colônia brasileira porque a maioria da população nesta época trabalhava no campo. A demanda escolar começa aumentar paulatinamente depois do século XIX, mais precisamente durante o Império brasileiro após a primeira Constituição brasileira em seu Art. 179 tratou de mencionar normas para assegurar a educação brasileira.

Em decorrência dessa realidade, aconteceu execução do Ato Adicional de 1834, o Inciso XXXII do Artigo 179 da Constituição de 1824, o governo passou a responsabilidade para as províncias em relação administração das escolas primárias. Isso aconteceu porque o Brasil vinha de uma estagnação econômica desde a metade do século XVIII, com o declínio da cana-de-açúcar e também do ouro. É notável que isso, repercutiu-se em meados da primeira metade do século XIX, afetando o desenvolvimento da educação formal (FERREIRA JR, 2010).

Dez anos depois houve modificações na primeira Constituição do Império brasileiro, em relação à educação escolar. E ficou definido que a província ficaria responsável pela

educação primária e o ensino superior era de responsabilidade do Poder Monárquico. Desta forma, ficou definido em seu Art. 10 do Ato Adicional de 1834 (FERREIRA JR, 2010).

Vale ressaltar ainda que depois da Independência política do Brasil, paulatinamente começa a diversificar-se a demanda escolar. Romanelle (1986), afirma que “a parte da população que então procurava escola já não era apenas pertencente a classe oligárquica-rural”. Dessa forma, percebe-se o interesse e a formação de uma camada intermediária após a Independência do Brasil, certamente essa camada contribuiu no desenvolvimento da educação e também na formação de docentes. Em virtude disso, houve um aumento de instituições escolares até o fim do Império brasileiro (ROMANELLE, 1986, p. 37).

Em razão dessa realidade, sabem-se que muitos problemas da velha colônia perpetuaram ao longo do Império brasileiro principalmente as dificuldades enfrentadas com educação escolar. E com isso de certa forma os analfabetos não eram excluídos totalmente da sociedade.

A crítica às tentativas de exclusão dos analfabetos não era novidade. Formulava-a até Francisco Otaviano, que antes se batera por essa exclusão, mas depois mudou de parecer, quando se lembrou, ou lembraram-lhe, de que só um oitavo da população do Império sabia ler e escrever (HOLLANDA, 1997, p. 215).

Tais considerações apontam que havia uma preocupação com os analfabetos desde a primeira metade do século XIX, pois com a chegada da família real no Brasil, observou-se que paulatinamente a educação foi se transformando. E a partir do Império brasileiro é que começa se pensar nos analfabetos, então se pensou em executar leis que assegurassem a educação escolar. Pois este mesmo autor afirma que a Constituição de 1824 não excluía os analfabetos literalmente.

CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação escolar passou por várias transformações, visto que o ensino formal que os jesuítas ofereciam já não estava mais suprindo as necessidades da população, em relação ao desenvolvimento comercial a partir de 1759. Então, Marquês de Pombal tratou de implementar as reformas educacionais, de acordo com Maciel e Neto (2006), essa reforma seria benéfica, se realmente estivesse ocorrido de acordo com o Alvará de 28 de Junho de 1759, “(...). Inspirados nos ideais iluministas, Pombal empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica” (MACIEL; NETO, 2006, p. 471).

Observa-se que Marquês de Pombal, tinha objetivos de implementar suas reformas com intenção de melhorar a educação formal, pois o mesmo tinha um grande conhecimento nas áreas de política e econômica na sociedade.

Outro contexto, relevante é de 1808 até 1821, a partir disso, a educação escolar começou a se desenvolver paulatinamente através dos primeiros cursos superior na colônia brasileira, assim o período joanino, representou um grande marco com o advento da coroa portuguesa e também no desenvolvimento econômico como abertura dos portos dentre outros. Outro aspecto, refere-se à consolidação da Lei 15 de outubro de 1827 autoriza a criação de Escolas de primeiras letras, essa declaração ocorreu pela primeira vez. Esta Lei tornou-se bastante relevante porque vigorou por mais de um século e foi o único documento legal que assegurou a educação no Império brasileiro Souza, Rafael Oliveira, (2015).

Cabe salientar que a partir de 1820, as escolas de ensino mútuo não estavam preocupadas em apenas ensinar as primeiras letras, mas também havia uma preocupação no sentido de formar professores de acordo com esse método. Segundo Tanury (2000), essa foi a primeira forma de preparação docentes, sem teorias baseada somente na forma prática.

Em virtude disso, a definição do ensino seria em escolas normais, e os professores seriam preparados pelo método mútuo como definia a Lei de 1827 em seu artigo 4º. Visto que os professores deveriam ser instruídos nesse método, nas capitais da própria província.

Outro aspecto não menos relevante é o Ato Adicional de 1834, transferiu a obrigatoriedade da instrução primária para as províncias, inclusive a formação de professores, como ocorria nos países europeus. Em 1835, a província do Rio de Janeiro fundou a primeira Escola Normal em Niterói, assim boa parte das províncias acompanharam esse ritmo crescente até o fim do império Saviani (2009).

Nesse sentido, ocorreram os percursos das províncias no Império da seguinte forma: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890, Saviani (2009).

Percebe-se que ocorreram várias tentativas no intuito de melhorar a qualidade da educação escolar no império brasileiro, é notável que a primeira instituição formal criada em Niterói e nas demais províncias tinham objetivo de preparar melhor os professores. Essa escola representou um grande avanço na história da educação brasileira em 1835, assim foram criadas as primeiras escolas normais do Brasil, onde os professores passaram por diversas dificuldades no ensino primário. Mesmo enfrentando momento de desprestígio os mesmos contribuíram

bastantes na educação escolar e na formação de outros profissionais, pois eles improvisavam o ensino formal, já que era (...) “o máximo em educação que uma província pode instruir” (ACCÁCIO, 1993, p. 02).

Em relação a esse contexto a formação de professores normalistas começou a partir de 1835, mas somente depois de 1870, que ganhou certa firmeza. E desse modo continuou durante o Império brasileiro, visto que o presidente da Província do Rio de Janeiro Couto Ferraz em 1849 encerrou a Escola Normal em Niterói, mudando-a para os professores adjuntos, de acordo com a regulamentação de 1854.

Outro aspecto refere-se, a formação de professores adjuntos começava nas salas de aula como ajudantes dos mestres. Nesse sentido, eram formados os novos professores, porém em 1859 a escola de Niterói foi reativada. Sendo que os cursos normais se repercutiram pelas principais cidades do Estado de São Paulo, no intuito de formar professores (SAVIANI, 2009).

Dentro desse contexto, notam-se algumas características comuns nas primeiras escolas normais fundadas no Brasil. A estrutura didática era bastante simples tinha um ou dois professores para todas as disciplinas em um curso de dois anos. Desse modo, aumentou rapidamente até o fim do Império.

O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objetos de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo substituir a partir dos anos finais do Império (TANURI, 2000, p. 65).

Ao considerar os referidos aspectos é importante ressaltar, que as primeiras escolas normais enfrentaram dificuldades não só na questão das deficiências didáticas, outro aspecto a ser levado em conta, foi de certa forma o desinteresse da população pela profissão de docente, além disso não tinha pessoas suficiente para assumir cargos de professores. Por outro lado, existiam poucos incentivos financeiros que as províncias ofereciam naquela época, sendo que os professores do ensino primário não era prestigiado.

Considerando tais situações, não havia uma formação específica para formar os docentes de primeiras letras, conseqüentemente, isso contribuiu para o desprestígio desses

profissionais da instrução pública na Província. É importante ainda citar, que a sociedade dependia do trabalho escravo e assim tinha-se uma visão de que a educação escolar estava de acordo com o desenvolvimento do país e da população que necessitava da educação formal.

De acordo com esse contexto, a escola seria dirigida por um diretor, que realizava também a função de professor, e abrangeeria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã (TANURY, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante saber que desde Comenius a formação de professores já era essencialmente prevista no século XVII, porém a formação de docentes foi regulamentada somente no século XIX, depois da Revolução Francesa, foi criada concepções de instrução pública. A partir disso, começa o desenvolvimento das Escolas Normais como instituições voltadas para preparar professores.

É preciso considerar ainda, a questão da formação de professores no Império brasileiro aconteceu paulatinamente após a Independência do Brasil, dessa maneira pensaram na organização da instrução popular. Partindo desse pressuposto foi analisando-se a transformação da questão pedagógica que aconteceram na sociedade brasileira ao longo do século XIX. Percebe-se que desde 1827, até o final do Império a formação de professores no Brasil, iniciava-se com o processo da Lei das Escolas de Primeiras Letras.

E ainda em relação a essa situação, vale mencionar, que com tantas transformações não poderia deixar de reproduzir em direção da instrução no Brasil. Acrescenta-se, ainda, que ocorreram novos trabalhos solicitando um novo tipo de formação escolar para uma população que se urbanizava e começava a despontar a possibilidade do início da industrialização. Tal procedimento era visto como uma solução viável para o crescimento do país.

REFERÊNCIAS

- ACCÁCIO, Liéte Oliveira. **Formando o professor primário: a escola normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf
Acesso em: 25 de jul. 2018
- FERREIRA JR. Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao Século XX**. São Carlos. SP. EDUFSCAR, 2010.

- HOLLANDA, Sérgio Buarque. **O Brasil Monárquico**, do Império à República. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1997.
- MACIEL, Lizete Shizue, NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise da reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SANTOS, Daniela Dermínio Posterare; VIEIRA, Horácio Rosa. Financiamento da educação básica no Brasil: algumas reflexões. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 19, feb. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9385>>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: v.14 n. 40 p. 143-155 jan./abr./2009.
- SOUZA, Vânia de Fátima Matias de, RAFAEL, Mara Cecília, OLIVEIRA, Caroline Mari de. **Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica**. Centro Universitário de Maringá, Núcleo de Educação a Distância. Maringá. PR. 2015.
- TANURI, Leonor Maria. Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n., 14 p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000.
- VILELA, Heloisa de Oliveira Santos. “Do saber fazer” à profissionalização docente na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro. **Revista Rio de Janeiro**. n. 13-14. maio-dez. 2014.

A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS COM A PRÁTICA DOCENTE: UM DIÁLOGO SOBRE DIDÁTICA

Rayssa Karolina Santos de Sousa
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará
rayssagt42@gmail.com

Ana Gabriela da Cruz Gonçalves
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará
anagabriela.1995@yahoo.com.br

Bruna Cristina da Silva Santos
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará
bruna_santtos27@hotmail.com

Elaine do Nascimento Pereira
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará
elainenp12@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre como o professor articula os conhecimentos aprendidos na universidade com sua prática pedagógica, buscando compreender a contribuição da disciplina de Didática para esta prática. Nesse sentido, a pesquisa é desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, onde foi feito um levantamento bibliográfico de autores que discutem tal temática, foi feita também uma entrevista com perguntas pré-estabelecidas para uma profissional da educação, buscando compreender as concepções e influências da didática no processo de ensino aprendizagem, enfatizando também os principais desafios encontrados para um exercício docente eficaz. Dessa forma, busca compreender como é feita a articulação dos conhecimentos adquiridos na academia com a prática docente. Visto que, cobra-se muito profissionalismo desses professores, no entanto, não são ofertados mecanismo que possam contribuir para o êxito profissional, até mesmo no que diz respeito à formação continuada desses profissionais onde é disponibilizado cursos de formação, porém, inúmeros são os fatores que impedem e/ou atrapalham na participação desses cursos.

Palavras-chave: Didática. Formação continuada. Exercício docente. Autonomia.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios de professores e professoras é o exercício de uma boa didática durante o trabalho com alunos, por isso, atualmente, existem inúmeras discussões sobre a importância das disciplinas de didática no processo formativo de futuros docentes e de que maneira estas disciplinas precisam ser ministradas para realmente orientar estes futuros profissionais em suas práticas nas escolas.

A didática ao longo do tempo teve diferentes concepções que surgiram para solucionar problemas de determinadas épocas, essa questão é abordada por Araújo, Bezerra e Santos

(2010) onde afirmam que existem algumas contradições entre alguns autores na conceituação sobre a didática. Isso se dá devido as mais diversas situações que a comunidade escolar precisa enfrentar e essas situações/desafios são configuradas de acordo com a demanda de cada época, e/ou de cada localidade.

Diante disso, percebemos que a didática não pode ser tida como algo já estabelecido, algo pronto e acabado, pois está em constante resignificação, de modo que “propõe-se que a didática, longe de ser um método ou uma receita, subsidie, através da relação pedagógica, a oferta qualitativa do ensino em suas dimensões lingüística, pessoal e cognitiva” (ARAÚJO; BEZERRA; SANTOS, 2010, p. 2).

Para além da didática, também é necessário considerar outras questões que abrangem o cenário atual do ensino escolar básico. Segundo Libâneo (2004) há novas demandas atribuídas para o profissional da educação, visto que, o mundo contemporâneo exige que o estudante tenha outros conhecimentos e diferentes habilidades que ultrapassem os conteúdos obrigatórios do sistema educacional, sendo assim, destaca que

A tarefa das escolas e dos processos educativos é desenvolver no sujeito que aprende a capacidade de aprender, em razão das exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e das redes informacionais, da necessidade de tratar com um mundo diferente e, também, de educar a juventude em valores e ajudá-la a construir personalidades flexíveis e eticamente ancoradas (CASTELLS, 2001, *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 114).

Nesse sentido, o educador deve estar atento a essas novas demandas e preparado para atendê-las, e essa preparação ocorre desde a formação inicial desse educador. Por isso, o referido trabalho objetiva refletir sobre como o professor articula os conhecimentos aprendidos na universidade com sua prática pedagógica, buscando compreender os impactos das disciplinas de Didática para esta prática. Para o desenvolver desse trabalho, utilizamos pesquisas bibliográficas que discutem a temática, e uma entrevista semiestruturada, como forma de compreender se de fato há essa articulação.

O interesse de discutir tal temática surgiu a partir de uma proposta da Professora Doutora Edilene Ribeiro que ministrou a disciplina Didática e Formação Docente, onde formulou perguntas que subsidiaram a entrevista. Tal entrevista foi realizada com a professora Maria ¹de 25 anos de idade, licenciada em Letras/Língua Portuguesa há quatro anos, atualmente leciona

¹ O nome da professora utilizado neste trabalho é fictício.

em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino no município de Castanhal-PA, em uma turma de 6º ano.

Entender a didática de uma forma mais ampla é essencial para a formação docente, e ouvir do profissional que já atua na área a respeito de suas experiências em relação a esse tema é simultaneamente significativo. Pois assim, é possível refletir a respeito da utilização de uma boa didática, se os cursos de formação contribuem para isso e que fatores interferem na utilização de uma boa didática.

DESENVOLVIMENTO

Apesar de existirem diversos conceitos sobre o que é Didática, é fundamental para todo e qualquer profissional da educação, ter uma boa compreensão sobre o que vem a ser didática e a importância desta para o exercício docente, precisando ter uma discussão crítica acerca da concepção de didática, posto que, por muito tempo foi tida como métodos puramente sistemáticos que proporcionassem uma maneira “certa” de ministrar uma aula, sendo enfatizado por Araújo; Bezerra e Santos que afirmam que a didática

Quando reduzida apenas como um subsídio metodológico ela pode representar um perigo, já que nessa prática o educador sempre reflete uma ideologia, e se ele não está consciente acaba reproduzindo a ideologia dominante que prepara o indivíduo apenas para um mercado de trabalho altamente excludente (ARAÚJO; BEZERRA; SANTOS, 2010, p. 9).

Por isso, o professor precisa refletir de forma crítica sobre os impactos do exercício da didática no processo de ensino-aprendizagem, analisando o quão significativo é a sua prática para a aprendizagem do educando. Visto que, a prática docente vai muito além do simples repasse de conteúdos e atividades (para isso qualquer indivíduo com o conhecimento técnico serviria), pois, o educador atua como mediador do ensino-aprendizagem, e precisa estar atento tanto a dimensões cognitivas, quanto a dimensões sociais do aluno (GATTI, 2012).

Partindo destes pressupostos, analisaremos a seguir a *práxis* de uma profissional da educação básica, para isso, foram feitos questionamentos a fim de: compreender a concepção de didática que ela defende; a maneira que ela desenvolve a didática em sala de aula; como o curso de formação inicial contribuiu para o exercício de sua função; se ela teve oportunidade para complementar sua formação com outros cursos (especialização, mestrado e outros).

Quando questionada sobre sua compreensão de didática e a forma como a desenvolve em sala de aula, a professora relatou que compreende a didática como uma ação norteadora da relação entre professor e aluno, afirmando que didática é a arte de ensinar, onde, cada professor tem a sua estratégia, sua arte de ensinar. Sendo assim, planeja suas ações cotidianamente, levando em consideração o aluno e a turma que vai adquirir, destacou que no início do ano forma estratégias de ensino de acordo com a turma, porém, essa didática tem que ser dinâmica e modificável, tendo consciência de que nem sempre o que planejou no início do ano vai permanecer até o fim, mas, sim será flexível, pois o aluno é uma pessoa e nem sempre o que funciona para um funciona para todos.

Dessa forma, é perceptível que parte de sua compreensão de didática está fundamentada no que Comênius postula como sendo a arte de ensinar tudo a todos (COMÊNIUS *apud* ARAÚJO; BEZERRA; SANTOS, 2010). Porém, é possível perceber também que sua visão não se restringe apenas a isso, haja vista que ela argumenta que cada aluno possui diferenças no processo de aprendizagem e por isso necessita de uma ação dinâmica e não de mecanismos estabelecidos sistematicamente - como uma receita de bolo.

Indagamos também se o curso de formação inicial contribuiu para a vivência da Didática no seu trabalho docente. Para ela o curso foi limitado no que diz respeito à prática, pois, o único estágio existente foi ao final do curso, deixando várias lacunas, pois, ainda segundo ela, apenas as aulas teóricas não é o suficiente para nortear o que será vivido na prática. O que pode resultar em profissionais frustrados e desmotivados com a vida escolar, esses sentimentos refletem nas práticas desses profissionais, o que pode comprometer a aprendizagem dos educandos.

Em nossas pesquisas percebemos que é comum educadores recém-formados fazerem reclamações como essas, visto que, muitas disciplinas dos cursos de licenciatura não conseguem articular de forma coerente a teoria com a prática, deixando sérias lacunas na formação do futuro docente. Sobre isso, Paulo Freire problematiza que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 39). O professor em formação precisa conhecer não apenas as concepções pedagógicas, mas, também ter contato com a realidade escolar e os problemas que nela ocorrem, para que a universidade não se torne um campo de ideias utópicas, mas que propicie condições para que o professor atue frente aos desafios do processo educacional de modo coerente.

Perguntamos ainda se houve algum “choque” ou dificuldade quando ela começou sua vivência em sala de aula para aplicar a “teoria”, Maria respondeu que sim e nos relatou que o principal choque no início de sua carreira foi ter chegado em uma turma com a aula

completamente planejada e na hora de desenvolvê-la, não obteve os resultados esperados devido os alunos não possuírem os conhecimentos de conteúdos anteriores ao que ela iria trabalhar. Com isso, ela precisou ressignificar sua didática, a fim de conseguir êxito na sua prática docente.

Ela ressaltou ainda, que a partir desse “choque”, ela passou a ir preparada, fazendo, se necessário, uma retrospectiva dos principais assuntos da série anterior, para tirar as dúvidas dos alunos, ou até mesmo ensinar o que já era para eles terem aprendido antes. Destacou também que ser professor vai muito além de dominar conteúdos, pois se alguém quer conceitos básicos sobre determinado assunto, basta pesquisar na internet ou livros, mas, no entanto, se o indivíduo quer conhecimento, é necessário um professor, um mediador que perceba as dificuldades que esse indivíduo têm para adquirir determinado conhecimento e o auxilie a superar essas dificuldades, propiciando a construção do saber.

De modo geral, a forma que a professora Maria desenvolve o seu trabalho se contrapõe ao modelo tecnicista, no sentido de proporcionar condições favoráveis a aprendizagem, entendendo o papel fundamental do professor enquanto mediador nesse processo e não como o profissional que se preocupa somente em repassar os conteúdos exigidos, independente de os alunos compreenderem ou não.

É claro que, devemos ter certo cuidado em pensar que o professor pode resolver todos os problemas de aprendizagem que uma turma pode manifestar, visto que, há inúmeros fatores que interferem neste processo, entretanto, o educador precisa estar comprometido em tornar seu trabalho eficaz, tanto para ele quanto para o aluno.

No que diz respeito à formação continuada, perguntamos se ela realiza a sua e por quê? A professora Maria explicou que ainda não teve oportunidade de fazer, pois, ela é apenas contratada da prefeitura e por isso encontra muitas dificuldades como falta de tempo para conciliar trabalho e estudos e falta de recursos financeiros, visto que, essas oportunidades são apenas disponíveis para professores concursados.

Atualmente há muitas discussões acerca da relevância da formação continuada para melhorias na educação básica, Ribeiro (2013) traz um importante estudo sobre essa temática, problematizando que o governo brasileiro têm se preocupado mais com a formação continuada dos profissionais que atuam na educação básica, com o objetivo de conseguir implantar as novas reformas educacionais promovidas pelo governo. Entretanto, “é relevante mencionar que os investimentos na área da formação continuada de professores ainda são poucos, os técnicos das

secretarias de educação ainda são carentes de informações teóricas acerca da formação continuada de professores” (RIBEIRO, 2013, p.11).

Vale frisar que a formação continua é sim necessária a qualquer educador para que, tanto ele atualize seus conhecimentos, quanto para que ele complemente seus saberes vividos ao longo dos anos de formação inicial e dos seus anos lecionando. Além disso, como já foi falado, os cursos de licenciaturas não conseguem abranger todas as demandas inerentes ao universo que é a educação, por isso, a importância da formação continuada para a ressignificação da prática do educador e da didática que este desenvolve, ou seja, a didática esta associada diretamente à formação do profissional da educação, portanto, este profissional precisa ter condições de continuar pesquisando e se atualizando.

Partimos então para questões como o plano de carreira, cargos e salários do magistério, questionando-a se estava satisfeita com as condições atuais. Maria respondeu que a sociedade pensa que o salário do professor é muito bom, mas, que na realidade não é bem assim, porque a vivência em sala de aula é bem complicada, ela enfatizou que em Castanhal os professores da rede municipal já recebem o piso salarial, o que não acontece em alguns municípios do estado do Pará, “professores que têm a mesma carga horária que a nossa recebem bem menos, o que já seria um privilégio, porém não o suficiente, a gente sempre pensa em melhorar” (MARIA), ressaltou ainda que não é necessário apenas melhores salários, mas também melhores condições de trabalho, uma melhor valorização por parte da sociedade e do governo.

Dessa forma, percebemos que é evidente que a educação precisa de melhorias em todos os seus âmbitos, no entanto, nem sempre a sociedade está ciente da necessidade de melhorias para o bem-estar do profissional que atua nas escolas, as demandas atribuídas ao professor e ao aluno são muitas e ambos precisam que ter condições de uma educação formadora e significativa, condições que perpassam por melhores salários, melhores espaços físico, maior respeito aos professores e muitos outros. Bernardete Gatti, faz uma importante relação dessas condições com os planos de carreira

Os planos de carreira relativos à docência têm papel central nessas condições. Eles, efetivamente, refletem o reconhecimento social e político desses profissionais. Discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares. Esse reconhecimento se estende, também, às exigências que contemporaneamente são feitas aos professores, às quais deveria corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectivas de futuro condizentes (GATTI, 2012, p. 90).

Para finalizar o diálogo com a docente, perguntamos a ela sobre a importância do exercício da autonomia do professor no seu trabalho pedagógico, esta comentou que é de extrema necessidade que o professor lute sempre para que prevaleça essa autonomia, pois há muitos empecilhos por parte da coordenação, dos pais e do governo, onde é possível perceber que muitas decisões no meio educacional não são nem mesmo comentadas com os professores, para ela é essencial que o professor tenha autonomia frente a essas decisões, visto que, quem está à frente da sala de aula é o docente.

A exemplo disso, sintetizou um ocorrido com ela, onde a coordenação queria que ela passasse um aluno de ano que não tinha nota, queria que ela dobrasse a nota do aluno, o que era inviável, e sem possibilidade, salientou que nessas ocasiões é necessário que o professor tenha “pulso firme” para não permitir que a direção interfira em suas decisões em relação ao que é melhor para o aluno, pois,

[...] eles não estão conosco diariamente acompanhando o desenvolvimento desse aluno, [...] nós fazemos muito para o aluno passar, contabilizando vários procedimentos como trabalhos, provas, atividades, comportamento, seminários, para poder obter a nota final, e se o aluno na somatória de tudo não conseguir obter a nota mínima é porque infelizmente ele não tem condições de passar (MARIA).

Não é de hoje que o professor tem dificuldades para exercer sua autonomia, principalmente em casos parecidos com o relatado acima, onde a coordenação muitas vezes se preocupa mais em alcançar aquilo que é exigido pelo sistema, mesmo que, por vezes tenha que mascarar a realidade da instituição provocando prejuízos irreparáveis para determinados alunos. Situações em que há a tentativa de silenciar o professor, precisam serem denunciadas e discutidas, haja vista, que a comunidade escolar deve estar comprometida com a aprendizagem dos alunos e para isso precisa ouvir e dialogar com os diferentes sujeitos educacionais, principalmente o educador e o educando que são os principais sujeitos que movimentam o ambiente educacional.

Por isso, é fundamental que o professor se reconheça, através de suas ações, como ser autônomo e crítico, para exercer “uma docência no sentido de formar cidadãos completos, que tenham visão crítica, sejam reflexivos e transformadores da sua própria realidade [...] essas novas exigências requerem docentes que saibam redimensionar seu papel profissional na escola e na sociedade” (DONATO; ENS, 2008, p. 158).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as discussões apresentadas ao longo deste trabalho, podemos refletir sobre a importância da didática para a prática docente, tendo em vista que a mesma não pode se restringir a fórmulas pré-estabelecidas, pois, o ambiente escolar é cercado por pessoas com formas diferentes de aprendizados, por isso, o docente necessita ter metodologias diferenciadas que concordem com a dinamicidade do universo escolar.

Sendo assim, a prática docente deve ser repensada e adequada conforme as dificuldades dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, como afirma Freire “é pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 39), daí a importância de maiores investimentos governamentais em formação continuada dos professores, para que estes sejam profissionais que desenvolvam boas práticas, mas que também desenvolvam pesquisas que analisem e encontrem soluções para situações-problemas identificadas em suas práticas educacionais.

Desse modo, os aportes teóricos juntamente com a entrevista possibilitaram um diálogo que vai além de apenas determinar o que é didática, mostrando num contexto bem amplo sobre o profissional da educação, ou seja, mais que entender o papel da didática, percebemos o papel do professor, pois, este profissional precisa sim desenvolver uma boa didática, mas, também, necessita articular didática, conhecimentos teóricos, plano de carreira e autonomia profissional, para que realmente se desenvolva um bom trabalho educacional.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. S.; SANTOS, P.T.; BEZERRA, A.A.C. A Importância da Didática na Formação do Educador. In: **3º Encontro de Formação de Professores de Sergipe**, 2010, Aracaju. Encontro de Formação de Professores de Sergipe Ano 2010. Aracaju: UNIT, 2010. v. 1. p. 1-9.
- DONATO, S. P. ENS, Romilda Teodora. **A Docência Contemporânea: Entre Saberes e Práticas**. 2008. (Apresentação de Trabalho/Congresso). p. 154-167.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 88-111, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, v. 20, n. 24, p. 113-147, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RIBEIRO, M. R. Formação Continuada de Professores: cenários e desafios. **Revista Acadêmica Estação da Faculdade Pan Americana**, v. 1, p. 04, 2013

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA E DA LEITURA ATRAVÉS DE TEXTOS REFLEXIVOS EM SALA DE AULA

Arônio Dias Cipriano
Aluno da Universidade Regional do Cariri-URCA
diasaronio@hotmail.com

Ruth Rodrigues Santos
Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB
professoraruth.atividades@gmail.com

Rosa Maria Alves de Souza
Aluna da Universidade Regional do Cariri-URCA
rosasouzalgz@hotmail.com

Josilene Marcelino Ferreira
Professora concursada da Rede Municipal do Município de Santana do Cariri- CE
Pós- Graduada em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri- URCA.
josymf.mf@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, trabalhar textos reflexivos que possam fazer com que os alunos busquem identificar erros, pontuações, vírgulas e a importância da Didática do professor. Onde a falta de leitura provoca problemas graves na formação da escrita, pois é através da leitura que o aluno desenvolve a sua capacidade de pensar e de escrever. Este trabalho é baseado em referência de autores renomados, como Fávero (2000), Freire (1998 e 2001), Vasconcellos (2011) e dentre outros. Por isso, desenvolvemos o projeto com alunos dos 3º anos do ensino médio da Escola de Ensino Fundamental e Médio Adauto Leite. Realço ainda o foco principal deste trabalho é incentivar os alunos a lerem textos que transmitem ensinamentos e que trabalhe a oralidade e a interpretação. Assim, concluímos a partir das atividades desenvolvidas e pudemos perceber que a didática do professor é de suma importância na vida do aluno, para que ele participe da aula e possa interagir, dialogar e compreender, e que o estudante tem que entender que a capacidade de ler significa sobretudo, a condição de compreender um mundo que vai se mostrando cada vez maior e mais surpreendente, e o professor deve buscar meios de incluir o aluno nas atividades, mudando a sua metodologia de ensino, fazendo com que ele sintam-se motivados a participar.

Palavras-chave: Didática. Formação docente. Processo de leitura. Leitura reflexiva. Sala de aula.

1 INTRODUÇÃO

O papel do professor é de suma importância para a formação crítica e reflexiva do aluno em sala de aula. Onde o educador além de compartilhar conhecimentos ele é responsável pelo o aprendizado do aluno. O referente artigo descreve o resultado de um projeto desenvolvido na Escola de Ensino fundamental e Médio Adauto Leite no município de Mauriti-CE. Como futuros professores a meta é fazer com que os alunos se aprendam, e f incentivar os alunos a

lerem textos que transmitem ensinamentos e que trabalhe a oralidade e a interpretação. Assim observamos as turmas dos 3º anos do ensino médio, pois, ao analisar esses alunos o professor irá fazer parte da rotina deles e ajudará no enriquecimento profissional.

Nessa perspectiva a didática além de ser fundamental, ela favorece uma aprendizagem qualitativa, tendo em vista, focalizar sempre o melhor para os alunos e o melhor para o professor, tornando suas ações seguras e precisas, e, além disso, para que o professor possa estar sempre buscando novas formas de ensino, valorizando-se enquanto educador, onde a realização desse projeto foi um grande desafio, foi algo novo, que tanto nos fortaleceu, quanto ajudou os alunos a refletirem sobre as fábulas apresentadas na sala de aula.

A didática vem abrindo novos horizontes, pois ela tanto trabalha o papel do professor em sala de aula, quando o papel do aluno, e isso vem sendo de suma importância para todos. A disciplina contribuiu muito para a realização do projeto, sem os conteúdos abordados na universidade, o projeto teria ficado vago, pois além da disciplina ensinar como fazer um mapeamento de sala, ela enfatiza a relação professor/aluno, o papel dos docentes e dos discentes em sala de aula, e sem os ensinamentos da nossa professora nós não teríamos realizado esse projeto e nem tão pouco executado, pois com ela aprendemos a fazer um plano de aula, a realizamos debates, e principalmente como atuar em uma sala de aula. Então, entende-se que a didática além de ser de suma importância para a atuação do docente, ela é vista como um conjunto de atividades organizadas pelo docente, que visa o favorecimento e a construção de conhecimentos nos estudantes.

Trabalhar textos reflexivos cuja estrutura se presta por natureza à expressão da opinião. Todas as vezes que se escreve um texto e se exprime nossa opinião, ou se conta uma história de nossa vida o texto é reflexivo. Trabalhar textos que motive os alunos é de suma importância, pois é necessário que eles aprendam a analisar e a refletirem sobre os textos, buscando identificar erros, pontuação e vírgulas, pois é através da leitura que o aluno desenvolve a sua capacidade de pensar e de escrever. Assim afirma Freire (1996, p. 46) “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.”

Envolver os alunos na interpretação de textos é de suma importância, sobretudo a realização do projeto levou os alunos a se expressarem e a identificarem os erros, fazendo com que todos se envolvessem e expusessem suas opiniões.

Nesse sentido, foi de grande importância de se trabalhar fábulas reflexivas na sala de aula, onde abordarmos o tema para estimular os alunos a desenvolverem suas habilidades em

relação ao que os textos transmitem, e a perceberem o quanto a leitura é importante para o seu desenvolvimento intelectual e crítico.

Assim, este artigo tem como proposta o foco no estudo da importância da leitura, da ortografia e da interpretação de textos em sala de aula, utilizando fábulas reflexivas abrindo oportunidades para uma boa reflexão. O foco principal é fazer com que os alunos se envolvam na participação e procurem uma melhor forma de fazer com que seus colegas entendam o que as fábulas vêm transmitir, tanto para a vida pessoal como profissional.

Para tanto, utilizamos de uma pesquisa de natureza qualitativa, onde realizamos um estudo bibliográfico de alguns autores, como, Fávero (2000), Freire (1998 e 2001), Vasconcellos (2011) e dentre outros, para compreender, analisar e mostrar as dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula, implicando formas de ensino e aprendizagem. Assim, a Didática, a pedagogia e suas contribuições para a prática educativa é de grande importância.

2 O PAPEL DA DIDÁTICA

O papel da didática vem sendo muito importante para a formação docente, pois, a partir do momento que o professor muda sua forma de ensino, sua metodologia, o aluno passará a se interessar mais pelo assunto (VASCONCELLOS, 2011, p. 33) em uma de suas colocações diz que:

A Didática é um dos campos teóricos (ou teórico-metodológicos) mais específicos da função docente, pois dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área; se adicionarmos saberes éticos e de cultura geral, passamos a ser pessoas interessantes especialistas em determinada área de conhecimento. Mas para que nos tornemos professores, educadores de profissão, devemos dominar ainda os saberes pedagógicos, que têm na Didática seu eixo articulador.

Além de alimentar esses saberes pedagógicos, a didática é uma fonte enriquecedora para o desenvolvimento de habilidades e cabe aos profissionais que lidam dia a dia com esse grande meio cultural, compreender essa nova realidade e utilizar seus conhecimentos para potencializar os pontos positivos de sua turma de alunos e ajudá-los a corrigir seus pontos a serem melhorados. Sabe-se, porém, que na prática é muito difícil dar atenção especial a *todo* os alunos, o tempo todo. Por isso cabe ao professor realizar um planejamento de aula assim como diz Assis:

[...] o planejamento se faz importante tanto para o professor quanto para os alunos, já que direciona o caminho a ser percorrido, pois necessitamos planejar o que queremos realizar. Na área escolar isso é fundamental, pois o planejamento proporcionará realizar as previsões e conseguir executá-las, para atingirmos os objetivos e finalidades traçadas (ASSIS, 2008, p. 07).

O professor além de ensinar, ele aprende cada vez que explica algo. Freire (1996) afirma que “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”. O professor como exemplo é responsável pelo construtor do conhecimento, ora vem destacar o papel do aluno como sujeito.

Para isso deve possibilitar aos docentes a compreensão de sua capacidade de atuação profissional em ambientes que extrapolem as unidades escolares e aumentar suas áreas de atuação.

Os professores têm buscado contribuições nas novas concepções sobre a educação, nas teorias mais atuais de desenvolvimento e aprendizagem. O impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem também tem contribuído para esse repensar. A necessidade de novas metodologias, técnicas e materiais de apoio são, do mesmo modo, um desafio na trajetória do profissional docente.

Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem (SAVIANI, 2007. p. 104).

A educação expressa à forma do desenvolvimento humano em contexto cultural; o docente, então é o que facilita a transformação da informação em saber por meio de uma prática relacional e organizando situações pedagógicas para o aprendiz, formas de comunicação que favoreçam a aprendizagem dos alunos. E a didática trata da estruturação do saber e gestão dos conteúdos pelo professor e de sua apropriação pelo aluno.

Podemos dizer que a didática é essencial para a vida do docente, principalmente na hora de ensinar e de transmitir a melhor forma de ensino para o aluno e incentivar a leitura na sala de aula e na leitura de mundo. Freire (1996, p. 46) vem afirmar que “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”. Por isso é preciso que os professores se empenhem em propostas inovadoras e reflexivas a partir de uma prática que conduza a mudanças de valores e conduza a novos saberes,

o que incide em refletir sobre a formação e as contribuições do currículo e dos cursos de formação, estabelecendo um diálogo com os alunos.

A educação e aprendizagem começaram a ser valorizadas pela sociedade, onde a pedagogia ganhou grande ênfase com o surgimento da escola como instituição de ensino organizada e principalmente, como meio de práticas para crianças e jovens.

Entende-se que para termos a educação como fonte transformadora do ser humano e da sociedade é preciso que o professor se coloque como protagonista e em contínuo processo de formação, e essa não é uma tarefa fácil. Para ver coisas novas é necessário renovar o olhar e desprender-se das antigas ideias.

3 FASE DE OBSERVAÇÃO E DE EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES

O propósito do projeto é fazer com que os alunos interagem na sala de aula e trabalhem a ortografia, a interpretação de textos e até mesmo a escrita, entrando mais no mundo da leitura e da oralidade.

Na execução foram distribuídas as fábulas para os alunos fazerem a correção, identificarem os erros, e transcreverem corretamente, e a forma que eles irão apresentar as fábulas na sala. A ideia do projeto era fazer com que eles entendessem os diversos sentidos que as palavras têm, buscando corrigir as palavras e que percam o nervosismo e reflitam sobre o que as fábulas vêm transmitir em suas vidas, para que todos aprendam os textos de forma divertida e que refletem sobre a moral de cada fábula.

A execução do projeto aconteceu de forma positiva, os alunos apresentaram as fábulas de forma simples, porém interativa. Para que acontecesse era necessário a interpretação para poderem passar a mensagem de forma clara e explicativa para os colegas, pois era justamente essa proposta que o projeto abordou, o envolvimento dos alunos no estudo do texto.

Na fase de execução do projeto, a sala foi dividida em 10 equipes, cada equipe ficou com uma fábula. Foram trabalhadas na sala de aula 10 fábulas do Esopo, com erros ortográficos.

Essas fábulas são fontes enriquecedoras para os alunos, além de ajudar a refletir elas trazem grandes ensinamentos para os dias futuros.

Esses textos foram distribuídos para as equipes e pedimos que eles lessem as fábulas, identificassem os erros, fazendo o uso do dicionário e no dia seguinte apresentassem os textos em sala compartilhando o que as fábulas queriam transmitir, fazendo uma breve reflexão.

Foram dois dias de apresentação, eles simplesmente dominaram, identificaram os erros, transcreveram corretamente e o que mais surpreendeu foi à interpretação das fábulas. Como

todas as fábulas tinham uma moral, isso os ajudou a se expressarem e refletirem com toda clareza e firmeza, até aqueles alunos que não gostam de se apresentarem a frente de todos foram os que mais se envolveram.

As fábulas trabalhadas além de reflexivas deixaram ensinamentos para cada um, para que nunca desistem dos seus sonhos e que possam seguirem firmes na longa caminhada da vida.

4 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Concluimos que o projeto realizado em sala de aula foi muito importante para o envolvimento dos alunos, na identificação dos erros encontrados nas fábulas, a forma como apresentaram e interpretaram a moral, onde eles se motivaram e expuseram seu ponto de vista.

Tivemos grandes resultados, pois percebemos que os alunos se sentiram motivados a analisar os textos e a apresentarem, além disso, eles puderam apresentar o que as fábulas queriam transmitir, através de gestos, brincadeiras e usando a oralidade. Para os alunos foi algo novo, e isso desperta um grande interesse, pois é algo que gera curiosidade. O envolvimento de todos foi muito importante, até os que não participavam das aulas se sentiram motivados a participar. A reflexão fez com que eles abrem os olhos para novos horizontes.

No entanto, a partir das atividades desenvolvidas, pudemos perceber que a didática do professor é de suma importância na vida do aluno, para que ele participe da aula e possa interagir, dialogar e compreender, e que o estudante tem que entender que a capacidade de ler significa, sobretudo, a condição de compreender um mundo que vai se mostrando cada vez maior e mais surpreendente, e o professor deve buscar meios de incluir o aluno nas atividades, mudando a sua metodologia de ensino, fazendo com que ele sintam-se motivados a participar.

Para que haja uma aula bem sucedida, o professor deve buscar meios de incentivar o aluno, mudando a sua metodologia de ensino, fazendo com que ele se sinta motivado a participar.

Essa foi uma grande experiência, o projeto realizado foi de suma importância para atuarmos na sala de aula, pois nos fortaleceu e nos mostrou como trabalhar atividades e como desenvolver métodos de ensino.

Por isso podemos identificar a importância da Didática em sala de aula, principalmente em um curso de Licenciatura, e o papel da nossa professora que nos fortaleceu para a realização do projeto. Através do que aprendemos em sala de aula, podemos enfatizar que houve a oportunidade de aprender muito mais como futuros professores numa determinada disciplina, utilizemos uma linguagem mais científica e menos “pessoalizada”, pois é através dessa

disciplina que aprendemos a sermos bons professores, a planejar uma boa aula, desenvolvendo novos métodos de ensino, buscando com que os alunos se interagem e participem da aula.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Renata Machado; BARROS, Marcos Oliveira e CARDOSO, Natália Santos. Planejamento de ensino: algumas sistematizações. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia**. Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás, [Vol. I - n.4] [jan/jul] [2008]. ISSN: 1807-9342.
- FÁVERO, Leonor Lopes (et al). **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Freire, Paulo. Ensinar é uma especificidade humana. In: **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- Refletir para Refletir. Todos os direitos reservados**. Disponível em: <https://www.refletirpararefletir.com.br/fabulas-pequenas>. Data de acesso: 10-06-2018.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007
- VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Expedito Medeiros da Silva Filho

Licenciado em História pelo PARFOR, acadêmico de Pedagogia, 5º período, PARFOR; docente no fundamental menor, e coordenador do fundamental maior.

Francisca Vera Lúcia da Silva

Licenciada em História pelo PARFOR, acadêmico de Pedagogia, 5º período, PARFOR; docente na Educação infantil, anos iniciais do fundamental menor, multiano.

Rosângela Maria Alves Silva³

Licenciada em História pelo PARFOR, acadêmico de Pedagogia, 5º período, PARFOR; docente no fundamental Maior.

Luisa Ione de Moraes

Graduada em Pedagogia/ Administração Escolar pela UERN, Especialista em Educação/Gestão de Ensino Pela UERN e Mestranda Em Ensino UERN.

RESUMO

Este artigo apresenta aspectos relevantes, em relação à participação das famílias na escola, como solução para alguns problemas vivenciados em sala de aula, principalmente a indisciplina, e baixo rendimento por parte dos educados nas atividades escolares. A participação da família no contexto escolar, é garantida na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em seu artigo 2º, quando e declara que a educação é dever da família. Apontar um perfil não generalizado entre os discentes vindos das famílias que colaboram na educação dos filhos, comparadas às que não colaboram. Mostra o valor familiar na formação social e cidadã, a partir do conjunto formado por uma parceria da família e a escola. Enfoca que desde o início da escolarização no Brasil. Já foi pensada para uma abertura das entidades escolares em parceria com a família, partindo da ideia que a educação dá-se também fora da escola. Traz a discussão da inversão dos papéis, quando cabe a família a responsabilidade de educar. Na sociedade atual, no sentido do dever de educar, a instituição escola apresenta-se com dupla função: de educar e escolarizar.

Palavras-chave: Família. Educação. Escola.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade abordar a importância da participação da família no contexto escolar, considerando o envolvimento desde o momento em que decide matricular os filhos na instituição escola, que seja na rede estadual, municipal ou particular. Com a finalidade de conseguir, através da escola, ascensão social, conhecimento e valores defendidos em meio a sociedade, as famílias vislumbram na escola possibilidades de um futuro melhor. Acreditando no papel transformador da escola, a família se torna peça fundamental, por ser a pioneira no incentivo, participação e permanência da criança e do adolescente em sala de aula.

Como sempre no Brasil, principalmente na região nordeste, a desigualdade nunca deixou de marcar presença no seio da sociedade, e porque não dizer no seio das famílias, vai de encontro às escolas e repercute no ensino e aprendizagem. Mesmo havendo certo interesse das famílias na escolarização dos filhos, a escola ao exercer o seu papel, em linhas gerais pensados para um público modelo, pode não se adequar aos anseios desejados pelas famílias, que almejam um ensino significativo.

Desde o princípio da escolarização no Brasil, no período jesuítico. Segundo Fonseca (2002, p. 1) “A vinda dos jesuítas, em 1549, proporcionava assim a expansão da Fé e do Império, reunindo mercadores e evangelizadores sob a mesma empresa”. Predominava a pedagogia voltada para a catequese principalmente dos indígenas, logo se estendeu aos filhos dos pobres, colonos e operários, já havia o desejo das famílias que os filhos frequentassem a escola. Mesmo em um modelo de escola de classes, os estudantes filhos da elite tinha um ensino diferenciado, pagavam as disciplinas que lhes preparavam para uma vida acadêmica, e os demais bastava ler escrever e ter o conhecimento do catecismo; mesmo assim as famílias viam na escola, a única oportunidade que os filhos tinham, de acesso à cultura letrada.

Surgia em meio a sociedade juvenil, no período republicano, até a década de setenta o desejo de estudar, mas por outro lado as dificuldades de chegar as escolas eram bem maiores, contando com a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, que sempre morava nas fazendas, em uma região praticamente agrícola, muitos até se deslocavam a certas distancias para estudar, e voltar para trabalhar; outros se deslocavam para cidade, passando a morar em casa de familiares e amigos, que por sua vez tinha que estudar e trabalhar para ajudar nas despesas das casas onde estavam morando.

Com a criação de leis que dão sustentação a educação do Brasil, podemos analisar a Constituição Federal de 1934, citava a educação como dever do estado, até o ensino médio, previa a criação da primeira LDB, nº 4.024/61, que foi regulamentada em 1961, a LDB nº 5.692/71, de caráter dualista, implementada em pleno contexto ditatorial, até à constituição de 1988, que também apontava a educação como dever do estado. Com aprovação da ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de julho de 1990; é traçado um perfil legal, responsabilizando a família, pela escolaridade da criança. A partir de então, começa a ser mais efetiva a presença das famílias nas escolas, pois o que antes era ligado diretamente à vontade e esforço de cada família passam a ser exigência do estado.

De forma mais abrangente surge a Lei das Diretrizes e Bases, a LDB, 9.394/96, que vai de encontro a responsabilidade da família pela educação dos filhos. Na redação do Art. 2º lê-se: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais

de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 101).

Percebe-se que de acordo com a referida Lei a família é responsável, por colocar e acompanhar o desenvolvimento estudantil, bem como ao falar de cidadania, e referir-se aos conceitos do cotidiano, que abrange o comportamento e interação do meio social; colocando sob responsabilidade da família o dever de educar de forma ampla.

Em meio à escola torna-se perceptível o desenvolvimento da aprendizagem entre os alunos que as famílias participam da vida escolar em relação as famílias que não participam. Por um lado as leis afirmam a responsabilidade no que diz respeito a educação dos filhos, logo em si mesmo as famílias se distanciam dessa responsabilidade, deixando tudo por conta da própria escola.

Estudos comprovam que os alunos, oriundos de famílias que sempre estão presentes nas vivências escolares, mesmo que venham ter dificuldades em alguma disciplina, ou até mesmo repetir o ano, mas não acontecerá com tanta frequência quanto aos alunos, cujos pais não participam da escola.

2 A FAMÍLIA (A DIFÍCIL ARTE DE EDUCAR)

As famílias se preocupam em dar uma boa educação aos seus filhos, visto que na sociedade em que atuamos as dificuldades são bastante acentuadas, especialmente, nas famílias de baixa renda, devido ao atual contexto histórico e social. Diferentemente de anos atrás, as famílias tinham um maior número de filhos, havia uma hierarquia a ser respeitada, porém, o pai cuidava da educação de seus filhos e a mãe das demais tarefas. Percebe-se também que as famílias apresentam um índice de desestruturação, onde surgem grandes problemas, tanto no convívio familiar, como também no contexto escolar. Porém, para educar os filhos hoje, se faz necessário ter tempo para eles, saber lidar com dificuldades existentes no nosso cotidiano, ser atencioso perante as prioridades existentes. Observa-se que, as famílias têm de certa forma se transformado, apresentando mudanças no caráter das pessoas. Embora isso nos custe muito, pois hoje em nossa sociedade esses valores não se destacam tanto como víamos antes. Contudo, o que acontece, o nível de violência se destaca, e o respeito fica controverso. É preciso sim, corrigir os filhos, mas, temos que ter certo cuidado, pois, precisa-se ser de forma adequada com jeito, com carinho, palavras corretas, para que, nesse convívio, ocorra interação tanto familiar como também na escola. Já que é lá que se mantêm princípios, que podem estar acima de tudo. Construindo nosso futuro, nossos valores sabendo que a missão enquanto escola e família são

árduas e muito complexas, mas, que devem resgatar valores éticos, morais, de respeito, responsabilidade etc.

A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob este prisma, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo (CARVALHO, 2006, p. 28).

Percebe-se que, diante do que o autor afirma acima, é que a formação da família se dar por meios da socialização de ambos, família e sociedade, uma vez, onde os valores éticos, podem com certeza, ser construtores para essa formação, favorecendo uma relação de confiança e respeito para com os envolvidos.

3 FAMÍLIA E ESCOLA, JUNTAS PELA EDUCAÇÃO

Valorizar a educação é fazer parte da vida e da transformação do seu filho, pois a família e a escola devem estar em parceria para que, juntas consigam desenvolver habilidades importantes e que possam construir um bom aprendizado. Através da parceria, família e a escola procura desenvolver um papel em comunhão, desde que as mesmas estejam aptas a se comprometerem de fato, com as ocorrências que poderão surgir dentro do âmbito escolar. A família e a escola, portanto, devem caminhar juntas, pois assim terão um bom desempenho, quanto à missão de educar. Uma interação onde a aproximação se fará necessário, uma vez que, o envolvimento não deverá sair desse contexto, que podem trazer resultados relevantes e afetividade, para essa aproximação percebendo que a falta de um trabalho em conjunto dificulta muito ao um bom resultado.

Ouvir os pais é muito significativo, pois, devemos acreditar nesses princípios que os norteiam a sociedade, no entanto, com diferentes papéis, mas, que deverão está comprometido plenamente com esse desenvolvimento e funções formativas, que tanto a escola quanto a família, poderão caminhar em busca de melhores formas e fazeres da prática educativa. Surgirão critérios com certeza que garanta ao aluno a confiança, propiciando segurança no caminho para o sucesso em relação aos objetivos que desejam atingir.

Contudo, é importante que as crianças e jovens entendam a educação como um valor importante para o seu desenvolvimento e sua vida pessoal, procurando mais aprendizagens que venham contribuir e fornecer aos desafios voltados para essa relação, família e escola.

A escola precisa tornar-se sensível as histórias familiares de seus alunos, para de forma responsável, juntamente com os pais, buscar a resolução para as dificuldades cotidianas e, assim, propiciar a criança a conquista de sua autoconfiança, que lhe oportunizará, o sucesso social no futuro (FREDDO, 2004, p. 171).

Cabe ressaltar, que o diálogo entre família e escola, fará a diferença uma vez, se os pais estiverem de fato disponíveis e atuantes na vida escolar de seus filhos, as mudanças passam a ocorrer, e que os resultados serão satisfatórios. Para que isso aconteça, ambos devem compartilhar dos os mesmos ideais, almejar os mesmos sonhos, que venha suprir as necessidades, num mesmo objetivo, rumo a uma educação de qualidade, que viabilize a transformação social.

4 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Não são poucos os estudiosos e pensadores da educação que discutem sobre a importância da família na escolarização dos filhos, logo a educação dá-se fora do contexto escolar, pois, a criança ao chegar à escola já tem uma vivência de mundo, tem mantido contato e experiências com diversas pessoas do seu convívio social cultural e familiar. Conforme escreveu Vygotsky (1984) “O ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária”. Isso significa dizer que a criança aprende a partir dos ensinamento, vindo da própria família e do meio de convívio.

Significa dizer que os princípios da educação estão atrelados diretamente ao meio de convívio, acompanhado de diversos fatores externos e internos, que são as próprias influencias, do próprio ambiente, como a forma organizacional da família acompanhada dos fatores psicológicos preponderante de cada indivíduo.

O princípio da importância da família na escola, na sociedade brasileira, vem desde a transição do império para a república, de um modo praticamente obrigatório, o governo estabelecia regras aos alunos, e responsabilidades às famílias para que garantissem a ordem.

Aos meninos pobres, o governo fornecia vestuário e material, obrigando os pais a garantirem instrução elementar aos seus filhos. [...] com o regulamento de 1854, os meninos pobres só poderiam dar continuidade aos estudos no caso

de demonstrarem acentuada distinção e “capacidade” para tal (SCHUELER, 1999).

O governo abria as escolas de um modo racionando, para os alunos das famílias pobres. Nem todos tinham acesso à participação, porém aos que queriam estudar recebiam um pequeno incentivo vindo do governo. Que em troca, também cobrava dos pais a chamada instrução elementar. Era responsabilidade da família, enviar o aluno a escola e ensinar o respeito aos professores, chamados mestres. Nesse contexto, nem todos tinham condições de continuar estudando, pois, para eles, o ensino primário já era suficiente, haja vista que seria como uma inclusão, o ideal a todas as famílias pobres, logo, o correto era ser inserido no trabalho.

Do mesmo modo a instrução elementar, também era cobrada das famílias ricas, com dotes de mais alguns privilégios vindos do governo. Para Schueler, “A família tem o dever de manter a instrução elementar aos seus filhos, [...], matricular no ensino primário, secundário e superior, para as atividades intelectuais e políticas, [...] diferenciando as crianças pobres daquelas pertencentes à “boa sociedade” (SCHUELER, 1999, p. 3).

A partir das citações acima entendemos que a participação da família de forma direta no contexto escolar, dava-se por exigência do próprio sistema educacional, embora que os ricos desfrutassem de maiores privilégios não estavam isentos de instruir os filhos para participar do modo de ensino. Os quais dentre as exigências da ordem, era necessário acompanhar os exercícios de casa, e ensinar as rezas de cunho puramente católico. Observa-se que a presença da família no contexto escolar era bem presente, tanto para acompanhar o ensino dos filhos, como para mantê-los na escola.

Não se pode falar de escola, como um fator separando famílias e indivíduos os quais se insere por participantes ao longo da trajetória na educação. Partilhando os próprios princípios e conceitos, aprendidos por experiências vivenciadas no ambiente não escolar, parte do pressuposto que a aprendizagem, se dá de forma participativa, que abre o espaço para duas formas no contexto escolar: primeiro participação do aluno, como capaz de transformar e se transformar a partir da escolarização; segundo da participação da família no contexto escolar, no sentido de acompanhar e ajudar no desenvolvimento das atividades escolares.

Em contrapartida a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos traça um perfil que vai mais além da participação da família no contexto escolar.

A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no

campo da saúde, habitação, emprego, dentre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si (BRASIL, 2013, p. 107).

Percebe-se que vai muito além do envolvimento da família, uma escola de qualidade, no sentido de tornar-se acessível a todos. Elenca uma transformação radical, considerando desde a forma de moradia, situação social, que pleiteia as políticas públicas nacionais da educação, para surtir efeitos significativos. se articulada com as demais políticas públicas como: saúde, lazer, habitação, transporte escolar, a qual se insere no que chamamos de contexto escolar, que vai além da participação das famílias. É um conjunto de ações que norteiam a sociedade, no envolvimento como um todo. As vezes a participação das famílias se dá por força da lei, ou pelo interesse da formação pessoal quando é motivado a matricular os filhos na escola.

Considerando a interligação entre as políticas públicas, não é suficiente para resolver os problemas que estão inseridos no meio escolar, por estar envolvido neste contexto uma sociedade plural, com o fator principal a família, que já parte com o pontapé inicial a realização da matrícula, que seja numa escola: estadual, municipal ou federal, momento esse que as famílias são favoráveis, porém ineficazes em relação ao acompanhamento das vivências escolares.

Não é uma regra geral das escolas, mas há uma diferença significativa, em relação ao rendimento escolar dos alunos que os pais estão acompanhando o processo de ensino e aprendizagem e participam ativamente das reuniões e atividades realizadas na escola. Em relação aos pais se tronam ausentes do convívio escolar, deixando por conta do próprio aluno as responsabilidades com o ensino aprendizagem.

Essa diferença é notável de um modo geral em todos os anos do ensino fundamental, pois, sempre estão presentes nas turmas aqueles que têm o menor rendimento escolar, quase sempre as famílias não participam do acompanhamento da vida estudantil, muitos nem mesmo o caderno trazem para a escola, outros tornam-se indisciplinados, sem respeitar os colegas e os professores; quando os professores buscam ajuda da família, sempre são aquelas que não vem receber as atividades escolares no final do bimestre.

Já os alunos que as famílias estão presentes no cotidiano escolar sempre buscando os professores e são participativos nas reuniões de pais e mestres, até pode sair não tão bem nas avaliações, mas, são bem mais cuidadosos com os trabalhos e realizações das tarefas estudantis.

5 A FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO

Durante muito tempo, as famílias não fugiam do seu o papel fundamental que é o dever de educar os filhos, poderia ser encontrado crianças e jovens que não tivessem o conhecimento gráfico, pronunciasse palavras erradas, mas, era educados de modos respeitoso a própria família, e as demais pessoas da sociedade, por conseguinte, ficava por conta da escola somente o papel de escolarizar, atualmente a maioria das famílias transferem o papel de educar diretamente para a escola, atribuído mais uma tarefa árdua, que não é o dever da escola mas não poder fugir de prestar mais um serviço à clientela discente.

Haja visto que nem todas as famílias tem esse perfil, mas a maioria nos dias atuais, tem se eximido do educar, e passado essa tarefa adiante que repercute diretamente dentro das salas de aulas é intrínseco saber que educar requer bem mais atitudes de valores que venham diretamente das famílias, e para esse fim é necessário que a família demonstre forte e eficaz, pondere diante dos filhos. Não sabemos se por amor ou medo de ensinar as regras da boa convivência, deixam os filhos serem os donos do próprio destino, decidir tudo, os pais ficando para um segundo plano. Logo por conseguinte, passam para escola um papel que não é dela, mas não pode abandonar de equilibrar em partes o educar dos discente que dela fazem parte.

De acordo com a LDB, 9.394/96 que rege a educação brasileira, a educação é primeiro lugar dever da família.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1996, p. 101).

Temos garantido por lei, que: “A educação é dever da família”, e em segunda instância do Estado, logo percebe-se que a escola entra com o papel fundamental de escolarizar, não resta dúvida que os requisito defendidos em lei estão responsabilizando diretamente à família pelo pleno desenvolvimento educacional e profissional dos filhos, as famílias tem se inspirado só nos princípios de liberdade de forma descontextualizada, por isso deixam a criança ter o domínio total, o poder de escolha que vai desde os programas de televisão, ao local de sentar em um restaurante e os pais ficam em segundo plano.

Em um clima de inversão dos papéis em relação ao educar e a escolarização, no contexto das relações família e escola, Mario Sergio Cortella traz sua contribuição:

Não é a família que ajuda na educação dos teus filhos, é o contrário, é a escola que ajuda a tua família na educação dos teus filhos fazendo escolarização. – Você tem uma, duas crianças e os tem durante 24 horas por dia - espero, até o fim da tua vida; nós as temos 30, 40 numa sala de aula durante 4 horas. Se você supõe que contendo só duas, você tem dificuldade em fazer, imagine se nós com um conjunto de crianças conseguiríamos substituir o que é tarefa da família (CORTELLA, 2014, p. 3).

É claro que de acordo com Cortella, a família tem invertido os valores, logo ele faz alusão ao papel fundamental da família do desenvolvimento da escolarização dos filhos, que escola ajuda na educação dos filhos, por meio da escolarização. Parte dos princípios das dificuldades encontra pela família para educar entre um ou dois filhos no período de vinte e quatro horas, como a escola dar conta de escolarizar e educar vários no período de apenas quatro horas por dia.

Torna-se praticamente impossível, mesmo partindo dos princípios desafiadores da instituição escola, ensinar aquilo que os pais não atribuíram aos filhos como os princípios de valores éticos morais e sociais.

Bem sabemos que nem todas as famílias se encontram nesse perfil, em meio a muitos problemas relacionados a indisciplina dos alunos, causado pela ausência da família na educação dos filhos, percebe-se claramente a diferença tanto no rendimento escolar como no relacionamento afetivo entre os colegas e professores, vindo dos alunos que a família participa ativamente do convívio escolar.

Quanto os alunos que vem das famílias que traçam um perfil educacional como identidade, considerando os valores e conceitos os quais são uteis para a vivência, tanto no grupo familiar como na sociedade em geral, percebe-se que desempenha um bom desenvolvimento, logo são acompanhados como um todo pela família na vivencia escolar e social. Isso implica que os mesmos devem uma justificativa dos seus atos aos pais, logo, esse contato da família na educação repercute na colaboração para uma escolarização eficaz.

Por tanto quando há uma participação da família de forma ativa na vida estudantil, a escolarização se trona mais fácil, isso porque os discentes partem do princípio de que a escola é parte fundamental e essencial na sua vida, moral, ética e social, chega com objetivo a ser alcançado, facilitando as intervenções pedagógicas, isso difere da do desenvolvimento em relação dos que não tem um objetivo, não recebem uma instrução familiar esperando que a escola consiga fazer o papel da família no educar e o próprio dever de escolarizar.

Percebe-se que desde o princípio da escolarização no Brasil era cobrado por parte do governo a participação familiar, e isso não mudou, as leis que dão sustentabilidade aos padrões

educacionais, responsabilizam diretamente as famílias na educação dos filhos, e logo o papel da escola com o papel de escolarizar. Percebemos que há uma inversão por parte das famílias, deixam tudo para a escola, parece que algumas não entende o que a educação vem da família e a escola, sistematiza o conhecimento.

CONCLUSÃO

Sabemos que é da família que a criança encontra os seus primeiros lugares de apoio, pois é através dessa relação de confiança que elas obtêm seus primeiros ensinamentos, logo, temos que considerar e respeitar o conhecimento prévio de cada um ao chegar à sala de aula.

Posto isto, é preciso que a base familiar tenha ciência do valor e da importância em está presente na vida acadêmica de seus filhos, juntamente com toda equipe escolar, em uma caminhada colaborativa, na busca de estratégias para uma aprendizagem conjunta.

Todavia, essa realidade ainda não se concretiza por completo, uma vez que, os responsáveis ainda não compreendem a educação como uma tarefa de todos.

Nesse ponto de vista, é comum encontrarmos situações nas quais a família se isenta do ambiente escolar e transfere para os professores, as expectativas e autoridade inerentes aos progenitores. Como consequência, sobrecarrega os professores, deixando-os sem tempo para exercer suas atividades no sentido mais completo dentro da sala de aula, em virtude desse abandono, acabam necessitando ensinar modos e valores básicos, que os alunos já deveriam aprender no seu ambiente familiar.

Essa problemática já se arrasta por muitas décadas, fruto de uma sociedade acomodada que não compreende a escola como um espaço de interação entre alunos, professores, pais e comunidade em uma relação de companheirismo, compromisso com a aprendizagem dos educandos, mas de certa forma como um depósito, no qual deixam seus filhos para fazer trabalhos diversos.

Portanto, para que haja essa aprendizagem colaborativa precisamos entender que a escola transforma o social, forma cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, a escola prepara para o mercado de trabalho, mas a família juntamente com a escola forma para vida com suas diversas fases e responsabilidades, individuais e coletivas diante da sociedade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Garopa. A indisciplina e a Escola Atual. **Rev. Fac. Educ.** Vol 24 n.2. São Paulo. Jul/Dec 1998, Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-0188199900010000401. Acessado em: 05/08/2018.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Editora, Ática 2013. pág. 101.

_____. Ministério da Educação, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 2 de dezembro de 1996**, Brasília. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez 1996. Seção I, p.27.8333-27.841.

CORTELLA, Mario Sergio; **Educação x Escolarização**, youtube analisado disponível em 28 de jan 2017, link <https://www.youtube.com/watch?v=yzE9pf8W3AI> analisado em 01/08/2014.

FONSECA, Sônia Maria; **A Hegemonia Jesuítica, 1945-1959**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10607317-A-hegemonia-jesuistica-1549-1759...> analisado em 06/08/2018.

SCHUELER, F. Martinez. Crianças e Escolas na Passagem do Império para a República; **Revista Brasileira de História**; vol.19, n 37, São Paulo, sept. 1999.

VYGOTSK, Lev Semionovich, **Teoria do Desenvolvimento Mental e Problemas da Educação**: Mec/ fundação Joaquim Nabuco, editora Massogana, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Jakeline Gonçalves Dantas

Aluna do Curso de Letras da Universidade do Regional do Cariri (URCA) – *Campus* Missão Velha
jakelinedantas20@gmail.com

Arônio Dias Cipriano

Aluno da Universidade Regional do Cariri-URCA
diasaronio@hotmail.com

Maely Pereira dos Santos

Aluna do Curso de Letras da Universidade do Regional do Cariri (URCA) – *Campus* Missão Velha
amaromaely@gmail.com

Ruth Rodrigues Santos

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB
professoraruth.atividades@gmail.com

RESUMO

O presente artigo consiste em analisar a prática docente, com relação à Psicologia da Educação, visando à importância da formação do professor e o desenvolvimento dos discentes. Investigar os métodos e planejamentos na prática docente, identificar as possíveis formas de trabalhar a Psicologia da Educação no ensino-aprendizagem. A partir de dados bibliográficos e coleta de dados através de questionários, que possibilitam o andamento da pesquisa, firmando ainda mais o conteúdo abordado. O principal fundamento teórico encontra-se em argumentos direcionados ao saber-fazer educativo, envolvendo a prática docente e o desenvolvimento dos discentes. Tendo em vista esses pontos, este trabalho objetiva estudar ainda, os métodos usados para a melhoria de ambos, a fim de apresentar resultados positivos no processo de aprendizagem, sobretudo o papel do educador referente ao aprendiz e a importância da relação entre professor e aluno.

Palavras-Chave: Docente. Psicologia da Educação. Ensino-aprendizagem. Relação aluno-professor.

INTRODUÇÃO

A psicologia da educação para a prática docente é de extrema importância para o desenvolvimento psicológico da criança, progredindo de maneira mais rápida sua maturação e desenvolvimento cognitivo. Ter um profissional da área da psicologia em sala de aula é necessário para acrescer a capacidade de criatividade do aluno, pois, além de um profissional da educação, o psicólogo é sem dúvida um grande amigo da criança.

Na formação dos professores ela tem como objetivo realizar uma análise sobre a importância das diversas formas e a função de atuar e orientar a prática docente. Ela direciona o professor ver os alunos como pessoas e não robôs, ter uma noção de suas falhas e necessidades e ajudar os alunos a sair dessa situação, mesmo que o caso seja a reprovação. Percebe-se que

existe uma grande dificuldade na aprendizagem dos alunos em sala de aula, tal “problema” ocorre devido à falta da criatividade e dinamização nos planos de aula que os professores não buscam ampliá-las, e que muitos nem usam.

Ver o aluno como indivíduo único, com falhas e qualidades, é o principal objetivo da disciplina ou trabalhar com um profissional dessa área em uma escola. É importante compreender quando houver falha, entender a indisponibilidade, falta de conhecimento, os reais motivos os quais fazem alunos reprovarem, ou mesmo quando não entendem a disciplina, até porque não somos capazes de avançar se não aprendemos o básico de qualquer coisa, ou conteúdo.

O estudo da psicologia da educação tem sido uma das disciplinas obrigatórias nos cursos de formações para professores, com o intento de prepará-los para uma prática educativa que vai além de teorias e discussões de prática pedagógica. Estuda o desenvolvimento humano e o processo de ensino e aprendizagem, está ligado à educação e a prática docente. Assim, é fundamental que o professor conheça as condições biológicas, cognitivas, psicológicas, afetivas e sociais de seus alunos, a fim de perceber como deve prosseguir no ensino e na convivência com os mesmos. Isso implica preparação, e que se não existir uma boa elaboração e domínio no planejamento, pode acabar levando uma decadência no andamento de aprendizagem.

Professores que não procuram expor suas habilidades focando nas questões essenciais do conhecimento, ou seja, não quebra a barreira da dificuldade na aprendizagem, tendem a repetir sempre as mesmas fórmulas de ensino, usando somente o livro didático como principal e único material de ensino. Isso implica que o número de alunos que sentem dificuldades em aprender tem aumentado consideravelmente, o que leva muito deles a perderem o interesse pela escola, criando um clima de insegurança e perda de autoestima. É necessário também que, ocorra uma boa relação entre professor, aluno, conteúdo e contexto, para obter bons resultados no ensino e aprendizagem.

Pode-se afirmar que, a relação entre psicologia e educação, sobretudo em suas mediações com teorias de conhecimento, é algo que acompanha a própria história do pensamento humano e constitui-se como complexo e extenso campo de estudo. Portanto, vê-se a necessidade de que haja uma boa preparação para a elaboração no planejamento escolar na prática docente, e que as aulas elaboradas com métodos práticos que atenda às necessidades da turma são bem mais produtivas, para que não só haja melhoras na interação entre professor e aluno, mas também obtenha resultados eficientes.

Para a elaboração do artigo foi realizado uma pesquisa de cunho bibliográfico e uma pesquisa de campo, onde para a coleta de informações optamos pela entrevista semiestruturada,

pois no nosso entendimento a conversação face a face tem papel crucial na pesquisa. As ideias aparecem espontaneamente durante a conversação, e a entrevista semiestruturada é ideal para que o grau de espontaneidade necessário para a captação das informações seja atingido.

Baseado nos argumentos de Rangel (2005), que fala sobre os métodos de ensino para a aprendizagem e dinamização das aulas, Cury (2013), que fala sobre *Pais brilhantes, professores fascinantes*, Rios e Libâneo (2009-2013), que falam sobre as propostas pedagógicas *Da escola para casa: alfabetização*, e dentre outros autores e textos da internet que segue nas referências.

As questões foram organizadas de maneira que viesse a esclarecer se, a prática da psicologia da educação no ensino melhoraria o ensino-aprendizagem. Questionamos sobre a atuação profissional, quais concepções que os educadores acreditam ser necessária para atender como é o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e o papel do adulto e do educador no processo da educação escolar.

Assim, a proposta desse trabalho é identificar e analisar a importância da psicologia da educação na prática docente, assimilando a formação inicial e preparação, levando em conta os conteúdos trabalhados em sala de aula, a participação da escola e também apresentar propostas de métodos para serem elaborados na prática pedagógica dos docentes.

UMA VISÃO PSICOLÓGICA SOBRE A EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

A psicologia da educação procura utilizar princípios e informações acerca do comportamento humano, que tem como objetivo identificar as origens dos problemas de comportamento apresentados pelos alunos no processo de aprendizagem, para tornar mais eficiente o importante papel do professor.

Ela procura sempre utilizar os princípios e as informações que as pesquisas psicológicas oferecem sobre o comportamento humano, para então tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é o estudo da Psicologia dedicado à compreensão e relação do ensino e da aprendizagem no ambiente educacional.

Portanto, percebe-se que existe uma grande dificuldade na prática docente, devido ao pouco uso de informações no planejamento pedagógico, como pesquisas psicológicas voltadas para o comportamento humano. Para tanto, destacamos que é interessante que o professor busque utilizar vários métodos na elaboração do planejamento escolar, buscando qualificá-los, alternando técnicas individuais e coletivas utilizando os seus princípios.

Macedo (*apud* RIOS, 2009, p. 28), menciona que, primeiro é importante para o (a) professor (a) tomar consciência do que faz ou pensa a respeito da sua prática pedagógica.

Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

É fundamental também para o professor o autoconhecimento, uma visão integrada, para que assim se descubra, alcançando segurança, autonomia na sala de aula, ou seja, precisa conhecer a si mesmo para poder conhecer os alunos. Sabendo que, não é uma maquininha de ensinar ou qualquer outro aparelho, mas, assim como os alunos, é uma pessoa, e não apenas um transmissor de ordens e conhecimentos.

Outro aspecto importante do papel do educador refere-se à sua participação em atividades escolares extraclasse, como convivência social e participação coletiva, tais como: ele pode desenvolver trabalhos de orientação vocacional e profissional com os alunos e ações esclarecedoras sobre prevenções do uso de drogas, sexualidade, agressividade, ética, etc. Fazendo da escola um lugar de encontros, troca de ideias que dizem respeito ao cotidiano de seus pares, podendo assim ser espaço de construção de um saber que se atualiza com as demandas e necessidades daqueles que nela convivem. São essas participações que proporciona ao professor oportunidades ótimas de conhecer melhor seus alunos

Deste modo, acreditamos que na elaboração do conteúdo pelo docente, podem realizar jogos de perguntas e respostas, gincanas ou até outros sugeridos pelos alunos, com o auxílio do professor em sala na hora da aula, e que além das aulas presenciais, o professor pode usar outros métodos, como por exemplo, atividades complementares para casa, retomando o conteúdo visto em sala, estimulando assim, o interesse dos envolvidos pela disciplina e melhorando o desenvolvimento do aluno, para que o mesmo possa avaliar o desempenho da aprendizagem diante dos assuntos trabalhados.

Assim, é importante que para uma boa compreensão do conteúdo, o professor utiliza-se de aulas expositivas objetivas, com materiais que atendam às necessidades dos educandos, tais como, slide, objetos de encaixe, figuras ilustrativas e muito mais. Sempre fugindo da rotina cotidiana, indo além do que é feito de costume, usando assim a criatividade, inovando seu planejamento em novas técnicas, deixando-o mais atrativa. Uma boa alternativa seria a variação dos conteúdos em seu programa de ensino. Sendo essas aulas bem elaboradas, podem ser nova experiência para os alunos, atraindo a atenção, englobando todos para participar.

A metodologia ativa faz com que o aluno seja participante no processo de aprendizagem e da elaboração da aula, sendo esse método trabalhado com a colaboração, tornando o aluno protagonista de seu processo na aprendizagem. Visto que, hoje a aprendizagem depende da

colaboração, e que haja respeito à liberdade e expressão, os alunos precisam ser autônomos no processo de aprender, fazer isso isoladamente é um caminho muito mais difícil do que de forma colaborativa.

No entanto, o saber educativo apresenta-se como uma problemática, já que muitos professores não buscam compreender as necessidades do aluno como pessoa humana, um ser aberto, inacabado e em busca de transcendência, que se completa e exprime na diversidade, que precisa de liberdade de manifestação e relação com o meio inserido. Cada uma das etapas desse desenvolvimento tem características, necessidades e maneiras diferentes, é preciso estar encantado pelas possibilidades que o universo infinito do conhecimento abre para aqueles que se arriscam nele.

Por isso, podemos afirmar que a Psicologia Educacional é o ramo da psicologia dedicado à compreensão do ensino e da aprendizagem no ambiente educacional, contribuindo então para que o educador possa rever sua identidade profissional, encontrando um sentido cada vez mais significativo para seu fazer pedagógico, visto que o professor transmite a seus alunos atitudes positivas ou negativas em relação ao estudo e aos colegas, transmitem seus preconceitos, suas crenças, seus valores, etc. Sendo considerado um exemplo para os alunos, e que muitas das vezes aprende com o que o professor faz ou deixa de fazer, do que aquilo que o diz, como afirma Augusto Cury (2013, p. 93) em seu livro, *Pais brilhantes, professores fascinantes*, “Um professor influencia mais a personalidade dos alunos pelo que é do que pelo que sabe”.

Embora o conhecimento de Psicologia da Educação não seja garantia de bom ensino, pode ajudar o professor a desempenhar suas funções de maneira mais satisfatória para ele e para os alunos. Essas funções podem estar ligadas ao conhecimento integral do aluno, seus aspectos físico, emocional, intelectual e social. Em que muitas das vezes o aluno não consegue aprender por razões simples, como o ambiente familiar desequilibrado, questões financeiras, processo retardado na aprendizagem, as diferentes etapas de desenvolvimento, entre muitos outros fatores. Assim é importante que, o educador sempre busque uma visão de facilitador na sua prática docente.

Sendo assim, percebemos que todo professor precisa fundamentar o planejamento pedagógico, entre o que o aluno já possui e o que ele vai conseguir ao final do processo de cada aprendizagem, buscando uma visão do que trata sua aula, fazer uma sondagem do que ele quer para a sua turma, quais seus objetivos e metas a serem alcançadas, e procurar através desta encontrar meios de ensino que venha trazer mais sucesso na aprendizagem, estando sempre em formação contínua e constante.

Além disso, o professor precisa se adequar as mudanças e trazê-la para dentro do espaço da sala de aula, não focando em ensinar como do jeito que aprendeu. Precisa também, olhar para o futuro e saber lidar com novos meios usar novas plataformas, sem achar que isso substitua ou deixe de lado à velha forma de aprender com o livro, e sim, como tornar essas ferramentas importantes para os discentes, fazendo esse equilíbrio, alinhando a tecnologia com o ensino. A tendência é que o professor procure outros espaços que enriquecem na aprendizagem, não só focando no costumeiro da sala de aula, reconhecendo assim as necessidades contemporâneas dos alunos.

Outro grande problema é a dispersão dos discentes na hora da exposição da matéria abordada, para isso recomendamos a diversificação de procedimentos como: interrupções para perguntas ou demonstrações e exemplos, evitando o prolongamento da exposição oral com uso de um mesmo recurso informatizado, visto que, mesmo o uso da multimídia durante todo o tempo da exposição, poderá perder a condição de estímulo dos alunos e causar pelo o uso prolongado graus crescentes de desinteresse e desatenção. Importante também que, não substitua na dinamização da sala de aula, a comunicação direta, pessoal e dialogada entre professor e aluno. Para isso requer um bom planejamento e domínio de conteúdo, sendo que o mesmo é fundamental para ele na escolha apropriada do método.

Por fim, o contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significados. O fator decisivo no contexto é a unificação dos objetivos, conteúdo e os métodos, onde o professor precisa despertar no aluno o interesse em aprender e superar as dificuldades encontradas.

Em muitos casos a dificuldade em aprendizagem não se trata de um problema onde o aluno não consiga aprender, ou seja, capaz de raciocinar, mas trata-se de problemas metodológicos. Assim, é necessária uma metodologia de ensino diferenciada, apropriada às necessidades do educando, focando no aprimoramento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas potencialidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo da entrevista foram feitas várias perguntas, uma delas foi: Qual a importância da Psicologia da Educação? Uma professora formada em Letras, com 5 anos de profissão no 6º ano de escolas privadas, afirmou que “a Psicologia é necessário, pois ela que dá suporte para o funcionamento no processo de aprendizagem, que aponta os fatores que facilitam e prejudicam na aprendizagem, além da maneira mais eficiente para que o aluno possa aprender.” Entre outras

respostas em que todos os professores afirmam sua importância nas instâncias educacionais, primordialmente na compreensão do aluno e do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas informações abordadas, sobre a importância da Psicologia da Educação, como principal fonte para o desenvolvimento na prática docente, o questionário feito continha perguntas em sua maioria abertas, onde no levantamento de dados às respostas são reveladoras, ao comparar os resultados, podemos observar que além dos docentes é importante também à família e a escola “chegar junto”, coincidindo com as respostas dos professores que afirmaram a importância de ambos para o desenvolvimento na aprendizagem.

Provavelmente não é tão fácil na prática, surgem problemas, imprevistos, etc., que faz da expectativa de um ensino adequado não ser tão satisfatório como esperado, tais problemas citados por alguns deles durante o questionamento, citam falta de recursos na escola, descompromisso da parte de algum docente, transporte, falha no sistema educacional, entre outros. Está claro que nada é “perfeito”, mas há cada “detalhe que falta”, lança-se uma ideia de mudança, de melhora, como maioria afirmou, o professor é espelho, reflete suas influências, cabe eles procurarem a “visão” que quer passar, citam ainda o trabalho em grupo como um aliado que desperta interesse, além disso, os métodos devem ser preparados e aplicados conforme o desenvolvimento dos discentes, usando novos recursos ou adaptá-los quando necessário. Outro fato não menos importante, saber trabalhar cada método adequando a idade, visto que o desenvolvimento é um passo a passo, cada coisa no seu tempo, a preparação do discente para receber tal conteúdo deve ser notada pelo professor. Justificam também que, é necessário haver diálogos com a coordenação e reuniões com os pais.

Outra pergunta levantada foi sobre a forma que professor compreende a aprendizagem do aluno, os “entrevistados” afirmam que, o aluno é motivado quando para ele faz sentido o que tá sendo ensinado, para que o professor perceba se eles estão compreendendo é importante usar meios estratégicos, de forma dinâmica, estimulando a construção do aluno, observando o empenho e desempenho dos mesmos. A última pergunta direcionada a eles, foi relacionada à importância da psicologia da educação na prática docente para um melhor resultado na aprendizagem, a resposta foi de imediato, falaram que o conhecimento como se dá sobre ensino-aprendizagem certamente é importantíssimo, além de formular o melhor meio de alcançar os objetivos e como corrigi-los quando os resultados forem negativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto abordado neste trabalho, sobre a importância da Psicologia da Educação na prática docente é primordial no ensino e relação entre professor-aluno, que favorece a ambos para melhoria no desenvolvimento e aprendizagem, proporciona também compreensão e conhecimento no contexto educacional. Concluímos que é necessária essa formação para obter melhor resultado na aprendizagem, ela ajuda a compreender a vivência com os discentes e o desenvolvimento deles, além de habilidades que possam ser trabalhadas na prática educativa.

Assim, atingimos os objetivos que tínhamos enunciados, uma vez que, está interligado entre as pesquisas realizadas, procurando de forma clara mostrar a análise e identificação dos mesmos. Os objetivos previstos foram atendidos com êxito, foi permitida a coleta dos dados, feita através de questionários, esta proporciona uma visão prática, em que mostra o quanto os professores estão atentos, esclarecendo ainda mais a importância do tema proposto, visto que, esse tipo de pesquisa firma ainda mais os dados bibliográficos.

Este trabalho foi de grande importância para o nosso conhecimento, além de considerarmos que os resultados do mesmo foram gratificantes para descobertas e compreensão, o aprofundamento do tema pode nos guiar a um caminho de desafios e sucessos. Visto que a preparação e motivação do educador são fundamentais, já que muitas das vezes quando uma criança não entende o método de ensino trabalhado pelo professor, sente-se frustrada, com problemas de baixo estima, ficando desinteressadas e desatentas as aulas, daí a importância de docentes comprometidos.

Portanto, é importante além do docente, a participação da escola e da família, favorecendo uma relação de confiança, visto que a educação é mais facilitadora quando feita em grupo, e ajuda na melhoria do desenvolvimento dos discentes. Sugerimos que além da formação na área, os docentes procurem sempre evoluir na prática, afinal, é a melhor maneira de buscar possibilidades no desenvolvimento sobre o tema abordado. Tais procedimentos, feitos de maneira adequada, ajustando aos princípios, para obter resultados eficientes.

REFERÊNCIAS

- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.
- LEITE, Vicente. **Psicologia da Educação**. Volume 1, capítulo 2. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/2397576.pdf> Acesso em: dia 05 de Julho de 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para aprendizagem e a dinamização da aulas.** Campinas, SP: Papirus, 2005. – (coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico)
RIOS, Zoé; LIBÂNEO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização.** Belo Horizonte: RHJ, 2009. 132P.:II.

SILVA, Reinaldo- **O lugar da Psicologia na educação contemporânea.** Faculdade Pitágoras do Vale do Aço. Disponível em:
http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/8.%20o%20lugar%20da%20psicologia%20na%20educa%C7%C3o%20contempor%C2nea.pdf Acesso em: 11 de Julho de 2018.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO E DA ROTINA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Widma Fernandes Soares

Graduanda do Curso de Pedagogia/UERN-CAMEAM
widmafernandes@hotmail.com

Márcia Lidiane Gomes Soares

Graduanda do Curso de Pedagogia/UERN-CAMEAM
lidiane.g.soares@hotmail.com

Esp. Dejânia Maria da Silva Souza

dejaniamaria@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições do planejamento e da rotina pedagógica no aprendizado das crianças da Educação Infantil e para formação Dos alunos do curso de pedagogia da UERN-CAMEAM da cidade de Pau dos Ferros. O estudo foi desenvolvido na Creche Municipal Severino de Freitas na Cidade de Pau dos Ferros/RN, a partir da vivência do Estágio Supervisionado I na turma da Pré-escola com faixa etária entre 4 a 6 anos. Tomamos como embasamento teórico para discursões deste trabalho Tardif (2010), Barbosa (2006), Brasil (1998) e Haydat (2011) abordando sobre o que deve conter em uma rotina didática, e a importância que tem o planejamento no ensino, apresentando a rotina explorada pela professora na sala observada. Optamos por uma pesquisa qualitativa que trata da interpretação e descrição das experiências dos alunos pesquisados, e o instrumento de coleta dos dados deu-se a partir pesquisa em campo, bem como uma pesquisa bibliográfica, que consiste em pesquisas em livros, artigos, dissertações e outros suportes teóricos. As análises apresentadas podemos destacar como se dá o planejamento e a rotina pedagógica do professor e como essa contribui para o desenvolvimento das atividades docentes e também do aprendizado das crianças em sala de aula. Reconhecemos que a experiência vivida no decorrer do estágio contribuiu positivamente para o processo de ensino e aprendizagem do aluno estagiário.

Palavras-chave: Aprendizagem. Planejamento. Rotina. Estágio.

1 INTRODUÇÃO

A rotina é inerente ao planejamento e à prática docente. O cotidiano pedagógico da rotina possibilita ao professor (a) distribuir com maior facilidade as atividades, consideradas pertinentes e necessários para a construção dos conhecimentos de cada aluno, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas, conforme o desenrolar da prática docente. Conforme Rays (2000, p. 1) “Planejar o ensino revela sempre uma intenção (consciente e/ou inconsciente) da prática educativa que se quer desenvolver”. O ambiente de rotinas contribui tanto para a prática de ensino como para o processo de aprendizagem da criança.

Ao planejar devemos pensar e refletir sobre nossas crianças, nossa turma e os colocando como principais sujeitos do nosso trabalho, o mesmo ocorre com a rotina, é desafiante executar um planejamento que contemple todas as individualidade e singularidades que cada um possui, pois devemos sempre respeitar as particularidades existentes no processo de ensino aprendizagem, conseqüentemente, é relevante pensarmos sobre esse ponto, uma vez que, faz toda diferença para as crianças.

Para alcançar os objetivos no processo de ensino se faz necessário o planejamento que faz parte da didática e é essencial para a docência, pois o mesmo é um meio pelo qual o professor organiza suas ideias, e as relacionam com as atividades que devem ser desenvolvidas pelos discentes, consiste também em ser um processo no qual inclui a análise de reflexão e previsão do professor. Para Haydt (2011, p. 94) “[...] o planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão. Nesse sentido, planejar é uma atividade tipicamente humana, e está presente na vida de todos os indivíduos, nos mais variados momentos”.

Esse trabalho foi elaborado como requisito avaliativo do componente curricular do Estágio Supervisionado I- disciplina ligada ao Departamento de Educação, do *Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM* da Universidade do estado do Rio Grande do Norte - UERN. Cujo produto final da disciplina resultou na produção de um artigo.

Na pesquisa que antecedeu esse trabalho, analisamos como se dá a rotina pedagógica do professor e como essa contribui para o desenvolvimento das atividades docentes em sala de aula. A escolha por esta temática se deu ao percebermos a grande importância da rotina e planejamento didático e seu processo de implantação na sala de aula e como a mesma interfere no aprendizado das crianças na Educação Infantil de uma escola da rede municipal de ensino do município de Pau dos Ferros/RN.

Para atingirmos o objetivo propomos a realização de um roteiro, previamente elaborado, com a Supervisora Pedagógica e com a professora da pré-escola C da Educação Infantil da Escola Municipal Severino de Freitas, localizada no município de Pau dos Ferros/RN a fim de obtermos informações sobre o desenvolvimento dos aspectos políticos/pedagógicos da escola e caracterizarmos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Durante o Estágio Supervisionado I tivemos a oportunidade de realizarmos a observação da rotina, planejamento e prática docente da professora em estudo na sala de aula, e durante a Regência do Estágio podemos vivenciamos essa prática num período de 20 dias. Para a realização deste trabalho optamos por uma pesquisa qualitativa, que trata da interpretação e descrição dos fatos ocorridos no espaço escolar pesquisado, e os instrumentos de coleta de dados, tais como: a pesquisa bibliográfica, a partir

do embasamento teórico, que abordam o contexto sócio educativo no ensino fundamental dos anos iniciais, a caracterização da escola e dos sujeitos (professor e aluno), a partir do roteiro previamente elaborado, e por fim, a observação do ambiente escolar, que foi de suma importância na discussão dos resultados deste trabalho.

Este trabalho está dividido nos tópicos, a seguir: **2. Saberes e rotina pedagógica** onde trouxemos para nosso diálogo os autores Barbosa (2006) e Tardif (2010), aonde vem enfatizar a importância dos saberes docentes para uma boa prática pedagógica dentro da sala de aula, seguido por Brasil (1998) e Haydat (2011) abordando sobre o que deve conter uma rotina didática, e sobre a grande importância que tem o planejamento no ensino. **3. A organização escolar: Conhecendo o lócus de pesquisa e os sujeitos:** Apresentaremos a infraestrutura da instituição e sua organização, equipe que compõe a escola, à regulamentação administrativa e pedagógica e os sujeitos que fizeram parte de nossa pesquisa. **4. Resultados e discussões,** onde discutimos como se dá o planejamento e a rotina pedagógica e como essa contribuiu para o desenvolvimento das atividades docentes em sala de aula, descreveremos a experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado I, desde a observação até a regência executada em sala de aula, trazendo para nosso diálogo Brasil (1998) e Santos e Albuquerque (2007) abordando sobre o que deve conter em uma rotina didática, e a importância que tem o planejamento para o prática do aluno estagiário.

2 SABERES E ROTINA PEDAGÓGICA

A experiência acumulada na vida de cada professor, muitas vezes é colocada em questão, onde pode ser relacionar as teorias e práticas, próprias e as de outros, e que o mesmo vai formar seu jeito de ser professor.

Para Barbosa (2006) aprender a conviver com o outro, é uma habilidade que arrola dentre os saberes necessários à docência, os saberes experienciais e este está relacionado diretamente com a trajetória profissional.

Sob a perspectiva dos saberes experienciais da atuação como docente – trajetória profissional – são construídos os saberes anteriores à atuação docente – trajetória pré-profissional pessoal e social e se configuram como determinantes da sua prática. Tal construção envolve aspectos da vida pessoal e social, saberes temporais da infância, adolescência, escola, formação profissional e desenvolvimento da carreira e ainda os saberes ligados ao trabalho na docência (BARBOSA, 2006, p. 46).

Os saberes docentes são adquiridos pelos professores por meio de diferentes fontes, a mais comum entre elas são as experiências adquiridas ao longo da vida, e em sua carreira profissional. Esse saber é essencial para formação de um profissional competente, pois é por meio dele que o professor irá adquirir a capacidade de produzir seus próprios saberes profissionais.

A partir de Tardif (2010), percebemos a influência que os saberes experienciais têm sobre o docente, que quanto mais experiências possui maior possibilidade de adaptá-los para usá-los dentro da sala de aula. Podemos então dizer que as experiências de trabalho, e a sala de aula são espaços onde os docentes podem aplicar seus saberes reflexivos, reprodutivos, produtivos dentre outros.

Sabemos que a organização da rotina escolar é uma das mais relevantes etapas que deverá existir na metodologia do professor, pois ao falarmos de rotina nos remetemos a melhor maneira de aproveitar o tempo e conteúdo que será trabalhado, quesito de suma importância, principalmente quando se trata dos anos iniciais de alfabetização. Para tanto essa rotina deve ser clara como também bem definida, pois a mesma é um aspecto que proporciona segurança além de mediar às ações dos professores e alunos, propiciando a antecipação das situações inesperadas. As ações de rotinas são aquelas nas quais o professor realiza diariamente tais como: A ordem, organização, higiene, a alimentação, assim como, o tempo e os espaços são propício as atividades diárias dos alunos. De acordo com Brasil (1998, p. 54) “A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas”.

Entretanto, ainda existem algumas escolas que utilizam sequência fixa de atividades, sendo elas cronometradas e subdivididas em atividades pedagógicas e atividades de socialização, não contribuindo assim, para a compreensão de rotina no Ensino Fundamental, uma vez que, por exemplo, trata as atividades de higiene da criança como uma atividade sem valor pedagógico. Por isso, a rotina se torna tão monótona que nem se percebe os reais motivos para as dificuldades e rebeldias que às vezes ocorre em sala de aula, para isso se faz necessário analisar a realidade das crianças e refletir sobre as condições existentes em que ela está inserida, por isso devemos buscar alternativas e novas metodologias para superar as dificuldades existentes.

[...] é preciso analisar aonde se quer chegar, para assim definir a missão e escolher as estratégias de ação. É necessário também refletir sobre os meios

que iremos utilizar para a realização do trabalho e ainda deve - se criar uma visão de futuro, a fim de encontrar as melhores alternativas para atingir os objetivos estipulados, para superar possíveis dificuldades e erros na conclusão do trabalho (HAYDAT, 2011, p. 96).

Em concordância com Haydat (2011) percebemos a grande importância que tem o planejamento de ensino, uma vez que, é através dele que as atividades de ensino poderão acontecer, de forma sistematizada, organizada e caracterizada por um objetivo e propósito para poder se produzir uma melhor aprendizagem.

O planejamento de ensino é a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais. Nesse sentido, o planejamento de ensino ou didático é a especificação e operacionalização do plano curricular (HAYDAT, 2011, p. 98).

Diante disso, a organização da rotina escolar é um ciclo de fundamental importância a se abordar sendo que ele nos permite designar parâmetros de qualidade para a organização de um trabalho que privilegie práticas favorecendo o avanço nos anos iniciais da alfabetização podendo assim, nortear as ações das crianças. Planejar as atividades e trabalhar de maneira ordenada garante a lógica de tempo possibilitando assim ao professor tranquilidade por seguir um ritmo preestabelecido e sem improvisos.

3 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: CONHECENDO O LOCUS DE PESQUISA E OS SUJEITOS

O ambiente escolar é o espaço que promove a coletividade, a integração, a participação, o envolvimento e a aprendizagem do sujeito. Pois este espaço da aprendizagem e da manifestação de diversos saberes inclui inúmeros sujeitos, de diferentes culturas e hábitos, no qual, o seu cotidiano e a sua história de vida, pode e/ ou devem estar incluídos no ambiente escolar. Contudo, a participação do professor, e o seu projeto de interação, contribui positivamente para que a capacidade cognitiva da aprendizagem do aluno torne-se relevante dentro do espaço escolar.

A Creche Municipal Severino de Freitas Rêgo localiza-se na zona urbana do município de Pau dos Ferros/RN, na Rua Professor Magnaldo, s/n, no Bairro Manoel Deodato. Recebeu o atual nome em homenagem ao senhor Freitas, dono da propriedade na qual se situava o terreno. No ano 2009, a Creche passou a ter o caixa escolar, e a ser identificada como Creche e Escola,

a partir do ano 2013, passou a funcionar apenas com turmas de Educação Infantil, atendendo a crianças de creches, numa faixa etária de até 3 (três) anos de idade, e de pré-escola, com crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Em 2015, a Secretaria de Educação do município de Pau dos Ferros, juntamente com as equipes escolares, elaborou o Plano Municipal de Educação/PME, que foi aprovado pela Câmara Municipal, através da Lei 1494/15, com vigência por 10 (dez) anos.

No que se refere à regulamentação administrativa e pedagógica, a gestora falou que existe o PPP e que o mesmo foi construído de forma participativa por todos os segmentos da comunidade escolar, a diretora acrescentou que não vêm abordar nenhuma prática rotineira, e que o mesmo aborda objetivos que a escola deseja alcançar, metas a cumprir durante um período de tempo.

Essa Creche tem uma área construída de 564,50 m². Apresenta infraestrutura em ótimas condições de uso, a saber: 04 (quatro) salas de aulas, 04 (quatro) solários, 01(um) galpão, 07 (sete) banheiros, 01 (uma) secretaria, 01 (um) refeitório, 02 (duas) cozinhas, sendo uma exclusiva para o berçário, 01 (uma) brinquedoteca, 01 (uma) lavanderia. Oferece ensino de educação infantil para alunos de creche e pré-escola, como já foi citado anteriormente, que são distribuídos em 8 (oito) turmas, sendo 04 (quatro) turmas no turno matutino e 04 (quatro) no turno vespertino. Quanto às equipes de professores, e de pessoal técnico, a Creche constitui-se de um quadro de profissionais na sua maioria com formação acadêmica compatível com sua área de atuação. Há professores especialistas e uma mestra em ensino.

São sujeitos dessa pesquisa 20 crianças com faixa etária entre 4 a 6 anos de idade, de uma turma da Pré-escola C, no turno vespertino da creche mencionada acima. Sujeitos estes com diferentes níveis de conhecimento e aprendizagem. A escolha por essa escola se deu em função do horário que a mesma disponibilizava e por indicação da Coordenadora da disciplina Estagio Supervisionado I.

É importante saber que para se obter bons resultados todo e qualquer trabalho requer muito conhecimento e nesse aspecto a diretora e toda equipe escolar foi eficaz ao nos repassar informações que contribuíram para enriquecer o nosso banco de conhecimento sobre o sistema de funcionamento da escola observada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca do entendimento e produção de conhecimento acerca do tema em estudo serão encaminhados estudos teóricos para que, dessa forma, venhamos a alcançar os objetivos

desejados como: analisar, a partir de nossa experiência no Estágio Supervisionado I, sobre a importância do planejamento e da rotina pedagógica como instrumento facilitador da aprendizagem, como também entendermos o processo de ensino aprendizagem como ferramenta para a formação docente, promovendo entre professor e aluno a interação teórico-prática.

Para tanto, no tópico a seguir, daremos início à análise dos dados, que será desenvolvida da seguinte forma: Exibiremos de maneira sequencial as atividades mais presentes na rotina didática que desenvolvemos durante o período de regência, em seguida iremos fazer o levantamento dos resultados dos dados obtidos através da nossa experiência em sala de aula.

4.1 Planejamento e Rotina: A Experiência no Estágio Supervisionado

Respeitar os diferentes ritmos e tempos que a criança requer para aprender, nos remete a observarmos quais os tipos de rotinas e planejamento estamos propondo para nossas crianças. Para tanto essa rotina deve ser clara como também bem definida, pois a mesma é um aspecto que proporciona segurança além de mediar às ações dos professores e alunos, propiciando a antecipação das situações inesperadas. De acordo com Brasil (1998, p. 54) “A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas”.

Para se ter êxito nas práticas educativas dentro da sala de aula é necessário que o professor estabeleça um tipo de cronograma contendo as fases em que os assuntos serão abordados. Não se pode chegar a uma sala de aula e aplicar uma atividade sobre um assunto que nem ao menos foi repassado, e que os alunos não tiveram orientações de como deve ser feito. No caso das aulas na Educação Infantil é necessário que o professor trace um cronograma contendo as etapas da rotina didática, facilitando-o seu domínio e seu desenvolvimento em aula, ao mesmo tempo fazer com que o aluno possa sentir-se mais seguro, organizando por si só suas tarefas, evitando assim, momentos de ansiedades surgidas no ambiente escolar.

Outro ponto relevante é sobre a estruturação da aula, que para Libâneo (1994) está baseada na organização, sequência e inter-relação sendo estes fatores primordiais no processo de ensino, sendo um trabalho feito em conjunto entre professor e aluno. “O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado” (LIBÂNEO, 1994, p. 96), pois

ambos auxiliam o professor entender melhor seus alunos, tendo o processo didático como apoio na elaboração de seus conteúdos, ensino e aprendizagem.

O quadro a seguir exibe de maneira sequencial as atividades mais presentes na rotina didática da sala C que desenvolvemos durante o Estágio Supervisionado. Tivemos como “Eixo Temático: Natureza e Sociedade”, onde trabalhamos conteúdos voltados para a “Motricidade, Corpo Humano na Educação Infantil”, porém, não foi uma rotina utilizada todos os dias, pois, houve momentos de mudança nessas atividades que alteraram o cotidiano, em função de algumas ações extras surgidas na escola.

Quadro 01 - Descrição da Rotina Didática

HORARIO	ATIVIDADES
13:00	RECEPÇÃO
13:15	ACOLHIDA (COM A MÚSICA BEM VINDOS COLEGUINHAS)
13:20	ORAÇÃO UNIVERSAL
13:30	CHAMADA
13:45	QUANTOS SOMOS HOJE
13:50	ESCOLHA DO AJUDANTE DO DIA
13:55	CALENDÁRIO
14:00	LANCHE
14:15	SEQUENCIA DIDÁTICA
15:30	ATIVIDADES DIVERSIFICADAS (JOGOS, BRINCADEIRA, PINTURAS, RECORTES, COLAGENS).
16:00	JANTAR
16:20	CONTAÇÃO DE HISTORIA
16:40	ATIVIDADE XEROCADA
17:00	ATIVIDADES LÚDICAS
17:20	ENCERRAMENTOS DAS ATIVIDADES

Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante da descrição da rotina escolar, exposta no quadro 01, podemos perceber a organização e o tempo em que cada atividade levou para ser executada, entretanto, foram às crianças que estipularam e demonstraram quanto tempo precisaram para desenvolver as atividades propostas, de acordo com o ritmo de cada um, pois sempre era exigido delas o sentar, o ficar quieta, o realizar a tarefa, que acabaram por ter grande influencias sobre a execução da aula.

Ao adentrar em sala de aula fizemos uso dessas sequências didáticas, e do nosso conhecimento adquirido durante todo nosso percurso na Universidade, preparamos aulas

sempre primando pelo uso de aspectos como cuidar e o educar, utilizando de maneira sistematizada diversas práticas importantes para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Ao iniciar os conteúdos didáticos tínhamos o cuidado de buscar os conhecimentos prévios dos alunos analisados, podemos perceber que quase todos tinham conhecimento sobre o tema “Corpo Humano”, entretanto, apenas alguns se mostravam participativos, enquanto os demais sentiam-se tímidos e dispersos durante a execução das discursões.

Então para fazer com eles participassem das aulas trazíamos leituras deleite que auxiliasse nessa situação. Entre essas leituras destacamos: “Eu me Mexo”, “Os Dez Amigos de Pelegrino & Petronio”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Mágico de OZ”, entre outras histórias utilizadas para desenvolver a imaginação, a criação e a construção do pensamento das crianças, instigando-os a participar da atividade, Santos e Albuquerque (2007), que vem enfatizar que é necessário explorar não só a temática do livro, mas o jogo de linguagem presente neles, levando o aluno a tentar lê-los sozinho. Durante essa atividade, podemos perceber que dentre os alunos uns já sabem recontar a história corretamente, fato que nos surpreende, enquanto outros têm dificuldade em ouvir e compreender.

Nas atividades diversificadas como desenhos, pinturas, colagens utilizadas para fixar o conteúdo trabalhado, todos eles desenvolveram com facilidade, mostrando boa coordenação motora, fator bem presente no desenrolar das atividades. Já nas brincadeiras, jogos e músicas demonstraram equilíbrio e lateralidade ao desloca-se no espaço físico da escola, como andar, correr, pular, dançar, etc.

Ao propormos atividades xerocadas, tais como pintura dirigida com numerais (anexo 1), onde teriam que relacionar o número a cor, podemos perceber em que nível cada um encontra-se, pois muitos tiveram dificuldades em reconhecer os numerais e a cor, o que dificultou o desenvolvimento dessa atividade, levando assim mais tempo para concluí-la.

Portanto, a prática de leitura, e descontração, em que a interação e a participação contribuem na aprendizagem do (s) alunos (s), contribui para uma aprendizagem significativa na vida destas crianças, onde a criatividade e a espontaneidade do fazer pedagógico torna-se bastante pertinente no contexto do cotidiano da rotina pedagógica entre professor e aluno.

Diante das análises apresentadas, podemos destacar a importância de planejar com antecedência, seguindo minuciosamente os planos de aula e organizar o espaço escolar, prevendo assim a melhor maneira de ambientar a sala de aula para atividades que serão trabalhadas, criando um ambiente mais acolhedor para as diferentes formas de aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento e a rotina didática como diversas vezes enfatizada no decorrer da construção deste trabalho, são de grande relevância para a organização das atividades diárias em todas as unidades de ensino, além dos aspectos físicos, humanos e organizacionais da escola, ela promove segurança e autonomia das crianças.

Com base no que aqui foi descrito e por nós foi vivenciado, concluímos que o estágio é um momento importantíssimo na vida de um graduando. O contato com a sala de aula durante o estágio facilita o entendimento de nossa profissão, e nos ajuda a crescer como profissional e como pessoa. O mais gratificante é observar o quanto, mais ensinamos, mais aprendemos com nossos alunos. E o quanto a prática, apesar de andar em conjunto, difere da teoria. Vale ressaltar aqui também a contribuição da professora orientadora de estágio e também da professora que nos cedeu sua turma para nossas práticas pedagógicas.

Concluímos também que as considerações feitas possibilitam aos educadores uma maior reflexão a respeito das suas práticas. Auxiliando assim, para a formação de profissionais responsáveis e comprometidos com suas escolhas. Esperamos que este trabalho tenha oferecido subsídios positivos e que eles venham a beneficiar outros profissionais preocupados com a formação da sociedade e seus valores sociais, culturais, contribuindo para a construção do conhecimento na formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar, com competência e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Notamos que essa pesquisa deixa informações e opções para que o estudante estagiário possa superar suas dificuldades vivenciadas, durante a etapa de regência, em experiências positivas, proporcionando outros conhecimentos para a aplicação de novas práticas pedagógicas.

As dificuldades por nós encontradas foi com relação à locomoção, tendo em vista que não moramos perto da escola escolhida como campo de estágio e que nós não moramos na cidade polo de estágio. A sugestão seria com relação à ampliação dos polos de estágio de modo que venha ajudar aos estagiários que residem em cidades mais afastadas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. A. G. **De Comunicador Social a Professor de Comunicação: a construção dos Saberes Docentes.** (Dissertação de mestrado). UFPE/ PPGE/2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 e 2.

- _____. **Lei nº 9.394 de 20/12/1996**, Lei das Diretrizes e Bases da Educação.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1 ed. - São Paulo: Ática, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Editora: Cortez, 1994.
- RAYS, O. Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico. In: RAYS, Oswaldo Alonso. **Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática**. Santa Maria: Pallotti, 2000. p.13-31.
- SANTOS, C., ALBUQUERQUE, E. B. C de. Alfabetizar Letrando. In: SANTOS, C. F., MENDONÇA, M. (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1 ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO

Orfa Noemi Gamboa Padilla

Professora – Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas
ariesnoes@hotmail.com

Maria Adriana Nogueira

Graduanda – UERN
nogadriana@yahoo.com.br

João Paulo Amorim de Oliveira

Graduando – UERN
jp.a.oliveira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do planejamento didático no trabalho docente, tendo em vista seu importante papel no processo da prática pedagógica. Nessa perspectiva, buscamos investigar, por meio da observação de aulas, como se dá o processo da relação entre teoria e prática na elaboração dos planos de aula do docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Nosso trabalho baseou-se nos conceitos teóricos e epistemológicos dos estudos sobre ensino e planejamento, fundamentando-se nos autores Sacristán e Gomes (1998), Libâneo (1994), Sampaio (2005), dentre outros. A metodologia desta pesquisa é de abordagem qualitativa e descritiva. Nossa pesquisa baseou-se na observação de aulas numa das escolas de educação fundamental do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Os resultados dos dados observados revelam que métodos de abordagem pedagógicas que refletem a fase de transição em que se encontram os docentes em relação as abordagens e concepções de ensino-aprendizagem, ao atribuírem uma visão instrumental e ao mesmo tempo dinâmica e reflexiva acerca do papel do planejamento.

Palavras-chave: Planejamento. Prática pedagógica. Docente. Ensino fundamental

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o desenvolvimento da disciplina *Didática Geral* com as atividades desenvolvidas por docentes, nas aulas observadas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o período de observação de 20 horas/aulas desenvolvidas numa das escolas de educação fundamental do Estado do Rio Grande do Norte (RN).

O objetivo deste trabalho é analisar a importância do planejamento didático nas atividades de ensino, tendo em vista que contribui na reflexão e organização da ação da prática pedagógica. De acordo com Luckesi (2005, p. 27) “O ser humano age em função de construir resultados”. Nesse sentido, entendemos que a ação pedagógica não deve ser trabalhada de forma aleatória, mas organizada de modo que alcance resultados efetivos e satisfatórios. Nessa

perspectiva, o plano de aula no trabalho docente funciona como uma ferramenta onde define as ações, as metas e avaliações a serem desenvolvidas em sala de aula.

Desse modo, sabemos que o trabalho pedagógico em sala de aula deve fundamentar-se no plano de aula, enquanto instrumento de reflexão sobre a teoria e a prática. Vale destacar, que o professor tem a função de mediador e, como tal, deve buscar estratégias pedagógicas que contribuam para o ensino, a fim de lograr uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Assim, as atividades didáticas devem ser planejadas antes de iniciar sua execução na sala de aula, selecionando desde o material de estudo previsto no início, durante e o término do processo.

O planejamento, como processo que antecede às ações, tem como função organizar de modo qualitativo e estruturado a prática pedagógica, cujas intervenções devem estar sistematizadas e orientadas para a obtenção de resultados positivos. Logo, o plano de aula envolve um conjunto de operações mentais, dinâmicas, estratégicas e contínuas. No planejamento, predeterminamos e registramos os procedimentos adotados para facilitar o processo de aprendizagem na sala de aula. Para tanto, necessita de objetivos claros e precisos, a fim de que possa alcançá-los.

O processo de ensino-aprendizagem envolve, portanto, diversos elementos, os quais devem ser levados em conta no momento da elaboração do plano de aula, tais como, os objetivos, os conteúdos, as estratégias didáticas, a seleção de materiais e recursos a serem utilizados. Nesse sentido, compreendemos o planejamento didático uma ferramenta necessária à mediação entre teoria e prática, assim como entre professor e aluno.

PLANEJAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA

A prática pedagógica, cujo objetivo central é a aprendizagem, requer entre as atividades relacionadas ao ensino, à elaboração de um planejamento consciente que atenda às necessidades dos alunos. Planejar é uma necessidade constante no trabalho docente, uma vez que antecipa de forma organizada as atividades que serão desenvolvidas, de modo a buscar os objetivos estabelecidos. O planejamento didático é, portanto, um procedimento que envolve análise, reflexão e seleção durante seu processo de construção. Geralmente o plano de aula é elaborado no formato de um documento escrito em que consta os registros das atividades docentes, porém, cada professor possui a sua forma de planejamento.

De acordo com Libâneo (1994, p. 221) o planejamento escolar é:

é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

A partir da citação, entendemos o planejamento de aula como uma espécie de roteiro que operacionaliza os objetivos a serem alcançados, além de especificar os conteúdos trabalhados durante as aulas. Vale sublinhar, que o plano também deve atender as necessidades reais dos alunos, para isso, os conteúdos têm que estar em consonância com os contextos em que estão inseridos. Por isso, a importância que se faça antes do planejamento, uma pesquisa diagnóstica sobre o que os alunos sabem e as dificuldades que possuem. Nessa perspectiva, o trabalho de planejamento deve ser encarado como uma atividade de suma importância na prática pedagógica, atuando como um processo dinâmico e não apenas um procedimento formalista que visa atender simplesmente as exigências burocráticas escolares, mas principalmente a produção e execução de um trabalho eficiente.

O planejamento segundo Sampaio (2005) é um instrumento de organização que conduz coerência e unidade na preparação das aulas, pois, além de estabelecer os objetivos, os conteúdos, expressam os anseios e os desejos do professor para com os alunos. Segundo Libâneo (1994) existem três tipos de planos: plano da escola, plano de ensino e plano de aula. De acordo com o autor, compreendemos como plano de escola, o Projeto Político Pedagógico, documento global que orienta as instituições de ensino. O plano de ensino, por sua vez, refere-se à elaboração do trabalho docente no período do ano, do bimestre ou semestre, de acordo com as exigências da instituição de ensino. Já o plano de aula relaciona-se ao documento mais minucioso e detalhado referente as atividades previstas durante uma aula ou conjunto de aulas.

Apesar das particularidades e distinções de cada plano, no seu conjunto, todos mantêm um objetivo em comum, que é a realização do planejamento que visa o ensino- aprendizagem. De acordo com Masetto (1997) os objetivos: “[...] são metas estabelecidas ou resultados previamente determinados, indicam aquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer como consequência de seu desempenho em atividades de uma determinada escola.” (MASSETO, 1997, p. 88).

Os objetivos de um planejamento dividem-se em gerais e específicos. Os gerais são mais amplos e complexos do que os específicos, porém ambos proporcionam uma unidade no cumprimento das metas alcançadas. Os conteúdos, por sua vez, compreendem o conjunto de atividades que serão trabalhados durante a realização das aulas, por meio de técnicas e meios metodológicos que facilitarão a sua execução. Por últimos, temos a avaliação que se refere os

instrumentos e critérios estabelecidos pelo docente para coleta e apreciação do conhecimento do aluno.

Vale ressaltar, que a avaliação em seu sentido amplo, não deve configurar-se apenas um instrumento de fixação de conteúdo, mas um “diagnóstico de ações a serem executadas no processo de ensino, envolvendo indicações de caminhos a serem percorridos” (GERALDI, 2010, p. 89). A avaliação, portanto, deve contemplar como premissa a constante reflexão da prática pedagógica, além do acompanhamento do educando em seu processo de aprendizado.

A partir do exposto, percebemos a importância do planejamento na prática pedagógica em seu compromisso político educacional. De um modo geral, podemos inferir que a formação do aluno depende significativamente da qualidade das aulas, que por sua vez está diretamente relacionada ao seu planejamento, execução e avaliação.

PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica que “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites, já que pesquisamos “[...] referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 37).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois segundo Silveira & Córdova (2009, p. 31): “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. ”Assim, podemos dizer que na pesquisa qualitativa, “o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas” (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009, p. 32).

No primeiro momento, discorremos sobre os conceitos sobre o planejamento didático como fundamentação e posteriormente realizamos a observação de aulas de um professor que trabalha na rede Básica da Educação do RN.

Na observação das aulas buscamos verificar como se realizava: a) *O planejamento didático, o planejamento da escola, e o planejamento de ensino?*; b) *Qual a contribuição do planejamento para seus alunos?*; c) *Como se dá o processo de planejamento de suas aulas?*.

Segundo Libâneo (1994) os conteúdos de um plano, são considerados como: “um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação

pelos alunos na sua prática de vida” (LIBÂNEO, 1994, p.128). Pois segundo este autor, o professor tem a tarefa de definir ou selecionar os conteúdos, considerando que sua escolha vai além dos programas oficiais e da simples organização lógica da matéria, devendo ligar-se às exigências teóricas e práticas da vida social.

Nesse sentido, compreendemos o planejamento como uma tarefa indispensável nas atividades pedagógicas. Assim, o plano de aula é a concretização da ação do planejamento e este tem a função de orientar a prática de ensino. Por isso, “é um documento flexível, assim como também envolve contradições e desafios” (GANDIN, 1994, p. 161).

Desse modo, planejar torna-se uma atividade cognitiva e de natureza discursiva que apresenta um modo de operação em caráter dialógico. Desse modo, ressaltamos nas considerações, que o planejamento didático em sala de aula não deve corresponder apenas a uma tarefa individual, mas também social.

ANÁLISE GERAL DA IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO

Nossa pesquisa realizou-se por meio da coleta das observações das duas escolas. Durante a descrição e comparação dos dados buscamos analisar segundo as ideias propostas do planejamento didático, como uma ferramenta necessária à mediação entre teoria e prática, assim como entre professor e aluno.

No decorrer das vinte 20 horas/aulas pudemos perceber que o professor, colaborador da pesquisa, trabalha suas atividades visando o contexto e a realidade do aluno, pois na sua prática pedagógica busca contextualizar os diversos aspectos presentes nos temas trabalhados durante as aulas, de modo a estimular os mais diversos sentidos das suas atividades. Foi observado na escola uma certa preocupação do professor em mobilizar os diversos conhecimentos dos alunos sobre as diversas atividades trabalhadas, de modo a não se limitar apenas a alguns aspectos específicos, mas outros conhecimentos, como o de mundo.

Pudemos constatar através da observação das aulas, portanto, que o ensino e o planejamento têm ampliado sua visão em relação ao modo de ensino-aprendizagem. Verificamos também que, apesar do professor da escola apresenta domínio do conteúdo, ao fazerem uso de diversas estratégias que buscaram auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, de um modo geral, suas atividades de ensino fortificam-se no desenvolvimento do planejamento que vai de encontro com o desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Quanto aos aspectos estruturais das escolas, constatamos salas superlotadas, com cadeiras e paredes em péssimas condições de preservação. Podemos observar que o professor

colaborador demonstra domínio sobre o conteúdo, além de apresentar uma didática satisfatória no que concerne a explicação do conteúdo, assim como também os alunos foram participativos com o professor. Essa constatação revela, portanto, um ensino que precisa ter em conta a atividade do planejamento e essa prática deve estar presente no processo de ensino.

A partir do exposto, podemos citar a relação teoria-prática, cujo planejamento, segundo Sampaio (2005), se constitui em instrumento mediador na prática pedagógica em sala de aula. Desse modo, o planejamento e a mediação funcionam como duas faces que se inter-relacionam.

Segundo Sacristán e Gómez (2000) a função do professor/a será facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, porém nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cerceando as possibilidades de negociação. Logo, a ação de planejar permite criar condições para uma aprendizagem significativa, e para isto o professor deve possibilitar ao aluno o surgimento de um contexto de compreensão compartilhado, já que partimos do pressuposto de que a aprendizagem é um processo fundamental do ser humano e que implica emoções, pensamentos, ações, percepções, experiências, categorias culturais, representações sociais, dentre outros fatores.

Desse modo, a criação de um “espaço de compreensão comum requer um compromisso de participação por parte dos alunos/as e a do professor/a num processo aberto de comunicação” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 64). Nesse sentido, é fundamental que a relação entre professor e aluno deixe de ser vertical e de imposição cultural e passe a ser de construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo. (MASETTO, 2003). Dessa interação, emergirá uma relação professor-aluno capaz de promover possibilidades de construção de novos saberes.

Então, conforme nos diz Masetto (2003, p. 73-74), a relação entre os participantes do processo de aprendizagem (professores e alunos) torna-se uma ação em equipe, voltada para a consecução dos objetivos educacionais propostos. Uma relação que desenvolva entre professores e alunos o co-relacionamento pelo aprendizado, a parceria [...]. Um relacionamento que permita a professores e alunos trazerem suas experiências, vivências, conhecimentos, interesses e problemas, bem como análises das questões para serem interpretadas e discutidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas no decorrer do trabalho percebemos a importância da realização do planejamento na prática pedagógica, tendo em vista que contribui na efetivação

de um ensino de qualidade. Através da análise das aulas observadas compreendemos a relevância do planejamento, uma vez que facilita a execução do trabalho docente.

Conforme já vimos, o planejamento, como instrumento de mediação, pressupõe a relação teoria-prática que regem o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Assim, a interação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem é fundamental. Ela se materializa por meio da mediação pedagógica. Neste processo, o professor cumpre a função de facilitador para que o aluno obtenha uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, M. **Educação e leitura: trajetórias de sentidos**. João Pessoa: Ed. da UFPB – PPGEd/UFRN, 2003.
- GRAVES, M. F; GRAVES, B. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **READING**, v. 29, n.1, p. 29-34. April, 1995.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Editorial Summus, 2003.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. 5 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.
- SACRISTÁN J. G. e GÓMEZ A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SAMPAIO, M. L. P. **A função mediadora do planejamento na aula de leitura de textos literários**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) 2005. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- _____. **A relação teoria- prática no ensino de leitura: o planejamento pedagógico como referência de análise**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) 2002. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.
- SILVEIRA D. T. & CÓRDOVA F. P. A pesquisa científica. In. GERHARDT T. E. & SILVEIRA D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Francisco Bruno da Silva Fernandes
Discente do Curso de Educação Física – CAMEAM/UERN
bruno_10_bol@hotmail.com

Fernanda de Oliveira Silva
Docente do Curso de Educação Física – CAMEAM/UERN
nandamadrid5@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa é fruto de reflexões travadas no Curso de Licenciatura em Educação Física a fim de desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso. Uma vez que a pesquisa sobre histórias de vida vem ganhando forças na área das Ciências Humanas, pretendemos neste ensaio dialogar sobre a importância do estudo sobre história de vida como abordagem metodológica na formação docente. Para tanto, apresenta um caráter qualitativa e se embasou em teóricos como Novoa (2009), Josso (2004) e Pineau e Le Grand (2012) dentre outros que discutem sobre a temática. Entendemos, pois, que a compreensão do estudo sobre história de vida é fator indispensável para se compreender as transformações que ocorrem ao longo de nossa trajetória de formação, assim como para o entendimento mais complexo das escolhas feitas no decorrer da nossa vida. Portanto, ressaltamos que o estudo com histórias de vida é fator indispensável para o entendimento do processo de transformação humana do indivíduo e contribui de forma efetiva na formação de professores, já que esses ao refletirem sobre seu percurso formativo podem entender e justificar suas escolhas e lidar melhor com os desafios da profissão.

Palavras-chave: Histórias de vida. Formação Docente. Reflexão. Transformação.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Ao trazer para a discussão acadêmica a temática Histórias de Vida, de início para muitos pode não parecer importante, pois partimos da visão reduzida sobre o que poderia ter na história do outro que pudesse contribuir para minha formação, sendo que se assim pensássemos acabaríamos fechando nosso olhar sobre o outro e esqueceríamos que como nós este também é um ser de aprendizado constante, considerando que somos formados por trocas e conexões diversas.

Desta maneira, quando falamos da importância da história de vida como área de estudo nas Ciências Humanas trazemos uma discussão sobre o sujeito em formação constante que reflete sobre suas práticas de formação. Assim, as histórias de vida são perpassadas por momentos formadores são responsáveis por contribuir por aquilo quem somos e pode-se dizer que ao contar/narrar sua história serve como um pontapé inicial na transformação do sujeito, pois a partir dos momentos que levaram a nossa construção, podemos fazer o outro refletir sobre

sua localização no ambiente a qual está inserido e sobre o que esse ambiente oportunizou a construir, desta maneira segundo Pineau e Le Grand (2012, p. 15)

[...] as histórias de vida podem ser definidas como busca e construção de fatos temporais e pessoais, que envolve um processo de expressão da experiência.” O território da subjetividade, imbricado numa relação de causa e consequência, é reconhecido como um mundo a ser desvendado, onde transitam diferentes tipos de sentimentos que, significativamente, deixam marcas duradouras.

Desta maneira, ao iniciar a análise de uma história de vida como objeto de estudo, começamos a analisar os momentos vividos e ao passo dessa análise vamos verificando o quanto eles nos proporcionou mudanças, o quanto foram responsáveis pela transformação do sujeito que ora se escuta, ora se narra, ora se analisa. Para tanto, construímos alguns conhecimentos através de acontecimentos, seja qual for o acontecimento, sempre vamos ter alguma coisa para aprender e conseqüentemente para ensinar, estamos sempre adquirindo conhecimentos que serão responsáveis por guiar nossos métodos e escolhas

[...] marcadas por experiências e sentimentos envoltos em uma realidade assinalada por relações interpessoais, figuram aqueles que ao mesmo tempo em que determinam o mundo (aquilo que querem) por meio de suas escolhas, são também determinados por ele. Assim, os caminhos a serem seguidos pelas pessoas são reflexos de decisões tomadas em determinados momentos e que influenciam todo percurso de uma história (GLAT, 1989, p. 8).

Á luz de diferentes teorias como as estudadas por Novoa (2009), Josso (2004) e Pineau e Le grande (2012), norteiam essa pesquisa para a compreensão da importância do tema aqui abordado. Contudo, partimos do seguinte questionamento: qual a importância dos estudos sobre história de vida na formação docente?

Não dissociando realidades de formação, acreditamos que os professores ou futuros professores ao narrarem sua história estão contribuindo para um autoconhecimento que é fator decisivo na construção do ser professor e dos seus percursos formativos, que de acordo com Ferreira (2003, p. 7) “significa perceber o processo de ensino com um processo de construção – através da ação reflexiva” assim, pretendemos como objetivo maior dessa pesquisa dialogar sobre a importância do estudo sobre história de vida como abordagem metodológica na formação docente.

Informamos ainda que esta pesquisa é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) em que utilizamos parte do referencial teórico-bibliográfico para o desenrolar da

questão e objetivos acima suscitados e provocar reflexões constantes acerca do tema abordado. Desde modo apresenta um cunho qualitativo que de acordo com Minayo (2009, p. 21), discute o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, no qual será evidenciado a importância de se estudar a essência da construção do eu, para a formação docente, uma vez que essa pesquisa vem ganhando força, pois suas contribuições para a compreensão do processo de transformação tornam-se necessária, expondo a realidade relacionada ao conhecimento sobre determinadas situações, como coloca em evidência a formação humana do indivíduo.

OS CAMINHOS QUE NOS LEVAM A COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS COM HISTÓRIAS DE VIDA

A análise dessa temática, parte de um mergulho no tempo, onde através da memória vamos navegando por diversos momentos responsáveis por construir quem somos, assim cada detalhe precisa ser captado minuciosamente, pois são nos detalhes de uma história que se encontra fatores relevantes de uma formação humana e social.

Desta forma, quando tratamos sobre história de vida, trazemos à tona o nosso particular, ou seja, convidamos o leitor a conhecer os caminhos que foram percorridos ao longo de nossa trajetória. Desta maneira, a pesquisa é feita na memória, onde a busca não se detém aos momentos marcantes, mas também aos detalhes, pois de acordo com Pineau e Le Grand (2012, p. 15)

[...] as histórias de vida podem ser definidas como busca e construção de fatos temporais e pessoais, que envolve um processo de expressão da experiência. O território da subjetividade, imbricado numa relação de causa e consequência, é reconhecido como um mundo a ser desvendado, onde transitam diferentes tipos de sentimentos que, significativamente, deixam marcas duradouras.

Desta forma, construímos quem somos, através de momentos que marcaram nossa vida, que nos ensinaram de diferentes formas. Nesse contexto, as histórias de vida acabam por se tornarem fundamentais no processo de formação e autoformação dos sujeitos evidenciando aspectos implícitos que o constitui enquanto pessoa (JOSSO, 2004).

Desta maneira, torna-se evidente a importância dessa pesquisa no campo de formação docente, pois somos seres subjetivos, e nossa subjetividade sempre estará conosco, com isso as histórias de vida são:

[...] marcadas por experiências e sentimentos envoltos em uma realidade assinalada por relações interpessoais, figuram aqueles que ao mesmo tempo em que determinam o mundo (aquilo que querem) por meio de suas escolhas, são também determinados por ele. Assim, os caminhos a serem seguidos pelas pessoas são reflexos de decisões tomadas em determinados momentos e que influenciam todo percurso de uma história (GLAT, 1989, p. 8).

Assim, não se trata apenas de uma história, mas de fatos consistentes que aconteceram, e são responsáveis por grande parte do que somos, nosso arquiteto chamado vida nos proporciona momentos de desenvolvimento, mas somos responsáveis por fazer a obra, por isso somos responsáveis pelas escolhas, e pelas possíveis consequências que essas escolhas venham trazer, pois só assim para entendermos que durante toda nossa vida, estamos passando por algum momento de formação, onde podemos nos construir a partir de uma determinada palavra ou de alguma determinada atitude, pois nos proporcionamos a pensar sobre determinado acontecimento, que segundo Leitão e Alarcão (2007, p. 5):

[...] na área da formação, a escrita de narrativas autobiográficas como prática reflexiva de (auto)formação e de (re)construção identitária possibilita compreender melhor os processos e as condições mobilizadoras das transformações das representações que os sujeitos constroem de si no seu processo de formação.

Ou seja, quando falamos de autobiografia, estamos falando da nossa própria história, quando falamos da nossa própria história, estamos trazendo fatos concretos sobre nossa formação de valores enquanto ser humano, e são esses valores construídos ao longo da sua história que são firmados e que te faz refletir sobre determinados momentos ocorridos na formação docente, pois quando entramos na instituição somos jogados frente a um turbilhão de novas emoções, assim construímos olhares de acordo com a nova realidade, mas mantemos o que aprendemos anteriormente.

Então, não se pode negligenciar a existência de processos formativos de antes, assim como não podemos negligenciar esse processo de formação atual, pois esses dois momentos, torna-se nossas ferramentas de reflexão, pois trazemos aprendizados do passado, que foram responsáveis por forma alguma coisa, e complementamos com as nossas novas vivências, desta maneira, não excluímos conhecimentos, mas complementamos e adaptamos o diferente.

Assim, pode-se notar que esse processo de formação, tem muita importância nesse campo das pesquisas, pois de acordo com Silva e Maia (2010, p. 03):

A abordagem das narrativas autobiográficas enquanto método de investigação científica vem se desenvolvendo sob uma perspectiva particular: a de estabelecer a relação entre a pessoa e o mundo e, assim, fazer compreender a inquestionável implicação entre o eu e o outro, entre a singularidade de uma vida e as grandes estruturas da vida humana.

Assim, podemos perceber que, essa pesquisa tem grande importância no processo de formação docente, entretanto, o sujeito precisa se perceber nesse processo, desta maneira, os conhecimentos anteriores a esse novo ambiente, são de extrema importância, pois dar ao indivíduo uma base sólida para mergulhar nesse novo mundo, com isso, preserva seus valores e amplia seu olhar sobre o mundo, assim as autoras, continuam ao afirmar que:

As narrativas autobiográficas inscrevem-se como processo intrínseco de conhecimento e autoconhecimento, potencializando a narração de si como método de pesquisa e, ao mesmo tempo, como projeto de formação, considerando que a construção da narrativa centrada nos percursos formativos possibilita à pessoa que conta a própria história de vida retomar suas vivências passadas e/ou presentes na interface passado e presente, individual e coletivo, pessoa e mundo que, ao assumir a forma de experiência, potencializa o caráter formador deste processo (SILVA; MAIA, 2010, p. 4).

Desta maneira, evidenciar a importância desse processo de formação, torna-se necessário, pois a construção proporcionada para o pesquisador e para o leitor, faz com se crie uma compreensão diferenciada, já que nesse processo de formação docente o sujeito não é apenas um sujeito, ele é a subjetividade de um ambiente multireferencial.

Com isto, vemos que quando se trata de história de vida, falamos de raízes de uma formação, construída ao longo do tempo, assim pode-se dizer que, quando se pesquisa uma história acabamos mergulhando dentro da vida do outro, e passamos a conhecer um pouco mais do seu percurso e de como ele construiu os seus valores e conhecimentos, Dessa maneira, percebemos a essência do outro, pois quando se trata da sua própria história e possível perceber as mudanças ocorridas ao longo do tempo, desta forma, de acordo com Leitão e Alarcão (2007, p. 5)

[...] na área da formação, a escrita de narrativas autobiográficas como prática reflexiva de (auto)formação e de (re)construção identitária possibilita compreender melhor os processos e as condições mobilizadoras das transformações das representações que os sujeitos constroem de si no seu processo de formação

Ou seja, quando falamos de autobiografia, estamos falando da nossa própria história, quando falamos da nossa própria história, estamos trazendo fatos concretos sobre nossa

formação de valores em quanto ser humano, e são esses valores construídos ao longo da sua história que são firmados e que te faz refletir sobre determinados momentos ocorridos na formação docente, pois quando entramos na instituição somos jogados frente a um turbilhão de novas emoções, assim construímos olhares de acordo com a nova realidade, mas mantemos o que aprendemos anteriormente.

OS ESTUDOS COM HISTÓRIAS DE VIDA E OS SABARES DOCENTES

Quando abordamos as histórias de vida como ferramenta de pesquisa, também adentramos nos saberes docentes e na própria formação humana, pois ambas se ligam durante o percurso, essa ligação diz respeito as vivências pela qual tivemos oportunidade de nos forma, é nossa história como fator de partida para a construção de alguns saberes, que são providos através da nossa relação com o mundo, ou seja, através dessa relação construímos valores e conhecimentos importante para a vida, e que segundo Tardiff (2002) alguns saberes provêm de lugares sociais anteriores, da família da própria escola, do professor que de certa forma introduziu sua cultura e seu olhar sobre o mundo.

Arelado às ideias sobre formação de professor, temos em Tardif (2002), grande estudioso dessa área, os conceitos necessários para que possamos entender sobre a constituição dos saberes que outrora concorrem para a formação de identidade. O autor vem salientar que os saberes docentes são “formados pelo amálgama, mais ou menos, coerente, de sabres oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, são “todos aqueles saberes de que o professor (de todos os níveis de escolarização) utiliza durante sua prática pedagógica podendo ser de origem profissional, disciplinar, curricular e experiencial” (TARDIF, 2002, p. 36).

Detalhando um pouco sobre cada saber citado acima, de acordo com Tardif (2002) temos os saberes da formação profissional que são aqueles adquiridos através de instituições de formação de professores e também nas escolas, e que caracterizam o professor como profissional. Os saberes disciplinares são produzidos dentro das universidades através da formação inicial e continuada, e se encontram “sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades” (idem, p. 38), sendo transmitidos aos alunos na forma de conteúdos. Os saberes curriculares “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) em que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2002, p. 38), pois são estes que dão suporte a ação pedagógica. Os saberes experienciais são adquiridos por

meio da sua prática pedagógica e também através da relação com os demais saberes “brotando da experiência e sendo por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 38).

Portanto, quando se fala em história de vida, estamos falando da formação do sujeito, pois abordamos aspectos dessa história responsáveis por possibilitar uma construção indissociável entre saberes e sua formação humana, esses saberes surgem a partir de vivências, ou seja, esta ligado a experiências que tivemos e que foram responsáveis pela construção de alguns olhares, que de acordo com Tardiff (2002) esses saberes experienciais surgem a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.

Acreditamos na ideia de que “nessas lutas de poder em busca do acesso aos saberes sobre a vida, a prática da escrita das histórias de vida, representam um meio estratégico vital para construir sentido e produzir a própria vida” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 170).

Durante esse percurso formativo “é normal que apareçam questionamentos e reflexões íntimas o que pode ocasionar um redimensionamento no território do olhar” (SILVA, 2017, p. 37). Esses questionamentos surgem quando nossa formação de valores e crenças é posta frente a nossa formação docente, onde passamos a construir olhares diferentes sobre determinadas situações, mas esses olhares são construídos através de uma interação entre sua formação humana e sua formação docente, ambas caminham juntas, pois para se construir algo ou alguma coisa, temos que ter bases firmes.

Entretanto, em alguns momentos entendemos que a formação de professores deve negligenciar sua base, mas negligenciar o que de fato oportunizou sua construção, é passar por uma formação sem sentido, que de acordo com Novoa (2009) não devemos confundir "formar" e "formar-se" pois quando separamos nosso lado humano ficamos preso dentro de um olhar mecânico, desata forma, passamos a ver o outro apenas como um sujeito comum, não levando em consideração sua base de formação nem sua subjetividade.

Desta maneira, um professor não se forma pela metade, sua formação tem que ser completa, pois acreditamos que se deve “conhecer a alma humana para descobrir ferramentas pedagógicas capazes de transformar a sala de casa e a sala de aula num oásis, e não numa fonte de estresse” (CURY, 2003, p. 39). Torna-se necessário, uma vez que somos responsáveis por oportunizar ao sujeito a construção de alguns saberes importantes a qual servira de guia em algum momento da sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que somos seres em um eterno processo de construção, fato esse que nos leva a compreender que, não se pode esquecer o que já foi vivido, pois o que passou faz parte de nós e de nossa formação, já que aprendemos com todos esses momentos.

Portanto, quando se fala em histórias de vida, precisa ter uma atenção redobrada, já que o indivíduo está narrando sua intimidade, desta maneira, através dessa narrativa, começamos a perceber fragmentos de uma formação, são esses fragmentos que nos fazem pensar sobre nossas próprias mudanças.

Desta forma, pode-se perceber que, as histórias de vida, não se resumem em apenas um capítulo, pois somos indivíduos que estamos sempre nos adaptando aos diferentes ambientes ao qual somos expostos, desenvolvendo através de experiências conhecimentos que ficam guardados na memória e que são responsáveis por nos ajudar nessa trajetória, portanto, é entendendo que uma história não é só uma história, que passamos a compreender a transformação do sujeito.

Sendo assim, vimos que ao se tratar de uma história de vida, seja a sua ou a de qualquer outro, temos a consciência que para o outro chegar onde está, tiveram vários fatores que contribuirão para isso, pois como já foi abordado, o indivíduo se forma de acordo com suas experiências vivenciadas ao longo da sua vida, desta maneira se o indivíduo no início de sua construção tiver uma base de valor e ética forte, dificilmente será corrompido.

Desta forma, o relevante nessa pesquisa não é só a compreensão da importância de tal estudo, mas o entendimento sobre a importância da formação humana para as outras áreas de conhecimento, pois o sujeito só vira um pesquisador se durante sua trajetória de vida, tiver permutado em momentos que o desperte o interesse por tal coisa, da mesma forma vale para as profissões, pois desde muito cedo, mesmo que inconscientemente escolhemos profissões por indução do contexto ao qual estamos inserido ou por vivenciar mesmo que inconscientemente alguma profissão.

É nos constituindo e reconstituindo enquanto sujeitos atores da nossa própria história e reflexivos perante nossa prática que estamos escrevendo nossas linhas do futuro. E nós como sendo sujeitos imperfeitos a procura de soluções para nossas imperfeições abrimos espaço para que novas pesquisas na área das histórias de vida, que considerem o método autobiográfico como aspecto relevante em uma forma autêntica de se fazer ciência, sejam realizadas.

Portanto, cabe ressaltar a importância de se compreender esse estudo, pois como tudo tem um ponto de partida, saber de onde se originou determinados interesses e valores, nos leva a compreender que podemos descobrir onde tudo começou, mas dificilmente iremos saber onde tudo vai parar, pois como estamos em constante aprendizado, onde tudo que se vivi é guardado,

e acaba servido de base de reflexão, pois certos acontecimentos que aconteceram nos levar a ver determinadas situações de forma diferente, gerando assim uma nova atitude.

REFERÊNCIAS

- CURY, A. J. **Pais Brilhantes e Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- FERREIRA, J. C. F. **Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual**, 2003. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt> Acesso em: 16/04/2018.
- GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir;1989.
- JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEITÃO, A. & ALARCÃO, I. A narrativa autobiográfica: uma abordagem metodológica da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. **XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?** Lisboa, 2007. Disponível em: <http://www.afirse.com> Acesso em: 09/06/2018.
- MINAYO, M, C, S. **O Desafio da Pesquisa Social**. 28 ed. Petrópolis RJ. VOZES, 2009.
- NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.
- PINEAU, G. LE GRAND. **As histórias de vida**. Tradução: Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegi – Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- SILVA, F. R & Maia, S. F. Narrativas autobiográficas: Interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação – O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade**. Tersina, Piau, Brasil: PPGED/UFPI, 2010.
- SILVA, F. O. **Tecendo linhas e afetos: o PIBID de educação física/UERN como caminho autoformativo**. – Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH. Mossoró, RN, 2017.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

A INFLUÊNCIA DE PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZANDO O PIBID

Francisca Thais Pereira Costa

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN

tatahpedagogia@outlook.com

Francicleide Cesário de Oliveira

Professora Ma. da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/UERN

fran.cesario@hotmail.com

Maria Lourena de Queiroz

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN

lourenaqueiroz4@gmail.com

RESUMO

A formação inicial dos alunos dos cursos de licenciatura tem sido alvo de grandes e numerosos debates. Em torno disso, tem sido implementado muitas ações, políticas e programas de iniciação à docência, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que visa a inserção dos licenciandos no contexto da realidade escolar. Para além da iniciação e inserção na escola, surgem novas discursões a respeito do impacto desse tipo de programa na atuação profissional dos educadores que fizeram parte desse programa. É nesse viés de pensamento que esse trabalho objetiva discutir a repercussão do PIBID na formação, qualificação e atuação de professores. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo com um estudo bibliográfico, onde realizamos uma discussão acerca da relevância de programas de iniciação à docência como o PIBID na formação inicial de professores, utilizando dados construídos em uma pesquisa de campo, por meio de um questionário, aplicado com duas profissionais que foram beneficiadas com o programa PIBID. Ao final da pesquisa percebemos que a iniciação à docência e inserção na escola dos graduandos é um fato ímpar na formação inicial, que possibilita aos jovens que estão se formando um contato mais realístico e profundo com o seu campo de atuação profissional e que estes, desde a sua formação inicial, criam meios para melhorar e refletir sobre a sua prática cotidianamente.

Palavras-chave: Formação Inicial. PIBID. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Na realidade social que vivemos, marcada por trocas de conhecimento simultâneas entre os indivíduos tanto fora quanto dentro do ambiente escolar, o ser professor vem se constituindo um forte desafio para os docentes que enfrentam as constantes mudanças sociais da atualidade. Diante desse pressuposto, a formação inicial de professores está cada vez mais voltada para preparar um profissional ativo para atuar nesse meio social de fortes transformações. Assim, dar a esse futuro professor a oportunidade de atuar em sua área durante sua formação inicial por meio de programas institucionais de iniciação à

docência, constitui-se em um espaço privilegiado para proporcionar uma relação entre teoria e prática, necessárias para o cotidiano profissional docente, contribuindo para a formação dos estudantes de licenciatura.

O presente trabalho busca justamente discutir sobre a repercussão de programas de iniciação à docência na formação, qualificação e atuação de professores. De forma mais específica, busca compreender as possíveis contribuições que o Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID), por meio do subprojeto “Mediadores de Leitura e Texto em Processos de (Auto)Formação”, no *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, trouxe para a formação de professores que atuam na educação básica.

A pesquisa é de caráter qualitativo, tendo como base um estudo bibliográfico, no qual abordamos pressupostos teóricos de vários autores que trazem discussões pertinentes ao tema da pesquisa, seguida de uma pesquisa de campo, que consiste na aplicação de um questionário com duas professoras que, durante sua graduação, foram bolsistas do subprojeto supracitado, no curso de Pedagogia, do CAMEAM/UERN e que atualmente são professoras da Educação Básica. Salientamos que este subprojeto realizou, durante os anos de 2014 a 2017, a mediação de histórias nas salas de aula das escolas atendidas, no intuito de despertar o gosto pela leitura ainda na infância, bem como contribuir para a formação de leitores nas escolas e no curso ao qual está vinculado.

O PIBID COMO ELO INTEGRADOR ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Sabe-se que a Educação Superior, voltada para as licenciaturas, tem como objetivo principal a formação de professores, preparando profissionais para atuarem no magistério, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É importante compreender que o processo de formação ofertado pela graduação em instituições de Ensino Superior é a formação inicial ou mínima necessária para tornar o professor habilitado para essa atuação. É preciso destacar que, espera-se que tal formação não somente prepare o professor para o exercício da profissão docente, mas que também contribua para a construção de sua identidade como tal. A esse respeito, Pimenta (1999) acredita que:

Para além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professor não é uma

atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. [...] (PIMENTA, 1999. p. 17-18, grifos da autora).

Partindo dessa afirmação, podemos destacar que esta formação inicial muitas vezes não é suficiente para suprir as demandas profissionais de muitos educadores, tendo em vista a necessidade de uma formação continuada que torne cada vez mais o profissional capacitado para atuar em salas de aula, levando em consideração as constantes mudanças sociais pelas quais a nossa sociedade vem passando. Isso nos remete ao que Ghedin (2005) diz, ao afirmar que:

É preciso aprender a articular a formação inicial de professores com a realidade das escolas e com a formação continuada. É necessário considerar a prática social dos professores como ponto de partida e como ponto de chegada de sua formação, fazendo o seguinte movimento: partir da experiência (prática), conhecer suas interpretações (teoria), para retornar ao fazer cotidiano (GHEDIN. 2005. p. 27).

É necessário fazer um movimento contrário, onde a formação inicial, que muitas vezes está em um polo distante e diferente da realidade social, torne-se amiga inseparável da prática e cotidiano escolar. Só assim teremos uma formação menos defasada e mais próxima do elo, indissociável, entre teoria e prática.

Não basta garantir formação inicial, esta tem de estar articulada a escola, a sociedade e as transformações no mundo, de forma que possa responder as demandas sociais e educacionais, e isso só é possível por meio de experiências reais. Também não basta garantir formação continuada, sem que haja processo reflexivo da prática e sem que esta parta de problemas e situações reais, é necessário que se pense a formação contínua a partir da realidade do professor. Almeida (2005), destaca que:

[...] o processo de formação [...] que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores, requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo (ALMEIDA, 2005. p. 04).

Embora no processo de formação inicial os alunos tenham acesso ao desenvolvimento de atividades práticas que lhe permitem se aproximar da realidade da docência ainda em processo de formação, como nos componentes curriculares das atividades práticas e nos estágios supervisionados, por exemplo, muitas vezes essa experiência não é suficiente para dá

ao discente oportunidades de experiências significativas em seu futuro campo de atuação profissional. Levando essa problemática em consideração, Lima (2005) afirma que:

As ações de formação contínua, desenvolvidas pelas instituições de Ensino Superior, tanto na graduação como na pós-graduação, podem representar uma modalidade de formação muito importante para a valorização do magistério. [...] Diante disso, tem-se a proposta de que os sistemas de ensino devem incluir em suas políticas de formação contínua as ações de desenvolvimento profissional e qualificação docente realizadas pelas Instituições de Ensino Superior (LIMA, 2005. p. 42).

Essa parceria entre os sistemas de ensino, além de possibilitarem a formação contínua dos profissionais que já atuam na Educação Básica, contribui para que os alunos de licenciaturas se engajem em atividades que oportunizem a atuação docente com mais frequência, o que pode constituir-se numa forma de ganhar mais experiência profissional, e o PIBID (Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência) é um programa que traz para esses discentes oportunidades de manterem um contato maior com sua área de atuação, mesmo ainda estando em processo de formação inicial.

Nos espaços acadêmicos de formação em licenciatura, necessita-se cada vez mais de programas que contribuam para a formação dos discentes que atuarão futuramente em espaços escolares, promovendo a inserção desses estudantes no contexto das escolas desde o início da sua formação acadêmica.

Partindo dessa necessidade, o PIBID, que é ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), visa através de uma parceria com escolas públicas de Educação Básica, ofertar bolsas de iniciação à docência a alunos dos cursos de licenciatura das universidades beneficiadas pelo programa, e tem como um de seus objetivos:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 2).

O programa busca justamente levar esses discentes a desenvolverem experiências de atuação no contexto dessas escolas, contribuindo assim, para a sua formação inicial docente, ofertando bolsas também para professores das universidades que ficam com a responsabilidade de coordenar cada área dos projetos, e orientar graduandos bolsistas. Além

disso, oferta também bolsas para os professores das escolas de Educação Básica, supervisores que recebem os bolsistas em sua sala de aula.

De acordo com a portaria nº. 096 de 13 de julho de 2013, o PIBID “[...] tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.” (BRASIL, 2013, p. 2).

Sob essa perspectiva, o PIBID da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), atua para fortalecer os cursos de licenciatura, promover uma parceria entre universidade e escolas públicas, por meio do desenvolvimento de ações dos bolsistas juntamente com os professores de Educação Básica, de modo que tais ações possam vir a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas que o programa atende.

O programa atende aos cursos de licenciatura das universidades, em que cada curso funciona através de um subprojeto, que determina em que área de ensino o bolsista irá atuar. Assim, tratando de forma específica, o PIBID do curso de Pedagogia, do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM/UERN, atuou durante os anos de 2014 a 2017, através do desenvolvimento das ações do subprojeto “Mediadores de leitura e de textos em processos de (auto) formação”, buscando desenvolver leituras e mediações de histórias, contribuindo para motivar o gosto pela leitura nas crianças atendidas pelo programa no município de Pau dos Ferros- RN, e fortalecendo os espaços de leitura nas escolas que estimulam a formação de futuros leitores.

De acordo com o documento do subprojeto, o PIBID do curso de Pedagogia, de Pau dos Ferros, foi desenvolvido com um total de vinte bolsistas, quatro professoras supervisoras, uma professora acadêmica coordenadora de área e uma docente colaboradora, atendendo três escolas estaduais do referido município (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 2003).

As ações do subprojeto do PIBID desse curso podem ser subdivididas em duas: a primeira, diz respeito ao atendimento das escolas parceiras por meio da atuação dos bolsistas, que foram semanalmente para escolas realizar a leitura e a mediação de histórias para os alunos das turmas atendidas; a segunda compete com a realização de reuniões quinzenais entre bolsistas, supervisores e a coordenação, para a efetivação de estudos na área das práticas de leitura, bem como a discussão de questões relativas ao desenvolvimento de ações que poderiam ser realizadas por toda a equipe, a exposição de materiais construídos pelos bolsistas na realização de suas atividades de leitura nas escolas, a construção de trabalhos

científicos na área de atuação no PIBID, e também a construção de relatórios que mostram algumas das experiências realizadas.

Percebemos, portanto, a importância de abordarmos esse programa em nossas discussões, dada a parcela considerável de tempo e espaço que este ocupa durante graduação dos bolsistas e o leque de experiências que ele possibilita, pelo fato de o considerarmos como uma fonte de contato entre escolas públicas da rede básica de ensino e a universidade, fator que contribui para que haja uma troca de conhecimentos e experiências entre ambos os setores, o que traz fortes contribuições para o fortalecimento da formação inicial docente e para a aprendizagem das crianças que são atendidas por esse programa.

A RELEVÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

Diante das discussões a respeito da importância de experiências significativas durante a formação inicial, realizamos uma pesquisa de campo, por meio da aplicação de um questionário com duas profissionais que atualmente atuam na Educação Básica e que, durante a graduação, atuaram como bolsistas do PIBID, do curso de Pedagogia, do CAMEAM/UERN. Salientamos que as professoras sujeitos da pesquisa tiveram a sua identidade preservada e utilizaram como pseudônimos os nomes de Silva e Katarine.

Silva é professora na Educação Infantil e atuou no PIBID durante dois anos de sua graduação, enquanto que Katarine é professora do Ensino Fundamental (séries iniciais) e atuou no PIBID durante três anos, ambas se formaram no ano de 2017 e atualmente são professoras da rede pública de ensino.

A primeira pergunta questionava as participantes sobre a forma como elas descreveriam o impacto do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID) na sua formação inicial e que contribuições este trouxe para sua formação. Como resposta, a primeira participante, com pseudônimo de Silva, afirmou que:

É inquestionável o quanto o PIBID foi importantíssimo para minha formação inicial, pois contribuiu diretamente na construção da minha identidade profissional docente, uma vez que, o PIBID foi de fato o meu primeiro contato com o chão da escola. Em suma, ter participado do programa, contribuiu diretamente tanto para o meu crescimento enquanto futura profissional, como ser humano. O projeto em si, ajudou a conhecer de perto a realidade escolar, a vivenciar os desafios que é ensinar em pleno século XXI, proporcionando uma experiência rica em embasamento teórico e prático para as experiências que permeiam o contexto escolar. Me

mostrou que o ato de ensinar é regado por desafios, rupturas e resistências, erros e tentativas, frustrações e êxitos (SILVA, 2018).

Já a segunda professora, com pseudônimo de Katarine, respondeu:

Falar sobre o PIBID pra mim será sempre uma enorme satisfação, comecei a fazer parte do programa bem no início da graduação, e tive a oportunidade de atuar mais de três anos. O PIBID antecipou o meu contato com a escola, pois quando comecei a atuar ainda não tinha passado por nenhum estágio, o maior impacto foi esse, a oportunidade de estar interagindo entre a escola e universidade, trocando experiências e tendo a oportunidade de refletir diante da minha prática. E quando eu terminei a graduação foi de imediato que eu assumi uma sala de aula, foi aí, de verdade onde as experiências do programa mais valeram a pena, eu não era mais inexperiente pois o programa me proporcionou viver no solo da escola, conhecer as dificuldades e buscar soluções para tais, eu me formei entre universidade e escola, graças ao PIBID (KATARINE, 2018).

A partir da resposta das participantes, percebemos que a formação inicial, com a contribuição do programa PIBID, deixou de ser apenas uma “[...] transmissão unilateral de conteúdos, em que sua assimilação acrítica, na ideia de que saber equivale a acumular e digerir informação” (TORRES, 1998, p. 180), e passou a ser um espaço de formação mais amplo, de modo que o conteúdo que foi visto na universidade passou a ter movimento e sentido na sua formação quando elas puderam conhecer a realidade escolar e, a partir daí, transformar a sua atuação, por meio da reflexão e pensamento crítico sobre a teoria e a prática.

As respostas das professoras Silva e Katarine nos remetem ao pensamento de Almeida (2005), quando a autora faz sua discussão acerca da importância entre o elo teoria e prática na formação inicial de professores, através da oportunidade dada aos discentes de manterem um contato com o seu campo de experiência profissional.

Podemos destacar na resposta das professoras, o quanto sua participação no PIBID pôde contribuir para o exercício de uma profissão que agora elas estão exercendo. Tal questão, dialoga também como o pensamento defendido por Pimenta (1999), quando está atenta para o fato de que a formação de professores não deve conferir ao discente somente conhecimentos e habilidades mecânicas, mas também questões relativas ao ser professor e a prática docente. Nesse sentido, Silva e Katarine deixam clara a relevância do PIBID em sua formação por meio de experiências que lhes propuseram embasamento teórico e prático para sua profissão, bem como os desafios enfrentados pela profissão docente na atualidade e a validade da parceria entre escola e universidade na formação de professores.

A segunda questão indagava as participantes sobre o subprojeto “Mediadores de leitura e de textos em processos de (auto) formação”, do qual fizeram parte, se este tem algum diferencial em relação aos demais subprojetos do PIBID e que impactos ele teve para o público alvo nas escolas. Na resposta de Silva, obtivemos o seguinte:

Em si não tenho conhecimento direto dos demais projetos do PIBID. Já em relação ao nosso subprojeto, acredito que o diferencial, era tentar agir em uma das maiores dificuldades que encontramos hoje: despertar na criança o gosto por livros, o gosto de ouvir, (re)contar histórias, uma vez que, no ambiente escolar é fácil perceber que os alunos cada vez mais se afastam e se desinteressam pela leitura. Ao meu ver e em relação as turmas que trabalhei, posso dizer que talvez conseguimos despertar o gosto em algumas crianças, pois de início, assim que a gente começou a atuar, as crianças mantinham uma certa resistência para ouvir as histórias mediadas, entretanto, com o passar dos dias, já se notava as crianças curiosas em saber qual a história, em mexer no material utilizado para a contação, e muito entusiasmo na hora do reconto. Isso é muito gratificante, pois mostra que nosso trabalho, teve resultados positivos, apesar das dificuldades encontradas ao longo do programa, principalmente pela falta de investimentos (SILVA, 2018).

Katarine, quanto a isso, afirmou o seguinte:

Eu acredito que todos os subprojetos que fazem parte desse programa são de extrema relevância, mas o subprojeto teve o diferencial de trabalhar diretamente com a área da formação leitora, quando conhecemos a amplitude da leitura, e relevância também do processo de decodificação, podemos trabalhar mais profundamente nas outras áreas da educação, então o diferencial que eu consigo ressaltar é esse. Eu consigo enxergar uma outra realidade na escola que atuei, aos poucos a leitura foi se tornando parte da escola, a leitura não era mais uma atividade aparte, fazia-se presente no dia a dia da escola, e conseqüentemente na vida dos alunos e na formação dos mesmos (KATARINE, 2018).

As respostas das participantes mostram que programas como o que está em foco nesse estudo, além de beneficiar os estudantes dos cursos de licenciaturas, também alcança as escolas e, principalmente os alunos, o que é muito importante, pois temos um ganho duplo, onde se enriquece a formação, inicial e continuada, de todos os envolvidos e ainda se consegue estabelecer uma relação vantajosa e valiosa entre escola e universidade. É justamente o que sugere Lima (2005), ao afirmar que os programas de articulação entre as instituições de Educação superior e os sistemas de ensino traz grandes benefícios para todas as partes envolvidas, além de contribuir para a valorização do magistério como profissão em constante aperfeiçoamento.

No que compete ao subprojeto do programa no curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN, o que se percebe é que este está em consonância com um dos maiores desafios da escola atualmente, como destacado pela participante Silva, que é o de formar alunos leitores, que se afeiçoem pela prática da leitura. O objetivo desse projeto, que é a mediação de histórias, ainda vai ao encontro com a estratégia 7.33, da meta 7, do Plano Nacional de Educação:

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (BRASIL, 2014).

A partir disso, fica evidente que o programa, de modo geral, contribui não só para a formação dos licenciandos e para a articulação entre universidade e escola, mas também está de acordo com as demandas sociais e as políticas educacionais voltadas para a Educação Básica, de forma que se torna um articulador de todas as esferas envolvidas na educação brasileira.

A terceira e última pergunta investiga se as participantes acreditam que sua participação como contador(a) de histórias no PIBID contribuiu para o desenvolvimento da sua prática pedagógica e se existem práticas ou experiências que elas tiveram durante sua participação no programa e hoje fazem parte de sua atuação. A primeira participante nos respondeu que:

Sim, o PIBID me fez olhar com outros olhos para a educação e principalmente para a importância da prática da leitura em sala de aula, do quanto somos carentes em termos de alunos leitores, que praticam a leitura por gosto e principalmente do nosso papel em tentar mudar essa situação. Assim, sempre em minhas aulas e por lecionar na educação infantil, já integro a prática da leitura em minha rotina escolar. Procuo fazer rodas de leituras, deixando as crianças a vontade para folhear os livros, fazer leitura das imagens, faço contação de histórias usando materiais diversificados (fantasias, imagens impressas, fantoches, cartazes), procuro as vezes quando estou trabalhando determinado assunto, trazer uma leitura que sirva como ponte para iniciá-lo, e isso trago da minha experiência como bolsista do projeto, uma vez que nossa função era fazer a mediação de texto. (SILVA, 2018).

A esse respeito, a segunda professora respondeu:

Sim, sem dúvidas a experiência que pude viver no PIBID, refletiu diretamente na minha prática atual, as professoras que tive a oportunidade de conviver e observar servem de espelho em muitas situações vivenciadas em sala de aula, procuro sempre dar o meu melhor para que possa me aproximar do tanto de ensinamentos que aprendi com todos os envolvidos nesse programa. A experiência que mais “levo” para a minha sala de aula, com certeza são as contações de histórias, em suas amplas formas de serem contadas. Valorizo o leitor, o contador, o escritor, o leitor de imagem, o leitor de mundo, essas práticas eu aprendi na minha vivência no programa. Especificamente posso destacar os projetos de leitura que eu desenvolvo em sala, os momentos de roda de leitura, e principalmente as dramatizações (KATARINE, 2018).

O que podemos constatar, a partir das falas das participantes, é que as experiências durante o programa são levadas para a prática profissional e auxiliam em muitos desafios e situações do dia a dia na sala da aula, como é a questão da formação de leitores. Além disso, essas experiências servem como uma ponte entre a prática pedagógica planejada e articulada dentro do programa e as situações reais de atuação profissional.

As respostas das professoras vão de encontro com o pensamento de Ghedin (2005) quando o autor destaca a necessidade de articular a formação de professores com a realidade de sua prática profissional, uma vez que, ambas as professoras reconhecem que o PIBID promoveu o seu contato com a profissão docente ainda na graduação, de forma a levá-las a refletirem sobre aspectos referentes docência que lhe ajudariam em uma futura atuação enquanto profissionais da educação. Além disso, também cabe destacar que tanto Silva quanto Katarine veem a importância do subprojeto do PIBID para a formação de leitores nas escolas em que atuaram, percebem a relevância de trabalhar com a leitura em sala de aula, tendo em vista a grande necessidade de se preparar o aluno para ler por prazer e não por obrigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Amparados na premissa de que a prática proporciona a aprendizagem, percebemos, através das respostas das professoras colaboradoras da pesquisa, que o PIBID tem proporcionado uma cadeia de experiências significativas de aprendizado entre bolsistas, professores que atuam na educação básica, alunos do Ensino Fundamental que são beneficiados por este programa, assim como tem enriquecido a formação inicial, das universidades, e continuada, das escolas.

Levando em consideração que o PIBID tem o propósito de melhorar a qualidade da formação inicial dos alunos de licenciatura, através da interação entre Ensino Superior e

Educação Básica, percebemos que esse programa tem influência significativa na formação docente dos licenciados do curso de Pedagogia, do CAMEAM/UERN, e este contribuiu no desenvolvimento de práticas de leitura e mediação de histórias na atuação dessas professoras no atual exercício de sua profissão.

Através desse estudo, ressaltamos a influência que o PIBID desempenha para o processo de formação docente, tendo em vista que, os licenciandos têm a oportunidade de atuarem como bolsistas e aprimoram ainda mais os seus conhecimentos através da atuação no cotidiano escolar em seu próprio período de formação, pois o programa tem apresentado aberturas que possibilitam também, a qualificação de professores mais cientes de seu contexto de atuação futuramente, trazendo experiências significativas para a prática dos futuros docentes através dessa parceria entre Educação Básica e Universidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores. In: **Boletim 13, Proposta Pedagógica**, Ministério da Educação, 2005. (p. 03 a 10).
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>
- GHEDIN, Evandro. A reflexão sobre a prática cotidiana – caminho para a formação continua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In: **Boletim 13, Programa 3**, Ministério da Educação, 2005. (p. 24 a 32).
- LIMA, Maria Socorro Lucena. Vida e trabalho – articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: **Boletim 13, Programa 5**, Ministério da Educação, 2005. (p. 39 a 44).
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).
- TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998. (p. 173-191).

A LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Selma Costa Pena
Docente/ UFPA
selmacpena@gmail.com

Douglas Almeida de Oliveira
Docente /PARFOR- UFPA
biadouglas@gmail.com

Jessica Reis Santos
Discente/ UFPA
jessica.hist@hotmail.com

RESUMO

O artigo descreve e analisa uma experiência de formação inicial, ocorrida na disciplina Linguagem Oral e escrita na Educação Infantil, no curso de Pedagogia da UFPA, com alunos do quinto período letivo. Teve como objetivo discutir a leitura como objeto de ensino na Educação Infantil, tomando como parâmetros os processos de formação desses graduandos construídos em diferentes tempos e espaços. Fundamentou-se nas teorizações de autores que discutem a leitura como elemento cultural a saber, Chartier (2006), Mello (2010), utilizando a Metodologia das Histórias de Vida, que aponta como caminho de pesquisa a narrativa biográfica, a partir dos estudos de Larrosa (1999), Sousa (2006) Conclui-se que estudar a leitura em sua dupla face – aprendizagem e ensino - favorece a construção de uma prática leitora mais qualificada, pois coloca o professor como investigador de aspectos culturais e históricos implicados no ato de ler de forma mais geral, dando ênfase à história dos leitores e à relação entre essa história e as práticas instituídas de leitura, em especial as desenvolvidas na escola da Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação de leitores. Narrativas de leitura. Educação infantil

1 INTRODUÇÃO

Iniciando a primeira etapa da Educação Básica, na Educação Infantil há diferentes conhecimentos escolares que devem ser contemplados diariamente em sala de aula e que se apresentam como fundamentais para o desenvolvimento global da criança. Entre esses conhecimentos, encontra-se o ensino da leitura, com suas diferentes práticas.

Neste artigo socializamos parte dos resultados alcançados na pesquisa “Letramento Acadêmico na formação inicial: práticas de leitura e escrita no curso de Pedagogia da UFPA”, desenvolvida no período de 2016-2018, vinculada ao grupo de estudo e pesquisa LEIAA: Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia que teve como objetivo principal analisar e problematizar histórias de leitura de futuros professores de Educação Infantil, a fim de compreender seus percursos formativos como sujeitos-leitores relacionando, assim, as experiências de leitura dos estudantes às práticas de leitura desenvolvidas em turmas de

crianças da Educação Infantil. Para tanto, delimitamos como universo da investigação as narrativas de leitura de estudantes de uma turma do quinto período do curso de Pedagogia, na disciplina Linguagem Oral e Escrita, da Universidade Federal do Pará.

Para o desenvolvimento dessa investigação, elegemos a Metodologia das Histórias de Vida, a partir dos estudos de Sousa (2006), Catani (1997) que adotam como instrumento de investigação a narrativa. Pensando na construção das narrativas de leitura dos estudantes organizamos e desenvolvemos dezesseis encontros formativos, entre os meses de agosto a dezembro de 2017, na turma investigada.

Para desenvolver o trabalho nos valemos das manifestações escritas e orais dos estudantes de Pedagogia nos momentos de rodas de conversas acerca do ensino de leitura nas aulas de Educação Infantil e das possíveis articulações entre essas formas de ensinar e seus processos de aprendizagem da leitura nos diferentes contextos sociais pelos quais passaram e ainda passam.

Com o propósito de problematizar os processos de formação do leitor na Educação Infantil, todos os alunos foram convidados inicialmente a fazer um texto escrito sobre suas histórias de leitura. Após esse momento inicial, reuniram-se em pequenos grupos a fim de buscar ecos de sua história na história do outro. Nesse espaço os estudantes teceram reflexões tanto sobre o objeto da narração, como sobre aquele que narra, fazendo com que nas narrativas exista um componente expressivo - aquele que escreve estabelece comparações, evoca o seu próprio passado enquanto estudante, compara com outras experiências pessoais etc., - como também toma atitudes propositivas em relação a sua futura prática docente.

A partir dessa percepção iniciamos um trabalho de investigação tecendo questionamentos sobre: quais os modelos de leitura, as concepções de leitura, de escrita emergiam dessas narrativas, quais as principais referências de leitura, os principais textos lidos, os espaços formativos que foram sendo construídos pelos estudantes no decorrer de suas trajetórias de vida e que muitas vezes são materializados em práticas docentes que favorecem ou não a formação do leitor pequeno nas escolas, em especial nas escolas de Educação Infantil. Essas evidências foram articuladas aos textos teóricos indicados nas referências da disciplina Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil.

Acreditamos que essa metodologia tenha o potencial de evidenciar o pressuposto de que ao exercerem suas práticas de leitura em sala de aula, os professores reavivam marcas de suas experiências socioculturais com a leitura, construídas ao longo de suas trajetórias de vida e que isso possa influenciar (ou não) sua prática docente com leitura na Educação Infantil.

2 DISCUSSÃO DOS DADOS: É POSSÍVEL LER SEM SABER LER? É POSSÍVEL ESCREVER SEM SABER ESCREVER?

Enquanto leitores, chegamos ao texto impregnados de instruções historicamente elaboradas, dos significados que o texto escrito já recebeu e, também, das novas possibilidades de leitura proporcionadas pelo novo contexto em que a leitura se apresenta. Assim sendo, a leitura é um campo de poder, de disputa; indica interesses que se vinculam à cristalização de determinadas práticas que se esclarecem quando compreendemos sua história.

Uma dessas cristalizações refere-se ao fato se é possível o ensino da leitura para crianças de zero a cinco anos: é possível ler sem saber ler? É possível escrever sem saber escrever? São perguntas sempre presentes quando o assunto é Educação Infantil.

Consideramos relativamente normal esse tipo de questionamento por compreendermos que tradicionalmente, a leitura e a escrita estiveram associadas à entrada das crianças no ensino fundamental e, poderíamos dizer, à escolaridade formal; Contudo é preciso desnaturalizar essa cristalização de concepção, pois nesse caso específico que não estávamos falando de um leitor de seis ou sete anos, mas sim de um bebê, de uma criança de dois, três anos que, somente transitando por diferentes práticas leitoras poderia apropriar-se dessa modalidade da linguagem desde o momento em que sai do ventre da mãe, “simplesmente” por habitar o mundo. Portanto, pensar a leitura e a escrita como **direito** implica, entre outras tarefas, um movimento em direção ao início da vida.

A partir da leitura das narrativas escritas individual, os estudantes foram orientados a registrar nas discussões em pequenos grupos os acontecimentos narrativos que se assemelhavam, os que eram destoantes, as percepções acerca do que seria ler e escrever, sempre considerando uma literatura básica sobre o assunto. Esses movimentos – o que toma como matéria de reflexão os registros escritos e o que se volta para as produções teóricas sobre leitura - foram pensados a partir de um eixo fundamental: a leitura como objeto de discussão na Educação Infantil, exatamente para crianças de zero a cinco anos.

Para este artigo, elegemos como eixos de análise: i) as questões referentes ao papel da família e da escola como diferentes espaços formativos na vida dos estudantes de Pedagogia, ii) o papel do professor como formador de leitor, e iii) a importância das narrativas para o desenvolvimento profissional e trajetória biográfica.

2.1 Família e escola na formação do leitor

Escola e família são instâncias presentes que se destacam na formação do sujeito leitor, deixando suas marcas nos seus modos de ler e se apropriar dos materiais impressos, por isso essas instâncias foram objetos de análise, assim como têm sido, apesar das diferenças culturais, nos resultados de outras pesquisas como bem observado por Sousa (2006, p. 105):

[...] quando homens e mulheres professores narram suas histórias de vida e de leitura observa-se que, em maior ou menor grau, elas estão articuladas à família, à escola, aos grupos de convívio, que funcionam como espaços de construção e de reprodução de padrões socialmente aceitos.

A experiência de leitura dos estudantes em suas famílias de origem abrangia a circulação e o consumo de variados materiais escritos: livros de literatura, religiosos, didáticos, jornais, cadernos, revistas em quadrinhos, cartilhas, cartas, almanaques. Emergiram das narrativas modelos, convenções e discursos desses lugares que aos poucos foram definindo o que seria legitimado, as formas de apreensão e interpretação do texto escrito. Essas determinações pareciam “comandar”, de certa forma, o que ler, como ler, criando os modelos que hoje muitos dos estudantes defendem para leitura, a exemplo da narrativa que segue:

Na família, minha mãe lia para mim e eu gostava muito disso. Líamos a bíblia, os quadrinhos; meu pai lia jornais velhos. Na escola essa experiência era menor, só usávamos mesmo o livro didático. Tínhamos um dia certo para ler. Lembro bem: era a quarta-feira (VERA).

Outro destaque nas narrativas dos estudantes foi a figura do autor oral:

Nunca esquecerei das belas histórias contadas por minha avó e depois por minha mãe. Essa voz ecoava em mim (SANDRO).

Se as práticas orais de leitura permeiam a produção de sentidos, a presença da figura do autor oral, como apontam os estudantes, continua sendo, segundo Chartier (1996, p. 26) “uma figura marcante em toda a história da leitura”. Esse sentimento é demonstrado por André, outro estudante, quando afirma: *Em casa a gente ia aprendendo a ler só ouvindo; dava vontade de ler também.* A partir desse tópico discutimos sobre a importância do autor oral que esteve muito presente na história da leitura mediando o processo de apropriação da leitura e a mensagem do texto. Os estudos de Chartier (1996) nortearam essa discussão.

Para outros estudantes, o que marcou foi a experiência vivida e a forma de iniciação em práticas de leitura oral: escutas de histórias, leituras de poesias. Destacam-se, nessa mediação, os papéis do pai, da mãe, da avó e do irmão. Tais mediadores exerceram funções importantes nas trajetórias relatadas. Familiarizar-se com a leitura mediante a voz do autor oral são rituais, gestos, lembranças que constituem um cenário específico da leitura na infância desses estudantes.

Não podemos perder de vista que, quando falamos de práticas e representações de leitura, **a escola** assume um papel importante, como o lugar de seu aprendizado inicial e como ambiente de socialização que cria, ou impõe certa necessidade de leitura, conferindo-lhe o *status* de mola-mestra para o sucesso ou o fracasso escolar dos indivíduos. A discussão girou em torno da questão: o que se lê quando não se sabe ler?

Minha relação com a leitura e a escrita teve início na pré-escola, quando eu tinha 4 anos e a professora colocava a gente para fazer exercícios, para cobrir as letras (VANESSA).

A escola, ao que parece, pode oferecer outras formas de imersão nesse mundo letrado. Isso pode ocorrer quando esse espaço formativo possibilita às crianças se apropriarem da cultura escrita compreendendo os seus usos sociais. Isso significa que as crianças da educação infantil podem ter atitudes diferentes diante do mundo letrado e saberes específicos diante da leitura que as faça usufruir dos benefícios que tal prática possa proporcionar. Dessa forma a apropriação da leitura e, também, da escrita deve ser pensada dentro de um processo de troca e compreensão de sentidos que se dão nas interações entre os diferentes sujeitos. Por isso é importante pensar sobre os sentidos que a criança atribui à escrita e à leitura em seus contatos iniciais com essas modalidades da linguagem e que segundo Mello (2010, p. 02) “condicionam a formação de seus motivos de estudo”. Qual o significado da leitura, então, para uma criança que aos quatro ou cinco anos é levada a fazer exercícios de treinos para aprender os nomes das letras, para “aprender a ler”? Que lugar a leitura e a escrita ocupam nessas situações de ensino-aprendizagem? Com essas questões buscamos subsídios teóricos em autores que se posicionam em defesa de um processo de aprendizagem que apresente a leitura e a escrita em suas funções sociais. Perguntas sobre: O que escrevo? Quando escrevo? Como escrevo? Para quem escrevo? O que leio? Quando leio? Como leio? Para quem leio? Fizeram parte de nossas reflexões, considerando as narrativas dos estudantes.

Para alguns alunos a leitura só se efetivaria por meio do domínio do código escrito, a exemplo do que vemos na narrativa de Carla:

Minha vontade de ler começou aos 4 anos, com os contos de fadas, quando na escola a professora de Educação Infantil me apresentava os livros com imagens coloridas. Ela lia para mim. Mas ali ainda não era leitura. Comecei de fato a leitura aos oito anos de idade e o primeiro livro que eu li foi um de contos de fadas. Fui aprendendo os sons das letras, juntando as sílabas e aí sim, aprendi a ler. (CARLA)

O relato da estudante Carla revela uma concepção de leitura que se limita tão somente à palavra escrita. E, além disso, aponta para práticas de leitura que exigem necessariamente que os indivíduos estejam alfabetizados convencionalmente (codificar e decodificar), visto que não se parece acreditar que é possível, por exemplo, vivenciar tais práticas por intermédio de alguém que já tenha esse domínio, como no caso da professora acima citada que lia para as crianças.

Em relação aos **modelos de leitura expressos nas narrativas**, destacamos a ênfase na leitura como decodificação do código: “Fui aprendendo os sons das letras, juntando as sílabas e aí sim, aprendi a ler” ou como repositório de mensagens: quanto mais o aluno lê mais ele acumula informações. É nessa perspectiva que se baseia nossa defesa de que, em cursos de formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais, possa ser discutido o desenvolvimento de um trabalho de ensino/aprendizagem da leitura baseado em um planejamento sistemático de situações que envolvam professores e crianças em práticas de letramento que lhes dê condições de transitar por diferentes gêneros textuais e, que, tais práticas, ultrapassem o mundo das letras tão somente, dando ênfase ao mundo do conhecimento.

2.2 O professor como formador de leitor

Este talvez tenha sido o maior êxito dessa experiência com os estudantes do curso de Pedagogia: fazer com que, revisando suas histórias de leitura, pudessem repensar, refletir criticamente, sobre as relações entre os sentidos atribuídos pelas crianças sobre o ato de ler e os sentidos que ele, como futuro professores dessas crianças, também atribui à leitura em sua trajetória de vida.

Alguns estudantes mostraram-se preocupados, afinal, se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (e transformadora) entre o homem e sua realidade, como algo que se constitui na atividade dos sujeitos com os outros, sobre os outros e sobre o mundo, a leitura deveria passar a ser considerada no seu aspecto mais consequente: o da compreensão e não somente como mera decodificação. A grande

questão que se colocava era: como é possível trabalhar com a escrita e a leitura na Educação Infantil sem ferir ou desrespeitar a cultura da infância? Ou seja: se não é para ensinar letras aleatórias, sílabas isoladas, sem contextualização, o que é então para fazer? Tomamos por base os estudos de Vygotski (2001) para quem a escrita precisa ser apresentada à criança como umas sugestões de instrumento que tem uma função social: a função de expressar ou comunicar informações, ideias, sentimentos.

Para concluir este tópico de análise, podemos dizer que esse foi um grande momento de ruptura dos estudantes: sendo formados dentro de uma concepção fragmentada, positivista do conhecimento, puderam, por meio de fundamentos advindos de sua história de vida, repensar as formas de formar leitores na Educação Infantil, a exemplo do que relata um estudante durante o debate das narrativas:

Nunca pensei que pudesse atribuir tantos significados ao que farei em sala de aula a partir de minha história e a de meus colegas. Nunca havia pensado na importância que tem um professor na formação de crianças tão pequenas, talvez porque eu acreditasse que elas não conseguem ler e escrever na educação infantil. Acho que agora temos que repensar muitos dos conceitos que trazemos dia a dia sobre leitura, escrita, oralidade, Educação Infantil (CARLOS).

Esse fragmento traz consigo uma questão fundamental que cerca a discussão da leitura na escola: um novo modelo curricular e isso envolve, entre outras coisas, o conhecimento epistemológico e teórico que o professor deve ter sobre sua área de atuação; implica em pensar no tipo de aluno-leitor que se deseja formar e, por fim, no fundamental papel que o professor possui como alguém mais experiente que fará com que circulem na escola os diferentes gêneros textuais.

2.3 Sobre o desenvolvimento profissional e trajetória biográfica

As discussões advindas das narrativas implicaram também em um redimensionamento sobre os significados dos cursos de formação inicial que, para os estudantes, devem constituir-se em espaços que favoreçam a articulação entre desenvolvimento profissional e trajetória biográfica:

Percebo o quanto minha história de vida poderá influenciar no que eu farei em sala de aula com as crianças. Para mim, as crianças da Educação Infantil não liam nem escreviam. Isso me faz pensar nas concepções que tenho sobre isso tudo: infância, leitura, escrita etc. Ora, se levo para minha

sala este pensamento por certo vou desenvolver práticas que se relacionem com isso tudo, ou seja, minhas crianças não lerão nem escreverão (CARLOS).

Para esses estudantes a formação se daria no entrecruzamento entre abordagens que preconizam práticas reflexivas e o uso de (auto) biografias, o que não significa afastá-los das discussões mais amplas acerca da categoria docente (a categoria trabalho, por exemplo), da construção do coletivo de classe. As Narrativas nos levam à reflexão de que a prática docente não se constrói somente quando alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, “[...] mas encontra-se enraizada em contextos e histórias individuais, que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se por todo o percurso da vida escolar e profissional” (CATANI, 1997, p. 34).

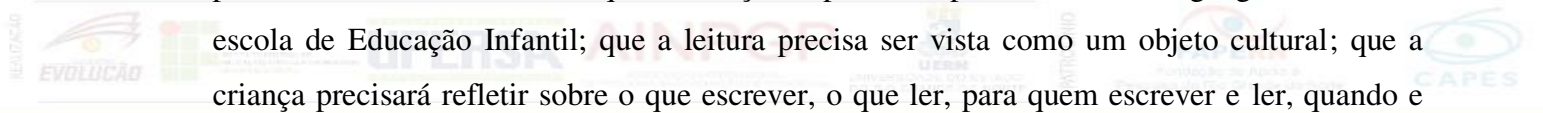
Isso para dizer que os trabalhos de formação (inicial e continuada) que consideram a experiência dos sujeitos, sua história e suas representações não sobrepujam o sujeito em detrimento do coletivo, mas ao contrário, ao evidenciar o sujeito e sua condição historicamente determinada, evocam a condição de seus pares e, conseqüentemente, de sua classe. Quantas outras vozes vieram juntas às dos estudantes no decorrer dessa formação! Enfim, quantas vozes disseram coisas e trouxeram suas representações de tantos outros lugares. São muitos os discursos que “vestem” as palavras desses estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros memorialísticos analisados mostraram que os estudantes se constituem como futuros educadores ressignificando as práticas formativas acadêmicas e outras práticas que permeiam seu cotidiano; que as interações experienciadas nos diferentes espaços formativos e a qualidade das mediações neste processo são elementos importantes para sua constituição docente; que o processo de formação de professores, precisa se efetivar também a partir da articulação de diferentes saberes - pré-profissionais, da formação, da experiência.

Se de um lado as narrativas têm permitido uma aproximação dos estudantes com suas histórias de leitor, de outro, também permitem certa aproximação a um conjunto de questões que lhes eram naturalizadas acerca da leitura.

O que aprendemos com essa experiência? Primeiramente e essencialmente que se possibilite de todas as formas que a criança e o professor pensem sobre a linguagem escrita na escola de Educação Infantil; que a leitura precisa ser vista como um objeto cultural; que a criança precisará refletir sobre o que escrever, o que ler, para quem escrever e ler, quando e



como escrever e ler, uma vez que a escrita e a leitura serão mais um instrumento de interação nas suas relações cotidianas; que a proposta pedagógica deve estar organizada para dar voz e vez a esta criança.

REFERÊNCIAS

- CATANI, B. et al. História e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa. Difel, 1996.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MELLO, Suely A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. Em Mendonça, S. G. L., & Miller, S. (Orgs.). **Vygotsky e a Escola Atual**: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.
- SOUSA, C.P de. Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: histórias de formação de professores universitários. Em: Souza, E.C. e Abrahão, M.H.M.B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções**: A invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- VYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A NECESSIDADE DO RECONHECIMENTO SOCIAL NA FORMAÇÃO DE ADULTOS

Zênia Regina dos Santos Barbosa

Discente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – Portugal
FPCE/UC

Simone Cabral Marinho dos Santos

Docente do Programa de Pós Graduação em Ensino – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
PPGE/UERN

Fernando Filgueira Barbosa Júnior

Discente do Programa de Pós Graduação em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
PPGL/UERN

RESUMO

Os discursos educativos ao longo dos anos são permeados pela ideia de uma educação emancipadora, contínua e transformativa em um processo de coextensão para a vida. Apresentamos neste artigo de revisão bibliográfica, alguns consensos sobre essa dimensão formativa de uma educação integral, a necessidade de políticas públicas que visem uma educação emancipatória onde o indivíduo desenvolva sua autonomia no próprio percurso de aprendizagem. Seguimos para o campo das aquisições de saberes, habilidades e competências, aspectos que requer validação e reconhecimento social no âmbito da profissionalização.

Palavras-Chave: Educação. Reconhecimento social. Saberes. Competências. Profissionalização.

INTRODUÇÃO

Embora a sociedade esteja em constante mudança e o conhecimento de hoje possa ser contestado amanhã, existem ideias postuladas desde a *Paideia Grega* e a *Didática Magna* de Comênio que tornaram-se atemporais, e nunca tão necessários como hoje, falamos da concepção de educação transformativa e coextensiva à vida, em que o indivíduo possa desenvolver autonomia no seu processo de aprendizagem e gerir sua própria formação a partir da sua leitura de mundo e das suas reais necessidades.

A princípio apresentamos alguns discursos relacionados aos desafios contemporâneos da formação de adultos, as dimensões educativas e a necessidade de políticas públicas que possam atender as reais necessidades dos indivíduos no âmbito da formação. No segundo momento tratamos dos conceitos de reconhecimento social, validação de adquiridos e profissionalização, todos em uma perspectiva de formação transformativa e emancipada.

POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA, CONTÍNUA E TRANSFORMATIVA

Numa perspectiva contemporânea, onde o direito à educação ao longo da vida é base fundamental nos discursos educativos, vemos na escola a possibilidade de realizar percursos individuais de aprendizagem, de modo a preparar o indivíduo para os imensos desafios que a sociedade atual oferece, e “desde o princípio platônico de que qualquer cidadão se deve educar, em todos os aspectos, ao longo de toda a vida, até aos princípios defendidos por Comênio de uma educação universal, integral e continuada”(ALCOFORADO, 2014a, p. 14), podemos encontrar nestes princípios muito mais que direitos, e sim, verdadeira motivação para uma educação emancipadora, contínua e transformativa, ou ainda conforme Simões (1979, p. 46) uma educação coextensiva à vida, onde a formação deixa de ser um período da vida para tornar-se uma dimensão da vida.

A esse respeito, tomamos como referência a *Paidéia* grega, citada por Alcoforado (2014a, p. 15), onde já sinalizava a importância “da escola na vida e da vida na escola”, hoje bem mais compreendido pela expansão dos espaços escolares e não escolares que tornam educativos todos os espaços da vida. E é partindo desse entendimento, que ousamos pensar uma educação baseada na ação e para transformar a ação; uma educação emancipatória onde o indivíduo desenvolva sua autonomia no próprio percurso de aprendizagem; uma educação para além dos processos formativos; uma educação que valorize todos os saberes, mas sobretudo, e ainda, numa visão Freiriana, uma educação que lhes ensine a *ler o mundo*, e que qualquer intervenção educacional esteja no nível emancipatório do indivíduo, tornando-o capaz de superar os obstáculos, de modo que:

[...] qualquer política educativa deverá, forçosamente, acolher esta necessidade integradora de garantir coerência às dimensões temporal e espacial da educação, criando e desenvolvendo os recursos necessários, cuidando da dimensão educativa de todos os contextos e disponibilizando serviços de ajuda e aconselhamento para todos, em qualquer momento, possam questionar os seus percursos e saberes, reformular o seu sentido e significado e, eventualmente, reconstruir os seus projetos educativos e de vida (ALCOFORADO, 2014a, p. 15).

Assim, considerar o ser humano como emancipado, dialógico, capaz de refletir e de agir com autonomia e liberdade para gerir seu próprio percurso de formação, é o mesmo quando Freire (1996, p. 25) diz que “na experiência da minha formação, *que deve ser permanente*, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado”. Sabendo que a formação continuada

se baseia nesse contexto da permanência e tem como plano de fundo o passado e o presente, mas sempre numa perspectiva de construção do futuro, pois a ideia de uma educação permanente sempre existiu e embora revele ambiguidade em seu caráter como afirma Lima (2016), podendo, tanto libertar quanto dominar, torna-se um processo natural e contínuo, onde toda a vida seria uma aprendizagem em direção a transformação, que Alcoforado (2012) define como orientação emancipatória.

Da evolução do pensamento científico deste domínio, do aperfeiçoamento das atividades educativas e das necessidades identificadas nas dinâmicas pessoais, sociais, institucionais e organizacionais, mais hodiernas, a educação e a formação de adultos só fará sentido no prosseguimento de uma orientação emancipatória (ALCOFORADO, 2012, p. 33).

Essas aquisições de conhecimento são sempre permeadas de posicionamento autocrítico e de dimensões transformativas, colaborando para emergir um “sujeito envolvido na ação e comprometido com todas as dimensões da pessoa: emocionais, utópicas, sociais e simbólicas”. (JOBERT, 2007, cit. por ALCOFORADO, 2012, p. 34).

Ao longo do tempo a compreensão de educação têm sido ecoada nos mais diversos discursos políticos e pedagógicos, o fato é que surgiram categorias emergentes como qualificação, competência, habilidades, saberes, experiências, todas passíveis de validação. Sobre isso, Lima (2016) alerta para o risco de confundir

[...] reconhecimento e certificação de competências, formação profissional contínua, vocacionalismo adaptativo e funcional, inclusão social para as periferias e margens de dentro de um sistema cada vez mais baseado numa competitividade desenfreada e numa performatividade seletiva e excludente (LIMA, 2016, p. 56).

Isso não significa o reducionismo da educação às dimensões postuladas, mas sim, a necessidade de superação dos sistemas educativos e das políticas públicas, de modo a valorizar, reconhecer e validar, não apenas os saberes adquiridos pela experiência, como todo o processo de formação contínua e permanente dos professores.

Segundo Alcoforado (2014b), dado os avanços nos anos sessenta, a nível epistemológico, tecnológico, profissional e cultural, a formação continuada tornou-se imprescindível, assim como a busca de validação das experiências e dos saberes dentro do discurso pedagógico, propiciando com isso, as transformações necessárias não só ao contexto da época como ainda perpetuadas na atualidade. Isso significa que aprendemos em todas as instâncias da vida, onde o reconhecimento e a validação desses saberes tão importantes quanto

os saberes científicos, fortalece a ideia de uma aprendizagem capaz de unir harmoniosamente os saberes teóricos e os práticos, revelando aí a necessidade de reconhecimento social na/pela formação/profissionalização do professor, aspectos conceituais que iremos abordar no decorrer deste artigo.

AFINAL, O QUE É RECONHECIMENTO SOCIAL?

A concepção de reconhecimento defendida por Ricoeur (2004) retoma conceitos aristotélicos de mutualidade estabelecida entre amigos, ele situa a discussão do reconhecimento nos pressupostos de luta (Hegel), da violência (Hobbes) e do desrespeito (Honneth). Interessamos, neste artigo, a ideia do reconhecimento pela luta, estabelecido por meio da generosidade e da gratidão.

Em o *Percurso do Reconhecimento*, Ricoeur (2004) assegura que tanto o si quanto o outro sejam reconhecidos mutuamente, mesmo diante de uma realidade conflituosa, essa é sua aposta para garantir uma forma autêntica de reconhecimento do outro que foge às alternativas de luta e de violência. É interessante observar que os reconhecimentos mútuo e recíproco são o centro da proposta de reconhecimento do autor, pois considera simultaneamente a alteridade do outro que também deseja ser reconhecido, pois “é nossa identidade mais autêntica, a que nos faz ser o que somos, que solicita ser reconhecida” (RICOEUR, 2004, p. 30).

O autor vai defender a ideia hegeliana de que a luta por reconhecimento se fundamenta na pressuposição de que há uma batalha natural por conservação (estado de natureza), e acrescenta que a noção de luta violenta não pode continuar, ela deve ser “completada e corrigida” pela ideia não violenta do dom.

Para Ricoeur (2004), a teoria do estado de natureza consiste na ideia da brevidade da vida humana na ausência de um Estado. Essa tese hobbesiana é fundada no medo da morte infligida pelo outro, fato que não se distancia tanto da nossa sociedade, uma vez que o medo e a violência também fazem parte do nosso cotidiano. A esse respeito, o autor faz a seguinte colocação:

Após descrever que ‘a vida humana é solitária, miserável, perigosa, animal e breve’, Hobbes retorna sobre o caminho percorrido: Pode parecer estranho àquele que não pesou bem as coisas que a natureza dissocie assim os humanos tornando-os capazes de atacar-se e de matar-se uns aos outros; ele pode não aceitar tal dedução feita a partir das paixões e talvez deseje que a mesma coisa lhe seja confirmada pela experiência (RICOEUR, 2004, p. 180).

Ora, se os seres humanos são capazes de matar uns aos outros por sua própria natureza são, certamente, movidos pelas paixões, pelo medo, pela violência, mas principalmente, por temerem a morte violenta; assim, eles abrem mão de seus direitos individuais sobre as coisas e se submetem a um contrato que institui o Estado, e é o Estado que encerra a barbárie, o estado de natureza. Essa decisão não se trata apenas de uma desistência individual, mas de um ato recíproco, mútuo, para que se configure no contrato.

Abandonar o que se tem sobre algo, desfazer-se da liberdade que se tem de impedir um outro de se beneficiar do direito que é seu sobre essa mesma coisa constituem preliminares a todo ato de fazer contrato. Por sua vez, esse abandono de um direito se divide em renúncia simples e em transferência em benefício de um outro; daí provém a primeira obrigação, a de não impedir esse outro de se beneficiar da transferência. Pela primeira vez, os epítetos ‘recíproco’ e ‘mútuo’ são pronunciados sob o signo não mais do estado de guerra, mas da busca da paz (RICOEUR, 2004, p. 182).

Sendo assim, o contrato reconhece e legitima a igualdade originária, mas ele porta em si apenas a aparência da reciprocidade, uma vez que não identificamos a alteridade, ele explica que “não é tanto a identificação como si dessa pessoa que faz falta [...], mas a parte de alteridade que coopera com sua ipseidade, como parecem exigir as noções de transferência, de contrato” (RICOEUR, 2004, p. 185).

Nesse contexto do reconhecimento, Ricoeur (2004) faz uma releitura do texto “A luta por reconhecimento”, de A. Honneth, publicado em 1992, onde apresenta a ideia de que a luta por reconhecimento pode influenciar o desenvolvimento social. Esse texto apresenta três tipos de reconhecimento intersubjetivo que são: o amor, o direito e a estima social; estes são considerados por Ricoeur (2004, p. 203) como “modelos de reconhecimento fornecendo a estrutura especulativa, enquanto os sentimentos negativos conferem à luta sua carne e seu coração”.

O primeiro modelo de reconhecimento é o amor e este perpassa as relações amorosas; é importante destacarmos que “[...] por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais/filhos” (HONNETH, 2003, p. 159). Portanto, esse tipo de reconhecimento está no nível pré-jurídico, das necessidades concretas e da mutualidade dos sujeitos.

Para Honneth (2003), o nível pré-jurídico comporta sentimentos negativos, como abandono e desprezo, e que podem provocar na criança tanto a confiança quanto o isolamento. A criança busca no desejo de ser confortada a confiança na vida, ou no fato de não ser

confortada, de não ser aceita, a aquisição da capacidade de isolamento, adquire maturidade emocional expressa na capacidade de ficar só. Segundo Ricoeur (2004, p. 204), “esta cresce em proporção à confiança dos parceiros na permanência do laço invisível que se tece na intermitência da presença e da ausência”.

Paralelo a esse tipo de reconhecimento temos o desrespeito correspondente, a reprovação, pois cada um busca a aprovação das pessoas que ama – da família, dos amigos – privado dessa aprovação, surge um sentimento de humilhação, de diminuição, é como se ele não existisse.

O segundo modelo de reconhecimento é o direito, que está fundamentado na liberdade e no respeito, essa esfera excede o campo das relações afetivas, estabelece a norma e o indivíduo passa a conviver com direitos e deveres. Quanto a isso, Ricoeur (2004) alerta que,

Cabe a esta análise enfatizar as condições materiais daquilo a que chamamos de igualdade de oportunidades nas conquistas referentes ao direito: uma parte de não reconhecimento não pode deixar de permanecer ligada à instituição de direito [...] no que diz respeito à norma, o reconhecimento significa, no sentido lexical da palavra, considerar válido, admitir a validade; no que diz respeito à pessoa, reconhecer é identificar cada pessoa enquanto livre e igual a toda outra pessoa (RICOEUR, 2004, p. 211).

Há um paralelo bastante contraditório, porque na medida em que a norma estabelece uma igualdade de direitos, a mesma sociedade produz riquezas, estabelece desigualdades e gera pobreza. Assim, a outra face desse tipo de reconhecimento é a exclusão, pela falta de acesso ao mínimo de bens necessários que possam garantir uma vida digna. Para Ricoeur (2004), os termos de negação da consideração social e falta de consideração pública equivalem ao desprezo pela estima social, no nível pós-jurídico, definindo aqui o terceiro modelo de reconhecimento.

Quando o indivíduo é reconhecido juridicamente, mas não é reconhecido socialmente, evidencia-se a atribuição igualitária de direitos e a distribuição desigual dos bens, caracterizando o quadro da maioria das nossas escolas, que nas ações igualitárias de ensino, acabam por reproduzir mais ainda as desigualdades no seio das classes populares.

Sendo assim, cabe a reflexão de saber se existem outras formas de reconhecimento, de um reconhecimento mútuo e que não seja remanescente da negatividade da luta; é preciso que pensemos em formas de reconhecimento que nos tragam felicidade e consciência tranquila.

Partindo desse pressuposto, Ricoeur fala que a infelicidade da consciência cede lugar às realizações felizes do reconhecimento, é o que ele denomina de “estados de paz” (RICOEUR, 2004, p. 231). No entanto, os conflitos e a luta permanecem a despeito das experiências de

reconhecimento mútuo pacificado. Para o autor, “a certeza que acompanha os estados de paz oferece antes uma confirmação de que a motivação moral das lutas pelo reconhecimento não é ilusória” (RICOEUR, 2004, p. 232).

Os estados de paz se contrapõem aos estados de luta ao negar a violência e a vingança, ao mesmo tempo em que se opõe à justiça, porque a justiça se baseia no princípio de equivalência para resolver questões de violência, e a *ágape* – modelo de estado de paz, não se utiliza de comparações ou de cálculos. Como diz Ricoeur (2004, p. 235): “[...] o esquecimento das ofensas que ela inspira não consiste em afastá-las, ainda menos em reprimi-las, mas em deixá-las ir” eis que, “[...] é então na dialética entre o amor e a justiça, aberta por essa aproximação, que consiste a prova de credibilidade do discurso da *ágape*.” (RICOEUR, 2004, p. 236).

Portanto, o elemento comum entre a justiça e a *ágape* é mesmo o uso do discurso, porque por mais diferenciadas que sejam as linguagens, elas buscam a compreensão comum, e isso se dá através da relação de amor, que antecede todo tipo de norma, de lei e de coerção moral. O “[...] mandamento que precede toda lei é a palavra que o amante dirige à amada: ame-me! É o próprio amor que se recomenda por meio da ternura de sua obrigação, ousar-se-ia falar aqui em um uso poético do imperativo” (RICOEUR, 2004, p. 237).

Embora, ainda considerando a sutil diferença entre a *ágape* e a justiça, onde a primeira parte da declaração e a segunda da argumentação, vemos possibilidade de conexão entre ambas a partir da relação dialética da linguagem e do discurso, ou como o autor expressa “uma ponte entre a poética da *ágape* e a prosa da justiça” (RICOEUR, 2004, p. 238). Para ele, esse vínculo, além de importante, é necessário, porque os dois operam no mesmo espaço de ação social.

A *ágape* concentra sua força na generosidade e se contrapõe às regras de retribuição da justiça, neste entendimento, a mutualidade reivindica seus direitos frente à reciprocidade, o que para Ricoeur (2004) significa dizer que esta distinção entre mutualidade e reciprocidade se configura na tese do reconhecimento simbólico. Em outras palavras:

O recurso ao conceito de reconhecimento mútuo equivale, neste estágio da discussão, a uma argumentação em favor da mutualidade das relações entre os atores da troca, em contraste com o conceito de reciprocidade situado pela teoria acima dos agentes sociais e de suas transações (RICOEUR, 2004, p. 246).

Ricoeur está considerando a ideia de mutualidade entre pessoas que se estimam a si mesmas. A estima de si dá origem à vida boa e a amizade representa um acréscimo a essa estima de si. Com isso, será possível construir o princípio de alteridade que valorize tanto o si mesmo,

quanto o outro. Assim, para que possamos entender a ideia de alteridade vinculada ao reconhecimento, significa dizer que o reconhecimento de outrem expressa, para o si, o reconhecimento pleno de sua identidade. Portanto, é muito mais que uma busca de si mesmo, uma busca de satisfação pessoal plena, onde a figura do reconhecimento mútuo é a gratidão.

Na amizade de que falo [as almas] se misturam e se confundem em uma mistura tão universal que elas apagam e não encontram mais a costura que as uniu. Se me instigarem a dizer por que eu o amava, creio que isso só pode ser expresso respondendo: porque era ele, porque era eu (MONTAIGNE, 1965, cit. por RICOEUR, 2004, p. 273).

Ricoeur (2004) estabelece o reconhecimento mútuo como condição primordial para mediações interpessoais e institucionais, é esse o ponto de interseção entre a necessidade do reconhecimento social e a profissionalização do professor –um processo de validação de saberes e competências.

PROFISSIONALIZAÇÃO, VALIDAÇÃO DOS SABERES E COMPETÊNCIAS

Segundo Pineau (1997, p. 11 cit. por ALCOFORADO, 2014b, p. 14-15) existem saberes adquiridos fora da escola, na vida, através das experiências e no desenvolvimento de tarefas, estes saberes são tão importantes quanto os saberes científicos, não podendo ser negligenciados, constituindo dessa maneira, o reconhecimento, a validação e a certificação em um grande desafio da formação continuada e da educação permanente e ao longo da vida.

Compreendendo essa aquisição de saberes como algo natural, onde transmitimos e construímos conhecimento em um espaço intra e extra escolar, temos cada vez mais a necessidade de validação desses saberes marginais pela escola, que é de fato quem hierarquiza o conhecimento e o coloca numa condição de reconhecimento profissional e social, sendo “[...] indispensável que se possa garantir uma conversão e correspondência dos diferentes saberes, adquiridos por diferentes formas de aprendizagem, negando o elitismo cognitivo de apenas os saberes formalizados terem um reconhecimento social garantido” (ALCOFORADO, 2014a, p. 23).

Para Tardif (2014) esses saberes adquiridos são necessários no âmbito profissional, eles não são proveniente de cursos de formação, tão pouco são sistematizados em teorias e doutrinas, são saberes construídos através das experiências cotidianas mediante a ação e a prática em todas as suas dimensões.

Encontramos na literatura um certo consenso de alguns teóricos quanto a importância e a necessidade de validação desses saberes adquiridos nas várias instâncias da vida cotidiana, Pimenta (2002) associa esses saberes ao percurso das histórias de vida, estes adquirem validade e objetividade no âmbito profissional, que Borges (1958, p. 51) vem chamar de “um saber social que informa a prática”, sendo a ressignificação, a partir da prática e dos saberes da formação, que para Alcoforado (2014b) essa certificação de saberes experienciais e de competências já fôra sentida pelo mundo do trabalho, e hoje, é pedra basilar nos discursos pedagógicos, sendo considerado como um dos grandes desafios da pedagogia, e por fim, Tardif (2014, p. 50) diz que esses “saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho”, daí encontramos um elo de ligação entre os saberes e a profissionalização, que vamos discutir a seguir.

A necessidade de discutir sobre a profissionalização e competências do professor, surge em meio às dúvidas sobre a consistência dos seus referenciais, à constituição identitária e à visibilidade social que conduz ao reconhecimento, tais aspectos, fortalecem a ideia de que a consciência coletiva têm grande peso social, podendo contribuir tanto na definição quanto na validação das competências.

Para Jobert (2003, p. 221), “[...] os processos de profissionalização são fenômenos complexos que se desenvolvem em uma interação constante entre dimensões epistêmicas e praxeológicas [...] e dimensões sociais de lutas pelo reconhecimento”, de modo que não apenas a constituição de um corpo de saberes e/ou competências específicos da profissão são importantes, mas é fundamental o reconhecimento de si e do outro, através do seu próprio grupo, da sociedade em geral e das políticas públicas.

Porém, para que se possa pensar em políticas públicas que favoreçam a profissionalização, faz-se necessário compreender melhor o que esse termo significa, embora seja um termo incorporado ao vocabulário técnico, Jobert (2003, p. 122) nos esclarece que ele perpassa as dimensões epistêmicas e pedagógicas, “o fato de que elas pertencem tanto ao campo dos saberes – sua constituição, sua natureza, sua difusão – quanto ao de seus usos sociais historicamente situados”.

Importante ressaltar que pensar políticas públicas que visem uma evolução profissional, trata-se de uma perspectiva a longo prazo, porém, não existe governo ou reforma capaz de uma transformação unilateral na profissionalização, se esta não for o desejo dos professores, ou seja, a profissionalização deve consistir na aprendizagem dos saberes/competências e na construção de autonomia e do julgamento profissional, o que indica também, certa maturidade identitária.

Em tese, considera-se que os “profissionais” sabem muito bem o que devem fazer e como fazê-lo. No entanto, na prática, nem todos sempre estão à altura dessa experiência e dessa confiança. O grau de profissionalização de um ofício não é um certificado de qualidade entregue sem necessidade de exame a todos os que exercem. Ele é mais uma característica coletiva – o estado histórico de uma prática -, que reconhece nos profissionais uma *autonomia* estatutária, baseada na confiança em suas competências e em sua ética (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Assim, os professores deveriam assumir riscos para evoluir na profissão, redefinir suas metas, construir com mais solidez a autonomia e a identidade profissionais, atualizar as competências necessárias para o exercício da profissão e tornar-se capaz de fazer as escolhas que melhor orientem o seu percurso profissional, pois esse percurso formativo, embora não seja o único vetor da profissionalização progressiva, é um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência profissional.

Pode-se dizer que um professor qualificado é aquele que venceu a prova que a sociedade lhe submete antes de o reconhecer –aquele que possui saberes e habilidades específicas da sua função, nas palavras de Jobert (2003, p. 222) “a qualificação aparece como uma construção social cujo fundamento é o saber”, onde essa construção social se dá no contexto da mutualidade que Ricoeur (2004) nos fala em *Percurso do Reconhecimento*.

Ao falarmos de competências, entenda-se como a capacidade de desenvolver e/ou mobilizar os saberes adquiridos dentro de um contexto complexo e real, “atividade considerada com seu contexto completo, e em particular as condições sociais que lhe dão significação em um mundo efetivamente vivido” (GRANGER, 1968, 1988, p. 6 cit. por JOBERT, 2003, p. 222).

Jobert assinala que: “[...] não basta formar; é preciso profissionalizar os trabalhadores, levando-os a assumir mais a sua subjetividade, a mobilizar a sua inteligência criativa e a tomar decisões em função da reconfiguração incessante das situações concretas” (JOBERT, 2003, p. 223-224). Para o autor, o esforço de distinguir *qualificação* e *competência* dá a impressão de que a qualificação é uma construção coletiva (relação do indivíduo com a sociedade) e a competência é a aplicação de habilidades individualizadas (relação do indivíduo com o real), no entanto, a realidade é sempre mais complexa do que a forma como a pintamos, por exemplo:

Quanto à competência, gostaríamos de mostrar brevemente que ela não é apenas uma relação de um sujeito com o real, mas que, ao contrário, sua inserção social constitui a condição necessária de sua emergência, acabando por conferir à profissionalização, mesmo tomada em sua acepção formativa, o caráter de um processo eminentemente social (JOBERT, 2003, p. 224).

Assim, através da profissionalização e das competências, o professor vai buscando êxito, eficácia e desempenho nas atividades que desenvolve, ao tempo que de modo subjetivo (competência/trabalho/profissionalismo), mobiliza sua inteligência e criatividade para exercer o seu ofício, que nas palavras de Jobert (2003, p. 224) “o trabalho torna-se produção de si no mundo interior” e além de obter desempenho através das habilidades, encontra espaços sociais para a valorização das suas competências.

Tendo claro o processo social de produção das competências, a noção de profissionalização numa dimensão coletiva de um processo societário, compreenderemos a necessidade de reconhecimento a partir de lutas sociais e de busca de uma identidade profissional coletiva.

CONCLUSÃO

A revisão bibliográfica deste artigo nos apresentou alguns consensos quanto à concepção de um modelo educacional transformativo, contínuo e ao longo da vida, uma proposta de educação emancipatória para o indivíduo, que tem suas bases já nas ideias de Comênio quando falava de universalidade e continuidade do ensino, esses ideais ainda se constituem como desafio na contemporaneidade, sobretudo, na formação de adultos.

A dimensão das competências e dos saberes adquiridos toma corpo através da profissionalização e da necessidade do reconhecimento social, onde a validação desses adquiridos assume um protagonismo no percurso formativo, pois trata-se de conhecimentos provenientes da experiência de vida e da sua leitura de mundo, é esse o ponto fulcral da necessidade de reconhecimento, valorizar os saberes e competências advindas das práticas cotidianas tal qual as adquiridas nos centros de formação.

Por fim, evidenciamos que a validação das competências pode se traduzir em uma especificidade de transformação na aprendizagem do indivíduo e conduzir a educação para uma dimensão emancipatória e de reconhecimento social.

REFERÊNCIAS

Alcoforado, J. L. M. Uma Educação para Todos, ao Longo e em todos os Espaços da Vida: Desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In M. F. Da Silva. **Mundos Distantes, Diálogos Possíveis: a vida em mosaico** João Pessoa: Ideia, 2014a. (p. 14-34)

- Alcoforado, J. L. M. Reconhecimento, Validação e Certificação de Saberes Experienciais: Desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. In **Trabalho & Educação** Belo Horizonte, 2014b. (p.13-30)
- Alcoforado, J. L. M. As Histórias de Vida na Educação e Formação de Adultos: O desafio de promover uma auto(eco)confrontação transformativa e emancipatória. In **Pesquisa (Auto)Biográfica, Temas Transversais. Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográfico**. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDFURN, ediPUCRS, EDUNEB, 2012. (p. 29 – 54)
- Borges, C. M. F. **O Professor de Educação física e a Construção do Saber**. Campinas. São Paulo: Papirus Editora, 1998.
- Honneth, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 34 ed. São Paulo, 2003.
- Lima, L. C. Revisitação gelpiana da educação permanente: Ambiguidades e erosão política de um conceito. In **Investigar em Educação**. IIª Série. Número 5, 2016.
- Pimenta, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 15-34)
- Tardif, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
- Ricoeur, P. **Percurso do Reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2004.

A PEDAGOGIA DIALÉTICA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS DOCENTE

Rosani de Lima Domiciano

Professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
rosani.domiciano@ifce.edu.br

Nívea da Silva Pereira

Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE
niveaeuce@gmail.com

Acreciana de Sousa Melo

Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, EEIEF Aderson da Franca Alencar/Crato-CE,
acrecianamelo@yahoo.com.br

RESUMO

Diante do paradigma educacional emergente sinalizado pelas transformações na sociedade, advindos dos avanços científicos e tecnológicos, as mudanças no âmbito econômico, político e socio-cultural, tem repercutido no cenário da formação de professores, o qual é marcado pela era da informação, globalização e mundialização, sendo palco para a disseminação de informações, teorias e concepções pedagógicas exigidas pela sociedade do conhecimento. Nesse contexto, o presente trabalho é fruto das discussões fomentadas na disciplina de Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e Formação Docente, tendo como objetivo tecer reflexões acerca da pedagogia dialética situando-a no contexto contemporâneo, e os reflexos da práxis e da reflexividade na construção do professor reflexivo. A metodologia consubstanciou na revisão bibliográfica, cujo delineamento deste estudo teve como aporte teórico autores como: Suchodolski (1984), Kowarzki (1988) Lima (2003), Libâneo (2002, 2010), Saviani (2003, 2010), Vázquez (2011), Pimenta (2004, 2010, 2012), Franco (2003), dentre outros. Portanto, as discussões decorrentes da produção nos levaram a refletir sobre os sentidos que a formação deve assumir diante de professores conscientes de sua identidade profissional e pesquisadores de sua própria práxis.

Palavras-chave: Pedagogia. Práxis. Professor Reflexivo.

1 INTRODUÇÃO

Diante do paradigma educacional emergente sinalizado pelas transformações na sociedade, advindos dos avanços científicos e tecnológicos, as mudanças no âmbito econômico, político e socio-cultural, tem repercutido no cenário da formação de professores, o qual é marcado pela era da informação, globalização e mundialização, sendo palco para a disseminação de informações, teorias e concepções pedagógicas exigidas pela sociedade do conhecimento, haja vista que,

Em uma sociedade dita da “informação” e do “conhecimento”, faz parte do discurso a ideia de que a educação é a espinha dorsal de uma economia dinâmica globalmente competitiva, sendo expressa como fundamental para o

desenvolvimento de sociedades democráticas e como chave para constituição de uma força de trabalho qualificada e flexível (CAVALCANTE, 2014, p. 29).

Assim, a globalização e seus efeitos chegam à sala de aula por meio da vida social e econômica dos sujeitos que estão inseridos no processo, juntamente com as novas tecnologias fomentam profundas transformações na sociedade como um todo, exigindo dela o domínio de habilidades e conhecimentos para atender numa perspectiva planetária (VIEIRA, 2002).

Neste cenário, vivenciamos um paradoxo na área da educação, na medida em que assume a posição de principal elemento para o desenvolvimento da sociedade, ao mesmo tempo e em contrapartida presencia tempos de cortes e escassez nos recursos destinados à educação (FRANCO, 2003).

Diante de tais transformações cabe à formação de professores uma reflexão crítica acerca dos elementos que circundam a prática docente e a educação nas dimensões histórica, social, cultural política, técnica e pedagógica, compreendendo-a a partir do lugar em que o processo acontece em situações concretas: A escola – seu diagnóstico, sua função social, sua identidade, seus problemas e as ideologias que perpassam esse universo que está sempre em movimento de acordo com o desenvolvimento político e econômico da sociedade.

A escola como espaço de socialização do saber, desenvolvimento do capital cultural e ascensão social, historicamente, sempre foi privilégio de poucos, pois, na sociedade capitalista, com o surgimento do pensamento liberal, a divisão da classe social e do poder, a escola tem como finalidade servir aos interesses do estado, mesmo com o discurso da democratização do saber e da educação como direito de todos e dever do estado.

Destarte, a escola no contexto da sociedade capitalista, assume a condição de aparelho ideológico do estado (AIE), prerrogativa defendida por Althusser, por compreendê-la como reprodutora dos interesses do estado por meio de uma escolarização alienada frente as desigualdades sociais, em que reconhece e critica o sistema social vigente, mas não propõe mudanças (SAVIANI, 2003).

Considerando-se que o espaço escolar é um conjunto de fatores internos e externos que assumem um papel social na formação dos sujeitos historicamente situados e que possuem em sua organização condicionantes determinados pelas estruturas sociais, econômicas e culturais, a função social da escola é mediar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e as potencialidades de acordo com o contexto do educando, proporcionando assim, sua inserção social e exercício da cidadania.

Com efeito, cabe à escola e a formação do professor, o papel de socializar o saber historicamente acumulado de forma sistematizada, dependendo do educador consciente do seu papel, construir conhecimentos pautados em conteúdos críticos que favoreçam as necessidades individuais e coletivas, promovendo a emancipação dos sujeitos entendendo os processos de transformação e de alienação.

O presente trabalho é fruto das discussões fomentadas na disciplina de Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e Formação Docente, ministrada no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ceará – PPGE-UECE, tendo como objetivo tecer algumas reflexões acerca da pedagogia dialética situando-a no contexto contemporâneo, bem como os reflexos da práxis e da reflexividade na construção do professor reflexivo.

Desse modo, nossa metodologia parte de uma revisão bibliográfica, a qual “[...] Caracteriza-se pelo uso de fontes com dados analisados e publicados, ou seja, recorre à literatura produzida a respeito de determinado tema” (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN, 2011, p. 29). Desse modo, o delineamento deste estudo consubstanciou-se teoricamente, em autores como: Kowarzki (1988) Lima (2003), Libâneo (2002, 2010), Saviani (2003, 2010), Vázquez (2011), Pimenta (2004, 2010, 2012), Franco (2003), dentre outros.

Portanto, propomos situar a discussão no âmbito do contexto histórico da educação e as nuances que perfazem o fazer pedagógico, após discorrermos acerca de uma pedagogia dialética que busque romper com tais ideologias, seguindo com a discussão sobre a práxis pedagógica como ponto de partida para a transformação e na sequência teceremos algumas reflexões sobre a reflexividade, na busca de uma epistemologia da prática do professor reflexivo.

2 SITUANDO O CAMPO EDUCACIONAL NO CONTEXTO HISTÓRICO

As primeiras manifestações de educação se deu nas comunidades tribais por imitação pela vida e com a vida, cuja educação se dava com a transmissão do saber de geração para geração.

Os primórdios da educação de forma sistematizada foram marcados pela presença dos jesuítas, principais educadores no período colonial que tinham como pressupostos a colonização, a educação e a catequese.

Saviani (2010) nos esclarece que a primeira estrutura educacional se deu com o processo de colonização, compreendido como “[...] a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes...” (SAVIANI, 2010, p. 29), a educação enquanto processo de aculturação, ou seja,

a inculcação nos colonos das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores, e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

Assim, o processo de colonização é marcado por um processo de dominação, invasão, instrução, aculturação, bem como as relações de poder nas esferas econômicas, social, política e cultural, por meio do povoamento, através da ocupação e habitação da terra e da exploração que se deu pelo trabalho e do cultivo (BOSSI, 1992).

Após esse processo, a educação dos jesuítas passa a ser organizada e consolidada de acordo com o Rátio Studiorum – sistema de ordem dos estudos sistematizado em um conjunto de normas e estratégias de ensino. A educação dos jesuítas seguia uma vertente religiosa e dogmática, enfatizando os princípios essencialistas de homem centrada na sua essência, caráter e intelecto.

Posteriormente a colonização, a sociedade brasileira passou por diversas transformações na economia e na política com a revolução de 30, conseqüentemente o sistema educacional também foi atingido com o surgimento do escolanovismo e o manifesto dos pioneiros da educação, tendo como mentor John Dewey na Europa, influenciando no Brasil os principais educadores da época Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Esse manifesto propunha uma nova concepção de homem, pautada nos princípios democráticos em uma sociedade dividida em classes, ficando explícito o papel do dominado e do dominador (VEIGA, 2004).

Entre 1945-1960, acentuava-se um movimento renovador-tecnicista em que a educação assume uma postura teórico-prática privilegiando a dimensão técnica com centros de interesses, estudo dirigido, unidades didáticas, etc.

No período compreendido entre 1964-1980, o quadro político instalado no país pela ditadura militar, interferiu em toda estrutura. O modelo político e econômico buscava uma aceleração no crescimento sócio-econômico do país, cabendo a educação desempenhar um papel fundamental nesse crescimento, por meio da preparação dos recursos humanos, preocupando-se com uma formação técnica para atender as novas exigências do mercado.

Nos anos 80 a economia sofre com a inflação e o aumento do desemprego em detrimento da dívida externa e o FMI, dificultando, assim, a vida dos brasileiros. Diante desse cenário a classe trabalhadora, inclusive a categoria dos docentes ganham força devido as lutas dos operários, principalmente o direito de participação na política educacional.

Nesse panorama surge a I Conferência Brasileira de Educação, difundindo um espaço para as discussões acerca das questões históricas, sociais e culturais, tendo como aporte teórico

a pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 2002), rompendo com as propostas liberais, assumindo uma nova postura voltada para os interesses das classes populares, reconhecendo o ensino e a escola como um meio tanto de reprodução como de transformação social.

Contudo, pensar a educação numa concepção crítica, convém situá-la no pensamento voltado para a formação do homem com o sujeito integral, enquanto ser ativo, dotado de uma cultura, história, presente em um contexto social, cultural e econômico, os quais devem ser levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem. E não enfatizar ora o professor, ora o aluno, os recursos, ou os métodos, mas sim, compreender a sua condição humana e sua capacidade de aprender.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A Pedagogia Dialética: tecendo fios sobre a práxis

A pedagogia dialética, por sua vez, pensada enquanto ciência prática da, e para a educação tem em suas bases epistemológicas a reflexão acerca da relação entre a teoria pedagógica e a prática educativa, numa perspectiva de refletir sobre as limitações educacionais para a construção de uma práxis transformadora (KOWARZIK, 1988).

A relação entre teoria e prática vai além da simples compreensão de que a prática tem suas bases na educação que ocorre em espaços formativos e a teoria como ciência da educação estudada no âmbito da reflexão. Porém, essa concepção perpassa pela relação dialética entre ambas na construção de um saber que parte de uma prática social e retorna para ela no intuito de transformá-la a partir da práxis.

Entendemos por práxis toda atividade em geral que modifica o real, transformando-se em novo produto de diversas naturezas, material, conceitual, social ou cultural, ou seja, a práxis vai além da atividade teórica e prática compreendida separadamente, perpassa, pois pela atividade material e a atividade humana que tem como produto a consciência, se configurando como atividade teórica e prática (PIMENTA, 2012). Para tanto, a práxis em Vázquez (2011, p. 108), é

[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente

material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

Dessa forma, a práxis é uma atividade real que vai além da atividade teórica e prática, logo, “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 221), pois a atividade se refere a um conjunto de ações exercidas de forma articulada por sujeitos que modificam a matéria-prima.

A teoria dialética da educação se defronta com métodos e diretrizes fundamentais para compreender as situações educacionais, que requer do educador o domínio da situação educacional concreta para entender a ciência da educação enquanto práxis, em que a “[...] pedagogia deve continuamente procurar se tornar teoria de uma ação, porque a parcela prática: da vida a que se dirige demanda uma tal teoria” (LITT FUEHREN, p. 88, *apud*, KOWARZIK, 1988, p. 51).

Para Schleiermacher a dialética da teoria da educação se dá a partir das experiências práticas, cujo fenômeno educacional precisa ser investigado numa dimensão concreta com vistas a verificar os reflexos positivos ou negativos da educação na realidade, embora o autor não acredite que a teoria possa transformar a prática, mas sim, que a partir da evolução humana a prática se transforme e promova uma nova teoria (KOWARZIK, 1988).

A dialética experimental de Makarenko (*apud* KOWARZIK, 1988, p.66-67) tem como premissa uma pedagogia enquanto “[...] ciência prática cuja tarefa consiste justamente em ser a determinação prática do processo educacional a partir das exigências concretas da situação. A pedagogia é uma ciência dialética que não permite dogmas de um modo absoluto” . Assim, a relação teoria e prática se constitui como uma técnica pedagógica num percurso linear em que a construção da práxis se dá por meio de um planejamento refinado e produtivo aprimorado nas experiências coletivas.

Nessa dimensão da práxis, Freire (2011) traz para o debate a dialética do diálogo libertador, definindo a educação como um elemento dialético da libertação humana por meio do diálogo crítico entre educador e educando, que se constrói na experiência dialógica em prol da humanização dos homens.

Propõe uma pedagogia dialógica e emancipatória do oprimido, por compreender que a educação pode possibilitar a transformação do sujeito cognoscente, autor de sua própria história, a partir do diálogo como um instrumento metodológico possibilitador da leitura crítica da realidade acerca do caráter político, da transformação da sociedade, da invasão e indústria

cultural, provocando uma transição da consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 2011).

A construção da práxis se dá pela compreensão da educação enquanto transformação da objetividade em subjetivação, ou seja, superar a ação desconexa com a reflexão, por meio da conscientização, reflexão e humanização do fazer docente como atividade transformadora, cujo diálogo perpassa pela superação da concepção de educação bancária, a qual tem como pressuposto a invasão cultural e não a síntese cultural.

A práxis em Paulo Freire parte da compreensão da totalidade, através dos “temas geradores”, que permitem dialogar com a própria prática sócio-cultural, sendo problematizada numa dimensão histórica, concreta e situada, compreendendo que o conhecimento é dinâmico, e se reconhecer enquanto um ser inacabado e inconcluso em sua própria formação (KOWARZIK, 1988).

Portanto, a relação entre teoria e prática ultrapassa a simples compreensão de que a prática pedagógica tem suas bases na educação que ocorre em espaços formativos e a teoria estudada no âmbito da reflexão. Porém, essa concepção supõe a relação dialética entre ambas na construção de um saber que parte de uma prática social e retorna para ela no intuito de transformá-la a partir da práxis.

3.2 Professor Reflexivo: desafios na prática docente

O ser pesquisador na área da educação se dá por meio da reflexão de sua prática para entender como o conhecimento é construído e tornar-se patrimônio da humanidade, ou seja, ser professor reflexivo, supõe pesquisar sua própria práxis.

O ensino e a pesquisa como eixo norteador da reflexividade, teve seus estudos primeiramente com Dewey na década de 1940 e posteriormente tem como principal mentor Donald Schon em 1980, partindo do pressuposto de que a pesquisa produz conhecimento e a o ensino a aprendizagem, mediados pela prática reflexiva, crítica e transformadora (THERRIEN, 2014).

A pesquisa, portanto, parte de uma compreensão de produtora de conhecimento ancorada na reflexividade e a prática educativa decorre da integração entre o ensino e a pesquisa numa dimensão teórico-prática construída por meio da práxis educativa a partir dos saberes experienciais postos no “chão da escola” e as múltiplas dimensões que permeiam o contexto da sala de aula. Dessa forma, Therrien (2014), nos provoca a reflexão,

[...] que racionalidade estrutura a ação pedagógica em contexto de ensino; que tipo de reflexividade caracteriza uma práxis de ensino produtora de aprendizagem autônoma; e, como estes elementos perpassam os pilares pedagógicos do ser educador, consolidando a integração teoria e prática fundante do pesquisador de sua práxis docente nos contextos de ensino e aprendizagem? Que concepções de educação movem o trabalho docente? (THERRIEN, 2014, p. 01).

É sobre essa dimensão teórica e prática pedagógica como forma de ensinar e de aprender cujo “[...] ‘saber ensinar’ requer o ‘aprender a ensinar’ e o ‘saber aprender’ requer o ‘aprender a aprender’” (THERRIEN, 2014, p. 02) que pretendemos compreender o professor reflexivo como pesquisador da sua práxis docente.

Assim, a reflexão e a reflexividade têm suas bases na teoria ou na prática? Pensar sobre a prática se constitui como reflexão? Qual o papel da teoria no processo de reflexividade? Arent (1984, p. 107, *apud*, THERRIEN, 2013, p. 621) nos leva refletir sobre essa questão ressaltando que,

Todo pensamento nasce da experiência, mas nenhuma experiência obtém algum sentido ou coerência sem ter sido submetida antes as operações da imaginação ou do pensar”. E complementa: “Pensar sobre o que se faz é uma manifestação da condição reflexiva das pessoas em todas as suas atividades conscientes” (Ibidem, 1984, p. 93).

A reflexividade “permite alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática” (SACRISTÁN, 1999, *apud*, THERRIEN, 2014, p. 04) e diferenciar os graus de profundidade entre as reflexões produzidas (LIBÂNEO, 2002). Com base em Sacristán, o primeiro nível se refere ao senso comum, o segundo a articulação entre o conhecimento científico e o pessoal, relacionando-os à prática social, e o terceiro entende o trabalho pedagógico articulado a teoria com contextos sociais concretos.

Compreender a ação educativa sob o ângulo da racionalidade prática e da reflexividade nos aproxima da epistemologia da prática como abordagem que reflete a integração teoria e prática dando sentido à uma práxis centrada na aprendizagem aos saberes no chão da sala de aula (THERRIEN, 2014, p. 05).

Assim, partimos da compreensão segundo Libâneo (2002) de que o ser humano em sua totalidade possui reflexividade em níveis diferenciados, cujo professor deve encontrar-se em um nível que transcenda o senso comum adotado nas reflexões apenas na prática em sala de aula, mas sim, uma reflexão que permeie o fazer docente na perspectiva de um processo intelectual formativo, associando a dimensão teórica e prática.

A reflexividade tem como pressuposto perpassar, segundo Sacristán (1999) por três níveis, a teorização da ação compreendendo-a como prática a partir do senso comum, o diálogo entre os saberes disciplinares e científicos com os saberes experienciais advindos do conhecimento pessoal, e o domínio da teoria construído a partir das práticas sociais.

Para Libâneo (2002) os processos de reflexividade possuem características que vislumbram primeiramente, a consciência de si e dos próprios atos, posteriormente a ação é entendida como reflexão de situações práticas, e numa terceira percepção, a reflexão dialética a qual se dá com a realidade prática vivenciada na escola/universidade e como ela reflete no modo de agir e pensar sobre a sociedade.

De todo modo, percebemos que não é apenas através da pesquisa que o educador pode tornar-se reflexivo, mas também por meio da prática docente, a qual tem uma infinidade de elementos que devem ser problematizados, pensados e refletidos, pois o processo de ensino não se limita apenas na relação entre professor e aluno, vai além dessa compreensão, à medida que o professor está em processo constante de reflexão da e na ação, desde o planejamento da sua prática, perfazendo o fazer docente na busca de intervenções que possibilite o processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas dimensões.

No que se refere aos pilares da formação do professor, Therrien (2014) apresenta três dimensões presentes na relação do ensinar e aprender por meio da ontologia, a epistemologia e a práxis, condições basilares para a formação do professor pesquisador de sua práxis no contexto da contemporaneidade marcada pela sociedade da informação e comunicação, da indústria cultural e uma sociedade multicultural permeada pela diversidade de concepções teóricas e ideológicas numa complexidade e diversidade dos campos científicos.

A ontologia estuda o ser humano em sua totalidade a partir de suas múltiplas determinações e compreende a educação como um construto social. O pilar da epistemologia situa-se no campo teórico da pedagogia, tendo por base o currículo e os campos disciplinares com vistas a uma aprendizagem significativa. E por último o pilar da práxis que versa sobre a integração teoria e prática, ou seja, a “[...] ação educativa realizada em contexto ‘situado’ e prático de ensino/aprendizagem” (THERRIEN, 2014, p. 09).

Nessa perspectiva, a epistemologia da prática se dá pelos saberes docente da prática social, cujos saberes teóricos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo ressignificados, compreendendo-os a partir dos contextos em situações concretas, organizacionais e de si mesmos como profissionais com vistas a transformação (PIMENTA, 2010).

Portanto, a epistemologia da prática trata-se de um movimento dialético entre ação-reflexão-ação refletida (LIMA, 2003), cuja relação entre teoria e prática situada em contextos sociais concretos caminham para uma práxis crítica e transformadora do professor enquanto pesquisador em que une a experiência profissional com as teorias científicas numa dinâmica dialógica, reflexiva e crítica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões fomentadas aqui nos provocam a tecer reflexões sobre os sentidos que a educação e a pedagogia tem desenvolvido em um contexto, cuja valorização do pedagogo, enquanto profissional da educação, tem se propagado acerca de reflexões sobre a responsabilidade que a formação deve assumir diante de professores conscientes de sua identidade profissional e pesquisadores de sua própria práxis.

Desenvolver uma educação em que os professores tenham como parâmetros posturas críticas e reflexivas é resultado de uma significativa trajetória de formação tanto profissional como de vida, pois as ações do professor refletem as suas concepções de homem, mundo, educação e de sociedade.

Para tanto, as reflexões em torno da práxis buscam aproximações com a epistemologia da prática, no sentido de pensar a prática pedagógica a partir das múltiplas dimensões que envolve o processo educativo, inclusive elencando elementos que assumam um compromisso com a ética profissional, uma vez que a ética parte das manifestações de ordem cultural e que a tarefa docente é permeada pela responsabilidade ética em sua totalidade (VEIGA, 2012).

Em suma, compreendemos que a educação é uma prática social complexa, realizada por seres humanos, transformado pela ação e relação dos sujeitos situados em contextos sociais, culturais, espaciais, históricos e institucionais, que por sua vez, transformam dialeticamente os sujeitos envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

- BOSSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EDUECE, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. 18 ed. São Paulo. Edições Loyola, 2002.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Hora da Prática: reflexões do o estágio supervisionado e a ação docente**. 3 ed. Fortaleza, Ed. Demócrito Rocha: 2003.
- MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho, organizadores. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011. Coleção Métodos de Pesquisa – v. 3. p. 25-42
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 36 ed. **Revista Campinas**, SP. Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: vol. 5).
- SAVIANI, Demerval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação)
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. 2 ed. Editora Brasiliense, 1988.
- THERRIEN Jacques. **Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática**. 2014. Disponível em <http://jacquetherrien.com.br/praxis-docente-parametros-de-analise-critica-dessa-acao-profissional/>. Acesso 26 set 16.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação no cenário de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. – Campinas, SP: Papirus, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática**. 21 ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

A PERSPECTIVA FREIREANA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO EM DESENVOLVIMENTO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Mariana Muniz Assunção
Graduanda, Universidade Estadual do Ceará – UECE
mariana.muniz@aluno.uece.br

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo contribuir para a formação dos educadores(as) das escolas públicas de Fortaleza-CE e do Campo. Apresentando aspectos relacionados ao desenvolvimento de uma proposta de extensão que reflete sobre a relação docente-discente, a partir de vivências baseadas no pensamento teórico-filosófico de Paulo Freire. Trabalhando na perspectiva da pesquisa-ação, a intervenção desenvolvida através do projeto “A perspectiva freireana na educação pública: aprofundando a relação da universidade com a escola” assume o papel de “porta de entrada” para a investigação, ao propiciar e antecipar elementos da prática pedagógica estudada em questão, objetivando uma formação continuada para professores e gestores das instituições *locus* da pesquisa. Com este propósito, as pesquisadoras buscarão se utilizar de sessões coletivas de diálogo, rodas de conversas e sessões de estudos, oportunizando reflexões sobre o tema e abrindo espaço para que exista uma participação direta na construção do conhecimento. A ideia que perpassa o projeto é a de organizar uma rede de escolas que assumam a noção da educação libertadora e humanizadora pensada por Freire.

Palavras-chave: Humanizadora. Escola Pública. Pesquisa-ação.

1 INTRODUÇÃO

O pernambucano Paulo Freire é um educador mundialmente conhecido, sua prática pedagógica carrega consigo um caráter humanizador e dialógico. Seus pensamentos condizem com sua ação, que buscou construir uma educação democrática, atentando-se para os saberes diferentes, a busca do “Ser Mais” e ir além do currículo comum.

Pedagogia do Oprimido, obra de sua autoria, “é a terceira mais citada em trabalhos da área de humanas” (MONTESANTI, 2016), sendo requisitado como objeto de estudo essencial para formação acadêmica. Embora seus pensamentos não sejam priorizados no processo de construção pedagógica no Brasil, esta pesquisa tem como objetivo a busca contínua para que sua prática seja efetivada em escolas públicas e do campo.

O projeto de extensão iniciou-se em março de 2018, constitui a face empírica de dois projetos de pesquisa que buscam resgatar a presença de Paulo Freire na relação docente-discente, evidenciando e oportunizando o trabalho das respectivas temáticas, tanto na escola pública da cidade, quanto na do campo. Coordenados pelas Profas. Dras. Maria Margarete Sampaio Braga e Célia Maria Machado de Brito, a perspectiva é poder, através do processo de

intervenção nas escolas, perceber as marcas do referencial freireano ou o processo de reinvenção de Paulo Freire no contexto escolar.

Tendo como foco o alcance das metas propostas, pesquisadoras e bolsistas vêm buscando um diálogo com escolas. Para isso, foram realizadas visitas às possíveis instituições *locus*, priorizando as de localidade próxima à Universidade Estadual do Ceará. Vivenciando, na prática, a dificuldade de acolhimento do pensamento do educador nordestino dentro das instituições. Apresenta, assim, a clareza de que a epistemologia de educação deixada por Freire não é apenas algo alheio à formação de docentes, como algo desconexo da realidade escolar de educação básica. Para a pesquisa, isto significa a necessidade de insistência e resistência diante do quadro atual que o país vive, em especial a cidade de estudo.

Dentre os conceitos deixados por Freire, o de inacabamento diz muito acerca de suas práticas. O ser humano ao se reconhecer inacabado se encontra em uma busca infinita em “Ser Mais”. Este conceito, também criado por Freire, retrata o (re)conhecimento que ao aprender algo, conseqüentemente, o aluno descobre que não sabe de outras coisas, acionando sua curiosidade e, portanto, buscando sempre mais.

Segundo Brito:

[...] o ser humano e a sociedade não são; o ser humano e a sociedade estão sendo. As relações sociais não se dão de forma natural, mas são marcadas pela culturalidade e historicidade do ser humano, levando ao entendimento de que o ser humano é um ser de comunicação, que recorre ao diálogo como caminho para a sua pronúncia no mundo, com vistas à realização de sua vocação ontológica do *Ser Mais* (PROJETO DE PESQUISA, 2017).

Com isto, é importante entender que todo ser humano traz consigo uma “bagagem”, ou seja, uma carga de saberes adquirida conforme o passar dos seus dias. Trazendo este conceito a realidade do ser professor ao reconhecê-lo como um ser humano, é importante perceber que sua visão de mundo e a maneira como ele intervém na realidade está associada, diretamente, com o conhecimento passado aos seus alunos.

Na tentativa de manter o diálogo e construir laços que propicie a reinvenção de uma nova prática pedagógica, capaz de superar a educação tradicional, “bancária” e historicamente hegemônica, em nosso país, o coletivo de pesquisadoras e bolsistas têm tentado promover uma reflexão com a escola, propondo debates e discussões na busca de uma formação docente que possibilite o fortalecimento de práticas educativas, de base freireana. O objetivo é construir caminhos alternativos a educação tradicional, consistindo num grande desafio a ser superado. Entre negativas e/ou ausência de agenda das escolas para realização das formações propostas,

o grupo vem resistindo na busca de novos espaços, ampliando seu *locus* de atuação, para além das escolas localizadas no entorno da universidade, tendo sido este, pois um empecilho para obtenção de resultados mais significativos para a pesquisa, até o momento.

A educação, e em especial a prática avaliativa passa a ter um sentido mais amplo quando há o coletivo realmente integrado à escola, tendo assim uma criação coletiva. Essa é uma das propostas da avaliação emancipatória defendida por Ana Maria Saul, onde se tenha a democratização do processo avaliativo, capaz de reconhecer um pluralismo de valores e de representações variadas de interesses quando formula suas indagações.

A reflexão sobre a trajetória da avaliação educacional através de seus focos de atenção suscita uma questão de análise complementar, qual seja a de relação que se estabelece entre o pesquisador e o objeto da pesquisa na teoria e prática de avaliação até aqui consideradas (SAUL, 1995, p. 48).

Para acontecer a pesquisa é necessário a abertura das escolas, o aceite dos gestores e educadores que lá atuam. Apenas através do trabalho coletivo desenvolvido entre os profissionais da escola e pesquisadores é que é possível ter um trabalho que realmente consiga ter bons resultados.

É possível e necessário, no chão da escola, trilhar caminhos que levem a constituição de uma prática pedagógica de matriz humanizadora, cabendo indagar: Que ações e relações podem sustentar a construção de uma prática pedagógica docente-discente, lastreando a constituição das autonomias de educadores(as) e de educando(as), na assunção de seus papéis sociais como sujeitos coletivos, com capacidade de ler a realidade, interrogar-se e interrogá-la, realizando uma práxis transformadora de suas formações?

Conforme Freire:

Pensávamos juntos numa educação que, respeitosa da compreensão do mundo das crianças, as desafiasse a pensar criticamente. Uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomizasse do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti-superficial. De um pensar crítico, proibindo-se a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improvisado (FREIRE, 1994, p. 86).

Na esperança de consolidar ações reflexivas e mais propositivas, o grupo de extensão e pesquisa vem tentando compensar a ausência de condições para uma atuação empírica mais consequente, investindo fortemente na discussão teórica, ampliando seus estudos sobre as obras de Paulo Freire e sobre sua influência/contribuição na Educação da escola pública e do Campo.

O trabalho coletivo tem somado esforços no sentido da formação/capacitação do grupo de bolsistas, enriquecendo e vivenciando um dos primados freireano quando este afirma que a construção de uma educação libertadora implica na busca autêntica do conhecimento, entendendo que o ser humano se constrói e se refaz na busca de superar-se sempre.

2 METODOLOGIA

O processo metodológico da pesquisa iniciou-se a partir da busca da melhor compreensão da prática freireana, com a leitura e discussão de textos em reuniões semanais, nas quais também era possível sistematizar as ações necessárias para realizar as intervenções nas escolas.

O projeto intenciona fazer com que professores/gestores e estagiários da universidade e da escola pública se incluam na dinâmica formativa, por meio de seminários, debates, vivências de círculos de cultura e participação em eventos socioculturais, construindo coletivamente saberes, experiência e, acima de tudo, uma compreensão pedagógica, no sentido da reflexão e do redirecionamento da prática docente-discente na escola. Dessa maneira, o projeto recorrerá aos referenciais da pesquisa participante com o intuito de promover o tripé *ação-reflexão-ação* na vida cotidiana dos sujeitos, de modo a contribuir com a transformação da educação, da escola e do próprio projeto político-pedagógico escolar.

A metodologia empregada se apoiará nos parâmetros teórico-epistemológicos freireanos, valendo-se também da observação participante para aprofundamento do diálogo com os sujeitos envolvidos. A evidência das práticas educativas presentes nas ações dos professores/gestores constitui elemento fundamental do processo autoformativo e autoemancipador. A constituição de temáticas, debates, seminários e grupos de estudos dar-se-ão de forma coletiva, ouvindo os sujeitos, entidades, escolas e movimentos sociais envolvidos, como proposta que se configura tanto em instituições educativas na cidade ou no campo.

A preparação metodológica foi importante para que bolsistas e pesquisadoras sentissem segurança ao abordar uma escola e atender às suas inúmeras dificuldades, atentando-se ao objetivo do projeto de pesquisa que intenciona agir de acordo com lacunas que serão apontadas pelos profissionais que atuam na instituição. Porém, a maior dificuldade é encontrada pelas próprias pesquisadoras, tendo em vista que o processo de busca para o *locus* da pesquisa ainda está em andamento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na tentativa de concretizar ações que perpassam por meio de uma educação libertadora e humanizadora o projeto, dessa maneira, se volta para investigar/formar sujeitos que estejam interessados numa pedagogia da práxis, através de uma formação capaz de contribuir com mudanças e com o desenvolvimento de atividades crítico- reflexivas sobre sua própria prática.

Partindo desse pressuposto, durante o processo de investigação-ação foi possível realizar ações em concomitância com a teoria freireana, desvelando, assim, práticas fundantes para atingir os objetivos propostos. Diante disso, alcançamos alguns resultados relevantes que se configuraram como capazes de transcender o conhecimento por meio de participação em Seminários, Congressos, Fóruns, participação e criação de Grupos de estudo.

Para a então realização da pesquisa, foram visitadas algumas escolas para expor as principais ideias com o objetivo de sintetizar e apresentar a pesquisa, sempre proporcionando o diálogo como maneira de perceber as dificuldades e/ou interesse dos gestores e profissionais em aderir ao projeto.

Dessa maneira, a primeira escola no qual apresentamos a pesquisa, não dialogava com a proposta apresentada, ou seja, sua visão de educação se constitui sendo não problematizadora das ações concretas da realidade. Nesse sentido Freire tem como desígnio que “[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1988, p. 62, grifos do autor).

Entretanto, a escola demonstrou interesse que o projeto trabalhasse especificamente com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou que trabalhássemos somente com a intenção de capacitar os docentes por meio de práticas tradicionais não reflexivas como, por exemplo, o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual se contradiz com o pensamento de Paulo Freire.

Na segunda escola, os gestores foram bem receptivos, porém, eles não conseguiram vislumbrar como a perspectiva freireana poderia resultar na prática uma educação emancipadora e humanizadora que perpassa o fazer docente estreitando laços entre a Universidade e a escola, já que essa é uma escola de educação infantil, especificamente.

Já na terceira escola, que também fica no entorno da Universidade, tivemos reuniões muito promissoras e, inicialmente, era visível o interesse em participar da pesquisa. Entretanto, a instituição possuía um calendário bastante denso e sem abertura para um novo “evento”, ou seja, se encontrava impossibilitava de abrir espaço para uma formação extra curricular comum

para os profissionais. Dessa maneira, direcionamos para novas tentativas a procurar outra instituição na qual estivesse com intuito de contribuir com a relevância da pesquisa em questão.

E por último, na busca de contemplarmos com uma escola *locus* do projeto, as pesquisadoras iniciaram um percurso distante do entorno da Universidade, a fim de ampliar e aprofundar a investigação sobre a presença e reinvenção de Paulo Freire na prática pedagógica desenvolvida na escola.

Aqui, cabe colocar que, enquanto algumas escolas se negam receber uma formação com uma prática embasada no pensamento freireano, outras, por outro lado, demonstram interesse, como foi o caso de uma escola fora da área de atuação do projeto, mas que mostrou abertura para a efetivação da pesquisa. O primeiro contato foi feito através de uma reunião, e observa-se que Paulo Freire é presente, mesmo que inconsciente, em suas práticas cotidianas.

Portanto, o trabalho nos possibilitou fazer uma sondagem de como Freire é visto dentro das escolas públicas, compreendendo, dessa maneira, como funciona a agenda das escolas, qual a receptividade dos gestores e professores mediante a ideia de um projeto que envolve a formação de professores na perspectiva freireana.

No decorrer da implementação em curso, tivemos a oportunidade de aprofundar nosso conhecimento teórico e prático, embora, não concretizando ações que envolvesse a dinâmica escolar. Dessa forma, não foi possível, ainda, visualizarmos uma proposta libertadora e humanizadora que privilegiasse uma prática reflexiva na formação dos educadores, não sendo possível, pois, de alcançar plenamente os objetivos do projeto que é contribuir com a criação de escolas que dialogue com o pensamento freireano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a trajetória para ser efetivado os dois projetos percebemos que existiu uma determinada resistência para serem concretizadas ações que instiguem e transformem uma educação de caráter hegemônico, sendo que embora algumas escolas, no primeiro momento, demonstraram interesse, porém suas agendas estavam comprometidas com avaliações, planejamentos, reuniões de pais e professores, projetos, dentre outras atividades, na qual ficava inviável manter o diálogo entre elas. Contudo, os pesquisadores buscam superar esses desafios, pois compreende que a escola se configura numa perspectiva de transmissão do conhecimento, sem problematização da realidade. Por compreender que a educação é um ato político, filosófico, libertador, que ensina para a vida, não somente vivenciar uma realidade na qual se finda dentro de uma sala de aula sem perspectiva de mudança.

Embora não ainda não se tenha resultados concretos da pesquisa-ação, através das visitas a campo, foi possível observar como, de fato, Paulo Freire é recebido nas escolas, quais são as visões que gestores e educadores têm a respeito da pedagogia freireana e qual é a real resistência que encontramos dentro das escolas para a implantação dessa formação libertadora e dialogada com os professores.

Em uma rápida análise das instituições visitadas a resistência dessa prática pode ser ligada, quase que diretamente, ao sistema imposto que engessa o plano de ação não só dos professores, mas da escola em si. Um sistema que busca, claramente, resultados quantitativos e não qualitativos, ou seja, seguem em busca de números, aprovações em provas e resultados sempre positivos, esquecendo de se atentar para uma avaliação emancipatória e uma educação que prioriza a construção do conhecimento e pensamento crítico.

Portanto, a luta em alcançar os objetivos propostos na pesquisa, ainda sim, é o grande desafio a ser superado, com vistas em uma vida densamente humana, ou seja, no qual “o sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário. Por isso corremos o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto o de, demasiado ‘aderidos’ ao mundo concreto, submergirmo-nos no imobilismo fatalista” (FREIRE, 2000a, p. 133).

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.
- BRAGA, Maria Margarete Sampaio de. **Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula**. Recife: Editora UFPE, 2015.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- SAMPAIO BRAGA, Maria Margarete S. de C. **Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, PE, 2012.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Maria Selene de Carvalho
Graduanda do Curso de Pedagogia - PARFOR – UERN

Francisco Bezerra de Lima
Graduando do Curso de Pedagogia - PARFOR – UERN

Maria Eridan da Silva Santos
Pedagoga. Professora mestre em Educação/UERN/ CAMEAM/DE

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir sobre a prática docente no Ensino de Ciências, tratamos no decorrer deste trabalho sobre as mudanças que foram acontecendo ao longo de todo o percurso do Ensino de Ciências, sobre a utilização do método tradicional como também as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos por meio desse método, e qual foi a mudança desse paradigma com o surgimento da Escola Nova. Abordamos a importância do Ensino de Ciências no Ensino Fundamental, falamos sobre os grandes desafios que os professores nos dias atuais enfrentam dentro da sala de aula, e também qual metodologia o professor deve utilizar, a didática, os conteúdos a serem repassados juntamente com o posicionamento dos mesmos. Fizemos uma pesquisa de campo numa abordagem qualitativa, como instrumento de coleta de dados nós realizamos uma observação de uma aula em que o professor através de uma aula prática levou os alunos a comprovarem a existência do vento.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Prática Docente. Atividades Práticas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A prática, a reflexão e a construção de novos conhecimentos são hábitos que devem fazer parte da vida de todo educador, e este artigo vem tratar sobre a importância dessas três esferas dentro do âmbito educacional. Abordamos como exemplo uma observação feita em uma escola de Ensino Fundamental, onde observamos numa sala de aula uma turma de quinto ano, durante uma aula investigativa do Ensino de Ciências, pelo qual o professor instiga seus alunos a construir um cata-vento e por meio dele puderam comprovar a existência do vento. Isso nos mostra claramente a importância de o professor não ficar preso a práticas behavioristas, tradicionalistas, mas que ele perceba a importância de desenvolver novos métodos de ensino, onde por meio desses métodos, os alunos aprendam a construir seus conhecimentos, desenvolvam suas capacidades, habilidades, e se tornem investigadores no seu processo de ensino-aprendizagem.

Buscamos suporte teórico para fundamentação desse trabalho nos escritos de Campos (1999), Selbach (2010), Parâmetros Curriculares Nacionais (2001).

MUDANÇAS AO LONGO DO HISTÓRIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS

O Ensino de Ciências é uma disciplina escolar, cuja área é de grande relevância para o aprimoramento dos conhecimentos e experiências vivenciados por alunos e professores envolvendo o meio ambiente, o desenvolvimento humano, as transformações tecnológicas que vão acontecendo e outras temáticas. Mas essa disciplina nem sempre foi desenvolvida da mesma maneira em todos os tempos, no início do século XX até o ano de 1950 o Ensino de Ciências foi desenvolvido dentro de um modelo tradicional. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 19):

Quando foi promulgada a Lei n. 4.024/61, o cenário escolar era dominado pelo ensino tradicional, ainda que esforços de renovação estivessem em processo. Aos professores cabia a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos, a absorção das informações.

Neste cenário percebemos que o Ensino tradicional era o que reinava nas escolas, pois, o papel do professor era somente explicar o conteúdo através da verbalização, com aulas teóricas, em que ele era simplesmente um transmissor e os alunos meros receptores. Esse sistema de ensino-aprendizagem acaba privando o aluno de desenvolver suas habilidades, de aprender a pesquisar, argumentar, a formular ideias, fatos. É muito importante para os alunos que a aulas de Ciências sejam dinâmicas, ativas, e que o professor vá acompanhando esse desenvolvimento, principalmente se elas forem desenvolvidas na escola de Ensino Fundamental.

Porém, com o surgimento da Escola Nova este cenário foi se modificando, começava então a se ter um novo olhar sobre como ensinar, as aulas práticas começaram a serem vistas como uma grande solução para o melhor desenvolvimento das crianças, as grandes facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 20):

O objetivo fundamental do ensino de Ciências passou a ser o de dar condições para o aluno identificar problemas a partir de observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma a tirar conclusões sozinho.

Esse novo jeito de ensinar passou a ser uma metodologia de extrema importância porque dá oportunidade ao aluno dele mesmo buscar seus conhecimentos, de observar, analisar, questionar, de não ficar preso a um método tradicionalista, mas ir em busca de novos conhecimentos.

IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino de Ciências nos dias atuais está relacionado diretamente à construção do conhecimento, de descobrir, de investigar e criar oportunidades que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem das crianças, e o papel do professor aqui é crucial, principalmente quando se trata da disciplina de Ciências. O professor precisa estar aberto e preparado para melhor desenvolver a sua prática, o que torna muitas vezes o ato de ensinar um grande desafio. Nesta perspectiva Campos (1999, p. 15) relata que:

Todo educador que trabalhe visando à aprendizagem significativa dos conteúdos deve estar atento ao fato de que a criança tem algo a dizer, pensa alguma coisa, vê sob uma perspectiva o fato, o fenômeno e qualquer conteúdo passível de aprendizagem.

É muito importante que o professor não fique preso somente na teoria, em um modelo behaviorista em que a criança é vista somente como um receptor, principalmente quando se trata do Ensino de Ciências, mas que ele vá para a prática, que através de aulas interativas consiga levar os seus alunos a pensar, a sentir, a saber tomar decisões, a conhecer o mundo em que vive, a saber valorizar o meio ambiente. O Ensino de Ciências se torna mais prazeroso quando o professor interage com seus alunos, propondo atividades investigativas.

Grande parte do aprendizado é construído através dessa participação ativa do aluno, mobilizando os conhecimentos prévios que cada um já leva consigo para a sala de aula, e segundo, da sua disponibilidade para aprender, o professor aqui já não está sendo somente um detentor de conhecimento, mas, um mediador dos processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

É notório a enorme diferença que existe entre as maneiras de se praticar o ensino de Ciências, e isso faz também um grande diferencial na vida dos alunos, pois sabemos da curiosidade que eles têm em saber a origem das coisas, de explorar algo que até então para eles era novo. Esse ensino é de grande importância dentro do âmbito escolar, e quando bem

trabalhado pode ajudar os alunos a encontrar a resposta para muitas perguntas, sem falar na colaboração que se está dando para o desenvolvimento de seu raciocínio.

DESAFIOS DE ENSINAR CIÊNCIAS NA ATUALIDADE

Ser professor de Ciências hoje não é uma tarefa tão fácil como era a alguns tempos atrás, nós sabemos que eles contribuem de uma maneira essencial nos processos de mudança da sociedade, sejam com seu saber, seus valores e experiências, e com a difícil missão de melhorar a qualidade do ensino. Mas para que isso aconteça eles acabam enfrentando algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito a maneira de ensinar.

Nós sabemos que Ciência e Tecnologia andam juntas e podemos perceber com clareza o quanto que elas avançaram e avançam cada dia mais, o pensamento que temos hoje sobre determinada situação, não é o mesmo que se tinha a algumas décadas, e esse paradigma também está inserido na área da educação. Os conteúdos, a didática, a visão que se tem sobre determinadas situações, tudo isso mudou. E no que diz respeito ao posicionamento do professor em sala de aula, podemos dizer que também ocorreram algumas mudanças. E se o professor deseja obter êxito com seus alunos ele precisa acompanhar essas mudanças. Ele já não pode utilizar aquele mesmo método tradicional que se utilizava antes, mas para que aconteça uma aprendizagem de qualidade, o professor precisa introduzir novas ideias e ferramentas que sirvam de orientação para seus alunos, de forma que eles busquem aprimorar seus conhecimentos.

E tudo isso não deixa de ser um grande desafio para os docentes, mas não significa que seja algo que não possa ser enfrentado, nós percebemos que a dificuldade nem sempre é pela falta de capacidade de aprender dos alunos, mas, da necessidade de uma força mediadora por parte do professor. A prática faz parte do processo da vida do professor, e ela pode vir acompanhada da reflexão, é por meio delas que eles vão descobrindo soluções para enfrentar os desafios da sala de aula.

Todo professor precisa ser um cidadão reflexivo, para que ele possa desenvolver essa prática também nos seus alunos, ou seja, “ou se muda a maneira de pensar o ensino, desenvolvendo no aluno uma postura reflexiva, opinativa e investigativa, ou não há razão para que a disciplina figure nos currículos” (SELBACH, 2010, p. 46).

É muito importante que o professor seja esse ser reflexivo, e que ele desenvolva isso nos seus alunos, porque se não for assim é como nos diz a autora, não há razão para ensinar Ciências. E a melhor forma de desenvolver essa postura nos alunos é através da interação entre

professor e aluno, é preciso que aconteça essa relação entre eles. O professor precisa trabalhar um conteúdo de forma que envolva seus alunos, que eles aprendam a construir seus conceitos, nesse caso, tanto a teoria quanto a prática precisam ser elementos constantes dentro das salas de aula para que aconteça esse ensino significativo.

As práticas de ensino são elementos relevantes nas aulas, porque elas envolvem diretamente o trabalho do professor com o processo de ensino aprendizagem dos alunos, o professor precisa unir a teoria com a prática. Elas despertam, envolvem e instigam os estudantes a resolver problemas, a compreender conceitos e desenvolver habilidades.

ENSINO DE CIÊNCIAS TRADICIONAL *VERSUS* CONSTRUTIVISTAS

A ação pedagógica do professor durante a aula, já busca desviar a forma tradicional de uma ciência fechada sem margem para o educando ir construindo seu caminho no processo de ensino aprendizagem, ou seja, os alunos adentram nesse processo dentro de uma perspectiva construtivista se fazendo construtores ativos no processo. Isso nos remete e nos mostra a visão que alguns professores pensam a respeito do ensinar ciências, ou seja, pensam que ensinar ciências se limita apenas a sala de aula, mas pelo contrário não questiona que a ciência está e vai além da sala de aula fazendo-se presente no cotidiano como um todo na vida do educando. Segundo Campos (1999, p. 16),

Os professores que aplicam as ideias construtivistas ao ensino-aprendizagem, por sua vez, admitem que a aprendizagem não se dá somente pela memorização, mas pela intensa atividade mental do aluno. Portanto de acordo com essa visão, cabe ao aluno não somente memorizar, mas também fazer relações e atribuir significados aquilo com que toma contato nas situações de ensino-aprendizagem.

Professores com uma visão tradicionalista, acabam privando os alunos levando-os a uma ciência fechada, desinteressante, adotando um modelo de ensino marcado pela transmissão apenas de conteúdo, ou seja, se distanciando do conhecimento científico buscando focalizar a memorização, tornando as aulas de ciências sem base, sem assimilação da teoria com a prática que funciona como elementos de conexão assegurando melhor o ensino-aprendizagem.

Um fator importante que merece ser ressaltado é a formação desse profissional, ao desenvolver sua prática, tendo em vista que atua como um ser que apenas deposita o conhecimento para o aluno, como realça Paulo Freire uma “educação bancária”, com vestígios que trouxe enquanto aluno se fazendo também um ser receptivo que dificulta muito seu fazer pedagógico comprometendo assim a elaboração e a participação do aluno no processo.

Para além desse fator, outro se estabelece de forma que venha a colaborar tanto para o professor como também para o aluno, que é a formação continuada que se deve buscar para melhor ampliar e sistematizar o seu caminhar pedagógico, oferecendo meios para serem trilhados com o aluno de forma eficaz tentando atender as necessidades dos mesmos, superando esses vestígios tradicionais que acabam dificultando a sistematização dos conhecimentos que se fazem necessários para os alunos.

Toda essa busca em ampliar a formação, o professor engloba vários aspectos e meios para executar melhor seu papel como mediador de aprendizagem, ou seja, ele irá buscar melhorar sua didática, rever sua metodologia, compreender e entender o aluno como um ser humano que carrega consigo seus anseios, particularidades que devem ser considerados como parte integrante na construção dos conhecimentos.

Desse modo, é oferecido ao aluno meios da interação com o professor de forma mais aberta e produtiva.

OBSERVAÇÃO DE UMA AULA PRÁTICA DE CIÊNCIAS

Fomos em uma escola municipal da cidade de São Miguel, em uma turma de quinto ano com crianças com faixa etária de dez e onze anos, observar uma aula de Ciências, onde o professor realizou uma aula prática com seus alunos, cujo o intuito era comprovar a existência do vento.

Primeiro, ele fez uma roda de conversa levantando os conhecimentos prévios de seus alunos, buscando descobrir o que os mesmos sabiam com relação a ação do vento. E surgiram muitos questionamentos. O professor perguntou a eles como se dava a ação do vento, e uma aluna falou que achava que era porque o planeta girava e conseqüentemente o vento surgia. E outro perguntou: professor o ar e o vento são a mesma coisa? E o professor falou que não, ele disse que o ar era uma composição das moléculas de gás carbônico, e o vento era uma ação do planeta.

E outro ainda questionou, mas professor se o planeta gira, porque que as pessoas não caem? E o professor muito bem preparado explicou que, por mais que o planeta estivesse em constante movimento a gente permanecia firme. E outro falou, porque que o ventilador gira e gera vento? O professor replicou, que era uma ação que submetia o ventilador a gerar o vento. Com isso percebemos o quanto que as crianças são criativas, que sabem se questionar, argumentar, e como é importante essa abertura que o professor dá para que surjam esses questionamentos.

“O professor deve valorizar aquilo que os alunos dizem, favorecendo e incentivando a expressão de suas ideias. Mas ainda deve tentar superar o egocentrismo infantil promovendo situações em que as crianças sejam apresentadas a outras opiniões e hipóteses diferentes da suas” (CAMPOS, 1999, p. 156). E depois dos questionamentos o professor leva seus alunos a um local aberto onde cada um foi motivado a construir um cata-vento, depois que cada um construiu o seu, eles começaram a se surpreender ao ver como o cata-vento girava por meio do vento, e daí puderam comprovar a existência do mesmo.

Com base nessa experiência pudemos perceber como é de suma importância que os professores realizem atividades práticas com seus alunos, pois elas ajudam a construir conhecimentos científicos onde não assimila somente a teoria, mas também a experimentação e a observação dos fatos, levando-os a entender e interpretar o meio em que vivem, com isso, o professor foi tentando romper com a forma tradicional de ensinar ciências, apesar de ainda na contemporaneidade essa disciplina ser marcada por orientações tradicionais que perpassa os ambientes educativos.

Percebemos por meio dessa observação, que a aula do professor está voltada para uma perspectiva construtivista, pois por meio dessa experiência sobre a ação do vento que o professor ministrou, os alunos se sentiram motivados e despertou um interesse validando a aula, ao mesmo tempo que os mesmos construíam conceitos sobre o tema abordado.

O professor buscou confrontar os alunos a realidade desde a aplicação do conceito sobre o vento na sala de aula, oportunizando-os a ampliarem esse conceito fora das paredes escolares, onde puderam vivenciar na prática a sistematização dos conhecimentos adquiridos em uma aula de campo dinâmica e criativa. E por se tratar de interação professor- aluno, fica evidente e claro para nós, que a metodologia utilizada pelo professor ajuda nessa interação e isso é muito importante para o ensino-aprendizagem dos alunos.

Através dessas atividades práticas, o aluno é levado a buscar questionamentos para suas investigações e indagações construindo ou desconstruindo conceitos de acordo com o estudo abordado, é o que defende Campos e Nigro (2000, p. 30) ao relatar que “quando os alunos aprendem Ciências por investigação, é importante que eles se deparem com problemas e os enfrentem de maneira não-superficial, fazendo análises críticas, formulando hipóteses explicativas, validando essas hipóteses, criando formas de testá-las”.

Assim, o professor deixar de ser um transmissor e passa a agir como mediador, em uma relação de interação, diálogo e reflexão focando os procedimentos procedimentais, conceituais e atitudinais. Por meio da observação, percebemos que o professor teve o compromisso de trilhar junto com os alunos a construção dos conhecimentos a respeito do conteúdo explorado,

tornando a aula mais participativa, motivadora e prazerosa onde o educando teve seu espaço respeitado pelo professor.

O professor foi levando o aluno e concebendo-o como integrante indispensável dentro do processo ensino-aprendizagem, colaborando assim e agindo como mediador tentando buscar um novo jeito de ensinar ciências vendo o aluno como um verdadeiro sujeito que pode construir seus conhecimentos quando se tem uma interação de respeito entre professor-aluno, teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os fatores que são considerados importantes para que o professor de Ciências cumpra bem o seu papel. Dessa forma, podemos observar a importância das atividades práticas para o processo de ensino e aprendizagem quando oferecidas ao aluno, no intuito de aproximá-los dos conhecimentos científicos desenvolvendo e observando os fatores naturais ao seu redor de forma concreta e questionável diferente das orientações tradicionalistas.

Compete ao professor instigar os alunos a serem investigadores, solucionadores de problemas que permeiam dentro do ambiente educativo, desenvolvendo o espírito crítico-reflexivo dos educandos e não oferecendo ideias prontas e elaboradas. Vale ressaltar, que as atividades práticas ministradas pelos professores, requer um olhar atento e metodológico para que de fato os conhecimentos sejam sistematizados extraindo assim as possíveis habilidades e competências dos alunos, sempre buscando o elo condutor da aprendizagem que é unir teoria e prática para um trabalho mais consistente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CAMPOS, Maria Cristina da Cunha. **Didática de Ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999. (Conteúdo e metodologia)
- SELBACH, Simone (Supervisora). **Ciências e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Como Bem Ensinar)

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DO 2º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ

Camila Machado da Costa
Graduanda do Curso de Pedagogia - Universidade Federal do Pará-UFPA
camila3.2cm@gmail.com

Alessandra Wilma Lima Santos
Graduanda do Curso de Pedagogia - Universidade Federal do Pará-UFPA
santosalessandra021@gmail.com

RESUMO

A prática pedagógica nos dias atuais busca uma reflexão e uma constante avaliação do processo de ensino e aprendizagem sendo relevante analisar o fazer do docente relacionando-o com as teorias que embasam sua formação. Diante disto, o presente artigo tem como objetivo analisar a prática pedagógica do professor do 2º ano em uma escola pública municipal de Abaetetuba-Pa, atentando para o desenvolvimento dos alunos em idade escolar com a execução dessas práticas. Para melhor compreensão, foi utilizado neste estudo o método qualitativo por se tratar de pesquisa onde o pesquisador mantém um contato prolongado com o ambiente e o objeto de investigação. Para fazer tal pesquisa foi utilizada como método de coleta de dados a observação em sala de aula e um questionário de perguntas sobre as atividades desenvolvidas pelo professor, bem como, sobre sua formação como docente, tendo como fundamentação teórica as reflexões de Costa (2011), Guarnieri (2005), Lopes (2010) e Severino (2007). A pesquisa revela as fragilidades do profissional no que diz respeito ao conceito teoria-prática e as dificuldades encontradas no fazer diário para o desenvolvimento do processo do ensino-aprendizagem em sala de aula.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Experiência Profissional. Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Entende-se prática pedagógica como um conjunto de ações e problemáticas que possibilitam o fazer diário do professor, não somente em relação aos saberes adquiridos, mas também das experiências vivenciadas por ele no seu cotidiano – cultural, econômico, político e social – no processo de ensino-aprendizagem e que permite preparar o docente para a vida social e as relações estabelecidas com outros e com o meio. Assim a prática pedagógica é considerada local de produção de conhecimento, tornando-se então formativa pelas atitudes reflexivas.

Conforme Gimeno Sacristán (1999), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno, ao realizar essa tarefa, o professor proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois, parte-se do pressuposto de que ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa.

Segundo o autor, “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (SACRISTÁN, 1999).

Partindo desse conceito, o tema escolhido torna-se de grande importância no que diz respeito ao fazer diário dos professores do 2º ano do ensino fundamental da rede municipal na qual foi realizada a pesquisa que culminou neste trabalho.

Diante disto, a pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica da professora do 2º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, em Abaetetuba-PA, identificando como essas práticas estão sendo desenvolvidas diariamente em sala de aula, refletindo no resultado e buscando soluções que atuem nas problemáticas observadas e, a partir de então, esperamos compreender a prática pedagógica docente, entendendo que as relações humanas permeiam toda a ação pedagógica no âmbito escolar, defendendo a dimensão social da formação humana.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Guanieri (2015) “A reflexão crítica sobre a prática pedagógica nos remete a significação de teoria e prática, quando a teoria mediatiza a relação do professor com a prática e a prática mediatiza a relação do professor com a teoria”. Nesse sentido, a concepção de prática pedagógica competente, caracteriza o fazer do professor e estão sempre presentes em dois elementos fundamentais: pensamento e ação.

Contudo, Lopes (2010), diz que:

Essa forma de repensar a formação do professor a partir da análise da prática pedagógica [...] a experiência do professor, seus saberes docentes e sua maneira de viver passam a ser valorizados, investigando-se o que estava implícito na prática docente. O professor é entendido como profissional que mobiliza e desenvolve saberes específicos a partir da própria prática. É um protagonista das práticas educativas e de sua formação profissional capaz de construir a si próprio, de repensar criticamente sua prática em consequência de suas experiências cotidianas no ensino.

“Dessa ideia se depreende que, à proporção que se vai construindo a prática pedagógica, novos conhecimentos, novas experiências vão a ela, desse modo, se incorporando e se transformando em trabalho docente em experiência profissional” (LOPES, 2010, p. 02), que proporciona ao professor, mais transparência e mais certeza para buscar, não somente o ensino, mas também seu desenvolvimento profissional.

Com isso, falar em experiência profissional não está ligado diretamente ao tempo de serviço do professor com suas experiências, mais sim o que acontece no tempo de serviço com o professor e em sua prática pedagógica, visto que, a experiência pedagógica é uma construção que vai desde sua trajetória acadêmica até seu trabalho docente.

Essa construção da trajetória profissional se dá através daquilo que acontece com o professor no espaço escolar em que atua, pois as aquisições de saberes e de suas trocas vão acontecendo ao longo do tempo de todas essas experiências profissionais. Diante disso, a importância que as experiências dos saberes profissionais têm para a prática pedagógica do professor é o fazer diário.

METODOLOGIA

Para este trabalho foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de um estudo de caso como elemento de investigação. Tal pesquisa utilizou-se como instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado contendo 07 (sete) questões previamente selecionadas e encaminhada a uma professora Pedagoga Especialista em Neuropsicopedagogia que atua na turma do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal São José em Abaetetuba-PA, e também, de observação intraclasse, que foram fundamentais na concepção de conceito acerca do tema em questão.

Tal pesquisa utilizou-se também de observação intra-classe que foram fundamentais na concepção de conceito acerca do tema em questão. Deste modo, foi entregue um Termo de Compromisso de Estágio à Direção da escola, permitindo a utilização do material coletado para o uso em pesquisa acadêmica. Onde, durante nossa pesquisa, tivemos o acompanhamento da coordenadora pedagógica da escola para auxiliar no que era preciso em relação a escola.

Foram feitas à professora, em entrevista gravada e posteriormente transcrita perguntas sobre sua atuação, organização, desenvolvimento pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, traçando um perfil da professora para conhecer o que pensa, pratica e almeja. Analisando a sua prática e confrontando com seu aporte teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim

diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Para iniciar a pesquisa foi aplicado a professora um questionário contendo 07 (sete) questões que colocam-se como instrumento norteador de pesquisa da prática pedagógica da professora no Ensino Fundamental a serem observadas. Foram feitas à professora, em entrevista gravada e posteriormente transcrita perguntas sobre sua atuação, organização, desenvolvimento pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, traçando um perfil da professora para conhecer o que pensa, pratica e almeja. Analisando a sua prática e confrontando com seu aporte teórico.

As perguntas do questionário abordam temas como as metodologias que embasam a prática pedagógica, sobre o planejamento, conteúdos curriculares se são organizados, se a escola promove formação continuada aos professores e como acontece o processo de ação-reflexão-ação para a professora e como ela avalia a sua prática pedagógica.

No que se refere a pergunta sobre quais metodologias embasam sua prática pedagógica? A professora em questão nos diz que são trabalhados temas geradores semanalmente e que os conteúdos de cada disciplina são elaborados a partir desse tema. Observamos que a base teórica que a professora possui não condiz com sua prática e que de alguma forma a realidade do meio social onde está situada a escola e as dificuldades encontradas pela gestão escolar influenciam na organização do tempo pedagógico fazendo com que haja realmente esse conflito entre teoria e prática.

Sobre o planejamento, perguntamos a professora como ele é realizado? Ela nos diz que o planejamento é feito todo início do ano. O pedagogo que é o coordenador faz formação junto à SEMEC-Secretaria Municipal de Educação e traz pra escola nos repassando nas Horas Pedagógicas que acontecem uma vez por semana, e que é um momento em que trocamos conhecimentos e experiências, selecionamos as atividades e organizamos os projetos existentes na escola.

Em relação aos conteúdos curriculares, como são organizados? Diz a professora que no começo temos um cronograma que é enviado pela SEMEC-Secretaria Municipal de Educação, porém temos autonomia para trabalhar com os temas geradores, por exemplo, o Natal; trabalhamos o tema de acordo com o conteúdo curricular.

No entanto, em nossas observações percebemos que a professora se baseia em um cronograma que é fornecido pela Escola e no livro didático, porém não demonstrou domínio do conteúdo tornando assim a aprendizagem do aluno mais difícil. A professora teve que repetir o

conteúdo por várias vezes e todas estas de diferentes modos e isso fez com que os alunos tivessem uma grande dificuldade para absorver o conteúdo.

A organização do tempo pedagógico em sala de aula, como é feita? No início, logo que os alunos chegam, temos um momento coletivo no salão de recreação. Neste momento é feita a oração do dia, em seguida vamos para as salas de aula, onde fazemos a leitura deleite e às 09 h iniciamos as atividades programadas. Percebemos nesse momento que a professora fica um tanto quanto perdida tentando encontrar e organizar o conteúdo, ficando claro que não houve plano de aula.

Como e em quais condições a professora avalia a aprendizagem dos alunos? Para a professora, apesar de a turma ser muito agitada, em sua maioria os alunos evoluem bem, aprendem e se dedicam.

Vemos que as avaliações são feitas através de provas aplicadas bimestralmente para todos os alunos e pelas observações feitas pela professora diariamente. Observamos que ao aplicar as provas a professor ler as questões da prova e logo em seguida às responde, repete as repostas quantas vezes forem necessárias para que todos os alunos possam escrever as repostas em suas provas.

A formação continuada dos professores acontece? Quando? A professora diz que há uma semana de formação de no mínimo 3 dias na escola. “É uma formação excelente. Eu já tive bastante formação (fora da escola), mas agora eu parei. Eu terminei a minha graduação faz tempo, e minha especialização a alguns anos, complementando com a formação que vem da SEMEC-Secretaria Municipal de Educação, mais não estou estudando no momento. Fiz o curso de pedagogia da UFPA-Universidade Federal do Pará, e formação em Neuropsicopedagogia, aqui mesmo em Abaetetuba na Faculdade Montenegro, e sei que é um curso que ainda precisa de complementação, mas a gente procura ler sobre o que a gente quer estudar. Eu ainda tenho muita vontade de fazer a Psicopedagogia, porque vai me dar um conhecimento melhor sobre como trabalhar com um aluno.

A formação continuada é feita no início do ano com a semana pedagógica e durante o ano através do coordenador pedagógico da escola que vai para os encontros da SEMEC-Secretaria Municipal de Educação, e repassar o conteúdo para os professores da escola.

Num processo de ação-reflexão-ação, como a professora avalia a sua prática pedagógica? É difícil se auto avaliar, mas eu me avalio assim: “eu não vou dizer que sou a melhor professora, mas eu sempre procuro dar o melhor de mim, eu sempre procuro fazer meu trabalho visando o melhor aprendizado para os meus alunos. Não adianta eu vim para cá só para ganhar dinheiro. Primeiro a gente tem que ter amor pela nossa profissão. Então eu me avalio...

Eu acho que sou uma boa professora. Tanto é que a minha turma é cheia e os pais gostam do meu trabalho. Eu procuro sempre estar me atualizando, me informando, eu leio muito, eu pesquiso muito como trabalhar com aluno especial, que era uma novidade pra gente. Pra trabalhar com essas crianças eu tive mesmo que estudar. Então eu procuro tá fazendo essas coisas, e procuro conversar com as minhas colegas que já estudaram e que já passaram por esse momento em que estou. Na minha prática eu tento fazer o melhor, até porque eu já tenho 22 anos de profissão, já tenho muita experiência.

Com base nessas observações, foi visto que apesar de ter uma base teórica rica e de um temo de serviço como professora atuante no ensino fundamental considerável, essa profissional no demonstrou em sua ação de sala de aula. No entanto, retomamos a fala que observou-se que nesse caso a base teórica que a professora possui não condiz com sua prática e que de alguma forma a realidade do meio social onde está situada a escola e as dificuldades encontradas na organização do tempo pedagógico fazem com que haja realmente esse conflito entre teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um fato social na sociedade humana, que ocorre de forma global sobre a integralidade do ser humano, em todas as épocas, lugares e circunstâncias sócio históricas e culturais. No seu sentido mais amplo, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para geração seguinte. Todas as nossas relações com as coisas, com os outros, com o tempo ou com o espaço nos possibilitam adquirir um novo conhecimento, além de nos possibilitar o ato de sermos mediadores no processo de mudança de uma pessoa.

Desta forma, podemos dizer que a prática pedagógica do professor do 2º ano do ensino fundamental na escola pesquisada é construída no fazer diário de seu ofício por interferências internas e externas que acontece no ambiente escolar em que atua. Nessa relação entre as experiências dos saberes profissionais tem para a prática pedagógica um assunto em comum: a formação do professor, desafio que permeia sua trajetória de formação.

Sendo assim, o professor do 2º ano do ensino fundamental deve ter essa formação voltada para os primeiros anos do Ensino Fundamental, focando no desenvolvimento e aprimoramento de sua prática, pois o professor precisa de formação adequada para poder oferecer um ensino de qualidade para as crianças, percebendo a importância da criança como membro e formador da sociedade atual.

Com essa pesquisa foi possível perceber que o plano de aula é importante para a prática pedagógica do professor para organização de seu trabalho, pois o plano dá ao professor.

Pois o plano dá ao professor os objetivos que devem ser alcançados em sua aula, e para as pessoas que pretendem formar “por esta razão, pensar que a experiência de anos de docência é suficiente para a realização de um bom trabalho é um dos principais motivos que levam um professor a não obter sucesso em suas aulas e a não reconhecer o valor de um planejamento escolar” (COSTA, 2011, p. 12).

REFERÊNCIAS

- COSTA, Maria Carlizete Souza de. **A Prática Educativa e o Planejamento Escolar**. Tocantins. 2011.
- GUANIERIE, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática velhos e novos temas**. Edição do autor. 2002.
- LOPES, Lorival da Silva. A Construção da Prática Pedagógica do Professor: Saberes e Experiência Profissional. **VI Encontro PPGED-Piauí**, 2010. (p. 1-9)
- SACRISTÁN, Gimeno J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED. 1999.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. Ver. e Atual. São Paulo: Cortez, 2007.

A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES FORMADORES: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN

Antonia Francimar da Silva

Professora de Política e Gestão Escolar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Pau dos Ferros

antonia.silva@ifrn.edu.br

RESUMO

Este texto é parte de um capítulo desenvolvido e estudado, no período de 2015 a 2016, integrante da tese ora em construção para o Doutorado na Universidade do Minho, com professores formadores de licenciaturas de Ciências da Natureza e Matemática no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O estudo teve como finalidade revelar aspectos que configuram a profissionalidade de professores formadores, compreendendo a influência do contexto profissional na construção desta profissionalidade, considerando suas concepções e práticas sobre o currículo e o desenvolvimento curricular pelos docentes. O aporte teórico abordado perpassa pelo campo da formação continuada de professores no que diz respeito aos estudos do currículo e da profissionalidade docente, abordando tipologias dos saberes docentes (saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes da experiência). Fez parte do estudo o uso de questionário com questões abertas e fechadas, disponibilizados a 48 professores, entrevistas semiestruturadas com coordenadores dos cursos de Licenciaturas em Química, Física e Matemática, e gestores sistêmicos, bem como análises documentais concernentes ao tema. Neste artigo foram abordadas presentes no questionário. A pesquisa realizada evidenciou, conforme observado nas falas dos professores pesquisados e nas questões que envolveram as concepções sobre a profissionalidade dos professores formadores, a necessidade do IFRN desenvolver ações de planejamento voltadas para a formação pedagógica dos professores para assim poder contribuir com o fortalecimento da identidade docente e o desenvolvimento profissional do professor.

Palavras-chave: Profissionalidade. Professores Formadores. Saberes Docentes.

INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo nº 66, a formação docente ocorrerá em instituições de nível superior, em programas de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e de doutorado (BRASIL, 1996).

No Instituto Federal, no entanto, o professor que trabalha no Ensino Superior quase sempre é o mesmo que leciona no Ensino Médio, pois a legislação vigente prevê, como exigência mínima para poder ser candidato a ocupar o magistério em cursos de formação, por meio de concurso público, apenas a obtenção da Licenciatura. Assim, há professores apenas

licenciados que trabalham como formadores, mesmo apresentando pouquíssima ou nenhuma experiência na área de formação.

Esses e outros desafios perante as transformações educacionais, em particular no concernente à formação de professores, resultam da fragilidade dos procedimentos avaliativos internos, a exemplo da falta do acompanhamento sistemático do processo formativo e, ainda, da precariedade de uma análise aprofundada de resultados obtidos por meio dos processos avaliativos já existentes.

Na perspectiva desses dilemas, surgiram inquietações que ensejaram, por sua vez, uma tese de doutoramento intitulada: *A profissionalidade de professores formadores: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN*. A tese, norteada por categorias de estudo, concepções e práticas de professores formadores por meio das quais fosse possível uma visão mais ampla sobre a formação de professores no IFRN, objetivou caracterizar os diferentes elementos da profissionalidade docente, bem como propor um modelo de formação continuada para os docentes que ali trabalham.

Dentre os objetivos do presente estudo, buscou-se identificar os conhecimentos que os professores formadores consideram necessários à prática da profissionalidade docente. Em uma perspectiva diacrônica, verifica-se que o termo “profissionalidade” começou a ser estudado na França, por Bourdoncle e Mathey Pierre, a partir de 1995 (ALVES *et al.*, 2013); quanto à sua utilização, começou a ser empregado na Itália pelos sindicatos, quando da defesa dos interesses de grupos de trabalhadores, baseado essencialmente na preservação da especificidade do ofício.

Na opinião da autora (*ibidem*), essa especificidade, que demarca a necessidade social para com o conjunto de atividades desenvolvidas por determinado grupo de profissionais, deriva de um conjunto de condições adquiridas pelos sujeitos pertencentes ao grupo, o que lhes imputa a capacidade de realizar um trabalho de qualidade, que só eles podem praticar. Esse conjunto de destrezas e habilidades, por si só, justifica a necessidade social desse grupo, inserindo-os nas relações de produção via relações de trabalho frente ao capital.

No Brasil, na série *Estado de Conhecimento – Formação de Profissionais da Educação* (2003-2010) –, organizada por Brzezinski (2014, p. 37), foram analisadas as produções discentes (teses e dissertações) no período de 2003 a 2010 sobre a formação de professores no Brasil. O trabalho dessa autora mostra que, a partir de 2006, houve um salto quantitativo extremamente relevante nas pesquisas científicas. O elevado e diversificado número de descritores denota a forte dispersão desta categoria e a árdua tarefa para realizar a “reconciliação integrativa”. O descritor que congregou maior número de trabalhos foi “profissionalização, profissionalidade e profissionalismo docentes”. A autora destaca que a profissionalidade

docente aparece relacionada à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; ao saber docente; à integridade da dimensão social e pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político.

Num tempo de ambiguidades e mutações aceleradas, Roldão (2005, p. 4), por seu turno, considera que

A clarificação da noção de *profissionalidade* e da especificidade que a define, assume uma importância acrescida na complexa teia de interações que fazem da formação e da aprendizagem uma componente central de todas as vertentes da vida social e uma preocupação maior das políticas em todo o mundo desenvolvido.

Essa importância torna-se ainda mais interessante no domínio da destreza, onde a profissionalidade é tida como um elemento preponderante de integração profissional.

Por conseguinte, a profissionalidade é construída pelo professor ao longo do seu percurso na instituição de formação (seja ela inicial ou continuada) e, por isso, ligada ao seu contexto de trabalho. A partir deste, em um complexo movimento que entrelaça subjetividade e práticas socioinstitucionais, o professor imprime um caráter profissional à sua atividade, o qual revela o nível de qualidade que caracteriza a sua ação educativa. Esse caráter profissional é, também, elemento constitutivo da sua identidade profissional, que, ao mesmo tempo, vai sendo moldada por um percurso onde o professor adquire experiências, partilha vivências e desenvolve práticas, perpassando tanto o campo formativo quanto a dimensão pessoal ao longo da vida. Morgado (2011, p. 799) define que

Trata-se de um conceito que se associa intimamente ao conceito de desenvolvimento profissional, estabelecendo com ele uma relação simbiótica. Assim se compreende que desenvolvimento profissional e profissionalidade docente sejam vistos como elementos nucleares - quer em termos de estrutura da própria profissão, quer em termos de renovação do pensamento e da ação dos professores -, sendo por isso frequentemente apontados, tanto nos discursos políticos como na literatura da especialidade, como factores a ter em conta nas mudanças que urge imprimir no sistema, em particular ao nível das práticas que os professores desenvolvem nas escolas.

Assim, a profissionalidade docente é constituída por um conjunto plural de saberes integrado, razão pela qual é pertinente contextualizar a docência como um ofício sempre constituído de saberes, em diferentes épocas (ainda que, quase sempre, destituído de reconhecimento social).

Esses conhecimentos/saberes formam uma espécie de amálgama, a partir de um repertório construído ao longo da vida profissional, que envolve conhecimentos, crenças e experiências vivenciadas no exercício da profissão. Por isso, o percurso formativo dos professores deve ocorrer de forma permanente, de modo a favorecer o desenvolvimento profissional por meio de um processo crítico-reflexivo sobre o *saber*, o *saber-fazer*, o *fazer* e o *ser professor*.

METODOLOGIA

A compreensão dos professores formadores sobre a docência enquanto profissão caracterizou-se como um dos elementos estruturantes deste trabalho. O objetivo aqui descrito, associado aos outros objetivos definidos na tese, proporcionou a coleta e a análise dos dados que ensejaram a referida proposta de formação continuada para os professores do IFRN.

A pesquisa foi realizada com professores do IFRN, que lecionam nos Cursos Superiores de Ciências da Natureza e Matemática nos dez *campi* onde são ofertadas essas licenciaturas. Os referidos *campi* acham-se distribuídos por todo o território do Estado do Rio Grande do Norte, incluindo a capital, Natal.

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas com gestores sistêmicos e coordenadores dos cursos de Química, Física e Matemática (à época, o curso superior de Biologia, que funciona na cidade de Macau/RN, estava sem coordenação, impossibilitando-se, assim, a sua inclusão nas entrevistas).

Os sujeitos da pesquisa, foram 48 professores formadores do IFRN que atuam nos cursos de licenciatura nos referidos *campi*; 2 membros da Pró-Reitoria de Ensino; e 3 professores que ocupam cargos de coordenação de cursos em dois *campi*.

Neste trabalho, foram valorizados os estudos qualitativos, os quais, de acordo com Vilelas (2017, p. 163), “consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade de sujeito, que não pode ser traduzido em números”. Essa compreensão norteou a metodologia escolhida, privilegiando os referidos instrumentos de investigação sob o ângulo de uma “visão compreensiva da realidade” e, por isso mesmo, “antipositivista”, como entendem Amado & Vieira, segundo os quais a *investigação qualitativa*, enquanto metodologia própria das ciências sociais e humanas, “lida com realidades dependentes de múltiplos fatores inter-relacionados, constituindo sempre um todo – visão holística dos fenômenos – que não se entende se for desmembrado para dar

lugar ao estudo do efeito de variáveis isoladas – visão parcelar dos fenômenos” (AMADO *et al.*, 2017, p. 396).

Em função do objeto da pesquisa, a opção metodológica adotada como estratégia de investigação qualitativa foi o estudo de caso, que se considerou a mais adequada ao objetivo definido neste trabalho, pois concede a voz aos professores formadores sobre “os desafios que hoje se lhes colocam”, mediante a profissionalidade que lhes é exigida, permitindo-lhes, por fim, “perseguir em melhores condições as finalidades educativas” (MORGADO, 2013, p. 8).

Os estudos de caso, de acordo com Minayo (2007, p. 165), são usados na área de administração e de avaliação social, tendo, segundo a autora, implicações bastante funcionais, como:

- (1) compreender o impacto de determinadas políticas numa realidade concreta;
- (2) descrever um contexto no qual será aplicada determinada intervenção;
- (3) avaliar processos e resultados de propostas pedagógicas ou administrativas e
- (4) explorar situações em que intervenções determinadas não trouxeram resultados previstos.

Assim, a pesquisa traz em seu bojo a singularidade de um estudo inédito no âmbito do IFRN, cujos resultados possam favorecer o dimensionamento de uma política de formação continuada para os professores formadores no âmbito daquela Instituição. Dessa forma, como bem afirmam Ludke e André (1996, p. 17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”; por sua vez, conforme define Morgado (2013, p. 56-57), o estudo de caso é uma estratégia por meio da qual “se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações”.

Os instrumentos considerados adequados à natureza do objeto de estudo e utilizados na pesquisa foram o *questionário*, as *entrevistas* e *documentos institucionais e legais*, embora sejam apresentados, neste artigo, alguns resultados obtidos somente pela aplicação do questionário.

Quanto ao tratamento, à análise e à interpretação dos dados qualitativos, estes foram realizados tomando-se como referência a análise de conteúdo; por conseguinte, procedeu-se à categorização das respostas dos inquiridos, objetivando-se, assim, uma melhor compreensão das falas daqueles professores durante a pesquisa empírica.

A investigação qualitativa, enquanto metodologia, lida com realidades dependentes de múltiplos fatores inter-relacionados, constituindo sempre um todo – visão holística dos

fenômenos – que não se entende se for desmembrado para dar lugar ao estudo do efeito de variáveis isoladas – visão parcelar dos fenômenos (AMADO; VIEIRA, 2017, p. 396). Assim, a partir das falas dos inquiridos, realizou-se a leitura, codificação e interpretação das falas, concebidas estas como “[...] um processo de justificação racional das relações entre fenômenos complexos” (*idem*). No entanto, como ainda ressaltam os referidos autores (*ibidem*), “[...] não podemos escapar à exigência da *credibilidade interpretativa*, que obriga a sermos capazes de registrar fielmente o ‘ponto de vista’ ou perspectiva dos atores”.

Nesse sentido, primou-se pelo cuidado e zelo com as falas e depoimentos dos inquiridos na descrição e interpretação dos resultados, para que se pudesse obter de maneira fidedigna o pensamento dos professores formadores. E como a investigação não atinge o seu objetivo final enquanto não passar da descrição à interpretação (AMADO; VIEIRA, 2017, p. 396), analisaram-se as questões abertas solicitadas no referido questionário por meio da técnica de análise da investigação social, assim como da análise de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No segmento de análise apresentado a seguir, foram abordados os resultados concernentes ao pensamento dos professores formadores sobre a profissionalidade docente, considerando especificamente os *saberes docentes*, uma vez que se tratam de elementos essenciais para o exercício da profissão.

Enquanto sujeitos situados em um contexto específico, onde estão preparados para alcançar objetivos pedagógicos, os professores tomam decisões a partir das situações inusitadas, fazem julgamentos e mobilizam saberes conforme as necessidades por eles experimentadas em um contexto individual e, ao mesmo tempo, coletivo, social e histórico. Nesse aspecto, os saberes docentes devem responder às transformações da sociedade e suas respectivas demandas educativas, somando-se, assim, ao esforço coletivo por essa atualização da escola face ao mundo.

Por isso, quando questionados sobre qual a formação que consideram ser mais relevante na preparação do professor formador, os inquiridos evocaram o papel da formação inicial, considerando a licenciatura (como habilitação mínima para poder trabalhar na docência) e uma formação *lato sensu* (para ficar habilitado a trabalhar no Ensino Superior). Essa tem sido a luta dos professores, uma vez que no Brasil existem ainda docentes sem uma formação adequada, pois não basta ser licenciado para desempenhar funções docentes no Ensino Superior, isto é:

não basta ter apenas o domínio dos conteúdos para ser professor, uma vez que os saberes que compõem a profissão vão para além disso.

Em qualquer nível de ensino que o docente lecione, ou qualquer que seja o curso onde desempenhe funções, é necessário ter conhecimentos que são específicos da docência. A Resolução n.º 2 do CNE (2015, p. 2) reitera que a docência, como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, é uma profissão com saberes específicos que envolve

[...] conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Nesse sentido, conforme Morgado (2011), o *saber profissional* do docente não pode restringir-se ao mero domínio de um conjunto de conhecimentos científicos (relativos aos conteúdos curriculares) ou de um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das Ciências da Educação – essa observação leva ao questionamento, não do saber que o docente deve adquirir para ensinar, mas dos saberes que são necessários ou imprescindíveis para agir de forma competente como professor formador.

Em idêntica linha de pensamento, Tardif (2002) afiança que as relações dos professores com os saberes não são estritamente cognitivas, isto é, não se resumem aos conhecimentos da sua área específica de trabalho: são mediadas por saberes oriundos de outras fontes, tais como os saberes pedagógicos e os saberes construídos através da sua experiência profissional.

Relativamente a essa questão, conforme exposto no capítulo anterior, solicitou-se aos professores que indicassem o nível de importância que atribuíam a cada um desses saberes: *saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes da experiência*.

A questão fundamental para a compreensão desse processo é que os saberes não são excludentes, não existindo uma ordem ou hierarquia, isto é, todos os conhecimentos são imprescindíveis à formação do professor. Importa lembrar que os saberes da experiência, por sua vez, apenas são adquiridos com o tempo e as vivências no seio da profissão. A esse respeito, Tardif (2002, p. 15) considera que “o saber dos professores não é o ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”.

Trata-se, como refere o autor (*idem*), de “um saber materializado através da formação, de programas, de práticas coletivas [...], ao mesmo tempo saberes deles”. Portanto, os saberes dos professores não emergem apenas de uma única fonte, razão pela qual se percebe não serem excludentes; no emaranhado da sua profissão, costuram-se, ao mesmo tempo, histórias da vida pessoal e profissional.

Quando alguém se torna professor, torna-se certificado da aptidão em lecionar uma disciplina, ou disciplinas, em que se exercita um conjunto de conhecimentos específicos. Apesar da consciência de que os saberes ou conhecimentos disciplinares sozinhos nunca serão suficientes para o exercício do professor, sabe-se que eles serão sempre imprescindíveis para uma formação docente sólida. Nesse sentido, por um lado, ser professor é um ofício que se nutre de uma prática com saberes; por outro lado, a atividade do profissional docente não é apenas instrumental, isto é, não é apenas uma atividade dirigida para a solução de problemas, ou um conjunto de teorias e técnicas científicas onde existe uma “hierarquia nos níveis de conhecimento e um processo lógico de derivação entre os mesmos” (GÓMEZ, 1998, p. 356).

Os saberes disciplinares compõem o repertório dos saberes científicos (TARDIFF, 2002), não devendo, no caso em apreço, ser concebidos de modo desintegrado dos saberes pedagógicos, pois a docência caracteriza-se justamente pelo desenvolvimento de competências específicas, gerando um modo de fazer próprio, uma vez que nessa profissão não basta ter domínio apenas do saber científico: no domínio da docência é imprescindível compreender como é que esse saber deve ser ensinado.

Quando questionados sobre a importância que atribuem aos saberes pedagógicos, 50% dos professores (24 em 48) consideram-nos muito importantes; 25%, importantes; e 25%, pouco importantes. Diante desse quadro, constata-se a inexistência de saberes pedagógicos que “funcionem” sem os saberes disciplinares, o que permite inferir que, na docência, esses saberes são dialeticamente interdependentes, ou seja, são partes de um todo constituído para dar sentido ao que vai ser transmitido e trabalhado pelo aluno. Portanto, 75% dos professores pesquisados, ao afirmarem a importância dos saberes pedagógicos para o professor formador, reconhecem que não bastam a experiência e os conhecimentos específicos da disciplina, o que permite compreender a utilização frequente da expressão “saberes didático-pedagógicos” para simbolizar essa interdependência de saberes.

Quando se trata do trabalho realizado pelos professores formadores, percebe-se, através das respostas obtidas, que a experiência docente é considerada uma mais valia em termos de saberes profissionais, sendo tida como muito importante para o desenvolvimento da profissão. Todavia, não se pode deixar de registrar que as opiniões se dividem, uma vez que, aos 54% de

inquiridos que consideram os saberes da experiência muito importantes em termos profissionais, contrapõem-se 31% que os julgam menos importantes.

Relativamente a esse assunto, Pimenta (2002) lembra, ao discorrer sobre os saberes da experiência, que os estudantes já chegam aos cursos de formação inicial portando um conjunto de saberes sobre *o que é ser professor*. Essa visão prévia resulta, em parte, do contato com diferentes professores ao longo da vida escolar; resulta, ainda, de experiências mais ou menos positivas que vivenciaram e que carregam, em si, a marca daqueles professores que sabiam ensinar e dos que, “sabendo” muitos conteúdos, tinham dificuldade em partilhá-los com os estudantes; resulta, por fim, das representações e dos estereótipos que a sociedade foi congeminando sobre o que é ser professor (outros já trazem consigo a experiência de ter realizado atividade docente, como, por exemplo, na formação do magistério em nível médio).

Os professores que participaram no estudo reconhecem a importância atribuída ao papel da pesquisa, considerando-a como uma das atribuições essenciais do professor formador na graduação, sem deixarem de reconhecer que a formação na pós-graduação é muito importante para o seu trabalho. Além disso, a dimensão reflexiva é também essencial, uma vez que estimula e/ou decorre do pensamento crítico, atingindo um sentido pedagógico. É nesta ordem de ideias que Alves, *et. al* (2012, p. 6) considera que a “pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, o que pode levá-los a se engajarem em projetos de uma sociedade mais justa e menos desigual”. Mas, para que o professor desenvolva um trabalho de iniciação científica com os seus alunos, é importante verificar que precisa de ter formação nesse domínio: trata-se de uma formação *stricto sensu*, necessária para desenvolver essa competência acadêmica, baseada na ação-reflexão-ação, englobando, assim, para além dos conhecimentos da disciplina, a prática da pesquisa.

Com base na análise dos dados coletados na pesquisa de campo e do estudo dos documentos oficiais, alcançou-se uma visão ampla das necessidades formativas do IFRN, com base nas falas dos professores, por intermédio da aplicação do questionário. Percebe-se, então, que há uma compreensão importante sobre os saberes que são necessários para a atuação dos professores, na medida em que os definem e apresentam a pesquisa como um campo de saber imprescindível para esta formação. O estudo desenvolvido, que não se esgota apenas nas concepções sobre os saberes docentes, culminou em uma proposta de formação continuada para os professores formadores, pois durante toda a pesquisa essa necessidade se mostra como uma ação necessária, considerando que a formação não se esgota quando o professor conclui

suas etapas de formação acadêmica *stricto sensu*, mas é preciso está continuamente estudando e se aperfeiçoando, considerando a aprendizagem como um processo permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando ingressam no IFRN, os professores já trazem consigo experiências acumuladas tanto do percurso formativo quanto do percurso profissional em outros níveis e/ou modalidades de ensino. Nesse sentido, é um desafio constante trilhar os caminhos possíveis para a realização de ações concretas que contribuam para a melhoria da profissionalidade docente.

Os resultados do estudo demonstram, também, que os professores formadores, os gestores sistêmicos e os coordenadores de curso que participaram nesta pesquisa empírica reconhecem a necessidade da formação contínua, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente.

Considerando o quão recente é a nova institucionalidade do IFRN, nada pode ser mais pertinente do que a necessidade de tempo e o empenho para que se construa e se incorpore uma nova profissionalidade, especialmente quando se constata que desde 2006 vem ocorrendo a expansão e, juntamente com ela, o aumento exponencial do número de docentes e de funcionários administrativos em todos os *campi*. Além do grande número de trabalhadores que são admitidos anualmente, existe ainda o fenômeno da “alta” rotatividade que ocorre, como consequência das mudanças internas, cada vez que há a admissão de novos trabalhadores.

O primeiro objetivo do trabalho foi *identificar as influências do contexto profissional dos professores formadores do IFRN na configuração da sua profissionalidade*. Assim, no âmbito da identificação das influências do contexto profissional, em particular, tomando como questão de estudo os elementos que caracterizam a profissionalidade do professor formador no IFRN, aprez registrar a conclusão de que todos os docentes têm compreensão da importância do seu papel como professores formadores. Nesse aspecto, as questões levantadas ao longo da pesquisa buscaram abordar as suas concepções e o seu fazer enquanto profissionais para que se pudesse, por conseguinte, analisar e inferir um parecer sobre essas concepções à luz dos referenciais teóricos aqui evocados.

Ao professor formador compete o desenvolvimento de competências que devem ser construídas durante um longo percurso que vai desde a formação inicial, percorrendo no âmbito acadêmico em busca da formação intelectual, por sua vez decorrente de estudos aprofundados em suas respectivas áreas de formação (através da pesquisa e da experiência de formação em seus contextos profissionais). Conforme já descrito neste trabalho, a formação dos professores

de Ciências da Natureza e Matemática, que atuam no campo disciplinar da Química, da Física, da Biologia e da Matemática, deverá ocorrer especialmente no campo do conhecimento específico de sua área de formação disciplinar, considerando a indissociabilidade entre os *conhecimentos disciplinares*, os *conhecimentos pedagógicos* e os *conhecimentos da experiência*.

Todas essas finalidades da formação docente e da própria educação estão alicerçadas, conforme consta no PPP (2012, p. 23), nos princípios da justiça social, da interdisciplinaridade, da integração do ensino, da pesquisa e da extensão, da formação humana integral, da inclusão social na natureza pública e laica do ensino, da educação como direito social e da democratização do acesso e garantia da permanência do aluno na escola. Quando isso acontece, a Instituição cumpre de forma desejável o seu papel, contribuindo para reforçar a democracia e tornar a sociedade mais justa e mais solidária.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cristovam da Silva et al. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. 2012. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.
- AMADO, João; VIEIRA, Cristina. Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In: AMADO, João (coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 3 ed. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2017.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 de jun de 2018.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 2/15**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 de jun de 2018.
- BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: MEC/Inep, 2014.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN), [2012]. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal: IFRN, 2012.
- LUDKE, M., & André, M. E. D. A. (1996). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: E.P.U.
- MINAYO M. C. S. (2007). **O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde** (12ª ted.). São Paulo, SP: Editora Hucitec.
- MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 73, 2011.
- _____. **O estudo de caso na investigação em educação**. De Facto Editores, 2013.
- PIMENTA, S. G. et al. **Saberes pedagógicos e atividade docente, formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2002.

- ROLDÃO, M. C. (2005). **Profissionalidade docente em análise:** especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação, 108-126. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**, v. 4, p. 9-51, 2000.
- TARDIF, Maurice et al. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.
- VILELAS, José. **Investigação:** o processo de construção do conhecimento. 2 ed. Lisboa: Edições Silabo, 2009.

A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, UMA VISÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS

Adna Maeli dos Santos Barbosa

Aluna do 5º período de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Estagiária da Prefeitura Municipal de Mossoró e voluntária no RESPED/UERN
adhimahelly@gmail.com

Carla katilyanne da Silva Santos

Aluna do 5º período de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.
Estagiária da Prefeitura Municipal de Mossoró e participante do PIBID.
carla_katilyanne@hotmail.com

Celiane Oliveira dos Santos

Professora do Departamento de Educação / Faculdade de Educação – FE
celianeoliveira@uern.br

RESUMO

Este trabalho apresenta uma breve reflexão sobre o ato de pesquisar nos meios educacionais acadêmicos. Problematisa as práticas que de alguma forma favorecem a dissociação entre pesquisa e ensino, ou que entendem a pesquisa como atividade restrita a algumas esferas do ensino superior. A abordagem metodológica utilizada é de natureza qualitativa. Os dados foram construídos por meio de entrevistas e levantamento bibliográfico. As ideias de Demo (2006), Freire (1982), Ferreiro e Teberosky (1982) e Soares (2001) contribuíram para a análise crítica dos dados. Os resultados indicaram que a relação entre o ensino e a pesquisa, vivenciada no âmbito dos componentes curriculares, provoca inúmeros desafios para o pedagogo em formação e favorece a construção crítica de conhecimentos. Ademais, foi possível constatar que muitos professores saem dos centros universitários sem a experiência da pesquisa, fato que gera implicações na atuação docente e contribui para o aumento do abismo entre ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa. Ensino. Alfabetização. Letramento.

INTRODUÇÃO

São inúmeros os desafios que se apresentam no processo de formação inicial do pedagogo. Dentre as questões passíveis de análise, neste trabalho propomos uma reflexão acerca da relação entre ensino e pesquisa no curso de graduação em Pedagogia. Se considerarmos a natureza investigativa da docência, entendemos que na formação inicial de professores é essencial o ato de pesquisar.

A produção de pesquisa, tradicionalmente, está vinculada às academias, elitizando este processo de aprendizagem. Ainda assim, dentro dos cursos de graduação é perceptível a utilização das pesquisas em grupos de estudos ou mesmo em decorrência dos trabalhos de conclusão do curso - TCCs, excluindo, dessa maneira, a pesquisa no processo de formação de um número expressivo de estudantes. Sobre esse aspecto, Nilzilene Lucindo e Regina Magna

Araújo (2018), ao investigarem o papel da pesquisa na formação inicial de professores, constataram que a atenção dada à pesquisa na formação inicial é mínima, e ressaltam que o abismo existente entre ensino e pesquisa é alarmante, em suas palavras:

A investigação realizada revelou que a pesquisa não foi um aspecto contemplado na formação da maioria dos profissionais que atuam nas instituições de ensino público da SREOP, considerado por alguns como uma falha do processo formativo. Mesmo descrita nas normativas legais como base da docência e sendo destacada nos projetos institucionais e de curso o que evidenciamos é que na prática ela não ocorre com a clareza e a objetividade que deveria ter enquanto estratégia e desenvolvimento de competências necessárias para um ensino de qualidade (LUCINDO; ARAÚJO, 2018, p. 16).

As palavras das autoras ressaltam a importância de se associar a prática da pesquisa nas atividades do curso de formação inicial, a pesquisa realizada pelas autoras demonstra que apesar de estar presente em caráter normativo, o processo de pesquisa está ausente no cotidiano do curso de Pedagogia.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre a relação estabelecida entre o ensino e a pesquisa a partir de uma experiência discente no curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito da disciplina Alfabetização e Letramento (4º período). A investigação consistiu na análise das hipóteses de escrita de uma criança na faixa etária de cinco anos de idade - não alfabetizada - dialogando com os autores estudados na segunda unidade da referida disciplina.

Os dados para análise foram obtidos por meio de uma entrevista realizada na Unidade de Educação Infantil onde a criança estudava, situada em um local considerado periférico na cidade de Mossoró/RN. Esta unidade pertence à rede municipal de ensino.

A entrevista foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro a aplicação de duas atividades de escrita “prova do nome próprio” e “quatro palavras e uma frase” e o segundo momento uma atividade de leitura chamada “portadores de texto”, através das quais foram realizadas nossas análises.

Este trabalho está estruturado em três partes: a primeira apresenta uma breve discussão sobre a relação pesquisa e ensino na formação inicial. A segunda parte expõe a descrição das atividades realizadas, relatando minuciosamente as instruções compartilhadas com a criança investigada, bem como as suas reações em cada atividade. As atividades estão detalhadas separadamente. Na terceira parte do trabalho intitulada análise das atividades, consta uma análise sobre as hipóteses de escrita da criança, a partir das suas elaborações, buscando características que nos aproximem dos pressupostos teóricos estudados. Por fim, destacamos as

nossas considerações finais elencando as contribuições do trabalho para a nossa formação acadêmica e profissional.

UM BREVE DIÁLOGO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA

A relação entre ensino e pesquisa permeia os processos educativos em todos os seus níveis, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental, ou mesmo nas universidades, que em uma visão tradicional é tida como o lugar destinado privilegiado para esta atividade.

O trabalho de pesquisa é algo ontológico do ser humano, desde sempre o homem busca responder aos questionamentos elaborados sobre si e sobre o mundo que o cerca, interferindo intencionalmente na natureza e adquirindo conhecimentos para se manter e estabilizar-se no mundo. Hoje, a pesquisa ainda é imbuída de um caráter cientificista, próprio do positivismo - traço da sociedade moderna -, que adquire de um rigor próprio o trabalho de pesquisa, com o intuito de distingui-lo profundamente do senso comum. Esta distinção tem como consequência a elitização do processo de pesquisa, pois esta profunda diferenciação entre o senso comum e os conhecimentos científicos produzidos com a pesquisa, estabelece que não são todos os indivíduos que podem construir estes conhecimentos, categorizando os agentes que pensam, separando-os daqueles que passivamente acatam e executam as decisões de uma determinada classe. Conforme Demo (2006), o processo de pesquisa está reservado a poucos devido aos seus rituais e tradições, em suas palavras destaca que:

O processo de pesquisa está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados. Fazem parte desses ritos especiais certa trajetória acadêmica, domínio de sofisticadas técnicas, sobre tudo de manejo estatístico e informático, mas principalmente o destaque privilegiado no espaço acadêmico: enquanto alguns somente pesquisam, a maioria da aula, atende alunos, administram (DEMO, 2006, p. 11).

Estamos propondo, porém, realizar uma discussão sobre como se dá o trabalho de pesquisa no curso de formação inicial à docência, entendemos que a relação entre pesquisa e ensino no curso superior deve acontecer no interior dos diversos componentes curriculares do curso, com isso queremos dizer, que a pesquisa não deve se tornar limitada à elaboração de monografias exigidas para a conclusão do curso, ou aos projetos de pesquisa e extensão que tem como propósito exclusivo a própria pesquisa. Demo (2006) destaca a importância de se relacionar a prática à teoria, destacando que:

[...] Nem a teoria é maior, nem a prática. Entretanto, a universidade é capaz de produzir um “professor” de ensino básico que nunca pisou numa sala de aula ou que nunca deu uma aula. Ou um economista que sabe discursar sobre teorias econômicas, mas não tem ideia de como usar na prática tais conhecimentos. Ou um sociólogo que discute animadamente sobre mais-valia e exploração do trabalhador, mas nunca viu de perto um sindicato ou uma greve (DEMO, 2006, p. 57).

Em vários momentos, dentro das temáticas discutidas no curso de Pedagogia, a pesquisa se insere como um instrumento de validação dos conteúdos vistos, possibilitando uma relação entre prática e teoria, destacada na fala do autor como uma preocupação, relação essa tão polemizada dentro dos cursos superiores.

Na disciplina de Alfabetização e Letramento, no quarto período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), passamos por esta experiência, sendo solicitado dos alunos uma entrevista para análise dos níveis de escrita de uma determinada criança não alfabetizada. A realização da pesquisa pôde nos levar a compreensão de como se dá o processo de alfabetização e letramento nas crianças nos mais variados contextos, relacionando os dados aos textos sugeridos para estudo. Este processo nos fez observar de perto a importância e a necessidade da utilização da pesquisa dentro das atividades que contribuem para a formação do profissional docente.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

A descrição das atividades consiste em explanar as etapas de cada procedimento metodológico utilizado para a obtenção dos dados com a criança pesquisada, assim como as suas reações diante da nossa proposta. As atividades foram realizadas em três momentos distintos e para melhor compreensão serão descritas individualmente.

Após observarmos a chegada das crianças e nos apresentarmos, realizamos a primeira atividade, a “prova do nome próprio”. Foi apresentado a criança o seu nome montado com o alfabeto móvel e perguntado se ela o reconhecia, a resposta da criança foi positiva, lendo seu nome “Ana Glicia” sem dificuldades. Retiramos algumas letras e colocamos o restante em sequência e perguntamos se continuava sendo seu nome, Ana Glicia pensa bastante a respeito e conclui que não. Misturamos novamente as mesmas letras, dessa vez adicionadas a outras letras aleatórias e pedimos que ela formasse seu nome, ela rapidamente selecionou as letras esperadas e colocou na sequência lógica formando “Ana Glicia”. Solicitamos que a mesma escrevesse seu nome em uma folha de papel, e ela redigiu “ANA GLICIA”.

Para a segunda atividade perguntamos se Ana Glicia conhecia o nome de alguns animais e que nos dissesse quais, dentre os nomes apresentados selecionamos rã, gato, cachorro e elefante, sendo elas uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba respectivamente, respeitando o critério de participarem do mesmo grupo semântico.

A cada palavra intervimos com as seguintes perguntas: “como você acha que se escreve ‘essa palavra’?”, “quantas letras você acha que precisa para escrever ‘essa palavra’?”, “Quantas vezes você abre a boca para dizer ‘essa palavra’?” Ana Glicia escreveu as quatro palavras da seguinte forma: “ELEFRS” para Elefante, “CAOL” para Cachorro, “GAO” para gato e “AR” para Rã. Pegamos a caneta e pedimos que ela apontasse com o dedo cada palavra lendo-as e assim ela fez.

Em conversa elaboramos juntas a seguinte frase: “O elefante tem uma tromba”. Pedimos que ela escrevesse a frase na folha de papel, Ana Glicia se mostrou insegura sempre nos olhando com expressão de dúvida, conversamos explicando que não tinha problema em escrever do jeito que ela sabia e que não se tratava de uma avaliação, com um pouco mais de segurança ela escreveu “OELFEFUADA”, demonstrando bastante satisfação como o resultado final.

Selecionamos antecipadamente para atividade portadores de texto, segunda atividade, diferenciados portadores de textos, tais como embalagem (leite em pó), livro infantil, boleto, imagem, jornal, encarte de promoções, propaganda, placa, mural informativo e um dicionário. Dispomos os itens sobre uma mesa na altura da aluna para que obtivesse uma visão geral de todos.

Conversamos com Ana Glicia perguntando se ela conhecia aqueles gêneros textuais, ela nos respondeu que sim, em seguida pedimos que ela apontasse e nomeasse cada item. Ana Glicia soube nos dizer o nome de todos os elementos. Pedimos que ela escolhesse dois daqueles itens de acordo com o que era mais comum a ela, recebemos dela o jornal e a embalagem. Retiramos os demais da mesa e perguntamos para que servia o Jornal e a embalagem, ela respondeu que o jornal era “para saber das coisas” perguntamos também de onde ela conhecia aquele elemento e ela respondeu: “Vi na televisão, na novela, um homem lendo e tomando café”, sobre a embalagem ela nos disse que servia para fazer mingau para sua irmã mais nova e que sua mãe sempre compra no supermercado.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES

As análises consistem em identificar as hipóteses de escrita da criança a partir dos seus escritos e reações esboçadas por ela, confrontando com os textos trabalhados na segunda

Unidade da disciplina de Alfabetização e Letramento, especialmente as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) no âmbito da Psicogênese da Língua Escrita, na qual as autoras e sua equipe propuseram cinco níveis conceituais de escrita apresentados pelas crianças. Com base nos pressupostos defendidos pelas autoras da referida obra, iremos analisar os dados obtidos na entrevista com a criança pesquisada - Ana Glícia.

Na primeira parte da atividade, da prova do nome próprio, percebemos que a aluna conhece as letras e a sua forma ordenada para que se forme seu nome, escreve seu nome de forma memorizada sem necessidade de intervenções. Nossa solicitação foi: “Você pode escrever seu nome?”.

A criança escreveu o seu nome sem dificuldades, porém, quando solicitamos que ela escrevesse outras palavras também presentes no seu cotidiano Ana não demonstrou a mesma presteza, partimos então do pressuposto que ela tenha memorizado essa palavra. O nome próprio é uma palavra muito utilizada no cotidiano das crianças e é uma fonte importante para a aprendizagem da língua escrita.

Na atividade com o alfabeto móvel ela novamente forma seu nome rapidamente e com muita propriedade, quando formamos seu nome com a ausência de algumas letras e introdução de outras aleatórias, ela percebe o erro e não reconhece como sendo seu nome. Pedimos para que ela formasse seu nome com o alfabeto móvel onde as letras estavam embaralhadas e adicionadas de outras ao acaso, Ana seleciona as letras correspondentes ao seu nome e ordena corretamente.

Desta forma identificamos que a hipótese de escrita da referida aluna não condiz com o nível pré-silábico nível 1, descrito pelas autoras como sendo o nível em que a criança esboça linhas e não diferencia desenho de escrita ou números de letras, como relata Ferreiro e Teberosky (1999):

Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou de combinações entre ambas. Se a forma é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193).

Ana Glícia possui algum domínio do sistema de escrita alfabético, conhecendo as letras e sabendo escrevê-las. Suas representações não se limitam a traços e linhas.



Conforme o exposto, percebemos que esta memorização realizada pela criança não a torna alfabetizada - no sentido de saber ler e escrever -, com isso percebemos que ela não está na hipótese de escrita chamada por Ferreiro e Teberosky (1999) de nível 4, onde elas acreditam que:

Nível 4 - (...) a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214).

A hipótese de escrita nomeada pelas autoras de nível 5, conhecida como a escrita alfabética, é tida por elas como:

[...] o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a barreira do código; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

De acordo com as palavras das autoras, concluímos que estas hipóteses de escrita ainda são superiores ao nível de escrita em que Ana Glicia se encontra, a pesar de conhecer o alfabeto, escrever as 26 letras com propriedade, e ter memorizado algumas palavras, como o seu próprio nome.

Na atividade de quatro palavras e uma frase, escolhemos em conjunto o nome de quatro animais: rã, gato, cachorro e elefante. Para esta atividade pedimos para que Ana Glícia escrevesse as palavras na medida em que às pronunciava, a cada palavra perguntamos de quantas letras ela achava que precisava, ela escreveu as palavras e, em seguida, o numeral que se refere a quantidade de letras. A palavra “rã” é representada pelas letras “A” e “R” A palavra gato, cachorro e elefante seguem mais ou menos a mesma lógica.

Conversamos um pouco com a aluna e pedimos que ela elaborasse uma frase com alguma daquelas palavras, ela escolheu a palavra elefante e elaborou a seguinte frase: “O elefante tem uma tromba”, pedimos que ela escrevesse como soubesse esta frase. Ela escreve a frase inteira sem separar as palavras, a palavra elefante é representada pelas letras “ELFE”, não são letras ao acaso, existem semelhanças com a grafia correta da palavra, a cada sílaba ela escreve uma letra, a sílaba “E” é representada pela letra “E” a sílaba “LE” é representada pela

letra “L” a sílaba “FAN” é representada pela letra “F” e a sílaba “TE” é representada pela letra “E”. Ela escreve a letra “F” representando a palavra “TEM”, a palavra “UMA” esta representada assim: “UA” e a palavra tromba pelas letras “D” e “A”.

A capacidade de representação das palavras associando cada som a uma forma gráfica é classificado pelas autoras pelo nível silábico que representa maior importância no processo de alfabetização, segundo Ferreiro e Teberosky (1999):

Este Nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um passo qualitativo com respeito aos níveis precedentes. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Com base no exposto, identificamos em algumas produções da aluna traços que caracterizam esta fase em seu processo de aprendizagem, como na construção da sua frase por exemplo.

A leitura é concebida pela criança de várias maneiras no curso do seu desenvolvimento, as relações de leitura, escrita e letramento perpassam as formalidades escolares e atingem o cotidiano das crianças, elas entram em contato direto com diversos portadores de textos que estão dinamizados no seu meio social. A atividade “portadores de textos” possibilitou visualizarmos a dimensão do contato da criança com os diversos textos e suas representações no seu contexto social.

Apresentamos para Ana Glicia variados portadores de texto: uma embalagem de leite em pó, um livro infantil, um boleto de água, uma imagem, um jornal, um encarte de promoções, uma propaganda, uma placa de trânsito, um mural informativo e um dicionário. Apontamos um a um cada item e perguntamos se ela conhecia o nome deles, a criança respondeu corretamente a nomenclatura de cada elemento, sem dificuldades.

Solicitamos que ela nos mostrasse, daqueles materiais disponíveis, qual era o dicionário, ela nos apontou, em seguida, perguntamos o que tinha escrito ali e ela respondeu que eram muitas letras pequenas e que era igual ao que tinha na sua casa. Pedimos que a criança nos apontasse o jornal, ela rapidamente apontou o item correto, perguntamos para que servia o jornal e de onde ela o conhecia, sua resposta foi: “É pra ler, eu vi na televisão, na novela, que o homem ler e toma café.” Perguntamos o que ela achava que estava escrito ali, ela respondeu que eram as coisas que aconteciam. Perguntamos para Ana o que era ler, ela respondeu que: “É ler livro, caderno e jornal, saber o que tá escrito lá.”, perguntamos ainda para que servia ler e

se ela gostaria de aprender a ler, sua resposta foi: “É pra saber das coisas.” “Quero aprender a ler pra ser inteligente.”.

Por fim, pedimos para que ela escolhesse dois daqueles portadores de forma livre, suas escolhas foram o jornal e a embalagem de leite em pó. Sabemos de acordo com as respostas da aluna que o jornal não é rotineiro no seu cotidiano real, ela o conhece e reconhece a partir de outras realidades as quais ela tem acesso através de imagens de tv ou outro meio tecnológico, como já tínhamos explorado algumas possibilidades sobre o item jornal, investigamos um pouco mais sua outra escolha, a embalagem de leite em pó.

Perguntamos o motivo da escolha de Ana Glicia a respeito da embalagem de leite em pó, ela respondeu que aquele é o leite com o qual toda manhã sua mãe faz o mingau da sua irmã mais nova e que sempre que vai ao supermercado com sua mãe ela o compra. A partir de sua resposta, podemos refletir a apropriação da linguagem escrita pela criança mesmo não sendo alfabetizada, ela não ler a palavra leite na embalagem, não ler os verbetes do dicionário, nem as notícias do jornal, mas os sentidos atribuídos por ela aqueles elementos se dão por meio do seu contexto social e suas implicações, a este fenômeno a autora Magda Soares (2001) chama letramento. Ao construir a epistemologia do termo letramento em “Letramento um tema em três gêneros”, esta autora afirma que:

(...) Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, torna-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o individuo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então àgrafa tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o individuo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy (SOARES, 2001, p. 17-18).

Em outras palavras, as atitudes de ler e escrever transcendem a aquisição dos métodos e possuem caráter transformador e implicações sociais através dos seus usos. As crianças, ao começarem a vida escolar, não iniciam naquele momento também o seu processo de alfabetização, este processo inicia-se anteriormente, no seu contexto social, através do seu contato com os diversos portadores de textos e com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, percebemos a importância de termos vivenciado esta experiência no âmbito do curso de graduação. Entendemos que não são todos os alunos que tem a oportunidade de realizar o contato direto com o seu objeto de trabalho e de estudo de forma investigativa, incapacitando muitas vezes a boa realização do trabalho docente por parte daquele aluno que se torna professor.

Destacamos o fato de que a pesquisa pode ser realizada pelos próprios alunos da educação básica, se assim o professor considerar pertinente para o processo de aprendizagem dos alunos. Para isso a bagagem de conhecimentos e práticas que o docente traz do curso de graduação é fundamental, necessitando desta formação para sua prática de ensino.

A elitização do trabalho de pesquisa no processo de ensino, deve ser problematizada, contribuindo para a quebra de paradigmas que aumentam o abismo entre os que ensinam e os que pesquisam. A história mostra esta tradição, porém os professores que tiveram uma formação inicial permeada por investigações, provavelmente terão mais possibilidades de popularizar este processo através da sua prática.

REFERÊNCIAS

- DEMO, Pedro. 1941. **Pesquisa**: principio científico e educativo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 14)
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. de Diana Myrian Linchestein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Sobre educação**: diálogos/Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. Professor sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- LUCINDO, Nilzilene Imaculada. ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. O papel da pesquisa na formação inicial dos pedagogos: desafios e avanços nas discussões atuais. **Praxis Educacional**, vol. 14, No 28. 2018.
- SOARES, Magda. Letramento em verbete: O que é letramento? *In*: **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. 3.reimpr, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

A RELEVÂNCIA DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Francisca Jussara Alves Vieira
Mestranda em Letras - UERN
jussarahalves@hotmail.com

Letícia da Silva Gonzaga
Mestra em Letras – UERN
leticialetrasilva@hotmail.com

Marilene Gomes de Sousa Lima
Doutoranda em Linguística – UFPB
marilenegomescz@gmail.com

RESUMO

A didática é peça primordial para o professor, pois trata do estudo do ensino, envolve conhecimentos científicos e bases teóricas para este atuar diante das situações práticas de ensino. O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da didática na formação e prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa. Metodologicamente, consiste em uma discussão teórica seguida de um relato de observações de 10 horas/aulas da disciplina de Língua Portuguesa ministradas em uma turma de 8º ano de uma escola pública em 2015. As observações foram anotadas em um diário de campo e, neste trabalho trazemos alguns recortes analisados à luz da literatura que discute a relevância da didática na formação e prática docente e das contribuições da didática nas aulas de Português conforme Libâneo (2008), Cordeiro (2007), Mizukami (1986), Antunes (2003) entre outros. As observações dessas aulas mostram o uso de uma didática obsoleta, ancorada num ensino tradicional de língua na qual desvincula o conteúdo ministrado das situações reais de escrita e oralidade.

Palavras-chave: Didática. Ensino. Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

A didática, enquanto disciplina, é peça primordial para o professor, pois trata do estudo do ensino, envolve conhecimentos científicos e bases teóricas para este atuar diante das situações práticas de ensino. O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da didática na formação e prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa.

Atualmente apesar do cenário cheio de dificuldades, a educação exige cada vez mais uma postura flexível e reflexiva do professor, principalmente no que se refere a sua prática pedagógica associada a métodos didáticos eficientes, uma vez que, a formação docente aliada à uma didática eficiente se apresenta como um requisito essencial para uma educação de mudanças.

A didática é concebida como parte da Pedagogia na qual aborda de forma científica a orientação da atividade docente, em que se articulam os conhecimentos e métodos de ensino.

ela requer uma coerência entre conteúdos e metodologias. Assim sendo, dizemos que, a didática envolve escolha de conteúdo, professor, aluno e as condições de ensino-aprendizagem, elementos fundamentais para o ensino.

Metodologicamente, consiste em uma discussão teórica seguida de um relato de observações de 10 horas/aulas da disciplina de Língua Portuguesa ministradas em uma turma de 8º ano de uma escola pública em 2015.

As observações foram anotadas em um diário de campo e, neste trabalho trazemos alguns recortes analisados à luz da literatura que discute a relevância da didática na formação e prática docente e das contribuições da didática nas aulas de Português conforme Libâneo (2008), Cordeiro (2007), Mizukami (1986), Antunes (2003) entre outros. As observações dessas aulas mostram o uso de uma didática obsoleta, ancorada num ensino tradicional de língua na qual desvincula o conteúdo ministrado das situações reais de escrita e oralidade.

2 BREVES NOTAS SOBRE DIDÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA/PARA FORMAÇÃO DOCENTE

O estudo da Didática é fundamental para a prática pedagógica do professor, uma vez que se trata de um meio propício para o processo de ensino-aprendizagem, pois de forma geral é uma ciência que envolve teoria e prática. E, por sua vez, proporciona a pesquisa e implica formas de comportamento para serem seguidas e usadas na sala de aula, visando assim um efeito de qualidade no que diz respeito às atividades educativas.

Conforme postula Libâneo, (2008):

A Didática é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através dos seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 52).

Assim, a didática oferece um suporte maior para o professor dirigir os conteúdos da melhor forma possível e transmiti-los aos alunos instigando-os na produção do seu conhecimento. A mesma possibilita ao docente fazer uma mediação entre as bases teóricas da educação e a prática pedagógica.

E assim, lhe permite a elaboração de um trabalho bem estruturado, proporcionando a construção de um conjunto de mudanças significativas, em que o professor organiza de forma sistemática seu trabalho, que será desenvolvido em sala de aula, buscando oferecer meios que instiguem os alunos a perceber suas dificuldades como também a aquisição de novos conhecimentos.

Para a realização do trabalho docente é importante à interação do aluno, professor e dos métodos disponibilizados a partir da didática, podendo ser denominados de relação pedagógica, que segundo Cordeiro (2007, p. 98) conceitua essa relação como “o conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento”. Sendo assim, o ensino passa ser visto de forma dinâmica, a partir daí passamos a entender toda a complexidade existente na sala de aula.

Em se tratando da aula de Língua Portuguesa, como afirma Antunes (2003, p. 113) “o professor deve estar atento para desenvolver nos alunos as competências necessárias a uma participação eficiente em eventos da comunicação pública, como uma conferência, uma reunião, um debate, uma apresentação, um aviso, etc.”. Desse modo, o trabalho com tais competências propõe o aprimoramento do conhecimento dos alunos e resulta numa prática educativa eficaz, e assim amplia a capacidade crítica e reflexiva sobre o conteúdo discutido em sala de aula.

Por isso, é necessário que o professor de Língua Portuguesa desenvolva uma prática pedagógica que ofereça aos discentes a possibilidade de participar de forma ativa no processo de aprendizagem dos alunos, permitindo lhes a construção de seu conhecimento, ampliando suas capacidades de uso da língua oral e escrita.

Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa, tem como tarefa primordial desenvolver e estabelecer a relação da teoria e da prática, para um bom desenvolvimento do processo de ensino, para isso, é imprescindível à criação de um clima favorável à tal aprendizado e a construção de planos de ensino e de aula, a fim de evitar o imprevisto e a rotina.

Sendo assim, cabe ao professor, desenvolver em sua sala de aula práticas pedagógicas inovadoras, que motive a participação do aluno e lhe auxiliem na mediação do conteúdo.

No tocante a formação docente deve ser concebida levando-se em consideração seus aspectos teóricos e práticos como a pesquisa, organização dos conteúdos, a reflexão sobre a prática pedagógica. Tendo em vista que o docente é sujeito, para gerenciar as teorias e por em prática seus conhecimentos para auxiliar na construção da aprendizagem dos alunos, como também na sua formação como cidadão crítico capaz de inferir na sociedade em que vive. Nas palavras de Libâneo (2008):

A formação para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desenvolvimento satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional (LIBÂNEO, 2008, p. 28).

Concordamos com a citação acima, pois o exercício de ensinar, para além de uma vocação, requer preparo através de uma formação teórico-prática, sem a qual o professor pode realizar um ensino destoante por falta de conhecimentos.

Pereira (2006, p. 47) afirma que “[...] parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido”. Desta forma, a formação do docente deve ser concebida levando-se em consideração seus aspectos teóricos e práticos como a pesquisa, organização dos conteúdos, a reflexão sobre a sua prática pedagógica. Tendo em vista que o docente é sujeito, para gerenciar as teorias e por em prática seus conhecimentos para auxiliar na construção da aprendizagem dos alunos, como também na sua formação como cidadão crítico capaz de inferir na sociedade em que vive.

No processo de formação o professor deve buscar construir de forma contínua seu conhecimento, uma vez que ao produzi-lo ora torna-se objeto, ora sujeito. Assim sendo, ele traça um percurso, estando sempre em movimento constante na construção do saber.

Por isso, deve estar sempre em processo de formação, isto é, elaborando e reelaborando as práticas, os métodos de ensino e atualizando sobre as teorias vigentes de uma determinada temática para uma melhor atuação em sala de aula, a qual será refletida na aprendizagem dos alunos.

Desse modo, se faz necessário que o professor, nesse estudo em específico o de Língua Portuguesa, tenha o conhecimento das abordagens que se inserem no processo de ensino, e busque adotar em sua prática aquela que melhor se adéqua à ao ensino-aprendizagem de uma concepção de língua cuja interação é o eixo central da atividade docente. O próximo tópico discutirá brevemente sobre algumas abordagens de ensino-aprendizagem à luz de Mizukami (1986).

2.1 As abordagens presentes no processo de ensino

Diante da necessidade de uma prática educativa eficaz, é fundamental que o professor tenha conhecimento acerca das abordagens do processo de ensino-aprendizagem, visto que a

ação deste pode ser diferenciada a partir da ênfase, dada a esses processos. De acordo com Mizukami (1986, p. 4) “aquí denominadas abordagens, que poderiam estar fornecendo as diretrizes à ação docente, mesmo considerando-se que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível”. As abordagens aqui discutidas serão: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e, por fim, a sócio-cultural.

A abordagem tradicional consiste numa prática educativa, em que o aluno é visto como um ser passivo, mero recipiente de informações, como diz Mizukami (1986, p. 8), na qual ele denomina o aluno como sendo “um adulto em miniatura que precisa ser atualizado”. Diante disso, o ensino se encontra centralizado no papel do professor, este tem a função de transmitir os conteúdos.

Nessa abordagem, o professor é considerado o detentor de saber, e ao aluno cabe o papel de memorizar, assimilar os conteúdos escolares, como também os referentes aos aspectos culturais e universais, tal como o professor transmite. A escola por sua vez, é o único lugar onde se realiza a educação, a sua organização acontece a partir de funções definidas com normas rígidas, tendo como objetivo preparar os alunos para o meio social.

A abordagem Comportamentalista fundamenta-se no ensino voltado para a teoria behaviorista, leva em consideração o comportamento dos alunos, apresentando a experiência como base de conhecimento. Segundo Mizukami (1986, p. 19) “o conhecimento é uma “descoberta” e é nova para o indivíduo que a faz”. Nesse sentido, cabe ao professor à função de planejar e desenvolver estímulos para que os alunos consigam chegar ao objetivo proposto, para isso o professor utilizam incentivos por meio de prêmios e elogios.

Nessa perspectiva é permitido o uso da tele-educação como o ensino a distância, deixando em evidência que a sala de aula não precisa está diretamente dentro da escola, com isso admite-se a utilização de recursos audiovisuais como instrumentos de ensino, além dos módulos de instrução.

Na abordagem Humanista, conforme Mizukami (1986), o ensino está centrado na pessoa, ou seja, o professor é visto como um facilitador da aprendizagem, isto é, um material humano o qual sempre busca contribuir com a aprendizagem do aluno, enquanto o próprio aluno é encarregado pelo conteúdo aprendido, pois este seleciona aqueles mais significantes, como também é responsável pela sua avaliação, além de ser visto como um ser ativo. Diante disso, a escola deverá proporcionar condições para que este se desenvolva de forma autônoma.

A abordagem Cognitivista, conforme Mizukami (1986, p. 59) implica “estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou

de fatores que são externos ao aluno.”. Isso implica dizer que a inteligência do aluno será estabelecida, a partir da sua interação com o meio por intermédio de suas ações.

Desta forma, o processo de ensino - aprendizagem baseia-se num ensaio e no erro, na análise, investigação, observação e na solução de problemas, além disso, enfatiza trabalhos em conjunto e o uso de jogos. Sendo assim, cabe ao professor não estabelecer situações rotineiras, mas criar desafios para os alunos, impedindo o uso de respostas fixas, devendo proporcionar orientações para a resolução de atividades.

Com relação à abordagem Sociocultural, segundo Mizukami (1986), enfoca o ensino baseado na troca de conhecimentos, interação entre professor e aluno os quais aprendem juntos, através de uma relação horizontal. A preocupação se volta para o processo e não com os padrões de aprendizagem, além disso, enfatiza o trabalho da consciência crítica e da liberdade, sendo os alunos sujeitos criadores no processo de ensino-aprendizagem.

Em linhas gerais, essas são as abordagens de ensino. Em nosso entender, esta última abordagem é a que mais se alinha à um ensino produtivo de gramática, pois considera indispensável a interação entre sujeitos do processo.

Acreditamos que ao adotar a abordagem Sócio-Cultural o professor de língua materna buscará não fixar sua prática pedagógica em ensinar regras gramáticas apenas, mas abrirá espaço para um trabalho com os diversos gêneros textuais

3 AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO: BREVE RELATO E ANÁLISE DE OBSERVAÇÃO

Os relatos de observação aqui apresentados foram coletados durante a ministração de aulas de Língua Portuguesa conforme já mencionado. Nos fragmentos a seguir, buscamos compreender como a didática é usada pelo professor para ministrar os conteúdos da área de linguagem.

Vejamos o primeiro fragmento: O conteúdo de algumas aulas foi *“Os tipos de sujeito”*. *“Percebemos que a interação entre os alunos e o conteúdo aconteceu de forma resumida, uma vez que, a professora apenas copiou o assunto abordado no quadro branco, depois pediu para os alunos copiarem e decorarem os conceitos, diante disso, observamos que a maneira como o conteúdo foi repassado não se adequa a aprendizagem dos alunos”* (Fragmento do diário de observação). Com base em Mizukami (1986), abordagem adotada pela professora nesse aspecto é tradicionalista, já que esta tem por função repassar os conteúdos, sempre utilizando os mesmos

métodos de ensino. E ao aluno cabe o papel de memorizar e assimilar os conteúdos e a própria organização da sala em si se apresenta de forma tradicional.

O fragmento a seguir mostra a forma didática do professor frente ao conteúdo, vejamos: *“Observamos ainda que a professora deteve muito tempo da aula discutindo sobre a nomenclatura dos tipos de sujeito, trabalhando o conteúdo com exemplos soltos, tornando a aprendizagem dos alunos mais difícil.”* (Fragmento do diário de observação). Nas palavras de Antunes (2003), a maioria dos professores ainda insistem em uma prática de repassar os conteúdos de gramática de forma descontextualizada. Através do relato da observadora a prática docente da professora está ancorada no tradicionalismo e o conteúdo foi apresentado desvinculado de uma realidade concreta dos usos da língua. Dessa forma notamos como a didática usada e a escolha tradicional de ensinar gramática torna o ensino de língua materna insatisfatório.

Vejamos o terceiro fragmento: *“No decorrer da aula, não houve a retomada de outros conhecimentos que contribuíssem com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. O professor não procurou meios para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, simplesmente transmite o conteúdo tal qual o ensino tradicional. Além disso, os recursos utilizados foram o quadro branco e caneta, os quais não se enquadram com o conteúdo repassado, assim sendo, seria relevante a utilização de textos, ou letras de músicas para melhor enfatizar o conteúdo exposto em discussão”* (Fragmento do diário de observação). Conforme ressalta Cordeiro (2007) para que a aula flua bem é preciso que o professor utilize métodos diversos na transmissão dos conteúdos, busque novos procedimentos, metodologias para garantir a aprendizagem dos alunos, de forma que os instigue a participar de todo processo de ensino-aprendizagem.

Sigamos para o quarto fragmento: *“Em se tratando da interação entre o professor e os alunos, esta se deu de forma insatisfatória. Notamos que houve pouca participação contando apenas com a participação de três estudantes. Os demais alunos se mostraram desmotivados a participar da aula demonstrando falta de interesse pelo conteúdo”* (Fragmento do diário de observação). Em nosso entender, os objetivos traçados pela professora não estão claros para os alunos. Reiteramos que o professor procurasse explorar o conteúdo de modo diferenciado, já que a forma como as informações compartilhadas não favorecem a aprendizagem.

Numa situação como esta é necessário que o professor faça uma auto reflexão sobre a didática que está usando, pois a mesma norteará a aula. Conforme Libâneo (2008), a didática é uma matéria primordial para a formação do professor, servindo de norte para as atividades

práticas de ensino, as quais visam à aprendizagem dos conteúdos curriculares pelos alunos como objetivo final.

O quarto fragmento nos mostra que: *“Quanto às dúvidas individuais dos alunos, estas não foram socializadas, alguns dos discentes apenas pautaram que não compreenderam. No entanto, a professora repetia novamente todo conteúdo da mesma forma, sem utilizar novos métodos que viabilizassem a aprendizagem, tornando a aula repetitiva e enfadonha. Após todo processo de repetição os alunos se calaram demonstrando a incompreensão, porém não levantaram mais questionamentos sobre o assunto. Quanto ao conteúdo da aula notamos que a professora o domina”* (Fragmento do diário de observação). É sabido que tratar a aula de Língua Portuguesa como espaço de um ensino de língua apenas em sua imanência e deixar de fora o fenômeno concreto da interação o qual constitui a realidade da língua.

No tocante ao planejamento, o fragmento a seguir traz a seguinte informação: *“Não tivemos acesso direto aos planos de aula, no entanto, percebemos, através da didática, que foi utilizado planos obsoletos uma vez que o conteúdo ministrado foi discutido de forma descontextualiza enfatizando apenas regras e nomenclaturas da gramática tradicional”* (Fragmento do diário de observação). Sobre isso, temos o mesmo posicionamento de Oliveira (2010) ao afirmar que para a realização de um ensino de gramática com resultado satisfatório, é preciso que o professor planeje suas aulas elencando as três dimensões gramaticais: a estrutural, a semântica e a pragmática.

Baseado em Libâneo (2008), o professor não é tido como o detentor de saber, mas um incentivador da aprendizagem, que viabiliza a interação entre os discentes e os meios para aquisição dos conhecimentos, que este possa ser alvo de reflexão e avaliação para o aprimoramento da aprendizagem.

Conforme vem sendo discutido neste trabalho, a didática é importante para a formação e prática do professor de Língua Portuguesa. No entanto, anterior a didática precede uma importante ponto, a saber: a maneira como a língua é compreendida pelo professor rege todo o encaminhamento da aula. Com base nos fragmentos do diário de observação percebemos que a concepção de língua enquanto sistema de formas torna a aula difícil e desinteressante para os alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar é estabelecer ‘intimidades’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos vinculados a uma didática eficiente para uma construção de um ensino considerado

satisfatório. Através da literatura que discute sobre a temática podemos compreender o lugar da Didática na/para formação do professor. A formação de um profissional da área do ensino não se dá apenas pelo conhecimento das teorias do curso escolhido, mas também por essa disciplina em especial, uma vez que é através dela que o profissional em formação pode vislumbrar aspectos de seu futuro trabalho.

Os relatos de observação, enquanto atividade acadêmica e de pesquisa, se mostraram aqui como um *locus* para compreender como a escolha de uma abordagem didática interfere diretamente na eficiência de ensino-aprendizagem de língua materna. Os fragmentos analisados neste estudo apontam para uma didática obsoleta e tradicional, ancorada num ensino prescritivo de língua materna na qual desvincula o conteúdo ministrado das situações reais de escrita e oralidade, fato que desemboca em uma falta de interesse por parte dos alunos na aula de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- CORDEIRO, J. **Didática**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPV, 1986.
- OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PERRENDOUND, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PEREIRA, D. J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A TRANSFORMAÇÃO DO EU NO SER PROFESSOR: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Vanessa Cristina Raposo da Silva

Discente do Curso de Educação Física- CEF/CAMEAM/UERN
vannessacrys2016@hotmail.com

Suênia de Lima Duarte

Docente do Curso de Educação Física – CEF/CAMEAM/UERN
limaduarte@uern.br

RESUMO

Este trabalho trata-se do pré-projeto de TCCI trabalho de conclusão de curso em andamento onde apresenta aspectos mais subjetivos do sujeito. O presente estudo tem como objetivo de pesquisa, analisar por meio da história de vida, a minha formação humana/docente no curso de Educação Física do CEF/CAMEAM/UERN. Desta forma escolhemos o método autobiográfico por meio da história de vida onde pode ser entendida como a escrita de si, como a possibilidade de identificar as histórias que nos fizeram sendo ainda de caráter qualitativo. Por ser um trabalho ainda em andamento não apresenta resultados nem considerações finais.

Palavras-chave: Educação Física. História de vida. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Trata-se de um trabalho de conclusão de curso que está em andamento onde venho por meio desta pesquisa me perceber cada vez mais neste processo de formação. Busco nesta pesquisa compreender a minha própria história, numa busca a compreender os caminhos percorridos que me fizeram permanecer no curso. Hoje me autorizo a falar de mim, de minha história, dos caminhos percorridos, dos ganhos e das perdas até este ser que vos fala assim como me encontro um ser professor em construção. Vale ressaltar que nunca quis ser professora, quando entrei para o curso de Educação Física de imediato não achei que iria permanecer até o fim, não tinha afinidade com nada até que cheguei ao quinto período o qual foi o momento de divisor de águas de minha formação.

Segundo o PPP (2015) o curso de Educação Física tem como objetivo formar um profissional criativo, reflexivo, crítico, que tenha um comprometimento com uma Educação Física transformadora da realidade social e que exerça um papel de cidadão e profissional de educação física, por meio da compreensão e da transformação das relações de poder.

Todas as vivências no curso tanto de ensino, pesquisa e extensão me levaram para um terreno sólido e árduo da escola, onde me encontrei e me percebi sendo professora, essas

experiências foram abrindo portas dentro de mim que antes eu não as encontrava. Sendo eu uma pessoa altamente impaciente me percebi sendo paciente, entre tantas outras mudanças que foram acontecendo no decorrer desta caminhada. Reflito, será mudanças ou encontro Tendo estas experiências contribuído para uma mudança no meu ser ou um encontro com o que estava adormecido em mim?

Quero aqui falar de mim, de minha formação, de minha caminhada até aqui. Por meio de uma pesquisa autobiográfica através do método de história de vida viajando pelos saberes docentes venho a você leitor contar a minha história. Josso (2010) vem trazendo o “caminhar para si” considerando abranger esta frase todos os questionamentos sobre a formação. Sugerindo que este caminhar se trata da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual estarei me explorando enquanto viajante e o meu trajeto a ser percorrido (no caso já percorrido, embora saibamos que os caminhos são inacabados, não somos pontos somos vírgulas, mas falarei aqui do que já vivi) entre os diferentes caminhos. Para Josso (2010) a viagem e o viajante são apenas um, e o processo biográfico é um processo de conhecimento de si.

Arroyo (2013) diz que estamos reaprendendo que o nosso ofício se situa na dinâmica da aprendizagem humana, onde o aprender e o ensinar a ser humana é o foco de sua perspectiva. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência. Segundo Arroyo (2013) Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser, sendo assim todos passamos por longos processos de aprendizagem que faz com que aprendamos a ser humanos. Está humana docência se refere a uma educação voltada para uma educação humana, não apenas uma educação reducionista onde se aprende habilidades técnica onde apenas é importante aprender a ler, escrever e fazer cálculos matemáticos, mas uma educação onde é importante nos percebermos enquanto humanos, termos um olhar sensível com o outro.

Percebo que a formação proporcionada no curso de Educação Física do CAMEAM-UERN, como uma educação que ultrapassa o escrito como consta no Projeto Político Pedagógico –PPP do curso reformulado em 2015, pois não percebo as experiências vivenciadas no curso como uma educação apenas para formar, qualificar e habilitar profissionais, sendo essa perspectiva bem mecânica, na minha visão.

Concordamos com Morin (2003) quando diz que há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (MORIN, 2003, p. 13).

Sendo assim existe uma hiperespecialização, ou seja, “a especialização que se fecha em si mesma, sem permitir sua integração em um problema global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2003, p. 13). O que nos leva a refletir ainda segundo Morin (2003) sobre a primeira finalidade do ensino que foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. Que vem trazendo que uma cabeça bem-feita, não é simplesmente uma cabeça cheia de conhecimento, e sim uma cabeça com inteligência apta a organizar os conhecimentos e, com isso evitar sua acumulação estéril e dissociada, e podendo tratar os problemas de maneira organizada e que permita ainda estabelecer ligação entre os saberes atribuindo aos mesmo sentido. A qual acredito que o curso está formando “cabeças bem feitas e não cabeças bem cheias” pois somos levados a refletir e conseguimos estabelecer relação entre as disciplinas durante o curso, havendo momentos por exemplo em que como agora que estou no sétimo período mas consigo trazer discussões, reflexões, experiências e textos de outros períodos para as vivências que estou tendo neste. Sendo está uma educação não fragmentada mas que estabelece ligações.

Levando em consideração que eu não queria ser professora venho buscar compreender como se deu esse processo de metamorfose através das experiências vividas durante o curso de Educação Física. Segundo Vigotski (2010) a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, como eu vivo determinadas situações como isso me afeta, como isso me define.

Pino *apud* Tassoni tem destacado que os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele”. Para Vigotski (2010) *apud* MARQUES, a vivência sempre remete a algo que impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica e portanto, modifica sua relação com dada realidade. Quando passamos por situação de vivência, nada mais continua igual, nossa atitude muda em relação a situação vivida. Passamos a ter outra relação com o objeto pelo qual fomos afetados na situação social. Por essa razão vivência é compreendida por Vigotski como a unidade que melhor expressa a relação afeto/intelecto.

Sendo assim os significados e sentidos produzidos na consciência sobre a realidade objetiva ao ser internalizada, passa a constituir nossas ideias, representações, sentimentos, compreensões, imagens, expectativas, e frustrações, em outras palavras, passa a constituir nossa

realidade subjetiva. A realidade objetiva e subjetiva, portanto, são produzidas em função das experiências humanas. Considerando que tudo pelo qual passamos ao longo da vida é subjetivado e damos o nome de experiência.

Com isso começo a me endagar como essas vivências me tocaram de tal forma e com tamanho afeto que veio a me despertar para este ser docente, acreditando que está busca parte do essencial. É na força de uma afeto que somos tocados por nossa humanidade, nesse sentido esses vão nos formando e nos definindo no que somos. Destarte, Arroyo (2013) diz que o ser passa a ser um despertar contínuo de uma humanidade. No meu caso, uma humana docência.

OBJETIVO

Com o objetivo que surge da inquietação de aprofundar um estudo sobre mim e a força das experiências que me fizeram professora. Como me fiz professora no curso de Educação Física? Para tanto elegemos como objetivo de pesquisa, analisar por meio da história de vida, a minha formação humana/docente no curso de Educação Física do CEF/CAMEAM/UERN.

Arroyo (2013) define que ser professor não é só ensinar conhecimentos e fórmulas, vai muito além, ou seja, é conduzir, repassar valores, é direcionar e buscar emancipar seu aluno despertando por meio da reflexão diária a sua criticidade e autonomia enquanto sujeito. Mas como tornar nossos alunos sensíveis e reflexivos se nós mesmos não o formos? É preciso antes despertarmos-nos enquanto humanos para podermos proporcionar uma humana docência. Ainda segundo este autor o docente tem um papel claro no tocante ao que se refere à construção da sociedade e de si mesmo, o autor ainda cita que esses professores têm uma ligação direta com os movimentos sociais em defesa da educação e mais do que isso, lutam por escola e uma sociedade que voltem os olhares para a construção do humano. O que me faz refletir ainda mais sobre a pesquisa autobiográfica, e a suma importância de falar de mim e de meu processo formativo, sendo que este trabalho me proporciona ainda mais um encontro comigo mesma, no sentido de que quando escrevo de mim, para mim me encontro ainda mais.

O processo de formação docente não é uma simples questão de teorização, de adquirir conhecimento correlacionando com fatos, mas percebo hoje que é sim uma possibilidade de compreender a vida como um todo inclusive, os seres humanos que é uma parte desse todo e para compreender o outro preciso antes descobrir valores verdadeiros, que surge com a quebra de paradigmas e com o autoconhecimento. Antes de formar o outro, preciso refletir sobre minha própria formação, só assim poderei agir conscientemente por meio da minha ação docente.

Que vem na metodologia tecendo a minha história em uma narrativa autobiográfica a partir dos saberes docentes, opto como proposta metodológica o percurso por meio da história de vida. Nesse sentido a pesquisa, trata-se de uma pesquisa de cunho autobiográfico. Segundo Josso (2010) o processo autobiográfico permite ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das ideias que, conscientemente ou não, estruturam sua postura, sendo um processo onde através do conhecimento de si mesmo através da escrita é compreendido o que foi a formação. Havendo assim uma análise das experiências de vida que eu enquanto autora acredito ter deixado uma marca formativa.

METODOLOGIA

De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. A autora ainda diz que esse tipo de pesquisa: responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22). Levando em consideração que a escolha pela pesquisa qualitativa se deu pelo fato de entendermos que essa é a que mais se aproxima do nosso(s) objeto de investigação e estudo. Minayo (1994) diz que a pesquisa qualitativa trata-se de um espaço de intuição, uma vez que explora o subjetivismo aprofundando-se no mundo de significados das ações e relações humanas que não podem ser calculadas com equações numéricas.

Concordamos com Ostetto e Rosito (2008, p. 273) quando afirmam que a “autobiografia pode ser entendida como a escrita de si, como a possibilidade de identificar as histórias que nos “fizeram”. Para tanto, “o método biográfico permite a cada pessoa identificar na sua própria história de vida aquilo que realmente foi formador” (SILVA *apud* NÓVOA; FINGER, 2010, p. 24).

Assim como afirma Josso (2010) está escrita permiti ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das ideias que, conscientemente ou não, estruturam sua postura.

Desta forma utilizaremos o método História de Vida trazendo nos capítulos minhas impressões a partir da minha história de vida trazendo uma relação com a obra de *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carrol. Trago alguns personagens da obra, destes os escolhidos foram

a *Rainha de Copas*, a *Rainha Branca*, o *Chapeleito Maluco*, a *lagarta Absolém*, o *Gato Risonho*, o *Coelho Branco* e os irmãos *Tweedledee* e *Tweedledum* para representar de forma metafórica as pessoas que me afetaram durante a minha formação para que assim não seja revelada as verdadeiras identidades das pessoas que em minha percepção sensível, contribuíram para que eu me torna-se essa pessoa de hoje. Estes personagens apareceram tanto na escrita como nas imagens que abriram os capítulos, estas imagens são do filme *Alice no País das Maravilhas* que é uma adaptação da obra original o livro dirigido por Tim Burton que foi lançado em 2010. Aqui trago professores, alunos, colegas, amigos, familiares que afetaram-me de forma significativa na minha ação docente. O diretor Tim Burton embora se aproprie da História de Alice, traz na trama do filme mudanças nos personagens, inserindo desta forma maior e menor importância, e ainda dando novos rumos a história. Para a escrita deste trabalho iremos nos apropriar tanto do livro quanto do filme.

Destarte, este processo será dividido em sete capítulos. O primeiro capítulo é intitulado como: *Um convite a um chá maluco no País das Maravilhas*, neste capítulo venho descrevendo os professores, colegas, amigos e familiares que contribuíram de forma afetiva significativamente no semear de meu jardim. Venho trazendo cada pessoa que fez parte deste processo com nomes fictícios dos personagens que compõe a obra de *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carrol para que não seja revelada a identidade de cada um.

Pela toca do coelho: Entre flores e espinhos surgem os verdadeiros amigos, aparece como outro capítulo dessa história: neste capítulo apresento os caminhos que me foram apresentados para só assim poder percorre-los durante o curso por meio das disciplinas, projetos de pesquisa e extensão que me conduziram ao encontro do eu com o ser docente.

De todos os desencontros o encontro que se fez dança, foi quando me pus a dançar. Neste capítulo trago uma das experiências que me fez humana, que me fez escrever através do corpo o que sinto, que me fez expressão.

A história da tartaruga falsa: Não é preciso asas para voar, o voo também pode ser fora da asa. Neste capítulo trago uma das experiências no curso de Educação Física que não somente me deu asas para voar mas me permitiu voar fora da asa. Foi quando comecei a sonhar com a escola.

Quem roubou as tortas? Quando se descobri quem são os verdadeiros monstros. Neste capítulo apresento-lhes uma de minhas experiências formativas no curso de Educação Física, onde eu pude descobrir quem era o Jaguadarte.

O depoimento de Alice, quando matei o Jaguadarte o que me tornei. Neste capítulo desfecho desta história, mato o Jaguadarte para só assim ser Alice.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS SETE COISAS IMPOSSÍVEIS DE ACONTECER

Neste capítulo venho concluindo sobre a colheita do que foi semeado durante todo este processo formativo, aqui fim desta etapa mas começo de muitas outras, desabrochei para a docência. Sou flor neste jardim!

REFERÊNCIAS

- Alice no país das Maravilhas. Direção: Tim Burton, Produção: Tim Burton; Joe Roth; Jennifer Todd; Suzanne Todd. Disney: Buena Vista 2010.
- RROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2013.
- BARCHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A. 1991.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- JOSSO, Marie-christine. **Experiências de vida e formação**. 2 ed. Natal Rn: Edufrn, 2010.
- MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisaem educação**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf Acesso: 11 de Junho de 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (Org.). **Pesquisa Social: Teoria Método E Criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORIN. Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PAU DOS FERROS. **Projeto pedagógico do curso de Educação Física**. Pau dos Ferros: CEF/ CAMEAM/UERN, 2015.
- TASSONI, Elvira Crsitina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Ano?
- VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. Psicol. USP. São Paulo, vol.21, n.4, 2010. Acesso em: 09 de junho de 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA ZONA SUL DA CAPITAL PARAIBANA

Deyvidi Henrique de Andrade

Licenciando do curso de Educação Física pelo Centro Universitário de João Pessoa/UNIPÊ
deyvidibecan@hotmail.com

Sílvia Azevêdo Sousa

Professora de Educação Física do município de João Pessoa-PB, Professora do Centro Universitário de João Pessoa- UNIPÊ, Mestre em Dança pela UFBA
silviadanca29@gmail.com

Lauro Pires Xavier Neto

Professor do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, Doutor em Educação
lauro.xavier@unipe.br

Gabriel Guedes da Silva

Licenciando do curso de Educação Física pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ
gabrielguedesdsilva@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar três Projetos Político Pedagógicos de escolas públicas da zona sul da cidade de João Pessoa, Paraíba. É parte de um recorte do projeto de pesquisa institucional “Concepções e Práticas Pedagógicas de Professores da Zona Sul de João Pessoa” do Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ que encontra-se em andamento. De análise descritiva e de natureza qualitativa (Gil, 2010), considera-se como categorias a concepção de Mundo, Homem, Educação e Sociedade de acordo com Gamboa (1998) e pelo método de observação de (Gil, 2008). Percebeu-se pelo diálogo como autores Marsiglia (2011), Freire (1997), Veiga (2011), e com os PPP’s das escolas, a preocupação, ao menos no campo teórico, com a formação para cidadania e formação crítica dos alunos. É possível perceber que mesmo com a diversidade da formação dos professores apontada nos PPP’s, o documento apresentou coerência em suas relações de construção entre suas concepções de Pedagógicas, Psicológicas e Filosóficas.

Palavras-chave: Concepções pedagógicas. Escola. Projeto político pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

A produção deste artigo, é um recorte de um do projeto de pesquisa *Análise das concepções pedagógicas de docentes da rede municipal de João Pessoa*, realizado por um grupo de discentes e docentes do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ que encontra-se em andamento, o qual, neste recorte, tem como objetivo analisar as Concepções e Práticas Pedagógica dos professores de Escolas Públicas da Zona Sul de João Pessoa, Paraíba. Como recorte, do projeto maior, este artigo analisa parte da amostra, no qual faz a análise de três Projetos Político Pedagógicos de três escolas da Zona Sul da capital Paraíba.

Justifica-se esta pesquisa, pela necessidade de identificar e refletir criticamente sobre os entraves e/ou possibilidade da construção deste documento nas unidades escolares, compreendendo que os sujeitos envolvidos na construção dos PPP's não estão sozinhos no protagonismo de suas decisões pedagógicas, mas sim precisam construir coletivamente seus processos, assim como reconstruírem suas concepções e práticas, possibilitando o fomento de políticas públicas adequadas à região e na produção de material didático contextualizado.

Foi feita as análises dos PPP's através das seguintes categorias: concepção de Mundo, Homem, Educação e Sociedade (Gamboa, 1998). Mediante a análise feita, pode-se observar os desafios para a construção deste documento. No entanto, foi possível observar que sua elaboração vai além dos limites da própria estrutura escolar, sofrendo influência da Secretaria de Educação do Município, que possui um documento diretivo para nortear esta construção nas escolas de acordo com realidade social e política que rodeia. Diante desse contexto, a construção deste documento deveria requer um planejamento específico na busca de soluções para problemas pedagógicos e sociais de forma a interferir na formação de sujeitos críticos.

O papel social da escola, assim como o da prática pedagógica, é de conscientizar a população para um olhar crítico sobre os acontecimentos históricos que reverbera nos atuais, sendo essa conscientização a peça chave para compreensão dos determinantes do sistema capitalista. Marsiglia (2011, p. 31) afirma que “sem esse nível de compreensão da realidade social é impossível no desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista”.

Um dos caminhos para superação, de uma concepção que apenas reproduz e/ou constitui documentos burocráticos, seria a escola e seus atores utilizarem o Projeto Político Pedagógico (PPP é apontada por Veiga (2004, p. 1), “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...] com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. A partir desta construção pautada nos interesses da comunidade escolar, nortearia uma construção democrática desse projeto e conseqüentemente a transformação de situações pedagógicas minimizando os problemas sociais trazidos à escola.

Ao iniciarmos as leituras para análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, nos deparamos com os questionamentos: Temos como compromisso a Educação de qualidade, a formação continuada de nossos educadores, voltados para uma formação crítica e humanizada? Esse foi um dos questionamento que tem nos acompanhado através de um pesquisa que visa não só uma ida ao campo, mas um engajamento com a transformação dessas realidades, que se constitui com os próximos desdobramentos desta pesquisa (observação de

aulas, formação em serviços de acordo com os apontamentos dos sujeitos da comunidade escolar).

A pesquisa se caracteriza de natureza qualitativa, descritiva do tipo documental (GIL, 2008), nesta fase. Foi realizada em instituições de ensino público municipal de João Pessoa e buscou a partir de uma amostra dada por conveniência, não probabilística, de acordos com critérios de escolas que tivessem relação com o estágio supervisionado do UNIPÊ. O objetivo foi analisar quais as possibilidades e entreves na construção do documento que norteia o trabalho pedagógico das escolas.

Para a análise desses documentos foi utilizada a abordagem metodológica crítico - dialética a partir de três categorias de acordo com Gamboa (1998): concepção de homem, de educação e de sociedade. Essa abordagem metodológica tem como característica o estudo do fenômeno através de seu contexto histórico, revelando a essência da relação sujeito/meio.

Essa relação é analisada com base na influência de um sobre o outro, ou seja: o homem é consciente e protagonista das transformações sociais, ou o meio influencia-o a partir de interesses de um determinado grupo? Para Gamboa (1998, p. 114), a compreensão da essência acontece no processo que vai “desvendando nas manifestações fenomênicas, as contradições internas e as relações com os contextos sociais, econômicos e políticos, bem como os elementos de mediação”.

Considerando que elaboramos o roteiro de observação com elementos que possibilitam descrever se os dados observado nas idas as escolas e na construção do projeto alcançaram o objetivo, podemos afirmar que nossa observação caracterizou-se como sistemática. Sobre pesquisas que utilizam a observação sistemática, Gil (2008, p. 104) aponta que “Nas pesquisas deste tipo, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Por essa razão, elabora previamente um plano de observação”.

2 DESENVOLVIMENTO

Baseado no que afirmavam os PPP's das escolas, conseguimos verificar, ao menos no campo teórico da construção do processo (pois a práxis só será possível na segunda fase com a observação das aulas e análise dos planos de ensino dos professores), as concepções que norteiam os documentos. A luz de concepções pedagógicas que se opõe ao processo capitalista, concordamos com (MARSIGLIA, 2011, p. 6) ao afirmar que “a partir do momento que o modo

de produção capitalista inverte a posição do homem de sujeito a objeto, o trabalho perde seu sentido humanizador, e com isso cria-se condições para o processo de alienação”.

É necessário tomar como referência o que Freire (1997) aponta sobre a possibilidade de mudar aquilo que é difícil, e partindo deste princípio, atuar com mais frequência nas inquietações encontradas dentro das escolas ou até mesmo fora dela. Tudo aquilo tido como interferência de um crescimento educacional, deve ser tomado como ato a ser denunciado e ser mudado. Para isso é preciso acreditar que somos coadjuvantes nessa mudança. Acreditar na mudança, é acreditar que é possível transformar ainda mais a escola, objetivando contribuir com o crescimento da sociedade como um todo, a partir da elaboração de documentos bem estruturados que norteiem o trabalho pedagógico nas escolas, pois é uma ferramenta primordial para intervir socialmente dentro do âmbito escolar.

Os PPP's das escolas ressaltaram em sua maioria que todos, independentes da função exercida, constituem a grande equipe de educadores da escola, demonstrando também credibilidade a comunidade, acreditando que são capazes de contribuir com a construção de um Projeto Político-Pedagógico mais eficaz. É esse o olhar que deve se ter quando se está construindo um documento como este, pois processos como esses podem humanizar e emancipar toda comunidade escolar.

A importância dessa construção coletiva, pôde ser percebida nos três documentos cujo mesmo afirma constituir-se numa perspectiva de prática sócio interacionista no diálogo com os grupos das escolas que comungam destas propostas, em detrimento a uma minoria que se afirmam de ensino tradicionais. Poderia ser essa dualidade motivo de dissociação de ideias e interesses, mais a partir do diálogo, constrói-se documentos capazes de encontrar um caminho em comum e com o mesmo objetivo promover aprendizagens significativas.

Segundo Veiga (2011, p. 13), por ser um projeto, busca um rumo uma direção, com o compromisso definido coletivamente. É político pelo compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. E pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Assim, entende-se que o projeto político-pedagógico passa por constates reflexões em todo seu processo de construção, na busca de resoluções de problemas por alternativas viáveis, não visando apenas uma construção formal do ambiente escolar, mas uma adaptação as necessidades em todo processo vivido.

2.1 PPP's DAS ESCOLAS

Como dito na metodologia, a análise dos PPP's tomou como referência a abordagem metodológica crítico - dialética, com base nas categorias propostas por essa abordagem, a saber: concepção de homem; concepção de educação e concepção de sociedade. A partir dessa diretriz organizamos as escolas participantes conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – Distribuição de dados do PPP segundo as categorias da abordagem metodológica crítico - dialética

DADOS DOS PPP's				
ESCOLAS	CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	CONCEPÇÃO DE HOMEM	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE
ESCOLA A**	SÓCIO-INTERACIONISTA (VYGOTSKY) ¹	Sujeito ativo, participativo, construtor e utilizador de conhecimentos em suas relações intra e interpessoais.	Interação contínua entre ser humano e meio, construindo nas relações sociais conhecimento, valores, representações e identidades.	Sociedade moderna e em constante transformação que exige consciência nas ações e comportamentos do homem.
ESCOLA B**	SÓCIO-INTERACIONISTA (VYGOTSKY)	Sujeitos com saberes, valores e atitudes que subsidiem posicionamentos críticos, responsáveis e construtivos nas diferentes situações.	Vivências de diversas situações que desenvolvam as relações interpessoais e proporcione a participação da vida científica, cultural, social e política do país e do mundo.	Sociedade democrática a partir da organização e participação de diferentes segmentos sociais na tomada de decisões e no controle coletivo.
ESCOLA C**	COGNITIVISTA (PIAGET) SÓCIO INTERACIONISTA (VYGOTSKY) LIBERTADORA (PAULO FREIRE)	Cidadão integrado e útil à sociedade, habilitado e capaz de enfrentar a competição no campo de trabalho.	A partir de várias metodologias, desenvolvendo uma prática docente que ressalta a importância de construção dos potenciais de aprendizagem e de reflexão crítica dos alunos.	Sociedade globalizada. Não expõe as perspectivas do homem sobre essa sociedade.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

¹ Lev Semenovich Vygotsky, um teórico que entende que “a educação deve dar um lugar especial à linguagem, pois ela permite a interiorização de processos em nível social” (NUNES; SILVEIRA, 2009).

O PPP da escola A (2016) corresponde com as categorias de concepção de abordagem Educacional e da Psicologia da Aprendizagem alinhada as concepções mais críticas da Educação, se aproximando, de uma “concepção de homem como agente ativo, capaz de participar, falar, criar, assumir seus projetos num contexto histórico-social” Gamboa (1998). Isto pode ser observado no relato da concepção de homem do PPP da escola A no quadro acima. A concepção de Educação da escola A, toma referência Cavalcanti (2005) afirmando que a teoria sócio-interacionista não promove apenas uma interação em que o meio influencia o sujeito, mas que “primeiro ocorre a internalização da cultura pelo indivíduo. Através disso, os processos sociais se transformam em processos internos (fala, pensamento). Apenas depois, é possível a formação da consciência, que não é uma simples reprodução da realidade”.

Com relação a concepção de sociedade, o PPP da escola A (2016) relata que a sociedade moderna “exige” o desenvolvimento de algumas competências, porém afirma que essas exigências não precisam ser processadas de forma passiva, e que precisamos refletir para agir com atitudes que confrontem situações adversas na sociedade.

O PPP da escola B (2017) em sua concepção de homem, diz adotar uma política com o propósito de que “os educandos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva, garantindo a possibilidade do homem tornar-se livre, consciente, responsável a fim de concretizar sua humanização”.

Na concepção de educação o PPP da escola B (2017), propõe uma educação com função socializadora em que “o aluno vivencia situações diversas que favorecem [...] participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do país e do mundo”. Contribuindo com esse pensamento, Gamboa (1998, p. 118) afirma que “A educação também tem uma dimensão política no sentido da tomada de consciência, [...] e como uma forma de mudar o processo burocratizado, ideologizado e atrelado ao desenvolvimento econômico capitalista”

Prosseguindo, tem-se a definição da concepção de Educação a qual eles descrevem pela fala de Fernandes (2007, p. 17), que “todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes”.

O PPP da escola B (2017), apresenta sua concepção de sociedade a partir da organização democrática das atividades escolares e “na participação intensiva e constante dos diferentes segmentos sociais nos processos decisórios, no compartilhar as responsabilidades, na articulação de interesses, na transferência das ações, em mobilização e compromisso social, no controle coletivo na escola”. Com isso, os alunos se tornam participantes das discussões que

tratam do rumo não só da escola, mas da sociedade como um todo. Neste aspecto Marsiglia, (2011, p. 40) aponta que:

A educação, portanto, está diretamente relacionada a organização social em suas múltiplas relações. Daí decorrem os interesses políticos e econômicos em manter a educação em plano de menor importância. Preocupar-se com a educação transformadora significa investir no sistema educacional e formar intelectuais orgânicos.

O PPP da escola C (2016), diferente dos PPP's das outras duas escolas anteriores, se distância em alguns pontos de uma concepção mais crítica de Educação. A escola C, trata sua concepção de homem com “o propósito de preparar o aluno como cidadão, não somente para se integrar na sociedade e a ela ser útil, mas também para habilitá-lo e capacitá-lo a enfrentar a competição no campo de trabalho”. (PPP da escola C). Nessa proposta o homem se torna objeto, força de trabalho e mão de obra, se distanciando de ser sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história.

Em relação a sua concepção de educação, o PPP da escola C (2016) afirma ter “como parâmetros as melhores formas de desenvolvimento do ensino-aprendizagem e de uma prática docente que ressalte a importância de construir com os educandos os seus potenciais de aprendizagem e de reflexão crítica”. E para isso, será necessário “que os professores conheçam e pratiquem alguns conceitos e teorias da aprendizagem”. Assim, professores conscientes da importância de seu trabalho educativo e embasados em teorias que desenvolvem a reflexão crítica dos alunos, farão da educação um instrumento de libertação.

O PPP da escola C (2016) relata que forma sujeitos “[...] que atendam às necessidades de uma sociedade globalizada”, mas não apresenta qual a leitura que o homem deve ter dessa sociedade. Consciente de que muitas vezes ações voltadas para solucionar problemas ecológicos, econômicos, sociais e outros que estão afetando o mundo, são de maneira estratégica e disfarçada usados para atender interesses do capital, devemos atentar para as reais necessidades de uma sociedade globalizada. Nessa mesma perspectiva, Gamboa (1998, p. 119), entende a realidade como “um todo complexo, dinâmico e contraditório; referido à sociedade, esse todo se dá estruturado num modo de produção em movimento devido à correlação de forças existentes que podem mudar e ser mudadas pela ação transformadora dos homens”.

Tendo em vista essas questões, observa-se que de forma genérica, o documento desta unidade escolar consiste e apresenta sua proposição passível de transformação. Se mostra incoerente em alguns momentos ao apresentar aprendizagem por competência se adequando a um viés mais adequado ao modelo de sociedade desigual, meritocrática ao apresentar os pilares

da educação por competências como o aprender a aprender, aprender a ser e aprender a fazer, sem apontar qual a referência para esse entendimento como apontado no objetivo geral do documento “Preparar os alunos para a vida social, através do desenvolvimento das competências exigidas pela sociedade moderna, tais como: aprender a aprender, aprender a fazer aprender a ser e aprender a conviver”.

Marsiglia (2011) aponta que o Currículo escolar na perspectiva do "aprender a aprender" perde referência de quais são os conteúdos a serem ensinados, pela forma como se encontram caracterizados os conhecimentos historicamente construídos, negativamente como saberes descontextualizados e fragmentados. Dentro deste mesmo campo de visão Phillippe Perrenoud discorre sobre a pedagogia das competências apresentando-as como fruto da necessidade do dia a dia, o que a inviabiliza de ser universal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os respectivos PPP's é possível notar a preocupação com todo o quadro constituinte da escola e visualizar ao menos os campos teóricos que existem. Dentre isso, percebe-se um compromisso da escola com os contextos sociais. Mesmo com toda a dificuldade que se há na construção coletiva de um projeto político pedagógico oriundo das divergências de visões encontrada pelos sujeitos envolvidos no processo, o corpo do documento constitui apresentando coerência em suas relações de construção e suas concepções, contudo, percebe-se uma fragilidade em apresentar um viés de modelo de sociedade desigual, meritocrática ao apresentar os pilares da educação por competências, assim como um desconhecimento maior das concepções psicológicas e filosóficas da Educação.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico**. Campinas; Sp: Papirus, 2007. Cap. 7. p. 153-172.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p.
- GAMBOA, Sílvia Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. 1998, 155p. Tese. Campinas, SP, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas; Sp: Autores Associados, 2011. Cap. 1. p. 5-33.

- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. Campinas; Sp: Papyrus, 2002. Cap. 1. p. 11-33.
- Escola A**. **Projeto Político Pedagógico**. João Pessoa, PB. 2016.
- Escola B**. **Projeto Político Pedagógico**. João Pessoa, PB. 2017.
- Escola C**. **Projeto Político Pedagógico**. João Pessoa, PB. 2017.

ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE O PLANEJAMENTO ENQUANTO ATO E PROCESSO QUE TAMGEM O CAMPO DO ENSINO-APRENDIZAGEM EM VÁRIOS NÍVEIS

José Emerson Sampaio de Carvalho
UERN - CAMEAM
emersonsampaio@gmail.com

Antônia Kayanne Alves de Queiroz
UERN - CAMEAM
kayalvesdq@hotmail.com

Talita de Sousa Brilhante
UERN - CAMEAM
talitabrilhante02@hotmail.com

RESUMO

O trabalho aqui apresentado desenvolveu-se com o intuito de se refletir sobre o ato de planejar, tendo em vista a sua importância na prática didática e conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, temos como objetivo fazer-se notória a relevância da ação do planejamento para uma aula produtiva, eficaz e transformadora. A metodologia desse trabalho se dá a partir de um questionário diagnóstico com questões referentes ao assunto, aplicado a uma docente da segunda série do ensino fundamental. A pesquisa tem como aporte teórico, autores como Godoy (2009), Menegolla (1991), Haydt (2006) através dos quais podemos compreender o processo e a importância do planejamento para a ação didática. Pôde-se concluir que o ato de planejar se caracteriza como indispensável para que o professor tenha bom êxito em seu magistério. E quando falamos em planejar, estamos falando em fazê-lo com dedicação e compromisso, utilizando o tempo disposto para essa ação de maneira funcional e flexível, levando em consideração especificidades e dificuldades dos alunos como um todo.

Palavras-chave: Planejamento. Plano de aula. Prática didática.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta discussão e análise referentes ao planejamento, ferramenta utilizada pelo professor para organizar seu plano de aula, abordagens e atividades. Esta ferramenta está presente na rotina de, praticamente, todos os professores, e faz-se importante um questionamento sobre ela: qual o seu valor? Para tal discussão e considerações, fez-se uso de um questionário contendo oito (08) questões correspondentes ao objeto a ser analisado, o qual foi enviado à uma professora atuante na segunda série de ensino fundamental.

Falar sobre planejamento é remeter ao processo contínuo de pensar na turma, nas peculiaridades, e nas atividades que, por vezes, dizem respeito especificamente ao livro didático e, em outras, fogem, ainda que minimamente, das atividades propostas. É pensar na melhor

forma, ou, na mais prática forma de envolver os alunos nas atividades de sala e obter sua participação. Tudo isso, obviamente, partindo primeiramente do plano metodológico a ser desenvolvido pelo professor.

No entanto, sabemos que, ainda que inapropriado e confuso, há docentes que pouco planejam, chegando a fazer uso de um único plano de aula para distintas turmas, sendo as razões para isso, as mais variadas: desde pouco tempo livre disposto para o processo, até pouco comprometimento; temos que admitir que em todos os campos e áreas haverá profissionais pouco comprometidos. Entretanto, nosso olhar se voltará para esse processo realizado na realidade de uma professora que de fato faz uso dessa ferramenta em sua prática.

Visamos evidenciar a importância do ato de planejar para uma aula construtiva e interativa, sem haver, por parte do professor, confusão em como prosseguir ou com a administração do tempo, se o mesmo se basear num “roteiro” previamente desenvolvido e concluído, e apto para modificações no caso de imprevistos; no entanto, planejar não é garantia de conseguir que todas as aulas sejam inteiramente produtivas.

Como cita Godoy (2009, p. 59): “Essa organização do trabalho docente ajuda muito na distribuição do tempo disponível para o desenvolvimento das atividades do ensino e do aprendizado. Assim, podemos afirmar que não basta um bom planejamento para se ter uma boa aula, pois uma coisa não é consequência da outra.”. Assim, iremos tratar do planejamento dentro da forma como é visto e tratado no próprio âmbito do uso.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir da elaboração de um questionário diagnóstico que teve como intuito analisar e compreender a forma como o educador lida com o planejamento em seu dia a dia. O questionário foi aplicado a uma professora da segunda série do ensino fundamental.

Após avaliação das respostas dadas pela professora entrevistada, buscamos analisar, com base no *corpus*:

- Como se dá e como é tido o processo de planejar para o professor;
- Quanto tempo é reservado para esse processo;
- Quais os objetivos são visados alcançar com ele;
- Sua porcentagem de êxito diante à prática do que foi proposto;

- Se há um segundo planejamento para ser executado, caso haja imprevistos que sabotem o primeiro;
- E a importância dessa ferramenta para o professor em sua rotina letiva.

Nesse sentido, apresentaremos nas próximas sessões o que foi possível detectar a partir dessas indagações, sobre a forma como o planejamento é tratado pelo professor, levando em consideração aspectos como suas dificuldades e falta de aprofundamento no que diz respeito ao ato de planejar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ato de planejar sempre acompanhou o homem enquanto ser pensante ao longo de seu trajeto histórico evolutivo, uma vez que suas estratégias objetivas, direcionadas ao mais corriqueiro dos resultados, viabilizam a obtenção de êxito de maneira racional. “O homem no uso de sua razão sempre pensa e imagina o seu ‘que fazer’, isto é, as suas ações, e até mesmo, as suas ações cotidianas e mais rudimentares. O ato de pensar não deixa de ser um verdadeiro ato de planejar” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1991, p. 15).

Desse modo, o planejamento se configura enquanto um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão, e ainda nesse sentido, enquanto um ato involuntário, atrelado ao pensar, à tomada de decisões e a projeção de ações, assegurado a qualquer indivíduo: do letrado ao analfabeto, ao cientista e ao técnico, ao especialista e ao pedagogo. Tudo é pensado e planejado na vida humana, e para situações específicas e não raras, existe o planejar de forma metodológica e altamente científica, adentrado em princípios teóricos e estruturalmente sistemáticos; portanto, um planejamento técnico, no qual o domínio e a execução prática estão voltados para esta natureza.

Acerca do planejamento científico, daremos respaldo à sua aplicabilidade no campo do ensino-aprendizagem, e adentraremos de forma sucinta nos variados níveis agregados à esfera da educação e do ensino fundamentados nos pressupostos de Haydt (2006). No nível do **planejamento de um sistema educacional** são analisadas as multifaces deste sistema, levando em conta a sua abrangência nos polos municipal, estadual e nacional. Objetiva-se encontrar soluções para as dificuldades delimitadas a partir da análise.

O **planejamento escolar**, como se subentende mediante sua nomenclatura, se configura no âmbito e funcionamento da escola. Se enfatiza nos objetivos a serem atingidos e na previsão de ações que devem ser realizadas por todos os segmentos que constituem a escola. Enquanto o **planejamento curricular** consiste na elaboração eficiente de um currículo, de modo que seus

componentes venham a contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a seleção dos conteúdos é feita de forma criteriosa e funcional.

Por fim, o **planejamento didático ou de ensino**, que vem a ser a concretização específica e operacional do plano curricular. Este planejamento está voltado para a previsão das ações e procedimentos realizados pelo educador junto ao educando. É, ainda, um processo que compreende operações como: analisar, refletir, definir, selecionar, estruturar, distribuir ao longo do tempo, prever formas de agir e organizar. Este processo resulta no que se verifica enquanto *plano didático*, e segundo Haydt (2006), existem três tipos de planejamento didático ou de ensino, que são relacionados de acordo com seu nível de especificidade crescente:

1. Planejamento de curso;
2. Planejamento de unidade didática ou de ensino;
3. Planejamento de aula.

Em suma, a funcionalidade do planejamento voltado para práticas didáticas, assim como em qualquer campo de atividade humana se designa à previsão e superação de dificuldades que podem vir a ser recorrentes ao longo do processo de ensino e aprendizagem; controlar e evitar que a prática docente torne-se mecânica e rotineira; contribuir para que o trabalho pedagógico esteja adequado aos recursos disponíveis e à realidade sociocultural do educando; adequar ainda, os conteúdos, o procedimento avaliativo e a execução metodológica aos objetivos estabelecidos, e também, assegurar que as aplicações designadas à aula sejam adequadamente distribuídas acerca do tempo disponibilizado.

[...] É por isso que a professora Edna Cruz afirma que ‘uma das atividades básicas da qual depende em grande parte o êxito da ação docente é o planejamento didático. Talvez seja ela a atividade que menos preocupa os professores e a que se realiza de forma mais desvirtuada. Falha-se quanto aos reais objetivos do planejamento quando se faz dele mera atividade burocrática, um trabalho a mais a ser cumprido pelos professores que não se apercebem de suas finalidades’ (HAYDT, 2006, p. 104).

Assim sendo, se faz plausível a concepção do planejamento enquanto um processo mental que, numa perspectiva funcional, resulta na ação didática organizada e proficiente, ao passo de que é importante e indispensável em qualquer trabalho e setor. Pode-se conceber, também, que o ato de planejar fornece ao educador uma capacitação em larga amplitude. Compete a este tomar por princípio que, planejar é, por tanto, refletir, prever, criar e agir. Tal como fundamentar sua prática em critérios de objetividade, funcionalidade, clareza e

flexibilidade viabilizando maior eficiência e/ou ajuste no que tange a ação didática, levando em conta a realidade, as necessidades e interesses do aluno.

UM PANORAMA ACERCA DO PLANEJAMENTO E REPLANEJAMENTO

Mediante o que foi explanado na seção anterior, consideramos um instrumento valioso para a sucessão deste estudo uma análise pautada no ponto de vista de uma educadora atuante nos anos iniciais do ensino fundamental, acerca do planejamento didático ou de ensino. Para a coleta qualitativa dos dados, realizou-se um questionário maneado por 8 (oito) questões subjetivas.

Na ocasião, ao responder o questionamento “Para você, o que é planejar?”, a educadora caracteriza o ato enquanto “Toda a ação executada pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem”. Em sua resposta, ela destaca ainda a importância de se estabelecer uma boa relação entre aluno e professor, argumentando ser essencial para o desenvolvimento do educando, e que por intermédio deste relacionamento ou a omissão dele, se dá a ampliação ou bloqueio da aprendizagem, o sucesso ou o fracasso da prática didática.

Acerca desta relação professor-aluno, Haydt (2006), fundamentada nos pressupostos de Heinrich Pestalozzi (1746-1827) afirma que um dos princípios educacionais por ele efetivados, é que: A relação entre o mestre e o discípulo deve ter como base o amor e o respeito mútuo. Pestalozzi escreveu várias obras sobre educação e dedicou também grande parte da sua vida à preparação de professores.

No prosseguir das resoluções, a educadora reconhece o ato de planejar enquanto oportuno para a efetuação da avaliação voltada para a prática pedagógica, tal como a reflexão acerca das suas ações didáticas, “[...] ações que são organizadas em planejamento mensal e rotina diária”, ressalta. Tal prática de refletir em virtude da aplicabilidade em sala de aula, quando reconhecida pelo docente, é de suma relevância para o aprimoramento prático e superação das dificuldades constatadas.

Nesse panorama, Haydt (2006) traz a seguinte concepção sobre o planejamento: “[...] ele representa uma primeira aproximação de medidas adequadas a uma determinada realidade, tornando-se, através de sucessivos replanejamentos, cada vez mais apropriado para enfrentar a problemática desta realidade” (HAYDT, 2006, p. 118).

Quanto ao cumprimento integral do que é estipulado durante o planejar, a professora ressalva o perfil heterogêneo da turma. São reconhecidas por ela as limitações específicas da turma nos diversos níveis de aprendizagem: “alguns tímidos, outros barulhentos, seria

hipocrisia minha dizer que consigo cumprir cem por cento do que foi planejado todos os dias em sala de aula. Há dias em que não consigo, pois existem vários fatores que contribuem, levando em conta também que os saberes são diferenciados e que cada criança tem seu tempo”.

Dessa forma, mediante o processo de reconhecimento das especificidades circundadas à turma, verifica-se que tais particularidades não podem ser deixadas em segundo plano, logo, devem ser levadas em consideração de modo concludentemente funcional. Ao responder um questionamento voltado para esta concepção, a educadora afirma levar em conta os aspectos mencionados por ela na resposta anterior. Ela alega: “Sim, pois cada criança se difere em relação às outras, e os níveis de saber também são distintos. Não adianta ‘forçar’ a criança, pois algumas têm limitações, e seu processo de desenvolvimento é lento”.

Por desfecho, questionou-se à docente o que ela espera enquanto resultado decorrente do planejamento, bem como verifica a efetivação dos resultados obtidos. Segundo ela, suas expectativas se voltam para a otimização contínua do processo de ensino-aprendizagem, desse modo, os objetivos estabelecidos em seu planejamento serão alcançados. Acerca da verificação dos resultados obtidos, sua resposta pleiteia a utilidade de uma avaliação diagnóstica que vem a averiguar o nível de aprendizagem atingido por cada aluno, ao passo de que esses resultados são responsáveis por fomentar a repercussão crítica e metodológica relativa a necessidade de replanejar sua prática pedagógica.

Assim sendo, o replanejamento se configura enquanto um procedimento contínuo e preciso, tendo em vista que não devemos conceber o planejamento enquanto um processo pronto, imutável e definitivo. Tais processos, comprometidos com a eficiente aprendizagem do aluno, estão interligados diretamente à competência prática/técnica e ao compromisso do educador. O planejar não pode ser neutro, mecânico ou desvinculado dos aspectos até aqui sobrelevados. Como defende Fusari (1984), citado por Haydt (2006), um bom planejamento conta com a competência do sujeito que o desenvolve. Um bom planejamento pode e deve ser amoldado dialeticamente à realidade, transformando-a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de planejar configura-se como uma ação primordial para o trabalho docente, nessa perspectiva, espera-se que o professor o desenvolva com responsabilidade e zelo, consciente de que sua dedicação a essa ação acarretará resultados positivos ou negativos em seus alunos ao depender de seu desempenho enquanto mestre. Desse modo, é importante que o educador seja

flexível, maleável e dedicado em seu planejamento, levando sempre em consideração as características e dificuldades dos discentes a ele confiados.

Um planejamento bem elaborado possibilita ao educador bom êxito em sua ação didática, mesmo que ele não o consiga aplicar de maneira integral no tempo de sua aula, pois o mesmo estará respaldado e seguro de seu trabalho e assim o realizará de maneira plena e eficaz. Afinal, um bom plano de aula possibilita ao educador saídas para possíveis “momentos de emergências” que possam vir a acontecer ao decorrer da aula.

Usar o tempo disposto para o planejamento de maneira proveitosa caracteriza-se numa ação plausível para qualquer educador. Planejar, replanejar, criar estratégias e adaptações pensando nas necessidades e dificuldades do aluno é de suma importância para a eficácia da prática didática. Não se faz uma boa aula sem um bom planejamento, e não se faz um planejamento sem um bom e comprometido professor.

REFERÊNCIAS

- GODOY, A. C. S. de. **Fundamentos do trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Ática, 2009.
- MENEGOLLA, M.; SANT’ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991, p. 15.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo, SP: Ática, 2006.

APLICAÇÃO DE IMPRESSÕES 3D COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR ESTRUTURAS DE AÇO NA UFERSA- CMPF

José Henrique Maciel de Queiroz
Bacharelado em Engenharia Civil, UFERSA
henrique.jhmq@hotmail.com

Matheus Fernandes de Araújo Silva
Prof. Dr., UFERSA
matheus.silva@ufersa.edu.br

Hortência Pessoa Rêgo Gomes
Pedagoga, Me., UFERSA
hortenciapessoa@ufersa.edu.br

Felipe Correia de Paiva
Bacharel em Engenharia Civil, UFRN
felipepaiva00@yahoo.com.br

RESUMO

O processo ensino-aprendizagem possui desafios que o professor deve superar juntamente com os seus alunos, por meio da utilização dos métodos, técnicas e recursos disponíveis. Na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro Multidisciplinar Pau dos Ferros, uma das dificuldades apresentadas pelos discentes do componente curricular Estruturas de Aço no semestre 2018.1 é a de compreender representações bidimensionais expostas em exemplos, exercícios e questões presentes em atividades avaliativas. Visando fornecer alternativas para contornar esta problemática, propõe-se neste trabalho a adoção de uma tecnologia que tem despertado bastante atenção atualmente em diversos segmentos do mercado: a impressão 3D. Com uma impressora 3D foram construídas então, peças representativas de elementos comumente presentes no projeto de estruturas metálicas e que conseqüentemente são explanadas pelo docente em sua aula. Estas peças foram utilizadas, de forma experimental, para a complementação da didática do docente a partir da segunda unidade do componente curricular, expondo conceitos de forma mais interativa e realística. Qualitativamente, foi avaliada a percepção dos integrantes da turma em relação a este recurso didático, mostrando a sua importância e impacto sobre o aprendizado dos discentes. Todos os discentes entrevistados durante a pesquisa se mostraram satisfeitos com a implementação da tecnologia em aula, ressaltando que esta realmente os auxiliou na assimilação dos conceitos discutidos no âmbito do componente Estruturas de Aço. Percebeu-se ao longo do trabalho que este tipo de solução é aprovado pelos alunos e que, para eles, é uma forma de complementar sua formação.

Palavras-chave: Impressão 3D. Estruturas de aço. Ensino. Didática.

1 INTRODUÇÃO

Na engenharia de estruturas, a análise dos problemas relacionados ao dimensionamento de estruturas de aço requer, por muitas vezes, o perfeito entendimento das formas das peças

estudadas, as disposições construtivas, as conexões, etc. E as representações estruturais geralmente são feitas em duas dimensões (2D).

Com isto, no meio universitário, os estudantes podem sentir algumas dificuldades ligadas à interpretação destas representações 2D de estruturas tridimensionais (3D), pois as linhas do desenho podem se confundir nos eixos cartesianos e algumas informações do desenho podem se sobrepor, demandando mais atenção na interpretação.

Esse tipo de dificuldade pode vir a comprometer o ritmo da aula, levando a repetições de explicação pelo professor e conseqüentemente gerando menor rendimento do componente curricular. Sendo assim, esta pesquisa buscou testar como alternativa para amenizar este problema, o uso de impressões 3D como recurso didático durante o ensino dos conteúdos do componente curricular Estruturas de Aço na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Centro Multidisciplinar Pau dos Ferros (CMPF).

Para tanto, utilizou-se, durante as aulas do componente, peças fabricadas via impressão 3D referentes a detalhamentos de estruturas metálicas, no intuito de auxiliar os alunos na compreensão de exemplos e explicações de situações de projeto. Em seguida, com base na aplicação de entrevistas abertas semiestruturadas com o docente e uma amostra de 6 discentes da turma matriculada no componente curricular Estruturas de Aço no semestre 2018.1 da UFERSA, obteve-se as informações necessárias para posterior análise dos resultados verificados.

A metodologia adotada, foi então, do tipo experimental e a análise dos dados foi feita qualitativamente. Ressalta-se ainda que a amostra de discentes consultados durante as entrevistas foi obtida aleatoriamente, adotando o critério de saturação teórica das informações fornecidas pelos mesmos.

2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

De acordo com Vaillant (2012), existe uma necessidade de atualização das formas de ensino em decorrência do desenvolvimento da humanidade em geral. Segundo ele, as mudanças sociais que envolvem a relação interpessoal entre professor e aluno, bem como a evolução tecnológica devem estar integradas às salas de aulas modernas, trazendo dessa forma, novos desafios e oportunidades ao professor. Junto a isto, surge uma demanda em modificar as metodologias de ensino e discutir o papel do professor na formação profissional.

A citação anterior permite dizer que as tecnologias emergentes não só podem ser utilizadas como instrumento de ensino, como é um ponto a ser considerado pelo professor,

podendo trazer melhoria e adequação do ensino à realidade atual. Além deste, Feldkercher (2015) expõe a defesa atual de uma oferta de experiências ricas e sedutoras aos jovens em aprendizado, para que, por meio da tecnologia, possam despertar o interesse pela pesquisa e pelo estudo.

Além disso, conforme Machado e Lima (2017), as tecnologias fazem parte do dia-a-dia dos alunos, então estes esperam que o professor faça uso destas em sala de aula. E este último agora na posição de mediador entre o conhecimento, tecnologia e o aluno, desencadeia habilidades e competências antes não exploradas em si e no aluno. Para o docente, ainda é importante conhecer as tecnologias para desenvolver um planejamento de aula adequado ao seu conteúdo e que procure interagir com os alunos no processo de ensino aprendizagem. (MORAN, 2000).

Esse planejamento envolve estratégias metodológicas de ensino e utilização dos recursos didáticos. Estes últimos sendo recursos tanto humanos quanto materiais utilizados pelo professor em sua atividade profissional, com o objetivo de auxiliar e facilitar a aprendizagem do estudante.

Segundo o pensamento de Karling (1991), os recursos didáticos são importantes para que o educando receba informações a partir dos seus sentidos para que se transformem em percepções, seja por meio de imagens, fatos, situações, experiências, demonstrações, etc. Os recursos didáticos possuem também um papel de incentivador, ao instigar o aluno sobre determinada situação, pode fazê-lo prestar mais atenção na aula, levantarem questionamentos, hipóteses e desenvolverem pesquisa.

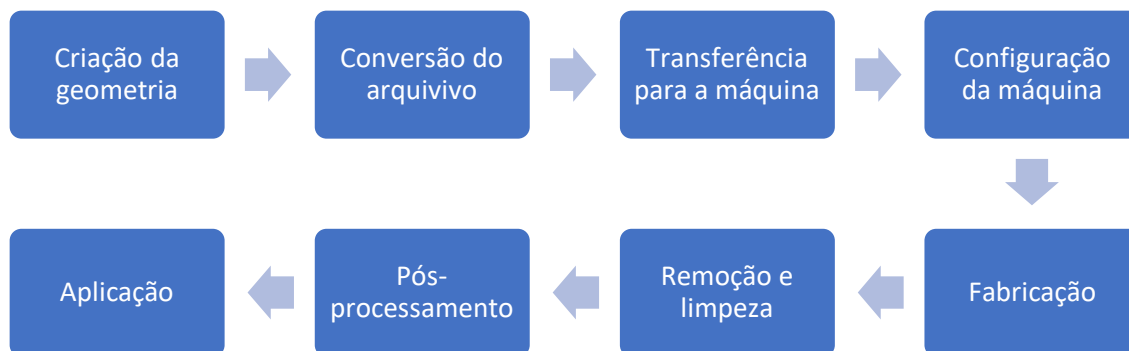
3 A IMPRESSÃO 3D

De acordo com Aguiar (2016), a impressão 3D é uma tecnologia caracterizada pelo processo em que se materializa um objeto tridimensional por meio da adição e sobreposição de camadas de um certo material até que se obtenha a forma final do sólido. O autor acrescenta que essa técnica também é conhecida como manufatura aditiva por ir acrescentando gradualmente a matéria-prima, diferente de outras técnicas.

Pela versatilidade que as máquinas de impressão 3D apresentam, estas conseguem atender a muitas demandas de uma forma prática com um custo relativamente baixo. O uso delas pode abranger desde o entretenimento, prototipagem, Medicina, à Arquitetura e Engenharia. Este trabalho se propõe a abordar este último, mais especificamente na área do conhecimento da engenharia de estruturas.

Mas até a obtenção dos objetos por intermédio da impressão 3D devem ser realizadas várias etapas, as quais podem ser observadas no Fluxograma 01:

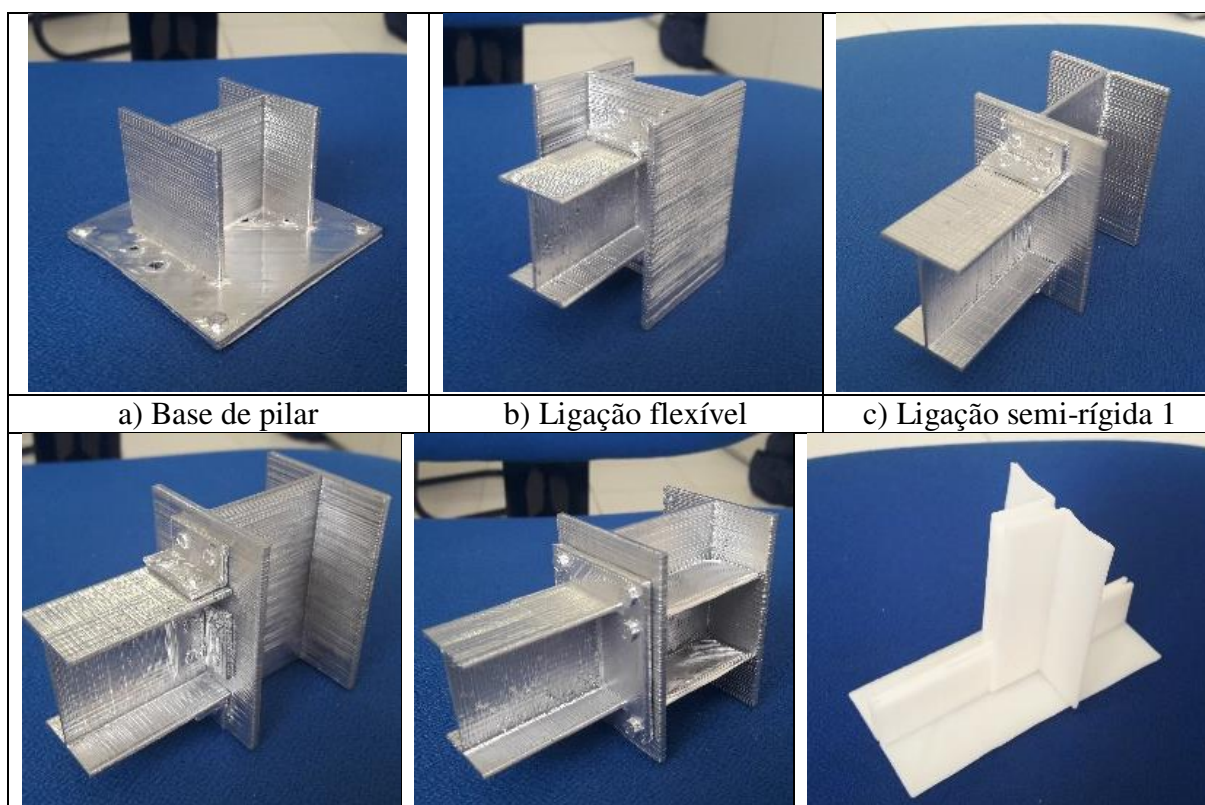
Fluxograma 01: Processo de obtenção de objetos impressos em 3D.



Fonte: Adaptado de Gibson et. al., 2010, apud MARTINS, 2017.

Para este trabalho, selecionou-se juntamente com o docente do componente curricular Estruturas de Aço, 6 tipos de conexões comumente utilizadas nos projetos com este tipo de estrutura, que foram submetidas a todo este processo indicado no Fluxograma 01, resultando nas peças ilustradas no Quadro 01. As peças foram utilizadas em sala de aula de acordo com os conceitos que seriam capazes de demonstrar.

Quadro 01: Peças 3D fabricadas durante o trabalho.



d) Ligação semi-rígida 2	e) Ligação rígida	f) Conexão entre cantoneiras
--------------------------	-------------------	------------------------------

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2018.

4 A PROBLEMÁTICA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Executadas os procedimentos necessários, apresentamos aqui vários aspectos do processo ensino- aprendizagem do componente curricular Estruturas de Aço na UFERSA – CMPF, indicados pelos participantes da turma no semestre 2018.1 - sabendo que as impressões 3D foram implementadas somente após a primeira avaliação escrita dos alunos.

Para iniciar esta discussão, será abordada a constatação da problemática, assim como a razão de sua existência. Sobre isto, podemos afirmar que, de fato, muitos alunos possuem esta dificuldade em analisar e interpretar representações 2D durante as atividades do componente curricular. Quando questionados sobre isto, todos os alunos consultados afirmaram já haver enfrentado tal dificuldade em algum momento em sala de aula.

Quando se fala sobre o motivo da existência desta problemática, alguns afirmam que é algo que está associado ao próprio conteúdo do componente curricular que envolve conceitos complexos que podem ser confundidos nos eixos coordenados das estruturas, a exemplo dos comprimentos de flambagem.

Enquanto isto, outros associam principalmente à falta de convivência do discente com as estruturas metálicas, ou seja, para eles, trabalhar com este tipo de estrutura seria algo novo e os próprios perfis utilizados seriam desconhecidos em sua forma real. Segundo eles, suas experiências com as Estruturas de Aço se reduzem a visitas em obras compostas deste material durante estágio curricular ou somente no próprio componente curricular, em que o docente promoveu uma visita técnica em uma obra do tipo.

Isto mostra que a situação apontada por Karling (1991) se aplica no componente citado, uma vez que com o pequeno ou nenhum contato dos discentes com a estrutura metálica real, um recurso didático como a impressão 3D, torna-se a principal forma de interação deles com a estrutura propriamente dita. Eleva-se assim a importância da utilização de recursos que permitam a devida aproximação entre as teorias e as situações reais.

Com a existência da problemática, pode haver então um impacto negativo no desempenho acadêmico dos discentes, decorrente da má interpretação das representações 2D. O participante 02 comenta que para resolver as questões de prova, é necessário entender todas as características da estrutura, onde haverá flambagem, torção, travamentos, etc. O discente por

vezes, recorre a objetos ao seu alcance como a régua, na tentativa de representar perfis de aço. E o docente concorda com a afirmação do participante, para ele, só se consegue resolver o problema quando há esta compreensão da estrutura, então o discente só consegue mostrar o que aprendeu se ao menos superar esta dificuldade.

Outra consequência é a má utilização do tempo de aula disponível para a apresentação dos conteúdos previstos para o componente curricular. Neste ponto, o docente aponta que a depender do tipo de exercício realizado em sala de aula, ou seja, quando a resolução depende muito da visão tridimensional da estrutura, há recorrência de interrupções durante sua resolução, para esclarecimento de dúvidas dos discentes sobre a composição da própria estrutura, ao invés do conteúdo proposto para a aula. Isto leva o docente a buscar outras formas de representar o problema, por meio de fotos semelhantes, por exemplo, o que ainda não soluciona tão facilmente a dúvida. Como o componente curricular dispõe de apenas 60 horas para explanação de todos os conteúdos previstos, o ideal seria evitar estas repetições.

5 IMPRESSÕES 3D E SUAS INFLUÊNCIAS

Segundo Tulio (2013), a adequada utilização dos recursos didáticos em aula depende de um bom planejamento, da definição dos objetivos a serem alcançados e da sequência didática com que o conteúdo proposto é trabalhado. E no caso da aplicação das impressões 3D em que observamos, percebe-se que estes critérios foram atendidos.

Segundo a opinião dos participantes da entrevista, quando questionados sobre a forma como o recurso foi utilizado durante aulas, todos julgaram que foi de maneira adequada ao aprendizado, complementando as teorias abordadas e aproximando o aluno da situação real. Podemos perceber esta aprovação na fala do participante 3, que relata: “Foi no momento ideal, ele pegou as estruturas já juntamente com o conteúdo, associando”.

Além disso, a implementação não descartou o uso de outros recursos anteriormente existentes conjuntamente, pois o professor fazia a exposição do conteúdo no quadro-branco, em seguida utilizava o modelo 3D impresso para mostrar a forma como uma ligação, por exemplo, era executada e ainda complementava a visão do aluno com registros fotográficos de situações práticas similares. Os discentes exploravam então três sentidos, que eram a audição (explanação da teoria), visão (registros fotográficos e peças) e tato (toque nas peças). As peças foram ainda utilizadas durante algumas aulas de monitoria do componente curricular, buscando facilitar a solução de dúvidas dos estudantes, posteriores à aula comum.

Com isso, o docente nota uma evolução no aprendizado dos alunos que conseguiram ter maior contato com os elementos 3D. Ele afirma que discentes viram as peças na monitoria, além da sala de aulas, superaram as dúvidas básicas que existiam antes, como por exemplo, perguntas de como era feita a ligação de uma viga em um pilar. Agora, após o uso do recurso, ele diz que responde a perguntas mais elaboradas que as anteriores.

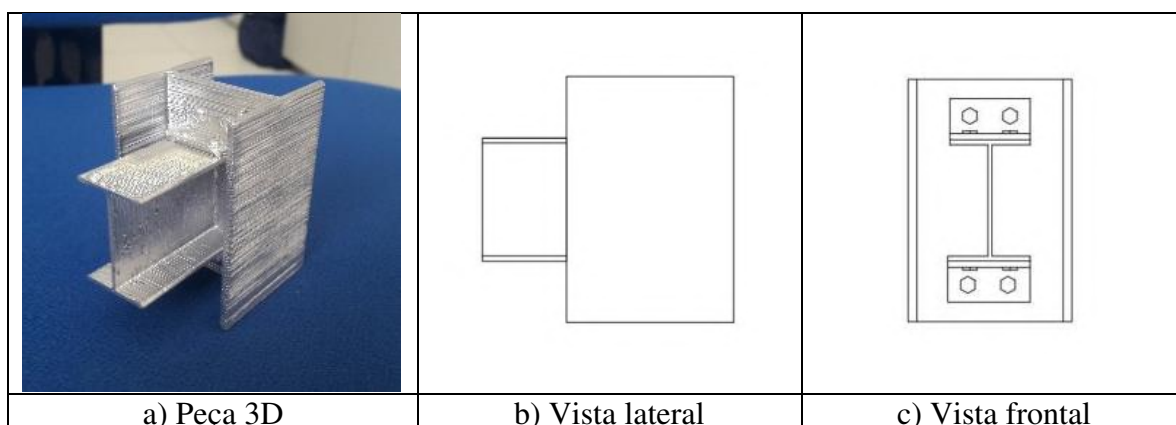
E na opinião dos estudantes entrevistados, as peças realmente os auxiliaram na assimilação de conteúdos e visualização da estrutura e suas interações, assim todos eles acharam pertinente o emprego do recurso no componente curricular. Evidenciamos a fala do participante 04 e do participante 02 que ratificam a afirmação:

Com certeza me auxiliaram, por que a partir da impressão 3D você tem uma noção real de como aquela estrutura é. Apesar de ser em dimensões reduzidas, você visualiza qual é o perfil que está sendo utilizado e diversos outros entendimentos. (Fala do Participante 04).

Com certeza, principalmente quando ele levou e estava mostrando os tipos de ligações que tinha nas peças, que eu não conseguia visualizar aí quando ele mostrava que a viga estava parafusada na alma e na mesa, com a peça você conseguia ver bem direitinho, mas sem elas, teve uma vez até que eu fiquei perguntando: não estou entendendo, não estou entendendo... (Fala do Participante 02).

Para compararmos as representações 3D obtidas com a impressão e as representações 2D clássicas, mostramos o Quadro 02:

Quadro 02: Ligação flexível, comparação entre representação 3D e 2D.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2018.

Nota-se que para o entendimento de uma conexão completa da estrutura é necessária sua representação 2D em dois planos diferentes, pois sem isto, algumas informações podem ficar ocultas no desenho. Em algumas situações de detalhamento, cortes adicionais devem ser

feitos para permitir o entendimento do problema. Em segundo lugar, destacamos a possibilidade de o discente, ao adquirir o contato com a peça tridimensional, girá-la da forma que preferir, visualizando a estrutura da perspectiva que desejar, analisando cada detalhe rapidamente.

Conforme explica Guarnier (2009), é comum aos profissionais da área de estruturas metálicas, a ideia de se trabalhar com problemas tridimensionais complexos, pois, dentro de uma estrutura de aço, as ligações sempre incluem elementos que se interceptam, originados de diferentes direções. Assim, as tarefas de solução para tais geometrias dos detalhes da ligação e produção dos desenhos de fabricação são sempre problema a ser solucionado.

Ainda segundo o autor, o avanço da modelagem 2D e 3D de estruturas metálicas provou ser uma das soluções mais viáveis para vencer tais dificuldades. O poder da modelagem 3D é notório, já que o modelo é, nesta perspectiva, uma completa descrição de todas as peças de aço, parafusos, soldas, etc., que constituem o todo ou parte da estrutura de aço que será modelada. E a estrutura representada é real, em escala, dentro do computador.

Durante o uso do recurso didático, fatores como a disposição do aluno para o estudo do componente curricular, também foram indiretamente afetados pelo recurso, pois estes dizem que a partir do momento em que se entende mais facilmente o conteúdo, o aprendizado em geral flui melhor, gerando assim maior disposição para a resolução de exercícios, além de um maior envolvimento nas aulas e com os assuntos abordados.

Corroborando com esta opinião, Nicola e Paniz (2016) afirmam que quando um recurso utilizado demonstra resultados positivos no processo ensino-aprendizagem, o aluno torna-se mais confiante, capaz de se interessar por novas situações de aprendizagem e de construir conhecimentos mais complexos.

6 O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO

Diante da influência das tecnologias atualmente, buscamos saber a opinião da turma em relação a esta inserção tecnológica no ensino da Engenharia Civil. Na opinião dos alunos, o uso das tecnologias mais atuais ainda é pouco comum na universidade, nesse sentido, eles acreditam que deveria haver maior engajamento das instituições na promoção do uso tecnológico nas metodologias de ensino atuais.

Em entrevista, o Participante 04 afirma ser muito importante inserir estas novas tecnologias, tanto para o aprendizado do aluno, como para a vida profissional. Para ele, é possível assimilar muito melhor o conteúdo e de forma mais rápida, além de aprimorar sua visão dos problemas com o uso adequado desse tipo de metodologia. Como profissional ele

considera importante, pois estando a par destas tecnologias, o indivíduo pode desenvolver produtos e técnicas novas; e com o domínio da tecnologia ele também estará à frente de diversos concorrentes do mercado, em termos de atualização.

Enquanto isto, o docente do componente curricular Estruturas de Aço acredita que apesar da importância de inserir novas tecnologias no ensino superior, é preciso também valorizar os métodos e recursos tradicionais.

No caso das impressões 3D, ele acha interessante utilizar em aula, por que facilita o entendimento da geometria, entretanto é uma de suas preocupações o fato dos estudantes terem dificuldades em entender a representação bidimensional. Acrescenta também, que o profissional deve desenvolver tanto a visão 3D como a 2D, pois sem isso, pode ser que no futuro os projetistas não consigam mostrar seus projetos da forma clássica, por que ninguém entenderá o projeto executivo se não entender problemas 2D e não seria viável trabalhar sempre com projetos 3D nas obras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A impressão 3D, como tratou-se ao longo deste trabalho, possui uma pluralidade de aplicações. Neste estudo pôde-se relacionar a didática e o conhecimento da engenharia de estruturas, sugerindo a impressão 3D como ferramenta de facilitação do processo ensino-aprendizagem do componente curricular Estruturas de Aço obtendo resultados verdadeiramente positivos.

Conforme os dados aqui expostos, verificou-se que a problemática identificada pelos pesquisadores é real, os discentes consultados confirmam a dificuldade enfrentada no entendimento de certas representações 2D, corriqueiramente frequentes no detalhamento de estruturas de aço. Percebeu-se também que, quando utilizadas de forma planejada, nos momentos adequados e de acordo com os objetivos da aula estabelecidos pelo docente em seu plano didático, as impressões 3D constituem uma poderosa ferramenta facilitadora do aprendizado do componente curricular apontado.

A utilização das peças confeccionadas durante o estudo possibilitou aos discentes consultados uma aproximação da realidade dos projetos de estruturas metálicas durante as aulas, que são predominantemente teóricas, auxiliando na superação de uma das causas das dúvidas relatadas, a escassez de obras com estruturas de aço na região. O próprio docente percebe este cenário e ressalta que as dúvidas relacionadas à montagem das estruturas reduziram dentre os alunos que analisaram bem as peças levadas à aula e monitoria.

Embora algumas dificuldades tenham surgido ao longo do desenvolvimento deste trabalho, todos os seus objetivos propostos foram alcançados com sucesso e o mesmo contribui com a complementação dos conhecimentos multidisciplinares existentes, relacionando a educação e a engenharia de estruturas. Este, ainda sugere uma melhoria na didática dos docentes dos cursos de Engenharia Civil.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Leonardo de Conti Dias. **Um processo para utilizar a tecnologia de impressão 3d na construção de instrumentos didáticos para o ensino de ciências**. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Para A Ciência, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.
- FELDKERCHER, Nadiane. Formação de professores, práticas pedagógicas, metodologias de ensino e de aprendizagem: estudos que incitam reflexões. **Rebes: Rev. Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, p.1-4, dez. 2015. Trimestral.
- GUARNIER, Christiane Roberta Fernandes. **Metodologias de detalhamento de estruturas metálicas**. 399 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia Civil, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2009.
- KARLING, Argemiro Aluísio. **A Didática Necessária**. IBRASA, São Paulo, 1991.
- LIMA, Paulo Gomes. Educação, ciência & tecnologia: discussões e travessias. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p.1-4, 10 jun. 2017. Laplage em Revista. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24115/s2446-6220201732354p.1-4>> Acesso em: 11 ago. 2018.
- MACHADO, Flávia Cristina; LIMA, Maria de Fátima Webber Prado. O Uso da Tecnologia Educacional: Um Fazer Pedagógico no Cotidiano Escolar. **Scientia Cum Industria**, Caxias do Sul, v. 5, n. 2, p.44-50, 27 set. 2017. Universidade Caixias do Sul. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v5iss2p44>> Acesso em 11 ago. 2018.
- MARTINS, Vitor Hugo Carvalho. **Impressão 3D: uma abordagem de produção mais limpa?** 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia Industrial, Universidade de Minho, Braga, 2017.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2000.
- NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. *Infor, Inov. Form.*, **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.350-375, 2016. ISSN 2525-3476.
- TULIO, Mariliz. Recursos didáticos e sua importância para as aulas de geociências no 6º ano do ensino fundamental (Colégio Estadual Antonio e Marcos Cavanis/Castro-PR). **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, Paraná, n. 1, 2013.
- UFERSA, Universidade Federal Rural do Semi-Árido. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil**. Pau dos Ferros-RN, 2017.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora da Universidades Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

APRENDIZAGENS DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS

Neucivania Moura de Andrade Fernandes
Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Aluna bolsista PIBIC/CNPq
neucivaniaandrade@hotmail.com

Normandia de Farias Mesquita Medeiros
Professora Dra. da Faculdade de Educação-FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
faraisnorma@hotmail.com

RESUMO

O estudo consiste em analisar, a partir das narrativas de experiências dos alunos estagiários, as aprendizagens desenvolvidas durante o estágio curricular obrigatório realizado nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo se originou com base no PIBIC/CNPq (2017-2018), onde aprofunda-se o estudo no trabalho de conclusão de curso, TCC (2018). Diante disso, surgiu a seguinte questão problema: quais foram as aprendizagens desenvolvidas no estágio supervisionado pelos alunos estagiários nos anos iniciais do ensino fundamental? O estágio supervisionado do curso de pedagogia FE/UERN tem o intuito de proporcionar aos alunos em formação inicial o contato direto com a realidade da profissão docente, possibilitando a mobilização de saberes, práticas e aprendizagens. A fundamentação teórica para discutir o estágio supervisionado apoia-se em Pimenta (2010), Pimenta (1999), Pimenta (2002), Lima (2012), que entendem o estágio como atividade teórico-prática instrumentalizada da práxis do futuro professor, significando o lócus das reflexões sobre o professor e seu trabalho, portanto, um espaço de pesquisa sobre a docência. Os estudos sobre os saberes e as práticas docentes, foram fundamentados em Tardif (2002) e Freire (1996). Pesquisa de cunho qualitativo Bogdan; Biklen (1994), Gil (1998). Toma-se as experiências narradas pelos(as) alunos(as) que estagiaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz de Josso (2004), Nóvoa (1995), Souza (2007). Ao (re)construírem e (re)pensarem o vivido, os(as) alunos apontaram aprendizagens desenvolvidas e mobilizados nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como avanços e fragilidades em seu processo de formação inicial.

Palavras chave: Estágio Supervisionado. Aprendizagens. Narrativas de Experiências.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute sobre as aprendizagens desenvolvidas no estágio supervisionado pelos alunos estagiários do curso de pedagogia FE/UERN. Tomaremos como fundamentação do estudo as narrativas de duas alunas estagiárias que se encontram no oitavo período do curso de pedagogia e que já passaram pela experiência dos três estágios compostos na grade curricular do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O primeiro se refere ao estágio I realizado na educação infantil, estágio II realizado nos anos iniciais do ensino fundamental e o estágio III, realizado na gestão dos processos educativos.

O objetivo do trabalho tem como eixo central analisar com base nas narrativas das alunas estagiárias do curso de pedagogia FE/UERN as aprendizagens desenvolvidas no estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, propomos a seguinte questão/problema: quais foram as aprendizagens desenvolvidas no estágio supervisionado pelos alunos estagiários nos anos iniciais do ensino fundamental?

O tema do presente estudo se justifica pela experiência no programa institucional de iniciação científica PIBIC/CNPq (2017-2018) intitulado: “Saberes e práticas dos os(as) alunos(as) estagiários(as) do curso de pedagogia FE/UERN em interação com os saberes experienciais das professoras colaboradoras: narrativas de experiências”, no qual discutiu-se a respeito dos saberes e práticas desenvolvidos durante a dinâmica do estágio supervisionado, ainda da pesquisa do PIBIC, coordenada pela profa. Dra. Normândia de Farias M. Medeiros, aprofunda-se o estudo no trabalho de conclusão, TCC (2018).

Compreendemos o estágio supervisionado como uma ferramenta importante para a formação inicial do professor, configurando-se como um espaço de construção da identidade profissional, visto que é no chão da escola que os alunos em formação inicial vão aperfeiçoando suas técnicas e suas práticas, como também seus saberes docentes. A vivência da realidade escolar proporciona também a articulação entre a teoria e a prática, proporcionado, assim, uma prática reflexiva, comprometida em atender as reais necessidades do contexto escolar. Neste sentido, Pimenta (1995) ressalta que a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação, mas para produzir tal transformação, não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente, ou seja, ambas são indissociáveis, uma complementa a outra. A relação teoria e prática, transforma-se na *práxis* docente. É necessário que o professor busque o saber e o saber fazer, para que cada vez mais esteja presente a ação-reflexão no cotidiano e nas ações dos professores.

Consideramos que esse estudo permite ampliar as discussões acerca das aprendizagens desenvolvidas durante a vivência do estágio supervisionado, como também contribui para a atual discussão da proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, investigando, desta forma, se a mesma está favorecendo o conhecimento, a reflexão e a pesquisa sobre o trabalho docente.

Estudo de abordagem qualitativo de cunho exploratório. De acordo com Gil (2001, p. 01), “a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Segundo Bogdan; Binklen (1994, p. 51) “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie

de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”.

A reflexão das narrativas autobiográficas dos alunos(as) estagiários(as) nos anos iniciais do Ensino Fundamental apoiam-se teoricamente em Josso (2004), no qual aborda que “as narrativas de formação permitem distinguir: experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais; experiências únicas e experiências em série” (JOSSO, 2004, p. 49). E sobre as conspeções de Souza (2007, p. 69), “é através da abordagem biográfica que o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”.

Para melhor compreensão do tema em estudo que irá discutir acerca do estágio supervisionado, utilizaremos Pimenta (2010), Pimenta (1999), Pimenta (2002), Lima (2012), que entendem o estágio supervisionado como atividade teórico-prática instrumentalizada da *práxis* do futuro professor, significando o *lócus* das reflexões sobre o professor e seu trabalho, portanto, um espaço de pesquisa sobre a docência. Libâneo (1990) discutirá acerca da didática de ensino. Para falarmos sobre os saberes, utilizaremos Tardif (2002), que aborda as pluralidades de saberes da formação profissional, Freire (1996), que aborda os saberes necessários à prática educativa. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática” (FREIRE, 1996).

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ESPAÇO DE GRANDE APRENDIZAGEM E DESCOBERTA PROFISSIONAL

O estágio supervisionado é considerado a parte prática dos cursos de licenciaturas. Durante a formação inicial do professor, os discentes se deparam com dois eixos de formação acadêmica referentes à parte teórica e à parte prática do curso de licenciatura, e é durante a vivência com a prática que os discentes em formação irão se encontrar frente a desafios e grandes aprendizagens. De acordo com a autora Pimenta (1999), o estágio curricular possibilita a construção da identidade docente, isto é, o aprender a ser e o aprender a fazer na docência. Esses dois pontos mencionados não se limitam apenas a formação universitária, pois boa parte das aprendizagens docentes se constroem por meio das experiências escolares, ou melhor, no chão da escola.

Reconhecendo que o estágio supervisionado proporciona aprendizagem e articulação de vários saberes docentes, optamos inicialmente por questionamos aos graduandos sobre o que

os mesmos aprenderam durante a dinâmica do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental em termos de metodologia e de conteúdo de ensino, e quais os materiais didáticos-pedagógicos que foram utilizados durante a dinâmica do estágio. Os graduandos relataram que:

Aluna A – Inicialmente, aprendi a preparar uma rotina escolar como forma de organização, pois na sala que eu estagiei, não existia. Aprendi também a utilizar os jogos como uma ferramenta importante para o ensino e aprendizagem, pois foi possível reconhecer que eles tinham dificuldade de fixar os conteúdos relacionados às disciplinas de português e matemática. A aula que foi proveitosa foi no dia que trabalhei a pescaria das consoantes, complementando com o bingo das sílabas, pois percebi a participação mais ativas dos alunos durante as aulas. Aprendi também a utilizar livros didáticos-pedagógicos como um incentivo à leitura, conciliando sempre com vídeos relacionados à temática. Foi a metodologia que eu utilizei para não deixar as aulas monótonas.

Aluna B – Durante o período do estágio, aprendi a não me prender aos livros didáticos como forma de melhoria para a aprendizagem dos alunos. Utilizei-os poucas vezes, me baseei mais nos meus planos de aulas semanais que elaborei conforme os conteúdos passados pela professora da sala. A mesma não faz muito uso desse recurso, que é o livro didático, então resolvi seguir a didática dela, trabalhando, desta forma, os conteúdos dos planos de aulas de forma mais atrativa e dinâmica, fazendo com que os alunos interagissem e participassem durante a abordagem dos conteúdos, e para isso, utilizei alguns recursos didáticos como, por exemplo, jogos e brincadeiras, dentre eles o que mais se destacou foi a tabela numérica bastante divertida, confeccionada por mim mesma com tampas de garrafas e tampas de EVA, no qual possibilita ao professor trabalhar a matemática em diversas possibilidades envolvendo os números, como, por exemplo, a sequência numérica, as quatro operações, a ordem crescente e decrescente.

Conforme o relato da experiência da aluna A, a mesma mencionou que fez uso de uma rotina escolar como forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Podemos descrever, desta forma, que uma rotina escolar bem sistematizada pode garantir um avanço no processo da aprendizagem, visto que, para isso, se faz necessário que os docentes possuam um bom planejamento escolar. Compreendermos também que a rotina escolar pode auxiliar o professor a ter domínio e organização da sala de aula, bem como atingir os objetivos do planejamento escolar. Teixeira e Reis (2012, p. 176) afirmam que: “[...] a ação pedagógica do professor reflete-se na organização que faz do espaço da sala de aula. Se se pretender uma prática eficaz e se a eficiência for a meta, o espaço deverá ser adequado ao ambiente consoante os objetivos a atingir.”

Deste modo, cabe ao professor expor a maneira mais eficaz de organização, isto porque cabe aos mesmos monitorar todos os recursos didáticos utilizados durante o processo de ensino e

aprendizagem. Por esta razão, se faz necessário que sala de aula se torne um ambiente tranquilo que possa assegurar aos discentes a aprendizagem e o conhecimento, onde as metas e objetivos do planejamento devam ser alcançadas.

A aluna A e B relataram que durante a dinâmica do estágio utilizaram os jogos como forma de facilitar a aprendizagem dos alunos, fazendo com que as aulas se tornassem mais interativa e participativa. Nesse sentido, podemos acrescentar que o lúdico é sem dúvida um grande aliado na construção do conhecimento dos alunos, pois estimula e proporciona uma motivação positiva entre os mesmos e ainda possibilita o afeiçoamento da prática do professor, como destaca Vygotsky (1991, p. 119):

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Ressaltamos que os jogos, enquanto instrumento pedagógico, além proporcionar maior aprendizagem em sala de aula, contribuem para a autoconfiança dos alunos, como também desenvolvem a autonomia, despertam a agilidade e a curiosidades dos mesmos. É importante destacar que os professores devem estar atentos para a escolha destes jogos didáticos, pois os mesmos devem ser utilizados como um recurso metodológico eficaz na aprendizagem, e não utilizados como “passa tempo” em sala de aula sem que haja um objetivo.

Sendo assim, a prática educativa deve ser organizada, planejada com metas e instrumentos a serem conquistados, pois ela não se resume no fazer, mas sim como fazer. Por esse modo, é importante que os mesmos sejam guiados por um planejamento bem sistematizado e intencionado com a finalidade de atender as reais necessidades vistas no contexto escolar, e para isso, se faz necessário que os docentes reflitam e avaliem suas práticas educativas. Libâneo (1990, p. 222) afirma essa compreensão quando destaca que “a ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulário para controle administrativo; é antes de tudo a atividade consciente de previsão das ações docentes [...]”.

Ainda de acordo com as reflexões das narrativas das duas alunas entrevistadas, o uso do livro didático não foi a principal metodologia adotada em sala de aula, as graduandas utilizaram os mesmos como forma de incentivo à leitura, conciliando sempre com vídeos direcionados aos conteúdos para que a aula não se torne monótona. Desta forma, podemos argumentar que a utilização do livro é um importante instrumento pedagógico, pois auxilia o professor durante o processo de ensino e aprendizagem, sem falar que o mesmo é muito exigido pelo currículo

escolar, mas é importante frisar que os livros didáticos devem ser usados como um recurso pedagógico que irá contribuir para aprendizagem dos alunos, e por esta razão o professor não precisa recorrer e apoiar-se somente neste recurso, esquecendo-se de trabalhar a criatividade e o lúdico. Ao utilizarem os livros didáticos, é necessário que os mesmos estejam atentos em relação aos conteúdos propostos, pois nem sempre atendem à realidade dos discentes.

Nesta perspectiva, Libâneo (1990, p. 139) afirma:

Os livros didáticos se prestam a sistematizar e difundir conhecimentos, mas servem, também, para encobrir ou escamotear aspectos da realidade, conforme modelos de descrição e explicação da realidade consoantes com os interesses econômicos e sociais dominantes da sociedade. Se o professor for bom observador, se for capaz de desconfiar das aparências para ver os fatos, os acontecimentos, as informações sob vários ângulos, verificará que muitos dos conteúdos de um livro didático conferem com a realidade, com a vida real, a sua e a dos alunos.

Para que os conteúdos dos livros didáticos correspondam às exigências vistas em sala de aula, é fundamental que os docentes possam adequar os conteúdos de ensino para a realidade do contexto escolar. Fazendo isso, a aula se tornará mais atrativa e os alunos irão se sentir mais motivados durante a abordagem dos conteúdos de ensino. Ao analisarem os conteúdos dos livros didáticos, os professores estarão adquirindo uma postura crítica reflexiva sobre sua prática profissional, e assim utilizando os mesmos como um auxílio facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Libâneo (1990) ainda argumenta que os livros didáticos não têm fundamentos se trabalhados isoladamente. Trata-se de um recurso de auxílio que depende exclusivamente da iniciativa e da imaginação do professor, pois para o autor, mais vale uma aprendizagem sólida significativa do que acumular muitos conhecimentos sem a devida sistematização por parte dos educandos.

À vista disso, Freire (1996) descreve que o pensar certo dos professores envolve também respeitar os saberes dos educandos, ou seja, das classes populares, pois esses saberes são construídos na prática comunitária. Ele aborda também que é importante que os docentes possam trabalhar seus planejamentos conforme a realidade dos discentes.

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? (FREIRE, 1996, p. 17).

Isto é, os professores têm que adaptar seus planos de aula observando a realidade sociocultural dos discentes, aproveitando, desta forma, as experiências e saberes de cada aluno. Cabe aos professores fazerem o estudo crítico dos livros didáticos para que os mesmos sejam utilizados em prol da melhoria da aprendizagem, permitindo, assim, que haja uma maior interação em sala e, conseqüentemente, enriquecendo a aprendizagem. Como já abordado anteriormente, é interessante trabalhar esses conteúdos envolvendo a dinâmica no processo de ensino, pois essa inovação irá promover maior estímulo por parte dos alunos e maior fixação dos conteúdos abordados em sala.

Ao concordamos com Tardif (2002), que defende que os saberes docentes são construídos através das experiências iniciais da formação, ou seja, “são os saberes práticos adquiridos durante toda vivência profissional, são as habilidades, técnicas pedagógica aprendidas, no qual se desenvolvem em meio ao contexto escolar” (TARDIF, 2002, p. 39), optamos por questionarmos aos alunos quais os saberes mobilizados durante a prática pedagógica, saberes adquiridos pelas alunas durante o estágio supervisionado realizado nos anos iniciais do ensino fundamental. Relataram que:

Aluna A – Uns dos saberes mais importante que posso destacar é em relação a ter uma conduta profissional, ou seja, saber se posicionar em sala de aula, saber ser ético diante dos fatos ocorridos em sala. Respeitar as regras impostas por determinada instituição escolar. Saber também reconhecer a importância da família na escola. Saber ter domínio em sala de aula para que a aprendizagem seja significativa.

Aluna B – Durante o estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, foi possível absorver diversos saberes, dentre eles é que não devemos cair na monotonia. É preciso mudar, inovar a cada aula. Também é preciso planejar e estudar, principalmente nós que estamos começando. É preciso conhecer com clareza todos os conteúdos trabalhados no ensino fundamental.

Conforme os relatos da aluna A, foi possível perceber que apropriou/desenvolveu vários saberes docentes durante a prática pedagógica do estágio supervisionado nos anos iniciais. Os primeiros saberes que a graduanda faz menção foram sobre a conduta profissional, saber se posicionar na sala de aula, ser ética. Acreditamos que esses pontos abordados pela graduanda estão interligados e que não podem ser excluídos da ação pedagógica dos docentes, isto porque a profissão docente exige desses profissionais além do saber docente, responsabilidade e compromisso, educar requer dos professores um agir ético. Como cita Freire (1996, p. 18):

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Em suma, a competência profissional exige dos professores, antes de tudo, uma postura ética no contexto de ensino e aprendizagem, postura esta que muitas vezes proporciona mudanças de atitudes dos educandos. “Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (FREIRE, 1996, p. 19).

Sabendo do relevante papel do professor em uma sociedade, cabe aos educadores garantir da melhor forma, o comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Cumprir com êxito sua função formadora, para isso, o agir ético profissional pode atender/responder situações complexas do contexto escolar, pois um profissional sem ética afeta de modo negativo o processo de ensino e aprendizagem.

Outro saber que a aluna A aborda é saber respeitar as regras impostas por determinada instituição escolar. Está questão também implica no fazer ético do professor, uma vez que ao contemplarem as normas e regulamentações, ou a cultura de uma determinada instituição, estão agindo de forma coerente. Deste modo, convém aos docentes levarem em conta que por trás das regras educacionais concebidas.

A aluna A relata ainda outro saber indispensável para a prática docente, que diz respeito a saber reconhecer a importância da família na escola. Concordamos com a graduanda, uma vez que uma boa relação contribui de maneira significativa no desempenho dos alunos.

A responsabilidade educacional deve ser proporcionada às crianças em conjunto família e escola. Cabe a família assegurar aos seus filhos valores ético, moral e afetivo, bem como os direitos referentes à saúde, alimentação e educação, como discorre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

A escola, no entanto, tem o seu papel de escolarização em relação aos conteúdos escolares, entre eles linguagem, escrita, raciocínio lógico matemático, entre outros componentes importantes para a formação dos alunos. O respeito e o bom comportamento devem ser aprendidos no convívio familiar.

Continuando as reflexões outro saber que as alunas A e B citam é a importância dos professores conhecerem com clareza todos os conteúdos trabalhados no ensino fundamental. Consideramos que para que exista uma prática comprometida com a atividade docente, as temáticas das disciplinas precisam de aprofundamento teórico-prático. Corroboramos com Freire (2003) ao relatar que:

Para mim, é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar, há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então, para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

Portanto, para o autor, o professor só é capaz de ensinar se tiver um conhecimento sistematizado. O domínio dos conteúdos torna-se imprescindível ao professor, juntamente com outros saberes docentes. Para Freire, o professor além de saber dos conteúdos disciplinares, é fundamental que os mesmos também saibam ensiná-los de forma compreensível.

De acordo com Libâneo (1990), a competência profissional é exercida durante a atuação docente e que cabe aos mesmos terem o compromisso ético com suas atividades escolares, e para isso, é imprescindível que os docentes dominem da melhor forma seus “[...]conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho[...].” (LIBÂNEO, 1990, p. 47).

A aluna B destacou dois aspectos durante a dinâmica do estágio supervisionado. O primeiro referente a monotonia das aulas. Segundo ela, é preciso mudar, inovar a cada aula. Compreendemos então que a inovação no campo pedagógico é fundamental e necessária, visto que as mudanças no mundo contemporâneo exigem dos professores essa inovação. Os conteúdos didáticos precisam ser trabalhados de maneira interdisciplinar e diversificada, de forma dinâmica e interativa. É necessário deixar de lado traços tradicionais pedagógicos que de certa forma impedem o uso da criatividade e da autonomia dos alunos em sala de aula.

Podemos discorrer que a inovação no campo pedagógico acontece muitas vezes de maneira superficial, sem muito aprofundamento teórico-metodológicos. Para que a motivação docente seja um ponto de partida para competência profissional, se faz necessário que existam projetos de melhorias para atuação docente, desde da melhoria salarial até o aperfeiçoamento dos recursos didáticos e estruturais do âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, podemos descrever que o estágio supervisionado se caracteriza como um espaço de formação prática docente, visto que contribui de maneira significativa para a construção da identidade profissional, possibilitando por sua vez, o encontro com a realidade cotidiana escolar, ou seja, os alunos em formação inicial se encontram frente aos desafios e possibilidades encontrados no ambiente escolar.

Por meio dos relatos das alunas entrevistadas, foi possível notarmos o quão válido foi a experiência com a prática profissional, isto porque possibilitou articulação de saberes docentes e aprendizagens, despertando os graduandos para a pesquisa como também para a reflexão crítica sobre a atuação docente. As alunas desenvolveram no campo de estágio práticas inovadoras, que fizeram toda diferença durante as aulas. A motivação, interatividade, criatividade e a pesquisa se fizeram presente nas ações em sala. Foram utilizados jogos didáticos, brincadeiras, recursos tecnológicos que possibilitaram o aprimoramento da prática docente e a aprendizagem.

Ao analisarmos as falas das alunas, vimos que o planejamento e a análise crítica dos conteúdos foram fundamentais para que as mesmas cumprissem com êxito a atuação docente no ambiente escolar. Diante disso, defendemos que formação docente deve ter o comprometimento de favorecer o conhecimento, a pesquisa, a reflexão crítica da profissão docente, só assim o contexto escolar irá por consequência melhorar o índice de aprendizagem e de conhecimentos dos estudantes, isto porque uma boa formação inicial ou continuada refletirá de modo positivo durante a atuação da prática docente.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN. Roberto C. e BIKLEN; Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** (1990). [Recurso eletrônico]: Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 237 p. – (Série legislação; n. 113).

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- JOSSO, Marie-Christine. C. **Experiência de vida e formação.** 2 ed. rev. e amp. Natal/RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisangela André da Silva. A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: ALMEIDA, Maria Isabel de. PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio Supervisionado na formação docente.** São Paulo: Cortez, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo. Cortez, 1990.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28. [s.n.], jan./fev./mar./abr. 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE ENSINO DO TEXTO NOS PCN

Francisco Fransueldo da Costa Soares
Professor do Ensino Básico
francisco_fransueldo@hotmail.com

RESUMO

Nas últimas décadas, a preocupação com as metodologias de ensino de Língua Portuguesa e a sua aplicabilidade em atividades de leitura, ensino de texto e prática de análise linguística vem sendo o foco de investigação de inúmeros pesquisadores, como Geraldi (1991), Rojo (2000), os quais propõem metodologias e procedimentos para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao modo como essas metodologias se apresentam nos documentos oficiais. Nossa pesquisa denomina-se uma pesquisa documental, pois trataremos de descrever e analisar documentos, neste sentido, trabalharemos com os seguintes documentos oficiais: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental e médio. Temos como objetivo nesse trabalho, investigar as propostas metodológicas de ensino de Língua Portuguesa existentes no PCNs do ensino fundamental e médio, discutindo os aspectos teóricos que envolvem o ensino do texto em aulas de Língua Portuguesa. Para tecermos algumas considerações a respeito da temática, nos reportamos às palavras de Possenti (1985), Geraldi (1991), nos PCN (1998, 2002) e, em obras mais recentes, como Rojo (2000), Soares (2001), Suassuna (2002) e Bezerra (2002). Temos para verificação, análise e interpretação dois documentos oficiais, sendo ambos do governo federal, nos quais em análise podemos observar que os documentos oficiais aqui analisados possuem as suas contribuições para o ensino. Eles evidenciam metodologias, competências e habilidades teóricas na aplicabilidade em sala de aula, embora existindo certa dificuldade na transposição didática, mesmo buscando o melhoramento do ensino e da qualidade dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Documentos oficiais. Ensino Fundamental e Médio.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a preocupação com as metodologias de ensino de língua portuguesa e a sua aplicabilidade em atividades de leitura, ensino de texto e prática de análise linguística vem sendo o foco de investigação de inúmeros pesquisadores. Como Geraldi (1991), Dolz e Scheneuwly (1996), estes apresentam essa preocupação em seus trabalhos, os quais propõem metodologias e procedimentos para o ensino de língua materna, especialmente no que diz respeito ao modo como essas metodologias se apresentam em seus documentos.

Este trabalho pertence à linha teórica “Ensino do texto e de língua portuguesa” escolhemos pesquisar sobre as metodologias de ensino de Língua Materna existentes nos Parâmetros curriculares nacionais (PCN), de especial de ensino do texto. Temos como objetivo nesse trabalho investigar as propostas metodológicas de ensino de língua materna nos PCN, considerando a relação entre o PPC de Letras e o PCN, enfocando o ensino do texto. Para

tecermos algumas considerações a respeito da temática, nos repartamos nas palavras de Bronckart (1998), nos PCN (1998) e, em obras mais recentes, como Rojo (2000).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e Fundamental de língua portuguesa (PCN), que surgem na intenção de orientar o professor para o desenvolvimento educativo de sua escola, mediante a reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, a análise e seleção de seus materiais didáticos e de recursos tecnológicos correlacionados ao ensino da linguagem, principalmente no que compreende ao aperfeiçoamento e atualização do profissional.

Temos para verificação, análise e interpretação parte dos PCN de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio, nos quais em análise podemos observar que os documentos oficiais aqui analisados possuem as suas contribuições para o ensino. Eles evidenciam metodologias, competências e habilidades teóricas na aplicabilidade em sala de aula, embora existindo certa dificuldade na transposição didática, mesmo buscando o melhoramento do ensino e da qualidade dos profissionais da educação.

O TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: O QUE DIZEM OS PCN?

Todo falante possui suas habilidades linguísticas, domina a linguagem de sua sociedade em diversos momentos de seu cotidiano, sejam formais, informais ou em situações familiares, por meio do seu grau de letramento, ou seja, por seu repertório de vida ou conhecimento de mundo, é da realização destas práticas linguísticas que o usuário da língua estimula a sua competência linguística nos diferentes momentos de sua vida.

Visando ampliar esses conhecimentos, que o falante e intérprete da língua possuem e utiliza para a construção das expressões que formam os seus textos orais e escritos, formais e informais, independentemente da norma padrão, escolar ou culta, é que a escola se vê na necessidade de expandir as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem, isso se fez, através dos elevados níveis de leitura e de escrita exigidos nos dias atuais, diferente das demandas sociais de leitura e escrita exigidas algum tempo pela sociedade letrada. Neste mesmo sentido os PCN - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental afirmam que: “Nessa mesma perspectiva não é possível tomar como unidades básicas no processo de ensino, as que decorrem de uma análise de extratos: letras, fonemas, sílabas, palavras, sintagmas e frases, que descontextualizados, são normalmente tomadas como exemplo de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva, dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (PCN, 1998, p. 23).

Pela impossibilidade de se trabalhar o ensino-aprendizagem, através de pequenos elementos como letras, palavra, sintagmas e frases que descontextualizadas não correspondiam a unidade básica de ensino que se necessitava para ampliar a competência discursiva dos alunos e as práticas de ensino-aprendizagem, que sendo realizadas fora de um contexto de uso da linguagem, completamente desconhecidos pelos usuários em sala de aula, o único objeto a ser então utilizado como unidade básica de ensino foi o texto.

O trabalho com frases, sintagmas e palavras soltas, não possuíam um bom rendimento no ensino de língua materna, eram trabalhados elementos linguísticos de forma descontextualizadas, que não ajudavam o aluno a despertar a sua competência discursiva, linguística e textual, para um maior rendimento na prática de ensino-aprendizagem nas aulas de língua materna.

Com o surgimento do texto nas aulas de língua materna, essa realidade foi transformada, hoje se tem a possibilidade de trabalhar a análise gramatical de forma contextualizada, através de enunciados produzidos dentro da vida cotidiana, em situações reais de uso da língua e de sua discursividade. Segundo os PCN - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 23) sublinham que: “Os textos organizam-se dentro de restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”.

Dessa forma, só podemos compreender que levando em consideração o texto em seus diversos gêneros, o trabalho com este, pode proporcionar aos alunos o desenvolvimento de uma série de competências, entre elas a produção de textos variados, em diferentes situações de uso da língua, determinadas pelo contexto social em que circula aquele gênero textual, assim os conteúdos a serem desenvolvidos nas práticas de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos, são tomados como referência os gêneros decorrentes nos textos trabalhados, reconhecidos como unidade básica de ensino. Nesta mesma perspectiva os PCN - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (1998, p. 24) afirmam que:

Sem negar a importância dos textos que respondem às exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que essas situações escolares de ensino de língua materna priorizem os textos que caracteriza os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, ou um exercício de formas de pensamento mas elaboradas e abstratas bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena interação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Levando em consideração a citação acima, os gêneros textuais nas aulas de língua materna repercutem no ensino do texto, como a base do trabalho textual, já que o número de gêneros é quase infinito, a escola não trata a todos como unidade de ensino, é realizada uma seleção de acordo com os seus usos e funções sociais, aqueles que possibilitam o desencadeamento de um pensamento reflexivo, crítico, mais elaborado e os usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para uma plena participação numa sociedade letrada.

Segundo os PCN - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (1998, p. 47) “O conteúdo de ensino de língua materna, referente aos seus princípios organizadores, encontramos divididos em dois eixos: **Uso** de língua oral e escrita e reflexão sobre língua e linguagem”. Neste sentido compreendemos que o eixo **uso** corresponde à prática de escuta, leitura e produção de textos, enquanto que o eixo **reflexão** se relaciona a prática de análise linguística, em seguida estes dois eixos apresentados se enquadram na unidade básica de ensino que é o texto, este se dividindo nas quatro práticas de ensino citadas anteriormente, às quais comentaremos a seguir.

Respaldando-nos nestas mesmas palavras, a prática de escuta e produção de textos orais, deve significar a possibilidade do acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais que exijam um controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania, esta habilidade poderá ser desenvolvida através de atividades como exposição, debate, seminário, audição de música e etc.

Quanto à leitura de textos escritos, esta é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão, interpretação de texto, partindo de seus objetivos, seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, não se trata de escavar informações, lendo letra por letra, palavra por palavra, trata-se de uma atividade que atenta para métodos de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante dificuldades de compreensão e avançar na busca de esclarecimentos, validando no texto suposições feitas, permitindo assim a construção de sentidos por meio da leitura. Esta prática poderá ser realizada em aulas reservadas para leitura, pois, se aprende a ler lendo.

Para a produção de textos escritos, o autor precisa conhecer alguns aspectos importantes, como o que dizer a quem dizer e como dizer, muitas vezes realizamos isto sozinhos e inconscientemente, envolvidos na produção de textos. No trabalho com a produção textual, precisamos articular dois planos: o plano do conteúdo, o que dizer e o da expressão, como dizer. É por meio do trabalho com a escrita que cada aluno vai desenvolver o seu estilo, as suas

preferências, tornando suas, as palavras do outro, pois, se aprende a escrever escrevendo. Segundo os PCN - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (1998, p. 78): “Além da escuta, leitura e produção de textos se faz necessário à realização de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, uma atividade metalinguística que envolva o trabalho de observação, descrição e categorização, para o qual se constrói as explicações para os fenômenos linguísticos, característicos das práticas discursivas, por meio do trabalho com o texto” (BRASIL, 1998, p. 78).

Entretanto a prática de análise linguística não é uma nova denominação para o ensino de gramática, quando se toma o texto como unidade de ensino, nos aspectos a serem tematizados, não se referem somente a dimensão gramatical, a conteúdos relacionados às dimensões pragmáticas e semânticas da linguagem e que por serem inerentes à própria atividade discursiva precisam ser tratados de maneira articulada e simultânea no desempenho do desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

Quando se toma o texto como unidade de ensino ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização pré-estabelecida, os textos submetem-se as irregularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam as especificidades de suas condições de produção.

Os PCN do ensino médio, por sua vez, vêm dando continuidade as propostas de ensino de texto nas aulas de língua materna apontadas para o ensino fundamental, embora que não se fale mais em texto como unidade básica de ensino, mas, é realizado um refinamento no que diz respeito às práticas de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos e na produção de textos orais e escritos. Neste mesmo sentido os PCN do ensino médio dizem que:

Sobe essa lógica, e levando em consideração que o documento que parametriza o ensino fundamental, se orientam por perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno a construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina de língua materna, no contexto do ensino médio, deve propiciar a o aluno o refinamento de habilidades de leitura, de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos a configuração, ao funcionamento e a circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2002, p. 18).

Levando em consideração as palavras citadas pelos PCN do Ensino Médio, podemos compreender que as aulas de língua materna propiciam refinamentos nas práticas de leitura, escrita e escuta de enunciados e a ampliação dos conhecimentos do aluno, mas também aumenta

seus saberes, relacionados a circulação dos textos principalmente no que diz respeito a sua função social, no trabalho sobre a língua e a linguagem, embora que de forma mais aprofundada e expansiva.

Estes recorrem de diferentes universos semióticos do trabalho com a linguagem, apenas enfocando um novo tema no que diz respeito às metodologias de ensino-aprendizagem, já que agora trabalhamos com alunos mais maduros em relação aos que encontramos no ensino no fundamental, esta perspectiva de ensino-aprendizagem é denominada de linguagem, códigos e suas tecnologias, enfocando esta temática que tem como finalidade delimitar o caminho a ser traçado pelo aluno, permitindo que a linguagem permeie o conhecimento, as formas de conhecer, o pensamento, as formas de pensar, a comunicação e as formas de comunicar, a ação e os modos de agir, propiciando para o aluno atitudes de como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar e participar da vida social, preparando-se para o mundo contemporâneo, da linguagem, tecnologia e informação, embora partindo do trabalho com o texto.

Considerando algumas mudanças ocorridas, nos conteúdos de língua materna, precisamente no tratamento com o texto, os PCN do ensino médio (2002, p. 21) afirmam que: “O texto passa a ser visto como uma totalidade que alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor”. Neste sentido compreendemos que com essa mudança de paradigma é importante compreender as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem nos fatores envolvidos com a variação linguística. A execução e a avaliação dos resultados das práticas de ensino aprendizagem deveriam levar em consideração fatores, como classe social, região, faixa etária e opção sexual, estes fatores considerariam as situações de uso da língua determinando a sua função social e o dialeto, determinando seu grau de formalidade e a sua modalidade escrita ou oral.

A maior preocupação desses estudos era a variação linguística, atentando para o trabalho com a linguagem e não com a língua, levando em conta a mutação sofrida de acordo com o tempo, espaço, a sociedade em que é falada, e que a escola deveria levar em consideração estas variações, tanto do ponto de vista social, como regional. Então surgiu a necessidade de se trabalhar textos variados, de diversas funções sociais, nas aulas de língua materna para promover uma maior interação linguística.

Não podemos afirmar que o objeto de ensino das aulas de língua materna no ensino médio, sofreu uma mudança significativa, até mesmo porque a defesa dos diferentes usos da língua em sala de aula seria interpretada como um desrespeito a linguagem padrão que deve ser

ensinada para os alunos. Neste mesmo sentido, entendemos que o estudo do texto não deixou de repercutir, principalmente entre as pesquisas de língua e linguagem, pois, quando entramos em salas de aula encontramos o texto e o trabalho com o seu funcionamento nos diferentes usos da linguagem, é então que se configura o engajamento entre produtor e receptor, sendo realizado assim, o funcionamento da linguagem. Em relação ao objeto de ensino da disciplina de língua materna, os PCN do Ensino Médio (2002, p. 21) afirmam que.

Em relação a disciplina de língua materna no ensino médio, as respostas a essas questões, que construídas pela escola, isto é, em seu projeto pedagógico, pressupõe um professor de língua materna, em permanente e contínua formação científica e pedagógica, por meio da qual o que possa construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino: os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e sua variabilidade, tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica (BRASIL, 2002, p. 21).

Nesta mesma perspectiva podemos compreender que o professor de língua materna, desde o ensino fundamental até o ensino médio vive em uma formação profissional contínua, tanto no que diz respeito ao âmbito científico, como nas práticas pedagógicas, na tentativa de construir uma melhor compreensão sobre os usos sociais da língua, a reflexão sobre eles, e a sua variabilidade, partindo de questionamentos levantados pela escola em seu projeto político pedagógico, estes reconhecidos pelos PCN do Ensino Médio, como seus objetos de ensino, construindo assim, dentro de uma sequência de conteúdos relacionados à língua materna, um refinamento de conhecimentos adquiridos pelos alunos, oportunizando um maior aprofundamento, a partir da compreensão científica e pedagógica.

Portanto, levando em consideração, nos PCN do Ensino Fundamental, o texto como unidade básica de ensino e a leitura como construtora de seu sentido, nos PCN do ensino médio os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e a sua variabilidade, como seu objeto de ensino, sem menosprezar o tratamento merecido pelo texto. Podemos então observa dentro dos dois enfoques uma dimensão para o ensino de língua materna, desprendendo-nos mais do ensino tradicional.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE

A elaboração e a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio* representam um avanço considerável nas políticas educacionais

brasileiras em geral e para o ensino do texto. E isso, em grande parte, porque, ao invés de constituírem o ensino de língua materna, como tradicionalmente tem sido realizado no Brasil, em suas grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados, estes parâmetros, como o nome já indica, constituem-se em “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (BRASIL, 1998, p. 49).

Dada a diversidade regional, cultural e política existente no país, os PCNs do ensino fundamental e médio correspondente a língua materna, buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, já em andamento em diversos estados e municípios. Além de orientar o professor para o desenvolvimento educativo de sua escola, mediante a reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, a análise e seleção de seus materiais didáticos, de recursos tecnológicos correlacionados ao ensino da linguagem, principalmente no que compreende ao aperfeiçoamento e atualização do profissional principalmente no que corresponde ao trabalho com o texto visto como unidade básica de ensino.

Mas a construção dos próprios currículos para o Ensino Básico, adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por estes referenciais, pautados essencialmente no processo de construção da cidadania e no trabalho com o texto.

Se isso se apresenta como uma qualidade inovadora dos PCNs (1998), se comparados a outros documentos oficiais já elaborados no território nacional, por outro lado, isso implica um grande esforço de reflexão para a transposição didática. Neste sentido Chevallard (1985, *Apud* BRONCKART, 1998) afirma que:

Destes princípios referenciais, às práticas educativas em sala de aula. E este esforço envolve não somente a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem diretamente a formação inicial e continuada de professores e educadores.

Neste sentido, respaldados pelas palavras de Bronckart 1998, citando Chevallard, 1985, chegamos a compreensão, que a aplicação dos PCNs deve ser realizada de conformidade com o contexto encontrado nas instituições de ensino de cada localidade, para que não se torne inadequada mediante a prática em sala de aula, principalmente no que compreende a elaboração de materiais didáticos que contribuam para a orientação profissional, de modo especial no que concerne a sua formação inicial e continuada de profissionais da educação.

O próprio texto introdutório aos PCNs menciona quatro níveis de concretização destes princípios, que podemos entender como quatro níveis de transposição didática dos parâmetros. Nesse sentido Rojo (2000) afirma que:

O primeiro nível de concretização é justamente o da própria construção dialogada dos parâmetros como referenciais para outras ações de política educacional: a formação inicial e continuada de professores, a análise de livros e outros materiais didáticos, como também a avaliação nacional.

O segundo, no âmbito das instâncias educativas oficiais estaduais e municipais, é o diálogo que os PCNs poderão estabelecer com as propostas, documentos e experiências já existentes neste nível.

O terceiro e quarto níveis de concretização dizem respeito à elaboração do projeto educativo de cada escola e à realização do currículo em sala de aula. Este último nível vai envolver crucialmente a elaboração e a utilização adequada de materiais didáticos apropriados a esta realização (ROJO, 2000, p. 28).

Esses níveis citados acima representam a seleção do conteúdo a ser aplicado pelo professor de acordo com o grau de ensino. Ora, no caso dos PCNs de Língua materna são mencionados princípios organizadores dos conteúdos do ensino de Língua materna e critérios para a sequenciação destes conteúdos, além de organizações didáticas especiais, tais como projetos e módulos didáticos.

Considerando a organização didática dos PCNs de LP, Rojo (2000, p. 29), pontua que: “a organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCNs de LP, por dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem”.

Nesta mesma perspectiva significa que os conteúdos indicados para as práticas do eixo do uso da linguagem são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Logo, neste universo, o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino.

Já os conteúdos indicados para as práticas do eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem abrangem aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos, ou seja, a prática de análise linguística através do texto. Neste sentido Rojo (2000, p. 31) afirma que: “Esta proposta de organização curricular exige

dos órgãos educacionais estatais providências no sentido de uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que inclua revisões curriculares dos cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino”.

Isto porque o enfoque linguístico-enunciativo (teoria da enunciação bakhtiniana, teoria dos gêneros do discurso) adotado nos subsídios e indicações brevemente comentados acima, com o qual concordo, encontra-se praticamente ausente dos currículos de graduação de licenciatura em Letras.

Assim podemos observar que segundo o teórico existe um desacordo entre as diretrizes curriculares dos PCNs do ensino fundamental e a grade curricular do curso de Letras, estabelecida pelas diretrizes curriculares nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho conseguimos constatar que as metodologias de ensino de língua materna, demonstram certo distanciamento, no que compreende a ausência de eixos organizacionais de conteúdos, trazidos pelos PCN, que se encontra ausente do curso de licenciatura em Letras/Língua portuguesa. Tendo como efeito um desacordo entre PPC e PCN, principalmente no que corresponde a sua aplicabilidade.

Este trabalho contribui para a realização de discussões sobre aspectos teóricos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, contribui para análise e descrição do ensino de Língua Portuguesa no PCN e para Identificar como o PCN de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio faz referência sobre a MELP de especial ao trabalho com o texto.

Portanto, a partir desses pressupostos teóricos, pesquisamos sobre “As metodologias de ensino de língua materna”, no objetivo de identificar as propostas metodológicas de ensino de língua materna no curso de Letras, considerando a relação entre o PPC e o PCNs.

REFERÊNCIAS

- BRASIL/SEMPEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ministério da educação. 3ª e 4ª ciclos do ensino fundamental. -Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL/SEMPEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: Mec/Semtec, 2002.
- BRONCKART, Jean. Paul. **La transposition didactique:** histoire et perspectives d'une promematique fondatrice. *Pratiques*, março, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagens.** São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- _____. **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa.** IEL/Unicamp, 1985.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de letras, 2000.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: COMO ATENDER AOS PROPÓSITOS DA APRENDIZAGEM?

Maria Aparecida de Souza Moura
(UERN)

aparecidamoura@hotmail.com

Maria do Socorro Souza Silva
(UERN)

mariadosocorro.uzl@hotmail.com

Maria das Graças Pinheiro
(UERN)

mginheiro@bol.com.br

Maria Lidiana Costa
(UERN)

lidianacosta@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho discute sobre a relevância da prática avaliativa no processo de ensino-aprendizagem, de modo a perceber a necessidade de novos olhares e reflexões para que esta prática esteja a serviço do diagnóstico das necessidades da aprendizagem. Para tanto, as discussões propostas neste estudo objetivam elucidar reflexões sobre o que propõem as teorias avaliativas e como a avaliação é usada como promotora ou não da aprendizagem escolar. Para atender a tal objetivo, inicia-se este estudo com algumas reflexões teóricas sobre a prática de avaliação escolar e o processo de ensino-aprendizagem, abordando-se em seguida novos olhares sobre a prática avaliativa escolar. Para respaldar tais discussões abordou-se as concepções de Morin (2000), PCN (1997), Sant'Anna (1995), Perreunaud (1999), Luckesi (2006), os quais subsidiaram as discussões apresentadas. As concepções destes autores auxiliaram no desafio de discutir os rumos e retrocessos da prática avaliativa com a finalidade de atender aos propósitos da aprendizagem escolar e as mudanças que ocorrem permanentemente no contexto educacional, tendo em vista diferentes tendências avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Reflexões. Retrocessos.

INTRODUÇÃO

Em um processo crítico de ensino visando uma educação transformadora, a ênfase da avaliação vai estar nas relações efetuadas no contato diário com o conhecimento. No entanto, deve existir espaço para que, em determinados momentos, sejam feitas paradas de reflexão. Essas paradas de reflexão constituem a formulação de atividades planejadas pelo professor para que os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, possam utilizar o conjunto de conhecimentos aprendidos para criar, questionar, sugerir, procurar novas formas de aplicar aquele saber, enfim, mostrar as transformações que o novo saber lhe proporcionou.

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de ampliar nossa visão em torno do processo avaliativo, o que oportunizou colocar em pauta desse trabalho algumas considerações teóricas que viessem configurar as ideias discutidas sobre avaliação e processo de ensino-aprendizagem.

Para discutir o tema avaliação, este trabalho está organizado em dois momentos discussões distribuindo-se em subtópicos estratégicos para discutir e analisar a problemática da avaliação escolar. Inicialmente apresentamos algumas discussões teóricas sobre a avaliação escolar e o processo de ensino-aprendizagem, revendo a ligação entre os dois processos e o ato de avaliar como subsídio para uma aprendizagem significativa. No espaço do segundo momento, alguns novos olhares sobre a prática avaliativa na escola, pensando principalmente em que olhar é necessário para que a avaliação cumpra seu papel a serviço da prática educativa, analisando perspectivas teóricas de Hoffmann (2006), Sant'Anna (1995). As discussões propostas sempre com foco a subsidiar e atender as necessidades de aprendizagem dos alunos e servir de instrumento reflexivo para o professor planejar sua prática docente visando suprir as lacunas que surgem no decorrer do processo de ensino.

DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nas últimas décadas a atuação dos educadores da escola e da sociedade voltou-se para a dimensão social e política da avaliação, por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática. Intensificaram-se, a partir daí, os estudos e as pesquisas na área, o que já era tempo, observando movimentos universais nesse sentido.

As dissonâncias em torno dessa prática ocorrem em paralelo a discussão sobre uma escola que parece não dar mais conta dos problemas sociais e que corre o risco de educar os alunos até mesmo para ultrapassar a visão do presente. Em outras palavras, é preciso que acabem os desacordos e desarmonias que existem entre as discussões sobre a avaliação escolar e as práticas realmente executadas, pois com esse descompasso parece que a escola não está conseguindo resolver os problemas sociais que influenciam as práticas educativas, tornando possível o risco de formar pessoas com uma visão meramente centralizada no presente, com poucas perspectivas futuras. Assim, recorremos ao que diz Morin (2000):

Nova consciência começa a surgir: o homem confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são opostos, em que tudo é ligado no seu sentido ético, de juízo de valor, nada

mais natural que a avaliação educacional seja redimensionada nos dias atuais. Que escola queremos? A quem ela pertence de direito? O que é aprender nesses novos tempos? (MORIN, 2000, p. 84).

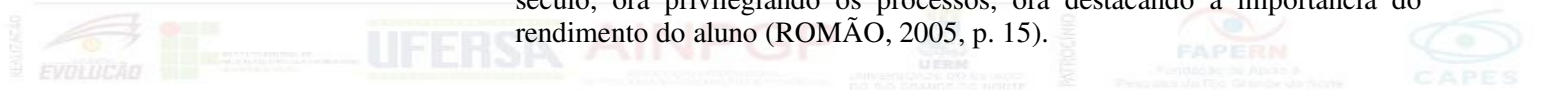
No âmbito da educação brasileira, as questões debatidas em avaliação, os preceitos expressos nos documentos legais, e as novas experiências desenvolvidas em várias regiões do país, expressam igualmente essas tendências universais. Estudiosos contemporâneos, (Arroyo, Demo, Estela, Hadji, Luckesi, Macedo, Perrenoud, Vasconcelos, Zabala, e muitos outros) apontam, em uníssono, a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania. Neste sentido, ressalva Hoffmann (2006, p. 15):

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos (HAFFMANN, 2006, p. 15).

Os estudos contemporâneos, tanto em relação à avaliação de currículos e programas, quanto em relação a avaliação da aprendizagem, apontam novos rumos teóricos, tendo como diferencial básico o papel interativo do avaliador no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliado. O que se passa a conferir ao educador uma grande responsabilidade, por considerá-lo indelevelmente comprometido com o objeto da avaliação e com a sua própria aprendizagem do processo de avaliar.

Mudanças da avaliação nas escolas precisam levar em conta tais tendências. Os professores, ao inovar suas práticas, devem estar conscientes das concepções que regem suas ações. A credibilidade profissional está em jogo, porque toda sociedade tende a contestar os parâmetros da avaliação educacional pela arbitrariedade e fragilidade teórica, várias vezes percebidas, mas ignoradas. Neste sentido, Romão (2005, p. 15) diz sobre as mudanças e visões teóricas da avaliação:

Percebe-se, em quase todas as intenções, a busca de uma discussão que esteja atualizada com as teorias da moda, como também com as concepções mais convenientes com as questões educacionais emergentes neste final de século, ora privilegiando os processos, ora destacando a importância do rendimento do aluno (ROMÃO, 2005, p. 15).



Em que fase o mérito desses esforços e alguns estudos e experiências fizeram avançar efetivamente as concepções e os processos avaliativos, as instituições e os agentes educativos ainda manifestam posturas, no mínimo contraditórias, quer através de uma tranquilidade arrogantemente indiferente, quer por uma impotência imobilista, diante dos resultados catastróficos apresentados pelos sistemas e pelos alunos, ou seja, apesar de muitos estudos sobre avaliação ainda prevalecem com foco nas práticas avaliativas centralizadas na classificação.

Programas de qualificação passam a exigir o engajamento de cada professor nessa discussão, pois os ensinamentos teóricos e apresentação de novos preceitos metodológicos não irão garantir por si só a compreensão e a tomada de consciência sobre concepções formativas e mediadoras em avaliação, cujo significado revela uma alteração radical de sua finalidade. Segundo Hoffmann (2006, p. 16): “É preciso um esforço coletivo para delinear as setas do caminho da avaliação educacional, na direção do seu significado ético de contribuição à evolução da sociedade [...]”. Essas setas são os novos rumos que a avaliação educacional deve seguir para atender as necessidades de uma educação voltada para dimensão social do aluno, revendo a postura classificatória em busca de uma perspectiva inovadora, que avalie o aluno e todas as suas habilidades e capacidades intelectuais.

Nesta perspectiva, percebemos a necessidade de uma compreensão dos novos rumos que exige uma reflexão conjunta de avaliadores e demais envolvidos, porque lhes exige retomar concepções de democracia, de cidadania, de direito à educação. Essa compreensão é um compromisso a ser assumido coletivamente.

Essa visão de avaliação foge das práticas avaliativas tradicionais que privilegiam o caráter comprobatório de uma etapa escolar percorrida pelo aluno, reunindo e apresentando resultados obtidos e tecendo considerações atitudinais que, na maioria das vezes, servem para explicar ou justificar o alcance desses resultados em determinado espaço de tempo.

Uma prática avaliativa direcionada ao futuro, diferentemente, não tem por objetivo reunir informações ou explicar as etapas vividas pelo estudante para ajustar, no decorrer de todo o processo, estratégias pedagógicas. Visa, portanto, o encaminhamento de alternativas de soluções e melhoria do objeto avaliado.

A avaliação educacional, ao lidar com a complexidade do ser humano, deve orientar-se, portanto, por valores morais e paradigmas científicos. Os processos avaliativos não podem estar fundamentados apenas em princípios, critérios e regras da investigação científica e considerações metodológicas. Torna-se necessário, essencialmente, recorrer a princípios de



interação e relação social, numa análise ético-política das práticas e metodologias da avaliação.

Diz Demo (2000, p. 9): “Que a aprendizagem é marcada profundamente pela virtude de trabalhar os limites em nome dos desafios e os desafios dentro dos limites”. Discute-se assim uma avaliação que se volte a perceber os limites dos alunos, objetivando oferecer desafios compatíveis aos seus limites, ensinando-os a vencer os obstáculos e a superar as dificuldades encontradas nas tarefas escolares. Essa avaliação, sim, estará voltada para a aprendizagem e para a formação social do aluno.

Como avaliar se define a partir da concepção de ensino e aprendizagem, da função da avaliação no processo educativo e das orientações didáticas postas em prática, ela deve ocorrer antes, durante e depois das aprendizagens acontecidas. Antes, com o intuito de diagnosticar avanços e dificuldades no processo educativo. Durante, para acompanhar o processo atribuindo-lhes possíveis correções intervenções. Depois, para detectar se os objetivos foram alcançados e as aprendizagens conquistadas. Segundo o PCN (1997, p. 83) diz sobre o que é avaliação:

Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não linear de construção do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 83).

Esse uso da avaliação numa perspectiva dinâmica, só poderá acontecer se forem superados o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos, tão arraigados nas práticas escolares, a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para reorganização da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos. Nesta perspectiva diz Sant’Anna (1995, p. 16): “Avaliar significa atribuir valor; e não implica desvalorização, avaliar implica numa interação plena com a coisa desejada para assumi-la ou rejeitá-la”. Assim, avaliar é atribuir valor ao que o aluno faz e em nenhuma hipótese desvalorizar, classificar ou rotular, isso não é avaliar, mas corrigir e emitir discriminação ou preconceito, ações que inibem o aluno, deixando-o tímido e desmotivado para continuar aprendendo.

Para avaliar podemos usar instrumentos que possam testar ou medir, mas é muito mais do que atribuir um valor quantitativo e/ou qualitativo; é, acima de tudo, confirmar a validade de um empreendimento. É constatar se a estratégia escolhida, na busca de notar se algo

funcionou, se era a forma mais adequada a situação e se compensou, isto é, satisfaz nossas expectativas.

O processo avaliativo, assim entendido, orienta-se pelas múltiplas dimensões de aprendizagem envolvidas em cada experiência educativa. É preciso analisar a cada etapa do processo individual questões relativas às áreas de conhecimento, o aprofundamento na abordagem dos conteúdos, a aprendizagem no sentido teórico-prático, o envolvimento do aluno na tarefa de aprender, as relações estabelecidas com o grupo. Envolvidos em tarefa de aprender as relações estabelecidas com o grupo. Na visão de Perrenoud (1999, p. 53), avaliar consiste em agir sobre algo, e diz: “Avalia-se sempre para agir. Mesmo as pesquisas feitas independentes da avaliação escolar correntes têm, em geral, o objetivo de orientar uma inovação...”. No sentido apontado pelo autor percebemos a presença da avaliação em todas as ações e atitudes que praticamos, sempre com o intuito de agir e provocar mudanças e inovação no que foi avaliado. Na prática escolar a avaliação deve ter esse sentido também, de agir no ensino para promover transformações que tornem a aprendizagem satisfatória. Então, percebemos que avaliar é conferir não só as aprendizagens conquistadas pelos educandos, mas também a maneira como o ensino foi repassado, e assim ajustá-lo às necessidades de aprendizagem dos alunos. Se não houver mudanças então não houve sentido em avaliar. A avaliação não é um fim em si e por isso precisa provocar transformações no que foi avaliado.

Essa concepção de avaliar vê a avaliação como um processo contínuo que vai se alterando no seu decorrer, por isso ela é permanente, permitindo a periodicidade e ajustes de forma processual.

NOVOS OLHARES SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA ESCOLAR

Por que avaliamos? Quais os rumos da avaliação neste século? As discussões sobre essa prática centram-se demasiadamente no seu caráter burocrático de registro de resultados, de exigências do sistema de ensino, discute-se avaliação focalizando apenas uma pequena parte da totalidade, sem prestar atenção ao que lhe dá fundamentos e sustentação, pois o processo avaliativo está repleto de dimensões que devem ser revistas e consideradas para que ele cumpra seu papel de orientar e averiguar a aprendizagem escolar. O aluno é um ser social e político que desenvolve múltiplas relações com as pessoas que o cerca, com o meio e com o objeto de aprendizagem, e por isso a avaliação precisa perceber as múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

Os alicerces da avaliação são os valores construídos por uma escola. Que educação pretendemos? Que sujeito pretendemos formar? O que significa aprender, nesse tempo, nessa escola, para os alunos que escolhemos, para o grupo de docentes que a constitui? Esses outros questionamentos fazem a diferença na forma de avaliar, ampliar nosso olhar sobre a prática avaliativa que utilizamos, de maneira a controlar e medir não só a aprendizagem dos alunos e os resultados obtidos, mas a forma de entender o que pretendemos avaliar no nosso aluno.

Esse novo olhar sobre a prática avaliativa nos dias atuais, para muitos ainda parece utopia, pois quando observamos educadores e educandos falando sobre avaliação, ainda o definem como registros e notas que são atribuídas na escola no final de um período do ano letivo. Neste sentido, nos referimos ao que diz Hoffmann (2006, p. 25):

As discussões de educadores e educandos em relação à avaliação demonstram uma visão reducionista dessa prática. Parecem conceber a ação avaliativa como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo.

Essa prática avaliativa baseia-se no critério de julgamento de resultados que são controlados pela autoridade e no respeito unilateral do professor. Impõe-se ao aluno situações categóricas que limitam o desenvolvimento de sua autoridade moral e intelectual. Essa prática desconsidera a importância de reciprocidade na ação educativa. Reciprocidade entendida não como um perfeito regulamento tanto do mal quanto do bem, mas como uma mútua coordenação dos pontos de vista e das ações. Sant'Anna (1995, p. 26) diz que:

É fundamental ver o aluno como um ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento. O professor não precisa mudar suas técnicas, seus métodos de trabalho; precisa isto sim, ver o aluno como alguém capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o meio circundante, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação liberadora... (SANT'ANNA, 1995, p. 26).

Nesse novo olhar sobre o aluno, rever também novas formas de avaliar sua aprendizagem, percebendo o educando como um ser participativo, agente construtor de seu próprio aprendizado e que deve participar também da avaliação do seu rendimento escolar. A avaliação será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos.

Nesta perspectiva e nessa forma de ver, perceber e agir na avaliação, o aluno não será um indivíduo passivo; e o professor a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno irá investigar, problematizar,

descortinar horizontes, e juntos avaliarão o sucesso das novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los. Nesta perspectiva, sugere Sant'Anna (1995, p. 27):

Também ao devem ser oferecidas oportunidades de avaliar, não somente a si, mas o trabalho do professor e as atividades desenvolvidas. Mas, para acreditarmos na presença do aluno no processo de avaliação, precisamos também acreditar que sua ação será tanto mais produtiva quanto maior significativa... (SANT'ANNA, 1995, p. 27).

A autora ainda ressalva que vista sobre esse novo olhar, a avaliação escolar exerce sua função a serviço da aprendizagem e estimula o aluno para novas aprendizagens ao verificar o alcance gradativo de seus objetivos. Esses novos olhares sobre a prática avaliativa escolar deve ser instrumento de reflexão para todos os professores que pretendem avaliar para promover seus alunos a patamares de conhecimentos que tenham significados reais para suas vivências sociais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre equívocos e contradições vivenciados no cenário educativo hoje, a avaliação é o alvo principal dos retrocessos contraditórios, pois percebemos que em avaliação, a prática, muitas vezes, anda em contramão com a teoria, mais do que outras situações de ensino, pois é notório no âmbito educacional estudos e cursos de formação continuada de professores discutirem sobre a avaliação, ocorrem mudanças de nomenclaturas, de promoção automática, mas o processo avaliativo permanece centrado em perspectivas tradicionais de seleção e classificação.

Essas e outras considerações são mostradas nos estudos e enfoques dos teóricos pautados neste trabalho, o que nos oportunizou adquirir novos olhares sobre a prática avaliativa escolar, analisando-a a partir de teorias que tratem e discutam o processo avaliativo como parte integrante do processo de ensino, com o objetivo principal de percorrer todos os momentos deste, para identificar dificuldades enfrentadas pelos alunos, e assim promover mudanças no planejamento das aulas a fim de oportunizar correções e ajustes a prática, com objetivo de direcionar os resultados da avaliação a serviço da aprendizagem. Estar à serviço da aprendizagem foi o enfoque deste trabalho, que nos oportunizou refletir sobre a prática avaliativa, pois o que importa na escola é que aconteça aprendizagem, e a avaliação como parte integrante do processo de ensino, também precisa estar voltada para este fim primordial, que é a aprendizagem.

Outro enfoque central deste trabalho é rever a necessidade de uma boa avaliação como ponto de partida para um ensino de qualidade, com a meta de avaliar para promover mudanças no ensino, na prática pedagógica, para acontecer uma aprendizagem significativa.

Diante do que enfocamos e discutimos neste trabalho, percebemos que um dos grandes desafios da avaliação hoje é ser concebida como um processo contínuo e observador do desempenho do aluno, de estar a serviço da aprendizagem e de considerar o aluno como sujeito integrante e necessário no processo.

É preciso considerar que este trabalho e as discussões nele enfocadas contribuíram para um repensar crítico e questionador sobre a avaliação escolar e o processo de ensino-aprendizagem, analisando teorias em que foi possível perceber que temos um longo caminho ser trilhado, mas precisamos dar o primeiro passo, que é o reconhecimento de que as vezes podemos estar na direção errada e necessitamos seguir um novo rumo, em relação ao ato de avaliar os alunos.

Este trabalho possibilitou discutir a necessidade de termos novos olhares para a prática avaliativa, que esteja a serviço do processo de aprendizagem e para tanto é preciso que o professor utilize a avaliação para diagnosticar os avanços e retrocessos do aprendizado escolar e faça intervenções para alterar seu planejamento a fim de atender as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. A avaliação vista nesta perspectiva perpassa a visão classificatória e excludente e passando a uma prática que percorre o antes, durante e depois do processo de ensino escolar, uma prática processual para promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, é preciso perceber os limites dos alunos, objetivando oferecer desafios compatíveis às suas possibilidades, ensinando-os a vencer os obstáculos e a superar as dificuldades escolares. Essa avaliação, sim, estará voltada para a aprendizagem e para formação social do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília/DF: MEC/SEC, 1999.

DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender**. Sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2006.



MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília/DF UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Medicas, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e respectivas**. (Instituto Paulo Freire, Guia da Escola Cidadã, v.2) São Paulo: Cortez, 2005.

ROMEIRO, A. de La R. Um olhar sobre a avaliação hoje. In: **Salto para o futuro: um olhar sobre avaliação hoje**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SED, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COMPARANDO A QUESTÃO DO ENSINO NAS PESQUISAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPB – CAMPUS SOUSA: NA MODALIDADE REGULAR E NA MODALIDADE PARFOR

Patrícia Diógenes de Melo Brunet
Professora do IFPB – Campus Sousa
patricia.melo@ifpb.edu.br

Pâmela Karina de Melo Gois
Professora do IFPB – Campus Sousa
pamela.gois@ifpb.edu.br

Anderson Vinícius dos Santos Alves
Licenciando em Educação Física do IFPB – Campus Sousa
andersonefpb@gmail.com

Luan de Souza Campos
Licenciando em Educação Física do IFPB – Campus Sousa
luan.ef99@gmail.com

RESUMO

A Lei nº: 11.892/2008 instituiu a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a implantação de institutos federais por todo o país, a exemplo do IFPB – Campus Sousa, alvo desse estudo. Uma das missões dos Institutos é ofertar um percentual de 20% das vagas para cursos de Licenciatura, visando minimizar a carência de profissionais para exercerem a docência na Educação Básica. Assim, a pesquisa teve por objetivo comparar as pesquisas resultantes dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física, na modalidade regular com as pesquisas desse mesmo curso, na modalidade do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR). Para tanto, buscou-se analisar se os trabalhos de conclusão apresentavam discussões voltadas para o ensino de Educação Física e se condiziam com a formação na qual estavam inseridos. Além de comparar as discussões abordadas em ambas as modalidades. Tal investigação embasou-se numa pesquisa quali-quantitativa, de carácter documental e bibliográfico. Os documentos que fundamentaram a investigação foram os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Licenciatura em Educação Física, regular e da modalidade PARFOR, bem como os respectivos trabalhos de conclusão. Assim, vislumbrou-se que os TCC's da primeira modalidade abordam mais questões ligadas ao ensino se comparados aos trabalhos defendidos na segunda modalidade, pois os licenciandos já atuam na docência, almejando o magistério como profissão. Ao passo, que no curso regular o interesse por discussões relativas ao ensino é timidamente pesquisado, apresentando questões específicas da Educação Física.

Palavras-chave: Ensino. Formação Docente. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO



O Curso de Educação Física é dividido em duas modalidades, sendo elas bacharelado e licenciatura, em que a primeira tem como objetivo formar profissionais com foco para a atuação em academias, centros desportivos, clubes, como *personal trainer* e preparador físico. A segunda, como professor do ensino fundamental e médio ou realizando pesquisas na área científica. O estudante possui ainda, a possibilidade de complementar sua formação após a conclusão de uma modalidade, assim obtendo os dois diplomas.

O curso de Licenciatura em Educação Física tem como objetivo principal a formação integral para a docência, sendo assim se espera que o licenciando tenha mais envolvimento nas pesquisas com as áreas de ensino e aprendizagem. Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) Campus Sousa, na modalidade regular criado no ano de 2013, o curso busca promover, atividades de pesquisa, extensão e de ordem complementar com o intuito de fortalecer a relação de práxis existente na atividade docente.

O *campus* oferta, ainda, a licenciatura em Educação Física, modalidade Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) iniciada também no ano de 2013:

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula (CAPES, 2018).

Segundo Moreno (2017), o Bacharelado vem tendo um crescimento em relação à Licenciatura, em 2010, a porcentagem total dos formados em licenciatura era de 71%, ao passo que em 2015, houve uma queda de 10,5%, enquanto o de formados em bacharelado aumentou para 47,6%.

Diante disso, o presente artigo terá como objetivo analisar a formação docente e comparar os Trabalhos de Conclusão do curso de licenciatura em Educação Física - Campus Sousa, modalidade regular *versus* modalidade PARFOR, analisando e comparando quais os temas centrais pesquisados pelos concluintes nos referidos cursos, e quais as possíveis hipóteses que levam a escolha dos temas.

2 METODOLOGIA

O presente artigo fundamentou-se numa pesquisa quali-quantitativa, de carácter documental e bibliográfico, desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa intitulado: “Avaliando a questão do ensino nas pesquisas dos TCC’s do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB – Campus Sousa”, o qual está vinculado ao Grupo de pesquisa “Ensino: Teorias e Práticas na Educação Básica”, sediado na referida instituição.

Os documentos que fundamentaram a pesquisa em questão foram os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Licenciatura em Educação Física do IFPB – Campus Sousa, modalidade regular e modalidade PARFOR, bem como os respectivos TCC’s apresentados pelos egressos de ambos os cursos. Consoante o que preconiza Marconi e Lakatos (2012, p. 48): “as características da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que denomina de fontes primárias”.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2012, p. 57), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Para tanto, a pesquisa embasou-se no pensamento de autores, os quais discutem questões que permeiam a temática estudada, a exemplo de Barros (1995), Castellani Filho (2005), Taffarel (2007), Sarmiento e Fossati (2011), dentre outros.

Assim, foi realizada análise com base em todos os TCC’s dos concluintes da turma do PARFOR e da turma do curso regular depositados na biblioteca da instituição desde a criação da Licenciatura em Educação Física no ano de 2013. Foram encontrados dezessete trabalhos defendidos na modalidade PARFOR e trinta e seis defendidos na regular. A partir daí, Investigou-se o título, e os resumos desses trabalhos, buscando informações como, objetivos, metodologia, e tendo por parâmetro a abordagem, ou não, de questões referentes ao ensino de Educação Física, comparando os resultados encontrados em ambas as modalidades do curso.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Formação para a docência em educação física

No contexto atual, a formação de professores é tida como um desafio a ser vencido, na busca por uma qualidade no ensino e a modificação que se apresenta ainda com características tecnicista e sistemática, que se faz presente na forma de pensar a questão da educação, mesmo que tenha evoluído com o decorrer do tempo. Algumas discussões acerca desta temática ainda são presentes.

Figueiredo (2005) destaca que a formação profissional se inicia com a criação do primeiro curso provisório de Educação Física do Exército, em 1910, que tinha como professores ex-atletas e médicos, tendo uma duração de cinco meses.

Na visão de Castellani Filho (1988), a história da Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos com a dos militares, principalmente pela sua presença na formação dos primeiros professores civis de Educação Física, identificada como elemento de extrema importância, para forjar aquele indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país.

Contudo, nessa época a Educação Física estava associada à educação do físico e à saúde corporal. Com o passar do tempo, durante o final da década de 1970 e início da década de 1980, a Educação Física passou por uma crise de identidade de seus pressupostos epistemológicos alicerçados na aptidão física. Sob a influência das teorias críticas da educação, o campo de debates e discussões cresceu em relação ao seu papel e sua dimensão política no contexto escolar, contrapondo-se às perspectivas tecnicistas, esportista e biológica.

Consoante Brasil (1971), a Educação Física antes vista apenas como atividade passa a ser encarada como área do conhecimento através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº: 9.394/96, tendo importância indiscutível na instituição escolar e consolidada no ano seguinte pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). A seguir, no ano de 1998, passa a ser regida pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), seguida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e DCN para os cursos de graduação em Educação Física, representadas pela Resolução nº: 07, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004, p.18).

A formação de professores de Educação Física está amparada legalmente pelas Resoluções nº: 01/2002 e nº: 07/2004, ambas do CNE, e conferem diploma de licenciado e/ou de bacharelado. A formação docente nessa área é permeada por dificuldades, pois a sociedade ainda caracteriza a disciplina como algo sem importância, sem teoria, visando apenas à prática.

Segundo Daolio (2006, p. 36), esse tipo de formação, em sua maioria, leva “estes profissionais à falta de embasamento teórico, falta essa que impediria a transformação de sua prática”. Corroborando com esse pensamento, Betti (1991, p.7) afirma: “os profissionais da Educação Física tomam consciência da necessidade de teorizar a sua prática como única alternativa para superar a crise da área”. Dessa forma, chamam atenção para a sua legitimidade, quando analisam os argumentos que serviram de alicerce para justificá-la no currículo escolar.

De acordo com Taffarel et al (2007), esses problemas são de ordem teórica, epistemológica, financeira, estrutural, curricular e política. Por ser um campo amplo do

conhecimento e que está em construção, tendo influências de outras áreas, tais como a área médica e das ciências humanas e sociais, as quais interferem diretamente na organização e no planejamento do currículo, ainda seguindo paradigmas do início de sua criação.

Em relação a esses problemas epistemológicos presentes no contexto de formação dos professores de Educação Física, Taffarel et al (2007, p. 42) denunciam a “ênfase em teorias pós-modernas, que se caracterizam pela perda de referências históricas [...], a separação entre a teoria e a práxis”, além de evidenciarem “[...] o silêncio premeditado sobre as leis econômicas de funcionamento do capitalismo como um modo de produção, sobre a máquina política do Estado burguês e sobre a estratégia da luta de classes”.

Em vista aos problemas estruturais, (TAFFAREL et al, 2007), relata que pode-se elencar a baixa titulação e qualificação do corpo docente que trabalha mediante um arrocho salarial e as evidências de despolitização da classe. Além disso, os autores se referem à péssima qualidade do ensino básico que não prepara adequadamente os alunos que chegam à universidade.

Diante de tantas situações complexas na formação profissional de educação física, ainda é preciso entender qual a real função de cada profissional, pois dentro da área existem duas formações: a licenciatura e o bacharelado.

A divisão licenciatura e bacharelado na Educação Física se apresenta como ponto polêmico do ponto de vista da profissão: professor generalista numa perspectiva humanística, com licenciatura *versus* professor especialista, como habilitado, especializado, pragmático e técnico em um ramo da Educação Física.

Essas incertezas fazem com que os cursos de licenciatura funcionem como anexos dos cursos de bacharelado, o que impedia a construção da identidade teórica, epistemológica e profissional do professor.

A formação profissional em Educação Física entra em um dilema, pois a licenciatura também é um curso de graduação, portanto também precisa seguir esta última resolução. Isso acabou causando muita confusão tanto para as instituições de ensino quanto para os estudantes, o que gerou problemas na estruturação dos currículos das licenciaturas e bacharelados organizados pelas Instituições de ensino superior do país, pois não conseguiram criar uma identidade para a área e em última instância, prejudicou a consolidação da imagem deste profissional na sociedade (SILVA; SOUZA, 2009, p. 88).

Para a formação de professor se faz necessário um conhecimento sobre a prática pedagógica, assim como compreender a sociedade na qual a escola está inserida.

Na Resolução nº: 01/02, a matriz curricular da formação do professor, seja qual for a área do conhecimento, apresenta e detalha as competências relativas à compreensão do papel social da escola, à operacionalização do conhecimento pedagógico que favoreça o aperfeiçoamento da prática pedagógica do profissional que atua na educação formal, desde a educação infantil até o ensino médio (BRASIL, 2002, p. 2).

No tocante ao bacharelado, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº: 07/04) têm a orientação para a construção de uma formação específica para cada área do conhecimento, “com definição de perfis profissionais e carreira, privilegiando as competências intelectuais que atendam às demandas sociais do mundo do trabalho” (BRASIL, 2004, p. 2).

3.2 Sobre a licenciatura em Educação Física do IFPB - *Campus Sousa*, na modalidade PARFOR

O curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Sousa foi criado em 2013, iniciando também uma turma vinculada ao PARFOR no mesmo ano. Tal programa é executado em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e com instituições públicas de ensino superior, em nível de graduação – licenciatura, para os professores no exercício da função e que ainda não possuem a formação adequada de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96).

Ele tem como objetivo oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (órgãos colegiados, criados por meio do Decreto Nº 8.752/2016, para dar cumprimento aos objetivos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica). Tendo dentre outras atribuições, a responsabilidade da elaboração dos planos estratégicos, [...] aprovação das prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas. A participação aos Fóruns é feita mediante adesão dos órgãos, instituições ou entidades locais (estaduais e municipais) que solicitem formalmente sua adesão (IFPB, 2016, p. 210).

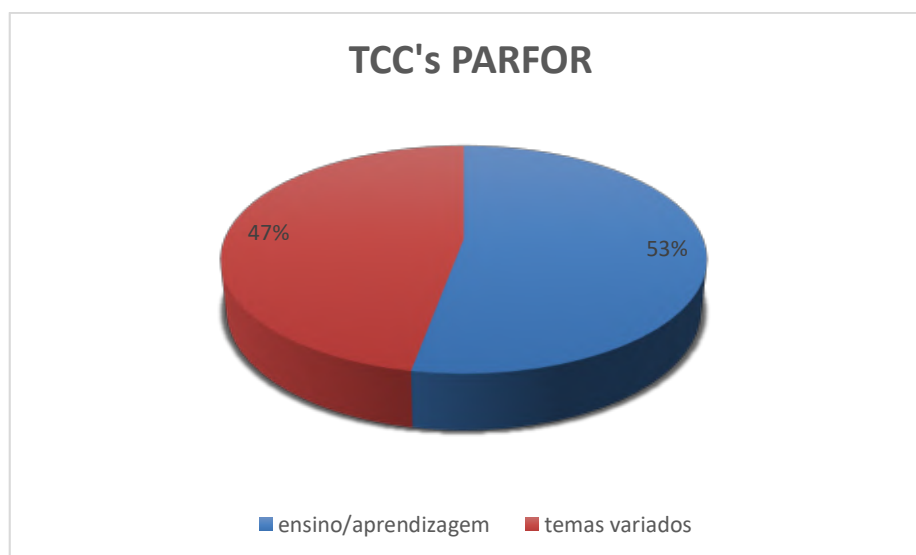
Em tal modalidade ingressaram duas turmas no semestre 2013.2, com 29 alunos e no semestre 2016.1, com 32 alunos, respectivamente. Da primeira turma concluíram 17 alunos, enquanto a segunda turma permanece cursando e com previsão de conclusão para o semestre 2019.2, de acordo com dados do Departamento de Educação Superior (DES) do citado campus.

3.3 Comparando a questão do Ensino nos TCC's da licenciatura em Educação Física: modalidade regular *versus* modalidade PARFOR

Visando atender aos objetivos da presente pesquisa, realizou-se coleta de dados na Biblioteca do Campus Sousa, através do levantamento de todos os TCC's já defendidos no curso de Educação Física na modalidade PARFOR e na modalidade regular. Para tanto, no primeiro foram encontrados 17 trabalhos de egressos de uma turma, a qual concluiu no semestre de 2017.2 e foram encontrados 36 trabalhos nas turmas 2017.1 e 2017.2.

Posteriormente, analisaram-se os resumos presentes nesses trabalhos buscando informações sobre a temática abordada, os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada, se abordavam, ou não, questões ligadas ao ensino de educação física e que temas eram mais abordados, dentre outras percepções. Feito isso, os resultados encontrados foram que dos dezessete TCC's defendidos, nove deles tinham relação com o tema de ensino, e oito voltados a outros temas com relação à área mais específica da educação física.

Gráfico 1 – Temáticas dos TCC's do curso de Educação Física PARFOR



Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando os dados percebe-se que o PARFOR está mais ligado as pesquisas sobre ensino, porém uma parcela significativa ainda está pesquisa temas variados, o que vai de encontro com o perfil traçado para o curso.

Dentre os dezessete TCC's que foram classificados como sendo de temas variados, estes fazem parte das categorias a seguir indicadas.

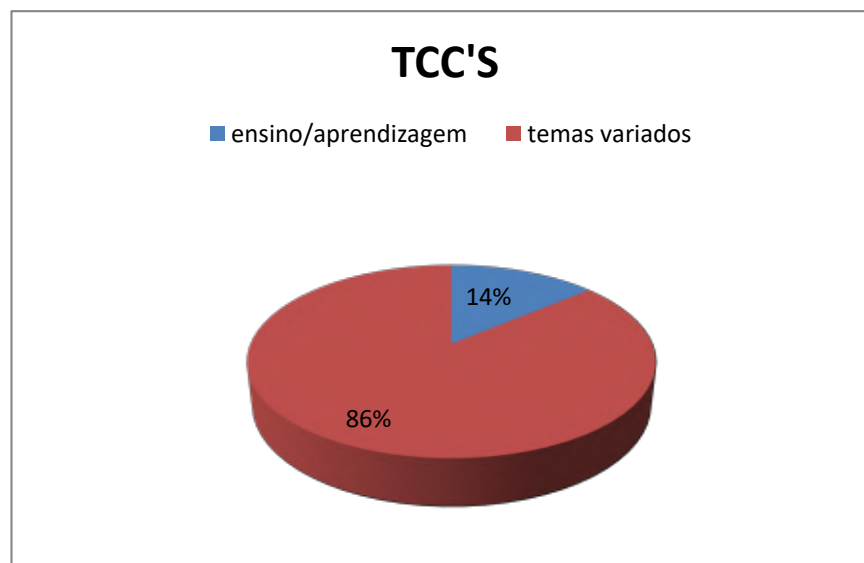


Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre os temas variados nas pesquisas realizados pelos docentes do PARFOR, vale ressaltar que, algumas dessas foram realizadas no ambiente escolar, porém não têm relação com o ensino.

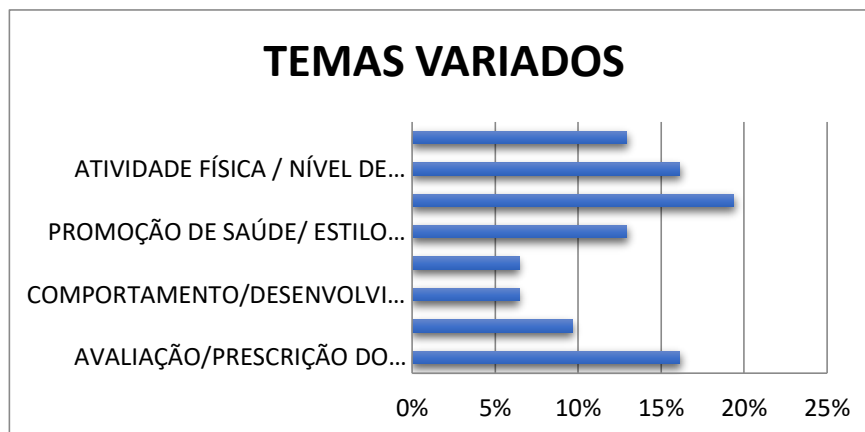
Já os resultados encontrados na modalidade regular foram de trinta e seis TCC's defendidos, dos quais trinta e um possuíam temas variados.

Gráfico 2 - Total de TCC's do curso de Educação Física e suas temáticas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentre os trinta e um trabalhos que foram classificados como sendo de temas variados, os mesmos tratam das categorias a seguir indicadas.



Fonte: Elaborado pelos autores

Refletindo sobre esses resultados, fica visível a forte influência do bacharelado na condução das pesquisas. Ademais, percebe-se uma crise de identidade em relação ao curso, pois a instituição se propõe a formar futuros docentes para atuarem na educação básica.

Contudo, é perceptível que na modalidade PARFOR a pesquisa relacionada ao ensino é, proporcionalmente, maior que na modalidade regular, na qual se pode notar a influência do bacharelado nos temas pesquisados na licenciatura. Assim, depreende-se que há uma grande diferença de resultados nos temas de TCC'S das duas modalidades, tendo o PARFOR um maior número de pesquisas voltadas para área do ensino de educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados, pode-se verificar que a modalidade PARFOR, trouxe um resultado que mostra um maior número de pesquisas sobre temas relacionados ao ensino. Já os TCC's da modalidade regular possuem uma grande variedade de temas que não possuem relação com a docência, caracterizando uma falta de identidade pedagógica dos formados.

O PARFOR, por ser um programa que visa à capacitação e regulamentação de profissionais da área da educação escolar e que já possuem uma relação com a docência, trouxe dados favoráveis a práxis docente, a qual atinge o objetivo da graduação em licenciatura, isso se deve principalmente ao fato de que os que estão a se graduar nessa modalidade já atuam como docentes e têm o objetivo de se especializar nessa área de atuação profissional.

Já os dados obtidos com a modalidade regular foram bastante negativos, pois há uma grande divergência do foco da graduação oferecida no Instituto, dentre as prováveis causas para esse resultado pode-se destacar o fato de que os estudantes que ingressaram nessa graduação não tenham a intenção de se envolver com a carreira docente, pelo fato de ser mal remunerada,

possuir carga exaustiva de trabalho, falta de estrutura no ambiente escolar e o mercado de trabalho oferecer mais espaço nas áreas fora da escola, como academias ou clubes esportivos, ocasionando uma migração da área de ensino de licenciatura para o bacharelado.

Outra possível causa dos resultados levantados foi a configuração da primeira matriz curricular do curso regular, formulada em 2013, e que vigorou até meados do ano de 2016, a qual possuía características baseadas numa licenciatura plena, pois as disciplinas ofertadas são tanto de bacharelado, quanto de licenciatura. Com o novo PPC, criado em 2016, é que a matriz curricular do curso ganhou um carácter mais pedagógico, levando os discentes a ter uma base mais voltada para as práticas didáticas e pedagógicas que uma licenciatura deve ofertar.

Portanto, acredita-se que depois da reformulação do PPC do curso em 2016 e, a consequente mudança na grade curricular, o curso ganhou mais características pedagógicas. Com isso, os atuais licenciandos e os que, futuramente, irão ingressar no curso, terão a possibilidade de conhecerem e se interessarem mais pela docência e sua prática de forma mais efetiva. Esperando-se, assim, que as futuras pesquisas resultantes dos trabalhos de conclusão possam se aprofundar mais nas questões relacionadas ao ensino de educação física, focando principalmente a atuação na educação básica.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 01 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1 nov. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm>. Acesso em: 5 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno.

Resolução nº. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº: 07, de 31 de março 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em:

<http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/res_olucao_2004_7_cne_ces.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 01 set. 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

- DAOLIO, Jocimar. **Cultura:** educação física e futebol. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.
- FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos (Org). **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB) – CAMPUS SOUSA. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Educação Física,** 2016.
- KUNZ, Elenor. **Didática da educação física.** 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKASTOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa, Análise e Interpretação de Dados.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- MORENO, Ana Carolina. **Majoria dos diplomas em Educação Física são da licenciatura, mas procura pelo bacharelado tem crescido mais.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/majoria-dos-diplomas-em-educacao-fisica-sao-da-licenciatura-mas-procura-pelo-bacharelado-tem-crescido-mais-veja-oraio-x.ghml>>. Acesso em: 24 de ago. 2018.
- RAMOS, Glaucio Nunes Souto. **Educação Física: Licenciatura e/ou Bacharelado?** Analisando as implicações de uma estrutura curricular. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.
- SARMENTO, Dirléia Fanfa; FOSSATTI, Paulo. A docência na visão de futuras professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Conhecimento & Diversidade.** Niterói, n.6, p.42-57, jul./dez., 2011.
- SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA, Cláudio Lucena de. Implicações da fragmentação da formação profissional de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado para as IES baianas. In: **ANAIS DO XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE.** Salvador: SOAC, 2009. p. 1-13.
- STEINHILBER, Jorge. Licenciatura e/ou Bacharelado Opções de graduação para intervenção profissional. **Revista Educação Física.** Ano VI, N.19, p.19-20, 2006. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3613>>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- TAFFAREL, Celi Zulke et al. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. In: TAFFAREL, Celi Zulke; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (orgs.). **Currículo e Educação Física:** formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

CONCEPÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE PELOS PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA NO IFRN, CAMPUS PAU DOS FERROS

Leonardo Emmanuel Fernandes de Carvalho

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE-UERN) e docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

leonardo.emmanuel@ifrn.edu.br

Emanuel Neto Alves de Oliveira

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE-UERN) e Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

emanuel.oliveira@ifrn.edu.br

Ayla Márcia Cordeiro Bizerra

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE-UERN) e Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

ayla.bizerra@ifrn.edu.br

RESUMO

O movimento interdisciplinar surge como uma tentativa de buscar o diálogo e a interação entre os saberes disciplinares, bem como tentar compreender o conhecimento numa visão mais global. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a interdisciplinaridade é princípio defendido para promover a articulação entre os eixos da formação básica (propedêutico) e profissional. O objetivo deste trabalho é identificar a concepção de interdisciplinaridade dos professores dos cursos técnicos integrados de Alimentos, Apicultura e Informática do IFRN, campus Pau dos Ferros. Os dados foram coletados a partir de questionários semi-estruturados e o método para interpretação dos resultados encontrados foi baseado na análise de conteúdo de Bardin (1977). As categorias foram criadas *a posteriori*. Os resultados apontam para diferentes concepções de interdisciplinaridade, mas em sua maioria os professores da área técnica concebem a interdisciplinaridade como um processo pedagógico que se dá entre as disciplinas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Disciplinas. Ensino Médio Integrado.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade surgiu como um movimento filosófico no final dos anos 1960, sobretudo como consequência dos protestos universitários que ocorreram na Europa em 1968, tendo sua origem nas transformações dos modos de produzir ciência e perceber a realidade, assumindo posteriormente um caráter pedagógico (COSTA, 2012a).

Considerando a discussão escolar, a interdisciplinaridade se opõe a forma rígida, instrucionista e reducionista de ensino, onde os saberes são repassados de forma fragmentada, descontextualizada, com grande acúmulo de informações e centrada no papel do professor, sujeito responsável por deter todo o conhecimento (PAVIANI, 2014).

É a partir das discussões sobre a interdisciplinaridade que se contesta um modelo de saber absoluto das ciências dentro de seus campos de atuação na educação, e que se propõe o encontro entre os objetos de estudo, métodos, e processos das diferentes disciplinas. Parte-se da premissa que para se ter conhecimento da realidade em toda sua complexidade é preciso que se busque a unidade do conhecimento, inter-relacionando os vários saberes (JAPIASSU, 1976).

A proposta do Ensino Médio Integrado também compartilha desse pensamento, mas não se limita a deixar a discussão apenas no campo do conhecimento científico, ampliando o debate para a proposição de uma educação que vise a formação integral dos sujeitos, tomando-se como central o conceito de trabalho como elemento dialético que produz e é produzido através da força criativa humana (RAMOS, 2005).

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a interdisciplinaridade é princípio defendido para promover a articulação entre os eixos da formação básica (propedêutico) e profissional.

O objetivo deste artigo é investigar a concepção docente sobre a interdisciplinaridade, tomando como sujeitos os professores da área técnica dos cursos integrados de Alimentos, Apicultura e Informática.

BREVE HISTÓRICO DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade surge como conceito proposto pela comunidade científica a partir dos debates promovidos na Europa nos anos 1960, em resposta aos movimentos estudantis que ocorriam nas universidades. Uma das principais reivindicações desses movimentos era o método de ensino descontextualizado, sem relação com a vida prática que os acadêmicos transmitiam nesses centros (COSTA, 2012b).

Em contrapartida, países como França e Itália foram os pioneiros a questionarem os saberes descontextualizados e fragmentados que ocorriam nos centros universitários e em, 1970, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), houve um encontro de especialistas em Paris para decidir sobre os rumos do conhecimento científico, o que deu início a uma cruzada em busca da unidade do conhecimento. Esse encontro ficou conhecido como o Seminário de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade e contou com expoentes como Eric Jantsch, Marcel Boisot, Georges Gusdorf e André Lichnerowicz, Jean Piaget, entre outros (MANGINI; MIOTO, 2009).

A partir deste encontro, diversos especialistas, juntamente com empresários e membros de entidades religiosas, tentaram buscar uma unificação do conhecimento a partir das Ciências Humanas e criar uma definição precisa para o conceito de interdisciplinaridade, o que levou a novos conceitos derivados deste, tais como a pluridisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Assim, as ideias de Gusdorf foram assumidas por seus discípulos, entre eles Hilton Japiassu que trouxe ao Brasil a discussão de uma visão interdisciplinar através do livro *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber* (1976), ligada a uma concepção de panaceia para o problema da “doença” que assolava as academias e o conhecimento científico. Para Japiassu (1976, p. 74), “[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real entre as disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa [...]”.

O debate da interdisciplinaridade também repercutiu no contexto latino-americano, destacando-se os movimentos sociais estudantis no ano de 1968 no México, em 1969 na Argentina, onde se discutia a cisão teoria/prática na falta de relevância social nos conteúdos curriculares. Desse modo, diferentemente do sentido filosófico/epistemológico do debate que ocorria na Europa, na América Latina a concepção de interdisciplinaridade toma ares de uma postura política, de libertação do modelo de especialização estabelecido pela produção do capital (COSTA, 2012a).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho se caracterizou como de abordagem qualitativa, uma vez que a coleta de dados realizada partiu das concepções dos sujeitos sobre práticas educativas vivenciadas por estes.

A pesquisa foi realizada com os professores do eixo tecnológico (área técnica) do IFRN, *campus* Pau dos Ferros, possuindo diferentes faixas etárias, formação e titulação (graduados, especialistas, mestres e doutores).

O instrumento utilizado foi um questionário semi-estruturado, do qual em uma de suas questões, procuramos apreender a concepção dos professores sobre a interdisciplinaridade. O questionário foi aplicado a partir da ferramenta GOOGLE® FORMS, disponibilizado durante o mês de março de 2018, cuja participação dos professores se deu de forma voluntária. Houve a participação de 18 professores, sendo 4 professores do curso técnico de Alimentos, 5 professores do curso técnico de Apicultura e 9 professores do curso técnico de Informática.

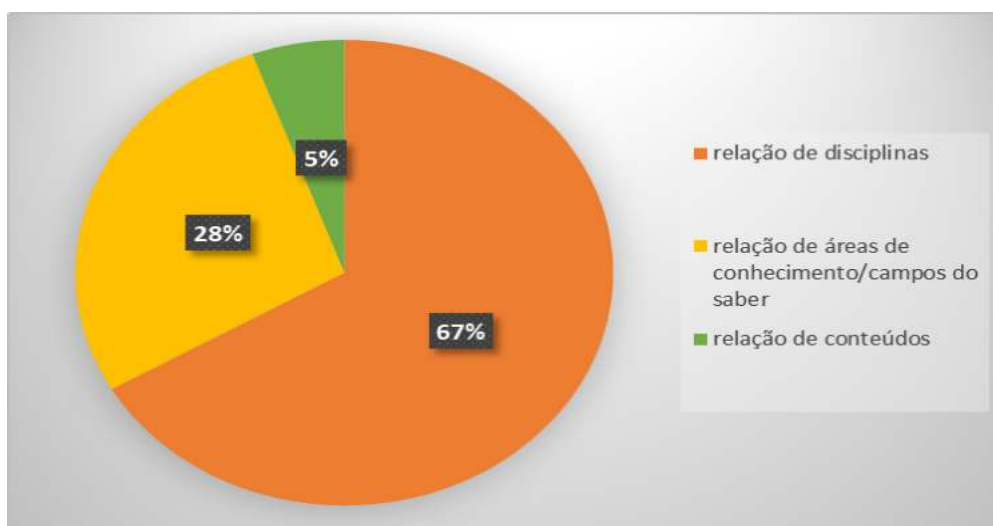
As respostas dos professores foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Esta consiste em um método inferencial em que categorias são estabelecidas (previamente ou posteriormente) para em seguida haver a interpretação dos discursos analisados. No caso em questão, as categorias foram submetidas *à posteriori*, uma vez pretendíamos encontrar elementos convergentes e divergentes nas falas dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pré-análise dos elementos e a escolha de categorias

Os professores foram identificados por códigos que se referem ao posicionamento nas respostas dos questionários (1, 2, 3...) e por meio das iniciais dos cursos técnicos a que pertencem (ALI, API e INF). De modo geral, estes apresentam diferentes concepções de interdisciplinaridade que podem ser encaixadas nas seguintes categorias: a) relação de disciplinas; b) relação de áreas de conhecimento/campos de saber; c) relação de conteúdos (Figura 1).

Figura 1: Categorias criadas a partir da concepção de interdisciplinaridade dos professores da área técnica do IFRN, *campus* Pau dos Ferros



Fonte: Autoria Própria

A escolha destas categorias se deu pelos diferentes sentidos que estas assumem no entendimento das relações interdisciplinares. Existe uma hierarquia entre os conceitos conteúdo, disciplina e áreas do conhecimento.

Os conteúdos são conhecimentos que estão contemplados dentro das disciplinas. Já as disciplinas “são sistematizações lógicas, epistemológicas e político administrativas que podem assumir nas instituições curriculares diversos objetivos e finalidades” (PAVIANI, 2014). Estas derivam de campos de saberes de referência (científicos) e de outras naturezas (sociais, profissionais), normatizadas para a composição de um currículo escolar.

Por fim, as áreas de conhecimento ou campos do saber são macrocampos que envolvem normalmente um agrupamento de disciplinas, seja de conhecimento derivado dos saberes de referência, como as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em Áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens, assim como derivados de finalidades sociais ou profissionais (Áreas Técnicas, nos cursos profissionalizantes, por exemplo).

CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA DO IFRN

Considerando a distribuição das concepções por categorias, percebeu-se ampla maioria dos professores considerando a interdisciplinaridade como uma relação entre disciplinas (Gráfico 1). Esta concepção é a mesma defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN). Para esta, a interdisciplinaridade implica uma articulação entre as disciplinas, de modo que estas possam propiciar visões do conhecimento mais amplas, sem se desfazer de seus objetivos, conteúdos e métodos (BRASIL, 2013).

Quando as concepções são analisadas sob a ótica dos cursos técnicos separadamente, percebem-se algumas divergências entre a visão dos professores. No curso Técnico Integrado de Alimentos, 75% dos professores entendem que a interdisciplinaridade visa, sobretudo, a integração e união de disciplinas, ou os conteúdos presentes nas mesmas.

O professor ALI1 é o único que relata uma concepção da interdisciplinaridade como a união de conhecimentos de vários campos do saber e que a prática interdisciplinar acontece quando pensamos em modelos atividades com projetos, ou quando se pretende gerar um produto.

Os professores do curso Técnico Integrado de Apicultura também compartilham da mesma concepção que os professores de Alimentos, com exceção do professor API1 que coloca a interdisciplinaridade como uma relação entre dois ou mais conhecimentos, exemplificando sua definição pela possibilidade das disciplinas técnicas envolverem conceitos e técnicas provenientes de diferentes campos do saber científicos e/ou tecnológicos.

Já os professores do curso Técnico Integrado em Informática apresentam concepções mais divergentes, prevalecendo a da relação entre disciplinas (56%), mas alguns definem a interdisciplinaridade como relação de conteúdos (11%), ou interação e integração entre diferentes áreas do conhecimento (33%).

Apesar dos professores enfatizarem essa relação entre as disciplinas, outros aspectos podem ser observados em suas falas. O professor ALI2, por exemplo, enfatiza que a ação interdisciplinar requer um planejamento com a contribuição das diversas disciplinas, o que predispõe um diálogo prévio entre os professores para promover essas ações. Este professor aborda um ponto interessante defendido por Fazenda (1979), quando a autora menciona que a maioria dos trabalhos interdisciplinares se dão por meio da improvisação, contatos externos e circunstâncias aleatórias e que se faz necessário um planejamento prévio entre os participantes.

O professor API3 define a interdisciplinaridade como um saber que é ofertado por meio de atividades que permitam a inserção de várias disciplinas. Nesta concepção, o professor entende a interdisciplinaridade como um campo de conhecimento específico, dotado de procedimentos e métodos próprios de investigação, e não como uma possibilidade de diálogo entre os campos de conhecimento de referência.

Fazenda (2012) revela que nas discussões iniciais dos teóricos sobre o objeto interdisciplinar, se cogitava a possibilidade da interdisciplinaridade como uma “super-ciência”, ou “ciência das ciências”, uma vez que o debate filosófico remetia a uma busca da unidade do saber. No entanto, esta pretensão se mostrou utópica e até certo ponto perigosa, fazendo com que a interdisciplinaridade fosse assumida como uma abordagem teórico-metodológica, um paradigma emergente, ou princípio.

Em relação à concepção do professor INF6 destaca-se sua percepção quanto às finalidades pedagógicas do movimento interdisciplinar. Este menciona que a interdisciplinaridade pode ter como objetivo a produção de conhecimento, ou também ser responsável pela confecção de um produto ou serviços. Quando o professor aborda estas diferentes finalidades, ele explora uma perspectiva acadêmica da interdisciplinaridade, própria da visão cultural francófona que valoriza os aspectos próprios do conhecimento (saber-saber), e uma perspectiva instrumental (saber-fazer), e portanto, prática da interdisciplinaridade, que é proveniente do modelo cultural anglófono (LENOIR, 2005).

O professor API5 menciona que a interdisciplinaridade tem como finalidade resolver um problema ou observar um fenômeno, o que denota um aspecto prático/pragmático, ou científico. A interdisciplinaridade pode ser utilizada para as duas finalidades, mas pode ir

além. Conforme foi mencionado pelo professor INF6, esta pode propiciar a produção de novos conhecimentos (quando áreas de conhecimento se unem criando novas áreas. Ex: a Neurociência, a Ecologia, etc.), pode proporcionar a solução de problemas do cotidiano (como propõem os projetos integradores do *campus*), e ainda podem instigar os indivíduos a adquirirem posturas e atitudes de cooperação e colaboratividade, assim como ampliar a compreensão de mundo sobre os conhecimentos escolares adquiridos.

A interdisciplinaridade pode ser utilizada para fins de ensino, pesquisa e extensão, como defende o professor INF7. Esta não se limita à atividade de ensino. O professor INF2 também enfatiza a relevância do movimento interdisciplinar para o campo da pesquisa, quando promove análises diferenciadas sobre o objeto de estudo.

Estas concepções destacam a importância de se reconhecer a diferença de uma prática interdisciplinar quando aplicada ao ensino e quando aplicada à pesquisa. Esta diferença perpassa pelos diferentes métodos e propósitos das duas atividades.

Lenoir (2012) enfatiza que na pesquisa a interdisciplinaridade tem por finalidade a produção do conhecimento e a resposta às necessidades sociais, recaindo na compreensão do objeto a ser investigado, enquanto que no ensino o objetivo principal é a compreensão e entendimento dos estudantes dos conceitos, métodos e procedimentos que são transmitidos e a formação de atores sociais (LENOIR, 2012, p. 52).

Outra concepção que se destaca é a do professor INF5 quando diz que a interdisciplinaridade aborda temas de diversas áreas de conhecimento de forma transversal. Para os PCNs, os Temas Transversais são temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, permeando concepções e práticas didáticas contempladas nas áreas no decorrer de toda escola obrigatória (BRASIL, 1997).

Portanto para os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), a interdisciplinaridade permite o diálogo entre as áreas de conhecimento dentro do arranjo disciplinar (BRASIL, 2013), enquanto que os temas transversais são conteúdos temáticos que não estão contidos diretamente nos arranjos programáticos das disciplinas, mas que podem ser trabalhados por elas, promovendo uma relação mais de contextualização dos conteúdos trabalhados em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de conteúdo permitiu verificar que os professores das áreas técnicas do IERN, *campus* Pau dos Ferros possuem diferentes concepções sobre o conceito de

interdisciplinaridade, sendo algumas vezes visões complementares. Embora a maioria entenda que o movimento interdisciplinar se desenrola a partir da relação entre as disciplinas, alguns professores concebem que o mesmo pode ultrapassar os limites disciplinares e estabelecer conexões entre as áreas de conhecimentos/campos do saber.

Pelos resultados também observamos alguns equívocos por parte dos professores como relacionar a interdisciplinaridade dentro da esfera dos conteúdos das disciplinas e confundir conceitos como os Temas transversais.

Ainda, os discursos dos professores incorporam práticas que extrapolam o espaço de sala de aula, podendo ser observados algumas falas que evidenciam os movimentos interdisciplinares na pesquisa e na extensão.

Pretende-se como complementação deste trabalho contrapor as concepções dos professores das áreas técnicas com os professores das áreas de formação geral (propedêutica). A compreensão da concepção dos mesmos sobre as práticas interdisciplinares pode auxiliar no debate e planejamento de estratégias que promovam essas ações no *campus* Pau dos Ferros.

REFERÊNCIAS

- BARDIN. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: bases legais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- COSTA, C. A. Dialética e Interdisciplinaridade: contribuições ao Debate Ambiental Crítico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 7, n. 2, p. 77–82, 2012b.
- COSTA, C. A. Horizontes críticos entre dialética marxista e interdisciplinaridade: uma perspectiva à luz da questão ambiental. **Revista terceiro incluído**, v.2, n.2, Jul./dez., p. 20 – 31, 2012a.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. **Didática e interdisciplinaridade**. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista e-Curriculum**, v. 1, n. 1, p. 1–26, 2005.
- MANGINI, F. N. DA R.; MIOTO, R. C. T. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Revista Katálisis**, v. 12, n. 2, p. 207–215, 2009.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 3 ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2014. 135 p.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CRIANÇAS INTELIGENTES COM DESEMPENHO ACADÊMICO INSATISFATÓRIO: UM ESTUDO REVELANDO O JOGO, O BRINQUEDO, A BRINCADEIRA COMO PREVENÇÃO AO FRACASSO ESCOLAR CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ruth Melo Paulo

Acadêmica de Pedagogia Bolsista-PIBIC Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-
Uemasul

ruthmellopaullo@gmail.com

Iara Aparecida Paiva

Mestre em Educação

Professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-Uemasul.

neuropsicopedagogia1@yahoo.com.br

RESUMO

Há necessidade de se buscar compreender as situações que tem levado crianças consideradas pelos seus pais como inteligentes, apresentarem dificuldades de aprendizagem e a alterarem seus comportamentos, e verificar qual a repercussão dessas dificuldades nos processos de formação intelectual e social do grupo avaliado. Esta pesquisa se norteará pela abordagem dialética que, por sua própria característica, possibilitará a conjugação de diversos instrumentos na coleta de dados e um maior envolvimento do pesquisador com o ambiente da pesquisa. O universo da pesquisa de campo será delimitado aos dois Colégios da rede de ensino que atendem ao grupo investigado. Os informantes da pesquisa serão as crianças em situação de fracasso escolar, atendidas pelo Centro de Atenção Psicossocial, pelo Conviver Espaço Clínico Psicopedagógico, seus responsáveis, professores e técnicos. Os principais instrumentos utilizados serão a análise documental, as entrevistas não estruturadas e a observação participante. Como principal questão está o fracasso escolar, como um problema social, político e pedagógico, atingindo a qualidade de vida dos sujeitos, trazendo consequências a todas as sociedades e classes denunciando uma frágil atuação profissional dos professores. Um problema considerado grave pertencente a contemporaneidade avançando para uma população que apresenta boas condições econômicas e que tem a seu alcance professores ditos capacitados frente a um processo de ensino.

Palavras chave: Infância. Fracasso Escolar. Ensino. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O Fracasso Escolar em tempos atuais tem sido considerado não só um momento caracterizado por dificuldades de aprendizagem, mas também como uma patologia que se instala provocando um grande mal-estar, afetando a saúde mental do sujeito. A criança que não aprende perde o prestígio e a admiração de pais e professores e denuncia a incapacidade do sistema educacional. Segundo Cordié (1996, p. 17) o fracasso escolar é um problema recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações dos nossos contemporâneos em consequência de uma

mudança radical em nossa sociedade. O sujeito que deixa de aprender por apresentar, em algum momento, dificuldades ou transtornos de aprendizagem evidencia perdas significativas na área social, emocional e cognitiva. O Fracasso Escolar torna-se também fracasso de vida.

Diante da ausência de aprendizagem recebem rótulos negativos dos colegas e ingressam em um processo de exclusão em que o próprio sistema educacional, deposita no sujeito a culpa pelas dificuldades e, como depositário, torna-se incapaz de qualquer reação. Na condição de incapaz é privado de receber toda a herança cultural que poderia levá-lo a compreender e atuar melhor no mundo em que vive. Cercado por incertezas seu comportamento social é alterado gerando uma série de dificuldades escolares que vão causar grande sofrimento e uma gama de sentimentos, tais como tristeza, baixa autoestima, hiperatividade, redução dos níveis de atenção concentração, enurese, ansiedade, obesidade, anorexia, enxaqueca, alergia e muitos outros (BOSSA, 2002, p. 60). Com a fabricação desses sintomas o fracasso escolar denuncia tanto um problema pedagógico, social como de saúde mental. Concomitantemente, através da Clínica Particular Psicopedagógica, nos deparamos com duas crianças, oriundas de uma Escola privada, na periferia da cidade de Imperatriz. Professores e gestores as encaminharam para uma Avaliação multidisciplinar por apresentarem dificuldades no processo de aprendizagem, baixo rendimento escolar e comprometimentos no comportamento, porém elas tinham algo incomum. Possuíam, nos seus prontuários, depoimentos de familiares e professores atestando-as como crianças muito inteligentes.

Diante de tais considerações questiona-se as ações que estão sendo praticadas pelos professores, tanto nas escolas públicas como nas privadas, os tipos de relações e situações estabelecidas capazes de contribuir para a fabricação de sintomas do não aprender e que cooperam para a instalação de um Fracasso escolar em crianças ditas pelos seus pais como inteligentes e o acolhimento que as escolas estão proporcionando a esses alunos. Bossa (2002, p. 60), assegura que o sintoma do fracasso escolar é bastante mobilizador e que muitas crianças possivelmente o sinalizaram em suas casas, durante anos, mas somente quando começam a fracassar na escola é que se fazem ouvir. A função que a escola tem na nossa cultura, possivelmente faz dessa instituição o lugar privilegiado na formação de um sintoma do não aprender; ela não só gera o sintoma, como também o denuncia.

É nesse contexto que se pretende desenvolver esta pesquisa buscando respostas sobre as causas e as características das dificuldades de aprendizagem de crianças muito inteligentes, e o grau de interferência e comprometimento do fracasso escolar na formação intelectual e social desse grupo investigado e a relação que o mesmo mantém com os professores dessas crianças e com o brincar, seja pedagógico ou espontâneo.

A valorização da sociedade está em um processo de ensino e aprendizagem estático, segmentado e atemporal, em detrimento da singularidade de cada criança. Imaginar que a aprendizagem está assegurada por um único comportamento pedagógico é uma forma muito ingênua de ver a complexidade do ser humano e dos processos de aprendizagem. Considerando este panorama, cresce o número de crianças que não conseguem aprender, e alimentam a fila dos excluídos. A Educação não só no Brasil, mas também no mundo tem sofrido com o sintoma do não aprender. De acordo com Mrech (2002, p. 40) o efeito de uma evolução da sociedade deveria ter sido um aumento na capacidade de aprender dos sujeitos, devido ao uso das novas tecnologias da comunicação e informação e a ampliação dos sistemas de ensino e não o contrário. Diante disso, crianças estão deixando de aprender.

O fato de crianças, estudantes de escolas privadas de considerável renome social na cidade, serem encaminhadas ao Centro de Atenção Psicossocial e para a clínica psicopedagógica com queixa de fracasso escolar trouxe-me uma inquietação que me levou a questionar que situações tem levado essas crianças a apresentarem dificuldades de aprendizagem, alterarem o comportamento e terem o desempenho escolar comprometido. Existe uma ameaça a estrutura psíquica dessas crianças até bem pouco tempo vistas pela sociedade como participantes de uma cultura, de um nível socioeconômico muitas vezes privilegiado, com uma vida relativamente saudável e feliz, sem interferências ou ocorrências. Vale ressaltar que esta inquietação nos fez ir em busca de respostas, porém não encontramos pesquisas referentes as especificidades de crianças ditas muito inteligentes, em situação de fracasso escolar o que nos impulsiona a considerar esta temática extremamente relevante.

2 O BRINCAR COMO POSSIBILITADOR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Brincar deve ser considerado não apenas um ato sem importância realizado pelas crianças, mas um ingrediente necessário para o seu desenvolvimento. Brincar é uma atividade prazerosa, espontânea e acessível a todo ser humano. Segundo Vigotski (1984), o brincar e o brinquedo, favorecem a imaginação. A cada imaginação, que é sempre um processo considerado novo para a criança, ela elabora conceitos cada vez mais complexos sobre o mundo que a cerca, brincar é tão importante quanto estudar.

De acordo com Froebel (1911), o brincar educa e desenvolve a criança. Ele considera o brincar além de uma atividade espontânea, uma atividade que auxilia o desenvolvimento físico, moral e cognitivo. Quando uma criança brinca em situação espontânea ou dirigida pelo seu professor ela melhora sua sociabilidade, desenvolve seus músculos, melhora a mente, a

coordenação motora além de se sentir imensamente feliz, mesmo em situação de conflito, durante uma brincadeira, a criança sempre extrai algo positivo. Brincar é uma ação natural do cotidiano infantil e uma das maneiras mais naturais e divertidas de formar conhecimento é por meio do brincar, das brincadeiras e do brinquedo que a criança interage com o seu mundo exterior, organiza seu interior e entende o mundo que a cerca e apropria - se da sua cultura.

A infância é também a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral, portadora de uma imagem de inocência, de candura moral, imagem associada a natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura (KISHIMOTO, 1996). No ato de brincar a criança também desenvolve aprendizagens que favorecem os seus processos afetivos, emocionais, físicos, culturais e cognitivos. Portanto, brincar é um processo vital para o desenvolvimento infantil, a criança que não brinca ou é impedida de brincar, compromete a formação da sua personalidade e as funções essenciais para o uso da inteligência como a memória, atenção, afetividade, criatividade e a imaginação.

Brincar é também uma questão de saúde física e mental. Vygotsky, um dos maiores representantes da psicologia histórico-cultural, afirmava que o sujeito se constitui ao se relacionar com os outros em atividades “caracteristicamente humanas”. Quando as crianças brincam, assumem diferentes papéis. Assim, elas criam mecanismos para agir diante da realidade, substituindo ações cotidianas pelas ações cumpridas pelo papel assumido. É por meio das brincadeiras que a criança estabelece contato com o mundo físico e social. A criança que tem garantido pela sociedade espaços para jogar, e quando falamos aqui em jogar estamos falando implicitamente da ação da criança com o brinquedo e com a brincadeira, constituindo assim o jogo, consegue ser participante da sua cultura através da ludicidade... Dentro da cultura, os jogos se transformam em diversas possibilidades e podem se distinguir em atividades lúdicas, como estrutura de um sistema de regras ou como material e objeto (BROUGÉRE, 2003).

O Aumento da violência, diminuição dos espaços físicos dentro das residências e condomínios e a resistência de grande parte dos professores da educação Infantil e séries iniciais em articular o brincar como ferramenta pedagógica e social são alguns dos motivos que tem comprometido o desenvolvimento integral das crianças. A ausência do brincar na infância, seja em casa ou na escola, é um aspecto que deve ser considerado, na atualidade, como um agravo ao desenvolvimento cognitivo, social, físico, afetivo e cultural. Mais grave ainda se torna quando o professor ignora e exclui do cotidiano escolar essa possibilidade da criança. Cabe aos processos educacionais garantir a criança o direito a sua infância e o direito ao brincar.

O desenvolvimento do psiquismo é um processo sócio-histórico que se constitui através

dos processos de objetivação e apropriação da cultura humana, os quais permitem a formação da consciência e das capacidades humanas; o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem é o principal meio desta mediação; os processos de aprendizagem, nos quais se articulam as dimensões intelectuais e afetivas e os conceitos espontâneos e científicos, produzem desenvolvimento e, por isto a educação desempenha um papel decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança (VIGOTSKI,2009). Diante dessas constatações e reconhecendo a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança, buscou-se traçar um campo de observação dessas crianças em situação de fracasso escolar, em atividade na Brinquedoteca da UEMASUL com o objetivo de verificar como brincam, se brincam e se nessa ação elas poderiam nos fornecer informações sobre os seus processos desenvolvimento.

3 O ATO DE BRINCAR COMO UM ESPAÇO PARA SE ENTENDER A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS INTELIGENTES

A.M.S é uma das crianças que foram encaminhadas e participantes dessa pesquisa, resolvemos investigar como essa criança age diante de espaços para brincar, como reage frente ao brinquedo e se interage com as pessoas que estão junto a ele nesse processo, o pedagogo e o psicopedagogo. A é uma criança que tem oito anos, cursa a terceira série do ensino fundamental, em uma escola da rede particular de ensino e a queixa de encaminhamento para avaliação psicopedagógica se resumiu em baixo desempenho escolar. Suas dificuldades maiores estão ancoradas na leitura e escrita.

Durante a Avaliação notou-se que A. não apresentou transtorno de aprendizagem mantendo suas funções cognitivas dentro da normalidade, ou seja, não havia, naquele momento nada que justificasse, a nível cognitivo o desempenho escolar tangendo ao fracasso escolar. Ao entrar na brinquedoteca, se manteve parada, sem evidenciar curiosidade ou desejo de agir sobre tantos objetos ali portadores da cultura infantil, situação que já nos traduziu uma fratura no aprender.

Esse comportamento já indicou uma possível causa para os problemas de A. Segundo Vigotski (1996) o mundo dos objetos é mais que um mundo inanimado. Esse mundo por si só é capaz de provocar na criança a necessidade de relação, de envolvimento, de sedução, entretanto é pela mediação e por meio dela, que a criança estabelece relações mais amplas com o universo circundante, onde estão incluídos as pessoas e os objetos da cultura. Ao se comportar de forma inerte diante de tantos estímulos da brinquedoteca caracterizou sua atitude como uma possível incapacidade momentânea de se relacionar com a figura ensinante, talvez porque essa

figura mediadora nunca tivesse existido dentro e fora do espaço escolar.

Em um segundo momento, dentro da mesma sessão lúdica, tomamos o papel de mediador e começamos então a acompanhar a criança até as prateleiras, caminhando junto a ela no espaço da brinquedoteca visando promover a possibilidade de envolvimento com o espaço, com os brinquedos e com o brincar. Timidamente ele se envolve com uma caixa de jogo de Blocos Lógicos. Não fez perguntas e realiza o inventário com pouco entusiasmo. Começamos então a indagar sobre o brinquedo, suas características buscando envolvê-lo para então passarmos para as orientações de como jogar. Após esse momento tentamos brincar. Digo tentamos porque a criança não conseguiu, mesmo após nossa mediação, extrair do brinquedo suas particularidades, formas, textura, tamanhos, diferenças, semelhanças e assumir a postura de ação frente ao objeto. Evidencia-se, um outro ponto que poderia melhor esclarecer as possíveis causas do fracasso escolar dessa criança: o pouco investimento nos processos de atividade, talvez com poucas oportunidades para brincar. A brincadeira no desenvolvimento da criança, é sinônimo de ação, de envolvimento, de apropriação. Vigotski (2009) ressalta que os processos de criação se manifestam já na mais tenra infância, pois, a brincadeira, os jogos são atividades humanas que dependem dos contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através de sistemas simbólicos próximos a ela.

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa que integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural (GEITHC) da UEMASUL e tem como finalidade debruçar-se no cotidiano escolar investigando quais são os principais obstáculos que compõe uma situação de fracasso escolar tendo como objetivo analisa-lo como um problema social, político e pedagógico, atingindo a qualidade de vida dos sujeitos, trazendo consequências a todas as sociedades e classes denunciando uma frágil atuação profissional dos professores. Diante do exposto, podemos começar a concluir (sim, começar porque essa pesquisa está ainda em andamento) as possíveis causas de fracasso escolar de crianças inteligentes que não conseguem bom desempenho em suas atividades no âmbito educativo: Ausência de espaços para brincar imbuídos de significados sociais e emocionais e processos de mediação centrados na qualidade do envolvimento das figuras ensinantes, de professores. As primeiras experiências de investigação com A.M.S nos prova, que ele não consegue utilizar as capacidades cognitivas, sociais e emocionais para se apropriar do brinquedo e do brincar, e que o fato de não estar sendo garantido essa possibilidade e esse espaço tem levado o mesmo a uma

cristalização das funções cognitivas. O professor que desconsidera as propostas de que o brincar é um direito a infância e um dever daqueles que carregam por lei e tradição a responsabilidade sobre o seu desenvolvimento, contribuem para o não desenvolvimento da criança na sua totalidade. Portanto, faz-se necessário resgatar o professor para a realização dessa mediação, dessa possibilidade, pois conforme afirma Vigotsky (1984) o que move de fato o desenvolvimento é a atividade do sujeito, atividade esta que é coletiva, mediada por um parceiro mais experiente, que na escola é o professor, que não substitui a criança em sua necessária atividade, mas que propõe intencionalmente a atividade amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, que interfere sempre que necessário para garantir, com as atividades propostas, que cada criança se aproprie das máximas capacidades humanas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. (35-45).
- AQUINO, J. G. O mal estar na escola contemporânea. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOSSA, Nádia. **O fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BLEGER, J. **Psicologia da conduta**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**. Porto Alegre, 1996.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papyrus, 1994.
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.
- MANTOVANINI, Maria Cristina. **Professores e alunos problema: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação**. São Paulo, Pioneira.
- PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- SILVA, Anamaria Santana da. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. (Tese de Doutorado em Educação. Campinas, Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. [online]. 2008, n. 8. p. 23-36.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

DO PLANEJAMENTO À AÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES

Francisca Rosângela Freitas Oliveira
Graduanda do sétimo período do curso de Pedagogia CAMEAN/UERN
rosymel-10@hotmail.com

Maura Fábria de Freitas Alves
Graduanda do sétimo período do curso de Pedagogia CAMEAN/UERN
mauraalves@hotmail.com

Maria da Conceição Costa
Professora Doutora do Departamento de Educação – DE CAMEAM/UERN
ceicaomcc@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões acerca do planejamento da ação pedagógica, discutindo sobre distâncias e aproximações observadas no plano de aula e seu desdobramento em sala de aula, construído como parte integrante da disciplina Práticas Pedagógicas Programadas III, ministrada no 3º período do curso de Pedagogia, do Departamento de Educação do *Campus Avançado* Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Os caminhos bibliográficos traçados nos permitiram comparar a teoria e a prática de um plano de aula referente ao 1º Ano do Ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino do município de São Francisco do Oeste/RN. Para a referida atividade foi necessário o recolhimento de um plano de aula e a observação do desdobramento deste em sala de aula. Os dados mostram que existe coerência entre o plano e o seu desenvolvimento, como também disparidades. Os procedimentos didáticos foram desenvolvidos conforme o planejado, no entanto os objetivos traçados não foram atingidos de acordo com o propósito descrito.

Palavras-chave: Planejamento. Ação docente. Distanciamento. Proximidade.

1 INTRODUÇÃO

Para contribuir relevantemente com a formação humana, o processo de ensino deve apresentar um conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade, os conhecimentos teóricos e práticos da educação utilizados em sala de aula devem ter vínculos com a prática social global tendo como finalidades educativas as condições de aprendizagem dos alunos. O planejamento é a ferramenta necessária para o professor concretizar seus objetivos, criando planos de ação, superando suas dificuldades e alcançando os seus objetivos.

A referente pesquisa evidencia a análise de um plano de aula descrevendo seus elementos constitutivos e seu desdobramento em sala de aula, analisando a importância do ato de planejar, tendo como foco a funcionalidade das atividades propostas na realidade da turma, a sua fundamentação teórica e a prática docente.

Sabemos de uma maneira geral, que planejar é uma atividade inerente ao ser humano, uma atividade que envolve análise, reflexão e previsão. Partindo desses pressupostos, o planejamento é uma atividade humana que se faz presente no cotidiano de todos os indivíduos.

Dessa forma, o plano de aula é primordial para a organização da aula, sendo um instrumento de previsões de dificuldades e realização dos objetivos voltados ao ensino. A relevância do planejamento é reconhecida quando este é encarado como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação do docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 98). Este e caracteriza por ser a base para definir prioridades e estabelecer metas, criando condições de realização dos objetivos voltados ao processo de ensino.

Tendo em vista o exposto, este estudo tem como objetivo principal compreender a importância do planejamento, analisando a funcionalidade e o desenvolvimento do plano de aula na prática do docente, fundamentados na observação do desenvolvimento do referido plano, identificando aproximações/distanciamentos partindo de uma acareação entre a teoria e a prática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O planejamento é um dos norteadores da prática docente, instrumento de sistematização de ações para alcançar objetivos. Sendo assim, se define como uma ferramenta indispensável da prática pedagógica. Seus critérios de constituição é uma forma organizacional de orientação para o trabalho docente. Nesse ínterim, se configura como uma projeção das ações e procedimentos, que podem ou não ser efetivados.

Libâneo (1994, p. 72), ao tratar do planejamento, elenca alguns requisitos em que o professor deve ter “[...] conhecimento e domínio dos vários métodos de ensino e procedimentos didáticos, a fim de poder escolhê-los conforme temas a serem tratados, características dos alunos”. Na sala de aula, há um público com características diversas, oriundos de diversificados contextos sociais, culturais, entre outros. Por isso, o educador deve ter um olhar minucioso ao planejar, para que em seus objetivos possa despertar a curiosidade e o prazer em aprender, considerando as especificidades e os conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, haverá interação significativa sobre o tema tratado, em que se ressignifica o processo de ensino e se possibilita reflexões, em sala de aula.

O ensino engloba um conjunto de fatores indissociáveis, sobre a essa ótica Libâneo enfatiza que:

A dimensão educativa do ensino [...], implica que os resultados da assimilação de conhecimentos e habilidades se transformem em princípios e modos de agir frente à realidade, isto é, em convicções, requerem do professor uma compreensão clara do significado social e político do seu trabalho, do papel da escolarização no processo de democratização da sociedade, do caráter político-ideológico de toda educação, bem como das qualidades morais da personalidade para a tarefa de educar (LIBÂNEO, 1994, p. 79).

O ser professor vai muito além do que dominar os conteúdos propostos nos materiais didáticos requer uma série de habilidades em que o docente deve ter amplo conhecimento, e assim, assegurar uma aprendizagem integral aos seus educandos. É uma atividade desafiadora, que implica desafio, mas que pode ser desempenhada com comprometimento, respeito e afeto com os envolvidos no processo educacional.

Na construção do conhecimento, sabemos que é preciso considerar que existe uma pluralidade de saberes que devem ser mobilizados objetivando transpor a prática pedagógica. Percebemos o quanto é necessário despertar no futuro docente saberes que lhe permitam (re)significar o ensino, compreendendo a dimensão social e política da educação. Nesse contexto, alguns saberes são provenientes da formação ou experiência e alguns se mesclam formando novos saberes, “[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. [...]” (TARDIF, 2011, p. 36).

Os saberes de formação profissional são encontrados nas instituições de formação de professores, objetos de conhecimentos das ciências humanas e da educação. Neste, o ensino e o docente se contemplam não só repassando conhecimento, mas incorporando a sua prática. Por sua vez, a prática mobiliza uma gama de ações que podem ser definidas como os saberes pedagógicos, ou seja, concepções sobre a prática promovendo um pensamento racional sobre a realidade do ensino.

Os saberes disciplinares são selecionados pelas instituições de ensino superior, esses conhecimentos advêm da formação inicial ou continuada através das disciplinas ofertadas pelas universidades. Denominamos assim, pois contempla a realidade em que o educador está inserido, o saber curricular é o padrão instituído pela escola, assim, o professor tem que adequá-los a sua prática e os saberes experienciais são adquiridos ao longo dos anos de atuação na sala de aula que aproxima o docente das vivências com as situações que cercam o universo escolar.

É possível perceber que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...]” (FREIRE, 1996, p. 23). Assim, ressalta-se a autonomia do professor como uma das vertentes para a mediação do aprendizado, esse ocorre na medida em que acontece a troca

de saberes entre professor e aluno, ocasionando o enriquecimento da prática pedagógica do professor que com o respeito a realidade de seus educandos consegue se adequar as mais diversas situações que constroem seu saber experiencial como um todo.

Ensinar não é só repassar conhecimento, mas criar situações para que o indivíduo consiga construir suas próprias percepções acerca da realidade que o limita, por isso exige do professor uma consciência crítica que desenvolva nos alunos ações planadas no saber – pensar para que possa indagar sobre sua própria realidade.

Zabala (1998) atenta para a complexidade do processo educacional centrada na formação de indivíduos pertencentes a uma sociedade que carregam consigo particularidades distintas sejam elas, biológicas ou comportamentais e mais prontamente saberes que não constituídos na escola, mas, interpretações oriundas do contexto que os cercam.

Partindo desse pressuposto, Zabala norteia nossas discussões discorrendo que para se chegar à intencionalidade educacional ou ao objetivo dos alunos é necessário compreender que existem tipos de conteúdo, definidos em quatro vertentes (os factuais, conceituais, procedimentos e atitudinais) tendo em vista que cada um desses corresponde a uma associação de outra natureza.

É comum atribuir o significado de conteúdos a conhecimentos de disciplinas clássicas que fazem parte da estrutura curricular de determinado curso e como único meio de adquirir novas habilidades e saberes. Mas, Zabala nos chama atenção para isto, afirmando que: “Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas como também incluem as demais capacidades” (ZABALA, 1998, p.30).

Sendo assim, não convém restringir o sentido de conteúdos, unicamente, ao que se aprende nas disciplinas escolares, tendo em vista que é possível desenvolver novas habilidades em ambientes diversos, onde se estabelecem relações de afeto, entre outras.

Zabala (1998) vem abordar três tipos de conteúdos que são indispensáveis a prática do professor, já mencionados anteriormente. Os conteúdos procedimentais têm por objetivo o envolvimento do aluno, em que ele possa realizar alguma atividade e assim, contribua significativamente para seu desenvolvimento em múltiplas áreas. Nos conteúdos atitudinais, estão reunidos valores, atitudes e normas, que requer do aluno uma avaliação e postura diante das situações diversas. Conteúdos conceituais tratam da construção de novos conhecimentos pelos alunos, através dos quais eles desenvolvem novas habilidades ao compreender o conceito de determinados temas, e assim, possam aplicá-los em outras situações. É possível trabalhar com todos estes conteúdos, reconhecendo a sua relevância e usando-os no momento oportuno.

Para que isto aconteça de maneira eficaz, é interessante que no planejamento da aula, o professor conheça seus alunos e, assim, possa direcionar o ensino e os procedimentos que precisam ser avaliados.

Ensinar não é só repassar conhecimento, mas criar situações para que o indivíduo consiga construir suas próprias percepções acerca da realidade que o limita, por isso exige do professor uma consciência crítica que desenvolva nos alunos ações planadas no saber – pensar para que possa indagar sobre sua própria realidade.

3 ANÁLISE DOS DADOS

O ato de planejar acompanha o ser humano desde os primórdios, se faz necessário para a execução das tarefas mais simples às complexas. No contexto escolar, fazer uso dos planos se constitui como reflexão acerca da realidade, na tentativa de efetuar eventuais mudanças nos objetivos que não foram possíveis de se realizar. Na educação, é fundamental a relação entre teoria e prática, os planos de aula devem ser fundamentados, levando em consideração as diversidades de realidades existentes nas salas de aula.

Nesse sentido, analisamos um plano de aula e o desdobramento deste em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental estabelecendo paralelos coexistentes. Para tanto, analisaremos partes do planejamento associando-as com a observação da aula referente ao plano analisado, para fins comparativos, pontuados nos critérios de aproximação e distância entre eles.

A professora colaboradora é Graduada em Letras, está cursando Pedagogia e é Especialista em Psicopedagogia com sete anos de experiência em níveis diferentes de atuação e pertence ao quadro efetivo da escola. A turma é composta por vinte alunos e o espaço da sala de aula é restrito. Segundo a professora, nos primeiros dias de aulas, a turma era organizada em filas, com o decorrer do tempo, a docente precisou alterar a organização da sala objetivando um melhor aproveitamento do espaço, dividindo-a em dois grupos: A e B; segundo seu depoimento a atitude foi viável, pois trouxe espaço para que a mesma pudesse circular entre as cadeiras e ajudar os alunos nas tarefas. O diálogo com a docente nos proporcionou conhecer previamente o perfil da turma, nos ajudando a compreender seu comportamento diante da observação realizada.

Ao iniciar a aula a docente realiza a oração da turma, seguindo a rotina do dia: calendário, leitura do alfabeto, dos números, abordagem das regras de convivência e das

palavrinhas mágicas¹ e a leitura deleite. A professora expõe um alfabeto com todas as sequências de letras, enfatiza questionamentos orais para que os alunos possam lembrar das vogais e consoantes, exploradas em aulas anteriores, considerando que os alunos também já tinham estudado as sequências no ano anterior. Os alunos, de fato, lembraram e identificaram as vogais e consoantes.

Em seguida, a professora retira uma caixa que contém as letras do alfabeto separadas e realiza um “desfile das letrinhas”, em que cada aluno desfila com uma letra e coloca-a em sua sequência, desenvolvendo, assim, a percepção acerca das letras que vem antes e depois. As crianças colaboram com a atividade, acham interessante, a professora lê com os alunos um pequeno texto, solicita que identifiquem quais as vogais e consoantes aparecem no texto, objetivando que também observem as que não apareceram. A explanação oral desenvolve no aluno fixação acerca do assunto estudado. Logo em seguida, a docente aplica duas atividades xerografadas com conteúdo bem ilustrado, o que remete a atenção dos alunos. Na sequência, a professora realiza um bingo de letras, um jogo dinâmico que faz com que os alunos interajam com a proposta do plano de aula e para finalizar a aula, encaminha uma tarefa de casa com o objetivo de fixação do conteúdo estudado em sala de aula.

Diante do exposto, o plano apresentou coerência com a prática, a professora desenvolveu a aula atingindo os critérios propostos no início, porém quanto aos objetivos definidos “*ampliar as capacidades e habilidades de produção espontânea procurando avançar, em suas hipóteses sobre leitura e escrita, utilizando situação da realidade social e do cotidiano que promova a compreensão da língua oral e escrita*”, observamos que as atividades realizadas pouco contemplaram os objetivos propostos, sendo que estas não possibilitaram a construção do conhecimento, os conceitos. Apesar da docente ter conseguido trabalhar o conteúdo planejado (vogais e consoantes), na atividade prática os alunos não conseguiram assimilar a relação destas letras no contexto social. Assim, os conceitos não foram construídos porque a aula assumiu um caráter de decodificação, com atividades funcionais descontextualizadas, sem nenhuma relação com as outras áreas do conhecimento – ausência de interdisciplinaridade.

Segundo Zabala (1998), o conteúdo a ser utilizado deve apresentar especificidade, clareza. Os conteúdos possuem uma tipologia que não está especificada no plano, os mesmos se desdobram em “*sistema alfabético; imagens, tipos de palavra, alfabeto e consoante*”, que

¹ Atividade introdutória de rotina que aborda as palavras norteadoras da convivência humana.

neste caso é o procedimental, considerando a indissociabilidade entre eles no fazer pedagógico. Salientando que a aprendizagem desses conteúdos acontece de forma heterogênea, pois esse processo é dependente de fatores emocionais, cognitivos e comportamentais de cada indivíduo que estar em sala de aula tendo acesso ao conteúdo, caracterizando assim, como uma prática voltada mais para a reflexão e avaliação da própria atuação.

As tipologias nos permitem entender em qual categoria os conteúdos são interpretados, no entanto, cabe ressaltar que uma prática voltada para a formação integral implica a indivisibilidade correlacionando-os. A escolha de conteúdos não deve se pautar apenas no conhecimento acerca do mesmo, sobretudo, naquilo que se deseja conhecer, aprender. Outra importante reflexão a se fazer é se os conteúdos elencados são realmente aprendidos, pois devemos considerar o sujeito aprendiz e toda a sua peculiaridade. O planejamento deve atender as necessidades da turma porém não basta trabalhar os conteúdos, mas entender que estes devem fazer parte da cultura do aluno, resultando na motivação em aprender. Dessa forma, a aproximação do sujeito com a sua cultura proporciona a compreensão, a aplicabilidade e a construção de conceitos.

Sabemos que o critério de avaliação é uma parte integrante do plano de aula que merece muita reflexão na prática docente. A maneira que escolhemos para avaliar a aprendizagem do aluno deve ser objetiva para resultados mais coerentes, nas turmas de primeiro ano da rede pública, ela deve ser bem discriminada, uma vez que não utilizamos notas, mas sim registros. Quanto à avaliação apresentada no plano de aula não houve uma descrição como ela se efetiva, isso também não esteve claro na observação da aula. No plano de aula, a avaliação era assim descrita: *“Deverá ser de maneira processual, tendo como base as atividades desenvolvidas em sala de aula, verificando avanços e dificuldades que serão registradas”*. Ou seja, não foram elencados critérios para avaliar a participação oral e escrita das crianças, diante da pluralidade de atividades desenvolvidas. Houve um momento de socialização das atividades, no entanto, não foi feito registro sobre essa atividade, foi uma ação produtiva que a docente desperdiçou para analisar a evolução da aprendizagem dos alunos. O registro deve ser realizado, continuamente, ao contrário, traz prejuízos na avaliação. Contudo, o resultado da análise do plano e da práxis apresentou coerência parcial considerando distanciamentos entre eles.

Portanto, um bom plano de aula além de apresentar seus critérios constitutivos, deve considerar a subjetividade dos sujeitos, priorizando a formação do conhecimento, possibilitando momentos de reflexão e construção de concepções discentes sobre determinado conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento é de suma importância para a ação docente, a conclusão deste trabalho nos permitiu identificar que o plano estava parcialmente articulado com as necessidades dos discentes para desenvolver a construção do conhecimento. Considerando o exposto, o confronto entre a teoria e a prática foi de grande contribuição para a compreensão e o entendimento das aproximações/distanciamentos entre o planejar e o fazer pedagógico. Na ação docente nem é possível alcançar o idealizado, pois há a influência da subjetividade, de práticas docentes nem sempre claras em relação aos seus objetivos.

O que percebemos é que o plano de aula se configura como um grande aliado do docente, no entanto, este não deve se assumir apenas como uma exigência burocrática. Na sua elaboração é necessário uma ponderação especial na escolha e descrição dos elementos que irão compor suas partes.

No nosso trabalho investigativo constatamos a ausência da interdisciplinaridade, ou seja, o conteúdo e as atividades trabalhadas não estabeleceram uma conexão com as outras áreas do conhecimento. Apesar de todo o desdobramento das atividades propostas, houve pouca relação com outros contextos de aprendizagem do aluno. A proposta planejada focou mais no modo de alfabetização baseado nos processos de codificação e decodificação da língua.

Outro ponto a ser discutido foi à forma atribuída ao processo avaliativo, o termo registro foi mencionado no plano de aula, no entanto, os critérios avaliativos para cada atividade não foram descritos nem observados.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (coleção magistério. 2º grau. Serie formação de professores).
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ZABALA, Antoni. A Função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In. ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Artmed: Porto Alegre, 1998.

DO PLANO À AULA: DISTÂNCIAS E APROXIMAÇÕES

Maria Simara Souza Queiroz

Aluna do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
simaraqueiroz2013@hotmail.com

Maria Luzaní Viana Alves

Aluna do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
luzaniviana5@gmail.com

Maria Gessica Fernandes Ferreira

Aluna do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
gessica.gata@hotmail.com

Maria da Conceição Costa

Profa. do Departamento de Educação e do PPGE, do CAMEAM/UERN
conceicaocosta@uern.br

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma atividade prática da disciplina Didática (Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN) e tem por finalidade analisar distâncias e aproximações entre o plano e a aula, com reflexões acerca da importância do planejamento no cotidiano docente. A partir da análise de um plano e seu desdobramento em sala de aula, através da observação da prática docente referente ao plano analisado, foi confrontado o manejo da elaboração e o seu desenvolvimento, partindo do plano, considerando a relação necessária desde os elementos que o compõem aos elementos introduzidos pelo docente no desenvolvimento de sua prática em sala de aula. Considera-se ainda, que é de suma importância que o educador vivencie e mantenha-se em dia quanto ao plano diário, mantendo viva a sua prática educacional através de um processo contínuo e aprimorado que acontece por meio dos elementos de um plano pedagógico. Essa experiência foi de suma importância para a conscientização da importância do planejamento da atividade didática, a organização, a direção e a avaliação das atividades propostas. Assim como ter o conhecimento teórico e empírico para que se possa desenvolver um trabalho qualitativo que atenda às demandas do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Planejamento. Plano. Prática docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma atividade prática da disciplina Didática, do Curso de Pedagogia, do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que teve como objetivo analisar um plano de aula e seu desdobramento em sala de aula. E que a aula se referia a disciplina de língua portuguesa desenvolvida no primeiro dia de aula após as férias do final de ano, envolvendo o conteúdo; o brincar, uma aula que falava sobre a importância dos brinquedos e brincadeiras, e a todo momento fazendo mediações com o lúdico, era uma aula que envolvia

leitura a partir da escrita dos nomes dos brinquedos. E esta aula ocorreu no dia 20 de fevereiro de 2018, em uma escola da rede pública do município de Francisco Dantas/RN.

A sala de aula envolvida nesta atividade prática tem um espaço amplo, com as cadeiras arrumadas em círculo, e na sala não tem armário, os materiais dos alunos são guardados no birô das professoras ou nas próprias cadeiras dos alunos. Quanto ao plano, foi centrado na primeira semana letiva, em que tivemos o prazer de observar a aula e confrontar com o plano feito pelas educadoras, sendo a titular da turma e uma auxiliar que trabalhavam coletivamente.

A escola atende ao ensino Fundamental I e II e EJA (Educação de Jovens e Adultos), oferecendo turmas no matutino, vespertino e noturno, tendo 13 (treze) turmas ao todo, e um quadro de 26 (vinte e seis) professores e 285 (duzentos oitenta e cinco) alunos. A escola tem seu próprio PPP (Projeto político pedagógico) e foi construído coletivamente, ou seja, com alguns membros da comunidade e da escola. Nesse trabalho, está a organização da escola, porém, de uma maneira vaga e demonstra estar desatualizado, mas fomos informadas pela escola, de que estão se articulando para fazer a atualização do PPP, junto aos funcionários, pais e comunidade para a organização e atualização do planejamento na escola de forma a atender as necessidades da mesma.

Nesse artigo, apresentaremos, inicialmente, uma discussão teórica com contribuições de autores como; Haydt (2006), Libâneo (2012), Zabala (1998), Freire (1996), destacando a importância sobre o planejamento, plano e prática docente, seguida da descrição do relato da observação.

DEFINIÇÃO DE PLANEJAMENTO

“Planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, [...] O planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão” (HAYDT, 2006, p. 94).

Seguindo esse posicionamento, o planejamento é uma ferramenta que serve como base no processo e desenvolvimento de um plano de aula, para ajudar na organização das atividades propostas favorecendo a aprendizagem do aluno, de acordo com a prática docente, mediante sua ação em sala de aula. No planejamento deve-se fazer um levantamento do que o professor quer alcançar na aula, organizar métodos e estratégias para que a aula seja desenvolvida com clareza e compreensão para o aluno. É ter em mãos um roteiro a seguir levando em consideração a flexibilidade, dentro do contexto no caso da não aprendizagem por parte do aluno. Envolvendo

a ludicidade e aprimorando o repertório de possibilidades favorecendo a aprendizagem do aluno.

E então o planejar estão inseridos todos os procedimentos, métodos, práticas e objetivos de qualquer atividade desenvolvida no campo educacional e social, podendo ser flexível e atualizado de acordo com a necessidade da classe discente. E tornando-se indispensável na ação pedagógica e de fundamental importância no desenvolvimento da prática e organização dos trabalhos, na direção e avaliação das atividades como um processo de ensino aprendizagem, e aprimoramento das competências por meio de reflexões que os leve a analisar dados, revisar, e adaptar quando for necessário.

Todo planejamento deve ter clareza e sequência do que se quer alcançar, sem perder o foco na coerência e nos objetivos propostos. “O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. Mesmo porque a sua elaboração está em função da direção, organização e coordenação do ensino” (LIBÂNEO, 2012, p. 225). É através do planejamento e de forma coletiva, em que diversos segmentos escolares devem estar envolvidos (professores, alunos, funcionários administrativos e comunidade), que ambos atuem com os mesmos intuitos de promover o desenvolvimento de aprendizagem das crianças.

Discutir e decidir coletivamente e que este possa enriquecer as práticas pedagógicas dentro do processo metodológico de ensino, dando oportunidade de analisar, fazendo as críticas necessárias. Assim, podemos ter segurança através do planejamento das nossas ações diante das atividades propostas para a sala de aula.

E promover as intervenções necessárias para mediar e transmitir os conteúdos necessários e disciplinares, para superar as dificuldades de aprendizagem e a partir do nível em que cada criança se encontra, desenvolver um trabalho capaz de produzir um bom êxito para o alunado e que o educador seja capaz de ter um olhar aguçado para analisar e refletir sobre a sua prática e o retorno que se tem na aprendizagem das crianças. Uma análise que é feita por meio de observação, atividades e avaliações desenvolvidas, a fim de se colher os resultados dos planejamentos executados, e por meio do conhecimento e habilidade, saber quando a estratégia não está fluindo bem, pois nem toda ação vai gerar resultado da mesma maneira no desempenho cognitivo com o objeto em estudo.

O PLANO DE AULA

“O plano é o resultado, é a culminância do processo mental de planejamento” (HAIDT, 2006, p. 95), ou seja, ele é o desenvolvimento a partir do esboço do planejamento assumindo

elementos de forma escrita, detalhada e esquematizada para que a ação docente possa estabelecer formas de atuação a atingir os objetivos previstos. Todo o plano de aula deve estar atrelado ao planejamento pedagógico da escola com o objetivo de favorecer a aprendizagem do aluno, através de uma sistematização e organização, seguindo todas as possibilidades de analisar e detectar os avanços e fragilidades dos alunos, partindo para um replanejamento mediante as dificuldades encontradas no decorrer de cada aula desenvolvida.

O plano se torna um eixo fundamental para o planejamento diário das atividades que serão executadas pelo professor em sala de aula durante o ano letivo. Onde ele irá traçar os objetivos de aprendizagem, e como eles serão atingidos, durante o desenvolvimento da prática atrelado a fontes teóricas.

E o professor deve ter uma boa relação com seu plano de aula, revendo sempre seus objetivos, sendo audacioso para que na hora que apareça alguma falha na sua ação, possa estar preparado para a inovação e quanto mais eficiente e preparado for o educador, mais apto a detectar a fragilidade ele vai estar, e saber lidar com situações inesperadas no cotidiano do desempenho escolar, além de ter mais segurança com suas habilidades em saber organizar os conteúdos e ampliar de acordo com as necessidades dos discentes, e ter foco em atingir os objetivos e metas traçadas para ser desenvolvido durante todo o processo de ensino.

“A preparação de aulas [...] Deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramento de ano para ano” (LIBÂNEO, 1994. p. 241). Para o autor, o planejamento orienta a prática do educador, facilita a sequência lógica da ação docente e a coerência entre as ideias e a prática, pois as aulas são planejadas a partir de dados obtidos da realidade da escola. E ao planejar o processo de ensino, a escola e os professores devem ter clareza de como o trabalho docente pode prestar, de certa forma, um determinado serviço à sociedade e a saber que conteúdos podem atender as necessidades e exigências profissionais, políticas e culturais postas pela sociedade. E assim Haydt (2006), menciona que:

O professor ao planeja o ensino antecipa, de forma organizada, todas as etapas do trabalho escolar; cuidadosamente, identifica os objetos que pretende atingir, indica os conteúdos que serão desenvolvidos, selecionam os procedimentos que utilizara como estratégia de ação e prever quais os instrumentos que empregará para avaliar o processo dos alunos (HAYDT, 2006, p. 98).

Segundo autora, ao planejar o professor precisa ter coerência nos objetivos a serem alcançados, clareza nos conteúdos propostos; saber que recursos vão ser utilizados para ser

desenvolvida a aula; fazer o registro de todo o conteúdo a ser ministrado, saber usar de forma compreensiva os processos metodológicos; ter consciência na hora de avaliar. Escolher o material pedagógico a ser trabalhado de acordo com a aula que vai ser desenvolvida e despertar o interesse, facilitar a compreensão e estimular a participação dos alunos, estabelecer como será feita a avaliação das atividades, e após os resultados não serem obtidos como esperava, saber direcionar a turma, para um trabalho mais minucioso e detalhado capaz de suprir as dificuldades e superar os desafios. É de extrema importância ter todos os objetivos em mente, porque são eles que vão direcionar o desenvolvimento das atividades e a implantação da prática pedagógica.

Assim, o ato de planejar é um processo de ensino que propõe ao professor ter clareza de como o trabalho docente pode ser desenvolvido na criança e estabelecer laços afetivos com relação a vida social dos sujeitos e a prática docente que o educador precisa elaborar seu próprio plano, e esboço das ideias, sendo criativo e cuidadoso para não ser repetitivo. E que “o plano é apenas um roteiro, um instrumento de referência e como tal é abreviado, esquemático, sem colorido e aparentemente sem vida” (HAYDT, 2006, p. 100).

E que o professor deve desenvolver com suas habilidades e práticas educativas, dando sentido a aprendizagem das crianças e desenvolver de forma prazerosa e lúdica no exercício das atividades propostas. É através deste que o educador vai atingir os objetivos desejados, superar as dificuldades enfrentadas pela turma, ter o controle da aprendizagem dos discentes e se adequar a realidade que apresenta, avançar nos conhecimentos intelectuais, morais e afetuosos.

Portanto, ao elaborar um “planejamento de aula que é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo” (HAYDT, 2006. p. 103) e que este deve estar atrelado às necessidades e interesses do aluno, suprimindo as fragilidades na aprendizagem cognitiva, afetiva, moral e intelectual. Pois um bom planejamento tem por objetivos obter aulas excelentes que chame atenção, sejam agradáveis e de fácil compreensão, dinâmica deixando a aula mais interessante e com o real momento em que cada criança está inserida, deixando os discentes mais à vontade para participar da aula se expressando e interagir com o objeto em estudo, absorvendo o máximo de informações para a sua aprendizagem.

Mediante essas informações afirmamos que as educadoras, não tinham um plano esquematizado que desse uma visão geral sobre como aconteceria a aula. A aula foi desempenhada apenas com o planejamento que as professoras tinham organizado, mentalmente, as informações se restringiam à um resumo acerca de procedimentos

metodológicos a serem desenvolvidos, conforme o material escrito ao qual tivemos acesso, em que podemos elencar os seguintes tópicos:

No primeiro momento, a aula iniciaria com a acolhida, mas não menciona como essa será realizada, detalhadamente. A aula também abarcaria brincadeiras com as crianças, escolhidas pelas mesmas. Embora não estivesse claro como a escolha seria feita. A brincadeira seria a Amarelinha, onde as crianças poderiam identificar os números.

No segundo momento, os alunos apresentariam os brinquedos que seriam trazidos de casa, por parte de cada criança, em que seria realizada a escrita dos nomes dos brinquedos no quadro e exposto o que cada brinquedo representava para o aluno.

As professoras mencionam ainda, nos procedimentos escritos no plano, que será realizado um bingo com as crianças e que as cartelas seriam confeccionadas pelos próprios alunos, mas não detalhava como seria melhor realizada a atividade. Em seguida, a aula se encerraria com a tarefa de casa, embora esta atividade também não estivesse definida e não havia relato nenhum de como atividade seria introduzida para a turma.

Conforme podemos constatar, os elementos que compõem um plano de aula, tais como objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, recursos, materiais, avaliação, bibliografia, dentre outros, que detalham como a aula será desenvolvida e quais objetivos são almejados atingir diante do desenvolvimento das atividades.

Não foi priorizada a análise cognitivista das crianças referente a aprendizagem e o conhecimento prévio, como também não teve o foco da leitura e escrita, que deve estar presente no desenvolvimento de uma aula para essa etapa de ensino. Pois como diz Zabala (1998, p. 37), “A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios”. E assim, toda criança tem que ser analisada e observada para que a partir de seu grau de aprendizagem se possa da sequência ao seu desenvolvimento e mediar, aprimorando suas habilidades no decorrer das atividades propostas pela prática educativa do educador ao desenvolver suas aulas.

A PRÁTICA DO PROFESSOR

O ensino tem como base o planejamento da atividade didática, a organização, direção e avaliação das atividades. Assim, o ensino é a mediação do trabalho docente entre a aprendizagem cognitiva, afetiva e moral dos sujeitos e a relação de conteúdos trabalhados em sala de aula, atingindo, ao máximo, os objetivos propostos em cada assunto exposto ao aluno em sala de aula. De acordo com Libâneo (2012, p. 55), “O ensino somente é bem-sucedido

quando os objetivos do professor coincidem com os estudos do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais”.

É através do ensino que se pode desafiar o aluno a pensar, levando-o a aprender, mas desafiá-lo, com o intuito de que a criança possa atender o desafio com sucesso diante da ação proposta.

O educador é um facilitador que ao desempenhar sua função deve ter o conhecimento teórico e prático para que possa desenvolver seu trabalho e conseguir se adaptar à realidade do aluno. De acordo com Libâneo (1994, p. 47) “O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade”. Segundo o autor, o educador tem a função de preparar os alunos para se tornarem cidadãos críticos e ativos na convivência e participação social, cultural e política.

Ainda segundo Libâneo (1994), o professor precisa saber e adquirir competência para agir na sala de aula, ter habilidade comunicativa, capacidade de assumir o ensino como mediação e conhecer estratégias do ensinar a pensar e a ter um senso crítico sobre os conteúdos.

E assim, o educador deve instruir o aluno para a vida e a convivência social, tornando-o um ser pensante sobre os fatos, situações e sujeitos. Segundo Freire, “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 1996, p. 18). E através da prática docente, o docente pode inserir informações, por meio dos conteúdos voltados para a realidade dos alunos, e que suas palavras devem ser reforçadas e reafirmadas em atitudes. Levando-os a refletir, analisar os fatos, questionar, investigar e adquirir conhecimentos e assimilar as informações, de forma que o aprendizado possa servir como base para se tornar um sujeito ativo diante das realidades sociais.

E como disse Libâneo (1994, p. 72) sobre a prática docente, “para que o professor possa atingir efetivamente os objetivos, é necessário que realize um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si”. É de extrema importância que o educador planeje a aula, selecione e organize os conteúdos de ensino programando atividades de forma a criar condições favoráveis no ambiente escolar, proporcionando a criatividade, a curiosidade, possibilitando que o aluno se torne sujeito ativo da sua própria aprendizagem, tendo a aula como um estímulo para que o aluno seja capaz de criticar o que estuda e fazer relação com o contexto em que vive.

No início da aula, as professoras a iniciam fazendo uma dinâmica seguida de uma rotina com a oração do dia. Tratava-se de uma turma de 22 (vinte e dois alunos), no dia em que foi feita essa observação, todos os alunos estavam presentes.

As crianças ficaram sentadas no chão para fazerem a oração, que faz parte da rotina diária. Antes da oração, as docentes costumam conversar com os alunos sobre o que eles fazem

ao saírem da escola, nos turnos matutino e vespertino. Em seguida, rezaram o pai nosso, a ave Maria e a oração do anjo da guarda.

Em seguida, as duas professoras foram organizar as crianças para realizarem a dinâmica que foi a brincadeira de roda, que teve como título *A canoa virou*, depois foi feita uma amarelinha, no chão já que as crianças estavam insistindo em brincar. Em seguida, a aula foi iniciada, momento em que as professoras falavam sobre o brincar, enfocando os brinquedos e a importância que eles têm na vida de cada criança. Quando retornaram do recreio, as professoras foram organizar as crianças e começar a confecção das cartelas, que tinha no seu conteúdo as letras que estavam relacionadas a cada brinquedo que as crianças tinham. As professoras sentaram no chão e foram traçando uma a uma, algumas crianças que tinham mais habilidade iam fazendo sozinhas, mas sempre com a mediação das professoras e no final da brincadeira quem fosse o ganhador, ganhava um brinquedo de um jogo de dominó.

Com relação a postura das professoras, ambas apresentam uma boa desenvoltura, mediando os seus alunos, favorecendo a aprendizagem de todos. Segundo uma das professoras, nessa primeira semana de aula as atividades são desenvolvidas de forma muito lúdica, com foco nas brincadeiras.

O PLANO E O DESDOBRAMENTO DA AULA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Diante do planejamento e da programação das atividades elaboradas, mencionamos que as professoras em questão não tinham plano elaborado com objetivos sistematizados, nem a definição dos conteúdos a serem explorados na aula, de forma a atender as necessidades do aluno e garantir um bom aproveitamento das atividades, como também deixou ausente os objetivos que almejava alcançar na aprendizagem das crianças e como estas iriam ser avaliadas diante das atividades registradas.

A professora ao desenvolver a aula demonstrou uma confusão. Já que ela não tinha plano escrito a não ser o planejamento mental, fez uso da improvisação como auxílio mediante possíveis conhecimentos adquiridos ao longo da carreira, que assim, serviram de base para o desenvolvimento da aula.

A aula foi registrada, segundo nossas observações e acesso ao material solicitado ao docente, apenas fazendo jus às estratégias, procedimentos da aula, de forma a contemplar informações vagas sobre como e o que seria desenvolvida a aula, não demonstrando clareza docente acerca dos conhecimentos prévios discentes a serem explorados, nem habilidades que seriam adquiridas, considerando que tratava-se do início de ano letivo e que seria necessária a

observação dos conhecimentos dos alunos adquiridos, até então para explorar e planejar a partir do conhecimento da aprendizagem que os discentes já tinham. Os tópicos elencados no plano não davam ao leitor possibilidades de reflexão acerca dos elementos constituintes de um plano de aula. As informações eram vagas e não apresentavam noção de totalidade em termos de estrutura do plano.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para ser um professor que atenda às demandas atuais do ensino e da aprendizagem, é preciso estudar e sempre dedicar-se em planejar e pensar em diferentes estratégias e materiais para utilizarem nas aulas. Ter a organização da rotina diária, é uma necessidade para o professor, por isso deve-se ter uma organização do tempo pedagógico com sugestão de que devesse cuidar da aula desde o primeiro dia letivo e buscar uma aproximação permanente com os alunos.

Portanto, identificamos que as professoras não tiveram clareza com relação aos elementos essenciais para a elaboração do plano de aula para que pudessem suprir as necessidades de aprendizagem, de forma a apresentar muitas fragilidades no plano desenvolvido pelas mesmas.

Consideramos ainda, que o professor precisa ter conhecimento dos conteúdos que vai abordar dentro de uma sala de aula e a partir do nível inicial da turma, para dar continuidade à sua prática e juntamente com a teoria, desenvolver um trabalho que possa dar sequência à aprendizagem e aprimoramento das habilidades dos alunos.

Ressaltamos ainda, que um plano é parte integrante do planejamento com possibilidades de reflexão de acordo com o objetivo a ser alcançado, ou não, em relação à aprendizagem do aluno, se esse objetivo não está explícito, dificulta-se o processo de reflexão e replanejamento das atividades por parte do professor.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAI DT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. **XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP: Campinas, 2012.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOCÊNCIA E IDENTIDADE: DESAFIOS DA FORMAÇÃO

Amélia Cristina Reis e Silva
Pedagoga, IFRN
amelia.reis@ifrn.du.br

RESUMO

O presente estudo é parte de uma pesquisa de Doutorado realizado em parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e a Universidade do Minho, em Portugal, na área das Ciências da Educação, com especialidade em Desenvolvimento Curricular. Trata-se de uma pesquisa sobre o desenvolvimento do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, ofertado pelo IFRN através do Plano Nacional de Formação de Professores da Rede Básica (PARFOR). O objetivo da investigação é identificar e analisar, no contexto do PARFOR, quais as contribuições da oferta desse curso pelo IFRN para a qualidade da formação/profissionalização dos docentes cursistas. Apresenta-se, para o momento, um recorte quanto à concepção sobre formação e profissionalização que possuem os docentes, docentes-estudantes e gestores envolvidos no curso de Segunda Licenciatura; adotou-se como metodologia, por conseguinte, um estudo de caso, desenvolvido no IFRN, campus Pau dos Ferros, em uma turma de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, envolvendo os gestores (n=1), formadores (n=14) e formandos (n=12) do referido curso. Os resultados apontam para o quão complexo se apresenta o processo de formação profissional, especialmente de estudantes cujas experiências e histórias de vida devem ser consideradas, a exemplo do fato de já possuírem uma formação acadêmica anterior e continuarem com a sua jornada de trabalho regular etc. Assim, esses estudantes foram indagados sobre quais seriam os maiores problemas encontrados durante o curso, observando as diferentes dimensões, quer fossem de ordem científica, curricular, metodológica, organizacional, ou de outra natureza não mencionada.

Palavras-chave: Formação Docente. Identidade Profissional. Segunda Licenciatura.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, não só de agora, sobre a formação inicial e continuada de docentes pelo viés de diferentes aspectos e em diferentes realidades. Não se pode esquecer, no entanto, que essa formação não acontece de forma isolada: ela traz consigo questões de grande relevância, como o papel da escola, as políticas públicas voltadas para essa formação dentro de um conjunto de interesses que atendam a determinado período histórico-social, despertando, por fim, para questionamentos sobre quais os tipos de cursos/formações mais adequados à resolução de tantos conflitos e desafios que compreendem a prática docente. Pensar sobre essas questões vai muito além de conteúdos a serem trabalhados, pois se leva em consideração, também, a formação e identidade desse sujeito, como ele se vê e se constitui enquanto profissional.

As indagações sobre se a formação docente na contemporaneidade forma ou conforma fizeram-se constantemente presentes no processo de produção deste estudo: começou-se a

refletir sobre o trajeto de formação docente, percebendo-se indícios de que alguns aspectos desse percurso vêm sendo naturalizados – ou seja, segue-se um modelo prescrito, como se os sujeitos fossem todos iguais.

A formação docente vive, pois, uma era do conhecimento que considera de forma avultante as ideias e práticas neoliberais e os índices de desempenho para mensurar a qualidade educativa; por sua vez, atribui-se, ainda, uma falsa ideia de autonomia a um sistema educativo que, na realidade, está completamente gerenciado pela lógica do mercado.

Nessa perspectiva, ensejou-se a presente investigação como parte de um Doutorado em Ciências da Educação que tem dentre os seus objetivos identificar qual a concepção sobre formação e profissionalização docentes que possuem os docentes, docentes-estudantes e gestores envolvidos no curso de Segunda Licenciatura ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, através do Programa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Com essa finalidade, realizou-se um estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo sido por sua vez realizada, para a consecução dos objetivos, uma revisão de literatura, revisão documental, entrevista com coordenação de curso e aplicação de questionários junto aos docentes e docentes-estudantes.

FORMAÇÃO E IDENTIDADE: DESAFIOS NO E PARA O PARFOR

Ao se analisarem alguns dos estudos realizados sobre a formação docente, pode-se perceber que o debate sobre a *profissão* e a *profissionalização* docentes, em nível nacional e internacional, nas últimas décadas, tem sido objeto de pesquisas no âmbito da academia (Ramalho; Nuñez, 2003; Flores, 2014, Correia & Flores, 2009 etc.), na perspectiva de superar o paradigma da racionalidade técnica ainda existente, em que a docência é considerada um ofício ou uma semiprofissão à luz da sociologia das profissões. Nesse sentido, o professor é considerado um técnico executor de tarefas, um sujeito não responsável pela produção dos conhecimentos inerentes à profissão, o que tem contribuído para desconsiderar saberes que são inerentes à profissão.

Não raramente se associa, de forma errônea, a formação de professores à profissionalização de forma simplificada, ignorando-se toda a complexidade que essa conexão encerra. Ao longo do tempo, o conceito de **formação** teve uma ampla abrangência. Segundo Marcelo (1999, p. 136), foram usados muitos conceitos equivalentes, a exemplo de “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional”. Surge, então, um novo conceito de formação veiculada à aprendizagem ao longo

da vida, no sentido de “evolução e continuidade” (MARCELO, 1999, p. 137) e, portanto, do desenvolvimento profissional dos professores (DAY, 2001, 2003; CORREIA; FLORES, 2009). Corroborando com esse pensar, Alonso (1998, p. 31) escreve:

A profissionalização não depende em exclusivo da formação de professores, ainda que esta seja uma condição necessária sendo, por isso, preciso, na sua conceptualização, recorrer a outros factores interrelacionados, de tipo político, social, contextual, laboral e até pessoal. A profissionalização aparece sempre como um referente indiscutível nos discursos sobre formação de professores — inicial ou contínua.

O primeiro ponto relevante a ser tratado é a *formação inicial*, compreendida como a etapa que antecede o desempenho da profissão. Nela, espera-se que os professores adquiram conhecimentos teóricos e instrumentais para o exercício da ação educativa, adquirindo determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, referentes às regras existentes atribuídas a um professor. Todavia, há uma severa crítica a essa formação por se constatar que ela não tem dado conta de formar profissionais capazes de lidar com uma sociedade exigente e difícil, a qual requer constantes posicionamentos que possam responder aos desafios por ela impostos; por conseguinte, essa formação se caracteriza como um isolamento acadêmico e configura-se como um primeiro problema na formação do professor, resultando em uma dissociação entre as instituições de nível superior, responsáveis pela habilitação profissional, e a escola em que o egresso, o licenciado, o recém-graduado exercerá sua docência.

Em vários casos, essa capacitação inicial tem priorizado um modelo formativo com padrões academicistas, sem integração dos saberes, mesmo contemplando, na teoria, um núcleo didático-pedagógico coesa e coerentemente bem elaborado (MORGADO, 2011, p. 802). Evidentemente, não se pode, através de uma indevida generalização, estender essa situação para todos os cursos, pois existem aqueles em que prevalece um modelo curricular voltado para os formandos, centrado nos textos de trabalho, resultando normalmente em experiências muito positivas em sala de aula, reflexo de um trabalho de preparação profissional que tenta não perder de vista a finalidade última da formação, que são os alunos do Ensino Básico.

Concernente à *formação continuada* – também conhecida como capacitação em serviço –, ela não representa, para muitos estudiosos, um conceito fechado, sendo a terminologia aplicada para todos os cursos oferecidos após a graduação ou após o ingresso na atividade profissional da docência. É ainda uma expressão usada de forma mais genérica para definir algum tipo de atividade que venha a contribuir para a melhoria do desempenho profissional,

como reuniões pedagógicas, reuniões de grupo, participação em congressos, seminários, dentre outras formas de convivência.

Para António Nóvoa (2007, p. 26)

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Associada a essa análise, a formação inicial é considerada, por alguns autores, “demasiadamente teórica” ou “não suficientemente prática” e “muito afastada de sala de aula”. Já no concernente aos que já possuem algum tipo de formação, normalmente eles são acusados de resistentes à mudança, de pouco participantes e de conformistas (PERRENOUD *et al.*, 2001, p. 47).

Em uma sociedade moderna, são cada vez maiores as cobranças enfrentadas pela escola; com avanços científicos e tecnológicos constantes, discute-se muito acerca da qualidade educativa, o que inevitavelmente repercute na discussão sobre a qualidade da formação de professores. Diante disso, precisa-se de um profissional que apresente competências técnicas, teóricas e práticas que respondam de modo satisfatório à gama de exigências que lhe são impostas, tendo o docente, portanto, de estar preparado para lidar, ao longo de toda sua jornada laboral, com os mais diversos aspectos das vidas (dos outros profissionais e, sobretudo, de seus alunos) a ele diretamente ligadas, quais sejam: os aspectos social, ético, técnico, tecnológico, relacional, emocional, profissional, dentre outros. Lembramos de novo António Nóvoa (2007), que, como conclusão da sua conferência a que intitulou *O Regresso dos Professores*, afirma

Recordo, para concluir, essa curiosa referência de John Dewey a uma escola de Chicago na qual se ensinava a nadar através de exercícios vários, sem que os alunos entrassem dentro de água. Um dia alguém perguntou a um destes jovens o que aconteceu no dia em que se lançou à água. A resposta veio pronta: “Afundei-me”. A história merece ser verdadeira, conclui John Dewey. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores também não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar.

Trata-se, por conseguinte, de um indivíduo que necessita desenvolver um arsenal

específico de competências aplicadas. Para que isso seja logrado, no entanto, o professor precisa ser reflexivo, estar aberto a inovações e cultivar uma índole investigativa, o que exige – especialmente para os sujeitos cujo caráter diste em maior medida desse perfil esperado e até mesmo exigido para um bom cumprimento das demandas didático-pedagógicas – um processo contínuo de mudanças e adaptações em um constante desenvolvimento profissional e pessoal. Para Silva (2011, p. 29),

Trata-se de desenvolver um perfil profissional que mobiliza competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) próprias da função docente, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, colaborativa, de abertura à inovação, crítica, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança, em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade envolvente e comunidade alargada.

O Grupo de Pesquisa em Formação e Profissionalização Docente (GP-FPD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN tem realizado trabalhos relevantes para a consolidação do debate local, regional e nacional, por intermédio de seus pesquisadores e pelas pesquisas realizadas por mestrandos e doutorandos. O referencial teórico desse grupo dialoga com alguns outros referenciais teóricos desenvolvidos, a exemplo de Gauthier, (1998), no Canadá; Imbernón (2004), na Espanha; Nóvoa (1995) e Alonso e Roldão (2005), em Portugal; além de outros estudiosos da formação e dos saberes docentes. Eis o exemplo de Nóvoa (2007, p. 26), que, na Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, em Lisboa, afirma

[...] é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente.

No âmbito desses referenciais teóricos, evidenciam-se questionamentos que fazem refletir a respeito da forma como essas mudanças podem interferir nos docentes: como o seu fazer é (re)pensado? A partir daí dois pontos cruciais devem ser analisados: a identidade e a profissionalização do docente. Nesse aspecto, Assunção Flores (2014, p. 853) define *identidade* profissional como

[...] a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem – dependem de uma diversidade de fatores: da forma como se relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio.

Assim sendo, pode-se afirmar que a identidade é de extrema importância, pois é a partir dela que o indivíduo se reconhece como sujeito e, ao mesmo tempo, projeta uma imagem que julga ser a sua frente ao outro, frente à sociedade. Vê-se, assim, que a identidade está intrinsecamente ligada ao contexto em que age o educador/professor, não sendo, portanto, estática, mas um processo evolutivo. Esse fato esclarece um pouco o porquê de o docente estar sempre em constante desenvolvimento, em constante formação: há uma indissociabilidade, nesse sentido, entre a identidade e o desenvolvimento profissional refletida por esses docentes os quais, embora possuindo vasta experiência acumulada, procuraram participar de uma formação contínua.

Marli André (2010, p. 176) aponta que “o processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes”. Marcelo (2009, p. 112), por seu turno, afirma o seguinte sobre a identidade docente:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

O mecanismo de consolidação da identidade do professor tem um agravante histórico que o torna especialmente complicado: o fato de a profissão docente carregar consigo um déficit de aceitação social bastante acentuado. Isso nasce de um passado quando, mais do que hoje, o cargo de educador/professor, em geral, era visto e entendido como uma ocupação, uma vocação ou um trabalho afetivo, distanciando-se, destarte, das funções desempenhadas por outras áreas desde sempre associadas a verdadeiras profissões, como os cargos vinculados aos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, por exemplo, socialmente reconhecidos e respeitados como efetivas carreiras. Contudo, se é certo que, por um lado, essa distinção deve ser completamente

superada, uma vez que essa superação refletirá a vitória sobre um estigma secular daninho à imagem da docência, por outro lado, jamais se podem perder de vista as particularidades que caracterizam a profissionalização docente frente às das demais carreiras e que devem ser respeitadas inteiramente para que haja um processo formativo de qualidade a sedimentar o ofício dos futuros formadores. É indiscutível que, a partir do século XX, a instituição educativa evoluiu significativamente. Essa evolução/transformação da sociedade global também a tornou mais complexa, pois a Educação foi deixando paulatinamente de ser um espaço apenas de aquisição dos saberes instrumentais básicos, de mera transmissão do conhecimento, para se juntar a outras instâncias sociais na busca de uma formação integral para os educandos.

Assim, faz-se necessário, hoje, repensar a docência com o propósito de refletir sobre a profissão, no sentido de estabelecer alguns pontos que são necessários à construção de uma identidade profissional, dentre os quais estão:

Delimitar o conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; lutar por autonomia e valorização salarial; construção de um código de ética, pelo reconhecimento social da profissão e estabelecer a formação docente como premissa básica para o exercício da profissão, procurando desenvolver nos professores a cultura da pesquisa e extensão (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003, p. 60).

Conforme afirmam esses três autores, as ferramentas para o desenvolvimento profissional do professor convertem-se na tríade *reflexão–pesquisa–crítica*, como atitudes que lhe possibilitam participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da ação educativa. A convergência desses aspectos, para os autores, reflete um novo olhar sobre o professor, como alguém que tem sua história, suas necessidades, interesses e limitações no processo de crescimento profissional, o que caracteriza um novo modelo de formação profissional.

A ideia de identidade aproxima-se a uma outra noção igualmente cara para o presente estudo: a de *profissionalismo*. Este compreende tanto o docente, como as suas instituições e a capacidade de ambos ofertarem um trabalho de qualidade, ou seja, é um conceito social e culturalmente construído, situado em um dado espaço e tempo em permanente transformação, dependente de diferentes vozes, perspectivas e experiências (Flores, 2014). A autora retoma de Sachs (2000, *apud* Flores, 2014, p. 860), cinco valores centrais que constituem “os fundamentos de uma abordagem pró-ativa e responsável do profissionalismo”, a saber:

1. *Aprendizagem* – em que os professores são encarados como aprendentes, individualmente, com os seus colegas e alunos;
2. *Participação* – em que os professores se perspetivam como agentes ativos nos seus próprios mundos profissionais;
3. *Colaboração* – em que a colegialidade é exercida dentro e entre comunidades internas e externas;
4. *Cooperação* – através da qual os professores desenvolvem uma linguagem comum e a tecnologia para documentar e discutir as suas práticas bem como os seus resultados;
5. *Ativismo* – em que os professores se envolvem publicamente em questões relacionadas, direta ou indiretamente, com a educação e com a escolaridade, enquanto parte integrante dos seus propósitos morais.

Pressupõe, portanto, um trabalho em colaboração e aponta para uma nova vertente na formação docente: a da *profissionalização*. Já para Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 31), a profissionalização “é o processo socializador da aquisição das características e capacidades da profissão”. Contudo, Imbernón (2002, p. 19) vai um pouco mais além, e afirma que

A possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à formação.

Sendo a profissionalização um vetor determinante na vida docente, é inegável a necessidade de incentivos para esses profissionais através de políticas que os valorizem por meio da melhoria salarial, mas também da oferta de formação continuada de qualidade. Nesse sentido, o PARFOR configura-se como uma das política de apoio à formação continuada que aponta para a necessária formação docente na sua respectiva área de atuação, abarcando, por isso, o profissionalismo e a profissionalização¹ como princípios do desenvolvimento profissional. Nóvoa (1991, citado por Formosinho, 2009) elenca cinco pontos para o debate:

1. A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares;
2. A formação contínua deve valorizar as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado;
3. A formação contínua deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores;

¹ Flores (2014, p.855) refere “A profissionalização encontra-se associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional); o profissionalismo diz respeito à natureza e qualidade do trabalho das pessoas, neste caso, dos professores (Sockett, 1993; Imbernón, 1994; Hargreaves; Goodson, 1996; Carlgren, 1999; Hargreaves, 2001)”.

4. A formação contínua deve incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efectiva cooperação institucional;
5. A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e nas redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento” (NÓVOA, 1991 *apud* FORMOSINHO, 2009, p. 264).

Em linha semelhante posiciona-se Simão (2009, p. 64):

Porém, o sucesso da formação de professores, sobretudo ao nível da formação contínua, depende da capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projectos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas para os problemas com que se deparam no seu dia-a-dia. Não deixando de reconhecer a importância de um plano de formação de âmbito mais global, bem como de alguns apoios externos (recursos humanos, financeiros e materiais), estamos convictos de que se tais projectos eclodirem no seio de cada instituição, ou conjunto de instituições que se organizem para esse efeito, serão mais profícuos e relevantes, por responderem melhor às necessidades e interesses das escolas e permitirem que os docentes se assumam como autores dos seus próprios processos de formação.

A formação continuada, bem como a construção da identidade profissional, remete a uma concepção de aprendizagem vista como um processo inerente ao sujeito. Assim, a prática docente e a formação continuada só fazem sentido, de fato, quando se configuram como um processo inacabado em constante (re)elaboração, pelo próprio sujeito, de um amplo significado do processo individual de formação profissional.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A INVESTIGAÇÃO

Ao longo da investigação, considerou-se complexo o processo de formação profissional, especialmente de estudantes cujas experiências e histórias de vida devem ser consideradas, a exemplo do fato de já possuírem uma formação académica anterior e continuarem com sua jornada de trabalho regular etc. Assim, eles foram indagados sobre quais seriam os maiores problemas encontrados durante o curso, observando as diferentes dimensões, quer fossem de ordem científica, curricular, metodológica, organizacional, ou de outra natureza não mencionada.

Nessa perspectiva, entende-se que a instituição ofertante de cursos de formação de professores deve refletir sobre o que dizem os seus estudantes, uma vez que é possível ter uma

certa previsibilidade sobre as dificuldades que eles enfrentarão, especialmente em um curso dessa natureza, pois em se tratando de Segunda Licenciatura, acolherá em suas turmas um perfil já estabelecido como foi apresentado.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Maria Luisa Garcia. **Tese de Doutorado**, Braga, 1998.
- CORREIA, E.L.S. & FLORES, M.A. Experiências formativas e de desenvolvimento profissional de Professores de TIC e áreas afins: alguns resultados de um estudo em curso. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho. 2009. pp. 1006-1019.
- DAY, C. **O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades**. Revista de Estudos Curriculares, 2003, p. 151-188.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.
- FLORES, Maria Assunção; *et al.* In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Maria Veiga (org.) **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Portugal: Edições Ramada, 2009.
- FORMOSINHO, João (Coord.) **Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GAUTHIER, Clermont. (*Et al.*) **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Questões da Nossa época.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Tradução Cristina Antunes. V. 01, nº 1, p. 109-131, ago/dez 2009.
- MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentido e (im)possibilidades**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.
- NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2.ed.1995.
- NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Conferência ‘Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (pp.21-28). Lisboa, Parque das Nações, 27 - 28 de Setembro de 2007. Disponível online em https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf. Acesso em 22 de agosto de 2018.
- PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Artmed Editora, 2001.
- RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROLDÃO, M. C. Formação de Professores, Construção do Saber Profissional da Profissionalização: Que Triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coords.). **Ser Professor do 1.o Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Livraria Almedina, 2005. (pp.13-26)

SILVA, Carlos M. **Tornar-se professor: desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional: estudo da formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho**. Tese de Doutoramento em Estudo da Criança. V I. Universidade do Uminho, 2011

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papyrus, 2005.

EDUCAÇÃO PELA PESQUISA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES

Liliane Andréa Antunes de Oliveira
Mestranda em Ensino Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Campus Pau dos Ferros
liantunes09@hotmail.com

Ana Paula de Andrade Rocha Arnaud
Mestre em Ensino Instituto Federal da Paraíba – IFPB – Campus
Sousa
rocha_anapaula@hotmail.com

Luciana Rocha Lima
Mestre em Sistemas Agroindústrias
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Campus Pombal
luciana.rocha.lima@hotmail.com

RESUMO

A educação enfrenta muitos desafios, em que o professor como mediador do processo ensino e aprendizagem precisa de estratégias que condicione melhor o desenvolvimento das suas ações. Assim, este artigo tem por objetivo discutir uma proposta da educação pela pesquisa a ser trabalhada no Ensino Fundamental. É essencial para a trajetória do aluno que o gosto pela pesquisa seja estimulado e acompanhado desde a infância através de ações que despertem a observação, a curiosidade e a capacidade da percepção que reforcem sua autoconfiança. Em geral, grande parte do fracasso escolar se dá pelo fato de que os alunos são forçados a repetir o que está nos livros, sem muitas vezes encontrar significado para isso. Inicialmente, apresentaremos a discussão da pesquisa no ensino fundamental, em seguida, o papel do professor na educação pela pesquisa e, por fim, as considerações finais. Para fundamentarmos este trabalho buscamos nos autores, Demo (2000), Nunez e Ramalho (2005) e Carvalho (2015), referencial teórico que desse suporte para dialogar com a proposta referida. Formar um pesquisador, desde o Ensino Fundamental, torna-o emancipador, um reconstrutor do conhecimento. Não basta apenas pensar, é preciso produzir, pois competência é inovar e questionar; é reconstruir o conhecimento todos os dias. Ao aluno, gera autonomia e ao professor, permite estar em constante atualização, levando-o a reflexão-ação-reflexão e a uma reavaliação da sua prática e, perante mudanças atuais, reinventar o seu ensino.

Palavras-chave: Educação pela pesquisa. Prática docente. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A pesquisa é condição fundamental do descobrir e do criar e para pesquisar é preciso primeiro questionar. Para Demo (2000), sem pesquisa não há ensino, pois “a ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa”.

A socialização do saber é parte integrante da construção do conhecimento. Por isso, a pesquisa científica precisa ultrapassar a sofisticação acadêmica e deixar de ser exclusividade

dos cientistas qualificados, para ser utilizada como instrumento de ensino. O conhecimento acadêmico é diferente do conhecimento comum, mas não podemos ignorar que existe neste também “saber”. A escola precisa tentar recuperar a proximidade entre a teoria e a prática, pois o saber pensar inclui sempre o saber intervir. É preciso colocar a prática da pesquisa desde o Ensino Fundamental, com a possibilidade de aplicar o conhecimento, sem deixar ficar no convencional. A teoria necessita de uma boa prática e vice-versa.

A criança é curiosa, quer ver as coisas, questiona muito, bem mais que o adulto. Ela é uma grande pesquisadora. O professor precisa perceber e incentivar a vontade de conhecer, de observar, de pesquisar da criança.

É essencial motivar os alunos para tomar iniciativa, para buscar a informação e para reelaborar o conhecimento. Este prevê a criação e produção própria, uma inovação, e não à repetição dos outros. Logo na educação básica, o aluno deve aprender a formular perguntas, procurar caminhos em busca de novas respostas. Errar para aprender. O erro faz parte da aprendizagem, o professor não pode reprimir a criança quando erra. Pelo contrário, é através do erro que a criança encontrará ousadia para reconstruir seu pensamento e conhecimento. A criança precisa ser desafiada para criar.

Assim, ela estará se emancipando como processo histórico de conquistas de formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, se preparando para criança, onde é incentivada à elaboração própria. Para tal, é indispensável na aula, a orientação e acompanhamento do professor.

O professor atual, a partir de uma proposta emancipadora, precisa ser pesquisador. Afinal, como transformar alunos pesquisadores se o professor não o é? Ele tem que ser um socializador dos conhecimentos e motivador da construção do novo pesquisador no aluno. Para a emancipação, cabe menos o simples ensinar e mais motivação para a pesquisa, como produção própria. As aulas precisam deixar de ser um espaço meramente transmissivo e imitativo. O docente deve ser o mestre comprometido com a pesquisa. Assim, ele elabora suas aulas, cria seu próprio material, incentivando a criação própria do aluno. Este motivado começa a dominar a escrita e a leitura como instrumento formal e político do processo de formação do sujeito emancipado.

Assim, o presente artigo tem por objetivo discutir a proposta da Educação pela Pesquisa, no intuito de mostrar sua importância no ensino fundamental, compreendendo que já nessa etapa, por meio da pesquisa, podemos estar prontos para começar um movimento que nos torna capazes de compreender a realidade, ampliando nossa capacidade de entender fenômenos e produzir conhecimentos.

Atualmente, multiplicam-se discursos e práticas que distanciam a pesquisa da escola, colocando-a as esferas privilegiadas e pouco acessíveis, o que realimenta o ciclo da reprodução e repetição de conhecimentos caducos; da falta de interesse dos alunos pela aprendizagem; da alienação dos atores envolvidos no processo educativo; e do prejuízo ao incentivo à pesquisa como reconstrução do conhecimento.

Essa iniciativa surgiu no contexto do processo ensino e aprendizagem, da disciplina “História e Filosofia do Estudo das Ciências”, no Curso de Mestrado em Ensino, do Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, *Campus Pau dos Ferros*. Foi solicitado que realizássemos um artigo teórico para trabalho final da disciplina. Optamos na educação pela pesquisa, por entender que a educação não pode recair na condição de instrução, transmissão e reprodução, mas deve aparecer como um espaço criativo através da pesquisa que contém o seu valor educativo, para além da descoberta científica.

Para essa discussão teórica trazemos os seguintes autores: Demo (2000); Nunez e Ramalho (2005) e Carvalho (2015), entendendo que a pesquisa não possuirá valor algum se for uma simples cópia. Ela deve ser um recurso para a (re) construção do conhecimento.

Um dos objetivos da educação é desenvolver o ouvir, o falar, o ler e o escrever, ou seja, é formar competências, o responsável pela educação dos alunos é o professor e, para este, não basta ser um profissional da pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa, tornando a pesquisa uma constante na sala de aula, de modo que o aluno deixe de ser objeto, sem ação, apenas receptor do saber e passe a ser sujeito, aquele que busca o conhecimento. O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentaremos a pesquisa no ensino fundamental, em seguida, o papel do professor na educação pela pesquisa e, por fim, as considerações finais.

Assim sendo, o ato de pesquisar a que estamos referindo não é exclusivo e restrito para cientistas e laboratórios de experiências, mas atividade cotidiana desafiadora ao aluno, tornando-se dono do problema, estimulado, instigado a buscar ajuda e acessar recursos, costurando as informações, construindo seu próprio conhecimento. O professor precisa estar consciente dessa ideia, investindo a motivar o aluno a fazer construção própria, colocando isso como meta de formação. Caso contrário, os alunos continuarão sem criatividade, sem autonomia, sem saber interpretar com prioridade, sempre na condição de sujeitos passivos e receptores do conhecimento.

METODOLOGIA

No que concerne à metodologia, utilizamos como instrumento de investigação a pesquisa bibliográfica das obras supracitadas, as quais despertam ao nosso interesse em discutir uma proposta da educação pela pesquisa a ser trabalhada no Ensino Fundamental e como esta pode favorecer de maneira positiva no ensino e aprendizagem.

A metodologia visa gerar reflexões que permitam ao professor maior reflexividade e amplitude teórica auxiliando a sua prática pedagógica num trabalho pela pesquisa, que ofereça aos alunos autonomia, participação, criatividade, curiosidade e observação, despertando o interesse dos mesmos, que são construtores do seu próprio conhecimento. Assim, o aluno poderá construir uma capacidade de argumentar, refletir e intervir sobre determinada realidade.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A pesquisa no ensino fundamental

A pesquisa na escola pode se tornar uma grande aliada ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. Somando-se às discussões diárias constitui-se num rico recurso para desenvolver a reflexão, a sensibilidade investigativa e a capacidade para argumentar. Sendo bem orientada e aplicada com certo rigor, valoriza o questionamento, estimula a curiosidade, gera a dúvida, supera paradigmas, deixa a aula mais interessante, estende os horizontes do conhecimento do aluno, desenvolve a consciência crítica do aluno, levando-o a superar e a transformar a realidade.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 107), na sua introdução os objetivos gerais do Ensino Fundamental determinam que os alunos, entre outras competências, sejam capazes de:

1. Posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
2. Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. conteúdos, pela memorização, etc. e desenvolva a ideia de pesquisa como princípio educativo.

Ao tratarmos da pesquisa no trabalho com alunos do Ensino Fundamental, é preciso esclarecer que a pesquisa é vista sob dupla face, complementares, uma como princípio científico

e a outra como princípio educativo.

Na educação pela pesquisa o que predomina é a pesquisa como princípio educativo. Uma proposta de teoria e prática de pesquisa que ultrapasse o caráter instrumental, reforçando a investigação como descoberta, criação e diálogo. Para internalizar os conhecimentos sistematizados pela humanidade, a pesquisa como princípio educativo, o contexto deve ser sempre o do aprender a aprender, base da autonomia emancipatória. Segundo Demo (2000, p. 7), a base para a pesquisa tanto do professor quanto do aluno na Universidade e no Ensino Fundamental pauta-se em quatro pressupostos essenciais:

- 1- A convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica;
- 2- O reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política, é o cerne do processo de pesquisa;
- 3- A necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e aluno;
- 4- A definição de educação como processo de formação da competência histórica e humana.

Nesse sentido, o aluno passa de condição de objeto do ensino do professor para se constituir em seu parceiro de trabalho, encontrando soluções reais por meio de questionamento reconstrutivo. Isto implica a construção da competência como atitude da cidadania, a formação do sujeito consciente e organizado, comprometido com a história do seu tempo.

É pela pesquisa que o professor envolve os alunos pelos passos essenciais da investigação: a dúvida, as hipóteses, a explicação e a superação de paradigmas. A educação pela pesquisa requer indagação e assim inicia a elaboração própria. Por isso, é fundamental preparar os alunos para uma constante busca do conhecimento. A base da educação escolar é a pesquisa, pois quem conhece é capaz de intervir de forma competente, inovadora e crítica.

É através da pesquisa que se motiva a emancipação do sujeito, o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Este processo precisa ser incentivado desde a infância a fim de se construir um sujeito autônomo com pensamento crítico-reflexivo.

A pesquisa é a base de todas as ciências, pensá-la nos leva a ideia de independência do pensamento, inerente a formação de indivíduos capazes de aprender por si, e ao mesmo tempo criticar o conhecimento e de criar conhecimentos novos. De acordo com Demo (2000, p. 02):

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Pesquisar e educar são atividades estreitamente ligadas devendo fazer parte do ato rotineiro do

professor e do aluno, e não pode torná-la algo inatingível ou de privilégio de poucos.

Assim, a pesquisa é incorporada como atitude cotidiana do professor e do aluno e a educação é o processo de formação da competência humana e histórica. O propósito da pesquisa, sendo esta caracterizada pelo seu caráter social, tanto na vida dos professores, contribuindo para o conhecimento científico e utilizando essas investigações para a melhoria de suas práticas, quanto aos alunos, para que se tornem sujeitos capazes de intervir, com criticidade, na realidade a qual está inserido.

Desse modo, segundo Demo (2000), é preciso repensar a educação guiada pela simples reprodução do conhecimento, estruturada na aula repassada pelo professor e copiada pelo aluno. A educação não é só ensino, instrução, mas, sobretudo, formação da autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente.

Professores e alunos se tornarão pesquisadores quando desmistificarem o conceito de que só algumas mentes privilegiadas, dotadas de habilidades e competências extraordinárias, podem se dedicar à prática investigativa. De acordo com Nunez e Ramalho (2005, p. 93), “a sala de aula deve converter-se num laboratório, e cada professor, num investigador. Assim, se a pesquisa não se restringir apenas às universidades, ter-se-á um avanço em direção a sua democratização”.

Assim sendo, a pesquisa é toda ação que tem como objetivo a aquisição de conhecimentos e que pode partir tanto da busca para solucionar algum problema, de uma pergunta dada, de um mistério ou ser motivada simplesmente pela curiosidade da pessoa e o prazer de aprender. Na educação, a pesquisa deve ser uma atividade capaz de produzir um “novo” conhecimento em relação a um determinado assunto, associando as informações obtidas ao conhecimento do senso comum. Para tal, o aluno precisa ser sujeito da educação e o docente, o mediador desse processo. Para a educação pela pesquisa é essencial estimular o aluno a curiosidade pelo desconhecido, incentivá-lo a buscar respostas, a possuir iniciativa, a compreender e iniciar a elaboração de suas próprias ideias. Ao professor, transformar suas estratégias didáticas, (re) construir um projeto pedagógico próprio, seus próprios textos científicos, seu material didático e recuperar constantemente sua competência.

No próximo item abordaremos o papel do professor na educação pela pesquisa. Um dos objetivos da educação é desenvolver o ouvir, o falar, o ler e o escrever, ou seja, é formar competências. O responsável pela educação dos alunos é o professor e, para este, não basta ser um profissional da pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa. Tornando a

pesquisa uma constante na sala de aula, de modo que o aluno deixe de ser objeto, sem ação, apenas receptor do saber e passe a ser sujeito, aquele que busca o conhecimento.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PELA PESQUISA

Na Educação pela pesquisa a construção do conhecimento dos alunos se dá na crítica aos vínculos da educação tradicional. Os professores transmissores de conhecimentos repassam apenas o que sabem sem criar uma visão crítica nos alunos. Porém, vale salientar que a transmissão de conhecimentos feita pelo docente também precisa fazer parte das atividades escolares, pois é impossível trabalhar todos os conteúdos curriculares em forma de pesquisa e o acesso ao conhecimento historicamente acumulado deve ser garantido ao aluno. Sobre isso Demo (1997, p. 26) assevera:

Mesmo assim, a transmissão de conhecimento acumulado é insumo indispensável, em vários sentidos: a) porque conhecemos a partir do que já se conhece... ; b) porque muito raramente conseguimos produzir conhecimento realmente novo... ; c) porque, culturalmente falando, o processo de aprendizagem é realizado não de modo desencarnado, isolado, inventado, mas na esteira geracional que supõe sempre também transmissão; o processo transmissivo.

Com isso, o autor quer mostrar que a transmissão de conhecimentos não pode ser visto como ponto final, mas sim como um ponto de partida, para a geração atual não repetir o que a anterior historicamente realizou, e sim aperfeiçoar com competência de acordo com as atuais necessidades.

O professor, além de transmitir conteúdos, tem o papel de ensinar o aprender a aprender, orientando e criando possibilidades para que o aluno encontre às verdadeiras fontes do conhecimento através da própria elaboração. Para Carvalho (2015, p. 53-54):

A figura do professor é mediadora seja para formular questões que conduzam a discussão aos pontos considerados importantes, ou ainda para encaminhar a discussão para aspectos do cotidiano dos alunos, procurando assim falar *com* estudantes e não *aos* estudantes. Muda-se, portanto, o referencial, tirando o conhecimento como algo que vem do professor, que é assim detentor absoluto desse conhecimento (geralmente uma ciência absoluta, inquestionável), e coloca-se o conhecimento como algo que pode ser construído pelos estudantes.

Dessa maneira, o aluno precisa ser motivado a se interessar pela pesquisa, capaz de buscar, ler, duvidar, participar e a trocar informações com seus colegas e professor. O aluno

necessita do hábito da leitura, do auxílio da família e aproveitar o tempo escolar, porém para que o aluno possua esses hábitos, o professor primeiramente já deve os possuir. Este deve trazer a pesquisa para ser rotina em sala de aula, se expressar com fundamentos, refazer o material pedagógico, trazer coisas diferentes para atrair a atenção do aluno, produzir textos científicos, ou seja, está sempre inovando o seu ensino.

O professor precisa estimular também no aluno a ter iniciativas e a ser investigador tanto no espaço escolar quanto fora dele. Isso leva à necessidade de se ter na escola uma biblioteca escolar, com profissional qualificado, acesso às tecnologias como a internet. Para Demo (2000, p. 27), é importante que “cada escola tenha sua biblioteca sempre renovada, com livros, enciclopédias, livros didáticos de toda sorte, vídeos e filmes, dados importantes sobre a realidade nacional, regional e local”.

O aluno também precisa buscar suas próprias fontes de pesquisa de acordo com suas possibilidades e estímulo. E se as famílias se dispuserem de poucos recursos, sempre há algo que possam contribuir nas atividades de pesquisa do educando seja com fotos, objetos, opiniões, documentos, etc. O espaço de sala de aula precisa ser motivador de trabalho em conjunto, valorizando a experiência de cada um e relacionando sempre que possível o que se aprende com a vida concreta.

Em relação à avaliação, o professor tem que considerar o interesse e o desenvolvimento do aluno pela pesquisa, as sugestões, os argumentos, as ideias e a participação ativa. Durante a (re) construção do conhecimento o aluno precisa saber que está sendo avaliado constantemente, aprendendo sempre mais. Dessa forma, contribui para diminuir o fracasso escolar e também as aulas tradicionais repassadoras de informações.

O professor precisa também estar em constante aperfeiçoamento para que, assim, possa melhorar o nível de aprendizagem de seu aluno e de si próprio. De acordo com Demo (2000, p. 02):

Na recuperação da competência do professor, vítima de todas as mazelas do sistema, desde a precariedade da formação original, a dificuldade de capacitação permanente adequada, até a desvalorização profissional extrema, em particular na educação básica. Qualquer proposta qualitativa na escola encontra na qualidade do professor a relação mais sensível.

Contudo, é necessário que a escola proporcione espaços para que o professor possa aprimorar-se, bem como realizar algumas mudanças no Projeto Político Pedagógico tornando-o mais flexível e dinâmico. A utilização de métodos que levam o aluno à pesquisa, pode evitar muitos casos de indisciplina em sala de aula, pois possibilita uma aula mais atrativa, sendo

motivado para a aprendizagem. professor atua em interação pedagógica com seu aluno. É através da pesquisa que se busca modificar o ensino, acompanhando-o de maneira sistemática e contínua, apontando novos caminhos, desafios, no intuito de alcançar novos conhecimentos com a análise e reflexão das concepções do aluno nela envolvido. A Educação pela pesquisa possibilita uma alternativa inovadora de ensino que tragam bons e significativos resultados na aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação pela pesquisa no Ensino Fundamental estimula o aluno desde criança à curiosidade pelo desconhecido, incentiva na procura de repostas, tem iniciativa e participação, bem como, compreende e inicia a elaboração de suas próprias ideias. Nesse sentido, o professor transforma suas estratégias pedagógicas, (re) constrói um projeto pedagógico, seus próprios textos científicos, o material didático e recupera constantemente sua competência profissional.

Cabe ressaltar a importância também da formação continuada do professor que permita somar-se a sua formação inicial, para desenvolver um pesquisador-ativo refletindo na e sobre sua prática docente constantemente. Nunez e Ramalho (2005, p. 104) afirmam:

A pesquisa supõe uma preparação inicial e sistemática como elemento da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Essa formação consiste em fomentar atitudes positivas para a pesquisa, pois pesquisar implica plasticidade nas ideias sobre a realidade educativa, além da disposição de participar da busca de formas democráticas de educação. Dessa maneira, a pesquisa se integra à própria concepção de professor profissional.

A educação pela pesquisa é uma proposta que visa uma mudança na estrutura de aula em que professor e aluno assumem o papel da educação de uma maneira mais questionadora. Para tal, estes precisam perceber pesquisa como uma atitude cotidiana, pois a pesquisa modifica na forma de educar. De acordo com Nunes e Ramalho (2005, p. 108): “Este fato leva os professores a se reconhecerem e exercerem a pesquisa como parte de sua prática cotidiana numa instituição de ensino que precisa de professores-pesquisadores para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da educação escolar”.

Dessa maneira, é preciso que o professor reflita sobre a educação e a pesquisa e assim, aplicá-la na rotina escolar, na tentativa de desenvolver novas gerações mais questionadoras. É almejado o avanço social e, para isso, é fundamental uma educação identificada com a realidade, comunitária com o dia a dia, assim deve ser uma preocupação constante do professor.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001.

NUNEZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betânia Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. Artigos.

ECCOS, São Paulo, v.7, n. 1, p. 87-111, jun, 2005.

ENSINO DA MATEMÁTICA PARA SÉRIES INICIAIS DO FUNDAMENTAL: A CRIANÇA E O MUNDO LÚDICO DA MATEMÁTICA INTERMEDIADO POR JOGOS

Kaliane Kelly Batista
Universidade Federal de Campina Grand
kalianekellybb@gmail.com

Ânglidimogean Barboza Bidô
Universidade Federal de Campina Grande
brannckbarboza95@gmail.com

Edna Ferreira Parnaíba
Universidade Federal de Campina Grande
ednaparnaiba@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo relatar atividades desenvolvidas durante a Disciplina de Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática, do curso de Pedagogia, da UFCG/CFP/Campus Cajazeiras PB. Abordando sobre a importância de inovar, sendo que essa prática deve partir também da instituição, no sentido de viabilizar as possibilidades de desenvolvimento de estratégias significativas no ensino da matemática. Pois, como sabemos, o trabalho com matemática em sala de aula é visto, tanto pelos alunos quanto por alguns professores, como difícil. Nesta perspectiva, procuramos desenvolver atividades lúdicas na tentativa de facilitar o processo de ensino aprendizagem. É por meio de situações problemas, por exemplo, o possível acompanhamento do rendimento positivo dos alunos, nas atividades trabalhadas. Os resultados apontam para a importância de provocar, nos profissionais da educação, a ação de inovar, fazendo com que as mudanças ocorram, a partir das necessidades que a escola anseia em superar, buscando sempre evoluir por meio de análises, planejamentos para que assim a inovação aconteça dinamizando as atividades executadas em sala de aula, utilizando-se sempre da práxis.

Palavras-chave: Ensino da matemática. Jogos matemáticos. Ludicidade.

APRESENTAÇÃO

Sabemos que a matemática está ao nosso redor. Por exemplo, você vai ao supermercado e faz sua compra. Ao passar no caixa a atendente irá falar quanto terá que pagar pela mercadoria. Voe conhece os números e irá saber quantas notas de 2,5,10, etc., precisará e quanto terá de troco.

Nesta perspectiva, não poderia ser diferente em um ambiente escolar especificamente na sala de aula, ao abordar a disciplina de matemática. É onde acontecerá o conhecimento sobre o mundo matemático, servirá para a vida social e pessoal do indivíduo. Assim, a inovação nas

aulas de matemática, como em todas as outras, surge na perspectiva de dinamizar e diversificar o processo de ensino aprendizagem, no sentido de contextualizar os conteúdos.

Trabalhando de uma forma diferente na sala, a matemática, por ser considerada, desde as series iniciais, como “difícil”, necessita ser trabalhada de forma dinâmica, fazendo com que as crianças aprendam brincando, desfazendo conceitos sobre a dificuldade de ensinar e aprender matemática.

O planejamento servirá de norte para a execução das atividades, seja para algo simples ou algo mais elaborado. Assim, o professor, tendo o conhecimento da importância e de como é feito um planejamento, não terá dificuldades em planejar e desenvolver seus conteúdos, antes de tudo deverá levar em consideração o meio, a faixa etária e a quem irá ministrar tais assuntos.

Ao tratar-se de crianças, sabemos que nem todos os planejamentos terá total aproveitamentos. Podendo ocorrer situações inusitadas e o professor precisará ser flexível, mas sem sobressair do que foi planejado.

Dessa forma, faz-se necessário uma constante avaliação do que foi positivo e negativo na aula, para que assim, no planejamento, o educador proporcione atividades contextualizadas e inovadoras, levando em conta o que ainda precisa ser trabalhada para que as habilidades dos alunos sejam desenvolvidas.

Vale ressaltar, que em meio a inovação a roda de conversa é um instrumento bastante positivo que pode ser usado pelo professor. Por meio disso, a conversação é uma forma de mecanismo que pode desenvolver aspectos fundamentais trabalhada com as crianças como: mobilizar os educandos a se socializarem, desenvolver o uso da linguagem, construção de novos saberes, desenvolvimento da autonomia, entre outros. Em meio a isso, a roda de conversação desenvolve inúmeras funções que contribuem para o desenvolvimento dos alunos, partindo da dinâmica usada pelo professor, dos objetivos que são traçados para trabalhar na aula a partir do planejamento.

Desta maneira, podemos perceber a importância de se trabalhar, principalmente, nas series iniciais, com a inovação. Visto, que a criança consegue interagir melhor com os colegas em sala, por meio das atividades que os levam ao desenvolvimento integral. Essas atividades devem ser trabalhadas de forma a contemplar as capacidades e habilidades de cada criança, enriquecendo o processo ensino-aprendizagem.

ENSINO DA MATEMÁTICA PARA SÉRIES INICIAIS DO FUNDAMENTAL I: A CRIANÇA: O MUNDO LÚDICO DA MATEMÁTICA INTERMEDIADO POR JOGOS

Na perspectiva de apresentar, maneiras diferentes de se trabalhar a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a forma lúdica é um dos instrumentos essenciais para desenvolver esse trabalho. Utilizando objetos concretos que possibilitem o brincar como maneira educativa, voltado para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Os conteúdos programáticos, quando trabalhados com ludicidade, como o jogo, por exemplo, ajuda a criança, ao internalizar tais conteúdos, uma vez que possibilita o aprender brincando. O que não significa dizer que ela irá aprender inconscientemente. Pois, precisa saber que aquele jogo tem algo para passar e poderá se divertir enquanto aprende. Conforme Moura (1992, p. 51),

Nas séries iniciais é que vamos encontrar as maiores possibilidades de trabalhar o problema e o jogo como elementos semelhantes. O que unifica é predominantemente o lúdico. As situações de ensino são (ou deveriam ser) de caráter.

Considerando a importância do ensino da matemática, nas séries iniciais, vemos o quão importante é que esse ensino seja realizado de maneira que venha a desfazer conceitos de que a matemática é difícil. Percebemos também, a relevância do ensino da matemática através da ludicidade e do jogo, pois, é por meio desses e de outros instrumentos de aprendizagem que a criança se insere no mundo adulto, começando a entender e internalizar assuntos referentes ao cotidiano e aprimorando habilidades.

O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes (BRASÍLIA, 1998, p. 211).

Com isso, por meio do lúdico, nota-se que o docente proporciona ao aluno a estar em um processo de aprendizagem mais dinâmico, tornando a aula atrativa e causando entusiasmo nos alunos. Nesse sentido, para que ocorra toda essa dinamicidade o professor deve estar

planejando e criando estratégias para propiciar oportunidade de interação e instigar a participação da criança para que desse modo ela possa estar construindo novos saberes

Diante disto, percebemos a importância de trabalhar a ludicidade, como foco principal para abordar determinados assuntos. Ajudando assim, a desenvolver a criatividade, autonomia e o desenvolvimento integral do aluno, estimulando a participação e socialização das crianças.

O BRINCAR E A RODA DE CONVERSA COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM

Mediante a leitura realizada sobre a importância do brincar e da conversação, sobre os conhecimentos de vida e escola, pode-se compreender que a partir das rodas de conversa as crianças pode desenvolver vários aspectos importantes com relação à: socialização; desenvolvimento da linguagem; construção de conhecimentos; autonomia; troca de experiências; respeitar o momento que o colega está falando; oportunizar o trabalho em grupo; aumento do vocabulário, contribuindo em vários aspectos no desenvolvimento da criança..

Assim como nos afirma Reame (2012, p. 21) “Não temos dúvidas de que de maneira ampla, as rodas cumprem ao mesmo tempo diferentes funções.” Nesse sentido, o professor deve ter uma intencionalidade diante dos aspectos que serão desenvolvidos com as crianças, e assim o brincar não será só por brincar, mas acontecerá de forma lúdica. Observando que os alunos estarão aprimorando seu desenvolvimento integral, desenvolvendo novas habilidades, propiciando a criança maiores possibilidades de aprender de forma ampla. Dessa maneira, “Sentar em roda é um dos privilégios da Educação Infantil, constituindo-se em um espaço que favorece o autoconhecimento do outro das relações entre esse e o mundo que os rodeia” (REAME, 2012, p. 19).

Assim como nos aponta Reame, o sentar em roda possibilita a criança inúmeras aprendizagens, dentre elas a conversação se adequa, pois nesse meio a criança consegue expor seus conhecimentos e assim socializar com as outras crianças e com o docente. Esse momento é de grande relevância, pois, trabalha na criança o respeito, as relações, levando-a a conhecer a si e ao outro, e desse modo, contribuirá para com a que todos inicialmente tenham uma relação bastante significativa no decorrer das aulas.

Diante ao exposto, vendo quão importante é a roda de conversa, vale ressaltar a importância do professor estar planejando suas aulas, pois, é por meio tanto dos objetivos esquematizados pelo professor quanto pelo seu planejamento que os educandos irão ter uma boa compreensão de como procede o ensino da matemática. É necessário destacar que na aula

planejada do docente, ele deve buscar trazer atividades trabalhar, brincadeiras que estejam envolvidas ao cotidiano da criança fora da escola, respeitando suas necessidade e especificidades e assim a aula colocada em prática, será produtiva, levando os alunos a se envolverem sentindo alegria e prazer a cada momento proposto a eles.

Nessa perspectiva, traçou-se quatro objetivos a partir dos estudos realizados em sala, para assim relacioná-los com os conteúdos de matemática em brincadeiras de rodas para que desse modo as crianças por meio deles consigam brincar dentro do estudo da matemática. Levando-os a compreender a ordem dos números naturais, através da localização dos alunos; compreender as noções de maior-menor, através das diversas características físicas; desenvolver a noção de quantidade através do número de alunos presentes; desenvolver o raciocínio logico e lateralidade.

Dessa maneira, atividades de matemática, sendo desenvolvida por meio do brincar torna a criança mais autônoma e espontânea, assim o brincar é um aliado importante, como promotor de aprendizagem nas práticas pedagógicas escolares, assessorando de maneira positiva no processo de estudo dos alunos. A brincadeira deve ter em si proposta desafiadora, que venha a interessar a criança, para que ela possa tanto participar como também ir a busca de aprender brincando. E assim ela irá mostrando suas aptidões e desenvolvendo habilidades ainda não encontradas nela.

O Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil, Brasília (1998, p. 23) nos apara que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Por meio, de todo esse estudo sobre a importância do brincar e da conversação nota-se que ambas são essenciais no processo de construção do conhecimento para a criança na escola, sendo de suma importância para uma formação solida e completa, tendo funções socializadora e integradora.

Jogo I: Confeção do Jogo “Vamos Contar” para Alunos Das Séries Iniciais Turma: 1º Ano

Na perspectiva de se trabalhar a ideia de quantidade, confeccionou-se um jogo que consiste em um mural de TNT e EVA, com números (1 á 10) colados em dez bolsos. Nessa atividade, a criança deve ser capaz de identificar os números e associá-los a quantidades de palitos.

O objetivo geral deste jogo é desenvolver o conceito de quantidade e reconhecimento dos números. Os Específicos são: Identificar os números, Associar os números com a quantidade de palitos e desenvolver o raciocínio lógico, por meio da linguagem oral.

Para a confecção do jogo iremos precisar de:				
1º Passo	2º Passo	3º Passo	4º Passo	5º Passo
90 cm x 60cm de TNT azul turquesa ou a cor que desejar.	Três (03) EVAs de cores sortidas (utilizamos as cores: verde, rosa e amarelo com glitter)	Vários palitos de picolé. Especificamente, 55 palitos.	Uma tesoura sem ponta, uma pistola de cola quente, dois bastões de cola quente e uma caneta.	Moldes de letras, números e bolsinhos.

Como fazer? Passo a passo

Primeiramente, deve-se procurar um local onde possa ficar à vontade com os materiais para a confecção do jogo. Já que, isto requer tempo e espaço para acomodar os materiais que serão utilizado.

1º passo: Como o tema do jogo é “Vamos Contar”, em primeiro lugar teremos que usar o molde das letras para selecionarmos as letras que formará o tema do jogo. Escolheremos uma única cor de EVA para realizarmos esta etapa. (Foi utilizado a cor amarela com glitter) Iremos pegar os moldes e fixar em cima do EVA amarelo. Com a caneta desenharemos o formato da letra e com a tesoura cortar o EVA com desenho da letra. Repetir todo o processo.

2º passo: Da mesma forma, dita anteriormente, faça-a com os números de 1 à 10. Mas utilizando duas cores distintas de EVAs (Utilizamos as cores verde e rosa) obs: do número 1 á 5 (EVA verde) de 6 á 10 (EVA rosa).

3º passo: Agora, far-se-á iremos fazer os bolsinho onde ficará os palitos. Seguindo a mesma metodologia dos passos 1 e 2 faremos os bolsos. A diferença é que ao invés de desenhar

os números e letras, iremos pegar o molde de bolsinho, desenhá-lo e corta-lo. Precisaremos de 10 bolsos, cinco (05) bolsos de EVA rosa e cinco (05) de EVA verde.

4º passo: Coloca-se o TNT azul turquesa todo aberto em cima de uma mesa ou no chão, se preferir. Com todas as letras, números e bolsos já cortados, pegue a pistola de cola quente, já com o bastão e coloque-o na tomada mais próxima de você.

5º passo: Quando a pistola estiver quente, cola-se letras. Pegue cada letrinha e cole na parte superior do TNT formando as palavras “Vamos Contar”.

6º passo: Em seguida, cola-se os bolsos, formando três (03) linhas e três colunas. Na primeira linha colar os bolsos feitos de EVA rosa. Na segunda e terceira linha colar 3 bolsos. Sendo que o primeiro bolso da segunda linha seja o EVA rosa, para dar a continuidade da cor que faltava para completar os 5 bolsos rosas. Em seguida todos os bolsos verdes.

7º passo: Agora só coloca-se em cima dos bolsos os números em ordem numérica. Obs: Os bolsos rosas devem colar os números de cor verde e vice e versa.

8º e último passo: Agora insere-se os palitos nos bolsos. Cada bolso deverá possuir a unidade correspondente de cada número. Exemplo: no bolso que possui o numeral 1 deverá conter apenas 1 palito, no bolso com o numeral 2, apenas dois palitos e assim, sucessivamente até chegar no ultimo bolso. O nosso jogo ficou assim:



Fonte: Arquivo Pessoal

Como jogar?

Inicialmente far-se-á feito a apresentação do jogo, explicando as etapas da realização do mesmo. Previamente confeccionado com as crianças em sala. A professora fixará o mural em

frente à turma e chamando um aluno de cada vez, perguntando-lhes qual é o número que está colado no bolso do mural (aleatoriamente), e após identificar o número, contará quantos palitos corresponde ao número. Em seguida, a professora fará a contagem dos palitos na correção da atividade.

A avaliação será feita de forma contínua durante todas as etapas de realização do jogo, desde a confecção até a realização em sala. Leva-se em consideração a participação individual de cada aluno, bem como, a atenção para com o colega que está realizando a atividade.

CONFECÇÃO DO JOGO “SUBTRAÇÃO COM DADOS” PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO FUNDAMENTAL I – TURMA: 1º ANO

Na perspectiva de trabalhar a ideia de subtração, confeccionou-se e será desenvolvido um jogo, “Subtraindo com dados” é um importante recurso pedagógico para se trabalhar operações de subtração de forma lúdica, ele enfatiza as regras dessa operação e os seus componentes, tais como: sobras, sinais de subtração e igualdade, utilizando dados e materiais concretos.

O objetivo geral do jogo é ampliar o conhecimento dos alunos sobre as operações de subtração, enfatizando sua importância na utilização do dia a dia, envolvendo atividades que aumentem o gosto do aluno, de maneira prazerosa a sua faixa etária, utilizando recursos de materiais concretos e multimídia.

Para a confecção do jogo, iremos precisar de:				
1º Passo	2º Passo	3º Passo	4º Passo	5º Passo
Utilizaremos uma caixa de sapato. Mas, Poderá usar qualquer tipo de caixa. 4 cartolinas guache de cores sortidas, ou outro material que seja resistente.	Vários EVAs de cores sortidas, ou outro material que desejar.	Precisaremos de vários objetos, tais como: palitos de picolé, tampas de garrafa pet, botões, entre outros.	Uma tesoura sem ponta, uma pistola de cola quente, dois bastões de cola quente e uma caneta.	Moldes de dado, números e letras.

Como fazer? Passo a passo.

Primeiramente, deve-se procurar um local onde possa ficar à vontade com os materiais para a confecção do jogo. Já que, isto requer tempo e espaço para acomodar os materiais que serão utilizados.

1º passo: Primeiramente, deverá cobrir toda a caixa com o E.V.A de qual quer cor, ou utilizar outro material que desejar. Em seguida, enfeitá-la com números, sinais de subtração e igualdade (feitos de E.V.A). Terá total autonomia para customizá-la, mas sem esquecer que na parte superior da caixa, deverá colar letras formando o tema do jogo “Subtraindo”.

2º passo: Logo após, iremos confeccionar 4 dados, utilizando as cartolinas guaches. É aconselhável produzir um dado em cada cartolina. Pois, os mesmos deverão ter um tamanho médio para melhor visualização das informações que irão ser contidas.

3º passo: Seguidamente, já com os 4 dados prontos, escolha um dado para conter as seguintes informações, os números: 4,5,6, 4,5,6. No segundo dado, deverá incluir outros números: 1,2,3 1,2,3. No terceiro, será inserido o sinal de subtração (-) em todos os lados dos dados. No quarto e último dado, o sinal de igualdade (=) novamente em todos os lados do dado.

4º e último passo: Feito a confecção da caixa e dos dados, agora só colocar os materiais concretos (palitos de picolé, botões, tampas de garrafas, entre outros) dentro da caixa



Fonte: Arquivo pessoal

Como jogar?

Será apresentado o jogo aos alunos, explicando as regras do jogo. Para se jogar são necessários dois dados: o primeiro contendo as seguintes sequencia: 4,5,6 4,5,6. Para o segundo dado, é preciso em cada lado conter os números: 1,2,3 1,2,3. É necessário também, uma caixinha com materiais concretos (palitos de picolé, tampinhas, botões, etc.).

É essencial dois dados com sinais de subtração e igualdade, para assim, as crianças formarem as operações. Divide-se a sala em duplas, o primeiro jogador da dupla arremessa o dado, vai à caixinha pegar o material de acordo com o numeral que saiu.

Em seguida, anota no quadro o numeral relativo a quantidade que saiu no dado. Por exemplo: saiu número 6, separar 6 tampinhas do material concreto. Depois, o outro jogador da dupla joga o segundo dado, deve retirar da caixa a quantidade de material referente ao número do dado que saiu e em seguida, anota no quadro. Exemplo: se saiu 3, deve retirar das 6 tampinhas 3, e ver o que sobrar. Lembrando que tem que colocar o sinal de subtração e igualdade. E assim sucessivamente ocorrerá com outras duplas.

Avaliação será realizado através da participação e interação individual e coletiva da turma.

A IMPORTÂNCIA DAS QUATRO OPERAÇÕES

A matemática está em todo lugar, está presente em todas as situações do nosso cotidiano. É considerado um dos elementos auxiliares da formação social do indivíduo. E quando se trata do ensino da mesma nos anos iniciais do ensino fundamental, há a importância de se trabalhar com recursos que venham a auxiliar o aluno, bem como, o professor, no processo de ensino aprendizagem.

A adição que pela ordem usual de apresentação em sala de aula, é a primeira operação a ser trabalhada e exposta aos alunos, necessita de um bom planejamento e execução, as quais, precisam levar ao aluno inicialmente a conhecer a operação e a sua importância, para que assim os educandos tenham um contato que já os levem a estar aprendendo e adquirindo novos conhecimentos.

A subtração, é um conteúdo que se aproxima em diversas situações do cotidiano das pessoas, seja crianças ou adultos. Como por exemplo: na compra de algum produto em um mercado, necessariamente deve-se ter entendimento quanto custa a mercadoria e se terá dinheiro suficiente ou insuficiente para comprá-lo, saber se é mais velho ou mais novo que alguém, entre outras. Dessa forma, podemos trabalhar este conteúdo com alunos de qualquer faixa etária, mas adaptando para o nível de cada um.

A operação da multiplicação é terceira que deve ser apresentada aos alunos, para que assim eles possam aprender a como utilização essa operação, não só na sala de aula, mas no seu cotidiano e assim a utilizá-la na divisão.

Ainda percebemos que o ensino das operações é passado de forma tradicional para os alunos, o que muitas vezes dificulta mais ainda esse momento que a criança passa a ter o contato com a matemática, levando os mesmos a criarem uma imagem negativa nessa aquisição do conhecimento, criando as vezes barreiras e dificultando a aprendizagem.

A divisão é a última das quatro operações na ordem de apresentação em sala. É considerada como a mais difícil de ser ensinada para crianças na educação infantil, mesmo que elas já tenham as ideias e conceitos de números, e das outras três operações. É um pouco complicada também pelo fato de que as crianças, no momento dessa apresentação, estejam passando por uma etapa egocêntrica, e recusa a ideia de dividir.

Porém, é importante que o professor saiba apresentar esse conteúdo de uma forma que possa fazer com que o aluno se interesse e entenda o conceito, bem como, a importância dessa operação no seu cotidiano. Pois, assim como as outras operações, a divisão está muito presente no nosso dia a dia.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A disciplina “Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática” nos possibilitou experiências, as quais foram satisfatórias e significativas para a nossa formação acadêmica. Possibilitando um maior entendimento sobre a importância do papel do professor de matemática no processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Proporcionando a oportunidade de colocar em prática as teorias estudadas e discutidas em sala.

A matemática, por se tratar de uma matéria que não agrada a todos, pelos mais diversos motivos, precisa ser trabalhada de uma forma que ajude a criança a criar seus próprios novos conceitos sobre esta área. Vendo que a matemática pode ser prazerosa, reconhecendo sua importância no seu cotidiano. Pois, a maneira como a matemática é trabalhada nessas primeiras fases escolares, é que faz com que as crianças gostem ou não da disciplina.

Nesta perspectiva, a abordagem com jogos auxilia o professor a tornar seu trabalho mais lúdico, e ajuda na internalização da aprendizagem dos alunos. É interessante trabalhar com os jogos, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, pois assim as crianças vão se interessar ainda mais pelas atividades postas pelo professor.

Os jogos, bem como, o lúdico, possibilitam o desenvolvimento integral dos alunos, no tocante ao seguimento de regras, auxiliando as crianças a aprenderem conceitos básicos como, justiça, direitos e deveres, entre outros.

O lúdico pedagógico no ensino da Matemática é visto como grande importância, já que no lúdico, as brincadeiras e jogos, frequentemente, conseguem passar informações e ditar regras, levando o aluno a ter um melhor aprendizado. Por isso, é fundamental a presença do professor para auxiliá-los nas realizações das destas atividades.

O professor deverá possuir um olhar especial voltado para a prática da ludicidade em sala de aula. Levando em consideração a importância da práxis, ação, reflexão, ação na sua prática pedagógica, nessa ocasião voltado para o desenvolvimento infantil.

Uma sugestão que acreditamos ser essencial para atingir resultados eficientes com relação ao ensino da matemática, é que a instituição escolar disponibilize um espaço lúdico para os professores e alunos construir seus materiais pedagógicos, através de oficinas e brincadeiras. Favorecer oportunidades para os professores falarem sobre as dificuldades enfrentadas à respeito dos conteúdos pragmáticos do componente curricular, que deverão ser apresentados para os alunos. E com esse discurso, a gestão escolar irá buscar cursos de capacitação específicas para suprir essas necessidades existentes, tendo como ação possível de serem posta em prática.

O papel do professor não é algo simples, é uma tarefa que necessita de paciência, compreensão, competência, habilidade e principalmente de flexibilidade ao tratar-se de crianças. Deve proporcionar-lhes os mais variados tipos de experiências possíveis. Diante do trabalho com os jogos e as brincadeiras, será estimulada a cognição, o desenvolvimento motor, a lateralidade, a imaginação, criatividade, a escuta, a oralidade, entre outros.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: _____.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 19/04/2017.
- CANAL, D. C. *et al.* **O Ensino da Matemática nos anos iniciais numa perspectiva ludopedagógica**. ULBRA, Canoas, Rio grande do Sul, Brasil, p.8, 2013. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/624/15>>. Acesso em: 05/04/2017.
- REAME.E. *et al.* **Matemática no dia a dia da educação infantil: rodas, cantos, brincadeiras e histórias**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012, p. 192.
- RODRIGUES; CALVACANTE; FERREIRA. **Formação Continuada de Professores de Matemática e Extensão Universitária: um debate sobre jogos matemáticos**. Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD_ID8096_15082016200758.pdf>. Acesso em: 20/04/2017.

ESCOLA E FAMÍLIA: PARCERIA NECESSÁRIA PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Keilla Kalliane Fernandes Duarte
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
kdkeilla@gmail.com

Mariana de Lima Dantas
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
mariana.l.dantas@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar quais alternativas a escola utiliza para possibilitar a participação das famílias na aprendizagem dos alunos. Pois, quando se trata de aprendizagem é inevitável não contar com a ajuda dos pais, no auxílio que a criança necessita ter não somente na escola, mas principalmente em casa. A discussão apresentada acerca desta temática se propõe a elencar aspectos da prática Escolar em parceria com a família visando à efetiva aprendizagem da criança. Dessa forma, relaciona-se com a concepção de educação que abarca o exercício profissional docente nos processos educativos. Através das análises e observações realizadas nas escolas do Município de Taboleiro Grande – RN buscou-se descobrir quais as consequências da participação e da ausência da família na escola, além de sondar como se deve suceder à parceria entre escola e família, quais projetos podem ser utilizados para aproximação dos pais no âmbito escolar aconteça efetivamente. A observação na escola municipal da cidade nos ajudou a perceber que a todo o momento a escola tenta interagir e incluir a participação dos pais, para que possam caminhar juntos buscando sempre melhorar a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Escola. Família. Aprendizagem. Participação.

INTRODUÇÃO

A discussão apresentada acerca desta temática se propõe a elencar aspectos da prática Escolar em parceria com a família visando à efetiva aprendizagem da criança. Dessa forma, relaciona-se com a concepção de educação que abarca o exercício profissional docente nos processos educativos.

No município de Taboleiro Grande – RN, local da pesquisa, precisamente nas escolas da rede Municipal, as dificuldades em questão da participação da família na educação dos filhos é um aspecto preocupante, pois, de acordo com os professores e coordenadora pedagógica das referidas escolas, tornando então o desempenho da criança insatisfatório.

Segundo Oliveira (2007), os dados do Ministério da Educação constataam que alunos que são acompanhados diariamente pelos pais tendem a terem maiores notas do que alunos que não possuem esse acompanhamento familiar.

Sabendo que esse problema não está somente exposto em uma escola, escolhemos por tanto, pesquisar sobre este tema por estar cada vez mais presente da realidade escolar.

Com isso, o presente estudo objetivou analisar quais alternativas a escola utiliza para possibilitar a participação das famílias na aprendizagem dos alunos. Pois, quando se trata de aprendizagem é inevitável não contar com a ajuda dos pais, no auxílio que a criança necessita ter não somente na escola, mas principalmente em casa.

A partir desta pesquisa, o assunto que será abordado ajudará as escolas a discutirem sobre a participação familiar, que ainda são ocasionados nas escolas, por falta de inserção familiar. As informações contidas poderão auxiliar professores de como ter uma melhor afinidade com a família, e como a família deverá se posicionar em relação ao acompanhamento do filho/aluno.

Deste modo, através das análises e observações realizadas nas escolas do Município de Taboleiro Grande – RN buscou-se descobrir quais as consequências da participação e da ausência da família na escola, além de sondar como se deve sucederá parceria entre escola e família, quais projetos podem ser utilizados para aproximação dos pais no âmbito escolar aconteça efetivamente.

Existe esta preocupação em saber a relevância que se faz da participação da família na escola, pois assim poderão melhorar ainda mais o sistema educacional. Portanto, deve-se para isto apresentar as propostas em que são postas pela escola para a família manter a parceria com a educação. E por fim, a escola deverá analisar os projetos no qual impõem as famílias se estes são satisfatórios, e que devem ou não continuar na prática.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Diante de nossas leituras para este projeto, escolhemos utilizarmos como base teórica, autores no qual exploram teoricamente o assunto abordado em nossa pesquisa (parceria família/escola), afirmando então o nosso posicionamento em relação ao melhor desenvolvimento da criança com a participação dos seus pais na educação escolar.

Segundo Piaget (2007), a relação entre pais e professores pode fazer com que ocorram resultados positivos na educação da criança. O autor ainda ressalta:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, freqüentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais

dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p. 50).

Para melhor rendimento da criança na educação, faz-se necessário o acompanhamento da família, pois a responsabilidade da aprendizagem do filho/aluno não deve estar somente posta para a escola, à família deve estar inclusa também nesse processo. Isto está claro até mesmo na LDB9394/96, em seu Art. 2, o qual assevera:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante disso, faz-se necessário para a criança uma educação que a oriente em como agir em sua vida escolar e pessoal. Essa orientação ocorreria se houvesse maior interação e diálogo entre a família e a escola, pois seriam parceiros em adquirir conhecimentos sobre como auxiliar no desenvolvimento da criança.

A família deve saber o que realmente é o papel da escola, e a escola deverá auxiliar a família em como desenvolver o seu papel na vida da criança, pois segundo Arroyo (2000), os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando.

Esta troca de informações entre família e escola, é necessária para que ambas conheçam suas dificuldades e assim procurem soluções para um melhor desenvolvimento na educação do seu filho/aluno.

De acordo com Reis (2002, p. 6): “A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida à escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos”.

Conforme o que foi citado, deixa-se claro a função da escola e a da família. Os professores são os responsáveis por repassar conhecimentos, e auxiliar os pais, informando e discutindo sobre diversos assuntos que são prestados na educação de seus alunos, no entanto essa educação só terá sucesso se houver acompanhamento por parte dos pais.

Corroborando com Reis (2002), Piaget (2007), contribui com a mesma ideia ao colocar que os pais devem estar engajados no processo de aprendizagem da criança, para então ter maior desempenho na vida escolar. Assim, discorre: “[...] e toda pessoa tem direito à educação, é

evidente que os pais também possuem o direito de serem senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada aos seus filhos” (PIAGET, 2007, p. 50).

Acreditamos que a família tem a função principal de educar e acompanhar o desenvolvimento da criança afetivo, moral, ético, de formação humana, pois a criança passa por mais tempo ao lado da família do que na escola. Com isso os pais devem estar sempre conversando abertamente com seus filhos para saber como se foi o dia na escola, que assuntos aprenderam, e assim estar por dentro de tudo que acontece com ele na escola.

Segundo Fernandes (2001), a família se torna também responsável pela aprendizagem, porque os pais são os primeiros a repassar conhecimentos e atitudes para seus filhos, e essas atitudes serão refletidas futuramente nas escolas.

Na falta de um acompanhamento familiar, surgem então os problemas em sala de aula, deste modo, o aluno apresentará baixo rendimento no desempenho escolar. Maldonado (1997, p. 11) afirma que: “por falta de um contato mais próximo e afetivo, surgem às condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termo de indisciplina e de baixo rendimento escolar.”

O comportamento do aluno parte de um reflexo do que se faz em casa, portanto a família tem influência e responsabilidade total no indivíduo. Então, os professores tendem a se manifestarem a fim de conseguirem estratégias que os ajudem a manter não somente o controle, mas também possibilitar melhor aprendizagem dos alunos.

Segundo Esteve (1999), ele garante que a família deixou suas responsabilidades da educação escolar nas mãos dos professores. Passou a exigir que os educadores mantenham esforços para educar seus filhos, tomando a função que seria, no entanto para os pais.

O que acontece constantemente em nossa atualidade, pais que encarregam o professor para educar seus filhos, preenchendo o espaço vazio que deixam, com orientações necessárias, no qual seus filhos precisam para um bom futuro. É Comum sabermos que crianças estão a fazer suas tarefas escolares sem nenhum apoio, e que a única desculpa dos pais é que não possuem tempo para auxiliá-las.

Deste modo, as escolas necessitarão elaborar projetos no qual influenciem a participação da família na escola, aproximando cada vez mais esta parceria escola/família.

Marques (2002) defende que deve ter diversidades de atividades para incluir a família na escola, isto é, a partir de projetos, tais como: os pais ajudarem os filhos na tarefa escolar, auxiliar os filhos a ter uma organização da sua rotina, a comunicação dos professores para com os pais serem frequentes, informar sobre as regulamentações que são postas pela escola em seu sistema educacional, informar os programas que são inseridos exclusivamente para a

participação da família. Isso tornaria um melhor envolvimento entre escola e família. E, além disso, a escola passar a influenciar a família a participar e tomar decisões em projetos culturais, científicos, eventos desenvolvidos pela escola, a fim de tornar a voz familiar ativa.

METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta-se como um estudo qualitativo, citando autores que ressaltam sobre o assunto em questão (parceria escola/família), na qual irá abordar posicionamentos de uma instituição de rede Municipal da cidade de Taboleiro Grande – RN.

Do ponto de vista da sua natureza, a pesquisa caracterizada como qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 205).

Para a pesquisa, utilizamos como instrumentos de análise questionários direcionados a funcionários que constituem a escola (Diretor, Coordenador pedagógico e Professor), para que houvesse posicionamentos sobre o assunto em questão, “a participação da família na escola”. Inclui-se também a observação de uma reunião realizada na instituição com os pais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante das observações realizadas na referida escola “Jardim Encantado” da rede Municipal da cidade de Taboleiro Grande – RN constatou-se que os pais se fazem presentes somente em reuniões ou quando se faz preciso a presença deles na escola. Diante do questionário aplicado para a professora da instituição, a mesma afirma que os pais que se fazem presentes a todo instante, os filhos possuem maiores destaques, enquanto os que são indisciplinados os pais não apresentam muito acompanhamento escolar.

Então, o que já se foi posto em que o acompanhamento familiar ajuda no desenvolvimento da aprendizagem da criança, Kñallinsk (2000) diz que:

Não basta uma sensibilização e uma proposta de formação inicial e continuada para que a participação dos pais e das mães no centro da educação seja uma realidade, é necessário o próprio planejamento da questão desde o sistema educativo. A família e a escola são dois pilares fundamentais do processo educativo e suas funções são complementares, por isso é importante que trabalhem juntas (KÑALLÌNSK, 2000, p. 23).

Concordando com Kñallinsk (2000), a escola do Município de Taboleiro Grande – RN desenvolve programas com as famílias para que haja inclusão das mesmas na educação de seu filho/aluno. Programa tal como “Família na escola” em que são realizadas reuniões individuais, para conhecer a realidade de cada turma. A escola (diretor e coordenadora pedagógica) chega a um ponto que vão até mesmo à casa do estudante, conversar pessoalmente com os pais para que mantenham sempre contato e interação, assim melhorando cada vez mais o sistema educacional.

Pode-se perceber que as escolas atualmente recebem o papel de educar por inteiro a vida da criança. Os pais sentem que a responsabilidade passa a ser do educador, não somente deles. Isso faz com que a escola pense em como mostrar de forma lúcida o real papel da família e da escola. Freddo (2004) relata que a partir do momento em que a família insere o filho na escola, acreditam ter suas tarefas parentais dispensadas, porém a família e escola possuem funções complementares na vida da criança.

Foi realizado um questionário com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, e uma professora, de uma das instituições municipais da cidade de Taboleiro Grande – RN, na qual escolhemos, portanto, se realizou o questionário com os que constituem a escola e estão sempre em contato próximo com os pais. E ressaltando sobre os posicionamentos do questionário, os mesmos não foram distintos uns dos outros, apenas se complementaram.

A professora no qual questionamos, da referida instituição municipal da cidade de Taboleiro Grande – RN contribuiu respondendo sobre o assunto no qual se faz presente diariamente no seu dia a dia.

Assim, as alunas indagaram: Qual o seu posicionamento acerca da participação das famílias na educação escolar dos seus filhos?

A professora nos remeteu a seguinte resposta:

Eu vejo que a participação da família na escola contribui bastante no desenvolvimento da aprendizagem da criança, principalmente as que abordam dificuldades na leitura e escrita. Percebo ainda que quando não há participação dos pais na escola, o rendimento da criança é negativo, tornando-se alunos indisciplinados até mesmo as crianças que tem capacidades perdem o seu desempenho.

Isso confirma que a pressão de responsabilidade sob o professor torna-se cada vez maior. Em que o desempenho e a aprendizagem da criança devem partir somente do professor. Com isso, vemos que o apoio é essencial para que além de uma melhor aprendizagem a motivação se faça presente na vida estudantil do filho/aluno.

Os pais, mesmo que não se façam presentes no ambiente escolar, deve em casa estar sempre acompanhando de forma direta os estudos de seu filho. Através das tarefas, trabalhos escolares, observarem o caderno da criança para saber como está o seu desenvolvimento, se o mesmo está praticando as atividades, se informar quando haverá prova, ajudar no estudo para que então possa fazer, e assim a aproximação para com a educação com o filho (a) tende a ser mais presente.

Para Freitas, Maimoni e Siqueira (1994) e Maimoni e Miranda (1999), a família pode: “acompanhar tarefas e trabalhos escolares, verificar se o filho fez as atividades solicitadas pelo docente, estabelecer horário de estudo, informar-se sobre matérias e provas, entre outra”.

A reunião presenciada teve como intuito a observação da participação dos pais, como também analisar as estratégias que a escola apresenta para a família. A sessão contou com uma considerável participação de pais. Percebemos também que a escola interage com eles de modo didático, apresentando projetos, tais como: aluno nota dez, aluno superação, palestras de orientações de saúde, entre outros, e que a partir daí vemos o esforço que a escola possui em interagir com os pais.

Pensar neste tipo de parceria requer então aos professores inicialmente uma tomada de consciência de que, as reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos, reuniões para chamar a atenção dos pais sobre a lista de problemas dos filhos, sobre suas péssimas notas, reuniões muito extensas, sem planejamento adequado, onde só o professor pode falar, não têm proporcionado sequer a abertura para o início da proposta de parceria, pois os pais faltam as reuniões, conversam paralelamente, parecem de fato não se interessarem pela vida escolar das crianças (CAETANO, 2003, p. 7).

Por isso, a escola que realizamos a pesquisa, tenta ao máximo, dinamizar as reuniões, para que possa haver uma interação agradável entre os pais, e também um bom rendimento para iniciar um melhor acompanhamento para com o filho/aluno. Essa dinamização deve ocorrer em todas as escolas, pois necessitam de um bom relacionamento, caso contrário os pais sentirão que não há necessidade de participarem sempre dessas reuniões. De tal modo, a parceria que deveria existir entre escola e família, não irá existir.

Então, pode-se dizer que quando aplicado algo que chame a atenção dos pais, a interação com a escola torna-se maior, e isso é um fator positivo para o desenvolvimento da aprendizagem da criança no âmbito escolar.

Questionamos também a coordenadora pedagógica sobre a inserção da família na escola. A pergunta foi: Qual o posicionamento da escola acerca da participação das famílias na educação escolar dos seus filhos?

A resposta obtida foi a seguinte:

A escola sempre teve preocupação em se relacionar da melhor maneira com os pais. Caso essa relação entre escola e família não ocorra o afastamento da criança nas atividades será evidente.

Também questionamos a coordenadora pedagógica sobre “que estratégias a escola tem construído para que essa participação seja garantida ou se efetive, de fato”? Assim, a Coordenadora respondeu:

Nós (a escola), sempre buscamos propor projetos no qual engajem os pais, mesmo que a participação seja mínima. Procuramos sempre manter os pais informados do que está ocorrendo na escola dos seus filhos, pois acreditamos que quando não há interação entre pais e escola, a aprendizagem da criança torna-se desestruturada. E Quando a falta de informação acontece entre professores, diretores e coordenação podem ocorrer até mesmo casos como reclamação de nota, no qual já foi constatado na escola, apesar de ter sido poucas reclamações isso logo é início de que os pais põem a responsabilidade do desempenho da criança para os professores.

A partir do que foi dito pela coordenadora pedagógica, há certa afirmação que o acompanhamento dos pais é essencial na educação do seu filho, pois através das informações que são repassadas diariamente para os pais faz com que despertem o interesse em acompanhar a educação escolar do seu filho.

Na sequência, foi remetida a seguinte indagação, desta vez, a diretora da escola. Em sua opinião, o que seria necessário para que houvesse ações mais significativas?

A resposta para esse inquérito foi a seguinte:

Acredito que ocorreriam mais ações significativas se além dos nossos projetos desenvolvidos na escola, os órgãos públicos da nossa cidade interagissem com os pais dos alunos, apresentando a importância que possui o acompanhamento dos mesmos na escola. Se todos trabalhassem em conjunto poderia haver mais ações positivas na nossa educação.

Por fim, o questionário aplicado à diretora, nos chamou muito atenção, pelo fato de incluir em uma das estratégias os órgãos públicos tais como: Conselho Tutelar e o Centro de Referência e Assistência Social – CRAS, para que estas entidades motivem também a participação dos pais na escola, pois ambas as entidades são de grande influência social, por interagir constantemente com as pessoas da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, portanto, que no decorrer de toda a pesquisa, nota-se que a parceria entre escola e família deve ser de extrema necessidade, para que haja melhor desenvolvimento na aprendizagem e formação da criança. Porém, cabe ressaltar que o papel de ambas as instituições é diferente, contudo de importância relevante, pois cada uma complementa a outra, e ressaltando que não se deve passar a responsabilidade da educação um para o outro, mas sim compreender o papel que devem desenvolver na criança.

A inclusão da família na escola é de suma importância não somente para a criança, mas para os professores que ali necessitam do apoio familiar, e deste modo desenvolver um melhor trabalho com os estudantes. Para que isto ocorra, a família a todo instante deve estar estimulada a incentivar o seu filho na sua educação, a fim de desempenhar um melhor papel na vida do mesmo. Nesse momento, a escola deve então, realizar um papel na vida da família, tal como elaborar projetos em que estimulem a presença dos pais na educação dos filhos.

As estratégias utilizadas pela escola são muitas, e os mesmos apresentam conteúdos que despertam interesses na família, sendo assim um ponto positivo para a parceria entre escola/família.

Outro fator relevante na pesquisa, diz-se em como posicionar-se diante dos pais dos alunos, em como manter uma relação agradável, não somente expondo problemas para eles, e sim mostrando soluções em que possam ajudar no auxílio com a criança, que vá de encontro pessoal se necessário, apresentando propostas de assistência de forma dinâmica, sem que percam o foco principal, que é ajudar no desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo, pois a interação entre escola/família só tende a colaborar para um melhor equilíbrio na vida escolar do estudante.

Diante de toda pesquisa, não há como excluir que o desempenho que o aluno recebe, só poderá ocorrer se houver parceria entre escola e família. Pois a todo instante nota-se que o papel de ambas as instituições são de extrema importância para o desempenho da aprendizagem do estudante.

Deste modo, a observação na escola municipal da cidade nos ajudou a perceber que a todo o momento a escola tenta interagir e incluir a participação dos pais, para que possam caminhar juntos buscando sempre melhorar a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília. MEC. 1996.
- _____. **Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministérios das Comunicações, 1988.
- CAETANO, Luciana Maria. Relação escola e família: uma proposta de parceria. **Intellectus: Revista Digital Acadêmica das Faculdades Unopec**, Jaguariúna/SP, p.8-16, jul/dez. 2003. Disponível em:
<http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf
Acesso em: 07 Jul. 2016.
- ESTEVE, José M. A. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde do professor**. Bauru: EDUSC, 1999.
- FERNANDES, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREDDO, Tânia Maria. **O ingresso do filho na escola: o polimento dos espelhos dos pais**. Passo Fundo: UPF, 2004.
- FREITAS, G. B., MAIMONI, E. H. & SIQUEIRA, M. M. M. (1994). **Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA)**. XXIV Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia, 437
- MAIMONI, E. H & MIRANDA, A. A. B. (1999). Uma proposta de avaliação do envolvimento dos pais na vida escolar do filho. **Anais do IV Congresso e IV Mostra de Ciências Humanas e Artes (CD-room)**, Viçosa (MG).
- MALDONADO, Maria Teresa. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva, 1997.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 8 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- MARQUES, R. **O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países**, 2002. Disponível em <<http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>>
Acesso em: 20 Jul. marq2016.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.
- REIS, Risolene Pereira. In: **Mundo Jovem**. São Paulo. Fev. 2002.

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE DESAFIOS E APRENDIZAGENS

Aparecida Suiane Batista Estevam

Discente de Pedagogia - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

suianebatista@gmail.com

Sandra Sinara Bezerra

Docente do Departamento de Educação/DE -Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

- UERN

sinara_marinho@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de refletir as experiências exitosas do Estágio Supervisionado realizado na Educação Infantil, bem como compreender seu contexto social, político e econômico. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, preponderante para nosso entendimento acerca dos sentimentos, percepções, intenções e comportamentos identificados durante o processo de observação, análise dos dados, a partir das contribuições teóricas que apresentam os saberes necessários à prática educativa e, os resultados alcançados que se configuram com os desafios enfrentados em todo período de estágio, análise da prática docente e construção da escrita, evidenciando que as dificuldades se transformaram em estratégias de aprendizagens e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Nessa perspectiva, o presente trabalho contribui significativamente para que reflitamos sobre a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente e, para que nos tornemos profissionais humanamente melhores, cooperando para a transformação e/ou ressignificação do ensino. A Educação Infantil, portanto, tem muito a nos ensinar e, parte das experiências exitosas estão na possibilidade de construirmos um mundo mais justo e igualitário, onde todos tenham vez e voz.

Palavras-chave: Formação. Educação Infantil. Estágio Supervisionado. Desafios.

INTRODUÇÃO

A educação tem sido nos últimos anos discutida intensamente por pesquisadores da área e outros estudiosos, é considerada um desafio constante a ser enfrentado e uma batalha a ser travada diariamente, já que o atual contexto social, político e econômico a qual estamos inseridos exige, principalmente dos educadores, resistência para permanecer na luta que visa a promoção de uma educação que tenha pelo menos o mínimo de qualidade.

Nessa perspectiva, objetivamos no presente trabalho refletir inicialmente acerca da educação infantil, isto é, frisar sobre como esta era concebida anteriormente e como é vista nos dias atuais para, conseqüentemente, lançarmos um olhar crítico em relação ao processo de ensino aprendizagem na educação infantil: seus desafios e contribuições na formação dos sujeitos envolvidos tomando por base as experiências exitosas do Estágio Supervisionado I,

além disso, buscamos ressaltar a concepção de estágio supervisionado e a sua importância na formação docente.

Tendo em vista os objetivos previamente elaborados, realizamos um embasamento teórico nas discussões de alguns autores como: Pimenta (2010), Angotti (2010), Freire (2003) dentre outros que trazem significativas contribuições acerca da temática em questão.

A construção do presente trabalho é resultante das experiências exitosas de quatro (4) semanas do Estágio Supervisionado I, componente curricular do curso de Pedagogia, realizado em uma Creche da rede municipal de ensino da cidade de Pau dos Ferros/RN, em uma turma de Pré-escola (Pré-1), por meio da pesquisa de campo, em que utilizamos a observação acompanhada de registros escritos como técnica para a construção dos dados, além disso, deu-se também a partir da pesquisa bibliográfica que segundo (GONÇALVES, 2001, p. 65) é “[...] aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno”. Portanto, consideramos importante realizarmos inicialmente a leitura dos referenciais teóricos, que nos ajudaram a fundamentar o referido estudo e a desconstruir questões advindas do senso comum relacionadas as discussões aqui elencadas.

A primeira semana foi de observação, onde tivemos a oportunidade de conhecermos a caracterização e composição da instituição de ensino como um todo. Em fase disso, elencamos como instrumento metodológico um roteiro/diário de campo, no qual anotávamos aquilo que considerávamos relevante acerca da escola e seus componentes (espaço físico, concepções pedagógicas, funcionários e etc.). As outras três (3) semanas foram reservadas para a regência, no qual realizamos a intervenção prática e tivemos a oportunidade de viver na realidade questões que envolvem todo o processo de ensino-aprendizagem que vai do planejamento ao ato de avaliar.

Portanto, consideramos que o trabalho em questão é de abordagem qualitativa, isto porque visa compreender os dados com base em todo o processo investigativo a partir do diálogo com os teóricos e os sujeitos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um pouco de história: um olhar acerca da criança e da educação infantil

Ao longo do tempo o conceito de criança/infância sofreu modificações significativas, já que deixou de ser concebida como uma fase isolada e ímpar e passou a ser considerada um

processo histórico-social. Nessa perspectiva, a infância é compreendida a partir das transformações e aspectos sociais que envolvem determinada sociedade, pois sua concepção pode variar de cultura para cultura.

No final do século XVII as crianças, até então vistas como adultos em miniaturas, são obrigadas a saírem do meio dos adultos e ingressarem no ambiente escolar. Com esse ingresso percebe-se que as crianças passam a interagir entre si e a ter contato com outros sujeitos que não fossem seus pais. Nessa perspectiva, a criança era considerada um ser abstrato, natural, inocente e universal, que não estabelecia vínculos sociais, isto é, a infância era concebida como um tempo “à parte” na vida do ser humano e a educação era pensada apenas como uma possibilidade de “transformar” e moldar os indivíduos de acordo com os princípios e ideologias da sociedade a qual fossem membros.

A partir do século XVIII tal concepção vai sendo modificada e só então a infância passa a ser vista como uma fase singular na qual suas diferenças devem ser respeitadas. Sendo assim, em uma concepção mais moderna, em que a natureza humana ainda guarda a pureza e inocência e que, por esse motivo, deve ser protegida, neste caso, a ideia de educação é aquela que deve alcançar a maturidade dos pensamentos.

Portanto, embora a infância tenha sido concebida por muito tempo como um processo abstrato, está é ou pelo menos deveria ser vista atualmente, como um processo social que ocorre de forma contextualizada com as práticas sociais e culturais que envolvem os sujeitos e que estes têm particularidades próprias que devem ser atendidas de acordo com o processo histórico da época. De acordo com (BRASIL, 2006, p. 13) “A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve [...]”, ou seja, a criança não é um ser vazio, isolado de um contexto social, é, pois, um ser carregado de história, de sonhos e projetos de vida, é capaz de interagir e produzir cultura no meio em que está inserida.

Diante disso, concebemos a educação infantil não apenas com um caráter assistencialista que visa apenas o cuidar, mas como uma oportunidade para que haja a ampliação e a descoberta de novos saberes e como um meio que proporciona as crianças a interação social, despertando a sua afetividade e ajudando-as a descobrir a importância do outro e, portanto, envolvendo o cuidar, o brincar e o educar.

Para quem educação infantil?

A educação nem sempre foi um direito garantido a todos os cidadãos, haja vista que nem sempre o Estado foi o responsável maior pela promoção da mesma, já que anteriormente, essa responsabilidade era atribuída totalmente a família. No Brasil foi somente no século XX que a creche foi criada, e foi criada exclusivamente com um caráter assistencialista para atender a camada mais pobre (logo, tínhamos uma educação pobre para pobres), ou seja, não havia um propósito educacional, uma aprendizagem significativa, direcionada, mediada ou planejada e sim uma preocupação plena com o cuidar da criança, atendê-las em suas necessidades básicas, sem preocupar-se com o seu desenvolvimento integral.

Hoje, na sociedade contemporânea, a escola deve ser um ambiente de socialização que promova a interação entre os sujeitos e a sua função enquanto instituição pública/para todos, deve ir além da apresentação de propostas com cunho pedagógico, mas deve ser vista como um espaço onde as crianças são livres para aprender brincando. Sendo assim, é preciso ressaltar que muitas foram as conquistas alcançadas nesse campo de atuação, mas muitas outras precisam ser conquistadas.

A educação infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96, é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade maior o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade (alterado pela EC-000.053-2006) em todos os seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social e que deve ter o acompanhamento da família e da comunidade. Assim, a educação infantil passa a ter visibilidade por parte dos governantes e torna-se responsabilidade dos municípios e dever federal que juntos devem aliar-se a família e a comunidade (que não podem se isentar dessa participação) e promover uma educação de qualidade que atenda a criança em suas necessidades e anseios.

Então, a educação infantil passa a ser norteadada por um caráter educacional que promove o desenvolvimento integral da criança, porém, para que isso aconteça é necessário que os educadores infantis considerem a ludicidade - que não se delimita apenas aos jogos e brincadeiras - como uma condição indispensável para que haja um desenvolvimento significativo na aprendizagem das crianças sem deixar de lado o cuidar e o educar. Nesse sentido, faz com que percebamos a importância da formação adequada do educador, pois se este não a tiver não poderá promover essa educação de qualidade que visa atender a integralidade dos educandos.

Segundo Angotti (2010, p. 19):

[...] é primordial a presença de profissionais que possam povoar as instituições infantis na condição de educadores e não meros funcionários, de terem formação específica para fundamentar e definir um novo fazer educacional, uma nova profissionalidade, que possa atender ao ser criança provendo e promovendo seu processo de desenvolvimento [...].

A formação inicial e continuada do educador faz toda a diferença no processo de ensino aprendizagem, pois como entenderemos a educação infantil, que abrange um público de crianças com até 5 anos de idade, se enquanto educadores não reconhecemos que essa fase merece atenção e acompanhamento contínuo devido a sua complexidade? Como avaliar o aluno, se não temos formação ou instrução acerca dos documentos que regem a educação infantil? Como reconhecer os avanços dos educandos? Como rever a prática pedagógica e fazer com que o aluno aprenda se não possuímos formação para isso? Infelizmente, os nossos governantes para “diminuir” os gastos incentivam a atuação de “profissionais” sem formação específica para atuar na educação infantil, já que há quem diga que a “educação infantil é só brincar” e por isso “qualquer” pessoa pode atuar.

Diante do exposto, pois, percebemos que a formação específica do educador infantil é indispensável para que tenhamos uma educação de qualidade e o processo formativo do aluno tenha sentido para que este permaneça na instituição, compreendendo que é a partir dessa formação que o professor terá por exemplo, subsídio para identificar o nível de aprendizagem que os alunos se encontram e criar estratégias facilitadoras para o alcance dos objetivos previamente elaborados.

O estágio supervisionado e suas contribuições

O estágio supervisionado foi e é ainda hoje, considerado por muitos como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, isso porque ainda é muito comum ouvir da maioria dos discentes que a profissão só se aprende na prática e que a teoria, portanto, é totalmente diferente da prática. Porém, segundo Pimenta (2010, p. 45) o estágio “[...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade [...]”, ou seja, o estágio não restringe-se a prática em si, já que deve está intimamente associada a teoria, tendo em vista que esta promove a fundamentação da prática à medida que fornece conhecimentos especializados acerca das diversas áreas de ensino, permite o diálogo e a intervenção direta na realidade, além de oferecer aos professores fundamentação teórica que os permitem compreender os diversos contextos históricos, sociais e culturais presentes na escola e transformá-los quando assim for necessário.

O estágio é um campo de conhecimento que ajuda-nos a enquanto discentes identificar-se com o curso, além disso, aproxima a instituição de ensino (campo do estágio) da universidade e promove o contato dos estagiários com o espaço que futuramente será seu campo de trabalho. Vale ressaltar que o estágio, como componente curricular, não é uma preparação completa para o magistério, mas nesse espaço, professores, alunos, escola e universidade trabalham juntos questões relacionadas ao sentido da profissão docente, o desafio de ser professor na atual conjuntura, a verdadeira escola e a realidade dos alunos e professores que integram a instituição, ou seja, o estágio permite que vejamos a escola real, bem como seus desafios e conquistas.

Assim, o estágio supervisionado contribui significativamente na formação daqueles que escolheram a docência como campo de atuação profissional, vez que nos aproxima do chão da escola, nos faz desconstruir os mitos que criamos antes de irmos a campo, além de proporcionar uma reflexão acerca da educação e do nosso papel enquanto futuros educadores, o que faz com que pensemos, conseqüentemente, nos desafios que encontraremos, mas, sobretudo, nas estratégias de ensino para superá-los, considerando que o estágio é também campo de pesquisa, análise e investigação sobre a prática docente.

Contudo, é nesse momento em que, na posição de estagiários, percebemos que não estamos na escola apenas para apontar os seus erros e falhas, mas que temos a oportunidade de trocar experiências, ensinar ao outro (professor vigente, funcionários e alunos) aquilo que o nosso processo formativo nos proporcionou e assim, vivemos não uma situação de desconforto, mas uma teia de aprendizado contínuo, onde ninguém na verdade é mais sábio e/ou experiente que o outro, mas que aprendemos juntos, no contato com o diferente.

Um processo investigativo: experiências, reflexões dificuldades e aprendizagens

A educação de qualidade é defendida desde a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205, porém na realidade observamos muitos aspectos que se encontram na contramão da lei. Esse olhar ativo, investigativo e reflexivo é construído a partir da observação que é um dos caminhos do estágio/prática de ensino apontados por Pimenta (2010).

O percurso inicial a ser trilhado no período do estágio é o de conhecer a escola campo de pesquisa, pois os dados recolhidos e observados nos servirão de suporte para melhor atuar ou ressignificar a nossa prática pedagógica, por isso a importância do diagnóstico inicial da escola. Segundo Libâneo (2001, p. 178) “[...]diagnóstico consiste no levantamento de dados e informações para se ter uma visão de conjunto das necessidades e problemas da escola e facilitar a escolha de alternativas de solução”. Ou seja, esse diagnóstico inicial nos dá “pistas” de como

direcionar as atividades em vista dos objetivos que pretendemos alcançar, de conhecer a organização, estrutura e funcionamento da unidade escolar, além disso, nos oportuniza conhecer as realidades sociais que assolam a instituição, como trabalhá-las e ou transformá-las.

Tendo em vista as experiências vivenciadas e observadas na semana de observação na creche na qual realizamos o estágio, percebemos o quanto essa aproximação, essa fase do conhecer a escola em movimento é importante, pois a partir disso percebemos o quanto a educação é desafiante e exige de seus profissionais coragem para continuar lutando por uma educação melhor. Iniciamos o diagnóstico da instituição de ensino abordando a sua caracterização e composição, compreendendo ser uma escola que atende os diversos bairros da cidade de Pau dos Ferros/RN, e agrega, por conseguinte, um público heterogêneo, de todas as camadas sociais e por ser localizada em bairro centralizado recebe muitos alunos.

A creche em questão funciona em uma casa que foi adaptada, conforme a necessidade de organização, para que fosse possível fazer desse espaço um lugar de aprendizagem, porém, de acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de educação infantil (BRASIL, 2006, p. 50), tais ambientes devem garantir a acessibilidade universal e, assim, garantir que o ambiente construído seja:

[...] o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal, considerando acessos a salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor.

Embora a escola campo de estágio tenha um espaço externo muito amplo e a quantidade de salas de aulas seja consideravelmente boa, o seu espaço é muito limitado, as salas de aulas são muito pequenas, com pouca ventilação (aspecto considerado importante na construção de uma creche de acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura) e querendo ou não, tais fatores acabam incidindo na aprendizagem das crianças, pois como desenvolver-se integralmente se não temos um espaço específico que funcione brinquedoteca e a biblioteca? Tais espaços contribuem significativamente com a aprendizagem dos sujeitos, que incentivam a liberdade a partir do brincar e do contar história, além disso, um espaço específico destinado a essas atividades facilitariam a compreensão e organização das crianças, à medida que entendessem que há espaços de brincar, se movimentar, usar seu corpo e aguçar a sua imaginação, mas há também espaços que requer silêncio para que seja efetivo na aprendizagem.

Um outro aspecto analisado foi o portão da escola, os sujeitos que por ele passavam e a bagagem que carregavam (uns apenas suas mochilas, outros brinquedos e outros vinham de

mãos vazias). Aqui, percebemos a importância do acolher o outro e de fazer com que as crianças se sentissem importantes; a conversa inicial sempre se dava por questões sobre o fim de semana, o brinquedo, a roupa colorida e etc., tais questionamentos faziam com que as crianças sem querer comesçassem a contar a sua história, a história daquele dia. E nesse momento, sem percebermos, já estávamos aprendendo com as crianças que a oralidade a partir do contar um fato já se fazia presente naquele espaço.

Nessa perspectiva, a sala de aula enquanto espaço formativo deve estar organizado de forma a acolher e integrar as crianças, para que assim, seja possível atender suas necessidades. Com esse espaço, especificamente, tivemos o cuidado em analisar e buscar estratégias para que o conhecimento e a metodologia de ensino alcançassem a todos de forma igual, já que a organização do espaço da sala de aula foi uma das dificuldades encontradas durante a regência do estágio, suscitando algumas questões: como atender 20 crianças de faixa etária entre 3 e 6 anos de idade de forma igual em um espaço pouco colaborativo? Como trabalharmos um mesmo conteúdo que beneficie a todos?

É nesse momento que entra o segundo caminho a ser percorrido no estágio abordado por Pimenta (2010): a problematização foi onde começamos a nos questionar: será que a aprendizagem está sendo oportunizada a todas as crianças? O que fazer para que o espaço disponível da sala de aula fosse mais cooperativo e integrador? Como uma única professora é capaz de atender 20 crianças de diferentes faixas etárias incluindo um Autista? Como promover práticas de ensino integradoras, lúdicas e dinamizadas se a escola não oferece material suficiente para tal? Nesse emaranhado de questionamentos, refletimos, mais uma vez, acerca do desafio de ser professor em uma sociedade onde a educação não é prioridade e que todos esses questionamentos perpassam pela formação e valorização dos educadores enquanto transformadores.

A partir dessa análise e observação, tentamos readaptar a sala de aula para atender todos os alunos sem sermos seletivos. Sendo assim, reorganizamos o espaço promovendo a interação entre as crianças, onde dias estávamos em roda nas cadeiras, dias sentados no chão, mas sempre tendo o cuidado de integrá-los e fazer com que houvesse a socialização entre todas as crianças, para que essa socialização acontecesse, misturávamos as crianças menores com as maiores, para que assim ajudassem umas às outras e não ficassem tão dependentes das professoras (o que inicialmente ocorria).

Com essa estratégia percebemos que no decorrer do tempo, as crianças aprenderam a se respeitar, a ouvir o outro, a esperar a sua vez de falar, a ajudar o colega, seja emprestando uma coleção, um lápis ou na resolução das atividades. Sendo assim, consideramos tais aspectos

como grandes avanços, já que assim, promovíamos a autonomia das crianças, fazendo com que se tornassem sujeitos ativos e capazes de escrever sua própria história e ser, portanto, autor do seu próprio processo formativo. E isso, só é possível quando recebemos uma formação de qualidade que embasa toda a nossa vida profissional.

Segundo Nóvoa (2002, p. 23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”, isto é, para o professor promover uma aprendizagem significativa não pode ser seletivo ou promover a hierarquização na sala de aula exaltando aqueles que se destacam e excluindo aqueles que porventura enfrentam maiores dificuldades para aprender, pois se assim fizermos não deixaremos de ser transformadores de discurso.

É preciso que nos encontremos na profissão que desejamos atuar, para que assim sejamos capazes de superar as dificuldades e promover uma educação significativa, que vai além daquilo que é ofertado; que não se deixa vencer pelos “nãos” da direção da escola e luta pelos avanços; que mesmo estando em salas superlotadas, recebendo um salário que não condiz com o que trabalha seja capaz de transformar e ressignificar a sua prática pedagógica; que não considera suficiente o planejamento semanal da escola, mas que busca outras fontes, se atualiza e leva o melhor para o seu aluno; que aproveita as situações inusitadas, muitas vezes provocadas pelos alunos, como uma forma de aprender sobre a vida, sobre questões éticas e morais e que, portanto, servem para a sua experiência social e cultural enquanto sujeito.

Após a observação e problematização que permearam esse processo até o presente momento, começamos a trilhar o terceiro caminho apontado por Pimenta (2010), a investigação. Aqui, sentimos a necessidade de buscarmos respostas às perguntas elaboradas anteriormente e então chegamos ao consenso de que para atender os alunos de forma igualitária é necessário incluí-los e torná-los construtores da própria formação.

A princípio nos preocupamos em conhecer os alunos, seu contexto social, sua vida, seus sonhos e isso só foi possível a partir das conversas que tínhamos com a professora regente e os próprios alunos, que em sua maioria vem de família pobre, e moram com suas mães e avós já que os pais são separados. Tais dados, nos permite compreender as necessidades afetivas que podem fazer parte do cotidiano dessas crianças que demonstravam diariamente o seu carinho através de beijos, abraços e cartinhas, além de nos fazer pensar que precisamos ter paciência e tempo suficiente para ouvi-las, pois conforme afirma Freire (2003, p. 141) “Ensinar exige querer bem aos educandos [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo [...]”, ou seja, é preciso que exista amor no que se faz.

Nessa perspectiva, consideramos a afetividade na Educação Infantil de grande importância e de forte influência sobre o desenvolvimento integral da criança, para isso, precisamos, enquanto educadores, ser afetivos com os nossos alunos, tornando-nos seus amigos, buscando compreendê-los em suas angústias, motivando-os em seus sonhos e projetos de vida para que assim sintam-se valorizados.

Sendo assim, consideramos que a indisciplina deve ser tratada não com repressão, ameaças a respeito do intervalo ou excluindo aqueles que se comportam de maneira errônea, precisamos trabalhar esses comportamentos e atitudes para que eles deixem de existir. A indisciplina, a não aderência as regras foi uma outra dificuldade que enfrentamos, pois inicialmente, na hora da leitura, as crianças se levantavam e falavam de uma só vez, além disso, falavam muito alto e não esperavam a vez do outro, então no primeiro dia estabelecemos as regras de convivência e adotamos as estrelinhas e o ajudante do dia como estratégia para que se comportassem melhor e tornassem, conseqüentemente, a sala de aula como um lugar agradável de se estar.

Embora tenha existido algumas dificuldades, é preciso ressaltar os grandes aprendizados adquiridos que vão além do “saber ensinar” e do saber se comportar diante uma sala aula, para além disso, o estágio nos permite crescer humanamente, pois muitas vezes entramos no chão da escola achando que vamos ensinar algo a alguém, mas na verdade acontece o inverso, muito mais que ensinar aprendemos com a vida e experiências dos outros.

Recordamos que, em uma das mediações da história contada, questionávamos as crianças acerca dos seus sonhos e para a nossa surpresa uma criança de 4 anos de idade disse: “o meu sonho é que o meu pai more comigo e minha mãe” (ALUNO 1, 2017). Quando perguntamos sobre os seus sonhos não esperávamos essa resposta, já que geralmente as crianças respondem que querem ser princesas, ter uma boneca da Barbie e etc., mas a criança aborda da sua necessidade em ter seu pai em sua casa, uma questão familiar, que envolve afetos e sentimentos. Um outro fato interessante, foi que uma outra criança falou do sonho da mãe em ter uma moto e que para tanto estava trabalhando muito. Isso nos faz refletir que nessas crianças existe sentimentos, desejos, concepção de mundo e que o processo de formação vai muito além do ensinar a ler, escrever e realizar operações matemáticas, que as questões afetivas estão muito presentes em nossas salas de aula e que a forma que o nosso aluno se expressa revela como ele se sente ou pensa o mundo, que embora sejam muito novas tem a concepção de que precisam estudar e trabalhar para realizar seus desejos e tudo isso são questões importantes que precisam ser levadas em consideração, pois de acordo com (CAMPOS; LIMA, 2010, p. 32) “[...] é fundamental que se conheça e entenda a criança como pessoa de sentimentos, vontades, desejos

e necessidades, sobretudo com direitos e deveres [...] sem deixar de conhecer e reconhecer sua história de vida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões aqui apresentadas, acreditamos que a educação de qualidade é desafiante, pois são muitas as dificuldades encontradas em todo o percurso de formação. Contudo, pensar nos aprendizados que podem ser adquiridos, nas lutas que podem ser vencidas e imaginar que o futuro de uma nação depende da nossa ardente contribuição enquanto professor, nos faz olhar para essa profissão como um ato de amor à Pátria e como um motivo para permanecer lutando por uma educação significativa.

Nessa perspectiva, o presente trabalho vem contribuir significativamente para que reflitamos acerca da importância do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular dos cursos de licenciatura e o quanto essa fase do curso de formação nos torna profissionais humanamente melhores, nos permitindo conhecer a realidade educacional das escolas, pesquisar e investigar a nossa própria prática docente e assim transformá-la e/ou ressignificá-la.

Portanto, segundo Cury (2003, p. 55) “[...] educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração”. Ou seja, educar é lançar nos desafios; é insistir nas pessoas; é ver aquilo que está além do exterior; é enxergar o outro como um ser que tem capacidade, possuidor de competências e habilidades e que, portanto, tem algo a nos ensinar, educar é por fim, não desistir de lutar por um mundo mais justo e igualitário, onde todos têm voz e vez.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas SP: Editora Alínea, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- _____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, Gleisy Vieira e LIMA, Lilian. **Por dentro da educação infantil:** a criança em foco. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes:** A educação inteligente; formando jovens educadores e felizes. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversa sobre iniciação a pesquisa científica.** Campinas: Editora Alínea, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da Escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, Antônio. Escola nova. **A revista do Professor.** Ed. Abril: 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2010.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: A GRAMÁTICA FUNCIONAL COMO MEIO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Alyssa Kayne de Queiroz dos Santos Lima
Graduanda em Letras Língua Portuguesa (UERN)
alyssaqueiroz@hotmail.com

RESUMO

Este artigo se propõe a analisar e relatar sobre o período de Estágio Supervisionado, apresentando e discutindo os resultados deste projeto. Dissertar sobre como uma parte dos professores usam a chamada teoria tradicional para o ensino da gramática, e o aluno acaba não obtendo nenhum tipo de expectativa no estudo da língua portuguesa. E a gramática funcional vem trazer uma abordagem prática, de maneira crítica e reflexiva, que fuja das regras e normas prontas, fazendo com que o aluno possa aprender de uma forma que insira o português no seu cotidiano e que o faça ter um estudo prazeroso de sua língua materna. Tem como principal objetivo reconhecer como a abordagem funcionalista é essencial para a sala de aula, e a importância para melhor interação e aprendizagem eficaz entre alunos e professores. Para embasar e dar maior fundamentação ao trabalho utilizamos o teórico Oliveira (2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Palavras-chave: Funcional. Gramática. Professor. Aluno. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de relatar as observações e práticas vivenciadas na Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas, no contexto do ensino fundamental II, práticas que resultaram da disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Língua Portuguesa, do *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Utilizamos como apoio teórico e ponto de partida para a delimitação desse trabalho, a leitura dos PCN's e do livro “Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática”.

O professor ajuda a criar uma atmosfera afetiva (emocional e psicológica) positiva para facilitar o aprendizado dos seus alunos – isso significa que o professor não assume a atitude de falsa erudição, de arrogância, de sabe-tudo, que o leva a menosprezar os estudantes (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Corroborando com esse pensamento, buscamos no nosso estágio apresentar de forma positiva a disciplina de Língua Portuguesa, utilizando meios diferenciados de ensino para facilitar a aprendizagem dos alunos, sempre preocupadas em assumir uma função e uma

postura, não pautadas na superioridade, mas sim na igualdade, pois nós, enquanto futuras professoras, devemos estar sempre aptas a aprender juntamente com a turma.

A primeira parte deste trabalho consiste em apresentar os aspectos gerais envolvidos, bem como o material que foi utilizado, e como ocorreu a realização dessa atividade. Na segunda parte iremos detalhar os momentos vivenciados nas observações das aulas e de como foi a experiência da regência em sala de aula. Na síntese teórica, iremos analisar a abordagem entre a teoria e a prática de ensino em turmas de ensino fundamental II. Na análise, iremos explorar algumas atividades que trabalhamos em sala de aula, em turmas de 7º, 8º e 9º ano. E por fim, relatamos na conclusão, os resultados obtidos na experiência do Estágio Supervisionado I.

O trabalho nos possibilitou uma experiência prática de sala de aula, com aprendizados de suma importância para nossa formação acadêmica no curso de Letras, e também enquanto futuras professoras do ensino básico.

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA COM ABORDAGEM FUNCIONAL

O ensino de língua materna nas escolas do nosso país é de suma importância para a formação de cidadãos críticos e reflexivos e que entendam de maneira eficaz a pluralidade de mecanismos que a língua nos permite utilizar nas nossas comunicações diárias e interações sociais de forma tão interessante que muitas vezes nem percebemos.

O fato é que todo professor de língua materna, deve trabalhar de forma que compartilhe conhecimento com seus alunos, não como mero reprodutor de informações, sem se importar com o aprendizado satisfatório dos estudantes, mas sim com uma perspectiva funcionalista, de trazer aspectos do cotidiano para que os alunos associem de maneira satisfatória aos conteúdos apresentados e entendam com mais facilidade a funcionalidade na prática daquilo que estão aprendendo, como nos mostra os PCN's (1998, p. 22),

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Porém, apesar da expansão de estudos que visam uma abordagem mais didática e funcional das aulas de português, e mesmo com o apoio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa que serve para orientar o professor em suas práticas

pedagógicas, muitos professores e escolas ainda recorrem ao ensino tradicional, especialmente quando se trata de estudos gramaticais, desfavorecendo o contato do aluno com o texto, meio esse eficaz no estudo de língua materna, e utilizando frases soltas que são muitas vezes incapazes de cumprir satisfatoriamente as necessidades textuais e discursivas dos estudantes, trazendo uma visão negativa da disciplina, ocasionando muitas decepções por parte do aluno, como nos mostra os PCN's (1998, p. 23)

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

É necessário afirmar, porém, que o texto não deve ser visto como pretexto em sala de aula, fato esse que é visto com muita frequência em nossas escolas, como também em muitos livros didáticos. Trazer um texto em destaque para simplesmente retirar aspectos estritamente gramaticais sem nenhuma reflexão e posicionamento diante de tal, só mostra, mais uma vez, o ensino tradicionalista ainda empregado fortemente em nossas escolas.

Acreditamos que o ensino de gramática deve ser revisto por muitos profissionais da educação, pois da forma que muitas vezes é trabalhada reflete a falta de vontade dos alunos em estudar sua língua, e muitas vezes achar que “português é a disciplina mais chata”. Isso ocorre, provavelmente, pelo fato do aluno vê em outras disciplinas uma determinada relevância prática em suas abordagens, e muitas vezes na aula de Língua Portuguesa achar que deve somente decorar regras e normas para colocar na prova e conseguir passar de ano. Infelizmente essa tem sido realidade de muitos alunos e de muitos professores que ainda estão presos a esse velho método de ensino. É necessário quebrarmos essa ideia tradicional, como futuros profissionais do ensino de língua materna, e entender que o ensino da língua só será realmente eficaz quando trouxermos para ele a realidade cotidiano do aluno, a língua em uso e as práticas discursivas, como nos mostra os PCN's (1998, p. 47)

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos.

Dessa maneira, é necessário pensar em um ensino de língua portuguesa mais didático e criativo, que relacione as experiências discursivas dos alunos com os conteúdos programáticos da disciplina, que retrate o texto de maneira crítica e reflexiva, fazendo com que a leitura e a produção textual sejam meios satisfatórios no ensino de língua.

É necessário também atentarmos para o fato de que muitas escolas e muitos livros didáticos ainda tratam o ensino de português com uma proposta multifacetada. O ensino de literatura é estudado separadamente do ensino de gramática, que é estudado separadamente do ensino de produção e interpretação textual. O fato é que não há lógica separar o ensino desses componentes, já que todos devem estar relacionados para o bom funcionamento e entendimentos das aulas de língua materna, de forma contextualizada com a realidade do aluno.

Os PCN's (1998, p. 23) nos mostram a necessidade de reorganização do ensino de português nas nossas escolas, pois o ensino tradicional ocasionou quase nenhuma aprendizagem satisfatória por parte dos estudantes, nem por parte dos próprios professores, já que esse deve construir conhecimento junto com os próprios alunos em sala de aula. É necessário buscarmos meios de formar cidadãos críticos, reflexivos, leitores, capazes de compreender e desenvolver suas práticas discursivas em diversos meios sociais, de forma que consiga adequar o seu discurso em diferentes ocasiões, como nos mostra:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência lingüística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem (BRASIL, 1998, p. 23).

Dessa maneira, cabe ao professor, com apoio da escola, buscar meios e práticas funcionalistas, que façam o aluno refletir sobre o conteúdo abordado, não apenas com o intuito de decorar listas e mais listas de regras e sim como meio reflexivo, utilizando-se do texto, não como pretexto para retirar aspectos gramaticais descontextualizados, mas como método que favorece o entendimento e relaciona as práticas discursivas e cotidianas dos alunos de língua portuguesa.

OBSERVAÇÕES E REGÊNCIA EM SALA DE AULA

A observação deu início no dia vinte e quatro de julho de dois mil e dezessete e percorreu até o dia sete de agosto de dois mil e dezessete, contabilizando um diagnóstico de 30 horas nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental II. A experiência aconteceu na Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas, nas turmas de 7º, 8º e 9º ano, com as aulas sendo iniciadas às 13:00 e terminando às 17:30.

Nas observações do 7º ano podemos perceber grande intuito do professor ao promover atividades além do conteúdo didático, como visitas à biblioteca, propondo análises literárias e elaborações de poemas e crônicas. O professor também fez uso do livro didático com o assunto “sujeito e predicado”, explicou de modo que toda a turma pudesse entender sobre o assunto abordado, não deixando a cargo somente do que estava no livro. De modo geral, tinha grande desinteresse da parte da turma para as atividades propostas, em vários momentos o professor tinha que reclamar e colocar alunos para fora da sala, pois ficavam inquietos, e sem querer realizar a atividade proposta. Há quatro alunos na sala que não queriam realizar nenhuma atividade, somente atrapalhar as aulas, e se tornava inviável o controle total da sala pelo professor. Foi realizada uma avaliação pelo professor e constatamos que muitas respostas estavam sem nexo e não condiziam com a pergunta feita pelo professor, mostrando desinteresse da turma para com a avaliação (prova escrita), nota, considerada, ainda hoje em muitas realidades, a principal do bimestre.

A turma do 8º ano é bastante calma e participativa, interagindo sempre que possível com as atividades propostas pelo professor. Foi trabalhado gêneros textuais, e o professor fez uso de vários meios para chamar atenção dos alunos, como o uso de linguagem multimodal e atividades em círculo. A turma estava sempre disposta a aprender, como pode se ver no dia da avaliação, que diferentemente da turma anterior as respostas estavam coerentes e notava-se interesse por parte dos alunos.

Na observação realizada no 9º ano, o aluno gritou e desrespeitou o professor na frente de todos, inclusive com palavras de baixo calão, o professor expulsou da sala e só voltou a assistir aula com a presença do pai e da mãe na escola. Em outro momento, nesta sala, o professor trouxe reflexões sobre o ocorrido no dia anterior, mostrando imagens e vídeos no data show sobre “o que é ser professor?”. Foram trabalhadas organizações e apresentações de poemas, e muitos alunos não queriam apresentar, mostrando total desinteresse da turma para a matéria de Língua Portuguesa, seja com qual assunto estivesse sendo trabalhado. A maioria da sala são alunos repetentes e não querem fazer atividade nem se valer nota.

Ao iniciarmos o período de regência, o professor nos passou uma lista com os assuntos que deveríamos trabalhar com os alunos em sala de aula, mas afirmando que deveríamos nos basear nas propostas do livro didático. Antes de iniciarmos os assuntos sugeridos pelo professor, iniciamos a regência, nas três turmas, com duas dinâmicas, que serviu para aproximar turma e estagiárias numa relação harmoniosa. Os alunos deveriam cumprimentar uns aos outros de diversas maneiras, facilitando o companheirismo entre todos, logo após foram convidados a participar de uma “viagem ao conhecimento”, onde cada um disse algo que queria levar consigo para a viagem e produziram um texto com todas as coisas descritas, proporcionando a amizade entre alunos e estagiárias, e despertando a criatividade dos estudantes na produção textual.

Logo após as dinâmicas, iniciamos os assuntos propriamente ditos. Trouxemos para o 7º ano, o estudo do sujeito e do predicado e acentuação de ditongos e hiatos. Durante a ministração das aulas, buscamos trabalhar de maneira diferente, enfatizando a leitura de textos e levando objetos concretos para a explicação de ditongos e hiatos, o mesmo ocorreu na explanação do conteúdo sobre sujeito e predicado, o que facilitou o entendimento dos alunos e prendeu a atenção deles para a explanação dos conteúdos.

No 8º ano, por possuir alunos mais interessados e ativos nas atividades escolares, conseguimos executar melhor os planos de aula. Trabalhamos o gênero crônica de forma que os alunos refletiram bastante sobre o assunto, apresentaram opiniões críticas e reflexivas de acordo com a função do gênero. Trouxemos, também, a explanação do conteúdo “predicativo do sujeito”, sendo essa uma das aulas mais participativas na realização do nosso estágio, buscamos trazer de forma funcional aspectos do cotidiano do aluno para ingressarmos no entendimento do termo em questão, os alunos puderam atribuir características aos seus colegas e depois observar charges que traziam a temática em foco. Também apresentamos o gênero biografia e autobiografia, no qual os alunos puderam ter contato direto com esses gêneros e entender como eles funcionam.

No 9º ano foi um pouco dificultoso, pois os alunos não tinham vontade de realizar as tarefas, o que nos desestimulava, muitas vezes. Mas isso também nos desafiava a promover formas de chamar a atenção dos alunos em atividades cada vez mais interativas. Os assuntos empregados foram: orações coordenadas e seus tipos; figuras de linguagem; aposto e vocativo, no qual buscamos apresentar os assuntos de maneira didática, com a execução de músicas, reflexão sobre o conteúdo, etc. Embora buscássemos trabalhar de maneira satisfatória, muitas vezes o plano de aula não era inteiramente aplicado com eficácia, o que nos deixava um pouco tristes, mas mesmo assim persistimos.

RESULTADOS DA ABORDAGEM FUNCIONALISTA

O estágio foi de suma importância para nossa formação, pois é através dessa experiência que conseguimos vivenciar a profissão da melhor maneira, saber como lidar com um aluno, ter domínio de sala, descobrir como colocamos toda a teoria aprendida na graduação em prática e vários outros fatores fundamentais de nossa futura profissão.

Contudo, os cursos de licenciatura em letras visam à formação de professores; logo, nesses cursos, abordar uma teoria sem fazer conexão entre ela e a prática docente é condenável, levando muitos estudantes a se perguntarem: “Pra que é que a gente tem que estudar isso? Ninguém merece!” E eles estão certos. Afinal, de que adianta ao futuro professor estudar, por exemplo, a teoria X-barra, teorias da literatura e postulados da semântica formal sem que se faça qualquer articulação com o ensino de português? (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Gostamos de ter o mesmo pensamento em sala de aula, como vou passar apenas teoria ao meu aluno e não articular com nada a vivência prática dele? Por pensar nisso, e refletir sobre esse assunto, chegamos à conclusão que levaríamos para aula planos que fizessem refletir e incentivar a aprendizagem dos alunos, incentivando os alunos a ter gosto/compreensão pelos estudos e pela língua portuguesa, conduzindo escrita, oralidade e leitura de forma prática em suas vidas. Levando em conta os autores e teóricos utilizados nesse relatório como de grande importância para nossa trajetória de estágio.

Planejamos as atividades levando em conta o pensamento crítico e reflexivo de cada um dos alunos, levando cada um a perceber a importância da língua portuguesa em nossas vidas, de como tudo está atrelado ao nosso dia a dia, e de como percebemos a gramática, a literatura, os gêneros textuais na nossa fala, nas nossas conversas, nas nossas atividades cotidianas, mesmo sem percebemos. Com esse pensamento, iremos focalizar o estudo da gramática nessa seção, e de como utilizamos vários tipos de atividade em sala de aula, demonstrando de maneira prática e funcional como se estrutura e se molda cada uma de suas características.

“Ensinar é o ato de facilitar o aprendizado dos estudantes, o que significa que o professor precisa realizar ações concretas resultantes de um planejamento que pressupõe alguns princípios teóricos. Ensinar requer um método.” (OLIVEIRA, 2010, p. 30) Com base nessa facilitação da aprendizagem, levamos para a sala de aula atividades diversas, como:

Orações coordenadas: Focalizamos o estudo com base no que vivenciavam no seu dia a dia, colocando os alunos lado a lado, demonstrando que o fato de estarem naquele formato se

tratava de uma coordenação. Utilizamos jogos para denominarem cada nome de oração coordenada a sua determinada frase.

Predicativo do Sujeito: Dividimos os alunos em grupos, solicitamos que dessem uma característica ao seu colega, com a ajuda de balões. Logo depois, pedimos para escreverem no quadro o nome do colega e sua respectiva característica, e se todos concordavam, e assim ensinamos o que seria o predicativo do sujeito, numa simples frase usada pelos alunos em seu dia a dia.

Acentuação de Ditongos e Hiato: Utilizamos diversos objetos para proporcionar a curiosidade e atenção dos alunos, e começamos a soletrar as palavras e identificar a sílaba tônica de cada uma. Com isso, os alunos aprenderam de forma funcional, que cada um dos objetos apresentados possuía acento, e se eram uma palavra caracterizada como Ditongo ou Hiato.

De modo geral, o que pudemos perceber é que através da forma funcionalista de ensino, os alunos conseguiram aprender de melhor forma, com aulas interativas e dinâmicas, despertando a curiosidade de cada um deles para o assunto abordado, conseguindo compreender o assunto, onde percebemos nas atividades que foram feitas. A importância do modo prático antes da teoria foi de suma importância para o sucesso de cada um dos planos de aula desenvolvidos e realizados. O mais importante é que como futuras professoras não nos intimidem ao realizar atividades e explorar o aluno ao máximo, ajudando-o a desenvolver aspectos de aprendizado da língua portuguesa de maneira prática.

CONCLUSÃO

O nosso primeiro contato com a sala de aula nos fez refletir muito sobre a forma como devemos e podemos ensinar Língua Portuguesa, como também nos permitiu muitos aprendizados que com certeza levaremos conosco para nossas futuras práticas. Nos fez perceber que o ensino de língua materna vai muito além da reprodução de regras gramaticas soltas e descontextualizadas, mas requer um amplo cuidado e planejamento para que possa surtir o efeito tão esperado em nossos alunos.

Como sabemos, o professor de português deve planejar suas aulas pensando sempre nas necessidades e na realidade de cada aluno, sendo um dos grandes responsáveis para o desenvolvimento reflexivo, crítico, social e pessoal dos seus alunos, trabalhando de forma adequada questões como leitura e escrita de textos e a oralidade.

A disciplina de Orientação e Estágio Supervisionado I é de suma importância na formação de professores, pois nos faz ter contato direto com a sala de aula de maneira que

podemos relacionar a nossa aprendizagem acadêmica na prática da sala de aula, nos tornando cada vez mais profissionais melhores. Portanto, esperamos ter contribuído para a educação dos nossos alunos, de forma que possam aplicar os conhecimentos adquiridos em diversas áreas de suas vidas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- OLIVEIRA, A, L. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: A NECESSIDADE DO TEXTO LITERÁRIO NA PRÁTICA DO ENSINO MÉDIO

Alyssa Kayne de Queiroz dos Santos Lima
Graduanda em Letras Língua Portuguesa (UERN)
alyssaqueiroz@hotmail.com

RESUMO

Este artigo se propõe a analisar e relatar sobre o período de Estágio Supervisionado II, apresentando e discutindo os resultados deste projeto. Dissertar sobre a importância da literatura, e a necessidade do aluno ter contato prático com a obra literária, dentro da sala de aula. Cabe a todo professor, preparar o aluno para o social, com aulas funcionais, trabalhando sempre o contexto em que está inserido. O ensino tradicional vem causando uma certa deficiência na aprendizagem, e se deve buscar saídas para um melhor aproveitamento da disciplina, e fazendo com que o aluno atele a matéria ao seu próprio cotidiano. Tem como principal objetivo reconhecer como a abordagem funcionalista é essencial para a sala de aula, e a importância para melhor interação e aprendizagem eficaz entre alunos e professores. Para embasar e dar maior fundamentação ao trabalho utilizamos o teórico Oliveira (2010) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

Palavras-chave: Funcional. Literatura. Professor. Aluno. Variações.

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem o objetivo de relatar as observações e práticas vivenciadas na Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas, que ocorreu no contexto do ensino médio, práticas que resultaram da disciplina de Estágio Supervisionado II, do curso de Língua Portuguesa, do *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Utilizamos como apoio teórico e ponto de partida para a delimitação desse trabalho, a leitura do livro *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*, em que se diz: “Ensinar é o ato de facilitar o aprendizado dos estudantes, o que significa que o professor precisa realizar ações concretas resultantes de um planejamento que pressupõe alguns princípios teóricos” (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Corroborando com esse pensamento, buscamos no nosso estágio apresentar a disciplina de Língua Portuguesa de maneira que todos pudessem compreender, utilizando formas de ensino para facilitar a aprendizagem dos alunos, buscando um planejamento necessário a cada aula, e realizando ações de acordo com a necessidade de cada aluno dentro da sala de aula. Com

isso, a relação foi pautada na base de igualdade entre aluno-professor, pois, enquanto futuras professoras, devemos estar aptas a sempre aprender juntamente com os alunos.

Este trabalho está dividido em cinco partes principais: introdução, relato de experiências, síntese teórica, análise e conclusão. A primeira parte consiste em apresentar os aspectos gerais do trabalho, bem como o material que foi utilizado, e como ocorreu a realização desta atividade. Na segunda parte irá ser relatada os momentos vivenciados na experiência do estágio, ou seja, momentos vivenciados durante a observação e regência das aulas nas turmas. Na síntese teórica, iremos analisar as abordagens que utilizamos, tanto para teoria como para a prática, para embasar nosso estágio supervisionado nas turmas de ensino médio. Na análise, iremos detalhar algumas atividades que foram trabalhadas em sala de aula, pelas turmas que fomos regentes. E, concluindo, relataremos os resultados obtidos durante nossa experiência.

O trabalho nos possibilitou uma experiência prática em sala de aula, com aprendizados de suma importância para nossa formação acadêmica no curso de Letras – Língua Portuguesa, e também enquanto futuras professoras do ensino básico.

ENSINO DA LÍNGUA COM ABORDAGEM CRÍTICA E FUNCIONAL

A língua é a maior fonte de comunicação que utilizamos para nos expressarmos socialmente. Utilizamos ela para nos comunicar, transmitindo sentimentos, dúvidas, ideias e diversos pensamentos interiores que necessitamos externalizar. Qualquer falante de uma língua sabe com precisão organizar frases complexas, utilizar os mais diversos mecanismos linguísticos e classes gramaticais em suas produções comunicativas, muito embora não se dê conta ou perceba que está realizando isso.

Dessa maneira, é necessário pensarmos em um ensino de língua materna que não se limite a ensinar o aluno a utilizar determinados mecanismos linguísticos, sintáticos, morfológicos, pois o aluno já sabe bem utiliza-los. É necessário “pragmatizar” o ensino de língua, pensando em abordagens em que o aluno perceba e entenda esses mecanismos, mas de forma prática, como ele utiliza diariamente certos elementos da língua.

Além disso, devemos pensar na formação de alunos leitores, que desenvolvam pensamento e discussões críticas dentro da sociedade em que está inserido. Diante disso, surge a necessidade de adaptação da escola às novas formas de ensino aos alunos que estão no ensino médio, que são propostas pelos PCNEM (2006), tratando-se de diversos pensamentos bem articulados acerca dos fatos linguísticos e principalmente de propostas de ensino satisfatórias

que contextualizem com a realidade do aluno, que devem ser pensadas e formuladas para a aplicação em sala de aula, como nos diz os PCN'EM (2006, p. 17)

As orientações não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem.

O ensino de língua materna nas escolas do nosso país é de suma importância para a formação de cidadãos críticos e reflexivos e que entendam de maneira eficaz a pluralidade de mecanismos que a língua nos permite utilizar nas nossas comunicações diárias e interações sociais de forma tão interessante que muitas vezes nem percebemos.

O fato é que todo professor de língua materna, deve trabalhar de forma que compartilhe conhecimento com seus alunos, não como mero reprodutor de informações, sem se importar com o aprendizado satisfatório dos estudantes, mas sim com uma perspectiva funcionalista, de trazer aspectos do cotidiano para que os alunos associem de maneira satisfatória aos conteúdos apresentados e entendam com mais facilidade a funcionalidade na prática daquilo que estão aprendendo.

No tocante a isso, o professor tem a função e a obrigatoriedade de preparar o aluno para a vida, para aspectos que surgem no cotidiano, para tanto, deve-se pensar em um ensino que tenha funcionalidade para todos os alunos, tanto para os que vão adentrar na universidade, como para os que vão buscar chances no mercado de trabalho, como nos diz os PCNEM (2006, p. 18):

Desse ponto de vista, em síntese, o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo.

Porém, apesar da expansão de estudos que visam uma abordagem mais didática e funcional das aulas de português, e mesmo com o apoio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de Língua Portuguesa que serve para orientar o professor em suas práticas pedagógicas, muitos professores e escolas ainda recorrem ao ensino tradicional, especialmente quando se trata de estudos gramaticais, desfavorecendo o contato do aluno com o texto, meio esse eficaz no estudo de língua materna, e utilizando frases soltas que são muitas vezes incapazes de cumprir satisfatoriamente as necessidades textuais e discursivas dos

estudantes, trazendo uma visão negativa da disciplina, ocasionando muitas decepções por parte do aluno.

No que diz respeito ao ensino das variações linguísticas, é importante destacar que deve-se pensar em um ensino que considere todos os tipos de variações, sem menosprezar aquelas utilizadas pelas classes menos favorecidas, muito embora que seja necessário especificar a importância da norma culta da língua e sua importância em diversos contextos. É importante trazer a questão do contexto de utilização de cada variação, para que os alunos consigam adequar o uso da línguas às suas situações comunicativas. Devemos pensar no texto e no contexto de produção, que estão intimamente interligados, como nos diz os PCNEM (2006, p. 21)

O texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor. Ressalte-se, aliás, que essa nova perspectiva passa a ser essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos no momento atual. Não se pode dizer, porém, que houvesse, naquela ocasião, condições efetivas para que se compreendessem, de forma plena, as variações encontradas no processo de produção e/ou recepção dos textos em suas múltiplas dimensões.

Dessa maneira, é necessário pensar em um ensino de língua portuguesa mais didático e criativo, que relacione as experiências discursivas dos alunos com os conteúdos programáticos da disciplina, que retrate o texto de maneira crítica e reflexiva, fazendo com que a leitura e a produção textual sejam meios satisfatórios no ensino de língua.

No que diz respeito ao ensino de literatura, devemos pensar em um ensino também mais contextualizado com a realidade, sabendo que contexto de épocas literárias são menos interessantes para os alunos e que devem ficar em um segundo plano, primeiramente deve-se ter como objetivo a formação de alunos leitores, que encontrem prazer em obras literárias e percebam como a literatura transforma pensamentos, forma leitores críticos e ativa a criatividade pessoal e coletiva, além de ser passo importante durante do processo de humanização e formação de caráter.

É necessário trazer o texto literário para a prática, levar o aluno a ter contato com a literatura, primeiramente de maneira silenciosa e individual (para maior aproveitamento) e depois pensar em práticas coletivas. É interessante tirar os nossos alunos da “zona de conforto” e trabalhar práticas de leitura, já que esses muitas vezes têm preguiça de ler, justamente pela falta de contato com os livros. É necessário pensar em um “letramento” dos alunos de ensino médio, ou seja, torna-lo cada vez mais leitor, com desejo de leitura e sem grandes dificuldades

de ler ao se deparar com textos e obras maiores e mais complexas, como nos diz os PCNEM (2006, p. 59-60):

[...] basta-nos afirmar que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será.

É necessário também atentarmos para o fato de que muitas escolas e muitos livros didáticos ainda tratam o ensino de português com uma proposta multifacetada. O ensino de literatura é estudado separadamente do ensino de gramática, que é estudado separadamente do ensino de produção e interpretação textual. O fato é que não há lógica separar o ensino desses componentes, já que todos devem estar relacionados para o bom funcionamento e entendimentos das aulas de língua materna, de forma contextualizada com a realidade do aluno.

Os PCNEM nos mostram a necessidade de reorganização do ensino de português nas nossas escolas, pois o ensino tradicional ocasionou quase nenhuma aprendizagem satisfatória por parte dos estudantes, nem por parte dos próprios professores, já que esse deve construir conhecimento junto com os próprios alunos em sala de aula. É necessário buscarmos meios de formar cidadãos críticos, reflexivos, leitores, capazes de compreender e desenvolver suas práticas discursivas em diversos meios sociais, de forma que consiga adequar o seu discurso em diferentes ocasiões, como nos mostra os PCNEM (2006, p. 34):

Independentemente, porém, da natureza da modalidade e da prática social de linguagem em foco, parte-se da compreensão de que o conhecimento do sujeito para nela atuar é uma produção humana, histórica, contextualizada, e que sua apropriação se dá exatamente na prática social. Em outras palavras, reitera-se que, como os conhecimentos são resultado de processos sociocognitivos de produção de sentido, sua construção dá-se sempre de forma contextualizada, em atividades nas quais os sujeitos se engajam e nas quais a linguagem está sempre implicada.

Dessa maneira, cabe ao professor, com apoio da escola, buscar meios e práticas contextualizadas, que façam o aluno refletir sobre o conteúdo abordado, não apenas com o intuito de decorar listas e mais listas de regras ou trazer estilos e características de épocas literárias unicamente no ensino de literatura e sim como meio reflexivo, utilizando-se do texto, não como pretexto para retirar aspectos gramaticais descontextualizados, mas como método que favorece o entendimento e relaciona as práticas discursivas e cotidianas dos alunos de

língua portuguesa, além da formação de cidadãos críticos, reflexivos, capacitados e sobretudo leitores.

OBSERVAÇÕES E REGÊNCIA EM SALA DE AULA

A observação deu início no dia onze de maio de dois mil e dezoito e percorreu contínua até o dia vinte e cinco de maio de dois mil e dezoito, contabilizando um diagnóstico de 30 horas nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio. A experiência aconteceu na Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas, nas três turmas de 1º série existentes na escola no turno vespertino, com as aulas entre 13:00 e 17:30.

No momento inicial das observações, na primeira série A, podemos perceber um bom desempenho do professor, ao sempre que possível, promover atividades além do livro didático, e proporcionar vastas experiências aos alunos, como rodas de leituras, visitas a biblioteca, elaboração de poemas e peças teatrais. O professor também fez uso do livro didático com o assunto “Crônicas”, explicou de modo que toda a turma pudesse entender sobre o assunto abordado. De modo geral, acontecia um grande desinteresse por parte das turmas em relação as atividades propostas, por várias vezes, a maioria dos alunos não queriam fazer a atividade abordada, principalmente quando era relacionada a apresentação para toda a turma. Havia um grupo de seis pessoas que sentavam ao fundo da sala de aula, e queriam atrapalhar toda aula que o professor de português ministrava, inclusive o assunto foi pauta na sala da direção, e isso atrapalhava muito o decorrer das aulas, e também saiam da sala sem dar nenhuma explicação. Nesta sala, foi realizado um trabalho para produzirem poemas, pinturas, músicas ou crônicas, dependendo da escolha de cada aluno, e a maioria da turma adentrou nessa proposta e fizeram produções excelentes, mas, nessa mesmo trabalho teriam que apresentar, e poucos alunos aceitaram a ideia, e somente alguns deles apresentaram.

A primeira série B, segunda turma que foi observada, era bem mais participativa que a anterior, e interagiam constantemente com o professor. Também houve um grande desempenho por parte do professor, de tentar levar atividades que vão além do simples livro didático e que complemente a aula de maneira satisfatória. Na turma foram realizadas atividades sobre as 6 funções da linguagem, referente ao que estava no livro didático, com abordagens sobre cada uma delas (emotiva, poética, metalinguística, fática, apelativa e referencial), e após a explicação, foram realizadas atividades que abordassem cada uma dessas funções, e no final apresentariam para a turma. Nesta segunda sala de observação, percebemos uma abertura maior para apresentações, mas mesmo assim, tinha alguns alunos que só queriam bagunçar na turma

e não aceitavam ir na frente, e não chegavam nem a realizar a atividade. De modo geral, o desinteresse que ocorria nessa turma era mais precisamente de três alunos, que competiam pelo Jern's e a todo momento queriam sair de sala.

Na terceira sala observada, turma de primeira série C, era uma sala com a média de idade mais elevada, e por essa razão, faltavam muito, seja por razões de trabalho, ou de cuidar de casa, ou até mesmo do filho. Podemos perceber que mesmo a sala sendo menor, a maioria não respeitava o professor, e acabava por muitas vezes gritando e dizendo palavras que não eram para ser mencionadas em sala de aula. Mesmo assim, o professor continuou com a sua abordagem de aula, e levou atividades que pudessem de alguma forma, interagir mais com a turma e chamar a atenção para o que estava sendo ensinado. Uma das propostas de aula nessa turma, foi a formação de uma roda literária em sala, e cada um dos alunos escolhiam um dos livros que estava dentro do círculo para realizar a leitura, após a leitura em voz baixa, o professor pediu para identificar em cada crônica os pontos do foco narrativo, que haviam sido explicados na aula anterior (Quem? Onde? Quando? O que? Quem conta?), e no final, contavam a sua experiência com aquela atividade.

Ao iniciarmos o período de regência, o professor nos passou três assuntos que deveríamos trabalhar com os alunos em sala de aula, mas afirmando que deveríamos nos basear nas propostas do livro didático. Os assuntos propostos pelo livro didático e conseqüentemente pelo professor eram: o trovadorismo, variações linguísticas e gêneros do discurso, mas como só teríamos aproximadamente oito aulas em cada turma, decidimos nos deter aos dois primeiros assuntos, para que fossem realmente satisfatórios. Os alunos demonstraram-se atenciosos e participativos na maioria das aulas que trabalhamos os temas, embora que foi um pouco difícil controlar as conversas em alguns momentos.

No período de regência no 1º ano "A", foram abordados os dois temas propostos. Durante a ministração das aulas referentes ao trovadorismo, buscamos levar para os alunos, além do contexto histórico e social da determinada época literária, o contato direto dos alunos com as cantigas trovadorescas, além de relacionar essas cantigas com o contexto atual dos alunos, levando algumas músicas atuais que possuem intertextualidade com as cantigas. Para a produção dos alunos, decidimos dividir a turma em quatro grupos e cada um ficou responsável pela criação de cantigas, um grupo de amor, outro de amigo, outro de escárnio e outro de maldizer. Nas aulas referentes ao assunto variações linguísticas, buscamos contextualizar os tipos de variações linguísticas existentes com a realidade dos alunos. Levamos palavras, gírias, músicas e vídeos que fizeram os alunos perceberem a dimensão e a heterogeneidade da nossa língua. Além disso, pensamos em algumas propostas de atividades que colocassem em práticas

os conhecimentos adquiridos, como por exemplo, a realização de entrevistas, produções textuais, peças teatrais, etc. que de alguma forma chamasse a atenção do aluno e ativasse a sua capacidade cognitiva. A turma foi atenciosa e participativa, com algumas poucas exceções, os alunos aprenderam bastante e participaram muito durante as discussões propostas.

No 1º ano “B”, apesar da turma ser numerosa, comportou-se bem e apresentou bom desempenho durante as discussões e atividades propostas. Trabalhamos com os mesmos assuntos abordados no 1º ano “A”, e foi muito satisfatório, pois até os alunos mais trabalhosos e que gostavam de conversas entraram na discussão e tornaram a aula mais dinâmica. Conseguimos criar um afeto singular pela turma, bem como eles também, facilitando uma compreensão maior e troca de informações mais precisa e satisfatória no decorrer das aulas.

No 1º ano “C” foi um pouco dificultoso, pois os alunos não tinham vontade de realizar as tarefas, o que nos desestimulava, muitas vezes. Mas isso também nos desafiava a promover formas de chamar a atenção dos alunos em atividades cada vez mais interativas. Empregamos os mesmos assuntos que trabalhamos nas outras turmas, no qual buscamos apresentar os assuntos de maneira didática, com a execução de músicas, contextualização com a realidade dos alunos, etc. Embora buscássemos trabalhar de maneira satisfatória, muitas vezes o plano de aula não era inteiramente aplicado com eficácia, o que nos deixava um pouco tristes, mesmo assim persistimos.

RESULTADOS

O estágio foi de suma importância para nossa formação, pois é através dessa experiência que conseguimos vivenciar a profissão de forma prática, ter domínio de sala, saber lidar com um aluno de diferentes maneiras, e conseguir aprender que cada aluno tem uma maneira diferente de aprendizagem. E o mais importante de todos, colocarmos em prática toda a teoria que aprendemos durante o processo de formação até o momento e vários outros fatores fundamentais da nossa futura profissão.

Contudo, os cursos de licenciatura em letras visam à formação de professores; logo, nesses cursos, abordar uma teoria sem fazer conexão entre ela e a prática docente é condenável, levando muitos estudantes a se perguntarem: “Pra que é que a gente tem que estudar isso? Ninguém merece!” E eles estão certos. Afinal, de que adianta ao futuro professor estudar, por exemplo, a teoria X-barra, teorias da literatura e postulados da semântica formal sem que se faça qualquer articulação com o ensino de português? (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Gostamos de ter o mesmo pensamento em sala de aula, como vou passar apenas teoria ao meu aluno e não articular com nada a vivência prática dele? Por pensar nisso, e refletir sobre esse assunto, chegamos à conclusão que levaríamos para aula planos que fizessem refletir e incentivar a aprendizagem dos alunos, incentivando os alunos a ter gosto/compreensão pelos estudos e pela língua portuguesa, conduzindo escrita, oralidade e leitura de forma prática em suas vidas. Levando em conta os autores e teóricos utilizados nesse relatório como de grande importância para nossa trajetória de estágio.

As atividades foram planejadas levando em conta o pensamento crítico e reflexivo de cada um dos alunos, levando cada um a perceber a importância da Língua Portuguesa em nossas vidas, e de como percebemos a língua atrelada ao nosso dia a dia, seja através da literatura, dos gêneros, das variações linguísticas, muitas vezes sem percebemos. Com esse pensamento, iremos focalizar o estudo da literatura e das variações linguísticas nessa seção, e de como utilizamos vários tipos de atividades em sala de aula, demonstrando de maneira prática e funcional cada uma das funções e características dos temas propostos.

Os textos literários também são muito importantes para a construção dos conhecimentos de mundo de estudantes. Carol Jago (2004, 51) nos informa que, nos Estados Unidos, muitas faculdades de direito e de medicina estão exigindo que seus alunos estudem literatura, pois, segundo os diretores dessas instituições, “advogados eficientes e médicos eficientes precisam entender as necessidades e emoções humanas. Eles têm de aprender sobre o coração humano. Para esse conhecimento, a pessoa se volta para as histórias” (OLIVEIRA, 2010, p. 191).

Com base nessas palavras, levamos para a sala de aula leituras literárias que despertassem ao aluno esse conhecimento, como:

Trovadorismo e suas cantigas: Focalizamos o estudo com base nas cantigas e de como era a época que foram feitas, demonstrando em imagens e poesias entregues aos alunos, para analisarem as características da época literária. Utilizamos músicas para embasar a discussão que se seguiu, de como características do trovadorismo, estão presentes nas nossas músicas atuais.

A discussão levou os cursistas a perceberem que as diferenças existentes entre as formas que as pessoas falam não têm nada a ver com a ideia de que determinadas formas de falar estão certas ou erradas: têm a ver, apenas e simplesmente, com diferenças, apesar de toda a força e de todo esforço dos puristas para nos fazer crer na ideia ridícula de que há brasileiros que matam a língua portuguesa por falarem algo que supostamente não é português (OLIVEIRA, 2010, p. 39).

De acordo com a seguinte citação, podemos chegar a conclusão, que na nossa língua materna existem formas de falar diferentes umas das outras, mas isso não quer dizer que são formas erradas do português, como muitos pensam e até afirmam. Com isso, levamos a sala de aula atividades que desconstruíssem esse pensamento dos alunos, e os fizessem aprender de maneira prática que há essas diferenças ao nosso redor e na nossa língua, como:

Variações linguísticas: Focalizamos o estudo nas diferenças linguísticas que ocorrem na nossa língua, como variações geográficas, variações sociais, variações históricas, etc; demonstrando com imagens, músicas e vídeos as variações que estão presentes em nosso cotidiano. Assim também, promovendo discussões de como ocorrem no dia a dia de cada um dos alunos. Uma das atividades foi organizada para ser feita no âmbito externo a sala de aula, com entrevistas a pessoas mais velhas e mais novas, demonstrando de maneira prática a diferença existente de falas ao nosso redor.

De modo geral, podemos concluir que através da forma prática de ensino, os alunos conseguiram absolver o conteúdo de melhor forma, com aulas interativas e dinâmicas, despertando a curiosidade de cada um deles para o assunto apresentado, conseguindo compreender o assunto, como percebemos nas atividades que foram feitas. A importância de explicar o assunto antes da aplicação da teoria foi de suma importância para o sucesso de cada um dos planos de aula desenvolvidos e realizados. O mais importante é que como futuras professoras não nos intimidemos ao realizar atividades que explorem o aluno ao máximo, ajudando-o a desenvolver aspectos de aprendizado da língua portuguesa de maneira prática.

CONCLUSÃO

O nosso primeiro contato com a sala de aula no ensino médio, nos fez refletir muito sobre a forma como devemos e podemos ensinar Língua Portuguesa, como também nos permitiu muitos aprendizados que com certeza levaremos conosco para nossas futuras práticas. Nos fez perceber que o ensino de língua materna vai muito além da reprodução de regras gramaticais soltas e descontextualizadas, mas requer um amplo cuidado e planejamento através do texto, para que possa surtir o efeito tão esperado em nossos alunos.

Como sabemos, o professor de português deve planejar suas aulas pensando sempre nas necessidades e na realidade de cada aluno, sendo um dos grandes responsáveis para o desenvolvimento reflexivo, crítico, social e pessoal dos seus alunos, trabalhando de forma adequada questões como leitura e escrita de textos e a oralidade.

A disciplina de Orientação e Estágio Supervisionado II é de suma importância na formação de professores, pois nos faz ter contato direto com a sala de aula de maneira que podemos relacionar a nossa aprendizagem acadêmica na prática da sala de aula, nos tornando cada vez mais profissionais melhores. Portanto, esperamos ter contribuído para a educação dos nossos alunos, de forma que possam aplicar os conhecimentos adquiridos em diversas áreas de suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

OLIVEIRA, A. L. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DO PROJETO DIDÁTICO “RECONHECIMENTO CULTURAL A PARTIR DO FOLCLORE”

Adriana Carla Santos da Silva
Graduanda em Pedagogia/UERN
adriana.carla19@outlook.com

Cláudia Karina Soares de Macêdo
Graduanda em Pedagogia/UERN
claudia.karina14@hotmail.com

Elijane Stefanie Rodrigues de Oliveira Costa
Graduanda em Pedagogia/UERN
sthezinha01@gmail.com

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra
Profa. Dra. /UERN
concefarias@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva refletir a experiência do projeto didático *Reconhecimento cultural a partir do folclore*, e seus significados para a aprendizagem de crianças na Educação Infantil e para a formação das estagiárias do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Avançado de Assú. A atividade foi desenvolvida no Estágio Supervisionado I - Educação Infantil, em instituição pública no município de Assú, Rio Grande do Norte. Para o desenvolvimento do artigo, realizou-se a leitura e a reflexão do projeto didático, dos planos de aula, do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2013) e de resoluções locais e nacionais, referentes aos estágios curriculares para o curso de Pedagogia. Fundamenta-se em estudiosos da cultura popular, como Carneiro (1965) e Silva (1991), bem como, em referenciais da Educação Infantil, de estágios supervisionados e formação docente. O projeto didático privilegiou, por exemplo, contos, lendas e músicas, com temas do folclore local e nacional, trabalhados numa perspectiva lúdica e interativa, em rodas de conversa, contação de histórias, vídeos, danças, encenações, pinturas, desenhos e em atividades com a língua escrita. No itinerário, não somente as crianças aprenderam e construíram sentidos e pertencimento com as manifestações folclóricas e a diversidade cultural do povo brasileiro. As estagiárias também ampliaram a capacidade de refletir fenômenos do cotidiano da Educação Infantil, aperfeiçoando competências para planejar, executar, avaliar, mediar conhecimento e valores, bem como se relacionar com as crianças e as famílias.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio Supervisionado. Projeto Didático. Folclore.

1 INTRODUÇÃO

O folclore é uma das manifestações culturais mais relevantes da formação e identificação de um povo, por isso, a importância de sua presença nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, para promoção da socialização e da aprendizagem das crianças. As instituições de educação, como espaços de aprendizagens, estão vinculadas as diversas culturas

e crenças, as quais são compartilhadas e transformadas em conhecimento. A escola ao propor experiências articuladas ao folclore resgata e valoriza as manifestações que compõem o conjunto cultural da população brasileira. Sendo o folclore práticas culturais do povo, as crianças ao interagirem com elas, são motivadas a construir suas identidades e se reconhecerem como parte integrante da cultura e da sociedade brasileira.

Com o intuito de apresentar a importância do folclore como forma de reconhecimento cultural, realizamos um projeto didático, em uma instituição de Educação Infantil no município de Assú/RN, com crianças de creche, durante o Estágio Supervisionado curricular obrigatório do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Avançado de Assú.

Os estágios curriculares em Pedagogia, na referida instituição, são ofertados do quinto ao sétimo período, assim organizados: Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, com carga horária de 150 horas; o Estágio Supervisionado II, no Ensino Fundamental, com 165 horas; e o Estágio Supervisionado III, em gestão de espaços escolares e não escolares, com 165 horas. São ofertados atendendo a Resolução CONSEPE-UERN nº 6 de 25 de fevereiro de 2015, que regulamenta o estágio curricular supervisionado nos Cursos de Licenciatura; a Resolução do CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores; bem como a Lei Federal 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio estudantil.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2013), os estágios supervisionados, expressam o compromisso do pedagogo em aprender e consolidar seus saberes-fazer, no convívio com a realidade educacional em diferentes espaços de trabalho. O Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, abrange os estudos de concepções de estágio, o estágio como pesquisa, a relação teoria-prática, a problematização do campo de atuação profissional e a elaboração de plano de trabalho para Educação Infantil. Conforme o PPC de Pedagogia (2013), a proposição de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não se restringem a sala de aula mais abarca a escola e a sua relação com a comunidade.

Foi exatamente nas práticas do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, que idealizamos, planejamos e desenvolvemos o projeto didático *Reconhecimento cultural a partir do folclore*. Este ensejava o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, a fim de possibilitar aprendizagens diversificadas das várias linguagens que envolvem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de creche, na faixa etária de três anos.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil precisam ter como eixos norteadores, as interações e a brincadeira, valorizando a diversidade cultural e étnica do povo brasileiro. Ainda assim, partimos das premissas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), para qual as propostas pedagógicas para crianças de zero a cinco anos devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2010, p. 16).

O projeto didático que desenvolvemos, permitiu explorar temas e linguagens da Educação Infantil, de manifestações artísticas e da cultura popular, relacionadas com a sociedade e as crianças, uma vez que o folclore envolve múltiplos conhecimentos culturais, comunicativos e instrumentais.

O projeto tinha como objetivos de aprendizagem: resgatar a importância do folclore do estado do Rio Grande do Norte e do Brasil; conhecer músicas e brincadeiras de nossa tradição; desenvolver a socialização e a criatividade das crianças; conhecer a cultura local; desenvolver identificação com a identidade cultural brasileira, possibilitar às crianças conhecer, reconhecer e divulgar a importância do folclore regional e brasileiro.

Ante o exposto, este trabalho tem como objetivo refletir a experiência do projeto didático *Reconhecimento cultural a partir do folclore*, e seus significados para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil e para a formação das estagiárias do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Avançado de Assú.

Para o desenvolvimento do estudo, incluiu-se a leitura e a reflexão dos registros e documentos dos Estágios Supervisionados Curriculares, em particular do Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, a exemplo do projeto didático e dos planos de aula, do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2013) e das resoluções locais e nacionais, que tratam das práticas de estágios curriculares do curso de Pedagogia.

O trabalho se fundamenta em estudiosos da cultura popular, como Carvalho (1989), Carneiro (1965), Silva (1991), Almeida (1976), os quais auxiliam nas reflexões sobre a importância do folclore para a formação das crianças; bem como em referências que tratam da Educação Infantil e de estágios supervisionados e formação docente.

2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conhecimentos sobre as histórias de um povo, das mais diversas culturas e tradições, a conscientização e respeito diante das diferenças, foram pontos primordiais para o planejamento e a realização do projeto didático, no período do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. O folclore é a forma de agir, sentir, pensar de um povo, não é algo apenas do passado, é uma tradição cultural, parte de nossa formação como sujeito, e deve ser repassado às gerações, como forma de entender o meio em que vivemos e nossas tradições. Assim afirma Carneiro (1965, p. 136):

O folclore, fato social, é uma coisa viva, sujeita aos processos normais dos fatos da sociedade, e, portanto, capaz de nascimento, desenvolvimento e morte. Folclore é o que existe e não que existiu ou deixa de existir. Não há notícia nem exemplo de fato folclórico em que não se misturem as mais variadas influências, como não há caso em que o fato folclórico, neste ou naquele ponto, não tenha sofrido adulterações, decorrentes das circunstâncias especiais do ambiente físico e social.

O folclore como expressão de um povo, é parte integrante da cultura e também patrimônio que deve ser preservado e trabalhado nas escolas e outras instituições a fim de garantir sua preservação e identidade de grupos e povos. Sobre os direitos culturais, assim estabelece a Constituição Federal do Brasil (1988), no art. 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

A dinâmica cultural de um povo, se manifesta nas diversas formas de contato, auxiliando trocas de sentidos, invenções, apropriações e aculturações, transformando valores e práticas, pela aceitação coletiva e pela seleção (ALMEIDA, 1976).

A cultura popular, vista dessa maneira, também é partícipe da construção de nossa sociedade e da educação do povo brasileiro. A escola, através de inúmeras ferramentas pedagógicas, pode transformar os contos, parlendas, provérbios, jogos da tradição, entre outros, em atividades que possibilitam a interação das crianças com o meio social, com os colegas e com o próprio professor. Deste modo, durante o projeto didático, foram realizadas atividades variadas para as crianças conhecerem e se identificarem com as práticas folcloristas locais e nacionais.

Disponibilizamos às crianças sessão de vídeos e contação de histórias como por exemplo as lendas do Boto cor de Rosa, Saci Pererê, Iara. Estas desenvolvidas por meio de

fantoches, dedoches e com canções, motivando o prazer em ouvir e, conseqüentemente, em ler e interagir com práticas de leituras.

Para compreensão da história (individual ou social). A leitura exerce um papel de fundamental importância, pois que, sem atribuição de significados aos fenômenos do mundo e às diferentes linguagens que expressam, seríamos incapazes de nos situarmos no contexto social e buscarmos a verdade e/ou seja, nosso crescimento enquanto seres humanos. Dessa forma, podemos desde já, caracterizar a leitura como processo ou prática social que permite a pessoa compreender a sua razão de ser no mundo [...]. Mas especialmente, ler e compreender os objetos e/ ou palavras é sempre uma tentativa desse compreender como ser situado na história (SILVA, 1991, p. 75).

A partir deste projeto, foi possível desenvolver com as crianças atividades que provocaram a curiosidade, o desejo e a vontade de interagir com as situações de aprendizagem, contribuindo na formação da identidade, em conhecimentos da diversidade cultural, e no sentimento de pertença à cultura regional e brasileira.

Nas rodas de conversas interagíamos com as lendas e contos, a exemplo do Saci Pererê, mula sem cabeça e o boto-cor-de-rosa. As diversas perguntas das crianças, eram ouvidas e valorizadas, assim como as sugestões e as curiosidades, as quais se tornaram momentos interativos e de brincadeiras, entre as crianças e as estagiárias.

As interações e as brincadeiras são primordiais aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil e a integração da criança ao mundo social. Os adultos responsáveis por práticas de cuidar-educar, devem promover experiências interativas, entre a criança e seu grupo social, proporcionando situações de aprendizagem, que valorizem a ludicidade, o brinquedo e as brincadeiras.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (RCNEI, 1998, p. 21-22).

No desenvolvimento do projeto didático, houve momentos de desenho e pintura dos personagens das histórias e dos contos, atividades com letras, palavras e números, relacionadas com o tema folclore. Desenvolvemos jogos, brincadeiras, apresentações culturais das lendas e canções folclóricas. As apresentações ocorreram em forma de dança, peça teatral, com a participação de todas as crianças.

O folclore é uma força de interação, suave e sugestiva, pitoresca e divertida a ser utilizada na escola. Acredito, autorizada pelo meu duplo amor ao ensino e ao folclore, que as autoridades de educação deviam reunir especialistas nas duas atividades para formulação de instruções metodológicas. No teatro, a criança é a mais viva expressão desta assertiva. A encenação na criança é uma atividade, enriquecida pela sua imaginação. Se o teatro é fator educativo, evidentemente é uma poderosa arma para a escola. (CARVALHO, 1989, p. 267).

O projeto contribuiu de forma significativa para o enriquecimento cultural e a construção da identidade das crianças de três anos, uma vez que possibilitou a interação e a valorização da cultura local e brasileira, de forma lúdica e interativa, como convém ser as práticas educativas na Educação Infantil.

Quanto a nossa formação, as práticas de estágio na Educação Infantil, com destaque para este projeto, colaboraram sobremaneira, para construção da identidade docente e dos saberes-fazer de um professor que trabalha com crianças em creches. A experiência nos possibilitou investigar, refletir e redimensionar nossas ações de docência assistida, articulando teoria-prática, enfrentando desafios e construindo possibilidades para o aperfeiçoamento do trabalho na Educação Infantil.

Conforme Alarcão (2005), os estudantes nos espaços da futura atuação profissional, como por exemplo nas práticas de estágio supervisionado curriculares, são sujeitos reflexivos e não reprodutores de modelos educativos e pedagógicos. É fundamental que sejam formados para refletirem nas ações, refletirem sobre a ação, e ainda fazerem uma meta-reflexão sobre a reflexão. Por esta razão, a formação inicial precisa aproximar os estudantes das realidades e campos de atuação, como as escolas e outros espaços socioeducacionais, para poderem refletir e agir sobre e com os fenômenos educativos cotidianos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na instituição de Educação Infantil, enquanto um ambiente heterogêneo, composta por uma diversidade de sujeitos, a cultura popular, a exemplo do folclore, deve ser considerada

importante mecanismo de mediação entre a criança e a sociedade, tendo em vista a valorização, o reconhecimento e o fortalecimento das identidades culturais. O folclore é uma ferramenta rica articulado ao modo de ser e agir de diferentes grupos sociais, por isso, oportuniza aprendizagens de múltiplas linguagens para as crianças de zero a cinco anos, a exemplo da contação de histórias, da música, da dança, das representações teatrais, do desenho, da pintura, da leitura e da escrita.

Assim sendo, as atividades foram trabalhadas de forma lúdica, dinâmica e criativa, envolvendo todas as crianças, buscando relacionar os temas e as linguagens trabalhadas, com as vivências e o conhecimento de mundo que elas trazem para a escola.

O projeto didático trabalhou na perspectiva de desenvolver o sentimento de pertença e de reconhecimento das crianças na cultura brasileira, reconhecendo a si mesma e ao outro, nas várias expressões e manifestações culturais, que caracterizam formas de falar, viver, sentir e agir em sociedade.

No itinerário aqui descrito, não somente as crianças aprenderam e construíram sentidos sobre as linguagens que as atividades proporcionaram. As estagiárias envolvidas no processo, aguçaram a capacidade de olhar e refletir os fenômenos concretos do cotidiano da Educação Infantil, aperfeiçoando as competências para planejar, executar, avaliar, mediar conhecimento e valores, bem como se relacionar com as crianças e as famílias.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Renato. **Folclore**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1976.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno, **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARNEIRO, Edison. **Dinâmica do folclore**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1965.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 6 ed. São Paulo: Global, 1989.

RIO GRANDE DO NORTE. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UERN/Campus Avançado de Assú. Assú/RN, 2013.

RIO GRANDE DO NORTE. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Resolução nº 06/2015/CONSEPE**. Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2015.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **De olhos abertos: reflexão sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN/ CAMPUS AVANÇADO DE ASSÚ: PROPOSTA FORMATIVA EM REFLEXÃO

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra
Profa. Dra. – UERN
concefarias@gmail.com

Soraya Nunes dos Santos Pereira
Profa. Ms.- UERN
sorayanspereirapb@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir a proposta de Estágio Supervisionado Curricular do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Assú e seus significados para formação do pedagogo. Para tanto, toma-se como referência normas e resoluções sobre o estágio curricular obrigatório, em nível institucional e nacional; o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2013) e a Proposta de Estágios Supervisionados (2018.1). Os procedimentos metodológicos incluem a leitura do material e a seleção de informações pertinentes à discussão dos resultados. Dentre os referenciais utilizados constam Pimenta (2002); Alarcão (2005); Ghedin, Almeida e Oliveira (2015) e Zeichner (2010). A discussão dos resultados foca-se em elementos da organização, concepção, objetivos e metodologia dos estágios supervisionados. A reflexão construída aponta que o conjunto da proposta para os estágios supervisionados, propicia um espaço-tempo de saberes-fazer de aprender a ser professor, gestor e pesquisador, numa perspectiva investigativa, crítico-reflexiva. Entretanto, é preciso articular mais solidamente, por meio de atividades interdisciplinares, os estágios com os demais componentes curriculares do curso, a exemplo de Didática e das Metodologias de Ensino nas áreas específicas, e daqueles que se focam na pesquisa dos fenômenos educativos. Primar pela formação do pedagogo, com competências teórico-práticas, capazes de mobiliza o saber e o sabe-fazer, com postura investigativa e de pesquisa, de reflexão e intervenção em lócus profissionais, implica estreitar relações entre o ensino dos componentes curriculares, com o estágio e as práticas de pesquisa.

Palavras-chave: Estágios Supervisionados. Curso de Pedagogia. Proposta formativa.

1 INTRODUÇÃO

As concepções atuais para a formação do pedagogo apontam para um profissional com sólida autonomia intelectual, com postura investigativa e de pesquisa, capaz de refletir fenômenos do cotidiano educacional, no campo individual e coletivo, em conexão com conhecimentos teóricos do campo profissional e do contexto social, para assim, propor intervenções significativas e inovadoras, como um intelectual crítico e criativo (PIMENTA, 2002; LIBÂNEO, 2008).

Conforme Alarcão (2005), os estudantes no espaço acadêmico ou no desenvolvimento de práticas de estágio curriculares, devem ser formados numa perspectiva de sujeitos reflexivos, distanciando-se da concepção mecanicista, que privilegia a reprodução de modelos educativos

e pedagógicos. Por esta razão, a formação inicial precisa aproximá-los das realidades e campos de atuação, como escolas e outros espaços sócioeducacionais, para refletirem e agirem, sobre e com os fenômenos educativos cotidianos.

Partimos do pressuposto que a condução dos estágios supervisionados deve superar a lógica da racionalidade técnica, que nega a autonomia intelectual do professor, o concebendo como reprodutor de conteúdos e processos pedagógicos pré-estabelecidos, separando o pensar do fazer e a teoria da prática. É preciso uma organização curricular, que articule a formação teórico-prática dos pedagogos, numa perspectiva interdisciplinar e colaborativa, entre os diversos componentes curriculares do curso e entre os campos de estágio e a universidade.

Para Zeichner (2010), a formação dos estudantes de forma compartilhada, entre a escola e a universidade, rompe ideias binárias, que separam e fragmentam a teoria-prática, as disciplinas de estudo acadêmicas e os estágios curriculares, a produção do conhecimento universitário e os saberes dos professores. A concepção colaborativa, diz respeito à “criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Refletir as práticas dos estágios curriculares, ampliam as possibilidades de novos arranjos formativos, que atendam qualitativamente os desafios e as demandas dos estudantes de Pedagogia, em busca de superar contradições e dilemas, que envolvem a formação deste profissional.

Este artigo tem origem em nossas práticas docentes nos cursos de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN e em discussões compartilhadas sobre o tema: estágio supervisionado curricular como campo de conhecimento e formação docente. Neste momento, colocamos como ponto de partida, a problematização e a reflexão das normas, regulações e propostas para a construção das práticas de estágio supervisionado na UERN, no curso de Pedagogia do Campus Avançado de Assú.

Como se configura a proposta de estágio supervisionado curricular no Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação/*Campus* Avançado de Assú/UERN para formação do pedagogo? Que reflexões podem ser tecidas para a ressignificação da formação do pedagogo?

Ante tais questões, propomos como objetivo deste trabalho: refletir a proposta de Estágio Supervisionado Curricular do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* Avançado de Assú e seus significados para formação do pedagogo.

Para tanto, tomamos como referência normas e resoluções sobre o estágio curricular obrigatório, em nível nacional e institucional; o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2013) e a Proposta de Estágios Supervisionados (2018.1), elaborada pela coordenação de Estágio Supervisionado Curricular, para orientar as práticas de Estágio Supervisionado I - Educação Infantil e Estágio Supervisionado III - gestão de espaços escolares e não escolares, ambos ofertados no semestre 2018.1.

Para o desenvolvimento do trabalho realizamos a leitura do material e a seleção das informações pertinentes à discussão dos resultados. Construimos as reflexões destacando elementos da organização, concepção, objetivos e metodologia dos Estágios Supervisionados, compreendendo-os como campo de conhecimento, mobilizador de inter-relações com outros componentes curriculares e saberes formativos do curso. Dentre os referenciais teóricos utilizados estão Pimenta (2002); Alarcão (2005); Ghedin, Almeida e Oliveira (2015) e Zeichner (2010).

2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A proposta de estágio do curso Pedagogia em destaque, esboça uma concepção, que tem como referência, questões concretas do trabalho educativo do pedagogo, articulando-o crítica e criativamente com o saber construído no curso. O objetivo é contribuir para a formação de um pedagogo investigativo, reflexivo, comprometido ética e profissionalmente com sua função. Assim, expressa a intenção de materializar uma sólida formação fundamentada em unidade teoria-prática, no trabalho coletivo e interdisciplinar, na concepção de gestão democrática, na pesquisa como princípio educativo, dentre outros princípios, que fortalecem a formação da identidade e o significado social da profissão.

Os estágios curriculares são ofertados do quinto ao sétimo período, assim sistematizados: Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, com carga horária de 150 horas; o Estágio Supervisionado II, no Ensino Fundamental, com 165 horas e o Estágio Supervisionado III, em gestão de espaços escolares e não escolares, com 165 horas. São organizados atendendo a Resolução CONSEPE-UERN nº 6 de 25 de fevereiro de 2015, que regulamenta o estágio curricular supervisionado obrigatório nos Cursos de Licenciatura; a Resolução do CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores; bem como a Lei Federal 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio estudantil.

Ainda assim, toma como aporte as Diretrizes Curriculares Nacional para o Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução do CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, quanto aos saberes e a identidade do profissional que se pretende formar. Conforme Brzezinski (2011), esta identidade, centra-se na docência, na gestão dos processos educativos, escolares e não escolares e na pesquisa, senão vejamos:

Art. 3º [...]

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (DCNCP, 2006, p. 1).

Nas Diretrizes Curriculares Nacional para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), a docência consiste como base da identidade profissional do pedagogo. Além docência, “a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor” (BRZEZINSK 2011, p. 123).

No âmbito da UERN, a Resolução nº 06/2015-CONSEPE, os eixos orientadores para os estágios curriculares incluem a formação interdisciplinar, materializada pela articulação pedagógica entre os diversos campos de saberes e práticas do processo de ensino-aprendizagem; a articulação teoria-prática, desenvolvida dialogicamente com possibilidades de intervenção na realidade a partir de situações e possibilidades identificadas; a intervenção, mediante reflexão teórico-prática sobre os elementos do contexto real, com vistas à reconstrução das práticas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Assú/UERN, são objetivos dos estágios supervisionados curriculares:

- Vivenciar situações concretas de investigação sobre a realidade educacional do município, articulando o contexto local e nacional, observando as escolas, a sala de aula, os ambientes escolares e não escolares;
- Analisar, discutir e orientar as atividades do estágio supervisionado, objetivando a formação do professor como investigador na sala de aula, expressa na atitude de reflexão ação-reflexão, apresentando propostas criativas para o ensinar e o aprender;
- Integrar os saberes da formação profissional com as experiências vivenciadas no campo de estágio (espaços escolares e não escolares), visando à elaboração de novos saberes, desenvolvendo habilidades que atendam as demandas de uma educação transformadora;

- Compreender as questões relacionadas aos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que se realizam as práticas educativas;
- Vivenciar práticas cotidianas da docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Gestão Educacional, em contextos escolares e não-escolares, desenvolvendo habilidades para o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de projetos e experiências educativas;
- Desenvolver competências de pesquisa que garantam a relação teoria-prática necessária à implementação de inovações no campo pedagógico em diferentes contextos (PPC/PEGAGOGIA, 2013, p. 71-72).

Nessa perspectiva, os estágios supervisionados se constituem um processo que envolve conhecimentos e práticas para o exercício da profissão do pedagogo em suas várias dimensões, privilegiando a postura investigativa, a reflexão e o diálogo com a realidade educacional e as interações e aprendizagens entre os estagiários, professores-supervisores e profissionais dos campos de estágio.

É consenso que os cursos de formação, como o de Pedagogia, precisam romper com a estrutura curricular rígida, que se contrapõe a realidade complexa e interdependente do conhecimento, da educação e da profissão do pedagogo (PIMENTA, LIMA, 2004). Assim, uma possibilidade, é superar a concepção da racionalidade técnica de estágio, que por muito tempo foi considerado um espaço-tempo no qual o estudante aplicava os saberes teóricos estudados em situações práticas.

O estágio como campo de conhecimento, mobiliza conexões com todos os componentes curriculares, considerando a inter-relação dos saberes entre os vários eixos formativos (GHEDIN, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2015). Os estudantes ao se aproximarem das realidades escolares e não escolares, onde atuam o pedagogo, devem ser preparados para entendê-lo como um campo de conhecimento para investigações e reflexões críticas sobre as práticas construídas.

Conforme o PPC de Pedagogia (2013), os estágios supervisionados realizados em espaços escolares e não escolares, expressam o compromisso do pedagogo em aprender e consolidar seus saberes-fazeres, no convívio com a realidade educacional em diferentes contextos.

Para os estágios no espaço escolar, a atuação do Pedagogo se concretiza na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com possibilidades de atuar na Educação de Jovens e Adultos e nas atividades que envolvem a gestão educacional. Nos espaços não-escolares, as atividades articulam-se as ações de intervenção educacional “na área de relacionamento, ética, planejamento, realização de palestras, oficinas e outras modalidades

educativas, que visem contribuir com os processos de formação das pessoas e seu desenvolvimento humano” (PPC/PEDAGOGIA, 2013, p. 75).

As orientações do PPC/Pedagogia (2013) voltadas aos estágios supervisionados, evidenciam que as práticas construídas tradicionalmente, concebidas como fases de observação da prática, de participação e de regência, ao serem apreciadas no contexto de investigação e reflexão-crítica das realidades, ganham contornos diferenciados para o desenvolvimento de ações integradoras e qualitativas, tais como as descritas abaixo:

Estágio supervisionado I, envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a elaboração de proposição de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas na sala de aula mais também na escola e na sua relação com a comunidade (PPP/PEDAGOGIA, 2013, p. 75).

[...]

Estágio Supervisionado II – Consiste no desenvolvimento de práticas pedagógicas, execução de projetos, que propiciem situações e experiências práticas que aprimorem a formação e atuação profissional, preferencialmente vinculado a sala de aula (PPP/PEDAGOGIA, 2013, p. 76).

[....]

Estágio Supervisionado III – Neste estágio o aluno poderá vivenciar a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na organização do ensino, na comunidade e na sociedade, tendo a flexibilidade de dar continuidade – aprofundando e ou ressignificando sua compreensão teórico-prática, no espaço escolar, ou conhecer/pesquisar outros espaços que demandem o trabalho pedagógico (PPP/PEDAGOGIA, 2013, p. 77).

A Proposta de Estágios Supervisionados (2018.1), elaborada pela coordenação de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia/Campus Avançado de Assú, orienta as práticas de estágio em Educação Infantil e gestão de espaços escolares e não escolares, definindo diferentes atividades, com base na Resolução nº 06 de 25 de fevereiro de 2015 – CONSEPE/UERN.

Art. 2º O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN é concebido como um campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, ético, político, tecnológico, cultural e educacional no qual o trabalho docente está inserido, configurando-se, assim, como espaço de convergência dos conhecimentos científicos pertinentes a cada área e das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer dos Cursos, sendo essencial para a formação de competências docentes do futuro profissional licenciado (RESOLUÇÃO Nº 6, 2015, p. 2).

Conforme a Resolução em destaque e a Proposta de Estágios Supervisionados (2018.1), as atividades dos estagiários constituem-se em aprendizagem social, profissional e cultural, mediante a observação, investigação, participação, e intervenção em situações concretas da vida e da profissão. Em razão desta compreensão, a coordenação de Estágios do curso de Pedagogia enviou aos professores supervisores, orientações didáticas a serem desenvolvidas no âmbito da universidade e nos campos de estágios.

1º MOMENTO: Visitas aos espaços para realização dos estágios com o objetivo de identificar a aceitabilidade dos alunos/estagiários (conversa com gestores, supervisores pedagógicos e professores);

2º MOMENTO: Mapear os espaços escolares e não escolares.

3º MOMENTO: Organização da documentação e assinatura dos TCEs.

4º MOMENTO: Seminário sobre início do Estágio (palestra sobre a concepção de estágio do curso de Pedagogia, apresentação dos instrumentos de avaliação e outros).

5º MOMENTO: Realização do Estágio.

6º MOMENTO: Seminário de socialização das experiências construídas no Estágio (PROPOSTA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 2018.1, p. 3 - 4).

Para o Estágio Supervisionado I - Educação Infantil, as orientações apontam que a observação, corresponde a carga horária de 20 horas e será realizada no âmbito escolar, envolvendo a sala de aula e outros espaços da escola. O planejamento de ações pedagógicas, com 15 horas, pode ser construído na própria instituição formadora, acompanhado pelos professores supervisores. A regência dispõe de 50 horas e implica em desenvolvimento de práticas docentes assistidas. O registro e a sistematização da experiência, conta com 16 horas, viabilizadas por meio de produção de artigos, resumo expandido, banner, ensaios, portfólios, paper, entre outros.

As orientações para o Estágio Supervisionado III - em gestão de espaços escolares e não escolares, implicam no diagnóstico/realização de pesquisa, com carga horária de 20 horas; análise do diagnóstico e a elaboração de plano de trabalho, com 35 horas, realizados em outro espaço, que não seja o campo de estágio. O desenvolvimento do plano de trabalho, a contribuição e co-participação nas atividades socioeducativas, por meio de oficinas, palestras, ou outras ações metodológicas, preenchem 40 horas. O registro e a sistematização da experiência podem ser construídos em gêneros como artigos, resumo expandido, ensaios, portfólios, sendo destinadas 25 horas.

Para a finalização das atividades dos Estágios Supervisionados é recomendado um Seminário de Socialização das experiências, com grupos de discussão, palestras e mesa redonda.

A Proposta de Estágio Supervisionado (2018.1) para Educação Infantil e gestão de espaços escolares e não escolares, retoma orientações do PPC/Pedagogia, mas também aponta outras possibilidades à concretização das experiências, a exemplo de os planejamentos serem desenvolvidos fora do campo de estágio, o que não impede de os estudantes interagirem com os profissionais colaboradores, para juntos elaborarem o planejamento das ações.

A referida Proposta de Estágios, encontra-se em sintonia com as decisões do colegiado do curso de Pedagogia da UERN/Campus Avançado de Assú e com o Projeto Pedagógico de Curso (2013), se distanciando da concepção técnica racionalista de formação, para as possibilidades de os estudantes aprenderem a ser professor, gestor e pesquisador, com base nos referenciais de formação do professor pesquisador, crítico reflexivo.

Entretanto, nas práticas de estágio supervisionado, é frágil a articulação deste campo de conhecimento, com os demais componentes curriculares do curso, a exemplo da Didática, na qual se estuda o processo de planejamento das ações educativas, os componentes estruturantes de um plano, a gestão dos conteúdos e da relação pedagógica, a interdisciplinaridade e a transversalidade na organização e na ação didática. Uma alternativa de trabalho formativo seria a destinação de parte da carga horária da disciplina, para construção de atividades assistidas nos campos de estágios do pedagogo. Ou seja, promover a aproximação dos estudantes com os espaços profissionais, antes mesmo dos Estágios Supervisionados, uma vez que a disciplina de Didática é ofertada no quarto período do curso.

O estudante poderia perceber as relações teórico-práticas da didática no chão da escola, imbricada com os fenômenos e a complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender. Esta mesma lógica poderia ser estendida a disciplina de Pesquisa Educacional em parceria com as Práticas Pedagógicas Programas I, II e III, por serem estes três últimos componentes curriculares voltados para as práticas de observação e de construção de pesquisa nos espaços de trabalho do pedagogo. Consideramos que, uma formação com essa organização, prepara o estudante de Pedagogia para vivenciar com mais segurança e autonomia os Estágios Curriculares e a futura profissão, uma vez que a escola e outros espaços de trabalho do pedagogo lhes seriam mais familiares e parte constituinte de sua identidade profissional.

No quinto período do curso, as disciplinas de metodologia das áreas específicas, como os Ensinos de Ciências, História e Geografia, são ofertadas conjuntamente com o Estágio Supervisionado I - Educação Infantil, e o Seminário temático I - Educação Infantil. No sexto período, temos Literatura e Infância, os Ensinos de Língua Portuguesa e Matemática, o Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e o Seminário Temático II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta organização curricular por si só, propicia a elaboração de

trabalhos colaborativos e conexos com os Estágios Supervisionados, estreitando as relações entre o conhecimento e a unidade teoria-prática.

Primar pela formação do pedagogo, com competências teórico-práticas, capazes de mobiliza o saber e o sabe-fazer, com postura investigativa e de pesquisa, de reflexão e intervenção em lócus profissionais, implica em estreitar as relações entre o ensino dos componentes curriculares, com o estágio e as práticas de pesquisa. Para tanto, é preciso ações e planejamento interdisciplinares, com o objetivo de promover a ligação entre os saberes que formam o pedagogo.

Para Ghedin (2008) e Pimenta e Lima (2004), uma formação fundamentada na reflexividade, envolve a postura de pesquisa no contexto educativo e social, a reflexão crítica à luz de sólido saber da área profissional, aliada ao planejamento de ações intervencionistas. Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 124) enfocam “[...] é possível o professor agir como pesquisador no contexto da escola, por isso é necessário que desenvolva uma visão crítica sobre o contexto em que está inserido questionando a sociedade, a escola, o ensino, porém ao mesmo tempo oferecendo sugestões [...]”.

É nesse sentido, que podemos pensar as práticas do estágio supervisionado curricular no curso de Pedagogia, como campo de conhecimento, capaz de articular os demais componentes curriculares e a formação científica para pesquisa, contribuindo de forma significativa para a construção da identidade profissional e o enfrentamento dos desafios, limites e possibilidade que a profissão impõe cotidianamente nos espaços de trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Estágios Supervisionados nos espaços escolares e não escolares, fomentam atividades pedagógicas interdisciplinares, capazes de mobilizar os demais componentes curriculares do curso e o ensino por meio de pesquisa. Nesta linha de raciocínio, o estágio deve interligar-se aos demais componentes curriculares, criando múltiplas conexões formativas, nos diferentes campos de atuação do pedagogo.

É nesse contexto que o estudante fortalece a unidade teoria-prática, a pesquisa e reflexão crítica das práticas, a interdisciplinaridade e as redes de colaboração para a construção do conhecimento.

Todos os envolvidos no processo podem partilhar da construção de saberes, articulando postura investigativa e de pesquisa, refletindo fenômenos do cotidiano educacional, no campo individual e coletivo, em conexão com conhecimentos teóricos e o contexto social, para assim,

proporem intervenções significativas e inovadoras, formando um professor reflexivo e pesquisador, com escuta e olhar sensível aos contextos sociais e a realidade escolar e não escolar, com potencial para o trabalho coletivo e dialógico, capaz de re-pensar e re-construir a prática profissional, com senso crítico e criativo, articulando teoria-prática, para gerar novos saberes e ações.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 13 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2018.
- BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, n. 10, p. 120-132, 2011.
- GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S.; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campus Avançado de Assú. Assú/RN, 2013.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta de Estágios Supervisionados de Pedagogia**. Campus Avançado de Assú. Assú/RN, 2018.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 06 de 25 de fevereiro de 2015/CONSEPE**. Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2015.
- ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades, **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ESTRATÉGIAS PARA O APRIMORAMENTO DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Nicleide Maria do Nascimento
Mestranda em Ensino de Línguas
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN
nicleide.nascimento@gmail.com

RESUMO

Este é o relato de experiência de um Projeto Vivencial desenvolvido em uma escola pública de nível médio, localizada no extremo oeste da Paraíba. O referido projeto teve por objetivo contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos do Ensino Médio. Esta experiência educativa partiu do seguinte problema: Quais estratégias metodológicas são viáveis para oportunizar experiências de aprendizagem no âmbito da leitura e escrita aos alunos do Ensino Médio? Utilizou-se como método a pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Por tratar-se de uma instituição em nível médio e tendo em vista a necessidade de preparação dos estudantes nesta fase do ensino para os estudos posteriores, optou-se por trabalhar estratégias voltadas para a produção de textos dissertativos argumentativos. As etapas de desenvolvimento da experiência pedagógica consistiram em: (i) apresentação geral do projeto para os alunos; (ii) produção de texto a partir de uma problemática social; (iii) exibição de vídeos aulas; (iv) correção técnica dos textos; (v) estudos de textos voltados para o tema proposto; (vi) reescrita do texto apresentando argumentos consistentes. Os resultados obtidos indicaram que os alunos apresentam muitas dificuldades quanto à produção de textos escritos, desconheciam a estrutura do texto dissertativo, demonstraram o não hábito de leitura - o que dificulta a escrita de argumentos consistentes, repetição de ideias e colocação precisa das palavras. Concluiu-se que a escola carece de propostas inovadoras que possam contribuir para a superação das dificuldades encontradas, tendo em vista a formação de leitores e produtores de textos críticos e reflexivos, de modo a repercutir em sucesso para além dos muros da escola.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Estratégias Metodológicas. Intervenção Pedagógica. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca dos processos de ensino aprendizagem e de modo particular do aprimoramento de práticas voltadas para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos têm sido cada vez mais frequentes em encontros de pesquisadores e educadores (FREIRE, 1982, 1988; NEVES, LAJOLO, 2003; SCHÄFFER, *et al.*, 2007). Tais discussões apresentam-se como necessárias e urgentes tanto em virtude dos resultados oriundos das avaliações diagnósticas oficiais quanto pela emergência em entender os condicionantes que operam em desfavor da aprendizagem, tendo em vista o mapeamento de estratégias possíveis para intervir nas dificuldades de ensino aprendizagem apresentadas.

Os dados da última avaliação do PISA (2015) revelaram que o Brasil encontra-se na 59ª posição no Ranking de Leitura comparado aos países membros e parceiros da Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Considerando os resultados do IDEB a partir de 2007, pode-se perceber que nas avaliações consecutivas de 2009 e 2011, o padrão de desempenho das escolas públicas do País alcançou pouco avanço nas disciplinas de Português. De acordo com o INEP, em 2007, as notas do desempenho dos estudantes das escolas públicas nas provas do IDEB eram equivalentes a 3,2 apresentando um avanço de 2 décimos nos resultados posteriores. No ENEM os resultados tornaram-se ainda mais preocupantes quando, em 2014, mais de meio milhão de estudantes obtiveram nota zero na redação. Resultado que se repetiu em 2015. E em 2016 e 2017, os resultados ainda são preocupantes.

Esta realidade mostra que os estudantes não estão desenvolvendo as competências exigidas à sua formação e impõe à escola o desafio de implementar práticas de ensino as quais oportunizem aos estudantes à aquisição das competências básicas para sua formação e que resulte em sucesso para além dos muros da escola. Para tanto, quais estratégias metodológicas são viáveis para oportunizar experiências de aprendizagem no âmbito da leitura e da escrita aos alunos de ensino médio?

O objetivo deste artigo é apresentar o relato de uma experiência vivenciada através de um Projeto Vivencial desenvolvido em uma escola pública de nível médio, localizada no extremo oeste da Paraíba. A experiência consistiu na implementação de estratégias metodológicas com vistas a contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, por meio da utilização de estratégias específicas e do estímulo à construção de um pensamento crítico-argumentativo.

Para melhor compreensão do desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica, este artigo está estruturado da seguinte forma: é apresentado inicialmente algumas discussões acerca da leitura e escrita no Ensino Médio no que concerne aos seus desafios e perspectivas; em seguida é descrito o percurso metodológico os quais foram determinantes para obtenção dos resultados pretendidos; segue discutindo os resultados alcançados; e por fim, são feitas as considerações finais acerca do projeto desenvolvido.

O relato desta experiência intenciona, sobretudo, convidar os docentes, mesmo os que não tem formação na área de linguagens, a contribuir com o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos discentes, desmitificando a ideia de que apenas os professores de língua portuguesa são capazes de tal ação.

LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O atual cenário social tem exigido da educação brasileira, de modo especial, das escolas públicas mudança de paradigmas, concepções e práticas que possam repercutir na preparação dos jovens para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Não é possível mais desenvolver um tipo de educação desconsiderando os aspectos políticos, econômicos e sociais e, tampouco distante das inovações tecnológicas que têm facilitado o trabalho e as relações humanas.

A preponderância acerca do debate de tais questões tem assumido posições e projetos de reformas políticas com vistas a oferecer uma educação que atenda os anseios da sociedade contemporânea. As reformas na área educacional no Brasil acentuaram-se, principalmente, a partir da LDB, em 1996, tendo em vista a superação do quadro de desvantagem em que o país se encontrava em relação aos países desenvolvidos. Dentre as reformas discutidas e realizadas, pode-se destacar aquelas relacionadas ao Ensino Médio. Partindo dos princípios estabelecidos na LDB, a última etapa da educação básica passou por relevantes alterações em sua dinâmica pedagógica. De um ensino descontextualizado, fragmentado, baseado no acúmulo de informações, a referida etapa de ensino assumiu novas posturas dando espaço ao ensino contextualizado, interdisciplinar, incentivando à aprendizagem através do pensamento crítico, como bem orienta os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

Entretanto, os avanços em termos legais não garantiram que as escolas públicas desenvolvessem uma educação correspondente às exigências atuais. Fato preocupante que pode ser comprovado por exames oficiais, a exemplo do ENEM, o qual aponta que mais de meio milhão de estudantes zeraram a prova de redação no ano de 2014, apresentando resultados preocupantes também nos anos subsequentes. Estes dados justificam-se pela má preparação dos estudantes ao longo de sua formação na educação básica.

Muitos dos alunos que chegam ao Ensino Médio são despreparados, apresentam dificuldades na leitura e compreensão de textos, leem e produzem mal. Logo, compreende-se que ao longo da formação acadêmica, não lhe fora apresentado os mecanismos essenciais para o desenvolvimento dessas competências, acarretando por vezes em fracasso escolar. Desse modo, as escolas que atendem a esta modalidade educacional se vê diante do desafio de, em vez de aprofundar os conhecimentos obtidos ao longo da formação do estudante, precisa criar estratégias que o ajude a superar as dificuldades advindas ao longo de sua formação.

O fato é que ao mesmo tempo em que houve reformas legais acerca do ensino básico,

não se firmou a preparação física das instituições públicas, tampouco a formação de profissionais para lidar com as novas reformulações políticas educacionais. “Nossas escolas precisam de infraestrutura, os cursos de formação de professores precisam ser repensados” (MORANGONI, 2008, p. 79). O despreparo das estruturas físicas das instituições, bem como dos muitos profissionais que lidam diretamente com o processo ensino aprendizagem são uns dos fortes fatores que dificultam uma educação de melhor qualidade.

Estas são condições reais. No entanto, não se pode perder a esperança de desenvolver uma educação para todos, mesmo diante de tantas dificuldades. Sob este aspecto, cabe destacar a necessidade de uma gestão escolar que articule e viabilize os processos educativos de modo que a construção do saber aconteça da melhor forma possível. É na escola que se pode abrir caminhos para que os jovens aprendizes enxerguem possibilidades em ultrapassar limites e descobrir novos horizontes. E, esta descoberta se torna possível por meio do mundo letrado.

É importante ressaltar que “o compromisso de toda a escola em ensinar a ler e escrever constitui condição indispensável à formação do estudante e ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2002, p. 01). Desse modo, a aquisição da leitura e da escrita não pode ser construída de maneira mecânica, como acontecia em outros tempos.

[...] o aprendizado se baseava em disciplina rígida, por meio de método analítico caracterizado pelo progresso passo a passo: primeiro, decorar o alfabeto; depois, soletrar; por fim, decodificar palavras, frases, até chegar a textos contínuos. O mesmo método sendo aplicado para a escrita (MARTINS, 1994, p. 23).

O acesso ao conhecimento vem acontecendo de maneira muito mais organizado. Os jovens desde muito pequenos desenvolvem a capacidade de manipular artefatos técnicos muito evoluídos, os quais permitem um estímulo mental diferente das antigas gerações. Por isso, a escola precisa se adaptar a este novo contexto, apoiando-se às novas tecnologias para desenvolver um tipo de educação que alcance a todos e promova a emancipação dos sujeitos que aprendem. Para que esta emancipação aconteça, o ensino pautado na memorização não é mais possível. Portanto, a prática de leitura e escrita na escola deve acontecer tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimentos nos quais resultem em práticas sociais e em mudança de atitudes.

A questão é que, por falta de preparação, os alunos que chegam ao ensino médio demonstram extrema dificuldade em relação a leitura e produção de textos. Codificam, mas são incapazes de compreender textos complexos. Entende-se que, propor metas que atentem para

esta realidade se torna urgente e necessária. Esta responsabilidade é da escola e é um tanto complexa. Carece de iniciativas conjuntas e propósitos comuns.

DO PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho atende às características básicas de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Este tipo de pesquisa refere-se a

[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI, ROCHEFORT, *et al*, 2013, p. 58).

A elaboração e implementação da proposta de intervenção pedagógica, objeto deste relato, bem como a apreciação de seus resultados seguiu as etapas descritas abaixo:

Inicialmente foi feita a escolha de estratégias metodológicas que auxiliassem no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita segundo a literatura da área (BRASIL, 2002; BRASIL, 2006; NEVES, 1998; PEREZ, 2001; BRITO e PURIFICAÇÃO, 2008). A importância de uma base bibliográfica para a o trabalho de pesquisa é defendida por Lakatos (2010, p. 169):

[...] a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação de variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa.

Em seguida, foram observados e caracterizados os aspectos pedagógicos da escola escolhida para a implementação da proposta de intervenção pedagógica.

A elaboração da proposta de intervenção se deu a partir da referência bibliográfica utilizada e dos recursos disponíveis na escola. A proposta constituiu-se em três etapas de aplicação: i) proposição de uma temática do universo vivencial dos discentes e solicitação de escrita livre de redação; ii) apresentação de vídeo aulas que oferecessem técnicas e dicas para a escrita de redação e solicitação de nova escrita da redação referente à mesma temática; iii)

apresentação e discussão de textos de apoio (mini artigos científicos) sobre à mesma temática e solicitação de nova escrita de redação.

Após a elaboração da proposta, a mesma foi apresentada ao corpo discente da escola e implementada com os discentes que voluntariamente decidiram participar a fim de melhorar suas habilidades de leitura e escrita.

A última fase deste trabalho consistiu na análise e discussão das produções textuais solicitadas nas três etapas de aplicação da proposta.

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica os alunos foram convidados a participar (voluntariamente) da pesquisa. Tal convite foi realizado a cinco turmas do Ensino Médio, totalizando um grupo de mais de 80 alunos. Destes, 14 se mostraram interessados em participar das atividades de redação, a fim de melhorar suas habilidades de leitura e escrita, porém apenas oito frequentaram assiduamente.

Optou-se então, por uma sequência de atividades sujeitas a possíveis mudanças de acordo com o desempenho apresentado pelos estudantes. As categorias de análise que puderam ser trabalhadas na produção do texto argumentativo dissertativo foram: estrutura formal, coerência, coesão e predominância de argumentos consistentes.

Para o desenvolvimento da proposta, foram realizados cinco encontros, com um grupo de oito estudantes, ambos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio Regular.

No primeiro encontro, foi feita a exposição geral do projeto. Em seguida, foi solicitado ao grupo que redigissem um texto dissertativo-argumentativo sobre uma situação problema no qual envolvia o “conceito de família no século XXI”. Esta estratégia tinha por objetivo identificar o conhecimento prévio do aluno em relação à escrita, o conhecimento da estrutura deste gênero textual, bem como seu poder de síntese, argumentos e ponto de vista crítico.

Ao corrigir as primeiras produções, foi possível perceber que todos os participantes do projeto que estavam neste encontro, não tinham noção da estrutura de um texto dissertativo argumentativo. As produções escritas apresentavam erros de concordância, repetição de palavras e ideias, pontuação mal empregada, falta de argumentos consistentes, dentre outras limitações.

No segundo encontro, foi exibido um vídeo, explicando algumas técnicas necessárias ao texto dissertativo argumentativo. Após discutir o vídeo apresentado, foram entregues aos

colaboradores as produções que os mesmos haviam feito, com as respectivas correções/considerações. A intenção era que cada um analisasse seu texto, comparando com as sugestões apontadas pela vídeo-aula e, em seguida fizesse as correções devidas, melhorando assim a produção.

As vídeo-aulas representam um recurso inovador e podem ser usadas pelo professor como propósito de ampliar conceitos trabalhados em sala de aula e como complemento para aquisição de novos saberes. Nesse sentido, é preciso considerar essas novas linguagens como parte da vida dos adolescentes na contemporaneidade, e assim, trazê-las para o ambiente educacional, com finalidades pedagógicas bem definidas. Por outros termos, não se pode menosprezar a contribuição das ferramentas tecnológicas no processo ensino aprendizagem, isso porquê,

As novas tecnologias não substituirão o professor, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo. Elas têm como função ajudar na intensificação do pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento (MORANGONI, 2008, p. 35).

Em se tratando de argumentos consistentes, percebeu-se que a dificuldade dos estudantes provém da pouca leitura. Os alunos não têm hábito de ler e, em parte, isto dificulta uma escrita em conformidade com as exigências formais da sociedade. A partir da identificação da fragilidade dos argumentos foi sugerido, no terceiro encontro, a leitura e discussão de textos diversificados, com diferentes opiniões acerca da problemática (conceito de família no século XXI). Pretendeu-se com esta estratégia oportunizar aos discentes a reflexão das opiniões apresentadas nos textos para que, a partir desta perspectiva, passassem a melhorar a argumentação.

Ao ler e discutir os textos sugeridos percebeu-se no quarto encontro que os estudantes conseguiram reescrever os textos apresentando outras ideias, argumentos mais consistentes, além de dados estatísticos que ajudam a qualificar qualquer produção textual.

É preciso que a escola invista em estratégias de ensino diferenciadas que estimulem a leitura em contextos distintos, favorecendo assim, que os estudantes, de modo geral, e em particular, os do Ensino Médio desenvolvam as habilidades requeridas pelo mundo social e do trabalho.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos textos dissertativos argumentativos foi feita mediante as categorias trabalhadas com os oito estudantes durante o período de intervenção. Das características exigidas para a construção do referido gênero textual, foi possível apenas pontuar algumas delas: estrutura formal (introdução, desenvolvimento e conclusão); argumentos consistentes; coerência e coesão.

Ao analisar as primeiras produções identificou-se nas introduções dos textos produzidos a falta dos elementos que devem conter nessa parte do texto. Quanto ao desenvolvimento, notou-se que os alunos pouco sabiam acerca do problema levantado (conceito de família no século XXI), o que dificultou a construção de argumentos consistentes em defesa do ponto de vista de cada um. Com relação à conclusão, nenhum dos textos produzidos pelos alunos convidados expressou propostas concretas de solução.

Outros elementos observados nas primeiras produções dos alunos dizem respeito à falta da impessoalidade - exigida para a produção do referido gênero textual -, organização das ideias, pleonasma vocabulário, erros de ortografia, pontuação mal empregada e ausência de conectores.

Tais elementos foram enfatizados na primeira vídeo-aula, ressaltando outras características exigidas para dissertações: a coerência e coesão. No entanto, devido ao breve tempo da intervenção, não foi possível trabalhar todas essas dificuldades de modo sistematizado.

Ao solicitar que os alunos reescrevessem suas produções observando a estrutura formal do texto dissertativo, percebeu-se melhoria quanto ao aspecto técnico. No entanto, a falta de argumentos consistentes persistia. Entendeu-se que os alunos tinham pouco conhecimento acerca da problemática levantada, sendo necessária, portanto, o estímulo à leitura. A partir dessa percepção, foi dada aos alunos a oportunidade de ler e discutir artigos que tratavam do “Conceito de família no século XXI” em diferentes opiniões. Além disso, foi exibida uma segunda vídeo-aula, explicitando categoricamente os pontos cruciais que devem ser abordados no desenvolvimento de uma proposta de redação. Na análise dos textos reescritos verificou-se a presença de vários aspectos na construção dos argumentos, como por exemplo: presença de dados estatísticos, pontos favoráveis e contrários à proposta, consequências das estruturas familiares, apresentação de propostas de intervenção tendo em vista a solução para o problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica vivenciada em uma das escolas públicas no extremo oeste da Paraíba, bem como as pesquisas bibliográficas acerca da leitura e escrita nas escolas permitiu constatar que os estudantes chegam ao Ensino Médio apresentando sérias dificuldades em ler e produzir textos. Desse modo, as carências apresentadas pelos alunos devem servir como ponto de partida para todo e qualquer projeto da escola.

Convém registrar que as propostas desenvolvidas a partir do Projeto Vivencial resultaram em aprendizagens significativas para os estudantes que participaram. No entanto, a pouca quantidade de estudantes que aceitaram participar da proposta, bem como o tempo destinado para o desenvolvimento da proposta fora insuficiente para a obtenção de resultados ainda mais consistentes e satisfatórios.

A realização das atividades aqui registradas mostrou que é possível aprimorar os processos de ensinar e aprender a partir das inovações metodológicas que incorporem as tecnologias digitais como ferramenta de suporte pedagógico acompanhadas de uma mediação pedagógica competente. Sendo assim, o professor, independentemente de sua área de atuação, poderá trabalhar produções dissertativas, utilizando-se desta ferramenta. Por outro lado, a ausência de argumentos consistentes no ato da escrita, revelou que os alunos não têm hábito de leitura e a escola pouco motiva para isto, pois não há projeto em nível de escola voltado para esta perspectiva. Nesse sentido, é responsabilidade da escola, por meio da gestão e docência, refletir sobre a formação que estão propiciando aos estudantes do Ensino Médio, criar momentos e disponibilizar ambientes adequados que possam oportunizar ao estudante a prática da leitura.

Tendo em vista os resultados positivos evidenciados a partir da experiência vivenciada, considera-se necessário que as estratégias aplicadas sejam inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola e, conseqüentemente, nas propostas de ensino dos docentes, possibilitando que os discentes desenvolvam as competências básicas de sua formação e, conseqüentemente, tenham sucesso em seus estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira, *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, maio/agosto, 2013, p. 56-67.
Disponível em

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>

Acesso em: 12/10/2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

LAJOLO, Marisa (Org.). **A importância do ato de ler.** São Paulo: Moderna, 2003.

LIMA, Daniel Fernandes. FERREIRA, Lúcia Gracia. **Leitura e escrita na escola:** desafios e possibilidades na formação de leitores e escritores. Revela. Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano IV - Nº VII- Jan/Abr 2010. Disponível em:

http://www.fals.com.br/revela19/REVELA%20XVII/Artigo7_VII.pdf. Acesso em 10 de Agosto de 2016.

MORANGONI, Andreia de Andrade. **A leitura e a escrita na formação do ensino médio.** Dissertação. Piracicaba/São Paulo, 2008. Disponível em:

<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/THOVMKRNLVBU.pdf>. Acesso em 02 de Agosto de 2016.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero et al. (orgs.). **Ler e Escrever:** compromisso de todas as áreas. 8 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da. **O Ensino Médio após a LDB de 1996:** trajetórias e perspectivas. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>. Acesso em 17 de Julho de 2016.

ESTUDO SOBRE A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES EM SEU AMBIENTE DE TRABALHO

Sarah Veneranda Duarte Fernandes
Graduanda em Pedagogia
Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu
sharaa_live@hotmail.com

Índara Liliane da Silva Souza
Graduanda em Pedagogia
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
indaraliliane15@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com a finalidade de entender os desafios da educação na ótica da motivação do professor em seu ambiente de trabalho, identificando os fatores que motivam o trabalho do educador e verificando como se dá a sua satisfação no âmbito da escola estudada, no intuito de encontrar respostas para a situação problema do assunto abordado. O estudo foi realizado através de uma pesquisa de campo na Escola Municipal Antonio José da Rocha, no Município de Major Sales/RN, onde foi efetuado um levantamento de dados, que se deu com a aplicação de um questionário fechado com a população. Este trabalho se concluiu com uma ampla discussão das informações colhidas, contribuindo assim com a formatação de ideias e argumentos de orientação e recomendação para o serviço de educação, na escola trabalhada ou em outras organizações que visem melhorar o perfil do atendimento e, bem como a implementação de mais qualidade naquilo que fazem, neste caso: produzir conhecimentos e preparar bem cidadãos. Tendo em vista a análise da relação entre a motivação e a educação, a partir da percepção do professor, pode-se concluir que o processo educacional na escola campo de pesquisa é desenvolvido em função de uma boa reciprocidade.

Palavras-Chave: Motivação. Professores. Educação.

INTRODUÇÃO

A construção deste trabalho tem como finalidade produzir informações sobre a temática motivação, especificamente dos Professores no contexto do Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano, na Escola Municipal Antonio José da Rocha no Município de Major Sales, Estado do Rio Grande do Norte.

Uma ênfase foi dada à aplicação de mecanismos que possibilitaram uma coleta de dados voltados para o conhecimento do desempenho, tanto pessoal, quanto profissional do professor, considerando o universo trabalhado e as contribuições à qualidade das ações realizadas.

O desenvolvimento de um projeto, por si só, pode não ser suficiente para satisfazer os desejos e as vontades das pessoas que o executam, mas está a depender de alguma outra influência que pode estar presente em mecanismos, tanto de realização pessoal como profissional, nesse caso, sendo a motivação, talvez, o mais importante nesse processo.

Segundo Aleixo *et al*, (2010), a literatura aponta a motivação como sendo um processo, uma energia, uma força que surge de dentro do indivíduo, ou seja, essa força ou energia é inerente nos seres humanos.

A motivação, assim, é pensada como algo próprio do homem na sua forma intrínseca de ser, enquanto a ideia sobre a sua importância para a realização pessoal, em sociedade, faz prevalecer à forma extrínseca, pela qual uma ação pode tornar-se efetiva na vida das pessoas, que passam a ter um melhor relacionamento consigo mesma e com o meio em preparação para assumir todos os compromissos definidos no cotidiano.

Por isso, o bom desempenho da educação necessita, antes de tudo, de uma ação pedagógica devidamente qualificada e com seus principais protagonistas, os professores, essencialmente motivados, para ser, sempre, o elemento fundamental, de quem muito se esperam uma ação efetiva, voltada à qualificação do saber, tanto na condição de ensino, quanto na de aprendizagem.

Entretanto, é grande o desafio da educação, quando não pode contar com o professor preparado e/ou motivado para o exercício em sala de aula na escola.

A tônica dessa discussão aponta para a busca do conhecimento sobre o cotidiano da ação educativa, tendo como mecanismo a elucidação de um problema que, nesta pesquisa consiste em saber: **Como está a motivação dos professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Antonio José da Rocha no Município de Major Sales/RN?**

Para isso foi realizado um levantamento de dados, identificando os fatores que motivam o trabalho do professor e verificando como se dá a sua satisfação no âmbito da escola estudada.

A presente pesquisa se desenvolveu de acordo com a taxonomia de Vergara (2010), classificando-se da seguinte maneira: Quanto aos fins como exploratória e descritiva, neste caso, focada na verificação dos fatores que influenciam a motivação dos professores em seu ambiente de trabalho, isto é, no Município de Major Sales – RN.

Uma vez realizado o levantamento desses fatores foi explicado como estes influenciam os tipos de variáveis indicadas no presente trabalho.

Quanto aos meios, foi realizada a pesquisa de campo, que se deu com a aplicação de um questionário fechado com o universo pesquisado, no sentido de encontrar respostas para a situação problema do assunto abordado.

A pesquisa envolveu a participação de 100% (cem por cento) do universo e amostra trabalhada, ou seja, do total de 20 professores existentes na Unidade Ensino, todos responderam o questionário, já que esse quantitativo de elementos não representou ônus ou dificuldades ao

desenvolvimento dessa ação. O questionário foi aplicado aos participantes de forma individual e entregue a cada um estabelecendo-se um prazo para as respostas e devolução.

DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS ALCANÇADOS

Para Malavasi (2005), a motivação é o processo que leva as pessoas a uma ação ou inércia em diversas situações. Há consideração de que este processo pode ser ainda o exame das razões pelas quais se escolhe fazer algo, e executar algumas tarefas com maior empenho do que outras.

A motivação, segundo Agnelo e Silva (2010) é essencial para o sucesso de qualquer atividade humana, porém é um desafio fazer com que as pessoas se mantenham, ao longo do tempo, com o mesmo entusiasmo que apresentam ao ingressar na organização. E nos serviços públicos o desafio é ainda maior.

Jesus (2000, p. 45) destaca em sua pesquisa sobre a motivação na formação dos professores que: A falta de motivação para a profissão docente é uma das grandes causas do mal-estar de um número significativo de professores e que suas consequências se refletem na qualidade do ensino, no sucesso do processo de aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional do próprio professor.

Esteve (1999, p.57 *apud* LUIZ, 2007, p. 2), assinala que há uma crescente confusão em relação à extensa função do professor, já que a família e a sociedade transferiram algumas de suas responsabilidades para a Escola que, reivindica do professor, que não foi preparado pelo processo de formação profissional:

O professor (queimado) é um fenômeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe na escola pública atual. Os sintomas incluem um alto índice de absentismo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa auto-estima, uma incapacidade de levar a Escola a sério, os problemas do professor separam-no cada vez mais de seus alunos.

Na compreensão de Esteve (1999), a sociedade e a própria família colocaram suas responsabilidades na escola, fazendo com que o professor muitas das vezes se sinta desmotivado por não atingir plenamente os objetivos esperados pelas mesmas, causando assim sintomas que acabam por prejudicar o seu trabalho.

A teoria Maslowiana pauta-se na existência de fatores de satisfação do ser humano, os quais se dividem em cinco níveis: as necessidades de nível baixo, que são as necessidades fisiológicas e de segurança; as necessidades de nível alto, as representantes da busca pela

individualização do ser, as necessidades sociais, as de estima e de auto-realização. O atendimento de um nível de necessidade abre o caminho para que o próximo torna-se dominante. Nesse sentido Robbins (2002) também opina e define cada um dos níveis de necessidade da seguinte forma:

1. Fisiológicas: incluem fome, sede, abrigo sexo e outras necessidades corporais.
2. Segurança: inclui segurança e proteção contra danos físicos e emocionais.
3. Sociais: Incluem afeição, aceitação, amizade e sensação de pertencer a um grupo.
4. Estima: Inclui fatores internos de estima, como respeito próprio, realização e autonomia; e fatores externos de estima, como status, reconhecimento e atenção.
5. Auto realização: refere-se à intenção das pessoas tornarem-se tudo aquilo que são capazes de ser; inclui crescimento, auto desenvolvimento e alcance do próprio potencial.

Ainda de acordo Robbins (2002), as necessidades de nível baixo são satisfeitas a partir de fatores extrínsecos. Como exemplo: remuneração, local de trabalho adequado e segurança no emprego; no geral, o autor conclui que, quando as empresas pagam salários melhores os seus empregados terão a maioria das suas necessidades básicas atendidas.

Quanto às necessidades de nível alto, estas são satisfeitas a partir de fatores intrínsecos que, de acordo com Bergamini (2008), são necessidades diretamente ligadas à auto realização, com o objetivo atender a mais alta inspiração do ser humano, a de ser ele mesmo, com condições de usufruir de toda a sua potencialidade, sem perder sua individualidade.

As necessidades foram classificadas por Maslow (1962) em seis grupos, cada grupo com suas definições:

As necessidades fisiológicas são, geralmente, as bases para as teorias de motivação. É impossível listar as necessidades fisiológicas fundamentais devido a impossibilidades de serem todas consideradas homeostáticas e por não considerar os diversos prazeres sensoriais, que podem ser as metas do comportamento motivado.

Este grupo é considerado mais preponderante que os outros, ou seja, se está faltando tudo na vida de uma pessoa, provavelmente, a sua motivação será baseada nas necessidades fisiológicas. Se todas as necessidades não estão satisfeitas e o organismo é dominado por uma das necessidades fisiológicas, as outras serão colocadas em segundo plano e todos os atos do ser humano serão para satisfazer tal necessidade fisiológica.

As necessidades de segurança surgem quando as fisiológicas estão completas ou relativamente satisfeitas. As características de intensidade explicadas no grupo anterior são válidas, também, para este, embora em menor intensidade, o organismo pode ser denominado por tal necessidade e tê-la como determinante do seu comportamento; assim como um homem

saciado não sente mais fome, um homem em perigo não se sente mais seguro. Em alguns casos, a necessidade de segurança é vista como um dominante do comportamento apenas em situações de perigo.

As necessidades de estima podem ser divididas em dois subgrupos: o primeiro compreende o desejo de força para conquistar o resto do mundo, a independência e a liberdade; o segundo, o desejo de prestígio, importância ou apreço.

Quando satisfeitas, tais necessidades conduzem a sensação de autoconfiança, valor, força e capacidade de ser útil ao mundo. Porém, a frustração destas leva a sentimento de inferioridade, fraqueza e impotência que, conseqüentemente, originam o desânimo. Ainda que todas as necessidades básicas estejam, pelo menos, parcialmente satisfeitas, um indivíduo pode sentir-se descontente por não estar utilizando toda a sua capacidade. Essa necessidade do homem ser tudo o que pode chama-se necessidade de auto realização. Estas necessidades podem parecer em forma de diversos desejos de acordo com cada pessoa, uma mulher pode sonhar ser uma mãe ideal, a outra em ser uma esportista reconhecida, etc.

Assim, Maslow estipula que a satisfação das necessidades básicas depende de algumas condições como a liberdade de expressão, de busca pelas informações, a justiça, honestidade e ordem social. O autor ressalta que a hierarquia dos grupos não obedece a uma ordem fixa; em alguns, as pessoas sentem a necessidade de autoestima antes da necessidade de amor; para elas, é mais provável uma pessoa poderosa ser amada. Em outras pessoas, o nível de aspiração pode ser deixado de lado, como o caso de quem passa por um longo período de desemprego e a garantia de comida suficiente já o satisfaz. Provavelmente, o mais conhecido é aquele em que os padrões sociais se tornam um ideal na vida do homem e este faz de tudo para alcançar seu objetivo.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos professores às questões apresentadas abaixo na Tabela 1, podemos verificar o sentimento desses profissionais quanto a fatores higiênicos no trabalho que realizam.

Tabela 1. Fatores higiênicos

FATORES HIGIÊNICOS					
QUESTÕES PARA DISCUSSÃO	CONCORDA TOTALMENTE	CONCORDA EM PARTE	DISCORDA TOTALMENTE	DISCORDA EM PARTE	NÃO OPINOU
INFLUÊNCIA DO SALÁRIO NA MOTIVAÇÃO NO TRABALHO	---	41,18%,	35,30%	17,64%	5,88%.
ORIENTAÇÕES DO SUPERVISOR E DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO NA ATIVIDADE EDUCATIVA	29,41%	70,59%,	---	---	---
GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA	58,82%	35,29%	---	5,88%	---

Analisando essas respostas, podemos fazer algumas observações. Em relação ao salário na vida das pessoas, levando-o em conta como elemento de motivação no trabalho, já que, nos dias atuais, é comum se considerar a questão financeira como um fator determinante no atendimento de muitas necessidades, observa-se que: 07 responderam a segunda, concordo em parte, com um percentual 41,18% e 06 responderam a terceira, discordo totalmente, correspondendo ao percentual de 35,30%.

Em uma discussão sobre as orientações recebidas do supervisor ou orientador pedagógico, procuramos se estes se tornariam ainda mais motivados com essas orientações. Com apenas duas variáveis respondidas, os resultados demonstram um aparente desconforto, sugerindo que a adesão às recomendações pedagógicas não se dá de forma homogênea e efetiva no ambiente de trabalho, pois dos 17 pesquisados, 12 que representam 70,59%, responderam que concordam apenas em parte, dando a ideia da insuficiência dessa ação, enquanto 05 que correspondem a 29,41% concordam totalmente, ou seja, que essa atividade tem sido totalmente favorável ao trabalho do professor na escola campo de estudo.

Do ponto de vista relacionado à gestão da educação e da escola, e levando em conta como esse fator pode contribuir para um melhor desempenho do professor no trabalho, observamos que é muito forte a importância dada a essa atividade, quando se ver que 94,11% dos pesquisados concordam com essa contribuição, dividindo as respostas entre concordar totalmente e concordar em partes.

Tabela 2. Fatores higiênicos

FATORES HIGIÊNICOS				
QUESTÕES PARA DISCUSSÃO	CONCORDA TOTALMENTE	CONCORDA EM PARTE	DISCORDA TOTALMENTE	DISCORDA EM PARTE
TRABALHO EXAUSTIVO E DESMOTIVADOR	5,89%	23,53%	52,94%	17,64%
CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE	17,65%	41,18%	23,52%	17,65%
CONDIÇÕES DE TRABALHO	35,30%	64,70%	---	---
CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE DE TRABALHO	58,82%	35,30%	---	5,88 %.

A cerca da inter-relação dos pesquisadores com o trabalho, querendo saber se esse mesmo trabalho costuma deixá-los exaustos, a ponto de desmotivá-los a continuar fazendo o melhor por ele, chegamos aos resultados, apenas 01, ou seja, 5,89%, concordou totalmente e 09 discordaram totalmente e representam 52,94%.

Em uma pergunta sobre as contribuições da família e da sociedade no desempenho e na melhoria da qualidade no trabalho, os pesquisados responderam de forma bem variada, mas o que prevaleceu foi a opção concordam apenas em partes, vindo que 07 pesquisados, ou seja, 41,18% ficou com essa resposta.

Com relação à pergunta: As condições oferecidas pela organização (escola e gestor) são, hoje, fatores de motivação para um melhor desempenho no seu trabalho? Na contabilização dos dados foi constatado que 06 pesquisados, correspondendo a 35,30%, responderam que concordam totalmente, 11 concordam apenas em parte, o que significam 64,70%. Todavia, uma coisa chama a atenção: é que todos concordam que as condições oferecidas pela organização são fatores de motivação no trabalho.

No tocante à convivência no ambiente de trabalho, e se este favorece o crescimento pessoal e profissional, a ponto de motivá-los a serem sempre mais envolvidos no trabalho, vemos que do total dos 17 pesquisados, 10 responderam que concordam totalmente com a situação, significando um percentual de 58,82% e 06 disseram que concordam em parte e correspondem a 35,30%.

Na tabela 1 e 2 foi possível perceber como o trabalho acontece de mãos dadas com os acontecimentos externos. E o mais interessante é como as pessoas envolvidas dependem desses fatores para higienização das suas atividades no cotidiano, tanto em favor de alguém, como em

benefício das suas realizações pessoais ou profissionais, levando-as a agir de maneira, às vezes, até mais intensas para poderem alcançar todos os objetivos traçados.

Tabela 3. Fatores motivacionais

FATORES MOTIVACIONAIS				
QUESTÕES PARA DISCUSSÃO	CONCORDA TOTALMENTE	CONCORDA EM PARTE	DISCORDA TOTALMENTE	DISCORDA EM PARTE
O TRABALHO: AMBIENTE FASCINANTE E DESAFIADOR	41,18%.	58,82%	---	---
MOTIVAÇÃO DO TRABALHO POR MÉTODOS TRADICIONAIS	---	35,30%.	58,82%	5,88%.
O TRABALHO É SUFICIENTE PARA ATENDER AS NECESSIDADES PESSOAIS	---	64,72%.	11,76%.	23,52%.

Observando o que responderam os pesquisados sobre a pergunta relacionada ao trabalho, enquanto ambiente fascinante e desafiador, capaz de fazê-los realizados, inclusive profissionalmente, é possível perceber que os resultados são bastante equilibrados, tanto que somente duas variáveis obtiveram respostas, de modo que a variável 2, concordo em parte, foi que alcançou a melhor marca com 58,82%, ficando em segundo lugar a variável 1, concorda totalmente, com o percentual de 41,18%.

Analisando as respostas à pergunta se a motivação do trabalho ocorre por métodos tradicionais, do tipo “ensino e aprendizagem”, sem uma grande preocupação com a construção do conhecimento, percebemos que 06 pesquisados responderam que concordam em parte, equivalendo 35,30%, 10 disseram que discordam totalmente, correspondendo a 58,82% e 1 discorda em parte, significando 5,88%.

Procurando saber dos pesquisados se o trabalho era suficiente para atender a todas as suas necessidades pessoais, do total de 17 professores pesquisados, o que prevaleceu foi a variável 2, concordo em parte, que obteve de 11 respostas, compreendendo o percentual de 64,72%.

Na pergunta feita se os pesquisados se sentiam reconhecidos no seu trabalho ou na sociedade pelo seu desempenho no exercício da profissão e pela evolução do comportamento, observamos que a maioria dos pesquisados concordam, em parte, ou seja, que o trabalho é um elemento capaz de atender a todas as necessidades pessoais, isso se configura pelas respostas dadas à variável 2, com 9 professores, correspondendo a 52,94%.

Tabela 4. Fatores motivacionais

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO	FATORES MOTIVACIONAIS				
	CONCORDA TOTALMENTE	CONCORDA EM PARTE	DISCORDA TOTALMENTE	DISCORDA EM PARTE	NÃO OPINOU
RECONHECIMENTO NO TRABALHO E NA SOCIEDADE PELO DESEMPENHO DA PROFISSÃO	29,41%,	52,94%,	17,65%	---	---
TEMPO PARA ESTUDOS: APRIMORAMENTO DAS ATIVIDADES	52,94%	35,30%,	---	---	11,76%.
CAPACIDADE PARA DAR E RECEBER FEEDBACK	41,18%	41,18%	---	---	17,64%.
O DESEMPENHO NO TRABALHO FAZ AS PESSOAS SATISFEITAS	35,30%,	47,05%,	5,88%	---	11,77%.

Na pergunta feita se os pesquisados se sentiam reconhecidos no seu trabalho ou na sociedade pelo seu desempenho no exercício da profissão e pela evolução do comportamento, observamos que a maioria dos pesquisados concorda, em parte, ou seja, que o trabalho é um elemento capaz de atender a todos as necessidades pessoais, isso se configura pelas respostas dadas a variável 2, com 09 professores, correspondendo a 52,94%.

Uma pergunta se os pesquisados dedicavam parte do seu tempo a estudos, visando á construção de um novo conhecimento e o aprimoramento das suas atividades, além do crescimento enquanto pessoa, é possível perceber uma certa preocupação dos pesquisados com a qualificação do exercício da profissão, considerando principalmente, os dados apresentados nas variáveis 1 e 2, cuja a soma alcança 88,24% do total dos pesquisados.

As respostas a essa questão, significa um ponto muito positivo para a educação, tendo em vista o nível de qualidade aplicada a prática educativa desenvolvida na escola pesquisada.

Fazendo uma pergunta aos pesquisados, para saber se os mesmos se consideravam pessoa capacitada para dar e receber feedback, verificamos que o percentual das variáveis 1 e 2 tiveram os mesmos resultados numericamente, assim esses pesquisados se consideram aptos a promoverem a troca de informações e de experiências para a construção de um novo conhecimento.

Perguntando aos pesquisados se o desempenho no trabalho os faz pessoas satisfeitas, a ponto de enfrentar alguns desafios sem muita dificuldade, os resultados demonstram como em outras questões, a supremacia alcançada pelas variáveis de concordância com o total de 82,35%. Observasse que os pesquisados demonstram satisfação com o que fazem, e tem preparação para enfrentar os desafios e dificuldades que futuramente venham surgir.

Diante do que foi tratado nas tabelas 3 e 4, fica bem nítido que o homem, não é apenas um produto do meio como preconizam alguns estudiosos, mas é, também, um dependente das próprias necessidades que, de repente, são o que motivam o desenvolvimento de uma ação deste mesmo homem, buscando satisfazê-las. Isso fortalece o argumento defendido por alguns teóricos, quando dizem que o ser humano, por si mesmo, é capaz de desenvolver relações intrínsecas, ou seja, os chamados fatores motivacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando uma resposta para o problema levantado nesse trabalho, desenvolveu-se uma discussão, sobre vários pontos de vista, cujos efeitos, proporcionaram a identificação de fatores influentes na construção do homem, tanto na sua forma habitual, como nos momentos em que precisa aplicar alguma ação para alcançar determinado objetivo.

Nesse sentido, verificou-se, que os pesquisados demonstram certo conforto em relação aos aspectos que norteiam as ações do cotidiano, dando a entender que estão motivados para as realizações, tanto no universo profissional, quanto no âmbito da vida pessoal.

Na pesquisa percebeu-se a presença dos fatores internos e externos, também chamados de fatores higiênicos e motivacionais, os quais foram confirmados na análise dos resultados.

No tocante à satisfação do professor na escola estudada, verificou-se que esse processo, objetivo da pesquisa, ocorre na medida em que os pesquisados têm suas necessidades atendidas, considerando-se as respostas positivas que foram dadas no questionário e que se transformaram em índices na análise dos dados.

Tendo em vista a análise da relação entre a motivação e a educação, a partir da percepção do professor, pode-se concluir que o processo educacional na escola campo de pesquisa é desenvolvido em função de uma boa reciprocidade. Essa evidência pode ser vista nas respostas dos professores, uma vez que estes demonstram esse mesmo sentimento.

Os resultados alcançados tornaram-se o parâmetro no desenvolvimento da produção analítica desse trabalho, sugerindo a maneira como as pessoas se constroem por si mesmas, ou em função do universo de atuação.

No geral, a conclusão desse trabalho deu com a configuração de todos os momentos, ideias, pensamentos, pela aplicação de meios e instrumento de coleta, que culminaram na consolidação do pensamento dos pesquisados neste conjunto de informações que garantiram a qualidade na efetivação dos resultados esperados.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Jorge Luis Zanatta. **Motivação do professor**. Licenciado em Educação Física, 2007.
- AGNELO, Juliana Dell', SILVA, Guilherme Julio da. **Motivação no setor público municipal**, Universidade federal de Santa Catarina, 2010.
- BERGAMINI, Cecilia Whitaker. **Motivação nas organizações**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**: edição compacta. 5 ed. São Paulo: Atlas.1998.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução a teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- CRATTY, B.J. **Psicologia do Esporte**. 2 ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil. 1984.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar Docente**. Trad. Durley de C. Cavicchia. Bauru: EDUSC,1999.
- MALAVASI, Leticia de Matos. **Motivação: uma breve revisão de conceitos e aplicações**. **Revista digital**, Año 10, N°89, Buenos Aires, Octubre 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd89/motivac.htm>.
- MASLOW, A. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.
- JESUS, Saul N. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto, 2000.
- ROBBINS, S. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Isáina Elias de Souza
Graduanda da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
isaina.alis@gmail.com

Girlene Pereira da Silva
Graduanda da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
girlene201@gmail.com

Keilla Kalliane Fernandes Duarte
Graduanda da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

O presente trabalho traz um breve relato sobre nossas experiências vivenciadas no estágio supervisionado I, realizado na Creche Municipal Criança Feliz, no município de Pau dos Ferros/RN. Tem como objetivo relatar sobre as experiências vivenciadas no estágio I, e suas contribuições para o processo de formação docente. Para alcançarmos nossos objetivos estamos respaldados em autores como Pimenta (2008- 2012), Tardif (2002), Freire (1995), entre outros. Assim, o estágio supervisionado foi de grande relevância para nossa formação docente, pois o mesmo nos oportunizou o contato direto com o nosso campo de trabalho, nos dando a oportunidade de realizar a práxis pedagógica e refletir sobre a mesma. Nos possibilitando ainda, a conhecer a realidade de nossas escolas, o seu funcionamento e estrutura física. O estágio é composto por uma semana de observação e três de regência, em que na primeira semana observamos toda a escola, desde sua estrutura para conhecermos como está organizado o espaço escolar, suas salas e o que funciona em cada uma, e nas três últimas semanas assumimos a sala de aula e passamos a ministrar as aulas baseadas na rotina das professoras e no planejamento da escola. Ao final das experiências somamos muitos aprendizados e percebemos o quanto a disciplina de estágio é importante para nossa formação enquanto futuros profissionais da área.

Palavras-chave: Contribuições. Estágio supervisionado. Experiências. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir acerca das experiências vivenciadas durante o estágio Supervisionado I, refletindo sobre suas contribuições e importância para nossa carreira profissional, nos oportunizando a conhecer o nosso campo profissional e as práticas desenvolvidas pelo professor nas diversas situações vivenciadas no ambiente escolar. Permitindo que o profissional docente possa conhecer, analisar e refletir sobre seu campo de atuação, considerando o estágio para além de sua função instrumental, mas reconhecendo-o como um campo de conhecimento abrangente.

Nosso estágio foi desenvolvido na “Creche Municipal Criança Feliz”, no município de Pau dos Ferros/RN, como pré-requisito da disciplina Estágio Supervisionado I. Foi composto

por uma semana de observação, com cinco blocos de aula (4h/a em cada bloco) em que nesse período observamos toda a estrutura da escola e como se dava as aulas; e mais três semanas de regência, também como as mesmas durações, etapas em que passamos a ministrar as aulas. A turma era composta por três professoras, duas titulares e uma rotativa, sendo que as titulares tinham um dia de folga na semana, mas nos demais dias estavam presentes nas aulas nos observando e também auxiliado quando necessário, e os alunos matriculados somavam-se em 30, mas nunca vindo o número real.

O estágio supervisionado I, além de ser uma disciplina que compõe a grade curricular é composto por diversas etapas, que começa com as orientações da parte burocrática dos papéis (documentos), a observação, os planejamentos com a orientação da professora de estágio, regência e culminância, sendo assim requer muita dedicação e tempo por parte dos estagiários, pois vai muito além de uma disciplina, requer muita responsabilidade que assumir uma sala de aula não é uma tarefa fácil.

Nos primeiros dias se torna notório o cansaço físico devido esse processo de adaptarmos todas essas atividades em nossa rotina diária, mas nos esforçamos e dedicamos o máximo, pois não vemos o estágio apenas como uma disciplina a mais mas, assim como afirma Pimenta (2010), o estágio supervisionado é parte prática do curso de formação, que se torna pra nós uma experiência única que nos dá a oportunidade de colocarmos em prática as teorias que aprendemos ao longo do curso e, que traz muitos aprendizados e contribuições para nossa formação docente.

Assim, compreendemos que o estágio é de fundamental importância para a formação docente, pois o contato como o campo de atuação nos dá a oportunidade de nos vemos professores e de colocarmos em prática nossos conhecimentos, como também nos oportuniza a estamos refletindo a nossa prática e sobre o ser professor, enquanto agente transformador de realidades, e assim estamos contribuindo cada vez mais com uma educação de qualidade. Como bem afirmou Freire (1995), “a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Nesse sentido, as experiências adquiridas no campo de estágio nos proporciona uma reflexão sobre o ser professor, que tipo de profissional estamos nos formando, como posso contribuir para melhorar ou até mesmo mudar algumas realidades, até que ponto sou importante na vida de uma criança. É a convivência das muitas situações e no desdobrar delas que nos efetivamos como atuantes da área.

Nosso referencial está respaldado nas concepções de Pimenta e Lima (2010), que abordam concepções de estágio e docência e relações de teoria e prática, assim como Paulo

Freire (1995), que traz uma reflexão da prática e do ser educador. A fim de trazer algumas concepções sobre o desenvolvimento social da criança abordamos o pensamento de Vygotsky (1984), e por fim Tardif (2011), que vem nos trazer uma discussão sobre os saberes que são necessários para os professores realizarem seu trabalho na sala de aula, abordando os saberes docentes e Formação Profissional.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ESPAÇO FORMATIVO PARA EFETIVAÇÃO PRIMÁRIA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

O estágio supervisionado tem como objetivo proporcionar aos discentes um contato direto com o campo de trabalho. É a partir das experiências vivenciadas no estágio que os graduados terão a oportunidade de refletir sobre a prática docente e além disso, poder conhecer o ambiente escolar e todo seu funcionamento.

O estágio é a parte prática do curso, em que colocamos as teorias vivenciadas ao longo da graduação para funcionarem. Porém, a prática e a teoria devem andar juntas, uma deve estar associado a outra, pois não existe teoria sem prática, nem tampouco prática sem teoria, pois assim como afirma Pimenta e Lima (2008, p. 34), “o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática”. Embora seja frequente ouvirmos alguns profissionais da área da educação dizerem que “na prática a teoria é outra”, devemos estar sempre articulando nossa prática com a teoria.

Sendo assim, o estágio é composto por etapas, em que começa pela observação, etapa essa que observamos como se dá a prática pedagógica do professor da sala, como também, a estrutura da escola e suas funcionalidades. A partir da observação da prática do professor, o estagiário poderá planejar suas aulas, seguido o cronograma da escola, e principalmente, refletir sobre a prática docente. Pois, segundo Pimenta e Lima (2008, p. 45) o estágio, “não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. Sendo assim o estagiário deve refletir sobre sua prática para a transformação na vida dos sujeitos, e que para desempenhe um ensino de qualidade, não uma reprodução do saber do outro.

Diante desse contexto, o estágio, segundo Pimenta e Lima (2008), é tido como campo de pesquisa, onde se pode analisar e investigar as diversas práticas existentes e as ações dos sujeitos que já a exercem. Essa troca de experiências contribui para a formação dos discentes no sentido de construir conhecimentos através de questionamentos e reflexões da realidade,

contribuído para o conhecimento da profissão docente e para a formação da identidade profissional.

O estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 62).

Deste modo, o estagiário tem a possibilidade de conhecer a profissão, articular os saberes construídos na formação, contribuindo para a construção da identidade profissional. Ter conhecimento da importância da prática do estágio, tendo em mente que as variadas realidades é um campo riquíssimo de aprendizado, que permeia o ambiente escolar e vai para além da sala de aula, se configurando como um espaço de pesquisa, sendo necessário vê-lo dessa forma para uma contribuição significativa da prática para a formação docente.

De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura, pois através do mesmo, os docentes tem a oportunidade de realizarem uma pesquisa acerca de seu campo de trabalho, desenvolverem o planejamento de suas aulas, e desenvolverem o processo de avaliação dos seus alunos, processos nos quais foram preparados teoricamente, e, que a prática do estágio lhe dará a oportunidade de executá-los.

O estágio supervisionado propicia aos docentes a execução das teorias vividas durante o seu processo de formação, além disso busca desenvolver habilidades para lidar com o ambiente escolar, desenvolver a práxis pedagógica, criar condições de segurança no seu espaço de atuação, e acima de tudo desenvolver uma visão crítica para que possa contribuir com desenvolvimento do espaço escolar e com o processo de emancipação dos sujeitos.

Sendo assim, o estágio se configura como um campo de pesquisa amplo, nos possibilitando através das nossas observações lançar um olhar mais detalhado sobre a sala de aula e exclusivamente da prática do professor, possibilitando uma reflexão da prática pedagógica e os saberes necessários para a formação docente, contribuindo com a construção da nossa identidade profissional.

OLHAR REFLEXIVO DAS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

As experiências vividas no estágio supervisionado I, são de grande importância para a formação docente, contribuindo de maneira significativa, não apenas para formação enquanto futuros pedagogos, mas também com a formação enquanto pessoas em busca de novas

experiências e novos saberes, que nos enriquecem enquanto profissionais em processo de formação.

Após termos vivenciados o estágio supervisionado I, percebemos o quanto é valido as experiências práticas dentro de um curso de formação profissional. Ainda que tenhamos consciência do quanto é importante o estudo das teorias, pois elas nos darão suporte para agir em determinadas situações, embora sabemos que nem para todo caso vivenciado em sala de aula possa existir uma teoria que nos dê suporte para saber agir, podemos afirmar, a partir dos momentos de experiências, que a disciplina de estágio é para qualquer curso de licenciatura um dos momentos primordiais do curso, tendo em vista que aprendemos muito a partir das nossas observações e experiência.

Assim, para nós enquanto futuros profissionais da área, os momentos vividos foram de grande importância, pois aprendemos muito com as professoras, nos transmitindo seus saberes docentes de anos de carreira de quem sabe atuar com dedicação e empenho, nos transmitindo sempre um bom astral e um bom dia cheio de alegria, contagiando-nos e enchendo a manhã das crianças de alegria e aprendizado. Assim como afirma Arroyo (2008), “os traços de personalidade, de ser humano se aprende vendo, convivendo. Pelo estágio-contágio entre seres humano”.

As vivencias com as crianças nos trouxeram grandes aprendizados, nos dando a oportunidade de contribuir um pouco do nosso saber para a construção de novos saberes, e também nos trazendo muitos aprendizados e nos proporcionando uma nova forma de ver a vida, através de um mundo mágico e cheio de fantasias que enchia nossas manhãs de sonho e imaginação. Nos fazendo esquecer o quanto era cansativa a nossa rotina, abrilhantando nosso dia com seus sorrisos e histórias fantasiosas, contribuindo não apenas para nossa formação profissional, mas nos fazendo seres humanos melhores, que passam a ver as coisas através do olhar de uma criança, na verdade de crianças, encantadoras.

A instituição enquanto espaço físico, infelizmente, não oferecia condições básicas para que ocorresse um ensino de melhor qualidade, pois Vygotsky (1984), afirma que o meio social influencia no processo de ensino e aprendizagem das crianças, sendo que, quando o espaço físico oferece condições melhores de infraestrutura e o aluno se sente mais à vontade e confortável naquele ambiente, a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva. Porém, a escola disponha de salas com espaço mínimo que mal dava para comportar todas as crianças, sendo que no dia que vinham boa parte da turma, tendo em vista que alguns alunos faltavam frequentemente, era necessário apertar as mesas para que todos conseguissem ficar ao redor da

mesma, não sobrava espaço para as brincadeira e cantigas de rodas, tão necessários na educação infantil, pois já estavam todos ocupados pelos espaços que a mesas comportava nas salas.

No momento do intervalo, as crianças saíam para brincar no pátio, onde não havia brinquedos, apenas um escorregador, então o que lhe restava eram correr no sol e brincar em alguns pneus que a escola havia colocado lá para servir de divertimento. Além disso, a escola contava apenas de dois banheiros para atender toda instituição, e que não eram adaptados para as crianças, muitas das vezes funcionando em péssimas condições de higiene, pois os vasos entupiam com frequência.

Diante de tantas irregularidades, as experiências do estágio vêm nos mostrar o cenário da nossa educação, nos mostrando os seus descasos, e o quanto devemos nos fortalecer no amor a profissão para que venhamos a lutar por uma educação de qualidade em amplos os sentidos. Assim, percebemos que a profissão tem muitos desafios além da sala de aula, e o estágio vem para nos mostrar todas as suas facetas, nos deixando mais preparados para enfrentarmos os futuros desafios.

Por todos esses aspectos, os profissionais da educação devem estarem preparados para lidar com inúmeras realidades enfrentadas no contexto escolar que se tornam cada dia mais complexas, a escola deve estar cada dia mais se adequando as diversidades do meio social, acompanhando o desenvolvimento tecnológico, econômico, cultural e político. Lidar com as diferentes realidades é um desafio diário, pois as práticas de ensino devem estar de acordo com a realidade de cada sujeito para que assim o processo de ensino-aprendizagem aconteça.

Nesse sentido o estágio vem contribuir para que venhamos a direcionar nossas práticas de ensino de encontro com as diversidades da sala de aula. Porém percebemos que é não um processo fácil, e que para atender tais finalidades é necessário que o docente esteja a cada aula refletindo sobre sua prática e buscando meios envolver o aluno, despertando a cada encontro o interesse dos alunos em estarem ocupando aquele espaço.

Portanto, percebemos que o estágio é um importante processo para nossa formação docente, pois além de nos dá a oportunidade de colocar o conhecimento adquiridos na academia em prática, nos possibilita conhecer e refletir a realidade de nossas escolas, nos aproximando da realidade de nossos alunos. O contato direto com a prática nos fazer mais ainda perceber o quanto é necessário antes passarmos pela teoria, tendo em vista os desafios e conflitos encontrados no ambiente escolar atual, pois o curso nos dá uma base para lidarmos com algumas situações, nas quais necessitamos de uma teoria para nos orientar, mais uma vez confirmando que a teoria deve estar aliada a prática.

Segundo Pimenta e Lima:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

Nesse sentido, a prática deve estar alicerçada pela teoria, pois a ela nos dá o suporte que necessitamos para agir em algumas situações, nos auxiliando na busca de possíveis soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do conteúdo esboçado, afirmamos que o estágio supervisionado é de fundamental importância para a formação docente, pois nos proporciona o contato direto com o campo de trabalho, nos dando a oportunidade de vivenciar na prática o cotidiano da sala de aula, o aprendizado a partir das práticas docentes das professoras, como lidar com diversas situações do cotidiano escolar e nos dando a chance de colocarmos nossos aprendizados em prática.

Sendo assim, as experiências vividas no estágio foram para nós um grande aprendizado, pois o contato com as professoras nos serviram de base para elaborar nossa prática docente e nos ajudaram a saber como agir em algumas situações. Aprendemos que a prática docente são saberes que se vão construindo ao longo da profissão, e a oportunidade de termos aprendido um pouco mais com que já soma anos de saberes, foi muito gratificante.

O convívio com as crianças fortaleceu ainda mais nossa paixão pela pedagogia, nos dando cada vez mais a certeza de estamos no caminho certo, e o sentimento de como é gratificante contribuir para um futuro cada vez melhor através de nossos saberes. A cada história contada, a cada sorriso partilhados, tínhamos a convicção de que estávamos cumprindo com o nosso papel.

Desta forma, O estágio supervisionado I, foi para nós um importante passo para nossa formação docente, pois é durante esse período que de fato nos vemos como professores, nos dando a oportunidade de colocarmos nossos conhecimentos em prática, sempre procurando fazer uma reflexão de nossas práticas na busca por melhorias e transformações pra um ensino cada vez melhor.

Em virtude de tudo que foi mencionado, entendemos que o estágio é um processo de aprendizagem importante e indispensável para a formação docente, nos dando a oportunidade de associar teoria e prática, além de conhecer a realidade do dia-a-dia de nossas escolas. Desta

forma, o educador através das diversidades encontradas na sala de aula o profissional tem a oportunidade de estar direcionando sua prática, visando sempre uma educação de qualidade em que todos estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Porém, deixamos claro aqui que o processo de formação não se dá apenas na realização da prática de estágio, mas desde o momento em que ingressamos em uma graduação tendo em vista que todas as disciplinas têm sua importância singular na condução desse processo. Mas, é importante salientar que nossa formação não para na graduação, que a formação continuada é de extrema importância para estarmos sempre (re) significando nossa prática e contribuindo com uma educação de mais qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Bonivais de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
brunabonivais@gmail.com

Beatriz Andrade dos Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
beatrizandradesantos2@gmail.com

Diana Maria Leite Lopes Saldanha
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
dianalsaldanha@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado I, visando contribuir para o processo de formação do graduando em pedagogia, tendo em vista a diversidade encontrada em sala de aula na Educação Infantil, tanto no que diz respeito ao nível de aprendizagem dos alunos, quanto ao seu comportamento. Norteia-se pela abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, observação participante. Os dados construídos apontam que existem diferentes concepções sobre o estágio supervisionado. As experiências vivenciadas no estágio supervisionado nos fizeram enxergar algumas dificuldades existentes nas salas de aula, a confirmação de que as salas são heterogêneas, que as crianças aprendem de formas diferentes. Os dados construídos revelam a necessidade de uma prática que venha permitir, de fato, a inclusão de pessoas e compreender a importância da preparação teórico-metodológica do professor que atuará em sala de aula, buscando assim, flexibilidade nos nossos planos de aula e nas nossas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Formação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, discutiremos sobre a importância do Estágio Supervisionado I, e suas contribuições para o processo de formação do graduando em Pedagogia, confrontando os estudos teóricos com as experiências vivenciadas durante o processo de observação e regência do estágio.

A formação do professor propicia a interação com uma diversidade de saberes, esses saberes são essenciais para o desenvolvimento da prática de sala de aula com vistas uma educação plural e de qualidade, devemos considerar que “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, [...] pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser [...]” (TARDIF, 2008,

p. 61). A formação do professor é necessária para que o educador possa construir inúmeros saberes, tanto teórico como prático, que são imprescindíveis para a construção de um bom profissional da educação.

Dessa forma, o contato com o “chão da escola” por meio do estágio supervisionado é importante para a formação do professor, pois possibilita a experiência direta com a prática de ensino ajudando aos graduandos a relacionarem os conhecimentos construídos pela teoria à prática pedagógica. Nesse sentido, como afirma Nascimento (2011, p. 20), “[...] ensinar é mobilizar uma grande variedade de conhecimentos [...]”, assim, os conhecimentos que são construídos no curso de pedagogia, de cunho teórico ou prático, tem fundamental relevância para a formação dos professores.

O Estágio Supervisionado é compreendido como “[...] a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria [...]” (PIMENTA, 2010, p. 33), sendo assim, é natural que muitos alunos do curso de formação para professores construam discursos como: *Na prática a teoria é outra* ou *Aprende-se a ser professor na prática*. Dessa forma, são construídos discursos e concepções de que a teoria e a prática são desvinculadas e trabalhadas de forma isolada, mas devemos compreender que tanto a formação prática quanto a teórica são fundamentais para a formação do professor.

CAMINHOS QUE PERCORREMOS

O trabalho surgiu da necessidade de refletirmos sobre as experiências durante o Estágio Supervisionado I e como atividade avaliativa da presente disciplina. O Estágio Supervisionado I direciona os alunos de graduação do curso de pedagogia para a observação e regência na Educação Infantil, nas creches e pré-escola de caráter público ou particular existentes no município de Pau dos Ferros-RN, na qual a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN/CAMEAM se encontra localizada.

Realizamos o nosso estágio em uma turma multisseriada, na escola com nome fictício XXXXX, com alunos do nível de Pré-escola no nível I e II, atendendo crianças de 4 a 6 anos, sendo uma sala com 30 alunos, heterogênea no que diz respeito aos diferentes níveis de aprendizagem e comportamento, e com um objetivo para as duas professoras da sala, e também para nós estagiárias, de construirmos com os alunos aprendizagens significativas.

Realizamos inicialmente um embasamento teórico nas discussões de alguns autores, que podemos citar como exemplo Tardif (2008) que discorre sobre os saberes necessários para a formação do professor; Pimenta (2010) que discute sobre o estágio supervisionado; Perrenoud

(1995) que traz discussões sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula frente aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem do aluno e Cunha (2015) que realiza discussões sobre a educação inclusiva. Além disso, utilizamos o relato de experiência sobre o Estágio Supervisionado I.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PREPARAÇÃO PARA O CONTATO COM A ESCOLA: CONSTRUINDO A CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO

O Curso de Pedagogia é destinado à formação de professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos primeiros períodos do curso de pedagogia, a grade curricular é direcionada ao estudo de teorias que orientam e sustentam o fazer pedagógico do educador. O 5º período apresenta entre os seus componentes curriculares uma disciplina teórico/prático, que é o Estágio Supervisionado I, no qual os alunos são preparados, orientados e direcionados à escolas da rede pública ou privada de ensino para realizarem observação e regência em salas de aula da Educação Infantil.

A construção da concepção de teoria e prática são coisas distintas muitas vezes se dá devido “[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhe deu origem. [...]” (PIMENTA, 2010, p. 33). Nesse sentido, os alunos dos cursos de licenciatura compreendem que as teorias estudadas são apenas uma parte da formação do professor que não apresentam função para o desenvolvimento da prática pedagógica, sendo vistas apenas como saberes disciplinares, em que os conhecimentos que possibilitem aos educadores ministrar uma aula serão adquiridos por meio das disciplinas práticas da grade curricular de disciplinas da formação acadêmica do educador.

Nesse sentido, “o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. [...]” (PIMENTA, 2010, p. 34), dessa forma, devemos compreender o estágio supervisionado como possibilidade de desenvolver uma práxis, que nos possibilite a construção de um estágio investigativo, que proporciona a reflexão e intervenção no ambiente escolar e nos profissionais que os compõe: professores, alunos, gestores, porteiros, merendeiras e comunidade em geral.

O estágio deve ser visto como momento propício à investigação/pesquisa, no qual o aluno estagiário deve ter um olhar crítico sobre os acontecimentos vivenciados e observados no ambiente escolar, para que possa buscar meios de intervenção que possam contribuir

positivamente para a melhoria da instituição de ensino e para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a fim de construirmos uma educação significativa.

O estágio, pode ser compreendido também, como o momento de aprender a ser professor, pois alguns alunos constroem a concepção de que se aprende a ser professor por meio da observação e imitação, dessa forma, acredita-se que “A profissão de professor [...] é prática. E o modo de aprender a profissão, [...] será partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática de professores consagrados como bons. [...] (PIMENTA, 2010, p. 35), muitas vezes, os alunos aprendem observando nossas ações, mas também podem e devem elaborar o seu próprio modo de ser por meio da análise crítica das práticas de ensino observadas.

A prática do professor não pode ser reduzida a realização de técnicas, necessita de teorias que ajudem o educador a solucionar questões educacionais que só são possíveis de serem resolvidas de acordo com alguma teoria aprendida durante a formação acadêmica do educador. Nesse sentido, devemos construir a compreensão que para se formar professores qualificados é necessário construirmos saberes teóricos e práticos.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: SUBSÍDIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Os alunos que compõe o curso de Pedagogia, em muitos casos, são indivíduos que ainda não tiveram contato direto com o “chão da escola” e o primeiro estágio propicia a esses a conhecerem e vivenciarem a realidade enfrentada cotidianamente em nossas escolas e na sala de aula.

Nessa perspectiva, “um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece” (PIMENTA, 2010, p. 103), ou seja, ao ser inserido no ambiente escolar o estagiário constrói a concepção idealizada/utópica que é construída na universidade por meio das discussões teóricas e encontra-se diante de uma realidade diferente, que muitas vezes, assusta e desmotiva os professores em formação.

Já os alunos graduandos dos cursos de formação para professores que já lecionam, ao se depararem com o componente curricular do estágio se questionam: “Para que irei estagiar se já estou em sala aula? Se já tenho experiência docente, pois há muito tempo sou professor? O professor sempre precisa estar em constante formação e reflexão para a sua prática, e o estágio supervisionado proporciona isso aos graduandos que já atuam em sala de aula, então, o estágio seria a oportunidade de reflexão e aperfeiçoamento da prática de ensino.

O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O CUIDAR, BRINCAR E ENSINAR

A educação infantil em seu processo histórico esteve durante muito tempo associada a características assistencialistas, no qual as creches e pré-escolas eram vistas como instituições responsáveis por realizar cuidados de questões higiênicas e de alimentação, não sendo responsáveis por educar e desenvolver atividades de cunho pedagógico, pois a criança era tida como “incapaz” de desenvolver aprendizagens devido a sua faixa etária. Desse modo, as instituições de ensino da Educação Infantil no início de sua constituição eram compreendidas apenas como um lugar que os pais deixariam seus filhos para serem cuidados enquanto trabalhavam.

Atualmente, a Educação Infantil tem vivenciado avanços não somente no que tange a aspectos legais, mas como na construção de uma nova compreensão sobre as funções da Educação Infantil e do desenvolvimento de programas que objetivam estabelecer em creches e pré-escolas a tríplice: o cuidar, educar e brincar.

Em um dos documentos direcionados a discussão da Educação Infantil “Política de Educação Infantil” (BRASIL, 1993), surge o termo da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que é destinada à criança de zero a cinco anos de idade. As instituições de ensino responsáveis por realizarem atendimentos a crianças nessa faixa etária são as creches e pré-escolas que irão direcionar suas clientelas pelo critério de horário de atendimento e faixa etária. Mas, foi a partir da Constituição Federal de 1998 que a Educação Infantil veio a fazer parte da educação básica.

Na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que expressa a finalidade do atendimento educacional às crianças de 0 aos 5 anos de idade:

Seção II- Da Educação Infantil

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Educação Infantil passou a ser norteadada por um caráter educacional que promove o desenvolvimento integral da criança em suas diversas e complexas perspectivas, buscando formar a criança no cuidar, educar e brincar, características típicas e necessárias para a formação integral, em que a criança possa brincar, ser cuidada e educada, assim alcançando o desenvolvimento de todos os aspectos necessários de serem trabalhados em sua faixa etária.

A concepção de criança construída durante um longo período compreendia a criança como um adulto em miniatura, em que não existia a preocupação guardá-la e protegê-la, de ter infância, a criança vivia junto com o adulto. Tempos depois surgiu a preocupação de proteger a criança e ter cuidados.

Diante disso, devemos desconstruir as primeiras ideias de criança e passar a compreender o período da infância como “[...] uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado, estruturado.” (ANGOTTI, 2010, p. 19).

Nesse sentido, deveremos construir uma Educação Infantil que não tenham apenas funcionários responsáveis por realizar os cuidados das crianças, mas educadores que possuam formação específica para desenvolver atividade de cunho pedagógico, possibilitando a educação dos alunos e atividades lúdicas que proporcione o brincar, que é uma característica e ação típica da infância, mas buscando realizar também os cuidados que são necessários as crianças durante este período. Conforme afirma Angotti (2010, p. 19):

[...] uma profissionalidade para os educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade e prazer de brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação entre o cuidar e o educar. [...]

Dessa forma, a formação dos educadores para desenvolverem o trabalho na educação infantil deverá estar fundamentada na consolidação de um cuidar que proporcione educação, e de uma educação que propicie o cuidar, de atender as necessidades e exigências essenciais que fazem parte da realidade da criança.

Zabala (1998) propõe dez fatores necessários para a garantia de uma instituição de educação infantil adequada para o desenvolvimento da ação pedagógica do educador, são eles:

1. organização dos espaços;
2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades;
3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais;
4. Utilização de uma linguagem enriquecida;
5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
6. Rotinas estáveis;
7. Materiais diversificados e polivalentes;
8. Atenção individualizada a cada criança;
9. Sistemas de avaliação e anotações, que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças;
10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente - escola aberta (ZABALA, 1998, p. 49-55).

Nessa perspectiva, não devemos tratar a educação infantil como um espaço fechado com ações prontas e acabadas, mas devemos estar abertos a discussões, novas opiniões, que possibilitem um melhor desenvolvimento das atividades que serão realizadas com as crianças para a sua construção enquanto sujeito social.

Portanto, “o papel da educação e do educador infantil concretiza-se no ideal da recuperação da infância perdida nos tempos modernos para inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada na leitura de mundo, [...] sem perder [...] a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso de ser criança [...]” (ANGOTTI, 2010, p. 26). É necessário construirmos uma educação que proporcione à criança a construção de conhecimentos sobre o mundo de maneira crítica, mas devemos permitir que as crianças permaneçam inserida no seu mundo de magia, no mundo da fantasia, em que as coisas acontecem da forma que a criança deseja, no qual é possível viver em um mundo melhor, mas puro e simples.

O CONTATO COM A ESCOLA: ENTRE A UTOPIA E A REALIDADE

A formação acadêmica do professor possibilita a construção de saberes que são necessários para a realização de uma prática pedagógica de qualidade que propicia ao professor o desenvolvimento de aulas construtivas viabilizando a interação entre aluno-professor e que consequentemente reflete positivamente na aprendizagem dos alunos.

As experiências que nós estagiárias tivemos durante a observação e regência no Estágio Supervisionado I, foram relevantes para nossa formação enquanto profissionais, pois apesar de não ser o nosso primeiro contato em sala de aula, pudemos construir conhecimentos ímpares para a nossa profissão, pois cada escola e cada sala de aula são uma diversidade e proporciona a construção de saberes diversos. Contudo, a realidade encontrada na sala de aula na qual estagiamos nos impactou, pois era bem diferente da realidade que conhecíamos e tínhamos lecionado.

A escola na qual desenvolvemos o estágio supervisionado I contava com uma boa estrutura, tendo sala de aula grande e ventilada e com materiais didáticos disponíveis para a realização das tarefas com os alunos. Na sala de aula da educação infantil, na qual estávamos, tinham muitos cartazes educativos, que possibilitava o contato da criança com os instrumentos utilizados na realização das rotinas pedagógicas. O corpo de funcionários que compõe a escola, desde a portaria até a direção são profissionais dedicados e que buscam desenvolver a sua função da melhor forma possível, vale ressaltar que as relações construídas entre todos os

funcionários e alunos são boas/afetivas, construindo assim um ambiente harmônico, familiar e feliz.

Durante a vivência da experiência do Estágio Supervisionado I, pudemos constatar quanto é difícil ser educador, mas também como é prazeroso contribuir e ser importante para a construção do ser de inúmeros sujeitos. Dessa forma, refletimos como faz-se necessária a formação e qualificação de professores para que possam ser construídos os inúmeros saberes indispensáveis para que se possa formar um bom educador, que possa dar asas aos sonhos de seus alunos e que os ajude a alçar voos altos e que construam uma sociedade mais justa e igualitária para as futuras gerações.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DIFICULDADES EM SE TRABALHAR COM DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

O processo de construção de um ensino e aprendizagem eficaz depende de inúmeros fatores, dentre eles podemos citar: a qualificação da atuação do professor em sala de aula, o tipo intelectual do aluno, as ferramentas e o espaço oferecidos pela escola para o trabalho com os alunos, o apoio e acompanhamento familiar e o trabalho conjunto de todos os membros que compõem o corpo escolar.

A aprendizagem é um processo contínuo e complexo, que se faz presente na vida do sujeito desde sua infância e perdura até a velhice. Dessa forma, os indivíduos nunca deixam de aprender e permanecem sempre em constante aprendizado. Em cada fase da vida o processo de aprendizagem ocorre de forma específica e de maneira particular na vida de cada sujeito, sendo assim, cada sujeito apresenta particularidades dentro do processo de assimilação dos conhecimentos.

Percebemos o quanto é complexo o processo de aprendizagem, constatamos isso no Estágio, em que ao nos depararmos com uma sala de aula bem heterogênea, em que encontramos crianças em diversos ritmos de aprendizagem e com particularidades específicas no processo de construção do conhecimento, buscamos a princípio observar e constatar quais dificuldades, forma geral e individual apresentava em relação a esse processo, para que posteriormente pudéssemos elaborar um plano de intervenção que possibilitasse o avanço dos alunos.

É importante ressaltarmos que as crianças que compõem a sala de aula na qual exercemos o nosso estágio apresentam diferentes fases de alfabetização que se enquadravam desde a fase pré-silábica, silábica até a silábica-alfabética. Desse modo, mediante os

diversificados níveis de aprendizagens, tornou-se desafiante construir um plano de intervenção que viesse de encontro com as necessidades de aprendizagem de cada indivíduo.

Ao iniciarmos a nossa regência em sala de aula, encontramos a princípio dificuldades em desenvolver nossa aula de forma que todos os alunos acompanhassem a aula e construíssem os conhecimentos que objetivávamos, algumas crianças não conseguiam realizar as atividades devido não compreenderem ou não conseguirem realizar o que era pedido, assim ficavam dispersos, mas no decorrer do estágio, por meio de nossas observações conseguimos construir planos de aula que atendessem as necessidades educacionais de todos os alunos.

Durante o processo de ensino-aprendizagem identificamos que a maior dificuldade encontrada para trabalhar de forma adequada com as crianças é encontrar atividades que atendessem ao nível de desenvolvimento de todos, pois algumas crianças que já haviam cursado o Pré I já estavam mais avançadas, enquanto aquelas que iniciaram agora sua vida escolar, apresentavam dificuldades em acompanhar a turma.

Sendo assim, observamos a dificuldade do educador em trabalhar em sala de aula com níveis e ritmos de aprendizagem tão distintos de forma que favoreça a aprendizagem de todos os alunos. Perrenoud (1995, p. 29) sobre isto fala que:

Diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino. É evidente que não se pode falar em diferenciação sem gestão individualizada do processo de aprendizagem, mas isso não significa que os alunos vão trabalhar individualmente, o que acontece é que o acompanhamento e os percursos são individualizados.

Diante do exposto, observamos que possibilitar essa diferenciação é estar disposto a encontrar estratégias para trabalhar com as particularidades de cada aluno, principalmente aqueles que mais apresentam dificuldades durante o seu processo de aprendizagem. É preciso encontrar novas possibilidades para o ensino, reinventar a prática educativa, experimentar novas metodologias, assumir a possibilidade de errar, mas de estar pronto para corrigir. O mais importante é buscar meios/soluções para que todos os alunos que compõem a sala de aula possam avançar no seu processo de aprendizagem.

A INTERAÇÃO COM A CRIANÇA COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL: APRENDIZAGENS E DESCOBERTAS EM MEIO A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES AFETIVAS

Na sala de aula tivemos a oportunidade de ministrarmos aula para 30 alunos, todos diferentes, com realidades sociais diferentes, em que duas crianças apresentavam deficiência e necessidade educacionais especiais. Uma está passando pelo processo de diagnóstico do autismo e outra apresenta paralisia cerebral parcial, que não compromete muito sua cognição, mas interfere em sua capacidade motora. Ambas as alunas estão inseridas na sala regular e tem atendimento educacional especializado.

No primeiro momento, o contato com as alunas foi um pouco difícil, como somos estranhas/desconhecidas para as meninas, elas tinham receio de se comunicar e até aproximar de nós, mas aos poucos por meio do auxílio nas atividades realizadas pudemos ir construindo uma interação com as alunas, que aos poucos foram permitindo o nosso contato direto e até mesmo mais afetivos com elas.

Durante o auxílio das alunas na realização das atividades em sala de aula, podemos perceber que necessitam de um acompanhamento e atenção maior, para que possam acompanhar a turma, pois as mesmas apresentavam dificuldade de concentração e de transcrição das atividades que eram escritas na lousa, mas percebemos que as alunas seriam capazes de desenvolver-se e acompanhar o ensino da sala de aula regular.

É importante ressaltarmos também que o atendimento educacional especializado contribui muito para o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos que apresentam alguma deficiência ou necessidade especial, colaborando para o desenvolvimento do aluno em sala de aula regular.

Outro ponto que é de relevância a ser relatado, é a importância da construção de laços afetivos com as crianças, mas principalmente com aquelas que têm deficiência ou necessidades especiais, pois as mesmas necessitam de carinho e atenção, carecem de se sentirem importante e amada, e isso colabora para o seu desenvolvimento cognitivo e de interação em sala de aula.

Construir uma sala de aula inclusiva é um grande desafio, e uma missão árdua ao professor da educação infantil, que necessita buscar estratégias que possibilite que os alunos compreendam que ser diferente é normal. Como afirma Cunha (2015, p. 55) “[...]. Educar na diversidade e para a diversidade é um desafio que nós, professores, teremos de suplantar neste contexto plural de interesses, de afetos e de conhecimentos.”

Portanto, na experiência que tivemos no estágio supervisionado I com crianças com necessidades educacionais especiais, percebemos que construir uma educação inclusiva é um grande desafio, mas é necessário para que possamos construir um mundo mais justo e igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas, podemos identificar que existem inúmeras possibilidades de compreensão do que seria o estágio supervisionado, em que muitas teorias e pensamentos reduzem o estágio a hora da prática, mas o momento em que o estagiário é levado a estar em contato direto com a escola, deve ser compreendido como uma atividade teórica, ao contrário do que pensávamos, que possibilita a instrumentalização da práxis docente, da pesquisa, da intervenção em busca de construir uma realidade educacional diferente nas nossas escolas, é o momento dos graduandos do curso de pedagogia começarem a construir sua identidade enquanto educadores. Portanto, “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto das práxis”. [...] (PIMENTA, 2010, p. 45), ou seja, é na realidade da sala de aula, do ambiente escolar, do sistema de ensino que a prática refletida pela teoria irá acontecer.

Nessa perspectiva, no período de estágio na educação infantil, buscamos em nossas metodologias, construir e trabalhar com materiais didáticos, histórias, vídeos e atividades que possibilitassem que todos os alunos pudessem compreender e desenvolver. Dessa forma, percebemos que no processo de ensino e aprendizagem não existem receitas prontas, nem uma única solução, mas devemos buscar a flexibilidade de nossos planos de aula, a abertura para novas propostas de práticas de ensino e sempre buscar trazer novidades que possam motivar e ajudar os alunos no seu processo de construção dos saberes.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela (Organizada). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015.
- NASCIMENTO, Débora Maria do. **Saberes docentes na organização do ensino-aprendizagem: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental**. Natal, RN, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. RS: Artmed, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE AS PROFESSORAS TÊM A DIZER

Eliziete Nascimento de Menezes
Professora Formadora da Célula de Formação da SME – PMF
Prefeitura Municipal de Fortaleza - PMF
eliziete30@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, nosso objetivo foi caracterizar as interpretações feitas pelos professores acerca das orientações pedagógicas recebidas da Secretaria Municipal da Educação (SME) para a utilização dos jogos didáticos do PNAIC em sala de aula. Para isso, utilizamos ideias e conceitos de autores que versam sobre os saberes docentes e a autonomia relativa do professor (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2007). Como opção metodológica, fizemos uso de pesquisa exploratória. O trabalho constou de pesquisa de campo com entrevistas em profundidade, a construção e as análises dos dados foram realizadas à luz de Bardin (2009), baseando-nos na técnica de análise de conteúdo, utilizando para isso os textos das entrevistas por meio de sistemas de codificação e identificação de unidades de registro e unidades de contexto. A análise dos dados nos permitiu perceber que, acerca das orientações pedagógicas recebidas, a maioria das professoras responderam que não foram orientadas para o trabalho com os jogos. Portanto, podemos concluir que existe uma lacuna a ser preenchida quanto à formação continuada que deveria orientar as alfabetizadoras para o trabalho com este tipo de jogos e também que as professoras fazem o trabalho docente levando em conta seus saberes experienciais.

Palavras-chave: Formação continuada. Orientações pedagógicas. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) representou uma expansão das ideias do cearense Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) para todo o território brasileiro. Isso se deveu ao fato de o PAIC ter sido considerado uma experiência exitosa a ser trabalhada com alunos do primeiro ao quinto anos do ensino fundamental nas escolas públicas, pois esteve voltado, principalmente, para a alfabetização.

Por isso, ampliar a discussão em torno desta temática constituiu um desafio que culminou nesta pesquisa, a qual partiu de uma problematização que envolve os seguintes questionamentos: os professores conhecem e usam os jogos do PNAIC? Os professores recebem orientação para trabalhar com esses jogos? A fim de melhor sistematizar as ideias contidas na problemática esboçada acima, buscamos embasamento sobre o assunto em contribuições teóricas de autores que versam sobre a autonomia, a experiência e a prática docente (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2007).

A partir das ideias desses autores, elaboramos mais adequadamente a redação da questão norteadora da pesquisa. Assim, perguntamo-nos: Como as orientações pedagógicas da SME acerca da utilização dos jogos didáticos são interpretadas pelos professores?

Para tentar responder a esse questionamento, traçamos como objetivo geral do trabalho: Caracterizar as interpretações feitas pelos professores acerca das orientações pedagógicas recebidas da Secretaria Municipal da Educação (SME) para a utilização dos jogos didáticos do PNAIC em sala de aula.

Para apresentar os resultados e, conseqüentemente, o alcance do objetivo acima exposto, o presente trabalho se compõe retoricamente de quatro partes. Na primeira, imediatamente após a esta introdução, apresentaremos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas implicações e transformações na prática pedagógica nas turmas iniciais do ensino fundamental, mostrando os jogos didáticos do PNAIC e objeto de investigação neste estudo, além de refletirmos sobre o trabalho docente e a prática pedagógica amparados por autores como Tardif (2014) e Therrien (2007).

Em seguida, apresentaremos o desenho metodológico, bem como o percurso da investigação realizado para tornar possível a concretização da pesquisa, caracterizando os sujeitos, o *locus* da pesquisa e os critérios de seleção das escolas e, por fim, a construção e as análises dos dados à luz de Bardin (2009), baseando-nos na técnica de análise de conteúdo, utilizando para isso os textos das entrevistas por meio de sistemas de codificação e identificação de unidades de registro e unidades de contexto.

Dando continuidade a esse percurso retórico, exibiremos as nossas análises quanto às orientações pedagógicas recebidas por parte das professoras advindas das coordenações e/ou formações continuadas para o desenvolvimento do trabalho com os jogos didáticos do PNAIC em sala de aula. Por fim, apresentaremos alguns resultados e conclusões que a análise dos dados nos permitiu chegar.

2 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Atualmente, a rede pública de ensino, trabalha, nos anos iniciais do ensino fundamental, com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Criado em 2012, o Pacto é um compromisso formal que consiste numa participação articulada entre Governo Federal, Distrito Federal, Governos Estaduais e Municipais, inclinados a dispensar esforços e recursos, apoiando professores e escolas, no fornecimento de materiais didáticos de qualidade para as crianças e na implantação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. Todo esse esforço objetiva:



- I. garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II. reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III. melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV. contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V. construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Art. 5º da PORTARIA N.º- 867, DE 4 DE JULHO DE 2012).

Considerando todos esses aspectos do artigo 5º, mencionado acima, percebemos que o PNAIC surge com a intenção de melhorar o quadro de aprendizagem dos alunos em fase de construção do conhecimento sobre a leitura e apropriação do sistema de escrita, demandando, além de um vasto material didático, orientação aos professores quanto às estratégias metodológicas a serem adotadas e processos de avaliação, entre outros aspectos, a fim de que tenham suporte pedagógico para desempenhar melhor o seu trabalho.

A orientação aos alfabetizadores se dá por meio dos orientadores de estudo, selecionados via edital e denominados de formadores. O professor participaria da formação em seu município ou estado. No caso da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), os locais foram denominados de “polos”, os quais estariam contemplando os seis distritos administrativos do município. Em dia e horário determinados, e divulgados pelo site da SME; os professores seriam orientados nas escolas, por meio dos coordenadores, a se deslocarem para seus locais de formação. Ao final de cada ano do curso, por conseguinte, os alfabetizadores receberiam um certificado. Esse curso é composto de seminários, atividades extraclasse e aplicação de trabalhos nas turmas em que o alfabetizador leciona.

Como podemos perceber, as ações do PNAIC são um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que são disponibilizados pelo MEC e contribuem para a alfabetização, apoiando-se em quatro eixos, a saber: I - formação, II - material didático e pedagógico, III - avaliações e IV - gestão, controle social e mobilização. Esses quatro eixos têm como foco principal a formação continuada de professores alfabetizadores, considerando o compromisso assumido de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Segundo a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, esse, portanto, é o grande desafio do Pacto: equiparar, até o ano de 2022, os índices de avaliação de nossa educação básica à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Uma das orientações que os docentes recebem é a de alfabetizar com jogos. Para esta ação, o PNAIC enviou para as escolas (entre outros materiais) uma caixa de jogos. Os jogos do

CEEL que constituem parte do material pedagógico que compõe o PNAIC. Produzido em 2011 em uma parceria entre o MEC, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) ele é destinado ao uso em sala de aula para trabalhar ludicamente a alfabetização.

O CEEL desenvolveu este material para ser usado como recurso didático, a fim de auxiliar o professor na área de alfabetização e língua portuguesa para trabalhar na mediação acerca da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). O material é composto por dez jogos e, nele vem acompanhando um manual didático no qual constam objetivos didáticos traçados e sugestões de encaminhamentos, bem como indicação de uso de recursos auxiliares, a exemplo do alfabeto móvel e de propostas para que as crianças possam jogar individual e coletivamente.

2.1 O docente e a gestão pedagógica da matéria

Refletindo o trabalho docente com os jogos do CEEL à luz de Therrien (2007), bem como as contribuições do autor sobre a gestão pedagógica da matéria, podemos perceber que os conteúdos de leitura e escrita, supostamente contidos na mediação docente usando os referidos jogos, precisam ser muito bem gerenciados pelos alfabetizadores, a fim de que alcancem os seus propósitos. Isso se chama, conforme nos lembra Therrien (2007), um processo de gestão pedagógica da matéria, a qual seria aqui representada pelos conteúdos de leitura e escrita com fins de alfabetização das crianças. Para o autor, trata-se de mais um saber que o professor, na gestão da matéria, utilizará as definições curriculares como um referencial de base para orientar sua atuação pedagógica junto aos alunos.

Therrien (2007) define trabalho docente como sendo um processo educativo de instrução e formação que ocorre de humano para humano na mediação de saberes em um processo de interação que se dá em um tripé pelo qual em uma ponta está o docente, em outra ponta, os alunos e, ainda em outra, está a matéria de ensino. A matéria do ensino, por sua vez, constitui o elemento primordial da docência e a relação que o professor, um sujeito transformador, estabelece com outro sujeito, o aluno, dentro e fora de sala de aula, é parte de um progresso profundamente condicionado pela forma como ele lida com os conteúdos. Entendemos assim que o docente é responsável pela transformação das orientações curriculares em ações efetivas: a gestão da matéria.

Outro ponto importante que destacamos nesta pesquisa é como o professor tem aprendido a gerenciar essa matéria, pois esta ação, na maioria das vezes, não está orientada

pelas formações, como veremos adiante, mas é adquirida por meio da prática, no convívio com a turma, nas relações que se estabeleceu entre professor e aluno. Portanto, à luz de Therrien, compreendemos que aprendizagem é (re)construção, tanto para professor como para aluno. Do lado do professor, sua própria aprendizagem funciona como um filtro para o tipo de ensino que vai realizar. Simultaneamente, sua busca de ajustar a complexidade dos conteúdos ao nível dos alunos com os quais trabalha, deve atender a objetivos epistemológicos, metodológicos e didáticos, de forma geral. De igual modo, o aluno não é um indivíduo unicamente cognitivo, do contrário, a dimensão afetiva, social, entre outras, também são importantes. Por aí se entrecruzam saberes múltiplos e heterogêneos constantes do currículo.

Apesar das orientações recebidas nas formações do PNAIC, sabemos que a gestão pedagógica da matéria recebe influência direta das situações imprevistas da sala de aula. Segundo Tardif (2014) e Therrien (2007), diante dessas situações, o professor leva em conta seus múltiplos saberes e experiências cotidianas adquiridas por meio da prática de sala de aula. Com isso, ele vai construindo dia a dia com a sua turma a sua maneira de trabalhar, levando em conta suas experiências, o perfil da turma e suas peculiaridades, enfim, os macetes que o faz ser o profissional do ensino que é (THERRIEN, 2003). Portanto, trata-se de um saber importante, visto que o conhecimento da turma e os ajustes entre professor e aluno que se adaptam e se relacionam com respeito e tolerância, implicam em melhores resultados no trabalho com sujeitos que compreendem bem seus papéis e as cobranças que os envolvem a ambos.

Pensar nesses ajustes e falar sobre eles é extremamente importante para refletirmos sobre as orientações pedagógicas recebidas pelos professores para a utilização dos jogos didáticos do PNAIC, visto que esta tendencialmente pode ser interpretada como sendo uma importante fonte de saberes para os professores. Desta maneira, eles podem utilizar o material seguindo tanto as instruções do manual como buscando, por meio da prática, novas formas de instigar as crianças e ajustar os jogos ao perfil da turma com que trabalham, ou seja, buscam macetes e saberes experienciais (TARDIF, 2014) para desenvolverem melhor o trabalho no chão da sala de aula (THERRIEN, 2007).

3 DESENHO METODOLÓGICO

Para a realização da pesquisa foi utilizado um desenho metodológico de caráter qualitativo e exploratório. O cerne do trabalho constou de pesquisa de campo com entrevistas em profundidade que, segundo Deslandes (2013, p. 64), é o tipo de comunicação “em que o

informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões”.

A pesquisa que propusemos teve como *locus*, de certa forma, toda a rede municipal de Fortaleza, uma vez que a nossa intenção foi a de tomar como amostra uma escola situada em cada Distrito Educacional (DE), totalizando seis escolas. Em cada escola, selecionamos uma sala de aula de primeiro ano e outra sala onde funcionava uma turma de segundo ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza.

No que concerne ainda à escolha de todos os Distritos como *locus* para pesquisa, ela se deu em função de que foi possível termos uma amostra de como se configuraria a pesquisa em cada Distrito Educacional (DE). Nossa inferência era a de que, para termos uma ideia geral do panorama do uso dos jogos do PNAIC na educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza, deveríamos realizar a pesquisa com um retrato do município, ou seja, tomando por base uma escola em cada DE.

Fornecidas essas explicações, devemos dizer que o primeiro passo que demos foi em direção de encontrar seis escolas da PMF situadas em cada um dos seis Distritos. Essa busca foi feita entre colegas de trabalho, nas formações de professores da PMF, por indicações de ex-colegas de faculdade, contato nas redes sociais, entre outros meios que nos foram necessários.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras de 1º e 2º anos do ensino fundamental lotadas nas escolas como professoras efetivas as quais escolheram seus nomes fictícios. Nossa ida às escolas aconteceu pela manhã, horário em que fomos licenciadas pela PMF para realizar nossa pesquisa de Mestrado.

A análise dos dados foi efetuada de maneira descritiva e interpretativa, baseada na técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e inferência do conteúdo das mensagens. Segundo a autora, a análise de conteúdo se processa em três fases: pré-análise; exploração de material e tratamento da informação, inferência e interpretação. Para que aconteça a terceira etapa da análise, do tratamento dos resultados, faz-se necessário exploração do material com a definição de categorias por meio de sistemas de codificação e a identificação das unidades de registro (equivale ao segmento de conteúdo considerado como unidade base, a ser usado na categorização) e unidades de contexto (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que equivale ao segmento da mensagem). Para nossa análise, utilizamos os textos das entrevistas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico, apresentamos os resultados obtidos na análise quanto às orientações recebidas. Iniciamos abordando os resultados produzidos a partir das professoras que nos afirmaram ter recebido orientação nas formações para trabalhar com os jogos didáticos do CEEL. Em seguida, pontuamos as contribuições das entrevistadas que nos informaram não ter recebido formação para o trabalho com os jogos.

4.1 Pouca orientação quanto ao uso dos jogos

Na Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF o acompanhamento e orientações são feitas de duas maneiras, a saber, na escola, por meio das coordenadoras pedagógicas e nas formações continuadas, por meio das formadoras do PNAIC, em encontros mensais. Nessas formações, segundo as professoras Léa e Lara, respectivamente, elas receberam apenas alguns poucos direcionamentos para trabalhar com o material do CEEL, quase não fazendo parte da formação, conforme percebemos no trecho a seguir:

*É assim, na formação do Pnaic no ano passado, não foi uma formação, ela não falou exclusivamente sobre o CEEL. [...] Ela não fez uma aula direcionada, mas ela chegou a levar e mostrou, falou, disse como era que jogava alguns daqueles jogos. Mas não foi uma formação direcionada pra eles não. [...] Ano passado. No 1º. Ano (**Professora Léa**).*

O que a professora deixa entrever é que, em sua visão, uma formação mais direcionada ou sistematizada seria a iniciativa mais adequada por parte de quem coordena as ações desse programa, pois os alfabetizadores precisam de orientação.

No entanto, um aspecto importante pelo qual podemos pensar, a partir da fala da professora, refere-se ao fato de os jogos terem sido apenas apresentados, demonstrando um momento que, ao invés de acrescentar algo novo à prática docente, por meio da promoção de novos saberes a partir daquela vivência, restringiu-se a um simples contato com a caixa e a descrição pobre de como se joga. O que podemos inferir a partir desse fato, é que ficou a desejar, por parte das coordenadoras do programa de formação, as orientações sobre como trabalhar o aspecto lúdico dos jogos e sua relação com a alfabetização, de modo que essa relação pudesse desenvolver a leitura e a escrita das crianças.

Ao nosso ver, a exploração desse material e a reflexão gerada a partir dele, junto às professoras, coordenadores e formadoras, deixou de caminhar pela trilha exploradora de suas

vantagens e limitações, suas inadequações, entre outros aspectos. A relevância de tal discussão para os professores encontra fulcro no fato de que a relação entre jogo e educação, como bem podemos concluir das afirmações feitas por Brougère (1998, 2004), necessita de acurada atenção por parte dos educadores, a qual tem a ver não apenas com os materiais utilizados, mas também com a qualidade dos espaços destinados às brincadeiras.

E mais importante do que os materiais e os espaços, aos quais se referem o autor, é a própria intervenção pedagógica, ou seja, a atuação do professor no enriquecimento desses materiais e espaços como recursos pedagógicos. Para Brougère, muitos professores ainda se questionam até que ponto eles podem ou não sugerir ideias ou usos de materiais tanto para a como durante a brincadeira, sinalizando assim para o fato de que o professor esteja obrigando as crianças a brincarem de uma determinada maneira que não seja aquela que elas (as crianças) elegeram.

Reiterando o que a professora Léa falou sobre as orientações pedagógicas para uso dos jogos, a professora Lara também afirmou ter, de certa forma, recebido formação para usar os jogos, embora seu relato date de um tempo mais remoto e não tenha acontecido um trabalho de orientação exclusivamente para esses jogos didáticos, conforme veremos a seguir.

Recebi. Eu recebi uma formação [...] do CEEL não. Mas, tinha os jogos dele. Pra gente dar uma olhada, foi numa formação do PAIC, não recordo mentalmente, [...] acho que foi em 2013, se não me falha a memória, mas assim, foi só um dia da formação e um momento específico, não foi a formação toda. [...] A gente formou equipes na hora e... pegamos, relacionamos uma ou duas caixas, tivemos tempo de ler... 'As instruções...' [fala da pesquisadora] E ver como é que poderia ser usado em sala (Professora Lara).

A ilustração do relato acima nos faz refletir que a relevância que se deu ao uso dos jogos foi tão insuficiente que a alfabetizadora tem dúvidas quanto à precisão das datas.

Nas entrelinhas da narrativa da professora entrevistada, percebemos que ela não recebeu orientação do CEEL e um segundo ponto diz respeito ao tempo de que elas dispuseram para ter acesso a essas informações. Foi dedicado apenas um momento em um único dia e o tempo que tiveram limitou-se ao exercício de ler as instruções e ver como poderia ser usado em sala. Essa leitura, a nosso ver, poderia ser feita na escola, a fim de que a formação pudesse auxiliar o professor a produzir ideias para o uso dos jogos. Pensemos, portanto, qual o sentido dessas formações para professoras e formadoras, pois o intuito deveria ser o de discutir aprofundadamente a relação entre esses jogos e a aprendizagem da escrita. Será que estas formações continuadas realmente preparam os professores?

Therrien (2007) define trabalho docente como processo educativo de instrução e formação que ocorre por meio da interação entre o docente, os alunos e a matéria de ensino que, por sua vez, constitui o elemento primordial da docência. Nesse movimento, a relação que o professor estabelece com o aluno é parte de um processo condicionado pelo modo como o docente opera com os conteúdos. Saber gerenciar o conhecimento pedagógico da matéria e alcançar os alunos é ponto relevante em nosso estudo. Contudo, se a formação deixa a desejar e não preenche lacunas quanto às instruções dos alfabetizadores estes vazios podem, de algum modo, inviabilizar um melhor e mais produtivo trabalho docente.

4.2 As orientações ficaram por conta das próprias professoras

Nessa categoria de análise, levamos em conta as narrações das professoras que disseram não haver recebido orientação para trabalhar com o material do CEEL.

A professora Ângela, por exemplo, revelou que nunca recebeu orientação nas formações quanto ao uso dos jogos do CEEL, conforme veremos no parágrafo se segue.

Nunca. Ninguém. E se eu te disser... e eu digo isso sem medo de estar errando, sem estar sendo injusta, não estou sendo injusta. Nunca uma formadora foi pra minha sala de aula dar aula de formação com os jogos do Pnaic. Porque eu tenho certeza que elas nem sabem o que tem lá dentro e eu tenho certeza que elas não sabem usá-los (Professora Ângela).

Ângela atribui a falta de orientação que deveria ser destinada às alfabetizadoras ao desconhecimento do material e queixa-se da ausência de um acompanhamento mais de perto por meio de visitas à sala de aula, por exemplo, para uma orientação que leve em conta a realidade da educadora, seus alunos e escola.

Um primeiro aspecto que a alfabetizadora destaca é a necessidade da formação e importância da orientação, primeiro para quem coordena e, depois para os professores. Ainda assim, nos adiantamos em considerar que os professores se esforçaram em compensar as deficiências da não orientação e acompanhamento sistemático, como visto na fala da alfabetizadora, e desenvolveram suas próprias estratégias para uso dos jogos do Pacto. É provável que Ângela já se adiante e queira se eximir de qualquer cobrança, visto que nem mesmo as coordenadoras têm a formação que deveriam para usar esses jogos.

De igual modo, nas exposições que se seguem das professoras Alice e Jasmin, percebemos que, além do ponto de intersecção existente entre o relato anterior quanto à falta de formação e preparo, há a descrição de experiências de uso e aprendizagem no manuseio do

material que as mesmas fizeram sozinhas, lendo as instruções do manual e/ou brincando com os jogos. A professora Alice respondeu que não recebeu formação:

Não. Nenhuma. Vem o livrinho... 'As instruções...' [fala da pesquisadora]. As instruções que eu guardo com muito carinho... [risos] meu livro de consulta... então todas eu aprendi sozinha. Eu fui lá, li e fui testando também... (Professora Alice.)

Jasmin, por sua vez, também declarou:

Nunca. Não porque eu não sei nem se houve porque eu estou pegando esse material, como eu lhe disse, eu vim conhecer ele sozinha, esse material. Porque eu vi a necessidade de estar fazendo com jogos e aí eu vi a caixa, aí eu fui olhar o que era que tinha dentro da caixa... (Professora Jasmin).

Além dessas professoras, outras também narraram a experiência autônoma e algumas vezes solitária de conhecer o material, pondo em prática os seus vários saberes experienciais, didáticos, históricos, entre outros, como considera Tardif (2014), a fim de tornar a aula mais dinâmica, atrativa e oferecer um conteúdo que, embora fosse didático pudesse ser trabalhado com as crianças de forma mais lúdica.

Um primeiro aspecto sobre o qual podemos refletir apoiada do discurso da professora Alice é o fato de a docente guardar as instruções com carinho. Inferimos que o zelo, evidenciado pela alfabetizadora, certamente se deve ao fato de o manual ser a única fonte de informação que ela possui. Até porque a docente nos diz, como já destacamos, que aprendeu sozinha, logo, a única orientação que teve se deu a partir da leitura do manual de instruções que vem na caixa do CEEL. Por isso, tanto cuidado com o guia de indicações.

Outro aspecto que temos para meditar está no fato de algumas professoras terem descoberto o material por acaso, sozinhas, como é o caso de Jasmin, cuja fala ilustramos logo acima. Como esta é uma pesquisa de amostragem, como já explicitamos no capítulo da metodologia, inferimos que, de igual modo, deva ter outras professoras da Prefeitura de Fortaleza que também descobriram o material do CEEL solitariamente.

Considerando todas essas questões, nos indagamos sobre como podemos pensar em uma educação mais ampla e que atinja as todas as crianças se cada professora vai fazendo como pode? A reflexão é mais profunda e vai além, chegando a ser controversa, se relacionarmos esse fazer docente solitário com a discussão atual do currículo unificado. Em nossa visão seria contraditória a prática de desbravar um material lúdico-pedagógico solitariamente, diante da implantação de um currículo uno. Como pensar em ações como esta do PNAIC, que tem mais

ou menos essa ideia de generalizar a qualidade da educação, se cada professora tem de fazer o seu trabalho limitando-se ao que está dentro de suas possibilidades e, fazê-lo como pode?

Percebemos que, apesar de serem professoras de todos os Distritos de Fortaleza e que, talvez nem ao menos se conheçam, os relatos concorrem para um mesmo ponto, a falta de orientação quanto ao uso dos jogos do PNAIC. Com estas falas percebemos que a maioria das professoras dentre as doze alfabetizadoras entrevistadas descreveu uma falta de formação quanto ao uso dos jogos do Pacto, importante recurso pedagógico que, à luz de Kishimoto (2003) mistura jogo e ensino para proporcionar por meio de experiências lúdicas a alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) das crianças em fase de aquisição da leitura e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Verificamos, portanto, a necessidade das professoras de que essas lacunas por elas identificadas sejam preenchidas nas formações continuadas e que haja um acompanhamento mais próximo por parte das coordenações e formadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de analisarmos os dados, apresentamos alguns arremates a partir de nossa discussão, acerca das interpretações feitas pelas professoras sobre as orientações recebidas para a utilização dos jogos do CEEL.

Vimos, por meio deste trabalho de pesquisa, que grande parte da amostra de professoras pesquisadas nos respondeu que não foram orientadas. Logo, concluímos que as mesmas fazem o trabalho docente levando em conta seus saberes experienciais (THERRIEN, 2003), entre outros saberes destacados por nós ao longo deste trabalho. Assim, podemos dizer que, segundo as alfabetizadoras, existe, por exemplo, uma lacuna a ser preenchida quanto à formação continuada que deveria orientá-las para o trabalho com este tipo de jogos. Dessa forma, podemos inferir que as docentes interpretam essas orientações como inexistentes e, dentro deste objetivo encontramos dois pontos centrais os quais discutimos que apontam inicialmente para a ausência de orientação e posteriormente apontam para orientações que ficaram por conta das próprias professoras. Nesse sentido, compreendemos, a partir dos dados fornecidos por esta pesquisa, que nem sempre a formação prepara o docente para a realidade da sala de aula e que, em muitos momentos, o que grita alto são os saberes construídos ao longo da vida e por meio das experiências, bem como a sensibilidade e o bom senso do educador diante de cada turma, que por sua vez é particular, única, peculiar e individual, embora estejamos fazendo referência ao coletivo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. PORTARIA No - 867, de 4 de jul de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 nov 2015.
- BRASIL. Resolução nº de 4 de 27 de fevereiro de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 nov. 2015.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões de nossa época; v. 43)
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.
- TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. Publicado. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, n. 45, 2003.
- TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio; MAMEDE, Maíra. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. Publicado. In: Formação e práticas docentes. Fortaleza, 2007. **Anais**. Fortaleza: UECE, 2007.
- TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE. 16., Aracajú,SE., 2003. **Anais**. Aracajú,SE., 2003. CD-Rom.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Maria das Graças Pinheiro
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
mg.pinheiro2013@bol.com.br

Maria Aparecida de Souza Moura
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
aparecidamoura@hotmail.com

Maria do Socorro Souza Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
mariadosocorro.uzl@hotmail.com

RESUMO

Sabendo que o professor necessita estar em constante procura pelo conhecimento, este artigo tem por objetivo apresentar algumas discussões teóricas a respeito da formação de professores, com o intuito de favorecer reflexões aos docentes em exercício e/ou em formação, e ainda promover um levantamento bibliográfico podendo contribuir com outras pesquisas que versam sobre a mesma temática. Desse modo, o presente trabalho apresenta-se organizado de modo a contemplar discussões em torno de questões teóricas sobre a formação inicial e continuada docente, sobretudo, na contemporaneidade. Tratamos sobre as exigências do mercado de trabalho, sobre os saberes e competências que precisam ser adquiridas e ampliadas pelo professor, dentre outros subtemas pertinentes à formação docente. A partir desse conjunto de estudos podemos conceber que o desenvolvimento de uma prática pedagógica implica na apropriação, pelo professor de saber-fazer que, se organiza permanentemente, em função de fatores diversos e de múltiplas fontes. Assim, para que a formação inicial e continuada possa contribuir para inovações na mudança da prática torna-se necessário considerar as necessidades de formação, os conhecimentos que os professores construíram ao longo dos anos do exercício profissional, as especificidades da área de atuação e suas condições de trabalho. Nesse aspecto, julga-se necessário a abolição das práticas meramente reprodutivas em sala de aula, substituindo-as pelo incentivo à pesquisa, a criatividade e à inovação, capacitando o aluno, dessa forma, a uma consciente visão de homem, sociedade e mundo.

Palavras-chave: Educação. Formação inicial. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 a formação continuada é bastante necessária, ao referir-se aos programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis. Destacando a capacitação em serviço, o aperfeiçoamento profissional continuado, período reservado para estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho.



Sendo assim é possível admitir que a preocupação com a formação de professores é uma das mais antigas e presentes nas discussões sobre educação, tanto no âmbito acadêmico como nas políticas públicas. Oriunda do meio universitário há uma expressiva quantidade de livros, artigos e relatórios de pesquisa sobre a temática em discussão.

No tocante ao poder público a preocupação inicia-se ao final do século XIX, com a criação da primeira escola normal brasileira, no Rio de Janeiro em 1835, visando melhorar o preparo docente e chega até os dias atuais com a reforma dos programas de formação inicial e a oferta de cursos na modalidade continuada.

E, neste diálogo, Perrenoud (2002, p. 11) afirma que as mudanças que estão ocorrendo em pleno século XXI vêm atingindo o Sistema Educacional, exigindo dele adequação nos interesses do mercado e ainda investimentos na formação de profissionais mais bem preparados no processo de produção. Todavia, as orientações para a formação dos professores não diferem muito daquelas propostas no século passado.

Em contrapartida, a discussão sobre a formação de professores tem ocupado lugar de destaque nos centros de pesquisa no mundo todo, isto porque a crise educacional é um fato de grande preocupação para todos relacionados, de uma forma ou de outra, com a educação. Essa discussão nos últimos anos é o foco e a parcela de responsabilidade de formação de professores seja ela inicial ou continuada. No Brasil, por exemplo, diante de tantos desafios que a política e a estrutura educacional nos propõem, o interesse em pesquisar e discutir a formação docente tem também tomado um grande espaço, sendo, portanto, uma tentativa de atender a atual situação que se enfrenta.

Situar a formação do professor no mundo de hoje significa, nessa perspectiva, contextualizar seu papel na escola e na sociedade. É uma responsabilidade enorme, pois sua prática pedagógica deve estar frente às demandas da sociedade contemporânea e ao desafio de promover uma aprendizagem significativa.

Como nos informa Nóvoa (1992), a partir da década de 80 emergiram no cenário da pesquisa educacional em todo mundo, discussões e teorizações que passaram a apontar o professor como figura central das investigações e debates educativo. Neste sentido, a formação continuada se constitui um tema de particular atualidade, relevância, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques. É nesse contexto que ganha destaque em diversos setores, tanto em nível internacional como no Brasil, a questão do conhecimento dos professores e da formação docente.

Diante desse cenário, o presente estudo objetiva realizar um levantamento bibliográfico acerca da temática da formação de professores com vistas para alguns

pressupostos teóricos sobre o assunto. Com intuito de fornecer aos pesquisadores da área algumas possibilidades de leituras e teóricos a serem abordadas em suas pesquisas, bem como propor reflexões a professores e alunos de cursos de licenciatura, levando-os a pensar sobre a importância de dar continuidade a sua formação.

Para tanto elaboramos um referencial teórico que favorecesse a contextualização da pesquisa no momento histórico-social, recorreu-se a Nóvoa (1992); Altet (1994); Perrenoud (1993); Tardif, Lassard, Gauthier (1998) que, com diferentes perspectivas, enfocaram a formação e profissionalização do professor e suas vicissitudes.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS QUESTÕES TEÓRICAS

A questão da formação de professores na contemporaneidade tem sido um desafio para as políticas educacionais, no Brasil, um dos agravantes que ocasiona esta problemática é a grande quantidade de educadores que se faz necessário ao atendimento das crianças e jovens que adentram na escola, ou a ela tem direito. Por outro lado, e como componente fundamental deste quadro de carências, até aqui, os administradores públicos, em diferentes níveis não têm contemplado a educação e a carreira desses profissionais com políticas coerentes com as necessidades de um país que se quer socialmente avançado. Ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos educadores no quadro do desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial.

Nessa perspectiva, inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando sobre tudo dos formadores, ou seja, dos professores, que são personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Nesse contexto destacam-se os Estados Unidos, França, Inglaterra, Finlândia, entre tantos outros, aonde medidas vêm sendo tomadas, nas últimas décadas no sentido de formar, de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras e salários adequados. Em contraponto, muito pouco tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e a carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro que sabe-se ser dramático, o nível educacional da população em geral.

Enquanto agirmos em nossas escolas contentando-nos com níveis mínimos de profissionalização (qualificação mínima, descompromisso com a atualização pedagógica, autodesqualificação...) e profissionalismo (insensibilidade ao insucesso escolar dos alunos, má qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos, rotinização e desencanto com o trabalho...) a luta pela profissionalidade se esvazia porque os professores

continuam pensando que como está, está bom (GUIMARÃES *apud* LIBÂNEO, 2001, p. 68).

Disto decorre descaso com suas possibilidades de carreira profissional, de salário e descuido quanto a sua formação prévia ou em serviço. Esta realidade mostra que os gestores da educação precisam desenvolver novas perspectivas e saber implementá-las, a menos que só se concretizará com a democratização da distribuição do conhecimento sistematizado a parcelas mais amplas da população. Quanto à profissão de professor, sabemos que esta vai assumindo determinadas características conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social.

Na atualidade, a sociedade brasileira está passando por intensas transformações econômicas sociais, políticas, culturais. As novas exigências educacionais frente a estas transformações pedem um professor capaz de exercer a profissão em correspondência às novas realidades da sociedade do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e informação.

Essa exigência torna nítida a necessária mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir. Na visão de Libâneo (1998, p. 28).

O novo professor precisaria no mínimo, adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 1998, p. 28).

Isso por que surgem novas práticas profissionais, que exigem novas competências, novas postura do educador para transformar-se num pesquisador, capaz de desenvolver a capacidade de dar respostas criativas conforme cada situação, construir estratégias, descobrir saídas, inventar procedimentos e suas próprias respostas. Em decorrência dessa nova pratica nos últimos anos, estudiosos como Tardif, Perrenoud vêm pesquisando os saberes e as competências profissionais que fazem parte da profissionalidade do professor. Saberes são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional, enquanto competência pode ser explicada como um saber que se traduz na tomada de decisões, na capacidade de julgar e avaliar, para que aconteça uma construção, o professor precisa de tempo, como parte necessária para adquirir tais conhecimentos e principalmente da vivência partilhada entre colegas. Assim sendo Perrenoud (2001, p. 181) reforça:

A formação gosta de destacar o domínio dos saberes e deixa ao acaso a aprendizagem de sua transferência e mobilização. Mobilizar seriamente as competências é um ato demorado, isso passa por um contrato didático e uma avaliação, exige situação de formação mais criativa e mais complexa que as alternâncias entre aulas e exercícios (PERRENOUD, 2001, p. 181).

Nesse prisma, se o sujeito não for capaz de investir seus saberes com discernimento, relacioná-los a situações, de transpô-los e enriquecê-los, eles não lhes serão muito úteis para agir. Em síntese, raras vezes um professor dispõe de uma boa “teoria” completa e pertinente para agir “com conhecimento de causa”. Para decidir em tempo real, muitas vezes utiliza fragmentos de saberes se eles estiverem disponíveis em sua memória ou próximo de “suas mãos”, aventurando-se para além deles, de forma improvisada ou reflexiva, conforme os casos, utilizando sua razão e sua intuição.

Vale salientar que não se trata de desqualificar o professor ou ignorar suas experiências, nem tão pouco tratá-lo como consumidor de pacotes pedagógicos, mas oportunizar momentos e espaços aos quais esta experiência, é base para reflexão e mudança. Assim sendo, a formação continuada não deve caracterizar-se por eventos pontuais, ou estar restrita a momentos de reformas. A formação continuada de professores deve propiciar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, o que requer também o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Nesse sentido, insere-se a formação continuada num projeto profissional de cada professor que, a partir de seu contexto, precisa aprender a lidar com os problemas, compreendendo-os de modo contextualizado no espaço da escola e da profissão.

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1992, p. 30).

Por isso, é responsabilidade dos formadores de professor, criar possibilidades para que os mesmos reflitam de maneira crítica a forma como ensinam, entendendo ser o seu trabalho um aprendizado contínuo, onde a reflexão deva acontecer em todo o processo de ensino. As formações, neste sentido são fundamentais em se tratando não só dos estudos de conhecimentos científicos, mas da valorização da experiência prática refletida e da investigação conjunta em contexto de trabalho.



Continuo a acreditar que, se a formação continuada for uma formação verdadeiramente profissional, alicerçada na corresponsabilidade, na colegialidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instruídos em grupos de reflexão do tipo círculos de estudos e organizados em torno de projetos de formação- ação- investigação, então a reforma poderá vir a transformar cada escola, a ser inovadora (ALARCÃO *apud* VEIGA, 1998, p. 119).

Vale ressaltar que esta qualificação almejada implica colocar, também no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem, e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional na ação brasileira. Essa intenção parte do princípio de que as políticas de formação de professores têm suas bases em pressupostos que lhes dão especificidades, trazendo implicações para quaisquer, programas ou cursos que venham caracterizar cada uma delas. Pois estes pressupostos estão relacionados principalmente às concepções de educação, aprendizagem, escola, prática pedagógica, conhecimento escolar, currículo, teoria/prática e interdisciplinaridade.

Por isso Tardif (2002), considera que os professores são efetivamente, sujeitos do conhecimento, portanto devem agir como tais, ou seja, tornarem-se atores capazes de nomear, objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional. Reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento é reconhecer que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em outro qualquer lugar.

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal; mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar na sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2002, p. 240).

Ainda de acordo com Tardif (2002) até hoje, na maioria dos países, o poder dos professores, não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento do seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido. Na verdade, os professores necessitam superar a visão de que as formações continuadas serão sempre de responsabilidade apenas dos formadores. É fundamental que esses profissionais se percebam enquanto responsáveis sobre suas próprias formações, é preciso que cada vez mais façam uso dos espaços de formação continuada que conquistaram para que não os tenha de perder



[...] pessoalmente não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitários não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. [...] os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores (TARDIF, 2002, p. 243).

Nesse contexto, o professor muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino. Este pensar reflete o educador enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas responsabilidades e limitações pessoais, profissionais e também do contexto em que atua. Deve ser então, estimulado e instigado a buscar soluções para os problemas cotidianos.

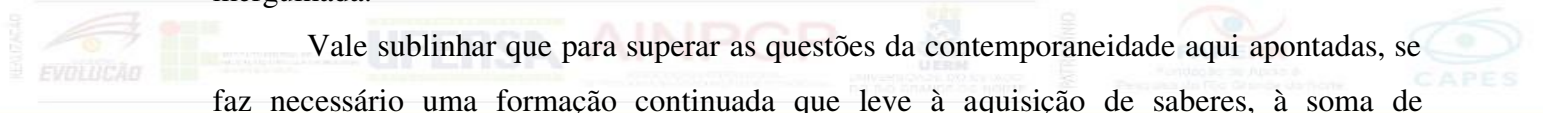
Entende-se que os professores para se prepararem para enfrentar o desafio de provocar aprendizagens num mundo de incertezas, necessitam ter suas mentes despertadas para a delicadeza e amplitude das relações que educam. O desafio de compreender o ser humano e suas peculiaridades se faz vivendo diferentes situações refletindo sobre elas e compartilhando suas reflexões com seus pares (CALDEIRA; PAROLIN, 2007, p. 17).

Portanto o trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber – fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor um pesquisador da educação um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação conhecimento que precisa ser partilhado.

Segundo Pimenta (2000) nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora.

Assim sendo, é hora de inovar, renovar, traçar caminhos que possam transcender o inesperado ou o complexo e criar conexões como o ainda não pensado ou não ousado. A verdade é que, da forma que se encontra estruturada, a educação formal no Brasil não dá conta do recado, não satisfaz o corpo docente muito menos o corpo discente, que já não se interessa pelo tradicionalismo e pela burocratização nos quais a escola se encontra mergulhada.

Vale sublinhar que para superar as questões da contemporaneidade aqui apontadas, se faz necessário uma formação continuada que leve à aquisição de saberes, à soma de



experiências, e não a contagem regressiva de quanto tempo falta para acabar, para o final de semana, para chegarem às férias, para a aposentadoria e tantas outras coisas que são resultado da obrigação e não da paixão.

Santos e Ferreira (2002) destacam que as políticas educacionais, embora pareçam demonstrar uma preocupação com a formação continuada do profissional docente, limita-se a disponibilizar recursos para a realização de ações- circunscritas a cursos de formação muitas vezes ligeiros – que consideram prioritários, em detrimento do debate ampliado sobre uma formação que inclua ideias e propostas devidamente acordadas por representantes de todos os segmentos escolares, acompanhadas de mecanismos efetivos acompanhamento e avaliação das atividades executadas. Em alguns casos observa-se inclusive, a contratação de autores renomados no meio educacional que se encarregarão de “pensar pelos professores”.

O poder público mantém, assim sua tradição centralizadora e antidemocrática ao impregnar a formação de professores de propostas em que os fins já vêm determinados, entretanto sabe-se o quanto é importante que estes profissionais tenham garantida a possibilidade de participar mais ativamente de sua formação.

Atualmente os formatos das propostas de formação continuada que vem sendo oferecidas não oportunizam ao desenvolvimento profissional das necessidades mais específicas onde seminários, palestras e cursos são oferecidos para um número muito grande de participantes. Isto sem falar naqueles que nem se quer podem participar devido a um número limitado de vagas. Outro fato que nos chama a atenção é que, muitas vezes os temas não estão de acordo com as reais necessidades dos professores e escolas.

Para Santos e Grumbach (2004) os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, até então têm, sua maioria, uma formação inicial em nível médio, precária para a grande responsabilidade que enfrentam no exercício da profissão, senso fundamental que tenham possibilidade de continuar a estudar. A responsabilidade de uma formação continuada não deve, porém, ser atribuída somente às Secretarias Estaduais ou Municipais de Ensino. O professor necessita também investir em sua profissão, por iniciativa própria como forma de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Sinaliza Santos (2002), que a formação continuada é parte integrante do processo de formação dos professores. Ela se articula com a formação inicial, compondo um elo, e ambas mantêm vínculos diretos com o profissional.

As preocupações hoje manifestadas relativamente à construção da profissionalidade docente não podem dissociar-se de teorias, modelos e

práticas de formação continuada. Concordo com Blackburn e Moisan quando as autoras afirmam que “a existência de uma formação continuada séria e sistemática pode desempenhar um papel importante na revalorização de um corpo profissional e inquieto com seu estatuto social e confrontado com exigências múltiplas” (1987). Concordo também com Gimeno Sacristán (1990) quando antevê que a formação continuada pode ajudar a configurar uma nova profissionalidade ao estimular a cultura profissional dos professores e a cultura organizacional das escolas (ALARCÃO *apud* VEIGA, 1998, p. 107).

Atualmente torna-se visível que a maioria dos cursos de formação de professores seja inicial ou continuada transmitem uma falsa ideia de formação na qual o educando acredita que basta “aplicar as teorias”, enquanto sabe-se que o professor, ser singular, carregado de experiências que vai acumulando ao longo de sua existência, jamais estará “preparado” no sentido “pronto”, “acabado”. Este profissional deverá estar em processo de busca permanente para soluções de problemas que se lhe apresentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos neste estudo levantar algumas questões teóricas sobre o processo de formação dos professores, seja numa perspectiva inicial ou continuada, discutimos sobre as necessidades atuais do professor estar em constante processo de formação, ou seja, por tratar-se de um profissional que lida diretamente com a construção e reelaboração do conhecimento, precisa buscar constantemente novos conhecimentos para ampliar seus horizontes e ser um profissional melhor.

Diante das proposições teóricas sobre a formação de professores que aqui foram apresentadas podemos perceber para atuar como professor não basta ter uma formação inicial, ou ter muitos anos de experiência, é imprescindível continuar em formação para que o conhecimento não se esgote e a prática diária não caia na monotonia da rotina.

Também é preciso que a escola e as instituições governamentais invistam mais na formação dos professores, pois não basta dispor de recursos tecnológicos, sem dar aos docentes oportunidades para aprender a lidar com tais recursos e consequentemente ensinar aos alunos. Outra falha do sistema educacional é em relação à educação inclusiva, muitas vezes é oportunizado ao aluno, mas o professor não tem formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais.



Diante de tais colocações compreendemos que a formação docente não é responsabilidade única do professor, a ele cabe uma parte do comprometimento, mas ao sistema educacional também é dada sua parcela de incumbência.

REFERÊNCIAS

- CALDEIRA, R.; PAROLIN, I. Formação de professores: um investimento em autoconhecimento Psicopedagogia: **Revista de Associação Brasileira de Psicopedagogia**. São Paulo: ABP, 2007, n74.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época, v.67).
- _____. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- _____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. GHEDIN E (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, ET AL. **Formando Professores Profissionais**. Quais estratégias? Quais competências. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S.G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.
- SANTOS, A. L. C. dos; GRUMBACH, G. M. **Didática vol.1, modulo 1 a 3, Fundação CECIERJ, Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro**. RJ: SECTI-RJ, 2004.
- _____, S. R.. FERREIRA, Diego Jorge. **Universidade e formação contínua de professores das ações possíveis aos projetos em ação**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense: 2002.
- _____, S. R.. **Formação continuada de professores: interfaces entre políticas públicas e autonomia do professor**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense: 2002.
- TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana**. Petrópolis: Vozes, 2012
- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VEIGA, I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MATEMÁTICA: DISCUTINDO CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS NO MUNICÍPIO DE BAYEUX – PARAÍBA

Rosilda Santos do Nascimento
Mestranda em Educação - Universidade Federal da Paraíba
rosildaanizio@gmail.com

Maria Hosilani R. de A. Alves
Professora da rede básica - Universidade Federal da Paraíba
maria_hosilani@hotmail.com

Severina Andréa Dantas de Farias-Doutora em Educação-Universidade Federal da Paraíba
andreamatuab@gmail.com

RESUMO

Este projeto teve o objetivo principal de apresentar e discutir conteúdos didáticos obrigatórios que contemplam a disciplina de matemática, bem como apresentar propostas metodológicas de ensino, voltadas para os 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental na instituição participante. Desta forma discutimos o eixo Números, baseados na legislação vigente (BRASIL, 2017), e na Teoria da assimilação da aprendizagem escolar (TALIZINA, 2000), bem como em outros autores (FARIAS, AZEREDO; REGO, 2016; VAN DE WALLE, 2009), com a elaboração de propostas didáticas para aplicação em conjunto com os participantes. A metodologia de pesquisa deste projeto é de cunho pesquisa ação, estando baseada em publicações nacionais e internacionais que discutem a temática. Para isso, as estudantes de Pedagogia planejaram e elaboraram atividades didáticas que contemplaram conteúdos obrigatórios de matemática para os anos indicados, seguindo as orientações teóricas baseados em duas etapas principais: criação e materialização da proposta. Ao final, percebemos que os participantes de início apresentavam um pouco de resistência, mas com o seguimento do projeto eles demonstraram bastante interesse e aproveitaram ao máximo as atividades desenvolvidas. Com isso temos resultados positivos, tanto na qualidade adquirido dos profissionais participantes na área de matemática, e também nas habilidades e competências nos licenciados participantes com relação a sua formação profissional.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Metodologias de ensino. Assimilação da aprendizagem escolar.

INTRODUÇÃO

Os baixos índices de escolarização da região nordeste, em especial, no Estado da Paraíba, nos alerta ainda mais para continuarmos desenvolvendo pesquisas que possibilitem a erradicação do analfabetismo na nossa região e que contribuamos também para a diminuição do analfabetismo funcional entre nossos jovens e adultos de nossas cidades (BRASIL, 2014).

No município de Bayeux, Paraíba, estes índices de inadequação ainda são mais baixos que quando comparados ao Estado. Temos como exemplo o índice apresentado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacir Dantas com relação à disciplina de Matemática nas

últimas avaliações realizadas pelo município apresenta taxa de 4,4 pontos totais, sendo o índice de inadequação na disciplina de matemática superior a 50%, conforme dados da Secretaria de Educação do município (BAYEUX, 2015). Desta forma, esta é a principal justificativa deste projeto.

Considerando nossa temática e questão central de investigação do projeto, delimitamos como Objetivo Geral: Fornecer formação continuada em serviço aos professores de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Bayeux, Paraíba.

Visando alcançar nosso Objetivo Geral, elencamos os seguintes Objetivos Específicos:

1. Realizar formação continuada em serviço dos profissionais que atuam na instituição participante;
2. Discutir os conteúdos obrigatórios de matemáticas para o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, indicados pelos documentos vigentes de nosso país;
3. Apresentar metodologias de ensino de matemática propostas na literatura atual para os anos abordados;
4. Discutir os eixos de aprendizagem escolar obrigatórios para o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental;
5. Propiciar discussão teórica e prática aos estudantes do curso de Pedagogia da UFPB, participantes do projeto;
6. Avaliar as propostas discutidas e sua aplicação nas instituições escolares do município participante.

Pelos dados expostos anteriormente, percebemos que ainda estamos longe de termos uma educação equitativa para todos em nosso Estado. Por outro lado, percebemos também que nossa responsabilidade é ainda maior com a sociedade, enquanto profissionais da educação e membros de uma instituição superior de ensino.

Na metodologia utilizamos a abordagem da pesquisa exploratório do tipo pesquisa ação, a proposta deste projeto é configurada (GIL, 2011). Este foi desenvolvido com professores de uma escola pública do município de Bayeux, Paraíba, que lecionam o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, sendo realizada formação continuada em serviço.

Foram desenvolvidas oficinas didáticas de matemática e discussões teóricas, uma vez por mês, sendo dia e horário combinados com os profissionais, com carga horária de 4 horas por cada encontro, totalizando 4 encontros desenvolvidos no decorrer do Projeto entre os meses de julho a outubro de 2017.

A partir desse arcabouço metodológico, nos respaldamos em estudos teóricos publicados visando atingir os objetivos propostos no projeto durante os meses de abril a dezembro do correte ano.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Formação de Professores

A partir da década de 70 e 80, o debate sobre a formação de professores passou a ser uma dimensão prioritária na definição das políticas educacionais e na agenda das instituições formadoras, e em 2004 foi criada pelo ministério da educação a Rede Nacional de Formação continuada de Professores da educação Básica (RENAFOR), visando propiciar a criação de parcerias para o desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada com o objetivo de contribuir para o crescimento profissional do professor, a qualidade do ensino e a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

O professor tem um papel importantíssimo a ser exercido nas práticas educativas dentro da sala de aula. Será ele o responsável para que ocorra a comunicação entre os envolvidos no âmbito escolar, pois as diferentes formas de comunicação revelam a interpretação e compreensão dos estudantes ocasionando a reflexão essencial para a aprendizagem.

A formação de professores em seus muitos conceitos tem como um de seus objetivos, oferecerem as crianças e aos jovens os conhecimentos estruturados e acumulados no tempo, conhecimentos constituintes da vida e civilização humana, através de formações continuadas juntamente com a função específica do ensino, pois essa opção de formação vem para auxiliar os professores na melhoria de suas aulas e refletirem sobre suas ações pedagógicas.

A relação entre o professor e aluno é secular e nela percebemos na atualidade a necessidade de colaboração entre ambos e não uma relação unidirecional. O êxito dos estudantes requer a colaboração não só dos professores, mas também dos outros alunos, isto é, de seus pares. Mas, o papel do professor é fundamental e com sua ajuda, os alunos poderão descobrir a essência dos conceitos que constroem.

Formação de professores na Matemática

Nesse trabalho nos baseamos no princípio de que a aprendizagem não depende da parte superficial apresentada pelo objeto de conhecimento, mas da efetiva relação entre os sujeitos e

esse objeto, e que, com essa base percebemos que o sucesso de qualquer proposta de ensino, em especial da matemática escolar, está diretamente ligada a três fatores básicos: o objetivo do ensino (para que ensinamos?); os conteúdos de ensino (o que ensinamos?); e o processo de aprendizagem (quais os métodos adotados para ensinar? Como ensinar?).

O ensino da matemática inicia-se de várias maneiras, sendo a primeira, o uso do material concreto, que é necessário para a aprendizagem inicial. Outro rumo é trabalhar as vivências dos alunos, com fatos, situações ou objetos de sua realidade, pois toda aprendizagem a ser construída deve partir daquela que o aluno possui.

A exclusão escolar é uma grande realidade que vivemos, e a matemática é tida como um dos principais motivos dessa exclusão. Muitas pessoas passam a vida inteira fugindo dela mesmo sabendo que para terem um resultado satisfatório, com o sucesso dos alunos, ela deve estar presente desde os primeiros dias escolares. Por isso é tão importante o desempenho do professor nessa disciplina, com metodologias que a tornem mais compreensível, simples e agradável aos alunos.

Uma das principais lamentações dos professores é a falta de tempo ensinar todo o programa proposto, prejudicando o rendimento do próximo professor da turma, mas, a falta de compreensão dos alunos aponta causas, e uma delas é a precariedade de formação dos professores, fator que é deixado para trás, mas as lacunas cognitivas e efetivas acompanharão esses alunos sempre.

O professor exerce um papel importante nas práticas de sala de aula. Será ele o responsável para que ocorra a comunicação em linguagem oral e escrita, em linguagem matemática, em linguagem gestual, em forma de desenhos, maquetes e esculturas. As diferentes formas de comunicação revelam a interpretação e compreensão dos estudantes, e nesse ambiente de interpretação e reflexão ocorre a negociação de significados para a aprendizagem.

A matemática possui a sua linguagem própria que se apresenta com seus, termos, símbolos, tabelas, gráficos entre outros, e um dos objetivos do ensino matemático, seguindo os PCN (BRASIL 1997) é a aprendizagem dessa linguagem para se comunicar matematicamente.

Eixos de Aprendizagem escolar na Matemática

As orientações curriculares nacionais vigentes de nosso país (BRASIL, 2017) apresentam a disciplina de Matemática como obrigatória para o Ensino Básico de todos os anos de escolarização. Esta é proposta nestes documentos como sendo estruturada em eixo de

aprendizagem. Estes eixos estão organizados em cinco: Números, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística e Álgebra.

O eixo *Números* é compreendido pelo campo da Aritmética e suas operações. Na Aritmética são discutidos diversos tipos de números (naturais, inteiros, racionais e irracionais) e seus significados. Na discussão deste eixo os documentos oficiais vigentes (BRASIL, 2017) indicam a necessidade de se realizar discussões acerca de situações didáticas diversificadas, envolvendo os principais conceitos dos conjuntos numéricos distribuídos entre os Números Naturais (N) e Números Racionais (Z). Os estudantes devem ser incentivados a usarem diferentes tipos de cálculos na realização das tarefas didáticas, tais como: cálculo exato, aproximado, mental e escrito.

Já o eixo de *Geometria* contempla três grandes temáticas: o espaço físico, as formas e os sistemas de representações, apresentando-se nas diversas formas do mundo físico. O mundo a nossa volta é repleto de diferentes formas geométricas. Muitas delas são constituições da natureza, outras são frutos das atuações humanas, como, por exemplo, todos os utensílios utilizados em nosso cotidiano, tais como: esculturas, pinturas, construções, produção industrial, dentre outros.

O eixo *Álgebra* se distingue dos demais por caracterizar-se na discussão de padrões da Matemática, que possibilita a classificação e identificação de comportamentos numéricos, algébricos e geométricos. Estes padrões também podem ser observados em outras áreas como é o caso das Ciências, não servindo apenas para a classificação de animais, mas também como indicadores de regras de funcionamento em fenômenos químicos, físicos ou de outras áreas, como a Linguagem, que lida com padrões linguísticos em diferentes espaços e tempos.

O eixo *Grandezas e Medidas* discutem as relações quantitativas e qualitativas que auxiliam o estudante a elaborar conceitos internos à Matemática, como as unidades convencionais de medida e não convencionais. Estas relações ajudam o estudante a desenvolver capacidades em atividades matemáticas e de ensino de outras áreas de conhecimento. A organização de instrumentos de marcação de tempo, como os relógios ou os calendários, resultou da observação de regularidades observáveis na natureza, uma professora de Matemática exemplar, com a qual sempre podemos aprender coisas novas, todos os dias.

No eixo *Probabilidade e Estatística* é discutida diversas temáticas como o acaso, as aproximações e estimativas, a coleta e a organização de dados, bem como as representações que auxiliam o estudante na compreensão de elementos não apenas numéricos, algébricos, de medida, espaço e forma, mas também de informações e dados relativos a elementos do cotidiano e das demais disciplinas do currículo escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A instituição participante foi a escola de Ensino Fundamental Dr. Moacir Dantas foi criada através do decreto 191/2002. Esta escola iniciou seu funcionamento e presta serviço à comunidade ofertando ensino e acompanhamento aos sujeitos residentes. A instituição atende alunos da comunidade e de bairros vizinhos, até de cidades circunvizinhas. As crianças, adolescentes e adultos, oriundos destes bairros, os quais constituem o corpo discente provêm de algumas famílias de baixo a baixíssimo nível sócio-econômico-cultural.

A Escola Municipal De Ensino Fundamental Dr. Moacir Dantas, fica localizada na Rua projetada S/N – Jardim Aeroporto – Bayeux – PB; onde funciona em três turnos, assim dividido manhã do 3º ao 9º ano, tem um total de 216 alunos; tarde, Educação Infantil ao 5º ano, tem um total de 166 alunos; noite, na Educação de Jovens e Adultos tem um total de 80 alunos.

Os sujeitos da pesquisa foram Professores de instituição pública do município de Bayeux – Paraíba. Foram ao total cinco professores, sendo um professor responsável pela sala do AEE.

Oficinas Desenvolvidas

Durante todo o período do Projeto realizando 5 oficinas com os professores da instituição participante, que ocorreram mensalmente durante a vigência do Projeto.

O primeiro encontro ocorreu no mês de maio de 2017 onde apresentamos a proposta do projeto aos professores e discutimos conteúdos a serem estudados e datas. Definimos que o serem realizados os 5 encontros na segunda semana de cada mês, as sextas-feiras. Durante este encontro, em conversas com os professores e a gestão escolar ficaram acordado os conteúdos a serem trabalhados nos encontros mensais: no 3º e 4º anos foram trabalhados a cada encontro um eixo da aprendizagem escolar de matemática; e no 5º ano o foco será nos conteúdos presentes nos exames de avaliação de larga escala. Esse encontro também teve como foco ouvir os professores e as suas dificuldades do dia a dia, na sala de aula.

O que constatamos foi que são muitas as dificuldades dos profissionais com relação de aplicação metodológica aos conteúdos de matemática. Foram apresentados nas discussões outros pontos como demanda: salas com muitos estudantes; a opressão do sistema de ensino com relação ao professor; a falta de controle de turma; a falta de participação dos pais nas atividades escolares; a falta de tempo aos professores para troca de experiências; e a difícil execução das tarefas de casa.

No segundo encontro, iniciamos apresentando os conteúdos obrigatórios de matemática e os eixos que eles estão estruturados. Apresentamos as propostas metodológicas que foram desenvolvidas durante o projeto e também discutimos os índices de insuficiência de aprendizagem da região com relação a aprendizagem da matemática. O segundo encontro foi exclusivamente para discutimos as novas propostas de ensino da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e a partir propomos a seguinte atividade: a partir da discussão anterior, localizem em seus materiais didáticos, as atividades que contemplam cada objetivo de aprendizagem proposto na BNCC.

Durante esta atividade percebemos que os professores não sabiam trabalhar o livro didático, e percebemos a falta de interesse de alguns. Por não saberem trabalhar o livro, víamos que uns olhavam a habilidade da Base Nacional, exemplo: Trabalhar o sistema monetário brasileiro. Os professores procuravam no livro as figuras com o dinheiro de brinquedo e apontavam. Nisso percebíamos que eles mesmos não sabiam interpretar o livro, que possuía várias atividades com uso do sistema monetário em outras atividades sem serem específicas do conteúdo.

Essa atividade foi pensada exclusivamente para que os professores adquiram o hábito de utilizar os livros didáticos, de localizar tarefas de acordo com seus objetivos de ensino e de valorizar o material didático contido na escola. A realidade constatada é que muitos professores estão fazendo o uso, indevido, de tarefas da internet, sem coerência com sua proposta curricular, e pouco destes profissionais estão utilizando os materiais didáticos disponíveis na escola.

A terceira oficina abordou o Eixo Números, utilizando as quatro operações básicas. Analisamos a BNCC com os objetivos e habilidades que ela aponta para este eixo. Usamos atividades que estimulassem os profissionais a pensarem.

Começamos com o material dourado. De acordo com as conversas percebemos que apenas um professor utilizava o material na sala. Logo questionamos aos outros professores, como eles trabalhavam as atividades do livro didático que continha o material dourado sem manuseá-lo e sem saber trabalhá-lo? Alguns professores falavam que os alunos já sabiam e outros falavam que não utilizavam muito o livro.

Iniciamos o uso do material dourado pela apresentação e depois partimos para a adição. A adição foi rápida, seguimos para a subtração, e foi nesta operação que percebemos que um professor não sabia fazer a subtração com reserva. Continuamos com a subtração, usando o material. Percebemos que os professores não sentiam muito interesse, o desestímulo estava presente, eles pensam no material concreto como algo que não dá certo. Passamos muito tempo na subtração, pois a maioria dos profissionais tinham muita dificuldade, até mesmo com o

material, com isso vemos que a dificuldades de aprendizagem não estavam só nos alunos e sim nos professores.

Seguimos para a multiplicação. Foi mais rápida, pois como eles viam que na subtração estava dando certo, na multiplicação, eles estavam mais à vontade com o material. Na divisão foi uma luta imensa. Todos queriam aprender ao máximo porque era a maior dificuldade dos alunos. Fizemos vários exemplos, e deu certo, todos conseguiram manusear o material com um domínio positivo.

No último encontro utilizamos várias atividades para que os professores trabalhassem as quatro operações com os alunos. Levamos o jogo Nunca Dez, que tem por objetivo compreender as características do sistema decimal, fazer agrupamentos de 10 em 10, fazer trocas e estimular o cálculo mental, utilizando um dado e uma caixa de material dourado.

Trabalhamos o jogo com os pratos de papel, para trabalhar as quatro operações. Esse jogo tem como objetivo a compreensão do sistema decimal, atenção, simbolização, leitura e registro de valores. O prato é dividido em partes iguais, e dentro de cada parte colocasse um número. Utilizasse algum tipo de semente, para que seja jogada em cima do prato. Neste jogo o professor é o mediador e aponta aquilo que ele quer trabalhar, como a adição.

Por fim trabalhamos a multiplicação e divisão através das Barras de Napier. Esse momento foi à sensação mais incrível que tivemos. Levamos as barras impressas para que os professores recortassem para poder trabalhar. Neste momento do encontro foi fascinante, eles perguntavam, questionavam, argumentavam e tentavam descobrir como realizar o cálculo através da barra. Trabalhamos primeiro a multiplicação. Os professores prestaram muita atenção em como manusear as barras. Na divisão, tivemos um pouquinho mais de dificuldade, porque dois dos professores não sabiam a divisão, e falaram abertamente, que tinham muita dificuldade de passar para o aluno aquilo que eles não detinham o aprendido.

A partir desses momentos, percebemos no desenvolvimento do projeto e nos dias da semana presente na escola que, o professor tem muita dificuldade em lecionar a matemática de maneira que o aluno deseje aprende-la.

No decorrer do projeto em um determinado dia, fomos assistir a aula de um dos professores do 3º ano, e o mesmo estava trabalhando a multiplicação. No quadro tinha quatro questões com situações problemas e os alunos estavam todos sem fazer a atividade, estava uma bagunça, brigas, xingamentos. Sentamos no final da sala, após alguns minutos, a professora pediu que explicássemos a atividade para as crianças, pois elas (crianças) não sabiam de nada. Levantamos e fomos a frente da sala. Começamos: Todos fizeram a atividade? Resposta: não. Todos sabem ler? Resposta: não. E como vocês vão fazer a atividade se não sabem ler? Resposta: ninguém respondeu. Explicamos a

atividade para as crianças, oralmente, interpretando as questões com eles, perguntando e eles respondendo. Explicamos como era a multiplicação, como podia resolvê-la, e com isso todos fizeram a atividade. Quando terminamos uma aluna olhou para o professor da sala e disse: “Tavendo! Agora você não ensina a gente, só fala que ninguém sabe de nada, nem ler para gente, e nem ensina. Estamos mais burros do que quando chegamos nessa sala”.

Com isso vemos o quão os professores precisam de formação continuada sempre. Nossas crianças não estão adquirindo o conhecimento que necessitam, principalmente nos anos iniciais para poder construir sua base escolar.

Ao final do projeto vimos o quão pudemos ajudar esses professores, que afirmaram que o projeto foi essencial para eles em alguns aspectos e conteúdos que não detinham. Mudaram sua forma de interpretar os materiais concretos, e em visitas após o término, pudemos ver os mesmos trabalhando os jogos e matérias na sala de aula. Uma das grandes conquistas foi a exposição das barras de Napier construídas com mais ou menos um metro de tamanho para apresentação na feira de ciências da escola, construídas pelos alunos e o professor do 5º ano. Esse foi um dos nossos maiores ganhos, por saber que aquilo que passamos eles estão utilizando e está gerando resultados bons.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto tem como principal objetivo fornecer formação continuada em serviço aos professores de 3º, 4º e 5º anos do Ensino fundamental de uma escola pública no município de Bayeux – Paraíba. A investigação ocorreu no período de abril a dezembro do corrente ano. Realizamos esta discussão no período de junho a outubro do corrente ano, com o objetivo principal de realizarmos a formação em serviço de 5 profissionais participantes. Destacamos o primeiro encontro que teve como objetivo apresentar e ajustar a proposta, e realizar o reconhecimento das necessidades escolares dos professores.

No primeiro encontro percebemos que os professores possuem muitas dificuldades para ministrar os conteúdos didáticos e que muitos desconhecem a nomenclatura correta dos conteúdos escolares da disciplina de matemática. A insegurança está presente em toda a equipe, evidenciadas nas palavras da maioria dos profissionais. Por muitas vezes constatamos nas palavras da equipe o termo vergonha, medo, de serem abordados pelos alunos com perguntas que não saibam responder, como afirmou um dos professores.

O tempo reduzido para preparação de aulas e estudos também foi o item apontado com relação à dificuldade encontrada em sua profissão, como também o conhecimento de

metodologias de ensino que ajudem os alunos adquirir o conhecimento. Estes utilizam constantemente, métodos tradicionais de ensino, o que deixa lacunas no aprendizado das crianças.

Nesse tempo de desenvolvimento da pesquisa percebemos a interação e colaboração dos sujeitos envolvidos. A busca por ajuda em alguns conteúdos como: fração, quatro operações, a multiplicação por dois algarismos, unidades de medida, o como iniciar a divisão no 3º ano com alunos que nunca viram a divisão, dentre outros conteúdos. Percebemos ai, o quanto a nossa pesquisa foi positiva, tanto para melhoria dos profissionais, quanto para as crianças.

Constatamos muitas das dificuldades enfrentadas pelo nosso sistema educacional onde falta de tudo um pouco, mas também oferecem um campo vasto para pesquisa e investigação com relação ao processo de ensino e aprendizagem escolar. Tivemos muitas dificuldades, como: a falta de tempo; a formação ser em serviço, pois ao contrário os professores não iriam; o espaço que, nem todas às vezes era apropriado; a falta de interação dos participantes; o desestímulo e o não aceitar de novas metodologias que ajudem os alunos, dentre outras.

O projeto também envolveu os licenciados na formação profissional ao discutir a dinâmica escolar e poder ter a participação dentro da sala de aula, e como suporte teórico e prático aos professores que estão presentes na formação.

Portanto, fizemos deste ambiente um espaço de aprendizagem, interação, diálogo entre professor-escola, escola-professor-aluno, quebrando, de certa forma com o modo tradicional do ensino da matemática, ao envolver em nossa proposta a interdisciplinaridade, e o uso de materiais que possibilitem a aprendizagem mais significativa no ensino de matemática na busca de soluções de problemas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Ensinos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Educação**. BRASIL: MEC/SEEB, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso: fev/2017.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em março/2017.
- BAYEUX. Prefeitura Municipal. Dados de aprendizagem e fluxo. 2015. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/4017-bayeux/ideb/ideb-por-escolas>. Acesso em março/2017.
- FARIAS, S. A. F; AZEREDO, M. A.; REGO, R.G. **Matemática no Ensino Fundamental: Considerações teóricas e metodológicas**. João Pessoa – PB: SADF, 2016.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- PARAIBA, Estado. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba**. João Pessoa: SEE/PB, 2010.

TALIZINA, N. F. **Manual de Psicologia Pedagógica**. Universidade Autônoma de San Luís Potosí. México: Potosí, 2000.

VAN DE WALLE, J.A. **Matemática no Ensino Fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. Tradução Paulo Henrique Colonese. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PÓS LDB 9.394/96

Sandra Regina da Silva Gomes
Graduanda em Pedagogia Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UEMASUL
saan192016@outlook.com

Fabricia Feitosa Barreto
Graduanda em Pedagogia Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UEMASUL
fabriciafeitosabarreto24@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo, apresentar reflexões acerca da formação de professores pós LDB 9.394/96, que é a legislação que regulamenta todo o sistema educacional, reafirmando o direito a educação garantido pela Constituição Federal de 1988 (Cap. III seção I). Assim sendo, a análise se dá a partir das Escolas Normais, que eram voltadas especificamente para a formação dos professores, além de apresentar a precariedade da qualificação durante esse período de transição. Nessa perspectiva, o trabalho permeará a realidade presente na educação brasileira por meio de uma revisão bibliográfica, pautada na compreensão do contexto histórico, em que se encontrava a formação de professores no Brasil antes e depois desta reformulação, analisando também a primeira LDB promulgada em 1961, visando fomentar a discussão sobre o tema e as complexidades que envolvem as dinâmicas pedagógicas dentro da formação dos professores brasileiros. Autores como SAVIANI (2008), GATTI (2009) e BARRETO (2009) subsidiam a análise.

Palavras-Chave: Políticas de formação de professores. LDB 9.394/96. Escola Normal.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil, se dava pelas Escolas Normais, que proporcionavam o magistério para os professores lecionarem na educação básica, porém, a precariedade dessa formação abriu uma lacuna no desenvolvimento do Brasil, e era necessária uma solução rápida, para concertar o problema. Para compreender este fato, iremos fazer uma pequena digressão histórica sobre essa formação, levando em consideração a função da escola.

No século XIX, havia uma grande massa de analfabetos e semianalfabetos, e para que o industrialismo pudesse ser instalado, era necessário que as pessoas tivessem acesso a pelo menos, uma pequena parcela de conhecimentos básicos e fundamentais, nesse caso, é notório que a formação de professores não era o principal objetivo no momento, e foi em meados do século XX, que a educação básica do Brasil tomou maiores proporções.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, a oferta de escolas públicas não era proporcional ao crescimento populacional brasileiro, o que impossibilitava que as pessoas que

não tinham conhecimento convivessem em sociedade de forma ativa, contribuindo com o mercado do trabalho que agora estava avançando, dessa forma, a quantidade de letrados tratando-se de níveis superiores era mínima.

Com o crescimento da indústria e do capital, os investimentos públicos na educação básica começavam a crescer, e a busca por professores também aumentava, a Escola Normal criada em Niterói no Rio de Janeiro em 1835, que formava professores para atuarem no magistério é protagonista nesse cenário de transições, ela se expandiu para o nível médio, e com ela cursos de curta duração com o mesmo fim.

Todo esse movimento, propiciou que a formação fosse precária, pela pressa em ter um profissional para educar, acabando por admitir professores leigos. Esse crescimento educacional foi uma conquista advinda do esforço da parte administrativa, social e política, e nesse momento da história ela necessitava de uma melhoria, principalmente na formação dos professores pois eles são peças fundamentais nessa construção.

No dia 20 de dezembro de 1961, a primeira LDB foi publicada sob a regência do então presidente João Goulart, após 13 anos em debate para chegar a essa versão, passou por outra reforma durante o regime militar até chegar na atual versão de 1996. A lei de Diretrizes e Bases da Educação é o Norte de toda a educação brasileira pública e privada, a partir desta lei, veio muitas mudanças educacionais, no presente artigo iremos destacar as modificações em relação ao corpo docente.

No artigo 62 da LDB 4.024/61 dizia que a formação dos professores seria feita através de cursos especiais, que atenderiam de acordo com o grau do tipo de ensino e do meio social, e a LDB de 96 veio para reafirmar a importância de uma formação de qualidade.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O presente artigo pretende, diante dessas colocações, fazer um balanço em relação a formação dos professores antes e depois da LDB de 1996, para que vejamos com mais nitidez a relevância das leis aplicadas a educação.

2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DA ESCOLA NORMAL

A Escola Normal brasileira que perdurou entre os séculos (XIX e XX), foi implantada primeiramente na Província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, que forneceu as bases para um novo processo de formação de professores. “A descentralização ocorrida com o ato adicional de 1834, [...] deligou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária”. (ROMANELLI, 2010, p.40). Sua implantação se deu pelo o Decreto nº 10, em 10 de abril de 1835. Seu método de ensino segue os moldes europeus, que habilitavam pessoas a praticar o ensino com o ofício do magistério, que atuavam como professores no ensino primário.

Sua organização era idealizada em aspectos conservadores do ensino. “Sobretudo por seu sistema disciplinar, fortemente baseado nas ideias de hierarquia e ordem, valorizadas pelo projeto conservador” (VILLELA, 2008, p. 33) e tinha como principais administradores, Joaquim Jose Rodrigues Torres e Jose Soares de Souza. No Decreto nº 10, de abril de 1835, expõem as regras e normas para o funcionamento da primeira escola normal brasileira, criada no Rio de Janeiro. Em seu Artigo 2º explica os princípios a serem seguidos no método de ensino da escola normal e o seu currículo de formação:

Artigo. 2º A mesma Escola será regida por um diretor, que ensinará. Primeiro: a ler e escrever pelo método Lancasteriano, cujos princípios teóricos e práticos explicará.

Segundo: as quatro operações de aritmética, decimais e proporções. Terceiro: noções gerais de Geometria teórica e prática. Quarto: Gramática de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geografia. Sexto: os princípios de Moral

Cristã, e da Religião do Estado (BRASIL, 1835 *apud* OLIVEIRA, MARQUES, LIMA).

Neste contexto, a Escola Normal era voltada a uma educação integral do homem como foco direcionada ao intelecto, físico e moral. Sua filosofia de ensino seguia como base positivista, que constituiu uma educação pautada em valores morais e cívicos. Na Escola Normal, sua organização didática dos cursos era simplória, apresentava-se um professor para todas as áreas do conhecimento, seu curso tinha duração de dois anos, o que se perpetuou até ao fim do Brasil Império.

“O que ocorreu a contar de então foi a tentativa de reunir antigas aulas régias em liceus sem muita organização. Nas capitas foram criados os liceus províncias” (ROMANELLI, 2010, p. 40). A educação Normal era dividida em dois ciclos, Segundo Tanuri (2000):

A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores (TANURI, 2000, p. 75, 76).

O primeiro ciclo tinha como estrutura curricular, as disciplinas de cultura geral. Nesta perspectiva, o primeiro ciclo limitava a formação profissional, como isso somado a aparência de apenas duas disciplinas na última série, que propulsionava uma fraca formação, nas matérias pedagógicas e de ensino. Na última fase do curso, segundo Tanuri, (2000, p. 76) [...] “somente à presença de duas disciplinas na série final: psicologia e pedagogia, bem como didática e prática de ensino”. A proposta de um curso dual “em duas fases” tinha com base sua legislação, presente na Lei orgânica da província, pois segundo Tanuri, sua exposição de motivos era esclarecia pelo:

Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e, ainda, dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará *regentes do ensino primário*; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro (ou após a conclusão do ginásio), *formará mestres primários*. O projeto adota essa estrutura, que é a de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigorante no país, como até agora tem acontecido. Neste particular, deve ser observado que, havendo sentido o problema dessa diferenciação necessária na preparação do magistério, alguns educadores têm propugnado pelo estabelecimento de *escolas normais rurais*. O projeto não repudia essa maneira de ver, antes a amplia, admitindo o estabelecimento de cursos normais regionais, de estrutura flexível, segundo as zonas a que devam servir, e que tanto poderão ser de sentido nitidamente agrícola como de economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do litoral (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 68-69 *apud* TANURI, 2000, p. 76).

A Escola Normal brasileira passou por transformações na sua metodologia de ensino, essas transformações foram instituídas com a liderança de Caetano Campos que segundo (Teixeira, 2012, p. 98), “possibilitou a utilização de novos métodos de ensino e a formação de professores normalistas para a expansão da rede pública estadual”, o que possibilitou a introdução de novas disciplinas abrindo assim as portas para disciplinas pedagógicas. Segundo Bergström Lourenço Filho:

Nossas escolas normais, inclusive a da capital do País, continuavam a manter, até há alguns anos atrás, o tipo tradicional, que as fazia institutos de ensino propedêutico e profissional a um tempo. Pretendia-se dar aos candidatos ao professorado um curso de primeiras letras, uma cultura geral e uma formação técnica. Como é fácil compreender, esta última haveria de ser muito precária, reduzindo-se, quase sempre, a um curso de lições formais, raramente assimiladas. O desembaraço com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de professor e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstram que, na própria consciência pública, não há diferenciação para os que tenham passado por um instituto de preparação para o magistério (FILHO; BERGSTRÖM, 2001, p. 33).

Desta forma, a Escola Normal possibilitou a institucionalização da formação de professores no Brasil, criando assim, uma das bases de uma cultura na formação de professores voltada principalmente para a arte de ensinar, introduzindo uma nova concepção de educação, na antiga conjuntura de ensino implantada pelos jesuítas que representa a gênese da educação brasileira.

3 LDB DE 61: O PROCESSO DE TRAMITAÇÃO NO CONGRESSO BRASILEIRO

A primeira proposta de implementação da Lei de Diretrizes e Bases na educação brasileira, foi apresentada em 1948 no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1954). O anteprojeto foi elaborado pela equipe coordenada pelo diretor do Departamento Nacional de Ensino do Ministério de Educação e Saúde, Manoel Lourenço Filho, e pelo relator Antônio Carlos de Almeida Junior que enviou o documento para análise no Poder Legislativo. Contudo, a menção sobre a elaboração de leis de regulamentação da base educacional já havia sido citada pela primeira vez na Constituição de 1934 e novamente em 1946. Na primeira, foi criado um capítulo especial a respeito dos princípios e deveres da educação, mas não especificava minuciosamente como funcionaria a mesma.

O projeto de lei, que foi levado ao Poder Legislativo, não obteve respaldo imediato na votação e permaneceu por treze anos em suspenso. Nesse tempo sofreu modificações diversas

até chegar ao resultado final que continha as alterações almejadas pelos seus idealistas. Assim em 20 de dezembro, finalmente no governo do presidente João Goulart, a LDB nº 4.024/61 foi aprovada.

4 A VITÓRIA DOS EDUCADORES E A APROVAÇÃO DA LDB 4.024/61

Em dezembro de 1957, Almeida Junior, membro dos grupos de educadores que apoiavam ideias libertadoras escolanovistas novamente iniciou os debates por meio de reuniões entre os líderes do movimento em prol da aprovação da LDB sob um novo número de identificação, 2.222/1957 que propunha algumas adaptações do anteprojeto original de 1948 como a dinâmica dos currículos de ensino, a didática pedagógica e o ensino superior e a administração educacional.

As novas alterações ainda tinham o caráter de preservar as ideias centrais do texto original inclusive os parâmetros defendidos pelo deputado Capanema e também os preceitos da Igreja Católica que representava opinião pertinente no país e que afirmava o direito de a educação ser regida de acordo a liberdade de cada família.

Um dos principais nomes do partido udenista foi o deputado Carlos Lacerda, defensor da educação liberal ele era contrário aos argumentos afirmados por seu opositor no Congresso, o deputado Gustavo Capanema a respeito do caráter de responsabilidade estatal da educação, pois ele via um modelo de educação livre de intervenções centralizadoras. A partir disso, abriu margem para outras ideias sobre o limite entre educação ofertada pela escola pública e privada pois apoiava os Católicos na promoção desse tipo de ensino particular.

Diante disso, o texto final foi aprovado contendo ideias de maioria esquerda. O conteúdo dessa lei continha, 96 artigos e tornava o ensino primário, obrigatório na educação exceto o colegial e ensino superior que continuavam sendo optativos. Os objetivos garantidos pela LDB contemplavam os princípios de liberdade e solidariedade humana, o fortalecimento e o desenvolvimento integral da sociedade brasileira na construção de sua pátria por meio do ensino.

5 AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA LDB DE 1961

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino no país estava regulamentado para funcionar segundo os parâmetros contidos em cada artigo. Diante disso, o

sistema educacional estava condicionado a atender “À variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos, e articulação dos diversos graus e ramos.” (Art.12, título V, Lei 4.024/61).

Seria de competência da União, dos Estados e Distrito Federal a gerência e fiscalização dos sistemas de ensino da escola pública e particular bem como o ensino superior, observando os padrões e pré-requisitos exigidos para a habilitação dessas instituições para promoverem a educação no país. Essa oferta de educação deveria ser qualitativa para a população em idade escolar correspondente à faixa etária de 04 anos começando pelo jardim da infância que não seria obrigatório e depois pelo ensino primário que possuiria quatro séries iniciais, indo para o ginásial e terminando no colegial com a faixa de 17 anos.

Os recursos monetários que seriam destinados a educação seriam divididos entre a União, Estados e Municípios como forma de custear as necessidades do ensino brasileiro, aperfeiçoamento da educação e melhor desempenho dos serviços escolares, como está expresso no respectivo artigo: “A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (por cento) no mínimo. (Art. 92, Título XII, LDB 4024/61)

Quanto à docência, o capítulo IV da LDB 4.024/61 trata especificamente desta competência pois ganhou regras de aplicabilidade bastante específicas, assegurando primeiramente antes de tudo que agora seria dividido cada tipo de função, tanto da escola como onde o professor deveria atuar, inserido em dentro das séries do ensino. Seguindo essa linha de preparo, a lei propõe certa rigidez no padrão de docentes aptos para ministrar colocando a responsabilidade para as escolas normais em formar e orientar os docentes para o ensino educacional.

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica.
- b) em escola normal de grau colegial, três séries anuais no mínimo prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Nesse momento, a capacitação do profissional é dividida de acordo a formação anterior do docente seguindo o roteiro expresso na LDB, dessa forma estaria apto para receber o diploma concedido pela escola normal sendo que para regente de ensino primário seriam as instituições de grau ginásial a ofertar o certificado, enquanto que as de grau colegial o diploma era para professor do ensino primário.

Os docentes que iriam lecionar no ensino médio deveriam ser formados em instituições de ensino superior especificamente nos cursos de licenciatura em filosofia, letras, ciências,

sendo que se houvesse disciplinas com mais especialidades no ensino médio, este profissional deveria receber preparação em outros cursos técnicos para estar apto. Estes docentes só poderiam ser aceitos para dar aulas mediante a apresentação de provas de títulos e outros documentos que o tornassem idôneos para o cargo e devidamente cadastrados em órgãos autorizados pelo governo.

Todavia com o regime militar instaurado em 1964, as reformas recém-aprovadas na educação sofreram retrocesso que se seguiu durante muito tempo no governo ditatorial. As medidas foram reformuladas e a primeira mudança ocorreu em 1968 com a reforma universitária que por meio da nova LDB 5.540/68 restringia o acesso ao ensino superior. Logo após essa mudança, foi aprovada uma nova LDB 5.692/71 que propunha a reforma do 1º e 2º graus e tornava obrigatória a qualificação profissional do aluno ao término do ensino médio, visando direcioná-lo ao mercado de trabalho de forma imediata.

6 UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA SOBRE O PERÍODO PÓS DITADURA MILITAR E O INÍCIO DE UMA NOVA REFORMA EDUCACIONAL

O fim do regime militar inaugurou um novo momento na história do Brasil, com o início do processo de novas eleições impulsionadas pelos movimentos das Diretas Já, a democracia começava a ter voz depois de anos de submissão. Nesse contexto, a urgência por uma nova Constituição que abrangesse todos os patamares das necessidades da sociedade inclusive da educação, que foi bastante afetada com as restrições sofridas durante a ditadura, ganharam força nesse período de transição político do país.

Na metade da década de 80 e início de 90, dois eventos importantes foram realizados com o intuito de promover ideias que fossem pertinentes na inclusão de novas propostas para a educação. O primeiro ocorreu na Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia em 1986, em que a partir dessas discussões, foram elaborados projetos para serem incluídos na Nova Constituição Federal em 1988.

Em 1988, o projeto aprovado durante a V Conferência Brasileira de Educação, foi apresentado pelo então Deputado Otávio Elísio para discussão na Câmara sob o protocolo 12588/88 e a partir disso, o substitutivo Jorge Hage incluindo 13 propostas parlamentares foi concluído. Alguns anos, depois em 1991, o projeto sob novo código de nº45/91 dirigido pela Deputada Ângela Amin voltou as Comissões diante do Plenário. Outro evento importante da educação ocorreu em Jontiem na Tailândia, onde diversas organizações mundiais como a UNESCO, Banco Mundial e UNICEF divulgaram relatórios sobre os baixos índices de

alfabetização nos países emergentes como o Brasil, o que não condizia com o processo de globalização presente nos outros países e dessa forma precisava adequar-se a novas reformas na qualidade de ensino.

O então presidente Fernando Collor de Mello comprometeu-se a mudar esse cenário promovendo programas de alfabetização mais modernos, substituindo os velhos modelos de alfabetização de outras décadas anteriores, contudo não conseguiu prosseguir a frente em seu objetivo. Ainda no governo Collor de Mello, o senador Darcy Ribeiro apresentou um outro projeto paralelo ao que já estava sendo discutido na Câmara, porém foi rejeitado. Nesse contexto, o projeto que já estava em tramitação foi levado ao Senado com o substitutivo Cid Sabóia na relatoria sob o código PL 101/93.

As discussões sobre os detalhes para a aprovação no Senado ocorreram a partir do ano seguinte, onde a PL foi aprovada na Comissão especial de Educação, porém não obteve êxito no Plenário e por isso transitou durante um ano na Casa Parlamentar retornando a Comissão de Educação e de Justiça sendo adiado o processo em 1995 por não haver votos suficientes no quórum de votação.

Os projetos que continham na PL 101/93 não eram os mais adequados, dessa forma, passaram por muitos e novas audiências públicas que visavam acordos que atendessem as reivindicações dos educadores que lutavam pela melhoria da Escola Pública de qualidade. O projeto foi arquivado após não haver avanços nos debates, dessa forma, o senador Darcy Ribeiro apresenta uma nova proposta denominada de Projeto Darcy Ribeiro, mais consistente no tocante as exigências internacionais para a promoção da Educação.

A nova proposta no início havia sido elaborada pelo Deputado Florestan Fernandes e incluía os planos e metas almejados por Darcy Ribeiro, nesse contexto, o projeto anteriormente em tramitação no Congresso foi deixado de lado e arquivado para dar lugar ao novo documento. Contudo, devido aos protestos de entidades que exigiam o desarquivamento da PL 101/93, o Congresso foi obrigado a voltar com o projeto novamente para a votação tendo como relator o senador Darcy Ribeiro.

O plano sofreu diversas modificações pelo então senador Darcy Ribeiro que incluiu outras ideias diferentes as que continham originalmente na PL 101/93, o que gerou bastante controvérsias e pressões das instituições que exigiam a inclusão tanto da PL 45/91 como as outras que estavam em discussão como a PL 101/93 e o projeto Darcy/MEC o que seria uma união das três no debate que teria ainda Ribeiro como o relator. Todavia as propostas não obtiveram votos na Casa Parlamentar.

Assim, no ano seguinte, em 1996, recomeçou o processo de votação na Câmara, contemplando os principais parâmetros até então discutidos durante os anos anteriores. Nesse momento o projeto foi aprovado após várias ressalvas observadas e as considerações aos dispositivos da lei, respeitando aquilo que havia sido proposto desde o início bem como aos educadores que esperavam a mudança.

Nesse contexto, o projeto de lei 9.394/96 foi aprovada no mesmo ano durante o governo do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, marcando um novo período decisivo para a educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), é a atual e mais importante lei que se refere a educação pública e privada, ela estabelece um direcionamento, para as metas e planos que serão desenvolvidos visando atingir os objetivos na educação.

7 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA PÓS LDB 9.394/96 E A NOVA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Promulgada em 20 de dezembro de 1996 e publicada no Diário Oficial da União (DOU), no dia 23 de dezembro do mesmo ano, a lei conhecida também como Darcy Ribeiro, em homenagem ao grande educador e político brasileiro, que estava presente durante a formulação desta nova lei. A nova proposta educacional veio para substituir a reforma anterior e ampliar os direitos a promoção da educação como prioridade gratuita e de qualidade.

Composta por 92 artigos, relacionados desde a educação básica até a educação superior, ela apresenta os direitos dos cidadãos a educação gratuita, as funções do Estado e suas divisões: Federal, Estadual e Municipal, estabelece as obrigações das instituições de ensino, determina a carga horária mínima para cada nível, além de apontar os direitos e deveres dos profissionais da educação.

Muitas mudanças são perceptíveis entre a nova LDB e a anterior, começando pela transferência de responsabilidade dos municípios em administrar o ensino fundamental e assegurar os outros níveis educacionais bem como tornar qualitativo esse processo como afirma o artigo 11, parágrafo V Título IV da LDB 9.394/96

Artigo V- Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino, somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino

Desta forma, o ensino básico seria a primeira etapa da formação do aluno, tendo importância vital no processo de alfabetização da criança. Já o Estado seria responsável pelas etapas seguintes da educação como o ensino médio. Essa mudança representa grande avanço em comparação a primeira LDB de 1961, pois reconhece a participação de todas as instâncias governamentais na garantia desse processo.

Evidentemente houve a mudança do 1º e 2º graus respectivamente para ensino fundamental e médio e dessa forma, o Estado era o principal provedor responsável por essa etapa seguinte do ensino deliberando recursos para garantir seu desenvolvimento, como propõe o parágrafo VI do Artigo 10, Título IV: “Assegurar o ensino fundamental, e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei”.

Com a aprovação da LDB, a carreira dos docentes em sala de aula ganha novos parâmetros de exigência no tocante a obrigatoriedade de uma preparação mais qualificada. Destaquemos aqui a formação de professores, expressa na LDB no Título VI referente aos profissionais da educação, que vai do Art.61 ao Art.67. Os educadores têm a obrigação de ter curso superior reconhecido, para trabalhar na educação escolar básica, garantidos pela União, o Distrito Federal, o Estado e os Municípios, além da formação continuada, e sua valorização.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do Art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico – pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Fica evidente que de acordo com as novas exigências para a formação de professores, só serão admitidos os profissionais de nível superior, quebrando as estruturas tradicionais de formação. Essa nova reformulação trouxe consigo uma preocupação também, com a durabilidade se tratando de horas aulas na educação básica.

A valorização do profissional da educação ganhou ênfase no artigo 67, apresentando 6 incisos e 3 parágrafos, especificando de forma sucinta os direitos deste profissional, em relação a sua formação, aperfeiçoamento, piso salarial, condições de trabalho, experiência e o período de estudos incluídos na carga de trabalho. Todas as garantias presentes na lei visavam garantir os direitos da docência em prol da educação e desenvolvimento do ensino de qualidade para todos.

O governo tinha conhecimento da necessidade do processo de reciclagem para os professores pois visava alcançar todos os docentes a se adequarem as novas práticas pedagógicas guiadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da educação. Nesse contexto, os

profissionais estariam devidamente atualizados para exercerem o ensino dentro da sala de aula, encerrando o velho tradicionalismo de outrora.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentou de forma sucinta as Escolas Normais, que eram a base para a formação de educadores para o magistério, perpassando sobre suas fragilidades, fomentadas pelo grande número de analfabetismo daquele período, início dos anos 80, e nesse contexto, tornou-se possível identificar a importância das leis aplicadas a educação, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação.

O artigo refaz o percurso iniciando pela LDB 4.024/61, que foi a primeira grande reforma da educação, desde sua fase de tramitação até sua promulgação e aplicabilidade, e a LDB9.394/96, que foi a segunda reforma educacional brasileira, e atual lei que regulamenta todo o sistema. Desta feita, buscou-se por meio do resgate histórico político, descrever os principais fatores que contribuíram para as transformações ocorridas na educação do Brasil durante o período que separa a primeira Lei de Diretrizes e Bases da década de 60 e a última LDB de 1996 destacando as suas diferenças entre si.

Nesse sentido, percebe-se a relevância dessa reconstrução e reformulação das leis educacionais, em busca de melhorias para a formação de professores, visto que, estes são peças fundamentais para o desenvolvimento não só educacional, mas também político, econômico e social do país compreendendo a grande importância desse debate na esfera de ensino e a contribuição que traz aos brasileiros no conhecimento de sua história.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto Nº 10 de 10 de abril de 1835**. Rio de Janeiro.
- BRASIL. **Decreto Nº 27 de 12 de março de 1890**.
- BRASIL. **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932**.
- BRASIL, MEC/INEP. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos RBPE**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.
- FILHO, Lourenço. BERGSTRÖM, Manoel. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**, organização: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coordenadoras). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p. 188-204.

- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973); 36 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- TANURI, L. M. **Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil**. Pesquisa e planejamento. São Paulo, v.13, dez.1970, p. 7-98.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Universidade Estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.
- TEIXEIRA, Wagner da Silva. A instrução pública em São Paulo: do Império à República. **Revista Alpha**, (13):97-103, 2012, Centro Universitário de Patos de Minas.
- VILLELA, H. O. S. A primeira Escola Normal do Brasil. In: Clarice Nunes. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.
- VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos, A Primeira Escola Normal do Brasil. In: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B. e LOPES, A. P.C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império a República**. Campinas: Editora Alínea. 2008.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO

DOCENTE

Maria das Graças Pinheiro
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
mgpinheiro@bol.com.br

Maria Aparecida de Souza Moura
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
aparecidamoura@hotmail.com

Maria do Socorro Souza Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
mariadosocorro.uzl@hotmail.com

RESUMO

Os profissionais da educação, sobretudo aqueles que atuam em sala de aula, normalmente vivem em numa perspectiva que tenta unir o conhecimento teórico ao prático. Nessa trajetória a formação inicial tem um peso considerável na construção da profissionalização docente, em decorrência de que ela possibilita o domínio do conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade, permitindo-lhe perceber as relações existentes entre a práxis pedagógica e as relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, objetivando promover uma transformação na sociedade. Diante de tal cenário, este trabalho apresenta uma discussão teórica em torno da formação de professores com o objetivo de entender como a identidade e a profissionalização constroem-se ao longo da carreira dos profissionais em educação. Para tanto utilizamos como revisão da literatura na área os pressupostos de Nóvoa (1992), Alarcão (1998), Alves (1998), Pimenta (2000), Linhares e Leal (2002), dentre outros estudiosos que discutem as mudanças que vem acontecendo nos últimos anos na formação identitária e profissional dos docentes. A partir de tais abordagens este estudo apresenta reflexões teóricas sobre a formação da identidade do professor no decorrer do processo de profissionalização docente e com entendemos o quão é relevante a formação inicial e continuada para a formação identitaria e profissional do professor, pois sua vida é indissociável da sua profissão.

Palavras-chave: Formação docente. Identidade. Profissionalização.

INTRODUÇÃO

Segundo Frigoto *apud* Santos e Grumbach (2004) a construção da identidade docente não pode ser dissociada das relações sociais que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Para Pimenta (2000) a profissão de professor, como os demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades. É certo que a sociedade sofre muitas transformações, afinal não é estática, e o professor assim como outros profissionais, estão inseridos neste contexto social em constante mutação.

A formação docente vem sendo ao longo dos anos, o foco de estudos e pesquisas realizadas por diversos autores tais como: Nóvoa (1992); Alarcão (1996); Alves (1998); Pimenta (2000); Linhares e Leal (2002) e outros. As diversas publicações estão relacionadas às mudanças, que nesses últimos anos, o caráter da profissão vem sofrendo.

Diante deste panorama, pretendemos discutir acerca da formação identitária e docente tendo em vista alguns estudos já publicados a respeito deste assunto, conforme citamos. Para tanto apresentamos uma revisão da literatura da área com a finalidade de subsidiar tais discussões.

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sociopolítico no qual ela esteve inserida, as exigências colocadas pela realidade social, às finalidades da educação em diferentes momentos e conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão magistério. Embora a legislação, também tenha sua função como condicionante dos requisitos profissionais e da trajetória das profissões, no caso do magistério, raramente as mudanças prescritas em lei tiveram uma contrapartida imediata na realidade. Como afirma Fávero (1981):

(...) A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, como se faz através de um curso. E o resultado de condições históricas faz parte de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinitivamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal, precisa ser pensado (FAVERO, 1981, p. 1).

Em decorrência disso, surge a necessidade de modificação da prática e da concepção do trabalho do professor, agora muito mais focalizada no processo de gestão da aprendizagem de seus alunos e na dimensão do papel da escola que hoje, sofre transformações. Assim sendo, a prática educativa só tem sentido se não perder os nexos com a prática social que o homem produz como ser da práxis. Daí a necessidade de uma formação que possibilite a compreensão

da realidade e estimule a busca da melhoria das condições humana, numa sociedade aprendente.

Com isto se justifica que ao analisar os objetivos e conteúdos da formação inicial, é preciso levar em conta as novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social colocada para a escola, quanto em relação à necessidade de formar um professor pesquisador da sua prática. Vale ressaltar que com o avanço científico se promove o despertar da Psicologia como ciência independente no final do século XIX e início do século XX provocando modificações no foco do processo de ensino. “O saber docente deixa de ocupar o centro da gravidade do ato pedagógico, que se transfere para o estudante” (THIERREN, 2000, *apud* SANTOS; GRUMBACH, 2004).

Em 1920 essas mudanças chegaram ao Brasil, no período em que a escola é vista como instrumento de transformação social. Somente em 1930 essas novas ideias irão influenciar os Cursos de Formação de Professores, porém numa perspectiva de plano técnico pedagógico. As técnicas de ensino ganham especial destaque e passam a ocupar um lugar privilegiado no currículo das Escolas Normais. Vários educadores começaram a pesquisar a teoria de que o aluno aprende fazendo, o que leva ao estudo de metodologias.

De acordo com Santos e Grumbach (2004) percebe-se que o professor primário vinha sendo formado numa visão acrítica, onde era priorizado o fazer pedagógico na escola, em detrimento do pensamento filosófico, das funções sociais da educação e das questões de cunho social. Esse tipo de formação não estava de acordo com uma profissão de tamanha relevância e responsabilidade.

Assim sendo, uma constatação que se faz refere-se a uma reação às políticas governamentais sobre a prática pedagógica da formação dos educadores, quer no que diz respeito às instancias formadoras divididas e comprometidas, quer no distanciamento entre teorias e práticas. Esse empobrecimento e essa fragmentação são logo percebidos através da desarticulação dos próprios profissionais, no seio da profissão. Nesse sentido Pimenta (1997, p. 7) define que a identidade profissional:

[...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, em outros agrupamentos (PIMENTA, 1997, p. 7).

O conhecimento profissional do professor deve se construir no curso de formação inicial, ampliando-se nas ações de formação continuada. O professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experiências por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa. Entretanto, o início dessa construção não se dá no momento em que ele ingressa num curso de formação inicial.

A condição de aluno pelo qual todo professor passa durante muitos anos de sua vida antes da formação profissional, faz com que ele aprenda muito sobre a profissão no convívio diário com seus professores e colegas. Essa intensa experiência como aluno não pode ser desconsiderada, pois marca consideravelmente suas representações e concepções sobre o papel de professor e de aluno, e sobre as formas de atuação profissional.

Além disso, também desempenham um papel importante na formação outras experiências de vida, conhecimento de mundo e formas de se relacionar com os outros, uma vez que a educação é uma relação entre pessoas. Ou seja, inevitavelmente, a história de vida se mistura muito com a atuação profissional. Essa afirmativa pauta-se na ideia de que, dificilmente o desenvolvimento profissional ocorre sem estímulo ou organização. É importante a existência de um elemento que estimule, sensibilize e mobilize que articule, enfim que coordene esse processo, com a clareza de sua natureza emancipatória e de desenvolvimento profissional.

Para Veiga (1998) o processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. A profissionalização do magistério é um movimento de conjugação de esforços, no sentido de construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico.

Ramalho (2004, p. 51) assinala que a profissionalização pode ser compreendida em duas dimensões: “uma interna, que constitui a profissionalidade e outra externa, que é o profissionalismo”. A profissionalidade nos remete ao desenvolvimento dos saberes, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor e o “profissionalismo” uma negociação com outros grupos profissionais de forma a lhes proporcionar certo controle no exercício de suas atividades. “Refere-se à reinvenção de um status distinto dentro da visão social do trabalho” (RAMALHO, 2004, p. 52). O status confere a profissão um determinado

grau de autonomia e para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais de sua práxis. Na perspectiva apresentada, Brzezinsky (2002, p. 15) pontua que:

[...] o professor é o profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva da aprendizagem escolar, e fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do “aprendente”, seja ele criança, jovem ou adulto (BRZEZINSKY, 2002, p. 15).

Por isso as competências, saberes e habilidades desenvolvidas no decurso de sua formação vão articular-se atuando como um construtor da sua identidade profissional.

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa e nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (TARDIF, 2002, p. 286).

Dessa forma a ação reflexiva e a reflexão sobre a ação oferecem a possibilidade de um desenvolvimento profissional individual e coletivo e conseqüentemente a definição de uma identidade profissional, renunciando um projeto de autonomia profissional, exigente e responsável que possa recriar a qualidade do processo de profissionalização e a profissão professor preparando um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores. Segundo Gatti (1996, p. 86),

A identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996, p. 86).

Assim sendo, a construção dessa identidade exige, sem dúvida, a sua formação plena ou integral e continua envolvendo aspectos intencionais, deliberativos e de resolução de problemas. Há de se considerar que, no cotidiano da sala de aula, os professores trabalham com múltiplas situações e informações, às vezes conflitantes entre si e instintivamente

elaboram outras formas de conceituar e solucionar essas situações, podendo-se, assim, considerar que o pensamento do professor se dá de forma complexa e dentro do contexto imediato. Nóvoa (1992, p. 15) adverte que: “A identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto: identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser de estar na profissão”.

Hall, citado por Costa (1999, p.124), chama a atenção para o caráter cultural do processo de constituição das identidades, declarando que o que dizemos ou pensamos que somos os diversos discursos sobre nós que, além de nos representar, intimam a ser de forma como dizem que somos, contribuem para a formação das nossas identidades. As identidades resultariam de sedimentações das diferentes identificações ou posicionamentos que adotamos e procuramos “vivenciar” como se viessem de “dentro”, mas que são ocasionados por uma mistura especial de circunstâncias, sentimentos, histórias, etc.

Ao analisar a base da identidade do profissional da educação, Brzezinski (1996) afirma que foi a partir de 1983 que se consolidou, no Brasil, a tendência geral de que a docência é o alicerce comum de formação do educador. A autora admite que na verdade, com esta tendência pretende-se eliminar a história dicotomia entre bacharelado e licenciatura, já que todo professor é um pesquisador.

Complementando o pensamento anterior, Pimenta (1999) entende que esse processo de construção tem um caráter histórico, ou seja, o sujeito localizado no tempo e no espaço, por meio de sua ação constrói, cria o conhecimento e o seu fazer profissional, dentro das possibilidades de seu determinante espaço histórico-estrutural.

Assim, torna-se visível que um dos pressupostos para a construção da identidade tem como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que configuram a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexões docente sobre a prática. Ter como horizonte a análise das práticas educativas, debatendo-as coletivamente, contribuirá, efetivamente para um processo de construção e reconstrução da identidade profissional.

Para se compreender o que cada um de nós sente e pensa, e como cada um de nós age, é preciso conhecer o mundo social no qual estamos imersos e do qual somos construtores, além de investigar os valores sociais, as formas de relação e de produção da sobrevivência de nosso mundo, e as formas de ser do nosso tempo.

Segundo Caldeira, *apud* Figueiredo, (2003) a prática docente tem uma dimensão individual, mas é resultado de um processo de construção coletiva. Não se pode pensar a prática atual em termos absolutos e abstratos, sem considerá-la como parte de um processo histórico e social. Temos de pensar a prática a partir de situações concretas e como resultado

de elaborações de práticas educativas passadas. Por isso quando se trata da tarefa educativa é preciso lembrar que essa é, em princípio, uma atividade exercida pelo conjunto dos membros de uma sociedade em seu cotidiano. Todos se educam e são educados nos diferentes tempos e espaços da vida social, mas o professor é aquele que tem por profissão, ou seja, por função social especializada, realizar parte para sua conservação e transformação. Portanto, a tarefa educativa é essencial para a existência do ser humano. O que estamos defendendo é um processo de formação que considere uma característica importante: o fato de que o professor em formação é uma pessoa adulta, que possui experiências diferenciadas. “A formação, em pessoas adultas, é basicamente uma mobilização de experiências adquiridas, cuja reutilização com significados distintos gera novos saberes” (BOLIVAR, 2002, p. 105-106).

A ideia que está em questão, assim, é a de que a história de vida do professor, nesse momento participante de um momento de formação, é uma referência importante no modo como vão ser construídas novas aprendizagens e saberes. As experiências que esse professor já viveu ao alfabetizar, organizar processo de ensino, serão tomadas por ele para fazer comparações, identificar semelhanças e diferenças, estabelecer vínculos e conexões com a teoria em estudo no processo de formação.

Para Azzi (2000) em nossa prática cotidiana, é muito comum observarmos nos cursos de formação seja inicial ou continuada o estímulo por “receitas” prontas. O professor não pensa sobre seu trabalho. É como se pudessem resolver todas as suas questões utilizando dos mesmos recursos utilizados em outros tipos de situação.

Na visão da autora o professor tem um espaço de decisões mais imediato à sala de aula e tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor. Este muitas vezes, apresenta um comportamento pragmático utilitário, por limitações vinculadas à sua qualificação e as condições de seu trabalho. A qualidade da prática docente está determinada pelas condições materiais e institucionais da escola que operam como elementos facilitadores ou imitadores da prática.

Colocando em sala de aula profissionais mal sucedidos em suas profissões de origem e que não tiveram como objeto de investigação e estudo a escola, a sala de aula, a educação. Sua vinculação com o projeto pedagógico da escola corre o risco de ser uma farsa (ANFOPE, 1997, p. 5).

Assim sendo, torna-se fundamental uma preparação pedagógica dos futuros mestres que os ponha em contato com as escolas desde o início, com práticas de responsabilidades,

uma vez que a prática docente está fortemente determinada pelos processos pedagógicos que os professores vivenciaram durante o seu próprio processo de formação.

Desta forma, a aprendizagem profissional do professor nunca estará terminada, e nem poderia estar, pois são muitas as questões com as quais ele se defronta todos os dias em sua classe, as quais geram necessidades, dificuldades e expectativas diferenciadas. As competências, saberes e habilidades desenvolvidas no decorrer de sua formação vão articular-se atuando como um construtor de sua identidade profissional.

Para Berger e Luckmann (1985), a identidade se configura como um elemento chave da subjetividade e da sociedade, formando-se e sendo remodelada através dos processos e relações sociais. As identidades são singulares ao sujeito e produzidas a partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social na qual este está inserido, sendo a “identidade um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade.” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 230).

Todo esse processo de aquisição da identidade passa por muitas dificuldades em sua constituição, seja no que se refere às dificuldades impostas pelo novo contexto social trazido pela modernidade, seja pelos resquícios históricos da profissão docente, em que uma identidade profissional é algo relativamente novo entre os próprios docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à multiplicidade de situações postas ao professor e à complexidade da natureza do seu trabalho, à sua especificidade e a necessidade e riqueza, evidencia-se a importância e a necessidade de um profissional extremamente qualificado para o exercício da função na atualidade. A exigência da licença para o exercício da docência, ou seja, ser graduado em um curso específico prevalecerá.

Segundo Nóvoa (2008), a crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos anos pelo menos vinte anos, relaciona-se à evolução que foi impondo a separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Para o autor, a transposição dessa atitude, do plano científico para o institucional, contribui para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.

Gatti (1996, p. 86), assinala que a identidade do professor “é fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.”

Isto nos remete a ideia de identidade profissional docente como um processo com todas as características apontadas anteriormente (processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e (auto) imagem social que se tem da profissão) e também legitimado a partir da relação de pertencimento a uma determinada profissão no caso o magistério.

Enfim, não se pretende esgotar o assunto, pois ele possui um espectro enorme para ser aprofundado na perspectiva da dinamicidade constante e persistente que envolve a formação e a profissionalização docente. Assim, percebeu-se que há uma cumplicidade entre os teóricos com relação à formação e a profissionalização por serem termos que se dispõem e se complementam na trajetória docente. Porém sugere-se um olhar mais atento à prática educativa inter-relacionada e integrada, seja por meio de grupos de pesquisa ou outras atividades afins que propiciem a ampliação de conhecimentos junto aos docentes.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- ALVES, N. **Trajetoórias e Redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANFODE. **Documento Final do VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1997. (mimeo.).
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOLIVAR, A. (org.) **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- COSTA, M. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In BICUDO, Maria Aparecida V, e SILVA JUNIOR Celestino A. (org.) **Formação de educador e avaliação educacional**. Organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: UNESP, 1999.
- FÁVERO, M. de L. **Sobre a formação do educador: desafios e perspectivas**. Série Estudos, Rio de Janeiro: PUC/SP, 1981.
- FIGUEIREDO, M. P. ... os acertos ficam com a gente e os erros também. Um estudo sobre saber docente de professores alfabetizadores. In PAIVA (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GATTI, B. **Os professores e suas identidades: o desvelar da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, nº 98, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 1996.
- LINHARES, Célia e LEAL, Maria Cristina. (orgs.) **Formação de professores: uma crítica a razão e a política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Entrevista: professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. Ed. 142, maio, 2001.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, vol. III, Presidente Prudente, 1999.

_____. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: OLIVEIRA, M. R. & ANDRE, M. (Orgs.). **Alternativas ao ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – desafio e perspectivas**. Porto Alegre: Salinas, 2004.

SANTOS, A. L. C. dos e GRUMBACH, G. M. **Didática vol.1, modulo 1 a 3, Fundação CECIERJ, Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro**. RJ: SECTI-RJ, 2004.

TARDIF, M. LESSARD, C. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FORMAÇÃO DOCENTE NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO EMANCIPATÓRIO

Me. Luis Felipe de Medeiros Brito
Universidade Estadual da Paraíba
luis.medeiros18@gmail.com

Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Universidade Federal do Maranhão
hguterres@gmail.com

RESUMO

A formação docente é condição para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e mesmo que se constitua uma política pública, ainda se mostra incipiente em diferentes lugares do país. A Política Nacional de Alfabetização é discutida neste trabalho, tendo como objetivos analisar as bases que sustentam a referida política, bem como compreender a formação docente oportunizada pela mesma e, os conceitos de alfabetização e letramento nas presentes legislações. A pesquisa qualitativa balizou o estudo, ora apresentado, que evidencia o papel da alfabetização e do letramento e como a ANA se constitui uma avaliação em larga escala ligada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para contribuir com a qualidade da educação básica. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental para que se pudesse descrever o cenário da formação docente, com foco na Política Nacional de Alfabetização, verificando-se assim, que apesar da existência de uma legislação específica para tal, ainda há um extenso caminho a ser recorrido no tocante às discussões teóricas e práticas que envolvem o ciclo de alfabetização bem como a melhoria da qualidade de ensino nessa etapa.

Palavras-chave: Formação Docente. Alfabetização. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A educação, como necessidade individual e coletiva do ser humano, vem sendo ampliada nos mais diferentes tipos e modalidades de ensino. Sendo considerada um fenômeno de abrangência social, esta exerce influência na sociedade, nas relações entre os homens, bem como contribui para o pleno desenvolvimento dos cidadãos.

Como um direito inalienável, a educação prevista no art. 205 da CF/88 e nos arts. 1º e 2º da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é dever do Estado e da família, e é desenvolvida nos processos que envolvem os âmbitos familiares, sociais, profissionais, culturais, institucionais, civis, dentre outros, baseando-se nos princípios de liberdade e solidariedade, capacitando o aluno para o pleno exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho.



De fato, os fatores de aplicabilidade da lei bem como a melhoria significativa da educação não se restringem à identificação dos encarregados e dos direitos e deveres de cada um, inúmeros são os fatores que podem interferir nesse processo, como a formação docente, políticas públicas, condições para o exercício profissional, dentre outros. Nesse contexto de incertezas e mudanças, a importância do papel do docente vem ganhando destaque nas políticas públicas, seja em nível de valorização profissional, apropriação da identidade docente ou mesmo nos cursos de formação inicial e continuada.

Pensando nisso, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Política Nacional de Alfabetização no intuito de melhorar os índices de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Tal política se baseia em um conjunto de ações e iniciativas que envolvem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Programa Mais Alfabetização, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Protagonismo das Redes e Política Nacional de Professores.

Com a finalidade de um aprofundamento maior a respeito do tema em questão, alguns objetivos foram traçados, a saber: analisar as bases que sustentam a Política Nacional de Alfabetização, compreender a formação docente oportunizada pela respectiva política e, por fim, identificar os conceitos de alfabetização e letramento nas presentes legislações.

Para que esses objetivos sejam alcançados, faz-se necessário traçar o caminho metodológico a ser utilizado ao ponto de se evidenciar as técnicas, instrumentos e abordagens para a coleta de dados e, posteriormente, o devido tratamento e conclusões das informações obtidas.

Metodologicamente, as discussões e análises que materializam o artigo ora apresentado tem como viés a pesquisa qualitativa (SILVA; MENEZES, 2005), com abordagem descritiva, exploratória e bibliográfica (GIL, 2008), valendo-se ainda da pesquisa documental (TOZONI-REIS, 2007), com vistas a atender os objetivos propostos anteriormente.

2 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

Diante dos níveis de suficiência apresentados nas avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no que tange às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o Governo Federal instituiu, aos de 25 de outubro de 2017, a Política Nacional de Alfabetização com vistas a estancar os níveis de insuficiência no ciclo de alfabetização da Educação Básica.

Para inferência dos índices de suficiência no rendimento em leitura/escrita e matemática, a Avaliação Nacional da Alfabetização foi o instrumento (avaliação em larga escala) usado pelo SAEB para obtenção desses dados. Assim sendo, os principais objetivos da ANA são: “i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental. ii) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. iii) concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades” (BRASIL, 2013, p. 7).

Nesse sentido, os desempenhos foram divididos da seguinte maneira: em escrita, os níveis de 1 a 3 foram considerados insuficientes, já os níveis 4 e 5 como suficientes; concernente ao desempenho em leitura e matemática, os níveis de 1 a 2 foram tidos como insuficientes e como suficientes estão os níveis 3 e 4.

De acordo com Brasil (2013), a prova foi composta de testes de desempenho, divididos nas áreas de leitura com 20 questões objetivas, com quatro alternativas cada; escrita com 3 questões de resposta construída, onde o aluno deveria escrever duas palavras com estruturas silábicas distintas e a partir de uma imagem elaborar um pequeno texto; e matemática com 20 perguntas também de múltipla escolha.

Não obstante, para a definição de índices de suficiência a ANA adotou eixos norteadores e habilidades específicos para a mensuração dos resultados. Para leitura, as habilidades vão desde a compreensão de palavras com estrutura silábica canônica até o estabelecimento relacional entre textos marcados por elementos coesivos, já no eixo estruturante escrita, as habilidades vão desde grafar palavras com correspondências regulares diretas até a produção de um texto simples a partir uma situação apresentada, de caráter hipotético ou real.

Concernente a Matriz de Referência em Matemática, os eixos são classificados em numérico e algébrico que apontam habilidades que vão desde associar a contagem de coleções de objetos à sua representação numérica; eixo de geometria que se volta para a identificação e reconhecimento de figuras geométricas planas e espaciais; já o eixo de grandezas e medidas vai desde a ordenação e comparação de comprimentos a leitura de resultados de medição; por fim, o eixo de tratamento de informação aborda habilidades de identificação de informações apresentadas em quadros e tabelas.

De acordo com o Relatório SAEB-ANA (2016), das 72.096 escolas e 3.069.905 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, o público-alvo, constituído por turmas regulares de escolas públicas em áreas urbanas e rurais com no mínimo 10 alunos matriculados, alcançou um total de 49.023 escolas e 2.500.485 alunos matriculados a serem avaliados na última série do ciclo de alfabetização.

Através dos resultados na ANA (2016), índices alarmantes foram evidenciados no que diz respeito aos elevados graus de suficiência obtidos na referida prova. De acordo com o SAEB, 54,73% dos alunos participantes apresentam insuficiência em leitura, 33,95% em escrita e 54,4% também não alcançaram níveis de suficiência em matemática.

É preciso considerar que a amostra desses estudos não é homogênea, ao contrário, a diversidade desses sujeitos é o que caracteriza o universo de pesquisa. Sendo assim, é necessário salientar que uma avaliação em larga escala, a exemplo da ANA, não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas suas nuances, necessitando de outras avaliações e diagnósticos mais específicos para resultados mais precisos (BRASIL, 2013).

Entretanto, a utilização desse tipo de avaliação e resultado pode corroborar para um melhor entendimento sobre os processos de alfabetização, bem como servir de instrumentos basilares na formulação e reformulação de programas e políticas voltadas a essa etapa de ensino. Sendo, nesse contexto, um dos indicadores responsáveis por subsidiar a Política Nacional de Alfabetização como prioridade para o alcance de resultados satisfatórios nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito a alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS

Embora o debate sobre a formação docente seja responsável por milhares de publicações acadêmico-científicas, o tema não se esgota em si, visto se tratar de um estudo complexo, envolvendo muitas nuances e axiomas que perpassam o processo, necessitando assim uma constante atualização e debates acerca da presente discussão.

Se antes o conteúdo das investigações concentrava-se na responsabilidade do professor frente a qualidade/fracasso da educação, estudos atuais apontam que o processo formativo do professor envolve muitas peculiaridades, como a identidade, profissionalização e valorização docente, não sendo mais cabível a sua responsabilização exclusiva nesse processo (NUÑEZ; RAMALHO, 2005).

No que diz respeito à identidade docente, Brzezinski (2002) afirma que ela não aparece de maneira pronta, ao contrário, ela é construída e reconstruída através do tempo e das experiências empíricas do docente. Sendo representada de forma coletiva, através das interações entre professores e grupos sociais, e individual, onde as suas experiências particulares vão moldando esse processo.



Pimenta e Anastasiou (2002) também apontam que a construção dessa identidade acontece através da busca e reconhecimento social, bem como da quebra dos velhos ritos e paradigmas. E não somente isso, mas também a reafirmação de práticas já consagradas e que permanecem significativa ao longo do tempo. Assim sendo, essa identidade confere ao docente o status de ator e autor do protagonismo que é construído em suas relações cotidianas.

Tão importante quanto a identidade para o exercício da docência é a profissionalização, para Nuñez e Ramalho (2005, p. 3), a profissionalização docente “define-se, em parte, por características objetivas. É também uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais”. É, portanto, uma maneira de como esse profissional se relaciona com os demais, partindo de uma representação individual até chegar na dimensão coletiva.

No que diz respeito à valorização, Oliveira infere que a complexidade do reconhecimento se baseia em um tripé de elementos que interferem na condição profissional, a saber: “1) a remuneração; 2) a carreira e as condições de trabalho; e 3) formação inicial e continuada” (OLIVEIRA, 2013, p. 52).

Apesar da legislação ter sofrido um avanço em relação às políticas de valorização, a exemplo do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei 11.738/08 – PSPN) e o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14 – PNE) e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto 8.752/16), ainda existe uma carência em relação ao reconhecimento do trabalho docente por parte da sociedade e mesmo das autoridades competentes, bem como o cumprimento íntegro da legislação.

Assim sendo, diante dos baixos índices outrora mencionados, o Estado tem mobilizado ações e recursos para a melhoria da Educação Básica, mais especificamente das séries que integram o ciclo de alfabetização (com a conclusão no 2º ano, conforme alteração da BNCC), a articulação dessas propostas volta-se para a Política Nacional de Alfabetização, que integra programas no contexto de formação docente, legislação, protagonismo das redes e material didático.

Concernente a referida política, a formação oportunizada pelo Programa Mais Alfabetização é subsidiada por 3 eixos norteadores, a saber: gestão, formação e material. Sendo o eixo de formação dividido em três princípios básicos: protagonismo para as redes, formação centrada na prática e formação docente realizada em serviço.

Em síntese, o referido programa prevê a assistência inicial e continuada nos cursos de formação docente. Para a formação inicial, a proposta volta-se para a residência pedagógica para estudantes de pedagogia e áreas afins atuarem nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

como forma de subsidiar sua formação; já no que compete a formação continuada o programa prevê para os professores mestrado profissional em alfabetização e didática aplicada, assim como formação com foco nos processos de alfabetização e gestão da aprendizagem.

Espera-se com essa articulação entre programas o aumento não somente quantitativo dos índices de alfabetização, como a melhora significativa na Educação Fundamental, oportunizando ao professor não somente a responsabilidade por essa melhoria, mas também a ferramentas e suporte necessário para o desempenho do seu ofício de maneira justa, legal e digna.

4 LETRAMENTO E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O letramento constitui-se uma das mais importantes etapas na vida das pessoas, especialmente quando este é compreendido a partir do uso social da leitura e escrita de textos, tendo como premissa que o letramento se dá em uma perspectiva para além da alfabetização, ou seja, não basta somente ter domínio da leitura e da escrita, mas empregá-las nas diferentes situações do cotidiano.

Ainda que a discussão sobre o letramento não seja novidade, estudos e reflexões sobre este ainda são uma constante, especialmente em razão dos resultados de avaliações realizadas no país, tal como a ANA, implantada recentemente, cujos resultados evidenciam as dificuldades de leitura e escrita, bem como em matemática, dos estudantes do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.

Mendonça (2007) e Soares (2009) apontam para a necessidade de que a alfabetização seja trabalhada a partir de sua especificidade. Assim, enquanto processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, esta deve ocorrer em uma perspectiva de letramento, desde o início do processo de escolarização dos sujeitos, nas etapas iniciais de aprendizagem da leitura/escrita e matemática.

A participação em diferentes eventos desse gênero é responsável pelo desenvolvimento da leitura e escrita, enquanto habilidades que se materializam nas práticas sociais contribuindo para a construção de atitudes positivas relativas a tais práticas. É necessário ainda o reconhecimento da função da alfabetização e letramento na construção do sujeito contemporâneo, enfatizando, porém, as diferentes dimensões de uma e de outro.

Chama ainda a atenção para a questão das metodologias a serem utilizadas no processo de alfabetização e de letramento. Nesse sentido, a aprendizagem da língua materna necessita de uma experiência com múltiplas metodologias “algumas caracterizadas por ensino

direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças” (SOARES, 2009, p. 12).

Para Soares (2009), existe uma preocupação a respeito do tratamento epistemológico dos processos de alfabetização, visto que já não é possível tratá-los de forma isolada, senão concomitante. Ressalta-se que são processos distintos, com particularidades específicas, porém indissociáveis. Para a autora, o letramento ocorre antes da alfabetização, levando em consideração as experiências dos alunos trazidas à sala de aula.

Em um cenário atual de reformas educativas, a alfabetização também vem sendo alvo de debates, críticas e alterações nas suas respectivas legislações. De acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (2017), o final do ciclo de alfabetização foi alterado do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, não basta apenas alterar, é preciso oferecer condições exequíveis para que, de fato, mudanças significativas aconteçam.

De acordo com a BNCC, no art. 12, no 1º e 2º anos a ação pedagógica volta-se para a alfabetização de modo a garantir “a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos [...], e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas” (BRASIL, 2017, p. 8).

Diante do exposto, não fica claro no texto a preocupação em evidenciar a questão do letramento, senão a aquisição do sistema de escrita/leitura e matemática. Entretanto, no art. 14, incisos I e II e consequentes alíneas, que tratam das áreas do conhecimento de Linguagens e Matemática, expressões como “significação da realidade”, “possibilidade de participação na vida social”, “compreender e atuar no mundo” e “agir com autonomia, responsabilidade e flexibilidade”, denotam a ideia de letramento, ainda que de maneira implícita

Baseado na preocupação de alcançar uma melhoria na qualidade da Educação Básica, a perspectiva adotada para avaliar os processos de alfabetização em nível local, regional ou nacional é a de letramento como condição para o exercício da cidadania e de práticas sociais que exigem não apenas uma codificação/decodificação, mas sim de uma leitura e compreensão crítico-reflexiva de mundo.

Diante do exposto, evidencia-se que a preocupação com a alfabetização já não se concebe a partir de uma perspectiva estrita de codificação e decodificação de signos, mas sim do uso social como fator propulsor para o exercício da cidadania, fazendo-se necessário o constante debate a respeito do ciclo de alfabetização e suas peculiaridades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos contextos de mudanças e incertezas, a educação, mais precisamente os seus espaços educativos, tem sofrido a interferência de elementos intrínsecos e extrínsecos aos seus processos. É certo que a educação também interfere na sociedade que está inserida, propiciando aos estudantes condições para o pleno desenvolvimento cidadão e profissional.

Por muito tempo atribuiu-se ao professor o papel primário do sucesso/fracasso escolar, entretanto os estudos atuais apontam que muitos elementos alteram esse processo, tais como remuneração, condições de trabalho, desenvolvimento profissional, formação inicial e continuada, entre muitos outros.

Nesse sentido, o Governo Federal tem promovido ações e programas para a melhoria significativa da educação, como o Piso Salarial Profissional Nacional (Lei 11.738/08 – PSPN) e o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14 – PNE) e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto 8.752/16). Contudo, é preciso considerar que não basta somente a legislação teórica, mas, sobretudo, o cumprimento prático das mesmas para que, de fato, ocorra mudanças significativas no campo educacional.

A educação brasileira, conseqüentemente, passa por um período de transição e mudanças. Com a aprovação da nova BNCC (2017), o ciclo de alfabetização foi antecipado para o 2º ano do Ensino Fundamental, demandando assim novas estratégias, recursos e suporte às instituições educacionais e aos professores alfabetizadores. Todavia, essa alteração vem sendo alvo de críticas por leigos e especialistas, principalmente diante dos baixos índices de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática aferidos na ANA (2016).

Como contrapartida, a Política Nacional de Alfabetização foi lançada a fim de subsidiar o exercício docente, bem como estagnar os baixos índices de alfabetização na realidade brasileira, tendo como base a alfabetização numa perspectiva de letramento, onde o estudante é instigado não somente a aprender codificar e decodificar signos, mas a adotar uma postura crítico-reflexiva, apropriando-se do letramento para o exercício da prática social e cidadã.

Por fim, é preciso considerar que o processo de alfabetização é complexo, multifacetado e envolto por muitas nuances e axiomas, não podendo ser visto como um processo independente. Considera-se também que a importância desse estudo não se volta para o juízo de valor entre uma legislação e outra, senão suscitar uma maior discussão acadêmico-científica, ao ponto de subsidiar investigações a respeito do tema.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2017.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 05 de outubro de 1988.
- _____. **Decreto nº 8.752**, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.** Documento Básico. Brasília: INEP, 2013.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2014.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996.
- BRZEZINSKI, IRIA. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** 1 ed. Brasília: Editora Plano, 2002. v. 1. 196p.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** 1 ed., 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Representações de professores/as experientes em processo de formação sobre a profissionalização docente. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste (EPENN), 17, São Luís, 2005. **Anais...** São Luís, 2005.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** Cortez editora, 2002.
- SOARE, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa Científica.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007.

FORMAÇÃO DOCENTE: VALORIZAÇÃO E EMBATES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cybely Ribeiro de Oliveira
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE
cybely.ribeiro@aluno.uece.br

Josivando Ferreira da Cruz
Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE
josivan.ferreira@aluno.uece.br

Kelvia de Assis Cavalcante Silva
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE
kelvia.assis@aluno.uece.br

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues
Mestre em Educação. Professor na Universidade Estadual do Ceará – UECE
diegoadaylano@gmail.com

RESUMO

A pesquisa apresenta reflexões acerca da formação docente perante o atual cenário político-social. Tem como objetivo evidenciar a valorização do professor e os embates que vem enfrentando no decorrer da sua trajetória acadêmica/profissional. O estudo é de caráter qualitativo do tipo bibliográfico e empírico, realizado a partir de leituras para compor a base dissertativa e experiências trazidas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, os quais desenvolveram ações que contribuíram na identificação de obstáculos entrelaçados a carreira docente. Diante disso, as expectativas não correspondem à auto realização do profissional na profissão exercida, a qual encontra-se em estado de precarização devido a inúmeros fatores. No âmbito social, seja pela ausência da família na escola; no econômico, por meio da carência de investimentos em políticas educacionais; no pedagógico, através de recursos humanos submetidos a exploração e sem suportes necessários para concretização de práticas pedagógicas inovadoras. Ressaltamos, por fim, que para abrandar os fatores mencionados é de suma importância a parceria na relação família/comunidade e Estado com a escola, pois a relação entre essas instâncias tendem a beneficiar no processo de ensino-aprendizagem do educando e contempla o professor no desenvolver do seu trabalho pedagógico; o Estado, por sua vez, deve atentar-se ao direcionamento de maiores investimentos para a educação pública e gratuita, ofertando serviços de qualidade e reconhecimento acerca dos valores dos professores; dessa forma, evitará o desgaste excessivo desse profissional, o qual terá mais disposição para realizar práticas transformadoras na educação.

Palavras-chave: Formação Docente. Valorização do Professor. Família, Estado e Escola.

INTRODUÇÃO

Qual o papel do professor no ambiente escolar? Pode-se dizer que este questionamento seja a base para o desvendar desta pesquisa, a partir dele, iniciaremos aprofundamentos acerca da temática de estudo.

Com base nisso, o estudo traz reflexões acerca da formação docente presente em um contexto político-social inserido na atualidade. Sempre houve fatores que contrapõem uma educação pública e gratuita de qualidade, precarizando tanto a formação de professores quanto as práticas de ensino prestadas pelos mesmos.

Existem diversos casos, situações que dificultam o desenvolver das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. Diante disso, nota-se o quanto é importante formações de qualidade para os professores, assim como, o bom reconhecimento desses profissionais na sua área de atuação.

Fundamentado em bases bibliográficas e documentais, o estudo traz importantes argumentos sobre a problemática em questão. A priori, as relações existentes entre família, escola e Estado são elementos indispensáveis para maior compreensão acerca das dificuldades que se encontram no sistema educacional, principalmente, influenciam no papel do professor.

O objetivo consiste em evidenciar a valorização do professor e os embates que vem enfrentando no decorrer da sua trajetória acadêmica/profissional. Dessa forma, a interação entre os elementos mencionados acima, família, escola tendem a contribuir na aprendizagem do educando enquanto o Estado como esfera maior, deve assegurar a interação saudável entre tais elementos, tornando aprendizagem do educando mais significativa.

Metodologicamente, a pesquisa realizou-se a partir de leituras para compor a base dissertativa e experiências trazidas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. A partir disso, a busca de contribuições teóricas que facilitem na compreensão acerca da valorização do professor, se fez necessária, possibilitando um posicionamento reflexivo diante dos procedimentos sobre as considerações a respeito dos valores prestados ao docente.

Os bolsistas realizaram atividades em uma escola pública municipal em Fortaleza, Ceará, para crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. As atividades foram supervisionadas pelo professor regente da escola e responsável pelos bolsistas em questão, dando o suporte e compartilhando suas experiências, práticas docentes.

Também foi realizado observações e anotações pelos bolsistas, as quais configuram-se na ação docente dentro do ambiente escolar. As discussões realizadas a partir desses processos, resultaram na inquietação dos futuros professores enquanto sujeitos em formação, pois, os mesmos, sentiram na pele, um pouco da carreira docente na prática.

Os avanços na sociedade resultam em mudanças no sistema de ensino, dessa forma, os professores devem estar sempre em processo de formação constante. Para suporte nessa passagem, Teixeira et al (2018), trata da questão da formação docente e formação continuada

para atender as necessidades que perpassam na sociedade dentro de cada período histórico. Na atualidade, um dos grandes embates formativos entrelace-se a inserção do uso das tecnologias digitais na educação.

O estudo é de caráter qualitativo do tipo bibliográfico, realizado a partir de leituras para compor a base dissertativa, trazendo autores como Franco (2012) para apreensão acerca das práticas docentes, Brandão (2005), tratando sobre as contribuições da relação família e escola como um bem que favorece a educação, Arendt (2011), tratando de questões da crise educacional e as consequências que podem afetar negativamente a vida do educando e do educador.

Após as leituras, foi realizado discussões acerca da problemática e das consequências que causam na aprendizagem dos educandos, assim como, esses descasos causam um enorme desgaste no professor. Dessa forma, relacionamos autores e bases documentais para ter mais propriedade sobre as leis que defendem na teoria os direitos dos professores e da educação.

A educação teve uma ampliação significativa enquanto campo de pesquisa, diversos autores se dedicam na investigação das dimensões entrelaçadas a temática em questão. Franco (2012), traz abordagens referentes às práticas docentes e a importância do planejamento pedagógico, o seu acompanhamento e procedimento de elaboração que deve ser adequado a realidade em que a instituição de ensino está inserida.

Segundo Arendt (2011), com sua pesquisa no campo educacional, apresenta problemáticas acerca da crise que perpassa propositalmente na educação. Isso se dá por meio de relações de poder, principalmente dentro do campo político, que por sua vez, projeta essas crises em diferentes formas de expressões para precarizar principalmente os serviços que fazem parte das políticas públicas e gratuitas.

Os pensamentos e reflexões acerca da pesquisa da educação se estende em aspectos distintos, porém, são relacionados ao campo educacional. Enquanto a autora Franco (2012) aponta questionamentos sobre a importância da interação da escola com as demais instâncias responsáveis pela formação do educando e que a coletividade é a base de tudo perante esse processo. Além disso, contextualiza que o professor encontra-se sempre em constante vigilância crítica a respeito da sua finalidade profissional, pois o trabalho do educador traz fortes impactos na vida dos alunos, fazendo da sua prática, fundamentos que podem transformar as gerações futuras. Já Arendt (2011), traz contribuições a respeito das crises direcionadas a educação e as consequências acarretadas no decorrer do período transitório em que encontra-se inserido e chegando a nível de precarização total em diversos aspectos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A importância prestada a formação dos professores presentes na realidade atual e suas necessidades explícitas nas dificuldades que vem enfrentando no decorrer da sua profissão dentro e fora da sala de aula, são assuntos que não podem ficar à margem da sociedade. O papel docente diante do ensino, é algo que dura há muito tempo e quase nada é feito para melhorar, além disso, a falta de recursos impede a realização da prática pedagógica de qualidade que o educador deve exercer.

A complexidade acerca da compreensão dos caminhos históricos vivenciados pelo educador dentro e fora da sala de aula, assim como, os ganhos e as perdas vinculado à sua carreira, engloba saberes aprofundados, dialogicidade entre autores que tratam do assunto em específico e que relacionam teoria e prática para identificar a realidade desse profissional. Diante desses casos, muitas vezes é colocado toda a responsabilidade do "fracasso do aluno", na prática pedagógica docente, sendo que o desempenho do mesmo não depende só do educador, mas de todo um contexto social em que ele está inserido.

A família tem suma importância e precisa participar do processo formativo do educando e por sua vez, na maioria das vezes há uma falta de interesse, podendo ser até mesmo de ambas as partes, família e escola. Diante disso, a relação entre essas duas instâncias se faz precisa para melhorar a aprendizagem do educando e ajudar no desenvolver das práticas docente, pois o professor não deve carregar toda a responsabilidade para si. Brandão (2005, p. 103) “mas quem envia os filhos não se compromete com a escola. Os esforços de professores e diretores para que haja um maior intercâmbio entre ‘as escolas’ e ‘a comunidade’ resulta quase sempre um fracasso”.

A escola e a família devem firmar parceria, o professor não pode necessariamente assumir funções que naturalmente precisam ou esperam que sejam praticadas em casa pelos pais, pois, ambos são fontes riquíssimas para a boa formação do aluno no processo da aprendizagem. O descompromisso da família nesse processo, pode comprometer negativamente o aluno dentro da sala de aula, tornando cada vez mais difícil o papel do professor a respeito do aprendizado do educando.

A falta de apoio da família, assim como, dar a responsabilidade das questões educacionais mencionadas nas mãos de pessoas não especializadas para desempenhar o papel propriamente dela, causa, conseqüentemente, uma desvalorização e desmotivação dos profissionais. Brandão (2005, p. 109) “somente eles poderiam discutir, como questões da educação, problemas de método, de operacionalidade curricular, de programação sistemática e

assim por diante”. Os professores e pesquisadores que dedicam sua vida na compreensão da educação, esses detalhes, devem ser deixados, exclusivamente, na mão de especialistas e pedagogos, a fim de evitar ainda mais problemas no sistema educacional e conseqüentemente, nos processos de aprendizagem de pessoas que irão usufruir desses métodos que serão discutidos, para legitimar qualquer diálogo e iniciativa no campo da educação precisa-se envolver os seus legítimos protagonistas, os professores.

Pedagogia não é uma vara mágica que transforma as situações institucionais; ela indica, propõe, exerce a vigilância. Um bom ensino requer boas condições institucionais, boas condições de vida e salário para os professores, muito respeito aos alunos, para os alunos e dos alunos (FRANCO, 2012, p. 146).

Nas salas de aula os desafios aumentam, alunos desinteressados tentam ser motivados por professores desestimulados, porém, mesmo com tantas dificuldades, em meio a tanta falta de perspectiva, os professores continuam mostrando resistência. O descaso do Estado com relação ao ensino mostra o quanto à educação não vem sendo priorizada, este motivo gera uma forte crise, crise esta, que vai além do campo pedagógico, mas sim político. (ARENDRT, 2011).

Diante disso, o Estado é um dos principais elementos preciso para a estabilidade educacional e uma boa relação para contemplar o povo com uma educação pública de qualidade. Conforme as leis expressas, Estado tem um papel importante nesses procedimentos.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o Estado deve cumprir na prática o que se encontra nas leis. O aprendizado do aluno deve ser garantido, pois ao invés de uma educação emancipadora em sua totalidade, muitas vezes é convertida apenas para uma educação voltada para “depositar” conhecimentos, sem a certeza de que o educando aprendeu verdadeiramente. Freire (2014), ressalta reflexões acerca de uma educação bancária e de como os estudantes podem ficar acomodados, podendo se tornarem sujeitos que não questionam absolutamente nada. Diante disso, a sociedade deve assumir a responsabilidade diante da educação, assim como, a



aprendizagem do aluno parte de a questão governamental oferecer estrutura de qualidade tanto para o professor, quanto para o aluno, no mais, para a educação pública.

Os bolsistas desenvolveram intervenções a partir das observações realizadas, visando contribuir no planejamento pedagógico do professor e no aprendizado da turma em questão. Notou-se perante o processo de análises das condições de trabalho prestadas aos professores da escola, que há uma cobrança originada de setores maiores. Diante disso, houve momentos em que os professores tiveram de deixar seus planos de aula de lado para atender uma demanda vinda de cima, como o caso das avaliações externas, exemplo disso é o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC.

Esses acontecimentos também interferiram no desenvolver das ações dos bolsistas, pois as intervenções muitas vezes não eram aplicadas como o desejado para atender tais demandas. Houve também interferências no desenvolver dos planos de aula, sendo que os mesmos já eram baseados no planejamento dos professores, entretanto, era apresentado forçadamente condições de trabalho voltado mais para a questão de alfabetização, letramento e ensino de matemática. Dessa forma, nota-se que o professor não tem nem ao menos liberdade no seu planejamento e na concretização do mesmo.

Embora a escola tenha sido contemplada como escola nota dez, as condições de trabalho e estrutura do ambiente escolar deixa muito a desejar, em algumas ocasiões, registra-se casos de investimentos do salário dos próprios professores na compra de materiais para poderem executar propostas de aula diferenciadas. Além disso, a indisciplina que permeava a sala de aula era notória, cabia aos professores buscar estratégias inovadoras para cativar a atenção, participação dos educandos. Ressaltando novamente que cabe ao docente encontrar, planejar aulas atrativas, porém, seu planejamento é repleto de censuras postas de cima para baixo.

Diante disso, essas ocorrências causam um enorme desgaste nos professores, desestimulando-os perante seu trajeto profissional. Os bolsistas experienciaram na prática, as vivências de professores e as dificuldades entrelaçadas a realidade docente.

A partir das ações desenvolvidas, identificado-se que as atribuições apresentadas acerca da carreira docente não correspondem à auto realização do profissional enquanto a profissão exercida, devido os inúmeros fatores que precarizam o seu papel como educador. No âmbito social, seja pela ausência da família na escola; no econômico, por meio da carência de investimentos em políticas educacionais; no pedagógico, através de recursos humanos submetidos a exploração e sem suportes necessários para concretização de práticas pedagógicas inovadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e pensar em possíveis soluções sobre a desvalorização do professor, assim como, o contexto em que o aluno está inserido, é preciso dar voz aos mesmos, caso o contrário, permanecerá as dificuldades nas realizações das práticas pedagógicas. Se o professor não participar diretamente nesses processos, ele acabará apenas atuando na prática, como um mero executor e reproduzidor de métodos, métodos estes, que na maioria das vezes, não coincidem com a realidade da escola, do professor, do aluno, da família.

Se o professor não atuar diretamente com os métodos pedagógicos dele na aula, e sempre ter que obedecer ao que vem de cima, como se não valesse o que tem estudado, seja por falta de formação, compromisso devido a exploração que vive, etc. Dessa forma, é importante salientar, com a relação dessas instâncias facilita e resulta no avanço da educação.

Ressaltamos, por fim, que para abrandar os fatores mencionados é indispensável a participação da família na escola, pois as relações entre essas instâncias tendem a beneficiar no processo de ensino-aprendizagem do educando e contempla o professor no desenvolver do seu trabalho pedagógico; o Estado deve direcionar maiores investimentos para a educação pública e gratuita, ofertando serviços de qualidade e reconhecimento acerca dos valores dos professores; dessa forma, evitará o desgaste excessivo desse profissional, o qual terá mais disposição para realizar práticas transformadoras na educação.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos; 20).
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 mai. 2018.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e práticas pedagógicas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- TEIXEIRA, Alexandre Marinho; Et al. Análise de mapas conceituais: reflexões sobre formação docente, transdisciplinaridade e paradigma da complexidade. **Revista NUPEM**, V. 10 n. 20, 2018. Disponível em: <<http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/173>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

FRACTAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DE 2005 A 2017

Paula Roberta Mendes de Oliveira

Mestranda do programa de pós-graduação do mestrado em Ensino da UERN/IFRN/UFERSA
Especialista em Gestão e Organização da Escola pela Universidade Pitágoras Unopar
paularomendes@hotmail.com

Márcia Maria Alves de Assis

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora do programa de pós-graduação do mestrado em Ensino da UERN/IFRN/UFERSA
marciageomat@ig.com.br

RESUMO

A geometria fractal é uma nova geometria que surgiu junto com a Teoria do Caos, quando cientistas, de várias áreas, buscavam respostas a inquietações sobre fenômenos naturais como: a irregularidade das chuvas, as oscilações nas batidas do coração, as formas das montanhas, os relâmpagos. Esse trabalho busca investigar de que forma o estudo dessa geometria pode contribuir para a formação dos alunos de Licenciatura em Matemática. Para isso, realizaremos uma pesquisa-ação com uma turma de alunos da disciplina de Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem em Matemática II do 5º período do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus Central. Aqui descrevemos apenas uma revisão bibliográfica a partir de trabalhos que estão disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e foram publicados nos últimos treze anos, constituindo a parte inicial da nossa pesquisa. Como resultado, já podemos destacar que, a geometria fractal vem sendo estudada e aplicada em várias áreas, mas, são poucos os trabalhos que a investigam relacionando-a com a formação de professores e mais especificamente, a formação de professores de Matemática.

Palavras-chave: Geometria fractal. Formação de professores. Licenciatura em Matemática.

INTRODUÇÃO

O nome *fractal*, vem do adjetivo *fractus*, que significa quebra. Ele foi usado a primeira vez, por seu criador, Benoit Mandelbrot¹, em 1975, mas objetos com as características do tipo fractal já haviam aparecido décadas antes, quando alguns cientistas, realizando processos iterativos, criaram fractais artificiais. Esse nome passou, então, a ser usado para delinear, calcular e refletir sobre as formas rugosas, irregulares e fragmentadas da natureza ou de objetos construídos pelo homem por processos iterativos.

Os objetos ditos fractais possuem algumas características que foram usadas para defini-los: a autossimilaridade, a dimensão fracionada e a complexidade. Assim, podemos dizer que

¹ Benoit Mandelbrot (1924-2010) – nasceu na Polônia e morreu em Cambridge, Massachusetts, desenvolveu vários estudos sobre fractais, sendo conhecido como “pai da Geometria Fractal”.

um fractal é um objeto, ou conjunto de objetos complexos, geométricos ou naturais, que possui partes semelhantes ao todo, só que em escala menor.

Quando analisamos o surgimento da Teoria do Caos, de onde vem a geometria dos fractais, percebemos o quão entrelaçados estão os conteúdos disciplinares estudados em sala de aula, e o quão, no decorrer da história, esses conteúdos foram separados e fragmentados. Mas, “o caos rompe as fronteiras que separam as disciplinas científicas. Por ser uma ciência da natureza global dos sistemas, reuniu pensadores de campos que estavam muito separados” (Gleick, 1989, p. 5).

Atualmente essa geometria está sendo aplicada de forma muito variada: na engenharia elétrica, para fabricação de antenas; na computação gráfica, para criação de imagens artificiais de nuvens e montanhas; na medicina, em análise de imagens de células cancerígenas; na geologia, para análise dos solos; esses são apenas alguns exemplos.

Dessa forma, o estudo da Geometria Fractal transpõe a ideia de disciplina e traz a possibilidade de uma prática que favoreça o processo de aprendizagem pois visa, religar conhecimentos fragmentados e a agregação aos conhecimentos prévios dos alunos, podendo está presente na formação do professor, para que ela possa chegar à sala de aula com propostas que beneficiem ainda mais a sua prática.

Essa formação já vem sendo discutida a alguns anos e é considerada por alguns autores como um dos problemas da educação. D’ambrósio (1996, p. 83) a considera grave e aponta que “ela afeta particularmente a educação matemática de hoje”. Ele defende ainda que,

Para os cursos de licenciatura, as aulas de conteúdo seriam mais interessantes se em vez de dar uma lista de pontos tradicional, que geralmente é fria e desconectada, fossem estudados, em muitos dos seus aspectos – teóricos, históricos, experimentais, aplicações -, fórmulas e resultados importantes e gerais (D’AMBRÓSIO, 1996, p. 101).

Assim, o nosso trabalho busca investigar de que forma a geometria fractal pode contribuir para a formação dos alunos de Licenciatura em Matemática. Para isso, realizaremos uma pesquisa-ação com uma turma de alunos da disciplina de Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem em Matemática II do 5º período do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus Central.

Como parte inicial do nosso trabalho, fizemos um estado do conhecimento que favorece “compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de

conhecimento” (Romanowski, p. 39). Essa busca está relacionada a geometria fractal e formação de professores de Licenciatura em Matemática, e será apresentada a seguir.

UM ESTADO DO CONHECIMENTO DE 2005 A 2017

Nosso trabalho começou com o levantamento do que vem sendo escrito sobre a geometria fractal e formação de professores de matemática. Analisamos as dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes² pois ao final teremos como produto um trabalho nesse formato. Desta forma, como abordamos “apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI, p. 39), temos um estado do conhecimento.

Assim, nosso trabalho foi composto por três etapas: a escolha dos descritores que seriam utilizados e um levantamento das dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, caracterizando assim, nossa primeira etapa. A segunda etapa foi analisar os trabalhos selecionados, fazendo a leitura desses e o levantamento de alguns dados importantes, e por fim, como terceira etapa fazer uma categorização dos trabalhos.

Após acessar o site, escrevemos os descritores utilizando as palavras ligadas com os operadores booleanos. Utilizamos como descritores, inicialmente, “fractais” AND “formação de professores de matemática”, obtivemos apenas 1 trabalho e ao substituir “fractais” por “fractal”, encontramos 2 trabalhos sendo um deles o mesmo da busca anterior, ambos, dissertações. Na sequência, usamos “fractais” AND “ensino superior”, encontrando apenas 1 trabalho. Quando colocamos “fractal” AND “ensino superior” encontramos 3 trabalhos, sendo que um deles é o mesmo da busca anterior, somando assim, 5 trabalhos.

Na sequência utilizamos como descritores “fractais” AND “licenciatura em matemática” obtendo como resultado 4 trabalhos, com 3 diferentes dos anteriores. Ao substituir “fractais” por “fractal”, obtivemos 6 trabalhos, mas todos já haviam aparecido nas buscas anteriores. Assim, encontramos um total de 8 trabalhos.

Passamos então para a segunda fase, a leitura dos textos e o levantamento de alguns dados importantes. Após a leitura, verificamos que dois desses trabalhos não possuíam nenhuma das ideias chaves da nossa pesquisa: fractais e/ou formação de professores. Assim, temos um total de apenas 6 trabalhos, que foram escritos entre 2005 e 2017, determinando assim nosso espaço temporal.

² <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, acessado pela última em vez 02/09/2018, às 18:40h.

Essa análise nos possibilitou destacar alguns aspectos informativos, como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 1: Fractais e a Formação de professores de 2005 a 2017

Autor	Título	Ano	Tipo	Programa
Bárbara Regina da Silveira Batista.	Sequências numéricas a partir da geometria fractal para licenciados em Matemática'	22017	Dissertação	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática
Flavio Roberto Gouvea.	Um estudo de fractais geométricos através de caleidoscópios e softwares de geometria dinâmica.	22005	Dissertação	Mestrado em Educação Matemática
José Carlos Pinto Leivas.	Imaginação, intuição e visualização: a riqueza de possibilidades da abordagem geométrica no currículo de cursos de licenciatura de matemática.	22009	Tese	Doutorado em educação.
Juliano Eli.	Números complexos e suas aplicações: Uma proposta de ensino contextualizado com abordagem histórica.	22014	Dissertação	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática
Nilson Jorge Baldovinotti.	Um Estudo de Fractais Geométricos na Formação de Professores de Matemática.	22011	Dissertação	Mestrado em Educação Matemática
Thiago Barcelos Castilhos.	Possibilidades pedagógicas para introdução de geometria fractal no ensino básico e na formação de professores de matemática.	22014	Dissertação	PROFMAT

Fonte: Elaborada pela autora

Como podemos perceber, o tema vem sendo discutido a alguns anos, mas as produções, com a discussão que propomos, são poucas. Como terceira etapa, fizemos uma categorização a partir das leituras realizadas: Os fractais e a formação do professor de matemática, e Os fractais e outros recursos didáticos. A seguir, trataremos uma discussão sobre os fractais e a formação do professor.

OS FRACTAIS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

A formação do professor de Matemática hoje, deve buscar não somente a aprendizagem de conteúdos matemáticos, mais principalmente, dá suporte para que o futuro professor adquira

conhecimentos que favoreçam um ensino de qualidade e uma aprendizagem de forma integral, e como proposta que lhe sirva de suporte, apresentamos a geometria fractal.

Nem todos os trabalhos aqui analisados possuem essa perspectiva, ou seja, discutem a formação do professor de matemática, mas trazem proposta de atividades pedagógicas usando a geometria fractal como ferramenta para a Educação Básica e/ou Ensino Superior sendo discutidas ou apresentadas nas aulas de disciplinas de ensino/estágio/laboratório dos cursos de Licenciatura em Matemática, defendendo que ela pode proporcionar aos alunos um maior interesse pela matemática e seja assim, um facilitador da aprendizagem.

Com esse viés, o autor Castilhos (2014) propõe em seu trabalho, atividades pedagógicas para 7º e 8º ano do EF, 1ª e 2ª séries do EM e para licenciandos do curso de Matemática. A última proposta visa mostrar as possibilidades do uso dos fractais no ensino de razão, fração e progressões geométricas, propostas nas atividades anteriores, além recolher opiniões dos licenciandos sobre o material produzido.

Eli (2008) traz uma proposta de ensino contendo atividades sobre a representação de números complexos, algumas delas com o uso de recurso computacional. Esse autor destaca a geometria fractal e outras aplicações, como forma de ajudar na aprendizagem desse conteúdo mencionando que, quando ensinamos o conteúdo de números complexos, é importante

Discutir com os estudantes sobre as aplicações, como na geometria fractal, na teoria quântica e na aerodinâmica, despertam interesses, pois o contato de conhecimentos gerados pelas discussões desse objeto de estudo proporcionam aos estudantes, sentidos para aprendê-lo (ELI, 2008, p. 71).

Percebemos que os fractais aparecem como uma aplicação do conteúdo estudado, possibilitando ao aluno não só aprender o conteúdo, mas ver o conhecimento na prática e conhecer temas interessantes. Com esse mesmo pensamento, a autora Batista (2017) propõe o uso da geometria fractal para o ensino de sequências numéricas no curso de Licenciatura destacando que

Utilizar fractais para introdução do conteúdo de sequências numéricas remete às conexões estabelecidas entre o Cálculo e a Geometria, em que o primeiro é apresentado nos livros pelo conteúdo [...] e a Geometria Fractal desenvolve o espírito de curiosidade frente ao inesperado em cada iteração (BATISTA, 2017, p. 30).

E continua defendendo que podemos aproveitar esse processo iterativo que apresenta um processo infinito, uma das características dos fractais, para estudar as “sequências que

podem ser analisadas em convergência e divergência, desta forma agregando ao conteúdo de sequências numéricas a exploração visual construída pelo aluno para compreender os conceitos necessários (BATISTA, 2017, p. 30).

O autor Gouvea (2005) também traz propostas de atividades com fractais, nesse caso, para o estudo de conceitos geométricos. Essas atividades foram elaboradas e aplicadas a alunos do 1ª ano de Licenciatura em Matemática utilizando o caleidoscópios e softwares educacionais, justificando que a escolha dessa turma se deu “pelo fato desses alunos terem concluído o Ensino Médio recentemente, pois pesquisas apontam que alunos do 1ª ano da universidade ainda mostram dificuldades quando o tema tratado é Geometria” (GOUVEA, 2005, p. 86).

Não vemos, nos textos desses autores, discussões abordando a formação do professor, mas podemos crer que, quando elaboramos ou propomos atividades para facilitar a aprendizagem dos alunos não deixamos de contribuir para a formação daqueles que se apropriam desses materiais buscando essa mesma intenção.

Com o pensamento nessa formação, o autor Leivas (2009), faz uma análise da geometria nos cursos de Licenciatura do Rio Grande do Sul buscando as geometrias não euclidianas, percebendo que a geometria fractal aparece em alguns currículos, como tema dentro de uma disciplina.

Assim, ele faz sua discussão apontando possibilidades de utilizar a imaginação, intuição e visualização em disciplinas de um curso de Licenciatura em matemática, buscando uma melhor formação do futuro professor, mencionando que “inovação no desenvolvimento curricular na formação do professor parece ser exigência necessária e urgente, tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto às formas de tratamento do conhecimento matemático” (LEIVAS, 2009, p. 14).

O autor Baldovinitti (2011) em suas discussões, relata que mesmo existindo pesquisas que recomendam o uso de fractais em sala de aula, quase sempre não acontece

Pois são poucos os professores que tiveram oportunidade de estudar o tema no seu curso de licenciatura ou mesmo em cursos de formação continuada. Isto acarreta um desconforto ao docente, já que a insegurança em relação ao assunto inibe seu ensino na escola (BALDOVINITTI, 2011, p. 63).

Dessa forma, ele defende a inserção desse tema nos cursos de licenciatura, como parte de pesquisa ou na elaboração de futuras propostas pedagógicas, utilizando-o na perspectiva de “reconhecer o aluno do curso de licenciatura como um ativo construtor de seu conhecimento,

assimilando e organizando suas ideias por intermédio da maneira de como interpretar suas experiências durante a sua formação” (BALDOVINETTI, 2011, p. 85).

Assim, percebemos que o uso da geometria fractal como ferramenta para o ensino de matemática pode perpassar todos os níveis de ensino, logo os futuros professores devem conhecê-la e pensá-la como base para a aquisição de vários conteúdos matemáticos e, nada melhor que uma licenciatura para apresentá-los a um tema atual, interessante e interdisciplinar.

OS FRACTAIS E OUTROS RECURSOS DIDÁTICOS

Muitos autores defendem o uso de recursos didáticos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. Materiais visuais, construção de maquetes, pinturas, recortes, montagem de quebra-cabeças, e não poderia faltar, o uso do computador, entre outros. A geometria fractal, pode ser um desses recursos, pois nos possibilita visualizar formas muito interessantes. Muitos dos seus objetos, os fractais, podem ser desenhados, construídos no computador ou ainda, feitos com materiais manipuláveis. Os trabalhos aqui analisados trazem principalmente o uso de software para a construção dos mesmos.

Leivas (2009, p. 243), por exemplo, destaca que “a utilização da intuição e da visualização por meio de métodos computacionais é um recurso que pode ser empregado na construção, exploração e análise de Geometria Fractal”. Já Gouvea (2005) é enfático defendendo o uso de softwares de Geometria Dinâmica, como o CabriGéomètre II e o iGeom, “pois através desses softwares educacionais podem-se efetuar construções geométricas muito rapidamente e com bons resultados”. (GOUVEA, 2005, P.12)

A autora Batista (2017), traz em seu trabalho a construção de fractais pelos alunos com uso de régua, compasso, lápis e papel, fazendo uma atividade mais manual. Esse recurso é possível até certo ponto, visto que, o processo iterativo pode ser dificultado. O que é destacado por Castilhos (2014), quando propõe que

A construção desses objetos feita manualmente não nos proporciona total exatidão do objeto, ou melhor, só conseguimos fazer certo número de iteração, assim é dada uma grande oportunidade para a utilização, com os alunos, de algum software de geometria dinâmica” (CASTILHOS, 2014, p. 9).

Muitos professores de matemática não tiveram em sua formação, acesso ao uso de materiais manipuláveis e do computador como ferramenta educacional no passado, mas os licenciandos de hoje já podem se apropriar dessa ferramenta para sua utilização no futuro. Nesse

sentido, Gouvea (2005, p. 18), lembra que “os professores devem procurar criar ambientes de aprendizagem, com recursos tecnológicos disponíveis aos alunos, utilizando uma proposta pedagógica atualizada, que leve em conta as novas tecnologias da informação e comunicação”. Com a mesma ideia, mas destacando a importância do uso dos materiais manipuláveis, Baldovitti traz uma reflexão sobre esse ponto defendendo que

Durante a formação inicial e continuada do professor de matemática é necessário criar oportunidades para a reflexão e discussão sobre o uso de materiais manipulativos em sala de aula. É através desses momentos de interação que os estudantes do curso de licenciatura de matemática terão oportunidade de refletir sobre as possíveis relações existentes no contexto de sala de aula que envolve os alunos e os materiais manipulativos e a interação entre os alunos com esse tipo de recurso didático (BALDOVINITTI, 2011, p. 82).

O autor Leivas (2009) ao discutir a presença da geometria fractal no currículo, nos inquieta para o uso da interdisciplinaridade como forma de agregarmos outros temas nos cursos de licenciatura

Talvez a introdução de abordagens interdisciplinares no tratamento desse conhecimento possa vir a ser uma forma de não serem criadas disciplinas novas, isoladas, simplesmente para cobrir conteúdos novos ou suprir a ausência daqueles que os mais conservadores exigem que estejam presentes nos cursos em que atuam (LEIVAS, 2009, p. 14).

Encontramos também, nos demais trabalhos, a presença da interdisciplinaridade, mesmo que de forma sutil. O autor Castilho (2014, p. 10), por exemplo, relata que “o mais importante da introdução de fractais no ensino da matemática é a possibilidade de interdisciplinaridade e contextualização”.

Já em Batista (2017), encontramos a defesa do uso dessa geometria destacando que “o estudo da Geometria Fractal permite trabalhar numa perspectiva interdisciplinar e possibilita que os alunos tenham uma visão mais clara de utilização dessa Geometria nas diferentes áreas do conhecimento” (BATISTA, 2017, p. 21).

Outro autor, Baldoviniti (2011), mostra essa relação quando destaca que “a inserção do estudo de fractais no currículo escolar pode contribuir para o que os PCN do Ensino Médio chamam de interdisciplinaridade, uma vez que permite associar os diversos conceitos matemáticos existentes com os de outras áreas de aplicação” (BALDOVINITTI, 2011, p. 63).

Para finalizar essa discussão destacamos um ponto sobre esses os recursos didáticos, no que diz respeito ao uso adequado, a partir da análise da potencialidade do mesmo, pois “o recurso didático como material alternativo não é suficiente para a construção de um conceito, se não houver um conhecimento do conteúdo em toda a sua intensidade e plenitude” (LEIVAS, 2009, p. 51).

Assim, usar a o computador ou outro recurso didático sem uma análise de sua potencialidade e inseri-lo em um ambiente que não garanta uma consolidação do conteúdo estudado é um risco para o professor. Desta forma, uma formação que lhe permita ter contato com essas possibilidades, para que haja reflexão quanto ao seu uso, é de fundamental importância.

CONCLUSÕES

Esse trabalho apresenta parte de uma pesquisa em andamento. Ele descreve uma revisão bibliográfica do tipo estado do conhecimento a partir de trabalhos que estão disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e foram publicados nos últimos treze anos. Eles foram selecionados utilizando-se dos descritores formados pelas palavras que são tema do nosso trabalho.

Como resultado inicial, podemos destacar a quantidade, muito pequena, de trabalhos que investigam as contribuições que os fractais podem trazer para a formação do professor. Destacamos, ainda que, dos trabalhos encontrados, alguns não discutiam essa formação, apenas apresentava proposta para que os professores ou futuros professores pudessem usá-las em suas aulas como recurso facilitador da aprendizagem, o que não deixa de contribuir para a sua atuação em sala de aula, como defendemos anteriormente.

Procuramos, neste texto, apresentar algumas contribuições da geometria fractal para a formação do professor, formação que deve ser discutida e fortalecida, pois “o conceito de formação de professor exige um repensar. É muito importante que se entenda que é impossível pensar no professor como já formado” (D’AMBRÓSIO, 1996, p. 97), principalmente ao terminar uma licenciatura.

Além disso, podemos perceber uma relação entre a geometria fractal e o uso do computador, gerando novas possibilidades para os professores usarem em sala de aula na busca de facilitar o processo de ensino e aprendizagem já que, “sua inserção em sala de aula dependerá

da natureza da prática desse profissional, como ele relaciona a tecnologia aos diversos elementos que compõem a sua atividade profissional”(BALDOVINOTTI, 2011, p. 68).

Desta forma, concluímos que a formação do professor de matemática pode ser favorecida com o uso da geometria fractal e nos leva a buscar caminhos que podem facilitar esse uso, o uso do computador e a interdisciplinaridade, buscando contribuir para que ela seja mais completa, lhes dando possibilidades de fortalecer mais a sua formação. Assim, como nossa pesquisa está em andamento nosso próximo passo será aprofundamento na relação interdisciplinaridade e a formação do professor.

REFERÊNCIAS

- BALDOVINOTTI, NILSON JORGE. **Um Estudo de Fractais Geométricos na Formação de Professores de Matemática**. 2011, 204 f. Mestrado em Educação Matemática. Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.
- BATISTA, Bárbara Regina da Silveira. **Sequências numéricas a partir da geometria fractal para licenciados em Matemática**. 2017 74 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2017.
- CASTILHOS, Thiago Barcelos. **Possibilidades pedagógicas para introdução de geometria fractal no ensino básico e na formação de professores de matemática**. 2014. 57 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de PROFMAT, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- GLEICK, James. **Caos: a criação de uma nova ciência**. Trad. Woltensir Dutra. 16ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 1989.
- GOUVEA, Flavio Roberto. **Um estudo de fractais geométricos através de caleidoscópios e softwares de geometria dinâmica**. 2005. v, 259 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2005.
- ELI, Juliano. **Números complexos e suas aplicações: uma proposta de ensino contextualizado com abordagem histórica**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina, 2014.
- LEIVAS, José Carlos Pinto. **Imaginação, intuição e visualização: a riqueza de possibilidades da abordagem geométrica no currículo de cursos de licenciatura de matemática**. 2009, 294 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; Ens, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, septiembrediciembre, 2006, pp. 37-50 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Michele da Silva Gomes
Professora da Educação Infantil do CNSL no Município de Cajazeiras – PB.
[misilvagomes.2013@gmail](mailto:misilvagomes.2013@gmail.com)

Sara Vitoriano de Sousa Roberto
Professora da Educação Básica do Município de Santa Helena – PB
saravitoriano@hotmail.com

Agnelia Braz Rolim
Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia – ISEC
agneliabraz@hotmail.com

Cícera da Silva Maciel Freire
Professor da Educação Básica do Município de Cajazeiras – PB
cicera-maciel@bol.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo ressaltar a importância da "Identidade e formação docente: Formação continuada" Com intuito de despertar nos docentes a paixão pela a identidade do professor e também a necessidade de uma formação continuada que contribua para o processo de ensino aprendizagem. Realça a formação docente e os desafios da profissão numa sociedade complexa, a importância e a reflexão, bem como a escola como espaço legítimo do saber. Traz presente o comprometimento que dever ter o docente com sua atualização e com a possibilidade de tornar a sala de aula um espaço para reflexão, argumentação e criatividade á que todo o trabalho está voltado para o saber docente. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho objetivo apresentar a formação docente evidenciando seus principais desafios e perspectivas para uma prática significativa. Fundamentando-se Azanha (2006) e em Perrenoud (2000), realizamos uma pesquisa bibliográfica na condução de discussões e resultados pertinentes ao nosso tema estudado. Buscou-se ainda uma justificativa para o índice de profissionais que não buscam formação continuada. Foi possível perceber, no decorrer das questões levantadas, que para tornar nossos professores cientes da necessidade de uma formação continuada. Portanto, deve-se, desde o início do processo de formação pensar como agentes transformadores no avanço da aprendizagem e, assim, buscar subsídências para nossa formação. Assim, embasados na Lei de diretrizes e bases a formação continuada para profissionais da educação é primordial, como também é importante os profissionais serem identificados com sua profissão.

Palavras-Chave: Identidade. Formação continuada. Saber docente. Reflexão.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, têm crescido a preocupação com a identidade e formação de educadores, os quais nos depararam diariamente com inquietações acerca da formação inicial, bem como a formação continuada, que por sua vez procura minimizar as situações desafiadoras e as peculiaridades da prática docente.

Assim compreender a formação docente, exige do sujeito reflexão que ora propomos repensar a prática pedagógica, buscando ampliar o repertório vocabular, como conhecimento necessário para a formação e prática docente.

Logo, o que se tem presenciado ainda na educação, são professores reprodutores de velhas práticas distantes e distorcidas da realidade do sujeito, tornando, se algo medonho que por sua vez são vivenciadas por uma sociedade contemporânea no auge do desenvolvimento tecnológico.

Entretanto, se torna necessário repensar o trabalho docente, uma vez que é relevante construir o conhecimento através de saberes pedagógico e científico como instrumento de mudança frente a realidade do educador, como do educado. É sabido que o educador é o facilitador do conhecimento, e que procura interagir com os educados com objetivo de superar o fracasso escolar, estabelecendo relação entre conhecimento e saber da prática pedagógica.

No que tange o processo de ensino procura se informar acerca da formação inicial como a continuada, gestando uma identidade docente, como assinala Pimenta (2005): "Têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente" (PIMENTA, 2005, p. 16).

Portanto, nesse contexto insólito, buscou-se compreender por que devemos construir a identidade, já que se trata de um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Mediante discussões sobre o profissional docente entendemos que a identidade docente se constrói a partir de suas angústias e inquietações do ser e fazer pedagógico. Também se constrói através do confronto entre teoria e prática, numa perspectiva de mudança face as necessidades existenciais do fazer pedagógico do seu cotidiano.

Para a coleta de dados, utilizou-se um levantamento bibliográfico por meio da leitura e fichamento de texto em livros, revistas, artigos, periódicos, meios eletrônicos, dentre outros que ofereçam subsídios para o subsídio desta pesquisa.

2 IDENTIDADE E FORMAÇÃO

A identidade docente também se constrói por meio da reflexão sobre sua própria prática educativa, mediatizada por outros (colegas de trabalho) que se reafirmam no contexto histórico e social mediante o processo de ensino. Portanto, a educação é uma prática social que busca

conhecimento, cujo papel do professor além de promover, aprendizagem é manter ações refletidas ou produzidas pelos educandos; identificados o desenvolvimento da aprendizagem como também buscando formação continuada necessária a formação da identidade docente. Logo, o conhecimento acerca da compreensão da formação docente, leva o educador refletir a sua própria prática docente. Como formador de opiniões, o educador tem buscado estratégias inovadoras com a finalidade de melhorar a prática docente, favorecendo o próprio desenvolvimento numa dimensão social procurando superar os desafios que acometem a prática docente. Considerando o que recomenda Mendes Sobrinho (2006, p. 42):

O delineamento de uma nova racionalidade formativa, cujo foco é da origem a um profissional que, para além de ter domínio de conhecimentos específicos da profissão, constitua-se um agente capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a atividade docente.

Mediante o conceito de identidade e formação, que diz respeito ao reconhecimento de que o indivíduo é o próprio, e que se trata da ação e do efeito de formar ou se formar percebe-se que a cada dia que passa a cada olhar sobre e para a educação os professores são mais cobrados. São cobranças que derivam da eficácia do trabalho docente até uma formação mais sólida e que tenha títulos acadêmicos.

Em tempos modernos, o professor tem que ressaltar que a sua profissão vai além da sala de aula é trata-se de algo a ser preservado e planejado com muito preparo teórico, visando o ser professor\educador. Com base na ideia de Alves (1990 *apud* FERACINE, 1998, p. 50), que faz uma referência onde acontece uma distinção entre professor e educador: “professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor”. Educador, ao contrário, “não é profissão; é vocação, E toda uma vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”.

Diante desse ponto vista tão significativo, percebe-se que o ser professor designa rico processo de permanentes transformações, que elenca um crescimento cada vez mais qualificado na construção da identidade, inserido nas diversas fases do ciclo de vida do profissional. Partindo desse pressuposto pode-se dizer que a necessidade de pensar o professor como um profissional crítico-reflexivo surge após estudos que apontam que muitos professores chegam às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica que muitas vezes é permeada por crenças que pouco favoreço o seu desenvolvimento profissional/intelectual.

É válido ressaltar, neste contexto, que a prática reflexiva ocupa um lugar de promotora de conscientização, que beneficia não apenas os Professores em formação, mas também seus formadores. E esta conscientização é imprescindível para a formação da identidade profissional,

ou seja, é necessário que o professor saiba quem ele é, o que deve fazer na sala de aula e o porquê de suas escolhas dentro e fora da sala de aula que vão ou não refletir no contexto escolar, sendo desta forma um método construtivista do professor.

Nessa perspectiva, Perrenoud (2000) acentua ser necessário que o professor desenvolva, em seu fazer pedagógico, um hábito de refletir sobre a própria prática e discuti-la com outros colegas, ou seja, trabalhando a reflexão coletiva, dessa forma o professor terá condições de desenvolver a sua prática, fazendo com que o potencial que o professor possua a reflexão coletiva sistematizada na localização de questões, reflexões e mudanças.

É possível que a formação docente seja repensada, quanto à apropriação de saberes necessários que por sua vez, busca uma compreensão dinâmica comprometida com a formação do professor mediante a formação de saberes significativos, e ao profissional da educação.

Quanto ao processo dinâmico acerca da identidade profissional, o educador desenha sua trajetória didático-pedagógica, fecundada por elementos fundamentais e articulada a construção e apropriação de conhecimento e saberes necessária à formação docente.

O trabalho docente se caracteriza a partir de uma constante diagnose reagindo as mais diversas situações complexas, que ora procura explicar a trajetória do profissional docente e que, se apropria de saberes necessários à própria formação. Portanto, a prática docente requer do profissional um conjunto de capacidades, habilidades, assim como hábitos didático-pedagógica necessária e comum à profissão pelo qual pode ser conduzido com eficácia, o compartilhar de conhecimentos que se aplicam na prática docente, ou seja, procura minimizar as dificuldades mais comuns, a apropriação do conhecimento específico ou disciplinas enfrentadas pelo professor, que como assinala Libâneo (1994): “A disciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, à autoridade profissional, moral e técnica do professor. Quanto maior a autoridade do professor mais os alunos darão valor às suas exigências”.

No entanto, ao falar de autoridade profissional, refere-se ao domínio da matéria ou conteúdos mediados no processo de ensino aprendizagem, mediante a avaliação do trabalho dos educandos, como também do docente; ainda do controle disciplinar, ou seja, do comportamento dos educandos. Portanto, a maneira como reage e se posiciona frente às atividades da vida em sociedade, são as atitudes e convicções que por sua vez orienta o trabalho e a convivência social do profissional docente.

O que se pretende evidenciar é o docente como formador amplamente competente com objetivos definidos, sendo reflexivo capaz de gerenciar à própria prática pedagógica. Seria leviano falar que a prática docente são estratégias didático-pedagógica, que procura atender as

necessidades dos educandos, quando na verdade o docente é um sujeito ávido que mobiliza os saberes pedagógicos, cujo trabalho docente é parte essencial e integrante do processo ensino aprendizagem. A prática docente é ampla e exige conhecimento, além do didático e pedagógico, que leva o sujeito profissional da educação desenvolver habilidades que interaja com os educandos, revelando conhecimentos acerca da formação docente.

No entanto, o profissional de educação procura ensinar e aprender como assinala Freire (2006): “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo ensina”. O professor precisa se mover com clareza na sua prática, conhecendo diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática docente. Os argumentos construídos, ao longo do tempo de formação, seja inicial ou continuada, ganha liberdade para desfazer os equívocos oriundos de práticas tradicionais, fechada e restrita a um único pensamento. A formação docente é um processo de constantes mudanças, ou seja, de transições. A identidade docente requer sólida formação para que os modelos existentes sejam ultrapassados e o nível de conhecimento desse docente tenha sentido, gerenciando caminhos diferentes desenhando assim seu perfil docente.

No que tange as constantes mudanças envolvendo a docência, exige do profissional em formação apropriação de conhecimentos e saberes necessários à formação docente. Por outro lado, o docente necessita da utilização de saberes que contribua com a própria formação, construindo assim sua identidade. Sabe-se que a prática docente e a reflexão pedagógica encontram-se relativamente organizadas, mas, por sua vez, ainda não são ou não estão consolidadas. São situações dessa natureza que deixa o docente estático sem esboçar reação alguma, pois se entende que teoria e prática são almas gêmeas acompanhada de uma picante e calorosa reflexão.

É relevante relatar que a identidade do profissional docente se constrói ao longo do tempo. Embora seja construída a passos lentos, mas, o docente é capaz de ampliar sua visão de mundo, se apropriando de novos conhecimentos, dando-lhe novos significados a sua formação, numa linguagem simples voltada para a construção de sua própria identidade, num determinado contexto histórico e social.

O discurso é longo e antigo acerca da identidade e formação docente, que em função da docência, o sujeito, enquanto professor, desenvolve estratégias, criando vínculos entre uma situação e outra estabelecendo relação concreta do fazer didático-pedagógico, ou seja, o docente mediante sua trajetória didática (prática) desenvolve competências, que fundamenta o papel do docente como educador, que educa e constrói a partir de outros saberes.

O objetivo da formação docente é fazer com que o educador se aproprie de saberes válidos e necessários, desenvolvendo habilidades e competências mediante a compreensão e construção do conhecimento diante do processo ensino e aprendizagem. O caráter desafiador das formações iniciais ou contínuas intimida o docente recusando-se de participarem. O fato é que as formações estão perdendo a essência, pois muitos dos que procuram não se enxergam como professor, não tem capacidade para permanecer numa sala de aula, com crianças e adolescentes cada vez mais curiosos com avanços tecnológicos crescendo exageradamente confundindo ou facilitando o trabalho docente.

3 NOVAS PERSPECTIVAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA

O professor deve estar envolvido na docência em sua totalidade, pois o significado da sua prática é o compromisso consigo mesmo e com o aluno com conhecimento mediante a sociedade do conhecimento. Partindo do princípio de que é impossível separar a nossa vida afetiva da nossa vida intelectual e, claro, das nossas manifestações afetivas.

Nesse viés, certamente não se pretende perder a identidade sendo professores, pelo contrário, procuramos destacar as dimensões pessoais e profissionais. Deste modo o professor deve viver e conviver com uma profissão seja interdisciplinar ou não. Visando esta totalidade o processo de vivenciar do professor fará o professor investir na construção de competências suas e do aluno no seu processo de medir a interação, dessa maneira implicando uma relação pedagógica que vai refletir no contexto escolar mediante o processo de formação do professor e da própria identificação para com os meios impostos pela sociedade do conhecimento.

Considerando este aspecto, Malglaive (1995, p. 40) vai fazer um comentário de muita influência que diz: “A prática está certamente no centro da nova maneira de ensinar que gostaríamos de preconizar. É necessário mostrar como o saber escolar se investe na prática, no que nela se torna, como é que se transforma sem se negar, quer dizer de ser saber”.

Nesta perspectiva, os paradigmas situam que a experiência profissional e fonte de aprendizagem que consolidam e subsidiam o trabalho pedagógico, contribuindo para identificação do docente. Desse modo, é necessário enfatizar a importância da definição de uma política de formação do professor que faz-se refletir sobre a prática educativa mais ampla, os saberes da experiência estabelece uma relação de aprendizagem significativa assim cabe ao docente no desenvolvimento de sua prática organiza\ reorganizar suas ações, desta maneira a formação constitui um momento singular de contatos e interações com os saberes iniciais da profissão, postulados na perspectiva de oportunizar aos futuros professores as habilidades e os

saberes necessários para vivenciar a prática educativa em sua totalidade, assim Nóvoa (1992, p. 25) diz que:

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo- crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

Compreende-se que a formação docente deve fundamentar-se na construção da atitude reflexiva que são atores que mobilizam, articulam e produzem saberes especializados nas vivências cotidianas da profissão. Assim em sua totalidade o professor deve estar envolvido na sua docência em sua totalidade, pois sua prática resulta do saber e do compromisso consigo mesmo e com o aluno e com a sociedade e suas constantes transformações (RODRIGUES JUNIOR, 2011). Desta maneira a construção da identidade do professor não pode e não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula, como aluno, em virtude de muitas vezes precisa prova sua eficiência e competência isto é, ter a capacidade de colocar em prática o conteúdo apreendido assim faz-se necessário enfatizar que a competência só pode ser constituída na prática, não é só, o saber, mas o saber fazer. O professor necessitar ir sempre além e contextualizá-las, para que aprendam para que sirva o conhecimento.

Para Tardif (2007, p. 41):

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos constituídos, sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como saber plural, formando pelo amalgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Desse modo, o professor constitui um aglomerado de funções, saberes, competências e habilidades que visam a todo o momento uma exigência da formação continuada do docente já que vivemos na perspectiva de uma globalização da tecnologia intensa onde os educados querem sempre mais e cabe ao professor ter essa pluralidade de informações e conhecimento, porém nem sempre será possível obter todas os conhecimentos pois somos imperfeitos porém vale ressaltar que e de suma importância que é necessário saber, buscar e colocar em prática já que todo conhecimento é útil quando se trata do universo da educação.

É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar" assim cabe ao professor ao professor criar condições para que o aluno aprenda, porém deverá estimular o aluno a buscar- ló sozinho, desta maneira a educação englobará o nível de cortesia, delicadeza e civilidade demonstrada por um indivíduo e sua capacidade de socialização, sendo o educador o instrutor e o educando o preparando para fazer.

Assim, fundamenta Rabelo (2012, p. 31) ao enfatizar que: "Educar não é fazer repetidores, mas criadores de soluções novas aos problemas. É contribuir para que os alunos formulem perguntas e busquem respostas. Isso vai nos dar mais trabalho do que pensamos, porém, os ganhos serão incalculáveis”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta maneira, faz-se necessário ter uma formação continuada que complemente nossa prática atribuindo uma atualização todos os dias para que nossas aulas não se torne uma mesmice e que os educados não passe a tratar a aula como um tédio ou inferno, mas sim um momento intenso de alegrias, aprendizagem e compartilhamento de saberes de ambas as partes um ambiente de formação pessoal, profissional e moral que nos leve a essência da vida e da nossa pratica seja ela com educando ou docente.

Nesta perspectiva, ser um docente identificado com sua prática e formação é necessário compreender a ignorância inconsciente, ignorância consciente, conhecimento consciente e conhecimento inconsciente, para assim, descrever os sentimentos e atitudes necessários ao professor. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem; sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, José Mário Pires: **A formação do professor e outros escritos**. 2 ed. São Paulo: Editora Senac 2006.
- BARRETO, Maria Auxiliadora Motta. **Ensinando a ensinar**: a importância do modelo na formação de professores. Disponível em: www.foa.org.br/praxis/numeros/01/25.pdf. Acesso: 01 out. 2018.
- FERACINE, Luiz. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 149-176
- MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar Adultos**: trabalho e pedagogia, tradução por Maria Luiza Alvarez Pereira e outros. Porto: Porto Editora, 1995.
- MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação de professores e práticas docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. 1 ed. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor**. Disponível em: revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/download/150/46. Pdf. Acesso: 01 out. 2018.

RABELO, Edigleide. **Maneiras criativas de ensinar: dinâmicas e jogos cooperativos para ensino fundamental I e II**. 2 ed. Petrolina: editora JM, 2012.

RODRIGUES JUNIOR, José Florencio. **Como administrar a sala de aula: fundamentos e prática**. Petrópolis, Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

IDEOLOGIA E PODER NO CURRÍCULO ESCOLAR

Mariana Ribeiro Cardoso Sousa
Graduanda de Pedagogia-Universidade Estadual da Região-Tocantina do Maranhão-
UEMASUL
maryrybery@gmail.com

Áquila Caroline Brandão de Souza
Graduanda em Pedagogia-Universidade Estadual da Região-Tocantina do Maranhão –
UEMASUL
brandaoaquilacaroline@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa parte do objetivo de analisar as implicações da relação entre ideologia e poder no currículo escolar, tendo em vista que a escola é o local de produção e reprodução da cultura faz-se necessário analisar como o currículo age na forma de transmissor dos modelos sociais, discutir as relações entre ideologia e poder e entender como o currículo produz uma identidade social e cultural no espaço escolar. O currículo é o espaço que abrange todas as experiências do âmbito escolar redigindo normas de organização do trabalho pedagógico, porém é necessário entender que não há apenas o currículo visível contido nas matérias didáticas do dia a dia da sala de aula, existe também o currículo oculto, onde por meio de experiências abstratas será repassado não somente os conhecimentos científicos, mas também, costumes, ideologias e a própria cultura. As relações de poder administrarão quais devem ser as ideologias repassadas por meio desse currículo, tendo em vista que a escola é esse campo propício para reprodução da cultura. A pesquisa partirá de um enfoque dialético, na perspectiva da abordagem qualitativa, sendo realizada numa escola da rede municipal de ensino da cidade de Imperatriz, Maranhão, serão utilizadas a observação e a entrevista semiestruturada para analisar os respectivos objetivos do trabalho. Autores como Michael Apple (2006), Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2007) e Tomaz Tadeu Silva (2001) subsidiarão a presente pesquisa.

Palavras chave: Currículo escolar. Ideologia e poder. Reprodução cultural.

1 INTRODUÇÃO

A escola é o local propício para construção de cultura, onde diversos costumes diferenciados serão postos em conjunto e assim compartilhados construirão uma nova forma cultural. O currículo é construído diante de uma visão social, cultural, econômica e por fim pedagógica da sociedade, onde sua finalidade está em atender as necessidades sociais levando às escolas um modelo a ser seguido.

Numa visão histórica o currículo vem assumindo um papel um tanto influenciador para a sociedade, ou seja, as autoridades governamentais impõem ao currículo escolar aquilo que segundo eles vem ser importante para a sociedade, por isso entende-se que o currículo também vem assumir um papel de ajuste social, mesmo que por muitos isto venha a ser algo

prejudicial ao futuro da educação, pois o seu objetivo não tem assumido um caráter essencial e importante ao modelo pedagógico.

O currículo então assume um caráter social, produz identidade individual e social. A educação vem ser o meio a qual a classe dominante se utiliza para transmitir ideias para a sociedade e assim perpetuar um modelo social. A ideologia presente no currículo vem ser caracterizada ao fato de transmissão das ideias ao mundo social.

Percebe-se então que o currículo é o local onde a ideologia e poder estão relacionados para a construção de um modelo social através da educação. Tais relações de poder são importantes para os processos de formação das lutas sociais. Enfim o currículo é o campo das relações de ideologia, poder e cultura.

Diante disso questiona-se, quais as implicações da relação entre ideologia e poder no currículo escolar? Para isso se tem como objetivo discutir as relações entre ideologia e poder; analisar como o currículo age na forma de transmissor de um modelo social e refletir como o currículo produz uma identidade social e cultural no âmbito escolar.

A pesquisa partirá de um enfoque dialético que segundo Almada (2016) “[...] analisa o todo feito em pedaços, cuja autonomia e individualidade condicionam uma contradição é um conflito.” A abordagem é qualitativa, onde se obterá a coleta de dados a partir de observação e entrevistas, a mesma será realizada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Imperatriz, Maranhão.

2 IDEOLOGIA E PODER NO CURRÍCULO ESCOLAR

Ao analisar a história do campo curricular, desde que o termo currículo começou a ser utilizado, percebe-se que o âmbito social sempre teve grande influencia, pois a escola forma para a sociedade e a sociedade se forma a partir das escolas. Nas três teorias curriculares que foram construídas durante a história, a escola sempre teve sua relação com a sociedade.

É importante ter um entendimento das teorias que embasam os currículos para que assim possa se compreender os seus objetivos dentro da sociedade. A teoria tradicional do currículo estar voltada a atender uma escola que forma para a industrialização, com preocupações institucionais, enquanto na teoria crítica da educação busca romper com a alienação do povo, uma educação que conscientize a população, uma escola que leve ao pensamento crítico, formando um cidadão pensante e que buscasse a transformação social.

A teoria pós-crítica do currículo busca o além da crítica, passou a ter o sujeito como centro das discussões educacionais, o sujeito e seu papel no ambiente escolar, passou-se a

analisar o cotidiano como espaço de construção de conhecimentos. No campo da pós-crítica tem-se uma discussão da relação entre gêneros, neste momento questiona-se o conceito de verdade, pois se leva em consideração o processo a qual algo passou para se tornar verdade. Mas do que a preocupação com as diferenças sociais dos indivíduos se fez necessário o entendimento das relações vividas, da cultura ao qual o individuo estava inserido.

Discutir currículo é mais do que uma representação do seu sentido literal, como afirma Silva (2005, p. 12): “Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descreve-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular do currículo”. Estudar as noções de currículo ultrapassa os estudos de suas regras e normas, está mais ligado ao estudo de sua construção diante do contexto social pertencente.

O termo currículo começou a ser utilizado inicialmente sob influencia americana, num contexto histórico de industrialização, onde a educação passou a ser pensada de forma institucional, ou seja, pensava-se na institucionalização da educação de massas. Onde de acordo com Silva (2005, p. 22) tinha-se como condições parra essa institucionalização da educação:

[...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altas a segmentos cada vez maiores da população, as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração, o processo de crescente industrialização e urbanização.

Percebe que nesse momento os objetivos da educação tinham como principal característica formar trabalhadores aptos para exercerem cargos no mercado de trabalho. E é analisando a história de como o currículo começou a ser utilizado que será possível entender como o mesmo age na forma de ajuste social, ou seja, a partir das necessidades da sociedade o currículo se adequa para atingir e suprir as necessidades socioeconômicas.

Partindo do entendimento da construção histórica das teorias que embasam o currículo é possível analisar a escola como um todo e perceber as implicações do currículo no espaço escolar. Para isso realizou-se um período de observação numa escola municipal da cidade de Imperatriz, Maranhão. Analisando o dia a dia da sala de aula e observando a rotina diária é possível compreender as manifestações culturais que são repassadas e a forma como as ideologias são reproduzidas através do poder e da hierarquia presente em todo o âmbito escolar.



O currículo nunca é neutro e nem desinteressado, os interesses sociais e econômicos sempre estiveram presentes nas produções curriculares. O currículo tornou-se um instrumento de controle social, ajustando a escola às necessidades da economia.

Para se entender a forma como se aplica o controle social no âmbito escolar, inicialmente deve-se entender o significado de currículo oculto, pois nem sempre as ideologias vêm por meio das disciplinas e comportamentos ensinados. Currículo oculto é toda influência que altera a aprendizagem do aluno, é todo aprendizado diário dos alunos e professores frente às diversas práticas escolares, é também o momento em que se trabalham temas transversais, que podem ter influências econômicas, sociais e políticas.

Moreira (2007, p. 18) melhor explica o que faz parte do currículo oculto:

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula; as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média).

Assim percebe-se que no currículo oculto estão as vivências diárias da sala de aula, que também contribuem para o aprendizado do aluno. As relações de ideologia, poder e cultura sempre estão ligadas, e se manifestam na realidade escolar através do currículo que por muitas vezes é o currículo oculto.

Em observação na sala de aula, foi possível notar claramente essa relação e a inclusão dos modelos sociais por meio do currículo oculto. Tal fato acontece nas relações diárias da sala, quando por meio da fala do professor em meio a explicação das aulas tem sempre como exemplo as ideias e modelos culturais presentes na sociedade ou até mesmo aqueles defendidos pelo docente.

Sabe-se que os modelos de educação vêm da base governamental que busca moldar a sociedade por meio da educação, visto que a escola é o campo de ensino, onde não somente os conhecimentos científicos serão repassados, mas também a cultura e as ideologias do Estado, presentes no dia a dia da sala de aula, nos livros didáticos e em todo âmbito escolar.

Michael Apple (2008, p. 104) em seu livro *Ideologia e Currículo* afirma que: “O poder e a cultura, então precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade.”

Entende-se que o poder e a cultura sempre estarão relacionados entre si, pois a cultura presente em uma sociedade sempre levará características daqueles que a governam, daqueles a quem o poder é concedido. E entendendo que o currículo é o meio pelo qual se constrói a cultura na escola, logo se entenderá que a cultura também transmitirá o poder, pois ambos estão relacionados.

Apple (2008) analisa a escola como um conjunto de relações de outras instituições, políticas, econômicas e culturais. Segundo ele, a escola existe por meio dessas relações, e tais relações geram desigualdades, pois estas outras instituições detém maior poder.

Outro ponto analisado por Apple é que as desigualdades criadas pelas relações de poder são reproduzidas pelas escolas. Isso ocorre na rotina diária escolar, seja por meio das atividades curriculares, pedagógicas, as avaliações, ou até pelas relações estabelecidas pelos componentes escolares, gestor, professor, aluno, dentre outros.

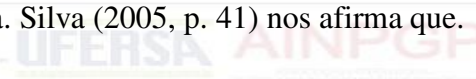
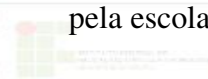
As relações que envolvem o processo escolar por vezes a separam do seu real significado, pois a escola é entendida como um local de construção de conhecimento e cultura, onde há exercício da democracia. Porém diante das relações das demais instituições de poder com a escola, passa-se a existir um diferente significado à escola, a mesma por estar no centro deste processo social, passa a reproduzir desigualdades.

Apple (2008, p. 104) coloca algumas das funções da escola tendo em vista as relações de poder a qual a escola faz parte.

Elas podem executar funções econômicas e culturais e incorporar regas ideológicas que tanto preservam quanto ampliam um conjunto existente de relações estruturais. Essas relações operam em um nível fundamental para ajudar alguns grupos e servir como barreiras para outros.

Todas as práticas cotidianas da escola estão ligadas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais a qual ela faz parte. Pode-se perceber que diante das realidades sociais em que cada escola esta inserida se é trabalhado um currículo diferente, ou seja, o ensino se da de forma a inserir os alunos numa realidade condizente a sua classe social. Daí se percebe a forma como a escola produz desigualdade social.

O currículo é o terreno de produção e criação de cultura, a escola não só transmite, mas é construtora da cultura. Este vínculo presente entre currículo e cultura, possibilita o entendimento das praticas escolares, e facilita na compreensão dos modelos sociais formados pela escola. Silva (2005, p. 41) nos afirma que.



[...] o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamentos da experiência.

Entendendo que o sentido de currículo perpassa as atividades escolares, os conteúdos, planos pedagógicos, mas também considera todas as experiências escolares que abrangem o conhecimento incluindo as relações sociais e culturais vivenciadas cotidianamente.

Nesse aspecto Moreira (2007, p. 17) afirma que:

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

O que Moreira chama de experiência, pode ser entendido como cultura, visto que a cultura é o conjunto das experiências, costumes e saberes de uma sociedade. O currículo e a educação estão sempre ligados, pois como já mencionado, a escola é um local propício para a produção de cultura.

Tendo entendido que na visão de Apple (2008), a escola por meio das relações de poder produz desigualdade social, porém na relação da escola com a cultura, a cultura é vista como um campo de luta e está ligada a concepção teórica crítica de currículo, onde se busca a partir da visão marxista de luta de classes a igualdade.

Ainda lembrando a teoria crítica de currículo, é nesse momento que mais se discute as relações de poder, o poder se manifesta através das relações sociais vivenciadas no cotidiano, onde um grupo de indivíduos está submetido a vontade e aos comandos de outros. E na sala de aula o aluno está submetido ao professor, e desta forma também é constituído uma relação de poder.

Silva (2001, p. 29) afirma que “[...] quando discutimos os conceitos de ideologia e cultura, o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor.” Assim o currículo expressa tanto em sua constituição quanto na sua materialização, relações de poder e o mesmo está no centro destas relações.

O poder manifestado através do currículo vai desde os poderes superiores do governo, que determinam como querem que formem a sociedade através das escolas, quanto aos atos cotidianos da escola, o poder estabelecido na relação professor aluno. É constituído uma

hierarquia onde vem desde os mais altos patamares do poder até as relações estabelecidas na sala de aula.

O questionamento feito por Silva (2001, p. 30) auxilia para que as relações que envolvem currículo estejam sempre em evidência: “Quais as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza efeitos que produz?”.

Tudo o que envolve o cotidiano escolar e as relações que produzem devem ser analisados para compor uma melhor educação. Assim também se deve questionar o papel de cada individuo no processo de ensino. Entender que as relações de poder, ideologia no currículo são importantes, não devem ser excluídas, mas, no entanto devem ser transformadas e é através do currículo que todas estas relações serão construídas e transformadas.

É no espaço da sala de aula que melhor será constituído essas relações, e é importante que aja sim essa reprodução cultural e ideológica, mas é ainda mais relevante que o professor tenha um entendimento crítico para ensinar de forma que não estabeleça as desigualdades, adequando sempre o currículo as necessidades e especificidades de sua sala de aula e seus alunos, fazendo assim com que o currículo seja um facilitador para o desenvolvimento positivo no espaço escolar.

3 CONCLUSÃO

As relações estabelecidas entre currículo, poder, ideologia e cultura, inicialmente foram analisadas a partir da teoria crítica de currículo, em um momento de ascensão social, industrialização e inovações tecnológicas. A partir deste momento questionamentos foram surgindo e foi se analisando as consequências que tais relações tinham na educação.

Nas relações que mantem o currículo e o poder, pode-se entender que o poder vai se manifestar através das divisões dos grupos sociais, o currículo é tanto o constituidor das relações de poder quanto o resultado das mesmas. E isto foi possível notar no momento de observação na escola, onde se percebeu que, no dia a dia da sala de aula as relações de poder se constituem através do ensino, da hierarquia constituída pelo corpo docente pela relação professor aluno dentre tantas outras manifestações.

Na relação de currículo e ideologia pode-se perceber diante de estudos realizados e observações no âmbito escolar que a escola é o principal local de difusão de ideias de dominação, onde as ideias daqueles que estão nas classes superiores serão impostas a classe baixa. As ideologias mantem as classes, pois reproduzem os interesses de um sobre o outro.

Tendo em vista que, a pesquisa esta em andamento ainda será realizada a entrevista e a sua respectiva análise, mas diante do que foi analisado até o presente momento foi possível perceber que as relações entre ideologia e poder implicam diretamente no ensino escolar, tanto no momento das aulas quanto nas relações pessoais entre professor e aluno, é importante destacar que as relações do corpo docente com a direção e coordenação da escola também implicam no ensino, pois são eles os principais mediadores do conhecimento e também da cultura.

O currículo vem culturalmente sendo construído através do tempo e da história. Assim pode-se perceber que todas as relações que envolvem a constituição do currículo foram importantes em cada fase da educação, por vezes trouxeram um atraso no ensino, porem como já mencionado, o currículo deve ser o campo das transformações destas relações, pois as mesmas não podem ser excluídas do processo educacional.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e Sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

IMPACTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS RESULTADOS DA EDUCAÇÃO CEARENSE

Cícera Alves Agostinho de Sá
Doutoranda em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
ciceralvesdsa@gmail.com

Jaqueline de Jesus Bezerra
Doutoranda em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
linnebezerra@gmail.com

Wellington Gomes de Sousa
Doutorando em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
wellington83souza@gmail.com

Francisca Alves de Medeiros Couto
Mestranda no ProfLetras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
edilaniajati@gmail.com

RESUMO

O nível de proficiência das crianças cearenses do 2º ano do ensino fundamental foi avaliado, de modo universalizado, pela primeira vez, em 2008, por meio do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Os resultados apontaram que a proficiência média dos estudantes não ultrapassava a marca de 127,8. Após uma década, a proficiência média na etapa foi ampliada para 195,0 pontos. Das muitas ações realizadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), em parceria com as secretarias municipais de educação dos 184 municípios cearenses, a política de formação continuada em serviço para os professores alfabetizadores das redes públicas municipais pode ser apontada como uma das ações mais importantes para garantir que as crianças se apropriem da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização. Logo, a presente pesquisa atende ao objetivo de analisar os impactos decorrentes do investimento na formação dos professores alfabetizadores da rede pública cearense. Adotamos as contribuições de Tardif (2004), Gauthier *et all* (2006) e Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012) para discutir a pertinência da formação para a construção de saberes docentes. O crescimento nos resultados evidencia que o investimento sistemático no processo de formação continuada em serviço dos professores constitui fator relevante no processo de qualificação da atuação docente.

Palavras-chave: Impactos. Formação Continuada. Professores. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No estado do Ceará, a política de avaliação externa começa em 1992, com a instituição do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Em sua primeira edição, esse programa avaliou apenas estudantes da 4ª e 8ª série, que a partir da implantação da Lei

11.274, em 06 de fevereiro de 2006, que institui o ensino fundamental de nove anos, passa a ser respectivamente denominado de 5º e 9º ano.

Em 2004, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará instituiu o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, sendo constituído pelas instituições: Fundo das Nações Unidas para a Infância, Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará, União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Universidade Regional do Cariri e Universidade de Fortaleza, cujo objetivo principal era discutir a problemática do analfabetismo escolar.

O referido comitê realizou sete audiências públicas e dois seminários internacionais para discutir o problema. Foram ainda desenvolvidas pesquisas, cujos resultados apontaram os seguintes resultados: de uma amostra de 8.000 alunos, apenas 15% leram e compreenderam adequadamente um texto de pequena extensão; dos textos produzidos pelos participantes, apenas 42% conseguiram atingir duas linhas escritas; não houve nenhuma produção que se situasse no nível ortográfico; parte significativa das universidades não tratava do processo de formação do professor alfabetizador em seu mapa curricular dos cursos de graduação; os professores não adotavam em suas aulas métodos específicos para alfabetizar as crianças, sendo que o uso da cópia predominava no tempo pedagógico; além disso, o tempo pedagógico do estudante não era garantido, visto que a aula começava tarde e terminava cedo.

Mediante o resultado da pesquisa, a Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará, em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará, contando com apoio financeiro do Fundo das Nações Unidas para a Infância criaram o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O objetivo do programa era apoiar os 60 municípios que aderiram à proposta para melhoria da qualidade do ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na leitura e escrita.

Em maio de 2007, o Governo do Estado do Ceará universaliza o PAIC para os 184 municípios cearenses, em uma cerimônia em que os gestores municipais assinam um pacto de cooperação, cujo objetivo geral é garantir a consolidação do processo de alfabetização de todas as crianças cearenses até o 2º ano do ensino fundamental.

Em novembro do ano de assinatura do referido pacto de cooperação, aconteceu a primeira edição do SPAECE em que as crianças do 2º ano do ensino fundamental foram avaliadas de modo censitário. Os resultados apontaram que a proficiência média não estava além dos 127,8 pontos. Mediante esse diagnóstico, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) define como meta prioritária o investimento em formação continuada para

professores. Nessa primeira versão do programa, foram contemplados os professores da Educação Infantil e do 1º e 2º ano do ensino fundamental, tratado como o Ciclo de Alfabetização.

Em 2011, a SEDUC CE amplia o processo de formação para os professores do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Em 2015, ocorreu uma mudança não só no público atendido pelo PAIC, como também na denominação do programa que passa a ser Programa de Aprendizagem na Idade Certa. Com essa mudança, o processo de formação passa a atender também os professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Ratificamos que esse programa atua em diferentes frentes, sendo o investimento no processo de formação continuada em serviço o recorte adotado para a presente pesquisa. Embora venha sendo observada uma significativa ampliação nos níveis de proficiência nas etapas avaliadas, constituídas atualmente pelo 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental, o foco da nossa discussão é constituído apenas pelos impactos do processo de formação continuada dos professores na aprendizagem dos alunos do 2º ano.

O presente artigo está organizado nas seguintes seções: a primeira define a pertinência da formação dos professores no processo de construção de novos saberes docentes, com base na contribuição de pesquisadores; a segunda seção apresenta um mapeamento geral da sistemática de organização do processo de formação continuada em serviço dos professores e ainda de temáticas abordadas no Ciclo de Alfabetização; a terceira seção contempla os critérios adotados na avaliação dos estudantes no Ciclo de Avaliação e da média de resultados atingidos pela rede pública municipal cearense.

FORMAÇÃO DOCENTE: CONTEXTO DE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM

O movimento pela profissionalização do ensino, ocorrido marcadamente na década de 1980, reconheceu a existência de saberes específicos à profissão exercida pelos professores, sendo que a partir desse período diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas, tendo como foco os saberes docentes.

Os saberes docentes, discutidos por Tardif (2004), que segundo Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 2) contemplam: “os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.”, servem como base ao planejamento de ações de formação continuada para professores.

Compreendemos essa proposição como ampla, uma vez que trata dos diferentes saberes situados desde uma perspectiva mais individual, como os saberes experienciais, até os saberes relativos à formação profissional, que se apresentam em uma dimensão muito mais ampla.

Para Tardif (2004), os saberes da formação profissional compreendem os conhecimentos construídos em cursos de graduação e/ou formação continuada. Geralmente, nos cursos de graduação, a proposta curricular contempla pautas de formação geral, que nem sempre dialogam com áreas específicas para as quais os graduandos estão se formando. Uma evidência dessa ocorrência é o fato de os resultados de pesquisas desenvolvidas pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar apontar que parte significativa das universidades colaboradoras da pesquisa não contempla conteúdos e estratégias voltadas à formação do professor alfabetizador, no mapa curricular de seus cursos de graduação.

Quando esses importantes conteúdos não estão presentes na formação inicial dos professores, é oportuno que possam ser tratados em cursos de formação continuada. A indicação da necessidade de investimento no processo de formação continuada em serviço para os professores da educação básica está expressa no Parágrafo Único do Artigo 62-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, instituída em 1996, conforme se observa na seguinte indicação:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, Parágrafo Único do Art. 62-A).

Embora em uma proposição tão ampla como a apresentada, que delibera sobre os encaminhamentos gerais que a educação nacional carece, não esteja expresso os responsáveis pela ação, compreendemos a importância da instituição dessa política pelos órgãos competentes. No caso específico do Ceará, a SEDUC assume o processo de definição da pauta de formação, como também se responsabiliza pela formação dos formadores municipais, que atuam como formadores dos professores que atuam da Educação Infantil ao 9º ano nos 184 municípios cearenses.

Os encontros formativos ofertados pela SEDUC-CE são estruturados com base em referenciais teóricos, relacionados às metodologias e estratégias que aproximam a formação do contexto de atuação do professor. Essa prática se alinha à proposição de Tardif (2004, p. 3), para quem “também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os

conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos (saber-fazer) [...]”. A conexão entre a teoria e a prática contribui efetivamente para que o professor alinhe sua prática pedagógica às orientações teóricas abordadas, sempre considerando as efetivas necessidades da turma.

Os saberes disciplinares apontados por Tardif (2004) estão relacionados às diferentes áreas do conhecimento, assim definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012, p. 187): Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

As instituições educacionais devem atender ao propósito de atuar na perspectiva de garantir que as gerações atuais tenham acesso aos saberes descobertos e/ou construídos historicamente, culturalmente e/ou cientificamente.

Associados às áreas do conhecimento, temos os conteúdos, que se encontram sistematizados em componentes curriculares. Tardif (2004) situa esse conjunto de conhecimentos que são produzidos e discutidos com os alunos no campo dos saberes disciplinares. Desse campo participam os saberes escolares, que se manifestam na forma de objetivos, conteúdos e métodos, que os docentes devem compreender para aplicar.

No plano dos saberes experienciais, Tardif (2004) situa os resultados do exercício da atividade profissional dos docentes. Desse processo de construção participam alunos e colegas de profissão, cuja interação se processa no contexto escolar. O autor alerta ainda para a importância das experiências tanto individual quanto coletiva nesse contexto de construção, onde o saber-fazer e o saber-ser coexistem.

Ainda segundo Tardif (2004), com base em Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012), os saberes dos professores podem ser assim definidos:

[...] saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2004, *apud* CARDOSO, DEL PINO; DORNELES, 2012, p. 4).

Do conjunto de saberes dos professores apresentados por Tardif (2004) nessa citação, destacamos os saberes decorrentes da formação profissional para o exercício do magistério que, no geral exploram os aspectos teóricos desse componente curricular. A conexão desses com os saberes resultantes de experiências escolares anteriores favorece a construção de/ou utilização de novas metodologias, geralmente voltadas para o processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva é que a conexão entre a teoria e a prática se materializa.

A pluralidade do saber docente foi também discutida por Gauthier *et al* (2006), para quem o ensino depende da mobilização de inúmeros saberes, que possibilitam ao professor formular respostas às perguntas e demandas surgidas no contexto escolar. O reconhecimento de que o (in)sucesso do processo de ensino e aprendizagem está associado a fatores internos à escola, ou ainda mais especificamente à sala de aula se apresenta como uma das principais contribuições do autor, que considera os saberes docentes como um fator relevante para o sucesso desse processo.

Gauthier *et al* (2006) discute a pertinência de o professor em formação ter a possibilidade de aplicar os saberes construídos em um contexto escolar real, pois segundo ele:

É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes e saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER *et al*, 2006, p. 27).

Dada a pertinência e aplicabilidade das contribuições de Gauthier (2006) e seus colaboradores, compreendemos que suas indicações são mais aplicáveis ao processo de formação continuada em serviço, da qual participam os professores que, de fato, se encontram no exercício da docência. O perfil desses profissionais que trabalham e discutem referenciais teóricos não é comum em cursos de graduação, visto que a legislação nacional hoje até limita a atuação desses no mercado de trabalho, em razão de sua formação acadêmica se encontrar ainda em processo.

O reservatório de saberes apontados por Gauthier *et al* (2006), conforme Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012), aponta:

Saberes disciplinares (a matéria); saberes curriculares (o programa); saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica (o uso); saberes experienciais; saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública válida) (GAUTHIER *et al*, 2006, p. 29, *apud* CARDOSO, DEL PINO; DORNELES, 2012, p. 7).

Os saberes experienciais presentes em Tardif (2004), identificados também em Gauthier *et al* (2016) confirmam a pertinência da formação continuada em serviço, visto que nesse contexto ocorre uma troca efetiva de experiências, constituindo um rico espaço dialógico onde novos saberes são construídos a partir da interação com os pares, e ainda com o mediador.

Outro fator bastante relevante nesse contexto, é que a conexão entre teoria e prática torna os encontros formativos mais dinâmicos e interessantes para os docentes que já não são tão receptivos às formações, cujo foco reside apenas na apresentação e discussão de referenciais teóricos. Logo, observamos que essa associação contribui para trocas dialógicas mais efetivas, além de favorecer a construção coletiva de novas possibilidades metodológicas para o trabalho docente, agora ancorada em um referencial teórico.

A seção seguinte traz uma apresentação geral dos aspectos considerados pela equipe da SEDUC-CE no planejamento e execução da proposta de formação continuada em serviço para os formadores municipais, que atuam na formação dos professores e ainda de temáticas presentes em formações do Ciclo de Alfabetização.

TRABALHO EM REDE: COMO FUNCIONA A ARTICULAÇÃO DAS FORMAÇÕES? QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS?

A execução de um projeto com a dimensão do PAIC exige a atuação de diferentes profissionais, situados em diferentes contextos, para garantir a articulação dos responsáveis e a execução das ações planejadas. Assim, em uma dimensão macro, diretamente conectada com a SEDUC-CE está a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios; em nível regional estão as Coordenadorias Regionais de Educação; nas Secretarias Municipais de Educação temos as equipes do PAIC. Temos ainda os agentes externos à equipe indicada, que atuam na construção das propostas de formação continuada. Toda essa rede de colaboradores será apresentada na sequência.

A SEDUC-CE instituiu a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM) para gerenciar todos os programas, projetos e comunicações relativas à parceria com os 184 municípios cearenses. A partir de 2007, quando o Governo do Estado do Ceará adotou o PAIC como política educacional, a COPEM passou a gerenciar as ações relativas ao programa.

A COPEM atua no âmbito da formação continuada de professores na seleção dos consultores que definem a pauta e materiais utilizados em cada eixo. O grupo de consultores é constituído por profissionais com formação em nível *stricto sensu*, sejam mestres ou doutores, que tenham experiência com o eixo no qual irá atuar. O processo de seleção é realizado por meio de chamadas públicas, sendo que os consultores atuam no programa como bolsistas.

Outra atribuição da equipe COPEM, no tocante à formação continuada, é a seleção dos formadores regionais, que também são bolsistas do programa. Esses formadores participam das formações presenciais realizadas pelos consultores, atuando na replicabilidade do planejamento

realizado pelo consultor. A atuação do formador regional se processa diretamente para os formadores municipais, que são os responsáveis pela formação dos professores de cada município. As formações são realizadas em grupos maiores que as CREDES, sendo que em nível de estado identificamos seis macros, que consiste no agrupamento dos formadores municipais para favorecer a atuação do formador regional.

Nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREDEs), que funcionam em vinte municípios estratégicos do estado, funciona a Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM). Essa célula é responsável pela articulação de todas as ações do regime de cooperação entre estado e municípios. Em cada CECOM, o programa conta com a atuação efetiva do Gerente Regional do PAIC, cuja função principal é garantir que todas as ações planejadas pela equipe da COPEM, situada na SEDUC-CE, possam chegar aos municípios.

A equipe da CECOM, situada nas CREDEs, é também responsável pelo acompanhamento sistemático das formações realizadas nas macros, com foco na frequência e participação do formador municipal. Esse acompanhamento é importante para que o profissional que atua em nível regional apoiem os formadores municipais que estão chegando no programa, ou mesmo àqueles que apresentam certas dificuldades na implementação da formação regional. Outra atribuição da equipe regional da CECOM é acompanhar a realização das formações nos municípios. Esse acompanhamento é amostral e atende ao objetivo de fortalecer a atuação do formador municipal.

Nas secretarias de educação dos 184 municípios cearenses foi constituída uma equipe de formadores que atuam nos eixos: Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização, 3º ao 5º ano (um formador para Língua Portuguesa e outro para Matemática) e do 6º ao 9º ano, que dispõem também de formadores distintos para Língua Portuguesa e Matemática. Esses profissionais participam de formações que são planejadas pelos consultores, realizadas nas macros pelos formadores regionais.

A equipe municipal é gerenciada pelo Gerente Municipal do PAIC, cuja função principal é garantir a realização das formações em sintonia com as orientações da COPEM. Esse profissional atua ainda no processo de formação continuada em serviço de gestores escolares, como diretores escolares e coordenadores pedagógicos.

No Ciclo de Alfabetização, os referenciais teóricos concernentes aos processos de alfabetização e letramento vêm sendo discutidos de modo sistemático e retomados oportunamente. Essa decisão se ampara no pressuposto apontado pelo resultado da pesquisa realizada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, que evidenciou

que esses processos não constituem pauta obrigatória nas propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores.

Outro fator que contribui para esse investimento é a complexidade da psicogênese da escrita, cuja aplicabilidade é apontada pelos professores do 1º e 2º ano como um desafio, principalmente quando a criança se encontra em transição de um nível para outro. Logo, o investimento em atividades que primam pelo desenvolvimento das habilidades referentes à consolidação dos processos de alfabetização e letramento das crianças até o 2º ano do ensino fundamental é uma meta dessa rede, que atua considerando as especificidades e singularidades de seu público alvo.

Os temas referentes ao trabalho na referida etapa se encontram sistematizados na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, publicada pela SEDUC em 2014, que trata dos pressupostos, habilidades e orientações didáticas para o trabalho com a Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na seção seguinte apresentamos um panorama sucinto dos critérios adotados na avaliação dos estudantes no Ciclo de Avaliação, e ainda da proficiência média atingida pela rede pública municipal cearense em uma década do PAIC.

DA DISCUSSÃO À APLICAÇÃO: IMPACTOS DA FORMAÇÃO NOS ÍNDICES EDUCACIONAIS

Ao longo desse percurso de uma década, o professor alfabetizador cearense compreendeu que o resultado de seus estudantes se situa em uma escala de proficiência, cujos padrões de desempenho se encontram expostos no quadro seguinte:

Quadro 01: Padrões de Desempenho - 2º ano do ensino fundamental

NÃO ALFABETIZADO	ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA	INTERMEDIÁRIO	SUFICIENTE	DESEJÁVEL
Até 75 pontos	De 75 a 100 pontos	De 100 a 125 pontos	De 125 a 150 pontos	Acima de 150 pontos

Fonte: Boletim do Professor – SPAECE Alfa – 2017

Os alunos que atingem o padrão Não Alfabetizado se encontram ainda no início do processo de alfabetização, tendo desenvolvido habilidades básicas que lhe permitem diferenciar letras de números e outros símbolos gráficos, além de compreender que a escrita se processa da

direita para a esquerda, de cima para baixo. Esse estudante também reconhece as letras do alfabeto, além de diferenciar letras cursivas das letras de imprensa.

Já os alunos que se situam no padrão Alfabetização Incompleta apresentam domínio de aspectos relativos à consciência fonológica como a identificação de rimas, bem como o número de sílabas das palavras. Eles também são capazes de ler palavras constituídas por sílabas situadas nos padrões canônico e não canônico, além de frases que apresentam a estrutura sintática simples constituída por sujeito, verbo e complemento.

Os alunos do 2º ano do ensino fundamental que atingiram o nível de proficiência Intermediário desenvolveram habilidades relativas à leitura que possibilitam a identificação de informações explícitas em textos curtos, a exemplo de avisos, bilhetes e fábulas. Eles também identificam o propósito comunicativo de gêneros do cotidiano como convite e receita. A segmentação entre as palavras é outra habilidade já consolidada pelos alunos que são capazes também de identificar a sílaba inicial e final de palavras.

Os alunos que se situam no nível de proficiência Suficiente desenvolveram, além de todas as habilidades já mencionadas, a condição de identificar o propósito comunicativo em textos de diferentes gêneros e de extensões mais amplas, além de reconhecer gêneros que se situam em instâncias sociais, que extrapolam seu cotidiano social. Eles são capazes também de identificar o número de sílabas de uma palavra sem o apoio da escrita, adotando como referência apenas uma imagem.

No nível desejável estão situados os estudantes que conseguem localizar informações explícitas em textos de extensão maior, além de realizar inferências em textos não verbais. Eles conseguem ainda identificar o assunto de um texto mais amplo, sendo que seu foco se encontra na identificação das informações pontuais que contribuem com a construção do sentido global do texto.

Outras habilidades estão situadas em intervalos do nível desejável, que não convém descrever na presente seção, em razão de a exposição realizada já dar conta do objetivo definido para a presente pesquisa, pois o professor que compreende que o trabalho com os conteúdos precisa superar a exposição e memorização para atingir o desenvolvimento de habilidades, preocupa-se com o acompanhamento sistemático do nível de desenvolvimento de cada estudante, pois cada criança precisa ter suas necessidades individuais consideradas.

A média de resultados dos municípios cearenses apresenta uma linha de evolução, em uma década, conforme exposto a seguir:

Quadro 02: Proficiência Média no 2º ano do ensino fundamental

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
127,8	142,56	162,64	177,0	162,1	165,2	174,5	181,4	186,9	195,0

Fonte: Elaborado pelos autores com base em resultados do SPAECE divulgados pela UFJF

O quadro evidencia que os resultados do SPAECE apresentam uma linha ascendente de crescimento na quase totalidade da década, pois entre anos de 2011 e 2012 podemos observar uma redução de 14,9 pontos.

Nos demais intervalos, a ampliação na média de proficiência dos alunos do 2º ano do ensino fundamental apresenta um crescimento gradativo, evidenciando que o investimento no processo de formação continuada em serviço qualifica a atividade docente, pois conforme defende Tardif (2004) e Gauthier *et al* (2006), os saberes experienciais favorecem a troca de experiências entre os docentes, podendo ser observado como um fator que contribui com a superação das dificuldades, potencializando a aprendizagem.

Outros saberes também são explorados nos encontros formativos, pois a definição das pautas se dá com base nos resultados de avaliações diagnósticas realizadas no início de cada período letivo. Logo, observamos a existência de conexões entre os saberes da ação pedagógica que contribuem para o desenvolvimento das habilidades concernentes principalmente ao domínio da leitura e da escrita e o processo de formação dos docentes que atuam no Ciclo de Alfabetização, que fazem parte da rede articulada de formação, articulada pela SEDUC-CE.

CONCLUSÕES

O investimento sistemático na formação continuada em serviço dos professores da rede pública cearense contribui para que o professor compreenda que o desenvolvimento de habilidades depende da utilização de diferentes estratégias para se atingir o mesmo objetivo com diferentes indivíduos, dada as suas necessidades individuais.

Outra construção significativa resultante do processo é a compreensão do professor de que o treino do aluno para as avaliações externas é dispensável, pois o que está em pauta é diagnosticar se as crianças desenvolveram as habilidades referentes aos processos de alfabetização e letramento no Ciclo de Alfabetização, por meio da aplicação de avaliação diagnóstica, cujo resultado será sempre adotado como referência ao planejamento de ações pedagógicas que alinham saberes docentes às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Em uma pesquisa dessa dimensão, torna-se impraticável tratar de outros fatores envolvidos na articulação do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de garantir que ao final do Ciclo de Alfabetização, as crianças tenham desenvolvido as habilidades mínimas exigidas para serem consideradas alfabetizadas, tendo seu processo de letramento em curso.

Do conjunto de fatores que consideramos pertinentes e podem ser explorados em pesquisas posteriores, destacamos a pertinência da distribuição de material estruturado para professores e alunos do Ciclo de Alfabetização, como também o investimento na produção e distribuição de obras literárias, por meio do Programa **Paic** Prosa e Poesia.

A proposição principal definida para a presente pesquisa de discutirmos os impactos do processo de formação continuada em serviço dos professores do Ciclo de Alfabetização evidencia que o professor alfabetizador, em decorrência de não ter acesso às teorias que fundamentam o trabalho com os processos de alfabetização e letramento em sua formação inicial, pode estar desperdiçando energia e tempo de seu planejamento em ações desalinhadas do propósito de alfabetizar e letrar as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental.

Assim sendo, esperamos que a presente discussão possa fomentar a pertinência da formação continuada em serviço para a formação do perfil do professor-alfabetizador, que a academia ainda não consegue formar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B; DORNELES, C. L. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier**: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IX ANPED SUL, 2012.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Boletim do Professor – Língua Portuguesa – Alfabetização**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.
- _____. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano – Estado do Ceará**. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2014.

IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL-PA

Evilly Vieira de Souza
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará-Campus Castanhal
evillyvieirads@outlook.com

Madison Rocha Ribeiro
Docente efetivo da Universidade Federal do Pará-Campus Castanhal
madisonribeiro@gmail.com

RESUMO

O estudo insere-se no âmbito das discussões sobre currículo em interface com a política de educação em tempo integral. Analisa especificamente as implicações do desenvolvimento curricular do Programa Novo Mais Educação (PMNE) na aprendizagem de estudantes de escolas públicas municipais de Castanhal-PA, no âmbito dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Partiu-se da hipótese de que com a ampliação do currículo e do tempo de estudo os alunos participantes do PNME estariam tendo suas dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática minimizadas, já que o macrocampo Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática) oferecido pelo programa é obrigatório e oferece a maior carga horária de estudos. A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, sendo operacionalizado por meio de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, na qual foram utilizados questionários como instrumentos de coleta de dados. Para a compreensão da realidade investigada arrolou-se autores tanto do campo do currículo quanto do campo da educação integral. Após a análise dos dados constatou-se que houve implicações positivas do desenvolvimento curricular do PNME na aprendizagem dos alunos, mas que estas incidiram de modo parcial nas aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática, pois ao final do ano letivo a taxa de aprovação do alunado integrante do programa não atendeu as expectativas esperadas, sinalizando para uma melhor articulação e gestão pedagógica do programa nas escolas.

Palavras-chave: Currículo. Tempo integral. Implicações. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Observamos no cenário nacional o crescente número de programas e projetos direcionados à educação básica, a fim de se ampliar o tempo de permanência dos alunos nas instituições de ensino, e assim assegurarem o que demanda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/1996, a qual prevê progressivamente esta ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, o Programa Novo Mais Educação – PNME, vem atualmente cumprindo tal orientação, de modo que amplia a jornada escolar de alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, especialmente nas disciplinas curriculares Língua Portuguesa e Matemática, de forma que torna obrigatório a maior carga horária de ampliação da jornada escolar para o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, ainda que ofereça

atividades diversificadas que se concentram nos campos da Arte, Cultura, Esporte e Lazer, as quais para serem ofertadas, dependem da carga horária aderida por cada escola, sendo esta de 5 ou 15 horas semanais. Para tanto, busca-se por meio do trabalho articulado com os professores regulares e com o Mediadores da Aprendizagem do programa, construir habilidades e competências com esses alunos que lhes permitam progredir nos estudos, evitando, assim, o fracasso escolar, conforme preconiza Brasil (2017).

Considerando o exposto, a pesquisa que subsidiou a construção deste texto, buscou responder o seguinte problema: que implicações na aprendizagem dos alunos no âmbito de Língua Portuguesa e Matemática são possíveis de serem identificadas decorrentes do desenvolvimento do currículo do PNME? Partindo da referida questão de estudo, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as implicações do desenvolvimento curricular do Programa Novo Mais Educação na aprendizagem dos alunos das Escolas Públicas Municipais de Castanhal, referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

O estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que, segundo Santos Filho (2007), o objetivo principal deste tipo de abordagem é compreender, explicar e especificar um fenômeno social. O tipo de pesquisa utilizada foi a de campo, de caráter exploratório, uma vez que segundo Neto (1994), este tipo de pesquisa apresenta-se como uma possibilidade de aproximação com aquilo que se deseja pesquisar e a partir daí, construir conhecimento, através da realidade observada. Consideramos o estudo como uma pesquisa de campo exploratória porque não tivemos a pretensão de explicar exhaustivamente todos os fatores ou intervenientes da realidade pesquisada, mas nos aproximar do objeto de estudo para uma primeira incursão teórico-empírica, a partir da qual poderemos adiante aprofundá-la.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo e considerando responder à questão norteadora do estudo lançamos mão do questionário com perguntas fechadas e abertas como instrumento de coleta de dados. Tal instrumento segundo Lakatos e Markoni (2003) se constitui com uma série ordenada de perguntas às quais devem ser respondidas pelo sujeito pesquisado sem a presença do sujeito que está pesquisando, no qual o último envia este instrumento pelo correio ou por um portador e depois de preenchido, o pesquisado devolve-o da mesma maneira.

O universo da pesquisa corresponde a três escolas da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, situadas na zona urbana e em bairros distintos, correspondendo a 10% do total de escolas da zona urbana que desenvolveram o Programa Novo Mais Educação. Nessas escolas, elegemos como colaboradores da pesquisa professores do ensino fundamental (séries iniciais), que ministraram em 2017 e estão ministrando aulas em 2018 para turmas de alunos participantes das atividades curriculares do PNME, totalizando dezesseis professores das três escolas

selecionadas.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Anísio Teixeira quando perspectivou reformas na educação brasileira, vislumbrou para esta um currículo diversificado, em uma perspectiva de educação integral que contemplasse as necessidades cognitivas, físicas, artísticas, e outras dos alunos. Para tanto, se fez necessário ampliar a jornada escolar para que assim se pudesse desenvolver o estabelecido para este tipo de educação. Coelho (2009) quando se reporta para a proposta de Teixeira, no que se refere à criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, destaca:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física (TEIXEIRA, 1959, p. 82 *apud* COELHO, 2009, p. 91).

Nesse sentido, observamos que a variável tempo foi estendida a fim de que fossem contempladas demais atividades no intuito de que as várias faculdades humanas fossem trabalhadas, de forma a atender as diversas necessidades dos alunos, trabalhando aspectos intelectuais, físicos, artísticos e outros. Desse modo, assim como afirma Ribeiro (2017) o próprio currículo pensado para esse modelo de educação expressa sua concepção, ou seja, suas intencionalidades pedagógicas, aquelas pensadas e voltadas para o desenvolvimento pleno do educando.

Nessa perspectiva, observamos que a educação em tempo integral como modalidade educativa visa, sobretudo, a construção de habilidades e competências que não foram viabilizadas no turno regular. Dessa forma, sua construção curricular é proposta para a aquisição dessas competências e habilidades, uma vez que, conforme destaca Souza (2017), ao ampliar o currículo, ampliam-se também as possibilidades de agregar os novos conhecimentos que circundam nas instituições de ensino.

Neri (2009) *apud* Cavaliere (2011) discorre que após estudar sobre o tempo de permanência na escola, constatou-se que a ampliação dessa jornada se apresenta como um dos principais fatores de política pública educacional a fim de contribuir para o desempenho dos discentes em um menor espaço de tempo. A esse respeito, Jesus e Borges (2016) enfatizam a

subordinação das políticas públicas educacionais brasileiras, a organizações multilaterais, sobretudo a partir das duas últimas décadas do século XX, em que a educação foi vista sob uma nuance mercadológica, haja vista os interesses financeiros estabelecidos pelo Banco Mundial em seus investimentos em torno da educação. Nesse cenário de interesses, a educação em tempo integral passa a ser concebida como instância que alia a ampliação do tempo com melhores índices de aprendizagem dos alunos, favorecendo assim, a qualidade do ensino. Contudo, é válido destacar que nessa perspectiva de alargamento do tempo de permanência na escola por meio de programas e projetos, observa-se a desvinculação das práticas pedagógicas com a preocupação da formação humana em sua totalidade. O fator tempo, age limitadamente como um requisito para que se enfatize áreas curriculares que agreguem resultados positivos junto aos exames nacionais e internacionais de larga escala.

O Programa Novo Mais Educação, nessa perspectiva, funciona como um exemplo do que fora exposto, haja vista que este tornou obrigatório o desenvolvimento de atividades vinculadas ao Acompanhamento Pedagógico, no qual Língua Portuguesa e Matemática foram áreas do conhecimento que receberam destaque, enquanto que as atividades complementares foram secundarizadas. Diante dessas premissas, nos coube pesquisar os impactos que o PNME acarretou na aprendizagem dos alunos das Escolas Públicas Municipais de Castanhal-PA, no que se refere ao desenvolvimento curricular proposto por ele, a considerar os dois componentes curriculares que são obrigatórios.

IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO DO PNME PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CASTANHAL/PA

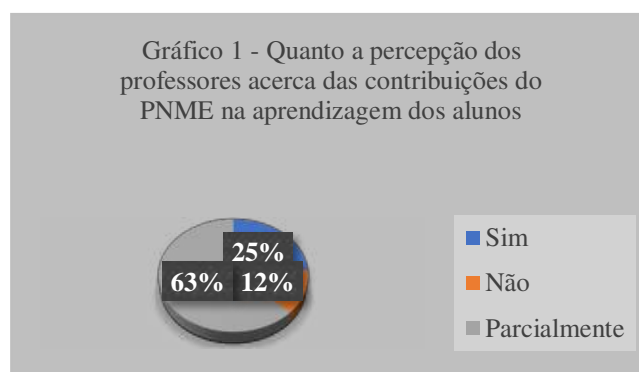
De acordo com Silva, Ribeiro e Ribeiro (2017) no ano de 2017, 42 unidades de ensino da Rede Municipal de Castanhal aderiram ao PNME, o equivalente a 67% do total de escolas do município. Deste número, 54,8% foram escolas localizadas na zona urbana, e 45,2% situadas na zona rural.

Em relação às atividades curriculares do PNME desenvolvidas pelas escolas participantes, pode se constatar que nestas foram desenvolvidas 22 atividades, considerando os grandes macrocampos curriculares: Acompanhamento Pedagógico (Português e Matemática), Arte, Cultura, e Esporte e Lazer, os quais dividiram-se em: Artesanato, Atletismo, Basquete, Capoeira, Cineclube, Dança, Desenho, Educação Patrimonial, Futsal, Futebol, Handebol, Iniciação Musical/banda/canto coral, Iniciação Musical, Judô, Karatê, Leitura, Pintura, Teatro/Práticas Circenses/ Tênis de Mesa/ Voleibol, Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual,

Acompanhamento Pedagógico (SILVA, RIBEIRO E RIBEIRO, 2017).

Considerando estas informações, chegamos à conclusão de que os componentes curriculares referente ao Ensino Fundamental nos quais incidiram ou estiveram relacionadas às atividades do Programa Novo Mais Educação em 2017 foram: *Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Artes*. História, Geografia e Ciências Naturais não apareceram como áreas do conhecimento enriquecidas com as atividades do Programa Novo Mais Educação. Dentre esses componentes curriculares nos quais incidiram as atividades do PNME, destacou-se em primeiro lugar o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, seguidos da Arte e depois da Educação Física.

De acordo com a percepção dos professores, o PNME trouxe melhorias na aprendizagem dos alunos no campo de Língua Portuguesa e Matemática. O gráfico seguinte expressa as respostas dos professores quanto a essa contribuição do programa, especialmente para as aprendizagens referentes a esses dois campos curriculares.



Fonte: Pesquisa de campo

Uma parte significativa dos professores (63%) afirmou que o programa atendeu de forma parcial as demandas de aprendizagem dos alunos para Língua Portuguesa e Matemática. Outra parte menor de professores, equivalente a 25% afirmou que o programa contribuiu, satisfatoriamente, com a aprendizagem dos alunos e um grupo bem menor (12%), afirmou que não percebeu contribuições do programa para a aprendizagem dos discentes nos campos já mencionados. Contudo, os professores que afirmaram que as contribuições do programa se deram de forma parcial na aprendizagem dos alunos, chegaram a explicar que outros fatores deveriam ser levados em consideração nesse processo, os quais interferiam nesse resultado, sendo o mais importante deles, a ausência da parceria construída entre família e escola, o que ocasionava no grande percentual de falta dos alunos nas ações do programa.

Para muitos pais, segundo os professores, a jornada integral de estudos é algo exaustivo

e cansativo para os alunos. Muitos tinham dificuldades de voltar para a escola, pois necessitavam ir em casa almoçar, tomar banho e muitos teriam que retornar pagando passagem de transporte público. Todas essas dificuldades resultaram em muitas faltas desses alunos, daí o motivo de o programa não render significativamente na aprendizagem desses referidos discentes. Nesse sentido concordamos com Arco Verde (2003) quando esta salienta que é necessário assegurar alimentação, higiene, saúde, descanso e ócio nessa perspectiva de ampliação do tempo escolar, uma vez que nenhum fundamento educacional irá garantir que seguir a mesma proposta pedagógica da escola, sem se atentar para estes requisitos, irá garantir melhor aproveitamento dos alunos.

Considerando as respostas dos professores que afirmaram que o PNME contribuiu para a aprendizagem dos alunos nesses campos curriculares, podemos afirmar que o mesmo contribuiu para os seguintes aspectos ou conteúdos de língua portuguesa: leitura, escrita e interpretação de texto. No caso da Matemática, os professores destacaram a contribuição para a alfabetização matemática, a qual consiste não somente em dominar os procedimentos de cálculos das quatro operações, mas ler e interpretar enunciados, símbolos e demais questões ou problemas envolvendo a utilização da matemática. Ainda que essa contribuição tenha sido parcial, ela indica que se o programa for melhor estruturado e garantir as condições ideais de participação dos alunos, essa contribuição pode alcançar avanços, repercutindo significativamente nos indicadores da qualidade do ensino na educação básica, já que este se apresenta como um dos maiores ensejos perante a sua criação.

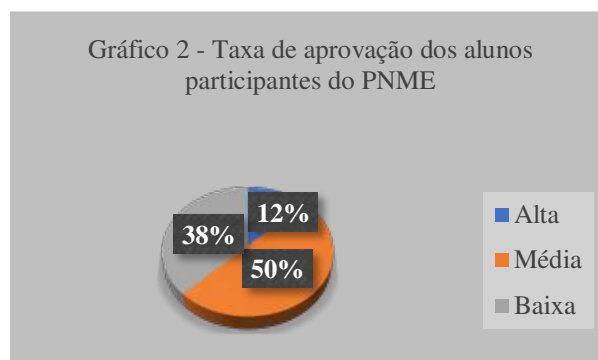
Cabe ressaltar que um dos docentes chegou a mencionar que “*a partir da leitura foi possível avançar nas outras disciplinas*”, ou seja, a partir desta, foi possível perceber os avanços dos alunos referentes à leitura e interpretação dos textos que permeavam as outras disciplinas do currículo escolar. No que tange a esta competência mencionada, a BNCC afirma:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 61).

Nessa conjuntura, observamos que o PNME foi um forte contribuidor para a aquisição de competências e habilidades construídas pelos alunos, referente ao Componente Curricular

Língua Portuguesa. Ressaltamos que essas aquisições se deram em quase todos os anos do ensino fundamental contemplados com as ações do programa, as quais foram evidenciadas pelos professores.

Considerando a hipótese de que o desenvolvimento curricular poderia contribuir com as aprendizagens de diferentes áreas curriculares cursadas pelos estudantes e que estas poderiam influenciar positivamente no rendimento escolar, procuramos saber com os professores a respeito da taxa de aprovação dos alunos participantes do programa, pois o melhor rendimento ou não, é um indicativo de contribuição do PNME para os alunos, além de este aspecto servir como indicador do alcance de uma de suas finalidades, que é a melhoria do rendimento escolar. O gráfico a seguir demonstra o posicionamento dos professores das três escolas sobre esse aspecto:



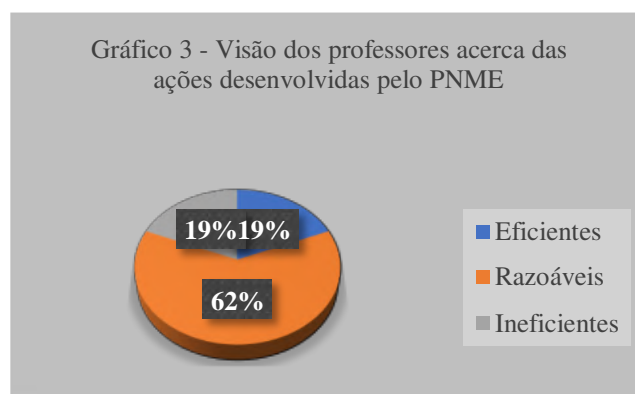
Fonte: Pesquisa de campo

Em decorrência das contribuições do PNME na aprendizagem dos alunos ter se dado de maneira parcial, evidenciado nas respostas dos professores, 50% destes afirmou também, que a taxa de aprovação dos discentes participantes foi média, em seguida, outros afirmaram que esta taxa de aprovação foi baixa (38%), enquanto que a minoria (12%) afirmou que foi alta. Dessa forma, podemos considerar que a taxa de aprovação dos alunos participantes do programa foi média-alta.

Cavaliere (2007) destaca que, embora as pesquisas realizadas na área não apontem uma associação automática entre maior tempo de permanência na escola e o melhor desempenho dos alunos, as mesmas pesquisas afirmam que a relação tempo de permanência e rendimento dos discentes apresentam relações positivas, ou seja, “a permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam a ferramenta para a emancipação” (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Em consonância com essas colocações, Barretto (2016) destaca que a carga horária reduzida de muitas escolas é um fator que impede de assegurar a progressiva elevação do nível de desempenho dos alunos. Entretanto, concordamos

com Gonçalves (2006) quando este disserta que só faz sentido ampliar o tempo de permanência nas escolas, se considerarmos, diante desse processo, a execução da educação integral, de forma que a extensão do tempo represente maiores oportunidades de promover aprendizagens significativas e emancipadoras.

Visando confirmar a relação de implicação, se positiva ou negativa, entre o desenvolvimento curricular do programa e a aprendizagem dos alunos, procuramos saber dos professores como estes avaliavam as ações do PNME nas escolas. As respostas de todos estes participantes estão expressas no gráfico seguinte.



Fonte: Pesquisa de campo

Grande parte dos professores (62%) analisaram estas ações como razoáveis, um segundo grupo as analisou como eficientes (19%) e um terceiro, como ineficientes (19%). Classificar as ações do PNME como razoáveis é afirmar que estas não foram boas ou excelentes. Ou seja, o professorado tem consciência de que as atividades do programa precisam ser melhores planejadas e executadas no interior das escolas, o que nos permite inferir que, mesmo com as contribuições desta política pública educacional, outros fatores que dizem respeito a sua implementação deixam a desejar quando este passa a ser executado nas escolas. Dentre esses fatores destacados pelos professores, podemos citar: a ausência de espaço físico adequado para se executar este programa na perspectiva em que ele foi idealizado. De acordo com Pereira e Vale (2012), o espaço físico também educa, a partir da percepção e da infraestrutura utilizada para se atingir a aprendizagem do educando, contudo, perante a situação levantada pelos professores, percebemos que o programa buscou atingir seus interesses sem fornecer o mínimo de condições físicas e estruturais para que as atividades de Acompanhamento Pedagógico fossem desenvolvidas, conseqüentemente, o atendimento concomitante de alunos, em função da jornada de tempo integral, leva a escola a valer-se de espaços improvisados em sua própria

dependência a fim de executar essas atividades, conforma elenca Barretto (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados deste estudo, concluímos que o desenvolvimento curricular do Programa Novo Mais Educação implicou, ainda que parcialmente, em resultados positivos no que se refere à superação de desafios de aprendizagem dos alunos participantes do programa. Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Educação Física foram os componentes curriculares nos quais incidiram e estiveram relacionadas as atividades do PNME. A maior carga horária de trabalho concentrou-se em Língua Portuguesa e Matemática, através do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, sinalizando para a função de reforço escolar nesses dois componentes curriculares. As atividades Complementares foram oferecidas apenas como atrativos lúdicos para as crianças e adolescentes.

Leitura, escrita, interpretação textual e as quatro operações matemáticas foram os conteúdos mais explorados nas atividades de Língua Portuguesa e Matemática. Neste sentido, as implicações do currículo na aprendizagem dos alunos incidiram exatamente nesses dois componentes curriculares mais explorados e com maior carga horária, possibilitando uma implicação parcialmente positiva no aprendizado dos alunos, já que segundo os professores houve uma melhora na leitura, na produção de texto, na interpretação textual e na resolução das operações matemáticas. Isto nos leva afirmar que o PNME, ao priorizar estes componentes curriculares, quer reforçar aprendizagens dos alunos em função das avaliações em larga escala, como é o caso da Provinha Brasil, que cobra exatamente competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, o PNME é executado seguindo um viés de reforço escolar e não de educação integral, integrada e em tempo integral como propõe Coelho (2009) e Ribeiro (2017).

Assim, apesar do PNME ter implicado em resultados positivos na aprendizagem dos alunos, estas implicações foram parciais, pois o índice de aprovação dos estudantes ao final do ano foi baixo. Desse modo, conclui-se que a extensão do tempo por si só, não melhora o rendimento dos alunos, sendo necessário, portanto, diversificar e enriquecer o currículo, além de assegurar as condições de permanência dos estudantes nessa perspectiva de educação em tempo integral com bons professores, infraestrutura satisfatória, além do planejamento integrado das ações do programa e da escola como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 24, p. 13-31, 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**. Um estudo nos Centros de Educação Integral de Curitiba. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SÁ, Katia Regina de. Educação em tempo integral: contribuições oriundas das pesquisas de pós-graduação. **Cadernos Cenpec**, v. 6, p. 23- 46, 2016. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/311865040_Educacao_em_tempo_integral_contribuicoes_oriundas_das_pesquisas_de_pos-graduacao>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas: vol.28, n.100-Especial, p.1015-1035, out.2007.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**, 2009, Caxambu, Minas Gerais: ANPED, 2009. v. 22, p. 83-96. Disponível em: <http://docplayer.com.br/3767533-Historia-s-da-educacao-integral-ligia-martha-c-da-costa-coelho.html>. Acesso em: 24 mai. 2018.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. **Cadernos CENPEC**, v. 1, p. 129-135, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/radisco/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/136-198-1-SM.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2018.
- JESUS, Angelica Candida de; BORGES, Walquíria Silva Carvalho. A Ampliação do tempo escolar nas escolas públicas. **Itinerarius Reflectionis** (Online), v. 12, p. 1-15, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/trir/article/view/36680/20283>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em 13 ago. 2016.
- PEREIRA, Marcos Paulo Torres; VALE, Fábio Freire do. Educação Integral e Integrada. **Educação e Reflexão**, v. 2, p. 28-35, 2012. Disponível em:<<http://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/EDUCA%C3%87%C3%83O-INTEGRAL-E-INTEGRADA-%E2%80%93-NOVOS-TEMPOS-ESPA%C3%87OS-E-OPORTUNIDADES-EDUCATIVAS.pdf>>. Acesso em 27 ago. 2018.
- RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral**: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém – PA.
- SANTOS FILHO, JOSÉ CAMILO DOS. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: O Desafio Paradigmático. In: SANTOS FILHO, JOSÉ CAMILO DOS. **Pesquisa**

Educacional: quantidade-qualidade. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007. V.42, 1.
SOUZA, Fernanda Ribeiro. Educação em Tempo Integral e as estratégias de indução da ampliação da jornada escolar no Brasil. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2017. v. 1. Disponível em <
https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID420_09092017115337.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

INTERDISCIPLINARIDADE COMO ALTERNATIVAS DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA PRODUÇÃO DO CULTIVO DE BANANA

Fernando Luís Figueiredo
Professor do Instituto Federal de Roraima- Campus Novo Paraíso,
fernando.figueiredo@ifrr.edu.br

Eliezer Nunes da Silva
Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Roraima- Campus Novo Paraíso
eliezer.nunes@ifrr.edu.br

José William Simplício da Silva
Professor do Instituto Federal de Roraima- Campus Novo Paraíso
jose.simplicio@ifrr.edu.br

Geovani Barroso Silva
Auxiliar de Serviços Diversos da Escola Municipal Francivan Lopes
geovanilinda@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer com que os alunos do IFRR/CNP tenham acesso aos conhecimentos de todos os aspectos técnicos da produção do cultivo da banana consolidando o processo de ensino aprendizagem em aulas individuais ou integradas das disciplinas: Fertilidade e Manejo do Solo; Irrigação e Drenagem; Fitossanidade e Sanidade Animal; Olericultura; Fruticultura e Mecanização Agrícola e que por sua vez essa atividade venha a promover de forma significativa melhorias no rendimento dos alunos envolvidos. A metodologia além de base bibliográfica caminha em práticas de ensino e experiências de profissionais realizada em uma unidade do Instituto Federal de Educação do *Campus Novo Paraíso* (IFRR-CNP). Vale ressaltar que os resultados obtidos nesse projeto poderão servir de subsídios para exploração da cultura na região vista à escassez de informações quanto ao seu comportamento às condições edafoclimáticas do estado, bem como incrementar de forma significativa a melhoria do rendimento escolar dos alunos visto a possibilidade de assimilação do conteúdo teórico com a aplicação prática do mesmo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Aprendizagem. Cultivo. Rendimento.

1 INTRODUÇÃO

À justificativa em organizar este estudo iniciou da necessidade de compartilhar conhecimentos de todos os aspectos técnicos da produção do cultivo da banana consolidando o processo de ensino aprendizagem em aulas individuais ou integradas das disciplinas. Na educação agrícola, o aprender fazendo se constituiu numa grande necessidade na formação profissional de qualidade. Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades práticas como a implantação e condução dos mais diversos cultivos empregando as mais novas tecnologias utilizadas na agricultura moderna não podem deixar de acontecer em um CURSO TÉCNICO

EM AGROPECUÀRIA.

2 DESENVOLVIMENTO

A banana (*Musa spp.*) é uma das fruteiras mais consumidas do mundo, sendo explorada na maioria dos países tropicais. Em 1990 a produção mundial atingiu 45 milhões de toneladas, sendo o Brasil o segundo maior produtor mundial e, também o maior consumidor responsável por cerca de 12,1% desse total (FAO, 1991). No estado de Roraima, a produção de banana tem se destacado principalmente no sul do estado. O IFRR – Campus Novo Paraíso é uma escola de educação técnico profissional que oferta cursos ligados as Ciências Agrárias e aqui refiro-me aos cursos técnicos em agricultura e agropecuária, sendo fundamental que os discentes tenham aulas de campo em pomares implantados na instituição principalmente quando de trata de uma cultura (banana) de destaque na economia do estado para que os mesmos acompanhem diariamente todos os aspectos técnicos da produção. Na educação agrícola, o aprender fazendo se constitui numa grande necessidade na formação profissional de qualidade. Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades práticas como a implantação e condução dos mais diversos cultivos empregando as mais novas tecnologias utilizadas na agricultura moderna não podem deixar de acontecer em um CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÀRIA nas unidades didáticas e experimentais do IFRR/CNP para que os alunos façam a aplicação prática do conhecimento teórico que estão vendo em sala de aula, principalmente quando esse conhecimento prático abrange a integração de várias disciplinas da grade curricular do curso em questão como já aconteceu com os cultivos da melancia e do milho no campus. Vale ressaltar que os resultados obtidos nesse projeto poderão servir de subsídios para exploração da cultura na região vista à escassez de informações quanto ao seu comportamento às condições edafoclimáticas do estado, bem como incrementar de forma significativa a melhoria do rendimento escolar dos alunos visto a possibilidade de assimilação do conteúdo teórico com a aplicação prática do mesmo.

O trabalho tem como objetivo geral fazer com que os alunos do IFRR/CNP tenham acesso aos conhecimentos de todos os aspectos técnicos da produção do cultivo da banana consolidando o processo de ensino aprendizagem em aulas individuais ou integradas das disciplinas: Fertilidade e Manejo do Solo; Irrigação e Drenagem; Fitossanidade e Sanidade Animal; Olericultura; Fruticultura e Mecanização Agrícola e que por sua vez essa atividade venha a promover de forma significativa melhorias no rendimento dos alunos envolvidos. Para que se alcance este objetivo geral delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Favorecer a consolidação do conhecimento prático das disciplinas: Fertilidade e Manejo do Solo; Irrigação e Drenagem; Fitossanidade e Sanidade Animal; Olericultura; Fruticultura e Mecanização Agrícola;
- b) Levar o aluno do Curso Técnico em Agropecuária do IFRR/CNP para o campo nos horários destinados a DETEC;
- c) Chamar a atenção da comunidade do IFRR/CNP deixando claro que projetos agrícolas podem ser desenvolvidos com sucesso tanto do ponto de vista produtivo como didático;
- d) Obter informações que venham a contribuir para a exploração comercial da cultura;
- e) Melhorar o rendimento dos alunos envolvidos.

3 DETALHAMENTO DA METODOLOGIA

Objetivos Específicos	Atividades a serem desenvolvidas para o alcance dos objetivos	Envolvidos
Prática/Integração	Coleta de solo para envio ao laboratório	Alunos do modulo II – Fertilidade e Manejo do Solo Professor Romildo Nicolau Alves/Fernando L. Figueirêdo.
Prática/Integração	Preparo do solo	Alunos do modulo IV – Mecanização Agrícola. Professor Hugo Gonçalves/Romildo N. Alves/ Fernando L. Figueirêdo.
Prática/Integração	Produção de Mudas e Plantio	Alunos do modulo IV – Fruticultura. Professor Tarcizio Gomes/ Fernando
Prática/Integração	Adubação	Alunos do modulo II – Fertilidade e Manejo do Solo Professor Romildo Nicolau Alves/Fernando L. Figueirêdo.
Prática/Integração	Controle de pragas e doenças	Alunos do modulo VI. Fitossanidade e Sanidade Animal. Rui Guilherme/ Fernando L. Figueirêdo.
Prática/Integração	Irrigação e Drenagem	Alunos do IV modulo – Irrigação e Drenagem. Gabriela Almeida
Prática/Integração	Condução e colheita	Alunos do IV módulo – Fruticultura; Olericultura. Tarcizio Gomes, Gabriela Almeida/Fernando L. Figueirêdo

Este profissional será capaz de planejar, executar e acompanhar todas as fases dos projetos agrícolas; administrar propriedades rurais; elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção vegetal e animal; auxiliar na medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais e atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

Sua formação estará pautada para atender de forma sistemática às necessidades de organização e produção no segmento da agricultura e pecuária, contribuindo para o fortalecimento dos saberes, da cultura, a partir de uma atuação cidadã crítica, autônoma, criativa e empreendedora, comprometida com o desenvolvimento social, científico, tecnológico e a conservação ambiental. O Técnico em Agropecuária atuará de acordo com a legislação estabelecida no ato do credenciamento junto ao Conselho Regional de Agronomia e Arquitetura (CREA), órgão responsável pela regulamentação e fiscalização da profissão.

4 COMPONENTES CURRICULARES ENVOLVIDOS

Componentes curriculares	Competências/Habilidades trabalhadas	Bases tecnológicas abordadas
Fertilidade e Manejo do Solo	<p>Conhecer o solo como um sistema vivo e dinâmico; Conhecer os solos e seus principais atributos; Conhecer os fatores de formação do solo; Planejar o tipo de exploração e manejo do solo de acordo com suas características e o uso de corretivos e fertilizantes; Conhecer técnicas de amostragem e coleta de solo; Conhecer formulações de fertilizantes e o modo de aplicação; Conhecer os nutrientes essenciais e suas funções; Diagnosticar sintomas de deficiência e toxidez dos nutrientes; Classificar as fontes de fornecimento de nutrientes;</p> <p>95</p> <p>Realizar procedimentos práticos, a partir dos conceitos apreendidos. Identificar as principais causas de degradação do solo; Conhecer técnicas de conservação e recuperação de áreas degradadas;</p>	<p>Fatores e processos de formação do solo; Composição do solo; Características físicas, químicas e biológicas do solo; Principais classes de solo da Amazônia; Importância da matéria orgânica na dinâmica do solo; Corretivos e adubos; Amostragem de solos; Cálculos de correção e adubação do solo; Adubação orgânica; Nutrientes essenciais para as plantas; Realização de experimentos didáticos. Principais tipos de erosão; Práticas de recuperação de áreas degradadas; Práticas de conservação do solo.</p>
Irrigação e Drenagem	<p>Conhecer o ciclo e a dinâmica da água no sistema solo; Apresentar noções básicas de projetos de irrigação e drenagem agrícola; Realizar procedimentos práticos, de manejo de irrigação e drenagem.</p>	<p>1 - Relações solo-água-planta-atmosfera; 2 - Conceitos básicos sobre manejo de irrigação; 3 - Tipos de drenagem agrícola e manutenção; 4 - Fontes e qualidade da água para irrigação; 5 - Sistemas de irrigação,</p>

		<p>localizado, por aspersão e superficial;</p> <p>6 - Procedimentos técnicos para implantação e manejo de irrigação.</p>
Fitossanidade e Sanidade Animal	<p>Conhecer e atuar na implantação, fiscalização, e implementação de políticas estaduais, nacionais de controle fitossanitário e zoossanitário; Reconhecer e entender a legislação internacional, nacional e estadual, ao que concernem os certificados de controle fitossanitário e zoossanitário; Entender a importância das ameaças fitossanitárias e zoossanitárias para a produção agropecuária.</p>	<p>Generalidades da sanidade e defesa Agropecuária; História da sanidade agropecuária; Acordos sanitários e fitossanitários internacionais;</p> <p>Legislação fitossanitária e zoossanitária; Missão e importância estratégica da defesa agropecuária no contexto regional;</p> <p>Tipologia de estabelecimentos agropecuários: conceitos, nomenclaturas utilizadas, variáveis classificatórias, identificação dos tipos, caracterização dos tipos;</p> <p>Certificação e Rastreabilidade Vegetal e animal; Medidas de mitigação fitossanitária e zoossanitária.</p>
Mecanização Agrícola	<p>Conhecer noções básicas sobre os princípios de funcionamento e manutenção de motores, máquinas e equipamentos agrícolas;</p> <p>Conhecer o uso de tração animal na agricultura;</p> <p>Conhecer de regras de segurança no trabalho;</p>	<p>1 - Fundamentos da mecanização agrícola; 2- Ferramentas básicas em mecânica agrícola;</p> <p>Motores de combustão interna e externa; 3-Tratores agrícolas; 4- Implementos agrícolas; 5 -Tração animal; 6- Operações agrícolas (preparo do solo, plantio, tratos culturais e colheita); 7-Custos das operações agrícolas.</p>
Fruticultura	<p>Manejo da produção das principais frutíferas comerciais e nativas da Amazônia; Conhecer, controlar e erradicar as principais doenças, pragas e plantas invasoras dos pomares.</p>	<p>1 - Métodos de propagação de plantas frutíferas – Propagação sexuada e assexuada; 2 - Instalação e condução de pomares; 3 - Manejo da produção das principais frutíferas comerciais e nativas da Amazônia - banana, citros, abacaxi, mamão, maracujá, coco, açaí, cupuaçu, caju, acerola e castanha;</p> <p>4 - Controle e erradicação de pragas, doenças e plantas invasoras das frutíferas; 5 - Cálculos, manuseio e aplicação de defensivos agrícolas; 6 - Colheita, beneficiamento, armazenamento e comercialização dos cultivos estudados;</p>

A formação de um bom profissional e aqui se tratando de um Técnico em Agropecuária

depende muito do envolvimento do futuro profissional com as atividades práticas de campo. Muitas viagens Técnicas são realizadas durante o curso na tentativa de suprir algumas deficiências de unidades didáticas que ainda não dispomos, no entanto, há uma grande diferença entre o aluno acompanhar o desenvolvimento de uma atividade diariamente mesmo que em uma pequena área, e se limitar em uma disciplina apenas a um contato prático de uma visita técnica. O Interessante é que haja um ambiente prático na escola para que o aluno acompanhe e compreenda como funciona o processo produtivo na íntegra e realize viagens técnicas para ver como se faz uma exploração comercial e como se ganha dinheiro com aquela atividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe a menor possibilidade de se desenvolver o ensino agrícola sem o uso da interdisciplinaridade das disciplinas da área básica com as disciplinas da área técnica, bem como a interdisciplinaridade entre as disciplinas da área técnica, pois produzir é um processo contínuo e dinâmico que abrange várias linhas do conhecimento concomitantemente. As disciplinas supracitadas se integram durante todo o ciclo da cultura de forma que o aluno entenda a necessidade de se ter e saber fazer a aplicação de todo um conjunto de conhecimentos utilizados num Projeto Agrícola Produtivo que culmina aqui com o resultado final que é a produção do fruto e acima de tudo a produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, A. A; BARROS, D. L de; SILVA, E. N *et al.* **PLANO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.** Caracarái -RR. 2012. 112 p. **FAO (Roma).** Table 20. QuaterlyBulletin of Statisticis, Roma, n. 314, p31, 1990.

METODOLOGIAS LÚDICAS E ATIVAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Fiamma Menezes Lopes
Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, FECLI
fiamma.dominiodigital@gmail.com

Francisca Olivia de Lima
Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, FECLI
francisa.olivia@aluno.com.br

Joice Mara Cesar Bizerro
Docente do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, FECLI
joice.mara@uece.br

RESUMO

Nos últimos anos, a concepção de educação tem sofrido transformações, propiciando grandes debates. E dentro desse cenário, surgiu o Projeto Mestres do Aprender, com o objetivo de promover a arte como mínimo social, proporcionando uma aprendizagem alegre e divertida aos alunos, através de metodologias lúdicas e ativas, diagnosticando e interferindo nas dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos mesmos. Pois, diante do atual contexto em que a educação está inserida, pensá-la, torna-se algo complexo. Os educadores do projeto compreendem que educar não é simplesmente transmitir saberes de forma passiva. Mas, é necessário considerar o processo educativo, como dialógico, no qual tanto professor como aluno são sujeitos ativos nesse processo. Proporcionando ao aluno, a construção do seu próprio conhecimento, gerando no mesmo o sentimento de autonomia. Diante disso, o projeto vem rompendo com os paradigmas tradicionais, gerando uma transformação no processo de aprendizagem, além de estar promovendo autoestima e melhorias nas condições físicas, sociais, psicológicas e emocionais, visando o pleno desenvolvimento integral do educando.

Palavras-chave: Mestres do Aprender. Educação. Metodologia. Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

Perante o atual contexto e das transformações vivenciadas ao longo dos anos na sociedade, a educação vem ocupando um lugar de destaque. E diante disso, pesquisadores e professores, tecem caminhos para transformá-la. A busca por novas metodologias, capazes de gerar nos alunos o prazer e a alegria no aprendizado, de induzir ao sentimento de curiosidade, ao pensamento crítico e reflexivo, tem movido os estudiosos e teóricos da área educacional.

Dentro dessa busca, surgiu o Projeto Mestres do Aprender, com o objetivo de proporcionar aos educandos as possibilidades de alcançar uma aprendizagem dinâmica e prazerosa, em oposição a pedagogia tradicional, que ainda é a mais aplicada nos espaços escolares atualmente. Na qual, predomina o ensino padronizado, em que o professor exerce a autoridade máxima e possui o conhecimento “verdadeiro”, sendo o aluno tratado como mero

ouvinte passivo, somente com a funcionalidade de memorizar. Nesta concepção não existe uma interação possível entre os agentes desse processo - professor e aluno - e muito menos a preocupação com os problemas sociais.

Para Gentili (1999), a situação da escola não pode permanecer como se apresenta, tanto no aspecto estrutural ou organizacional, quanto no aspecto de projetar e de lidar com o conhecimento, necessitando ser modificada, logo que, a prática educacional contemporânea deve tornar-se em um processo dinâmico, não somente reproduzindo conhecimentos já estruturados, mas que tenham significado para o aluno. Assim como afirma Freire (2017), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2017, p. 24).

Luckesi (1993), afirma que, a educação libertadora tem uma característica transformadora. Isto é, “tem por perspectiva compreender a educação como mediação de um projeto social. [...] Serve de meio, ao lado de outros, para realizar um projeto de sociedade” (LUCKESI, 2017, p. 9). Pois a escola emerge atualmente como um espaço de atuação docente e campo de pesquisa, em um ambiente de intervenção e transformação no processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente nas realidades sociais dos educandos.

O projeto vem desenvolvendo suas pesquisas, por meio do tipo aplicada, na qual parte das informações disponíveis para a elaboração de novos métodos; e de ação, na qual se caracteriza por ser de caráter participativo, gerando uma transformação da prática. Através de metodologias lúdicas e ativas, como: contação de histórias, teatro, música, jogos didáticos, fantoches e biblioteca itinerante. Prezando constantemente pela relação dialógica, no respeito à diversidade cultural, nas experiências dos sujeitos envolvidos e na participação autêntica dos atores do processo, mediante ações nas escolas de ensino infantil e fundamental, priorizando as séries iniciais da educação básica, no município de Iguatu-Ce.

Em suma, este artigo visa apresentar os conceitos de metodologias lúdicas e ativas, e discutir sobre a importância de sua aplicação, incorporadas ao contexto escolar. Enfatizando seus efeitos, com base em experiência de campo, vivenciada pelas integrantes do projeto, e nos estudos e pesquisas de importantes teóricos, como: Freire, Gentili, Antunes, Teixeira, Barbosa e Moura, Vygotsky, e outros. Contribuindo, assim, para posteriores pesquisas de outros agentes e para as devidas mudanças que devem ser incorporadas no processo de aprendizagem.

METODOLOGIAS LÚDICAS E ATIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Torna-se de suma importância, entender as metodologias lúdicas e ativas, como uma

ação didática transformadora no processo de aprendizagem dos educandos. De acordo com o Dicionário Aurélio, metodologia é “a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade; aplicação do método no ensino”. E o lúdico, “relativo a jogo ou divertimento; que serve para divertir ou dar prazer”. Nessa percepção, as metodologias lúdicas são concebidas, como estratégias facilitadoras na promoção de uma aprendizagem prazerosa e divertida, resgatando a aprendizagem criativa.

Para Antunes (2000), o jogo lúdico caracteriza-se como uma,

Ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (ANTUNES, 2000, p. 37).

O lúdico para o professor transfigura-se como um recurso pedagógico interessante em sua aplicação, e favorece a relação de construção do conhecimento por parte do aluno, pois facilita o aprendizado e ativa a criatividade. Estimulando a formação de questionamentos (problematização, reflexão e construção do conhecimento) e o desenvolvimento integral da criança, e trabalhando conteúdos diversos curriculares.

Na concepção do construtivismo, o principal foco é o processo de aprendizagem, no qual é um caminho que deve ser percorrido individualmente. O professor deve se ater a trajetória que cada aluno percorre, pois as metodologias fazem-se ineficazes, quando o professor desconsidera o processo pelo qual as crianças estabelecem relações com o meio. É nessa perspectiva, que Vygotsky (1988), aborda sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Para o autor, o melhor método para aprender a ler e escrever é descobrir essas habilidades durante situações de brincadeira. O autor considera que é necessário que as letras passem a tornar-se uma necessidade na vida das crianças. Ou seja, a aprendizagem tem que ser interessante e significativa.

De acordo com, Melo e Valle (2005), é por intermédio do brinquedo e de sua ação lúdica, que a criança expõe sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que seja significativo para si, e que corresponda às necessidades essenciais para seu desenvolvimento global.

O brincar proporciona uma série de experiências para o desenvolvimento da criança. Como, retrata Ferreira, Misse e Bonadio (2004), o brincar deve ser um dos fundamentos da organização escolar: a sala de aula fica mais enriquecida de desenvolvimento motor, intelectual

e criativo da criança. Nele, consiste a base, do que mais tarde, proporcionará aprendizagens mais elaboradas.

Simultâneo e incluso, estão às metodologias ativas, que surgem com um papel transformador, considerando o aluno como sujeito central de sua própria aprendizagem, despertando o sentimento de autonomia e reflexão crítica sobre a realidade, formando um caráter responsável deste no processo. Assim, de acordo com Barbosa e Moura (2013),

a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

O professor deve agir como um mediador da aprendizagem, possibilitando ao aluno, que é o foco do processo, que construa seu próprio conhecimento, tornando-se sujeito de sua história. Desconstruindo a velha concepção de “educação bancária”, elucidada por Freire (1968), onde o educando não passa de um objeto vazio, no qual os conteúdos devem ser depositados, pelo verdadeiro detentor do conhecimento, que é o professor. E salienta, que nesta concepção, o educador é o agente, o real sujeito, cuja tarefa é “encher” os educandos com sua narração. E quanto mais encher os recipientes, melhor educador será. E quanto mais se deixarem docilmente encher, melhores educandos serão.

Cabe ao professor, transformar sua prática docente, construindo um espaço escolar dinâmico, atraente e receptivo para o aluno. Promovendo uma aprendizagem ativa, com a utilização de vários recursos, propiciando ao aluno uma formação consciente e participativa, instigando o pensamento crítico e reflexivo sobre a análise da realidade, para que o mesmo possa encontrar possibilidades de aplicar o conhecimento aprendido no espaço escolar, e na transformação do seu meio social.

INTERVENÇÃO E OS RESULTADOS DAS METODOLOGIAS LÚDICAS E ATIVAS

As metodologias lúdicas e ativas, foram executadas pelas educandas do Projeto Mestres do Aprender, que incorporaram a docência caracterizadas de professoras palhaças, evidenciando dessa forma, o lúdico por meio de vivências artísticas educacionais. As atividades foram realizadas nas escolas públicas da cidade Iguatu-Ce, direcionadas às crianças da educação infantil e do ensino básico das séries iniciais. Pois se observa, que nas fases iniciais de

aquisição do aprendizado, a presença do lúdico é essencial para uma aprendizagem prazerosa, também sendo compreendida como uma ferramenta facilitadora no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, o cunho de nossas ações realizadas nas escolas, é intervir no processo educacional dos alunos, utilizando-se de atividades lúdicas que desperte na formação dos mesmos, uma aprendizagem eficaz, prazerosa, alegre, criativa, imaginativa, e o mais importante, associando-a à brincadeira. Por isso, a ênfase às metodologias que se alicerçam no brincar, no facilitar através do jogo, da brincadeira, da fantasia, e do encantamento.

Inicialmente, apresentamo-nos de forma alegre às crianças, e em seguida é dado ênfase ao projeto, mostrando como é sublime aprender de forma divertida. As primeiras reações, foram de muita alegria, curiosidade, entusiasmo e encantamento pelas vivências lúdicas.

As atividades realizadas seguiram uma sequência didática e periódica, a cada encontro efetivado. A princípio, realizou-se uma sequência de jogos didáticos voltados para a temática das sílabas: bingo silábico e boliche silábico, brincadeiras essas que tem como objetivo permear o início do processo de Alfabetização e Letramento, tendo como competência formar palavras. Além disso, esses jogos provocam estímulos significativos no cognitivo das crianças, ampliando uma aprendizagem mais perspicaz, e desenvolvendo também, o raciocínio lógico, a interação social, e a agilidade.

Nos últimos encontros, foram executados os jogos de assimilação de imagens com palavras, assim desenvolvendo e aprimorando a escrita e a leitura com eficácia. A brincadeira chama-se ditado mágico, onde às educandas do projeto, valeram-se da encenação teatral, retirando objetos de uma sacola mágica. As crianças realizavam uma assimilação entre os significantes e seus significados, utilizando-se da escrita. Partindo do concreto, para o conhecimento abstrato. Dessa forma, é nítido que a aprendizagem através do lúdico acelera a formação integral do aluno.

Conjuntamente foi apresentado, uma contação de história, o qual é um fator essencial na formação do leitor, visto que é uma maneira encantadora de contribuição, proporcionando um momento de imaginação e sonhos, incentivando assim, a necessidade de aprender.

Diante de todas as atividades expostas, observou-se que o lúdico provoca alegria, e entusiasmo nas crianças, promovendo uma aprendizagem espontânea. As atividades lúdicas mobilizaram ações físicas e mentais, colocando-as num papel ativo, resultante do desenvolvimento integral de aprendizagem. Onde a criança tem também oportunidade de desenvolvimento psicomotor, pois ela experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades, assumindo múltiplos papéis, estimulando também a memória, e os fenômenos

emocionais.

Teixeira, (1995) explica que,

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (...) As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico- neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. (...) As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Todos os jogos foram manipulados pelas crianças, dando as elas autonomia de serem ativas no ambiente escolar. Pode-se assim compreender através do jogo, que as mesmas assimilam sua realidade, seu pensamento, facilitando dessa forma o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem, pois, o aluno sente prazer na prática da atividade proposta, não havendo dessa forma uma pressão sobre o mesmo.

Além disso, o método ativo e lúdico é eficaz, possibilitando questionamentos que o método tradicional não condiciona. Pois se observou que na medida em que algumas crianças demonstraram suas dificuldades de aprendizagem, as mediadoras do projeto, por intermédio dos jogos didáticos, interviram juntamente com as mesmas, criando indagações, e assim, possibilitando o encontro das respostas, e por meio desse método todas conseguiram desenvolver bons resultados, assim esclarecendo dúvidas e potencializando a aprendizagem.

Por meio de todos os jogos e vivências lúdicas e ativas, é possível afirmar que se obtêm excelentes resultados. É notório perceber que os alunos desenvolvem uma aprendizagem de forma mais prazerosa e eficaz no processo de Alfabetização, estimulando vários mecanismos, como: pensar com agilidade e estratégia, melhorando seu poder de concentração e sua criatividade; raciocínio; abstração; organização de elementos; tomada de decisões; e visão espacial. Assim, contribuindo na formação integral, que o método tradicional não é capaz por si só de desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o Projeto Mestres do aprender atua rompendo com os paradigmas do método tradicional de ensino nas escolas públicas de Iguatu, e intervindo com metodologias lúdicas e ativas no ensino. Em meio a essa realidade, o Projeto compreende o lúdico na alfabetização, entendendo que é possível contornar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, que pode caracterizar-se como o desinteresse adquirido pelo aluno ao se deparar com o conteúdo didático tradicional.

Pensando nisso, o projeto enfatiza a ludicidade como prática que desempenha uma transformação integral na aprendizagem. Compreende-se que as atividades lúdicas auxiliam na descoberta da criatividade, de modo que o aluno se expresse, analise, critique e transforme à realidade a sua volta. O lúdico se apresenta como uma importante ferramenta de ensino, que proporciona grandes resultados na aprendizagem, pois visa desenvolver potencialidades intelectuais, cognitivas, psicológicas, emocionais, físicas e criativas, permeadas pelo desenvolvimento social e interpessoal, sendo hoje o melhor aliado para o trabalho de aprendizagem, pois proporciona tanto para o professor quanto para o aluno o prazer durante todo o processo escolar da criança.

Assim, o projeto tem demonstrado o seu poder transformador e libertador, nas populações atendidas. Promovendo autoestima, melhorias nas condições físicas, sociais, psicológicas e emocionais para o desenvolvimento integral dos educandos. Colaborando para uma das finalidades da educação, que é o pleno desenvolvimento do educando, no qual deve ser inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

O projeto também oportunizou as discentes (bolsistas) do curso de pedagogia da FECLI, a experiência da futura docência, contribuindo para a formação acadêmica. Com a experiência nas séries iniciais, proporcionou aprendizados que serão levados no decorrer da prática docente, na superação de limites e realização de trabalhos surpreendentes nas salas de aula. Assim, espera-se que a aplicação das metodologias lúdicas torne-se frequente no ambiente escolar, estimulando e motivando os alunos a um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N. **Educação Lúdica. Teorias e Práticas.** Reflexões e Fundamentos. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** 8 ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, E. F.; DE MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação

- profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. Brincar na educação infantil é coisa séria. **Akrópolis**, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão. Críticas ao Neoliberalismo em Educação**. 19 ed. Petrópolis, Vozes, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Série Legislação. Brasília, 2017. 14 ed. Câmara dos Deputados.
- LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1988.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brincar e o brinquedo no desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar, 2005.
- TEIXEIRA, Carlos E.J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1988.

MÉTODOS AVALIATIVOS: ELEMENTOS ESSENCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR/PEDAGOGO

Antonio Anderson Brito do Nascimento
Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
andersonb.nascimento@gmail.com

Karla Christiane de Góis Lira
Mestranda bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
chrisgois1@hotmail.com

Cíntia Gurgel de Medeiros Moraes
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
cintiagurgelfg@hotmail.com

Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento
Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
monalizafdn@gmail.com

RESUMO

Abordando processos e métodos avaliativos decorrentes de algumas disciplinas do curso de pedagogia, as quais vêm auxiliando de maneira significativa os processos de formação dos autores deste trabalho, apresentaremos as vivências de alunos graduandos e graduados do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró/RN e da Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Objetivamos com este, destacar algumas contribuições desses métodos avaliativos para a reflexão da realidade de sala de aula, para a formação docente e crescimento pessoal. Objetivo que parte de experiências no decorrer de algumas disciplinas acadêmicas que tiveram como instrumentos de avaliação o Diário de Bordo, Portfólio, Relatórios de Experiências, trabalhos autobiográficos, entre outros dessa natureza. Utilizamos de uma pesquisa qualitativa, explanando a importância dessas ferramentas para a formação, como também de uma pesquisa bibliográfica. Fundamentando em autores como, Cyrulnik (2005); Josso (2010); Tardif (2000); Zabalza (2004). Por fim, chegamos à conclusão que esses métodos avaliativos consistem em trabalhos que instigam os alunos a refletirem sobre suas experiências, e os registros destes, são extremamente enriquecedores para formação, tanto acadêmica quanto pessoal. Trabalhos dessa natureza são sem dúvida uma ótima ferramenta para que o discente/docente reveja, pense, transforme, construa, aprimore e cresça, como um verdadeiro profissional da educação deve ser/fazer. Portanto, entendemos que o processo de escrita permite que o professor em formação ao mesmo tempo que aparece como autor, se apresenta também como espectador, refletindo sobre seus caminhos e sua identidade, se permitindo a um processo de autoformação.

Palavras-chave: Formação Profissional. Formação Humana. Reflexão.

INTRODUÇÃO

Na nova perspectiva de a contemporaneidade escrever sobre o que acontece, o que se sente ou o já vivido, tornou-se um meio de pesquisa que nos leva a uma análise sobre o que habitualmente acontece na sociedade. Através das histórias narradas, encontramos educação, cultura, política, diversidade e diferentes processos formativos, narrativas usadas prontamente na educação, consistem em um meio de refletir a ação pedagógica, assim como seus contribuintes para formação.

Tomar esses trabalhos com narrativas como elementos de reflexão é acreditarmos que isso pode nos constituir, ou proporcionar um momento altamente singular para que possamos desenvolver através desse, competências que nos desafiam a interpretar, refletir, e nos conhecer quanto aprendizes que somos.

Nesse sentido Cyrulnik (2005, p. 102), vem dizer que:

Uma narrativa é uma representação de atos sensatos, uma encenação de sequências comportamentais, uma organização de imagens reorientadas pelas palavras. [...] As narrativas podem ser reais ou imaginárias' sem que percam nada de sua força como histórias. O que conta é que a história proponha uma razão. [...] Toda narrativa é uma ferramenta para construir nosso mundo.

Os trabalhos com narrativas nos permitem não apenas narrar, mas refletir sobre nos identificar como processo e em processo formativo, as etapas que temos enfrentado, o que isso nos traz de aprendizagem, e o perceber sobre as nossas ressignificações. Despertando em nós um olhar pesquisador que nos permite fazer uma autocrítica sobre nossas ações, tanto como profissionais formados, quanto em formação, apresentando-se assim, como um processo que nos torna resilientes e que torna explicito nossas singularidades enquanto formandos.

Para tanto, este trabalho parte de métodos avaliativos provindos de algumas disciplinas como: Estágio supervisionado I, este existente tanto no Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), quanto da Universidade do Vale do Acaraú (UVA), Psicologia da Educação II, Ensino de Matemática, Educação Popular: Perspectivas Freirianas e Laboratório de Monografia, ambas da grade do curso de pedagogia/UERN, Mossoró/RN. Desta maneira, objetivamos por meio deste conhecer as contribuições desses métodos avaliativos para a reflexão da realidade de sala de aula, para a formação docente e crescimento pessoal.

Os trabalhos avaliativos apresentados nessas disciplinas eram de natureza como, narrativas autobiográficas, portfólios, diários de bordo e memoriais, diário jornal, todos com o

intuito de apresentarmos os processos vivenciados por nós (alunos) durante as experiências, durante as disciplinas e fora delas. Todos esses trabalhos com o mesmo objetivo, o de uma reflexão mais profunda de nossa parte sobre nossos processos formativos, estes em construção.

As experiências vivenciadas por nós com os respectivos trabalhos, nos inquietou, deu sustentação e interesse em escrever sobre a temática. Percebemos pontos bastante relevantes em nosso processo de formação e em nosso crescimento pessoal, advindos após refletirmos sobre esses processos, ainda mais, quando em conversa sobre tais experiências, pudemos encontrar mais elementos contribuintes para nossa formação, como por exemplo, a partilha de experiências que o diálogo durante as aulas e em outros momentos, sobre esses trabalhos nos proporcionou.

Esse tipo de trabalho nos faz refletir e é através dessa reflexão que chegamos a uma compreensão de como nos constituímos professores, desvelando saberes através das experiências, saberes esses que são extremamente necessários a esse exercício da função de profissionais formadores ao mesmo tempo em que se formam. Josso (2010, p. 71), nos diz que “formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza”.

Os trabalhos avaliativos apresentados em tais disciplinas nos trouxeram a experiência e o desenvolvimento de habilidades que são específicas e necessárias para desempenharmos o nosso papel enquanto docentes. As reflexões feitas a partir da experimentação em construir produções dessa natureza, como também a construção desse artigo, nos possibilitaram um significativo e verdadeiro entrelaçamento das experiências vividas, as quais ficaram imbricadas em nossa formação, nos remetendo a um diálogo que nos revela os conhecimentos referentes e apreendidos na academia e conhecimentos pessoais, ligados ao nosso crescimento pessoal como cidadãos.

A respeito desse tipo de ferramenta pedagógica, Zabalza (2004, p. 10) discute que ao escrever sobre a prática, o professor aprende e (re)constrói seus saberes, uma vez que:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

Como procedimento metodológico, atividades estiveram atreladas as disciplinas anteriormente citadas, nas quais os alunos e também autores desse trabalho, foram orientados a

registrar as aulas e toda experiências vivenciadas, nos estágios supervisionados do curso, também o registro de um trabalho autobiográfico ao final do curso de dois desses autores que trazia em sua escrita relatos de boa parte da sua atuação em sala de aula e sempre fazendo correlação com as leituras em sala.

Compreendemos a escrita de si como algo relevante para a formação do profissional docente. Esses registros, por sua vez, caracterizam como escrita, uma resenha do vivido pelo sujeito, escrita que nos faz refletir sobre a teoria e prática, ou seja, aquilo que iremos utilizar.

Para a concretização desses trabalhos, foram utilizadas principalmente nossas memórias mais significativas, fazendo uso de reflexões sobre as práticas vivenciadas nas aulas destacando principalmente as experiências educacionais, pois, acreditava-se que esse método nos oportunizaria recordar experiências significativas presentes ao longo de nossa formação, bem como ao analisarmos estas, a fim de proporcionar um firme posicionamento diante de nossa prática discente/docente, de acordo com os conteúdos, discussões, leituras, procedimentos avaliativos, entre outras experiências cruciais desenvolvidas pelas disciplinas durante o decorrer do curso.

É o que observa Tardif (2002, p, 11) ao dizer:

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.

O foco na elaboração dos trabalhos vai muito além de descrever as aulas, pois ao ler nossos escritos recordávamos das sensações vividas naquele momento. A verdade é que não era fácil expor determinadas situações vivenciadas, pois nem sempre é fácil falar de si, falar o que se sente e nem dos nossos erros.

Em consonância a isto Freire (2000, p. 45), vem falar que:

Uma educação em que a liberdade de criar seja viável, necessariamente tem de estimular a superação do medo da aventura responsável, tem de ir mais além do gosto medíocre da repetição pela repetição, tem de tornar evidente aos educandos que errar não é pecado, mas um momento normal do processo gnosiológico. É importante que o educando, não importa se alfabetizado adulto à procura do comando gráfico de sua linguagem, ou se criança se deslumbrando com suas descobertas do mundo, ou adolescente pensando o próprio pensar, é fundamental que o educando experimente sempre situações em que determine por incorporar a seu saber, constituindo-se o saber de que errar é o momento do processo de conhecer.

E foi a partir desse olhar que a escrita de trabalhos dessa natureza, que pudemos perceber determinados erros e falhas em nossas ações, o que não foi fácil, mas, com certeza nos permitiu um aprimoramento de certas práticas e um crescimento tanto profissional, quanto pessoal, já que, nos olhamos com um olhar de pesquisadores que buscam estratégias para um melhor aperfeiçoamento de suas práticas.

A metodologia utilizada para a construção desse artigo é a de análise dos dados, pauta-se também, na Análise Textual Discursiva e foi utilizada, pois como destaca Moraes e Galiuzzi (2007, p. 13), “[...] opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos e os materiais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”.

Diante disso, apresentamos aqui uma proposta de uma abordagem qualitativa, por compreendermos que o verdadeiro foco do estudo em questão trata-se de um processo em que conseguimos através do referido, reconhecer a subjetividade do pesquisador professor pedagogo em formação, inerente a uma prática investigativa que nos leva a optar por conhecer com mais afinco, características apresentadas durante esses processos vivenciados pelos autores, que são singulares de cada um e do grupo social em que vivem e que se tornam relevantes nesses caminhos que traçamos durante nossa formação.

Acreditamos que trabalhos como esse, de abordagem qualitativa, nos permite também, refletir sobre o próprio compartilhamento dessas reflexões que fazemos durante a construção destes, o que vem propiciar uma maior e melhor interação com o outro.

Por fim, entendemos este, não apenas como um instrumento pelo qual construímos e apresentamos dados, mas sim, como recurso e ferramenta pedagógica essencial na formação de professores/pedagogos, que nos permite viver o processo de ação-reflexão-ação, organizar nossas ideias, reconstruir experiências, e construir nosso desempenho profissional através dessas trajetórias explanadas em tais trabalhos.

DESENVOLVIMENTO

A construção de trabalhos com escrita dessa natureza está sendo cada vez mais comum na comunidade acadêmica, especificamente no curso de Licenciatura em Pedagogia. Isso tem ocorrido devido a sua notória eficácia percebida pelos professores da academia, os quais estão utilizam destes, como um dos métodos avaliativos.

Para Lima (2012, p. 73), usando como fundamentação Cunha (1997):

[...] utilizar as narrativas na pesquisa e/ou no ensino requer a realização de um processo de desconstrução/construção das próprias experiências. Requer ainda uma ação dialógica e interativa, que possibilite cumplicidade e descobertas compartilhadas, pois ao mesmo tempo em que conhecemos o outro vamos descobrindo os fenômenos revelados em nós. Por essa razão o trabalho com as narrativas é por excelência, formativo.

É por intermédio da construção de narrativas autobiográficas, portfólios, diários de bordo e memoriais, diário jornal, entre outros, que os docentes percebem as dificuldades, por exemplo, na escrita, a ausência da associação/percepção desses discentes com relação à parceria teoria e prática. Segundo relatos de alguns dos profissionais do curso, este método é um aporte no qual o professor dentro de uma sala de aula com em média de vinte alunos, tem a possibilidade de perceber as principais dificuldades existentes para então propiciar formas de suprir/extinguir carências do desempenho dos discentes.

Também não podemos esquecer que avaliações com este tipo de conteúdo, tanto propicia melhoras do exercer docente, como também melhorias para a construção do ser docente e pessoal do aluno. Proporciona ao aluno uma percepção da sua vivência enquanto experiência de muitos, uma retrospectiva de tudo que foi desenvolvido dentro da academia e no caso dos estagiários, das atividades que este desenvolveu na escola lócus, além do retorno advindo de sua prática.

Podemos citar como exemplo as atividades desenvolvidas em uma sala de quinto período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no primeiro do semestre do ano de dois mil e dezoito. Na disciplina obrigatória Estágio Supervisionado I, as professoras mediadoras do turno matutino estabeleceram junto aos discentes, realizar por meio da construção de um relato de experiência a descrição de suas visões anteriores à vivência do estágio, ou seja, as concepções prévias do âmbito escolar. Ainda sugeriu que repetissem esse processo após o período de observação de forma que fizessem os comparativos entre os dois momentos e não deixassem de perceber a relação dos acontecimentos com as leituras que eram feitas em sala. Esta ainda utiliza de outro método semelhante, o diário jornal, que é escrito com chamadas, as quais seria preenchida com as experiências durante a regência, desenvolvidas pelos alunos durante a atuação em sala de aula de uma Unidade de Educação Infantil (UEI), da rede municipal de ensino na Cidade de Mossoró/RN.

As professoras em questão, não deixaram de trazer textos para as discussões feitas por meio de rodas de conversa durante todas as aulas. Isto fez com que os alunos estivessem a todo o momento fundamentando e refletindo sobre a sua prática, sua visão de mundo e sobre o

processo da escrita. Ainda convém ressaltar que após a finalização da disciplina muitos dos escritos dos alunos, com auxílio das docentes, foram transformados em relatos de experiências, artigos, resumos expandidos e semelhantes. Ação que servirá como partilha dos conhecimentos, relatos de experiências exitosas e não exitosas e demonstração de métodos avaliativos construtivos que possivelmente poderão ser utilizadas por outros profissionais.

Contudo, nem sempre esse tipo de método avaliativo é bem visto por parte de alguns discentes, devido ao fato da escrita sobre si trazer algumas inseguranças, inclusive de ser visto por alguns alunos, como um trabalho que não se configura como pesquisa, ou trabalho científico e pelo fato de estarem habituados apenas apresentarem seminários ou avaliações com perguntas que precisam de respostas pautadas em elaboração de textos argumentativos. Porém, é na finalização da disciplina que a percepção por parte desses alunos é reconfigurada, tornando este tipo de metodologia como proposta para ser desenvolvida em suas vivências futuras como educadores.

A pesquisa aqui esplanada, não se limita apenas ao esgotamento de discussões a respeito dos ganhos que a escrita dessa natureza pode oferecer para a formação docente, no decorrer do curso de Pedagogia. As experiências aclaradas nos trabalhos estão de acordo com uma literatura que se pauta muito mais do que uma descrição de atividades realizadas nas aulas, mas sim, em algo que impulsiona o processo de ação-reflexões-ação sobre a própria prática docente, processo explicado por Freire (2005, p. 89), como o “adentramento no diálogo como fenômeno humano”.

É o permear por diversas áreas colaborando não só para que seus autores consigam visualizar e compreender as vivências ocorridas em seus processos educacionais, mas colaborar para que consigam construir uma identidade profissional mais crítica, reflexiva e consciente de si.

Ainda segundo Cyrulnik (2005, p. 42), vem dizer que:

Para iniciar um trabalho de resiliência, devemos esclarecer novamente o mundo e dar-lhe coerência. A ferramenta que permite esse trabalho chama-se “narração”. É evidente que não podemos contar uma história a partir do nada. É necessário que tenhamos sido sensíveis a fragmentos do real, que os tenhamos transformado em lembrança, associado e recomposto em encadeamentos temporais lógicos. Esse trabalho psíquico deve ser dirigido a alguém que nos afete. Ou seja, mesmo na narrativa mais simples, cada personagem é co-autor da narração.

Sabendo-se que a reflexão tem que ocupar um espaço principal na formação do sujeito como sujeito, do profissional professor e do ser social que todos nós somos, podemos dizer que

sem ela, agiríamos como seres de ações destituídas de sentimentos, sendo que a reflexão nos leva a ver se os nossos atos condizem com o que pensamos e dizemos ser, em integrantes de uma sociedade que a todo momento tem lutado por uma melhor interação entre seus indivíduos.

Ficou claro que durante as experiências vivenciadas e relatadas, a construção do conhecimento e a formação de todo e qualquer profissional acontece na medida em que o indivíduo transporta-se na direção e no sentido no qual ele possa articular e somar novos saberes aos que já possui. Isso acontece quando nos possibilitamos e temos a oportunidade de compartilhar experiências de forma receptiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, dizemos que a construção de trabalhos dessa natureza vem nos proporcionar uma oportunidade de projetarmos para diante de nós. Josso (2004, p. 09) fala que “a narrativa permite explicitar a singularidade, e com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida”, é algo que estaria adormecido no íntimo de cada um de nós, possibilitando um resgate, uma espécie de construção e reconstrução dos indivíduos que tiveram a oportunidade de compartilhar momentos únicos, ou seja, é o exercício de ressignificação da história daquele que a escreve.

A todo momento os sentimentos permeiam entre as relações existentes entre professores e alunos, em concordância com o que diz Tardif (2000, p. 16), “O objeto do trabalho docente que são os seres humanos (...) trazem consigo as marcas do ser humano”. O ideal seria que os atos de ensinar e aprender fossem significativos, pois, lembrar, refletir, exercitar a nossa prática cotidiana, nos possibilitando uma formação diferenciada.

Quando refletimos sobre nossas ações, resulta em uma visão de mundo ampliada, nos leva a momentos reflexivos, propõe uma certa liberdade para falarmos sobre o que vivemos, o que pensamos, o que sentimos e também um pouco do que somos. Podemos sentir essa liberdade desde o momento em que distanciamos do processo rigoroso e comum, acadêmico e científico que os trabalhos realizados na faculdade carregam.

Trabalhos dessa natureza, que traz a tona o antes, o durante e o depois, são sem dúvida uma ótima ferramenta para que o discente/docente reveja, pense, transforme, construa, reconstrua, aprimore e cresça, como um verdadeiro profissional da educação deve ser/fazer.

Esses métodos avaliativos consistem em trabalhos que instigam os alunos a discorrerem sobre suas experiências, e os registros destes, são extremamente enriquecedores para formação, tanto acadêmica quanto pessoal. Portanto, o processo de escrita de trabalhos narrativos, nos

remete a compreender que o professor em formação ao mesmo tempo que aparece como autor, se apresenta também como espectador, lhe propiciando um ato reflexivo sobre seus caminhos e sua identidade se permitindo a um processo de autoformação.

REFERÊNCIAS

- CYRULNIK, Boris. **O murmúrio dos fantasmas**. Tradução Sônia Sampaio; revisão da tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005. (Psicologia e Pedagogia)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- JOSSO, Marie. Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, nº 13, 2000, p. 5-23.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÉTODOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Maely Pereira dos Santos

Aluna do Curso de Letras da Universidade do Regional do Cariri (URCA) – *Campus* Missão Velha
amaromaely@gmail.com

Jakeline Gonçalves Dantas

Aluna do Curso de Letras da Universidade do Regional do Cariri (URCA) – *Campus* Missão Velha
Jakelinedantas20@gmail.com

Josilene Marcelino Ferreira

Professora Concursada da Rede Municipal de Santana do Cariri- CE (polivalente 1º ao 5º). Professora Temporária da Universidade Regionaldo Cariri- URCA- Unidade (UDMV). Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri- URCA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri- URCA.
josymf.mf@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar conceitos e práticas de métodos de ensino-aprendizagem e dinamização das aulas, para professores com alunos, ou que atuam na educação profissional. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados livros, aplicados aos métodos de ensino e aprendizagem e dinamização das aulas, e entrevistas realizadas com professores da cidade de Mauriti. Após a análise dos dados, pode-se visualizar que as tendências de planejamento escolar e metodologia de ensino podem vir a contribuir com a aprendizagem dos alunos. Conclui-se que, para professores é importante o conhecimento do processo de ensino e o domínio de habilidades de ensino didático-pedagógico.

Palavras Chave: Prática de Ensino. Aprendizagem. Métodos-Ensino. Professores.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, busca-se apresentar sugestões de interação entre professor e aluno, durante a prática de ensino e aprendizagem. Apresentamos assim, propostas de atividades que possibilitem melhoras na interação dos sujeitos acima citados.

A elaboração do presente artigo, é uma pesquisa transversal descritiva, qualitativa. Que busca possibilidades de melhoras no aprendizado, para que assim traga resultados satisfatórios diante do tema abordado.

Partindo dos estudos bibliográficos de Rangel, Rios e Libânio, esperamos que, ao final da pesquisa, possa contribuir para o desempenho de docente e discente, resultando em uma aprendizagem que favoreçam a ambos.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Dentro do planejamento ao longo do tempo, o processo de ensino-aprendizagem deve envolver as considerações sobre a aquisição do sistema de desempenho do aluno nas atividades, podendo-se evidenciar a progressão decorrente das experiências vividas e planejar futuras intervenções a partir do observado.

Rangel (1990, p. 10) afirma que;

Os fundamentos, os fatores, os referentes do método, em nível de processo, são os lógicos, biopsicológicos, epistemológicos, didáticos, históricos, que têm origem na relação entre o sujeito 'ensinante' e o conhecimento ensinado. O processamento do método recebe expressivas influências de fatores de contexto, como os socioeconômicos, os históricos e os culturais.

Nas contribuições do estudo de Lev S. Vygotsky (1896-1934), a cultura oferece um arcabouço de informações, conceitos e significações. Os conceitos apreendidos na cultura, conceito do cotidiano ou espontâneo, constituem aprendizagem e determinam as formas de comportamento. Por sua vez, os conceitos científicos são contribuídos a partir da instrução escolar e passam por um processo de transformação na cultura.

Vygotsky (*apud* RIOS; LIBÂNIO; MÁRCIA, 1992. p. 33) menciona que a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando os indivíduos interagem com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao construído e acumulado pela ciência.

O estudo de Vygotsky trata do desenvolvimento identificado e descrito em dois níveis. Um é denominado desenvolvimento real, e é o que determina a capacidade de resolver, de forma autônoma, situações-problema a partir dos conhecimentos já consolidados, e aumenta com o processo de aprendizagem. O outro nível é o do desenvolvimento potencial, gerado pelo desenvolvimento real, pelas habilidades adquiridos dinamicamente no processo de aprendizagem que ainda não se consolidaram e estão em processo de formação e nas interações sociais e define a capacidade de aprender a partir da interação em grupo.

É interessante que o professor busque utilizar vários métodos, alternando técnicas individualizadas, coletivas e em grupos. Visto que não existe aprendizagem isolada. É indicado também que ao utilizar o método de atividades em grupo, não sejam escolhidos pelo professor, mas sim os próprios alunos, para que estes desenvolvam o espírito de grupo.

Deste modo, acreditamos que na elaboração da disciplina da língua portuguesa, o docente pode realizar jogos de perguntas e respostas, gincanas ou até outros sugeridos pelos alunos, com o auxílio do professor em sala na hora da aula, e que além das aulas presenciais, o professor pode usar outros métodos, como por exemplo, atividades complementares para casa, retomando o conteúdo visto em sala, estimulando assim, o interesse dos envolvidos pela disciplina e melhorando o desenvolvimento do aluno, para que o mesmo possa avaliar o desempenho da aprendizagem diante dos assuntos trabalhados.

Em seu livro Mary Rangel, afirma que para haver uma boa compreensão do conteúdo o professor tem que ter domínio sobre o mesmo, apresentando de forma atrativa, expondo suas habilidades e focando nas questões essenciais e significativas do conhecimento, para que assim ocorra uma boa relação entre professor, aluno, conteúdo e contexto de ensino e aprendizagem.

Segundo Freire e Faundez (1985), “Somente a partir da pergunta é que devem buscar respostas e não o contrário”. Diante da afirmação entende-se que, as perguntas são as geradoras da curiosidade, induzindo incentivo à procura da resposta, retomando e gerando produções de conhecimento.

Além das aulas presenciais, o professor pode usar outros métodos, como por exemplo, atividades complementares para casa, retomando o conteúdo visto em sala, estimulando o interesse dos envolvidos e melhorar o desempenho do aluno para que o professor possa avaliar o desenvolvimento da aprendizagem diante dos assuntos trabalhados. O importante é que o professor traga novos meios que desperta atenção nos discentes.

Macedo (*apud* RIOS, 2009, p. 28) menciona que primeiro, é importante para o (a) professor (a) tomar consciência do que faz ou pensa a respeito da sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

Fugir da rotina cotidiana, o professor pode ir além do que é feito de costume, usando assim a criatividade usando novas técnicas, inovando seu planejamento, deixando-o mais atrativas. Uma boa alternativa, seria a variação dos conteúdos em seu programa de ensino. Aulas expositivas bem elaboradas, pode ser nova experiência para os alunos, atraindo à atenção, englobando todos para participar.

Salientamos também que, dentro do planejamento do longo do ano, o professor faça uma relação das atividades em sala e para casa, considerando as metas alcançadas em cada etapa do ano, através das habilidades e capacidades a serem desenvolvidas, fundamentando na

apresentação da atividade, clareza das questões apresentadas ao aluno e que essa tarefa esteja inserida dentro do planejamento escolar.

Sendo assim, percebemos que todo professor precisa fundamentar o planejamento pedagógico, entre o que o aluno já possui e o que ele vai conseguir ao final do processo de cada aprendizagem, buscando uma visão do que trata sua aula, fazer uma sondagem do que ele quer para a sua turma, quais seus objetivos e metas a serem alcançadas, e procurar através desta encontrar meios de ensino que venha trazer mais sucesso na aprendizagem. Um exemplo que traz muito rendimento é o ensino-aprendizagem como processo ativo, que requer métodos individualizados, e é planejado pelo aluno, sem interferência do professor, nele inclui distribuir as atividades em pequenas etapas, como revisão, autocorreção, entre outros, para melhor fixação do conteúdo (RANGEL, 2005).

A metodologia ativa faz com que o aluno seja participante no processo de aprendizagem e da elaboração da aula, sendo esse método trabalhado com a colaboração, tornando o aluno protagonista de seu processo na aprendizagem. Visto que, hoje a aprendizagem depende da colaboração, os alunos precisam ser autônomos no processo de aprender, fazer isso isoladamente é um caminho muito mais difícil do que de forma colaborativa.

Além disso, o professor precisa se adequar as mudanças e trazer para dentro do espaço da sala de aula, não focando em ensinar como do jeito que aprendeu. Precisa também, olhar para o futuro e saber lidar com novos meios usar novas plataformas, sem achar que isso substitua ou deixe de lado à velha forma de aprender com livro, e sim, como tornar essas ferramentas importantes para discentes, fazendo nesse equilíbrio, alinhando a tecnologia com o ensino. A tendência é que o professor procure outros espaços que enriquecem na aprendizagem, não só focando no costumeiro da sala de aula, reconhecendo assim as necessidades contemporâneas dos alunos.

Além disso, o professor precisa se adequar as mudanças e trazer para dentro do espaço da sala de aula, não focando em ensinar como do jeito que aprendeu. Precisa também, olhar para o futuro e saber lidar com novos meios usar novas plataformas, sem achar que isso substitua ou deixe de lado à velha forma de aprender com livro, e sim, como tornar essas ferramentas importantes para discentes, fazendo nesse equilíbrio, alinhando a tecnologia com o ensino. A tendência é que o professor procure outros espaços que enriquecem na aprendizagem, não só focando no costumeiro da sala de aula, reconhecendo assim as necessidades contemporâneas dos alunos.

No entanto, no cenário educacional brasileiro, o livro didático é o instrumento mais importante de apoio ao professor, e referência na formação dos mais de 50 milhões de crianças

e adolescentes matriculadas em escolas públicas e privadas. É um recurso valioso para o acesso à cultura e desenvolvimento da educação, em que muitos lares brasileiros, ele é responsável por abrir caminho para o hábito da leitura e aprendizado. Para muitas crianças, o livro didático é o primeiro contato com o universo. Assim, é preciso intensificar a preocupação com a conservação dos livros que, apesar de a internet ser uma fonte rica de informações, que vem sendo cada vez mais utilizada nas escolas, são justamente os livros de papéis que chegam a todos os lugares, sobretudo onde não há acesso à rede.

Deste modo, as mudanças que acontecem hoje em sala de aula, com o uso de novas tecnologias, revisões nas diretrizes curriculares e expectativas de aprendizagem, impõem desafios constantes a produção do livro escolar, que acompanha com sucesso as transformações da educação nacional. Assim, o livro didático no Brasil atinge seu propósito quando estabelece uma forte parceria com o professor. Juntos eles podem converter em realidade os mais nobres ideais da educação.

Portanto, os bons livros didáticos são parte fundamental na qualidade da educação. Como também para os professores com deficiência em sua formação, um livro didático de boa qualidade contribui também para qualificar as atividades docentes desenvolvidos em sala. Neste sentido, o professor, ao escolher o livro didático deve considerar entre outros critérios, a proposta pedagógica, os modos de contextualizações e apresentação dos conteúdos, nível de complexidade e relações estabelecidas com o cotidiano dos estudantes (MARLI, 2009).

Para Ramos e Rocha (1981), a aula expositiva objetiva ainda retoma aspectos importantes do conteúdo, seja na conclusão de uma unidade de estudo ou no fechamento de assuntos estudados em grupo. Por fim, o contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significados. O fator decisivo no contexto, é a unificação dos objetivos, conteúdo e os métodos, onde o professor precisa despertar no aluno o interesse em aprender e superar as dificuldades encontradas. Em muitos casos a dificuldade em aprendizagem não se trata de um problema onde o aluno não consiga aprender, ou seja, capaz de raciocinar, mas trata-se de problemas metodológicos.

Outro grande problema é a dispersão dos discentes na hora da exposição da matéria abordada, para isso recomendamos a diversificação de procedimentos como: interrupções para perguntas ou demonstrações e exemplos, evitando o prolongamento da exposição oral com uso de um mesmo recurso informatizado, visto que, mesmo o uso da multimídia durante todo o tempo da exposição, poderá perder a condição de estímulo dos alunos e causar pelo o uso prolongado graus crescentes de desinteresse e desatenção. Importante também que, não substitua na dinamização da sala de aula, a comunicação direta, pessoal e dialogada entre

professor e aluno. Para isso requer um bom planejamento e domínio de conteúdo, sendo que o mesmo é fundamental para o professor na escolha apropriada do método.

Assim, é necessária uma metodologia de ensino diferenciada, apropriada as necessidades do educando, focando no aprimoramento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas potencialidades, sendo que, muito das vezes quando uma criança não entende o método de ensino trabalhado pelo professor, sente-se frustrada, com problemas de baixo auto estima, ficando desinteressado e desatento as aulas. Nesse momento, é importante que o professor tenha consciência que o aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, não por vontade própria, e então tentar trabalhar essas dificuldades, buscar recuperar sempre analisando os métodos de ensino que é o principal alvo para quem enfrenta problemas relacionados à metodologia.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Como sugeriu Mary Rangel em seu livro, que para uma compreensão, conhecimento, ensino e aprendizagem, o professor pode realizar jogos na elaboração de atividades, tais como, gincanas, jogos de perguntas e respostas, entre outros.

Segundo pesquisa feita com as professoras Camila e Jéssica do ensino fundamental, afirmam que, todo professor que usa métodos de ensino deve em cima de eles fazer o planejamento de aula, como jogos, de acordo com a necessidade dos alunos.

Camila diz que, sem o uso desses métodos as aulas não ficam tão interessantes, tem que ter jogos sim, e ser dinâmicos, os de perguntas e respostas em português, é feito por ela da seguinte forma: Leituras (literatura) jogar o soletrando, já na gramática trabalhar com gincanas.

Para trabalhar com essas atividades é necessário observar o nível da turma, usar métodos de atividades para casa, mesmo que alguns não façam, mas tem que cobrar além das leituras em sala de aula, passar um livro com três dias úteis para leitura em casa, para que possa observar além da leitura à interpretação.

A professora Jéssica do ensino fundamental que também usa métodos de leituras para casa, faz roda de leituras e interpretações, para avalia-los no seu desenvolvimento.

Algumas ideias sugeridas por Rangel, afirma que o professor pode ir muito mais do que é feito de costume (RAMOS; ROCHA, 1981), usar a criatividade, como atraindo a curiosidade e atenção, para participação de todos.

Em seus métodos de ensino, a professora Camila afirma que usar a tecnologia é um dos métodos expositivos que mais chama a atenção, já que (depende da turma), maioria dos alunos já sabem usar a tecnologia, visto que favorece bastante na influência e atenção da aula.

Na avaliação ela diz que, é feita devido ao sistema, mas avalia os mesmo todos os dias, o seu avanço na aprendizagem. E quando avaliá-los não olha só a capacidade dele, mas se o que foi ensinado ele realmente aprendeu, se não, precisa de outro método de ensino que faça com que todos aprendam.

CONCLUSÃO

Apesar da melhoria na educação, das especializações e recursos que as escolas oferecem, muitos docente não procuram expor suas habilidades focando nas questões essenciais do conhecimento, ou seja, não quebra a barreira da dificuldade na aprendizagem, para que assim ocorra uma boa relação entre professor, aluno, conteúdo e contexto de ensino e aprendizagem.

Portanto, Progredir e inovar estão dentro das possíveis táticas que podem melhorar no ensino-aprendizagem, como também, reavaliar os métodos e planejamento, afim desproporcionar compreensão e conhecimento. Lembrando sempre que, a interação entre professor e aluno é uma das possíveis melhora no aprendizado, favorecendo o docente e discente.

Sugerimos a prática, afinal, é a melhor maneira de buscar possibilidades no desenvolvimento sobre o tema abordado. Tais procedimentos, feitos de maneira adequada, ajustando aos princípios, para afim, obter resultados eficientes.

REFERÊNCIAS

- RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas, SP: Papirus, 2005. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- RIOS, Zoé. LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.132p.: il.
- FRISON, Marli Dallagnol. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais-**
<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/425.pdf>. Acesso em 28 de Fevereiro, ás 14:00 horas.

O DOCENTE E A SUA FORMAÇÃO LEITORA: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DO IFRN

Maria Juliana de Macêdo Silva
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, pela UERN/UFERSA/IFRN.
Licenciada em Pedagogia pela UERN
Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN
julliemacedo@bol.com.br

Verônica Maria de Araújo Pontes
Doutora em Educação pela Universidade do Minho, Mestre em Educação pela UFRN
Licenciada em Pedagogia pela UFRN. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino pela
UERN/UFERSA/IFRN e do Programa de Pós-Graduação em Letras pela UERN
veronicauern@gmail.com

RESUMO

O presente artigo está direcionado para a apresentação dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande Do Norte/IFRN, compreendendo um Curso de Licenciatura e Programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. A execução da pesquisa contribuiu para nossa formação docente, enquanto estudantes aprendizes à pesquisadores, descobrindo mundos, praticando a união entre teoria e prática, identificando problemas e refletindo soluções. Por meio desse Projeto pudemos tecer um panorama de como se encontra a formação leitora no IFRN, sendo nosso objetivo analisar como se dá a formação leitora nos cursos de formação docente inicial e continuada da IES pesquisada. Nossa metodologia tem um caráter, além de qualitativo, ainda, documental, uma vez que fazemos uso de documentos oficiais que regulamentam os espaços docentes pesquisados, como o Projeto Político Pedagógico do Curso – PPC e os Programas Gerais dos Componentes Curriculares – PGCC das disciplinas que, em suas ementas, apresentem apontamentos sobre o estudo da leitura e/ou formação leitora. Faremos as discussões desses documentos e as reflexões que se seguirão com referenciais teóricos alicerçados em autores como: Azevedo (2007), Bardin (2006), Gil (1999), Nóvoa (1995), Pontes (2012), Pontes e Azevedo (2013), Tardif (2011), entre outros. Os resultados obtidos nos mostram uma carência dessas discussões e a necessidade da inclusão da formação leitora como fonte básica para uma formação docente satisfatória.

Palavras-chave: Formação leitora. Formação docente. Leitura. Graduação. Pós-Graduação.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada é fruto do desenvolvimento do projeto de pesquisa no qual somos bolsistas, pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CNPQ, intitulado *A Formação Docente/Literária nos Cursos de Licenciatura e na Pós-Graduação do IFRN*. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande Do Norte – IFRN se destaca no País como um dos melhores centros educacionais, é composto por 21 campi distribuídos no Estado do Rio Grande do Norte/RN, oferecendo o Ensino Médio Integrado, Cursos Técnicos, Cursos de Licenciatura e de Pós-Graduação, seja na modalidade presencial, seja no ensino a distância.

Nosso objetivo geral compreendeu analisar como se dá a formação leitora nos cursos de formação docente inicial e continuada do IFRN, desdobrando-se nos objetivos específicos de apropriação do conhecimento em leitura literária, formação docente e cursos superiores do IFRN, além da metodologia aplicada; identificação da documentação sobre formação docente e formação leitora nos cursos de licenciatura e de pós-graduação do IFRN; análise dos dados coletados e socialização das análises realizadas. Juntos, esses objetivos responderão ao nosso problema de pesquisa *Como encontra-se a formação leitora nos cursos de formação docente inicial e continuada do IFRN?*

A resposta para essa pergunta passa por uma metodologia de abordagem qualitativa. Segundo Richardson (2011, p. 80), “[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais.” Pois, são foco de nossas análises os Projetos Político Pedagógicos (PPP) de Cursos de Licenciatura e Programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, bem como os Programas Gerais dos Componentes Curriculares – PGCC das disciplinas que apresentam em suas ementas as palavras-chave de nossa pesquisa.

Por ser uma pesquisa, em sua essência, de cunho documental, não obtivemos grandes desafios, pois, os documentos necessários para o desenvolvimento do trabalho são de domínio público e estão disponíveis no próprio site da Instituição. No entanto, os resultados alcançados nos entristecem e nos mostram que ainda há um longo caminho a percorrer para que a formação leitora seja também foco do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, que rompa as barreiras da teoria e se concretize na prática. De acordo com Pontes e Azevedo (2003, p. 25), a escola é:

[...] lugar de ensino e difusão do conhecimento, onde se transmite o saber acumulado, bem como transforma e cria o novo, e a leitura como via de acesso a esse saber, é que não podemos falar em escola sem falar em leitura, visto ser esta instituição uma das principais responsáveis pela formação e pelo desenvolvimento do gosto de ler.

A leitura é algo presente em nosso cotidiano no qual estamos a todo instante em contato, seja na rua, ao vermos nomes de lojas, no supermercado com o anúncio das ofertas do dia, seja na farmácia, por meio de uma bula, seja em casa, ao prepararmos a comida e precisarmos ler o rótulo dos alimentos, seja na Tv. Ela nos persegue, nos ajuda e, por vezes, nos direciona. Em sala de aula, é a base para o aprendizado de outros conhecimentos, socialmente é o meio para uma vida leitora através de obras literárias. Dessa forma, por ser indispensável em nossa

vivência é que deve ser trabalhada nos espaços formais de ensino. A seguir, apresentaremos e discutiremos como leitura e formação leitora encontram-se no IFRN.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os discursos oficiais dos que estão à frente da educação geralmente estão voltados para a valorização da leitura, do ensino desta, tendo em vista a formação de leitores, ainda mais depois dos resultados de avaliações diversas realizadas, a exemplo, o PISA (*Programme for International Student Assessment*)¹ que, ao avaliar a leitura dos alunos com 15 anos de idade nos anos de 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015 constatou, no Brasil, que estamos em um nível inicial de leitura nos anos de 2000, 2003 e 2006, ou seja, decodificamos, interpretamos, no entanto, não relacionamos com nosso cotidiano e nos últimos anos de avaliação: 2009, 2012 e 2015 ficamos um pouco acima dos primeiros anos como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela I: Resultados brasileiros nas edições do PISA e número de participantes Leitura

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012	Pisa 2015
Participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Média OCDE	500	497	497	500	498	493

Fonte: OCDE e Inep/ Relatório Nacional Pisa 2012: Resultados brasileiros.

No nível atual da avaliação do PISA os nossos alunos/leitores localizam um ou mais fragmentos de informação, reconhecem a ideia principal em um texto, entendem as relações ou a construção de significado dentro de uma parte específica dele quando a informação não é proeminente e consegue fazer inferências de nível baixo. Tarefas nesse nível podem envolver comparação ou contraste com base em uma característica única do texto. Tarefas típicas de reflexão exigem que o leitor faça uma comparação ou diversas correlações entre o texto e o conhecimento externo, explorando sua experiência e atitudes pessoais.

¹ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa etária dos 15 anos.

Para o PISA, avaliar a leitura é relacioná-la com o que estabelecemos para o significado de letramento. A definição do PISA para letramento em leitura nos diz que “[...] refere-se a compreender, usar, refletir sobre envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade (OCDE, PISA 2015).

Segundo Azevedo (2007, p. 154): “[...] poderá ser possível criar nos cidadãos motivação e reconhecimento social face a leitura para a constituição e consolidação de comunidades leitoras mais ativas e culturalmente comprometidas”, o que implica que o incentivo à leitura deve ultrapassar os próprios limites do espaço geográfico da sala de aula e até mesmo da escola, mas para isso o leitor deve ter consciência do seu papel ativo na leitura e a formação leitora deve ir além da leitura de cunho científico.

Segundo Nóvoa (1995, p. 24), “[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente. ” Ou seja, é preciso pensarmos a formação docente como ferramenta de estímulo para uma nova cultura profissional.

Para Tardif (2011, p. 18), “[...] o saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. ” Dessa forma, validando os diversos saberes adquiridos por aqueles e aquelas que são professores e professoras, é o saber da prática, o saber da experiência e o saber cultural aliados ao saber curricular que se constitui proveniente de diferentes fontes formando o profissional docente.

Formar esse profissional docente passa pela necessidade de estudar conceitos, tendências e vivenciar em sala de aula essas práticas sobre formação docente e também sobre formação leitora uma vez que a leitura é a base de quaisquer outras disciplinas e/ou de qualquer atividade que desejemos realizar. Por isso, é importante e essencial que essa formação aconteça em nosso ambiente escolar, uma vez que estamos formando pessoas que serão responsáveis por formar diversas outras.

3 METODOLOGIA

Nossa pesquisa apresenta uma abordagem de caráter qualitativo, uma vez que nela, promovemos discussões, reflexões e análises. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 70), esse é um tipo de pesquisa que “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Dessa forma, interpretamos os dados a partir de nossas

escolhas teóricas, atribuindo-lhes significados e descrevendo nossos métodos no decorrer do processo. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), são características da pesquisa qualitativa:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Sendo assim, a partir de nossa fonte de dados, descreveremos com o intuito de explorar e compreender sobre a leitura e formação leitora como componentes em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem. Estabelecendo relações entre o que está escrito no documento oficial que rege o Curso com o que diz as teorias sobre os objetos de estudos pesquisados. Paralelo a abordagem qualitativa da pesquisa, temos ainda seu caráter definido também como exploratório. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52):

[...] quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto [...]. A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos.

Ou seja, a partir de nosso levantamento bibliográfico a ser estudado, foi possível coletar as informações necessárias para que a pesquisa tivesse seguimento, desenvolve-se e apresentasse os resultados aqui discutidos. De acordo com Gil (1999, p. 43), pesquisas desse tipo “[...] tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Nosso projeto de pesquisa trabalhou com documentos, logo, o configura também como uma pesquisa de cunho documental, pois “[...] baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55). Dessa forma, foram os documentos oficiais utilizados dentro do IFRN, como o Projeto Político Pedagógico do Curso – PPC e os Programas Gerais

dos Componentes Curriculares – PGCC dos cursos investigados que compuseram o universo de nossa pesquisa.

A coleta de dados aconteceu entre os meses de Abril a Junho de 2018 com os seguintes documentos: o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 – PDI e o Projeto Político Pedagógico – PPP do IFRN, o Projeto Pedagógico do Curso – PPC da Pós-Graduação *Lato Sensu* Educação e Contemporaneidade, APCN do Programa de Pós-Graduação Em Ensino – POSENSINO, na modalidade *Stricto Sensu* e o PPC do Curso de Licenciatura em Matemática, além dos programas gerais das disciplinas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor compreendermos os documentos utilizados no corpus de nossa pesquisa mencionados no decorrer do trabalho, vamos aos seus detalhamentos: o PPC é composto por identificação do curso, justificativa, objetivos, requisitos e formas de acesso, organização curricular, indicadores de desempenho, avaliação de aprendizagem, instalações, equipamentos e tecnologia, perfil do profissional docente, ementas e programas das disciplinas e, na maioria deles, também consta uma bibliografia básica e complementar. Por meio de seu PPC, o Curso se propõe a definir as diretrizes pedagógicas para a organização e o funcionamento.

É no PPC que estão presentes os PGCC das disciplinas ofertadas na matriz curricular e apresenta ementa, objetivos, metodologia, conteúdo a ser trabalhado, formas de avaliação e referências bibliográficas. Abaixo nossos resultados encontrados sobre os documentos avaliados no que diz respeito a leitura e formação leitora a partir do PPC do Curso Superior de Licenciatura em Matemática, o PPC da Especialização em Educação e Contemporaneidade e a APCN do Mestrado em Ensino – POSENSINO.

a) PPC Matemática

O Curso Superior de Licenciatura em Matemática tem como objetivo geral “formar o profissional docente com um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes experienciais” (IFRN, 2012, p. 10). Ou seja, profissionais qualificados para trabalharem nos mais variados campos do conhecimento, sejam eles multidisciplinares e/ou interdisciplinares.

A matriz curricular do curso está organizada por disciplinas em caráter de crédito, divididos em períodos semestrais, com 2.160 horas destinadas à formação docente, 184 horas a seminários curriculares e 1.000 horas à prática profissional, o que totalizam uma carga horária que, juntas, correspondem a 3.344 horas. A proposta pedagógica do curso está organizada por

núcleos articuladores de saberes que favorecem a prática da interdisciplinaridade e da contextualização. Essa divisão acontece por meio de quatro núcleos, são eles: fundamental, específico, epistemológico e didático-pedagógico.

Esses quatro núcleos articuladores de saberes estão fundamentados em princípios filosóficos e epistemológicos que devem ser contemplados por um discente licenciado que estuda sobre a sua condição humana como seres capazes de transformar a sociedade em que vivem, a integração entre Educação Básica e Educação Profissional, respeito as pluralidades existentes, construção do conhecimento, inclusão e interação social, flexibilização curricular e desenvolvimento de competências básicas formadoras para uma prática pedagógica bem sucedida.

Analisando o quadro de disciplinas disponíveis por meio de sua matriz curricular vemos que 46 disciplinas estão catalogadas como obrigatórias e 15 disciplinas como optativas, das quais apenas duas contemplam nosso objeto de estudo. São elas: a disciplina de Língua Portuguesa e a disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos onde ambas discutem leitura. A seguir, temos o detalhamento dessas com suas especificidades contempladas.

Na primeira, *Língua Portuguesa*, tópicos de gramática, leitura e produção de textos são destaques na ementa e tem suas particularidades descritas nos objetivos específicos. Dessa forma, os conteúdos propostos envolvem tópicos de gramática onde são estudados os padrões frasais escritos, convenções ortográficas, pontuação, concordância e regência e os tópicos de leitura e produção de textos compreendem as discussões sobre as competências necessárias à leitura e à produção de textos, tema e intenção comunicativa; progressão discursiva, paragrafação, sequências e gêneros textuais, coesão e coerência. Os autores que fundamentam os debates sobre essas temáticas, são: Bechara (2001), Faraco (2003) e Savioli (1996).

Na segunda, *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, traz em sua ementa o enfoque em torno da textualidade e os aspectos organizacionais do texto escrito de natureza científica e/ou acadêmica. Os objetivos específicos permeiam desde a identificação de marcas estilísticas caracterizadoras da linguagem técnica, científica e/ou acadêmica até a produção de resumos, resenhas, relatórios e artigos científicos conforme diretrizes expostas na disciplina. Propõe um campus teórico que estão presentes autores como: Bechara (2001), Savioli (1996) e Machado (2005).

A partir do estudo realizado e análise realizada do documento oficial que regulamenta o processo de ensino-aprendizagem no Curso Superior de Licenciatura em Matemática é possível perceber uma ausência de disciplinas, tanto no campus obrigatório quanto no campus optativo que discutam sobre formação docente e formação leitora apesar de ser um curso de

Licenciatura que forma professores e professoras que atuarão na Educação Básica. Aqui, apesar de leitura ser o foco, a vemos apenas em sua forma formal, estilística, onde se aprende leitura a partir da produção de textos e seus desdobramentos. Conforme Pontes (2012, p. 137):

Sabemos que para a formação de leitores é preciso sedução, encantamento só livro que só é possível se o mediador estiver a par dessa forma de viabilização de leitura. Mas uma vez nos detemos na reflexão sobre o que a escola tem feito em relação à formação de leitores, muitas vezes cobrando, obrigando o aluno, possível leitor, a ler e dar respostas a questões estabelecidas pelo professor para todos os leitores do mesmo livro.

É preciso que o processo de formação leitora aconteça de forma prazerosa, que o leitor se apaixone pelo que lê, que rompa as formalidades do ensino e que permita que o aluno se descubra leitor, que sinta curiosidade, desejo pelos livros. É importante formarmos bons professores leitores para que esses tenham também subsídios para formar bons alunos e alunas leitores.

b) PPC Especialização

O Curso acontece de forma presencial e está dentro da área de Ciências Humanas, da tabela de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. É organizado em três módulos: o Módulo I corresponde aos Fundamentos de Ensino e Pesquisa, e os Módulos II e III são responsáveis pelo eixo de discussões sobre Política e Formação Docente.

Em sua totalidade, o curso tem uma carga horária que totalizam 400 horas, onde 360 horas são destinadas às disciplinas e 40 horas ao trabalho de conclusão de curso. Além da participação dos estudantes em atividades complementares. O Curso é formado por 11 disciplinas, que se distribuem em três Módulos, e apenas duas dessas disciplinas apontam falar sobre formação docente de forma ampla e, são as disciplinas que compõem o Módulo II. Examinemos suas ementas:

Na primeira disciplina, *História, Memória e Formação Docente* totaliza uma carga horária de 30hs e traz em sua ementa “[...] formação e autoformação. Memória e narrativas de histórias de vida. Histórias de vidas de professores. Saberes docentes e experiência. Educação e reflexividade” (IFRN, 2012, p. 25). Apesar de formação e autoformação serem destaque, não há apontamentos que leitura e formação leitora sejam objetos de estudo ao decorrer da disciplina.

Na segunda, *Política de formação e profissionalização docente* composta também por uma carga horária que corresponde a 30hs, apresenta em sua ementa:

A disciplina tem como objetivo desenvolver estudos e pesquisas acerca das políticas e práticas de formação de professores no Brasil e sua articulação com o trabalho e a profissionalização docente, tendo como suporte de análise o conjunto de documentos e as contribuições das pesquisas na área. Nesta perspectiva, busca-se compreender e repensar os fundamentos teórico-metodológicos que envolvem a formação inicial e continuada de professores, o trabalho e a profissionalização docente, visando o desenvolvimento de pesquisas sobre esses temas. Busca ainda abordar alguns dos novos saberes necessários à prática pedagógica, realizando estudos que revelem o pensamento dos professores, contribuindo para a formação da sua identidade pessoal e profissional.

Formação docente e formação docente continuada são os temas centrais de estudo a partir de pesquisas já existentes sobre a formação dos professores no Brasil. Apesar de mencionar sobre a busca a novos saberes e identidade profissional, não faz apontamentos que nos levem a subentender que leitura e formação leitora aparecerão em discussão durante a disciplina.

a) APCN POSENSINO

O Curso existe a partir de uma associação amplas entre três instituições de ensino. São elas: a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), ambas localizadas no município de Mossoró/RN e é um Mestrado em Ensino que atende “[...] à Resolução CNE/CES nº. 1, de 08 de junho de 2007, bem como à Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]” (PPP – POSENSINO, 2016, p. 13). Acontece na modalidade presencial e está dentro da área de Ensino na Escola Pública, da tabela de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O objetivo geral reforça o compromisso do Curso para com seus alunos e alunas no desenvolvimento da pesquisa teórico-prática, com ênfase no ensino-aprendizagem na escola pública, “[...] pretende ainda possibilitar uma visão integradora e interdisciplinar da ação docente, capacitando para a docência, no contexto da sociedade tecnológica, e para a pesquisa na área de Ensino nos múltiplos espaços da escola pública [...]” (UERN, 2016, p. 14). Dessa forma, formando um profissional capaz de intervir como docente e pesquisador no ambiente escolar que esteja inserido, crítico, autônomo e reflexivo. Além do comprometimento com o ensino público, articulando ciência, tecnologia e cultura.

O POSENSINO tem suas atividades orientadas a partir de três linhas de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Ensino de Língua e Artes e Ensino de Ciências Naturais

e Tecnologias. É destinado aos indivíduos portadores do diploma de graduação que sejam reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e que atuam ou mantenham interesse em atuar em instituições públicas de ensino. A estrutura curricular é organizada e somada a partir de créditos, sendo assim, ao final do curso, os estudantes devem obter o mínimo de 36 créditos no período de até 2 anos.

Vale ressaltar que, 2 disciplinas são gerais e obrigatórias, 1 é obrigatória apenas a Linha de Pesquisa referente ao estudante mais 5 atividades se configuram como obrigatórias a todos os discentes e 22 disciplinas estão catalogadas como eletivas. Sendo que, nenhuma delas se encontram dentro do nosso objeto de análise, pois não tratam ou fazem referência ao nosso objeto de pesquisa. Ou seja, não discutem sobre leitura ou formação leitora. O que nos chama atenção, uma vez que é um curso de Pós-Graduação que tem ênfase na escola pública e é nela que enfrentamos graves problemas relacionados a leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento do Projeto foi construtivo esclarecedor e formador. Problematizamos e refletimos a partir da Graduação e Pós-Graduação do IFRN sobre a leitura e a formação leitora. Infelizmente nossos resultados não foram satisfatórios, visto que há uma carência no âmbito acadêmico de tais discussões.

Ao longo de nossas análises, a partir dos documentos PPC percebemos a importância de discussões em torno da Educação e estratégias para assegurarem sua realização plena, que começa na Educação Infantil e expande-se até a Formação Continuada, que devem englobar a interdisciplinaridade, contextualização, interação humana e todo o pluralismo de saberes necessários ao profissional docente.

Estudos já realizados por nós anteriormente, via pesquisas de grande reconhecimento, além do PISA, também o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Retratos de Leitura constataram que o nosso país se encontra em um nível inicial de formação leitora.

Com isso, justifica-se a importância desse projeto de pesquisa que acontece no âmbito do contexto da Graduação e Pós-Graduação que viabilizam formação inicial e formação continuada e é onde estão concentrados os professores que atuam ou atuarão na Educação Básica, portanto aqueles capazes de modificar e/ou interferir diretamente no contexto escolar possibilitando meios para que tenhamos indivíduos leitores e, por consequência, contribuindo para que o país suba no ranking mundial de leitora/formação leitora.

A prática da leitura no ensino superior é essencial para a formação docente, principalmente num contexto em que a formação está direcionada para o docente que atua ou atuará nos anos iniciais de formação do estudante na escola. Muitos estudantes ao entrarem na universidade apresentam dificuldades no que se refere às elaborações dos trabalhos acadêmicos, sejam nas leituras ou nas suas escritas, e esses e outros fatores podem estar diretamente ligado à sua prática e relação com a leitura.

Essas dificuldades, se não forem atendidas e modificadas proporcionam um déficit na formação do docente o que inviabilizará a formação de alunos/leitores no contexto escolar, espaço de atuação desse formando.

É importante que a universidade proponha leituras não só científicas, mas também ficcionais como a literatura que proporciona no indivíduo imaginar, interagir com o texto a partir de suas vivências, dialogar com os personagens do livro, com o próprio autor e descobrir novos mundos, novos conhecimentos que vão além da própria sala de aula e que dão prazer.

Os alunos devem exercer o ato de ler de forma voluntária, tornando-se assim uma atividade prazerosa, ativando a confiança em si próprio sobre suas escolhas enquanto leitor, encaminhando-se para torna-se um sujeito com pensamentos críticos e reflexivos, ajudando em sua formação, chegando à universidade sujeitos capazes de compreenderem os diversos textos apresentados na academia e também de saber posicionar-se diante deles e do mundo em que vivem discordando, concordando e tecendo considerações a seu respeito, compreendendo também a si mesmo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. *Formar Leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática**. Natal, 2012.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade**. Natal, 2012.
- NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. 2 ed., Porto Editora, Porto, 1995.
- PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: CRV, 2012.

PONTES, Verônica Maria de Araújo; AZEVEDO, Fernando. A leitura na escola: Como? Quando? E Por que? In: PONTES, Verônica Maria de Araújo. Luzia Guacira dos Santos.

BATISTA, Maria Carmem Silva. (orgs.) **Trilhas Pedagógicas**. Editora, CRV, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, Jarry Roberto. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. ver. e ampliada. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO**. Mossoró: UERN, 2016.

O ENSINO DE ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO

Natália Rodrigues de Pádua
Graduanda em Pedagogia - FECLI/UECE
natalia.padua@aluno.uece.br

Aparecida Iara de Souza Oliveira
Graduanda em Pedagogia - FECLI/UECE
iara.oliveira@aluno.uece.br

Cícera Patricia Batista da Silva
Graduanda em Pedagogia - FECLI/UECE
cicera.batista@aluno.uece.br

Tânia Maria de Sousa França
Professora Dra Tânia Maria de Sousa França, FECLI/UECE
tania.sousa@uece.br

RESUMO

Nas últimas décadas do século XX, a arte nas escolas deixou de ser vista como um passa tempo para transformar-se em agente transformador. No entanto muitas escolas ainda não entenderam o verdadeiro valor da arte e por conta disso, muitas instituições de ensino ainda não valorizam essa importante área do conhecimento, deixando a disciplina de artes apenas para cumprir carga horária. Esse trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre o ensino de arte no curso de Pedagogia e sua importância para a formação docente, a partir da experiência em um projeto de extensão denominado “Com as mãos na arte: experiências estéticas e artísticas na universidade”. A metodologia foi baseada na abordagem qualitativa de pesquisa, aproximando-se da pesquisa-ação-formação, tendo como pergunta norteadora: Porque o ensino de artes ainda não é valorizado mesmo sendo uma disciplina que contribui para o desenvolvimento dos estudantes? O que revela a experiência em um projeto de extensão para a importância do ensino de arte no curso de Pedagogia e para a formação docente? Dentre os resultados alcançados podemos afirmar que não basta apenas uma lei ser aprovada, mas também a contratação de professores que saibam como aplicar e ampliar os conhecimentos da criança através da arte. E isso pode ser alcançado com o ensino de arte no curso de Pedagogia, possibilitando uma formação de qualidade aos futuros docentes.

Palavras chave: Ensino de Arte. Curso de Pedagogia. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Em 2016 foi sancionada a lei nº 13.278/16 que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Nesse parágrafo fica claro que “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, mas não diz quais as linguagens. Assim a lei nº

13.278/16 explicita que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º do artigo 26.

Foi uma conquista alcançada, mas a arte ainda não é valorizada no currículo como área do conhecimento e que contribui para o desenvolvimento integral do ser humano. A desvalorização na matriz curricular faz com que o ensino de arte se resuma a tarefas pouco criativas e marcadamente repetitivas, fazendo abordagens superficiais sobre a arte e a não contratação de professores qualificados, com formação específica.

Diante desse cenário, a preparação do professor de artes é fundamental para ampliar os conceitos de arte dentro da sala de aula, trabalhando-a como forma de expressão, desenvolvendo a capacidade do indivíduo de interpretar suas ideias através das diferentes linguagens e formas, conhecendo a história da arte e dos artistas. São vários desafios a serem enfrentados, tomando como ponto de partida o reconhecimento da disciplina, inclusive no curso de Pedagogia.

Trazemos para contribuir com essa reflexão alguns resultados de uma pesquisa iniciada em 2012, por um grupo de professores liderado pela professora Dra. Mirian Celeste Martins, intitulada “Arte e Pedagogia: a formação do professor para a contemporaneidade”. Essa pesquisa pretendeu evidenciar a arte nos cursos de Pedagogia e ainda levantar o perfil dos professores que ministram a disciplina Arte, denominadas muitas vezes por fundamentos e metodologia do ensino de artes e analisar as respectivas ementas. Dentre os resultados destacamos:

Em muitos cursos pesquisados não há nenhuma disciplina relacionada à arte em sua grade curricular; Não estão explícitas questões como: o ensino de arte em espaços não escolares e a relação escola-instituições culturais; a arte como conhecimento e como linguagem; produção e recepção da arte, a legislação sobre o ensino de arte no Brasil; as tendências pedagógicas contemporâneas do ensino da arte; a avaliação em arte; planejamento pedagógico em arte; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; manifestações artísticas locais e regionais (CARVALHO; MARTINS, 2014, p. 147).

Encontramos nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006), amparo legal para essa discussão ao apresentar orientação para os projetos político-pedagógicos (PPP) de todos os cursos de licenciatura do País, evidenciando intenções de uma educação estética, como resta claro nos artigos 3º e 6º, respectivamente.



O estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial. [...] atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; [...] (BRASIL, 2006, p. 1).

Partindo dessas considerações, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o ensino de arte no curso de Pedagogia e sua importância para a formação docente, a partir da experiência em um projeto de extensão denominado “Com as mãos na arte: experiências estéticas e artísticas na universidade”.

A metodologia foi baseada na abordagem qualitativa de pesquisa, aproximando-se da pesquisa-formação e tendo como perguntas norteadoras: Porque o ensino de artes ainda não é valorizado mesmo sendo uma disciplina que contribui para o desenvolvimento dos estudantes? O que revela a experiência em um projeto de extensão para a importância do ensino de arte no curso de Pedagogia e para a formação docente? A abordagem qualitativa se adequa a esse trabalho porque como nos ensina Minayo (2001, p. 24)

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A aproximação com a pesquisa-formação ocorreu por considerarmos que nos formamos ao agirmos e pesquisarmos sobre a temática. Essa modalidade de pesquisa constitui como espaço de invenção de si. Espaço onde o professor e o aluno/bolsistas investigando a si e ao mundo, ao mesmo tempo que estabelecem significado ao conhecimento.

Procurar investigar sobre como é importante o ensino de música, teatro, dança e artes visuais na escola é muito relevante porque contribui para a valorização e reconhecimento da disciplina de arte, disponibilizando conhecimento sobre a situação em que se encontra e quais mudanças devem ser feitas no contexto a qual ela está inserida. Destacar diferentes métodos que podem ser utilizados na elaboração de aulas de arte é muito oportuno para o processo de aprendizagem dos alunos, não deixando limitadas as formas de ensino.

Para tanto esse artigo além da introdução apresenta o tópico de discussão teórica, outro dos resultados alcançados e por fim traz algumas considerações finais.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Desde o início da civilização que o homem já utilizava a arte como um instrumento de comunicação. Os homens primitivos aprenderam de algum modo a fazer suas pinturas. Eles usavam variados tipos de terra, com cores muito fortes, essas tintas serviam para expressar sua imaginação através das pinturas em cavernas. Essas manifestações relacionadas à pintura pré-histórica, eram encontradas no interior das cavernas, em paredes e pedras. Retratando cenas, principalmente de homens, mulheres e caças, existindo ainda uma pintura de símbolos, com significados ainda desconhecidos, onde representava uma maneira de comunicar-se com a arte e a fé. A Arte, quando cria os rabiscos, e a Fé, quando ele acredita que ao desenhar determinado animal seria capaz de matá-lo na sua caçada.

Devido às dificuldades encontradas no início de suas organizações sociais. Os homens transformavam todos os elementos da natureza em símbolos. Logo, o homem começou a criar objetos para satisfazer suas necessidades práticas, como ferramentas para escavar terras, utensílios de cozinha, passando a ter um domínio sobre o ar, quando dominava as aves, a água, quando dominava os peixes, quando criou a lança, quando criou o fogo, redescobrimo assim, variadas formas de domínio.

Percebemos, então, que a arte faz parte da nossa vida, e é de suma importância que a mesma seja valorizada. Pois através da sensibilização e da própria razão, a arte pode fazer verdadeiras transformações na vida humana.

No contexto escolar, é possível que o aluno tenha compreensão do seu conceito e da sua função no seu dia a dia, porque “A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas” (BRASIL, 1997, p. 35). Reforçamos que:

[...] a arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente (BRASIL, 1997, p. 35).



Devido às muitas mudanças ocorridas no decorrer da história educacional, principalmente do século XX, o qual deslocou o foco de atenção para o âmbito do ensino de arte, é preciso ressignificar o olhar sobre essa disciplina tão importante para a formação humana.

Embora sabendo que a arte sempre esteve presente nas escolas, mesmo de maneira informal, trazemos como marco para o ensino formal de arte na escola a promulgação da Lei 5.692/71, ao determinar no artigo 7º, que a Arte passasse a ser obrigatória nas escolas de 1º e 2º graus, com o nome de Educação Artística. Sobre essa temática nos alerta França (2007, p. 58) quando diz que “Ao mesmo tempo, porém, que era um ganho, também constituiu perda, porque o ensino de Arte ficou reduzido às “atividades artísticas”, muitas vezes apenas ligadas às datas comemorativas”, gerando, assim, estudos e movimentos em prol da arte na escola ser valorizada e compreendida como área do conhecimento.

Ao longo do tempo foi se buscando a valorização e conceituação do que é arte, e qual a sua verdadeira função no processo de se educar, desembocando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, que revoga as disposições anteriores e considera a Arte obrigatória na Educação Básica: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, Artigo 26, §2º).

A Arte passa a ser considerada obrigatória na educação, compreendida como uma linguagem, com conteúdo próprio, que vão além de atividades fragmentadas e estéreis. Reconhecemos que para valorizar e utilizar a arte no cotidiano escolar é preponderante conhecer a história da arte, para que exista um elo de parceria na sua valorização e apreciação. Quando a escola não assimila o verdadeiro potencial que ela possui em fazer fluir o que o aluno carrega em suas experiências culturais, surpreende-se com a diversidade de linguagens artísticas dos alunos, ao observar um simples desenho ou rabisco, pois há uma grande necessidade de o ser humano construir o seu espaço de criação onde o mesmo possa se completar.

Atualmente, muitos professores sentem-se inseguros ao planejar suas aulas de Artes, dentre os motivos estão: resquícios de uma formação escolar tradicionalista; as lacunas no aprendizado de Artes durante o curso de graduação e a falta de especialização. Muitos profissionais da área acabam explorando mais o campo de artes visuais, deixando de lado as modalidades de teatro, dança e música, pela falta de definições para trabalhá-las. Com isso essas modalidades vão sendo trabalhadas de forma repetitivas e exaustivas, muitas vezes, apenas em datas comemorativas.

Outra problemática é que atualmente muitos professores não são especializados na área o que faz com que seja trabalhado apenas o básico com os alunos. A formação do educador ocorre em suas experiências diárias e por meio de incessantes pesquisas, refletindo, construindo e reconstruindo sua prática, buscando suporte pedagógico necessário para sua atuação profissional.

Diante disso os PCNs de Arte não dão fórmulas prontas, mas fornecem subsídios importantes em suas orientações didáticas. Cabe ao professor desenvolver reflexão pedagógica específica para o ensino das diferentes modalidades artísticas. Essa busca de aperfeiçoamento é essencial para fornecer aos alunos o direito de experimentar tais modalidades de forma coerentes e que contribua para a formação do mesmo.

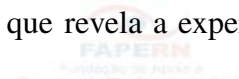
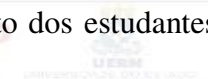
Dá considerarmos essencial que se discuta o ensino de artes no curso de Pedagogia e a sua importância para a formação docente, considerando o que nos diz Magalhães:

Nesse sentido, compreende-se que a inserção das artes na educação escolar em todos os níveis e anos de forma eficaz só será possível se houver a sistematização a aprofundamento dos conhecimentos estruturantes das Artes visuais, dança, música e Teatro. Entretanto, questiona-se: de que maneira a relação teoria/prática no ensinar/aprender artes é discutida e encaminhada nos cursos de Pedagogia para atenderem as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e as propostas curriculares do MEC para a Educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental? Como os estudantes de Pedagogia compreendem a dinâmica pedagógica de cada modalidade artística para os níveis de ensino que estão sendo preparados? (MAGALHÃES, 2017, p. 142).

A motivação do educador é fundamental para superar os desafios desse ensino, procurar diversas metodologias que sirva de apoio para fornecer aos alunos a dimensão artística é um meio muito importante, e na falta de recursos materiais pesquisar alternativas que promovam a arte, afinal, ela está em todo lugar e trabalhar isso em diferentes contextos flexibiliza as percepções visuais, sensoriais e criativas dos alunos.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Como bolsistas do projeto de iniciação artística “Com as mãos na Arte: experiências estéticas e artísticas na universidade, começamos a refletir sobre essa temática a partir das perguntas norteadoras: Porque o ensino de artes ainda não é valorizado mesmo sendo uma disciplina que contribui para o desenvolvimento dos estudantes? O que revela a experiência



em um projeto de extensão para a importância do ensino de arte no curso de Pedagogia e para a formação docente?

Esse projeto teve início em março de 2018 com o intuito, primeiramente, de ocupar uma lacuna no curso de Pedagogia da FECLI que não dispõe na sua matriz curricular atual, nenhuma disciplina relacionada a área de Artes. Em seguida o de reconhecer, estimular e ampliar o potencial artístico de estudantes da Pedagogia e demais licenciaturas da universidade e demais interessados, por meio das várias linguagens artísticas e materiais expressivos e provocadores, para desenvolver a imaginação criadora, a percepção, a sensibilidade, favorecendo uma formação estético-artística.

A arte no projeto é compreendida como promotora da experiência criadora e como tal é responsável por estabelecermos contato com dimensões interiores que outros processos não propiciam, tais como o trabalho com emoções, ideias adormecidas e potencialidades criadoras. A experiência criadora deve nos arrancar do lugar cômodo da repetição e da reprodução tão bem aceitos nos dias atuais. Estabelecer relações as mais diversas entre o mundo interior dos sujeitos e as impressões advindas de suas vivências com o mundo exterior.

Desta forma o projeto apresenta como metas:

- Realização de encontros teórico-práticos com estudantes, educadores e demais interessados sobre a formação estético-artística e o ensino de Artes nas escolas.
 - Organização da I Mostra de Arte como culminância do projeto, articulada com as potencialidades artísticas da região Centro-Sul.
- Formação de “artemediadores” para realização de oficinas de criação artística nas escolas e/ou outro espaço educativo, visando à formação estético-artística dos participantes.
- Elaboração de resumos expandidos ou artigos científicos a respeito das reflexões resultantes das ações extensionistas e das aprendizagens daí decorrentes e que foram significativas.

Com base nestas metas narraremos dois momentos significativos e que consideramos como resultados já alcançados por contribuir para afirmarmos a necessidade do ensino de arte no Curso de Pedagogia e reconhecermos a sua importância na formação docente.

O primeiro são os momentos formativos, nos quais estudamos autores como Duarte Júnior, Fayga Ostrower e procuramos refletir sobre os nossos conceitos e nosso fazer. Esses momentos possibilitam um debate rico e abrem espaço para aprofundarmos questões pertinentes ao tema, como também experimentar atividades que unem teoria e prática. Sempre de maneira colaborativa, dialética, dialógica e criadora. Compreendendo que



Pensar o processo criador é refazer, recriar, transformar...É pensar um processo no qual mais importante do que saber as respostas dos problemas é saber formular perguntas, descobrir problemas. E esse processo criador não fica restrito ao campo da arte e da prática estética, pois está presente na nossa vida, no nosso trabalho e nas nossas relações (FANTIN, 2008. p. 44).

Outro momento significativo está relacionado a experiência de visitar o Museu Francisco Alcântara Nogueira localizado em Iguatu-Ce. Essa visita nos possibilitou o acesso as obras de vários artistas Iguatuenses, conhecendo a cultura e história da cidade por meio de objetos e fotos. Foi uma verdadeira experiência estética, pois como diz Farina (2008, p. 100) “[...] a experiência estética põe em movimento as maneiras como vemos, tocamos e somos tocados pelas imagens, coisas e pessoas”. Fomos tocados por vários objetos que se transformaram no nosso objeto oculto, atividade proposta pela professora coordenadora do projeto e que mobilizou nosso pensar e criar.

O estudo e as várias experiências nos proporcionaram ampliar os nossos conceitos sobre arte, ensino de arte, formação do professor de arte e fortalecer a necessidade cada vez mais premente do vínculo entre arte e Pedagogia, do muito que uma pode fazer pela outra.

CONCLUSÃO

Apresentamos como considerações finais que mesmo com a aprovação da lei nº 13.278/16 que incorpora as disciplinas anteriormente citadas que agora fazem parte das matrizes curriculares do ensino básico, ainda se percebe a ausência de profissionais qualificados na área e atividades diversificadas, para que os alunos possam sair da mesmice do dia a dia. Daí a importância do ensino de arte no curso de Pedagogia e a sua importância para a formação docente.

Compreendemos que todas as linguagens da área de artes são essenciais para a formação de um cidadão, pois é a partir dessas linguagens que as crianças e os adolescentes podem usar suas energias em algo produtivo e que os deixem mais livres, para expressar seu potencial criador.

A conclusão que tiramos com tudo isso é que não basta apenas uma lei ser aprovada, mas também a contratação de professores que saibam como aplicar e ampliar os conhecimentos da criança através da arte, como foi dito anteriormente a capacidade criadora de uma criança precisa ser motivada e é com a ajuda dessa disciplina que isso acontece, por esse motivo e entre outros que a arte deve ser mais valorizada por todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SET, 1998
- BRASIL/MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 20 de dezembro de 1996
- BRASIL/MEC. **Lei nº 13.278/16,** de 2 de maio de 2016. Brasília, DF. 2 de maio de 2016
- CARVALHO, F. O.; MARTINS, M. C. A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de arte & cultura. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 144-157, jan./abr. 2014.
- FANTIN, M. O processo criador e o cinema na educação de crianças. In: FRITZEN, C.; MOREIRA, J. **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana.** Campinas, SP: Papirus, 2008.
- FARINA, C. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, C.; MOREIRA, J. **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana.** Campinas, SP: Papirus, 2008.
- FRANÇA, T. M. de S. **A formação dos professores egressos dos cursos de especialização em arte do CEFET e da UECE.** 2007.150 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.
- MAGALHÃES, A. D. T. V. Ensinar/aprender Arte no curso de Pedagogia: desafios e perspectivas na formação docente. In: LIMA, S. P. F. **Arte e Pedagogia: a margem faz parte do rio.** São Paulo: Porto de ideias, 2017.
- MINAYO, M. C. S.(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA NA VISÃO DOCENTE

Josenilda Pinheiro de Melo Oliveira
Graduanda do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN. Professora da Educação Básica
Município de Encanto no Rio grande do Norte
nilda_melo23@hotmail.com

Maria Imaculada Lins
Graduanda do Curso de. Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
imaculadaencanto@hotmail.com.br

Rosimeire Rocha Falcão
Graduanda do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
rosimeire.rfq@hotmail.com

Maria Eridan da Silva Santos
Professora orientadora Mestre em Educação. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia
UERN-CAMEAM-PARFOR
eridan.santos@outlook.com

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa a respeito do Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com o objetivo de perceber como os educadores compreendem a importância do uso de atividades investigativas no Ensino de Ciências no Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo, com levantamento bibliográfico e aplicação de questionário aberto a um educador do 3º ano do Ensino Fundamental. Como resultado da pesquisa, podemos observar que o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental, numa perspectiva investigativa é nitidamente reconhecida pelos educadores, como uma prática educativa significativa para a construção de saberes científicos de forma autônoma e reflexiva, mas infelizmente ainda tem pouco espaço na educação formal. Dessa forma, educador apresenta muita dificuldade de desenvolver o espírito crítico reflexivo dos educandos a partir de um Ensino de Ciências com uma perspectiva investigativa, já que enfrenta inúmeras dificuldades, que vão desde a falta de formação adequada para desenvolver esse trabalho até a falta de estrutura física e de materiais adequados para realizar os experimentos científicos.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Ensino Fundamental. Perspectiva Investigativa.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu, como produto final da disciplina Ensino de Ciências, ministrada pela docente Mestre Maria Eridan da Silva Santos, no quinto período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, no *Campus* Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia -CAMEAM.

Esse artigo trata de uma pesquisa a respeito da importância do Ensino de Ciências em uma perspectiva investigativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para tanto, realizamos a aplicação de um questionário com perguntas abertas a um educador do Ensino Fundamental, com o intuito de percebermos as concepções do educador a respeito do ensino de Ciências com a utilização de atividades investigativas.

A metodologia usada compreendeu a revisão teórico-bibliográfica e aplicação de questionário aberto. Tomamos como base teórica autores e documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (2001), Campos (1999), Carvalho (2006) e Selbach (2010).

Esse artigo está dividido em três subtemas. O primeiro “A importância do Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e aprendizagens”, apresentamos um breve histórico do Ensino de Ciências no Brasil e a importância dessa disciplina para o desenvolvimento crítico do educando, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No segundo ponto intitulado “Ensino de Ciências em uma perspectiva investigativa: a postura do professor e do aluno”, tratamos do perfil do educador e do educando, quando se trabalha o Ensino de Ciências em uma perspectiva investigativa.

No terceiro subtema abordamos a concepção do Ensino de Ciências em uma perspectiva investigativa, na visão de um educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisada a partir da abordagem tratada nos documentos oficiais e teóricos que trazem discussões pertinentes sobre esse tema.

Dessa forma, tentamos compreender como o Ensino de Ciências é visto pela ótica do educador, como concebe a sua importância, como desenvolve atividades teóricas e práticas, qual a sua postura e a de seus alunos numa perspectiva investigativa do ensino aprendizagem de ciências e as maiores dificuldades enfrentadas, para o seu desenvolvimento.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E APRENDIZAGENS

O Ensino de Ciências Naturais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil tem uma história curta. A obrigatoriedade do ensino de Ciências nas séries ginasiais (atual Ensino Médio), foi garantida pela Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024\61. Só a partir de 1971, com a Lei 5.692, a disciplina Ciências Naturais passou a ser ministrada no Ensino Fundamental. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 2001, p. 19):

Quando foi promulgada a Lei n. 4.024\61, o cenário escolar era dominado pelo ensino tradicional, ainda que esforços de renovação estivessem em processo. Aos professores cabia a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos, a absorção das informações.

Nesse contexto, o conhecimento científico era concebido como uma verdade absoluta e inquestionável. O principal meio de estudo e mecanismo avaliativo era o questionário, que deveria ser respondido baseado nas ideias trabalhadas pelo livro-texto adotado pelo professor.

Com o processo de desenvolvimento científico e tecnológico ocorrido por volta do século XX, e com as ideias da Escola Nova, defendida especialmente por John Dewey, os objetivos exclusivamente informativos deram espaço, a objetivos formativos. As atividades práticas e investigativas passaram a se constituir em importantes elementos para a compreensão ativa de conceitos.

O Ensino de Ciências Naturais passou a ter como de acordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (BRASIL, 2001, p. 20):

O objetivo fundamental do Ensino de Ciências passou a ser o de dar condições para o aluno identificar problemas a partir de observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma a tirar conclusões sozinho.

O educando deveria, portanto, se apropriar do conhecimento científico de forma crítica, vivenciando na prática a Ciência e as suas constantes descobertas e mudanças. O conhecimento científico não deveria ser concebido como uma verdade absoluta, mas como algo a ser superado.

A partir da década de 1980, o processo de construção do conhecimento científico pelo aluno passou a ser uma prática mais constante entre os educadores. Desde essa década, de acordo com os PCN (2001, p. 22) até os dias atuais é grande a produção acadêmica de pesquisas preocupadas com a investigação das concepções de crianças e adolescentes sobre fenômenos naturais e suas relações com os conceitos científicos.

É impossível pensar na formação de um cidadão crítico e reflexivo, que possa interagir plenamente em uma sociedade tecnológica, distante do saber científico. Os conhecimentos científicos colaboram para a compreensão do mundo e de suas constantes transformações, para conceber o homem como parte integrante desse universo e da capacidade de interagir positivamente ou negativamente com o mesmo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 2001, p. 23) orientam:

Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico. Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia.

Nesse contexto, os conhecimentos científicos devem estabelecer uma estreita relação com a tecnologia, os problemas sociais e as questões ambientais. Deste modo, torna-se necessária uma mudança na concepção atitudinal dos professores, os quais devem desenvolver ações educativas que oportunizem a ampliação de conhecimentos dos educandos, bem como a possibilidade de opinião por meio de experiências concretas e de práticas investigativas estruturadas que visem à apropriação de conhecimento científico e tecnológico

Nesse contexto, na tentativa de responder a indagação “o que é Ciências?” argumenta Selbach (2010, p. 34):

Existe diferentes propostas para se conceituar “Ciências” e propostas deferentes sobre “maneiras de se ensinar essa disciplina” no Ensino Fundamental, mas nenhuma dessas propostas ou maneiras discorda que o conhecimento científico deve ser aprendido desde as series iniciais e deve ser sempre estreita sua relação com a tecnologia e com os problemas ambientais.

Assim essa disciplina deve priorizar conteúdos em função da sua importância social, do seu significado, e da sua relação direta com a vida dos educandos. Esse aprendizado deve priorizar no acesso as informações para a compreensão do mundo, assumindo uma postura crítica, aprendendo conceitos, associando à prática de competências e habilidades.

ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA: A POSTURA DO PROFESSOR E DO ALUNO

O Ensino de Ciências realizado com ênfase em atividades investigativas traz um significativo benefício ao processo de construção autônoma do conhecimento. Para tanto, torna-se necessário a realização de diferentes atividades, acompanhadas de situações problematizadoras.

Nesse contexto, para uma atividade ser considerada investigativa o aluno não deve apenas se limitar ao trabalho de manipulação e de observação. Ele deve refletir, discutir, explicar e relatar. A atividade investigativa deve, acima de tudo, fazer sentido para o aluno.

Discute Azevedo (2006, p. 21) “Podemos dizer, portanto, que a aprendizagem de procedimentos e atitudes se torna, dentro do processo de aprendizagem, tão importante quanto a aprendizagem de conceitos e/ou conteúdos.” Usar atividades investigativas como ponto de partida para desenvolver o entendimento de conceitos é uma forma de levar o aluno a interagir com o seu processo de aprendizagem.

Em uma proposta de Ensino de Ciências, baseada em uma perspectiva investigativa, o aluno deixa de ser apenas um observador de aula e passa a ter uma postura investigativa, que lhe exige a capacidade de argumentar, pensar, agir, atuando criticamente na construção do seu conhecimento.

Deixa de ser apenas um assimilador de conteúdos e passa a desenvolver atitudes e habilidades. Em consonância a essa discussão, argumenta Azevedo (2006, p. 25) que “[...] o aluno deixa de ser apenas um observador das aulas, muitas vezes expositivas, passando a ter grande influência sobre ela, precisando argumentar, pensar, agir, interferir, fazer parte da construção do seu conhecimento.” Com uma postura crítica reflexiva diante da construção dos seus saberes.

Para que o Ensino de Ciências aconteça é preciso que o educador se distancie de aulas exclusivamente expositivas, visando a memorização de conceitos, e passe a adotar aulas situações de aprendizado que despertem os questionamentos e estimulem o debate e proponham a investigação.

O professor deve se configurar como um mediador e não como um transmissor, numa relação de interação, diálogo, reflexão e ação, para trabalhar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Com o intuito de desenvolver em cada educando um espírito investigador e questionador.

De acordo com a perspectiva defendida por Carvalho (2006), as três condições necessárias para se obter mudanças no Ensino de Ciências são conceituais, atitudinais e processuais. Para que ocorram mudanças torna-se necessários que o educador tenha conhecimento teórico e didático da disciplina de Ciências. Assim não basta o professor ter apenas domínio conceitual, teve ter condições de desenvolver atividades pedagógicas que trabalhem aspectos atitudinais e procedimentais. Desenvolvem a capacidade argumentativa, crítica e reflexiva, com autonomia e dinamismo. Para Carvalho (2006, p. 09):

Não basta o professor *saber que* aprender é também apoderar-se de um novo gênero discursivo, o gênero científico escolar, ele também precisa *saber fazer* com que seus alunos aprendam a argumentar, isto é, que eles sejam capazes de reconhecer as afirmações contraditórias, as evidências que dão ou não suporte as afirmações, além da capacidade de integração dos méritos de uma afirmação.

É necessário que os educadores consigam construir atividades inovadoras, que proporcionem evolução dos conceitos, habilidades e atitudes dos alunos. Exige, do professor uma orientação e um encaminhamento que leve o discente a alcançar os objetivos proposto na atividade.

Por sua vez, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento, passa a ter a função de acompanhar e conduzir as discursões, provocando novas questões e ajudando a manter a coerência das ideias discutidas. Para Azevedo (2006, p. 25):

Para isso, muito mais do que saber a matéria que está ensinando, o professor que se propuser a fazer de sua atividade didática uma atividade investigativa deve torna-se um professor questionador, que argumente, saiba conduzir perguntas, estimular, propor desafios, ou seja, passa de simples expositor a orientador do processo de ensino.

Nesse sentido um professor bem preparado, que tenha domínio conceitual dos conhecimentos científicos e que consiga desenvolver experimentos e propostas didáticas que desenvolvam o processo de construção dos saberes do educando. O professor tem um papel determinante e implica diretamente no como ensinar em uma perspectiva investigativa.

Assim esse conhecimento pode ser construído quando, o aluno está acessando informações para a compreensão do mundo em vive, assumindo a tomada de decisões críticas socialmente positivas, associando teoria e prática. Observa nessa perspectiva Selbach (2010, p. 34) que:

Para que um ensino assim aconteça cabe ao professor abandonar aulas de exposição de narrativas visando à memorização de conceitos e, em lugar, desenvolvendo situações de aprendizagens que promovam o questionamento, estimulem o debate, proponham investigações sem jamais perder o foco central de perceber a ciência como uma construção histórica, uma atitude interdisciplinar e um saber efetivamente prático.

O aluno deve assumir o centro do processo de construção de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais. A construção do conhecimento é o resultado da interação entre o indivíduo, a informação e o significado construído a partir dessa interação. Assim, professor

deve ajudar o aluno a confrontar e ressignificar informações importantes, possibilitando a construção de novos significados, por meio de um ambiente dialógico e auto avaliativo.

Nas palavras de Carvalho (2006), para que o aluno possa substituir gradativamente a linguagem cotidiana pela linguagem científica, o professor deve construir um ambiente favorável ao processo de ensino aprendizagem, encorajador, dinâmico e dialógico. Em que os alunos possam explorar as suas ideias, acerca dos fenômenos estudados e adquirir segurança para poderem se envolverem com as práticas científicas.

É necessário também, que o educador consiga construir e desenvolver atividades inovadoras, que proporcionem o desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes com o intuito de alcançar os objetivos propostos.

UMA POSTURA INVESTIGATIVA DO ENSINO DE CIÊNCIAS: CONCEPÇÃO DOCENTE

Com o intuito de entendermos, como os educadores compreendem o Ensino de Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aplicamos um questionário com cinco questões abertas a um professor do 3º ano do Ensino Fundamental, a respeito da importância do ensino de Ciências numa perspectiva investigativa.

Inicialmente indagamos o educador a respeito da importância do Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A respeito da sua importância para a construção dos saberes do educando e da sua relação com o mundo a sua volta. Nesse sentido o educador discute que:

Hoje sinto como uma necessidade, pois as crianças se tornaram cada vez mais curiosas e questionadoras, em busca de descobrir a origem das coisas e dos fenômenos vivenciados em nosso dia a dia. E a disciplina de ciências dá a oportunidade da aos nossos alunos de fazer suas descobertas e entender melhor o mundo que nos rodeia.

A partir da fala do professor, percebemos que o ensino de ciências é considerado como um momento significativo para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que, possibilita o entendimento da natureza como um todo vivo e dinâmico e a sociedade humana como agente de interação e transformação com o mundo em que vive. Ela também colabora para compreensão da saúde pessoal, social e ambiental, como bens individuais e coletivos.

Percebemos na argumentação do docente que o Ensino de Ciências é considerado fundamental para fomentar o espírito crítico dos discentes, para poderem formular questões, diagnosticar e pensar soluções para problemas que afligem a sociedade humana.

O pensamento da educadora encontra-se em consonância com o pensamento de Selbach (2010, p. 40) “Aprender Ciências é essencial para que se perceba a natureza como um todo dinâmico e a sociedade humana como agente de interação e de transformação com o mundo em que vive.” Construindo e desconstruindo conhecimentos.

A respeito da importância do trabalho de Ciências, numa perspectiva investigativa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o educador argumenta que a sua importância é “criar condições desafiadoras levando os alunos a formalizarem suas próprias ideias e conceitos, avançando com mais autonomia no seu próprio processo de aprendizagem.” Colabora de forma dialógica e reflexiva para o aluno compreender, confrontar e ressignificar informações, estabelecendo relações significativas com a realidade. Compreendendo o mundo que o cerca e a sua capacidade de modificar positivamente e negativamente o mundo que o rodeia.

No que diz respeito ao trabalho com as aulas teóricas e práticas e sobre a importância de cada uma, o educador relata que:

Procurando fazer um elo entre as duas, trabalhando com materiais que tenho a minha disposição, o que pode ser um equipamento eletrônico ou com aulas campais, que ao mesmo tempo, que estou explicando determinado assunto, utilizo esses instrumentos para que os alunos possam ter um contato, aprendendo com mais autonomia. Uma vez que tanto a teoria quanto a prática devem fazer o relacionamento entre os conteúdos ensinados e o aprendizado da criança.

O educador reconhece a importância entre teoria e prática no ensino de ciências, no entanto não demonstra muita clareza de como poderia desenvolver de forma adequada essa relação. De acordo com Campos (1999, p. 144) “não é somente com recursos fantásticos, coisas surpreendentes ou aparatos de alta tecnologia que os professores podem cativar a atenção e motivar os alunos nas aulas de ciências”. Ele pode usar recursos simples, do dia a dia do aluno, que conseguem atender aos seus objetivos investigativos.

No tocante as maiores dificuldades em se trabalhar aulas práticas com um caráter investigativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental o professor ouvido relata que “o meio cultural em que o aluno está inserido. Dificuldade em fazer com que o aluno busque questionamentos espontâneos, sem ser induzido pelo professor, falta de autonomia”, se apresentam como fatores que dificultam uma proposta investigativa do ensino de ciências.

A maior problemática apontada pelo professor seria a sua dificuldade de usar a metodologia adequada para motivar e empolgar as crianças de forma que possam compreender e opinar a respeito.

Assim nas palavras de Selbach (2010, p. 46) “ou se muda a maneira de se pensar o ensino, desenvolvendo no aluno uma postura reflexiva, opinativa e investigativa, ou não há razão para que a disciplina figure nos currículos.” Cabe, portanto, ao professor essa difícil tarefa de desenvolver atividades investigativas que desenvolvam a capacidade reflexiva e discursiva do aluno, muitas vezes silenciado pela forma tradicionalista e exclusivamente conceitual como é geralmente trabalhada essa disciplina.

A perspectiva investigativa do ensino de ciências de acordo com o professor pesquisado tem “O professor mediador do conhecimento, voltado para o aprendizado sempre do aluno, desafiando-o e estimulando a ser mais criativo, participativo e questionador. O aluno pesquisador, questionador e participativo.” Para que isso possa acontecer de forma mais produtiva é necessário conhecer as curiosidades dos educandos, seus interesses. De acordo com Campos (1999, p. 16):

Daí a importância, nesse caso, de o professor conhecer o pensamento da criança. Somente assim ele pode propiciar aos alunos, de forma adequada, oportunidades de desenvolver suas ideias e seus conceitos, estabelecer relações entre os fatos, comparar e julgar, atribuir significados etc.

Quando o aluno debate a respeito de um tema significativo, o processo de ensino aprendizagem ganha sentido e colabora para despertar espírito crítico do educando. Os conteúdos devem ser apresentados como ferramentas com as quais se aprende a modificar o mundo a sua volta.

O educador pesquisado percebe a importância do Ensino de Ciências em uma perspectiva investigativa, mas demonstra dificuldade em encontrar metodologias e atividades investigativas que realmente prendam a atenção e despertem o espírito questionador e investigador das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o Ensino de Ciências como algo necessário ao desenvolvimento crítico e reflexivo do educando é uma necessidade atual, uma vez que, vivemos em um mundo

extremamente tecnológico, em que as crianças sentem a necessidade de usar e manusear no seu dia a dia esse universo tecnológico.

Entretanto os avanços tecnológicos vivenciados no dia a dia, parecem não ter consigo entrar plenamente no universo escolar. As aulas na sua maioria das vezes encontram-se centradas na exposição conceitual de conhecimentos científicos, em que o aluno deve assimilar passivamente, sem poder questionar e refletir criticamente a respeito.

As atividades com caráter atitudinais e procedimentais praticamente não são desenvolvidas. Cabe ao aluno agir passivamente diante do conhecimento científico produzido, respondendo questionários sem nenhum valor significativo.

O Ensino de Ciências em uma perspectiva investigativa pode ser uma ótima oportunidade de despertar o espírito de pesquisador no educando, levando-o a questionar o mundo a sua volta e os saberes científicos produzidos até então. Para se trabalhar com atividades investigativas não se faz necessário o uso exclusivo de instrumentos de laboratório sofisticados e distantes da realidade, maior parte das escolas brasileiras, recursos simples podem dar à aula de ciências um caráter investigativo e proporcionar ao aluno um ensino aprendizagem pautado na autonomia e na criticidade.

A postura do educador e a concepção do Ensino de Ciências que ele tenha, podem fazer toda a diferença. Um bom educador deve ter conhecimento científico, mas também deve conhecer seus alunos, o seu potencial e as suas limitações. O sucesso do professor está ligado à sua competência e a sua dedicação.

Deve organizar atividades diferenciadas e diversificadas, que despertem a curiosidade e desafiem os educandos. O professor deve exercer diferentes papéis, sempre dialogando, com o objetivo de informar, questionar, expor problemas, apontar relações, apresentar exemplos, explicar a tecnologia de forma a contribuir para a autonomia do aluno, na construção do seu conhecimento.

No caso do educador ouvido percebemos a clara consciência da importância do Ensino de Ciências em uma perspectiva investigativa, no entanto observamos a dificuldade de transformar os conhecimentos teóricos em uma prática viva e atuante que realmente ajude a desenvolver o processo de ensino aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella de. Ensino por Investigação: Problematizando as Atividades em Sala de Aula. In: CARVALHO. Anna Maria Pessoa de. (Org.). **Ensino de**

- Ciências:** unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006. p. 19-33.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. Brasília: MEC/ SEF, 2001.
- CAMPOS, Maria Cristina da Cunha; NIGRO, Rogério Gonçalves. **Didática de ciências:** o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.
- CARVALHO. Anna Maria Pessoa de. Critérios Estruturantes para o Ensino de Ciências. In: CARVALHO. Anna Maria Pessoa de. (Org.). **Ensino de Ciências:** unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006. p. 01-17.
- SELBACH. Simone (org.). **Ciências e didática.** Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção como bem ensinar).

O GRAFISMO INFANTIL: UMA AÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM IMPERATRIZ-MA

Áquila Caroline Brandão de Souza
Graduanda em Pedagogia
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
brandaoaquilacaroline@gmail.com

Leane Fernandes Silva
Graduanda em Pedagogia
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
leanelinda.lf@gmail.com

Hiolanda Sério Vaz em Pedagogia
Graduanda
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
hiolandaseriovaz62@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo propor uma reflexão sobre a utilização do grafismo infantil como uma ação didática no ensino de Ciências nos anos iniciais, visando realizar uma intervenção pedagógica do professor perante a sala de aula fazendo uso de recursos didáticos lúdicos e do meio social e cultural que está inserida a criança, para isso, o presente artigo foi motivado em um projeto no curso de Pedagogia, na disciplina de Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais, na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), ao qual propomos, dentro desse projeto, a partir do grafismo infantil, usufruir dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao assunto abordado para a explicação do mesmo, entendendo que é por meio do desenho que a criança faz a representação de uma maneira mais sucinta de como ela entende/percebe aquilo que está ao seu redor, com isso, a partir da análise dos desenhos elaborados pelas crianças, foi possível constatar o nível do conhecimento a respeito do assunto a ser trabalhado com elas dentro da sala de aula, permitindo um caminhar juntamente com os alunos para um ensino/aprendizagem significativos, isto é, ingressando com uma intervenção pedagógica para uma melhor aprendizagem no ensino de Ciências.

Palavras-chaves: Recurso Didático. Ensino de Ciências. Intervenção Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe fazer uma breve análise sobre a importância de uma intervenção pedagógica em sala de aula para um melhor processo de ensino e aprendizagem no ensino de Ciências, mais intrinsecamente, com relação ao grafismo infantil que possui desde cedo relação com a vida da criança.

Os objetivos específicos deste artigo é conhecer de forma geral a importância das atividades lúdicas ligadas ao meio social das crianças, analisar a importância do grafismo

infantil como uma intervenção pedagógica para o ensino de Ciências, identificar a relação dos desenhos das crianças com o assunto a ser explanado em sala de aula.

Para fundamentação, o artigo se baseou em referências bibliográficas sobre o grafismo infantil e na verificação dos resultados obtidos na execução do projeto, ao qual foi realizado com alunos de uma escola pública municipal de Imperatriz/MA. Autores como Rocha (2014), Sommerhalder e Alves (2011) subsidiaram a análise.

Por meio da pesquisa pretende-se mostrar a importância do desenho para uma intervenção pedagógica no ensino de Ciências nos anos iniciais e sua importância para a análise dos conhecimentos expressos nos desenhos criados pelos alunos.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

O processo de ensino/aprendizagem para os anos iniciais requer da escola e do professor didáticas que envolvam o aluno na construção deste conhecimento que embasará toda sua vida escolar. O ensino precisa dialogar com o mundo da criança de maneira que envolva seu meio social e cultural.

Os anos iniciais vem perdendo suas características em relação ao mundo da criança, o lúdico e as práticas culturais infantis não estão sendo tão cultuadas como na educação infantil. É importante que escola e professores resgatem essa perspectiva de ensino, de didática e de ludicidade nos anos iniciais.

Do mesmo modo, ressaltamos que, através desta prática dinâmica e criativa, notamos que o processo lúdico na sala de aula, facilita a prática docente, de forma notável. Através de estudos que avaliam esse processo é possível mostrar que adotar a ludicidade como ferramenta de ensino é bastante favorável.” (ROCHA, 2014).

O lúdico deve ser notado como algo que expresse o divertimento que a criança vivencia, seja na escola ou em seu cotidiano. Sendo assim, o professor entra como papel fundamental neste processo, já que o mesmo será o mediador utilizando-se desse recurso para realizar a atividade de ensino e aprendizagem com as crianças, suas práticas pedagógicas serão fundamentais na construção do saber. O Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Ciências Naturais afirma:

Em sua equipe, ao planejar as aulas de Ciências Naturais, o professor seleciona temas, em conjunto às demais áreas de conhecimento ou em sua especialidade, que vão ganhando complexidade e profundidade. Ao planejar cada tema,

seleciona problemas, que correspondem a situações interessantes a interpretar. Uma notícia de jornal, um filme, uma situação de sua realidade cultural ou social, por exemplo, podem-se converter em problemas com interesse didático (BRASIL, 1998, p. 28).

Os recursos utilizados em sala de aula pelo professor requerem um bom planejamento para que seus objetivos sejam alcançados. Para isso, o mesmo deve utilizar-se de vários mecanismos metodológicos para atingir esses objetivos. Dentre eles podemos exemplificar os jogos, peças, teatros, desenhos, filmes e etc. A criança quando é convidada a um mundo de criatividade ela associa de forma mais fácil, pois parte da sua compreensão de mundo e meio cultural.

Assim, nos primeiros ciclos, em conjunto com as demais áreas, são exemplos de procedimentos significativos às produções de desenhos informativos, de legendas de ilustrações e de quadros comparativos. Nos ciclos finais, salientam-se a produção de textos informativos e esquemas crescentemente mais complexos e outros procedimentos para a exploração e a comunicação dos temas e problemas em estudo, sempre com crescente autonomia (BRASIL, 1998, p. 28).

É perceptível que, assim como nas demais disciplinas, no ensino de Ciências, requer-se dinamismo em sala de aula, considerando que seus temas englobam a natureza como um todo. Diante disso, nota-se que há uma facilidade de fazer um diálogo no ensino de Ciências com as demais áreas, aderindo a interdisciplinaridade, ocasionando uma melhor aquisição sobre os assuntos trabalhados em sala de aula. E para que isso ocorra de modo satisfatório, é imprescindível que os conteúdos abordados estejam ligados com o cotidiano e com o espaço em que a criança está inserida para uma melhor assimilação dos conhecimentos.

A importância do conhecimento científico, sem dúvida, ultrapassa os limites da escola, como se percebe pelos trechos dos parâmetros curriculares referidos anteriormente. O conceito de cidadania está profundamente relacionado com a necessidade do conhecimento e com as atitudes relativas ao papel da ciência e da tecnologia em nossa sociedade. Nos últimos anos, discute-se muito a importância da alfabetização científica e a necessidade dela ser um processo de educação permanente e para além do espaço escolar (ROCHA, 2014).

É importante que família, comunidade, escola e professores estejam interligados neste processo, para que este conhecimento forme no aluno uma autonomia e prazer pelo saber, pela investigação, e pela pesquisa. Mas também, que a criança obtenha seu espaço nos anos iniciais, mais intrinsecamente no ensino de Ciências, que proporcione ao aluno não apenas

conhecimentos científicos, mas, conhecimentos que forme um aluno que faça diferença na sociedade com respeito e cidadania.

O GRAFISMO INFANTIL COMO RECURSO DIDÁTICO

O desenho é algo vivo no cotidiano de toda criança, sendo seu contato desde pequeno, já no âmbito familiar, e vivenciado mais fortemente na escola, desde à educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

Por meio do desenho a criança exprime a sua concepção de mundo, revela a sua imaginação cheia de fantasias e magias. A criança naturalmente gosta de se expressar. Bombonato & Farago citando Iavelberg (2013), afirmam que as crianças jogam com isto e transmitem o que sentem e o que querem passar por meio do grafismo. Isto faz com que professores reconheçam o artista pelo seu próprio desenho e as crianças conseguem registrar sua marca e torna-se o autor principal.

A escola em sociedade é uma das principais instituições que contribuem para formação do indivíduo, sobretudo, à criança. Os autores Sommerhalder e Alves (2011) afirmam que a escola é um espaço em que a criança pode experimentar, descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si próprios e sobre o mundo que a cerca.

A perspectiva histórico-cultural possibilita, concomitantemente, uma crítica e a superação das concepções maturacionistas a respeito do grafismo, porque permite ver o desenho como signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais. Afinal, será que uma criança que não tivesse qualquer contato com seres humanos chegaria a desenhar, ou desenharia da mesma forma que uma criança civilizada? O contato com os pares não é fundamental para a aquisição de formas amadurecidas de atividade, como o desenho? Possuir um substrato biológico não parece ser a única - ou principal - condição para o desenvolvimento do grafismo (SILVA, 2017, p. 207).

A autora afirma a respeito das construções e interações partindo da concepção de mundo em que a criança está inserida, e será essa concepção em que a mesma representará no seu grafismo em sala de aula. São as suas significações e a sua linguagem salientada por meio do grafismo. É importante salientar que a criança está em constante desenvolvimento, as suas significações e concepções de mundo em relação ao desenho estão em constante mudança.

Bombonato & Farago *apud* Iavelberg (2013, p. 35) afirma:

O grafismo infantil tem suas características próprias e determinantes quando retratamos o ato de desenhar, a autonomia, a reflexão, a concentração e o

simbolismo, são concepções particulares deste momento da criança, pois são nestas ações que percebemos que elas se sentem à vontade quando estão traçando algo e que são as protagonistas da cena, elas ‘experimentam movimentos e materiais oferecidos sem medo, fazendo-os variar por intermédio de suas ações. Trabalham concretamente e esquecem o entorno’.

O desenho como recurso didático está associado em sua maioria com o Ensino de Arte, na própria escola é notório esta visão em relação ao grafismo. Porém, o uso do desenho não pode estar ligado apenas a uma área do conhecimento. Em alguns casos, o professor em sala de aula já entrega um desenho pronto para que o aluno apenas possa colorir, e é necessário que a criança obtenha o papel de agente ativo neste processo de significação, desenhos prontos são sim importantes, mas não podem ser frequentes no uso em sala de aula, o aluno precisa pensar e expressar a sua concepção de mundo através do grafismo.

O desenho como recurso didático é interessante pois propõe uma autonomia ao aluno ao explicar as suas ideias. O professor pode usar o desenho como recurso de introdução a algum conteúdo ou como atividade de pós-conteúdo para uma fixação do conhecimento repassado. Rigorosamente falando, a importância do grafismo infantil como um recurso contribuirá para o processo de ensino/aprendizagem, sendo ele na educação infantil ou nos anos iniciais. E como recurso didático, tanto para o Ensino de Arte, de Ciências ou demais disciplinas, a utilização do recurso contribuirá para a construção de mundo concreto em que a criança está inserida.

UMA ANÁLISE DOS DESENHOS CRIADOS PELAS CRIANÇAS

A intervenção pedagógica foi realizada em uma escola pública municipal de Imperatriz/MA. No primeiro momento da ação, a turma foi organizada para uma dinâmica de socialização como forma de apresentação.

O projeto tinha como tema “A importância da água: utilização e conservação”. Foram levantados questionamentos para a turma, de como eles utilizavam a água tratada; se faziam uso de algum meio para conservar; e de sua importância para a vida dos seres vivos. Ao fazer o levantamento desses questionamentos, pôde-se perceber que os alunos tinham consciência em relação ao uso da água e de sua conservação, e que alguns até faziam uso de meios para conservar. Entretanto, pôde-se perceber também, nos discursos dos alunos, que alguns economizavam não por questões ambientais, mas sim por questões econômicas.

Após a introdução do tema e da socialização com as crianças, a música Terra Planeta Água foi reproduzida com o objetivo de que a turma se inspirasse em uma frase da música para a produção de um desenho. Para tanto, os materiais utilizados para a execução da atividade

foram: tinta guache, lápis de cor e folha em branco A4. A partir do desenho das crianças foi possível ter uma percepção do assunto que já havia sido introduzido pela professora sobre o ciclo da água, do que a professora já havia repassado de conhecimento para os alunos em relação a “Água e seu consumo consciente”.

A maior parte dos alunos realizaram desenhos relacionados a um rio da cidade, o Rio Tocantins. Constatou-se que os alunos levaram mais em conta a realidade em que vivem, pois, a escola onde foi realizado o projeto de conscientização, se localiza na Beira Rio, um dos bairros onde o Rio Tocantins é mais acessível. Desenhos titulados pelos próprios alunos como: “a praia do meio” e o “rio que passa no quintal da minha casa”, foi aonde ficou mais nítida esta constatação.

É importante ressaltar que elas já conseguem através dos traços expor as suas significações, mais não com tanta profundidade e realidade. E o que mais chamou a atenção foram os títulos escolhidos pelos alunos aos seus desenhos, pois nota-se a importância da água na vida da criança. O título revela o pensamento do aluno, e essa foi a provocação que buscamos quando o projeto foi elaborado e proposto em sala de aula.

Muitos em primeiro instante tiveram dificuldade em realizar essa ação, entretanto, no final, todos conseguiram titular seus desenhos. Como citado anteriormente, os títulos mais frequentes foram em relação ao Rio Tocantins, mas, outros títulos chamaram a atenção também, como: “Água fonte de vida”, “O rio contente”, e “Água amiga da natureza”. Nota-se a partir dos desenhos as percepções que as crianças possuem em relação a água e seu uso.

Logo abaixo, estão alguns dos grafismos produzidos pelas crianças, e logo adiante, a fala de cada uma a respeito de seu respectivo desenho. As crianças serão identificadas por “A, B, C...” afim de preservar a identidade cada uma delas.

No primeiro desenho, percebe-se que o aluno possui percepções mais abstratas pois, o mesmo fez uma mistura com as cores em que mostrava as diferentes tonalidades da água.

Foto 1 – Grafismo da criança A: “O Poente Contente”.



Fonte: Leane Fernandes, 2017.

“O azul mais escuro é a água profunda, o azul mais claro é a água cristalina, marrom é a água com barro e a última é a terra. Eu coloquei esse nome porque foi o nome do livro que li aqui na escola” (Aluno A, 2017).

No segundo desenho por título “Água amiga da natureza” a aluna relatou em seu desenho uma paisagem que continha uma casa, uma menina e uma árvore que molhada com gotículas de chuva de tinta guache.

Foto 2 – Grafismo da criança B: “Água amiga da natureza”.



Fonte: Leane Fernandes, 2017.

“O meu desenho mostra a minha casa, e a água da chuva molhando a árvore, cheia de frutos. Eu também estou no desenho, tomando banho de chuva.” (Aluna B, 2017).

No terceiro desenho, o aluno descreveu seu grafismo como sendo “A praia do meio”, segundo o mesmo, há uma barca onde é feito o trajeto dos visitantes para a praia.

Foto 3 – Grafismo da criança C: “Praia do Meio”.



Fonte: Leane Fernandes, 2017.

“Aqui eu fiz a praia do meio onde eu vou todo fim de semana com a minha família. Eu desenhei a balsa que leva a gente pra lá.” (Aluno C, 2017).

Partindo do que as crianças já conheciam, no segundo momento de contato com a turma, os desenhos realizados pelos alunos foram expostos novamente para que os mesmos se sentissem valorizados e explicassem o que pretendiam com o desenho. Logo em seguida, deu-se início a palestra de conscientização sobre a utilização e conservação da água, que tinha por objetivo alertar sobre o uso consciente da água e a sua utilidade para a sobrevivência dos seres vivos. Na explanação da aula foi explicado sobre a atual situação do Rio Tocantins.

Outros temas que estiveram em pauta com a turma foram as situações dos riachos e praias da cidade que são do cotidiano dessas crianças. Foi constatado com a turma a questão da preservação desses locais. O aluno que criou o desenho da praia do meio relatou que quando frequenta este local, os banhistas jogam lixos. Explicou-se a importância de jogarmos os lixos em locais adequados.

Levando-se em consideração as experiências vividas pelo os alunos em relação ao uso inadequado da água, por parte de parentes, amigos, vizinhos e deles mesmos. Um recurso utilizado na palestra foi o uso de cartazes, com fotografias de rios e riachos da cidade de Imperatriz para ressaltar ainda mais a consciência da conservação dos recursos naturais. Constatou-se que apesar da pouca idade, os alunos reconhecem o estrago que o ser humano está

causando no meio ambiente e que poderiam utilizar este recuso natural de forma mais consciente.

CONCLUSÃO

Constatou-se que é de suma importância para o aprendizado do aluno que o professor leve em consideração seu conhecimento de mundo e o seu contexto cultural ao qual está inserido, tanto para o ensino de ciências quanto para as demais disciplinas. O uso do grafismo como recurso didático, pode-se valorizar o conhecimento de mundo do aluno, a sugestão de um desenho do cotidiano, além de oferecer um ensino/aprendizagem mais significativo, parte de algo que o aluno já conhece.

Portanto, com o grafismo produzido pelos alunos, ficou mais viável a demonstração da importância da conservação da água, pois eles mesmos representaram por meio de suas artes. Entretanto, devemos destacar que o grafismo não pode ser “simplesmente” aplicado, é importante que antes o professor introduza, questione e instigue os alunos sobre o tema a ser abordado para que estes possam perceber a relação entre os assuntos.

REFERENCIAS

- BOMBONATO, Giseli Aparecida. **As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos**. Disponível em <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104546.pdf> acesso em 22/ 10/2017 às 19h43min.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ROCHA, Naiara Catiana da. **O uso do lúdico nas series iniciais [manuscrito]: uma importante prática no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4882/1/PDF%20%20Naiara%20Catiana%20Lima%20da%20Rocha.pdf> acesso em 21/10/2017 às 21h.
- SILVA, Silvia Maria Cintra da. **Condições sociais da constituição do desenho infantil**. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107885/106222> acesso em 22/10/2017 às 20h17min.
- SOMMERHALDER, Aline, ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

O JOGO: TRILHA ECOLÓGICA COMO UM RECURSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Francisca Janicleide de Oliveira Pereira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE/CAMEAM/UERN
janitn@hotmail.com

Rafaella Pereira Chagas
Professora da Educação Básica - SEEC/RN
rafinhapereira1@gmail.com

Maria da Paz Cavalcante
Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE/CAMEAM/UERN
mariadapaz@yahoo.com.br

RESUMO

Os jogos são elementos que permeiam nossa sociedade desde a antiguidade. Para a Pedagogia eles podem se transformar em um recurso de ensino que possibilita a aprendizagem de forma lúdica. Nesta perspectiva, este artigo tem o objetivo de discutir e analisar como o jogo: Trilha ecológica pode contribuir para o processo de aprendizagem no ensino de Geografia através do conteúdo meio ambiente. Para concretização deste objetivo construímos como material didático, o jogo: Trilha ecológica e desenvolvemos a atividade em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I. Através desta pesquisa identificamos que o referido material didático possibilitou à aprendizagem do conteúdo trabalhado de forma divertida e prazerosa, desenvolvendo os conhecimentos disciplinares, as habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas. Portanto, este trabalho nos permitiu observar a importância do uso de jogos como um recurso pedagógico e lúdico que tem como finalidade principal facilitar a aprendizagem dos educandos de forma atrativa ao utilizar atividades do universo infantil.

Palavras-chave: Jogo. Aprendizagem. Ensino de Geografia.

INÍCIO DA CONVERSA

Discussões acerca do jogo estão presentes na vida em sociedade desde a antiguidade clássica, já na Grécia antiga se debatia sobre o jogo e Platão o defendia como um meio de aprendizagem prazeroso e significativo. Na sociedade contemporânea o jogo está presente em várias culturas, muitas vezes sendo utilizado como recurso para a construção do conhecimento ou simplesmente como uma atividade espontânea.

Este trabalho discute a importância do jogo como um recurso pedagógico que possibilita a construção do conhecimento e leitura significativa do conteúdo meio ambiente no ensino de Geografia. Partimos da premissa de que o jogo é um recurso facilitador da aprendizagem, que trabalha a construção do real, do conhecimento, pelo exercício do imaginário, da fantasia se

configurando como uma oportunidade para que o desenvolvimento da aprendizagem ocorra de forma lúdica e prazerosa, não perdendo, portanto, as características essenciais do jogo.

Diante do exposto, o presente trabalho procura analisar como o jogo: Trilha ecológica pode contribuir para o processo de aprendizagem no ensino de Geografia por meio do conteúdo Meio ambiente. Trabalho este desenvolvido em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I.

Dialogamos ao longo do texto com as ideias dos seguintes teóricos: Kishimoto (2009), Kishimoto (2011), Lima (2008), Silva (2015), Verri (s-d), Andrade (2018), bem como, o documento oficial do Ministério da Educação, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Ao estudar os aportes teóricos citados tivemos as fundamentações teóricas necessárias para discutir sobre o jogo, sua conceituação e caracterização, a relação entre os jogos e a aprendizagem, como esta atividade pode ser utilizada como recurso facilitador da aprendizagem, as contribuições do trabalho com jogos no ensino de Geografia e a análise da utilização do jogo: Trilha ecológica como recurso que facilita a aprendizagem, ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa.

Este trabalho revela sua importância ao ressaltar a contribuição dos jogos para o ensino, pois numa sociedade em constante transformação, onde as crianças estão expostas diariamente a novas formas de ler o mundo e pensar, o ensino precisa também tornar-se atrativo e trazer o mundo da criança para a escola. Desta forma, discutir os jogos e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem é contribuir com os professores na busca de um caminho para transformar sua sala de aula em um laboratório de construção do conhecimento utilizando atividades próprias da infância.

Para a Pedagogia o jogo é um meio socializador e integrador que dá alegria, liberdade e satisfação, caracteriza-se, portanto como um recurso pedagógico privilegiado que promove o desenvolvimento de diferentes funções motoras, psicológicas, psíquicas e cognitivas. É diante disso que afirmamos a importância de estudar a conciliação entre o jogo e a aprendizagem.

O jogo é um ato político e pedagógico que envolve engajamento ativo, espontâneo e voluntário dos participantes que requer do professor um posicionamento corajoso frente às possibilidades e limitações desta atividade. Para Lima (2008) compreender o jogo em sua essência, a elucidação da sua importância no contexto educacional e as possibilidades de trabalho são polos que se complementam e oferecem subsídio teórico e prático para que o jogo seja utilizado como recurso pedagógico. Complementamos essa ideia dialogando com Kishimoto (2011) que define o jogo como elemento da cultura, para ela na educação do sábio

pedagogo, o jogo é visto como instrumento de ensino de qualquer conteúdo, pois é um recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, cabendo ao professor adequar o trabalho com o jogo ao seu planejamento. Com base nessas afirmações defendemos que ao dar intencionalidade ao jogo é estimulada a aprendizagem de acordo com o objetivo proposto pelo professor, desta forma a atividade é potencializada e a situação de aprendizagem se torna agradável.

Esta pesquisa tem como principal objetivo analisar a contribuição do jogo: Trilha ecológica como recurso de aprendizagem no ensino de Geografia através do conteúdo Meio ambiente e como objetivos específicos: verificar como a atividade com o jogo trilha ecológica é desenvolvida em sala de aula; identificar quais saberes e habilidades são desenvolvidas pelas crianças quando participam do jogo e analisar o papel do jogo como recurso facilitador da aprendizagem.

Esses objetivos nortearam a pesquisa e deram as bases necessárias para a construção deste artigo que apresenta a relação entre os jogos e aprendizagem, a contribuição dos jogos no ensino de Geografia e ainda, uma análise acerca do trabalho desenvolvido com o jogo: “trilha ecológica”.

OS JOGOS E A APRENDIZAGEM

Neste estudo buscamos compreender diferentes interpretações acerca do jogo, elegendo proposições que mais se aproximam do que acreditamos ser relevante para a aprendizagem do aluno.

Desta forma, diante dos nossos estudos apresentamos ao leitor algumas tendências que tratam do jogo no contexto educacional brasileiro à luz dos estudos do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998) e de Lima (2008).

As primeiras tendências que expomos são ideias antigas, mas que até hoje permeiam o contexto educacional, são elas: a teoria da “Recapitulação da Espécie” de Stanley Hall, que vê o jogo como uma recapitulação das atividades primitivas, que permite a criança resgatar experiências das gerações passadas. A teoria do “jogo como pré exercício” elaborada por Groos, onde a aprendizagem e o desenvolvimento manifestam-se por meio do jogo, cuja principal característica é não objetivar um resultado ou uma finalidade exterior. E para fechar as tendências clássicas temos a de Spencer que entende o jogo como uma atividade supérflua, um gasto de excesso de energia que a criança acumula por não ter que trabalhar para garantir sua subsistência.

Temos ainda as tendências contemporâneas, a primeira delas é denominada como “ausência e proibição da brincadeira”, nessa perspectiva o jogo é tratado como obstáculo à aprendizagem, pois dispersa a criança, podendo acentuar a preguiça e negligência. A segunda concebe o jogo como “instrumento didático” onde a brincadeira é um meio de preparação para a aprendizagem e domínio dos conteúdos. A terceira enxerga as atividades lúdicas como momentos de descarga de energia, usadas apenas quando não se tem mais nada para fazer. A quarta vertente vê o jogo como “atividade recreativa” ocasião de relaxamento, descanso das atividades sérias do ensino. A quinta entende o jogo como algo simbólico, onde as brincadeiras e jogos são vistos como meios para equilibrar e recuperar o psicológico da criança. A última tendência que apresentamos é a “*Laissez- Faire*”, que apresenta as práticas educativas como espontaneístas deixando a criança fazer o que bem desejar, sem orientação do professor.

Neste trabalho adotamos como tendência norteadora a que vê o jogo como um instrumento didático, compreendendo que uma prática educativa que visa uma aprendizagem com significado, explicita o objetivo didático do jogo para a criança e a motiva a alcançá-lo de maneira voluntária e intencional. Contudo é importante entender que o uso do jogo e o trabalho escolar não devem perder suas especificidades, e sim, serem transformados em espaços de construção da autonomia, de exercício da imaginação, criação e consciência de si e do mundo. Desta forma é necessário entender que aprendizagem e jogo são atividades de natureza distintas, mas que podem se complementar. Entendemos o jogo como um recurso pedagógico que se difere de outras atividades, mas que pode ser conciliado no contexto da sala de aula, que pode ser utilizado para ampliar o conhecimento das crianças e desenvolver inúmeras habilidades.

Para Lima (2008) o jogo é uma atividade básica, que deve ser utilizada pelo professor como conteúdo e meio para a estruturação de aprendizagens e para o desenvolvimento global infantil, porém de acordo com o RCNEI (1998) é preciso ter cuidado ao utilizar o jogo como recurso de aprendizagem, pois para esse documento se o professor define a forma, o conteúdo e os meios para a aprendizagem de um determinado conteúdo, onde a criança não tem liberdade para recriar e expor suas construções, as características essenciais do jogo, bem como: liberdade de escolha, espontaneidade, exercício da imaginação e da fantasia, no momento do brincar elas não são preservadas.

No Brasil o direito ao jogo e a brincadeira são garantidos por vários dispositivos legais tais como: Direitos Universais da Criança (1959), Constituição Federal (1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1998). Essa legitimação evidencia que o jogo e as brincadeiras permitem que o conhecimento seja construído através do trabalho de criação, reelaboração e incorporação, onde o aprender se torna evidente sem pressão ou medo de errar.

O jogo é visto por nós como um laboratório, onde a criança experimenta e aprende no contato com a atividade, com as outras crianças e com o professor. Jogo e brincadeira são recursos ricos que complementam o ensino de forma única, possibilitando ao aluno uma aprendizagem real dos conteúdos através das relações interpessoais que são construídas, sendo valiosos colaboradores no desenvolvimento das múltiplas inteligências e das faculdades humanas da criança. Acreditamos que ao brincar são desenvolvidos o pensamento, a imaginação e a personalidade, com isso, o professor pode utilizar o jogo como tarefa complementar, pois ele possui um potencial de desenvolvimento por trás.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Em um mundo globalizado, ligado a novas formas de fazer e pensar, o ensino de Geografia precisa explicar as rápidas transformações do espaço de uma forma compreensível e atrativa aos alunos, logo é indispensável que o ensino seja agradável e aproxime os conteúdos à realidade dos alunos. Uma das metodologias utilizadas nesse processo são os jogos, compreendidos como recursos pedagógicos que estimulam os alunos a aprender, levando estes a construir seus próprios conhecimentos com entusiasmo e alegria.

O jogo educativo dentro do ensino de Geografia se configura como um agente de transmissão metódica de conhecimentos e habilidades, ele representa uma forma de intervenção orientada do lazer, com o objetivo de oferecer conteúdo pedagógico e entretenimento a criança, associando o lúdico ao aprendizado. Desta forma o jogo não é apenas um objeto de prazer, mas um recurso de aprendizagem que desperta na criança o interesse por aprender. Entretanto, é importante salientar, para que não se perca a essência do lúdico, o jogo não deve ser visto como algo vertical e unidirecional de transmissão de conhecimentos, onde a criança apenas assimila, ao contrário disso, o jogo deve ser uma oportunidade de diálogo e questionamento por parte da criança sobre o próprio jogo e sobre aquilo que ela aprende e reinventa com o jogo.

Uma das grandes riquezas do trabalho com jogos educativos decorre da capacidade de estimular a imaginação, para Kishimoto (2011) os jogos infantis despertam em nós o imaginário e assumem múltiplos significados. Verri (s-d) aponta que o trabalho com jogo é adequado para o ensino e aprendizado da Geografia, pois tem um alto valor motivador e garante que o aluno desempenhe a construção do seu próprio saber ao realizar diferentes atividades, desenvolvendo sem perceber suas potencialidades.

Em cada jogo pode se esconder uma relação educativa, ao utilizá-los no ensino de Geografia essa relação se torna explícita através das regras do jogo que determinam os

conhecimentos prévios necessários acerca do conteúdo trabalhado para assim construir novos saberes no decorrer da atividade lúdica. Partindo desse princípio, compreendemos que um mesmo jogo pode ser utilizado pelo seu viés educativo para trabalhar diversos conteúdos. Conservando-se as regras do jogo e mudando os objetivos de aprendizagem teremos um material de ensino a ser utilizado em várias ocasiões.

No momento do jogo a criatividade é explorada e torna o ensino de Geografia algo didático e dinâmico onde os próprios estudantes reinventam seus saberes em colaboração com os outros. Para Silva (2015) o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social, cultural e colabora com a saúde mental, com isso acreditamos que ao jogar, as crianças elaboram um mundo expressado singularmente, criando e recriando técnicas para participar da brincadeira, com isso elas adquirem novas experiências, ampliam os saberes do conteúdo, a sociabilidade, ensaiando movimentos do corpo e experimentando novas sensações.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta investigação se caracteriza por uma abordagem qualitativa, configurando-se como, pesquisa-ação. Optamos por essa abordagem, amparado nas justificativas de Thiollent (1988), para quem esta orientação metodológica oferece condições para que o pesquisador e os participantes se envolvam de modo cooperativo ou participativo no processo da pesquisa. De acordo com Gil (2008) para esta abordagem a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados. Com vistas nestes aspectos, adotamos esse tipo de pesquisa por acreditar que ela nos possibilita o desenvolvimento autônomo a partir das bases e uma relativa independência do exterior, e com isso pretendemos que seja garantido o envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa.

Em termos de conteúdo do ensino de Geografia, foi trabalhado o conteúdo meio ambiente, tendo como foco a preservação da natureza, poluição, desmatamento e os cuidados essenciais que devemos ter para manter o planeta terra um ambiente limpo, saudável e harmonioso.

O jogo: trilha ecológica (Figura 1) é um material didático arquitetado para tornar o ensino de Geografia, mais especificamente, o conteúdo Meio ambiente, mais prazeroso e significativo para o aluno. O jogo foi construído em um TNT (tecido não tecido) com as seguintes medidas: 3x3m, no percurso foram distribuídas 29 casas, nas quais foram intercaladas

imagens sobre problemas ambientais tais como: desmatamento e lixo, imagens de reforço positivo para preservação do meio ambiente, frases de incentivo mostrando como cuidar corretamente do meio ambiente e casas onde não há nenhuma informação, nestas o aluno deve escolher uma ficha e responder uma pergunta sobre o conteúdo, ao responder corretamente a pergunta o aluno deve permanecer na mesma casa e ao errar deve voltar uma casa. Ressaltamos que as perguntas foram elaboradas com base na sequência didática trabalhada pela professora nas aulas anteriores.

Figura 1- Jogo: Trilha ecológica



O jogo também é composto por um dado e os peões são os próprios estudantes. Nesta proposta o jogo foi desenvolvido com a divisão de duas equipes. Primeiro foram sorteados os peões em seguida cada representante do grupo escolheu os componentes de sua equipe, os membros de cada equipe podem ajudar o representante do seu grupo a responder as perguntas. Para iniciar o jogo cada equipe lança o dado e a que tirar o número maior inicia a partida.

Ao prepararmos o ambiente para desenvolver a atividade os alunos já se mostraram curiosos e tentava adivinhar que jogo era aquele, uma aluna disse que era “amarelinha”, outro disse que “parecia um jogo que ele tinha, mas não era daquele tamanho”. Quando a professora perguntou se eles sabiam que jogo era aquele, alguns disseram conhecer, mas não sabiam o nome, foi então que uma aluna observando as imagens inferiu que o nome do jogo era “salvar o mundo”. A partir destas premissas a professora explicou o nome do jogo, qual era a proposta e quais as regras do jogo.

Foram feitas três rodadas do jogo, sendo que em cada uma delas foram escolhidos alunos diferentes para servir como peões. Ao final da atividade foi realizada uma avaliação oral do jogo, onde os alunos foram indagados se haviam gostado da atividade, todos responderam que sim e que queriam brincar outras vezes. A professora também buscou saber o que eles haviam

aprendido e neste momento cada aluno falou aquilo que aprendeu e, tudo que eles falaram estava relacionado às questões apresentadas na trilha.

JOGO: TRILHA ECOLÓGICA UMA ANÁLISE DESSE RECURSO DE APRENDIZAGEM

O trabalho com o jogo: Trilha ecológica nos possibilitou perceber como este recurso pedagógico tornou o ensino de Geografia mais atrativo e cooperou para o processo de desenvolvimento da aprendizagem, por se tratar de um recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa levando em consideração o mundo da criança, seus desejos e anseios completando assim, o indivíduo em seu saber, seu conhecimento e sua apreensão do mundo, como menciona Kishimoto (2011)

[...] Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2011, p. 40-41).

Quando o jogo foi disposto na sala de aula os alunos começaram a imaginar de que atividade se tratava, seu nome, como se jogaria, o que o jogo teria haver com o conteúdo trabalhado na aula, o que eles iriam aprender com aquele jogo. Essas reações demonstram que o interesse foi despertado, assim como, a imaginação.

Importante destacar como ocorreu o processo de internalização do conteúdo por meio desta atividade. Na primeira rodada do jogo dentre as perguntas escolhidas por cada grupo apenas uma aluna de um grupo respondeu errada. Na segunda rodada ambos os grupos responderam corretamente todas as perguntas, inclusive a pergunta que haviam errado na primeira rodada foi respondida corretamente, isso mostra que foi possível aprender através do erro. Já na terceira rodada o peão do jogo era um dos alunos que ainda não desenvolveu a habilidade de leitura, então quando ele escolhia uma ficha com a pergunta uma colega do grupo lia a pergunta para ele, o que demonstrou por parte da aluna uma atitude de cooperação. Em uma das perguntas ele tentou construir sua resposta observando as imagens que havia na trilha, foi uma estratégia de raciocínio interessante, embora não tenha conseguido responder corretamente a resposta completa ele ainda conseguiu responder metade da pergunta com coerência.

Identificamos através do jogo, que os alunos foram articulando os conhecimentos trabalhados em sala, os conhecimentos de vida e a leitura das imagens para responder aos questionamentos que surgiam durante o percurso da trilha. Ao abordar o conteúdo meio ambiente através de um jogo, a aula tornou-se atrativa e cheia de significados para a vida dos alunos já que as questões buscava levá-los a refletir sobre ações que causam a degradação do meio ambiente e formas corretas de cuidar dele. Deste modo, através do material didático utilizado eles internalizaram melhor os conhecimentos mediados através da sequência didática, compreenderam a importância de preservar o meio ambiente e também puderam refletir sobre ações que podemos realizar para tornar nosso mundo melhor. Notamos ainda que os próprios alunos foram enriquecendo a proposta apresentada, desenvolvendo a criatividade e expressividade no desenvolvimento da atividade, desta forma compreendemos que de fato o jogo favoreceu a aprendizagem.

Assim, o jogo como recurso lúdico proporcionou uma aprendizagem diferenciada dos padrões convencionais de ensino, por não seguir métodos tradicionais e mecânicos comumente utilizados em sala de aula, mas por trabalhar com um material didático que possibilita tornar a aprendizagem significativa, interativa e motivadora. Uma aprendizagem que não é algo descontextualizado de sua realidade, mas que possibilita aos educandos construir ou reafirmarem conhecimentos úteis para formar uma sociedade melhor.

A atividade possibilitou ainda trabalhar em equipe, interagir, para responder todos os questionamentos corretamente cujo fim era vencer o jogo, e para atingir este fim eles cooperaram uns com os outros na busca de um objetivo comum. Importante destacar que todos os alunos participaram ativamente da atividade, com entusiasmo, torcendo por sua equipe e respeitando as regras do jogo e os adversários. O fato da turma se encontrar dividida em duas equipes estimulou a competição e também a capacidade de tomar decisões, pois ao apresentar as respostas corriam o risco de responder errado e o grupo acabar perdendo o jogo. Outro aspecto trabalhado durante o jogo foi à movimentação do corpo tanto do peão que pulava de uma casa para a outra, bem como, toda a equipe ao vibrar, torcer a cada jogo de dado, a cada resposta. O jogo desenvolvido possibilitou ainda aos alunos a experiência de observar: as imagens, as perguntas e raciocinar para responder os questionamentos propostos e ao articular as respostas desenvolveram também a comunicação oral. Além de desenvolver as habilidades de leitura, pois era necessário ler as perguntas e em seguida articular as respostas oralmente, também houve o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos, já que, ao jogar o dado ele tinha que contar as casas para chegar até a que ele deveria ficar.

Desta forma, através do jogo foi possível trazer para o espaço da escola o universo do brincar da criança, onde ela se constitui contextual e historicamente, e possibilitou a aprendizagem de forma prazerosa por meio da experimentação descontraída e espontânea, onde a criança saiu de uma relação passiva e passou a ser um participante ativo, passou de espectadora a construtora de sua aprendizagem sem ter medo dos desafios. Enfim, podemos afirmar que elas se desenvolveram cognitivamente e afetivamente e o mais importante, desenvolveram a aprendizagem sem ser necessário à imposição de conhecimentos.

FINAL DA CONVERSA: UM JOGO MUITOS ENSINAMENTOS

Os jogos são elementos que fazem parte de nossa cultura e a escola não pode desprezar esse elemento que contribui para uma aprendizagem divertida, prazerosa e que faz parte do universo infantil.

Através deste recurso o aluno sente-se motivado e passa a agir de modo mais ativo na construção dos seus conhecimentos, constatando, construindo, comparando e relacionando. Desenvolve deste modo, habilidades comunicativas, afetivas, de raciocínio lógico e observação, dentre outras. Bem como, contribui para a formação de atitudes sociais como: respeito, cooperação, submissão às regras, trabalho em equipe e responsabilidade. Estes elementos nos levam a afirmar que o jogo é muito mais do que um recurso pedagógico para adquirir conhecimentos de diferentes disciplinas, é sobretudo, um recurso que desenvolve habilidades e atitudes que leva os alunos a se afirmarem como sujeitos sociais, aprendendo a conviver em sociedade.

Através do material didático jogo: Trilha ecológica, um material construído para trabalhar o conteúdo Meio ambiente, verificamos que os alunos além de aprenderem os conhecimentos sobre o conteúdo, saberão aplicar esses conhecimentos na vida cotidiana, transformando-se em agentes de mudança dos problemas ambientais existentes em nossa comunidade. Além de conhecimentos didáticos eles também desenvolveram habilidades e atitudes relacionadas à vida em grupo, como: responsabilidade e cooperação e o mais importante aprenderam tudo isso com alegria, porque aprenderam brincando dentro do seu imaginário infantil.

Identificada à importância dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem e na construção de um ser humano mais ativo, esperamos por meio deste trabalho ter contribuído para mostrar a utilização dos jogos como recurso complementar ao ensino, sente este favorável ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno por ajudar na internalização dos conceitos,

introdução de um conteúdo ou mesmo estratégia para solucionar deficiências de aprendizagem. Enfim os jogos como recurso educacional favorecem o desenvolvimento de um sujeito crítico e participativo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE. J. L. A. de; SILVA. G. C.; MELO. J. A. B. de. **Jogos: uma contribuição ao processo de construção do conhecimento escolar e geográfico.** Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV100_MD4_SA5_ID253_21112017131225.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. 9 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. – (Série legislação; n. 83)
- BRASIL. Declaração Universal. **Declaração Universal Dos Direitos Das Crianças.** UNICEF, 20 de Novembro de 1959.
- GIL. C. A. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KISHIMOTO. T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO. T. M. **Jogos infantis: o jogo a criança e a educação.** 15 ed. Petrópolis, RJ: 2009.
- LIMA. J. M.. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.
- SILVA. T. A. C. e. **Jogos e brincadeiras na escola.** 1 ed. São Paulo: 2015.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- VERRI. J. B. **A importância da utilização de jogos aplicados ao ensino de geografia.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/art_geo_jogos.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

O LÚDICO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS DO PROJETO MESTRES DO APRENDER (IGUATU-CE)

Elivana Vieira de Souza
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (FECLI)
elivanavieira2@gmail.com

Joice Mara Cesar Bizerro
Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (FECLI)
joice.mara@uece.br

RESUMO

O lúdico é uma importante contribuinte na formação dos discentes, pois favorece a aprendizagem e a construção de saberes. Partindo da necessidade de contribuir com novas metodologias dentro de sala de aula surge o Projeto Mestres do Aprender que tem como objetivo utilizar o lúdico como instrumento mediador das práticas pedagógicas, proporcionando aos educandos uma educação inovadora, implicando um distanciamento dos métodos tradicionais, tornando o espaço escolar dinâmico, atrativo e receptivo. Com isso o projeto desenvolveu atividades em duas escolas com crianças de séries iniciais utilizando como metodologias caracterização circense, músicas, contação de histórias, jogos, brincadeiras, entre outras ferramentas, tendo como foco principal a alfabetização e letramento dos alunos. O projeto compreende que é preciso romper paradigmas em relação á praticas educacionais que não favorece a aprendizagem, buscando intervir através de vivencias lúdicas e artísticas viabilizando uma educação efetiva. Com isso, o projeto tem demonstrado resultados positivos com relação a melhorias na aprendizagem e no interesse pela incorporação das metodologias usadas no projeto pelos professores, e na utilização do lúdico em sala de aula desenvolvendo o despertar da criança para aprendizagem.

Palavras-chave: Lúdico. Alfabetização. Projeto Mestres do Aprender. Metodologia.

INTRODUÇÃO

A palavra, lúdico origina-se do latim *ludus* e seu significado remete a brincadeiras e jogos que transmitem prazer para os envolvidos durante as atividades desenvolvidas. Nesse aspecto, o lúdico propicia tanto funções de entretenimento como educativa, tratando-se de uma vasta dimensão de possibilidades que são encontradas em tais aspectos.

As crianças gostam de brincar e através delas expressam sentimentos e emoções utilizando como uma das formas de explorar o mundo, nesse aspecto é brincando que ela se relaciona e interage com objetos e com as pessoas ao seu redor favorecendo e construindo saberes. O lúdico na sua função educativa favorece o desenvolvimento nas áreas cognitivas, motora, além de contribuir na sociabilidade e na afetividade dos alunos.

O lúdico se torna estratégia de suma importância servindo como incentivo na construção do conhecimento e na progressão das inúmeras habilidades, além disso, é uma

fundamental ferramenta de desenvolvimento pessoal e de alcance de objetivos institucionais. O educador que desenvolve atividades e auxilia na mediação favorece o melhor desempenho da criança em sala de aula, fazendo com que o mesmo sinta o prazer em estudar e em participar das propostas metodológicas de forma ativa, incentivando o interesse na educação, na qual permite avanços no desenvolvimento escolar tornando possível conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos dos discentes.

Em algumas situações, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores são dadas de forma monótona e tradicionalista, focando apenas no repasse de conteúdos, tornando os alunos meros receptores. Na medida em que o espaço escolar presa somente o conteúdo à aprendizagem é reduzida a reprodução e a memorização, na qual torna as aulas com pouca significação para os educandos. Nesse sentido a educação tradicional já não se torna suficiente para a aprendizagem, pois ela não compreende uma educação integral. Dessa forma se torna imprescindível criar situações e metodologias que permitem que os sujeitos aprendam partindo das suas necessidades fazendo com que os mesmos façam parte do seu processo de ensino.

Sabendo da importância da ludicidade no ambiente escolar e das dificuldades encontradas pelos professores em incorporar o lúdico em sala, houve a intenção de criar um projeto que contemplasse o lúdico atrelado ao conteúdo pedagógico trabalhados em sala de modo a fugir da educação tradicional que é comumente usada pelos professores, atendendo as necessidades dos alunos contribuindo no processo de ensino-aprendizagem.

A partir disso foi criado o projeto de Iniciação Artística Mestre do Aprender do curso de pedagogia, campus FECLI vinculado à Pró-Reitoria de Extensão pertencente à Universidade Estadual do Ceará que tem como objetivo viabilizar o lúdico nas escolas da rede pública de ensino nas séries iniciais. Este artigo tem como objetivo descrever as atividades desenvolvidas pelo projeto em creches e escolas públicas na cidade de Iguatu-CE.

O presente artigo está dividido nos seguintes tópicos: (a) metodologia, com a descrição do campo e dos sujeitos envolvidos na pesquisa e as técnicas utilizadas; (b) referencial teórico, abordando teoricamente o lúdico e o brincar; (c) resultados e discussão, com a descrição das atividades desenvolvidas; e (d) considerações finais.

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho do Projeto Mestres do Aprender constitui-se na inserção do lúdico no processo de alfabetização e letramento, de modo que venha a contribuir e auxiliar

nas dificuldades encontradas pelos alunos nos conteúdos trabalhados, oportunizando processos por meio da mediação, com diversas situações para que a aprendizagem do discente se torne significativa. Se alicerçando em metodologias que dão ênfase no “brincar”, favorecendo a aprendizagem através do lúdico mediante utilização de jogos, brincadeiras, músicas e contação de história.

A partir dessa proposta o projeto foi a campo em escolas da rede municipal de ensino, com o propósito de levar metodologias diferenciadas para dentro das escolas com o auxílio da caracterização circense. As escolas contempladas, neste artigo, foram, um C.E.I (Centro Educacional Infantil) com a turma de 5 anos que cursam o Pré II na qual continha 21 crianças, e um CEM (Centro Educacional Municipal) com a turma de 1º(primeiro) ano do ensino fundamental I com crianças de faixa etária de 6 anos tendo o total de 19 alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

As atividades de cunho lúdico não podem ser consideradas apenas como facilitadores dos relacionamentos dentro da sala de aula, pois este também é fundamental na formação dos indivíduos considerando que são nítidos os resultados positivos na educação quando atrelado ao lúdico, nesse sentido o educador necessita dar condições para que aula seja fundamentalmente lúdica como pondera Almeida (2000),

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantindo se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 2000, p. 63).

A ludicidade viabiliza a aquisição de novas experiências proporcionando e facilitando o processo para a obtenção de novos conteúdos, dessa forma Santos (1999, p.13) afirma que, “as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através das atividades a criança se desenvolve efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente”.

Para o alcance dos objetivos o professor precisa usar metodologias diversas que contemplem todas as necessidades dos alunos visto que a mesma tem como objetivo incorporar na atividade docente estratégias para as mais diversas situações didáticas, com o intuito de incentivar a aprendizagem, como discorre Almeida (2009) Como metodologia em sala de aula, o uso do lúdico pode ser uma alternativa. Os jogos lúdicos possuem bases pedagógicas, porque envolvem os seguintes critérios: a função de literalidade e não

literalidade, os novos signos linguísticos que surgem nas regras, à flexibilidade por meio de novas combinações de ideias e comportamentos, a ausência de tensão no ambiente e, por fim, ajuda na aprendizagem de noções e habilidades.

Apesar do lúdico ser muito pensado como algo inerente ao mundo infantil, o mesmo se aplica e é eficaz a qualquer faixa etária, pois a visão da brincadeira desperta o interesse em qualquer pessoa, sabendo que é natural do ser humano gostar de brincar e sentir prazer em realizar tarefas que tenham esse viés, com isso os professores de qualquer série têm a possibilidade de tornar suas aulas lúdicas sem deixar de lado os conteúdos que devem ser abordados, como salienta Oliveira (2012). A compreensão do brincar como atividade essencial e exclusiva da infância vem sendo quebrada e abandonada, devido à amplificação que é resultante da ressignificação da concepção de ludicidade.

Defendida pelos mais diversos teóricos da Psicologia e da Educação que utilizam abordagens que se apoiam em pesquisas contemporâneas, na qual comprovam a importância do lúdico em todas as fases da vida e nos mais diversos contextos, como fator que favorece ao desenvolvimento, manutenção e renovação de nossos procedimentos biopsicossociais.

Vygotsky (1998) atribui relevância no papel do ato do brincar na construção do pensamento infantil, revelando que é no brincar, que a criança demonstra seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor. A criança por intermédio da brincadeira constrói seu próprio pensamento. Dessa forma, o professor tem que respeitar e entender que a criança necessita desse espaço de aprendizado na qual deve possibilitar o uso da brincadeira de modo que tal aspecto contribua para o desenvolvimento da criança, entendendo que é na escola que os alunos estão mais propícios a aprender e que todos os conteúdos abordados têm que facilitar esse processo, propiciando situações em que o aluno possa ser um agente ativo na aquisição de conhecimento.

Além de muito prazeroso, o brincar desenvolve habilidades como coordenação motora, percepção e agilidade. Ao brincar a criança exercita muitas potencialidades, provocando o funcionamento do pensamento, adquirindo novos conhecimentos, desenvolvendo a sociabilidade, além do desenvolvimento intelectual, socialmente e emocional, como aborda Santos (1997),

O brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça as habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se a sociedade e constrói o seu próprio conhecimento (SANTOS, 1997, p. 20).

O lúdico dentro do processo educacional constrói uma atividade muito produtiva, ao passo que o educador e o educando interagem construindo saberes, podendo exercer na escola as mais diversas formas de promover a interdisciplinaridade. Dessa forma Silva (2011), salienta que o lúdico contribui para aprendizagem enquanto meio pedagógico, sendo que se trata de uma etapa de apropriação da língua escrita, em que as mais diversas aprendizagens acontecem e podem ser facilitadas e enriquecidas através do lúdico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas do projeto Mestres do Aprender têm como foco principal a alfabetização e letramento unido a metodologias lúdicas onde as crianças têm a possibilidade de aprender brincando e interagindo. As atividades propostas foram articuladas com o intuito de conciliar os conteúdos pedagógicos, com jogos e brincadeiras que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem.

Utilizou-se como suporte, o uso de metodologias e recursos como: contação de histórias, músicas, caixa mágica, quebra-cabeça, palavra-cruzada, dado, tapete, bexigas e fita, a fim de favorecer e estimular o interesse das crianças. Os conteúdos abordados foram trabalhados de forma sequencial iniciando com o alfabeto, sílabas, palavras e finalizando com frases, para que os alunos entendam toda a lógica estrutural da escrita. Por tratar-se de séries iniciais que objetivam a alfabetização dos alunos e de ter sido trabalhado o mesmo conteúdo, utilizando os mesmos recursos, as atividades planejadas ocorreram de formas distintas de modo que se adequasse a faixa etária dos mesmos, pois como pondera Fritz (2013, p. 15) “cabe ao professor analisar a idade da turma e a compatibilidade das atividades que deseja desenvolver com seus alunos, para que possa fazer uso da atividade lúdica que melhor se enquadrar com sua turma de alunos.”.

Ao se deparar com a chegada das professoras palhaças os alunos ficaram impressionados e curiosos para saber o motivo da visita, fazendo indagações e demonstraram-se afetuosos. Ao iniciar as atividades os alunos prontamente corresponderam, mostrando-se surpresos durante toda aula, além de permanecerem atentos ao que estava sendo proposto em sala, e no final da aula eles perguntavam se haveria o retorno da equipe.

No decorrer das aulas as crianças mantiveram-se participativos e interessados em todas as atividades, dando um retorno positivo em relação a aprendizagem e no desenvolvimento dos aspectos que eram objetivados pelas atividades tais como, coordenação

motora, reconhecimento silábico, raciocínio lógico entre outros, visto que as atividades não visavam apenas a alfabetização e letramento num contexto isolado.

Um das metodologias usadas durante as aulas eram a utilização de atividades grupais, pois ao brincar em conjunto a criança aprende a viver socialmente, compreender regras, respeitar normas, e estimula que a interação e socialização entre os sujeitos aconteçam. O que compreende que socializar é fundamental para o desenvolvimento humano. A interação entre as crianças permite avanços significativos na melhoria da aprendizagem e está se dá principalmente em brincadeiras grupais como aborda Vygotsky (1998)

Sendo assim, a promoção de atividades que, favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aqueles que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças (VYGOTSKY, 1998, p. 67).

No que se refere à aprendizagem por intermédio dessas metodologias apresentadas, percebeu-se que todas as atividades tiveram o resultado esperado, pois foi perceptível a participação de todos os alunos e que os mesmos compreenderam a maior parte do conteúdo repassado, isso porque as crianças realizavam os exercícios corretos ou parcialmente correto, o que configura resultados para o projeto. Mesmo que a criança em um dado momento só consiga fazer com a atividade com o auxílio de alguém, mas a frente ela certamente conseguirá realizar sozinha, portanto Vygotsky (1984, p. 97) afirma que "a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário".

Identificou-se ainda um interesse por parte das regentes de sala pelo propósito do projeto e pelas metodologias utilizadas, isso porque elas observavam o interesse das crianças além dos resultados obtidos, também perguntavam sobre como era o planejamento das atividades e sobre a confecção dos materiais utilizados. Dessa forma um dos objetivos do projeto foi alcançado, pois as professoras relataram que iam reproduzir as metodologias e os recursos que foram aplicados em sala.

Para Freire (1996, p. 47) o “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, sabendo disso o Projeto Mestres do Aprender visa uma educação inovadora buscando um distanciamento das práticas

educacionais tradicionalistas, não aplicando somente conteúdo, mas dando a possibilidade de o aluno aprender das mais diferentes formas a partir da sua necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso conclui-se que o projeto apesar de ser recente já está contribuindo significativamente para o ensino-aprendizagem das crianças, notando-se ainda uma influência das metodologias aplicadas, causando uma reflexão nos professores para mudarem seus métodos trabalhados em sala de aula. O projeto também resgata os aspectos lúdicos e fortalece a necessidade das escolas para dar condições de despertar e motivar os alunos, demonstrando a riqueza nos diversos momentos que possibilitam a aprendizagem.

Por meio das práticas vivenciadas comprova-se que o lúdico é um agente transformador no âmbito educacional e por meio disso há uma maior possibilidade de aprendizagem dos alunos e conseqüentemente um maior rendimento em sala de aula. Constando que a partir do momento que os alunos se deparam com uma aula mais lúdica eles despertam interesse pelo conteúdo trabalhado tornando a aula mais efetiva e produtiva favorecendo todos os aspectos da aprendizagem.

Vale ressaltar que o projeto resgata a importância do brincar, para além dos aparatos tecnológicos. E comprova que com a sociedade capitalista os professores são cada vez mais cobrados por resultados, deixando de lado todos os aspectos necessários para a formação do indivíduo resultante da cobrança que lhe é imposta.

O projeto revela ainda que além do conteúdo as crianças necessitam de espaços lúdicos que remetam a dinamização na qual possuem elementos que pertencem ao seu cotidiano havendo dessa forma o envolvimento de modo que os instiguem o interesse do discente, para tornar o sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

O projeto valoriza e leva a importância do lúdico dentro da escola durante todos os processos de ensino, considerando que a ludicidade permeia e facilita o desenvolvimento integral das crianças, acreditando que aquilo que é vivido e adquirido em na sala de aula pelas crianças constroem muito mais que a aprendizagem, pois permite que a criança sonhe, fantasie, experimente e vivencie momentos únicos na sua trajetória acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2013. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)- Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Medianeira, 2009.
- ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Cooperativa do Fitness, Belo Horizonte, jan. 2009. Seção Publicação de Trabalhos. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm> Acesso em: 21 set. de 2018.
- FRITZ, Ana Niza D. **As atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem: um olhar docente**. Medianeira, 2013
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de et al. **Para Onde Vai o Ensino de Geografia? Crise da Geografia e da sociedade os novos rumos do ensino de Geografia a realidade, a educação e a Geografia em discussão**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- _____, Santa Marli P. dos (org.). **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA COMO UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR POTIGUAR: REFLEXÕES E DESAFIOS

Iure Coutre Gurgel

Professor do Departamento de Educação do Campus Avançado de Patu da UERN - CAP/UERN

Midiã Izlía Praxedes dos Santos
UERN

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do PNAIC enquanto uma política de formação continuada para a melhoria do trabalho pedagógico do professor alfabetizador. Como referencial teórico, nos respaldamos em: BRASIL (2012), Freire (1996), IMBERNÓN, (2009), dentre outros teóricos que discutem a temática da formação docente. A metodologia que caracteriza esta pesquisa é de abordagem qualitativa, onde através de uma pesquisa bibliográfica e de uma análise documental, pesquisamos acerca do PNAIC e da formação do educador. Realizamos uma entrevista com duas docentes que lecionam no 3º ano do ensino fundamental, ciclo de alfabetização de dois municípios potiguares com o intuito de conhecermos a dinâmica de funcionamento da formação nestas cidades e como ocorriam a operacionalização destes conhecimentos e saberes ao longo da formação/ aplicação em sala de aula. Os resultados evidenciam no quanto o PNAIC trouxe ganhos para a melhoria da prática pedagógica como para a construção de saberes destas educadoras. Acreditamos assim, que o bom professor é aquele que investe em sua formação e acredita que por meio do desenvolvimento reflexivo é possível construirmos uma educação pública e de qualidade para todos os nossos educandos.

Palavras-chave: PNAIC. Política de formação. Trabalho pedagógico. Professor alfabetizador

A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Com as transformações ocorridas no meio educacional em prol da melhoria da qualidade da educação, torna-se urgente a implementação de políticas que contribuam com a consolidação de uma educação pública de qualidade. Para tanto, destacamos a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, como uma política capaz de contribuir com o trabalho pedagógico do professor alfabetizador, melhorando dessa forma, os baixos índices de alfabetização em nosso país. No estado do Rio Grande do Norte, os anos iniciais do ensino fundamental estão organizado através da Portaria nº 217/2017-SEEC/GS, que evidencia por meio do Artigo 2º:

Art. 2º Os Ciclos de Alfabetização e Complementação, compreendidos como espaços temporais articulados entre si, complementam-se ao longo dos cinco anos iniciais do ensino fundamental, conforme organização a seguir:

- I - Ciclo de Alfabetização, 1º ao 3º ano;
- II - Ciclo Complementação, 4º ao 5º ano.

A partir do Artigo 2º, destacamos que o nosso foco será a discussão no Ciclo de Alfabetização, por ser o ciclo contemplado com a formação do PNAIC. Mas, qual seria a finalidade do Ciclo de Alfabetização? Para responder a este questionamento, nos respaldamos no Artigo 3º da referida portaria, quando aponta: Art. 3º O Ciclo de Alfabetização - 1º ao 3º ano tem como finalidade propiciar ao estudante a alfabetização e o letramento nas diversas formas de expressão, de modo a assegurar o uso da leitura, da escrita e das diversas linguagens.

Mediante as reflexões acima, consideramos pertinente, refletirmos sobre: Como deve ser articulado a prática pedagógica do educador para trabalhar no ciclo de alfabetização? Para nos responder, nos respaldamos mais uma vez a portaria n] 217/2017, da SEEC/RN quando enfatiza que:

Art. 6º Os professores do Ciclo de Alfabetização deverão:

- I - permanecer no Ciclo durante os três anos consecutivos;
- II - ter como perfil ser pedagogo/magistério, experiência como alfabetizador, participar de curso de formação em alfabetização e interesse para trabalhar com estudantes na faixa etária correspondente;
- III - assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem previstos a cada ano do Ciclo;
- IV - aplicar trimestralmente avaliações diagnósticas;
- V - identificar as dificuldades do estudante e propor intervenções pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem;
- VI - organizar o espaço e o tempo pedagógico da sala de aula para garantir um ambiente motivador e que atenda às necessidades da aprendizagem

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi fixado pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, pelo ministro de Educação, Aloizio Mercadante Oliva. Este documento institui as ações e as diretrizes gerais do Pacto. Essa portaria atende ao Decreto 6.094, de 24 de abril de 2006, comprometendo-se a alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, cujos resultados do pacto serão aferidos por exames Periódicos específicos, objetivos das ações do PNAIC:

- I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores

alfabetizadores; V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (PORTARIA Nº 867, Art. 5º, 2012).

A formação de professores alfabetizadores, nos cursos oferecidos pelo PNAIC conta com um professor formador, “que realizará a formação dos orientadores de estudo, vinculados às universidades públicas brasileiras” (BRASIL, 2012, p. 24). Desse processo saem os orientadores de estudo, que organizam a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos. Assim, “esse triângulo formado deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares” (BRASIL, 2012, p. 24).

Os cadernos de formação de professores do PNAIC são constituídos por trinta e dois volumes, organizados em oito unidades. Cada exemplar é composto de Ano 1, Ano 2, Ano 3 e Educação do Campo (destacando o mesmo tópico com minúcias), um caderno de apresentação, um caderno de formação de professores alfabetizadores e um caderno de educação especial.

O PNAIC é definido nos Cadernos de Apresentação e Orientação para a formação de professores como um projeto que tem a diligência do Governo Federal em união com os estados e municípios. Cujas metas principais são fornecer o direito a todas as crianças à alfabetização até o 3º ano desse ciclo, ou seja, até os oito anos de idade. A ênfase principal do Pacto está no melhoramento da formação de professores que trabalham com crianças em fase de alfabetização. Dentre as ações do PNAIC, revelam-se como principais os quatro eixos de atuação:

Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas e Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012, p. 5).

A primeira apresenta os princípios gerais que regem a formação continuada e a segunda, as orientações para a formação dos professores. Nesta segunda parte está desenhada a estrutura curricular e didática que a formação PNAIC deve seguir. Da página 29 a 33 são apresentadas as estratégias de formação, a saber:

Leitura Deleite
Tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior
Leitura de textos, com registro de questões para discussão.
aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento.

Desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros.
análise e produção de material didático.
Estudo dirigido de textos
Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro

Observamos assim, que o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas formações pelo PNAIC são contextualizadas e buscam dialogar entre si, de modo a se desenvolver um trabalho com metodologias que dinamizem a formação e possibilitem ao educador (re) pensar sobre o seu fazer pedagógico, avaliando e reavaliando sua prática.

AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR

A formação de professores há muito tempo, deixou de ser preocupação circunscrita ao campo educacional. Desde o final dos anos noventa ela participa do cenário político e econômico do mundo, em geral e do Brasil em particular. A crise do capital (MÉSZÁROS, 2004) exige novas reconfigurações no mundo econômico e a escola não fica de fora desse projeto de (re) ordenação social.

A formação Continuada para Nóvoa (1999) é percebida como um processo permanente do desenvolvimento profissional do professor, onde a escola será a instituição essencial como espaço de formação. É neste espaço em que ocorrerá a construção do conhecimento, possibilitando a reflexão, e o desenvolvimento de ações conjuntas para promoção do processo educativo, percebendo o docente como ser de práxis, devido à necessidade de aliar teoria e prática na educação em todos os seus contextos e níveis de escolaridade.

Corroborando com essa ideia Freire (1996, p.43-44) afirma: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, a reflexão da prática vem trazer como objetivo, melhorias para o futuro de sua atuação profissional, e criando possibilidades de novas atitudes de pensar e fazer a prática no seu cotidiano. Desta forma,

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma

análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2009, p.48-49).

Olgaíses Maués (2003) também destaca o protagonismo dado à Educação, em especial à formação de professores. A autora aponta as constantes críticas à Educação como uma evidência da necessidade de alteração estrutural de sua formação, para atendimento à nova configuração do trabalho. Nas palavras da autora

Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade (MAUÉS, 2003, 91).

Observamos a partir dos apontamentos destacados por Maués (2003) que a escola recebeu severas críticas em relação aos resultados alcançados, por estes serem insuficientes e não conseguirem apontar características de uma instituição de ensino que apresentasse bons resultados, tanto relativos a aprendizagem, a formação docente, bem como a questões voltadas a gestão e relação família-escola. Entendemos assim, que “esse fracasso” da escola também é reflexo de uma formação docente com lacunas e insuficiente para tratar de questões específicas do fazer pedagógico.

Consideramos ser pertinente, as formações darem vez e voz ao professor (Nóvoa, 1995), observar a constituição das identidades profissionais (Halbawachs, 1994), reconhecer a reflexividade sobre as análises de práticas, pois a formação continuada de qualidade sustenta-se em seis princípios gerais da formação,

A prática da reflexividade

A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque.

Mobilização dos saberes docentes

Como Nóvoa (1995) e outros autores já afirmaram, **é importante dar voz aos professores**, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo (por meio dos documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas etc) para serem conhecidos pelos professores. Ou melhor, colocar

em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos.

A constituição da identidade profissional

Além de trazer à tona as experiências profissionais individuais, o exercício da memória em processos formativos favorece também a rememoração dos aspectos coletivos do vivido enriquecidos com experiências diferentes, relacionadas a um mesmo objeto, tema, situação ou prática (HALBAWACHS, 1994).

Socialização

colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal.

Colaboração

Este é um outro elemento importantíssimo no processo de formação, o qual vai além da socialização, pois tem como foco o rompimento do individualismo. Busca-se por meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (*caderno formação de professores*, PNAIC:2013, p. 13 -19).

A capacidade de comunicação é uma ferramenta primordial no seu exercício profissional. Houpert (2005) afirma que o professor, no seu dia a dia, precisa desenvolver formas múltiplas de comunicação. Desse modo, durante as formações, o docente precisa ser estimulado a trabalhar em grupos, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção como meio que possibilite aos educadores buscarem estratégias diversificadas para contribuir com a aprendizagem do aluno.

É durante as formações do PNAIC que os professores tem a oportunidade de socializarem experiências múltiplas vivenciadas em sala de aula e assim, relatar o percurso desenvolvido com ações que possam enriquecer o trabalho pedagógico.

Corroboramos com as ideias pedagógicas defendidas por Marx e Engels para a produção omni ou onilateral do homem, se constituem, basicamente, pelo trabalho produtivo e pela relação entre educação e sociedade efetivada nas escolas que preparam profissional e cientificamente o homem completo. Libâneo (2001) destaca que “a formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor” (LIBÂNEO, 2001, p. 191). Para o autor, é importante a formação contínua fora da instituição de ensino por propiciar aos educadores a troca de ideias, as reflexões acerca da práxis pedagógica como alternativas que enriqueçam e ajudem no desenvolvimento profissional docente.

Nos referendamos em Garcia (1999), ao evidenciar que o desenvolvimento profissional dos professores implica na valorização do caráter contextual e organizacional orientado para as

mudanças, constituindo-se em aspectos que possibilitem a resolução de problemas escolares, com expectativa de superar o trabalho individual e solitário nas escolas.

QUAIS OS APRENDIZADOS CONTRUÍDOS A PARTIR DO PNAIC? COM A PALAVRA AS DOCENTES CURSISTAS

A pesquisa desenvolvida tem por objetivo investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC enquanto política de formação para o professor alfabetizador, nos permitindo conhecer as transformações advindas a partir da implementação do programa em dois municípios da região oeste potiguar.

Para facilitar os nossos estudos, leituras e reflexões, optamos em trabalhar com duas docentes da rede pública de ensino, cada educador de um município potiguar, mas, todos lecionando no 3º ano do ciclo básico de alfabetização.

A metodologia que caracteriza a nossa pesquisa é de abordagem qualitativa, onde nos embasamos nas contribuições teóricas defendidas por Minayo (1995, p.22), que se preocupa com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos”. Assim sendo, observamos que a pesquisa qualitativa se preocupa em além de analisar e investigar os fatos, interpretá-los e refletir sobre os mesmos de maneira crítica.

Conforme nos responderam dois docentes participantes das formações do PNAIC, os momentos de formação tornaram-se singulares e essenciais para que os professores cursistas pudessem (re)pensar suas práticas e planejem ações que colaborassem no desenvolvimento das intervenções em sala de aula.

Realizamos também uma pesquisa bibliográfica e uma análise documental para aprofundarmos nossas reflexões e assim, ampliarmos os conhecimentos em relação a formação continuada do PNAIC e as mudanças ocorridas por meio desta formação na prática pedagógica do professor alfabetizador.

Para facilitarmos a compreensão das falas das entrevistadas e as interpretações sobre as mesmas, optamos por nominá-las de P1 e P2. As docentes entrevistadas são graduadas em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, já possuem especialização em Educação. P1 possui sete anos de docência na educação básica, e sempre atuando em ciclo de alfabetização; Já P2 possui mais de vinte anos de magistério e também, todos voltados para o trabalho em turmas de alfabetização.

Iniciamos nossa entrevista, indagando as entrevistadas sobre o que a levou a participar da Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? Como respostas, as mesmas destacaram que:

P1- A necessidade de uma formação continuada e de reflexões contínuas acerca das práticas de alfabetização.

P2- Foi uma oportunidade que veio e gosto de me atualizar e buscar novos conhecimentos.

Podemos perceber conforme as falas das docentes que a necessidade em construir novos conhecimentos, em se atualizar e melhorar a prática pedagógica as levaram a participarem da formação do PNAIC como uma oportunidade em desenvolver um trabalho de melhor qualidade e construção de novos saberes. Corroboramos com Garcia (1999, p. 26) quando destaca que é necessário pensar a formação continuada de professores,

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Assim, reconhecemos a grandiosidade da formação continuada para a melhoria da práxis docente e como um caminho de construção e (re) construção de novos saberes. Continuando a entrevista, questionamos as docentes sobre quais mudanças observou em seu trabalho a partir da experiência com a formação do PNAIC? As participantes evidenciaram:

P1- Os principais impactos do PNAIC em minha prática pedagógica foram em relação ao planejamento. O planejar passou a ser mais sistematizado e baseado de fato nas avaliações que realizava com a turma e conseqüentemente as atividades passaram atender aos níveis de aprendizagem dos alunos. Passei a utilizar atividades diversificadas, atendendo a heterogeneidade da turma. A partir de orientações da formação, aprendi a trabalhar com as atividades diversificadas de modo a organizar a turma em diferentes agrupamentos de acordo como os níveis da turma e também de acordo com os objetivos das atividades. Em algumas atividades, os alunos se agrupavam de acordo com os níveis aproximados de aprendizagem. Assim, os alunos alfabetizados em seus respectivos grupos, realizavam as tarefas com maior autonomia e sem a necessidade de grandes intervenções de minha parte, enquanto eu podia dar maior atenção aos grupos de alunos não alfabetizados. Em outras atividades, os grupos eram

organizados de forma heterogênea, onde os alunos mais experientes auxiliavam os alunos menos experientes, enquanto isso eu circulava entre todos os grupos, realizando as intervenções necessárias.

P2- Hoje percebo muitas mudanças em meu trabalho. A forma como planejo, construo atividades e replanejo, busco materiais diversos para trabalhar um mesmo conteúdo, enfim, a partir do Pacto vejo que meu trabalho melhorou bastante.

Conforme pontuam as entrevistadas, o trabalho pedagógico das mesmas a partir das formações do PNAIC melhorou de forma significativa e assim, as levaram a desenvolver a reflexividade e dinamizar de maneira qualitativa a sua prática pedagógica.

Procurando enriquecer o diálogo estabelecido com as professoras entrevistadas, perguntamos sobre como a formação do PNAIC orienta o trabalho com a alfabetização e o Letramento em sala de aula?

P1- A formação do PNAIC orienta que os professores pensem e realizem atividades que promovam a reflexão da organização do Sistema de Escrita Alfabética, que os alunos compreendam todas as relações fonema/grafema, entendam que nem sempre elas se dão de forma regulares, enfim, o PNAIC orienta que as atividades estejam voltadas a alfabetização dos educandos e que as práticas de alfabetização se deem a partir do letramento. Ou seja, que sejam práticas contextualizadas e funcionais. Que a leitura e escrita na sala de aula supere a utilização de textos cartilhados e contemple textos de circulação social reais. Os cadernos do PNAIC sugerem uma variedade de propostas de atividades de práticas de leitura e escrita com os diferentes gêneros discursivos de circulação familiar ao aluno como receitas, contos, convites. Não basta codificar e decodificar a língua escrita, é preciso utilizá-la de forma prática, contextualizada e rica de sentidos.

P2- Durante toda formação discutimos, lemos e conhecemos experiências voltadas ao trabalho da alfabetização na perspectiva do letramento, do SEA, das análises dos níveis de escrita, enfim, conhecemos a fundo a questão de se alfabetizar a criança e letrar.

É nítido baseado nas falas das participantes da nossa pesquisa, acerca do trabalho de alfabetizar na perspectiva do letramento. Os estudos e discussões oportunizados pela PNAIC foram essenciais para aprofundar e ajudar as docentes no trabalho focado conforme os níveis de escrita da criança e assim, trabalharemos com a diversidade dos gêneros textuais como caminho para se ensinar a ler e interpretar os textos, formando dessa forma, leitores e escritores autônomos.

No tocante ao planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador, indagamos as educadoras para sabermos se consideram importante o planejamento para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico? Como respostas, estas nos apresentou que:

*P1- É inconcebível pensar em entrar numa sala de aula sem ter planejado os objetivos daquela aula, sem refletir o que se quer que o aluno aprenda, o porquê que ele precisa aprender determinado conteúdo e o como fazer atingi-lo determinada aprendizagem. O planejamento é sem dúvida o pilar de todo o trabalho pedagógico, não apenas do professor, mas de toda a escola.
P2- O planejamento é sim uma ferramenta importante para nós, educadores. Embora eu já tenha muitos anos de magistério, mas, planejo diariamente, refletindo sobre a realidade da minha sala, as dificuldades das crianças.*

As falas das docentes vão ao encontro com as reflexões defendidas por Vasconcellos, quando este, diz que a concepção de planejamento como instrumento teórico-metodológico é indispensável à organização do trabalho pedagógico, conforme a proposta de (VASCONCELLOS, 2009, p. 64) que diz:

Precisamos ter em conta que o planejamento é apenas um instrumento teórico metodológico. Poderoso, mas instrumento. Portanto, depende de sujeitos que o assumam (tanto na elaboração quanto na realização). Não é pois, uma coisa maravilhosa: é relativamente complexo, exigente e ainda assim falível. No entanto, não é também um capricho, é uma necessidade! A menos que desejamos caminhar sem destino certo, improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise, sem procurar intervir no vir-a-ser do real, abrindo mão da nossa condição de sujeitos.

Em se tratando da garantia do educando de aprender os conteúdos voltados para sua faixa etária, ou seja, em o professor planejar o seu trabalho de forma que garanta a efetiva aprendizagem dos discentes, interrogamos as participantes para sabermos na visão delas se os direitos de aprendizagem destacados no PNAIC são importantes para o planejar docente? As professoras nos responderam que:

P1- A minha prática de planejamento deu um salto considerável de qualidade a partir dos estudos dos direitos de aprendizagem referentes a cada ano de ensino durante a formação do PNAIC. É importante termos claros os objetivos de aprendizagem de cada ano e que essas aprendizagens sejam garantidas e efetivadas, para que os alunos progredam gradativamente a cada ano. E ainda, todo o planejamento deve estar pautado nas reflexões acerca do que o aluno precisa aprender naquele ano escolar e sobretudo, de acordo com a aprendizagem que já alcançou.

P2- Procuo sempre planejar de forma que atenda aos direitos de aprendizagem do educando, ao organizar uma atividade ou uma sequência didática procuro sempre ver quais os direitos de aprendizagem que estão contemplados com a mesma.

Corroboramos com as professoras entrevistadas quando defendem que é importante o professor saber quais os objetivos de aprendizagem são apontados para cada ano do ensino fundamental, como destaca a P1. A formação torna-se vital em discutir essas questões voltadas para a aprendizagem do educando e a reflexividade do educador. No processo formativo, “a prática é o ponto de partida” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21), mas, para que esse processo seja dinâmico, “[...] não se trata de descartar a necessidade de aprofundamento teórico, mas, ao contrário, dar ao aprofundamento teórico o sentido de buscas de respostas, que se abrem a novas perguntas num movimento que não encontra um ponto terminal” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 15).

Por fim, questionamos as docentes para sabermos como planejam o seu trabalho voltado para a alfabetização na perspectiva do letramento dos alunos. As mesmas nos responderam que:

P1- Para efetiva construção de atividades que alfabetizem os alunos na perspectiva do letramento, no início do ano eu planejo os gêneros discursivos que irei trabalhar ao longo ano. Distribuo os gêneros por bimestre e os agrupo de acordo com as possibilidades intertextuais. O trabalho com os gêneros discursivos permite que sejam trabalhados textos que circulem no dia a dia das crianças e a façam compreender a importância da leitura ao longo de toda a nossa vida, garantido a efetiva participação e inserção social, afinal estamos imersos em uma sociedade grafocêntrica que exige de nós competências cada vez mais sofisticadas de leitura, leitura do escrito e leitura do mundo.

P2- O planejamento que realizo diariamente é voltado para o trabalho com a alfabetização e do letramento, sempre enfocando a leitura e escrita como fio condutor do processo e organizando as atividades conforme a necessidade dos alunos. Para alguns alunos que tenho que não são alfabetizados, planejo outras atividades para garantir aos mesmo esse direito de aprendizagem.

Assim, observamos que as duas docentes procuram contemplar em seu planejamento a proposta de alfabetizar-letrando os educandos através de um planejamento que atenda as reais necessidades da turma. Conforme a P1, consideramos pertinente o agrupamento dos gêneros textuais por bimestre, embora saibamos que os mesmos podem ser revistos, trabalhados novamente, mas, torna-se uma alternativa de garantir aos educandos o conhecimento da variedade dos gêneros textuais e a garantia de se alfabetizar na idade certa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de acordo com esta pesquisa de conhecermos o trabalho de duas professoras alfabetizadoras de municípios potiguares diferentes nos possibilitou uma reflexão

minuciosa acerca da funcionalidade do PNAIC enquanto política de formação do professor alfabetizador.

Investir na formação docente como alternativa para melhorar o processo de ensino-aprendizagem é o caminho certo para que possamos construir uma educação pública e de qualidade para todos os educandos que diariamente frequentam as nossas escolas.

No Rio Grande do Norte as formações do PNAIC ocorreram de modo sistematizado, conforme conhecemos as realidades das docentes da nossa pesquisa. Formações essas que primavam em todo percurso acerca do desenvolvimento da reflexividade docente e do (re) pensar do trabalho pedagógico como alternativas de se alfabetizar na perspectiva do letramento.

Assim, sendo, constatamos conforme as falas das entrevistadas que a formação do PNAIC foi essencial para reorganizarem sua rotina diária, o planejamento pedagógico e a garantia dos direitos de aprendizagem dos educandos. A aprendizagem da docência está sendo (re)construída com situações que são teóricas e práticas e na mobilização e na construção de conhecimentos referentes ao planejamento, à leitura, à escrita, à oralidade de forma interdisciplinar e dialógica ocorram de maneira significativa e ao alcance de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL/MEC. **Portaria 867 de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.
- BRASIL. **Resolução 4 de 27 de fevereiro de 2013.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, MEC/CD/FNDE, 2013.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-24
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores – Para uma mudança educativa.** Tradução Isabel Narciso. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.
- HALBAWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire.** Paris, Albin Michel, 1994.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003. p. 89-118. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>.
- NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

O PLANEJAMENTO COMO ALIADO NO TRABALHO DO PROFESSOR

Ednete Freitas

Aluna do 5º Período do curso de Pedagogia/UERN
edednete@hotmail.com

Francisca Eliana Bandeira Monteiro

Aluna do 5º Período do curso de Pedagogia/UERN
elianabmonteiro@gmail.com

Solange Maria de Oliveira Pinto

Aluna do 5º Período do curso de Pedagogia/UER
solange-pinto2001@bol.com.br

Maria da Conceição Costa

Professora do Departamento de Educação/UERN
ceicaomcc@hotmail.com

RESUMO

O planejamento é algo indispensável às ações humanas e está presente em várias áreas, tais como a economia, a política, a cultura, a saúde, a educação, dentre outras. O ato de planejar é muito importante, principalmente no contexto escolar. O artigo é resultado de uma atividade prática da disciplina Didática (Pedagogia/PARFOR/CAMEAM), busca analisar as discrepâncias e aproximações entre os planos de ensino e seus desdobramentos nas aulas, na perspectiva de compreender a ação didática docente, considerando os aspectos políticos e pedagógicos. A análise foi feita numa instituição de Educação Infantil, no município de Viçosa/RN, a qual funciona em tempo integral. A turma é de Pré - Escola, composta por 21 alunos. Para fins de construção deste trabalho, nos debruçamos na leitura de autores como: Antunes (1999), Haidt (2006), Freire (1986), Libâneo (2001), Sant'anna (1995). Observou-se que o plano trabalhado em sala de aula fora aplicado conforme o planejado, porém não considerou os elementos e características essenciais de um plano, como os objetivos, o conteúdo, os procedimentos metodológicos, avaliação.

Palavras-chave: Planejamento de Ensino. Plano de Aula. Sala de Aula.

1 INTRODUÇÃO

O ser humano planeja suas ações, das mais simples às mais complexas, na tentativa de que haja transformações e melhorias em sua vida. O ato de planejar é portanto, muito importante, principalmente no contexto escolar. É pois uma tarefa de reflexão sobre as metas e ações na busca dos objetivos a serem alcançados. Nas palavras de Haidt (2006, p. 94) “o planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão [...]. À medida que estas reflexões e previsões são esboçadas num papel, passa então a ser um plano, que é o material escrito, no qual constam as medidas ou providências a serem tomadas na busca de se alcançar os objetivos desejados. É algo mais sistematizado que ajudará a lidar com os

conflitos que surgirão no dia a dia do ser humano, sejam eles na esfera social, econômica, educacional, dentre outras.

No processo ensino aprendizagem o plano de aula exerce uma relevante importância, dado que ajuda o professor a traçar seus objetivos, a organizar e executar as atividades em sala de aula.

Neste contexto, o presente artigo resultado de uma atividade prática da disciplina Didática (Pedagogia/PARFOR /CAMEAM), busca analisar as discrepâncias e aproximações entre os planos de ensino e as aulas, na perspectiva de compreender a ação didática docente, considerando os aspectos políticos e pedagógicos. A análise foi feita numa escola de Educação Infantil, município de Viçosa/RN, no início do primeiro semestre do ano de 2018. A experiência realizada deu-se numa turma da Pré-escola, a qual é composta por 21 alunos.

O objetivo principal do trabalho foi avaliar o plano de aula executado por uma professora, a qual atua na Educação Infantil. Se possui os elementos e as características de um plano de aula adequado, que contém os objetivos que se pretende atingir, conteúdos a serem trabalhados, procedimentos metodológicos, metodologias de avaliação, referências, tudo isto de acordo com o que foi exposto no decorrer da disciplina de Didática. Para tanto, tivemos como embasamento teórico, autores como: Antunes (1999), Haidt (2006), Freire (1986), Libâneo (2001), Sant'anna (1995). Este artigo está organizado em três partes: na primeira parte fazemos uma breve introdução ao tema, tratando da importância do planejamento no contexto escolar, com intuito de apresentar informações para enriquecer nossa pesquisa, já na segunda parte, expomos o relato sobre a observação de uma prática docente, analisando o plano de aula elaborado pela professora e seus desdobramentos na aula, e por fim, as considerações finais.

2 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

A Didática é uma disciplina que tem como objeto de estudo o processo de ensino.

Para que o professor possa atingir efetivamente seus objetivos, é necessário que realize um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si. São o planejamento a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação, cada uma delas desdobrada em tarefas ou funções didáticas, mas que convergem para a realização do ensino propriamente dito, ou seja, a direção do ensino e da aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p. 72).

Para todas as ações humanas o planejamento se faz necessário e de extrema importância. Planejar é pois, organizar ações. Planeja-se no intuito de atingir objetivos desejados, de superar dificuldades e reduzir os imprevistos. Entretanto, para isto, é preciso que se faça uma análise do real. Dentre as várias áreas em que o planejamento exerce sua influência, a educacional não pode ficar de fora, pois o planejar no contexto escolar facilita o trabalho do professor e também do aluno.

Desse modo, o planejamento didático tem como função:

- a) Prever as dificuldades que podem surgir durante a ação docente, para poder superá-las com economia de tempo.
- b) Evitar a repetição rotineira e mecânica de cursos e aulas.
- c) Adequar o trabalho didático aos recursos disponíveis e as reais condições dos alunos.
- d) Adequar os conteúdos, as atividades e os procedimentos de avaliação aos objetivos propostos.
- e) Garantir a distribuição adequada do trabalho em relação ao tempo disponível (HAYDT, 2006, p. 103-104).

Vale a pena ressaltar, que para um professor elaborar um bom plano de aula, ele tem que levar em consideração as particularidades e especificidades de seus alunos, deve saber relacionar os conteúdos com a realidade educacional e ter em mente que deve estar em formação constante, buscando novas fontes que embasem suas aulas. Outra questão importante, é a influência que o contexto social exerce, pois:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim, é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico instrumental (FREIRE, 1986, p. 23).

Entretanto, no momento em que o professor pensar seu plano de aula, o mesmo deverá considerar a realidade de mundo do aluno e também saber ouvi-lo dentro de seu contexto social. Desse modo, o aluno verá que a escola não é apenas um lugar para aprender, mas também para compreender o seu mundo, sua realidade. É sabido que o Brasil possui uma diversidade de culturas, e trabalhando essas formas de cultura, possibilitará aos alunos a leitura de mundo que os rodeia e os levará a compreender o universo sociocultural onde estão inseridos.

Na educação há vários tipos de planejamento, dentre eles temos: o planejamento de um sistema educacional, o escolar, o curricular e o didático ou de ensino, o qual se subdivide em planejamento de curso, de unidade e de aula. Cada um com suas especificidades.

Hoje mais do que nunca, o professor sente a necessidade de elaborar suas aulas, dado que a sociedade vem enfrentando mudanças, principalmente no tocante às inovações. Pois nessa nova era da tecnologia, os alunos estão sempre mais antenados. Antunes (1999, p. 9), afirma: “vivemos um momento decisivo na educação, o qual não parece ser menos angustiante ou desesperador que teria parecido as ondas do Renascimento para o singelo morador das cidadelas da Idade Média”.

Para tanto, o plano de aula servirá como um guia para o professor, no qual especificará tudo o que o docente pretende desenvolver diariamente em sua sala de aula. Ele sistematiza todas as suas atividades, com objetividade e clareza para que haja um bom desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. Conforme defendido por Haydt (2006, p. 104), para que possa ser elaborado um bom plano, é importante que se observe algumas características imprescindíveis, como coerência e unidade, continuidade e sequência, flexibilidade, objetividade e funcionalidade e precisão e clareza.

Há também os elementos essenciais para um plano de aula, os quais organizam todo o trabalho escolar, em que deixa claro os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem trabalhados, como será o desenvolvimento da aula e também dirá uma melhor forma de avaliar os alunos. Para que se tenha um bom plano, é importante que haja uma relação entre os objetivos propostos, as atividades e a avaliação.

Diante desse contexto, apresentaremos o relato sobre a observação de uma prática docente, em que foi analisado o plano de aula e seus desdobramentos na prática.

3 ANÁLISE DE UM PLANO DE AULA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA

A análise foi feita numa instituição de Educação Infantil, no município de Viçosa/RN, o qual funciona em tempo integral, com 8 turmas -do berçário a Pré-Escola-, somando um total de 148 crianças e representada por 16 professores e 1 coordenador pedagógico. A professora observada tem graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú–UVA, pós graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Integradas de Patos – FIP. E a turma é de Pré –Escola, composta por 21 alunos. Com relação a organização da sala de aula, há poucos materiais expostos nas paredes. Dentre eles, encontram-se as formas geométricas, cantinho da leitura, regras de convivência e a atividade produzida pelos

alunos. Vale a pena destacar, que estão ao alcance das crianças, favorecendo assim, o desenvolvimento dos aspectos sociais, culturais e intelectuais das mesmas através da interação com o meio.

A discussão acerca da importância do meio no desenvolvimento infantil tem em Wallon (1879-1962) e Vygotsky (1896-1934) seus principais representantes. A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, esses teóricos relacionaram afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais, ao discutirem a psicologia humana em seu enfoque psicológico. Desse modo, na visão de ambos, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos (FALCO; KOK, p. 2-3).

Libâneo (1994, p. 222), diz que o plano de ensino: “É a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico”.

Neste sentido, o plano de aula da professora observada, apresenta-se diferente do que a literatura da área descreve sobre a organização didática de um plano de aula, dado que faltou alguns elementos, tais como; objetivo geral, objetivos específicos, conteúdo, a disciplina, fechamento, materiais didáticos utilizados e a avaliação. Não há como apontar a relação dos elementos do plano, uma vez que estes não estavam bem especificados, pois se não havia um objetivo claro, não temos como relacioná-lo à avaliação e às atividades. O plano poderia estar um pouco mais crítico, estava minimizado e faltou continuidade, nas atividades propostas, esta que prevê o trabalho do começo ao fim e garante uma relação entre as atividades. Na verdade, o plano analisado estava se identificando mais com a rotina diária seguida em sala de aula.

Os conteúdos trabalhados no plano foram as consoantes (Língua Portuguesa) e os seres vivos (Ciências) que apareciam no texto e não apresentaram nenhuma sequência lógica. Durante a aula não foi perceptível nenhuma avaliação, esta que é de grande importância não apenas no final das atividades, como também antes mesmo da elaboração do próprio plano. Apesar de não aparecer especificado no plano de aula da professora, os recursos utilizados para a execução das atividades, foram: aparelho de som, papel madeira, cola, tesoura e gravuras. Ressaltamos que a mesma executou em sala de aula, tudo o que estava em seu plano, havendo assim, coerência entre eles.

Na sala de aula foi seguido uma rotina diária, que se inicia com o jejum, em seguida, os alunos foram à sala, onde de início foi feita uma chamada de uma forma muito interessante, pois é cantada e dá oportunidade para eles se expressarem. Há o momento para

cantar, para rezar e para socializar-se que se dá através de uma roda de conversa, onde os mesmos vão até o centro do círculo e se apresentam, dizendo o seu nome, o nome de seus pais, de seus irmãos, a cidade onde moram e algo mais que queiram acrescentar. Momentos como estes, são importantes para o desenvolvimento da criança. Segundo Haidt (2006) tudo o que fazemos em sala de aula, por mais simples que seja, incide na formação de nossos alunos

Após este momento de socialização é dado início a execução do plano de aula, onde a professora aborda o conteúdo trabalhado, instigando seus alunos a refletir e a expressar seus conhecimentos prévios oralmente. Em seguida, parte para a atividade prática. Detectamos que o planejamento nesta instituição de ensino, acontece quinzenalmente, o qual é acompanhado por um suporte pedagógico e está de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. Este que foi atualizado pela última vez, no ano de 2013. Não detectamos nenhum referencial teórico no planejamento das aulas, deixando a entender que a professora citada não tem o hábito de pesquisa, de procurar referenciais teóricos que embasem ou enriqueça seu trabalho em sala de aula.

A leitura e a escrita são trabalhadas de forma dinâmica, inserindo a criança no mundo do letramento, procurando sempre fazer com que estas aprendam a socializá-las. Onde as mesmas têm acesso a materiais de práticas de letramento, tais como: jogos educativos, em sua maioria, sendo eles reciclados e confeccionados com a ajuda das crianças em sala de aula, muitos livros expostos e uma biblioteca bem equipada.

A relação professor/aluno em sala de aula apresenta-se respeitosa e amigável, e no tocante a relação entre os alunos, esta apresenta-se saudável. Algo que nos intrigou foi a forma com que a professora organizou as carteiras dos alunos, pois separou os meninos das meninas. Fato este que merece alguns questionamentos, como: que motivo levaria a esta separação das crianças? Será que esta separação não estaria causando exclusão? Será que também não estaria impedindo o desenvolvimento social dessas crianças? Certamente esta atitude não está correta, dado que na vida social, as crianças não são separadas por sexo, mas necessitam aprender a conviver com pessoas do sexo diferente.

O decorrer da aula deu-se tranquilo, sem que nada pudesse atrapalhar. Com relação a prática docente observada, afirma-se que a professora tem domínio de sala de aula, sabe relacionar-se bem com os alunos, em nenhum momento ela se exaltou, porém no tocante às atividades, sentimos que faltou algo, pois ela poderia ter explorado mais e ter feito uma avaliação. Pois:



A avaliação é um sistema intencional e discriminatório de verificação que tem por objetivo tornar a aprendizagem mais efetiva. Concluímos que esta, como processo, objetiva melhorar a aprendizagem: a validade deste posicionamento, embora parcial, é significativa quanto à ênfase dada à avaliação como processo educativo (SANT'ANNA, 1998, p. 36).

A avaliação é um elemento essencial num plano de aula e serve como instrumento para que o professor melhore a qualidade de suas práticas pedagógicas. Apesar de que muitos professores têm em mente que serve apenas para atribuir valor ao aprendizado dos alunos. Vale a pena ressaltar, que a avaliação se faz necessária, não apenas no final da execução do plano, mas também no início, pois uma avaliação prévia da turma, ajudará a detectar os pontos fortes e fracos a serem trabalhados.

Outro ponto negativo, foi o fato dela ter terminado cedo a atividade, por volta das 9 horas, e ter deixado as crianças à vontade até a hora da saída. As mesmas ficaram brincando, jogando, porém não houve um direcionamento pedagógico que proporcionasse um maior aprendizado na turma.

Entendemos portanto, que a elaboração de um plano de aula não se faz necessário apenas por ser uma exigência da escola, nem como um ritual, mas sim como uma necessidade para nossa prática pedagógica e para um maior aprendizado de nossos alunos. Devemos ter consciência de que o planejamento não garante um bom desempenho por si só, é preciso que ele venha acompanhado de conhecimentos didáticos e de uma experiência prática, dessa maneira, certamente alcançaremos um melhor desempenho de nossas atividades em sala de aula, onde nos tornaremos mais eficientes para a escola e para a sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização desta análise, destacamos a importância do planejamento para o trabalho do professor em sua prática pedagógica, dado que o ajudará a refletir sobre suas ações e metas, delineando assim, os objetivos a serem alcançados em sala de aula. Para tanto, o planejamento apresenta-se não apenas como uma burocracia exigida pela escola, mas sim como um aliado do professor, pois o ajudará a organizar suas ações em sala de aula.

No tocante a análise das ações da professora, quanto a execução do seu plano de aula, é possível afirmar que a mesma não elaborou um plano que contenha todas as suas características necessárias e seus elementos constitutivos, pois se identificou mais com a rotina diária. Apesar do plano ter deixado a desejar, a professora realizou tudo o que nele

estava escrito, programado. Deixando a entender que faltou um suporte, faltou pesquisa, reflexão, embasamento teórico.

Acreditamos portanto, que houve um déficit de orientação por parte do coordenador pedagógico, para que o plano de aula da professora estivesse de acordo com as normas. Sente-se a necessidade de um melhor acompanhamento pedagógico na busca de aprofundar mais os conhecimentos sobre as aulas, sobre os alunos, pois quanto mais se conhece, melhor serão os resultados obtidos no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

- ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre Artmed, 2002.
- FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional**. XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortês, 1994.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar?: Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FALCO, Fernanda. Kok, Maria da Glória Porto. **A Importância do espaço na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br>> Acesso em: 12 set. 2018.

ANEXOS:

MOMENTO DA EXECUÇÃO DO PLANO DE AULA



Fonte: A autora



Fonte: A autora



Fonte: A autora

OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE AULA: ESTUDO DE CASO NA E.E.E.F. ROSA TAVARES LEITE- ABAIARA – CE

Maria Silmara Cruz Sousa
Mestranda em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus
CAMEAM, Pau dos Ferros
silmaracruz2012@hotmail.com

Rosalvo Nobre Carneiro
Prof. Dr do mestrado pela a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Campus
CAMEAM, Pau dos Ferros
rosalvoncarneiro@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva discutir algumas dificuldades e desafios postos aos professores, especificamente aos que lecionam a disciplina de Geografia, como também discutir os saberes necessários à prática docente, considerando-se as possibilidades e os limites impostos ao professor na sociedade atual. A metodologia consistiu através do referencial teórico que contribuiu ao desenvolvimento do artigo, e através de uma análise subjetiva em relação a vivência em sala de aula, ministrando aulas em diversas turmas, conhecendo um pouco da realidade escolar, do público alvo na qual estava lidando. Diante disso pude constatar além das dificuldades e desafios encontrados durante o percurso, mais que também há uma aprendizagem que fica, durante o período de experiência profissional que servirá de base para os próximos capítulos a serem reescrito e desenvolvido, mesmo sabendo da árdua missão em ser educador numa sociedade desigual, onde jamais podemos perder a essência e o desejo em lutar sempre por uma sociedade de pessoas pensantes, formadores de opiniões e igualitária, e que para que isso possa acontecer, tudo começa pela a educação, para que não haja mais opressores e oprimidos. Portanto, considero que a experiência adquirida durante no Rosa Tavares Leite, foi algo desafiador e ao mesmo tempo gratificante, pois me fez perceber o quanto precisamos evoluir e sempre procurar se renovar a cada dia, não apenas em meios metodológicos, mas sim como seres humanos que visa formar cidadãos capazes de construir uma sociedade melhor e justa, onde tudo isso inicia através de uma boa educação voltados para todos e todas.

Palavra-chave: Desafios. Saberes Docentes. Prática docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu a partir das experiências vivenciadas em sala de aula na Escola de Ensino Fundamental Rosa Tavares Leite, aonde estive lecionando no ano de 2017, durante o turno da tarde com as turmas do 6º ao 9º com a disciplina de Geografia. Ou seja, uma forma de compartilhar a prática docente e os desafios, como uma maneira de discutir e compreender os saberes necessários a prática educativa em busca de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Diante das vivências em sala de aula no período em que estive ensinando, foram surgindo muitas questões a serem analisadas e discutidas do que é ser professor diante dos

desafios encontrados no contexto escolar, aonde assim, pude ver de forma mais aguçada o quanto nós docentes estamos a cada nos deparando com situações em que muitas vezes não estamos preparados.

Pois a sala de aula é um ambiente heterogêneo, onde lidamos com diversos atores sociais que possui as suas particularidades distintas, saberes, dificuldades e experiências diversas que nos desafia a cada dia na prática docente, em buscar mecanismos que venha contemplar a todos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Demo, a sala de aula deixou de ser um espaço onde se transmite conhecimentos, passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento. Uma conceptualização da escolarização nesse sentido implica a utilização de estratégias de organização das aprendizagens que assentem no próprio aluno e promovam a sua capacidade de auto e hetero-aprendizagem.

Segundo Arroyo (2012) conviver com outras vidas mais vulneráveis é a experiência mais desafiante para nossa reflexão e ação pedagógica. Se a infância desafia a pedagogia desde suas origens, a experiência de vivê-la com tanta precariedade traz desafios ao repensar-se a docência.

Ou seja, o papel do professor é desenvolver nos seus discentes uma mobilização intelectual para ir em buscar do seu saber, mas também lidar com os confrontos e anseios vivenciados em sala, onde este é visto como um momento crucial que nos desafia em ser professor, nos fazendo refletir sobre a docência em sala e na pedagogia desenvolvida no ambiente escolar. Segundo Freire (1996. p. 39), “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o fenômeno fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Como uma forma de problematizar algumas questões a respeito dos desafios na docência enquanto educadora, alguns questionamentos foram necessários, dentro quais se destaca: quais as principais dificuldades que nos desafia enquanto educador em sala de aula? Quais saberes são importantes para prática docente? Se escola de fato está preparada para receber outros sujeitos vitimados pela a sociedade? ou seja, questões essas, que são necessárias discutir para que possamos refletirmos a docência.

Este artigo objetiva discutir algumas dificuldades e desafios postos aos professores, especificamente aos que lecionam a disciplina de Geografia, como também discutir os saberes necessários à prática docente, considerando-se as possibilidades e os limites impostos ao professor na sociedade atual.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Bruyne (1991), a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, não se reduz, portanto, a uma “metrologia” ou tecnologia da medida dos fatos científicos. A metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes da fecundidade na produção dos resultados (BRUYNE, 1991 p. 29).

Diante disso, foi necessário buscar uma metodologia que desse de conta dos resultados do trabalho, através de referencial teórico que estivesse de acordo com o tema proposta do meu artigo, buscando assim, autores que norteasse o seu desenvolvimento.

O segundo passo partiu de uma análise subjetiva em relação a vivencia em sala de aula, ministrando aulas em diversas turmas, conhecendo um pouco da realidade escolar, do público alvo na qual estava lidando, vendo de perto as principais dificuldades e anseios de um professor que a cada dia lida com desafios da realidade atual do que é ser professor numa sociedade marcada pela desigualdade social, pelo os meios de comunicação que estão presentes na escola pelo os alunos e principalmente pela a indisciplina em sala de aula.

Foi através dessa análise crítica enquanto educadora, que propôs desenvolver um trabalho em que eu pudesse compartilhar as experiências docentes, discutindo assim, as dificuldades, os desafios encontrados enquanto professora, o aprendizado em está atuando em sala de aula, onde assim foram de grande importância para subsidiar o meu artigo e para a minha profissão.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

O desafio de ser professor na realidade atual

Podemos dizer que nunca foi tão difícil ser professor no dia de hoje, onde a nossa trajetória enquanto educador vem nos desafiando a cada dia em sala de aula, seja pela as questões pedagógicas, pela a indisciplina que dificulta a condução da aula para o processo de ensino- aprendizagem ou pela os novos sujeitos que chegam na escola marcados por uma desigualdade social que afligem tantos jovens e adolescentes que desafia a nos professores buscarmos novas formas de ensino, nos desafiando repensar a nossa docência e pedagogia dentre da sala de aula.

Ser professor passou a ser uma profissão desafiadora que nos proporciona lidar com sujeitos diversos de particularidades distintas que nos fazem procurar maneiras de nos aperfeiçoar a nossa prática em sala, pois além da prática pedagógica existem também outras questões sociais que cercam nossos alunos, como a violência e a falta de uma estrutura familiar que venha dar suporte a escola e a nossa prática educativa. Segundo Antunes:

Ensinar não é fácil e educar mais difícil ainda; mas não ensina e não educa quem não defini limites, quem não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é permitido. O professor jamais pode acreditar nessa bobagem de que cada aluno já sabe o que pode e o que não pode. Ninguém cresce se não é desafiado e todo jovem para crescer necessita desafiar (ANTUNES, 2015, p. 25).

Os desafios da docência é o que nos fazem repensar sobre a educação da realidade atual, aonde estamos a todo momento nos procurando nos reinventar na função de ser professor, com base nas vivências dentro do contexto escolar. Pois como ressalta Alarcão:

O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade do trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. [...] o desenvolvimento crítico faz – se no diálogo, no confronto de idéias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar (ALARCÃO, 2012, p. 34).

Um dos grandes desafios vivenciados por nós educadores é mobilizar os discentes ao encontro do saber em sua sociedade tão desigual, aonde o ensino é visto como uma moeda de troca, onde o currículo imposto para as escolas privilegiam as notas, deixando de lado o mais importante que é o saber, ou seja, cada vez mais vemos alunos sem perspectivas em relação a educação, nos colocando essa missão de mobilizar neles a busca pelo o saber. Pois como ressalta Charlot:

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir – lhes um patrimônio de saberes legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos (CHARLOT, 2013, p. 114).

Cada vez mais chega na escola alunos que não possui perspectiva alguma em busca do conhecimento, onde em muitos momentos não entende em está na escola por não ver sentido, nos dando essa missão de desconstruir e de construir neles uma nova percepção de está e se sentir na escola enquanto sujeito, esse é apenas um dos grandes desafios que temos na trajetória

de educador, pois sabemos que muitos jovens, principalmente da rede pública de ensino que moram em áreas vulneráveis, não possui em casa uma estrutura familiar que possa dar suporte a eles e a escola, por estarem sujeitos a miséria, a violência e ao descaso.

Na concepção de Arroyo, Essa nova realidade trazida pelas infâncias-adolescências que chegam as escolas públicas nos obrigam a novos valores, outra ética profissional: a capacidade de entender e trabalhar indagações intelectuais e éticas, que revelam seus corpos precarizados, é muito mais exigente e maior do que a capacidade profissional de acompanhar seu letramento, seu brincar, desenhar, contar... Somos obrigados a entender mais sobre a dor, o sofrimento, a angústia, a agressão e as violências sofridas pelas crianças em suas vidas e seus corpos precarizados do que sobre o futuro e as promessas de felicidade. Na medida em que essa nova ética profissional avançar, a escola e a docência serão mais humanas.

Um dos grandes desafios que também vivenciamos na docência é em lidar com alunos especiais, não referindo como um problema, mas como missão desafiadora de nos capacitarmos ainda mais para atender esses alunos, pois necessitamos de uma formação mais preparada para contribuir no seu processo de ensino-aprendizagem diante de suas limitações.

Tricoli (2002, p. 98) destaca que "[...] para que um professor possa oferecer uma boa formação para seus alunos, ele precisa também está bem formado, ou seja, o desafio de incluir todos os alunos no ensino regular é visto como um desafio na qualificação profissional dos docentes que atuam como essa demanda de alunos.

São através desses alunos que nos se tornamos ainda mais humano, pois aprendemos muito mais com eles do que ensinamos, pois são seres especiais muito além do que seu sentido figurado da palavra, pois são através deles que tornamos profissionais ainda melhores, aonde passamos a ver a docência com outro olhos e claro, outras pedagogias que devem ser construídas na escola, que venha reconhecer e atender a todos independente das suas dificuldades e limitações.

São diante dessas e muitas outras questões discutidas anteriormente e que vivenciamos na prática docente, que enxergamos o quanto devemos desconstruir e construirmos uma nova pedagogia na escola, aonde a escola passa a desenvolver um novo papel humanizador e a docência passará a ser outra quando esses desafios nos dão motivação de lutarmos por uma sociedade melhor livre de preconceito e de segregação social, educacional e de direitos.

SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE

Sabemos que a prática docente exige muito mais que os conhecimentos específicos das áreas afins em relação ao processo de ensino- aprendizagem, aonde os professores são os principais mediadores na construção do saber e os alunos o foco principal dessa interação na produção do conhecimento em sala de aula.

Tardif (2014, p. 30 -31) destaca que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formando pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Segundo Tardif (2014, p. 31-32) [...] O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimento, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica, em tecnologia da aprendizagem por exemplo.

Antunes (2015, p. 36) ressalta que, o professor pode reunir todas as características específicas e a essas ainda acrescentar outras. Proprietário de contagiante simpatia, mostra-se sensível à leitura e interpretação dos sentimentos dos alunos, mas que isso, curte o que a garotada curte e nos papos de intervalo flui sobre o temas que vão do futebol à música, dos últimos games de acrobacias no "skate". Mas, se tudo isso não se solidificar com sólido conhecimento do conteúdo que ministra, admirável sensibilidade para perceber nas muitas linguagens de seus alunos todo o simbolismo do saber, uma extraordinária capacidade em promover a aprendizagem significativa e fazer de suas aulas um espaço ilimitado para diversas habilidades operatórias e, portanto, múltiplas inteligências, de quase nada valerá sua magia em seduzir os alunos e controlar a disciplina.

Segundo Pimenta (2009), a mobilização dos saberes dos professores, é um passo importante para mediar o processo de construção ou identidade profissional dos professores. Neste sentido, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes conhecimento (está relacionado área de formação) e os saberes pedagógicos, sendo aqui entendido como fundamentais na ação de ensinar. Ou seja, nesse contexto, as três categorias identificam o que é necessário saber para poder ensinar.

do profissional docente e atribuir-lhes uma identidade. Na análise da história da formação de professores, esses saberes têm sido trabalhado de forma fragmentada, desarticulada, ou seja, conforme a época um saber se sobressai em relação a outro, prioriza-se mais determinado a outro (BREZEZINSKI, 2002, p. 125).

Saviani (1996, p. 145) destaca que “O educador é aquele que educa, no qual conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar”. Neste sentido, o autor afirma que se invertem os papéis como: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

Tardif e Lessard (2007, p. 51) ressalta que “ [...] também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo de fatos, mas sobre a intencionalidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. [...]”.

Campos (2013, p. 16), ressalta que “ Ensinar é uma arte. O pressuposto desta afirmação encontra – se no trabalho de profissionais em que suas práticas são aprendidas pela capacidade de “conhecer-na-ação” pelo processo singular de “reflexão-na-ação”. Assim é a arte de ser professor: na prática é o que professor se faz docente na intuição, criatividade e improviso. Desse modo, o conhecimento dos professores é gerado a partir da sua prática, no cotidiano da sala de aula.

Segundo Tardif (2002) O conhecimento docente se compõem pelas as características a seguir: saberes disciplinares: conteúdos das disciplinas; saberes curriculares: conteúdo dos programas escolares; os saberes pedagógicos baseados na didática, nas metodologias e em técnicas pedagógicas, aprendidos na formação inicial; os saberes experienciais: fruto da experiência e da prática cotidiana do docente e do seu trabalho como professor na com seus alunos.

Bruner (2002) Ressalta que o professor no curso da sua ação profissional, produz sentidos no contexto cultural em que se encontram inseridos os sujeitos da ação educativa: professores e alunos. Assim, a produção de significados é fruto da subjetividade do professor que atua na ação como docente. Os saberes do professor são definidos pelo campo cultural, próprio da educação escolar em permanente construção. Os saberes docentes encontram-se profundamente vinculados ao mundo cultural.

O DESAFIO DE SER PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA ROSA TAVARES LEITE

Muitos são os desafios que podemos relatar vivenciados no contexto escolar, colocando a nós professores muitas questões a serem superadas, nos impondo uma dura missão de nos reinventarmos todos os dias em sala, em busca de amenizar as dificuldades que encontramos durante a condução da aula, onde podemos ver de perto o quanto ainda a docência e a pedagogia precisa repensada diante das circunstâncias impostas na profissão em ser professor.

É através desse contexto, que irei relatar as minhas experiências profissionais lecionando pelo o Rosa Tavares Leite durante o ano letivo de 2017, onde considero como um período profissional em que pude enxergar as minhas potencialidades adquiridas como educadora e também as minhas maiores dificuldades que tive durante o meu percurso como professora de Geografia nessa instituição de ensino.

A escola Rosa Tavares Leite é uma instituição de ensino que faz parte da rede municipal de Abaiara que fica localizada no centro da cidade, aonde foi construída na gestão do ex – prefeito José Leite Tavares, mas conhecido pela população como Zé Tavares e inaugurada na gestão do prefeito Afonso Tavares Leite no ano de 1993, sendo hoje o atual prefeito, a sua história passa por diversos momentos, onde de inicio essa instituição funcionava apenas o Ensino médio durante o turno da noite e logo após alguns anos passou a funcionar apenas durante os turnos manhã e tarde com a educação infantil até o ensino fundamental II.

A minha relação profissional com o Rosa Tavares Leite surgiu a partir do ano de 2017, aonde estive lecionando com a disciplina de Geografia do 6º ao 8º ano durante o turno da tarde, aonde fui selecionada em processo seletivo realizado no município de Abaiara. Durante esse período em que estive ensinando nessa escola pude ver de perto o que ser professora através das minhas vivencias cotidianamente, onde passei por muitas situações em que antes nunca havia vivido.

Não se tratava apenas em ter pouca experiência em sala de aula, mas sim de muitas outras questões que fazem parte do contexto escolar, e que coloca a nos professores o desafio de nos reinventarmos na docência por está sempre lidando com diversos alunos que apresentam as suas potencialidades, dificuldades, limitações e desejos distintos.

Uma das principais questões que dificultava a mim e aos demais professores desta instituição e principalmente a aprendizagem era a indisciplina em sala, aonde a maioria dos alunos do Rosa vinham de áreas vulneráveis da cidade, aonde era visível a violência, o descaso e a falta de estrutura familiar da maior parte dos alunos, proporcionando assim jovens sem

perspectiva e que enxergava a escola como um lugar de refugio para passar algumas horas longe da realidade em que vivia, colocando a nós professores a dura tarefa exercermos o nosso lado profissional e humano de ser para tentar redimir toda essa realidade marcada de muita ausência familiar para dar suporte no processo de ensino-aprendizagem.

Ou seja, o Rosa Tavares Leite atendia a uma clientela de alunos difíceis, do ponto de vista acadêmico, pois além da disciplina descrita anteriormente, havia um outro fator que estava atrelado a isso, que era a não busca pelo o saber, onde percebia na maioria nas turmas em que lecionava a falta de interesse em aprender, ou seja, alunos em situação de fracasso. Aonde estavam na escola em corpos mais não como mentes ativas em busca do aprender, sendo esse um dos maiores desafios quem realmente exercer o papel de professor transformador de sujeitos.

Percebia muitas vezes dentro e fora da sala de aula muitos alunos dentro da escola correndo, brincando e conversando e ao mesmo tempo perdidos, por não encontrar na escola um sentido em está ali, em que cabia a nos educadores tentar procurar um mecanismo de ensino para fazê-los ir em busca ou encontrar um caminho que viesse ao encontro do saber.

Outro grande desafio que encontrei nessa mesma instituição de ensino, foi em ter em algumas salas alguns alunos com necessidades especiais, não me referindo como problemas na ação docente, mas considero como uma falta de capacitação voltado para alunos que possuía algumas limitações físicas e intelectuais, onde a sala passa a não ser a mesma, quando temos algum aluno que necessita de cuidados especiais e de outra pedagogia de ensino para ser trabalhada em sala de aula.

Havia alguns alunos com o TEA (Transtorno do Espectro Autista), com dislexia e com hiperatividade, aonde muitas vezes sentia-me angustiada por não ter uma especialização que me desse suporte para lidar com esses tipos de alunos, não só naquele momento, mas sim na trajetória enquanto educadora, ou seja, faltava algo que contemplasse no processo de ensino-aprendizagem.

Ou seja, foram muitos os desafios e percursos que tive nesta instituição de ensino, para que assim, pudesse compreender a missão em ser professor, onde durante o processo acadêmico estudamos muitas teorias, como conhecimentos pedagógicos e específicos da área de formação, além dos estágios ofertados pela a instituição, mas que na verdade, tudo isso ainda é muito vago quando nos deparamos com a realidade em sala de aula, quando estamos atuando, quando somos desafiados, quando levamos elogios e quando estamos sendo professor.

Sabemos que muitos foram os desafios durante a trajetória no Rosa Tavares Leite e que ainda virão pela frente no percurso de professora, mas não podemos esquecer que é através das

dificuldades que nos tornamos mais fortes e que realmente aprendemos quando estamos sendo desafiados, pois são os desafios que enxergamos as nossas limitações e habilidades a serem desenvolvidas.

Pois devemos ter a maturidade de reconhecer que assumir o cargo em ser professor (a) significa muito mais que adquirir um diploma em licenciatura, mas sim, em está professor, como: está apto as mudanças, está comprometido com o seu dever de educador, está atualizado sobre questões que envolve a educação, está sempre se desconstruindo e construindo uma nova roupagem em busca ao aperfeiçoamento profissional na busca do saber e principalmente ter uma relação afetuosa com o que faz.

Além dos das dificuldades e desafios encontrados durante o percurso, há também a aprendizagem que fica, durante o período de experiência profissional que servirá de base para os próximos capítulos a serem reescrito e desenvolvido, mesmo sabendo da árdua missão em ser educador em uma sociedade marcada por uma desigualdade social imensa, jamais podemos perder a essência e o desejo em lutar sempre por uma sociedade de pessoas pensantes, formadores de opiniões e igualitária, e que para que isso possa acontecer, tudo começa pela a educação, para que não haja mais opressores e oprimidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurei discutir os principais desafios encontrados no âmbito escolar, enfatizando a minha experiência profissional enquanto educadora na escola Rosa Tavares Leite, onde estive lecionando durante o ano de 2017, onde pude constatar através das minhas vivencias alguns anseios e angustias que passamos a ver em sala de aula, e que também está relacionada com a pouca experiência enquanto docente, onde em alguns momentos me fez sentir angustiada devido a algumas questões que antes não havia vivenciado em sala.

Com base no que foi discutido e observado durante a minha trajetória profissional nesta instituição de ensino, pude constatar o quanto a docência é algo desafiante, pois a todo momento estamos sendo testados não só pelo os alunos, mais nas questões metodológicas, pela a falta especialização que muitas vezes necessitamos quando lidamos com alunos necessidades especiais, ou seja, uma outra pedagogia que venha a ser desempenhada e desenvolvida por nós docentes quando estamos interagindo com diversos tipos de alunos que possui as suas particularidades distintas.

Portanto, considero que a experiência adquirida durante no Rosa Tavares Leite, foi algo desafiador e ao mesmo tempo gratificante, pois me fez perceber o quanto precisamos evoluir

e sempre procurar se renovar a cada dia, não apenas em meios metodológicos, mas sim como seres humanos que visa formar cidadãos capazes de construir uma sociedade melhor e mais justa, onde tudo isso inicia através de uma boa educação voltados para todos e todas.

Ou seja, é preciso que a escola e corpo docente esteja preparado para receber novos tipos de alunos, e que esses alunos veja a escola como algo transformador não só na sua construção intelectual, mas principalmente como um ambiente humanizador, capaz de despertar em cada um um sentido especial em está na escola e se sentir um sujeito incluído naquele ambiente mesmo diante das dificuldades da vida, para que possa agir assim, com uma maior perspectiva de futuro para esses jovens.

REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Celso, 1937 – **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ARROYO, Miguel. G e SILVA, Mauricio Roberto (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias do corpo. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

BREZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. 196p.

BRUYNE, P. **Dinâmica das pesquisas em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRICOLI, V. A. C. O papel do professor no manejo do stress do aluno. In: LIPP, M. N. (org.). **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E SUAS APLICAÇÕES NO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS DO CAMEAM/UERN

Francisco Fransueldo da Costa Soares.
Professor do Ensino Básico
francisco_fransueldo@hotmail.com

RESUMO

Nas últimas décadas, a preocupação com as metodologias de ensino de língua portuguesa e a sua aplicabilidade em atividades de leitura, ensino de texto e prática de análise linguística vem sendo o foco de investigação de inúmeros pesquisadores. Como Geraldi (1991), Dolz e Scheneuwly (1996), estes apresentam essa preocupação em seus trabalhos, os quais propõem metodologias e procedimentos para o ensino de língua materna, especialmente no que diz respeito ao modo como essas metodologias se apresentam em seus documentos. Neste trabalho escolhemos pesquisar sobre as metodologias de ensino de Língua Materna existentes nos Parâmetros curriculares nacionais (PCNs), e suas repercussões no curso de Letras. Temos como objetivo nesse trabalho investigar as propostas metodológicas de ensino de língua materna no curso de Letras, considerando a relação entre o PPC de Letras e o PCNs. Para tecermos algumas considerações a respeito da temática, nos repartamos nas palavras de Geraldi (1991), nos PCNs (1998) e, em obras mais recentes, como Rojo (2000). Temos para verificação, já que esta é uma pesquisa em andamento, a análise e interpretação de dois documentos oficiais, um do governo federal e o outro do campus local, nos quais em análise preliminar demonstram certo distanciamento, no que compreende a ausência de eixos organizacionais de conteúdos, trazidos pelos PCNs, que se encontra ausente do curso de licenciatura em Letras/Língua portuguesa. Portanto, a partir desses pressupostos teóricos, pesquisaremos sobre “As metodologias de ensino de língua materna”, no objetivo de investigar as propostas metodológicas de ensino de língua materna no curso de Letras, considerando a relação entre o PPC e o PCNs.

Palavras-chave: Ensino de Língua materna. Letras. PPC e PCNs.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a preocupação com as metodologias de ensino de língua portuguesa e a sua aplicabilidade em atividades de leitura, ensino de texto e prática de análise linguística vem sendo o foco de investigação de inúmeros pesquisadores. Como Geraldi (1991), Dolz e Scheneuwly (1996), estes apresentam essa preocupação em seus trabalhos, os quais propõem metodologias e procedimentos para o ensino de língua materna, especialmente no que diz respeito ao modo como essas metodologias se apresentam em seus documentos.

Este trabalho pertence a linha teórica “Ensino do Português” escolhemos pesquisar sobre as metodologias de ensino de Língua Materna existentes nos Parâmetros curriculares nacionais (PCNs), e suas repercussões no curso de Letras. Temos como objetivo nesse trabalho investigar as propostas metodológicas de ensino de língua materna no curso de Letras, considerando a relação entre o PPC de Letras e o PCNs. Para tecermos algumas condiderações

a respeito da temática, nos repartamos nas palavras de Bronckart (1998), nos PCNs (1998) e, em obras mais recentes, como Rojo (2000).

A fundamentação teórica se divide em dois tópicos: Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e Fundamental de língua portuguesa (PCNs), que surgem na intenção de orientar o professor para o desenvolvimento educativo de sua escola, mediante a reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, a análise e seleção de seus materiais didáticos e de recursos tecnológicos correlacionados ao ensino da linguagem, principalmente no que compreende ao aperfeiçoamento e atualização do profissional.

Por último temos o projeto pedagógico do curso de Letras (PPC) do CAMEAM/UERN, parte correspondente a habilitação de língua portuguesa, este contém todas as informações desta licenciatura, a sua identificação, seus objetivos: geral e específico, enfim, as normas gerais de funcionamento do curso, apresentadas formalmente por intermédio de estrutura documental e linguagem jurídica.

Temos para verificação, análise e interpretação dois documentos oficiais, sendo ambos do governo federal, nos quais em análise podemos observar que os documentos oficiais aqui analisados possuem as suas contribuições para o ensino. Eles evidenciam metodologias, competências e habilidades teóricas na aplicabilidade em sala de aula, embora existindo certa dificuldade na transposição didática, mesmo buscando o melhoramento do ensino e da qualidade dos profissionais da educação.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO

A elaboração e a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral. E isso, em grande parte, porque, ao invés de constituírem o ensino de língua materna, como tradicionalmente tem sido realizado no Brasil, em suas grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados, estes parâmetros, como o nome já indica, constituem-se em “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (BRASIL, 1998, p. 49).

Dada a diversidade regional, cultural e política existente no país, os PCNs do ensino fundamental correspondente a língua materna, buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, já em andamento em diversos estados e municípios. Além de orientar o professor

para o desenvolvimento educativo de sua escola, mediante a reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, a análise e seleção de seus materiais didáticos, de recursos tecnológicos correlacionados ao ensino da linguagem, principalmente no que compreende ao aperfeiçoamento e atualização do profissional.

Mas a construção dos próprios currículos para o Ensino Fundamental, adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por estes referenciais, pautados essencialmente no processo de construção da cidadania.

Se isso se apresenta como uma qualidade inovadora dos PCNs (1998), se comparados a outros documentos oficiais já elaborados no território nacional, por outro lado, isso implica um grande esforço de reflexão para a transposição didática. Neste sentido Chevallard (1985, 1991, *apud* BRONCKART, 1998) afirmam que: Destes princípios referenciais, às práticas educativas em sala de aula. E este esforço envolve não somente a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem diretamente a formação inicial e continuada de professores e educadores (CHEVALLARD, 1985, 1991, *apud* BRONCKART, 1998).

Neste sentido, respaldados pelas palavras de Bronckart 1998, citando Chevallard, 1985, 1991, chegamos a compreensão, que a aplicação dos PCNs deve ser realizada de conformidade com o contexto encontrado nas instituições de ensino de cada localidade, para que não se torne inadequada mediante a prática em sala de aula, principalmente no que compreende a elaboração de materiais didáticos que contribuam para a orientação profissional, de modo especial no que concerne a sua formação inicial e continuada de profissionais da educação.

O próprio texto introdutório aos PCNs menciona quatro níveis de concretização destes princípios, que podemos entender como quatro níveis de transposição didática dos parâmetros. Nesse sentido Rojo (2000, p. 28) afirma que:

O primeiro nível de concretização é justamente o da própria construção dialogada dos parâmetros como referenciais para outras ações de política educacional: a formação inicial e continuada de professores, a análise de livros e outros materiais didáticos, como também a avaliação nacional.

O segundo, no âmbito das instâncias educativas oficiais estaduais e municipais, é o diálogo que os PCNs poderão estabelecer com as propostas, documentos e experiências já existentes neste nível.

O terceiro e quarto níveis de concretização dizem respeito à elaboração do projeto educativo de cada escola e à realização do currículo em sala de aula. Este último nível vai envolver crucialmente a elaboração e a utilização adequada de materiais didáticos apropriados a esta realização (ROJO, 2000, p. 28).

Esses níveis citados acima representam a seleção do conteúdo a ser aplicado pelo professor de acordo com o grau de ensino. Ora, no caso dos PCNs de Língua materna são mencionados princípios organizadores dos conteúdos do ensino de Língua materna e critérios para a sequenciação destes conteúdos, além de organizações didáticas especiais, tais como projetos e módulos didáticos.

Considerando a organização didática dos PCNs de LP, Rojo (2000, p. 29), pontua que: “a organização dos conteúdos encontra-se distribuída, nos PCNs de LP, por dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem”.

Nesta mesma perspectiva significa que os conteúdos indicados para as práticas do eixo do uso da linguagem são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Logo, neste universo, o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino.

Já os conteúdos indicados para as práticas do eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem abrangem aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos, ou seja, a prática de análise linguística. Neste sentido Rojo (2000, p. 31) afirma que: Esta proposta de organização curricular exige dos órgãos educacionais estatais providências no sentido de uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que inclua revisões curriculares dos cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino (ROJO, 2000, p. 31).

Isto porque o enfoque linguístico-enunciativo (teoria da enunciação bakhtiniana, teoria dos gêneros do discurso) adotado nos subsídios e indicações brevemente comentados acima, com o qual concordo, encontra-se praticamente ausente dos currículos de graduação de licenciatura em Letras. Assim podemos observar que segundo o teórico existe um desacordo entre as diretrizes curriculares dos PCNs do ensino fundamental e a grade curricular do curso de Letras, estabelecida pelas diretrizes curriculares nacionais.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES

Tratando-se dos PCNs do ensino médio, compreendemos que este é uma continuidade dos parâmetros estabelecidos no ensino fundamental para a orientação do docente na sua prática em sala de aula, de modo especial a seleção de conteúdos que este deverá executar.

Este documento tem por finalidade delimitar a área de linguagens, códigos e tecnologias, dentro da proposta estabelecida pelo PCNs para o ensino médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 fundamentada no parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica nº15/98, afirma que: “As diretrizes tem como referência a perspectiva de uma escola de ensino médio, com identidade que atenda as expectativas de uma formação escolar que prepare os alunos para o mundo contemporâneo”.

Neste sentido, fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, baseada nos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica, estas diretrizes direcionadas para o ensino médio, tem como objetivo dar continuidade aos conteúdos do ensino fundamental, mas também construir uma escola com identidade, no sentido de orientar o aluno para o mundo contemporâneo, atendendo as suas devidas expectativas, atentando para a preparação do aluno a outras perspectivas como a utilização de tecnologias, principalmente no que concerne a os conhecimentos de informática.

No que diz respeito ao trabalho com Língua materna, o PCNs do ensino médio (2002, p. 18), propõe: “Que as ações realizadas na disciplina de língua materna no contexto do ensino médio deve propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”. Neste sentido podemos compreender que isso implica tanto na criação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e a circulação dos textos, quanto ao desenvolvimento da capacidade de uma reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem, dando assim, um maior desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental, na construção de um processo contínuo de ensino/aprendizagem.

No que compreende as variações linguísticas no ensino de língua materna, o PCNs do ensino médio (2002, p. 20) conceitua que: “em termos de objetos de ensino, muitas vezes compreendemos que a defesa ao respeito dos modos de usar a língua de diferentes sujeitos em diferentes situações sociais, significa enfatizar o ensino de variedades não padrão.” Nesta perspectiva compreendemos que abrir a escola para uma reflexão dessa natureza, seria

considerado uma ameaça ao conhecimento sobre a língua padrão, que até então imperava na sala de aula.

Em outras palavras no que diz respeito a tais questões é muito importante considerar a variação em circulações sociais de uso da língua, que deveria contribuir para que a escola compreendesse as dificuldades dos alunos e pudesse atuar mais profundamente para que eles viessem a compreender quando e onde este uso tem ou não legitimidade e pudessem tendo alcançado essa consciência social e linguística, atuar de forma mais consciente nas interações que participem e estas fossem vinculadas às práticas textuais orais ou escritas promovidas pela interação.

Respaldados por essas mesmas palavras, o PCNs do ensino médio (2002, p. 21) considera que: “o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos”. Nesta mesma perspectiva assimilamos que a variação linguística, sendo efeito de variações individuais dos produtores e dos receptores da linguagem, bem como as variações das situações de interação só séria efetivamente compreendida pelos professores, alunos e pelos próprios linguistas quando for considerada na materialidade do texto em relação ao contexto de produção de sentido em que envolve tanto o contexto imediato em que se dá a interação quanto à esfera social de que ela emerge este *status*, que nos referimos anteriormente, compreende a construção de sentidos do texto dentro de um determinado contexto, pois é por todo e qualquer texto que se constrói a interação.

Nesta mesma compreensão, sabemos que, são pelas atividades de linguagem, que o homem se constitui sujeito e que a escola se torna um dos veículos de interação social empreendedor destas atividades de linguagem e formadora de sujeitos. Neste sentido o PCNs do ensino médio (2002, p. 27) pontua que: “o papel da disciplina de língua materna é o de possibilitar por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção da linguagem em diferentes situações de interação”.

Assim entendemos que a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre eles, transformando continuamente as suas ações, conforme a demanda trazida pelos espaços sociais em que atuam, considerando assim o papel da disciplina de língua materna nesta perspectiva.

Em relação à disciplina de língua materna no ensino médio, a escola respaldada pelo seu projeto político pedagógico, pressupõem um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógico, na qual possa construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino e trabalho, enfocando os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e

a sua variabilidade, atentando para os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica.

O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DO CAMEAM/UERN

O projeto pedagógico do curso de Letras tem por sua maior finalidade formular o Regimento Interno do Curso de Letras, neste, estão estabelecidas as normas gerais de funcionamento do curso, apresentadas formalmente por intermédio de estrutura documental e linguagem jurídica. Este construído através das atividades dos grupos de trabalho (GT), por meio da congregação do Departamento de Letras/CAMEAM, que reunida elaborou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que contém todas as informações sobre o curso.

Sua modalidade é a de licenciatura, possui sua área de conhecimento voltada para Linguística, Letras e Artes. Objetiva formar profissionais na área de linguagem, mediante discussões teóricas e vivências práticas em atividades de ensino, pesquisa e extensão, a fim de que o discente possa refletir compreender, criticar e aplicar diferentes teorias e abordagens de ensino, para atuar conscientemente na construção de conhecimentos sobre línguas e literaturas, com vistas a uma pedagogia culturalmente humanizadora.

Devido à diversidade de atuação social e profissional do discente em Letras, numa sociedade complexa, este deverá demonstrar capacidade de articular a expressão linguística e literária, nos diversos contextos de uso da linguagem. Dessa forma, o discente de Letras deverá não apenas saber fazer uso da linguagem oral e escrita, como também ser capaz de desempenhar o papel de multiplicador, capacitando outras pessoas para a mesma proficiência linguística.

No que compreende as competências e habilidades, o discente em Letras deverá ser identificado por um leque de habilidades e competências que o tornem preparado academicamente, quer como estudioso de língua materna, quer de língua estrangeira.

A graduação deve, assim, oferecer referências teóricas básicas para uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata, visando à construção de uma base sólida para a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos. É evidente que a graduação como *locus* da construção/produção desse conhecimento só propiciará essa sólida base se articulada à pesquisa, permitindo ao discente a iniciação científica e a pós-graduação, gerando a possibilidade de aprender e recriar permanentemente, retomando o sentido de uma educação continuada.

É evidente, também, que, para desenvolver o processo pedagógico caracterizado como “aprender a aprender” com vistas a dar respostas às demandas sociais, o ensino de graduação

precisa estar articulado também com a extensão, viabilizando, assim, a efetiva ligação universidade x sociedade.

Na tentativa de responder a essas novas exigências, o Departamento de Letras reviu o currículo do curso, atendendo à LDB – LEI 9.394/1996, resolução CNE/CP1/2002, Resolução CNE/CP2/2002 e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras.

O artigo 2º da Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/Conselho Pleno – CP1, de 18 de fevereiro de 2002, recomenda que cada instituição, em sua organização curricular, deverá observar formas de orientação pertinentes à formação para a atividade docente, sublinhando os seguintes aspectos: o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso e tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovador e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Assim, a resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, que legisla sobre a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, institui a atividade prática como componente curricular obrigatório para a formação dos professores da educação básica em nível superior, devendo totalizar 400 horas vivenciadas ao longo do curso.

Ainda como forma de caracterizar e definir a atividade prática, o artigo 13º da Resolução CNE/CP 02 estabelece que “em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”.

As atividades complementares, de acordo com o artigo II da Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, SAP definidas com base no acolhimento e o respeito à diversidade; no exercício de atividades de enriquecimento cultural e no desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Conforme o artigo 7º, que visa sobre a organização institucional da formação de professores, a serviço do desenvolvimento de competências, destaca-se a articulação institucional na criação de espaços e possibilidades do exercício das atividades complementares. De acordo com os incisos II e IV do referido artigo “Será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas [...]”. as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.

O Curso de Letras do Campus Avançado “Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” realiza, semestralmente, atividades pedagógicas complementares na modalidade de monitoria, a fim de proporcionar aos seus estudantes oportunidades de potencializar os seus conhecimentos

e sua prática pedagógica. Tal programa foi instalado, conforme normas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE da UERN, Resolução 031/2000 (anexo VII). A distribuição da monitoria entre as disciplinas tem caráter rotativo e se realiza semestralmente, tendo como critérios principais o maior número de alunos por turma e o fato das disciplinas atenderem a duas habilitações, Português e Inglês ou Português e Espanhol.

O curso de graduação em Letras tem como objetivo a formação de professor na área de língua e literatura para atuar nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Superior, conforme a habilitação Língua Portuguesa e respectivas literaturas, Língua Inglesa e respectivas literaturas, Língua espanhola e respectivas literaturas. O aluno ao término de sua graduação deverá produzir o trabalho de conclusão de curso (TCC), no gênero monografia, que consiste em um trabalho individual, sob orientação de um professor com titulação mínima de especialista, submetendo-o à apresentação e à apreciação de uma banca examinadora, formada por professores com titulação mínima de especialista.

O estágio supervisionado e a prática de Ensino do Curso de Letras constituem atividades práticas obrigatórias a serem exercidas por alunos das habilitações de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e de Língua Espanhola, com respectivas Literaturas, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos ou privados, com objetivo de aplicar, ampliar e adequar os conhecimentos técnico-científicos e metodológicos necessários ao progresso da educação e desenvolvimento de habilidades e competência técnica requeridas do profissional comprometido com a cidadania.

Cumprе ressaltar que as disciplinas que integram a matriz curricular do curso de Letras encontram-se distribuídas em: disciplinas de Formação Geral e Básica, que compreendem o conjunto de disciplinas obrigatórias à formação básica do licenciado em Letras, bem como as atividades de orientação e estágio supervisionado, distribuídas em oito períodos semestrais; com disciplinas optativas ou de formação complementar, compostas por dois eixos: Atividades Complementares, totalizando duzentas horas, e disciplinas de natureza optativa, perfazendo carga horária de 120 cento e vinte horas, que são de caráter obrigatório para a integralização curricular. As disciplinas de natureza optativa podem ser cursadas de acordo com a opção do aluno e são ofertadas nos três últimos períodos do curso.

No que compreende a concepção de avaliação, este PPC/DL objetiva, de forma contextual, discorrer acerca de subsídios, critérios e estratégias que visem fomentar o processo político avaliativo a ser operacionalizado na formação acadêmica dos discentes do Curso de Letras/CAMEAM, sem perder de vista as recomendações, de modo amplo e externo do SINAES, no tocante aos processos avaliativos.

O Departamento de Letras do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, compreendendo a pesquisa como uma prática constante e inerente ao próprio processo de ensinar e aprender, perpassando todos os momentos da formação, tem desenvolvido ações sistemáticas no sentido de articular o ensino à pesquisa.

Como reflexo do investimento na capacitação docente, o Departamento de Letras, vem priorizando atividades de pesquisa, através do incentivo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa. No leque de ações desempenhadas por esse Departamento, encontra-se também o incentivo à publicação de trabalhos em periódicos e à participação em eventos regionais, nacionais e internacionais.

Ademais, como forma de divulgar a produção de seus docentes aos profissionais desta região interessados nos estudos da linguagem e visando criar um intercâmbio entre professores e pesquisadores das áreas de Letras e linguística, o departamento de Letras, sob a coordenação do NELLP, criou a Semana de Estudos Linguísticos e Literários de Pau dos Ferros – SELLP, realizada a cada dois anos, cuja primeira edição aconteceu em novembro de 1997.

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO CURSO DE LETRAS: UMA ANÁLISE DOS DADOS

Temos como objetivo nesse trabalho investigar as propostas metodológicas de ensino de língua materna no curso de Letras, considerando a relação entre o PPC de Letras e o PCNs de Língua Portuguesa.

No que compreende a os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), encontramos uma metodologia de ensino de língua materna, voltada a prática em sala de aula, o PCNs busca parametrizar referências nacionais para as práticas educativas e construir reflexões sobre os objetos de ensino a serem aplicados em sala de aula. Além de orientar o professor para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, o planejamento de suas aulas, a análise e seleção de seus materiais didáticos e de recursos tecnológicos correlacionados ao ensino da linguagem, principalmente no que compreende ao aperfeiçoamento e atualização do profissional em sala de aula. Nesta mesma perspectiva observamos o trecho a seguir:

Quanto às metodologias de ensino de língua materna encontradas no Projeto Pedagógico do Curso de Letras, elaborado segundo as diretrizes nacionais para o curso de Letras, considera-se para o seus egressos, uma série de habilidades e competências, que o discente em Letras devesse adquirir

mediante uma sociedade complexa e diversificada, principalmente no que compreende ao domínio da linguagem oral e escrita, para se torna transmissor desta capacidade e formador de mais profissionais, sendo capaz de articular expressões lingüísticas e literárias em determinados contextos de uso lingüístico, para a prática em sala de aula.

Nesta mesma perspectiva, orientados por essas metodologias de ensino, o professor licenciado em Letras deverá possuir determinadas competências como a compreensão da realidade escolar, da linguagem como meio de interação social; ser capaz de utilizar os recursos lingüísticos em diferentes contextos de uso da linguagem, compreendendo o ensino como forma de desenvolve-las; ser comprometido com os fatos sociais por meio de uma formação profissional, disciplinar, interdisciplinar e multidisciplinar baseada na ética social, educacional e o domínio do uso da língua como seu objeto de estudo e reflexão. Respaldados por estas palavras observamos o seguinte trecho: “O discente em Letras deverá ser identificado por um leque de habilidades e competências que o tornem preparado academicamente, quer como estudioso de língua materna quer de língua estrangeira” (PPC de Letras, 2008, p. 28).

Neste sentido, podemos compreender, que as metodologias de ensino de língua materna, tanto no PPC de Letras, como no PCNs, se direcionam em posições diferentes, podemos perceber que o PPC se posiciona no método teórico de ensino dentro da graduação, ou seja, se volta para a teoria e o PCNs para a metodologia praticada em sala de aula, estes possuem os mesmos objetivos, que é a inserção no mercado de trabalho, de profissionais preparados para o exercício de sua função, mesmos se posicionando em direções diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho conseguimos constatar que as metodologias de ensino de língua materna, demonstram certo distanciamento, no que compreende a ausência de eixos organizacionais de conteúdos, trazidos pelos PCNs, que se encontra ausente do curso de licenciatura em Letras/Língua portuguesa. Tendo como efeito um desacordo entre PPC e PCNs, principalmente no que corresponde a sua aplicabilidade.

Este trabalho contribui para a realização de discussões sobre aspectos teóricos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, contribui para análise e descrição do ensino de Língua Portuguesa no PCNs e para Identificar como o PCNs de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio faz referência sobre a MELP de especial ao trabalho com o texto.

Portanto, a partir desses pressupostos teóricos, pesquisamos sobre “As metodologias de ensino de língua materna”, no objetivo de identificar as propostas metodológicas de ensino de língua materna no curso de Letras, considerando a relação entre o PPC e o PCNs.

REFERÊNCIAS

BRASIL/SEMPEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ministério da educação. 3ª e 4ª ciclos do ensino fundamental. -Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRONCKART, Jean. Paul. (1998). **La transposition didactique:** histoire et perspectives d'une promematiqui fondatrice. *Pratiques*, março.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de letras, 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras.** 169p. Departamento de Letras do CAMEAM/UERN. Pau dos Ferros: UERN, 2008;

OS REFLEXOS DO DÉFICIT DIDÁTICO NA ATUAÇÃO DOCENTE

Antonio Aldair Neto
Professor da Educação Básica
Escola Municipal 7 de Setembro
profaldairneto@bol.com.br

RESUMO

Neste artigo, ligado ao grupo de trabalho Pesquisas em formação de professores, didática, currículo, práticas pedagógicas e trabalho docente – aberto durante a realização do X FIPED (Fórum Internacional de Pedagogia), será apresentado o resultado de estudos e pesquisas que irão propiciar uma reflexão acerca dos reflexos do déficit didático na atuação docente - visível nas salas de aula de educação básica e, quando da atuação de bacharéis nos curso de graduação nas Universidades como um todo. Para tanto, buscamos discutir essa realidade, no intuito de mostrar a necessidade de maior compromisso do próprio docente para com os seus afazeres didáticos-metodológicos, bem como das instituições de ensino superior em relação ao desenvolvimento de um trabalho que vislumbre essas possibilidades sobretudo para os próprios egressos e, dessa forma, contemplar atividades dirigidas ao campo pedagógico o que acreditamos ser de grande valia – favorecendo mais segurança aos sujeitos que desempenharão tais funções, além de evitar problemas em escala maiores advindos do corpo discente destinado a receber tais atuações, seja na educação básica – seja na universidade. cremos, com esta discussão, despertar quanto à necessidade de novos planos e/ou reformulações de ementas curriculares haja vista ser, esta temática, alvo de estudos e críticas há tempo, e mesmo sem configurar um elemento problemático em grande escala, tratá-lo com esmero se faz indispensável. Em síntese, constatamos e concordamos com a urgência de que tenhamos docentes melhor preparados e conhecedores dos mecanismos pedagógicos, o que certamente proporcionará melhor inserção dos sujeitos nesta sociedade excludente e de poucas oportunidades.

Palavras-chave: Práticas pedagógica. Docente. Formação.

INTRODUÇÃO

Partindo da assertiva de que o homem é um ser que busca insistentemente a mudança, a inovação, de modo que possa agir ativamente no processo de construção da sociedade que o rodeia, a existência de espaços educativos e a figura do professor – ícone do processo de transmissão de conhecimentos ao longo dos tempos – se tornaram parte de sua própria história.

Isso nos faz perceber que a existência de ambientes destinados ao repasse, absorção e produção de conhecimentos não é de hoje, inscrevem-se nesse quesito as escolas que acompanham todos os estágios da evolução humana – das formas de educação primitiva, mais informal aos nossos dias, através do modelo de educação ministrado na escola atual. Estas, cumprindo, ou devendo cumprir, um papel de manter a construção/disseminação do saber, proporcionando ao homem a capacidade de conviver bem na sociedade devendo, inclusive, transformá-la em consonância com o seu tempo.

Diante de tantos discursos, em relação às dificuldades com planejamento e execução das aulas, por parte de professores que adentram as escolas de educação básica e a própria universidade sem que tenham recebido a menor formação em pedagogia, é que se caracteriza a necessidade de uma maior atenção a esse caso. Afinal, o discurso aqui referido não é algo dos nossos dias – ele ecoa há muito tempo.

Dessa forma, acreditamos na possibilidade de poder contribuir com discussões mais avançadas sobre a realidade vivida por professores, cujo lapso de formação possa provocar problemas no processo de ensino de seus aprendizes, possibilitando um novo olhar sobre sua atuação, bem como a necessidade de um acompanhamento mais intenso pelos órgãos competentes – no sentido de lhes proporcionar a continuidade de estudos que compensem o possível déficit didático ocasionado pela sua área específica de formação o que poderá constituir problemas no encaminhamento didático/metodológico em sua atuação em sala de aula, levando-se em consideração não só a questão meramente escolar/educativa, mas o desenvolvimento técnico/científico e cultural do cidadão, enquanto agente/transformador do meio social em que vive.

Quando o assunto diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, muitas discussões nos levaram a perceber que os professores, de modo geral, sempre carregaram o peso de uma responsabilidade e eles atribuída desde o surgimento das escolas, o papel de detentor do conhecimento e principal responsável por sua difusão. É sabido também que outros segmentos sociais poderiam e deveriam contribuir para com essa atividade, mas persiste entre muitos, ainda, o pensamento de que tais ensinamentos são restritos ao fazer docente, ou seja, leitura/escrita/expressão oral são tarefas do universo escolar e que não tem sentido se ensinados fora desta.

Com isso, somos levados a crer que sem profissionais bem formados para desenvolver suas atividades de ensino, muito provavelmente não teremos um maior número de indivíduos que usufruam do conhecimento como verdadeiramente deveriam. Levados também – pelos tantos discursos de autores que se dedicaram a entender os mecanismos de busca pelo conhecimento e ao processo de transmissão/mediação deste a tantos outros, nesse sentido inscrevem-se Rodrigues (2003); Perrenoud (2000); Brauer (2012); Antunes (2001); Candau (1999) entre outros que abordam questões relacionadas à formação e atuação no processo ensino aprendizagem e, nesse caso, inscrevem-se diretamente as escolas da Educação básica e a própria universidade, cujas unidades acreditamos estarem preparadas para esse fim.

UM PROBLEMA APARENTE

É possível que o trabalho desenvolvido pelos professores – sobretudo advindos de cursos universitários – cujo grau obtido não contemple a licenciatura – onde se torna possível dedicar-se ao estudo de conhecimentos pedagógicos e didáticos – apresente dificuldades que, como nos diz Brauer (2012), possam provocar um duplo problema: contribuir para a frustração dos professores, além de se tornar parcialmente responsável pelas elevadas taxas de fracasso dos estudantes de licenciatura.

Com isso, possivelmente, o surgimento de outros problemas que visivelmente são perceptíveis por toda a sociedade, ou seja, indisciplina, evasão, repetência, mudança de cursos e, o mais grave: professores que, imbuídos da responsabilidade de ensinar, insistem na repetição daquilo que lhes fora ensinado pelos seus professores em tempo de escola. Assim, constrói-se uma sociedade que não entendeu a essência do processo de educação para seu povo, nem tampouco a importância de profissionais melhor preparados para atuação na continuidade formativa de sua gente.

É em Candau (1999), que lemos algo relativamente ligado ao que inspira a formação docente, quando revela que todo processo de formação de educadores inclui componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática pedagógica; obviamente, os cursos que não tem como foco a formação docente, dificilmente contemplarão tais componentes curriculares embora haja uma forte migração de bacharéis e/ou tecnólogos para o campo da docência – seja na Educação básica ou mesmo na Universidade. Essa ascensão nos faz perceber – concomitantemente – os problemas aqui descritos em consequência do déficit preparatório específico para atuação nesta área. Forma-se assim, um círculo vicioso de um processo que poderá apresentar falhas e/ou atrasos por todos os lados. É possível que os “professores” envolvidos em tais situações estejam levados apenas pelas questões financeiras, algo ainda mais comum em tempos de difícil acesso ao emprego ligado à sua formação, ou ainda ocupando espaços nos chamados cargos temporários onde certas graduações e/ou escolas de ensino básico permitem a atuação de profissionais de áreas diversas. Isso já nos faz notar uma distorção de função quando nos deparamos com alguns quadros funcionais hoje.

É possível que mesmo diante da existência de ementas e planos de ensino para os docentes atuantes em qualquer modalidade, estes sejam apenas para cumprimento de uma norma escolar, não passando por uma supervisão mais rígida e nem mesmo por uma discussão

mais avançada entre os próprios agentes responsáveis por sua colocação em prática, os professores.

ENTENDENDO O PROCESSO

Quando sentimos a necessidade de rever a formação e atuação docente mesmo que na atualidade, faz-se necessário voltarmos no tempo para entendermos como esse processo fora iniciado/estruturado para compreendermos alguns conceitos que, aparentemente, ainda se sustentam em tempos modernos.

É Pachane (2009) que coloca como marco do início da formação superior no Brasil a atuação do Colégio Jesuíta da Bahia no ano de 1572, cujo desenvolvimento se deu eficazmente somente a partir de 1808, com a vinda do Rei D. João VI ao Brasil. Outros cursos considerados como necessários ao Estado foram surgindo – tendo por modelo a Universidade de Coimbra – o que perdura até o início da década de 1930. Importante ressaltarmos que pelo modelo existente na época, já preocupado com a profissionalização docente, apenas a mera transmissão de conhecimento por um detentor deste caracterizava o processo de ensino. Com isso, as aulas expositivas e palestras se sobressaem tendo, provavelmente, como objetivo, capacitar seus discentes a repetir, na mesma escala, o que aprenderam uma vez ocupantes do cargo docente.

Percebe-se que não havia uma preocupação com a pedagogia para aqueles que desenvolveriam mais tarde o ato do ensino, embora saibamos que o professor deve ter competência pedagógica. Sendo esta a ciência que estuda o processo educacional (teoria, prática e pesquisa), fica, portanto, inimaginável, o ensino dissociado da pedagogia. É neste contexto que se insere a Didática, que tem por compromisso desencadear processos buscando a qualidade do ensino, propagado por todos os setores da sociedade. Com isso, abre-se o leque de competências ao professor – perpassando o universo de mero transmissor de conhecimentos. Libâneo (2002), nos chama atenção para o verdadeiro papel docente:

[...] planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudos dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (LIBÂNEO, 2002, p. 08).

Nota-se com isso, um vínculo entre educação e sociedade numa busca constante por propósitos sociais e políticos que possam tornar o homem (estudante) criativo e crítico para atuar nesta mesma sociedade. Essa ideia difundida, sobretudo, pelos contemporâneos Libâneo e Saviani - nos remete ao que Rodrigues (2003) define como “Escola necessária”, a que por ser democrática, prepara os indivíduos para a democracia – sendo instituição de cultura, socializa o saber, a ciência, as técnicas e as artes produzidas socialmente, mantendo-se aberta à realidade social. Partindo dessa ideia, a “Escola necessária” exigirá um educador necessário, e para isso Rodrigues (2003, p. 65) afirma que: “[...] ele deve estar comprometido politicamente com a sua tarefa de educador. Esse comprometimento exige que as pessoas tenham consciência da responsabilidade que lhe foi confiada”.

Levados por essa questão e, ainda tendo conhecimento de tantas situações em que a há fracassos escolares e/ou frustrações profissionais seja na Educação básica ou na Universidade, é que se intensifica a importância do conhecimento didático por todos aqueles que assumem o papel de docente, visto que esta tem por objeto de estudo o processo de ensino aprendizagem. É a partir do conhecimento da didática que se torna possível refletir sobre questões eminentemente ligadas ao fazer educativo, tais como: A quem ensinar? O quê? Como? E por quê? Essas indagações levarão o profissional a percorrer caminhos mais viáveis à melhor condução de suas atividades pedagógicas. Perrenoud (2000) contribui com essa discussão quando nos alerta para o fato de que:

A competência dos professores é tomar consciência lúcida das situações e assumir suas responsabilidades sem ultrapassar seu mandato. Pode-se desejar-lhes retidão, coragem, otimismo e mil outras qualidades. Sem esquecer que competências de análises, de descentralização, de comunicação, de negociação são também indispensáveis para navegar, dia após dia, nas contradições de nossos sistemas sociais (PERRENOUD, 2000, p. 154).

Isso nos remete ao fato de que o profissional docente – principalmente advindo de cursos quer não licenciaturas, poderá apresentar dificuldades quanto ao desenvolvimento de suas funções em sala de aula. Candau (1999) corrobora com esse pensamento quando afirma que o domínio de conteúdos e a aquisição de habilidades básicas para cada situação concreta de ensino, constituem problemas fundamentais para toda proposta pedagógica. A formação universitária por muito tempo visou à formação para atendimento às necessidades do Estado como já citamos anteriormente e, a legislação que trata da abertura de cursos de pós-graduação que permitiram a indissociabilidade entre ensino e pesquisa só veio com a Lei 5.540/68.

Nesta Lei, encontramos exigências para o desempenho da função docente onde os títulos de Especialistas, Mestres e Doutores são notadamente vinculados, porém antes mesmo da sanção da Lei 9.394/96, a exigência de disciplinas pedagógicas fora suprimida da formação, mesmo estando os concluintes “habilitados” para o exercício do Magistério. O que temos de fato, hoje, deixa evidente, em muitas situações, um déficit didático no desempenho da função docente na Universidade e fora dela.

Gil (2010) nos diz que:

[...] a maioria dos professores universitários não dispõe de preparação pedagógica. [...] muitos professores universitários exercem duas atividades: a de profissional de determinada área e a de docente, com a predominância da primeira. Por essa razão, tendem a conferir menos atenção às questões de natureza didática que os professores dos demais níveis, que são os que receberam sistematicamente formação pedagógica (GIL, 2010, p. 5).

Por esta razão, não é difícil encontrarmos, sobretudo, nos cursos de bacharelado e/ou tecnólogos a atuação de egressos dos próprios cursos universitários – agora em frente aos novos alunos, no papel de docente, sem conhecimento didático-pedagógico e com disciplinas diferenciadas para uma atuação instantânea – apenas levados pela ideia primeira de que “quem sabe, sabe ensinar”.

Brauer (2012) nos diz que a profissão de professor universitário faz parte das poucas funções para as quais não há controle de qualidade do trabalho efetuado. Isso vai exigir do profissional uma reflexão constante sobre o seu fazer em sala de aula, já que conforme Libâneo (2002), o trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Ou seja, é preciso pensar nos reflexos práticos do que se ensina, dentro do processo transformador da sociedade em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante perceber que mudanças significativas vêm ocorrendo nesse intento, estas partem da busca permanente por qualificação pelo próprio profissional através de sua formação continuada e, pela oferta de cursos de pós-graduação (ou não) que tem em seu currículo a oferta de conhecimentos pedagógicos. Antunes (2001, p. 07) discorre que: “Os tempos de agora são outros. Não necessariamente melhores ou piores, mas indiscutivelmente diferentes”. Isso vai exigir profissionais competentes e atualizados com as funções que desempenham em qualquer setor da sociedade e, a educação, não diferentemente dos demais, a nosso ver, tem maior

necessidade dessa mudança visto que continua preparando os indivíduos para a vida em meio ao mundo do trabalho, da tecnologia, informação, da diversidade e da cidadania.

Nessa linha de pensamento, Freire (2015, p. 40) nos fala sobre a importância da reflexão crítica que deve ser feita pelo professor: “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Repensar a formação docente e/ou as exigências para seleção e colocação de profissionais no quadro docente de escolas da Educação básica à Universidade, a nosso ver, deve exigir condições favoráveis ao desempenho de aulas com maior qualidade o que, conseqüentemente, corroborará para melhor satisfação e aprendizagem dos tantos estudantes que ocupam as cadeiras destas instituições escolares espalhadas por nosso país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 9.394/96** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm - Acesso em 03 de setembro de 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 5.540/68** – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68> - Acesso em 03 de setembro de 2017.

BRAUER, M. **Ensinar na universidade**: conselhos práticos, dicas, métodos pedagógicos. Tradutor: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GIL, A. C. **Didática do Ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do autor, 2002. 134 p.

PACHANE, G. G. **Formação de professores para a docência**: uma introdução histórica. Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano VII. Nº 12. pp. 25-42. 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época. v. 54).

PEDAGOGIA DE PROJETOS: DO COCHICHAR AO FALAR, LER E ESCREVER PARA SE COMUNICAR

Josenilda Pinheiro de Melo Oliveira
Graduanda do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN. Professora da Educação Básica
Município de Encanto no Rio grande do Norte
nilda_melo23@hotmail.com

Maria Imaculada Lins
Graduanda do Curso de. Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
imaculadaencanto@hotmail.com.br

Rosimeire Rocha Falcão
Graduanda do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
rosimeire.rfq@hotmail.com

Iandra Fernandes Pereira Caldas
Orientadora. Professora Mestre em Educação. Departamento de Educação. Curso de
Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
iandrafernandes@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta o relato de uma prática educativa alfabetizadora exitosa realizada por meio da pedagogia de projetos. Descrevemos o resultado de uma pesquisa exploratória desenvolvida no ano de 2014, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental (17 alunos de 6 a 7 anos de idade), na escola Municipal José Neri de Oliveira, localizada na cidade de Doutor Severiano-RN. Com esse trabalho, buscamos dá ênfase às práticas educativas orientadas pela pedagogia de projetos que podem ajudar a desenvolver o processo de ensino aprendizagem. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória, com levantamento bibliográfico acompanhado de aplicação de questionário. Como resultados, observamos que a pedagogia de projetos quando realizada de forma adequada, observando as necessidades de aprendizagem dos educandos e os seus desejos e os seus interesses, podem se constituir em uma valiosa ferramenta de aprendizagem, promotora de criticidade e autonomia.

Palavras-chave: Experiências de Ensino Exitosas. Pedagogia de Projetos. Leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever uma prática educativa de leitura e escrita exitosa. Consistiu em um requisito obrigatório para a conclusão da disciplina Práticas Pedagógicas Programadas II, ministrada no curso de Pedagogia, pelo Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado “Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM).

Fomos orientados a produzir um artigo científico acerca de uma experiência alfabetizadora exitosa desenvolvida na educação básica, com o intuito de dá visibilidade a práticas pedagógicas promotoras de uma educação de qualidade.

A metodologia utilizada compreendeu a revisão teórico-bibliográfica e uma pesquisa exploratório-descritiva, de caráter investigativo com aplicação de questionários. Tomamos como base teórica autores como Barbosa (2008), Freire (2016), Nogueira (2007,2008), Sampaio (2012), que tratam da pedagogia de projetos como um dos meios promotores de uma educação autônoma.

Esse artigo está dividido quatro partes. Na primeira, apresentamos uma revisão bibliográfica a respeito da importância da pedagogia de projetos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Na segunda discutimos o caráter flexível e adaptável dessas propostas pedagógicas aos diferentes contextos e realidades de aprendizagem. Na terceira, apresentamos a experiência exitosa de alfabetização desenvolvida numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal José Neri de Oliveira no ano de 2014, no município de Doutor Severiano-RN, destacando a partir do relato da professora S.M.O, o processo de execução e desenvolvimento desse projeto de ensino. Nas Considerações Finais destacamos novamente, a importância do desenvolvimento de projetos que trabalhem a leitura e a escrita na fase de alfabetização.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS: APRENDENDO E ENSINANDO

A vida em sociedade está intimamente ligada a construção e reconstrução de projetos. Estamos cotidianamente projetando nossas ações. A origem da palavra projeto deriva do latim *projectu*, que significa o desejo, a intenção de fazer ou realizar algo no futuro.

Assim, o termo projeto encontra-se relacionado ao ato de pensar a realização de ações articuladas visando alcançar determinados objetivos. Implica, portanto analisar o momento presente como possibilidades futuras. Nesse sentido, Barbosa e Horn (2008, p. 31) define projeto como:

[...] um plano com características e possibilidades de concretização. Um plano de ação intencionado que potencializa a capacidade de avaliar o futuro a quem o propõem ou o vive; que, por antecipar-se na consciência e ter como base o passado e o presente, oferece uma consequente capacidade metodológica para a escolha dos meios necessários para a concreta realização do plano.

As autoras defendem a ideia que o projeto é uma ação pensada no presente, e que por sua capacidade reflexiva possui muitas possibilidades de alcançar seus objetivos. Esse pensamento está de acordo com a perspectiva Nogueira (2008, p. 30) quando afirma: “[...] um projeto na verdade é, a princípio uma irreabilidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações destas”. Um projeto nasce de sonhos, vontades, desejos, ilusões e necessidades reais de aprendizagem.

No campo educacional, a trajetória dos projetos tem início, de acordo com Barbosa e Horn (2008), na passagem do século XIX para o século XX, mais especificamente durante o desenvolvimento do movimento educacional denominado de Escola Nova, que se propôs a defender a escolarização pública (primária) e a promover uma severa crítica à educação tradicional, baseada no ensino enciclopédico e sem articulação com a realidade social. Esse movimento teve como principais nomes John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Ovide Decroly (1871- 1932). John Dewey, em especial, ao defender a educação pela experiência, nos dá a base do pensamento da pedagogia de projetos, segundo Barbosa e Horn (2008, p. 17). Vejamos o que esses autores nos revelam:

Podemos apontar o filósofo americano e educador John Dewey e o seu seguidor William Kilpatrick como os principais representantes da pedagogia de projetos. De acordo com Aguayo (1935, p.88), essa palavra foi citada no âmbito pedagógico pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1908. Por ser pragmatista, Dewey acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo.

Essa proposta estimula o desenvolvimento de uma escola ativa, em que as crianças aprendem a compartilhar as mais variadas experiências de trabalho em comunidade. A sala de aula seria o espaço adequado para preparar as crianças para se transformarem em adultos capazes de viver plenamente sua cidadania. Nessa perspectiva, o trabalho com projeto tem o objetivo de tentar solucionar os problemas levantados pelos alunos, pelo contexto educacional, social, econômico, cultural. E ainda, para identificar necessidades de aprendizagens, de aprofundamento e sistematização de conteúdos necessários para o desenvolvimento do projeto e da formação do indivíduo como um ser dotado de autonomia e criticidade.

A função primordial da escola nas palavras das autoras Barbosa e Horn (2008) seria, então, a de ajudar o discente a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da resolução de problemas. Nas palavras de Nogueira (2008, p. 36), “[...] dentre as várias estratégias, o trabalho com a dinâmica de projetos temáticos pode ser uma das alternativas,

porém que fique claro que não é a única”, uma vez que durante a realização dos projetos o processo de ensino aprendizagem se constrói durante o processo de produção, pesquisa e construção de novos conhecimentos, que incentivam novas descobertas, compreensões e reconstruções.

O professor assume diante da pedagogia de projetos o papel de coordenador e mediador do processo de construção do conhecimento, além de aprendiz. Já o aluno se torna o elemento central da construção do conhecimento, visto e respeitado como sujeito sociocultural. Aquele que traz suas experiências, que vê respeitada sua identidade e seu ritmo de aprendizagem.

O educador perde seu papel central, de detentor absoluto do conhecimento, que ensina meramente por transmissão de conhecimento, como se o aluno fosse uma folha em branco a espera de verdades absolutas, pois como destaca Freire (2016): “[...] ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, aos seus conhecimentos prévios e aos seus desejos. Cabe ao educador ensinar o aluno a refletir criticamente acerca do mundo que o rodeia.

No contexto de uma pedagogia da autonomia o educador deve educar tendo em mente, segundo Paulo Freire (2016, p. 67), “[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”. Para viabilizar esse processo, o professor precisa acompanhar de perto o processo de aprendizagem do aluno, conhecer seu universo cognitivo, afetivo, cultural, bem como o seu contexto de vida.

OBSERVANDO REALIDADES E ESTRUTURANDO PROJETOS: MODELOS FLEXÍVEIS E ADAPTÁVEIS

Os projetos educativos não possuem modelos fixos, preestabelecidos e inflexíveis. Na verdade, cabe ao educador, à escola e aos educandos definirem as fases e a ordem mais adequada para a sua realização. Entretanto, há que considerar aspectos, etapas e momentos fundamentais para a sua construção e desenvolvimento. Tratando do processo de desenvolvimento da pedagogia de projetos, Barbosa e Horn (2008, p. 33) destacam:

Enfocando nossa discussão no âmbito pedagógico, encontramos no campo educativo uma pedagogia de projetos traçada, em grandes linhas, nos mesmos momentos decisivos, a saber: a definição do problema; o planejamento do trabalho; a coleta, organização e o registro de informações; a avaliação e a comunicação.

O projeto sempre conta com um momento inicial de definição da temática e final de avaliação do desenvolvimento do trabalho, mas a forma como os momentos são organizados,

articulados e executados dependem das necessidades percebidas pelos organizadores do projeto.

O nascimento de um projeto deve estar relacionado à realidade sociocultural, aos interesses e ao nível de aprendizagem dos discentes. A temática do projeto deve ser escolhida e baseada nos interesses e necessidades dos alunos. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 40),

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que afete ao grupo tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo. Os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos a partir do problema e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas. Ao aproximar-se do objeto de investigação, várias perguntas podem ser feitas e, para respondê-las, serão necessárias as áreas de conhecimento ou as disciplinas.

Devem surgir então de situações reais de interação entre professor e aluno e entre aluno e aluno, de onde emergem temáticas, que pelo interesse demonstrado pelo aluno é que merecem ser aprofundadas e problematizadas. A escolha do tema encontra-se baseada nas experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados e das próprias inquietações dos alunos.

Definido o tema, o educador se dedicará ao mapeamento dos recursos usados para tentar atender os objetivos propostos. Organizam-se os conhecimentos prévios, hipóteses acerca do objeto de estudo e determinam-se as estratégias de como fazer.

Durante a coleta, organização e o registro de informações os discentes são orientados a ir ao encontro de informações extras em diversificadas fontes, que devem ser sistematizadas através de produções e registros (cartazes, gráficos, painéis, desenhos, textos, livros, etc.) significativos para os alunos. Os materiais produzidos formam a memória pedagógica do trabalho e representa uma fonte de pesquisa para outras crianças e educadores.

A comunicação das produções realizadas durante o projeto pode ser exposta pelos alunos, recontados e narrados em diferentes linguagens, a comunidade escolar, pais, parceiros e comunidade em geral. Nesse sentido, Sampaio (2012, p. 19) afirma:

É importante que tudo o que foi aprendido durante a pesquisa seja socializado, na escola ou até mesmo aberto à comunidade. Pode ser divulgado em forma de exposição, de fotografias, de teatro, palestras, portfólios e de muitas outras maneiras que possibilitem o enriquecimento do trabalho.

Durante esse processo de socialização o aluno tem oportunidade de construir ainda mais autonomia durante o processo de aprendizagem desenvolvendo diversas habilidades. De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 65), “[...] é importante lembrar que cada finalização de projeto propõe novas perguntas e que estas podem ser utilizadas para encaminhar novos projetos, fazendo um exercício metacognitivo sobre a aprendizagem realizada”. E assim os projetos podem viabilizar uma relação real e produtiva entre teoria e prática. Esse pensamento vem ao encontro das ideias defendidas por Sampaio (2012, p. 11):

O projeto, quando bem desenvolvido, oferece melhores perspectivas para o aluno enfrentar as várias situações problemas com que venha se deparar. Essa é uma oportunidade para unir teoria e prática, aprimorando as várias competências que são desenvolvidas quando trabalhamos com um projeto, pois o conhecimento acontece com as trocas, as assimilações, e elaborações, tornando o aluno um ser ativo a caminho da construção do conhecimento, abrindo possibilidades de aprender e formar habilidades aliadas à cidadania.

A pedagogia de projetos configura-se em uma ótima oportunidade de trabalhar com os objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola e a interdisciplinaridade. No momento que pode integrar de forma colaborativa e cooperativa todas as áreas do conhecimento e todos os educadores e profissionais da escola, com o intuito de refletir criticamente e construir conhecimentos sobre um tema específico, o aluno ganha autonomia e se constrói como um sujeito de direitos e deveres.

DO COCHICHAR AO FALAR, LER E ESCREVER PARA SE COMUNICAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

O projeto que tem como nome “Do cochichar ao falar, ler e escrever para se comunicar” foi desenvolvido no ano de 2014, no 1º ano “B” (17 alunos de 6 a 7 anos de idade) do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Neri de Oliveira, no município de Doutor Severiano no Rio Grande do Norte-RN, pela professora S. M. O. Graduada em Letras e especialista em Linguística Aplicada e Supervisão Educacional, atua no magistério há 27 anos e, destes, já são 17 anos como alfabetizadora.

O projeto surgiu em função das dificuldades de escrita, leitura, produção, análise textual e oralidade, diagnosticadas durante as primeiras atividades proposta para a turma. A educadora percebeu que a maioria das crianças tinham pouco contato com a linguagem escrita e com a

literatura, apresentavam ainda dificuldade de se comunicar de forma oral e escrita de forma eficiente diante dos diferentes contextos que se fizessem necessários.

Dentre as crianças, uma delas apresentava dificuldade de se expressar oralmente em função de um problema em seu aparelho fonador, que emitia uma voz muito aguda e por esse motivo praticamente não falava em público e pouco interagia nas atividades orais. Quando fazia uso da oralidade era com pessoas de seu convívio familiar cochichando ao ouvido. A partir desse contexto de necessidades a educadora sentiu o desejo de organizar o projeto com essa temática.

Nesse sentido percebemos que o desejo em idealizar o projeto emergiu de diversas necessidades observadas em sala de aula. O fato de a turma contar com uma criança que não interagira por meio da oralidade, despertou o sonho na educadora de promover a inclusão real dessa criança nas práticas educativas desenvolvidas. Quando questionada a respeito de como se deu a escolha do tema a professora argumenta:

Desenvolvi esse projeto com meus alunos do 1º ano “B” porque desejava que eles aprendessem logo a ler, a escrever e a se expressar oralmente. Não planejei uma sequência engessada e fria para “ensinar” busquei conhecer as crianças, a realidade social onde estavam inseridos, os saberes já construídos, os gostos e dificuldades. E nesse diagnóstico encontrei crianças tímidas, a maioria com níveis de escrita primitivos, sem contato com material impresso. Então com uma observação cuidadosa mergulhei nesse mundo silencioso com brincadeiras conhecidas e leituras saborosas consegui quebrar a barreira do silêncio e descobrir, através dos desenhos iniciais, o gosto pelo s animais nas brincadeiras e nas histórias. Então a partir desse interesse das crianças pensei em atividades significativas que as fizessem entender por que é importante ler? Para que serve a escrita? Por que é importante se expressar oralmente? Como bem diz a criança curiosa: por quê? [...] (S.M.O, 2017).

A escolha do tema partiu de necessidades reais de aprendizagem diagnosticadas durante a realização de atividades pedagógicas. Em outros contextos educacionais, essa criança poderia ter sido destinada ao abandono e a invisibilidade. Nogueira observa que (2008, p. 61) “[...] é necessário ter o máximo cuidado na ‘escolha’ do tema do projeto, evitando cair na “armadilha dos temas da moda” que às vezes não representam uma necessidade, vontade ou sonho”. Nas palavras apaixonantes e empolgantes da professora, os sonhos são partilhados por toda a comunidade escolar:

Ler, escrever e desenvolver a comunicação oral estão na proposta curricular do 1º ano, estão no projeto político pedagógico e estão no desejo das crianças. Assim um projeto de alfabetização deve ser pertinente à curiosidade infantil,

deve despertar-lhe o desejo de querer aprender. Para essa prática eu desejei, imensamente, que nosso pequenino aluno conseguisse se expressar oralmente, que os alunos aprendessem a ler com fluência, realizassem produções escritas com autonomia, refletissem sobre a sua própria escrita e avançassem até a escrita alfabética (S.M.O, 2017).

Nesse caso específico, percebemos que o processo advém de uma necessidade de aprendizagem, uma vontade dos alunos de se expressarem adequadamente através da linguagem e de um sonho da professora de incluir e envolver todas as crianças e de conseguir desenvolver um processo educativo, que promova a autonomia crítica dos alunos.

Os objetivos principais que nortearam essa prática educativa foram aprender a ler e a escrever, desenvolver a expressão oral, produzir textos escritos, desenvolver a oralidade, analisar seus próprios textos e dos outros, avançar para outros níveis de escrita até alcançar a escrita alfabética, compreender a função social da língua falada e escrita.

Para alcançar esses objetivos a professora realizou diversas atividades de leitura, produção e análise textual. Todas as atividades estavam focadas no desempenho das habilidades de leitura, escrita, interpretação textual e oralidade, com foco na autonomia e nos desejos de aprendizagem das crianças.

A professora assim descreve as atividades desenvolvidas, com destaque para inserção das crianças no universo da biblioteca da escola:

Apresentei para as crianças a rainha da escola: sua excelência a biblioteca. Elas ficaram encantadas em manusear os livros, ler as imagens, ler as cores, as cenas os personagens. Pedi que algumas lessem um livro e timidamente uma aluna fez a pseudoleitura. Todas as crianças bateram palmas. Então perguntei por que é importante saber ler? Para que serve a leitura? E o que a gente aprende? E conversando levei as crianças a refletirem e entenderem que a gente lê para se divertir para se emocionar para se informar, para aprender coisas novas e instiguei as crianças a falarem sobre quais dificuldades passam as pessoas que não sabem ler (S.M.O, 2017).

O encontro dos alunos com a biblioteca o desejo de leitura das crianças. Foram levados a perceber a partir das reflexões realizadas pela educadora, a importância da leitura como meio de inserção social dos sujeitos.

O projeto foi construído de forma colaborativa, respeitando o desejo, as vontades e as curiosidades dos educandos. Diante da sua recusa do colega, em falar em público, em função do tom agudo da sua voz, algumas crianças tiveram a ideia de brincar da brincadeira “telefone sem fio”, em que se cochichava uma palavra ou frase no ouvido e deveria ser passada adiante até o final da fila. Vejamos fala da professora:

Ao retornarem do recreio as crianças chegaram polvorosas dizendo que tiveram uma ideia para Ítalo falar: - Tia vamos todo mundo falar cochichando!!! Questionei, mas por que vocês tiveram essa ideia? E as crianças responderam todas de uma vez: Ítalo estava cochichando com o primo dele, tia!!!! Ele fala!!! Então conversei com as crianças que ele sempre falou, mas tem vergonha porque a voz dele é fininha e ele tem vergonha, então precisávamos ajuda-lo. - Tia ele é pequeno e a voz dele também é pequena? Respondi que era mais ou menos assim e que como ele cresceu pouco o aparelho responsável pela voz também não se desenvolveu muito. Então planejamos brincar todos os dias de telefone sem fio e cadê o grilo (S.M.O, 2017).

Fica evidente na fala da professora que a colaboração dos alunos foi decisiva para o sucesso do projeto, já que se sentiam valorizados e motivados quando as sugestões eram respeitadas e acatadas. Dessa forma, a professora estava sempre preocupada em orientar atividades atrativas e que dialogassem com o universo sociocultural em que as crianças estavam inseridas. Para tanto a educadora sugeriu uma atividade de pesquisa com os familiares ou pessoas idosas, sobre os pássaros encontrados na fauna local, bem como os seus hábitos. Essa atividade possibilitou o um nível maior de autonomia e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Isso fica evidente no relato da educadora:

Como ficou claro durante as rodas de leitura que o nosso pequeno ítalo adorava passarinhos, sugeri para as crianças uma atividade de pesquisa com os pais, avós, vizinhos mais velhos sobre os animais que as crianças listaram. Como eles vivem, onde podemos encontra-los, o que comem como são e onde vivem. Então montei uma ficha com questionamentos para as crianças que permitiu que elas realizassem a leitura, a expressão oral e a escrita. Foi a primeira experiência oral extraclasse e com pessoas conhecidas da família e vizinhos para que sentissem mais seguras e confortáveis. Nessa tarefa de casa ítalo não teria dificuldades porque se expressava normalmente com seus familiares. As crianças apresentaram as pesquisas realizadas e nosso pequeno ítalo nos surpreendeu quando perguntei quais os animais ele pesquisou com seus pais e não falou, mas imitou o canto do bem te vi (S.M.O, 2017).

A pesquisa dos pássaros nativos foi uma possibilidade de interagir com a comunidade e de conhecer informações importantes da fauna local. A oportunidade de usar o computador na realização da atividade de produção textual pode ter representado um atrativo a mais e o fato de terem dado uma finalidade social a essa produção agregou ainda mais sentido.

A avaliação do projeto também ocorreu de forma colaborativa. Durante e ao final do processo as crianças, mediadas pela professora refletiram acerca das diferentes atividades realizadas. Como instrumento avaliativo a professora orientou a construção de um portfólio

individual, que pode relevar os avanços das crianças ao longo da realização das atividades propostas. Isso fica bem claro em sua fala:

Todo o projeto foi mapeado e avaliado pela professora e pelas crianças refletindo sobre o que já tínhamos realizado o que já tínhamos aprendido. As crianças participaram da elaboração das ideias do projeto, nas escolhas dos livros para leitura e dramatização, escolheram os poemas para o recital na rádio e forma as grandes idealizadoras de cochichar na sala para a adaptação do nosso aluno. E foi durante a leitura dos seus portfólios que as crianças ficavam surpresas de como avançaram e riam muitos da forma como escreviam no início do projeto (S.M.O, 2017).

Nesse contexto, a aprendizagem das crianças foi construída baseada na autonomia. Os alunos tiveram a oportunidade de interagir, fazer escolhas, realizar sonhos e construir conhecimento em um ambiente colaborativo, inclusivo, de carinho e de muito respeito pelo conhecimento e pelas potencialidades de cada um.

Ao final do projeto as crianças tinham produzido muitas atividades: desenhos, textos, programas de rádio, recitais, páginas de redes sociais e o portfólio individual. Cada criança pode perceber a partir de suas produções o seu próprio avanço.

A avaliação nas palavras de Nogueira (2008, p. 70), “[...] é um momento de extrema importância, mas que muitas vezes tem sido negligenciado pelas escolas e professores que trabalham com projetos”. Essa fase não deve ser, portanto, esquecida. A esse respeito a professora faz o seguinte relato:

As crianças foram avaliadas de forma contínua por meio da sondagem e da observação cuidadosa ao longo do processo. Quanto à oralidade através de recital de poesias, das rodas de conversa, apresentações de trabalhos, contação de histórias. Na leitura através de rodas de leitura, leitura individual, leitura compartilhada. Na escrita aconteceu através de registro individual dos avanços e dificuldades dos alunos sob a forma de portfólio que utilizei como instrumento para mapear os níveis de escrita de cada um e realizar novas intervenções e novos agrupamentos conforme avançavam. As crianças desenvolveram habilidades de ouvintes atentos com facilidade de expressão oral, tornaram-se leitores apaixonados, escritores autônomos e confiantes cada uma no seu nível. Aprenderam a ler e a escrever e a se comunicar (S.M.O, 2017).

No momento da avaliação o professor tem que ter em mente os objetivos traçados no início do projeto, observar se eles foram alcançados, se eram realmente importantes e no caso de não terem sido alcançados quais foram os entraves que impossibilitaram a sua realização,

para que em projetos futuros ele seja mais bem organizado. Em uma autoavaliação do projeto a educadora declara:

Aprendi que o professor não pode planejar uma sequência sem conhecer as crianças, que não podemos desenvolver as atividades da mesma forma como pensamos porque as estratégias vão mudando e as intervenções vão surgindo de acordo com a construção das aprendizagens e muitas ideias são modificadas no meio do caminho em função do aluno e de acordo com as suas necessidades e habilidades. Entendi, sobretudo que o professor precisa estar atento para diagnosticar o nível de cada criança e aplicar atividade certa com estratégias que garantam que todos consigam atingir a linha de chegada mesmo que por caminhos diferentes (S.M.O, 2017).

O trabalho foi pautado na autonomia, dinamismo e no respeito à aprendizagem e aos conhecimentos de cada um. O projeto rendeu bons frutos e possibilitou que 17 crianças despertassem juntas o gosto e o prazer pela leitura, oralidade, escrita, produção e análise textual. Diante da pedagogia de projetos o professor tem o papel de mediador do processo de construção do conhecimento. O aluno ganha papel central no processo de construção do conhecimento, respeitado como sujeito sociocultural, em constante processo de construção do seu próprio conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia de projetos configura-se no cenário educativo como uma ótima oportunidade de promover uma educação crítica e reflexiva. Projetos que surgem de desejos e necessidades reais, quando bem planejados, despertam o interesse do aluno, ajudam a promover a construção autônoma do conhecimento. Tratam-se de instrumentos pedagógicos valiosos para o desenvolvimento do prazer e da autonomia em aprender.

Percebemos que para um projeto obter resultados de aprendizagem significativa, precisa ser construído de acordo com as necessidades reais do seu público-alvo. Em outras palavras, idealizado, planejado e executado em parceria com os alunos. Respeitando suas necessidades educacionais e os seus desejos e dando ao educando total autonomia durante todo o processo de aprendizagem.

Com a pedagogia de projetos, as práticas pedagógicas são construídas baseadas em um planejamento prévio, com objetivos bem definidos, que emergem de situações e necessidades reais de aprendizagem e que respeitam as individualidades dos educandos e os diferentes níveis

de aprendizagem, contribuindo para a construção de educandos cada vez mais autônomos, no que diz respeito a sua aprendizagem.

A experiência relatada nos mostrou que na educação, a formação inicial e continuada, o planejamento, a avaliação e acima de tudo o respeito pelo educando e pelos seus conhecimentos são fatores decisivos para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem repleto de bons resultados.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. 1 ed. Porto Alegre: Grupo A, 2008. 128p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 143 p.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos: etapas, papéis e atores**. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008.
- SAMPAIO, Maria Claudia Santos. **A importância de trabalhar com projetos no ensino fundamental**. 2012, 44p. Monografia (graduação em Pedagogia). Capivari, São Paulo, 2012. Disponível em www.cneccapivari.br/libdig/index.php?option=comrubberdoc&view=doc. Acesso em 17 de set. 2017.

PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Erika Leticia de Almeida Silva

Graduanda de Pedagogia na Faculdade de Educação, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
erikalet92@gmail.com

Profa. Me. Maria Cleoneide Soares

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
cleoneide_s@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência vivenciado em uma Unidade de Educação Infantil pública na zona urbana da cidade de Mossoró/RN, propiciado por um Componente Curricular obrigatório, Estágio Supervisionado na Educação Infantil do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Este estudo tem como objetivo refletir sobre a escola do campo de estágio na Educação Infantil. Para tanto, como fundamentação teórica, esta pesquisa pautou-se com base nos estudos de Alves e Sgarbi (2001) que explana a respeito do saber olhar nos espaços e imagens na escola; Hoffmann (2011) que aborda sobre a avaliação na pré-escola. A pesquisa é caráter qualitativa baseada em Bogdan e Biklen (1994, p. 16). E para a produção das informações utilizamos o relato de experiência. O relato de experiência está baseado em Josso (2004). Em síntese, o Estágio Supervisionado na Educação Infantil contribuiu significativamente para a formação acadêmica, profissional, além de possibilitar um olhar investigativo para conhecer as múltiplas relações do âmbito escolar, assim como particularidades, os desafios e dilemas existentes que envolve a práxis do professor.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Relato de Experiência.

INTRODUÇÃO

Considerando a importância do olhar reflexivo, principalmente no que concerne ao âmbito educacional, objetivamos com este trabalho refletir sobre a escola Campo de Estágio na Educação Infantil. Para tanto, este trabalho surgiu a partir de discussões elaboradas em sala de aula no 5º período de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN do componente curricular Estágio Supervisionado na Educação Infantil em que as professoras/orientadoras trabalharam o exercício do: como eu vejo a escola hoje (antes de ir para a observação na unidade escolar); como percebi à escola após à observação e como vivenciei à escola durante o período de regência.

Para isto, utilizou-se como suporte teórico Hoffmann (2011) que trata sobre a avaliação na pré-escola, a importância de ter cuidado nas avaliações nesta etapa, bem como o olhar mais

sensível e reflexivo sobre a criança e Alves e Sgarbi (2001) que explana a respeito do saber olhar nos espaços e imagens na escola. Este trabalho está dividido em dois tópicos, no primeiro um breve esboço sobre como eu percebia a escola antes da observação, ou seja, com um olhar mais externo e no segundo como passei a perceber a escola depois da observação do estágio supervisionado na educação infantil, agora com um olhar mais próximo da realidade escolar.

Esta pesquisa é qualitativa baseada em Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os autores assinalam que nesta os dados recolhidos são designados por qualitativos por serem “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”. E na narrativa de experiência com base em Josso (2004, p. 49), ela afirma que: “A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo”.

Portanto, inferimos o Estágio Supervisionado como um componente de grande relevância para formação acadêmica, bem como para futura prática pedagógica, em que propicia aos respectivos alunos da Faculdade de Educação à importância do olhar investigativo como elemento fundamental para o exercício da prática docente.

COMO EU PERCEBO A ESCOLA HOJE

O exercício de pensar em como percebo à escola hoje torna-se um pouco/tanto difícil, pois parece-me que à escola se encontra longe da minha realidade, visto que já faz algum tempo que terminei o ensino médio e agora me encontro na posição de aluna que objetiva ser professora. Desta forma, embora minha mente detenha-se apenas ao olhar da prática pedagógica, este exercício retoma as inúmeras memórias de leituras, estudos e de vivências ainda como aluna no decorrer desta trajetória de estudos.

Assim sendo, a partir de um olhar externo e não aprofundado, vejo a escola como uma instituição de fundamental importância para a sociedade. Apesar dos inúmeros desafios que esta instância tem enfrentando atualmente, à escola tem sido um grande oponente aos inúmeros ataques, procurando sempre enfrentar esse sistema com muita convicção.

Não obstante aos imensuráveis problemas, ao que vejo os professores têm buscado se qualificar ainda mais em suas formações na perspectiva de melhorar o ensino e atuação em sala. No entanto, tem sido insuficiente para os governos, pois à cada dia que passa esta instituição tem passado despercebida pelas políticas públicas.

A importância da valorização desses profissionais, os investimentos nas instituições escolares, dentre outros fatores, são estratégias que precisam tomadas para uma melhor organização do ensino público.

Acredito que a escola é o principal meio para uma mudança social. A escola como o processo de formação de sujeitos ativos, participativos, também como formação humana. Para isso, acredito além do apoio governamental é preciso que haja uma parceria entre pais e escola, pois percebo que a escola tem enfrentado muitos problemas de seus alunos sozinha e isso é um outro fator que precisa ser refletido e mudado.

Os pais dos alunos precisam entender que é a partir da participação na escola, do acompanhamento educacional de seus filhos e acima se auto avaliando como princípio educador, e não a escola como a principal educadora dos bons modos, mas como um caminho para um melhor ensino e formação do seu filho desta forma o ensino efetivamente acontece.

COMO EU PERCEBI A ESCOLA NA OBSERVAÇÃO

Durante esse processo de observação em que julgamos ser “fácil”, surgem muitas inquietações que, como observador precisamos ter cautelas em nossos julgamentos. Segundo Alves e Sgarbi (2001, p. 28) “ver é observar a realidade que se apresenta de forma complexa e inteira diante do seu olhar”. Ainda nesse mesmo parágrafo, os autores afirmam que: “ver necessita estar e não apenas passar pelos espaços.” No que diz respeito a essa discussão, tendemos como inexperientes em determinados meios e áreas, principalmente no que tange ao ambiente educacional a simplificar as questões mais complexas de seus processos, pois com base no nosso modo de ver e no que acreditamos ser, supomos que existem coisas e/ou situações que são fáceis de se resolver, porém a vivência nos mostra que não são.

Antes de adentrarmos no espaço escolar, através de rodas de conversas, ouvimos de nossos colegas suas experiências positivas ou negativas que presenciaram na escola, já na expectativa de “quebrar” o medo que é “ensinar”. A partir dessas conversas vamos para a escola com um olhar pretensioso com base numa experiência não vivenciada por nós.

Assim sendo, a escola na qual pude observar, no momento, existe muitos conflitos internos, estes também são discutidos nessas rodas de conversas, mas foi a partir da observação,

com um contato mais próximo, que percebemos o quanto estes conflitos são sérios e que acabam afetando toda a comunidade escolar. Estes, dizem respeito à relação dos professores(as) com a gestão escolar, são problemas que aparentemente surgem pela falta do diálogo e compreensão de ambos profissionais.

Essas divergências acabam “prejudicando” o desenvolvimento da escola, gerando ainda mais um mal-estar entre eles. Outro fator que se fez presente nesse período de observação, que já foi relatado no tópico acima foi à relação de pais e professores.

Foi possível perceber que alguns pais não se atentam tanto com a educação escolar de seus filhos. Visto que nas atividades para casa que a professora encaminha, boa parte das crianças voltava com as atividades em branco. Porém, é preciso refletir primeiro sobre esta situação, uma vez que são famílias pobres, residentes de um bairro periférico e de um contexto socioeconômico nada fácil. De forma indireta, a professora diz que não existe uma preocupação por parte dos pais, para com a vida escolar desses alunos. Com base nisso, a autora Hoffmann (2011) afirma que:

O espaço institucional assistencialista, voltado para a satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação, desqualificado e desatendido em termos de recursos humanos e materiais, revela menor preocupação com a avaliação “formal”. Da mesma forma, não sofre nenhuma pressão das famílias nesse sentido, que aceitam o caráter “depósito” e “guarda” dos filhos, sem exercer qualquer reivindicação sobre o papel educativo ou até mesmo desconhecendo essa possibilidade (HOFFMAN, 2011, p.10).

Com base na fala da autora, algumas famílias veem a escola como um depósito, um passatempo para seus filhos, não acompanhando seu desenvolvimento educacional. Tais famílias, ainda visam as professoras e a escola como responsáveis por educar seus filhos, omitindo seu papel e responsabilizando a instituição escolar.

Essa zona de conflito que existe entre pais e professores, por muitas vezes é complexo e delicado, uma vez que o sujeito principal que está em jogo é a criança, em que precisa de ambos elementos (pais/professores) para sua formação e para seu desenvolvimento. Portanto uma relação dialógica pode ser o melhor meio para uma relação saudável entre ambos.

Ainda durante a observação algo me chamou a atenção, no que diz respeito a atuação da professora. Compreendendo a importância de ter um olhar mais reflexivo e cuidadoso sobre o meio escolar, observei durante a semana um olhar distante da professora para com seus alunos.

Diante do notado, questiono: será que pela falta de cobranças por parte dos responsáveis, a docente não se sente tão comprometida e motivada para estar mais ativa nas atividades com os alunos? Ou por quais motivos levam a docente ter esta postura, já que a mesma deve propiciar alternativas que contribua com a formação dos sujeitos que ali estão. Na verdade, pude perceber que as atividades propostas pela professora não eram planejadas, ou seja, não eram dirigidas e sim livres, pois as crianças brincavam na sala com jogos de encaixe sempre. Sabe-se que é importante esses momentos de brincadeiras livres com intencionalidade. E durante esses momentos de brincadeiras livre na sala a docente se voltava para o uso do seu aparelho celular, sendo necessário observar o desenvolvimento das crianças nas brincadeiras livres.

No que se refere a essa relação, existe na sala de aula uma criança que apresenta um ritmo de aprendizagem ainda em processo menor se comparado aos seus colegas de classe. Questionei então, a professora sobre esse aluno (cujo nome mantereí em anonimato) segundo a professora: “ele não consegue fazer nada, nem mesmo uma bola”. Problematizamos, por que será que está criança não consegue avançar? É por falta de acompanhamento dos pais? Seria necessário um acompanhamento psicológico? Durante o Estágio surgiram vários indagações que a princípio não consigo responder, porém a reflexão paira sobre este momento formativo.

Este relato aconteceu no dia em que foi trabalhada a história da “Menina bonita do laço de fita”, em que a professora pediu para que eles desenhassem a menina, esta criança deixou a atividade em branco por não conseguir fazer o desenho. A partir daí fiquei a observar, e pude perceber que em nenhum momento a professora obteve um olhar para este aluno, no sentido de auxiliá-lo em sua atividade. Daí surge outra indagação, por que ela teve essa atitude já que ela é mediadora do processo de aprendizagem?

Com base na leitura do texto da autora Hoffmann (2011) é preciso que o professor tenha um “olhar sensível e reflexivo sobre a criança”, que esse educador pense mais sobre sua atuação, suas ações, ou seja, que se auto avalie. A autora afirma que:

Como provocar o professor a um olhar sensível e reflexivo sobre a criança que gere uma verdadeira aproximação entre ambos, que o leve a ser ainda mais curioso sobre suas ações e pensamentos? Percebe-se no processo avaliativo, como é difícil para o professor dar-se conta de que o que ele acredita observar da criança é decorrente de suas próprias concepções e posturas de vida. Mesmo que persiga uma avaliação justa, neutra, imparcial, cumprindo uma tarefa que a escola exija, ele se revela ao avaliar, pela releitura própria do que vê (HOFFMAN, 2011, p. 49).

A autora deixa bem claro o que acontece com alguns educadores na maioria das vezes, o olhar mais criterioso sobre suas ações o distancia de um olhar mais sensível sobre o aluno.

Por muitas vezes também não percebe que a falta de cuidado, da atenção, de um acompanhamento maior sobre a criança, pode prejudicar seu desenvolvimento, uma vez que ele passará a avaliar de forma injusta, a partir do que ele acredita, assim não percebendo suas ações.

A autora Hoffmann (2011) ainda nessa mesma obra diz que:

[...] o professor é o mediador nesse processo e a avaliação enquanto ação se realiza à medida que ela intervém, ele “faz educação”, a partir do que observou e interpretou em termos de desenvolvimento da criança. São justamente esses encaminhamentos que fazem parte do relato da trajetória percorrida por ela: o que vem acontecendo, e de que modo vem acontecendo, no que se refere a todas as relações possíveis entre as crianças e os adultos e entre as próprias crianças, ou ações que se percebem como necessárias a partir desse momento (HOFFMAN, 2011, p. 55).

Portanto, o acompanhamento se faz importante antes mesmo de avaliar, mas se a avaliação for acompanhada de uma intervenção justa e afetiva pode em muitos efeitos melhorar no desempenho da criança. Assim sendo, se o professor como mediador entender que cada criança tem seu tempo, suas peculiaridades, passará a compreender a criança em seu processo e avaliará da forma mais correta, bem como ajudará a refletir suas ações.

COMO VIVENCIEI A ESCOLA

Durante todo esse percurso de reflexão, de construção de saberes, à partilha de experiências entre os colegas de turma, as professoras orientadoras e a professora colaboradora da escola, bem como o olhar agora mais próximo da realidade escolar, surge o desafio de vivenciar a prática docente, de entender um pouco o ser professora em uma unidade pública de uma comunidade carente, que se encontra na periferia da cidade de Mossoró/RN. Daí em diante conhecer os inúmeros sentimentos vivenciados dia após dia pela professora. Na verdade entender um pouco desta realidade que se debruça à mais de dez anos em apenas duas semanas. Agora o eu-aprendiz vivenciará o eu-professor.

Desta forma, no período de regência foi possível compreender que à prática docente é algo que construímos diariamente, dia após dia. Que a cada aula é um novo aprendizado, seja através de uma dúvida de um aluno, seja através dos problemas familiares que eles trazem ou até mesmo por aquele planejamento que não deu certo.

Neste período de regência pudemos entender que até mesmo o planejamento não bem sucedido faz parte da construção da ação pedagógica. Para Lima (2012, p. 36) durante à nossa prática pedagógica “recorremos à lembranças de professores que nos influenciaram de maneira

positiva ou negativa”. Tais lembranças podem em suma nos ajudar no processo de “identificação com o magistério”. É interessante que em muitas vezes não percebemos que estamos agindo da mesma forma como aquele professor que nos marcou durante a época da Educação Básica, ou até mesmo do Ensino Superior. E isso no Estágio não poderia ser diferente, agora estar à frente de uma turma, com 19 crianças, fez-me em muitas situações vivenciar as inúmeras atitudes que minhas professoras tiveram, tanto os comportamentos positivos até mesmo os negativos.

E não é somente o reflexo de nossos professores que levamos para a sala de aula, muito pelo contrário carregamos junto conosco nossa cultura, nossa identidade em processo de construção, o nosso eu docente ainda em fase de descoberta. E nesse Estágio, podemos nos perceber ou não na escolha de profissão que estamos fazendo, assim como em que quero atuar ao me formar, ou seja, como estagiário vamos nos descobrindo e nos reconstruindo. Lima (2012) reflete um pouco quem é esse estagiário, afirmando que:

Quem é o estagiário? Com o que vai tecendo sua identidade docente? O caráter relacional do conceito de identidade, partindo da indagação ‘quem sou eu’, leva-nos ao reconhecimento que somos particulares, indivíduos que se afirmam nas suas especificidades e diferenças. A pergunta nos lembra do ser humano, pertencente a um determinado grupo, em determinado tempo, espaço e história. Há um pertencimento que nos identifica pela rua onde moramos, a escola em que estudamos e à igreja que frequentamos. Somos parte de uma família e essa família tem uma história, uma tradição. Temos outros grupos como amigos, os colegas de trabalho, de lazer, de time, de igreja, de associações, entre outros (LIMA, 2012, p. 37).

Desta forma, estamos em constante processo de construção, de identificação em nossa prática. É através da cultura de meus alunos, da minha escola, da comunidade, dentre outros fatores que vamos formando nossa identidade. No processo da construção do eu-professor, através das partilhas, das minhas especificidades, da construção e desconstrução do eu que vou me pertencendo como docente.

Por conseguinte, as vivências propiciadas pelo Estágio Supervisionado são importantes à medida que nos fazem refletir sobre a docência, tal como nos leva a entender que não nos tornamos professores assim de repente, mas é um processo de construção, de acertos, de erros, de experiências, enfim, é um conjunto emanado de “coisas” que nos fazem ser e estar na prática docente.

Portanto, o Estágio Supervisionado como instrumento pedagógico é de grande importância para o aluno de Pedagogia, uma vez que este componente vem firmar à sua própria

função que é interligar à teoria e a prática, visto que ambas se completam e se complementam, e não há como separá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões feitas em sala e dos textos apresentados pelas professoras/orientadoras, foi possível aprender mais e dar mais significado a prática docente. Os textos ajudam em suma a entender a importância do cuidado que o educador precisa ter em suas práticas, a saber, olhar e avaliar os alunos e até mesmo o mundo em sua volta.

Esse modelo de atividade proposto ainda pelas orientadoras nos ajuda a refletir sobre o ambiente escolar, como percebo a escola com um olhar externo, e como passei a ver esta instituição a partir das observações, dentro da sala de aula, ou seja, próximo à realidade na qual julguei antes. Deste modo, as discussões, os textos, a observação, o exercício do saber olhar é essencial para nós alunos de Pedagogia que futuramente estarão atuando a prática docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. SGARBI, Paulo. **Espaços e imagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HOFFMANN, Jussara. **A avaliação na pré-escola – Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: ed.17, 2011.
- JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: liber livro, 2012.

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ROTA CONSTRUÍDA POR VÁRIAS MÃOS

Andréa Morais de Menezes
Graduanda de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
andreamorais1993@hotmail.com

Emmily Cristina Firmino de Souza
Graduanda de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
emmilycristina@hotmail.com

Míria Helen Ferreira de Souza
Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
miriahelen@hotmail.com

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID tem se configurado como mecanismo nuclear à formação inicial de alunos de licenciaturas, bem como, à formação continuada de professores da rede de ensino público. Este artigo revela as experiências de alunas graduandas e de uma professora supervisora que atua numa escola pública de Mossoró, parceira do PIBID da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Tem como objetivo mostrar a relevância da experiência do PIBID, da Faculdade de Educação/FE/UERN, mediante o processo contínuo de trocas de vivências e saberes proporcionados pelo Programa aos sujeitos envolvidos entre a rede básica de ensino e o ensino superior. É uma pesquisa qualitativa, norteadas por relatos de duas graduandas de Pedagogia/UERN e uma professora supervisora que atua numa escola estadual da rede pública de Mossoró/RN, parceira do Programa. Os discursos evidenciam o progresso das bolsistas PIBID mediante a postura no âmbito de sala de aula, a formação educativa com cunho interdisciplinar, a construção de metodologias de ensino inovadoras a partir de recursos diversos. A interação das graduandas e a professora em sala de aula com os alunos refletem a sinergia recorrente entre quem ensina e aprende.

Palavras-chave: PIBID. Docência. Experiência. Escola

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, tem se configurado um dispositivo fundamental à formação inicial de alunos de licenciaturas diversas, assim como, à formação continuada de professores que exercem suas funções na rede de ensino público, oportunizando uma relação de busca de novas oportunidades e experiências como sujeitos que contribuem com o ensino com qualidade no país.

Atualmente, vemos inúmeras publicações que evidenciam a relevância que o PIBID tem assentado para o processo formativo de todos que estão envolvidos no Programa. São incontáveis os artigos publicados em anais, e-books de eventos nacionais e internacionais, como

o Congresso Nacional de Educação/CONEDU, o Fórum Internacional de Pedagogia/FIPED, Seminário Nacional do Ensino Médio/SENACEM, Simpósio Nacional de Educação do POSEDUC, dentre outros, e ainda em livros impressos de diversas instituições de ensino superior contempladas com o Programa PIBID.

Instigadas por isto, a motivação primordial para este trabalho emerge da curiosidade em conhecer as experiências de bolsistas do PIBID do curso de Pedagogia do Camus Central/UERN. O objetivo é mostrar a relevância da experiência no PIBID, mediante o processo contínuo de trocas de vivências e saberes proporcionados à duas alunas graduandas de Pedagogia e uma profissional da docência atuante numa escola do sistema público de ensino de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte/RN, parceira do Programa desde o ano de 2011.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa visto que o propósito não é contabilizar quantidades como resultados, mas conseguir compreender comportamentos reais e subjetivos dos sujeitos investigados (GIL, 1999). Os dados foram construídos a partir de relatos dos sujeitos da pesquisa antes mencionados, considerados os apontamentos acerca do processo formativo vivenciado. Tendo em vista que dentre as autoras deste artigo estão os sujeitos desta investigação, assentamos que a releitura das ações experimentadas no decurso do PIBID favorecem a tessitura de conhecimentos que culminam no protagonismo da própria vida (JOSSO, 2004).

O PIBID EM EVIDÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) promove e incentiva o desenvolvimento formativo de discentes em nível superior para atuarem na educação básica. Em conformidade com a Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013 que aprova o Regulamento do programa, são propósitos do PIBID: colaborar para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial dos cursos de licenciaturas diversas, inserir os graduandos nas escolas públicas para reconhecerem o movimento diário nelas instituídas e participarem experiências docentes de cunho inovador e interdisciplinar com vistas a superação de problemas de ensino e de aprendizagem, mobilizar a contribuição de professores em exercício para a formação docente dos licenciandos e oportunizar formação continuada aos professores em exercício.

O PIBID possibilita aos licenciandos inserirem-se na rotina diária da rede pública de ensino, dando a oportunidade de vivência e criação de novos saberes, interagindo com

metodologias e práticas docentes interdisciplinares, além do contato com meios tecnológicos, com vistas ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que o PIBID oferece aos graduandos bolsistas do Programa a oportunidade de amadurecimento teórico/prático dos conteúdos científicos estudados na Universidade e, a correlação destes com os acontecimentos que ocorrem no âmbito da sala de aula das escolas parceiras, a partir da atuação dos docentes colaboradores.

De acordo com Burchard; Sartori (2011) o PIBID busca oferecer aos educadores em formação o acesso à escola, de forma que desenvolvam atividades pedagógicas significativas aos educandos, relacionadas com situações-problema do seu cotidiano, resultando num aprendizado, tanto ao educador em formação como ao educando da escola básica. Esse posicionamento remete à compreensão de que o PIBID na escola permite um aprendizado condizente com o postulado freireano que defende o princípio de que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Na UERN, o PIBID/PEDAGOGIA/Campus Central é composto por uma equipe que trabalha com metodologias que oferecem ao sujeito uma formação que oportuniza o fortalecimento da formação inicial, levando em consideração as vivências e o contexto ao qual está inserido. Compõe o projeto de Pedagogia uma professora efetiva da FE/UERN, coordenadora do subprojeto, 20 alunos graduandos, 04 professoras da rede pública de ensino básico. As atividades desencadeadas promove aos graduandos e aos docentes colaboradores do Programa a análise das práticas docentes intermediadas nas instituições parceiras, despertando com isso a formação para a pesquisa dos envolvidos.

É pontual afirmarmos que tanto o professor como o estudante trilham caminhos significativos quando são instigados a serem produtores de saberes que impulsionam o alcance de voos altos e autônomos. Isso vem sendo mostrado através das trocas de vivências sentidas na identificação dos partícipes do Programa com o exercício da docência desenvolvido no cotidiano em sala de aula e na universidade.

O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DE GRADUANDAS BOLSISTAS

Este tópico apresenta apontamentos resultantes de discussões que ocorrem sempre após o encontro semanal do grupo do PIBID/PEDAGOGIA na escola parceira, entre duas alunas graduandas do curso de Pedagogia, bolsistas do PIBID/FE/UERN. O diálogo tem como fim desvelar contribuições do Programa para a formação docente inicial/continuada.

Inúmeras foram as revelações feitas no decurso do Programa, no entanto, destacamos aqui as consideradas nucleares frente ao objetivo proposto. Iniciamos declarando que a proximidade com os alunos da escola parceira permite aos professores, bem como, aos graduandos bolsistas do PIBID, desempenharem ações de cunho didático-pedagógico com um olhar humanizado frente aos problemas existentes, tanto na dimensão estrutural/administrativa do ambiente escolar como na vida dos sujeitos ali inseridos.

Outro aspecto elementar situa-se na oportunidade que tivemos de conhecer o contexto da realidade enfrentada pelos alunos, docentes, escola e sua comunidade, já que a escola aonde realizamos a investigação situa-se num bairro periférico de Mossoró, cercado pela violência e, diante desse cenário pensar metodologias que aliviem as tensões instauradas nos aprendizes.

A experiência no Programa fomenta uma vivência rica em aprendizados significativos para as bolsistas, pois, por meio de estudos teóricos durante o processo formativo, seja no curso de graduação de Pedagogia ou nas reuniões semanais com a coordenação do PIBID/PEDAGOGIA/UERN, os envolvidos têm despertado para a relevância do contato com a profissão docente, mesmo não estando ainda qualificado par tal.

É consensual que o envolvimento do graduando com a escola em movimento, com as teorias trabalhadas no curso, com o professor em atividade docente em sala de aula, com o aprendiz do ensino básico e com a participação no PIBID culmina no conhecimento reflexivo sobre os mistérios que circundam o meio escolar e formaliza a consolidação de um circuito formativo onde o aprender e o fazer intercruzam-se de modo universal.

Enfatizamos que a oportunidade de vivenciar o PIBID permite alertar para aspectos vitais à formação como a reflexão sobre a futura carreira profissional, o incentivo para a permanência no curso de licenciatura. Atrelado a isso, promove também a qualificação na formação inicial dos futuros profissionais que atuarão no mercado de trabalho. Esta afirmação se baseia na tríade instituída entre a formação inicial, a formação continuada e o profissionalismo docente. Para Pereira; Andrade (2009), estes três elementos ainda necessitam aprender a caminhar juntos, visto que, carregam o peso de crenças morais que difundem a formação inicial como precária, insistem em afirmar que os professores não estão formados para o exercício da docência e enxertam fragilidades ao profissionalismo docente.

O conhecimento manifestado nas ações realizadas durante a execução do PIBID no solo escolar, oportuniza práticas de inovação interdisciplinar onde o aluno bolsista pesquisa e analisa reflexivamente suas intervenções e desenvolve metodologias próprias para solucionar impasses encontrados durante a própria formação e a do outro, ampliando suas perspectivas diante da educação.

A excelência do PIBID acentua-se por representar um mecanismo instigador para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas parceiras, pois, permite ao bolsista apresentar propostas que auxiliem na aprendizagem dos alunos, despertando inúmeras sensações como: a curiosidade, a criatividade, a imaginação criadora, o raciocínio lógico, a reflexão, dentre tantas que conforme aponta Freire (2006, p. 88) instigam a ouvir o inaudito, ver o invisível e viver o inimaginável.

O exercício da curiosidade convoca à imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do objeto ou achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo o espaço. Admito hipóteses várias em torno do possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação.

Olhar demoradamente tais descobertas proporciona uma aprendizagem significativa e dinâmica, e nos impulsiona a enxergar a possibilidade de agregar novas definições a conceitos pré-estabelecidos trabalhados no contexto escolar da sala de aula.

O aprendizado docente adquirido no exercício com o PIBID remete o graduando bolsista a tecer novas experiências em sua trajetória acadêmica que respingarão na vida profissional. O Programa viabiliza a manifestação do conhecimento em diversas áreas, promovendo a reflexão acerca de saberes, por vezes aculturados de vícios, instigando a pesquisa, desmistificando suposições acerca da vivência na escola, favorecendo a socialização de saberes e fazeres e contribuindo para a organização dos processos de ensino-aprendizagem pautados no ideal de mediação de um sujeito crítico.

Por intermédio do Programa, o aluno bolsista, assim como outros partícipes, é contemplado por uma bolsa que proporciona apoio financeiro e garante estadia mais confortável na universidade. O valor pago favorece a realização de atividades dentro e fora do lócus de ensino, viabiliza o deslocamento do bolsista para a universidade e para a escola, custeia a alimentação e financia a aquisição de materiais didático-pedagógicos utilizados durante as ações práticas recorrentes na sala de aula da escola parceira.

Como é objetivo do PIBID fomentar aproximações com o que circunda o ambiente educativo, as alunas, sujeitos da pesquisa, chegaram ao consenso de que a atuação enquanto bolsista proporciona a ampliação de perspectivas de aprendizagens acerca do ser e fazer-se professor. Ao graduando envolvido no Programa cabe analisar e perceber a docência sob uma ótica distinta da comumente apresentada no discurso fracassado de que teoria acontece somente

nos bancos escolares e a prática não corresponde a ela. De modo peculiar, ressaltamos que a vivência no Programa promove o estabelecimento da relação entre teoria à prática, proporcionando uma práxis mais efetiva.

TECENDO SABERES COM VISTAS À FORMAÇÃO DOS NOVOS DOCENTES

Este tópico apresenta acepções da docente, sujeito da pesquisa, acerca das contribuições do Programa PIBID para a formação inicial dos alunos bolsistas. Os dados foram compilados por intermédio de relatos feitos pela professora.

A referida professora atua na Educação Básica há 27 anos e atualmente exerce suas funções docentes no 3º ano do Ensino Fundamental numa instituição, parceira do PIBID, pertencente à rede estadual de ensino da cidade de Mossoró RN.

Ingressou no PIBID no ano de 2011 como supervisora de 05 alunas do curso de Pedagogia/FE/UERN e ainda cumpre a função de acompanhar as atividades dos graduandos bolsistas, atribuída no Art. 42 da Portaria Nº 096/2013.

Em seus relatos, a docente afirma que o PIBID contribui diretamente com o curso de Pedagogia da UERN porque relaciona a teoria adquirida na academia com a prática exercida nos espaços escolares. Dessa forma, o bolsista leva vantagem frente aos demais graduandos que têm mais contato com a teoria e menos com a prática.

Lima (2012) reflete que a hora da teoria já é a hora da prática. Nesse sentido, afirmamos que a diferença do graduando partícipe do PIBID daquele que não está inserido no Programa é o fato de que este não sente a escola em movimento e isso dificulta a construção de concepções sobre o que é ser professor, haja vista que a leitura das teorias necessitam acontecer concomitante ao exercício da profissão. Para a autora, “não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério (LIMA, 2012, p. 39). Esta perspectiva aponta para a pertinência de aprender a ser professor vivendo as benesses e as dificuldades da profissão, ainda no período da formação inicial.

A docente investigada aponta que o Programa veio ressignificar o sentido do *ser docente*, quando mostra aos envolvidos que os principais atores da educação são formadores de histórias de vida e de direitos, são sujeitos que adquirem cultura, mas, que também são tecelões dela, apesar de conviverem entre avanços e retrocessos sociais.

Na condição de supervisora do PIBID/FE/UERN, a professora afirma que consegue perceber claramente os avanços de cada bolsista descrevendo que pela inexperiência com as questões da docência, os graduandos chegavam assustados e inseguros por estarem diante da sala de aula, sem saber como lidar com as situações que dali efervesciam. A condução das atividades e o domínio da disciplina também se configuravam um desafio. Ciente da responsabilidade como co-formadora, investia em estratégias que reduziam os medos e as angústias dispondo parceria aos bolsistas diante do planejamento das atividades envolventes que encantassem a turma. Pensando sob essa perspectiva, a docente estava a visualizar a possibilidade de orientar os bolsistas a entrelaçarem os conteúdos escolares aos conteúdos da vida.

Fonseca; Enéas (2011) expõem que a escola precisa apresentar um ambiente caloroso e as ações que nela se desfiam precisam ser criativas ao ponto de tornarem os alunos seus maiores interessados. No entanto, essa prerrogativa estende-se a todos os sujeitos, pois, conforme os autores só mediamos bem aquilo que nos causa prazer (FONSECA; ENÉAS, 2011). Ensinar/aprender com e por prazer são pressupostos difundidos aos graduandos pela docente.

Entre os tantos desafios efervescentes no cerne do Programa PIBID dentro da escola, a docente destaca a necessidade de desconstrução de conceitos e ideias pessoais construídas pelos alunos na academia. Dentre tantos, enfatizou o pensamento de que tudo que é planejado deve ser aplicado fidedignamente. Na convivência com a sala de aula, na condição de mediadores de saberes, os graduandos vão atribuindo relevância às características da turma, a adequação das propostas de ensino à faixa etária e o planejamento de atividades que promovam a participação ativado alunado.

Neste cenário, a experiência que a docente possui é crucial diante do direcionamento das ações pedagógicas dos bolsistas. As intervenções que faz durante as aulas orienta os bolsistas a despertarem o olhar cuidadoso sobre as diferentes formas de abordagem das temáticas propostas, de modo que contribuam com o desenvolvimento dos alunos, o próprio conhecimento e somem aprendizados à professora colaboradora.

Com o intuito de formalizar ações interventivas pautadas num trabalho sólido entre a escola e UERN, a docente esclarece que delinea as atividades do PIBID na seguinte sequência:

- O grupo que supervisiona é formado por cinco bolsistas do PIBID/FE/UERN e encontra-se semanalmente no espaço uerniano para planejar atividades, com ênfase no trabalho de leitura e escrita;
- Cada semana um bolsista se responsabiliza em ser o protagonista do planejamento e da execução da aula, e os demais auxiliam as atividades propostas.

Em conformidade com a professora, a marca registrada do grupo é a contação de histórias tratada como elemento motivador para a introdução de qualquer assunto. Utilizar a literatura como mecanismo de aprendizagem é mostrar a realidade contada de modo mágico. Isso sustenta a ideia de que “o mundo é o livro dos livros” (SOUZA, 2014, p. 34), por isso, é importante aprender a lê-lo e reconhecê-lo nas entrelinhas dos conteúdos trabalhados.

Conhecer e participar do Programa PIBID configura-se numa experiência incrível e encantadora conforme adjetiva a professora investigada, realçando, ainda, que a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento profissional de futuros educadores é uma satisfação, haja vista que a convivência e partilha de experiências possibilitam o aprimoramento da própria prática e favorece o desenvolvimento integral das crianças. O posicionamento descrito formaliza a solidificação de um aprendizado que acontece no mesmo instante em que o sujeito está aprendendo a fazer.

Experimentar a tessitura das coisas no instante em que elas acontecem simbolizam os ideias do PIBID, considerado por Albuquerque; Frison; Porto (2014, p. 83),

Um programa inovador no âmbito da educação, pois, por meio dele, os alunos das licenciaturas têm a oportunidade de estarem inseridos nas escolas, em contato com a realidade escolar desde o início da graduação, qualificando desse modo sua formação inicial e ainda contribuindo para uma melhor qualidade de ensino nas escolas públicas.

Considerar os alunos-bolsistas como parceiros e acreditar que isso auxilia a conhecer o campo ao qual pretendem atuar é um apontamento feito pela professora. Segundo ela, os graduandos que vivem o PIBID/FE/UERN são preparados para a prática docente, aspecto que corrobora a citação anterior quando admite que a presença do graduando na escola sinaliza possibilidades formativas que podem vir a contribuir satisfatoriamente com a qualidade educacional brasileira.

Para a professora supervisora do PIBID, os conhecimentos adquiridos no movimento da escola pelos graduandos servem de base para formar acadêmicos preparados a ingressarem na futura profissão, em particular na sala de aula, com mais experiência.

O convívio entre os bolsistas em formação inicial e a docente, que também se reconhece como sujeito em formação continuada quando aceita que aprende na parceria com os partícipes do Programa, possibilita a revisão de práticas pedagógicas enfadonhas e recupera o ânimo frente à necessidade de investimento em ações motivadoras com vistas a elevação da qualidade de ensino, confirmando, assim, que o PIBID veio para somar com o que está sendo ensinado-aprendido-vivido na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo elucidou uma compreensão acerca da relevância do PIBID/FE/UERN do Campus Central, para o processo de formação de estudantes do curso de Pedagogia, como também para a formação continuada das professoras supervisoras envolvidas no Programa, compreendendo que o conhecimento adquirido pode ser considerado significativo para a produção e construção de saberes diários vividos por quem dedica-se a educação.

Os anseios em refletir acerca das experiências dos alunos e docentes envolvidos no Programa nos remeteu à conclusão de que as trocas de conhecimentos realizadas entre os sujeitos representam que o ato de ensinar e aprender não cessa. Um está no outro. Afirmamos isso respaldadas na ideia freireana de que nossas incompletudes são minimizadas com o saber do outro e vice-versa.

Admitir esta consciência nos impele a afirmar que o objetivo a que nos propomos foi atingido, bem como reconhecer que o encontro com as respostas já geraram novas questões que poderão vir a serem estudadas posteriormente.

Os depoimentos inscritos pelos sujeitos desta pesquisa demonstraram que o PIBID/FE/UERN merece ser percebido como facilitador do processo de ensino-aprendizagem das diversas áreas de conhecimentos porque proporciona às crianças da rede de ensino básico, aos bolsistas graduandos e aos professores em pleno exercício da profissão uma série de novas experiências.

Analisando sob esse prisma, percebemos que o Programa influencia diretamente no processo de formação e escolha de carreira profissional dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia, posto que, proporciona uma gama de vivências com o ato de ensinar e de aprender dentro do universo escolar. Possibilita conceber o que é a sala de aula e como se dá a sua rotina diária; Impulsiona à reflexões acerca das experiências no âmbito escolar e fomenta a tessitura de novas perspectivas para a formação acadêmica.

É importante ressaltarmos a pertinência do Programa para a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino básico. Esta conclusão é fruto do discurso da professora entrevistada que reconhece em as mudanças de suas práticas pedagógicas por meio do PIBID. A resignificação de conceitos que envolvem novas formas de ensinar/aprender abrem a condição de se reconhecer como pesquisadora que media saberes e olha criticamente para o que faz.

De modo consensual, chegamos à constatação de que o PIBID/FE/UERN é multiplicador de ideias e ideais que necessitam efervescer diante do ofício da profissão. O

professor que reconhece que ensinar é aprender e vice-versa, desvela o sujeito incompleto que é e contribui para que, junto ao aprendiz, sejam tecidas as artes de ensinar/aprender.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2014, vol. 95, n. 239, pp.73-86. ISSN 2176-6681. Acesso em 22 Jan. 2018.
- BRASIL. Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso: 05 jul. 2018.
- BURCHARD, C. P.; SARTORI, J. **Formação de professores de ciências:** refletindo sobre as ações do PIBID na escola. 2º Seminário sobre Interação Universidade/Escola. 2º Seminário sobre Impactos de Políticas Educacionais nas Redes Escolares. 31.ago.11 a 03.set.11 - UFSM - Santa Maria – RS.
- FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa; ENÉAS, Luiza Ferreira Pereira. Por um Reencantamento da Educação. In: ANDRADE, Francisco Ari de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. (Orgs.). **Formação de professores e pesquisas em educação**, Fortaleza: UFC, 2011. p. 15-31
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa, 33 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006 (Coleção Leitura).
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Auto-regulação da aprendizagem:** atuação do pedagogo em espaços não-escolares. 2006. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- JOSSO, Marie Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líber Livro, 2012.
- PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. A moratória profissional do Magistério: ensaio de interpretação sociológica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 629-652, jan. 2009. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p629>>. Acesso em: 22 jan. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p629>.
- SOUZA, Míria Helen Ferreira de. **Literatura e Formação Humana:** Nas Entrelinhas das Obras Infantis de Clarice Lispector. 2014. (Dissertação de Mestrado em Educação). Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

PIBID ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM PAU DOS FERROS/RN

Lyandra Bessa de Carvalho

Graduanda de Licenciatura em Letras – Espanhol, pela Universidade do Estado Do Rio Grande do Norte (UERN)

lyandra-bessa@hotmail.com

Lúcia Karolayne V. da Costa

Graduanda de Licenciatura em Letras – Espanhol, pela Universidade do Estado Do Rio Grande do Norte (UERN)

lucia.karolayne@hotmail.com

Juliana Silva Oliveira

Graduanda de Licenciatura em Letras – Espanhol, pela Universidade do Estado Do Rio Grande do Norte (UERN)

juliana.uernhotmail.com

Mayza Rosangêla O. Duarte

Graduanda de Licenciatura em Letras – Espanhol, pela Universidade do Estado Do Rio Grande do Norte (UERN)

mayza_uern@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca investigar quais as contribuições que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência fornece para a construção do sujeito professor, especificamente de Língua Espanhola. Nesse viés, nossa pesquisa focará principalmente na perspectiva de formação docente, em que recorreremos aos estudos de: Almeida; Costa; Avelino (2012), Castela; Carvalho; Quinteiro (2013) e Souza; Silva (2014). A metodologia adotada foi de caráter qualitativo e explicativo. Com isso, aplicamos aos bolsistas um questionário estruturado, para analisar as respostas sobre a prática docente e as reflexões atribuídas pelos graduandos do PIBID em seus processos formativos. Desse modo, contextualizamos a importância e quais as dificuldades encontradas na formação docente do ensino de Espanhol na cidade de Pau dos Ferros/RN. Entre os resultados obtidos, conclui-se que o PIBID contribuiu significativamente para a formação docente dos graduandos, proporcionando-lhes uma dimensão real do seu futuro *lôcus* de trabalho e para a construção de novos saberes.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Espanhol.

INTRODUÇÃO

Em resposta as diversas transformações ocorridas na sociedade atual, a formação de professores passou a ser discutida como fator primordial para o alcance de melhores resultados na educação e na instrução do ensino para a população. Assim, a formação docente caracterizase como um processo contínuo em que o docente em sua preparação inicial como aluno passa a

desenvolver sua consciência e inconsciência de modo que tenha a capacidade e autonomia para agir diante qualquer situação que possa surgir dentro de sala de aula. Logo, no transcurso de formação profissional como professor, o docente dará continuidade a formação estando sempre aberto a prender e a refletir sobre sua postura como professor pesquisador e formador de cidadãos.

Com o objetivo de criar um programa que tinha como foco o incentivo e o aperfeiçoamento de docente surge o Decreto N° 7.219/2010, criado pelo ministério da educação. O programa foi executado e administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pensando na importância da formação inicial, cujo principal objetivo é antecipar o vínculo dos graduandos dos cursos de licenciatura com a rede de Ensino básico no país, e buscando a inserção deles no âmbito profissional.

Nessa perspectiva, objetivamos analisar as percepções dos bolsistas sobre a formação de docente, tendo em vista as experiências vivenciadas com o PIBID Espanhol.

Assim, os pressupostos teóricos desse trabalho estão baseados nas concepções de Almeida; Costa; Avelino (2012), que trata das experiências dos bolsistas no programa de iniciação à docência e sua formação como professores, abordado sobre a importância de lecionar no programa e as experiências adquiridas ao logo da participação dos bolsistas no programa. Castela; Carvalho; Quinteiro (2013) abordam o PIBID como um espaço para formação de professores. Souza; Silva (2014) que trabalham com as contribuições do PIBID, especificamente espanhol, para a formação continuada de professores de língua espanhola.

Neste sentido, buscaremos evidenciar – através dos relatos dos estudantes – os anseios, as problemáticas, as contribuições e experiências vivenciadas pelos participantes do programa de iniciação à docência para que possamos refletir e contribuir para o aprimoramento da formação de professores no Brasil.

Em face dessas considerações, abordaremos uma discussão teórica acerca do programa e sobre a importância da formação docente inicial e continuada. Em seguida, apresentaremos quais foram as implicações atribuídas pelos licenciandos de Espanhol ao PIBID e quais foram as contribuições e principais dificuldades encontradas no ensino na cidade de Pau dos Ferros/RN.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Therrien (1995) destaca o quanto os ensinamentos e estudos sobre a formação do professor, permanece em uma ideia de divisão entre a teoria e a prática, não ressaltando a

importância dos saberes relacionados aos conhecimentos da experiência. Essas práticas são modificadas e tornam-se partes que constituem a identidade do professor, compondo-se em elementos indispensáveis nas práticas pedagógicas. Com isso, a multiplicidade de práticas que abrangem os saberes da vivência é considerada como núcleo fundamental na eficiência profissional e que são provenientes do meio que as práticas cotidianas fornecem.

Partindo para a relação teoria e prática, trazemos os estudos de Fiorentini (1998), em que procura identificar e caracterizar os saberes docentes e de como os mesmos poderiam ser apropriados e produzidos por meio de uma prática pedagógica e também reflexiva. De acordo com Fiorentini (1998, p. 35), “a relação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantém com os saberes é que fará a diferença, relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica”. Assim, é importante ressaltar que o conhecimento técnico, ou seja, teórico é indispensável na formação de um professor, pois são esses conhecimentos adquiridos em sala de aula, que servirão de base para as práticas do dia a dia na escola. Contudo, não se pode tomar essa tecnicidade como única saída para um ensino de qualidade, pois, é dentro da sala de aula que o docente irá conhecer e reconhecer tudo aquilo que outrora fora estudada, e assim, colocando em prática toda a teoria estudada.

Segundo Schön (1997), a prática de profissionais e a forma de currículos normativos do ensino de formação, em que inicialmente se aprende a teoria para que em seguida seja aplicada a prática, não contempla a situação vivenciada na realidade da profissão. O estudo de Schön (1997) ressalta a importância da experiência, sendo considerada responsável pela formação do profissional e base para a constituição do conhecimento.

Nesse sentido, pode-se dizer que a teoria e prática é e sempre será a principal parte para tornar-se um professor reflexivo, pois será diante das dificuldades encontradas que o professor irá despertar o seu olhar crítico reflexivo e fazendo com que o mesmo se torne um profissional bem qualificado e capaz de desenvolver trabalhos mediante qualquer situação que esteja inserido, pois o mesmo irá criar metodologias próprias que serão como mediadores para a sua prática docente. Diante disso Alarcão (2011, p. 44) afirma que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações

profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Em outras palavras, o professor pesquisador não surge da ideia de que o magistério é considerado como um aglomerado de regras e normas que muitas as vezes são postas de maneira que não representa a realidade, esse pensamento não deve permanecer na prática docente pois, o professor reflexivo tem a liberdade de procurar entender ao mesmo tempo criar problemáticas e assim desenvolver trabalhos a respeito de tais déficits.

A partir da reflexão, o professor é capaz de desenvolver a pesquisa dentro da sua área em que atua de forma que desenvolva em seus alunos a "curiosidade" acerca de determinados assuntos, fazendo com que os mesmos aprendam a ter posicionamentos críticos e tornando-os pesquisadores e incluído dentro dos novos parâmetros da sociedade.

Diante disso, podemos então perceber a importância de alguns projetos que têm a capacidade de desenvolver nos futuros profissionais a habilidade da reflexão e criação, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID). Este, por sua vez, busca proporcionar a formação inicial dos graduandos, atribuindo aos mesmos, experiências pedagógicas-formativas, e estabelecendo o contato com a realidade local das escolas. O PIBID, oferece uma compreensão real dos acadêmicos de se assumirem como professores, possibilitando a vivência da docência desde os primeiros anos do curso.

Dessa maneira, “vivenciar a prática pedagógica torna-se um desafio necessário para a compreensão da escola e das necessidades formativas dos licenciandos [...]” (ALMEIDA, 2014, p. 2). Por isso, o programa visa criar juntamente com a Universidade uma relação entre a teoria e a prática, para capacitar os futuros professores a atuarem em diferentes esferas da educação, bem como, adaptar suas práticas pedagógicas em diferentes contextos, seja criando novas ou adaptando-lhes.

Entende-se que, o PIBID oferece ao graduando uma oportunidade única no progresso discente e ingresso na docência, contribuindo no desenvolvimento da auto formação docente. Dessa forma, “a formação docente, no mundo contemporâneo, tem revelado uma preocupação com constituição do professor reflexivo e com a sua auto formação...”(ALMEIDA, 2014, p. 5), ou seja, através da própria prática e do seu olhar crítico, os graduandos buscam compreender e resolver as situações adversas identificadas na rotina escolar, afim de que possa solucionar as reais dificuldades dos alunos e do que está a sua volta, tornando-os profissionais capacitados e cada vez melhores na esfera educativa.

O PIBID juntamente com seu propósito de incentivar à carreira ao magistério, e desenvolver nos discentes a capacidade de reflexão e criação busca uma formação inicial de docência qualificada, além do que, fornece ao discente uma segurança e tenacidade de confiar em uma educação na qual um profissional capacitado pode fazer a diferença no que se refere ao processo de ensino aprendizagem dos alunos, por meio de uma prática pensada, através das vivências educativas que envolvem o processo de formação. Segundo Almeida (2014, p. 07)

A formação que contribui para a participação de vivência que envolve a pesquisa, possibilita que o formando desenvolva um sentimento de pertença no ambiente em que se desenvolve essas práxis. Esse sentimento colabora para o processo de motivação contribuindo em sua auto formação e na formação do outro.

Dessa forma, entende-se que o PIBID assume uma grande importância na formação dos futuros professores, pois com a participação em um programa desse cunho só levará ao aluno maiores possibilidades de atuação dentro da prática educativa, contribuindo de forma direta ou indiretamente na construção do conhecimento do próximo.

A *práxis* educativa é entendida como atividades que tenham como objetivo a transformação. Como sabemos é fundamental que os futuros professores tenham conhecimentos entre a teoria e a prática, sobre o saber aprender e o saber ensinar. Com o PIBID os docentes têm a possibilidade de adquirir esse tipo de competência.

Almeida (2014, p. 4) afirma que: “pensar as vivências no PIBID implica reconhecer as características e as condições para desenvolver a práxis educativa, vale destacar que sua concepção propõe que sejam desenvolvidas atividades que tenham como foco a transformação”. Com isso, a prática docente é além de tudo conhecer, se relacionar com o outro, entender todo o contexto educativo e que se situe em sua profissão, tendo em vista todos os possíveis problemas a serem enfrentados, pois é a partir dessa vivência, que o professor tem que estabelecer um determinado posicionamento acerca de sua prática docente. Baseando-se nisso, ele pode desenvolver metodologias, caminhos para alcançar determinados objetivos e fazendo com que a prática docente possibilite aos professores que reflitam sobre sua prática educativa, podendo então contribuir de forma positiva com a formação educativa do outro.

O PIBID proporciona além do já mencionado, uma maior aproximação dos meios acadêmicos com a comunidade escolar, com o objetivo de incentivar os discentes que atuam no projeto a desenvolverem trabalhos que contribuem com a formação dos alunos junto com a

escolas, trabalhos estes inovadores, motivadores que facilita no processo de aprendizagem dos alunos. Diante disso, Castela (2014, p. 74) considera que:

[...]esse movimento contribui eficazmente para a melhoria da escola pública, pois permite ao professor ir além da repetição de metodologias, estratégias, práticas; ele terá embasamento para mudar seu processo de ensino caso não consiga atingir a aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, ele tende a ser um professor mais preocupado em ensinar e atingir a todos, numa perspectiva crítica e transformadora.

Com base nos autores supracitados, entende-se o PIBID, como um projeto tem muito o que contribuir na formação inicial e continuada, seja dos graduandos participantes do programa, seja do professor colaborador. Pois toda a realidade enfrentada pelos discentes que participam do PIBID desde das realizações de novas metodologias, criação de materiais didáticos, projetos desenvolvidos pelos discentes dentro da escola faz com que os mesmos tenham a visão sobre a teoria e prática que é estudada na graduação e também, sendo eles capazes de realizar qualquer atividade de cunho educativo em diferentes esferas da educação, partindo desde uma comunidade pequena até uma de maior número.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa consistiu em analisar as contribuições do PIBID na formação docente dos bolsistas de Língua Espanhola que atuam na Escola Estadual Prof.^a Maria Edilma de Freitas, situada na cidade de Pau dos Ferros - RN. Os bolsistas entrevistados trabalham apenas com as turmas de ensino médio, considerando que, as aulas de língua espanhola são apenas lecionadas do primeiro ao segundo ano do ensino médio.

O trabalho desenvolveu-se como base nos referenciais teóricos estudados no decorrer do curso de formação de professores na área profissional, em que se trabalhou questões voltadas para a formação de professores pesquisadores e o uso de tecnologias em sala de aula, contudo, buscou-se nesse trabalho focar na formação profissional, já que hoje em nosso cotidiano a formação de profissionais é complexa e importante nas áreas profissionais.

A pesquisa foi realizada através da aplicação de um questionário com questões discursivas, referentes à importância da formação docente e à contribuição do PIBID/UERN para os bolsistas do programa.

Os questionários foram aplicados a 6 bolsistas do programa, sendo alunos que estão entre o sexto e o oitavo período do curso de Letras – Língua espanhola. Dessa maneira, as respostas obtidas com o questionário aplicado serviram para analisar os aspectos citados anteriormente. Assim, decidimos trabalhar com as contribuições do PIBID para os bolsistas, tendo em vista que é um projeto que insere os alunos na realidade da sala de aula, abre caminhos para os alunos, além, de proporcionar experiências que, normalmente, não são adquiridas na graduação. Assim, a partir dessa pesquisa objetivou-se averiguar as contribuições que o programa propõe para a formação inicial e profissional dos bolsistas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Todos os participantes que responderam o questionário fazem parte da graduação em licenciatura de Letras-Espanhol pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e estão entre o sexto e oitavo período, além de participarem do PIBID, em que, totaliza 9 participantes. A pesquisa possui um caráter qualitativo e explicativo.

No questionário entregue aos participantes havia quatro questões referentes à importância que eles percebem que o programa fornece para a formação continuada de Língua Espanhola em sua formação docente. Vale salientar, que alguns graduandos tiveram respostas diretamente relacionadas com os demais colegas, com isso, apresentaremos assim, as principais respostas obtidas com a aplicação do questionário.

Com a primeira questão, obtivemos a seguinte resposta do estudante:

***Questão 1:** Quais contribuições do PIBID para a formação docente?*

*Uma das contribuições mais relevantes está interligada a questão da iniciação à docência, a qual é o principal objetivo desse programa. Portanto, para mim a maior contribuição é esse primeiro contato que temos com a nossa futura profissão (**Estudante 2**).*

De acordo com o estudante 1, a principal contribuição que o Programa fornece é a inserção dos estudantes diretamente em sua futura profissão pois, relaciona o que foi estudado em sala de aula com a prática que será adquirida através do PIBID. Além disso, pode-se ressaltar que esses futuros professores devem estar capacitados para atuar na educação profissional, transformando o que ele aprendeu – a teoria – na prática. Percebe-se também, que, de acordo com a resposta do estudante 1, o PIBID prepara-o para lidar com a diversidade que ele irá encontrar em sala de aula, e fornecendo, assim, uma melhor visão sobre a docência, ou seja,

aprimora as suas práticas educativas, além de dá subsídio para que ele multiplique os seus próprios saberes.

Ao ser questionado também sobre as contribuições do PIBID para a formação docente, o segundo entrevistado mostrou que o mesmo é fundamental e de extrema importância para a sua formação. Segue abaixo a resposta do segundo entrevistado:

A relação entre a Universidade e a educação básica, o desenvolvimento profissional do docente, a formação do professor pesquisador, a qualificação do ensino (Estudante 2).

Pode-se perceber, que além de concordar com o estudante 1, ele acrescenta outras contribuições fornecidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), constatando assim, que o PIBID a qual ele participa está desenvolvendo suas habilidades enquanto futuro professor de língua espanhola, além de evidenciar a relação dos estudantes do ensino superior com os alunos da rede básica, através dos projetos de extensão.

As respostas dos dois primeiros entrevistados em relação a primeira questão, fornece um grande grau de concordância entre eles, além disso, demonstra indícios de que o PIBID na cidade de Pau dos Ferros, contribui e é de extrema importância para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Para a questão 2 do questionário, foi proposta a seguinte questão:

Questão 2: No PIBID, qual a maior dificuldade encontrada para a formação de professores de língua espanhola?

De acordo com o Estudante 3:

A maior dificuldade, está na carga horária que é muito pouca, com isso, deixa a desejar por que muitas vezes, queremos fazer uma nova atividade que necessita de mais tempo e não fazemos devido a quantidade de aulas é pouca (Estudante 3).

Uma das maiores dificuldades percebidas de acordo com as respostas dos estudantes, está relacionada a baixa carga horária disponível para o ensino de uma língua estrangeira na rede de ensino básico, nesse caso, especificamente o ensino de língua espanhola, disponibiliza apenas dois horários aulas por semana, além desse ser aplicado somente ao ensino médio. É perceptível, a preocupação dos bolsistas com a baixa carga horária, principalmente, pelo fato de que aprender uma segunda língua exige muito estudo e diversificação de atividades para melhor fomentar os interesses dos estudantes com a sua aprendizagem.

Questão 3: Para você, qual a importância de projetos como o PIBID para a formação docente?

Nessa questão, obtivemos a seguinte resposta:

O PIBID possui um papel fundamental na formação de futuros docentes, pois promove interação entre a prática docente e teoria, projeto rico como esse só tende a desenvolver a educação no país, pois um professor quando é bem preparado e bem qualificado não encontrará tantas dificuldades (Estudante 4).

O PIBID de acordo com as respostas obtidas pelos os estudantes nesta pesquisa o projeto é de fundamental importância na formação docente, e conseqüentemente contribui de forma direta ou indiretamente na formação do professor reflexivo, pois é a partir de projetos como este que levam os futuros professores a prática docente possibilitando que eles reflitam e produzam pesquisas mediante as dificuldades encontradas no decorrer da prática educativa.

Questão 4: Você crê que a formação proporcionada pelo PIBID lhe dará autonomia para trabalhar em todas as esferas do ensino? Inclusive na Educação profissional? (Justifique)

Sim. Pois durante todo o estágio do PIBID observamos e adquirimos experiências riquíssimas, que além de oportunizar essa vivência nos dá para sermos ótimos profissionais a partir dos desafios que enfrentamos (Estudante 5).

De acordo com o estudante o programa de iniciação à docência proporcionar aos bolsistas uma ótima preparação para atuar em qualquer esfera de ensino, inclusive na educação profissional, pois durante todo o período de atuação no programa os bolsistas passam por experiência, que servirá como referência para suas formações e atuações como professores. Além disso, o estudante caracteriza o programa como um formador de grandes profissionais como sabe esse é o objetivo do PIBID de formar e preparar estudantes para a docência, sabendo que a grandes desafios a serem enfrentados por esses estudantes o PIBID proporcionar a experiência real da sala de aula.

Com isso podemos perceber que o PIBID é um grande caminho para a formação de professores, pois a partir dele, os bolsistas passam por experiência que não são proporcionadas durante suas formações na universidade, além disso, é um programa que desperta e incentiva os bolsistas no desenvolver de projetos de extensão junto com os alunos, o que os leva para o caminho de professores pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada, é inegável que o PIBID possibilita aos estudantes bolsistas a inserção no campo educacional, contribuindo diretamente para a formação docente desses sujeitos, além de realizar a interação entre as escolas da rede básica com a Universidade.

Os bolsistas, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, evidenciaram que o programa tem contribuído diretamente com o ensino de Língua Espanhola no município de Pau dos Ferros, ampliando o interesse dos alunos do ensino médio com a língua estrangeira e preparando-os para atuar em sala de aula no ensino de língua espanhola.

Além disso, observamos que o programa, além de contribuir para a formação inicial desses estudantes, possibilita a qualificação deles no futuro, inserindo-os nas experiências em sala de aula e contribuindo para a imersão dos bolsistas nos lócus de sua profissão.

A participação dos bolsistas no programa PIBID possibilita-os experimentar e ampliar suas visões em relação às metodologias didáticas para aprimorarem seu ensino futuramente e conseqüentemente, os próprios estudantes pode, com seus conhecimentos já adquiridos em sua formação inicial, levarem à sala de aula maneiras diversificadas e lúdicas de trabalhar uma língua estrangeira, para uma aprendizagem mais significativa. Enfim, a partir dos resultados obtidos, consideramos que o PIBID Espanhol, na cidade de Pau dos Ferros, vem exercendo inúmeras contribuições para a formação acadêmica dos bolsistas e futuros professores, possibilitando a valorização da profissão docente e da aprendizagem de uma segunda língua.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, C. S. M.; COSTA, S. C. M.; AVELINO, C. Y. **Contribuições do pibid para a formação docente**: a perspectiva das bolsistas de licenciatura em pedagogia/uneb. Greice da Silva Castela. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/104.pdf>. Acesso em 24 de nov. de 2017.
- CARVALHO, C. D; QUINTEIRO, J. **A formação docente e o pibid**: dilemas e perspectivas em debates: EntreVer, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/viewFile/2555/3045>>. Acesso em 24 de nov. de 2017.
- CASTELA, S. G. **O pibid como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná**: Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014, p. 4-12. Disponível em: <http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/Livros_PIBID/OPIBIDcomoespacodeformacaodeprofessoresemLetrasnoParana_GreicedaSilvaCastela.pdf>. Acesso em 24 de nov. de 2017.

FIorentini, D. & Souza e MeLo, G.F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Organização). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, G. J.; CHAGAS, C. M. L.; ALVES, C. P. M. **Pibid**: a experiência da sala de aula na formação inicial de professores. Disponível em:

<<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT03/3.1.pdf>>. Acesso em 24 de nov. de 2017.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995.

PLANEJAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO

Valcimária Chaves Nogueira
Graduanda – UERN
valchaves83@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho com o tema Planejamento: Uma reflexão sobre a importância para o processo de ensino foi desenvolvido como atividade prática da disciplina Didática Geral, visa proporcionar uma reflexão e uma ação geradora de consciência sobre a importância do planejamento. Identificando do ponto de vista docente as qualidades que sustentam um planejamento escolar, como ferramenta fundamental para o processo ensino/aprendizagem. Reforçando que, o ato de planejar com direcionamento focal pode oferecer encantamento ao aluno no cotidiano da sala de aula. Reflexão epistemológico-filosófica: Vivemos em um tempo onde os recursos tecnológicos e a correria muitas vezes é usada para justificar a falta de empenho em atividades de planejamento. Este artigo é uma construção dos seguintes autores: Fabiana da Silva Kauark, Fernanda Castro Manhães, Carlos Henrique Medeiros. Capitando-se através dessas contribuições, a visão da docente sobre o planejamento e sua importância. Aplicou-se um formulário (na qualidade de instrumento mediador do processo), o mesmo, foi respondido por uma docente que foi denominada de ‘Anastácia’ (com intuito de preservar a identidade da entrevistada); que é professora do ensino fundamental lotada em salas do 1º ao 4º ano. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido com atividades de leitura, por teóricos especialistas no assunto, como: José Carlos Libâneo; Maximiliano Menegola; Ilza Martins San'anna e Cristina de Souza Godoy. Constatações: a pesquisa proporcionou verificar que, mesmo tendo em mãos recursos já prontos, tais como: livros didáticos e outros mecanismos; o professor precisa ser conhecedor da importância de um planejamento direcionado para o ensino de qualidade proposto pelo docente.

Palavras-chave: Planejamento. Ensino. Docente. Importância

INTRODUÇÃO

Observando a dinâmica da humanidade percebe-se a importância do ato de planejar, o planejamento em grande parte é responsável pelos resultados sejam eles positivos ou negativos, e na área de educação essa ferramenta merece um destaque importante, nosso trabalho foi concebido na tentativa de proporcionarmos uma reflexão sobre a importância do ato de planejar nas atividades de ensino proporcionando um espaço de leituras e reflexões para docentes.

Segundo Menegola e Sant'anna, *et al* (2001); “Planejar é uma exigência do ser humano; é um ato de pensar sobre um possível e viável fazer. E como o homem pensa o seu ‘quê fazer’, o planejamento se justifica por si mesmo. A sua necessidade é sua própria evidência e justificativa.” Assim entendemos que da necessidade de se alcançar algo traçamos um planejamento com a finalidade de conseguirmos.

O ato de planejar não é uma atividade recente somente explicada por teorias mirabolantes, essa realidade acompanha o homem durante toda sua trajetória na humanidade, sonhar de certa forma é planejar, quando sonhamos traçamos meios possíveis de alcançarmos nossos objetivos, esse plano vai desde ideias mais simples e as mais complexas, assim sendo planejar não é, portanto algo reservado somente a pessoas com alto grau de instrução. Planejamos desde atos simples referentes a atividades corriqueiras até grandes empreendimentos, o que nos faz pensar que o homem é um ser pensante que vive a planejar. Para Libâneo o planejamento escolar do docente trata-se de um processo mais complexo que necessita atender algumas exigências assim afirma sobre o assunto:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe. Isso significa que os elementos do planejamento escolar - objetivos-conteúdos-métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão o planejamento, é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficará entregue aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

Conforme afirma Libâneo ao planejarmos assumimos uma concepção filosófica responsável por nos libertar dos interesses dominantes da sociedade, quando não temos esse conceito firmemente definido ficamos a mercê de cedermos a opiniões de outros nos perdendo pelo caminho esquecendo-nos que como docentes somos mediadores responsáveis na formação de um homem crítico transformador de sua realidade.

O planejamento tem se mostrado uma ferramenta indispensável para todo e qualquer profissional, seja na área de educação ou demais áreas. Com os docentes em suas tarefas didáticas não poderia ser diferente o ato de planejar justifica-se pela necessidade de executarmos um bom trabalho onde possamos atender as expectativas da sociedade e dos alunos, o docente que planeja suas atividades em salas de aula facilita o processo ensino tornando suas aulas mais dinâmicas e atraentes, aumentando as chances de terem seus objetivos alcançados.

Além disso, podemos perceber em um professor que planeja um profissional que se dedica e ama o que faz comprometido em contribuir na formação de um aluno crítico capaz de

se relacionar nas diferentes situações comunicativas, com grandes possibilidades de ter sucesso profissional.

Diante da importância que o planejamento tem diante das atividades desenvolvidas e sua contribuição para as práticas de ensino concluiu ser de suma relevância fazermos uma reflexão sobre o plano do docente e suas ações, contribuindo para ampliação de sua atuação em sala de aula, destacando a necessidade de desenvolvermos um hábito constante de análise da realidade dos discentes e da sociedade ao qual o cerca, o compromisso com o ato de planejar, revisar e ressignificar o plano de trabalho docente, mostrando-se um profissional comprometido com o seu trabalho e consciente de sua responsabilidade diante da prática de ensino, expressando desejo de encontrar respostas aos grandes desafios do ensinar.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para as práticas docentes no sentido de mudarmos a visão que temos sobre planejamento que algumas vezes é visto como um formulário pronto, acabado, ferramenta necessária para atender exigências da escola e passe a ser visto como uma ferramenta crítica e criativa, constituintes das ações articuladoras do processo de ensino, um meio como se fazer a diferença na vida do discente.

Na realização de nosso trabalho usamos uma pesquisa explicativa e uma abordagem qualitativa numa perspectiva dos autores Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros que assim definem:

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 27).

Com isso fica claro a ideia que não podemos traduzir a números os resultados encontrados em nossa pesquisa, a análise dos dados é feita com base em depoimentos que são feitos a partir das vivências e experiências encontradas no dia a dia e em pesquisas de leituras sobre o tema abordado. Para a nossa abordagem explicativa os autores frisam que:

Pesquisa Explicativa: visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas. Quando realizada nas ciências naturais requer o uso do método experimental, e nas ciências sociais requer o uso do método observacional. Assume, em geral, as formas de

Pesquisa Experimental e Pesquisa *Ex post facto*. (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 29).

Nessa pesquisa justificamos nossa entrevista que traz para o nosso trabalho a ocorrência da realidade observada pelo professor em sua prática docente e no exercício das suas práticas pedagógicas.

DISCURSÃO SOBRE O TEMA

A atividade de planejamento apresenta características específicas que devem ser observadas em qualquer ato de planejar a esse respeito Menegola e Sant'anna (2001); enumera em primeiro momento o processo de prever necessidades, uma etapa na qual pensaríamos sobre os problemas presentes e os problemas possíveis de ocorrer, o que nomeia de sondagem da realidade; descrita na seguinte citação:

O ato de planejar sempre parte das necessidades e urgências que surgem a partir de uma sondagem sobre a realidade. Esta sondagem da realidade é a primeira etapa do processo de planejamento. É através do conhecimento da realidade que se pode estabelecer, com mais precisão, quais as mais importantes urgências e necessidades que devam ser focadas, analisadas e estudadas durante o ato de planejar (MENEGOLA; SANT'ANNA, 2001, p. 19).

Como frisa os autores o processo de sondagem da realidade é uma etapa muito importante, pois de nada adiantaria elaborarmos um planejamento mirabolante distante da realidade do docente e/ou do discente, esse levantamento nos permite identificarmos a realidade ao qual nos encontramos e a qual somos capazes de chegar, nesse momento traçamos os nossos objetivos e fazemos o levantamento dos meios necessários para obtermos êxito. Os autores definiram esse momento sendo o processo de racionalização dos meios e dos recursos humanos e materiais.

Definido o objetivo ao qual queremos alcançar temos que pensar com sabedoria quais recursos humanos e materiais é necessário para atingir tal tarefa, esses recursos devem ser pensados de forma racional assim teremos o maior resultado com menos esforço e tempo gasto.

Segundo, Menegola e Sant'anna (2001) destacam que “São os objetivos que devem decidir sobre os recursos e os meios”. Através dessa fala dos autores percebemos a necessidade de traçarmos um objetivo que esteja dentro da nossa realidade levando em conta tanto os recursos e os meios que estão disponíveis para a execução de uma atividade.

O processo de planejamento visa o alcance de objetivos em prazos e etapas definidas, nesse momento definiremos qual o objetivo que queremos alcançar e o tempo que será necessário para tal, constata-se a importância de que a cada aula deve ter um objetivo a ser alcançado. Uma aula não se resume somente em dar uma aula somente por dar, pois, a postura ética do educador sempre é e será para que o aluno execute com desempenho e satisfação a execução das tarefas, no cotidiano do fazer educação com qualidade. Isso torna a aula produtiva. Quanto a isso Menegola e Sant'anna, *et al* (2001); descrevem:

Os objetivos não só expressam intenções claras e bem definidas, como também estabelecem, em termos bem determinados, as etapas e prazos a serem desenvolvidos. O ato de planejar requer que se pense sobre etapas e prazos: Quando se deve iniciar a execução até onde podemos ir, quando podemos ou devemos terminar? São as perguntas que os planejadores devem fazer e responder corretamente, durante o processo de planejar, para que este possa delinear toda a dimensão e execução do plano (MENEGOLA; SANT'ANNA, 2001, p. 20-21).

Sendo assim, todo e qualquer planejamento requer um conhecimento da realidade, isso significa considerar aspectos sociais da comunidade, problemas e necessidades locais e, por fim, a diversidade dentro da sala de aula. A questão da diversidade vai além das questões culturais e de vivência. Inclui os diferentes graus de conhecimento entre os alunos sobre determinados conteúdos. Também se faz necessário um levantamento de recursos materiais e humanos necessários à obtenção de um objetivo anteriormente definido com etapas e prazos e ainda um processo de avaliação da situação original a qual deve ser refeita sempre que necessário. Os autores mostram que estas são etapas necessárias a qualquer planejamento, para falarmos especificamente sobre planejamento de ensino vemos as ideias de Cristina de Souza Godoy em sua obra *Fundamentos do trabalho pedagógico*.

Deste modo os autores acentuam que para chegar-se ao nível didático de plano de aula, todavia, já ter-se-ia transcrito o nível macro de planejamento onde encontramos as etapas: Planejamento Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica chegando ao nível micro de Plano de Ensino e Aprendizagem, essas etapas didáticas são de suma importância e garantem se teremos sucesso ou não no processo ensino aprendizagem.

Para elaborarmos um plano de aula eficiente capaz de ser uma ferramenta de facilitação, entre o processo ensino mútuo, onde, professor e aluno aprendem a ter um objetivo bem definido, claro. Sobre objetivo a autora define:

O estabelecimento de objetivos orienta o professor na seleção e organização dos conteúdos escolares, na escolha e definição de sua própria metodologia de ensino, no como irá avaliar, além de orientar também o aluno, que fica ciente do que se espera dele no momento em que a aula, módulo, curso ou assunto é desenvolvido. Portanto, os objetivos de um plano de ensino tendem a direcionar a ação do professor e, conseqüentemente, facilitar a aprendizagem do aluno (GODOY, 2009, p. 62).

Pelo que se pode perceber ao longo da pesquisa realizada pelos acadêmicos idealizadores deste artigo; é que, cada etapa do planejamento e de grande relevância, mas os objetivos merecem um destaque por ser a etapa norteadora das demais trilhas pelo professor em sala de aula, o que nos leva a refletir que ao definirmos nosso objetivo estamos trilhando toda a linha de práticas de ensino que executaremos no decorrer de uma aula. Essa importância nos mostra como devemos ter responsabilidade ao defini-lo. Por tanto, um bom objetivo deve apresentar características que evidencie verdadeiramente nossa finalidade no processo de ensino. Sobre esse assunto: Godoy (2009) cita Gil (2008); apresentando seis características que um objetivo bem formulado deve conter que são:

- a. Estar orientado para o que os estudantes serão capazes de fazer e não para o que o professor irá ensinar;
- b. Fornecer a descrição dos resultados da aprendizagem desejada, refletindo o que os estudantes estarão aptos a fazer durante e ao final do curso;
- c. Ser claro, preciso e explícito, descrevendo o que os estudantes estarão aptos a realizar em virtude da instrução recebida;
- d. Ser facilmente compreendidos pelos estudantes e por outras pessoas;
- e. Ser relevantes para o propósito da aprendizagem dos estudantes e da disciplina no currículo, em virtude dos conteúdos oferecidos;
- f. Ser realizáveis ou possíveis de ser alcançados pelos alunos, considerando suas competências e o meio em que estão inseridos (GODOY, 2009, p. 70, grifos da autora).

Conforme destaca a autora um objetivo bem formulado, será claro, explícito, voltado às necessidades e resultados reais aos quais podemos esperar do aluno levando em conta o meio onde está inserido, o que nos lembra do processo de apreensão da realidade, ponto de partida para que os objetivos atendam a essas necessidades, trata-se, pois, de um processo que demanda empenho e responsabilidade.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Aprofundando-se o tema aqui em apreciação é preciso ter mente que, para alcançar algo se precisa definir com clareza, aonde, se pretende chegar. E, se tratando de planejamento isso se torna um fator decisivo para que as nossas aulas obtenham resultados satisfatórios, o que nos

faz ver ainda mais a tamanha importância que o ato de planejar tem sobre o resultado do processo ensino. O professor é responsável por desenvolver essa função didática e deve ter ciência que cada aula é um momento único e deve ser tratada como tal, e de seu papel em proporcionar um ambiente gerador de conhecimento capaz de desenvolver e transformar habilidades cognitivas e pessoais necessárias a cada aluno para uma realização profissional e pessoal.

Os conteúdos que devem ser apresentados em sala de aula vão muito além de conhecimentos cognitivos, pois ao planejarmos uma aula temos que ver o aluno por completo com vários domínios que interferem no ensino: segundo a TAXONOMIA DE BLOOM; os objetivos de uma aula devem abranger conhecimentos cognitivos, afetivos e psicomotores. Assim ao selecionarmos os conteúdos curriculares não podemos nos prender apenas aos livros didáticos, devemos proporcionar aos nossos alunos a possibilidade de contato com conhecimentos capazes de torna-los cidadãos críticos capazes de interpretar e transformar a sua realidade.

Vale ressaltar ainda que a sua função educativa é um método de construção contínuo e não isolado, o percurso se faz junto aos alunos, sustentando a partir da abertura para o novo, com flexibilidade e autonomia para ambos os lados, valorizando o trabalho, a ciência, a tecnologia e respeitando a condição humana. E que o processo de ensino e sua metodologia devem ser avaliados a cada percurso para que se tenha um melhor aproveitamento dos conteúdos apresentados, e abolirmos a ideia reducionista de que planejamento de aula é apenas apresentarmos a escola um formulário escrito com a divisão de aulas presentes na grade escolar, previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos", "conteúdos", "estratégias" e "avaliação".

O planejamento escolar deve ser visto uma ferramenta transformadora da realidade, que para elaborarmos temos que ter ciência de analisarmos as reais necessidades de nossa sala de aula, uma ferramenta que tem que ser atualizada e modificada a cada necessidade, causadora de uma reflexão sobre o processo de ensino, o bom profissional irá ultrapassar as barreiras estabelecidas pelo planejamento didático e se desdobrará para atender as expectativas dos alunos.

Pode-se perceber que essa visão de planejamento como meio transformador da aula também está presente nos PCN'S Brasil (1997) que define:

Ao elaborar seu projeto educativo, a escola discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos. Delimita suas prioridades, define os resultados

desejados e incorpora a auto avaliação ao trabalho do professor. Assim, organiza-se o planejamento, reúne-se a equipe de trabalho, provoca-se o estudo e a reflexão contínuos, dando sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são contraditórias com os objetivos educacionais compartilhados (PCN'S BRASIL, 1997, p. 33).

O planejamento deve ser uma atividade conjunta em que se assumam os valores de uma coletividade, desenvolvidos pelos professores em equipe, onde desenvolva atividades críticas e reflexivas, nessa ideia percebemos que devem ser deixadas de lado propostas já testadas, já que cada realidade é uma realidade, o planejamento aqui assume um papel de agente transformador da atividade de ensino.

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos (BRASIL, 1997, p. 36).

O professor tem que ter em mente as necessidades e individualidades de cada aluno, já que somos seres únicos onde cada um tem uma forma e um tempo de apreender. As atividades planejadas para cada aula devem atender essas necessidades e ter um objetivo a ser atingido, nesse plano traçaremos estratégias para facilitar a atividade de ensino, resultados que são possíveis de alcançar e meios de avaliação, importante frisar que o conhecimento é adquirido de forma gradativa e que não devemos avalia-lo apenas como um produto.

Essa necessidade de avaliação dos planos ao final de cada etapa também foi uma preocupação que podemos verificar nos PCN'S "O acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho." (BRASIL, 1997). Planejar é um ato que envolve trabalho sendo necessário que o professor empenhe-se ao máximo para obter o resultado desejado e com a qualidade esperada, trata-se, pois, de uma ação consciente de avaliar, refletir e reavaliar a realidade além das ações que estão sendo postas em prática na sala de aula quantas vezes forem necessárias, é ir além do livro didático.

A VISÃO DO PROFESSOR SOBRE O PLANEJAMENTO

Precisa-se, portanto, entender que o planejamento ultrapassa os limites de um ato burocrático, como muitos pensam, mas trata-se de um documento cuja finalidade é proporcionar um processo dinâmico e criativo nas práticas docentes, para tanto, faz-se necessário que os professores tomem ciência do seu papel na efetiva elaboração e ressignificação desse projeto, atendendo as expectativas dos discentes e contribuindo para o processo de ensino como um todo.

Para ter-se uma ideia para além das teorias, os acadêmicos autores deste artigo realizaram perguntas à professora ‘Anastácia¹’ do ensino fundamental que leciona em turmas do 1º ao 4º ano, cada pergunta se propõe a mostrar a importância do planejamento escolar na programação das aulas e no processo de ensino.

1. - O que é planejamento escolar? Sua finalidade e importância?
- “Essencial, tendo em vista que o planejamento é a peça principal, para a obtenção de resultados.” (Anastácia) - Esta visão nos retrata a ideia de que o planejamento é visto como uma ferramenta transformadora na prática de ensino percebe-se, que a professora e entendedora de sua importância e que o planejamento ultrapassa a ideia de ato puramente burocrático.
2. - Como fazer um planejamento escolar eficiente?
- “Ele tem que ser dinâmico, flexível, porém muito objetivo, pois não adianta enfeitar muito se não for de acordo com sua realidade e/ou a de seus alunos, ele deve ser adaptável à realidade dos discentes.” (Anastácia)
Obs. - Nessa resposta Anastácia destaca a importância da sondagem da realidade e a necessidade de o planejamento ser algo que realmente possa ser colocado em prática diante dos recursos humanos e materiais, e ainda respeitando a individualidade do aluno.
3. - Quais as vantagens e desvantagens de se ter um planejamento escolar?
- “O planejamento é essencial pra o sucesso dos discentes e pra um bom desempenho do docente em sua atuação, a única desvantagem do planejamento a meu ver é ser mensal, poucas horas para planejar 30 dias.” (Anastácia).

Reforça a ideia de planejamento como ferramenta fundamental na prática de ensino, vale ressaltar que quando ela cita a desvantagens fica claro que a professora tem ciência que o

¹ ANASTÁCIA – nome fictíssimo para preservar a identidade da educadora;
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia
De 27 a 30 de novembro de 2018

planejamento não é fixo e que deve ser avaliado sempre que necessário para que sejam atendidas as expectativas dos discentes.

4. - Como escolhem os conteúdos?

- “Fazemos proposta curricular no início do ano.” (Anastácia).

- Esta proposta como vimos anteriormente deve ser estabelecida após uma sondagem da realidade, e das necessidades do aluno e da sociedade.

5. - Sempre revisam o plano? Qual a importância de revisarem?

- Sempre, nem sempre conseguimos aplicar o plano como planejamos, pois muitas vezes devido indisciplina, outros fatores acabamos adaptando em outras situações. Mas ao final sempre tentamos fazer com o que o aluno consiga êxito, conhecimento e aprendizagem (Anastácia / 2018).

Anastácia mostra que o plano deve ser flexível passível de mudanças para que se tenha um melhor aproveitamento das atividades, nota-se o foco no aprendizado do aluno.

6. - E melhor criar um projeto ou aplicar um já testado?

- “Criar, a participação na criação faz toda a diferença.” (Anastácia).

Ao longo de nosso trabalho sempre ressaltamos a necessidade do professor conhecer a realidade antes de elaborar seu planejamento e quando pegamos um planejamento pronto usamos um projeto elaborado a outra realidade, por isso é importante que o professor tenha o compromisso de fazer seu próprio planejamento.

7. - Acha importante que cada etapa tenha uma finalidade?

- “Com certeza” (Anastácia)

Contudo, sabe-se que as aulas devem ser programadas para obtenção de uma finalidade, é importante que o professor tenha conhecimento que ao final de cada etapa devemos ter um processo de avaliarmos se o aluno atingiu o objetivo com o desempenho esperado, cada aula é uma oportunidade de ensinarmos algo novo de darmos um passo no processo de ensino, e de grande relevância que o professor tenha esse cuidado e compromisso.

8. - Como antecipar as dificuldades dos alunos? Fazem um plano “B”?

- “Não temos como antecipar, de acordo com o surgimento delas, vamos re/planejando, re/visionando e buscando estratégias que venham suprir as necessidades dos alunos.” (Anastácia).

Percebe-se o quão é importante o processo de reavaliarmos nosso planejamento e traçarmos estratégias e metodologias para que o nosso aluno tenha sucesso.

9. - Todas as atividades devem ser em grupo?

- “Não, individuais, em equipe e diversas.” (Anastácia).

Um bom projeto contempla atividades em que os alunos atuam sozinhos, em duplas e em grupos. Porém, como os projetos envolvem a turma toda e o produto final é uma obra coletiva, muitos pensam que tudo deve ser feito em equipe. É importante que as ações estejam articuladas entre si.

10. - Como avaliar os alunos?

- “No desempenho diário, por sua participação, em atividades orais, escritas, a avaliação é contínua.” (Anastácia).

É importante que o processo de ensino seja visto como algo gradativo e continuado não como algo pronto.

Ficou evidente que o planejamento norteia e orienta as atividades que devem ser executadas o que facilita a interação professor aluno em seu processo de ensino, onde são pensadas as tarefas e os objetivos a serem alcançados em cada aula, vemos a importância que é dada a estratégia de planejar. O planejamento requer cuidado em todas as etapas sendo elaborado de uma forma adequada só tem vantagens a oferecer à escola, à sua equipe, aos alunos e a toda a comunidade em seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E inquestionável o papel da escola na formação da sociedade, assim sendo; é de suma importância que os conteúdos e a metodologia aplicada em sala de aula, sejam: planejados adequadamente, a fim de, proporcionar maior desenvolvimento crítico do aluno, contribuído para o processo de ensino de maneira adequada. Planejar é portanto, organizar essas práticas de forma que atendamos as expectativas não só dos alunos, mas também de todos os profissionais que fazem a escola e da sociedade.

Por isso é muito importante que o professor planeje nos mínimos detalhes a aula, não esquecendo que o planejamento não é infalível e que poderá apresentar falhas diante de sua aplicabilidade na realidade, o que nos mostra que ele deve ser flexível e passível de avaliações quantas vezes forem necessárias, mas devemos destacar que o mais importante é que o profissional tenha ciência da sua responsabilidade e importância para modificação de uma realidade assumindo um papel de profissional dedicado, que não se limite aos livros didáticos e que tenha entendimento que mais importante que a forma física do planejamento é sua colocação em prática.

Os autores deste artigo concluem que, ao final deste trabalho, para obter sucesso na prática de ensino fundamental; é preciso que os professores estabeleçam objetivos claros com

planos de ação docente voltados para a promoção do ensino, garantindo que todos os alunos tenham um bom desempenho em suas atividades. Respeitando a individualidade e o meio de convivência que fazem parte, estabelecendo: estratégias para além dos livros didáticos, assim a importância do planejamento ultrapassa os amontoados de papéis, destacando sua relevância nas atividades planejadas e executadas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 1º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1997.
- GODOY, Cristina de Sousa. (org.). **Fundamentos do trabalho pedagógico**, Campinas, SP: Alínea, 2009.
- KAUARK, Fabiana da Silva. MANHÃES, Fernanda Castro. MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**, Itabuna, BH: Via Litterarum, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por qué palmejar? Como planejar?** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PROEJA: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O IFRN CAMPUS CAICÓ

Débora Suzane de Araújo Faria
Pedagoga do IFRN – *Campus* Caicó
debora.faria@ifrn.edu.br

João Batista Lucena
Graduando do Curso de Licenciatura em Física, IFRN – *Campus* Caicó
joão.batista.lucena@gmail.com

Este trabalho aborda a temática do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – *Campus* Caicó. Tem por objetivo analisar os resultados das discussões sobre o PROEJA, organizados em quatro Grupos de Trabalho – GT: O GT1; GT2, GT3 e GT4. As discussões nortearam a elaboração de uma proposta de currículo para o PROEJA, considerando que o público que cursa a EJA são sujeitos específicos, trabalhadores, e, portanto, possuem tempos diferenciados de aprendizagem. A criação dessa proposta se fundamentou na análise dos dados empíricos coletados em uma dissertação de Mestrado que investigou as causas da desistência e os motivos da permanência dos estudantes que cursavam o PROEJA no *Campus* Caicó. Os dados analisados demonstraram que os estudantes alegaram muitas questões institucionais para não estarem acompanhando satisfatoriamente o curso, além das questões socioeconômicas e pessoais, que vão desde a necessidade de trabalhar e a dificuldade para conciliar tempo para o trabalho, para a escola e para a família. Baseado nos resultados desses dados, os quais deram pistas sobre o fracasso do aluno da EJA, se busca criar uma matriz de curso que respeite os limites e possibilidades, de forma que possa se reorganizar na busca de minimizar a desistência escolar.

Palavras-chave: PROEJA; desistência; currículo; permanência; adulto.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresenta um viés assistencialista e compensatória e nesse sentido, o PROEJA¹ ao pretender articular formação básica com educação profissional sinaliza para a reconstrução de princípios e fundamentos da formação para o trabalho ancorados numa concepção emancipatória e na perspectiva da inclusão social que vise incluir nas redes de ensino os estudantes que foram excluídos do sistema educacional ou dele saíram por motivos diversos.

¹ Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Nesse sentido, o PROEJA anuncia que ao concluir o ensino médio, os estudantes terão uma formação técnica de nível médio, partindo do princípio de que tenham tido acesso a uma formação humana integral, na medida em que trabalho, ciência, tecnologia e cultura sejam vistos como partes indissociáveis no decorrer do estudo das disciplinas de formação geral e das disciplinas específicas da formação técnica.

Desse modo, o PROEJA² propõe uma ruptura da dualidade oportunizando a (re) inserção no sistema educacional de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica e à formação profissional.

Nesse contexto, o presente trabalho é fruto da experiência vivenciada pelas autoras como docentes das turmas do PROEJA (Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) no campus Caicó do IFRN no período compreendido entre 2009 e 2013.

O objetivo do trabalho é discutir e apresentar uma proposta curricular que se aproxime das aspirações e necessidades do público do PROEJA, considerando as características dos alunos, da escola e da modalidade EJA.

A proposta deriva da análise dos resultados de uma pesquisa de dissertação de mestrado³, a qual investigou, entre os egressos, as razões da desistência/evasão dos alunos bem como os motivos apresentados, pelos que concluíram, para permanecer e concluir o curso. A partir disso e das discussões suscitadas entre os docentes e a equipe de técnicos educacionais, mediada pela direção acadêmica chegou-se ao consenso de que seria preciso fazer adequações no sentido de tornar a oferta de disciplinas e dos cursos técnicos mais coerentes com a realidade dos educandos.

2 PERFIL EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES DO PROEJA

A gênese desse trabalho se fundamentou em uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar as causas da desistência e os motivos da permanência dos estudantes do curso Técnico em Eletrotécnica integrado ao ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos. Curso anteriormente ofertado pelo IFRN – *Campus Caicó*, o qual deixou de ser oferecido devido às desistências dos estudantes.

² Idem

³ FARIA, Débora Suzane de Araújo. **O PROEJA ENSINO MÉDIO NO IFRN – *Campus Caicó***: causas da desistência e motivos da permanência. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Em particular, a pesquisa, inicialmente, se embasou em documentação e referências relacionadas ao objeto de estudo, a EJA. Posteriormente, o estudo se fundamentou em uma perspectiva sociocrítica, que discute a realidade e não somente a sua aparência. Assim, dentre os sujeitos da pesquisa, foram elencados 20 (vinte) estudantes egressos que desistiram do curso de Eletrotécnica entre os semestres letivos de 2009.2 a 2012.2.

O PROEJA no *Campus* Caicó foi implantado no segundo semestre de 2009, mesma época em que a escola foi inaugurada. Naquela ocasião seu corpo docente era quase todo formado por professores que estavam adentrando nesse universo da educação profissional. Embora boa parte já tivesse experiência anterior com o trabalho docente, poucos haviam trabalhado com a educação de jovens e adultos. Alguns deles nem sequer tinham experiência anterior com a docência, posto que, recém-saídos da graduação, foram aprovados em concurso público, ingressando nas salas de aulas com muitas expectativas e nenhuma formação docente específica para a educação profissional, visto que esta não é oferecida pelas instituições formadoras. De acordo com documentos arquivados na Coordenação de Registros Acadêmicos do *Campus* Caicó, foram matriculados 180 alunos no PROEJA, distribuídos nos cursos técnicos de Eletrotécnica e Informática integrados ao ensino médio.

Embora não seja simples traçar o perfil desses educandos, observou-se que a maioria apresentava um perfil diferenciado dos demais alunos da instituição. Conforme relatório socioeconômico da Assistência Estudantil, constatou-se que eram, em sua maioria, egressos de escolas públicas, onde cursaram o ensino fundamental em condições precárias.

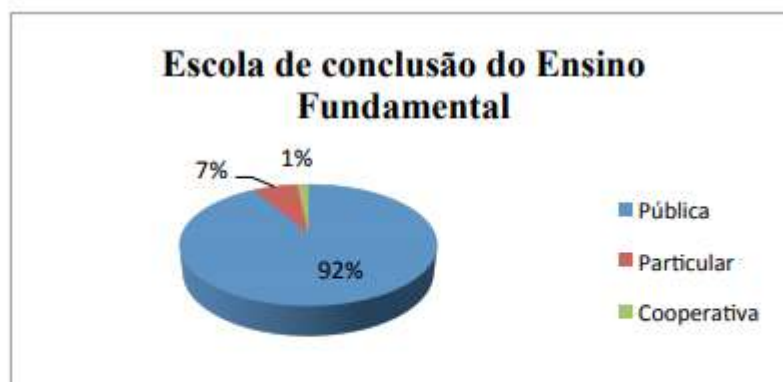


Figura 1 - Arquivo da Assistência Estudantil - IFRN - Campus

No que se refere à conclusão do ensino fundamental, 92% declarou ter concluído em escola da rede pública de ensino.

Dentre as razões que os levaram a parar de estudar: 72% afirmou ter sido por motivo de trabalho e 12% por desinteresse pessoal.

Alguns já haviam deixado a escola há muitos anos e buscaram o PROEJA do IFRN com a finalidade de obter uma formação profissional; a continuação dos estudos ou que precisavam de mais conhecimentos. Quase todos trabalhavam e alegavam dispor de pouco tempo para se dedicar aos estudos, no entanto, afirmavam seu esforço para conseguir concluir o curso. Com relação à motivação pela escolha do IFRN, a maioria (53%) afirmou ter vindo estudar na instituição por esta oferecer ensino de qualidade, seguido por 33% que destacou a qualificação para o mercado de trabalho.

À luz dessas considerações é importante refletir sobre os fatores que determinam o interesse e a motivação para aprender. Fita (1999, p. 77) assevera “que é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Por isso, a motivação humana é um determinante das condições materiais de existência que contribuem, entre outros aspectos, para as oportunidades educacionais e profissionais. Conforme Solé (2006) o processo de aprender pressupõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse e por uma necessidade de saber. Ao mesmo tempo em que aprendemos estamos forjando nossa forma de ver-nos, de ver o mundo e de nos relacionarmos com ele.

Em relação aos cursistas da EJA, era visível que trabalhar com aquela clientela diferenciada demandaria a mobilização de recursos e saberes pedagógicos igualmente diferenciados.

2.1 PROEJA: motivações para a desistência e a permanência

O PROEJA, como modalidade de ensino, tem como principal referência a inclusão social emancipatória. Conforme os teóricos, Frigotto (2005); Ramos (2010) e Kuenzer (2005), entre outros, que se debruçam sobre o tema, sua proposta educativa inclui o desafio de construção de estratégias pedagógicas que deem aos alunos tanto condições de se inserir no mercado de trabalho, quanto se desenvolver como cidadão mediante uma formação humana integral. O Projeto educacional do PROEJA se funda na “integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como

condição necessária para o efetivo exercício da cidadania ” (DOCUMENTO BASE, 2006, p.01).

Nesse sentido, os jovens e adultos que buscam o PROEJA, o fazem movidos pela necessidade de obter uma qualificação que permita sua inserção no mercado de trabalho, embora de acordo com o Documento-Base (2006), o objetivo do programa vá além disso. Essa formação parte do princípio de que o estudante tenha acesso ao mesmo tempo aos saberes e conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, integrados à formação profissional que o conscientize a compreender e compreender-se no mundo, buscando melhorar as condições de sua existência e em prol da construção de uma sociedade justa.

Para diagnosticar os motivos da desistência desses estudantes foi realizada uma coleta de informações por meio da técnica grupo focal. Para analisar as respostas da coleta realizou-se a técnica da análise de conteúdo. Quanto aos resultados da pesquisa, constatou-se que os estudantes desistem do curso na modalidade EJA porque o currículo não foi concebido para tais sujeitos, pois as disciplinas têm, predominantemente, talante instrumentalista.

Ademais, os professores não têm formação adequada para trabalhar com esses sujeitos específicos, não sendo consideradas suas especificidades de serem trabalhadores, com tempos diferenciados de aprendizagem. Associado a essas condições intraescolares, as condições extraescolares, socioeconômicas e pessoais que dizem respeito à pressão para trabalhar implica em limitações para conciliar trabalho, escola e família repercutiram em uma nova interrupção da trajetória escolar de parcela significativa desses sujeitos.

Baseado nos resultados da pesquisa foram dadas pistas para compreender o que precisa ser transformado em relação à concepção do curso profissional voltado para a modalidade EJA. Assim, a Equipe Técnico Pedagógica – ETEP e a Direção Acadêmica do *Campus* Caicó organizaram um instrumento de pesquisa para, junto aos docentes, diagnosticar formas de elaborar uma nova proposta de oferta para a EJA.

Para rediscutir a proposta dos cursos técnicos integrados à modalidade EJA foram criados 4 (quatro) GT - grupos de trabalho. O primeiro GT teve o objetivo de propor o curso, a duração, o turno e a quantidade de alunos por turma. O GT 2 discutiu o acesso, a permanência e a assistência estudantil, propondo a frequência das novas ofertas, os programas de assistência estudantil que seriam ofertados a esse público, planejando ações didático - pedagógicas para garantir a permanência dos estudantes. Em relação ao GT 3, este elaborou proposições relacionadas às metodologias, avaliações e material didático,

buscando melhorar o currículo para que se fundamentar na realidade do aluno da EJA, elegendo os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que embasassem a formação do jovem e adulto. O último GT – 4, deu propostas para embasar as práticas pedagógicas, os conteúdos que serão ofertados nas matrizes do curso, a carga horária das disciplinas, além de planejar uma formação continuada para os docentes que irão lecionar na EJA. Baseado nesse instrumento de pesquisa, elaborou-se uma proposta de currículo para a modalidade EJA, levando em consideração o que foi discutido nos quatro GTs.

2.2 Resultados e discussão nos Grupos de Trabalho

A discussão em torno de uma proposta de cursos técnicos integrados à educação de Jovens e Adultos considera a problemática relacionada às dificuldades como: evasão, reprovação, baixos índices de conclusão e desestímulo por parte dos alunos, mas também por parte dos docentes e equipe técnica e gestora.

O resultado das discussões iniciais aponta para uma rigorosa análise da realidade dos alunos aos quais se destinam os cursos ofertados, no sentido de atenderem às suas necessidades de formação profissional, bem como uma reorganização do currículo e da oferta das disciplinas como também a revisão dos processos de ensino e aprendizagem, o que inclui as metodologias de ensino e avaliação, a carga horária, e até questões como as condições que a instituição dispõe para a o acolhimento dos alunos.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos pela sua complexidade tem um viés político que se relaciona diretamente com o projeto de sociedade e de nação. Se a pretensão é formar sujeitos autônomos, participativos e ativos na construção do conhecimento, as práticas pedagógicas e a formação docente deve coadunar-se com tal pretensão. Dessa forma, os componentes estruturantes do currículo como tipo de curso, matriz curricular, duração, acesso e permanência precisam ser consideradas.

A concepção da nova proposta de currículo se fundamenta na criação de um curso de Qualificação Profissional em Montador e Reparador de Computadores e Periféricos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrado ao ensino médio para atender às metas do PNE 2014 – 2024, aos anseios da sociedade e permitir melhores condições de acesso ao trabalho e à geração de emprego e renda. A construção das bases para a implantação do curso se fundamenta na necessidade de considerar as realidades específicas da vida desses educandos, que contribuem com dificuldades para permanecer

na escola, bem como outros fatores de ordem institucional e socioeconômica que os impedem de prosseguir nos estudos, alimentando os altos índices de desistência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do PROEJA integrado à educação profissional implica na adoção de novos saberes e práticas docentes. Essa integração da formação básica com a formação técnica representa um enorme desafio para a Escola, sobretudo para os docentes a quem se atribui maior responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem. A formação de jovens e adultos excluídos da educação básica como propõe o PROEJA só se justifica se a citada formação puder dar conta da inserção laboral e da inclusão social destes coletivos excluídos, proporcionando-lhes uma formação que não esteja centrada exclusivamente no mercado de trabalho, mas que o conceba como princípio educativo em que esteja contemplada a ciência, a cultura, a técnica, a tecnologia, a arte, enfim, saberes necessários ao pleno exercício da cidadania o que implicaria uma ressignificação da política de formação de jovens e adultos no âmbito de sua formação profissional.

Nesse contexto, é necessário considerar as realidades específicas da vida desses educandos, suas dificuldades de permanecer na escola, bem como outros fatores de ordem socioeconômica que os impedem de prosseguir, alimentando os altos índices de evasão e repetência. A luta para modificar essa realidade passa necessariamente por políticas de formação docente específica para a modalidade EJA e por transformações estruturais no interior das escolas ofertantes. Passa, também, por uma construção identitária, tendo em vista que as escolas e os docentes precisam se reconhecer como formadores da EJA integrada à educação profissional. Nesse sentido, acredita-se que, investir no trabalho docente dentro de um projeto nacional de desenvolvimento soberano, implica em um compromisso que as entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais devem ter com a inclusão da população de jovens e adultos em suas ofertas educacionais.

Reconhecer que os jovens e adultos possuem necessidades diferenciadas de aprendizagem indica que para oferecer educação para jovens e adultos com qualidade e equidade, necessitamos articular estratégias particulares para trabalhar com os mesmos. E, nesse sentido, rediscutir a forma como está posta essa oferta, reavaliando-a e propondo uma nova organização curricular associada a um projeto de formação continuada para os docentes envolvidos com a modalidade pode ser o primeiro passo para a transformação que pretendemos.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** Formação de educadores de jovens e adultos / organizada por Leôncio Soares — Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

FARIA, Débora Suzane de Araújo. **O PROEJA ENSINO MÉDIO NO IFRN – Campus Caicó:** causas da desistência e motivos da permanência. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

FITA, E. C. **O professor e a motivação dos alunos.** In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. A motivação em sala de aula: o que é como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004:** um debate no contexto controverso da democracia restrita. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MOLL, J. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

RAMOS, M. N. **Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional.** Revista Educação e Realidade. 35(1): 65-85 jan./abr. 2010.

SOLÉ, I. **Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem.** In: Construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.

PROJETO DE ENSINO: EXPERIÊNCIA EXITOSA REALIZADA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Selene de Carvalho
Graduanda do Curso de Pedagogia - PARFOR – UERN

Francisco Bezerra de Lima
Graduando do Curso de Pedagogia - PARFOR – UERN

Iandra Fernandes Pereira Caldas
Professora UERN

RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar sobre uma experiência exitosa que foi obtida através do trabalho com projetos. Discutiremos também sobre o que é projeto, a sua importância, e analisaremos os benefícios que o trabalho com projetos pode trazer para o âmbito escolar e principalmente para o processo de ensino e aprendizagem. Fizemos uma abordagem qualitativa em torno de uma entrevista feita com uma professora a mentora do projeto, onde ela relata como se deu o desenvolvimento do seu projeto, ela apresenta também as características de um projeto e sua forma de organização, e como ele pode contribuir para que a aprendizagem seja significativa. Por meio disso constatamos o quanto é importante o papel do professor como mediador no desenvolvimento desse trabalho, e também a importância da participação do aluno como construtor de seu conhecimento, percebendo que ele sempre pode ir além de suas capacidades. Todo projeto quando bem elaborado, trazem inúmeros benefícios e tem um poder transformador.

Palavras-chave: Experiência Exitosa. Projeto. Educação. Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo vem tratar sobre a importância do trabalho com projetos no âmbito escolar. Abordaremos a experiência do projeto intitulado “*Abrindo a caixa de pandora para promover o crescimento pessoal*” apresentando os benefícios que o mesmo trouxe para o processo de ensino e aprendizagem. Ele foi desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental 4 de Junho, no ano de 2008, na cidade de Ereré-CE, pelas professoras de 2º ano, turma essa composta por 33 alunos.

Utilizaremos uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, com aplicação da técnica de entrevista realizada com a professora mentora de projeto, com a finalidade de obtermos dados importantes sobre sua experiência com o trabalho com projeto. Buscaremos suporte teórico para fundamentação desse trabalho nos escritos de Sampaio (2012) e Barbosa (2008).

A PEDAGOGIA DOS PROJETOS

Vivemos em meio a uma constante estruturação e reestruturação de planos e projetos, que se estendem a várias instâncias referentes aos seres humanos, de acordo com as autoras Barbosa e Horn (2008) a arte de projetar é algo de suma importância para um amanhã produtivo na esfera educacional e conseqüentemente para a vida, sendo a Universidade de Chicago a serem os primeiros a vivenciar esse tipo de trabalho, segundo as autoras.

O trabalho com projeto foi utilizado inicialmente na escola experimental da Universidade de Chicago, e posteriormente, expandiu-se na América do Norte. Essa proposta reflete o pensamento de uma escola ativa, onde meninos e meninas aprendem, sobretudo ao partilhar diferentes experiências de trabalho em comunidade (BARBOSA; HORN, 2008, p. 17).

A pedagogia desenvolvida por meio de projetos parte de caminhos pedagógicos com início no século XX, sendo restrito a um pequeno grupo de educadores encontrando impasses para adentrar nas esferas dessa natureza, conforme as autoras relatam:

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que grande parte das ideias pedagógicas desenvolvidas no início do século XX estiveram restritas a algumas experiências alternativas, ao trabalho de uma única escola ou ao de um grupo de professores, isto é, tiveram dificuldade para inserir-se nos sistemas educacionais nacionais (BARBOSA; HORN, 2008, p. 23).

Sendo assim, é importante ressaltar que a pedagogia através dos projetos se conecte a contemporaneidade visando à elaboração e inovação que se concretize para e nas aprendizagens dos educandos, que se adaptam, assimilam e acomodam-se no processo de interação com o ambiente. Conforme relatam as autoras, a aprendizagem passa de uma fase individual e racional, para uma aprendizagem social e multidimensional, e elas dizem ainda que: “[...] os processos de aprendizagem são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, todas as dimensões da vida, a emoção, a cognição, a corporeidade estão em ação quando se aprende” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 26).

Para a elaboração de um efeito pedagógico com base em projetos, é preciso que sejam levantados situações-problemas que levam em consideração os traços cognitivos dos envolvidos. Para realizar um bom trabalho e um fazer pedagógico consistente, as

autoras ainda acrescentam que os fazeres pedagógicos vindos dos projetos a serem realizados, oferece ao professor uma relação com o trabalho que vai se debruçar em aprendizagens de interação, cooperação e participação do coletivo como um todo. Vale lembrar também que o educador precisa estar atento as interrogações levantadas dos educandos acerca do projeto em andamento, dando a estes uma escuta de grande intensidade referentes a indagações questionadas, de acordo com a visão das mesmas.

Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta, e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 85).

Ou seja, o trabalho com projetos possui inúmeras características, além de promover uma vasta construção de conhecimentos, eles contribuem no desenvolvimento de muitas habilidades, capacidades, quando os professores elaboram projetos dentro da sala de aula, eles estão encorajando as crianças a se sentirem mais motivadas a estudar, a buscar cada vez mais conhecimento, dando a elas também a oportunidade de desenvolver diversos saberes, sem falar na inclusão que acontece.

COMO SE TRABALHAR COM PROJETOS

O trabalho com projetos pode ser um grande aliado para o desenvolvimento de um ensino permeado por práticas motivadoras e dinâmicas, proporcionando uma aprendizagem mais significativa. Como Sampaio apresenta:

O trabalho com projetos, se bem elaborado, discutido e conduzido, pode envolver operações essenciais para aquisição do saber, gerando uma transformação qualitativa e quantitativa no desenvolvimento do aluno, tanto na parte cognitiva quanto social. Para tanto é necessário haver um propósito, o professor precisa estar ciente com o que vai trabalhar e principalmente, que conceitos, procedimentos e atitudes pretendem que o aluno desenvolva trabalhando com o projeto (SAMPAIO, 2012, p. 9).

Todo projeto antes de ser executado precisa de planejamento, organização, e principalmente se ter um objetivo, pois, um projeto sem objetivos é algo que não tem significado, porque se não for dessa forma o aluno não se sente motivado e então, não são desencadeadas as competências essenciais para que a aprendizagem realmente aconteça.

O trabalho com projetos envolve diversas situações, mas para se chegar a uma meta e realizar tudo que almeja, requer tempo e determinação, você não concluirá da noite para o dia, porém quanto maior for o interesse e a disponibilidade do professor em si doar, mais proveitoso e significativo esse projeto será.

Ao passo que a proposta de projeto surja do envolvimento de toda a comunidade escolar, é preciso assegurar que os projetos não devem ser criados para ficar somente no papel, ou cada professor trabalhando isoladamente com o seu tema, apenas distribuindo tarefas para seus alunos, mas sim deve haver uma integração entre todos. Pois o que esperamos de um projeto pedagógico é que o aluno se desenvolva cada vez mais nas práticas de leitura e escrita, e também para pesquisar, argumentar, elaborar, refletir, etc.

O papel do professor deve ser aquele que auxilia, que intervém sempre que necessário. É muito importante que o professor crie laços com seus alunos ajudando-os a se tornarem independentes, pois é a partir dessa troca de ideias que eles vão se desenvolvendo cada vez mais. Na elaboração do projeto o planejamento é fundamental. Nele precisamos decidir o que vai ser realizado, executar o plano projetado e avaliar os resultados. Mas ninguém consegue realizar tudo isso sozinho, precisamos sempre da ajuda do outro, e sendo no âmbito escolar é necessária a ligação entre professor e aluno, isso é essencial em um projeto pedagógico. Pois o professor precisa sempre se fazer presente, decidindo e trabalhando junto com seus alunos, isso torna o aluno um ser ativo, ajudando-o na construção do conhecimento.

Mas infelizmente mesmo com todos esses benefícios que os trabalhos com projetos nos proporcionam, muitos professores ainda ignoram, estão mais preocupados com as dificuldades a serem enfrentadas, do que com o êxito que terão no final. Porque para que a aprendizagem aconteça da melhor forma possível não depende somente do professor, como também não apenas dos alunos, mas de ambos. É como diz Sampaio:

Muitos professores ficam preocupados com os conteúdos que devem ser trabalhados e esquecem que a atividade com os projetos pode estar associada ao conteúdo, dando maior suporte à aprendizagem, pois para que o aluno se aproprie do conhecimento é necessário que o professor esteja disposto a lhe oferecer diferentes maneiras para que isso aconteça (SAMPAIO, 2012, p. 12).

É evidente que para tudo isso acontecer o aluno precisa estar aberto, deve sentir dentro de si o desejo de participar de tudo isso, e o professor é a pessoa certa para transmitir aos seus alunos todo o encantamento que a educação nos fornece. Ele deve ser

dinâmico, encorajar sempre seus alunos a crescer sempre mais, por isso que é muito importante haver esse entrosamento entre ambos.

O trabalho com projetos envolve uma série de ações e para se chegar a uma meta, exige tempo e dedicação. Dependendo do modo de como eles serão produzidos e executados, os projetos muitas vezes nos permite vislumbrar um vasto horizonte que nos cerca, podemos se utilizar deles até mesmo para transformar vidas, ele pode tornar real, aquilo que é imaginário.

O projeto é “como esboço, desenho, guia de imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro”. Quando se fala em projetos a maioria das pessoas tem em mente que se trata de algo para fazer no futuro, mas na verdade se trata de como planejar e tornar real uma ideia (SAMPAIO *apud* MACHADO, 1997, p. 63).

Quando um projeto é bem elaborado e é posto em pratica sendo realizado com zelo e dedicação, os resultados sempre são positivos, e quando as coisas acontecem dessa maneira, a aprendizagem também evolui. Quando o professor estimula seus alunos a ir além, a encarar as dificuldades, a tendência deles é crescer cada dia mais, são de criar habilidades que o ajudam a atingir todos os seus objetivos.

PRÁTICA MEDIADA POR PROJETO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EXITOSA

O projeto “Abrindo a caixa de pandora para promover o crescimento pessoal” foi desenvolvido pelas professoras das turmas de 2º ano do ensino fundamental da Escola 4 de Junho, no ano de 2008 na cidade de Ereré-CE.

A professora mentora do projeto relata que naquela escola, funcionava quatro salas superlotadas, as professoras trabalhavam em ciclos, ou seja, cada professora permanecia uma semana em uma sala e depois trocavam. Ela relata que devido essa aglomeração de alunos, era muito difícil desenvolver as atividades em sala, e nesse período havia chegado um circo na cidade e começaram a acontecer muitas evasões de alunos, o assunto deles na sala era somente o circo. A professora entrevistada relata como foi esse acontecimento.

A partir da chegada de um circo na cidade as crianças estavam eufóricas e distraídas, nada prendia a atenção delas. Para as crianças não havia nada mais interessante. Foi então que sentimos a

necessidade de trazer o circo para a sala de aula. (Professora entrevistada, 2017).

Então a professora sentiu essa necessidade de desenvolver um projeto tendo como objetivo principal provocar e resgatar o gosto dos alunos pela leitura, uma vez que através da leitura torna-se mais fácil despertar o desejo por outros conhecimentos. Foi aí que ela elaborou um projeto baseado no mito grego “A caixa de pandora”. Pandora era uma mulher criada por Zeus, ela era dotada de muitos dotes, e segundo o mito ela tinha uma caixa que não podia ser aberta, pois continha todo tipo de males dentro dela, então a professora mentora do projeto resolveu construir uma caixa que foi decorada com a ajuda das outras professoras da escola, só que nessa caixa quando aberta ao invés de sair males como tinha na de Pandora, dentro dela continha coisas boas, por exemplo, se na caixa de pandora tinha a tristeza, na caixa delas tinha alegria, se tinha desilusão, na delas tinha esperança.

Cada semana era sorteado um tema de dentro da caixa, onde elas trabalhavam a semana inteira dentro daquele tema, esses temas foram pensados e estruturados para contemplar os conteúdos programados e orientados para o 2º ano, assim como outros temas relevantes para a formação dos alunos.

Portanto diante desse relato da professora, percebemos o quanto esse projeto estava centrado nas vivências e necessidades dos alunos, assim como na adequação das aulas à realidade dos mesmos, condição essa necessária para o desenvolvimento de um ensino que traz sentido para o aluno, uma vez que parte exatamente do que desperta o interesse dos mesmos.

Os temas sorteados na caixa foram desdobrados em 18 temáticas, fazendo alusão ao mito da Caixa de Pandora. Entretanto, quando se abria a Caixa para a escolha da temática trabalhada naquele dia, ao contrário da lenda, não saía males, mas temáticas simples, interdisciplinares e com teor socioeducativas, como também propostas e recursos indutores para uma aprendizagem significativa.

A realização das atividades seguiam uma planilha de roteiro, a cada segunda feira era retirada da caixa um envelope com a temática, contendo as propostas de atividades a serem desenvolvidas no decorrer da semana. Às sextas-feiras realizavam o fechamento da temática da semana com atividades recreativas (culminância). Dentre algumas ações que as professoras realizaram durante o projeto elas destacaram reuniões com os pais, mestres e núcleo gestor.

A realização dos trabalhos em sala envolviam exposições de cartazes, jogos, entrevistas, relatórios, momentos de leitura, sarau, trabalhos artísticos, aulas de campo, realização de concursos, gincanas culturais, produção textual, utilização de recursos áudio visuais. Além dessas atividades, realizavam também trabalhos complementares em que a escola ia além das paredes da sala de aula e fortalecia o seu poder transformador realizando passeatas e visitas. Durante a realização das atividades, as professoras faziam observações e registros diários, documentando todo o empenho, dedicação e evolução das atividades.

Outro aspecto do projeto que merece destaque é a preocupação das professoras com a questão da displicência de algumas famílias para com o aprendizado de seus filhos. Foi a partir dessa preocupação que se estruturou no projeto atividades que possibilitasse mais envolvimento da família na vida escolar de seus filhos. Sobre isso a professora entrevistada relata que “[...] através do desenvolvimento desse projeto aconteceu o achemento das famílias para dentro da escola onde as responsabilidades puderam ser divididas” (Professora entrevistada).

Ou seja, com o decorrer do desenvolvimento do projeto, os pais puderam perceber o quanto que as coisas foram se modificando, as crianças estavam participando mais, estavam desenvolvendo melhor a sua leitura, então eles próprios começaram a aproximar-se mais para também colaborar com a escola.

Quando a professora entrevistada foi indagada sobre a relevância dessa experiência, percebemos na sua fala que o projeto resultou em grandes conquistas para as turmas envolvidas, ao citar que: “[...] reduziram-se as evasões, as crianças foram adquirindo gosto pela leitura, o respeito entre os grupos foram resgatados, sem falar da autoestima da turma que se manteve firme até o fim do ano” (Professora entrevistada).

Para ajudar a professora a encontrar bases teóricas para a fundamentação e melhor desenvolvimento do projeto, assim como para refletir sobre as experiências vivenciadas, a mesma organizava encontros com as outras professoras para estudar alguns autores, as quais destacam Paulo Freire, Emília Ferreiro e Carl G. Jung. Dos debates foram extraindo conceitos dos quais as professoras destacaram alguns que consideram importantes e que levaram para a essência do projeto como, “[...] o homem como ser que pensa, o indivíduo que busca sua essência, o cidadão crítico e participativo e o sujeito que transforma e reconstrói sua própria realidade” (Professora Entrevistada, 2017).

Dessas reflexões teóricas, foram direcionando suas ações para a necessidade de trabalhar em sala de aula com projetos. Para Barbosa e Horn (2008, p. 85) o trabalho com projetos em sala de aula,

[...] demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, e quais os interesses e as necessidades do grupo.

Conforme relata as autoras, o trabalho com projetos proporciona a aqueles que o executam muitas capacidades, dentre elas, momentos de autonomia, cooperação, de escuta, uma atenção a individualidade, e as docentes perceberam a importância que é para um professor buscar cada vez mais essas capacidades para melhor desenvolver sua prática, tendo estas como guias importantes dentro da perspectiva de se trabalhar com projeto.

Ainda segundo a professora entrevistada, além dos encontros para estudo, elas também realizavam planejamentos para repensar e reestruturar as atividades do projeto, como destaca a mesma: “[...] estávamos sempre estudando e repensando, como e onde melhorar”. (Professora Entrevistada, 2017).

A professora entrevistada cita que mesmo diante de todas as dificuldades que elas enfrentaram, o esforço de todos valeu muito a pena para o sucesso do projeto, ela destaca que foi um trabalho enriquecedor pois, puderam constatar mudanças significativas no nível de desenvolvimento dos alunos, ela diz: “[...] um resultado de grande destaque foi o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades, expondo ideias e opiniões condizentes com as temáticas, além do despertar para o reconhecimento da função social da linguagem e da importância da leitura”. (Professora Entrevistada, 2017).

Por fim, professora entrevistada conclui que o projeto superou todas as expectativas, tornando-a ainda mais esperançosa e convicta de que o ensino não se resume a um conhecimento ou método pronto, mas a um poder capaz de transformar-se numa tarefa de construção e reconstrução de saberes, e que o trabalho com projetos, se bem elaborado e tiver a colaboração de todos, tem a capacidade de transformar a vida de muitas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com projetos sempre traz diversos benefícios para quem o executa, quando bem elaborados, tem um poder transformador, e todo esse poder está nas mãos principalmente de quem está à frente, executando, refletindo e reestruturando. O professor tem um destaque nesse processo, pois o mesmo deve dar o primeiro passo em busca dessa transformação, ele é o espelho de seus alunos; se eles motivam, os alunos se sentirão motivados, e esse entrosamento entre ambos é algo essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos claramente no relato dessa experiência que foram várias as mudanças ocasionadas na relação dos alunos com a escola e principalmente com a tarefa de aprender, além das aprendizagens despertadas na vida de todos, sejam eles professores, alunos e até mesmo das suas famílias.

As atividades que este trabalho contemplou foram focadas na questão da melhoria da escrita dos alunos, e o trabalho principalmente com a leitura de forma inteligente e eficaz, onde o lúdico e a realidade interagem para combater ou minimizar alguns problemas que atrapalham o desenvolvimento pessoal de cada aluno, tais como: a indisciplina e o desestímulo em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008. 128 p.; 23 cm.
- SAMPAIO, Maria Claudia Santos. **A importância de trabalhar com projetos no ensino fundamental**. Capivari - SP: CNEC, 2012. 44p.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO PARA O ESTÁGIO DOCENTE

III E IV

Kátia Pereira da Costa
IFRN- Campus Pau dos Ferros
katiapereira_costa@hotmail.com

Caio Patricio de Souza Sena
IFRN- Campus Pau dos Ferros
caio.sena@ifrn.edu.br

RESUMO

A Química é um ramo da ciência que está presente em diversos contextos sociais, e mesmo assim, quando se trata do ensino de química, pode-se facilmente que essa matéria escolar ainda é tida, pelos alunos, como uma das disciplinas mais complexas do currículo. Uma das possíveis causas da desmotivação dos alunos pela disciplina pode ser devido a prática tradicional utilizada na sala de aula pelo professor. Por isso, quando o assunto é uma boa formação docente, destaca-se o estágio supervisionado de extrema importância, pois o mesmo compartilha para o futuro professor, grandes experiências e contribuições para quem ainda não teve contato com a sala de aula. Através do estágio o futuro docente tem a oportunidade de rever o ensino atual, possibilitando desenvolver novos métodos que possam melhorar o ensino e a aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da produção da proposta pedagógica desenvolvida no estágio II para os estágios III e IV, realizado na Escola Estadual Margarida de Freitas com alunos do primeiro ano do Ensino Médio e na Escola Municipal Alfredo Silvério com alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Descrevendo, como se procedeu a elaboração da mesma e de que maneira se deu a realização da regência a partir do que foi planejado.

Palavras-Chaves: Proposta Pedagógica. Estágio supervisionado. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta pedagógica apresentada à disciplina Seminário de Orientação de Estágio Docente II, do curso Licenciatura Plena em Química, do Instituto Federal Ciências e Tecnologia Campus Pau dos Ferros, tem por objetivo relatar os resultados da observação do estágio II e planejar a regência dos estágios III e IV. O estágio foi realizado na Escola Estadual Margarida de Freitas com alunos do primeiro ano do Ensino Médio e na Escola Municipal Alfredo Silvério com alunos do nono ano do Ensino Fundamental. O estágio é de extrema importância na formação do docente, é através do mesmo que o futuro professor tem a chance de perceber a grande relevância da educação na vida de qualquer pessoa.

Atualmente, a educação escolar ainda passa por grandes problemas, não só pela falta de estrutura, mas devido à grande evidência da prática do ensino tradicional. O método tradicional ainda é usado insistentemente nas práticas educacionais, apresentando-se como

uma metodologia muito ligada apenas a memorização de regras e a resoluções de exercícios. Pode ser um dos fatores que causam a falta de motivação dos alunos pelos conteúdos e até mesmo pela disciplina de Química. Nesse aspecto, o que está em pauta na educação é: como melhorá-la?

Por isso, como estratégia para melhorar esse quadro, se faz necessário que o professor adéque sua metodologia, e que essa metodologia leve em consideração a relação do conhecimento escolar com o cotidiano do aluno, reconhecendo esse como protagonista do processo ensino-aprendizagem. Neste caminho, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/PCN+, 2002, p.107) ressaltam que:

O plano de ensino de Química pode ser organizado segundo o projeto pedagógico da escola e do professor, sendo muito mais que uma lista de conteúdos a ser seguida em um dado período de tempo. O plano deve revelar uma concepção de educação cujos conteúdos propostos estão articulados entre si e com as outras áreas do conhecimento, com ênfase no desenvolvimento de competências, possibilitando ao aluno uma vivência na qual os conhecimentos estão integrados e favorecem a construção de sua cidadania.

A contextualização no ensino é uma forma de possibilitar ao aluno um ensino aprendizagem mais significativo dos conteúdos. Visando no que já foi discutido em questão de metodologias que não incentivam os alunos, diante de tantas estratégias que podem ser utilizadas para resolver os problemas de ensino, a elaboração da presente proposta terá como ponto chave a utilização da metodologia dialética. Em que será utilizado algumas ferramentas de ensino como atividades lúdicas, experimentação, e a contextualização, pensando em tornar o ensino de Química mais atraente e as aulas mais dinâmicas. Na perspectiva de que minhas aulas sejam mais dinâmicas para que dessa forma, os alunos possam ser sujeitos ativos no próprio processo de ensino aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ensino Aprendizagem e a Metodologia Dialética

O processo de ensino aprendizagem, depende de inúmeros fatores para ser alcançado com êxito, entre eles, a estrutura oferecida pela escola, o apoio familiar, professores qualificados e uma boa relação entre o mesmo e os alunos. Diante dos elementos que participam do processo de ensino e aprendizagem, se fixarmos na escola, geralmente é

relacionado a professor e aluno. Mas, é importante destacar que essa relação não ocorre apenas através do professor para o aluno, em que o mestre ensina e o aluno aprende. Na verdade, há uma troca de saberes entre os dois, o mesmo que ensina também absorve conhecimentos. Freire destaca que:

[...] o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 39).

Pode-se perceber que o ensino e aprendizagem, são dois processos diferentes que necessitam um do outro para que de fato possa haver a construção do conhecimento. Assim, para que o ensino seja bem-sucedido é necessário que haja aprendizagem por parte do aluno, de nada se adianta ensinar sem que o sujeito aprenda.

Quando o assunto é educação, o ensino tradicional ainda é visivelmente presente dentro da sala de aula, sendo utilizado persistentemente ao longo dos anos pelos educadores como metodologia de ensino. Essa prática educacional é extremamente criticada por se tratar de um ensino centrado no professor em que o papel do mesmo é apenas transmitir conhecimentos, que são passados como verdade absoluta em que o aluno tem o dever de apenas receber as informações e memorizá-las. Segundo Vasconcellos, (1992, s.p), o grande problema da metodologia expositiva é que:

[...] do *ponto de vista pedagógico*, é seu **alto risco** de não aprendizagem, justamente em função do **baixo nível de interação** sujeito-objeto de conhecimento. [...]. Do *ponto de vista político*, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola. [...].

É necessário pensar em uma abordagem diferente de se trabalhar na sala de aula em que os alunos participem das aulas e que os mesmos sejam sujeitos ativos durante a construção de seus conhecimentos. A metodologia dialética diferentemente da tradicional, como afirma Vasconcellos (1992, s.p) “Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro [...] nem é “inventado” [...]”.

A metodologia dialética pode ser dividida em três momentos, que se caracterizam como três etapas para a construção do conhecimento, segundo Vasconcellos (1992, s/p):

- Mobilização para o Conhecimento: A mobilização se coloca como um momento especificamente pedagógico, em relação à teoria dialética do conhecimento, uma vez que esta supõe o interesse do sujeito em conhecer[...] O trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito. [...] Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido.
- Construção do Conhecimento: trata-se de um segundo nível de interação onde o sujeito deve construir o conhecimento através da elaboração de relações; mais abrangentes e complexas forem as relações os mais totalizantes possível [...]. O educador deve colaborar com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo.
- Elaboração da Síntese do Conhecimento: O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu lado, a expressão constante dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para possibilitar a interação do educador com o caminho de construção de conhecimento que o educando está fazendo.

Na primeira etapa, mobilização para o conhecimento em que o educador tem o dever de provocar, desafiar e despertar a atenção dos alunos para com o conteúdo que vai trabalhar em sala de aula. É necessário nessa etapa, que o professor trace a mobilização através da realidade de vida dos alunos, e para isso é importante que ele conheça a realidade em que os alunos vivem. Dessa forma, propiciar uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Na segunda etapa, construção do conhecimento é o processo que envolve o aluno, professor e o conteúdo. Em que o aluno deve conhecer o assunto estudado sempre com a mediação do professor. Nesse passo é importante que os alunos possam relacionar os novos conhecimentos com os antigos, ou seja, é necessário que o mesmo possa se basear nos conhecimentos já adquiridos para uma melhor aprendizagem.

Na terceira e última etapa, elaboração da síntese do conhecimento, é o momento da sistematização do conhecimento do aluno. Em que nesse processo o aluno deverá mostrar o que conseguiu aprender sobre o conteúdo estudado. O docente deve participar ativamente no processo de sistematização do conhecimento do aluno e pode acontecer de várias formas, desde um experimento problematizado, um texto produzido, ou exercícios.

Esses três momentos, que foram destacados, são muito importantes para fornecer uma aprendizagem mais significativa no aluno, ou seja, o que está em questão não é apenas segui-los, mas sim a forma que ao passar por todos essas etapas o educador tem a preocupação em melhorar a aprendizagem do aluno.

2.2 Estratégias Metodológicas

A construção dessa proposta pedagógica trata a elaboração das estratégias de ensino para o estágio nos níveis de ensino fundamental e médio. Pensando em algumas dificuldades enfrentadas pelos educandos como, aceitação da disciplina pelos alunos, a dificuldade de aprendizagem de alguns conceitos devido à complexidade dos assuntos, como também a influência das metodologias utilizadas pelos professores. Nessa perspectiva, trabalharei com as seguintes estratégias de ensino; jogos didáticos, experimentação e a contextualização.

2.2.1 Jogos didáticos

Para Cunha (2012), o jogo didático ganha espaço como instrumento motivador para aprendizagem de conhecimentos químicos à medida que propõe estimular o interesse do estudante para aprendizagem de conceitos. Se por um lado o jogo ajuda o aluno a construir novos conceitos e desenvolver habilidades, por outro, para o professor, o jogo o leva à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

De acordo com Cunha (2012, p. 95):

Os jogos didáticos motivam os estudantes para aprendizagem de conceitos químicos, melhorando o seu rendimento na disciplina, desenvolvem diferentes habilidades de busca e problematização de conceitos e ainda contribuem para a formação social do estudante, pois os jogos promovem o debate e a comunicação em sala de aula.

Dessa forma, os jogos didáticos são ferramentas importantes que podem contribuir com os processos de ensino-aprendizagem devido a sua capacidade de estimular o desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos e de impulsionar o aluno a construir ativamente seu aprendizado. Possibilitam ainda a construção do conhecimento de maneira mais prazerosa. A aplicação de jogos traz avanços significativos no Ensino de Ciências.

Todavia, se for conduzida de uma forma errônea pode desorientar e desanimar os estudantes. O professor deve ter o cuidado de não usar o jogo de forma indevida no contexto escolar, devendo prever em seu planejamento de como agir para que possa explorar tudo que o jogo lhe permite para atingir seus objetivos no ensino de Ciências/Química.

2.2.2 Experimentação

Já a experimentação, pode ser uma estratégia de ensino que influencia uma aprendizagem significativa dos conteúdos pelos alunos. De acordo com Guimarães (2009, p. 198) a experimentação:

[...] pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação. [...] No entanto, essa metodologia não deve ser pautada nas aulas experimentais do tipo “receitas de bolo”, em que os aprendizes recebem um roteiro para seguir e devem obter os resultados que o professor espera, tampouco apetercer que o conhecimento seja construído pela mera observação.

É interessante inserir a experimentação no ensino de Ciências/Química e utilizá-la como um método que desperte nos alunos a investigação, problematização e a curiosidade sobre o conteúdo. É de extrema importância problematizar a experimentação, sempre relacionando com os conhecimentos prévios dos alunos e com seu cotidiano, pois dessa forma poderá desenvolver no aluno uma melhor assimilação do experimento com o conteúdo trabalhado.

Conforme Giordan (1999, p. 1), “É de conhecimento dos professores de Ciências o fato da experimentação despertar um forte interesse entre os alunos em diversos níveis de escolarização”. Desta forma a aplicação desse método pode despertar vários aspectos para facilitar o processo do ensino-aprendizagem, como: a motivação para aprender, a criatividade, competência dos estudantes e afinidade pela disciplina.

2.2.3 Contextualização

Por fim, a contextualização no ensino é uma forma de possibilitar ao aluno uma aprendizagem mais significativa e prazerosa dos conteúdos. Segundo Almeida (2008, s.p):

[...] se faz necessário a prática de um ensino mais contextualizado, onde se pretende relacionar os conteúdos de química com o cotidiano dos meninos e das meninas, respeitando as diversidades de cada um, visando à formação do cidadão, e o exercício de seu senso crítico.

Dessa forma, é importante que o ensino de química seja problematizado pelo professor, de maneira que o aluno seja desafiado durante a construção de seus conhecimentos. É necessário, que o estudante tenha a possibilidade de relacionar a química com o mundo

enquanto indivíduo e cidadão, facilitando ao mesmo uma relação mais próxima da química com seu cotidiano.

2.3 Sistema Avaliativo

A avaliação é de suma importância, é através dela que analisamos e diagnosticamos a aprendizagem dos alunos. Tendo como objetivo avaliar o rendimento estudantil dos discentes durante o ano letivo, porém a maioria das escolas adotam métodos tradicionais de avaliação, que são utilizados pelos professores, como realização de provas e testes a cada bimestre, apenas para avaliar o desenvolvimento do aluno em relação ao assunto exposto em sala de aula nesse período de tempo.

Para uma melhor avaliação no processo de aprendizagem dos alunos, requer uma ação contínua por parte do professor, onde ele não avalia o aluno apenas através de provas e testes, mas também seu desenvolvimento estudantil dia após dia em sala de aula, tomando as decisões cabíveis para que o mesmo tenha uma melhor compreensão do assunto abordado. Luckesi (2009, p. 81) complementa que: “[...] a avaliação não seria tão-somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem”.

A avaliação deve ser compreendida como uma ferramenta para diagnosticar o desenvolvimento do aluno na compreensão do assunto, diagnóstico esse que ocorre diariamente, tendo a intervenção do professor sempre que necessário, diferentemente do tradicional, em que a avaliação não foca necessariamente a aprendizagem do aluno e sim o objetivo que é sua aprovação no final do ano. Assim, a avaliação não vem para aprovar ou reprovar, e sim para investigar o processo de aprendizagem do aluno.

Diante desta perspectiva, não pretendo usar uma avaliação como instrumento de reprovação do aluno, mas sim, como uma avaliação mediadora em que possa ser contínua durante todas as aulas. Visando uma melhoria na aprendizagem dos alunos que os mesmos possam sempre trazer para dentro da sala de aula a discussão sobre o conteúdo, como também, expor suas ideias e dificuldades. A avaliação será por meio das discussões dos experimentos, mapas conceituais, construções de cartazes, jogos didáticos, e o mais importante a todo momento durante as discussões sobre o conteúdo.

3 APLICAÇÃO

3.1 Escola Municipal Alfredo Silvério e Escola Estadual Margarida de Freitas

Utilizando o projeto político pedagógico da escola como documento norteador da caracterização da mesma. A Escola Municipal “Alfredo Silvério” está localizada na zona rural do município de Portalegre, estado do Rio Grande do Norte, mais precisamente no Sítio Baixa Grande que fica a 7 km da cidade. É a única escola que oferece o Ensino Fundamental à comunidade e atende uma clientela advinda dos sítios vizinhos como: Pedro Rodrigues, Lajes, Cajazeiras, Sobrado, Desterro, Chã de Vila, Mata, Pedra Rocha e Baixa Grande. A escola é composta por 9 salas de aula; 1 cozinha; 1 biblioteca; 1 sala de professores; 1 depósito de material de limpeza; 1 secretaria; 1 refeitório; 1 cozinha; 1 quadra descoberta; 3 banheiros femininos; 3 banheiros masculinos; 1 banheiro para portador de necessidades especiais.

Utilizando-se também do projeto político pedagógico da escola como documento norteador da caracterização da mesma. A Escola Estadual Margarida de Freitas ofertante do Ensino Médio, encontra-se situada na Praça Coronel Vicente do Rêgo Filho, 188, no Centro de Portalegre, estado do Rio Grande do Norte, com matrícula aproximada a 224 estudantes, atende a uma demanda oriunda de diferentes localidades da zona rural do município, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. As dependências administrativas e pedagógicas estão distribuídas em cinco blocos, nos quais estão localizados; secretaria, sala de professores, coordenação pedagógica, sala de direção, sala de recurso multifuncional, laboratório de informática e tecnologia, biblioteca e quatro salas de aula.

3.2 Turma do 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do Ensino Médio

Os dados aqui apresentados foram coletados através de um questionário aplicado na sala de aula. A turma do 9º ano é constituída por 11 alunos com idades entre 14 e 15 anos, 5 são do sexo feminino e 5 são do sexo masculino e 1 não respondeu.

A turma do 1º ano do ensino médio é constituída por 28 alunos com idades entre 14 a 17 anos, 16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino e 3 destes não responderam. As informações foram adquiridas através do questionário respondidos pelos alunos.

3.3 Professor do 9º Ano do Ensino Fundamental e 1º Ano do Ensino Médio

Através do questionário aplicado ao professor de Química, se observou que o mesmo tem vínculo efetivo com a escola, porém tem pouquíssima experiência na área, pois, formou-se a pouco tempo. Tem graduação em Licenciatura em Química, e atua como professor da disciplina de Química na referida escola, apenas há quatro semanas. Além de Química ele ministra também, na mesma escola a disciplina de Física. O docente afirma que a escola em que trabalha possui Projeto Político Pedagógico. Afirma ainda que ainda não teve a oportunidade de trabalhar a disciplina com atividades extraclasse, porém pretende utilizar experimentos, fazer feira de Ciências e etc.

Os dados coletados também foram através do questionário aplicado ao professor regente da disciplina de Ciências. Percebe-se que o mesmo não é formado na área específica de Ciências, sua formação é graduação em Ciências com habilitação em Matemática e pós-graduação *latu senso* em Educação Matemática. O professor trabalha na escola Alfredo Silvério com vínculo efetivo. No questionário, ele informou que está lecionando pela primeira vez a disciplina de Ciências, além da mesma ele ministra também a disciplina de Matemática que é a sua área de formação.

4 RESULTADOS

O estágio III e IV foi de fato uma experiência incrível, com o tempo fui percebendo o quanto gostava de estar com a turma, comecei a desenvolver as atividades e a ganhar gosto de passar os conhecimentos para eles, claro que sempre tinha aqueles dias que algum aluno fazia uma raivinha e voltava para casa revoltada.

Na primeira aula os alunos me receberam muito bem, antes de iniciar a aula fiz uma dinâmica com eles para conhecê-los melhor. E daí por diante comecei a trabalhar com os conteúdos da disciplina. Sempre tentei levar experimentos para contextualizar os conteúdos, como forma de chamar mais atenção dos alunos e também fugir das aulas tradicionais, focadas apenas na definição de conceitos. Pude perceber e sentir a sensação de empolgação dos alunos, quando levava um experimento, principalmente alunos do 9º ano. Eles ficavam muito ansiosos, sempre antes e depois discutindo o que iria acontecer e discutindo também o porquê dos resultados obtidos.

Mesmo a escola não tendo laboratório de química em nenhum momento isso desmotivou a utilização de experimentos, pois foi realizado experimentos que poderiam ser

feitos dentro da sala de aula com materiais e produtos de caseiros. Trabalhando também por meio de experimentos demonstrativos, como em vídeos.

Com relação aos jogos didáticos percebe-se que foi um recurso bastante aceito pelos alunos, pois quando se fala em Química eles a caracterizam como disciplina chata, podendo isso ser resultado das aulas tradicionais que não permitem uma interação aproximada do discente com a disciplina e o docente. Alguns alunos até afirmaram “vamos aprender química brincando”, meu professor nunca trouxe uma atividade dessas”.

O uso da contextualização de foi bastante importante pois, durante o estágio fui percebendo que os alunos se mostravam sempre muito interessados, eram bastante participativos nas aulas, perguntavam e questionavam enquanto realizada as atividades, sempre quando ocorria a contextualização do assunto com o cotidiano dos mesmos. Utilizei sempre a problematização por meio de perguntas ou através de imagens, pois conseguia sentir melhor a participação dos alunos quando ocasionava esse diálogo na sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conclui-se que a proposta pedagógica foi de extrema importância, pois norteio todo um caminho a ser seguido pelo estagiário nas próximas etapas de estágio, que seria a regência. Detalhando como seriam desenvolvidas as atividades pelo futuro docente em sala de aula. Permitindo antes de iniciar o estágio de regência uma observação das turmas para que se possa perceber como podera ser trabalhado com as mesmas e em seguida a preparação da regência levando em consideração tudo que foi observado durante a observação.

Assim, possibilitou a nos formandos de rever o ensino que está sendo ofertado atualmente nas escolas, atualizando a didática e revendo a metodologia das escolas públicas que afeta tanto a aprendizagem dos alunos, possibilita também desenvolver novos métodos que possam melhorar o ensino aprendizagem dos discentes.

Dessa forma, o estágio supervisionado III e IV realizados a partir da proposta pedagógica do estágio II, foi extremamente relevante na formação do futuro professor, contribuindo para o desenvolvimento e formação do profissional. Foi um dos momentos mais importantes, pois foi durante esse momento que como uma estudante de licenciatura tive a oportunidade de obter conhecimento na área da docência e de colocar em prática o que já vinha aprendendo em teoria na faculdade. E o mais importante, sempre achei que era no momento do estágio de regência que eu iria ter a possibilidade de perceber se era realmente a profissão certa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN +):** ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.
- CUNHA, Marcia Borin da. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo[s. L.], v. 34, n. 2, p. 92-98, maio 2012.
- ALMEIDA, Elba Cristina S. et al. Contextualização do ensino de química: motivando alunos de ensino médio. In: **XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X EDUQUI)**, Salvador, BA, Brasil-17 a, v. 20, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GIORDAN, Marcedo. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, v.10, n.10, p.43-49, 1999.
- GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. Experimentação no ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v.31, n.3, p.198-202, ago. 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PORTALEGRE, Secretaria Municipal de Educação, **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Alfredo Silvério**. Portalegre, RN, 2012. (Disponível em arquivo word que foi cedido pela escola).
- PORTALEGRE, Secretaria Estadual de Educação da Cultura, **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Margarida de Freitas**. Portalegre, RN, 2016. (Disponível em arquivo word que foi cedido pela escola).
- VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**. v.21, n.83, p.28-55. Brasília, Abr./Jun., 1992.

QUERO SER PROFESSOR (A)? UMA INVESTIGAÇÃO JUNTO AOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPB - CAMPUS SOUSA SOBRE O INTERESSE PELA DOCÊNCIA

Patrícia Diógenes de Melo Brunet
Professora do IFPB – Campus Sousa
patricia.melo@ifpb.edu.br

Francisca Joyce Marque Benício
Aluna da Licenciatura em Educação Física do IFPB – Campus Sousa
joycemb2712@gmail.com

Ana Paula de Andrade Rocha Arnaud
Pedagoga do IFPB – Campus Sousa
ana.arnaud@ifpb.edu.br

Patrícia Margela Fernandes Silveira
Técnica-administrativa do IFPB – Campus Sousa
patricia.silveira@ifpb.edu.br

RESUMO

A profissão docente não é a preferida entre os jovens estudantes, o que ocasiona um déficit de profissionais para atuarem na educação básica. Tal desmotivação baseia-se na desvalorização da carreira docente, fazendo com que outras profissões se mostrem mais atrativas. Assim, a presente investigação apresenta como objetivos: analisar o interesse pela docência junto aos alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB – Campus Sousa; identificar o que motivou a escolha do referido curso; compreender as representações que os alunos têm acerca da docência e investigar a pretensão dos discentes em seguirem a carreira docente na educação básica. Propõe-se, assim, uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, utilizando-se de questionário para a coleta de dados, o qual foi composto de questões abertas e fechadas, referentes ao tema de estudo e elaboradas pelos pesquisadores envolvidos na investigação. Através desse instrumento, abordaram-se variáveis concernentes ao motivo da escolha do curso, as representações que os alunos tenham a respeito do que é ser professor, além da pretensão de seguirem a carreira docente. O estudo apresenta dados relevantes e que precisam ser considerados pela instituição e pela gestão do curso em questão para que gere reflexões e ações para fortalecimento da formação dos futuros docentes e da educação básica.

Palavras-chave: Interesse pela Docência. Licenciatura. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

Para que se compreenda o valor que a sociedade demonstra pela educação e os profissionais que nela estão inseridos, deve-se entender o que pensam esses indivíduos sobre a docência.

O interesse pela docência pode ser um processo natural ou cheio de dúvidas e inquietações, pois o conhecimento do campo de trabalho e como irá proceder nessa nova etapa da vida, é algo que gera algumas incertezas. Segundo Marcelo (2009), a constituição da identidade docente é marcada não só por vivências anteriores ao ingresso no curso de graduação, mas também pela trajetória da carreira do professor.

A formação do profissional de educação é algo fundamental para o aperfeiçoamento tanto de sua didática, assim como a vivência no âmbito escolar, sendo considerado o mediador do conhecimento.

Segundo Veiga (2009) salienta as condições para a formação quando diz que:

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico- pedagógica que os capacite a enfrentar as questões fundamentais da escola como instituição, social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2009, p. 25).

Portanto a identificação profissional está relacionada com aspectos sociais e pessoais que podem variar pelas diversas razões e influências do meio. Diante disso, a pesquisa surgiu no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “Ensino: teorias e práticas na educação básica” e pelo projeto de pesquisa intitulado “Quero ser Professor(a): uma investigação com os alunos do curso de licenciatura em Educação Física do IFPB - Campus Sousa sobre o interesse pela docência”. Ambos desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa.

Tal tema ganha importância diante do cenário em que a profissão docente não é a preferida entre os jovens estudantes, o que ocasiona um déficit de profissionais para atuarem na educação básica. A desmotivação baseia-se na desvalorização da carreira docente, fazendo com que outras profissões se mostrem mais atrativas. Fatores como desvalorização social da profissão, condições de trabalho, a diversidade de alunos com os quais o professor precisa lidar, dentre outros contribuem para o desinteresse em seguir o magistério. Além do desinteresse pela carreira docente, há casos de estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura por falta de oportunidade em outros cursos.

A situação atual do professor no Brasil se produz uma imagem dos seus membros que pode ser sintetizada da seguinte forma: um profissional mal preparado e com uma remuneração insuficiente que goza de pouco prestígio na sociedade e cuja legitimidade está sob constante ameaça (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 156).

Depois se tornam professores e enfrentam dilemas no exercício da docência. Assim surge o problema investigado pela presente pesquisa: os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Sousa pretendem ser docentes ao concluírem o curso? Eles pretendem atuar na educação básica? Ou esses estudantes têm o perfil para serem bachareis em Educação Física? O que os motivou a escolherem um curso de licenciatura? Com essas indagações pretende-se conhecer o interesse dos licenciados pela profissão de professor. Diante de tais questionamentos, o estudo apresenta como objetivos analisar o interesse pela docência junto aos alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB – Campus Sousa, identificar o que motivou a escolha pela licenciatura em Educação Física, compreender as representações que os alunos têm acerca da docência e investigar a pretensão dos alunos em seguirem a carreira docente na educação básica.

Dessa forma, a pesquisa contribui na formação dos licenciados, investigando o real interesse que eles apresentam pela carreira docente, além de auxiliar a gestão do Curso de Licenciatura em Educação Física na adoção de estratégias que busquem incentivá-los como futuros docentes.

2 METODOLOGIA

Propõe-se, assim, uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, utilizando-se de questionário para a coleta de dados, o qual foi composto de questões abertas e fechadas, referentes ao tema de estudo e elaboradas pelos pesquisadores envolvidos na investigação. “As abordagens quantitativas e qualitativas utilizadas em uma mesma pesquisa são adequadas para que a subjetividade seja minimizada e, ao mesmo tempo, aproximam o pesquisador do objeto estudado, proporcionando maior credibilidade aos dados” (CRESSWELL; PLANO-CLARK, 2013, p. 70).

Através desse instrumento, abordaram-se variáveis concernentes ao motivo da escolha do curso, as representações que os alunos tinham a respeito do que é ser professor, além da pretensão de seguirem a carreira docente. O questionário foi confeccionado na ferramenta Google Formulários, a qual permite criar e analisar pesquisas. O instrumento foi criado a partir de uma conta no Gmail, oferecendo possibilidades de questões objetivas e subjetivas com diversos tipos de respostas, e opção de uma ou mais alternativas para escolha. Teve-se ainda a opção de determinar o tempo em que ficaria disponível para receber respostas e pode, ainda, ser dividido em seções. A partir da criação do formulário foi gerado um link que, uma vez enviado aos estudantes alvo da pesquisa, com acesso à internet, pode ser respondido e

enviado de forma prática e célere. A ferramenta escolhida se mostrou de grande utilidade para pesquisa pretendida, tendo em vista a facilidade na tabulação dos dados e consequente geração de gráficos representativos. Após obtenção dos dados passou-se, então, para a etapa de análise crítica dos dados quantitativos e qualitativos, conforme Bardin (2010), buscando a compreensão do problema proposto nesta investigação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo teve início no mês de abril de 2018 com a revisão de literatura a respeito da temática, seguida de discussões e da confecção do instrumento de coleta a ser aplicado com os estudantes. A fase de levantamento de dados ocorreu no mês de agosto, com a aplicação de questionário *on line*, através do Google Formulários, junto aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Sousa. O referido instrumento foi encaminhado, por e-mail, para 115 alunos regularmente matriculados no curso, entre o primeiro e o último semestre, estando disponível para receber respostas pelo período de 14 a 30 de agosto de 2018 e obtendo o retorno de 67 discentes, o que representa 58,26% do universo da pesquisa.

A equipe do projeto em questão teve o mês de setembro do corrente ano para analisar e discutir dos dados obtidos em sua totalidade. Explanam-se, a seguir, os resultados levantados a partir do questionário. Inicialmente, em relação ao perfil dos acadêmicos participantes da pesquisa, grande maioria dos discentes está na faixa etária de 21 a 26 anos de idade, cursando entre o 1º e 7º semestre do curso. Quando perguntados se já estavam no mercado de trabalho, 80% afirmam não estarem trabalhando.

Questionados se já possuíam alguma formação em nível superior 50,7% relataram ser a primeira experiência, ao passo que 43,3% iniciaram outra graduação mais não a concluíram. No questionamento sobre o conhecimento da diferença entre a Licenciatura e o Bacharelado, todos os participantes da pesquisa responderam que sabem a diferença entre esses dois tipos de formações.

Ao serem indagados sobre o motivo pelo qual escolheram ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física, 41,8 % dos alunos responderam que sempre quiseram fazer esse curso; outros 16,4% informaram que foi por afinidade e gosto pela prática do esporte. Consoante Santini e Molina Neto (2005), a maioria dos ingressantes em Educação Física é de ex-atletas ou pessoas que já tiveram contato com a área esportiva. E, ainda, um quantitativo de apenas 13,4% afirmou ter gosto pela área escolar, ou seja, pela atuação como professor. Todavia, em relação a esse último aspecto, Cristino e Krug (2007) chamam a atenção para

essa questão e refletem que “ser professor” não pode se restringir ao ensinar, pois sua atuação vai além dos limites da sala de aula, sendo assim, importante desconstruir a concepção de que a escola é apenas um espaço para se ensinar. Quando perguntados se os discentes estão satisfeito com o curso, 64,2% afirmam que sim, estão satisfeito.

É relevante ressaltar a visão de Folle et al (2008) afirmam que a tendência do nível de satisfação profissional dos professores (ou futuros professores) está relacionada à manifestação de vivências afetivas que o docente experimenta no desenvolvimento de sua atuação.

O professor – por ser um profissional em/da educação – deve centralizar os seus processos na busca de fazer o estudante entender, aprender e desenvolver suas habilidades e competências voltadas para o mercado de trabalho, por meio da transmissão de conhecimentos e da criação de aptidões profissionais ao educando. Portanto, o trabalho docente deve oportunizar que os indivíduos estejam inseridos na sociedade, ampliando cada vez mais as suas possibilidades de realização pessoal e profissional. Ademais, através das respostas do questionário, no que se diz respeito à profissão de professor, alguns alunos expressaram a admiração e valorização pela docência: “*primordial para o desenvolvimento de um país*”, “*profissão árdua, mas gratificante*”, porém outros disseram ser “*uma profissão pouco valorizada*” e “*complexa*”.

Consoante reflexões de Libâneo sobre os desafios enfrentados pelos professores, o qual afirma:

[...] têm sido frequentes afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. Estes seriam muito mais eficientes do que outros agentes educativos para garantir sucesso ao conhecimento e a inserção do indivíduo na sociedade (LIBÂNEO, 1998, p. 76).

“*A desvalorização do profissional*” foi algo muito citado na pesquisa, sobre essas falas pode-se mencionar Castilho, Charão e Ligabue (2004) os quais explanam que a desvalorização do professor é um processo antigo uma mutação, aconteceu uma desvalorização profissional, e quem mais sofre são os profissionais da rede pública de ensino.

Demonstrando, assim, que apesar de reconhecerem a importância dessa profissão há fatores que ocasionam o desinteresse pela docência. Ainda, em relação à prática da docência, a pesquisa abordou o seguinte questionamento: O que você acha da profissão de professor de Educação Física? No tocante a maioria das respostas dos acadêmicos, convém citar as mais relatadas: “*importante na escola*”, “*profissão diferenciada*”, “*promove a prática do esporte e*

a saúde”, “*promove a cultura corporal do movimento*” e “*transformadora e gratificante*”. Todavia, também apontaram que é uma profissão “*desvalorizada*”, “*aula de brincadeira*” e ainda que o professor de educação física é “*preguiçoso*”.

Como relata Lunardini (2007, p. 09), existe uma grande imagem ligada à identidade do professor de Educação Física escolar de que “muitos professores acham que o professor de Educação Física é ‘matão’, joga a bola e vai embora”, evidenciando uma concepção de que o curso de Educação Física é constituído em sua totalidade de atividades práticas sem a necessidade do desenvolvimento do conhecimento teórico básico para sua fundamentação.

Freire, Verenguer e Reis (2002, p. 40) destacam:

[...] o profissional de Educação Física não apresenta identidade própria, pois quando questionado sobre a importância da Educação Física para a sociedade, ou sobre os objetivos do serviço prestado, afirma que seu trabalho visa uma melhoria da saúde e da qualidade de vida das pessoas. Essas afirmações tão genéricas expõem a fragilidade e a falta de clareza dos profissionais sobre a especificidade da, haja vista que se espera, de muitas outras áreas, a contribuição para que os objetivos tão complexos possam ser atingidos.

É perceptível que a formação da identidade do profissional de educação física ainda é indefinida, como também desvalorizada socialmente. Por não apresentar características específicas da docência, pois este profissional pode atuar tanto na promoção de saúde como também na área escolar, por isso a sociedade assim como os acadêmicos que ingressam no curso em sua grande maioria, não tem uma definição exata da real função desse profissional.

Ademais, quando indagados sobre a pretensão após a conclusão do curso 59,7% responderam que pretendem estudar para fazer uma pós-graduação na área. Um quantitativo de 29,9% dos alunos deseja atuar como professor de Educação Física e outros 10,4% não pretendem atuar como professor, mas em outras áreas. Contudo, dentre os 29,9% que demonstraram o interesse em ser professores 43,9% não desejam atuar na educação básica e, sim, no ensino superior, um dos quais afirma que “*acredito ser melhor e mais bem remunerada*” em relação aos demais níveis de ensino. Consonante aos resultados apresentados, pode-se ressaltar a visão de Santini e Molina Neto (2005), que diz a grande maioria dos integrantes na Educação Física não aspira ser professor de Educação Física.

Assim, diante dos resultados do questionário, pode-se analisar que uma parcela dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Sousa demonstra uma admiração pela profissão docente e que também desejam seguir a referida carreira, contudo, a maior parte não deseja atuar na educação básica, em decorrência da desvalorização nesse

nível de ensino. Merecendo destaque o objetivo para o qual o curso foi criado. “Formar professores habilitados e qualificados para uma intervenção ética e profissional no componente curricular Educação Física junto às instituições públicas e privadas de diferentes níveis da educação básica e modalidades de ensino” (IFPB, 2016, p. 30).

Restando claro, portanto, a intenção de formar professores para atuarem na educação básica como uma das possibilidades dos futuros licenciados. Embora essa não seja a opção da maioria, denunciando, a premente necessidade de valorização do professor, que atua nesse nível de ensino através de políticas públicas investidas na carreira, por exemplo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da desvalorização da profissão docente e do fato desta não ser a escolha da maioria dos jovens que ingressam no ensino superior, a pesquisa em comento buscou investigar o interesse pela docência por parte dos licenciados em Educação Física do IFPB – Campus Sousa como forma de refletir sobre a formação e atuação desses futuros professores. Em decorrência da obtenção dos resultados, pode-se afirmar que grande parte dos alunos questionados realmente almejava ingressar no citado curso, demonstrando, ainda, uma satisfação em relação à opção feita. Percebeu-se que muitos discentes não buscam o curso com o intuito de lecionar, mas de conhecer e atuar em outras áreas que a Educação Física pode ofertar.

Assim, apenas uma parcela dos discentes se identifica com a área da docência, apesar de reconhecerem a importância do papel desempenhado pelo professor, também são conscientes de seus inúmeros desafios, os quais acabam por desestimular a escolha da profissão. Ressaltando, ainda, que dentre aqueles que pretendem ser docentes, eles não desejam atuar na educação básica e, sim, na educação superior, devido aos salários e melhores condições de trabalho, o que é plenamente compreensível, porém preocupante.

Destaque-se, também, que dentre os alunos interpelados há, até mesmo, os que não querem seguir a carreira docente, demonstrando uma contradição, tendo em vista estarem sendo formados numa licenciatura. Tal fato suscita reflexões a respeito da qualidade e do comprometimento desses futuros profissionais. Pelo exposto, depreende-se que o presente estudo apresenta dados relevantes e que precisam ser considerados pela instituição e, sobretudo, pela gestão do curso pesquisado para que gere reflexões e consequentes ações para fortalecimento da formação, da profissão docente e da educação básica.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- CASTILHO, A. L.; CHARÃO, C.; LIGABUE, L. Quanto vale um professor? **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, jun, 2004.
- CRESWELL, J. W.; PLANO-CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CRISTINO, Ana Paula da Rosa; KRUG, Hugo Noberto. Ensinar é o mesmo que ser professor? Reflexões sobre a formação de professores e as mudanças educativas. In: **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de Educação Física**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2007.
- FOLLE, Alexandra et al. Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da educação infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14, n.2, p.124-134, abr./jun., 2008.
- FREIRE, Elisabete Santos; VERENGUER, Rita Cássia Garcia; REIS, Marise Cisneiros Costa. Educação Física: Pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Recife/PE, n. 1, v. 1, p. 39-46, 2002.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – CAMPUS SOUSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Sousa: IFPB, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUNARDINI, P. R.. A identidade dos professores de Educação Física. **Anais...** VIII Mercosul, Santa Maria, p 2-13, 2007.
- MARCELO, García Carlos. Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa Portugal, N° 8,7-22, 2009.
- SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.209-222, jul./set., 2005.
- VEIGA. Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papiriu, 2009.
- VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

REFLEXÕES SOBRE O ÊXITO ESCOLAR: A RELAÇÃO EDUCADOR E EDUCANDO

Juliani Suellem Kelly do Nascimento
Mestranda POSEDUC/UERN
juliani.nascimento@hotmail.com

Sara Cristina do Couto Silva
Mestranda POSEDUC/UERN
sarinhaacouto1@gmail.com

Me. Maria Cleoneide Soares
cleoneide_s@hotmail.com

Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento
hostinanascimento@hotmail.com.br

RESUMO

O presente trabalho retrata uma abordagem acerca dos fatores que contribuem para o êxito escolar, com foco em alguns elementos que perpassam a relação do educador e do educando, e que se configuram primordiais para uma educação e um ensino crítico. Desta relação surgem desafios e conquistas a serem alcançadas, que corroboram para uma prática docente emancipatória. O artigo está embasado nas obras do educador Paulo Freire, sobretudo em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), na intenção de tornar possível uma mediação pedagógica pautada no amor, no despertar crítico do alunado, estimulando a sua busca e inserção social. A pesquisa é qualitativa de caráter bibliográfico baseado em Gil (2008). Sabe-se que o educador não é apenas um mediador, mas um sujeito que pode viabilizar a transformação da realidade social do educando, sobretudo na contextualização do senso comum com a *práxis* por meio do diálogo e troca de experiências mútuas. Os resultados deste estudo proporcionam uma reflexão pertinente para os docentes, no enfrentamento das adversidades cotidianas, vivificando o sentido de uma prática pedagógica libertadora, capaz de transformar realidades difíceis em possibilidades de conquistas.

Palavras-chave: Prática docente. Dialogicidade. Emancipação dos sujeitos.

INTRODUÇÃO

O êxito escolar é um assunto relevante, passível de discussões, e emergencial pelo fato real de muitas pessoas não conseguirem concluir os estudos. Fato este que se dá em vários tipos de realidade e justificadas por diversos acontecimentos que ocorrem ao longo da vida das pessoas, sobretudo das que estão à mercê de precárias condições sociais, o que as impede de alcançar o nível escolar, normalmente, propulsor da realização social.

Esta temática se evidencia pela busca de problematizações que visa reunir experiências que colaborem para a construção do conhecimento e que venham amenizar o desprezo dos estudantes frente à escola. Pesquisas são realizadas e algumas hipóteses são levantadas sobre

quais elementos, por parte da escola, são significantes para que o aluno permaneça frequentando este espaço de forma ativa e não apenas de corpo presente-

O professor, agente da partilha de conhecimento em sala de aula e sujeito com o qual o aluno passa parte do tempo na dinâmica dos aspectos educativos, por muitas vezes, é responsabilizado pela evasão escolar. Por outro lado, a família parece apresentar uma parcela de responsabilidade e de influência, quando não incentiva ou acompanha o aluno, e na prática negligencia o apoio e despreza o diálogo enquanto dispositivo educativo.

Consideramos ainda que o ambiente social em que o aluno está inserido contribui para sua permanência na escola ou não. Porém, a força de vontade, idiossincrática de cada sujeito, parece ser o elemento fundamental que alimenta a superação e a resiliência necessária a cada dia para permanecer e galgar novos patamares por meio dos estudos.

O Brasil, país emergente, de economia relevante frente aos países industrializados do mundo, possui milhões de analfabetos e jovens que não chegaram se quer a concluir o ensino médio. Uma massa de jovens e adultos desempregados, que quando crianças/adolescentes não encontraram na escola o sentido necessário para nela permanecer, e que na vida adulta o sustento próprio e da família tornam o retorno às salas de aula ainda mais improváveis.

A economia brasileira sofre a influência da falta de mão de obra qualificada e todo o país, em consequência dos baixos índices de escolaridade da população, amarga a convivência com a violência, desemprego, tráfico de drogas, altas taxas de natalidade entre adolescentes, más condições de saúde entre outros problemas vividos pela sociedade moderna.

É importante enfatizar que este trabalho não visa julgar os profissionais da educação, no sentido de depositar nestes a culpa pelo fracasso escolar. Contudo, há a necessidade de compreensão do papel docente e seus reflexos no trilhar dos seus discentes.

Diante das considerações acima realizadas, nos indagamos dentro desta temática até que ponto a relação educador e educando favorece ou impede o êxito escolar? Que elementos interferem de forma significativa na vida do alunado com a vivência de práticas escolares que promovam a emancipação dos sujeitos? Ou quais os impactos da ação pedagógica no cotidiano escolar frente à precariedade do sistema a nível de país, que se arraigou em sua história um ensino bancário, que não leva em consideração a contextualização da massa da população carente?

O aluno que conclui o ensino médio, e recebe um certificado de conclusão, não significa que este certificado garanta a compreensão da relação do que fora discutido em sala de aula, que o mesmo não seria somente um corpo presente que copiava e reproduzia o que o professor lhes transmitia. É pertinente refletir se o aluno que concluiu o ensino médio, sabe ler e escrever.

se dialogou com seus mediadores, questionou informações em sala de aula, problematizou e trouxe seu posicionamento sobre determinado dado. O aluno exitoso deve ser um sujeito cidadão que reconhece seus direitos e deveres em meio a sociedade em que vive, é presença atuante no mundo e com o mundo.

Esses questionamentos serão permeados por este artigo que pretende tecer discussões sobre que tipo de êxito estamos discutindo, um êxito individual atestado por meio de notas em um histórico escolar, ou êxito de toda uma nação alcançado a partir de práticas pedagógicas libertadoras que colaboram para o desenvolvimento de crianças/adolescentes/jovens conscientes e atentos a realidade que os cerca, enquanto sujeito que podem transformar e não se acomodar ao mundo.

O estudo é qualitativo e tem caráter bibliográfico baseado em Gil (2008, p. 50) que diz: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Tendo como primeira ação da pesquisa a leitura de textos de Bernard Charlot, que discutem a relação do saber com as práticas educativas; e principalmente, do Paulo Freire com seus escritos, pesquisas e experiências sobre a educação libertária e problematizadora, realizamos uma análise documental com vistas a promover a reflexão e a construção de dados complementares sobre quais elementos permeiam o sentido da expressão ‘êxito escolar’.

DESENVOLVIMENTO

Frente à necessidade que urge em nosso país diante das melhorias necessárias à educação, destacamos uma reflexão sobre o que consideramos como êxito escolar, essencial para que políticas públicas sejam melhor direcionadas para que haja não só a permanência do aluno em sala de aula, mas que esta seja uma estadia de qualidade.

Partimos do princípio que a educação deve ser encarada como “[...] um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização.” (CHARLOT, 2014, p. 77). A maioria dos problemas dos mais básicos aos mais complexos da nossa sociedade perpassa pela educação.

A relação que temos com o mundo, com o outro, consigo mesmo, como enfrentamos as dificuldades, como nos moldamos enquanto sujeitos responsáveis por nossas atitudes, que refletirão em nossas vidas e na vida de outros, são compreensões que temos a partir de reflexões individuais ou coletivas.

O circuito de ação-reflexão-ação proposto por Freire (2005, p. 89) é uma prática que precisa ser considerada em sala para que possamos ter alunos pensantes, que questionam e problematizam, e emitem suas próprias opiniões. Desta maneira:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

Esta formação consiste no processo contínuo no aprimoramento da essência profissional que se faz necessária ao ser professor. As ideias freireanas, sobretudo expressas na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 1996) propicia elementos que são indispensáveis para uma prática educativa exitosa. Neste sentido, faremos um recorte de alguns trechos com a qual configuraremos a nossa proposta de reflexão.

Cientes da compreensão de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25), direcionamos o sentido da atuação de professores ao compromisso com a formação crítica dos seus discentes para além da proposta meramente curricular. Há a necessidade de instigar os educandos à compreensão sistemática intrínseca nos eixos curriculares, ou seja, pertinentes ao conhecimento de conteúdos de forma a fazer percebido ao aluno a relação com o seu cotidiano.

De acordo com Freire (1980, p. 33) “para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem a quem queremos educar”. Desta forma, é interessante destacar que a prática docente deve pairar na contextualização do seu alunado, de maneira que tais ações pedagógicas e as relações de ensino e aprendizagem não se tornem excludentes. Então,

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 33).

Podemos exemplificar esta prática como: existe a ação do aluno de observar o que está sendo proposto pelo professor; em um segundo momento, há um diálogo com questionamentos

e observações sobre aquilo que fora explanado; e por último culmina na ação diante da construção de um novo conhecimento, uma elaboração coletiva. Deste modo, “não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, crítica e criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação” (FREIRE, 1985, p. 22).

Investir na partilha de saberes, é abrir oportunidade para o amadurecimento humano que se dá com as relações entre seres humanos que observam, refletem e atuam sobre o mundo. A educação libertadora, emancipadora, colabora para ‘moldar’ homens pensantes, que criam e recriam e não para ‘formar’ (lembra uma forma única) pessoas que repetem e reproduzem ideias de outros.

Apresentar a situação real do homem no mundo é tão importante quanto a leitura da palavra. Para que investir no êxito escolar, se o aluno percebe que em sua comunidade o traficante possui uma boa casa e um bom carro mesmo infringindo a lei? Ter êxito escolar, passar de ano, da forma que é divulgado na escola, é chegar até a universidade e ter um diploma, emprego, status. Para o aluno que está envolvido em situações de vulnerabilidade, o tráfico de drogas é o caminho mais rápido e fácil.

Problematizar situações da realidade abre a mente do aluno para o engodo do atalho, [...] “aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem criticamente, sobre ela” (FREIRE, 1985, p. 4). Somente o sujeito que se conscientiza da realidade a que está imerso pode agir para transformar o mundo que está ao seu redor. Neste sentido a rigorosidade metódica tratada por Freire convida ao compromisso com os elementos pertinentes a prática exitosa. Logo,

[...] esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 28).

Para isto, além de fazer sentido para o aluno, a escola precisa ser um lugar de sentido. O êxito escolar será uma constante quando a escola passar a ser um ambiente de convivência, exatamente como é o mundo, com a valorização de práticas de respeito entre educadores/educandos, binômio que na educação transforma-se em um só.

O modelo escolar atual tende a distanciar o professor da convivência íntima com o aluno, ‘coisificando’ o ambiente de aprendizado tornando-o estático e sem vida. O mundo que

fazemos parte tem cores, tem movimento, e é o mundo que desperta a curiosidade dos jovens, porque este tem vida, e a escola não pode ser diferente.

Para Freire (1985, p. 5) “O conhecimento, [...], exige uma presença curiosa do sujeito face do mundo”, esta abelhudice necessária à construção do conhecimento está sendo tolhida da sala de aula por uma compreensão errônea de que o aluno só tem a aprender. Acostumamos ao modelo arcaico e alienador do professor que sabe tudo e o aluno que não sabe nada, uma caixa vazia a ser preenchida pela escola com conteúdos programados e que seguem à risca um cronograma curricular.

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformado o seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1985, p. 5).

Uma prática escolar exitosa tem início na percepção do corpo docente e discente da horizontalidade dos saberes. O professor tem a consciência que preparou-se para a aula, porém não sabe de tudo, e que o livro é um guia, mas não uma verdade absoluta; e o aluno, interage com o professor de modo a complementar saberes, culminando em novas percepções e ângulos de interpretação não imaginados anteriormente.

A valorização dos saberes discentes em sala, envolvem o aluno que pensa que nada sabe, mas que descobre em uma aula interativa e inovadora que seus conhecimentos de mundo fazem sentido no mundo escolar. Situação que torna a aula interessante, prazerosa e elevam a segurança e autoestima discente.

Chamamos atenção também para a importância de se considerar o contexto histórico-social-cultural a que está inserido o discente. Sem desconsiderar sua importância histórica e política como exemplo a guerra da Síria, na qual morrem centenas de pessoas todos os dias, por que não se discutir a guerra diária pelo tráfico de drogas que acontece no bairro em que a escola está localizada, morrem dezenas de jovens/adolescentes, muitos conhecidos e parentes, que a mídia ou autoridades locais desvalorizam?

Na primeira situação existe uma guerra de poder e intolerância política/religiosa que dizima cidadãos inocentes e na segunda acontece o mesmo. A guerra do tráfico de drogas nada mais é que uma guerra pelo poder, pelo dinheiro, no qual jovens inocentes que nunca foram levados a pensar, reproduzem hábitos dos grupos dos quais pertencem. “É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não pode ser incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente” (FREIRE, 1967, p. 66).

Uma aula de respeito, ética, amorosidade, respeito às leis e muitos outros contextos possui testemunhas e saberes ricos em sala de aula que são desperdiçados devido ao messianismo ao conteúdo didático. Por este motivo mergulhar na realidade do aluno, dialogar coletivamente sobre ela provoca uma compreensão não vivida na individualidade, pois cidadania se aprende na prática. A reflexão possibilita a emersão do problema e o deslocamento para o lugar do outro, enquanto cidadão.

Experiência escolar exitosa precisa ser compreendida como aquele em que docente e o discente desenvolvem a consciência do seu papel na escola, na família e na sociedade. Concluem o período escolar exemplos de que “[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido/apreendido em situações concretas.” (FREIRE, 1985, p. 6).

Na educação libertária, alunos e professores adquirem o hábito de pensar, de produzir teorias, reaplicar em situações distintas, perceber o mundo. Compreender que a matemática não resume-se a decorar tabuadas e formulas, pois pode colaborar com o controle do orçamento familiar; no português, uma vírgula posicionada de forma errada, pode provocar constrangimentos.

A praticidade do conteúdo escolar deve ser posta em evidencia para que se faça sentido ir para escola, e não mais se perpetue o decorar (sem apreender), o ouvir (sem entender), o ver (sem perceber), fazendo com que os bancos das escolas sejam ocupados por objetos e não por seres inteligíveis, inacabados, capazes de transformar o mundo.

O estudo da escola voltou-se, de acordo com Charlot (2014), para se terem boas notas, passar de ano, ser aprovado no vestibular. Gasta-se tempo e oportunidade de diálogos/problematizações com prazos, provas conteudistas, leituras despidas de realidade que empurram o aluno para a mesmice retórica dos livros, produzindo uma massa de sujeitos incapazes de confrontar o mundo, adaptáveis as inverdades absolutas praticadas.

Portanto, o entendimento do êxito escolar que prima pela busca do certificado de conclusão não leva em consideração que “quando a atividade escolar perde a sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado, quer se trate do aluno ou professor. E esse trabalho, temos de admiti-lo, é chato, muito aborrecido” (CHARLOT, 2014, p. 70).

Para que possamos compreender a atividade do educando x educador como atividade produtiva é necessária que ambos compreendam a necessidade da busca permanente pelo saber, enquanto conquista do eu, que se transforma dia após dia, com saberes e entendimentos diferentes por meio da relação com o eu, com o outro e com o mundo.

A leitura de textos dos autores Bernard Charlot e Paulo Freire com o intuito de problematizar a relevância da mensuração do êxito escolar no Brasil, nos trouxe a inquietação de questionar que tipo de êxito escolar estamos buscando para nossos jovens e a quem interessa o tipo da educação praticada no Brasil.

Aos pais interessa saber se seu filho tem boas notas e é aprovado para o ano seguinte; a escola quer apresentar resultados com baixos índices de reprovação e o poder público com o intuito de demonstrar o bom trabalho realizado no campo educacional, divulgando os dados para toda a sociedade.

Mensurar a educação não é tarefa simples. Decorar conteúdos e realizar provas com a finalidade de ter uma nota não quer dizer que o aluno está tendo um ganho educativo. O cérebro humano, desde o momento em que nascemos, é desenvolvido para reproduzir. Cientistas afirmam que o primeiro sorriso do bebê é uma mera reprodução da visualização de uma face sorridente.

A reprodução, do caso do bebê é positiva, pois ele está humanizando-se a partir da relação com os seus pais. Porém, no momento em que temos idade o suficiente para ter pensamentos próprios reproduzir atitudes e comportamentos do outro nos leva ao abismo da ingenuidade e da alienação.

Para Freire (1985, p. 38) “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Portanto, uma aula expositiva em que o professor fala e o aluno ‘ouve’, sem diálogo ou problematizações, no momento da avaliação ocorrerá uma simples reprodução sem significado, com informações que serão esquecidas em dias ou horas.

A conclusão dos estudos nestes moldes será exitosa para que se perpetue a domesticação¹ da nossa população diante das injustiças sociais, da corrupção que castiga nosso país, da crença das informações pregadas pela mídia, entre outras inverdades propagadas, que sem a prática da reflexão todos serão alvos fáceis da opressão que vem de cima pra baixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste artigo refletimos que a educação é meio pelo qual ocorrem as mudanças, pois é por meio da educação que os sujeitos alcançam seus objetivos almejados, assim como se emancipam, constroem sua criticidade.

¹ Termo utilizado pelo escritor Paulo Freire para nomear a educação alienante, que torna os sujeitos passivos frente ao mundo, adaptando-se a ele, e não agindo como ser da prática, da transformação.

Mas para tal acontecimento ocorra se faz necessário que o educador respeite as experiências do educando, tenha paciência, amorosidade e acima de tudo criticidade e possa exercitar isso nos alunos. A obra de Freire intitulada *Pedagogia da Autonomia* visa contribuir com as necessidades urgentes no que tange o cerne da educação vigente. Permitindo ao educador uma reflexão crítica da sua metodologia empregada dentro de uma sala de aula.

A reflexão crítica permite que o educador tenha humildade dos saberes inerentes as práticas, sem que se tenha um discurso ideológico ou tendencioso. No entanto, o educador na perspectiva freireana visa o diálogo, nas indagações e reflexões no que tange a busca de respostas, soluções para muitos questionamentos essenciais na vida do sujeito e isso irá constituir em uma práxis libertadora.

Ainda, de acordo com Freire (2002, p. 78) “somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vacuidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante”.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard, **Da Relação com o saber às práticas Educativas**, 2014

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**, 1985

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 2005

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. E outros escritos. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa sócia**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓVOA, Antonio e FINGER, Mattias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. EDUFRN. 2010.

REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Joicy Cardoso da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará

joicycardoso004@gmail.com

RESUMO

Atualmente em nosso processo de aprendizagem precisamos passar por determinadas experiências que nos proporcionam um melhor desenvolvimento cognitivo a partir das nossas relações interpessoais. Este trabalho tem como objetivo mostrar um relato de minha experiência no II Encontro dos Estudantes de Pedagogia (EPED) realizado no Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará (UFPA) localizada na cidade de Abaetetuba. Por meio deste relato ressalto a importância desse evento para a minha formação acadêmica. Para tanto, baseado nas leituras dos trabalhos desenvolvidos pelos teóricos Jorge Larrosa Bondía e Walter Benjamin obtive uma base teórica que me auxiliou a desenvolver meu relato, pois, os mesmos nos possibilitam a fazer uma reflexão sobre o ensino na pedagogia. Conclui-se que a experiência durante o evento nos promoveu uma transformação enquanto pedagogos, nos proporcionando o exercício do pensamento crítico, uma nova forma de refletir e avaliar nossa didática como futuros professores e profissionais da educação.

Palavras-Chave: Experiência. Formação. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A realização desse trabalho acadêmico vem com o intuito de apresentar um relato de minha experiência no II Encontro dos Estudantes de Pedagogia (EPED) realizado no Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará (UFPA) localizada na cidade de Abaetetuba, que foi de suma importância para a minha formação acadêmica e de minha turma. O objetivo do evento era estimular o exercício do pensamento crítico e a reflexão dos estudantes de pedagogia ampliando discussões e debates acerca do tema proposto no âmbito educacional.

A experiência nos leva a entender que temos dificuldades em nosso processo de vida pessoal e profissional, mas ter experiências para a vida é uma das melhores coisas que todo estudante em formação precisa. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Walter Benjamin (1994, p. 02) aponta que,

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É

como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIM, 1994, p. 02).

Temos então a capacidade de formação e transformação, a partir do momento que entramos em contato com outra realidade, entramos também num processo de desenvolvimento, pois cada discente teve sua experiência, já que somos sujeitos do conhecimento abertos a sua própria transformação. A realização desta pesquisa se deu a partir dos pressupostos teóricos de Jorge Larrosa Bondía e Walter Benjamin para realizar a análise no decorrer do relato proposto pela professora em exercício na turma de Pedagogia de Acará 2015.

Neste relato almejo apresentar a experiência da viagem, a experiência formativa a partir da programação do evento, composta por palestras, mesas-redondas e oficinas, metodologias diferenciadas de formação pelo qual passamos, assim como relatarei como foi à convivência com outras pessoas, destacando a importância deste evento para a minha formação docente. Convido você caro leitor para uma breve leitura de uma experiência vivida por mim e meus companheiros de turma que trouxe um conhecimento enorme para fazer parte da construção de nosso aprendizado.

METODOLOGIA

O Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA) desde o ano de 2016 vem realizando o EPED em parceria entre a Direção do Prof. Dr. Jadson Gonçalves e o Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia, do qual a turma de Pedagogia-2015 de Acará, da qual faço parte, foi convidada a participar. Pude participar junto a minha turma do I EPED que ocorreu no dia 31 de maio de 2016. O Prof. Jadson como um dos idealizadores do evento teve a iniciativa de despertar nosso interesse de participar do mesmo e assim adquirir mais conhecimento para enriquecer nosso aprendizado enquanto futuros professores.

O II EPED teve como tema: “Compromisso, Educação e Resistência: Desafios contemporâneos às práticas pedagógicas”. Foi-nos recomendado a participação no evento e reforçado no ano corrente pela Profa. Me. Ivete Brito que ministrava a disciplina F.T. M de Ciências na turma de Pedagogia-2015. O II EPED ocorreu nos dias 18 e 19 de maio de 2017. Neste segundo evento, houve uma inquietação da parte dos discentes para realizá-lo e tomar a frente do processo de execução tendo apenas o auxílio dos docentes, acarretando assim a importante proposta pensada pelos organizadores compreendendo a necessidade de trazer uma

reflexão e promover a ação voltada para a prática pedagógica, objetivando o exercício do pensamento crítico dos discentes para formar profissionais qualificados e provocar o debate e discussões acerca do tema proposto.

Logo, os discentes do curso de pedagogia-2015 buscaram suporte para comparecer ao evento que é de enorme importância para a turma no seu processo de aprendizagem. Um ofício foi direcionado para a prefeitura do município de acará onde a maioria dos discentes residem com o objetivo de atender ao chamado dos professores em prol do evento que nos leva a questionar a educação como um todo e obtivemos uma resposta positiva para que a viagem viesse a acontecer.

O deslocamento aconteceu na manhã do dia 18 (quinta- feira) com saída às 06h30min da cidade de Acará com destino ao município de Abaetetuba-Pa, chegando por volta das 8:00 horas na universidade. Ao adentrarmos na instituição fomos recepcionados pela coordenação do evento que nos alojou em uma das salas da universidade para que pudéssemos guardar nossas bagagens, logo nos direcionou ao refeitório para o café da manhã onde encontramos vários estudantes que estavam ansiosos pelo início do evento, encontramos também alguns colegas de graduação que conhecemos em outros eventos pedagógicos no ano passado como o EPEPE (Encontro Paraense dos Estudantes de Pedagogia) e o FIPED (Fórum Internacional de Pedagogia) que a própria instituição oferece, podendo assim conversar um pouco sobre o que viria ser abordado no decorrer do acontecimento, pude perceber um grande interesse em suas falas em relação a seriedade de participar de algo organizado pelos próprios acadêmicos para repensar os conceitos e valores nessa nova configuração de sociedade.

Em seguida realizamos o credenciamento no auditório central onde se deu início a mesa de abertura com os coordenadores do campus, representantes da FAECS e o Centro Acadêmico de Pedagogia.

O EVENTO: PROCESSO DE FORMAÇÃO

A experiência de chegar ao campus da Universidade e me deparar com uma grandiosidade de pessoas buscando conhecimento eleva a minha vontade de aprender mais e mais. Percebo o quão importante é esses eventos para a minha formação acadêmica, observando ao meu redor percebo também a maravilha que é apreciar e participar da socialização que acontece entre os estudantes, como diz Bondía (2002, p. 25) “Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”, pois o contato com outro lugar, com outras pessoas, com outra forma de aprendizado faz com

que eu e minha turma tenhamos mais necessidade e vontade de participar das experiências que a instituição busca oferecer.

No decorrer do evento a mesa de abertura teve início com a composição da mesma começando pelo coordenador do campus Sebastião Martins Siqueira Cordeiro em seguida o diretor da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS) Jadson Fernando Garcia Gonçalves, logo depois o coordenador do curso de pedagogia Alexandre Augusto Cals e por último o representante do centro acadêmico de pedagogia Anderson de Sousa Miranda. A conferência de abertura foi realizada pela prof. Dra. Vilma Brício onde suscitou pontos relevantes sobre a educação e as práticas pedagógicas que geram um compromisso para que nós como discentes de pedagogia tomemos como um desafio a ser enfrentado. Neste momento destaco essas importantes pessoas, pois são pessoas que fazem parte do corpo educacional da faculdade e que nos influenciam com suas histórias de vida dentro do campo da docência.

A conferência de abertura foi realizada pela Prof^a. Dr^a. Vilma Brício que trouxe várias informações para meu aprendizado e formação educacional, e, também para meu desenvolvimento pessoal e profissional no qual destaco como importante uma de suas colocações em relação à educação onde ela diz a seguinte frase: “A educação vem ser composta por um tripé constituído por ensino, pesquisa e extensão”, o ensino eleva o nível de reflexão e crítica sobre a realidade, a pesquisa que vem do amadurecimento do ensino, do gosto pela investigação e por soluções, já a extensão é educar e educar-se, visto que a extensão está vinculada ao ensino e a pesquisa para repassar um determinado conhecimento a sociedade. Acredito que esse tripé é fundamental para a construção de nosso conhecimento, pois se eu ensino é porque indago, se pesquiso é para constatar e conhecer o desconhecido para então comunicar, partilhar e informar.

Senti que somos chamados a pensar na resistência, pois tudo o que conquistamos foi através da resistência de lutar e resistir o que me leva a pensar que esses três pontos fazem parte da minha formação para construir uma educação com análise, observação e conhecimento. A professora ainda ressaltou que o evento foi realizado em um momento muito importante, pois completava 30 anos do curso de Pedagogia, momento de relembrar grandes lutas e conquistas que os estudantes junto da coordenação do Campus almejavam e conseguiram ao longo do tempo.

A formação pedagógica não se dá somente em sala de aula, mas também nos arredores do campus, pois penso que uma educação tradicional não traz a criticidade que uma educação libertadora precisa principalmente para estimular o debate acadêmico e o pensamento crítico

que é cobrado de nós estudantes quando vem se problematizar o tema abordado no decorrer do evento, formando assim uma juventude ética, crítica e autêntica.

A professora Vilma Brício ainda acrescentou que o evento vem buscando á tempos reestruturar o projeto pedagógico do curso para formar educadores capacitados, um fato que me tocou bastante já que é de extrema importância que o currículo do curso de pedagogia necessita de ajustes, pois a educação está sempre se renovando e buscando novas formas de caminhar junto ao processo de formação docente.

Percebo que o evento procurou nos informar com relação aos espaços acadêmicos, pois os mesmos buscam fazer uma reflexão sobre o ensino da pedagogia, a partir daí me surgiu uma inquietação relacionada à indagação que a professora fez de “Como se configura a contemporaneidade?”, como a professora Vilma Brício destacou estamos vivendo com ameaças à democracia e a educação vem ficando sem direito de avanços, mas penso que precisamos defender uma posição, a posição da educação e assumir um compromisso como formadores de educadores autênticos, todavia é indispensável que o desejo de resistir e não desistir continue e sempre se renove, uma vez que os nossos direitos estão ameaçados, pois a classe trabalhadora está sofrendo com esse governo ilegítimo, mas, sobretudo a juventude que será bem mais prejudicada no futuro.

Mais adiante, ressalto um momento que para mim foi muito gratificante quando o Prof. Me. Adelino Ferranti deu início ao histórico do Curso de Pedagogia no Campus de Abaetetuba abordando a criação da UFPA, os principais reitores e algumas características do curso de licenciatura onde compreendi e aprendi um pouco sobre algo que todos os estudantes precisam estar informados, porque são informações que fazem parte do nosso processo de aprendizagem principalmente quando nos é dada a experiência de participação do que acontece no Campus.

Em relação ao currículo o conservadorismo quer impedir algumas discussões em sala de aula o que impede o professor de se expressar, é o que me chamou atenção no início das apresentações dos trabalhos científicos sobre gênero e sexualidade ministrada pela professora Vilma Brício. É muito interessante abordar essa temática dentro do ambiente escolar, mas estamos sofrendo com a repressão que está se alastrando no campo educacional, tivemos discussões que trazem algumas reflexões sobre as relações de gênero, as construções de identidades, a influência dos desenhos animados e a exclusão dos debates que os currículos e práticas pedagógicas trazem para dentro da sala de aula, pois a educação é a primeira a ser atacada quando se tem alguma reforma política.

Um momento marcante e que certamente tocou a todos que estavam no auditório central foi quando se iniciou a Conferência de Encerramento ministrada pelo Prof. Dr. Jadson Gonçalves com o tema “Os desafios da educação”, onde abordou as dificuldades de se estar em uma universidade e permanecer até a sua conclusão, fomentando uma educação libertadora para cada um de nós. Tocou-me principalmente quando o professor se reporta a questão da maternidade em relação a uma colega chamada Regiane Menezes que faz parte da nossa turma de Pedagogia 2015, pois a mesma engravidou logo no início do curso, mas, com todas as dificuldades que vem enfrentando não cogitou em desistir em nenhum momento já que ela tem o apoio de toda a turma desde o nascimento da Laura Mikaely (apelidada pela turma como Laurinha).

Quando o professor relata sobre a história de força e determinação que a discente possui o que em muitos casos de gravidez durante os estudos faz com que a maioria das jovens desista de concluir a graduação, visto que as discussões sobre maternidade despertaram em mim uma força para continuar e concluir o curso independente das dificuldades que apareçam em meu caminho, me despertou também um compromisso maior com o curso e me fez refletir sobre o processo de maternidade e como se pode articular a vida materna com a vida acadêmica, isso me toca quando percebo a importância disso em minha formação, por que eu sou um dos sujeitos que fazem parte dessa vida materna junto aos nossos colegas que vivem a maternidade. Toda a fala do professor me fez pensar nos compromissos que podemos e devemos assumir para reinventar práticas de resistência na educação, buscando um constante questionamento dentro e fora das universidades.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO EM EVENTO: EXPECTATIVAS, DESEJOS E SENSACIONES

As expectativas enquanto estudante de Pedagogia antes de ir para o evento não era somente minha, mas também de todos os meus colegas de turma, pois todos nós estávamos muito ansiosos para a viagem, para a chegada ao campus que é onde temos uma grande socialização com outros estudantes já que no polo onde estudamos dificilmente temos essa convivência. Receber a notícia de fazer uma formação fora do nosso ambiente universitário nos deixou um pouco apreensivos, pois me senti insegura quanto ao que nos foi recomendado como atividade extracurricular pela professora Ivete Brito. Uma formação que é diferente da que nos é passada dentro de sala, conhecemos então uma formação prática e experimental.

Uma expectativa de ter diversas opções para obter conhecimento, com diversas palestras, diversos professores e diversos debates. Uma expectativa de como seria o evento, como seríamos recebidos pelos outros estudantes o que constatamos logo que chegamos no campus uma receptividade maravilhosa, um evento esplendido e cheio de aprendizados, debates produtivos e professores excelentes.

A partir de então o meu desejo de participar de eventos como este só aumenta o meu ânimo para que no futuro eu possa obter mais conhecimento para a minha vida profissional. É o desejo de caminhar sempre para frente quando ouvimos uma palestra que nos impulsiona a querer escrever, estudar e buscar mais por que as palavras são estimuladoras e produzem em nós desejos de querer ser mais, como diz o autor:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 21).

As palavras nos levam a refletir principalmente quando escutamos os professores falando e mostrando que é possível sair da zona de conforto e enfrentar os desafios e dificuldades que vão surgindo em nossos caminhos.

A princípio tivemos a sensação do medo por sair do nosso ambiente de conforto ao qual já estamos acostumados para um ambiente desconhecido que para alguns de nós é mais desconhecido ainda, a partir do momento que somos provocados a realizar um relato sobre uma experiência única para cada um de nós, senti-me desafiada por conta do deslocamento que precisamos enfrentar de uma cidade para outra, pois é outro movimento, outra realidade, outras relações de convívio, uma oportunidade de aprende a partir de novas metodologias como palestras, oficinas, grupos de trabalhos que nos dão a chance de interação com outras pessoas.

Ao término do evento percebo a sensação que me foi promovida quando entrei em contato com as pessoas, com o ambiente e com novos métodos de ensino, pois foi então que tive a sensação de dever cumprido, uma sensação de aprendizado uma vez que sei o quanto aprendi e o quanto pude interagir com outras pessoas. Dou-me conta do sentimento de saudade por ser um tempo curto para tanta formação e informação, consigo perceber que nem eu e nem meus colegas querem que o evento acabe, mas é hora de voltar para casa.

CONCLUSÃO

Por tudo que foi apresentado no referido trabalho, posso concluir que o processo de formação em relação ao aprendizado adquirido no II EPED me transformou como pedagoga contribuindo imensamente para o meu desenvolvimento intelectual crítico. Ressalto a importância que o evento teve para a minha constituição e formação enquanto ser pensante, a experiência de participar de tal evento me trouxe uma nova forma de refletir e avaliar a minha própria didática como futura professora para buscar analisar minha postura como profissional da educação.

O saber da experiência nos dá a chance de mudar e estar conectados com as transformações que correm na sociedade. Portanto, é essencial acompanhar o desenvolvimento do mundo, o desenvolvimento da educação para que sejamos professores formadores e transformadores de opiniões e conceitos pré-estabelecidos. O acontecimento é comum para cada um de nós, mas a experiência é singular, particular, pessoal. Um momento repleto de estudantes com sede de conhecimento, buscando aprender e a evoluir a cada dia.

É necessário ressaltar que o evento é mais um lugar de formação que é promovido pelo curso de Pedagogia que forma e informa fora da sala de aula com outros tipos de didáticas como as oficinas e as palestras, pois estando em contato com outras pessoas em formação também é uma formação. O conhecimento e o aprendizado vão além da sala de aula, pois não podemos e nem devemos nos prender a uma educação tradicional ou habitual, mas sim sair do comodismo e fazer com que os nossos alunos aprendam a pensar, raciocinar, criticar e refletir.

Nesta experiência entendi que não é fácil assumir um compromisso com a educação brasileira, mas é possível realizar um ensino crítico e reflexivo, pois é aí que está a riqueza dos eventos e das experiências, provocar essa vontade de criticar e refletir. Na experiência que relato busco falar deste processo de aprendizagem que tive a oportunidade de viver, pois estamos num processo de desenvolvimento para sermos educadores e o evento preencheu umas das lacunas para completar a minha formação.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20- 28. 2002.

RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA ESCOLA TRADICIONAL: ANÁLISE DA OBRA CAZUZA, DE VIRIATO CORRÊA

Jéssica Paulina da Silva Cavalcante

Graduanda em Pedagogia, na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-
UEMSAUL
jessicapaulinacavalcante@gamil.com

Wellen Conceição da Silva

Graduanda em Pedagogia, na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-
UEMSAUL
wellenangel1423@gmail.com

Cristiane Lima de Oliveira

Graduanda em Pedagogia, na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-
UEMSAUL
cristianelimaoliveira36@gmail.com

Maria Roberta de Sousa do Vale

Graduanda em Pedagogia, na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-
UEMSAUL
bethavale15@gmail.com

RESUMO

Neste presente trabalho, será analisado como se dava a relação entre professor e aluno na Escola tradicional, que mesmo recebendo inúmeras críticas, e tendo passado por muitas transformações até o século XX, ela ainda predominava no século XIX, século este em que foi escrito a obra Cazuza de Viriato Corrêa que servirá de base para nossas análises. Mostraremos que as maiorias dos professores tradicionais eram portador e detentor do saber, e o aluno como um mero receptor, no qual a ordem da classe era adquirida por meio dos castigos corporais, que a metodologia do ensino era centrada nos exercícios de memorização, e que o esforço do aluno era estimulado por meio de atividades de competição, podendo haver como resultados prêmios ou punições. Diante disso enfatizaremos como a ação do professor pode interferir de forma positiva ou negativa na vida escolar do aluno. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, e autores como Aranha (1990), Freire (1978) e Trilha (2006) subsidiam a análise.

Palavras-chave: Escola Tradicional. Cazuza. Professor. Relação.

INTRODUÇÃO

O livro Cazuza de Viriato Corrêa, escritor maranhense nascido no município de Pirapemas é considerado um dos maiores clássicos da literatura infantil, que conta a história do menino Cazuza e suas vivências de infância e por consequência narra sua trajetória escolar, demonstrando os três diferentes contatos que o menino teve com a escola.

Este presente artigo mostra como se dava o relacionamento entre professor e aluno na sala de aula da Escola tradicional, escola esta que passou por muitas mudanças até o século XX, as críticas a esse modelo de ensino eram de que os métodos de ensino/aprendizagem impediam o aluno de agir por si só, por isso ela passou a ser vista com desconsideração e muitas vezes de forma caricaturada. Esse modelo pedagógico foi o que mais perdurou em toda a prática educacional ao longo dos séculos, embora os conteúdos tenham variado e inovado no decorrer dos tempos.

Mostraremos que o pedagogo tradicional era portador e detentor do saber, e o aluno como um mero receptor, isto é, aquele que é desprovido, sem luz, mente em branco, a ordem restabelecida e por eminência de castigos corporais, e a metodologia do ensino era fundamentada em aulas explicativas e expositivas para a memorização do educando. E o esforço do aluno era estimulado por meio de atividade de competição entre eles, podendo haver como resultados prêmios ou punições.

Busca-se nesse trabalho enfatizar como a ação do professor pode interferir de forma positiva ou negativa na vida escolar do aluno, e para que a relação pedagógica não perca consistência, é necessário que haja uma boa convivência entre ambos. Para realização dessa pesquisa utilizamos como fonte a análise da obra Cazuza de Corrêa.

ESCOLA TRADICIONAL

A Pedagogia tradicional predominou no século XIX, seus dispositivos e característica que a denomina como tradicional são, a dominação, controle, disciplina, rigidez, o autoritarismo, o estrado do professor, que era muitas vezes comparado a um púlpito, também os exames aplicados aos alunos, às recitações das lições, o uniforme, os livros didáticos e até mesmo algumas formas de punições e castigos.

A escola tradicional tinha como finalidade universalizar o ingresso do indivíduo no conhecimento, pretendia-se com o ensino tradicional transmitir conteúdos para os alunos através da memorização e repetição mecânica, no qual esses conteúdos eram transmitidos sem significação para os alunos, assim como Jaume Trilla descreve na sua obra, A pedagogia da felicidade:

Na escola tradicional frequentemente se tenta ensinar a ler e a escrever por meio de um discurso carente de conteúdo verdadeiro, que não desperta interesse algum, nem no emissor nem no receptor, nem no professor nem no

aluno. É uma linguagem inútil e falsa, uma linguagem que não cumpre nenhuma das autênticas funções da comunicação (TRILLA, 2006, p. 41).

O papel da escola na concepção pedagógica tradicional era oferecer uma formação meramente moral e intelectual, instruindo o aluno para uma boa convivência em sociedade. Os conteúdos de ensino eram aqueles que tinham sido acumulados ao longo dos tempos, no qual eram transmitidos como verdades absolutas, sem que o aluno pudesse questionar, ou seja, não se levava em conta a subjetividade e os conhecimentos prévios que cada aluno tinha.

A metodologia de ensino dessa concepção era a exposição oral do professor, ou seja, a apresentação dos conteúdos para a preparação do aluno, na qual sua aprendizagem se dava pela resolução dos exercícios, ou pela memorização e repetição dos conceitos que eram passados em sala de aula.

Essas características da tendência tradicional não estão muito distantes da nossa realidade, percebe-se que nas atuais práticas pedagógicas está cada vez recorrente o uso desses métodos tradicionais, voltados para uma aprendizagem mecânica. Um exemplo mais conhecido e utilizado é a avaliação, como os professores avaliam seus alunos?

Por meio de exercícios, provas escritas, comportamento em sala de aula. Isso tudo nos remete ao modelo tradicional de ensino, no qual os alunos podem simplesmente decorar determinado conteúdo para responder um exercício ou uma prova sem que aquele conteúdo seja realmente aprendido.

OS TRÊS RELATOS DA VIVÊNCIA ESCOLAR APRESENTADO NA OBRA CAZUZA

O menino Cazuza relata sobre suas três diferentes experiências no âmbito escolar tradicional, o seu primeiro contato foi com a escola de seu povoado Pirapemas, que ficava no interior do Maranhão, para ele a escola era algo enfadonho, triste, com aspecto de prisão e rigor de cadeia.

A relação entre professor e aluno era bem definida, o professor João Ricardo era a autoridade máxima, e um exemplo a ser seguido. No seu primeiro contato com a sala de aula Cazuza conta, “tentei encarar o professor e um frio esquisito me correu da cabeça aos pés. O que eu vi era uma criatura incrível, de cara amarrada, intratável e feroz” (CORRÊA, 2002, p. 29).

João Ricardo era duro, grosso feroz, rígido que punia a todos e por tudo, Cazuzza declarou “tudo era motivo para castigo: uma lição mal sabida, uma escrita malfeita, uma palavra errada, um cochilo, um ar distraído, até um sorriso” (CORRÊA, 2002, p. 34). Eles eram levados aos mais bizarros métodos de ensino, desde ficar de joelhos em grãos de milho até “orelha de burro” e quando uns faltava todos os outros eram submetidos aos “bolos”.

O professor era o único transmissor do conhecimento, por isso havia um afastamento entre docentes e discentes, e ao aluno era exigido a total atenção, e o dever de permanecer em silêncio, não era permitido à comunicação com o professor no decorrer da aula, pois o mesmo era apenas um simples receptor.

Vemos também que a metodologia do ensino era centrada nos exercícios de memorização através das leituras repetitivas, a memorização era um método de aprendizagem muito valorizado pela escola tradicional, quando a turma de Cazuzza ia estudar a lição:

O estudo era gritado, berrado. Cantava-se a lição o mais alto que se podia, numa toada enfadonha. Um inferno aquela barulheira. Trinta, quarenta, cinquenta meninos gritando coisas diferentes, cada qual esforçando-se em berrar mais alto. E quando, já cansados, íamos diminuindo a voz, o professor reclamava energeticamente, da sua cadeira: - Estudem! E a algazarra recrudescia. Aquela mesma coisa, semanas inteiras, meses inteiros. Nada, nada que despertasse o gosto pelo estudo (CORRÊA, 2002, p. 34).

Desta maneira a educação se torna apenas um ato de depositar. Paulo freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* retrata sobre esse depósito:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1978, p. 66).

Nessa concepção tradicional de ensino, cabia ao aluno a tarefa de decorar, fixar e repetir o que o professor ensinava, sem ter o direito de discordar ou questionar o significado ou a veracidade dos conteúdos. Esse método de memorização e conseqüentemente de depósito, Paulo Freire o caracteriza como “educação bancária” onde.

- a) O educador é sempre quem educa; o educando, quem é educado.
- b) O educador é quem sabe; os educandos, aqueles, que não sabem.
- c) O educador é quem pensa; o sujeito do processo; os educandos são os objetos pensados.

- d) O educador é quem fala; os educandos, aqueles que escutam docilmente.
- e) O educador é quem disciplina; os educandos, os disciplinados.
- f) O educador é quem opta e prescreve sua opção; os educandos, aqueles que seguem a prescrição.
- g) O educador é quem atua; os educandos são aqueles que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador.
- h) O educador é quem escolhe o conteúdo programático; os educandos, aqueles que jamais são escutados, apenas se acomodam a ele.
- i) O educador identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional, o qual se opõe antagonicamente a liberdade dos educandos. São estes que devem adaptar-se as determinações daqueles.
- j) Finalmente, o educador é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1978, p. 67-68).

É sabido que essas práticas desconstroem na criança todo prazer de estar em sala de aula, pois o mesmo fica sem voz, sem vez, sem direito a opinar, sem nenhum debate, o que limita sua autonomia e sua criticidade em relação ao que lhe é apresentado. O aluno torna-se passivo dificultando assim sua aprendizagem e impossibilitando para o educando a abertura de novas perspectivas e por consequência de novos saberes.

Além da memorização os educandos, também, eram levados as diferentes formas de competições, como aponta Aranha (1990), “o esforço individual é estimulado por atividades competitivas, como torneios intelectuais e emulações constantes, incentivadas por prêmios e punições”. Com relação a isso podemos destacar na obra Cazuza dois momentos onde o prêmio e a punição era estipulada.

No primeiro, as crianças participaram da aposta da escrita, “A “aposta” fazia-se entre pares de alunos, dentro da classe. Cada par copiava um mesmo trecho de prosa e vencia o aluno que apresentasse letra mais bonita” (CORRÊA, 2002, p. 50). O vencedor recebia o direito de bater com a palmatória na mão do vencido doze vezes.

Em outro momento eles participaram da sabatina de tabuada, “era, realmente o grande pavor dos meninos do meu tempo. O professor chamava quinze, vinte, trinta alunos, colocava-os em pé, em fila, conforme a ordem de chamada, e fazia-lhes perguntas” (CORRÊA, 2002, p. 62). Diferente do primeiro momento, aqui o prêmio do aluno que acertava era a permissão de dar “bolo” não só no seu par, bem como em cada colega de classe.

Por outro lado, sabe-se que embora os professores mesmo sendo tradicionais, nem todos eram cruéis, como se pode observar no segundo contato de Cazuza com a sala de aula. Ele vivenciou experiências novas, a começar pelo lugar, sua família se mudou para a vila do Coroatá.

O menino conta que para ele tudo lá era deslumbrante, porém o que mais o encantou foi à escola, “eu, que vinha do duro rigor da escola do povoado, de alunos tristes e de professor

carrancudo, tive um imenso consolo na alma, à escola da vila era diferente da escolinha da povoação como o dia o é da noite” (CORRÊA, 2002, p. 76).

Dona Janoca era a diretora da escola e o recebeu com muito carinho. “A sua voz era doce, dessas vozes que nunca se alteram e que mais doces se tornam quando fazem alguma censura” (CORRÊA, 2002, p. 76). Ela veio da capital para dirigir aquele grupo escolar, tinha um grande entusiasmo pela profissão de educadora, nunca castigava os alunos, sempre os visitava quando doentes, e, juntamente com suas irmãs reformaram a escola.

As duas irmãs da diretora lecionavam na escola, dona Neném era a professora de Cazuzza, e foi quem primeiro lhe entrou no coração, “era uma criatura doce, delicada, suavíssima” (CORRÊA, 2002, p. 78). A última das irmãs era dona Rosinha, que cuidava de outra classe “nem bonita nem feia. Mas irradiava tanta graça e tanto brilho quando falava, andava e ria, que se tinha a ilusão de que ela fosse formosa. Conhecia o segredo de entrar no coração das crianças” (CORRÊA, 2002, p. 78).

Sobre a necessidade dessa afetividade, Miranda destaca:

A interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida. Observamos que a relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional (MIRANDA, 2008, p. 02).

Pode-se perceber que apesar da escola da vila está inserida no modelo tradicional, a conduta da diretora e das professoras é marcada por traços de afetividade que as mesmas empregavam no exercício de suas funções. Como acreditava Wallon quando afirma que os processos de cognição e a afetividade são indissociáveis.

Terminado o ano letivo da escola da vila, os pais de Cazuzza o levaram para morar em São Luís, ali ele teve sua terceira e diferente experiência com a escola, o colégio Timbira era um casarão imenso, de escadaria afidalgada, com muitas janelas, muitas salas e muitos quartos, e recebia alunos externos e internos.

O diretor do colégio era o senhor Lobato já de idade, e era sem dúvida o mais competente educador da cidade, os professores eram muitos, “havia-os de todos os feitios, os ásperos, os pacientes, os bons, os desleixados, os que gostavam de dar cascudos e os que não sabiam ensinar senão com berros” (CORRÊA, 2002, p. 142).

Dentre todos os professores João Cânciao se destacava por ser o melhor professor do colégio, pois era diferenciado pela doçura, inteligência e ensino, por mais difícil que um assunto

fosse com suas explicações ele o conseguia tornar mais fácil, João Câncio sabia o segredo de fazer com que as aulas penetrassem no fundo do entendimento dos alunos.

Observa-se que também no colégio de São Luís era trabalhado o método da premiação, os alunos no decorrer do ano eram levados a três provas de escrita, de caráter eliminatório, a última prova se dava no final do ano letivo, e somente dois alunos podiam concorrer à tão desejada medalha de ouro.

O dia tão esperado chegou, o dia de competir pelo grandioso prêmio, a disputa se deu entre Jaime que era o garoto mais rico da escola, e Floriano o mais pobre, Cazuzza conta que em todas as perguntas o menino pobre se destacou, mas “o que não se podia negar é que a maioria dos professores, acostumados a lisonjear o menino mais rico do colégio, não pensavam em dar o prêmio senão ao Jaime” (CORRÊA, 2002, p. 179), como de fato aconteceu, ele era o aluno predileto de muitos professores:

Se pedia licença para sair mais cedo, saía; se chegava tarde, não se lhe dizia palavra. Os professores, muitos deles, iam até o escândalo. Elogiavam, em plena aula, tudo que ele fazia de bom e fechavam os ouvidos e os olhos para não ouvir e não ver o que praticava de mau (CORRÊA, 2002, p. 152).

Sobre esse favoritismo Libâneo ressalta:

[...] na sala de aula, o professor se relaciona com um grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula” (LIBÂNEO, 1994, p. 251).

Diante do exposto, compreende-se que não cabe ao professor fazer o uso da aceção de alunos, ou seja, tomar para si um aluno favorito. Pois esse tipo de atitude é prejudicial ao trabalho do mesmo e principalmente para o bom desempenho dos educandos, diante dessa prática os demais alunos se sentem excluídos e rejeitados, e esse tipo de sentimento pode trazer consigo o desânimo, desinteresse e falta de desejo de estar em aula, chegando a afetar assim seu rendimento escolar.

Tendo em vista que o objetivo principal do presente estudo é a relação professor-aluno, a tabela abaixo permite explorar com mais clareza a vivência escolar de Cazuzza mencionados na obra. Sendo as características abordadas: Escola, Imagem do professor, Metodologia e Aluno.

Tabela – Descrição do ambiente escolar

	Povoado	Vila	Capital	
Escola	Sala única para todos; Feia; Triste; Ar de prisão.	Casarão com vastas Salas; Ambiente ornamentado; Paredes com figuras alegres; Uma professora por turma.	Casarão imenso; Muitas salas; Mais de um professor por turma.	
Imagem do Professor	Mal-humorado; Áspero; Intratável; Ameaçador.	Tranquila; Risonha; Doce; Fazia-se respeitar.	Bons; Pacientes.	Ásperos; Desleixados.
Metodologia	Lições gritadas e enfadonhas; Castigos/punições.	Lição; Fábulas com fundo moral; Não ralhava nunca.	Aulas com tom de novidade; explicação de fácil entendimento; Aulas que penetravam no entendimento.	Ensino por berros; Valiam-se em dar cascudos.
Aluno	Passivo; Amedrontado; Triste; Desmotivado.	Alegres; Respeitosos.	Autônomos Participativos	

Fonte: Cazusa, Viriato Corrêa

Diante dos aspectos apresentados, nota-se a disparidade existente no modelo estrutural presente nas três escolas. Reconhecendo a instituição escolar como palco para diversas situações, constata-se o papel relevante que a mesma desempenha na relação professor-aluno.

Pode-se perceber que a imagem que Cazusa tinha dos professores e suas metodologias se alterou de acordo com suas experiências escolares. A postura do professor em sala e a forma como se apresentava aos alunos determinava como aconteceria a interação entre ambos. Sobre a reflexão acerca dessa postura em sala de aula, Freire salienta:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos (FREIRE, 2011, p. 64).

Portanto para o sucesso do processo ensino-aprendizagem é fundamental uma relação professor-aluno consistente, onde o professor compreenda a dimensão do diálogo, articulando as experiências dos alunos com o mundo, levando-os assim a uma reflexão do seu entorno.

Assim, é a ação do professor que originará a prática do aluno, pois segundo Freire “Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres” (FREIRE, 2011, p. 64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, fica claro o quanto a relação professor e aluno influenciou a percepção de Cazusa do ambiente escolar, e como os professores que consideravam a importância dessa relação tinham mais êxito na mediação do processo ensino/aprendizagem.

Percebe-se então a importância da relação entre professor e aluno, e como os princípios afetivos colaboram para que haja uma relação de confiança e respeito mútuo, onde as questões emocionais e/ou afetivas sejam levadas em conta tanto quanto o conteúdo escolar, permitindo que ambas as partes desempenhem melhor seus papéis na prática da sala de aula.

Nesse contexto o professor não é um mero transmissor de conteúdo, mas sim o responsável por orientar e ajudar no processo de ensino/aprendizagem, pois desempenha o papel de fortalecer a base moral do aluno que por sua vez passa a fazer parte desse processo buscando o conhecimento autônomo e valorizando o saber que possui, resultando em uma troca de ideias e experiências que podem ser compartilhadas e usadas em sala de aula.

Essa aproximação professor e aluno, permitirá que a escola se apresente como um instrumento do saber e agente de transformação, ou seja, além de ser um lugar de formação escolar, a instituição favorecerá o desenvolvimento do aluno como um todo. Esse processo possibilita que os sujeitos que a integram tenham uma compreensão de mundo permitindo-lhes uma prática capaz de interferir em seu meio social, a fim de promover uma renovação na estrutura escolar.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1990.
CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 41 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
MIRANDA, Elis D. S. **A Influência da Relação Professor-Aluno para o Processo de Ensino-Aprendizagem no Contexto Afetividade**. Vitória, 2008.

SALLA, Fernanda. **O conceito de afetividade de Henri**

Wallon.2011.<https://novaescola.org.br/conteúdo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>. Acesso em: 17 de set, 2018.

TRILLA, Jaume. **A Pedagogia da Felicidade:** superando a escola entediante. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: AFETIVIDADE COMO ELEMENTO SIGNIFICATIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ânglidimogean Barboza Bidô
Universidade Federal de Campina Grande
brannckbarboza95@gmail.com

Cícera Nayara de Oliveira Silva
Universidade Federal de Campina Grande
nayaraaurora@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo elucidar a utilização da afetividade como instrumento mediador dos conhecimentos teóricos para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, no qual a afetividade surge como aporte de mediação dos conteúdos, bem como, aproximação entre professor/aluno como maneira de disseminar barreiras entre educador e educando. Fortalecendo os conhecimentos do professor nas dificuldades do aluno, como articular a mediação voltada à singularidade de cada educando. Neste sentido, a afetividade torna-se um meio de perpassam as barreiras interiorizadas na mentalidade das crianças frente os receios da figura de autoridade do professor, minimizando as disparidades entre aluno/aluno e aluno/professor. Como aporte teórico, trabalhou-se com os discursos: Mauco (1968), Dantas (1992), Almeida (1993), Libâneo (1994), Wallon (1999), Amaral (2012) e Carvalho (2012). Nesta perspectiva, o artigo apresenta a experiência de um trabalho pautado na vivência do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Fundamental I, trabalho de pré-requisito no curso de Licenciatura em Pedagogia, na qual utilizou-se da afetividade para intermediar as ações pedagógicas nas atividades propostas pelas alunas estagiárias, com objetivo principal de ampliar os conhecimentos dos alunos frente suas dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade. Relação professor-aluno. Conhecimentos.

APRESENTAÇÃO

O presente relatório tem por objetivo explanar de maneira ordenada o relato das experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Fundamental I, sua relevância e contribuições para nós enquanto pedagogas em formação. Circundando por meio de uma análise e reflexão diversos aspectos inerentes ao processo educacional durante o referido estágio, tais como: metodologia adotada pela a instituição, relação professor-aluno, a descrição da prática da professora observada, a importância do estágio, e suas contribuições no processo formativo acadêmico, destacando experiências e anseios pautados no norte docente da vinculação do afetivo com o educativo perpassado de docente para discentes.

O estágio foi realizado em uma instituição pública da rede Estadual de ensino, situada na cidade de Cajazeiras P-B, no período correspondente do mês de novembro a dezembro do corrente ano. Tendo como professora orientadora de estágio Zildene Francisca Pereira. A

Gestora da instituição é licenciada em geografia com Especialização em ciências ambientais, exerce o trabalho em cargo comissionado.

As atividades desenvolvidas durante o período de estágio teve sua respectiva carga horária correspondente a 150 horas. Distribuição da seguinte forma: 70 horas foram aplicadas em aulas teóricas referentes à disciplina exposta e 80 horas atribuídas á observação e intervenção pedagógica sobre as questões específicas ao processo educacional de 20 alunos na faixa etária entre 9 a 11 anos, nas quais estas se encontram no 4º ano –B do Ens. Fundamental I. Na qual, a professora regente possui graduação em Pedagogia.

É relevante destacar o objetivo de apresentar ao acadêmico a relação entre a teoria e prática, observação e regência, como forma de constituir no conhecimento do acadêmico a realidade da integração no sistema de trabalho e profissão, propiciando uma troca de vivencias e reflexão sobre as práticas do profissional educacional, traçando uma linhagem entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos no período escolar.

Mediante o apresentado, faremos uma articulação da teoria com a prática escolar no transcorrer do relatório, de modo a destacar a relevância da participação e sensibilidade do profissional docente, envolver a afetividade como ingrediente fortalecedor na mediação do ensino em sala de aula. É relevante destacar essa experiência de viver o período do estágio como professoras atuantes em sala de aula. Utilizaremos como aporte teórico, os seguintes estudiosos: Mauco (1968), Dantas (1992), Almeida (1993), Libâneo (1994), Wallon (1999), Amaral (2012) e Carvalho (2012).

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AFETIVIDADE

Na sociedade contemporânea em que estamos inseridos, em meio à evolução tecnológica, elevação dos índices de violência e desinteresse constante por parte do alunado em não buscar a educação como meio de progredir em sociedade, são elementos que compõem o reforço a desistência, as quais desviam se do contexto educativo e direcionar o interesse em outros trabalhos que remunerem em tempo prévio, com isso a escola é posta em segundo plano envolvendo inúmeros fatores para este posicionamento por parte do alunado.

A educação é uma ferramenta positiva para o aprimoramento do conhecimento, um caminho em virtude do progresso, demandando tempo para que a remuneração financeira chegue ao sujeito, em que o engrandecimento é dado pela abstração do aprender e apreender através da troca de conhecimentos. E posteriormente com o perpassar dos anos, em que o aprimoramento e capacitação do alunado são as bases construtivas para os discentes

alcançarem ascensão em suas vivências profissionais. Neste sentido a educação caminha lado a lado com a evolução própria dos educandos, desde a infância/adolescência, pré-adolescência e vida adulta.

Nesta ótica, traçando um pensamento metafórico pode-se dizer que, a educação consiste em degraus para o educando ir subindo ao momento que abstrai conhecimentos, partilha e traça uma meta para o futuro, firmando suas bases e reforçando sua aprendizagem em capacitações educativas. Uma forma consequentemente de ser um sujeito atuante de forma a contribuir consideravelmente para a sociedade e os demais sujeitos que a compõem.

À vista disso, para que o progresso e minimização de desistência ocorram, é de competência na contemporaneidade que estamos inseridos atualmente, que o professor trace relações afetivas com seus alunos, como meio de conhecer o mesmo, para estabelecer metas para minimizar ou mesmo disseminar um pouco das conseqüências que forçam o aluno a desistência ou mesmo ao déficit de aprendizagem.

A afetividade, nesta perspectiva, segundo Dantas (1992, p. 90):

O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente a vida racional. Portanto no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com a predominância da primeira. A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada um a repercutem sobre a outra permanentemente. Ao longo do trajeto, elas alternam preponderâncias, e a afetividade refluí para dar espaço à intensa atividade cognitiva.

Vale saliente que a construção afetiva do sujeito é iniciada no berço familiar, por meio das relações afetivas dos componentes familiares com a criança posteriormente ligadas a capacidade de desenvolvimento do aluno, é relevante destacar a significância do educador constituir relações e construções afetivas com seus educandos, como intuito de disseminar a educação tradicionalista e perpassar um ensino igualitário, no qual a troca de conhecimentos entre ambos são os elementos para construção tanto no que concerne o discente, como também ao docente em sua atuação.

Para esta ocasião Antunes (2006, p. 12),

Os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, o professor e o aprendizado.

Nessa perspectiva compreende-se o quanto a relação afetiva tem em se sua significância, na ocasião de estreitamentos dos laços que envolvem docentes e discentes, disseminando o tradicionalismo no ensino as quais as relações eram desenvolvidas por meio apenas do repasse de conteúdos. A instituição do vínculo afetivo criam-se um novo horizonte pautado no respeito, na troca de experiências, no afeto direcionado a concretização de metas de integradas a aprendizagem do aluno.

Com isto o professor passará a ser amigo detentor de algumas dificuldades relacionadas à vivência familiar da criança, podendo neste caso utilizar de meios como debates ou mesmo conversação com o discente minimizar sua dificuldade de aprendizagem, traçando juntamente com o aluno novos meios de lidar com sua realidade do contexto familiar.

PRINCIPAIS ATIVIDADES

Apresentaremos a seguir algumas das principais atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionário, utilizando-se da afetividade como meio para estabelecer o contato com aluno/aluno e professor/aluno.

Lembrando que todo o estágio foi realizado através de revisões dos conteúdos de diversas disciplinas, já que os alunos tinham concluído o livro didático. Foi solicitada pela professora regente, a aplicação das atividades de classe e atividades para casa. Na qual, os dias seguintes eram feitas as correções, porém a maneira de perpassar o conhecimento a critério, o único foco/meta seria que os discentes compreendessem o que fosse perpassado.

Ao falarmos de aprendizagem, devemos levar em consideração, não somente o conteúdo a ser abordado. Mas também, a visão do professor e o aluno, respeitando interações acontecem no ambiente de sala de aula, bem como o posicionamento e livre expressão do alunado.

As situações de aprendizagem podem ser vistas como ‘uma interação entre professor, aluno, conteúdo e ambiente’. Dentre as possíveis combinações entre essas quatro variáveis, a interação professor-aluno é, sem dúvida, a mais forte e mais frequente e que vai determinar a qualidade das outras relações (CARVALHO, 2012, p. 15).

A respeito da avaliação nas atividades propostas durante o estágio, serão destacadas algumas dentre as trabalhadas no período de estágio. Sendo uma especificidade de cada conteúdo abordado no plano de aula, estando sempre em coerência e respeitando o tempo de

aprendizagem de cada aluno. Segundo Libâneo (1994, p. 195) “a avaliação é um processo didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem.”

PRIMEIRA SEMANA DE REGÊNCIA

No dia 20 de novembro comemora-se o dia da consciência negra, e foram feitas atividades voltadas para a história da cultura negra.

Sendo constituída de uma Dinâmica da Dança para liberdade de expressão da cultura Negra, abordando a importância do dia, com confecção de cartazes, utilizando-se da dança e dos objetos que lembram a cultura negra no Brasil, frases direcionada a celebração da consciência Negra e pintura para reforçar o dia.

A avaliação conceitua-se pela participação e disponibilidade em realizar atividades propostas, nas quais demonstraram empenho e dedicação.

È notório salientar que toda atividade independentemente do ano que o alunado esteja, devem ser planejadas tendo em vista os contextos familiares, culturais e educacionais, tendo em vista as especificidades de cada sujeito. Vislumbrando o cuidar juntamente ao educar, como forma de propor um melhor entendimento e compreensão a respeito dos conteúdos perpassados.

Neste sentido o professor necessita estabelecer uma relação afetiva com o aluno, de modo a disseminar a postura tradicionalista do educador rígido, para ser o docente companheiro que propicie a troca de experiências entre aluno e professor.

Nesta perspectiva, Almeida (1993, p. 41), assinala:

[...] o que parece- nos essencial na relação ensinar-aprender é que se reconheça a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável, indissociável da inteligência, promotora de desenvolvimento, e que o educador tenha, ele mesmo, clareza de sua própria afetividade enquanto educador, considerado na função de professor ou de pai, ou seja, na condição de educador, em seu estatuto de adulto.

È conveniente ressaltar que o significado aos conhecimentos, é dado ao momento que o professor perpassa uma ponte entre conteúdos e concretização da prática. Desvinculando- se do abstrato e permeando múltiplos saberes, de forma a instituir dinâmicas divertidas, interessantes e concretas, como meio de fixar conhecimentos a vista das disciplinas,

reforçando as relações entre os sujeitos, fortalecendo a convivência dos alunos. Nesse sentido.

A criação de novas metodologias de ensino envolvendo as múltiplas linguagens dos novos tempos tornou-se uma questão fundamental. A centralidade dos conteúdos foi deslocada para a relação dos sujeitos com o conhecimento e sua capacidade de dar significado a esses conhecimentos (DALBEN, 2000, *apud* AMARAL, 2012, p. 252).

Nesse sentido o professor deve buscar métodos inovadores, como envolver ludicidade na mediação dos conteúdos a ser perpassados, para assim despertar nos alunos o interesse frente às aulas. É relevante destacar que o professor deve articular em sua prática inovadora conteúdos didáticos teóricos com a afetividade de forma a ser significativos para o desenvolvimento do aluno.

SEGUNDA SEMANA DE REGÊNCIA

Na segunda semana de regência, no dia 27 de novembro foi abordando a dinâmica “tudo sobre mim” com o objetivo de promover um ambiente agradável e descontraído para que todos se apresentassem. Bem como fortalecer as relações afetivas entre professoras e alunos, com o intuito de quebrar possíveis receios que existam por parte dos alunos a figura docente.

Com esta atividade foi possível despertar a liberdade dos alunos para se posicionarem diante dos outros colegas de sala, como também conhecer algumas das dificuldades de cada um frente aos conteúdos, adentrar um pouco na realidade familiar de cada alunado, ter contato com seus sonhos e desejos futuros.

Logo em seguida, abordamos o conteúdo de matemática, citado na conversação anterior como uma das dificuldades Números de Fração, conceitos e explicação. Revisando problemas de subtração, utilizando o “jogo subtraindo”, que possui o objetivo de desenvolver nos alunos o raciocínio lógico das operações de subtração, através de objetos concretos.

As avaliações foram realizadas através da participação dos alunos nas atividades propostas, e suas reações mediante as dinâmicas realizadas na turma.

Nessa abordagem Mauco, (1968, p. 145) nos diz:

A relação afetiva vai buscar as suas componentes menos no domínio intelectual do que ao domínio da subjetividade. É verdadeiramente no plano

da sensibilidade que se deve procurar a natureza profunda das relações professor-aluno, mais do que no plano da atividade intelectual.

Nessa perspectiva a afetividade torna se ferramenta para encontrar o foco de dificuldade do aluno, ou seja, ao momento em que o professor dissemina as barreiras do tradicionalismo, em que o docente era autoridade total e o aluno apenas um depositante do educador, para torna se uma pessoa disponível e acessível à conversação com o aluno é neste momento que o educador torna se menos tradicional e mais acessível ao educando, passando a ser mais sensível e acolhedor para com o alunado.

TERCEIRA E ÚLTIMA SEMANA DE REGÊNCIA

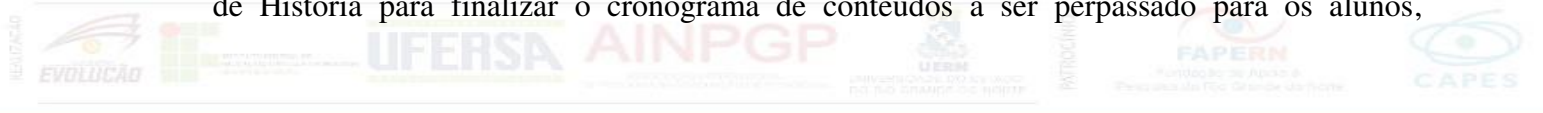
No dia 06 de dezembro, abordamos os conteúdos da disciplina de ciências e geografia: Solo; Tipos de solo; Fotossíntese; Os animais. Os objetivos destas atividades foram de identificar diferentes tipos de solo e sua formação; Reconhecer a relevância da água para os seres vivos; Pontuar e compreender a importância de se preservar o meio ambiente; Compreender acerca da reprodução das plantas em sementes/muda; Classificar os animais conforme sua cadeia alimentar.

A princípio foi lida a Leitura do livro “Vamos Trabalhar” caderno de atividades da autora Eliane Almeida e Aninha Abreu, páginas 275 q 277. Observação das figuras presentes no livro acompanhado de debates; Atividades presentes nas pág. 275 e 277; Correção e debate das atividades; Leitura referente; Leitura de textos informativos; Apresentação de a pirâmide alimentar; Debates informais sobre o estudo; “Atividades e leitura das paginas 93, 94,95 e 96, do livro “Formando Cidadãos” conteúdo alimentação” e do livro “Assim eu aprendo” páginas 301 e 302 e pagina 282 fotossínteses.

Após, a atividade de leitura e escrita do conteúdo de geografia, seguimos com leitura no livro de ciências, com debates em sala com os discentes relacionando aos vegetais e a fotossíntese.

Seguidamente apresentamos a pirâmide alimentar de forma concreta com os alimentos benéficos a saúde humana, seguindo de debates e resposta das dúvidas dos discentes. A avaliação foi realizada por meio da participação e empenho mediante as atividades propostas.

No último dia de estágio, dia 12 de dezembro, foi trabalhado conteúdos da disciplina de História para finalizar o cronograma de conteúdos a ser perpassado para os alunos,



seguindo por uma confraternização com educandos, estagiárias e professora regente, para finalizarmos as atividades do ano letivo e do estágio.

Abordamos sobre a Colonização do Brasil, os primeiros habitantes do Brasil e Inconfidência Mineira. Foram realizados debates prévios sobre o conhecimento dos alunos acerca da história do Brasil e seus primeiros habitantes, suas contribuições para o ser humano e sociedade. Ao término das atividades, realizamos a culminância de encerramento do estágio, com dinâmicas, danças e entrega de brindes. Um momento de socialização com toda a turma.

Todas as atividades foram norteadas sobre o eixo afetivo, percebemos com isso o maior empenho e participação por parte dos alunos estarem disponíveis e atentos mediante as atividades estabelecidas e perpassadas a cada semana.

É conveniente destacar que a articulação da teoria com uma prática dinâmica divertida, é de imensa importância ao momento que atrair o aluno ao estudo e empenho mediante as tarefas. Com isso professor/mediador e figura admirada pelo aluno, deve envolver-se na sensibilidade e buscar a afetividade como ferramenta para mediar o ensino, visto que as relações afetivas estão permanentemente ligadas ao desenvolvimento do campo relativo a inteligência e a racionalidade. Nessa perspectiva, Dantas (1992, p. 90)

[...] não é apenas uma das dimensões da pessoa; ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade, diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente.

Nessa compreensão a afetividade por ser parte da formação do sujeito, o educador através da relação afetiva com todo o meio que envolve o educando pode desenvolvendo campos que contribuam a relação afetiva do aluno com professor. Posteriormente refletindo em aspectos relacionados a inteligência, desenvolvimento da aprendizagem, ao momento em que o aluno enxerga o professor como agente capaz de auxiliar em sua abstração mediante aos conteúdos e atividades, não o vislumbrando mais como detentor único do conhecimento, mas passando a compreender que o saber é dado pelo troca de saberes entre aluno/professor e aluno/aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado consiste em um momento do curso de Licenciatura em Pedagogia vivenciar a prática pedagógica em sala em dois momentos, tanto ao que concernem os anos iniciais/creche, como também nos anos iniciais do fundamental I.

É através da observação acompanhada da regência, que podemos desvincular de um saber abstrato da docência, para viver em prática o futuro próximo de como é ser professor, onde é necessário o planejar e executar atividades voltadas para o engrandecimento do conhecimento dos alunos.

Através do estágio podemos conhecer a realidade do ambiente escolar, tornando-se professor/executor de ideias e atividades com conteúdos mesclados práticas dinâmicas envolventes, que desperte o aluno para um novo sentido do aprender. Viver a realidade em sala de aula é como uma metáfora, no qual o sujeito enquanto graduando mergulha em novas águas, que alguns dias são cristalinas, em outros turvas, do saber e conhece, é ao momento da troca de conhecimentos entre aluno/professor, que descobrimos e termos contatos com sonhos, metas, dificuldades, realidades familiar que interferem no aprendizado, e contato com admirações, carinho e atenção.

O Estágio oportuniza a aplicação dos conhecimentos abstraídos no decorrer do Curso de Pedagogia, através dos diversos teóricos da educação estudados contribuem para fortalecer os conhecimentos epistemológicos. E a escola, abre as portas para os alunos-estagiários em colocar esses conhecimentos em prática.

É na sala de aula que ensinamos e também aprendemos a desenvolver a práxis, uma ação reflexiva do que acontece no nosso cotidiano, seja ele escolar ou na sociedade e que muitas vezes essas ações são meras práticas rotineiras, que acontece sem nenhuma reflexão.

Ao possuir esse contato direto com a criança, a relação de afeto e respeito mútuo, facilitando nas realizações das atividades e socialização. Sempre partindo da perspectiva do respeito ao outro, tratando como igualdade, respeitando as capacidades e singularidade de cada aluno, buscando constantemente construir o diálogo entre ambos.

É inexplicável descrever a experiência concreta do “ser professor”, este profissional capaz de formar outras profissões, despertar interesse em alunos que muitas vezes encontram-se desmotivados, é lhe dar com sonhos, sonhos de educandos que depositam no professor a expectativa e confiança de torná-los reais. É formar cidadãos competentes para atuarem em benefício da sociedade.

REFERÊNCIAS:

- ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e auto-estima**: sala de aula como um espaço de crescimento integral, faz. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.
- ALMEIDA, A. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ALMEIDA, S. F. C. de. (1993). **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender**. En Temas de Psicologia. n. 1, 31-44.
- AMARAL, Ana Lúcia. Os espaços e os tempos de aprender e ensinar. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Observando e problematizando a escola. In: **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- DANTAS, H. (1992). **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética** de Wallon. En La Taille, Y de; Oliveria, M. K. de; Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias em discussão (pp. 85-100). São Paulo: Summus.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).
- MAUCO, G. (1968). Psicanálise e escola. In: **Psicanálise e Educação** (pp. 114-169) Lisboa: Mores Editora Ltda.

RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: PESQUISA E A PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE

Maria Andreza do Nascimento
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
andreza-nascimento21@hotmail.com

Clarisse Wigna dos Santos de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
clarissesej@hotmail.com

Maria Erivaneide da Silveira Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
maria.erivaneide22@gmail.com

Sara Cristina do Couto Silva
Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN
Sarinhacouto1@gmail.com

RESUMO

O interesse pela temática surgiu a partir de um desdobramento da pesquisa “Possibilidades da pesquisa-formação na interface entre o ensino de graduação e a prática pedagógica na escola”. No presente trabalho, objetivamos abordar a relação existente entre a Escola e a Universidade por meio de uma pesquisa problematizadora. A partir da observação da realidade pesquisada percebemos alguns desafios e as possibilidades na relação Universidade-Escola. Dentre estes destacamos a difícil articulação entre o tempo da Universidade e da escola, e, enquanto fator colaborativo, frisamos a necessidade da construção e aplicação dos conhecimentos junto aos participantes da pesquisa/professores da escola pública. Para tanto, embasamo-nos teoricamente em FREIRE (1987) que enriqueceu o texto por meio do emprego de conceitos importantes voltados para a escola e pesquisa; e, Nascimento; Pernambuco; Lima (2017) e Nascimento (2011) que nortearam a metodologia da pesquisa no que concerne a sistematização das reflexões do presente texto, ambos voltados para a problematização da realidade proposta pelo educador Paulo Freire. Portanto, diante das dificuldades e as possibilidades percebidas durante a pesquisa, foi possível construir novos conhecimentos e perceber a necessidade da promoção/ampliação da relação Universidade-Escola.

Palavras-chave: Problematização da realidade. Universidade-Escola. Pesquisa. Coletividade. Construção de conhecimentos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte da pesquisa “Possibilidades da pesquisa-formação na interface entre o ensino de graduação e a prática pedagógica na escola”, realizada entre os anos de 2016 e 2017, com o objetivo de promover a interação entre professores atuantes do ensino fundamental e professores em formação inicial.

Como embasamento teórico, consideramos o pensamento do educador Paulo Freire (1987; 1996) e Nascimento (2011) que nos apontaram o percurso a ser trilhado desde a

observação da realidade e problematizações até a sistematização e construção dos conhecimentos. Por meio das discussões coletivas sobre o estudo da realidade, que englobam a relação Universidade-Escola, e a pesquisa enquanto atividade de ensino, tornou-se evidente o desejo dos participantes em conhecer a realidade a qual estavam imersos.

Alguns desafios enfrentados diante da realização da pesquisa na escola nos levaram a refletir sobre os significados, retorno, efetividade e aplicação dos conhecimentos construídos diante da realidade estudada. Ao mesmo tempo que, chamou-nos atenção para a necessidade de aproximação dos campos teórico/práticos, ou seja, Universidade-Escola. Ao extravasar os ‘muros’ do campo teórico, os pesquisadores tiveram a oportunidade de conhecer de perto a realidade do ‘chão da escola’ através das observações participativas vivenciadas, fato que evidenciou a emergencial necessidade de aproximação, entrelaçamento e partilha de saberes entre os campos de estudo.

Este trabalho possui caráter empírico, qualitativo e bibliográfico. A metodologia desenvolvida neste estudo tem suas bases firmadas no pensamento Freireano, no qual estão amparadas as ideias de Delizoicov (1982, 2002); Pernambuco (1993, 2002) e Angotti (2002) *apud* Nascimento, Pernambuco e Lima, 2017, p. 54), que discorrem sobre a problematização do estudo a partir dos chamados três momentos pedagógicos, cujos detalhes adentraremos mais adiante.

É importante destacar que esta pesquisa proporcionou a inserção das pesquisadoras na realidade da escola possibilitando compreender a dinâmica deste espaço, conhecendo aspectos do seu contexto social e pedagógico.

O texto está organizado do seguinte modo: no primeiro momento intitulado como “Percurso metodológico da pesquisa problematizadora da realidade” apresentamos a realização da pesquisa no ‘chão da escola’; no segundo momento, “Desafios e possibilidades da pesquisa problematizadora da realidade”, trazemos reflexões dos desafios e das possibilidades encontrada no durante a realização da pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA PROBLEMATIZADORA DA REALIDADE

Sabendo da importância de conhecer e participar ativamente da dinâmica escolar para que assim pudéssemos obter o embasamento necessário com vistas a construção de novos conhecimentos, partimos da ideia de Freire (1987, p. 105):

A investigação dos “temas geradores” ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural.

A realização da pesquisa na escola pública nos proporcionou conhecer a realidade daquele espaço e as nuances, possibilidades e desafios da construção de conhecimentos diante dos seus momentos e movimentos. Este contato com a escola impulsionou a identificação dos temas geradores, ou seja, os pontos mais fortemente percebidos durante as observações participativas e o diálogo com as docentes da escola pública, cujos desdobramentos apontaram para a necessidade de vários estudos voltados para a realidade pesquisada.

Este estudo foi pensado de acordo com os três momentos pedagógicos da pesquisa amparados nas ideias de Freire. Inicialmente fizemos o estudo da realidade, no qual nos voltamos para as perguntas, questionamentos e dúvidas mediante a realidade a ser estudada, ao mesmo tempo que recorriamos às leituras científicas para compreender as situações observadas, momento intitulado de organização do conhecimento (OC). Pernambuco (2013, p. 65-66) diz que:

Estudo da Realidade, em que se cria a necessidade de compreender uma situação da realidade local, problematizando-a. É nesse momento que a realidade se apresenta ao aluno [pesquisador] codificada, necessitando ser decodificada, por meio da aquisição de outras visões. Aparece então o segundo momento e programação, Organização do Conhecimento, basicamente o estudo de partes do conhecimento universalmente construído, [...] sempre sob forma de problematização e cotejamentos das visões distintas, porém sem deixar de dar prioridade ao conhecimento já acumulado.

A efetivação destes dois momentos pedagógicos garantiu através da problematização a compreensão da realidade na escola pesquisada em que fizeram surgir demandas à pesquisa. No diálogo com as professoras percebemos a necessidade de realizar uma atividade de alfabetização com alunos de terceiro ao quinto ano do ensino fundamental que ainda não se encontravam em nível de alfabetização convencional, visto que, neste nível de ensino espera-se que os alunos já saibam ler e escrever de acordo com as normas da língua portuguesa.

Com isso, os integrantes da pesquisa se subdividiram nas salas de aula, possibilitando maior proximidade com as turmas para observar e auxiliar a prática das professoras, consequentemente observando, refletindo e adquirindo experiência.

Elaboramos uma atividade para ser desenvolvida com os alunos como forma de diagnosticar o nível em que estes se encontravam. Inicialmente, os pesquisadores tiveram

dificuldades e viram esta proposta como um desafio, pois como contribuir no processo de alfabetização destas crianças com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula enquanto educadores?

Realizamos estudos de Emília Ferreiro para fundamentar a leitura, pois não tínhamos muito tempo e era preciso ser realizado o diagnóstico dos níveis dos alunos para iniciar o processo de alfabetização com aqueles que não se encontram “alfabetizados.” Foi possível perceber que o tempo da Universidade e o da escola é distinto, mas isso não impediu o fazer pesquisa, contribuiu para o nosso crescimento enquanto pesquisadoras, pois observando e ao mesmo tempo participando pudemos contribuir com a escola.

A escola tem um tempo definido para cada turma, cada semestre, diferente da pesquisa que pode durar anos. Acompanhar a dinâmica e o movimento da escola, tornou-se um desafio. Diante da necessidade de adequação do cronograma da pesquisa ao ano letivo dos alunos, os pesquisadores reuniram-se para elaborar uma atividade que contemplasse o pedido das professoras e chegaram à conclusão que inicialmente precisariam realizar um diagnóstico dos níveis de aprendizagens destas turmas, pois como iriam pensar atividades sem conhecer as dificuldades de cada aluno? Após refletirem sobre essa questão concluíram que fariam um diagnóstico com base no método de alfabetização da educadora Emília Ferreiro (2001) As quatro palavras e uma frase.

Baseado nesta perspectiva elaboramos a atividade semelhante ao método das quatro palavras e uma frase. Reunidos em grupo com o apoio da professora orientadora da pesquisa Dr^a Hostina Maria Ferreira do Nascimento¹, pensamos em desenvolver a atividade com a temática referente ao período Junino, ao qual seria o período da realização da atividade. A atividade contou com duas questões priorizando a leitura e interpretação de imagens.

A primeira, o objetivo era identificar as imagens e escrever ao lado o nome da figura com o mínimo de auxílio possível para não interferir no resultado final do diagnóstico; e, na segunda, a partir da sequência de imagens apresentadas as crianças teriam que elaborar um texto. Diante desta atividade, nós iríamos perceber o domínio que os alunos tinham sobre a leitura e a escrita.

Em relação aos alunos dos terceiro e quarto anos, buscamos identificar os não alfabetizados; e os alunos do quinto ano, buscamos identificar se a escrita estava de acordo com a escrita convencional, a coerência e coesão, tendo em vista que eles já estão alfabetizados.

¹ Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagem e do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular e Tutora do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Após a realização desta atividade, analisamos as respostas dos alunos em consonância com o aprofundamento do estudo.

Ao término deste estudo, quando nos preparávamos para retornar à escola para a realização de atividades com intuito de auxiliar o avanço do processo de alfabetização das crianças, nos deparamos com outra realidade da escola, pois o ano letivo já tinha sido concluído e os alunos já não estavam na mesma situação de quando nos ausentamos. Infelizmente, os alunos participantes da pesquisa encontravam-se em séries diferentes das quais acompanhávamos.

Diante deste cenário pudemos perceber que a escola possui o seu próprio tempo para a realização de suas atividades, e para fazer pesquisa na escola existe a necessidade de nos adequarmos a seus horários, sendo um desafio a ser enfrentado, pois a Universidade não segue o ritmo da escola uma vez que também possui seu tempo próprio. A escola por sua vez, precisa de respostas imediatas e a Universidade precisa de tempo para a aprendizagem e para o retorno com respostas adequadas àquela realidade específica e que tenha uma relativa efetividade em relação a sua aplicação.

Tendo o reconhecimento de quão potencializador este trabalho de interação pode ser, “a pesquisa educacional só ganha quando reconhece a legítima capacidade que os professores têm de conhecer a realidade escolar e, portanto, produzir conhecimentos sobre a prática pedagógica” (NASCIMENTO, 2011, p. 27).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14).

Neste sentido, a pesquisa na escola tem papel importante, visto que esta prática está atrelada ao ensino, de maneira que uma depende da outra, para uma realização mais satisfatória e efetiva. A pesquisa possui um carácter transformador e passou a ser uma prática necessária não apenas aos que compõem a Universidade, mas também a escola. A escola precisa estar em consonância com a realidade de um mundo que está sempre em transformação, desta surge a emergente necessidade buscar produzir conhecimentos que colaborem para a dinâmica do cotidiano escolar.

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PROBLEMATIZADORA DA REALIDADE

A escola necessita de respostas imediatas, o que não corresponde a dinâmica da Universidade. As demandas exigidas pela escola requerem agilidade e rapidez na busca de soluções para os problemas encontrados, para tanto a Universidade necessita de tempo para atender a estes problemas, tempo para a organização e sistematização dos conhecimentos, sendo esta uma prática pouco realizada nas escolas devido ao tempo que os docentes não têm para estar sempre sistematizando sua prática.

A escola está o tempo todo produzindo conhecimento, porém o professor que precisa preparar a aula e explaná-la, esgotado pelo excesso de trabalho, não possui pausas para refletir sobre a fonte inesgotável de conhecimento que está embebido em sua prática, realidades e acontecimentos que carecem de sistematização.

Como um dos objetivos desta pesquisa era o retorno à escola para construção coletiva e partilha dos saberes, nos propusemos à realização de textos acadêmicos junto às professoras envolvidas com a pesquisa, para realizarmos reflexões relacionando aos diversos pontos de vista, porém não tivemos êxito. Inicialmente, duas professoras se disponibilizaram a contribuir para construção do texto, porém ao longo da escrita houve desistência de uma delas. Como a proposta da atividade era construir conhecimentos junto àqueles que estavam atuando na escola, por meio da problematização da realidade, sentimos a necessidade da construção deste material exercendo o terceiro momento pedagógico, a Aplicação do Conhecimento (AC), através do texto produzido.

A pesquisa via problematização da realidade, alicerçada em princípios epistemológicos, procura o desenvolvimento de uma estratégia de pensamento (auto) crítico e criativo que rompe com o formalismo exacerbado da ciência clássica de caráter positivista, sem deixar de ter em mente a extensão e profundidade do processo de produção do conhecimento (NASCIMENTO, PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 52).

A pesquisa como problematização da realidade dispensa a ideia de resultados exatos ou alinhados com hipóteses iniciais. A princípio, pelo fato de não termos concluído a pesquisa conforme o planejado, tínhamos a impressão de que não havíamos levado contribuições ao campo de estudo, porém foi possível perceber o quanto aprendemos com a pesquisa e que foi possível a Aplicação dos Conhecimentos (AC). Pensar pesquisa com esta metodologia é “aprender a fazer, fazendo e refletindo sobre o fazer” (NASCIMENTO; PERNAMBUCO;

LIMA, 2017, p. 5), aos poucos nos deparamos com novas respostas, novos questionamentos e novos saberes. Este tipo de pesquisa apesar de apresentar-se em três etapas distintas, estas não acontecem de forma linear, durante a aplicação de conhecimentos (AC), pode surgir a necessidade de novos estudos da realidade (ER) ou organização do conhecimento (OC), sem a necessidade que haja uma ordem preestabelecida. Assemelha-se a um constante espiral, a cada etapa realizada, há uma necessidade de dar continuidade ao ciclo que nunca se fecha, pois conforme vão se chegando a determinada compreensão sempre irão surgir novas problematizações.

Os desafios encontrados para a efetivação de pesquisas nas/com as escolas vão desde a recepção/aceitação até a finalização das atividades. A escola tem o seu tempo de produção assim como a Universidade tem o seu próprio tempo, o que dificulta a relação entre as duas instituições. Principalmente quando se trata de uma pesquisa baseada no método da problematização da realidade, cuja proposta é que seja realizada em coletividade, com abertura aos mais diversos saberes, e especificamente nesta pesquisa tinha a ideia de integrar os profissionais envolvidos não só na execução das atividades, mas até a elaboração do conhecimento, seguindo da prática educativa argumentada por Freire (2015, p. 25).

Educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Integrar os profissionais que estão no ‘Chão da escola’ na articulação, planejamento e realizações de atividades é promover o diálogo horizontal, visto que todos os tipos de saberes são importantes e um não deve sobrepor ao outro. Como já discutimos a escola também possui produção do conhecimento e este precisa ser complementar ao da Universidade, e vice-versa. Tendo ciência do ‘inacabamento humano’ proposto por Freire (2015) destacamos a necessidade inerente a essência humana de estar em constante busca do seu Ser Mais, característica que o trabalho em coletivo fomenta diante da possibilidade que cada sujeito envolvido com a pesquisa tem de propor, dialogar e expor seus pontos de vista, e um aprendizado que se faz ‘no mundo e com o mundo’ (FREIRE, 2015).

CONCLUSÃO

A realização da pesquisa nos oportunizou o contato com a prática docente, assim como também a aprendizagem no que diz respeito ao fazer pesquisa na escola, visto que a maioria dos pesquisadores estava/está em processo de formação inicial tanto em relação à pesquisa quanto a aprendizagem da dinâmica escolar.

Ressaltamos ainda que através da pesquisa pudemos perceber que os tempos de produção de conhecimentos da Universidade e da escola pública são diferentes. Porém, mesmo assim é possível produzir conhecimento, porque nós, pesquisadoras em processo formativo, temos a consciência de que estamos sempre em transformação e que, de alguma forma, podemos contribuir com a escola.

Diante desse percurso, tão importante quanto o resultado, é o processo para se chegar nele, pois a cada momento da pesquisa foram produzidas novas aprendizagens e conhecimentos, para cada dificuldade, uma nova superação. Para cada pergunta sem resposta, surgiram outras tantas perguntas que contribuíram para o nosso crescimento e ampliou o nosso olhar diante de o que é fazer pesquisa.

Tivemos a oportunidade de aprender a pesquisar pesquisando, pois durante esse processo em que tínhamos que planejar as atividades pudemos perceber a necessidade de aprofundamos a realidade percebida, à luz da teoria, para que tivéssemos bases para a problematização.

A partir desta pesquisa, compreendemos que o planejamento está sujeito a mudanças, que nós pesquisadores precisamos estar atentos as especificidades de cada campo de pesquisa; e a escola, aparentemente tão semelhante a dinâmica da Universidade, nos apontou a necessidade do amadurecimento das nossas habilidades de reflexão.

Além disso, a experiência de fazer pesquisa, fazendo uso desta metodologia, nos deu a oportunidade de olhar mais de perto o ‘chão da escola’, partindo da perspectiva de que todos têm um papel importante, que trabalham em cooperação, e podem assim contribuir com diferentes olhares para a pesquisa.

Na certeza da importância da coletividade para a produção da pesquisa baseada no método da problematização da realidade percebemos a riqueza de saberes e a importância da aproximação da Universidade-Escola, no sentido de que o pensar não esteja distante do executar, dando a real importância a voz dos professores que estão no ‘chão da escola’ de modo a ampliar o diálogo com aqueles que estão aprendendo a serem professores/pesquisadores, visto que, ensino e pesquisa não se dissociam.

REFÊRENCIAS

- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- NASCIMENTO, Hostina Maria. **Círculo de Ação-Reflexão-Ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores**. Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
- NASCIMENTO, H. M. F.; PERNAMBUCO, M. M. C. A.; LIMA, H. J. R. de O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. In: RIBEIRO, M. R. F.; AMORIM, G. C. C.; NASCIMENTO, H. M. F. (Orgs). **Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação**. Curitiba: CRV, 2017. 51-65 pp.
- PERNAMBUCO, Marta Maria. A construção do Programa Escolar Via Tema Gerador. In: PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves. **Práticas coletivas na escola**. Campinas/SP: Ed. Mercado de letras, 2013. 55-73 pp.

RELATOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM MOMENTO OPORTUNO PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Regilânio da Silva

Graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN-
CAMEAM

laninhosilva_2013@hotmail.com

Ana Cristina Chaves

Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN-
CAMEAM

anny_cris2012@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda algumas reflexões acerca da regência realizada no Estágio Supervisionado III e IV, o qual nos forneceu subsídios para podermos lecionar de forma crítica, quando se sabe que o momento estágio oferece possibilidades de conhecer a realidade escolar para adiante dela, possibilitando condições necessárias para o ensino de qualidade, atendendo às necessidades dos alunos. Neste sentido, a presente atividade tem por objetivo aplicar, nas escolas do ensino médio, as diferentes possibilidades de aprofundamento dos conhecimentos vistos em sala de aula, por meio de teorias como um campo amplo de intervenção para essa área, considerando os aspectos relacionados à formação humana. Portanto, é notória a importância do estágio, para que o futuro professor possa criar suas próprias metodologias de ensino, buscando mecanismos que facilitem a mediação dos conhecimentos, sempre conciliando teoria e prática, mesmo que em algumas situações a experiência em sala de aula seja bem mais valiosa, uma vez que a prática é de fato o momento de consolidação do conhecimento adquirido durante o percurso acadêmico.

Palavras-chave: Estágio. Ensino. Teoria. Reflexões.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é sem dúvidas um momento crítico e impactante para o estagiário, pois permite ao futuro profissional docente conhecer dadas realidades, analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas que mais se adequa a realidade escolar, para tanto, o mesmo precisa encarar os fatos aliados às teorias que aprende ao decorrer da graduação, das reflexões que faz a partir das aulas observadas e das experiências pessoais e coletivas que vive ou viveu enquanto aluno, somando-se ainda as suas concepções de como ensinar e de como transmitir o conhecimentos para seus discentes. Dessa maneira, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29).

O presente trabalho tem por objetivo abordar algumas reflexões acerca do Estágio III e IV de observação/coparticipação e regência, bem como a sua importância para o processo de formação acadêmica, possibilitando novas reflexões e novos olhares para o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo assim a construção do conhecimento para o futuro atuar pedagógico.

Dessa maneira, o estágio foi realizado na escola Estadual Gilney de Souza, localizada na cidade de São Miguel/RN, nas turmas de 1º ano (estágio de observação) e 3º ano A e B (estágio de regência), ambos no turno vespertino.

Como elencado anteriormente, a regência ocorreu em turmas diferente da observação o que fazemos algumas ponderações a esse respeito no decorrer do trabalho. Diante disto, buscamos nesse estágio despertar no alunado a sua capacidade de pensamento, na perspectiva de um trabalho que foque na sua participação.

Por fim, na busca de um melhor entendimento por parte dos alunos, em relação aos conteúdos trabalhados, e instigando as suas habilidades individuais e coletivas, foi realizada duas oficinas, uma no estágio de observação e outra na regência, ambas relacionadas com temáticas trabalhadas em sala de aula.

2 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO: ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO/COPARTICIPAÇÃO

O estágio supervisionado é sem dúvidas um momento crítico e impactante para o estagiário, pois permite ao futuro profissional docente conhecer dadas realidades, analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas que mais se adequa a realidade escolar, para tanto, o mesmo precisa encarar os fatos aliados as teorias que aprende ao decorrer da graduação, das reflexões que faz a partir das aulas observadas e das experiências pessoais e coletivas que vive ou viveu enquanto aluno, somando-se ainda as suas concepções de como ensinar e de como transmitir o conhecimentos para seus discentes. Dessa maneira, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29).

Dessa forma, podemos perceber que o estágio é de fundamental importância para que conheçamos o nosso futuro local de trabalho, suas dificuldades, e entender que outros elementos extra- sala de aula interferem fortemente no espaço escolar. Para tal precisamos conhecer todos os elementos que estão inseridos na escola, para que depois possamos analisar e assim refletir

como podemos melhorar aquele espaço, entendendo que existem “velhas” estruturas que sozinhos não seremos capazes de mudar.

Contrapondo-se as escolas onde foram realizados o estágio de observação e regência no ensino fundamental II, a escola Gilney de Souza conta com professores com formação em geografia, quando sabemos que é fundamental para o professor “intimidade com sua disciplina, e esta requer que ele tenha, perceba e saiba operar com a dimensão técnica bem como a dimensão pedagógica da mesma” (CALLAI; 2013. p. 47).

O estágio quando realizado de forma proveitosa abre caminhos para o então professor/estagiário adquirir a sua primeira oportunidade de emprego e assim colocar em prática todas as suas habilidades, como também sanar algumas inquietações que sempre estarão presentes na vida de um acadêmico. O professor efetivo da escola Estadual Gilney de Souza, no período de realização do Estágio de observação/coparticipação encontrava-se de licença, o que abriu espaço para um ex-aluno da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, que enquanto agente mediador, buscou em todos os momentos alternativas para melhor compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, fazendo uso tanto de aulas mais tradicionais, como também didáticas que buscam e despertam a interação do alunado. Contribuindo com o exposto Antunes (2010) destaca que:

É importante que se destaque que uma aula excelente não necessita ser ministrada sempre da mesma maneira e que todo professor deve buscar aprender outras situações de aprendizagens, desde que estas possam revelar os fundamentos do tema que acabou de explicar infelizmente muitos professores pensam que toda aula é sempre uma aula expositiva (ANTUNES, 2010, p. 48).

Nesse sentido, o estágio é um momento de reflexão, aprendizagem e conhecimento que ultrapassa as leituras a respeito da temática. Abre portas para um mundo que para muitos ainda é desconhecido do ponto de vista docente.

2.1 Explicação dos Conteúdos Por Parte do Professor no Estágio de Observação/coparticipação

Uma das principais inquietações da “nova” geografia que se pretende trabalhar nas escolas é a necessidade de dar significado para os conteúdos geográficos, não apenas no espaço escolar, mas na vida cotidiana dos alunos. Desse modo, ficou perceptível durante o estágio de observação a preocupação do professor em fazer uma ligação dos conteúdos do livro didático

com a realidade local dos discentes, fazendo sempre uma relação, desde a escala macro á micro ou vice-versa. Contribuindo com o exposto, Cavalcanti (2011) destaca a necessidade de dar sentido no que se aprende:

[...]Sem motivação (de professores e de alunos), o máximo que os professores conseguirão é que seus alunos cumpram os deveres formais estabelecidos para eles. Se os alunos não veem sentido no que aprendem, se não desejam aprender, não será possível a aprendizagem vinculada á vida, ao cotidiano, uma aprendizagem mais significativa (CAVALCANTI, 2011, p. 92).

Dentre os conteúdos trabalhados durante o estágio de observação, podemos destacar a cartografia e os fusos horários, sendo estes, um dos assuntos mais densos no que diz respeito a ciência geográfica. Apesar de ser um conteúdo complexo, foi mostrado total conhecimento por parte do professor em relação ao conteúdo e toda sua habilidade no momento de mediar esse conhecimento juntamente com os alunos. Desse modo, pode-se afirmar a capacidade do docente em relação aos conteúdos trabalhados, bem como o respeito recíproco entre alunos e docente.

2.2 Plano de Intervenção: a Execução da Oficina

Inicialmente, o plano de ação (intervenção) surge de observações feitas na escola campo de estágio, com o intuito de identificar pontos negativos e positivos naquele espaço extremamente diversificado. Além de observações, foram realizadas conversas com a gestora da escola, com professores (com destaque para o de Geografia), e principalmente, com os alunos. Pensou-se inicialmente, em uma intervenção voltada para os aspectos tecnológicos que a escola dispõe, na perspectiva de como utilizar esses recursos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Como futuros professores, devemos estar prontos para todos os empecilhos que aparecerão, muito em razão do modo como a educação é encarada em nosso país. Desse modo, em função da falta de estrutura tecnológica da escola foi necessário pensar a intervenção em uma outra perspectiva. Lembrando que todas as tentativas e até mesmo a realização deve e foi pensada juntamente com o professor substituto da escola campo de estágio.

Como intervenção, pensada na perspectiva de superar um estágio descritivo, buscando sempre a interação dos alunos, foi realizada uma oficina com o tema “Conhecendo a linguagem cartográfica através da produção de mapas”, realizada na turma do 1º ano (**figura 01**).

Na oficina, foram elencados pontos como a dificuldade de representar a Terra em um plano, a evolução dos mapas, sua importância nas Grandes Navegações, e os principais

elementos que compõem um mapa, sendo alguns deles: o título, legenda, escala, dentre outros essenciais para confecção de mapas. Essa atividade propiciou ainda a aproximação com a turma, já que naquele momento era o estágio de observação.

Como produto final dessa oficina, foi pensado e executado juntamente com o professor uma atividade onde os alunos construiriam mapas e inseriram os principais elementos de um mapa já explanados aqui. Esses mapas podiam ser: o mapa mundi, mapa do Rio Grande do Norte, entre outros. Para que os alunos ficassem ainda mais interessados pelo assunto foi combinado que essa atividade iria compor a nota referente ao primeiro bimestre, deixando sempre explícito para os discentes que a utilização do mapa na geografia tem por objetivos facilitar a compreensão de determinado conteúdo, sendo assim um recurso a ser utilizado e não um conteúdo ou uma disciplina como muitos ainda pensam.

Figura 01: Alunos desenvolvendo o mapa da Europa



Fonte: os autores, (2017).

3 A REGÊNCIA E OS DESAFIOS ENCONTRADOS

A atividade de regência possibilita uma maior aproximação entre o professor estagiário e o seu público alvo, no caso os alunos, entendendo que este irá lecionar na mesma turma do estágio anterior (estágio de observação). Especificamente neste caso, essa sequência não ocorreu. O estágio de observação aconteceu em uma turma do 1º ano e a regência em duas turmas de 3º ano, sendo estes na escola estadual Gilney de Souza. Sendo assim, acreditamos que foi necessário toda uma nova adaptação tanto dos alunos com o professor estagiário, bem como do professor para com os alunos.

Concomitantemente, outra mudança significativa diz respeito a volta do professor efetivo, o docente José Alcimar da Silva, onde naturalmente é necessário um tempo para que as ideias comecem a fluir naturalmente entre as partes, buscando sempre uma prática pedagógica que facilite o entendimento por parte do alunado.

Desse modo, para que as aulas de geografia fossem realizadas com um caráter dinâmico, mas sem perder o seu foco principal, foram realizados encontros com o professor para o planejamento das aulas, de modo a adaptar-se a realidade do aluno quando sabemos que “planejar as aulas de Geografia é uma atividade reflexiva da ação do educador e oportuniza ampliação dos conhecimentos geográficos, uma vez que o docente irá pesquisar para propor estratégias que dinamize as aulas” (FONSECA, 2010, p. 1).

Após o planejamento, a primeira aula ministrada teve como tema “a política ambiental no Brasil e degradação dos biomas”, onde abordou-se as principais causas da devastação/degradação em cada bioma brasileiro, elencando pontos importantes como: o seu desgaste natural, a influência do período colonial nesse processo, além de apresentar alguns órgãos governamentais que fazem a fiscalização nesses espaços, bem como um apanhado histórico sobre as instituições reguladoras. Em um segundo momento, após debate em sala de aula sobre a temática, foi iniciado o segundo conteúdo cujo foram as “características da população brasileira” onde buscou-se mostrar a importância dos dados demográficos de um país, e os seus principais fundamentos, destacando pontos como: os três grupos básicos que compõem a população brasileira, as principais causas do aumento do número de idosos no país, bem como os principais fatores que contribuíram para o crescimento do rendimento médio mensal dos brasileiros na primeira década do século XXI.

Todos esses assuntos trabalhados em sala de aula contaram com a participação e ajuda do professor efetivo da escola, contribuindo para que a atividade de regência no estágio fosse um momento em que os alunos pudessem expor as suas opiniões, sendo seres participantes nesse processo de construção de saberes. Com isso, buscou-se nesse estágio desenvolvê-lo numa perspectiva investigativa que “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas” (KHAOULE, 2012, p. 62).

3.1 A Oficina como um instrumento lúdico

Realizar um estágio onde possamos colocar em prática os nossos conhecimentos adquiridos na academia é um desafio que nos exige muito esforço e dedicação. Contudo, inovar

ou pelo menos tentar algo novo na escola campo de estágio torna essa atividade ainda mais complexa.

Assim sendo, foi realizada uma oficina na escola Estadual Gilney de Souza, em duas turmas de 3° ano. Essa atividade foi realizada em dias diferentes, contabilizando duas horas aulas, em cada turma. O tema escolhido para a execução das oficinas foi “os biomas brasileiros e seus respectivos impactos ambientais negativos”, assim descrito na (**figura 02**).

Para o início das atividades, foi solicitado que os alunos formassem um círculo, onde seria passado uma bexiga que dentro estaria algumas perguntas referente aos impactos negativos causados nos biomas do Brasil.

Figura 02: Dinâmica “Passa passa” sobre os impactos nos biomas brasileiros



Fonte: Os autores, (2017).

Após essa dinâmica, que contribuiu de forma positiva para “quebrar o gelo”, foi iniciado a construção dos mapas (**figura 03**), onde a turma foi dividida em sete grupos, sendo que um ficou responsável pela elaboração dos biomas brasileiros de forma completa, e os demais iria desenvolver o seu mapa físico destacando apenas um bioma, respectivamente. Pensando sempre na qualidade dos trabalhos, mas considerando a necessidade de controlar o tempo, os mapas foram elaborados com a ajuda do projetor de mídia, o que facilitou o seu desenvolvimento. Na imagem a seguir, podemos ver um grupo construindo o seu mapa com a ajuda do projetor de mídia.

Figura 03: Mapa sendo elaborado com a ajuda do projetor de mídia



Fonte: Os autores, (2017).

Considerando as especificidades de cada turma, bem como o ritmo de aprendizagem que cada aluno possui, cabe aqui destacar que a oficina realizada em uma das turmas (3° A) não conseguiu concluir a atividade nas duas aulas que tínhamos a disposição, sendo encaminhada para casa as devidas conclusões, levando em consideração que na semana posterior a oficina iniciaria as provas do 3° (terceiro) bimestre.

Apesar desse fato, a oficina executada nas duas turmas obteve sucesso, muito em função do engajamento dos alunos nas atividades, desde a responsabilidade dos mesmos com os materiais necessários para a realização do trabalho, até a participação assídua da maioria dos discentes, o que demonstra que quando inovamos o retorno é imediato, valendo a pena a execução do trabalho, conforme podemos visualizar nas (**figuras 04 e 05**).

Figuras 04 e 05: Alunos na parte de pintura e inserção dos elementos cartográficos do mapa

Figura 04



Figura 05



Fonte: Os autores, (2017).

3.2 Avaliação da Oficina Feita Pelos Alunos

Entendemos que as pessoas responsáveis pelo êxito das atividades são os alunos, eles sim são os verdadeiros protagonistas desta tarefa. Desse modo, torna-se importante que tanto o professor efetivo, como ao professor estagiário a responsabilidade de organizar e mediar o bom andamento das atividades. Diante disso, foi proposta uma avaliação feita pelos alunos no intuito de identificar o grau de satisfação com relação a oficina realizada.

Para a realização da avaliação foi utilizado o programa “urna eletrônica” uma plataforma idêntica a empregada nas eleições no Brasil. Foram colocadas três opções de voto, onde 11 (onze) correspondia como a oficina sendo ruim, 22 (vinte e dois) como boa e 33 (trinta e três) ótima. Para a realização da oficina a turma foi dividida em sete grupos, foram convidados um representante de cada grupo para a votação. As (figura 6: A, B e C), mostram um (a) discente realizando a votação, bem como a tela inicial do programa utilizado.

Figura 06 - A, B e C: Demonstração das avaliações das oficinas ministradas.

Figura A



Figura B

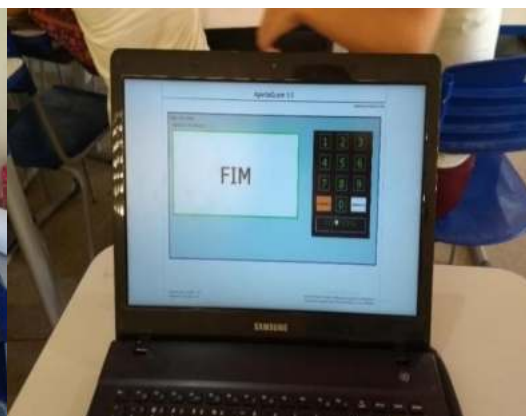


Figura C

Apertagem 1.0			
RESULTADO FINAL			
Eleição para BIOMAS DO BRASIL			
Total de votos 7			
Vencedor ÓTIMO			
Inicio: 26/09/2017 - 14:18 Término: 26/09/2017 - 14:25			
Candidatos	Votos	%	
ÓTIMO	6	85,71	
BOA	1	14,29	
RUIM	0	0	
Branco	0	0	
Nulo	0	0	

FONTE: Os autores, (2017).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é de fundamental importância para a formação do licenciando, pois possibilita a oportunidade de sentirmos o prazer da vida docente, bem como os desafios que essa profissão nos oportuniza. No estágio, aprendemos que é importante, sem sombra de dúvidas o planejamento das aulas, mas nem sempre isso resolverá as inquietações dos alunos, sendo necessário o plano B, C, D etc., além de em alguns momentos sabermos improvisar, muito em função da falta de recursos que a escola nos disponibiliza.

Contudo, retratando inicialmente o estágio de observação/coparticipação podemos salientar que essa novidade nos torna mais do que alunos estagiários, nos faz pesquisadores, não encarando o estágio apenas com um caráter de observação pela observação, mas buscando ir mais além, para entender não apenas os problemas da escola, mas sim as suas potencialidades, os seus pontos positivos, que muitas das vezes estão na nossa frente, o que nos falta é apenas esse olhar aguçado que o geógrafo sabe muito bem utiliza-lo.

Além disso, o estágio, principalmente na regência, nos possibilita desmistificar algumas visões negativas que temos dos professores das escolas campo de estágio. Em algumas situações, achamos que somos os melhores, que temos as metodologias adequadas e que as estratégias e técnicas de ensino daquele profissional que está naquele espaço, em alguns casos a anos, está ultrapassado.

Diante do exposto, é notória a importância do estágio, para que o futuro professor possa criar suas próprias metodologias de ensino, buscando mecanismos que facilitem a mediação dos conhecimentos, sempre conciliando teoria e prática, mesmo que em algumas situações a experiência em sala de aula seja bem mais valiosa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. Por que Ensinar e Prender Geografia? In: ANTUNES, Celso. **Geografia e Didática**. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 7. p. 36-48.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de Geografia: o professor**. Coleção: Ciências Sociais. Ijuí: Ed. Unijuí. 2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, Ivaini Maria. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011. p. 92-120.
- FONSECA, Gildete Soares. Planejamento nas aulas de Geografia, essencial para o ensino aprendizagem. **Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos 2010**. Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Espaço de Diálogos e Práticas. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=1048>>; Acesso em: 05.06.2017.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. O estágio supervisionado e suas contribuições na formação do professor de Geografia. In: BENTO, Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annabely Teixeira (orgs). **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012, p. 57-78.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

REVISÃO DE LITERATURA SOBRE PARFOR NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

João Kleber Silva da Silva
Graduando em licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal do Pará
joaoatmpedagogo2014@gmail.com

Iara da Silva Santos
Graduanda em licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal do Pará
iara030414@gmail.com

Dayane Andrade dos Santos
Graduanda em licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal do Pará
dayane_andrade@rocketmail.com

RESUMO

Nesse artigo são apresentados dados da pesquisa do tipo Revisão de Literatura sobre produções científicas cujo objetivo foi analisar a efetivação do PARFOR na Universidade Federal do Pará ofertado no *Campus* de Altamira. Como instrumento de coleta de dados foram analisados seis trabalhos, três TCCs identificados na biblioteca física do Campus de Altamira, duas dissertações e uma tese, identificadas em plataformas *on line*. As pesquisas foram publicadas nos anos de 2012, 2015, 2016, sendo o ano de 2016 com maior número de publicações. O quantitativo de produções, seis, é considerado incipiente, porém suas discussões são relevantes para a reflexão sobre formação de professores na região paraense. Foram abordadas questões relacionadas às condições de formação dos alunos/professores, as fragilidades do curso e suas potencialidades. O PARFOR é indicado como um programa importante para a formação dos professores do estado do Par, porém ainda está aquém em relação ao atendimento da demanda atual de formação de professores na região.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Básica. Pedagogia

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi criado por meio do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 para atender a demanda de formação em nível superior de educadores da educação básica da rede pública de ensino. São ofertadas licenciatura em Pedagogia destinada aos professores em exercício na Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica que não possuíam nenhuma graduação e segunda licenciatura aos professores em exercício nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio que já possuíam licenciatura mas atuavam em área ou disciplina distinta da sua formação inicial. Nesse sentido o PARFOR proporciona, em relação à formação, condições aos professores para o efetivo exercício da docência, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira, LDB 9.394/96.

A partir da Plataforma Freire conforme estabelece o manual operativo do PARFOR “Os municípios interessados em participar do PARFOR PRESENCIAL deverão aceitar as condições previstas no Termo de Aceite, documento apresentado em forma eletrônica, no momento do processo de validação das pré-inscrições na Plataforma Freire (MANUAL OPERATIVO, 2009, p. 2)”.

De acordo com o termo de aceite ao candidato “[...] será exigida a apresentação de uma Declaração, assinada pelo Secretário de Educação do Município ao qual o professor esteja vinculado, para professor com vínculo empregatício municipal, ou pelo Gestor da URE ou USE, para o professor com vínculo empregatício estadual. [...] (UFPA, 2013)”. Dessa forma, a condição para o professor ser vinculado ao PARFOR, é estar em exercício na educação básica das redes municipal ou estadual

O PARFOR no estado do Pará ficou sob responsabilidade das instituições de ensino superior do estado: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Instituto Federal do Pará (IFPA) (NASCIMENTO, 2012; OLIVEIRA, 2016; PEREIRA, 2016).

Na UFPA, no município de Altamira, o PARFOR teve início em 2010 com a primeira turma tendo 40 alunos/docentes no primeiro semestre, no semestre seguinte houve evasão de nove estudantes, sinalizando que mesmo com a necessidade da formação para manter vínculo empregatício, muitos professores não conseguem continuar o curso (OLIVEIRA, 2016). De acordo com (GOMES, 2016) o maior desafio é o curto espaço de tempo de estudo, uma vez que, os estudos presenciais eram realizados nos meses de janeiro e julho sendo ministradas a cada semana, manhã e tarde, uma disciplina não havendo assim possibilidade de aprofundamento e a dedicação necessária aos estudos.

Os estudos sobre o PARFOR na UFPA ofertados no *Campus* de Altamira/PA são escassos, indicando uma lacuna na discussão sobre formação de professores nessa modalidade de ensino o que nos motivou a desenvolver essa pesquisa, cujo objetivo central foi mapear os estudos sobre o PARFOR ofertados na UFPA por meio do Campus de Altamira. A questão que norteou a investigação foi assim delimitada: Quais aspectos relacionados à formação de professores foram contemplados nas produções teóricas realizadas sobre o PARFOR ofertado sob responsabilidade do *Campus* de Altamira?

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de ordem qualitativa e foi realizada no segundo semestre de 2018 por meio do mapeamento de produções teóricas sobre o PARFOR/UFPA ofertado no *Campus* de Altamira.

A coleta de dados se deu por meio de buscas na biblioteca física do *Campus* de Altamira e por meio da internet.

Na biblioteca física foram consultados, nos meses de agosto e setembro, todos os trabalhos de conclusão de curso depositados até o ano de 2018 que traziam no seu título o termo PARFOR. Por meio dessa busca foram identificados três trabalhos (T2, T3, T5).

A busca na internet foi feita por meio dos descritores PARFOR e *Campus* de Altamira. Foram considerados para compor o *corpus* todos os trabalhos que continham em seu título, ou no resumo, os dois descritores. Por meio dessa busca foram localizados também três trabalhos (T1, T4, T6).

Compuseram o *corpus* seis trabalhos nomeados de T1 a T6 e identificados a partir das categorias i) Ano de publicação, ii) Abordagem da pesquisa, iii) Modalidade da pesquisa, Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos que compuseram o *corpus* da pesquisa

	Título	Ano de publicação	Abordagem da pesquisa	Modalidade da Pesquisa
T1	A expansão da educação superior e o trabalho docente - um estudo sobre o plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) na UFPA	2012	Qualitativa	Dissertação
T2	O programa de formação de professores da educação básica-PARFOR e suas contribuições para a minha profissionalização docente	2015	Memorial	Tcc
T3	A formação de professores: percursos e descaminhos do Parfor/Uruará-Debates sobre a trajetória dos professores do município de placas.	2015	Qualitativa	Tcc
T4	A Educação Ambiental na Formação de Professores do Curso de Pedagogia – UFPA – PARFOR – Altamira-PA	2016	Qualitativa	Tese
T5	Formação de professores em serviço: um olhar sobre a práxis no curso de licenciatura Plena em pedagogia-PARFOR	2016	Qualitativa	tcc

T6	Formação docente no PARFOR na visão de alunos-professores e implicações em suas práticas pedagógicas	2016	Qualitativa	Dissertação
----	--	------	-------------	-------------

Fonte: elaborada pelos autores, setembro de 2018.

Constituiu-se como categoria analítica, a frequência das pesquisas e os objetivos. Os dados foram analisados à luz da teoria sobre formação de professores.

3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PARFOR/UFPA NO CAMPUS DE ALTAMIRA

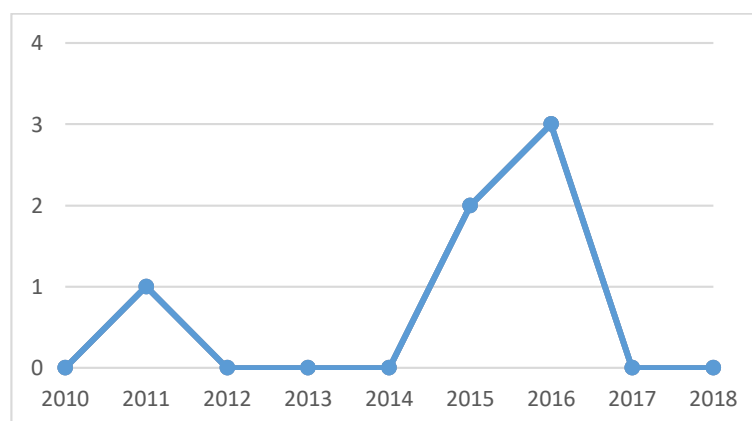
Nessa seção serão analisadas as produções teóricas a partir da frequência e dos objetivos.

4.1 A frequência das produções teóricas sobre o PARFOR no *Campus* de Altamira

Analisar a frequência com que são realizadas produções teóricas sobre determinado assunto revela o quão esse assunto tem despertado interesse no meio científico-acadêmico.

Considerando que no ano de realização da pesquisa o PARFOR completou oito anos de atividades ofertadas pelo *Campus* de Altamira e foram localizados somente três trabalhos que discutem a formação de professores nesse contexto sua discussão é apresenta-se incipiente no meio científico tendo sido identificado maior número de produções no ano de 2016, Figura 1.

Figura 1 - Frequência das produções teóricas sobre o PARFOR no *Campus* de Altamira entre os anos de 2010 a 2018



Fonte: elaborada pelos autores, setembro de 2018.

4.2 Objetivo central das discussões

Nos três estudos identificados na busca realizada na biblioteca da instituição (T1, T2, T3) são discutidas principalmente as condições da formação de professores no contexto do PARFOR, e realizado um histórico da legislação educacional do Brasil e sobre a formação dos professores.

O trabalho T1, *A expansão da educação superior e o trabalho docente - um estudo sobre o plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) na UFPA*, é uma pesquisa de abordagem qualitativa na qual Nascimento (2012) faz uma retrospectiva histórica sobre a formação de professores no Brasil, sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e sobre o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que instituiu o PARFOR. O estudo é uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Nascimento (2012) situa os principais motivos que potencializaram a inserção do curso do PARFOR no estado do Pará “O PARFOR foi implantado no Estado do Pará e especificamente na UFPA, por meio dos dados do Educacenso 2007 [...]”.

Os dados apresentados pelo censo indicaram que o quantitativo de professores no estado do Pará em atuação na educação básica com nível superior estava muito baixo e necessitava da implementação de um Plano que proporcionasse tal formação o que aconteceu “[...] em decorrência da adesão da UFPA ao acordo de Cooperação Técnica firmado pela CAPES e a Secretária de Estado de Educação do Pará, ocorrida em 28 de maio de 2009” (NASCIMENTO, 2012, p. 98).

Firmado o acordo as turmas iniciaram as atividades no primeiro semestre de 2010, após sucessivos processos seletivos na Plataforma Freire. Nascimento (2012) também apresentou as fragilidades do curso em função do seu formato intensivo “[...] com o aligeiramento das aulas [os estudantes] não têm a oportunidade de participar ativamente de um grupo de iniciação científica que favoreça o diálogo e o debate.”. Nesse sentido, há indícios de que o PARFOR tenha uma característica livresca não contemplando a tríade da universidade que são o ensino, pesquisa e extensão.

O trabalho T2, *O programa de formação de professores da educação básica-PARFOR e suas contribuições para a minha profissionalização docente*, é um memorial realizado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Silva (2015) semelhante ao trabalho (T1) traz uma retrospectiva histórica sobre a legislação educacional brasileira desde as primeiras Leis de Diretrizes e Bases (LDB) até a LDB atual, Lei nº 9394/96.

No estudo a autora desenvolve análise sobre a formação docente tendo em vista as próprias vivências, indicando fragilidades do curso:

[...] Primeiro, o desencontro de informações do primeiro período e a complicada rotina de trabalho dos alunos; segundo, o calendário da universidade se estendia e precisávamos controlar professores substitutos ou repor as aulas quando retornávamos para as escolas; terceiro, alguns professores vinham de Belém e alguns não estavam habituados a lecionar em municípios pequenos; por fim, o tempo intervalar, modelo de oferta do curso, era demasiadamente cansativo e também não [proporcionava] a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão (SILVA, 2015, p. 30-31).

Ao longo do trabalho Silva (2015) analisa as dificuldades enfrentadas como aluna-professora no início e no decorrer do curso, contudo, afirma que a determinação das turmas superavam o cansaço e a dificuldade da rotina de estudar em um curto espaço de tempo.

Entre as memórias e a busca pelas contribuições que o curso lhe ofereceu ao trabalho, a autora observa que o PARFOR terá resultados positivos em longo prazo, pois é uma política pública. Nesse sentido, a autora enfatiza que as políticas públicas necessitam de um tempo para que forneçam dados positivos acerca, das demandas sociais, em relação à eficácia do programa e as condições de formação de professores.

No trabalho T3 *A formação de professores: percursos e descaminhos do Parfor/Uruará- Debates sobre a trajetória dos professores do município de Placas*, Veras (2015) enfatiza a retrospectiva histórica da legislação educacional brasileira com ênfase no município de Placas, PA e analisa dados provenientes de um questionário estruturado que foi aplicado às turmas de Pedagogia de 2010.

O trabalho indica três momentos importantes na formação de professores no município como o Projeto Gavião, Gestão de Aprendizagem Escolar e o curso de Especialização.

O projeto gavião foi uma iniciativa do Prof. David Maria de Amorim e Sá no município de Castanhal, o objetivo era a formação de professores de nível de magistério do ensino fundamental e médio em 1992 foi expandido o projeto para mais de 50 municípios incluído Placas. O projeto foi aprovado pela nº 090/1984-CEE e foi desenvolvido em parcerias entre a UFPA, SEDUC e SEMEC's (TAVARES, PINHO e CABRAL, 2003, p.1).

O programa de formação continuada Gestão de Aprendizagem Escolar ofertado pela prefeitura municipal de Placas tinha o objetivo semelhante ao projeto gavião, capacitar os professores em nível fundamental do município para melhorar os índices de aprendizagem e a qualidade da educação. O Curso de Especialização em Educação foi em parceria com a UFPA para qualificação, atendendo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (VERAS, 2015).

Outro ponto de discussão do trabalho é a formação de professores na Amazônia considerando sua diversidade de locais e de cultura e as dificuldades de interiorização de projetos na área de educação, como

[...] a **acessibilidade** (serviços de transporte, estradas), a **comunicação** (mesmo a telefonia celular que também é assim como a internet), o **atendimento na rede hoteleira** e ainda a situação **precária dos aparelhos públicos**, sobretudo as escolas (salas muito mal estruturadas, banheiro sem funcionamento adequado e ainda a ausência de bibliotecas) que atendem aos alunos do Parfor [...] (VERAS, 2015, p. 31).

As dificuldades descritas pela autora em alguns aspectos ainda atingem até hoje os alunos do PARFOR como a acessibilidade, a comunicação e a acesso a informatização.

Os dados empíricos provenientes do questionário aplicado a estudantes das turmas de Pedagogia que iniciaram em 2010 indicaram 1) dificuldades durante o curso; 2) desejo de abandono; 3) importância do curso; 4) pontos positivos; 5) pontos negativos.

Segundo Veras (2015) as dificuldades durante o curso são as maiores intemperes para a permanência na graduação pelos períodos das aulas e a rotina de atividades durante os estudos. Outro ponto é o desejo de abandono derivado das dificuldades indicadas e de questões de ordem pessoal (família/trabalho).

Entre os aspectos positivos são indicados a relevância do curso e o “peso” de uma graduação na formação dos professores. Os pontos negativos são relacionados às dificuldades durante as aulas e a distancia da universidade e da cidade de origem dos estudantes.

No trabalho T4 *A Educação Ambiental na Formação de Professores do Curso de Pedagogia – UFPA - PARFOR - Altamira-PA*, Pereira (2016) são focadas as dimensões de educação construídas desde o século XIX até o período atual e os avanços e retrocessos das políticas públicas na educação brasileira. Pereira (2016) expressa em sua investigação as dificuldades na gestão do curso pelas Secretarias de Educação do Município-polo, onde as turmas são ofertadas. De acordo com o autor “[...] O apoio de pessoal oferecido pelas Secretarias Municipais, quando existe, se circunscreve a uma pessoa, que nem sempre está presente durante o processo de formação” (PEREIRA, 2016, p. 120).

O autor faz duras críticas à formalidade da educação ambiental no currículo e nas aulas práticas dos educadores no curso, sendo tais questões também observadas em outras pesquisas sobre o PARFOR (MENEZES; RIZO, 2013). O autor destaca as dificuldades apresentadas em um currículo com diretrizes fechadas e sem mudanças em relação a educação ambiental e sugere

práticas mais acessíveis a particularidade da região onde os educadores em formação estão trabalhando.

Sobre o Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia/UFPA/PARFOR o autor constata que

[...] das 52 disciplinas que constituíram a grade curricular (Núcleos de Estudos Básicos e Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos), apenas uma disciplina (Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Ciências) apresentou em sua ementa Educação Ambiental (PEREIRA, 2016, p. 175).

O autor enfatiza a falta de compromisso da Faculdade de Educação de atender a demanda de mais disciplinas que contemple a educação ambiental, tendo em vista, a diversidade de saberes culturais e de fauna e flora da nossa região amazônica.

No trabalho T5, *Formação de professores em serviço: um olhar sobre a práxis no curso de licenciatura Plena em pedagogia-PARFOR*, Gomes (2016) traz uma retrospectiva histórica da legislação educacional antes e depois da criação da LDB n° 9394/1996, embora sua análise foque a construção do Plano Nacional de Formação Docente/PARFOR e a implementação no *campus* de Altamira. O estudo iniciou por meio de uma indagação da pesquisadora “o que o curso de Pedagogia Parfor diferencia do curso de Pedagogia oferecido pela UFPA/Campus de Altamira?” (GOMES, 2016, p. 39).

O estudo foi desenvolvido com as turmas da Pedagogia de 2010 através de questionários com entrevistas semiestruturadas. A pesquisadora cita documentos oficiais que efetivam o programa na UFPA como: Resolução 4.638, de 25 de fevereiro de 2015, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Projeto Político do curso art. 1, art. 2 e art. 3 e art. 5.

Os pontos essenciais no trabalho foram as similaridades e diferenças no Projeto Pedagógico entre o curso regular e o curso do PARFOR, exemplificando uma dessas diferenças a autora “O Curso na modalidade Parfor tem seu público seletamente escolhido, com um perfil específico, [...]” (GOMES, 2016, p. 42).

Devido à seleção realizada pela Plataforma Freire o grupo de educadores que é escolhido tem um perfil criteriosamente analisado o que difere da seleção realizada no processo seletivo para ingressar na instituição, criando estigmas e preconceito entre as duas modalidades de acesso.

Finalizando o estudo, Gomes enfatiza que o curso é “[...] uma luta exaustiva dos alunos-professores, reconhecendo a dificuldade que é estudar disciplinas intensivas durante um período curto de tempo [...]” (GOMES, 2016, p. 67).

O trabalho T6 *Formação docente no PARFOR na visão de alunos-professores e implicações em suas práticas pedagógicas*, de Oliveira (2016) é uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. O trabalho caracteriza o *Campus* Universitário da UFPA e sua história no município.

O autor traça um histórico da formação dos professores no Brasil, e a intempéries da profissionalização do pedagogo. Também indica outros trabalhos sobre o PARFOR na UEPA e na UFPA, porém sem nenhuma produção mencionada feita no *campus* de Altamira. Para coleta de dados empíricos foi aplicado um questionário semiestruturado em cada turma matriculada na época.

Especificando a implementação do PARFOR no Estado do Pará o autor esclarece que a ideia de viabilizar esse programa foi proposta em 2006 com a formação do Plano Estadual de Educação. Aliando a isso, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-PA) fortaleceu a ideia dando origem ao Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará que inclui o PARFOR como meta de criação (OLIVEIRA, 2016).

É relevante destacar alguns dados obtidos na pesquisa:

[...] **47% dos alunos-professores se preocupam com a própria formação**, e essa busca por qualificação se faz sem indicação de instituições ou sem mediação por outras pessoas. É possível constatar ainda que outros 43% não tiveram a mesma iniciativa que os anteriores, ou seja, aguardaram seus ingressos no curso por indicação institucional (OLIVEIRA, 2016, p. 90, grifo nosso).

Apesar da iniciativa pela pesquisa por meio da preocupação com a formação, ainda percebe-se muita dificuldade na busca por informações, é importante expressar que o advento das redes sociais (Facebook, WhatsApp, etc.) auxiliam na troca de informações e que cabe à própria instituição criar seus meios de comunicação para interagir com esse aluno-professor.

Os seis trabalhos analisados apresentam em seu conjunto como característica semelhante a preocupação em identificar o percurso histórico da formação de professores no contexto educacional brasileiro. Houve preocupação em ouvir os alunos-professores com intenção de identificar a avaliação que fazem da sua formação e do Programa. As dificuldades relacionadas com a estrutura organizacional do curso foi um dos fatores mais indicados como sendo sua fragilidade, principalmente no que diz respeito à quantidade de conteúdo ofertada nos períodos de aula, que são intervalares e correspondem ao seu período de férias laborais. Segundo os autores que abordaram essas questões, o tempo de aula é insuficiente para a construção do conhecimento e também não permite ao aluno-professor qualificar sua formação

por meio da pesquisa e de atividades de extensão, indicado dessa forma, uma formação livresca e desarticulada da relação universidade-educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desse estudo foi investigar as ações do PARFOR na Universidade Federal do Pará *campus*. Com essa finalidade foram analisados seis trabalhos que abordaram essa temática.

Por meio dessa pesquisa foi possível perceber que apesar dos benefícios que o Programa propõe, há algumas dificuldades a serem vencidas, uma delas é o curto tempo em que são ofertadas as aulas. Por ser um curso intervalar, há dificuldade de estabelecer relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O esgotamento do aluno, que para participar do Programa deve estar atuando efetivamente como docente também foi indicado como uma limitação para a sua formação qualificada, já que no período de férias laborais precisa se dedicar aos estudos, que na maior parte dos casos ocorre em município distinto de sua moradia, portanto, o cansaço seria um dos motivos da evasão desse aluno-professor.

Outra fragilidade indicada é a pouca atenção dada a disciplinas relacionadas à Educação Ambiental, no Projeto Pedagógico do Curso, já que o estado do Pará se encontra na região Amazônica que possui uma vasta diversidade flora e fauna que deve ser preservada e sua exploração inadequada devia ser pauta de formação dos professores. Assim, a falta de capacitação nessa área prejudica os professores que atuam nessa região, portanto, essa privação compromete a prática docente na Amazônia.

Por fim, tendo em vista o objetivo do Programa que é a formação de Professores da Educação Básica é necessário que tenha continuidade para suprir a demanda historicamente reprimida de formação de professores na região Norte do país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de formação dos professores da educação básica – PARFOR presencial - manual operativo**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>>. Acesso em 06 de setembro de 2018.
- GOMES, Marília dos Santos. **Formação de professores em serviço: um olhar sobre a práxis no curso de licenciatura Plena em pedagogia-PARFOR**. 2016. 84 f. Trabalho de Conclusão de

- Curso em licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Pará. *Campus* Universitário de Altamira. 2016.
- NASCIMENTO, Denise de Souza. **A expansão da educação superior e o trabalho docente:** um estudo sobre o plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) na UFPA. 2012. 178 f. Dissertação. Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2921/1/Dissertacao_ExpansaoEducacaoSuperior.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2018.
- OLIVEIRA, Jakson José Gomes. **Formação docente no PARFOR na visão de alunos:** professores e implicações em suas práticas pedagógicas. 2016. 143 f. Dissertação Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará. 2016. Disponível em: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wp-content/uploads/dissertacoes/10/jakson_jos_gomes_de_oliveira.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2018.
- PEREIRA, Alexandre Macedo. **A Educação Ambiental na Formação de Professores do Curso de Pedagogia - UFPA - PARFOR - Altamira-PA.** 2016. 228 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). 2016. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011435.pdf>>. Acesso em 06 de abril de 2018.
- SILVA, Leres Menezes da. **O Programa de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR e suas contribuições para a minha profissionalização docente.** 2015. 43 f. Universidade Federal do Pará. *Campus* Universitário de Altamira. Faculdade de Educação. Trabalho de Conclusão de Curso em licenciatura em Pedagogia. 2015.
- TAVARES, Hilda de Lima; PINHO Vera Lúcia Fernandes de; CABRAL, Danilo do Carmo Quadros. **Projeto Gavião.** I CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. João Pessoa. EDUFPB. 2003. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2018.
- Universidade Federal do Pará. **Adesão ao PARFOR.** Disponível em: <<https://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/2013-10-03-15-09-36/adesao-ao-parfor>>. Acesso em 26 de setembro de 2018.
- VERAS, Elizete dos Santos. **A formação de professores:** percursos e descaminhos do PARFOR/Uruará-Debates sobre a trajetória dos professores do município de placas. 2015. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso em licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Pará. *Campus* Universitário de Altamira. 2015.

TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA NA PRÁTICA EDUCATIVA BRASILEIRA

Damaris Nobre Almeida

Mestranda em ciências da educação pela Universidade Grendal

Docente Atuante Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino

damarisnobre@gmail.com

RESUMO

O presente artigo discorre sobre a influência da tendência progressista libertadora no âmbito de práticas pedagógicas escolares. Foi realizado um estudo de cunho teórico bibliográfico como tipo de investigação. O presente artigo apresenta como objeto de estudo a tendência progressista libertadora na prática escolar. Os objetivos que nortearam a pesquisa foram: compreender as influências da tendência libertadora nos âmbitos escolares como também investigar as relações estabelecidas entre a tendência e as práticas educativas. A pesquisa permite compreender a consolidação entre teoria e prática no decorrer da transição agrária para o urbano industrial ocorrida entre os séculos XIX e XX e que desde então essas correntes influenciam as práticas educativas. Assim sendo, ao longo dos debates elencamos o quanto é importante o conhecimento das teorias pedagógicas a cerca do trabalho docente, visto que essas correntes norteiam o trabalho educativo. De acordo com os estudos realizados a corrente progressista, apesar de ter sido influência em âmbitos não formais, ela esteve e está presente nas práticas dos docentes em seus diversos níveis e modalidades de ensino.

Palavras-chave: Tendência. Libertadora. Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

Os modelos de educação que norteiam as práticas educativas dos docentes estão sustentados por tendências pedagógicas, que refletem a forma pelo qual é compreendido o processo de ensino aprendizagem. Estas tendências surgiram em decorrência de acontecimentos sócios históricos e, conseqüentemente em virtude das necessidades humanas. Elas são oriundas em meados dos séculos XIX e XX e permanecem até os dias atuais. Dessa forma, podem ser classificadas em dois grandes grupos: tendências liberais e tendências progressistas. A liberal apresenta nas formas tradicionais; renovada progressista; renovada não diretiva e tecnicista, enquanto que as progressistas subdividem em libertadora; libertária e crítico-social dos conteúdos. Convém ressaltar que este artigo irá aprofundar-se sobre a tendência progressista libertadora.

Com a transição de uma sociedade agrária para outra urbana industrial surgiram mudanças no campo político e econômico refletindo diretamente no contexto escolar. O ensino educacional passou por constantes mudanças em decorrência de fatos históricos marcados por problemáticas oriundas de cada época. Nesse sentido, o referido artigo apresenta como

problema de pesquisa as formas pelas quais a tendência libertadora adentrou nos âmbitos educacionais. Tendo como objetivos compreender as influências da tendência libertadora nos âmbitos escolares como também investigar as relações estabelecidas entre a tendência e as práticas educativas. Os procedimentos metodológicos adotados foram realizados através de pesquisas bibliográficas.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: BREVE REFLEXÃO

A educação no Brasil, no início do período colonial foi marcada pelo fato de ser totalmente elitista e excludente. Este modelo de educação esteve presente durante décadas na história educacional brasileira. No contexto de uma sociedade agrária e escravocrata a educação era privilégio de poucos. E, esta por sua vez era autoritária e dominante. Assim sendo, a educação durante o século XIX era privilégio de poucos. “a educação durante o século XIX não foi capaz de articular uma relação orgânica entre produção do conhecimento e produção de bens materiais, pois ela foi concebida apenas para distribuir privilégios sociais para poucos” (FERREIRA 2010, p. 34).

Dessa forma, podemos assinalar que no decorrer dos tempos o país precisou refletir e passar por constantes mudanças econômicas e sociais e estas refletiram no âmbito educacional uma vez que surgiu a necessidade dos indivíduos se adequar ao modelo de sociedade pela qual o país estava em trânsito. “adentrando no campo da história da educação, o período do entre século XIX-XX vivenciou o início da república no Brasil, a preocupação com os sistemas nacionais de educação, o despertar do movimento dos renovadores da Escola Nova e o embate, levando em várias instâncias, entre o que era considerado “velho” e a proposta do novo” (BALDAN, 2011, p. 3).

Durante toda a primeira metade do século XX a educação brasileira continuou sendo elitista e excludente. As mudanças que lentamente aconteceu no setor econômico influenciou diretamente o âmbito da educação. A partir da revolução de 30 a sociedade brasileira passou pelo processo de transição: de um país agrário para um urbano industrial. Foi a partir de então que começou a discutir as tendências pedagógicas, que norteiam as práticas educativas. A logística do capitalismo influenciou todos os setores da sociedade, gerando mudanças e novas formas de conceber o ensino. O modelo capitalista rompeu com as estruturas econômicas herdadas no período colonial.

TENDÊNCIA PROGRESSISTA

As tendências progressistas conceituam-se por outras formas de se conceber o processo educativo no qual o principal objetivo das correntes progressistas é fazer uma análise crítica das realidades sociais. Estas teorias valorizam o contexto social no qual os discentes estão inseridos, extraíndo desse contexto os elementos necessários para uma intervenção pedagógica consistente e, de fato, significativa para a vida dos discentes. Na visão de Libâneo,

O termo progressista é usado aqui para designar as tendências que, partindo de análise crítica das realidades sócias, sustentam implicitamente as finalidades sócio políticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (LIBÂNEO, 1982, p. 11).

Nesta perspectiva, as tendências progressistas surgiram como crítica ao sistema capitalista que era totalmente autoritário, impondo, dessa forma, modelos rígidos a sociedade como forma de dominá-la intelectualmente e economicamente. Ela não condiz com as ideias implantadas pelo capitalismo. A partir do surgimento das teorias progressistas a sociedade obtém níveis maiores de consciência crítica por meio de atuação de professores e discentes mediados por uma realidade no qual estão inseridos.

A escola, na visão progressista, passa a ser vista como um modelo no qual tanto o docente quanto o discente são detentores de conhecimentos. Ambos, mediatizados pelo meio, constroem saberes significativos para intervir na realidade social no qual estão inseridos.

TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA

A escola libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, está vinculada na luta pela superação das classes oprimidas, marginalizadas. O mais importante, nessa perspectiva, é a descoberta da situação de oprimido e a consolidação de uma consciência crítica. Sendo assim, a força motivadora deve ocorrer da codificação de uma situação problema que será analisada criticamente por meio de representações da realidade concreta, isto é, da situação vivida pelo educando.

A teoria progressista libertadora, inicialmente, surgiu para orientar as práticas não formais de educação, mas muitos educadores adotaram esta tendência em suas práticas pedagógicas com o objetivo de intervir em uma realidade social para transformá-la, servindo

como referência para questionar as relações de trabalho no qual a classe desfavorecida se encontrava. Esta tendência foi construída a partir de trabalhos com educação popular, contudo, muitas propostas sugeridas por esta corrente tornaram referências para o processo de reflexão e crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas pela educação formal. Sobre essa questão, Libâneo afirma:

Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação não formal. Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia, assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social (LIBÂNEO, 1982, p. 11).

Desse modo, a tendência progressista libertadora entende que a educação tem um papel primordial de transformação da sociedade, valoriza o conhecimento prévio dos discentes para análise de uma realidade social de forma crítica, é a partir do conhecimento de mundo dos educandos que é construído o saber. A realidade social é o centro do processo de ensino e o educador um mediador das atividades a serem desenvolvidas de forma conjunta com os alunos. Os estudantes junto com o professor são sujeitos na aplicabilidade da ação do conhecimento. Portanto, o aluno não é visto como um ser passivo, como um depósito de informações, mas sim como um sujeito ativo que também é responsável pela descoberta do saber, ele irá intervir, tanto quanto o docente, na construção do conhecimento. Um saber consistente construído a partir de vivências reais, sendo estas problematizadas entre educador-educando.

A tendência progressista libertadora, vinculada à proposta de educação de Paulo Freire, considera que o essencial na construção do saber é extrair da própria realidade dos educandos temas, ao qual ele denominou de temas geradores, para definir as formas metodológicas de explorar aqueles temas e daí construir um saber sistematizado. Neste sentido, Libâneo enfatiza que:

Denominados “temas geradores”, são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõem em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como “invasão cultural”, porque não emerge do saber popular (LIBÂNÊO, 19882, p. 11).

Nesta visão entende-se que o essencial na teoria progressista é elencar discussões a cerca da realidade dos educandos, começar por aquilo no qual é conhecido por eles e desse modo, problematizar as discussões a cerca das temáticas. O ideal é considerar que o educando também é agente do processo educativo, ambos, educador e educando aprendem nos espaços educacionais construindo conhecimentos. O diálogo entre os diversos agentes envolvidos, as discussões que surgem em torno dos temas geradores, permitem problematizar os fatos sociais buscando, assim, a superação da dominação, esta superação e despertar crítico constituem uma característica fundamental na tendência progressista libertadora.

A educação, nesse sentido, caracteriza-se pelo fato de ser uma ação votada para a conscientização, uma tentativa de mudança da realidade no qual os educandos estão inseridos. É um tipo de educação que busca levar o sujeito a construir uma nova postura diante dos problemas do seu tempo. Portanto, os discentes são vistos, a todo instante, como sujeitos ativos nos quais constroem seus saberes a partir das discussões geradas em torno de problemas sociais presentes na vida deles.

TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA NA PRÁTICA ESCOLAR

O modo como os professores realizam o seu trabalho na escola tem a ver com as tendências que surgiram ao longo dos séculos XIX e XX. Essas tendências surgiram de acordo com as necessidades históricas vividas por cada época específica. Desde então, professores de todos os lugares são influenciados por tendências pedagógicas. Muitos adotam, até, várias tendências em suas práticas, o chamado ecletismo, outros, porém se adequam a uma específica. Compreende-se que estas teorias norteiam as praticas educativas possibilitando ao docente desenvolver um trabalho com maior eficiência. Segundo Santos (2011, p. 4) “o conhecimento destas tendências e perspectivas de ensino por parte dos professores é fundamental para realização de uma prática docente realmente significativa”... Sendo assim, os professores devem estudar e se apropriar dessas tendências, que servem de apoio para a sua prática pedagógica. Não deve usar uma delas de forma isolada, mas deve procurar analisar cada uma e ver a que convém melhor ao seu desempenho profissional, permitindo, assim, desenvolver um trabalho mais consistente, com maior eficiência e qualidade de atuação. Sobre essa questão, Libâneo afirma:

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamento

“pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses. A prática escolar assim tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relação professor-aluno, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhe técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológico, explícita ou implicitamente (LIBANEO, 1982, p. 1).

Assim, o conhecimento das tendências contribui para uma prática docente mais consistente, que atenda, de fato, as necessidades dos educandos em seus diversos níveis e modalidades de ensino. É através do conhecimento das correntes pedagógicas que o docente vai favorecer uma compreensão das reais necessidades do ensino, uma vez que diferentes épocas requerem novos modelos de educação. É preciso se adequar ao modelo de sociedade que perpassa o mundo contemporâneo para desta forma conceber e compreender que o ensino não está desarticulado da sociedade, no geral, mas perceber que os fatores sócios históricos, políticos e econômicos refletem constantemente no fazer pedagógico e, assim, os docentes necessitam conhecer e se adequar a uma tendência específica para referenciar a sua prática docente. Nessa mesma perspectiva Dutra *et al.* (2012, p. 6) assinala que “As explicações para o surgimento das tendências pedagógicas de ensino, segundo as considerações de Kuhn (2011), se dão na tentativa de elucidar problemáticas apresentadas em diferentes épocas pela sociedade nas quais a educação está inserida”. É inquestionável o fato pelo qual as tendências surgiram e continuam na sociedade, nos âmbitos formais e não formais. Convém ressaltar que sempre há de existir traços das primeiras correntes idealizadas no âmbito educacional, visto que uma serve como modelo para que outras analisem e discutam quais melhor corrente, tendência pedagógica, implementar nas práticas escolares.

Em contradição a uma alfabetização puramente mecânica, alienadora, surge a corrente progressista libertadora elencando novos modos de discussão em sala, de construir o saber, para tanto, faz necessário intervir de acordo com a realidade. Este tipo de educação propõem sujeitos críticos, que sejam capazes de problematizar de forma crítica a realidade social do ponto de vista econômico, político e sócio histórico. Assim sendo, Freire afirma que:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade inclinando a formas ingênuas de encará-las. A formas ingênuas de percebê-las. A formas verbosas de representa-las. Quanto menos criticidade em nós tanto mais

ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (FREIRE, 2008, p. 103).

Desse modo o saber mais importante é ter uma consciência crítica da realidade na qual estamos inseridos. Além da busca pela transformação social a condição de libertar através da consciência crítica é o primeiro passo para organização de saberes significativos. As discussões sobre temas sociais e políticos permitem ao educador e educando coordenar atividades e atuar juntamente nesse processo de alfabetização e construção de conhecimento mediatizados pelo meio. O papel da escola é a formação da consciência política do educando, principalmente através da problematização do meio cultural do qual este faz parte. O professor junto com o aluno são sujeitos ativos e responsáveis pelo conhecimento. O importante é a emancipação dos indivíduos para que estes possam intervir de forma crítica em seus contextos sociais.

Para Libâneo (1982, p. 12) “A própria designação de “educação problematizadora” como correlata de educação libertadora revela a força motivadora da aprendizagem. A motivação se dá a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se torna distância para analisa-la criticamente”. É dessa forma pelo qual os discentes se sentem motivados, o educador instiga os saberes prévios dos educandos e estes são problematizados em círculos de discussões, problematizando os temas da realidade é possível motivar, despertar nos educandos a vontade de expressar seus saberes e em conjunto elencar discussões com visão crítica para que desta forma construir conhecimentos significativos. Na visão de Freire (2008, p. 104) “a nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa experiência do diálogo, das investigações, da pesquisa, que por sua vez estão intimamente ligados a criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática”.

Na perspectiva de uma educação progressista libertadora o papel da escola é gerar reflexões em torno dos temas geradores, temas discutidos entre os sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem, e deles obterem conhecimentos sistematizados e, ao mesmo problematizar de forma crítica a realidade no qual estão inseridos. É questionar as relações do homem no seu meio. O aluno vai refletir sobre sua realidade, professor e aluno são sujeitos do ato de conhecer; o indivíduo cria o conhecimento interagindo no seu contexto, refletindo e encontrando respostas aos desafios por eles lançados. Neste sentido, entende-se que a metodologia adotada é aquela pela qual os sujeitos são todos participativos, ativos na busca pela construção do conhecimento, a partir dos temas geradores os discentes constroem o seu próprio saber, a avaliação acontece de forma mútua, através das trocas de experiências elencadas nas discussões.

Assim sendo, na sala de aula, é preciso instigar o educando a refletir sobre sua realidade, extrair deles os temas geradores para dá início as discussões. Nessa mesma perspectiva, Freire afirma que:

Estas palavras, de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiências vivida, são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para descoberta de novas palavras. São as palavras geradoras a partir de cuja discussão alfabetismo irá tomando posse de seu idioma (FREIRE, 2008, p. 13).

Na visão de Freire (2008) a codificação e decodificação do sistema de escrita deve partir, sempre, do contexto do educando, de palavras de uso diário, uma vez que estas facilitam o processo de aquisição da leitura e escrita. Começando o processo de alfabetização por aquilo que já é familiarizado pelo discente permite maiores avanços. É um método eficaz, uma vez que o estudante constrói conhecimento a partir de uma reflexão da sua realidade. As palavras, conhecidas por eles, são trabalhadas detalhadamente, através da formação de sílabas, de palavras e posteriormente de uma aprendizagem, de fato, significativa.

Na perspectiva da tendência progressista libertadora o favorável para o processo de aquisição da leitura e escrita é o debate entre os participantes do processo educativo. O professor é um mediador, aquele que vai de encontro ao aluno, que gera discussões em torno de sua realidade para a compreensão de temáticas sociais presentes no meio escolar, propiciando ao educando a construção de conhecimentos sistematizados. Nesse mesmo raciocínio, Queiroz; Moita afirmam que:

Nesta tendência pedagógica, a atividade escolar deveria centrar-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações concretas sobre a realidade social imediata. O professor deveria agir como um coordenador de atividades, aquele que organiza e atua conjuntamente com os alunos. Seus defensores, dentre eles o educador pernambucano Paulo Freire, lutava por uma escola conscientizadora, que problematizasse a realidade e trabalhasse pela transformação radical da sociedade capitalista (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 12).

Sendo assim, o processo de codificação e decodificação de sistema de escrita e a problematização da situação real vivenciada pelos educandos facilitarão os caminhos para a aprendizagem. Estes passos encaminham para um conhecimento crítico da realidade social. O essencial é as discussões geradas em torno dos temas geradores no qual professor e aluno são sujeitos do ato de conhecimento. O trabalho de conscientização da realidade dar-se-á através

das trocas de experiências, das discussões em conjunto. Neste sentido, aprender torna um ato de conhecimento de uma realidade vivida pelos discentes e, está só terá sentido se resultar de uma aproximação crítica da realidade. O aprendido, neste caso, acontece através da compreensão, da reflexão crítica e não através da memorização enfadonha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, em suma, está interligada com os demais segmentos da sociedade, considerá-la fora dessa articulação significa dizer que não há conhecimentos articulados e contextualizados. A educação deve ser concebida como um processo participativo, interligado com o contexto social, cultural e econômico.

Considerar e conhecer as tendências pedagógicas são uma forma de interpretar quais as funções e intenções que compõem a prática pedagógica. No decorrer dos tempos à prática educativa passou por transformações as quais possibilitaram novas formas de se conceber a educação, o ensino, ampliando, desta forma, novos projetos para os processos de ensino aprendizagem.

Diante das reflexões apresentadas no decorrer do ensaio podemos concluir que a tendência progressista libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, surgiu em âmbitos não formais, porém com certo tempo ela adentrou também nos espaços formais de educação em virtude de apresentar e trazer para o debate a questão da criticidade do educando, o despertar da consciência crítica.

O conhecimento das correntes pedagógicas possibilitam interpretações no que tange a prática educativa, norteando o trabalho docente de forma clara, objetiva e intencional. Convém salientar que boa parte dos educadores desconhecem estas tendências, dificultando, assim, a prática intencional no que concerne ao ensino voltado e interligado com umas das tendências pedagógicas.

No que concerne à prática pedagógica para a perspectiva progressista libertadora é imprescindível articular os conteúdos entre todas as esferas sociais, produzindo saberes contextualizados e interligados com a realidade social. Desta forma, o docente precisa desempenhar suas atividades de modo a formar cidadãos críticos, capazes de construir conhecimentos de forma crítica para intervir no seu contexto social.

REFERÊNCIAS

- BALDAN, M. **As ideias pedagógicas em disputa no século XX. Aspectos da tradição e da modernidade.** In: seminário de tese, São Carlos: UFSCAR, 2010.
- DUTRA, L. R. L; MEDEIROS, T. A. **As tendências pedagógicas e a estrutura das revoluções científicas de Thomas S. Kuhn: algumas considerações.** In: pedagógica, 2012.
- FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da educação brasileira.** São Carlos: EDUFSCAR, 2010.
- FREIRE, PAULO. **Educação como prática da Liberdade.** Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Revista ANDE** n. 6, 1982.
- QUEIROZ, C. T. A. P; MOITA, F. M. G. S. **Fundamento Sócio Filosóficos da Educação.** Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- SANTOS, R. F. **Tendências pedagógicas: o que é e para que servem.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

TEORIAS E PRÁTICAS ENTRE A UNIVERSIDADE E ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS

Cícera Janaína Rodrigues Lima

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

janainarodrigueslimas@live.com

RESUMO

Em qualquer profissão é necessário vincular as teorias com a prática à medida que ambas, isoladamente, não são capazes de ensejar uma prática reflexiva. Desse modo, é de suma importância, para qualquer profissão (e principalmente a de professor) vivenciar experiências que possam problematizar e sistematizar as competências que permitem ao docente questionar-se ante ao seu fazer de sala de aula. Diante disso, o presente artigo trata-se de um relato de experiência, que tem como finalidade apresentar a ação vivenciada pelos alunos do ensino superior da graduação em letras junto aos alunos da rede básica de ensino da Cidade de Missão Velha, no Ceará. O objetivo do relato foi refletir e sistematizar as atividades que uniram as teorias vistas na Universidade e práticas empreendidas na Escola, ressaltando a interação entre alunos da graduação em processo de formação e alunos das escolas básicas que totalizaram 10. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e pauta-se na pesquisa descritiva relacionada com os trabalhos de Freire (1999), Padilha (2001), Riolfi (2013), Marcuschi (2008) e Antunes (2014) uma vez que esses autores dialogam com formação docente, gramática contextualizada e gêneros textuais. Diante do exposto, ressaltamos que é necessário que os alunos sejam ativos e criem autonomia para que sua prática educacional no futuro venha a ser fortalecida de forma prazerosa. Os resultados alcançados foram uma aproximação positiva entre as escolas do ensino básico e os alunos universitários, além de provocar reflexões positivas nos alunos de graduação em letras.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Básica. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade apresentar um relato da experiência vivenciada entre os alunos do ensino superior da graduação em letras em uma Universidade Estadual do Ceará junto aos alunos da rede básica de ensino do município de Missão Velha/ CE.

Sabemos que na formação básica para o exercício de qualquer profissão é necessário oportunizar momentos nos quais os estudantes possam vincular a teoria e prática, tomando os conhecimentos consolidados como fundamento para a superação das barreiras que se apresentam. Com isso, é de suma importância, para qualquer profissão (em especial a de professor) vivenciar experiências que possam fortalecer e sistematizar as teorias que versam sobre o processo de ensino e relacioná-las ao fazer docente na sala de aula.

É comum encontrar alunos que concluíram cursos universitários na área do magistério com experiências em sala de aula restritas e mecânicas. Há ainda aqueles que após a graduação em licenciatura despertam o desejo de buscar outra formação pois não se identificaram com o

trabalho docente. Nessa perspectiva, a proposição de atividades que se relacionem com vivências de intervenção na escola apresenta-se como alternativa para qualificar a formação e aproximar o discente das situações reais de exercício da profissão. Ressaltamos que estas experiências devem ser inseridas no currículo, entretanto, não devem ser restritas aos componentes curriculares específicos, mas devem ser propostas por diferentes disciplinas.

Ante ao exposto, é notório que a universidade precisa proporcionar aos alunos universitários uma formação na qual a teoria e a prática estejam diretamente relacionadas e, dessa maneira o aprendizado das habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão de professor ocorra de forma significativa.

Baseado no que foi acima mencionado, os alunos da Universidade Regional do Cariri (URCA) da Unidade Descentralizada de Missão Velha – CE, juntamente com a professora das disciplinas de Tópicos e Oficina de Gramática normativa, buscaram, através do projeto intitulado Teorias e práticas entre a Universidade e Escola: Uma experiência na formação inicial do curso de Letras, fortalecer a relação entre a teoria e a prática, utilizando-se como mediador as oficinas de Língua Portuguesa ofertadas aos alunos do ensino fundamental das escolas de Educação Básica do município onde se encontra a referida universidade. A iniciativa teve como objetivo apresentar a gramática de forma contextualizada e trabalhar a escrita dos gêneros textuais.

Para contemplar a temática foram usados como referência Riolfi (2013), Marcuschi (2008) e Antunes (2014), para referenciar as práticas de gramática contextualizada e gêneros textuais; Freire (1999) e Farias (2013), para discutir a formação docente.

O objetivo principal da experiência foi vivenciar situações de ensino e aprendizagem de modo a relacionar a teoria e prática, promovendo maior integração entre a Universidade e a Escola, bem como promover a relação entre licenciandos da graduação em processo de formação e alunos das escolas básicas.

Para a produção do relato, utilizamo-nos de uma metodologia de cunho qualitativo e descritivo, para apresentar o processo de elaboração e realização de oficinas pelos alunos da graduação de modo a trabalhar a gramática contextualizada e gêneros textuais com alunos do ensino básico de 4º ao 9º ano. Essa metodologia fez com que os alunos da graduação vivenciassem uma experiência concreta de ensino e tivessem a oportunidade de refletir e utilizar os conhecimentos acadêmicos discutido em sala de aula, em especial, relacionando a experiência educativa relacionada às discussões fomentadas nas disciplinas Tópicos de Gramática Normativa e Oficina de Gramática Normativa.

Para tanto, dividimos a nossa investigação em 4 eixos: o primeiro apresenta um breve referencial sobre a formação inicial de professores, o segundo eixo apresenta referenciais sobre a gramática contextualizada e os gêneros textuais, em seguida é descrito como aconteceu a aplicação das oficinas e por fim os resultados e as discussões sobre a experiência.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Segundo Farias (2013), o professor desenvolve sua atividade profissional e se constitui como tal, principalmente, no espaço escolar. Para a autora é no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como um profissional.

Já Paulo Freire (1999) que defende a educação, em seus mais diferentes matizes, acredita que esta deve se constituir sempre numa possibilidade de humanização. Neste sentido, o autor concebe o professor como um profissional que está sempre se fazendo, ou seja, o professor aprende, ensinando; ensina, aprendendo.

Neste sentido, Farias (2013), segue o pensamento de Freire (1999) ao afirmar que para preparar esse homem no caso o professor, comprometido com o projeto de transformação da sociedade, é necessário deslocar o eixo unicamente da formação para o mercado de trabalho tendo em vista a centrá-lo na perspectiva do homem como sujeito histórico o qual os seus sonhos devem encontrar cumplicidade entre os educadores com quem convive ao longo de sua escolaridade.

Sobre a prática educativa, Farias (2013) acredita por ela ser intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente, e que isso se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola. Sobre o planejamento Padilha (2001, p. 63) adverte que:

[...] realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

De acordo com Maciel e Neto (2004) foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB) nº 9.394/1996 forma criadas novas perspectivas para a

formação de professores. Com a promulgação dessa lei houve a substituição da concepção de educação, logo, novos modelos de pensar e realizar a formação docente foram delineados.

Conforme Maciel e Neto (2004):

[...] a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido o professor que lide com um conhecimento em construção e não mais imutável e que analise a educação como um compromisso político, carregado da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e coma incerteza (MACIEL; NETO, 2004, p. 18).

Diante dessas mudanças as quais a educação tem vivenciado atualmente, é necessário que o educador se compreenda como um profissional em processo contínuo de aprendizagem, a fim de estar em sintonia no mundo em que faz parte. Neste processo, o professor se torna maleável às mudanças que permeiam sua prática e isso pode refletir em melhoria na qualidade de ensino desses estudantes.

Considerando que o desenvolvimento de qualquer profissional (principalmente o professor) se dá não só pela formação inicial, mais também pela continuada, vemos que ambas devem ser voltadas para uma prática permeada pela realidade e não idealizada.

GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA E GÊNEROS TEXTUAIS

Para Riolfi et al. (2013), quando é questionado aos alunos, qual os objetos de estudo da matemática, da história ou da biologia, não pairam dúvidas na construção de uma resposta. Porém quando é questionado qual é o objeto de estudo da Língua Portuguesa existe uma grande dúvida que implica nas significações que levariam-nas a elaborar a resposta.

A autora levanta a hipótese de que essa dúvida aparece por conta dos avanços da Linguística, que relativizou as noções de “certo” ou “errado”, modificando a concepção de aula de Língua Portuguesa antes voltadas para o ato de ensinar escrever e a falar corretamente dando lugar ao uso contextualizado da língua e à produção dos gêneros textuais. Neste contexto de uso da linguagem oral e escrita, Riolfi et al. (2013) defende a ideia de que o estudo dos diversos modos de funcionamento da nossa língua para a produção de efeitos de sentido deve consistir no objeto de aula de Língua Portuguesa, o que não se tem visto com muita frequência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são objetivos em afirmar que os gêneros textuais, ou seja, os textos são fundamentais no ensino de língua portuguesa. Marcuschi (2008),

complementa que o estudo dos gêneros textuais é hoje uma área interdisciplinar, e volta atenção especial para o ensino mediado tanto pela linguagem em funcionamento quanto para atividades culturais e sociais. Para o autor, o gênero seria uma noção da forma e objetivos do texto desenvolvido a partir da experiência cotidiana e usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identifica-los. Assim, a afirmação do autor nos convida a interpretar que trata-se de um saber social comum utilizado pelos falantes e, por sua vez, se orientam em discursos acerca do gênero do texto que são produzidos ou devem ser produzidos em cada contexto comunicativo. Portanto, esses gêneros não surgem naturalmente mas são construídos na interação comunicativa, sendo classificados como fenômenos sócio interacionais.

Riolfi et.al (2013), em seus estudos, aponta que na sala de aula os aspectos gramaticais são enfatizados e o ensino da Língua Portuguesa tende a ser pautado apenas prescrição gramatical. Diante disso, Antunes (2014), ressalta que não é vetado o ensino de substantivos, pronomes, verbos ou qualquer outra classe gramática, o que a autora chama a atenção é para a necessidade do ensino ser sistematizado e estar voltado para a realidade social. Para a educadora a linguagem é construída a partir das interações oriundas da interação social e, dessa forma, deve relacionar língua, gramática e ensino.

Ainda com base nas ideias de Antunes (2014), todo ensino de gramática pode ser contextualizado pois “existe sempre um contexto, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumprir uma determinada função comunicativa” (ANTUNES, 2012, p. 39). Diante da situação acima é possível afirmar que trabalhar gramática fora do contexto é uma estratégia inadequada uma vez que dissociando-a do mundo real, não estaremos formando alunos críticos e reflexivos sobre a língua e pela apropriação de conhecimentos por meio da língua.

Diante do exposto não se pode valorizar a gramática normativa ou apenas o gênero textual de acordo com os autores e os documentos anteriormente elencados, seria necessário que os gêneros textuais e a gramática normativa fossem vistos como complementares já que a gramática regula a significação das mensagens, sendo, dessa forma um dos elementos constitutivo dos gêneros.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Conforme relatado anteriormente, o projeto Teorias e Práticas entre a Universidade e Escola: Uma experiência na formação inicial do curso de Letras foi idealizado e planejado pelos

alunos do 7º e 8º semestre do curso de licenciatura plena em Letras da URCA juntamente com a professora da disciplina de Tópicos de Gramática Normativa e oficina de gramática normativa.

A primeira etapa a ser desenvolvida foi discussão da temática geral que deveria ser contemplada dentro do projeto, a temática foi discutida durante as aulas das duas disciplinas citadas acima, onde os alunos e a professora selecionaram o nome e a abordagem que seria utilizada no projeto.

O segundo foram selecionados os temas a nortear a composição das sequências didáticas produzidas para as oficinas. Esses momentos que os alunos do ensino superior deveriam ministrar oficinas para os alunos do ensino básico centraram-se na temática de gramática contextualizada e gêneros textuais.

Após a apresentação, a etapa seguinte foi o momento de planejamento das intervenções. Os alunos do 7º e 8º semestre foram divididos em grupos e dentro do sub tema os mesmos montaram as atividades a serem realizadas durante as oficinas que contemplaram a abordagem de forma sistemática e dinâmica.

A quarta etapa foi a de divulgação da oficina e a busca pela parceria com as escolas da rede municipal de ensino da cidade de Missão Velha, no Ceará. Os alunos do ensino superior apresentaram a proposta do projeto para diretores e coordenadores pedagógicos, em seguida as escolas fizeram a adesão ao projeto firmando parcerias.

A última etapa foi a realização das oficinas, que aconteceram em um sábado no qual os licenciandos do curso de Letras levaram os alunos da rede básica que aderiram ao projeto para realizarem um dia de oficinas que ocorreu nas dependências da URCA situada na cidade de Missão Velha/CE. Cada oficina tinha entre 25 e 30 participantes. E, a cada 50 minutos um grupo de licenciandos propunha uma sequência de atividades didáticas com temáticas de gramática contextualizada ou gêneros textuais.

Podemos observar com o breve detalhamento das ações que o projeto favoreceu a aprendizagem de todos os envolvidos e fortaleceu as discussões sobre a relação entre a teoria e prática através de uma atividade simples e sistematizada, que colaborou com a aprendizagem de todos os educandos e licenciandos envolvidos no projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando se trabalha com projeto que envolve sujeitos ativos na área da educação sempre são esperados resultados que venham a contribuir de forma significativa para o

desenvolvimento dos alunos e que suas competências e habilidades sejam aprimoradas. Os resultados com o projeto foram bastante significativos uma vez que possibilitou a interação entre os participantes envolvidos. Notou-se, com a atividade proposta, que os alunos do ensino superior, especificamente do curso de letras puderam vivenciar as teorias propostas pelas disciplinas e vivenciaram uma oportunidade de aplicá-las em contextos reais, relacionando, dessa maneira o saber com o fazer

Outro importante resultado observado foi que apesar de ser um momento pontual e realizado fora do ambiente que os alunos se encontram diariamente, a iniciativa possibilitou os estudantes da graduação a enfrentar o universo da sala de aula que é permeada pela heterogeneidade. Tais aspectos fizeram com que os alunos também pudessem perceber que, muitas vezes, o planejamento não está relacionado com as formas de aprender e as necessidades dos alunos e, assim, precisa ser revisto.

Vale salientar que, como os alunos da graduação, os estudantes que participaram dessa experiência não tiveram, na qualidade de licenciandos, um contato anterior com os alunos da educação básica. Desse modo, a proposta de trabalho idealizada por eles precisou sofrer alterações durante a execução das atividades. Esse obstáculo foi pertinente e enriquecedor, tendo em vista que, dessa forma, eles vivenciaram uma realidade comum em sala de aula que é a mudança de estratégia.

A LDB nos traz a necessidade da preparação sólida para a inserção no mercado do trabalho e, para que isso ocorra, a formação básica deve proporcionar ações e reflexões que devem ser coerentes com a realidade do educando.

Através da atividade os alunos puderam perceber como é o funcionamento da sala de aula e como um profissional competente, da área da educação (em especial o ensino de língua portuguesa) deve se construir recursos didáticos que sejam pensados a realidade social em que o aluno vive e reflitam as necessidades e os interesses desses estudantes. Além disso, é necessário que os materiais e as práticas educativas selecionadas e vivenciadas pelos licenciados estejam relacionadas à formação dos seus alunos, na adequação das atividades para ser e estar no mundo.

Com relação aos alunos da educação básica, foi possível perceber o entusiasmo de muitos em conhecer a universidade e compreender parte do funcionamento da instituição, além disso, destacamos o interesse em vivenciar as atividades referentes às Oficinas de Língua Portuguesa, tendo em vista que muitas vezes, as abordagens para ensino dessa língua no seu cotidiano escolar, eram distantes da experiência vivenciada com os estudantes da URCA. Muitos relatam que gostariam de voltar mais vezes e essa evidência nos convida a refletir sobre

estratégias que minimizem as barreiras entre o ensino superior e a educação básico. Neste sentido, tanto os alunos do ensino superior devem ir mais a campo, quanto os alunos do ensino fundamental ou médio devem frequentar as universidades.

Outra questão importante relatada pelos alunos participantes das oficinas foram que muitas vezes as aulas de português na escola que estudavam não eram realizadas na perspectiva contextualizada, ou seja, seus professores apenas abriam o livro didático trabalhavam o texto (leitura e interpretação) e, na sequência, solicitavam que eles respondessem as atividades propostas. Tais depoimentos foram importantes para que os alunos em formação inicial da graduação percebessem o quanto é importante ser um professor pesquisador que busca inovar suas práticas tendo como base as teorias de aprendizagem que versem sobre ações significativas para os seus alunos.

Com os resultados e discussões acima mencionados é possível afirmar que a universidade não pode formar profissionais sem proporcionar um contato constante e sistematizado com a realidade da escola e que os diferentes setores que compõem a educação devem estar diretamente interligados para que, como consequência, a pesquisa, a teoria e prática estejam diretamente relacionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito comum os alunos da graduação vivenciarem experiências práticas apenas quando cursam disciplinas pedagógicas e isso, geralmente ocorre no final do curso. Tal aspecto faz com que sejam experiências que podem distanciá-los da profissão ou sejam pontuais e que não contribua para uma reflexão sobre o fazer docente, principalmente aquele relacionado ao ensino de Língua Portuguesa. Já com relação aos alunos do ensino básico a distância que é colocada entre eles e o mundo acadêmico muitas vezes os fazem não acreditar que é possível uma formação acadêmica.

Além dessas questões acima mencionados é importante considerar que muitas vezes a aula de Língua Portuguesa não contemplam a realidade social e as necessidades de uso da língua necessárias a um aluno matriculado no ensino fundamental. Deste modo, observamos o distanciamento do ensino de língua materna de um fazer pedagógico mais pertinente com a realidade do educando.

Portanto, é possível concluir que o saber das academias deve estar mais próximo de todos os participantes que estão envolvidos no processo ensino e aprendizagem e que todos

devem estar envolvidos ativamente como participantes na construção do conhecimento não só em língua portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento.

Compreendemos ainda que as barreiras entre o Ensino Superior e a Educação Básica devem ser rompidas com a finalidade de favorecer uma construção de saber mais pertinente com a vivência social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando pó das ideias simples**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org). **Formação de Professores: Texto & Contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KELLY, Albert Victor. **O Currículo Teoria e Prática**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (Orgs). **Formação de Professores Passado, Presente e Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURO, Arlete Pereira (Orgs). **Políticas e Práticas Curriculares impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Idéias, 2005.
- RIOLFI, Claudia. et al. **Ensino de Língua Portuguesa**: São Paulo: Cengagelearning, 2012.
- SAVIANE, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo /método no processo pedagógico**. São Paulo: Campinas, 1998.

TRABALHO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Jeferson Silva da Cruz
Graduando em Letras Português
jefersonaluno1@hotmail.com

RESUMO

A importância da prática docente, se tornou uma temática que cotidianamente proporciona diversas discussões entre os mais diversos estudiosos que se dedicam a área de formação de professores, sendo assim, uma das principais preocupações que surgem no contexto escolar gira em torno dos desafios que se referem ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Deste modo, o presente trabalho tem por objetivo discutir a relevância das práticas pedagógicas em contraste com o desenvolvimento da aprendizagem do alunado em sala de aula, em outras palavras, será destacado a importância da postura docente, política de convivência e conseqüentemente como o aluno aprende. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica embasada em várias discussões teóricas de uma pluralidade de autores tais como: Vygotsky (1996), Ausubel (2003), Nunes & Silveira (2009), Bruner (2001), Vasconcellos (2007), Tapia & Fita (2010), entre outros. O estudo em pauta apontada para a necessidade de o docente saber lidar com a realidade diversificada da sala de aula, observando como se constitui a aprendizagem e quais são as peculiaridades que podem dificultar o progresso da aprendizagem significativa. Esse resultado ressalta a necessidade de uma revisão de práticas utilizadas em sala de aula, caso se for demonstrada necessária, bem como também, a adoção de mecanismos que possibilitem uma relação de confiança entre professor e aluno com intuito ser processada uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Prática docente. Discente. Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A prática docente requer uma vasta dedicação de responsabilidade e profissionalismo, sendo assim, é importante que seja desempenhada uma metodologia de ensino adequada, aprimorando, quando necessário, e adequando-se a condições de cada um que convive na instituição escolar. Notoriamente, grande parte dos alunos se encontram nas aulas, mas, distanciados do espaço de interação que permite a socialização do conhecimento, de modo geral, essa parcela sente-se desmotivada e com um vasto sentimento de incapacidade.

Mediante as tais situações perceptíveis anteriormente, os desafios se tornam pluralizados e diversos ao docente, uma vez que é visto como o sujeito que faz toda a diferença no contexto escolar. Sendo assim, para tentar amparar a parcela que se sentem interiormente incapacitados, e com receio de participar da aula ou das atividades propostas a serem desenvolvidas em grupos de colegas, Bordenave (2002), aponta que quando o professor focaliza em uma discussão e colhe as opiniões/experiências dos estudantes mediante o

requerido, ele aliviará mesmo que minimamente a pressão e o receio de espírito desses estudantes mais tensos e que pouco participam da interatividade da aula.

Desta maneira, o docente é visto como um agente que busca enriquecer os laços de interação, com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reforçam a ação da motivação em sala de aula. De acordo com Vasconcellos (2007, p. 157) “Se o professor não estiver convencido daquilo que está fazendo, é praticamente impossível sensibilizar o aluno”. É importante refletir sobre a proposta de ensino-aprendizagem interativa, que busca permitir através de suas características, o engajamento dos sujeitos situados no espaço da sala de aula através da partilha dos conhecimentos.

Nesse sentido, o estudo em questão objetiva discutir a relevância das práticas pedagógicas em contraste com o desenvolvimento da aprendizagem do alunado em sala de aula, entrará também pauta, a influência da relação professor aluno no processo de aprendizagem como um caminho inicial para o trabalho colaborativo que possivelmente resultará em uma aprendizagem significativa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi elaborado um estudo bibliográfico que se encontra respaldado nas teorias de: Vygotsky (1996), Ausubel (2003), Nunes & Silveira (2009), Bruner (2001), Vasconcellos (2007), Tapia & Fita (2010), entre outros que ressaltam a importância de se discutir o tema em estudo. Saliento que o presente trabalho científico irá fazer parte de um dos eixos de discussões do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de ensino e de aprendizagem pode ser considerado como um alicerce que busca consolidar o ato de ensinar e aprender, permitindo, assim, uma abertura para a integração do conhecimento. Essa integração se constrói a partir do momento em que as ideias são expostas em sala de aula, cujo objetivo se fundamenta na busca da tentativa de garantir uma interação entre os sujeitos. Segundo Fernández (1991, p. 47-52), “Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) é um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. Com isso, se torna primordial essa relação de confiança como uma base para o desenvolvimento e redirecionamento das aprendizagens no ambiente escolar.

É notório que em meio a turma, alguns alunos se situarem no mesmo espaço e ano de estudo, porém, as peculiaridades da aprendizagem se apresentam de formas diferentes, ou seja, cada estudante tem seu modo de vida diferente um do outro e o aprendizado é adquirido

através de múltiplas formas, sendo que um modelo de ensino pode servir como base para a construção do conhecimento. Em sala de aula, há uma grande diversidade, que pode proporcionar ao professor uma reflexão de como lidar com cada uma delas. Mediante o exposto, somos conduzimos a refletir de acordo com Lopes & Silva (2011, p. 135), que “uma estratégia de ensino corresponde a um conjunto de ações do professor orientadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem que se têm em vista. Ou seja, uma estratégia de ensino é concebida como um guia de ações educativas a desenvolver”.

Nunes & Silveira (2009, p. 71), refletindo com base nas teorias de Ausubel, destacam que:

Para ele a aprendizagem é um processo de organização das informações e de integração dos conteúdos à estrutura cognitiva do aluno, podendo ser classificada segundo o grau de significado da informação para o aprendiz, em duas dimensões: aprendizagem memorística e aprendizagem significativa.

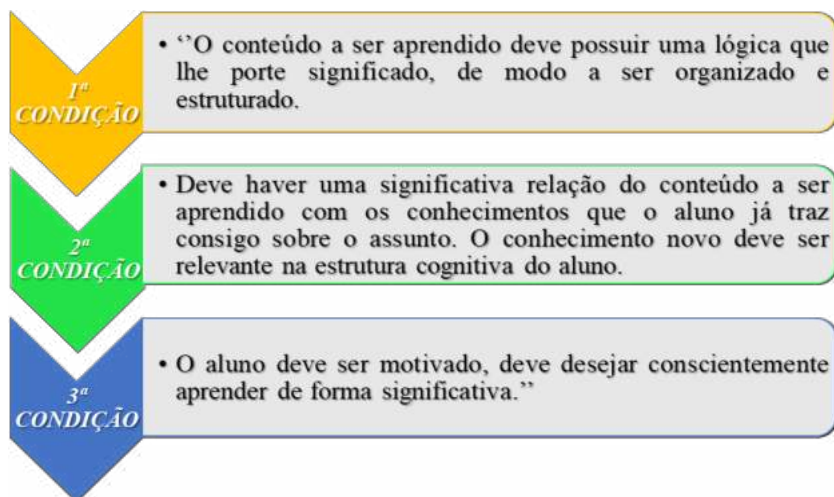
Deste modo, em termos de educação, os apontamentos do teórico proporcionam relevantes reflexões para o meio pedagógico, o estudo contribuí para a identificação e busca de estratégias para o fortalecimento da aprendizagem significativa do aluno, respeitando então, o seu processo de desenvolvimento cognitivo.

O conhecimento “superficial” não é uma realidade distante da escola, ele se fortifica quando as relações de interação são banalizadas, tornando grande parte do corpo estudantil passível a qualquer ideia de manipulação. Tendo em vista essa realidade, consideramos que a aprendizagem memorística, caracterizada mecânica ou automática, às informações apresentadas para o aluno chegam desconexas em relação aos conceitos já presentes em sua estrutura cognitiva, em outras palavras, a falta de integração da nova informação englobada aos conhecimentos pertencentes ao sujeito, pode possibilitar em apenas uma memorização momentânea e limitada de determinado conteúdo. Ausubel (2003), ainda propõe em sua teoria que, a aprendizagem significativa se processa quando a nova informação se relaciona com os conhecimentos presentes na estrutura cognitiva do aluno, ou seja, o conteúdo é adaptado aos saberes já existentes, criando uma relação de enlace das informações afim de aprimorar o conhecimento do aprendiz.

Levando em consideração esses postulados, se pode destacar de acordo Belotti & Faria (2010) que o professor deve possibilitar situações propiciando a aquisição de conhecimento e habilidades de seus alunos, chegando assim até eles. Por sua vez, deve elaborar situações onde o aluno deverá testar todas suas habilidades motoras, física, verbal, mental, social, emocional,

para que ele possa se sobressair de qualquer situação que lhe seja imposta.

Tendo em vista tais informações, é crucial que o docente busque redimensionar sua prática, assumindo, pesquisando novas alternativas voltadas para a perspectiva do crescimento da aprendizagem significativa no âmbito escolar. Se pode destacar três condições específicas para que o aluno possa aprender de forma significativa de acordo com os postulados de Nunes & Silveira (2009, p. 72), veremos:



No primeiro caso em que foi citado, o conhecimento chega ao aprendiz em estado “pronto & acabado”, sendo que no segundo tipo o conteúdo não é apresentado em sua estrutura final, possibilitando que o aluno descubra o que já sabe e pode também ainda aprender. Daí, é conveniente ressaltar a importância da prática ensino reflexiva, pois se for feito o trabalho voltado para repetição de conteúdos tais como estão nos materiais de ensino – aprendizagem, pode se ter o fortalecimento da aprendizagem memorística e enfraquecimento da aprendizagem significativa. A reprodução de tal situação pode conduzir a altos níveis de desmotivação e desinteresse envolta para a construção de uma aprendizagem significativa em sala de aula.

Neste sentido,

[...] Assim, a escola tem um grande desafio, o de cumprir o seu papel enquanto espaço vivo, de socializar pessoas, de socializar o conhecimento, de oportunizar uma educação de qualidade para todos e de estabelecer a verdadeira inclusão (ora tão incipiente). Para isso, precisa modificar sua prática, estar aberta a mudanças, transforma-se e não deixar que a sala de aula seja árida... de pedra. Desse modo, nesse movimento de transformação, a escola constituirá um novo homem, que guiará o futuro da humanidade, portanto um sujeito cidadão, crítico, reflexivo e humano (ALBURQUERQUE, 2016, p. 04).

É aconselhável que o educador se firme na proposta de melhoria do vínculo de interação, voltado para aqueles alunos que se encontram em pleno estado de desmotivação, com intuito focalizado na medida possível para a investigação do que pode estar alimentando o sentimento de baixa autoestima, do mesmo modo a prática que a vivifica. Morales (2008), afirma que é necessário pensar na boa relação em que o docente deve procurar ter com os alunos, e na classe como um lugar de fortalecimento das relações.

A motivação como uma proposta de apoio metodológico pode despertar uma segurança para o embate dos desafios impostos durante o processo de apreensão dos princípios necessários para uma aprendizagem significativa. Dessa maneira, ela se constrói a partir do momento em que o professor adota em suas práticas pedagógicas de ensino o caráter interativo, efetivando as mudanças necessárias, com o intuito voltado para a constituição de benefícios na aprendizagem do aluno.

Os processos de interação possibilitam a inserção da turma, mediante o desenvolvimento de discussões, permitindo a participação de todos nas atividades em grupo e dentre outras possibilidades que podem ser realizadas. Segundo Tapia & Fita (2010), para o aluno aquilo o que pode ser mais motivador, é ter um bom professor, mas, o bom professor é aquele que sabe motivar seus alunos. Daí a importância do redirecionamento das práticas pedagógicas e do estreitamento das relações interpessoais no cotidiano da sala de aula.

Se torna relevante para este estudo em questão, o destaque da relevância da teoria sócio interacionista apontada por Vygotsky (1996), mais especificamente conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Conhecimento Real. O sujeito possui saberes dentro da zona de conhecimento real, esta é preenchida por conceitos os quais o indivíduo já conhece. Por sua vez, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) está interligada aos conceitos nos quais ele não possui conhecimento, precisando que alguém o auxilie na emergência dessas aprendizagens, nisto, está o papel mediador do professor em ser responsável por ajudar o estudante a avançar para a zona de conhecimento real.

Consideremos que:

A aprendizagem ocorre graças ao desejo de aprender, que se constitui numa relação com o outro. Há sentimentos direcionados ao professor pelo aluno em que figuram também desejos não conscientes. Nesta relação, podem surgir sentimentos que favorecem o processo de ensino-aprendizagem ou que não são contrários ao mesmo. Podemos dizer que a relação professor-aluno é marcada pela situação transferencial (NUNES; SILVEIRA 2009, p. 61).

Vygotsky (1996), ainda defende a existência de dois conjuntos de funções que são distintas e complementares, em que uma é de caráter simples e a outra mais complexa, sendo a ponte entre essas funções construída pela aprendizagem da cultura e o contato com o ambiente social. Portanto, é uma passagem do plano intersíquico para o intrapsíquico, por meio do raciocínio. As funções elementares apresentam-se nos seres irracionais e racionais, são aquelas de origem biológica, seriam estas a memória imediata, percepção natural, atenção não voluntária, etc. Características mais visíveis em crianças nas primeiras fases.

As funções superiores são basicamente aquelas que demonstram a competência e capacidade humana em ter conscientemente controladas e intencionais as ações, seriam estas a atenção e memória voluntária, imaginação criativa, linguagem, pensamento conceitual, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, controle de comportamento, etc. Essas características, por sua vez, são adquiridas pela interação, este fato pode ser resposta para os motivos os quais as crianças com alguma deficiência devam se comunicar uma com outras e com o meio cultural para desenvolvimento cognitivo.

Em vista disso, o ensino se torna uma prática que impõe desafios constantes para o professor, sendo que, por sua vez, deve procurar estratégias que facilitem a investigação, descobertas e experientação no contexto escolar. Como ressaltado anteriormente, o processo cognitivo de cada aluno deve ser muito bem respeitado, adequando o conteúdo, linguagem, de acordo com cada necessidade transparecida. Tais afirmações conduzem a proposta de Bruner (2001), que o currículo deve ser exposto em espiral, em outras palavras, é de fundamental importância que o docente esteja convicto ao avanço dos conteúdos mais complexos, mas sempre que necessário retornando aos conhecimentos adquiridos em discussões anteriores. “ A metodologia deve privilegiar a resolução de problemas por parte dos alunos, facilitando os desafios e descobertas cognitivas” (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 75).

Portanto, considerando todas as correntes de discussões apresentadas, de acordo com Ribeiro (2011), se torna apetecível que o professor procure tornar da sala de aula um ambiente afável, transmitindo para os alunos um sentimento de pertença, onde se sintam integrados e vejam acolhidas todas as suas dúvidas e os pedidos de ajuda. Deste modo, considerando seriedade de tal afirmação evidenciada, Tapia & Fita (2010, p. 90), destacam que: “os processos de ensino-aprendizagem são satisfatórios quando se estabelece uma conexão, uma sintonia entre o professor e os alunos, uma cumplicidade”. Então, para a construção de uma aprendizagem significativa e de uma boa relação interpessoal, os professores e alunos são os principais colaboradores que ajudam a erguer, fortalecer e contemplar o resultado de todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora realizado apontada para a necessidade de o docente saber lidar com a realidade heterogênea da sala de aula, observando como se constitui a aprendizagem e quais são as peculiaridades que podem dificultar o progresso da aprendizagem significativa. Nesse sentido, a prática de ensino do professor pode influenciar bastante na vivência e na interação dos sujeitos em sala, uma vez que, também poderá fazer total diferença na aprendizagem do aluno, tendo em vista uma relação recíproca.

É importante ressaltar que as discussões advindas desse estudo não se esgotam, mas precisam e devem ser aprofundadas em trabalhos futuros, possibilitando maior visibilidade do tema.

REFERÊNCIAS

- ALBURQUEQUE, R. N. Educadores: removendo pedras ou semeando flores? **Revista Construir Notícias**. Recife: ano 15, n.87, p.1-11, mar/abr. 2016.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva, Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- BRUNER, J. S. (2001). **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed.
- BELOTTI, S. H. A; FARIA, M. A. de. Relação professor/aluno. **Revista Eletrônica Saberes**, São Roque, v. 1, n. 1, 2010.
- FERNANDÉZ, A. (1991) **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LOPES, J; SILVA, H.; **O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos O que nos diz a investigação educativa**. Lisboa: LIDEL- Edições técnicas, Lda, 2011.
- MORALES, P. **A relação entre professor-aluno: o que é, como se faz**. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.
- RIBEIRO, F. **Motivação e aprendizagem em contexto escolar**. Profforma, v. 3, p. 1-5, 2011.
- TAPIA, J. A; FITA, E.C. **A motivação em sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- VASCONCELLOS, C. S. Para onde vai o professor? **Resgate do professor como sujeito de transformação**. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

UM CASO DE ENSINO COM FOCO NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Fernando de Oliveira Freire

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros
fernando.ofreire@hotmail.com

Maria da Conceição Costa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros

RESUMO

Os casos de ensino vem ganhando corpo como estratégia colaborativa exitosa para a formação e capacitação de docentes por levar em consideração situações concretas do contexto escolar, o que é relevante à prática educativa. Nessa esteira, o presente artigo tem como objetivo abordar um caso de ensino na área de geografia com uma turma de ensino profissional de nível médio, bem como discorrer sobre os casos de ensino, com foco para a aprendizagem significativa. Na realização desse estudo, recorreremos a revisão bibliográfica, quanto ao caso de ensino, valem da uma experiência vivenciada na aula de Tópicos de Geografia do Curso de Formação Inicial e Continuada em Agente de Aeroporto promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus São Gonçalo do Amarante. Os resultados apontam que o registrar tais experiências educacionais e refletir sobre elas, estaremos contribuindo positivamente para o efetivo processo ensino-aprendizagem, discutir métodos e recursos para o ensino mais eficaz e melhor enfrentar determinados dilemas da profissão.

Palavras-chave: Casos de Ensino. Aprendizagem Significativa. Mapa Político Brasileiro.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na atualidade, em muito impulsionadas pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, têm cada vez demandando da educação, conseqüentemente dos professores, resultados que levem o educando a se estabelecer na sociedade enquanto ser de conhecimentos, crítico, reflexivo, flexível, inovador, comprometido com a cidadania e o desenvolvimento socioeconômico global, nacional e local.

Nesse cenário, estratégias metodológicas para o melhor processo ensino-aprendizagem são buscadas e/ou fomentadas pelos professores no intuito de atingir o êxito de suas experiências educacionais, experiências essas que proporcionem uma aprendizagem dita significativa para os seus educandos.

Nesse prisma, o professor, dada a natureza de sua atividade, é um ser de produções, de experiências, no entanto, a maioria desses feitos não são registrados, relatados ou documentados, o que poderia perfazer conjunto consistente de casos de ensino, para que possam ser analisados entre si e acessados por outros docentes e futuros docentes que desejam ter

ideias/experiências sobre como tratar determinada temática ou de como enfrentar situações problemáticas do universo escolar.

Corroborando com essa visão, Tardif (2002) ressalta que os professores precisam fazer o esforço de formular, objetivar e traduzir suas práticas e vivências profissionais para que seus saberes sejam úteis e acessíveis aos demais profissionais da educação.

Os casos de ensino conforme o entendimento de Duek (2011) vem ganhando corpo como estratégia colaborativa exitosa para a formação e capacitação de docentes por levar em consideração situações concretas do contexto escolar, o que é relevante à prática educativa.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo abordar um caso de ensino na área de geografia com uma turma de ensino profissional de nível médio, bem como discorrer sobre os casos de ensino com foco para a aprendizagem significativa.

Na realização desse estudo, utilizou-se da revisão bibliográfica apoiada em Tardif (2002), Duek (2011), Mizukami (2000), Ausubel (1982), Moreira (2012) e outros. Quanto ao caso de ensino, valemos da experiência vivenciada na aula de Tópicos de Geografia do Curso de Formação Inicial e Continuada em Agente de Aeroporto promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus São Gonçalo do Amarante, com 31 participantes em abril de 2014.

O artigo está estruturado em seis tópicos, sendo este primeiro uma introdução; posteriormente, o segundo tópico, tratará da abordagem dos casos de ensino. O terceiro tópico discorrerá sobre a temática da aprendizagem significativa; logo após, no quarto tópico, será feito o relato e reflexão do presente caso de ensino.

O quinto tópico, por sua vez, conterà as considerações finais do texto, concluindo toda linha de raciocínio tecida durante o artigo. Por fim, no sexto e último tópico, será possível ver as referências bibliográficas as quais o presente estudo foi embasado.

2 DELINEANDO OS CASOS DE ENSINO

Conforme apontam as teorias/tendências contemporâneas da educação, o professor é tido como um profissional mediatizador do conhecimento, que oportuniza aos educandos o ensino dos conhecimentos já postos, reproduzidos em sala de aula na forma de conteúdos, bem como na geração de novos conhecimentos. Para o exercício de suas práticas o professor recorre ao que Tardif (2002) chama de saberes, esses de ordem curricular, disciplinar, de formação, e os experienciais ou práticos.

Esse último, produzido pelos professores com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Para o autor, esses saberes incorporam “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*¹ e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 71).

Face ao exposto, depreende-se então que o docente, dada a natureza de sua atividade, é um profissional que está em constante produtividade, criando e vivenciando experiências de ordem educacionais (aulas, metodologias, recursos didáticos, avaliações, projetos, seminários, etc.) objetivando desenvolver de forma efetiva o processo ensino-aprendizagem.

Mesmo diante dessa rica produtividade e experiências, carecem de registros e socialização, sob o risco dessas atividades findarem em si mesmas ou no máximo serem objeto de discussão entre os alunos por poucos dias, ou se essas forem temas de avaliações. Portanto, faz-se necessário que essas experiências sejam explicitadas, socializadas, compartilhadas, ou seja, constituírem casos de ensino permitindo que outras pessoas tenham acesso à produção/experiência docente, os saberes, as práticas de ensino e a própria profissão docente.

Dentre os teóricos que se debruçam na temática, recorreremos a Mizukami (2000) para compreensão de casos de ensino. No entendimento dessa autora, casos de ensino:

[...] tem uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorrem num tempo e num local específicos. Inclui, provavelmente, protagonistas humanos, embora não seja necessário que isso ocorra. Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: têm um enredo - começo, meio e fim - e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma, são particulares e específicas; colocam eventos no referencial temporal, espacial - são localizadas situadas; revelam trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (MIZUKAMI, 2000, p. 151).

Nessa linha, os casos de ensino mostram situações vividas por professores durante seu fazer docente. Trazem exemplos de como é possível lidar com determinadas situações dilemáticas, narra de forma consistente as experiências e produtividade desses profissionais, permitindo que haja a reflexão, a crítica do próprio docente e os demais colegas sobre suas práticas. Sendo assim, os casos de ensino podem contribuir para um melhor processo de ensino e uma aprendizagem significativa, perspectiva adotada neste trabalho.

¹ O conceito de *habitus* profissional é utilizado por Perrenoud et al (2001) e se refere às rotinas construídas pelos professores ao longo de sua trajetória, utilizadas de forma inconsciente nos momentos em que considera oportuno.

Corroborando com essa ideia, Perrenoud (2002) ressalta que os professores tomam consciência do que fazem nas aulas ao registrar e analisar suas práticas, colocando-as em discussão.

Nesse cenário, ao apresentar o presente caso de ensino pretendemos socializar a metodologia, bastidores, falas, êxitos e possíveis fragilidades vivenciadas durante o desenvolvimento da atividade com mapa político brasileiro em uma turma de um curso profissional de agente de aeroporto, buscando refletir e propor melhorias para o desenvolvimento de futuras atividades semelhantes.

3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da aprendizagem significativa foi formulada pelo psicólogo norte americano David Paul Ausubel (1918-2008) que empreendeu tal teoria com vistas a potencializar estratégias para reorientação a prática educativa e a aprendizagem dos conceitos de forma mais significativa.

Para Ausubel (1982), o processo de aprendizagem ocorre com a “assimilação” pela estrutura cognitiva² do indivíduo de significados novos. A aprendizagem pode ocorrer de forma significativa (perene, consistente e inter-relacionadas com outros conceitos pré-existentes) ou mecânica (efêmera, associada ao de decorar e sem significado).

Moreira (2012) conceitua aprendizagem significativa como:

É aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2012, p. 2).

Em sua formulação, Ausubel parte da ideia que nem toda aprendizagem é significativa, ou seja, nem tudo o que os educandos aprendem tornam-se conhecimentos consistentes, consolidados, de sentido. Por exemplo, é possível que um estudante tenha “aprendido” uma fórmula física, ou as formas de relevo, mas não é capaz de compreender de uma forma mais ampla, crítica e inter-relacionada com os diversos contextos, ela se deu apenas de forma mecanicista-decorativa, talvez para responder a avaliação.

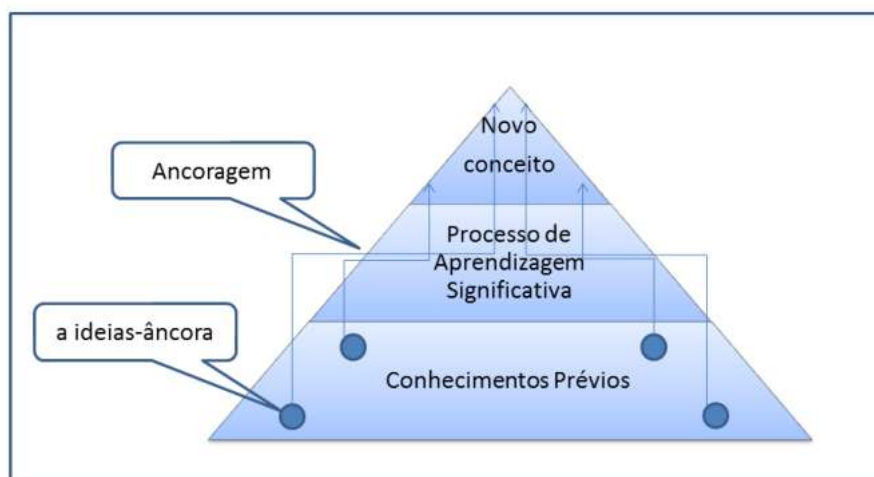
² No âmbito da teoria da aprendizagem Ausubeliana, a estrutura cognitiva é um conjunto hierárquico de subsunções (ideias prévias) dinamicamente inter-relacionados.

Depreende-se ainda que a teoria da aprendizagem significativa vale-se dos chamados conhecimentos prévios, que de forma lógica são relacionadas com os novos conhecimentos, atingindo a aprendizagem, e essas passam a perfazer a estrutura cognitiva do aprendente, ao contrário do que acontece com a aprendizagem dita mecânica, onde a aprendizagem geralmente é volátil ou temporária.

A aprendizagem significativa se dá por relações lógico-cognitivas interativas (por isso não arbitrária) entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, a partir de um processo, conforme delinea Moreira (2012), ancoragem³, ou seja, o aprendiz faz uso de seus conhecimentos precedentes para dar sentido/significado a um novo conceito.

De forma didática, vejamos o esquema a seguir (Figura 1) que ilustra o processo de aprendizagem significativa.

Figura 1 – Esquema do Processo de Aprendizagem Significativa



Fonte: Autor (2017)

No referido esquema, tem-se as chamadas ideias-âncoras que em conjunto perfazem os conhecimentos prévios localizados na estrutura cognitiva do indivíduo. Pelo processo de assimilação, esses conhecimentos prévios são ancorados para dar sentido/significado ao novo conhecimento. Contudo, como o processo é interativo, quando serve de ideia-âncora para um novo conhecimento ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes (MOREIRA, 2012).

³ Ancoragem é uma metáfora. Diz-se que certos conhecimentos prévios funcionam como ideias-âncora e se lhes dá o nome de subsunçores. Quer dizer, os novos conhecimentos se ancoram em conhecimentos preexistentes e assim adquirem significados. (MOREIRA, 2012, p. 9)

Na perspectiva da aprendizagem significativa o aluno deverá ser capaz de proceder com suas próprias explicações, conclusões, análises e críticas sobre o novo conhecimento adquirido (por isso ela é substantiva), uma vez consolidado esse novo conhecimento é internalizado na estrutura cognitiva passando a servir de ideias-âncoras para aquisição de outros novos conhecimentos, assim sucessivamente.

Face ao exposto, cabem algumas ponderações quanto à aprendizagem significativa. Recorrendo a Moreira (2012), o conhecimento prévio, na visão Ausubeliana, é tido como variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos, no entanto, não significa dizer que é sempre uma variável facilitadora. Em alguns casos pode ser bloqueadora. Ressaltamos também que aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem correta (ROZEK, 2017). Sendo a aprendizagem significativa independente, ela está de acordo ou não com os conteúdos escolares. Por fim, a aprendizagem significativa, conforme aponta Ausubel (1988), também depende da vontade do aprendente em querer aprender.

Nessa linha, cabe ao professor ser um agente potencializador da aprendizagem significativa, perspectiva essa que deve perpassar desde o planejamento, confecção do material didático (embora muitas vezes esse não é preparado pelo docente), recursos didáticos até a condução das atividades e a as aulas propriamente ditas.

No entendimento de Furtado (2015) uma aula é dita significativa quando ela está estruturada metodologicamente de forma a levar o aluno a construir significado do que se estar sendo ensinado. Ainda conforme o referido autor, uma aula significativa é composta por três partes: Construção do sentido, apresentação do conteúdo e verificação de aprendizagem.

Nessa conjuntura, delinearemos a seguir essas etapas da aprendizagem significativas, concatenadas com o caso de ensino em tela.

Na primeira etapa, construção de sentido, é imprescindível proceder com contextualizações e imergir na realidade dos educandos, visando potencializar os conhecimentos prévios, facilitando a construção de sentidos. No trabalho com os alunos, essa etapa foi contemplada com uma sondagem dos conhecimentos prévios dos participantes sobre as cidades e estados brasileiros a partir de lugares turísticos, cultura, gastronomia e música.

Na etapa seguinte, os conteúdos foram abordados na perspectiva construtivista contando com a participação mútua entre alunos e professor. Essa etapa nos remontam as concepções pedagógicas Piagetiana (interação ativa aluno e ambiente) e Vygotskyana (interação entres sujeitos). Nesse sentido, “para os teóricos mencionados, aprender é um processo de construção

de novos significados, de atribuir novas representações para o objeto de estudo” (NUÑES; RAMALHO, 2004, p. 84).

Em sendo assim, o conceito de mapa político e a localização geográfica dos estados brasileiros foram sendo consolidados de forma ativa e dialógica, como base no que foi levantado na primeira etapa e com suporte de um vídeo que continha um musical e imagem dos estados do Brasil.

Por fim, na última etapa, a título de verificação de aprendizagem, foi proposto um desafio da montagem de um quebra cabeça do mapa político brasileiro, instigando interação e colaboração entre os alunos e fomentar a atuação ativa dos mesmos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente caso de ensino retrata uma situação desenvolvida durante a disciplina Procedimentos Operacionais do Curso de Formação Inicial e Continuada em Agente de Aeroporto, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus São Gonçalo do Amarante.

Essa disciplina compõe o núcleo tecnológico do curso, onde são abordados, como o próprio nome prenuncia os procedimentos operacionais pertinentes à dinâmica aeroportuária: *Check-in*, processamento de bagagens, embarque e desembarque de passageiros, entre outros, perfazendo 70 horas-aula de um total de 200 horas do curso. Das bases tecnológicas (conteúdos) contempladas nessa disciplina, têm-se *Tópicos de Geografia*, que trata em abordar temas como fuso horário, localização geográfica em escala global e nacional e cartografia. Componentes esses que consideramos pertinentes ao fazer do agente de aeroporto.

Essa atividade foi desenvolvida em um encontro de 3 horas-aulas no dia 22 de abril de 2014, com a Turma II, composta de 31 alunos, com uma faixa etária entre 16 e 50 anos, todos com nível médio e alguns iniciando a graduação. Ressalta-se que todos os participantes eram munícipes de São Gonçalo do Amarante/RN, que na época estava recebendo as instalações do novo aeroporto internacional do Rio Grande do Norte – Aeroporto Internacional Governador Aluizio Alves.

Essa ação foi motivada no intuito de melhor desenvolver o conteúdo, no caso, o mapa político brasileiro, com fins na aprendizagem significativa, e não meramente se deter em técnicas decorativas e mecânicas de localização. Assim, com base nas teorias de Ausubel, Piaget e Vygotsky optou-se por utilizar a técnica de exploração de conhecimentos prévios, vídeos e da ludicidade a fim de consolidar a construção e entendimento do tema.

Abordados os temas anteriores (continentes, fuso horários, pontos cardeais e colaterais), chegou-se a temática do mapa político brasileiro, com ênfase nas regiões, estados e suas capitais, tema esse tido como elementar, mas que empiricamente, com base em nossa experiência de docente nessa disciplina, percebemos que muitos dos alunos ainda demonstram certa dificuldade ou insegurança em elencar a localização dos estados, suas respectivas capitais e siglas de identificação.

A atividade foi proposta em três momentos: exibição de um vídeo com a música “Balança Brasil” do grupo carioca Copacabana Beat, que retrata os estados brasileiros e suas capitais: posteriormente a localização dos estados e capitais no mapa, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e por último a montagem de um quebra cabeça do mapa político brasileiro, como verificação de aprendizagem. A seguir descrição da atividade.

Iniciou-se com uma sondagem sobre os conhecimentos dos alunos a respeito da temática em tela. Eis alguns dos relatos: *Ah professor faz muito tempo! Decorei isso na escola primária, não lembro mais; Até arrisco os estados e capitais do nordeste, mas o restante não lembro.* Os demais relatos seguiram nessa mesma linha da não lembrança e ou que as siglas eram muito confusas. No entanto, foi ressaltada a importância de dominar tal competência, dada a necessidade das atividades aeroportuárias – os aeroportos são nominados conforme sua cidade, além da dimensão continental do país e questão do fuso horário.

Em seguida foi-se pedido que eles nominassem algumas lembranças, pontos turísticos, cultura, gastronomia que se associasse a algum estado, por exemplo: churrasco – Rio Grande do Sul, Cristo Redentor – Rio de Janeiro, Frevo – Pernambuco e assim sucessivamente. Feita essa etapa, passou-se para a exibição do vídeo, onde foi possível materializar essa sondagem prévia, ratificando as referências dos estados, e promover um momento “de movimentação corpórea” e de descontração da aula.

Por ser uma música da primeira metade dos anos 90, os alunos vivenciaram momentos nostálgicos, bem como contribuiu para seus conhecimentos a respeito da diversidade nacional. Algumas das falas: - *Ah o Calípsa (antiga banda paraense) é do estado do Belém do Pará, São Paulo é a maior capital do Brasil, o Rio de Janeiro é lindo demais.*

Em seguida passou-se para localização dos estados brasileiros. Com um mapa político em branco, em uma ação colaborativa, alunos e docentes foram preenchendo o mapa com as siglas dos estados. Começou com o estado residente – RN, em seguida os estados vizinhos (Paraíba, Ceará e Pernambuco), preenchido esses, foram-se fazendo exercícios de lembranças (personalidades, eventos, cultura, pontos turísticos) para o preenchimentos dos demais estados.

Nesse momento, constatou-se que os alunos de certa forma dominavam os estados do Nordeste, principalmente os limítrofes ao sul do RN, (da Paraíba a Bahia), mas já com dificuldades estados ao norte (Piauí e Maranhão).

Seguindo ao sul, preencheram-se os estados do Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro). Muita dificuldade em identificar e localizar os estados das demais regiões (Centro-Oeste, Sul e Norte), exceto Manaus, os demais estados eram quase que desconhecidos pela maioria dos participantes. Nesse ponto, vale destacar a contribuição de um estudante, quando eu (na condição de docente) tive um lapso ao trocar as siglas dos estados de Roraima e Rondônia.

Na última fase, passado 15 min pós-intervalo, a turma foi distribuída em grupos de seis para montagem de um quebra cabeça do mapa político do Brasil, num momento de iteratividade, de ação colaborativa e de aprendizagem dos estudantes, nessa atividade os grupos duraram em torno de 15 a 25 minutos. Por fim, foi realizada uma sessão de fotos dos grupos e relatos de aprendizagem, conforme imagem a seguir.

Imagem 1 – Alunos montando quebra cabeça do mapa político brasileiro



Fonte: Autor (2017)

Face ao exposto, consideramos como positiva a atividade proposta, uma vez que contribuiu para gerar aprendizagem significativa da temática, superando a simples técnica mecanicista-decorativa da geografia, além de promover o regime de colaboração entre os educandos. Muitos dos alunos que participaram de processos seletivos para as companhias aéreas nos relataram que foi cobrada a localização de alguns estados e capitais e que reportaram a atividade realizada para resolver tal exercício.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um cenário em constantes mudanças, cabem aos professores refletir sobre suas práticas e as práticas de seus colegas, considerando o contexto escolar em que ocorrem, buscando sempre uma revisão dos conhecimentos que possuem sobre aspectos referentes aos processos de ensinar e aprender. Concepções, conhecimentos, certezas, reflexões sobre os dilemas inerentes a profissão docente poderão, com a ajuda da análise e elaboração de casos de ensino, serem socializados e discutidos, tendo sua validade constantemente repensada.

Mizukami (2000), amparada por Shulman (1992) considera que o uso adequado de casos pode ajudar os professores a relacionar teoria e prática; encontrar saídas e resolver problemas em situações complexas; interpretar situações a partir de múltiplas perspectivas; tomar decisões; reconhecer riscos e vantagens presentes em cada forma de agir; identificar e testar princípios teóricos em situações reais de sala de aula.

Vimos também que o foco na aprendizagem significativa, articuladas com outras teorias da aprendizagem, pode potencialmente contribuir para a construção de conhecimento de forma consistente, efetiva e com sentido para o aluno, frete a uma aprendizagem mecanicista, decorativa e efêmera. Apesar de algumas lacunas deixadas pela teoria da aprendizagem significativa formulada por Ausubel, Nuñez e Ramalho (2004) destaca que essa proposição é vista por alguns como contribuição a aprendizagem construtivista.

Por fim, olhando para o fazer docente, cabe a esse profissional potencializar a aprendizagem significativa, mobilizando recursos e experiências educacionais para atingir essa finalidade. Ressaltando que essas experiências, exitosas ou não, são motivos de construção de narrativas - casos de ensino - que posteriormente serão utilizados por outros professores para fins pedagógicos visando o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, at al. **Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo.** México, Trillas, 1988.
- DUEK, V.P. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.** 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciência Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2011.
- FURTADO, J. **A estrutura de uma aula significativa.** Youtube, 23 jan. 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=592ei3e8EyE>>. Acesso em: 10 set. 17.

- MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R.R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.
- MOREIRA, M. A. **Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, *Curriculum*, La Laguna, Espanha, 2012.
- NUÑES, I. B.; RAMALHO, B. L (orgs.). **Fundamentos do Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática: O Novo Ensino Médio**. Porto Alegre-RS: Meridional, 2004.
- ROZEK, Marlene. **Aprendizagem e Inclusão: Introduzindo Diálogos**. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2017.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.
- PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: REFLEXÕES E ENSINO

Lareska Luanna Rocha de Freitas
Discente do curso de Letras (Língua Portuguesa) – UERN
lareska.rocha17@gmail.com

Iasmim Carmem da Silveira
Discente do Curso de Letras (Língua Portuguesa) – UERN
carmemiasmim6@gmail.com

Elenice Alves Pereira
Docente do Departamento de Educação (DE), do CAMEAM. Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino – CMAE/PPGE/UERN.
elenicealves13@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é fruto da disciplina de Didática Geral, cursada no segundo período do curso de Letras (Habitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas), do CAMEAM/UERN, e objetiva refletir sobre as dimensões que integram a relação professor-aluno, discutindo as implicações das relações de poder que se manifestam na convivência em sala de aula. Tenciona especificamente analisar a percepção do docente sobre a atual conjuntura das relações mantidas com discente no contexto escolar. É de natureza qualitativa, apoiando-se em uma revisão bibliográfica e em um questionário. Para tanto, solicitamos a resolução do referido questionário a uma pedagoga, professora do 1º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública de Educação Básica, sediada em um município da região metropolitana de São Paulo. O suporte teórico adotado para atender aos objetivos propostos fundamenta-se nos pressupostos de Freire (1996), Furlani (2004), Libâneo (1994), Morales (2006), Perrenoud (2001) e Piletti (1989). Além disso, verificamos, por meio do *corpus* deste trabalho, que a receptividade dos discentes é um espelho da conduta da professora. Assim, quando tratados com afetividade e tolerância, os educandos ficam abertos aos saberes produzidos durante as aulas. Por fim, entendemos que a concepção da educação enquanto um processo dialógico, no qual, os seus agentes mantêm um canal de comunicação aberto e uma interação pautada na acessibilidade e afetividade, é primordial para um ensino e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Relação. Professor/Aluno. Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ambiente de uma sala de aula é marcado pela presença de dois atores sociais principais: o professor e o aluno. Nesse sentido, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma plena, é essencial que a interação existente entre tais sujeitos se desencadeie de maneira virtuosa, proporcionando um ensino significativo, pautado nas transformações sociais da vida dos educandos.

Desenvolver competências, habilidades e conhecimentos no cenário escolar implica reconhecer a importância de um bom relacionamento entre docente e discente, entendendo que

uma relação conflituosa, edificada no desrespeito e na tensão emocional constitui uma das causas da perpetuação de um contexto desfavorável à aprendizagem dos discentes.

Destarte, quando as relações interpessoais não são propícias à realização de uma prática pedagógica exitosa, são grandes as reverberações na motivação estudantil, influenciando, por sua vez, diretamente na assimilação do conteúdo programático e dificultando a efetivação da função formadora da escola, ou seja, a formação de cidadãos conscientes de seus papéis na organização social.

Sob essa ótica, para analisar a atual conjuntura das relações estabelecidas em sala de aula é fundamental considerar o ponto de vista do educador, agente determinante na criação de um clima psicológico benéfico à construção de saberes, bem como sujeito incumbido de iniciar e definir em que termos tal relação se dará.

Dada a influência da interação social na aprendizagem humana e a significância das relações de poder no contexto de uma sala de aula, justificamos a realização deste trabalho. Objetivamos refletir sobre as dimensões que alicerçam a interação professor-aluno, bem como discutir as implicações das relações de poder que se manifestam na convivência entre eles.

Para tanto, solicitamos a resolução de um questionário a uma pedagoga, professora do 1º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública de Educação Básica, sediada em um município da região metropolitana de São Paulo. A escolha por essa pedagoga se deu por vislumbramos uma oportunidade de analisar a visão de uma docente de um contexto regional diferente da nossa realidade, o que significa, portanto, um contraponto interessante às nossas experiências em sala de aula na região do Alto Oeste Potiguar.

Este trabalho é de natureza qualitativa, apoiando-se em um levantamento bibliográfico. Para a efetivação deste estudo, utilizamos, como instrumento de coleta de dados, um questionário, que foi respondido e enviado por *e-mail* pela docente, abrangendo 05 perguntas abertas, de natureza exploratória. Ao optar pelo questionário como forma de investigação, buscamos compreender e analisar a percepção e as concepções da professora a respeito dos principais desafios, conflitos e perspectivas presentes na relação estabelecida com seus discentes. Por motivos éticos, a referida docente será mencionada neste trabalho como Estrela.

O suporte teórico adotado para atender aos objetivos propostos na análise das amostras se fundamenta em Freire (1996), Furlani (2004), Libâneo (1994), Minayo (1994), Morales (2006), Perrenoud (2001) e Piletti (1989).

Dessa forma, neste estudo, inicialmente, discorreremos sobre os pressupostos que amparam a pesquisa através de uma síntese teórica, que abordará os aspectos cognoscitivos e socioemocionais da interação professor-aluno e os fatores relativos à formação da autoridade e

liderança do docente em sala de aula. Na sequência, analisaremos o *corpus* selecionado para a realização da investigação. Ao fim, apresentaremos considerações a respeito dos resultados obtidos na pesquisa.

DIMENSÃO COGNOSCITIVA DA INTERAÇÃO

A formação intelectual de um discente requer o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas. Estas podem ser compreendidas como “energias mentais disponíveis nos indivíduos, ativas e desenvolvidas no processo de ensino, em estreita relação com os conhecimentos” (LIBÂNEO, 1994, p. 80).

A observação, a interpretação, o raciocínio crítico, a percepção, a expressão verbal, a compreensão, a motivação e a exercitação dos sentidos são alguns exemplos do conjunto de capacidades cognoscitivas a serem fomentadas no ambiente escolar. Elas variam de acordo com as vivências, a idade, a mentalidade e os conhecimentos sistemáticos já assimilados pelos alunos. Contudo, para que tais capacidades aflorem, é necessário reconhecer a relevância da conexão entre o processo de ensino-aprendizagem e os aspectos interacionais inerentes à transmissão-assimilação dos conteúdos por parte do binômio professor-aluno.

Nesse sentido, ao planejar os objetivos da aula, a matéria a ser ensinada, as atividades a serem trabalhadas e os possíveis exercícios a serem utilizados, o educador deve colocar em prática tarefas cognoscitivas que sejam relevantes para a aquisição de informações e conhecimentos sistematizados, baseados em conceitos, princípios e teorias.

Noutros termos, a fim de que essas tarefas sejam resolvidas em consonância com o nível de sua exigência, a apresentação dos objetivos, dos assuntos em estudo e das atividades propostas precisa ser caracterizada por uma linguagem clara, acessível e compreensível. Em vista dessa aceção, Libâneo argumenta que:

Não se espera que haja pleno entendimento entre professor e alunos, mesmo porque a situação pedagógica é condicionada por outros fatores. Mas as formas adequadas de comunicação concorrem positivamente para a interação professor-aluno (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

Concomitantemente a este pensar, o docente precisa interagir verbalmente através de questionamentos e instruções que instiguem os educandos a participar das discussões em sala de aula, visando o entendimento das informações difundidas, além do desenvolvimento das

capacidades cognoscitivas e, conseqüentemente, a edificação e consolidação do pensamento crítico e criativo da turma.

Por isso, a experiência no contexto escolar pode e deve ser enriquecida a partir da utilização de perguntas e respostas orais, promovendo um aprofundamento das relações interpessoais estabelecidas em classe. De acordo com Piletti (1989), esse tipo de abordagem, além de suscitar um estudo dos conteúdos, estimula as habilidades de expressão verbal do discente e proporciona uma oportunidade de conhecer melhor sua personalidade, instrução e formação, facilitando, assim, a atividade didática.

As perguntas pressupõem a instauração do diálogo, pois, na medida em que questiona o aluno, o professor tem a chance de escutá-lo e de manter um contado próximo com ele. Em face disso, o papel do discente se transforma: deixa de ser um trivial transmissor de saberes prontos – postura característica das aulas expositivas –, passando a ser um agente capaz de mediar a aprendizagem e motivar a produção de uma convivência fundamentada em um clima de confiança.

Sob esse prisma, Libâneo (1994, p. 250) afirma que:

O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Assim, esse tipo de exercício gera respostas que funcionam como pistas e indicações do nível de dificuldade demonstrado por uma turma, compondo um instrumento importante para definir quais são as estratégias adequadas para superar os problemas encontrados e alcançar os objetivos estabelecidos. Essa forma de interação também contribui para a concepção de ensino enquanto um processo que se dá de maneira gradual e progressiva, atento às necessidades dos discentes, em contraponto a um ensino mecanizado, apoiado em aprendizagens superficiais e na memorização do conteúdo programático.

Em relação ao ensino-aprendizagem é essencial enfatizar que:

[...] Não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. O professor influencia sim no fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos (PERRENOUD, 2001, p. 57).

Dessa forma, pensar em um trabalho docente que se preocupe com os aspectos cognoscitivos significa, também, ter ciência sobre em que aspectos os alunos precisam avançar,

buscando conhecer o grau de conhecimento de uma turma, bem como se interessar pelas suas individualidades e valores. Além disso, é imperativo conferir relevância a uma comunicação que seja clara e objetiva, dando ênfase às habilidades gestuais, à fluidez na escolha das palavras e à sua velocidade de articulação, mantendo um tom de voz que seja convidativo ao diálogo, sustentáculo de uma boa convivência em sala de aula.

DIMENSÃO AFETIVA DA INTERAÇÃO

Embora sejam fundamentais para a realização das atividades escolares e dos objetivos educacionais, as normas e as regras que controlam a classe escolar, resultantes das posições hierárquicas, não são a única dimensão integrante da relação professor-aluno. Os vínculos afetivos firmados também colaboram para a formação de um ambiente oportuno à construção dos saberes.

De acordo com Morales (2006), a maneira como nos sentimos influi diretamente no modo como aprendemos. Tratar essa dimensão emocional com desprezo não traz benefício algum e, ademais, atentar para a relevância do âmbito afetivo dos alunos pode significar um avanço no aprendizado convencional das matérias.

Por conseguinte, a legitimação de um ensino-aprendizagem bem-sucedido demanda esforços do ensinante e do aprendente para desenvolver laços respaldados na receptividade e empatia, em detrimento de uma relação distante e fria, insuficiente para dar subsídios ao progresso de uma turma.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 146) salienta:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Nessa acepção, a compreensão da educação como uma prática estritamente racional não engloba toda a natureza humana dos vínculos entre educador e aprendiz. A convivência em sala de aula proporciona um terreno fértil para o compartilhamento de saberes, vivências, sentimentos, valores e ideais, que influenciam diretamente na forma como os sujeitos se tratam. Ou seja, a educação precisa ser reconhecida como uma ação sobre o outro, como uma maneira de enxergar o próximo e possibilitar a produção conjunta de conhecimentos, considerando a pertinência da afetividade nesse processo.

No entanto, ao conceder relevância às emoções, sentimentos e necessidades dos discentes, o professor não pode esquecer da sua condição de autoridade encarregada de resolver os conflitos e manejar situações problemáticas. Assim, a atuação pedagógica deve orientar os discentes para que respondam à ação docente como seres autônomos, ativos, independentes, cientes de suas responsabilidades e do seu papel na instância escolar. Sua individualidade e liberdade está condicionada pelas exigências do ensino, cabendo ao professor definir o que se espera deles (LIBÂNEO, 1994).

Por isso, é recomendável que o relacionamento professor-aluno seja próximo, acessível, mas absolutamente diferente da natureza de uma relação parental. O educador necessita saber dosar o vínculo afetivo, harmonizando liderança e respeito. Para tanto, é imprescindível estipular e comunicar quais são os limites, os direitos, bem como os deveres dos alunos.

AUTORIDADE E DISCIPLINA DENTRO DA SALA DE AULA

A sala de aula representa um espaço no qual as relações de poder possuem uma função crucial em sua dinâmica organizacional, constituindo, assim, um meio político. É adequado, então, compreender esse universo político partindo da análise das dimensões da vida social de uma classe escolar.

Segundo French & Raven (1969 *apud* FURLANI, 2004), o poder seria a capacidade de um agente produzir certos efeitos, que, por sua vez, são o resultado de uma relação social entre indivíduos, grupos ou organizações, em que uma das partes exerce influência sobre a outra. Ele também pode ser visto como grau de controle exercido ou o grau da obediência manifestada.

Dentro dessa perspectiva, Furlani (2004, p. 18) admite que:

O poder não é, portanto, algo estranho ao corpo social, nem algo que se opõe sempre ao indivíduo. Este é o nome atribuído ao conjunto de relações que funcionam na espessura do corpo social. Por isso, o poder não é uma função qualquer na sociedade. A expressão *Dominus originarius*, já utilizada por Kant, referia-se ao poder como aquilo que cria os cidadãos, menos do que os domina.

Regras e normas são, portanto, ferramentas indispensáveis ao funcionamento salutar de uma escola. No entanto, visando o estabelecimento da ordem e da disciplina, infelizmente, muitos docentes apelam para uma postura autoritária e intransigente.

Ao se apresentar com superioridade, fazendo exigências indevidas e subjugando o aprendente, o docente “[...] não exerce a autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia

e independência dos alunos. Transforma uma qualidade inerente à condição do profissional professor numa atitude personalista” (LIBÂNEO, 1994, p. 252).

Cabe ressaltar que a autoridade do professor não é legitimada tão-somente por meio da dominação e da coerção, mas sobretudo através de sua competência profissional (domínio dos conteúdos, dos métodos e dos procedimentos de ensino; formas de avaliação e controle dos discentes; capacidade de autoavaliação), moral (dedicação, sensibilidade, senso de justiça e traços de caráter) e de sua habilidade no processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos, bem como na mediação de conflitos (LIBÂNEO, 1994).

Por conseguinte, o educador não precisa recorrer a meios impetuosos e repressivos para exercer poder sobre um aluno. Fazer uso da força, do medo e da chantagem emocional, por exemplo, faz com que o professor transforme a sua condição de autoridade respeitada na condição de autoridade temida. Ele deve, assim, alicerçar sua liderança, ascensão e influência na construção de uma relação com a turma assentada no respeito, diálogo e flexibilidade, pressupondo a importância de um comportamento docente que seja um exemplo de ética, responsabilidade e discernimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através das perguntas abertas do questionário utilizado, nosso intuito era entender um pouco sobre as experiências, práticas e concepções de ensino-aprendizagem de Estrela, bem como identificar se a sua relação com os alunos tem se desenvolvido por meio da receptividade, afetividade e diálogo contínuo.

Partindo das informações cedidas por Estrela, observamos que existem muitos obstáculos e problemas na rotina de uma sala de aula, dentre eles, a ausência de respeito à autoridade do professor. De acordo com a referida docente:

Uma parte considerável dos alunos demonstra falta de consideração pela figura do educador. Nesse caso, a afetividade e o respeito partem apenas do professor. Entretanto, também existem alunos que através do desenvolvimento de vínculos afetivos nas relações presentes em classe conseguem melhorar seu comportamento e avançar na aprendizagem (ESTRELA, 2018).

Dessa forma, é possível verificar a presença de conflitos na relação entre Estrela e seus alunos. Alguns educandos resistem à ideia de se submeter a hierarquia de uma sala de aula,

comprometendo o bom funcionamento da dinâmica da turma e, conseqüentemente, a prática pedagógica. Todavia, quando são receptivos a uma interação afetiva e acessível, apresentam um progresso em sua conduta e na assimilação dos saberes. Inferimos, através da resposta de Estrela, que a receptividade dos discentes se espelha da conduta da professora. Quando tratados com afetividade e tolerância, ficam abertos aos saberes que são produzidos durante as aulas.

Sobre a importância da dimensão afetiva na interação professor-aluno, Estrela afirma que: “A afetividade é extremamente relevante na construção do conhecimento. Para despertar as potencialidades e competências de cada estudante, a professora deve buscar ter um relacionamento saudável, próximo e afetivo com os alunos” (ESTRELA, 2018).

Nesse sentido, notamos que Estrela possui uma opinião alinhada ao pensamento de Libâneo (1994), compreendendo as relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais e a dinâmica das manifestações na sala de aula enquanto partes constitutivas das condições organizativas do trabalho docente. Assim, ao valorizar o tratamento afetivo e uma relação acessível com seus alunos, a professora fomenta a formação de um ensino centrado na receptividade, sensibilidade, abertura e transigência.

Quanto aos procedimentos necessários para exercer a autoridade docente, Estrela responde:

Busco tornar explícito quais são os limites presentes na realidade escolar e quais são as obrigações dos educandos. É de extrema importância fazer com que a turma perceba que eu sou a autoridade máxima e que devo ser respeitada por isso. Quando esses procedimentos são colocados em prática, percebo que a turma se comporta de maneira mais disciplinada, fazendo com que o relacionamento entre nós seja beneficiado. Porém, procuro exercer a minha autoridade sem me apoiar em uma postura muito rígida e intolerante (ESTRELA, 2018).

Assim, tendo em vista o relato de Estrela, percebemos que a professora trata de não confundir a autoridade com o autoritarismo. Ao possuir tal discernimento, Estrela demonstra ter consciência de que agir de maneira autoritária não é algo coerente a se fazer, pois não garante que a disciplina escolar será alcançada e, portanto, que os limites e direitos estipulados sejam respeitados. Crianças que apenas obedecem por temerem castigos e repressões não internalizam valores que as tornarão seguras, independentes e capazes.

Sabendo da multiplicidade de personalidades, histórias de vida, opiniões e perfis intelectuais presentes na escola, Estrela considera que:

O professor precisa ter um olhar sensível, direcionado às individualidades dos alunos, buscando potencializar as suas habilidades e desenvolver a sua capacidade de raciocínio crítico e cognitivo. As diferenças devem ser valorizadas, e não tratadas como algo negativo. Respeitar as individualidades é essencial para motivar os alunos. Mas isso não é fácil, exige empenho e dedicação de mim enquanto professora (ESTRELA, 2018).

Diante disso, observamos que Estrela compreende a sala de aula como um espaço de convivência entre seres humanos de diversas culturas e especificidades, no qual cada aluno constitui um universo repleto de possibilidades e idiossincrasias, cuja influência não pode ser desprezada na construção de um ensino-aprendizagem de qualidade.

Desse modo, apesar das dificuldades características desse tipo de aproximação, faz-se necessário ter respeito às diferenças, ao direito dos discentes de se expressarem livremente, de serem ouvidos e de encontrarem o seu próprio lugar no mundo, independentemente de quais forem as suas competências escolares ou sua origem cultural (PERRENOUD, 2001).

Em relação a concepção sobre as funções do docente e do discente no contexto de uma classe escolar, Estrela relata:

O papel do professor é estimular o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos alunos, ajudando a transformá-lo em um indivíduo questionador e perspicaz. O papel do aluno é buscar assimilar os saberes transmitidos e produzidos na sala de aula, respeitando o professor, os colegas de turma e todas as normas que controlam esse ambiente (ESTRELA, 2018).

Podemos perceber, então, que Estrela compreende a atuação docente como uma ferramenta elementar para a difusão/construção do conhecimento, sendo fundamental na formação de sujeitos críticos, observadores, interessados na evolução de suas competências e sabedorias. Tal forma de pensar é assertiva, uma vez que cabe ao docente ser mais do que um simples informador dos conteúdos completos, acabados.

Contudo, em relação ao papel do discente, é primordial salientar que ele não pode ser concebido como um mero espectador passivo das aulas e reproduzidor das informações transmitidas. Acreditamos que um bom aluno não é caracterizado somente por obedecer aos limites e às regras impostas, posto que se trata apenas de sua obrigação. O educando também precisa participar ativamente das discussões em sala, proporcionando, dessa forma, uma construção conjunta dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores e alunos são seres plurais, que atuam um sobre o outro no espaço escolar. As peculiaridades de seu relacionamento afetam o processo de ensino-aprendizagem como um todo e, por isso, é essencial esmiuçar a natureza da conexão estabelecida entre tais sujeitos.

Ser professor exige muito mais do que o giz, a lousa, a transmissão de conhecimentos como verdade absoluta, ou seja, a mecanização da atividade pedagógica. Longe disso, o educador deve compreender que as suas atitudes são decisivas na qualidade de sua relação com os educandos, pois estes podem apresentar um comportamento reativo, reagindo às ações do professor. Então, se o docente demonstra ser aberto e acessível, maiores são as chances de receber em troca confiança, respeito e cordialidade por parte dos discentes.

Destarte, conceber a educação como um processo dialógico, no qual os seus atores principais (ensinante e aprendiz) mantêm um canal de comunicação livre, uma interação pautada na receptividade e afetividade, além de um constante intercâmbio de informações e experiências, é determinante para uma formação escolar democrática a serviço da construção de sujeitos reflexivos e competentes.

Por fim, enfatizamos a relevância de nosso estudo, dado que, ao exteriorizar o ponto de vista do professor sobre a dinâmica das interações em sala de aula, reafirma a importância de reconhecer as capacidades cognoscitivas, da dimensão afetiva e das relações de poder coexistente entre docente e discente, como fatores que influenciam de modo direto na prática educativa e no processo de ensino-aprendizagem. Assim, através da percepção da professora, foi possível visualizar a influência que o estabelecimento e manutenção de uma relação fundamentada em bases harmoniosas e afetivas entre aquele que ensina e o que aprende, em uma relação dialógica, pode ser um fator determinante para a melhoria da aprendizagem, contribuindo de maneira significativa para a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor**: meta, mito ou nada disso? 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed Ed., 2001.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1989.

UM OLHAR REFLEXIVO DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Maria da Luz Duarte Leite Silva
Pós-graduada em Letras/Português – UFRN
lulinhaduarte@hotmail.com

Albert Ítalo Leite Ferreira
Graduado em Administração – UFRSA
italo_leite@hotmail.com

Ajineldo Ferreira da Silva
Graduado em Matemática – UERN
ajineldo@gmail.com

Francisco Helton Duarte Leite
Graduado em Geografia – UFRN
heltonduarte79@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho procura dialogar sobre a importância do Estágio Supervisionado enquanto mediação entre o aprender, a Pesquisa e construção da identidade profissional. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo, de cunho descritivo e interpretativo, orientada por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Para a sustentação teórica, subsidiou-se, em estudos realizados por autores como: Kleiman (2008), Geraldi (2000), Martins (2007), Pimenta e Lima (2009), Wagner Silva (2012), Imbernón (2010), entre outros que discutem a temática em questão. Como metodologia da pesquisa, se procura analisar como os estagiários da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/RN-CAP- Patu desenvolvem as etapas do referido estágio. Os resultados apontam que o trabalho desenvolvido pelos alunos estagiários e, professor coordenador do estágio, possibilitou o refletir sobre a importância do estágio na formação profissional docente. Percebeu-se ser necessário que os professores-colaboradores do estágio procurem refletir e, sobretudo, implementar a pesquisa no seu trabalho docente, de modo a contribuir para a formação de profissionais competentes.

Palavras-chave: Docência. Estágio. Formação docente. Pesquisa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estágio na formação do professor é uma etapa considerada basilar para o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com as mudanças que se anunciam de forma acelerada na educação e, na sociedade. A partir disso, vê-se a pesquisa como paradigma indispensável no processo de estágio. Isso, devido a experiência/prática ser imprescindível no processo de reflexão sobre a ação e, conseqüentemente, sobre a práxis pedagógica do professor. Caminhando por esse raciocínio, acredita-se ser possível o educador se ver como profissional

que precisa desenvolver a reflexão sobre a reflexão e, a reflexão na ação, tornando um profissional crítico reflexivo.

Assim, procura-se nesta análise refletir sobre os estudos realizados no Estágio Supervisionado-I-ano-2014.1, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN. Interessa-se, também, verificar como ocorre a construção da identidade do profissional docente e/ou dos estagiários com base na pesquisa. A partir disso, atentando também, para as etapas do Estágio, visto que enquanto mediação entre o aprender, a pesquisa e, a construção da identidade profissional do educador. Além disso, procurou-se conhecer as possíveis contribuições que a pesquisa no estágio possibilita na formação do futuro professor.

Dessa forma, entende-se que a disciplina Estágio na licenciatura em Pedagogia deve assumir uma posição de destaque na grade curricular, uma vez que a mesma pode proporcionar a interação entre as demais disciplinas do curso, pode-se relacionar teoria à prática docente, possibilitando, conseqüentemente, a reflexão sobre a reflexão e, a reflexão na ação. Assim sendo, o estágio deve permitir aos estagiários que ainda não exercem o magistério, possibilidades que facilite a construção de saberes, a aquisição de habilidades e competência, bem como a constituição da identidade profissional. Parafraseando Tardif (1990) vê-se que os saberes profissionais devem ser concebidos como saberes da ação, saberes do trabalho, diferenciando dos apresentados em algumas academias.

Nessa perspectiva, percebe-se que a formação dos professores, especificamente dos pedagogos tem sido objeto de pesquisas e, discussões desde os idos de 1960, 1970 e, finais de 80. Desta feita, ao realizar um estudo teórico sobre a temática discutida, percebeu-se que a formação de professor esteve por muito tempo enraizada a determinadas concepções de sociedade, bem como a determinados projetos culturais e, educativos, ou melhor, esteve imbuído por uma certa intencionalidade que atendia aos preceitos da classe social dominante. Essas intencionalidades se apresentam nas diversas formas curriculares do curso formação de professor, especificamente no curso de Pedagogia, os quais aparecem explicitamente nos saberes e, práticas desenvolvidas pelos professores supervisores.

O objetivo deste artigo é analisar as práticas de ensino e, etapas efetivadas pelos estagiários durante o Estágio Supervisionado I, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CAP - Campus Avançado de Patu/RN. Para detalhamento das práticas, cita-se o processo de observação do campo de estágio, os projetos interdisciplinar, planos de ação, e, sua operacionalização, atentando para a observação e pesquisa na formação profissional, tanto do estagiário como do professor colaborador da análise ora proposta. Para dá sustentação teórica,

subsidiou-se, em estudos de Kleiman (2008), Geraldi (2000), Martins (2007), Pimenta e Lima (2009), Wagner Silva (2012), Imbernón (2010), entre outros.

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Para desenvolver esta análise, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo em vista que a natureza do objeto de estudo requer o uso de procedimentos adequados para sua compreensão. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), uma investigação qualitativa busca analisar os fenômenos em toda a sua complexidade e, e seu contexto natural, privilegiando sua compreensão, a partir do ponto de vista dos sujeitos da investigação. Considerando o objeto de estudo e, os métodos de pesquisa empregados, a presente análise se caracteriza como uma pesquisa de campo, de cunho descritivo e, interpretativo, orientada por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Vê-se que nesse tipo de pesquisa, o pesquisador procura conhecer e, interpretar a realidade investigada. Diante desse entendimento, procurou-se também, analisar como os estagiários desenvolveram as etapas do referido estágio, procurando descrevê-las, classificá-las e, interpretá-las. No que se refere à organização deste trabalho, ficou estruturado em duas partes: discussões teóricas sobre o estágio supervisionado e, a análise dos dados coletados.

No que tange a escolha por essa temática, pode-se dizer que deveu-se ao fato de compreender que o estágio deve ser concebido como uma etapa em que a pesquisa deve fazer parte intrínseca, bem como por interessar-se em perceber como se dá o desenvolvimento da identidade profissional docente na sua totalidade/estágio.

O ESTÁGIO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Este artigo lança um olhar reflexivo sobre o estágio supervisionado, atentando como já dito, para todas as etapas desse processo. Além disso, possibilitou aos professores e, estagiários pensar, refletir e, dialogar sobre a problemática do estágio supervisionado, enquanto instrumento curricular obrigatório no processo de formação do professor e, consequentemente, favorecerá compreender a pesquisa como parte indispensável na formação da identidade docente. Para Pimenta e Lima (2009, p. 23) “[...] o estágio realizado com a pesquisa contribui para uma formação de melhor qualidade de professores e de pedagogos.” Ou seja, a pesquisa é vista como um caminho que contribui para a formação da identidade docente. Visto que, o

estágio permaneceu por muito tempo como sendo a parte prática dos cursos de formação, contrapondo-se à teoria. Esse fato veio dificultar a construção da formação na pesquisa e, na reflexão sobre a práxis do professor.

Assim, vê-se que a mobilização de saberes nas práticas de estágio, enquanto estratégia para formação da identidade docente configura-se como fato complexo e, desafiador que demanda a busca do cultivo de uma identidade sustentada num modelo almejado de professor: crítico-reflexivo, com competência para desenvolver a prática educativa com eficiência e eficácia. Mas, vale ressaltar que o processo pedagógico docente deve se dá em diferentes contextos, enquanto que, a natureza do seu trabalho deve desenvolver-se a partir da relação mútua, entre teoria e, prática, visto que quando aquela foi criada, está já existia. Assim, “O professor de estágio, ao teorizar a prática e os saberes práticos, lhes confere estatuto epistemológico, que pode ser validado e valorizado no contexto da disciplina e, do curso” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 205).

Parece que apesar da disparidade que há no modo de se compreender a prática pedagógica do professor, pretende-se entender e, sobretudo, encontrar novos caminhos que contribuem na melhoria da prática do estagiário. Mesmo porque a docência na Universidade deve se configurar como um processo contínuo de construção de formação da identidade do professor e, que esta construção se dê com base nos saberes da experiência, sob a mediação da pesquisa conforme o ensino dos conhecimentos específicos das áreas do saber.

A prática pedagógica do educador deve constituir-se como eixo norteador do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do educando. Assim, para que a aprendizagem do educando ocorra de maneira significativa e, produtiva, o processo de ensino deve partir do contexto dos sujeitos envolvidos na prática educativa, ou seja, o ensinar e aprender precisa apoiar-se nos conhecimentos empíricos do aluno, nas suas experiências de vida, nos seus valores, bem como nas suas expectativas. Só assim, estar-se subsidiando de uma prática pedagógica articulada com a concepção de educação demandada pela sociedade moderna, qual seja, em que o aluno seja preparado para desenvolver os aprenderes, bem como, para sua imersão na sociedade da informação e, comunicação. Entende-se que para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) se deve entender os saberes da experiência docente como sendo um saber plural, isso significa a valorização da prática pedagógica e, conseqüentemente, vê-la como premissa indispensável a uma boa práxis.

Com base no discurso defende-se que, para se desenvolver profissionalmente como um professor competente, precisa-se construir a sua identidade profissional baseada na pesquisa,

visto que o educador deve ser o protagonista das inovações pedagógicas. Só dessa maneira, acredita-se que estar-se rompendo com metodologias tradicionais. Ainda conforme apresenta Imbernón: “O professor ou professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 20).

Pensar o desafio de educar pela pesquisa, seja em qualquer modalidade de ensino, justifica-se pela necessidade de uma educação que contemple a articulação entre teoria e prática, voltada para a (re)construção de saberes que vá além da instrução, isso porque, a educação centrada no mero repasse de conteúdos livrescos parece não mais atender às necessidades do mundo moderno.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: UM ENTRELAÇAMENTO ENTRE A PESQUISA E O ESTÁGIO

Defende-se que, o estágio supervisionado deve proporcionar a reflexão sobre as práticas pedagógicas de sala de aula e, essa reflexão crítica, pode ser proporcionada pelo professor/orientador, visto que já deve possuir conhecimento didático-pedagógico à respeito da vivência em sala de aula. Para Barreiro e Gebran o estágio “[...] pode se construir no *lócus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica.” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20). Ou seja, o estágio, ao contrário do que se vem pregando, não é se deve concebê-lo apenas como atividade prática, mas também teórica, sendo estes concebidos como meio instrumentalizador da práxis docente, sendo esta compreendida como um fazer que proporciona a transformação da realidade.

A partir do exposto, observa-se que o estágio precisa ser repensado numa perspectiva reflexiva, possibilitando professores/orientadores e, alunos/estagiários argumentarem, discutirem, refletirem e, sobretudo dialogarem sobre as práticas vivenciadas no *locus* campo de estágio, percebendo que esse processo deve se dar através da pesquisa. Dessa forma, pensar na formação do professor é refletir na ação/ reflexão/ ação. Assim compreendo, acredita-se que é através desse agir que pode acontecer a interação de experiências, possibilitando conseqüentemente, ao professor estagiário refletir sobre sua prática pedagógica. Segundo Barreiro e Gebran: “[...] a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um

exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes [...].” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Para tanto, entende-se com base no discutido que a ação-reflexão na formação do professor pode auxiliar na compreensão entre teoria, prática e, pesquisa, pois, existindo reflexão na ação, conseqüentemente estar-se buscando conhecimentos teóricos, que contribuirão para o desenvolvimento da sua práxis. Pimenta e Gonçalves (*apud* PIMENTA; LIMA, 2009, p. 45) “Consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará [...].” As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

O estágio entendido como espaço de construção da identidade do profissional, aliado a pesquisa se apresenta como um cenário relativamente novo, visto que a pesquisa aqui, não se resume apenas o período de observação, mas como fonte do refletir na, e, sobre os conhecimentos que venham proporcionar a passagem do aluno- estagiário da vida acadêmica para sua vida profissional. Paraphrasing Borges e Tardif (2001) que a pesquisa das ciências e da educação, voltado para a formação docente tem evoluído nos últimos anos, tanto no Brasil, como em Países desenvolvidos.

Partindo desse entendimento, na efetivação das fases do estágio pesquisado, os estagiários realizaram primeiramente estudos teóricos, para só em seguida irem para a observação em sala de aula, posteriormente esboçaram um projeto interdisciplinar e, os planos de aula. Quando foi possível realizar-se um paralelo entre os dados práticos e, teóricos. Durante a regência os estagiários, orientadores e, professores colaboradores mantiveram diálogos sobre o que, e como planejar, procurando atender as sugestões do professor colaborador de sala de aula, bem como dos professores orientadores do estágio.

Para Pimenta e Lima (2009, p. 43) o estágio é o momento prático dos cursos de formação de profissionais e, que muitos cursos na sua grade curricular, dão ênfase a aglomerados de disciplinas isoladas entre si, desconsiderando com isso, a relação teoria e prática, como conhecimentos que se completam. “No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas”. Daí, a necessidade de se pensar numa formação que considere a importância da relação entre os sujeitos envolvidos nessa formação, bem como da pesquisa em ação.

O direcionamento desta pesquisa se deu da seguinte forma: desenvolveu-se a seleção e, estudo de referencial teórico, logo após foi acordado entre os estagiários e, o professor

coordenador do estágio os pontos que consideram necessários na observação. Posteriormente, seguiram para a regência de classe. Realizado todas essas etapas, os alunos estagiários desenvolveram uma entrevista com as professoras colaboradoras, como forma de conhecer melhor suas concepções sobre o tema do projeto. Acredita-se que o projeto desenvolvido possibilitou o desenvolvimento do aprendizado com imagens de maneira atrativa, e, sobretudo, participativa, pois, conforme o relato dos estagiários, da observação percebeu-se pouca participação por parte dos alunos nas atividades proposta pelas professoras colaboradoras.

Diante disso, surgiram alguns questionamentos. Que prática pedagógica o professor utiliza em sala de aula para despertar o interesse do aluno em aprender a aprender? O que se pode fazer para desenvolver nos professores a vontade de implementar práticas pedagógicas atrativas? O que deve ser feito para tornar uma aula atrativa/chamativa? O que está faltando para alavancar a aprendizagem por parte dos alunos nessa modalidade de ensino? De que maneira pode-se desenvolver uma metodologia diferenciada, por exemplo, do lúdico, que leve o aluno a produzir, expressar, e, comunicar seus saberes? Assim sendo, com base no tema proposto, realizou-se uma análise através de uma entrevista com as duas professoras do Pré-II em uma Escola Pública Municipal na cidade de Patu/RN - campo de estágio. Segue-se a seguir as perguntas e, respostas das professoras público desta análise.

Ao perguntar-se sobre que contribuição à imagem tem proporcionado no processo ensino aprendizagem dos alunos? Teve-se como resposta da PX: *Contribui para uma melhor e rápida compreensão das crianças*. Com base nessa fala, parece que há, um certo despreparo por parte da professora em relação ao tema, pois sua resposta apresenta ausência de referência teórica. Isso posto, por se entender que é através das pesquisas realizadas que pode-se trabalhar com imagens de acordo com os saberes dos alunos. Deve-se ter em vista que o processo de alfabetização e letramento deve caminhar lado a lado. Só assim, a leitura e, interpretação visual do aluno acontecerá de forma atrativa. Conforme Francastel (1982, p. 35): “O conhecimento das imagens, de sua origem, suas leis, é uma das chaves do nosso tempo.” Entende-se dessa forma, que a questão da leitura visual quando bem mediada pode facilitar a compreensão do conhecer-se o si mesmo.

Quando a professora X fala “*que a imagem facilita aprendizagem*”, ela apresenta uma resposta, de certo modo categórica, pois assim como a leitura de imagens pode ser interpretativa e, objetiva o lúdico pode trazer modos atrativos que desperte a atenção da criança a aprender brincado. Amarilha (1997, p. 27) diz que as primeiras impressões de mundo da criança são através das imagens e que: “Ao transformar essas imagens em expressão, pela linguagem

verbal, entra na composição literária o elemento prazeroso.” E a PY falou: *Concordo com o que a PX disse.* Essa fala traz um entendimento de que as professoras trabalham seguindo um mesmo paradigma.

Quando se indagou sobre, de que maneira o lúdico X imagens podem estimular no aprendizado das crianças? A professora X respondeu: *A visão das crianças nessa faixa etária é um dos sentidos excepcional para sua fixação na aprendizagem, principalmente com o lúdico que traz o que mais gostam as brincadeiras e o concreto, onde estão brincando, olhando e facilitando compreensão.* Sua resposta leva a recorrer aos postulados de Ferreiro (1998, p. 87) Quando diz: “Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem.” A professora X fala ainda que “*a imagem chama a atenção das crianças*”. De fato, a criança entra no ambiente de sala de aula e ao se deparar com várias imagens ela começa a fazer uma interpretação do que significa aquela figura, aquele desenho. Não se pode negar que nesse momento a criança está revelando seu conhecimento de mundo. E a PY ressaltou: *as crianças realmente gostam quando trabalhamos com o lúdico.* Parece que as professoras compreendem que o lúdico é uma prática pedagógica atrativa, pois em suas falas demonstram que conseguem chamar atenção das crianças. Parecem entender que quando as crianças chegam à escola, já trazem leitura de mundo, que se dá muitas vezes por meio de suas brincadeiras. Assim, a criança inicia desde cedo a observar, atribuir significados aos seres e, situações do mundo à sua volta. Daí, a importância do professor saber aproveitar a leitura imagética que a criança é capaz de realizar.

Quando se indagou se consideram que há um melhor desempenho por parte dos alunos quando se trabalha com imagens e, com o lúdico? A PX destacou: *Seria excelente, já que se chama a atenção da criança quando ela consegue ver o que está aprendendo.* A professora Y respondeu: *Concordo com a colega, seria muito importante que se trabalhe na educação infantil, e Pré-escola com o lúdico.* Vê-se que, nas respostas das professoras que parecem ainda não utilizarem o lúdico em sala de aula, por apresentarem a expressão “Seria excelente”- seria - pode significar futuro. E a PY ao concordar com sua companheira, possibilitou se tirar a mesma conclusão.

Prosseguindo as perguntas questionou-se sobre, se na prática pedagógica das professoras consideravam, ou não, inseparável alfabetização do letramento? E de que maneira? Teve-se como resposta da PX: *Inseparável já que uma coisa leva a outra, durante o processo de alfabetização, o letramento está presente.* E a PY respondeu: *O professor pode e deve se*

utilizar dessas práticas unanimamente, pois se alfabetizar letrando, ensinando a ler e escrever, incentivando a prática de ambas par o dia a dia de sua vida. Em certo momento a professora X elucidou que: “o processo de alfabetização e letramento é inseparável, já que uma leva a outra”. Nessa resposta, supostamente, as professoras mostram que letramento e, alfabetização devem ser considerado processo intrínseco. Mas, conforme observação em sala de aula se comprovou que existe contradição entre os discurso das professoras e o seu fazer pedagógico, uma vez que utilizava-se atividades de pintura do livro didático, sem nenhuma contextualização.

Perguntou-se como viam a pesquisa na sua formação e sala de aula? A PX disse: *Eu pouco utilizo a pesquisa, pois o livro já vem tudo como fazer.* E a PY respondeu: *como que podemos desenvolver a pesquisa em sala de aula se as crianças não tem experiência para isso. E como a colega falou os livros dizem como fazer na sala de aula passo a passo.* As professoras parecem ter pouco saberes do que seja pesquisar, pois por meio do próprio livro se pode pesquisar, mas o que se vê é que, as pesquisadas, sugestivamente, se restringem apenas ao livro que os alunos possuem sendo o mesmo adotado por delas. É sabido que, é de grande importância a pesquisa na prática pedagógica docente, de modo, a desenvolver habilidades e competências inerentes ao professor da atualidade. Isto implica dizer que o professor pesquisador pode tornar-se mestre, e desta forma o papel do seu aluno discípulo passa a ser extinto. O que leva a citar o que dialoga Demo (2003, p. 7), “a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução”.

Percebe-se que neste estudo defendeu-se uma prática pedagógica indissociável da pesquisa, esta como premissa indispensável na formação do profissional/professor. Isso posto, devido entender-se que a pesquisa deve ser vista como parte intrínseca da formação da identidade profissional do professor. A partir desse entendimento, acredita-se que a entrevista desenvolvida contribuiu de modo a possibilitar desenvolver um novo olhar sobre o que as professoras entendem sobre a ludicidade e, a pesquisa, enquanto meio propulsor de sua formação e, de uma prática pedagógica atrativa. Assim, foi possível realizar um paralelo da prática pedagógica das professoras em evidencia, com os estudos teóricos empreendidos.

Quando se questionou a respeito sobre a utilização da metodologia lúdica em sala de aula suas respostas apresentaram-se condizentes com o que os teóricos dialogam a respeito do lúdico, pois ao pesquisar sobre, se as mesmas costumam trabalhar o lúdico, a professora X ressaltou que: *Sim trabalho sempre inovando com jogos, brincadeiras, contos, músicas e*

outras, e a professora Y destaca: *costumo utilizar porque é muito importante e, desenvolve as crianças*. Observou-se, sugestivamente, que as respostas pareceram um pouco vagas, quando se pode perceber que, talvez isso ocorra devido talvez, uma das professoras não possuir formação básica para a educação do século XXI – professora X, qual seja, graduação. Ressalta ainda que: *é de grande importância*. Enquanto que a professora Y responde: *Traz uma aprendizagem significativa onde a criança é capaz de fazer suas próprias descobertas no ensino aprendizagem*, a sua resposta parece demonstrar melhor compreensão que a da sua colega, por apresentar que o lúdico possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Quando foi questionada sobre, que dificuldades elas enfrentam para trabalhar o lúdico, a professora X coloca que: *É a falta de disciplina com os próprios alunos, que fazem muita bagunça e, não querem ouvir as regras dos jogos*. Já a Professora Y diz que: *sua maior dificuldade é porque tem deles que não colaboram*. Caminhando por essa linha de raciocínio, questionou-se sobre a participação das crianças nas atividades que envolvem a ludicidade na construção do conhecimento, para termos uma ideia de como as professoras percebem essa participação. As mesmas se posicionam de maneiras distintas: a professora X diz que: *No momento em que eles, são capazes de construir e reconstruir seus conhecimentos prévios em determinadas situações é que ocorre resultado satisfatório com o trabalho inserido na aprendizagem dos educandos*. Enquanto que a outra professora Y apenas ressalta que *ver que tem deles que não gosta de participar*.

Pode-se perceber que as maiores dificuldades que essas professoras enfrentam ao trabalhar com o lúdico, pode estar relacionado aos poucos conhecimentos teóricos que as professoras possuem, pois percebeu-se na prática que a metodologia das professoras, está ainda enraizada pelo modelo tradicional de ensino. Talvez por esse motivo, a participação dos alunos nas atividades propostas apresentou-se de modo insignificante. Por fim, parafraseando Vygotsky (1984), entende-se que, as atividades lúdicas não estão apenas relacionadas ao prazer, e que não existe brinquedo sem organização e sem algum motivo. Por tudo isso, parece que ao estabelece analogias entre o "real" e o "faz-de-conta", a criança pode desenvolver melhor as suas capacidades criativas, contribuindo na transformação a realidade.

Desta feita, vê-se que o lúdico vai além do prazer em aprender brincando, por envolver a vivência do contexto da criança. A pesquisa deve ser vista como fator indispensável na formação da identidade profissional do professor. Por tudo isso, é preciso que o professor tenha um bom aparato teórico e, acima de tudo acredite que a pesquisa é um mecanismo que possibilita ter-se um desenvolvimento pessoal, profissional e, conseqüentemente intelectual.

E, como se vive numa era tecnológica, ou seja, numa sociedade cambiante, virtual e dinâmica, se faz que o educador procure estar em constante busca do saber, sob pena de se contradizer em sua busca, que deve ser educar e, preparar o aluno para o exercício da cidadania.

Por fim, as respostas das professoras em questão deixou transparecer que necessitam de implementar a pesquisa como um dos eixos norteadores da construção da sua identidade profissional, visto que os saberes mais explicitados por elas se resume no conhecimento prático de sala de aula. Não resta dúvida de que, o uso do imagético em sala de aula, quando bem explorado, bem como da pesquisa servirá de norte para o desenvolvimento do processo de construção de alfabetizar letrando, visto que teoria e prática não devem ser vistas dissociadas, só dessa maneira, será possível desenvolver uma práxis que esteja em consonância com o demandado para a educação do século XXI.

Com base no discutido sobre as concepções das professoras entrevistadas, chegou-se, hipoteticamente, a conclusão de que a questão do trabalho com imagem e, com a pesquisa como norte do fazer pedagógico precisa ser aprofundado, tendo em vista que as mesmas relataram a necessidade de utilizar a imagem para melhorar o desempenho e, estímulo dos alunos. Contudo, as professoras, deixaram transparecer a importância que se deve dá ao trabalho usando figuras, desenhos, fotos entre outros materiais que chame atenção do aluno, considerando que é um meio de elevar o nível de conhecimento dos discentes, a referida entrevistada estava sempre relacionando a linguagem imagética ao processo de alfabetização e letramento. No entanto, quase que não apresentaram a pesquisa, como um dos caminhos para melhorar a sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no estágio enquanto espaço da construção da identidade profissional docente, indispensável se faz em considerar a pesquisa como eixo estruturador desse processo, visto que, um bom professor não se faz apenas com teorias, mas, principalmente, com a prática, e mais ainda, pela ação-reflexão-ação.

Assim sendo, por meio desse estudo, pode-se perceber que a pesquisa deve ser vista como premissa inseparável do estágio, pois é através do pesquisar que o professor/estagiário/orientador podem descobrir estratégias e, conhecimentos para o desenvolvimento de um ensino produtivo, ou melhor, significativo para o aluno. Caminhado por essa lógica, vê-se que os conhecimentos do professor não é só formado pela prática, mas, nutrido pelas teorias. Daí a importância da pesquisa dentro e, fora da sala de aula.

Por fim, os cursos de formação e, os professores devem considerar o estágio e, a pesquisa como mecanismos indispensáveis para o desenvolvimento de um ensino produtivo, ou melhor, contextualizado, uma vez que a pesquisa possibilita o sujeito conhecer o ambiente escolar e extra escolar, os conhecimentos empíricos dos alunos, que o professor desenvolva uma avaliação do aluno e de seu fazer pedagógico com mais consistência, de modo, a saber relacionar à teoria a prática, tendo como norte a ação-reflexão-ação, estas enriquecidas pela pesquisa. Os resultados apontam que o trabalho desenvolvido pelos alunos estagiários e, professor coordenador do estágio serviu como paradigma que possibilitou o refletir sobre a importância do estágio na formação profissional docente.

Percebeu-se de forma geral, que parece ser necessário que os professores- colaboradores desse estágio reflitam e, sobretudo implementar a pesquisa no seu trabalho docente, visto que, percebeu-se certa lacuna entre a prática pedagógica dos professores público desta pesquisa e, seus conhecimentos teóricos. Dessa maneira, acredita-se que teoria- prática-pesquisa possa vir a contribuir para a formação de profissionais críticos reflexivos.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORGES, C.; TARDIF, M. **Apresentação. Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2000.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FRANCASTEL, Pierre. **Perspectiva Imagem, visão e imaginação**. Lisboa: Edições 70, 1983; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

KLEIMAN, B. Ângela. **Letramentos Múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRRN- Editora da UFRN, 2008.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incertza**; tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “RAIMUNDO LIMA”

Helanda Reis Marques

Graduanda do curso de Pedagogia- Universidade Federal do Pará

helandareis18@gmail.com

Alessandra Gois Moreira

Graduanda do curso de Pedagogia- Universidade Federal do Pará

allemalink@gmail.com

Monique Lima Andre

Graduanda do curso de Pedagogia- Universidade Federal do Pará

ytallorafael88@gmail.com

RESUMO

A referente pesquisa de campo realizado por meio da observação e da entrevista informal traz reflexões a respeito da prática pedagógica da professora “Amélia Rodrigues” que ministra aula no Ensino Fundamental menor, em uma turma multisseriada. O diálogo informal com a professora aconteceu após o intervalo, no qual foi relatado a realidade de sua prática pedagógica e da escola. A presente pesquisa teve como objetivo fazer uma análise da observação dos aspectos referentes ao ambiente escolar e prática docente voltada para escola do campo, bem como, a análise da observação e conversa informal com as professoras sobre a prática pedagógica e as dificuldades daquela instituição. Através da observação, percebemos que a prática pedagógica é extremamente necessária e desempenha um grande papel no fazer pedagógico, assim como a valorização do trabalho do pedagogo. No entanto, essa valorização não acontece como deveria, tanto pelo poder público quanto pela escola, mas é essencial e de grande importância, visto que, se o mesmo ocorresse, o trabalho do pedagogo seria mais ativo. Percebeu-se também a diferença que uma boa prática desempenha em sala de aula, proporcionando uma educação transformadora e maior efetividade no aprendizado.

Palavras-chave: Educação. Prática Pedagógica. Reflexão.

INTRODUÇÃO

A Prática Pedagógica ainda é um desafio para o docente, diante das dificuldades que surgem diariamente durante o exercício da profissão.

O Relatório da observação realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Raimundo Lima”, como requisito avaliativo da disciplina Prática de ensino da escola normal, ministrada pela Prof.^a Dra. Eliana Pojo, teve como objetivo fazer uma análise da observação dos aspectos referentes ao ambiente escolar e prática docente voltada para escola do campo, bem como, a análise da observação e conversa informal com a professora sobre sua prática pedagógica e as dificuldades daquela instituição.

Diante das orientações feitas em sala, partimos para a pesquisa afim de observar e analisar a escola de forma geral e a professora em questão. Levamos conosco uma pauta de observação e nesta pauta de observação, selecionamos o eixo referente a prática pedagógica para a observação. Diante disto, destacamos o *locus* onde a escola está inserida, que hipóteses e o que já sabíamos em relação a escola selecionada e as questões que norteavam a observação.

As questões que nortearam a nossa observação foram: Como se constitui a prática pedagógica da professora? Quais os desafios que norteiam a prática pedagógica da professora? Como usar a criatividade como ferramenta pedagógica na escola? Estas perguntas nos ajudaram a observar durante o trabalho de campo e perceber como a professora realizava suas atividades e como ela auxilia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ajudando também na construção deste relatório.

O relatório está estruturado da seguinte forma: iniciamos com a apresentação da escola, sua estrutura física e o que pudemos observar nos dias em que fizemos a pesquisa; e após iniciamos a discussão em relação a prática pedagógica da professora descrevendo e analisando suas falas. Por fim, as considerações finais e as contribuições da pesquisa para a nossa formação.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA OBSERVAÇÃO

Fundada em 1975 (não obtivemos informações sobre a data de fundação da escola), localizada na Rodovia Acará- Mojú, km 08, no município de Acará, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Raimundo Lima”, atende cerca de 40 crianças nos turnos matutino e vespertino. Segundo informações de moradores, a escola funcionava na residência de um senhor e morador da área chamado João Boa Ventura. Com o passar do tempo, e pela forte influência que esse morador tinha na comunidade, conseguiram o terreno onde hoje a escola funciona.

As famílias que são atendidas pela escola, possuem atividade econômica a partir da venda de farinha e frutas produzida, colhida e vendida por eles no município. Observamos que as famílias atendidas pela escola são famílias simples e que possuem sua vivencia a partir da farinha e sua confecção, ou seja, a farinha é o produto principal dos aspectos que norteiam a economia e cultura da comunidade ao redor da escola.

A escola dispõe de uma estrutura pequena para a realização de suas atividades. A área externa da escola onde as atividades recreativas são realizadas se encontra em estado de má conservação e manutenção. Observamos que a área de recreação da escola, onde as crianças realizam suas atividades em tempo livre, não fornece a segurança e limpeza necessária para que

as crianças possam brincar no tempo destinado ao intervalo pois, o mato que cerca este ambiente está alto e o risco de ser atacado por algum animal ou inseto é grande.

Atualmente, a escola conta com três funcionárias, sendo duas professoras e uma merendeira. A instituição dispõe de um espaço relativamente pequeno para a realização de suas atividades.

Segundo Nunes e Filho,

Os espaços internos deverão atender as diferentes funções da unidade de educação infantil e conter uma estrutura básica que contemple: espaço para recepção e secretaria; sala de professores e sala para serviços pedagógicos, administrativos e de apoio; salas para atividades com 1m² de área livre por criança, mobiliário e equipamentos adequados ao alcance das crianças (NUNES, 2012, p. 87).

Observamos que a escola não dispõe dos espaços para a realização de suas atividades. As salas de aula são pequenas, o espaço externo não possui a manutenção necessária, dificultando assim o desenvolvimento das atividades propostas pelas professoras, já que os alunos passam parte de seu tempo neste espaço. As professoras procuram manter o espaço atrativo para que as crianças possam desenvolver tanto para o seu aprendizado quanto para o seu desenvolvimento físico e cognitivo. Dessa forma, torna-se imprescindível que os espaços sejam planejados em função do desenvolvimento da criança.

DISCUSSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA

O dialogo ocorreu com a professora do ensino fundamental menor, no qual trabalha com turma multisseriada “Amélia Rodrigues”, nos turnos da manhã e tarde. No turno da manhã trabalha com alunos que estão no 1º ano, 2º ano e 3º ano, enquanto que no turno da tarde trabalha com o 4º e 5ºano. Trabalha na educação há 17 anos e na escola selecionada há 13 anos.

A professora exerce a sua prática pedagógica no turno da manhã em três momentos, visto que são três séries, portanto deve haver um processo de ensino diferenciado para cada ano. A professora faz de tudo um pouco para que a turma não seja prejudicada. Neste sentido, a professora tenta se desdobrar para que o processo de ensino-aprendizagem não seja tão fragmentado e parte do objetivo proposto seja alcançado. No entanto, há o lado positivo nessa relação em sala de aula. De acordo com Santos (2015): “A partir do momento que juntamos dentro de uma única sala, alunos de diferentes níveis de aprendizagem e eles passam a interagir

uns com a outra essa relação de troca de conhecimentos ocorrerá de uma forma natural” (SANTOS, 2015, p. 79).

Desta forma há toda uma troca de conhecimento entre os alunos que é construído por meio da interação entre eles e na escola Raimundo Lima acontece essa interação embora as dificuldades estejam presentes. Contudo, a docente trabalha pedagogicamente para que o desenvolvimento da criança seja eficaz e floresça.

A sala onde a professora atende sua turma multisseriada, possui várias figuras e objetos atrativos para a criança. Objetos estes confeccionados por ela e que a auxiliam nas atividades com a turma. Foi possível observar o empenho da professora em fazer com que o aluno se sinta bem em sala de aula. Observamos também que os trabalhos confeccionados pelos alunos, fixados na parede por ela, são uma forma de fazer com que o aluno se sinta especial e parte integrante da escola, ou seja, os trabalhos são uma forma do aluno compreender sua importância e também demonstrar suas potencialidades dentro de sala de aula, compartilhando assim seu conhecimento com os colegas.

Oliveira (2012) diz que,

(...) os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a facilitar as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras como o professor exerce seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.) (OLIVEIRA, 2012, p. 11-12).

Com isso, percebemos que dependendo da maneira como o educador organiza todo o espaço em sala poderá dificultar ou favorecer a interação entre crianças e educador. O planejamento das atividades e a organização adequada do espaço possibilita a participação e a interação das crianças durante a prática educativa.

Segundo sua fala, as dificuldades são inúmeras, pois é um desafio a cada dia ministrar as aulas para alunos em faixa etária diferente, cursando anos diferentes em uma única turma/sala. Contudo, a professora mostra não perder a esperança mesmo com tantos desafios pois, ela faz parte do processo inacabado do indivíduo. Freire (1996) diz que,

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento

constante de busca e, segundo se buscasse sem esperança (FREIRE, 1996, p. 29).

Trabalhar com turmas multisseriada depende muito da força de vontade do professor pois, cada idade tem um ritmo e uma forma de ensino diferente e a professora precisa se desdobrar para atender a necessidade de todos os alunos. De acordo com Rosa (2008), citado por Santos (2015),

(...) a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar (SANTOS, 2015, p. 73).

Grande parte das turmas multisseriadas se encontram principalmente nas escolas da zona rural, onde a situação é precária e são essas escolas que sofrem um certo preconceito pelo fato de não ter a assistência necessária da Secretaria de Educação. Além dessa situação, há um outro desafio bastante presente no que se refere a falta de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar com os alunos de forma mais lúdica e dinâmica. Santos (2015) diz que,

Falar sobre a educação no campo, ou melhor, nas escolas rurais, nos remete a refletir sobre um descaso ainda existente no sistema de ensino que é oferecido para as camadas sociais mais pobres, que habitam locais “isolados”; as salas de aulas são superlotadas, ficando a cargo de o professor exercer suas práticas docentes diante de tal situação (SANTOS, 2015, p. 73).

A partir desse descaso, a professora tenta encontrar formas para que os alunos não percam o interesse por suas aulas e um desses pontos que, segundo a professora deve ser essencial de todo professor, que é a criatividade e através dessa característica que a professora cativa seus alunos.

Um segundo desafio para trabalhar com series multisseriadas é a presença de alunos com deficiências. A professora relata que sem preparação, espaço adequado e adaptado para atender essas crianças, o trabalho se torna difícil, embora tenha muitas dificuldades, ela fala que oferece o seu melhor. Segundo Silva (2011, p. 8-9) essa questão é bem presente na realidade do sistema educacional, e “o que se observa é que os alunos são incluídos no ensino regular, apenas para atender a uma exigência legal, sem investimento na capacitação desses profissionais que ainda não estão preparados para oferecer um ensino de qualidade”. Esses alunos precisam de conteúdo adequados para poder aprender conforme o seu ritmo e sua

realidade e, por não possuir um espaço adequado, os alunos migram de uma sala para outra ou no ambiente que se sinta melhor. Portanto, “a educação inclusiva está amparada por resoluções, leis, portarias” (SILVA, 2011, p. 13), em que apresenta como deve ser as estruturas escolares, o atendimento especializado as crianças, a formação dos profissionais e, diante da realidade que nos cerca, essas leis ficam somente no papel pois na realidade não funciona dessa forma.

A professora trabalha a partir das dificuldades dos alunos, criando e elaborando atividades de acordo com o desenvolvimento deles. Infelizmente pela falta de materiais, a professora não pode oferecer muitas variedades mas confecciona os jogos e as atividades a partir de garrafas pets, de recipiente de limpeza vazios como de amaciante de roupas e água sanitária, papelão, miolos de papel higiênico, caixa de papelão, embalagens de creme dental, perfumes e outros materiais que compra por conta própria como as cartolinas, papel chamex, impressão e xerox que cria muitas atividades, com as quais contribuem extremamente para o desenvolvimento dos alunos. Os alunos ajudam na confecção e realização das atividades e também na elaboração dos objetos recicláveis.

Essa questão nos faz refletir que, independente se tenha ou não os materiais oferecidos pela rede municipal, a professora está sempre criando e pesquisando novas metodologias de ensino para realizar atividades com seus alunos. A criatividade se torna um instrumento e alternativa essencial para o ensino, principalmente na zona rural, onde os materiais necessários não chegam. A professora se mostrou com uma criatividade que a auxilia no processo de ensino-aprendizagem e também na relação professor e aluno. A professora relata também que uma outra atividade de suma importância para a compreensão dos alunos acerca das comemorações do aniversário do município foi mostrar para os alunos a história do município. Ela nos relatou que mostrou aos alunos como o município surgiu, o significado do nome de município, sua principal atividade econômica, sua organização como poder executivo, atual gestão, festejos e a compreensão de espaço urbano e rural. Com isso, os alunos compreenderem como funciona o município e conheceram um pouco mais de seu próprio município. Ressaltamos que essa atividade foi apresentada durante uma semana aos alunos.

O educador não deve fazer uso somente do conhecimento que obtém para educar o aluno, mais usar e discutir as experiências que o aluno já traz de sua vida social, respeitar os conhecimentos que ele tem, para que eles saibam valorizar o que é de sua cultura e desde já cresçam respeitando a cultura das outras localidades.

Essa atitude é fundamental pois, é com os estudos e com a própria pesquisa que o ensino verdadeiramente acontece. Portanto, a prática pedagógica da professora “Amélia Rodrigues” é uma prática desafiadora a todo instante. As dificuldades em se trabalhar com turma

multisseriada, alunos especiais, espaço inadequado e a falta de recursos pedagógicos é um desafio ao qual só uma professora reflexiva e em constante luta consegue trabalhar em prol da educação de seus alunos, vencendo todas as barreiras presentes em sua realidade precária. Realidade esta presente em várias cidades desse nosso imenso país que luta por uma educação de qualidade, libertadora e igualitária. Percebemos também que mesmo com todas as dificuldades que a professora enfrenta diariamente em sua turma, o sorriso, a doçura, a esperança e o amor pela educação são presentes e a fortalecem no dia a dia no âmbito escolar.

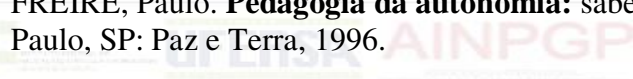
CONCLUSÃO

Através da observação, pudemos perceber que a prática pedagógica é extremamente necessária e desempenha um grande papel no fazer pedagógico, assim como a valorização do trabalho do pedagogo. No entanto, essa valorização não acontece como deveria, tanto pelo poder público quanto pela escola, mas é essencial e de grande importância, visto que, se o mesmo ocorresse, o trabalho do pedagogo seria mais ativo. Percebeu-se também a diferença que uma boa prática desempenha em sala de aula, proporcionando uma educação transformadora e maior efetividade no aprendizado.

Percebemos que a escola passa por grandes dificuldades. Dificuldades essas que se iniciam desde a estrutura da escola, até a falta de formação para se trabalhar com alunos com deficiência. Contudo, a esperança que a professora tem de que um dia o poder público tomará alguma iniciativa em relação as mudanças e dificuldades que a escola enfrenta, é o que alimenta o otimismo e esperança dessa professora. Entendemos também que, mesmo com todos os obstáculos que elas enfrentam diariamente na escola, a vontade de fazer a diferença e mostrar para o aluno que a sociedade pode ser mudada é maior do que qualquer desafio diário. Essa professora nos faz acreditar realmente na educação e em sua força, mesmo estando em uma profissão que não é valorizada como deveria. Esta professora nos mostra que mesmo diante de uma escola sucateada e um sistema que não a olha e atende como deveria, a esperança em educar e na educação em si ainda move muitos professores que assim como a professora “Amélia Rodrigues” amam a educação e amam a profissão.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.



NUNES, Maria Fernanda. FILHO, Aristeo Gonçalves Leite. Direitos da Criança à Educação Infantil: Reflexões sobre a História e a Política. In: NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: Formação e Responsabilidade**. 1 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 1 ed. São Paulo, SP: Biruta, 2012.

SANTOS, Willian Lima. A prática docente em escolas multisseriadas. In: **Revista científica da FASETE**. 2015.

SILVA, Margaret do Rosário. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. Brasília, 2011.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>, acessado em 27/05/2018.

UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO PELO PEDAGOGO DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Miraíre Pereira Silva
Professora da Educação Básica.
miraire@hotmail.com

Ma. Iandra Fernandes Pereira Caldas
Professora do DE/CAMEAM/UERN
iandrafernandes@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender como o pedagogo do sexo masculino se constitui professor na Educação Infantil em uma profissão que historicamente foi caracterizada como tipicamente feminina. Para tal desiderato, a pesquisa adota dois percursos: o teórico-bibliográfico e o empírico. No primeiro, trazemos uma revisão bibliográfica da literatura produzida sobre o assunto abordado, no segundo momento realizamos uma pesquisa de campo, utilizando como instrumento para construção dos dados o uso do questionário que foi aplicado a um professor que atualmente integra o ensino infantil em creche na cidade de Pau dos Ferros/RN, a fim de analisar quais os desafios que este encontrou e ainda encontra no exercício da profissão. Partindo dessa premissa, pudemos compreender que, na Educação Infantil, a presença feminina é maioria, portanto, falar de gênero na escola e na educação se configura numa discussão bastante pertinente e necessária, contudo pouco discutida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Profissão. Gênero.

INTRODUÇÃO

O magistério da Educação Infantil tem se configurado ao longo de sua história, como um espaço marcado fortemente pela presença das mulheres. Essa presença marcante das professoras na educação de crianças pequenas, e a raríssima participação do sexo masculino nessa modalidade de ensino, têm provocado algumas discussões acerca da inserção dos homens na Educação Infantil, uma vez que, esse assunto envolve algumas questões relacionadas às relações de gênero e poder, que foram construídas ao longo da história do magistério.

Sob esse olhar, a discussão de gênero sempre esteve presente na escola e discutir sobre a presença dos homens no ensino, abre um leque de questionamentos, uma vez que, ainda é bastante escassa, principalmente quando voltamos o olhar para o trabalho com crianças pequenas, encontramos uma pequena bibliografia sobre o tema. Assim, é necessário aprofundar estudos que venham discutir sobre questões de gênero na docência, na busca de caminhos que ajudem a desmistificar a ideia de que o magistério é uma

profissão feminina, e, portanto, um homem mesmo tendo formação, não consegue cuidar/educar crianças da mesma maneira que uma mulher, uma vez que, a educação de crianças pequenas ainda está muito associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina.

Partindo dessas afirmações, o presente trabalho teve como objetivo investigar a atuação do professor homem na Educação Infantil, no intuito de contribuir para desmistificar as diferenças em torno do trabalho desenvolvido por homem e por mulher e com visões atribuídas a esses sujeitos em função das diferenças sexuais, mostrando assim, que o homem é capaz de exercer a profissão de igual para igual, pois a educação tem muito a ganhar com a atuação masculina, haja vista que esta deve ser exercida por pessoas qualificadas e preparadas para o exercício da docência, independente do sexo.

O presente trabalho adotou dois percursos: o teórico-bibliográfico e o empírico. No primeiro momento tivemos como fonte de embasamento teórico, autores que discutem a relação entre docência e gênero, a exemplo de Almeida (1998), Cardoso (2004), Louro (2003), Louro (2008), Rabelo (2008) e Rabelo (2013). No segundo momento, realizamos a pesquisa empírica, utilizando como técnica para coleta de dados um questionário com perguntas subjetivas, destinado a um profissional do sexo masculino, que atua como professor efetivo da Educação Infantil, em uma creche da rede pública da cidade de Pau dos Ferros/RN. O sujeito identificado como EF, tem 33 anos de idade, possui 6 anos de atuação na educação, desde seu início na profissão que atua no ensino infantil e atualmente leciona uma turma de Pré II (crianças de 5 e 6 anos de idade).

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSÃO DOCENTE: DESAFIOS, ESTEREÓTIPOS E AS RELAÇÕES DE PODER

Durante muito tempo, as mulheres viveram submissas as imposições masculinas, já que se idealizava uma mulher pura, dócil, cheias de valores e princípios. Sob esse viés, a figura da mulher esteve sempre ligada ao ambiente familiar, qualquer atividade ou trabalho que estivesse fora desse ambiente, poderia representar um risco, ou seja, era considerado um desvio das funções sociais (maternidade/domesticidade), que as mulheres desempenhavam. Apesar da necessidade do trabalho para a sobrevivência, as mulheres eram cercadas de restrições e cuidados para que sua profissionalização não descaracterizasse sua feminilidade.

Assim, a educação, durante um longo tempo foi destinada somente aos homens e ministrada também por eles, ou seja, o corpo docente era composto basicamente por professores *homens*. Era função estritamente masculina: os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido principalmente por religiosos (por padres, como os jesuítas) e por homens que estudavam e eram contratados como tutores pelas pessoas com melhores condições financeiras. Enquanto os homens eram senhores absolutos na educação, as mulheres não tiveram oportunidade para estudar, assim, como nos reporta Louro:

A atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1579. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria (LOURO, 2008, p. 449, grifos da autora).

Esse modelo de ensino relatado acima pela autora, permanece por muito tempo no país. Somente com a proclamação da Independência, surge um discurso oficial voltado para importância da educação para a modernização e desenvolvimento econômico do país, com o intuito de afastar de vez a imagem de um “Brasil atrasado” e “selvagem”. O país vivia entregue ao abandono educacional e grande parte da população nas cidades, povoados e especialmente na zona rural, continuava analfabeta.

Para que se pudesse expandir o ensino para todos e assim atender a demanda, era necessário que o governo investisse nesse setor, entretanto não tinha a pretensão de gastar muito com os professores. Os homens não aceitariam um salário menor, pois exigiam valorização e reconhecimento da sua capacidade intelectual para o ensino, então era necessário que a mulher assumisse esse posto, não pelo salário, mas por sua suposta “vocação” natural para essa profissão.

Assim, o magistério passava a ser visto com uma extensão do lar, e, portanto, a mulher tinha vocação para desempenhá-lo, e foi aos poucos ganhando aceitação da sociedade, contudo essa “vocação” deveria ser regida por regras e condutas, como nos mostra o pensamento de Almeida:

A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade a uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que "ser professora" se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser

desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais. Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Portanto, com essa “necessidade” de escolarizar a população precisava-se de mestres com boa formação. As Escolas Normais abriram vagas para homens, mas como estes não supriam essa necessidade, permitiram a entrada das mulheres, que começaram a entrar em maior número para torna-se mestras. Dessa forma, num processo chamado no Brasil de feminização do magistério, as mulheres começaram a exercer e “abraçar” o magistério, principalmente as que provinham de uma situação financeira precária. Contudo, mesmo não sendo uma profissão bem remunerada, ainda assim seria uma garantia de um salário melhor que outras profissões destinadas a elas (governanta, costureira, parteira).

A docência foi migrando das mãos masculinas para femininas, de tal forma que historicamente as mulheres vêm se incumbindo da educação e do cuidado com as crianças, uma vez que, esta foi rotulada como se tivesse “vocação” natural para essa profissão, justamente porque o magistério passou a ser visto com uma extensão do lar, e, portanto, a mulher podia desempenhá-lo eficientemente. De acordo com Rabelo (2013), a profissão foi aos poucos se configurando socialmente como feminina, carregando assim, representa es que podem diferenciar as práticas e as escolhas, sendo que muitas delas associam o magistério a figura da mulher e alegam que os professores homens estariam fora de lugar.

A baixa remunera o, a crescente necessidade de mão de obra na indústria que despontava no país, aliada com o crescimento urbano e econômico, assim como a forte presença de moças nos Cursos Normais, contribuíram para o desprestígio social do magistério pela classe masculina e conseqüentemente resultou no afastamento de uma porão significativa dos homens do ensino, principalmente o primário.

Estes foram em busca de empregos mais bem remunerados, pois com a amplia o das atividades de comércio, maior circula o de jornais e revistas, a institui o de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transforma es urbanas, estavam produzindo novas e melhores oportunidades de trabalho, a serem preenchidos pela popula o masculina (LOURO, 2003).

  possível identificar que a escola assim como o magistério, eram vistos como um espaço social, marcado inicialmente apenas pela presença masculina, e que aos poucos

pelos diversos fatores abordados acima, foi caracterizado socialmente como um “trabalho de mulher” e sendo “dominada” pela presença feminina, num processo que envolve as relações de gênero, o que gera atualmente discriminações em relação a presença de homens que atuam nessa profissão.

Assim, podemos afirmar que a sociedade constrói papéis, as chamadas representações sociais, e o gênero surge como uma categoria que pretende elucidar as relações sociais entre os sexos, que são históricas e socialmente produzidas, contribuindo para acentuar a divisão no que são julgados como práticas masculinas e femininas, estabelecidas e postas conforme as concepções de cada sociedade.

O TRABALHO DESENVOLVIDO PELO PEDAGOGO DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTANTES E DESAFIOS

Historicamente a educação das crianças pequenas vem sendo, em grande parte das culturas, atribuída a figura feminina, o que proporciona certa polêmica em torno do trabalho docente masculino na Educação Infantil e nas séries iniciais, que tem a incumbência de educar e ao mesmo tempo cuidar das crianças. Em outras palavras, a Educação Infantil, encontra-se, associada à figura feminina e à maternagem. Desse modo, muitos são os entraves que se apresentam aos homens, que rompem as fronteiras de gênero nas profissões e ousam optar por esse espaço que historicamente, se tornaram redutos das mulheres. Sob essa ótica, questionamos ao sujeito EF, o que levou a optar pelo trabalho na docência e posteriormente pela Educação Infantil, tivemos o seguinte relato:

Quando terminei a minha graduação e especialização, me sentia muito instigado a pesquisar sobre a primeira infância. Então surgiu a oportunidade de um concurso em que fui aprovado, porém acreditava que não iriam me deixar em sala de aula pelo o preconceito que sempre existiu na educação infantil, acreditava que me colocariam como professor suporte, e apesar do meu receio, fui inserido direto em sala de aula e já me identifiquei desde o início (EF, 2018).

É possível perceber na análise do seu relato, que o sujeito reconhece os preconceitos historicamente construídos sobre a atuação masculina na E.I, fato esse que segundo Rabelo (2013), a profissão foi aos poucos se configurando socialmente como feminina, carregando assim, representações que podem diferenciar as práticas e as escolhas, sendo que muitas delas associam o magistério à figura da mulher e alegam que

os professores homens estariam fora de lugar. Contudo, mesmo o homem podendo ser vítima de preconceito ao se inserir nessa profissão estando muitas vezes, expostos a uma variedade de opiniões, atitudes e crenças em torno da aceitação ou recusa da ideia de que o trabalho com crianças possa ser desenvolvido por ele, o sujeito mostra claramente uma identidade com a profissão e com a área na qual atua.

Assim, quando questionado sobre seu ingresso na docência na Educação Infantil, se vivenciou alguma situação de preconceito, seja por parte do corpo da escola e/ou pelos pais, tivemos a seguinte resposta:

Muitos colegas de trabalho estranham a situação de um homem na educação infantil. Quando iniciei, me sentia às vezes um invasor no espaço de muitas professoras e até hoje em dia nas reuniões de encontros educacionais, só existem dois homens em meio a uma grande maioria de professoras. Assim, preconceito não, mais muitas professoras indiretamente já falaram a respeito da estranheza pela presença masculina na educação infantil.” (EF, 2018).

Assim, diante desse panorama, em uma realidade que podemos considerar complexa, com diversos olhares e cheio de conflitos para a inserção desse profissional, a escola em seu interior, mesmo que de forma indireta, ainda reproduz e reforça as relações de gênero presentes na sociedade, ou seja, ainda persistem as diferenças de atribuições e de valorização social do trabalho realizado entre os homens e as mulheres

A esse respeito, destacamos ainda o pensamento de Cardoso (2004), pois observa que, a chegada de um homem para trabalhar como professor de crianças pequenas, acaba sendo visto como sujeito desviante que foge ao padrão convencional, o que acaba suscitando questionamentos acerca da sua sexualidade, pois só existe uma forma de ser masculino e feminino, uma singularidade, ignorando-se assim os sujeitos que não se enquadram nesta. Quando indagado sobre esse ponto, o sujeito EF fez o seguinte relato:

Uma vez um professor de cursinho disse em sala de aula que o curso de pedagogia era voltado para mulheres, me senti um pouco constrangido no momento. Em outra situação, uma professora usou a expressão, se o professor de educação infantil seria “coca ou fanta”, questionando nas entrelinhas a orientação sexual do professor de educação infantil (EF, 2018).

Sob esse viés, podemos perceber de forma explícita, que para o entrevistado, optar por uma carreira considerada socialmente como "feminina" se mostrou como um "sinal" de "atravessamento de fronteiras" e, por isso, foi alvo de brincadeiras preconceituosas em

torno da sua orientação sexual, durante os cursos de formação inicial e em suas trajetórias docentes. Na visão de Rabelo (2013), esses preconceitos e discursos que ainda frequentam a sociedade contemporânea, são infelizmente, reafirmados no cotidiano escolar, pois quando inserido dentro da sala de aula, o pedagogo homem de início é posto à prova e incentivado a demonstrar que têm competência.

Contudo, nos últimos anos, tem-se notado, mesmo que forma “tímida”, uma pequena mudança no cenário do magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois já encontramos um pequeno indício da figura masculina nessas modalidades de ensino. Percebe-se ainda uma maior procura dos homens nos cursos de formação docente, mas quando comparado ao número de mulheres, estes são ainda uma minoria. Considerando essa perspectiva, ao questionarmos ao sujeito da pesquisa o porquê de ainda encontramos pouquíssimos professores do sexo masculino na docência, principalmente quando voltamos nosso olhar para a Educação Infantil, tivemos a seguinte resposta:

Acredito que por todos os fatores já citados, como o preconceito por exemplo, dificulta muito a demanda da presença masculina na educação infantil. Acredito também que quando queremos estar inseridos na educação, precisamos ser estudiosos e pesquisadores, para quando nos deparar com alguma situação constrangedora, possamos estar preparados para seguir com um bom desempenho em nossa profissão. (EF, 2018).

Sob essa ótica, é possível perceber a partir do relato acima, que a presença de homens no ensino infantil mobiliza uma variedade de opiniões, atitudes e crenças em torno da aceitação ou recusa da ideia de que o trabalho com crianças possa ser desenvolvido por homens. O sujeito dela explícito de forma clara e suscita, que a melhor forma de prevenir qualquer tipo de preconceito e limitação, é desenvolver o trabalho com profissionalismo, se constituindo em um profissional pesquisador.

É preciso entender que mais do que apenas uma vocação, sacerdócio ou missão, à docência implica antes de tudo em uma profissão, que exige profissionais qualificados/preparados e comprometidos com seu papel social no auxílio à formação de cidadãos, independentemente de seu gênero ou das características rotuladas predominantemente como femininas e masculinas. Portanto, nas palavras da autora Rabelo (2013), a presença de professores do sexo masculino no magistério é uma forma de inserir as questões de gênero na educação, demonstrando que o homem também pode

escolher essa atividade com sucesso e evidenciar que a aptidão para o magistério não depende do sexo.

Reconhecendo a necessidade de construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e sem privilégios de sexo e gênero, onde o pedagogo do sexo masculino deve ser respeitado, independentemente de sua raça, estereótipos, condição social e outros, é de suma importância que a escola reafirme o compromisso com este profissional, buscando repensar o papel da educação na tentativa de (des) naturalizar essas relações sexistas tão marcantes na docência e na sociedade. Quando indagado sobre qual o papel da escola na superação dessas barreiras e preconceitos, o sujeito EF enfatizou que:

Quando a escola promove uma educação igualitária já na primeira infância, a criança vai crescendo também com esse olhar de igualdade entre os seres, isso acontece inteiramente na rotina da educação infantil, onde os pequenos ensinamentos objetivam gerar a cidadania de todos, sem diferenças entre gêneros ou algo do tipo (EF, 2017).

Louro (2008) reforça o pensamento desse sujeito, ao dizer que a escola, é um espaço de formação privilegiado, quando comparado às demais instâncias e instituições sociais, pois é atravessada pelos gêneros em suas mais diversas manifestações, e portanto o contexto educacional precisa dessa mistura. É algo muito complexo essa diferenciação entre os gêneros, mas muito presente em cada metro quadrado do espaço social, já que a clássica divisão de papéis sociais entre homens e mulheres ainda não se encontra totalmente superada.

Nas palavras de Rabelo (2008) ainda perpetua na docência até os dias atuais, os discursos defensores das qualidades “femininas” para o exercício desta profissão, interligado com um aumento dos discursos contra a escolha masculina pela docência principalmente no Brasil. Sob essa ótica, discutir gênero é indispensável no rompimento e superação desses papéis sociais enraizados na relação de poder, mostrando que pode existir igualdade e respeito na sociedade e na cultura escolar, contribuindo assim, para (des) naturalizar e (des) construir as relações de gênero, que acabam por gerar dicotomias, diferenças e discriminação entre homens e mulheres, principalmente quando estas voltam o olhar para a profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante as reflexões apresentadas, podemos afirmar que o magistério correspondia a um sacerdócio, ou a uma extensão do trabalho doméstico produziu implicações históricas e culturais que ainda repercutem na educação e posteriormente no preconceito com os professores do sexo masculino atuantes, sobretudo na Educação Infantil.

As análises de suas respostas do sujeito abordou, em particular, os desafios enfrentados pelo fato de ser homem trabalhando nesse nível de ensino, constatando que seu ingresso e permanência na profissão foram marcados por dificuldades e olhares, entretanto em suas respostas fica evidente sua identificação com a docência e com o trabalho desenvolvido nessa etapa da educação básica.

Assim, traçar um olhar mais aguçado em torno das questões de gênero e das representações sociais relacionadas aos profissionais docentes no ensino básico, pode ajudar a desconstruir preconceitos socialmente construídos e a valorizar a formação docente. Desse modo, incentivar/instigar a simples presença do professor homem em sala de aula, ajuda a reforçar aos alunos que ambos os sexos, podem seguir com sucesso a carreira de professores desde que tenham conhecimentos e preparação para tal, sem distinção nenhuma.

Reconhecemos ainda, a necessidade de se intensificar estudos que abordem essa temática de forma direta, uma vez que os estudos atuais sobre a profissão docente, mesmo quando fazem o recorte de gênero, têm seu foco principal direcionado a discussão para o trabalho desenvolvido pelas professoras, pois muito pouco se tem escrito/discutido, no campo educacional, sobre os professores do sexo masculino, levando em consideração suas identidades de gênero. Ainda são poucos os estudos sobre os impactos sobre a presença masculina na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.
- CARDOSO, Frederico Assis. **Homens fora de lugar?** A identidade de professores homens na docência com crianças. Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

RABELO, Amanda Oliveira. **A figura masculina na docência do ensino primário**: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação 2008.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, abr. 2013. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1132.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA UTILIZADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA PROFA. CARLAIDE CARDOSO FERREIRA JORGE

Ellen Cristina Ribeiro Maués
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba
ellenmaues1@hotmail.com

Éden Taynara Cavalheiro Baia
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba
edencavalheiro27@gmail.com

Jocilene Rodrigues Farias
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba
josyrfarias2017@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho originou-se de uma pesquisa de campo realizada durante a disciplina Práticas Pedagógicas, ministrada pela professora Ma. Larissa Aviz (UFPA). Relatando o contexto da EJA no município de Abaetetuba no período de 2005 a 2008, descrito pelo professor Me Adelino Ferranti, Secretário de Educação da gestão vigente na época. Observamos uma ênfase sobre as metodologias, o espaço para desenvolver o trabalho pedagógico, os instrumentos utilizados (livros, filmes, fotos, etc.), os sujeitos que envolvem esse processo, e a formação inicial e continuada dos professores. Teve-se como questão norteadora: A Prática Pedagógica empregada pela professora da EJA na EMEIF Prof.^a Carlaide Cardoso Ferreira Jorge. O objetivo foi compreender a prática pedagógica que permeia o processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos nesta escola do município de Abaetetuba/PA. Esta pesquisa foi fundamentada em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, embasando-se nos autores: Vasconcellos (1995), Freire (1996) e Franco (2016). Verificamos o comprometimento por parte dos profissionais dessa modalidade adaptando sua prática pedagógica de acordo com a dificuldade dos alunos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Prática Pedagógica. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

INTRODUÇÃO

A EJA (Educação de Jovens e Adultos), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº9.394/96 é uma modalidade de ensino que visa oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou não puderam concluir o ensino fundamental ou médio nas idades apropriadas.

O presente trabalho teve início a partir da pesquisa de campo realizada durante a disciplina Práticas Pedagógicas, ministrada pela professora Ma. Larissa Aviz (UFPA). Se

observou, no período de três dias, uma turma da primeira etapa da EJA com faixa etária de 25 a 80 anos, foram observadas as metodologias empregadas, o espaço para desenvolver o trabalho pedagógico, os instrumentos que são utilizados (livros, filmes, roteiros de escrita, etc.), e os sujeitos que envolvem esse processo. Além disso, a pesquisa contou com a entrevista do professor Me. Adelino Ferranti, o qual relatou que essa modalidade antes de 2005 passava por sérios problemas, no material didático que se encontravam fora da realidade local que tange a cultura, vivência, cotidiano e na formação inicial e continuada dos professores. Desse modo, houve a necessidade de modificar esse material, inserindo conteúdos considerando essa realidade, e em relação a formação de professores foram realizados cursos de formações periódicas, embasadas no material didático para auxiliar tanto os professores quanto alunos.

Este tem por objetivo compreender a prática pedagógica, a qual segundo Franco (2016), “é uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (FRANCO, 2016, p. 541) e além dos demais, os processos que permeiam o ensino e a aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos na Escola no município de Abaetetuba/PA. Para este estudos utilizamos os autores: Vasconcellos (1995), Freire (1996) e Franco (2016). Desse modo, surgiu a seguinte questão norteadora: Como o professor da EJA na escola Prof.^a. Carlaide Cardoso Ferreira Jorge constrói sua prática pedagógica? A qual se buscou responder a partir das observações e entrevista, a prática pedagógica aplicada a EJA na referida instituição.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi baseada em uma abordagem de natureza qualitativa de cunho bibliográfico em livros, artigos, fotos, materiais didáticos (utilizados pela professora em suas aulas) e pesquisa de campo, com enfoque na necessidade de observação da prática pedagógica construída pela professora da EJA, na escola municipal de educação infantil e fundamental Prof.^a. Carlaide Cardoso Ferreira Jorge, localizada na Rua Aristides Reis e Silva, no bairro da Aviação, interligado com vários bairros periféricos do entorno, no município de Abaetetuba, mais conhecido como a capital mundial do brinquedo de Miriti e da Cachaça. Esta instituição atende na EJA, em sua maioria, alunos dessas áreas periféricas, que não tiveram a oportunidade de ser alfabetizado na idade certa.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, a primeira aconteceu nos dias 11 e 12 de dezembro de 2017, foi feita a inserção na escola para conhecer o estabelecimento de ensino e iniciar as observações em sala de aula, nesses dois dias observou-se, no primeiro que a

professora estava ministrando a disciplina língua portuguesa com o conteúdo sobre fonemas, no segundo dia ela continuou com a mesma disciplina, porém com o assunto separação silábica, ela fazia adaptações nos materiais, pois um dos alunos não conseguia acompanhar, assim ela tentava motivar, ligando a realidade dos alunos ao conteúdo, através de atividades relacionada a profissão do alunos e pelo fato de serem adultos, muitas vezes ocorria uma aversão ao lúdico por parte dos alunos, pois eles sentiam-se desconfortados com essas atividades voltadas para educação infantil, por isso a docente utilizava elementos como a história de vida, trabalho e cotidiano para desenvolver as temáticas e assuntos, assim amenizando essa situação, também o espaço educacional não era adequado para os alunos da EJA, pois se tratava de uma sala planejada para educação infantil e que retratava novamente a questão da ludicidade, esses conjuntos de fatores observados corroboram para construção da prática pedagógica da docente.

Na segunda etapa, no dia 13 ocorreu a entrevista semiestruturada contendo 8 questionamentos, entre eles sobre a formação inicial da professora, como ocorreu, e ela respondeu que foi uma formação frágil nessas áreas, e no magistério era bem difícil, estudou-se um pouco sobre a didática e prática pedagógica em seu curso de letras, e também estudou sobre teóricos como Wallon e Vygotsky, mas não foi tão aprofundado, também citou quais métodos ela utilizava, para ela o que era é educação de jovens e adultos e entre outras perguntas acerca da prática pedagógica adotada pela docente. Na escola observada o número de alunos da EJA no turno da noite era pouco, o que é “comum” na grande maioria das escolas que ofertam essa modalidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Primeiramente é importante salientar o conceito e a relevância da prática pedagógica docente para um eficaz aprendizado que segundo Franco, 2016:

Uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades, será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Logo, a prática pedagógica permeada pela intencionalidade na busca pela aprendizagem, reflexão e construção do papel social se deve estender a todas as etapas da

educação e na educação de jovens e adultos isso não pode ser diferente, o professor deverá direcionar suas metodologias, a sua intencionalidade, a partir do que deseja alcançar, buscando sempre a inovação e reinvenção, pois na EJA a prática deve ser direcionada de forma democrática que vise atingir as necessidades e particularidades de cada aluno direcionada ao ensino – aprendizagem.

A EJA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA NO PERÍODO DE 2005-2008: FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E ALUNOS

No município de Abaetetuba, no período de 2005-2008, o material utilizado pelos professores para conduzir suas práticas pedagógicas no ensino da EJA não estava adequado a realidade local do município, direcionado e relacionado vivência e a cultura. Estes, traziam conteúdos de outras regiões do país, os quais, na maioria das vezes, eram desconhecidas pelos alunos e não apresentavam significância pelo fato de não se relacionarem a realidade cultural e local dos educandos, segundo relatos do professor Me. Adelino Ferranti. Assim, houve à necessidade de modificar esse material, inserindo conteúdos voltados para a região e então se elaborou um livro didático direcionado a primeira e segunda etapa da EJA. Foram cinco meses de produção para elaborá-lo adequado à realidade do município, assim foi constituída uma comissão com um grupo de professores para produzi-lo, contendo assuntos relevantes como: língua portuguesa, matemática, história, geografia, dentre outros e que estivessem de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Sempre com a preocupação de produzir conteúdo e uma metodologia que valorizasse a cultural local e com linguagem acessível para os professores e alunado.

Enquanto a formação dos professores, foram realizados oficinas e seminários encontros periódicos, estes nos períodos de férias escolares nos meses de janeiro e julho. Eram feitos oficinas e seminários, em uma escola de ensino fundamental, devido a sua localidade centralizada na cidade. Também, foram elaboradas oficinas com os alunos da EJA encaixadas no calendário escolar, geralmente nos dias de sexta-feira, onde eles tinham oficinas de seus interesses e conhecimentos, como tricô e artesanato, que eles mesmos produziam. Os professores que não estavam aptos a ministrar estas aulas práticas davam lugar aos alunos que possuíam essas habilidades, permitindo que eles fossem condutores da turma, aprimorando o aprendizado e assim, levando a inserção social, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente tem por características e complexidade próprias, exigindo um comprometimento que engloba diversos fatores. Assim, o ato de ensinar exige fundamentação teórica e prática do educador, exigindo que ele seja crítico para fazer uma análise de sua prática, evidenciado na fala da professora B da EJA na escola Prof^o Carlaide Cardoso Ferreira Jorge afirmando que:

*Minha formação de certa forma foi frágil na área de prática pedagógica e busquei em outras graduações essa formação complementar, já que no magistério minha educação inicial ocorreu de forma deficiente e busco aprimoramento por meio de formações continuadas e iniciações de pesquisa até mesmo dirigidas ao meu local de trabalho (**Professora B**).*

Desse modo, pode ser evidenciada a necessidade de investigação por parte do professor de conhecer sua própria realidade, compreendendo que ele mesmo é um ser em construção, avaliando sua forma de ensinar e observando o que precisa melhorar em seu trabalho docente. A partir dessa autocrítica embasada em seus métodos, e observando a prática que ele precisa utilizar, caso o aprendizado não esteja ocorrendo, ele pode obter êxito ou não em seu exercício docente.

Se destaca para os futuros profissionais da docência, que também é necessário se avaliar enquanto estudantes, pois muito mais do que um diploma no final de um curso, esse sujeito deve ter a consciência de que os conhecimentos práticos e teóricos adquiridos, ao longo de sua formação serão indispensáveis para sua atuação enquanto profissional atuante.

Esse futuro professor deve se dispor a fugir da armadilha de supor “que não precisa de formação, porque já sabe o que é ser professor, o que tem que fazer em sala de aula” (VASCONCELLOS, 1995, p. 42). Portanto, é primordial uma formação que direcione esse profissional no ato de ensinar, e mesmo que essa formação não ocorra de maneira sólida, esse aluno, que será um futuro docente, deve buscar o conhecimento para além do que lhe é repassado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

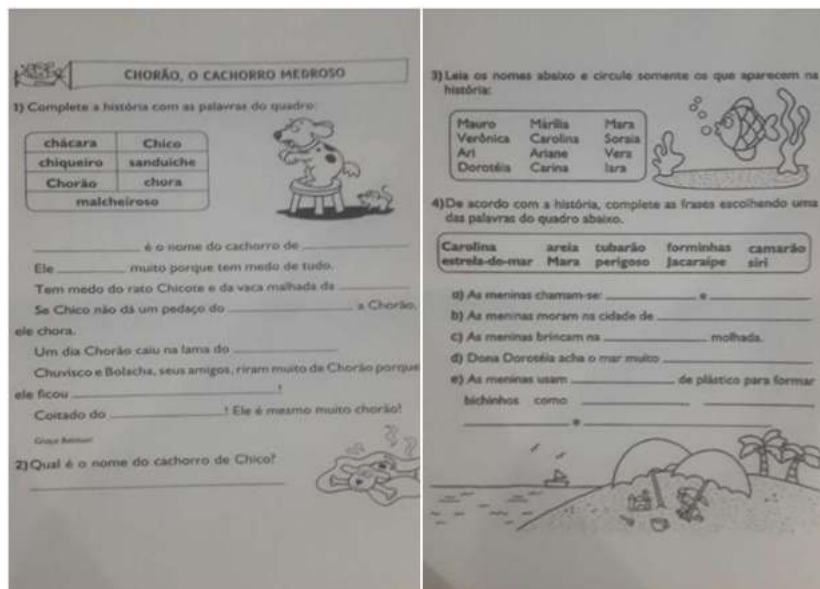
A partir dos estudos teóricos e embasando-se na pesquisa de campo realizada na Escola municipal de educação infantil, fundamental e EJA Prof^a. Carlaide Cardoso Ferreira Jorge, no município de Abaetetuba. Esta instituição atende em sua maioria alunos de áreas periféricas,

que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados na idade certa. Dessa maneira, fez-se necessário analisar a forma como o professor se organiza em relação ao contexto o qual está inserido, utilizando-o como um aliado para os seus métodos de ensino.

Logo, a partir das observações do cotidiano da escola destacamos três questionamentos de um total de oito perguntas que foram feitas para a professora sobre a Educação de Jovens e Adultos e as práticas pedagógicas, dentre esses questionamentos o seguinte: **Você busca métodos diferenciados de ensinar nessa modalidade?** Conseguimos compreender em sua fala a importância de um trabalho que tenha uma visão sobre quem são os sujeitos que fazem parte da EJA, e o que esses sujeitos vivenciam, sendo que a realidade dessa modalidade de ensino exige que o conteúdo seja atrativo e faça sentido, buscando sempre inovação na metodologia diariamente. Para isso é necessário muito mais do que o domínio de conteúdo por parte do professor, ele necessita ser pesquisador das vivências de seu alunado e pesquisador de métodos que o auxiliem em como usar isso a seu favor, utilizando-se inclusive quando necessário, de atividades que trabalhem o concreto.

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2016, p. 541).

Além do mais, a realidade dessa modalidade é bem mais dura do que imaginávamos, e conseguimos identificar a partir dos relatos da professora no seguinte questionamento: **Você leva em consideração o cotidiano de seus alunos da E.J.A?** Nesse momento pudemos identificar que a realidade é de um ensino que enfrenta inúmeros desafios cotidianamente, que muitas vezes não tem material para trabalhar e a professora tem que fazer adaptações de acordo com seus alunos, e por se tratar de adultos a professora deve atentar a trabalhar a realidade de pessoas que tem uma mente já formada, que tem ideias e pensamentos diferentes, podemos verificar que apesar das considerações feita pela professora ainda sim o material não está totalmente adaptado, como na imagem a seguir:



Fonte: arquivo pessoal

Ainda mais, o cansaço e a fadiga diária dos estudantes são fatores que se torna uma enorme barreira na aprendizagem, pois durante o dia trabalham duramente para poder levar o sustento a suas famílias. Assim, muitas vezes o que é planejado pela professora não tem a possibilidade de ser posto em prática devido às condições.

Portanto, partindo da realidade da escola pesquisada se verificou tratar de uma realidade que dificulta o ensino-aprendizagem dos alunos, identificada na fala da professora em resposta a seguinte questão: **Quais as dificuldades que você enfrenta para exercer seu plano de ensino e prática pedagógica nessa modalidade?** Inicialmente, a instituição conta com uma estrutura que deixa a desejar, pois as salas não eram adequadas aos alunos da EJA e sim alunos da educação infantil, como mostra a imagem abaixo:



Fonte: Arquivo pessoal

O turno da noite, também não conta com o apoio de uma coordenação pedagógica para os alunos da EJA, por isso, para que o planejamento da aula ocorra é necessário que se tenham condições adequadas para o desenvolvimento de seus métodos, através de práticas inovadoras, específicas para o ensino da educação de jovens e adultos, conhecendo e reconhecendo o cotidiano desses sujeitos, incluindo os espaços físicos e contexto social que possibilitam ou inviabilizam a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após alguns dias de estudos e de grande aprendizado, podemos dizer que conseguimos observar a forma como a educação de jovens e adultos no município de Abaetetuba está sendo conduzida e, principalmente, na prática pedagógica utilizada pela professora, percebemos que mesmo com suas dificuldades, a professora dava o melhor de si para que os alunos apreendessem. A prática pedagógica da professora era o ponto chave. Ela relacionava e descobria aos poucos, as dificuldades de aprendizado da turma e trabalhava para saná-las. Trazia para a sala a realidade de cada um, e aplicava no ensino, dando bons resultados, insistia, buscava várias formas de ensinar práticas diversificadas. Além disso, ainda precisa melhorar muito esse cenário essa modalidade de ensino. É preciso não só o educador repensar o seu papel enquanto mediador de uma aprendizagem que priorize a bagagem de conhecimentos trazidos por seus alunos é necessário também que as instituições permitam a realização de um trabalho diferenciado investindo em material didático e na qualificação dos profissionais dessa área para que tenham um currículo diverso, os problemas e as dificuldades enfrentadas na EJA devem ter mais atenção e é preciso resistir para poder continuar ajudando aqueles que buscam os benefícios através da educação.

Por fim, o trabalho traz ao eixo temático, a real importância da prática pedagógica diferenciada e transformadora, mesmo a escola contendo problemas estruturais e com as dificuldades dos alunos, o professor deve sempre buscar ao máximo fazer com que o aluno interaja, sinta-se interrelacionado na prática do educador, e nessa modalidade de ensino isso deve ser primordial, pois os alunos trazem uma bagagem de experiências do dia a dia deles e precisam de informações e conhecimentos relacionados a esse cotidiano. Além do mais é de suma importância que o professor tenha uma formação adequada e qualificada, busque sempre aprimorar seus conhecimentos, já que ele é intermediador o qual leva o sujeito a buscar essa aprendizagem. Portanto, essa temática é muito vasta e exige mais pesquisas abrangentes no

ambiente escolar, e a sociedade deve saber da realidade da EJA, saber que assim como outras modalidades de ensino ela precisa ser valorizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

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

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **II Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA “DEMERVAL SAVIANI”

Alycelene Ferreira de Souza
Graduanda do curso de Pedagogia/Universidade Federal do Pará
alycelenesouza@gmail.com

Thaísle Costa de Souza
Graduanda do curso de Pedagogia/Universidade Federal do Pará
thaislesouza05@gmail.com

Joicy Cardoso da Silva
Graduanda do curso de Pedagogia/Universidade Federal do Pará
joicycardoso004@gmail.com

Helanda Reis Marques
Graduanda do curso de Pedagogia/Universidade Federal do Pará
helandareis18@gmail.com

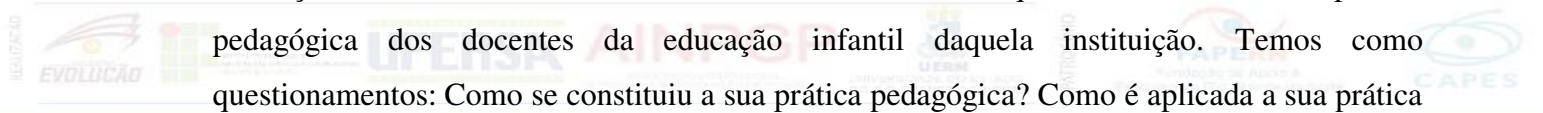
RESUMO

O presente relatório tem como objetivo observar a prática pedagógica de duas professoras atuantes na Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Demerval Saviani”, localizada no Município de Acará-PA, com os consecutivos questionamentos: Como se constituiu a prática pedagógica do professor? Como é aplicada a prática pedagógica em sala de aula? Como são planejadas as aulas? De acordo com a prática, os alunos se desenvolvem como o esperado? Como seria a prática ideal? E como ela realmente é? Que desafios o professor enfrenta no cotidiano da prática? Como procurar seleciona-los? Temos como base teórica os autores que discutem a temática, dos quais destacamos Nunes e Filho (2013), Freire (1996) e Oliveira (2012). Complementamos que a prática pedagógica é extremamente necessária e desempenha um grande papel no fazer pedagógico, assim como, a importância de que o professor mantenha sua prática constantemente atualizada, através de uma formação continuada e proporcionando uma melhor educação.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Formação Docente. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Prática Pedagógica ainda é um desafio para o docente que está por iniciar sua formação profissional, persistindo em sua formação continuada e que permeiam durante o exercício da profissão. O relatório da observação e entrevista realizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Demerval Saviani”, como requisito avaliativo da disciplina Prática Pedagógica, ministrada pela Prof.^a Dra. Socorro Lima, teve como objetivo fazer uma análise da observação dos aspectos referentes ao ambiente escolar e prática docente voltada para a Educação Infantil, bem como, a análise da entrevista com questões direcionadas à prática pedagógica dos docentes da educação infantil daquela instituição. Temos como questionamentos: Como se constituiu a sua prática pedagógica? Como é aplicada a sua prática



pedagógica em sala de aula? Como são planejadas suas aulas? De acordo com a sua prática, os alunos se desenvolvem como o esperado? Como seria a prática ideal? É como ela realmente é? Que desafios você enfrenta no cotidiano da prática? Como procurar selecioná-los?

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA OBSERVAÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Demerval Saviani”, foi inaugurada em 14 de setembro de 2000, com o propósito de atender crianças desde a educação infantil até 5º ano do ensino fundamental. A escola fica localizada na Rodovia PA 252 km 01, bairro Alegria, município de Acará.

A escola conta com um espaço bastante amplo e ventilado e se encontra em boas condições para atender as crianças. A instituição dispõe de uma ampla estrutura física, que conduz muito bem com os padrões exigidos para o atendimento dos alunos.

Na observação foi possível perceber que a sala de aula é bastante acolhedora e temática. A temática escolhida pelas professoras foi “safari”. A sala contém painéis educativos a altura dos alunos para que possam visualizar melhor, pois a organização da sala de aula é um fator fundamental que contribui significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Neste sentido, criar um ambiente estimulante permite que as crianças desenvolva suas potencialidades de forma prazerosa e significativa, pois sabe-se que a sala de aula constitui um ambiente de interação e aprendizado para as crianças, dessa forma deve estar apta a propiciar este processo e as professoras da turma observada procuraram fazer isso, deixando a sala mais aconchegante e estimulante através de sua decoração e da criação de um espaço como o cantinho da leitura e cantinho da matemática, além de quadros de rotina, atividades, semáforo da obediência, quadro dos combinados e etc.

Oliveira (2012) diz que,

[...] os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a facilitar as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras como o professor exerce seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.) (OLIVEIRA, 2012, p. 11-12).



A pesquisa nos leva a observar e conhecer os ambientes onde ocorre o ensino da educação para as crianças. Destacamos como essencial a estrutura física da escola, já que as crianças passam parte do seu dia dentro deste ambiente. Analisamos também de maneira geral que a escola de Educação Infantil possibilita para o aluno grandes oportunidades, tanto para o seu aprendizado quanto para o seu desenvolvimento físico e cognitivo. Dessa forma, torna-se imprescindível que os espaços sejam planejados em função do desenvolvimento da criança.

Assim, dependendo da maneira como o educador organiza todo o espaço em sala poderá dificultar ou favorecer a interação entre crianças e educador. O planejamento das atividades e da organização adequada do espaço possibilita a participação e a interação das crianças durante a prática educativa.

Durante a observação em sala de aula podemos perceber como as crianças eram acolhidas, como se dava o desenvolvimento das atividades e a relação das crianças e as professoras durante o intervalo.

No primeiro momento da aula, as crianças eram acolhidas pelas professoras Ruth e Raquel com um caloroso abraço e em seguida direcionados às suas respectivas mesas. A sala estava organizada com sete mesas cada uma contendo quatro cadeiras. Todo o mobiliário da sala de aula é de tamanho acessível às crianças. Após a acolhida, as crianças foram convidadas pelas professoras a fazerem o seu momento de oração e em seguida, cantaram algumas cantigas de roda para a animação da classe. Depois de devidamente sentados, as professoras distribuíram as atividades referentes aquele dia, neste caso, a revisão da “família” silábica da letra “B”.

No segundo momento, após o intervalo, as professoras distribuíram uma nova atividade que buscava trabalhar o desenvolvimento cognitivo das crianças ainda revisando a atividade anterior. Durante as atividades, percebemos que algumas crianças sentem mais dificuldades que outras. Após realizadas as atividades do dia, as crianças foram liberadas para retornarem as suas casas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA ENTREVISTA

Nossas observações se concentraram numa única turma de educação infantil, contendo vinte e seis alunos entre quatro e cinco anos, que estavam sob a responsabilidade das duas professoras, identificadas como Ruth e Raquel, ambas com formação em Pedagogia e especialistas na área.



A professora Ruth Silva, de 37 anos, é pedagoga e pós-graduada em educação infantil e em series iniciais, trabalha na área da educação há 17 anos e está há 5 anos consecutivo na educação infantil, mas já trabalhou com outras turmas da educação infantil. A professora Raquel Oliveira, de 37 anos, também graduada em pedagogia, já trabalhou em outras turmas iniciais, mas se identifica mais com a educação infantil do que com os outros anos do ensino fundamental.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) (Lei 9.394/ 96) assim dispõe sobre a formação de profissionais de educação básica em seu artigo 62:

A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior; em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Com base nas informações contidas na Lei 9.394/96, compreendemos que a sociedade passa a exigir formação superior para que se possa trabalhar com a educação infantil e anos iniciais, assim como nos outros níveis da educação. Sendo assim, as duas professoras da educação infantil da Escola “Demerval Saviani”, estão de acordo com as exigências da Lei 9394/96.

Dando continuidade a entrevista, perguntamos às professoras como se constituía a prática pedagógica da educação infantil e como ela era organizada no contexto escolar. A professora Ruth diz que: “aqui na escola é feito um planejamento bimestral, de dois em dois meses; o plano de aula é planejado praticamente todos os dias”. Na expressão da professora citada e perante a observação durante a aula, atentamo-nos, na maior parte do tempo, para como eram realizadas as atividades com os alunos.

A prática pedagógica utilizada pelas professoras é a de elaborar seu planejamento um dia antes de cada aula e, de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno, são aplicadas as atividades, ou seja, são inúmeras atividades elaboradas com graus de dificuldades distintos. Com isso, aqueles alunos que conseguem se desenvolver sem dificuldades seguem em frente até chegar à fase da leitura e escrita, e os que requerem um pouco mais de atenção no aprendizado, são incentivados de acordo com suas possibilidades para que também consigam chegar na mesma fase que os outros, apesar de necessitarem de um pouco mais de tempo.

Aos professores da Educação Infantil, que necessitam abarcar múltiplos conhecimentos, conforme propõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em seu volume 1:

[...] o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento [...]. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998 a, p. 30).

Logo, compreendemos que o esforço para a integração entre a teoria e a prática no cotidiano escolar está diretamente relacionada à formação do educador, ou seja, a formação continuada das docentes.

A questão das datas comemorativas na educação infantil, segundo a professora Ruth “é onde ela é mais trabalhada e é levada ao pé da letra”, conforme nos relata a professora, nos outros anos iniciais, as datas comemorativas não são tão trabalhadas e lembradas como na educação infantil, já a professora Raquel diz que “nós fazemos algumas lembranças para incentivar o retorno dos alunos a escola”. Com isso, percebemos o quão importante é trabalhar essas datas na educação pois, depois de um tempo segundo as professoras, as culturas e tradições vão se dissipando no decorrer da trajetória escolar dos alunos.

Em relação a forma, e de como se dá a proposta de avaliação dos alunos, a professora Ruth relata que,

Todos os dias temos que avaliar porque, no final do ano tem os famosos relatórios, onde “tu” vai descrever a criança em todas as linguagens e a coordenação motora também, no próprio caderno delas “tu” percebe se elas estão avançando ou não em todas essas coisas principalmente quando escrevem seu nome. Não podemos forçar as crianças por que cada uma tem seu ritmo. A avaliação é processual, tem que avaliar todo dia, fazer um rascunho porque se “tu” deixar para lembrar de tudo no final do ano, “tu” não dá conta (extraído do questionário aplicado aos participantes do estudo).

É importante ressaltar que o processo avaliativo no dia a dia da criança é mais eficaz do que uma prova escrita, pois, se trata de crianças entre quatro e cinco anos. Suas avaliações são realizadas cotidianamente e a todo instante, desde a hora da entrada até a hora da saída.

A professora Ruth ressalta que,

Eu introduzo a leitura e a linguagem, sempre trabalhei assim com todos os meus alunos porque a gente percebe que algumas crianças tem a possibilidade de avançar, então não adianta ficar prendendo ela. Quando

elas passam para o primeiro ano, já vão lendo e escrevendo (extraído do questionário aplicado aos participantes do estudo).

Através das suas observações, as professoras ficam atentas ao modo como os alunos se relacionam com os demais colegas, se estão fazendo suas atividades corretamente ao seu grau de aprendizagem e se estão conseguindo evoluir em todos os aspectos. As professoras elaboram atividades diferentes para algumas crianças que já conseguem ler e escrever, uma vez que na própria turma são introduzidas a leitura e a escrita.

Perguntamos também quais eram os desafios enfrentados pelas professoras no âmbito escolar. Uma delas, a professora Ruth, nos respondeu que as dificuldades são muitas e que,

Nós compramos papel porque a escola não dá papel, não dá material. Se “tu” quiser uma sala bem arrumada para fazer a criança se interessar “tu” tens que comprar material. É difícil chamar a atenção do aluno quando tem uns que não tomam nem café antes de vir para a escola (extraído do questionário aplicado aos participantes do estudo).

Os professores precisam enfrentar esses desafios que estão enraizados na educação de modo geral. Entendemos que sempre haverá desafios, e só depende de cada professor enfrentá-los, ultrapassá-los e solucioná-los para prosseguir na formação de seus alunos. A professora procura amenizar esses problemas muitas vezes por conta própria e por não ter o apoio da escola.

Questionamos as professoras também de como seria a prática ideal e de como ela acontece realmente. A professora Raquel no respondeu que,

O ideal seria ter um número menor de alunos para cada professora, por que nós somos duas apenas, e para alcançar uma qualidade melhor que a gente espera e os pais também esperam ter para os seus filhos, mas, mais que eles, acredito que os professores querem mostrar esse trabalho para eles, mas infelizmente essa qualidade não acontece (extraído do questionário aplicado aos participantes do estudo).

O pensamento da professora Ruth se compara com o da professora Raquel, pois, segundo ela:

A prática ideal seria uma sala com menos alunos, só de uma idade. Não por nível, porque tem crianças de quatro anos melhor que uma de seis anos, pelo menos por idade. Essa seria a prática ideal, mas na realidade não é por que é uma questão de adaptação, “tu” tem que se adaptar a tudo (extraído do questionário aplicado aos participantes do estudo).

O professor busca há muito tempo melhorar a educação na sociedade, mas a realidade é totalmente diferente do que seria o ideal para a formação das crianças. As professoras retratam uma situação que é frequente em todas as escolas do Brasil, a educação infantil precisa de mais recursos para ajudar os professores da educação básica a desenvolverem sua prática com eficiência e qualidade para a formação apropriada das crianças.

CONCLUSÃO

Através das observações feitas em sala e da entrevista com as docentes da turma de educação infantil, observamos que a prática pedagógica na escola “Demerval Saviani”, é bastante ativa e acontece de forma dinâmica, com as professoras sempre mediando, auxiliando nas atividades realizadas e avaliando com coerência, apenas contribuindo para um aprendizado mais concreto, garantido assim uma educação de qualidade, sem interferir no desenvolvimento dos discentes.

Notamos também que é de grande seriedade que o professor mantenha sua prática sempre renovada, que se atualize constantemente, através de uma formação continuada, pois os desafios enfrentados no cotidiano escolar também estão sempre se modificando. No que se refere à esta formação descontextualizada, Freire (1996) destaca que:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p. 92).

Para Freire (1996), o professor deve ter a disponibilidade e a coragem para estudar, pois é a partir desta construção que ele se torna um pensador e criador de novas práticas educativas. E por isso se faz necessário uma formação inicial que realmente atenda às necessidades dos educandos da educação infantil, que ainda é tratada como anexo no corpo da educação básica.

É através dos conhecimentos teóricos obtidos, que o educador manterá sua prática sempre ativa, pois a teoria serve para manter a prática ao alcance do docente. Norteador e mediando e fazendo compreender a melhor forma de um fazer docente mais eficaz, assim o educador nunca estará preso a uma educação tradicionalista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (1998). Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 de set. de 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei n. 9394 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 1 ed. – São Paulo, SP: Biruta, 2012.

VIDA E SOCIEDADE: O SER, O TER E O AMBIENTE

Cintya Thaís de Freitas Moura
cintyathaisdemoura@gmail.com

Maria Larissa Dantas Carvalho
larissac988@gmail.com

Maria Odete da Silva Carneiro
odete_88@hotmail.com

Alunas Regulamente Matriculadas no Curso de Pedagogia da Faculdade Evolução Alto Oeste
Potiguar- FACEP- Polo Pau dos Ferros- RN

RESUMO

Este trabalho surge da experiência vivenciada no estágio, sendo discutido por graduandas de Pedagogia da Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar – FACEP. O objetivo é trocar experiências sobre a vida e sociedade, sobre o ser humanizado, o ter recursos que promovam a escolarização e o ambiente, levando em consideração a diversidade da clientela educacional. Descrevemos como o período de estágio em uma escola de Pau dos Ferros/RN, em uma turma de 5º (quinto) ano; assim observamos como foi importante para as graduandas e de que forma a intervenção pode melhorar o rendimento da turma e da docente regente. De natureza qualitativa e descritiva, o trabalho contou com a preparação em sala de aula, das leituras e discussões em outras disciplinas. Em nosso aporte teórico tivemos Libâneo (1994), Luckesi (2005), Nicola (2013), Zabala (1998), Sacristán (2000). Como resultado, facilidade em reconhecer e compreender o porquê de tudo o que nos rodeia, e para que tudo acontece, deixamos claro que em todos os públicos é possível a discussão do tema, variando apenas a intencionalidade do que trabalhar.

Palavras-chave: Educação ambiental. Interdisciplinaridade. Experiência de Estágio.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreendemos que nas instituições de formação acadêmica há necessidade da troca de conhecimentos, chamamos então de estágio, o processo prático entre o graduando e os alunos em idades específicas determinando assim a área de atuação do profissional em questão, no caso o estagiário; ele, se apresenta como colaborador junto ao professor regente, e aumenta a partilha de conhecimentos prévios, tanto no primeiro momento em que observa, contribuindo de forma tácita, e principalmente na fase de regência, aprendendo meios de colocar em prática todo o conhecimento adquirido no tempo de curso.

Na primeira etapa, houve a compreensão do fator estágio e fator estagiário, organizando de antemão a distribuição de papéis, desde o que é um estágio, ao estagiário, aumentando a fonte de pesquisa em questionamentos como: *O que deve ser feito? Como deve ser feito? Como*

ser útil? Onde desenvolver em meio a tantos profissionais um resumo de tudo que vem sendo conhecido? Entender esses questionamentos não tem sido fácil, e talvez nunca sejam respondidos, porém nortearam o desenvolvimento desta conversa.

Buscou-se, na cidade de Pau dos Ferros, interior do Rio Grande do Norte, uma das escolas renomadas e conhecidas por seu alto índice de aceitação na microrregião oestana do estado, teve por base três fatores de observação para ser a escola escolhida, histórica, pública e competente, convergindo discussões frente ao processo histórico educacional, se adequando e cumprindo suas funções em vários momentos desde meados século XX.

O projeto que teve como tema “Vida e sociedade: o ser, o ter e o ambiente” foi pensado e organizado de acordo com as vivências da fase de observação, sendo um assunto importante e sempre mal interpretado diante de sua amplitude, foi voltada à atenção de forma a encaixar os assuntos com os preceitos da prática da sala de aula servindo a regência como forma de revisão para os próximos bimestres.

Nesta conversa encontraremos no tópico *Histórico institucional*, recordando a cidade de Pau dos Ferros, as primeiras práticas educativas, estando a escola em questão como uma das mais antigas da cidade, sua organização escolar e religiosa.

Na *Fase de observação e Fase de regência*, foi o momento de organização das ideias, de encontro com o público alvo, momento de conhecer e saber as dificuldades e facilidades da turma, facilitando o processo de aproximação, regência, e conclusão do estágio.

Organizando as fases de desenvolvimentos da estagiária e da turma, deixando em aberto todo o processo de pesquisa e fragmentação dos tópicos e subtópicos, partindo da realidade do graduando todas as vivências, contrastando o profissional, desejando contrastar também o leitor.

HISTÓRICO INSTITUCIONAL

A história do Patronato inicia-se com a vontade do vigário da cidade, na época padre Manoel Caminha Freire, que tinha por sonho a instituição para crianças com menor poder aquisitivo, organizada em internato e externato, tendo por base o nome sugestivo, a quem dava um auxílio moral/abrigar crianças e jovens/proporcionar o ensino através do preceito religioso.

A instituição era dirigida pelas Irmãs de Caridade, e que caminhava através de doações das famílias das moças que moravam na parte que condizia ao internato, tendo elas o ensino regular, mais o auxílio religioso e atividades como pinturas, sendo assim reconhecidas como

interdisciplinares, tendo a outra parte dos custos cedidos pelos grandes proprietários da época que abraçaram a causa.

Em 08 (oito) de dezembro de 1953 (mil novecentos e cinquenta e três) foram iniciadas as suas atividades, e em 1976 (mil novecentos e setenta e seis) deixou de ser internato e optou pelo convênio com a Secretaria de Educação do Estado do RN, porém apenas em 1997 (mil novecentos e noventa e nove) ela passou a ser pública, organizando o seu contrato comodato, de manutenção em dez em dez anos, ficando a direção à critério das Irmãs de Caridade, após esse contrato, outras normas foram acordadas, uma dessas normas seria a legitimidade estatal da escola, tenho um novo olhar, a laicidade estadual e votação de seus gestores, ganhando uma nova roupagem em seus métodos.

Ainda que tenha se lutado pela laicidade escolar desde 1759 (mil setecentos e cinquenta e nove) e suas idas e vindas em união ao Estado, especificamente não pode ser vista esta instituição desvincular-se do histórico grandioso, podendo ser vista e compreendida como duas instâncias, do lado esquerdo da capela encontra-se a escola de educação primária de 1º ao 5º ano, em custódia do Estado, e ao lado direito da capela, a moradia de quatro freiras, que faz parte da ordem religiosa.

A visão da escola mudou de acordo com suas necessidades nunca perdendo a essência de contribuir na educação, sendo um marco histórico da cidade. E em seu último senso teve por base os projetos, recursos e programas que beneficiam e facilitam a inserção da criança e a praticidade dos funcionários em lidar com as crianças.

Conta com os programas PDDE, Programa Dinheiro Direto Na Escola, PNAE. Programa Nacional de Alimentação Escolar. PAGUE, Programa de Autogerenciamento da Unidade Escolar. Programa Bolsa Família, o PNAIC, Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Desde 2013 (dois mil e treze) a escola recebe bolsistas de graduação no curso de Pedagogia, o PIBID. Programa Institucional de Bolsas para iniciação à Docência; o PIP, Projeto de Inovação Pedagógica. Recebe palestras e oficinas sobre a realidade social através de órgãos como o CREAS, Centro de referência Especializada em Assistência Social, o CRAS, Centro de Referência de Assistência Social, secretaria do Meio Ambiente, Conselho Tutelar. Tendo disponível também o auxílio do AEE, Atendimento Educacional Especializado, verificando se necessário algum distúrbio, transtorno ou deficiência que a criança possa apresentar, tendo um profissional especializado para o acompanhamento diário.

FASE DE OBSERVAÇÃO

De extrema importância, a comunicação se fez completa, desde ao entrar em sala, ao sair, tanto a interação com o professor se torna mais hábil, ficando o aluno a vontade para conversar, contar como está sendo o dia a dia, fazer uma relação espacial e temporal do que vem acontecendo de casa até a escola, reservando um 15 (quinze) minutos para acalmar os ânimos e a quantidade de informações.

Tendo em vista que a sala possui 2 (dois) profissionais, “X” sendo rotativo, e “Y” sendo regente. De acordo com a quantidade de horas semanais fica organizado 25 (vinte e cinco) horas semanais, 5 (cinco) voltadas ao planejamento, e as outras 20 (vinte) horas, distribuídas de terça a sexta; iniciando minha semana de observação com o pedagogo lecionando Educação física, Ensino Religioso e Artes, e a professora regente com as demais disciplinas.

A rotina inicia-se respeitando o tempo de 15 minutos (no máximo) para chegada e concentração, pois sabemos que em determinados níveis de maturação a criança precisa de um tempo respeitado para se concentrar e absorver o que será trabalhado, seguindo as fases citadas por Piaget, por exemplo.

A turma em que foi inserido o estagiário tem de 9 (nove) a 12 (doze) anos, encontrando-se na fase do operatório concreto, necessitando assim de uma abrangência maior em suas relações sociais, e paciência no ensino, principalmente em matemática, pois a criança ainda não consegue esquematizar mentalmente a quantificação dos objetos e símbolos gráficos, demorando um pouco mais a entender ou responder.

Dessa forma, o Pedagogo (a) pós-graduado (a), fomenta o pensamento crítico e autônomo, embasando assim os conhecimentos prévios dos alunos, buscando a interação e participação ativa em sala, ouvindo cada opinião, incrementando assim os conhecimentos relacionados, não fugindo da aula, muito menos da discussão.

Em uma outra parte, fica reservada ao uso de tecnologias na aprendizagem, usando filmes ou vídeos relacionados ao tema abordado; na semana analisada foi tratado o tema do tratamento de água, do espaço rural e urbano, e os impactos nas mudanças do campo para a cidade.

Servindo de embasamento para as próximas semanas, o tema pensado não tinha sido ainda formulado, porém não estava complicado de exercer a função principal do estagiário, a organização de múltiplas tarefas que são influenciadas diretamente pela personalidade do pedagogo/professor, ficando à margem em aulas acadêmicas detalhes como o tom de voz e a presença marcante que pode ter o professor, sendo marcas peculiares e não discutidas de cada

pedagogo, de certa forma teria o estagiário a confessar, um dos momentos mais tensos na práxis educativa.

Para Y, em sua contribuição de quase 20 (vinte) anos de carreira, se torna alvo fácil a mudança constante na aula, deixando a critério dos alunos o tom da aula, a produtividade adequada em cada dia, partindo assim o estagiário para tal habilidade.

Não menos importante a relação do professor com os alunos, de fácil entendimento, respeitando o nível de maturação, e a facilidade em inserir em conversas paralelas o ensino devido, a educação regular propriamente dita.

A prática de Educação Física na segunda feira foi vista como estratégica, após o descanso do fim de semana, acordar, alongar e praticar atividades motoras ativa uma semana de aprendizagens, podendo na própria atividade ser trabalhado a interdisciplinaridade, trabalhando atividades psicomotoras, relacionadas ao exercício motor e também incentivando nas atividades cognitivas, estimulando a atenção, concentração e trabalho em equipe, pois em meio a tantas crianças é comum haver disputa por atenção, não fazendo da prática algo habitual, mas superável.

Relevante a estima do professor X, e como conduz a atividade prática, facilitando a cada aluno a prática educativa, sem permitir que haja dispersão das atividades. Entretanto, a forma como conduz as outras disciplinas poderia interliga-las, pois são de importância no ensino moral e ético infantil, não sendo oportunidades de impor suas verdades, uma vez que professor não tem seguidores e sim alunos, devendo ele ser um mediador das relações sociais.

O momento do intervalo leva 10 (dez) minutos antes e depois dele, ficando difícil controlar a euforia em ambas as aulas, ainda que seja discutido por todos os professores sobre os cuidados que devem ter visto isso em reuniões e espaços de descanso, muitas vezes distorcidos quando não há espaços para crianças sem intervalo, que ficam em atividades planejadas ainda que não tenham a brincadeira livre em determinados dias.

A socialização dos assuntos sobre urbano e rural abriu um leque de possibilidades, variando a participação que moram em outras cidades ou até mesmo nos sítios próximos, sendo a escola mista em sua clientela. Discutindo de vídeos às músicas. *Arar e cultivar o solo/ Ver brotar o velho sonho/ Alimentar o mundo, bem viver/ A emoção de florescer.*

Discussões sobre como o preconceito tem nos influenciado e de que forma podemos ser conscientes dessa massificação, facilitando na temática pensada pelo estagiário, o homem omnilateral, o homem completo, não alienado, emancipado (FERREIRA JR, 2008).

Um dos problemas verificados seria a quantidade de crianças em uma mesma sala, ainda que o espaço comporte-as, apenas 2 (dois) docentes, 1 (um) regente e outro rotativo, não são

suficientes para a demanda de alunos, normalmente 25 (vinte e cinco), no máximo 32 (trinta e duas) crianças, lembrando que podem haver crianças com deficiência, outras que ainda não foram diagnosticada, porém tem de se trabalhar com todas elas, e muitas vezes o sistema de ensino estadual custa em resposta com programas/projetos que facilite a aprendizagem do aluno e a segurança do professor em elaborar atividades que gerem resultados, não necessitando de ficar à margem do ensino de algumas crianças, tendo que ignorar o fato de que elas não respondem ao ensino regular.

Deixa claro no estudo do comportamento humano *Behaviorismo*, que existem estímulos-respostas, se de imediato uma criança não reage a um estímulo elaborado em uma atividade prática ou apenas cognitiva, de prontidão deve a escola se comprometer a estudar casos e mais casos, não custando em sua resposta aos mais variados tipos e estilos de aluno, uma vez que o ano letivo passa rápido, ficando em alguns casos a critério das crianças a melhor forma que quer aprender, tendo a escola inúmeros profissionais capacitados para a acomodação, não é que a escola seja negligente, pelo contrário, foi encontrado suporte tanto pedagógico quanto instrumental.

“[...] ensino como processo no qual se comunicam e se fazem realidade as propostas curriculares [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 26). Deixemos claro que a fase de observação foi a prévia de tudo o que o estagiário teria que entender tanto da escola como da sala de aula, ficando a sua prática mesclada a prática da escola, não agindo sozinho, porém fazendo parte do corpo docente e “vestindo a camisa da escola”, pois cada escola apresenta uma realidade complexa, devendo o estagiário unir seus conhecimentos teóricos à prática da escola, não a dividindo, mas somando.

FASE DE REGÊNCIA

A compreensão da regência se apresenta como organizar/dirigir, assim, busca a utilização das explicações ficariam completas, além de conhecer o espaço físico, a história; observar a sala, deveria ser de fácil atuação no momento de conduzir.

Visto que a compreensão dos alunos se torna possível quando discutem e participam opinando nas aulas, discutir a temática pensada seria a parte mais simples, visto que a regência do estagiário seria de revisão para as provas finais do 3º bimestre. Organizados em filas, na parte superior (1º andar), foram distribuídos assim os 30 (trinta) alunos do 4º (quarto) ano, tendo uma maior responsabilidade em socializar os conteúdos, e também contribuir com os demais,

lembrando que até o 3º (terceiro) ano não se pode reprovar, ficando ao professor mais uma competência, a de “quantificar” a aprendizagem.

Uma outra ideia, seria ouvir dos alunos o que gostam e o que não gostam de estudar, tentando de início quebrar alguns paradigmas conceituais sociais que são impregnados nas crianças, possibilitando muitas vezes a intervenção do professor, uma vez que a ideia tradicional de ensino configura o pedagogo/professor como o mestre das letras antigo e carrasco, limitando assim a intimidade do professor com o aluno, sabendo ele que a convivência durante o ano letivo depende muito mais do que se fixa no intelecto infantil, do que propriamente dito o conteúdo pronto.

Visto que no 4º (quarto) ano aliviou a tensão escolar do momento de alfabetização, pois nesta idade boa parte dos alunos já dominam a prática da leitura, na aprendizagem considerável da alfabetização, entretanto a verificação dos níveis de letramento pode ser percebida desde a uma simples conversa informal, até mesmo aos mais divergentes textos trabalhados, não deixando de lato o letramento, mas fazendo-os caminhas juntos.

De forma significativa, o apoio encontrado pelo professor Y foi fundamental não só para os alunos, mas par ao estagiário que viu então a liberdade de tratar de forma dinâmica a turma, que visto de forma informal verificou-se o mais de 50% (cinquenta por cento) da turma alfabetizados, encontrando-se outros em fases silábica-alfabética, variando o seu grau de desenvolvimento linguístico.

Dessa forma, apresentado o estagiário a turma e explicado o motivo do estágio, partimos às explicações do projeto, sendo ele a atividade pedida nessa fase de graduação, tendo o pedagogo que ter clareza de sua funcionalidade múltipla como nos explica Libâneo (1994, p. 21); complementamos assim o tema “*Vida e sociedade: o ser, o ter e o ambiente.*” Visando na conversa informal discutir temas do cotidiano, e de fácil amplitude. “A prática educativa [...] é a parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização social. Suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais” (LIBÂNEO, 1994, p. 21).

Como parte integrante desta prática, encontrando nas matérias de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Religião e Educação Física, o desafio de interliga-las, produzindo assim um conhecimento contínuo, sem fragmentação e perca para sistematizar o conhecimento prévio.

Sem dificuldades em reconhecer e compreender o porquê de tudo o que nos rodeia, e para que tudo acontece, deixamos claro que em todos os públicos é possível a discussão do tema, variando apenas a intencionalidade do que trabalhar; como na escola estadual não é

obrigatório as disciplinas estrangeiras, focamos organizar o conhecimento nessas ciências, não excluindo algumas discussões sobre outras línguas, da mesma forma que o ensino da sociologia e filosofia se fizeram presentes em todo o projeto, ainda que não faça parte dos componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de que todo o processo estagiário tenha a função de intervir nas relações educacionais, desde a investigação de comportamentos, pois de início é isso o que o estagiário busca, fixar em um ponto o desenvolvimento comunicativo com as crianças, colegas de trabalho, e a melhor forma de aproveitar esse espaço.

Conseguido isso, o outro nível de investigação seria para si, avaliar o próprio comportamento, e tentar reproduzir os passos dos pedagogos X e Y, tentando por conta própria sua autonomia.

Após isso, investigar os processos educativos, e o meio em que o professor facilita a aprendizagem, o nível de interação com o restante da escola, tanto os variados alunos, como a estrutura escolar, tanto física como intelectual, garantindo um ensino completo.

Não ficou a desejar o ensino básico regular, cumprindo com todas as tarefas designadas, com uma boa interação entre os funcionários, sem perda de tempo, não deixando o estagiário a mercê/perdido/confuso e responsável pela sua prática. Entretanto, algumas questões como acessibilidade devido ao tempo de construção do prédio e o tipo de avaliação para crianças com deficiência, foram a preocupação.

Reconhecemos que o quadro de funcionários de excelência possa reorganizar pequenas questões que fazem uma grande diferença, mas sabemos como se constitui o ensino brasileiro, ainda que em sua esfera estadual.

Diante do tempo destinado ao trabalho estagiário, tinha-se algo em mente, trabalhar de forma concisa o PCN de ciências naturais, que abrange de forma transdisciplinar os temas abordados no projeto *Vida e sociedade: o ser, o ter e o ambiente*, como característica das mudanças desse PCN, Ciência, tecnologia e sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais**. Brasília, 1996.
- FERREIRA JR, Amarilio. **A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci**. Interface, Comunic., Saúde, Educ., 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 2005.
- NICOLA, Mônica. **Psicomotricidade**: manual básico. Rio de Janeiro, Revinter, 2013.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SALVADOR, César Coll. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre, Artmed, 1998.

DOCENTE HUMANO: ATOR E AUTOR DA HISTÓRIA DA SOCIEDADE

Júlia Ferreira de Lima
Graduanda de Letras – Língua Inglesa pela UERN, campus CAMEAM – Pau dos Ferros/RN
juh.flima@gmail.com

José Rubens Pereira
Graduando de Letras – Língua Inglesa pela UERN, campus CAMEAM – Pau dos Ferros/RN
rubens.pr30@gmail.com

Maria Eridan da Silva Santos
Professora do departamento de Educação CAMEAM/UERN –RN
eridan.santos@outlook.com

RESUMO

Constituímos o nosso corpus a partir da observação da atividade de um docente em sala de aula. Consideramos a sua postura de educador em contraste com a relação aluno/professor. Discorremos sobre a prática educacional tentando entender a definição teórica de docente. A nossa metodologia foi observar o seu trabalho em um contexto pragmático, fazer anotações e descrever essa prática, objetivando compreender melhor o significado do termo defendido pelos autores que nos fundamentaram. Isto é, contrastar o conceito abstrato com o educador da vida real. A nossa perspectiva de análise foi entender esse indivíduo como um ser humano único e incompleto, e que a sua maneira de exercer a profissão de professor reflete o seu modo de entender a realidade. Assim, nos aparamos em teorias sobre o ensino focadas na educação de sujeitos que fazem parte de uma sociedade regida pelos valores capitalistas, sabendo de sua possível transformação pela influência de educadores humanistas.

Palavras-chaves: Educação humanista. Docente humanista. Formação de seres humanos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho diz respeito a análise do processo educacional que ocorre dentro da escola em função do docente, tendo como premissa uma educação humanista, através da observação de aulas de história ministradas em uma escola da cidade de Pau dos Ferros, RN.

Refletir sobre teorias e conceitos metodológicos educativos essenciais para a aprendizagem, nos incitou a buscar compreender como acontece a instrução de alunos, pressupondo as teorias de ensino humanitário. Segundo Chico Alencar (2001) a educação humanista deve ser a base de todo preceito educacional, buscando formar seres humanos racionais e subjetivos, considerando a relação com o outro. Despertar nestes o desejo de aprender, investigar, questionar sobre o saber é incumbência do docente, para que, só assim, através da autorreflexão, possam estar cientes sobre as condições sociais e o seu papel de membro ativo nesta sociedade. Além disso, com os grandes avanços no que se refere à evolução dos processos educacionais e de aprendizagem, enfatizando a diversidade e valorização do

educando enquanto ser único, o professor é peça fundamental nesta atividade, sendo um dos fatores determinantes na formação desse ser.

Discutimos acerca das possibilidades na educação/humanização do indivíduo como um todo, pois a educação se dá a partir da relação entre seres humanos e não se sucede sem que haja uma cooperação entre as esferas que estão envolvidas nesse processo: família, escola, comunidade e sociedade.

Dessa forma, o educador é um dos membros da comunidade educacional com pleno poder para desenvolver nesses alunos uma capacidade crítica e reflexiva, juntamente com as demais instâncias sociais.

O nosso artigo está dividido da seguinte forma. Inicialmente fizemos um estudo das ideias que nos norteou nessa busca por compreensão do sujeito educador ou professor. Assim, compilamos uma série de teorias baseadas em três autores, que serviu como base para a nossa análise. Logo após discorremos sobre o processo educacional, atividade desenvolvida pelo docente na disciplina de História em uma escola de Pau dos Ferros, RN. No quarto ponto demonstramos a que conclusões pudemos chegar com a breve análise das atividades do professor e, por fim, apresentamos as referências bibliográficas norteadoras deste trabalho.

2 SÍNTESE TEÓRICA

Ser um profissional da educação em pleno século XXI é uma tarefa árdua, pois a constante evolução do homem obriga-nos a seguir o curso do desenvolvimento desenfreado. Assim, pelo senso comum, professor “é a pessoa habilitada, especializada [...] para, sistematicamente, passar para o aluno um conjunto de conhecimentos [...] da cultura universal [...]” (TOSI, 2008, p. 24). No entanto, a autora ainda defende a ideia de que nem todo professor é um educador. Mesmo que esse sujeito esteja capacitado e habilitado para lecionar, isso não significa afirmar que ele, literalmente, é um educador. A autora acredita que a cognição e preparação metódica e instrumental são insuficientes para a sua caracterização enquanto tal.

Na perspectiva de Tosi (2001), um educador apresenta características complexas, sendo que o seu principal traço definidor é a vocação. A vocação “por definição significa a inclinação interna e natural para determinado tipo de vida e atividade que, quando realizada, dá plena satisfação [...]” (TOSI, 2008, p. 26). Ou seja, aquele que educa deve ser um vocacionado para a realização do seu trabalho, sendo que a concretização de sua inclinação natural acarretará satisfação e autorrealização.

O professor/educador que, por natureza, ama a incumbência de orientar sujeitos para agirem plena e conscientemente na sociedade, são definidos por Chico Alencar (2001) como parteiras do futuro, pois são eles os responsáveis pela formação, juntamente com a sociedade em que estão inseridos, de verdadeiros seres humanos. Chico Alencar (2001) ratifica que “ninguém nasce bandido, ninguém nasce santo. Ninguém nasce sequer ser humano [...], no sentido cultural da palavra: humano como um ser dotado de inteligência, a quem se atribui racionalidade, subjetividade [...]”. Deste modo, de acordo com a perspectiva do autor, o educador tem uma parcial importância na geração desse futuro ser humano que está em constante processo evolutivo.

Antes de mais nada devemos considerar os tipos de conhecimentos que os educadores devem ter. Sob a perspectiva humanista, Chico Alencar (2001, p. 100) entende que “o primeiro saber, básico para qualquer educador humano, é o da compreensão da realidade”. “Um outro saber também básico [...] é compreender a realidade *para querer transformá-la* [...]”. (ALENCAR, 2001, p. 106, grifos do autor). Isto é, o princípio elementar da formação de um educador é estar ciente sobre os fios que formam a sociedade atual e não estar em condição de passividade, mas apto a agir e mudar essa realidade.

Assim, “magistério é uma missão e profissão. Profissão é escolha, é ato de professar, acreditar e apostar”. “Magistério é profissão e luta”. “Magistério é missão e construção” (ALENCAR, 2001). Optar por ser um sujeito que participa do processo de formação de futuros indivíduos ativos socialmente é ter como missão enfrentar os obstáculos que porventura possam aparecer nesse caminho e aceitar a responsabilidade que o seu ofício implica na construção de uma nova sociedade.

Os saberes profissionais também são relevantes na formação desse indivíduo. “Pode se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. Esses saberes são determinados tipos de conhecimentos “[...] destinados à formação científica ou erudita dos professores [...]” (TARDIF, 2012, p. 36, 37). Em outras palavras, são os conhecimentos de natureza diversas que fazem parte da cognição dos profissionais da educação que os capacitam a exercer o seu trabalho idoneamente adaptado aos diferentes contextos concretos de interação docente/discente.

Entretanto, a prática docente não se limita somente aos conhecimentos científicos, estão igualmente envolvidos nesse ato educacional os saberes pedagógicos. Tardif (2012, p. 37) explica que

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Em outras palavras, o conhecimento pedagógico são modelos educacionais que orientam os professores a realizar a sua função, sendo fundados a partir de reflexões sobre a própria prática instrucional. Esses pressupostos teóricos são a base primordial da formação de um educador humanista.

Portanto, em conformidade com o pensamento de Chico Alencar (2001)

[...] educar é humanizar, socializar valores de justiça, respeito e solidariedade. Educar é reproduzir criadoramente os conhecimentos, para superar doenças, exclusões e maldades. Educar para o repartir é a essência das Matemáticas, ensinar para a comunicação amorosa é o objetivo das Línguas, transmitir o acumulado na observação da biosfera para melhorar a qualidade de vida das pessoas é o único sentido das Ciências, ser protagonista do processo social é a razão maior do estudo da História, entender o espaço vivido é da natureza da Geografia, reconhecer o corpo como matéria iluminada [...] e capaz de generoso afeto é o exercício fundamental da Educação Física (ALENCAR, 2001, p. 116 – 117).

Todas as ciências, na perspectiva do ensino humanista, engendram para a formação de um sujeito humano sensível, de olhar crítico e ativo na sociedade. O seu papel é estar inserido num contexto social em que possa agir consciente e com respeito a todos os constituintes da realidade, e o educador é um dos principais influenciadores nesse processo de formação.

3 ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE

Ser profissional da educação, ou seja, educador, na perspectiva de Tosi (2008), é divergente da profissão técnica e metódica de um professor. Professor é definido como um sujeito capacitado e habilitado cognitivamente para realizar a sua atividade de orientação na aquisição de certos tipos de conhecimentos, enquanto que educador é aquele ser vocacionado, cujos sentidos convergem para a realização de uma tarefa prazerosa e de autorrealização.

O nosso trabalho de investigação teve início no questionamento sobre como se dá a realização da profissão de um docente. Adotamos a perspectiva humanista para nos guiar nesse processo de observação, descrição e análise, tendo em vista o ensino como orientação a aquisição cognitiva de conhecimentos variados, objetivando formar seres humanos subjetivos, reflexivos, críticos e ativos na sociedade a qual estão inseridos.

Assim, antes de mais nada, refletimos sobre qual a instituição de ensino que iríamos escolher e a disciplina que faríamos as observações. Optamos pela História, pois ela tem o papel primordial e essencial na formação do homem marcado ideologicamente e ativo na sociedade. Chico Alencar (2001) argumenta que todas as matérias de cunho científico devem funcionar como um meio de despertar a nossa capacidade reflexiva sobre a natureza heterogenia do ser humano, pois somos indivíduos peculiares e únicos, mas constituintes de um todo muito maior que é a sociedade.

E a História, para o autor, é a área do conhecimento científico que nos habilita a ser autores e atores dos fatos históricos de uma comunidade. Ou seja, a história salienta que somos parte de uma realidade concreta no qual podemos ser protagonistas ou apenas meros expectadores. E é ela quem pode fazer com que acordemos e realizemos a função de produtores da própria história.

Dito isto, conversamos previamente com o docente, explicamos o porquê da realização dessa pesquisa e demos início a observação das aulas. Tardif (2012) defende a ideia de que existem dois tipos de saberes mais marcantes no ato educacional. São eles: os saberes profissionais e pedagógicos. O primeiro são os conhecimentos eruditos que cada docente adquire no processo de formação acadêmica, que vai desde o saber dos fatos reais e históricos, até as maneiras de aplicabilidade em sala de aula. A segunda definição concerne a modelos dogmáticos provenientes da reflexão sobre a realização do trabalho docente, guiando-o nessa ação pedagógica. Inicialmente percebemos que o professor é dotado de saberes profissionais que o capacita e habilita a repassar e sistematizar a educação.

A primeira atitude do professor foi esquematizar em um quadro todo o conteúdo estudado no bimestre passado, com espaços em branco para que os próprios educandos pudessem completa-los, tentando despertar a memória dos alunos e relembra-los, mais uma vez, daquilo já havia sido aprendido.

Ao nosso ver, o método foi puramente adequado ao contexto; uma ferramenta produtiva que arquitetou todos os pequenos detalhes sobre o passado do Brasil colonial, no qual interligou e estruturou as informações, contextualizadas e com sentido. Desse modo, os seus saberes profissionais foram postos em prática didaticamente e, perceptivelmente, planejados. No entanto, não foi somente a esse fato que fundamos o nosso julgamento. Em todos os momentos em que pudemos assistir, o professor se encarregou de ministrar com maestria os assuntos planejados para as aulas. O diálogo era constante e produtivo, o respeito que os alunos tinham pela pessoa do profissional era visível, mas isso não significa que havia uma barreira impedindo

o vínculo afetivo entre docente/discente, haja vista que o respeito era recíproco e existia uma certa relação de amizade.

De acordo com a perspectiva humanista, educar é humanizar e socializar valores de respeito e solidariedade. Destarte, a prática educacional do docente é reflexo do seu modo de enxergar a realidade. Ou seja, a atividade de um educador é espelho de sua própria filosofia de vida. Não podemos afirmar e argumentar com toda a certeza, até mesmo porque o ser humano está sempre em um processo ininterrupto de transformação, que a sua prática pedagógica esteja baseada nos pressupostos humanísticos. Porém, somos capazes de fazer uma avaliação sumária centrados nas teorias humanistas de alguns estudiosos da área.

A relação discente/docente, já mencionada anteriormente, é de pleno respeito e afetividade. Para endossar a nossa análise vale citar a maneira como esses alunos são tratados pelo professor. Nos diálogos presenciados por nós, captamos a sensibilidade do profissional e, pelo seu modo de falar, a intimidade que ambos compartilham. O contexto em sala de aula está muito mais para uma conversação e transmissão de conhecimento mútuo entre pessoas próximas e amigáveis, do que para um envolvimento metódico e sensivelmente estático.

Vale salientar, que aqueles envolvidos nesse processo de educação são seres passíveis de erros e imperfeitos. Não estamos querendo argumentar e defender a prerrogativa de que o seu método de ensino é perfeito e não deve haver mudanças. Uma das características da prática pedagógica é justamente a sua natureza maleável e sujeita a reflexões, análises e reformulações. A nossa análise é elementar, fundamentalmente partindo do contraste entre teorias de grandes nomes das ciências humanas com a realidade objetiva e pragmática do profissional da educação.

Ainda relacionando com a visão humanística do ensino, também é importante frisar a influência indireta que esse profissional exerce na vida de seus subordinados, mas não passíveis, em sala de aula. Um dos saberes do educador é estar ciente sobre a realidade em que ele está inserido, e uma atitude é buscar mudar essa realidade, pois, na visão de Chico Alencar (2001), esses educadores são como parteiras, que nutrem e geram seres humanos para uma sociedade complexa. Considerando esse saber e a atitude que um educador humano tem que ter, a sua ação sobre o outro tem que ser pensada e planejada, em virtude de sua capacidade de interferir no desenvolvimento de um futuro cidadão.

Dito isto, mesmo que imperceptível, os alunos desse professor são afetados pelas suas ideologias. Não afirmamos que todos aqueles que tiverem contato com esse professor passará a pensar do mesmo modo que ele, mas, que, independente de seguir ou não os mesmos preceitos ideológicos, o outro sempre constitui alguma coisa em nossa formação enquanto seres inacabados.

Portanto, discretamente, o discurso do professor, ao falar sobre a dominação dos portugueses e o massacre para com os indígenas, argumentando sobre como isso foi trágico e desumano, igualmente sobre os problemas que essa colonização imposta propiciou e que repercute até mesmo nos dias de hoje, por exemplo, pode, indiretamente, acordar nos alunos uma sensibilidade e um senso crítico. Não é algo determinante, porém, acreditamos, do mesmo modo que o círculo de Bakhtin/Volochinov (2010), que o nosso discurso é um ato de fala composto por diferentes vozes que o alimentou no transcorrer do tempo.

Em outras palavras, queremos mostrar o grau de influência e importância que o educador tem na vida desses alunos, conjuntamente com os outros indivíduos da sociedade. Por isso que a prática da atividade de um docente deve ser ponderada, reflexiva e planejada, já que pode afetar de forma negativa a vida desses indivíduos enquanto cidadãos ativos e produtores da história de uma sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, considerando o que foi dito anteriormente, a prática educacional do docente analisado vai de encontro com as teorias dos autores defendidos neste trabalho. Ele demonstra ter capacidade profissional e habilidades pedagógicas, assim como saberes de um educador humano.

A relação docente/discente acontece de forma amigável e respeitosa. Não há uma barreira delimitando o contato afetivo entre os sujeitos em sala de aula. No entanto, as aulas não são uma bagunça, haja vista a liberdade que os alunos demonstram ter dentro do contexto de classe. O corpo discente respeita a posição do professor sem instaurar uma parede que o afaste e torne o contato frígido e insensível.

Acreditamos que a influência exercida pelo educador para com os educandos é discreta, porém, presente, considerando que o discurso daquele que fala é direcionado para o outro, e, conseqüentemente, está carregado de valores ideológicos. Portanto, através do nosso estudo percebemos que independentemente dos problemas existentes na educação brasileira, ainda existem sujeitos vocacionados e que estão dispostos a educar cidadãos de forma planejada e humana.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: ALENCAR, C. e GENTIL, P. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 6 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (p. 99 – 117).
- TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. – Petrópolis, RJ: VOZES, 2012. (p. 31 – 55).
- TOSI, Maria Raineldes. Diferentes perfis de um docente. In: **Didática Geral: um olhar para o futuro**. 3 ed. - Átomo & Alínea. 2008. (p. 21 – 29).

O ENSINO DE GRAMÁTICA FUNCIONAL: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Luana Jádila dos Santos Estevão
Graduanda do curso de Letras Língua Portuguesa da UERN
luana_jardila@hotmail.com

Alana de Souza Rêgo
Graduanda do curso de Letras Língua Portuguesa da UERN
alana-sr@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho se trata de descrições e análises feitas a partir da experiência prática em sala de aula de duas alunas estagiárias da Universidade do estado do Rio Grande do Norte do *campus* de Pau dos Ferros. Colocando em evidência a importância desta fase no processo de formação docente, enfatizamos a importância de aliar as práticas pedagógicas e didáticas do ensino de língua portuguesa para assim, colocar em prática diferentes métodos abordados nas salas de aula da Universidade. A experiência prática aponta para a necessidade de estabelecer uma ponte entre universidade e escola, e principalmente, entre pressupostos e ensinamentos teóricos e práticos para a preparação profissional de licenciatura. Este trabalho enfatiza o ensino de gramática por uma perspectiva funcionalista da língua, bem como a junção destes aspectos com o ensino de literatura. Para isto, a base teórica desta trabalho é composta principalmente pelas contribuições de Antunes (2007) e Cunha; Oliveira e Martelotta (2015).

Palavras-Chave: Ensino. Estágio. Gramática.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões sobre o estágio supervisionado II na experiência em sala de aula, no ensino médio, como pré-requisito da disciplina curricular do curso de Letras Língua Portuguesa, e também como um processo fundamental para a formação do professor, em uma possível relação de teoria que se propaga por toda a formação docente e prática inserida em sala de aula, este trabalho tem o propósito de compartilhar experiências adquiridas nesse período.

Serão apresentados na primeira parte, uma exposição do aparato para discussão teórica sob a qual se baseará as análises deste trabalho, em seguida será apresentado resultados das análises que se constituem perante relação teórico-prática, Em uma segunda etapa serão apresentados os relatos das experiências da fase do diagnóstico e regência, descrevendo a metodologia e procedimentos utilizados em sala, conteúdo abordado, assim como práticas de linguagem.

Nosso enfoque se construirá através dos, PCNEM's (2006), Plano Curricular Nacional para o Ensino Médio, como base dos caminhos que devem seguir a educação, Oliveira (2010),

com métodos para proceder com o ensino da gramática funcional, Antunes (2007) com alguns pressupostos do que vem a ser o ensino de gramática, e por fim, Cunha; Oliveira e Martelotta (2015) com discussões com o trabalho de gramática em uma relação de teoria e prática.

2 O ENSINO DE GRAMÁTICA FUNCIONAL

O ensino de gramática numa perspectiva funcional proporciona um estudo mais eficiente e mais didático pautado no que a língua tem de mais comum: as suas variações. Quando falamos em linguagem, conseqüentemente, estamos falando de uma série de fatores que influenciam diretamente na sua realização, sem falante não há língua, e o que a linguística funcional centrada no uso faz é justamente colocar em evidência todas as diversas formas que a língua pode verdadeiramente, de fato, se modificar.

Ao pensarmos a língua como um mecanismo concreto e dinâmico que é, estamos pensando no seu funcionamento, ou seja, no ato comunicativo, sendo assim, não há como desconsiderar o uso que o falante faz da língua, como bem afirma Cunha; Oliveira; Martelotta (2015, p. 14)

O pólo funcionalista caracteriza-se por conceber a língua como instrumento de comunicação que não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.

É justamente a situação comunicativa que vai interferir diretamente na maneira que o falante fará uso da língua. Se pararmos para observar as diversas maneiras que a língua se manifesta em diferentes situações, em diferentes pessoas e com os diferentes objetivos, perceberemos o quanto a gramática normativa é falha em tentar explicar e regularizar todas as manifestações linguísticas, ela sozinha não dá de conta de como a língua pode, apesar dos desvios, também ser eficiente, pois utilizamos a língua com o objetivo principal de comunicação, e quando mesmo sem nos determos a todas as regras que a gramática normativa impõe, conseguimos nos comunicar com eficiência, isso só comprova ainda mais a prisão a qual podemos nos deter ao tentar monitorar todas as nossas formas de nos comunicar.

A linguagem em sua materialidade social não admite que deixemos de fora aspectos que são considerados exteriores à língua, pois como Antunes (2007, p. 21) afirma, esta “É um ato social, político, histórico, ideológico, que tem conseqüências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas”, ou seja, a língua também reflete uma realidade da qual o falante faz parte,

ela carrega características que tornam perceptíveis construções sociais que pertencem ao indivíduo.

Quando os alunos e as alunas percebem que estamos trabalhando na sala de aula com exemplos que eles estão acostumados a utilizar ao se comunicar, automaticamente, isso chama a atenção e eles e elas se identificam, fazendo com que a distância que se coloca entre o português que é estudado em sala de aula e o português que eles e elas utilizam diminua significativamente, com um trabalho mais persistente, podemos chegar a levá-los a perceber que não é tão distante assim, mas que é o mesmo português, e frases do tipo “não gosto de português”, “não sei português” e “português é difícil” podem simplesmente não mais existir porque ao assumirmos o papel de professor, nos tornamos responsáveis por boa parte da interpretação que o aluno terá sobre o que é ensinado. Oliveira (2010, p. 43) esclarece bem essa questão:

Ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português, que não deveriam ter como foco principal o ensino de gramática normativa por meio da nomenclatura que a descreve de forma inconsistente. Ensina-se português aos brasileiros para ajudá-los a desenvolver sua competência comunicativa.

Quando o ensino de gramática toma como norte uma automatização no ensino baseado e focado em decodificação de nomenclaturas, definições e classificações, o que se tem como resultado é justamente barreiras que são construídas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. O principal objetivo da linguística funcional é de apresentar uma proposta de ensino em que a gramática se aproxima do cotidiano dos alunos e alunas, fazendo com que consigam entender a relação entre teoria e prática, pois na realidade, esse é um dos grandes objetivos do ensino. Pensar num ensino que foca nos diferentes usos que podemos fazer da língua propicia aos alunos e alunas entenderem a linguagem como objeto maleável que está disponível para que o falante possa adaptá-la a diferentes situações, pois como nos afirma Antunes (2007, p. 45) “Todo falante, para ser eficaz, precisa saber, em cada situação, que tipo de vocabulário empregar (vocabulário técnico, especializado, fora do usual, comum, literal, metafórico, coloquial)” e essa capacidade só se tornará possível se houver, por parte do professor, a consciência de se desprender de todo esse enfoque que vem sendo dado ao ensino de uma gramática normativa, prescritiva e descontextualizada que não possibilita ao aluno essa eficácia comunicativa, Oliveira (2010, p. 35) se coloca muito bem ao afirmar que:

Aprender apenas a estrutura gramatical não é condição suficiente para uma pessoa ser capaz de usar a língua [...] precisa não apenas ter conhecimento das regras gramaticais, mas também a habilidade de usar essas regras, adequando-as às situações sociais em que se encontra no momento em que usa a língua.

Os PCNEM's propõem uma reflexão importante acerca do ensino de língua eficiente pautado também no extralinguístico, orientando professores a darem maior relevância e reconhecerem a importância de reavaliarem os seus métodos, tendo em vista que é indiscutível que é necessário "que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas, sem os quais é impossível atuar de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade." PCNEM (2006, p. 30), ou seja, ensino de gramática e condições extralinguísticas, precisam caminhar juntos para que obtenhamos sucesso no ensino de línguas verdadeiramente ancorado por questões de extrema relevância para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

2.1 A perspectiva tridimensional do ensino de gramática

Sabemos que a gramática normativa não é a única que rege a nossa língua, assim como as formas de ensiná-la, não são as mesmas. Se analisarmos a gramática sob uma perspectiva pragmática, podemos relatar uma gramática centrada no uso, formas e estruturas que mudam seus significados a partir do contexto de uso. Mas, não desmerecendo as normas da língua, pensemos gramática numa perspectiva tridimensional, baseando-se em, na primeira dimensão, uma língua cristalizada que não deve sofrer alterações nos diferentes modalidades (fala e escrita), mais voltada para a organização da língua a partir da gramática normativa. Uma outra dimensão é a semântica, que aborda os significados que as diferentes manifestações da língua nos permitem identificar. A terceira e última dimensão, já esboçada, a pragmática, diz respeito a uma língua que se adequa as diferentes situações, seria, portanto essa tridimensão linguística, o pilar essencial para o ensino da gramática, que como afirma Oliveira (2010, p. 238):

Uma dimensão está conectada à outra. Para Celce-Murcia e Larsen-Freeman, o professor precisa considerar essas três dimensões sempre que preparar aulas que envolvam o ensino de um ponto gramatical. Isso é útil no processo de identificar o que será mais desafiador para o estudante.

Com isso, despertaríamos nos alunos o reconhecimento espontâneo da forma como a classe gramatical se constitui, que significado é possível extrair dela e quando e onde essa palavra é usada. Isso serviu de ponte para o ensino de gramática funcional, mais

especificamente, o ensino dos pronomes e numerais. Apresentar aos alunos três diferentes formas de observar a língua, foi de suma importância, no que diz respeito à identificação de uma língua, por parte dos alunos, que condiz com o que eles realmente fazem uso.

Pensando nisso, efetivou-se o estudo dessas duas classes gramaticais, sendo abordados em mais de uma gramática. Primeiro, uma gramática que não explica todas as manifestações da língua, regida por regras e uma gramática funcional, que aborda as dinamicidades linguísticas, que consegue explicar além da escrita, a fala não deixando de frisar a importância da utilização da gramática normativa em contextos mais formais da língua e na maioria dos casos da modalidade escrita. Portanto, o estudo dos pronomes se efetivou sob essa relação da língua com sua forma, significado e uso. O objetivo principal foi fazer o aluno refletir sobre o estudo de uma língua próxima e familiarizada, aproximar o máximo, o estudo da língua ao uso que fazem dela.que como reforça os PCNEM (2006, p. 43):

Como no ensino médio os alunos detêm conhecimentos da gramática da língua, a explicitação e a análise das diversas linguagens podem ser feitas por comparação com a estrutura e o funcionamento da língua escrita e falada. Esse conhecimento metalingüístico é valioso quando se deseja desvelar, analisar e ler criticamente o modo específico de que se vale cada campo do saber para codificar e expressar a parcela da cultura mais diretamente relacionada a ele.

A pretensão do ensino de gramática numa perspectiva funcionalista da língua, tem como propósito despertar tal conhecimento, observando a utilização dessa classe gramatical como um exercício comum e cotidiano.

3 FASE DE OBSERVAÇÕES

O estágio supervisionado II foi realizado em uma escola de rede pública de ensino, de tempo integral que ofertou seis aulas de língua portuguesa por semana em cada turma, além de duas aulas de eletivas que correspondiam a projetos voltados para a disciplina. Além disso, a escola também ofertava vários cursos para os alunos, dentre os cursos de língua, LIBRAS era o curso que mais tinham alunos inscritos. Cerca de noventa por cento da escola sabia, mesmo que o básico, se comunicar através da Libras. A escola tinha apenas dois alunos que utilizavam esta língua como língua primária. E a língua portuguesa como secundária, apenas na modalidade escrita. A escola ainda ofertava uma espécie de recuperação fora de época para todos os alunos, mas era mais voltado para a recuperação dos alunos que tiraram a nota abaixo da média. Portanto, era aplicado um questionário com cerca de vinte questões a cada duas aulas

por semana, sobre os respectivos assuntos em que os alunos tiveram dificuldades, que era denominado por nivelamento.

Na fase de diagnóstico, optamos a escolha de observar quatro turmas de segunda série. Os conteúdos programáticos das turmas eram o mesmo. O que se pode notar, ainda da fase de observação, é que um plano de aula nunca tinha o mesmo rendimento em todas as turmas. Diante do que pudemos observar, a professora trabalhou respectivamente o romance indianista *Iracema* de José de Alencar. Em outra oportunidade, a professora trabalhou com os alunos e alunas o assunto do excesso da utilização das redes sociais e alguns vídeos que abordavam o assunto, assim como um artigo de opinião com o mesmo tema, que apresentava o título de *Apocalypse zumbi*. A leitura do artigo de opinião foi feita coletivamente e discutida por todos da turma, sobre considerações a favor ou contra o tema. Outro artigo de opinião foi apresentado aos alunos, só que desta vez sobre o estupro. Na oportunidade, os alunos também fizeram seus apontamentos sobre o tema.

É importante destacar a metodologia da professora no que diz respeito à leitura dos textos em sala de aula. Para que os alunos sempre se envolvessem no assunto abordado, a leitura era feita de forma coletiva. Os alunos se interessavam pelas aulas pela metodologia da professora em sempre procurar dar uma aula diferente. Às vezes as aulas eram expositivas dialogadas, contava com o recurso do *datashow*, sempre envolvendo os alunos nas discussões, outras eram só dialogadas. Em algumas das aulas a professora passava algum filme que tivesse relação com o conteúdo. Foi notória a preferência da professora por não optar pelo livro didático, talvez pelas limitações dos conteúdos abordados. As atividades feitas pelos alunos eram corrigidas oralmente pela professora envolvendo as respostas orais dos alunos.

No nivelamento os alunos tinham que responder questões sobre as possíveis figuras de linguagens existentes dentro do romance indianista *Iracema*, algumas questões sobre as variações linguísticas, entre outros assuntos. O que se pode perceber é que pouco foi abordado em sala de aula sobre a gramática, nem de forma contextualizada. Isso aconteceu pelo curto período de tempo que se passou este período de diagnóstico, portanto, essa tarefa ficou para a fase de regência.

4 DESCRIÇÃO DA REGÊNCIA

A professora nos deixou à vontade quanto à decisão de utilizarmos o livro didático ou não. Ainda na fase de observação, ela nos apresentou o cronograma de atividades a ser seguido e nos orientou a dar continuidade a sequência dos assuntos que estavam previstos e eram

respectivamente, o romance urbano de José de Alencar (optamos pela obra “Senhora”), os pronomes e os numerais. Iniciamos a fase de regência contextualizando a obra historicamente e apresentamos também a biografia do autor, discutimos um pouco sobre as diferenças entre a fase do romantismo anterior ao romance urbano (fase indianista), em seguida distribuímos aos alunos e alunas uma foto da personagem Aurélia sem informá-los antes de quem se tratava, com o intuito de fazê-los perceberem algumas características através da imagem. Logo após, narramos um breve resumo da obra oralmente com uma linguagem bem próxima da comunicação usual. Mostramos, com exemplos, os cinco elementos da narrativa, em que os alunos e alunas puderam perceber as diferenças em cada tipo de narrador e personagem, e analisar tempo, espaço e enredo. Solicitamos, nas aulas seguintes, algumas atividades em grupo que exigiram deles e delas, competência para analisar os cinco elementos da narrativa e de alguns personagens a partir da análise de alguns trechos da obra.

Concomitantemente com a abordagem da obra literária, demos início ao trabalho com a classe gramatical dos pronomes. Optamos por uma abordagem do ensino de gramática por um viés funcionalista e que também frizasse para os alunos e alunas que eles sabem português na tentativa de desmistificar a ideia de que gramática é extremamente difícil e que eles e elas não conseguem aprender. Achamos importante abordar um ensino dos pronomes a partir de uma perspectiva semântica que atenta para questões de significado, formal que diz respeito à estrutura, formação e função dos pronomes, e pela perspectiva pragmática que diz respeito ao uso que fazemos dos pronomes e em quais gêneros textuais alguns pronomes que não são utilizados na fala e na escrita, são encontrados, e por isso a importância de ser abordado em sala de aula. Nos detemos a apresentar como a gramática tradicional define e classifica todos os tipos de pronomes e mostramos o quanto essas regras não abarcam todas as formas que os falantes fazem dessa classe.

Trouxemos exemplos bem característicos e próximos da realidade dos falantes da região Nordeste, dentre eles uma música, assim como também exemplos de outras regiões do país para fazê-los perceberem que as diferentes manifestações dos pronomes não ocorrem somente como a gramática tradicional impõe. Apresentamos também diferentes exemplos em que os alunos e alunas pudessem notar a diferença que ocorre da escrita para a fala, onde a escrita exige de nós uma formalidade maior em detrimento da fala, e que nossa capacidade comunicativa nos permite adequar a linguagem a diferentes contextos, a depender do grau de intimidade e formalidade.

Relacionando o ensino de gramática com os aspectos linguísticos utilizados na obra, retiramos alguns trechos da obra “Senhora” para análises, onde os alunos pudessem notar a

diferença dos usos dos pronomes nos textos literários e também da comunicação oral do português da época, em que se pode notar o uso de alguns pronomes que são característicos do gênero literário e identificam a linguagem mais formal e rebuscada como um aspecto peculiar a obra.

Nos últimos dias de regência, demos início ao ensino dos numerais, procuramos um meio de trabalhar essa classe de palavras de uma maneira que fosse mais dinâmica, mas que ao mesmo tempo conseguissem aprender a classificar cada numeral, por se tratar de um assunto que os alunos da segunda série do ensino médio já dominam, tanto na escrita como também na oralidade. Apresentamos os cinco tipos de numerais abordando qual a sua função e alguns exemplos de cada tipo de numeral. Em seguida realizamos uma atividade na qual colocamos algumas fichas com alguns substantivos escritos e confeccionamos um dado com um tipo de numeral em cada lado. Os alunos e alunas teriam que criar uma história coerente e coesa. Cada um jogava o dado e teria que relacionar um exemplo de numeral do tipo que tivesse tirado no dado com o substantivo que tivesse retirado no saquinho que levamos. Contamos com a participação de todos e todas nessa atividade dinâmica, os alunos e alunas, juntamente com a professora e nós estagiárias, criamos uma história engraçada e os alunos e alunas conseguiram identificar, com êxito, cada tipo de numeral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de uma apresentação dos estudos gramaticais de forma menos tradicional possível, os alunos e alunas já haviam estudado um pouco da língua nessa perspectiva funcional, com o estudo das variações linguísticas. Foi notória uma aceitação maior dos estudos de língua portuguesa, que teve maior excelência pela metodologia como seriam abordados tais assuntos, procurando adequar às aulas a maneira mais dinâmica possível. É gratificante observar o objetivo sendo consumado, quando vemos que a intenção em abordar uma língua dinâmica, é perfeitamente absorvida e identificada por parte dos alunos. Enxergar o estudo de língua portuguesa como uma língua familiarizada, a qual os alunos fazem uso a todo instante, foi de suma importância para aprimorar o uso da língua. No entanto, a aula quando tomada nortes menos dinâmicos, poucos alunos e alunas se esforçavam para aprender, desta forma, com aulas mais diversificadas, tentamos ao máximo despertar o interesse dos alunos e alunas.

A importância do estudo da gramática normativa e a utilização desta em contextos mais formais de uso, apesar do pouco tempo, os alunos e alunas produziram textos para vermos como caminha a produção de texto das turmas. Pudemos observar, contudo, uma dificuldade dos

alunos em produzir textos. Muitas dúvidas cercam os alunos quando se fala em produção textual. A leitura aliada a prática, seria, portanto, um ponto essencial para a resolução deste problema.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

OLIVEIRA, Luciana Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística Funcional**: Teoria e Prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCNEM**: Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

A EMANCIPAÇÃO HUMANA EM MARX: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO NESTE PROCESSO

Jordaynn Maciel Coelho
Graduada em pedagogia (UECE)
Jordaynn13@gmail.com

Bruna Silva Pinho
Graduanda em pedagogia (UECE)
bruna.pinho@aluno.uece.br

Daniele Kelly Lima de Oliveira
Professora do Curso de Pedagogia (UEVA)
dankel28@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apontar as contribuições da educação para o processo de construção de uma sociedade que tenha como fundamento o trabalho livre. Esta pesquisa de abordagem qualitativa bibliográfica tem como base a ontologia marxiana resgatada por Gyorgy Lukács e as considerações feitas pelo italiano Antonio Gramsci acerca do complexo da educação, com contribuições de István Mészáros e Ivo Tonet. Gramsci compreende a educação, que tem seu fundamento ontológico no trabalho, como o complexo que atua diretamente na formação humana, ela torna-se uma aliada para a elaboração de atividades que busquem a formação humana omnilateral. Possuímos a consciência que podemos ter a educação como aliada para atuar diretamente na formação dos indivíduos desvelando a situação de alienação e dominação, causada pelo atual modo de produção e assim formar sujeitos para atuarem conscientemente no processo de transição da atual sociedade que tem como pilar o trabalho explorado, para a sociedade que almejamos alcançar que terá como fundamento o trabalho livre. E assim o homem terá sua formação que abarque os aspectos espiritual, intelectual e cultural. Porém, concluímos que esse modo de educação se torna difícil de ser executada dentro do sistema de capitalista, que somente anseia a formação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, mas podemos pensar em atividades educativas emancipatórias que busquem a formação de um novo homem.

Palavras-chave: Sociedade Emancipada. Formação Humana. Formação Omnilateral. Educação.

INTRODUÇÃO

Na atualidade torna-se imprescindível a discussão das bases educacionais ofertadas no âmbito do sistema capitalistas, essas que tem como função permear a forma de pensamento da classe dominante sobre a classe do proletariado, colocando amarras no modo de pensar e agir.

De acordo com Marx e Engels (2009) as ideias advindas da classe dominante são as ideias dominantes, e assim a classe dominante não possui somente o poder material, mas também espiritual.

Dessa forma, podemos compreender que o ideário educacional que é determinado por essa classe poderosa está diretamente a serviço do Capital em crise, com a incumbência de forma mão de obra barata, para em função de isso fazer a economia crescer. Como também estabelecer uma dualidade, onde os filhos dos trabalhadores são preparados para o mercado de trabalho, e ao contrário dos filhos dos magnatas que possuem a oportunidade de seguirem os estudos.

Partindo do referencial onto-marxiano, nos propomos a realizar uma pesquisa qualitativa com vistas a refletir o papel da educação dentro da sociedade e como essa conseguirá ser uma ferramenta que levará a classe trabalhadora a um modo de sociabilidade que tenha como finalidade o trabalho livre, de modo que seja “uma forma de sociabilidade que deve, necessariamente, ter como base o trabalho associado” (TONET, 2012, p. 35). E que por meio desse possa-se fazer o ser humano usufruir todas as suas potencialidades e verdadeiramente tornar-se crítico, e não alienado como na sociedade capitalista.

Diante disso, os nossos objetivos se deterão a realizar uma análise crítica desse modelo educacional disponibilizado para a classe trabalhadora, explicitando os seus propósitos e intencionalidades, assim como explicitaremos de que modo o trabalho tem como finalidade formar o homem em um novo ser social que se distingue da natureza e sempre realiza o novo.

Também discorreremos sobre os intentos dos complexos sociais, que tem sua origem no complexo do trabalho e por isso estão diretamente ligados a ele, exemplos disso é o caso da Educação e o Estado, onde esse último tem como papel ser um controlador das massas e a favor da proteção à propriedade privada. E por último, levantaremos a possibilidade de uma educação omnilateral. Esta educação tem seu fundamento em Gramsci e tem o objetivo de formar o homem omnilateral, que tenha consciência de sua exploração e que por meio disso atue no processo de transição da sociedade capitalista para uma sociedade mais justa e igualitária.

O trabalho tem como metodologia um estudo bibliográfico de vários autores que apoiam as ideias e preposições levantadas por Marx, e conseqüentemente por Gramsci, em relação a uma educação emancipadora, que levasse os indivíduos a pensarem sobre as suas condições de trabalho e como essa está impedindo que se tornem verdadeiramente livres. Para isso, nossos estudos contam com a contribuição de Ivo Tonet (2016); Istàn Mészáros (2005); Tonet e Lessa (2010); Marx e Engels (2009).

DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS

Que tempos são estes, em que temos que defender o óbvio?
Bertoldo Brecht

O momento atual que estamos vivenciando tem sido permeado por inúmeros ataques a classe trabalhadora, de modo que, as nossas vidas e as relações que nos cercam têm sido constantemente transformadas em mercadorias. Por isso, há luta diária da classe trabalhadora, como apontou o poeta Bertoldo Brecht, que se compromete a defender o óbvio que pode proporcionar, ainda que de forma mínima, a existência do sujeito social.

Presenciamos todos os dias múltiplas ações de dominação por parte do sistema capitalismo, que tem combatido toda forma de organização que vislumbre a superação desse modo de produção, de modo que, qualquer condição que possa fazer a classe trabalhadora se libertar das amarras do capital é marginalizada e combatida com ajuda de meios legais existentes dentro dessa sociedade. O neoliberalismo e o fascismo têm tomado proporções que nos remetem a tempos sombrios da história nos fazendo temer os dias vindouros.

Com base no pensamento do filósofo alemão Karl Marx, o qual afirma que enquanto seres ontológicos possuímos a possibilidade histórica de construção de uma sociedade emancipada, onde o trabalho seja livre e assim todos os demais complexos sociais também se emancipem, podemos compreender com isso que ao mudarmos o modo de trabalho que é o núcleo da sociedade, todos os outros complexos também mudarão. E se faz importante que se construa “uma forma de trabalho na qual as pessoas participam segunda as suas possibilidades e capacidades, por isso, todas têm, segundo as suas necessidades, acesso ao que é produzido” (LESSA; TONET, 2008, p. 107).

Em Marx, a emancipação humana é o próprio comunismo, contudo diante das deturpações que a palavra comunismo sofreu principalmente pelos movimentos contrários a Revolução Russa, adotaremos o termo emancipação humana ou sociedade emancipada quando quisermos nos referir à sociedade que foi vislumbrada por Marx, para ele essa sociedade não era uma fantasia, mas sim um movimento histórico possível de acontecer. Diante disso:

Para nós o comunismo não é nem um estado a ser criado, nem um ideal pelo qual a realidade deverá se guiar. Chamamos de comunismo o movimento real que supera o estado atual de coisas. As condições desse movimento resultam das premissas atualmente existentes (MARX, 2007, p. 32).

O teórico Lukács, que resgatou em sua obra a ontologia do ser social, afirma que a partir do materialismo histórico dialético de Marx, temos uma nova forma de compreensão da realidade. Em Marx, diferente das ontologias anteriores que limitavam a existência humana as vontades exercidas por poderes sobre humanos, o homem é o artífice de sua história. Esta história é construída em circunstâncias que estão diretamente relacionadas ao passado e que terão implicações no futuro.

Em Marx (1983) o trabalho é o fundamento ontológico do homem enquanto ser social, de forma que é por meio do trabalho que ocorre um processo de recíproca troca, homem e natureza modificam-se e como consequências transformam a realidade em algo novo. Podemos afirmar que somente o ser humano possui a capacidade de transformação da natureza para suprir as suas necessidades, e ao longo dos anos esse novo conhecimento será repassado para as demais gerações.

Comprendemos que diferente dos animais, como exemplo da abelha que age por instinto, o homem está sempre voltado a atender as suas necessidades que estão diretamente ligadas ao seu meio social. Dessa forma que é “a partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais” (LESSA; TONET, 2008, p. 17).

Sendo o trabalho o complexo primário, de acordo com Tonet (2012) na linha de raciocínio de Marx todas as outras dimensões sociais, política, educação, direito, etc. mantém uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. Por tanto, todos esses complexos são regidos pelo modo de produção capitalista, e fazem com que esse se fortaleça como também são formas de reprodução.

O caráter classista da sociedade transpassa além dos complexos sociais também o Estado, esse que foi criado no início da sociedade escravista com função, de acordo com Lessa e Tonet (2008) é uma organização da classe dominante em poder político [...] essencialmente um instrumento de dominação de classe.

Dentro do capitalismo somente o Estado é livre para se desenvolver plenamente, pois sua natureza tem limitado os outros complexos da sociedade para atenderem a constante necessidade deste sistema de gerar lucros, como também se torna um grande aliado para salvar os capitalistas em momentos de grandes crises.

O Estado possui também outra grande função na sociedade que, segundo Manacorda (1990, *apud* SANTOS, 2016, p. 115) “[...] critica o Estado, acusando-o de alimentar e custear

a escola autoritária, discriminatória e de natureza classista, que quando consegue ser de qualidade, é privilégio de poucos deixando de fora o jovem da classe trabalhadora”.

E é impossível, dentro da sociedade capitalista pensar em uma organização social que vise o desenvolvimento pleno do homem, pois as determinações fundamentais do sistema são irreformáveis. Podemos dizer que:

[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade sistêmica, é totalmente incorrigível. Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações ‘carinhosas’ do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Diante das afirmações que fizemos anteriormente chegamos ao complexo da educação que possui uma importância significativa no processo de superação do capitalismo, porém segundo Mézáros (2005) a educação que poderia ser uma alavanca para as mudanças sociais se tornou um instrumento daqueles que controlam a sociedade, ainda segundo o autor “em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é, mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (2005, p. 15).

De acordo com Tonet (2016) a natureza da atividade educativa consiste em permitir que o indivíduo se aproprie dos conhecimentos, habilidades, valores comportamentos, etc. que formam o patrimônio acumulado e decantado ao longo da história, contribuindo para que o indivíduo construa como membro do gênero humano.

Ou seja, o complexo da educação atua diretamente na formação do sujeito social, determinando a forma como um indivíduo singular deve portar-se dentro de uma sociabilidade e repassando os saberes antemão produzidos, assim conforme Lessa e Tonet (2008, p. 25) “os conhecimentos adquiridos por um indivíduo tendem a se tornar patrimônio de toda a sociedade”. De modo que o singular torna-se membro de um aglomerado de pluralidades.

A educação não é e não será a principal responsável pela emancipação humana, pois, somente o trabalho livre tem essa capacidade. Temos como clareza que dentro de uma sociedade capitalista um projeto educacional que busque a formação omnilateral do sujeito jamais poderá ser efetivado, mas, podemos pensar em atividades educativas emancipatórias que busquem a formação de um novo homem.

Segundo Santos (2017, p. 111), “Para Gramsci a classe trabalhadora tem que assumir a preparação de seu grupo de intelectuais que lhe daria suporte, pela homogeneidade e consciência da própria função e força econômica, política e social dentro do contexto vivido de sua classe.” Compreendemos que é de grande importância a formação de intelectuais da classe explorada, pois são esses que estarão à frente de uma revolução que quebre com as determinações da classe dominante e traga uma sociedade emancipadora.

Em relação à escola, segundo Gramsci (2001) “o proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter”.

Entendemos esse termo “escola desinteressada” como uma escola que não sofra influência do modo capitalista, que não tenha intencionalidades de formar as pessoas somente para o mercado de trabalho, mas sim para a vida em sociedade, e que uma escola que todos tenham acesso.

Gramsci ainda salienta que a introjeção da ideologia dominante e a falta de uma visão de mundo coerente e homogênea da classe trabalhadora atuam na efetivação da dominação capitalista.

Para que a classe trabalhadora se desvincule desta dominação é necessário a construção de sua própria concepção de mundo, através da sua elevação moral e cultural. Este processo tornaria possível ao homem uma formação de todas as suas potencialidades, de maneira unilateral, possibilitando a preparação da classe trabalhadora para governar a nova sociabilidade humana, para enfim emancipar-se (OLIVEIRA, 2013).

Este novo homem é aquele que Gramsci buscava formar através de seu projeto de elevação cultural do subalterno. Um homem capaz de atuar de forma consciente e articulada na sociedade.

O italiano teve seu projeto educacional interrompido por inúmeros fatores históricos e políticos: um partido dividido, derrotas do Partido Socialista Italiano, ascensão do fascismo e como consequência a censura e sua prisão. Porém, é no cárcere que Gramsci da continuidade a sua obra intelectual, e escreve em seus cadernos e em suas cartas obras que vão servir de base para o seu legado.

Gramsci como apontamos anteriormente, afirmava que a formação escolar da classe trabalhadora sofreu inúmeros processos que vem servindo de base para a dominação capitalista, essa dominação não se limitava as fábricas, mas também estava presente nos espaços escolares:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e a sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2001. p. 33).

O projeto intelectual de Gramsci é completamente oposto a essa realidade por ele denunciada, para o sardo a classe trabalhadora precisa de uma nova educação para formar o novo homem. Essa formação deve permitir o desenvolvimento omnilateral das suas potencialidades, deve por isso rejeitar qualquer forma de rebaixamento dos conhecimentos que são ofertados a classe trabalhadora. Esse projeto de elevação moral, está completamente de acordo com o pensamento de Marx sobre a formação do sujeito social, por isso o projeto intelectual de Gramsci só é possível a partir do pensamento de Marx.

CONCLUSÃO

Contemplamos nesse trabalho a importância do trabalho para o homem, onde esse ao transformar a natureza também se modifica, e pode se distanciar das barreiras naturais existentes podendo suprir as necessidades advindas da sociedade. E ao modificar-se o ser social adquire um novo conhecimento que foi produzido por ele, e esse irá ser repassada a toda a humanidade pelo complexo da educação.

A educação como um complexo fundado pelo trabalho tem uma relação diretamente conectada a ele, de modo que essa possui a atribuição de formar aos filhos da classe trabalhadora mãos de obras baratas, que possam futuramente está a serviço do Capital. Para Tonet (2012) a educação está imprimindo cada vez mais forte o caráter mercantilista, porque, como consequência da crise, o Capital necessita apoderar-se de novas áreas para investir.

Além disso, o sistema educacional é marcado por um cunho dualista, onde submete a classe trabalhadora escolas que os formem para o mercado de trabalho, enquanto os filhos dos capitalistas possuem a oportunidade de seguirem com os seus estudos.

Podemos concluir que esse novo tipo de educação proposta por Marx e Gramsci, de formar o homem omnilateral será de difícil execução dentro do sistema capitalista, porém a classe trabalhadora necessita formar os seus próprios intelectuais por meio de atividades emancipadoras que possibilitem esses a enxergarem o caminho para a revolução.

REFERÊNCIAS

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia política**. Apresentação de Jacob Gorend; coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v 1.

_____. **A ideologia alemã**. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Clássicos)

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima. **Gramsci e os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora: contribuição à educação na perspectiva da emancipação humana**. 2013. 95 f Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

_____. **Dos Fundamentos Históricos-Filosóficos à Práxis Educativa Revolucionária em Gramsci**. 2016. 147 f Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

_____. **Educação contra o capital**. 3 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

_____; LESSA, Sérgio. **Introdução a Filosofia de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. 1 ed. São Paulo: Instituto Lukás, 2017.

A ÉTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO DOCENTE

Antonio Danilo Bentes Meninea
Discente, Universidade Federal do Pará
danilobente@gmail.com

Suzana Mourão Gomes
Discente, Universidade Federal do Pará
suzanamouraogomes@gmail.com

Patrícia Ribeiro Maia
Docente, Universidade Federal do Pará
patriciaagromaia@gmail.com

RESUMO

Os professores são o alicerce de qualquer sistema educacional. Eles estão na conexão da transmissão de conhecimento, habilidades e valores. A postura ética do professor irá governar como ele instrui e avalia os alunos. A ética também desempenhará um papel importante na forma como um professor interage com estudantes, colegas, administradores e com a comunidade em geral. Portanto, o papel do professor na formação de valores morais nos alunos vai crescendo, na medida em que sua formação vai sendo eficientemente direcionada para tais valores morais, despertando reflexões éticas. A ética é o espelho que reflete os valores, os princípios, as normas, as regras de comportamento do homem. Os professores devem manter um comportamento ético na prática profissional. No presente artigo analisamos aspectos considerados relevantes no que diz respeito às definições e a relação da ética na formação dos professores; este estudo foi dividido nas seguintes partes: a primeira consiste em uma análise sobre a ética e moral na educação; na segunda destacamos o papel da ética na formação dos professores e por fim, na terceira observamos o professor e a ética profissional.

Palavras-chave: Ética. Docente. Formação.

1 INTRODUÇÃO

Ética, vem do grego *ethos* e significa caráter, comportamento. O estudo desta é centrado na sociedade e no comportamento humano. O pensamento ético busca julgar o comportamento humano, dizendo o que é certo e errado, justo e injusto. Falar de ética nos dias atuais tornou-se comum, faz parte do nosso vocabulário. Buscá-la traduz-se pelas escolhas que o homem faz. As opções certas levam à um caminho de virtude, verdade e às relações justas. Não se pode pensar em ética sem se levar em conta a cultura, pois, se ética é reflexão e a moral é prática, então podemos pensar que a moral está na cultura e é nela que os valores são criados. Portanto a ética é o espelho que reflete os valores, os princípios, as normas, as regras de comportamento do homem.

A ética é um dos elementos críticos do ensino e desempenha um papel importante na vida pessoal e profissional do docente. Qualquer consideração da ética da profissão docente exige que seja feita uma distinção entre questões legais e éticas.

As competências básicas dos professores são definidas na legislação e normas relevantes, enquanto o conteúdo do ensino é estabelecido no currículo. Por outro lado, no entanto, a conduta do profissional não se baseia em compulsão ou supervisão externa, mas em um conceito internalizado das obrigações morais inerentes ao trabalho.

A postura ética do professor irá governar como ele ou ela instrui e avalia os alunos. A ética também desempenhará um papel importante na forma como um professor interage com estudantes, colegas, administradores e com a comunidade em geral.

Nessa conjuntura, a presente pesquisa é considerada relevante, uma vez que a formação do professor tem a ética como possibilidade dialógica. O diálogo, numa sociedade extremamente desigual, excludente e preconceituosa, requer a atuação de um professor-cidadão-crítico.

Para o desenvolvimento desse artigo utilizou-se a pesquisa bibliográfica, onde predomina a fundamentação teórica, a fim de proporcionar maior familiaridade com o problema, e realizar um estudo mais detalhado do tema. A metodologia analisa a ética na formação dos educadores. Destaca a importância significativa do exemplo, o profissionalismo, o compromisso e diálogo, sendo esses norteadores no processo de formação docente, despertando nos estudantes o interesse pela dimensão cognitiva, afetiva e ética que envolve a educação e a escola.

O artigo foi dividido nas seguintes partes: a primeira parte consiste em uma análise sobre a ética e moral na educação; na segunda destacamos o papel da ética na formação dos professores; a terceira observamos o professor e a ética profissional.

2 ÉTICA E MORAL NA EDUCAÇÃO

Moral e ética são dois conceitos que precisam ser esclarecidos e compreendidos porque no dia-a-dia são utilizados de forma indistinta. No contexto filosófico, ética e moral são dois termos que se complementam, mas que possuem a origem etimológica e significados diferentes. Rios (2010, p. 21) afirma que “os conceitos de ética e de moral se confundem ou se identificam. Não sem razão. Se recorremos à origem etimológica das palavras, vamos encontrar os vocábulos *ethos* (grego) e *mores* (latino), que significam, ambos, costume, jeito de ser”.

O filósofo Aristóteles acreditava que a ética é caracterizada pela finalidade e pelo objetivo a ser atingido, que seria viver bem, ter uma boa vida, individualmente e para os outros. Neste sentido, pode-se considerar a ética como um tipo de postura e que se refere a um modo de ser, à natureza da ação humana. Trata-se de uma maneira de lidar com as situações da vida e do modo como estabelecemos relações com outra pessoa. Quais são as nossas responsabilidades pessoais em uma relação com o outro? Como lidamos com as outras pessoas em sociedade? Uma conduta ética pode ser um tipo de comportamento mediado por princípios e valores morais. Segundo Cortella (2009):

A ética é o que marca a fronteira da nossa convivência. [...] é aquela perspectiva para olharmos os nossos princípios e os nossos valores para existirmos juntos [...] é o conjunto de seus princípios e valores que orientam a minha conduta (CORTELLA, 2009, p. 102).

A palavra ética também pode ser definida como um conjunto de conhecimentos extraídos da investigação do comportamento humano na tentativa de explicar as regras morais de forma racional e fundamentada, tratando-se de uma reflexão sobre a moral. Desta maneira, pode-se afirmar que a ética é a parte da filosofia que estuda a moral, pois reflete e questiona sobre as regras morais.

A moral pode ser definida como o conjunto de regras aplicadas no cotidiano, sendo utilizadas constantemente por cada sujeito. Tais regras orientam o indivíduo que a viver em sociedade, norteando os seus julgamentos sobre o que é certo ou errado, moral ou imoral, em suas ações. Desta maneira, a moral é fruto do padrão cultural vigente e engloba as regras tidas como necessárias para o bom convívio entre os membros que fazem parte de determinada sociedade. A moral é formada pelos valores previamente estabelecidos pela própria sociedade e os comportamentos socialmente aceitos e passíveis de serem questionados pela ética. Pode-se afirmar que, ao falarmos de moral, os julgamentos de certo ou errado dependerão do lugar onde se está. Nesse contexto, Severino (2011) observa:

Na esfera da subjetividade, a vivência moral é uma experiência comum a todos nós [...] todos os homens dispõem de uma sensibilidade moral [...] Os usos, os costumes, as práticas, os comportamentos, as atitudes que carregam consigo essas características e que configuram o agir dos homens nas mais diferentes culturas e sociedades constituem a moral (SEVERINO, 2011, p. 136).

No sentido prático, a finalidade da ética e da moral são muito semelhantes; ambas são responsáveis por construir as bases que vão guiar a conduta do homem, determinando o seu

caráter, altruísmo e virtudes, e por ensinar a melhor forma de agir e de se comportar em sociedade. A moral sofre transformações, principalmente quando submetida à reflexão realizada pela ética. Conforme o Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998):

A distinção que se faz contemporaneamente entre ética e moral tem a intenção de salientar o caráter crítico da reflexão, que permite um distanciamento da ação, para analisá-la constantemente e reformulá-la, sempre que necessário. Por ser reflexiva, a ética tem, sem dúvida, um caráter teórico. Isso não significa, entretanto, que seja abstrata, ou metafísica descolada das ações concretas. Não se realiza o gesto da reflexão por mera vontade de fazer um "exercício de crítica". A crítica é provocada, estimulada, por problemas, questões de limites que se enfrentam no cotidiano das práticas. A reflexão ética só tem possibilidade de se realizar exatamente porque se encontra estreitamente articulada a essas ações, nos diversos contextos sociais. É nessa medida que se pode afirmar que a prática cotidiana transita continuamente no terreno da moral, tendo seu caminho iluminado pelo recurso à ética (1998, p. 53).

Frequentemente surgem situações que exigem tomadas decisões. Sempre que isso ocorre, essas decisões envolvem um julgamento moral da realidade, a partir do qual outras pessoas se orientam. Vivemos numa sociedade em que os conceitos morais e éticos se tornaram relativamente obsoletos.

A escola enquanto instituição que tem a responsabilidade de formar cidadãos que pensem sobre suas ações, sendo o espaço ideal para reflexão. Por outro lado, ao educador cabe a função de promover a vivência de valores éticos, uma vez que o âmbito escolar está repleto de possibilidades que evidenciam a ética como necessária e capaz de permitir um relacionamento “bom” e “justo” entre os atores educacionais. A moral na escola se apresenta por meio de regras e normas a serem cumpridas.

Segundo o PCN (1998) trazer a ética para o espaço escolar significa:

Enfrentar o desafio de instalar, no processo de ensino e aprendizagem que se realiza em cada uma das áreas de conhecimento, uma constante atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e das circunstâncias, de problematização das ações e relações e dos valores e regras que os norteiam. Configura-se, assim, a proposta de realização de uma educação moral que proporcione às crianças e adolescentes condições para o desenvolvimento de sua autonomia, entendida como capacidade de posicionar-se diante da realidade, fazendo escolhas, estabelecendo critérios, participando da gestão de ações coletivas. O desenvolvimento da autonomia é um objetivo de todas as áreas e temas transversais e, para alcançá-lo, é preciso que elas se articulem. A mediação representada pela Ética estimula e favorece essa articulação (BRASIL, 1998, p. 61).

É importante salientar que ninguém nasce sabendo esses conceitos, sendo necessário incorporá-los; vamos desenvolvendo e aprendendo sobre moral e ética ao longo da vida.

A escola, como uma das primeiras experiências de vida em sociedade, é fundamental, portanto, como espaço para essa aprendizagem. Torna-se essencial que as instituições de ensino ajam moralmente, zelando pelo respeito e bom convívio de todos. Porém, esse aprendizado não se dá por uma aula ou disciplina, por exemplo, mas de forma institucionalizada: a ética e a moral necessitam ser incorporadas ao projeto político pedagógico da escola e fazer parte da prática escolar.

A escola é um espaço de formação importante na vida da criança e do adolescente no que se refere às questões éticas que permeiam a sociedade. Levantar questões sobre ética e educação torna-se pertinente por edificar expectativas para uma formação capaz de recolocar em pauta a importância da sensibilidade diante das situações desumanas e inescrupulosas estampadas diariamente no mundo, ou seja, é comprometer-se com a recusa diante da banalização de qualquer tipo de violência; comprometer-se com a necessidade do processo de humanização que cabe ao indivíduo na sua relação com os outros e a natureza; enfim, uma formação com princípios éticos traz, também, a possibilidade de que outras dimensões, como a estética e a responsabilidade ecológica, venham a fazer parte do compromisso humano.

Severino (2011) destaca a importância da ética na educação:

A exigência da necessidade ética emerge no exercício da ação interpessoal, ou seja, se impõe prioritariamente quando está em pauta o agir em relação a outros [...]. Daí que o fundamento de toda eticidade se encontra exatamente na exigência de não se ferir a dignidade pessoal do outro sujeito quando interpelados pela minha ação. Ora, a educação é uma modalidade de ação intrinsecamente relacionada à existência do outro. E uma prática que, por sua natureza, pressupõe uma intervenção sistemática na condição dos outros. Sendo uma prática interventiva, traz em seu próprio processo o risco muito grande de atingir a identidade e a dignidade do outro. Por isso mesmo, ela é lugar onde se faz ainda mais necessária a postura ética, tal o potencial que tem de agredir a dignidade do outro, dos educandos. A exigência da eticidade assume dimensão de radicalidade na prática educativa (SEVERINO, 2011, p. 130).

A preservação da natureza e o respeito à dignidade humana ainda necessitam ser pensadas como valores necessários à humanidade e à sua sobrevivência. A justiça e a solidariedade são valores que ultrapassam o local, tornando-se objetivos comuns. O campo educativo torna-se um forte aliado nesta formação ética uma vez que, trata diariamente com um considerável público em pleno período de formação. Rios (2010) ressalta:

Ao ensinar qualquer disciplina, criamos possibilidades de o educando desenvolver a capacidade de dominar as estruturas que são usadas para construir o pensar e, além disso, possibilidades de desenvolver a capacidade de agir e sistematizar sua ação. Mais ainda: não é apenas um amplo conjunto de habilidades que se desenvolve; também se configuram atitudes em relação à realidade e a convivência social. A atitude do professor ensina. O gesto fala (RIOS, 2010, p. 659).

Profissionais em educação precisam de conhecimento objetivo sobre como as crianças formam um senso básico de certo e errado e o que as escolas podem fazer para reforçar o desenvolvimento adequado. Contribuindo na formação de um sujeito responsável por seus atos e no convívio com a natureza.

3 A ÉTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A profissão docente baseia-se no conceito de professores como peritos que receberam tarefas especializadas pela sociedade, que também os preparou para essas tarefas, fornecendo-lhes o alto nível de educação necessário.

A profissão então exige que os representantes selecionados para realizar essas tarefas devem demonstrar altos padrões éticos em todas as situações, mesmo que as tarefas possam ser difíceis de definir com precisão ou exigir decisões rápidas. É essencial que a sociedade possa confiar em pessoas desse tipo para exercer um alto nível de habilidade profissional. Nesse contexto Saviani (1994) enfatiza:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo (SAVIANI, 1994, p. 21).

Professores de modo geral passam por um processo de formação pedagógica nas instituições de ensino superior no decorrer dos cursos de licenciatura (com exceção dos bacharéis). Tal formação advém de disciplinas que têm como objetivo inserir o licenciando no contexto das discussões acerca da educação e suas implicações na vida do ser humano. Sendo a conduta importante questão das discussões nesse processo de formação.

A responsabilidade da universidade nessa missão é muito mais complexa e grandiosa do que se possa imaginar. Pensar que o professor não necessita de fundamentos didático-

pedagógicos para desenvolver sua ação docente é simplesmente um equívoco. Quando se discute sobre formação de professor, não se pode esquecer que o conhecimento científico da disciplina é tão importante quanto o conhecimento sobre as metodologias de ensino, o planejamento e avaliação da aprendizagem.

O sentido de responsabilidade associado à prática de uma profissão baseia-se no conhecimento e nas habilidades profissionais, por um lado, e nos valores e normas que formam a base do trabalho, por outro. Ambos são essenciais, e nenhum deles pode substituir o outro. Conforme Severino (2011):

Toda mediação pedagógica para esse desenvolvimento de nossas sensibilidades às diferentes gamas de valores que qualificam nossas ações embora não possa reduzir a meras formulações didáticas, elas pressupõem e envolvem necessariamente um exercício de reflexão sistematicamente conduzido [...] o que está em pauta é um processo de instrução, de ensino, de treinamento, de adestramento. Pois não se trata de lidar com um saber, mas com um sabor (SEVERINO, 2011, p. 131-132).

Os bons princípios éticos não podem compensar as habilidades profissionais precárias, e as boas habilidades profissionais não conseguem compensar a falta de princípios éticos. Assim, os professores devem se sentir obrigados pelo seu senso de responsabilidade de prestar atenção constante à manutenção de suas habilidades profissionais e também mostrar sensibilidade particular na percepção de problemas éticos e prontidão para observar os mais altos padrões de ética profissional ao resolver tais situações.

A universidade que prepara o professor por meio das licenciaturas tem a responsabilidade de formá-lo com qualidade, enfatizando não apenas os métodos de ensino ou o conhecimento científico, mas também a reflexão de conceitos inerentes à importância do professor na atualidade, sua relação com o aluno, o ideal de sociedade que se quer construir e a natureza do campo de atuação. Acerca disto Severino (2011) pontua:

O domínio do saber teórico, a apropriação da habilitação técnica e a sensibilidade ao caráter político das relações sociais, constitutivos da formação do educando, e as condições necessárias para sua futura atuação profissional só se consolidam se soldadas, se articuladas pela dimensão ética. O envolvimento pessoal, a sensibilidade ética do educador, está radicalmente vinculado a um compromisso com o destino dos homens (SEVERINO, 2011, p. 145).

Na universidade, o trabalho do professor exige pesquisa, cujo produto necessita ser socializado no ensino, numa ação docente comprometida, ética e responsável. É preciso haver

a relação da teoria com a prática, cujo propósito é formar em suas múltiplas dimensões: técnica, ética e político-social.

Nesta perspectiva, o professor já não é mais aquele que apenas transmite o conhecimento, uma vez que a aprendizagem já não é mais concebida como acúmulo de conhecimento, mas construção deste. Como destaca Therrien (2006):

O trabalho do educador, por implicar dimensões epistemológicas, cognitivas, políticas, culturais e sociais, entre outras, e por constituir-se ao mesmo tempo em ato de instrução e de formação envolvendo sujeitos, afeta o projeto de vida do sujeito da aprendizagem e por isso remete à emancipação humana (THERRIEN, 2006, p. 298).

Muitas profissões ao longo dos tempos estabeleceram diretrizes éticas que expressam as atitudes e o senso de responsabilidade que os membros precisam demonstrar em relação ao seu trabalho, articulando os valores e princípios comuns que devem possuir em relação à sua profissão. Nos EUA e Canadá, o regulamento escolar proíbe o professor tocar aluno (abraço, beijinho no rosto). Algumas instituições de nível superior recomendam ao professor atender aluno com porta aberta.

O ensino pode ser considerado como uma profissão por direito próprio, e que exige uma grande experiência profissional. Mas também requer seu próprio código de ética, que pode ser expresso em um conjunto de princípios éticos. Estes constituem um código de "controle de qualidade" para a profissão e aqueles que a praticam, uma resposta à confiança demonstrada pela sociedade em geral. Rios (1997) argumenta que:

A qualidade da educação tem sido constantemente prejudicada por educadores preocupados em fazer o bem, sem questionar criticamente sua ação. Ou pela consideração da prática educativa apenas na dimensão moral, ou na visão equivocada de um compromisso que se sustenta na afetividade, na espontaneidade. Isso precisa ser negado, quando procuramos uma consistência para o desempenho do papel do educador na contribuição que dá a construção da sociedade (RIOS, 1997, p. 53).

A discussão sobre um código de ética docente no Brasil poderia esclarecer e prevenir melhor os educadores. Uma vez que as leis auxiliam os profissionais nas decisões, pois limitam os professores a seus direitos e obrigações. Agir fora da lei, além de corromper a sua moralidade, também atinge sua própria ética profissional e social. Segundo a nova lei de diretrizes e bases a inclusão da ética no ensino aprimora o educando como pessoa humana, desenvolvendo-lhe o pensamento crítico e a autonomia.

A mudança no papel dos professores os aproximou dos alunos, mas também aumentou sua responsabilidade pelo desenvolvimento destes e frequentemente os levou a uma cooperação mais estreita com outros que também são responsáveis por esse desenvolvimento. Os professores têm grande poder e responsabilidade em questões relacionadas com a avaliação do aluno, por exemplo, e é apenas por internalização completa dos princípios éticos envolvidos que podem evitar abusar de sua posição a este respeito.

Um alto padrão de ética profissional é um dos recursos mais importantes disponíveis para os professores, orientando seu trabalho e suas relações interativas ao nível profissional.

O trabalho de ensino precisa incluir a consideração e avaliação da ética de seus objetivos e motivos. Nesse contexto, é importante codificar e promover o sentido do que é eticamente correto que sempre foi parte do trabalho educacional.

Um código de ética profissional trabalhado na formação dos futuros docentes seria importante, já que descreveria as principais responsabilidades dos professores para seus alunos definindo seu papel na vida dos estudantes.

4 PRINCÍPIOS ÉTICOS PARA A PROFISSÃO DOCENTE

Os docentes ajudam os discentes a aprender os conceitos básicos acadêmicos, outrora também ensinam lições valiosas de vida, estabelecendo um exemplo positivo.

Como modelos, os professores necessitam seguir um código de ética profissional. Isso garante que os alunos recebam uma educação justa, honesta e intransigente. Devem portanto, demonstrar integridade, imparcialidade e comportamento ético na sala de aula e na conduta com pais e colegas de trabalho. Goergen (2005), ressalta que:

O que se espera é uma educação ético-moral é que contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos para que a autonomia e liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e ser capitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social (GOERGEN, 2005, p. 87).

Sendo então deveres do docente: modelar traços de caráter fortes, como perseverança, honestidade, respeito, legalidade, paciência, justiça, responsabilidade e unidade. Mantendo a confidencialidade a menos que uma situação justifique o envolvimento dos pais, administração escolar ou aplicação da lei.

Tratando cada aluno com bondade, igualdade e respeito, sem mostrar favoritismo, preconceito ou parcialidade. Nesse contexto é a interferência da diversidade cultural que é explanado no PCN (1998):

O fato é que, inevitavelmente, os indivíduos se constituem como tais convivendo simultaneamente com sistemas de valores que podem ser convergentes, complementares ou conflitantes, dentro do tecido complexo que é o social. As influências que as instituições e os meios sociais exercem são fortes, mas não assumem o caráter de uma predeterminação. A constituição de identidades, a construção da singularidade de cada um, se dá na história pessoal, na relação com determinados meios sociais; configura-se como uma interação entre as pressões sociais e os desejos, necessidades e possibilidades afetivo-cognitivas do sujeito vivido nos contextos socioeconômicos, culturais e políticos (BRASIL, 1998, p. 62).

A sala de aula é o ambiente promotor de segurança e aceitação, evitando assim, qualquer tipo de bullying, hostilidade, desonestidade, negligência ou conduta ofensiva. Conforme observa Goergen, (2005) quando diz que:

Não se trata mais de disciplinar, de impor valores e sentidos mediante ameaças e castigos, mas de convencer os educandos, por meio de argumentos racionais da importância e necessidade de certos princípios orientados como consensos reguladores da vida do homem em sociedade (GOERGEN, 2005, p. 89).

Além dos exemplos morais, compete aos docentes exercitar o princípio ético por meio da pedagogia. As lições éticas são implicitamente comunicadas pela cultura do cuidado e respeito que o professor cria e cumpre, bem como por sua tomada de decisão acadêmica e interações com alunos, colegas, pais e membros da comunidade.

Educadores devem ser motivados por um respeito universal pela vida humana e também ser guiados por princípios de cuidado. Na verdade, cabe aos professores agir de uma forma que seja do melhor interesse de seus alunos. Estes são responsáveis por cuidar de seus alunos e respeitar suas necessidades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Art. 53 discorre que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Sendo assim, o educador precisa trabalhar e empenhar-se para que isso ocorra. Seja em suas atitudes docentes, nas relações com os educandos, na postura do professor em sala,

no chamar a atenção nas conversas, no relacionamento com os profissionais da escola ou na forma como se comporta na sociedade, a ética se faz presente como algo fundamental.

5 CONCLUSÃO

As questões morais e éticas, incluindo a educação do caráter, estão se tornando lentamente parte dos programas de formação de professores. Escritos filosóficos e pesquisas psicológicas existem para fornecer orientação e programas exemplares de treinamento universitário, fornecem modelos iniciais de prática.

Os programas de educação de professores concordam que os valores fundamentais necessitam ser ensinados nas escolas. Agora cabe aos formadores garantir uma implementação mais ampla e profunda.

É necessário identificar o papel que a ética desempenha na profissão de educador. Também é fundamental que comecemos a refletir sobre nossas próprias crenças e considerar as responsabilidades éticas de ensino que se alinham com a estrutura e valores de crenças pessoais. Ensinar pode ser uma profissão difícil, exigindo que indivíduos sejam exemplos de moral dentro e fora da sala de aula.

Todos os indivíduos da sociedade têm obrigação de cumprir essas leis, porém a grande maioria ou nem todos possuem ética suficiente para segui-las. Desta forma, fica evidente que há uma grande inconsistência do indivíduo perante a sua própria ética, ao não seguir a mesma. As pessoas precisam ser éticas perante a sociedade – dentro da profissão e fora, pois, estes são valores do indivíduo, e não somente do profissional.

Para o professor, a questão da ética ganha uma atenção especial, tendo em vista seu lugar de excelência como formador das futuras gerações. Este profissional tem o poder de inspirar comportamentos, pois é modelo e referência para seus alunos.

Diante da responsabilidade social no exercício da profissão, o docente necessita observar determinadas ações no cotidiano da escola, na relação com seus pares, com seus alunos e com as famílias, entendendo que a ética se materializa no aprendizado e no exercício constante de práticas que perseguem a justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. MEC, 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> . Acesso em: 17 Jan/2018.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos; Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** Inquietações, propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GOERGEN, P. Ética e educação: o que pode a escola? In: **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**, Campinas, 2005.
- RIOS, T. A.; DALBEN, A. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos. IN: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Autêntica, Belo Horizonte, 2010.
- RIOS, T. A. **Ética e competência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- SEVERINO, F. E. S. (Org.). **Ética e Formação de Professores**. Política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez. 2011.
- TERRIEN, J. Socialização/Emancipação docente: seus percursos. In: SILVA. Aínda Maria Monteiro et al. **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

A FUNÇÃO DO DOCUMENTO EM PESQUISAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO TEATRO DE JOSÉ DE ANCHIETA

Maycom Cleber Araújo Sousa
Mestrando no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades - UNILAB/CE
Bolsista FUNCAP
maycom.cleber@gmail.com

Kaé Stoll Colvero
Professora Adjunta da UNILAB-CE
kaecolvero@unilab.edu.br

RESUMO

Neste artigo discutimos, a partir do teatro do padre José de Anchieta, mais especificamente do Auto de São Lourenço, a função do documento em pesquisas de história da educação. Para isso, o trabalho encontra-se dividido em dois momentos, sendo o primeiro uma contextualização da pesquisa e o segundo uma discussão teórica da análise documental em pesquisas de história da educação, bem como o papel do documento neste procedimento metodológico. Na primeira parte do texto, trazemos informações introdutórias sobre a Companhia de Jesus, sobre o padre José de Anchieta, bem como da peça teatral que será analisada. Por fim, discutimos a respeito da análise documental a partir de teóricos como Le Goff (1992), Hunt (2001), França (1997), que discutem acerca da mesma temática. Temos como principal objetivo deste artigo demonstrar que os documentos, por si só, não são capazes de provocar uma aproximação real com o período histórico ao qual o historiador se propõe a estudar, já que, na verdade, estes fornecem sintomas, que por sua vez podem conduzir o pesquisador a diagnósticos. É pertinente ressaltar que os diagnósticos são alcançados a partir da percepção do pesquisador sobre os sintomas obtidos nos documentos, como também pela concepção teórico/metodológica utilizada para a elaboração do resultado final da pesquisa. Logo, as fontes pesquisadas oferecem dados, sendo assim, não são capazes de expressar uma realidade absoluta vivenciada no tempo histórico em estudo.

Palavras-chave: Documentos. Análise documental. História da educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado. Pretendemos aqui discutir aspectos relativos à análise documental, metodologia escolhida para a realização da mesma. Para isso, discorreremos acerca da relevância da análise documental em pesquisas da história da educação a partir do objeto que pretendemos estudar, que é o teatro anchietano e o problema da alteridade jesuítica no decorrer das missões na América portuguesa quinhentista, em função da presença de um personagem específico em seu texto: o demônio.

Na Idade Média, difundiram-se as ideias do cristianismo das mais diversas formas. O teatro se apresenta como uma destas maneiras de propagação dos ideais cristãos entre as sociedades medievais. De acordo com Lima (2016), o teatro medieval trouxe aos palcos a

presença do diabo e do inferno, fazendo com que o mal alcançasse a cabeça das pessoas para, por fim, firmar os ideais católicos nas mentes das mesmas. No teatro vicentino, por exemplo, o diabo era representado de diversas maneiras. Em alguns momentos era juiz, em outros era acusador, em algumas outras ocasiões se apresentava ainda como ludibriador (Furlan & Arnaud de Toledo, 2013). Esse mesmo cenário, de acordo com Jean Delumeau (1989), se fará presente na modernidade, quer seja na Europa, quer seja na expansão dos domínios reinícolas além-mar.

Na América portuguesa, os jesuítas utilizaram-se de um fenômeno de transplantação do diabo europeu para as terras do novo mundo (MELLO; SOUZA, 1993; RAMINELLI, 1996; BOSI, 1994; VAINFAS, 1995; CRESSONI, 2013). Com esta transplantação foram incorporadas as representações jesuíticas elementos pertencentes à cultura indígena sendo colocadas como alusivas ao diabo.

Os missionários, em especial José de Anchieta, lançaram mão do teatro para atingir suas intenções catequéticas. No entanto, para além disto, sistematizaram todo um projeto educacional em conformidade com a política do Padroado, isto é, que submetia as populações indígenas tanto aos preceitos cristãos quanto à coroa (CRESSONI, 2013).

Nesse sentido, cabia aos missionários a tarefa de doutrinar e inserir as populações indígenas como parte integral da sociedade portuguesa, como também torná-los cristãos. Para entender o trabalho dos jesuítas é necessário entender o surgimento da própria Companhia de Jesus.

A ordem foi fundada no ano de 1539 por Inácio de Loyola. Seu intuito principal era conter o grande crescimento do protestantismo, além de conquistar novos membros para a Igreja Católica. Os padres pertencentes à ordem atuavam desde confessores de reis e príncipes à professores e pregadores, sendo que o papel de educador ocupava o maior destaque e notabilidade dentre estes (ARNAUD DE TOLEDO, et.al, s.d, p. 03).

Os primeiros integrantes da Companhia de Jesus eram jovens estudantes universitários. O próprio Loiola estudava em Paris quando fundou a ordem, o que justifica a grande exigência pela educação dos que participariam da mesma. A Igreja Católica passou a ter esta exigência por perceber que a falta de preparo educacional de seu clero era uma das maiores críticas que a mesma sofria no século XVI. A partir disso, pode-se entender também o grande destaque dos jesuítas no que tange a educação (idem).

Os jesuítas foram os primeiros a organizar todo um sistema educacional católico, sendo que esse sistema não se restringiu à Europa. Para além disso, alcançou também as novas colônias portuguesas. Segundo Schmitz (1994, p. 129), “assumindo um sistema de

ensino e educação sistemática, os jesuítas poderiam organizar-se melhor e atingir mais profunda e mais facilmente os diversos países e nações”.

Os jesuítas perceberam, desde sua chegada ao continente americano, que o trabalho catequético precisaria de adaptações. Na nova terra seria necessário incorporar elementos religiosos aos momentos de festividades onde estariam reunidos os indígenas. As cerimônias deveriam ter incorporadas ao seu ritual as danças, a música e as representações teatrais. Isto se dava porque essas novas atividades incorporadas às festividades atrairia a atenção dos presentes, provocando um quebrantamento de coração, o que lhes permitiria estarem aptos a alcançarem a salvação de suas almas (idem).

Neste estudo, nosso foco incidiu na análise do Auto de São Lourenço composto por José de Anchieta. Assim sendo, consideramos ser pertinente introduzir o leitor a respeito do autor em estudo. No colégio das Artes, Anchieta teve contato com peças teatrais com conteúdos bíblicos. Essas eram encenadas no pátio do colégio e possuíam forte influência da estética da tragédia e da comédia greco-romana.

Neste mesmo contexto, Portugal estava imerso na fase das inquisições. Com isso, os autos ganhavam maior fortalecimento enquanto representações teatrais na medida em que buscavam trazer elementos medievais para o teatro renascentista. Para Eduardo Navarro (1999), Anchieta sofreu grande influência do teatro de Gil Vicente, pois nesse mesmo período os autos desse autor eram muito populares. Ainda de acordo com Navarro, é visível nas obras de Anchieta as influências de elementos como a forma, o conteúdo e a utilização de alegorias e personagens.

A escolha do teatro de Anchieta, mais precisamente do Auto de São Lourenço, deu-se porque tal obra nos permite interpretar uma série de problemas relativos à formação da sociedade brasileira colonial, já que é possível encontrar na mesma as ideias de “religiosidade, da moral, da estética artístico-teatral, da pedagogia europeia, trazida por Anchieta, pelos colonizadores, ideias essas que aqui entraram em confronto com a realidade do Brasil quinhentista: uma cidade e um Colégio encravados em meio à mata selvagem” (HERNANDES, 2012, p. 04).

Para Hernandes (2012, p. 04), Anchieta, ao criar personagens indígenas, tanto do lado do Bem, “como Karáíbebé, como do lado do Mal, como Guaixará, Aimbiré e Saravaia, falando de temas e dos costumes indígenas, para descaracterizá-los em cena e ensinar os conteúdos cristãos”, tinha como intenção representar o outro, ou seja, o índio, a partir de sua própria visão de como esse deveria ser. Para tal, apropriou-se de personagens da própria cultura indígena, demonizando-os e os colocando como vencidos, a fim de demonstrar como os

índios deveriam se portar diante da experiência luso-cristã imposta a América (CRESSONI, 2013).

A ANÁLISE DOCUMENTAL EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ao se fazer história da educação, de acordo com França (1997, p. 11), é necessário buscar compreender como os homens entendiam o seu próprio tempo. Logo, não se trata apenas de compreender fatos, isso porque estes são apenas os sintomas que nos conduzem a alguma forma de diagnóstico. Sem estes fatos não seria possível entender mesmo homem, uma vez que:

[...] cada momento histórico se reveste de uma atmosfera mental, presente nos mais insignificantes fatos, e que o historiador não pode ignorar, sob pena de transpor insensivelmente juízos e impressões do tempo em que vive para os tempos em que estuda. Precisa vacinar-se contra o anacronismo, não na apreciação do fato que é sempre eminentemente pessoal e contemporânea do historiador, mas a falsa atribuição da mentalidade de seus contemporâneos aos homens do passado (FRANÇA, 1997, p. 17).

Em muitos casos, de acordo com Cressoni (2008), o contato com os documentos selecionados para a pesquisa faz com o que o pesquisador chegue a constatação dos fatos. No entanto, para o autor supracitado, os documentos não possuem o papel de falar apenas por eles mesmos, ou seja, eles não são capazes de colocar o pesquisador em contato com a realidade total do objeto em estudo. Para que isto seja possível, o autor apresenta alguns questionamentos a serem feitos pelo pesquisador ao se deparar com documentos em uma pesquisa histórica. Indagações como quem produziu o documento? Quando? Qual o contexto da produção deste documento? Qual a intenção de quem elaborou o documento? A partir destes questionamentos, o historiador poderá perpassar os fatos e chegar à compreensão do verdadeiro objeto de quem faz história, a saber, o homem.

Como citado em linhas anteriores, os documentos não são capazes de produzir uma descrição do modo de vida de um determinado tempo histórico. Como explicita Cressoni (idem), eles não são capazes de realizar tal função porque apresentam fatos, que por sua vez conduzem o historiador a diagnósticos. Se os documentos, e por consequência, os fatos, fossem capazes de tal função, bastaria ao historiador juntá-los em uma sequência desejada e permitir que os mesmos explicitem como teria sido a vida no período em que está a historiar.

Um documento produzido em um tempo histórico anterior ao que estamos a viver deixa de ser apenas um pedaço de papel quando o historiador passa a analisá-lo, já que é nesse momento que surgem os fatos. Mesmo assim, não podemos compreender uma realidade vivenciada em um tempo histórico anterior ao que estamos vivendo apenas por um fragmento de vida estudado. Por este motivo, a história não pode ser tida como algo estático e acabado, mas como um objeto de estudo em constante movimento, cabendo ao historiador trazer novas interpretações sobre os fenômenos já estudados.

Acerca disso, Carr (1985) postula que a história não deve se deter em estudar acontecimentos mortos e acabados, pois ela deve se deter sobre novas experiências vivas e pulsantes, já que o passado não é algo morto, mas um passado que vive de alguma forma e com algum sentido nos tempos contemporâneos. Nesse sentido, “passa a ser incumbência do pesquisador o estabelecimento de seu foco de estudo, recorte temporal e espacial para, em seguida, portar-se como necessariamente um selecionador” (CARR, 1985, p. 14).

Essa seleção deve ser feita de acordo com os documentos que lhe interessem para alcançar seus objetivos. “Logo, a história passa a ser uma ciência do presente e não do passado. Diz-se algumas vezes: ‘A História é a ciência do passado.’ É [no meu modo de ver] falar errado” (BLOCH, 2001, p. 52).

A partir destes filtros que o pesquisador produz para desenvolver a pesquisa, e assim, alguns resultados são alcançados. Como consequência destes resultados, chegam até nós conteúdos, e estes, por sua vez, são resultados da seleção e da intenção do historiador que desenvolve toda uma linha investigativa a respeito de seu problema. Dessa maneira, são produzidos textos, e esses, por sua vez, não são representações reais da forma de vida de um período histórico, são recortes deste mesmo período que foram capazes de sobreviver a ação do tempo e dos homens (CRESSONI, 2008).

Nesta ótica, o papel do historiador é o de tentar interpretar a forma de ser e pensar de um determinado momento histórico a partir dos documentos que expressam as diversas formas de ser e pensar deste período. É pertinente ressaltar que além da documentação a ser analisada, a interpretação passa também pela ação do pesquisador que se dispõe a analisar tais documentos.

Acerca do supracitado, Le Goff, ao preocupar-se com os atos que atribuem sentido as fontes documentais, explicita que:

[...] de fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento

temporal do mundo e da humanidade, que pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 1992, p. 535).

De acordo com o mencionado nas linhas anteriores, o que chega até nós através dos textos escritos não são verdades únicas e absolutas de um determinado momento histórico, são partes de uma verdade que poderão ser encontradas a partir de recortes documentais selecionadas por historiadores, que por sua vez partiam de um ponto de vista anteriormente determinado, e que através destes documentos selecionados chegaram a uma possível resolução de seu problema inicial.

Nesta mesma perspectiva, Hunt, concebendo os documentos como indícios que contribuem para a apreensão de uma realidade social que se configura a partir das relações simbólicas expressas nos mesmos, postula que:

Os documentos que descrevem ações simbólicas do passado não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias, e os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias para lê-los. Os historiadores sempre foram críticos em relação a seus documentos – e nisso residem os fundamentos do método histórico (HUNT, 2001, p. 18).

A autora corrobora com as afirmativas anteriores mencionadas, de que os documentos por si só não são capazes de traduzir uma realidade total de um determinado momento histórico. Para, além disto, necessitam passar pela ação do pesquisador, que submeterá os documentos a um método, para, por fim, trazer faces de uma verdade do momento histórico que se propôs a estudar.

Ao se referir a respeito de “estabelecer novas representações a partir do exercício crítico da análise documental”, Cressoni (2008) acredita que o pesquisador deve antes de qualquer coisa desconfiar dos resultados que surgem na documentação selecionada. Isto porque cada documento ganha vida a partir da intenção daqueles que o elaboraram, pois ele foi feito para dizer algo no momento em que foi produzido, contendo algo dito por alguém. Logo, cada documento foi escrito e produzido para atingir uma finalidade. A mensagem do mesmo foi produzida a partir de um conjunto de ideias do próprio. Portanto, o pesquisador, ao propor utilizar a análise documental, deve estar aberto a estes elementos presentes no mesmo.

A respeito do papel do documento em uma pesquisa histórica, Le Goff postula que:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais

continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é coisa uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmitificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 1992, p. 547-548).

Le Goff (1992) convoca o historiador a analisar não apenas o conteúdo do documento, mas o instiga a ir além, e buscar entender os elementos que contribuíram para sua produção. É válido ressaltar que tais elementos partem tanto do autor do mesmo, quanto do seu meio de circulação e de produção.

A análise documental em uma pesquisa de história, e no nosso caso, em história da educação, requer muito mais que a simples análise dos dados informados no documento, pois, como exposto neste artigo, os dados trazem fatos que proporcionam ao pesquisador fazer um diagnóstico do problema. Assim, o aprofundamento da análise a partir dos aspectos mencionados possibilita a aproximação da reprodução real de uma das verdades do momento histórico estudado.

O AUTO DE SÃO LOURENÇO

No Auto de São Lourenço, aparecem três idiomas: Tupi, Português e Castelhana. Os objetivos da composição do texto nos três idiomas supracitados seriam dois. O primeiro deles era o de atender as necessidades dos expectadores, tendo em vista que, conforme Anchieta (1948):

Nas festas religiosas nos aldeamentos, além da presença dos moradores locais, padres, índios cristãos, catecúmenos ou prisioneiros, que falavam a língua geral, contava-se ainda com a presença de religiosos recém-chegados, homens do governo, viajantes e militares, que eram portugueses ou espanhóis e não conheciam o tupi (ANCHIETA, *apud* HERNANDES, 2012, p. 58).

O segundo objetivo, que era típico do teatro de moralidades, seria o de lançar mão das variações linguísticas caracterizando os personagens. Desse modo, se fazia a crítica a uma cultura ou outra (HERNANDES, 2012).

No Auto de São Lourenço, o personagem principal (Aimbirê) fala a língua geral, tanto com os índios, quanto com Karaibebé, que é um personagem do Bem. Em determinado momento da peça, ao dialogar com os Imperadores Décio e Valeriano, fala em Castelhana e uma frase apenas em Guarani (*idem*). De acordo com Hernandez, “o texto em língua brasílica constituiria a parte principal do Auto e percebe-se, nele, a marca da pedagogia de Anchieta,

visando, com a utilização de aspectos da cultura indígena, ao ensino da fé e da moral cristã” (idem, p. 04).

O teatro desta época normalmente não ocorria por si só e estava sempre ocorrendo dentro de festividades de maior expressão, o que provavelmente aconteceu com o Auto de São Lourenço. De acordo com Hernandes (idem), através de escritos encontrados no caderno de Anchieta, o segundo ato encontra-se numerado, o que levou Padre Cardoso a dividir este auto em cinco atos.

O primeiro ato, composto em Castelhana, acontece com a representação do martírio de São Lourenço, de acordo com o que consta na Legenda Áurea. É neste ato que o santo é queimado vivo em uma grelha. No segundo ato, ocorre o que sempre está presente no teatro de moralidades, a luta entre o bem e o mal, sendo o bem os ensinamentos dos padres e o mal “a cultura antiga defendida pelos inimigos dos padres – no caso, os índios tamoios, os pajés, velhos e velhas que não obedeciam aos padres” (GAMBINI, 2000, *apud* HERNANDES, 2012, p. 02).

Neste segundo ato, Karaibebé é São Lourenço, que fora queimado na grelha no primeiro ato. Nos dois atos, os dois personagens são mais parecidos com guerreiros que santos. No terceiro ato, Aimbiré e Saravaia, que foram presos e jogados no fogo pelos santos, foram convidados pelo personagem do Bem (Karaibebé) para capturarem Décio e Valeriano, que haviam sido os algozes de São Lourenço (HERNANDES, 2012). Neste ato, a troca de línguas é muito mais frequente e há muitos elementos que demonstram uma riqueza grande de trocas culturais entre os envolvidos na peça. Para Hernandes (2012, p. 03), “uma dessas misturas é a cena de caça e captura das personagens Décio e Valeriano à moda indígena – ainda que Aimbiré se torne um diabo cristão quando dialoga com os imperadores Romanos”. Este é o ato considerado por Hernandes (2012, p. 03) como o mais importante da peça, pois, para o autor, ele demonstra o nascimento do teatro brasileiro.

O quarto ato traz personagens que fazem alegorias ao temor e ao amor de Deus. Essas personagens, de acordo com Hernandes (2012, p. 04), “foram anunciados pelo anjo que agora fala português e parece ser apenas o anjo cristão – e não mais caraíba voador, como nos atos antecedentes. Temor de Deus e Amor de Deus falam em castelhana”. Provavelmente esse ato tenha sido preparado para um público mais culto, haja vista a utilização do Castelhana na apresentação do mesmo. O quinto e último ato consiste na dança dos doze meninos que aparece em todas as peças de Anchieta. Os versos são em tupi, no entanto, a respiração e as técnicas vocais são portuguesas (idem).

O Auto de São Lourenço traz dados importantes sobre a composição estética do teatro de Anchieta e, para além disto, demonstra a intenção clara dos jesuítas com a utilização do teatro, ou seja, revela a finalidade catequizadora tanto do teatro, quanto do sistema educacional da Ordem.

CONCLUSÃO

Ao pesquisador que se propõe utilizar a análise documental com a finalidade de entender a vida social de um determinado momento histórico, cabe a tarefa de perpassar os dados informados nos documentos selecionados para a análise. A documentação em uma pesquisa de história da educação é capaz de falar muito sobre o período, no entanto, não nos revela a verdade vivenciada, e sim partes dessa verdade. É necessário ir além dos dados, tendo em vista que estes oferecem a possibilidade de encontrar diagnósticos para o problema.

O pesquisador necessita levar em consideração o contexto histórico do momento em que está a estudar para tentar entender os efeitos e/ou influências do meio na produção do documento em estudo. Deve-se ainda levar em consideração que este documento possui uma mensagem e essa será direcionada a um receptor. O emissor da mensagem tinha objetivos específicos a serem alcançados, para tanto, escreveu a mensagem de acordo com um conjunto de ideias que o regiam, logo cada documento são partes de uma verdade, não sendo estes capazes de, por si só, revelar a vida social do momento histórico em análise.

No caso do Auto de São Lourenço, peça teatral composta por José de Anchieta e que foi objeto de análise de nossa pesquisa, não podemos nos deter apenas sobre as informações constantes do texto da peça. Caso isso tivesse acontecido, não conseguiríamos encontrar elementos que justificassem a intencionalidade por trás da escrita e apresentação da mesma.

Falando de uma outra maneira, o texto escrito por Anchieta, por si só não seria capaz de descrever todos os fatos envolvidos na produção deste Auto. Logo, para compreender o contexto histórico em que ele foi produzido, é necessário levar em consideração o meio no qual isto ocorreu. Em síntese, o documento apresenta fatos, mas é a ação reflexiva do pesquisador acerca de todo o contexto e do documento que poderá produzir as respostas que o mesmo busca encontrar com a pesquisa.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CARR, E. **Que é História?** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CONSTITUIÇÕES da Companhia de Jesus e normas complementares. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- CRESSONI, F. E. **Educação de escravos africanos: uma leitura de Vieira**. Programa de pós-graduação em educação. Faculdade de ciências humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba. São Paulo. 2008.
- _____. **A demonização da alma indígena**. Jesuítas e caraíbas na Terra de Santa Cruz. 2013. 165 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Franca, SP.
- DELUMEAU, J. **História do medo no Ocidente**. 1300-1800. Uma cidade sitiada. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FERNANDES, F. A. M. **A Comunicação na Pedagogia dos Jesuítas na Era Colonial**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.
- FRANÇA, E D'O. **Portugal na época da Restauração**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- FURLAN & TOLEDO. **O teatro de José de Anchieta: uma análise por temas**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2013.
- Hernandes, Paulo Romoaldo. José de Anchieta, o teatro e a educação dos moços do colégio de Jesus na Bahia do século XVI. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.24-42 Set. 2012.
- HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. IN: HUNT, L. (Org.). **A nova história cultural**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1992.
- LIMA, F. W. R. Anchieta e os aspectos residuais do diabo medieval no Auto de Na Festa de São Lourenço. **Revista letras**. V.6, n.1. p. 359-375, 2016.
- MARTINS, E. O caráter afrobrasílico, residual e medieval no Auto da Compadecida. In: SOARES, Maria Elias. ARAGÃO, M. S. S. de. (Orgs). XVII Jornada de Estudos Lingüísticos. **Anais**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - UFC/Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste - GELNE, 2000, V.II.p. 264.
- MELLO e SOUZA, L. de. **Inferno Atlântico**. Demonologia e colonização. Séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. **José de Anchieta**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.
- NÓBREGA, M. **Cartas Jesuíticas**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1988.
- RAMINELLI, R. Império da fé: Ensaio sobre os portugueses no Congo, Brasil e Japão. In: FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (Orgs.). **O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI - XVIII)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 225-47.
- REY-FLAUD, H. **Le Cercle Magique, essai sur le théâtre en rond à la fin du Moyen Age**. Éditions Gallimard, 1973.
- SCHMITZ, E. **Os Jesuítas e a Educação: a filosofia educacional da Companhia de Jesus**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.
- VAINFAS, R. **A heresia dos índios**. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: NA VISÃO DE UM EDUCADOR

Robson Damaceno da Silva
robson.snm@gmail.com

Ivana de Oliveira Gomes e Silva
ivanaogsilv@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de um estudo bibliográfico a partir da disciplina Antropologia da Educação, com foco na Antropologia Rural. Com base em aulas dialógicas e reflexivas ministradas no curso de Pedagogia, Campus Castanhal – Pará. Pesquisa de natureza qualitativa na qual foi possível elaborar argumentos plausíveis sobre como a Antropologia Rural é importante no meio universitário e no âmbito educacional, utilizando como embasamento teórico excertos de obras de Paulo Freire (1974); Gusmão (2015); Ribeiro (1972), entre outros. A intenção foi de buscar elementos que contribuam para uma educação de cunho inovador, aperfeiçoando o ensino por meio dos estudos antropológicos, realizando-os na práxis educativa escolar. A finalidade deste trabalho é esclarecer a importância de ser um “educador-antropólogo”, que valorize a experiência da vida dos estudantes, a cultura e a história e suas peculiaridades, interagindo assim com o meio sociocultural, absorvendo conhecimentos sobre a realidade da instituição e, por conseguinte melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. O resultado deste estudo fomenta mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Antropologia. Educação. Prática educativa.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é exercício resultante de uma pesquisa bibliográfica referente à disciplina Antropologia das Populações Rurais, realizada no curso de Pedagogia Campus Castanhal-Pará. Produto das discussões teórico-metodológicas realizadas em sala, tendo como objetivo contribuir para uma educação de cunho inovador que dinamize a prática educativa escolar, explanando assim a importância de ser um educador antropólogo, que valorize a experiência, a cultura e a história dos seus alunos e suas peculiaridades, interagindo pela práxis educativa com o meio sociocultural dos educandos.

Com isso, é importante frisar que a Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão é das principais referências no estudo da antropologia e educação no Brasil, pois a mesma dialoga entre as duas áreas, esclarecendo por meio das suas pesquisas a importância dos estudos antropológicos pertinentes à educação. Assim para a mesma, a antropologia e a educação:

[...]. Tem por significado estabelecer um campo de trocas, de intercomunicação ou de ação mútua, como informa qualquer dicionário. A base desses processos está dada pela interação entre coisas diversas, vale dizer que não são iguais ou de mesma natureza. É disso que se trata quando

pensamos em relações possíveis entre dois campos de conhecimento: a antropologia e a educação. Campos que diferem em seus princípios e também em seus pressupostos centrais, cujo movimento de intercomunicação e troca supõem a crítica constante e a revisão permanente dos próprios passos (GUSMÃO, 2015, p. 21).

Com base na visão da referida autora entende-se que professor deverá ser um profissional reflexivo sobre suas práticas, levando em consideração o ambiente em que está trabalhando, realizando sempre auto avaliação, buscando novas metodologias pedagógicas que garantam a interação social com os alunos.

A interação sociocultural como uma especificidade metodológica pode melhorar o rendimento dos discentes no contexto escolar, conhecendo assim a realidade da família, da escola onde o estudante está inserido. Segundo Morin (2011), a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. Conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo e não o separar. Todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. “Quem somos?” É inseparável de “Onde estamos”, “De onde viemos” e, “Para onde vamos?”. Por isso conhecer a realidade local ajuda significativamente na comunicação, nas reflexões anteriores as atividades, e cria principalmente um laço de afetividade com os alunos, quebrando qualquer expectativa negativa.

De acordo com Vygotsky (1998), a interação social é tida como contexto de origem do desenvolvimento mental do indivíduo e todo desenvolvimento cognitivo é Inter psicológico, ou seja, surge como resultados da interação entre indivíduos, assim as atividades precisam garantir a adoção de procedimentos que facilitem e promovam a interação, já que é um artifício poderoso no processo de aprendizagem. Múltiplos processos de desenvolvimento ocorrem no indivíduo ao se ter a interação, como por exemplo, desenvolvimento cognitivo, comunicação em grupo, autonomia, avanços, que sem a interação social ocorreria com maior dificuldade.

Por fazer parte de nossa vida, criamos, aperfeiçoamos e transmitimos cultura, por isso é de essencial importância elaborar metodologias em cima deste ponto crucial. Segundo Ribeiro (1972), cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo coparticipado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade e se motivam para ação. Portanto, a motivação e as experiências alavancam a criatividade das pessoas fazendo com que ocorra maior facilidade em atribuir conhecimentos.

Integrar a experiência consiste na ideia que as pessoas têm em si próprio o seu mundo, suas crenças, valores, culturas. De acordo com Beane (2003) o que aprendemos através da

reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro. Estas experiências e os esquemas de significação que construímos a partir delas, não se posicionam simplesmente nas nossas mentes como categorias estáticas e endurecidas. Tornam-se reflexões dinâmicas podendo relacionar com assuntos pertinentes ao cotidiano.

A partir destes argumentos a cima citados, busca-se no primeiro tópico explicar sobre a antropologia e educação na visão de Gusmão (2015), Freire (1974). No segundo momento será enfatizada a antropologia na escola na visão de um educador, buscando assim, maior interação social cultural com os alunos. Finaliza-se com uma análise crítica sobre educação e antropologia atualmente.

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

A antropologia é a ciência que se preocupa em superar o “mundo etnocêntrico”, de modo a ultrapassar o pensamento em que consiste que o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente é mais importante do que os demais, resultado do encontro entre civilização ocidental e outros povos, implicou em violência, distorções sobre estes povos e culturas, resultando o etnocentrismo europeu e norte americano.

Para Gusmão (2015) A antropologia é uma ciência do “fazer-fazendo”, que se constrói pela crítica constante de seus próprios passos, uma ciência que “aprende-e-ensina”, ao mesmo tempo em que “ensina-e-aprende”. Por essa razão o professor antropólogo tem um grande desafio, pois ele está incluso em uma sociedade capitalista que prioriza lucro e que molda os estudantes para o mercado de trabalho, não priorizando a troca de aprendizagem entre professor e aluno. A autora ressalta que:

A educação é compreendida como partilha, comunicação e troca, pressuposto da aprendizagem e componente fundamental da cultura. Entende-se que não é possível tratar da educação sem falar em cultura e não se pode falar em cultura sem considerar a educação. Assim, colocar a dialogar a antropologia e seu método, o professor e sua prática no campo educacional implica, para um e para outro, ter que reconhecer a heterogeneidade do social, com múltiplas e diversas experiências e diversas culturas (GUSMÃO, 2015, p. 22).

Sendo assim a educação por sua vez tem por objetivo “moldar” o indivíduo para atuar em coletivo, integrando e homogeneizando no interior da sociedade, diferenciando cada um por suas características pessoais, por gêneros, por idade, garantindo equilíbrio da vida em

sociedade. A educação visa exercer um controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas.

Por tanto as duas ciências são consideradas inseparáveis como a teoria e prática, logo o professor deverá fazer um diagnóstico da realidade sociocultural, ocorrendo de tal modo à inclusão social dos estudantes, buscando metodologias que contemplem a realidade local. Realizando este método no contexto escolar possibilitará avanços no ensino aprendizagem dos educandos, porém o docente precisa estar se capacitando e se atualizando sobre a escola e a sociedade em que está inserido.

Ao relatar sobre a realidade local como instrumento essencial para o ensino aprendizagem Paulo Freire,

Propõe uma Pedagogia humanizadora, em que o educador, em lugar de se sobrepor ao educando e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente... Educador e educandos, cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato de recriar o conhecimento... Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes (FREIRE, 1974, p. 61).

Busca-se a interação professor aluno o intuito de criar novos conhecimentos com base na realidade, pois o professor deve estar inserido no contexto vibrante da escola, desse modo, o professor irá aprimorar seu ensino, e fazer com que ocorram trocas de informações com seus aprendizes, absorvendo conhecimentos sobre a culturas dos mesmos e fornecendo a eles um ensino sobre a realidade local e global e com qualidade.

Para isso os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, dentre seus objetivos busca a capacidade dos alunos de “questionar a realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 2007), na busca da capacidade de associar os referentes estudos com a realidade local, facilitando, assim, o ensino e a aprendizagem, pois os educandos irão ter acesso aos materiais que o professor utilizará em aula.

Por tanto devemos pensar em um sistema educacional que possibilite o individuo a situar-se no tempo e espaço em que vive, tornando um instrumento de mudança social, no intuito de lutar por uma sociedade mais justa, e esta ideia/reflexão irá se concretizar a partir do momento em que os docentes utilizarem em suas metodologias a antropologia, visando uma integração cultural/social.

ANTROPOLOGIA NA ESCOLA

As escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por meio da aprendizagem de saberes e modos de ação, para que se transformem em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. A escola tem por objetivo promover aos estudantes acesso aos bens culturais no intuito de exercer a abordagem sociocrítica, tendo em vista a inserção crítica no mundo do trabalho, a constituição da cidadania (inclusive como poder de participação). Seu papel primordial, por tanto, é o ensino e a aprendizagem, que se cumprem pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizam pelas formas de organização escolar (LIBÂNEO, 2007).

Através disso faz-se de suma importância a gestão escolar inserir a antropologia no contexto educacional, no intuito de estudar a origem, a evolução, os costumes sociais, as crenças, estudando e aprofundando conhecimento sobre o “homem” na escola. Mari esclarece que,

A relação entre antropologia e educação é o de possibilitar a reflexão antropológica e das ciências humanas também, dentro do contexto educacional, de modo a possibilitar aos professores, pedagogos e alunos uma relação de conhecimento para a prática e reflexão, tanto através dos olhos dos professores, como através dos olhos dos alunos, corroborando a conscientização e as mudanças de paradigmas construídos sobre as relações de poder capitalistas e de exclusão social (MARI, 2018, p. 11).

Com isso, o professor deve ser um profissional reflexivo, modificando o ensino tradicional sobre simplesmente transmitir e assimilar conhecimentos, mas mediar estes conhecimentos, elaborando assim métodos que torne o aluno um ser “pensante” crítico, podendo fazer análise da sociedade e da comunidade em que o rodeia.

A partir do momento em que a escola realiza um plano político pedagógico voltado a comunidade em que a mesma está inserida, ocorre um diálogo entre três pontos que são bases para uma melhor educação que é a comunidade, escola e o estado. Quando ocorre esta interação quem se beneficia é o aluno, pois todas as metodologias estarão voltadas para o mesmo, facilitando assim o ensino. No artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96, afirma no Art. 26 que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida

pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Nesses termos, a escola que elabora um plano político pedagógico que não inclui a comunidade como base fundamental para o ensino e aprendizagem está rompendo com a lei nº 9.394 de 1996, rompendo esta caracterização permite ao cidadão ou a qualquer entidade da sociedade civil acionar o Estado legalmente na cobrança deste direito, no caso de “oferta irregular da educação”, ficando a autoridade sujeita a responder por crime de responsabilidade.

Um ponto crucial para conciliar qualidade de ensino e realidade local é princípio da escola democrática. De acordo com Lück (2009) escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos. O diretor mesmo não incluso na comunidade em que escola ou instituição de ensino está inserida é responsável de aproximar a instituição da comunidade e dos pais, buscando a educação coletiva de qualidade, tornar o ambiente aberto e participativo, fornecendo aos alunos conhecimento sobre os princípios da cidadania, a realização da gestão democrática segundo a autora é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). O mesmo se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral.

Através disso, é papel da escola utilizar a antropologia no contexto escolar, elaborando assim métodos pedagógicos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. E tornar o ensino mais propício e motivador aos que estão ali presentes, obtendo resultados surpreendente, capaz de mudar a concepção de ensino tradicionalista que é muito forte atualmente. Por tanto elaborar um plano político pedagógico, com a finalidade de se tornar mais eficiente e que traga a comunidade para o âmbito escolar, pode influenciar significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Democratizar as instituições de ensino, no intuito de torná-lo um estabelecimento aberto à sociedade, construindo o projeto político pedagógico lado a lado contribui para fortalecermos as discussões em torno da Antropologia e, por consequência, da valorização da cultura, do saber local, cotidianidade do sujeito. A partir desse modo a gestão escolar é possível reconhecer a identidade cultural da instituição, por conseguinte amplia potencialmente das condições da

educação. A antropologia faz-se necessária para entender o contexto sociocultural de todos os participantes que estão inclusos na escola, desdobrando/desvendando a realidade da comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos.

Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 19-37, jan. /abr. 2015. Disponível em: < file:///D:/Users/Riceli/Downloads/15190-46796-1-PB.pdf> Acesso em: 17 de Jul. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha. Año 2007 Número 13.

MARI, Eric Carlos de. **Antropologia da Educação**: apontamento entre Malinowski e Paulo Freire. Disponível em: < http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/EricCMari.pdf> Acesso em 17 de Jul. 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Editora: Cortez. 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O processo Civilizatório**: Etapas da Evolução Sociocultural. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____. **The Collected Works of L. S. Vygotsky**: Vol 1. New York: Plenum, 1987.

AS EMOÇÕES E A EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM PRELIMINAR

Bianca Teodósio Rodrigues Borges
Discente de Pedagogia - Universidade Federal do Pará
biancateodosio12@gmail.com

Francielly Emmili Alves de Sena
Discente de Pedagogia - Universidade Federal do Pará
franciellyalves384@gmail.com

Genuína Priscila dos Santos Dias
Discente de Pedagogia- Universidade Federal do Pará
diasp259@gmail.com

Yuri da Costa Pereira
Discente de Pedagogia - Universidade Federal do Pará
yuridacosta96@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é resultado de um estudo preliminar realizado pelo de Grupo de Pesquisa Educação e Cultura das Emoções - GPEDUCEM, vinculado a Universidade Federal do Pará - UFPA. Tem como objetivo geral analisar de que forma a emoção está presente no ambiente social, como ela incide na sociedade, cultura, educação, no sistema escolar e na sala de aula. A pesquisa pauta-se nas seguintes problemáticas: O que são emoções e o que as difere dos sentimentos? Como as emoções se expressam social e culturalmente e são refreadas e/ou estimuladas pelas mesmas? A educação é reflexo das condições emocionais da sociedade, mas as emoções podem ser educadas? Como os professores lidam com seus sentimentos e emoções e de que forma as crianças desenvolvem seu cognitivo e emocional na escola, mais especificamente na sala de aula? A metodologia utilizada partiu da pesquisa qualitativa através do levantamento bibliográfico, utilizando-se de textos bases do grupo de pesquisa, autores como: Santos (2009), Rêgo e Rocha (2009), Coelho e Rezende (2011). Dado o exposto, é necessário considerar as emoções como importante expressão presente na sociedade por seguinte na escola, na aprendizagem das crianças e no permanente aprendizado dos docentes em lidar com as miríades emocionais.

Palavras-chave: Educação. Emoção. Sócio-cultural. Escola.

INTRODUÇÃO

Não há dúvida que as emoções estão presentes em todos os indivíduos, independentemente de sua cultura, todos sentem e as expressam, no entanto de formas diferenciadas, a exemplo disso, temos a questão do luto, cujo em algumas sociedades o luto é festejado, enquanto em outras ele é vivenciado em forma de sofrimento. As pessoas expressam suas emoções, porém, muitas vezes, de maneira inadequada e prejudicial ao “ente” e a si mesmo, pois as emoções dependem dos indivíduos e das circunstâncias para serem vivenciadas de forma positiva ou negativa.

O presente artigo foi elaborado por meio de questionamentos dos autores, no que concerne a questão das emoções e relacionando-a as dimensões sociais, culturais, psicológicas, educacionais e pedagógicas. Ao contextualizar o meio social, cultural e educacional referente à problemática de manifestação emocional nas sociedades antigas e contemporâneas, através dos textos relacionados, à temática das emoções apresenta múltiplas possibilidades de abordagem sobre a relação entre educação e emoção, que vai da perspectiva civilizacional-universal dos contextos histórico-culturais à sala de aula local. Tem como objetivo geral analisar de que forma a emoção está presente no ambiente social, como ela incide na sociedade, cultura, educação, no sistema escolar e na sala de aula. A pesquisa pauta-se nas seguintes problemáticas: O que são emoções e o que as difere dos sentimentos? Como as emoções se expressam social e culturalmente e são refreadas e/ou estimuladas pelas mesmas? A educação é reflexo das condições emocionais da sociedade, mas as emoções podem ser educadas? Como os professores lidam com seus sentimentos e emoções e de que forma as crianças desenvolvem seu cognitivo e emocional na escola, mais especificamente na sala de aula? A metodologia utilizada partiu da pesquisa qualitativa através do levantamento bibliográfico. O artigo está estruturado em quatro secções e as considerações finais, abordando desde a origem das emoções e sentimentos, até a relação em sala de aula.

DAS EMOÇÕES E DOS SENTIMENTOS

As doenças emocionais estão atingindo cada vez mais a população mundial. De acordo com a pesquisa realizada entre 2013 e 2014, pela filial nacional da International Stress Management Association (Isma), aponta que 30% dos profissionais entre 20 a 60 anos sofrem com a síndrome de Burnout, uma doença emocional que gera o esgotamento físico ocasionando o máximo de desgaste no sistema. Este aumento do número de pessoas com doenças emocionais na atualidade fortaleceu o estudo das emoções no espaço acadêmico, apesar disso, segundo Santos (2009) o primeiro estudo científico sobre as emoções foi realizado no ano de 1884 pelo filósofo americano William James, por meio da publicação de um artigo com o título “O que é emoção?”. Esta pergunta ainda deve ser uma inquietação de muitos estudiosos, pois a sociedade moderna ocidental pautou-se na máxima de Platão reforçada pelo advento do iluminismo francês, onde apenas o que pode ser verificável e palpável é importante, e como o campo emocional até então não se utilizavam dessas verificações, logo era posto à margem. É necessário abordar que as emoções são

individuais/cada indivíduo sente de uma maneira, e, também são coletivas, ou seja, indivíduos de um mesmo grupo social diante de um evento do seu meio podem sentir de forma parecida.

Essa dualidade no campo da emoção, inquietou os pensadores Émile Durkheim (1858-1917) e Georg Simmel (1858-1918), e a partir disso, a emoção tornou-se um possível objeto de análise da sociologia. O objeto de estudo de Durkheim baseia-se no fato social, definido por ele como “maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam a propriedade marcante de existir fora das consciências individuais” (COELHO; REZENDE, 2011). Desta forma, pode-se dizer que a emoção está para além do indivíduo, ou seja, o homem não age por intenções próprias, mas pelas intenções que lhe são impostas.

Na problematização da emoção, Georg Simmel, pressupõe o estudo do homem a partir da forma-conteúdo. “Para ele, o “conteúdo” seria “o interesse, o propósito ou o motivo”, enquanto a forma corresponderia a um “modo de interação”, por meio do qual o conteúdo adquire “realidade social” (COELHO; REZENDE, 2011). Portanto, Simmel aborda a importância da psicologia como o primeiro espaço real onde os dados da sociologia são processados, dentro desta teoria o aspecto social é deixado de lado e os processos psíquicos são trazidos ao centro da emoção.

Ao que tange o estudo científico das emoções, tem-se o pensamento de autores como Marcel Mauss (1992), Alfred R. Radcliffe-Brow(1881-1955) e Ruth Benedict(1887-1948). De acordo com Santos(2009), Maussdiscutiu as emoções analisando a importância dos significados, sendo estes, uma consequência dos fenômenos sociais que são expressos de forma oral. Para este autor os indivíduos expressam seus sentimentos não somente pelo valor moral. A expressão das emoções é dada para que o sentimento seja divulgado, e porque as pessoas daquela sociedade conseguem entender o que o indivíduo comunica.

Em *Educação das emoções* (2009), Santos ainda enfatiza que o estudo das emoções pode ser feito a partir da organização social, o autor enfatiza sua teoria analisando as relações de jocosidade parental. A partir de Brow afirma existir uma importância social nas emoções, desta forma ele se aproxima da ideia de Durkheim considerando a emoção como um fator que sofre influência de meios externos ao indivíduo e distanciando a emoção de um processo psíquico individual.

É notável a existência de teorias que abordam a emoção como aspecto individual e outras que abordam a emoção como um fator social e algumas ainda que tentam juntar o aspecto social com o individual, mas para Santos (2009) o estudo da emoção deve ser feito de forma transdisciplinar aproveitando o que cada área de estudo traz de contribuição para a interpretação da emoção. São áreas de estudo científico da emoção: a neurociência, a

psicologia, antropologia, sociologia e filosofia. “A psicologia da emoção e as neurociências se ocupam do significado biológico da emoção, suas causas biológicas e efeitos comportamentais, no indivíduo” (SANTOS, 2009, p. 35).

Para a sociologia e a antropologia cabe o estudo da emoção como fator social. Conforme Khory (2004 apud SANTOS, 2009, p. 36) o estudo sociológico da emoção deve colocá-la como orientadora das relações sociais, possibilitando:

Entendimento capaz de apreender a noção de humano e da sociedade como um todo e se ocupa com as repercussões da emoção na sociedade. Procura entender a emoção como fenômeno sociológico e estabelece canais entre as dimensões micro e macro-sociológicas.

Acrescenta afirmando que “um objeto da Sociologia da Emoção é o estudo das expressões individualizadas da emoção objetivando compreender as configurações sociais da subjetividade do sujeito social que as vivencia” (SANTOS, 2009, p. 36). O ser humano tem a capacidade para interpretar a emoção que ocorre no seu interior, ou como defende Durkheim, que atinge o fator social. Por meio desta interpretação da emoção surgem os sentimentos. Logo, os sentimentos são a interpretação das emoções que permeiam o ser humano, pois a interpretação dos sentimentos está diretamente relacionada à cultura.

Independente do conceito sobre emoção que Mauss, Simmel e Benedict deram para emoção, é válido ressaltar que a sua importância para a humanidade está na reação que ela gera o sentimento. É comum, por exemplo, que pessoas que passam muito tempo sozinhas se sintam isoladas ou até mesmo depressivas, pois a sociedade proporcionou uma educação onde ficar sozinho não é comum, dentro desta educação o mais correto é ter muitos amigos e ser sociável. O sentimento é aprendido, é ensinado, e nesta perspectiva cada sociedade educa de uma forma.

BASES SOCIAIS E CULTURAIS DAS EMOÇÕES

Para viver em sociedade é necessário que se aprendam costumes, regras e cultura, assimiladas desde criança e fortalecidas quando adultos, e isso se aprende em coletivo, por meio das relações com outros indivíduos. Um bebê quando nasce, por exemplo, se depara com um universo pronto, tudo está preparado para sua chegada, desde a cor de seu enxoval até a idealização de sua vida feita pelos pais, ele se adapta às condições existentes, através da interação com o outro. Sendo assim, a criança passa a assimilar linguagem e ações através da

imagem que consegue captar de seus pais, Halbwachs (2009, p. 203) afirma que “tudo se passa como se as crianças tivessem aprendido olhando os outros, e ao seu contato”. Por isso, algumas sensações começam a surgir, a construção de seu eu interior e exterior necessita do outro para complementar seu processo construtivo como sujeito que pensa e sente em uma sociedade.

As emoções manifestam-se individualmente em um meio coletivo, assim como a construção da linguagem se estabelece no decorrer do processo de aprendizado de um ser com outro, as emoções também passam por esse processo, modificando-se de acordo com o contexto cultural. Santos (2009, p. 179) mostra que o significado da emoção e do sentimento varia de acordo com a cultura, ao afirmar que “a expressão das emoções dos agentes sociais é modelada, condicionada, normatizada e ritualizada pela cultura em que eles vivem”, denota que cada cultura possui sua forma de expressar suas emoções de acordo com a construção de identidade cultural.

Segundo Santos (2009) a partir das ideias de Ruth Binedict, a emoção é objeto de estudo da cultura. A autora afirma que por mais diversas que sejam as culturas, sendo elas ocidentais ou orientais por exemplo, existe uma padronização emocional. Um exemplo dessa padronização é observada quando Binedict estuda as tribos indígenas norte-americanas, ela ressalta que as tribos se diferenciam quanto cultura, mas é possível perceber em ambas as tribos a existência de uma figura que comanda a tribo e/ou que utiliza as plantas como remédios. Além disso, em cada tribo pode ser notada a existência de “códigos” que significam o estado emocional do indivíduo, ou seja, expressões para alegria, tristeza e etc. Constata-se que o processo de construção do sujeito depende do grupo de inserção cultural e social, Santos (2009) aborda o indivíduo independente e o interdependente, em que o primeiro refere-se às culturas ocidentais e o segundo as asiáticas. Nas culturas ocidentais a expressão da emoção é individualizada de maneira a se destacar sobre os outros, já o indivíduo interdependente asiático sente-se de certo modo conectado ao seu grupo social. No entanto, algumas circunstâncias podem enfatizar certa negatividade quando se trata de sentimentos.

Como disse o Sr. Blondel: Os estados afetivos fortes são raramente o fato de indivíduos isolados. A solidão empobrece, em geral, não somente a expressão externa às nossas emoções, às nossas lágrimas, aos nossos risos, aos nossos gritos e toda a nossa mímica, além do jogo de representações e sentimentos que o subjazem (SANTOS, *apud* HALBWACHS, 2009, p. 205).

Percebe-se que o indivíduo sempre está ligado com o outro, e não faria sentindo expressar suas emoções se não tivesse alguém para compartilhar, direta ou indiretamente. Nas

relações humanas é necessário compreender o outro, isso ocorre por meio da inteligência social, trata-se da maneira como irá ocorrer a interação social, mesclando saberes, como afirma Albrecht, “é uma combinação entre a compreensão básica das pessoas e um conjunto de técnicas para interagir com elas que deve ser desenvolvida em todos os níveis de educação, da escola fundamental até às faculdades” (ALBRECHT, 2006, *apud* SANTOS, 2009, p. 211). A inteligência social envolve empatia, intuição, ética, dentre outros fatores essenciais capazes de administrar as relações humanas em todos os âmbitos sociais e culturais.

EDUCAÇÃO E AS ABORDAGENS DAS EMOÇÕES: UM ESBOÇO HISTÓRICO SOCIAL

Estabelecendo um breve retrospecto histórico de alguns momentos vividos pela sociedade brasileira, que por sua vez, também influenciaram o modelo educacional tradicional de ensino e que perpassam até os dias atuais. Após o estudo das emoções, surgiu a curiosidade sobre como as emoções são interpretadas e abordadas no ambiente educacional e escolar.

Considerando o argumento anterior, destaca-se aqui apenas dois grandes períodos sócio educacionais: o Jesuítico e o Militar. A educação brasileira no período colonial era organizada pela igreja católica e tinha como base as práticas educacionais religiosas dos jesuítas que moviam várias forças emocionais neles e nos índios. Percebe-se que tais práticas educativas poderiam acarretar nos nativos algumas emoções de cunho negativo como: ódio, raiva, tristeza etc. Porém, não havia preocupação com estas emoções, pois segundo Rêgo e Rocha (2009) a educação era voltada para desenvolver crença no Deus Cristão, o medo, a repulsa pelos ancestrais, a raiva contra esses mesmos jesuítas e portugueses faziam parte da experiência dessas culturas e as relações entre educação e emoção se expressavam de forma evidente, pela subordinação direta ou parcial de algumas tribos e pela negação direta ou parcial de outras tantas tribos.

Em um outro momento histórico, o período Militar, a educação era coordenada e organizada de acordo com as características do governo vigente. Os alunos eram reprimidos e muitos foram mortos e outros tantos torturados. A mesma coisa pode-se afirmar dos professores, nem todos foram coniventes com o sistema e esses também foram perseguidos, mortos ou torturados. O ódio, o medo, o ressentimento e a vingança foram e são algumas das emoções que soçobrou dessas relações sociais do período da ditadura militar, logo as emoções vividas por eles eram disseminadas aos alunos.

Percebe-se que não existia preocupação além de transmitir conteúdo, no qual se pensasse em produzir formação mais humanística de caráter emocional voltada para vida social dos alunos. Os autores Rêgo e Rocha (2009, p. 139) problematizam que “[...] a racionalidade, sozinha, não conseguiu levar a humanidade para um patamar aceitável de educação, por isso a necessidade da busca pelo equilíbrio entre razão e emoção na sala de aula”.

As pessoas estão cada vez mais desequilibradas e mergulhadas em um mar de problemas emocionais: tristeza, ódio, raiva, medo dentre outras emoções negativas, aliás, o desequilíbrio emocional pode inclusive dificultar no processo educacional dos alunos. Diante disso, surge à necessidade de as escolas buscarem uma educação voltada para trabalhar as emoções nos alunos e também aproximar às práticas pedagógicas a realidade social no qual os alunos estão inseridos. Valente e Monteiro (2006, p. 2) argumentam que “o desenvolvimento da inteligência emocional, que pode ajudar alunos a obterem melhores resultados escolares assim como professores a terem uma melhor prática docente”. Portanto, isso implica dizer que a sala de aula não pode se restringir apenas no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, uma vez que ela também deve disseminar a importância de reconhecer os benefícios e os malefícios das emoções humanas. No entanto, é necessário que a escola reconheça que a “inteligência emocional” dentro das práticas educativas do cotidiano, pode contribuir de forma positiva tanto para o processo de ensino de alunos, quanto obter o respeito pelo “outro”, diminuindo os conflitos entre alunos, professores e os variados setores do ambiente escolar.

Com isto, nota-se que a “inteligência emocional” é constituída por elementos imprescindíveis a todos os membros de uma escola. Pois, todas as pessoas que trabalham ou estudam estão sujeitas a um desequilíbrio emocional, certamente por serem oriundos de uma sociedade que cultiva o estresse, e por estarem vivenciando uma cultura de rotinas que, muitas vezes, são cansativas e desestimulantes. As escolas brasileiras durante muito tempo, não demonstravam interesse em trabalhar a perspectiva educacional da “pedagogia das emoções”. Hoje, já existem pesquisas que apontam a necessidade de inclusão dessa perspectiva, por estarmos vivendo em uma sociedade complexa e com muitos impasses emocionais, Delors argumenta que:

A educação das emoções deve ser contemplada porque as novas gerações têm escassa competência emocional e social; aumenta a violência, intolerância, medo, depressão e suicídio entre jovens e adultos; a UNESCO recomenda que a Educação deve contemplar as Emoções, ensinando-se o “aprender a ser” e o “aprender a conviver (DELORS, 1998 *apud* SANTOS, 2009, p. 418).

É importante lembrar que o sistema educativo precisa acompanhar essas questões sociais, afinal, o papel da escola é formar cidadãos mais humanizados, éticos e conscientes de seus atos, esse processo pode ser subsidiado através de uma pedagogia voltada para a sociedade pós-moderna, onde a perspectiva e compromisso não se limite apenas a produção de conhecimento, mas que inclua também uma preocupação humana e social a partir dos pilares da “pedagogia das emoções”. A pedagogia das emoções possui característica marcante:

Estimular o aluno a desenvolver a autoconsciência e o autoconhecimento, para aprender a ser e aprender e a conviver consigo mesmo e com os outros, abrindo caminhos para um efetivo encontro consigo mesmo, isto é, a conhecer suas emoções e sentimentos negativos e positivos, seus desejos, vontade, atenção e intuição e não apenas o mundo externo, através da razão (SANTOS, 2009, p. 419).

A escola além de utilizar a “pedagogia das emoções” deve pensar e produzir, novos caminhos através de um currículo mais flexível. Dessa forma, será possível relacionar em sala de aula as práticas pedagógicas e as emoções proporcionando ao aluno uma maior compreensão do mundo e de si mesmo.

SALA DE AULA E EMOÇÕES: A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PRESENTE NO AMBIENTE ESCOLAR

Após reconhecer a importância das emoções e dos sentimentos é possível questionar qual é a importância de os educadores trabalharem as emoções em sala de aula dentro dos sistemas educacionais de ensino da contemporaneidade. Com a ascensão da escola na sociedade percebe-se o surgimento de um currículo elaborado que organiza a aprendizagem em disciplinas separadas, no entanto, pergunta-se: A emoção está presente na escola? Como os professores lidam com seus sentimentos e emoções e de que forma as crianças desenvolvem seu cognitivo e emocional? A escola em si é mais do que um simples ambiente de ensino-aprendizagem, se acrescenta a esse lugar, pensamentos e sentimentos que muitas vezes por um motivo desconhecido ou até mesmo simples são capazes de levar o indivíduo a desrespeitar ou agredir as pessoas com as quais se relacionam.

Para Silva e Andrade (2015) professores e alunos são seres que possuem emoções e sentimentos, membros de uma sociedade dinâmica, na qual somos expostos a vários tipos de afetos sejam eles negativos ou positivos. Desse modo, a sala de aula torna-se um lugar de

encontros de pensamentos, de emoções e sentimentos tanto de educadores quanto de alunos, desta forma é importante analisar de que maneira os educadores organizam suas emoções e sentimentos, assim como perceber como se dá a relação do cognitivo e emocional dos alunos.

De acordo com Silva e Andrade (2015), o educador como um ser emocional, não se encontra na sala de aula como um objeto neutro. Na sala de aula o professor demonstra suas emoções, se ele estiver com suas emoções equilibradas a aula provavelmente acontecerá de forma harmônica, mas se ele estiver desequilibrado emocionalmente possivelmente a aula será percebida pelos alunos como uma aula desgastante. Além de gerir suas aulas, o educador tem que estar ciente de suas emoções que são expressas em sala de aula, pois suas reações constituem referências comportamentais e emocionais para seus alunos.

Quando o indivíduo não consegue gerir sua emoção de forma estável isso gera uma explosão de sentimentos, o que ocasiona posteriormente o conflito. “Os conflitos relacionados em sala de aula, muitas vezes, deixam os docentes desamparados, sem saber como agir. Raiva, desespero e medo são emoções que costumam acompanhar as crises.” (GALVÃO, 1995 *apud* SILVA; ANDRADE, 2015). Desta forma, não se deve colocar toda a responsabilidade do controle das emoções sobre o docente. A escola como um órgão que preza pela segurança e saúde de seus membros, deve estar a par de tais questões. Onde não se pode pensar que as mesmas situações da sociedade não possam se repetir na escola.

Nesse meio se encontra a criança, um ser em aprendizagem de seu cognitivo e emocional, que é capaz de assimilar aspectos positivos e negativos deste meio. Para Capelo, Varela e Días (2018) é importante que a criança vivencie interações sociais e afetivas, favorecendo assim o seu processo de manifestação emocional, tornando a sala de aula um espaço privilegiado para sua construção. Em razão disso, o educador deve estar ciente sobre sua metodologia de ensino, além de se preocupar com planos de trabalho que visem propriamente o cognitivo, ele deve investigar primeiramente a maturação biológica da criança.

Para epistemologia walloniana, “A emoção é o primeiro elo com o mundo externo, e dela deriva a afetividade” (SILVA; ANDRADE, 2015). Portanto, percebe-se o quanto é preciso que o lado emocional dos discentes seja levado em consideração com a mesma importância do lado cognitivo que prioriza compreensão das regras ou padrões sociais para avaliar as suas atitudes. De acordo com Mora, “atualmente a neurociência defende que o elemento essencial na aprendizagem é a emoção, que sem emoção não tem curiosidade, não há atenção, não há aprendizagem” (MORA, 2013, *apud* VALENTE; MONTEIRO, 2017, p. 3).

Dessa forma pode-se averiguar, que o ambiente escolar se apresenta aos professores e alunos, como um verdadeiro campo de aprendizagem relacionando seus sentimentos e emoções. Nestes dois lados se encontra ser humano, entre o emocional e a inteligência, ambos diferente, no entanto inseparáveis. Emocional e cognitivo, precisam ser levados em consideração, o relacionamento maduro desses aspectos é chamado de inteligência emocional, pois de acordo com Gallego (2004, p. 83) “A verdadeira inteligência emocional é que une o emocional e cognitivo, e a sua harmonia é que seu garante seu desenvolvimento eficaz para enfrentarmos qualquer situação da vida”.

Este tema se tornou foco de estudos dos cientistas, a partir das teorias de Haward Gardner, nascido em 1943, sobre inteligência múltipla e, de Daniel Goleman, nascido em 1946, com inteligência emocional. Até então a emoção ainda era vista de forma negativa, algo que dificultava o indivíduo em seu exercício de sua razão. Atualmente ainda se tem a ideia que em determinadas situações as emoções podem prejudicar negativamente a razão, em contrapartida o avanço das pesquisas, comprovou o importante papel das emoções no ser humano, em seu pensamento.

A inteligência emocional não pode ser vista simplesmente como uma autoajuda, assim desaparecendo com todos os seus problemas ou transformá-los em soluções. O objetivo a ser alcançado é o crescimento emotivo-intelectual da pessoa em seu ambiente de trabalho ou até mesmo de lazer. De acordo com Coelho (2012):

[...] num mundo em crise, os professores exercem a sua profissão numa sociedade cheia de desequilíbrios de várias naturezas e em escolas que, no meio de sucessivas reformas, tardam em encontrar um rumo que vá ao encontro das necessidades dos diferentes alunos e pais (COELHO, 2012, *Apud* VALENTE; MONTEIRO, 2016, p. 2).

Em razão disso, o crescimento emotivo-intelectual traz consigo, na questão do educador uma autonomia ao seu contexto cultural e ambiental. Portanto, sabendo o quão difícil é lidar com seu sentimento de maneira mais sensata possível, a inteligência emocional torna-se uma grande aliada. A inteligência emocional, beneficia tanto o professor como as crianças, logo o educador torna-se mais do que um transmissor de conhecimento, ele auxilia os alunos a se tornarem conscientes e responsáveis em reconhecer suas emoções e expressá-las na medida em que se desenvolvem.

CONCLUSÃO

Ao analisarmos as emoções e sentimentos no âmbito sociocultural, biológico, psicológico e educacional percebemos que as emoções são inatas nos seres humanos e o que as difere são as formas de expressá-las, logo o indivíduo aprenderá a expressar suas emoções de acordo com o contexto sociocultural em que ele está inserido.

Atualmente percebemos na sociedade contemporânea a existência de um déficit de externalizar as emoções de forma positiva e com isso os indivíduos acabam ficando doentes e isolados com seus sentimentos, no entanto as emoções negativas sempre estão em evidência, a dificuldade em se ter autoconsciência e autocontrole ainda é um grande desafio do indivíduo, para alcançar uma vida social e emocional saudável. É importante que haja uma interação entre os sujeitos, para uma boa convivência social, um bom instrumento para gerir essa interação é a inteligência social ajuda a compreender o outro e administrar essa relação, pois os sentimentos são individuais, porém acontecem em um meio coletivo. Assim o indivíduo por meio da inteligência social consegue expressar sentimentos como: empatia, altruísmo, dentre outros voltados para o coletivo.

Ressaltamos que a “inteligência emocional” é essencial para todos os envolvidos no sistema educacional escolar, pois ela auxilia o ser humano na gerência de suas emoções em conjunto com seu cognitivo, assim o indivíduo correrá menos risco de ficar refém de um ambiente menos amistoso. A inteligência emocional assim como a pedagogia das emoções dá possibilidades ao indivíduo de equilibrar sua vida na sua totalidade, combinando a razão e emoção, tendo uma autoconsciência de si e do outro e do mundo.

REFERÊNCIAS

- CAPELO, Maria R.T.F.; VARELA, John M.C.; DÍAZ, Noemí S. Percepção Expressão e Valorização das Emoções das Crianças na Educação Pré-Escolar. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 2, p. 137 - 162, MAI/AGO 2018.
- COELHO, M. C.; REZENDE, C. B.[org.]. **Cultura e sentimentos**: ensaios em antropologia das emoções. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2011;
- HALBWACHS, Maurice. A expressão das emoções na sociedade. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. **RBSE- Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v.8, n 22, p.201 a 218, abril de 2009.
- RÊGO, Cláudia Carla de A. B. e ROCHA, Nívea Maria F. Avaliando a educação emocional: Subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n.62, p.135-152, jan./mar. 2009.
- SANTOS, Jair de Oliveira. **Educação das Emoções**: Fundamentos e Experiências. Salvador: Editado pela Faculdade Castro Alves, 2009.

SILVA, Ana Paula dos Santos; ANDRADE, Fernando C. B de. **Autogestão docente de emoções negativas e gestão de conflitos relacionais na sala de aula: um olhar a luz da epistemologia Walloniana.** 37º Reunião Nacional da ANPEd - 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC- Florianópolis.

VALENTE, Maria Nunes; MONTEIRO, Ana Paula. Inteligência Emocional em Contexto Escolar. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia** edupsi.utad.pt Volume 7, 2016, p. 1-11.

A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS LIMITAÇÕES CAPITALISTAS PARA O TRABALHADOR

Ana Carmita Bezerra de Sousa
Professora da UFCA/IISCA
ana-carmita.souza@ufca.edu.br

Denise Gomes de Sá
Professora da PMF, atuando na Ed. Infantil
denigomes64@hotmail.com

Paulo Henrique Freitas Maciel
Economista da UFCA
paulo.freitas@ufca.edu.br

Wagner Pires da Silva
Administrador da UFCA
wagner.pires@ufca.edu.br

RESUMO

Neste artigo situamos a relação entre educação e trabalho nos diferentes modos de produção, na história, discutindo a necessidade de superação do modo como tal relação se apresenta na sociedade capitalista, para que a educação possa cumprir seu papel, negando as determinações limitantes do capital. A origem da educação está no próprio ato do ser humano transformar, em conjunto com seus semelhantes, a natureza, adequando-a as suas necessidades materiais e espirituais. Com o surgimento da propriedade privada, trabalho e educação se separam. No contexto de uma sociedade baseada na grande indústria e da vida na cidade, a escola assume o papel de socializar os indivíduos. O que na sociedade feudal, dava-se no interior da comunidade, numa relação direta com a aprendizagem, por meio do processo de trabalho e sem a mediação da escola. Agora, sendo apenas um trabalhador, sem os meios de produção a seu dispor, cabe capacitar-se minimamente para adaptar-se a nova ordem econômica. A educação assume uma função importante para o capital, passando a promover uma qualificação que garante “desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (*o trabalho intelectual*), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (*o trabalho manual*), de outro”. A superação deste modo de produzir parece ser o caminho para que se tenha uma educação voltada para o aspecto qualitativo de ser humano. Uma educação desinteressada, que não force o estudante a trilhar apenas pelos caminhos que lhe foram pré-fixados.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Educação profissional. Capitalismo.

INTRODUÇÃO

A ascensão do capitalismo foi acompanhada pela expansão da educação. A necessidade do capital de que o trabalhador pudesse ter os conhecimentos adequados para lidar com os meios de produção e com as novas relações surgidas com a reprodução do sistema. Durante boa parte do século passado a burguesia se empenhou em universalizar a educação e permitir que os trabalhadores tivessem acesso a ela. Era uma educação de segunda

classe, mas, ainda assim, permitia a compreensão do mundo a sua volta e do lugar que esperavam que ele ocupasse na sociedade. Entretanto o capital não é um sistema estático e muito menos linear. Ele se modifica através do tempo, em sua busca por ampliar a extração de mais-valor.

Assim é que a contínua ampliação da exploração dos trabalhadores, a precarização das relações de trabalho e a diminuição, por conta do avanço da informática, dos conhecimentos necessários para operar os meios de produção resultaram numa postura de cercear a educação, relegando a mesma ao nível mais básico de apenas capacitar o trabalhador para a realização de sua atividade especializada.

Antunes e Pinto (2017) acreditam que, na atualidade, embora a alienação do trabalhador pareça menor, ela está mais interiorizada, pois “o trabalhador e a trabalhadora têm que se envolver como os objetivos do capital. Ele e ela não são mais ‘trabalhador ou trabalhadora’, mas definidos como ‘colaborador e colaboradora’, ‘consultor e consultora’” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 75). Neste artigo situamos a relação entre educação e trabalho nos diferentes modos de produção, na história da humanidade, discutindo sobre a necessidade de superação do modo como tal relação se apresenta na sociedade capitalista contemporânea, para que a educação possa cumprir seu papel, negando as determinações limitantes do capital sobre as pessoas.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UNIDADE ESSENCIALMENTE HUMANA

Trabalho e educação formam uma unidade, não sendo possível pensar estas dimensões humanas de forma separada. Saviani (2007) salienta que a origem da educação está no próprio ato do ser humano transformar, em conjunto com seus semelhantes, a natureza, adequando-a as suas necessidades materiais e espirituais, ou seja, produzindo a sua existência em sociedade e a partir da natureza. Com a divisão da sociedade em classes a natureza geral do trabalho não muda, mas cria processos educacionais distintos de acordo com a classe social.

Saviani (2006) parte de uma análise histórica dos diversos modos de produção pelos quais a humanidade passou (comunismo primitivo, feudalismo e, agora, o capitalismo) evidenciando o trabalho como um fator que determina a origem e existência do ser humano na terra tal como somos hoje. “Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida.” (2006, p. 154). Nessa perspectiva, a educação nas sociedades chamadas primitivas coincidia com a própria construção da vida em

coletividade, em suas manifestações artísticas, culturais e laborais. Não havia momento e lugar específicos para o ato educativo; este estava em todas as práticas da comunidade, pertencendo aos momentos de contato social. Este contato direto definia, através da experiência, um conjunto de conhecimento que poderiam ser aprendidos, conservando o que a experiência acumulada considerava como proveitoso, alterando-os por meios da ação cotidiana.

Neste modo de organização comunal, os homens, a partir da transformação constante da natureza, adaptando-a a suas necessidades, produziam a sua existência e se educavam nesse fazer produtivo. “Lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações.” (SAVIANI, 1994, p. 152). Até então não havia escolas, mas seguramente acontecia educação nos mais variados espaços onde as pessoas se relacionavam e produziam os seus modos de vida. Devido às características social, histórica e cultural do ser humano, ninguém, escapa da educação.

Da mesma forma que o trabalho, portanto, a educação: “[...] é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária ao funcionamento de todas as sociedades [...]. Não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade.” (LIBÂNEO, 1994, p. 16-17). O que pode ser interpretado sem prejuízo de compreensão: não há sociedade sem trabalho, tampouco trabalho sem sociedade. Neste modo comunal os meios de produção pertenciam à comunidade, não havendo diferenças do ponto de vista social.

Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática (SAVIANI, 2007, p. 154/155).

Com o surgimento da propriedade privada, de certo modo trabalho e educação se separam. Historicamente, o surgimento da propriedade privada coincide com o surgimento da escola como local de ócio produtivo, para os detentores dos meios de produção. A educação já não ocorre somente na ação espontânea da vida comunitária; ela já é um processo separado do fazer cotidiano:

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a

educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola* (SAVIANI, 2007, p. 155-156).

A posse privada da terra, então maior bem de valor econômico, é que permitiria, à parte proprietária, viver sem trabalhar, ou seja, do ócio, na escola. Mas como conseguiram viver do ócio, sem trabalhar? Como salientamos na análise de Marx (1989) a origem de toda a riqueza está no trabalho, de um lado, e da natureza, por outro lado. Para que uma parcela da população possa viver sem trabalhar, faz-se necessário que alguém trabalhe por ela. De acordo com Saviani (2007, p. 155) (...) “o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor”.

A partir deste momento, ou seja, no escravismo antigo, dá-se a separação entre trabalho e educação, rompendo a unidade que se identificava no processo de trabalho e criando, agora, dois momentos separados, duas modalidades de educação. Uma voltada para os escravos, que continuava se realizando no processo de trabalho. Outra voltada para os proprietários dos meios de produção, que consistia em conhecimentos abstratos da realidade, intelectuais, e também atividades físicas, como pura diversão ou de caráter militar. A escola como instituição separada surge neste momento em que a sociedade se separa em classes sociais antagônicas. Para Saviani (2007, p. 155-156):

Estamos a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. (...) E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Esta separação, escola para as classes dominantes e educação no processo de trabalho para as classes dominadas, na sua essência, ocorre em todas as formas sociais em que temos a divisão entre trabalho manual e intelectual. O preparo, nestas funções manuais, se dava na prática diária do trabalho. Mesmo para o artesão qualificado da Idade Média não havia uma escola separada do processo de trabalho. O aprendizado, que durava vários anos, era efetuado na oficina, no contato direto com o trabalho. A escola, como uma instituição separada da

sociedade, assume um papel de formar intelectuais, dirigentes, para exercerem a dominação no aparelho de Estado e na produção.

[...] a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. (...) Nesses contextos, as funções manuais não exigiam preparo escolar. A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções (SAVIANI, 2007, p. 157-158).

A transição da sociedade feudal para a capitalista ocorre com mudanças significativas no modo de organizar a produção da existência material. No feudalismo, embora fosse uma sociedade baseada na exploração de classe, o objetivo da atividade econômica era primeiramente a produção de valores de uso, ou seja, a comunidade produzia para satisfazer suas necessidades vitais, para o consumo imediato.

As forças produtivas eram limitadas e, portanto, produzia-se basicamente para a subsistência. O excedente, quando havia, era trocado, mas não como sendo o fim da produção, apenas de forma ocasional. No entanto, com o desenvolvimento das forças produtivas e da divisão de trabalho, especializando a produção, essas trocas deixam de ser ocasionais e passam a se tornar o objetivo principal da produção. Com esta inversão, (produção para o consumo agora se torna produção com o objetivo de troca), temos o surgimento de um outro modo de organizar a produção, a sociedade capitalista. Segundo Saviani (2007, p. 158) “Nessa nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado”.

De uma produção voltada para dentro da comunidade, agora temos uma produção voltada para o mercado. Os laços naturais que uniam os membros da comunidade se dissolvem e surgem outras relações, mediadas pela troca. Não são mais relações diretas, em que cada servo sabia exatamente o que produzia para o seu senhor.

A forma diretamente social do trabalho é aqui a forma concreta do trabalho. (...) No regime feudal, sejam quais forem os papéis que os homens desempenham, ao se confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na relação de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho (MARX, 1989, p. 86).

No capitalismo o trabalhador é proprietário de uma mercadoria, a força de trabalho, e entra em contato com o comprador dessa mercadoria, o capitalista, numa relação contratual em que um é vendedor e o outro comprador, numa relação típica de mercado. Não se trata, como no feudalismo, de uma relação direta, mas de contrato firmado entre ambas as partes e que tem no direito positivado, ao contrário do costume, sua forma de legitimação. Nesse contexto, há a necessidade que a população em geral tenha alguma educação formal, passando a escola a assumir um papel de generalizar na sociedade a cultura letrada, fonte agora em que se baseia a nova ordem que se instalou como dominante. Conforme Saviani salienta (2007, p. 158):

Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial.

O desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, como vimos, conduziu a sociedade a uma revolução nas formas de produção, apropriada pelo capital. A introdução da máquina destruiu o saber do artesão. Na realidade, o que aconteceu foi uma transferência do trabalho intelectual/qualificado do artesão para a máquina, materializando-se nela. De acordo com Saviani (2007, p. 158) “os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas.” Assim, as operações no processo de produção se limitaram a movimentos simples, sem a necessidade das habilidades do artesão qualificado, que detinha conhecimento de todo o processo produtivo. O que prevaleceu foi a separação entre as atividades manuais e as intelectuais, impossibilitando à maioria dos trabalhadores a produção de saberes (ANTUNES; PINTO, 2017).

Essa divisão, atacou não apenas o saber/fazer da classe trabalhadora. Ela foi ainda mais ampla, por fazer com que os trabalhadores perdessem controle de parte de suas formas de reprodução social, como apontam Antunes e Pinto (2017). Agora seria o capital que ditaria o que o trabalhador precisaria aprender e o que não. Além disso, facilitou aos donos dos meios de produção na rotatividade dos funcionários, ao diminuir o poder de barganha dos trabalhadores, uma vez que por meio de treinamentos rápidos e baratos era possível substituí-los quando necessário.

No contexto de uma sociedade baseada na grande indústria e da vida na cidade, a escola assume o papel de responsável pela socialização dos indivíduos na sociedade. Esta socialização, na sociedade feudal, dava-se no interior da comunidade, como vimos, numa relação direta, com a aprendizagem se realizando por meio do processo de trabalho e sem a mediação da escola. Agora, sendo apenas um trabalhador, sem os meios de produção a seu dispor, cabe capacitar-se minimamente para poder adaptar-se a nova ordem econômica. A educação assume uma função importante para o capital, passando a promover uma qualificação que garante “desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (*o trabalho intelectual*), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (*o trabalho manual*), de outro” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 79). Basta agora uma formação elementar, geral, que possa, inclusive, formar, moldar o indivíduo para adaptar-se a esta nova sociabilidade do capital.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. (...) Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades (SAVIANI, 2007, p. 159).

Ao lado desta formação elementar, persistia a necessidade, no processo produtivo, de funções específicas que exigiam uma formação intelectual maior. O ensino profissional ocupou este espaço, seja dado pela própria empresa ou pelo sistema escolar, mas diretamente ligado à produção. Assim, temos duas formas de ensino: uma voltada para a formação profissional e outra voltada para a formação geral.

Estas (formação geral), por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 2007, p. 159).

Ao contrário do escravismo e feudalismo, em que a escola era somente para a elite dominante, e que os dominados tinham sua aprendizagem no processo produtivo, por meio do trabalho, no capitalismo assistimos à ideia de universalização do ensino, tendo como referência de modelo a escola semelhante como a conhecemos hoje.

No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 159).

Esta é a inconfundível caracterização da dualidade na educação. Para classes sócias distintas, tipos de educação distintos tanto em objetivos como em práticas pedagógicas.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O DELINEAMENTO DE UM NOVO MODELO

Diante do que foi colocado fica patente a necessidade de um novo modelo de educação que possa dar conta de realizar a educação, não como uma simples forma de adequar o trabalhador às necessidades do capital, mas como método de construção coletiva dos próprios trabalhadores. Braverman (1980) aponta que este processo não é interminável e que, para mudar, somente a partir da participação ativa dos trabalhadores. Nesse sentido, para que a educação envolva os trabalhadores e seus filhos, é necessário que se superem com os antagonismos no processo de trabalho entre os que controlam a produção, os capitalistas e seus gerentes, e os trabalhadores, ou seja, entre concepção e execução, entre trabalho intelectual e manual.

Essa educação só pode despertar o interesse e atenção dos trabalhadores quando eles se tornarem os senhores da indústria no sentido verdadeiro, isto é, quando os antagonismos no processo de trabalho entre controladores e trabalhadores, entre concepção e execução, entre trabalho mental e manual forem superados, e quando o processo do trabalho for unificado no corpo coletivo que o executa (BRAVERMAN, 1980, p. 376).

Romper com a estrutura do capital requer uma atitude de mudança real e não apenas formal, em que trabalhadores votam em diretores ou decidem sobre os processos produtivos, a partir de determinações superiores que já vêm prontas e são apenas legitimadas pelo voto dos trabalhadores. Para Braverman (1980, p. 376) esta forma de participação não contribui para que se possa ter uma educação integral. “O conceito de uma democracia na oficina, baseada simplesmente na imposição de uma estrutura formal de parlamentarismo - eleição de diretores, votação sobre decisões referentes à produção etc - de acordo com a organização

existente é decepcionante.” Para que tenham uma participação real e efetiva dos trabalhadores nas decisões, e que a educação seja um momento de prazer, é necessário mais que isso.

Aqui surge o conhecimento como um elemento fundamental para que se efetive uma verdadeira mudança na concepção de educação. É preciso, apontam Antunes e Pinto (2017, p. 107) “conceber a educação fora dos marcos da separação ente trabalho intelectual e trabalho manual”. Trata-se de lutar para que os trabalhadores tenham acesso ao conhecimento em sua unidade, ou seja, tanto o conhecimento propriamente técnico de fazer determinado trabalho como também os determinantes históricos de formação desta sociedade.

CONCLUSÃO

Considerando a relação entre educação e trabalho nos diferentes modos de produção, na história da humanidade, percorrida brevemente no primeiro tópico deste texto a partir Saviani (2007) e ancorados em Antunes e Pinto (2017) é possível afirmar que a contradição mais marcante e duradoura é a manutenção da separação entre uma classe que domina os meios de produção e que tem uma educação para ser dirigente, seja na condução política do Estado, seja na produção material, como técnicos altamente especializados em oposição à classe dos despossuídos dos meios de produção, que têm somente a capacidade de trabalhar, caso tenha a “sorte” de encontrar um capital que possa e queria explorá-lo. Todo este processo é o que garante a usurpação do capitalista ao trabalhador “do conhecimento que detêm sobre o seu trabalho a fim de lhes impor, unilateralmente uma nova forma de organização deste, tendo sempre como horizonte as necessidades da máxima extração de mais-valia” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 21). É a imposição dessa nova forma de organização do trabalho que torna a educação profissional uma necessidade para o capital.

Considerando que a questão educacional está o tempo todo ligada ao próprio modo de produzir a nossa existência material nesta sociedade e vislumbrando o real papel da educação, de modo que negue as determinações do capital sobre as pessoas, é urgente fazer a crítica partir da forma como está organizada esta produção para, a partir dela, identificarmos elementos de saída. Como pode ser observado, o objetivo do capitalismo é o lucro, uma determinação puramente quantitativa, que não leva em consideração outra coisa que não seja sua grandeza. Assim, a superação deste modo de produzir parece ser o caminho para que se tenha uma educação voltada para o aspecto qualitativo de ser humano. Uma educação, no dizer de Gramsci, desinteressada, que desenvolva o caráter e não force o estudante a trilhar apenas pelos caminhos que lhe foram pré-fixados. Uma educação que contribua para a

superação do capital e não para sua perpetuação. Uma educação que possibilite a elevação da classe trabalhadora. Uma educação que forme seres humanos em toda a sua plenitude e não os apêndices das máquinas. Considerando todas as afirmações e reflexões realizadas até aqui, é latente que nos apropriemos, mais do que nunca, da categoria utopia.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau/ Série Formação de Professor).
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1993.
- _____. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I, Livro I – O processo de produção do Capital. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertraud do Brasil, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

CONSTRUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO IDEÁRIO EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE: UM OLHAR SOBRE A REVISTA *PEDAGOGIUM* (1924-1927)

Kivia Dulce Fonseca

Aluna de Iniciação Científica PIBIC. Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
kviadulce@gmail.com

Micaele Cavalcante de Barros

Aluna de Iniciação Científica PIBIC. Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
micaelecb17@hotmail.com

Alana Evangelista da Silva

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
esalana@outlook.com

Sara Raphaela Machado de Amorim

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
raphaela.amorim@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a contribuição da Revista *Pedagogium* (1924-1927) para a construção dos saberes e práticas que integraram o ideário educacional no Rio Grande do Norte nas primeiras décadas do século XX. Compreendemos que as questões do cenário educativo eram disseminadas por meio dos impressos, que figuravam como porta-vozes da difusão dos modelos de educação pensados para homens e mulheres, bem como aspectos culturais da sociedade. As práticas educacionais e cívicas, a missão da mulher e saberes pedagógicos, eram temas abordados nos diversos números publicados no período que compreende o recorte histórico desta pesquisa. A este exemplo, destacamos os artigos “Crianças Anormais”, de autoria de Aluísio da Câmara e o “Celibato Pedagógico Feminino”, escrito pelo professor Nestor dos Santos Lima. O primeiro, no Curso de Férias de 1925, oferecido para formar o professorado do estado e o segundo que provém de uma tese apresentada na 1ª Conferência Nacional da Educação sediada em Curitiba, no ano de 1927. No acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte/IHGRN, localizamos as fontes que subsidiam a escrita deste estudo, analisando-as em diálogo com as ideias de Chartier (1990), Certeau (1994) e Sirinelli (2003). Consideramos relevante entender a quem pertenciam as vozes que emergiam por entre as linhas deste impresso. Pensar nas práticas educativas e culturais, bem como saberes construídos e veiculados através deste periódico, permite conhecer a pluralidade das ideias que orientavam a busca para a educação pública no Brasil.

Palavras-chave: História da Educação. Revista *Pedagogium*. Saberes. Práticas.



PALAVRAS INTRODUTÓRIAS: OS IMPRESSOS E A DIVULGAÇÃO DE IDEIAS MODERNIZADORAS

A pesquisa em História da Educação, seus caminhos e possibilidades nos instiga a pensar, problematizar, analisar, e questionar as ideias que as sociedades através de seus documentos nos apresentam. Em vista disso, iniciamos esta escrita deste texto nos respaldando na compreensão de que o impresso pedagógico, enquanto produto de estratégias editoriais dirigidas à formação da sociedade Norte Rio-grandense, era direcionado aos professores e demais intelectuais interessados na discussão da educação brasileira, realizando um papel determinante na circulação e na produção de saberes ligados à educação.

Das produções norte-rio-grandenses, uma revista se destaca neste sentido. Esta revista é a Revista *Pedagogium*, uma publicação oficial da Associação de Professores do Rio Grande do Norte/APRN, entidade fundada em dezembro de 1920, criada para defender e promover a edificação do professorado do estado, reunindo-os, em prol dos seus interesses e dos da instrução, numa parceria com o poder público. Nestor dos Santos Lima, educador e então professor da Escola Normal de Natal. Em discurso proferido no ato de fundação da APRN, afirma que a Associação tinha por objetivo cooperar com o poder público na grande obra da educação popular.

A participação do poder público é vista desde a composição da direção da Associação, que era constituída pelo Conselho Diretor e Presidência de Honra. O Conselho Diretor se compõe por presidente, orador, dois secretários, um bibliotecário e um tesoureiro, eleitos através do voto secreto ou por aclamação para um ano de mandato. A Presidência de Honra, por sua vez, composta de um presidente e três vice-presidentes, estes são convidados, em virtude dos cargos que exercem, sendo, respectivamente, o Governador do Estado, o Diretor Geral da Instrução Pública e os diretores da Escola Normal de Natal e do Atheneu Norte-Rio-Grandense.

Ribeiro (1999, p. 2), ao se referir a *Revista Pedagogium* em sua Dissertação de Mestrado, confere relevo a este periódico ao afirmar que, se configurava enquanto porta-voz da entidade, expondo as táticas e estratégias dos dirigentes do movimento, formadores de um campo de influência na sociedade potiguar. É nesta revista que

Nestor Lima publica em 1921 seu primeiro texto sobre o Celibato Pedagógico Feminino, produção esta que seis anos depois é reelaborada e levada para o espaço de discussão na 1ª Conferencia Nacional de Educação, gerando, posteriormente, a publicação de opiniões contrárias à sua.

É a partir dos espaços dos periódicos que o sujeito adquire mais projeção, ultrapassando os limites territoriais, uma vez que suas ideias circulam por outros espaços, conduzidas por meio da escrita, possibilitando que seus leitores, dos mais diferentes lugares e posições políticas, sociais ou econômicas, tivessem acesso às suas reflexões e emitisse outras opiniões sobre o assunto, enriquecendo o debate. Ao pensar no discurso, percebemos que a sociabilidade descortina zonas de ambiguidade, que se apresentam como lugares onde o social se faz e os embates ganham força.

Partindo dessa compreensão, fazemos um estudo por meio de um periódico produzido por professores norte-rio-grandenses no início do século XX, compreendendo os lugares de fala desses sujeitos e suas perspectivas, conceitos e pensamentos acerca da educação que se buscava implementar no estado. O periódico educacional como fonte privilegiada na elaboração desse artigo, destinando particular atenção foi à Revista *Pedagogium* em suas edições de 1924 a 1927.

Os impressos constituem-se enquanto fontes relevantes, visto que são meios para se adquirir conhecimento sobre a pluralidade de questões que formam o campo educacional, revelando assim, diversas facetas dos processos educativos. Segundo Nóvoa (1997, p. 12-13), “A imprensa constitui uma das melhores ilustrações da extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo”. Os diferentes impressos pedagógicos como fonte, em concordância com Lopes e Galvão (2001, p. 87), nos permitem especificar as características de uma dada realidade educacional em seu tempo e lugar, tornando perceptíveis as ações e desdobramentos que foram realizados no meio educativo, de acordo com os interesses do público envolvido.

O periódico educacional possui indícios reveladores sobre a história da educação e do ensino de um determinado contexto social, econômico e cultural. Objetivando ampliar informações, sejam elas, sobre as práticas educacionais do dia-a-dia escolar, sobre os programas oficiais, os problemas educacionais vivenciados, as condutas e os posicionamentos dos professores em sala de aula. É relevante qualifica-la em seus princípios, como aquela que veicula interesse de uma pessoa, de uma instituição ou de um grupo de pessoas com o propósito de que sua mensagem seja incorporada.

OS NOVOS ARES REPUBLICANOS E A CONSTRUÇÃO DE NOVOS OBJETIVOS DE FORMAÇÃO

A partir dos anos iniciais do período republicano e a consolidação desta nova ordem no Brasil, torna-se comum a presença dos pressupostos higienistas no discurso educacional uma vez que dentro do ideário de ordem e progresso, se associa uma modernização emergente, descobertas científicas, inovações técnicas e das máquinas. O processo de urbanização e industrialização crescente, paralelo às construções das novas instituições na tentativa de sedimentar uma identidade nacional para o Brasil, apontava para a diversidade de medidas socioculturais que necessitavam ser tomadas.

O higienismo une-se a este novo quadro de saberes como uma ideologia científica (CANGUILHEM, 1983) ou alguma coisa própria para produção e a prática científica, que não se caracteriza como Ciência no sentido exato dos registros oficiais. Cabe ao movimento higienista a fundamentação prática, com caráter científico originários dos saberes médicos, que impõe ao pressuposto das condições biológicas de saúde física e mental a proposta da Ciência da Educação de uma boa formação física, intelectual e moral do indivíduo. De tal maneira que as relações entre educação e higienismo se delineiam no espaço que representa uma forma de organização dos saberes da época cujas formações discursivas se constituem em torno dos eixos fisiológico, psíquico e moral.

O saneamento das cidades, a mudança nos costumes e a disciplina necessária às populações, permitiam higienizar a sociedade de todos os males que poderiam estagnar o progresso. Estas são, portanto, medidas de intervenção social desse período, um contexto de efervescência cultural, que se sustenta nos preceitos e saberes médico-educacionais, com foco no papel social da educação. Esta deveria oferecer aos cidadãos republicanos a proposta de uma formação completa, física, intelectual e moral, capaz de delinear uma identidade nacional para o país que se pretendia formar:

Srs. Professores, a campanha pro-saneamento começa na escola. O professor e o médico tem que se dar as mãos e trabalhar simultaneamente. Como fazer penetrar o abc em cérebros anemiados? Mas como ensinar higiene a cérebros analfabetos? Vós nos podereis dizer: retirai-lhes os vermes e eles aprenderão a ler. Ao que nós replicaremos: ensinai-lhes a higiene e eles não se infestarão. Seria então um teimar sem fim. Não vale definir responsabilidades.[...] Quando o ensino da higiene, difundido nos cursos normais, fizer de cada professor um mestre bastante no assunto, então os papeis serão definidos: o médico será sentinela avançada, que valerá pela higienização dos domicílios, dos viveres, das águas, dos indivíduos em sociedade; o professor será o operário modesto e seguro, que cavará o

alicerce, traçará a argamassa e consolidará a base, sobre qual há de erguer-se o monumento magnífico da beleza hígida da nossa raça (PEDAGOGIUM, 1926, p. 36).

Os professores nesse processo possuíam papel de relevância, eles deveriam ensinar as práticas de higiene, para que da escola elas se disseminassem pela sociedade. Não apanhar frutas do chão, não levar as mãos sujas à boca, habituar-se ao uso dos sapatos; ideias de conforto e limpeza, para que mais tarde, quando fossem homens e mulheres feitos, ao constituírem seus lares, levassem adiante tais conhecimentos. Não encontramos o livro de registros do curso de férias de 1926, mas na edição da Revista *Pedagogium* deste mesmo ano, são apresentadas algumas conferências, a exemplo de “Crianças Anormais”, proferida pelo professor Aluísio da Câmara:

Senhores:

Um dos problemas mais importantes e que tanto há preocupado aos que se dedicam às questões pedagógicas é, sem dúvida alguma, o das crianças anormais.

De observação comum nas escolas, o reconhecimento dessas crianças precisa ser feito com precisão, afim de que sejam das outras separadas, em uma classe ou classes especiais onde possam sofrer, sob os cuidados de mestres competentes e de médicos psiquiatras, uma educação proveitosa e adequada (PEDAGOGIUM, 1926, p. 4).

Em sua fala o palestrante apresenta que apenas há 50 anos o estudo das “crianças anormais”, começou a ser objeto de investigação. Com início na Alemanha, onde surgiram as primeiras “classes especiais para retardados”. Depois, outros países seguiram o exemplo. Questiona que no andamento destes processos, muitas perguntas ainda necessitavam ser respondidas. A quem deveria ser entregue a educação destas crianças. Ao médico? Ao pedagogo?

Não se pode compreender e conhecer os anormais senão depois de os haver examinado por sua vez pelo educador e pelo médico. O exame e a direção dessas crianças não podem ser feitos, portanto, alternada e separadamente, ora médico, ora pedagógico, ao acaso das circunstâncias, mas, antes deve ser conjugadamente médico e pedagógico, isto é médico-pedagógico. [...] Precisa-se, incontestavelmente, da ação conjunta, da colaboração do professor e do médico psiquiatra, necessita-se do auxílio um do outro, ao mesmo tempo, para que a educação dos anormais seja proveitosa e útil (PEDAGOGIUM, 1926, p. 5).

Nesse momento, discutia-se que nas escolas se tornasse imprescindível o perfil psicológico das crianças, com base em rigoroso exame clínico e psicológico, sistematizado

em uma ficha, para que o professor prosseguisse com sua educação, à maneira como já vinha sendo realizado em alguns países, não somente identificando, mas dividindo-os em classes de acordo com as aptidões de cada um. Apresenta notas sobre “o que se entende por anormal”, “Caracteres dos anormais”, “retardados”, “idiotas” e “imbecis”. Nas suas referências apenas um material de origem nacional, o Manual de Psiquiatria do Rio de Janeiro (1922), no mais, constam referências francesas, espanholas e italianas, alguns a seguir: de *Les enfants anormaux* (BINET et SIMON, 1922), *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* - E. Claparide(1924), *Los Niños mentalmente anormales* (GONZALO R., 1917) e *Trattato pratico de Psicopatologia Forense – S. de Sanctis e S. Ottolenghi*, Milano, 1920.

Na ideia de troca de conhecimentos científicos, elementos práticos e de proveito para o magistério, outro assunto mereceu espaço para discussão “A influência da luz na vida do homem”, outra conferência difundida nas páginas da revista educacional. Nela, o médico Dr. Mario Lyra, afirma que aproveitará a parte de higiene deste assunto. Por toda parte a higiene exige iluminação do sol para todo compartimento habitado, através dele não se infestariam seres prejudiciais à saúde humana, como pulgas e mosquitos que poderiam sugar o sangue e transmitir as doenças mais graves para o período como a peste bubônica, febre amarela, mal de chagas, etc.

Onde não há bastante claridade não pode haver bastante asseio; tudo parece que está limpo e tudo está sujo. As pessoas pouco escrupulosas cospem à vontade pelo chão e até pelas paredes; o que dificilmente fariam num quarto bem iluminado. A sala de escola da atualidade, como bem sabeis, que não receber luz bastante do exterior para iluminar o campo de leitura, e sanear a atmosfera está por si mesmo condenada. Além dessa luz moderada para o trabalho metódico dos alunos sadios, temos necessidade, muitas vezes de empregar excessos de luz para corrigir defeitos físicos das crianças, para despertar-lhes a nutrição celular, para desenvolver seu crescimento ou para enrijar o seu organismo já formado (PEDAGOGIUM, 1926, p. 42).

A falta de conhecimento por parte dos pais das crianças recairia sobre a necessidade dos professores estarem ainda mais atentos para, por conta própria ou por indicação do médico escolar, buscassem lugares mais iluminados para as crianças que sofriam de problemas na visão, alunos raquíticos, esqueléticos ou anêmicos. Que as turmas se organizassem para a prática de exercício ao sol, recebendo toda fonte de energia necessária ao desenvolvimento. “Voltemos a luz do sol, vivemos com natureza. Lancemos mãos dos meios naturais de consertar a saúde, de revigorar o organismo, de aperfeiçoar a raça, na moderna questão da eugenia. Para isso as escolas poderão contribuir, facultando aos seus alunos a ginástica natural de Hebert, ao ar livre, recebendo influxo mágico da luz.” (PEDAGOGIUM,

1926, p. 44). Com base na análise desta fonte em diálogo com as demais produzidas, percebemos que o ideário pedagógico e a prática desenvolvida por Nestor Lima se enquadra nos moldes e ideais de modernidade educacional propostos com a fundação das instituições educacionais no início do século XX, não só no Rio Grande do Norte, como em grande parte do cenário nacional.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA FEMININA: CIRCULAÇÃO DE IDEIAS POR MEIO DOS ESCRITOS

Ao lidar com as fontes aqui investigadas, nos remetemos à Certeau (2002) que nos lembra acerca do estabelecimento destas, a eleição de categorias, a organização dos conceitos, o recorte temporal e espacial, a problematização e, acrescentamos, as pesquisas em história da educação, são procedimentos de pesquisa que fazem parte de uma operação técnica que também participa deste fazer investigativo. Perceber o não-dito, o silenciado, o falado pressupõe o fazer história que perceba o lugar social em um movimento de reorganização também a partir do trabalho do historiador.

À luz de suas ideias, discutimos acerca de outra questão relevante para a educação no início do século XX que também foi tema de publicações em periódicos locais e de teses levadas a I Conferência Nacional de Educação (1927): trata-se do debate sobre o Celibato Pedagógico Feminino.

Sediada em Curitiba, a I Conferência Nacional de Educação reuniu discussões dos campos educacionais de diferentes regiões do país eram levadas em forma de teses que seriam apresentadas e discutidas pelos delegados de vários lugares de Brasil. As ideias possuíam nesse evento grande publicidade, a partir da circulação das mais diferentes opiniões em quase todo território Nacional. Nestes momentos de fomentação de ideias, os estados do “Norte e Sul” do Brasil se encontravam para tratar das questões consideradas dignas de atenção. Ou ainda, como nos ensina Bakhtin (1981), a palavra se apresenta com uma arena em miniatura onde se inter cruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória, pois o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes, revelando-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.

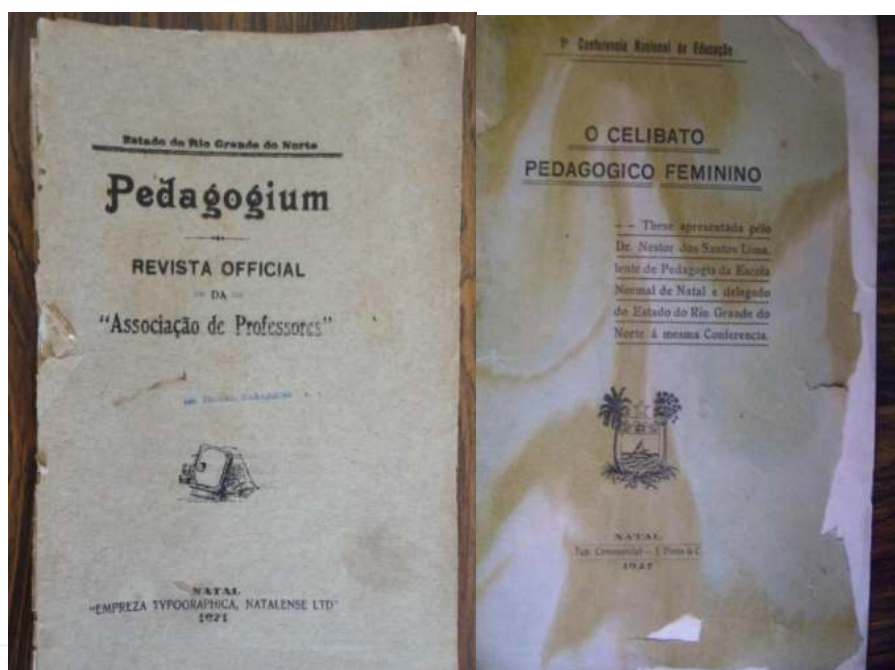
O escrito sobre o Celibato Pedagógico Feminino havia sido publicado inicialmente em 1921, na Revista *Pedagogium*. Após o acontecimento da Conferência acima citada, a tese, escrita por Nestor dos Santos Lima foi novamente publicada na edição de 1927. Foi uma temática discutida mundialmente e sobre isso Nestor Lima publicou na *Revista Pedagogium*

(1927) a mencionada tese que provocou polêmicas expressas através de opiniões divergentes publicadas nos periódicos circulantes na sociedade norte-rio-grandense. Para Lima, era muito mais grave do poderia parecer a primeira vista a condição da mulher casada na profissão docente:

Não se poderá ser boa professora e, ao mesmo tempo, boa dona de casa. O que a prática nos ensina diária e diuturnamente, é que o exercício simultâneo das duas funções – doméstica e pedagógica – se não são absolutamente incompatíveis, são aos menos prejudiciais à perfeição, à regularidade e a proficuidade de cada um deles (LIMA, 1927, p. 4-6).

A atuação da mulher no magistério por muitas vezes era vista com um sagrado dever, um sacerdócio já que “o magistério era um trabalho essencialmente feminino” (ALMEIDA, 1998, p. 21). A respeito disso, Nestor Lima discorre enfatizando: não há dúvida, “o ideal da educação pública seria fazer desta o prolongamento dos lares; e quem melhor que as mães poderiam educar a infância alheia, por virtude dos seus predicados naturais já postos em prova na família e pelo exercício do magistério, que lhes dá o necessário traquejo e perícia educativa?” (LIMA, 1927, p. 6).

Abaixo, as imagens da primeira versão do Celibato Pedagógico Feminino publicado na *Revista Pedagogium* e sua segunda versão, resultado da apresentação na I Conferência Nacional de Educação:



O Celibato Pedagógico Feminino (1921)

O Celibato Pedagógico Feminino (1927)

Para compreender as razões dos embates acerca da participação feminina na profissão docente, inicialmente buscamos situar quem era esta mulher e qual sua representação social. Diálogo com Bourdieu (2003, p. 103) sobre a família na legitimação inicial dos papéis do homem e da mulher:

É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é nas famílias que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem.

A educação feminina, iniciada na família, contempla a aprendizagem de acordo com suas necessidades futuras, em consonância com os valores e interesses da sociedade. A partir das leituras dos jornais e revistas do período, vemos que as perspectivas médicas influenciavam fortemente com as possibilidades da educação para as moças, era considerado desperdício de energia qualquer trabalho para além do espaço doméstico. Acreditava-se que o acréscimo de atividades na rotina, além dos lares, poderia causar danos tanto à saúde feminina, quanto ao equilíbrio social. Aconselhava-se às moças solteiras permanecer com a honra ilibada, conservando-se virgens até o casamento. Quanto às casadas, deveriam cumprir a fidelidade devotada aos esposos no momento do matrimônio. Às viúvas, recomendava-se a permanência em seu estado celibatário.

A relação entre a vida pessoal e o trabalho que desenvolviam era forte no campo religioso, mas esse traço religioso, essa devoção a Maria ainda confluía para um rumo: o cuidado materno com aquelas e aqueles que usufruíam de suas práticas na educação. O cuidado materno permeava toda representação em torno do ensino escolar. As virtudes femininas, a função divina da maternidade, os zelos da dona-de-casa eram institucionalizados na profissão docente que, gradativamente, se tornava feminina. Estes perfis de educadoras, mães-esposas, escritoras, indiciam mais do que ideais republicanos, modernidade ou civilização.

Não é de admirar que a primeira turma da Escola Normal de Natal era composta em sua maioria por mulheres. Em 1910, formaram-se vinte professoras e apenas sete professores, tendência observada também em outras regiões do país. Movimento nacional que iniciou a discussão sobre o processo de feminização do magistério. Contraditoriamente, mesmo com o crescimento da presença feminina nas salas de aula, havia uma série de discussões sobre os moldes através dos quais se daria esta participação. Tratava-se da dúvida sobre a eficiência no



cumprimento dos diversos papéis atribuídos à mulher que muitas vezes, além de professora, era também esposa e mãe.

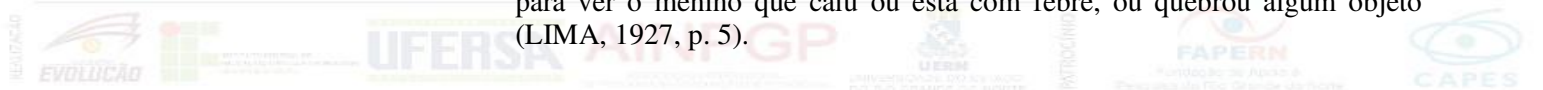
O celibato pedagógico trazia à tona a discussão sobre a capacidade feminina de assumir as funções de ser mãe, esposa e professora. No período de transição do século XIX para o XX, muitas concepções continuavam fortes, apesar do discurso de avanço social, mudança e novos moldes sociais e educacionais. A esse respeito, Pinheiro (2009, p. 174) afirma que:

A relação entre o cuidado materno, educação e trabalho no final do século XIX faz com que o gênero feminino passa a ser a referência na função de educar a sociedade dentro e fora do lar. O trabalho escolar da professora é o motor de prosperidade na sociedade; o trabalho doméstico feminino é o motor da prosperidade na família. Moralidade é o seu discurso. Virtude a sua meta.

A possibilidade do trabalho no ensino proporcionava às mulheres a participação no espaço público, porém, seguiam os questionamentos sobre a atuação feminina e a dificuldade de lidar simultaneamente com as atividades que a ela eram exigidas nos âmbitos público e privado. Era de responsabilidade da mulher o exercício de contribuição para a moralização da sociedade. Assim, não era somente a educadora das crianças, mas o modelo de conduta para toda a sociedade.

Nesse sentido a participação feminina na educação foi entendida de forma controversa, o que provocou o surgimento da desvalorização da profissão por ser o espaço público no qual ao sexo feminino era concedida participação. Em seu texto, ele evidencia que para a mulher seria difícil assumir duas funções que requerem relevante responsabilidade; ser mãe e professora solicitaria dessas mulheres uma grande dedicação em ambas atividades, então escreve que:

Por mais diligente e laboriosa que a mulher seja, não poderá dar conta dos encargos da família, cuidar dos filhos, do marido, dirigir os empregados, enfim, a própria habilitação, providenciando a tempo e a hora acerca de tudo o quanto é necessário à regularidade da vida doméstica, de que é ela o fulcro e o ponto central, e, por outro lado, preparar bem as lições, dispor metodicamente e previamente o seu trabalho, fazer a escrituração da classe, estudar e ilustrar-se constantemente, comparecer à hora marcada, esgotar o horário, preocupada tão somente com o seu mister pedagógico, sem os sobressaltos e o temor dos chamados urgentes e dos reclamos aflitos de casa, para ver o menino que caiu ou está com febre, ou quebrou algum objeto (LIMA, 1927, p. 5).



Em suas palavras, ressalta a necessidade da presença feminina nos lares, como forma de atender às necessidades da família e estar presente nos momentos de possíveis precisões de seus filhos, eventuais necessidades que poderiam suscitar a ausência da professora em seu ambiente de trabalho, para dirigir-se a sua casa, assumindo o controle das atividades que se enquadram na responsabilidade adquirida pelos papéis de professora e mãe. Deste modo é possível afirmar que Nestor Lima recorre a argumentos eugenistas¹, que afirmam que as mulheres que trabalham mentalmente são pouco aptas para a profissão maternal. Explica este fato quando diz que “o trabalho mental da professora esgota e destrói os nervos; assim ela pode não contribuir para formar uma progênie sadia” (LIMA, 1927b, p. 2).

CONSIDERAÇÕES

Situada na trajetória dos conteúdos de época relacionados às publicações sobre as crianças anormais e o celibato feminino, a articulação da temática educacional com o pensamento higienista se estabelece em torno da compreensão de uma educação completa por Nestor Lima, a partir de uma perspectiva de pedagogia não-integradora. Pedagogia essa que traça no conjunto das suas finalidades um esboço da visão normalizadora, que se faz presente nas publicações, a partir de uma concepção ou de um método pedagógico que associa o critério específico as modernas perspectivas de progresso e regeneração moral com o modelo tradicional de formação do indivíduo no âmbito da instrução propriamente dita.

Ao fazerem circular informações sobre o trabalho pedagógico, sobre a prática docente e seu aperfeiçoamento, sobre a tomada de conhecimento e ensino dessas crianças, sobre a organização do sistema de ensino, sobre as reivindicações e questionamentos da categoria profissional, entre outros, a Revista *Pedagogium* compõe uma parte da tradição de um povo, a cultura daquela determinada época, seus modos e saberes que devem ser utilizados. Por isso tomado como fonte para pesquisa, proporciona ao pesquisador informações ricas sobre o

¹Criada no século XIX por Francis Galton, a eugenia é um conjunto de ideias e práticas relativas a um melhoramento da raça humana ou, como foi definida por seus seguidores, ao aprimoramento da raça pela questão biológica tendo como base o estudo da hereditariedade. No Brasil, ganhou destaque nas primeiras décadas do século XX, pois seus pressupostos forneciam possíveis explicações para a situação de atraso do país, ao mesmo tempo em que indicava um caminho para a superação dessa condição. Segundo os pressupostos eugênicos, a hereditariedade determinaria o destino do indivíduo, assim, suas condições de vida já estariam postas e o seu futuro ao nascer, segundo a classificação de critérios que o colocavam numa categoria de inferior ou superior. Eram justificadas, assim, as condições de vida pelas questões biológicas, ou seja, o pobre era pobre por ser inferior, nascendo predestinado à pobreza. Desta forma não haveria como escapar, a inferioridade e a superioridade eram dados *a priori*, determinadas pela própria natureza.

campo educacional, sem caráter julgador, mais sim reflexivo e investigatório sobre essa vertente desse estudo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- AMORIM, Sara Raphaela Machado de. **Viagem como Missão: intercâmbio pedagógico de educador Nestor dos Santos Lima (1913-1923)**. 2017. 198 f. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2017.
- CANGUILHEM, Georges. Ideologia e Racionalidade nas Ciências da Vida. Lisboa: Edições 70, 1983. In: MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. As modas e o celibato: educação e normalização social no Rio Grande do Norte na década de 1920. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.48, p. 184-198 Dez, 2012.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro. Lisboa: Difel, 1990.
- LIMA, Nestor dos Santos. O Celibato Pedagógico. **Pedagogium**. Natal, v.1. 1927.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NÓVOA, António. A imprensa de educação e de ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI; Denice Bárbara; NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria. **Historiografia da educação e fontes**. Cadernos ANPED, Porto Alegre, n.5, p.7-64, set. 2007.
- PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Souza. **Mãe-esposa e professora: educadoras no final do século XIX**. 219f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.
- REVISTA PEDAGOGIUM, 1922, Anno 2, n.3, mar., RN.
- RIBEIRO, Marlene Fernandes. **Revista Pedagogium: um olhar sobre a educação do Rio Grande do Norte (década de 1920)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.
- SIRINELLI, Jean-François. “Os intelectuais”. In: REMOND, R. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 231-269.

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA REPUBLICANA NA CIDADE DO ASSÚ/RN: POLÍTICAS DE IMPLANTAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR TENENTE CORONEL JOSÉ CORREIA (1911)

Gilson Lopes da Silva
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN
gillopes2000@hotmail.com

RESUMO

No presente artigo, analisamos as políticas de implantação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. A referida instituição foi inaugurada em setembro de 1911 na cidade do Assú, Rio Grande do Norte, como um espaço de educação primária. Como fontes e referências, consultamos acervo bibliográfico e documentos que tratam da consolidação desses espaços educacionais no estado. Os grupos escolares representam um símbolo de inovação pedagógica do governo republicano e foram criados a partir da década de 1890, em São Paulo. Posteriormente, esse modelo educacional difundiu-se por todo o Brasil. Fazendo parte de um projeto de ampliação da oferta e qualidade do ensino, as instituições expressavam uma educação com aspectos diferentes das escolas de primeiras letras do Império, que funcionavam geralmente nas residências dos próprios professores. Contudo, a implantação do novo modelo ocorreu de forma lenta no estado do Rio Grande do Norte, pois estava condicionada aos espaços de maior força política e econômica nos diversos lugares em que foram construídos. Caso da cidade do Assú, que desenvolvia desde o início do século XIX importantes atividades econômicas no interior do estado.

Palavras-chave: Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. Cidade do Assú. República.

INTRODUÇÃO

Com a instituição da República nos finais do século XIX, seus representantes defenderam um projeto de reforma social moderna, repensando vários espaços sociais. No campo educacional foram realizadas reformas no ensino primário criando novos instrumentos para o ensino público: os grupos escolares. Esse modelo de escola foi utilizado como espaço de propagação das propostas do governo republicano, que tinham a finalidade central de formar um povo em sintonia com os valores de Ordem e Progresso, atentando para os hábitos de civilidade e patriotismo, entre outros.

No estado do Rio Grande do Norte, foi publicada em 22 de novembro de 1907 a Lei nº 249, autorizando a reforma da instrução pública, dando ao ensino primário moldes mais amplos e garantindo sua proficuidade. Em março de 1908 foi criado na cidade de Natal o Grupo Escolar Augusto Severo, primeira instituição educativa seguindo os novos métodos e padrões pedagógicos da escola republicana, também servindo como Escola-Modelo para os outros grupos criados no estado.

Na cidade do Assú, empório econômico que atuou significativamente no interior do estado por meio da produção do algodão e da extração da cera de carnaúba, a inauguração de um grupo escolar ocorreu em setembro de 1911, denominado de Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. Nesse sentido, esse trabalho se justifica pela necessidade de tentarmos compreender a importância da implantação de uma escola desse porte dentro do processo de expansão econômica da cidade. Nosso objetivo no artigo é o de analisar mais detalhadamente as políticas de implantação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia.

Levantamos a hipótese de que, independente de estarmos tratando de uma pequena cidade sertaneja, distante dos grandes centros urbanos, a implantação desse modelo educacional na cidade, assim como os problemas enfrentados nas políticas de consolidação, estavam condicionados à uma série de fatores ideológicos e políticos, seguindo um padrão de aplicação observado em diversos outros pontos do país. Como fontes utilizamos documentos referentes ao grupo escolar e trabalhos de memorialistas e historiadores da cidade do Assú.

POLÍTICAS DE IMPLANTAÇÃO E CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR TENENTE JOSÉ CORREIA: UM ESPAÇO DE MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA CIDADE DO ASSÚ

Os grupos escolares foram implantados no estado de São Paulo a partir de 1894 com a criação do Grupo Escolar Escola-Modelo da Luz (MOREIRA, 2005, p. 93). Era constituído pela reunião ou agrupamento de três ou mais escolas regidas cada uma por um professor, compreendendo cursos infantil, elementar e complementar, sob a direção de um diretor, consolidando-se em todo o Brasil.

No Rio Grande do Norte a Diretoria da Instrução Pública passava por reformulações nos últimos anos do regime imperial com uma organização que trazia algo de novo e legava à República:

[...] uma incipiente complexidade de órgãos que já começavam a exigir especialização e treinamento. O **cria e extingue** habitual de nossa política escolar ou a falta desta, com os costumeiros movimentos de centralização e pseudodescentralização, como se vê, inquinou não só a vida das escolas, mas também a vida dos organismos de administração (ARAÚJO, 1979, p. 98, grifo da autora).

Nos primeiros anos da República ocorre no estado uma proposta de municipalização do ensino que, inicialmente, tirava do poder público estadual a competência pelo ensino e

apresentava um projeto de organização com os municípios. Porém, o estado transferia lentamente para os municípios a maior parte dos encargos relativos à educação. Por sua vez, os municípios não tinham condições financeiras de manter o aparato escolar, mas sentiam a necessidade de conservar essa situação para fins eleitoreiros, dependendo, dessa forma, das dádivas do governo estadual.

A medida de competência mista citada anteriormente foi substituída pela Lei nº 131, de 13 de setembro de 1899, passando para os municípios a responsabilidade pelo provimento da instrução primária e o pagamento dos vencimentos dos professores. Ao governo do Rio Grande do Norte caberia a concessão de uma subvenção de 600\$000 anuais por cadeiras existentes nos municípios e o pagamento aos professores pertencentes ao quadro do magistério antes da instituição da Lei (ARAÚJO, 1979).

A situação da educação potiguar se mostrava drástica nos primeiros anos da República e a desorientação administrativa tornava-se evidente exigindo tomadas de posição eficientes. Em 22 de novembro de 1907 foi instituída a Lei nº 249, autorizando uma reforma na Instrução Pública do Estado. Em abril de 1908 o Decreto nº 178 trouxe novas oportunidades para a escola potiguar. Segundo Araújo (1979, p. 118):

As mudanças que se prenunciavam pela Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907, serão concretizadas pelo Decreto N° 178, de 29 de abril de 1908 – a chamada Reforma Pinto de Abreu, que imprimiu novos rumos à instrução estadual. Na sua execução, suprimiram-se todas as cadeiras primárias mantidas pelo Estado, sendo postos em disponibilidade os serventúrios inadaptáveis aos novos métodos, e, em seu lugar, foram criados, com novos professores escolhidos para sua manutenção, os chamados Grupos Escolares.

O primeiro grupo escolar do Rio Grande do Norte foi instalado na cidade de Natal. Denominado de Grupo Escolar Augusto Severo, foi criado pelo Decreto nº 174, de 5 de março de 1908, no exercício do governo de Antônio José de Souza e Melo (1907- 1908). No ano seguinte é instalada a Reforma da Instrução Pública (Lei n. 284, de 30 de novembro de 1909) na perspectiva de estabelecer diretrizes para o sistema de ensino público, no âmbito do ensino primário, secundário e normal, sob a responsabilidade do governo estadual. O Decreto nº 198, de 10 de maio de 1909, instituiu o Grupo Escolar Augusto Severo como a **Escola-Modelo** para outros grupos do estado (MOREIRA, 2005).

A partir da criação do Grupo Escolar Augusto Severo, outros grupos foram implantados em terras potiguares. No entanto, a instituição do novo modelo de educação



primária passa por uma série de reveses no Rio Grande do Norte. De acordo com Araújo (1979, p. 126):

No ato da criação, os grupos quase sempre foram constituídos de escolas masculinas, femininas e mistas. Muitas, depois, ficavam somente com uma escola. O Grupo Escolar Quintino Bocaiuva, por exemplo, criado em 1914, foi paulatinamente extinguindo cadeiras, até necessitar de novo decreto de criação, em 1924. As estatísticas apresentadas em 1920 atestavam a existência de trinta e dois grupos, para, mais tarde, José Augusto, em sua mensagem de 1º de novembro de 1924, citar apenas quinze grupos: Natal (Augusto Severo e Frei Miguelinho), Mossoró, Macaíba, Ceará Mirim, Nova Cruz, Açú, Caicó, Penha, Macau, Caraúbas, Martins, São José, Santa Cruz e Goianinha. O Governador Juvenal Lamartine, em sua mensagem de 1930, apontava vinte e um grupos, com uma matrícula de 4881 alunos.

Apesar das visíveis dificuldades nos primeiros anos de implantação dos grupos escolares eles se consolidaram porque também faziam parte do projeto de modernização do estado, juntamente com outros aspectos de melhoramento como abertura de estradas, construção de linhas férreas, aformoseamento de praças e ruas, iluminação elétrica e práticas de higienização e civilidade da população (SILVA, 2011).

Moreira (2005, p. 110), considera que, a consolidação desses novos espaços de escolarização estavam “intrinsecamente relacionadas às demandas políticas e às diferentes práticas econômicas” desenvolvidas nas regiões de implantação, e correlacionadas “às localidades inscritas nas áreas da produção do açúcar e do algodão”, núcleos mais representativos do Rio Grande do Norte e mais fortes politicamente.

Fazendo parte das mudanças e inovações aplicadas no contexto urbano e nos serviços públicos, os grupos escolares simbolizavam uma educação pública de qualidade para a população e expressava um modelo de pedagogia moderna do ideário republicano, em sintonia com as propostas de transformação que circulavam por todo o país. Na cidade do Assú, Bezerra (2010, p. 84) assinala que a euforia:

[...] na busca para desenvolver o município e ter condições de acompanhar o ritmo do Estado e do País era surpreendente. A alta estima do povo era algo louvável, digno de reconhecimento pela história.

A cidade já contava com Blocos Carnavalescos de Rua (1902); Bandas de Música; Grupos de Teatro; Grupos Folclóricos os quais se apresentavam quando das festas juninas e natalinas; diversos jornalistas, poetas, músicos e artesãos os quais tinham a palha de carnaúba como matéria prima.

Economicamente, o algodão e a cera de carnaúba já despontavam com suas primeiras grandes produções para exportações. O jornal A República, no ano de 1908, informou que o Rio Grande do Norte tinha participado da Exposição Nacional de Produtos e que a produção de cera de carnaúba do

Estado, naquele ano, tinha sido de 324.500 quilos destacando que o Assú sozinho produziu 160 mil quilos. Mas toda esta empolgação carecia de algo capaz de assegurar a elevação não só cultural, mas, acima de tudo a formação educacional da juventude assuense.

A ideia de implantação de um grupo escolar na cidade do Assú foi iniciativa do juiz de Direito José Correia de Araújo Furtado. Diante dos sinais de progresso pelos quais a cidade passava, José Correia percebeu o quanto era necessário um local apropriado que pudesse oferecer instrução primária de qualidade para a população e realizou campanhas comunitárias no ano de 1910 para levar adiante o empreendimento.

Bezerra (2006, p. 4) apresenta as seguintes informações:

O então Juiz de Direito da Comarca do Assú, Tenente Coronel José Correia, vendo a necessidade de a cidade dispor de um espaço físico para implantar uma instituição educacional para o ensino primário de crianças e jovens, encampou uma campanha para levantar recursos em prol das instalações de uma escola. Decorridos poucos meses de luta adquiriu, com o apoio de fazendeiros, amigos e a participação de influentes senhoras da comunidade, um prédio para funcionamento da primeira escola pública.

O intendente municipal à época era o coronel Antônio Saboya de Sá Leitão (1908-1913). Durante sua administração desenvolveram-se importantes obras no espaço urbanístico da cidade, como a construção da fonte pública, a reforma do edifício da Intendência Municipal e do mercado público, ampliação do calçamento das ruas da cidade, instalação da iluminação pública movida a querosene e a organização da charanga musical. O Intendente também abraçou a ideia da implantação de um grupo escolar no Assú, “sendo esse um acontecimento de alto relevo para a cidade, que já necessitava de um estabelecimento de ensino à altura do seu desenvolvimento e da sua elevação demográfica” (AMORIM, 1982, p. 44).

De acordo com Silva (2004, p. 53), “os municípios que apresentavam interesse em instalar uma escola desse porte precisavam assumir o compromisso com as despesas da construção do prédio”. Além disso, a criação de um grupo escolar poderia ser solicitada pelo intendente do município, associações ou particulares, que se responsabilizavam pelo pagamento do porteiro-zelador, das despesas materiais e de expediente, como a conservação do prédio e o mobiliário. O governo estadual se responsabilizava pela nomeação e remuneração do professorado.



Durante a administração do Governador Alberto Maranhão foi lançado no dia 11 de agosto de 1911 o Decreto nº 254, criando “na cidade do Assú um Grupo Escolar denominado Tenente Coronel José Correia, compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo e uma mista infantil” (RIO GRANDE DO NORTE, 1911). Demonstrando o envolvimento do povo assuense com os ideais patrióticos que tomavam conta do país à época “[...] suas portas foram abertas na data em que se comemorava a Independência do Brasil” (BEZERRA, 2006, p. 5), no dia 07 de setembro de 1911.

Os grupos escolares representam um símbolo de modernização da história da educação brasileira. Todo o processo de escolarização presente nesse espaço é pensado com a finalidade de romper com a imagem arcaica e tradicional dos modelos e métodos das escolas de primeiras letras do período imperial.

O programa de ensino empregado nas instituições educativas seguia o modelo da escola graduada, por meio do qual se esperava alterar padrões antes existentes e atingir a homogeneidade no ensino brasileiro. A graduação do ensino levava a uma eficiente divisão do trabalho e da uniformidade escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem, possibilitando um melhor rendimento.

De acordo com Saviani (2013, p. 172), essa nova organização do ensino “implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série [...] com o que concluíam o ensino primário”. O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia iniciou suas atividades com a matrícula de 90 alunos: 30 na classe infantil, 30 na classe elementar feminina e 30 na classe elementar masculina.

Os novos elementos pedagógicos presentes nesse espaço institucional nos remetem a Magalhães (2004, p. 58). Segundo esse autor:

A ideia de instituição consagra uma combinatória de finalidades, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extra-sistêmica; é, por consequência, uma ideia mais ampla e mais flexível do que a de sistema. Consagra ainda a ideia de relação/comunicação e de categoria social, como condições instituintes que, no plano educativo, compreendem alteridade, autonomização, participação e implica materialidade, representação, apropriação, normatividade.

Os grupos escolares deveriam contar com um corpo de funcionários comprometidos com a qualidade da educação, que deveriam trabalhar respeitando as orientações estipuladas nos documentos reguladores. Souza (1998, p. 62), enfatiza que os grupos escolares foram

“responsáveis por uma nova organização do trabalho e pela distribuição interna do poder dentro da escola”, entronizando, inclusive, a figura do diretor, “desconhecida nas escolas primárias durante os anos do Rio Grande do Norte imperial” (ARAÚJO, 1979, p. 136), que assumiu a organização central dos processos desenvolvidos na escola.

O professor Luiz Correia Soares de Araújo assumiu a cadeira masculina elementar e esteve à frente da direção do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia de 1911 até 1913. Além dele, na primeira turma de docentes dessa instituição educativa implantada na cidade do Assú foram empossadas as professoras Clara Carlota de Sá Leitão, regendo a cadeira feminina elementar, e Maria Carolina Wanderley Caldas, na cadeira infantil mista; além do porteiro-zelador Manoel Marcolino Filho.

As mudanças presentes nos grupos escolares apontavam novos comportamentos no cotidiano da sala de aula e na ação dos professores, que se afastavam do direito de autonomia didática e do sentimento de propriedade da escola como era tão comum nas escolas de primeiras letras do Império. Os processos pedagógicos e didáticos estabelecidos nos grupos baseavam-se numa forma relacional inovadora entre professores, alunos e conhecimento.

Pinheiro (1997, p. 141) identifica que com a aplicação desses novos processos inaugurava-se:

[...] uma forma diferente de ensinar que implicava diretamente na relação entre alunos e o conhecimento que antes, na maioria das vezes, caracterizava-se pelo tédio, pavor ou monotonia. Para aprender era preciso, quase sempre, experimentar a dor, o terror, o pavor, o medo ou a humilhação. Não aprender significava vivenciar o sentimento de fracasso diante das expectativas dos colegas, do professor, da família, e, conseqüentemente, a humilhação. Significava, também, a possibilidade de ser punido, na maior parte das vezes, fisicamente.

Com os métodos utilizados nos grupos escolares, as novas orientações afirmavam como base da disciplina a afeição recíproca entre os mestres e discípulos, instituindo como meios acessórios para os professores o emprego moderado de prêmios e penas. (RIO GRANDE DO NORTE, 1910). Ao menos legalmente, os castigos físicos dão lugar a uma prática mais branda e respeitável entre professores e alunos apresentando uma cumplicidade, respeito e afeto nas relações mútuas. Para Faria Filho (2014, p. 166, grifo do autor), nesse novo momento da educação primária “elogiava-se a professora que não mais empregando o ‘bolo’ conseguia conduzir sua turma com energia, carinho e sensibilidade”.

Apesar dos processos e parâmetros inovadores presentes na atuação docente e nos métodos pedagógicos da escola do governo republicano, os salários eram pagos de acordo

com o tipo de escola onde lecionavam. Existiam três divisões ou classes e cada uma correspondia a um salário: os professores de primeira classe lecionavam na capital e recebiam 1600\$000; os professores de segunda classe lecionavam nas cidades do interior e recebiam 1200\$000; e os professores de terceira classe lecionavam nas vilas e recebiam 960\$000. Araújo (1979, p. 136), assinala que essa realidade deixa entrever que a República, “apesar de suas veleidades de inovar, vai, nos seus concursos e nomeações, repetindo os velhos métodos do Império”.

CONCLUSÃO

Por meio deste artigo, analisamos as políticas de implantação do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, inaugurado em 1911 na cidade do Assú. É importante salientar que esse modelo educacional do governo republicano participou da perspectiva do amadurecimento de um novo projeto de formação e reorganização da nação e de participação efetiva da população na concretização dos novos ideais.

A educação tinha um papel fundamental e significativo nas propostas de formação de um perfil civilizador. Assim, dadas as proporções econômicas e formas de administração, as políticas de implantação dos espaços de educação primária são pensadas com o intuito de alcançar o máximo possível de habitantes, chegando, inclusive, à lugares mais recônditos como a cidade do Assú.

O grupo escolar implantado na pequena cidade sertaneja do interior do Rio Grande do Norte seguia os modelos pedagógicos presentes nos grandes centros urbanos. Da mesma forma, os problemas enfrentados nas políticas de consolidação desses espaços também são os mesmos observados em diversos lugares do Brasil: estiveram associados diretamente aos governos locais, condicionados aos grupos ideológico-políticos do estado, implantados de forma oscilante e provocando algumas discrepâncias e divergências nos salários dos profissionais envolvidos nas instituições educativas.

Entendemos que estudar e aprofundar a temática em questão, as políticas de implantação da educação primária em um período distinto, e mesmo que tenha ocorrido por meio de entraves e dificuldades, permitiram-nos a abertura à estudos e análises da própria importância da contribuição dos grupos escolares para a formação do povo brasileiro, e, mais especificamente, da cidade do Assú. Essa constatação deixa entrever que a história local e regional relaciona-se diretamente com características particulares e universais.



REFERÊNCIAS

AMORIM, Francisco. **Assú da minha meninice (Memórias)**. Natal, RN: Editora Clima, 1982.

ARAÚJO, Marta Maria de. **Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte da Colônia à Primeira República**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1979.

BEZERRA, Ivan Pinheiro. **Assú: Dos Janduis ao sesquicentenário**. Mossoró: Queima-Bucha, 2010.

_____. Escola José Correia – 95 anos de glória. **Tribuna do Vale do Açu**. 02/09/2006. Assú, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: Forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918)**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo nexos: História das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MOREIRA, Ana Zélia Maria. **Um espaço pioneiro de modernidade educacional: Grupo Escolar “Augusto Severo” – Natal/RN (1908-13)**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. **Sinhazinha Wanderley: O cotidiano de Assú em prosa e verso (1876-1954)**. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 239, de 15 de dezembro de 1910**. Baixa o Código de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 15 de dezembro de 1910.

_____. **Decreto nº 254, de 11 de agosto de 1911**. Cria na cidade do Assú o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 11 de agosto de 1911.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Maria da Conceição Farias da. **O Curso Normal de 1º Ciclo em Assú/RN (1951/1971)**. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

_____. **Reconstruindo práticas: Significações do trabalho de professoras na década de 1920**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.



ENTRE O CONHECIMENTO E A COMPLEXIDADE: EDUCAR PARA RELIGAR

Andrezza Lima de Medeiros
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
zas_lima@hotmail.com

RESUMO

Educação, sistemas, políticas e processos educativos têm-se tornado questões centrais nas sociedades contemporâneas. A discussão implica uma reflexão sobre o próprio conceito de educação: na verdade, os debates contemporâneos neste âmbito podem já ser desvendados na tradição clássica. A ciência, enquanto conhecimento, é um fenômeno relativamente autônomo na sociedade. A objetividade não é isolada das crenças, ela perpassa a lógica, a linguagem, os paradigmas, a metafísica, a teoria, a cooperação, a competição, as oposições, o consenso. Desse modo, o presente trabalho se propõe a articular o conhecimento a partir da razão e da complexidade para, a partir disso, suscitar a discussão acerca da importância de promover uma educação que considere a religação de saberes. Trata-se de uma reflexão teórica, de cunho bibliográfico, que teve por objetivo aproximar o conceito de complexidade de Edgar Morin com a religação de saberes interdisciplinares com o intuito de repensar a educação no contexto atual.

Palavras-chave: Conhecimento. Complexidade. Epistemologia da educação. Religação de saberes.

1 INTRODUÇÃO

O pensamento empírico-lógico-racional não se restringe ao domínio da ciência Ocidental; mesmo tendo emancipado-se e se desenvolvido amplamente na ciência Ocidental, é encontrado em todas as civilizações, misturado, em alguma medida, a um pensamento simbólico-mitológico-mágico.

Existe uma profusão científica porque os humanos carecem de uma visão de mundo. Hoje, as pessoas buscam esse alimento na ciência; outrora, se alimentavam por meio das religiões e dos mitos. Se faz necessário criar um novo tipo de comunicação entre o problema do conhecimento científico e o problema, digamos, do cidadão.

Conceição Almeida, nos ajuda a ampliar essa perspectiva quando afirma que:

O compromisso do intelectual e do cientista-cidadão não é, pois, com a teoria nem com os conceitos, mas por meio deles, com uma sociedade mais justa, mais livre, mais feliz, mais leve, mais viva. Para nutrir as sementes de uma insatisfação fundamental e de uma ira criadora que politiza o pensamento, e fazer do conhecimento um meio de transformação e não um fim em si mesmo, são necessários ao mesmo tempo humildade e obstinação (ALMEIDA, 2012, p. 255).

É fundamental ter humildade quando se faz ciência. Podemos inventar novos caminhos, discutir ideias inacabadas e impertinentes. Foi assim que a ciência alcançou seus avanços e surgiram novas interpretações para os mesmos fenômenos.

Os problemas científicos são os grandes problemas filosóficos: os da natureza, da mente, do determinismo, do acaso, da realidade, do desconhecido.

Tais problemas clássicos da filosofia são renovados e colocados em termos completamente novos. Eles dizem respeito a todos, e precisam da comunicação entre cultura científica e cultura humanista (filosofia) e da comunicação com a cultura dos cidadãos. É indispensável um esforço conjunto dessas três culturas e dos cidadãos.

Longe da causalidade linear e em oposição ao determinismo de Newton, as ideias de Prigogine discutem as condições de possibilidades, apostam na intervenção criativa do sujeito no mundo; incitam a decisão e a vontade dos humanos. Já que nos distinguimos das estrelas por essas propriedades tornadas conscientes, sobre nós recai o peso de assumir a escolha, a liberdade e a responsabilidade diante da trajetória incerta das sociedades humanas (ALMEIDA, 2012, p. 247).

Como nos diz Almeida (2012) sobre Prigogine, um físico-químico considerado o “poeta da termodinâmica”, pensar o incerto significa pensar a liberdade; faz parte da condição humana abrir-se à possibilidade de escolha. Ele aposta no projeto humano. Percebe que o futuro está aberto e mergulhado na incerteza. O universo está, realmente, em construção. Na concepção do cientista russo-belga, a criação do universo é, primeiramente, uma criação de possibilidades, e algumas se realizam, outras não. “Nesse ponto ele está em acordo com Henri Bergson, para quem a realidade é apenas um acaso particular do possível.” (ALMEIDA, 2012, p. 245).

2 A RAZÃO COMPLEXA: ENTRE A RAZÃO FECHADA E A RAZÃO ABERTA

Na concepção de Morin (1999), a razão é um método de conhecimento baseado no cálculo e na lógica, aplicada para resolver questões postas ao espírito, em função dos dados que caracterizam uma situação ou um fenômeno. Enquanto a racionalidade seria o estabelecimento de adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica.

Nesse sentido, o racionalismo assume um duplo papel, na visão de Morin, que pode ser tanto um equilíbrio perfeito entre a esfera racional (coerência) e a realidade do universo – e, por isso, exclui do real o irracional e o arracional; quanto uma ética afirmando que as ações

e as sociedades humanas podem e devem ser racionais em seu princípio, sua conduta, sua finalidade.

Assim, ele define:

A racionalização é a construção de uma visão coerente, totalizante do universo, a partir de dados parciais, de uma visão parcial, ou de um princípio único. Assim, a visão de um só aspecto das coisas (rendimento, eficácia), a explicação em função de um fator único (o econômico ou o político), a crença que os males da humanidade são devidos a uma só causa e a um só tipo de agentes contituem outras racionalizações (MORIN, 1999, p.157).

No fim do século XVIII, o universo determinista – totalmente baseado no cálculo – surge um demônio ideal, criado por Laplace, que poderia deduzir todo o estado presente ou futuro deste universo. Para este cientista, o racionalismo é uma visão de mundo que comporta a identidade do real, do racional, do calculável e de onde foram eliminadas toda a desordem e subjetividade.

A razão torna-se o grande mito unificador do saber, da ética e da política. Viver segundo a razão, significava repudiar os apelos da paixão, da fé. Neste ponto, Morin (1999, p. 166) se coloca a favor de uma razão aberta, ao dizer: “hoje parece-nos racionalmente necessário repudiar toda a “deusa” razão, isto é, toda a razão absoluta, fechada, auto-suficiente. Temos de considerar a possibilidade de evolução da razão.” Isso se deve ao fato de que a razão é evolutiva porque quem a produz é o homem – através de seu pensamento, da política, de sua vontade de comprovação e certeza – e, ele está em constante mudança.

A razão enquanto fenômeno evolutivo não progride de forma contínua e linear, e sim por meio de mutações e reorganizações profundas. Piaget (*apud* MORIN, 1999, p. 67) viu o caráter “genético” da razão; para ele, a razão é formada por uma série de construções operatórias criadoras de novidades, e precedidas por uma série de construções operatórias, criadoras de novidades e antecipadas por uma gama ininterrupta de construções pré-operatórias referentes à coordenação das ações e remontando eventualmente até a organização morfogenética e biológica em geral.

Morin destaca três interesses nessa concepção de Piaget, o primeiro é que a razão se torna uma realidade evolutiva; em segundo, quando se refere as “construções operatórias, criadoras de novidades” ele quer dizer que ocorre uma mudança de paradigma. E, por fim, liga a razão à organização biológica: se pensarmos junto com ele, a razão deve deixar de ser mecanicista para se tornar viva, e assim, biodegradável.

Para superar essa razão fechada é primordial rejeitar tudo aquilo que não está subordinado ao estrito preceito da economia e da eficácia – a questão da relação sujeito-objeto no conhecimento; a desordem, o acaso; o singular, o individual; a existência e o ser. Dentro deste prisma, a poesia e a arte não podem assumir valor de conhecimento e de verdade, bem como tudo aquilo que chamamos de trágico, sublime, tudo o que é dor, amor...

Apenas uma razão aberta é capaz de reconhecer o irracional, com suas desordens, acasos, brechas lógicas, e trabalhar com ele. A razão aberta é, portanto, o diálogo com o irracional. Pierre Auger, citado por Morin (1999), observou que para além da relação racional-irracional, existe o *a*-racional, uma vez que o ser e a existência não são nem racionais, nem absurdos; eles apenas são.

Neste panorama, Morin oferece a noção de razão complexa para expressar um aspecto menos rígido da base do conhecimento científico que seria a razão complexa. Esta pode reconhecer relações fundamentais entre sujeito-objeto, ordem-desordem porque é capaz de perceber em si mesma uma parte incerta, irracionalizável, obscura.

Esta razão concebe uma oposição relativa, que preza por um caminho de complementaridade, comunicação, trocas, a conciliação de termos que pareciam opostos, como inteligência e afetividade; razão e desrazão.

A racionalidade deve ser mantida como atitude crítica e vontade de controle lógico, contudo pode somar-se a autocrítica e o reconhecimento dos limites da lógica. “O real excede sempre o racional. Mas, a razão pode desenvolver-se e tornar-se complexa”. (id. p. 169) Temos a missão de ampliar nossa razão para torná-la passível de compreender aquilo que é anterior à própria razão.

Em meio a essas dimensões do conhecimento nos deparamos com o problema da complexidade que é o problema da incompletude do conhecimento. Somos seres, simultaneamente, físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais e a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos. O pensamento complexo carrega em seu interior um princípio de incompletude e de certeza.

O objetivo do conhecimento é abrir, e não fechar o diálogo com o universo da racionalidade. Significa dizer que devemos extrair dele o que pode ser determinado claramente, com cuidado e exatidão, como as leis da natureza, e, também entrar no jogo do claro-escuro que é comum à complexidade. Ela não tem metodologia, mas pode ter seu método.

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para reestabelermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. A complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si.

3 O SUJEITO CIENTÍFICO

O sujeito como um ser computante que se situa, para ele, no centro do universo, que ele ocupa de forma exclusiva: eu, só, posso dizer eu para mim. Tal compreensão acerca da noção de sujeito não é ligada apenas a filosofia ou linguística, mas também à matemática.

A seguir Morin explicita como vê esse jogador-ator egocêntrico,

O ser vivo é, naturalmente, mais complexo do que um ser pura e simplesmente mais “egoísta”, visto que é auto-egocêntrico. Não é só ele que está no centro do universo, são também seus pais, filhos congêneres, pelos quais se pode, eventualmente, sacrificar (MORIN, 1999, p. 324).

Essa conjuntura egocêntrica auto-referente é a qualidade fundamental do sujeito. A afetividade surge muito tempo depois, através do desenvolvimento do sistema neurocerebral nas aves e nos mamíferos.

A partir do momento em que ser sujeito é colocar-se no centro do universo, o “eu” basta a si mesmo, logo, diante do universo ele é quase nada. Neste ponto, insere-se o drama do sujeito: autotranscende-se espontaneamente, mas não passa de um momento efêmero do universo. Esta é a relação entre a subjetividade bacteriana e a nossa, humana.

A bactéria, segundo Morin (1999), não computa essa noção. Enquanto, nós, ainda que tenhamos consciência de que nosso egocentrismo é irrisório e grotesco, só podemos existir como sujeitos egocêntricos. É então que Morin (1999, p. 324) diz uma frase fundamental: todos os nossos fantásticos mitos que nos garantem uma vida após a morte, vêm da nossa resistência de sujeitos a nosso destino de objetos.

Durante muito tempo associou-se a noção de sujeito à metafísica, porque parecia ligada a ideia de liberdade, excluindo toda atitude científica. Porém, numa concepção auto-ecoorganizadora, não se pode separar a ideia de autonomia da de dependência; uma vez que, quanto mais autônomos, mais dependentes somos de um grande número de condições necessárias à emergência de nossa autonomia.

O ser vivo sofre dupla determinação, uma genética e ecológica (à qual se aproxima o ser humano, a determinação sociocultural). Paralelamente, esse ser vivo não apenas se nutre dos alimentos e informações que o tornam autônomos, como passa pelas experiências de sua vida que, formando seu destino, formam também sua experiência pessoal.

O *computo* guarda a possibilidade de decisão nas situações ambíguas, incertas, onde pode haver escolha. De todo modo, a decisão e a escolha acontecem por meio do *computo*, subordinadas à uma auto-eco-reorganização. A liberdade encontra seu ponto de ação a partir do momento em que se desenvolve um aparelho neurocerebral que elabora estratégias tanto de conhecimento, quanto de ação.

Quanto a nós, humanos, dotados de consciência, de linguagem e de cultura, somos indivíduos-sujeitos computantes/cogitantes capazes de decisão, de escolha, de estratégia, de liberdade, de invenção, de criação, mas sem deixar de ser animais, sem deixar de ser seres-máquinas (MORIN, 1999, p. 326).

Os momentos importantes da vida são aqueles em que não se age como uma máquina trivial. A origem da ideia de sujeito fundamenta-se, portanto, no ser vivo mais arcaico, mas não se resume a ele. Desenvolveu-se considerando a animalidade e a afetividade, e, no homem tem um fator extra: o sujeito consciente.

4 EDUCAR PARA RELIGAR

Morin considera como o grande desafio do século XX, a reforma do pensamento, que visa o desenvolvimento de uma democracia cognitiva passível de uma reorganização do saber, permitindo a religação do que está separado. Para Morin, tal proposta traz, em seu âmago, um paradoxo. A universidade, instituição que forma os educadores, é conservadora, e tem como função a memorização e ritualização do patrimônio cognitivo. Além disso, “gera um saber e cultura que entram nessa herança” (MORIN, 1997, p. 19). Então é necessário reformar a instituição (as estruturas universitárias). Porém, isso é impossível sem a reforma anterior das mentes. Da mesma forma é impossível reformar as mentes sem antes reformar a instituição.

Para Morin surge aí uma impossibilidade lógica: Quem educa os educadores? A resposta emerge, em grande parte, do exercício da reflexividade. “É necessário que eles se auto-eduquem e se eduquem prestando atenção às gigantescas necessidades do século, as quais são encarnadas também pelos estudantes” (MORIN, 1997, p. 19).

Edgard de Assis Carvalho também aposta na necessária educação dos educadores

como fenômeno de mudanças. Para este autor, qualquer teoria da mudança nos aspectos sócio-históricos e na educação, traz consigo a necessidade da educação dos educadores. O processo de formação deve acontecer através da fomentação da identidade entre ciência e arte, ciência e tradição, estimulando a religação entre razão e sensibilidade. A educação dos educadores deverá reconhecer que a função escolar, em qualquer nível em que se exerça, “precisa estabelecer uma conexão forte entre presente e passado de um lado, e entre sociedade e indivíduo do outro” (CARVALHO, 2001, p. 102).

Devemos investir na disposição para aumentar a abrangência dos limites do conhecimento e promover o diálogo entre as competências disciplinares. Uma reorganização mais democrática dos saberes nos permite reduzir a exclusão inaceitável de parte considerável de nossa sociedade diante de escolhas coletivas. Um desafio como esse dificilmente caberia a um único especialista, e sim aos epistemólogos, físicos, educadores, sociólogos, antropólogos e intelectuais da tradição.

Aqui, os profissionais da educação nos interessam mais de perto, e, por isso, destacamos o papel elementar que esses atores cumprem enquanto mediadores da transferência e difusão dos conteúdos da cultura científica. Assim, o professor torna-se uma referência privilegiada para a construção da visão de mundo e da estrutura de pensar do aluno – tomado aqui como cidadão planetário.

Devido ao estoque do conhecimento acumulado e ao poder alcançado através do lugar discursivo que sua fala ocupa, cabe ao educador o exercício de suscitar uma qualidade de pensamento que está relativamente adormecida: o prazer de conhecer.

O ato de impedir o fluxo da ortodoxia e da certeza, bem como o estímulo à criatividade são capazes de prefigurar um novo perfil de educador, sintonizado com os acontecimentos culturais do nosso milênio. Talvez esse novo educador deva incluir entre suas tarefas duas que são distintas e complementares. A primeira se refere à reconstrução de seu próprio perfil; o que requer a morte do sujeito narcisicamente investido de poder como passo inicial para garantir um novo espaço discursivo do diálogo entre professor-aluno. A segunda tarefa possui maior desafio, pois requer uma ginástica dos neurônios para desconstruir os *imprintings paradigmáticos* que agem como barreiras para que surjam novas e ampliadas sinapses de alunos vorazes por expressar suas subjetividades, seus mapas autobiográficos e em compreender os conteúdos disciplinares que ganham significado somente por meio da partilha e coprodução.

Sem dúvidas, a missão de reinserir o prazer na práxis docente supõe a reconstrução de um conhecimento mais aberto, onde os conceitos que transitam no interior da complexidade

consigam emitir novas mensagens a um sujeito ativo que se singulariza.

Cientes de que a crítica deve ser precedida da autocrítica e de que a ética social tem seu princípio com a autoética de cada sujeito, pressupõe-se que a formação do professor deve ter por complemento essencial a sua autoformação. Cabe lembrar que toda transformação individual ou coletiva precisa de uma intenção, uma vontade, uma prática ou ainda um consentimento, porém tem sempre o mesmo começo: a transformação do sujeito. Como diz Conceição Almeida (2012, p. 230): “Todas as mudanças supõem uma convicção fundamental para a transformação, e essa convicção está situada no indivíduo”.

Quando apostamos na refundação do perfil do educador significa, quem sabe, abrir-se à uma nova dinâmica da reconstrução de nossos métodos de ensinar e aprender. Desfazer a visão da educação como adestramento e a reconstrução do perfil do educador denota a aceitação da morte e da metamorfose do sujeito cindido e fechado. Em meio à sucessão de mortes e renascimentos com as quais vamos nos deparar é válido também nos perguntar sobre a vitalidade de nossas projeções de futuro quando ficamos presos aos fatos, processos, e diagnósticos do presente.

5 CONCLUSÃO

O educador que se propõe formar ‘cabeças bem feitas’ estará certamente atento a diluir a supremacia de um saber sobre o outro. Essa atitude vai de encontro a práticas educativas tradicionais que se prestam tão bem ao atrofiamento das mentes humanas, em vez de desenvolvê-las.

Todos nós temos que reconhecer que nossos alunos são sujeitos de suas próprias histórias e de seus processos de conhecimento e que essas histórias não devem morrer. Devemos tomar como responsabilidade o papel de acender a fogueira de uma nova humanidade, o fio que tecerá as relações no grupo, a construção e renascimento de novos sujeitos, permitindo, assim, o grande abraço dos sujeitos entre si, e desses com seus saberes.

Se os educadores pensam que não têm mais nada a fazer, que não têm mais histórias a contar, que criem um espaço onde todos possam narrar suas experiências e contar suas próprias histórias. Assim, seremos todos envolvidos e aquecidos pela atmosfera aconchegante da fogueira do conhecimento, desenvolvendo os sentimentos maiores da ética, da solidariedade e do respeito mútuo.

Vivemos um momento histórico no qual é urgente e indispensável religar saberes, fazer dialogar a cultura científica com a cultura humanística e, sobretudo, religar o sujeito

consigo mesmo. Essa religação, tão insistentemente proposta por Morin, possibilita ao sujeito em formação, um leque de possibilidades para que este possa compreender melhor a si mesmo e ao mundo que o cerca.

Acredito que o papel da escola e das universidades deva ser o de possibilitar uma cultura que contribua para o indivíduo compreender melhor sua condição, permitindo-lhe ultrapassar o estado prosaico para viver mais integralmente, mais poeticamente. O papel da escola deve ser o de favorecer, como quer Morin (2001, p. 11), “um modo de pensar aberto e livre”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da Complexidade e Educação**. Razão apaixonada e politização do pensamento. Natal: EDUFRN, 2012.
- CASTRO, G de, CARVALHO, E. de A. & ALMEIDA, M. da C. de. (Orgs). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- MORIN, Edgar. **Imaginários da Educação: por uma reforma da universidade e do pensamento**. Porto Alegre: Revista Famecos, 1997.
- _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DAS CIÊNCIAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Elivania Toledo Rodrigues
Doutoranda em Ciências da Educação
Universidad Evangélica del Paraguay - UEP
elitoledo_13@hotmail.com

Silvana Mara Lente
Doutoranda em Ciências da Educação
Universidad Evangélica del Paraguay - UEP
silvana.lente@unemat.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre epistemologia abordando a origem desta ciência e sua aplicabilidade no contexto acadêmico. Isto porque essa ciência também compreendida como Teoria do Conhecimento tem papel fundamental na validação científica, sobretudo, por organizar a episteme do objeto de estudo. Como procedimento metodológico adotado para a construção deste artigo destacam-se a pesquisa de cunho bibliográfico com pesquisa em fontes de dados secundárias, em específico, artigos científicos que contribuíram a elaboração do marco teórico e das discussões dos dados. A partir dos resultados foi possível compreender que a epistemologia em sua essência é a própria ciência produzida em conhecimento, que resultam em concepções e ou teorias. Em linhas gerais se conclui que no contexto acadêmico, espaço de produção científica, a epistemologia tem papel elementar e essencial, pois há ou deveria haver o interesse em construir e reconstruir novos conhecimentos no campo acadêmico.

Palavras-chave: Educação Superior. Epistemologia. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A epistemologia é uma ciência com origem antiga que permeia ao longo dos anos os estudos da natureza e a validade do conhecimento. É conhecida com um ramo da filosofia e recebe uma variação nominal de acordo com os estudiosos como pelos alemães e italianos “Teoria do conhecimento”, pelos franceses “Gnoseologia e nos últimos anos “Filosofia da Ciência”.

Segundo Brandenburg (2013, p. 222) “[...] é entendida como a teoria do conhecimento sobre um determinado campo de investigação, pois trata da organização da episteme do objeto de estudo”. Isto porque tem a finalidade de validar o que efetivamente é ciência, refutando a pseudociência.

Neste contexto, surge a inquietação quanto a sua abordagem epistemológica no desenvolvimento das ciências. Como se deu a evolução desta ciência desde sua origem? E, qual a variação da visão de conhecimento?

Cabe esclarecer que a episteme, segundo Platão citado por Brandenburg (2013, p. 222), “[...] de um conhecimento sistemático, reflexivo e analítico coloca-o como algo em processo. O campo conceitual necessita ser, constantemente, sistematizados e re-sistematizado, refletido e analisado constantemente”. Evitando que seja trabalhado apenas no senso comum, buscando cada vez mais a aproximação científica.

Assim, o objetivo deste artigo é discorrer sobre epistemologia e suas abordagens no desenvolvimento das ciências por meio de levantamento de dados em estudos científicos produzidos e veiculados em mídia eletrônica, com destaque no histórico epistemológico e a variação da visão do conhecimento.

Isto tudo, para a produção do conhecimento nada mais é que o ato, o “[...] processo pelo qual o sujeito se coloca no mundo e com ele [...]” (SARMENTO, 2009, p. 17), possibilitado pela existência do que se oferece a um sujeito.

Isto porque a epistemologia visa diferenciar a ciência autêntica da pseudociência, investigação conscienciosa de uma superficial, buscando a verdade do valor estabelecido. Assim, busca criticar resultados errôneos e sugerir novos enfoques promissores para os fenômenos da vida humana.

Utilizou-se da pesquisa bibliográfica que conforme Silva (2005) corresponde a utilização de fontes bibliográficas por meio de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e repositórios em sítios eletrônicos.

Onde destas produções científicas foram extraídos dados que subsidiaram este estudo, os quais foram sistematizados por meio de mapa conceitual e nuvem de palavras, com a preocupação em demonstrar os resultados com maior visibilidade e compreensão.

Como já mencionado a epistemologia estuda a ciência, ou melhor o conhecimento e seu percurso, podendo ser: Conhecimento trivial – senso comum – conhecimento científico, que ainda não foi testado; assistemático – não organizado. Onde observou o fenômeno, mas ainda não o testou. Perdura enquanto a ciência não intervir.

O Conhecimento empírico que corresponde ao nível da experiência, como funciona o controle remoto sendo um pouco científico. O Conhecimento científico que é aquele testado, comprovado por meio da ciência, sistemático, ciências básicas. E o conhecimento tecnológico, o qual corresponde à ciência aplicada que produz conhecimento a partir do conhecimento científico.

Como já mencionado a epistemologia estuda a ciência, ou melhor o conhecimento e seu percurso, podendo ser: Conhecimento trivial: senso comum, conhecimento não científico, que ainda não foi testado; assistemático, não organizado. Onde observou o fenômeno, mas

ainda não o testou. Perdura enquanto a ciência não intervir.

O Conhecimento empírico que corresponde ao nível da experiência, como funciona o controle remoto sendo um pouco científico. O Conhecimento científico que é aquele testado, comprovado por meio da ciência, sistemático, ciências básicas. E o conhecimento tecnológico, o qual corresponde à ciência aplicada que produz conhecimento a partir do conhecimento científico.

Dentro desta concepção, Tesser (1994, p. 1) assegura que a epistemologia se tornou uma relevante área da ciência e da filosofia onde “[...] muitos pensadores e intelectuais têm dedicado parte de seu tempo para refletir este tema complexo e amplo. Tudo indica que é a civilização científico-técnica que elabora, sob medida, as condições ideais de nossa existência”.

A partir do apresentado pelo autor é possível complementar destacando seu foco fundamental, que corresponde ao estudo da relação sujeito e objeto, que evolui por meio de capacidades cognitivas: 1. Aprender ou memorizar ou decorar ou refletir; 2. Aprender ou relacionar ou compreender; indivíduo cognoscente; apreensão do conhecimento; e, 3. Conhecer ou construir ou investigativa, interdisciplinaridade.

Já o objeto é todo processo ou fenômeno sobre o qual o sujeito desenvolve a sua atividade cognitiva: é preciso haver uma ruptura daquilo que eu fui treinado, o modelo; e, não se repete eu não estou construindo. Neste contexto, destaca-se que está ciência se tornou de tamanha relevância na sociedade.

Como fundamentos tem-se que a epistemologia estuda as relações de quem conhece e do que é conhecível; e, trata de estudar a natureza, caráter e propriedades específicas da relação cognitiva; bem como estuda também as particularidades dos elementos que intervêm nesta relação.

A EPISTEMOLOGIA NO CONTEXTO CIENTÍFICO: HISTÓRICO, ABORDAGENS E ESTADO DA ARTE

Após o levantamento de dados bibliográficos e respectiva sistematização por meio das técnicas selecionadas, seguem os resultados e as discussões, organizados a partir de um breve histórico epistemológico e as abordagens epistemológicas, demonstrando suas variações.

Ao se falar em origem da epistemologia compreendida como Teoria do conhecimento, Sarmiento (2009, p. 5) afirma que “[...] o conhecimento pode ser caracterizado, desde Platão, como uma crença justificada e que pressupõe a resposta da questão originária sobre o que é

conhecer”.

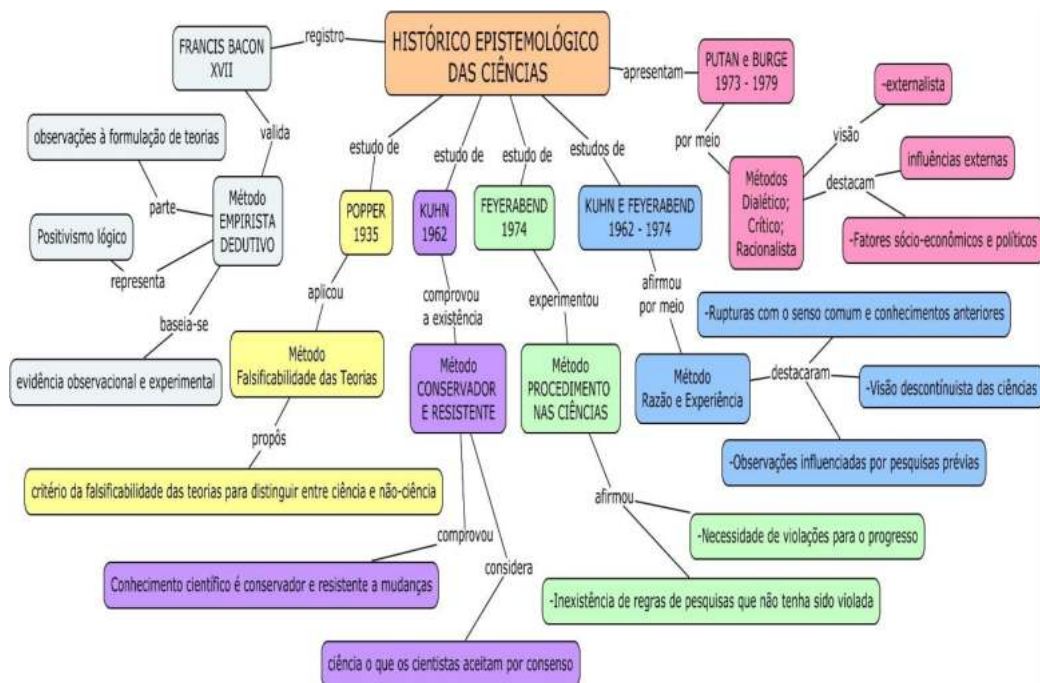
E, este conhecer advém na concepção da filosofia até século XVI – racionalista, a qual desprezava o empirismo. Passando no século XVII e XVIII para a concepção da filosofia positivista e ainda filosofia iluminista, agregando a teoria da mais valia do Capital de Marx. Assim, tudo que é indutivo leva ao empirismo e tudo que for dedutivo leva ao racionalismo.

Dedução parte de uma premissa. Modelo aceito como verdadeiro. Levando ao choque entre os racionalistas e os empiristas, em específico com Galileu, resultando no método científico, no Séc. XVIII – método dialético.

Destacam-se no período da dialética, pesquisa ação, hermenêutica, parábola, pois nem sempre a percepção é concreta. Tendo na Maiêutica a reflexão para resposta, a Fenomenologia que estuda Essência/origem e existência/real-manifestação.

Cabe aqui destacar o histórico epistemológico das ciências, correspondendo aos marcos relevantes para este ramo da ciência. Para tanto foi elaborado um mapa conceitual com os principais filósofos e seus métodos:

Figura 01: Mapa conceitual correntes filosóficas



Fonte: as autoras, 2018.

O mapa conceitual apresentado acima, permite uma percepção ampliada de como a epistemologia se efetivou dentro da filosofia, a partir das contribuições dos filósofos.

Foi com Bacon que a teoria do conhecimento também discutida por Descartes e Locke

tornou o ponto central da Filosofia no século XVII, buscando uma reforma do entendimento e das ciências, a qual poderia ser feita pelo sujeito do conhecimento, na procura de fundamentos seguros para o saber científico.

Como observado no mapa conceitual, Popper como positivista afirma por meio do uso do método hipotético-dedutivo a existência de conjecturas teóricas audaciosas que seriam refutadas ou não pelos cientistas através da experimentação. E, assim concebeu que a epistemologia se confunde com uma metodologia em que importa a determinação de regras que orientam a lógica da descoberta científica.

Para Kuhn segundo Santos (2009, p. 03) “[...] a ciência só se estrutura quando se adota um paradigma, ou seja, quando se adota uma maneira de resolver os problemas envolvidos na ciência em questão, seja na ciência propriamente dita ou em outros setores como no comércio, na política ou na educação”.

Logo, a descoberta de um novo paradigma ocorre com a consciência da necessidade de mudança, isto é, quando há o reconhecimento de um erro ou falha pela natureza em relação as expectativas paradigmáticas vigentes.

Paul Feyerabend reforçou que havia a necessidade de quebra de regras já impostas para que a ciência evoluísse. Tornando-se conhecido pela proposta do anarquismo epistemológico, visto a sua visão anarquista da ciência e posição contrária a existência de regras metodológicas universais, despontando com a sociologia do conhecimento científico.

Os estudos de Kuhn e Feyerabend caminharam juntos, com as mesmas concepções, utilizando um método envolvendo a razão e a experiência. Como apresentado no mapa conceitual, com a ruptura com o senso comum e conhecimentos anteriores, o que permitiu uma grande evolução na epistemologia das ciências.

Por fim os estudiosos Putan e Burge, complementam este contexto epistemológico das ciências trazendo para o contexto os métodos dialético, crítico e racionalista com uma ampliação na ciência a partir das influências externas, por fatores sociais, econômicos e políticos.

Em se tratando das abordagens epistemológicas, dentre as correntes filosóficas destacamos quatro correntes que permitem um panorama epistemológico no desenvolvimento das ciências, aqui seguem representadas por um diagrama:

Figura 02: Diagrama das principais abordagens epistemológicas para o desenvolvimento das ciências



Fonte: as autoras, 2018.

Partindo do diagrama acima, tem-se que o idealismo segundo Benitez (2017, p. 68) “como doutrina se opõe ao realismo e reduz o que podemos perceber através dos sentidos e que seja acessível a simples pensamento, uma vez que para esta corrente que ainda não pode ser visto, pode ser entendido”. Assim, os filósofos da época propunham que o idealismo tinha o objetivo de identificar o “real como o racional, o objeto com o assunto ou a consciência”.

Em linhas gerais o idealismo sustenta que as coisas existem conforme a mente pode construí-las; tudo que existe é conhecido para o homem nas dimensões que são mentais, como ideias ou através de ideias. O idealismo metafísico sustenta a idealidade da realidade, e o idealismo epistemológico sustenta que, no processo do conhecimento, os objetos da mente estão condicionados por sua perceptibilidade.

No humanismo, como explica Silva (2017, p. 54) o homem é visto como “[...] sujeito, como pessoa: os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender”. Logo, não depende da influência do meio onde está inserido. Neste sentido ocorre uma valorização do ser humano e seu potencial cientista, onde o conhecimento é construído a partir de experiências cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Outro destaca no diagrama é a corrente do empirismo, que trata das possibilidades de intuição, do conhecimento para além das coisas apreendidas pelos sentidos, para além da experiência, com a experimentação de uma proposição alcançada pelo raciocínio, pela razão. A qual não expressa apenas que a simples soma de dados da realidade concreta, pode ser verdadeira, e, neste caso, que princípios se pode tomar para verificar e garantir que tal

proposição seja, de fato, verdadeira.

Por fim o construtivismo, o qual expressa que o conhecimento ocorre como um processo de construção interior, permanente, dinâmico de ideias anteriores: formado por experiências ou crenças, que depende do contraste e compreensão de um novo conhecimento ou informação mudando os esquemas para elaborar novos conhecimentos.

Vale destacar que dentre as quatro correntes são fundamentos da epistemologia, contribuindo para a concepção de que a mesma corresponde ao "[...] o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais" (JAPIASSU, 1979, p. 23).

Cabe destacar, dentro do construtivismo a variação da visão construtivista do conhecimento. Inicialmente apresenta-se a variação do Racionalismo crítico ou hipotético-dedutivo (Popper) qual rejeita a indução, aproxima-se do empirismo, acredita ser possível refutar, experimentalmente, teorias científicas, utilizando critérios lógicos e imparciais, sem influência das ideias do pesquisador.

Para os Popperianos a metodologia científica parte de um problema e da elaboração teórica para solucioná-lo. Sendo que da teoria são deduzidas consequências para serem submetidas a testes, visando refutá-la, pode levar ao seu aperfeiçoamento ou substituição por outra melhor.

No Contextualismo de Kuhn, a ciência depende do contexto em que se desenvolve; a Comunidade Científica é conservadora quanto a teorias, métodos e possíveis soluções, desenvolvendo um conhecimento progressivo e cumulativo. Assim, o Conhecimento sofre rupturas durante os períodos de crise ou revoluções científicas. Pois, quando o paradigma já não serve existem várias teorias emergentes que procuram substituí-lo, estabelecendo uma competição entre si.

Já o terceiro, Racionalismo aplicado ou racionalismo dialético de Bachelard, prevê que o Conhecimento científico é estabelecido pela reflexão e experiência. E, exige criatividade senso crítico, ruptura com o senso comum e com conhecimentos anteriores. Dando valor ao erro.

E por fim, o Anarquismo epistemológico de Feyerabend, onde o Conhecimento Científico é viável a partir dos métodos diversificados, havendo pluralismo na comunidade científica; procedimentos dogmáticos quanto a teoria e métodos. Considerando que as emoções, a teimosia e a irracionalidade influem no desenvolvimento das ciências. Afirmando que não existe um método científico puro, e sim que um conjunto de métodos que produzem um determinado conhecimento científico.

Dentro desta compreensão epistemológica, se destaca como os pesquisadores na atualidade tem se ocupado desta ciência para estudar objetos de pesquisa nas mais diversas áreas de conhecimento.

Cartieri (2016, p. 1) realizou o estudo sobre “Uma epistemologia filosófica do espaço: Uma contribuição do pensamento marxista à epistemologia do espaço” com o intuito de “apresentar uma teoria do espaço que vem sendo desenvolvida ao longo de publicações de vários autores importantes como Henri Lefebvre, Milton Santos e David Harvey”. Observa-se que por meio da epistemologia o autor tenta se aproximar de um novo conceito de espaço, apresentando cientificidade a partir de pesquisa desenvolvidas contemporaneamente, alegando que o conceito ainda permanece o mesmo de muitos anos atrás o que não mais se encaixa nas afirmativas dos tempos atuais.

Já Costa (2017) se ocupa das discussões filosóficas do formalismo, logicismo, intuicionismo e estruturalismo para conhecer a Matemática como disciplina e ciência. Na percepção da matemática como ciência empírica ou quase empírica, busca ressignificar a Matemática, aguçar a curiosidade do aluno para a interação com o conhecimento.

E nesse afã o autor se liberta da visão negativa da Teoria de Conjuntos, passando a compreender como necessária ao progresso das ciências”. Percebe-se que aqui mais uma vez foi buscado na epistemologia uma renovação científica para a matemática.

Já Batista, Gouveia e Carmo (2016) se ocupam da epistemologia da prática profissional docente e buscam investigar os pressupostos e posturas das ações educativas e a tomada de decisões com base nesse exame. Uma vez que é comum reproduzir uma conduta ainda como acadêmico na prática pedagógica, onde se esquece da história epistemológica da prática profissional.

Principalmente porque a educação não é estática, esta deve estar sempre sendo recriada cientificamente, sobretudo porque, “está em movimento e, conseqüentemente, é processual, dinâmica, progressiva e pretende mudar os sujeitos, nossas práticas devem estar munidas da consciência de que é tarefa urgente da educação contribuir com a formação de membros ativos da sociedade” (BATISTA; GOUVEIA; CARMO, 2016, p. 25).

E, assim por diante a epistemologia corresponde à própria ciência em sua essência, produzida em conhecimentos, por meio da metodologia da investigação, que desencadeia as teorias ou concepções e geram estratégias para a busca do conhecimento.

CONCLUSÃO

Em linhas gerais, afirma-se que a epistemologia é a ciência da ciência, é o discurso sobre a ciência ou ainda a filosofia da ciência. A qual tem a finalidade de reconstruir racionalmente o conhecimento científico por meio do conhecer, analisar, levando em conta o processo gnosiológico; num processo de eterna construção e reconstrução.

No âmbito da educação superior, espaço universitário, considerado como ambiente de produção da ciência, a epistemologia tem papel elementar e essencial na produção do conhecimento. Onde o conhecimento se baseia no pressuposto fundamental de que os seres humanos são racionais e conscientes, entendendo-se como consciência o sentimento da própria identidade, dentro de um contexto sócio, econômico e político.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, G.S.; GOUVEIA, R.A.; CARMO, R.O.S. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais. **Ensino em Revista**, v.23, n.1, p.49-69, jan./jun., 2016, Uberlândia, MG. ISSN 1983-1730.
- BENITEZ, G.C. **Fundamentos y paradigmas contemporâneos da educação**. [texto]. Asunción: Universidade Evangélica do Paraguai, 2017.
- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1979.
- BRANDENBURG, L.E. A epistemologia do ensino religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e da religião na escola. **Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. INTERAÇÕES – Cultura E Comunidade**, Belo Horizonte, Brasil, v .8, n .14, p .221-229, jul ./dez, 2013. ISSN 1983-2478. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3130/313031536003/>>. Acesso em: nov.2018.
- SILVA, E.L.; MENEZES, E.M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4 ed. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Florianópolis 2005.
- SANTOS, R.G. Os paradigmas da educação. **Repositório USP**. Disponível em: <http://stoa.usp.br/raqags/files/-1/9400/paradigmas_da_educa%C3%A7ao.pdf>. Acesso em: nov. 2018.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: _____. GOUVEIA, M.C.S. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SILVA, A.S. **Teorias da Aprendizagem na EAD**. Minas Gerais: UFMG, 2017.
- TESSER, G.J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**, n. 10, Curitiba, Jan./Dez. 1994, ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.131>>. Acesso em: jul 2018.

ESCOLAS, CURSOS E SUBVENÇÕES DO ESTADO DO RN: O ENSINO PROFISSIONAL EM FOCO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Karla Katielle Oliveira da Silva
Mestra em Educação- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Graduanda em Pedagogia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
karlaoliv.ep@gmail.com

Olívia Morais de Medeiros Neta
Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
olivianeta@gmail.com

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo geral compreender como se configurou o ensino profissional no Rio Grande do Norte no período da Primeira República. Para tanto, utilizou-se a metodologia da análise documental por meio do mapeamento dos decretos, das legislações e mensagens dos governadores do recorte temporal em estudo, na perspectiva da abordagem qualitativa para análise dos dados. Na pesquisa, foram analisados 492 (quatrocentos e noventa e dois) documentos em que evidenciam estratégias do Estado do RN referente ao ensino profissional de iniciativas como: a criação de escolas, cursos e subvenções. Dentre as ações do Estado do RN foram identificadas as criações de instituições voltadas ao ensino profissional na Primeira República, a saber: a Escola Normal de Natal, Escola de Música, Faculdade de Farmácia de Natal e Escola Doméstica de Natal. Diante disso, pretende-se com o presente estudo contribuir para as pesquisas referentes à temática da história da educação; como também para novos debates para a história da educação profissional norte-riograndense.

Palavras-chave: Ensino profissional. Primeira República. Escolas profissionais.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo geral compreender como se configurou o ensino profissional no Rio Grande do Norte no período da Primeira República. Nesse sentido, surgiram as seguintes indagações: Como o ensino profissional é mencionado nas legislações do RN no período da Primeira República? Quais os tipos de ações do RN frente ao ensino profissional no período citado? De que forma as escolas profissionais foram organizadas pelo Estado do RN?

Para tanto, utilizou-se a metodologia da análise documental por meio do mapeamento dos decretos, das legislações e mensagens dos governadores do recorte temporal em estudo, na perspectiva da abordagem qualitativa para análise dos dados. O mapeamento realizado considerou ainda os seguintes aspectos: o recorte temporal, a quantidade de documentos e os indícios de criação de Escolas Profissionais ou cursos.

O recorte temporal justifica-se pelas reformas de ensino primário do RN que foram implementadas pelos governos estaduais, os quais ocasionaram mudanças na organização da educação norte-rio-grandense, contexto em que se insere o objeto de estudo. Nesse sentido, pretende-se compreender a escolarização primária, bem como a configuração de ensino profissional e as iniciativas como criação de escolas dos governos estaduais. Diante disso, pretende-se ainda com o presente estudo contribuir para as pesquisas referentes à temática da história da educação; como também para novos debates no âmbito da educação profissional norte-riograndense.

2 ESCOLAS, CURSOS E SUBVENÇÕES DO ESTADO DO RN

No Brasil, a Primeira República também se tornou conhecida como “República dos Coronéis”, donos de propriedades rurais que dominavam o poder nas suas localidades. No ponto de vista eleitoral, eles também controlavam os votos, uma vez que não era secreto, para também favorecer a troca de favores entre os candidatos que atendessem os seus próprios interesses. Os coronéis repassavam os votos aos chefes políticos de cada Estado (FAUSTO, 1995, p. 263-264).

É relevante mencionar que os Estados, principalmente os do Nordeste brasileiro disputavam os benefícios do governo federal, tendo em vista que sofriam os rebatimentos da carência de recursos. Por isso, existia uma competitividade em relação aos impostos (FAUSTO, 1995, p. 270).

O Rio Grande do Norte na época da República, assim como as regiões do Nordeste brasileiro, era formado por uma economia de base que atendia as outras localidades do país, dependendo da exportação e produtos como algodão e açúcar. Segundo Santos (1994, p. 104), “[...] o algodão continuava sendo o principal produto da economia norte-rio-grandense, apesar de sua baixa de preço. Ele se expandia lentamente pelas terras do interior onde antes predominava a gadaria”. Esta última oligarquia “[...] defendia os interesses econômicos dos grupos ligados à atividade algodoeira; enquanto aquela, envolvida desde o início do povoamento e colonização do Rio Grande do Norte interesses do açúcar, defendia a atividade açucareira.” (TRINDADE, 2010, p. 161).

Tendo como base o contexto norte-rio-grandense, menciona-se que referente ao projeto de ensino profissional, no período republicano, a proposição consistia de uma sociedade voltada para o trabalho do mesmo modo na valorização dos ideais de ordem e progresso da burguesia formada pela elite, urbanização e industrialização. Portanto, era

necessária uma redenção moral para os perigosos que eram aqueles considerados ociosos, os pobres, desvalidos por meio do saneamento da pobreza através do trabalho (CUNHA, 2005).

Para compreender o ensino profissional no Rio Grande do Norte, é relevante assinalar o contexto político e social da educação primária do Estado e as legislações que propuseram mudanças nas cidades brasileiras como a implantação de grupos escolares, reformas de ensino e construção de prédios.

As construções de edifícios escolares, em sua maioria, eram financiadas pelos governos estaduais e a suas arquiteturas deveriam ser destacadas em comparação aos outros prédios de administração pública, pois eram orientadas pelas legislações desse período que definiam padrões para suas estruturas. Nota-se com esse aspecto que há uma relação direta entre a urbanização da cidade com os grupos escolares, através da sua estrutura arquitetônica.

Partindo desse pressuposto, menciona-se que a pesquisa foi fundamentada no entendimento de que “a expansão documental começa com a gradual multiplicação de possibilidades de fontes textuais – isto é, fontes tradicionalmente registradas pela escrita” (BARROS, 2010, p. 03). Sendo assim, as fontes escolhidas foram decretos e legislações, regimentos internos das escolas, mensagens dos governadores publicadas anualmente e estão disponibilizadas pelo Instituto Histórico Geográfico do RN e Arquivo Público do RN, caracterizadas como oficiais.

As fontes históricas, matéria básica do pesquisador, remetem ao que o homem tem produzido ou trazendo vestígios de sua referência e pode proporcionar um acesso à compreensão do passado. Como também são escolhas, tendo em vista que se compreende como seleções de um material de quem o produziu, conservou e organizou os arquivos. Portanto, elas não falam por si, o pesquisador necessita ir além do que está descrito.

Por isso, a pesquisa documental se fundamenta também no método indiciário. E referente ao ensino profissional, os indícios mostram que as ações do Estado foram pautadas nas criações de escolas, cursos e subvenções. Porém, considerando aquilo que o Estado pode determinar como conservação nos documentos oficiais. Dentro dessa perspectiva, através dos documentos oficiais dos resultados do mapeamento observa-se que os indícios do ensino profissional no Estado do RN são significativos pelas criações dos cursos e de escolas.

Na pesquisa, foram analisados 492 (quatrocentos e noventa e dois) documentos em que evidenciam estratégias do Estado do RN referente ao ensino profissional de iniciativas como: a criação de escolas, cursos e subvenções. Dentre as ações do Estado do RN foram identificadas as criações de instituições voltadas ao ensino profissional na Primeira República,

a saber: a Escola Normal de Natal, Escola de Música, Faculdade de Farmácia de Natal e Escola Doméstica de Natal.

A Escola Normal de Natal como uma das ações referente ao ensino profissional no Estado com vistas a formação de professores. Ela foi inaugurada em 13 de maio de 1908, após a reforma de instrução pública do ensino primário no Estado do RN, com planos de formar os professores para a atuação nas escolas primárias, instaladas no estabelecimento do Atheneu Norte-rio-grandense. Já as cadeiras eram realizadas através de contrato, com a direção de Francisco Pinto de Abreu (SILVA, 2013, p. 81-82).

A Escola de Música também foi uma criação do Estado do RN no que se refere ao ensino profissional, através da sua reorganização, em 1909, com o Decreto Estadual nº 192, de 12 de março, que afirmava, no Art. 2º, “A Escola de Música funcionará no Teatro Carlos Gomes e terá um diretor, um secretário e um porteiro, os quais exercerão também estas funções no referido teatro.” (RIO GRANDE DO NORTE, 1909, p. 62-63).

A Faculdade de Farmácia de Natal foi criada em 1923, pelo governador Antônio José de Mello e Souza. Importa dizer que durante a gestão de José Augusto Bezerra de Medeiros (1924-1927), o ensino foi suspenso, tendo em vista uma reforma educacional realizada pelo Governo Federal, a qual alegava que o Estado do RN não teria condições financeiras para sua manutenção. Desse modo, o curso de Farmácia não teve como prosseguir nesse período, formando apenas uma turma que colou grau no ano de 1925, com apenas dois concluintes (GARCIA, 2008).

A Escola Doméstica de Natal foi inaugurada no início do século XX, em 1914, como a primeira voltada para o sexo feminino e baseada no modelo europeu, a partir do anseio do seu fundador, Henrique Castriciano de Souza, que tinha um projeto social que contemplava sua criação. Dentre as suas características pode-se alegar que era elitista e não tinha proposta de ser uma escola popular, uma vez que havia o valor da mensalidade e a rigidez nas vagas (RODRIGUES, 2007, p. 83-84).

Dentre as ideias que embasaram a criação da Escola Doméstica de Natal a de educar a mulher para o lar era uma delas, pois a ela “era atribuído papel relevante na manutenção da ordem, moral dos costumes e na preservação dos laços familiares” (RODRIGUES, 2007, p. 96).

Referente ao alunado afirmar-se que foi exclusivamente feminino, a Escola funcionava como internato e externato, atendendo pessoas que moravam no RN e regiões próximas. Na escola, a “[...] aluna deveria adaptar-se a um estilo de vida ritmado pela disciplina e obediência” (RODRIGUES, 2007, p. 141).

É fundante dizer que o contexto da cidade do Natal favorecia as subvenções para as instituições das escolas primárias privadas, tendo em vista a carência de estabelecimentos com boas condições para acolher o alunado. Sendo assim, a Igreja Católica assumia de forma significativa essa rede de ensino privada.

Assim, diante das escolas, cursos e intuições subvencionadas no RN, compreende-se que a Primeira República não difere tanto do Império no que se refere ao ensino profissional, uma vez que são realizadas “mesmas tentativas: Escola Normal, Escolas Profissionais de nível elementar, Escola Aprendizes de Marinheiros” (ARAÚJO, 1979, p. 159).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a discussão aqui apresentada referente ao período compreendido da Primeira República, concernente ao ensino profissional, percebe-se pela análise documental que os governadores aduziam os ofícios como expressão desse tipo de ensino, associados às iniciativas de criação como: Escola Normal, Escola de Música, da Faculdade de Farmácia e Odontologia, referência no ensino superior. E subvenção à Escola Doméstica de Natal.

Através do mapeamento do ensino profissional no RN, na segunda seção, como foi mencionado, constatamos que de 1910 a 1919 as ações do Estado do RN caracterizaram-se como o período em que o governo estadual organizou a criação de maior quantidade de cursos, isso se deve ao Código de Ensino (1911), como também ao contexto da República, que tinha o intuito de difundir as suas ideias através da educação norte-rio-grandense. É relevante mencionar que as criações de escolas e cursos perpassaram por um processo de decisão do Estado do RN de acordo com cada período, levando em consideração as motivações dos gestores e o contexto social e político norte-norte-riograndense.

As subvenções também expressam a parceria público-privado como forma de atender os interesses e acordos políticos da época. Nesse sentido, pode-se ainda refletir sobre as poucas ações do Estado do RN quanto ao ensino profissional, fato esse que coincide com o contexto brasileiro, pois assim como no Império a intervenção estatal é mínima na República. Além disso, pode-se mencionar que o Estado tinha a concepção de que o Ensino profissional deveria ocupar o lugar secundário no RN e isso foi expresso a partir das escolas, cursos e subvenções. As fundações das escolas surgiram a partir das demandas da sociedade e foram organizadas tendo em vista esse fator.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marta Maria de. **Origens e Tentativas de Organização da Rede Escolar do Rio Grande do Norte** - Da Colônia à Primeira República. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1979.
- BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. **Revista Albuquerque**, v. 3, n. 1, 2010.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2 ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação. 1995.
- GARCIA, Odilon de Amorim. **A história da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.
- RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 192, de 12 de março de 1909. Reorganiza a Escola de Música. In: **Actos Legislativos e Decretos do Governo** (1908-1909). Natal: Typographia d'A República, 1909b. p. 62-63.
- RODRIGUES, Andrea Gabriel F. **Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)**. 2007. 306p. (Tese Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal. 2007.
- SANTOS, Paulo Pereira dos. **Evolução Econômica do Rio Grande do Norte: século VI ao XX**. Natal: Clima, 1994.
- SILVA, Francinaide de Lima. **A Escola Normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)**. 2013. (Tese Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal. 2013.
- TRINDADE, Sérgio Luiz Bezerra. **História do Rio Grande do Norte**. Natal: Editora IFRN, 2010.

INSTRUÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR: OS USOS DADOS AOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

José Marcus Guedes de Araújo
Estudante Curso de Licenciatura em Filosofia, *Campus* Caicó-CaC/UERN. Bolsista PIBID
josemarcusguedes@gmail.com

Karla Janayna Mendes Cruz
Estudante do Curso de Licenciatura em Filosofia, *Campus* Caicó-CaC/UERN. Bolsista PIBID
karlaletras2014@gmail.com

Maria Reilta Dantas Cirino
Professora Adjunta IV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Curso de Licenciatura em Filosofia e do Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia – PROF- FILO (Polo Caicó-UERN)
mariareilta@hotmail.com

José Francisco das Chagas Souza
Professor Adjunto IV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Curso de Licenciatura em Filosofia (Polo Caicó-UERN). Coordenador do PIBID
dedasouza1@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é parcialmente resultado de uma culminância de experiências vivenciadas na disciplina Psicologia da Adolescência, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, *Campus* Caicó. Desse modo, partindo das elucidações de Bock; Furtado; Teixeira (2001) trabalhamos com a ideia de que não existe adolescência e sim adolescentes, sendo esta derivada da estrutura histórica e socioeconômica. Nesta produção objetivamos investigar e compreender como os adolescentes entrevistados e acompanhados em suas rotinas escolares integram-se na realidade de consumo, interconectada pela internet e propagada por meios de comunicação de massa. Nessa inquirição alguns questionamentos destacam-se: como os adolescentes encaram o uso dos meios de comunicação? Quais as posições que estes ocupam diante desses recursos? Como os professores e as famílias intervêm nessa relação? Que mercadorias e serviços são ofertadas por esta indústria cultural? Na confecção deste produto buscamos perceber a partir dos escritos de Karl Marx (2008) as relações econômicas e ideológicas estabelecidas entre os jovens e os meios de comunicação de massa. Almejamos ao fim deste trabalho compreender o sentido e os efeitos do consumo das produções culturais veiculadas nos meios de comunicação, enquanto mercadorias, partindo da ótica de Bruno Pucci (2006), a qual nos permite analisar a efervescência do processo de catarse, no qual é notório a semi-formação, a ocupação dos sentidos pelos encantos da indústria, em detrimento da formação e do crescimento espiritual, da aquisição de novos saberes e gosto pela vida.

Palavras-chave: Adolescente. Meios de Comunicação de Massa. Mercadoria. Indústria Cultural. Catarse.

INTRODUÇÃO

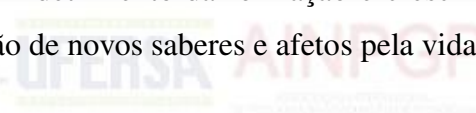
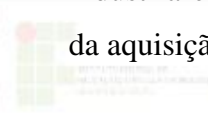
As experiências vivenciadas a partir da disciplina Psicologia da Adolescência, descritas neste texto, serão revisitadas e analisadas buscando o estabelecimento de

relações entre nossas percepções e as discussões teóricas desenvolvidas pelos autores que serão convocados ao longo desta produção, na qual substituímos os nomes reais das instituições e dos (as) entrevistados (as) por razões éticas e de privacidade em pesquisa. Assim, os nomes Lúcia Dantas, Carlos Dantas, Roseane Medeiros, Pedro Medeiros, Luiz Silva e Nonato Costa são fictícios, apenas a sigla JM, corresponde ao nome real do pesquisador, José Marcus.

Partiremos nesta discussão da própria instituição família, analisando como os (as) componentes desse grupo utilizam, compreendem e educam os membros mais novos a respeito dos meios de comunicação, em suas diversas naturezas e formas. Em seguida, consideraremos 02 (duas) instituições escolares por meio da observação do contexto de aula de 02 (dois/duas) professores (as) de Filosofia, um (uma) de cada instituição, entrevistas com os (as) mesmos (as), visando perceber em suas falas, a compreensão acerca dos meios de comunicação, suas influências e recomendações, ensinamentos e direcionamentos dados por estes a seus alunos. As entrevistas que tiveram por base um roteiro semiestruturado, foram gravadas e transcritas com a autorização dos sujeitos, bem como as observações realizadas *in loco* foram anotadas em diário de campo, visando à criação de um conjunto de informações que nos permitissem, a partir delas, refletir e analisar as realidades ali representadas considerando os fundamentos teóricos e problemáticas já anunciadas.

Também será objeto de nossa investigação mercadorias e serviços que são ofertadas pela indústria cultural, através dos meios de comunicação. Nessa interlocução teórico-prática, almejamos compreender a partir dos escritos do filósofo contemporâneo Karl Marx (2008), o conceito de mercadoria e as relações ideológicas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e analisados com os meios de comunicação de massa.

Também objetivamos investigar os possíveis sentidos e as consequências do consumo das produções culturais veiculadas nos meios de comunicação, nas mais diversas modalidades, enquanto serviços, partindo da ótica do intelectual Bruno Pucci (2006), o qual construiu caminhos que nos permitem analisar o processo de catarse, o mesmo se refere a um processo de purgação dos males que afligem as almas dos homens, ocorrido através do intercurso das relações já mencionadas em que, destaca-se a semi-formação, ou seja, a implicação e apropriação de sentidos pelos encantos da indústria em detrimento da formação e crescimento espiritual dos sujeitos envolvidos, da aquisição de novos saberes e afetos pela vida.



DISCUSSÃO TEÓRICA

Como ponto de partida para esta problemática, daremos voz à mãe do estudante entrevistado Carlos, quando a mesma em sua apresentação faz destacar-se em sua fala elementos cruciais de nossa investigação a respeito de seu papel, biológico e social, bem como sua compreensão do alcance da influência dos discursos midiáticos. Com a primeira provocação, obtivemos:

JM: Lúcia, desculpe, por perguntar só agora. Fale um pouco mais sobre você, sobre sua trajetória de estudo e como mãe de Carlos, como mulher e pessoa.

Lúcia: Minha formação em Pedagogia me ajudou a perceber essas influências, inicialmente com relação às histórias infantis, contos. Quando a gente conta uma história para uma criança a gente tem um retorno sobre aquilo, o quê que a criança achou da história, de que maneira ela interpretou, qual a visão de mundo que ela tem comparado com a história que pode trazer grandes contrastes ou não. A gente tem que dar um tempo de ouvir o outro. Porque as informações são muito jogadas, mas e o feedback onde fica? Então inicialmente essa questão da literatura me ajudou a perceber que ali é um canal para eu chegar na criança, no filho, no outro (DANTAS, 2018, p. 10).

Na fala de Lúcia, mãe de Carlos, percebemos sua atenção com relação às facetas do papel biológico e social do seu filho, compreendendo que a família tem como função primordial assegurar a sobrevivência física e os cuidados psicossociais das crianças. Tal papel ocupado pela família é defendido por Bock; Furtado; Teixeira (2001) quando apresentam a família como lugar social de proteção e cuidado na constituição do sujeito em desenvolvimento. Entretanto, para além desta observação que parece óbvia, é pertinente perceber a relevância dada à formação pedagógica da mãe, quando a mesma destaca as contribuições e possibilidades de interlocução de saberes fornecidas por sua graduação em Pedagogia para a criação de seu filho.

Ao longo da conversa com a senhora Lúcia, com a intenção de nos fazer perceber sua percepção sobre a persuasão e autoridade que os discursos midiáticos podem apresentar ao serem vinculados em grandes meios de comunicação, a mesma vai demonstrando uma perspectiva crítica acerca da absorção dessas informações. Assim, a questionamos também sobre a utilidade de certas matérias veiculadas na mídia sobre os cuidados que os pais devem ter com os (as) filhos (as). Vejamos:

Lúcia: Geralmente eu considero, mas eu busco trazer isso para minha vida, para minha realidade. Porque a gente sabe que essa realidade se tratando de filhos, de família, existem casos e casos, os arranjos familiares são muito diferentes, então eu não pego uma matéria pronta que está lá posta e simplesmente coloco na minha vida não, eu considero, mas, eu tenho que dá uma analisada e dar uma filtrada, para ver o que é útil para minha realidade (DANTAS, 2018, p. 11).

Estabelecendo paralelo entre as mães entrevistadas, segue o diálogo que tivemos com a senhora Roseane mãe do adolescente Pedro e também pedagoga, seguindo a pergunta supracitada, essa assim se posiciona: “Eu procuro vê a veracidade para poder saber como agir, dentro do assunto, da questão.” (MEDEIROS, 2018, p. 12).

É notório, com base nas entrevistas realizadas, que há claras diferenças quanto à profundidade e a dimensão do campo de visão crítica dos familiares entrevistados, no que diz respeito à influência dos meios de comunicação de massa na formação e tomada de decisões cotidianas. Contudo, consideramos um aspecto que pode não ter nos permitido aprofundar tais perspectivas, o curto tempo permitido pela pesquisa. Entretanto, não faz parte do intuito deste trabalho realizar juízos de valor, interessa-nos enfatizar que ambas as mães, nestas falas, demonstram a preocupação com as informações veiculadas através nos meios de comunicação.

Nessa conjuntura discursiva podemos perceber que ambas as mães, dada a situação hipotética, consideram as informações, enquanto Roseane mostrou-se mais preocupada especificamente com a veracidade das informações veiculadas do que com a aplicabilidade, intencionalidades e incompatibilidades com a realidade da mesma. Na contramão desse posicionamento, Lúcia mostrou-se mais atenta para a conexão entre as informações e a sua realidade, destacando as variabilidades dos arranjos familiares.

Ainda nessa fala é indispensável à necessidade de construirmos uma ponte para aprofundarmos no decorrer deste texto as influências que as concepções midiáticas têm, na percepção das mães entrevistadas, aqui brevemente apresentadas, sobre o desenvolvimento e pensamento de seus filhos.

Passaremos a considerar trechos das entrevistas dos (as) professores (as) dos jovens envolvidos nesse trabalho para problematizarmos e nos permitir fazer algumas comparações entre as falas dos (as) agentes educativos (as) envolvidos (as) com os adolescentes Carlos e Pedro.

Aspirando atingir a compreensão dos profissionais da educação sobre os meios de comunicação questionamos Luiz, professor de Pedro e funcionário concursado de

uma das escolas envolvidas, sobre quais as orientações que este dava a seus (suas) estudantes com relação às pesquisas feitas na internet, bem como consideramos sua percepção acerca das possibilidades de que imagens e textos combinados por vezes criarem discursos distorcidos sobre a realidade. Em resposta a essa indagação, podemos destacar:

[...] E eu como professor jamais posso direcionar as representações, o máximo que eu posso fazer é tentar fazer, é dar um máximo de insumos possíveis para que esse aluno possa fazer a melhor interpretação possível daquelas imagens, não só das imagens, mas também dos textos. E eu procuro sempre dizer nas minhas aulas: jamais acreditem em tudo o que seus professores dizem em aula, sempre questionem, sempre argumentem, que a partir das nossas discussões até o professor pode mudar alguns conceitos, e devem, porque os professores que se massificam naqueles conceitos prontos e acabados, eles não progridem e não evoluem (SILVA, 2018, p. 4).

Através das palavras do professor Luiz sobre seu papel enquanto docente de Filosofia, podemos tecer conexões com as discussões desenvolvidas pelo pesquisador Luckesi (1994), em seu texto *Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação*, quando este analisa os três modelos de entendimento da educação, que dão nome ao subtítulo do seu livro. De tal modo que é notório na fala do professor que sua concepção de como a ação do professor pode ou não contribuir com a formação de conceitos e valores dos sujeitos envolvidos com sua ação. Entende-se que a postura do professor ali identificada não é de salvação, e nem de redenção, e nem reprodutivista da sociedade e de suas estruturas de exclusão e mazelas sociais, mas na perspectiva de propor uma reflexão, apontando para a possibilidade de transformação na perspectiva de Luckesi (1994). Verifica-se que o professor, em questão, acredita e respeita a autonomia do pensamento criador e perspicaz dos (as) estudantes.

Assumindo uma postura crítica de seu papel e prática educativa, o professor Luiz exercita um modo de educação como parte e a serviço da sociedade, crítica, essa educação prevê os próprios limites do (a) educador (a), quando este afirma que estudantes não devem acreditar em tudo o que seus (suas) professores (as) dizem e que, por outro lado, devem sempre questionar. Apresentando os limites críticos de sua própria classe profissional, o (a) professor (a) prega um sentido de educação que “[...] denominada de ‘crítica’ tanto na medida em que não cede ao ilusório otimismo, quanto na medida em que interpreta a educação dimensionada dentro dos determinantes sociais, com possibilidades de agir estrategicamente (LUCKESI, 1994, p. 49. Grifo do autor).

A presença da criticidade no discurso do (a) professor (a) quando sugere esta postura para o pensamento do (a) estudante, é muito intrigante e relevante para nosso estudo, vez que, tal como analisam os autores Bock, Furtado e Teixeira (2001) a respeito dos limites éticos da exploração da subjetividade por parte dos meios de comunicação, o nível de criticidade do raciocínio é fundamental para que não nos deixemos enganar pela persuasão utilizada pelos veículos de comunicação e informação. Incorporada na prática pedagógica, essa postura autocrítica de sua função docente, de seu papel educacional, transpõe os limites de sua ação e revela aos (às) seus (suas) estudantes os limites de sua figura, enquanto professor de filosofia. Nesse sentido, o professor Luiz não só exercita para si uma postura de reflexão, como também propõe para seus (suas) estudantes a liberdade de pensamento e a necessidade da crítica e da desconfiança do absoluto, do posto, das verdades dadas, prontas e acabadas.

Esse comportamento crítico e racional é característica marcante do *modus operandi* da Filosofia, seja enquanto saber acadêmico ou disciplina curricular. Martin Heidegger (2010) em sua escrita enfatiza o que é próprio da Filosofia e de seus conceitos, tais como: a natureza incerta, oscilante e vaga. Os conceitos para a Filosofia estão sempre num estado de incerteza dos aspetos e condicionantes que lhes são próprios. As reflexões que podemos desenvolver com base nos argumentos problematizados, sob a ótica do autor, é de que a Filosofia, enquanto conhecimento em constante produção, na forma de investigação, constitui-se em um saber racional e sistematizado, diferenciado e diferenciando-se da Ciência, enquanto forma de saber também sistematizada e racional, entretanto, permeada de pressupostos, onde as teorias são válidas e invalidadas, tem prazos e são superadas.

Prosseguindo com as análises discursivas, destacamos um pequeno trecho da fala do professor do Carlos, o profissional Nonato Costa, funcionário temporário de uma das instituições pesquisadas, sobre a questão da utilização do livro didático, da natureza inventiva deste produto como forma de difusão de ideias, dentro da proposta deste trabalho. Segue um trecho:

[...] Quanto a ferramenta do livro didático, eu estou utilizando um que é até incomum, ele é uma reedição, novamente de Gilberto Cotrim, agora com Mirna Fernandes, nem filósofo ele é, esta é uma análise muito pesada que se faz do livro didático. Hoje nós consideramos aqui no IF e em várias outras instituições e também como um pensamento pessoal meu, na minha dissertação eu fiz a análise de vários livros didáticos, acho que oito livros didáticos, na dissertação do mestrado, e

o de Cotrim parece o mais adequado para se trabalhar com o aluno e por acaso ele não é filosófico. Por acaso o autor principal não é filósofo, a Mirna é, o primeiro é historiador. Então assim, neste ponto a gente teve uma visão de uma pessoa de fora sobre o quão difícil é ensinar Filosofia. A gente precisou que uma pessoa de fora viesse dar uma visão de fora para que fosse possível construir um livro didático mais apropriado para se trabalhar com o aluno. Nesse sentido, você pegou uma aula que a gente estava usando o livro didático. A próxima aula será de Sócrates e acredito que iremos deixar o livro um pouco de lado (COSTA, 2018, p. 3).

Na fala acima do professor percebemos nitidamente sua visão acerca da natureza do livro didático, como produto fabricado a serviço de propósitos educativos específicos, de natureza histórico-cultural, essa produção é encarada como ferramenta a disposição de um sistema metodológico que o concebe como produto marcado por intencionalidades, limites e potenciais educativos.

Tomando como referência teórica para estas reflexões, Michel de Certeau (1925 - 1986), em seu livro *A escrita da história* (2011), este nos permite encarar toda produção escrita, seja ela acadêmica e/ou erudita, enquanto um produto, fruto de interesses, de lugares, temporais, sociais e institucionais. Nesta discussão, o livro didático é encarado não só como fruto dos lugares apontados, mas também como produto do mercado editorial brasileiro e das políticas educacionais.

Essa postura crítica diante de uma fonte de informação didática pode ser verificada também no discurso do jovem Carlos, estudante do referido professor. Por meio de uma conversa apresentamos para o adolescente duas capas da revista *Veja*, uma de dezembro de 2014 e outra de novembro de 2015, e pedimos para o jovem comentar o que ele via nestas capas, pedimos apenas que ele falasse o que compreendeu e pensou, deste exercício obtivemos os seguintes comentários de Carlos:

A primeira capa da revista passa uma ideia que, se Temer assumir o governo vai ser algo positivo, como se ele tivesse algo para “consertar” o governo, tentando causar uma boa impressão, enquanto a outra capa quer passar uma ideia de que a corrupção política brasileira tem seu foco no partido do PT, ou seja, tentando jogar a culpa principal no partido (DANTAS, 2018, Aspas do autor).

Esta amostra é muito relevante e reveladora da consciência crítica do jovem, já que não foi realizado qualquer comentário preliminar sobre as imagens. É possível aferir que em sua fala, o jovem Carlos revela elementos que são próprios do processo de leitura e interpretação de texto, o que denuncia “[...] um repertório de conhecimentos

acumulados na área em que o texto se situa” (SEVERINO, 2008, p. 20). O mesmo exercício foi aplicado com o adolescente Pedro, durante a realização da entrevista com o mesmo. Em paralelo com este relato, dando voz ao jovem Pedro, a partir do mesmo exercício proposto, sobre as imagens, obtivemos, sinteticamente, após algumas provocações, que pedimos para o jovem avaliar as capas das revistas: “Positivo porque elas conseguem fazer com que o leitor adentre na notícia, negativa porque assim, são imagens que geram impacto quando vistas” (MEDEIROS, 2018, p. 8).

Enquanto Carlos apresenta claramente resultados de processos como entendimento, interpretação e problematização, o jovem Pedro também, em alguma medida, entende as mensagens apresentadas nas capas da revista, entretanto, este se restringe a avaliar a eficácia do método de manipulação da revista em conseguir chamar atenção dos leitores, sem analisar criticamente esse procedimento.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Considerando a fala da senhora Lúcia quanto considera sobre os meios de comunicação e produções culturais, como os jogos eletrônicos, no sentido de como esses poderiam gerar influências e o que viriam a desencadear em seu filho, entendidos esses, na fala da senhora Lúcia enquanto produções, questionamos: o que são produções? Através de Karl Marx (2008) podemos entender que produções, aquilo que é produzido e, portanto, comercializado em forma de mercadoria. É entendida pelo filósofo alemão como qualquer coisa necessária, útil ou agradável, parafraseando os economistas ingleses de sua época, ou nas palavras do mesmo, mercadoria é: “[...] objeto de necessidades humanas, meio de existência na mais lata acepção da palavra [...]” (MARX, 2008, p. 52).

No tocante à problemática da indústria cultural, que almejamos filosófica, partiremos dos estudos do filósofo Bruno Pucci (2006), em seu texto *O riso e o trágico na indústria cultural: a catarse administrada*, focando primordialmente no conceito de indústria cultural e no de catarse, buscando perceber nessas problemáticas relações que nos permitam aprofundar nossa análise sobre os meios de comunicação. No aprofundamento destas discussões o conceito de catarse na contemporaneidade será tratado por intermédio dos conceitos constituintes de semi-formação e formação.

Com as transformações históricas e sociais mencionadas por Pucci (2006) podemos perceber que o trabalhador atualmente, o cidadão comum, tem acesso à



educação pública e as mais diversas formas de manifestações culturais proporcionadas pela mídia e pela indústria cultural. Na figura de consumidor, este cidadão dilui-se nas mercadorias culturais, inibindo-se no processo de semi-formação, que o intelectual mencionado destaca como sendo a ocupação dos sentidos, o remendo da formação, da elevação cultural e espiritual, noutros termos, essas possibilidades ofertadas às massas de consumidores comuns como Carlos, Luís, os demais sujeitos pesquisados, e nós mesmos, visam à eliminação de sentimentos negativos, docilizando nossas consciências com estórias fantasiosas com finais felizes, prontos, distantes da vida fática do ser humano, incerta, trágica, marcada pela dor e superação.

Esta indústria nascente e crescente, entre nós humanos, num contexto marcado pelas relações de mercado e para o mercado, tem traços que ecoam até os dias atuais, a serviço do capital, os produtos veiculados nesse meio carregam também suas formas de fetiche, transformando o tempo livre, outrora “[...] como uma reserva para as coisas do espírito, se transforma em prolongamento do trabalho e se torna plenamente preenchido pelos encantos da indústria cultural” (PUCCI, 2006, p. 2).

Localizada num tempo e num espaço, a indústria cultural emergente no século XIX, é marca registrada do século XXI, com o advento da internet, dos *smartphones* e da Internet das Coisas (IoT), essa indústria está presente em nossas vidas o tempo inteiro, com *trailers* de filmes no *Facebook*, no *Youtube*, anúncios constantes no *Instagram*, dos mais diversos produtos, *banners* saltam aos olhos dos usuários que consomem produtos gratuitos. Cercados por esta indústria, que visam o lucro constante, com *clicks*, acessos e visualizações, o filósofo citado nos permite indagar, o que pretendem as produções vinculadas nestes meios?

Nesse texto não possuímos respostas para todas as questões, mas estas não perdem o valor. Conduzidos pelas questões, é válido pensar a realidade a qual pertencem os adolescentes, Carlos e Pedro, cercados por estas produções, reforçadas e propagadas pelas mídias informativas, a indústria cultural com certeza apresenta elementos suficientes para justificar a preocupação da senhora Lúcia, uma vez que esta vincula valores e ideias que podem afetar o comportamento e o pensamento de seus usuários. O sentido e os efeitos do consumo destas produções são verificados e discutidos por Pucci (2006), sendo notório o caráter de entretenimento, de distração, nesse sentido o autor nos propõe pensar quer: “O “riso e o trágico” são duas manifestações humanas habilmente trabalhadas pela indústria dos bens culturais para manterem as pessoas ocupadas e distraídas [...]” (PUCCI, 2006, p. 2), nessa distração as



informações produzidas pela indústria dos bens culturais envolvem os lares e o pensar dos jovens que por ela se sentem atraídos.

A partir do pensamento do referido autor é impossível não analisarmos esta indústria que nos cerca e nos envolve, e enxergar para além do *marketing*, dos *banners*, dos *outdoors*, dos finais felizes dos filmes hollywoodianos. Nessa direção, reafirmamos, que é compreensível a preocupação da senhora Lúcia, enquanto mãe e pedagoga, já que estas produções são produzidas para influenciar nossas vidas, são construídas e aparadas com o intuito de guiar nossos desejos e vontades, promovendo a tentativa de extirpação do sofrimento, da frustração e desilusão, mesmo que momentaneamente.

Desse modo, amparamo-nos no pensamento do filósofo Pucci (2006), quando este nos apresenta uma visão deste quadro geral em que se encontra e se faz a indústria cultural:

No processo de onipresença da semiformação cultural no mundo contemporâneo, o que se percebe é a progressiva despontualização da catarse. Aquilo que perturba, que é estranho ao organismo, ao espírito, não é mais purgado, pela arte, mas antes camuflado, escondido atrás de luzes e cores cintilantes. Tem-se uma aparente e momentânea sensação de alívio. As paixões terríveis que derrubavam os homens e mostravam-lhes toda sua fragilidade, apresentando-lhes os aspectos da crueldade da existência, são agora edulcoradas, de forma corriqueira e vibrante, durante e principalmente nos finais felizes dos filmes e das novelas. E com isso se repassa ao espectador, continuamente, a mensagem de que a vida humana, qualquer que seja ela, ao mesmo tempo um *affaire* perigoso e agradável, pode ter sempre um final feliz, desde que se possa, nesse trajeto, dominar com maior segurança impulsos irracionais e estar de acordo com a existência reproduzida (PUCCI, 2006, p. 3).

Em linhas gerais buscamos perceber, a partir dessa experiência, como é estabelecida a relação entre os jovens e os meios de comunicações. Visamos perceber os limites das bases racionais dos jovens, como estes lidavam com os processos persuasivos aplicados pela referida revista. Tomamos por base as discussões de Bock; Furtado; Teixeira (2002), os quais atribuem papel central ao contexto cultural, social e econômico para a atribuição do conceito de adolescência e a maneira como cada adolescente será influenciado por esse contexto. Nesse sentido, a adolescência ou as adolescências, os valores que serão construídos nessa etapa do desenvolvimento do indivíduo serão fortemente marcados pela indústria de consumo e seus produtos.

Compreendemos que o tema é complexo e que apenas é aqui anunciado. Trazemos à tona a problemática do papel dos meios de comunicação de massa e como esses implicam a construção de valores e que exigem a formação crítica dos educadores, a atenção da família no sentido de contribuir com uma relação equilibrada entre os sujeitos e o consumo dos bens culturais. Para tal desafio, as discussões desenvolvidas por Pucci (2006) nessa perspectiva foram fundamentais, uma vez que este autor se ateu especificamente para esta problemática da indústria cultural, em seu texto analisado.

CONCLUSÃO

Partindo do que é estabelecido como sendo ‘conclusão’ no direcionamento para o trabalho, não é possível seguir nesse texto sem antes destacar a importância cêbre que tem essa proposta de trabalho como parte do componente curricular Psicologia da Adolescência, na construção de nossas formações acadêmicas na Licenciatura em Filosofia.

Por fim, quanto à natureza textual dessa pesquisa, reafirmamos seu caráter experimental, sendo uma discussão inédita no Curso de Filosofia/UERN, Campus Caicó, relacionada à investigação sobre os jovens estudantes e suas relações com os meios de comunicação, enquanto indústria cultural. Dessa forma, é importante destacar, que embora de grande abrangência do tema, esse trabalho não esgota a questão, senão, apenas a inicia e abre-se à possibilidade de interlocução em vista a sua profundidade, abrangência e a necessidade de continuar a investigação na perspectiva de contribuímos para as discussões pedagógicas e filosóficas futuras.

REFERÊNCIAS

- BOCK, Ana Mercês.; FURTADO, Odair.; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva: 2002.
- _____. A escola. In: **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva: 2002. p. 261-271.
- _____. Família... o que está acontecendo com ela. In: **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva: 2002. p. 247-256.
- _____. Meios de comunicação de massa. In: **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva: 2002. p. 276-288.
- COSTA, Nonato: **depoimento** [maio 2018]. Entrevistador: José Marcus Guedes de Araújo. Caicó: UERN, 2018. MP4 (50 MB). Entrevista vinculada à avaliação da disciplina Psicologia da Adolescência, do Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

- DANTAS, Lúcia: **depoimento** [maio 2018]. Entrevistador: José Marcus Guedes de Araújo. Caicó: UERN, 2018. MP4 (126 MB). Entrevista vinculada à avaliação da disciplina Psicologia da Adolescência, do Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
- DANTAS, Carlos: **depoimento** [maio 2018]. Entrevistador: José Marcus Guedes de Araújo. Caicó: UERN, 2018. MP4 (126 MB). Entrevista vinculada à avaliação da disciplina Psicologia da Adolescência, do Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
- FONTANA, Roseli Nazaré Cruz. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 240p.
- _____. A abordagem histórico-cultural. In: **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. p. 57-57.
- CERTEAU, Michel de. Operação historiográfica. In: _____. **A escrita da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011. p. 45-108.
- HEIDEGGER, Martin. Introdução metodológica: filosofia, experiência fática da vida e fenomenologia da religião. In: _____. **Fenomenologia da vida religiosa**. Tradução de Enio Paulo Giachini, Jairo Ferrandin, e Renato Kirchner. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco; Petrópolis: Vozes, 2010, p. 9-13.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MEDEIROS, Pedro: **depoimento** [maio 2018]. Entrevistador: José Marcus Guedes de Araújo. Caicó: UERN, 2018. MP4 (73 MB). Entrevista vinculada à avaliação da disciplina Psicologia da Adolescência, do Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
- MEDEIROS, Roseane: **depoimento** [maio 2018]. Entrevistador: José Marcus Guedes de Araújo. Caicó: UERN, 2018. MP4 (73 MB). Entrevista vinculada à avaliação da disciplina Psicologia da Adolescência, do Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
- PUCCI, Bruno. O riso e o trágico na indústria cultural: a catarse administrada. In: CARVALHO, Alonso Bezerra; SILVA, Wilton Carlos Lima da. **Sociologia e educação: leituras e interpretações**. São Paulo: AVERCAMP, 2006, p. 97-112.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. O processo de Leitura. In: _____. **Como se ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2008, p. 13-22.
- SILVA, Luiz: **depoimento** [maio 2018]. Entrevistador: José Marcus Guedes de Araújo. Caicó: UERN, 2018. MP4 (22 MB). Entrevista vinculada à avaliação da disciplina Psicologia da Adolescência, do Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O ESTUDO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UMA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E ALUNOS SOBRE A DISCIPLINA

Alexandre Lamário Alves Freitas
Graduando do curso de Pedagogia na UEMASUL
alexandre_brothers2@hotmail.com

RESUMO

A Sociologia surgiu no século XIX a partir de processos históricos que vêm desde o século XVI com mudanças sociais e outras formas do homem de pensar, refletir e entender o mundo que trouxeram para a sociedade possibilidades infinitas de compreender a realidade social. Já no Brasil a Sociologia surge no início do século XX nas Escolas Normais. Após vários momentos históricos a disciplina de Sociologia torna-se obrigatória em 2008 na Educação Básica com a lei federal nº 11.684. A partir disso, proponho a seguinte problemática: como a Sociologia é percebida no Ensino Médio pelos atores escolares e qual seu prestígio na Educação Básica? Com isso, tem-se como objetivo geral: analisar como Sociologia é percebida pelos docentes e discentes no Ensino Médio. Como objetivos específicos: analisar a percepção dos alunos, suas diferenças e semelhanças; analisar a percepção dos professores, suas diferenças e semelhanças; avaliar o prestígio da Sociologia conforme a percepção dos sujeitos pesquisados. Este projeto será realizado por meio de pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e o enfoque fenomenológico. Como metodologia pretende-se que nesta pesquisa possam ser feitas entrevistas, questionários abertos para coleta de dados com os sujeitos da pesquisa. É importante frisar que este é um projeto, logo está em andamento e está sujeito a mudanças para aprimorá-lo, levando em consideração que ainda não se foi a campo para pesquisar o projeto.

Palavras-chave: Ensino Médio. Prestígio da Sociologia. Alunos da disciplina de Sociologia. Docentes de Sociologia.

1 INTRODUÇÃO

A Sociologia como disciplina é recente em comparação com outras disciplinas milenares como matemática e filosofia. Seu surgimento ocorreu no século XIX a partir de processos históricos que vêm desde o século XVI com mudanças sociais e outras formas do homem de pensar, refletir e entender o mundo que trouxeram para a sociedade possibilidades infinitas de compreender a realidade social.

A Sociologia como disciplina, tem como principal criador o francês Augusto Comte (1798 – 1857), com isso a sociologia surge para estudar e compreender as mudanças sociais, econômicas, políticas e religiosas que se sucederam durante poucos séculos que antecederam o século XIX, como as revoluções industrial e francesa que foram o “pontapé” inicial para o surgimento da disciplina que estuda a sociedade, havendo então a escolarização dessa ciência.

Já no Brasil a Sociologia surge no início do século XX nas Escolas Normais. Na Ditadura Militar sua relevância é deixada de lado, assim como a Filosofia. Após vários

momentos históricos a disciplina de Sociologia torna-se obrigatória em 2008 sendo reintroduzida na Educação Básica com a lei federal nº 11.684.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, no artigo 35, o Ensino Médio tem por finalidade formar a cidadania, preparar para o mercado de trabalho, desenvolver as competências do nível de ensino anterior, desenvolvendo a autonomia e pensamento crítico do aluno deste nível de ensino. Já na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2017 p. 547), a Sociologia junto com a Filosofia, Geografia e História formam as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, propondo aprofundar as habilidades, competências e objetivos de conhecimentos prévios que esses alunos trazem do Ensino Fundamental. A partir disso, proponho a seguinte problemática: como a Sociologia é percebida no Ensino Médio pelos atores escolares e qual seu prestígio na Educação Básica?

Diante dessa problemática dois sujeitos são logicamente essenciais neste projeto: o docente, sujeito com formação profissional capaz de transformar e ajudar o aluno a chegar ao conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências específicas de cada disciplina; o outro sujeito é aluno que por sua vez se apropria do conhecimento mediado pelo professor. Como sujeitos fundamentais nesse processo, suas percepções sobre a disciplina são essenciais para entender melhor como acontece esse ensino, essa aprendizagem e a importância que é dada para a disciplina.

Com isso, tem-se como objetivo geral: analisar como Sociologia é percebida pelos docentes e discentes no Ensino Médio. Além deste objetivo tem-se como específicos: comparar a percepção dos alunos, suas diferenças e semelhanças; comparar a percepção dos professores, suas diferenças e semelhanças; compreender o prestígio da Sociologia conforme a percepção dos sujeitos pesquisados.

Como metodologia, neste projeto será usado pesquisa de campo. Com abordagem qualitativa e o enfoque fenomenológico, pretende-se que nesta pesquisa possam ser feitas entrevistas, questionários abertos para coleta de dados com os sujeitos da pesquisa.

Por ter atualmente afinidade com a disciplina, passado todo o Ensino Médio sem uma compreensão concreta sobre a Sociologia e seus principais teóricos, e ter passado por dificuldades sobre o conhecimento que deveria ter apreendido na Educação Básica, ao adentrar no Ensino Superior procurei me aprofundar sobre, acabei obtendo um grande interesse e gosto pela Sociologia.

Porém, ainda no Ensino Médio que concluí oficialmente em 2015, percebi, ainda como aluno no Ensino Médio que a partir de conversas informais, na percepção dos meus colegas de sala a disciplina de Sociologia era de pouca importância. Em matéria de trabalhos

e atividades a serem resolvidas posteriormente, esta disciplina sempre foi uma das últimas a serem levadas em consideração, em outras palavras, entendia-se que havia ali uma espécie de “hierarquia de disciplinas” onde a Sociologia não estava entre as mais relevantes. Não insinuo que a Sociologia deveria ser a prioridade dentre todas as outras disciplinas ministradas no Ensino Médio, apenas reivindico que se deve dar a mesma o seu devido valor como formadora de cidadãos pensantes e não a vendo simplesmente como uma matéria que precisa de qualquer forma ser concluída para chegar no objetivo principal que é o certificado de conclusão do Ensino Médio.

Para tanto tem-se como base para desenvolver este projeto autores como, Machado (1987), Triviños (1987), Minayo (2002), Mota (2005), Carvalho (2011), Silva (2007), Bomeny (2010), Moraes (2010), Ferreira (2012), Oliveira (2013), Base Nacional Comum Curricular (2017) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

2 PROBLEMA

Como a Sociologia é percebida no Ensino Médio pelos atores escolares e qual seu prestígio na Educação Básica?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar como Sociologia é percebida pelos docentes e discentes no Ensino Médio.

3.2 Objetivos específicos

- Comparar a percepção dos alunos, suas diferenças e semelhanças.
- Comparar a percepção dos professores, suas diferenças e semelhanças.
- Compreender o prestígio da Sociologia conforme a percepção dos sujeitos pesquisados.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 História da Sociologia no Brasil

A Sociologia que de modo geral estuda a sociedade, as instituições formadas por ela, as relações de poder, as diversidades culturais etc. é uma ciência recente, moderna. Essas

questões que norteiam o estudo da Sociologia já existiam bem antes de sua afirmação como ciência, com isso, a partir do momento em que os homens constroem relações sociais, questões como essas passam a existir.

Porém a Sociologia como “ciência” só vem a surgir no século XIX, a partir de processos históricos que vêm desde o século XVI com mudanças sociais e outras formas do homem de pensar, refletir e entender o mundo que trouxeram para a sociedade possibilidades infinitas de compreender a realidade social. Com isso a sociologia surge para estudar e compreender as mudanças sociais, econômicas, políticas e religiosas que se sucederam durante poucos séculos que antecederam o século XIX, resultado do desenvolvimento do capitalismo na Europa da época que implementou uma nova vertente econômica e social mudando o modo de vida das pessoas.

Tendo como “pontapé” inicial para o surgimento da disciplina que estuda a sociedade, a Revolução Industrial (onde ocorreram na Europa mudanças no século XVIII e XIX – trabalho humano exclusivamente manual substituída pelas máquinas), e a Revolução Francesa (entre 1789 a 1799 – que aboliu os privilégios feudais), caracterizaram fortes mudanças sociais que culminaram no surgimento dessa ciência que recebe o nome de “Sociologia” pelo filósofo francês, considerado o criador do positivismo, Augusto Comte (1798 – 1857). O positivismo é uma corrente filosófica e sociológica que defendia como único e verdadeiro o conhecimento científico, baseado na razão, nos fatos reais e em técnicas metódicas válidas que comprovariam ou não a veracidade de uma teoria. Com isso, sendo esse o conhecimento único e verdadeiro, essa corrente entendia que o conhecimento teológico, ou religioso (que defendia que os fenômenos, tudo que acontecia, apoia-se na existência de um ser ou seres superiores, um Deus ou deuses justificariam todas as coisas), não deveria ser levada em consideração.

No Brasil os primeiros vestígios da sociologia na Educação Básica apareceram no Instituto Benjamin Constant (inaugurado em 1854, antigo Imperial Instituto dos meninos cegos) em 1890 na sua primeira reforma. Machado (1987, p. 117):

Legalmente, a disciplina Sociologia foi introduzida no ensino brasileiro pela reforma Benjamin Constant de 1890. Já como Ministro da Guerra, Benjamin Constant empenhara a reforma do ensino militar, na qual consta a disciplina Sociologia e Moral no currículo fixado para as Escolas do Exército (Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890).

Das duas reformas que ocorreram com o instituto, a de 1890 ocorreu após a proclamação da república, onde sua mudança, inclusive de com relação ao próprio nome da instituição, visava dentre outras coisas, remover os vestígios do império.

Em 1925 com a reforma de Vaz (nasceu em 1870 e faleceu em 1925) a sociologia é introduzida no currículo como obrigatório no ginásio, e também em 1931 com a reforma Francisco Campos (nasceu em 1891 e faleceu em 1968) no ensino secundário, onde esta última atrela-se ao acontecimento do Estado Novo (1937 – 1945) quando Getúlio Vargas (1882 – 1954) foi presidente (1930 a 1937) e posteriormente deu o golpe do Estado Novo (1937 a 1945). Segundo Oliveira (2013, Apud Sarandy, p. 180): “a introdução da Sociologia na Educação Básica estava atrelada ao próprio projeto de modernidade forjado pelo Estado Novo”. Apesar da “vitória” para o campo sociológico nos anos 20 e 30, a discussão para sua implementação era anterior a sua oficialização na educação. E ainda no governo de Vargas, em 1942 com a reforma de Capanema (nasceu em 1900 faleceu em 1985), a Sociologia foi retirada dos currículos escolares.

A implementação da Sociologia na Universidade teve como principal ator, Émile Durkheim (1858 – 1917), fundando o primeiro departamento de Sociologia na Universidade francesa de Bordeaux, em 1890, sendo assim considerado o fundador da sociologia francesa. No Brasil, em especial nos anos 30, as Ciências Sociais aparecem nas universidades, associando o ensino e a pesquisa para com essa ciência.

Com a primeira LDB de 1961 (Lei nº 4.024/1961), não houve mudanças com relação ao efeito da reforma de Capanema (referência da lei). Na ditadura militar (1964 – 1985), era de grande repressão, violência, e o mesmo ocorre com a educação na época, onde a Sociologia e outras disciplinas que formavam um pensamento digamos assim, “críticos”, foram retiradas sua obrigatoriedade, como foi o caso da disciplina de Filosofia. Perante o “constrangimento”, essa ciência passa por mudanças: com a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/1971) onde o curso de formação de professores passa e se chamar *Magistério* e a sociologia passa a se chamar *Sociologia da Educação* (referência da lei).

Com a LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996), a Sociologia ainda não se expressava- como obrigatória no início, mas sim como “domínio de conhecimento necessário para o exercício da cidadania” estando também neste conceito a Filosofia. Porém em 2008, a Lei nº 11.684 altera a LDB tornando obrigatória as disciplinas de Sociologia e Filosofia nos três anos do Ensino Médio.

Em 2016, uma medida provisória foi sancionada pelo presidente Michel Temer e aprovada no dia 8 de fevereiro de 2017, onde modifica toda sua estrutura, principalmente

referente ao currículo que agora deve ser definido pela atual Base Nacional Comum Curricular de 2017. Nessa medida disciplinas como artes, educação física, filosofia e sociologia deixam de ser obrigatórias tornando-se optativas. As disciplinas obrigatórias passam a ser Português e Matemática e como Língua estrangeira, o Inglês. Dentre outras coisas a reforma deve aumentar gradativamente a carga horária de 800 (atualmente) para 1.400 horas, onde para implementar esse aumento o governo oferece o Ensino médio de tempo integral. Essa reforma traz até hoje fortes discussões, onde muitas pessoas são contra e outras a favor.

4.2 Importância da Sociologia no Ensino Médio

A Sociologia não é instrumento de desejo ou interesse para muitos alunos de Ensino Médio, são poucos aqueles que se identificam com essa área de formação. Com isso, a importância que é dada a essa disciplina é pouca expressiva.

Para tanto, Mota afirma que:

A desvalorização da sociologia pelos estudantes, demonstrada quanto esses não se empenham nas aulas e nos trabalhos da mesma forma com que se dedicam a outras matérias, e também a desvalorização pela escola, quanto essa lhe reserva pouco tempo na grade curricular (MOTA, 2005, p. 104).

Com isso, percebe-se a pouca importância que alguns estudantes dão a Sociologia em comparação com outras consideradas mais valiosas para os mesmos. Em outras palavras, entendia-se que há uma espécie, digamos, “hierarquia de disciplinas” onde a Sociologia não estava entre as mais relevantes. Porém a sociologia tem um papel fundamental na formação social e cidadã dos indivíduos, enquanto não entenderem a importância da mesma, não se deve estagnar, deixando as coisas como estão.

Este projeto não insinua que a Sociologia deveria ser a prioridade dentre todas as outras disciplinas ministradas no Ensino Médio, apenas tenta mostrar (além da percepção dos atores escolares sobre a disciplina) que se deve dar a mesma o seu devido valor como formadora de cidadãos pensantes e não a vendo simplesmente como uma matéria que precisa de qualquer forma ser concluída para chegar no objetivo principal que é o certificado de conclusão do Ensino Médio.

Como atores fundamentais no processo deste projeto, as percepções de docentes e discentes sobre a disciplina são essenciais para entender melhor como acontece esse ensino,

essa aprendizagem e a importância que é dada para a disciplina: o docente, sujeito com formação profissional capaz de transformar e ajudar o aluno a chegar ao conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências específicas de cada disciplina; o outro é o aluno que por sua vez se apropria do conhecimento mediado pelo professor.

O interesse tanto no ensino quanto na aprendizagem, depende, respectivamente desses dois sujeitos. Além do aluno, deve-se mencionar o docente, sua prática e formação. O professor é o mediador entre o conhecimento e o aprendizado do aluno, com isso uma boa metodologia de ensino, um bom planejamento, e um plano diário voltado para um melhor aproveitamento desse aluno no ambiente escolar já é um passo bem interessante para favorecer sua prática.

A formação de professores é basicamente a preparação do profissional para exercer a sua profissão, tornando-se um docente capaz de transformar e ajudar o aluno a chegar ao conhecimento, desenvolvendo suas próprias habilidades. Aspectos como esses devem ser trabalhados. Além desses pode-se citar também o embasamento teórico do docente, a linguagem dos textos sociológicos, a própria linguagem do professor, entre outros. Segundo Souza (2016, p. 32):

A formação do professor na área de Sociologias é necessária por fornecer elementos que lhes permitirá lidar com os desafios didático-metodológicos apresentados pela disciplina, dentre os quais, a adequação da linguagem sociológica para a educação básica, o que possibilitará ao aluno o estudo da sociedade e da sociologia além do senso comum e de forma não fragmentada.

Nesse sentido percebe-se a importância da formação docente para a finalidade da disciplina como formadora cidadã, procurando melhorar a interação entre alunos e professores, e o entendimento dos conteúdos ministrados pela disciplina.

Por muitos momentos históricos a Sociologia, principalmente no que se refere a escolarização da mesma, não foi bem vista por governos considerados monárquicos ou autoritários. Por exemplo, quando se fala em Ditadura Militar (1964 – 1985) os termos mais lembrados além de alguns atos políticos, são: repressão, tortura, controle social, falta de expressão, censura, perseguição política, entre outros. Disciplinas como Sociologia e Filosofia não foram retiradas sem motivos. Entendia-se que quanto menos a população pensasse ou tivesse a capacidade crítica em julgar determinado governo autoritário, melhor para eles, pois conseguiriam governar sem dificuldades.

A população foi “contemplada” com a valorização e oferta dos cursos técnicos na época da Ditadura, enquanto o acesso às Universidades se tornava mais difícil. Não é por acaso que os processos seletivos foram criados nesta época para acesso ao Ensino Superior. Ou seja, os cursos técnicos serviam para serem ocupados pela classe baixa que era maioria e o Ensino Superior para a elite.

Nesse sentido, entende-se que essas disciplinas que formam um olhar mais crítico, pensante e reflexivo sempre foram um empecilho para governos não democráticos. Com isso, a importância, política social, que a instrução (escolarização) pode trazer para um indivíduo é imprescindível para formação cidadã e a disciplina de Sociologia, assim como outras entre outros têm seu papel fundamental nesse quesito.

5 METODOLOGIA DO PROJETO

A pretensão é que a pesquisa seja realizada em no mínimo 4 (quatro) e no máximo 6 (seis) instituições de Ensino Médio, dentre elas uma em especial – onde conclui esse nível de ensino- a instituição “Centro de Ensino Newton Barjonas Lobão” localizada no R. Dom Evaristo Arns, 1000 - bairro Bom Sucesso, Imperatriz – MA, onde sua escolha se deu pela instituição ser de Ensino Médio. Assim, considera-se que será do tipo “pesquisa de campo” por ser fundamental no processo deste projeto de pesquisa.

Segundo Fonseca (2002, p. 32) a pesquisa de campo “caracteriza as investigações em que para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental se coletam dados juntos a pessoas, utilizando diversos tipos de pesquisa (*ex-post-factor*, pesquisa ação, pesquisa participante, etc.)”. Nesse sentido, a pesquisa de campo torna-se mais abrangente, pois além da pesquisa bibliográfica traz também a perspectiva de indivíduos que participam da situação e local pesquisado.

A abordagem é qualitativa e o enfoque fenomenológico. Para Minayo (2002, *apud* FONSECA, 2001, p. 20) a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Com isso, a pesquisa qualitativa que se difere da quantitativa, dá mais ênfase ao contexto do objeto pesquisado, dando espaço para interpretações, aproximando o pesquisador ao fenômeno pesquisado, não se limitando apenas a expressão dos fatos e relações entre variáveis.

Já sobre o enfoque fenomenológico, Triviños (1987 p. 43) afirma:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. [...]. É o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração com sua gênese psicológica e com as explicações causais que o sábio, o historiador ou o sociólogo podem fornecer dela [...].

Nesse sentido esse enfoque que dá ênfase as essências das coisas e como elas são percebidas no mundo, considerando o objeto da pesquisa, a experiência obtida a partir do mesmo mostrando o que é apresentado e esclarecer tal como ela realmente é, sem distorções da realidade.

Os sujeitos serão da pesquisa serão os professores que lecionam nas áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os alunos do 3º Ano do Ensino Médio. Os docentes foram escolhidos por compor junta a Sociologia esta área de conhecimento. Com isso, os critérios para a escolha dos docentes pesquisados dar-se-á por 4 professores (as), um de cada disciplina: Sociologia, Geografia, Filosofia e História, todos em um determinado turno e sala.

Os instrumentos de coleta de dados serão por meio de entrevistas e questionários abertos com os atores escolares, e que dentre os sujeitos da pesquisa, se possível o(a) diretor(a) e coordenador(a).

6 CONCLUSÃO

Portanto, este projeto, em outras palavras, esta pesquisa em andamento, pretende mostrar a visão dos atores escolares com relação a disciplina de Sociologia na Educação Básica, se é entendida e apresentada com a importância devida, assim também como seus objetivos expressos na atual BNCC – Base nacional Comum Curricular – do ano de 2017, feita após a reforma do Ensino Médio (Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Hoje em vigor, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

A Sociologia como ciência escolarizada já foi por muitas vezes tirada e colocada no currículo da Educação Básica, mas por quê? Qual ou quais os motivos de seu afastamento durante toda a história do Brasil? Por que, após 10 anos de sua obrigatoriedade, esta disciplina, assim como outras, está novamente sendo ameaçada? Levando para o espaço da sala de aula: Por que os alunos têm tão pouco interesse pela disciplina? O que os alunos pensam sobre a sociologia? O que os docentes podem falar sobre a disciplina, sua importância e sua utilidade? Estas são perguntas que necessitam de respostas claras e objetivas.

Além disso, trazendo para o âmbito mais particular, o escolar, outros fatores devem ser pesquisados, pois são vários os fatores que implicam numa visão que se tem ou se pode ter de uma determinada disciplina e no que se refere a disciplinas sociais e humanas aplicadas, a Sociologia é uma delas, nesse sentido eu realço a importância deste projeto nas instituições de Ensino Médio, onde os atores escolares serão os sujeitos essenciais da pesquisa: docentes, discentes, e se possível, coordenadores e diretores da instituição. Entendendo essas relações do geral para o específico, dos destaques mais explícitos até os mínimos detalhes, os objetivos deste projeto serão respondidos com clareza e eficácia.

Ainda compreendendo a Sociologia em sala de aula, mostrar os objetivos da disciplina, deixando claro onde se quer chegar com a oferta da mesma e qual sua relevância no mundo no mundo de hoje e qual foi há anos pode ser o ponto é inicial para um entendimento por parte do aluno a respeito do que se espera tanto da disciplina, quanto do próprio aluno.

É importante frisar que este é um projeto, logo está em andamento e está sujeito a mudanças para aprimorá-lo, levando em consideração que ainda não se foi a campo para pesquisar o projeto. Neste sentido deve-se entender que planejar é um ato de constante reflexão que compreende alcançar objetivos que ainda não foram concretizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Brasil, 1996.

BOMENY, Helena. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

_____. **Medida provisória nº 746, de 2016**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF de 16 de Fev. de 2017.

_____. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF, 2008.

_____. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Diário Oficial, Brasília, DF, 9 de abril de 1942.

_____. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF, 1971.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de. **A Importância da Sociologia no Mundo Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: Democratizar, 2011.

FAJARDO Vanessa, G1. **Entenda a reforma do Ensino Médio.** Atualizada no dia 08/02/2017 21h12. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml> > Acesso em 26 de maio de 2018.

FERREIRA, Fabiana. A Sociologia no Ensino Médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania. **Estudos de Sociologia** - ISSN: 2317-5427, [S.l.], v. 2, n. 18, mar. 2013. ISSN 2317-5427. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235248/28269> Acesso em 26 de maio de 2018.

MACHADO, Celso de Souza. **Ensino da Sociologia na escola secundária Brasileira:** levantamento preliminar. São Paulo, 1987.

MORAES, Amaury César. **Desafios para a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira.** São Paulo: NUPPs – Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo, 2010.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio:** as perspectivas de professores. Rio Grande do Sul: 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf> Acesso em 21 de maio de 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. **Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica.** Maceió – AL: Acta Scientiarum. Education, 2013.

SILVA, Tânia Elias M. **Trajetórias da Sociologia Brasileira:** considerações históricas.

NATAL – RN: Cronos, 2007. Disponível em <

https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/1849/pdf_62>. Acesso em 26 de maio de 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ NO CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARAENSE: FRUTO DE UM GOVERNO DA EXPANSÃO (1901-1908)

Joelma da Silva Trindade

Graduanda do curso de Pedagogia-Universidade Federal do Pará - UFPA
trindadejoelma21@gmail.com

Elizabeth Rodrigues da costa

Graduanda do curso de Pedagogia-Universidade Federal do Pará - UFPA
rodriguesbetheliza@gmail.com

Daniel Fernando Moraes Cunha

Graduando do curso de Pedagogia-Universidade Federal do Pará - UFPA
danielcunha151@gmail.com

RESUMO

Este artigo está situado no período da primeira República paraense e corresponde especificamente ao governo de Augusto Montenegro (1901-1908). Este estudo originou-se do projeto de pesquisa “Práticas educativas em instituições públicas paraenses dirigidas à infância no período da Primeira República”, PIBIC/UFPA. O presente estudo tem os seguintes objetivos: verificar em que condições possibilitaram a criação do Grupo Escolar de Abaeté e analisar sumariamente a influência desse grupo escolar no processo de instrução primária na cidade de Abaeté, no referido período. O governo de Augusto Montenegro influenciou na reorganização da instrução primária de diversas cidades, inclusive, na cidade de Abaeté. Para compreendermos essa influência é necessário perpassarmos pela concepção política educacional do dirigente a fim de verificarmos por meio de quais condições o referido grupo escolar foi criado. Posto isto, ressaltamos que este artigo foi desenvolvido por meio de uma metodologia bibliográfica e documental, tendo como fontes: relatórios de governo, relatórios de diretores, relatórios da instrução pública primária, entre outras fontes documentais. A bibliografia até então consultada, sublinha as proposições do Governador Augusto Montenegro na reorganização da instrução pública paraense, expandindo os grupos escolares, tanto nos centros urbanos da capital paraense, assim como nos interiores do estado. Esta expansão integra o estado do Pará no projeto nacional de instrução que previa a escolarização da população brasileira.

Palavras-chave: Grupo Escolar de Abaeté. Expansão da Instrução Primária paraense. Primeira República.

1 INTRODUÇÃO

No período da Primeira República, a instrução primária foi uma das principais prioridades que os governantes estipularam para tirar o país do movimento retrógrado em que se encontrava com a falta de investimento na educação primária no período imperial. Como prioridade, as reformulações no ensino primário influenciaram veementemente na educação de crianças brasileiras, as quais, mediante o projeto de expansão, tiveram acesso à escola.

Essa forte influência dos ideais republicanos na sociedade brasileira reconfigurava o sistema educacional paraense, haja vista que os governadores dessa época refletiam as perspectivas e metas disseminadas por todo país, orientadas por pensamentos de progresso, com forte teor civilizatório; o governador paraense Augusto Montenegro (1901-1908), foi um desses governadores que sucedendo José Paes de Carvalho, trabalhou em prol da reorganização da instrução pública no estado do Pará.

Levando-se em consideração o referido governante e suas concepções político-ideológicas, este artigo objetiva verificar que condições possibilitaram a criação do Primeiro Grupo Escolar de Abaeté e analisar sumariamente a influência desse grupo escolar no processo de instrução primária na referida cidade paraense.

Metodologicamente, esse estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental, buscando resgatar resquícios da história da educação primária na cidade de Abaeté por meio de documentos da época investigada. A criação do grupo escolar de Abaeté foi uma das metas alcançadas no governo de Augusto Montenegro e que proporcionou a partir de proposições deste governo, a educação de crianças nos interiores do estado.

2 COMPREENDENDO O CONTEXTO: AS CONTRIBUIÇÕES DE AUGUSTO MONTENEGRO NA REORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA

O governo de Augusto Montenegro inicia-se no ano de 1901 sucedendo o governo de Paes de Carvalho. Ao ascender ao poder, Montenegro coloca em destaque a necessidade de se reorganizar a instrução pública paraense, impulsionando inclusive metas educacionais que Paes de Carvalho já havia iniciado em seu governo, como a implantação dos grupos escolares. As proposições de Augusto Montenegro implicavam em modificações tanto estruturais, quanto curriculares no âmbito educacional. França e Lima (2015) reiteram que:

O Governador Augusto Montenegro, ao assumir a direção do Estado do Pará (1901), ressaltou que era meta do seu governo expandir os grupos escolares na capital e no interior do estado. Imbuído desse propósito, deu início à extinção de escolas isoladas no perímetro urbano da capital mantendo apenas as do Marco da Léguas (FRANÇA; LIMA, 2015, p. 50).

A expansão dos grupos escolares não surgiu na íntegra no governo de Montenegro “A referência aos grupos escolares aparece nas Mensagens Presidenciais de 1899, na gestão de José de Carvalho no governo do Estado (1897-1901)” (SCHUELER; RIZZINI, 2015, p. 226). Sendo assim, alguns propósitos do governo de Paes de Carvalho foram trabalhados por

Montenegro, tratando-se principalmente da construção de grupos escolares. Neste sentido, podemos dizer que o governo anterior deixou o “embrião” e Augusto Montenegro cuidou de “alimentá-lo” provocando seu crescimento.

Antes de iniciar a expansão dos propósitos de Augusto Montenegro, existiam muitas escolas de “logares” no estado do Pará, geralmente localizadas nos interiores, com um sistema educacional que preocupava o governador, isso porque “[...] essas escolas eram providas por professores sem qualificação” (FRANÇA; LIMA, 2015, p. 62), o que era preocupante no ponto de vista da instrução, já que eram esses sujeitos os encarregados de colocar em prática os ideais republicanos defendidos na época. Entende-se que se a qualificação dos professores dessas escolas era de baixa qualidade, logo, a instrução iria corresponder no mesmo patamar de qualidade, ou seja, deixaria a desejar em muitos aspectos, principalmente, do ponto de vista civilizatório. Schueler e Rizzini (2015) afirmam que,

As escolas isoladas- ou “escolas de logares”, como aparecem referidas nas mensagens presidenciais do Governador Montenegro, eram representadas como instituições ineficazes, inúteis, providas por pessoas incapazes, situadas em lugares de difícil acesso, com baixa frequência (SCHUELER; RIZZINI, 2015, p. 228).

De acordo com o exposto, suponhamos que a ineficácia dessas escolas possa está diretamente relacionada com a baixa qualificação dos professores na época. Entretanto, as autoras enfatizam que essa não era a única questão que comprometia a qualidade do ensino na educação paraense, a localização dessas escolas de “logares” não facilitava o acesso, fato esse que prejudicava tanto a permanência dos alunos, como, as fiscalizações escolares.

Em busca de reorganizar a instrução pública, Augusto Montenegro questionou também o ensino nas Escolas Modelos, anexas à Escola Normal, apontando para necessidade de transformá-las em “grupos escolares, devendo os exercícios práticos dos alunos da Escola Normal ser realizados nesses estabelecimentos de ensino” (FRANÇA; LIMA, 2015, p. 51).

Compreendemos que, o exercício prático que Augusto Montenegro sugere não era uma sugestão sem fundamentação, pelo contrário, era um projeto intencional para contribuir e controlar o processo de formação de professores. Na visão desse governador, “[...] era favorável à simplificação do programa da escola primária, principalmente do interior, pois, do que adiantava “organizar longos programas bons em teoria, mas para cuja explanação falta aos professores a devida habilitação” (PARÁ, 1901, p.33, *apud* FRANÇA; LIMA, 2015, p. 51).

Ou seja, para o governante, não adiantava ter um projeto bem elaborado, pautado nos princípios de instrução e civilização, se na prática, o ensino nas escolas isoladas não contribuía com a disseminação desses pensamentos. Era necessário, na visão de Montenegro, reorganizar a educação primária na capital paraense e principalmente nos interiores do estado - locais onde a qualidade educacional era ainda mais escassa.

França e Lima (2015) afirmam que foi por meio do Decreto de nº 1191 de 19 de fevereiro de 1903, que Augusto Montenegro aprovou os programas do ensino primário e dos exames de estudos primários, concedidos pelo Secretário de Justiça, Interior e Instrução Pública, Genuíno Amazonas de Figueiredo.

Diante disso, entende-se que as proposições de Montenegro não se referiam apenas à reorganização estrutural do ambiente educativo, mas correspondia também a uma reformulação curricular, o que conseqüentemente influenciava ainda mais na educação de crianças paraenses nesse período. Com essa nova organização,

As escolas dividiam-se em curso primário e complementar, com a presença do ensino de história pátria nos dois níveis e história do Pará no segundo. Os professores destinados aos grupos deveriam ser formados pela Escola Normal, com um extenso currículo em que se previa instrução cívica, geografia, corografia e história do Brasil, curso completo de língua pátria, matemáticas, geometria, química e física, noções de floricultura, horticultura e agricultura em geral, ginástica, desenho, pedagogia, etc. As alunas aprendiam trabalhos de agulha e bordados. Em 1908, frequentaram suas classes 165 alunos e alunas (FRAGOSO; GOUVÊA, 2010, p. 289, *apud* SCHUELER; RIZZINI, 2015, p. 235-236).

Um dos principais elementos educativos destacado pelas autoras é a exigência da formação dos professores diretamente da Escola normal, o que demonstrava a preocupação de Montenegro com a qualificação dos professores, tendo em vista que nas escolas isoladas os professores não tinham a devida qualificação.

Essas modificações eram as devidas reformulações, que Augusto Montenegro almejava para os novos ambientes escolares, que na sua ótica, seriam os mais adequados para o ensino de crianças- os denominados grupos escolares, que organizados em “um mesmo edifício, as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder o ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final” (VIDAL, 2006, p. 8, *apud* FRANÇA, et al, 2015).

Em busca de qualidade no ensino, França e Lima (2015) destacam que os grupos escolares estavam organizados com o ensino elementar e complementar, isso porque, a reforma eliminou as escolas isoladas complementares por não corresponderem aos objetivos

dos criadores da antiga organização do ensino. Assim, as escolas complementares só existiriam nos grupos escolares como complemento imprescindível a uma preparação primária em sua totalidade.

Analisamos, portanto, que a reorganização da instrução pública no governo de Augusto Montenegro, diferentemente do governo de Paes de Carvalho, buscou expandir os grupos escolares no estado do Pará, reformulando a instrução nos interiores do estado, com isso

[...] a criação do grupo escolar nas localidades e as políticas de expansão da escola primária no interior derivavam das práticas e dos acordos políticos realizados entre o Governo do Estado, dirigido por representante da oligarquia Montenegro, com as elites e redes políticas locais e regionais (SCHUELER; RIZZINI, 2015, p. 229).

Desse modo, compreendemos que esses acordos entre o governo do Estado e as redes políticas dos interiores foram indispensáveis para a concretização dos objetivos de Montenegro, principalmente na efetivação de seu projeto de interiorização dos grupos escolares. “O fato é que os grupos escolares foram erigidos como bandeira e propaganda política dos novos governos, provas concretas da ação republicana em prol da educação”, afirmam Schueler e Rizzini (2015, p. 229). Ainda para essas autoras, com isso, o processo de interiorização foi uma “jogada de mestre” em busca de uma efetiva disseminação dos ideais e pensamentos republicanos por todo território nacional.

3 GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ NO CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARAENSE: UMA BREVE ANÁLISE

No contexto de reorganização da Instrução Pública no estado do Pará, Augusto Montenegro cuidou de alimentar o “embrião” que Paes de Carvalho havia deixado, isto é, este deu início no projeto de construção de grupos escolares por todo o estado, expandindo-os. Por reconhecendo a importância da iniciativa de Paes de Carvalho, Montenegro chegou a elogiar-lo em uma de suas mensagens.

[...] pela criação de 8 grupos escolares, 7 na capital e 1 no interior, porém, chamando atenção para o fato de que a sua gestão, até, 1903, priorizando o interior, deixava o legado de 23 grupos escolares, sendo 6 grupos na capital 17 nos municípios e vilas do Estado do Pará (PARÁ, Mensagem, 1903,1904, *apud* SCHUELER; RIZZINI, 2015, p. 229).

Notamos que ao mesmo tempo em que Montenegro elogia Paes de Carvalho pela iniciativa, ele destaca também as proezas que ele realizou como governador do estado do Pará, que no ano de 1903 já havia construído 23 grupos escolares, a maioria nos interiores do estado. Segundo Schueler e Rizzini (2015) no ano de 1905, Montenegro novamente chamam a atenção para o aumento dos grupos em seu governo, registrando a existência de 26 grupos escolares: 6 na área urbana da capital; 3 na periferia de Belém e 16 nos interiores. Ao todo “O Governo de Montenegro (1901-1909) instalou mais 29 grupos. Ao final da sua gestão, existiam 37 escolas desse tipo, 7 delas instaladas na capital” (SCHUELER; RIZZINI, 2015, p. 234).

E foi exatamente esse processo de expansão no governo de Augusto Montenegro, que possibilitou a criação do Primeiro Grupo Escolar de Abaeté. Analisando a tabela a seguir, podemos verificar o período em que se regulamentaram alguns grupos escolares nos interiores, inclusive o grupo de Abaeté.

Tabela 1 - Período de regulamentação dos grupos escolares no interior paraense

Nº	Grupo escolar	Município	Decreto
1	Grupo Escolar de Maracanã	Maracanã	Nº 1.009, de 4 de Maio de 1901.
2	6º Grupo da Capital	Belém	Nº 1.029, de 8 de Junho de 1901.
3	Grupo Escolar de Vigia	Vigia	Nº 1.057, de 31 de Julho de 1901.
4	2º Grupo da Capital	Belém	Nº 1.067, de 12 de Agosto de 1901.
5 e 6	1º e 5º Grupos da Capital	Belém	Nº 1.133, de 22 de Março de 1902.
7	Grupo Escolar de Marapanim	Marapanim	Nº 1.180, de 22 de Dezembro de 1902.
8	3º Grupo Escolar da Capital	Belém	Nº 1.190, de 7 de Fevereiro de 1903 (art. 43 e desanexado da Escola normal pelo dec. n.1.413, de 12 de janeiro de 1906)
9	Grupo Escolar de Abaeté	Abaeté	Nº 1.195, de 9 de Março de 1903.
10	Grupo Escolar de Castanhal	Castanhal	Nº 1.276, de 6 de Fevereiro de 1904.
11	Grupo Escolar de Baião	Baião	Nº 1.288, de 18 de Março de 1904.
12	Grupo Escolar de Igarapé-Miri	Igarapé-Miri	Nº 1.294, de 6 de Abril de 1904.

13	Grupo Escolar do Pinheiro	Pinheiro	Nº 1.295, de 8 de Abril de 1904.
14	Grupo Escolar de Muaná	Muaná	Nº 1.299, de 23 de Abril de 1904.
15	Grupo Escolar de Mosqueiro	Mosqueiro	Nº 1.319, de 4 de Julho de 1904.
16	Grupo Escolar de Mocajuba	Mocajuba	Nº 1.345, de 24 de Dezembro de 1904.
17	Grupo Escolar de Santa Izabel	Santa Izabel	Nº 1.370, de 6 de Abril de 1905.
18	Grupo Escolar de Faro	Faro	Nº 1.378, de 8 de Junho de 1905.
19	7º Grupo Escolar da Capital	Capital	Nº. 1.409, de 9 de janeiro de 1906
20	Grupo Escolar de Gurupá	Gurupá	Nº. 1.443, de 9 de julho de 1906
21	Grupo Escolar de Mojú	Mojú	Nº 1.447, de 2 de janeiro de 1907
22	Grupo Escolar de Vizeu	Vizeu	Nº. 1. 478, de 7 de janeiro de 1907
23	Grupo Escolar de S. Caetano	S. Caetano	Nº. 1. 484, de 26 de janeiro de 1907
24	Grupo Escolar de Igarapé-Assú	Igarapé-Assú	Nº. 1.517, de 26 de junho de 1907 (instalado a 15 de agosto do corrente ano)
25	Grupo Escolar de Macapá	Macapá	Nº. 1. 521, de 8 de agosto de 1907 (ainda não instalado)
26	Grupo Escolar de Anajás	Anajás	Nº. 1. 522, de 8 de agosto de 1907 (ainda não instalado)

Fonte: Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Pará, pelo Governador Augusto Montenegro. Imprensa Oficial: (Pará, 1907. *apud* FRANÇA; LIMA, 2015.p. 63).

O quadro acima mostra o ano de regulamentação de grupos escolares no estado do Pará no período de 1901 a 1907. Como podemos observar, o Grupo Escolar de Abaeté foi regulamentado por meio do Decreto de Nº 1.195, de 9 de março de 1903, no entanto, vale enfatizar que no histórico desse grupo escolar, constatamos que sua fundação ocorreu no dia 02 de abril de 1902.

Ribeiro (2014) salienta que o Grupo Escolar de Abaeté estava localizado inicialmente na Av. 15 de agosto, tendo como seu primeiro diretor o professor Bernardino Pereira de Barros. Posteriormente, o grupo passou a ser denominado Grupo Escolar de Abaetetuba, ou seja, houve uma mudança na nomenclatura dessa instituição educativa.

A criação do Grupo Escolar de Abaeté trouxe para o município uma nova roupagem em termos educativos, ampliando o acesso escolar que as escolas isoladas não proporcionavam para a população, devido a sua decadência, tanto estrutural quanto no ensino,

ou seja, “[...] os edifícios escolares deveriam funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime (BENCOSTA, 2001, p. 105, *apud* FRANÇA; LIMA, 2015, p. 80).

A imagem abaixo retrata o prédio em que funcionava o grupo escolar de Abaeté, no ano de 1908.



Fonte: Álbum do Pará, (1908, *apud* FRANÇA; LIMA, 2015, p.70)

A imagem acima retrata um estabelecimento de ensino amplo na cidade de Abaetetuba, com um número significativo de alunos distribuídos na área interna e externa do prédio. Comparado com a antiga forma de organização escolar das escolas isoladas, percebe-se que há discrepâncias entre os dois sistemas educativos, uma delas é a capacidade do grupo escolar de Abaeté em atender um número muito maior de alunos do que uma escola isolada do município. Ribeiro (2014) afirma que esse grupo escolar foi:

[...] a primeira escola fundada no município de Abaetetuba, no começo do século passado, atendia aos filhos da elite do município que era formada pelos donos de engenho de cana-de-açúcar e promissores comerciantes. Seus professores, em sua maioria, eram filhos da terra que tiveram oportunidade de estudar na capital do Estado do Pará e em outros Centros Educacionais da época (RIBEIRO, 2014, p. 10).

Com isso, percebe-se que o Grupo Escolar de Abaeté, na época, foi uma inovação e um renomado espaço educativo e que reproduzia status social, em virtude de ser a primeira escola a ser fundada no município. A instalação desse grupo propagou tanto um sentimento de institucionalização da educação pública na cidade, quanto um significativo reconhecimento do corpo docente que atuava nesse grupo escolar, tendo em vista que muitos desses professores,

[...] retornavam de seus estudos e implantavam ideias novas e visionárias, como por exemplo, a criação de um Conselho Escolar baseado no decreto nº 1.689, o qual selecionava a admissão de seu alunado através do teste de Língua portuguesa, Aritmética, Zoologia, Botânica, Física, Geometria, História do Brasil e Geografia, elevando assim, o conceito de uma educação de qualidade no município (RIBEIRO, 2014, p. 10).

O novo programa de ensino primário, no governo de Augusto Montenegro, exigia essa qualidade, uma vez que, ditava como o ensino deveria suceder nos grupos escolares, tanto no curso elementar como no complementar. De acordo com França e Lima (2015):

O ensino nos primeiros anos do curso elementar tinha por objetivo desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita que lhe possibilitassem ler e escrever corretamente. No quarto ano do curso elementar e no curso complementar, a leitura tinha por finalidade oferecer aos alunos noções de lições de coisas e de instrução moral e cívica (FRANÇA; LIMA, 2015, p. 61).

Então, entendemos que era exigido das crianças nos grupos escolares, não apenas ler e escrever como os representantes do governo determinassem, tudo indica também, que as leituras de instrução moral e cívica estimulavam a criança a pensar como eles, ou seja, almejar o que eles (os republicanos) almejavam que era justamente o progresso do País e os grupos escolares tinham justamente essa finalidade, propagar em massa esses pensamentos.

Schueler e Rizzini (2015) ressaltam que a maior frequência de alunos nessa época era nos grupos escolares, com considerável aumento de matrículas nas regiões dos interiores. Para verificarmos como se dava essa frequência no grupo escolar de Abaeté no ano de 1905 foi necessário observarmos um quadro disponível na Imprensa Oficial (PARÁ, 1905, p. 49, *apud* FRANÇA; LIMA, 2015, p. 52) no qual continha a matrícula e a frequência do grupo escolar de Abaeté no referido ano. De acordo com os dados, estavam matriculados 254 alunos, destes frequentavam 236, ou seja, 93% dos alunos matriculados frequentavam o grupo escolar no município de Abaetetuba.

É importante ressaltar que a Imprensa Oficial (PARÁ, 1905, p. 49, *apud* FRANÇA; LIMA, 2015, p. 52) traz informações de outros grupos escolares que tinham um número maior de alunos matriculados, no entanto, em termos de frequência, a porcentagem da maioria destes era extremamente menor, o que coloca em destaque a assiduidade dos alunos no grupo Escolar de Abaeté. Isso levou-nos a presumir, que a criação desse grupo escolar trouxe melhorias no acesso dos alunos ao ensino, uma vez que, mais da maioria dos matriculados frequentavam a instituição, desfrutando de um “ensino moderno”, com “cara de cidade grande”.

Sampaio (2004) declara que “O professor Ilário Máximo de Sant’ Anna (‘Inspector escolar’) retrata no ano de 1905 que o ensino no Grupo Escolar de Abaeté se fazia com ‘boa orientação’ (BOLETIM OFFICIAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ, 1905, p. 14, *apud* SAMPAIO, sd, p. 12). Com isso, acreditamos que essa “boa orientação” estava intimamente relacionada com o seguimento de normas, condutas e princípios estipulados no governo de Augusto Montenegro que perpassavam por uma boa qualificação dos professores, uso de métodos e conteúdos determinados e maior controle da instrução pública.

Consideramos indispensável esclarecer, que o Grupo Escolar de Abaeté ou Grupo Escolar de Abaetetuba, ainda permanece na cidade como uma instituição educativa centenária, atualmente denominada de Escola Basílio de Carvalho, uma iniciativa que se deu na primeira república e influencia a educação do município até os nossos dias.

CONCLUSÃO

Posto o que foi descrito no corpo do texto, concebemos que a criação do Grupo Escolar de Abaeté foi uma conquista no governo de Augusto Montenegro, devido ao seu entusiasmo pela educação primária no estado do Pará, aderindo aos grupos escolares como modelo de escola nacional e que foi implantado no estado ainda no governo de José Paes de Carvalho, no início do Período republicano.

Nesse contexto de reorganização da instrução pública paraense, alcançar os interiores com a construção desses grupos escolares era aproximá-los de uma concepção mais efetiva de instrução, de civilização e de ensino, o que consta nas mensagens de governo no decorrer de 1901 a 1909, escritas por Augusto Montenegro.

O Grupo Escolar de Abaeté, ao ser a primeira escola a ser fundada em Abaetetuba, no ano de 1902, proporcionou, na época, o reforço da instrução pública no município,

constituindo-se com uma nova estrutura institucional, com requisitos de escolha do seu alunado, orientando-se pelas reformas no ensino primário que ocorreram nesse período.

Por fim, acreditamos que o Grupo Escolar de Abaeté foi um reflexo das proposições de Augusto Montenegro que objetivava a integração do estado do Pará no projeto nacional de instrução que previa a escolarização da população brasileira, especialmente a população paraense que contou com significativo investimento dos que governaram o Pará na Primeira República.

REFERÊNCIAS

- FRANÇA, Maria do P. S. G. S. A.; LIMA, Maria do S. P. Expansão dos grupos escolares no Pará: 1901 a 1907. In: **História dos grupos escolares no estado do Pará (1899-1930)**, Relatório Final de Pesquisa. Projeto Financiado Pelo CNPQ-Edital N° 14/2011. Belém, 2015. Histórico da escola Estadual Professor Basílio de Carvalho. Disponível em: <<http://escolabasiliodecarvalho.blogspot.com/2010/07/teste.html?m=1>>. Acesso em: 05 de outubro de 2018 às 15:42 h.
- RIBEIRO, V. R. E. E. E. F. M. Prof^ª. **Basílio de Carvalho no contexto da proposta do desenho universal**: acessibilidade para qualidade escolar. Disponível em: <http://escolabasiliodecarvalho.nocontextodaproposta.com.br/>. Acesso em: 05 de outubro de 2018 às 15:37h.
- SAMPAIO, Maria. R. M. F. Uma visita à educação no Pará cem anos atrás. **Revista de cultura do Pará**. Belém, 2004. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/33133173/visita.pdf>. Acesso em: 18/09/18 às 10:39.
- SCHUELER, Alessandra. F. M de; RIZZINI, I. “Tradições inventadas” de uma belle époque no estado do Pará: Expansão da escola primária para a infância paraense. In: **Educação e Instrução Pública no Pará Imperial e Republicano**. ARAÚJO, S. M. da S; FRANÇA, Maria do P. S. G de. S. A; ALVES, L. M da. S. A. (Orgs). Belém: EDUEPA, 2015.

PSICOLOGIA INSTITUCIONAL: UMA ANÁLISE EM ARTIGOS CIENTÍFICOS DISPONÍVEIS NO GOOGLE ACADÊMICO

Naibe Cristina de Figueiredo
Graduando em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
naibecristina@hotmail.com

Mauro Antonio de Oliveira
Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Arido – UFERSA e da Universidade Estadual Vale
do Acaraú – UVA
mauro.oliveira@ufersa.edu.br

RESUMO

A história da Psicologia no Brasil é marcada pelas contribuições de vários pesquisadores, no entanto a psicologia institucional se caracteriza como uma forma de intervenção psicológica com significado social, onde o profissional da psicologia irá voltar seu trabalho para as instituições. A escola como uma instituição que recebe muitas pessoas é importante que o docente compreenda desde a graduação a importância de conhecer o campo da psicologia e áreas afins, para possíveis parcerias na contribuição de um trabalho satisfatório. O estudo objetivou examinar periódicos disponíveis no Google acadêmico, no período de 2013 – 2018 através de palavras-chaves. No período de 5 anos e 6 meses de publicações foram encontrados 62 artigos de acesso livre distribuídos em 15 ferramentas de pesquisa, e o ano que obteve maiores publicações foi o ano de 2013 com 27 artigos disponíveis e o mais escasso em publicações foi o primeiro semestre de 2018, com nenhum artigo encontrado. Deste modo fica evidente a importância de artigos publicados para enriquecer os trabalhos acadêmicos e embasamento para futuras publicações. Não foi encontrado nenhum trabalho relacionado a busca de literatura entre os anos de 2013 - 2018, sendo este o primeiro trabalho de busca de revisão de literatura relacionadas a psicologia institucional.

Palavras-chave: Ciência. Ferramentas de pesquisas. Formação de profissional. Psicologia.

INTRODUÇÃO

Uma das habilidades intelectuais mais importantes em um profissional de educação, é durante o curso de nível superior, no momento da formação do docente nos períodos em que está na universidade interligar a pesquisa e a prática docente. É fundamental para que o acadêmico crie um hábito de pesquisa através da investigação, sejam elas em artigos publicados, periódicos científicos, livros, revistas, anais, monografias, dissertações e teses. Essas são as competências básicas que a comunidade acadêmica espera de um futuro profissional da educação.

Diante disso, essa atividade exige domínio e habilidades para analisar e criticar os relatórios de pesquisas, fazendo uma apreciação aprofundada nos textos durante a investigação, dando contribuição para o meio científico, a evolução das ciências e novos meios

de melhorar o ensino e aprendizagem. Fazendo uma busca em ferramentas acadêmicos sobre a história da psicologia com ênfase a psicologia institucional, buscamos fazer uma retrospectiva da origem até a aplicabilidade nas instituições escolares.

A história da Psicologia no Brasil é marcada pelas contribuições de imigrantes que trouxeram as novas ideias em Psiquiatria e Psicologia da Europa e da colaboração de intelectuais que em suas viagens tomaram conhecimento delas e as divulgaram por aqui (CAMARGO, et al., 2014). Segundo Antunes (2004), no Brasil esse marco foi representado através de lutas, desde as políticas contra o regime militar até as lutas por melhorias das casas que abrigava os doentes mentais e as em defesa dos doentes mentais.

A instituição é um valor ou regra social reproduzida no cotidiano com estatuto de verdade, que serve como guia básico de comportamento e de padrão ético para as pessoas (BOOK, 1999). Deste modo, a psicologia institucional é um termo criado por José Bleger, psiquiatra argentino de orientação psicanalítica inglesa, que buscou reunir características da psicanálise e do marxismo para pensar na atuação do profissional em psicologia, com o intuito de ir além das práticas terapêuticas e consultorias, nesta perspectiva nos anos 70, a psicologia institucional cruzou as fronteiras (GUIRADO, 2009).

A psicologia institucional se caracteriza como uma forma de intervenção psicológica com significado social, onde o profissional da psicologia irá voltar seu trabalho para as instituições com o objetivo de promover a saúde de seus integrantes da mesma, em sua totalidade, a partir das relações pessoais e grupais.

Na área de Educação é fundamental o estudo da psicologia institucional, campo este que a cada dia vai se expandido no Brasil. Uma vez que, nos primeiros contatos do psicólogo com a instituição será levantado hipóteses sobre os possíveis problemas da instituição, que poderão ser confirmadas ou não no desenrolar do trabalho do psicólogo, visto que este processo é que abre novos caminhos na ação do psicólogo institucional (BLEGER, 1984).

É fundamental para o pedagogo conhecer um pouco de psicologia e das áreas de abrangência desta, pois como profissional é importante saber quais os outros profissionais podem dar suporte ao desenvolvimento significativo do seu trabalho. E no início dos anos acadêmicos é relevante que o acadêmico busque conhecimento utilizando as ferramentas acadêmicas corretas.

É comum ouvir nos espaços acadêmicos, pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a educação, afirmarem a conceituação do termo Psicopedagogia como sendo um

somatório de duas ciências: pedagogia e psicologia, visto que, a própria etimologia da palavra Psicopedagogia sugere isto.

A Psicopedagogia nasceu na Europa, ainda no século XIX. Inicialmente, pensaram sobre o problema de aprendizagem: os filósofos, os médicos e os educadores (COSTA; PINTO; ANDRADE, 2013). A Psicopedagogia é um campo do conhecimento que implica uma integração entre a psicologia e a pedagogia, porém, não se resume somente às duas disciplinas, porque estas, apenas, não dão conta do ser humano em sua totalidade, tal é a sua complexidade. O ser humano é um ser pluridimensional, sendo uma ciência em construção diária.

Segundo Ziman (1981) ressaltava tais aspectos quando afirmou que ciência é conhecimento público, no qual cada pesquisador “vai construindo sua parte por cima do trabalho realizado pelos nossos predecessores, numa colaboração competitiva com a dos nossos contemporâneos”. De fato, a ciência vai muito além do conhecimento pessoal, constituindo-se de tudo aquilo que pode ser transmitido, comunicado de uma pessoa a outra (DROESCHER; SILVA, 2014).

A necessidade em buscar informações sobre a origem e aplicabilidade da psicologia na educação se deu através da preocupação em compreender a qualidade dos cursos de pedagogia e o compromisso dos discentes com a educação e qualidade de ensino ao sair da universidade. O presente objetivou examinar periódicos disponíveis no Google acadêmico, no período de 2013 – 2018 utilizando palavras chaves relacionadas a psicologia institucional.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo foi efetivado por meio de pesquisa quantitativa cuja modalidade utilizada, para coleta de dados, foi a pesquisa bibliográfica. Foi feita uma leitura cuidadosa das obras selecionadas e dos autores para coleta de dados. Este estudo constitui de uma revisão da literatura de caráter analítico a respeito da Psicologia institucional, desde a origem até a aplicabilidade da psicologia na educação, os artigos estão disponíveis no Google acadêmico.

A busca foi realizada em artigos científicos no período de 17 a 30 de junho de 2018, especificando os anos de 2013 – 2018, no qual foi realizada uma busca nos bancos de dados de periódicos acadêmicos de acesso livre na internet, disponíveis no Google acadêmico. A seleção dos artigos ocorreu através da busca das palavras chaves: Psicologia institucional, o

papel do psicólogo escolar e o psicólogo na escola. Durante o processo de levantamento dos dados, o grupo se reuniu semanalmente para formatação da redação, sendo que todos os encaminhamentos e orientações dados pela docente responsável.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando os últimos 5 anos de publicações, foram encontradas 15 ferramentas de pesquisas entre bancos de dados e bibliotecas virtuais (Scielo, Redalyc.org, Bvsalud.or, Universidade de São Paulo (USP), Universidade de La Rioja (Unirioja.es), Universidade de Brasília (UnB), Centro Universitário de Brasília (UniCEUB.br), Reseachgate.net, Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual Paulista (Unesp.br), ULBRA (Ulbra.br) e Universidade de Fortaleza (Unifor)). As informações encontradas estão descritas na tabela 1 abaixo de acordo com os anos e a ferramenta de busca.

Após a busca e leitura dos artigos foram encontradas no período dos 5 anos e 6 meses o total de 62 artigos científicos nas 15 ferramentas disponíveis no Google acadêmico. Observando a tabela percebe que os anos de maiores publicações foi o de 2013 com 27 artigos publicados, em sequência estão os anos 2014 e 2015 com 14 publicações cada, no ano de 2016 foi encontrada 5 publicações, no de 2017 foram 2 e no primeiro semestre de 2018 nenhuma publicação relacionada as palavras chaves foram encontradas no Google acadêmicos.

Tabela 1: banco de dados e Biblioteca virtual com artigos científicos sobre Psicologia institucional entre os anos de 2013-2018

Periódicos	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total por Periódicos
Scielo	6	2	2	1	1	0	12
Redlyc.org	10	4	4	0	0	0	18
Bvsalud or	3	3	4	0	0	0	10
USP	1	0	1	0	0	0	2
Unirioja	1	0	0	0	0	0	1
UNB	1	1	1	0	0	0	3
Uniceub	0	0	1	0	0	0	1
Reseachgate.org	1	1	0	0	0	0	2
UFSJ	1	1	0	1	0	0	3
UFF	1	0	0	0	0	0	1
UFRGS	0	0	1	1	0	0	2
UFPR	1	1	0	0	0	0	2

UNESP	1	1	0	0	1	0	3
Ulbra	0	0	0	1	0	0	1
Unifor	0	0	0	1	0	0	1
Total por ano	27	14	14	5	2	0	62

Destes anos selecionados para o estudo, a plataforma que mais disponibiliza artigos científicos de acesso livre é o Redlyc.org que pertence também a Scielo totalizando 30 artigos as duas, no entanto os anos de maiores publicações foi em 2013 com 16 artigos. Analisando todos os dados coletados durante a pesquisa, percebe que o ano de maior prevalência de publicações de artigo relacionados a Psicologia institucional foi no de 2013 utilizando as palavras chaves: Origem da psicologia, psicologia institucional, escolar, não escolar, psicologia na pedagogia e formação de professores.

A psicologia é um campo importante que caminha em conjunto com a pedagogia, e a escola como uma instituição que forma e ensina cidadãos, como afirma Book (1999) A instituição é um valor ou regra social reproduzida no cotidiano com estatuto de verdade, que serve como guia básico de comportamento e de padrão ético para as pessoas. É importante que os discentes desde a graduação sejam incentivados na produção científica para contribuição de futuro artigos acadêmicos e fortalecimento da pesquisa científica no Brasil.

Destes 62 artigos encontrados na plataforma Google, 12 artigos citam Bleger (1984), onde enfatiza a mudança de paradigma em relação à atuação do psicólogo, do âmbito individual e privado, estando relacionados aos problemas psicopatológicos, para ingressar no campo da promoção da saúde, abriu um leque de novas possibilidades de atuação para a prática da Psicologia: grupos, instituições e comunidades. Mostrando que atualmente lugar de psicólogo não é apenas nas clínicas, mas da importância do profissional de psicologia em todos os ambientes em que haja pessoas.

Como afirma Gula e Pinheiro (2007) o trabalho institucional, cabe ao psicólogo detectar os pontos de urgência a serem trabalhados a partir de técnicas grupais, pontuando que, em todos os grupos, há “um tipo de relação que é, paradoxalmente, uma não relação, no sentido de uma não individuação, que se impõe como matriz ou como estrutura básica de todo o grupo”. Onde há grupos de pessoas que estão na correria do cotidiano é fundamental se possível a presença de um psicólogo ou psicopedagogo para orientar as pessoas a conviver melhor com o outro no mesmo ambiente.

No decorrer da leitura dos artigos científicos nas plataformas acadêmicas constatamos que a Psicologia da Educação, como disciplina científica, é responsável por oferecer subsídios teóricos à disciplina acadêmica nos cursos de formação docente (Licenciaturas), não se

constitui numa base teórica padrão para a melhoria da educação e do ensino (COLL SALVADOR, 1999). No entanto, a psicologia da Educação tem suas raízes numa diversidade de pensamentos e concepções filosóficas que, por sua vez constitui um corpo diversificado de correntes teóricas estudadas e veiculadas na educação, até os dias de hoje.

Na área educacional é fundamental o estudo e pesquisas voltadas a área de psicologia, pois ser professor exige saber trabalhar com uma grande diversidade de pessoas, e um bom professor não é aquele que ministra aulas, mas aquele que ensinar e sabe lidar com a turma, envolvendo-os no processo de aprendizagem. por este motivo, a necessidade nos cursos de licenciatura a disciplina de psicologia voltada para a aprendizagem, e no curso de pedagogia que está formado cidadãos desde a educação infantil.

Refletindo sobre esse ponto, se faz uma analisa da importância dos psicopedagogos, profissionais esses que estão mais próximos do psicólogo e a compreensão do indivíduo no meio interno e externo em que está inserido na sociedade. Deste modo, buscamos artigos que mencione o surgimento da psicopedagogia como uma especialização que ajuda o pedagogo a compreender e orientar discentes com problemas de aprendizagem dentre outros que dificulta a aprendizagem dos discentes.

A psicopedagogia surgiu com o intuito de ajudar as pessoas com problemas de aprendizagem, e seus ramos de atuação se situam, sobretudo, nas ações preventivas em instituições e na clínica com atendimentos individualizados (BOSSA, 2011). Portanto, a psicopedagogia se propõe a buscar uma resposta para os conflitos na aprendizagem com técnicas de trabalho que podem ser desenvolvidas de maneira individual ou em grupo, para assim resgatar a vontade de aprender, de modo a observar quais fatores, possivelmente, podem contribuir ou não para a processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Como mencionado no início o trabalho de pesquisa surgiu da inquietação em compreender por que nos cursos de licenciatura existe tantas disciplinas de psicologia voltadas para a educação e as instituições escolares e não escolares ministradas nos cursos de licenciatura com ênfase em graduação em pedagogia.

Esta pesquisa nos proporcionou como acadêmicos do curso de pedagogia conquista e principalmente aprendizagem. Pois, quando o graduando sabe onde pode buscar as

informações necessárias e transformar em conhecimento, melhora a qualidade da formação docente.

O estudo mostrou a importância de saber buscar a ferramenta correta e no meio acadêmico os artigos científicos publicados em revistas e anais são as melhores ferramentas para enriquecer os trabalhos acadêmicos e embasamento para futuras publicações. Ao analisar os artigos publicados não foi encontrado nenhum trabalho relacionado a busca de literatura entre os anos de 2013 - 2018, sendo este o primeiro trabalho de busca de revisão de literatura relacionadas a psicologia institucional.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M.A.M. **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2004.
- BLEGER, J. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BOOK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13 ed., São Paulo, Editora Saraiva, 1999.
- BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.
- CAMARGO, C. B.; PREFEITO, S. C.; VICENTE, D. A.; REIS, K. D.; TOMÉ, M. F. **PSICOLOGIA INSTITUCIONAL: um estudo de caso de intervenção com paciente com déficit auditivo profundo**. Revista Eletrônica Científica – **PSICOLOGIA** – FAEF – Graça, 2014.
- COLL SALVADOR, C. (Org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes édicas, 1999.
- COSTA, A. A.; PINTO, T. M. C.; ANDRADE, M. S. Análise Histórica do surgimento da Psicopedagogia no Brasil. Id on line **Revista de Psicologia**. Ano 7, 20, 2013.
- DROESCHER, F. D.; SILVA, E. L. **A pesquisas e a produção científica**. Perspectivas em Ciências da Informação. 2014.
- GUIRADO, M. **Psicologia institucional: O exercício da psicologia como instituição. Interação em Psicologia**. Curitiba, 2009.
- GULA, P.; PINHEIRO, N. Entre o limite e a esperança: relato de uma experiência em Psicologia Institucional. **Psicologia Ciências e profissão**, 2007.
- ZIMAN, J. **A força do conhecimento: a dimensão científica da sociedade**. São Paulo: USP, 1981.

REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO MASCULINA NA DOCÊNCIA DOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antônio Adeilson da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
adeilsongta@gmail.com

Sara Cordeiro Suassuna
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
sara_suassuna@outlook.com

RESUMO

Em nossa pesquisa, da qual este texto constitui um recorte bibliográfico, investigamos as possíveis restrições dos homens que trabalham como professores nos primeiros anos da educação básica, profissão esta que ainda é caracterizada como uma área basicamente composta por mulheres e, por esta razão, é associada como uma função feminina. Porém, vale ressaltar que a profissão docente já foi uma área composta unicamente por homens e que somente eles podiam estudar e ensinar, principalmente quando se tratava da educação das crianças. Analisando os aspectos, o contexto histórico e a escolha por essa profissão, a formação, os percursos profissionais, além de evidenciar as relações de gênero que envolvem o sexo masculino, esta pesquisa busca mostrar um pouco da jornada histórica do homem no magistério e suas restrições. Para criação deste texto, utilizamos a fundamentação teórica presente na pesquisa, embasada em teóricos como Foucault (2008), Louro (1997; 1998; 2007) e Scott (1990; 1998). Essa pesquisa nos permitiu compreender melhor as relações de gênero e sexualidade permeadas nas instituições escolares.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Docência. Educação básica. Presença masculina.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a predominância masculina sobre a feminina na docência relaciona-se a aspectos culturais, econômicos e sociais. Entretanto, o ensino dos anos iniciais segue trajetória diferente dos demais níveis de ensino, pois desde o seu surgimento essa área é entendida como um espaço feminino. Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar as representações da presença masculina nos primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de Patu, Rio Grande do Norte, a partir dos discursos de diferentes atores escolares da referida instituição.

O distanciamento dos homens da educação das séries iniciais do Ensino Fundamental pode ser justificado pelo argumento de Cortez (2008), que afirma que a interpretação de gestos e carinhos implicando um contato corporal, proporcionam alguns problemas em relação ao trabalho destes profissionais, pois podem ser associados com casos de pedofilia, e atividades profissionais relacionadas a crianças continuam sendo associados ao feminino,

fazendo com que alguns homens evitem essas áreas profissionais, em virtude de supostas alegações de assédio e abuso sexual. Sendo assim, faz-se necessário uma reflexão sobre a prática do profissional homem na educação, que vem sofrendo restrições ao manifestar sua vontade em trabalhar com crianças em séries iniciais.

Em nossa pesquisa, na qual este texto constitui um recorte, investigamos as possíveis restrições de homens que trabalham como professores de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, analisando os aspectos do contexto por essa profissão, a formação, os percursos profissionais. A partir destas perspectivas, na realização deste estudo foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) Discutir acerca das noções de sexualidade e suas implicações no âmbito da docência e 2) Analisar a masculinidade e a feminilidade enquanto construções histórico-culturais e discursivas

Essa pesquisa pautou-se pelo seguinte questionamento: Quais representações são construídas acerca da presença masculina na docência dos primeiros anos do ensino fundamental? Pergunta esta que servira como subsídio para futuras pesquisas em relação ao tema pesquisado. Para tal empreitada, amparamo-nos nos estudos de Foucault (2008), Louro (1997; 1998; 2011), Scott (1990; 1998) entre outros, para fundamentarmos essa pesquisa.

2 MASCULINIDADE E FEMINILIDADE COMO CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

A desigualdade entre homens e mulheres é um fator histórico, pois desde a Antiguidade as mulheres já eram tratadas como um ser inferior ao homem, devido a diversas crenças religiosas encrustadas nos costumes sociais, sobretudo na sociedade hebraica, caracterizada pelo patriarcado e pela hierarquização das relações sociais. Assim, o papel masculino, socialmente estabelecido, era o grande vilão, pois mantinha a incontestável masculinidade tradicional, baseada no capitalismo, constituído em uma dominação sobre as mulheres.

A hierarquia masculina do homem foi muito influenciada por crenças religiosas. Basta nos determos em alguns parágrafos do primeiro livro da Bíblia (Gênesis) para notarmos a divisão desigual dos papéis sexuais, seguida por uma relação de poder e sua perpetuação ao longo dos tempos, resultando na opressão e na dominação da mulher.

Conforme o relato bíblico, Deus criou o mundo em sete dias e depois, ao olhar sua criação, sentiu falta de algo especial; sendo assim, criou o homem à sua imagem e

semelhança, e lhe deu tudo aquilo que havia criado: natureza, fauna, água e os animais, num paraíso denominado Jardim do Éden.

Ainda de acordo com essa visão cristã, o homem vivia livre no paraíso desfrutando de suas riquezas e belezas naturais. Com o passar do tempo, Adão percebeu que todos os animais viviam em casais formados por uma fêmea e um macho. Com isso, Adão sentiu-se sozinho e triste. Percebendo, então, a melancolia de sua criatura, Deus resolveu presenteá-lo; pegou uma de suas costelas e modelou a mulher, sendo este seu presente. A mulher, como um complemento, nasce com a função de fazer companhia ao homem. Dessa forma:

[...] A mulher veio cumprir seu papel de companheira, de alento para os dias difíceis do homem; já nasceu dependente dele, veio da sua costela não como sujeito individual que pudesse ter ideias próprias, decidir, ser autônoma, mas com a doçura e a candura de quem está pronta para servir ao seu senhor (LOPES, 2010, p. 98).

Os trechos bíblicos anteriormente mencionados reforçam a cultura machista e patriarcal, por fazer parte da criação da humanidade, contada por meio das religiões. A crença judaico-cristão vai sendo repassada de geração em geração, sendo um dos responsáveis por santificar as relações de poder e dividir os papéis sexuais, transformando as relações afetivas entre homem e mulher em disputa pelo poder.

As representações culturais engendradas para o homem, determinam que este tem que ser superior, “machão”, viril, poderoso, dominador e sua construção de masculinidade já começa antes mesmo do nascimento. Os pais começam a imaginar como será a criança baseando-se em seu sexo. Depois do nascimento, o indivíduo do sexo masculino percorre um longo caminho até tornar-se “homem” e tais estereótipos estão ainda presentes na sociedade, sendo repassada para as gerações futuras, com naturalidade na cultura machista patriarcal. Nesse sentido:

A desigualdade entre os sexos começa na socialização das crianças que obedece, na maioria das sociedades ocidentais modernas, a um princípio de estereótipos nas atividades e que vai, pouco a pouco, amadurecendo diferenças psicológicas. Basicamente, a socialização nos ensina o que nossa cultura considera maneiras corretas de pensar, comportar-se, falar, sentir, relacionar-se com os semelhantes e lidar com situações (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 58).

A imagem da mulher e esposa está associada historicamente à dignidade e moral familiar. A figura feminina estava sempre ligada ao universo doméstico, espaço destinado por

excelência. A mulher ainda tinha que ser uma boa esposa e tinha obrigação de se curvar diante das demandas do marido a fim de lhe servir porque esse “era seu papel e compromisso moral para com a própria sociedade” (PRIORI, 2009).

No cenário brasileiro, no entanto, com o processo de industrialização e a ebulição do trabalho escravo (em 1888), começou-se o processo de profissionalização feminina, evidenciando-se nas cidades, nas classes dominantes, médias e nos centros urbanos que começavam a se industrializar.

No Brasil, ocorreram as primeiras transformações no século XIX, quando o governo imperial reconheceu a necessidade de educação da população feminina e no século seguinte muitas mulheres tiveram seus papéis sociais ampliados, graças a inserção na sociedade industrializada, em que podiam trabalhar em várias funções. Mesmo assim a imagem da figura feminina ligada ao lar continuava.

A conquista do direito ao voto, nos anos de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, foi considerado um grande passo na busca da igualdade, porém, a mentalidade da sociedade ocidental ainda continuava fiel a alguns conceitos do passado, especialmente em tudo que diz respeito à libertação das mulheres. Só a partir dos anos de 1960 é que as manifestações voltaram a fazer efeito, junto com elas ocorreram outras conquistas, dentre os quais podemos destacar o surgimento da pílula anticoncepcional e o feminismo libertário, que visava o direito das mulheres decidirem suas vidas e não somente o direito de espaço na sociedade, mas foi enfraquecido pela ditadura militar que não aceitava manifestações liberais e revolucionárias.

Com o fim da ditadura militar, em 1985, o movimento volta a ganhar a atenção da imprensa, principalmente após a criação de novas políticas públicas para a mulher, que garantiam uma maior participação nas decisões de Estado.

Com a inserção das mulheres nas esferas públicas e suas conquistas no mundo do trabalho, começam a surgir novos arranjos familiares com participação do homem cada vez maior nas tarefas domésticas e nos cuidados com os filhos.

E mesmo com as grandes transformações sofridas na sociedade brasileira recentemente, com mulheres inseridas em ambientes que antes eram considerados apenas para homens, ainda pode-se perceber que a socialização da maioria dos meninos e meninas, obedecem aos princípios de hierarquização de gênero. Os meninos crescem, na grande maioria das vezes, acreditando em uma suposta superioridade e as meninas crescem acreditando que são o sexo frágil e sentimental.

3 MASCULINIDADE E DOCÊNCIA: UMA BREVE INCURSÃO HISTÓRICA

Em seus primórdios, o magistério surge como um espaço unicamente masculino, exercido especialmente por religiosos. Tendo em vista a cultura patriarcal, em que o homem dominava a família, as mulheres eram consideradas como pessoas desprovidas de saberes, não sabiam ler, nem escrever e tinham como finalidade apenas os serviços domésticos, desde pequena era ensinada a ser uma boa mãe e esposa, era limitada apenas a aprender bordar, cozinhar e costurar. Nesse sentido, Priore (2009) define:

As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, a cozinha, bem como as habilidades de mando as criadas e serviçais também faziam parte da educação das moças, acrescida de elementos que pudessem torná-las mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente (PRIORE, 2009, p. 444).

E com todas essas restrições, estavam limitadas apenas às tarefas cotidianas da casa, sendo assim, também estavam proibidas de frequentar outros ambientes sociais. Conseqüentemente, estavam impedidas de terem uma educação formal. As aulas no momento de constituição do magistério, eram ministradas na maioria das vezes por membros da igreja católica, sendo destinadas apenas para crianças do sexo masculino.

No caso do contexto brasileiro, desde a chegada dos colonizadores o ensino era basicamente função da igreja, e as aulas eram ministradas especialmente pelos jesuítas e algumas vezes por franciscanos. Destinava-se para formação da elite brasileira. As primeiras escolas que ensinavam a ler e escrever foram erguidas em meados de 1549 e tinham uma intenção de pregar a formação cultural da elite branca e masculina. Quanto a participação da mulher, vale destacar que a educação estava restrita à questão da catequese.

Os primeiros educadores eram masculinos e tinham a função de educar os meninos sobre o conhecimento construído por outros homens. Segundo Louro (1997, p. 92) “[...] o mestre que inaugura a instituição escolar moderna é sempre um homem; na verdade é um religioso”. Tal condição constrói uma visão da docência como um caminho vocacional, combinado ao papel de paternidade que os religiosos só poderiam exercer por meio do ensino.

Segundo Ribeiro (2000), diante dessa situação, os próprios índios questionaram o motivo de os meninos serem ensinados em escolas de ler e escrever e as meninas não. Sendo assim, foram perguntar ao Padre Manoel da Nóbrega¹ o porquê dessa discriminação. O

¹ Sacerdote jesuíta português, chefe da primeira missão jesuítica à América.

religioso então resolveu mandar uma carta para Dona Catarina, rainha de Portugal, pedindo permissão para ensinar as moças, entretanto o pedido foi negado. Ribeiro (2000) afirma que o motivo da negação foi o de que se pautou pela seguinte lógica: Se nem mesmo as jovens da corte tinham o direito à escola regular, não havia motivos para atribuir esse direito as índias. Segundo a autora:

No século XVI, na própria metrópole não havia escolas para meninas. Educava-se em casa. As portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas ao livro de rezas. Por que então oferecer educação para mulheres 'selvagens', em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português? (RIBEIRO, 2000, p.81).

Percebe-se que durante o período colonial, as mulheres não tinham direito à escolarização, sobrando, no máximo, os estudos religiosos em conventos ou com aulas em casa, ministradas por tutores. A educação jesuíta teve predominância quase absoluta no Brasil até o ano de 1759, quando Sebastião José de Carvalho, denominado de Marquês de Pombal e Melo, ministro do rei D. José I, expulsaram todos os padres Jesuítas.

Surgiram então as escolas régias², em que as meninas tiveram direito de aprender a ler e escrever, porém o ensino era ministrado separadamente de acordo com o sexo, ou seja, as meninas não podiam estudar junto com meninos. Em 1772, a administração pombalina criou a reforma dos Estudos Menores, criando a Diretoria Geral de Estudos e criando as famosas aulas régias, pagas pelo subsídio literário - imposto também criado nesta reforma - especialmente destinado ao pagamento do magistério. Surgia a figura do professor / professora público(a).

Com a chegada da Corte ao Brasil, em 1808, D. João VI, sabendo que iria demorar no país, interessou-se em fundar cursos técnicos e superiores para homens da corte e em outros lugares do país, veio também a preocupação com a formação dos mestres e seu método de ensino. Anos depois, D. João VI regressou a Portugal e deixou o seu filho Dom Pedro como príncipe regente no Brasil. Porém, meses depois com a pressão da imprensa e de parte da sociedade, em 7 de setembro de 1822, o príncipe proclamaria a Independência brasileira e uma das medidas iniciais do governo brasileiro que acabara de adquirir independente foi abrir,

² As aulas régias foram criadas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, no contexto das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, durante o reinado de d. José I (1750-1777).

através do decreto de 1^a de março de 1823, uma espécie de escola normal na Corte, para ensinar os militares e demais cidadãos interessados³.

Após a independência, nossa primeira legislação específica sobre o ensino primário foi a Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral, que padronizava as escolas de “primeiras letras” do país. Novamente ocorria a discriminação da mulher, pois esta não tinha acesso a todas as matérias ensinadas aos meninos, em especial as disciplinas tidas como racionais a exemplo da geometria e matemática, por outro lado deveriam aprender as tarefas domésticas (LOURO, 2007, p. 444).

No que se refere aos pagamentos, foi previsto na referida Lei uma igualdade salarial para os mestres e as mestras, mas a própria legislação posterior abriu brechas para que, na prática, as professoras ganhassem menos que os homens. Consta no artigo 6^o do decreto de 27 de agosto de 1831, que somente fossem pagos os salários previstos em lei para professores concursados e com habilitação nas matérias de ensino indicadas pela Lei Geral. Candidatos não aprovados por concurso poderiam ser contratados pelos governos das províncias, no entanto, receberiam um pagamento inferior. Esses contratos, na maioria das vezes, eram destinados a mulheres, pois não havia escolas de formação para as meninas e não eram ministradas todas as matérias nas escolas de primeiras letras femininas. Além disso, as mulheres tinham que ter comprovação de honestidade,

As desigualdades não pararam por aí, segundo a lei já citada, todas as professoras só poderiam atuar após os 25 anos de idade e precisavam ter um comprovante de índole e moral, como por exemplo, uma certidão de casamento, certidão de óbito do marido, ou carta de separação, para que o motivo fosse averiguado. No que se refere aos alunos, as meninas continuavam sentando-se separadas dos meninos, as aulas funcionavam em horários diferentes para meninos e meninas, em dias alternados e em prédios separados.

Somente a partir de 1870, as meninas tiveram permissão de sentar-se ao lado de meninos. Segundo Berger (1984) esse acontecimento se deu graças aos protestantes que derrubaram a força incontestável do catolicismo nas escolas: “pela primeira vez na história do Brasil reuniram sob o mesmo teto alunos de ambos os sexos” (p.168). As professoras agora além de darem aulas para meninas, passaram a ter autorização para lecionar também os meninos de determinada idade, geralmente entre 12 a 14 anos. A partir daí, emergem as condições de possibilidade para a constituição do discurso que articula a vocação feminina.

³ BRASIL. Decreto de 1^o de março de 1823. Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887, p. 41-2.

Percebemos, então, que a inserção da mulher no magistério foi dada principalmente pelo interesse das classes dominantes, visando sempre uma ideologia de superioridade machista. Contudo, no decorrer dos anos foi modificando essa realidade e, agora, no século XXI, podemos notar que a profissão docente se tornou marcadamente feminina. Isso pode ser confirmado se fizermos observações nos cursos de formação para o magistério, principalmente no curso de pedagogia, também notamos a presença quase unânime das mulheres lecionando na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental⁴.

4 GÊNERO E DOCÊNCIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A concepção de docência é um tema bastante discutido, principalmente no que se refere às questões relativas à educação e à formação de professores. Ao falarmos sobre transformações no âmbito educacional, não podemos esquecer de um processo denominado como feminização do magistério, construído no decorrer de um período histórico no Brasil, e instaurado no século XIX, fato esse que inseriu as mulheres no magistério, espaço antes destinado apenas aos homens, conforme discutimos no tópico anterior.

O magistério iniciou-se como uma profissão unicamente masculina, mas que com o passar do tempo tornou-se uma profissão majoritariamente feminina, decorrente de várias reformas sociais. A principal delas foi denominada feminização do magistério, trazendo as mulheres para profissão de professora, porém, não podemos dizer que isso foi somente uma conquista, também teve uma espécie de submissão imposta pelas elites.

Com a chegada cada vez maior de mulheres no magistério, os homens começaram a abandonar a profissão. Então, os poderes políticos, começaram a utilizar o discurso que o magistério era um “dom feminino”, pois as mulheres tinham maior facilidade de ensinar as crianças pequenas, pois estas expressavam melhor carinho e amor. No entanto, tudo não passava de um subterfúgio para que elas assumissem sozinhas essa função, já que os homens se negavam a ocupar espaços ocupados por mulheres, e mesmo com salários mais altos trabalhando na mesma função, os professores foram se extinguindo cada vez mais.

Com os homens se afastando da profissão, alguém precisaria ocupar as salas de aula que estavam ficando desfalcadas. As mulheres agora tinham seu espaço de atuação profissional. Tendo em vista que elas agora trabalhavam, não somente por questão financeira,

⁴ Disponível em < <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>> Acesso em 12 de abril de 2016

mas também como um tipo de realização pessoal, pois se tratava de uma grande conquista para o grupo feminino, pois agora tinham uma atuação aprovada pela sociedade.

Enquanto os homens procuravam novas oportunidades de trabalho no setor público, e também no privado, sempre levando em conta a busca de um posto mais alto e de maior prestígio social, eram convidadas mulheres para o trabalho de ensinar. É justamente nesse período que umas grandes quantidades de mulheres passam a atuar como professoras nas vagas deixadas pelos homens. A educação de crianças agora passaria a ser como uma extensão do lar e do maternal, só que exercida fora do ambiente doméstico. Eram as profissionais ideais para construção de uma nova cultura.

Diante dessa nova realidade econômica e social, a mulher foi inserida definitivamente na profissão de professora, amparada pelo discurso que afirmava que a escola era uma extensão do lar e que era mais indicada à figura feminina, principalmente no ensino primário e no que se refere ao educar e cuidar. Sendo assim:

Predomina uma visão maternal e feminina na docência no curso primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico (CARVALHO, 1998, p. 5).

Quando nos referimos ao contexto contemporâneo, “o professor homem torna-se um corpo estranho nas séries iniciais do ensino fundamental” (RABELO, 2013, p. 909), o mesmo acontece com os homens que ingressam na educação do ensino infantil, pois “a chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo” (SAYÃO, 2005, p. 66).

Um problema enfrentado pelos homens, segundo Rabelo (2010) “o mal-estar docente do professor das séries iniciais do sexo masculino pode estar, acima de tudo, no arcabouço histórico de que esta é uma profissão feminina e nos preconceitos que são gerados a partir dele” (RABELO, 2010, p. 295).

Ao escolher a docência dos anos iniciais, o homem passa a ser questionado pela sociedade, principalmente em dois aspectos: quais sejam, se tem uma boa capacidade profissional e sua orientação sexual. Ao contrário das professoras, o docente do sexo masculino, especialmente aquele que leciona nos primeiros anos da educação básica, é muito questionado acerca da sua orientação sexual, e tende a ser julgado como incapaz para atuar na

docência, pois tanta dedicação, a um ambiente altamente feminino, poderia trazer à tona um tema bastante delicado em nossa sociedade: a pedofilia.

Esse é, sem dúvida, um dos maiores problemas enfrentados pelos homens que buscam a carreira do magistério dos primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil, pois é muito comum vermos em noticiários e em mídias em geral, alertas e prevenções para casos de abuso sexual infantil, e isso afeta muito as opiniões sociais e preconceitos com os professores homens, mesmo que os homens não sejam os únicos envolvidos em escândalos desse tipo. Para reforçar essa ideia:

É preciso lembrar também que as estatísticas dificilmente fazem referências às mulheres, na medida em que estas, no exercício da maternidade ou na função de cuidadoras de crianças, parecem estar sempre acima de qualquer suspeita, o que nem sempre é verdade (FELIPE, 2006, p. 214-215).

As representações do masculino na contemporaneidade produzem vários estereótipos em relação as suas atuações na sociedade. Alguns dos principais estereótipos materializam-se em anunciados do tipo: “homem não chora”, “ser homem é ser durão”, “homem gosta muito de futebol”, “homem não pode ser sensível”, entre outros que inserem o masculino numa infinidade de preconceitos, e esses preconceitos são inseridos também no ambiente escolar, mobilizando uma série de opiniões, fazendo com que a profissão de professor homem nos anos iniciais seja cada vez mais questionada. Mesmo em tempos modernos, os modelos de masculino e feminino perpetuam, designando o homem para o trabalho sempre fora, para sustentar a casa e para mulher, o trabalho doméstico e afetuoso. Por isso as profissões que envolvem muita emoção e carinho são consideradas femininas.

Sendo assim, a partir do exposto neste tópico, podemos compreender que o exercício da docência, particularmente nos primeiros anos da educação básica, está essencialmente ligada às representações de gênero e sexualidade.

5 CONCLUSÃO

O estudo da inserção do homem na profissão de professor de crianças gera uma série de sentidos e significados em relação a padrões e normas estereotipadas de gênero e aos papéis associados ao masculino e feminino. Geralmente essas características foram fundamentadas através de argumentos relacionados a características biológicas, construídas

historicamente. Além disso, emergem sentidos e significados sobre família, infância e sobre a responsabilidade do cuidado e educação da criança.

Este estudo mostrou, através de fontes bibliográficas que a tarefa de ensinar era restrita aos homens, pois eles eram os únicos que podiam lecionar. As mulheres estavam destinadas unicamente à vida privada, cumprindo suas atividades domésticas, sem participação nas decisões sociais. Vimos que através das lutas feministas, o espaço de sala de aula tornou-se uma possibilidade de inclusão das mulheres na vida pública, e com processo de feminização do magistério ocorreu uma reorganização de profissões. Notamos, então, que foi diminuindo gradativamente a participação de homens como professores das séries de início de escolarização até chegarmos ao quadro atual formado prioritariamente por mulheres.

Destacamos nesta pesquisa que o sexo masculino é constantemente associado a uma figura viril, com uma postura severa, gerando um distanciamento de atividades que gerem sentimentos, caso contrário, poderá ser comparado a imagem culturalmente associada ao feminino ou até mesmo poderá ter sua sexualidade colocada à prova se destituir de uma identidade socialmente engendrada, caso demonstre sensibilidade, pois no imaginário popular as mulheres são as únicas que possuem tais características.

Este trabalho mostrou-se relevante na compreensão das relações de gênero e sexualidade que permeiam o ambiente escolar. Consideramos, portanto, a escassez de abordagens relativas à temática deste trabalho, podemos asseverar que esta pesquisa contribuiu, sobremaneira, no sentido de encorajar o debate em torno do gênero e da sexualidade no âmbito da docência na modalidade de ensino em questão.

Esta pesquisa não se encerra aqui, na medida em que abre possibilidades para interlocuções futuras concernentes às questões delimitadas neste estudo. De acordo com o que insistentemente defendemos, ao longo do texto, todos, sejam homens ou mulheres, estão suscetíveis de serem socialmente avaliados em função do gênero e da sociedade. Os docentes, por sua vez, não estão imunes a isso. No decorrer da pesquisa e nas inquietações que a engendraram, fomos levados a refletir sobre os docentes enquanto sujeitos que sistematicamente performatizam as identidades de gênero. Nesse sentido, ser homem e ser mulher nos primeiros anos da educação básica apresenta distinções, embora muitos discursos apontem para uma possível equidade de gênero relativa a essa questão.

REFERÊNCIAS

BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência**. 4 ed. São Paulo: Difel, 1984.

- BÍBLIA. Português. **A Bíblia de Jerusalém**. Nova edição rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 1985.
- CORTEZ, Mariana. Educar no Feminino e Masculino. In: **Estudos Políticos e Sociais**. Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2008.
- CARVALHO, Marília. Gênero e política educacional em tempo de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luiz. (Orgs). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**, volumes I, II, III. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FELIPE, Jane. **Afinal, quem é mesmo o pedófilo?** Cadernos Pagu nº 26, janeiro-junho de 2006: p. 201-223. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf> > Acesso em 15 abri. 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- LOPES, Cláudio Bartolomeu. **Trabalho Feminino em Contexto Angolano: um possível caminho na construção de autonomia**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC São Paulo, 2010.
- PRIORE, Mary del. **História do Amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RABELO, Amanda Oliveira. **A mulher e docência: historicizando a feminização do magistério**. Revista do Mestrado de História, Vassouras, 2007.
- _____. **Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental**. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1132.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: autêntica, 2000.
- ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de Gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1995.
- _____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1990.
- _____. **Entrevista. Estudos Feministas**. Florianópolis, 1998.

SOBRE A EDUCAÇÃO: A *PAIDEIA* EM PLATÃO

Everton Nery Carneiro
Professor Doutor da Universidade do Estado da Bahia
ecarneiro@uneb.br

Francisca Geny Lustosa
Professora Doutora da Universidade Federal do Ceará
franciscageny@yahoo.com.br

RESUMO

O presente texto traz como objetivo tratar sobre a educação na seara da *paideia* em Platão. Seguir esse trilho é caminhar buscando atualizar a interpretação da sua obra “A República”, tendo como ação metodológica a filosofia como perspectiva ir além da contemplação e da reflexão, para ocupar a dimensão da criação de conceitos, sendo desta forma uma atividade criadora. Ao assumir esse procedimento metódico apontamos para o paradoxo entre a *paideia* como livre desenvolvimento das capacidades naturais e a *paideia* como processo de restrição dessa mesma liberdade. O nosso objeto residindo na obra “A República” de Platão, tem como mote principal de esta obra não trata sobre o Estado, mas o ser humano e sua capacidade de criar o próprio Estado. Toda a construção desse texto tem como base a ideia (sem ingenuidade epistemológica) de uma superação da *doxa* rumando a uma construção da *episteme*, ou seja, de um processo de libertação da opinião e construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Platão. Paideia.

INTRODUÇÃO

Ao longo de 70 anos, Platão, que segundo Jaeger, “não era simplesmente um filósofo, mas o filósofo” (JAEGER, 2010, p. 582), nasceu em Atenas, 428 ou 427 a.C. e morreu em 347 a.C. (PAVIANI, 2013, p. 09) deixou suas marcas na filosofia e na educação. Tendo recebido educação clássica ateniense, foi preparado fisicamente, tanto para os jogos como para a guerra. Além disso, estudou literatura e música, tendo frequentado os sofistas buscando possuir a habilidade retórica, que é fundamental à participação da vida na *pólis*, “que é o marco inicial da cultura helênica” (JAEGER, *apud* NUNES, 2010, p. 80), como era típico dos cidadãos livres.

Platão teve sua vida e educação tão profundamente marcada por Sócrates, “que nada escreveu, e que, condenado à morte, perdeu igualmente a palavra. Mas Platão surge com a missão de devolver-lhe a palavra, tornando-o personagem central da maioria de seus diálogos.” (PAVIANI, 2008, p. 14). Nos relatos sobre o pensamento e a vida de Sócrates, não se sabe quais são as ideias produzidas pelo mestre e quais são as de Platão, que denotam a produção de um sistema filosófico original, “além disso, essa filosofia nasce, em grande parte,

do escândalo da morte de Sócrates”. (PAVIANI, 2008, p. 08). Nessa interpretação, o pensamento socrático se confunde com a própria obra de Platão, já que esta apresenta Sócrates ora como um mestre, cujas lições são relatadas, ora como personagem de um mestre que divulga a filosofia platônica, conferindo-lhe vigor, “Assim, consideradas as circunstâncias históricas, Platão é, por excelência, o maior herdeiro da figura moral de Sócrates.” (PAVIANI, 2008, p. 11).

Tal como Sócrates, Platão percebe, na falta da ciência, da *areté* e da *diké*, a causa dos males que degradam a cidade. O próprio Sócrates teria sido vítima dessa falta de verdade, virtude e justiça, tendo sido condenado à morte.

No que se refere tanto ao problema epistemológico quanto aos filosóficos, éticos e políticos desse contexto histórico-filosófico parecem ser ensaiadas em dois diálogos (“*O Banquete*” e “*A República*”). Esses diálogos comportam compreender como Platão concebe a filosofia e idealiza o filósofo como educador do Estado e dos cidadãos, atribuindo a ele um papel fundamental no funcionamento da cidade ideal, alargando os ensinamentos do mestre e erguendo os fundamentos de um pensamento próprio, entendendo que “só a partir da prática do diálogo podemos entender uma série de outras manifestações, como, por exemplo, a arte da retórica e a democracia.” (PAVIANI, 2008, p. 16). Assim, estaremos seguindo Jaeger (2010), com o objetivo de explicitar o momento em que Platão se distancia do mestre, ao definir a essência da filosofia e ao elaborar a ideia de justiça, que “é aquilo mesmo que faz com que a cidade participe da virtude” (PLATÃO, 2002, p. 182). Pensamos assim de ir buscando construir uma leitura atualizada de “*A República*” e para fazer isso deve-se “[...] tentar restituí-la, procurando recompor, a partir da discussão do problema da Justiça, a construção da nova Pólis, por meio da qual essa concepção do mundo se construiu.” (NUNES, 2010, p. 84). Faremos essa caminhada tendo como fio condutor a educação, a *paideia*.

Para Platão a filosofia consiste em contemplação. Para Descartes a filosofia consiste em reflexão. Já para Deleuze a filosofia consiste em criar conceitos e não em contemplar. Seja como for, o que são conceitos? Antes de mais nada, “produzir conceitos é, antes de tudo, uma atividade criadora que permite inventar novas maneiras de pensar, de sentir, de ver (conceber, perceber), de compreender o incompreensível.” (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 10). Assim entendemos que criar um conceito não é enclausurar-se numa ideia. Mas o que é um conceito? “Um conceito representa uma categoria de objetos, de eventos ou de situações e pode ser expresso por uma ou mais palavras.” (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 16).

Precisamos caminhar na direção da compreensão que os conceitos estão no centro da atividade cognitiva e aqui temos a aprendizagem e a educação. A primeira é marcada pela aquisição de conceitos (de forma simples é aquilo que você faz com você). A segunda é uma produção/construção de conceitos (de forma geral, aquilo que os outros fazem de você).

Estamos a tratar inicialmente sobre a aprendizagem, na perspectiva de que ela é um fenômeno relacionado com o ato ou efeito de aprender. Sendo um fenômeno que faz parte da pedagogia, a aprendizagem é uma modificação do comportamento individual, em que a aprendizagem escolar se distingue pelo caráter sistemático, intencional e organização das atividades (estímulos) que desencadeiam, atividades que se inserem em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar e “só temos acesso àquilo para o que estamos abertos.” (LEÃO, 1997, p. 53).

DO LEGADO DE UM À SABEDORIA DO OUTRO

Pensar no legado, como o que uma pessoa deixa quando morre é pensar numa espécie de herança. Fazer isso com relação a Sócrates significa entender que com ele tem origem o processo a concretização da filosofia como pensar sistemático sobre a ação humana e sobre a possibilidade de edificar um Estado tendo como ponto de partida uma educação baseada na razão. Um e outro, Sócrates e Platão, onde o pensamento desse último, tendo sido herdeiro do primeiro, se concentra sobre os aspectos citados, que ele pretende realizar. Começamos aqui com o pensar de Jaeger (2010, p. 590-591):

O verdadeiro acento desta investigação recairá sobre os objetivos “políticos” e sobre o conteúdo essencial da filosofia platônica; mas o conceito de político será encarado neste contexto através da história global da Paidéia, e sobretudo através do que expusemos sobre Sócrates e sobre o alcance “político” da sua ação.

A verdadeira comunidade, como o espaço dentro do qual se deve consumir a suprema virtude do Homem. A sua obra de reformador está animada pelo espírito educador da Filosofia socrática, que não se contenta em contemplar a essência das coisas, mas quer criar o Bem.

É desse ponto de vista que Platão assume o legado socrático. Enquanto Sócrates aponta a perspectiva para o conhecimento do Bem, Platão busca encontrar o caminho que conduz a esse alvo, almejando ir além da filosofia socrática, entendendo que “para Platão, o bem e a felicidade são uma e a mesma coisa.” (JAEGER, 2010, p. 877).

Platão acolhe e amplia as aspirações de Sócrates, que apesar do aparente fracasso desse, diante do tribunal ateniense, parece ativar, em Platão, o anseio que se alcance a *paideia* justa. É por esse motivo que a figura simbólica de Sócrates passa a ocupar o lugar de protagonista nos diálogos platônicos, onde conclui a *Apologia* com as seguintes palavras: “Mas agora é chegada a hora de partirmos. Parto para a morte e vós para a vida. Entretanto, qual de nós caminha para melhor sorte é algo que somente o deus sabe.” (PLATÃO, 2008, p. 168).

Lembremos que para Platão a filosofia nasce de um escândalo “que representa a neutralidade de um logos doravante separado da realidade que deve dizer.” (ROGUE, 2011, p. 35). Em Platão, a morte de Sócrates é símbolo dessa separação, e tendo ela ocorrido e Sócrates morrido “o logos tornou-se essencialmente mau.” (ROGUE, 2011, p. 35). O que o filósofo deve fazer? Ele deve se esforçar para promover a redenção do *logos*, buscando “sua reaplicação ao ser” (ROGUE, 2011, p. 37). Pensamos assim, que o *logos* é simultaneamente discurso e raciocínio. Esse dueto nos aproxima de Rogue, pois:

Falar é um ato eminentemente moral, é o ato onde o homem pode – e deve – estar maximamente próximo do verdadeiro. Neste sentido, a República chegará a dizer que os atos estão menos próximos do verdadeiro que o próprio discurso, pois do discurso à ação há uma forma de perda (ROGUE, 2011, p. 40).

Nessa toada, pensamos que é necessário falar o que se pensa, principalmente, entendemos que é preciso existir um acordo, uma homologia entre o dito e o feito. Caso contrário não se atinge o ser. Ao contemplar as ideias do bem e da beleza, os seres humanos podem ter acesso à sabedoria e à ciência, através do qual idealizam e dão origem às virtudes, tornando-se imortais.

Essa imortalidade é via o amor, o *Eros*, que funciona como um impulso inato ao ser humano que o leva à expansão do mais forte e sublime eu, e o sentido da *paideia* é fazer prevalecer o humano dentro do ser humano, assim “Platão introduz o *Eros* na eternidade” (JAEGER, 2010, p. 724). Em Platão, no “*Banquete*”, Sócrates é o mestre do *Eros*, o verdadeiro filósofo, sendo este *Eros* “descrito como a força propulsora que se converte em educadora ...” (JAEGER, 2010, p. 743).

Sócrates não é tão somente a figura do mestre-filósofo, cujo padrão deve convir aos seguidores de sua filosofia, é também aquele que busca retificar a decadência da política, dos costumes e da *paideia* grega, advertindo sobre o caminho para chegar a uma *paideia* justa, entendendo que:

O projeto educativo de Platão, aquele que deve traçar o caminho para a formação do homem equilibrado, maduro, sábio e feliz, é também o seu projeto político. Cidadão e cidade estão numa relação dialética de causa e efeito mútuos. Um e outra se refletem e se geram. Não há como pensar educação pessoal fora da realidade política formadora. Não há como pensar reforma social ou política senão através de uma ação educativa pessoal (LARA, 1989, p. 114).

Platão não rejeita a busca da construção de uma filosofia que se conteste o declínio da política, da ética e da *paideia* grega, aspirando fundar um ideal virtuoso a ser desenvolvido por uma *paidéia* e não por uma *paidia*, “quer dizer, entre a cultura e o mero passatempo” (JAEGER, 2010, p. 920) e a se constituir em uma cidade justa.

A JUSTIÇA, A VIRTUDE E A PAIDEIA

Em “*A República*”, Platão busca mostrar os problemas da efetivação da verdadeira *paideia*. Ele fornece um conceito carregado de plasticidade daquilo que compõe os desafios éticos e políticos que devem ser enfrentados. As discussões são iniciadas com o debate sobre a justiça, que tomará toda a obra. É importante entender que “o único mal verdadeiro é a injustiça. Este mal, porém, só afeta a alma de quem o comete, não de quem padece.” (JAEGER, 2010, p. 662). Perceber e trabalhar o que seja o Bom, o Bem, o Belo e o Justo, demanda re-educar a contemplação. Platão tem consciência de que para a reconstrução da *paideia* faz-se necessário uma definição da justiça, a qual deve ser intrínseca à alma, cuja natureza não se pode duvidar, pois se assim fosse ela seria tão somente uma representação das variáveis exógenas e dos interesses políticos privados. Sobre o conceito de justiça em Platão, Bergson afirma:

A justiça consiste em retribuir a cada um e a cada coisa aquilo que lhe é devido e, por conseguinte, preservar seu lugar exato. A justiça, portanto, não é apenas uma virtude social, como se diria hoje em dia. Consiste em viver em harmonia: consigo mesmo e, em decorrência, com os outros; esta última parte é, segundo Platão, uma consequência (BERGSON, 2015, p. 117).

Seguindo esse caminho: “Não há senão um caminho para se salvar, que é o de se conservar livre de toda a injustiça.” (JAEGER, 2010, p. 685).

Tendo como ponto de partida a querela sobre qual o verdadeiro conceito de justiça, Platão a define a partir do homem virtuoso e do ideal de cidade justa. Ao longo da obra “*A*

República”, libertando-se da *doxa*¹ vigente a respeito do que é um homem justo e se perguntando sobre a cidade justa, verifica que estes não existiram ao longo da história, nem no presente, sendo necessário concebê-los a partir de um ideal.

O ideal do ser humano justo é aquele que consegue dominar as paixões por meio da razão. Este ideal deve ser perseguido pela filosofia, justificado por uma ética que caminha em direção à libertação do ser humano dos vícios, da irracionalidade na qual está submersa. Mais do que legitimada por uma Ética, essa proposição se depara, em “*A República*”, com uma vinculação à política, pois cada uma das virtudes obtidas pelo ser humano virtuoso, por meio da ascese é importante para a construção da cidade justa. Assim, o incremento das qualidades e das afeições da alma de cada um dos cidadãos, conforme a essência e a inclinação corresponderiam às virtudes necessárias para o aprendizado de cada função da cidade concebidos por Platão como justo. Sobre o justo entendemos que: “...ninguém é justo por sua vontade, mas constrangido, por entender que a justiça não é um bem para si, individualmente, uma vez que, quando cada um julga que lhe é possível cometer injustiças, comete-as.” (PAVIANI, 2008, p. 120).

Por isso, a sua apreensão está em educar os cidadãos para a justiça, ainda que reconhecendo que existem muitas maneiras desse educador se afastar do objetivo. Para isso, em um sentido, ocupa-se em afiançar a formação da alma sadia e, num outro, reflete nos caminhos de degenerescência próprios às modalidades do Estado. Assim, “o conceito decisivo para a história da *paideia* é o conceito socrático de ‘fim da vida’” (JAEGER, 2010, p. 571), sendo que “a verdadeira essência da educação é dar ao homem condições para alcançar o fim autêntico da sua vida.” (JAEGER, 2010, p. 571).

O mote principal de “*A República*” não é o Estado, mas o ser humano e sua capacidade de criar o próprio Estado, compreendendo que criar “nada mais é do que deixar que a obra aconteça, que ela siga seu rumo.” (HADDOCK-LOBO, 2010, p. 12). O Estado, assim, seria a representação do mais admirável ser humano, que corresponde ao tipo ideal do homem verdadeiramente justo. Na concepção de Jaeger:

A República platônica é, antes de tudo, uma obra de formação humana. Não é uma obra política no sentido habitual do político, mas sim no seu sentido socrático. [...] O homem perfeito só num Estado perfeito se pode formar, e vice-versa: a formação deste tipo de Estado é um problema de formação de

¹ “Traduz-se *doxa*, em geral, por opinião. É uma modalidade de conhecimento considerado inferior ou falso na perspectiva de Platão, pelo fato de ter suas bases nos sentidos, na experiência, que parte de imagens e da imaginação ou simplesmente da fé perceptiva. Toda a filosofia platônica é uma luta que tem como objetivo superar a opinião e alcançar a ciência, a *episteme*.” (PAVIANI, 2008, p. 120)

homens. É nisto que se baseia o fundamento da correlação absoluta que existe entre a estrutura interna do Homem e a do Estado, entre os tipos de Homem e os tipos de Estado. E isto explica igualmente a contínua tendência de Platão a sublinhar a atmosfera pública e a sua importância para a formação do homem (JAEGER, 2010, p. 837).

Entendemos aqui que Platão compreende que, enquanto o poder político e o coração filosófico não corresponderem, não será possível resolver a questão da formação do homem grego em sentido socrático e o dos males que atingem o tecido social. A investigação de Platão busca exatamente apontar uma ideia de poder livre dos sinais do egoísmo, para reduzi-lo à aspiração pura, que, por essência, visa o bem (JAEGER, 2010, p. 840). É nesse sentido que a filosofia se torna, de modo paradoxal, a abertura para o verdadeiro poder, do que Platão conclui o direito que ela tem de governar. O que falta saber é como a filosofia viria a ser essa abertura e como revelaria o conhecimento verdadeiro para conseguir o direito de governar e se estabelecer no verdadeiro vigor competente em educar a cidade.

A REFLEXÃO FILOSÓFICA E A *PAIDEIA*

Ao buscar responder aos problemas citados, Platão assegura que sua filosofia possui caminho próprio, fundamentada numa epistemologia. Esse processo é denominado por ele de dialética² e realiza a interpretação do mesmo como o método de saída/subida do conhecimento do mundo dos sentidos, em que este acontece somente como *doxa*, para o mundo das ideias, em que se obtém a *episteme*³, entendendo:

O plano filosófico tem por fundo a distinção entre ciência (*episteme*) e opinião (*doxa*), e se desenvolve diretamente ligado à Paidéia dos dirigentes, que culmina com a Dialética como formado saber filosófico, depois das matemáticas e da Astronomia. O processo educativo encadeia num só e único movimento o conteúdo das disciplinas ao saber que elas representam. É um saber que se perfaz para além de uma aprendizagem comum e receptiva, à custa de uma dupla conversão (NUNES, 2010, p. 92-93).

A dialética aborda a negativa daquilo que se concebe como opinião, visto que oriundo das ideias e dos sentidos, aspirando um grau de conhecimento elevado, que apenas pode ser

² “A dialética de Platão não é um método simples e linear, mas um conjunto de procedimentos, conhecimentos e comportamentos desenvolvidos sempre em relação a determinados problemas ou conteúdos filosóficos.” (PAVIANI, 2001, p. 13).

³ “Traduz-se, em geral, por conhecimento ou ciência. Em Platão, a *episteme* indica o mundo das ideias ou das formas imutáveis, eternas, objetivas, etc. Platão, em diversos diálogos, mostra a necessidade de ultrapassar a *doxa* para alcançar a *episteme*. Na República, as metáforas da linha e da caverna ilustram as diferenças entre a *doxa* e a *episteme*.” (PAVIANI, 2008, p. 120).

descoberto no mundo das ideias, onde “a reconquista da verdadeira natureza humana à luz do verdadeiro conhecimento sintetiza a dupla conversão em seus dois aspectos interligados, a *paideia* e a *aletheia*.” (NUNES, 2010, p. 94).

Entre essas ideias, a fundamental é a ideia de bem, em torno da qual estão as demais, pois ela esclareceria todo o caminho do conhecimento, do mesmo modo como o ato daqueles que sabiamente fossem por ela conduzidos. De maneira análoga ao sol, que consente ao ser humano perceber os objetos, o bem propiciaria que o pensar humano apreciasse as ideias verdadeiras e reconhecesse cientificamente os objetos abstratos, fazendo com que a procedimento humano fosse justo, sábio e prudente.

A EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA

A *paideia* dá a entender formar o ser humano tendo em vista o governo racional sobre as esferas inferiores da alma, pressupondo a composição da cidade justa para a qual os cidadãos devem ser educados, segundo a própria natureza e voltada às leis racionais dessa república utópica (não-lugar). Estes são os fundamentos éticos e políticos da educação platônica, tendo em vista dirigir racionalmente os potenciais racionais com as quais vem ao mundo os seres humanos por meio das leis e da ideia de bem características da cidade ideal, para assim podermos afirmar junto com Jaeger que: “Só pela educação (isto é, pela formação do Homem) se pode atingir o fim visado pelo legislador; e, quando aquela é verdadeiramente eficaz, dispensa as leis.” (JAEGER, 2010, p. 805).

Desse ponto de vista, Platão retoma o teor ou os bens culturais a fazer parte da reforma pedagógica, submetendo-os a uma escolha e coordenação regulada em juízos críticos baseados na razão, tendo como finalidade a formação do ser humano virtuoso e da cidade justa. O corpo precisa ser educado porque é a habitação da alma, e, enquanto tal, os cuidados para com ele devem apresentar zelo especial no período infanto-juvenil. Nesta perspectiva, assim lemos:

A educação não é aquilo que alguns dizem que ela seja, isto é, que se poderia proporcionar a ciência à alma que dela carece como se tratasse de dar luz a olhos cegos (...). A discussão precedente nos faz ver que esta faculdade da alma e o órgão com o qual aprende, assim como os olhos que não podem voltar-se das trevas para a luz a não ser movendo todo o corpo, deve se apoderar da alma toda e separar-se daquilo que é gerado para alcançar a contemplação do se e da parte mais luminosa do se, a qual dizemos que é outra coisa que o Bem (...). Esta arte não produzirá a visa, mas tratará de

dirigir o órgão que, tendo visão, não se volta para onde deve (PLATÃO, A REPÚBLICA, 517c).

O treinamento do corpo prepara deste modo, as faculdades inferiores da alma, que a ele estão conectadas, para a virtude da temperança, moderação e coragem, admissíveis devido à subordinação das mesmas às faculdades da razão. É de fundamental importância saber que o próprio Platão, em sua obra “*Protágoras*”, questiona se existem várias virtudes com nomes diferentes. Em alguns momentos desse texto ele aparentemente defende a identidade das virtudes, mas no final ele afirma que cada uma das partes dela possui uma função própria. Diante desse ir e vir, Platão em um outro texto, no caso “*Laques*”, diz, depois de tratar sobre a coragem como uma das partes da virtude que “estamos todos caídos em aporia.” (PLATÃO, LAQUES, 201)

Pensar em Platão no sentido de uma *aporia* (sem saída), nos deixa perplexos e nos impulsiona a perguntar: o que é uma aporia para Platão? Assim lemos em Rogue: “Momento intermediário onde se passa da ignorância da ignorância ao saber da ignorância, ela abre o caminho para a verdadeira pesquisa.” (ROGUE, 2011, p. 48).

Pensar seguindo este caminho é trilhar, ouvir a melodia, que para Platão tem uma importância muito grande, pois a música para a alma não deve ser de qualquer gênero.

É importante observar que os mesmos critérios racionais de escolha e organização de conteúdos formativos servirão à arte literária e às outras artes prescritas à juventude. Para Jaeger a arte:

Designa toda profissão prática baseada em determinados conhecimentos especializados e, portanto, não só a pintura, a escultura, a arquitetura e a música, mas também, e talvez com maior razão ainda, a medicina, a estratégia militar ou a arte da navegação (JAEGER, 2010, p. 653).

Platão afirma que era necessário um ensinamento desses conteúdos literários por uma via de uma pedagogia racional, entendendo que “nenhum projeto pedagógico pode ser avaliado fora do contexto sócio-histórico e deslocado de alguns de seus pressupostos” (PAVIANI, 2008, p. 39). A educação teria início com a visita de jovens aos campos de batalha, observando esta última ao longe, e, posteriormente, com o contato com os mortos e feridos dos combates, buscando torná-los duros ao sofrimento imediato e de entreverem, sem temor, o sentido da boa morte. Nessa perspectiva, a pedagogia racional tem como finalidade o desenvolvimento da virtude da coragem, imprescindível à formação dos guardiões, dos sábios e governantes. Apesar disso, o ponto alto da pedagogia racional é a difusão das ciências. Nem

todos os jovens, contudo, estão aptos ao desenvolvimento da razão, necessário à geometria, trigonometria e aritmética até então existentes. Além da disciplina, temperança e coragem desenvolvidas até esse momento, os conteúdos lecionados aos jovens exigem que se aspire ao raciocínio imprescindível ao conhecimento dos objetos abstratos.

Àqueles que se colocassem a produzir filosofia sobre as ideias verdadeiras e as virtudes na condução da vida pública, e que perseverassem até o fim ao programa educacional recomendado, estariam dadas as condições indispensáveis para que fossem os orientadores da República, os seus mestres, e não somente isso, mas também aqueles que exercem as atividades necessárias ao governo racional. Estes, definitivamente, seriam sábios e amantes de uma sabedoria que não somente lhes cabe, por natureza, como igualmente é fundamental para os destinos da cidade justa. Aperfeiçoando o projeto político de Platão, além do filósofo-rei, tem-se a cidade regida por ele: a cidade ideal, presente na *Carta VII* e estabelecida na *República*. Para Lara:

O móvel primeiro da especulação platônica, segundo afirmação explícita dele mesmo, na *Carta VII*, foi o desejo de reconstrução (ou construção) da *pólis*, em fundamentos sólidos, que possibilitassem uma convivência humana, na justiça e na felicidade (LARA, 1989, p. 108).

Enfim, a essência do filósofo, para Platão, é de um homem educado mediante uma seleção continuada exercida por esse modelo de ensino ideal, da qual depende seu amadurecimento. É preciso entender que o ensino “quando é verdadeiro, não consiste numa assimilação passiva, mas antes numa procura esforçada, que só é possível pela participação espontânea de quem quer aprender.” (JAEGER, 2010, p. 712). Desse ponto de vista, pode-se afirmar que o filósofo é um verdadeiro mestre. O que habilitaria o filósofo a ser o verdadeiro educador?

Platão considera que os filósofos são os verdadeiros mestres dos demais homens e da cidade, sendo em alto grau mais arquétipos de justiça e sabedoria a ser imitados. Um desejo de educar, em que o arquétipo a ser imitado é o filósofo, como verdadeiro mestre e governante ideal, pois “na república ideal, o filósofo deixará o estado de mera contemplação para abraçar um estado de criação.” (JAEGER, 2010, p. 712).

A *república* (coisa pública) que tem por ideal ordenar a desordem estabelecida é o modelo em torno do qual se encaixariam os cidadãos a ser desenvolvidos pela educação justa. Por ele, os saberes a ser utilizados nessa formação desenvolvida pelo filósofo e a sabedoria da qual se julga mensageiro seriam legitimados, dada a verdade desse ideal de cidade e a justiça

desse modelo educacional para realizá-lo. O poder, - “Platão não condena como uma coisa ‘má em si’- (JAEGER, 2010, p. 840), de que o filósofo está empossado lhe é concedido por um Estado e pelo saber que possui, do mesmo modo como pelos ideais divinos de que é portador, competindo aos discípulos amá-lo como sábio e adotar seus ensinamentos de maneira a se pôr a serviço do poder público, adquirindo o estatuto de cidadãos. No que se refere ao papel do Estado, Jaeger afirma:

A missão do verdadeiro Estado não é tornar o mais feliz possível a classe dominante da população, uma vez que tal Estado deve velar pela felicidade de todos, e isto depende de que cada indivíduo cumpra o melhor possível a sua função específica, e somente ela (JAEGER, 2010, p. 804).

Tanto a anterior referida teoria educacional, como também o ideal político em que se fundamenta, enraizaram-se fortemente no pensamento e cultura ocidentais. Assim, a educação torna-se sinônimo de cultura do espírito, sendo refletida como meio de livrar o ser humano do caráter corpóreo, que estaria aprisionada. De igual modo, a educação foi idealizada como uma das maneiras de submeter o pensamento humano a uma ordem objetiva e razão divina: orientadores daquele ser humano que aspira à virtude e procura uma vida pública em que pode desempenhar de modo pleno a liberdade. A *paideia*, que segundo Jaeger, “Ao que Estílpon retorquiu com ironia: A Paideia ninguém tirou da minha casa.” (JAEGER, 2010, p. 572).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos finalizar esse texto e transitar pelo espaço do inacabamento, do diálogo, e este não se apresenta como um manual filosófico, em especial o diálogo platônico, devido mesmo à sua configuração, pois proporciona certa maneira não-ordenada, um vai-e-vem de imagens, conceitos e discursos com rupturas e repetições. A intenção do diálogo difere da intenção do manual, pois:

Se o diálogo, por sua composição, se distingue do manual, difere dele antes de tudo por seu objetivo. O manual do tipo corrente propõe-se a transmitir uma soma de conhecimentos, a instruir o leitor; o diálogo se fixa em um tema de estudo [...] O diálogo quer formar de preferência a informar (GOLDSCHIMIDT, 2002, p. 02).

De fato, este conceito significa a formação do ser humano, entendendo que somente este conserva e desenvolve sua forma de existência social e espiritual de modo criativo, consciente e racional. Deste modo, o paradoxo entre a *paideia* como livre desenvolvimento

das capacidades naturais e a *paideia* como um processo de restrição dessa mesma liberdade parece se romper na obra platônica, na medida em que postula uma restrição imediata da liberdade, tendo em vista o seu verdadeiro conceito e o sumo bem, a ser realizados inteiramente tão somente na cidade justa, onde o paradoxo ecoará no pensamento filosófico e pedagógico que vem a seguir, pois:

A história da *Paidéia*, encarada como morfologia genética das relações entre o homem e a polis, é o fundo filosófico indispensável no qual se deve projetar a compreensão da obra platônica. Para Platão, ao contrário dos grandes filósofos da natureza da época pré-socrática, não é o desejo de resolver o enigma do universo como tal que justifica todos os seus esforços pelo conhecimento da verdade, mas sim a necessidade do conhecimento para a observação e estruturação da vida (JAEGER, 2010, p. 590).

Agostinho e Descartes defenderão a restrição da liberdade a ser realizada pela educação, tendo em vista os critérios de verdade e de racionalidade, fundados em bases metafísicas por Platão, ainda que os ordenem de modo diverso. Rousseau, diferentemente, adota uma estrada oposta, contrapondo-se a essas bases metafísicas e defendendo a liberdade como condição para a *paideia* e para ao livre exercício do pensar, dando início na infância, e não somente após adultos e racionais. Seja qual for o caminho, podemos afirmar, a partir de Jaeger que “a filosofia platônica não é só uma nova teoria do conhecimento, mas a mais perfeita visão (θεωρία - Teoria) do cosmos e das forças humanas.” (JAEGER, 2010, p. 717).

Assim, pensamos que a educação apresenta um duplo papel: tanto a constituição homogênea do grupo, como também o método para os caminhos da compreensão e da busca da justiça na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. “Que é liberdade?”. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1977, p. 201.
- BERGSON, Henri. **Cursos sobre a filosofia grega**. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Coleção Tópicos.
- GOLDSCHIMIDT, Victor. **Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético**. Tradução: Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- HADDOCK-LOBO, Rafael (Org.). **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- JAEGER, W. **Paidéia: A formação do homem grego**. Tradução Artur M. Pereira. 5 ed. Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 590-591.
- LARA, Tiago Adão. **Caminhos da razão no Ocidente: a filosofia nas suas origens gregas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. 4 ed. Coleção Caminhos da Razão. V. 1.
- NUNES, Benedito. **Ensaio Filosófico**. Organização e apresentação Victor Sales pinheiro. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- PAVIANI, J. **Filosofia e o método em Platão**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

- PAVIANI, Jayme. **Platão & a Educação**. Belo Horizonte. Autêntica. 2008.
- PAVIANI, Jayme. **As origens da ética em Platão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- PLATÃO. **O Banquete** / Texto grego John Burnet; tradução Carlos Alberto Nunes; editor convidado Plínio Martins Filho; coordenação Benedito Nunes e Victor Sales Pinheiro – 3ª edição – Belém: Ed.ufpa, 2011.
- _____. **Diálogos II: Górgias** (ou da retórica), Eutidemo (ou da disputa), Hípias maior (ou do belo), Hípias menor (ou do falso). Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. Bauru – São Paulo. Edipro, 2007.
- _____. **Diálogos III: (socráticos): Fedro** (ou do belo); Eutífron (ou da religiosidade); Apologia de Sócrates); Críton (ou do dever); Fédon (ou da alma). Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. Bauru – São Paulo. Edipro, 2008.
- _____. **A República (ou Da justiça)**. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2002.
- ROGUE, Christophe. **Compreender Platão**. 5 ed. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SUJEITOS E SABERES NA TEORIA DO CURRÍCULO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: BUSCA DOS SEUS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS EM UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Raimundo Wagner Gonçalves de Medeiros Gomes
Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino – POSENSINO
(UERN/UFERSA/IFRN). Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará
rwagomes@gmail.com

Paulo Augusto Tamanini
Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de
Pós-Graduação em Ensino - (UERN/UFERSA/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagem e
Ensino
paulo@tamanini.com.br

RESUMO

O estado do conhecimento que se segue tem como propósito, mediante uma abordagem qualitativa, enumerar teses e dissertações que tragam em suas pesquisas estudos que relacionem o currículo e o ensino de história na Educação Básica, especialmente, no Ensino Médio. A leitura tinha por finalidade encontrar uma relação entre os conceitos de sujeito e saberes, especialmente o histórico; e quais os caminhos metodológicos com os quais são explicitados. Além disso, almejava-se identificar o uso de fundamentação filosófica como base teórica na elucidação da natureza destes conceitos. Constatou-se que apesar da maioria das pesquisas relacionar sujeitos e saberes ao pensar o currículo de história, a reflexão filosófica se fez ausente. Ao fim, procura-se demonstrar a necessidade de se tomar tais conceitos à luz da filosofia a fim de que o sujeito seja apreendido em sua verdade ontológica e os saberes, em sua verdade epistemológica. Com isso, pretende-se apresentar a pertinência da apreensão currículo em suas bases filosóficas para que as intervenções pedagógicas operem além da superfície cotidiana mergulhando, portanto, em seus fundamentos.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo. Sujeito. Saberes.

INTRODUÇÃO

Tomando como referência Sacristán (2000), currículo é uma *práxis* e, enquanto *práxis*, resultado dos conflitos materiais que sustentam o pensar, por isso, produto cultural da relação dialética entre o que uma dada sociedade, historicamente situada, vivencia concretamente e as instituições que regulam e legitimam suas práticas sociais.

Deste breve esclarecimento é possível abstrair um par dialético cuja tensão pode ser ilustrada por dois conceitos chaves: sujeitos e saberes. O primeiro, seria o concreto fundamental. A infraestrutura marxiana donde parte todas as outras formas de interações materiais. O segundo, o abstrato. A superestrutura fruto da potência criadora do homem associada à sua vida material. Deduz-se da compreensão de Sacristán (2000) que, enquanto

práxis, o currículo deve ser compreendido como uma estrutura complexa proveniente da relação dialética entre esses dois polos.

Esta proposição não tem por interesse impor um reducionismo à polifonia intrínseca à estrutura do currículo, todavia se propõe a investigar prioritariamente esses dois conceitos (sujeito e saberes) a fim de compreender como sua relação é construída em seu interior.

Este estado do conhecimento pretende enumerar teses e dissertações que tragam em suas pesquisas estudos que relacionem o currículo e o ensino de história na Educação Básica, especialmente, no Ensino Médio. Em suma, mapear pesquisas sobre o currículo do ensino de história onde os autores articulem os conceitos de sujeito e de saberes, buscando identificar até onde as discussões adentram nas perspectivas ontológicas e epistemológicas desses conceitos.

Esse estado do conhecimento seguiu a forma de uma pesquisa qualitativa. Uma pesquisa dessa natureza, conforme Minayo e Sanches (1993, p. 247), aprofunda “a complexidade dos fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente”.

Optou-se pela denominação “estado do conhecimento”, ao invés de “estado da arte” porque serão abordados aspectos teóricos e metodológicos apresentados pelos autores em seus trabalhos acadêmicos. Tomando como pressuposto o entendimento de Romanowski e Ens:

Para realizar um “estado da arte”, não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Uma pesquisa do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” mobiliza dois tipos de informações: aqueles que descrevem o movimento físico de natureza institucional e circunstancial e os que envolvem os aspectos temático-metodológicos envolvendo as tendências temáticas e os enfoques teóricos-metodológicos (SANTOS, 2015). Como afirmado acima, dar-se-á ênfase apenas aos aspectos qualitativos.

No primeiro momento os trabalhos serão apresentados brevemente. A exposição limitar-se-á a explanação dos objetos, das metodologias empregadas e das teorias que subsidiaram as investigações. Com isso obteve-se um entendimento geral dos objetos pensado pelos autores.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), pesquisas classificadas como estado do conhecimento são aquelas que abarcam somente um tipo de publicação sobre o tema estudado, distinguindo-se da pesquisa do tipo estado da arte. Todavia, ambas têm as mesmas finalidades,

o “[...] de compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento, como em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Para as autoras, a importância desse tipo de pesquisa está na contribuição para a concepção do campo teórico de uma área de conhecimento (MINAYO; SANCHES, 1993).

O QUE AS PESQUISAS TRAZEM

Realizada em setembro de 2018, a pesquisa concentrou-se em dois descritores: “currículo” e “ensino de história” no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento a Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Do total de 101 (cento e um) trabalhos foram indexados, 12 (doze) foram selecionados tomando como base a correspondência entre o título e os descritores que orientaram as buscas. Desse total, 1 (uma) era tese e 11 (onze) eram dissertações.

Selecionado os trabalhos, passou-se a análise mais minuciosa a fim de compreender melhor o objeto, a metodologia e a fundamentação teórica que deu suporte à pesquisa. Abaixo segue o que foi encontrado com leitura.

Em sua tese, Bezerra (2014) fará uso da abordagem qualitativa porque mostrará mediante interpretação dos dados coletados em entrevistas com questionários semiestruturados e observações estruturadas com os professores, a tensão entre o currículo prescrito pelos documentos oficiais para a disciplina de história no ensino médio e a prática docente que se faz em sala de aula construída por eles no decorrer de suas experiências em suas atividades pedagógicas. A análise dos dados relativos às práticas docentes será feita à luz do pensamento de Maurice Tardif *et al* (2001, 2005 e 2010) e Ivor Goodson (1995). A compreensão do currículo se dará segundo a teoria do currículo de Moreira e Silva (2011), Gimeno Sacristán (1998), Francisco Imbernón (2010) e Antoni Zabala (1998). Já os autores Silva e Fonseca (2007), Davies (1996), Siman (2004), Monteiro (2007), Bittencourt (2009), Gasparello (2001; 2007) e Martín (2007) serão o fundamento de suas reflexões sobre o ensino de história.

Brandão (2014) traz como objetivo geral de sua pesquisa compreender de que forma a experiência docente contribui para o desenvolvimento do currículo escolar. Para isso a autora, por meio de entrevistas, tentará identificar as bases teóricas em que os docentes fundamentam suas decisões que norteiam sua prática pedagógica. Em sua pesquisa, Brandão (2014) pensará os conceitos como a prática pedagógica, o papel da reflexão na formação do professor como profissional, o currículo no contexto da prática, considerando as perspectivas de Sacristán

(1999, 2000, 2013); Mizukami (2006, 2007); Nóvoa (2007); Imbernón (2000, 2007, 2009, 2011); Alarcão (2011), Tardif (2012a, 2012b) e Schön (2007). Um dado muito significativo na dissertação de Brandão (2014) é o capítulo dedicado à história da disciplina, enquanto saber curricular escolar. A disciplina é contextualizada tanto na história geral quanto na história do Brasil. As referências para o desenvolvimento desse capítulo são: Abud (2012); Bittencourt (1993, 2012, 2013); Fonseca (2010, 2012); Nadai (1993) e Laville (1999).

Lins (2015) procura demonstrar o papel dos saberes históricos como fundamento de uma proposta de ensino integrado no IFPB. Sua pesquisa toma como fundamento as teorias do currículo de Sacristán (2000) e Goodson (2012) ao considerarem o currículo em sua complexidade e pluralidade; fatores solidamente presentes numa escola de Ensino Médio em virtude da diversidade de saberes e sujeitos que se entrecruzam. Por essa razão, o autor além da pesquisa documental e bibliográfica; conduziu também entrevistas orais com os pedagogos e professores de história amplamente envolvidos no processo de implantação do Ensino Médio Integrado implantado no IFPB. Para a reflexão sobre o ensino de história, Lins (2015) apoiou-se em Bittencourt (2011) e Monteiro (2007).

A pesquisa de Cazula (2016) consiste numa etnografia. Ele observa e analisa o trabalho pedagógico de dois docentes fundamentado na teoria geral do currículo partindo de diversas perspectivas: estudos culturais, currículo crítico e pós-críticos e currículo oculto apoiado em Forquin (1993), Lopes (2013); Macedo (2012) e Silva (2003). Para a reflexão sobre o currículo de história, o autor contou com as contribuições de Bittencourt (2004). Todo esse embasamento teórico terá como finalidade a análise do trabalho dos professores observados em suas atividades pedagógicas.

A pesquisa de Ferreira (2016) se trata de uma análise bibliográfica e documental em abordagem qualitativa que relaciona o currículo do ensino de história e as políticas públicas voltadas para as construções curriculares escolares. Partindo de uma visão polissêmica de currículo, o autor o compreende como um resultado dialógico das possibilidades multiculturais tendo em vista que a escola é o ponto de convergência para onde se encaminha toda diversidade. Na perspectiva de Ferreira (2016) esse é o atual contexto em que as políticas públicas têm tomado como parâmetro para a prescrição do currículo a ser implementado nas escolas.

Em sua dissertação, Martins (2016), propõe o conhecimento do processo histórico que subsidiou a formação do currículo de história da educação básica, ressaltando os conflitos inerentes a sua construção. Destaca os embates políticos e ideológicos entre a Associação de Professores de História (ANPUH) e as reformas impostas no período militar. Em resumo, Martins (2016) apresenta mediante análise de fatos históricos o currículo como solo de disputas

político-ideológicas entre o Estado e a sociedade. Ela toma como referencial teórico, dentre outros, o materialismo histórico de Gramsci (1968, 1999, 2001) ao apresentar o jogo dialético hegemonia/contra-hegemonia presente no conflito de classe expresso no embate político no terreno do currículo. Além de Gramsci, Martins fundamentou-se em Aróstegui (1939-2013) para seguir as leituras das fontes históricas selecionadas para a pesquisa, a saber, textos acadêmicos dos professores inseridos no contexto pesquisado.

Moreira (2016) mobiliza em sua pesquisa os pressupostos teóricos-metodológicos de Rüsen, demonstrando o papel da disciplina de história na formação da consciência histórica. Além disso, propõe um diálogo entre autores que debatem a importância da construção do currículo como lugar de disputas historicamente situadas. Tomará como fundamento para desenvolver seus estudos: Tomás Tadeu da Silva (2010) e Circe Bittencourt (2013). Ao abordar diversas concepções de currículo, Moreira (2016) apresentará a percepção fenomenológica de currículo que foge do império científico pretensamente neutra e universal para uma visão de mundo centrada no sujeito em sua experiência concreta, pessoal, subjetiva e idiossincrática. Por meio dessa compreensão, o mundo será interpretado à luz de uma hermenêutica o que dará maior autonomia à narrativa individual, intérprete da realidade mergulhada numa identidade com o todo social onde está situada em determinada conjuntura temporal e cultural.

Santos (2016) aborda a construção do currículo nos programas educacionais do estado de Goiás. Entretanto, fundamenta sua narrativa na teoria geral do currículo, especialmente, em Aparecida Silva (2006), Apple (2000), Arroyo (2011) e Sacristán (2013). Em geral, esses autores trazem o currículo como uma correlação de forças onde os sujeitos travam conflitos. Para esses autores o currículo não é uma entidade abstrata dada, mas resultado da trama social.

Vieira (2016), por sua vez, traz amplo aporte teórico no campo do currículo. Ao trazer Tomaz Tadeu da Silva (2010), a autora traz a discussão sobre a influência da estrutura social na elaboração do currículo demonstrando sua viabilidade conforme os interesses sociais dominantes. Para apresentar a dimensão social do currículo como demonstrado por Silva (2010), Vieira se apoia em Sacristán (2000) para explanar a aguda aproximação entre teoria e prática presente na concepção do currículo na medida em que o autor compreende o currículo como *práxis*. Fundamentada em Goodson (2013), Vieira mostrará a diferença entre a concepção do currículo e sua efetivação. Enquanto no primeiro prevalece as demandas e valores sociais, no segundo, prevalece os aspectos individuais dos professores e alunos.

A pesquisa de Costa (2017) consiste numa discussão que analisa textos legais tais como diretrizes, e conteúdos curriculares agregada à observação empírica por intermédio da história oral por entender se tratarem de elementos que evidenciam o currículo como expressão de

valores e práticas. A metodologia empregada, portanto, está pautada no entendimento que o currículo deve ser apreendido como movimento histórico posto em prática por sujeitos concretos.

Pessoni (2017) demonstrará em sua pesquisa, pela análise da narrativa dos alunos de 9º ano, de que modo o ensino e o currículo de história se articulam para a construção da consciência histórica. Para isso, se fundamentará em Rüsen (2001, 2007, 2009, 2011, 2012). A autora ainda demonstrará que o desenvolvimento da consciência histórica se dá de modo dinâmico e não estático, o que pressupõe um movimento dialógico entre os indivíduos. O currículo será, portanto, o pano de fundo onde será pensada a formação da consciência histórica dos alunos; quais influência exerce sobre essa formação.

Vieira (2018) tem como propósito analisar a construção curricular realizada no estado de São Paulo no período compreendido entre os anos de 1970 e 1980, marcado pelo retorno da disciplina de História da América. Sua análise se concentrará em três eixos: contextos e sujeitos; documentos curriculares e livros didáticos. A metodologia empregada é análise bibliográfica e documental. No primeiro eixo toma como teóricos: Bittencourt (1996, 2011, 2015), Dias (1997, 1998), Beired (2005), Zamboni e Conceição (2013) e Martins (1996). No segundo, Bittencourt (2011). No terceiro, Munakata (1997), Mello (2010, 2011, 2016), Másculo (2008), Cassiano (2007), Bittencourt (1996, 2011, 2015) e Choppin (2002, 2004, 2009).

O quadro abaixo sintetiza os problemas abordados pelos autores em seus respectivos trabalhos.

Quadro 1: Resumo das discussões feitas nos trabalhos elencados

AUTOR/IES/ANO	TÍTULO	TEMAS DISCUTIDOS
BEZERRA, PUCSP, 2014	O ensino de história em escolas públicas do interior de Pernambuco: currículo, saberes e práticas	Tensão entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e a prática docente; teoria do currículo; ensino de história.
BRANDÃO, PUCSP, 2014	Práticas pedagógicas de professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental e saberes curriculares	A contribuição docente para o desenvolvimento do currículo; leitura das bases teóricas que fundamentam as decisões relativas ao currículo.
LINS, UFPB, 2015	Em busca da integração: a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)	Teoria geral currículo; ensino de história; saberes históricos como fundamento do ensino integrado.

CAZULA, UEL, 2016	Diretrizes curriculares estaduais de História no Paraná e orientação temporal: perspectivas e práticas de professores da rede estadual de ensino. Jacarezinho-PR. 2015	Análise do trabalho dos professores tomando como fundamento: teoria geral do currículo; estudos culturais; currículo crítico; pós-crítico e oculto; currículo de história.
FERREIRA, PUCSP, 2016	Políticas públicas para o ensino de história: legislação e o currículo na cidade de São Paulo	Relaciona as políticas públicas voltadas para o currículo; visão polissêmica de currículo como resultado das relações multiculturais.
MARTINS, UFU, 2016	Entre propostas e reformas: Trajetórias e disputas na organização curricular do ensino de História (1971-1987)	Currículo como solo de disputas político-ideológicas entre Estado e sociedade; compreensão do processo histórico de construção do currículo.
MOREIRA, UFRRJ, 2016	Sobre a aprendizagem dos regimes de sentido do tempo histórico escolarizado: parâmetros críticos para estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental	A disciplina de história na formação da consciência histórica; currículo como lugar de disputas historicamente situadas; visão de mundo centrada na interpretação do sujeito.
SANTOS, UFGO, 2016	O ensino de História em Goiás na Educação básica nos programas curriculares da SEDUC/GO: do currículo em debate ao pacto pela educação	Construção do currículo; teoria geral do currículo; currículo como correlação de forças de sujeitos em conflito.
VIEIRA, UERJ, 2016	Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História	Influência da estrutura social na elaboração do currículo; tensão entre elaboração e efetivação do currículo.
COSTA, UFU, 2017	Ensino de história na escola pública: percursos e práticas de currículo(s) no ensino fundamental Uberlândia-MG (2010-2016)	Currículo como expressão de valores e práticas; deve ser apreendido como movimento histórico posto em prática por sujeitos concretos.
PESSONI, UFGO, 2017	Os currículos de história para o ensino fundamental em Goiás e a consciência histórica dos alunos (2004- 2016)	Articulação entre ensino e currículo de história na construção da consciência histórica, dinâmica e dialógica.
VIEIRA, UEPG, 2018	A construção de um currículo e seus usos: a proposta de história da américa para 1ª série do 2º grau (1980-1983)	Construção do currículo assentado em três eixos: contextos e sujeitos; documentos curriculares e livros didáticos.

Fonte: elaborado pelo autor.

SUJEITOS E SABERES COMO ESTRUTURA CENTRAL DAS PESQUISAS

Em termos gerais, todas as pesquisas pensam o currículo como construção coletiva e histórica, por isso, um lugar de disputas político-ideológicas e multiculturais. Em virtude dessa compreensão ser preponderante nos trabalhos acima analisados, outros temas os subsidiam: sujeito; polissemia; sujeito concreto; consciência histórica. Além desses, fazem-se presentes reflexões sobre o papel docente e, obviamente, sobre o lugar das disciplinas e das possibilidades interdisciplinares.

Diante da pertinência de tais temas pode-se deduzir que o tema currículo está reduzido a dois conceitos centrais: “sujeito ou sujeitos” e “saber ou saberes”, no caso das pesquisas analisadas, o saber histórico. O quadro abaixo exprime mais claramente a relação que se quer estabelecer.

Quadro 2: Currículo produto da relação entre sujeito(s) e saber(es)

	CONCEITOS	TEMAS ABARCADOS
CURRÍCULO	Sujeito(s)	Construção coletiva, Estado, multiculturalismo, polissemia, disputas político-ideológicas, papel docente, sujeito concreto, consciência histórica dialógica, sujeito intérprete.
	Saber(es)	Disciplinas, interdisciplinaridade, integração curricular, currículo.

Fonte: elaborado pelo autor.

A proposta de compreensão do currículo como produto da relação entre sujeito(s) e saber(es) não quer se traduzir numa simplória redução semântica. Muito pelo contrário, essa visão compartilha da polissemia expressa nos dois termos, bem como das possibilidades de outros conceitos o orbitarem. O que se pretende com essa relação é elucidar a questão trazendo para a discussão seus dois, possíveis, pilares. Isso fica muito claro em Vieira (2018) e Costa (2017). De acordo com Moreira (2016), o currículo é o lugar de disputas historicamente situadas e o lugar para onde convergem as visões de mundo centradas nas interpretações dos sujeitos. Desse modo, somente a elucidação do que é o sujeito, bem como dos conhecimentos por ele instrumentalizados para a interpretação do mundo, será possível pensar o currículo historicamente situado.

Tomando como referência o observado neste estado do conhecimento, uma pesquisa que tenha como objeto de reflexão o currículo, além de adentrar nos problemas epistemológicos

das disciplinas tem, necessariamente, que refletir sobre a condição em que hoje o sujeito é compreendido na atual conjuntura que se mostra multifacetada e fragmentada em diversos setores, tais como, ontológico, epistemológico, cultural (multicultural) e sociológico. A fragmentação na qual hoje o sujeito está submerso reflete também nos saberes se, tomarmos como pressuposto o materialismo histórico-dialético de que a condição material do sujeito reflete em sua visão de mundo legitimada pelos mecanismos gnosiológicos. Daí a necessidade de se abordar o problema da dispersão curricular à luz da interdisciplinaridade.

É interessante observar que a reflexão sobre os sujeitos e sobre os saberes seguem direções opostas. A fragmentação do sujeito explicitada pelas teorias pós-estruturalistas, por exemplo, traz em seu cerne a necessidade de demonstrar o caráter positivo dessa dispersão como condição de agregação das diferenças numa sociedade plural. Assim, ela desconstrói a noção de centralidade do sujeito unívoco como prerrogativa de harmonia social. Portanto, o caminho é percorrido do unívoco para o fragmentado.

Em relação às disciplinas, é a fragmentação que tem sido vista como incapaz de promover a autonomia do sujeito por causa da disparidade cada vez mais evidente (aparentemente) entre seus instrumentos teóricos e a realidade que pretende abarcar. Desse modo, o caminho percorrido tem sido em direção ao entendimento do saber em uma totalidade gnosiológica por meio da interdisciplinaridade como lugar de reflexão das diferenças em uma unidade doadora de sentido. Nesse caso, percorre-se o caminho do fragmentado para o unívoco.

Em ambos os casos, a finalidade é a mesma: a superação das diferenças.

CONCLUSÃO

Da análise pode-se concluir a carência de fundamentação ontológica e epistemológica no trato sobre os conceitos de sujeito e saberes. A ausência de tais reflexões impede o entendimento de tais conceitos em sua profundidade. Obviamente, esse fato não empobrece as pesquisas, pois seu olhar está voltado para direções que favorecem a compreensão do problema, ainda que pontualmente. Entretanto, não chegam ao cerne em virtude superficialidade metodológica com que os saberes científicos tratam seus objetos ao não adentrarem em seus fundamentos.

Salienta-se, no entanto, que se trata de uma limitação própria da natureza científica. Esta volta seu olhar apenas para os aspectos empíricos ligados à relação de causa e efeito herdado da independência histórica galgada pela ciência frente ao método filosófico. Trata-se apenas de uma diferença que as põe em lados opostos na esfera do conhecimento. Essa oposição, no

entanto, não pode ser confundida como distanciamento que dificulta a possibilidade de um intenso diálogo.

É diante do que foi constatado que se presume a necessidade de pensar o currículo do ensino de história a partir das contribuições da filosofia a partir de uma ontologia do sujeito e uma epistemologia do saber histórico. O conceito de ontologia que guiará uma investigação visa adentrar na verdade do ser do sujeito mediante interpretação de suas estruturas fundamentais mediante uma hermenêutica orientada pelo método fenomenológico (HEIDEGGER, 2012). O mesmo procedimento aplicar-se-á à epistemologia do saber histórico por ficar explícito que assim como a ontologia pergunta pela “natureza” (o que é) do ser em geral, a epistemologia pergunta pela “natureza” do conhecimento científico, no caso, histórico. Sendo, portanto, a epistemologia uma “ontologia do saber” ou “da ciência”; o método empregado será o mesmo respeitando as particularidades dos objetos.

A proposição de uma ontologia do sujeito para uma posterior explanação do que é o currículo permitiria a compreensão deste conceito em seu fundamento mais originário a fim de abordá-lo em sua totalidade. A viabilidade dessa tarefa é possível porque segundo Heidegger (2009, p. 218): “o homem é aquele ente cuja essência, isto é, a cuja constituição ontológica pertence originariamente, o fato de compreender algo assim como o ser. A existência só é fundamentalmente possível na e por meio da compreensão do ser”. Em seguida, com as contribuições das ciências, antropológica, geográfica, histórica, sociológica será possível delinear, mediante o método científico, sua constituição material.

Uma epistemologia do saber histórico consistiria em trazer à luz o fenômeno histórico a fim de apresentá-lo em sua estrutura gnosiológica enquanto ciência que para Heidegger (2009, p. 167), “em sentido originário, [é] algo que necessariamente pertence à existência do *ser-aí* [realidade humana]” e demonstrar sua capilaridade com os demais saberes justificando a necessidade de seu ensino sob o manto da interdisciplinaridade.

Após a elucidação de tais conceitos o currículo, naturalmente, saltará aos olhos como uma necessidade inerente de um ser (humano) que, sociológico e politicamente, se exprime mediante a difusão do conhecimento através de suas instituições socialmente legitimadas. Diante destas constatações é que se percebe a pertinência de uma pesquisa (cujos esboços foram aqui traçados) que vise este propósito.

REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, M. **Introdução à Filosofia**. Trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Ontologia (Hermenêutica da Facticidade)**. Trad. Renato Kirchner. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou

Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3), p. 239-262, jul-set., 1993.

ROMANOWSKI, Joana. P. ENS, Romilda T. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50. set.-dez., 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3º ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Rodrigo M. Estado da Arte e História da Pesquisa em Educação Estatística em Programas Brasileiros de Pós-Graduação (Tese). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 348p., 2015.

Trabalhos analisados (sequenciados segundo a ordem de apresentação)

BEZERRA, Ricardo José Lima. **O ensino de História em escolas públicas do interior de Pernambuco: currículo, saberes e práticas**. 2014. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

BRANDÃO, Silvia Helena Antunes Bueno. **Práticas pedagógicas de professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental e saberes curriculares**. 2014. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

LINS, Stênio Farias D’Avila. **Em busca da integração: a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

CAZULA, André Luiz da Silva. **Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná e Orientação Temporal: Perspectivas e Práticas de Professores da Rede Estadual de Ensino**. Jacarezinho-PR. 2015. 2016. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

FERREIRA, Alcir Vanderlei. **Políticas Públicas para o Ensino de História: Legislação e o Currículo na Cidade de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

MARTINS, Cíntia Cristina de Oliveira. **Entre propostas e Reformas: Trajetórias e disputas na organização curricular do ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

MOREIRA, Carlos Gustavo Costa. **Sobre a aprendizagem dos regimes de sentido do tempo histórico escolarizado: parâmetros críticos para estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica.

SANTOS, Iusley Monteiro dos. **O Ensino de História em Goiás, na Educação Básica, nos Programas Curriculares da SEDUC/GO: do Currículo em Debate ao Pacto pela Educação**. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Catalão.

VIEIRA, Carine de Oliveira. **Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo.

COSTA, Artur Nogueira Santos e. **Ensino de história na escola pública: percursos e práticas de currículo(s) no ensino fundamental**. Uberlândia (2010-2016). 2017. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PESSONI, Natália Cândida dos Santos. **Os currículos de História para o Ensino Fundamental em Goiás e a consciência histórica dos alunos (2004-2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

VIEIRA, Nathália Fernandes. **A construção de um currículo:** a proposta de História da América para a 1ª série do 2º grau (1980-1983). 2018. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa.

UM OLHAR SOBRE OS IMPRESSOS EDUCACIONAIS: OS INTELECTUAIS E A ELABORAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-EDUCACIONAL PARA A REORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NORTE-RIO-GRANDENSE (1924-1928)

Rosângela Maria Araújo da Silva

Pedagoga. Colaboradora do Núcleo de Pesquisa em Educação – Nuped/UERN
rosa_araujo2012@hotmail.com

Sara Raphaela Machado de Amorim

Doutora em Educação. Professora do DE/UERN
raphaela.amorim@hotmail.com

RESUMO

Analisar a construção dos documentos do Departamento de Educação, publicados de 1924 a 1928 é o objetivo desta pesquisa. Os documentos enquanto fontes ou objetos se caracterizam como um meio de propagar informações mesmo que sejam lacunares, mas que vão sendo desvendadas ao longo de análises. O recorte histórico demarca um período para estudo de um contexto caracterizado por novas ações na área educacional e saúde, que foram empreendidas nas pautas governamentais de José Augusto Bezerra de Medeiros. Em 1924 é criado o Departamento de Educação, que sob a direção de Nestor dos Santos Lima se caracterizou como órgão responsável por reorganizar o ensino primário no Rio Grande do Norte. Buscamos, portanto, verificar como as ações políticas influenciaram para a organização da educação norte-rio-grandense no início do século XX, bem como identificar objetivos que foram traçados e apresentados na matriz político-educacional produzida pelo Departamento de educação. Usamos como fontes principais o Regimento Interno dos Grupos Escolares (1925); Regulamento Geral do Departamento de Educação (1925); Livro de Atas e Assinaturas do Curso de Férias (1925); e o Relatório Manuscrito do Departamento de Educação (1924), encontrados em instituições de guarda como Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte/IHGRN e Arquivo Público do Estado/APE. A fim de analisá-los, dialogamos com teóricos como Souza (2008) na compreensão e organização da cultura escolar, Chartier (1990) sobre os impressos, Sirinelli (1996) com a história dos intelectuais, e Bourdieu (2006; 1989) no entendimento do capital cultural. Almejamos, a partir deste estudo, contribuir para a historiografia norte-rio-grandense.

Palavras-chave: Documentos. Intelectuais. Rio Grande do Norte. Educação.

INTRODUÇÃO

O referido trabalho resulta da pesquisa monográfica intitulada Atos e Resoluções para a Organização da Educação no Rio Grande do Norte: Intelectuais, Ideias e Projetos (1924-1928), que investigou como as ações do campo político e educacional contribuíram para a produção de uma massa documental que direcionou a educação norte-rio-grandense dentro dos moldes do período republicano.

Tal estudo se deu a partir da análise de documentos como o Regimento Interno para os Grupos Escolares (1925), Regulamento Geral do Departamento de Educação (1924), e Livro de Atas e Assinaturas do Curso de Férias (1925), Relatório Manuscrito do Departamento de

Educação (1924), fontes que nos auxiliam na compreensão das questões referentes às ações políticas e educacionais que eram desenvolvidas no cenário norte-rio-grandense. Para a fundamentação da pesquisa nos subsidiamos em aportes teóricos como Souza (2008) na compreensão e organização da cultura escolar, Chartier (1990) sobre os impressos, Sirinelli (1996) com a história dos intelectuais, e Bourdieu (2006; 1989) no entendimento do capital cultural.

O principal objetivo deste estudo é a análise de registros documentais produzidos pelo Departamento de Educação no Rio Grande do Norte nos anos de 1924 a 1928. O recorte histórico demarca período de um contexto caracterizado por novas ações na área educacional e saúde, que foram empreendidas nas pautas governamentais de José Augusto Bezerra de Medeiros. No ato da criação, o Departamento de Educação em 1924 substituiu a antiga diretoria geral da Instrução Pública, que sob a direção de Nestor Lima foi um o órgão responsável em reorganizar o ensino público norte-rio-grandense.

Os documentos enquanto fontes ou objetos se caracterizam como um meio de propagar informações mesmo que sejam lacunares, mas que vão sendo desvendadas ao longo de análises. Compreendemos que no corpo documental encontram-se memórias de um povo, de uma sociedade, abre espaços para problematizarmos diversas questões em relação a assuntos do contexto educacional. Podem ser utilizados enquanto fontes ou objetos históricos para a pesquisa em educação, visto que ao mesmo tempo em que trazem informações relevantes e precisas, também, deixam lacunas para serem analisadas ou desvendadas ao longo de estudos e pesquisas de determinadas temáticas no campo historiográfico.

A partir da investigação dos escritos documentais, podemos perceber em suas entrelinhas, questões que versam para além do que estes materiais objetivavam inicialmente. Um exemplo que pode ser citado é a abertura para reflexão acerca do lugar de fala de determinados sujeitos que estavam à frente do campo educacional. O diálogo com Roger Chartier (1990) possibilita-nos perceber que a pesquisa no campo historiográfico permite ao leitor diversas interpretações, questionamentos e vazios que servem para que novas interpretações sejam feitas, mediante cada o olhar de cada pesquisador. O documento, apesar de abordar questões específicas para atender suas finalidades de criação, não se limita basicamente a fatos ou questões, pois se caracteriza como espaço de construção de novos saberes, a partir das investigações que possam ser desenvolvidas com base nestes impressos.

É possível ampliar a compreensão sobre as informações acerca dos procedimentos que eram realizados dentro do cenário educacional norte-rio-grandense nos anos iniciais do século XX. É importante abrir uma ressalva que a produção e emissão de documentos educacionais,

comumente estão ligadas a interesses de um determinado grupo político-social de uma sociedade, que desejam de alguma forma incorporar aquilo que objetivam realizar ou desenvolver a partir das suas produções. Nesse sentido percebemos o quanto é importante o trabalho com fontes documentais no âmbito da pesquisa em História da Educação, visto que temos a oportunidade de levantar hipóteses mediante as análises dos escritos.

AS FONTES DOCUMENTAIS E SUA RELEVÂNCIA PARA A ORGANIZAÇÃO DO CENÁRIO EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE

Após a proclamação da República, o ensino público primário de todo o país passava por várias reformas e era preciso que houvesse escolas nas capitais e nos interiores dos estados, com isso fosse instruída uma educação que estabelecesse no sujeito um caráter que estivesse dentro dos preceitos patrióticos, cívicos e morais da sociedade. A educação era tida como a base elementar que formaria o homem para atuar na esfera do mercado de trabalho, e para isso era necessário que houvesse mudanças e qualificações no ensino primário. Carvalho (2016) apresenta que com a proclamação da República, o Estado de São Paulo buscou usar investimentos para a organização de um ensino que fosse de uma categoria modelar. Outros estados brasileiros adotaram os modelos de educação e reorganização das instituições escolares.

No Rio Grande do Norte os primeiros rumos da reforma no ensino aconteceram em 1906 quando Francisco Pinto de Abreu, que estava sob a direção do Atheneu Norte-Rio-Grandense emitiu uma nota em seu relatório anual para o senhor Augusto Tavares de Lyra, o então governador da época. Nas linhas do referido relatório, Pinto de Abreu relatava a sua preocupação em relação ao ensino do Estado. A educação sofria uma séria desqualificação, as poucas escolas que existiam estavam em situação de precariedade, além da forte depredação na parte da infraestrutura não se tinha materiais suficientes e adequados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. O quadro docente encontrava-se em situação de despreparo para atuar no processo de ensino primário, e com isso acabava impossibilitando avanços e melhorias na prática educativa.

Pinto de Abreu apontava que a necessidade de haver uma reforma no ensino primário era de urgência. Para ele a instrução primária era importante para todos os setores da sociedade, sem distinção de classes sociais, tendo em vista que é nessa base que se edifica os saberes necessários de um povo. “No referido relatório o Diretor do Atheneu apresentava uma proposta de reforma, que posteriormente ficou conhecida como Reforma Pinto de Abreu” (SILVA, 2010, p. 54). A reforma objetivava estabelecer uma base de ensino no ideário norte-rio-grandense que

preparasse cidadãos aptos para atuarem na esfera econômica que se moldava no período republicano, com isso era preciso que se formasse uma população letrada, que saísse das margens do analfabetismo.

Faria Filho (2016, p. 137) afirma que “instruir as classes inferiores era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação [...]”. Instruir a escola primária daria possibilidades de criar um projeto de nação independente, onde o povo teria condições de escolher qual caminho seguir, mas, sobretudo serem orientados a não se desviarem daquilo que almejaram prosseguir. Nessa ótica podemos perceber que a instrução também era um caminho onde se revigorava as leis, o estado a absorve como uma estratégia de impulsionar e manter controle sobre a população.

É com base nesse modelo da época que o Diretor propunha uma reforma que engajasse o homem republicano na luta por concorrência em diferentes setores do campo industrial. Para Silva (2010, p. 55) “pela instrução se atingiria os estágios mais elevados da civilização, entendendo-se que a falta de instrução do povo era a causa da distância existente entre o Brasil e as demais nações civilizadas [...]”. O real objetivo era formar o cidadão dentro daquilo que era condizente com o Brasil republicano, um sujeito que se tornaria apto para participar de uma vida pública e atender as necessidades trabalhistas que o mundo capitalista estabelecia, era nesse viés se formaria uma sociedade com condições de entender e estar em conformidade com aquilo que o governo determinava.

No ano de 1907, na transição do governo Augusto Tavares de Lyra para Antônio José de Melo e Souza, o Congresso Legislativo do Estado em 22 de novembro do corrente ano votou a Lei n. 249, que autorizava a reforma na instrução, com especificidade o ensino primário, que a partir dessa reforma ganharia novos moldes e as qualificações necessárias para a melhoria educação. A reforma idealizada por Pinto de Abreu tinha como pauta a criação de uma rede de Grupos Escolares por todo o Estado. Em 05 de Março de 1908, pelo Decreto n. 174, foi criado o primeiro Grupo Escolar de Natal, denominado Augusto Severo. O prédio contava com uma arquitetura ampla e moderna, atendendo aos requisitos das instituições do Estado de São Paulo:

Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa a Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo (CARVALHO, 2016, p. 226).

O modelo de ensino primário paulista serviu de referência para os demais estados brasileiros. De acordo com a Reforma Sampaio Dória, o ensino primário era o meio pelo qual

se erradicaria o analfabetismo presente no cenário brasileiro. O reformador destacava a importância do método de ensino intuitivo que para ele seria o caminho adequado para o processo de ensino e aprendizagem. O Grupo escolar também era visto como um espaço que estaria dentro dos padrões higienistas que a educação do período buscava inserir na população

Após significativas reformas que aconteceram no ensino, em 1924 diante de um novo governo, o Rio Grande do Norte vive um momento de luta por melhor progresso no setor educacional. Na transição do governo Antônio José de Melo e Souza para José Augusto Bezerra de Medeiros, observamos um período demarcado por mudanças. O governador destacava seus investimentos, sobretudo, no que dizia respeito ao ensino e a saúde pública. Mostrava preocupação em reorganizar o conceito de educação, tendo em vista que é por meio dela que se pode atingir aquele modelo adotado pelo poder republicano, acreditava-se que diminuir o número de analfabetos no Estado seria uma tarefa condizente para inserir o homem no âmbito do trabalho fabril.

De nossa parte, em nosso estado, tudo temos feito, particulares e governo, para que não os acoimem os retardatários. Dar-me-ei por muito feliz, se, no meu governo, conseguir desdobrar ainda mais as instituições educativas do Rio Grande do Norte, de modo que elas possam abranger, nos benéficos que prodigalizam, o maior número possível de jovens patricios nossos ate que possamos em futuro mais ou menos remoto proclamar com orgulho que nosso solo não há mais um habitante analfabeto (MENSAGENS DOS GOVERNADORES, 1924, p. 35).

De certo modo no contexto em que se encontrava inserida a década, a educação era o caminho pelo qual se obteria progresso e qualificação social. Atendendo a essas necessidades cinco Departamentos foram criados no Rio Grande do Norte: o de Saúde Pública, Segurança Pública, Agricultura e Obras Públicas, Departamento da Fazenda e do Tesouro, e o Departamento de Educação que substituiria a antiga Diretoria Geral da Instrução Pública. Ao governador competia escolher um diretor geral para exercer as determinadas funções do Departamento. José Augusto nomeia para assumir a cadeira de diretor geral do Departamento de Educação, o educador Nestor dos Santos Lima, os laços e apreços de amizade entre os dois vinham desde o período em que José Augusto era deputado federal.

Nestor Lima era o sujeito responsável por produzir e emitir os documentos do Departamento de Educação, documentos estes que regulariam e supervisionaria o ensino no Rio Grande do Norte. Com o objetivo de reestruturar uma nova base de ensino norte-riograndense, Regimentos Internos, Regulamentos, Livros e Atas e entre outros documentos foram expedidos pelo órgão responsável em supervisionar a área educacional. O Regimento Interno

dos Grupos Escolares publicado em 15 de Maio de 1925 estão contidos os programas de ensino que aprimorariam o ensino infantil no Rio Grande do Norte, nele constam os horários e materiais como livros que são indicados para o ensino primário completo.

Esse ensino acontecia nos Grupos Escolares do Estado, sendo dividido em Cursos Complementares e Elementares e Curso Infantil Misto, com duração de seis anos, sendo que, para cada modalidade era designado um período de dois anos, com uma serie de disciplinas para serem ministradas. O método didático adotado é a indução, onde pelo concreto e uso das lições o aluno tem a capacidade de pensar desenvolvendo sua capacidade cognitiva. Em abril de 1925, é publicado o Regimento das Escolas Isoladas. As Escolas Isoladas são locais de Ensino Primários criados e mantidos pelo governo do Estado. A modalidade de ensino nas Escolas Isoladas era curso infantil e curso elementar, as disciplinas eram divididas em acessórias e fundamentais. Eram reunidas nos espaço dos Grupos Escolares e tinham o ensino voltado para formação do cidadão.

Tendo em vista a necessidade de melhoria no ensino no setor da Zona Rural, em 03 de abril de 1925 o educador Nestor Lima publica o Regimento Interno das Escolas Rudimentares. Essas escolas estavam presentes especificamente nas fazendas, bairros ou povoados da zona rural, designadas fixas ou ambulantes, eram instaladas onde houvesse mais de cinquenta analfabetos. Os programas de ensino eram organizados pelo Conselho de Educação, com duração de dois anos, era ofertado para aquelas pessoas que trabalhavam no campo. Em 1923, na realização de uma de suas viagens pelo exterior, Nestor Lima partiu com destino a Montevideo, onde observou um Curso de Férias que aconteceu para o professorado, diante da sua observação mostrou interesse em realizar o referido curso no Estado.

Em 1925 acontecia o primeiro “Curso de Férias” para o professorado norte-riograndense, denominado como quinzena pedagógica o curso consistia em obter um melhor padrão nas práticas que eram exercidas pelos educadores. No livro de Atas e Assinaturas do Curso de Férias estão registros de palestras que aconteceram para o professorado Norte-riograndense, tendo início no dia 3 de janeiro de 1925 no salão da Escola Normal de Natal. na solenidade de abertura estava presente o Governador José Augusto Bezerra de Medeiros, Nestor dos Santos Lima e entre outros educadores.

Diante desses pressupostos, é possível fazermos uma análise e fomentar a discussão em relação a diversos assuntos, inclusive a os meios de sociabilidades daqueles sujeitos que estavam à frente de ocupação de cargos, e que deram contribuições que foram essenciais para a organização do ensino no Rio Grande do Norte.

OS INTELLECTUAIS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO NORTE

As relações entre o campo político e educacional configuram-se como um aspecto essencial para a reorganização e construção de uma matriz político-educacional no Rio Grande do Norte. No final do século XIX e início do século do século XX, o estado norte-rio-grandense viveu um período caracterizado por mudanças na educação. A luta incessante de um grupo de intelectuais pelo desejo de modernização na área educacional contribuiu de forma significativa para a continuidade de um padrão de ensino que viesse seguir o modelo dos demais estados brasileiros

Por meio das fontes foi possível percorrermos os espaços de sociabilidade destes sujeitos, como também caracterizar os interesses que ambos buscavam para um novo projeto de ensino no início da República. Jean François Sirinelli (1996, p. 249) aponta que a revista é um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade. Diante da ideia do autor, ressaltamos que os documentos não são produzidos aleatoriamente, eles se constituem como uma rede social que emerge interesses de determinados grupos. Na tessitura dessas redes, identificamos nomes de sujeitos, os contatos que eram estabelecidos, o modo como e a quem as informações eram destinadas.

Durante o governo de Alberto Maranhão (1908-1913), o Rio Grande do Norte passou mudanças no Ensino Primário. Nesta administração além da abertura do primeiro Grupo Escolar na Capital, o Augusto Severo, foram criados vários Grupos Escolares e Escolas Mistas nos municípios do Estado. O Decreto n. 178 de 29 de abril de 1908 que autorizou a abertura dos Grupos Escolares, também autorizou a reabertura da Escola Normal de Natal, espaço que servia para a formação do professorado. Pelo mesmo decreto também foi reestabelecida a Diretoria de Instrução Pública que havia sido extinta em 1900 que tinha por finalidade fiscalizar as instituições de ensino. Mesmo com as mudanças ocorridas no setor de ensino, a educação contava com diversas falhas devido à falta de materiais pedagógicos adequados para o melhoramento do ensino.

Pensando na melhoria da educação do estado, o governador Alberto Maranhão em 1913 convidou Nestor dos Santos Lima, diretor da Escola Normal de Natal para seguir com destino a São Paulo e Rio de Janeiro, com o objetivo de observar como se disseminava o cenário educacional nos maiores meios culturais do País. A partir das vivências oportunizadas pelas viagens, Nestor Lima projetava uma nova roupagem no ideário educacional norte-rio-grandense. Diante da necessidade de um novo molde na educação do Rio Grande do Norte, era necessária a compra de novos livros, cartilhas e demais materiais pedagógicos, sendo São Paulo

o lugar ideal para a obtenção destes materiais. Por hora é perceptível que os entrelaces que Nestor Lima estabeleceu em diferentes culturas sociais, resultou uma conjuntura de ações para colocar em prática na educação do Rio Grande do Norte. Isso nos faz pensar com Pierre Bourdieu quando ele discute que o eu também é nós. As ideias e objetivos arquitetados pelo educador não surgem apenas de uma vontade individual, na verdade tudo se constrói a partir das relações do coletivo, nas estruturas do meio social.

Todavia, a busca por modernização na educação no início do período republicano, não se limitou apenas a observações pelo Brasil. Em 1923, o Governador Antônio José de Mello e Souza, comissionou Nestor dos Santos Lima para retornar a Capital Federal do País, a viagem por sua vez o perpassou os limites da que fora feita pelo educador no ano de 1913. A fim de observar o ensino de outros centros, o educador seguiu viagem com destino às republicas do Rio da Prata. No percurso da viagem que fora comissionado, Nestor Lima visitou cinco grandes centros de civilização: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Montevideu e Buenos Aires. Em um relatório composto de cento e vinte páginas, o educador expressa o que observou nas instituições de ensino e outros espaços das localidades que por ele foram visitadas, bem como os contatos estabelecidos no decorrer do seu itinerário.

Embasando-se nos estudos de Sirinelli (1996), compreendemos que a figura de Nestor Lima enquanto educador e intelectual também faz parte da cultura política do Rio Grande do Norte. Nos relatórios de viagens comissionadas por Governadores, visualizamos o sujeito que escreve interpretando e problematizando a partir do que ele viu nos diferentes espaços por onde passou, com isto, as notícias vão sendo disseminadas perante a sociedade mesmo que seja com ensejos políticos.

Sobre o que foi estudado desde a atuação de Nestor Lima como dirigente da Escola Normal de Natal, e nas viagens de missão no governo de Alberto Maranhão e Antônio José de Mello e Souza, aos poucos vamos entendendo as façanhas para a construção de uma matriz-político educacional durante o governo de José Augusto Bezerra de Medeiros.

OS REGIMENTOS E A MATERIALIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MODERNA

A fim de compreendermos como se difundia o ensino dentro do Departamento de Educação, e como se constituíram as pautas de uma educação modernizadora que tanto almejavam os republicanos, nos debruçamos sobre as fontes para entendermos como as ideias e os projetos se delineavam. Os Regimentos, Atas e relatórios produzidos em parceria com Nestor Lima e José Augusto, vislumbram como se materializava um projeto educacional que

foi essencial para reorganizar e educação do Estado. Vários livros eram pensados e selecionados por Nestor Lima. Os materiais didáticos expressam com clareza o que era primordial para a realização do ensino no ensino primário, partimos do pressuposto que a educação da época também se embasava em conceitos técnicos, já que o objetivo do poder republicano era erradicar o analfabetismo para enquadrar sujeitos dentro dos avanços do mercado industrial que se desenvolvia no momento.

Dentre tantas outras disciplinas que eram ofertadas neste período, podemos destacar as ciências naturais, que tinha como objetivo a partir dos conhecimentos estabelecidos, desenvolver habilidades na criança para posteriormente aprender a lidar da com os processos do meio trabalhista. No entanto, acreditava-se que enquanto as crianças estavam com a mente ocupada com as finalidades desses estudos, elas estariam livres de pensamentos outros:

[...] Num tempo em que não havia articulação entre o curso primário e o secundário, era dado como certo que a maioria das crianças que cursavam as escolas elementares não prosseguiriam os estudos, inserindo-se rapidamente no mundo do trabalho (SOUZA, 2008, p. 64).

Desse modo, nos possibilita perceber o objetivo de introduzir os saberes primários no processo de escolarização. Constituía de saberes que seriam importantes para a formação integral e moral do cidadão no período republicano.

No relatório manuscrito do Departamento de Educação, datado 02 de outubro de 1924, aponta estava organizado o ensino estadual. A inspeção do ensino aparece como um dos meios mais essenciais para a educação no Estado. A fiscalização do ensino se fez presente desde os tempos imperiais, “[...] a fim de gerar uma convivência nos moldes da civilização europeia. De modo que, na instrução pública do império, a inspeção foi uma ação do Estado para disciplinar o ensino” (CORDEIRO, 2016, p. 04). Quanto aos resultados da ação neste período, não se deram com êxitos devido à falta de articulação nos projetos da Instrução pública, mediante as reformas que aconteceram no início da república, é que esse meio deu um novo olhar para a uniformização do ensino.

Nas Mensagens dos Governadores (1924), perante a Assembleia Legislativa José Augusto menciona os avanços e mudanças que ocorreram no cenário educacional por meio da inspetoria de ensino e pelo próprio Nestor Lima na gestão do Departamento de Educação:

Não há escolas que não tenha sido repetidamente visitadas por inspetores, e o próprio diretor do Departamento já visitou, em objeto de serviço, a quase totalidade dos municípios do Estado, para verificar pessoalmente a marcha do

ensino e indicar as suas mais palpitantes necessidades (MENSAGENS DOS GOVERNADORES, 1924, p. 41).

Buscando a edificação do ensino nos moldes da república, a Inspeção de ensino se concebeu como principal instrumento do Departamento de Educação. A inspeção era feita por meio de visitas onde houvesse nas instituições escolares, buscando observar se o ensino ofertado estava sendo realizado dentro das práticas morais e civilizatórias do poder republicano. Aos inspetores competiam se deslocarem pelo interior do estado para observar como andava a qualidade do ensino, as visitas deveriam ser com frequência em busca de orientar os professores e diretores dos grupos escolares quantos os métodos e práticas de ensino que pretendidos pelo Departamento de Educação.

CONCLUSÃO

No contato com diversas fontes documentais pudemos perceber o quão são importantes para estudos no campo da pesquisa historiográfica, nas leituras das linhas e entrelinhas desvendamos inúmeras questões que por vezes só emergem a partir das interrogações do pesquisador em diálogo com outras fontes e autores.

Pensar sobre a história da educação norte-rio-grandense nos fez compreender a importância do Departamento de Educação criado por José Augusto e dirigido Por Nestor Lima, o órgão que foi responsável em produzir os documentos que reorganizaram a educação primária em todo o estado Potiguar. Por meio dos jornais, revistas, tivemos a oportunidade de viajar com Nestor Lima e conhecer um pouco de cada espaço que por ele foi visitado nas missões educacionais e que tanto contribuíram para a implantação de um novo ensino. Foi nas viagens pelas fontes que tivemos a oportunidade de conhecer a importância que tem os meios de sociabilidades dos sujeitos e todos os passos por eles dado até chegarem à escrita de documentos educacionais.

Consideramos o trabalho com as fontes documentais como relevante para os estudos na História da Educação, pois a partir da análise dos escritos tivemos a oportunidade de conhecer sobre como era planejada a organização da educação no Rio

Grande do Norte, seus princípios, métodos, processos e estratégias de expansão.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: FGV. 1996, p. 183-191.

- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- CORDEIRO, Anna Gabriella de Souza. **A inspeção do ensino na província do Rio Grande do Norte durante o período Imperial**. UNICAMP. 2016. 21p.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- RIO GRANDE DO NORTE. Lei n°249 de 22 de novembro de 1907. Autoriza o governo a reformar a Instrução pública. Actos Legislativos e Decretos do Governo. Natal: Tipografia da República, 1909.
- _____. **Mensagem dos governadores**. Natal: Tipografia da República, 1923.
- _____. Departamento de Educação. **Livro de Atas e Assinaturas do Curso de Férias**. Natal: Tipografia da República, 1925.
- _____. Departamento de Educação. **Regimento Interno dos Grupos Escolares**. Natal: Tipografia da República, 1925.
- _____. Departamento de Educação. **Regimento Interno das Escolas Isoladas**. Natal: Tipografia da República, 1925b.
- _____. Departamento de Educação. **Regimento Interno das Escolas Rudimentares**. Natal: Tipografia da República, 1925c.
- _____. Departamento de Educação. **Relatório do Departamento de Educação**. Natal, 1924, 45p. (manuscrito)
- SILVA, Francinaide de Lima. **O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1908-1928): vinte anos de formação de professores**. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- SILVA, Rosângela Maria Araújo da. **Atos e Resoluções para a organização da Educação no Rio Grande do Norte: Intelectuais, Ideias e Projetos (1924-1928)** 51f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assú, RN, 2018.
- SIRINELLI, Jean-François. “Os intelectuais”. In: REMOND, R. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 231-269.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

VIAGENS E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA INSPETORIA DE ENSINO PARA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO RIO GRANDE DO NORTE (1924-1927)

Micaele Cavalcante de Barros

Aluna de Iniciação Científica PIBIC. Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
micaelecb17@hotmail.com

Kivia Dulce Fonseca

Aluna de Iniciação Científica PIBIC. Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
kiviadulce@gmail.com

Letícia Crislaine Tavares Nogueira

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
leticia.cris2702@gmail.com

Sara Raphaela Machado de Amorim

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
raphaela.amorim@hotmail.com

RESUMO

Investigar as contribuições da inspetoria de ensino para organização da educação no Rio Grande do Norte é o horizonte desta pesquisa. Objetivando por meio de fontes documentais perceber como aqueles que inspecionaram a educação auxiliaram para o desenvolvimento desta, analisamos fontes documentais como Mensagens dos Governadores (1924), Regulamento Geral do Departamento de Educação (1924) e Relatório Manuscrito do Departamento de Educação (1924). Estes materiais estão localizados nos acervos do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte/IHGRN e Arquivo Público do Estado/APE e neles nos debruçamos acerca dos temas referentes ao ensino, às diretrizes para seu funcionamento, bem como as práticas que o subsidiavam na capital e nos municípios do interior do estado em diálogo com as relações políticas que permeavam suas construções. À luz de autores como Amorim (2017), Cordeiro (2016) e Silva (2014) que discutem as categorias de análises inscritas neste texto problematizamos desde o planejamento das ações de regulação do ensino às viagens e relatórios que destes trânsitos derivaram. O recorte histórico justifica-se por ser o primeiro ano do governo de José Augusto Bezerra de Medeiros, que reorganizou a estrutura administrativa do estado do Rio Grande do Norte, com a criação de departamentos, dentre os quais, o Departamento de Educação. Consideramos que deste órgão provinha o ideário político modernizador que buscava se materializar por meio das práticas educativas e, portanto, culturais. Almejamos com esta pesquisa contribuir para as discussões educacionais das primeiras décadas do período republicano, bem como contribuir para a historiografia da educação Norte-Rio-Grandense.

Palavras-chave: Educação. História da Educação. Inspetoria Escolar. Viagens Pedagógicas.

PRIMEIROS PASSOS DE UMA INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho trata-se de um estudo concluído vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Educação/NUPED, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte por meio do Programa Institucional de Iniciação Científica/PIBIC. No desenvolvimento do projeto intitulado “Visitar escolas, conhecer o interior: ações políticas através da Inspetoria de Ensino na organização da educação Norte-Rio-Grandense (1924-1928)”, investigamos e analisamos fontes relacionadas às questões educacionais no início do século XX, compreendo-as com o auxílio das discussões de autores como Amorim (2017), Cordeiro (2016) e Silva (2014) que já possuem trabalhos publicados acerca das categorias de análise aqui estudadas.

O trabalho com fontes documentais ganha relevância por possibilitar o entendimento e aproximação com as questões do período em análise, o que nos possibilita intentar interpretações e questionamentos que subsidiaram a investigação e a construção de saberes. Esta investigação situa-se no campo da História da Educação e com a pesquisa historiográfica percebemos o quanto a leitura e problematização do passado por vezes nos auxiliam a pensarmos acerca do nosso tempo presente. Os muitos olhares para uma mesma fonte de pesquisa podem nos permitir conhecer diversos aspectos que tais como os papéis que os guarda podem estar esmaecidos, esquecidos ou até serem desconhecidos. As fontes são tidas como importantes aliadas para compreensão do pesquisador, qualquer traço ou vestígio deixado na história são primordiais para análise e alcance dos objetivos inicialmente propostos.

De acordo do Saviani (2004, p. 5):

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história.

É pelas entrelinhas do escrito que muitas vezes trilhamos nosso caminho de buscas. Nelas podemos perceber a importância dos discursos e, inclusive daquilo que é silenciado nas fontes documentais que nos debruçamos. Por meio das análises e estudos feitos foi possível perceber a relevância dos documentos e suas contribuições para o entendimento das práticas educativas que eram desenvolvidas no Rio Grande do Norte. O recorte histórico que caracteriza esta pesquisa justifica-se por ser este o cenário de um considerável avanço educacional em

termos de criação de novas instituições de instrução primária e para formação de professores, publicação de impressos voltados para estes profissionais e tantas outras marcas de dimensão política que, com a Proclamação da República eclodiram e se tornaram pautas dos discursos dos governos de presidentes de províncias por todo o país.

Após a Proclamação da República em 1889, que trouxe consigo um novo ideário de formação para o cidadão republicano, a educação foi vista com novos olhares em todo país. O ensino passou a ter um caráter fortemente patriótico e pregador de valores morais e cívicos, estabelecendo que a educação pública formasse sujeitos letrados e obtivessem a senha de participação nessa nova ordem, como afirmou Morais (2003).

A fim de estar em concordância com interesses republicanos, o ensino no país inteiro passou por diversas reformas. Especificamente no Rio Grande do Norte, em 1906 foi escrito por Francisco Pinto de Abreu - diretor do ateneu Norte-Rio-Grandense - um relatório do qual apresentava a desqualificação do ensino, as precariedades das instituições que não tinha ações pedagógicas, materiais suficientes, não havia fiscalização e nem formação docente, tal relatório foi apresentado ao governador Augusto Tavares de Lira. “No referido relatório o diretor Atheneu apresentava uma proposta de reforma, que posteriormente ficou conhecida como Reforma Pinto de Abreu” (SILVA, 2014, p. 3). A reforma visava atender os novos ideias propostos República, bem como acabar com o analfabetismo, criando uma sociedade letrada e que ocupasse outras esferas econômicas.

Visando adotar métodos modernos e inovadores que atendessem os ideais republicanos, em novembro de 1907 o Congresso Legislativo aprovou a Lei n. 249 que autorizava a reforma de ensino. “Em 05 de Março de 1908, pelo Decreto n. 174, foi criado o primeiro Grupo Escolar de Natal, denominado Augusto Severo. O prédio contava com uma arquitetura ampla e moderna, atendendo aos requisitos das instituições do Estado de São Paulo” (SILVA, 2018, p. 20). O grupo escolar foi a primeira instituição primária criada em Natal, seguindo o modelo de ensino paulista.

Com a criação do primeiro grupo escolar na capital do estado, esse modelo de ensino foi se somando “[...] até 1917, foram criados vinte e seis Grupos Escolares, sendo o Grupo Escolar Augusto Severo, em Natal, no bairro da Ribeira, e os demais nas cidades e vilas do Estado.” (SILVA, 2014, p. 7). Com as inúmeras mudanças acontecendo no período e o grande avanço dos quais vinham passando a saúde e a educação, o então governador José Augusto Bezerra de Medeiros buscando cumprir suas propostas de governo cria cinco Departamentos: o de Saúde Pública, Segurança Pública, Agricultura e Obras públicas, Departamento da Fazenda e do Tesouro, e o Departamento de Educação, por meio do decreto n.238 de 30 de junho de

1924, objetivando supervisionar, sistematizar e administrar as instituições de ensino em todo estado.

O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ENQUANTO SÍMBOLO DOS AVANÇOS EDUCACIONAIS

O Departamento de Educação do Estado, que substituiu a antiga Diretoria Geral da Instrução Pública, foi criado no primeiro ano do governo de José Augusto Berra de Medeiros. Natural de Caicó, município pertencente à região do Seridó, no Rio Grande do Norte/RN, nasceu aos 22 dias do mês de setembro de 1884, pertencente a uma família com forte histórico de atuação política no estado. Em 1897 mudou-se para Natal, capital do estado, onde deu continuidade aos seus estudos. Lá executou ainda a função de professor no Atheneu Norte-Rio-Grandense e em 1909 assumiu a cadeira da Diretoria da Instrução Pública, através da qual substituiu o professor Francisco Pinto de Abreu. Em março de 1915 viajou com destino ao Rio de Janeiro, então capital federal, a fim de atuar como Deputado Federal, cargo que exerceu de 1915 a 1923, sempre elucidando a relevância de elucidar as questões educacionais em seus projetos governamentais que tiveram como base o combate ao analfabetismo.

No Rio Grande do Norte, em 1924 foi eleito governador do estado e, em suas propostas de governo ressaltava seu plano de melhorias para saúde e educação do estado. Ao tomar posse, em 1º de janeiro de 1924 o governador inicia sua gestão e junto a ela uma nova organização estadual em vários aspectos. Criou departamentos, porém, por ora oferecemos relevo ao Departamento de Educação:

O Departamento de Educação, criado nos termos de art. 1º letra E do decreto n. 238 de 30 de junho de 1924, em substituição da antiga Diretoria de Instrução Pública, tem por fim sistematizar, superintender e coordenar o serviço do ensino e nas instituições particulares de fins educativos em todo o território do Rio Grande do Norte (REGULAMENTO GERAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1925, p. 5).

Junto à fundação, o Departamento de Educação possuía um Regulamento Geral, documento este composto por oito capítulos nos quais eram apresentadas: sua organização geral e as funções específicas de cada um dos setores que o compunham tais como: O diretor geral; o conselho de educação; a inspetoria de ensino; o secretário e funcionários da secretária; conselhos escolares seus presidentes e delegados; os diretores e funcionários das escolas e seus devidos expedientes. A cada um dos setores que compunha o departamento, competia o

cumprimento das leis vigentes no Rio Grande do Norte e era de responsabilidade deste órgão a fiscalização de todas as instituições educativas do estado.

Para compor a administração estadual, o governador convidou para dirigir o Departamento de Educação o educador Nestor dos Santos Lima, intelectual atuante na sociedade norte-rio-grandense e com quem possuía um grande laço de amizade expresso nas relações sociais vistas por meio dos impressões estudados. Os espaços de sociabilidade, como o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte possibilitaram também a socialização de ideias e identificação de sujeitos com projetos que se aproximavam. Nestor dos Santos Lima ocupou o cargo de Diretor do Departamento de Educação do Rio Grande do Norte no período de 1924 a 1928. O Diretor Geral era o chefe dos serviços e ao mesmo cumpria a fiscalizar os serviços, promovendo sua perfeita organização e fiscalizar os estabelecimento de ensino. Nestor tinha suas praticas condizentes com os movimentos escolanovitas, ele diferente de muitos educadores que enviavam pessoas para fora do país para obsevação do ensino, ele enviou pessoas para o interior do estado, não só enviou como ele mesmo se deslocou buscando investigar as nescessidades das intituições de ensino afim de proporcionar seus avanços.

Uma das ações comuns gestores aos responsáveis pela educação pública nos estados, sobretudo nos anos inciais do século XX, era envio de professores e professoras em viagens de estudo ou viagens comissionadas de observação para outras localidades. O próprio Nestor dos Santos Lima, ainda enquanto diretor da Escola Normal de Natal (1911-1923) realizou duas viagens comissionadas. Uma em 1913 com destino à São Paulo e Rio de Janeiro e, dez anos depois, um segundo deslocamneto que o levou à outras localidades da américa Latina, mais precisamnte Montevidéu e Buenos Aires. Ambos os trânsitos resultaram na produção de relatórios de viagem que trazem em si o olhar do viajante para outros contextos e espaços educacionais, comparações e sugestões para o futuro da educação do estado.

Diferente dos demais gestores educacionais estaduais, Nestor Lima não parece ter enviado nenhum professor para fora dos limites do RN. Mas, ao contrário, fez o movimento de viagens se voltar para o interior do estado, nos municípios onde existiam instituições escolares, fossem estas: Grupos Escolares, Escolas Isoladas ou Escolas Rudimentares. Neste cenário a ação dos professores viajantes, os inspetores de ensino foi fundamental para que as ideias do governo José Augusto pudessem se materializar e contribuir para o desenvolvimento da educação pública.

A INSPETORIA DE ENSINO NO RIO GRANDE DO NORTE

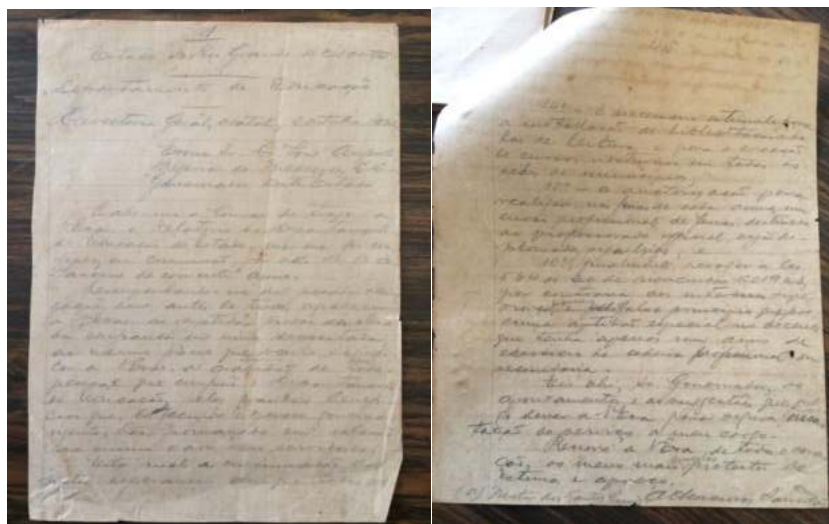
A inspeção de ensino ocorria no Brasil desde o período Imperial. De acordo com Cordeiro (2016, p.4) “A inspeção escolar foi abordada pela primeira vez na Legislação Nacional a partir da Lei de 1º de outubro de 1828”. Inicialmente a inspeção era de responsabilidade da Câmara Municipal e todas as escolas de primeiras letras deveriam ter os serviços da inspetoria. Foi criada “[...] a fim de gerar uma convivência nos moldes da civilização europeia. De modo que, na instrução pública do império, a inspeção foi uma ação do Estado para disciplinar o ensino” (CORDEIRO, 2016, p. 4). Nesse período os resultados almejados pelo cargo, não foram satisfatórios devido ao fracasso dos projetos de instrução pública, e as condições em que se encontravam as instituições estatais e os baixos salários que eram pagos aos docentes da época, isso ocasionava desmotivação quanto às atividades executadas.

Com a proclamação da república e a criação do Departamento de Educação, o serviço de inspeção ganhou novos olhares e foi de suma importância para regularizar e uniformizar o ensino a partir da formação do cidadão que se desejava implementar. Como o grande número de instituições de ensino presente no estado e buscando avanço para tais a inspeção se fez necessária e importante.

O relatório manuscrito do departamento de educação é a fonte principal que subsidia essa pesquisa, esse documento está localizado nos acervos do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte/IHGRN e Arquivo Público do Estado/APE, é composto por quatro capítulos, somando-se um número de 45 páginas escritas pelas pelo diretor geral do departamento de educação, o senhor Nestor dos Santos Lima, em 2 de outubro de 1924. No primeiro capítulo é apresentada a situação do ensino, a quantidade de escolas existentes, o número de alunos e suas respectivas frequências.

No segundo capítulo são apresentados dados da Inspetoria de Ensino; neste particular, o serviço de inspeção é tido como de suma importância, e nesta seção são apresentados os nomes dos viajantes comissionados e as viagens por eles realizadas, além de apresentar dados sobre o tipo de observação realizada, seja ela de ensino oficial ou subvencionado. O terceiro capítulo informa sobre os prédios escolares e os materiais de ensino, apresentando os prédios que estão sendo contruídos e os materiais que são necessários aos demais. Por fim, no quarto capítulo são apresentadas as considerações finais, dando ênfase à algumas propostas apresentadas por Nestor Lima como necessárias para o avanço da educação no estado.

Figura 01- Relatório Manuscrito do Departamento de Educação (1924)



Fonte: Acervo Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte/IHGRN

O Relatório Manuscrito do Departamento de Educação apresenta a existência de 15 Grupos Escolares no estado, somando-se um número de 2.366 alunos matriculados. O departamento de educação contava com o serviço de inspeção nestes estabelecimentos de ensino que figuram no quadro abaixo.

Quadro 01- Grupos Escolares do Rio Grande do Norte (1924)

Número de Classes	Localização	Nome do Grupo Escolar
10	Natal	Augusto Severo
8	Natal	Frei Miguelino
4	Mossoró	30 de Setembro
4	Ceará-Mirim	Felipe Camarão
4	Nova Cruz	Alberto Maranhão
4	Assu	Coronel José Correia
4	Caicó	Senador Guerra
3	Penha	Pedro Velho
3	Macau	Duque de Caxias
3	Caraúbas	Antônio Carlos
3	Martins	Almino Afonso
3	São José	Barão de Mipibu
3	Santa Cruz	Quintino Bocaiuva
3	Goianinha	Moreira Brandão

Além dos Grupos Escolares ainda havia as Escolas Isoladas “São um número de 37 escolas isoladas que mantinham em 18 dos nossos municípios [...]” (RELATÓRIO MANUSCRITO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1924, p. 19). A inspetoria figurou como um dos principais órgãos do Departamento de Educação e foi de suma importância para disciplinar o ensino nos moldes republicanos, que desejava que as escolas transmitissem uma

educação baseavam-se nas questões morais e cívicas. A inspeção acontecia por meio de vistas minuciosas às intuições de ensino a fim de verificar as condições das instituições e as práticas que lhes eram ofertadas:

A inspetoria de ensino, composta dos inspetores em numero que a lei fixar, esta imediatamente subordinada ao Diretor do Departamento de Educação e é incumbida da inspeção técnica e da fiscalização permanente do ensino oficial e subvencionado, nos termos da lei vigentes (REGULAMENTO GERAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1925, p. 13).

Os inspetores foram de grande importância, pois além de fiscalizar o ensino, eram importante colaboradores na permanência do ideário civilizadores e de combate a ignorância. “[...] a inspeção figurou como uma das principais iniciativas tidas como capaz de melhorar o ensino ofertado no país” (AMORIM, 2017, p. 176).

Mais celene, menos rígida, mais branda e mais coordenadora, a inspeção técnica tem de visar o melhoramento e a construção, visando desenvolver ou castigar: é ela um laço de união entre a direção suprema e as instituições docentes para o constante desenvolvimento desta e para o completo êxito daquela (RELATÓRIO MANUSCRITO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1924, p. 32-33).

Era preciso fazer visitas minuciosas e prolongadas tanto nos grupos escolas quanto nas escolas isoladas, para que force verificada se as práticas pedagogicas que le era oferecida comdizia com os idearios popostos. Como consta na Revista *Pedagogium*¹ de 1922, os inpetores por mais ativos e bem intencionados que forcem não poderião contenta os reclamos de um benefica fiscalização, devido:

O grande numero de estabelecimentos de ensino que possuimos e os meios de transporte ainda deficientes para as diversas zonas de Estado, são, além de outras, circunstâncias que dificultam a ação efetiva e prestadia dos dois funcionários fiscalizadores (PEDAGOGIUM, 1922, p. 43-44).

Apesar de dificuldades emfrentadas pela inspetoria devido ao pequeno numero de inpetores e o grande número de instituições exietentes, dificuldades com relação ao tranporte ea falta de materiais nas intituições, essa atividade eram indispensaveis, visto a necessidade do auxilio destes com relação as condutas do professorado, que muitas vezes tinham seus serviços e devotamentos consideradas insuficientes.

¹ Revista criada pela Associação de Professores do Rio Grande do Norte.

CONCLUSÃO

Desde o período imperial a inspetoria de ensino se figurava um importante aliado na fiscalização de ensino, mesmo não tendo suas práticas atingidas como almejadas, com a proclamação da república a inspetoria figurou um meio fundamental e importante para verificação se as práticas escolares condiziam com os ideários repúblicanos.

Apesar de dificuldades encontradas, falta de materiais, dificuldades com transporte e um número mínimo de inspetores para atender as inúmeras intuições, os inspetores foram importantes contribuintes para o estabelecimento das práticas civilizatórias impostas pela república.

“Outro motivo que justifica a colaboração quase permanente dos inspetores no interior, em muitos pontos do território estadual, é o movimento festivo para a comemoração de cenário da independência” (PEDAGOGIUM, 1922, p. 44). Os festejos cívicos eram tidos como práticas ideais para fixação e formação dos sujeitos segundo o caráter civilizador, a inspetoria foi um importante colaborador na permanência e formação dos sujeitos em tais condutas, visto que os hábitos dos professores eram tidos como insuficientes para atingir o brilho desejado em tais festividades.

Contudo, a inspetoria de ensino se figurou como satisfatória e atendeu os ideários repúblicanos, contribuindo para o melhoramento da educação, como era desejado, visto que não só os inspetores como o próprio diretor do departamento de educação fez visitas às intuições de ensino a fim de perceber suas necessidades.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Sara Raphaela Machado de. **Viagem como Missão: intercâmbio pedagógico de educador Nestor dos Santos Lima (1913-1923)**. 2017. 198 f. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2017.
- CORDEIRO, Anna Gabriella de Souza. **A inspeção do ensino na província do Rio Grande do Norte durante o período Imperial**. UNICAMP. 2016. 21p.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Relatório do Departamento de Educação**. Natal, 1924, 45p. (manuscrito)
- REGULAMENTO GERAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1925.
- REVISTA PEDAGOGIUM, 1922, Anno 2, n.3, mar., RN.
- SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004, p. 1-12.
- SILVA, Francineide de Lima, **A Prática Educativa De Professoras No Grupo Escolar Augusto Severo (1908-1920)**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2014. 12p.

SILVA, Rosângela Maria Araújo da. **Atos e Resoluções para a organização da Educação no Rio Grande do Norte: Intelectuais, Ideias e Projetos(1924-1928)** 51f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assú, RN, 2018.

A DIALÉTICA DAS FUNÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DOS DISPOSITIVOS LEGAIS ÀS ATRIBUIÇÕES NA REALIDADE ESCOLAR

Hosana Carolina Jales da Silva
Estudante do curso letras do Campus Avançado de Patu da
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
karolina_jales@hotmail.com

Gabriela de Oliveira Godeiro Maia
Professora de Educação básica – Brejo do Cruz – PB
gabriela_godeiro@hotmail.com

Emanuel Alves Dantas
Estudante do curso letras do Campus Avançado de Patu da
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
emanueldantas17@hotmail.com

RESUMO

Atualmente tornam-se necessárias as discursões direcionadas ao coordenador pedagógico, visto que este profissional tem um papel de fundamental importância no ambiente escolar, nesse sentido o presente artigo tem o objetivo de conhecer a dialética das funções do coordenador pedagógico diante de alguns dispositivos legais e as suas atribuições na realidade escolar, desse modo entendermos o seu real papel neste ambiente. Subsidiados de alguns teóricos como Oliveira e Guimarães (2013), Libâneo (2007), Vasconcellos (2007), e documentos oficiais abordando o tema em questão e alguns termos legais referentes às funções do coordenador pedagógico. Utilizamos de uma entrevista semiestruturada direcionadas a coordenadora pedagógica de uma escola municipal da cidade Patu-RN. Os questionamentos passaram exclusivamente frente as funções da coordenadora no seu ambiente de trabalho, a fim de compreendermos na realidade a dialética das mesmas. O artigo apresenta uma abordagem qualitativa. Encontra-se dividido em duas partes, a primeira traz uma discussão teórica acerca das funções do coordenador pedagógico com alguns aspectos históricos e a segunda a análise da entrevista. Por último nossas considerações à pesquisa, esperando que a mesma venha colaborar com questões que ainda dificultam a realização das reais funções do coordenador pedagógico. Acreditamos que o presente artigo será de grande relevância, tendo em vista que o coordenador pedagógico exerce um papel importante junto aos professores no ambiente escolar, tornando-se necessário que sua atuação seja consciente com o exercício de suas funções conforme as leis, uma dialética atual e necessária para a melhor qualidade do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Dialética de funções. Realidade Escolar.

INTRODUÇÃO

Hoje um dos grandes temas direcionados ao coordenador pedagógico, tem girado em torno das suas várias atribuições e se essas seriam mesmo suas reais funções, diante disso, o presente artigo tem como objetivo conhecer a dialética das funções do coordenador pedagógico diante de alguns dispositivos legais como também as suas atribuições na realidade

escolar, para que assim possamos entender o que deveria acontecer e o que realmente acontece nesse contexto.

A dialética das funções do coordenador pedagógico se desenvolveu ao longo da história diante e das necessidades da época, desta forma ainda da atualidade, suas funções são de extrema importância no que se refere a sua atuação direta com os professores para a melhoria de suas didáticas de ensino. Nesse sentido e para a realização desta pesquisa utilizamos de uma entrevista semiestruturada contendo 06 perguntas direcionadas a coordenadora pedagógica de uma escola municipal da cidade Patu-RN. Todos os questionamentos referem-se às funções da coordenadora no seu ambiente de trabalho, a fim de compreendermos na realidade a dialética das mesmas. Como fundamento teórico para as nossas discursões utilizaremos as concepções de alguns autores como Oliveira e Guimarães (2013), Libâneo (2007), Vasconcellos (2007), dentre outros documentos oficiais, os quais abordam alguns termos legais referente às funções do coordenador pedagógico no seu ambiente de trabalho, principalmente no que se diz respeito ao espaço escolar.

O artigo apresenta uma abordagem qualitativa, o método utilizado é o indutivo. O mesmo encontra-se dividido em duas partes sendo que a primeira traz uma discussão teórica acerca das funções do coordenador pedagógico com alguns aspectos históricos e a segunda a análise da entrevista. Por último traremos nossas considerações à pesquisa realizada, esperando que a mesma venha colaborar com questões que ainda dificultam a realização das reais funções do coordenador pedagógico em seu ambiente de trabalho na atualidade, tendo em vista o aspecto da dialética que existe dentre as várias funções que o mesmo desempenha com a finalidade de exercer seu trabalho com total satisfação.

Acreditamos que este trabalho será de grande relevância, tendo em vista que o coordenador pedagógico exerce um papel importante no ambiente escolar, junto aos professores e desta forma torna-se necessário que sua atuação seja consciente com o exercício de suas funções certas conforme as leis, essa é uma dialética atual e necessária para a melhor qualidade no ensino e na aprendizagem.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS DIVERSAS FUNÇÕES: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ATRAVÉS DA HISTÓRIA

A coordenação pedagógica tem uma trajetória histórica como profissão, relativamente recente, sendo que a mesma já existia desde o século XIX, mas numa função de fiscalização, organização do sistema burocrático de ensino e suporte da direção e dos professores referente

à indisciplina dos alunos, o que não mudou muito atualmente. Sendo que essas funções eram encarregadas dos supervisores e dos orientadores escolares. Sua base inicial estar no curso de pedagogia, onde o primeiro em nível superior para a formação de professores foi criado em 1935 numa universidade federal, desde então o curso vem sofrendo alteração em seu currículo que dividia os pedagogos licenciados atuando apenas em sala de aula e os bacharéis atuando na inspeção.

Supervisores e orientadores exerciam papéis lidando diretamente com os problemas escolares principalmente referentes à indisciplina dos alunos, ou na fiscalização de professores, mas essas não eram funções inalteradas, pois os mesmo sempre estavam se adequando de acordo com as necessidades das instituições em que trabalhavam ou do próprio mercado de trabalho.

Partindo do pressuposto que o termo coordenador pedagógico constituiu um atenuante para a conotação negativa do termo “supervisor pedagógico”, função que na década de 80 foi fortemente criticada como sendo, uma atividade controladora da prática pedagógica dos professores, relegada à condição de executores (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 03).

Seguindo desse pressuposto, as críticas a tais papéis eram vindas principalmente dos próprios professores, visto que o coordenador pedagógico deveria trabalhar juntos com os mesmo e não sobre eles, mas a própria negatividade da supervisão continuava posteriormente na coordenação pedagógica.

Tudo começa na realidade como se contratavam tais profissionais, primeiramente supervisores e orientadores eram indicados, muitas vezes não tinham a formação necessária para o exercício da profissão, isso se refletia no perfil do profissional, além do que eles exerciam e como exerciam no ambiente escolar. Onde na maioria das vezes funções não eram apenas supervisionar e auxiliar.

Com a criação da lei estadual 7.023 de 1997, na Bahia amparada pelo Decreto 6.471 também de 1997, se extinguíram os cargos de supervisor escolar e orientador educacional, havendo assim a criação do cargo de coordenador pedagógico, passando a exercer as funções dos cargos então extintos, a lei se consolida nos demais estados do país, ficando assim fixado o único cargo de coordenador pedagógico para exercer as funções dos demais citados anteriores.

A pesar da mudança ocorrida na nomenclatura supervisor pedagógico, antes amparada pela lei 5.692/71, para coordenador pedagógico, definida posteriormente pela lei 9394/96, as funções na realidade escolar continuavam quase as mesmas, e mais além da inspeção, da

supervisão e orientação educacional competiam ao coordenador pedagógico a realização dos trabalhos burocráticos da escola. Dessa forma as mudanças não foram muitas, mas acrescentado mais um papel a ser exercido.

A identidade do profissional coordenador pedagógico começa a se construir agora com a nomenclatura definida, mas com a crise em que o país se encontrava ao longo dos anos 90, algumas mudanças foram feitas na educação com intuito de cortar gastos, passando desta forma as funções do coordenador a serem exercidas por professores. O que foi percebido que, na realidade nem todo bom professor pode ser bom coordenador, uma decisão política mais tarde sendo repensada, assumindo então, o coordenador pedagógico as suas funções.

Assumindo as funções pertinentes à CP como atividades técnicas de controle, além disso, desenvolviam, na grande maioria das vezes, funções alheias à sua formação e ao seu papel. Essas situações levavam o CP a uma situação de desconforto, uma vez que também ficava sob a sua responsabilidade o peso do resultado do ensino-aprendizagem alcançado pelos alunos (VENAS, 2012, p. 11).

O que podemos perceber é que até então as funções do coordenador pedagógico ainda não estavam definidas, o mesmo não tinha um direcionamento profissional preciso nem uma identidade concreta. Havendo assim uma fragilização diante da busca dos mesmos de se definirem como tais, através de cursos que só garantiam o favorecimento da instituição escolar e não claramente do próprio profissional.

Desta forma os desafios eram muitos, o que na verdade ainda existem, mas na busca por uma identidade profissional clara torna-se necessário ações mais planejadas, principalmente no que se diz respeito as suas reais funções no ambiente escolar. Segundo Libâneo (2007), as funções do coordenador pedagógico são:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores (LIBÂNEO, 2007, p. 221- 224).

Para entendermos melhor cada função, é necessário primeiramente conhecer algumas de suas características, assim como executa-las de maneira correta se o profissional deseja exercer seu papel com clareza e satisfação, sabendo que suas funções são de extrema importância no ambiente escolar.

Primeiramente no que se refere à função de planejamento, o coordenador pedagógico precisa conhecer a sua própria realidade para assim atuar como um pensador e mediador tendo como base o projeto pedagógico da sua escola. Para isso o mesmo também deverá pensar nas mais variadas possibilidades para executar suas ações, buscando o comprometimento e a união com professores, pais e alunos.

Em todas as atividades que desenvolvemos, o planejamento é essencial, o coordenador pedagógico necessita traçar um plano de trabalho para potencializar suas ações, somente com objetivos definidos é que conseguirá de fato percorrer caminhos viáveis para sua concretização (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 2013, p. 95).

O coordenador pedagógico então assim traçar planos e depois executa junto aos professores ações em que consistem em reunir, discutir e articular, as mais diversas alternativas para que se amenize algumas dificuldades encontradas pelos mesmos em sala de aula. Tendo em vista as experiências dos demais gerando assim uma reflexão, diante da didática exercida.

Desse modo entendemos que o ponto de partida das funções do coordenador pedagógico se encontra junto aos professores, na busca pela melhoria da sua didática, procurando possíveis caminhos que possibilitem os melhores resultados diante de suas práticas, para isso os professores também precisam de reflexão e de motivação, nesse contexto o coordenador pedagógico será o mediador, instigando essa reflexão em seus colegas.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM ALGUNS DISPOSITIVOS LEGAIS

A coordenação pedagógica é um dos cargos menos citados nos termos legais, o que não quer dizer que não há essas determinações por lei. Alguns dispositivos legais sim, podem nos direcionar para um melhor entendimento de quais seriam as funções do coordenador pedagógico, primeiramente no que se refere a sua origem legal, assim poderemos confrontar sua dialética no cotidiano da realidade escolar.

Sabemos que a coordenação pedagógica antes era a supervisão escolar, nesse sentindo sendo criada diante de um contexto de ditadura a lei 5.692/71 instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Grau as funções predominantemente tecnicistas e controladoras. O que se via era uma educação controladora onde as ações não poderiam ser baseadas na exposição de pensamento, mas sim na obediência, podendo imaginar o

supervisor pedagógico com cara de bravo controlando a ação dos professores e combatendo a indisciplina de seus respectivos alunos.

Mesmo assim foi a partir da lei 5.692/71, que passamos a ter uma regulamentação organizada das atividades em sala de aula e fora dela, sobre as funções dos docentes e dos demais profissionais. Principalmente do supervisor pedagógico tendo seu papel definido pela primeira vez por lei.

A nomenclatura muda para coordenação pedagógica, desta vez aparada pela lei de diretrizes e bases da educação 9.394/96, na verdade a LDB em seus artigos não aborda as funções do coordenador pedagógico, apenas determina em um artigo.

A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, art. 64).

A LDB ainda fala em seu § 1º, art. 67, que para exercer cargos de magistério diferentes dos de docência, é necessário ter experiência no ensino em sala de aula. A coordenação pedagógica é citada na mesma lei no seu § 2º, art. 67, estipulando que as funções consideradas no magistério são as exercidas pelos professores e pelos especialistas em Educação, se assim exercidas em estabelecimento de Educação Básica nos diversos níveis e modalidades, incluídas, a docência, direção, coordenação e assessoramento pedagógico.

Mais recentemente em 2008 a lei do piso nacional do magistério da educação básica 11.738/2008 em acordo com a constituição federal determina a jornada de trabalho com limite máximo de dois terços da carga horária §4º, art. 2º, dessa forma parte do tempo livre dos professores fica destinado ao planejamento, assim o coordenador pedagógico poderá exercer seu trabalho junto aos professores enquanto parceiro no planejamento da didática do professor em sala de aula.

Algumas outras leis mais especificamente decretos como o decreto 5.771 de 04 de março de 1975 de São Paulo em seu artigo 15 vem nos falar sobre professores destinados ao cargo de coordenador pedagógico, o § 1º, art. 15 onde decreta que o coordenador pedagógico deverá manter contato com os professores de todos os turnos e § 2º O professor designado á função de coordenador ficará dispensado das suas atividades docentes.

Mais especificamente no que se refere ás funções do coordenador pedagógico a Lei 8.261 de 29 de maio de 2002 dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino

Fundamental e Médio do Estado da Bahia e outras providências. Em seu Art.8º a lei define as algumas atribuições do coordenador pedagógico.

Art. 8º - São atribuições do Coordenador Pedagógico:

- I - coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares e/ou DIREC;
- II - articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;
- III - acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;
- IV - avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação [...]

As leis regulamentam as funções que devem exercer o coordenador pedagógico, mas primeiramente o mesmo precisa conhecer e entender quais estas funções, para que assim não venha a acontecer o desvio delas, por falta de outros profissionais ou simplesmente por necessidade escolar e desconhecimento do próprio profissional.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS ATRIBUIÇÕES NA REALIDADE ESCOLAR: RESULTADOS DA ENTREVISTA

A coordenação pedagógica tem uma história marcada por uma instabilidade no que se referem as suas funções no ambiente escolar. Assim torna-se necessário conhecermos um pouco como isso acontece na realidade escolar, para isso fizemos uma entrevista com uma coordenadora pedagógica de uma escola municipal de Patu, a primeira pergunta foi a seguinte: Você trabalha diretamente com o diretor (a), com os professores, com os alunos ou com a família? De que forma?

Trabalho diretamente com diretor, professores e alunos sim. Com o diretor é... trabalho no aspecto burocrático da escola, com os professores, em relação ao planejamento, buscando meios que facilite o aprendizado dos educandos. Em relação aos alunos, procuro intervir em sala de aula, mais na... na procura de manter a disciplina da sala de aula, juntamente com os professores.

Diante da fala da coordenadora pedagógica entendemos que a profissional realmente tem muitas funções em seu ambiente de trabalho, o que ressalva uma pesquisa feita com coordenadores da rede pública por Franco (2008) citado por Oliveira e Guimarães (2013).

[...]Constatou que os mesmos percebem-se aflitos, exaustos, angustiados, trabalham muito e tem pouco retorno no que concerne às mudanças na

estrutura da escola, gastam grande parte do tempo com tarefas burocráticas, atendendo pais ou organizando eventos, festividades e/ou projetos solicitados pela secretaria de educação ou direção da escola[...] (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 96).

Diante disso fizemos então a segunda pergunta: Como você se ver diante da sua atuação na sua realidade escolar? A resposta da entrevistada foi a seguinte:

Bem, eu procuro atuar de forma democrática, que é baseada na liberdade de expressão, respeito e compreensão com todos os docentes, só assim... dessa forma que o trabalho desenvolvido por mim se torna positivo, já que o papel do coordenador pedagógico é o de ser colaborador e mediador das atividades desenvolvidas pelo professor.

Nesta resposta da coordenadora percebemos que a mesma entende e tem clareza sobre o seu papel enquanto profissional, que estar ligado diretamente aos professores trabalhando no sentido da colaboração e mediação do trabalho docente para o aperfeiçoamento de sua didática. Nesse aspecto fizemos a seguinte pergunta: Existem planejamentos? Se existem com que frequência? Onde a mesma responde:

Sim, existem planejamentos, acontecem semanalmente.

Ao que se refere ao planejamento e sabendo que o coordenador pedagógico irá trabalhar diretamente com os professores o mesmo deverá pensar junto aos demais estratégias que possibilitem sempre os melhores resultados ao que se referir a aprendizagem dos alunos e ainda mais

com relação ao planejamento dos professores, em que o coordenador deve participar ativamente, destacamos o planejamento participativo, dando lugar às diferenças de opiniões, às dúvidas e incertezas, discutidas no coletivo, a fim de encontrar soluções viáveis e eficientes, sempre pensando no sucesso do educando (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 95).

O planejamento no sentido das autoras, não é simplesmente propor ações, é pensar juntos e agir juntos de forma democrática e mais dinâmica possível, para que não venha a ser algo enfadonho a todos os envolvidos. Sendo assim, antes de mais nada, o próprio coordenador pedagógico precisa entender a importância do planejamento. Nesse sentido fizemos a pergunta seguinte: O que você entende por planejamento e como você atua nesse aspecto?

Ao meu ver, planejamento é um momento de compartilhar o que se estar dando ou não certo, e assim, uma... propondo um momento de reflexão da proposta pedagógica, e assim confrontando a ação dos professores com o que é apresentado na proposta e com a realidade social da escola.

A coordenadora entrevistada demonstra entender o planejamento como um momento de compartilhamento de experiências, tendo como base o projeto pedagógico, para que haja o aprimoramento da prática dos docentes, com isso tornam-se necessárias às articulações e as discussões podendo assim propor ideias para melhorar cada vez a prática docente e o desempenho dos alunos nesse sentido. Para que esse seja um trabalho prazeroso, todos precisam estar motivados, é nesse aspecto que também atua coordenador pedagógico diretamente com os professores, mas para isso, o próprio coordenador precisa estar motivado, dessa forma fizemos a seguinte pergunta: Você se sente motivada? Como você trabalha nesse aspecto motivacional? A entrevistada responde:

Me sinto motivada sim, mas, em partes, visto que trabalhar com o ser humano é... é muito complexo, tem seus pros e contras, que muitas vezes nos desestimulam. Nesse sentido eu procuro dar suporte da melhor maneira que posso mais durante os planejamentos mesmo.

A entrevistada fala da motivação em confronto com o trabalho direcionado à pessoas, o qual segundo ela, não é uma tarefa fácil, visto que existem as opiniões diferentes, desta forma o trabalho as atividades de planejamento devem ser discutidas da melhor maneira possível para que se obtenham resultados, pois todos os envolvidos devem trabalhar juntos com os mesmos objetivos em comum. Diante disso, ainda perguntamos: Você acha que poderia colaborar mais, ou que o seu cargo te pede algo além do que realmente faz? Se sim o que você acha que deveria mudar? E ela responde:

A verdade mesmo é que eu tenho consciência que exerço muitas das vezes desvio de funções já que boa parte da função burocrática da escola sou eu que faço, isso me sobrecarrega e muitas vezes deixo de exercer o que realmente seria a minha função coordenador pedagógico, acaba que deixo a desejar no meu papel. É seria ideal que o coordenador exercesse a sua função... não sei, de planejamentos mesmo.

Entendemos com a resposta da coordenadora entrevista que há a consciência do desvio de suas funções no seu ambiente de trabalho, que deixa muitas vezes que exercer suas reais para exercer o que a escola pede, mas o que poderia acontecer para que isso não acontecesse nas instituições escolares atualmente sendo que o mesmo tem conhecimento do realmente deveria exercer, mas não o faz? Oliveira e Guimarães (2013) veem nos dizer que:

Não nos resta dúvida de que o coordenador pedagógico precisa ser bem formado, porém, o gestor e os professores também precisam de uma formação de qualidade. Esta formação só terá sentido se a escola rediscutir seu sentido através de uma práxis crítica e reflexiva, construída através de ações coletivas, englobando as comunidades interna e externa da escola (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 102).

A formação de qualidade fará com que todos entendam o seu papel no ambiente escolar e desta forma havendo a colaboração de todos, cada um exercendo o seu papel e entendendo o papel do outro, haverá a escola de qualidade que esperamos e que queremos.

CONCLUSÃO

A coordenação pedagógica tem uma história enquanto profissão marcada por mudanças ao que se refere as suas reais funções no ambiente escolar, sabemos que sua atuação é de fundamental importância para a própria didática do professor em sala de aula, este profissional vem buscando exercer seu papel, mas na realidade existem os desvios de funções, os quais dificultam o seu verdadeiro sentido que estar ligado as ações de planejamento, e ainda segundo as autoras Oliveira e Guimarães (2013) resumidamente tem a responsabilidade de coordenar as atividades escolares, incluído docentes e educandos, principalmente na formação em serviço dos professores.

Vimos que os coordenadores conhecem quais são suas reais funções, mas mesmo assim exercem outras que não lhes competem, as razões podem estar nas necessidades do dia-a-dia escolar, para que isso não acontecesse seria necessário uma formação de qualidade, o entendimento de todos, quais os seus papeis e qual o papel do outro.

Nessa perspectiva, este artigo apresentou um estudo sobre a dialética das funções do coordenador pedagógico, visto em alguns dispositivos legais e na realidade escolar, nosso proposito foi conhecer as contradições que existem nas funções do profissional regidas por lei e as funções que o mesmo exerce no seu ambiente de trabalho. A partir de uma entrevista semiestruturada a uma coordenadora pedagógica de uma escola da rede pública da cidade de Patu-RN podemos chegar a algumas constatações sobre como acontece o trabalho deste profissional no ambiente escolar.

A coordenadora entrevistada conhece a importância da sua atuação e quais as funções que deveria exercer, assim como também reconhece que não as exerce de forma plena, e ainda, faz mais do que realmente deveria, ou seja, percebemos que há o desvio de funções na sua realidade, mas a mesma não fala sobre como poderia mudar tal situação, ou o que deveria

acontecer para que houvesse essa mudança e assim começar a exercer apenas suas funções de acordo com alguns termos legais.

Esperamos com esta pesquisa ter contribuído para as mais diversas indagações que permeiam o mundo da coordenação pedagógica, principalmente ao que se refere as funções que o mesmo exerce ou deveria exercer na sua realidade escolar. Sabendo que com o conhecimento que já possuem bastaria uma formação mais adequada, não apenas para este profissional, mas para todos os que com ele trabalham para uma melhor qualidade no ensino e na aprendizagem dos alunos, além da consciência de todos diante de seus reais papéis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=COORDENADOR+PEDAG%C3%93GICO>>. Acesso em: 08 de outubro de 2016.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

CRUZ, Maria Minelly de Oliveira; CASTRO, Selma Barros Daltro de; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Caminhos da coordenação pedagógica: uma análise histórica**, 2009. Disponível em: <http://share.pdfonline.com/4617741f962a436dbd50eb90fcfe3306/Texto_1_Caminhos_da_Cordenacao_Pedagogica_uma_analise_historica.htm>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para que?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva. GUIMARÃES, Marcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista científica do centro de ensino superior Almeida Rodrigues**. 1º ed. 2013.

SANTOS, Laise Alves dos. SANTOS, Fernanda Lays da Silva. **Uma reflexão sobre o trabalho do coordenador pedagógico: O significado da identidade profissional**. VII encontro de pesquisa em educação de Alagoas, 2014.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990**. VI Colóquio internacional: Educação e contemporaneidade. São Cristovão SE. 2012.

A FORMAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ÁGUA NOVA/RN

Adelzon Francisco Ferreira Nunes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
adelzonnunes@hotmail.com

Isabel Haialy Pereira da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
isabelhaily@hotmail.com

Mônica Alynne de Souza Bernardo
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
monica_alynne@hotmail.com

Nayanne Costa Rocha
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
nayannerocha@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo é fruto das discussões a partir do componente curricular Política e Planejamento da Educação, ofertado em caráter obrigatório no 2º período da Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Objetiva-se por meio deste trabalho, abordar e conhecer as políticas públicas empreendidas pelo município referenciado no âmbito da valorização do magistério, bem como, perceber como acontece a implementação de ações voltadas para melhoria salarial e condições de trabalho do(a) professor(a), tendo como parâmetro a reformulação do PCCS e o pagamento do Piso Salarial. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo com pesquisa de campo. Para construção de dados utilizamos como métodos a aplicação de questionários de entrevista, no qual, foram respondidos por uma professora da educação infantil da escola investigada. Para salientar nossas discussões realizamos um levantamento bibliográfico nas obras de autores como Tardif (2002), Dourado (2007), Singer (1996), além de outros autores, bem como a Lei n. 9394 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), é que iremos desenvolver a construção deste trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas públicas. Valorização do magistério.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação e valorização dos profissionais da educação nos últimos anos, vem ganhando espaço, na medida em que a educação se trata de um direito a ser exercido democraticamente na cidadania. Em se tratando da formação pedagógica do professor no cenário educacional, Dourado (2007, p. 924) discute com pertinência, ao abordar que, “rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processo de construção coletiva”.

Nessa perspectiva, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e o seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho.

As políticas públicas de apoio e articulação à formação dos professores, como no caso da LDB – Lei 9.394/96, têm sido imprescindível nos últimos anos, quando se trata da importância professor, tendo em vista que a escola como o lugar ideal no processo de ensino e aprendizagem ganha mais qualidade a partir do fazer pedagógico e autônomo desse profissional em formação e/ ou já formado, preparado e qualificado para exercer o seu papel de educador no âmbito do contexto escolar.

As licenciaturas são parte integrante nesse processo, pois na concepção de Gatti (2010, p. 1359),

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (GATTI, 2010, p. 1359).

A preocupação com a formação e a valorização da carreira profissional do professor é constante, pois hoje, em função dos grandes problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Para tanto, desenvolver e discutir um trabalho que busque refletir sobre a formação pedagógica e continuada do professor, é de suma importância para entender o papel preponderante desse profissional no contexto escolar, a partir das suas práticas educativas. Todavia, é importante considerar as palavras de Dourado (2007), quando ressalta a importância das políticas de financiamento da educação, ao abordar que:

Ao mesmo tempo deve-se considerar o papel basilar das políticas de financiamento e regulação da educação, uma vez que os processos de gestão educacional e escolar são fortemente induzidos pela lógica decorrente do financiamento adotado, resultante da caracterização do Estado e da articulação entre as esferas públicas e privadas (DOURADO, 2007, p. 925).

Deste modo, a valorização do plano de carreira salarial que é, torna-se, um incentivo para que esse professor exerça com alegria a sua missão de educador, não só para a escola, mas como também para a sociedade como um todo incluído no percurso da educação, como garantia, implementação e inclusão de todo. Neste sentido, as políticas de financiamento da educação por meio do Estado, é a iniciativa no tocante ao cumprimento de leis que possibilita implementar um apoio preponderante na valorização e capacitação continuada do educador.

No entanto, apesar de muitas propostas e discussões estarem em pauta neste contexto quando nos referimos à valorização profissional do professor, o que ainda resiste é a falta de incentivo dessa formação, o que implica numa descontinuidade e uma certa resistência, quando se trata da importância desse profissional, não só ao mercado de trabalho, mas a toda sociedade. Para Dourado (2007):

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p. 926).

A descontinuidade da formação profissional ainda persiste nos programas educacionais de incentivo a qualificação da classe educadora no âmbito pedagógico. Contudo, é preciso resistir a essa descontinuidade, que de certa forma, provoca uma subvalorização no plano de carreira docente. Nesse contexto, é fundamental pensar na busca constante de organização de políticas públicas que incentivem a formação e o plano de carreira do professor na educação, e quanto a isso, tanto diz respeito ao papel do governo federal, como os governos estaduais, que formam o eixo basilar do Estado em caráter nacional como um todo.

Partindo dessas perspectivas que irão estar em pleno curso de discussão deste trabalho, o nosso estudo tem como objetivo, abordar e conhecer as políticas públicas empreendidas pelo município de Água Nova no âmbito da valorização do magistério, bem como, perceber como acontece a implementação de ações voltadas para melhoria salarial e condições de trabalho do(a) professor(a), tendo como parâmetro a reformulação do PCCS e o pagamento do Piso Salarial.

O método de pesquisa que vai nortear a construção deste trabalho, é basicamente a abordagem qualitativa, pois, no dizer de Chizzoti (2008), a pesquisa qualitativa, é uma

abordagem que valoriza os aspectos dos fenômenos, abrigando diferentes correntes, onde dentro da pesquisa qualitativa, iremos discorrer ainda da *pesquisa-ação*, que no dizer de Thiollent *apud* Gil (2010, p. 42)

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENTE *apud* GIL, 2010, p. 42).

Esses métodos de pesquisas irão nortear o caminho da nossa discussão, interpretando os fenômenos e os sujeitos que estão envolvidos, que no caso, são a formação e a qualificação dos professores, bem como o papel do Estado nesse contexto.

O *locus* da pesquisa, é a rede municipal de ensino da cidade de Água Nova/RN, no qual por meio de questionário de entrevistas, coletamos informações da Professora de educação infantil da rede municipal de ensino, que foram de extrema importância para o nosso trabalho, procurando discorrer uma discussão, em que se possa entender como se dá a formação e a qualificação continuada da classe educadora do município de Água Nova.

Por meio das discussões teóricas, Tardif (2002), Dourado (2007), Singer (1996), além de outros autores, bem como a Lei n. 9394 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), é que iremos desenvolver a construção deste trabalho.

O trabalho está estruturado em três seções, no qual, as duas primeiras seções são de discussões teóricas, em que iremos discorrer da formação continuada do professor no país, bem como as políticas articuladas pelo Estado, que possibilitem os caminhos dessa formação. A terceira e última seção, é uma análise dos resultados, no que se refere ao *locus* da pesquisa, procurando entender o papel da gestão pública municipal de educação, baseado nos programas de formação, que contribuam para a carreira docente, da educação infantil, aos anos finais e do ensino médio.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Propor uma série de discussões em torno da formação do professor, é também compreender o papel desse profissional para a formação do ser humano, como também entender, que este profissional, deve ser reconhecidamente favorável por meio de políticas implementadas e articuladas pelo Estado, através de investimentos, que fortaleçam a sua carreira. Para Dassoler e Lima (2012, p. 2) o texto constitucional de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegurou “a educação como um direito social, como um direito de

todos e como um dever do Estado e da família” (BRASIL, 2010). Aliado a isso, também se discutia sobre a necessidade da formação do professor em múltiplas dimensões pessoal, histórica, política e social.

Por meio desta discussão, é de suma importância, compreender a Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. Todavia, vale verificar a orientação, por meio da LDB, que diz:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Destaca-se que a LDB priorizou os termos de formação profissionais da educação e a formação de docentes, ressaltando também que cabe aos sistemas de ensino superior promover o aperfeiçoamento continuado do educador. Ainda estabeleceu a associação entre as teorias e as práticas, mediante a formação contínua, bem como o aproveitamento anterior como fundamentos da formação dos profissionais.

A qualidade profissional e o percurso de uma formação continuada, são caminhos que devem estar situados no âmbito do interesse de uma educação com melhor qualidade, seja na esfera nacional, regional ou local. Para Dourado (2007, p. 937), “o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares constitui-se em avanço importante frente ao pragmatismo das políticas do governo para a gestão escolar.” Esses programas têm como meta, abranger o grau de eficiência em nível de formação e implementação da carreira do profissional educador, sobretudo, neste início de século, quando percebemos que a educação se constitui cada vez mais como um bem maior delineado pelo papel do professor.

Apesar de inúmeras propostas, orientados por programas nacionais, como no caso a LDB, o FUNDEB e tantos outros, percebe-se por parte do Estado, ainda a grande deficiência e carência no nível de investimento por parte da formação continuada do professor em sala de aula.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Todos sabemos da existência e da importância dos programas e políticas focalizadas, quando se trata dos fundamentos de destinar os recursos para o financiamento da educação básica, principalmente a formação da carreira docente. Dourado (2007, p. 927) argumenta, que nessa direção, “houve um conjunto de políticas de reestruturação da gestão, organização e financiamento da educação básica”. O autor ainda cita Cury (2002, p. 197), ao falar que nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) promoveram-se diversas alterações fortemente marcadas:

[...] por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes satisfatório, do princípio da equidade como se este fosse substituto do da igualdade (CURY *apud* DOURADO, 2007, p. 927).

É possível perceber a emergência que essas políticas, promoveram de programas e ações, orientados pelo governo federal, aos estados e municípios, destacando-se:

A disseminação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), pelo FUNDESCOLA, a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada, em detrimento de um sistema que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados (DOURADO, 2007, p. 927).

Inúmeros programas, disseminados para atender as demandas de melhoria da educação básica, tem sido proposto pelo governo federal, sobretudo a partir do final da década de 1990, já em pleno século XXI, o Estado despertou o interesse, em ofertar cursos de capacitação e formação para professores, com o objetivo da valorização sobretudo, no orçamento do Piso Salarial e do plano de carreira desses educadores. A verdade é que ainda a muito a se fazer, quando se trata da valorização profissional, ora do ponto de vista da formação, ora do ponto de vista do piso salarial, garantido a esses profissionais.

Na visão de Dourado (2007, p. 928), “os programas federais de educação básica, atravessados por concepções distintas e até antagônicas, realçam o cenário contraditório das ações governamentais”. Diante do exposto do autor supracitado, certas concepções acabam por afetar os cursos de formação e capacitação dos profissionais da educação.

As políticas educacionais deve ser tratadas de forma coletiva, e não com interesses individualistas, mas, que atenda ao bem coletivo de todos com acesso a uma educação de qualidade, e a formação de professores, não deve fugir dessa questão, todavia, por se tratar de uma formação que lhe assegure, transmitir saberes necessários para formação e capacitação dos educandos, por se tratar desse professor obter por meio de melhorias salariais, condições dignamente respeitadas. Ao tratar de uma educação democratizada, Singer (1996), argumenta com propriedade, ao dizer que:

A democratização do processo educativo deveria ir além, tratando de construir em cada escola uma verdadeira comunidade de todos os envolvidos, em que a natural superioridade dos professores e administradores fosse compensado por respeito, pela vontade e pelos sentimentos dos outros membros, sobretudo dos mais jovens e mais fracos (SINGER, 1996, p. 15).

Entende-se que o processo educativo se dá dessa forma, quando o professor é respeitado como o sujeito, dotado de conhecimento e qualidades o suficiente para atuar de forma primordial, na construção do fazer pedagógico e na formação de cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem, o professor é um sujeito, em que nas palavras de Tardif (2002, p. 230) “[...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade [...]”.

De um modo geral, a função de educador, não é apenas fundamental para a escola, mas para o município, o estado ou o país como um todo, tratar dos investimentos à educação, sobretudo no que concerne na formação com qualidade e compromisso à carreira docente, é papel preponderante que cabe ao Estado, uma vez que “às múltiplas atribuições dos sistemas educativos e aos programas de formação se insere a valorização e o papel social do professor na pós-modernidade” (DASSOLER; SILVA, 2012, p. 4).

DISCUTINDO A FORMAÇÃO E A QUALIFICAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM ÁGUA NOVA/RN

Quando se trata de discorrer de uma discussão, que se trata das políticas educacionais, sobretudo no que concerne à valorização do trabalho do educador, partindo desde à sua formação, até a sua valorização em termos de melhoria salarial, é imprescindível, além da discussão teórica, apresentar resultados empíricos, da constituição do estudo de um

determinado lugar, para que se compreenda como se dá o processo de políticas educacionais, deste determinado lugar.

No caso da nossa empiria, partimos da rede municipal de educação da cidade de Água Nova, compreendendo o processo de formação de cada professor, as políticas nacionais que se inserem no contexto local e que contribuem para a formação continuada dos educadores deste município. Partindo dessa premissa, percorremos o caminho da nossa pesquisa, não só traçando o papel de futuros educadores, mas, também de pesquisador. Pois, utilizando as palavras de Queiroz (2015, p. 41), “na atualidade, o perfil, que se traça de professor, é o de pesquisador de sua própria prática”.

Constitui a empiria deste trabalho, uma professora de educação infantil, no qual, iremos denominá-la de professora “F”. Para entender como se dá as políticas educacionais do município, utilizamos por meio de questionários de entrevista, no qual, foram respondidos pela professora.

Durante a aplicação dos questionários, foi levado em consideração, a formação do professor, por meio da implementação de ações voltadas para melhoria salarial e condições de trabalho do(a) professor(a), tendo como parâmetro a reformulação do PCCS e pagamento do Piso Salarial.

Quando interrogamos a professora se ela conhece o PCCS (Plano de Cargos, Carreiras e Salários) do município e se tem conhecimento de que ele foi reformulado para atender as exigências do PISO, quais as principais conquistas, avanços e retrocessos, ela respondeu que SIM, respondendo da seguinte maneira

Sim. A Lei nº 137 de 27 de abril de 2010 de que dispõe sobre o plano de cargo, carreira e remuneração do magistério público no município de água nova, e dá outras providências. No entanto houve alterações que não me apropriei totalmente. Sim, mas ainda há questões pendentes que precisam de atualizações. As principais conquistas e avanços 1º a existência de uma lei que assegurar uma política de valorização dos trabalhadores docentes da educação básica, progressão da carreira desses profissionais, garantir um piso salarial nacional “igual” pra todos de acordo com a formação, o incentivo a formação inicial e continuada dos profissionais da docência, garantia na previsão orçamentária anual do município, entre outros; retrocesso - na realidade reajuste do piso salarial não acompanha a inflação, então essa dita “valorização” não condiz com o trabalho duro da docência nos diversos segmentos da área educacional; pouco conhecimento dessa lei por parte da maioria da categoria docente (Professora F, trecho do questionário).

Dentre as cinco perguntas utilizadas no questionário de entrevista, selecionamos uma, delas em destaque acima, como pode-se perceber, no qual a professora F, salientou a lei nº 137, que dispõe do plano de cargo, carreira e remuneração do magistério público de Água Nova. Pelo visto, Água Nova é um dos municípios, cujo órgão público é a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que valoriza de forma pertinente a carreira docente, o que contribui de forma positiva para o trabalho e o papel docente em sala de aula.

Uma outra questão a ser colocada, é o processo de formação inicial e continuada do magistério, onde, 100% dos docentes já estão com a formação inicial em pedagogia, em que aconteceu através de cursos financiados pelo MEC através de universidades estaduais, federais ou institutos conveniados, outros professores se formaram por universidades particulares em casos financiados metade pela prefeitura e metade pelo próprio docente.

A formação continuada acontece na escola através dos estudos com a coordenação pedagógica, bem como em outros espaços formativos, entre os quais as universidades públicas e privadas, institutos federais instalados na região, através dos programas ofertados pelo governo federal, de forma presencial, semipresencial e a distância, entre outros, com cursos de atualização de curta e média duração, especialização e mestrado. As vantagens se configuram na formação de uma equipe atualizada e qualificada, onde isso ocorre em instituições credenciadas. Os limites permeiam pela dificuldade de conciliar trabalho com formação, onde muitas vezes o tempo dedicado a formação se torna curto em detrimento as demais atribuições da vivência dos profissionais; distância entre o local de origem ao local de formação; quando essa formação é a distância muitas vezes vem a desmotivação pelo baixo conhecimento com as tecnologias, e ou a falta dos recursos tecnológicos, entre outros.¹

Diante das entrevistas coletadas a respeito, da formação e do plano de carreira do professor, é importante destacar também, a Lei nº 137 de 27 de Abril de 2010, no qual, dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Público no Município de Água Nova, que destaca entre os outras disposições preliminares:

Art. 1º Esta Lei disciplina a organização do Magistério Público do Município de Água Nova, estrutura o Quadro de Carreira e de Remuneração do Magistério, regulamentando sua implantação e gestão, com base nas Diretrizes Nacionais estabelecidas pelas Leis Federais nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 11.494/07 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização aos Profissionais da Educação/FUNDEB, 11.738/08 – Piso Salarial Profissional Nacional, Resolução nº 02/09 CNE, e nas legislações complementares, Federal, Estadual e Municipal (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2010. p. 01).

¹Questionário de entrevista aplicado a uma Professora da Educação Infantil do Município de Água Nova/RN.

Contudo, vimos que por meio da aplicação de questionário, pôde-se perceber que na cidade de Água Nova, se dá a formação e a qualificação dos professores que atuam em sala de aula, tanto pelas políticas financiadas pelo município, como pelo próprio Ministério da Educação. Assim, este trabalho é a continuidade de uma pesquisa feita a partir da realidade das políticas de educação, no qual, Água Nova, foi o nosso campo de pesquisa, abordando a valorização e a formação da carreira do professorado na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo abordado, ficamos satisfeitos com o processo da pesquisa, uma vez que discutir sobre reformas educacionais, principalmente no atual contexto do país, em que estamos vivendo um retrocesso, não é nada fácil, mas, nos aventuramos por meio desta discussão, acreditando sempre que a educação é o melhor caminho e instrumento para uma sociedade mais justa, libertária e democrática.

Por fim, acreditamos também, que a valorização da formação com qualidade, decência e respeito ao professor, possam ser vistos como prioridade ainda, nas reformas políticas e educacionais deste país, possibilitando aos professores melhores condições de trabalho e salários justos, garantias essas, que são cumpridas no município de Água Nova, no que tange ao cumprimento do piso salarial nacional e às formações dos educadores da rede municipal de ensino.

REFERÊNCIAS

- ÁGUA NOVA. **Lei nº 137 27 de Abril de 2010**. Dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Público no Município de Água Nova e dá outras providências. Água Nova:RN, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**:promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 25/11/2016.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em: 25/11/2016.
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. A formação e profissionalização docente: características, ousadias e saberes. In: **IX Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul**. São Paulo, 2012.

DOURADO, L. F. Política e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas.

Educ. Soc., vol. 28, n. 100, Campinas, 2007. p. 921-946. Disponível em:

<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07/12/2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, v.

31, n. 113, Campinas, 2010. p. 1355-1379.

QUEIROZ, L. C. de. Pesquisa e formação de professores: uma proposta de integração. In:

FERREIRA, M. S.; LOPES, M. B.; QUEIROZ, L. C. de. (Orgs). **Investigação em Educação:**

diversidade de saberes e práticas. Fortaleza: Impreco, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Thayse Mychelle de Aquino Freitas
Mestranda em Educação pelo POSEDUC /UERN
thayse_freitas2@hotmail.com

Arlene Maria Soares de Medeiros
Profa. Dra. do POSEDUC/UERN
arlene.medeiros@bol.com.br

Luana Sayuria Feitoza do Vale Bezerra
Graduanda em Pedagogia pela UERN
luana.sfyb@hotmail.com

RESUMO

Este estudo consiste em estudar a subjetividade inerente aos gestores escolares em suas práticas profissionais cotidianas. O objetivo geral é compreender como a gestão pode tornar-se espaço de valorização da subjetividade e de visibilidade dos sujeitos que fazem a gestão escolar. Busca-se, ainda, analisar como a subjetividade dos gestores escolares aparece em suas práticas profissionais e discutir a gestão democrática como caminho para uma valorização da dimensão subjetiva dentro da escola. A metodologia baseia-se numa abordagem qualitativa com aporte de uma pesquisa bibliográfica na qual foi selecionado o referencial teórico/metodológico para subsidiar e fundamentar esta pesquisa, a partir dos seguintes autores: Libâneo (2004), Oliveira (2009), Paro (2016; 2001), Colla (1999), entre outros. Atenta-se ao fato de que a gestão pautada em princípios democráticos valoriza e evidencia mais a subjetividade dos envolvidos na escola do que a gestão embasada em princípios burocráticos e hierárquicos, pois a primeira proporciona uma participação dos sujeitos da escola, possibilitando que eles opinem e exponham pensamentos e sentimentos diante das práticas realizadas no âmbito escolar. Portanto, discutir a subjetividade nos processos de gestão desenvolvidos na escola é complexo, porém fundamental para a compreensão das práticas cotidianas dos gestores no exercício da função.

Palavras-Chave: Gestão escolar. Democracia. Subjetividade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender como a gestão pode tornar-se espaço de valorização da subjetividade daqueles que a fazem, bem como daqueles que compõe a escola. Buscamos, ainda, mostrar como a subjetividade é evidenciada na gestão escolar e como ela se tece neste processo de fazer a gestão escolar democrática acontecer. Faremos uma discussão acerca da gestão democrática e mostrar alguns aspectos que são necessários para que ela seja efetivada em âmbito escolar; trataremos à tona algumas incumbências dos gestores escolares no exercício da função, explicitando que as

potencialidades e habilidades dos gestores são singulares e, portanto, suas práticas também são.

Estamos compreendendo a subjetividade como algo singular, particular e íntimo de cada sujeito, caracterizando-se como aspecto que o torna heterogêneo na sociedade, bem como, no contexto no qual está inserido. A subjetividade é, portanto, os modos de pensar, ver, fazer/agir, sentir e ser de cada sujeito, é o que torna as ações e práticas dos sujeitos ímpares, atribuindo-lhe singularidades que as distinguem entre si. Não há gestores iguais, eles são diferentes e, ao mesmo tempo, únicos em seus saberes, fazeres e construções. É isso que evidencia a presença da subjetividade, o “ser” gestor e o “fazer” do gestor, ou seja, é a presença de quem ele é em suas práticas cotidianas. As ações de um sujeito se constituem baseadas naquilo que sabem, creem e vivenciam, isto é, baseado naquilo que são, em sua complexidade subjetiva. As práticas são desenvolvidas por um sujeito em um contexto social e culturalmente construído, assim sendo, não existe prática gestora neutra em si, exterior a si que não esteja implicada pelos condicionantes subjetivos.

Os estudos acerca da dimensão subjetiva na educação, em nosso caso da gestão escolar, consistem em contribuir para o avanço nas discussões na área da administração escolar a fim de superar a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade que coexistem na gestão, trazendo-as como partes de um único processo igualmente importantes na efetivação da gestão, não tendo, portanto, uma preponderante sobre a outra. Buscamos, portanto, evidenciar a subjetividade de quem está construindo e fazendo a gestão escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gestão democrática não é algo simples a ser implementada na escola. Para que esse princípio seja de fato efetivado, deve haver, além da participação de todos os membros da escola ou seus representantes nas tomadas de decisão, alterações na estrutura organizacional, realização de eleições para a escolha dos gestores, construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), ruptura dos paradigmas hierárquicos, supervisão dos recursos recebidos e principalmente mudança na essência das relações entre os sujeitos, a fim de desconstruir padrões impositivos e intransigentes. Além disso, a gestão para ser democrática deve acentuar o respeito às diferenças, às singularidades e às opiniões dos sujeitos, no intuito de estabelecer um espaço coletivo e aberto ao diálogo e ao consenso (MEDEIROS, 2007). Neste contexto, começamos a perceber como o exercício da democracia é fundamental para a valorização da subjetividade, na qual os sujeitos, agora donos de suas vozes, aparecem na engrenagem do

fazer cotidiano na escola revelando-se em suas participações e colaborações para o bem-estar da escola. Tornam-se, para além de reprodutores de técnicas e fazeres, donos de suas práticas ora pensadas, ora refletidas.

“A participação é construída por processos complexos cotidianos” (FREIRE, 2009, p. 149), a democratização da gestão escolar é tecida diariamente. Assim, se a participação não se faz como um todo em todas as ocasiões, e sim em pequenas aberturas estrategicamente propiciadas pelo gestor, não podemos considerá-la democrática, pois, “a democracia não se concede, se realiza” (PARO, 2016, p. 25). Desse modo, as práticas democráticas em âmbito escolar advêm de um trabalho coletivo na busca da qualidade do ensino e da concretização dos objetivos comuns da escola.

De acordo com Libâneo (2004), a participação é o principal recurso para efetivar a gestão democrática, pois viabiliza a inserção e cooperação dos profissionais e dos usuários nas tomadas de decisão e na organização da escola. Para chegarmos a uma compreensão mais apurada sobre participação, apoiamo-nos em escritos de Libâneo (2004, p. 102), quando ele afirma que “o conceito de participação se fundamenta no de autonomia” e, em Paro (2016, p. 22), ao declarar que a participação nas decisões e na execução não devem “ser tomadas como fim e sim como meio, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões”. A participação da comunidade escolar é importantíssima para o bom funcionamento da escola, bem como para estreitar os laços e relações entre seus membros, ademais viabiliza democratização da gestão, possibilita aos sujeitos de todos os segmentos da escola uma compreensão acerca dos objetivos, da sua estrutura organizacional e seu funcionamento, bem como de suas principais fragilidades e desafios no ambiente escolar. Assim sendo, a gestão democrática se faz na ação coletiva e colaborativa, portanto, mediante a partilha de responsabilidades, estreitando os laços e relações dos membros da escola por meio do diálogo e da construção de ideias que irão contribuir para a ascensão da escola. “A gestão escolar pode ser, portanto, um poder produtivo exercido em rede, em conjunto com outros poderes para organizar uma escola” (FREIRE, 2009, p. 147).

O fato é que as práticas desenvolvidas no âmbito da gestão escolar são complexas e lidam com sujeitos diferentes, com características e pensamentos ímpares. Isso, por muitas vezes, dificulta o trabalho do gestor na medida em que cada sujeito percebe a escola, seus objetivos e os problemas por ela enfrentados de forma diferente, à sua própria maneira. Assim, evidencia-se o quanto a dimensão subjetiva é marcante no que concerne a realização das práticas profissionais dos gestores, ela está imbricada nos sujeitos, nas relações, nas falas e expressões de cada um deles, os quais veem, interpretam e agem no universo escolar

baseados em suas próprias lentes, ou melhor, em suas subjetividades. A gestão democrática vem, não para unificar as formas de pensamentos, e sim para unificar as forças para a resolução de problemas.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

Assim, pode-se perceber que a gestão escolar é a peça chave da escola, é ela que gere a dinamicidade, traz os princípios inerentes às políticas educacionais e implementa-as no PPP e engaja também os princípios democráticos. Nesse contexto, podemos afirmar que o gestor aponta os rumos e direciona a atuação dos colegas de trabalho.

Cada gestor possui uma forma única de formular suas ações e de se posicionar diante das situações enfrentadas cotidianamente, as peculiaridades de cada prática estão condicionadas pela subjetividade. Ademais, consideramos que uma gestão escolar satisfatória implica na criação de ambiente participativo e interativo, independente dos aspectos burocráticos centralizadores ainda vigentes na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro. A escola brasileira enfrenta condicionantes autoritários, na qual a mesma “é organizada com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais de cooperação e solidariedade entre as pessoas” (PARO, 2016, p. 30). É na interação entre os sujeitos, nas discussões coletivas e no consenso que os problemas são superados. Cabe ao gestor escolar efetivar o discurso da gestão democrática nas práticas cotidianas promovendo a participação de todos nas tomadas de decisão da escola e no enfrentamento dos desafios em um ambiente aberto à colaboração de todos. A tudo isso está incumbido o papel do gestor, as ações estão entrecortadas entre atividades administrativas e pedagógicas.

Percebe-se que a atuação do gestor é bastante complexa e exige determinação e gosto pela função que exerce, são muitos desafios a serem enfrentados e muitas pessoas a lidar. Os excessos burocráticos, a falta de autonomia, as mínimas condições de trabalho, a multiplicidade subjetiva dos colegas de trabalho, a escassez de recursos são alguns dos problemas enfrentados diariamente. Diante dessa realidade, a motivação é essencial para o desenvolvimento de sua prática, ela o impulsiona a buscar fazer o melhor e obter o êxito necessário para desenvolver a escola e alcançar as metas estabelecidas. Cabe ressaltar que a motivação é um dos elementos que constitui a subjetividade. O fato de estar mais motivado é

um caminho para o empenho de qualidade. Estamos compreendendo um gestor motivado como alguém que gosta do que faz e envolve-se a fundo nas questões da escola. A motivação é aqui entendida como um sentimento de bem-estar e de orgulho da profissão, é um sentimento que estimula o gestor a dar o melhor de si no enfrentamento das dificuldades diárias na busca de uma escola melhor e com qualidade no ensino. Freitas e Medeiros (2016, p. 8) concordam com esta linha de pensamento e acrescentam:

A satisfação do gestor em superar as crises e dificuldades enfrentadas na escola o motiva a continuar desempenhando bem seu trabalho, buscando melhorar suas práticas na gestão. O resultado positivo de suas ações em conjunto com a comunidade escolar faz com que o gestor orgulhe-se de sua profissão e queira continuar contribuindo com o crescimento de uma escola e com a implementação da qualidade da educação.

Conforme o exposto, o gestor escolar deve estar preparado teórica e psicologicamente para enfrentar a complexidade do exercício da função. Para integrar sua prática, o gestor mobiliza saberes de suas experiências pessoais e profissionais, saberes provenientes de sua formação acadêmica, bem como leva em consideração o contexto no qual ele atua, ou seja, as especificidades da escola na qual o mesmo desenvolve suas competências. Assim, é notório que a atuação do gestor não se faz de maneira isolada ou descontextualizada, ela acontece em um espaço/tempo dentre sujeitos diversos que devem ser incorporados nos processos decisórios da escola. “A direção é por em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional, envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação” (LIBÂNEO, 2004, p. 215). O gestor é, nessa linha de pensamento, o principal e não único responsável pela escola. É ele quem direciona e lidera os planejamentos, articulando os vários setores e sujeitos do ambiente escolar. Levando em consideração uma visão democrática da gestão, ele é quem organiza os processos decisórios nos quais a comunidade irá opinar e colaborar. É o gestor também que os motiva a comunidade escolar para implementar melhorias na escola.

Portanto, é essa linha de pensamento que tomamos como base para pensar a subjetividade na gestão escolar. Pautamo-nos, primordialmente, na gestão escolar democrática e na participação nos processos de decisão da escola como um caminho para se efetivar a visibilidade dos sujeitos que compõe a gestão escolar e a valorização de suas subjetividades. Sujeitos estes, que mediante as raízes burocráticas e autoritárias que insistem em persistir no sistema educacional brasileiro e ora reforçado pelas políticas públicas, acabam sufocados e ocultados dentre tanta burocracia. Insistimos em discutir uma gestão na qual a democracia

seja vivenciada de fato, na qual os sujeitos se afirmem como tal, que sejam coparticipes das decisões e que mediante as relações e participações revelem-se singulares em suas construções e subjetividades.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estes escritos consistem em um recorte de uma pesquisa maior de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito necessário para a obtenção do diploma de graduação em pedagogia, intitulado “Gestão Escolar e Subjetividade: Um estudo à luz de narrativas (auto) biográficas de Mestres em Educação pela UERN”. Assim, esta pesquisa é recorte, mais precisamente, do estudo bibliográfico feito para subsidiar a pesquisa como um todo. Deste modo, apoiamo-nos teoricamente, para alcançar os objetivos aos quais nos propomos, em Colla (1999), Libâneo (2004), Paro (2001, 2016), Rey; Goulart; Bezerra (2016). Realizamos a leitura e fichamento de cada uma das referências, posteriormente realizamos uma reflexão acerca das questões que pretendíamos aprofundar: gestão escolar e subjetividade, culminando nesta tessitura que vos apresento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

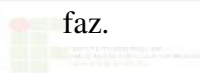
A gestão escolar possui várias concepções que caracterizam os modelos de gerir a escola. Entretanto, não são todas que valorizam a dimensão subjetiva, como por exemplo, a concepção científico-racional na qual “prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 120). Por ser neutra, essa concepção de gestão não valoriza as individualidades e singularidades dos sujeitos, adotando apenas normas e técnicas a serem seguidas e executadas em um ambiente estritamente burocrático.

Em contraposição, existem outras concepções que valorizam o sujeito, suas individualidades e sua subjetividade. Como é o caso da concepção sociocrítica, que não concebe a escola como um espaço neutro e objetivo, “mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2004, p. 120). Essa visão se assemelha aos princípios da concepção democrático-participativa, que também coloca os sujeitos que compõem o espaço escolar em condição ativa e participativa nos processos decisórios. É

válido ressaltar que a participação e tomadas de decisões são coletivas “sem, todavia, desobrigar as pessoas da sua responsabilidade individual” (LIBÂNEO, 2004, p. 121). Assim, iremos nos pautar, sobretudo, na perspectiva democrático-participativa para discutir a subjetividade que permeia o ambiente escolar, pois, como visto anteriormente, a mesma não é definida primordialmente pela neutralidade burocrática, embora tenha que lidar diariamente com ela. A mesma traz os princípios democráticos e garante a divisão do poder decisório.

Além disso, só é possível pensar em valorização da subjetividade no âmbito escolar se os princípios democráticos vigorarem, se a gestão aceitar os pensamentos, opiniões e questionamentos plurais daqueles que fazem parte da escola. É nos processos decisórios compartilhados, em que cada um demonstra suas formas de pensar e fazer, que as subjetividades dos sujeitos começam a aflorar. Esse desvelamento prossegue em todas as ações e práticas executadas, revelando-se também nas relações intra/interpessoais, isto é, do sujeito consigo mesmo e do sujeito com o outro, respectivamente, que são importantíssimas para o bom desempenho da escola. Neste contexto, subjetividades e sujeitos se entrelaçam e é nessa tessitura relacional que emerge a dimensão subjetiva de cada um, como cada um enxerga o mundo, como se apercebe e percebe sua prática no exercer da sua função, seus posicionamentos, opiniões, emoções, habilidades, potencialidades etc.

O cotidiano da escola é representado por todas as práticas executadas pelos sujeitos, com suas histórias, suas construções, a fim de atingir os objetivos da escola. Para isso, o empenho de todos os membros que compõem este espaço – pais, alunos, professores, funcionários e gestão – são imprescindíveis. Cada um deles é dotado de habilidades e capacidades subjetivas que, juntas, potencializam as conquistas da escola. A dimensão subjetiva está presente nas competências dos sujeitos, pois eles as fazem, as constroem, por esse motivo, elas são ímpares. Cada sujeito tem destreza para lidar com situações ou dificuldades específicas no âmbito educacional. Assim, é relevante que o trabalho seja desempenhado em equipe; o gestor, por sua vez, realiza a articulação e planejamento para extrair dos membros suas principais virtudes e habilidades, para, desse modo, incrementar e fortalecer as conquistas da escola. Para corroborar com essa afirmação, trazemos Silva (2009, p. 171), afirmando que “subjetividade refere-se ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente no indivíduo; ocorrendo de tal forma que esse pertencimento se torna único, singular”. Com isso, as potencialidades, habilidades e capacidades dos sujeitos são parte de sua subjetividade e de sua singularidade, ou seja, cada um é único em tudo que faz.



Os processos nos quais a subjetividade é construída não admitem sentidos iguais entre os sujeitos, cada um constrói suas formas de pensar e significar as coisas de modo singular. Sua visão de mundo, seus saberes, suas identidades, seus fazeres, suas opiniões e pensamentos, seus sentimentos não serão similares ao do outro. Como afirma Rey, Goulart e Bezerra (2016, p. 56) “não existem sentidos subjetivos iguais nos contextos diferentes da ação humana”. Os sentidos e significados que o sujeito atribui a suas práticas e a si mesmo como protagonista de sua história, bem como da história da instituição na qual desempenha a função de gestor escolar, são elementos integrantes da dimensão subjetiva. Na gestão escolar, esses sentidos são construídos paulatinamente na relação do sujeito com a função que desempenha, as reflexões sobre as práticas cotidianas promovem um amadurecimento no que concerne à dimensão subjetiva, isto é, a consciência de que sua prática não se faz baseada apenas em normas, técnicas e diretrizes burocráticas, mas que recebe influência direta de sua subjetividade.

No caso da escola, isso significa que, para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos da natureza cultural que as diferenciam umas das outras, sendo que a maior parte deles não é claramente perceptível nem explícita (LIBÂNEO, 2004, p. 106).

Isso nos remete diretamente aos aspectos subjetivos – aos valores, saberes, sentimentos, sentidos e significados de cada sujeito que constitui a escola traz em si, ou seja, suas bagagens culturais e sociais adquiridas em seu itinerário de vida. Rey (1999) enfatiza que a educação pode ser vista como um processo de formação da subjetividade, pois, no âmbito educacional são construídos tanto conhecimentos científicos quanto valores e saberes para a vida do sujeito cidadão e democrático.

A subjetividade que nos constitui transparece nos reflexos, nos encaminhamentos de ideias, nos encadeamentos que vamos tecendo; mas sempre retrata não quem somos, e sim como vamos nos fazendo, como estamos em vias de diferir, que descontinuidades nos atravessam (FOUCAUT *apud* COLLA, 1999, p. 118).

Sendo assim, a subjetividade não é algo dado e pronto, ela é um processo continuado que percorre toda a vida do sujeito. A cada nova experiência ocorre uma construção e reconstrução de valores, ideias, pensamentos e sentidos na qual o sujeito vai se definindo e construindo suas identidades. A subjetividade revela tanto as certezas quanto as incertezas, as dúvidas e inquietações, a motivação e ousadia, mas também as frustrações e mal-estar diante das dificuldades.

Afirmamos que as práticas do gestor escolar estão interligadas com suas subjetividades e suas identidades. Cabe salientar que é no entrecruzamento de nossas experiências e vivências que a subjetividade vai sendo estabelecida, ela é aquilo que constitui o sujeito singular. É o que nos faz um sujeito e não outro. Além disso, de acordo com Oliveira (2009), a subjetividade democrática é tecida na relação e interação entre os saberes, valores e práticas. Esse processo ocorre espontaneamente no cotidiano, a cada contato com novas pessoas, saberes, lugares, novas concepções e subjetivações vão se construindo. O sujeito, nesse sentido, ao vivenciar o novo e realizar novas ações e relações em sociedade, ressignifica-se e transforma-se, pois a cada experiência vivenciada, algo se modifica. Por tudo isso, a subjetividade não é um estado, mas uma construção inacabada e histórica.

“A subjetividade se constitui nas práticas públicas variadas e mutáveis, e não pode ser separada das questões de poder e saber” (COLLA, 1999, p. 132). Todas as ações carregam em si marcas da subjetividade de quem as pratica. O pensar sobre si evidencia a busca pelo seu reconhecimento subjetivo em seus fazeres cotidianos, “as decisões, posições e caminhos que os indivíduos e grupos tomam no curso de suas ações constituem novos processos de produção subjetiva” (REY; GOULART; BEZERRA, 2016, p. 56). As marcas subjetivas implícitas nesses fazeres definem o porquê do sujeito agir de tal forma e não de outra, compreendidas como um aspecto condicionante da prática. Assim, as práticas do sujeito provocam uma produção ou redimensionamento da sua subjetividade.

A proposta teórica da subjetividade implica uma concepção dialógica e não instrumental dos sistemas de ações profissionais, atribuindo central importância à capacidade dos indivíduos e grupos de se posicionarem de forma ativa em seus diversos caminhos de vida, emergindo como sujeitos de suas próprias práticas (REY; GOULART; BEZERRA, 2016, p. 56).

A tessitura do cotidiano da gestão democrática que busca ser um espaço de valorização da subjetividade, ou melhor, empenha-se em visibilizar o sujeito por trás do fazer profissional, fazendo aperceber-se por dentro dos processos decisórios. Tudo isso, requer uma relação entre sujeitos na qual os mesmos se afirmem como tal e reconheçam sua importância e autoria no papel que desempenham dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O âmbito escolar e a gestão são constituídos por sujeitos e subjetividades ímpares, a dimensão subjetiva condiciona as construções diárias de cada sujeito em suas tessituras

cotidianas individuais e coletivas. O gestor age de acordo com seus valores, construções, identidades, saberes/fazer. A subjetividade emerge da participação dos sujeitos da escola nos processos decisórios, pois cada sujeito traz seus modos de pensar, suas opiniões e valores, ou seja, suas subjetividades.

A valorização irá se efetivar mediante a participação dos sujeitos nas tomadas de decisões na escola, bem como em suas formas de agir e pensar o espaço no qual desenvolvem suas práticas profissionais cotidianas. Portanto, não há como pensar em valorização da dimensão subjetiva em um modelo escolar estritamente verticalizado, hierárquico e burocrático, por isso, enfatiza-se a gestão democrática e participativa como espaço de valorização desta subjetividade neste âmbito de visibilidade burocrática. Neste contexto, a prática do gestor efetiva-se direcionada pelos objetivos da escola e suas normas, bem como condicionado pela sua subjetividade. Em geral, a dimensão subjetiva não é explícita na prática do sujeito. Já a dimensão objetiva e burocrática, que concerne à parte normativa, aparece com mais veemência no cotidiano do gestor escolar, todavia, traz uma sobrecarga excessiva à sua prática. É notória, pois, uma sobreposição dos aspectos burocráticos sobre os subjetivos. Entretanto, enfatizamos, sobretudo, que ambos são importantes para o exercício da função do gestor escolar.

REFERÊNCIAS

- COLLA, A. L. A constituição da subjetividade docente: um jogo de luzes e sombras. In: RAYS, O. A. (Org.). **Trabalho Pedagógico**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 117-147.
- FREIRE, Wendel. **Gestão Democrática: Reflexões do/no Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Wack, 2009. 192 p.
- FREITAS, Thayse Mychelle de Aquino; MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Dimensão Subjetiva na Gestão Escolar. In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVA, 6. 2016, Pau dos Ferros, *Anais...* UERN, 2016, 1-12.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004. 319 p.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009. 143 p.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016. 141 p.
- REY, Fernando González; GOULART, Daniel Magalhães; BEZERRA, Marília dos Santos. Ação Profissional e Subjetividade: Para além do Conceito de Intervenção Profissional na Psicologia. **Educação**, v. 39, n. 4, p.54-s65, 31 dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24379>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- REY, Fernando L. Gonzalez. Psicologia da educação: Desafios e Projeções. In: RAYS, Oswaldo Alonso (org.). **Trabalho Pedagógico**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, n. 28, p. 169-195, 2009.

A IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS LOGÍSTICOS NA GESTÃO DA MERENDA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN

Yascara Pryscilla Dantas Costa
Mestranda Plandites – UERN
pryscilladantas@hotmail.com

RESUMO

Atualmente, a gestão logística tem ganhado bastante preponderância, visto que um bom planejamento logístico tanto na gestão pública quanto na privada aumenta a eficiência e eficácia das organizações. Nesse sentido, o presente estudo busca analisar os processos logísticos de uma escola pública estadual na cidade de Mossoró/RN. A metodologia utilizada possui uma abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa é descritiva, para método utilizou-se de um estudo de caso através da observação direta dos fatos e para obter melhores resultados foi elaborada uma entrevista semiestruturada junto à diretora da escola. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se de uma pesquisa em campo e bibliográfica. Os resultados encontrados mostraram que, o gestor público, encontra-se cada vez mais preparado para atuar na gestão escolar, visto que o mesmo sabe identificar a importância da atuação da logística dentro do processo de gestão da merenda escolar e como a boa aplicação dos recursos é importante dentro da organização. Porém, o fator crítico é que devido ao processo burocrático para aquisição dos insumos da merenda escolar o gestor passa a dedicar mais tempo aos procedimentos burocráticos. Em virtude disso, as demandas pedagógicas podem sofrer impacto nos seus resultados por não serem priorizadas. Portanto, conclui-se que a gestão em logística é fundamental no processo de gestão da merenda escolar, através de uma boa execução gera satisfação aos seus principais clientes, os alunos.

Palavras-chave: Gestão logística. Gestão pública. Merenda escolar.

1 INTRODUÇÃO

As organizações procuram, incessantemente, formas de maximizar seus lucros, diminuindo os custos e encontrando formas de se diferenciar diante dos concorrentes. A logística tornou-se um dos fatores essenciais para o alcance desses objetivos. Não se pode garantir a qualidade do produto ou serviço final sem a garantia da adequada gerência dos materiais utilizados durante a produção. Ao longo do tempo a logística apresentou uma evolução continuada, sendo hoje considerada um dos elementos-chave na estratégia competitiva das organizações.

Nesse sentido a logística tornou-se indispensável para o crescimento e desenvolvimento das organizações, sejam elas públicas ou privadas. Pois, além de tornar a organização mais competitiva estabelece a integração de toda a gestão física e de informações responsáveis pela movimentação de materiais e produtos tornando-se dessa forma mais eficiente e conseqüentemente trazendo mais qualidade nos serviços prestados a população.

O enfoque da pesquisa será tratar da logística na merenda escolar levando-se em consideração todos os processos e importância dos mesmos para ofertar serviços de forma eficiente e eficaz, ou seja, acompanhando todo o processo da gestão da merenda escolar desde o processamento do pedido de materiais até a elaboração do produto final, para que dessa forma o produto possa chegar ao consumidor final no tempo desejado, com menos custos para a organização e da melhor maneira possível.

Nesta direção, propõe-se como objetivo geral analisar os processos logísticos de uma escola pública buscando-se especificamente evidenciar a logística da merenda escolar no contexto da gestão pública, descrever os processos logísticos da merenda escolar de uma escola pública estadual e identificar os processos logísticos que causam ineficiência na gestão da merenda escolar da escola analisada.

Diante desse fator surge a indagação norteadora da pesquisa: Qual a importância dos processos logísticos na gestão da merenda escolar?

Com a finalidade de atender aos objetivos da pesquisa em estudo a mesma apresenta-se quanto a sua abordagem qualitativa e exploratória. Para o método, utilizou-se de um estudo de caso através da observação direta dos fatos e para obter melhores resultados foi elaborada uma entrevista junto à diretora da escola através de um questionário semi-estruturado. Quanto ao seu objetivo, a pesquisa é caracterizada como descritiva, que conforme Andrade (2010, p. 112): “Nesse tipo de pesquisa, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles”.

A pesquisa se desenvolveu em várias fases. No primeiro momento, realizou-se um estudo aprofundado do assunto, utilizando dados secundários com o intuito de explorar e conhecer melhor as políticas públicas na gestão da merenda escolar bem como a utilização das ferramentas da gestão em logística para o seu bom funcionamento. Essa fase teve como pilar básico pesquisas realizadas por meio de livros, artigos, teses, revistas e *internet*: como blogs, *sites* do governo, *sites* de eventos nacionais na área da logística.

Diante disso, foi possível definir as perguntas da entrevista utilizada para a coleta de dados, aplicado junto ao gestor da escola estudada e também através da observação empírica dos fatos: através da vivência em meio ao dia-a-dia na escola e acompanhando cada processo executado pela diretora.

Foi aplicada uma entrevista junto à diretora da escola realizada no mês de Junho de 2017, composta com perguntas abertas e fechadas, a qual buscou principalmente identificar a importância dada pela diretora da escola, para as temáticas abordadas nessa pesquisa e visou

conhecer um pouco mais sobre o funcionamento na prática da gestão em logística nas políticas públicas e como uma boa aplicação da logística contribui para uma gestão eficiente.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Logística na Gestão Pública

O processo de logística é parte fundamental no relacionamento que liga clientes aos consumidores, as atividades logísticas vêm ganhando espaço no mercado nos últimos anos, isso pelo fato de as empresas terem percebido o grande valor que os serviços logísticos representam para os clientes, e com isso, a empresa torna-se mais competitiva perante seus concorrentes.

De acordo com Figueiredo apud Vasconcelos (2010), é através do serviço logístico, entendido como o conjunto de atividades que devem ser realizadas para atender às necessidades de clientes cada vez mais exigentes, que as empresas procuram a diferenciação, perseguindo o cumprimento de prazos, entregas sem erros, pedidos perfeitos e um amplo leque de atributos de serviço que vão além dos convencionais requisitos ligados a prazos e quantidades atendidas.

Diante desse novo conceito de mercado onde as empresas tornam-se mais competitivas a cada dia é preciso ter uma integração dos setores para que tudo ocorra de forma sincronizada e com a qualidade esperada.

Entretanto, vale ressaltar que a logística também é de fundamental importância no setor público, porém, essa importante ferramenta não é utilizada de maneira eficiente na gestão pública, mas a cada dia vem ganhando uma maior relevância e atenção nesse setor para a obtenção dos resultados esperados de forma eficiente e dessa forma gerando qualidade nos serviços prestados a população.

Nesse sentido, Dias (1996) comenta que a logística compõe-se de dois subsistemas de atividades, administração de materiais (suprimento físico) e transporte/distribuição física, cada qual envolvendo o controle da movimentação e a coordenação demanda-suprimento. A logística é tomada e considerada como perfeita quando há integração de administração de materiais em sua totalidade e distribuição física dos produtos e serviços com plena satisfação do cliente.

A finalidade da Administração de Materiais de acordo com Dias (1993) é assegurar o abastecimento contínuo dos itens que entram na fabricação dos bens e de outros em decorrência da programação conjunta das áreas de vendas e de produção.

A distribuição física trata do processamento de pedidos, transporte, estocagem e armazenagem dos produtos finais da organização. A distribuição física (transportes) é uma importante atividade dentro da logística. Pois, é através dessa ferramenta que há a movimentação de materiais e insumos através de seus diversos modais e cabe ao gestor escolher a melhor forma de transportá-los. Os tipos de modais são: marítimo, fluvial, ferroviário, rodoviário, dutoviário e aéreo.

O transporte tem duas funções principais: movimentação e armazenagem de produtos e matérias-primas. O objetivo da atividade de transporte, de acordo com Bowersox e Closs (2001), é movimentar produtos de um local de origem até um determinado destino minimizando ao mesmo tempo os custos financeiros, temporais e ambientais.

2.2 A Gestão da Merenda Escolar no Setor Público

A logística na gestão pública ou na nova gestão pública a cada dia torna-se mais importante, pois é através de uma boa gestão que irá garantir que o produto chegue ao consumidor final da melhor forma possível e na gestão pública esse processo não é diferente porque hoje o gestor público é mais cobrado e sua reeleição vai depender resultados eficientes em todos os setores. A logística de suprimentos relacionada à gestão de compras, por exemplo, é um dos processos a ser feito pelo gestor público que envolve além da compra toda uma cadeia de suprimentos como o processo licitatório, o transporte, o tempo de entrega e a forma de armazenamento.

A gestão da merenda escolar no setor público ocorre através do Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), garante a transferência de recursos financeiros para subsidiar a alimentação escolar de todos os alunos da educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público). De acordo com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) atualmente, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino. O valor per capita é estabelecido pela legislação vigente.

O repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no censo escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. As entidades executoras têm autonomia para administrar o dinheiro repassado pela união e compete a elas a complementação financeira para a melhoria do cardápio escolar, conforme estabelece e constituição federal. A compra de alimentos para a alimentação escolar é regida pela Lei nº 11.947/2009 que estabelece as normas do PNAE.

Todos os estados, o Distrito Federal (DF) e os municípios podem participar do programa, mas para isso tem que seguir alguns critérios/exigências como aplicar os recursos exclusivamente na aquisição de gêneros alimentícios, instituírem um conselho de alimentação escolar (CAE), como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento, prestação de contas dos serviços recebidos e cumprimento das normas estabelecidas pelo FNDE na aplicação dos recursos.

A resolução nº 32, de 10 de Agosto de 2006, do FNDE, estabelece as atuais normas para execução do PNAE, obedecendo aos princípios da universalidade e da equidade em relação à alimentação escolar gratuita a continuidade de atendimento e a descentralização. Tomando como base estas diretrizes, as Entidades Executoras do programa são obrigadas a destinar no mínimo 70% (setenta por cento) dos recursos financeiros recebidos pelo PNAE, para a aquisição de produtos básicos, priorizando os semi-elaborados e os “in natura”.

A legislação atual determina que o programa incentive a compra de gêneros alimentícios diversificados, dando preferência aos produzidos e comercializados em âmbito local, respeitando-se os hábitos alimentares e as práticas pertencentes à cultura e da preferência alimentar regional. A medida provisória (MP) Nº 455, de 28 de Janeiro de 2009, define como obrigatório o uso de, no mínimo, 30% dos recursos do Programa na compra direta de produtos alimentícios oriundos da agricultura familiar, priorizando os assentamentos de reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.

O processo de compras dos produtos alimentícios oriundos da agricultura familiar é feito através de uma chamada pública onde define quais são os produtos e as quantidades desejadas naquele determinado momento. Segundo Federizzi (2015), as compras públicas para os programas alimentares estaduais e municipais são instrumentos capazes de legitimar políticas para a realização de licitações sustentáveis visando à regionalização da alimentação escolar e dessa forma dinamizando a economia urbana através da geração de emprego e renda.

Com base na resolução nº 26 de 17 de Junho de 2013, a compra dos alimentos deverá ser feita seguindo as disposições da Lei de Licitações nº 8.666/1993 ou da Lei nº 10.520/2002 que institui modalidade de licitação denominada pregão, ou, ainda, por dispensa do

procedimento licitatório, nos termos do art. 14 da Lei nº 11.947/2009. Os recursos destinados para o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE estão garantidos no orçamento da união. O repasse é realizado por meio da transferência de dez parcelas mensais iniciadas no mês de Fevereiro de cada ano. O valor a ser repassado é calculado da seguinte forma: Número de alunos x Número de dias x valor per capita. Sendo a soma deles o valor total de recursos a ser recebido por cada escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola escolhida para fins dessa pesquisa consiste na Escola Estadual Abolição IV, situada na cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. É uma escola de pequeno porte e seu público alvo são os alunos do Ensino Fundamental I. A presente pesquisa foi realizada com a diretora da escola e buscou-se entender a importância da logística dentro da gestão pública mais especificamente como essa temática funciona na gestão da merenda escolar.

Diante do exposto a presente pesquisa observou vários pontos o primeiro deles é a sobrecarga de trabalho da diretora, pois a mesma tem que cuidar de todos os setores dentro da escola desde o processo de pedido de material de rotina até os cuidados com o bom funcionamento pedagógico da escola e nesse sentido vale salientar que o fator pedagógico fica um pouco afetado devido a maior parte do tempo da diretora ser mais dedicada aos fatores administrativos como a gestão da merenda escolar.

Pois requer bastante atenção e cuidados devido à burocracia existente para adquirir os alimentos e para armazená-los sem que eles se estraguem durante o tempo que fica armazenado na escola e para que dessa forma a merenda chegue aos alunos da melhor maneira possível. É importante destacar que para ser diretor de uma escola pública estadual exige conhecimentos não apenas pedagógicos, mas também conhecimentos em outras áreas principalmente a administrativa e financeira.

Nesse sentido uma das perguntas feitas à entrevistada foi saber se ela entende o que é a logística e se sabe qual a sua relevância dentro do contexto da gestão pública:

Ser diretora ou ter um cargo dessa importância é necessário entender de tudo um pouco, e a logística especialmente na gestão da merenda escolar se faz de fundamental importância, pois através de uma boa gestão logística é possível que os alimentos cheguem no tempo certo sem causar prejuízo aos alunos e a escola.

Através de sua resposta observou-se que a entrevistada entende a importância da logística dentro da gestão pública e percebe-se a cada dia sua importância dentro da organização. Bowersox e Closs (2001, p. 20) afirmam que o “objetivo da logística é tornar disponíveis produtos e serviços no local onde são necessários, no momento em que são desejados”.

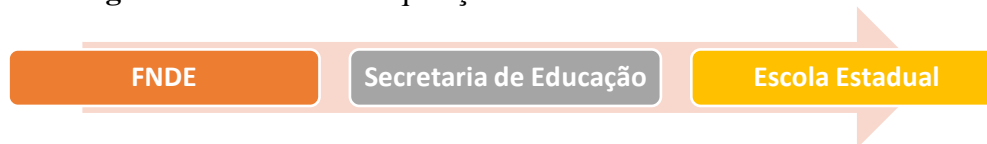
A logística de suprimentos presente no processo de compra da merenda escolar em escolas públicas é uma tarefa a ser executada pelo gestor público destas instituições, visto que o processo envolve, além da compra dos produtos alimentares, o processo licitatório, o transporte, o tempo de entrega, o local de armazenamento adequado desses produtos, as condições de armazenagem e o prazo de validade de cada produto. A necessidade de refrigeração dos alimentos perecíveis, a quantidade diária do alimento a ser preparado, também deve ser analisada pelo gestor respeitando-se os dias letivos de cada período letivo anual (ROSA, 2010).

A responsável pela gestão da merenda escolar dentro da escola é a diretora, a qual recebe assistência da coordenadora e da merendeira. Com a chegada dos produtos à escola a mercadoria é conferida, depois pesada (no caso das carnes) para não haver diferença no final, pois se a quantidade de carne foi enviada menor do que o que foi solicitado esse pedido não poder ser recebido porque se houver algum problema como a falta de insumo para um determinado dia quem responde por essa falta é a diretora da escola ao PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar).

Observou-se que a gestão do armazenamento e estocagem ocorre da seguinte forma, os insumos como: arroz, feijão, macarrão, biscoito entre outros, são armazenados em armários de ferro e não pode entrar em contato com o solo, também não pode armazenar esses produtos em caixas para evitar que insetos entrem e contamine os insumos. Entretanto, as carnes, frutas e legumes são armazenados na geladeira com data de entrada no estoque e dessa forma utiliza-se primeiro as que já estavam armazenadas evitando assim que os alimentos se estraguem.

O processo de aquisição desses insumos segundo a entrevistada acontece através do caixa escolar, pois a escola precisa ter uma documentação toda regularizada para poder utilizar o recurso. O início do processo para aquisição desses recursos se dá com o repasse do recurso financeiro por parte do FNDE para a Secretaria de Educação, e desta para a escola. Com o recurso disponível na conta bancária, a escola encaminha o pedido de compra para a Secretaria de Educação, órgão responsável pelo processo jurídico de compra, feito através de licitação.

Figura 1 - Processo de aquisição de recursos da merenda escolar



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Conforme citado na revisão bibliográfica os recursos destinados para o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE estão garantidos no orçamento da união. O repasse é realizado por meio da transferência de dez parcelas mensais iniciadas no mês de fevereiro de cada ano. O valor a ser repassado é calculado da seguinte forma:

Figura 2 - Cálculo do valor total da per capita



Fonte: dados da pesquisa (2017).

Sendo a soma deles o valor total de recursos a ser recebido por cada escola. Porém, esse cálculo é feito de acordo com o ano letivo anterior, portanto, torna-se um ponto crítico na gestão da merenda escolar, pois segundo a diretora no ano seguinte pode ter mais alunos matriculados e o valor do repasse enviado será insuficiente para suprir a demanda, causando nesse sentido conflito na administração dos recursos porque a demanda será maior do que a oferta e impactando significativamente na nutrição dos alunos.

O pagamento dos fornecedores é feito através de cheques nominais utilizando a verba que recebem do PNAE por meio de transferências eletrônicas realizadas nas contas bancárias vinculadas a cada escola. Vale salientar que 30% do valor total dessa verba têm que ser destinada a compras de alimentos provenientes da agricultura familiar, entretanto, para cumprir essa exigência encontra-se um pouco de dificuldade, pois segundo a diretora às vezes os alimentos não são entregues na quantidade certa, na qualidade adequada e muitas vezes ocorrem à falta do mesmo e dessa forma prejudicando o cronograma da merenda escolar que na “falta” do alimento tem que substituir a merenda que tinha sido programada para aquele determinado dia.

Apenas a compra de alimentos referente à cota que deve ser investida na agricultura familiar pode ser feita diretamente pelas escolas através da modalidade de dispensa de licitação. Se a escola em um determinado mês não utilizou o recurso disponível todo, naquele determinado mês destinado a compras de alimentos da agricultura familiar, o mesmo não pode ser destinado para aquisição de outros insumos como no supermercado por exemplo.

Mas, pode acumular para ser usado no mês seguinte, porém não é um indicado, pois se o recurso destinado para o mês não foi utilizado por completo em algum momento alguma merenda que seria a base dos insumos dos alimentos fornecidos pela agricultura familiar teve que ser substituída por outra do cardápio (Quadro 1) e dessa forma causa prejuízo na alimentação dos alunos.

Quadro 1 - Cardápio do Programa Alimentar do Ensino Básico

	1° Semana	2° Semana	3° Semana	4° Semana
Segunda – Feira	Suco de fruta e biscoito	Cuscuz com ovos e suco de fruta	Suco de fruta e biscoito	Suco de fruta e biscoito
Terça – Feira	Canja de Frango	Carne com batata doce e arroz branco	Risoto de frango	Cuscuz com carne moída e soja escura.
Quarta – Feira	Cuscuz com carne e soja escura com suco de fruta	Salada de frutas com biscoito	Cuscuz com guisadinho de frango e proteína de soja branca	Salada de fruta com biscoito.
Quinta – Feira	Risoto de frango e soja branca	Isca de carne acebolada e arroz branco	Macarronada com carne moída e proteína de soja escura	Risoto de carne e soja escura
Sexta – Feira	Espaguete com frango desfiado	Frango com legumes e arroz refogado	Canja de frango	Espaguete com frango desfiado

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Essa alimentação é uma dieta orientada por uma nutricionista do programa através da relação de produtos fornecidos pela secretaria de educação, onde são escolhidos os produtos adequados para garantir a segurança nutricional dos alunos. A relação do cardápio realizado pela nutricionista com o programa alimentar a ser cumprida pela escola e dessa forma contribuir para a nutrição dos alunos. Esse cardápio é elaborado para permanecer o ano todo e é composto por cinco alimentações que variam durante as quatro semanas de um mês, de acordo com o valor nutricional e sua importância para os alunos. A cada semana do mês o cardápio é diferente, mas o ponto crítico é que ela se repete a cada novo mês e essa repetição acarreta na pouca variação do cardápio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciando a logística como um fator preponderante e indispensável para uma boa gestão e aplicação dos recursos públicos. Sobre a descrição dos processos logísticos da merenda escolar, tais como: compras, transporte, armazenamento, preparo e consumo da alimentação escolar. Pode-se ressaltar que é um processo burocrático, pois o seu início para aquisição de recursos se dá com o repasse do recurso financeiro por parte do FNDE para a Secretaria de Educação, e desta para a escola. Na escola a responsável pelo pedido de compras é a diretora, e ela o faz através do caixa escolar.

As compras são feitas através de processo licitatório sendo dispensado este apenas para obtenção de alimentos provenientes da agricultura familiar. Um ponto observado e que constou como positivo foi à forma de armazenamento dos insumos tudo de acordo com as ferramentas de gestão aplicadas a logística como a forma que é guardada os alimentos e a forma que são utilizados através do método primeiro a entrar primeiro a sair (PEPS), a preparação da merenda é feita todos os dias através de um cardápio elaborado pela nutricionista do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

No que se refere à identificação dos processos logísticos que causam ineficiência na gestão da merenda escolar da escola analisada, vale destacar dois pontos críticos considerados de bastante importância o primeiro é em relação a cota de 30% das compras de alimentos destinados a agricultura familiar, pois segundo relato da diretora muitas vezes os alimentos não vem na quantidade certa e na qualidade desejada causando dessa forma prejuízo na alimentação das crianças alterando o cardápio alimentar planejado e conseqüentemente acarretará na falta de algum alimento posteriormente.

Outro ponto crítico é o valor da per capita calculado através do ano anterior, pois no ano seguinte o número de alunos pode ser maior e o valor da renda recebida por aluno menor, causando dessa forma prejuízo na alimentação dos mesmos.

De acordo com a revisão da literatura e com os resultados obtidos neste trabalho obteve-se um conhecimento mais aprofundado sobre o funcionamento da gestão da merenda escolar e como a aplicação da logística contribui de forma significativa para adquirir resultados eficazes na gestão pública. Nesse sentido, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados e espera-se que esse trabalho contribua para um melhor entendimento da aplicação da logística para o um melhor funcionamento da gestão na merenda escolar.

6 REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a Metodologia do Trabalho Científico**. 10 ed. São Paulo, 2010. 112p
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009.. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013**. Diário Oficial da União, 2013
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução/FNDE/CD/Nº 32 de 10 de agosto de 2006**. Diário Oficial da União, 2006.
- BRASIL. **Lei n. 11.947 de 16 de junho de 2009**. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2009.
- BRASIL, Caroline V. de Macedo; CAMPOS, Luiz Fernando Rodrigues. **Logística: teia de relações**. Curitiba: Ibpx, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>>. Acesso em: 28 de Julho de 2017.
- BOWERSOX, D. J., CLOSS, D. J. **Logística empresarial: o processo de integração da cadeia de suprimentos**. São Paulo: ATLAS, 2001.
- DIAS, Marco Aurélio P. **Administração de Materiais - Uma Abordagem Logística**. 5 ed. 1993.
- FEDERIZZI, Isabel. **Gestão da Logística de Suprimentos em uma Escola Pública de Novo Hamburgo/RS: Estudo de caso da Merenda Escolar**. Porto Alegre/RS, 2015. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131520/000976176.pdf?sequence=1>>
- NOVAES, A. G. **Logística e gerenciamento da cadeia de distribuição**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- ROSA, Rodrigo de Alvarenga. **Gestão logística**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.
- Vasconcelos, N.V.C **Análise do processo logístico através das ferramentas da qualidade: um estudo de caso na DDEX- directtooor express**. Disponível em: <http://www.ingepro.com.br/Publ_2011/Fev/06%20Artigo%20368%20pg%2059-71.pdf> Visto em: 30/09/2017 às 17:00.

A INFLUÊNCIA DO GERENCIALISMO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Rosana Sousa Rodrigues

Graduanda em Pedagogia- Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
rosanasousa.imp@gmail.com

Beatriz Lima de Sousa

Graduanda em Pedagogia- Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
biadesousaa@gmail.com

André Luís de Sousa Arruda

Graduando em Pedagogia- Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
andre_arruda@outlook.com

Geovanea dos Passos de Souza

Graduanda em Pedagogia-Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
geovaneapassos13@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma perspectiva de influência administrativa no âmbito escolar. A partir de análise bibliográfica, verificou-se que o modelo gerencialista de gestão, tem como intenção conciliar princípios, valores e estratégias procedentes da administração privada. Sobretudo, como se organiza a gestão e as políticas educacionais com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), que tem como objetivo regulamentar e ordenar a educação brasileira. Acrescenta-se também a importância da Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que possui a finalidade de regularizar e organizar o funcionamento do Estado, definindo os direitos e deveres dos cidadãos. Diante disso, é notório salientar que o setor público tem provenientes características advindas da cultura empresarial competitiva, que vem gradativamente ganhando espaço no âmbito educacional. E para embasar melhor a pesquisa, utilizou-se dentre os autores pesquisados como fundamentação teórica: Libâneo (2004). Constituição Federativa do Brasil de 1988; Saviani (2000). Escola e Democracia.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Políticas Públicas. Gerencialismo.

INTRODUÇÃO

Democracia, estado social e reforma gerencial são instituições que se inter-relacionam. A democracia é um sistema político em que os cidadãos elegem seus dirigentes por meio de eleições periódicas, inclusive a mesma torna-se realidade nos países mais desenvolvidos na virada para o século XX, o estado do bem-estar social se constrói após a Segunda Guerra Mundial nesses mesmos países, e a reforma gerencial do Estado inicia no fim do século XX em apenas alguns desses.

A transição da administração burocrática para a gerencial, que aconteceu em meados de 1980, foi uma resposta clara e objetiva, já que objetivava aumentar a eficiência dos grandes

serviços sociais de educação, saúde e previdência social que o Estado passara a exercer. É notório salientar que a administração pública gerencial é um fator de legitimação política do estado social. Além disso, existe uma relação dialética entre o estado social e a reforma gerencial, pois a constituição do estado social, ao implicar um grande aumento da organização estatal exige que sua gestão seja mais eficiente; inclusive a reforma gerencial ao contribuir para essa maior eficiência, tem um papel importante na legitimação das ações do Estado.

Assim, a reforma gerencial da administração pública no Brasil traçou as diretrizes fundamentais da modificação da relação entre Estado, governo e sociedade quando propôs uma modificação da organização do aparelho de Estado e a utilização de novos instrumentos de gestão pública (BRESSER-PEREIRA, 2009).

Então Bresser Pereira assumiu a condução da reforma na administração pública brasileira que realizou inúmeras mudanças organizacionais e institucionais para o aparelho de Estado Brasileiro. Além disso houve uma substituição da gestão pública burocrática pela “administração pública gerencial”, transformando organizações e retirando a autonomia de execução que os Estados possuíam.

Assim também o plano diretor da reforma do aparelho do Estado, definiu importantes objetivos e diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Dentre as diretrizes, pode-se citar o fortalecimento do estado como agente regulador. O modelo gerencial surge como um estímulo para os resultados de um passado caracterizado pelo clientelismo, patrimonialismo e nepotismo, tendo como referência países desenvolvidos e em desenvolvimento.

O plano pretende reformular a máquina estatal, interferindo em esferas públicas e privadas. Inclusive no que se refere a esfera pública, o governo interferiu no plano de definição de tetos únicos para servidores, objetivando a asseguaração de aposentadorias em idades razoáveis.

A reforma do Estado é um tema atual e diversificado com profundas implicações nas estruturas políticas, econômicas, institucionais e sociais em todas as sociedades. Esteve na agenda dos países da América Latina durante a década de 1990. De acordo com Bresser-Pereira (1998) antes da Reforma Gerencial de 1995, o Brasil conheceu duas outras reformas administrativas. A primeira delas ocorreu durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, conhecida como a reforma burocrática, quando o País configurou uma modernização autoritária que objetivou a desconstrução do estado oligárquico, começando um novo ciclo de um movimento modernizador.

Logo a reforma empreendida por Vargas gerou a iniciativa vanguardista do modelo mecanicista de governo, e está interligado com o conceito de burocracia weberiana, pois este teve seu desenvolvimento embasado no patrimonialismo. Em seguida estava o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) que desempenhou os princípios centralizadores e hierárquicos da burocracia clássica, produzindo políticas públicas em larga escala. Diante dessa concepção o governo é um instrumento guiado por regras e regulamentos.

De acordo com Bresser-Pereira (1998), a segunda reforma administrativa foi chamada de reforma desenvolvimentista de 1967 que considerou os princípios burocráticos um obstáculo para o País. Houve, portanto, uma tentativa de modernização gerencial da administração pública que buscou superar a rigidez burocrática com meios a adotar a máquina pública que possui maior agilidade, para que o Estado Nacional Desenvolvimentista dos militares pudesse concretizar suas ideias.

Enfim, as duas reformas descritas formaram as bases fundamentais da estrutura burocrática do Estado Brasileiro, e ainda estabeleceram um caráter predominantemente autoritário que foi considerada uma característica marcante.

Para uma melhor compreensão acerca das reformas na década de 1990 no Brasil, é indispensável o entendimento da crise do Estado. Dessa forma os Estados se colocam diante da necessidade de adaptação dessa nova realidade política e econômica. O Brasil sofreu devidos sucessivos déficits públicos que conduziram o País a uma redução das taxas de crescimento econômico, gerando o aumento nos índices de desemprego aumentando os índices inflacionários, pois o Estado não suportava mais o peso da demanda que lhe era dirigida pelos setores do governo e da sociedade.

Para concretizar essas mudanças, foi proposta uma ampla reforma subsidiada em vários setores, articulada por um órgão específico, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que surgiu em 1995 com a transformação da secretaria da administração da presidência da república em ministério.

A nova administração pública propõe um modelo pós-burocrático de gestão e vem em busca de respostas as novas e mais complexas demandas econômicas e sociais, denominando-se inovadora, flexível e com foco nos resultados. Alguns conceitos que classificam esse modelo de gestão são centrais como a eficácia, a efetividade e a eficiência.

O primeiro refere-se ao real objetivo desempenhado pela administração pública, devendo estar sincronizado com as demandas sociais, tanto quantitativas como qualitativas focando no objetivo do serviço público. O segundo liga-se aos impactos e efeitos de médio e longo prazo, e está relacionado a um contexto mais amplo de necessidade de consciência

política. O terceiro se refere ao uso racional dos recursos públicos, ou seja, fazer mais com menos potencializando as receitas orçamentárias.

Assim na visão de Bresser Pereira, a carta magna de 1988 merece a identificação de “retrocesso burocrático”, pois representou uma atitude defensiva da alta burocracia que afirmou seus privilégios corporativistas e patrimonialistas, reforçando a força centralizadora que compõem o sistema burocrático.

Nesse sentido, a reforma do Estado em linhas gerais introduz uma reforma no aparelho de Estado, visando um ajuste fiscal e a redução do excesso de quadros no funcionalismo público, buscava uma modernização e mais eficiência no atendimento ao cidadão. O ajuste fiscal seria feito com base na exoneração por excesso de quadros e modificação no sistema previdenciário, enquanto a modernização se daria diante do fortalecimento do núcleo do Estado. Além disso, podemos destacar as privatizações que visavam substituir o Estado no setor de bens e serviços onde o mesmo realizaria o controle e as instituições privadas, a administração. A reforma no Brasil ainda é limitada por muitos condicionantes que enfatizam a origem da formação do Estado Brasileiro, por isso o mesmo deve tornar-se mais eficiente através do aperfeiçoamento da gestão pública.

GESTÃO EDUCACIONAL

Faz-se necessário compreender brevemente os conceitos sobre as tendências pedagógicas, para melhor compreensão da gestão escolar. Quando se fala a respeito de pedagogia liberal, logo subentende-se que tais palavras remetem a um sentido de avanço, democracia ou liberdade. Todavia, a pedagogia liberal possui um caráter próprio, uma doutrina que justifica o sistema do capitalismo. A mesma sustenta uma ideia na qual o indivíduo deve se adaptar as normas da sociedade através do desenvolvimento cotidiano e cultural.

Pedagogia liberal dá bastante ênfase no aspecto cultural dos indivíduos, tratando todos de formal igual, todavia, cada pessoa possui sua identidade cultural, e tratar todos de maneira igual esconde a realidade de sua classe. Embora se acredite na igualdade de todos, pouco se leva em consideração sobre a desigualdade das condições individuais.

A tendência liberal tradicional possui o objetivo de preparar o indivíduo para executar um papel na sociedade de uma forma que enalteça os valores intelectuais e morais do aluno, mas também possui o compromisso de desenvolver a cultura e trabalhar a resolubilidade de problemas que atingem a sociedade. Acredita ainda que o caminho para a cultura tem ligação

com o saber, desta forma os que menos sabem devem se esforçar para suprir seu déficit, já os menos capazes devem se preocupar mais com os cursos profissionalizantes.

Tendência liberal renovada progressista possui a ideia que, se assimila com maior eficiência se o aluno aprender fazendo. No que se refere a esse tipo de metodologia, vale ressaltar Dewey que possui a ideia de que o pensamento era um instrumento para a resolução de problemas reais, o mesmo acreditava que deveria se educar a criança como um todo, o que importa é o crescimento físico, emocional e intelectual. Já Decroly acreditava que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão de um todo, que posteriormente pode se organizar em partes, ou seja, que vai do caos à ordem.

Os passos básicos do método da tendência liberal renovada é: expor o aluno a uma situação de interesse, tal situação dever ser desafiadora com um estímulo de resolução, o aluno deve ter o interesse de pesquisar alguma solução para o problema, uma medida deve ser adotada para contornar a situação, a ajuda do professor pode ser de suma importância para nortear o mesmo quanto a decisão a tomar, e por fim, deve-se questionar quanto o método usado para desfazer o problema e indagar se tal feito pode repercutir positivamente na sua vida futura.

A escola tem expandido seu papel, aumentando tanto o dever de reunir e socializar saberes científicos como o de formar indivíduos para exercer cidadania e inseri-los no mercado de trabalho. Dessa forma, a escola tornou-se o ambiente com principal objetivo de formação de pessoas. Nesse ponto de vista, segundo Libâneo et al. (2007, p. 315):

(...) seus objetivos dirigem-se para a educação e a formação de pessoas; seu processo de trabalho tem uma natureza eminentemente interativa, com forte presença das relações interpessoais; o desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva de profissionais; o grupo de profissionais tem níveis muito semelhantes de qualificação, perdendo relevância as relações hierárquicas; os resultados do processo educativo são de natureza muito mais qualitativa que quantitativa; os alunos são ao mesmo tempo, usuários de um serviço e membros da organização escolar.

Vê-se que cada Escola exerce missão significativa tendo em consideração o 2º artigo da Lei de diretrizes e Bases da Educação, que diz (...) “a missão de cada Escola, de cada gestor, de cada professor, é promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho”. Significa que a escola tem uma ampla tarefa a cumprir a fim de ter sucesso nas dimensões a serem trabalhadas, para alcançar a integridade humana. Para isto, a administração escolar precisar ter conhecimento das incumbências aos estabelecimentos de ensino, elencados na lei 9.394/96 no seu Art. 12:

- I** - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II** - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III** - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV** - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V** - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI** - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII** - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

Como consequência do processo de redemocratização do país, que se iniciou na década de 1980, a escola passou por várias mudanças, principalmente da perspectiva administrativa, tendo em conta que a escola “define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais” (LIBÂNEO, 2007, p. 316).

A Constituição de 1988 e a LDB de 1996, explicitam a liberdade da instituição de ensino no sentido de elaborar sua própria proposta pedagógica, organização, estrutura e funcionamento. Desde então, houve diversas mudanças no ponto de vista que se refere a administração no ambiente escolar, aparecendo alteração no conceito de administração para o de gestão escolar, dando sentido de maior participação dos envolvidos no processo educacional escolar. Então, segundo Libâneo (op.cit. p. 323): “a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos”.

O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

No que se refere o sistema de organização e gestão da escola se faz necessário conhecer os seguintes itens: concepções de organização e gestão escolar; elementos constitutivos do processo organizacional; a estrutura organizacional da escola (LIBÂNEO, 2001).

A organização de uma escola é tomada pela realidade, técnica e objetiva que funcionam racionalmente, dessa forma é planejada e controlada para que se alcance os melhores índices e a maior eficiência. As escolas costumam obedecer aos sistemas de hierarquia onde o poder é centralizado nas mãos daqueles que organizam, e há baixo grau de participação das pessoas que fazem parte da equipe de organização. As tomadas de decisões emanam dos cargos mais elevados, caracterizando de tal maneira, um efeito onde a ação se dá de cima para baixo. (LIBÂNEO, 2001)

Sobre outra perspectiva, deve-se levar em consideração que a escola não se resume somente em organização ou um conjunto que unifica pessoas, mas, é recomendado que se tenha uma visão de que a escola tem uma grande responsabilidade em desenvolver interações sociais e sócio-políticas, auxiliando assim, a construção social de professores, alunos, pais e comunidade (LIBÂNEO, 2001).

Para que se entenda como funciona a gestão escolar deve-se levar em consideração três concepções de organização: técnica-científica, autogestionária e a democrática participativa (LIBÂNEO, 2001).

A concepção técnica-científica está relacionado a hierarquia de cargos e funções, visando as funções e a otimização dos afazeres escolares. Algumas de suas características são: Poder centralizado do diretor; detalhamento de funções delegadas assim como divisão do trabalho; destaque nas competências administrativas, assim como regras, normas e assuntos burocráticos; as ordens vêm de cima para baixo (LIBÂNEO, 2001).

A concepção autogestionária busca a responsabilidade coletiva, desta forma a ausência da centralização do poder se torna irrelevante, pois a tomada de decisões, o direito de participação é igual para todos. Algumas de suas características são: decisões coletivas; destaque nas inter-relações; eliminação de qualquer tipo de centralização de poder; foco na auto-organização e execução de tarefa do grupo (LIBÂNEO, 2001).

Concepção democrática-participativa defende a coletividade na tomada de decisões, todavia após a tomada da decisão cada indivíduo tem de assumir sua função no trabalho. Algumas dessas características são: competência profissional; direção participativa; boa articulação da direção com os afazeres que relacionam pessoas que se relacionam com a escola; melhora na qualidade da prestação de serviço mediante a coleta de informações reais; todos avaliam e são avaliados, todos dirigem e são dirigidos (LIBÂNEO, 2001).

Nos dias que correm, o modelo democrático-participativo tem sido influenciado por várias ideias nas quais dizem que a escola não é uma estrutura completamente objetiva ou mensurável, mas que para intensificar sua ação é necessário a experiência de pessoas e de suas interações sociais (LIBÂNEO, 2001).

A construção de uma escola não depende somente da estrutura de uma organização interna, mas também se faz necessário levar em consideração aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos. Sua composição não está simplesmente estabelecida por um corpo de docentes, mas se faz importante a presença dos especialistas em educação, funcionários, alunos e pais. Algumas escolas já possuem um Conselho de Escola que é comumente chamado de

colegiado onde são debatidos assuntos internos e sua forma de poder se dá pela democratização (LIBÂNEO, 2001).

A Constituição Federal de 1988 retrata o princípio da gestão democrática do ensino público, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) reafirma que a organização é um dos subsídios da educação Brasileira. Esses princípios se dividem em dois elementos, o primeiro é a participação dos docentes no planejamento do projeto pedagógico da escola, e o segundo a participação da comunidade escolar, como também local nos conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1988).

Promover uma articulação entre escola e a comunidade é de fundamental importância, visto que, esse órgão não deve ser isolado no seu contexto global já que o processo de organização precisa estar presente nas ações a serem desenvolvidas, e por sua vez, direcionadas para as necessidades da comunidade. Nesse contexto, é necessário que haja condições que proporcione tal participação, sendo que, a escola é um ambiente coletivo onde deve ser democrático promovendo assim, a articulação entre a escola e a comunidade.

GERENCIALISMO E GESTÃO

O termo gerencialismo é utilizado pelos estudiosos da área educacional para relatar a admissão de “ferramentas” do modelo de gestão empresarial na organização escolar, que teve sua origem no chamado “Nova Gestão Pública”. Tal modelo surgiu na década de 1980, nos governos de Ronald Reagan, nos EUA, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra.

O marco do modelo gerencial foram os fatos históricos envolvidos nesse período, como a forma que ele se estabeleceu no Brasil na década de 1990, e como essas transformações ocorreram no final do século XX, onde as tecnológicas de informação e comunicação tiveram um grande avanço, principalmente no âmbito da educação. Tendo em vista a necessidade de adaptação às mudanças ocorridas no mundo e na sociedade, gestores e estudiosos tem buscado implementar novas práticas de gestão que visam a melhoria dos serviços ofertados.

No sistema educacional brasileiro o gestor tem uma função essencial, pois mais do que impor a sua forma de liderar, ele deve acolher a equipe de professores e oferecer os instrumentos necessários para que cada um possa desenvolver novas soluções em prol da aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, o gestor deveria assumir funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento de

professores, ser gestor das escolhas e responsável pelos acontecimentos previsíveis e imprevisíveis. Em suma, atribui-se ao gestor educacional a responsabilidade de gerir os casos e os acasos, as emoções, os conflitos, as crises e o caos (SHIROMA; CAMPOS, 2006).

Segundo Abrucio (1997), as Principais Bases Conceituais do Gerencialismo são a questão ideológica, o modelo de gestão weberiano e o gerencialismo como doutrina flexível e aberta. Quanto à questão ideológica, na revisão de literatura realizada neste trabalho foram identificados dois pontos de vista.

O primeiro ponto de vista destaca que as reformas administrativas implementadas no mundo contemporâneo, que atingiram a maioria dos países do mundo, em especial os países em desenvolvimento, foram determinadas pelo Consenso de Washington, tendo um cunho neoliberal. Esta reunião tinha como objetivo discutir as reformas necessárias para a América Latina como um dos seus planos de ação: o equilíbrio fiscal (MATIAS-PEREIRA, 2008; CREMONESE, 2009).

O segundo ponto defende que, mesmo as ideias de reforma gerencial tendo surgido em países de governos neoliberais (Thatcher e Reagan), este modelo não se restringe apenas a este contexto. Estas reformas buscam meios de promover maior eficiência e eficácia das atividades do setor público, através de modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controlar o orçamento e serviços públicos direcionados às preferências dos cidadãos, métodos típicos do gerencialismo, que hoje são parâmetros fundamentais a partir dos quais diversos países, de acordo com as suas condições locais, modificam as antigas estruturas administrativas. (ABRUCIO, 1997; BRESSER-PEREIRA, PACHECO, 2005;)

O modelo de gestão burocrático weberiano não consegue mais atender as novas demandas da sociedade contemporânea, que se tornaram mais complexas nas últimas décadas, resultando em ineficiência, morosidade, estilo autor referencial, concentrado no processo, e no deslocamento das necessidades dos cidadãos.

A partir dos anos 80, durante a crise do modelo burocrático desencadeada pela morosidade e ineficiência dos serviços públicos, houve uma exigência de mudanças no setor por parte dos cidadãos, e desde então, tenta-se melhorar as políticas de gestão pública, trazendo novas práticas vindas do setor privado e implantadas em todos setores governamentais que buscam a eficácia em seus processos.

E a partir deste contexto que o modelo gerencial passa a preencher o espaço teórico e prático, absorvendo as principais proposições da opinião pública. As que mais se destacam são:

o controle dos gastos públicos e a demanda pela melhoria da qualidade dos serviços públicos (ABRUCIO, 1997; BRESSER-PEREIRRA, 1998; SECCHI, 2009).

A experiência inglesa tem como abordagem o modelo gerencial puro, foi o primeiro a ser implantado na Inglaterra a partir da eleição do governo conservador de Margareth Thatcher. Este modelo estava mais direcionado à redução de custos e ao aumento da eficiência e produtividade do serviço público (ABRUCIO, 1997).

Uma das mudanças ocorridas na busca da flexibilização da gestão pública foi a passagem da lógica do planejamento para a lógica da estratégia. Na lógica da estratégia, “são levadas em conta as relações entre os atores envolvidos em cada política, de modo a montar cenários que permitam a flexibilidade necessária para eventuais alterações nos programas governamentais” (ABRUCIO, 1997).

O fato de cada uma das vertentes ocuparem um dos extremos do debate, reflete a clássica dicotomia entre a política e a administração que circunda a gestão pública. Além disso, a análise realizada revelou que a vertente societal não tem propostas completamente acabadas para as dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa, e que a vertente gerencial lida com a dimensão sócio política predominantemente no âmbito do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste estudo podemos salientar que as configurações das políticas educacionais atuais, levam à compreensão de práticas educativas que viabilizam a gestão gerencial, especialmente, no decorrer dessas duas décadas de vigência da LDB/1996. O Estado, por meio de sua reestruturação, implementou políticas de avaliação em larga escala, evidenciando a eficiência, a eficácia e a produtividade.

Assim, as políticas gerenciais surgiram como meios de concretizar o sucesso escolar, tendo a qualidade da educação como requisito no discurso da modernização da gestão pública gerencial. Neste contexto, a resignificação dada à descentralização, autonomia e à participação, configura-se em aspectos presentes nos acordos nacionais e internacionais para a efetivação de uma escola autônoma e eficiente.

Nesse sentido, a participação de todos os envolvidos no sistema educacional, como gestão, docentes, discentes, pais e comunidade são de fundamental importância na formulação de propostas para a consolidação da gestão democrática na escola pública, também a presença de diferentes setores da sociedade na construção de um modelo de educação pautada na configuração social, cultural e política do local em que a escola está inserida.

Dessa forma, afim de romper práticas que centralizam apenas na equipe gestora, que na maioria das vezes tem o poder de decidir as ações da escola a partir de seu projeto político-pedagógico (PPP), é importante que “uma escola mais democrática, é por definição, uma escola mais autônoma e participativa”. Assim, considera-se a importância de todos no processo de elaboração do PPP, pois, a partir dessa referência, a escola compromete-se com um determinado tipo de educação, o que resultará em ações favoráveis ao contexto escolar.

Desta maneira, gestores, pais, professores, profissionais da educação, alunos, comunidade local formam um conjunto para planejar, vivenciar e avaliar as ações para o cotidiano escolar, visto que a escola não é uma instituição isolada da sociedade, mas, parte importante para a compreensão de seu papel em meio aos trabalhos desenvolvidos.

Partindo desse contexto, Lima (2006, p. 31) ressalta que a descentralização educativa, a autonomia da escola e a participação democrática assumem um sentido político e cívico incompatível com o modelo gerencialista. Os movimentos sociais e os educadores, no entanto, defendem uma educação pública, laica, inclusiva, democrática e referenciada socialmente, por meio da participação dos diferentes segmentos, da efetivação do conselho escolar autônomo e deliberativo, no qual se favoreça aprendizagens coletivas mediante a intervenção política, cultural, social e educacional na organização administrativa, pedagógica e financeira da escola pública.

Então, mesmo tendo uma LDB/1996 que regulamenta a concepção de gestão que deve ser vivenciada nas escolas públicas, gestão democrática, as políticas educacionais apresentam contradições ao evidenciar uma concepção de gestão na lógica empresarial gestão gerencial, com determinação do mercado, acionando os diferentes participantes a competir, em quebra da transformação da escola em espaço solidário, humanitário e correspondente com práticas inclusivas. Eis, portanto, o desafio da educação em que os indivíduos têm que se adaptarem as normas da sociedade através do desenvolvimento cotidiano e cultural.

Portanto, devemos levar em consideração que o papel da escola não se resume apenas na organização, mas com grandes responsabilidades em desenvolver interações sociais e sócio-políticas, auxiliando assim a construção social de professores, pais e comunidade.

REFERÊNCIAS

Administração Pública Brasileira entre o gerencialismo e a gestão Social. **RAE, Revista de Administração de Empresa**, vol.45 n1 jan-mar, 2005. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol45-num1-2005/administracao-publica-brasileira-entre-gerencialismo-gestao-social>. Acesso em 19/06/2018.

- ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: **O gerencialismo**. Disponível em: .
<http://www.politize.com.br/gerencialismo-administracao-publica>. Acesso em 19/06/2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394/96. Brasília 1996.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. **Da administração pública burocrática e gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- CORRÊA, Maria Laetitia; PIMENTA, Solange Maria. **Teorias da administração**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação**. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpar/article/view/19239>. Acesso em 19/06/2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico- social dos conteúdos**. 19º ed. Coleção educar. Edições Loyola. São Paulo 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola. Teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MENDES, Sanayra da Silva. **O gerencialismo, reforma do estado e da educação no Brasil**. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5774/4598>. Acesso em 19/06/2018.
- ROMAO, José. **Diretrizes escolares e gestão democrática da escola**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SOUZA, R. **Gerencialismo um novo caminho para a administração pública**. Disponível em: <http://etceteraomnia.blogspot.com/2012/03/gerencialismo-um-novo-caminho-para.html>. Acesso em 19/06/2018.

A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ABAETETUBA

Manoel Carlos Guimarães da Silva
Mestrando PPGCIT/UFPA
mcs@bol.com.br

Maria Domingas Ferreira de Sales
Doutoranda PPGL/UFPA
domingasfs@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a Lei do Sistema Educacional do Município de Abaetetuba, discutir o conjunto de elementos apontados como constitutivos à efetiva institucionalização de Sistema Municipal de Educação do Município de Abaetetuba, bem como aferir sobre a importância da política pública da educação. Por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de aplicação de questionários são identificados elementos que, além de serem recorrentes no tempo, também o são do ponto de vista de pesquisadores, permitindo, de certa forma, quase um diálogo entre textos. Como conclusão, o estudo mostra que um Sistema Municipal de Educação implica um conjunto básico de elementos constitutivos, estando alguns expressamente mencionados nas normas da educação e outros decorrendo de sua interpretação no âmbito de sua territorialidade no Município de Abaetetuba. Mostra também que a existência formal desses elementos não é a garantia de um sistema, ou seja, mesmo que instituídos e funcionando de acordo com seus respectivos papéis, mas de forma isolada, não configuram um sistema de educação efetivo, pois dependerá do compromisso político dos gestores municipais e do acompanhamento da sociedade na defesa da educação pública e de qualidade.

Palavras-chave: Estado. Sistema Municipal de Educação. Ideias de Elementos Constitutivos do Sistema Municipal de Educação. Institucionalização do Sistema Municipal de Educação e Políticas Públicas

1 INTRODUÇÃO

Este artigo traz resultados de pesquisa bibliográfica, documental e síntese de questionário sobre a realidade educacional no Sistema Educacional do Município de Abaetetuba, cujos objetivos são apreender e interpretar ideias quanto a um conjunto de elementos apontados como constitutivos à efetiva institucionalização de Sistema Municipais de Educação (SME), bem como discutir a importância e o papel de cada um desses elementos, com vistas a uma compreensão mais aprofundada quanto à organização desse sistema no campo da educação no município de Abaetetuba.

São identificados elementos recorrentes no tempo e do ponto de vista de pesquisadores. Utilizando como fontes de informações documentais a Constituição Federal de 1988 (CF de 1988) (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96 (LDB/96) (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de

2014; Lei nº 10.111 de 06 de junho de 2014 - do Plano Estadual de Educação, Lei nº 227/15 do Plano Municipal de Educação, a Lei do Sistema Municipal de Educação, nº 490 fevereiro de 2017 e o Parecer n30/00, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), o texto traz indicações preliminares do movimento de efetiva institucionalização do Sistema Municipal de Educação (SME), ou seja, de sua construção, descrevendo o contexto histórico e educacional do município de Abaetetuba; a realidade educacional e o papel do SME na concretude das políticas públicas na área da educação.

2 O LUGAR DE ONDE ESCREVE O AUTOR

O Município de Abaetetuba localiza-se na Região Amazônica do Brasil, no estado do Pará. Pertence à Microrregião de Cametá que, por sua vez, integra a Mesorregião Nordeste paraense. Sua população em 2017 foi estimada em 153.380 habitantes. É o município-polo da Região do Baixo Tocantins e o 7º mais populoso do Estado. Está localizado às margens do Rio Maratauíra, um afluente do Rio Tocantins e compreende três regiões: a do campo – formada pelas ilhas, estradas e ramais – a da sede do município e a região que compõe o distrito de Beja.

Tradicionalmente, sabe-se a sua fundação deve-se a Francisco de Azevedo Monteiro que, em 1745, aportou acompanhado de sua família, abrigando-se no forte Abaeté. Abaetetuba recebeu título de Cidade em 1895. A origem do município também está relacionada com a história de Abaetetuba e Beja que, a princípio, constituíam Vilas distintas e, posteriormente, foram incorporadas e passaram a pertencer ao mesmo município. Os frades capuchos de Santo Antônio, após fundarem o Convento do Una, em Belém, em 1617, passaram a percorrer as terras onde habitavam os índios remanescentes da tribo Mortiguar, no território onde hoje é Beja. Nesse local, construíram uma aldeia com caráter de missão religiosa, o qual se transformou em um vilarejo que deu origem ao município de Abaetetuba.

Na região das ilhas, existem 73 localidades, onde estão estabelecidos os ribeirinhos, às margens dos inúmeros rios, igarapés e furos, em casas feitas de madeira, açazeiros ou buritizeiros e tijolos, cobertas com telhas de barro ou ainda cobertas de palhas, em estilo palafita. Os meios de transportes utilizados são canoas, movidas a remo ou motorizadas, que trafegam através dos rios, furos e igarapés, com destino à cidade, ou outra localidade nas mais diversas ocupações ou atividades.

Até o início da década de 1980, a economia do município se baseava, fundamentalmente, na produção de cachaça nos vários engenhos, na fabricação artesanal de embarcações dos mais variados tipos e portes, no comércio de regatão, na agricultura e no

extrativismo vegetal (como açaí, palmito, miriti, jupati) e de minerais não metálicos, principalmente o barro utilizado na fabricação de produtos de cerâmicos em geral (como telhas, tijolos, tachos, alguidás, potes, etc).

Baseava-se, ainda, na caça e na pesca, bastante farta nesse período. Uma parte dessa produção era destinada para o abastecimento do comércio local, e outra parte era comercializada dentro e fora do Estado, via regatão.

Devido à falência dos engenhos no século XX, à diminuição do comércio do regatão e da Indústria Naval, e ainda sem perspectivas de emprego, principalmente devido à falta de incentivo às atividades extrativistas, pesqueiras, artesanais, ou atividade agrícola, centenas de famílias deslocaram-se para a cidade, juntando-se aos que chegaram de outras partes do país, atraídos à região para trabalhar nos projetos Albrás-Alunorte e a Alça Viária.

Para Jorge Machado (2008), esses projetos até o momento não proporcionaram a melhoria de vida às pessoas da região. Ao contrário, provocaram um crescimento urbano desordenado na cidade em consequência do êxodo rural. Vários bairros surgiram e, sem nenhuma infraestrutura, receberam um contingente enorme de moradores do campo e de outras regiões brasileiras que passaram a viver sem a proteção do estado. Esse processo provocou o desemprego, o aumento da marginalidade, criminalidade e prostituição; e engrossou o contingente de pessoas sem alternativa de subsistência, que passaram a viver na pobreza, miséria e exclusão social nos bairros periféricos oriundos da segregação sócio espacial.

O desenvolvimento do comércio e da indústria na região na década de 80 contribuiu para o progresso do município de Abaetetuba. Mesmo com essa evolução, muitas pessoas ainda sobrevivem do trabalho informal, na feira do comércio, nas praças e esquinas da cidade: como vendedores de lanche, carregadores, guardadores de bicicleta, carro, moto, nas portas de lojas supermercados, hospitais, etc. como alternativa hipertrofiada de serviços para sobreviverem às suas várias demandas sociais.

É, portanto, a luta pela sobrevivência que faz desse espaço geográfico uma construção de homens e mulheres que, através de suas relações sociais de produção, constroem essa realidade que apresenta um duplo sentido: de um lado, o desenvolvimento econômico proporcionado pelos projetos e, de outro, o aumento das desigualdades sociais para os municípios.

O fenômeno diferente é o surgimento de uma nova forma urbana, mais complexa, mais difícil de identificar, caracterizar e delimitar, superando a visão tradicional do urbano; ademais, uma nova arquitetura organizacional articulada em torno de sistemas produtivos centrais. Ampliando o campo das

externalidades e acentuando a mobilidade para um território em contínua expansão (WANDERLEY; RAICHELIS, 2009, p. 98).

Partido da reflexão acima, verificamos que em Abaetetuba o fenômeno não é diferente, na medida em que nos deparamos com formas suburbanas em contínua expansão e produzidas a partir dos impactos do processo de globalização, visto que os novos paradigmas trazem grandes desafios e complexidades, produzindo novas lógicas urbanas com realidades bem distintas. Quanto às questões sociais, em especial, à educação, vivenciamos no município de Abaetetuba uma realidade bem deficitária, pois, além da falta de estrutura física nas escolas, principalmente na região do campo, há uma certa morosidade do poder público no sentido de proporcionar as condições necessárias para que as políticas públicas educacionais possam avançar. Embora haja um Plano Municipal de Educação a ser seguido, com suas metas e objetivos a alcançar, a prática se torna difícil, porque se age sem planejamento.

No entanto – sem querermos apenas negar a realidade educacional no município – nos últimos anos temos observado alguns avanços concernentes à educação. Verificamos que houve expansão, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem. As crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais passaram a ter acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania. Houve a eliminação das disparidades de gênero na educação; incorporação de tecnologias de informação e comunicação para apoiar o esforço em direção aos objetivos e metas a serem alcançadas.

Todavia, em meio às inúmeras fragilidades que precisam ser equacionadas, reafirmamos que, somente com a mobilização de diferentes movimentos sociais e com a participação do governo, será possível construir uma política educacional coerente com a nossa realidade.

3 REALIDADE EDUCACIONAL

Não estamos fora do mundo, pois o momento em que vivemos no município de Abaetetuba também é marcado pelo processo desencadeado da globalização econômica mundial e pelo desenvolvimento científico-tecnológico, principalmente nos meios de comunicação e transporte que diluem o local no regional e no global. Assim como as coisas, os acontecimentos e produção do global passaram a fazer parte de realidades interligadas e conectadas, fazendo com que o mundo se tornasse grande e a terra pequena do tamanho da antena “parabolicamará” como canta Gilberto Gil.

Neste cenário, o ente da federação município, na sua função de Estado – concebido aqui sob os pressupostos de Harvey (1999) reafirmados por Souza (2015) – reflete a política neoliberal, entendida como a doutrina econômica baseada na ideia de que é o mercado que regula a vida econômica e a produção das riquezas, na medida em que todo poder deve ser controlado pelos proprietários dos meios de produção. Com essa redução do papel do estado na vida das pessoas na sociedade, há o aumento da miséria e das desigualdades sociais, ocasionadas pelo desemprego, que cresce assustadoramente, expandindo os problemas sociais em graus elevados.

O Governo, no “Estado de direito”, em vez de resolver as demandas sociais através de política públicas, acaba fazendo o jogo das elites burguesas e de seus apoiadores. E o sucateamento da coisa pública torna-se uma realidade. Na verdade, não existe uma ação política enquanto processo onde são elaborados e implementados os programas de ação pública como dispositivos políticos administrativos coordenados em torno de objetivos claros e explícitos. Nesse sentido,

a ação pública consiste em compreender as diferentes formas de intervenção sobre a sociedade, em identificar os modos de relação existentes entre atores públicos e privados e em compreender como a ação pública recobre as dinâmicas imprecisas e evolutivas da fronteira entre Estado e sociedade (MULLER; SUREL, 2002).

Essa falta de compreensão por parte dos governos faz com que a ação do Estado possa ser considerada como lugar privilegiado em que as sociedades modernas, enquanto sociedades complexas, vão colocar o problema crucial de sua relação com o mundo através da construção de paradigmas ou de referenciais. Ou seja, este conjunto de matrizes cognitivas e normativas intelectuais determina, ao mesmo tempo, os instrumentos graças aos quais as sociedades agem sobre elas mesmas e os espaços de sentido no interior das quais os grupos sociais vão interagir.

Neste contexto, considerando as especificidades de um mundo globalizado, torna-se imprescindível interrogar como se organiza o Estado na atualidade e quais os objetivos dessa organização. O discurso atual é de abertura democrática e de descentralização com base nos ideais liberais. Assim, fala-se muito em políticas públicas, em integrar os cidadãos na rede de decisões.

Analisar como se dá este processo de descentralização de ações implica em compreender como os atores sociais estão inseridos no processo. Por isso, é preciso compreender quais os objetivos do Estado ao transferir ações tradicionalmente estatais para a sociedade civil! Mais do que analisar a sequência que constitui a política pública, interessa-nos

saber os porquês de cada etapa e quais os objetivos que se tenta alcançar e quais seriam os principais beneficiários destas.

A existência ou não da política constitui um desafio para os atores que, de acordo com a sua posição, tenderão a sobrevalorizar a racionalidade da própria ação ou a existência da ação ou, ao contrário, a colocar em causa a coerência, até a existência da ação governamental (MULLER; SUREL, 2002).

Por isso, não há como desatrelar o estudo do Estado do de Políticas Públicas, visto que, para compreendê-las, é necessário entender qual o projeto de governo adotado pelo Estado, sob os quais ele orientará todas as ações do governante, não somente em prol da sociedade, mas também para perpetuar-se no poder.

No município de Abaetetuba não conseguimos entender qual o projeto de governo, de sociedade e de educação e o que o atual governo tem como proposta para sociedade local. No campo da educação o que vemos são escolas deterioradas, sucateadas e processos de ensino-aprendizagem comprometidos com o atual sistema educacional evidenciado por todas as reformas realizadas no Estado ao longo de um processo histórico, político e social desde a época moderna.

Em meio à crise provocada por esta situação, há a necessidade de a sociedade civil organizada, através de seus colegiados e dos órgãos de garantia dos direitos sociais, articular-se em defesa da educação e de outras demandas sociais. Para Gramsci, ela – a Educação – é o lugar que compreende o momento econômico e ideológico e onde se desenvolve a luta de classes, ou seja, é o terreno onde os homens assumem consciência dos seus próprios objetivos na área da ideologia.

Foi com base na contra luta hegemônica que a Promotoria de Justiça Cível e de Defesa dos Direitos Constitucionais Fundamentais de Abaetetuba que vários órgãos e entidades uniram suas forças. A Promotoria de Justiça da Infância e Juventude, das Pessoas com Deficiência, do Idoso e dos Órfãos, Interditos e Incapazes de Abaetetuba, a Câmara Municipal de Abaetetuba, a Cárita Diocesana de Abaetetuba, o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente de Abaetetuba, o Conselho de Alimentação Escolar de Abaetetuba, o Conselho Municipal de Educação de Abaetetuba, o Conselho Tutelar Rural de Abaetetuba, o Fórum Municipal de Educação de Abaetetuba, o Instituto Federal de Educação/Campus Abaetetuba, a Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, a 3ª Unidade Regional de Educação/SEDUC, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará/Subsede Abaetetuba, entidades, órgãos públicos, unidades administrativas, organizações da sociedade civil –

reunidos em rede – realizaram, no período de 5 de maio ao dia 30 de agosto de 2017, várias visitas às comunidades de populações residentes nas regiões ribeirinhas de Abaetetuba, bem como nas estradas e ramais do município, totalizando 14 encontros com reuniões plenárias, envolvendo as comunidades escolares e famílias residentes, sendo 11 nas ilhas e 3 nas estradas e ramais.

No período das audiências públicas, foram realizadas visitas nas unidades escolares da região das ilhas de Abaetetuba, para a aplicação de um questionário construído pela rede, cujo conteúdo quantitativo e qualitativo foi sistematizado e apresentado em uma reunião ampliada, realizada no auditório Ágora, sede do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará/Subsede Abaetetuba.

Na ocasião, estiveram presentes representantes de todas as localidades, assim como das unidades educacionais localizadas no Campo, gestores da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria de Estado de Educação. Na oportunidade, os integrantes da rede, deliberaram divulgar com as notas que ora se apresentam, conclusões alcançadas no diagnóstico e proposições voltadas à promoção do direito à educação de qualidade no município, estabelecendo direção do esforço de seus integrantes, exercido em conjunto e isoladamente no desempenho de suas atribuições orgânicas.

Diversos temas foram destacados da análise dos diagnósticos, muitos deles invariáveis, expressão de fala comum, quase uníssona nas assistências das reuniões, e que estão a merecer mobilização para tratamento de curto e médio prazo, a cargo dos diversos atores envolvidos no processo.

Figuram nesse quadro de problemas, nomeadamente: i) a inadequação no fornecimento de água em condições de potabilidade para utilização e consumo nas unidades escolares; ii) a deficiência na oferta da alimentação escolar, com a constatação de excesso de utilização de produtos formulados, não atendimento da cota de alimentos originados da agricultura familiar, inadequação da logística de distribuição dos gêneros nas unidades escolares, bem como inadequação de armazenamento; iii) as deficiências de instalações físicas das unidades escolares, algumas delas com turmas funcionando em espaços comuns, em condições inadequadas de isolamento de ruídos, calor excessivo, ausência ou deficiência de sistemas de ventilação, indisponibilidade de energização, deficiência do quadro de professores e de profissionais de apoio; iv) as inadequações do transporte escolar, referentes a veículos, condutores e lotação; v) a intranquilidade e insegurança no ambiente escolar, tendo por fonte causas internas e externas; vi) reunião de turmas de alunos de diferentes etapas em arranjo local

assumido por professores, desrespeitando, inclusive, a orientação da gestão e norma da Resolução CNE/CEB n.º 002/2008.

Outra questão de grande impacto para a promoção de educação de qualidade no município diz com a estruturação e dotação de meios para ensejar o regular funcionamento do Conselho Municipal de Educação, órgão que reúne, desde 15/02/2017, a partir da vigência da Lei Municipal n.º 490/2017, atribuições de coordenação das atividades educacionais no município.

Grave também é o problema da indefinição por parte da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC e da Secretaria Municipal de Educação-SEMEC, sobre as perspectivas de oferta dos serviços educacionais dos anos finais do ensino fundamental no município, visto que não há um cronograma para efetivação por parte da gestão municipal da meta estabelecida no Plano Municipal de Educação, que previa início da expansão da oferta dos anos finais do ensino fundamental ainda no ano letivo de 2017.

Outro ponto de discussão está relacionado ao anúncio de um calendário de reuniões apresentado pela SEDUC para a escuta das comunidades do campo de Abaetetuba, acerca da implementação do assim designado Sistema de Ensino Interativo-SEI, uma estratégia de ampliação da educação básica paraense para comunidades rurais onde não exista ensino médio regular instituído, prevista para ser executada com mediação tecnológica de aulas gravadas reproduzidas em mídia para os alunos e assistência presencial de um único professor, sem habilitação para todas as disciplinas exploradas, sistemática anunciada para iniciar já no ano letivo 2018.

Frente à tamanha falta de compromisso e responsabilidade do poder público com a garantia do direito à educação no município de Abaetetuba, a rede, inconformada, manifestou apreensão ante à postura impermeável da gestão quanto às perspectivas de tomar em conta, seriamente, a análise da proposta em planejamento comum com as comunidades. Trata-se de uma preocupação que expõe um flagrante desatendimento à diretriz concebida pelo Conselho Nacional de Educação para educação do campo, contrariando também princípio da gestão democrática da educação, para não referir da negação aos termos da Lei Estadual n.º 7.806/2014, que institui política pública educacional do Estado destinada a garantir o acesso à educação básica e isonomia de direitos para os alunos do campo.

Portanto, cientes dos desafios que se apresentam para a efetivação das garantias de acesso, permanência e sucesso escolar, as entidades, órgãos públicos, unidades administrativas, organizações da sociedade civil, que conformam a rede, ratificaram a sua responsabilidade e disposição, perante as populações dos territórios de Abaetetuba. As audiências realizadas com

a finalidade primeira de manter a integração da rede, respeitadas as autonomias de seus organismos, renovam o compromisso de empreender esforços e resistência em busca da promoção de educação de qualidade para as populações, com iniciativas articuladas e intervenções estratégicas.

4 O PAPEL DO SISTEMA EDUCACIONAL NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Um Sistema Municipal de Educação (SME) constitui-se como organização legal dos elementos que se articulam para a efetiva concretização da autonomia do município, na área da educação. De acordo Art.18 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cada sistema de ensino atua em função das necessidades e dos objetivos específicos de sua área de abrangência e deve ser submetido às diretrizes gerais da Educação Nacional.

O texto da LDB, Lei 9394/96, entretanto, procurou contornar a dificuldade, ultrapassando o duplo sentido do texto constitucional e estabeleceu com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino. Para tanto, além do artigo 211 (“A União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino”), a LDB buscou respaldo nos incisos I e II do artigo 30 da Constituição Federal que afirmam, respectivamente, a competência dos Municípios para “legislar sobre assuntos de interesse local” e “suplementar a legislação federal e a estadual no que couber” (BRASIL, 1996).

Assim, o inciso III do artigo 11 da LDB estipula que cabe aos Municípios “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”. Todavia, ainda que do ponto de vista da hermenêutica constitucional se possa arguir contra a constitucionalidade do disposto na LDB – já que, se os constituintes quisessem, de fato, estender essa competência aos Municípios o teriam feito expressamente como o fizeram em relação aos Estados e ao Distrito Federal – já não pairam dúvidas, à luz do texto da LDB, quanto à competência dos Municípios para instituir os seus sistemas de ensino. Portanto, há clara definição da competência dos municípios para instituir os próprios sistemas de ensino flui da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e não da Constituição Federal.

No entanto, passaram-se mais de três décadas da promulgação da LDB para que o Município de Abaetetuba instituísse o seu Sistema de Educação, apesar de o Conselho Municipal de Educação já existir desde 1985. Funcionando precariamente, esta entidade não conseguia encaminhar o debate educacional na rede municipal, pois não havia interesse político

e nem responsabilidade dos gestores municipais de fazer com que a política pública da educação pudesse ser debatida e implementada com qualidade social.

Portanto, não parece procedente a posição daqueles que entendem que a LDB, ao tornar opcional a organização dos sistemas municipais de ensino, teria enfraquecido a norma constitucional, já que, em sua interpretação, a Constituição não apenas permite, mas teria determinado aos municípios a tarefa de organizar os próprios sistemas, como afirma José Eustáquio Romão (1997, p. 21-22). Em verdade, a LDB, ainda que lhe dê caráter opcional, estabelece claramente a competência dos municípios para organizar os próprios sistemas de ensino.

No âmbito do município não havia um conjunto de ações que utilizasse a noção de programa de ação governamental e que funcionasse com uma estrutura de sentido que mobilizasse elementos de valor e de conhecimentos, na medida em que os fins governamentais eram ambíguos e os objetivos não estavam claros. Para Muller e Surel, “é preciso tomar consciência do caráter contraditório de toda política” (MULLER; SUREL, 2002, p. 17), pois ela se caracteriza por contradições e às vezes por incoerências que tem de ser levadas em conta, mas sem deixar de lado o sentido das condutas normativas.

Neste caso, podemos aferir que no discurso dos governos municipais havia uma propaganda por uma educação pública e de qualidade. No debate político eleitoral, os problemas educacionais que historicamente se estabeleceram no interior das unidades escolares e de seus entornos – conforme expusemos anteriormente – teriam nesse contexto uma solução imediata. Mas, a realidade tem nos mostrado que, na prática, o projeto educacional eleitoral tem ficado nos palanques, pois não foram executados. O fato é que a educação não se tornou prioridade e as políticas na área não foram medidas concretas e visíveis, já que não conseguiram formar um todo coerente, negando a racionalidade da ação pública.

Talvez seja por isso que não havia interesse do poder executivo sancionar a lei do sistema municipal de educação, ela traria a autonomia ao município no que diz respeito às questões educacionais, obrigando o(a) gestor(a) da Secretaria Municipal de Educação a compartilhar decisões com o Conselho Municipal de Educação, pois somente ela traria a existência de fato do referido colegiado, a fim de estabelecer as competências educacionais do Município não apenas ao âmbito do ensino, mas da educação escolar. Desta forma, poderia estabelecer uma estrutura organizacional em seu âmbito, com políticas públicas e legislação complementares, na medida em que o Município deve ter condições necessárias para institucionalizar efetivamente seu sistema próprio e autônomo de educação, a fim de assumir suas incumbências com autonomia, também, na educação (CURY, 2000).

Para Bordignon (2005), os conselhos de educação, na estrutura organizacional do ministério e das secretarias de educação, são essenciais à democratização da gestão da educação brasileira. Para tanto, os conselhos possuem características muito próprias, sendo órgãos de Estado, constituindo-se em um fórum representativo da vontade plural e de deliberação democrática, representando a estratégia da continuidade das políticas públicas.

Foi no espaço do Conselho Municipal de Educação que a luta pelo funcionamento do referido colegiado e das determinações legais da lei que definiu a Secretaria Municipal de educação, CME, Instituições de Ensino Públicas da rede Municipal, Escolas de Educação Infantil da rede privada e Conselhos Municipais da Alimentação Escolar e do FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica) como integrantes de um sistema com autonomia em relação às políticas de acesso, permanência e de qualidade da educação em um território marcado por contradições e diversidades geográficas. A partir daí foi dado início a um trabalho tímido, objetivando a autonomia municipal conforme o artigo 11 da LDB.

Para Cury (2006), isso decorre da distribuição de competências, face aos objetivos maiores da educação escolar e deve ser feita, diferencialmente, dentro do âmbito de aplicabilidade de cada ente federativo e, compartilhadamente, através do regime de colaboração próprio do novo caráter da federação brasileira. Logo, as relações Inter federativas não se dão mais por processos hierárquicos e, sim, por meio do respeito aos campos próprios das competências assinaladas mediadas e articuladas pelo princípio da colaboração recíproca e dialogal. Assim, o pacto federativo dispõe, na educação escolar, da coexistência coordenada e descentralizada de sistemas de ensino sob o regime de colaboração recíproca.

Nesse contexto, o papel do SME é coordenar a política educacional no município, garantindo a legalidade de forma responsável e com compromisso social. Portanto, ele deve gestar a proposta educacional, presente no Plano Municipal de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas através de ações articuladas por processos democráticos e participativos.

Gadotti (2000) nos deixa claro que, embora os municípios construam os seus sistemas de ensino e garantam a sua autonomia educacional, assumindo novos significados no contexto do território brasileiro, o sistema deve ocupar um lugar no conjunto. Por outro lado, esse conjunto não é apenas a soma das partes, pois o todo e as partes de um sistema interagem entre si de tal forma, que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo, sem conhecer as partes. Por isso, a educação deve ser política de Estado visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a vida e o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselhos na gestão da educação. In: BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), 2004, p. 12-38.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000, p. 147-176.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (relator). BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer nº 30, de 12 de setembro de 2000**. Brasília, 2000.
- MACHADO, J. **O município de Abaetetuba**. Abaetetuba, Edições Alquimia, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/para/abaetetuba.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2017.
- MULLER, Pierre e YVES, Surel. **A análise de Políticas públicas**; trad. Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro- Pelotas: Educat, 2002.
- SOUZA, Alexandre Augusto Cals. **Políticas Educacionais na Amazônia**: Estado, Democracia, Sociedade Civil e Participação. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo & RAICHELIS, Raquel (Org.). **A cidade de SP**: relações internacionais e gestão pública. São Paulo: EDUC, 2009.

ALTERIDADE E AUTONOMIA NO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Erika Bataglia da Costa
Coordenadora de curso de Pedagogia/Professora-Faculdade de Tecnologia do Nordeste (FATENE)
erika.bataglia@fatene.edu.br

Maria da Conceição Reis Silva
Coordenadora de extensão/professora-Faculdade de Tecnologia do Nordeste (FATENE)
maria.silva@fatene.edu.br

RESUMO

Compreender o papel da autonomia e da alteridade para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais emancipatórias é um grande desafio contemporâneo e principal objetivo deste trabalho, parte de um estudo maior que discute também as questões relacionadas ao poder e a manipulação na construção de políticas públicas. A presente pesquisa é de natureza bibliográfica e utilizou-se de autores como Kant (1989, 1996, 2005), Oliveira (2010), Sartre (2006) e Ballesteros (1993, 2015), entre outros. Percebeu-se que a formação para a autonomia e o desenvolvimento da alteridade não são exatamente incentivados na escola, muito em função de políticas públicas educacionais retrógradas e alienadoras. Conclui-se que pensar a autonomia e a alteridade enquanto necessidade basilar para o desenvolvimento de políticas públicas adequadas para a real inclusão educacional é um enorme desafio, mas também verificou-se a necessidade de se deter sobre ele para romper com a lógica do poder que aliena ao invés de libertar.

Palavras-chave: Autonomia. Alteridade. Educação. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

O homem precisa humanizar-se. Este processo, segundo Vygotsky, ocorre na relação com o mundo e com o outro, proporcionando, com esse movimento constante, a humanização do homem. A teoria histórico-cultural, com seu fundamento no materialismo dialético, considera que o humano é a síntese ocorrida pelo entrelaçar dos aspectos individual e social, do biológico e do social. Ao nascer, o homem é fundamentalmente um ser biológico, mas ao longo do tempo e do contato com a cultura passa a ser um ser histórico, que engloba os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, humanizando-se, desenvolvendo-se continuamente em sua dimensão ontogenética e filogenética, gerando a evolução do indivíduo e da espécie.

Como o humanizar-se ocorre na relação com o mundo, o respeito ao outro e a si mesmo tornam-se fundamentais para o processo de desenvolvimento humano que terá no paradoxo entre a liberdade individual e a submissão às normas gerais sua busca de sentido. Para tanto, a ética se torna a base que fundamenta a vida em grupo tentando harmonizar os conflitos inerentes ao processo. Para se atingir tal objetivo, a educação é um meio com um fim específico pois,

através da educação, o homem pode tornar-se livre, autônomo e crítico de si e do mundo. Compreende-se que vários autores demonstram a escola como *status quo* fundamental da alienação, mas neste estudo apresentam-se outras posturas. Como, no mundo moderno, as relações sociais desenvolvem-se com base nas relações materiais, harmonizar as diferenças não é tarefa simples e a forma como as instituições responsáveis pela garantia dos direitos de todos se submete ao poder de poucos em detrimento de muitos, não pode ser considerada justa e imparcial, devendo ser desvelada e questionada para que se possa romper com a lógica excludente que beneficia alguns e ignora muitos. Esta lógica perversa já é sentida na população geral, mas nas minorias a injustiça é ainda maior pois muitos grupos não possuem a força necessária para tentar alterar a lógica de exclusão que, mesmo que não explícita, suscita a submissão

A tentativa de superação dessa dicotomia passa pelo princípio da equidade. Esta também deve ser a base sob a qual estão assentados os direitos das pessoas com deficiências e, apesar de leis que a priori garantiriam tal equidade, na prática percebe-se um distanciamento de conquistar tal pleito.

O desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para a efetivação dos direitos é um importante desafio da contemporaneidade. Garantir o desenvolvimento da autonomia e valorizar a alteridade podem ser princípios que favoreçam a superação dos desafios contemporâneos para a educação de qualidade. Para tanto, a presente pesquisa, de cunho bibliográfica, se utiliza de autores como como Kant (1989, 1996, 2005), Oliveira (2010), Ballesteros (1993, 2015) e Sartre (2006), entre outros. Ela é parte de uma discussão maior presente em um texto da autora publicado em um livro chamado *A práxis na educação dos surdos* (2016).

Romper com a lógica do poder que aliena ao invés de libertar não é tarefa simples, mas necessária se pensamos ser possível um mundo mais justo. Os direitos básicos não são garantidos, a liberdade de pensamento é uma utopia e a educação, caminho ideal para tal objetivo, está corrompida pela ideologia da manipulação. Apesar de tão nefasto panorama, é possível pensar que a mudança é possível, e o primeiro passo para tal intento é, como diria Kant (1989), o esclarecimento.

2 AUTONOMIA NO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A autonomia é uma categoria fundamental da contemporaneidade, mas desde os gregos já era, em parte, estimulada. Na *polis* grega, o poder de deliberação de cada um e a decisão sobre suas próprias questões sem depender de estranhos era fundamental.

Kant (1996) ressalta que a autonomia é característica do ser humano, sendo sua capacidade de se autodeterminar, de construir a si mesmo a partir de princípios da própria razão. É por isso que a conquista da humanidade se faz enquanto processo de emancipação. Ainda segundo o autor, o ser humano é capaz de perguntar pela verdade do que pensa e pela correção do que faz, o que o retira da tirania das causas naturais e o conduz à legitimação de sua ação. Aqui se manifesta a primeira forma de liberdade como autonomia, autodeterminação da vontade racional que leva o indivíduo a dirigir seus passos no mundo não pelos seus instintos, mas pela lógica racional. Para Kant (2005), portanto, a autonomia seria a libertação da necessidade que rege os fenômenos naturais, a superação das determinações biológicas, a conquista da autodeterminação ao se perceber livre por permanecer ele mesmo em tudo o que faz, e não se submeter à vontade e ao desejo do outro, reforçando sua autonomia. De acordo com Bataglia-Costa (2016), a todos os indivíduos deve ser dada tal possibilidade, inclusive aos deficientes físicos, o que também implicaria que qualquer tipo de preconceito é infundado.

De acordo com Oliveira (2010), Habermas e Apel vão retomar a tradição kantiana a partir de sua transformação, através da reviravolta linguístico-pragmática do pensamento, de tal modo que a autonomia deixa de ser coisa de uma razão refletente isolada e é agora pensada a partir da *práxis* comunicativa, a *práxis* argumentativa. Fichte (*apud* OLIVEIRA, 2010) reforça que a intuição de Kant é boa, mas é insuficiente. Para ele, o ser se separa do mundo das coisas porque não quer ser dirigido de fora para dentro, ele que ser autônomo, mas se o ser permanece apenas no campo teórico o outro é reduzido a coisa sem importância, sendo, nesse caso, fundamental a ética.

Ainda de acordo com o autor, aprende-se com o outro, subjetiva-se a partir dele, só é possível ser autônomo por conhecer a diferença, que move o ser a aprender mais e ser melhor. A autonomia, portanto, é um evento ético, não algo individual, mas que se efetiva na relação com o outro. Para garantir essa relação de comunhão de liberdades é necessária a efetivação, por parte de instituições, de políticas públicas que contemplem toda a diversidade.

Para Marx, o mediador da liberdade é o trabalho, pois a partir de sua *práxis* transformadora é possível ao homem se fazer senhor de sua natureza, é uma forma de conquista de si mesmo como ser livre. Qualquer indivíduo tem que ter o direito ao trabalho para se auto-subjetivar, e este direito deve passar pela possibilidade de desenvolvimento de sua autonomia para a conquista de seu espaço no mundo, o que ocorre fundamentalmente a partir da educação. Mas tal conquista não ocorre de forma simples e externa, ela deve partir da conscientização que incita à mudança. Segundo Gramsci

a humanidade não tomou consciência de seu valor pela pressão brutal da necessidade fisiológica, a não ser graças à reflexão inteligente, primeiro de alguns homens e depois de toda uma classe. Isto significa afirmar que toda revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica e de penetração cultural (GRAMSCI *apud* BALLESTEROS, 1993, p. 67).

O autor reforça a importância da *práxis* como prática revolucionária. Ele adapta o marxismo às circunstâncias modernas como fez Lenin. Continua admitindo que a estrutura econômica é a base da história, mas “revaloriza o papel do espírito humano como sua causa e resultado” (GRAMSCI *apud* BALLESTEROS, 1993, p. 71). É esse espírito humano gerado pela consciência contestadora que floresce com a autonomia de pensamento que pode garantir as mudanças necessárias para o desenvolvimento do indivíduo e do grupo. Ele ressalta ainda que é preciso que o homem considere a verdade do outro, que considere racionalmente, a partir de um exame crítico, a proposta do outro, considerar que em qualquer debate o outro pode ter razão, aproximar-se de suas convicções, debate-las e a partir de então, dialeticamente como fariam os gregos, desenvolver um conceito mais próximo da verdade. Somente quando se pensa que o *outro* é tão autônomo quanto *eu* é possível um diálogo efetivo sem grandes conflitos. Entender que diversos sujeitos, em sua subjetividade, podem e devem construir um projeto educacional voltado para a emancipação e para o respeito das diferenças é um dos maiores desafios no desenvolvimento das políticas públicas educacionais da contemporaneidade.

Para tanto, conforme Arruda (2003), o homem precisa reconhecer a solidariedade que perpassa todos os seres humanos em essência, ampliando a sociabilidade e a irmandade para poder se desenvolver enquanto espécie humana. Reconhecer que somos humanos por vivermos em comunidade é fundamental para garantir a igualdade básica de todos, e, caso esse reconhecimento mútuo não ocorra, cabe às instituições desenvolver políticas que garantam o direito de todos ao mediar as relações para que ela não se torne desigual de maneira *a priori*.

A autonomia, portanto, é a base sem a qual a diversidade não será reconhecida. Para desenvolvê-la, conforme Vygotsky (2002), é preciso a interação com o mundo e, conforme sua teoria sócio-histórica-cultural, o reconhecimento do Outro no processo de formação do Eu torna-se fundamental para a compreensão e atuação no mundo.

3 A ÉTICA DA ALTERIDADE: O EU QUE SE FAZ PELO OUTRO

Diferenciar *o eu* do *o outro* parece óbvio e evidente, mas nem sempre se percebe *o outro* em sua representatividade diferente da que o *eu* representa. O Outro, para Sartre (2006), pode

ser o Inferno. Sua filosofia existencialista recusa a responsabilidade do que somos em função do que o outro nos faz

Todos estes olhares que me devoram... (Ele se vira de repente.) E vocês, são apenas duas? Ah, eu pensava que vocês seriam muito mais numerosas. (Ri.) Então, é isto o inferno. Eu não poderia acreditar.... Vocês se lembram: enxofre, fomalhas, grelhas.... Ah! Que piada. Não precisa de nada disso: *O inferno são os Outros* (SARTRE, 2006, p. 125).

Levinas (1988) desenvolve sua teoria buscando compreender o ser humano no mundo a partir do conceito de alteridade. Alteridade, conforme Abbagnano (1998) é colocar-se como o outro, respeitando-o. Alteridade é, de maneira simplificada, a habilidade de se colocar no lugar do outro. Conforme Betto (2015, p. 01), alteridade é uma capacidade de se colocar no lugar do outro em sua plenitude, melhorando a relação entre as pessoas.

Somente a relação com o outro pode proporcionar a amplitude do eu, pois, segundo Levinas

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A coletividade em que eu digo 'tu' ou 'nós' não é um plural de 'eu'. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum (LEVINAS, 1998, p. 26).

A busca incessante pelo poder e pela dominação do outro conduziu a sociedade pós-moderna a uma crise tal que o sujeito se encontra cada vez mais enclausurado em si mesmo, sem a oportunidade de reconhecer no outro os direitos que a eles são inerentes pois, reconhecer tais direitos, implica em aceitar o risco de perder seu espaço no mundo em função da concorrência acarretada pela lógica econômica. Tal pensamento é mesquinho e acrítico pois nenhuma sociedade pode se desenvolver da maneira ideal se pessoas, por suas diferenças ou deficiências, não tiverem a mesma oportunidade de expressão e ação no mundo, e a escola deveria ser o meio pelo qual tal oportunidade poderia ser garantida. A alteridade, portanto, é fundamental se temos a pretensão de compreender a inclusão de todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, de maneira ampla e irrestrita, como é de direito, em nossa sociedade.

Conforme dito, a alteridade é uma construção que tem na educação um instrumento de desenvolvimento. Educar-se, conforme, Ballesteros (2005) é tornar-se melhor, já que quando se pensa em processo educativo sempre se imagina que o indivíduo evolui.

A compreensão de si e do outro se torna basilar em um processo de desenvolvimento de políticas públicas efetivas, que garantam às diferentes pessoas, oportunidade de se auto desenvolverem e de auxiliarem no desenvolvimento dos seus pares. Compreender que este é um grande desafio da contemporaneidade é, provavelmente, o primeiro passo para se pensar de fato em alternativas plausíveis que garantam tal pleito. Deter-se sobre elas, é fundamental, portanto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conquista de direitos sempre esteve ligada à luta e determinação, apoiadas pelo esclarecimento como fonte de força diante das relações de alienação impostas pelos detentores de poder. Na sociedade pós-moderna a capacidade que o homem tem de usar a racionalidade e seu agir comunicativo foram fundamentais em diversos aspectos, especialmente na conquista da autonomia. Segundo, ele, é através do discurso pautado na razão comunicativa que o ser evolui, sendo a liberdade de expressão um direito humano garantido.

Assim, só há liberdade de pensar se não houver coerção, que estabelece a submissão do sujeito de forma heterônoma. Ao pensar em conjunto com outras pessoas se amplia o conhecimento do mundo e sobre como agir sobre ele, gerando autonomia. A autonomia é característica do ser humano, sendo sua capacidade de se autodeterminar, de construir a si mesmo a partir de princípios da própria razão, é por isso que a conquista da humanidade se faz enquanto processo de emancipação, mas a questão relativa ao pensar conjunto, ao participar do mundo para poder falar dele.

A autonomia, como dito, é uma categoria fundamental do homem moderno e desde os gregos já era estimulada, mas aos indivíduos de maneira geral, e aos deficientes de maneira particular, só é possível conquistar sua autonomia se lhes forem garantidas as condições de possibilidade de auto formação, de integração, de acesso à informação irrestrita, à comunicação e às relações sociais. O acesso à educação de qualidade para todos poderia ser um meio para a conquista da emancipação fundamental para o homem, atingindo-se a alteridade, mas a própria escola, que deveria proporcionar a possibilidade do sujeito se manifestar autonomamente é meio de reprodução do *status quo*. Desta maneira, sem uma formação de qualidade, muitos sujeitos não conseguem sentir a necessidade de se expressar, tornando-se cada vez mais

alienados. Sem a possibilidade da dúvida, não há a possibilidade da crítica e, conseqüentemente, não há autonomia.

Apesar do pensamento pós-moderno presumir a libertação do uno, do imutável e do eterno para a diferença, para a pluralidade, para a mudança, para o contingente e o histórico, o processo de supressão de uma única forma de humanidade autêntica para o respeito à multiplicidade permanece ainda restrito às leis e poucas ações efetivas garantem sua efetivação, portanto a necessária insistência de que a alteridade deve prevalecer.

O mundo atual, ao excluir os deficientes em geral, impossibilita que eles possam de fato desenvolver sua autonomia e se inserir de forma ativa no mundo. Apesar de todas as conquistas em termos de legislação, as ações efetivadas para garantir uma escola adequada e que respeite as diferenças está longe de ser concretizada com amplitude. Diante de tal realidade, há apenas um caminho a seguir: o da união de forças para lutar pela efetivação das políticas públicas atuais e sua ampliação para proporcionar ao surdo enquanto cidadão a efetivação dos seus direitos. É um caminho com muitos obstáculos, mas a alteridade nos impulsiona a vencer cada um deles.

Conclui-se que pensar a autonomia enquanto necessidade basilar para o desenvolvimento de políticas públicas adequadas para a real inclusão de todos e o papel da alteridade neste processo demonstra como o desafio é enorme, mas também ressalta a necessidade de se deter sobre ele para romper com a lógica do poder que aliena ao invés de libertar. Entende-se que esta não é tarefa simples, mas necessária se pensamos ser possível um mundo mais justo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ARRUDA, M. **A formação do ser humano integral**: Homo evolutivo, práxis e economia solidária. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BALLESTEROS, J.C.P. **Corrientes pedagógicas contemporâneas**. Santa Fé: Universidad Católica de Santa Fé, 1993.
- _____. **La filosofía de la educación**: concepto e contenidos. Santa Fé: Universidad Católica de Santa Fé, 2015.
- BATAGLIA-COSTA, Erika **Autonomia, alteridade e poder**: reflexões filosóficas no desenvolvimento de políticas públicas para surdos. Curitiba: Prismas, 2016.
- BETTO, F. **Alteridade**. Disponível em:
<http://revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/alteridade.pdf>. Acesso em 20 nov 2015.
- KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. Lisboa: Edições 70, 1989
- _____. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? (Aufklärung). In: **Textos Seletos**. Trad. de Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. de Francisco CockFontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Trad. de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.
- OLIVEIRA, A.M. **Ética, Direito E Democracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

SARTRE, J.P. **Entre quatro paredes**. Trad. de Alcione Araújo e Pedro Hussak. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS RELAÇÕES SOCIEDADE, SISTEMA DE ENSINO E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO ESTADUAIS DA REGIÃO CENTRO-SUL DO CEARÁ

Francisco Antonio Rocha Feitosa
Professor da Rede Estadual de Ensino- SEDUC- Ce
feitosarocha@yahoo.com.br

Joelma Uchoa Pinheiro
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
joelmauchoapinheiro@gmail.com

RESUMO

O presente artigo busca evidenciar práticas de gestão do Sistema de Ensino que resultam na reprodução social e utilizam a escola como condutora e pactuadora dessa desigualdade. A reprodução social através da instituição escolar serve-se de legalidades pedagógicas, cumprimento de regras e direcionamentos de suas redes para promover diferentes resultados, os índices oriundos destas ações refletem-se em discursos de poder dos governos, ao atribuírem os sucessos ou fracassos de aprendizagem somente à escola. Esta pesquisa vem possibilitar a comparação de índices em três escolas de Ensino Médio da cidade de Iguatu-Ce e indicar relações de valor e poder de cada uma delas junto à Secretaria Estadual de Educação, discorrendo sobre atitudes veladas emanadas implícita ou explicitamente pelas autoridades pedagógicas na ocultação de verdades aos estudantes, cujo papel a ser exercido é de grupo dominado, alienado da verdade do Sistema. Esta análise constitui-se de coleta e comparação de dados entre as Escolas e se insere no paradigma interpretativista, cujos resultados serão refletidos à luz da teoria de Bordieu e Passeron (1970). Os corolários obtidos buscam revelar que as políticas educacionais de governo, embora pautem seus discursos na equidade, realizam-se por ações de cunho excludente. Ao oferecerem modelos diferenciados de ensino público, seus benefícios não chegam aos mais fragilizados, e sim, àqueles com melhor condição social. Assim, o Sistema de Ensino, por meio da escola, vai se perpetuando como reprodutor dos ideais da classe dominante contribuindo para o predomínio das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Reprodução social. Capital cultural. Escola. Autoridade pedagógica. Desigualdade.

1 INTRODUÇÃO

Os Governos estaduais do Ceará das duas últimas décadas, em seu pensamento estratégico (missão, visão, objetivos), primam pelo discurso que a escola pública estadual valoriza a equidade no âmbito de sua rede e a diversificação dos modelos educativos que busquem ampliar os tipos de oferta do ensino médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho, com a pesquisa e com o ensino superior.

É prática da gestão de cada governo estadual, a implantação de novas escolas ou novos modelos educacionais que marquem sua passagem na educação estadual. O Ceará, estado do qual parte esta pesquisa, é composto por um quadro de escolas mais antigas de ensino regular

criadas na época dos governos militares estaduais e as mais atuais, como os LICEUS, construídas no final dos anos noventa e as Escolas de Ensino Profissionalizante, inauguradas nos anos finais da primeira década deste século e que continuam na política do atual governo.

O nosso problema parte da preocupação em compreender os fatores que estão por trás da disparidade entre os resultados obtidos por essas escolas numa mesma rede de ensino, no intuito de esclarecer que as ações pedagógicas tidas como legítimas no Sistema de Ensino, encontram-se sempre dissimuladas sob a forma de relações simbólicas, exercidas por autoridades pedagógicas que detêm direito de imposição legítima de significações, e por sua vez, utilizam-se do capital simbólico (função social) para determinar medidas que tendem a priorizar uma ou mais escolas em detrimento de outras, produzindo o desconhecimento da verdade objetiva do arbítrio cultural imposto a essas pessoas, estudantes, professores e até mesmo os gestores escolares.

Essa pesquisa se propõe a analisar três escolas estaduais, de épocas diferentes, situadas na cidade de Iguatu, no Estado do Ceará, que ofertam o ensino médio, comparar entre elas os seus índices escolares como: distorção idade-série, aprovação, reprovação, abandono e avaliação externa cognitiva (SPAECE- Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). Evidenciaremos ainda as relações de valor e poder das três escolas com relação à Secretaria Estadual de Educação.

A metodologia utilizada parte da coleta e comparação de dados retirados do Censo escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), do SIGE-ESCOLA (Sistema Integrado de Gerenciamento da Escola), fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, e ainda, resultados de proficiência gerados pelos boletins anuais do SPAECE, através do CAEd/UFJF (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora), tomamos por base o paradigma comparativo interpretativista, cujos resultados serão refletidos à luz da teoria de Bordieu e Passeron (1970).

Buscamos com este trabalho revelar que a reprodução dessa desigualdade produzida pela escola não é resultado da própria instituição, mas de ações determinadas e direcionadas pela estrutura gestora/administrativa da rede pública. Com isto, queremos desmistificar as ideologias que tentam sempre responsabilizar os gestores e os professores pelo sucesso ou fracasso dos estudantes. Comprovaremos assim, que o insucesso escolar, predominante em algumas escolas, não resulta de erros no seu processo de ensino-aprendizagem, e sim, são reflexos tanto de fatores sociais externos como: a família, a sociedade, a identidade cultural, a visão sobre a instituição escolar; quanto de fatores internos como: as ações do estado que

reafirmam esta desigualdade, através da ação docente, da gestão escolar e da própria estrutura gestora administrativa.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Revelar a partir da análise de dados dos três modelos de escolas estaduais cearenses, de uma mesma localidade, que a reprodução da desigualdade, os sucessos ou fracassos não se constituem unicamente na própria escola, mas são frutos de ações pedagógicas da estrutura gestora/ administrativa da Rede Estadual de Ensino.

2.2 Objetivos Específicos

- Comparar índices escolares buscando mostrar a influência de fatores internos e externos no desempenho dos alunos e sua relação com o direcionamento de ações da gestão da Secretaria Estadual de Educação;
- Discorrer sobre os direcionamentos e relações veladas emanadas pela gestão da Secretaria e reproduzidas implícitas ou explicitamente por todos os detentores de cargos comissionados da Rede Estadual de Ensino;
- Promover uma reflexão crítica sobre as ideologias de gestão pública que ocultam dos estudantes secundaristas o seu papel de grupo dominado, alienado da verdade do sistema.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS ALCANÇADOS

3.1 Educação cognitiva e incompletude diante da realidade social

Ao longo de estudos realizados sobre educação cognitiva ficam claramente evidenciados uma série de falhas de aprendizagem que podem ser corrigidas pela escola no tocante a aspectos cognitivos. Estes fatores partem das relações mais concretas às mais abstratas para que se processe o aprendizado: propostas de intervenção, linguagens diferentes para se comunicar com os diversos tipos de estudantes em processo de aprender; avaliação processual como um indicador de direções, não apenas vista como um resultado, um fim; já

que os alunos com déficit de aprendizagem não representam uma situação estanque mas um estado momentâneo, do qual, devem superar. Esses são pontos evidenciados nessa pesquisa que merecem destaque para a melhoria da educação.

Para que esses alunos consigam superar suas dificuldades de aprendizagem, sempre se faz necessário interromper o currículo, e isso implica no não cumprimento do plano anual da disciplina, fato que compromete a gama de conhecimentos que enriquecerão a formação intelectual do estudante, que muitas vezes não se sente inserido no universo da sala de aula, por trazer consigo déficits de aprendizagem não consolidados nos anos anteriores, o que dificulta a sua trajetória escolar.

Outro problema preocupante está na dificuldade que encontramos em boa parte dos professores para a realização de intervenções em favor dos alunos com maior dificuldade, muitos docentes apontam para a importância de trabalhar os conteúdos do livro em determinado período letivo, mas não refletem sobre qual o nível de aprendizagem encontram-se seus alunos, e isso, acaba por gerar uma dissonância entre o conteúdo a ser ensinado e a forma como está sendo assimilado ou não pelo aluno, causando assim, um distanciamento entre o que se ensina e o que de fato está sendo aprendido.

Sendo o melhoramento cognitivo, o mais cobrado e possível de se operar dentro da escola, mesmo a custa de interrupções e muitas vezes insucesso, devido ao pouco tempo para que produza a mudança estrutural ou fundamental nas funções mentais dos estudantes, fica destacado os aspectos sociais dos estudantes menos preparados, que chegam ao Ensino Médio fragilizados, principalmente quando oriundos do ensino público municipal.

Observando empiricamente que o fator social interfere em enorme parte para o sucesso escolar, fomos buscar autores de teorias sociais de educação para o embasamento que respondesse aos nossos questionamentos. Foi em Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron com seu modelo próprio chamado de construtivista estruturalista e sua análise sociológica entre sociedade e escola que encontramos os aspectos ocultos do sistema escolar de ensino que produzem a realidade educacional que experienciamos.

A síntese teórica de Bourdieu vem mostrar que a construção do conhecimento no mundo social não se dá apenas pelas interações perceptivas, cognitivas mas também nas relações dialéticas, de influências entre estruturas e disposições que envolvem relações de poder, ideologia e formação de uma verdade pela hegemonia. Conforme podemos constatar em Bourdieu e Passeron (1992, p. 23-24):

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de forma imediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes.

Esta construção social tende a se reproduzir em um processo de interiorização da realidade objetiva com o uso de lentes sociais que acabam por se internalizar e novamente serem externalizadas e reproduzidas, e assim, o arbitrário cultural vai se constituindo de discursos postos como verdade, seguindo o ideal da classe dominante. É desta forma, que a ação pedagógica dos Sistemas de ensino partem de um trabalho pedagógico de inculcação e imposição de um arbitrário cultural, que reproduz e reforça a desigualdade social, conforme destaca Bordieu e Passeron (1992, p. 64, grifo do autor):

Todo **sistema de ensino institucionalizado** (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou classes (reprodução social).

Com isto, questionam que não há objetividade pura para apreensão dos fenômenos pela percepção e cognição, pois estes envolvem aspectos sociais, afetivos e um teor relacional que é também social. Bordieu criticou tanto as perspectivas subjetivistas como as objetivistas e construiu uma teoria estruturalista crítica sem reducionismo. Criou conceitos que são importantes para sua teoria como: “Capital Cultural” e “Sistema de Ensino” que serão importantes na explicação das ideias de nosso trabalho.

Por ser um assunto complexo para atribuir responsabilidade a somente os atores sociais internos da escola, ou seja, professores e gestores com relação ao sucesso dos estudantes e por estes autores focarem com síntese e propriedade aspectos relevantes da atuação do Sistema de Ensino sobre a escola, sobre a sociedade e sobre a família é que nos referenciaremos na obra de Bordieu: “A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino”.

3.2 Trajetos recentes da história da nossa educação cearense

As gestões de cada período de governo costumam implantar novas escolas como forma de deixar seu legado. No nosso quadro de análise, trabalharemos com três modelos de escolas ofertados na Educação pública do Ceará, em períodos de governo diferentes, temos como escolas mais antigas, as de ensino regular criadas na época dos governos militares estaduais, entre o ano de 1964 até meados da década de 80, é o caso da Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra. Temos também, o Liceu de Iguatu, inaugurado em 2001 pelo então Governador Tasso Jereissati e depois, a Escola Estadual Amelia Figueiredo de Lavor, que em 2009 passa a ofertar o ensino profissionalizante.

A Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra, a mais antiga das três instituições em análise, é fruto de um projeto de governo da época do regime militar, foi a primeira instituição de ensino médio pública do Município de Iguatu, fato que em si já foi um ganho social, pois buscava atender aos estudantes das famílias que não tinham condições de pagar o ensino médio particular. Era considerada na época, uma escola de referência para região, onde convergiam também alunos oriundos de cidades vizinhas menores.

A segunda escola que estudaremos é o Liceu de Iguatu, inaugurada em 2001. Este modelo padrão de escola foi inspirado no antigo Liceu do Ceará, seria uma escola com vocação profissional, mas em seu percurso de existência nunca projetou-se para este fim. A experiência de matrículas no Liceu de Iguatu pautava-se na seleção de jovens, por critérios de notas do Ensino Fundamental, por prova de seleção ou mesmo por apadrinhamento ou influência de atores ligados à gestão da Prefeitura do município de Iguatu junto à gestão da escola.

O Liceu era naquele momento, a escola de destaque, a mais nova tanto em estrutura quanto em respaldo social, já que esta não tinha longos anos de convivência com a sociedade iguatense que a levasse a relações de desgastes de sua imagem. Assim, a maioria dos jovens buscava esta escola para se matricular. No sustentáculo de sua política pedagógica predomina, para todos os estudantes, o discurso de ingresso na universidade, para que se sintonize com uma considerável parcela de maior inserção social dos seus estudantes, já que em média 50 % dos matriculados advinham de escolas de ensino fundamental particulares.

Devido à ideologia política de cada governo do estado, cada governador, em sua gestão sempre procura criar novas escolas, com modelos de educação diferenciados. Com os governos estaduais mais recentes, não tem sido diferente. Na gestão de governo entre os anos

de 2006 a 2014, foram criadas novas escolas como projeto dessa gestão, as chamadas EEEP - Escolas Estaduais de Educação Profissional, que funcionam em tempo integral com a oferta concomitante de Ensino Médio e Educação Profissionalizante Técnica. No Governo atual, entre os anos de 2014 até este ano de 2018, o modelo de escola que vem se configurando são as EEMTI- Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, este último não será tomado como objeto de nossa pesquisa, por ser um projeto recente e ainda não obtermos resultados que possam embasar o nosso estudo.

Desta forma, tomaremos como terceira instituição de ensino a ser analisada, a Escola Estadual de Educação Profissional Amelia Figueiredo de Lavor, que foi até 2008, uma escola estadual de ensino fundamental e teve sua estrutura adaptada para ser uma escola profissional. Iniciou suas atividades como escola de Ensino Médio em 2009 como o grande destaque na educação pública da região, já que esta era uma das escolas do projeto maior em educação para o Ceará no governo de 2006 a 2014.

A matrícula nas instituições de Educação Profissional, somente acontece no 1º ano do Ensino Médio e através de seleção por notas do Ensino Fundamental ou mesmo por prova objetiva de conhecimentos. Há ainda uma busca por alunos dentro da faixa etária de estudo e vinte por cento de suas vagas são destinadas a alunos da rede particular.

Analisaremos os seguintes índices escolares do Ensino Médio das três escolas citadas: distorção idade-série, abandono, matrículas de ensino noturno, cor declarada pelos estudantes em questionário social e resultados das avaliações cognitivas externas pelo SPAECE.

3.3 Análise de dados escolares

Tabela 1. MATRÍCULA DO ENSINO NOTURNO

Escolas:	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
EEEP Amelia Figueiredo	0 %	0 %	0 %	0 %	0%	0%	0%
Liceu de Iguatu	0 %	0 %	0 %	0 %	0%	9,5%	8,8%
EEM Gov. Adauto Bezerra	50%	50%	50%	42,5 %	35,5%	25%	19,3%

Fonte: SEDUC -CE Sige Escola

Estudos feitos pela própria Secretaria de Educação do Ceará através da 16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 16), comprovam que os alunos do ensino noturno apresentam grandes dificuldades de aprendizagem. Os fatores que provocam este déficit vem na maior parte de situações externas à escola, entre elas: o

estudante trabalhador, que necessita estudar à noite, onde já apresenta cansaço, problemas de visão, tempo pedagógico menor, infrequências motivadas por problemas familiares, necessidade de priorizar o trabalho em vez do estudo, o que contribui para a produção de índices ruins em qualquer escola. Há gestores escolares que resistem em ofertar o ensino noturno pois este influencia nos resultados negativos da escola, principalmente em relação à evasão.

A tabela 1 mostra que até o ano de 2016, apenas a EEM Governador. Adauto Bezerra apresenta este tipo de matrícula. Esta situação ocorre há mais de uma década, já as outras duas escolas, por serem frutos de governos recentes são orientadas a não ofertarem o ensino noturno. Em 2017, com a implantação da primeira EEMTI na nossa cidade, o Liceu, passa atender a demanda de alunos que não tinham como estudar nos dois períodos, reabrindo essa modalidade de matrícula, o que implicará no aumento da taxa de distorção idade série, como veremos adiante.

Neste ano de 2018, o Liceu também passa a ser uma EEMTI- Escola de Ensino Médio em Tempo Integral e por isso já não mais abre oferta de ensino noturno, mantendo apenas as turmas já existentes, como este modelo de escola é fruto do atual projeto de governo, a razão para não mais demandar essa oferta é que esta contribui para a queda nos resultados da escola e para o crescente índice de evasão escolar.

Assim, fica claro que as autoridades pedagógicas em função de um ideal de escola, partem de uma ação pedagógica que gera uma violência simbólica, ao privilegiar um formato de escola para uns e outro formato para outros, desta forma, o discurso de equidade se distancia das práticas desenvolvidas pelo Sistema Educacional e a escola de ensino regular, por não fazer parte do atual projeto de governo, passa a cumprir o ideal de escola democrática do sistema, abarcando em seu interior as mais diversas culturas populares, nem por isso, deixa de ser reforçadora da desigualdade. Como podemos observar nessa passagem de Bordieu e Passeron (1992, p. 67):

O SE (Sistema de ensino) tende a garantir ao corpo dos agentes, recrutados e formados para assegurar a inculcação, condições institucionais capazes por sua vez de dispensá-los e de impedi-los de exercer TE (trabalhos escolares) heterogêneos e heterodoxos, isto é, as condições mais adequadas para excluir, sem interdição explícita, toda prática incompatível com a sua função de reprodução da integração intelectual e moral dos destinatários legítimos.

A escola regular, ao abarcar esse contingente de alunos das classes menos favorecidas, continua a inculcar os mesmos discursos das duas escolas com alunos de perfil social mais

favorável a aceitação desses padrões, mesmo sabendo que estes, em sua maioria, encontram-se em desvantagem em relação ao capital cultural dos alunos da escola profissionalizante e do Liceu. Como consequência disso, não apresenta bons índices de aprendizagem e tem elevado percentual de abandono, fato difícil de ser mudado pela gestão escolar e professores, pois trata-se de uma questão social de reprodução da desigualdade.

Tabela 2. POPULAÇÃO DE ALUNOS BRANCOS E NÃO BRANCOS

Escolas (dados do SPAECE 2012)	não brancos em %	brancos em %
EEEP Amelia Figueiredo	56,2	43,8
Liceu de Iguatu	62,9	37,1
EEM Gov. Aduino Bezerra	70	30

Fonte: SPAECE- CAED UFJF 2012

A maior parte da população mais pobre do país e menos escolarizada é composta de negros e pardos, esta é uma situação histórica que advém da escravidão do componente negro da nossa sociedade no período colonial. Segundo Priscila Cruz, da Organização Todos pela Educação, a variação de desempenho entre negros e brancos dentro da escola pública também é desvantajosa para o primeiro grupo e que o fato de os negros terem rendimento menor do que os brancos, mesmo dentro da rede pública, tem explicações econômicas e pedagógicas. Segundo o presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), José Fernandes Lima, há um "acúmulo de desigualdades" e que fica claro que temos dois tipos de desigualdade: a social e racial, sendo portanto, a soma de dificuldades.

A EEEP Amelia Figueiredo faz seleção de alunos; o Liceu de Iguatu também já fez quando era a escola destaque do governo, agora por ser uma EEMTI, acaba por ter um público selecionado, pois só vai à escola de tempo integral, aqueles alunos com condições sociais favoráveis, pois os alunos trabalhadores migram para o ensino regular noturno. Assim, a maior parcela da população negra com baixa renda familiar e defasagem de aprendizagem fica na escola regular, que não realiza seleção. É o que constatamos em nossa tabela 2.

O Sistema de Ensino Estadual direciona inclusive, o fluxo de matrículas que essas duas primeiras escolas devem receber, sendo que a escola profissionalizante fecha a sua matrícula antes das demais e muitas vezes a seleção para o ingresso no primeiro ano do Ensino Médio acontece antes mesmo do período de conclusão da recuperação final do nono ano do Ensino Fundamental, ficando claro que só ingressa nessa escola, alunos que passam por média. Já a Escola de Ensino Médio Governador Aduino Bezerra, última a encerrar suas

matrículas, fica na incubência de receber toda a demanda social que assegure o cumprimento das leis de educação e consequentemente o número de alunos não-brancos é superior às outras duas escolas.

Tabela3. DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NOS 1º ANOS

Distorção idade-série nos 1º anos do Ensino Médio em porcentagem						
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
EEEP Amelia Figueiredo	2,65	1,23	1,21	2,48	2,5	3,6
Liceu de Iguatu	8,73	7,67	6,25	6,61	20,9	30,4
EEM Gov. Adauto Bezerra	50,22	38,51	39,04	34,23	60,4	41,7

Fonte: Censo escolar – INEP-MEC

Ao ingressar no ensino médio, boa parte dos estudantes já carregam na sua vida escolar, as marcas de muitos anos de passagem pela escola. São aspectos, como abandono, reprovação por diversos fatores: migração familiar, trabalho infantil, deficiências cognitivas não resolvidas na idade adequada, frequência descontínua e indisciplina que resultam em desestímulo ou mudança de escola, entre outras consequências. Se a Escola profissionalizante faz seleção de alunos na própria instituição, fica implícita a postura de selecionar o estudante na idade certa e eliminar estudantes com histórico de fracasso, fato constatado na tabela 3, ocorrendo o inverso na EEM Governador Adauto Bezerra, pois esta não tem autorização para seleção de alunos, recebendo os mais diversos estudantes, inclusive fora de faixa, apresentando assim, maior percentual de distorção idade-série, ao longo dos anos, o que influencia negativamente em seus resultados. Já o Liceu, ao ofertar o ensino noturno em 2016, vem aumentando sua taxa de distorção idade-série.

Assim, fica evidente que o próprio Sistema de Ensino, a custo de querer mostrar bons e rápidos resultados se vale de alunos com melhores rendimentos e os direcionam para determinadas escolas da rede pública contribuindo assim, para a reprodução da desigualdade social. A cada período de governo, esta tônica vai se internalizando como “normal”, e por isso, o sistema reproduz a desigualdade, e essa reprodução acontece através da escola.

Tabela 4. ABANDONO ESCOLAR NO 1º ANO DO EM PORCENTAGEM

Escolas	2012	2013	2014	2015	2016	2017
EEEP Amelia Figueiredo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0
Liceu de Iguatu	3,3	1,81	2,77	1,7	4,9	3,8

EEM Gov. Adauto Bezerra	27	16,93	15,58	14,2	25	12,6
-------------------------	----	-------	-------	------	----	------

Fonte: SEDUC/COAVE/CEGED/Educacenso (2007-2014)

São diversos fatores internos e externos que levam o aluno ao abandono escolar: situações sociais dos familiares; falta de acompanhamento do estudante devido ao baixo nível educacional dos pais; trabalho infantil, mudanças de localidade; pouca aprendizagem, entre outros. Escolas com período noturno tendem a elevar o índice de abandono, pois seu alunado, em grande parte jovens trabalhadores, apresentam maior vulnerabilidade a interferências e deserções da escola.

É questionável a EEEP Amelia Figueiredo ter índice de abandono próximo de 0%, na sequência histórica destes seis anos de sua oferta de Ensino Médio. Embora seja fato de difícil comprovação, há relatos de situações onde estes alunos da EEEP que já abandonaram ou estão em alto risco de abandono serem orientados a pedirem a sua transferência para outras escolas. Argumentam-se como fator a cobrança sobre a escola, a exigência sobre os alunos, com isso os próprios pais são chamados a proceder esta transferência e convencidos de que em outra escola há ainda uma possibilidade de continuidade. No entanto, o intuito dessa transferência é a escola não apresentar índice de abandono. A EEEP Amélia Figueiredo e o Liceu de Iguatu tem essa prática, já a EEM Governador Adauto Bezerra, ao cumprir a determinação legal da escola para todos, tem como consequência altos índices de abandono.

Tabela 5. DADOS DE DESEMPENHO AVALIAÇÃO EXTERNA - SPAECE- 3º ANO

Série histórica LÍNGUA PORTUGUESA (percentual de alunos no nível adequado)						
Escolas:	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Média do Estado	6,6 %	7,1 %	9,4 %	*	10,1 %	12,9 %
EEP AMÉLIA FIGUEIREDO	20,2 %	25,9 %	37,5 %	*	33,0 %	35,6 %
EEM. LICEU DE IGUATU	6,9 %	14,3 %	16,3 %	*	12,1 %	14,3 %
EEM. ADAUTO BEZERRA	1,1 %	2,6 %	8,4 %	*	1,6 %	4,0 %
* - Avaliação pelos dados do ENEM						

Fonte: SEDUC -CE/ SPAECE

Tabela 6. DADOS DE DESEMPENHO AVALIAÇÃO EXTERNA - SPAECE- 3º ANO

Série histórica MATEMÁTICA (percentual de alunos no nível adequado)						
Escolas:	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Média do Estado	6,6 %	7,9 %	8,1 %	*	7,7 %	8,9 %

EEEP AMÉLIA FIGUEIREDO	22,6 %	25,9 %	25,0 %	*	20,2 %	33,7 %
EEM. LICEU DE IGUATU	4,6 %	8,9 %	7,6 %	*	8,5 %	4,1 %
EEM. ADAUTO BEZERRA	2,2 %	0,0 %	3,1 %	*	1,6 %	1,0 %
* - Avaliação pelos dados do ENEM						

Fonte: SEDUC -CE/ SPAECE

Ao analisarmos os índices do SPAECE vemos que na realidade da média geral do Ceará, o quantitativo de alunos no nível adequado de conhecimentos está em torno de 9 % em Português e 8% em Matemática. Já a EEEP Amélia Figueiredo, entre os anos abordados, encontra-se acima da média do estado, com cerca de 30% dos alunos no nível adequado em Língua Portuguesa e 25% em Matemática, ou seja, mais que o dobro da média do estado.

O Liceu de Iguatu também está acima da média do estado, embora com uma diferença bem menor. Já a EEM Governador Aداuto Bezerra, apresenta índice bastante inferior tanto em relação as outras duas escolas quanto em relação à média estadual, nas duas disciplinas, Português e Matemática. Esta disparidade de resultados entre os modelos de escolas se repete na maioria das regionais do Estado do Ceará. Se a média do estado estivesse mais próxima da média atribuída à escola profissional citada, entenderíamos que a EEM Governador Aداuto Bezerra seria um caso isolado dentro da rede, mas como a média do estado está abaixo das duas escolas citadas, entendemos que existe uma grande maioria de escolas que em termos de avaliação, mais se assemelham à Escola Governador Aداuto Bezerra, fato que explica a média estadual baixa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso estudo vem comprovar que o Sistema de Ensino reproduz a sociedade e nas escolas estão as estruturas ideológicas que moldam grande parte do pensamento dos nossos estudantes e os próprios educadores são influenciados por ideias que reproduzem ou reforça o status quo. Assim, as pessoas têm a crença que a escola luta para diminuir a desigualdade social, mas os resultados da nossa pesquisa comprovam que por trás dos modelos de escolas ofertados, o Sistema de Ensino mascara a verdade objetiva da sua relação com a estrutura de classes e que a gestão da rede de ensino, ao fazer uso de sua autoridade pedagógica, promove um discurso de que todas as escolas obtém as mesmas diretrizes curriculares e que o ensino é ofertado igualmente a todos, o que constitui uma inverdade

Assim, concluímos que ocorre a internalização da cultura dominante por todo o Sistema de Ensino e que este não direciona seus esforços para os mais fragilizados e sim, para os que já tem um nível de conhecimento maior que pode ser ampliado para dar visibilidade e respaldo a ação dos governos através do Sistema de Educação. As autoridades do sistema, por sua vez, justificam seu espaço de poder, alegando a eficiência de sua ação para a sua existência. Concluímos também que os usuários da educação pública recebem a ação educacional conforme sua condição social e aceitam este processo como natural, o que na verdade é uma internalização ideológica, e neste processo, sentem-se totalmente responsáveis pelo seu percurso educacional.

REFERÊNCIAS

BORDIEU P.; PASSERON J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Francisco Alves, 1992.

Revista Contextual do SPAECE 2012/UFJF/CAED.v.4. Juiz de Fora, 2012. Anual.

SÃO JOÃO, Adriano e DA SILVA, João Henrique. Bordieu: **Escola e Dominação**. Filosofia-Ciência e Vida, São Paulo, ano VII, Edição 95, p.15 a 23. Jun.2014.

FONSECA CRUZ, Priscila. **Aluno branco de escola privada tem nota 21% maior que negro da rede pública**. Disponível em: < www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na.../aluno-branco-de-escola-privada-tem-nota-21-maior-que-negro-da-rede-publica/ >.

Acesso em: 24 de maio de 2016.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO FNDE: UM ESTUDO ACERCA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE

Marilândia Marinho Lima Alencar
Graduanda em Pedagogia-Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
marinhomarilandia@gmail.com

Rosângela da Silva Barros Moura
Graduanda em Pedagogia-Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
rosangeladasilvabarrosmouraa@gmail.com

Jheimeson Henrique de Sousa Silva
Graduando em pedagogia-Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
jamessousab13@gmail.com

Sara de Jesus Simas da Silva Lago
Graduanda em Pedagogia-Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
sara.simaslago@gmail.com

RESUMO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma política pública que ampara todos os alunos da rede básica de ensino. Visa o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem, rendimento escolar e a geração de hábitos alimentares saudáveis aos estudantes, preservando o direito humano à alimentação adequada e saudável. Com a criação da Lei 11.947, em 2009, o PNAE passou a definir que 30% dos recursos repassados pelo FNDE, seriam gastos com gêneros alimentícios da agricultura familiar, como forma de comercializar produtores rurais e definir hábitos culturais às escolas. O objetivo deste estudo foi de construir um registro histórico do PNAE, e identificar as políticas públicas que interferiram e interferem na execução do PNAE. Este artigo trata-se de pesquisa bibliográfica com abordagem descritiva e procedimentos bibliográficos. A coleta das informações se deu através do portal do Ministério da Educação. Embora tenham ocorridos diversos avanços, o PNAE ainda necessita de vários mecanismos para que ocorra a aproximação entre produção e consumo, como a troca da oferta de alimentos não processados por alimentos *in natura* na alimentação escolar.

Palavras-chave: FNDE. PNAE. Merenda Escolar. Agricultura Familiar.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é regido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é uma política pública que existe há cerca de 60 anos. O objetivo do FNDE é prestar assistência técnica e financeira além de contribuir com ações para melhorar a qualidade da educação de todos, viabilizando implementações de políticas públicas para que contribua com seu objetivo (BRASIL, 2014).

De acordo com Saraiva (*et al*, 2013), as verbas são repassadas pelo governo federal para o FNDE, para serem utilizadas na alimentação escolar dos Estados e Municípios, os

cálculos são feitos de acordo com o número de alunos matriculados na educação básica. Sabe-se que existe uma diretriz que estipula que deste recurso, 30% seja destinado a alimentos orgânicos, em especial produzidos pela agricultura familiar local (SARAIVA, *et al*, 2013).

O PNAE ampara todos os alunos da rede básica de ensino, jovens e adultos. Somente no ano de 2014, a estimativa de recursos do Programa foi de 3,5 bilhões, com intuito de favorecer 43 milhões de estudantes, o objetivo dessa política é de contribuição para o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem, rendimento escolar e a geração de hábitos alimentares saudáveis aos estudantes promovendo a preservação do direito humano à alimentação adequada e saudável (BRASIL, 2015).

Conforme Turpin (2008, *apud*, BALESTRIN; JUNG; SUDBRACK, 2016), o PNAE é o maior programa de suplementação alimentar da América Latina, sendo considerado seu tempo de atuação, continuidade e o compromisso constitucional, desde 1988, a universalidade, o grande número de alunos atendidos e o volume de investimentos realizados. É um dos maiores e mais antigos programas do governo federal que contempla a área da educação, atende cerca de 37,8 milhões de crianças, o que representa 21% da população brasileira (VOOS, 2009).

Foi seguindo esta dialética que este estudo foi produzido, devido à grandeza do PNAE e pela indispensabilidade de conhecer melhor sua história, com intuito de tecer um cenário que permitisse compreender a construção desse programa.

Desta forma, para que possam compreender os objetivos e perspectivas do PNAE, este estudo apresenta como principal objetivo de construir um registro histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a partir de documentos, resoluções e leis. E assim identificar as políticas públicas que interferiram e interferem na execução do PNAE, desde o surgimento do Programa ao momento atual.

Quanto ao procedimento metodológico deste estudo, buscou realizar uma pesquisa bibliográfica com abordagem descritiva e procedimentos bibliográficos. A coleta das informações se deu através de diversos bancos de dados; Google Acadêmico e, mais especificamente, a base SCIELO; revistas; sites do Ministério da Educação. Acrescentaram-se a essa busca palavras como: Educação, cardápio escolar, Campanha de Merenda Escolar, PNAE.

2 BREVE EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ACERCA DA ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO NO BRASIL

Na década de 30 deu-se o início as políticas e programas de alimentação e nutrição no Brasil, após ser definido que o alimento essencial deveria ser um dos itens garantidos pelo salário mínimo da época. Entretanto o valor do salário mínimo não era ideal para que pudesse ser ofertada uma alimentação adequada. Em 1940, criou-se o Serviço de Alimentação e Previdência Social (SAPS), criado com intuito de baratear os preços de alimentos para que assim pudesse ser distribuído aos trabalhadores e refeitórios (BRASIL, 2007).

Em 1945 foi criada a Comissão Nacional de Alimentação (CNA), com intuito de estudar e propor normas para a política nacional de alimentação. Com isso, em 1952, a CNA implementou o Plano de Alimentação, que tinha como objetivo dar atenção à nutrição materno-infantil (BRASIL, 2007).

Foi então, em 1955, desenvolvido o PNAE através do Decreto nº 37.106, instituindo a Campanha de Merenda Escolar, submetida do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1955). Até o ano de 1960 os alimentos oferecidos eram adquiridos através de doações de instituições internacionais como o Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência (UNICEF) e Ministério da Agricultura dos Estados Unidos, através do programa Alimentos para Paz (SANTOS, *et al*, 2007).

Em 1972, a CNA foi abolido e desenvolvido o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), que tinha o papel de contribuir com o governo a redigir a Política Nacional de Alimentação, e a compor o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) (BRASIL, 2007).

Em 1976, implantou-se o II PRONAN, com a finalidade de ofertar refeição que complementasse, parcialmente, as necessidades calóricas diárias de alunos do 1º grau e pré-escolares da rede pública de ensino. Na década de 70, o programa de maior dimensão, dentre os que integraram o PRONAN, era a Campanha de Alimentação Escolar, que chegou a atingir, em 1979, cerca de 14 milhões de escolares (SANTOS, *et al*, 2007).

A datar de 1983 o PNAE passou a ser responsabilidade da Fundação de Assistência ao Educando (FAE), extinto em 1997 (SANTOS, *et al*, 2007). Entre os anos de 1990 e 1992, o INAN enfraqueceu, e ocorreu uma desestruturação dos programas de alimentação e nutrição do país, sendo quase todos dissipados (BRASIL, 2007).

Em 1993 criou-se o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA), que elaborou um Plano de Combate à Fome e a Miséria, tendo como prioridade a criação de

emprego e renda, e enfrentamento da desnutrição materno-infantil, a descentralização e o fortalecimento do PNAE, além de tentar criar novos programas de alimentação e nutrição para reforço do INAN (BRASIL, 2007).

Em 1994, ocorreu a descentralização dos recursos, sob a Lei nº 8.913, de 12/07/1994, passando a execução do programa para as Secretarias de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal. O programa passou a ser gerenciado pelo FNDE, seguindo a medida provisória nº 1784, de 14/12/1998, atribuindo à vantagem de diminuir o uso de alimentos formulados, pré-processados, desidratados no cardápio (SARAIVA, *et al*, 2013).

Em 1997 criou-se um núcleo específico para a Alimentação e Nutrição, atualmente conhecida como Coordenação Geral de Políticas de Alimentação e Nutrição (CGPAN). Em 1999, a CGPAN criou a Política Nacional de Alimentação e Nutrição, com o apoio do Ministério da Saúde no combate à má alimentação e à pobreza, também aos problemas causados pela alimentação inadequada e por seus excessos, sobrepeso e obesidade (BRASIL, 2007).

Em 2003 houve a reformulação do CONSEA, que passou a ser chamado de Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. No mesmo ano foi criado pelo Governo Federal o Programa Fome Zero, sendo composto por outros programas, Bolsa Família, PNAE, Hortas Comunitárias, Alimentação e Nutrição de Povos Indígenas, Programa de Alimentação do Trabalhador, Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar e Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (BRASIL, 2007).

E a partir de 2003 a responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos Estados, Municípios e Distrito Federal, passou a ser do nutricionista, que passou a estar inserido na coordenação geral do programa, em esfera de gestão federal, estando atribuído a estes profissionais, desde as análises do perfil nutricional dos escolares atendidos, a elaboração do cardápio e lista de compras, realizações de ações educativas em alimentação e nutrição (PEIXINHO, 2013).

3 PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE

Popularmente conhecido como merenda escolar, o PNAE, surgiu em 1954 a partir da Campanha da Merenda Escolar (CME), que atendia somente escolas do Nordeste. O programa é conduzido pelo FNDE, seu objetivo é descentralizar à transferência de recursos financeiros, e suprir, ligeiramente, as deficiências nutricionais dos alunos da educação infantil (creches e pré-escolas), ensino fundamental, educação indígena, quilombolas, educação

especial, escolas estaduais e municipais, estabelecimentos mantidos pela União e escolas filantrópicas (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2017).

O Programa teve início na década de 1940, quando o Instituto de Nutrição apoiava o Governo Federal na oferta de alimentação nas escolas, porém, não concretizadas na época. Entre os anos de 1950 a 1970 ocorreu uma reformulação da merenda escolar, sendo apoiado pelo Programa Mundial de Alimentos da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO/ONU). Recebendo de fato o nome Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em 1979 (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2017).

Foi então, que se deu a Constituição Federal de 1988, onde passou a ser garantido o direito à alimentação escolar para todos os alunos do Ensino Fundamental através do programa suplementar de alimentação escolar. Este programa era centralizado, onde o órgão responsável desenvolvia os cardápios, e contratavam laboratórios para realizar o controle de qualidade e distribuição dos mesmos (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2017).

O PNAE é universal, beneficia todos os estudantes inseridos no programa, independente da condição social, econômica ou religiosa. Dentre os países da América Latina, apenas o Brasil e o Uruguai elaboraram programas universais de alimentação escolar, os outros países destinam os programas para grupos especiais, ou seja, alunos carentes. Até a década de 90, os alimentos eram comprados e enviados a cada Estado e Município, grandes parte destes era industrializada, para que chegasse inteiro ao destino, e os poucos alimentos *in natura* que eram enviados chegavam estragados, devido o tempo dentro de caminhões nas estradas do Brasil (MEDEIROS, 2009).

A descentralização dos recursos financeiros se deu em 1994 através da Lei nº 8.913. Entre 1994 e 1998, ocorreu à municipalização de livre adesão, em outros termos, os Municípios que tivesse interesse em aderir o Programa necessitavam comprovar junto às Representações Estaduais (REFAE), "um plano de trabalho, acompanhado dos documentos exigidos pela legislação vigente – FGTS, INSS, declaração de, no mínimo, 25% dos impostos aplicados no ensino no ano anterior, balancete do ano anterior e orçamento do ano em curso" (ABREU, 1995, p. 27, *apud* PEIXINHO, 2011, p. 45). A partir de 1997, a administração passou a ser descentralizada, o FNDE começou a repassar os recursos aos Municípios e Estados, e estes realizavam a compra. Assim, os alimentos passaram a respeitar os hábitos da região e cultura alimentar (MEDEIROS, 2013).

O órgão responsável por coordenar, acompanhar, fiscalizar e avaliar a efetividade da aplicação e por repassar os recursos para a alimentação escolar é o FNDE, este é correspondente do MEC. De acordo com o Manual de Gestão Eficiente da Merenda Escolar,

(2005, *apud*, VOOS, 2009), o valor é repassado para 200 dias letivos/ano, e conta com a complementação do Estado e Município quando necessário. Os valores estabelecidos são baseados no censo escolar do ano anterior, e a partir desses dados é que se calcula o valor que cada Estado, Município e o Distrito Federal irão receber, sendo, R\$ 0,30 para estudantes matriculadas no ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos; R\$ 0,60 para estudantes matriculados em escolas indígenas e quilombolas; R\$ 0,50 para estudantes matriculados em pré-escola; e R\$ 1,00 para estudantes matriculados em creches (MEDEIROS, 2013).

O Censo Escolar segundo Medeiros (2013) é um levantamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do MEC, pedido a todas as escolas brasileiras anualmente. Outra conquista foi o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), um órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento para execução do Programa, os CAEs são formados por representantes de entidades civis organizadas, dos trabalhadores da educação, dos discentes, dos pais de alunos e representantes do poder Executivo (SILVA, 2014).

A exigência de um nutricionista como Responsável Técnico pelo Programa se deu a partir de 2006, permitindo uma melhora significativa na qualidade do PNAE (SILVA, 2014). Em 2009 foi publicada a Lei 11.947, que determina que 30% do valor repassado para o Programa de Alimentação Escolar deva ser gasto com a agricultura familiar e empreendedor rural, fazendo com que a alimentação dos estudantes fosse mais saudável, respeitando culturas, tradições e hábitos saudáveis (BRASIL, 2009). Essa vinculação da agricultura familiar com a escola apresentou diversos avanços, principalmente quanto a alimentos saudáveis, ocasionando que os alunos da rede pública pudessem consumir produtos frescos diariamente (DIAS; ESCOUTO, 2016).

De acordo com Brasil (2016), o PNAE se tornou um importante programa, por possibilitar o acesso dos alimentos na rede pública de ensino regular, garantindo uma alimentação e hábitos saudáveis, de acordo com a cultura e práticas alimentares regionais. Desta forma, em 2013, 17 de julho, foi publicada a resolução nº 26 do FNDE, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), essa medida atua em conjunto com a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), Plano Nacional de Combate à Obesidade e Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas não Transmissíveis.

3.1 Cardápios da alimentação escolar e sua elaboração

A elaboração do cardápio escolar é feito pelo nutricionista técnico, que visa planejar refeições com base em hábitos alimentares locais, de acordo com a região, mantendo um cardápio nutritivo com o uso dos alimentos da agricultura familiar. Desta forma, visa-se a importância da realização de um mapeamento dos produtos da agricultura familiar local, produzido de acordo com a sazonalidade local e a quantidade produzida na região (BRASIL, 2016).

A Resolução CD/FNDE nº 26 determina que no cardápio seja oferecido no mínimo três porções de frutas e hortaliças, 200g por aluno a cada semana, aproximadamente, sendo bebidas à base de frutas. Em escolas de educação básica a alimentação servida deve atender no mínimo 20% (vinte por cento) das necessidades nutricionais diárias quando oferecidas a estudantes do ensino regular, na oferta de uma refeição e no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais a estudantes de escolas indígenas e escolas localizadas em áreas de quilombos (BRASIL, 2013).

E aqueles estudantes de horário integral (Ex: Programa Mais Educação), que passam o dia todo na escola, como creches, o cardápio deve suprir pelo menos 70% das necessidades, no mínimo três refeições diárias (MEDEIROS, 2013).

O cardápio escolar, de acordo com Ramos (2011), deve ter em sua composição, cereais, tubérculos, verduras e legumes, frutas e hortaliças, leite e derivados, carnes e ovos. São cobradas também pela administração, que sejam preenchidas fichas técnicas com a descrição de cada preparo, bem com os ingredientes e quantidade utilizada para preparação. E cada refeição deve ter o valor calórico que atenda às necessidades básicas dos alunos, priorizando sempre os alimentos frescos e a sazonalidade. Em outros termos, tem-se buscado integrar produtos regionais, para que seja resgatados hábitos culturais e alimentares, fortalecendo as comunidades tradicionais de cada território, diversificando a alimentação nas escolas, de acordo com a Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2016).

4 O PAPEL DO ESTADO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIANTE DO PANORAMA DA SITUAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA

Sobre a produção de alimentos, a agricultura familiar é uma parte importante do suprimento alimentício da dieta básica da população (FRANÇA; GROSSI; MARQUES, 2009). Entretanto, a agricultura familiar ainda é marginalizada em algumas regiões, conforme

cita Bezerra, Olinda e Pedraza (2015), visto que, por exemplo, no Nordeste, os produtores ainda têm dificuldade em gerar renda com o que é produzido.

Em estudos realizados por Levy-Costa (*et al*, 2005), os padrões de consumo alimentar nas últimas três décadas demonstram um declínio do consumo de alimentos básicos e tradicionais, e um aumento do consumo de produtos industrializados, como biscoitos, refrigerantes, alto índice de açúcares e insuficiente de frutas e hortaliças e aumento do teor de gorduras em geral e gordura saturada.

Em 2002-2003, foi realizada a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), onde apresentou que 41,1% dos homens e 40% das mulheres estavam com excesso de peso, e de acordo com Wang (*et al*, 2002, *apud*, TRICHES; SCHNEIDER, 2010), em 1997 os índices já haviam triplicado em relação a 1975, entre a população de 6 a 18 anos.

Porém, de acordo com a pesquisa sobre Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) no País, realizada em 2004 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ainda que haja acréscimo de doenças ocasionadas pela má alimentação e pelo excesso alimentar, a fome e a insegurança alimentar ainda permanecem elevados (TRICHES; SCHNEIDER, 2010).

Com isto, a SAN tem buscado na última década, desenvolver políticas que visem o estímulo da produção agroalimentar, em outros termos, da produção que vise à valorização das culturas alimentares, enfrentando também a pobreza rural e o estímulo ao desenvolvimento local e regional (TRICHES; SCHNEIDER, 2010).

Dessa forma, o Programa de Alimentação Escolar, passa a ser visado como possível de concretizar tais mudanças (SPINELLI; CANESQUI, 2002). Sendo considerado de acordo com Brasil (2009), um dos maiores e mais antigos programas de alimentação escolar no mundo.

5 A ATUAÇÃO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO APOIO À AGRICULTURA FAMILIAR

O FNDE é responsável pela coordenação do PNAE em nível nacional, onde este é encarregado de realizar a manutenção, monitoramento, fiscalização, esclarecimento de dúvidas e cumprimento da legislação referente ao incentivo ao Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável, dando apoio à agricultura familiar (TURPIN, 2009).

Isto, com o intuito de incentivar a cultura regional, o FNDE induz a alimentação local e o uso de produtos *in natura*, típicos de cada região (TURPIN, 2009). A aquisição da Agricultura familiar subsidiada pelo PNAE vigora desde 2008, através do Programa de

Aquisição de Alimentos (PAA), e de acordo com a Lei 11.947, passou a ter o percentual com limite de R\$ 9.000,00 por Agricultor ou Empreendedor Familiar por ano, tendo este o documento fiscal, regular e constante dos gêneros alimentícios e que estejam sendo respeitadas as exigências higiênico-sanitárias vigentes. Os valores também devem estar conciliáveis com os do mercado local, de acordo com a Resolução NDE/CD no 38/09 que estabelece todos os procedimentos para a compra (BRASIL, 2009).

De todo modo, compreende-se que o PAA representou um marco na política da agricultura familiar, visto que este programa garante a compra da produção familiar, e possibilita maior estabilidade a atividades agrícolas, garantindo a circulação de dinheiro na economia da região onde os produtos foram produzidos (JUNQUEIRA; LIMA, 2008).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta as políticas públicas do FNDE voltadas para as merenda escolar, especificamente para o PNAE. Ficam claros que houve muitos avanços desde 1995, conquistados pelo PNAE. E com sua evolução é notório a ampliação do programa, tanto em termos de alocação de recursos financeiros, como de cobertura populacional.

Quando se avalia todo trajeto histórico do PNAE, surge a ideia de alimentação saudável, que quase sempre emerge acompanhada de recomendações quanto ao tipo de alimento é preferível a ser incorporado nas refeições, e por vezes abre espaços para flexibilizar a efetivação do programa.

Vale destacar que, se passaram quase duas décadas desde a descentralização do programa e embora tenham ocorridos diversos avanços, ainda são necessários diversos mecanismos para consolidar a união entre a produção e o consumo, de modo que aumente a inserção de alimentos *in natura* e minimize os alimentos processados na alimentação escolar.

Em outros termos, compreendemos a importância dos hábitos mais saudáveis na alimentação de crianças, e notamos que é importante para o PNAE respeitar os hábitos regionais de cada cultura. De forma a estimular à compra de gêneros alimentícios de agricultores familiares, reconectando, assim, os produtores e consumidores de alimentos, que há muito se desconectaram, devido ao aumento do consumo de alimentos industrializados.

Findando este artigo, constatamos que ainda são escassas as publicações científicas acerca do campo das políticas públicas voltadas para a trajetória histórica, abrangência, eficiência e eficácia do PNAE. Com isso, faz-se a ressalva da importância e necessidade de

estimular estudos acerca do PNAE, cujo propósito seria divulgação e visibilidade de programas como o PAA e agricultura familiar.

REFERÊNCIAS

- BALESTRIN, Mariana. JUNG, Hildegard Susana. SUDBRACK, Edite Maria. **As políticas públicas brasileiras de alimentação escolar: da centralização à descentralização – do assistencialismo à participação popular.** Integra Educativa Vol. IX, N° 1. 2016. Disponível em: http://www.scielo.org/bo/pdf/rieiii/v9n1/v9n1_a09.pdf. Acesso em: 23/05/2018.
- BEZERRA, Thaíse Alves. OLINDA, Ricardo Alves de. PEDRAZA, Dixis Figueroa. Insegurança alimentar no Brasil segundo diferentes cenários sociodemográficos. **Ciência & Saúde Coletiva**, 22(2):637-651, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n2/1413-8123-csc-22-02-0637.pdf>. Acesso em: 30/06/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Cartilha Nacional da Alimentação Escolar.** 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/960.pdf>. Acesso em: 30/06/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar 2ª edição - versão atualizada com a resolução CD/FNDE nº 04/2015.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/ae-historico>. Acesso em: 30/05/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Alimentação Escolar: histórico.** 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar-historico>. Acesso em: 30/05/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.947. 2009,** Conversão da medida provisória nº 45. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 09 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da medida Provisória nº 2.178-36, de 12 de julho de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 30/05/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Aquisição de produtos da Agricultura Familiar para Alimentação Escolar.** 2016. 2ª edição- versão atualizada com a resolução CD/FNDE nº 04/2015. Disponível em www.fnde.gov.br/arquivos/category/116-alimentacao-escolar?dow. Acesso em: 30/05/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Alimentação e nutrição no Brasil I.** Módulo 10. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto nº. 37.106, de 31 de março de 1955.** Institui a Campanha de Merenda Escolar (CME), subordinada ao Ministério da Educação. Diário Oficial da União 1955; 2 abr.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013.** Disponível em: http://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&seq_ato=000&sgl_orgao=FNDE/MEC. Acesso em: 24/05/2018.
- DIAS, Luciana Barbosa. ESCOUTO, Luiz Fernando Santos. **Um breve histórico sobre alimentação escolar no Brasil.** 2016. Disponível em:

http://faip.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/o4JwjMco1wjDpkr_2016-10-10-18-1-0.pdf. Acesso em: 25/05/2018.

FRANÇA, Caio Galvão de. GROSSI, Mauro Eduardo Del. MARQUES, Vicente P. M. de Azevedo. **O censo agropecuário 2006 e a agricultura familiar no Brasil**. Brasília: MDA, 2009. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/pageflip-4204232-487363-lt_O_censo_agropecuário_2-2060214.pdf. Acesso em: 30/06/2018.

JUNQUEIRA, Clarissa Pereira. LIMA, Jandir Ferrera de. Políticas públicas para a agricultura familiar no Brasil. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 29, n. 2, p. 159-176, jul./dez. 2008. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/5469/4991>. Acesso em: 01/07/2018.

LEVY-COSTA, Renata Bertazzi. SICHIERI, Rosely. PONTES, Nézio dos Santos.

MONTEIRO, Carlos Augusto. Disponibilidade domiciliar de alimentos no Brasil: distribuição e evolução (1974-2003). **Rev. Saúde Pública**. 2005; 3 (4):530-40. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n4/25522.pdf>. Acesso em: 30/06/2018.

MEDEIROS, Lorena Gonçalves Chaves. **Políticas de Alimentação Escolar**. Técnico em Alimentação Escolar. Cuiabá - MT 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2016-pdf/33521-04-disciplinas-de-ft-ae-caderno-12-politicas-alimentacao-escolar-pdf/file>. Acesso em: 30/05/2018.

OLIVEIRA, Daniele de Sousa. CAVALCANTE, Bruna Veiga. **Programa nacional de alimentação escolar: uma política de contribuição ao combate à fome e a saúde no processo educacional brasileiro**. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE. 2017. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23302_12135.pdf. Acesso em: 24/05/2018.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. **A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional**. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo – SP. 2013. Disponível em:

https://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013001000002. Acesso em: 30/06/2018.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. **Um resgate histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo – SP. 2011.

Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/22990/Tese-14169.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25/05/2018.

RAMOS, Mariana Oliveira. “As crianças estão se sentindo importantes”: Avanços na alimentação escolar a partir da lei 11. 947/2009 e da compra da Agricultura familiar. **Revista Trajetória – Multicursos**, Rio Grande do Sul: Porto Alegre 2011.

SANTOS, Leonor Maria Pacheco. SANTOS, Sandra Maria Chaves dos. SANTANA, Luciana Alaíde Alves. SANTOS HENRIQUE, Flavia Conceição. MAZZA, Roseanne Porto Dantas.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. SANTOS, Lílian Silva dos. **Avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e combate à fome no período 1995-2002**. – Programa Nacional de Alimentação Escolar. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 23 (11):2681-2693, nov, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/3421/1/111111.pdf>.

Acesso em: 23/05/2018.

SARAIVA, Elisa Braga. SILVA, Ana Paula Ferreira da. SOUSA, Anete Araújo de.

CERQUEIRA, Gabrielle Fernandes. CHAGAS, Carolina Martins dos Santos. TORAL,

Natacha. Panorama da compra de alimentos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, 18(4):927-936, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.org/pdf/csc/2013.v18n4/927-935/pt>. Acesso em: 30/06/2018.

SILVA, Fabiana Matos da. **Programa Nacional da Merenda Escolar (PNAE) e a**

Promoção do Desenvolvimento Regional: o Caso de São Luis do ParaitingaSp. XI Simpósio

de Excelência em Gestão e Tecnologia. Gestão do Conhecimento para a Sociedade. São Luis do Paraitinga-SP. 2014. Disponível em:

<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/5620143.pdf>. Acesso em: 30/05/2018.

SPINELLI, Maria Angélica dos Santos. CANESQUI, Ana Maria. O programa de alimentação escolar no estado de Mato Grosso: da centralização à descentralização (1979 - 1995). **Rev. Nutr.**, Campinas, 15(1):105-117, jan./abr., 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rn/v15n1/a11v15n1.pdf>. Acesso em: 30/06/2018.

TRICHES, Rozane Marcia. SCHNEIDER, Sergio. **Alimentação escolar e agricultura**

familiar: reconectando o consumo à produção. Saúde Soc. São Paulo, v.19, n.4, p.933-945, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sausoc/2010.v19n4/933-945/pt>. Acesso em: 30/06/2018.

TURPIN, Maria Elena. **A Alimentação Escolar como Fator de Desenvolvimento Local por meio do Apoio aos Agricultores Familiares.** Segurança Alimentar e Nutricional, Campinas, 16(2): 20-42, 2009.

VOOS, Ana Carolina. **Atuação do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Estado do RS.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 2009. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17932/000725311.pdf>. Acesso em: 25/05/2018.

CULTURA ORGANIZACIONAL NO CONTEXTO DO CONSELHO ESCOLAR: DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Mauro Antonio de Oliveira

Professor substituto do Curso Educação do Campo, na Universidade Rural do Semi-Árido.

Atua como Professor Formador no Núcleo de Educação à Distância- NEAD

mauroant2@hotmail.com

RESUMO

A Cultura organizacional vem sendo pontuada paulatinamente como um campo de pesquisa no âmbito educacional, seu foco de abrangência neste trabalho, integra o cotidiano das instituições escolares, principalmente, mobilizando discussões no ulterior da gestão democrática, nos desdobramentos de ações que insere o Conselho Escolar e na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas públicas. Nessa direção, o tema em evidência, recompõe e traz à tona a possibilidade de conhecermos os diferentes processos organizativos que contornam a escola pública, bem como fomenta uma discussão teórico-metodológica no âmbito dos processos de democratização da educação, tendo como convergência a produção do conhecimento na área pesquisada. Traz como indagação: Como a cultura organizacional e o Conselho Escolar têm contribuído para a materialização da gestão democrática? Objetiva refletir de que forma o tema em pauta tem influenciado a materialização da gestão em pauta. O texto fundamenta-se numa pesquisa bibliográfica, orientado a luz da matriz teórica sobre o tema. As análises tomam como horizonte o materialismo histórico dialético (KONDER, 2008), assentada na abordagem qualitativa (MINAYO, 2004) e (TRIVIÑOS, 1987). Os resultados deste estudo apontam a cultura organizacional como elemento imprescindível na compreensão das ideias que sustentam a gestão democrática. Além disso, revela-se como área de estudo bastante promissora no contexto das práticas democráticas nas escolas públicas.

Palavras-chave: cultura organizacional. Conselho Escolar. Gestão democrática

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as instituições educativas no Brasil, a forma de organização da educação, os órgãos colegiados, a cultura organizacional e a gestão democrática são de natureza recente¹ no campo da pesquisa educacional, com mais evidência no final da década de 1980, quando vivemos um processo de redemocratização do país. Um contexto propício para que novas demandas se instalassem no universo da educação, priorizando pilares para a ampliação das pesquisas na educação. Embora, tenha havido lugar para novas perspectivas na área

¹ Reconhecemos que as pesquisas na área da educação vêm se organizando enquanto campo na produção do conhecimento desde os anos de 1960, com nascimento da Pós-graduação no país. Segundo André (2006), nesse período elas ganham maior expressão, como também legitimam seu campo de abrangência e objeto de estudo. Nesta ótica, se percebe que, ao mesmo tempo em que se configura como espaço no âmbito da pesquisa acadêmica, busca, de certo modo, ampliar a área de estudo, o que gera, em certa medida, ano nosso ver, melhorias nas práticas educativas nas escolas públicas no país.

educacional, elas não podem ser entendidas distante de um projeto de nação, pois “a história da estrutura e da organização do ensino no Brasil reflete as condições socioeconômicas do país, mas revela, sobretudo, o panorama político de determinados períodos históricos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 149).

Com efeito, o texto em tela ganha visibilidade na pesquisa educacional por tratar de questões que envolvem o processo de democratização da gestão e do ensino. Sendo assim, é importante frisar que o debate aqui produzido em torno do assunto será marcado historicamente e contextualizado conforme os períodos e condições políticas, econômicas, sociais, culturais e históricas que situam a organização da sociedade. Afinal, estudar os aspectos que tangenciam a pauta da educação é, sobretudo, levantar a bandeira para uma área que, ao longo do transcurso histórico, vem passando por avanços e retrocessos, tendo estes últimos dificultado a consolidação de um projeto democrático e emancipatório.

A partir do entendimento acima, as relações estabelecidas no interior da escola pública passam a ser vistas como importante canal para se pensar o desenvolvimento de uma gestão democrática participativa. Nessa perspectiva, surge o questionamento: como a cultura organizacional e o Conselho Escolar têm contribuído para a materialização da gestão democrática? O artigo objetiva refletir de que forma a cultura organizacional tem influenciado a materialização da gestão democrática. Desenvolve-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, pautando-se na matriz teórica na qual inscreve o tema. As análises se fundamentam no materialismo histórico dialético, na perspectiva da abordagem qualitativa. Os resultados deste artigo reconhecem a cultura organizacional como elemento imprescindível na compreensão das ideias que sustentam a gestão democrática. Revela-se como elemento substancial no contexto das práticas democráticas nas escolas públicas.

2 INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E CULTURA ORGANIZACIONAL NO BRASIL

A escola pública, no Brasil, tem sido marcada, ao longo do seu percurso histórico, por avanços e retrocessos no campo da educação, basta lembrarmos as primeiras ideias pedagógicas introduzidas pelos europeus e que, ao decurso, foram se moldando dentro uma esfera governamental (SAVIANI, 2010). Nesse sentido, pensar o processo de educação dentro de uma determinada espacialidade é pensar nas múltiplas funções que ela assume dentro dos espaços, dentre as quais ressaltamos a forma de organização e os interesses a que são vinculados. Neste aspecto, cabe destacar que as relações que permeiam a escola pública não acontecem fora das contradições. Konder (2008) reforça essa afirmação, quando, em sua obra “o que é dialética”,

admite que a realidade é contraditória, mas se encontra em um constante processo de transformação.

A visão proferida anteriormente sedimenta a compreensão sobre o contexto contemporâneo, na medida em que reconhece que, no cenário contemporâneo, a educação pública tem buscado sua inserção em diferentes matizes, desde as políticas mais amplas, que compreendem a elaboração das políticas educacionais, como também nas dimensões mais específicas, que realçam as práticas educativas no cotidiano da escola. Dessa forma, não há como pensar um projeto nação distante do campo educacional, nem tampouco desconsiderando os avanços das tecnologias e do processo da globalização em cadeia global, sendo praticamente impossível viver fora dele. Por outro lado, tais afirmações devem habitar um terreno heterógeno, em que percebe os fatos a partir de suas peculiaridades, sem portanto, pautar-se numa visão dogmática ou absolutizadora.

Com efeito, estamos diante de um contexto em que os processos organizacionais e educativos são atravessados por várias forças, ora conservadoras, ora neoliberais, ora burocráticas, como também as forças progressistas, críticas e democráticas. O resultado disso são inúmeras modificações na forma de organização da sociedade, da cultura e dos territórios locais (FRANCO, 2003), por isso, os estudos relacionados à cultura organizacional, aos Conselhos Escolares e à gestão democrática têm buscado, cada vez mais, aprofundamento, como é o caso deste que se apresenta.

2.1 A cultura organizacional e os processos educativos

O debate que orienta a discussão deste tópico parte de uma compreensão indutiva, onde se priorizou o entendimento dos conceitos, desde sua base específica até visões mais gerais. Compactuamos da ideia em ver o conhecimento sobre prisma total, mas este nunca pensado numa visão acabada (KONDER, 2008).

Nessa direção, percebemos que o termo cultura apresenta diferentes significados conforme a época e o espaço em que vem sendo situado. Em uma rápida passagem pelos dicionários, notamos que a palavra *cultura* faz referência a comportamento ou expressa aquilo de que o ser humano dispõe enquanto valores, crenças, relacionados a cada ser ou mesmo um grupo social. Sendo assim, a palavra cultura, a priori, seria entendida como um conjunto de valores e comportamentos que os sujeitos ou comunidade apresentam num determinado momento, mas que lhe confere uma forma de organização. Na visão de Motta e Caldas (1997, p. 16) a cultura seria:

Um conceito antropológico e sociológico que comporta múltiplas definições. Para alguns, a cultura é forma pela qual uma comunidade satisfaz a suas necessidades materiais e psicossociais. Implícita nessa ideia está à noção de ambiente como fonte de sobrevivência e crescimento. Para outros, cultura é adaptação em si, é a forma pela qual uma comunidade define seu perfil em função da necessidade de adaptação ao meio ambiente [...].

Olhando a definição de cultura demarcada na citação, percebemos que ela possui uma estreita relação com a maneira como os sujeitos se organizam em uma sociedade, mediada por múltiplos processos que envolvem desde os aspectos materiais e psicológicos até as formas de adaptação ao meio em que se inserem. Ressaltamos o entendimento de que os usos do conceito de cultura associados às disciplinas mencionadas recorrem a resultados que almejam alcançar na organização.

Para Santos (2006), a cultura está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da sociedade, contemplando não apenas formas de contatos, mas também de conflitos. Assim, nos interessa comprovar, como atesta o referido autor, que cada cultura obedece a uma “[...] lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam” (SANTOS, 2006, p. 8).

A perspectiva acima vai ao encontro da compreensão de Geertz (1978), quando concebe a cultura como teia de significados que vão se tornando reais na medida em que são considerados nas ações dos sujeitos, dentro de um plano simbólico. No entendimento deste autor, a cultura não é algo que possa ser imposto ao outro, mas um comportamento que é realizado nas instituições.

Quando falamos em cultura escolar estamos diante de um campo que carrega especificidades próprias, valores e manifestações simbólicas, as quais integram e ajudam a construir o projeto social que a instituição anseia produzir. Ela também pauta normas que orientam os processos educativos estabelecidos no cotidiano da escola (BLOTHER, 2010). A organização da escola, na visão do autor, remonta a uma construção social que se constitui levando em conta a “análise da subjetividade humana (vontade, intenção, valores, experiências) que procuramos conhecer a realidade organizacional” (IBID, 2010, p. 188).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) compreendem que a organização escolar deve buscar, dentre seus diversos objetivos, aprendizagem, formação para cidadania, culminando com os valores e atitudes. Dessa forma, a referida organização passaria a compor finalidades específicas para o campo da educação, pois estaria subsidiando a formação de pessoas, além de integrar as interações pessoais e interpessoais, fomentando, assim, elementos para as práticas educativas no cerne de ações coletivas dos sujeitos envolvidos. Nessa linha de raciocínio, a

organização escolar estaria mais preocupada com os processos educativos de natureza qualitativos que com os quantitativos.

Ressaltamos que o debate sobre os processos organizacionais na escola pública ganha força na medida em que passa a ser discutido dentro de uma cultura organizacional. Este é um conceito recente que aparece no campo das pesquisas educacionais, com registro a partir de 1960 e 1970; termo tomado de empréstimo de outras áreas, como é o caso da administração empresarial, conforme afirma (NÓVOA, 1999; BERTERO, 1996).

Sobre a Cultura das organizações Garcia (2008) percebe que se dão com base em crenças e valores tomados pelos sujeitos nas ações, sejam elas individuais ou coletivas. Acrescenta que ela se refere à maneira como os indivíduos operam nos espaços escolares, permitindo que eles promovam cultura peculiar a partir do local em que inserem. No decurso de sua pesquisa, a autora entende que o Conceito de cultura organizacional deve ser compreendido não como algo determinado, pois “o conhecimento científico é uma construção social e histórica, marcado por processos descontínuos teórico-disciplinar” (GARCIA, 2008, p. 91). Salientando que percepção de cultura organizacional é tomada sob as diferentes perspectivas teóricas, conferindo-lhe uma relativização,

Para Nóvoa (1999), a cultura organizacional é constituída por vários elementos que operam, tanto na configuração interna da escola, quanto na forma de interações com a comunidade. Em sua concepção, a autora envolve fatores, como valores, crenças e ideologias, que interagem nas relações constituídas na escola, sendo, portanto, concebidos como bases conceituais invisíveis.

Na Visão de Torres (2005, p. 438) “cultura organizacional constitui um passo metodológico importante tanto para a clarificação do seu estatuto científico-epistemológico como dos seus sentidos ontológicos”. Nesse sentido, tem se apresentado no ambiente educativo como uma maneira de organização dos processos educativos, incluindo ação dos sujeitos e normas da instituição. Em outras palavras, essa cultura é entendida como espaço em que os integrantes da comunidade escolar se unem em prol do desenvolvimento, sendo vista ainda como espécie *ethos*².

A cultura organização passa a assumir um lugar relevante no contexto educacional na medida em que vem sendo vista como dimensão que envolve diferentes fatores. Partindo desse entendimento, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 441) declaram que:

² O termo utilizado refere-se ao conjunto de costumes ou comportamentos reproduzidos por uma comunidade ou grupo. Pode ser compreendido como forma em que se apresenta um enunciado (GONÇALVES, 2015).

Cultura organizacional pode, então, ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. Isso significa que, além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas que identificam as escolas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras, não sendo a maior a parte deles nem claramente perceptível nem explícita.

Perante a compreensão apresentada pelos teóricos, a cultura organizacional representa um espaço, lugar em que se orientam as práticas institucionais e pedagógicas, ultrapassando a postura formal que se encontra em documentos oficiais ou diretrizes. Voltando-se para as questões de ordem cultural, não pode manter uma homogeneidade entre as instituições, como também sua materialização nem sempre se apresenta perceptível.

Nessa direção, percebe-se que toda organização escolar se pauta em um projeto educativo, amparado pelo projeto político pedagógico. Este, por sua vez, orienta as ações políticas, pedagógicas e administrativas que compõem a escola. Essa compreensão traduz com bastante clareza as dimensões que percorrem as instituições educativas, no entanto, se percebe que por traz dessas práticas permeia uma cultura organizacional, a qual atribui os sentidos e rumos do desenvolvimento da escola.

Conforme colocam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) essa cultura pode ser tomada tanto como “assentimento quanto resistência”. Tal comportamento está presente na forma como a escola conduz suas práticas, seja ela um espaço mais flexível em relação ao progresso ou não. Neste sentido, os diferentes aspectos que orientam as práticas educativas no cotidiano escolar vão ser chamados de cultura escolar, de acordo com os autores referenciados.

Ressaltamos que a cultura organizacional apresentada nos debates se afirma como lugar de harmonização ou homogeneidade em que os sujeitos passam a representar a cultura daquele espaço, os anseios, normas e valores no desenvolvimento da instituição. É justamente por esta visão harmoniosa, como uma “realidade dada”, que nos apoiamos no materialismo dialético para entender não apenas a realidade na qual se constroem as ações, mas também como elas estão constituídas em estado estável, no intuito de ir além do que a realidade nos apresenta. Por conseguinte, mostraremos, a seguir, as discussões que têm sido levantadas acerca do Conselho Escolar a partir dos teóricos.

2.2 Conselho Escolar, o que diz os teóricos

O debate teórico sobre o Conselho Escolar, no Brasil, tem origem³ no final dos anos de 1970, concentrando-se, de início, nos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Distrito Federal (MENDONÇA, 2000). Sua finalidade não reside apenas em atender as reivindicações dos movimentos sociais, trabalhadores da educação, mas, sobretudo, em melhorar a qualidade do ensino na escola pública em diferentes aspectos. Todavia, o contexto anterior à década de 1980, especificamente o período militar, imprimia um modelo educacional pautado no viés conservador e burocrático, que mais atendia a lógica vigente em detrimento dos interesses sociais. Nessa perspectiva, a escola pública passou a legitimar, de forma evidente, um projeto educativo mantenedor do sistema político dominante e do mercado capitalista. Esse fato se justifica pela implantação do modelo de educação tecnicista, que fundamentou as bases do ensino daquele momento, como também alterou os processos organizacionais em que se assentava a escola.

Diante disso, a instituição do Conselho Escolar se organiza em oposição à lógica do modelo defendido no período ditatorial e visa, sobretudo, instituir a democratização do ensino público, possibilitando, por meio do diálogo, instaurar uma cultura democrática, alicerçada no bojo da participação efetiva. Sua existência se constitui, conforme afirma Abranches (2006), em uma nova relação entre o Estado e a sociedade. Na visão da autora, ele ocupa um lugar, que, ao ser constituído de fato, poderá alterar significativamente os espaços das instituições educativas e das práticas educativas, criando, assim, interações entre a comunidade e a escola.

Castro (2006), em sua obra o *Dicionário de políticas públicas*, menciona que a questão dos conselhos esteve, desde cedo, presente na vivência social do homem, sendo, portanto, atribuída à capacidade de promover decisões e planejamento. No entendimento da autora “[...] sua composição se apresenta de forma diversificada, considerando a especificidade de cada conselho” (CASTRO, 2006, p. 68).

Por esse viés, se percebe que a palavra Conselho aponta para um campo de múltiplas possibilidades, principalmente quando se nota, em sua composição ideológica, conotações que permitem olhares diferentes. Nesse sentido, Mendonça (2000) alerta que a palavra Conselho tem sido usada por diferentes campos para responder demandas a que é vinculada. Em

³ Nas palavras de Abranches (2006), as primeiras instâncias que fomentarão mais tarde a existência de conselho foram as associações de pais e mestres (1963, onde não se dispunha de caráter deliberativo, mas visava aproximar a comunidade da escola.

decorrência disso, percebemos que o conselho, ao integrar a escola, tende a constituir uma nova dinâmica, a qual aponta para que organizações das instituições ocorram de forma coletivamente.

Antunes (2012, p. 21) pontua que o conselho escolar é concebido com um órgão colegiado que envolve todos os segmentos da escola, incluindo “[...] pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Na perspectiva da autora, o órgão em análise afirma-se como instância que decidirá sobre questões desde o administrativo, pedagógico e financeiro, sendo tomado como espaço de participação que orienta a gestão da escola à qual está vinculado.

Para Werle (2003) os Conselhos Escolares são entendidos como espaços de construção, mas diferem de uma instituição para outra, ou seja, dependem da organização interna que os participantes constroem. São vistos como possibilidade de organização da comunidade, “de aprendizagem participativa e democrática” (WERLE, 2003, p. 11). A Autora acrescenta que o conselho não pode ser tomado ou entendido como um padrão universal ou unificado, pois em sua materialização permeiam diferentes sentidos, sendo, por isso, tomado como práticas heterogêneas que permitem o diálogo e posicionamentos plurais.

Partindo desta perspectiva, tem se percebido que a discussão sobre o Conselho Escolar opera um espaço abrangente, principalmente no que diz respeito a seu campo de atuação no plano educativo, onde procura integrar todas as ações que envolvem a qualidade e o ensino, articulando-se com as demandas que perfazem o contexto escolar. Dessa feita, Luiz e Nascente (2013) afirmam que o Conselho escolar vem lançando um olhar para diversidade e a inclusão, ao mesmo tempo em que se coloca com espaço de luta e combate à discriminação e o preconceito, pois, segundo as autoras “ele deve ser uma instância que garante a participação e a manifestação dessa diversidade na escola” (LUIZ; NASCENTE, 2013, p. 22).

No entanto, o debate sobre o conselho escolar, conforme os teóricos tratados anteriormente, pode representar práticas que, muitas vezes, não favorecem o exercício da participação, sendo elas, em alguns casos, apoiadas em concepção tradicional, as quais, em certa medida, promovem entrave no processo democratização, principalmente quando não priorizam o debate ou simplesmente naturalizam as questões que poderiam ser levadas em conta. Sendo assim, a noção de heterogeneidade vinculada às formas de pensar passa a integrar uma visão homogeneizante, dificultando o respeito à diversidade.

Olhando o plano teórico em que vem se situando conselho escolar e sua relação com os sujeitos nos processos educativos, estamos convictos de que não se pode compreendê-lo distante de compreensão histórico dialética, pois, segundo a teoria do materialismo dialético⁴,

⁴ Teoria que tem à frente o pensador Karl Marx (ano) e Frederick Engels.

é pela história que podemos conhecer os fenômenos e os seus desenvolvimentos. Por tratar das relações com sujeitos, o conselho escolar será discutido aqui à luz da teoria dialética, visto que esta se apoia no modo como os homens produzem os meios de vida humana. Todavia vale frisar conforme aponta Konder (2008), que a teoria do materialismo, mesmo se afirmando como totalizante, não conseguirá uma fase definitiva.

2.3 Gestão democrática e sua relação com as instituições

No que tange a gestão democrática, reconhecemos a existência de um debate no âmbito da democratização da escola pública, ao passo que ele parece ainda não ter amadurecido, principalmente se olharmos para o estágio da nossa democracia. Nessa direção, o texto proposto se fortalece na medida que tece considerações e reflexões sobre as relações estabelecidas no Conselho escolar a partir da cultura organizacional e da materialização da gestão democrática.

Neste sentido, evidencia-se conforme as discussões que versam sobre democratização da escola pública, que as mudanças não ocorrem distante do cenário político, econômica e social. A exemplo, citamos a reforma do Estado, na década de 1990, responsável por alterações nas relações institucionais, tanto nas práticas institucionais, práticas educativas e cotidianas, como em caráter organizacional, corroborando para um panorama de reformas no campo educacional. Onde elegeu-se a partir de então, uma radical modificação na gestão democrática.

Percebemos, então, que as reformas, principalmente aquelas relacionadas à educação, vão, de certa forma, orientar as práticas educativas e as relações sociais que os sujeitos desenvolvem na cultura organizacional. Por consequência, as mudanças ocorridas influenciam os diferentes setores que, direta ou indiretamente, ligados à educação, alterando toda uma cultura organizacional e as formas de participação dos conselhos escolares para o exercício de uma gestão democrática na escola.

Por outro lado, se faz necessário compreender em que bases estão assentada a gestão democrática, o que traz à tona o entendimento de que, a ideia de gestão democrática está fundamentada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, quando se refere à “Gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96), no artigo 3º, inciso VIII, ao tratar da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Também o artigo 14º da LDBEN revela que “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica” (BRASIL, 1996). É necessário citar ainda o PNE (2001-2010) e o PNE (2014-2024), que sinalizam a existência da gestão democrática da escola apontando a

criação de estruturas que promovam esta gestão, como é o caso das instâncias colegiadas. Lembrando que outros mecanismos têm contribuído para os processos democráticos, como o projeto político pedagógico.

Os documentos mencionados têm sido a bússola para elaboração das políticas educacionais. Neste aspecto, destacamos a sua relevância na perspectiva de compreender a organização escolar e os processos democráticos que devem nortear a escola pública. Esses marcos legais são colocados como fundamentos essenciais para a legitimação e orientação das ações educativas, desde as questões no cotidiano escolar até dimensões mais amplas, envolvendo as políticas educacionais e gestão democrática, programas e os sistemas de ensino entre outros.

No que se refere à escola pública, no contexto atual, ressaltamos que o estudo em torno da organização⁵ e da educação ou das práticas educativas nela realizadas se faz mediante múltiplos fatores, em virtude das constantes interferências externas e internas. As primeiras são uma marca ativa na educação, mas pouco observadas pelos sujeitos no interior das escolas. Assim, entendemos que a promoção de pesquisa no âmbito educacional, deve estar em diálogo com práticas sociais, cabendo, portanto, uma contextualização histórica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões levantadas neste estudo versaram no campo da reflexão, onde se percebeu em linhas gerais que as pesquisas realizadas no tocante a cultura organizacional enquanto área de estudo da educação, têm evidenciado uma outra leitura acerca das relações que se estabelece no ulterior da gestão democrática.

No que tange a cultura organizacional, a literatura acerca da mesma vem mostrando-a como uma temática bastante complexa, mas ao mesmo tempo como possibilidade de compreensão dos projetos de democratização da gestão. Isso porque, ela pode encabeçar as ações da gestão, tanto na perspectiva democrática, quanto na autoritária, ou mesma numa visão mista. Sendo, portanto, imprescindível ampliar as pesquisas acerca dessa temática, pois além de fornecer subsídios teóricos para o campo da educação, que integram a produção do conhecimento na área, intenciona recompor o debate em torno da democratização da escola pública.

⁵ Compreendemos organização a partir de Lima (1998, p. 48), quando defende que “o conceito de organização conduz-nos a um universo de inúmeras definições, pontos de vistas, quadros conceptuais, etc.”

Assim, o texto em tela além de reconhecer a necessidade da discussão dessa temática no âmbito da gestão da escola, dos órgãos colégios colegiados e do projeto político pedagógico, manifestou que, as mudanças substantivas no campo da gestão democrática oriundas das influências da cultura organizacional, não pode ser compreendidas fora do contexto dos sujeitos e da conjuntura em que insere o país.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa Educacional Brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. v. 6, n.19, p.11-24, set./dez, Curitiba, 2006.
- ABRANCHES, M. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.
- ANTUNES, A. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.
- BETERRO, Carlos Osmar. Cultura organização e instrumentalização do poder. In FLEURY, Maria Tereza Leme; FSCHER, Rosa. (Org.) **Cultura e poder nas organizações**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Editora, Saraiva 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9.394/96**. 5 ed. Brasília: Biblioteca Digital - Câmara dos Deputados, 2015.
- _____. **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Brasília: Senado Federal; UNESCO, 2001.
- _____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.
- BOTTOMORE, Ton. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Editora, Zahar, 1984.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.
- BLOTHER, Alice Happ. Cultura e Relações de Poder na Escola. **Revista Educação & Realidade**, v.35, n.2, mai./jun., p.187-2006, 2010.
- MOTTA, Fernando C. Prestes; CALDAS, Miguel Pereira. (Org.) **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo, Atlas, 1997. 325p.
- CASTRO, C. L.F, GOTIJO, C. R. B, AMABILE, A. E. N. (Org). **Dicionário de Políticas públicas**. Barbacena: UDUEMG, 2012. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>> Acesso em: 04 de ago. 2017.
- DE FRANCO, Augusto. **A revolução do local: globalização, globalização, localização**. São Paulo: Cultura/AED, 2003. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/guitardavi/augusto-francoarevolucaodolocal11>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. A gestão da Educação como setor público não estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Política e Gestão da Educação**. (Org.). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **O Projeto Político-Pedagógico na Perspectiva de Consolidação da Cultura Organização e da Autonomia da Escola**. 2008, 293f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, UFRN, 2008.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 1978.

- GONÇAVES, JOÃO Batista Costa. O conceito de ethos do enunciador na obra em busca do sentido: estudos discursivos. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 10, n.3, p. 63-79, set./dez. 2015.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. Coleção primeiros passos.
- LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, Sandra Aparecida; JUNIOR, José Roberto Ribeiro. Conselhos escolares e valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In: LUIZ, Maria Cecília; NASCENTE, Renata Maria Moschen. **Conselho Escolar e Diversidade**: por uma escola mais democrática.
- LIBÂNEO, José. C; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura organização. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- LIMA, Licínio C. **A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. BRAGA: janeiro, 1998.
- MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- NÓVOA Antonio. et al. **As organizações escolares em análise**. (Org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 197-210, 2009.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas SP: Autores associados, 2010.
- TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Revista Ensaio**: aval pol. pública Educação, Rio de Janeiro, v.13, n. 49, p. 435-451, out./dez., 2005.
- TRIVIÑOS, Augustos. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DESAFIOS PARA O FORTALECIMENTO DO CONSELHO ESCOLAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PARNAMIRIM/RN

Christomysley Romeiro da Silva
Pedagogo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
misleyromero@hotmail.com

Onária Belo de Sousa
Professora da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte
onariasousa@hotmail.com

RESUMO

O processo de democratização da gestão escolar é defendido enquanto condição de melhoria na qualidade das escolas públicas brasileiras. Com respaldo na legislação brasileira, um dos instrumentos desse processo é o conselho escolar. Nesse sentido, este trabalho objetivou analisar as dificuldades que obstaculizam o fortalecimento do conselho escolar em uma escola pública municipal situada em Parnamirim/RN. Partindo análise documental e de uma revisão de literatura, a fundamentação teórico-metodológica baseou-se em autores que discutem a gestão educacional pública numa perspectiva crítico-dialética: Cury (2005); Guedes (2002); Oliveira (2014); Werle (2003). Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com nove integrantes do conselho escolar da escola selecionada. Os resultados evidenciaram que a falta de conhecimento das funções do CE por parte de determinados integrantes e o modelo no qual se assenta a gestão na rede de ensino dificultam a democratização dos processos decisórios. Faz-se necessário criar mecanismos de mobilização que possibilitem a aprendizagem da participação e a construção da autonomia escolar.

Palavras-chave: Gestão democrática. Gestão escolar. Conselho escolar.

1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática e o Conselho Escolar (CE) são temáticas amplamente discutidas na esfera da educação brasileira nas últimas décadas, visto que a participação nas unidades de ensino é substancial para a construção de uma escola mais democrática e plural. Busca-se compreender a gestão democrática como condição para promoção de uma educação mais justa e de qualidade referenciada. Nesse sentido, os conselhos escolares são instâncias de construção coletiva e mecanismos de compartilhamento do poder e de decisão no âmbito escolar que possibilitam a inclusão dos segmentos sociais que historicamente foram privados desse direito. Assim, a consolidação da gestão democrática, bem como o fortalecimento do CE, se constitui em um desafio na educação pública brasileira. A partir disso, esta investigação teve como objetivo analisar dificuldades que obstaculizam o fortalecimento do conselho escolar em uma escola da rede municipal de ensino de Parnamirim/RN.

Como procedimentos de pesquisa, foi realizada análise documental: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional 9.394/96; Decreto nº 5.630

de 09/2012, dentre outros. A fundamentação teórico-metodológica baseou-se em autores que discutem a gestão educacional e escolar pública numa perspectiva crítico-dialética, entre os quais citamos: Cury (2005); Guedes (2002); Oliveira (2014); Werle (2003). Como mecanismo de coleta de dados, utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada com nove integrantes do conselho escolar da escola pública municipal de ensino selecionada.

Este trabalho foi estruturado a partir de discussões sobre a gestão democrática; o CE como um espaço de participação colegiada, e apresentou-se ponderações a partir dos dados coletados na escola objeto de estudo. Por último, foram realizadas considerações finais, ressaltando os resultados obtidos.

2 O CONSELHO ESCOLAR NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

As reformas educacionais têm sido perpassadas por diversas transformações ao longo de décadas em cenário mundial e local, oriundo das modificações estruturais nas dimensões econômicas, políticas e ideológicas vinculadas ao sistema capitalista. No Brasil, desde os anos de 1990, as reformas vêm sendo marcadas por processos de consolidação da ordem democrática, ao passo que o modelo gerencial de administração é incorporado pelo Estado brasileiro a pretexto da sua modernização, eficiência e eficácia. O modelo de gestão gerencial foi se consolidando nas diferentes instâncias do Estado nacional. No que tange a suas esferas e serviços, a educação tem sido influenciada com base na produção e consolidação de políticas públicas, orientadas por agências multilaterais e internacionais, em uma escala vertical que engloba os países da América Latina. Essas instituições de poder estabelecem uma série de diretrizes, orientadas pela concepção gerencialista de gestão, com o intuito de promover a descentralização de processos e difundir informações para a melhoria da qualidade educacional e o monitoramento da educação a partir de sistemas de avaliação (OLIVEIRA, 2014).

No que compete à forma de organização social, a gestão democrática tem sido alvo de lutas constantes impulsionadas por educadores, especialistas em educação e movimentos sociais em defesa de um projeto de educação pública e de qualidade para todos. Nesse contexto, no que se refere ao processo de reabertura política, após o período da ditadura civil-militar (1964-1985), foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que, no seu Art. 206, Inciso VI, define entre os princípios educacionais a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Esse princípio foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que explicita, nos

Incisos I e II, do Art. 14, que a gestão democrática da educação básica se realizará por meio da “[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e da “[...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Em convergência com os aparatos legais que organizam a educação nacional pública, a Lei Nº 13.005/14, que institui o Plano Nacional de Educação (2014-2014) estabelece, no Art. 1º, que os entes federados e as instituições de ensino deverão viabilizar a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014). Em Parnamirim/RN, ficou estabelecido, por meio da Lei Ordinária Nº 1.721/2015, que institui o Plano Municipal de Educação, no Art. 2, que as unidades de ensino deverão garantir a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (PARNAMIRIM, 2015).

Em convergência com os aparatos legais, Cury (2005) defende que a gestão democrática deve possuir como princípios a participação e a autonomia, consolidando-se na medida em que a comunidade escolar participa dos processos decisórios da instituição, tendo em vista a construção de uma educação de qualidade social. Essa perspectiva requer a promoção de mecanismos que possibilitem a participação em órgãos colegiados, como conselhos escolares (CE), conselhos de classe, caixa escolar, por meio dos quais se vivencia a gestão democrática da escola.

Os CE, em particular, constituem-se em instâncias de construção coletiva, de compartilhamento do poder e de decisões no âmbito escolar, do qual participam todos os segmentos da comunidade. Embora essa instância seja primordial para a tomada de decisões compartilhadas na escola, o fortalecimento dessa prática ainda se constitui em grande desafio em muitas instituições de ensino do país.

Apesar da imposição legal da existência dos conselhos nas escolas de educação básica, dados fornecidos pelos seus diretores, coletados por meio do questionário da Prova Brasil (BRASIL, 2011), demonstram que, no ano de 2011, do total de 1149 escolas públicas do Rio Grande do Norte que participaram da referida prova, grande parte não tinha conselho escolar atuante. Assim, 96 escolas do estado não possuíam conselhos; em outras 52 os conselheiros não se reuniram durante o ano em apreço; em 105, estes se reuniram apenas uma vez em todo o ano; em 229 instituições de ensino as reuniões aconteceram por duas vezes e, em 643 unidades escolares, houve três reuniões ou mais no ano (BRASIL, 2011). Possuir conselhos escolares, portanto, não é indicativo da vivência da gestão democrática na escola, além de que o desejável é que um conselho atuante reúna-se, pelo menos, mensalmente, visando a responder aos processos decisórios que o cotidiano da gestão escolar demanda.

Considerando a pouca expressividade dos CE nas escolas do referido estado, este trabalho objetiva analisar as dificuldades existentes para a atuação desse conselho em uma escola da rede pública municipal de ensino de Parnamirim/RN. Como procedimentos de pesquisa, foram usados revisão da literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados nove integrantes do conselho escolar, sendo o diretor, dois docentes, dois funcionários, dois pais e dois alunos. Os resultados da pesquisa são analisados e discutidos a seguir.

3 DESAFIOS PARA A PARTICIPAÇÃO DOS INTEGRANTES NO CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA CR7

Com base na legislação educacional, os conselhos escolares possuem duas matrizes que o legitimam enquanto instrumento de democratização da escola pública: a matriz política, referente à Constituição Federal de 1988, e a jurídico-normativa, pautada nos preceitos da Lei 9.394/96. Como instância decisória que congrega a atuação dos diferentes segmentos escolares, a participação destes nos conselhos possibilita que os diferentes anseios sejam atendidos e que se responsabilizem pelas decisões que tomaram.

De acordo com Guedes (2002), isso pode levar a que construam melhorias na qualidade da educação, pois o CE funciona como espaço de fortalecimento da democracia, em que os participantes expõem suas necessidades e opiniões, destacando os limites e as possibilidades da realidade. Em diferentes instituições de ensino, entretanto, percebe-se um esvaziamento do CE como espaço de participação política. Nesse sentido, Werle (2003) destaca que, nos últimos anos, tem sido cada vez menos significativa a atuação da comunidade escolar nos processos decisórios, o que gera uma centralização do poder, que converte o conselho em um espaço de pouca participação e de legitimação de decisões individuais.

Com o intuito de analisar as dificuldades existentes para a atuação do CE, foi realizada uma pesquisa em uma escola municipal de Parnamirim/RN, localizada na região metropolitana de Natal, mesorregião do Leste Potiguar. A rede de ensino é composta de 46 escolas e 19 centros infantis e cabe destacar que, apesar da instituição da gestão democrática na educação pública do país, a escolha de diretor em Parnamirim ainda se faz por indicação política, como resquício de uma gestão de base patrimonial.

Ocupam os cargos de gestores e coordenadores escolares pessoas indicadas pelo prefeito e pelos vereadores, considerando critérios pessoais e barganhas políticas, apesar de, em 2015, ter sido instituída a Lei Complementar 98, de 18 de junho de 2015

(PARNAMIRIM, 2015). Tal dinâmica dificulta o funcionamento do CE em bases democráticas, visto que o comprometimento desses profissionais é com aqueles que os instituíram no cargo, em detrimento dos anseios da comunidade escolar. Apesar disso, o Decreto nº 5.630, de 09 de janeiro de 2012 (PARNAMIRIM, 2012), criou os conselhos escolares na rede municipal, importantes para a promoção da autonomia, da participação engajada e a gestão financeira de recursos provenientes das esferas federal ou municipal.

A escola campo de pesquisa, a qual denominaremos de CR7, localiza-se no bairro de Bela Parnamirim, oferecendo educação básica nos níveis fundamental I e II. A maior parte dos discentes provém de famílias de baixa renda, beneficiadas por programas sociais, a exemplo do Bolsa Família, sem muito acesso ao conhecimento e acompanhamento escolar pelos responsáveis. Esse fato pode influenciar as formas como os sujeitos atuam no CE, uma vez que, caso ainda não tenham aprendido a participar em outras instâncias, tampouco irão valorizar essa participação.

Sobre os aspectos de organização, a escola evidenciou o seguinte organograma:

Figura 1 – Organograma da Escola CR7

DIRETOR		VICE-DIRETOR	
CONSELHO ESCOLAR			
COORDENADOR PEDAGÓGICO			
CORPO DISCENTE	CORPO DOCENTE	TÉCNICOS-ADMINISTRATIVO	

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola CR7

De acordo com a figura acima, o organograma encontra-se organizado de forma hierárquica e vertical, categorias presentes no modelo gerencial de gestão. A equipe gestora da escola, nesse caso diretor e vice-diretor, estão posicionados acima do Conselho Escolar (CE), o que indica a subordinação do CE em relação a atuações dos gestores.

Compreender que entendimentos os membros do conselho possuem sobre a lógica de funcionamento desse espaço colegiado, permite estabelecer reflexões sobre como a instituição de ensino orienta suas práticas. Para tanto, de forma a possibilitar a coleta dos dados e das informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (GOLDENBERG, 2004), pois, possibilitam a superação da mera descrição dos fenômenos, propiciando o alcance da

totalidade da realidade. A partir da estruturação de questões colocadas na figura 2, buscou-se entender a complexidade do problema proposto na investigação.

Figura 2 – Roteiro de entrevista semiestruturada

1. O que se entende por Conselho Escolar?
2. Quais as atribuições do CE?
3. Como está estruturado o CE? Sua Composição?
4. Os diferentes segmentos da comunidade escolar participam do CE?
5. Como são construídos os momentos de deliberações do CE?
6. As decisões tomadas de fato atendem as demandas da escola?
7. Quantos encontros são realizados ao longo do ano?

Fonte: próprio autor

O CE da escola CR7 é formado por 09 integrantes: 01 (um) representante de Docentes de cada turno; 01 (um) representante de Pais de Alunos de cada turno; 01 (um) representante de Discentes de cada turno; 01 (um) representante de Pessoal de Apoio de cada turno; 01 (um) representante de entidade comunitária existente no bairro; O diretor da unidade de ensino compõe o Conselho como membro nato.

De acordo com os entrevistados, o instrumento para escolher os membros foram as eleições. Após a coleta de informações por meio das entrevistas, verificou-se que a coordenadora pedagógica e os dois professores sabem da relevância do CE, compreendem a participação como instrumento de construção coletiva do espaço escolar e que as práticas de gestão democrática propiciam o desenvolvimento da escola. Por outro lado, dois pais e o funcionário, que nunca se fizeram presentes nas reuniões do conselho, pouco puderam evidenciar sobre o real funcionamento do CE.

De um modo geral, os integrantes mostram compreensões gerais em relação as dimensões do CE: administrativo, pedagógico e financeiro. Das outras seis pessoas entrevistadas, três possuem relações mais próximas com a instância colegiada, mas, em relação as atribuições do mesmo, confusões com atribuições de outras unidades da escola aconteceram. Aos pais coube a interpretação de que o CE é responsável por punir o mau comportamentos dos alunos ao mesmo tempo em que buscar resolver os problemas dos alunos por meio de procedimento disciplinar.

O CE é uma instância colegiada em que toda comunidade escolar pode interagir e participar, propiciando ações que permitam fazer da escola um ambiente mais democrático. É fundamental que seus membros promovam posicionamentos críticos em relação ao

funcionamento da unidade escolar. Diante do que pode ser observado, fica evidente que existe pouco conhecimento, sobretudo dos que não fazem parte do dia a dia da escola, das atribuições da referida instância colegiada dentro da instituição de ensino. Os membros que não participam ativamente do CE demonstraram dificuldades em responder com exatidão sobre as funções e ações do mesmo. A partir disso, Werle (2003) argumenta que o conselho escolar por função resolver problemas burocráticos ou meramente pontuais da escola, mas que o mesmo precisa preocupar-se em construir valores e atitudes que estejam pautadas em princípios democráticos. Em conformidade com o autor acima, o Ministério da Educação (MEC) destaca uma série de atribuições que dão real sentido ao CE, podemos destacar:

Elaborar o Regimento Interno do Conselho Escolar; coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar; convocar assembleias-gerais da comunidade escolar ou de seus segmentos; garantir a participação das comunidades escolar e local na definição do projeto político-pedagógico da unidade escolar; promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorize a cultura da comunidade local; propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar, respeitada a legislação vigente, a partir da análise, entre outros aspectos, do aproveitamento significativo do tempo e dos espaços pedagógicos na escola; propor e coordenar discussões junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas na escola, respeitada a legislação vigente; participar da elaboração do calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente; acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (abandono escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros) propondo, quando se fizerem necessárias, intervenções pedagógicas e/ou medidas; elaborar o plano de formação continuada dos conselheiros escolares, visando ampliar a qualificação de sua atuação; aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da escola, sobre a programação e a aplicação de recursos financeiros, promovendo alterações, se for o caso; fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar; promover relações de cooperação e intercâmbio com outros Conselhos Escolares (BRASIL, 2004, p. 48).

Percebe-se que a consolidação do CE da escola CR7 e a eleição dos seus integrantes não foram suficientes para que a comunidade participasse ativamente dos processos decisórios. Para tanto, dentre outros atributos, seria importante uma formação acerca dos conhecimentos necessários aos conselheiros escolares, pois os representantes dos pais, alunos e funcionários revelaram desconhecer suas atribuições. Alegaram não terem recebido qualquer orientação, quer seja da Secretaria Municipal de Educação e Cultura quer seja da equipe gestora da unidade escolar, sobre o funcionamento do colegiado. Dessa forma, a mãe 1 afirmou que “[...] nas poucas reuniões que ocorreram, não disse nada. Fiquei calada porque não entendia nada dos assuntos”. Por sua vez, o representante dos funcionários concordou

com a mãe 1, afirmando que optou por não opinar, por não conhecer os assuntos tratados. Os representantes discentes informaram que, nos raros encontros do conselho, discutiu-se acerca de questões financeiras e do rendimento dos alunos, por isso, também não se sentiam confortáveis para debater os assuntos tratados nas reuniões.

Por fim, o gestor e a equipe de professores afirmaram conhecer as finalidades e os objetivos do conselho escolar, porém, alegaram que a alta rotatividade dos professores e da equipe gestora, influenciada por barganhas políticas locais, torna complexo o fortalecimento do CE. Embora esse conselho seja instituído na escola, a falta de conhecimento de suas funções por parte de determinados integrantes e o modelo no qual se assenta a gestão na rede de ensino dificultam, sobremaneira, a democratização das ações do CE na escola pesquisada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conselhos escolares constituem-se em relevante instrumento de compartilhamento do poder e socialização de ideias, tendo em vista a melhoria da qualidade educacional da escola, por meio da participação plural e da construção da autonomia escolar. A pesquisa realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Parnamirim/RN, no entanto, mostrou que o CE se encontra distante dessa perspectiva, visto que não se constituiu como instância de decisão democrática.

Embora as leis que regem a educação nacional definam a gestão democrática como o referencial, na rede municipal de Parnamirim ainda não foi possível superar os traços do modelo patrimonial, que tornam os cargos escolares moeda de troca política, apesar da promulgação de aparatos legais que instituem mecanismos de gestão democrática. Esse processo dificulta que os conselheiros enfoquem interesses coletivos e construam condições, como cursos de capacitação dos integrantes, que possibilitem a aprendizagem da participação e a construção da autonomia escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

- <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000483.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018
- BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão Educacional**: novos olhares Novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GOLDENBERG, Mirína. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GUEDES, Gilmar Barbosa. **A caixa escolar como indutora da descentralização financeira**: uma reflexão sobre a caixa como entidade de direito privado no município de Natal. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.
- OLIVEIRA, Larissa Fernanda dos Santos. **A autoavaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra**: construindo uma dinâmica de participação. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- PARNAMIRIM. **Decreto n. 5.630, de 09 de janeiro de 2012**. Estabelece a implementação dos conselhos escolar na rede municipal de Parnamirim. Disponível em: <www.parnamirim.rn.gov.br/pdf/diario/12-Jan-2012.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.
- PARNAMIRIM. **Lei Complementar n. 098, de 18 de junho de 2015**. Estabelece os critérios para o processo de eleição de gestores na rede municipal de Parnamirim. Disponível em: <www.parnamirim.rn.gov.br/pdf/diario/DOM1063.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.
- PARNAMIRIM. **Lei Ordinária nº. 1.721, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Parnamirim, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Disponível em :<<http://www.parnamirim.rn.gov.br/pdf/diario/DOM1066.pdf>>. Acesso em 10 set. 2018.
- WERLE, Flavia Obino Corrêa. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EAD NO BRASIL: OS BENEFÍCIOS (OU NÃO) DAS MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO

Andréia de Sousa Alves

Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Aluna da Especialização de Gestão Educacional em Rede da UAB/UFPI
andreiadisousa@gmail.com

Isabela Naira Barbosa Rêgo

Mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Piauí – PPGCOM/UFPI. Tutora a Distância na Especialização de Gestão Educacional em Rede da UAB/UFPI
isabelarego.nbr@gmail.com

Italo Rômulo Costa da Silva

Professor da Rede Municipal de Teresina-PI. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, Especialista em Psicologia da Educação– UEMA e aluno da Especialização de Gestão Educacional em Rede da UAB/UFPI
italoromulocsilva@gmail.com

RESUMO

Este trabalho visa avaliar as alterações ocorridas, no ano de 2017, na legislação referente à Educação a Distância (EAD) no Brasil. Mudanças como a desobrigação de encontros presenciais, em alguns casos, ou a abertura de cursos na modalidade a distância sem que a Instituição de Ensino Superior (IES) mantenha cursos presenciais de graduação ajudam a expansão da EAD ou prejudicam a qualidade desta? A EAD pode ser uma solução para problemas existentes na área educacional no Brasil, como falta de estrutura física ou mesmo problemas mais abrangentes como a dificuldade de acesso dos alunos até a instituição de ensino. Este artigo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica na qual foram selecionados os principais dispositivos legais que regem a EAD no Brasil como o Decreto da Presidência da República de nº 9.057 de 25 de maio de 2017 e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Além destes, também foram estudados textos de pensadores da área da educação como Ismar Oliveira Soares, Nara Maria Pimentel e Paulo Freire. A EAD brasileira vive um momento importante quanto a sua expansão, no entanto, as recentes mudanças na legislação apontam que a prioridade dessa ampliação é o alcance de objetivos numéricos. Portanto, conclui-se que a EAD está sendo vista pelo Estado como um modelo menos importante de educação e que vem se expandindo sem os devidos investimentos e fiscalização que poderiam garantir que essa ampliação fosse bem-sucedida.

Palavras- chave: Educação a Distância. Infraestrutura. Legislação. Plano Nacional da Educação.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2014, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano Nacional da Educação (PNE) com metas a serem cumpridas até o ano de 2024. O PNE entrou em vigor por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O documento foi elaborado para substituir o plano anterior, que vigorou entre os anos de 2001 e 2010.

O PNE atual possui 20 metas de caráter quantitativo e qualitativo. Eram 295 as metas estipuladas pelo documento anterior. Os novos objetivos dispõem sobre temas como educação infantil, ampliação do acesso ao Ensino Superior, elevação da taxa de alfabetização, educação em tempo integral, qualidade da educação superior, etc.

Nesse âmbito, a Educação a Distância (EAD) tem muito a contribuir para o sucesso do PNE, tanto devido a seu caráter dinâmico, quanto em relação aos custos, uma vez que, os gastos referentes à EAD são menores se compararmos aos investimentos necessários para a manutenção de uma estrutura para a educação presencial.

De acordo com Fernandes e Silva (2016, p.180), a relação custo-benefício do aluno da modalidade EAD é positiva: “Enquanto que no ensino presencial, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), o aluno custa em média R\$ 12.000,00 (doze mil reais) ao ano, na modalidade de EAD, esse mesmo aluno custa em média R\$ 3.000,00 (três mil reais)”. Ou seja, um valor muito inferior ao que é gasto no modelo convencional. Em razão disso, este artigo visa reforçar que a EAD é atualmente uma ferramenta imprescindível para que o país atinja parte das metas definidas no PNE.

A partir de informações como estas acerca dos custos de manutenção de alunos na modalidade EAD e das metas do Ministério da Educação para a ampliação do ensino de qualidade no país, é que este artigo visa analisar a publicação do novo Decreto da Presidência da República de nº 9.057 de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Este estudo sobre a legislação, que entrou em vigor em 2017, busca, principalmente, observar se estas mudanças trouxeram benefícios qualitativos à EAD. Afinal, alterações e modernizações na lei, devem estar voltadas para a resolução de problemas até então existentes ou para a promoção de adequações e adaptações necessárias em decorrência da passagem de tempo, por exemplo.

O presente trabalho consiste em um estudo exploratório, que foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, que, conforme Gil (2008, p. 50) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”. A seleção de tal Metodologia se fez em razão de atender aos objetivos da pesquisa, posto que não havia a pretensão de estender os estudos para toda a legislação que versa sobre educação.

O objetivo do artigo é abordar somente as alterações na legislação que tratam da EAD, quanto aos aspectos que podem comprometer a qualidade desse modelo educacional. Esse

método permite analisar além de obras científicas, relatórios, reportagens e quaisquer outros materiais necessários que versem sobre a temática do artigo.

2 UM POUCO SOBRE A EAD NO BRASIL

Apesar de já existir no Brasil há mais de um século, a Educação a Distância ganhou grande destaque com a popularização do acesso a Internet e do uso de computadores pessoais. Em sua primeira e segunda fases, a EAD brasileira se apoiou em suportes como formulários enviados pelos Correios, programas de rádio e TV para a difusão de conteúdo.

No Brasil, a EAD aparece no século passado, por volta de 1904. Na ocasião escolas internacionais que eram instituições privadas que ofereciam cursos pagos, por correspondência. Trinta anos mais tarde, em 1934, já mais concretamente, é a vez do Instituto Monitor iniciar suas atividades e em 1939 o Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo (MARQUES, 2004, *apud* COSTA; FARIA, 2008, p. 03).

Os autores supracitados ressaltam a importância do rádio na difusão dessa modalidade de ensino. E nesse sentido, contam que em 1947 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Social do Comércio (Sesc) com a colaboração de emissoras associadas, criaram a Nova Universidade do Ar, em São Paulo, ofertando cursos comerciais radiofônicos. O projeto obteve uma boa aceitação e em 1950 a Universidade do Ar chegou a atingir oitenta mil alunos e 318 localidades.

Já nas últimas décadas a Internet mudou a relação no campo educacional. Castells (2004) ao abordar o e-learning como meio de interação social, afirmou que o campo educacional, no que se refere às primeiras gerações da EAD, se apropriou e simultaneamente foi apropriado pelos processos comunicativos e pelos meios de comunicação e que tal fato se estendeu à mídia comunicacional digital. Isso ocorre porque segundo o autor, assim como nos empreendimentos em geral, existe a necessidade de atender as demandas do mercado consumidor.

Apesar da modernização da EAD nacional e dos investimentos em educação presencial, o país possui 2,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade fora da escola. O número está disponível no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), publicado em 2017.

A partir dessa informação, é possível constatar que o Brasil ainda não conseguiu atingir índices estipulados pelo PNE (2014 – 2024).

Um exemplo disso é a Meta nº 3 do referido documento, que trata de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos...”. Segundo informações disponíveis na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad Contínua – 2016) este objetivo não foi alcançado:

A taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos foi 87,2%, o equivalente a 9,3 milhões de estudantes. No entanto, a Meta 3 do PNE estabelece a universalização do atendimento escolar para essa faixa etária no ano de 2016. Em termos regionais, as taxas de escolarização entre as Grandes Regiões foram bem semelhantes à nacional, variando de 86,0%, na Região Nordeste, a 88,6%, na Região Centro-Oeste, e não alcançando a meta de universalização (PNAD CONTÍNUA, 2017).

Sobre o PNE, Pimentel (2016) aborda como a EAD aparece como ferramenta, componente de políticas públicas, utilizada para alcançar suas respectivas metas:

(...) considera-se que a EAD inserida nas políticas públicas de corte social serviu para ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil na tentativa de atendimento ao direito à educação e às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que buscam suprir o déficit de professores na formação inicial e continuada. Esse processo pode ser observado de diversos modos por meio dos programas planejados pelo governo no sentido de induzir ao uso da modalidade a distância para minimizar problemas sociais de acesso ao ensino superior demandados pela sociedade (PIMENTEL, 2016, p. 135).

As razões que explicam a existência de crianças e adolescentes fora da escola são as mais diversas. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Unibanco que utiliza como base os dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), informa que do total de 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos, que estão fora da escola sem Ensino Médio concluído, 610 mil são mulheres.

Deste número, 35% (212 mil) são mães. Ainda de acordo com a pesquisa, somente 2% das adolescentes que engravidaram durante o ano escolar, continuaram na escola. Entre os homens, o motivo da evasão muda. O maior percentual, 63%, abandonou a escola porque estava trabalhando ou procurando emprego.

A questão da evasão escolar é grave, pois o ensino de qualidade, que é um Direito Social garantido pela Constituição Federal (CF) de 1988, não chega a todas as crianças e jovens brasileiros em idade escolar: “Art. 6º CF/1988: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência

social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

As alterações previstas no Decreto da Presidência da República nº 9.057/2017 podem a uma primeira vista facilitar o acesso à educação para os jovens com tal dificuldade para frequentar as aulas presenciais regularmente. Afinal, a EAD é uma modalidade de ensino com grande potencial de alcançar as pessoas que habitam comunidades mais afastadas dos grandes centros urbanos ou cuja pouca disponibilidade de tempo é fator impeditivo para a conclusão dos estudos.

A EAD, porém, não deve ser vista apenas como uma solução simplista para tais problemas. A mesma se propõe como algo transformador de realidades, assim como acontece com a Educação Presencial.

O escritor, radialista e educador Mário Kaplun (1985) *apud* Alves (2007, p. 4) considera, por exemplo, que “ao fazermos comunicação popular almejamos sempre um resultado educativo. Daí conceber que os meios de comunicação devem se colocar como geradores de uma ‘educação transformadora’”.

A EAD deve aparecer como um suporte de qualidade, disponível a compor todos os esforços no campo da educação no Brasil. Essa modalidade de ensino não é um artifício “tapa-buraco” e provisório e sim uma modalidade relevante como a educação presencial. Sobre esse estigma, Pimentel (2016) aponta que:

Todo esse contexto de normatizações adiadas contribui para reforçar os preconceitos acerca da EAD. Exemplo disso é a conceituação de ‘educação a distância’, pois a literatura da área da educação recorre a expressões diversificadas para definir a educação a distância. As definições comportam ora educação a distância como modalidade, ora como estratégia metodológica, ambas com conotações de que se trata de outra forma de educação. Têm-se abordagens da EAD como sinônimo de educação on-line, educação em rede, tele-educação e educação híbrida, entre outros. Diante das contradições, o posicionamento que defendemos é de que é ‘educação’, fruto do debate democrático em todas as instâncias da sociedade e um desafio a ser superado (PIMENTEL 2016, p. 136).

O professor Ismar de Oliveira Soares também expõe a Educação a Distância como algo muito mais complexo, se a considerarmos como uma vertente da Educomunicação. O estudioso conceitua Educomunicação como o conjunto das ações intrínsecas ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos que visam criar e solidificar ecossistemas comunicativos em espaços voltados para a Educação. Para Soares, esse grupo de ações tem

objetivos importantes como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas e ampliar capacidade de expressão das pessoas.

A EAD é uma realidade em diversos países do mundo tanto nas modalidades de ensino formal, quanto no que se refere a cursos rápidos, de idiomas e outros tantos formatos.

Trabalhos de estudiosos como Fernandes e Silva (2016) destacam a presença da EAD em países que se destacam pela qualidade da educação ofertada e também em países com situações socioeconômicas menos favorecidas.

Alguns indicadores econômicos justificam que a modalidade a distância pode ser um recurso extremamente interessante para baratear os custos da educação superior. Existem universidades que trabalham com a modalidade a distância em alguns países. As consideradas macrouniversidades são as maiores e estão localizadas nos seguintes países: Espanha, Inglaterra, China, Índia, países do sul da África, Tailândia, Turquia, Irã, França, Indonésia e Coreia do Sul. Para exemplificar, Daniel (1999) descreveu o conceito de macrouniversidade como sendo uma instituição com mais de 100.000 alunos regulares, possuindo ensino a distância e educação superior regular (FERNANDES; SILVA, 2016, p. 165).

Pimentel (2016) defende que a EAD necessita de atenção a longo prazo, visto que requer diferentes suportes assim como a educação tradicional.

(...) o desenvolvimento da educação a distância no Brasil depende de políticas oficiais de longo prazo que priorizem o planejamento pedagógico, a execução e a avaliação dos cursos. Por se tratar de uma modalidade educacional, não pode ser elaborada a partir de uma concepção abstrata de educação sem o devido suporte pedagógico, financeiro e tecnológico que garanta a todos a educação (PIMENTEL, 2016, p. 134).

Assim, a EAD deve ser vista e estabelecida como um formato definitivo dentre os aportes que integram as diversas modalidades de ensino existentes no Brasil e que proporcionam e proporcionarão o alcance de objetivos educacionais como os presentes no PNE.

3 LEGISLAÇÃO EM EAD: UM OLHAR SOBRE O NOVO DECRETO

A Educação a Distância é uma importante alternativa ao modelo de ensino presencial tradicional e também um formato que tem muito a contribuir com a educação de um modo geral.

O Ministério da Educação (MEC) informa o seguinte conceito acerca da EAD em seu site:

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Assim vemos que o MEC, afirma que a EAD é um modelo que pode ser trabalhado em diversos momentos da vida educacional do cidadão.

É possível dizer que a EAD se propõe enquanto um formato educacional relevante por dois motivos: o primeiro tem a ver com a variedade de modos de ofertar a educação, ou seja, ela pode proporcionar várias formas de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e fornecer ao educador o acesso a diversas informações e meios de interação. O segundo motivo é de ordem prática e tem a ver com a EAD aparecendo como alternativa no sentido de oferecer um modelo em razão da impossibilidade de oferecer outro (o presencial tradicional).

O PNE brasileiro tem metas com previsão de cumprimento até o ano de 2024. O Plano abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e visa melhorar os índices educacionais do país. Para tanto, o PNE também aborda a Educação Inclusiva, a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação e o plano de carreira para professores, a gestão e o financiamento da Educação.

O PNE compõe uma importante ferramenta das políticas referentes à melhoria da Educação no Brasil e, certamente, encontra na EAD uma ferramenta essencial para colaborar no alcance desses índices, uma vez que, a EAD é menos onerosa ao Estado que a educação presencial e tem meios para ultrapassar distâncias geográficas, além da flexibilidade de tempo para a execução de atividades.

Paulo Freire (1983, p. 25) afirma sobre o homem que “desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão”. Assim é possível associar a EAD a esse entendimento de um espaço para que o aluno transforme e seja transformado tanto quanto num universo de educação presencial tradicional. A EAD pode ser vista como mais uma possibilidade que docente e discente possuem para transformar suas respectivas realidades.

A EAD, portanto, enquanto alternativa ao modelo de educação presencial, deve receber os mesmos estímulos que este modelo em relação a sua expansão e acesso por parte da comunidade. Entretanto, quando se fala em EAD, no Brasil, é preciso considerar algumas questões.

O país regulamenta a EAD por meio de leis, decretos, etc. A Lei nº 9.394/1996, que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, popularmente chamada de LDB, é a mais conhecida dessas normas.

Em 2017, no entanto, o Decreto nº 5.622/2005 que regulamentava a referida Lei foi substituído pelo de nº 9.057/2017. A primeira vista no que se trata do tema EAD o atual dispositivo legal mostra-se mais flexível tanto quando se trata da abertura de novos cursos superiores da modalidade, quanto na oferta dos cursos propriamente dita (realização de aulas, avaliação de alunos, etc.).

Assim, é importante salientar que durante mais de 10 anos a EAD brasileira obedeceu a rígidas normas quanto a necessidade de participação presencial dos alunos, como dispõe trecho do referido Decreto nº 5.622/2005, atualmente revogado, no Capítulo I (Das Disposições Gerais):

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

É possível observar que, até então, a EAD no Brasil previa encontros presenciais, de modo que os cursos da modalidade não eram realizados integralmente a distância.

À época da entrada em vigor do novo Decreto, o Ministério da Educação divulgou em seu site uma matéria jornalística ressaltando uma possível facilidade na oferta de cursos EAD pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Para garantir segurança e qualidade, a portaria reitera que a oferta de cursos EAD requer autorização prévia do MEC para seu funcionamento, exceto para as instituições de ensino superior que possuem autonomia, e que todas as instituições devem manter cursos de graduação em funcionamento, não sendo permitida a oferta somente de pós-graduação lato sensu. Outra inovação que a portaria traz é a criação de polos de educação a distância pelas próprias instituições já credenciadas para esta modalidade de ensino. O documento detalha ainda a quantidade de polos que as instituições poderão

criar, baseado no conceito institucional (CI) mais recente da instituição (PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Essa inexigibilidade de que a IES mantenha cursos presenciais para poder ofertar cursos não-presenciais é provavelmente a alteração mais relevante em relação à legislação EAD que vigorava anteriormente. A alteração consta no Artigo 11 do Capítulo III (Da oferta de cursos na modalidade a distância na Educação Superior) do atual Decreto nº 9.057/2017:

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.

§ 1º O credenciamento de que trata o *caput* considerará, para fins de avaliação, de regulação e de supervisão de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a sede da instituição de ensino acrescida dos endereços dos polos de educação a distância, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.

§ 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º.

§ 4º As escolas de governo do sistema federal credenciadas pelo Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* poderão ofertar seus cursos nas modalidades presencial e a distância.

§ 5º As escolas de governo dos sistemas estaduais e distrital deverão solicitar credenciamento ao Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.

Essa nova determinação parece demonstrar que a preocupação do Estado não é apenas fornecer ensino de qualidade, mas sim gerar números que confirmem um crescimento na oferta de ensino no país, fortalecendo a Educação como política pública. Sobre essa questão, a estudiosa Nara Maria Pimentel afirma que as ações dos governos, de uma maneira geral, não avaliam a EAD como um modelo de relevância similar ao ensino presencial. Segundo Pimentel (2016), é possível entender que para os gestores públicos, a EAD seria uma espécie de paliativo em relação aos problemas existentes na Educação do país e não uma importante solução permanente digna de investimentos robustos.

[...] as ações dos governos em direção ao fomento da EAD servem como alternativa para superar a distância geográfica e a escassez de professores em torno de “melhor a distância que nada”, ou “pela EAD podemos atingir mais pessoas com menos gastos”. Assim, as questões de fundo são deslocadas, despolitizando-as por meio de medidas operacionais, como se o privilégio da dimensão técnica não fosse investido do sentido político. Tomando essa reflexão como referência, também se identifica o constante adiamento da complementação das normatizações da EAD, que gera interpretações

restritivas e deixa lacunas para sua plena implementação (PIMENTEL, 2016, p. 136).

Dessa forma, é possível interpretar que a facilitação, por parte do Governo Federal, da oferta de cursos de Graduação e Pós-Graduação EAD tem mais a ver com o alcance de um objetivo numérico que com o alcance de um objetivo qualitativo. Uma vez que, a diminuição de requisitos obrigatórios constantes no atual Decreto para o fornecimento de cursos à distância também diminui e algumas vezes elimina os critérios avaliativos referentes à qualidade do curso.

Ainda no Artigo 11 do Decreto nº 9.057/2017 é possível notar outro aspecto que indica a falta de preocupação com a qualidade da EAD oferecida pelas IES no Brasil. O parágrafo primeiro deste artigo expõe que:

O credenciamento de que trata o caput considerará, para fins de avaliação, de regulação e de supervisão de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a sede da instituição de ensino acrescida dos endereços dos polos de educação a distância, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

Esse trecho do decreto diz que uma IES poderá ofertar cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EAD e que os respectivos polos não serão necessariamente avaliados, quanto a sua estrutura, ficando a determinação de passar por regulação e avaliação apenas a sede da IES. Ou seja, as Instituições não serão obrigadas a comprovar ou demonstrar que seus respectivos polos possuem uma estrutura mínima para a realização das atividades do âmbito educacional.

Se por um lado tal alteração facilita a expansão dos polos de EAD e promove um alcance geográfico maior, por outro lado compromete a qualidade da educação oferecida, pois, sem dúvidas, a avaliação e fiscalização governamentais são essenciais para a boa prestação de serviços de ensino. Carlos Eduardo Bielschowsky (2018) analisa que:

Um fato contraditório e alarmante é que essas mesmas IES têm, de maneira geral, resultados do Enade para seus cursos presenciais superiores àqueles obtidos em seus cursos em EAD, indicando que não tratam as duas modalidades com o mesmo critério de responsabilidade (BIELSCHOWSKY, 2018, p. 1).

A Educação no país é um assunto de responsabilidade do Governo Federal e este não pode se isentar do acompanhamento de como os entes públicos e privados realizam as atividades relativas ao ensino.

Sobre essa questão, Pimentel (2016) analisa que:

A educação superior massificada, no Brasil, ainda se apresenta desvinculada das principais políticas educacionais e vinculada aos interesses públicos e privado-mercantis no âmbito do Estado. Prevalece a dualidade entre educação superior estatal/pública e educação superior privada, sendo que, conforme Sguissardi (2014), antes livre, confessional, comunitária, filantrópica, sem fins formais de lucro, passa, progressivamente, para o domínio particular e privado-mercantil, como “serviço comercial” lucrativo, sem nenhum limite senão uma regulação oficial precária que não impede o predomínio numérico tanto de instituições como de matrículas (PIMENTEL, 2016, p. 143).

Esse momento em que a EAD brasileira se encontra requer uma atuação mais próxima do MEC com vistas a assegurar a qualidade dos serviços oferecidos pelas Instituições de Ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EAD aparece como uma importante alternativa ao ensino presencial, uma vez que a presença física do aluno muitas vezes não é possível em razão de fatores como a distância da moradia deste em relação à Instituição de Ensino mais próxima ou mesmo em razão da sua própria jornada de trabalho ou de dificuldades de natureza socioeconômica. Esse é um dos principais apelos em defesa da oferta da EAD no país.

Entende-se também que a EAD é um complexo dinâmico que tem a contribuir com a melhoria dos índices educacionais de maneira quantitativa e qualitativa por seus custos inferiores, quando comparados aos que envolvem a realização da educação presencial.

Dessa forma é preciso visualizar e discutir sobre como a legislação que envolve o assunto aborda as questões referentes ao ensino propriamente dito e também outros aspectos importantes como a autorização da abertura de novas IES, a abertura de novos cursos, a qualidade do ensino ofertado, a fiscalização da parte infraestrutural das IES, etc.

É necessário fazer uma crítica ao modo como a EAD brasileira está sendo vista pelo Estado. Aparentemente a mesma aparece como um modelo menos importante de educação e que vem se expandindo sem os devidos investimentos e fiscalização que poderiam garantir que essa ampliação fosse bem-sucedida.

A EAD brasileira vive um momento importante quanto a sua expansão, e sem dúvida, esse aumento na oferta de ensino para a população é fundamental. No entanto, as recentes mudanças na legislação apontam que a prioridade dessa ampliação é o alcance de objetivos numéricos. O PNE aparece como meta a ser conquistada, porém ainda é questionável a qualidade da educação que passará a ser oferecida após as facilidades concedidas pelo Ministério da Educação às IES por meio do Decreto nº 9.057/2017.

REFERÊNCIAS

ALVES, Patrícia Horta. **Gênese teórica e prática da Educomunicação**. Santos: Intercom, 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2403-1.pdf>>. Acesso em: 19/07/2018.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos?. **Rev. EAD em Foco**. 2018; 8(1): e709, doi: <http://dx.doi.org/10.18264/EADf.v8i1.709>. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/qualidade_educacao_superior_distancia_carlos_biel_abr_2018.pdf>. Acesso em: 03/08/2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988/ Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívya Cépedes. 45 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o Art.80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 24 set.2018.

CASTELLS, M. **A galáxia Internet**: Reflexões sobre Internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

COSTA, K. S.; FARIA, G.G. **EAD**: sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial. Minas Gerais: 2008.

FERNANDES, Gildásio Guedes. Educação a Distância: uma modalidade aplicável à web. In: **Gestão de Redes Educacionais na Cibercultura**. SAID, Gustavo. et al. 1 ed. Teresina: EDUFPI, 2016, v. , p. 161-182.

FERNANDES, G. G.; SILVA, L.F.N . História da educação: um perpasso histórico da modalidade a distância. In: LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. (Org.). **História de Instituições Escolares**: sujeitos, práticas educacionais e cultura material. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 121-136.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- IBGE. **Informativo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2016**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf>. Acesso em: 24 set.2018.
- INEP. **Censo Escolar 2016**: Notas Estatísticas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. Acesso em: 24 set.2018.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Boletim Aprendizagem em Foco**. N. 5, Fev., 2016. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>. Acesso em: 19 ago. 2017.
- PIMENTEL, Nara Maria. **O desenvolvimento e o futuro da educação a distância no Brasil**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.1, p.132-146, jul./dez. 2016.
- PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é educação a distância?** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>> Acesso em: 17 jul. 2018.
- PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC atualiza regulamentação de EAD e amplia a oferta de cursos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-EAD-e-amplia-a-oferta-de-curso>>. Acesso em: 17 jul. 2018.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Alfabetização e Educomunicação**: O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO EM CASTANHAL/PA

Lauanda Castro da Silva

Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Pará (UFPA), bolsista PIBIC - lauanda.castro@gmail.com

Francisco Cláudio Araújo de Castro da Paz

Graduando em Pedagogia, Universidade Federal do Pará (UFPA), bolsista PIBIC - francisco_slp@hotmail.com

Madison Rocha Ribeiro

Professor da Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) – madisonribeiro@gmail.com

RESUMO

A educação em tempo integral no Brasil tem se materializado por meio de programas e projetos. Neste sentido, o presente trabalho analisa a configuração do Programa Novo Mais Educação (PNME) na rede municipal de ensino de Castanhal/PA, evidenciando algumas características dessa política no âmbito educacional local. O estudo, caracterizado como pesquisa de campo de caráter descritivo, fundamentou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, efetivado mediante entrevistas semiestruturadas com responsáveis pelo PNME na rede municipal de ensino. Para a compreensão da realidade investigada utilizou-se da literatura especializada referente ao campo da educação integral vista como política pública e concepção educacional. A discussão dos dados revelou um expressivo contraste entre o percentual de escolas da rede municipal aderentes ao PNME e o número de alunos matriculados no programa. Constatou-se também que o programa privilegiou o componente curricular Acompanhamento Pedagógico constituído pelas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, evidenciando o reforço escolar nesses campos curriculares em função da avaliação em larga escala, por meio da qual as escolas são submetidas. Além disso, verificou-se que a maioria das escolas municipais optou por ampliar o tempo de permanência dos alunos em 15 horas semanais e que as escolas não tiveram sua estrutura física ampliada e melhorada, apresentando diversos obstáculos à efetiva implementação do programa, o que, dentre outros fatores, dificultou a construção de uma perspectiva formativa integral.

Palavras-chave: Educação. Tempo integral. Currículo. Política pública.

INTRODUÇÃO

A política pública de educação em tempo integral consiste na ampliação da jornada escolar, tendo em vista, dentre outras finalidades, melhorar a qualidade do ensino. Tal política tem se concretizado em todo país por meio de programas e projetos vinculados às várias esferas do poder político-administrativo.

Criado em 2007, o Programa Mais Educação (PME) constituiu a maior iniciativa de educação integral do Brasil no século XXI, tendo sido substituído em 2016 pelo atual

Programa Novo Mais Educação, que, diferentemente do PME, enfatiza muito mais a ampliação do tempo escolar do que a formação humana integral.

O presente texto, neste sentido, apresenta uma discussão panorâmica do Programa Novo Mais Educação no município de Castanhal - PA, evidenciando como esse recente programa está configurado e vem se desenvolvendo no município.

A pesquisa que subsidiou a construção deste artigo corresponde a um plano de trabalho vinculado ao Projeto de Pesquisa: “Configuração Curricular da Educação Integral em Tempo Integral das Escolas da rede Municipal de Educação de Castanhal-PA”, cujo objetivo é analisar a configuração do Programa Novo Mais Educação (PNME) no referido município.

Com fito de nortear a investigação, tomou-se por base o seguinte problema: como tem se configurado e desenvolvido o Programa Novo Mais Educação na rede municipal de ensino de Castanhal/PA? Fundamentado no paradigma qualitativo de pesquisa, o estudo caracterizou-se como pesquisa de campo, do tipo descritiva, utilizando-se da entrevista semiestruturada como técnica de coleta dos dados. Em vista de responder o problema de pesquisa, o estudo desenvolveu-se considerando as etapas: levantamento bibliográfico e documental com intuito de situar e compreender o objeto de estudo; pesquisa de campo, a fim de conhecer como o programa está configurado e vem se desenvolvendo na rede municipal de ensino. Esta etapa foi desenvolvida especificamente na Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, onde foram entrevistados os coordenadores do PNME na rede municipal de ensino.

Considerando os resultados e a análise dos dados, a qual se deu a partir dos aspectos pautados na entrevista com os coordenadores do PNME, este texto apresenta breves considerações sobre educação em tempo integral à luz da literatura especializada e, na sequência, discute os aspectos pautados na pesquisa de campo, a saber: número de escolas que aderiram e que estão desenvolvendo educação em tempo integral, vinculada à proposta do PNME; número e perfil dos alunos do Ensino Fundamental matriculados no PNME; tipo de educadores envolvidos no processo formativo do PNME; formas organizativas do tempo escolar ampliado, componentes e atividades curriculares desenvolvidas e tipos de espaços utilizados pelas escolas no desenvolvimento da educação em tempo integral.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO

A oferta de ensino público no Brasil é resultante de um processo histórico de lutas das camadas populares por acesso à educação. A literatura acerca da história da educação brasileira nos permite constatar que as discussões tangentes à universalização do acesso à educação acenderam também o debate reativo a qualidade da mesma, uma vez que não é possível falar de uma educação com qualidade sem incluir a categoria da quantidade, já que ambas são complementares e a primeira quando não abrange todos os sujeitos torna-se um mero privilégio. (GADOTTI, 2013).

Em vista disso, a adoção do tempo integral nas escolas tem sido julgada como um mecanismo fundamental para o alcance de uma educação de qualidade. (ZANARDI, 2016). Muitas experiências voltadas para oferta da educação com o tempo de escolaridade diário estendido foram recorrentemente empreendidas no país, porém, não alcançaram êxito e, tão pouco, abrangência nacional. (GIOLO, 2012).

É necessário elucidar, no entanto, que a escola de tempo integral no Brasil é oportunizada para classes mais abastadas desde o período colonial, com os colégios jesuítas e liceus. (GIOLO, 2012). Não obstante o processo de industrialização e urbanização tenha induzido a segmentação do tempo escolar em mais turnos nas escolas de tempo de integral que acolham a esse público a fim de atender a crescente demanda, a educação em tempo integral permaneceu se viabilizando aos membros das elites por meio do acesso à instrução, à cultura, ao esporte e ao lazer em outros espaços externos e privados. Em contrapartida aos segmentos populares, destinava-se uma educação que tinha como intuito a preparação para a inserção no mundo laboral, provida, sobretudo, em escolas de tempo parcial. (GIOLO, 2012).

Na contemporaneidade, o papel conferido a escola está para além da função de instruir. Se tratando da educação em tempo integral a dimensão que abrange questões sociais está acima da dimensão pedagógica. (PARO *et al*, 1988). A escola se constitui como um espaço de instrução e socialização, mas o elemento socialização atinge um grau de importância ainda mais considerável quando os alunos são oriundos das camadas populares, tendo em vista que estas não têm acesso ao leque diversificado de oportunidade de acesso às atividades voltadas para a cultura, o esporte, o lazer e à recreação como tem as camadas privilegiadas. (PARO *et al*, 1988).

As escolas de um turno enfrentam restrições referentes ao tempo limitado para desempenhar seu papel de forma plena. Em razão disso, ofertam-se aos alunos conteúdos mínimos, o que inviabiliza a apropriação de toda a extensão de conhecimentos acumulados e a atribuição de estes para a utilização em benefício próprio. (GIOLO, 2012). Nesse sentido, o tempo integral caracteriza-se como

uma possibilidade de superar o processo educacional truncado que marca a escola de tempo parcial, possibilitando a organização das atividades referentes ao aprender e ao ensinar de maneira satisfatória.

Alavancando as discussões sobre a necessidade de as instituições de educação básica caminharem em direção à adoção do período integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) em seu artigo 34, discorre sobre a jornada escolar no Ensino Fundamental, salientando que esta deverá incluir “pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, acrescentando no parágrafo 2º que essa etapa da educação básica será ministrada “progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996).

No século XXI, no âmbito da política educacional brasileira, programas de alcance nacional têm sido desenvolvidos em uma perspectiva de melhorar a qualidade da educação básica por meio da ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, no ano de 2007, foi criado o Programa Mais Educação (PME) por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17. Essa política educacional foi um compromisso assumido pelos Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Esporte com a destinação e orientação de recursos para impulsionar a educação integral em tempo integral, objetivando solucionar os problemas referentes à baixa qualidade do ensino público.

É necessário frisar que para além de uma proposta de ampliação do tempo de permanência na escola (educação em tempo integral), o Programa Mais Educação visava fomentar a educação integral. Conforme acentuam Silva e Prieto (2017) essas duas expressões não abarcam o mesmo significado. A educação integral diz respeito a uma:

Concepção de educação que considera o ser humano como um ser total, global, uno e ao mesmo tempo constituído de várias dimensões as quais devem ser consideradas no processo educativo. Esta concepção de educação requer um currículo que explore e, ao mesmo tempo integre as várias dimensões do ser humano: física, psicológica, cognitiva, sociocultural, espiritual, dentre outras. (SILVA e PRIETO, 2017, p. 2).

A educação integral em jornada ampliada para no mínimo 7 horas foi desenvolvida pelo PME até a implantação do Programa Novo Mais educação (PNME) em sua substituição. O referido programa foi instituído pela Portaria MEC nº 1.144 em 2016 como uma estratégia indutora do melhoramento da qualidade da educação no Ensino Fundamental por meio do acréscimo da carga horária semanal escolar em cinco

ou quinze horas, ofertando acompanhamento pedagógico para as disciplinas de Português e Matemática, e atividades artísticas, culturais e esportivas no turno ou contra turno escolar. (BRASIL, 2017). Visando conhecer como este programa tem se configurado nas escolas do município de Castanhal-PA, será apresentado na próxima sessão os dados coletados acerca da educação em tempo integral via PNME no mencionado cenário de investigação.

3 CONFIGURAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASTANHAL/PA

a) Total de escolas que desenvolvem o Programa Novo Mais Educação na Rede Municipal de Ensino e de alunos matriculados no Programa

Em relação ao número de escolas, constatou-se que no ano de 2017, 42 unidades de ensino da rede municipal aderiram ao Programa Novo Mais Educação. Este número equivale a 67% do total de escolas do Ensino Fundamental do Município de Castanhal. Trata-se de um número considerável, já que abrange a maioria das escolas do Ensino Fundamental do Município, contabilizando zona urbana e rural.

Quanto ao número de alunos do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) matriculados nesse programa, em 2017 foi de 4.053 alunos, equivalente a 23,3% do total de 17.388 alunos da rede municipal de ensino. Vale ressaltar que no que se refere à zona urbana o número de matriculados no programa foi de 2.552 alunos, já na zona rural o total de matrículas foi de 1.501.

Ao realizar um comparativo entre o expressivo percentual de escolas aderentes ao PNME com o percentual de alunos que participaram do programa no ano da pesquisa, evidencia-se um grande contraste, tendo em vista que enquanto mais da metade das escolas municipais estão vinculadas ao programa, um número bem inferior de alunos tem acesso à educação com jornada ampliada que essa política educacional propicia. De acordo com os sujeitos da pesquisa e com a própria Portaria nº 1.444/2016 que rege as ações do programa, o número de alunos atendidos se dá em razão do público alvo preterido pelo PNME que consiste, principalmente, em alunos com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Português e Matemática.

Essa realidade indica que a educação em tempo integral, via PNME, ainda é seletiva, antidemocrática e fortemente academicista, já que preconiza como obrigatório o macrocampo Acompanhamento Pedagógico (Português e Matemática), priorizando os estudantes com baixo rendimento nessas disciplinas, em detrimento dos demais

estudantes e de outras disciplinas curriculares. Além disso, indica uma preocupação não tanto com o estudante em si, isto é, com seu desenvolvimento integral, mas, sobretudo, com os seus resultados de aprendizagem, de modo a responder às exigências dos exames em larga escala, aos quais as escolas públicas do país estão submetidas.

O contato com a literatura nos permite afirmar que a oferta de educação em tempo integral tem sido atrelada ao melhoramento da qualidade da educação. Nesse sentido, é importante levantar o questionamento se é possível alcançar esse objetivo quando a estratégia indutora utilizada seleciona alguns alunos em detrimento de outros. Assim, reiteramos o que Gadotti (2013, p.1) explica ao discorrer acerca da temática da qualidade na educação “Qualidade e quantidade são conceitos complementares já que qualidade para poucos é privilégio, não é qualidade”.

b) Perfil dos educadores do programa

No que tange aos educadores envolvidos nos processos formativos, os coordenadores assim se posicionaram:

Os educadores do PNME são denominados Mediadores (Para português e matemática) no Acompanhamento Pedagógico; e Facilitadores para a Atividade Complementar. Para os mediadores é exigido que estejam cursando nível superior em Letras ou curso de Pedagogia que tenha habilidade em uma das áreas. Já para os facilitadores não há exigência de formação, podendo ser um prático na modalidade a ser trabalhada, por exemplo, artesanato, dança, dentre outros. (COORDENADORES DO PNME/SEMED/CASTANHAL).

De acordo Brasil (2017) podem atuar no programa: professores ou coordenadores pedagógicos efetivos da escola, com carga horária mínima de 20 horas, para a função de Articulador do programa na escola; professores cuja carga horária máxima seja de 20 horas ou estudantes de graduação, para a função de Mediador da Aprendizagem; estudantes em processo de formação compatível com as atividades a serem desenvolvidas ou algum outro sujeito da comunidade que atue na área.

Assim, considerando a fala dos entrevistados, pode-se constatar que, apesar do documento orientador do PNME permitir a contratação de professores da própria rede de ensino para atuar na função de mediador das atividades pedagógicas de Português e Matemática, isso ainda não ocorre. São ainda os estudantes universitários que desenvolvem essas atividades.

Esta tem sido uma das críticas que os programas de educação em tempo integral têm recebido em todo o país, pois não tem como efetivar uma educação de

qualidade quando os saberes a serem ensinados e aprendidos pelos estudantes vêm sendo mediados por pessoas ainda em formação ou por nenhuma formação profissional consolidada.

Embora o capoeirista, o contador de história, o instrutor da banda fanfarra, os estudantes universitários, dentre outros, tenham um saber experiencial importante, não possuem o saber didático, pedagógico e nem científico adequado, em relação à área com a qual estão trabalhando, de modo a discutir e analisar criticamente os saberes comunitários trazidos pelos alunos. A formação do educando ficará, desse modo, comprometida. (RIBEIRO, 2017, p. 123).

Além da formação inadequada das pessoas que desenvolvem o PNME, cabe frisar ainda que o fato de se ter dois tipos de educadores desenvolvendo atividades em turnos diferentes, pode comprometer o planejamento, o diálogo e o trabalho integrado no âmbito do projeto.

c) **Formas organizativas de ampliação do tempo nas escolas.**

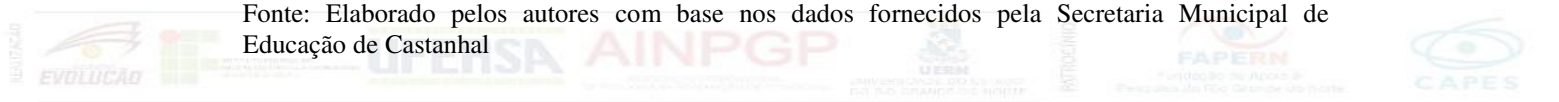
O Documento Orientador do PNME estabelece que as escolas devem optar pela ampliação de cinco ou quinze horas semanais para desenvolvimento das atividades do programa. No caso das que fazem a opção por acrescentar a jornada escolar em cinco horas por semana, o documento determina o desenvolvimento apenas do Acompanhamento Pedagógico que consiste em atividades de Língua Portuguesa e Matemática, dividindo igualmente a carga horária entre ambas. Por outro lado, as escolas que aderirem à ampliação de quinze horas devem destinar oito horas para o melhoramento da aprendizagem nas disciplinas supracitadas e sete para as atividades complementares voltadas às áreas de Arte e Cultura e Esporte e Lazer.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, a maioria das escolas municipais optou por ampliar o tempo de permanência do aluno na escola em 15 horas semanais conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Número de escolas por horas semanais

CARGA HORÁRIA AMPLIADA	NÚMERO DE ESCOLAS
5 horas semanais	8
15 horas semanais	34

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal



Segundo o coordenador do programa, as escolas que optaram pela carga horária de 15 horas semanais, tiveram direito de escolher até três atividades complementares das que são listadas no Documento Orientador do programa para serem desenvolvidas durante sete horas da carga horária semanal. Estas foram escolhidas no momento do cadastramento da escola e foram utilizadas como estratégias de organização do trabalho pedagógico com os alunos.

O fato de algumas escolas optarem apenas pela ampliação de 5h semanais indica a preocupação da instituição com o reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que são objeto da avaliação em larga escala. Limitar a educação em tempo integral a disciplinas que no tempo parcial já possuem a maior carga horária não é benéfico, pois trata-se de colocar o estudante a um processo de hiperescolarização, sem resultados satisfatórios, além de prejudicar o desenvolvimento integral do ser humano. (BRASIL, 2009).

d) Componentes curriculares e atividades ofertadas pelas escolas que desenvolvem o Programa Novo Mais Educação

O Programa Novo Mais Educação trabalha com três grandes macrocampos curriculares: Acompanhamento Pedagógico, Arte e Cultura e Esporte e Lazer. O componente Acompanhamento Pedagógico que consiste em atividades de orientação e acompanhamento em Língua Portuguesa e Matemática, é obrigatório para todas as escolas. Os demais componentes serão desenvolvidos de acordo com a modalidade de carga horária ampliada aderida pela escola.

No quadro a seguir é possível observar que atividades curriculares as escolas da rede municipal de ensino de Castanhal/PA desenvolvem.

Quadro 2 – Nº de atividades curriculares por escolas

Nº	Atividades	Número de escolas por atividade curricular
01	Artesanato	8
02	Atletismo	1
03	Basquete	2
04	Capoeira	9
05	Cineclube	1
06	Dança	12
07	Desenho	2
08	Educação Patrimonial	1
09	Futsal	16
10	Futebol	4

11	Handebol	4
12	Iniciação Musical/banda/canto coral	12
13	Iniciação Musical	2
14	Judô	1
15	Karatê	9
16	Leitura	2
17	Pintura	5
18	Teatro/Práticas Circenses	8
19	Tênis de mesa	3
20	Voleibol	2
21	Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual	1
22	Acompanhamento Pedagógico (Português e Matemática)	42

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados fornecidos pela SEMED/Castanhal- 2017

Destacamos que estas são tratadas muito mais pelo viés de recompensar os alunos pelas horas a mais que estudam as disciplinas de Português e Matemática do que como possibilidade de inserção da pluralidade cultural e artística na escola ou de formar os alunos em outras dimensões para além da intelectual.

É preciso problematizar a questão da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola atrelada à ideia de melhoramento da qualidade educacional, já que a mera ampliação da carga horária não promove a qualidade de ensino, vez que a educação ofertada de maneira ampliada no turno ou no contraturno deve ser diferente da que se oferta no formato “normal” de ensino, voltada para uma perspectiva de emancipar o aluno. (SANTOS, 2013).

Todavia, como já vem sendo discutido o programa prioriza o macrocampo de acompanhamento pedagógico assumindo um caráter semelhante de formação tanto na carga horária comum a todos os estudantes quanto na carga horária ampliada via PNME.

Diante disso, reacende-se, também, o debate sobre o currículo desses turnos, uma vez que, como pôde ser observado, as escolas terminam por compartilhar os mesmos conteúdos trabalhados durante o turno e o contraturno, fato que impede, em alguns casos, o desenvolvimento de outras atividades que não estão inseridas no projeto político pedagógico da escola.

e) Espaços utilizados para o desenvolvimento do Programa:

O coordenador entrevistado destacou que os espaços utilizados para o desenvolvimento do PNME são as próprias dependências da escola, pois não há uma

ampliação da estrutura física escolar em função do aumento de tempo de permanência do aluno nesse âmbito, mas informou que são utilizados também ginásios comunitários para a realização de atividades complementares e outros espaços cedidos através do estabelecimento de parcerias.

À vista disso, infere-se que apesar do programa apresentar benefícios ao possibilitar o reforço de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e favorecer o acesso de alunos as atividades de cultura, esporte e lazer, as condições físicas das escolas, conforme evidenciado na pesquisa, não apresentam a infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades em tempo integral, representando um obstáculo à efetiva implementação do programa.

Assim, embora as escolas utilizem esses ambientes comunitários para as ações do PNME, entende-se que essa questão representa uma problemática, visto que “a ida à comunidade não poderá jamais representar a fuga do espaço escolar ou, o que tem a mesma gravidade, uma forma de a escola suprir a falta de espaço próprio e de condições de trabalho”. (GIOLO, 2012, p.101).

Assim, conforme evidenciado, o aparato estatal é fundamental para a consecução dos objetivos a serem alcançados pelo programa, sendo o ambiente escolar o local apropriado para o desenvolvimento das atividades, vez que quando o poder público e a comunidade local não consideram o espaço escolar como um meio educador, dificilmente se conseguirá bons resultados pedagógicos. (GIOLO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, de acordo com os dados obtidos com a pesquisa realizada nas redes municipais de ensino de Castanhal, infere-se que a configuração curricular da educação em tempo integral a partir do Programa Novo Mais Educação tem se articulado de maneira complexa, visto que diversos são os problemas que norteiam a implementação do programa, a começar pela composição do currículo, que em alguns casos, privilegia áreas do conhecimento em detrimento de outras, tornando seletivo o processo de ensino-aprendizado.

Outro ponto verificado na pesquisa diz respeito a ausência de espaços físicos voltados para o desenvolvimento das atividades, fato que tem dificultado a execução dos projetos articulados dentro do programa, reacendendo a questão do compromisso do poder público na articulação de incentivos fiscais voltados para a construção desses espaços.

Para mais, depreende-se que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola nem sempre está condicionado ao melhoramento da qualidade educacional, visto que para um satisfatório resultado do ensino há a necessidade de uma infraestrutura equipada, de um currículo que não estratifique áreas do conhecimento visando tão somente a preparação do aluno para o mercado de trabalho e de um corpo pedagógico que auxilie nas demandas que o programa apresenta.

Pelo todo, o presente trabalho não pretendeu esgotar o tema, mas suscitar o debate acerca dos desafios à implementação do Programa Novo Mais Educação no município de Castanhal.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Educação Infantil e currículo: compassos e descompassos** entre aspectos teóricos, legais e políticos. Espaço Currículo, v.3. n.1, p. 551-461, março de 2010 a setembro de 2010.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Basiliense, 1982.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Nº 9.394 d e 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO/CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS – Versão I**. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. In: Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem, 2013, Florianópolis.

GESSER, Verônica. **A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade**. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v.2, n. 1, p. 69-81, ago. 2008. ISSN 1985-7114. Disponível em: [HTTPS://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135](https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135). Acesso em: 22 set. 2018.

GIOLO, JAIME. **Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

PARO, Vitor Henrique. et al. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1988.

SILVA, Lauanda Castro; PRIETO, Kellem Roberta Hage; RIBEIRO, Madison Rocha. Notas sobre educação integral/educação em tempo integral. In: I Encontro da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, 1., 2017, Belém. *Anais...* 182-184, ISSN: 2527-1059.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

EFEITOS DO FUNDEF E FUNDEB SOBRE OS INDICADORES EDUCACIONAIS DE QUALIDADE: UMA ANÁLISE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MELGAÇO – 2000 a 2015

Jaime Junior da Silva Mendonça

Possui graduação em Pedagogia pela UFPA e em História pela UNESA. Maestría en Estado, Gobierno y Políticas Públicas pela FLACSO. Integra a equipe de pesquisadores do LAPETHI/UFRRJ, LEHAL/UNILA e no Grupo de pesquisa em História Econômica/UNICENTRO
jaimejr@hotmail.com.br

RESUMO

O FUNDEF e o FUNDEB são fundos criados pelo Governo Federal na tentativa de reduzir a desigualdade dos gastos com a função educação de municípios e estados brasileiros. Neste trabalho tentamos expor os impactos desses fundos sobre as trajetórias das matrículas do Ensino Fundamental, o período de diagnóstico é compreendido entre os anos de 2000 a 2015 do município de Melgaço. A relevância em realizar este processo de inquirição nessa localidade, justifica-se pelo fato de até o hodierno momento ainda existirem poucos estudos na área que tratem da melhoria da educação por meio de seus indicadores como aspecto importante da política educacional e que, portanto, nos debruçamos a investigar. A pesquisa bibliográfica e documental permeia o processo metodológico, cuja abordagem é qualitativa, também foi realizada uma revisão acerca da literatura da área, e coleta de dados considerando os indicadores referentes a evolução das taxas de matrículas extraídos do censo escolar, com base no banco de dados da FAPESPA e do INEP. Os mesmos foram organizados em tabelas, gráficos e permitiram constatar que houve uma tendência positiva de desenvolvimento nos indicadores de oferta da série histórica averiguada, nota-se que durante o período de vigência do FUNDEB, um grande avanço ocorreu para a educação paraense, todavia ainda há necessidade de aperfeiçoamento dos dados, o que se configura não só como um problema e sim um importante indicativo de que ainda se precisa investir mais e em alto grau em políticas públicas de financiamento para as crianças da Amazônia e do Brasil.

Palavras-chave: Educação Básica. Indicadores de Qualidade. FUNDEF. FUNDEB.

INTRODUÇÃO

Este texto expõe os resultados obtidos com estudos realizados sobre a aferida temática, é uma junção a investigações já travadas em âmbito regional como é o caso, por exemplo, dos trabalhos de (MENDONÇA; CARVALHO, 2015, MENDONÇA, 2017) para com o município de Ananindeua e Santa Isabel do Pará respectivamente, Região Metropolitana de Belém (RMB).

Os objetivos que nortearam essa investigação foram os de:

1) analisar os indicadores educacionais de qualidade do município de Melgaço no período de 2000 a 2015;

2) verificar as repercussões do FUNDEF e FUNDEB nos indicadores educacionais de qualidade da rede municipal de Melgaço no período de 2000 a 2015;

O interesse em realizar o processo de investigação nesse Município, fundamenta-se pelo fato de até o presente momento ainda existirem poucos estudos na área. Para, além disso, existem várias determinações legais contidas em documentos oficiais como o Art. 206 do texto Constitucional (BRASIL, 1998), na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996a), na EC nº 14 (BRASIL, 1996), na Lei do FUNDEF nº 9.424 (BRASIL, 1996b), na EC nº 53 (BRASIL, 2006) e na Lei do FUNDEB nº 11.494 (BRASIL, 2007) que tratam da melhoria da qualidade da educação como aspecto importante da política educacional brasileira e que, portanto, nos debruçamos e investigar.

Com a implementação do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, pelo Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), intensificaram-se as pesquisas sobre o financiamento da educação no Brasil nos últimos anos em que foram estabelecidas mudanças em relação à forma de gestão dos recursos públicos educacionais (EDNIR; BASSI, 2009).

Assim sendo, compreender o funcionamento destes fundos, suas implicações para a gestão dos recursos públicos educacionais e avaliar os seus efeitos na dinâmica das matrículas da educação municipal paraense, se faz imprescindível. Em função disso, este trabalho teve por objetivo fazer uma análise preliminar acerca da dinâmica das matrículas da educação básica no contexto do FUNDEF/FUNDEB no Município de Melgaço.

METODOLOGIA

Para a realização desta averiguação foi empregada a coleta indireta de informações que, de acordo com Crespo (2009) caracteriza-se pela coleta de dados já realizados diretamente por outro pesquisador ou instituição. Este estudo fez uso também de dados quantitativos referentes aos indicadores educacionais de qualidade.

Segundo Richardson (2010) o método quantitativo “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas [...] como percentual, média”, etc. (p. 70).

Utilizamos para o desenvolvimento do estudo, dados coletados junto a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA, e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP – Censo Escolar), o que nos permitiu fazer um estudo

(preliminar) descritivo acerca da situação do município em questão. Esses dados depois de coletados, foram tabulados e analisados a partir das técnicas estatísticas de taxa e percentual.

As fontes complementares de informação consideradas para este trabalho, foram de duas proveniências de apoio bibliográfica e documental:

- a) a de base bibliográfica nos permitiu estabelecer um diálogo com a literatura produzida sobre o tema e objeto de estudo da pesquisa que tratem de: Qualidade da educação, Financiamento da Educação e Políticas de Fundo. Para a definição do arcabouço teórico que possibilitou a compreensão da temática em estudo, também foram analisados relatórios de pesquisas, dissertações e teses produzidas durante o período de vigência do FUNDEF/FUNDEB no Estado do Pará (2000 a 2015);
- b) a de base documental consubstanciadas em publicações de organismos, entidades e instituições que definem as orientações para a qualidade da Educação, bem como outros documentos legais: Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB 9.394 (BRASIL, 1996a), Lei do FUNDEF nº 9.424 (BRASIL, 1996b), Lei do FUNDEB nº 11.494 (BRASIL, 2007), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e outros que orientaram as políticas públicas educacionais vigentes. Estes documentos nos ajudaram a entender os aspectos legais acerca do financiamento da Educação.

Para este estudo as análises se concentraram sobre Melgaço, município paraense mais especificamente localizado no Arquipélago do Marajó, distante cerca de 290 km, em linha reta, da capital do estado, Belém. A origem histórica do Município, remota dos idos de 1653, com a fundação da aldeia de Varycuru, também chamada Guarycuru e Arycuru, pelo Padre Antônio Vieira conjuntamente com os índios Nheengaibas.

Após a expulsão dos padres Jesuítas do domínio português, em 1758, a então aldeia de Arycuru foi elevada à categoria de Vila com o nome de Melgaço. Até então, a localidade já se tinha constituído em Freguesia, sob a invocação de São Miguel.

Entretanto, com a nova divisão da Província do Pará, em termos e comarcas, em 1833, a Vila de Melgaço foi extinta, sendo restaurada, somente, em 1856. Com essa condição, entrou para o regime republicano. Mais tarde, em 1936, Melgaço novamente foi extinto e o seu território foi anexado ao município de Portel.

Com a expansão da produção da borracha, da seringa, do leite da maçaranduba e outras extrações vegetais, a localidade prosperou, e, em 1961, tornou-se unidade autônoma.

Melgaço possui acesso tanto aéreo quanto por via fluvial, o tempo é aproximadamente de 20 a 30 minutos de helicóptero, 6 a 8 horas de lancha e 12 a 16 horas de navio partindo da

capital do estado, tem uma área territorial de aproximadamente 6.774,018 km². Sua população estimada em 2010 era de 24.808 pessoas, em toda a sua extensão rural e urbana (IBGE, 2010).

O Município apresenta 3.3% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 37.5% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 8.5% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 106 de 144, 60 de 144 e 18 de 144, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 5016 de 5570, 4622 de 5570 e 2958 de 5570, respectivamente.

Possui a estuenda e vasta Floresta Nacional de Caxiuanã, a mais antiga da Amazônia Legal, onde se fundou em 1961 a Reserva Nacional de mesmo nome, ficando instalada a Estação Científica Ferreira Pena e o Museu de história Emílio Goeldi que foi inaugurado em 1993 com intuito de apoiar pesquisas regionais de interesse nacional e internacional devido à grande variedade de espécimes da fauna e flora amazônica de interesse social, científico e cultural. Apresenta um IDH-M 0,418 (PA: 144º) – muito baixo, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2016, o que nos chamou atenção e levou-nos a tentar compreender como vem se tratando a questão da performance dos indicadores de qualidade na série histórica analisada.

Visto que existem poucos estudos que revelam este aspecto. O mapeamento das informações aqui propostas pode se constituir em instrumento para deliberar acerca de medidas efetivas para a melhoria da Educação Básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No tentame de uma melhor compreensão, foi feito uma revisão da literatura acerca do tema e do conceito de política de fundos, de forma breve buscou-se caracterizar, a recente política de fundos existente no Brasil marcada inicialmente pela implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF e, logo em seguida, pela existência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB, em vigência.

A política de fundos chega ao estado do Pará, aliado à estratégia política descentralizadora e o processo de municipalização, adotados pela chefia de Almir Gabriel (PTB) a época governador e Simão Jatene (PSDB), atual governador, exercendo o cargo de

Secretário de Estado de Planejamento, através do FUNDEF, em 1º de julho de 1997 e nos demais estados da Federação, mais o Distrito Federal, em 1º de janeiro de 1998.

Os problemas provocados pelo FUNDEF no não atendimento dos três níveis de ensino que compõem a Educação Básica decorrem da ausência de uma política que contribua para a indistinta universalização do atendimento, sustentada por mecanismos que assegurem a melhora qualitativa do ensino oferecido e a valorização dos profissionais da educação.

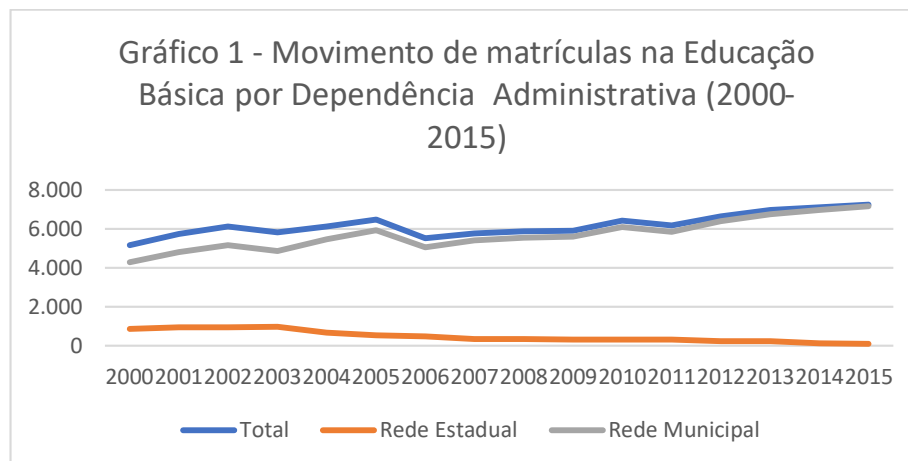
Na expectativa de solucionar essas dificuldades, cria-se o FUNDEB, uma política de fundo de maior abrangência, que pretende superar as limitações e todos os problemas provocados e não resolvidos pelo fundo anterior, tais como: o seu impacto negativo sobre a Educação Infantil e sobre a Educação de Jovens e Adultos, a precariedade do sistema de avaliação e controle de seus recursos, bem como a inexpressiva valorização do Magistério.

Entretanto para Carvalho (2013), sua principal fragilidade reside no fato de trazer poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo. Os mesmos não foram ampliados na mesma proporção de sua abrangência em termos de alunos de outras etapas e modalidades de ensino da Educação Básica.

Na mesma direção Davies (2008) avalia que o FUNDEB está longe de se configurar como uma solução para os males do FUNDEF pelos seguintes ensejos: 1 – Traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo; 2- Estabelece um padrão de qualidade vago e contraditório; 3 – Estabelece uma complementação federal muito pequena; 4 - Favorece creches, pré-escolas e instituições de educação especial privada; 5 – Os 60% do FUNDEB não abonam a valorização dos profissionais do magistério.

Conforme os dados do IBGE, em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública do município tiveram nota média de 3.4 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.7. Na comparação com municípios do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava este município na posição 130 de 144. Analisando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 38 de 144. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 85.4 em 2010. Isso posicionava o município na posição 137 de 144 dentre as cidades do estado e na posição 5519 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

O gráfico 1, nos ajuda a compreender melhor como essas matrículas estavam distribuídas por Dependência Administrativa (Rede Estadual e Municipal de Ensino) no Município.



Fonte: INEP/Censo Escolar

De 2001 a 2015 a rede estadual diminuiu seu atendimento em 90,0% o que corresponde em termos absolutos 845 matrículas a menos ofertadas. Por vez, a rede municipal de ensino no período de 2001 a 2015 apresenta aumento de 67%, o que corresponde a uma ampliação de 2.865 matrículas oferecidas no ano de 2015. Os dados revelaram que, houve uma tendência positiva maior de progresso na Rede Municipal de Ensino deste indicador durante o período de vigência do FUNDEB até o fim da série histórica pesquisada.

Quando partimos para as taxas de número de matrículas do ensino fundamental na Rede Municipal de Melgaço, as apreciações nos permitiram constatar que, no que se refere aos anos de 2014 e 2015 ambos foram os que conseguiram obter um algarismo de maior rendimento se comparado com os demais anos averiguados.

Conforme observamos em nosso estudo, há muitos desafios a serem enfrentados para a manutenção e desenvolvimento da educação no Brasil, os recursos ainda são insuficientes, para cumprir a meta de ampliação do acesso e da oferta com qualidade, ainda há certa distância, pois depende fortemente de decisões políticas, é preciso um volume de recursos bem maior do que os que estão regulamentados, é necessário também, organização e pressão política para enfrentar os desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos indicadores educacionais de qualidade da educação é uma ferramenta de fundamental importância pois atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de

políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola.

Os indicadores são compostos por parâmetros quantitativos e qualitativos que auxiliam no acompanhamento de determinada atividade, apontando se os objetivos estão sendo atingidos ou se há necessidade de intervenção, avaliar o que os educandos estão aprendendo, se estão sendo aprovados e se estão finalizando a educação básica na idade correspondente.

Assim, o presente estudo tentou desvelar qual o contexto político educacional do Município, e na medida em que as informações forem ficando claras, acreditamos que se constituirá também como instrumento de informação e esclarecimento para a sociedade científica e da população em geral e como ponto de partida para outros estudos que, em conjunto com este, possam apresentar dados qualificados sobre o assunto.

As análises das matrículas revelaram que houve uma queda acentuada no total de matrículas na Educação Básica durante o FUNDEB na rede estadual. Em quanto a Rede municipal de Melgaço, ela detém a maioria das matrículas da Educação Básica.

Apesar do município de Melgaço atender ainda que de forma razoável às expectativas em relação ao ensino e tendo como suporte os recursos do FUNDEB, em 2020, o fundo deixa de existir. Assim, o município deverá criar mecanismos próprios de financiamento para que possa acompanhar os reajustes anuais dos valores da rede municipal para assim buscar melhorias na qualidade da mesma, esta que depende, sobretudo, da valorização de seus profissionais.

Embora os dados mostrem este aspecto positivo, é importante salientar que, ainda há necessidade de melhora dos dados, o que se configura como um problema e um importante indicativo de que ainda se precisa investir em alto grau em políticas públicas de financiamento e aperfeiçoamento das condições de ensino-aprendizagem das crianças e jovens do ensino fundamental dessa Região.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 09 jun. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

- BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em: 09 jun. 2017.
- BRASIL. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.
- BRASIL. **Lei n. 9.424,** de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.
- BRASIL. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- CARVALHO, F. **Financiamento da Educação Básica Pública: o “Pano de Fundo”** da Política de Fundos no Brasil. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v.8, n.18, p. 210-232, jan./abr. 2013.
- CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística Fácil.** 19 ed. atual. – São Paulo: Saraiva. 2009
- DAVIES, Nicolas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas: Autores Associados, 2008.
- EDNIR, Madza e BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças: para entender o financiamento da Educação brasileira.** São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, 2009.
- FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Estatísticas Municipais Paraenses: Acará.** / Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. – Belém, 2016. Disponível em: <<http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/1284.pdf?id=1497028323>> Acesso em: 09 jun. 2017.
- IBGE. **Censo Populacional 2016.** Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf> Acesso em: 09 jun. 2017.
- MENDONÇA, Jaime Junior da Silva. Repercussões do FUNDEF e FUNDEB nos Indicadores de Qualidade de Santa Izabel do Pará: A Rede Municipal em análise. V Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. **Anais...** Rio Grande do Norte: FINEDUCA, 2017. p. 1-5.
- MENDONÇA, Jaime Junior da Silva; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Indicadores Educacionais de Qualidade do Ensino Fundamental no Município de Ananindeua-Pa no Contexto do FUNDEF/FUNDEB. In: 67º Reunião Anual Da Sociedade Brasileira Para O Progresso Da Ciência, São Carlos. **Anais...** São Paulo: SBPC, 2015. p. 1 - 1.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ESCOLHA DO DIRETOR ESCOLAR: UM PROCESSO DEMOCRÁTICO?

Suelda Maracio da Silva Lopes
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
sueldalopes@hotmail.com

Amanda Rodrigues Gomes Lacerda
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
mandinha.87@hotmail.com

Janaina Bezerra da Silva
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
janaina_janna9@hotmail.com

Marciel Carlos de Sousa
Filosofia pela FAFIC; Especialista em Impactos da violência na Escolha FIOCRUZ
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
ciel_mc@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender o processo de escolha de diretor escolar, para o exercício de uma gestão democrática nas escolas municipais de ensino fundamental de Pau dos Ferros/RN; e como objetivos específicos, compreender o conceito de democracia no contexto educacional brasileiro e sua relação com a escolha do diretor escolar; estudar as modalidades de escolha para diretor escolar e relacionar com práxis observadas nas instituições escolares da cidade de Pau dos Ferros; e apresentar as percepções dos sujeitos das práxis das escolas sobre o que é e o que deveria ser o processo de escolha para diretor escolar. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, mediante um estudo descritivo, onde, num primeiro momento realizou-se um estudo bibliográfico, num segundo momento foi aplicado um questionário online à seis sujeitos de três escolas municipais. Com os resultados obtidos na pesquisa pôde-se compreender o conceito de democracia no contexto educacional e sua relação com a escolha do diretor escolar; e conferir as práticas que ocorrem nas escolas pesquisadas para o (não) cumprimento da democracia.

Palavras-chave. Democracia. Democracia na escola. Escolha de diretor escolar.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto político e social, muitos são os discursos sobre a democracia e sua concretização nos diversos âmbitos, sobretudo no meio educacional. Para compreender de que maneira essa democracia deve ser exercida na educação, faz-se necessário e importante remeter-se ao seu conceito e fundamentos. Democracia, em seu conceito básico, refere-se ao regime político onde a soberania deve ser exercida pelo povo, seja por meio de seus representantes ou de maneira direta participando dos processos de decisão (BENEVIDES, 2002).

Um dos mecanismos de se vivenciar a democracia no contexto escolar seria a escolha do diretor, através das eleições diretas, assim como a criação dos Conselhos Escolares. Dessa maneira, os agentes educacionais teriam a chance de exercerem o poder de decisão, participando de forma efetiva e responsável dos direcionamentos da escola. Paro (2003) considera bastante significativo a participação das pessoas no processo de eleição, pois através de suas pesquisas, constata que os partícipes conseguem atribuir grandes benefícios em relação à administração escolar.

Considerando o exposto, o trabalho traz como ponto fulcral o debate sobre a escolha de diretor escolar como processo democrático (ou não), uma das temáticas propostas como requisito avaliativo da disciplina de Gestão dos Processos Educativos, ministrada no quarto período do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, campus de Pau dos Ferros/RN. Tem como objetivo geral compreender o processo de escolha de diretor escolar para o exercício de uma gestão democrática nas escolas municipais de ensino fundamental de Pau dos Ferros; e como objetivos específicos: a) compreender o conceito de democracia no contexto educacional brasileiro e sua relação com a escolha do diretor escolar, b) estudar as modalidades de escolha para diretor escolar e relacionar com práxis observadas nas instituições escolares da cidade de Pau dos Ferros e c) apresentar as percepções dos sujeitos das práxis das escolas sobre o que é e o que deveria ser o processo de escolha para diretor escolar.

Para contemplar os objetivos foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, esse tipo de pesquisa responde a objetivos específicos dos acontecimentos humanos como parte de uma realidade social a fim de interpretá-los (MINAYO, 2008); em relação aos objetivos esta pesquisa se caracteriza como descritiva a qual não há interferência do pesquisador quanto à realização do estudo, análise, registro e interpretação dos fatos (BARROS; LEHFELD, 2007). Como técnica de coleta de dados foi utilizado um questionário online através da ferramenta Google Forms (elaborado pelos autores), com questões subjetivas. Participaram da pesquisa seis sujeitos dentre os quais uma professora, e uma merendeira da escola 1; uma professora, a supervisora e a diretora da escola 2 e uma professora da escola 3. Os dados coletados foram analisados a partir da formação de categorias de análise, conforme sugerem Lüdke e André (1986).

O trabalho está organizado em tópicos onde será apresentado o referencial bibliográfico, dividido em três partes (Democracia: breve conceituação; Processos de Democracia na Escola, e Eleição para diretor escolar como instrumento de Democracia), logo

após os resultados obtidos na pesquisa em campo e a discussão, e por fim as considerações finais.

2 DEMOCRACIA: BREVE CONCEITUAÇÃO

O discurso sobre democracia está, a cada dia, mais intrínseco no contexto político atual. A exigência de visibilidade e transparência sobre o que está posto na sociedade é cada vez mais relevante na óptica da população em geral. A democracia compreende-se como um regime político em que o povo exerce sua soberania, por meio de suas participações nas tomadas de decisões na vida política, econômica e cultural. Um poder que é concretizado através do sufrágio universal, contudo, o direito do povo de escolher os seus representantes e exercer a democracia em seu direito pleno, é diminuído após os resultados de suas escolhas, corroborando com esse pensamento, o pai da democracia moderna Jean Jaques Rousseau cita:

a sabedoria não pode ser representada" e, portanto, "o povo inglês acredita ser livre mas se engana redondamente; só o é durante a eleição dos membros do parlamento; uma vez eleitos estes, ele volta a ser escravo, não é mais nada (BOBBIO, 2000, p. 53).

De acordo com Bobbio (2000), as principais funções da democracia são a proteção dos direitos humanos como a liberdade de expressão, de religião e a proteção legal. Os cidadãos têm os direitos expressos, e os deveres de participar no sistema político que vai proteger seus direitos e sua liberdade. A relevância das diferentes democracias dirigidas pelos representantes e detentores do poder, que, por sua vez, devem prestar contas à sua população com transparência.

Das diversas formas que compreende a democracia, Bobbio (2000) destaca a democracia como direta/participativa ou democracia indireta/representativa. Na democracia direta ou participativa, os cidadãos participam ativamente das tomadas de decisões políticas, do governo; tem seus primeiros relatos na Grécia antiga, principalmente na cidade de Atenas; participavam apenas cidadãos ateniense; é um modelo viável para sociedades pequenas.

Nos tempos modernos, no século XVIII, Rousseau defende a democracia direta, mas uma democracia participativa diferente, que abrange toda a sociedade. Com o aumento populacional das sociedades, o sistema democrático participativo torna-se impossível de se manter, surgindo outros modelos alternativos, como democracia representativa, em que os cidadãos não participam diretamente das decisões políticas, mas elege um representante

através do voto, para defender os interesses gerais do coletivo, por um determinado período estabelecido, devendo ser frequentemente renovado.

3 PROCESSOS DE DEMOCRACIA NA ESCOLA

Para melhor entender o sentido histórico da democracia precisa-se observar em que contexto ela está alicerçada. Do ponto de vista da educação muitos autores corroboram para uma melhor compreensão da escola como uma organização democrática, como é o caso de Marques (2007). Segundo a autora, a democracia,

[...] é uma construção continua e contingente e que se dá através de práticas articulatórias nos diferentes espaços sociais, consideramos pertinente o estudo da cultura escolar, tendo em vista que em cada escola a construção de relações democráticas pode se dar de forma diferenciada (MARQUES, 2007, p. 56).

É, pois, a partir de uma observação criteriosa que se pode perceber a forma como a democracia é concebida e vivenciada pelos atores de uma determinada realidade. Nesse sentido, é preciso entender o que cada participante da comunidade escolar compreende por democracia, faze-los se sentir parte da construção e das decisões tomadas no seio da escola, isso de forma livre sem se sentirem obrigados a realizar algo pela força da lei ou imposição.

Há algumas décadas, como bem relata Marques (2007), é possível verificar uma abertura no cenário democrático escolar, inicialmente de forma tímida como aconteceu na reforma de 1930 quando se iniciou os debates sobre a educação no Brasil e, após a abertura política na década de 1980, quando o país é redemocratizado e essa redemocratização é estendida para o cenário educacional através da descentralização, que também é entendida como municipalização, sendo uma forma de levar as pessoas a participarem mais ativamente do processo de construção de políticas educacionais, pois

Com a participação na definição dos rumos da escola, os que compõe a comunidade escolar têm a possibilidade de vivenciar um processo diferenciado de gestão da coisa pública, que passa a ser também sua responsabilidade, contribuindo assim na construção de sua cidadania (MARQUES, 2007, p. 69).

Assim, a participação no processo democrático na escola passa a ser visto como um ensaio para uma atuação maior na sociedade. A escola é um espaço privilegiado para se ampliar a experiência democrática, uma vez que é função da escola oportunizar aos alunos o

desenvolvimento da criticidade e formar pessoas capazes de compreender os acontecimentos sociais e se portarem mediante a realidade.

Com relação a ampliação do espaço escolar numa perspectiva democrática podemos citar o Conselho Escolar como um importante mecanismo de democratização por ser “um local de debates e tomada de decisões” e ainda por se tratar de um “[...] mecanismo institucional para a operacionalidade da gestão participativa [...]” (MARQUES, 2007, p. 89-97). Dessa forma, o Conselho escolar desempenha um importante papel no processo de gestão participativa e distribuição do poder que não pode ficar centralizado apenas na mão do gestor.

4 ELEIÇÃO PARA DIRETOR ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRACIA

Uma das formas de acabar com as práticas tradicionalistas e as repreensões do clientelismo no que concerne o âmbito escolar público no Brasil, foi o modo pelo qual os diretores escolares seriam escolhidos. A escolha democrática do gestor começa na década de 80; época em que o país viveu o processo de redemocratização e passou por reivindicações políticas. A partir de então, com as mais variadas formas, dentro de um processo burocrático, para definir os gestores escolares das instituições públicas de ensino do país, houve uma redução de influentes políticos no processo de nomeação dos dirigentes, buscando diminuir as práticas elitistas tão enraizadas no país, embora observa-se, ainda, sobretudo nos municípios pequenos.

Paro (2003) relata de um modo geral, três modalidades para escolher os dirigentes em escolas públicas, embora em cada uma haja uma flexibilidade, dando entrada para engajar outros critérios de escolha, o autor cita a primeira modalidade sendo por nomeação, que por sua vez estabelece uma prática clientelista, escolhido pelo poder executivo, o mesmo pode substituí-lo quando não mais estiver atendendo as exigências políticas. O segundo é o concurso público, como critério as provas e títulos, impedindo, ou contribuindo para a diminuição, de práticas clientelísticas, embora essa modalidade não lidere na comunidade escolar, impossibilitando o consenso nas tomadas de decisões, não se comprometendo com o gerir democraticamente. E a terceira, por eleições, que prevalece a vontade da comunidade escolar, escolhe-se através do voto, favorecendo uma democracia no corpo escolar, havendo assim um poder de cobrança por parte dos que compõe a escola, sendo pais, alunos, professores e demais colaboradores.

De acordo com o MEC (2005), compreende que a eleição, como ferramenta de escolha do diretor das escolas públicas, tem sido a mais democrática pelo fato de se ter poder de decisão da sociedade como controle de democracia. É relevante pois, o Estado também precisa desse controle no provimento de prestação de serviços públicos atendendo os interesses da massa popular.

À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade, Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública (PARO, 2003, p. 26).

O diretor de uma escola é também um educador, conhecedor das problemáticas dos conhecimentos técnicos da educação e da escola como um todo, dividindo o trabalho em equipe, usando os recursos de forma eficiente e eficaz. Paro (2003) relata que para que se tenha eficácia na utilização dos recursos é necessário que todos os envolvidos, ou seja, todos os colaboradores também tenham essa consciência, e assim, ainda de acordo com o autor, a boa gestão é aquela que usa os meios da forma mais adequada para que se chegue ao objetivo proposto, que seria então, a formação de cidadãos.

Paro (2003), afirma que a escolha do diretor por meio de concurso público é a menos eficaz, por ficar efetivo e, conseqüentemente, não responder mais aos interesses da escola, e sim atender ao Estado. A escolha do diretor por nomeação, segundo o autor, também não atende as exigências necessárias para realizar uma gestão de fato significativa, porém, em relação com o concurso público ainda sim seria uma melhor escolha.

Um outro procedimento para um gestor assumir o cargo é por plano de carreira, esse provimento é caracterizado por habilidades, especializações, cursos, na área de gestão e/ou administrativa, assume o cargo de maneira natural sem que haja democracia, pois é livre de escolha por eleições, sem participação da comunidade escolar, pais, professores ou demais membros da escola.

A eleição para escolher o diretor das escolas públicas é uma forma democrática, então nada mais coeso que este seja um tipo de provimento, pois é realizada pela própria comunidade escolar, onde comunidade e pais têm a oportunidade de conhecer as propostas dos candidatos, os objetivos e caminhos que pretendem percorrer com compromisso. A comunidade escolar tem o poder de cobrar a sensibilidade política por parte da gestão.

Contudo, Paro (2003, p. 98) faz uma reflexão: “Outra expectativa que muitas pessoas tinham com relação à eleição era a de que esta conseguiria eliminar o autoritarismo existente

na escola e a falta de participação de professores, alunos, e pais nas decisões.” O autoritarismo existente no contexto escolar por parte da hierarquia, justamente pela falta de compromisso com a comunidade escolar e a eleição proporciona essa convivência democrática.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As participantes da pesquisa têm idade entre 30 e 53 anos, graduação em pedagogia e especialização (nenhuma na área de gestão escolar), exceto a funcionária que atua como merendeira, que tem ensino superior completo em outra área, e não possui especialização. Buscou-se investigar diferentes sujeitos das escolas municipais da cidade, contudo, funcionários de algumas escolas, por motivos próprios, optaram por não participar.

Os dados da pesquisa foram analisados e separados em cinco categorias a partir das respostas obtidas nos blocos de questões “sobre Democracia e Democracia Escolar” e “sobre os processos de escolha de Diretor Escolar”. As categorias obtidas foram “Democracia”, “Participação na Gestão Democrática”, “Clientelismo”, “Efetividade do Conselho Escolar” e “Eleição para diretor, democracia”.

Democracia:

A primeira categoria deu-se pelas respostas obtidas a partir do questionamento sobre o que as participantes poderiam dizer sobre democracia. Os conceitos obtidos foram relativos ao seu significado do dicionário Aurélio, um regime político, ou um governo em que a soberania é exercida pelo povo. Observa-se também conceitos relativos aos discursos trazidos por Bobbio (2000) ao tratar de modalidades de decisões onde a regra da democracia se estabelece pela decisão das maiorias; pode-se citar parte da fala de uma das participantes em que considera a democracia como “[...] processo em que um coletivo participa e delibera ações pensando no bem comum [...]” (participante da escola 3) e na fala “É quando a maioria decide no momento de alguma escolha [...]” (participante da escola 2).

Todas as participantes da pesquisa trouxeram ideias de Democracia conforme elucidam a literatura. Levando em consideração que as partícipes são graduadas em Pedagogia, ou áreas afins, possivelmente tiveram discussões pertinentes sobre o assunto. O que não significa que ter conhecimento sobre o que é democracia, ou que é ser democrático, favoreça a sua prática; tendo em vista a realidade que se segue, e foi observada neste trabalho.

Participação na Gestão Democrática:

Esta categoria foi formada dentro da questão sobre o que seria a democracia no sistema educacional. As respostas alcançadas referem-se à participação dos membros que compõe a instituição escolar. Em seus debates, Marques (2007) traz a concepção de democracia na gestão escolar na qual implica a participação dos diferentes agentes educacionais. A autora entende que, sendo a escola um espaço público, as decisões podem se dar por meio das práticas participativas, considerando as diferentes categorias da comunidade escolar.

Para Libâneo (2012), a participação se fundamenta no princípio da autonomia e, portanto, esta autonomia dá-se pela participação na livre escolha dos objetivos e processos que conduzirão o trabalho. Esta participação implicaria por intermédio dos agentes educacionais, pais e alunos. Pode-se destacar nas falas das participantes, que corroboram com esses debates, a democracia no sistema educacional seria a “relação da escola com a família, com a comunidade escolar em que todos tenham direitos de opinião e expressão” (participante da escola 2); “A democracia no sistema educacional seria a participação de todos os segmentos do processo educativo na deliberação de ações coletivas que viessem atender ao bem comum” (participante da escola 3).

Percebe-se, mais uma vez, que o discurso é relativo ao que se concebe nos estudos dessa temática, entretanto, não é o que se percebe nas práticas reais das instituições investigadas.

Clientelismo

Quanto a esta categoria, partiu das questões sobre como ocorre a escolha de diretor escolar nas escolas pesquisadas e sobre o que as participantes acham desse processo. Todas as participantes afirmaram que o processo de escolha de diretor dá-se por indicação. Todas evidenciam que é uma prática antidemocrática. Ribeiro (2004) traz em seus escritos alguns autores que discutem pontos negativos sobre a descentralização via municipalização, dentre eles Rosemberg, Nogueira e Pimenta (1984) que consideram que em alguns casos a descentralização das decisões é inexistente, uma vez que os municípios menores continuam dependentes, financeiramente, ao poder central, esses autores destacam que o município é vulnerável e que “o clientelismo impera a tal ponto que, em grande parte deles, são os

prefeitos que nomeiam os diretores e até professores das escolas” (ROSEMBERG; NOGUEIRA; PIMENTA, 1984, *apud* RIBEIRO, 2004, p. 44).

Nota-se as falas das participantes que confirmam esse debate ao considerarem a escolha de diretor escolar como “Retrógrado! Onde o poder público municipal ainda indica pessoa da sua posição política[...]” (participante da escola 1); “Antidemocrática e de confiança somente do gestor municipal” (participante da escola 2). Considerando o conhecimento dos sujeitos sobre como deveria ocorrer os processos democráticos nas instituições escolares, é notório que existe, na sociedade, uma naturalização das práticas clientelistas.

Paro (2003) considera, em suas pesquisas, que a escolha de diretor escolar por meio de indicação traz consigo argumentos de condenação das práticas do clientelismo político; práticas que decorrem de relações e trocas de favores. Esse processo denota um discurso contraditório aos discursos de democracia presentes no sistema escolar. Quanto a isso, fica evidente na fala “como se pode falar em gestão democrática em uma instituição onde o gestor ocupa o cargo por esses meios, isso mostra que a democracia na instituição é parcial” (participante da escola 3).

Em uma das falas das participantes pode-se notar que existe, no município, uma proposta de mudança quanto à escolha de diretores escolares: “No Município existe um plano de cargos carreira e salários do professor, como também eleições para diretor, mas ainda não está em vigor”.

Efetividade do Conselho Escolar

Segundo Marques (2007) a diligência da democratização do sistema educativo aborda a descentralização, a eleição para diretores escolares e a criação dos Conselhos Escolares como pontos cruciais. Marques discorre que a uma gestão participativa deve contar com a formação dos Conselhos Escolares como local para se debater e tomar decisões, é uma importante ferramenta da democracia nas escolas. Assim pôde-se levantar essa categoria com base nos questionamentos sobre a formação e atuação dos Conselhos nas respectivas instituições. Observa-se nos discursos das participantes que esses conselhos são pouco efetivos, como mostra nas falas “Acredito que não segue como orienta o regimento. Não vejo essa atuação.” (participante da escola 1) e “deveria atuar no acompanhamento e execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola.” (participante da escola 2); desse modo fica evidente uma atuação pouco eficaz para a promoção da democracia.

Eleição para diretor escolar, democracia

Esta última categoria deu-se a partir do questionamento sobre como deveria ocorrer o processo de escolha de diretor escolar. As repostas obtidas foram unânimes em relatarem que o melhor modo seria por eleições.

Paro (2003) afirma que os argumentos a favor das eleições como método de escolha de diretor escolar estão assentes em seu jaez democrático. Implica na participação de todos que compõe a escola, em terem autonomia para decidirem e escolherem o representante da escola. O autor considera que as instituições escolares devem, de maneira consciente, acompanhar o processo de democratização da sociedade. E como ferramenta primordial para o controle da democracia, seriam as eleições diretas, com a participação de professores, alunos, demais agentes educacionais e comunidade escolar como um todo; pois essas pessoas estão inteiradas das reais necessidades da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os argumentos aqui expostos percebe-se que os discursos sobre democracia estão presentes em todas as ramificações da sociedade. E que nas instituições de ensino o processo de democratização dá-se por meios dentre eles, a formação de conselhos escolares e por meio das eleições diretas para escolha de diretor escolar.

Contudo, fica evidente que nas escolas municipais de Pau dos Ferros/RN as práticas clientelistas ainda prevalecem, deixando o debate sobre democracia enfraquecido; como no país de um modo geral. Observa-se, também, que um dos mecanismos de participação democrática, que são os Conselhos Escolares, são meios pouco efetivos nas referidas escolas. Apesar de haver planos de mudanças no que se refere à escolha de diretor escolar, por parte da gestão administrativa do município, são propósitos ainda não definidos e sem previsão de efetivação.

As funcionárias das instituições pesquisadas, têm consciência do significado e da importância de se ter democracia e das ferramentas de democratização nas escolas. Reconhecem que há uma negatividade quanto as práticas que prevalecem para a escolha de diretor nas escolas, porém fica a reflexão, e uma possível investigação posteriormente, quais seriam os motivos dos sujeitos escolares não lutarem pela implementação dessa realidade no município?

Logo, os objetivos da pesquisa foram alcançados de modo satisfatório, tendo em vista que pôde-se compreender o conceito de democracia no contexto educacional e sua relação com a escolha do diretor escolar; analisando as práticas que ocorrem nas escolas pesquisadas para o (não)cumprimento da democracia.

REFERÊNCIAS:

- BENEVIDES, Maria Victoria. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOBBIO, Norberto. "Democracia representativa e democracia direta". In: **O futuro da democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira, São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 53 – 76.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em 01 de junho de 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p. 208.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUES, Luciana Rosa. **A Descentralização da Gestão Escolar e a Formação de uma Cultura Democrática nas Escolas Públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social, IN_____ **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PARO, Vitor. **Eleições de Diretores: a escola pública experimenta democracia**. 2 ed. – São Paulo: Xamã, 2003.
- RIBEIRO, Wanderley. **Municipalização: os Conselhos Municipais de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Lauro Pires Xavier Neto

Professor do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, Doutor em Educação.

lauro.xavier@unipe.br

RESUMO

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica e busca analisar a política educacional do Governo Federal, seus projetos e programas, buscando encontrar elos com as demandas norteadas pelo capital. Os objetivos deste trabalho foram: analisar as políticas educacionais de financiamento e compreender a realidade educacional, a partir das políticas de financiamento da educação básica. Inicialmente realizamos uma análise histórica das políticas de financiamento e em seguida realizamos a análise de políticas públicas sobre o tema. Verificamos que parte considerável das verbas da educação foi destinada para a iniciativa privada ou para projetos vinculados a empresas, especialmente no tocante de repasse de verbas para o Sistema S, enfraquecendo a *res publica*, e fortalecendo projetos políticos neoliberais, apontando assim que a estrutura política e econômica no Brasil não privilegia um processo educacional voltado para a transformação social e é preciso realizar uma ruptura radical com essa forma de organização que se vincula em torno dos ditames e interesses comerciais e políticos do capital.

Palavras-chave: Crise do Capital. Educação. Financiamento da Educação. FUNDEB.

INTRODUÇÃO

O financiamento da educação é um elemento fundamental para garantir a infraestrutura essencial para a oferta da educação em todos os níveis, com um padrão de qualidade que a sociedade cobra, questão esta que é discutida desde a chegada dos Jesuítas no Brasil (1549), entretanto, para este estudo, o marco para a análise, deu-se a partir das Constituições brasileiras a partir de 1934. Verificamos que vários autores, ao longo dos anos, tiveram a preocupação em estudar e analisar as políticas de financiamento da educação na contemporaneidade. Pereira (2012), por exemplo, afirma que no período entre 1934 a 1988 aconteceram alterações nas diversas Constituições brasileiras, no tocante à vinculação de percentuais da educação.

A Constituição Federal trata do assunto desde 1934, quando da vinculação de impostos e transferências constitucionais, União e Municípios deveriam aplicar não menos que 10% da renda de impostos em educação, enquanto que Estados e o Distrito Federal deveriam aplicar 20%, no mínimo. Estes percentuais foram suprimidos da Constituição de 1937, retornaram no texto constitucional de 1946 (com a mudança de 20% para os municípios), mais uma vez suprimidos da Constituição de 1967 no período da Ditadura Civil-Militar e, finalmente, consolidados pela Constituição de 1988, com os seguintes percentuais: Estados, Municípios e

o Distrito Federal com não menos que 25% dos impostos vinculados à educação e a União com 18% (PINTO e ADRIÃO, 2006).

Alguns trabalhos sobre financiamento datam da década de 1950 e a preocupação maior sobre esses estudos advêm, especialmente, da implantação da política de Fundos em 1998. Verificamos que a partir da luta da sociedade civil organizada em tornar público os investimentos em educação e a instituição de Conselhos de Acompanhamento e Controle, pulularam pesquisas por todo o país e o tema ficou mais consolidado por parte de pesquisadores na academia (PEREIRA, 2012; BOCCHI, 2016; OLIVEIRA, 2006; MILITÃO, 2011).

A partir da conjuntura atual, podemos verificar que as políticas de financiamento da educação estão atreladas aos interesses e ditames das políticas neoliberais, especialmente na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (além da aprovação do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação). A redução do papel do Estado, a preocupação do Governo brasileiro em manter uma política austera no tocante ao pagamento de juros e amortizações da dívida, o fortalecimento da iniciativa privada em vários ramos da economia e o surgimento de ONG's (aqui entendidas como uma forma de privatização), mostram que esta década foi marcada pela redução dos gastos públicos em áreas prioritárias (DAVIES, 2001; BOTLER, 2011).

Oliveira (2007) faz uma crítica à abundante literatura de pesquisadores brasileiros sobre o entendimento de que nossa política educacional é determinada pela agenda internacional, em especial, neste caso, aos ditames de Organismos Internacionais, como o Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), sendo, assim, reprodutora dos interesses dominantes. Neste caso, compreendemos que nossa análise, a partir dos dados coletados na pesquisa realizada para construir este trabalho, parte do pressuposto que existem condicionantes econômicos, além da comprovação da vasta literatura de que as políticas educacionais estão atreladas e limitadas (no tocante ao montante de recursos e como são utilizados) às políticas internacionais impostas por esses organismos internacionais (TOMASI, 1996).

Ao longo dos anos, em especial a partir dos anos 1990, é possível verificar um discurso crescente da desburocratização do Estado, a defesa do Estado mínimo e a implantação de novas formas de gestão pública, reforçando as políticas de municipalização da educação no Brasil, a partir dos preceitos e ditames de diversos organismos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), os Programas das Nações Unidas, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros (SOUZA; FARIA, 2004; CASTRO, 2001).

A própria estrutura jurídica da área educacional caracteriza esse vínculo entre os processos educacionais e as demandas do mercado capitalista. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma, em seu artigo 3º, a existência de instituições privadas de educação e, apesar de exigir, no parágrafo 3º do artigo 7º a capacidade de autofinanciamento dessas instituições, traz a ressalva constitucional do artigo 213: "Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei" (BRASIL, 1988). A LDB é a carta magna da educação e a sua análise (assim como o financiamento educacional) deve partir da compreensão das características intrínsecas da sociedade capitalista, "cuja formação econômica se centra na propriedade privada dos bens produzidos coletivamente" (SAVIANI, 2007).

Para Vieira e Vidal (2014), os artigos 20º e 77º da LDB, os quais tratam das entidades confessionais, comunitárias e filantrópicas, "permitem constatar que a abertura à concessão de recursos públicos ao ensino privado é bastante elástica. No limite, qualquer instituição é passível de receber recursos". Para estes autores, os termos para definir as escolas definidas no *caput* da lei são maleáveis, ambíguos e passíveis de escapar de controle mais rígido, permitindo assim qualquer entendimento jurídico que pode beneficiar setores vinculados à iniciativa privada.

Não por acaso, tantas reformas aconteceram na década de 1990. Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), cujo mandato de oito anos teve apenas um único Ministro da Educação, o economista Paulo Renato de Souza - ministro esse que já havia ocupado a vice-presidência do Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID) - conseguiu aprovar a nova LDB, a Lei do FUNDEF (Lei nº 9.424/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/ 2001)

Outra referência histórica desse período foi a Conferência de Jomtien (patrocinada inclusive pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e UNICEF) que indicou uma política, em nome da austeridade fiscal, de valorização do Ensino Fundamental em detrimento dos outros níveis da educação básica. Tal conferência balizou documentos importantes que marcaram as políticas educacionais brasileiras, como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que determinava limitações em relação ao financiamento da educação e estipulava uma relação entre os gastos educacionais e o Produto Interno Bruto (PIB). No caso específico da Conferência de Jomtien, este valor ficou na casa de 5,5% do PIB, valor irrelevante para uma proposta que visava universalizar o ensino fundamental no Brasil (PINTO, 2002; SOUZA; FARIA, 2004). O Ensino Fundamental acabou sendo o único nível da educação beneficiado por políticas públicas, até

mesmo com a exclusão da Educação de Jovens e Adultos, através do veto à lei do FUNDEF por parte do Governo FHC, durante o processo de municipalização realizado na década de 1990, "em que pese o fato de não terem logrado universalizá-lo com a qualidade esperada" (SOUZA; FARIA, 2005, p. 32).

Apesar das análises favoráveis realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que apontaram, entre outros benefícios, fatores positivos na redistribuição de recursos via FUNDEF, aumento do número de matrículas na rede pública municipal, encontramos trabalhos críticos ao Fundo mostrando as fragilidades com relação à Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos (SOUZA; FARIA, 2005).

Para alguns autores, a política do FUNDEF reafirmou a política do MEC enquanto coordenador das políticas nacionais; aperfeiçoou o processo de gerenciamento orçamentário e financeiro no setor; ampliou os recursos alocados; implantou uma política redistributiva de correção de desigualdades regionais e sociais; deu visibilidade à gestão dos recursos; e capacitou e valorizou o magistério, a partir da proposta de formação de professores leigos. Os dados dos pesquisadores reforçam a ideia de municipalização crescente das matrículas no Ensino Fundamental, o aumento da redistribuição de recursos e os ganhos de receita na maioria das regiões do país (apesar da queda na região Sudeste). Como contraponto, verificou-se que os Estados subnacionais perderam matrículas e, conseqüentemente, recursos vinculados ao FUNDEF, o que gerou problemas fiscais e financeiros exatamente numa época em que o Governo Federal exigia ajuste fiscal, controle do *déficit* público e contenção de despesas com pessoal através da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) (CASTRO, 2001; SEMEGHINI, 2001).

O FUNDEF, na análise de alguns especialistas vinculados ao INEP, gerou uma minirreforma tributária ao estabelecer o repasse de recursos financeiros diretamente numa conta bancária do município, variando a partir da quantidade de alunos matriculados, alterando, assim, a alocação de impostos arrecadados por municípios, estados e Distrito Federal. Assim, para os teóricos do INEP, a implantação do Fundo gerou uma verdadeira "revolução" nas condições de oferta do ensino fundamental, induziu transformações em todo o país (ao contrário de outras políticas públicas que ao longo de décadas não conseguiram universalizar projetos educacionais), fortaleceu o processo de fiscalização e controle social dos gastos públicos e injetou mais recursos, especialmente nos municípios mais pobres (CASTRO, 2001; SEMEGHINI, 2001).

Por outro lado, verificamos várias fragilidades durante a vigência do FUNDEF, tanto de ordem conceitual, quanto de ordem operacional. A própria estrutura política do país e seu

ordenamento jurídico acabam por privilegiar a impunidade, especialmente na esfera municipal. Dados da Controladoria Geral da União sobre o FUNDEF apontam que a 17ª edição do Programa de Fiscalização, a partir de sorteios públicos, constatou que 81,66% dos municípios investigados apresentaram irregulares no tocante aos recursos federais.

Além disso, dados históricos das matrículas no ensino fundamental apontam para uma redução na rede pública (28.870.418 em 1995 para 26.256.179 em 2011) e o crescimento das matrículas na rede privada (3.798.320 em 1995 para 4.102.461 em 2011), ou seja, um decréscimo na oferta e a queda vertiginosa das matrículas em escolas públicas. Portanto, desde a promulgação da LDB, em 1996, e da Lei do FUNDEF até o momento, houve a ampliação do setor privado e "dois exemplos ilustrativos (...) são emblemáticos. (...) associações comunitárias (...) respondem por boa parte da oferta da educação infantil. (...) [E] grandes conglomerados responsáveis pelo segmento do ensino superior privado de empresas de capital aberto", além do Sistema S (SESC, SESI, SENAI, SENAC, SENAT) que tem abocanhado parte dos recursos públicos e os sistemas de financiamento através de bolsas tanto para a Educação Básica, quanto para o Ensino Superior (VIEIRA; VIDAL, 2014).

Verificam-se também inconsistências diversas na própria legislação, a qual possibilitou a criação do FUNDEF, como, por exemplo, as diferentes versões sobre o texto da Emenda Constitucional (14/96) e a Lei que o regulamentou (9424/96) no tocante ao termo valorização do magistério e remuneração do magistério, o que segundo Davies (2001b) gerou variadas interpretações, inclusive sobre os beneficiáveis do percentual vinculado ao pagamento do percentual estabelecido em lei. Os estudos de Davies (2001b) mostram que se o preceito constitucional de vinculação de impostos estivesse sendo cumprido, não haveria recursos adicionais por parte do FUNDEF em vários estados e municípios da federação.

Com o fim da era FHC, surge uma esperança de alguns setores ligados à esquerda na expectativa de que transformações sociais profundas pudessem modificar o cenário deixado pelos últimos anos de políticas neoliberais. No âmbito do financiamento da educação, o fim, já previsto em lei, do FUNDEF, deu lugar ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei 11.494/2007) promulgado em junho de 2007 durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Inicialmente, frente às promessas de mais investimento em educação e a vitória nas urnas do Partido dos Trabalhadores (PT), o FUNDEB pode ter sido considerado como a panaceia de todos os males da educação nacional. Entretanto, logo no processo de tramitação do projeto no Congresso Nacional, percebeu-se que havia uma longa luta para garantir a ampliação dos direitos pela educação, já que, no texto original as creches não seriam

contempladas pelo Fundo. Nacionalmente, uma ampla campanha foi lançada e até mesmo o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido que havia estado no poder nos últimos oito anos, lançou nota criticando a ausência das creches no FUNDEB.

Começaram a surgir artigos no meio acadêmico questionando o fato do FUNDEB ser o responsável pela resolução de todos os problemas da educação. Os títulos dos artigos eram emblemáticos e demonstram de que forma esse viés do debate tomou conta do cenário educacional, como, por exemplo: FUNDEB: a redenção da Educação Básica? (DAVIES, 2008); FUNDEB: mais do mesmo? (MILITÃO, 2011); FUNDEB: solução para os males da educação? (FREIRE, 2015). Estes artigos questionavam se realmente haveria uma mudança na política de financiamento educacional e se os recursos previstos seriam suficientes para toda a educação básica e a universalização da educação para todas as crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos.

Para além dos tão propalados valores monetários, é preciso analisar o surgimento dessas políticas educacionais a partir da totalidade social e seus condicionantes, o que, por vezes, é negligenciado pela literatura. Davies (2008) afirma que independente da política de fundos, o Brasil ainda enfrenta problemas de ordem estrutural, com um judiciário vinculado aos interesses dos setores dominantes (assim como os Tribunais de Contas), as perdas financeiras decorrentes do processo inflacionário, recursos financeiros direcionados para o pagamento da dívida pública, a sonegação fiscal, a impunidade frente aos atos de corrupção e a "extrema desigualdade de recursos disponíveis nas três esferas de governo e mesmo entre prefeituras de um mesmo estado" (DAVIES, 2008, s/p).

Concordamos com Davies (2014) quando afirma que apesar da boa intenção de concepção de: "um plano, suas possibilidades de realização serão necessariamente limitadas e truncadas dentro da desordem capitalista e sobretudo da desordem capitalista dependente (...)" (DAVIES, 2014, s/p).

Para além da disputa política no interior da sociedade capitalista, a política de fundos e, neste caso específico, o FUNDEB, não garantiu novos recursos para a educação básica, apesar da ampliação dos recursos com relação ao FUNDEF, a complementação da União não conseguiu acabar com as distorções territoriais, não houve fortalecimento da participação popular ao ponto de ensejar transformações profundas no *modus operandi* das políticas municipais e mantém a lógica da política de fundos setoriais, sem compreender os diferentes níveis da educação brasileira, excluindo, por exemplo, o ensino profissionalizante e a educação superior (DAVIES, 2008; MILITÃO, 2011; FREIRE, 2015).

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL

A realidade educacional brasileira mostra-se repleta de problemas e incongruências em relação à ação efetiva das políticas públicas. Para além da baixa posição do Brasil nos exames de avaliação internacional, como no caso do PISA, dos resultados pífios alcançados pelas unidades escolares no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dos recentes dados do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), que colocaram a educação como o fator de rebaixamento do índice geral nos estados e municípios, são dados divulgados em junho de 2013 por uma pesquisa organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), é preciso compreender a defasagem no processo educacional a partir da raiz do problema, estabelecer relações e nexos com a organização política, as demandas econômicas e as políticas públicas voltadas para a educação.

Para Mészáros (2005, p. 25):

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

A verdadeira mudança educacional, portanto, e para além dos índices predominantemente quantitativos de avaliação, passam por projetos de mudanças sociais mais abrangentes, rompendo com a lógica do capital no tocante à educação (Cf. MÉSZÁROS, 2005).

É inegável que a pretensão política de transformação mais ampla requer um esforço hercúleo de mobilização e conscientização da população sobre os problemas, sociais e educacionais, da realidade brasileira. Partimos da premissa de que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47), e para que possamos alterar tal realidade é preciso engajamento político para a alteração por completo das relações estabelecidas, fato esse que só será consumado ao passo que compreendermos as dimensões sociais e educacionais no tempo presente.

Para além da compreensão da educação como mera reprodução do sistema capitalista, apesar da mesma também cumprir essa função, o processo dialético aponta contradições dentro

do sistema e dos processos educacionais que podem ensejar dinâmicas sociais que coloquem a educação a favor de projetos políticos de mudança social.

Ou seja,

Se (...) os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

A precarização das condições de labuta dos trabalhadores em educação também requer uma análise mais aprofundada, especialmente no tocante à contratação de docentes por tempo determinado, o que, de certa forma, pode fragilizar ainda mais a organização política dos sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. A prática de contratação de professores por tempo determinado tem sido uma tônica dentro dos governos estaduais e municipais, prática essa que tende a desmobilizar a ação política dos docentes e enfraquecer a ação pedagógica através de contratos precários e que depõem contra a carreira dos trabalhadores em educação.

A carreira docente é ponto central das condições efetivas de trabalho e é tomada como referência e indicador de qualidade, como podemos ver nos relatórios da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) quando apontam que existe uma relação direta entre os anos que um professor passa numa escola ou rede de ensino e a qualidade educacional. O último relatório sobre o PISA, ao analisar a evolução de Cingapura, afirma que: “Teachers are key to ensuring implementation, and there is strong support for teachers’ professional learning throughout their careers. The Academy of Singapore Teachers and the specialised teacher academies lead in developing teacher capacity across all schools”, ou seja, a carreira docente é um dos elementos centrais no processo de desenvolvimento da educação e a carreira contempla apenas os servidores concursados.

Em 2013, segundo dados da publicação da OCDE denominada *Education at a Glance* 2013 (pp. 423-427), existe uma preocupação da entidade em estabelecer relações entre o tempo de serviço e a carreira do professor (em especial a remuneração). Podemos inferir que esta relação está diretamente ligada à educação que reverencia os preceitos básicos constitucionais e as exigências, por parte da população mais carente, de profissionais que atuem de forma mais profícua e dediquem boa parte de sua carreira às escolas, como consequência, se aproximem mais da comunidade ao longo dos anos.

Corroborando com o argumento acima, o Relatório do Tribunal de Contas da União sobre a educação, divulgado em maio de 2014, o qual cita a Carreira Docente como elemento chave nesse processo e critica o uso ostensivo de prestadores de serviços:

[...] O uso ostensivo, intensivo e, em algumas redes, claramente abusivo do regime de contratação temporária é deletério ao sistema educacional por várias razões. Se de um lado ele frustra a perspectiva de desenvolvimento e amadurecimento profissional onde há a prática de rescisão dos contratos logo após o período letivo, a prorrogação contumaz de contratos em outras redes cria verdadeiras subcategorias de professores, sem a mesma remuneração e sem outros direitos viabilizados por meio de vínculo minimamente estável com os governos (TCU, 2013, p. 26-27).

O referido relatório do TCU (2013) fez um levantamento em todos os estados do país com relação à proporção do número de professores efetivos e contratados,

Verificamos que na rede estadual de Sergipe 35,3% dos professores são temporários, com a existência de 4,6% de professores pertencentes ao regime da CLT, acima da média nacional que é de 29,9% de temporários.

Ainda embasados a partir do escopo legal, afirmamos que um dos objetivos do PPA (2012-2015) é:

Promover, em articulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais, a valorização dos profissionais da educação, apoiando e estimulando a formação inicial e continuada, a estruturação de planos de carreira e remuneração, a atenção a saúde e a integridade e as relações democráticas de trabalho.

Ou seja, preceitos legais básicos que só podem ser atendidos por meio de profissionais efetivos em pleno gozo de seus direitos trabalhistas, inclusive no tocante à consolidação das relações democráticas de trabalho, pois sabemos que os prestadores de serviço podem ficar submetidos, de maneira mais severa, ao assédio de gestores mal intencionados.

Como demonstram os dados, a contratação de profissionais por tempo determinado, entendida na constituição para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, parece que se tornou a regra em vários municípios. Como exemplo, podemos citar o caso do município de João Pessoa/PB. Em consulta ao Sistema de Acompanhamento da Gestão dos Recursos da Sociedade (SAGRES) do Tribunal de Contas do Estado da Paraíba (TCE/PB), verificamos que existem mais de 6.000 prestadores de serviço com a indicação “DESPESA COM PESSOAL DO MAGISTÉRIO-FUNDEB”, dados obtidos em março de 2014.

Os dados do Projeto Indicadores de Desempenho do Gasto Público em Educação na Paraíba (TCE/PB) mostram que, em 2011, o percentual de docentes temporários e de contratos indefinidos representavam 60,03%, enquanto que o percentual de docentes efetivos representavam 39,97% de toda rede municipal de educação de João Pessoa/PB, percentuais que não devem indicar um aumento de efetivos no período 2012-2014 devido a não haver candidatos em lista de espera de concurso. Percentual muito distante dos 90% de docentes efetivos exigidos pelo texto parcial da CONAE 2014, que deverá ser homologado em novembro de 2014 a partir da Conferência Nacional, a ser realizada em Brasília e por uma das Estratégias da Meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2023) que diz: *“Estratégia 18.1) Estruturar os sistemas de ensino buscando atingir, em seu quadro de profissionais do magistério, noventa por cento de servidores nomeados em cargos de provimento efetivo em efetivo exercício na rede pública de educação básica”*.

Segundo o entendimento do Relatório do TCU (2013, p. 26-27):

Ainda que não haja patamar mínimo objetivamente definido para limitar a contratação de professores em regime temporário, pode-se afirmar sem dificuldade argumentativa que níveis de contratação de professores temporários da ordem de grandeza dos acima mencionados configuram desrespeito aos preceitos de valorização da carreira dos profissionais da educação escolar pública. (...) Evidencia-se, assim, que essa modalidade de contratação, (...), passou a ser aplicada como verdadeira política de pessoal, embora devesse se prestar apenas a atender necessidade excepcional e transitória.

A situação de regra e não excepcionalidade fere os preceitos da Constituição de 1988, principalmente em seu artigo 37, bem como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), fundamentalmente em seu Art. 67, também ao mencionar que tais profissionais devem ser valorizados por meios de planos de cargos, de carreira e remuneração, como também, condições dignas de trabalho.

E além do mais, a LDB, em seu Título VII (Das disposições gerais), diz no artigo 85 que: *“Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos (...)”*. Fica notória a intenção do legislador de garantir a realização do concurso público e evidentemente a posse imediata em substituição àqueles que ocupam os cargos do magistério temporariamente. Infelizmente, existe uma dificuldade enorme em obter informações sobre o período de tempo que um professor contratado está numa rede de ensino devido à precarização dos contratos, já

que, em muitos casos, os professores tem seus contratos reincidentes em dezembro e recontratados em fevereiro, numa afronta aos direitos trabalhistas como o décimo terceiro salários e as férias remuneradas.

O uso de mão de obra barata e fragilizada dos profissionais por tempo determinado resulta pedagogicamente em ensino de menor qualidade e comprometimento de seus profissionais com as comunidades, escolas e políticas educacionais de longo prazo. As ações atuais pensadas em longo prazo pelas secretarias, como programas de formação continuada, são trabalhadas com profissionais que dentro em breve não estarão mais na rede de ensino municipal e que não podem se dedicar exclusivamente a uma escola. Neste sentido, o Projeto de Lei 2.826/2011 avança nesta discussão e prevê a Dedicção Exclusiva em única escola, corroborando mais uma vez com a necessidade premente de quadros estáveis: “Art. 3º, XI - incentivo à dedicação exclusiva à docência em uma única unidade escolar, em percentual mínimo de 50% sobre o vencimento de carreira do profissional”. Tema também abordado pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2023), que em uma das suas metas afirma: “7.3) Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para o magistério, com implementação gradual da jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar”.

Esta realidade reforça a necessidade premente de compreender a lógica atual da organização da política educacional brasileira em seus aspectos gerais e específicos a partir de projetos, programas, realidade das condições de trabalho e do financiamento da educação, para assim, podermos ter ferramentas necessárias à construção de críticas eficazes que façam o enfrentamento com as políticas atuais e que estas ferramentas sirvam de base para a organização dos trabalhadores em educação e ampliação de sua capacidade crítica.

REFERÊNCIAS

BOCCHI, Roberta Maria Bueno. Gestão Financeira na Escola Pública: a cultura do abafa. **Anais do FINEDUCA**, 2016.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da Educação no Brasil. **Revista Em Aberto**. Volume 18 – Financiamento da Educação no Brasil. Brasília: INEP, dezembro de 2001.

Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Financiamento+da+educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil/79f5c55d-64f2-4972-ab66-64abf605597d?version=1.3>

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **FUNDEB: a redenção da Educação Básica?** São Paulo: Autores Associados, 2008.

FREIRE, Eduardo José. **FUNDEB: solução para os males da educação?** REFAF - Faculdade de Alta Floresta – MT V.2, N.4 (2015). Disponível em:

<file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/My%20Documents/Downloads/216-675-1-PB.pdf>.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILITÃO, Sílvio Cesar Nunes. FUNDEB: mais do mesmo?. **ANAIS DO SIMPÓSIO DA ANPAE**, 2011. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0492.pdf>

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Financiamento da educação no Brasil: um estado da arte provisório e algumas questões de pesquisa. In: GOUVEIA, A B, SOUZA, A R e TAVARES, T M (orgs). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: UFPR, 2006.

PEREIRA, Maria Aparecida Nunes Pereira. **Financiamento da Educação Básica no Estado da Paraíba: análise dos primeiros resultados do FUNDEB nos municípios de João Pessoa e Cabedelo (PB)**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas, 2012.

PINTO José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Theresa. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **Eccos –Revista Científica**, São Paulo, vol. 8, n.1, p. 23-46, jan./jun.2006.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEMEGHINI, Ulysses Cidade. Fundef: corrigindo distorções históricas. **Revista Em Aberto**. Volume 18 – Financiamento da Educação no Brasil. Brasília: INEP, dezembro de 2001.

Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Financiamento+da+educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil/79f5c55d-64f2-4972-ab66-64abf605597d?version=1.3>.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2004, vol.12, n.45, pp.925-944.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. O público e o privado na educação: uma (in)distinção polêmica. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR PEDAGOGIA/UFPA DE TOMÉ- AÇU: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Maria Rilzi Sousa Lameira
Graduanda do curso de Pedagogia UFPA
rilzilameira@yahoo.com.br

Alexandre Augusto Cals e Souza
Professor Dr. (UFPA)
alexandre@ufpa.br

RESUMO

Este trabalho tem por tema Formação de Professores no PARFOR Pedagogia/UFPA de Tomé- Açú: implicações pedagógicas para a prática docente. O presente trabalho tem por objetivo geral conhecer a formação de professores através do programa PARFOR em Tomé-Açu e as implicações do curso de Pedagogia/UFPA para a prática pedagógica dos professores egressos. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes objetivos específicos: caracterizar a política de formação de professores no PARFOR no contexto da educação no Brasil; apresentar de que forma está organizado o PARFOR no município de Tomé-Açu e identificar as contribuições do curso de Pedagogia PARFOR/UFPA para a prática pedagógica dos professores egressos. Adotou-se como metodologia a abordagem qualitativa, pois o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, e que o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e como técnicas de coleta de dados foi utilizada a pesquisa documental e entrevista semiestruturada com a coordenadora do PARFOR local e três professores egressos do curso. Como resultado, concluímos que o curso de Pedagogia PARFOR/UFPA em Tomé-Açu contribuiu para a melhoria da prática pedagógica dos professores deste município.

Palavras-chave: Formação de Professores. PARFOR. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia apresenta uma abordagem a cerca da formação de professores através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Este programa foi criado pelo governo federal e fomentado pela CAPES/MEC, as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior, ofertando cursos de formação inicial e continuada de professores em todo território nacional com intuito de fomentar melhor qualidade do ensino e qualificando através da formação em serviço, professores leigos atuantes na educação básica de todo país.

O interesse pela pesquisa sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR surgiu pelo fato deste ser o programa de políticas públicas de formação de professores de caráter emergencial de maior abrangência desenvolvida pelo governo nos últimos anos do qual se espera grandes resultados, uma vez que dentre as causas dos fracassos escolares está a má formação docente. O estado do Pará é um dos estados da

região norte onde o programa teve um crescimento considerável, levando-nos questionar sobre o seu impacto para a educação. Por esse motivo, partimos dos seguintes questionamentos: como o PARFOR se caracteriza como uma política de formação de professores no Brasil e no município de Tomé-Açu e quais suas implicações na prática docente do aluno egresso do curso de Pedagogia/UFPA.

A pesquisa tem por objetivo geral conhecer a formação de professores no PARFOR e as implicações para a prática pedagógica do aluno-professor do curso de Pedagogia/UFPA em Tomé-Açu. Para isso foi estabelecido os seguintes objetivos específicos: caracterizar a política de formação de professores no PARFOR no contexto da educação no Brasil; apresentar de que forma está organizado o PARFOR no município de Tomé-Açu e identificar as contribuições do curso de Pedagogia PARFOR/UFPA para a prática pedagógica dos alunos professores.

Utilizou-se como metodologia da pesquisa a abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados utilizou-se a pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa a coordenadora do PARFOR local e três professores egressos do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Pará.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A CRIAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

A necessidade de formação docente foi preconizada desde o século XVII por Comenius. Porém só no século XIX, pós Revolução Francesa ela foi organizada de forma institucional, pois nesse período, a falta de instrução popular passou a ser visto como problema, gerando assim, uma preocupação em formar professores em grande escala. A partir daí, foram criadas as Escolas Normais, instituições responsáveis por formar os professores (SAVIANI, 2009).

No campo das questões educacionais, percebe-se que a preocupação com a formação dos professores não é algo novo. No entanto, elas se tornaram mais intensas nas últimas décadas, mais precisamente, a partir da década de 80, década esta, marcada por intensas modificações sociais, políticas e econômicas, as quais são resultados do avanço do capitalismo e dos processos de globalização.

Essas transformações provocaram o aumento do número de escolas e estas, conseqüentemente passaram a atrair um público maior e altamente diversificado, desafiando

ainda mais a educação pública e também o professor que atuará nela. As políticas públicas para a melhoria da educação surgem com objetivo de atender as cobranças por melhorias na educação na intenção de “superar as condições impostas pelo capitalismo, agravadas pelas políticas do Banco Mundial que, desde a década de 80, vem orientando o enxugamento dos recursos do Estado para a Educação” (ABDALLA, 2012, p. 24).

No Brasil, com aprovação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da educação, conhecida como LDB, ocorreram diversas mudanças no setor educacional, dentre elas, as questões da formação docente. Com intuito de dar amplitude à tão discutida formação de professores, a Lei 9.394/96 através do Art. 8º, expressa que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus respectivos sistemas de ensino.

Uma das medidas que contribuíram com os objetivos da LDB no que se refere à formação de professores foi a modificação da estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a qual passou a subsidiar a passando esta a subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

2.2 Conhecendo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR

Dentre os diversos programas fomentados pela CAPES/MEC com intuito de fomentar melhor qualidade do ensino e qualificar professores atuantes na educação básica, tem obtido destaque o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, quem vem ofertando cursos de formação inicial em todo território nacional. Este programa foi implantado a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e instituído por meio da portaria normativa nº 9 de 30 de Junho de 2009.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, para atender as finalidades da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992 alterada pelo art. 15 da Lei 12.695 de 25 de julho de 2012, em consonância com as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações posteriores (BRASIL, REGULAMENTO PARFOR, p. 2).

O programa PARFOR é um programa de caráter emergencial, executado em regime de cooperação entre a CAPES/MEC, as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior, conforme prescreve a LDB. As parcerias se dão através dos Acordos de Cooperação Técnica e pelo Termo de Adesão assinados entre eles. O programa tem por objetivo de fomentar melhor qualidade do ensino e qualificar através da formação em serviço, professores leigos atuantes na educação básica em todo país.

Guimarães e Souza (2014, p. 3), afirmam que “uma das principais metas do PARFOR é superar as estatísticas brasileiras as quais indicam um número expressivo de professores atuando indevidamente em área que não a que é formado ou que não é habilitado em curso superior”. Dessa forma, percebe-se que para alguns autores a preocupação com as estatísticas tem sido um dos principais motivos para a implementação das políticas públicas de formação de professores, pois,

Pesquisas têm demonstrado que a qualidade do ensino tem ligação intrínseca com o nível de formação dos professores. No Brasil, recentemente, pesquisa divulgada pelo INEP (BRASIL, 2009) demonstrou que as regiões que possuem maior número de professores formados em nível superior com graduação específica para exercício da função docente, apresentam os melhores resultados quanto ao Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB) (SILVA; MORORÓ, 2013, p. 8).

Para os autores a formação inicial de professores é um passo importante para a melhoria da educação. Dessa forma o programa PARFOR se apresenta como um importante caminho para essas melhorias, uma vez que a maioria dos cursos é de primeira licenciatura. Segundo o Manual Operativo,

As vagas ofertadas no âmbito do Parfor destinam-se aos docentes e tradutores intérpretes de Libras. Atendidos todos os docentes, as vagas remanescentes poderão ser preenchidas pelos profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar (MANUAL OPERATIVO PARFOR, p. 1).

Ainda conforme orientações do Manual Operativo, as turmas ofertadas nos cursos de licenciatura são disponibilizadas via Plataforma Freire, onde os profissionais da educação básica da rede pública que atuam em sala de aula fazem sua pré-inscrição. Para fazer a pré-inscrição estes profissionais precisam estar cadastrados no Educacenso nas funções de

Docente, Auxiliar/Assistente Educacional, Profissional/Monitor de Atividade Complementar e Tradutor Intérprete de Libras.

O PARFOR, presencial desde que foi criado, tem apresentado evolução em seu processo de institucionalização e crescimento na demanda e também em efetivação de matrículas. Em 2009, ano em que foi instituído, o número de matriculados era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas (BRASÍLIA, 2013). Dados mais recentes contidos no site da CAPES, registram que até o final de 2016, foram implantadas 2.903 turmas, em 510 municípios localizados em 24 unidades da federação, atendendo professores oriundos de 3.300 municípios brasileiros, registrando 44.843 já formados.

É inegável que o Programa PARFOR tem contribuído para a formação dos docentes da Educação Básica, principalmente por diplomar muitos professores sem formação superior, pois a formação além de proporcionar certo status, ainda colabora no aumento dos seus vencimentos. Porém, é necessário analisarmos, como e se, essa formação tem repercutido em mais qualidade para educação referida pela LDB e demais organismos que regem a educação.

A pesquisa que se segue foi realizada no município de Tomé-Açu, estado do Pará, Norte do país. No referido estado, o programa PARFOR através da Universidade Federal do Pará assumiu o desafio de formar 14.000 professores dos 40.000 que se encontravam sem formação segundo o Plano de Formação Docente do Estado do Pará. Dentre os diversos cursos ofertados através do PARFOR/UFPA, destaca-se o curso de Pedagogia, o qual foi escolhido como recorte da pesquisa.

3 A INSERÇÃO NO UNIVERSO DOS DISCENTES EGRESSOS DO PARFOR: ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE AS FALAS DOS SUJEITOS

Esta seção tem a finalidade de identificar as contribuições do curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA para a prática pedagógica dos alunos-professores do município de Tomé-Açu. Para realizar esta etapa da pesquisa foram entrevistados 3 (três) professores egressos do curso, os quais responderam um roteiro com sete perguntas abertas que terão suas respostas apresentadas e analisadas no decorrer da seção. Optou-se pelas perguntas abertas a fim de que os informantes pudessem dar o máximo de informações possíveis.

Tabela 1 - Perfil dos Informantes

Docente 1	Docente 2	Docente 3
<ul style="list-style-type: none">• Idade: 46 anos;• Atua no sistema municipal há 20 anos;• Efetivo;	<ul style="list-style-type: none">• Idade: 53 anos;• Atua no sistema municipal há 27 anos;• Temporário;• Tem formação em História.	<ul style="list-style-type: none">• Idade: 44 anos;• Atua no sistema municipal e rede privada (22 anos na rede pública);• Efetivo;• Tem formação em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar e Especialista em gestão e supervisão.

Fonte: Sistematização de dados da pesquisadora

Foi perguntado aos professores se a formação no PARFOR contribuiu para melhoria da educação e que justificassem sua resposta. Esta pergunta objetivou saber se os mesmos tinham clareza de que a formação recebida faz parte de uma política de formação visando melhorar as estatísticas educacionais. Os entrevistados apresentaram as seguintes respostas:

Contribui sim, contribui sempre. Tudo que depende de educação o PARFOR contribuiu e muito pra mim. Na questão de conversar, na questão de lidar com as pessoas. É na sala, em qualquer lugar, com a sociedade ele contribuiu muito (D1).

Sim. Como eu vejo, assim, em cada ano que se passa, existe assim na educação uma mudança muito grande né. A educação em si ela tem mudança, mas não dizer assim tudo pra melhor, não. Às vezes você tem uma turma que tem 45 alunos, desses 45, 25 só se dedicam né (D2).

[...] existe o professor cursista que quer o diploma pra ganhar um pouco mais, que seja mais remunerado [...] tem outros professores que já levam não só pra parte pessoal como interpessoal, de ter na casa, ó meu filho, minha filha tem estudo superior [...] É muito claro que quando você lê você adquire mais conhecimento, mas se você parar seu conhecimento vai só até ali. Então dentro de sala de aula, o professor é um pesquisador, ele precisa pesquisar mais pra ter mais e mais conhecimento [...] o professor é investigador, o professor ele é pai, o professor ele é mãe em alguns casos e acima de tudo, o professor é um passador de opinião e um passador de conhecimento para seus alunos dentro de sala de aula. O PARFOR é só um leque, ele se abre só, você precisa estudar mais, ir atrás de mais e mais conhecimento... (D3).

Percebe-se que as repostas dadas pelos entrevistados não tem nenhuma relação com os objetivos preestabelecidos para as repostas. Isso nos leva a inferir que os docentes não tem clareza de que fizeram parte de um programa onde uma de suas metas é superar as estatísticas brasileiras quanto ao déficit de professores com formação superior e consequentemente,

superar as estatísticas correspondentes à educação básica, uma vez que os fracassos escolares estão associados à falta de formação dos professores.

Observa-se então que o D1 fez confusão na resposta, relacionando à sua educação pessoal. O D2 menciona que há mudanças, mas não soube expressar como se traduz essa mudança. Já o D3 menciona situações que nos faz supor que o PARFOR contribui com a educação quando o professor faz a formação pensando em adquirir conhecimentos pensando em melhorar suas práticas em sala de aula. Logo, aquele professor que faz a formação pensando apenas em obter o diploma e a remuneração não contribuirá com a educação.

Essa visão se aproxima do que conclui Souza (2016, p. 185):

Os resultados positivos dessa formação podem ser observados na maneira como o professor, corresponsável nesse processo, produz sentido sobre sua ação docente no cotidiano escolar a partir de seus valores e dos modos de situar-se no mundo, de seus anseios e angústias, de suas relações com os pares, com a escola, com as famílias de seus alunos.

Outra forma de evidenciar resultados positivos dessa formação para a educação é através do IDEB. Porém Freires (2017) afirma que essa avaliação força escolas a se tornarem extremamente competitivas, além focarem apenas em leitura e matemática, desconsiderando as demais disciplinas do currículo que também são importantes. No entanto, esse instrumento ainda é o que mensura oficialmente dados referentes à educação básica.

Indagou-se aos entrevistados que mudança houve nas suas práticas pedagógicas com a formação no PARFOR. Com esta pergunta teve-se o objetivo de identificar quais aspectos referentes às práticas são citadas como contribuições do curso de Pedagogia/UFPA para os alunos-professores. Os professores responderam que:

Ah mudou bastante. Como eu tratar meu aluno. Assim, que eu nunca tratei meus alunos de forma errada, assim com ignorância, não. Eu trato meus alunos como se fossem meus filhos. [...] Porque tipo, ali tu tá pra aprender, aí o professor vai tratar o aluno com diferença, aí vai criar um bloqueio pra ele. [...] A gente tem que saber que o aluno também precisa dá a opinião dele. Se ele tem dúvida em algo, se ele não sabe. Porque se o professor tá ali e não dá atenção pro aluno, quem que vai dá ne? Muitas vezes em casa não tem a atenção do pai dele, então na sala de aula é o professor que tem que dá atenção. Porque na sala de aula a gente é pai, a gente é mãe, a gente é médico, a gente é psicólogo, a gente é tudo. Porque hoje em dia tu sabe que os pais não tão mais nem aí, ele bota lá na escola pra aprender tudo: os valores, é tudo na escola. E a gente sabe que não é bem assim (D1).

Na sala de aula, as metodologias. Como método assim, de formação, teve muita mudança. Foram assim aprendizados de ideias, é seminários, que a

gente aprendeu e pra jogar dentro de sala de aula foi muito importante. Principalmente fazer maquete né. Fazer maquete com os alunos, aquilo tu prende a atenção do aluno né? [...] Apresentação de trabalhos, né. Eu tiro assim por mim. Você chegar numa sala de aula você olha assim: meu Deus do céu, só tem professor. Será que eu vou chegar lá, vou falar errado, meus colegas tudinho vão olhar pra mim. E hoje em dia eu vejo como quando eu passo um trabalho pro meus alunos né, aí eles chegam aqui, acontece o que acontecia comigo na universidade (D2).

Quando eu tive minha formação em Educação Física, a gente aprende muita coisa [...] Através do corpo, através de exercício, através de jogos, essa parte atlética pode-se dizer, mas com o PARFOR, eu não me completei 100%, que a gente nunca se completa, mas me deu novos horizontes porque a Pedagogia ela me faz mudar a maneira de pensar, [...] a gente pensa que tá certo em alguma coisa, mas a gente tá errado, então o PARFOR fez com que eu me sentisse mais seguro das coisas que eu falava, das coisas que eu estava fazendo (D3).

Catanante e Brito (2014, p. 5) deixa claro que,

É consenso que para a educação avançar o professor não pode mais apenas dominar o conteúdo a ser ensinado, ele precisa ter uma compreensão geral para além dos conhecimentos específicos da área, precisa ter uma compreensão mais ampliada de mundo, da ciência, da tecnologia e do trabalho.

Visando alcançar esse padrão de educação, o curso de Pedagogia PARFOR/UFPA estabeleceu o perfil do professor formado nesse curso. O Projeto Pedagógico do Curso estabelece que:

O Profissional a ser formado terá uma sólida formação básica, humanista, crítica e ética, viabilizando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento com a capacidade de dialogar com diversas áreas do conhecimento. Esse profissional deverá ser, portanto, aquele cuja competência lhe permita: 1.a criticidade, a criatividade, a consciência política, a ética profissional, o engajamento sócio-político efetivo, a cooperação/solidariedade social, o vínculo interativo entre conhecimento e realidade social concreta; 2.a construção do princípio da gestão democrática na escola; 3.a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, através de sólida formação teórico-prática e interdisciplinar devidamente contextualizada no campo educacional (PPC PEDAGOGIA PARFOR/UFPA).

Com isso fica claro que o trabalho do professor não se resume apenas à transmissão de conhecimentos estabelecidos em um currículo, mas que há um comprometimento com a formação do ser humano em todas as suas dimensões.

A dimensão das práticas mencionadas pelos professores entrevistados nos remete a esse perfil, ou se não, a busca por ele, pois a formação do professor não termina com a graduação. É preciso que esse profissional esteja sempre estudando a fim de proporcionar aos seus alunos conhecimentos que os transforme em cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, que sejam capazes de lutar por uma sociedade mais justa para todos.

Podemos dizer mediante a fala dos docentes que houve mudança nas suas práticas. O D1 menciona situações decorrentes de aprendizados ocorridos com a sociologia da educação, o D2 menciona aprendizados de metodologias e recursos para a sala de aula e principalmente o fato de se colocar no lugar do outro, nesse caso, dos seus próprios alunos que muitas vezes se encontravam apreensivos nas apresentações de trabalhos, situação vivida também pelo docente por várias vezes durante a graduação. Já D3 fala dos **novos horizontes** que o curso de Pedagogia lhe deu, referindo-se provavelmente à ampla gama de conhecimentos que o curso proporciona, a qual fez o mesmo corrigir possíveis ações equivocadas e seguranças nas ações corretas do docente.

Indagou-se que aspecto/fator do curso foi relevante para a promoção de mudanças na sua prática pedagógica. O intuito desta pergunta foi fazê-los darem exemplos de situações que os incentivaram ainda mais a mudarem suas práticas.

[...] foi a disciplina da professora B, eu aprendi muito com ela. Ela é muito inteligente e ela repassa assim, um recado positivo pra vida da gente pra gente nunca desistir. Então a disciplina dela me ajudou muito a crescer. [...] Na verdade, muitas disciplinas nos ensinaram nos ensinar como trabalhar na sala de aula com nossos alunos. Muitas vezes você quer que o aluno aprenda, mas você não tem aquela paciência de parar pra ver se realmente ele aprendeu certo assunto que você deu, certa disciplina que você tá dando. O meu aluno teve êxito nessa disciplina? Então a gente tem que parar pra ver o aluno. Se realmente ele aprendeu. Então muitas disciplinas na universidade falavam como a gente trabalhar com nosso aluno na sala de aula (D1).

O professor A, ele que fez eu despertar pra gostar da Pedagogia. [...] a dinâmica que ele fazia dentro de sala de aula ele, se fosse pra correr, se fosse pra dançar ele junto com a gente. Aí aquilo me incentivou cada vez mais (D2).

Bom, na Educação física a gente não trabalha ludicidade. Através da pedagogia nós trabalhamos a ludicidade. Uma ludicidade mais profunda que teve a própria disciplina relacionada a isso. Coisa que pensei que tinha conhecimento na realidade não tinha. [...] E outro professor que fez observar que existe a palavra inclusão. Aonde Tomé-Açu precisa. Existem vários e vários alunos que precisam da acessibilidade que nas escolas não têm e alunos que estão lá precisando estudar, mas por algum problema de família não estão estudando. Então através da inclusão pra mim foi muito importante essa disciplina, que eu pude observar e vê que não é só eu que

preciso ser educado, que as pessoas que estão lá na casa escondidas numa cadeira de roda ou com algum tipo de deficiência, visual, deficiência auditiva, eles precisam receber educação (D3).

Sobre esta pergunta, o D1 menciona aprendizados ocorridos não apenas com as disciplinas, mas com a atitude de uma professora. Isso levou a docente refletir sobre suas ações com os alunos, principalmente com aqueles que não alcançam o aprendizado imediato. O D2 menciona também a influência de um professor na sua formação e o D3 fala da importância dos conhecimentos na área da ludicidade e inclusão, adquiridos no curso de Pedagogia.

Podemos dizer que o curso de Pedagogia PARFOR/UFPA tanto através do seu currículo como através da postura e porque não dizer da prática pedagógica dos professores formadores contribuíram para a formação dos docentes e principalmente para sua prática pedagógica. Uma prática como definiu Gatti (2013), exposto na seção I: fazer pensando e pensar fazendo.

Ainda conforme a autora (2013, p. 54-55):

Os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente. Práticas educativas significativas se ancoram em domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica; sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender; capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens; condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores.

Percebe-se, portanto, que os professores comprometidos com uma educação com melhor qualidade mobilizam vários conhecimentos na sua prática pedagógica a fim de proporcionar ao aluno a educação conforme se propõe a Constituição e a LDB. O programa PARFOR através dos seus cursos, neste caso, o curso de Pedagogia/UFPA, através dessa pequena mostra tem demonstrado que o programa contribuiu para a ação pedagógica dos seus egressos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou a cerca da formação de professores através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, um programa criado pelo governo federal e fomentado pela CAPES/MEC, as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior, com objetivo de ofertar cursos de formação inicial e continuada de professores em todo território nacional com intuito de fomentar melhor qualidade do ensino e qualificar através da formação em serviço, professores leigos atuantes na educação básica de todo país.

O programa é alvo de várias discussões e críticas pela comunidade científica, seja pela sua implementação, seja pelos resultados educacionais. O fato de ser um programa de políticas públicas de formação de professores de caráter emergencial de maior abrangência, desenvolvido pelo governo nos últimos anos do qual se espera grandes resultados, instigou-nos a pesquisar sobre o programa no município de Tomé-Açu, estado do Pará, que desde a sua adesão teve um crescimento considerável. Dessa forma, interessou-nos conhecer como foi o processo de implantação neste município e que implicações houve na prática pedagógica dos professores egressos do curso de Pedagogia/UFPA.

Ao buscarmos sobre as pesquisas realizadas sobre o programa e as suas contribuições para a prática pedagógica, embora seja uma pequena amostra dos resultados, percebermos visões diferenciadas, mas que mostra os benefícios do programa seja nos aspectos pessoais ou profissionais. Para alguns, a formação contribuiu de forma significativa para mudanças na sua prática e para outros, ainda é visto como política de reparo. Porém, os três relatoandos, todos relatam aspectos positivos para prática pedagógica, apesar dos problemas enfrentados.

Concluimos que a implantação do PARFOR em Tomé-Açu não foi um processo extremamente burocrático, visto que a condição para a adesão era o município ter estrutura para atender os cursos e quanto a isso, os gestores municipais proporcionam a estrutura mais adequada possível. O PARFOR foi de grande relevância para elevar a escolaridade e o conhecimento dos professores, além de um salário melhor. Vimos que apesar da crise que afetou o programa, mediante esforço dos gestores as turmas não ficaram totalmente prejudicadas e ainda, percebemos através da fala da coordenadora, a vontade de continuar lutando por formação tanto inicial quanto continuada para os professores.

Observou-se que os professores consideram relevante sua formação através do PARFOR, principalmente quanto à gratuidade, pois o fato de pagar um curso de graduação seria muito difícil. Fica claro através dos professores que sua formação agregou

conhecimentos que melhoraram suas práticas. O curso de Pedagogia na UFPA significou novos aprendizados, que culminaram em mudanças de postura, de visão, principalmente aos docentes que já fizeram outra licenciatura, isso ressalta ainda mais a importância do curso.

Observou-se também que nem tudo são flores, pois os docentes enfrentaram dificuldades que poderiam ser evitadas, como a postura de alguns professores formadores que agiram de forma indiferente em relação aos cursistas. Esse fato não é exclusividade do município de Tomé-Açu, acontece em outros lugares com os cursistas do PARFOR, o que é lamentável. Ressalta-se, no entanto, que a maioria dos professores contribuiu não apenas compartilhando conhecimento científico, mas incentivando através do exemplo pessoal.

No que diz respeito ao PARFOR em Tomé-Açu, podemos inferir que o município tem as condições básicas para o funcionamento dos cursos e apesar de toda crítica e até mesmo a minimização dos cursos e por que não dizer o preconceito que sofrem os cursistas, o programa tem contribuído para a prática pedagógica dos professores, destacando neste caso, o curso de Pedagogia PARFOR/UFPA. No entanto, como toda política pública criada inclusive com interesses que são frutos de pressões internacionais, está passível de falhas e manipulações, o que impede de haver resultados mais positivos e isso tem levado a várias críticas quanto à eficiência do programa.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues; SILVA, Ariane Franco Lopes. **Da Política Nacional de Formação (Parfor) às Representações Sociais de professores-Estudantes Sobre a Identidade Profissional em Constituição**. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011, p. 15270-15283. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3348>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas**. Collatio 11, Universidade do Porto 2012. Disponível em: <www.hottopos.com/collat11/>. Acesso em: 02 mar. 2018.

AEDI, UFPA. **Plano Nacional de Formação Docente – Pará**. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/2013-10-03-15-09-36/o-que-e-o-parfor>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BASTOS, Robson dos Santos Bastos. **A Formação de Professores em Educação Física no PARFOR: implicações na organização do trabalho pedagógico**. 31/ 10/ 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém.

BRASIL. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

_____. **Regulamento do PARFOR, Portaria 82 de 17 de Abril de 2017. CAPES**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; BRITO, Vilma Miranda de. **Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica – PARFOR: implantação e implementação** no estado de Mato Grosso do Sul. In: IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação Abril de 2014, Porto, Portugal. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/BartolinaRamalhoCatanante_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 01 Mar. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisas em ciências humanas. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRES, Amanda Caroline Soares. **A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor aluno/egresso do PARFOR.** 24/03/2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. In: **REVISTA USP**, n. 100, 2013-2014, p. 33-46, São Paulo.

Dezembro/Janeiro/Fevereiro, 2013-2014. Disponível em: <

<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76164/79909/>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.**

Curitiba, 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2018.

FRAGILIDADES E FORTALEZAS ENTRE OS RESULTADOS ALCANÇADOS NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (AAI) E A CONTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)

Silvana Mara Lente
Pedagoga UNEMAT-MT/ Doutoranda PEI/UEP
Universidade Evangélica do Paraguai
silvana.lente@unemat.br

RESUMO

O objetivo do artigo consiste em demonstrar as fragilidades e fortalezas entre os resultados alcançados na Autoavaliação Institucional (AAI) e a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) no contexto da UNEMAT. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, bibliográfica e documental, onde por meio do método hermenêutico, com a contribuição da técnica de análise de conteúdo e triangulação foi possível proceder a interpretação dos resultados alcançados no levantamento de dados. Os resultados apontaram que é uma prática institucional a utilização dos resultados da AAI na construção do PDI, bem como, a avaliação do PDI para a propositura de novo projeto de AAI. Na interação entre “avaliação - planejamento” na UNEMAT destacaram-se fragilidades ligadas à gestão da AAI e do PDI como: descompromisso e não adesão da comunidade acadêmica no processo avaliativo, e, dificuldades no desenvolvimento do processo avaliativo dado a estrutura organizacional *multicampi*. Já, como fortaleza destacaram a realização do processo avaliativo e sua contribuição no processo de construção do PDI. Logo, conclui-se que embora a AAI seja utilizada para a construção do PDI, existe a necessidade de um alinhamento desses instrumentos de gestão para o alcance do desenvolvimento institucional.

Palavras-chaves: Gestão Universitária. AAI. PDI.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a AAI é uma exigência legal para a universidade, e com esta, surgem novas estratégias para um repensar administrativo pedagógico. Com o raio x institucional se destacam as fraquezas e as ameaças, e, a partir destas os gestores podem propor políticas, programas, metas e atividades a serem executados a curto, médio e longo prazo, primando pelo desenvolvimento institucional.

Neste contexto, considerando o potencial da UNEMAT no processo de formação profissional que alavanca um diferencial no Estado de Mato Grosso, espera-se que o processo de autoavaliação acrescido às demais avaliações externas sejam utilizadas na construção do PDI como determina os aparatos legais.

Logo, o processo de AAI na UNEMAT pode contribuir para a reestruturação e ressignificação da universidade, levando em conta os preceitos legais de qualidade no ensino superior e o papel social da instituição.

Pois, é neste repensar universitário que novas políticas são desencadeadas, com a finalidade da “construção e consolidação da Instituição como universidade pública, democrática, autônoma e de qualidade, com intervenção na sociedade por meio de atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão” (UNEMAT, 2010).

A AAI embora muito discutida atualmente no Brasil, como ferramenta para o planejamento institucional, ainda se observa que pontos divergentes entre o diagnóstico sistematizado a partir da AAI e a construção do PDI constituem lacunas que comprometem a trilogia: interesses sociais, legislação e planejamento.

Assim, o objetivo deste estudo consiste em demonstrar o processo de autoavaliação da UNEMAT com ênfase nas fragilidades e fortalezas na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

MARCO TEÓRICO

A autoavaliação institucional é parte integrante da avaliação institucional proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) implantado pela Lei n. 10.861/2004 no Brasil.

Lopes (2001) acentua que a AAI é de responsabilidade da gestão pública e contribui para a elaboração do diagnóstico institucional, o que possibilita o estabelecimento de planos gerenciais para o desenvolvimento institucional.

Neste prisma, cabe destacar a finalidade da autoavaliação determinada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): produzir conhecimento, destacar as atividades e finalidades desenvolvidas na IES, levantar causas dos problemas e deficiências, despertar para consciência pedagógica e administrativa, fomentar interação entre atores, vincular a IES à comunidade, destacar a relevância científica e prestar contas à sociedade como previsto (BRASIL, 2004).

As finalidades da autoavaliação quando alcançadas desenvolvem uma rede de informações que interligadas envolvem a comunidade acadêmica, produzem conhecimentos e promovem o despertar crítico pela busca da superação dos problemas. Andrade (2009) acrescenta que passa a ser possível a propositura de um instrumento de gestão norteador para o desenvolvimento institucional com foco não só na prestação de contas à sociedade e sim na resignificação do ensino superior brasileiro.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assegura que os processos de avaliação institucional “devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências

conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades” (BRASIL, 2014, p. 01).

Acrescenta-se que a avaliação universitária engloba uma série de variáveis passíveis de quantificação, considerando tanto a diversidade de opiniões, sujeitos, estruturas e contextos quanto as incoerências. A qual segundo Hintz (2013) permite o autoconhecimento e melhor compreensão das atividades a serem desenvolvidas que, conseqüentemente afetarão de modo positivo a qualidade educacional e o valor social.

Já Ribeiro (2011) conclui que o processo avaliativo institucional é uma forma de prestação de contas dos integrantes institucionais para a sociedade civil. Além de ser considerado um espaço que oportuniza análise crítica a respeito da satisfação e do papel da instituição de modo integral, considerando seus objetivos e perspectivas nas esferas, social, econômica, política, cultural e ética; pode ser utilizada como ferramenta de otimização e consolidação da qualidade institucional.

Logo, a AAI traz à tona o autoconhecimento da instituição, e, apresenta base para planejamento estratégico institucional por meio do conhecimento de suas fragilidades e potencialidades. Assim, orienta a gestão da Instituição de Educação Superior (IES) em prol da qualidade, fornecendo dados para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional.

MARCO METODOLÓGICO

Classifica-se como pesquisa qualitativa, descrita por Silveira in Gerhrdt (2009, p. 31) como àquela que “[...] não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

Trata-se ainda de uma pesquisa bibliográfica na medida e que se utiliza de materiais já publicados como livros, revistas, artigos como explica Silva Junior (2005, p. 21).

Ressalta-se que foi aplicado o método hermenêutico, onde os dados qualitativos foram interpretados e analisados por meio da análise de conteúdo apresentada por Campos (2004), a partir de um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos buscando a descrição do conteúdo em análise com a utilização da semântica para compreensão do sentido textual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentam fragilidades correspondente às influencias que interferem nas vantagens competitivas da instituição. Carecendo assim, serem estudadas e superadas

convertendo-as em forças.

Neste contexto, as afirmativas dos respondentes organizadas em unidades de significados, permitiram afirmar que: o descompromisso dos autoavaliadores promovem respostas fragilizadas e, por conseguinte não apontam a realidade da UNEMAT, ficando ausente ações “pilares” da universidade.

Estes resultados coadunam com as considerações de Hintz (2013) quando exalta que não existe avaliação neutra e imparcial, uma vez que vem carregada de valores e crenças que se configuram na concepção ideológica de cada indivíduo que a conduz. Logo, sempre haverá a preocupação com a fidedignidade das informações prestadas.

O que gera dificuldade em apontar as deficiências da instituição, por conseguinte comprometendo a construção do PDI, para o alcance do desenvolvimento institucional como se pretende e se espera atingir.

Por outro lado, registram-se as fragilidades advindas da gestão da AAI e elaboração do PDI no tocante à metodologia dos processos: pouco diálogo, falta de divulgação das ações, má interligação e utilização dos dados na construção do PDI, ausência de correspondência entre PDI e AAI, processo não desenvolvido de forma orgânica, métodos tradicionais, ciclo avaliativo não avaliado e falta de monitoramento.

Pontos estes que contrariam o apresentado por Nicoletti (2015) onde afirma que a gestão deve se caracterizar pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida, onde todo e qualquer cidadão possa contribuir para a tomada de decisão. Levando a IES a primar sempre pelo maior envolvimento de todos, exercendo sua capacidade de gerenciar as relações sociais, pessoais e econômicas em prol do bem comum.

Ainda cabe destacar a fragilidade frente a organização *multicampi* da UNEMAT, com campus alocados em diferentes municípios do estado de Mato Grosso, onde as questões culturais, ambientais e gerencial se alternam, sobretudo por envolver três biomas distintos que acabam por direcionar a escolha de cursos e formas de gestão diferenciadas na UNEMAT. Estes fatores podem interferir diretamente na “não” expressão da realidade na AAI e na construção do PDI.

Uma universidade com 13 câmpus e uma sede administrativa, operacionalizado em ambiente diferentes tem limitações para se propor um único PDI, sobretudo, pela diversidade de níveis de desenvolvimento de cada campus. Para esta realidade Nicoletti (2015) destaca a alternativa para que cada unidade regional, elabore seus planos de gestão, visando assim um instrumento intermediário de gestão compatível com os fundamentos da administração estratégica. Prática utilizada e comprovada neste estudo quando da elaboração do último PDI -

UNEMAT 2017-2021.

Assim, foi possível destacar três fragilidades distintas: uma ligada à gestão da AAI e do PDI; o descompromisso e não adesão da comunidade acadêmica; e, a estrutura organizacional espacial da UNEMAT. Neste sentido é pertinente sugerir que estes sejam avaliados e reavaliados na dinâmica do “avaliar-planejar-avaliar”, buscando assim corrigir as distorções neste processo e enfim promover o desenvolvimento institucional.

A partir da premissa apresentada por Rousseau (2005) onde a avaliação precisa ser de maneira consciente e emancipatória; e, ainda em Duarte; Alvim (2015) quando afirma que os participantes do processo avaliativo avaliam o interesse comum, cabe refletir que para superar estes estraves destacados pelos pesquisados, há que se estabelecer uma comunicação dialógica. Na busca do que Freire (2001) aponta como “participação corresponde à conquista”, tornando todos os segmentos esclarecidos de seus papéis nesta construção.

Ao que se percebe, foram enfáticas as afirmativas quanto a baixa participação e não se evidenciou durante a interação com os gestores ou mesmo nos discursos registrados nos questionários uma política emancipatória de envolvimento para a superação da baixa participação no processo de autoavaliação na UNEMAT.

Quanto às fortalezas, as unidades de significados extraídas dos discursos dos gestores se fundamentam nas competências marcantes, destacando as vantagens internas e o potencial competitivo.

As expressões extraídas dos relatos dos entrevistados permitiram reconhecer em primeiro momento que existe um forte potencial que abrange a relação AAI x PDI na UNEMAT, pois a primeira evoluiu nos três segmentos nos últimos anos e garante a liberdade de expressão, numa ação participativa, onde permite que o sujeito do processo se manifeste diretamente.

Embora os resultados apontem fragilidades procedimentais nos processos e nesta relação, não se pode olvidar que a AAI tenha ganhado corpo na IES, pois ao que se apresenta sempre foi aberta à comunidade acadêmica, ratificando assim o exposto por Hintz (2013) quanto ao seu potencial para explicação da realidade, numa dinâmica reflexiva e resignificativa.

Para os gestores pesquisados as características e contribuições da AAI refletem na qualidade do PDI a ser elaborado. Isto porque, compreende uma ferramenta para acompanhar todo processo educacional e organizacional, representando um esforço para reconhecer as ações realizadas e buscar nas lacunas ou carências elementos para planejar.

Assim, a AAI contribui para o PDI no sentido de direcionar as ações para as áreas mais deficientes, permitindo o desenvolvimento de um plano pautado nas demandas acadêmicas,

com proposituras de ações inovadoras e estudos de problemas sociais. Percebe-se que os resultados não fogem à literatura nacional, coadunando com Silva (2014), Scremin (2014), Sousa (2014), e outros.

Logo, a necessidade de levar em conta a AAI na construção do PDI, onde num panorama qualitativo, o PDI consolida formas democráticas do papel da universidade qualidade do ensino, autonomia, fruto a multiplicidade que favorece as diversas perspectivas. Afirmativa esta que vem ao encontro do afirmado por Hintz (2013) quanto a este movimento que oportuniza sujeitos procederem análise e refletirem sobre a IES, numa compreensão entre a proposta do PDI e as ações desenvolvidas e vivenciadas.

Foram três fortalezas destacadas nesta relação: AAI fortalecida na UNEMAT; AAI contribui significativamente na construção do PDI; e, a presença da AAI neste processo. Demonstrando que a AAI, mesmo intrinsecamente acaba por criar uma atmosfera investigativa como assegura Hintz (2013) garantindo à comunidade acadêmica espaço de discussões quanto a identidade institucional e sua responsabilidade social.

Cabe aqui acrescentar que a identidade institucional deve ser fruto de uma política construtiva, onde por meio de uma construção social se obtenha o norteamento de desenvolvimento institucional, onde a IES dentro de suas prerrogativas se constrói para atender à sociedade.

Quanto as fortalezas foram possíveis construir o que se segue: A autoavaliação permite um processo de plano de ações educacional denominado PDI o qual visa o desenvolvimento institucional. Assim, os signos expressos pelos gestores coadunam com as considerações de Nicoletti (2015) e Duarte; Alvim (2015).

Quando se refere ao desenvolvimento institucional, corresponde a dizer, que a IES deve enfrentar de modo coerente os desafios gerenciais, primando por uma gestão democrática na construção de um modelo de gestão compatível com sua realidade, coadunando com Sousa (2012), Silva (2014).

CONCLUSÃO

Em síntese restou demonstrado que existe uma forte relação entre a AAI e PDI na UNEMAT, onde ambos processos primam pela legalidade, publicidade, totalidade dentre outros princípios de norteiam a educação superior no Brasil.

Ambos são construídos com a finalidade prima não só de caráter regulador, mas sim emancipatório, provocando aos atores institucionais reconhecer a IES e torná-la reconhecida no

âmbito social.

Porém, apresentam fragilidades que requerem superações para que seja possível a partir da identidade institucional fidedigna elaborar e executar o plano de desenvolvimento institucional. E, a partir dele se avaliar o alcance dos objetivos propostos com resultados significativos na dinâmica da atualidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M.A.B. A avaliação como instrumento de gestão da qualidade da educação superior. In: 19º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 2009, João Pessoa. **Educação, Cultura Escolar e Sociedade**. Disponível em: <books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-03.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15.abr.2004. Seção 1, p. 4-5.
- BRASIL. Avaliação Institucional. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 2014. BRASIL. Estatuto da Universidade do Estado de Mato Grosso, **Conselho Universitário**, Resolução nº 01/2010-CONSUNI, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2010.
- CAMPOS, C.J.G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, vol.57, nº.5, set. /out. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>. Acesso em: 10 mai. 2016.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marco teórico e campo político. In: **Avaliação da educação superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 89-109.
- DUARTE, M. R. T.; ALVIM, C. G. Políticas públicas de avaliação: educação superior e ações de extensão universitária. **Interfaces - Revista de Extensão**, Minas Gerais, v. 3, n. 1, p. 3-21, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/article/.../141/pdf>. Acesso em: 23 mai 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Curso de Graduação Tecnológica Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HINTZ, S.; LIMMERMANN, A. F.; VENDRUSCOLO, A. E. P.; KNIHS, F. As contribuições da CPA para a Gestão Institucional. **Avaliação**. Campinas, ano 5, set. 2013. Disponível em: <inep.gov.br/avaliacao_institucional/controbuicoes_cpa_gestao_institucional.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.
- LOPES, A. D. **Avaliação Institucional e o Ensino Superior: estudos de casos**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.
- NICOLETTI, G.T. **Autoavaliação como Garantia do Desenvolvimento Institucional no Contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Período de 2005 a 2011**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- RIBEIRO, E.A.; Convergências e divergências das práticas de autoavaliação institucional em IES pública e privada na percepção da comunidade acadêmica. **Estudos em Avaliação**

Educacional, São Paulo, v. 23, n. 51, mai. 2012. Disponível em:

<educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312012000100010...sci.>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ROUSSEAU, J.J. **Do contrato social (1762)**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SCREMIN, G.; DALLACORT, M. D. A CPA no Processo de Autoavaliação Institucional: Avanços e Desafios nos 10 Anos do SINAES. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, mar. 2014. Disponível em:

<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/390>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARD, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado mercantil ou continuidade da privatização e mercantilismo do público. **Rev. Bras. Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, mai./ago. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

SILVA, M.N. **Autoavaliação Institucional: estudo de caso no campus da Unemat de Nova Xavantina-MT, no ano de 2014**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SOUSA, C.P. Avaliação de instituições de ensino superior: Discutindo a necessidade de Diretrizes metodológicas e estratégias de implantação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 35, set./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1341/1341.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GERENCIALISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

Andreza Caroline Fernandes Sinésio

Estudante do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
andrezasns934@gmail.com

Maria Taiza Naiara da Silva Luz

Estudante do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
mariataizaluz@gmail.com

Thays Mirelly Fernandes Maia

Estudante do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
thaysfnds@hotmail.com

Arlene Maria Soares de Medeiros

Professora Doutora da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró. Atua na graduação e na pós-graduação

RESUMO

Este trabalho aborda algumas discussões sobre o gerencialismo nas escolas públicas, assim objetivamos averiguar as consequências deste modelo gerencial nas escolas públicas do Brasil, uma vez que tal modelo vem influenciando significativamente as políticas de governo estando cada vez mais presente nos serviços públicos, como saúde, transportes, e principalmente na educação. Nesse sentido, muitas indagações surgiram, em que pensamos sobre as possíveis consequências de utilizar esse modelo na gestão escolar. Para isso, construímos a pesquisa a partir das percepções e dos estudos em Paro (2015); Hypolito (2011); Dourado (2007); Gohn (2006), Queiroz (2016) pois são nomes que contribuem e estão presentes nas pesquisas deste arcabouço temático. No mais, destacamos a relevância do estudo sobre o gerencialismo, pois ao pesquisar sobre o tema podemos informar aos sujeitos que o modelo gerencial pode ter consequências, e assim terão a oportunidade de refletir e agir com mais clareza sobre a situação em que vivem. Portanto, não pretendemos encerrar nossa discussão, visto que, há muitas questões a serem discutidas, já que esse modelo vem implicando diretamente na gestão escolar.

Palavras-chave: Gerencialismo. Educação. Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

O neoliberalismo se tornou tendência na economia mundial e brasileira, em que visa a menor participação das políticas públicas no mercado e o livre comércio. Porém, os seguidores desse pensamento, não satisfeitos apenas com as intervenções nas empresas, encontraram nas políticas educacionais, um local para atingir seus interesses gerencialistas, trazendo novas ideias para a educação, evidenciando os problemas da educação, a fim de

implementar a “eficiência e eficácia” na gestão escolar. O gerencialismo tornou-se componente atuante nas escolas brasileiras, contudo, ao invés de “solucionar” os problemas da educação, findou por intensificá-los.

Com este panorama, o tema nos instigou o questionamento de quais as implicações do modelo empresarial nas escolas públicas brasileiras? e, a partir disto, objetivamos investigar as consequências do modelo gerencial nas escolas públicas brasileiras a fim de compreender como o gerencialismo afeta na organização escolar. As primeiras discussões que nos levaram a esta questão se deram através das discussões realizadas nas aulas do componente curricular obrigatório Gestão dos Processos Educativos na sala do quarto período do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no qual foram levantadas problematizações acerca da gestão escolar e do gerencialismo na escola.

Nosso trabalho possui um caráter qualitativo e é de cunho bibliográfico, fundamentado em autores pertinentes ao tema, como: Dourado (2007) que neste trabalho faz uma análise dos planos e programas do Governo Federal, considerando que as políticas não salienta a participação dos agentes locais, além disto considera que há um descompasso com as políticas; Paro (2015) retrata que o sistema de ensino recorre a uma concepção estreita de educação, como se a escola tivesse a função unicamente de “passar” conteúdos. Além disso, o autor critica duramente a razão mercantil que é implementada nas escolas para resolução de problemas educacionais; Hypolito (2011) discute as implicações do neoliberalismo na gestão escolar, e como o Estado gerencialista permitiu que empresas opinassem nas escolas, tornando-as um quase mercado; Gohn (2006) discorre sobre os conselhos e colegiados, cuja perspectiva é diferente da que se apregoa pelo gerencialismo. Para a compreensão das experiências dos profissionais da escola, trazemos algumas contribuições de Queiroz (2016) pois, seu trabalho consiste no que ele chama de contextos cotidianos, em que leva em conta a pluralidade, a diversidade e as especificidades das realidades concretas.

O trabalho está dividido em dois tópicos: o primeiro denominamos de neoliberalismo no âmbito educacional, em que discorremos sobre a implementação das ações neoliberais nas políticas educacionais, uma vez que, trazem uma nova perspectiva para as escolas, baseada no gerencialismo. E no que diz respeito ao segundo tópico, influência do gerencialismo na gestão escolar, discutimos o modelo gerencialista nas escolas, no qual os gestores precisam cumprir metas impostas por políticas de avaliação, nesse sentido restringindo a autonomia e participação dos agentes responsáveis pela gestão (QUEIROZ, 2016).

Portanto, o estudo sobre gerencialismo tem total relevância, uma vez que, esse modelo vem influenciando significativamente as políticas educacionais do governo. Por fim, traremos nossas perspectivas acerca do assunto abordado, e nossas considerações sobre o trabalho desenvolvido.

NEOLIBERALISMO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Ao passar dos anos ocorreram muitas mudanças no cenário econômico do Brasil e no mundo, marcadas principalmente pelo mercantilismo e a industrialização, nos quais visam apenas o interesse comercial e o lucro. Atualmente, nosso sistema econômico é regido pelo capitalismo que se detém aos bens privados e na liberdade de comércio e indústria sem o controle estatal, e tem como principal objetivo as vantagens financeiras.

Nesse sentido, as empresas em busca de resultados lucrativos, fundamentam-se no efficientismo e na eficácia como finalidade da produção de produtos que serão comercializados. De acordo com Hypolito (2011) este modelo pode ser chamado de Estado Gerencialista, em que está organizado por alianças liberais conservadoras, baseado na ressurreição de princípios neoliberais que foram elaborados no início do século XX.

Queiroz (2016) afirma que as reformas do Estado foram impulsionadas pelo neoliberalismo e pela globalização, desencadeando na sociedade contemporânea novos determinantes para os sistemas educacionais, especialmente no que diz respeito às políticas públicas voltadas para a educação. A partir desse contexto, o modelo empresarial ganha espaço na administração pública, uma vez que é visto como uma solução para os problemas educacionais com discursos de que sua forma de gerenciar é eficiente, os indivíduos que partem desse pensamento, rotularam a educação como fracassada e incapaz de se organizar e adequar às novas gerações, fizeram duras críticas ao sistema educacional, aos docentes, organização e aos demais setores.

Conforme o Módulo de Competências Básicas, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2008, p. 38), a perspectiva neoliberalista declara que “(...) a reforma administrativa torna a escola eficiente, competitiva e capaz de formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho.”

Em busca de melhorias para a educação, as políticas públicas, em sua maioria, são orientadas pelo viés gerencialista, e muitos dos agentes que formulam as políticas educacionais não têm familiaridade com a pedagogia. Dessa maneira, o amadorismo prevalece nos assuntos da educação.

A razão mercantil, ao privilegiar a busca de resultados econômicos, costuma menosprezar os fins educativos, favorecendo encaminhamentos e abordagens que passam ao largo das boas práticas pedagógica e do conhecimento técnico-científico sobre educação. (...) os agentes das políticas educacionais são seduzidos pelo os mecanismos de competição mercantil, na busca de soluções que compensam seu amadorismo pedagógico. A razão mercantil (...) procura reduzir tudo a imagem e semelhança do mercado (PARO, 2015, p. 50-51).

Além disso, as concepções das políticas no Brasil, por muito tempo se revelam como descontínua, uma vez que elas não são planejadas a longo prazo, portanto, enquanto um governo está no poder certas políticas são criadas, porém no momento que o período desse governo finda, aquela política que até estava funcionando bem é substituída por outra. Dourado (2007, p. 925) afirma que “constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade”.

Partindo dessa lógica de desarticulação entre as políticas, os formuladores de políticas educacionais, como economistas, empresários, engenheiros, entre outros, encontram solo fértil para expandir os seus interesses, já que após a reforma do Estado, em busca da modernização os novos modelos de gestão, tendem, segundo Oliveira *apud* Dourado (2007, p. 926) a “(...) introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”.

Assim, os interesses de alguns são revertidos em políticas, embora busquem a mudança e melhoria para educação, esses modelos resultaram em hibridismo, no qual algumas objetivam a democratização nas políticas educacionais brasileiras, e outras surgem com o mesmo discurso de gestão democrática, quando na verdade está extremamente ligada ao modelo gerencialista.

Segundo Queiroz (2016, p. 50) “a gestão democrática da escola pública requer um novo paradigma de gestão que dê conta de uma escola cujos fundamentos sejam a autonomia, a participação e a emancipação dos sujeitos que nela convivem”, entretanto, quando paramos para observar a participação e autonomia dos sujeitos na gestão escolar, percebemos que em muitos casos ela encontra-se apenas no papel. Dourado (2007, p. 926) afirma que “vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa.”

Para melhor entender como isso acontece, discutiremos brevemente sobre alguns programas e planos, nos quais evidenciam a descontinuidade das políticas educacionais. O

primeiro denomina-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) abrange apenas três regiões do Brasil, o Norte, Nordeste e o Centro-Oeste, e está focado no Ensino Fundamental, como se as outras regiões não precisassem desse plano, e notamos também, que de acordo com o plano só o Ensino Fundamental é atendido e como ficam a Educação Infantil e Ensino Médio? Com certeza, toda a Educação Básica carece de ajuda bem como todas as cinco regiões do país. A princípio essa política pode até trazer um caráter de uma gestão democrática, mas em meio às discussões, vimos que quando aplicada, a mesma visa a eficácia e eficiência, bem ao modelo gerencialista.

(...) este plano estrutura-se por meio de ‘uma nova cultura organizacional firmada sobre princípios de gestão estratégica e do controle da qualidade total, orientada pela e para a racionalização, a eficiência e a eficácia’. Desse modo, ideologicamente, o PDE, desde a sua concepção, ‘busca criar o consenso em torno da idéia de que a melhoria da educação estaria na adoção dos parâmetros de mercado, com a aplicação de estratégias da empresa privada na gestão da escola pública’ (DOURADO, 2007, p. 931).

Já o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares abrange uma dimensão distinta do PDE. Dourado (2007, p. 934) informa que “esse Programa tem por objetivo contribuir com a discussão sobre a importância de conselhos escolares nas instituições e visa, ainda, ao fortalecimento dos conselhos existentes.” Dessa forma, os conselhos escolares comportam uma gestão democrática efetiva, no qual os atores podem participar e contribuir com políticas que beneficiem a escola, a comunidade, trabalhando juntos para a democratização escolar. Podemos então conceber,

a escola como espaço de luta e conquista da democracia, tendo em vista que nela ocorrem os processos de democratização por meio de práticas cotidianas que vão ampliando os espaços de participação e os debates entre os sujeitos, sem, contudo, necessitar esperar por mudanças estruturais proporcionadas pelo Estado e suas instâncias específicas (MEC e SEEC) para desenvolver uma ação política com possibilidade de transformação dos contextos cotidianos escolares, cujos resultados possam contribuir para modificações na sociedade (QUEIROZ, 2016, p. 54).

Partido disso, ao comparar as duas políticas educacionais supracitadas, é possível perceber que uma delas seria capaz de trazer autonomia, participação, e emancipação para a gestão escolar, enquanto a outra possui um viés característico do gerencialismo que por consequência limita a ação de uma política com intencionalidade da gestão democrática.

Portanto, a falta de organicidade das políticas educacionais é uma das características marcantes em nosso país. São essas brechas na administração pública que acaba permitindo a

intervenção de empresas nos assuntos da educação, uma vez que, de um lado, a centralidade conferida à gestão democrática e, de outro, a concepção gerencial como norte pedagógico, contudo, nesse contexto neoliberal o que prevalece é a perspectiva gerencial nas escolas, no qual a gestão educacional, para atingir metas impostas por políticas mercantilistas centralizam as tomadas de decisões.

INFLUÊNCIA DO GERENCIALISMO NA GESTÃO ESCOLAR

Na situação atual do país, o modelo gerencial tem sido incorporado na gestão pública brasileira por meio das políticas públicas voltadas para a educação, uma vez que, na busca por melhorias elas estão centradas no racionalismo e na produtividade, por conseguinte, muitas discussões giram em torno da educação e da gestão escolar. A princípio, entendemos a educação

(...) como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação (DOURADO, 2007, p. 923).

Por conseguinte, a gestão escolar consiste na organização interna da escola, envolvendo todos os departamentos que estão interligados ao processo pedagógico, visando garantir a constante melhoria nos âmbitos social e educacional da instituição de ensino. Sendo assim, diferentemente da administração empresarial, utilizada pelas grandes indústrias comerciais, a gestão escolar se distingue, pois, embora uma das competências do gestor seja administrar os recursos financeiros que chegam na escola por meio das políticas públicas educacionais, os propósitos escolares são outros. Segundo Dourado (2007), as finalidades estão demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam a perspectiva custo-benefício *stricto sensu*. Ou seja, a gestão educacional está focada na constante melhoria do desempenho da escola como um todo, no processo educativo de cada aluno, e para que ela funcione, é necessária a efetiva participação de todos os membros que fazem parte da escola, desde os professores, à toda comunidade que fica fora dos muros da escola.

Em conformidade com Paro (2015), a escola atual não está conseguindo cumprir seu objetivo principal, que é formar cidadãos, ou na perspectiva do senso comum, “transmitir” conhecimentos, tendo em vista que, as utilizações dos recursos não estão adequadas para o objetivo estabelecido, em termos administrativos, existe uma negação do princípio da

administração, que é ligar os meios aos fins. Nesse aspecto, a escola está se detendo apenas aos meios, esquecendo-se dos verdadeiros fins educacionais, o que fica evidente, nos *rankings* das políticas de avaliações externas do sistema de ensino.

Desta forma, uma das dificuldades na utilização do modelo gerencial é a obtenção dos resultados do processo pedagógico, uma vez que há uma grande cobrança do governo por meio de ações controladoras, que afetam diretamente na autonomia da gestão escolar, pois de um lado a escola “ganha” independência para desenvolver-se, e do outro é exigido aos diretores que realizem a prestação de contas dessa autonomia, assim, fica perceptível a adoção de métodos de controle na gestão educacional.

É importante destacar que a escola possui responsabilidade sobre o trabalho desenvolvido, porque é nela que as políticas educacionais devem ser pensadas. No entanto, vale salientar que a autonomia administrativa da escola pública é sempre limitada por que depende das políticas adotadas pelo governo (DRABACH, 2010 p. 46).

Com isso, os diretores precisam adequar a organização escolar, até mesmo o trabalho pedagógico, para atender as metas impostas por políticas gerencialistas, principalmente as políticas de avaliação externa. Maroy *apud* Dourado (2007 p. 938) confirma que há um “(...) aumento dos mecanismos de controle por um conjunto de meios (avaliação, modelos e monitorização e supervisão de práticas (...))”, evidenciando, assim, a busca de resultados eficientes e eficazes nas escolas, e ainda mais, responsabilizando os agentes, pelo sucesso, ou fracasso dessas políticas.

[...] afirmar que a qualidade social da educação e, por conseguinte, do ensino-aprendizagem não deve ser respaldada na realização de testes e avaliações estandardizadas e padronizadas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Programme for international Student Assessment (PISA), que mais causam constrangimento, ranqueamento e competitividade do que apresentam quadros reais da qualidade do ensino-aprendizagem, conforme temos assistido nos dias atuais (QUEIROZ, 2016, p. 63-64).

Além disso, as propostas que adentram nas escolas, são travestidas de ideias inovadoras, democráticas, e participativas, como já foi esclarecido no tópico anterior, pois buscam alcançar bons resultados, seja nos índices de aprovações de alunos, ou mesmo na aquisição do *status* de escola de qualidade. Esse modelo de gestão atribui à escola a concepção de uma administração participativa, que inclui todos que compõem a escola, e também a comunidade, entretanto, conforme Drabach (2010) a ideia de participação, não diz

respeito apenas à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola ou do acompanhamento dos processos e redirecionamentos das práticas educacionais por meio das avaliações, mas apenas no estabelecimento de parcerias de setores sociais que se disponham em colaborar com o ensino público. Tal dinâmica, além de fortalecer a intervenção de empresas privadas nas escolas, coloca sobre os diretores toda a responsabilidade de gerir.

Queiroz (2016), em seu trabalho, relata, que em uma roda de conversa com professores e diretores, na qual discutiram acerca do Projeto Político-Pedagógico - PPP, percebeu que

(...) a noção de democracia com efetiva participação dos sujeitos nos processos de construção e decisão político-pedagógica da escola ainda é carente de compreensão teórico-prática, capaz de abrir todos os canais possíveis para a efetivação de relações dialógicas e horizontais que possibilitem o pleno exercício da gestão democrática nos contextos cotidianos escolares, de maneira que os sujeitos se apropriem das informações, das decisões, do planejamento e da execução das atividades e/ou ações vivenciadas cotidianamente nos diferentes espaços tempos e momentos escolares (QUEIROZ, 2016, p. 108-109).

Dessa maneira, a participação dos outros constituintes da escola se torna mínima, haja vista que as tomadas de decisões são efetuadas pelos diretores que seguem as ordens do governo, e os outros componentes apenas executam. Isso implica no trabalho do diretor, pois ele fica sobrecarregado de atribuições, tirando a oportunidade da comunidade compreender como funciona o trabalho pedagógico nas escolas.

Usualmente, esse poder continua nas mãos da diretora ou gestora, que o monopoliza, faz a pauta das reuniões dos conselhos e colegiados escolares, não a divulga com antecedência etc. A comunidade externa e os pais não dispõem de tempo e, muitas vezes, nem avaliam a relevância de participar ou de estarem presentes nas reuniões (GOHN, 2006, p. 33).

Para Queiroz (2016, p. 59) essa é uma das dificuldades para a participação, haja vista que “as práticas dos contextos cotidianos escolares estão (...) relacionadas à falta de consciência sobre a coisa pública e a partilha de poder ainda percebemos centralidade do poder nas pessoas do núcleo gestor da escola (diretor(a), vice-diretor(a) e coordenador(a))”.

A falta de participação da comunidade nas tomadas de decisões escolares, finda levando a uma concepção equivocada do verdadeiro propósito escolar, tendo em vista que, muitas vezes, para o senso comum a educação se limita apenas a “passar” conteúdos. Para

(2015) declara que a educação tem a função de formar humano-histórico, construindo sua cultura e se reconhecendo como sujeito social, cultural, político e psicológico apropriando-se do conhecimento. Por conseguinte, Hypolito (2011) atenta para essas práticas, pois geram competições entre as escolas, visando apenas os números como avanço, sem realmente atender as ocorrências das escolas.

As práticas mercantilistas acarretam muitos problemas educacionais, a princípio a pretensão dos indivíduos, que acreditam nessa logística, era “solucionar” essas dificuldades, porém, fizeram pelo contrário, as agravaram. Esse modelo implica no trabalho dos diretores, colocando sobre eles todas obrigações de administrar a escola, impossibilitando uma gestão em que haja uma participação maior de todos os profissionais que fazem parte da escola, assim, os agentes deixam de ser autores e passam a ser meros reprodutores do sistema mercadológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da elaboração desse artigo, podemos perceber a presença marcante do gerencialismo no meio educacional, devido a economia do país girar em torno do neoliberalismo, uma vez que, se recomenda o modelo de administração de empresas privadas em todos os setores, tendo em vista que esse modelo se volta para a eficácia e o eficientismo, e, ainda que silenciosa, essas políticas educacionais vêm aderindo essa perspectiva gerencialista encobrendo interesses econômicos e controle do serviço público a partir de empresas privadas implicando na impossibilidade de um modelo de gestão democrática.

Por conseguinte, trouxemos as concepções de educação e gestão escolar, baseado nos autores já citados, para podermos compreender as inferências do gerencialismo no desenvolvimento do trabalho pedagógico, sobrecarregando os profissionais com a anseia pelo cumprimento de metas e objetivos, refletindo a ação pedagógica dos professores e o tempo individual de aprendizagem dos alunos. Ainda mais, na gestão escolar, foi perceptível que a obrigação de gerir a recai sobre o diretor escolar, e também, afeta na sua autonomia, pois o mesmo precisa prestar contas de sua gestão. Outro ponto que levantamos, foi a mínima participação dos componentes da instituição escolar, condicionados apenas a cumprir as ordens que lhe são impostas, perderam seu protagonismo na atuação escolar.

Com tudo que já foi discutido, foi possível conhecer as metodologias gerenciais e compreender o quão exigente são, fazendo-nos levantar dúvidas se realmente o gerencialismo é o melhor caminho, pois implica em realizar aquilo que torna a educação desigual, as

políticas repassam ideias utópicas de igualdade mas apenas reforça um país excludente e seletivo, onde apenas a parte da sociedade será beneficiada. Precisamos, então, de políticas educacionais que se articulem entre si, havendo uma organicidade, que tenham um só propósito formar um cidadão capaz de pensar e mudar sua realidade, ou seja, um humano-crítico e que esse processo aconteça em conjunto comunidade e escola.

Após a conclusão deste trabalho, pensamos que ainda há muitas questões a se discutir acerca desse assunto, pois compreendemos que esse modelo gerencial, implica em todos os setores educacionais, e como estamos em processo de formação inicial, ponderamos sobre qual o papel do professor em meio as implicações geradas pelas práticas gerencialistas? Como o profissional se sente em um local, em que a cobrança por resultados, impossibilita o verdadeiro propósito do trabalho pedagógico? Portanto, nossas pesquisas não param por aqui, a partir desses novos questionamentos poderemos ir mais adiante em busca de aprimoramento dos nossos saberes, em torno de um assunto tão atual e presente no ambiente em que futuramente iremos trabalhar, pois precisamos refletir nossas ações e contornar essa situação vindouras.

REFERÊNCIAS

- DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. vol. 28, n.100, Campinas, 2007.
- DRABACH, N. P. **Gestão escolar democrática e gestão gerencial: a confluência perversa**. Monografia; (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão Educacional - EaD (UAB/UFSM)) - Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. v.14, n.50. Rio de Janeiro, 2006.
- HYPOLITO, A. M. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente**. vol.21, n.38, São Paulo, 2011.
- PARO, V. H. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** 1ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Cortez, 2015.
- PRETI, O. et. al. **Módulo Introdutório**. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2006. 92 p. il. color. (Formação pela Escola)
- QUEIROZ, B. J. **Gestão democrática escolar: uma imersão nos contextos cotidianos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró, RN, 2016.

GESTÃO DE UNIDADES E SISTEMAS EDUCACIONAIS: ENTRE REFERÊNCIAS TEÓRICO-CONCEITUAIS E PRÁTICAS COTIDIANAS NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL-PA

Francisca Elaine Nascimento do Nascimento
Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal
elaine.fn20@gmail.com

Aílto Ramos da Silva
Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal
ailtoramos26@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir teórico-conceitualmente a gestão de Unidades e Sistemas Educacionais, para assim, relacionar com experiências ocorridas no contexto do município de Castanhal-PA, a partir da Gestão Escolar Pública, Privada e da Gestão do Ensino Superior. Na metodologia utilizamos a pesquisa de cunho qualitativo, tendo como coleta de dados uma roda de conversa que ocorreu na Universidade Federal do Pará- Campus Castanhal. Para compreensão do objeto de estudo utilizou-se como suporte teórico: Libâneo (2001), Lück (2009). No primeiro momento apresenta-se algumas reflexões acerca da Gestão, tanto do ponto de vista político-ideológico, quanto da dimensão organizacional e as variadas dimensões da gestão com foco no Administrativo, no Pedagógico, na Gestão do clima e de pessoas. Por conseguinte, destaca-se experiências de gestão no contexto do município de Castanhal-PA, sobre as quais se produz algumas reflexões com base nas discussões promovidas durante a disciplina de Gestão e Organização de Sistemas e Unidades Educacionais. Ao associarmos a experiência dos profissionais que atuam na gestão educacional, com os estudos dos teóricos, concluímos que para desenvolver um trabalho competente, o gestor precisa ter um olhar mais humano, em seu cotidiano deve fazer parcerias que tenham o intuito de conseguir o objetivo principal da escola, que acreditamos ser, a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Gestão de Unidades. Sistemas Educacionais. Concepções de Gestão. Dimensões da Gestão. Experiências de Gestão em Castanhal-PA.

INTRODUÇÃO

A gestão de unidades e sistemas educacionais se constitui enquanto relevante objeto de discussão e investigação no curso de pedagogia, por isso, buscamos investigar o trabalho do gestor de unidades e sistemas educacionais, por meio, de uma de roda de conversa sugerida pela disciplina Gestão e Organização de Sistemas e Unidades Educacionais, que aconteceu no dia 22/08/2018, no auditório da UFPA-Campus Castanhal. Contando com profissionais que atuam na função de gestores, são eles: Prof. Dr. Bruno Souza Lyra (Vice coordenador da UFPA-Campus Castanhal), Prof^ª. Francinaide Alves (Diretora da Escola Sesc – Castanhal) e Prof. Augusto Nazareno (Diretor da Escola Monsenhor José Maria do Lago – Castanhal). Este

trabalho tem como objetivo discutir os desafios e implicações pertinentes à prática de gestão desempenhada por profissionais que atuam nesses espaços.

Desta forma, considerando tanto a teoria sobre a temática em discussão, quanto os aspectos da experiência dos profissionais que trabalham na gestão educacional, apresentaremos posteriormente, as dimensões da gestão educacional com destaque para a democrático-participativa, como também as experiências de profissionais que desenvolvem um trabalho como gestor cotidianamente.

DIMENSÕES E CONCEPÇÕES DA GESTÃO DE UNIDADES E SISTEMAS EDUCACIONAIS: EM BUSCA DA UNIDADE NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Para iniciarmos nosso estudo sobre a gestão de unidades e sistema educacionais, é necessário compreender que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (9.394/96) nos indica, em seu artigo 14, que cabe aos sistemas de ensino determinar as normas da gestão democrática do ensino público referentes à educação básica, onde as mesmas precisam voltar-se para suas particularidades, de acordo com os incisos I e II do referido artigo elas devem contemplar a: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 1996).

Desta forma, podemos inferir que os princípios da gestão democrática são contemplados quando se traz para dentro da escola todos os sujeitos que, de alguma forma, podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da mesma. Pois sabemos que a gestão de unidades e sistemas educacionais se constitui enquanto prática de destaque em nosso sistema de ensino, sendo preciso conhecer as concepções de gestão e organização escolar, para se efetuar um trabalho qualificado que passa tanto pela dimensão pedagógica, quanto pela dimensão administrativa, pedagógica, da gestão de pessoas, do clima, da cultura e do cotidiano, escolar, bem como do monitoramento e avaliação dos resultados educacionais, sem perder de vista o planejamento e a organização dos trabalhos desenvolvidos pelas unidades ou sistemas educacionais.

Diante disso, um gestor preocupado com a melhoria da aprendizagem de seus alunos tem conhecimento da organização escolar. Libâneo (2001) apresenta dois enfoques para a mesma, que seriam o técnico-científico e o crítico de cunho sociopolítico. O primeiro trata a organização escolar com caráter objetivo, neutro e técnico com funcionamento pautado na razão, este enfoque valoriza entre outros fatores a hierarquia de funções e centralização das

decisões tomadas. O segundo enfoque propõe uma organização que valoriza as interações sociais entre as pessoas pensadas diante do contexto sócio-político ao qual estão inseridas, a gestão escolar. Neste sentido, não é vista somente com caráter objetivo, mas também como uma construção social onde professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima, participam de maneira democrática.

Com isso, percebemos ser necessário conhecer também as diferentes concepções de Gestão, para que possamos escolher qual se adequa a sociedade atual, e principalmente que consiga promover o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Existem variadas concepções de gestão, onde destacam-se: Técnico-científica (burocrática), autogestionária, gestão colegiada, Interpretativa e Democrática-Participativa.

Reconhecemos a importância das demais concepções de gestão, porém iremos explorar, em nosso estudo, a concepção democrática-participativa, por acreditarmos que através dela é possível tornar a escola mais dinâmica e crítica, onde todos, diretor, coordenadores, professores, comunidade escolar e pais, participem ativamente na busca de melhorias para a educação dos alunos. Em relação a essa concepção de gestão, Libâneo (2001, p. 03) nos diz que ela,

Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomada dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes.

Com isso, vemos que para que ocorra uma gestão democrática-participativa, é necessário haver comprometimento das pessoas inseridas no processo de tomada de decisões, pois, não se trata de simplesmente expor opiniões e ideias dentro de uma reunião, mas além disso, buscar através de sua capacidade conseguir alcançar os objetivos traçados em consenso. Para Lück (2009), a participação tem efetividade quando o sujeito participante se capacita para o processo de tomada de decisões, e estas são feitas de maneira compartilhada, onde todos se comprometem para implementá-las.

Vale ressaltar que o diretor da escola é o responsável por criar na escola um ambiente propício para a participação das pessoas, orientando-as e conduzindo-as para que tudo ocorra da melhor forma possível, atentando para as dimensões da gestão escolar, pois auxiliam positivamente para uma gestão tanto mais organizada quanto humana.

De acordo com Lück (2009), há uma inter-relação entre as variadas dimensões da gestão, que se interdependem conforme a situação, a partir das atribuições conferidas a função para realização de um trabalho integrado. Estas dimensões são: a Administrativa, a Pedagógica, a Gestão do clima e de pessoas. A Gestão Administrativa tem a competência de zelar pelos bens materiais e imateriais da escola, proporcionando condições adequadas para o fazer pedagógico. Assim, o diretor deve estar atento às legislações e normas educacionais vigentes no âmbito municipal, estadual e nacional, como também administrar os recursos financeiros da escola, sem perder de vista os fundamentos da educação e da gestão escolar.

Na administração desses recursos, pode-se destacar a importância do aproveitamento dos materiais e da estrutura física da escola, da utilização de maneira criativa a realização de reparos quando necessários, contando com a conscientização dos alunos, quanto à preservação do espaço. No entanto, Lück (2009) declara que os recursos por si só não são suficientes porque depende do significado que atribuímos a eles e como são utilizados no processo educacional, pois precisa ter um caráter pedagógico. Com isso, o diretor deve exercer funções administrativas e também pedagógicas, sem deixar de lado, qualquer uma delas.

Em relação à Gestão Pedagógica, Lück (2009, p. 95) afirma que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos [...] Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Nesse sentido, cabe ao diretor articular as ações da escola, de forma democrática e participativa, gerindo com liderança, organização, ética e planejamento, coordenando para que cada funcionário da escola entenda e realize seu papel adequadamente. Por isso, “A gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola” (LÜCK, 2009, p. 102). Nesse caso, a observação pedagógica feita pelo diretor na sala de aula é de suma importância porque procura saber das dificuldades e entraves pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, aluno-aluno, assim preocupando-se com o aprimoramento de todos os alunos.

Outra dimensão é a Gestão do Clima e Cultura Escolar que trata do papel da escola, da ideologia, dos valores, das relações interpessoais, estando ligadas as crenças, tecnologia e ao caráter que é vivido e empregado coletivamente no ambiente. Daí vem à necessidade da liderança do diretor em orientar para alcançar as finalidades e pressupostos da escola. Do contrário, (LÜCK, 2009 p. 118) diz que:

Os ambientes em que os gestores hesitam em exercer liderança nesse sentido, passam a ser objeto da criação de regularidades em que interesses individuais ou corporativos têm primazia inadequada e ilegítima como um direito funcional, em detrimento dos interesses de aprendizagem e formação dos alunos.

Muitas vezes, o diretor que adota uma postura autoritária e de controle, deixa insatisfeitos os professores, desmotivando-os a realizar um trabalho participativo e coletivo, principalmente referente à tomada de decisões à medida que o jogo de poder influencia na relação de uns sobre os outros, resultando em um ambiente de disputa e comodismo, trazendo prejuízos para a Educação. Já, a Gestão de Pessoas tem o objetivo de promover um bom relacionamento interpessoal, que facilite a comunicação entre as pessoas. Como alega (LÜCK, 2009, p. 82):

Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento.

Sabemos que são as pessoas dão sentido ao trabalho escolar, pois empregam sua identidade e conhecimento na efetivação do trabalho, que acima de tudo precisa ser em conjunto, na busca de atingir os objetivos delineados pela escola, sempre voltados para a aprendizagem dos alunos. O diretor é o líder que conduz a gestão de pessoas na escola, portanto, deve ficar atento aos aspectos essenciais para o bom desenvolvimento do trabalho coletivo, como: a motivação, capacitação profissional, trabalho em equipe, diálogo, avaliação, autoavaliação e comunicação (LÜCK, 2009). É aquele que articula todas as ações fazendo com que os demais profissionais da escola, se sintam parte da unidade escolar, e se esforcem para o cumprimento das finalidades da educação.

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL-PA

Na roda de conversa o Prof. Bruno Souza destaca a importância de lidar com as pessoas, com as diferenças, em valorizar as pessoas e o trabalho coletivo. Na opinião dele “O maior desafio da gestão é gerir as relações interpessoais que muitas vezes são conflituosas, por isso é preciso tratar as pessoas com respeito e de maneira igual”. Para tanto, o diretor tem que utilizar as competências da gestão de pessoas, que abordamos no tópico anterior. Como afirma Lück (2009, p. 82) “As demandas e possibilidades de atuação sob a dimensão da gestão de pessoas são múltiplas, pois interferem em todas as ações da escola e se articulam com todas as demais dimensões de gestão escolar”, perpassando todas as relações existentes no meio escolar. Ao avesso, podemos citar a falta de diálogo, de liderança, de administração como uns dos empecilhos para o bom gerenciamento de uma escola.

O prof. Augusto Nazareno explicou a realidade e as ações que são desenvolvidas na escola na qual atua, além de discorrer sobre a gestão de pessoas, a importância do papel do diretor na melhoria da aprendizagem dos alunos. Destacou também o valor agregado ao trabalho em equipe, dizendo que: “O diretor tem que se envolver nas atividades da escola porque acima de tudo, o diretor é antes um professor”. Neste aspecto Lück (2009, p. 23) afirma:

O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão.

Por isso, o gestor tem que participar do cotidiano dos alunos, já que o foco principal da Educação são os estudantes, como também deve ter um discurso condizente com a prática e servir de exemplo. Não adianta querer exigir uma postura proativa dos demais, enquanto ele se omite de suas atribuições.

Na conversa, a Profa. Francinaide, enquanto diretora da escola SESC, descreve as atividades desenvolvidas sob sua gestão, além de alegar que: “o meu maior desafio de ser diretora é convencer e conscientizar todos os funcionários da escola em desenvolver seu papel

em prol da aprendizagem dos estudantes”. Daí, podemos inferir que a motivação tem grande importância na reversão dessa situação. Diante disso, Lück (2009, p. 83) diz que:

[...] os níveis de motivação tendem a crescer na medida em que se destaca o esforço de todos na construção de uma identidade positiva da escola, tanto entre os participantes da comunidade interna, como da comunidade externa. Criar as condições para que as pessoas sintam satisfação em sua participação na dinâmica da escola se assenta sobre a criação de condições de sucesso e que se constituem em elementos importantes da motivação extrínseca, ao mesmo tempo em que são fatores essenciais de um ambiente educativo. Isso porque, não são comuns as pessoas que demonstram elevada motivação intrínseca, isto é, o gosto por fazer alguma coisa, pelo prazer do seu resultado. Também porque, muitas vezes, chega-se à motivação intrínseca a partir da extrínseca e em associação a ela, como por exemplo, ter seu trabalho reconhecido e destacado por seus colegas e pelos gestores da escola.

Neste sentido, valorizar os professores, os funcionários da escola é o primeiro passo para uma boa gestão, que esteja preocupada com a formação humana. Francinaide ainda declara que: “O diretor tem que atuar na parte administrativa e pedagógica”. Deste modo, percebemos a necessidade de contemplar todas as dimensões da gestão em busca de um trabalho realmente comprometido com a Educação e ciente de seu papel social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a gestão democrática-participativa consegue levar a educação para um caminho mais humano, reconhecendo os direitos e deveres dos sujeitos participantes da mesma, possibilitando trabalhar as dimensões pedagógica, administrativa, de clima e de pessoas, com o intuito de melhoria da qualidade do ensino ofertado. Percebemos com isso, que um profissional competente, no que se refere a gestão de unidades e sistemas educacionais, precisa conhecer a respeito das várias concepções de gestão e das dimensões da mesma, para que assim possa pôr em prática uma concepção que realmente traga melhorias para a aprendizagem e vida dos estudantes, pois é para eles que todo o trabalho e esforço devem ser pensados.

Como observamos nas falas dos profissionais que atuam na rede de ensino do município de Castanhal-PA, suas experiências nos fazem entender que ser gestor não é simplesmente comandar no sentido autoritário, mas ao contrário, é ter a flexibilidade de conseguir o melhor de cada uma das pessoas através do diálogo. Para então, efetivar uma

gestão de fato democrática, pois assim o diretor consegue conduzir e motivar as pessoas da comunidade escolar a buscarem juntos alcançar os objetivos pensados para a escola.

O gestor que consegue implementar a gestão democrática-participativa na unidade ou sistema de ensino que trabalha, precisa entender a dinâmica da escola estabelecendo uma relação de parceria, com foco na aprendizagem dos alunos. Portanto, essas experiências compartilhadas trazem enormes contribuições para a formação do profissional da educação, que além de motivar, nos induz a querer fazer um bom trabalho futuramente, desta forma percebemos o quanto vale a partilha de conhecimentos que são adquiridos no chão da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Brasília, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. O Sistema de Organização e Gestão da Escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática.** 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Acesso em 23 de agosto de 2018. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.Pdf.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: PERCALÇOS INSTITUCIONAIS E CULTURAIS A SEREM SUPERADOS

Ana Cristina Valente Peixoto

Assistente Social formada pela Universidade do Estado do Ceará – UECE; Pedagoga formada pela Universidade de Fortaleza -UNIFOR e Advogada formada pelo Centro Universitário Christus cristina_valente1@hotmail.com

Joyce de Sena Lima

Geógrafa formada pela Universidade do Estado do Ceará – UECE. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN joycedesena@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é uma revisão bibliográfica que parte da compreensão que os percalços institucionais e culturais a respeito da gestão democrática nas escolas públicas do estado do Ceará existem e precisam ser superados. Para tanto, adotou-se o levantamento bibliográfico, utilizando-se a verificação analítica de documentos oficiais e a análise de cunho qualitativo dos dados, sob a perspectiva das notórias reflexões de autores como Paulo Freire, Heloísa Lück, Vitor Paro e Sofia Vieira. Com o objetivo de analisar e refletir os entraves e as possibilidades de efetivação de uma gestão materialmente democrática na escola pública do estado do Ceará, a partir da perspectiva das pesquisadoras, na qualidade de docentes, que atuaram no ensino médio na rede estadual cearense, mais especificamente na Escola de Ensino Fundamental e Médio Helenita Mota, na periferia urbana do município de Fortaleza, discutiremos a fragilidade da aliança do princípio da gestão democrática com a prática escolar, os entraves em torno do sistema de ensino, e por fim destacamos os instrumentos de gestão como possibilidades de superação das desigualdades encontradas nas escolas.

Palavras-chave: Gestão Democrática da Escola Pública. Projeto Político-Pedagógico. Diversidade.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar de cunho participativo deve garantir ao cidadão não apenas conteúdos curriculares, mas o direito de participar diretamente de decisões e discussões sobre direcionamento, funcionamento e futuro da escola. Na atual conjuntura da administração pública brasileira, a transparência vem ganhando cada vez mais relevância social, em decorrência direta do princípio do Estado Democrático de Direito, concebido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Segundo Martins Júnior (2010, p. 40), esse princípio concretiza-se “pela publicidade, pela motivação, e pela participação popular nas quais os direitos de acesso, de informação, de um devido processo legal articulam-se como formas de atuação”.

Muitas vezes, o princípio administrativo da transparência dos atos administrativos não é observado pelos gestores escolares, causando uma dificuldade no controle desses atos

administrativos. A transparência tem como núcleo jurídico o princípio da publicidade, expresso no artigo 37 da Carta Magna, interpretado concomitantemente aos incisos XXXIII, XXXIV e LXXII do artigo 5º, apresentando primordialmente à democracia que, ressalvados os casos previstos em lei, os atos públicos devem ser abertos à sociedade, incluindo prestação de contas, licitações, concursos, entre outros (BRASIL, 1988).

A falta de participação popular da comunidade escolar na rotina da escola encontra-se interligada ao descumprimento do princípio da publicidade dos atos dos gestores, sendo um importante instrumento para a transparência dos atos administrativos.

Dessa forma, cabe refletir sobre como o princípio de gestão democrática pode ser aplicável ao cotidiano da escola pública? Quais as possibilidades de inserção nas escolas públicas de uma gestão democrática diante das normas e imposições do sistema de ensino? Para isso, partimos das considerações de nossa vivência enquanto professoras da rede de ensino do Estado do Ceará, destacando conceitos relevantes para a reflexão proposta reforçando a pertinência dos pressupostos de participação, democracia e diversidade.

A FRAGILIDADE DA ALIANÇA DO PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA COM A PRÁTICA DO COTIDIANO ESCOLAR

Lerche Vieira (2005, p. 19) explica que “a gestão democrática é um tema que aflige educadores, representando um desafio na operacionalização de políticas de educação e no cotidiano escolar”. Dessa forma, questiona-se como a gestão escolar pode caminhar para efetivar práticas democráticas dentro do ambiente institucional. Essa reflexão implica pensar em uma escola voltada para as diversas demandas sociais e que esteja preparada e disposta a enfrentar os desafios postos na contemporaneidade.

É importante situar que o direito à educação deve ser concebido enquanto um direito social¹, conforme definido no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). De acordo com Novelino (2009, p. 362/364), esse direito fundamental é de segunda dimensão, assim como o direito à moradia, saúde, segurança, transporte público, previdência social,

¹A doutrina utiliza a classificação dos direitos fundamentais em gerações ou dimensões. A primeira dimensão está relacionada aos direitos civis, abrangendo o direito à liberdade, à expressão, à locomoção, à vida, por exemplo (rol meramente exemplificativo). A segunda dimensão é formada pelos direitos sociais, culturais, econômicos, ramificações do direito à igualdade. A terceira dimensão dos direitos fundamentais engloba os direitos à paz, a uma qualidade de vida saudável, à proteção ao consumidor e à preservação do meio-ambiente. Já a quarta dimensão é formada pelos direitos à democracia, à informação, ao pluralismo e de normatização do patrimônio genético. Vale esclarecer que não é unânime entre os doutrinadores a aceitação desta geração de direitos fundamentais.

saneamento básico, lazer, etc. Entretanto, localizar a educação estritamente enquanto direito social pode não refletir seu papel fundamental dentro de uma estrutura social complexa e desigual como a brasileira.

O exercício pleno do direito fundamental ligado à educação deve implicar também a efetivação de direitos de cunho políticos e civis, sendo considerado fator indispensável da sociabilidade humana. Desse modo, deixar de garantir a plenitude do direito à educação representa negar a completude dos próprios direitos fundamentais, uma vez que as diversas dimensões de direitos devem manter relação entre si.

Para melhor exemplificar a interligação entre as dimensões de direitos é necessário explicar que os direitos civis estão relacionados aos direitos e às liberdades individuais, referentes ao direito de ir e vir, escolha do trabalho, manifestação, e de respeito à inviolabilidade do lar e da correspondência, entre outros. Portanto, no contexto dos direitos políticos, têm-se os direitos relacionados à livre expressão do pensamento e das ideias, participação na vida política (partidária, sindical, comunitária, escolar, entre outros), além do direito de votar e ser votado nas eleições. Assim, no âmbito escolar, o direito à educação pode ser considerado um direito de natureza complexa, uma vez que possibilita o entrelace de várias dimensões de direitos.

Essas complexidades ainda se tornam mais latentes quando nos deparamos frente ao desafio da implementação da gestão democrática na escola pública. A gestão democrática nas instituições educativas e nos sistemas de ensino² é um dos princípios constitucionais do ensino público, explicitamente, elencados no inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Entretanto, entre a positivação de um princípio constitucional e sua efetivação no cotidiano escolar há um distanciamento que necessita ser superado pelos sistemas de ensino e instituições sociais. Formalmente, a legislação brasileira avançou na previsão da gestão democrática na escola, embora isso não signifique que haja a alteração da fisionomia do real, uma vez que este princípio ainda carece de materialização no cotidiano das escolas.

O princípio da gestão democrática deve nortear o sistema educacional público, nas esferas macro ou micro do sistema de ensino e da escola. Entretanto, pode-se compreender a escola como um mero reflexo do sistema educacional. Assim, entende-se que a autonomia da

²O sistema de ensino oferece suporte para instituições de ensino públicas e privadas, fornecendo material didático, assim como apoio pedagógico, como consultoria, formação de professores e acompanhamento de processos escolares. Neste trabalho, cabe a atenção exclusivamente ao sistema de ensino vinculado à rede pública, mais especificamente a Secretaria de Educação do Estado do Ceará - Seduc.

escola possibilita caminhos de gestão que algumas vezes pode fluir em sentido oposto ao sistema de ensino. Todavia, essa oposição institucional pode representar rupturas e debilidades no sistema.

É preciso compreender que, assim como as demais instituições e órgãos públicos, as escolas integram a estrutura da administração pública brasileira, sendo regida por 5 (cinco) princípios constitucionais explicitamente elencados no artigo 37 da CF, quais sejam: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL, 1988).

É imprescindível que todos os gestores públicos, atuantes ou não na seara educacional, compreendam a importância dos princípios alhures mencionados. Tais preceitos normativos, aplicáveis irrestritamente na esfera pública, são pressupostos para a consolidação de uma gestão escolar materialmente democrática.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DO SISTEMA ESCOLAS: CAMINHOS ENTRECRUZADOS

O desafio de problematizar a gestão democrática direcionada ao ensino, partindo do pressuposto de que a gestão é uma série de iniciativas direcionadas ao ensino e à aprendizagem, então, para se efetivar uma gestão democrática, as iniciativas devem ser descentralizadas e contextualizadas às especificidades dos atores sociais. O exercício do poder dos cidadãos é a essência da democracia, e por essa razão, a escola pode seguir um caminho democrático apenas se contar com a participação dos seus atores, superando a concepção historicamente consolidada de meros espectadores de programas educacionais.

Dessa forma, a participação efetiva acontece quando se proporciona a colaboração entre os membros envolvidos. A participação não deve ser compreendida como uma obrigação ou imposição, visto que pressupõe um ato voluntário e consciente da necessidade de dividir a responsabilidade pelas decisões. Gestão democrática e participação caminham no mesmo sentido. Aprofundando-se no conceito de gestão democrática, emerge a temática da autonomia da instituição de ensino e/ou dos sujeitos envolvidos.

A escola moderna precisa ser gerida de forma ordenada com os demais órgãos públicos, uma vez que, quando o processo participativo está presente nas instituições escolares, a qualidade do ensino tende a apontar melhorias. A autonomia dos sujeitos, sua participação e a edificação de uma gestão escolar democrática pode munir pessoas e dar voz a diversos sujeitos excluídos.

Freire (1996) compreende que a educação é uma forma de modificar o mundo. Nesse caso, a gestão participativa deve reunir as visões internas das famílias dos alunos, dos pais, dos professores e servidores. Esse espírito coletivo e a divisão de responsabilidades cooperam para a formação consciente, configurando o grande desafio a ser alcançado pelos gestores das escolas, já que o processo de democratização indica a necessidade de mudanças no modelo atual de gestão.

Ademais, Freire (1996) explica que é na coerência entre o que é feito com o que se diz que há entendimento. Isso implica que algumas mudanças exigem reflexões e ações conjuntas para evitar um desvirtuamento das intenções. Com isso, a gestão democrática torna-se viável somente se a escola tiver autonomia para praticá-la. A gestão escolar de cunho democrático pressupõe necessariamente autonomia da escola, entendida pela possibilidade de a instituição decidir por si mesma os rumos a serem percorridos, segundo seus princípios e sua realidade.

OS INSTRUMENTOS DE GESTÃO ESCOLAR SÃO ORIENTADOS PARA A REDUÇÃO OU AUMENTO DAS DESIGUALDADES?

A escola Helenita Mota na qual atuamos, assim como as demais escolas do estado do Ceará se estruturam em um grupo que conta com atuação e participação de vários membros, dentre eles a Gestão Escolar, composta pelo diretor da unidade, coordenador pedagógico, coordenador escolar, administrador financeiro e secretário escolar. Em uma parte significativa das escolas públicas vinculadas à rede de ensino do Estado do Ceará, o processo para investidura do cargo de diretor é considerado misto. O que há é uma análise de critérios técnicos aferidos por meio de uma avaliação de conhecimento e de experiência profissional, mediante a utilização de provas escritas e exame de títulos. Em seguida, o processo segue com a eleição direta e secreta que conta com a participação da comunidade escolar. Se eleito, seguindo os critérios de seleção exigidos pela secretaria de educação, o diretor seleciona sua equipe para compor a gestão.

Analisando esse processo, cabe ressaltar que, apesar de democraticamente eleito, não necessariamente serão adotadas práticas democráticas de atuação, uma vez que, ainda assim, são observadas posturas autoritárias, desrespeitosas, antidemocráticas, que exprimem concentração de poderes e medidas distantes de uma perspectiva de equidade, que deveriam ser práticas comuns a quem exerce o cargo de diretor escolar.

Sodré Muniz (2015, p. 17) explica que, quando se fala em diversidade, evidencia-se a multiplicidade humana além do mero registro da variedade das aparências.

[...] é preciso notar que a multiplicidade tem principalmente a ver com possibilidades e não com identidades. A diferença não é um ponto de partida, mas de chegada – ponto de partida são as possibilidades concretas de diferenciação. Deste modo, a discriminação será o não reconhecimento da exclusão do outro nos percalços da diferenciação, ou seja, do movimento complexo dentro do estatuto da identidade. A verdade, enquanto identidade do mesmo, resulta da discriminação.

O senso comum vigente é repleto de significações sociais que fogem dos padrões estéticos e comportamentais ditos comuns pelos mais conservadores, porém, no cotidiano, indaga-se quais as posturas deveriam ser tomadas sem que o outro se perceba como excluído do processo. Essa questão está relacionada a paradigmas de gestão escolar por vezes excludentes, que precisam ser quebrados e substituídos por novas formas de reconhecimento do diverso, em que seja possível a participação e interação do grupo social que atua dentro da escola.

Cabe salientar que o papel do gestor implica diretamente as ações de seu grupo, em que o colegiado acaba sendo reflexo do seu líder. Logo, emerge a questão de qual seria o perfil de profissional para atuar numa gestão democrática dentro da escola.

Cabe explicitar dois perfis de líder: o primeiro, autoritário, que concentra o poder de decisão, mantém o grupo dependente por meio de superproteção, sendo uma pessoa sem iniciativa para resolver problemas, além de não dirigir e coordenar. Essas características de líder autocrata foram percebidas na escola estadual em que atuamos durante cinco anos enquanto educadoras, possibilitando a análise dos moldes dessa gestão, de caráter paternalista e que com toda sua passividade enfraquecia o desempenho de professores atuantes. Conseqüentemente, esse comportamento refletia na aprendizagem dos alunos, uma vez que, diante dessas posturas, os professores não possuíam autonomia para desenvolver projetos ou ações pedagógicas adequadas aos educandos em seu contexto.

O segundo perfil de líder é o democrático, que apresenta capacidade de decisão, valoriza ideias e iniciativas do grupo, promove participação e cooperação, de forma que exista envolvimento dos atuantes no processo. Essas práticas são percebidas em gestão escolar engajadas no acompanhamento do trabalho pedagógico, tornando-se importantíssimas no desenvolvimento de ações estratégicas que estabelecem um único foco: o processo de ensino aprendizagem satisfatória. Dessa forma, torna-se um grande desafio para o diretor o estímulo ao engajamento político dos professores, fortalecendo a sua participação no processo.

Esses perfis estão distribuídos nas diversas escolas do Estado do Ceará e é fundamentalmente importante diferenciá-los, uma vez que, dependendo do tipo de líder que caracteriza o diretor escolar, a escola pode reforçar a segregação social, indo na contramão da perspectiva de equidade e de gestão democrática.

Juntamente à comunidade escolar, a gestão deveria realizar a leitura da realidade do seu entorno, compreendendo os alunos como indivíduos dentro de suas múltiplas identidades. Para tanto, perceber essa necessidade em suas atuações implica uma quebra de conceitos, que refletem um modo de entendimento, comportamentos e estéticas impostas e não superadas.

Henrique Cunha Junior (2008, p. 43) afirma que os moldes europeus de percepção de mundo presente em nossa construção social percebida, inclusive, nos livros didáticos, evidenciando uma história contada a partir do colonizador, que “ainda hoje é sólida, imutável, e esta não se dilui, não se transforma, não estando, portanto, em desaparecimento para dar lugar a uma nova cultura brasileira”. Porém, o processo de descolonização é individual e processual, além de ser o caminho que pode expandir o pensamento da educação para a diversidade cultural (analfabeto, indígena, camponês, culturas negras, culturas populares, etc.).

As práticas democráticas de gestão necessitam proporcionar projetos que incluam não só a decisão individual, mas coletiva, além de analisar critérios relacionados com a contextualização do espaço vivido, as demandas de aprendizagens apontadas nos índices escolares e a inclusão de todos os alunos nesse processo de ensino.

Os instrumentos de gestão escolar, como o Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Conselho Escolar e Grêmios Estudantis, podem reduzir ou aumentar as desigualdades dentro do espaço escolar. Se esses instrumentos derivarem de um processo participativo da comunidade escolar provavelmente serão ferramentas que ajudarão a reduzir as desigualdades. Caso este instrumental seja orientado e executado contando com a participação coletiva, pode servir para uma emancipação política pedagógica; do contrário, também podem ser empregados para controle de decisões.

Abrangendo princípios dentro do ideal democrático de gestão, quando se pensa a diversidade, ou construção da identidade da escola como espaço pedagógico necessário para o desenvolvimento do conhecimento e da cidadania, o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem norteadores que fundamentam a noção de política participativa e atuante, dentro de uma visão heterogênea de todos que compõem a sua elaboração no processo de ensino-aprendizagem do educando.

Na visão de Ilma Veiga (1995), esses princípios são: igualdade de condições para acesso e permanência com sucesso na escola, qualidade social para todos, gestão democrática,

liberdade e valorização do magistério. Dessa forma, o PPP estabelece, como um de seus princípios, uma gestão escolar democrática e eficaz, uma vez que com base nas concepções de democracia e participação dentro do contexto escolar pode garantir a interação de todos os envolvidos, como pais, alunos e educadores, para pensar em um processo político e pedagógico capaz de atender à diversidade e à especificidade existentes na comunidade. É preciso entender as potencialidades da comunidade como, por exemplo, referências históricas do bairro e de que forma a comunidade se estrutura em seu aspecto físico, social e ambiental, de forma a proporcionar o reconhecimento da comunidade para com a escola como meio importante para o desenvolvimento local e de significações atuante em prol do fortalecimento social daquele entorno.

Cabe ressaltar posturas autoritárias em desacordo tanto com a elaboração do PPP quanto com práticas democráticas de gestão, que, por sua vez, apresentam reflexões de uma organização gestacional capitalista industrial, em que o diretor se mostra o patrão (com todas as suas determinações, exigências e regras) e os educadores são os empregados subordinados a esse modelo.

De forma a explicitar a função da escola, o PPP é um importante instrumento para delimitar ou apontar caminhos possíveis de sucesso escolar, pautados em concepções pedagógicas que propiciem as formas (dentro de realidade específica de cada escola) de um desempenho satisfatório no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, cabe evidenciar a importância de coletividade para sua elaboração, tendo objetivos claros e possíveis. Na própria construção do documento, os envolvidos podem discutir e refletir sobre a forma de concretização das ações. Portanto, é necessário, primeiramente, que gestão, educadores e pais estejam dispostos e empenhados a utilizar medidas capazes de efetivar a aprendizagem do aluno.

Os diversos instrumentos de gestão escolar precisam ser apropriados e aperfeiçoados pelos sujeitos que integram a escola. As mudanças de paradigmas devem ocorrer de dentro para fora da escola, de baixo para cima. Não se pode esperar que o sistema de ensino, seja a União, Estados ou Municípios, promova verticalmente práticas democráticas dentro da escola. Deve-se considerar que a cultura institucional do estado brasileiro tem fundamentos clientelistas e patrimonialistas. Dessa forma, é importante compreender a escola dentro dessa lógica institucional que imprime profundas limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos gestores tratam as escolas como se fossem donos, deixando de considerar que são servidores públicos a serviço do bem da coletividade. A participação efetiva e ampla da comunidade escolar vem como um remédio para coibir os abusos e as práticas fisiologistas desses gestores. Entretanto, alguns gestores compreendem que a participação popular ou a cobrança da população é uma ameaça aos seus governos.

Contudo, a participação popular na gestão pública se constitui enquanto prática diferenciada de gestão, que deve ser ampliada e consolidada. Essa consideração deve ser levada em conta, pois o que temos é uma pseudoparticipação, instituindo uma espécie de controle social dos administradores públicos. A qualificação técnica e política da comunidade escolar são bastante importantes para a real utilização e exaustão de todos os instrumentos de participação disponíveis no ordenamento. Para atingir esse fim, é imprescindível que haja uma elevação da compreensão política dos cidadãos em geral.

Conforme Paro (1996), embora a eleição dos diretores possa representar alguns avanços, não tem, por si só, condições de reverter processos tradicionais de gestão. A participação está circunscrita, muitas vezes, exclusivamente ao processo eleitoral. Portanto, a persistência da cultura tradicionalista que tem marcado a escola necessita ser rompida para que novas propostas de gestão possam emergir a partir das realidades.

A partir dos dados observados e da fundamentação do conceito de gestão democrática, o projeto de gestão democrática na escola do Ceará está sendo consolidado. Cabe a esta e às futuras gerações dar a contribuição na consolidação da democracia brasileira, não retrocedendo no que já foi conquistado, seja nos direitos civis, políticos ou sociais. Vale recordar que a Constituição vigente foi promulgada a partir das amplas mobilizações sociais sob toda a legislação infraconstitucional.

O desafio diário dos gestores e dos atores da educação é fazer a lei ganhar corpo nas microrrelações do cotidiano escolar, de modo que o projeto político pedagógico, enquanto instrumento de gestão, possa materializar-se.

REFERÊNCIAS

ACCETTA, L. T. A. S.; SILVA, E. N. C.; ZOTES, L. P. **Gestão Participativa, Comportamento e Motivação na Administração Pública**. 2006. Disponível em: <http://www.ivt-rj.net/sapis/2006/pdf/LuciaAccetta.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

- AFONSO, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona da Educação**, v. 13, p. 13-29.
- AZEVEDO, E. M. **Gestão Pública Participativa**: A dinâmica democrática dos conselhos gestores. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno V**: organização e gestão democrática da escola; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Celso João Ferretti, Ronaldo Lima Araújo, Domingos Leite Lima Filho]. - Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I**: ensino médio e formação humana integral; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes ... *et al.*]. - Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 51p.
- CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Gestão escolar e qualidade da educação**. Secretaria da Educação Básica do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2005. 110p.
- CRUZ, G. R. **Gestão Pública Participativa**: o papel da reforma do Estado e dos Movimentos Sociais. 2006. Disponível em: http://www.achegas.net/numero/38/gisele_38.pdf. Acesso em: 29 jul. 2018.
- CUNHA JUNIOR, H. (2008). Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. **Revista Espaço Acadêmico**.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. In: **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- LOCK, F. N. Participação Popular no Controle da Administração Pública: um estudo exploratório. **Revista Eletrônica de Contabilidade**: Curso de Ciências Contábeis UFSM, Santa Maria - RS, v. 1, n., p.122-133, 01 set. 2004. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistacontabeis/anterior/artigos/vIn01/a07vIn01.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.
- LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MARTINS JÚNIOR, W. P. **Transparência Administrativa**: publicidade, motivação e participação popular. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- MELLO, C. A. B. **Curso de Direito Administrativo**. 14 ed. São Paulo: Malheiros, 2002.
- NOVELINO, M. **Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Método, 2009, 3 ed.
- PEREZ, M. A. **A administração Pública Democrática**: institutos de participação popular na administração pública. Belo Horizonte: Fórum, 2004.
- ROCHA, W. F. **Participação Popular na Administração Pública**: Realidade ou Ilusão? 2015. Disponível em: http://www.craes.org.br/arquivo/artigoTecnico/Artigos_Participa. Acesso em: 29 jul. 2018.
- SODRÉ, M. **Claros e Escuro**: identidade, povo mídia e cotas no Brasil. 3 ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: DISPOSITIVO PARA O ÊXITO ESCOLAR

Arlene Maria Soares de Medeiros
Profa. Dra. do POSEDUC/UERN
arilene.medeiros@bol.com.br

Luana Sayuria Feitoza do Vale Bezerra
Graduanda em Pedagogia pela UERN
luana.sfyb@hotmail.com

RESUMO

Nos dias atuais muito se debate sobre o futuro e qualidade da educação em nosso país. A pergunta que norteou este trabalho foi: *em que sentido a gestão pode contribuir para o êxito escolar?* Esta é uma pesquisa desenvolvida a partir dos textos de Vitor Paro (2014, 2015) e Álvaro Moreira Hypolito (2011), ambos estudados no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC, período 2017-2018). O objetivo deste trabalho é analisar as contribuições da gestão democrática como dispositivo para alcançar o êxito escolar, o qual não se traduz em mera estatística, mas em formação cidadã do aluno. Atender a esse objetivo implica compreender o eixo pedagógico como determinante para o êxito escolar. Consiste em uma pesquisa qualitativa, com a realização de estudos bibliográficos e entrevista semiestruturada com duas gestoras da rede pública municipal de Mossoró-RN. Vimos que é possível tentar se posicionar com um olhar preocupado e voltado para a gestão escolar democrática, enquanto ferramenta impulsionadora que é, para desempenhar da melhor forma possível o papel da escola, em que todos participam, entendem a importância e os significados dos processos que ocorrem dentro da escola, esforçando-se para desempenhar uma cooperação mútua.

Palavra-chave: Êxito escolar. Gestão democrática. Eixo pedagógico.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais muito se debate sobre o futuro e qualidade da educação em nosso país, incluindo neste debate o conceito de êxito escolar. O futuro da nossa educação dependerá do desempenho dos sujeitos de hoje, em discutir e (re)pensar o fim último da educação, como já debate Paro (2015), se é o sujeito educado para democracia ou apenas um indivíduo treinado para alcançar altos índices em exames e avaliações ou para atuar no mercado, somente. Com isso justificamos a relevância de se discutir o tema trazido nesta pesquisa. A pergunta que norteou este trabalho foi: qual o caminho a ser percorrido para que as escolas alcancem o êxito escolar? O que a gestão pode contribuir para o êxito escolar? Pois, muito embora, nós entendamos o êxito escolar como a formação cidadã e democrática do sujeito, é perceptível o paradigma existente entre os discursos dos teóricos e especialistas da educação, frente a real concepção de êxito despontados pelo senso comum e os rankings educacionais.

Esta é uma pesquisa desenvolvida a partir de dois textos, “Educação para a Democracia” e “A escola como objeto da Gestão Escolar”, de Vitor Paro (2014 e 2015), respectivamente, “Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente” de Álvaro Moreira Hypolito (2011). Esse referencial faz parte dos estudos que realizamos dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC, no período 2017-2018), para o desenvolvimento da pesquisa Gestão Escolar e Subjetividade em Responsabilização, bem como dos resultados de uma entrevista semiestruturada, feita com gestoras que atuam no Ensino Fundamental no município de Mossoró-RN.

O objetivo deste trabalho é analisar as contribuições da gestão escolar democrática como dispositivo para alcançar o êxito escolar, o qual estamos entendendo como formação cidadã do aluno e não a mera estatística expressa em provas de grande escala e rankings. Atender a esse objetivo implica compreender o eixo pedagógico como determinante para tal êxito. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com a realização de estudos bibliográficos e de entrevista semiestruturada. Esperamos que, ao final deste trabalho, tenhamos argumentos suficientes que venham a colaborar para se (re)pensar o entendimento de êxito escolar como também do conceito de qualidade da educação, e gerar suporte para se discutir as contribuições da gestão escolar democrática como propulsora do êxito nas instituições educativas. O texto está estruturado em dois tópicos, o primeiro “Gerencialismo e suas implicações na formação do sujeito” que iniciará com uma reflexão teórica frente às demandas mercantis imbuídas de “fabricar” uma educação semelhantes à empresa capitalista. Pois, o Gerencialismo consiste em utilizar ferramentas e mecanismos na educação compatíveis à administração empresarial. O segundo: “Uma parceria de êxito: a gestão escolar democrática e o eixo pedagógico”, trazendo os resultados de duas entrevistas realizadas com gestoras escolares e um caminho alternativo para se alcançar o verdadeiro êxito escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreendendo a qualidade da educação enquanto processo pedagógico de ensino-aprendizagem do educando, reconhecendo este como sujeito deste processo, transformador de si. Compreendemos que esta qualidade educacional não se pode medir através de avaliações ou mecanismos pontuais e não horizontais, pois não se trata de aferir notas aos conteúdos ou conceitos decorados apenas, mas de cultura incorporada à construção de conceitos, de objetivos a serem alcançados nas dimensões individuais e sociais, como diz Paro (2015, p. 84)

(...) outro aspecto, também intimamente relacionado ao objetivo de ensino, diz respeito à noção de qualidade daí recorrente, bem como dos mecanismos adequados a sua aferição. A boa qualidade de determinado produto está relacionada aos atributos esperados desse produto. No caso da educação escolar, tais predicados dizem respeito a expectativas e interesses individuais e sociais. Se essas expectativas e interesses não consistem mais em apenas conquistar certificados, adequar-se ao emprego ou avançar em ranques de duvidoso valor, então, a verificação da qualidade precisa dizer respeito aos novos atributos relacionados à formação integral do cidadão. Assim, é de se perguntar se uma política de avaliação de qualidade do produto escolar (o que o aluno aprende ou aprendeu), bem como do desempenho da própria escola e de seus servidores, pode continuar bastando-se nos duvidosos testes em ampla escala.

Queremos, então, refletir frente a visão de êxito escolar que se encontra propagado nas mídias, pelo senso comum e imposto por essas políticas avaliativas que temos na educação. É preciso se questionar também sobre as duras lutas da educação em prol de promover a democracia dentro das escolas. A este respeito Hypolito (2011) diz que as conquistas valiosas da área da educação, como: os conselhos, por exemplo, que antes, aprovados como uma proposta de promover voz ativa nos processos administrativos e pedagógicos das instituições de ensino, hoje, apenas se ocupam de fiscalizar contas e processos financeiros, sendo reduzidos a questões burocráticas. Até mesmo a conquista de eleger um diretor através do ato democrático está perdendo sua essência. Em relação a isso Hypolito (2011, p. 14) diz, “Os diretores eleitos, após embates pela democratização da escolha dos dirigentes escolares, estão atulhados de compromissos com programas oficiais de avaliação, de medidas, de índices (...)”.

Essa é uma evidência de que o Gerencialismo vem sufocando o caráter democrático, e também, pedagógico da escola, com tantas avaliações e responsabilizações, cobranças e precarização da classe trabalhadora educacional. E são essas as condições postas, em que os Gestores precisam ter um forte posicionamento e se desdobrar, como traz a voz da gestora 1,

(...) O que eu digo a você é que cada vez a gente sente mais dificuldade, mas não é dificuldade de conhecer e trabalhar com a Gestão, são as dificuldades da Gestão, não de conhecer o meu trabalho, de realizar o meu trabalho, é porque à escola está sendo atribuído muitas atividades (...) e quando a gente estar à frente, a gente tem que se desdobrar pra fazer. (...) nunca chegou o dia e, eu não entregar uma coisa não! Mas eu me desdobro. Eu sempre estou fazendo várias coisas ao mesmo tempo pra dar conta. (DIRETORA ANA, Entrevista 09/04/2018).

São muitas as demandas, muita burocracia, essa é uma realidade que a gestão escolar enfrenta nos dias de hoje, cada vez fica mais difícil para o diretor escolar desempenhar o seu

papel pedagógico, focado em seu objetivo, que é a escola, a educação, como diz Paro (2015, p. 45)

[...] da gestão escolar, o objetivo a que se aplica é a escola, lugar privilegiado da ação do diretor. Por isso, cumpre tornar a instituição escolar desse ponto de vista, examinado alguns temas relacionados, tanto ao processo pedagógico que aí se desenvolve quanto às múltiplas determinações que aí se manifestam tendo sempre presente a educação como o fim a que a direção deve servir.

Conseguir trabalhar para a formação dos sujeitos, visando a democracia como ferramenta crucial para contribuir na constituição e transformação dos sujeitos, tendo em vista a emancipação humana – horizonte que a escola voltada para o êxito precisa mirar, buscando assim, a construção de uma nova sociedade pautada na ética, na justiça, no respeito aos direitos sociais, com mais envolvimento político, com mais inclusão e consciência grupal é o desafio da instituição educacional. Para isto, Paro (2011) traz em seu texto que, a escola deve se propor a pautar seus objetivos sob duas dimensões, individual e social. Na dimensão individual, o autor se refere a uma educação no que diz respeito ao autodesenvolvimento do aluno, da apropriação de saberes sociais e culturais, na busca de estar bem consigo mesmo ou como ele já diz o “estar bem” pessoal. Já na dimensão social, haverá de ter uma educação voltada para a formação do cidadão, “tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação ocorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “bem viver” de todos” (PARO, 2014, p. 2).

Entendendo o pensamento do autor torna-se claro que o empenho das escolas nessa corrida em busca de metas e performatividade, não garante atingir os objetivos reais da escola, mas que, com certeza trará implicações que refletiram nos sujeitos, na subjetividade dos profissionais, através de competitividade entre docentes, o sentimento de obrigação de mostrar serviço e a valorização de uns em detrimento da desvalorização de outros. A respeito da performatividade, Hypolito (2011, p. 8) faz uma discussão através das ideias de Ball (2009) dizendo que,

(...) ao traçar elementos importantes para o embate educacional atual, sustenta a ideia de que as reformas neoliberais e gerencialista interpelam os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são produtivos para o bom desempenho das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. É o que ele denomina tecnologias de reforma educacional: mercado, gestão e performatividade.

Estas são características advindas da nova gestão pública e reproduzir esses mecanismos de performatividade não é garantia de alcançar o êxito escolar. Muito embora, nada impeça que uma instituição educacional desempenhe suas metas, busque o mais alto lugar no pódio das avaliações, e ainda assim, se preocupe em propiciar esta formação do sujeito histórico-social, apto a desempenhar seu papel de cidadão democrático. Isto dependerá muito do que diz respeito ao posicionamento e da subjetividade de cada gestor educacional ao desenvolver suas ações nas escolas. A este respeito, de conciliar altos índices de avaliação, cobranças, responsabilização e comprometimento pedagógico, a Gestora Bruna, profissional de uma das escolas municipais mossoroenses que atingiu pontuação acima de 6.0 no IDEB 2015, fala,

Então, assim, a gente não tem nenhuma rotina (...). Não tem rotina dentro de um a escola, a escola é um espaço vivo, dinâmico e se você lida com pessoas, o tempo inteiro se inova, não só o conteúdo, mas se inova também no trabalho, porque se eu estou aqui hoje... tá aqui, é o caderno a fazer, planejo e vou grifando o que eu fiz, eu tenho a meta de fazer e não dá, porque chega uma demanda que é mais importante do que essa. A secretaria marca reunião, você está na reunião, mas você já tem outra pauta da escola e que você não consegue estar em dois lugares ao mesmo tempo, aí você já coloca alguém responsável pelo setor para ficar. Então, é dinâmico de mais! Das solicitações feitas, de documentação solicitada, do estar dentro da escola, olhar se os projetos estão acontecendo, buscar as parcerias, parceria com posto de saúde, parceria com a universidade, parceria com a comunidade, está sempre atento, olhando o que está acontecendo e qual a necessidade da escola naquele momento (...)" (DIRETORA BRUNA, Entrevista: 17/04/1018).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para este trabalho é um recorte do plano de trabalho PIBIC/CNPq 2017-2018, para isso utilizamos de revisão bibliográfica e de entrevista presencial e semiestruturada, gravada em áudio. Os sujeitos desta pesquisa foram duas gestoras da rede de educação básica de Mossoró. A escolha das gestoras foi baseada no desempenho do IDEB 2015, escolhemos as escolas que tiveram uma média acima de 6.0 pontos. O intuito da entrevista era captar a subjetividade (percepções, entendimentos) de gestores escolares em tempos de responsabilização, característica tão forte no sistema de ensino mossoroense, baseado em políticas mercantis e de meritocracias. Devido a esse caráter subjetivo, foi crucial que estivéssemos frente à frente com as gestoras, tentando entender suas percepções acerca das políticas municipais. Houve a preocupação de elaborarmos um termo de livre consentimento e esclarecimento para cada uma das entrevistadas, deixando claro que a participação não era obrigatória e que a entrevista seria feita na data e local de preferência de cada uma. Esta pesquisa não se qualificou para submissão

ao conselho de ética, muito embora nos preocupamos também em manter o sigilo das participantes, optando por não citar nomes das escolas ou mesmo das gestoras. A coleta de dados foi feita através da gravação de áudio pois acreditamos que promover um diálogo onde os sujeitos sentissem-se mais confortáveis seria mais proveitoso para este tipo de pesquisa que envolve respostas da subjetividade de cada indivíduo. Depois os áudios foram transcritos para a análise dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acreditamos que o êxito escolar se vê no cotidiano dos processos pedagógicos executados no interior da escola, não em estatísticas ou rankings. Apesar disso, através da análise das entrevistas, é possível notar que as gestoras entrevistadas, tentam seguir o caminho da conciliação, ponderando o tempo investido com as burocracias e as responsabilizações com o tempo da atuação pedagógica do gestor, que é estar sempre preocupado com o desenvolvimento da escola, em manter o contato com os planejamentos, projetos, classe docente, classe de pais e comunidade, buscando despertar a democracia e participação de todos dentro da escola. Isso é uma caminhada de mãos dadas, visando a colaboração de todos para que a escola desempenhe da melhor forma o seu papel e não apenas na busca de altos índices e performatividade.

Sabemos que esta visão de êxito enquanto bom desempenho, treinamento para testes e avaliações educacionais, são características da nova gestão pública, fruto do neoliberalismo e do modelo gerencialista que adentrou a administração educacional em nosso país, na justificativa de trazer mais eficiência, eficácia, descentralização e desburocratização para o sistema de ensino, muito embora esse modelo seja contestável, devido à falta de resultados e de melhoria da educação. Muito pelo contrário, cada vez mais percebemos a precarização do ensino, da profissão docente e até retrocessos em conquistas alcançadas para a educação. Como discorre Hypolito (2011, p. 13) “A precarização, a intensificação e a auto-intensificação do trabalho não surgem espontaneamente, mas como tenho argumentado neste texto e em outros trabalhos, estão estreitamente ligadas às formas de reorganização do trabalho que se instalam nas escolas, mesmo de forma silenciosa”.

Analizamos que as gestoras falavam sempre das muitas atribuições da escola, demandas, novas responsabilizações e é perceptível que, silenciosamente, essa política de meritocracia vem trazer anseios, mais preocupações e cupabilização para a gestão escolar, sobre isto trazemos as vozes das gestoras,

Assim... eu não recebo a cobrança, eu só acho que cada vez mais está sendo atribuído muitas atividades para a escola (...) é, a responsabilidade dessas crianças e, às vezes, a gente se sente meio que sozinha porque tem a questão familiar, que muitas vezes você tem que fazer o papel da família (...) aí vem a questão da saúde, principalmente a mental, certo? Tem algumas situações que precisa e a gente está chamando a família, a gente arranja atendimento para esses meninos, as famílias não ligam (...) é a questão do abuso sexual (...) eu acho que a gente está sendo cobrado por muitas coisas (...) tirando da família e colocando pra gente. Eu acho que todos são temas que temos que trabalhar, mas essa questão da obrigação, da responsabilidade, muitas vezes até de você denunciar, é muito forte (DIRETORA ANA, Entrevista: 09/04/2018).

O dia a dia é resolver as demandas. Se tem o mapa, tem aquele prazo do mapa, então a gente se concentra, mas, você está no mapa, mas a escola não para pra você resolver o mapa. É no mapa e se rebolando. É no mapa e uma professora chamando na sala, é no mapa e um pai chega pra conversar, é no mapa e a secretaria... mandaram um e-mail da secretaria de outro departamento, solicitando o número de crianças com necessidades especiais, ligam da secretaria dizendo que tem reunião sobre conselho, e assim vai (...) Tem que interligar tudo. Prestação de conta, caiu recurso na conta. Para tudo, espere aí que eu vou agora cuidar aqui do recurso, juntar as documentações e ir para a secretaria para fazer a prestação de contas (DIRETORA BRUNA, Entrevista: 17/04/2018).

Muito embora as Gestoras, por várias vezes digam que não são contra a esta política de meritocracia e serem a favor de todo os mecanismos de monitoramento e responsabilização, como trazemos a seguir, percebe-se que há ressalvas a serem feitas, muito embora, com um certo receio em fazer as críticas, como podemos ver a seguir,

Eu estou encantada com as políticas promovidas pela rede municipal de ensino. Tem algo a melhorar? Tem! Tem problemas? Muitos! Tem burocracia? Demais! Mas a ideia central, o idealismo da rede municipal de ensino, ele é maravilhoso. O que a gente não encontra pagando, além do que a gente paga nos impostos, ainda pagando por fora (DIRETORA BRUNA, Entrevista: 17/04/2018).

Essa política da meritocracia, eu acho que ela não está sendo bem interpretada (...)eu não sou contra a premiação. Eu sou contra a premiação para pessoas que não contribuem, só recebem! E, como é que eu digo? Ainda não existe um instrumento na rede que faça isso. E quando a escola tira aquela nota... ah, a escola vai receber o décimo quarto, essas são as primeiras pessoas a levantar a bandeira da escola. Então com isso aí eu sou contra (...) agora, esse trabalho de responsabilização, eu não sou contra não (DIRETORA ANA, Entrevista: 09/04/2018).

É uma leitura de entrelinhas. Apesar de as Gestoras terem um discurso em defesa das leis da Rede municipal, percebemos que há críticas consideráveis, mesmo que timidamente. É como se quem é de dentro, não pudesse criticar o sistema, pois estaria criticando a si próprio.

Então, deparamo-nos com se as Gestoras estivessem tentando, cautelosamente, medir os prós e os contras, na busca, meio que, de superar todas implicações negativas desse modelo Gerencialista com as promessas de descentralização de poder, de desburocratização e de democratização da educação.

Contudo, é perceptível que as gestoras promovem, dentro das escolas, o respeito pelas relações políticas e mantem um posicionamento de preocupação com a parte pedagógica, como traz o autor a seguir, quando fala que é preciso que a gestão se preocupe com a formação através das relações políticas, entendendo o educando como sujeito dessa formação, desses processos pedagógicos, Paro (2011, p. 65-66),

O processo pedagógico (...) consiste em autêntica ação política porque se trata de uma relação de convivência entre sujeitos. Mais do que isso, se o processo pedagógico é efetivamente exitoso, trata-se de uma relação democrática, já que é uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais.

A este respeito, é possível afirmar que só através da gestão democrática é viável propiciar a ação política e por meio desta ação promover o êxito nas relações e também dos processos pedagógicos da escola, alcançando assim o êxito escolar. Acreditamos que esta seja a resposta para nossa questão problema, exposta no início deste trabalho. E ainda que a gestão escolar enfrente várias dificuldades no caminho, para transformar a gestão democrática em um dispositivo para o êxito nas escolas, acreditamos ser possível, como nos fala a DIRETORA BRUNA (entrevista: 17/04/2018), dizendo,

(...) mas aí, agora eu tenho um desabafo, digamos assim...que eu sempre faço a comparação do particular com a Rede Pública, uma das coisas que eu sempre encontrei dificuldades na rede Pública. Existe a concentração de poder. O Mapa vem para descentralizar esse poder. É assim que hoje eu analiso, a partir do momento que todo mundo participa do mapa, que a gente precisa sentar e que toda a equipe, da limpeza à copa, do professor, todo mundo precisa participar, é porque todo mundo aprende, aprende como fazer, aprende o que é que contém ali, aprende que se a gente colocou, no final do ano a gente precisa fazer um relatório e precisa cumprir. Todo mundo fala a mesma língua (...) o conhecimento, ele não é só meu, o que eu sei, eu digo que a supervisora sabe, os professores sabem e vice-versa. É uma via, não é nem de mão dupla é de mão coletiva.

Exercitar a democracia dentro da escola, desde as pequenas ações às mais importantes, como o planejamento, como a preparação de documentos e reuniões com todos os setores da escola, esses são grandes passos para construir as relações políticas embasadas na democracia, para que tudo isso reflita também nos processos pedagógicos.

(...) acho que as pessoas têm que se responsabilizarem juntas, não é só um ou outro não (...) existe vários setores, existe o pedagógico, existe a secretaria da escola...mas se cada um fizer sua parte, ninguém vai fazer mais do que é necessário não. Tem que trabalhar direito, fazer seu trabalho, de uma forma que esteja tudo caminhando bem (...) eu não sei se pelo fato de eu já ter sido supervisora na escola, e elas sabem disso...e me envolver tanto com o pedagógico que quando elas têm dúvida numa coisa, elas também recorrem a mim. Não há essa diferença de eu ser a gestora e de eu ser a supervisora nesse processo de planejamento. Eu faço. Elas precisam sair eu assumo (DIRETORA ANA, Entrevista: 09/04/2018).

Seria esta, então, a forma da gestão melhor contribuir para que a escola alcance o tão almejado êxito escolar, identificando-se, valorizando e participando dos processos pedagógicos da escola, desenvolvendo relações políticas democráticas e igualitárias dentro da instituição, fazendo do eixo pedagógico um determinante para o êxito escolar. Podemos encontrar isto nas falas das duas Gestoras entrevistadas, a seguir, vale lembrar que, apesar destas estarem enseiradas e defenderem as políticas de responsabilização e de recompensa da Rede Municipal, as mesmas demonstram uma paixão, e reconhecem a importância do eixo pedagógico na gestão escolar.

(...) eu acompanho, eu acompanho todo trabalho pedagógico! Não tem se quer um dia de extra regência na escola, enquanto pedagógico, que eu não esteja aqui, acompanhando, participando. Avaliação do bimestre. Olhe, isso aqui não tá bom, o que é que está acontecendo? (...) em relação a questão pedagógica, a questão que mais me cansa é o administrativo, do que o pedagógico (...) A gente sabe que tem gestor aí que é só a parte administrativa, mas comigo não é assim. Então sobra pouco tempo para a questão financeira e administrativa, da parte que eu gosto mais é a pedagógica. (DIRETORA ANA, Entrevista: 09/04/2018).

(...) é a parte pedagógica que motiva a parte, digamos assim, de gestão e na prática é muito as extras regências, eu acho que é o momento que eu estou mais ligada com a parte pedagógica é nas extras regências, porque tem diretor que não participa da extra. A extra deixa mais para o setor pedagógico que é, coordenador pedagógico, supervisor porque é o dia de planejamento, planejamento de ações do professor, e desde o princípio eu faço questão de estar na extra regência porque é lá onde eu me abasteco da parte pedagógica, eu entendo o que está acontecendo dentro das salas de aula e eu acompanho o que elas estão planejando. Eu consigo dar sugestões, eu consigo aprender mais também (...) é um momento riquíssimo, são maravilhosas essas extras regências (DIRETORA BRUNA, Entrevista: 17/04/2018).

Fica assim, declarado por cada gestora a importância desta relação entre a gestão e o eixo pedagógico da escola. Analisamos a partir dessa pesquisa que a qualidade da educação não é produto da premiação ou dos altos índices de avaliações, muito embora, por vezes, o êxito dos processos pedagógicos promovam este status de “Escola de Qualidade” e reflita também

nas estatísticas e ranking, por exemplo. Como diz a Diretora ANA a este respeito, “(...) aqui, a escola, não foi depois do mapa educacional que a escola foi uma escola de 95% de aprovação não! Ela sempre foi. Entre 1993 e 1995 sempre oscilou.” Comprendemos assim que, possivelmente, o êxito das questões pedagógicas se reflete nos bons resultados que as escolas obtiveram nas avaliações de grande escala, embora neles não se prendam como único objetivo a ser buscado e almejado pelas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, concluímos que a gestão democrática – aquela que não se descuida das questões pedagógicas - se torna dispositivo para que as escolas alcancem seu êxito e que este não pode ser medido através de avaliações e estatísticas, pois a aprendizagem não é um processo linear e a avaliação deve ser um processo contínuo porque não se trata de aferir apenas dados, conceitos decorados ou fórmulas, mas sim da apropriação de conteúdos, de valores culturais e a construção de saberes por cada educando, entendido aqui como sujeito de seu processo de aprendizagem. Esta é uma meta a ser atingida quando as relações políticas se estabelecem dentro da escola, entre os professores, professores e alunos, gestor e todas as classes representativas da instituição de ensino. Através dessas relações os processos pedagógicos acontecem e por meio destes é possível ver o êxito escolar acontecer. Pois, só quando a escola se volta para o seu objetivo, que é o indivíduo transformado em sujeito histórico-social, apto a exercer democraticamente sua cidadania é que se concretiza uma educação de qualidade e para o êxito.

Através da análise das entrevistas com as gestoras foi possível refletir sobre a contribuição da gestão escolar para alcançar essa meta e também sobre qual alternativa seguir diante de tanta burocratização, responsabilização e políticas mercantis. Chegamos à conclusão de que é possível tentar se posicionar com um olhar preocupado e voltado para a democracia, compreendendo que esta é a ferramenta impulsionadora para desempenhar da melhor forma possível o papel da escola, de caminhar como corpo coletivo, onde todos participam e compreendam a importância e os significados de todos os processos que ocorrem dentro da instituição, se esforçando para desempenhar uma Gestão participativa.

Este seria uma alternativa a seguir para que a educação alcance um novo patamar, atuando em função da formação integral do cidadão, preparando-o para a vida em sociedade, buscando superar as formas gerencialistas na educação do país. Precisamos cada dia mais, refletir e discutir as políticas públicas educacionais postas, o papel da escola na formação do

cidadão e a noção de qualidade educacional que queremos. Contudo, é preciso nos empenharmos, nos reconhecermos enquanto sujeitos que venham a contribuir para a construção de uma sociedade melhor. Fazer nossa parte, exercendo a democracia dentro e fora das escolas, é o que deve ser buscado individual e coletivamente.

REFERÊNCIA

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente.

Educação: teoria e prática – Vol.21, n. 38. Período out/dez-2011.

PARO, Vitor Henrique. **Educação para a democracia**: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23, 2000. Caxambu. Editora: ANPED, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? / Vitor Henrique Paro – São Paulo: Cortez, 2015.

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A CONCEPÇÃO ADOTADA EM ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM IMPERATRIZ

Brena Freitas Santos Borges
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
brenafreitas04@gmail.com

RESUMO

Ao longo do processo da busca pela organização escolar de qualidade, os modelos de gestão passaram por diversas modificações. A gestão educacional ganhou força a partir da década de 1990, quando foi entendida a necessidade dessa organização para gerar desenvolvimento e estruturação na escola. A partir da elaboração desse conceito, houve uma maior abertura por parte dos envolvidos e ações mais direcionadas e sistemáticas de ensino para a aplicação do mesmo. Isso com o intuito de aperfeiçoar a prática na dimensão escolar utilizando de mecanismos que cada vez mais envolvam a participação não só dos profissionais, mas também de pais, alunos e sociedade. O presente trabalho analisa a gestão e a organização escolar dentro de uma escola pública de educação infantil no município de Imperatriz, por meio de documentos oficiais, entrevistas e pesquisas bibliográficas. A problemática deste trabalho trata-se de identificar qual modelo de gestão adotada na escola municipal de educação infantil pesquisada e se esse modelo que a escola afirma adotar é realmente implementada, com as seguintes questões norteadoras no qual a primeira seria quais as concepções de gestão escolar, como se dá a articulação da concepção de gestão dos documentos oficiais da escola e o cotidiano escolar, quais os mecanismos de participação que a instituição utiliza para a interação da comunidade. Para fundamentar o trabalho utilizamos algumas obras de Heloísa Lück (2007), Marcos Aurélio Silva Soares (2014) e José Carlos Libâneo (2011).

Palavras-chave: Gestão educacional. Escola. Concepções.

1 INTRODUÇÃO

Com a necessidade de uma melhor organização escolar, a gestão surge como um mecanismo para a um novo entendimento sobre organização, que leva em consideração a relação do todo com as suas partes com o intuito de gerar uma maior efetividade do conjunto.

Por meio de observações dos conteúdos estudados em sala de aula e da reflexão da prática na dimensão escolar e analisando as experiências pessoais que tivemos no decorrer da disciplina prática na dimensão educacional, no segundo semestre de 2017, e dando continuidade a investigação da problemática na prática na dimensão escolar no primeiro semestre de 2018, tivemos o interesse em pesquisar a gestão e a organização escolar dentro de uma escola pública e educação infantil no município de Imperatriz.

Cabe salientar que nesse segundo momento de observação, no primeiro semestre de 2018, foi importante para identificarmos algumas alterações na realidade da escola em relação

às características do Projeto Político Pedagógico, documento oficial da instituição necessário para a pesquisa como novos elementos para a discussão do tema deste presente artigo.

A partir desse tema, elencamos algumas questões norteadoras para este trabalho, no qual a primeira seria: Quais as concepções de gestão escolar? Como se dá a articulação da concepção de gestão dos documentos oficiais da escola e o cotidiano escolar? Quais os mecanismos de participação que a instituição utiliza para a interação da comunidade? Por meio desses questionamentos desenvolvemos o conteúdo e a observação dentro da escola pesquisada.

Partimos da problematização de identificar qual o modelo de gestão adotada na escola municipal de educação infantil pesquisada e se esse modelo que a escola afirma adotar é realmente implementado.

A metodologia utilizada para esse artigo foi a pesquisa bibliográfica e de campo, com uma abordagem qualitativa envolvendo gestor, coordenador, pedagogo e professores, ou seja, somente foi observado em nossa pesquisa o corpo docente e equipe pedagógica da escola. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram entrevista, observação e análise documental. Para fundamentar o trabalho utilizamos algumas obras de Heloísa Lück (2007), Marcos Aurélio Silva Soares (2014) e José Carlos Libâneo (2011).

O presente artigo foi organizado em três partes: As concepções de gestão escolar, a articulação da concepção de gestão dos documentos oficiais da escola e o cotidiano escolar, os mecanismos de participação utilizados pela escola para a interação da comunidade.

2 GESTÃO: SURGIMENTO E CARACTERÍSTICAS NO ÂMBITO ESCOLAR

No âmbito educacional, a gestão surge a partir da necessidade de um novo método para a organização escolar na área administrativa. Diferentemente da administração empresarial, a gestão escolar exige ações articuladas e participativas como condição para qualificar o sistema de ensino, superando as necessidades de orientações de referencial teórico e de adotar novos métodos.

O objetivo da gestão é utilizar métodos democráticos e participativos com o intuito de direcionar com mais qualidade e competência o ensino nas escolas, direcionando e garantindo avanços nos processos educacionais e orientando os alunos e profissionais envolvidos para uma melhor aprendizagem.

A gestão educacional constitui uma área da educação que observa e interfere as questões que envolvem a educação escolar e buscam criar estratégias que reforcem a reciprocidade.

Em contrapartida, atualmente há uma dificuldade de reconhecer que a realidade escolar deve ser dinâmica e que as dificuldades no processo educacional necessitam de ações mais criativas e conjuntamente trabalhadas, como afirma Lück (2006, p. 25):

No entanto, estes aspectos dentre outras, têm ocorrido na educação brasileira evidenciando-se na falta de reconhecimento de que a realidade é dinâmica e que os desafios experimentados no processo educacional são globais e abrangentes, demandando ação compreensiva, pelo empenho de pessoas organizadas em torno de um projeto conjunto.

A sociedade vive atualmente em uma época de mudanças, e o modo como a realidade é vista e como o homem participa dela é uma das mais significativas. Um ponto relevante é o desenvolvimento da consciência onde as práticas autoritárias e centralizadoras são vistas como empecilho para o desenvolvimento e conduzem ao fracasso evolutivo.

Com o desenvolvimento da conscientização, surge um novo paradigma que busca superar as limitações e atuar de maneira mais efetiva. Esse paradigma utiliza práticas interativas e democráticas e é caracterizada por movimentos participativos que envolvem os profissionais da educação, alunos e comunidade.

2.1 As concepções de gestão escolar

A gestão educacional possui um leque de categorias que surgiram a partir das necessidades sociais, culturais e políticas que envolvem sociedade e formação dos alunos. A partir da elaboração desse conceito, houve uma maior abertura por parte dos envolvidos e ações mais direcionadas e sistemáticas de ensino para a aplicação do mesmo.

Segundo Lück (2007), essa gestão ganhou evidência a partir da década de 1990, quando foi reconhecida como uma base para a realização de ações e organizações que visam o desenvolvimento da escola. A gestão surge como uma superação dos limites do conceito de administração e conduz a um novo destino para das organizações que leva em conta a relação do todo com as suas partes para promover um melhor trabalho em conjunto.

Para a análise do modelo de gestão da escola observada, primeiramente, é importante destacar as concepções de gestão escolar que são: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrático-participativa.

De acordo com Libâneo (2011), a concepção técnico-científica é caracterizada por um poder centralizado em uma pessoa, onde os demais só cumprem ordens, ou seja, não há

participação de professores, alunos e funcionários. Essa tendência diminui a autonomia e enfraquece o poder de decisão e de pensamento do profissional sobre o seu trabalho.

Esse modelo valoriza a autoridade e a subordinação, priorizando a execução de tarefas e distanciando o trabalho em conjunto da escola com a comunidade. Utilizando de hierarquia de cargos e funções, ela se aproxima da utilização de práticas na área da administração empresarial.

Por outro lado, as outras três concepções possuem uma visão diferenciada e que valoriza o trabalho participativo e coletivo, se opondo ao modelo técnico-científico que prioriza as relações de autoridade e subordinação.

Na concepção autogestionária prevalece o trabalho com decisões coletivas. Quanto à organização da escola, tende a abdicar a atitude autoritária e valoriza a capacidade do grupo de criar suas próprias regras e métodos, com a participação de professores, alunos, pais e integrantes da comunidade.

A concepção interpretativa prioriza as relações subjetivas nos processos de organização escolar. As práticas dessa concepção utilizam as experiências subjetivas como embasamento para a organização escolar. Assim como na concepção autogestionária, também há uma recusa quanto a seguir normas e regras já estabelecidas.

Quanto à concepção democrático-participativa utiliza uma relação mais democrática entre direção, profissionais e sociedade. Acredita que a tomada de decisões deve ser de forma coletiva, cada profissional atua em uma área, coordenando e avaliando de forma sistemática a organização escolar.

A gestão democrática é uma atividade que implica na participação coletiva e que depende de profissionais capacitados e com responsabilidades individuais que promovam ações coordenadamente, como Libâneo (2011, p. 326) afirma: “A gestão democrática por um lado, é uma atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada”.

Esse modelo de gestão foi instituído desde 1988 no ensino público, estabelecendo uma relação democrática de poder, sendo um fator fundamental para o envolvimento da sociedade no âmbito escolar. As atividades da direção são articuladas com iniciativa e participação de profissionais da escola e da comunidade que se relaciona com ela.

As relações humanas nas tomadas de decisão a respeito de ações na escola atuam com o objetivo de atingir com êxito os propósitos da instituição e para isso, valoriza que é preciso

colocar em prática as tomadas de decisões, viabilizando assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Diferentemente da gestão da administração do ramo empresarial, que utiliza a participação como estratégia para o aumento de produção, a gestão democrática-participativa nas escolas proporciona “melhor conhecimento e objetivos e metas da escola [...] e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.” (LIBÂNEO, 2011, p. 328).

A escola pesquisada é uma instituição pública direcionada a educação infantil. Foi construída recentemente, possui apenas um ano de funcionamento e está situada em um bairro da periferia de Imperatriz. Mesmo com o foco na comunidade carente também atende pessoas com um poder aquisitivo mais elevado, isso principalmente pelo fato de a instituição ter boa estrutura.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevista e observação com a equipe diretiva que afirmou que o modelo de gestão adotado é o democrático-participativo.

Ao analisar a rotina escolar, foram percebidos aspectos importantes deste modelo: a interação da direção com os profissionais da escola, o desenvolvimento de projetos com a participação dos pais, alunos e comunidade e a capacitação dos profissionais como forma de qualificar o corpo docente para desenvolver melhor o trabalho no âmbito escolar. Porém, ao observar a instituição e suas ações, também foi possível perceber que existem características de outras concepções quanto à organização escolar.

Durante as observações foi verificado um poder centralizado na gestão da instituição - diretora, coordenadora e pedagoga - em relação às tomadas de decisões sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Com a segunda etapa do processo de observação no primeiro semestre de 2016 foi verificado que o PPP, documento oficial do qual analisamos durante a pesquisa, estava concluído e tivemos a oportunidade de aprofundar a análise desse documento da instituição.

Nesse segundo momento de observação com a elaboração do Projeto Político Pedagógico- PPP concluída, percebemos que esse documento defende a participação da equipe pedagógica e da comunidade, fazendo o levantamento de dados por meio de questionários, tendo como foco a melhoria da prática na instituição escolar. Porém, vale destacar que, em relação aos demais funcionários da instituição, não observamos a participação dos mesmos na elaboração do PPP. Ou seja, essa atitude é considerada uma característica da concepção técnico-científica.

2.2 A articulação da concepção da gestão democrático-participativa nos documentos oficiais da escola e no cotidiano escolar

A pesquisa foi realizada por meio de entrevista com a gestora da escola de educação infantil, formada em Pedagogia por uma instituição à distância. No decorrer do trabalho, ela será caracterizada pela letra G com o intuito de preservar a identidade da mesma.

Na entrevista com a gestora foi feita a pergunta: Qual modelo de gestão implementada na escola? A entrevistada G deu a seguinte resposta:

É o democrático-participativo. Eu acredito que aqui na escola todos dão a sua opinião, todos são ouvidos e respeitados. Só que na medida do possível é colocado em prática [...] nem toda (opinião) dá de colocar em prática. Então, na medida do possível e com a ajuda de todos, a melhor será colocada em prática.

Em sua fala, foi possível observar que o modelo que a instituição afirma utilizar é democrático-participativo, onde há a participação de “todos” nas tomadas de decisões. Em certo ponto da entrevista, a gestora afirma que a aplicação desse modelo de gestão na prática acontece “em parceria com todo o corpo docente”.

Ao analisar essa resposta da gestora quanto à prática da gestão participativa, é perceptível que ela desconhece a definição do modelo que diz aplicar na escola. Expondo, de certa forma, um pensamento limitado de que a gestão democrático-participativa se baseia apenas no corpo docente, excluindo assim o envolvimento dos pais e comunidade.

Durante o primeiro momento de observação na escola percebeu-se que na elaboração do PPP não houve a abertura por parte da equipe diretiva para a participação dos docentes, alunos ou comunidade. O que caracteriza uma divergência quanto ao modelo de gestão que a gestora alega utilizar.

Entretanto, em outros aspectos analisados na prática da gestora, no segundo de observação, percebemos a interação da equipe diretiva com os professores, pais e comunidade, ou seja, mesmo tendo momentos de ausência de interação entre os profissionais há, em contrapartida, momentos de envolvimento com a equipe docente.

Soares (2014, p. 77) afirma que na gestão democrática é necessário envolver “todos os segmentos da escola na construção do PPP [...] para que a escola cumpra sua missão: socializar o saber acumulado, oportunizando as camadas populares a compreensão crítica das relações sociais das quais fazem parte”. Ou seja, para afirmar o uso desse modelo, é essencial o envolvimento do tripé que sustenta uma sociedade equilibrada: escola, alunos e comunidade.

Pelos dados obtidos, ao contrário das características da democrática-participativa, é visível que a gestão possui algumas características de outro modelo: o técnico-científico. Este usa de poder centralizador, no que diz respeito às decisões destacando a subordinação e a comunicação linear com procedimentos burocráticos de controle de atividades (LIBÂNEO, 2011).

Vale ressaltar que a postura da gestora quanto à comunicação com os docentes e outros colaboradores acontece de forma positiva, além da realização de reunião de pais e planejamento escolar, gerando assim um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades e uma interação maior entre os colaboradores.

2.3 Os mecanismos de participação utilizados pela escola para a interação da comunidade

A gestão democrática deve atuar em todas as áreas da escola. É preciso compreender que a participação dos pais e comunidades é o principal fator para o desenvolvimento da administração escolar e o processo de ensino-aprendizagem, sendo que a democracia não será alcançada sem esse envolvimento.

De acordo com Soares (2014) existem mecanismos que são relevantes para concretizar os objetivos da escola e fortalecer o envolvimento da sociedade com o intuito de democratizar a educação nas instituições. Dentre os mecanismos estão: conselho escolar e reunião pedagógica.

O conselho escolar é composto por todos os segmentos da equipe escolar, além de pais e alunos, com o principal intuito de promover o desenvolvimento da educação e garantir que os envolvidos tenham um papel efetivo nas decisões sobre o futuro da instituição.

Na escola pesquisada foi observado que o conselho escolar é registrado em documentos oficiais. Porém no período da realização da pesquisa por meio de conversas com alguns dos participantes designados para as funções do conselho, não houve a realização de reuniões do conselho.

A reunião pedagógica são todas as reuniões que a escola realiza com professores, funcionários, pais e alunos que podem ocorrer em conjunto ou separadamente. Soares (2014) afirma que a finalidade dessas reuniões é definir em conjunto com a comunidade escolar quais as metas a serem alcançadas e os desafios que irão enfrentar no decorrer do ano letivo.

Ainda segundo o autor, “para que os objetivos sejam traçados, todos os envolvidos nos processos devem ser ouvidos e convidados a demonstrarem seus anseios e suas expectativas e preocupações em relação ao bom desenvolvimento na escola” (SOARES, 2014, p. 142). A

partir desse segundo momento de observação na escola constatamos que a instituição escolar valoriza a reunião de pais como forma de envolver os pais e a comunidade nos projetos que a mesma realiza.

Deste modo, deve haver um incentivo por parte da gestão para a participação dos profissionais nos mecanismos que são oferecidos na instituição escolar. A formação continuada torna-se um incentivo primordial para que a equipe docente esteja preparada para realizar ações e reflexões sobre a educação.

No decorrer da pesquisa foi constatado que é oferecida a formação continuada ao corpo docente da instituição, a fim de promover uma qualificação ao profissional da área educacional. Essa formação continuada é realizada das seguintes formas: Congressos municipais, seminários, conferências, mini cursos, workshops etc., fornecidas por parte da Secretaria Municipal da Educação (SEMED).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado por meio da entrevista, observação e revisões bibliográficas na escola municipal de educação infantil durante esses dois momentos de observação e enfatizando esse segundo momento, pôde-se analisar qual modelo de gestão que a instituição afirma utilizar e o que realmente é visto na prática escolar. Além disso, pôde-se perceber o valor dos documentos oficiais nos momentos de pesquisa que tivemos e a importância desses documentos para identificar as características da instituição escolar.

É notória a heterogeneidade nas ações dos modelos de gestão escolar, técnico-científico e democrático-participativo, pois não há a aplicação apenas de um desses modelos de gestão. Além disso, foi perceptível que é inviável a utilização de todas as características do modelo democrático. E mediante da comparação desses dois momentos de observação que constatamos essa característica na gestão escolar da escola.

Há uma grande importância de todo o estudo sobre os mecanismos da gestão democrática instituídos na escola pesquisada para que possamos compreender todo o funcionamento da gestão e da organização escolar, envolvendo o trabalho que a gestora realiza dentro das atribuições do seu cargo.

Por meio da pesquisa, comparando esses dois momentos de observação, foi percebida por parte da equipe diretiva da instituição a necessidade de incentivar os profissionais e a comunidade na atuação da reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem na escola,

evidenciando assim a utilização de uma das características do modelo de gestão democrático-participativo.

A formação continuada para os docentes desta instituição serve como um aperfeiçoamento do papel docente e um incentivo para que estes profissionais tenham uma maior compreensão do funcionamento da organização escolar e assim promover com mais eficiência soluções para o sistema educacional da instituição.

Em relação à participação da comunidade deve ser incentivada através da partilha de poder, dividindo responsabilidades e possibilitando a participação da comunidade nas tomadas de decisões que envolvem o ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Págs: 315-351.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 3 ed. – Pretópolis, Rj: Vozes, 2007. Série: Cadernos de Gestão.
- SOARES, Marcos Aurélio Silva. **O pedagogo e a organização do trabalho pedagógico.** 2 ed. Curitiba: InterSaberes, 2014.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E OS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA: A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

José Mário de Souza
Graduando do curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
mariosouzagm@gmail.com

Arthur Leandro da Costa
Graduando do curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
artuhrlcosta2013@hotmail.com

Rosângela da Costa Silva Fernandes
Graduanda do curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
rosangelacsmg@yahoo.com.br

Ciclene Alves da Silva
Docente do curso de pedagogia/DE/CAMEAM/UERN
ciclenealves@bol.com.br

RESUMO

O referido trabalho busca investigar acerca dos conceitos democracia e gestão escolar, discutindo seus principais mecanismos frente a atuação e função do coordenador pedagógico diante da gestão escolar democrática. Nessa perspectiva, tomamos como subsídios e bases teóricas os estudos de Bobbio (2000); Domingues (2014) e Marques (2007). Constatamos que a atuação do coordenador pedagógico é permeada por inúmeras atribuições desde a construção de sua identidade como profissional, formação, experiência, dificuldades, à mediação de conhecimentos didáticos e pedagógicos facilitando o processo de ensino e aprendizagem, além de ser uma forma de democracia na escola por estar atrelada a um trabalho coletivo que possibilite a participação e envolvimento de todos nas ações, decisões de interesse da escola.

Palavras-chave: Gestão. Escola. Democracia. Coordenação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

É sabido e indispensável destacar a importância das relações que há entre educação, gestão escolar e democracia na tentativa de reconhecer suas dimensões públicas, sociais e administrativas consideradas precisas, necessárias e presentes nos mais diversos tipos de organização, visando e garantindo sempre o controle, manutenção e ordem social.

Partindo desse âmbito, cabe destacar um termo considerado abrangente com inúmeras visões, entendimentos, sendo descrita como um algo contínua e contingente: “democracia”, termo usado frequentemente como um regime político em que a soberania é exercida pelo povo, mas que na realidade e no contexto de uma sociedade marcada por severas desigualdades sociais, não é representada pela soberania do povo, mas afirmada por alguns

estudiosos em destaque Rousseau como algo inexistente e sem possibilidades de existência, uma vez que essa democracia seria o governo de uma maioria, considerada excludente, formada por representante que visam seus próprios interesses.

Nisso, quando entra em discussão os termos gestão escolar democrática, logo inferimos a ideia de participação coletiva em todas as ações tomadas no âmbito da escola, gestores, professores, funcionários, familiares, alunos, podendo dialogar e opinar de maneira ativa nas ações e decisões, principalmente atrelada a eleição de diretores escolares, consideradas sinônimos de expressão máxima de democracia na escola.

Baseado nessas afirmativas, procuramos destacar como objetivos centrais, investigar os conceitos acerca da democracia, discutindo suas possibilidades de exercício na função do coordenador pedagógico da escola pública brasileira.

Norteados por essas elucidações, o trabalho foi construído embasado nas seguintes abordagens: primeiramente um estudo sobre democracia e a gestão escolar democrática em consonância com os mecanismos de participação na escola, mediante revisão bibliográfica. Em seguida, algumas amostragens e resultados analíticos baseado na construção e aplicação de um questionário estruturado sobre a atuação do coordenador pedagógico frente a gestão escolar democrática, destacando alguns pontos norteadores como acesso a função, formação, integração na gestão escolar e dificuldades na profissão.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

É válido destacar que a pesquisa de um modo geral, se molda e apresenta como uma fonte geradora e formadora de conhecimento agregada à ciência como definição de uma atividade que surge numa perspectiva histórica, dinâmica que evolui com o tempo, surgindo a partir de indagações, inquietudes, questionamentos, dúvidas e incertezas, na tentativa de busca de respostas desenvolvidas por investigadores, visando novas descobertas e contribuindo para a qualidade de vida intelectual. Minayo (1994, p. 17) “atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”.

Mediante essa premissa a metodologia se apresenta como um caminho ou um lugar central incluindo as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador Minayo (1994, p. 16).

Nesse interim, considerando a escola um espaço vivo e dinâmico o trabalho insere-se numa abordagem metodológica do tipo trabalho de campo, em que é necessário ir a um

determinado espaço a fim de extrair dados e informações precisas para a coleta de dados e construção de resultados. “É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade” (GIL, 2010, p. 57).

Nisso percebemos que o questionário configura como um objetivo central na pesquisa de campo para coletar dados que darão respostas ao problema investigado. Para tanto, foi construído um questionário com o total de sete questões sobre a atuação do coordenador pedagógico frente a gestão escolar democrática, que serviram de base para as nossas análises, objetivando compreender e entender sua função, percepção, integração, e dificuldades enquanto profissionais da área em consonância com a gestão escolar democrática.

Com isso, o referido trabalho é de cunho qualitativo em que o pesquisador é também o sujeito e o objeto nas suas pesquisas e o desenvolvimento é imprevisível, o conhecimento é parcial e limitado. “O objetivo é produzir informações aprofundadas, seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DEMO, 2000 p. 58).

DEMOCRACIA OU DEMOCRACIAS? A REPRESENTATIVIDADE COMO POSSIBILIDADE DE PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLHAS

Quando entra em discussão o termo “Democracia”, logo surge uma rápida ideia de direito de escolha, principalmente atrelada ao voto, é tão corriqueiro e comum ouvir discursos sobre: foi uma escolha democrática, pois todos participaram e puderam dar sua opinião ou escolher sua opção. Parece ser uma expressão natural e simples. Mas que na realidade, o termo democracia é bastante amplo, abrangente, com inúmeros conceitos, visões e entendimentos “um processo em construção contínua e contingente, sem formato definido, exercendo-se nos diferentes espaços sociais” (MARQUES, 2007, p. 75).

Nisso, percebemos que a expressão democracia é algo em construção, sem conceito definido ou concreto, algo difícil, incapaz, ou impossível de acontecer, já que cada vez vivemos de forma competitiva numa sociedade excludente, marcada pelas desigualdades sociais e pelo acúmulo acelerado de bens e riquezas, sendo acreditável a existência de concepções de democracias, destacando a representativa como possível, pois sua própria nomenclatura já nos denota um sentido, partindo da ideia de que as pessoas podem escolher seus representantes. Contornando esse pensamento Bobbio (2000, p. 56) afirma que:

A expressão “democracia representativa” significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte mas por pessoas eleitas para esta finalidade.

De acordo com essa afirmativa, essa concepção de democracia é possível pela participação das pessoas nas escolhas de seus representantes através das eleições, por mais que posteriormente esses representantes não representem a classe ao qual escolheram para desempenhar determinada função. Tomando como base esses pressupostos, é válido destacar em meio a essas concepções de democracias dois tipos de representação: a delegada e a fiduciária. Sobre essas duas ideias de representação, Bobbio (2000, p. 58) aponta que:

O primeiro diz respeito aos poderes do representante, o segundo ao conteúdo da representação. A pode representar B ou como delegado ou como fiduciário. Se A é delegado, A é pura e simplesmente um porta voz, um anúncio, um legado, um embaixador, de seus representados. Se em vez disto é um fiduciário, A tem o poder de agir com uma certa liberdade em nome e por conta dos representados, na medida em que, gozando da confiança deles, pode interpretar com discernimento próprio os seus interesses.

Os apontamentos do autor nos fazem entender e distinguir que o delegado ou também denominado orgânico age em função de um determinado grupo com interesse específico tendo como exemplo o professor, o médico, que age em diferentes espaços em função de sua classe.

O fiduciário tenta representar os interesses gerais, ou seja, depois que tem acesso ao poder, passa a representar os interesses próprios ou políticos de seus grupos. Bobbio (2000, p. 58) “A pode representar B no que se refere aos seus interesses gerais de cidadão ou no que se refere aos seus interesses particulares, por exemplo, de operário, de comerciante, de profissional liberal”.

Nesse sentido, percebemos que o fiduciário pode até pensar no interesse coletivo e geral, mas quando se apossa do poder, passa a representar os interesses próprios ou de seu grupo.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DEFINIÇÃO, PRINCÍPIOS E MECANISMOS DE IMPLEMENTAÇÃO

É fundamental destacar a ligação que há entre gestão escolar, escola e democracia, essa tríade surge na tentativa de conhecer ou refletir suas políticas e suas ações, relações,

direções e dimensões públicas, sociais e administrativas consideradas precisas, necessárias e presentes nos mais diversos tipos de organização, visando e garantindo o funcionamento organizacional da escola em seus diversos aspectos, objetivando o controle, manutenção, ações, atos e ordem.

Na esfera educacional, a democracia permeia desde a garantia ao acesso à escola pública às crianças à criação do Conselho Escolar que é considerado uma forma de democracia na escola. Nisso é sempre bom validar que a escola por si, é uma entidade organizacional movida por normas, regras e leis, tornando-a assim, uma entidade política marcada por interesses e muitas das vezes autoritarismo.

Quando se fala em gestão escolar democrática poucos tem conhecimentos acerca de sua dimensão e definição, mas logo associamos a ideia de participação e envolvimento nas ações e decisões que ocorrem na escola, essa participação deve envolver desde a equipe administrativa como diretores, vice-diretores, coordenação pedagógica, professores, demais funcionários, alunos e pais. Para Marques (2007, p. 70):

O sentido de democracia participativa na escola se daria a partir das práticas articulatórias construídas no espaço escolar, se constituindo, portanto, como uma prática política, que pode ir em uma direção ou na outra, dependendo do projeto que se constitui como hegemônico nas proposições da política educacional e no espaço escolar em que ela se concretize.

De acordo com essa definição, percebemos que a gestão escolar democrática está intimamente ligada a participação coletiva, promovendo a igualdade e possibilitando a inter-relação do todo acontecendo na prática, nas ações e decisões, articulando não somente interesses, regras, jogo de poder, autoridades, mas sentimentos, valores e novas ideias.

Nessa condição, a gestão democrática torna-se um processo participativo e sua realização no âmbito escolar infere características deliberativas, ou seja, decisiva com a participação e escolha de dirigentes, conselho escolar, bem como a participação de todos os segmentos da comunidade.

Na escola um dos exemplos de gestão democrática é a formação do Conselho Escolar escolha ou eleição para diretores “o conselho escolar constitui-se em uma instância deliberativa nas Unidades Escolares, sendo um local de debates e tomadas de decisões” Marques (2007, p. 89). Assim, o conselho escolar torna-se uma peça chave na gestão democrática estimulando e realizando trabalhos em conjunto, debates de ideias e esforço de todos os envolvidos no processo educativo incentivando a integração.

Nisso, percebemos a importância e o papel de todos na construção de uma gestão democrática. O gestor enquanto administrador deve incentivar a participação de toda a comunidade escolar nas decisões. A escola deve entender que não se restringe somente a regras, normas e leis para ser democráticas, mas sim procurar mecanismos permeado por novos ideais, práticas e intenções.

ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NUMA ESCOLA PÚBLICA, FRENTE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Para a análise dos dados foi construído um questionário com o total de sete questões sobre a atuação do coordenador pedagógico frente a gestão escolar democrática, que serviram de base para as nossas análises, objetivando compreender e entender sua função, percepção, integração, e dificuldades enquanto profissionais da área em consonância com a gestão escolar democrática.

O contexto da pesquisa foi a Escola E. P. B. F. e o sujeito foi a coordenadora pedagógica M. L. S. S. C. A coordenadora pedagógica desta instituição possui graduação em Pedagogia exercendo a profissão de coordenadora pedagógica há três anos, a sua forma de acesso ao cargo, foi por meio de concurso público na rede estadual. Domingues (2014, p. 27) reforça que “torna-se desejável que a formação inicial do coordenador pedagógico seja em um curso de Pedagogia”. Nisso, percebemos a importância de uma formação para exercer uma profissão onde requer um suporte teórico e prático diante das ações dos profissionais, bem como subsídios, ajuda ou assistência em suas práticas pedagógicas. Corroborando esse pensamento Domingues (2014, p. 28) afirma que:

A formação do pedagogo escolar, especialmente, a coordenação pedagógica, deve assumir características críticas de desvelamento da realidade imediata, de busca por novas formas de organização do espaço escolar, de construção coletiva de um projeto político pedagógico (PPP) que considere as desigualdades sociais, o crescimento desenfreado do capitalismo, o contexto no qual se está inserido profissionalmente e os sujeitos envolvidos, *grosso modo*, alunos e professores.

Nessas condições é indispensável uma formação pertencente a sua função, no qual o coordenador possa desenvolver um trabalho formativo, discursivo e analíticos frente a realidade da escola, coisa que muitas das vezes não é contemplado e estudado no curso de Pedagogia, o que contribui para um trabalho disperso, desvinculado da realidade e equivocado “não favorecendo ao coordenador pedagógico a análise da situação educacional na qual vai

atuar e, também, dificulta a organização de práticas eficientes para a resolução de dificuldades pedagógicas” (DOMINGUES, 2014, p. 31).

No tocante às funções referentes a atuação do coordenador pedagógico, percebemos pela resposta do sujeito da pesquisa que há uma atuação como suporte para treze turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino, no qual o coordenador procura acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, planejamentos, eventos realizados, e acompanhamento com os alunos, de forma democrática, procurando atender as necessidades de todos os alunos, ajudando nas dificuldades e procurando sempre contribuir no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

É importante validar que o cargo de coordenador pedagógico tem amparo legal na Lei Complementar Nº 290, de 16 de fevereiro de 2005 na qual dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências, destacando o Art. 8º que diz:

- I - coordenar as atividades relacionadas ao trabalho do professor e do estudante, visando à promoção, à permanência e ao sucesso do educando;
- II - acompanhar a vida acadêmica do estudante;
- III - viabilizar a elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica, bem como garantir seu cumprimento; e
- IV - elaborar o planejamento e coordenar as atividades de apoio ao ensino

Mediante a resposta dada pela professora baseada na pergunta sobre como ela desenvolve a função de coordenador pedagógico podemos ver que a mesma está em consonância com os parágrafos I e IV da Lei nº 290, pois a profissional enfatiza que mesmo diante de suas limitações acompanha as atividades pedagógicas, os planejamentos e eventos realizados pela comunidade escolar. “Mesmo diante de algumas limitações, procuro acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, planejamentos pedagógicos, eventos realizados na escola e acompanhamento com os alunos” (fala da professora M. L. S. S). A docente não deixou explícito na sua resposta que elabora documentos como: projetos pedagógicos, propostas de trabalho entre outros. No entanto, de acordo com o parágrafo III da Lei, essa é uma das atribuições que compete ao coordenador pedagógico.

Diante da resposta da professora e tendo como respaldo a Lei nº 290 nos seus parágrafos I, II, III e IV, compreendemos que o coordenador pedagógico é um profissional de suma importância para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, haja visto que a ele cabe a função de elaborar, orientar, mediar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

É perceptível que uma das primeiras e essenciais funções ligadas a coordenação pedagógica deve estar voltada para a construção da identidade profissional auxiliando no entendimento de sua verdadeira função nesse cargo. Nesse âmbito Domingues (20014, p. 114) valida que:

Cabe à coordenação pedagógica coordenar as atividades de modo a promover uma consciência de si e do outro, ligadas por um projeto coletivo que estabeleça objetivos e metas comuns [...]. Está relacionada a uma intervenção no campo dos conhecimentos didático-pedagógicos que mediam a relação entre ensino e aprendizagem.

Diante da percepção da autora, é notório perceber que são várias atribuições assumidas pelo coordenador pedagógico desde a sua construção identitária, a conhecer de perto a realidade do local onde atua, o funcionamento, o sistema de ensino, a rotina, liderar na construção do projeto político pedagógico, verificar e buscar garantir a viabilização dos recursos necessários para aulas e reuniões, assessorar atividades relativas ao funcionamento pedagógico da unidade escolar, promovendo debates para que haja construção coletiva nos planejamentos, supervisionar a prática pedagógica, oferecer formação continuada aos docentes mantendo sempre atualizados de suas práticas e metodologias, realizar uma ponte entre família e escola e principalmente uma visão reflexiva pautada nos interesses pedagógicos.

No tocante as dificuldades enfrentadas na função de coordenação pedagógica, o sujeito da pesquisa destacou que um dos maiores obstáculos é a resistência de alguns pais nas reuniões realizadas na escola e acompanhamento dos mesmos na aprendizagem dos filhos.

Assim, compreendemos que a atuação do coordenador pedagógico está atrelado a inúmeras atividades consideradas necessárias e precisas no processo educativo envolvendo não somente o seu trabalho, mas de todos que fazem a unidade escolar, desenvolvendo e criando estratégias e desafios na coletividade garantindo a participação, diálogo e envolvimento de todos.

PALAVRAS CONCLUSIVAS

Diante o exposto, foi possível observar que é imprescindível afirmar que, o coordenador pedagógico é uma função importante no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que o mesmo atua em diversas funções ligadas à articulação, oportunizando aos docentes subsídios para que os mesmos possam trabalhar às propostas curriculares em

consonância com a realidade dos discentes, objetivando alcançar as metas propostas no Projeto Político Pedagógico da escola, além de dever ser uma forma de gestão democrática participativa.

Nisso, é válido destacar que em consonância com a gestão escolar democrática requer da coordenação pedagógica ações que visem engajamento, participação e planejamento com os professores, acompanhando seus métodos e técnicas de ensino, não limitando-se apenas aos docentes, mas aos outros segmentos da escola, para que, assim, crie dentro do espaço escolar uma atitude de companheirismo e coletividade, despertando em todos o espírito de colaborador com a aprendizagem dos seus educandos.

Em suma, é indispensável que o coordenador pedagógico conheça bem a sua instituição, para que possa realizar juntamente com o gestor escolar um trabalho de parceria, no qual cada agente envolvido no processo educativo possa ter consciência da sua importância dentro da escola, o que torna-se necessário um trabalho de ação educativa, como palestras, mesa redonda, encontros, elaboração e execução de projetos, entre outros. Podendo assim, desenvolver práticas educacionais que proporcionem uma ação coletiva entre professores, gestores e demais membros da escola.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Noberto. **O futuro da democracia**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL. **Lei Complementar Nº 290, de 16 de fevereiro de 2005**. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/gac/DOC/DOC000000000067614.PDF>>. Acesso em: 29 mai. 2018 às 10:35 min.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da Gestão Escolar e a Formação de uma Cultura Democrática nas Escolas Públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ-MA

Mayra Silva dos Santos
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-
UEMASUL
mayraservafiel@gmail.com

RESUMO

A gestão escolar participativa está ligada a participação dos pais, alunos, professores e comunidade na articulação, planejamento e execução das decisões de funcionamento e administração da escola, a fim contribuir para a construção de um ensino voltado a formação cidadã dos alunos. É nesta perspectiva que o presente artigo tem como finalidade apresentar a gestão escolar de uma escola municipal do município de Imperatriz-Ma analisando como se dá o processo de participação dos vários setores da escola- pais, alunos, professores e comunidade- nas decisões e na articulação das ações desenvolvidas no ambiente escolar. Para isso, foram realizadas entrevistas semi- estruturadas e observações durante o período de pesquisa com o objetivo de compreender a visão dos professores e da própria gestão em relação à construção de uma escola publica participativa interessada na formação de indivíduos cidadãos, críticos e participativos. Foram realizados também, estudos bibliográficos utilizando os autores Paro (2003), Hora (1994) e Libâneo (2011).

Palavras-chave: Gestão. Participação. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Os sistemas de educação escolar buscam alcançar objetivos que visam à aprendizagem escolar, formação para a cidadania e a busca de valores éticos e morais. A gestão e a organização da escola se constituem como um conjunto de ações e meios que buscam alcançar esses objetivos. É importante frisar, que a escola é uma instituição que busca a formação humana, por meio de relações interativas e interpessoais, que as diferem de empresas convencionais.

Com a perspectiva de análise das contribuições da gestão escolar participativa no processo educacional, a presente pesquisa foi realizada com o intuito de analisar como daria os múltiplos aspectos de participação da gestão com os demais setores da escola, sobretudo em uma escola municipal do município de Imperatriz, buscando examinar como esses pormenores contribuem no processo educacional dos alunos. Pois se sabe que o gestor escolar possui uma importância fundamental na organização e funcionamento da instituição escolar, em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional, material, financeiro e pedagógico, onde o trabalho deste não se restringe apenas à administração do estabelecimento de ensino,

mas a de um agente responsável pela transformação do educando, que vai desde o acompanhamento da aprendizagem até o trabalho de toda a equipe escolar.

Os estudos bibliográficos da pesquisa foram embasados por Libâneo (2011), Paro (2003) Hora (1994) que apresentam discussões e ideias acerca dos sistemas de organização e gestão.

Segundo Libâneo (2011, p. 329),

A participação é o principal meio de assegurar uma gestão democrática, pois possibilita o conhecimento das metas e os objetivos educacionais da escola, portanto a escola deixa de ser um ambiente fechado e separado da realidade, para ser vista com um espaço educativo que interage junto à sociedade.

Na gestão participativa, a comunidade faz parte dessas decisões, através do conselho de classe. Lembrando-se sempre que não se faz uma gestão democrática sem a participativa, pois uma complementa a outra. Paro (2003) Vê a necessidade de a escola organizar-se democraticamente, a fim de atender os interesses das camadas trabalhadoras em termos educacionais. Hora (1994) ressalta que a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para a necessidade comunitárias. A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos e valores, essa apropriação é feita com a participação dos alunos, da comunidade e a ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola.

A escola na qual foi realizada a pesquisa de campo se situa na zona rural do município de Imperatriz- MA. O trabalho de pesquisa envolveu entrevistas semiestruturadas e observações bem como coleta de informações na direção da escola, sendo desenvolvidas no mês de novembro de 2017, no qual foram envolvidos educadores, gestão e alguns alunos da escola.

Durante o período de observações realizadas, foram levados em consideração aspectos inerentes à relação da gestão com os demais setores da escola, envolvendo a comunidade na qual a escola está inserida: reuniões, atendimento à população e comunidade escolar, atividades docentes e etc. O PPP (Projeto Político Pedagógico) também foi levado em conta, por ser um instrumento de democratização, estabilizador e demonstrador das relações e processos participativos da escola e comunidade.

2 A GESTÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PARTICIPATIVA

A relação que o ser humano estabeleceu com o conhecimento ao longo da história resultou no fato de que, de forma global, a formação de um cidadão socialmente constituído e consciente de seu papel na sociedade ao qual pertence, passe, pela via da educação. Para isso, além da instituição familiar designou-se para a escola, a responsabilidade de acolher e oferecer os recursos para que o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo aconteça de fato.

Entretanto, por se tratar de um ambiente em que a diversidade cultural e a diferença dos integrantes são características comuns da composição da escola, é necessário que a administração, organização e gestão ciente e estruturada, tornem-se elementos fundamentais para que o funcionamento da instituição se dê de forma a cumprir as funções adequadas e com responsabilidades para a formação social dos nossos docentes.

Segundo Hora (1994, p. 51)

O principal instrumento da administração participativa é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com poder de decisão, estabelecerão uma política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais.

O planejamento elaborado com a participação de todos é o principal instrumento para desenvolver a gestão participativa de forma prática e subjetiva. Desse modo, é importante que escola realize um trabalho com pais, funcionários e alunos para que todos possam compreender que a instituição escolar é um espaço de referência para a comunidade, onde todos os indivíduos se tornem participantes do processo de gestão da escola.

Torna-se visível que o envolvimento e a troca de experiência entre as pessoas responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem, tanto dentro quanto fora dos muros da escola, possibilitam o surgimento de novas ideias e perspectivas para a consolidação de bons projetos e seleção de situações compatíveis a realidade e necessidades da comunidade a qual a escola pertence. Pois, é necessário compreender que a gestão democrática é importante não só para o gestor da escola, mas também para todos aqueles que fazem parte do corpo educacional, uma vez que devem ser discutido, compreendido e exercido pelos estudantes, pais, funcionários e professores.

Neste contexto, torna-se impossível desconsiderar que o gestor, tem o papel importante de liderança dentro da instituição escolar, revela-se como elemento fundamental para que os objetivos da educação e do ensino como um todo, sejam alcançados de forma clara e objetiva. Desse modo, o papel do gestor assume um fator de extrema relevância tanto para o sucesso quanto para o fracasso das práticas de participação coletiva dentro do ambiente escolar. Em determinado momento, o verdadeiro papel do gestor fica em dúvida, pois há muitos que acreditam que ele deve atender simplesmente a questão administrativa, que faz com que haja um distanciamento do gestor no processo do planejamento pedagógico impondo uma hierarquia entre gestão e demais colaboradores.

Portanto ao analisamos a desempenho do gestor dentro da escolar, temos que nos atentar que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, ou seja, deve servir de suporte para a realização dos objetivos educacionais da unidade escolar.

Segundo Libâneo (2011, p. 332).

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. O que se chama de gestão democrática onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões. Uma vez tomada, trata-se as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em práticas. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. Não queremos dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do gestor ou em uma estrutura administrativa autocrática na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. “O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais”.]

Dessa forma como líder reconhecido da instituição, é imprescindível que este seja capaz de articular e mobilizar saberes para conduzir e administrar as relações escolares de forma que todos conheçam suas funções e encontrem a possibilidade de atuar efetivamente na dinâmica da escola. Tendo sempre em mente, que a gestão democrática demanda muitas transformações e desafios que devem ser enfrentados coletivamente. Além disso, é impossível desconsiderar também, que a aplicação prática de uma gestão democrática dentro do ambiente escolar demanda desafios e desencontros que exigem posturas, estratégias e metodologias bem planejadas e estruturadas.

É nesse sentido que atribuímos a gestão escolar democrática- participativa onde sua concepção está baseada em uma relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe e comunidade, no qual todos dirigem e são digeridos, todos avaliam e são avaliados. Buscando valorizar as melhores condições para uma gestão de qualidade, com relevantes objetivos educacionais e ênfase nos objetivos comuns a todos e na tomada de decisões coletivas.

Sob esta perspectiva, o papel do gestor nas relações envolvendo a participação coletiva faz-se ainda mais importante, pois é a partir da abertura evocada em sua administração, que os membros da instituição poderão e terão um espaço participativo nas decisões e articulações de projetos da escola. Sendo este, responsável pela tentativa de estabelecer condições necessárias para que a participação de todos se efetive, aproximando os assuntos relacionados e as questões a serem resolvidas a todos os envolvidos.

Com base no princípio significativo do papel do gestor da escola, na gestão da organização do trabalho escolar, Libâneo et. al. (2011, p. 332-333) destaca:

A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso coloca-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada.

Dessa forma, ao falar em gestão democrática implica dizer que todos que estão envolvidos na escola precisam participar da elaboração e execução dos planejamentos da mesma. Essa concepção propõe a ideia de participação, ou seja, do trabalho em equipe das pessoas, analisando as diversas situações e tomando decisões sobre cada uma em conjunto, criando assim um processo de construção de uma escola competente que visa o compromisso com a sociedade.

2. 1 A gestão e a participação da comunidade escolar em uma escola da zona rural do município de Imperatriz- MA.

A Escola Municipal da presente pesquisa é localizada na Vila Chico da Rádio, zona rural do município de Imperatriz- Ma, atendendo a comunidade carente daquela localidade. A fundação da escola ocorreu em janeiro de 1997, e em março do mesmo ano foi autorizado seu funcionamento como extensão de uma outra escola municipal do bairro pelo Secretário de Educação Sr. Agostinho Noletto. O funcionamento inicial da Escola ocorreu sobre a

responsabilidade de duas professoras, com um total de 70 alunos, distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo pré-escola, e anos iniciais até o segundo ano.

Em dezembro de 2008 o prefeito da época inaugurou o então prédio atual da escola, que possui 04 salas de aula, 04 banheiros, 02 depósitos, 01 secretaria, 01 cozinha e ampla área aberta que serve como refeitório e pátio para recreação dos alunos. A escola conta com um quadro de 09 professores, 01 coordenador pedagógico, 01 agente administrativo, 03 vigias, 03 auxiliares de serviços gerais e 01 gestora eleita por voto direto na comunidade em dezembro de 2009.

Segundo o PPP (2015) a Escola tem a missão de “oferecer uma educação de qualidade baseada nos princípios de uma democracia participativa, comunitária cidadã, ética e autêntica de forma a possibilitar e se transformar em um espaço cultural”. Falar das potencialidades da gestão participativa segundo Paro (2003, p. 430) “implica elucidar os determinantes imediatos de tal participação que se encontram dentro ou fora da escola”.

No período de observação e de entrevistas na Escola, pudemos constatar as condições na qual a escola se encontra. Diante disso, percebemos as dificuldades que os professores e os demais funcionários encontram em realizar projetos que visem a organização interna da escola, pois diante da situação imposta a eles, muitos realizam as atividades mediante a condição que eles apresentam. Segundo a professora (A)¹ “muitas vezes temos que tirar do nosso próprio “bolso” dinheiro para os projetos da escola”; Professora (B) “quando precisamos de alguma contribuição financeira sugerimos aos pais que ajudem na obtenção da quantia necessária, a maioria se disponibiliza para ajudar”.

É nessa perspectiva que Libâneo (2011, p. 333) explica “as escolas podem traçar o próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima, que se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição”, ou seja, a instituição se torna de certo modo independente do poder central e administra livremente os recursos financeiros para a realização da atividade proposta pela comunidade escolar. Paro (2003, p. 44):

É preciso, todavia, tomar cuidado para não se erigirem essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada se fazer na escola em prol da participação. Isto parece acontecer com certa frequência na escola pública e se evidencia quando, ao lado das reclamações a respeito da falta de recursos e da precariedade das condições de trabalho, não se desenvolve nenhuma tentativa de superar tal condição ou de pressionar o Estado no sentido dessa superação.

¹ Os educadores e os demais entrevistados serão identificados consecutivamente por letras, a fim de manter sigilo em sua identidade.

É por tal propósito, que muitas instituições escolares ao levar em conta os recursos financeiros, estagnam-se no sentido de não buscar meios para superar tais problemas, esse condicionante material de participação se torna em vias de dúvida um fator que pode influir nas decisões e nas ações escolares em volta de projetos e fins educacionais que a escola pretende alcançar.

Ao perguntarmos sobre a participação dos pais e alunos nos projetos e reuniões, a gestora da escola afirmou “os pais são sempre comunicados no que se referem as decisões que a escola toma, pois nós possuímos completo interesse em participar junto aos pais e ouvi-los, para que de fato venhamos ser todos responsáveis pelo ensino de qualidade que devemos alcançar”, o coordenador acrescenta “em relação às reuniões e projetos, sempre quando ocorrem os pais e alunos são convidados a participar”. Segundo Paro (2003) podemos constatar a hierarquia da distribuição da autonomia na escola pública, que visa estabelecer relações verticais de mando e submissão, diante disso, é imprescindível levar em consideração a importância dos pais e alunos nos interesses da escola, a fim de decidir coletivamente o que se pretende alcançar.

Libâneo (2011) “uma vez tomada às decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada.”, levando em consideração a ideia do autor observamos a administração da escola nos mais diferentes aspectos, pois é relevante conhecer a formação, experiência e os conhecimentos que a gestão da escola possui para que a administração da escola venha ser bem sucedida e atenda o que a comunidade escolar necessita.

Diante disso, fizemos questionamentos sobre a formação e as experiências que a gestão da escola possui, na perspectiva de investigar se essa formação e esses conhecimentos auxiliam na vivência escolar, influenciando nesse sentido nas decisões e nos interesses da comunidade, e com base nas informações concluímos que, a gestora e o coordenador possuem formação superior, são respectivamente pós-graduados e moram na localidade onde a escola está situada, segundo eles “conhecemos o que a comunidade precisa, para está aqui é preciso ter conhecimentos sobre os anseios da nossa comunidade”. Para os dois “é necessário ter experiência e conhecimento sobre o que a escola e a comunidade escolar necessita”.

Ao questionarmos sobre a participação da comunidade e dos vários setores da escola na elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) o coordenador explicou “ao fazer a leitura do PPP da nossa escola, será possível identificar o papel de cada um na sua elaboração, tanto em relação a pesquisas de campo na comunidade, como em projetos da escola, conselhos e etc.”. É certo afirmar, a relevância da participação dos vários setores da escola e

comunidade na construção do PPP, pois se trata de um processo em que todos os membros da comunidade precisam ser presentes, a fim de que todos possam participar e influenciar na construção desse documento que norteia o trabalho pedagógico da escola.

Ainda em relação à direção da escola, é necessário compreender que o diretor não precisa ater-se somente as questões administrativas da escola, mas atentar-se aos interesses gerais da comunidade escolar, Libâneo (2011, p. 32) explicita;

Trata-se de entender o papel do diretor como o de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar às aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em projeto comum. O diretor não pode ater-se as questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que aprenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.

Em relação à participação dos pais na vida escolar dos filhos, a professora (A) afirma “muitos pais não se preocupam em participar dos interesses dos filhos na instituição, muitos não querem estudar, participam do meio escolar porque não querem ficar em casa”. O condicionante ideológico de visão negativa a respeito dos alunos acaba na maioria das vezes segundo Paro (2003) “contribuindo com o afastamento dos usuários da escola, não havendo condições para diálogo na escola”, é importante frisar, que as condições que cerca a comunidade na qual a escola está inserida também contribui para não participação desses usuários, fatores que englobam as condições de vida dessa comunidade, especialmente o cansaço e falta de tempo depois de um dia de trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, considerada um ambiente privilegiado de aprendizagens e convivência social, atualmente revela-se um dos principais responsáveis pela transmissão das conquistas históricas, pelo desenvolvimento de novos conhecimentos e pela formação integral do educando. Ressaltamos, dessa forma, que uma gestão orientada por princípios democráticos participativos no ensino público pode favorecer a melhoria da qualidade da educação. Da mesma forma que a participação é um processo de aprendizagem, o exercício da democracia também é um processo de aprendizagem e podem favorecer a formação de novos sujeitos políticos, imbuídos de valores democráticos que possam ir ao encontro das aspirações populares e das novas exigências de convivência humana na contemporaneidade.

É com base nisso, que constatamos no período de pesquisa a importância de uma gestão que atenda os interesses da comunidade escolar, sobretudo dos alunos em uma perspectiva de compreender os anseios da comunidade em que a escola está inserida. No período de observações, foi possível entender como as dificuldades financeiras podem influenciar na realização dos projetos da escola e como essas dificuldades são resolvidas pelos pais, alunos e professores da instituição. Em relação a participação da comunidade escolar nas decisões da escola, foi perceptível que os pais, professores e alunos são sempre comunicados em relação aos interesses da escola, e que na construção do PPP houve participação desses indivíduos incluindo a comunidade na qual a escola está inserido. Foi possível compreender que a formação, experiências e conhecimentos da gestão escola influem na vivência escolar, e que muitos pais não participam dos interesses e das decisões da escola por possuírem outras atribuições.

Portanto, é necessário que haja a participação de todos os membros da comunidade escolar nas decisões e nos interesses da escola, para que de fato ocorra uma gestão participativa em nossas escolas, ou seja, uma gestão escolar em que todos falam e são ouvidos e que todos avaliem e são avaliados, focados em decisões coletivas para a busca de uma melhor integração sujeito e escola, a fim de contribuir para a melhoria do processo de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2 ed. SP: Cortez, 2011.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. São Paulo: Papirus, 1994.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.



GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL PRUDÊNCIO PESSOA DE QUEIROZ, MUNICÍPIO DE ERERÉ/CE

Thiago Costa Torres

Discente do Parfor Curso de Educação Física – CAMEAM
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
thiago-torres10@hotmail.com

Vânia Maria Pessoa Rodrigues

Discente do Parfor Curso de Educação Física – CAMEAM
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
vaniapessoa13@hotmail.com

RESUMO

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa realizada na Escola Ensino Infantil e Fundamental Prudêncio Pessoa de Queiroz, Município de Ereré/CE. O objetivo foi investigar as ações desenvolvidas pela gestão da escola para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos e contribuir para esse sucesso. A metodologia adotou o tratamento qualitativo e descritivo, utilizando-se de estudo de caso, a pesquisa foi aplicada por meio de questionário com perguntas abertas à gestora da escola, dentro de uma abordagem teórica sistematizada. Os resultados comprovam o entendimento de que devemos compreender a liderança como a habilidade de motivar e influenciar os liderados, de forma ética e positiva, a fim de contribuir voluntariamente e com entusiasmo para o alcance dos objetivos da equipe e da instituição escolar. Concluímos que o gestor se preocupa com a realização de um trabalho colaborativo no contexto em estudo, lidera sua equipe formando agentes que também terão como princípio a liderança, assim, teremos efetivamente uma escola transformadora e libertadora, pronta para protagonizar a construção de uma sociedade que tem como preceitos a justiça, a democracia e o respeito. Portanto, cabe ao líder demonstrar confiança, interagir, motivar, mobilizar interesses, esforços e habilidades com o intuito de promover o sucesso da aprendizagem na instituição.

Palavras-chave: Pesquisa. Gestão Escolar. Participação.

INTRODUÇÃO

A sociedade ao longo do tempo vem passando por transformações correntes marcadas pela globalização e pelo excesso de velocidade das informações, tornando os serviços dinâmicos, impondo ao sujeito refletir sobre sua atuação profissional no mercado de trabalho. São necessários esforços para enfrentar os novos desafios, devido aos rumos e perspectivas tomadas pelas profissões para adaptar-se aos atuais padrões de exigências. Em meio a esse processo, encontra-se a gestão escolar, área que pode ser desenvolvida de forma diferenciada, mas que nos remete inicialmente na atuação administrativa e pedagógica, procurando oferecer suporte aos alunos, professores e aos demais funcionários, viabilizando meios que possibilitem a comunidade a participar ativamente das decisões gestoras no âmbito da escola.

Para isso, o diretor da escola pública deve ter conhecimentos básicos sobre o processo que envolve a gestão democrática, delegando responsabilidades, promovendo o trabalho em equipe, visando à cooperação multidisciplinar entre os professores e possibilitando, assim, uma maior qualificação teórica e prática entre os educadores, capacitando-os para o exercício da participação democrática, consciente e ativa na implementação do projeto político-pedagógico da escola. Com isso, chegar a uma escola centrada na democratização e no alcance do sucesso escolar dos discentes. Então, partimos do princípio de que a prática de uma gestão escolar é realizada mediante uma gama de conhecimentos, intuições, trocas de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória diretiva. A partir dessa concepção, o presente estudo procurará investigar como ocorrem as ações administrativas no âmbito da escola pública no Município de Ereré/CE, de modo a contemplar o processo de ensino-aprendizagem de modo eficiente?

Assim, a pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Prudêncio Pessoa de Queiroz, localizada no Distrito de São João, município de Ereré/CE. Na investigação com a diretora, buscamos identificar qual é o seu papel como gestora nas ações, atividades e projetos que são desenvolvidos na escola de modo a contribuir para o sucesso escolar dos educandos, ou seja, uma educação voltada para o comprometimento colaborativo e participativo, de modo a unificar os processos de ensino-aprendizagem de qualidade e a melhoria da eficiência e eficácia dos resultados produzidos pela escola. Se o “sucesso de uma gestão escolar, em última instância, só se concretiza mediante o sucesso de todos os alunos” (VIEIRA, 2007, p. 49), podemos também afirmar o contrário, que o sucesso da gestão implica no sucesso de seus alunos, bem como, dos professores.

O estudo é resultado de uma pesquisa com abordagem qualitativa e de natureza descritiva que “[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelo entrevistado” (RICHARDSON et al, 2011, p. 90). Considerando esses aspectos, um estudo descritivo está relacionado com o fato de identificar as variáveis específicas, entendidas como aquelas que apresentam diferenças, alterações, inconstância, que sejam importantes para explicar as características de um problema de comportamento

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário com perguntas abertas à diretora da instituição com intuito de verificar se a mesma executa planos de ações administrativas e pedagógicas para com a comunidade escolar, de forma a desenvolver uma gestão participativa e democrática através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das

ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola e ao ensino de qualidade que visa o sucesso de todos os educandos.

GESTÃO ESCOLAR: DEFINIÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A gestão escolar a partir dos novos paradigmas educacionais surge como orientação e liderança competente, exercida a partir dos princípios democráticos e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação, afinado com as diretrizes e políticas públicas para a implementação das ações no âmbito escolar e do Projeto Político Pedagógico das escolas. O termo Gestão Escolar foi criado para se diferenciar da expressão Administração Escolar e trazer para o contexto educacional elementos e conceitos fundamentais para aumentar a eficiência dos processos institucionais e melhorar o ensino.

Lück (1996) destaca que a gestão escolar se relaciona com uma atuação focada em promover a organização, mobilização e articulação das condições essenciais para garantir o avanço do processo socio educacional das instituições de ensino e possibilitar que elas promovam o aprendizado dos estudantes de modo efetivo.

Assim, no desenvolver das tarefas da gestão é notório a necessidade de manter uma boa relação interpessoal, propor e aceitar mudanças e sempre que possível enaltecer a motivação da equipe para alcançar os objetivos propostos, onde todos possam caminhar na mesma direção e obter bons resultados. Partindo do pressuposto de que o enfoque dado à gestão escolar está ganhando contexto e caracterizando o reconhecimento da importância da participação consciente de todos os envolvidos na instituição escolar.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e o no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica das relações com a comunidade e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2001, p. 102).

De acordo com o autor, podemos observar que a escola precisa ter uma gestão comprometida com a qualidade da educação e com as transformações sociais de modo a possibilitar o aluno avançar nos mais diversos aspectos, quer seja social, político, intelectual, cidadão, crítico e participativo nos diferentes setores da sociedade. Desse modo, vejamos o

que ressalta o artigo 206 da Constituição Federal de 1998, Capítulo III, da Educação, da cultura e do Desporto, que vem abordando o que deve ser observado pela gestão escolar.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; I-valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na formada lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. Gestão democrática no ensino público na forma da lei; II garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1998, p. 43).

Nessa perspectiva, com a Constituição Federal, garantimos a descentralização do poder existente em nossa sociedade, passando a gestão a ser fortalecida pelo espírito de equipe e autônomos nas demandas do espaço escolar. “A liderança na escola é uma característica importante e inerente à gestão escolar, por intermédio da qual o diretor orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interna e externa), com o escopo da melhoria contínua do ensino-aprendizagem” (LUCK, 1996, p. 25).

Desse modo, a gestão escolar é um processo que efetivamente deve ser compartilhado, tendo a competência no foco da liderança, sendo relevante para o gestor devido ao papel fundamental que ele representa na eficácia do trabalho em grupo, na organização e na garantia de que as práticas de liderança sejam altamente eficazes. Isso inclui apoiar o estabelecimento com objetivos claros, propiciar a percepção do que é uma escola de qualidade e auxiliar os professores na utilização dos recursos necessários para a realização adequada de suas atividades profissionais.

Para isso, Luck (1996), elenca as dimensões de liderança relacionadas com as escolas eficazes, que são: enfoque pedagógico do diretor, ênfase nas relações humanas, criação de ambiente positivo, ações voltadas para metas claras, realizáveis e relevantes, disciplina em sala de aula garantida pelos professores, capacitação em serviço voltada para questões pedagógicas e acompanhamento contínuo das atividades escolares. O papel principal do gestor é saber acompanhar essas mudanças e tentar ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a a atingir seu potencial pleno e a tornar-se uma instituição que traga orgulho profissional a seus integrantes.

Nesse contexto, a escola ao cumprir sua função social influi na formação da personalidade humana e não é possível estruturá-la para o cumprimento dessa finalidade, sem

levar em consideração os objetivos políticos, técnicos e pedagógicos. Segundo Werneck (2002, p. 79) “quem têm sonhos em comum serão parceiros por longo tempo”. É notório que o âmbito escolar existe com o objetivo de atender as demandas da equipe, alunos e corpo social. É essencial que os gestores sejam figuras presentes, participantes e respeitados na escola e na comunidade, buscando transmitir uma boa imagem da escola e o envolvimento no trabalho através de um bom planejamento, ação corresponsabilidade.

Com isso, em virtude de sua posição central na escola, o gestor no desempenho de seu papel exerce forte influência sobre todos os setores e pessoas da escola. A gestão participativa preocupa-se em promover um clima de amor, de fraternidade e de diálogo, que alimenta o convívio, não só entre os professores, mas destes com seus alunos, procurando estabelecer uma relação de confiança e compromisso. O processo participativo visa envolver todas as pessoas da escola na busca pelo bem comum e na responsabilidade pelo todo da instituição. Isso visa criar uma noção mais aprofundada de que a educação é responsabilidade de todos, cabendo a comunidade em geral, dentro de suas possibilidades e limites contribuir para que se processe no ensino transformações que todos anseiam.

Assim, sabemos que a força transformadora de uma escola está em seu corpo docente e isso dependerá do rumo e do auxílio do gestor que por sua vez deve propiciar o encorajamento de forma coletiva e individual, para amplitude dos saberes que nela se desenvolvem. “A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 1997, p. 17).

Em síntese, caracterizamos o gestor escolar como um administrador com formação pedagógica crítica e autônoma, “a formação não deve ser entendida como sinônimo de desenvolvimento, mas sim, enquanto instrumento para se chegar a esse fim” (IMBÉRNON 2010, p. 77). Entendemos a formação como um aspecto relevante para que possa liderar democraticamente a comunidade escolar, pois, o conhecimento se renova constantemente e o gestor tem como missão, buscar a articulação dos diferentes atores em torno de uma educação de qualidade, o que implica em uma liderança capaz de integrá-los. Portanto, apesar desse discurso ser corrente e estar bem consolidado no campo educacional, as práticas no ambiente escolar nem sempre correspondem a esse ideal de gestão escolar.

RESULTADOS E ANÁLISES

Esse trabalho emerge da necessidade de discutirmos a realidade da gestão escolar em uma escola específica. É importante conhecermos o perfil do investigado, pois de acordo com a faixa etária e sua formação vai apontar que tipo de profissional está sendo requerido, ou melhor, que está se projetando nesse modelo de organização administrativa educacional. Assim, conhecer os aspectos pessoais do colaborador com àqueles relacionados a carreira profissional, como formação, saberes, concepções e tendências educacionais é fundamental para o estudo em questão.

De acordo com a pesquisa, a diretora da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Prudêncio Pessoa de Queiroz, sexo feminino, tem 30 anos de idade, graduada em Pedagogia, com especialização em Geografia e pós-graduação em Gestão Educacional. Trabalhou nessa instituição como docente 14 (quatorze) anos. E tem como experiência, na função de diretora 01 (um) ano e 08 (oito) meses. Conforme os dados, percebemos que a pesquisada possui um vasto campo de conhecimentos curriculares, considerando seu perfil acadêmico, ou seja, os saberes específicos para atuar na gestão escolar. Que segundo Lück (1996), entre conhecimentos e finalidades o gestor tem como função precípua coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola em geral, produza os resultados possíveis no sentido do atendimento às necessidades dos educandos em relação a promoção de sua aprendizagem.

Nesse sentido, quando questionada sobre os princípios norteadores de uma gestão democrática e participativa, a Gestora (2017) ressaltou que estão voltados para a “participação de todos no cotidiano; igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos na escola; liberdade de aprender e de ensinar; valorização dos profissionais da educação”. Assim, a escola deve partir de um princípio democrático que viabilize ao seu representante, no caso, o gestor, construir suas ações de forma democrática e coletiva, pois a gestão democrática requer, “em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do estado e não uma conquista da comunidade (GADOTTI, 1998, p. 17).

Assim, em relação à gestão democrática da escola, a diretora relatou que ela “ocorre através do fortalecimento sistemático e da participação na tomada de decisões, orientada para a obtenção de resultados, com o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar” (GESTORA, 2017). Ideia também compartilhada por Lück (1990) onde a influência na concepção de gestão escolar democrática é orientada para o alcance de resultados, busca de

liderança e motivação da equipe para alcançar os objetivos previamente traçados, com ênfase na qualidade do ensino e foco na participação dos pais para atingir a excelência na educação.

Desse modo, questionada sobre a integração entre equipe escolar e as famílias visando garantir a permanência do aluno no âmbito escolar. A diretora enfaticamente relatou “existem uma interação família-escola que visa garantir à permanência do aluno no âmbito escolar, assim, a escola desenvolve e aprimora os conhecimentos necessários à aprendizagem dos discentes” (GESTORA, 2017). É essencial que os gestores sejam figuras presentes, participantes e respeitados na escola e na comunidade, buscando garantir uma boa imagem da escola e o envolvimento de todos no trabalho, através de um bom planejamento, ação-reflexão e responsabilidade compartilhada.

Nessa perspectiva, quando indagada se a comunidade escolar participa da tomada de decisões e como, a pesquisada afirmou que “sim, a comunidade escolar é nossa grande parceira e contribui de forma satisfatória para o cumprimento das normas estabelecidas pela escola proporcionando condições para o fortalecimento do nosso trabalho e, conseqüentemente, para a aprendizagem do aluno”. Visão que também se coaduna com Luck (1996) ao relatar que o gestor deve ter a habilidade de influenciar o ambiente que depende em grande parte, da qualidade e do clima escolar, do desempenho do seu pessoal e da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Assim, quais os motivos que você acredita que a instituição utiliza para o planejamento escolar participativo?

Um modelo de administração democrática onde todos os integrantes da comunidade escolar participam do planejamento apresentando pautas de reivindicações, votações, sugestões quando solicitadas, observando às prioridades dos assuntos abordados, como também, a participação na tomada de decisões importantes para o contexto escolar, na formação e na execução das atividades do Conselho da Escola que são deliberados por maioria simples dos votos dos seus membros (GESTORA, 2017).

Nesse sentido, o gestor é o profissional encarregado de investir em estratégias que garantam a participação coletiva no sentido de nortear o trabalho em equipe na escola. Pois a direção deve promover na comunidade escolar a redistribuição e o compartilhamento das responsabilidades dentro do ambiente escolar. Partindo da concepção democrática, a escola deve motivar a participação ativa da comunidade escolar local no processo eletivo do Conselho Escolar e marcar presença em reuniões sempre que for solicitada. Assim como

também, ouvir, registrar e divulgar o que aluno e comunidade pensa, fala e escreva sobre a concepção da escola pública e das desigualdades sociais.

Por fim, indagada de como se auto avalia como gestora, ela respondeu “pelo meu desempenho, dedicação e compromisso com o trabalho”. Também, Lück (1996) constata que líderes excepcionais são aqueles que ressaltam que é possível alcançar o sonho impossível, construindo uma visão orientadora de suas ações a partir do contato com toda a equipe escolar para se compreender suas preocupações e transformar tal percepção em realidade.

Desse modo, o novo desafio do gestor contemporâneo não é apenas conhecer o processo histórico educacional, mas ter competências e habilidades de analisar as mazelas sociais e, se propor a agir como sujeito da história, em que a escola se constitui em um espaço interativo de debates e discussões dialógicas em prol da formação, da aprendizagem e de uma educação de qualidade para todos. Portanto, é preciso que se tenha coragem, pois, sabemos que ao provocar mudanças, encontrar-se-á barreiras, interrogações e preocupações, porém, os gestores devem ter consciência que apenas desse modo poderão realizar um trabalho eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos nesse artigo a atuação da gestão dentro de uma linha democrática e participativa, a qual prima por mudança organizacional escolar buscando se adequar aos atuais padrões da sociedade, através da inovação e da prática de gerência compartilhada na escola, de modo que a mesma proporcione um ensino de qualidade aos seus discentes.

Com isso, para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e participativo é preciso estimular a interação entre participantes, que possam trocar ideias, dividir tarefas e enfrentar as dificuldades, superando as divergências que acabam dividindo o grupo. O cultivo desses princípios ficara explícitos diante dessa pesquisa, pois a gestão demonstrou ter uma atuação de respeito, diante da diversidade de opiniões que enriquece e amplia a visão particular do que se pretende realizar ou efetivar na escola em estudo.

Assim, esse relacionamento permite o questionamento de certezas, a articulação de ações, a participação ativa de todos nos processos desenvolvidos no âmbito escolar, o que proporciona a diminuição de forças de resistências às formas de pensar, favorecendo a mudança. Sem o trabalho coletivo, dificilmente conseguimos alcançar os objetivos aqui propostos, pois é a integração do grupo que possibilita uma intervenção eficiente, que se definem os objetivos a serem alcançados e que cada um assume, dentro da sua função e limites, a responsabilidade de pertencer ao grupo.

Desse modo, concluímos que o gestor da escola em questão se preocupa com a realização de um trabalho em conjunto com aqueles que fazem parte do contexto escolar e lidera sua equipe formando agentes que também terão como princípio a liderança. Assim, teremos efetivamente uma escola transformadora e libertadora, pronta para protagonizar a construção de uma sociedade que tenha como princípios a justiça, a democracia e o respeito. Portanto, em educação pública, realizamos algumas considerações, mas em nenhuma delas trazemos como uma questão acabada, uma vez que a ciência, seja ela, no sentido da pesquisa pura ou aplicada, necessita, acima de tudo, de uma perspectiva crítica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998;
- GADOTTI, M. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1998;
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010;
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004;
- LUCK, H. **Ação Integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis: Vozes, 1990;
- _____. **Gestão Educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino**. In: FINGER, A. et al. **Educação**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996;
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997;
- VIEIRA, S. L. **Gestão, Avaliação e Sucesso Escolar: recortes da trajetória cearense**. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018;
- RICHARDSON, R.J.; PERES, J. A. S.; VIEIRA, W. J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2011;
- WERNECK, H. **Como encantar alunos da matrícula ao diploma**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GESTÃO PEDAGÓGICA E SEUS DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCACIONAL

Magda Mirelly dos Santos Borralho
UEMASUL
magdamirelly14@gmail.com

Milena da Silva Santos
UEMASUL
milena-silva16@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo analisar a abrangência e os limites em vista das funções que o coordenador pedagógico deve e pode exercer dentro da escola em que atua, sendo assim um agente transformador de suas ações em prol do desenvolvimento de ambos os sujeitos que compõem a educação, desde os professores até os pais e alunos. Partindo das ideias de alguns autores como Nana Ferreira (2011), Heloísa Luck (2009) que abordam sobre o papel do coordenador pedagógico e suas respectivas contribuições no ensino, apresentando características elementares de sua ação pedagógica. Este artigo está dividido em quatro partes que discorre sobre a função do coordenador pedagógico abordando seu papel dentro das instituições de ensino, suas principais atividades promovidas na escola de forma participativa, a importância da formação continuada, a relação do professor, aluno e coordenador pedagógico, assim como a associação da interpessoalidade do coordenador entre os diversos problemas no desempenho de funções dentro do âmbito escolar e com os responsáveis por estes alunos.

Palavras-chave: Coordenador. Interpessoalidade. Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

No sistema educacional de uma instituição escolar, para que se obtenham resultados significativos, é necessário ter consigo um bom funcionamento organizacional da coordenação pedagógica, na qual irá direcionar todos os discentes e docentes da instituição de ensino. A educação nos anos iniciais é de grande valia aos alunos e fundamental no processo de desenvolvimento psíquico e social, assim também o papel do professor é fundamental nesta etapa.

Desta forma através da gestão escolar que tem como competência organizar e administrar o funcionamento das aulas e práticas no ambiente escolar preocupando-se com as relações humanas, tanto quanto dos professores como dos próprios responsáveis pelos alunos.

Nossa pesquisa se dá no município de Governador Edson Lobão, em uma escola municipal no povoado de Bananal, que atende todos os assentamentos próximos como Gameleira, Setor Agrícola e Vila Palmares. O intuito de termos escolhidos esta escola para a realização desta pesquisa, se deu pelo fato que as duas pesquisadoras foram alunas desta

instituição logo no seu início de fundação, proporcionando assim um interesse maior em analisa-la nos dias atuais. Portanto, o artigo aqui apresentado, foi elaborado para a disciplina de prática na dimensão educacional, visando obter uma aproximação com o trabalho do pedagogo dentro da escola, de tal maneira que esteja associado às atividades de professores e alunos da comunidade.

Por conseguinte, utilizamos como recursos metodológicos uma abordagem de caráter qualitativa descritiva, em que a pesquisa de campo aplicando instrumentos que se procediam por meio de entrevistas com professoras que moram no povoado, e com a coordenadora pedagógica da escola, observando o ambiente e organização da gestão administrativa escolar. O roteiro de entrevistas foi organizado por meio de coleta de dados tendo como objeto de pesquisa o coordenador pedagógico e seu papel como mediador do ensino, sendo realizadas entrevistas por meio de questionários com três professoras e a coordenadora responsável, nas quais concordaram e colaboraram para com as nossas indagações.

A temática do roteiro e das questões aborda sobre atuação do coordenador e sua relação em atividades escolares coletivamente, um modelo simples, para que de forma direta através dos levantamentos dos dados obtenhamos resultados significativos. Assim outro instrumento foi a sistematização de tudo que correspondia ao coordenador e suas práticas, permitindo que ocorresse uma aproximação maior com o profissional.

Fundamentamos nossa pesquisa em autores como Ferreira (2011), Heloísa Luck (2006), Libâneo (2013) que abordam sobre a atuação do supervisor educacional desde a sua formação até sua constante prática, analisando a concepção de educação decorrente sobre a função supervisora. E mais concisa em um breve estudo minucioso do Parecer 252/69 que institucionalizou o especialista da educação.

Temos como problematização, qual o papel do coordenador pedagógico no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental? Elaboramos as seguintes questões norteadoras partindo desta problemática: Quais são as atribuições do coordenador pedagógicas na escola campo? Como se dá a interpessoalidade do coordenador para com os pais de alunos? Quais as articulações necessárias para um melhor desempenho do papel do coordenador pedagógico frente ao processo ensino aprendizagem? Desta maneira, por meio destas questões, serão discutidos sobre a prática do coordenador pedagógico e suas principais ações desenvolvidas no âmbito educacional.

O objetivo do presente artigo é o de identificar as determinadas funções e atividades, dando ênfase ao desenvolvimento do papel do coordenador pedagógico dentro do ambiente

escolar, assim como sua autonomia como principal articulador educacional, mutuamente entre direção, professores e comunidade.

2 COORDENADOR PEDAGÓGICO: ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS

Durante as transformações ao processo educacional, na qual o coordenador pedagógico era visto como orientador unicamente voltado a esta função, ao longo das mudanças ainda mais por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de nº. 252/69, na qual formava o currículo do curso de Pedagogia, definindo linhas para uma melhor projeção do curso dos futuros pedagogos que de certa forma, eram formados para exercerem cargos de técnicos em educação, notou-se uma definição mais ampla de que o coordenador não trabalha apenas coordenando, ou somente auxiliando, articulando, mas sua prática são um conjunto de ações que funcionam apenas em andamento com os demais sujeitos transformadores do ensino, como pais, professores e demais funcionários da escola. Ou seja, não há uma função específica em que o coordenador pedagógico está inserido, sua atuação recorre ao que diz respeito a escola em si, em sua total funcionalidade e desenvolvimento. Mas de que forma pode-se definir mais claramente e como se posicionaria a figura do coordenador perante tantas atribuições?

Para tal premissa, pode se afirmar que a ação pedagógica adquire a mais fundamental interligação do que é ser professor e sua relação com a gestão, uma prática que deve ser vivenciada constantemente por ambos.

A supervisão educacional tem uma importante responsabilidade no sistema educacional brasileiro e, fundamentalmente na escola, desde que compreendida como integrante da gestão da educação, compromissada com a formação de qualidade, a implementação de políticas públicas a partir de sua experiência entendida como práxis. É ela que, no cotidiano escolar, com o coletivo com os professores, toma decisões, coordena as ações e vivencia as contradições e as necessidades educacionais que necessitam ser refletidas coletivamente pelo conjunto dos profissionais da escola. Portanto, seu trabalho não é uma “função”, muito pelo contrário, é um trabalho de gestão da educação, de tomada de decisões com o diretor e os demais profissionais da educação responsáveis pela escola” (FERREIRA, 2011, p. 127).

Na medida da análise do posicionamento de práxis juntamente fundamentada nas teorias, o articulador no caso, o supervisor entre outras denominações, requer a dinamização como um meio de avaliar e executar aquilo que foi planejado, e este enfatiza a dependência prevista por docentes e coordenadores.

Outro ponto seria a própria cultura escolar que se faz presente nas atividades do coordenador pedagógico, trazendo para a escola valores que norteiam a própria instituição. Para que isso ocorra, a administração precisa ter mais cuidado ainda pelo fato de conjuntos de culturas presentes na escola que atuam, e uma das principais cogitações refere-se as políticas educacionais, nas quais a figura do coordenador funciona como um papel não individual, mas que seja uma pratica interpessoal entre ambos os sujeitos que fazem parte da educação.

De fato, conforme Libâneo (2008, p. 10), “[...] o modo como a escola funciona suas práticas de organização e gestão faz diferença em relação aos resultados escolares”. Com respeito a estas práticas na gestão escolar, pode-se citar a capacidade de liderança dos dirigentes, sobretudo do diretor, a gestão participativa, o clima de trabalho, a organização do ambiente, as relações entre os sujeitos escolares, dentre outros fatores.

O trabalho realizado pela equipe escolar de forma organizada e partilhada, contribui pelo bom rendimento dos alunos e funcionamento da escola, no qual os componentes da gestão pedagógica permuta numa qualidade mais eficiente para melhorar sua atuação.

2.1 Atribuições do coordenador pedagógico na escola campo

A escola é um ambiente que funciona com o desenvolvimento da socialização comum de todos que trabalham direta ou indiretamente para que o ensino se desenvolva, obtendo resultados positivos tanto quanto ao aprendizado dos alunos, sujeitos primordiais do ensino. O coordenador com suas diversas atribuições disponibiliza de total articulação de ideais resultantes de uma formação que vai além de uma graduação, mas uma continuação, já que a realidade do cotidiano principalmente das escolas muda constantemente. Vejamos como o coordenador graduado em Pedagogia e pós graduada em AEE (Atendimento Educacional Especializado) da escola campo, fala sobre as suas contribuições para a educação e para o ambiente em que trabalha:

*Como coordenador sempre devo está buscando novos meios para aprofundar meus conhecimentos e dos educadores da qual trabalho, com uma formação continuada para eles, a partir de diagnósticos, planejar ações que garantam a aprendizagem dos alunos, tendo em vista projetos que contribuam para a melhoria e desenvolvimento da escola”. **Coordenador.***

O coordenador pedagógico, transita em uma formação continuada para com os demais profissionais neste caso, os professores. Ressalta então que a qualidade de ensino se constrói por meio de estudos cada vez mais recorrentes que permitirão um amplo conhecimento para

colaborar com o rendimento e progresso escolar. Por isso se fala tanto de formação continuada, pois o próprio coordenador necessita de estar muito além do que só teorias, estando disposto a buscar sempre o saber, possibilitando que em sua autonomia identifique as dificuldades e instâncias de alunos e educadores.

Diante desta questão as atribuições e contribuições do coordenador pedagógico para com a instituição de ensino vão além de sala de aula assim tanto para com professor como para o coordenador pedagógico que ambos no processo de formação têm papel fundamental na construção de um melhor espaço educacional.

3 O PROCESSO INTERPESSOAL ENTRE COORDENADOR E PAIS DE ALUNOS.

Durante a pesquisa de campo na escola concedente, observamos que esta apresenta uma estrutura que favorece aos professores de forma, que desempenhem atividades educativas também fora da sala de aula, embora necessite de ajustes e investimentos para que essas atividades sejam melhores desempenhadas.

Diante disso, se torna imprescindível que exista um vínculo proximal entre o supervisor e a família principalmente os pais de alunos. Nesta perspectiva, obtém-se um melhor entendimento e compreensão da criança mediante seu desenvolvimento escolar, buscando como intermédio relacionar-se de maneira sociocultural para que a atuação como coordenador seja coletiva entre professor, alunos e pais.

Segundo Luck, Heloisa (2006), a gestão pedagógica se baseia desde a gestão do sistema em uma interação entre todos participantes numa perspectiva para a formação escolar, como um processo unificador.

A gestão, portanto, é o que permite superar a limitação fragmentação e da descontextualização e construir pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação e conjunto a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe (LUCK, 2006, p. 43).

A gestão escolar com característica participativa, permeia para que professores, diretores, equipe em geral, possam estar contribuindo com o processo educacional que norteiam a formação dos alunos em transição com a sua própria realidade permitindo uma transformação no cotidiano da sociedade.

Assim, o principal intermédio se faz com a participação dos pais de alunos para que os mesmos tenham uma confiança na atuação dos professores em relação a auxiliar seus filhos

na aprendizagem, uma valorização que permite aproximação mais clara entre pais e professores. Diante disso, o coordenador como mediador deste convívio entre toda equipe, necessita de uma formação ampla que busque ações para promover este processo.

3.1 O Papel do Coordenador na perspectiva dos professores.

Não é somente o supervisor pedagógico que faz seu trabalho para que este gere retornos dos próprios funcionários e de mais instância os alunos, mas os docentes que compõem a responsabilidade de cada turma, em que observam a praticidade que ocorre com o auxílio do coordenador para com ele em suas atividades.

Nesta análise, foi lançado aos professores questionários que teriam de ser respondidos relacionando o trabalho do pedagogo e do coordenador pedagógico, a fim de constataremos a relação destes profissionais e de seus papéis desempenhados ao auxílio para aprendizagem dos alunos.

Entrevistamos por meio de questionário 3 professores e 1 coordenador pedagógico, denominaremos de professor A, B e C, reservando a identidade dos mesmos, todos possuem graduação em pedagogia.

Segue em tabela a formação dos professores, anos de atuação na área, e em quais anos do ensino fundamental atualmente eles lecionam:

Docente	Graduação	Tempo de profissão	Anos que atuam no Ens. Fundamental
Professor A	Pedagogia	10 anos	2º Ano
Professor B	Pedagogia	10 anos	1º ao 5º Ano
Professor C	Pedagogia e Letras em Língua Portuguesa	20 Anos	5º Ano

Baseados nas respostas dos professores entrevistados, a maioria considera a função do Coordenador Pedagógico, como uma gestão que contribui e direciona os professores a obter estratégias adequadas para complementar sua docência dentro e fora da sala de aula.

Sim, pois direciona a parte pedagógica, assim o trabalho do coordenador é o suporte do professor para o ensino e aprendizagem dos alunos contribuindo assim uns com os outros. (P.A)

Por meio disto nota-se que o coordenador pedagógico tem como grande objetivo a busca por estratégias que desempenhem uma melhoria a interpersoalidade do professor e aluno assim também como os pais, para que juntos com escola encontrem alternativas de melhoria para o ensino e aprendizagem da criança.

Mediante as respostas dos questionários o professor C, explica que a existência do coordenador pedagógico é de fundamental importância.

Sem o trabalho deste profissional no ambiente escolar, torna-se difícil a obtenção de sucesso, pois o trabalho dele é fundamental para que as limitações de aprendizagem sejam superadas ou melhoradas (P.C).

Tal afirmação do professor C, o trabalho coletivo entre educadores e coordenação ocorre por meio de reuniões bimestrais, projetos e plantões pedagógicos, a fim de adquirirem conhecimentos e soluções para resolução de problemas como, por exemplo, a falta de acompanhamento dos pais ao ensino e aprendizagem de seus filhos, o baixo nível de leitura dos alunos, e de sua formação como todo, com maior relevância a falta de disciplina dos mesmos.

A contribuição do professor para com o coordenador é de suma importância para o acompanhamento de todos os processos que envolvem a escola em geral, assim como a organização das atividades no dia a dia por meio do caderno de planejamento dos professores e propondo sugestões de tarefas para desenvolver o aprendizado.

4 PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO MEDIANTE AO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

No processo de ensino proveniente de boas articulações o coordenador pedagógico como figura principal requer se portar como o próprio sujeito mediador de todo o desenvolvimento educacional. Desta maneira, a orientadora pedagógica da qual destinamos o questionário, segundo seu período de atuação na escola de campo, que é de 3 anos e 4 meses, relatou que gosta de trabalhar tanto como orientadora como professora, pois ambas permitem uma aproximação maior dos alunos, garantindo seu aprendizado. Ser coordenador para ela, portanto, é estar voltado para o auxílio do trabalho dos professores, alunos, funcionários e os pais, favorecendo a estes espaços propícios de uma boa relação nas atividades voltadas para o bom funcionamento da escola, e seus respectivos objetivos como o planejamento adequado para o crescimento dos alunos.

Para tanto, a coordenadora afirma ainda que uma de suas articulações para a educação dos alunos se dá por meio de planejamento de metas para que de fato ocorra o efetivo processo de ensino aprendizagem buscando informações e formações para melhor desempenho de suas funções, ressaltando depois disso a importância da formação continuada necessária ao coordenador pedagógico e aos professores, minimizando problemas decorrentes do ambiente de ensino como a resistência de alguns professores que ainda não associam o trabalho do coordenador com a sua atuação.

Segundo nosso entrevistado a profissão do coordenador pedagógico ainda é pouco valorizada no Município em que ele atua decorrente de poucos estudos voltados à formação continuada pedagógica. Para tanto apesar de sua determinação em buscar alternativas, ainda o ensino voltado para aprimorar os conhecimentos dos professores é muito limitado. Como descreve Ferreira (2011, p. 179), o papel do coordenador pedagógico se dá por:

Conhecer a legislação, seus limites e brechas, otimizando seu uso em proveito da escola e dos objetivos educacionais, preocupando-se sempre com a renovação da escola e das práticas pedagógicas, criando laços com a comunidade; estimular o desenvolvimento de experiências e seu compartilhamento com o grupo; atentar para as dificuldades apresentadas pelos professores, criando mecanismos que permitam a consulta e a discussão do assunto; subsidiar os docentes com informações e conhecimentos atuais sobre temas complexos, de forma direta ou indireta, orientado leitura, dando referências ou propiciando encontros com especialistas na área (FERREIRA, 2011, p. 179).

Pautando Ferreira (2011) que os limites da prática pedagógica do coordenador está vinculada a dimensões sociais, políticas e em uma realidade bem presente na concepção de família e sociedade, pois o aluno faz parte de uma comunidade que se baseia nas premissas da escola e que esta socialização promova diálogos, que almejam melhorar cada vez mais a educação nos seus diversos meios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esse estudo, retomando os elementos que contribuíram para tal pesquisa, nos propiciou observarmos a atividade do coordenador e seus desafios quanto assimilação de sua prática com aos demais educadores, transformando-se em um mediador responsável pela junção e organização da aprendizagem dos alunos vinculados a sociedade em que estão inseridos. A partir deste ponto, por intermédio desta pesquisa, obtivemos uma

clareza e uma carga de saberes em proximal com a funcionalidade e dinamismo que o supervisor realiza.

Portanto, por meios das indagações apresentadas neste artigo, é imprescindível que todos se conscientizem de que o coordenador não pode se posicionar de maneira distante de suas atividades quanto aos professores, pais e alunos, embora haja uma dificuldade de se trabalhar com os mesmos. Porém o supervisor como orientador, coordenador, mediador, enfim, em suas diversas atribuições, irá nortear através de reuniões, estudos que deixem claro a relação positiva entre os diversos sujeitos responsáveis como um todo pela formação dos alunos, retirando essa ideia de que somente os professores é que são os detentores encarregados de ensinar o aluno, os pais e a coordenação em geral possuem um papel fundamental neste seguimento.

Por todos esses aspectos mencionados, podemos concluir que a gestão pedagógica de modo particular como participativa e democrática precisa de ações que minimizem ou resolvam problemas recorrentes no ensino. Deste modo, atribuímos a disponibilidade dos professores e da coordenadora que ao realizarmos os questionários, tiveram em responder e dialogar além das indagações, uma breve explanação clara do processo de administração, como ela ocorre de fato, e o que precisa mudar para que essa democratização aconteça na instituição escolar, uma vez que estas trabalham em conjunto, alegando apenas falta de apoio e comprometimento dos responsáveis pelos alunos.

Este trabalho foi muito significativo para a nossa formação da qual pretendemos exercer que é de ser um coordenador, professor, orientador, em suas múltiplas formas já que o curso permite esta dimensão, visto que, percebemos ser um profissional que busca e age perante o diálogo e acordo com todos. Um aprofundamento maior neste tema nos motivou a entender que exige grandes estratégias e habilidades dos mesmos, assim permitindo que compreendêssemos melhor o papel do próprio coordenador.

REFERENCIAS

- LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrólis-RJ. Vozes, 2006.
FERREIRA, N.S.C. (org). **Supervisão Educacional**. 16 ed. SãoPaulo: Vozes, 2011.
LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

INFLUÊNCIAS DO GERENCIALISMO NAS PRÁTICAS MERCANTIS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Adna Maeli dos Santos Barbosa

Aluna do 5º período de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Atualmente é estagiária da Prefeitura Municipal de Mossoró e voluntária no Programa de Residência
Pedagógica
adhimahelly@gmail.com

Mariana Crisostomo Delfino de Brito

Aluna do 5º período de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.
Atualmente é estagiária da Prefeitura Municipal de Mossoró e voluntária no Projeto de Iniciação
Científica – PIBIC
marianadebrito1@gmail.com

Arlene Maria Soares de Medeiros

Professora Doutora da Faculdade de Educação da UERN, Campus Central. Leciona atualmente na
graduação e na pós-graduação. Orientadora do trabalho.
arielene.medeiros@bol.com.br

RESUMO

O presente trabalho parte de reflexões e discussões realizadas no decurso do componente curricular de Gestão dos Processos Educativos, no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central. Com isso, seu objetivo é expor as tendências mercantis nas políticas educacionais, bem como os aspectos inerentes ao trabalho pedagógico, as diferenças entre o público e o privado e a gestão escolar. Além disso, esse estudo apresenta características qualitativa e quanto à finalidade como exploratório de cunho bibliográfico. Nesse sentido, constrói-se um diálogo entre Dourado (2007), Hypolito (2011) e Paro (2015) procurando evidenciar tais tendências e aspectos. Os resultados desses diálogos mostram que o gerencialismo apresenta seus primeiros traços ainda no Regime Militar e posteriormente emerge no âmbito das políticas educacionais brasileiras e no PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) e PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), com isso a partir desses programas, aumentaram os mecanismos de controle por um conjunto de meios, bem como, tais demonstraram a ineficiência da gestão mercantil frente às necessidades para a formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Gestão escolar. Política educacional. Gerencialismo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado do componente curricular de Gestão dos Processos Educativos, ofertado no 4º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. O trabalho procura discutir o crescimento da concepção gerencialista e práticas mercantis no que diz respeito à gestão das políticas públicas no âmbito escolar brasileiro. A temática foi escolhida a partir das discussões ocorridas em sala de aula, cuja identificação com o tema desenvolveu-se devido às

experiências das autoras como auxiliares de sala de aula e contato no ambiente escolar. Com isso foi se construindo reflexões e identificações entre as vivências dessas experiências com as leituras das temáticas abordadas em sala de aula.

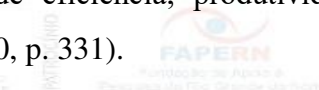
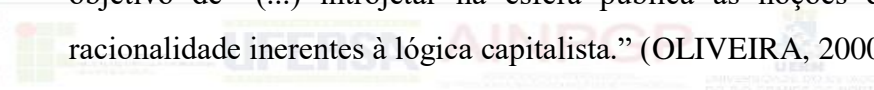
O objetivo dessa proposta é expor as tendências mercantis nas políticas educacionais, bem como os aspectos inerentes ao trabalho pedagógico, as diferenças entre o público e o privado e gestão educacional.

O trabalho se caracteriza como um estudo qualitativo e quanto à finalidade como exploratório de cunho bibliográfico. A metodologia se deu primeiramente a partir das leituras das seguintes referências: Luiz Fernandes Dourado (2007), *Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas*, Álvaro Moreira Hypolito (2011), *Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente*, e posteriormente, realizamos a leitura do capítulo 3 “*A escola como objeto da gestão escolar*” da obra *Diretor Escolar, educador ou gerente?* de Vitor Paro (2015), buscando construir discussões da temática em apreciação à luz dos diálogos com os autores em sala de aula. A partir disso organizamos esse trabalho, procurando mostrar nossos entendimentos, construções e desconstruções sobre o tema proposto em três itens, a saber: Breves considerações sobre o gerencialismo; As influências gerenciais em programas educacionais e as práticas mercantis na escola.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O GERENCIALISMO

O gerencialismo emergiu em um período de desenvolvimento das concepções econômicas do neoliberalismo e quebra do Estado de bem-estar social na América e na Europa (HYPOLITO, 2011). Tal concepção acabou por influenciar políticas em países emergentes, como o Brasil. Seus primeiros traços surgiram ainda no Regime Militar, ganhando força somente no governo de Fernando Collor de Melo.

No Brasil, as políticas no que diz respeito à Educação, foram marcadas por uma forte descontinuidade e falta de planejamento em longo prazo, caracterizando-se assim, como políticas de governo e por crescente falta de articulação e colaboração recíprocas entre os entes federados. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser retratada como direito de todos. Na década de 1990 em consonância com a reforma do Estado e a busca pela “modernização” foi implementado novos modelos de gestão, com o objetivo de “(...) introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista.” (OLIVEIRA, 2000, p. 331).



O gerencialismo procura tornar a administração pública mais eficiente e para isso, o mesmo vem sendo introduzido com diferentes roupagens (HYPOLITO, 2007) para inserir-se no âmbito educacional, ele se mescla de concepções “...pós-fordistas, híbridas, centradas na qualidade e eficiência, mas distante dos preceitos fechados e rigorosos da Qualidade Total” (HYPOLITO, 2007, p. 7). Em outras palavras, o modelo apresentado busca estabelecer um elo entre qualidade e eficiência no âmbito das escolas, materializando-se a partir de avaliações em larga escala, que visam classificar/monitorar escolas, professores e alunos.

Para Dourado (2007, p. 926) “...um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva.” O autor expõe que as políticas de financiamento e regulação são fatores que influenciam a gestão escolar, historicamente evidenciou-se nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse cenário surgiram então programas de caráter gerencial, porém, com preceitos democráticos, revelando-se o hibridismo colocado por Maroy (2006, apud Dourado, 2007, p.938), os autores destacam que a partir desses programas, aumentaram os mecanismos de controle por um conjunto de meios (avaliação, modelos e monitorização e supervisão de práticas...), o que discutiremos na sequência deste trabalho.

AS INFLUÊNCIAS GERENCIAIS EM PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Há vários planos e programas que as escolas participam no sentido de suprir suas necessidades e carências cotidianas, dentre tantos, iremos discutir o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) e FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola) buscam a garantia da qualidade na educação com base no eficientismo e abrange escolas públicas de ensino fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que é onde está concentrado o maior número de escolas com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) baixo (DOURADO, 2007). São firmados a partir de uma concepção de “gestão democrática” muito embora, objetiva-se em prática o controle, eficiência e produção na gestão escolar, como afirma Dourado (2007) uma concepção híbrida mesclando gestão democrática, mas com prática organizacional gerencialista.

Temos como exemplo desses programas, o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), um repasse anual de recursos às escolas públicas de ensino fundamental e escolas de ensino especial mantidas por ONG's, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social

(CNAS), por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), tais recursos são destinados, segundo Dourado (2007)

[...] à aquisição de material permanente e de consumo necessários ao funcionamento da escola, à manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; à capacitação e ao aperfeiçoamento de profissionais da Educação; à avaliação de aprendizagem, à implementação de projeto pedagógico e ao desenvolvimento das atividades Educacionais (DOURADO, 2007, p. 932).

Ou seja, o PDDE consegue atender tanto a área pedagógica como administrativa das escolas contempladas. Mas sua organização e execução são controladas a partir de unidades executoras nas unidades escolares, que são constituídas pelos caixas escolares, associações de pais e professores ou por entes privados, onde, com isso, ocorre a gestão de recursos públicos por entidades não ligadas ao público. Possui um caráter híbrido, pois necessita da criação de unidades executoras, a partir dos conselhos escolares, reduzindo o papel deste na escola e na comunidade.

A partir disso, outra comprovação é evidenciada por Dourado (2007) sobre as influências gerenciais. Ela diz respeito ao Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que se constituem em ambientes de participação de professores, pais, alunos, e comunidade nas unidades escolares, porém devido ao PDDE, acabam por se resumir em apenas grupos de deliberação de recursos, transformando-se assim em unidades executoras. No que diz respeito a esses conselhos, é de suma importância à participação dos pais, funcionários e comunidade escolar, porém, como observamos enquanto estagiarias da rede municipal de ensino, há diversos problemas relativos às ações dos conselhos, como falta de tempo por parte dos pais e/ou de perceberem sua relevância de participarem desse grupo, no que diz respeito aos funcionários normalmente agem como membros passivos, apenas para “compor” o quórum necessário em reuniões, não contribuindo para as mudanças em busca de ofertar uma educação igualitária e universal naquele ambiente, ou seja, acabam por fortalecer a concepção gerencialista, onde os conselhos escolares “...estão reduzidos a entes burocráticos de fiscalização de contas e balanços financeiros.” (HYPOLITO, 2011, p. 14). A partir disso, visualizamos assim, a não realização da proposta do conselho escolar, o mesmo não pode simplesmente estar pautado por questões burocráticas e administrativas, reduzindo sua real importância e papel na escola e na comunidade que a mesma constitui o grupo que tem que procurar meios de construir uma educação que fortalece os laços democráticos. Gohn (2006) expõe que para o desenvolvimento dessa proposta:

[...] implica a criação de coletivos que desenvolvam saberes não apenas normativos - legislações, formatos de aplicação de verbas etc., embora esses itens também sejam importantes, dado o papel dos fundos públicos no campo de disputa política em torno das verbas públicas (GOHN, 2006, p. 36).

Com isso, o caminho da construção de um ambiente democrático passa pelo conselho escolar, e não podemos resumir sua função a questões deliberativas de recursos. E sim fortalecer esses conselhos, em busca da construção de um ambiente que promova os direitos da cidadania daqueles que o constituem.

AS PRÁTICAS MERCANTIS NA ESCOLA

A escola se coloca na sociedade como uma instituição concreta na qual acontece o pedagógico, constituída por alunos e professores (PARO, 2015). No campo da gestão escolar é onde ocorrem as ações do diretor, que procura adequar meios e fins. A escola não “passa” ou “transmite” o conhecimento, por isso precisamos avançar e deixar de pensar que a educação formal apenas transmite conhecimento, superando a concepção de que o professor é aquele que possui o conhecimento e “deposita” no aluno o cabedal de conhecimento adquirido, sendo este um mero receptor/objeto. Paro (2015) reforça que essa transmissão não é o caminho certo para se alcançar a premissa da própria legislação, que visa o “...pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). O autor ainda esclarece que mesmo que o estado com sua concepção de “transmissão” de conhecimento e medição da mesma a partir das avaliações em larga escala (que acabam por medir o conhecimento em disciplinas escolares e não apropriação da cultura), obtenha êxito, ainda não se cumprirá no educando seu exercício para a cidadania.

Visualizamos que a concepção de “transmissão” abre os caminhos para o fortalecimento do gerencialismo, onde o conhecimento só é válido quando este é medido, ranqueado e/ou submetido a partir de avaliações, com isso Hypolito (2011, p. 15) esclarece que “Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.” Nessa perspectiva, o controle e classificação a partir dos desempenhos dos alunos medidos nas avaliações, são considerados sinônimos de qualidade, com isso, acabam por monitorar o currículo das escolas que, por sua vez, influencia a capacidade do desenvolvimento autônomo das práticas dos professores, em que eles devem programar suas aulas com conteúdos fechados, cronometradas e que possa ser

cumprido num espaço de tempo determinado (SOUZA, 2011, *apud* HYPOLITO, 2011), o produto dessas aulas é a recepção dos conteúdos ministrados pelo professor para o aluno, com isso o papel do professor se resume a preparar seus alunos para tais avaliações, não considerando as experiências anteriores e conhecimento de mundo dos alunos como experiências relevantes a serem consideradas.

Entretanto, Paro (2015) afirma que o papel do professor é construir meios de desenvolver o interesse do aluno, ajudando-o a apropriar-se da cultura. A partir disso, o autor expõe que o aluno é um sujeito, autor e humano-histórico, pois o mesmo produz história e cabe a ele decidir querer ou não aprender. Essa perspectiva impacta diretamente em uma educação mais dinâmica, por meio da qual os sujeitos (professores e alunos) aprendem reciprocamente. Neste sentido, a educação como controle e avaliação sendo usadas de forma a ranquear não tem espaço. Ou seja, a visão de Paro é diferente da perspectiva gerencial.

Como já vimos nos tópicos anteriores, as atuais políticas educacionais brasileiras estão espelhadas em políticas gerencialistas/mercantis, as mesmas estão entregues ao amadorismo pedagógico por serem geridas por outras linhas de formação que não tem nada haver com a educação (economia, administração, etc.) (PARO, 2015), com isso, fica exposto a presença de gestores que desconhecem as estratégias e concepções que permeiam o fazer pedagógico dentro da sala de aula e do ambiente escolar, pois possuem formações iniciais que os preparam para lidar com qualquer assunto, exceto educação, como se a importância de gerir uma escola, se limitasse a solucionar a burocracia e questões financeiras, reforçando essa ideia, o autor estabelece um diálogo com uma ex-secretária de educação norte-americana do Governo Bush, Diane Ravitch (2011) que afirma: “a educação é importante demais para entregá-la às variações do mercado e as boas intenções de amadores” (p.248), evidenciando as influências neoliberais e tentativas de “taylorizar” a partir de políticas repousadas no gerencialismo, a educação.

A partir das diferenças entre o público e privado, Paro (2015, p. 61) afirma que:

[...] numa democracia, o público e o privado, como instâncias mutuamente determinantes, devem coexistir de modo que um não cerceie a liberdade do outro. Sempre que o poder público sobrepõe-se aos direitos do privado, limitando-os, bem como toda vez que o privado agride o domínio do público, utilizando-o para interesses particulares, a democracia é violada.

O primeiro foca-se na universalidade e, nesse âmbito, para o setor público não há privilégios individuais e sim direitos e deveres coletivos, ou seja, diz respeito como viver em sociedade, prevalecendo os interesses de todos ou da maioria, colocando o homem como um

ser social, com isso um ser político que deve procurar a convivência pacífica entre os sujeitos a partir da democracia; o segundo foca-se no domínio privado, na particularidade de cada indivíduo, no âmbito deste, prevalecem as características, escolhas, relações e direitos de cada pessoa ou grupo. Com esses conceitos, o autor destaca que o público não deve intervir de maneira geral no privado, e o privado não pode intervir no público, porém, Hypolito (2011) evidencia o crescimento de diversas práticas privadas que acabam por intervir no âmbito público, como:

[...] formas de administração e de mercantilização dos serviços. [...] passa a ser importante transferir serviços para o setor privado, indiretamente – como o aumento da oferta de matrículas escolares por instituições privadas (ensino superior) –, assim como, de forma mais direta, pela terceirização de serviços complementares – limpeza, setores administrativos – e de serviços cruciais, como aquisição de materiais e métodos de ensino... (HYPOLITO, 2011, p. 4).

O setor privado objetiva outras finalidades diferentemente da escola, mas as práticas mercantis acabam por interiorizar-se no âmbito público como já citadas por Hypolito (2011). A escola deve procurar oferecer o aprendizado democrático, sem privilégios, pois tem que considerar o aluno um indivíduo que possui vontades, entre elas o querer ou não aprender.

Por meio de uma concepção marxista, Paro (2015) difere o trabalho pedagógico dos demais tipos, em que a força de trabalho é partilhada entre os sujeitos, professor e aluno, bem como, os instrumentos para a execução do mesmo, ele coloca o aluno também como objeto de trabalho, em que o produto deste é a transformação do sujeito educando.

A gestão educacional está repousada em dois aspectos: político e físico. O primeiro visa desenvolver questões que promova autonomia ao professor, vale lembrar que autonomia não deve ser confundida com soberania, ou seja, o professor deve ter liberdade do ensino, não poder supremo sobre ele, vale lembrar que o aluno também é um dos sujeitos do trabalho pedagógico, então o mesmo também possui autonomia para tomar suas decisões a respeito da aprendizagem, bem como partilhar seus conhecimentos prévios.

Destaca-se ainda no aspecto político, a importância dos conselhos para a construção de uma escola que visa à autonomia do professor e um ambiente democrático, isso ocorre “... por intermédio dos Conselhos, a sociedade civil exercita o direito de participar da gestão de diferentes políticas públicas, tendo a possibilidade de exercer maior controle sobre o Estado” (GOHN, 2006, p. 34), ou seja, a partir dele, mesmo com todas as tentativas de atribuí-lo ao espaço de deliberação de recursos, emergem as tentativas de oferecer uma educação democrática, em que os pais, alunos, professores e comunidade participam. O segundo não

menos importante, são justamente as condições materiais necessárias, como: estrutura física; materiais didáticos, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo apresentado com base em pesquisa bibliográfica sobre o tema “A influências do gerencialismo nas práticas mercantis da gestão da educação”, cabe evidenciar algumas considerações: a) o gerencialismo nos planos educacionais, percebemos que acaba influenciando as práticas educacionais, procurando estabelecer um elo entre qualidade e eficiência no âmbito das escolas, materializando-se a partir de avaliações em larga escala, que visam classificar/monitorar escolas, professores e alunos; b) as influências gerenciais em programas educacionais, apresentando o PDE e PDDE que buscam a garantia da qualidade na educação, porém com base no gerencialismo, objetivando as práticas de controle e eficiência na gestão escolar. Transformando os recursos advindos desses programas em fortalecedores da seletividade e exclusão, já que seus recursos não favorecem todas as escolas.

E no que diz respeito ao programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, visualizamos que na prática estão reduzindo-se a entes de deliberação financeira, porém mesmo com isso, a partir deles surgem oportunidades de promover a participação de pais, funcionários e professores e, de certa maneira, já consideramos uma tentativa em busca de uma educação democrática.

Tendo em vista as questões que já foram expostas, a gestão mercantil apresenta-se como ineficiente frente às necessidades para a formação dos sujeitos, pois tal, acaba por controlar e não promove a liberdade no trabalho do professor, com a coordenação, diálogo e cooperação entre o corpo docente.

Pode-se evidenciar que as políticas educacionais constroem um conjunto de ações que acabam por influenciar o modelo gerencialista nas práticas de gestão escolar. Além disso, cabe dizer que a compreensão desse modelo é importante para outras áreas, visando que o mesmo influencia outras esferas do âmbito público, como por exemplo: saúde, segurança, *etc.* Assim, é possível pensar em uma agenda de pesquisa sobre o assunto, buscando apresentar esse debate em outras articulações sobre educação e as demais áreas citadas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 18 set. 2018.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 38, out/dez. 2011.
- OLIVEIRA, D.A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PARO, Victor Henrique. Escola como objeto da gestão escolar. In: PARO, Victor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015. p. 45- 93.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

O DIRETOR ESCOLAR E A CONCEPÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Antonia Lucielle P. Bessa

Graduanda do curso de Pedagogia UERN /CAMEAM

luciellepedagogia@gmail.com

Allan Solano Souza

Professor da Faculdade de Educação da UERN-Doutor em Educação

asolanosouza@gmail.com

Clara Andreza Bandeira da Silva

Graduanda do curso de Pedagogia UERN /CAMEAM

claraandrezab@gmail.com

Paulo da Cruz Santana

Graduado em História pela URCA; Especialização em Educação do Campo pelo IFRN

Graduando do curso de Pedagogia UERN /CAMEAM

paulocruzpedagogia2015@hotmail.com

RESUMO

O trabalho parte de uma análise sobre o papel exercido pelo diretor na elaboração e efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Utilizamos na nossa metodologia; entrevista aplicada ao diretor da instituição, análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP), configurada numa pesquisa de campo, sob uma abordagem qualitativa. Mediante estes caminhos, verificamos que o PPP configura-se numa perspectiva democrática, ativa, por uma preocupação da escola em promover uma educação transformadora, integrada que englobando todos os seus atores sociais. A participação do diretor na condução desse processo é fundamental, embora não seja o único envolvido na construção e implantação do PPP na escola, pois foi possível perceber no discurso desse profissional que outros atores estão envolvidos nesse processo: professores, coordenação, pais, alunos e funcionários. Conclui-se que para uma efetivação de um PPP, bem elaborado e concretizado, constantemente avaliado, é preciso uma responsabilidade, um planejamento. Foi observado que não se constrói o PPP de forma fragmentada, mas associando ao que foi dando certo, buscando sempre um maior aprimoramento dos resultados da escola e da participação dos atores envolvidos.

Palavras-chave: Participação. Diretor Escolar. Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nos faz refletir sobre o quão é primordial a figura ativa do diretor na escola. Isso por que se problematiza a necessidade de o diretor articular na sua gestão, características de um projeto pedagógico em interface com um referencial administrativo, já que ambos os processos dependem um do outro para um bom funcionamento dentro de uma instituição educativa.

O artigo encontra-se estruturado em três sessões. Na primeira, elencamos, aspectos físicos, recursos disponíveis, quadro de funcionários, etc. Na segunda encontramos alguns aspectos presentes escola, que contribuem para que haja uma educação democrática, diante o desafio imenso encontrado pelo diretor de dirigir uma escola partindo dessa finalidade. Na terceira parte, centralizamos as discussões em torno do projeto político-pedagógico e suas características que conduzem à participação, envolvimento de toda a comunidade escolar de acordo com as metas que a escola traçou.

Utilizamos na nossa metodologia; entrevista aplicada ao diretor da instituição, análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP), configurada numa pesquisa de campo, sob uma abordagem qualitativa. Nossa problemática de pesquisa relaciona-se ao fato de um PPP permeado pelo planejamento e pela cooperatividade promover de fato, a integração entre todos os segmentos da escola, sob justificativa de experiência profissional de um dos integrantes do trabalho na escola pesquisada, e como solicitação da disciplina Práticas Pedagógicas Programadas III. De forma mais específica, objetivamos, analisar o papel do diretor no processo de construção, efetivação, e avaliação do projeto político, e discutir se o conteúdo do documento analisado tem mecanismos que façam vigorar um processo de gestão democrática consistente na escola.

Para isso, nos aportamos em alguns autores como Godoy (2009), Paro (2011; 2015), Veiga (1995), entre outros que elencam alguns fatores e mecanismos contribuintes a um projeto que priorize relações menos hierárquicas entre os atores que compõem a escola, a fim de envolvê-los em relações que superem o cumprimento de funções meramente burocráticas, vez almejada a necessidade de um projeto permeado pelo planejamento e envolvimento conjunto.

DA CONCEPÇÃO DE ESCOLA AO PAPEL DO DIRETOR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A escola é um espaço plural, caracterizado pelas manifestações sociais, políticas e culturais. Além disso, faz-se necessário entender o papel que os indivíduos exercem socialmente. Isso significa que os homens são dialéticos, pois são singulares e plurais, precisam ser percebidos como possuidores de natureza diferenciada, singular, ativos no debate crítico e renovador, a partir de uma linguagem pluralizada e coletiva que a escola deve lhe fornecer.

O processo de gerir uma instituição escolar é algo grandioso e complexo. A tarefa de um gestor deve centrar nos pressupostos tanto administrativos quanto pedagógicos, para uma autônoma elaboração e/ou efetivação do Projeto Político-Pedagógico. Isso porque sustentado

pelo pedagógico, o administrativo não será mera forma de burocratizar as relações entre todos os segmentos que constituem a escola.

Sobre isso Paro (2015), afirma que dessa capacidade para gerir uma instituição, o pedagógico surge dando forças e incrementando a razão que o administrativo precisa ser, como forma de poder realizar uma mescla entre os ideais que a escola tem com a construção de conhecimento do alunado nos seus interesses mais específicos, fazendo funcionar esse objetivo através de mecanismos democráticos. Mecanismos esses, que uma vez aliados, precisam integrar os dirigentes e seus dirigidos numa dada globalidade de desejos e direcionamentos.

CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO INVESTIGADO: IDENTIFICAÇÃO E ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

Esta seção foi construída com base em um roteiro de observação que levou em consideração a análise de inúmeros aspectos da escola, bem como instalações físicas, número de profissionais -seu nível de escolaridade-, perfil dos alunos, ações empreendidas e desenvolvidas pela escola que rumem ao processo efetivo de uma gestão democrática, atentando para a dinâmica organizacional, administrativa, avaliação, diagnóstico, dentre outros aspectos.

A pesquisa foi realizada numa escola de educação básica da rede pública municipal de ensino, localizada na rua Francisco Canindé de Queiróz, sob pseudônimo de Maria Alice Souza localizada no estado do Rio Grande do Norte sob o CNPJ de nº 05.202.045/0001-62. A instituição foi criada pela lei municipal nº196/2000 publicada no DOE edição 14/06/2011 e credenciada como estabelecimento de ensino e autorizada a Educação Infantil, Ensino fundamental e EJA, funcionando desde o ano de 1998.

O Projeto político-pedagógico da Maria Alice Souza, apresentado em 42 páginas, subdivide-se em sete tópicos: no primeiro, tem a apresentação o que será lido nos tópicos seguintes de forma explicativa, bem como introdução sobre o marco referencial utilizado para sua elaboração. No segundo, há a caracterização da instituição centrando em questões referentes a infraestrutura e aspectos humanos presentes na escola. No terceiro uma ênfase maior as concepções que norteiam a construção do PPP, fazendo uma análise reflexiva baseada nos aportes teóricos contidos nas reformas educacionais dos últimos anos como a Lei nº 9.394/96, PCNs, Luck (2000), dentre outros.

Já na quarta parte correspondente ao diagnóstico há considerações sobre a dimensão pedagógica e financeira da escola, organização curricular, formação e desempenho dos

profissionais da educação, dimensões administrativas, assistência ao aluno, relação escola e comunidade. No tocante ao diagnóstico da realidade escolar está contida a ideia de que o diretor busca:

[...] promover o autoconhecimento da escola indo as raízes dos fenômenos e das situações para alcançar uma compreensão contextualizada dos fatos. Para tanto fizemos a avaliação do desempenho da escola nas dimensões: pedagógicas, administrativas, financeira e jurídica, através de um debate, ético e político sobre os meios e os fins da educação (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2014, p. 17).

Isso porque o diretor afirmou, mediante realização de entrevista, que “a escola sempre planeja ações de acordo com os entraves encontrados, e as possibilidades que temos de promover um ensino de qualidade, comprometido com a aprendizagem para a transformação social dos educandos”.

A instituição pesquisada não realizou um diagnóstico do perfil socioeconômico da sua clientela, pois nesse quesito só consta os índices de avaliação externa, como, taxas do IDEB, resultados obtidos a partir da Prova e Provinha Brasil. No ano de 2014, a equipe da escola de forma coletiva, diante a construção do projeto político, apresentou alguns dados quantitativos sobre esses índices de avaliação externa. O quadro era de 67% de alunos aprovados; 20,04% reprovados; 8,5% evadiram e 4,1% transferidos. Pelo fato do projeto político está sendo sempre avaliado pela escola, segundo afirmação do próprio diretor, outros índices foram apontados para a disciplina de língua Portuguesa, constando 15 turmas com índice de reprovação nessa disciplina e para matemática 16 turmas com esse mesmo problema.

O diretor ainda acrescenta que os maiores índices de reprovação são nessas duas disciplinas, por isso a escola sempre se volta para projetos, que procuram incluir esses alunos em apresentações teatrais. Como incremento à matemática aulas de reforço grupais, gincana do dia da matemática, entre outros.

O quinto tópico do projeto, refere-se a programação de metas criadas e efetivadas pela escola. No sexto tópico, estão presentes as considerações finais sobre o esperado com as ações almejadas para o biênio 2014/2015, e por fim uma exposição de todos os aportes teóricos que deram base a construção do projeto. Com uma área de 1809.05 m², instalações próprias, a escola apresenta: uma rede de saneamento básico, água encanada, energia elétrica e piso tátil.

O quadro 1 apresenta uma visão sobre a quantidade de salas da escola estudada.

Quadro 1- QUANTIDADE DE SALAS EM GERAL

Aula	Professores	AEE	Vídeo	Diretoria
11	01	01	01	01

Fonte: PPP da Escola (2014)

Além das salas expostas no quadro 1, há 05 banheiros, 01 cozinhas, 01 consultórios odontológico, 01 biblioteca, 01 espaço improvisado para sala de vídeo, 01 laboratório de informática, 01 galpão amplo e arejado, e 02 bebedouros. É importante considerar que todas as salas de aula têm ar condicionado, monitores, 40 cadeiras padronizadas, 01 quadro branco, 02 ventiladores de parede, e 01 mesa de plástico. Na sala dos professores há ar condicionado, mesas, cadeiras acolchoadas, arquivos pessoais para os professores e 01 gela água.

Na sala de atendimento educacional especializado (AEE) sob responsabilidade de uma pedagoga especializada em Ensino Especial, visando o atendimento em horário extra escolar de 17 alunos, durante dois dias na semana, há 04 mesas, 08 cadeiras, 02 arquivos, 01 televisão LCD 15, 01 computador, 01 impressora a laser, 01 impressora Braille, 02 scanner, 01 mesa para computador, 02 notebook, 01 suporte para CPU, 01 estabilizador, 03 estantes de aço, livros e jogos pedagógicos e 01 cadeira de rodas.

A diretoria recém construída é destinada ao atendimento de pais e alunos, para tomada de decisões de cunho administrativo e possui um funcionário responsável por controlar o cotidiano das salas de aula através das câmeras instaladas nos espaços da escola. Tem ainda wifi livre, 01 impressora, 04 bureau, 07 cadeiras acolchoadas, 03 mesas, 02 telefones- um móvel e outro funcionando apenas para ramais internos.

Dos 5 banheiros (fornados, arejados com porta e com pisos de cerâmica), 2 são destinados aos alunos, um para os homens outro, para as mulheres. Cada um com 4 divisões contendo um sanitário e caixa de descarga cada uma. De acesso a todos há uma pia para lavagem das mãos e um espelho. 02 são destinados a portadores de deficiência física, um para homens e outro para mulheres, com três repartições contendo um sanitário com caixa de descarga, piso adequado a passagem de cadeira de rodas, e de acesso a todos uma pia e um espelho adaptados. No banheiro dos funcionários, há um sanitário, uma pia, um chuveiro e um armário de parede.

A cozinha é equipada com utensílios necessários ao funcionamento: panelas, talheres, pratos de vidro e de plástico, travessas, copos, além disso, é ampla e contém um fogão, uma geladeira, uma pia, uma mesa, um armário, e um cubículo dentro da cozinha no qual, a louça, panelas, bacias são guardadas. Os materiais de limpeza, incluindo também os rodos, vassouras,

balde e tambores de lixo, são colocados num espaço fora da cozinha, mas de fácil acesso aos funcionários responsáveis pela limpeza da escola.

Existe um projeto em vigor na instituição, chamado Saúde na Escola, que realiza um mapeamento dos Índices de massa corporal (IMC) dos alunos para verificar questões cabíveis na elaboração do cardápio, adequado ao alunado em fase de desenvolvimento físico e advindas de classes sociais menos favorecidas, prezando sempre pelo bem-estar dos alunos.

No consultório odontológico há os equipamentos necessários para seu bom funcionamento, cronograma de atendimento que vise atender todos os alunos dos turnos matutino e vespertino, sendo que os alunos da modalidade EJA, optam por vir durante a manhã ou a tarde, além de palestras referentes a saúde bucal, realizadas na escola pela equipe de atendimento odontológico pelo menos duas vezes por ano.

A biblioteca tem dois funcionários trabalhando nela, 01 ar condicionado, boa área física, 01 arquivo de aço, 01 de madeira, programa TV escola, DVDs distribuídos através do MEC e do FNDE, 10 prateleiras, livros paradidáticos (160 de literatura infantil e 700 de literatura infanto-juvenil), e revistas como Ciências Hoje, Nova Escola, etc.

O espaço improvisado para sala de vídeo conta com 02 TVs, 01 receptor, 02 DVDs, 01 raque, 01 antena, 01 tela de projeção de imagem, 01 multimídia, com atendimento nos três turnos. No laboratório de informática, sob responsabilidade de um funcionário, existe 02 aparelhos de ar condicionado, 10 CPUs, 10 estabilizadores, 10 mouses, 10 mesas para computadores, 10 cadeiras acolchoadas, 10 microfones, 10 teclados, 01 impressora, 01 multimídia, 01 moldem da oi com roteador e wifi. No momento está sendo usado para pesquisas pedagógicas de discentes e docentes e aulas do PROINFO. A escola ainda disponibiliza de 03 microsystem, 01 multimídia, 01 retroprojetor, 02 mimeógrafos, 01 máquina de xérox, 91 cadeiras plásticas, 14 mesas e 4 ventiladores de pé.

A escola tem capacidade para receber 1100 alunos. Encontram-se matriculados 551, sendo 325 do turno matutino, 189 do turno vespertino e 37 da modalidade EJA no período noturno. O quadro de funcionários tem 94% destes efetivos. A grande maioria dos funcionários é qualificada para o exercício de suas funções. Dos 29 docentes, 21 são graduados, 02 cursam e 06 são pós-graduados.

A equipe de supervisão da escola tem: 01 diretor graduado em Educação Física e especializado em Administração escolar, 02 supervisoras do 6º ao 9º e EJA, ambas graduadas em pedagogia e pós-graduadas em gestão escolar. A equipe técnico-administrativa tem 01 secretária com magistério completo, 01 auxiliar de secretaria formado em pedagogia, 01 agente administrativo com ensino médio completo, 01 bibliotecária cursando pedagogia.

Os servidores de apoio administrativo somam 23 no total. 04 são porteiros (03 com Ensino Fundamental Completo e 01 com Ensino Fundamental Incompleto); 02 vigias (01 com Ensino Fundamental Incompleto e 01 com Ensino Fundamental Completo); 06 merendeiras (02 com magistério, 02 com Ensino Médio Completo, 01 com Ensino Fundamental Completo e 01 com Ensino Fundamental Incompleto), 05 ASGs (02 com Ensino Médio Completo, 01 com Ensino Fundamental Incompleto, 01 com magistério e 01 com Ensino Fundamental Completo). A escola almeja um aperfeiçoamento da prática de cada um de seus funcionários, como mostra o PPP da instituição:

Com o intuito de manter o quadro de funcionários capacitados para execução de suas atividades, os prestadores de serviço dessa instituição, são periodicamente assistidos por formações destinadas às áreas específicas de cada segmento (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2014, p. 29).

Essa preocupação constante com os funcionários da instituição, mesmo que não fique claro no documento especulações sobre o universo sócio-cultural dos funcionários, nem dos alunos evidencia-se na criação e desenvolvimento de capacitações sobre os Cuidados Alimentares, PROINFO, Fala Mestre, Profuncionário, Educação para as relações étnico-raciais, Formação pela Escola e indicações de pós-graduação no plano de formação do PDE. Direcionados a um trabalho ativo, a escola está sempre promovendo palestras sobre motivação profissional, cursos de relações humanas, numa perspectiva sempre inacabada e permeada pela autoavaliação.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO MECANISMO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Um Projeto Político-Pedagógico fundamentado no planejamento participativo é quem vai permitir essa união das esferas. Sendo justamente por esse motivo que, a gestão da instituição pesquisada construiu um PPP, constantemente avaliado, segundo esse princípio, acreditando ser a coletividade, a força motriz de uma educação para a cidadania democrática. Segundo Veiga (1995) :

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será

importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 1995, p. 14).

Nessa perspectiva, a escola pesquisada acredita que sozinha não consegue mudar a realidade, por isso busca refletir e integrar de forma coerente, as necessidades de seus segmentos como um todo, para a partir daí transformar a realidade vivenciada pelos sujeitos. Só a partir de um exercício de gestão similar, torna-se possível ir além de uma identidade para a escola, engendrar a mobilização dos docentes, discentes, pais, funcionários em geral, contribuindo com a maturação incessante destes, para em seguida firmar a autonomia da escola. Nesse contexto, a Escola Maria Alice Souza, consegue, legitimar a oferta de um ensino equidário a todos, mobilizar a ação docente para ser mais crítica rompendo com a ideia de exclusão das classes populares, vistas como as que mais sofrem com as desigualdades sociais.

Uma das metas bienais propostas no PPP analisado, aponta seu trabalho pedagógico em questões referentes à diminuição dos índices de evasão escolar, projetos que incentivem a permanência e valorização dos alunos na escola, aliança contínua com órgãos como o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo, Conselho Tutelar, Assistência Social, visando facilitar e despertar o gosto dos alunos em participar das atividades e culminâncias de projetos de temas mais específicos e de grande importância que contribuem para a formação de valores, bem como a participação da família, seja nos conselhos de pais, ou na realização de eventos abertos a comunidade. Essa afirmação se fundamenta na ideia do PPP [...] “Inserir as famílias e alunos nas atividades escolares objetivando que estes sintam-se responsáveis e inclusos pelo sucesso de seus filhos.” (PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO, 2014, p. 34).

Paro (2011) acrescenta que o tema da participação envolvendo a escola com a comunidade é complexo e, na maioria das vezes, visa estreitar a participação da família, que não deve se limitar a processos formais, tais como: festas da escola, reuniões de pais para tratar de assuntos de comportamento dos alunos ou divulgação de notas.

Em relação aos professores, sabe-se que estes são privilegiados com a permanente busca de mobilização para terem um exercício didático, planejado, descentralizado, menos verticalizado, pois Godoy (2009) nos faz refletir, sobre a função deste profissional que certamente precisa ter mais do que domínio dos conteúdos.

No PPP da Escola Maria Alice Souza, verifica-se que a unidade de ensino, se preocupa com a forma pela qual os professores lecionam, vez que: as aulas procuram ser bem diversificadas com brincadeiras, jogos, filmes, músicas, visitas periódicas a biblioteca da escola

e por vez a Biblioteca Municipal. Por essa explicação do PPP a concepção de interdisciplinaridade parece um pouco limitada .

Embora se reconheça certa limitação no que diz respeito a noção de interdisciplinaridade, constata-se que a proposta do PPP requer um processo constante de formação que pode se dar tanto em atividades de curta duração, como em outras que demandam maior tempo de formação. Conforme Paro (2011, p. 160), os “Cursos de curta duração (...) são modalidades de formação (...) quando se pretende manter atualizados e incrementar o conhecimento dos professores”.

É por meio da formação continuada que o professor pode ter clareza sobre o que está ensinando, para quem e quais caminhos percorrerá. Esse processo deve considerar a existência de princípios claros para a construção do conhecimento, o contraste entre o planejamento que recebeu pronto do sistema e que nem sempre leva em consideração as relações vividas, as necessidades dos alunos e até mesmo as aspirações de ensino contribuinte à aprendizagem. Nesse sentido, a escola pesquisada percebe a necessidade de que tanto os alunos quanto os professores precisem correlacionar suas aprendizagens, desde a utilização dos conteúdos no cotidiano, até o alcance de uma exploração mais autônoma para encontrar outras possibilidades de apropriação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto político- pedagógico (PPP), analisado, sem dúvida consegue, associar mecanismos de uma gestão democrática como os conselhos presentes na escola, promovendo participação de todos que a constituem. O diretor da Maria Alice Souza, está a cargo de função porque foi nomeado pela Secretaria Municipal de Educação. Mas não é por ter sido indicado que ele vai lutar apenas pelos seus interesses, pelo contrário luta sempre por integrar todos aqueles que compõem a escola, liderando de forma cada vez menos burocrática. Nessa perspectiva ele afirmou que a construção de tal documento se deu de forma coletiva, na qual foram levadas em consideração as necessidades de todos os atores sociais que constituem a escola.

Sem esquecer de toda uma preocupação com a própria estrutura física dos espaços internos da escola, que o diretor e os conselhos têm visto como fator propício a um ensino satisfatório. Espaços sempre renovados, preocupação com os materiais e recursos que a escola disponibiliza aos docentes e discentes. Recursos esses, advindos por exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

(FUNDEB), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que são repassados aos membros que compõem os conselhos do caixa escolar, para que decidam em que segmentos e a melhor forma que o dinheiro deverá ser aplicado.

A escola pesquisada tem uma preocupação também com os mecanismos dos conselhos; de pais, mestres, merenda e caixa escolar. Funcionam de forma regular, com ocorrência de reuniões decididas pelos próprios integrantes e eleições realizadas a cada dois anos, a fim de propiciar uma gestão amplamente democrática, constituída por uma participação interativa, que insira na administração escolar tomada de decisões por parte de todo o conjunto da instituição. Sendo assim a proposta da escola vai ao encontro da manutenção de uma gestão verdadeiramente democrática, na qual toda a comunidade escolar possui direito de voz e voto nas decisões coletivas.

Constatamos também que para uma efetivação de um projeto político coerente, bem elaborado e concretizado, constantemente avaliado, é preciso uma responsabilidade, um planejamento. Isso a escola pesquisada consegue traduzir, visto que não se constrói de forma fragmentada, mas associando ao que foi dando certo, ao que não rendeu bons frutos, buscando sempre um maior aprimoramento.

A escola tem um objetivo, traçou metas, isso é essencial, pois precisa-se de um norteamento para o empreendimento do trabalho que vise satisfazer toda sua clientela, envolvendo-a no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o projeto político realmente, é um desafio para diretores, professores e todos que constituem a unidade escolar pesquisada, mas à medida que todos foram e continuam participando, o diretor percebe em que aspectos pode e deve melhorar.

Fazer da escola, um ambiente marcado pela presença de mecanismos democráticos é fundamental no que se refere a uma educação que inspire os indivíduos a transformarem sua realidade, e por conseguinte, a sociedade em que vive. É essa proposta de educação, um dos pontos cruciais do projeto político analisado. Tendo por incremento o próprio discurso do diretor, certamente encaixamos essa proposta de educação em um modelo de formação integradora, participativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- GODOY, Anterita Cristina de Souza (org.) Identidade e formação docente. In: **Fundamentos do trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009 (p.36-47).
LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v. 17, n. 72, 2000.

PARO, Vitor H. **Crítica da estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Escola Maria Alice de Souza**. Encanto: 2014, (42 p.).

VEIGA Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

O PLANEJAMENTO DE ENSINO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APERFEIÇOAMENTO DAS PRÁTICAS DOCENTES

Maria Sheila Alves da Costa
Universidade Federal de Campina Grande- Graduanda em Pedagogia
msheilinhaires@gmail.com

Laiza Kamila dos Santos Silva
Universidade Federal de Campina Grande- Graduanda em Pedagogia
laizakamillapedagogia@gmail.com

Maria de Lourdes Campos
Profa. Dra. da Universidade Federal de Campina Grande, curso de Pedagogia
mlcampos_10yahoo.com.br

RESUMO

O estudo intitulado “O planejamento de ensino e suas contribuições para o aperfeiçoamento das práticas docentes”, objetiva refletir acerca das contribuições do planejamento escolar, no processo de ensino-aprendizagem, visando assim, compreender melhor, a importância do planejamento como elemento de qualificação do trabalho docente, visto que, na atualidade ainda presenciamos muita resistência de alguns professores no tocante ao planejamento sistematizado das suas atividades didático-pedagógicas. Para a construção deste trabalho utilizamos como metodologia uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em discussão, tendo como premissa o aporte teórico dos estudos de Maximiano (2012), Farias (2011), Morin (2003), Vasconcellos (2000), Padilha (1998) e Freire (1996). O estudo em questão reforça a necessidade de planejar as atividades inerentes ao trabalho docente, de forma ética, flexível e consciente, enfatizando que apesar de importante o planejamento ainda tem sido negligenciado e realizado de forma mecânica por muitos docentes, o que exige desta forma repensar o planejamento numa concepção dialética de reflexão-ação.

Palavras-chave: Planejamento de ensino. Prática docente. Aperfeiçoamento no ensino.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da temática planejamento de ensino, surgiu a partir da dicotomia existente no discurso teórico/prático, de docentes, quando se referem ao planejamento, visto que, mesmo ao enfatizar a necessidade e importância de se planejar para potencializar a aprendizagem, muitos docentes, ainda, no cotidiano escolar, continuam resistentes ao ato de planejar.

O presente estudo tem por objetivo refletir a cerca das contribuições do planejamento escolar, no processo de ensino-aprendizagem, visando assim, compreender melhor, a importância do planejamento como elemento de qualificação do trabalho docente. Diante da relevância do planejamento, tomamos como referencia estudos já publicados na área, e reflexões, a partir de concepções corriqueiras, de alguns docentes.

No desenvolvimento deste estudo utilizamos como fonte de coletas de dados uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com acepção de Fonseca (2002, p. 32), “a pesquisa bibliográfica é feita a partir de um levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que segundo Minayo (2003), possibilita mediante estudo de obras relacionadas a um tema específico o esclarecimento e aprofundamento de questões já exploradas.

CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO

Querendo ou não, o ato de planejar em prol do alcance de um determinado objetivo, é vivenciado todos os dias e em todos os locais, seja por homens e mulheres. Ao estabelecermos a ordem de execução e cumprimento de nossas atividades diárias mais básicas como: acordar, escovar os dentes, tomar banho e em seguida nos alimentarmos sem dúvidas estamos planejando.

Logo, com o planejamento escolar não é diferente, entretanto, devido a múltiplos fatores sociais e escolhas subjetivas de cada professor, o planejamento tem se tornado uma ação engessada e sem sentido de transformação social.

Os motivos deste cenário atual são diversos, como por exemplo: acúmulo de trabalho, exigências à produtividade acadêmica exacerbada, dificuldade em lidar com cobranças escolares, negligências conscientes no percurso do processo formativo, descaso com a profissão escolhida, falta de compromisso com o ser humano, competitividade de mercado, egocentrismo que se sobrepõe à ética de ensino e dentre outros, acabam na maioria das vezes tornando o ato de planejar esvaziado de sentido, que em sua essência deve ser compreendido como,

[...] uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos, e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois, nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças, e projetos que alimentem nossa prática (MARIA, 2011, p. 111).

Pouco ouvimos dos docentes a afirmação que o planejamento das atividades escolares é um ato desnecessário, contudo, o que presenciemos nos estágios em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, presenciemos o descaso com planejamento escolar, muitos

estão mais preocupados com o repasse mecânico dos conhecimentos curriculares a serem repassados, até o término do ano letivo. Pouco ou nada tem se disposto a contribuir para uma real transformação social positiva a ponto de afetar a realidade social e o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Sobre estas disparidades entre discursos e práticas de muitos professores sobre o planejamento, (MORIN, 2003, p. 11) esclarece: “Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles”, planejar deve perpassar uma visão reducionista do ato de ensinar somente devido ao uso mecânico e desleixado de planos de aula ineficientes, tal ato exige ética, flexibilidade e sensibilidade docente.

Ainda referente a esta questão Maximiano (2012), assinala que os principais tipos de planejamento abordam concepções administrativas escolares de perspectiva estratégica, táticas e operacional para um bom funcionamento escolar, nesse sentido, o planejamento estratégico levará em consideração a análise de influências internas e externas ao ambiente escolar favorecendo precisão e margens de erro para metas planejadas a curto, médio e longo prazo.

As variáveis da execução juntamente com as contingências do percurso também são analisadas e revistas como forma diagnóstica de prevenção e precaução para dificuldades operacionais gerais e específicas. Quando adotada pela gestão escolar, essas modalidades de planejamento possibilitam o redirecionamento e avaliação de ações engessadas e inadequadas à realidade escolar.

No planejamento Tátil, o objetivo base é aperfeiçoar alguma área escolar identificada pela gestão como falha ou crítica. O operacional se remete capacitação do sujeito que se dispõe a planejar. A hierarquia nesse processo não deve ser vista como indispensável, contudo, deve apresentar caráter flexível e dialógico para otimização dos resultados almejados.

Infelizmente, o planejamento de algumas instituições escolares ainda acaba por negligenciar uma formação cidadão baseada em princípios e valores de convivência humana ética e respeitosa, limitando-se apenas a registros de conteúdo e quantificação de notas. Acerca destes ocorridos Freire, (1996) acrescenta que o ato de planejar deve ter em sua égide nos princípios éticos que inibe conscientemente o docente de reduzir sua experiência de ensino, a um mero treino alheio de repasses conteudistas sem nenhum planejamento pedagógico que se direcione para atender as carências humanas do aluno em formação. Assim,

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no

exercício educativo: o seu caráter formador. Se, se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 1996, p. 16).

Ao refletirmos sobre o planejamento escolar de caráter formador, interessante é ressaltar na visão de Freire, sua preocupação em não amesquinhar o ensino justamente por planejarmos e formar acima de tudo seres humanos que pensam, refletem, contradizem e formam opiniões.

Maria (2011), ao compreender a estruturação básica do planejamento de ensino mediante: objetivos, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação, caracteriza os objetivos como a coluna dorsal do planejamento, visto que, todos os demais aspectos devem estar inter-relacionados em prol de seu alcance, o que possibilitará maior probabilidade de êxito no avanço discente.

Sabendo disso, nos direcionando para o planejamento administrativo escolar, como podemos refletir com clareza nas possibilidades de progressão da gestão escolar, se boa parte dos gestores e professores ainda negligenciam a construção do Projeto Político Pedagógico, que de acordo com Vasconcellos,

[...] projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Pensar sobre as ações cotidianas da escola e seus potenciais de progressão mediante a construção do projeto político pedagógico implica em uma administração escolar dinâmica e atenta a planejar ações estratégicas em curto médio e longo prazo que possibilitem de forma consciente engajar professores, diretores e alunos em prol do alcance de metas desafiadoras a gestão.

A metodologia presente no planejamento escolar não necessita estar totalmente pronta, inflexível, e acabada, visto que, o docente deve estar atento a contingências metodológicas que podem e devem ser repensadas para sistematização efetiva do ensino.

TIPOS DE PLANEJAMENTO

Como já dito anteriormente o planejamento está presente em todas as atividades humanas. Logo, nos referindo ao campo de atuação educacional, abordaremos alguns tipos de planejamento que nos auxiliaram na compreensão da organização escolar estando entre eles: O

planejamento de ensino, planejamento curricular, planejamento escolar e planejamento educacional.

Caracterizado por Padilha (1998), como um processo de decisão sobre a atuação organizada e sistematizada do trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações de constante interações entre professor e alunos, o planejamento de ensino a variar de suas intencionalidades, pode ser compreendido na organização de como, para que e quem ensinar. Tais indagações favorecem ou privam ações desenvolvidas por professores e alunos que se propõe a formar sujeitos críticos, passíveis de mudanças, dialógicos e éticos.

Ao pensar o processo de organização e sistematização dos conteúdos propostos a serem ensinados, é necessário compreender o planejamento curricular como:

[...] tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares (VASCONCELLOS, 1995, p. 56).

Dessa maneira, o planejamento curricular norteia os conteúdos anuais a serem trabalhados a médio e longo prazo, entretanto, cabe informar que precisar ser flexível e não fixo, readaptando-se sempre que possível às contingências das subjetividades encontradas, por parte dos alunos em sala de aula.

O planejamento da gestão escolar, evidenciado por Libâneo (2001), se direciona a processos de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. Nesse sentido, o planejar adquiri uma visão ampla e plural, tendo em vista a necessidade de abordar por meio do ensino diferentes estratégias que incluam todos os contextos sociais.

Sendo o planejamento educacional entendido por Vasconcellos como o mais amplo e politicamente norteador das intencionalidades de ensino e aprendizagem de todas as modalidades de planejamentos já mencionadas acima ele “[...] é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais, com alto grau de intencionalidade tem por objetivo uniformizar o ensino e atender em sua grande maioria a interesses políticos que devem e podem estar relacionados ao tipo de formação que se deseja ofertar a uma nação.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 95).

Ter ciência dos tipos de planejamento é essencial no desenvolvimento de uma educação libertadora e de qualidade, porém, o professor não está isento de falhas no percurso, visto que, o planejamento em qualquer uma de suas modalidades nunca abordará ou resolverá todas as necessidades educacionais do aluno de um só vez, é um processo que requer um planejamento permanente, para que assim, possibilite ajustar às lacunas que vão surgindo no espaço de sala de aula.

Diante disso, o autor supracitado atenta sobre as demasiadas expectativas de avanços educacionais depositadas em muitos professores mediante as cobranças no planejamento de ensino por muitos gestores:

Inicialmente o professor foi “seduzido” pelas promessas do planejamento, como se através dele tudo pudesse ser resolvido. Só que depois, à medida que as coisas não aconteciam, foi desacreditando, se decepcionou, mas continuou cobrado para que fizesse: caiu-se no vazio do fazer alienado. Deixou de ser uma autêntica elaboração, tornando-se uma prática do fazer por registro (VASCONCELOS, 2000, p. 34).

Para tanto, faz necessário entender que não é essa ou aquela estrutura de planejar que por si só potencializará os resultados escolares, mais sim o ato docente de refletir quantas vezes for necessário sobre as carências educacionais dos alunos, direcionando e desenvolvendo os conteúdos específicos para alcance de suas aprendizagens. Pois, caso não ocorra, (VASCONCELLOS 2000, p. 159), enfatiza, “Estamos aqui correndo o risco de duas tentações extremas: de um lado, o planejamento se tornar o tirano da ação, ou de outro, se tornar um simples registro, um jogo de palavras desligado da prática efetiva do professor.”

Talvez, se tentássemos compreender e sanar o motivo pelo qual muitos professores reconhecem a importância do planejamento, porém, desacreditam no ato de planejar, poderíamos iniciar de forma concreta e não apenas teórica um planejamento com resultados satisfatório. Visto que:

Parece ser uma evidência que muitos professores não gostem e poucos simpatizam em planejar suas atividades escolares. O que se observa é uma clara relutância contra a exigência de elaboração de seus planos. Há uma certa descrença manifesta nos olhos, na vontade e disposição dos professores, quando convocados para planejamento (MENEGOLA; SANT’ANNA, 2001, p. 43).

Por outro lado, também devemos compreender que nem sempre o professor terá condições de realizar todas as suas atividades com os recursos necessários, e tais dificuldades

que possam ser manifestadas no percurso do ensino escolar não justificam a antipatia em planejar,

Precisamos distinguir a flexibilidade de frouxidão: é certo que o plano não pode se tornar uma camisa de força, obrigando o professor a realizá-lo mesmo que as circunstâncias tenham mudado radicalmente, mas isto também não pode significar que por qualquer coisa o professor estará desprezando o que foi planejado (VASCONCELLOS, 2000, p. 159).

Refletir sobre a presença da flexibilidade ou da frouxidão no planejamento não é algo fácil, pelo contrário, é um processo complexo e cheio de variáveis que exige consciência ética do professor, tanto no trabalho intelectual para organizar as ideias mais pertinentes ao assunto, na metodologia mais adequada para alcançar os objetivos propostos, ou, no contorno e substituição de recursos que facilitem a compreensão discente.

Assim, dois caminhos se apresentam ao discente na contemporaneidade, optar em ser flexível e planejar uma aula de forma eficaz com o que se tem, ou, acomodar-se a suas dificuldades economizando o máximo de trabalho possível, já que alguns professores pensam que seus alunos nada entendem ou querem entender, manifestando assim, descaso no ato de planejar. Para superar e ou minimizar tais questões, o planejamento precisa ser compreendido como um ato político, ético, moral, intencional.

Por fim, estas reflexões acerca do ato planejar exige o repensar das práticas dos professores, supervisores e gestores, nas múltiplas instituições educativas. Logo, é fundamental diagnosticar às dificuldades e traçar os ajustes necessários, com o redirecionamento de novas ações, para que de fato, os objetivos do processo-ensino aprendizagem sejam atingidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos possibilitou discutir a importância do aperfeiçoamento do planejamento escolar, bem como, à necessidade dos docentes superarem a dicotomia existente referente ao planejamento em seus discursos e práticas.

A partir das discussões teóricas apresentadas, podemos evidenciar a necessidade de desenvolver práticas escolares de planejamento flexível, norteadas para o alcance de um dado objetivo que seja em suma aborde primordialmente o desenvolvimento integral e cidadão de todos os alunos.

Estas discussões certamente irão contribuir significativamente em prol de um ensino de qualidade nas escolas brasileiras, enfatizando conseqüentemente a indispensabilidade do

movimento dialético reflexão-ação que favorece a abertura de caminhos educacionais ainda não percorridos por muitos docentes.

Portanto, este estudo se propôs a refletir em torno das concepções, formas e tipos de planejamento, externando a importância de se delegar atenção prática e teórica ao planejamento de ensino atrelado a perspectivas de cunho ético, discursivo-prático, flexível e intencional, ressaltando que a efetividade do planejamento está associada a aspectos teóricos, práticos e sócio-políticos.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. 3 ed.- Goiânia, Alternativa, 2001.
- MARIA, Isabel Sabino de Farias. **Didática e Docência**: Aprendendo a profissão. 3 ed. Nova ortografia. Brasília. Líber Livro. 2011.
- MAXIMIANO, Amarau. **Teoria geral da administração**. São Paulo. Atlas, 2012.
- MENEGOLLA e SANT’ANA, Maximiliano e Ilza Martins. **Porque Planejar? Como Planejar? Currículo e Área-Aula**. 11 ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2001.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2003.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Educacional**: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad-1. 7 ed. São Paulo, 2000.
- VASCONCELLOS, Celso Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

O PLANEJAMENTO E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Jaine Silva Souza

Cursando Licenciatura em Pedagogia-Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

jaine_iasd@hotmail.com

Mariana Ribeiro Cardoso Sousa

Cursando licenciatura em Pedagogia-Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

maryrybery@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as implicações do planejamento na prática docente. Especialmente, delimita-se ao contexto da educação infantil e ensino fundamental por meio da abordagem qualitativa. Para coleta de dados utilizou-se a observação sistemática e a entrevista semiestruturada. Para a fundamentação teórica faz uso da teoria Histórico-cultural para depreender-se da contribuição do planejamento na prática docente. questiona as implicações do planejamento do professor. O artigo analisa o contexto escolar frente o papel do planejamento como responsabilidade do professor, constatando os fatores que interferem no ato de planejar e a realização das ações planejadas. Proporciona a reflexão do professor como sujeito de transformação, como mediador do conhecimento, e que precisa planejar suas ações interventivas, visando o rendimento e aprendizado de cada aluno. Aponta o ato de planejar de maneira a considerar o contexto histórico cultural dos alunos, como forma de mediação transformadora da realidade. Depreende que, deixar de pensar em novas estratégias para programa-las no plano de aula, em favor do sucesso no processo de ensino, é nos conformarmos com uma rotina monótona e retrógrada.

Palavras chaves: Planejamento. Prática docente. Ato de planejar.

1 INTRODUÇÃO

O ato de planejar faz-se presente em todos os aspectos das atividades do ser humano, sendo uma necessidade frequente para o alcance de objetivos. Nesse sentido, pode-se dizer que foi por meio de planejamentos prévios que o homem traçou várias etapas, em sua evolução, mediante sua capacidade de raciocínio, bem como, sua competência em refletir sobre a realidade que o cerca. É notória a necessidade de planejamento diante as exigências das sociedades contemporâneas, visto que, ao planejar, as mesmas, adentram em um sistema organizacional.

O professor como mediador do conhecimento, precisa planejar suas ações interventivas, visando o rendimento e aprendizado de cada aluno. Depreende-se neste artigo a explicita importância do planejamento como processo fundamental para a atividade educativa. O planejamento relaciona-se ao estudo da realidade, visto que se planeja para transformação da

mesma. Vasconcellos (1995), defende a concepção do planejamento crítico, no qual implica na confirmação das ações que almejam a transformação de uma dada realidade.

Em face disso, o presente artigo parte da problemática: quais as implicações do planejamento do professor para o desenvolvimento dos alunos da educação infantil e fundamental? Objetivando analisar a relevância do planejamento para a prática docente. O artigo está norteado pelos objetivos específicos: Quais os tipos de planejamento na área da educação? Quais aspectos a serem considerados na elaboração do plano de aula? Quais as implicações do planejamento de ensino na prática docente? Quais os fatores que interferem tanto a elaboração do planejamento quanto sua execução?

Metodologicamente, privilegia a abordagem qualitativa, que tem como uma de suas características a possibilidade de maior envolvimento dos sujeitos da pesquisa. O universo da pesquisa está delimitado a uma instituição de educação infantil e ensino fundamental. Os informantes da pesquisa se delimitam a duas professoras. As professoras, serão representadas aqui por PA e PB. Professora em educação infantil (PA), professora em ensino fundamental (PB). Para a coleta de dados foi utilizado a análise documental, para análise dos planos de ensino e a entrevista semiestruturada com as duas professoras. Para a análise dos dados o artigo fundamenta-se na teoria Histórico-Cultural, que defende que é somente pela análise da evolução do ser humano que será possível entender sua essência.

Cabe ressaltar que este artigo não tem como finalidade computar quem elabora ou quem não elabora seu planejamento, mas abordar as evidentes contribuições do ato de planejar para todo o contexto educacional.

2 TIPOS DE PLANEJAMENTO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

A educação viabiliza para a sociedade a oportunidade de interiorização do saber, oportunizando realizações humanas mais significativas, independentes e livres, por meio da ação escolar planejada. Para atingir resultados bem-sucedidos, é visto com notoriedade que a escola não pode agir por meio do acaso, sem o processo de planejamento de suas atitudes transformadoras.

É importante enfatizar que o ato de planejar é também algo a ser cumprido de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que faz menção ao planejamento da atividade docente:

II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

V - Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDBEN, todas as escolas têm o direito de fazer seu próprio planejamento escolar, bem como os professores individualmente, seguindo a proposta pedagógica que a escola já possui. Portanto, a lei, assegura à educação a realização do planejamento para melhor resultado do aprendizado. Contudo, essa atitude de planejar precisa ser também não apenas um ato obrigatório previsto por lei, mas sim uma ação natural de cada professor, visto que o planejamento lhe servirá como guia diariamente.

Segundo a autora Haydt (2010), o planejamento na área educacional, divide-se em: planejamento educacional; planejamento escolar e de ensino. O planejamento de ensino decompõe-se em: planejamento de curso; de unidade e de aula. Ao considerar essa divisão, percebemos a relevância dos tipos de planejamento e a articulação entre eles para organização e eficácia de todo um sistema nacional, que rege a educação.

De acordo com Haydt (2010), um sistema educacional, planeja a nível sistêmico, ou seja, a nível nacional, estadual e municipal.

Consiste no processo de análise e reflexão das várias facetas de um sistema educacional, para delimitar suas dificuldades e prever alternativas de solução. A partir dessas constatações é possível então definir prioridades e metas para o aperfeiçoamento do sistema educacional, estabelecer formas de atuação e calcular os custos necessários à realização das metas. O planejamento de um sistema educacional reflete a política de educação adotada (HAYDT, 2010, p. 95).

Esse tipo de planejamento é o de maior abrangência, fazendo assim a racionalização das práticas pedagógicas num âmbito geral e particular de cada comunidade, bem como, trata de definir ações necessárias para o desenvolvimento do sistema educacional, considerando a contagem dos custos indispensáveis.

No que se refere ao planejamento realizado por uma escola, conceitua-se planejamento escolar, no qual deve ser participativo. Organizam-se atividades que a escola precisa executar juntos. Nesse contexto, faz-se importante que o planejamento escolar seja uma prática realizada de forma participativa, visando à definição dos objetivos e prioridades. Segundo Haydt (2010), nesse processo há uma necessidade de sondagem e diagnóstico da realidade escolar. Bem como características da comunidade; levantamento dos recursos humanos, materiais disponíveis e a avaliação da escola como um todo no ano anterior.

O planejamento escolar, também abrange a elaboração do calendário, o quadro curricular, a carga horária, avaliam-se os critérios de agrupamento dos alunos; define-se o sistema de avaliação, que segundo Haydt, computam normas para adaptação, recuperação, reposição de aulas, compensação de ausência e promoção dos alunos. A elaboração do plano de curso, elaboração do sistema disciplinar da escola e atribuição de funções a todos os participantes da equipe escolar, também fazem parte do planejamento escolar.

Ainda no que se reporta aos tipos de planejamento, o planejamento curricular também é de suma importância na área da educação, por ser a previsão de todas as atividades que o docente realiza. Como afirma Luckesi (2011), o planejamento curricular é uma tarefa que tem como finalidade a organização de um sistema que envolve vários campos de conhecimento, prevendo assim todas as atividades que o professor irá realizar orientado pela escola.

De acordo com o autor, o planejamento curricular diante às atividades do professor, deve ser orientado pela coordenação escolar, na organização dos conhecimentos a serem mediatizados em sala de aula. Assim, com esta orientação para com o docente, faz-se presente o apoio da coordenação, facilitando as atividades relevantes do professor promovendo o rendimento de seus alunos.

Em se tratando do planejamento de ensino, para Luckesi (2011), consiste em uma previsão inteligente e bem articulada das etapas do trabalho escolar, em que há o envolvimento das atividades do professor e a atitude dos alunos, de modo que torne o ensino eficiente. Com esse planejamento, previnem-se as situações específicas do professor com a classe, visto que ocorre assim, um processo de tomada de decisões que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno.

O planejamento do professor nesse sentido, é indispensável para o rendimento de seus alunos, é ao planejar que sua mediação atinge maiores chances para transformação da realidade de seus alunos. É nesse processo que se pode compreender a organização de todas as atividades que serão realizadas para o alcance do aprendizado.

3 PLANO DE AULA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ATO DE PLANEJAR

O plano de ensino em sua totalidade, norteará todas as atividades que o professor realizará junto aos seus alunos, embora demande necessidade de priorizar tempo para sua elaboração, tê-lo como prática rotineira é compromisso com o sucesso do processo ensino aprendizagem.

Para Haydt (2011), o plano de aula será o guia diário do professor, além de especificar e operacionalizar os procedimentos cotidianos para a realização dos planos de curso e de unidade. É também um instrumento para organização das práticas pedagógicas, atendendo ao objetivo principal escolar, a aquisição do saber e o desenvolvimento intelectual de cada aluno. Libâneo (1992) sugere que no ato docente de organizar o que passar em sala de aula e como passar, deve ser levada em consideração a organização do conteúdo de maneira que os alunos se relacionem com o assunto, que seja presente uma tradução da matéria para determinados alunos, atendendo às suas características socioculturais.

Nessa perspectiva, é importante conduzir o conteúdo de maneira subjetiva, ao entender que o aluno precisa fazer relações entre suas experiências e o novo conhecimento proposto em sala de aula. Nesse momento as interrogações em sala poderão surgir positivamente. Assim, o professor garante seu sucesso quanto ao rendimento da turma ao estimulá-los.

[...] seleção e organização de atividades dos alunos que possibilitem desenvolver sua independência de pensamento, a criatividade e o gosto pelo estudo; empenho permanente na formação de métodos e hábitos de estudo; formação de habilidades e hábitos, atitudes e convicções, que permitam a aplicação de conhecimentos na solução de problemas em situações da vida prática; desenvolvimento das possibilidades de aproveitamento escolar de todos os alunos, diferenciando e individualizando o ensino para atingir níveis relativamente iguais de assimilação da matéria (LIBÂNEO, 1992, p. 179).

De acordo com o autor, proporcionar nas aulas a oportunidade de relacionar conceitos científicos a vida prática, por meio da formação de habilidades e hábitos, ligado à atitude dos alunos, abre-se um leque de oportunidades para a turma compreender os conteúdos e contextualizar com sua realidade, permitindo assim resoluções de situações práticas. Dessa forma, o professor poderá levar para suas aulas, exemplos práticos facilitando a apropriação do conhecimento.

Quanto à estrutura da aula, Libâneo (1992), frisa a importância de enxergá-la como um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor e sua capacidade de saber como agir quando situações nem sempre são previsíveis. Nesse caso, ter em mãos um plano “B”, facilitará a prevalência de uma significativa aula.

Em vista disso, o plano de aula é o detalhamento do plano de ensino que possibilita a ação docente, a organização das metodologias que serão utilizadas no processo de ensino. É com o ato de planejar que as aulas poderão chegar ao objetivo principal, aprendizado eficaz. Ao considerarmos tais colocações, adequando-as ao contexto escolar vivido, possivelmente o processo de ensino e aprendizagem terá sucesso contínuo.

4 IMPLICAÇÕES DO PLANEJAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo a teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1989) é somente pela análise da evolução do ser humano que será possível entender sua essência, segundo o autor, é preciso observá-lo do ponto de vista histórico e compreendê-lo em seu processo de mudança. Aplicada à educação infantil e ensino fundamental, essa teoria poderá traçar novos planos de aula, novos procedimentos e métodos docentes. Visto que se planeja para mudar intervir na realidade dos alunos, é traçar meio para o sucesso do aprendizado. No entanto, faz-se importante que esse planejamento, ao ser elaborado considere a realidade dos alunos, aqueles que se beneficiarão com a metodologia traçada, considerando as condições dadas a esses alunos para que se desenvolvam.

É importante destacar que o objetivo da educação escolar é proporcionar ao ser humano condições para desenvolvimento intelectual, de modo a apropriar-se dos conhecimentos que lhes são necessários. Para a teoria Histórico-cultural, a escola é essencial nesse processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

A finalidade assumida para a psicologia e para a educação é favorecer os processos de humanização e a reapropriação da capacidade de pensamento crítico por meio da educação, da consciência, do psicólogo (dimensão educativa de sua formação) e da consciência do professor (dimensão psicológica de sua formação). No que se refere a educação, essa finalidade concretiza-se por meio da valorização do papel da escola para trabalhar com o que ainda não está formado no aluno (adiantando-se ao seu desenvolvimento) [...] (MENDONÇA; MILLER, 2006).

Para Mendonça e Miller (2006), o papel da escola busca o controle das atividades e privilegia a autonomia, a criatividade, a automotivação e a diferenciação. Segundo as autoras, há uma ênfase no papel do professor, como mediador das relações interpessoais e na relação da criança com o conhecimento. A teoria Histórico-Cultural, de Vigotski, defende a concepção de zona de desenvolvimento proximal, para apresentar que o ser humano aprende por intermédio do outro mais experiente. Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento proximal é caracterizada pelo nível de desenvolvimento real e o proximal. O que a criança consegue realizar sozinha é o nível real em que ela se encontra, o nível proximal, é a potencialidade que ela desenvolve com a ajuda do outro mais experiente.

No que se refere às implicações do plano de aula, podemos citar o professor em seu ato de planejar, como uma ponte, possibilitando que seus alunos possam ir além. Assim, o autor

conceitua o termo zona de desenvolvimento proximal, enfatizando o adulto como capaz de instruir a criança em seu desenvolvimento:

Não é senão a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1989).

Nesse sentido, além da contribuição da família e sociedade, a criança precisa do apoio do professor para seu desenvolvimento intelectual. Ao planejar, o professor que considera a socialização e o trabalho em grupo estará promovendo na turma maiores chances de aprendizado, visto que segundo a teoria Histórico- Cultural, com a interação se aprende.

Ao fazer uso da entrevista semiestruturada com as duas professoras da instituição pesquisada, para análise do posicionamento das mesmas em relação ao planejamento, indagou-se sobre a contribuição do planejamento escolar:

PA (professora educação infantil): “É uma ferramenta de fundamental importância para que se atinja êxito no processo de ensino aprendizagem”.

PB (professora do ensino fundamental) “Oh o planejamento é um instrumento que norteia nosso trabalho, né? Porque a gente tem que ter planejamento em tudo que vai fazer, principalmente nas aulas”.

Quando há essa apropriação do planejamento não só em argumentos, mas na prática, prevalece o sucesso de toda ação que tenha cunho educacional. Nessa perspectiva, o planejamento para a prática docente deve ser o ponto de partida.

No que concerne aos elementos ou aspectos a ser considerados para o ato de planejar, a professora PB afirma:

O conhecimento prévio dos alunos, o que eles sabem fazer, o que eles já não sabem, e dando continuidade no período, diagnosticando a aprendizagem e assim saberei se reforço mais o conteúdo trabalhado ou prossigo o rol de conteúdos.

Nesse sentido, Libâneo, destaca algumas considerações na elaboração do plano de aula:

Na preparação de aulas, o professor deve reler os objetivos gerais da matéria e a sequência de conteúdo do plano de ensino. Não pode esquecer que cada tópico novo é uma continuidade do anterior; é necessário, assim, considerar o nível de preparação inicial dos alunos para a matéria nova. Deve, também, tomar o tópico a ser desenvolvido e desdobrá-lo numa sequência lógica, na forma de conceitos, problemas, ideias (LIBÂNEO, 1992, p. 241).

Nessa perspectiva, é necessária uma atenção frente aos objetivos a serem atingidos e ao levar para sala um novo conteúdo, dialogar antes com a turma esse novo assunto como uma continuidade do anterior.

É importante ressaltar também que na elaboração do plano de aula, destacar métodos que dão sentido ao conteúdo que será passado, proporcionará maior significação à aula. Ao contextualizar os conteúdos com a realidade do aluno, o mesmo dará sentido às informações propostas. Porém, a elaboração de um planejamento que promova essa ação contextualizada, muitas vezes não se concretiza por diversos fatores que a interrompem. Esse aspecto provocou a indagação sobre os fatores que interferem na concretização dos objetivos da prática docente.

PA: “Um dos maiores problemas é a falta de acompanhamento da família”.

A professora PB, ao se posicionar sobre aos desafios da prática docente efetivação do planejamento em sala de aula, ressalta também a ausência do acompanhamento da família e os desafios de efetivar o planejamento durante a aula:

Às vezes consigo, mas às vezes também tem umas dificuldades, porque a maior dificuldade, o maior obstáculo, é a falta de atenção dos alunos na sala, é o acompanhamento dos pais que eles geralmente não acompanham os filhos em casa né... A gente manda tarefa pra fazer em casa as vezes vem do mesmo jeito, agora mesmo teve uma paralisação de quatro dias, eu mandei uma tarefa pra casa, pois de 26 alunos somente 11 trouxeram a tarefa feita respondida, então Isso aí é falta de acompanhamento dos pais né, os pais não acompanham as crianças nas suas tarefas, não dão atenção.

Diante dos desafios constatados nas falas das professoras, prosseguir com o desejo de promover uma boa aula é desafiador, pois o processo de ensino e aprendizagem se sustenta em um conjunto, família sociedade e escola. Contudo, compreender o professor como sujeito de transformação, é um dos degraus a galgar para a realização de um trabalho significativo na vida de cada estudante.

Depois deste percurso, podemos ressaltar que o professor é um agente decisivo no processo de desenvolvimento humano, cada nova geração é fruto desse processo, ao receber na escola a mediação na qual precisava para seu crescimento, tanto intelectual quanto moral. Porém, as adversidades que se encontram no meio educacional tendem a fragilizar o pensamento positivo docente quanto ao seu papel.

Em face disso, podemos citar de acordo com as observações realizadas, a quantidade excessiva de alunos em uma mesma sala, a não valorização do trabalho docente, a falta de interesse dos alunos, a falta de acompanhamento da família, como também a falta de

sensibilização dos próprios colegas de trabalho, professores que desestimulam seus colegas com o pessimismo. Tais situações podem dificultar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem, ao resultar em professores sem perspectivas, sem desejo de contribuir para a mudança desse cenário da educação. Dessa forma o professor tende a pensar no planejamento não só como uma função burocrática, como afirma o autor, Vasconcellos (2009, p. 200).

[...] Planejamento um Método de Trabalho do educador (pessoal e coletivamente), que o ajude na tarefa tão urgente e essencial de transformar a prática, na direção de um ensino significativo, crítico, criativo e duradouro, como mediação para a construção da cidadania, na perspectiva da autonomia e da solidariedade. Que efetivamente deixe de ser visto como uma função burocrática, formalista e autoritária, e seja assumido como forma de resgate do trabalho, de superação da alienação, de reapropriação da existência.

Em virtude disso, o ato de planejar quando visto de forma essencial ao trabalho docente, e não uma mera obrigação, mas entendido como uma necessidade urgente poderá ser instrumento prático de transformação da prática docente, na perspectiva de um ensino crítico, criativo e de durabilidade. Quanto à alienação que o autor frisa, é quando o professor se apropria do pessimismo e se contenta com a atividade monótona, sem atentar-se para a necessidade de almejar e buscar uma ação inovadora e reconhecida.

CONCLUSÃO

O que se evidencia é que cada tipo de planejamento na área da educação se articula de maneira a formar um único sistema, com o objetivo de mediar o conhecimento de forma concisa, e que para que isso seja possível, faz-se necessário a ação de cada comunidade escolar bem como também cada docente particularmente.

As professoras mostraram-se em busca da melhor forma de planejar e da necessidade de usar o planejamento como guia diário em sala de aula. Isso significa que por mais desafiador que seja o ato de planejar que objetiva a transformação da realidade, constatou-se a consciência das professoras em fazer do planejamento seu compromisso com o processo ensino aprendizagem.

A tarefa do professor, por mais que seja uma atitude de potencial transformador na sociedade e de beleza inestimável, não podemos deixar de perceber sua complexidade e as dificuldades que interferem no que tange sua produtividade. Porém, ainda assim, deixar de

pensar em novas estratégias para programá-las no plano de aula, em favor do sucesso no processo de ensino, é nos conformarmos com uma rotina monótona e retrógrada. No entanto, o professor precisa estar em movimento, sempre em construção.

Diante de tal concepção, a capacitação contínua e a atualização do professor servirão como instrumento para o alcance de aulas mais significativas. Portanto, de acordo com o que foi explanado no artigo, planejar de maneira a considerar o contexto histórico cultural dos alunos, poderá fazer das aulas, momentos interessantes e prazerosos ao trazer para a sala de aula um pouco da realidade e do contexto no qual os alunos estão inseridos.

Mas para isso acontecer, é preciso que haja uma atitude transformadora, não só por parte do professor, mas de um conjunto, que pode intervir, como: toda a escola; bem como alunos, pais e comunidade; sindicatos; sistema de ensino; sistema político; e por que não toda a sociedade? Em geral, todos podem intervir ao enxergar a educação como um combustível, para o crescimento contínuo de cidadãos.

Ainda que seja bastante difícil exercitar uma visão do professor que não se aliena frente ao pessimismo de muitos, o docente que mantém uma atitude firme quanto aos propósitos de um aprendizado de sucesso, e que acredita que se esforça para fazer seu papel, evidentemente poderá trabalhar de maneira mais harmônica, terá maior prazer para transmitir conhecimentos e dá vida aos conteúdos a serem passados em sala. Portanto, poderá ter a plena convicção de que sozinho não consegue mudar todo um sistema em seu isolado ato de planejar, mas está a caminho e poderá participar com maior sucesso no desenvolvimento de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- HAYDT, Regina Célia. **Curso de Didática Geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUCKESI, CIPRIANO Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MENDONÇA E MILLER (orgs). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2006.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2009.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Dameres Araújo Teles
Professora da Educação Básica-Pedagoga pela Universidade Federal do Piauí
dameres.teless@gmail.com

Francisca Samaritana Saudita de Oliveira Vêras
Professora da Educação Básica-Pedagoga pela Universidade Federal do Piauí
eng.agroveras@hotmail.com

Leidiane de Carvalho Araújo
Professora da Educação Básica-Pedagoga pela Universidade Federal do Piauí
leidy.md86@gmail.com

RESUMO

O Programa Mais Educação - PME retoma a temática da educação integral e constitui-se como uma importante política educacional com a ampliação das experiências escolares. Nessa direção, o presente artigo consistiu em analisar as contribuições da implementação do Programa Mais Educação na escola Paz, em Parnaíba-PI. E especificamente buscou-se: evidenciar os benefícios do programa, destacar a relevância da atuação pedagógica e discutir as principais dificuldades em sua implementação. Utilizamos como referencial teórico Ribeiro (1995), Garcia (1999), Tardif (2008) Nunes (2009), entre outros. A pesquisa adota como metodologia a abordagem qualitativa de acordo com André (2005) e Creswell (2010). Os resultados evidenciam que a infraestrutura foi apontada como uma das principais fragilidades na implementação do programa, mas que não impede que as atividades sejam desenvolvidas apesar das dificuldades. Por outro lado, observa-se um grande esforço por parte do coordenador, da direção e dos monitores em fazer com que haja uma educação integral de qualidade. Desse modo, um dos aspectos essenciais na efetivação do PME, foi a articulação entre o Projeto Político Pedagógico com as propostas do programa, bem como professores e monitores que trabalham de forma conjunta buscando desenvolver o trabalho de forma diferenciada que estimulam os alunos à participarem das oficinas e a terem bons desempenhos. Assim, podemos afirmar que não basta colocar os educandos dentro da sala de aula e passar conteúdos, mas trabalhar na construção de um posicionamento crítico. Somente assim, será possível oferecer para os educandos um ensino de qualidade, que contribuirá para a efetiva implantação do Programa Mais Educação.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Implementação. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

O déficit do ensino público brasileiro é gerado por vários fatores que surgem na estruturação do ambiente escolar, como infraestrutura precária, falta de equipamentos que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, gestores autoritários, que não concordam com uma gestão participativa, professores que não se sentem estimulados a buscarem contínua qualificação para ministrar as aulas, devido aos baixos salários e precárias condições de trabalho, entre outros. Então reconhecendo a necessidade de mudanças

qualitativas na educação, para a melhoria da aprendizagem dos discentes, são constituídas diversas estratégias que objetivam o aprimoramento do ensino.

Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi desenvolvido para melhorar a qualidade do ensino público, por isso foram estabelecidas múltiplas ações em todos os níveis e modalidades de educação, mais especificamente a Educação Básica. Dentre as várias ações do PDE, destacamos o Programa Mais Educação (PME), pois este constitui-se como uma política pública especificamente educacional, que foi traçada e implementada pelo governo, com o intuito de trazer melhorias para a educação. As políticas públicas, com a atuação controlada de organismos não governamentais.

Por isso, o Programa Mais Educação chega em 2008 às escolas públicas brasileiras apresentando em sua totalidade, a educação integral, que possibilita o desenvolvimento de crianças e adolescentes e que acontece por meio de diversas situações de aprendizagem, ampliando as habilidades e competências dos alunos. Ele é relevante para o âmbito escolar, pois como afirma o Ministério da Educação - MEC (2009), “é a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar que precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos”.

Desse modo, o presente artigo discute a relevância da implementação do Programa Mais Educação na escola Paz no município de Parnaíba-PI. Diante disso surgiu a seguinte problemática: Quais as contribuições da implementação do Programa Mais Educação na escola Paz?

Por isso o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as contribuições da implementação do Programa Mais Educação na escola Paz. E como objetivos específicos buscou-se: evidenciar os benefícios do PME, destacar a relevância da formação dos profissionais que atuam no programa e discutir as principais dificuldades na implementação do programa.

Utilizamos como referencial teórico Ribeiro (1995), Garcia (1999), Tardif (2008) Nunes (2009), entre outros. A pesquisa adota como metodologia as características de uma abordagem qualitativa de acordo com André (2005) e Creswell (2010).

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA RELAÇÃO COM AS ESCOLAS PÚBLICAS

A educação integral começou a ser discutida em meados da década de 1930, quando os educadores Anísio Teixeira, Paulo Freire e Fernando de Azevedo voltaram dos Estados Unidos influenciados pelas ideias de John Dewey, que por sua vez, afirmava que as pessoas aprendiam melhor com a vivência prática. Por isso, as necessidades dos alunos deveriam ser supridas pela

escola, que deveria trabalhar sem disciplinas fixas, pois a vida não é compartimentada, mas formada por um todo indivisível. Darcy Ribeiro explicita os três requisitos que uma escola deve ter:

[...] “espaço”, para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o período da escolaridade; “tempo”, indispensável à realização de múltiplas atividades educativas – de outro modo, inalcançáveis –, tais como as horas de estudo dirigido, a frequência à biblioteca e à videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação; e a “capacitação de professores” (RIBEIRO, 1995).

A partir dessas ideias, em 1954 foram implementadas na Bahia as escolas-parque, de horário integral, propostas por Anísio Teixeira. Em 1986 surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e em 1990, os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Os projetos de Educação Integral ao longo da história educacional, não obtiveram tanto sucesso, por isso, atualmente novas propostas têm sido implantadas com o anseio de efetiva concretização.

A Escola-Parque, que foi muito importante nesse período, tinha a capacidade de comportar aproximadamente quatro mil alunos. Havia um profissional habilitado para cada 20 alunos. Os professores passavam por cursos de aperfeiçoamento na Bahia e em outros estados. Segundo Nunes (2009, p. 125):

O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos: uma escola-parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternando ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo.

Por isso, atualmente temos o Programa Mais Educação que retoma a temática da educação integral, pois conforme o MEC (2009), ele tem por base legal a Constituição Federal de 1988; a LDB n. 9.394/96; o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990; o Plano Nacional de Educação e a Lei n. 10.172 (Diretrizes do Ensino Fundamental). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, criou o programa por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, sendo regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 como uma estratégia de implantação da educação integral no Brasil.

ASPECTOS ESSENCIAIS PARA O BOM DESENVOLVIMENTO DO PME NA ESCOLA

O desenvolvimento de um projeto educacional pautado na Educação Integral (EI) exige a compreensão da extrema importância de abordar temas como a formação continuada e o trabalho docente. No entanto a realidade que nos é apresentada, é que muitas escolas que trabalham com a educação integral não fornecem profissionais capacitados para atuarem no ensino de diversas atividades que são propostas pelo programa mais educação, pois muitos desses professores não dominam os conhecimentos sobre o tema que irão desenvolver e alguns não possuem formação superior, sendo colocados no cargo sem a qualificação adequada.

Isso se deve ao fato de que o programa tem oferecido um trabalho precarizado desconsiderando questões fundamentais, como a profissionalização e a qualificação do trabalho docente. Para Tardif (2008) o professor ideal é aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relacionados às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático que se baseia na sua experiência cotidiana com os alunos. Assim ele ressalta que para se alcançar esse professor ideal, é preciso que sua formação seja um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Torna-se evidente a precarização da profissão e do trabalho docente, principalmente quando docentes são submetidos ao desenvolvimento de diversas atividades que não possuem segurança e conhecimento. Infelizmente deparamo-nos com profissionais com uma formação desgastada, alheios aos principais aspectos e objetivos do programa, ações sem planejamento, atividades que visam apenas o preenchimento do tempo sem nenhuma preocupação com o aspecto educativo, espaços inadequados para desenvolvimento das atividades, comunidade sem envolvimento, falta de valorização das culturas, dos interesses e das necessidades locais.

Garcia (1999) concebe a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado que possibilita ao professor adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades para exercer a sua atividade docente. Por isso essa formação é fundamental para o sucesso do processo de construção do conhecimento, pois o docente deve estar constantemente lendo, buscando novas informações e estudando para que haja uma formação contínua. A ausência desta, ocasiona consequências danosas sobre o trabalho docente, sua valorização e conseqüentemente na implementação de qualquer plano, projeto ou programa.

No que se refere à estrutura física das escolas em que o Programa Mais Educação atua existem fortes críticas, pois não se pode pensar em educação de tempo integral ocorrendo em espaços que foram planejados para uma jornada de tempo parcial. Por isso é urgente o

investimento na estrutura física das escolas, ampliando o espaço escolar e transformando-o em um lugar para novas aprendizagens. Isso significa construir uma escola em que estudantes, professores e demais profissionais da educação possam estar o dia inteiro, preparando e ministrando suas atividades, tendo como finalidade principal: educar integralmente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois conforme Creswell (2010, p. 208) “os pesquisadores qualitativos geralmente coletam múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, em vez de confiarem em uma única fonte”. Por isso optamos em utilizá-la, pois os dados coletados obtêm um caráter mais fidedigno mediante procedimentos diversificados, o que é primordial para garantir a qualidade dos resultados.

Utilizamos também o estudo de caso, que como destaca André (2005), esse tipo de estudo visa retratar a realidade de forma completa e profunda, usando uma variedade de fontes de informação, procurando representar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

O lócus de nossa pesquisa foi a escola Paz, localizada na cidade de Parnaíba-PI. A escola é municipal e foi inaugurada em maio de 1993. Funciona nos turnos da manhã e da tarde, atendendo cerca de 655 alunos na faixa etária de 06 a 14 anos. Ao todo são 22 turmas, do 1º ao 5º ano. Com o intuito de alcançarmos nosso objetivo que era analisar a implementação do Programa Mais Educação; entrevistamos os sujeitos da pesquisa que são: monitora e o coordenador do programa na escola onde ocorre o projeto.

Por isso, utilizamos roteiros de entrevistas semiestruturados tendo como foco evidenciar quando foi implantado o PME na respectiva instituição escolar; quais os recursos financeiros recebidos; que contribuições o programa tem trazido para a melhoria da qualidade do ensino; como os monitores são escolhidos; quais planejamentos específicos eles realizam para atuarem como tais; quais critérios têm sido utilizados para a escolha das oficinas que são oferecidas; quais espaços escolares são utilizados, etc.

Também fizemos observações nos horários em que o programa funciona, assim como analisamos alguns documentos, dentre os quais destacamos o Projeto Político-Pedagógico da escola e o manual de orientação do PME. Na coleta de dados entrevistamos dois sujeitos, o coordenador e uma das monitoras do Programa Mais Educação. Eles serão identificados com os respectivos nomes fictícios, Marcos e Maria.

O coordenador Marcos atua há um ano no programa e é formado em História e especialista em Métodos de Ensino de História. Ele foi escolhido por meio de uma reunião com a direção da escola e com a Secretaria de Educação. A monitora Maria atua no programa há 7 meses e é formada em Pedagogia. Antes de trabalhar no Mais Educação, ela foi professora na Educação Infantil por dois anos e ingressou no programa a convite da diretora da escola, pois a mesma já havia estagiado na instituição. A monitora trabalha com a oficina de Direitos Humanos durante vinte horas semanalmente.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Reconhecendo a relevância do Programa Mais Educação, que retoma a temática da educação integral nas escolas públicas brasileiras, é importante analisarmos a finalidade de sua implantação. Marcos enfatiza a importância do programa para a melhoria da qualidade do ensino:

O Programa Mais Educação é uma parceria do Governo Federal com os municípios ou com os estados, e é oferecido às escolas que estão com mais dificuldades, ou seja, onde os índices de aprendizagem são mais baixos. Então o seu objetivo é elevar esse índice. Nós escolhemos as oficinas que tem mais aceitação dentro da comunidade escolar, no caso da nossa escola, escolhemos dois macrocampos e de dois em dois anos temos o direito de mudar. Temos Direitos humanos que é essencial em qualquer escola e as extras: a dança, o teatro, a cultura digital e a parte de artes na questão de desenhos. Os materiais que são disponibilizados para escola dependem muito do macrocampo, porque existe uma cartilha que nos direciona para o tipo de material que deverá ser utilizado. Então recebemos uma verba para comprar o material. Temos computadores, livros, microfones, aparelhos de som que são disponibilizados para trabalhar nas oficinas. Material não falta. O PME traz melhorias para a qualidade do ensino, porque funcionando da maneira correta ajuda muito na escola. Além de trazer disciplinas extraclases, possibilita um aprendizado de forma diferente para que os alunos possam assimilar melhor os conteúdos, reforçando nas disciplinas normais. E sua proposta por meio de oficinas na área de cultura, lazer, esportes, entre outras, possibilita a inclusão dos educandos nessas áreas que são extracurriculares, fora das disciplinas comuns.

Diante da fala do coordenador do PME na escola Paz, é possível observarmos a relevância dessa política educacional, pois serve como um recurso essencial para elevar o índice de aprendizagem nas escolas e possibilitar aos alunos o contato com diferentes atividades que os estimulam em diversos aspectos. A monitora Maria complementa a fala de Marcos, ao destacar os benefícios do programa para os alunos:

O programa contribui para a formação dos alunos, pois no início tínhamos alunos que não conseguiam ler e escrever e por meio da monitoria de Acompanhamento Pedagógico, percebemos a evolução desses alunos, pois alguns já conseguem ler e escrever. Ele tem sido muito importante para minha formação, porque diariamente trabalho com crianças de todos os níveis de 10 a 14 anos, então é uma aprendizagem diária.

Entretanto, como afirma Saviani (2007), o programa traz como proposta a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, assim como a construção de espaços adequados para a realização das atividades educacionais englobando a arte, a cultura, o esporte e o lazer. Tendo o suporte financeiro dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social. Contudo, Marcos enfatiza as maiores dificuldades da implantação do PME na instituição:

Os problemas que dificultam a efetiva implantação do programa na escola são porque nas escolas em geral existem a falta de estrutura adequada para receber o programa. Aqui na escola foi preciso adaptar algumas salas. Esperamos que futuramente nossa escola assim como as outras possam ter uma estrutura adequada porque logo que recebem o programa não existe essa estrutura. Alguns pais dos alunos por não conhecerem o Mais Educação também apresentaram resistência em permitir que os filhos participassem. Por ser integral, no começo pais e alunos não queriam. Atendemos apenas 120 alunos no contra turno: 60 de manhã e 60 à tarde.

Assim, compreendemos que ainda é preciso haver mudanças significativas, pois como o programa funcionará de maneira efetiva se as instituições não oferecerem uma estrutura adequada que possibilite sua efetivação? É preciso mudar esse cenário.

A monitora Maria também fala sobre as dificuldades para ministrar a oficina por não haver um espaço adequado, o que influencia negativamente no desempenho:

O tempo para ministrar a oficina é bom porque é o tempo de uma aula normal, mas o espaço não é adequado porque não temos sala específica para trabalhar como os alunos. Ministramos as oficinas no pátio, na biblioteca ou na sala de computação. A escola tem dois períodos de recreio de vinte minutos cada um, isso compromete as aulas do Programa Mais Educação porque os alunos ficam desatentos e querem ir brincar com os outros. A escola tem espaço para construir uma área para o programa mais infelizmente isso ainda não aconteceu. As maiores dificuldades dos alunos se dá pelo fato de que é para ser integralmente e eles entram de manhã na escola e só saem à tarde, mas como ainda não está tendo o almoço, então não está funcionando assim. Por isso quando termina a aula eles têm que ir almoçar e voltar em seguida para o a Mais Educação.

Por isso, como já enfatizado uma questão recorrente ao se implantar o PME diz respeito ao espaço escolar que não se adéqua às necessidades dos alunos que devem permanecer na

escola por um período de sete horas diárias, durante toda a semana. Esse é um fator limitante que interfere no desenvolvimento das atividades e no alcance dos objetivos propostos. Portanto é necessário pensar, organizar e colocar em prática condições mínimas para o desenvolvimento das atividades previstas no Programa Mais Educação. Somente assim ele poderá funcionar eficazmente, não deixando de aliar qualificação profissional com estrutura física adequada.

Também é necessário trazer a família das crianças e conscientizá-los sobre a importância do programa para o desenvolvimento dos alunos e conseqüentemente a melhoria dos índices de aprendizagem. Como afirma Marcos “através de reuniões damos informações aos pais sobre o programa, pois existem reuniões de dois em dois meses para que ocorra o contato com os pais, que é essencial para que o programa ocorra e assim mostramos os resultados”. Desse modo, essa relação é essencial.

Por outro lado, este programa é uma importante conquista para a efetivação da escolaridade dos estudantes, pois há a ampliação das experiências escolares devido ao maior contato com o ambiente escolar. Essas práticas realizadas além do horário escolar precisam estar em consonância com o currículo da escola. Em relação à articulação do PPP da escola com as atividades realizadas no Programa Mais Educação Marcos relata que “uma das exigências do programa é que haja uma mediação entre o PPP da escola e as diretrizes do Mais Educação, por isso há um trabalho conjunto entre os professores das aulas regulares e os monitores do programa para que funcionem juntos”. Portanto, educar integralmente não é realizar apenas atividades esportivas, artísticas e culturais sem estabelecer uma relação efetiva com o currículo da escola. Esse é um importante aspecto a ser considerado para que o Programa Mais Educação consiga alcançar seus objetivos, pois se não houver o diálogo entre professores e monitores não há como conduzir o aluno à aprendizagem efetiva, já que é necessário saber quais os pontos específicos a serem trabalhados com esse discente.

Também é importante destacar, que para desenvolver um bom trabalho no programa e possibilitar que funcione de maneira a alcançar seus objetivos, é fundamental que o professor não assuma um perfil de “improvisador” que apenas preenche o tempo dos alunos, desviando o foco e procurando mascarar a falta de qualidade. Isso significa que o trabalho docente de qualidade só existe se o profissional buscar contínua qualificação, bem como, criticar diariamente sobre seu fazer pedagógico, com vistas a formar cidadãos que estejam realmente comprometidos com o anseio de aprender cada vez mais. Desta forma o educador estará buscando promover um processo de ensino e aprendizagem eficaz, tendo assim contribuições significativas para ambos os lados, professor e aluno. Nesse seguimento, Maria relata sobre como desenvolve suas atividades no Programa Mais Educação:

Procuro trabalhar uma aula diferenciada, levando vídeos, fazendo dinâmicas, rodas de conversa, para que a aula seja diferente da que os alunos têm na sala de aula regular. A coordenadora pedagógica e a diretora sempre fazem acompanhamento frequentemente, pois ficamos em um espaço que todos podem ver o que estamos fazendo. As outras monitoras também ajudam quando é preciso. No início do mês fazemos o planejamento mensal e todo dia 15 nos reunimos para planejar as aulas, isso ocorre quinzenalmente.

Desta maneira, com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos por meio da ampliação da jornada escolar, é necessário que sejam feitos questionamentos em relação às aulas oferecidas nas oficinas, no que se refere aos conhecimentos que são disponibilizados na escola, pois não é aceitável falar sobre programas que ajudem no aprimoramento do rendimento acadêmico dos alunos, e não refletir se realmente estes satisfazem as necessidades dos educandos. Nesse aspecto, percebe-se que a monitora procura desenvolver na oficina uma aula que estimule os alunos à aprendizagem e que os faça se envolver no programa. Assim, como afirma Branco (2009) “o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa”. Isso significa que expandir o tempo de permanência na escola requer mais qualidade nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo analisar a relevância da implementação do Programa Mais Educação na escola Paz no município de Parnaíba-PI, e os resultados evidenciam que existem muitas dificuldades no que se refere à infraestrutura para o efetivo funcionamento do programa na escola. Mas, por outro lado, também existe um grande esforço por parte do coordenador, da direção e dos monitores em fazer com que haja a execução do PME com qualidade, por isso são realizados planejamentos para a execução das oficinas, e a Secretaria de Educação tem feito acompanhamento contínuo de seu funcionamento.

Constatou-se que as oficinas têm possibilitado aos alunos uma aprendizagem estimulante, como enfatizado pela monitora que procura realizar uma aula diferenciada, já percebendo os resultados positivos de sua atuação. Nessa direção, também é necessário destacar que o ensino na escola numa perspectiva de Educação Integral deverá possibilitar que as instituições educacionais revejam e repensem suas práticas e seus métodos, de maneira que

estruturem o currículo escolar de modo a considerar as diversas formas de construir conhecimentos contextualizados aos educandos.

Por isso, a escola como instituição educacional deve desenvolver um amplo aspecto político-pedagógico com condições reais de desenvolvimento integral, aliando formação cultural e preparação profissional. Podemos afirmar que não basta colocar os educandos dentro da sala de aula e passar conteúdos, mas trabalhar na construção de um posicionamento crítico. É necessário a construção de uma proposta pedagógica que repense as funções da instituição escolar sejam elas no âmbito moral, ético, social ou político. Que se consolide com melhorias estruturais, capacitação dos professores e aprimoramento dos materiais pedagógicos, promovendo assim, adequação de estudo e trabalho para alunos e professores. Somente assim, será possível oferecer para os educandos um ensino de qualidade, o que contribuirá para a efetiva implantação do Programa Mais Educação.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial Nº-17, de 24 de Abril de 2007.
- _____. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- BRANCO, Veronica. **O desafio da construção da educação integral**: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, 2009.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- NUNES, Clarisse. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**: concepção e realização de uma experiência de educação integral. Revista Em Aberto, Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 121 a 134.
- RIBEIRO, Darcy. A educação e a prática. **Revista Carta**: falas, reflexão, memórias. Brasília: Senado Federal, n. 15, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n100- Especial, p. 1231-1255, out. 2007.
- TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA PROPOSTA DE PARTICIPAÇÃO PELA AÇÃO COMUNICATIVA

Amanda Santos de Queiroz Oliveira Paiva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
amandasantos.pedagogico@gmail.com

Rosalvo Nobre Carneiro
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
rosalvoncarneiro@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é lançarmos um olhar investigativo sobre a potencialidade do Projeto Político Pedagógico, como espaço capaz de promover e ampliar a participação pela fala dos inúmeros sujeitos que fazem a escola, tendo por base a *Teoria da Ação Comunicativa de Habermas* (1999). Para isso, inicialmente, discutiremos a importância dos atos de fala como uma extensão da TAC, para que se dê efetivamente o processo de comunicação intersubjetiva e de participação no espaço escolar, que vem de encontro à defesa de construção democrática do Projeto Político Pedagógico, defendido por Veiga (1998), quando da construção da escola como espaço público, de diálogo e de debate. Pauta-se através da abordagem qualitativa, e tem como metodologia a pesquisa documental, possibilitada por meio de um recorte do projeto de dissertação que tem por título: Possibilidades do agir comunicativo no espaço escolar. Na tessitura do texto, são realizadas pontes com a teoria habermasiana, enfatizando sua pertinência para o campo educacional como um todo, destacando-se a importância do PPP como ferramenta de materialização de entendimentos, entre os vários atores educativos, da igualdade participativa e da necessidade de atos de fala em contextos de não coerção, para a construção desse documento viabilizador dos lugares de fala e ação.

Palavras-chave: Ação Comunicativa. Projeto Político Pedagógico. Atos de fala. Participação.

1 INTRODUÇÃO

A teoria da ação comunicativa de Habermas tem sido amplamente discutida nas diversas áreas do conhecimento, por sua capacidade de se manter viva, em um cenário cada vez mais complexificado e que exige dos seres humanos a capacidade de se comunicar e entender-se entre si.

Ao pensarmos as necessidades de comunicação que perpassam o espaço escolar, nos depararemos com inter-relações a todo momento, que exigem comunicação voltada a entendimento. No entanto, sabemos das limitações que permeiam o espaço educativo, marcado pela sistematização em áreas, currículos e conteúdos, que por isso acabam guiando as inter-relações por ações humanas instrumentalizadas e/ou estratégicas.

Todavia, mesmo diante de uma cultura que está muito mais voltada a atender aos desejos individuais para/pelo atendimento das demandas da sociedade de consumo, e que

acaba ditando os modos de ação nos espaços escolares, lançamos um olhar investigativo sobre a potencialidade do Projeto Político Pedagógico, como espaço capaz de promover e ampliar a participação dos inúmeros sujeitos que constituem a escola.

A pesquisa será ancorada por meio de uma abordagem qualitativa, Chizzotti (2006), que abarca atualmente um grande campo transdisciplinar, à medida em que está mais próxima da subjetividade encontrada na pesquisa em Ciências Humanas, conforme preconiza Lavelle; Dione (1999), e que confere ao pesquisador, sem descuidar da cientificidade, atuar balizado nos valores que defende e nas concepções prévias que carrega junto ao seu contexto de vida.

Para além dessa abrangência, essa pesquisa é conduzida através da análise documental, do Projeto Político Pedagógico, de uma escola pública, de nível médio, no qual, iniciamos uma leitura interpretativa e analítica do PPP, tendo em vista a necessidade deste ser compreendido como um documento norteador de ações planejadas democraticamente. Trata-se ainda, de um recorte da pesquisa em andamento, intitulada: Possibilidades do agir comunicativo no espaço escolar, do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, do Programa de Pós- Graduação em Ensino (PPGE).

2 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA E OS ATOS DE FALA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Para entendermos as possibilidades de trabalho educativo a partir do referencial teórico habermasiano, e mais especificamente, a visualização da ação comunicativa como ferramenta potente na ampliação da participação e da fala, na construção e reelaboração do Projeto Político Pedagógico, é mister adentrarmos um pouco mais, nas estruturas linguísticas que compõem o processo comunicativo, amparado por uma racionalidade comunicativa.

Entre essas estruturas de coordenação das ações linguisticamente mediadas, estão os atos de fala. Habermas utiliza-se da teoria dos atos de fala, de forma a entendê-la pelo viés da racionalidade comunicativa. Em defesa da razão comunicativa, o autor se afasta do conceito de racionalidade, baseado na razão inerente ao ser humano, que faz referência a sua capacidade de raciocinar e de agir instrumentalmente ou estrategicamente aproximando-se de um conceito de racionalidade, que utiliza a linguagem em sua forma comunicativa. Consoante Paiva (2018, p. 13) afirma:

Nessa forma de ação, a comunicativa, devem ser estabelecidos critérios para que ocorra o processo intersubjetivo mediado pelo entendimento. Entre eles,

está a premissa de que todos os sujeitos envolvidos na ação sejam capazes de fala, estando aptos a expor seus pontos de vistas, dialogarem, sem hierarquização finalista, ou alguma coação.

Sendo assim, para que haja possibilidades de processos intersubjetivos e consequentemente ações comunicativas, o conceito de racionalidade cognitivo-instrumental em que os sujeitos se baseiam para atingir fins, no mundo objetivo das coisas, como na relação homem-natureza, necessita ser redimensionado, quando se trata das interações envolvendo as relações intersubjetivamente partilhadas (BOUFLEUER, 1998).

A necessidade de redimensionamento do uso da razão se justifica, pois, o alargamento da técnica atrelado ao desenvolvimento econômico causou sobreposições do mundo que Habermas denomina de sistema sobre o mundo da vida, que acabaram colonizando os espaços, sendo a escola um deles.

Dessa forma, Carneiro (2009) discorre que quando pensamos o espaço como sendo uma esfera comunicativa ou pública, compreendemos que esse espaço está sendo guiado pelo entendimento compartilhado pelos mundos da vida dos participantes da ação, saindo assim do domínio do mundo sistêmico pela não coerção encontrada na intersubjetividade da ação comunicativa.

O caráter democrático da ação comunicativa se viabiliza a medida que as relações embasadas pelo diálogo fornecem a base para que os mundos da vida sejam compartilhados, Paiva e Carneiro (2017), passando da individualidade da ação, para a partilha intersubjetiva das ações norteadas por entendimentos comuns e por *atos de fala* que colocam os participantes como atores das relações e ações que se desenvolvem no interior de seus mundos.

É de extrema relevância ressaltar que o termo “atos de fala” foi introduzido por Austin, como o próprio Habermas frisou (1999, p. 377), na obra Teoria da Ação Comunicativa: “Também Austin analisa os atos de fala em contextos de interação” (Tradução nossa). Habermas discorre que Austin não atentou para o fato de que, se um dos atores envolvidos no processo de comunicação desejar e perseguir que seu ato de fala provoque alguma reação (persuasão, convencimento) no interlocutor, que ultrapasse a intenção da compreensão do que foi falado, do entendimento propriamente dito, não se tem mais um ato de fala ilocucionário; a partir do momento em que, pelo ato de fala, podemos coordenar outras ações, que são guiadas pelo plano instrumental ou estratégico, não podemos circunscrevê-lo como próprio do agir comunicativo, conforme o entendimento habermasiano, fruto do processo de interação.

Para Habermas (1999) as ações comunicativas são aquelas interações onde todos os participantes perseguem seus atos de fala, do início ao fim, com ações ilocucionárias, ou seja, que visem o entendimento e apenas terminam com seus atos de fala ilocucionários. É desta forma, que Habermas (1999) entende e expande a teoria dos atos de fala para o agir comunicativo, por meios de pretensões de validade que ele classificou em três categorias, conforme nos informa Bannell (2013): 1) constataivos (que analisam a verdade de uma proposição); 2) regulativos (que dizem respeito às normas sociais) e 3) expressivos (que abarcam a sinceridade empregada num ato).

Deste modo, entendemos que quando um ato de fala não consegue atender a essas características, a essas pretensões, quando não possui critérios de validade, não se enquadra num ato de fala comunicativo, pois não foi partilhado por um entendimento mútuo, é um ato de fala, mas não comporta as características do agir, orientado ao entendimento.

Gomes (2007) reitera que Habermas compreende os atos de fala como ilocucionários e como adequados ao agir comunicativo, ao contrário dos perlocucionários, que permitem que o falante omita do conhecimento do ouvinte, o conteúdo da sua proposição, na busca por uma finalidade individual ou estratégica, o que corrobora para a dificuldade de formação de um consenso intersubjetivo.

De acordo com a categorização dos atos de fala, como ilocucionários e quanto às pretensões de validade, que permitem ao outro analisar e argumentar o que foi discutido através do diálogo intersubjetivo crítico, é que se cria a base para o entendimento pela ação comunicativa, que pode ser usada como norteadora nas discussões dos PPPs das escolas, uma vez que, se ancora em pretensões de validade, embasadas na verdade de um proferimento linguístico, no atendimento às normas da sociedade e em critérios que dizem respeito à vontade expressa pelos grupos na sinceridade dos atos de fala.

Habermas (2004) classifica os atos de fala como ilocucionários, visto que, é por meio deles que o falante procura se entender com o ouvinte. A partir da condição de entendimento, é que vem a aceitabilidade do proferimento. Ao contrário dos perlocucionários, que se ligam à racionalidade teleológica, porque visam à obtenção de um fim predefinido.

O autor supracitado acredita na força da ação comunicativa e nos atos de fala ilocucionários, pois “é apenas em argumentações que as pretensões de validade, implicitamente levantadas com um ato de fala podem ser tematizadas como tais e examinadas com base em razões.” (HABERMAS, 2004, p. 108).

Para serem examinados com base na razão comunicativa, o autor classifica os atos de fala em categorizações, acima já mencionadas, que dão um norte aos proferimentos

linguísticos que buscam o entendimento, o mesmo enfatiza a importância desses atos de fala se submeterem a critérios de validade, que passam pelo processo de reflexão, argumentação, contra argumentação, discussão compartilhada pela intersubjetividade.

O PPP como documento viabilizador de uma parte da gestão democrática nas escolas, precisa ser construído, reelaborado e discutido com escopo no entendimento entre os pares, que numa ação comunicativa passa inicialmente pela reflexão da sua adequação, de modo a atender à diversidade de saberes existentes nos espaços escolares, pela argumentação encontrada na fala dos diversos sujeitos, contra argumentação, e produção do conhecimento, que deixa de ser arraigado, exclusivamente na subjetividade de um determinado grupo, para ser compartilhado por ações intersubjetivas.

Nesse sentido, Habermas (1996, p. 107, 108) explica:

Distinguimos os atos de fala, das simples atividades não linguísticas com base em duas características: em primeiro lugar, a que estes atos são ações auto-interpretativas com uma estrutura reflexiva. Em segundo, que são dirigidas para objetivos ilocutórios, que não podem ter o estatuto de uma finalidade a ser alcançada de uma forma relativa ao mundo interno, que não podem ser realizadas sem a livre cooperação e concordância de um interlocutor [...].

Dessa forma, reiteramos características de um ato de fala aos moldes de Habermas, interpretações linguisticamente mediadas pelo processo de reflexão, a partir de metas ilocucionárias, isto é, permeadas pelo entendimento, possibilitadas tão somente, pela participação de forma livre e espontânea dos sujeitos educativos, aptos à fala.

Bouffleuer (1998) elenca com base em Habermas os três mundos a que se referem os atos de fala, *mundo objetivo*, *mundo social* e *mundo subjetivo*. Para o mundo objetivo, podemos caracterizá-lo, como o mundo referente às coisas. O social refere-se aos atos de fala das normas criadas pela sociedade; e o subjetivo, as experiências que envolvem a subjetividade do ser, onde estão presentes as pretensões de verdade e sinceridade. Já, Gomes (2007, p. 108), fala de condições em que se apresentam os atos de fala, que ele chama de postulados. O autor os elenca, como sendo quatro condições para que a situação ideal de fala ocorra: *igualdade comunicativa*, *igualdade de fala*, *veracidade e sinceridade* e *correção normativa*.

Cada postulado visa garantir que a ação comunicativa aconteça, sem que haja coações, hierarquias, manipulação, privilegiando a liberdade discursiva dos sujeitos, que será plasmada mediante argumentações equiparadas e que fazem relação com os três mundos, a que se

referem os atos de fala.

“A racionalidade comunicativa é necessária para a coordenação da ação para a satisfação dos interesses generalizáveis de todos que compõem uma comunidade” (BANNELL, 2013, p. 72). Por meio dessa afirmação, destacamos seu caráter democrático, no que tange às tomadas de decisões no campo, em que se circunscreve a comunidade escolar, pois, pela garantia à fala livre de coerção de todos os membros representados por seus respectivos segmentos, por sua vez embasados pela horizontalidade participativa, delineia-se uma forma de “agir comunicativo fraco”, através dos atos de fala que priorizem o entendimento, podendo se expandir para uma forma de “agir comunicativo forte”, onde os falantes vão além do entendimento do ato de fala, para um patamar de acordo intersubjetivo.

Isso acontece quando os motivos de argumentação de um indivíduo dão lugar às argumentações e atos de fala normativos, que partem já do social, das normas coletivas, algo imprescindível, para o fortalecimento da gestão democrática e da escola, enquanto comunidade.

3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO MATERIALIZAÇÃO DE ENTENDIMENTOS

Entendendo o Projeto Político Pedagógico como documento coletivo, vivo, e como materialização do entendimento e das ações, que se desenvolvem nos espaços escolares, é que destacamos sua importância como ferramenta capaz de promover a fala da comunidade escolar, os processos democráticos e conseqüentemente, o entendimento livre de coerções, proposto pela teoria habermasiana. Essa compreensão é possibilitada, pois, compartilhamos do entendimento de Veiga (1998), quando afirma que por meio dele as coerções podem ser minimizadas, e a autonomia expandida, havendo possibilidade de resgatar a escola, como espaço público, de diálogo e de debate.

Ruiz (2009) nos informa que hoje, mais do que nunca, podemos avançar democraticamente na colaboração enquanto escola na construção de sujeitos críticos, através de um processo mesmo de formação e participação, que pode correr a partir de uma ação comunicativa e participativa de todos os envolvidos, que compõem a comunidade escolar; Dessa maneira, é que sentimos o desejo de lançar um olhar analítico e interpretativo acerca do PPP da escola campo de pesquisa, que teve sua última atualização no ano de 2015.

De antemão, já nos chama a atenção, a formação do grupo de sistematização para elaboração do documento que aparece na contracapa do projeto. Neste grupo, não há

informação sobre o nome do representante do órgão consultivo e deliberativo da escola, a saber, o presidente do Conselho Escolar, se há participação deste representante, está implícito, ao contrário dos demais representantes do Conselho que tem seus nomes elencados: representante dos professores, funcionários e pais; assim como também, não constam os nomes de alunos como representantes da classe estudantil, que poderiam ser líderes de sala, representantes de grêmio estudantil, ou os próprios membros do Conselho escolar da categoria dos discentes, formado por alunos, principais interessados nas ações concernentes à escola e ao processo ensino-aprendizagem.

No entanto, salientamos a participação da equipe gestora e pedagógica, enquanto grupo de sistematização, representada por seus 04 (quatro) membros diretos da gestão, a saber, diretor, vice-diretor, apoio pedagógico e coordenador pedagógico.

Faz-se necessário enfatizarmos que através da leitura analítica do PPP da escola em tela, apesar de sentirmos falta dos membros citados no processo de sistematização do referido projeto, é perceptível na escrita do texto, o entendimento que a escola tem, de que o PPP é um instrumento que confere maior autonomia e que está para além de ser apenas um conjunto de metas, objetivos e estratégias, se tornando um documento que exige mudanças de mentalidades e participação, de forma a fortalecer a gestão democrática. (EEJI, 2015)

Entendemos a urgência cada vez maior, de direcionarmos o olhar para a necessidade de que o processo de comunicação, geradora de entendimento encontrado nos atos de fala em igualdade participativa, seja percebido como uma possível mola mestra dos processos democráticos nas escolas, sendo o PPP um viabilizador do lugar de fala e ação que cada um tem no espaço escolar, se configurando como um dos instrumentos que melhor pode ser usado na efetivação de uma escola comunicativa e democrática, pois acreditamos que ampliando o direito à fala pela ação comunicativa, temos melhores condições de ir de encontro a esse sistema, em que muitas vezes, prevalece a vontade de uma minoria escolar, em detrimento de ações partilhadas pelo entendimento intersubjetivo.

Através da leitura do PPP da escola participante, encontramos elementos que se reportam a importância do mundo da vida dos alunos, EEJI (2015, p. 06), “posturas necessitam serem revistas, no sentido de equalizar a distância sempre crescente, entre teorias aprendidas no ambiente escolar e a vida do aprendiz”.

Contudo, não faz menção a formas pelas quais essas posturas podem ser revisitadas, não aponta um viés teórico que traga respaldo a esse entendimento, sendo a ação comunicativa uma possibilidade por nós elencada, de encurtamento da distância entre conteúdos exigidos pelo mundo do sistema e sua relação com o mundo da vida dos

educandos.

Habermas (1987) explica o diferencial que o conceito de mundo da vida defendido em sua teoria tem em relação ao conceito de mundo da vida encontrado na filosofia da consciência, em que os sujeitos partilham apenas de momentos, de alguns fragmentos de mundo da vida que podem ser compartilhados, em que não há abertura para problematização, isto porque, as ações dos sujeitos estão coordenadas para atingir finalidades pré-determinadas.

Nestes casos de agir, temos a predominância do agir instrumental ou estratégico, com sérias limitações para um: o agir comunicativo, o que dificulta o processo de partilha possível, através do mundo da vida.

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que o falante e o ouvinte se encontram; em que a afirmação de que suas emissões estão de acordo com o mundo (com o mundo objetivo, subjetivo, com o mundo social) pode ser considerada reciprocamente; e na medida em que podem criticar e expor os fundamentos dessas reivindicações de validade, resolver sua divergência e escolher um acordo (HABERMAS, 1987, p. 179, Tradução nossa)

A importância da ação comunicativa para a ação educativa se constitui no desenvolvimento do pensamento crítico, já que, o que é dito por quem quer que seja não se constitui em verdade absoluta, destarte através do encontro em um horizonte compartilhado de ideias, podem ser gerados reciprocamente acordos intersubjetivos.

Também nos chama a atenção pela leitura e análise realizada no Projeto, a relevância conferida a um bom relacionamento entre professor e aluno, no sentido de tornar, neste ínterim, a aprendizagem mais concreta e dialogada, algo imprescindível no desenvolvimento de uma ação comunicativa.

Sob esse prisma, citamos Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, quando discorre de forma enfática a relevância que a prática pedagógica tem na vida dos educandos, na medida em que o educador (a) desenvolve a sensibilidade ética de que o trabalho pedagógico é aquele que antes de qualquer coisa está envolto de gente, em um processo inacabado e de contínua busca, tanto pelo docente, quanto pelo discente.

A aprendizagem se torna mais dinâmica, na medida em que, não desejo enquanto educador (a) atingir apenas uma meta, uma finalidade, uma estratégica, no sentido instrumentalizado das ações. A práxis pedagógica cumpre sua função, no momento em que, se olha para todos os atores educacionais, como gente comunicativa e comunicante, que está ali para falar, ouvir, construir, desconstruir conhecimento por meio das ações.

Pois como podemos ver o outro como potencial falante, se não estivermos dispostos a ouvi-lo? Para que se construa comunicação, diálogo, é necessário alguém disposto a falar e outro a ouvir, ou vice e versa, para que assim, possamos nos referir a este mundo da vida, quase sempre compartilhado, mas pouco comunicado, visto que, acima de qualquer coisa, estamos falando de gente, não somente o aluno, mas também o pai, o colega, professor ou o funcionário.

Na ação comunicativa, a premissa para se estabelecer comunicação e posteriormente entendimento ou consenso, é que haja a presença de dois atores dispostos a estabelecer comunicação, algo que no espaço escolar não se restringe somente ao processo de ensino-aprendizagem e à relação professor/aluno; a ação comunicativa necessita ser vivida por todos os sujeitos que fazem a escola, sendo por nós compreendida, como uma proposta teórico-metodológica relevante para possíveis novos direcionamentos à comunidade escolar na construção dos seus projetos, portanto, apesar de possuírem seus respectivos lugares nas discussões pedagógicas, percebemos ainda de forma marcante, formas de ações explicitadas no PPP da escola participante da pesquisa, que se direcionam para instrumentalizações e agires estratégicos em detrimento do comunicativo, como por exemplo, a preocupação com a elevação do IDEB e demais avaliações.

Na justificativa apresentada no documento, notamos veementemente a preocupação com a melhoria da qualidade de ensino ofertada na instituição, algo primordial para o desenvolvimento de todos os agentes educativos, e que ocupa ao nosso ver, o primeiro plano no campo do projetar-se pedagogicamente, mas, por outro lado, entendemos que o sentido da qualidade está ainda atrelado a elevação dos índices educacionais. Em seu texto, a escola afirma: “Desta maneira, a escola buscará todos os meios possíveis para viabilizar suas propostas, visando acima de tudo melhorar a qualidade do ensino nesta Instituição e, conseqüentemente, elevar o IDEB” (EEJI, 2015 p. 07).

A compreensão de que a elevação dos índices ocupa um lugar específico na projeção de qualidade que a escola almeja alcançar, veio com a percepção da enfática vontade que esta explicita em seu projeto de desenvolver-se buscando atingir metas contidas no Plano de Ação, e no PDE; atentamos, porém, que estas metas, possam ser cada vez mais construídas através da comunicação, do alargamento da participação de toda comunidade escolar e do direito à fala, em espaços de gestão democrática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautados no conceito habermasiano de que a racionalidade que melhor pode guiar (se assim for percebida) às ações de fala é a razão comunicativa, em detrimento das demais razões (instrumental e estratégica), que tem pré-determinadas algumas finalidades e metas a serem atingidas, e entendendo que o Projeto Político Pedagógico carrega em seu bojo aspectos que favorecem o espaço para o desenvolvimento de atos de fala, de participação e de entendimentos, é que visualizamos a necessidade do aporte teórico encontrado na teoria da ação comunicativa.

Essa necessidade de visualização do PPP como possibilidade para o agir comunicativo, se avoluma através da percepção trazida pela pesquisa documental, de que na construção ou reelaboração desse tão importante documento, ainda são negligenciados os espaços à fala aos alunos, que conforme ausentes na relação nominal da equipe de elaboração não possuíram representação no grupo de sistematização, assim como, da amplificação do conceito de desenvolvimento qualitativo da instituição, que não necessariamente necessita estar atrelado a ascensão nos rankings de desenvolvimento educativo.

Desenvolver-se reflexivamente, criticamente, de maneira igualitária e participativa, enquanto premissas a serem entendidas e perseguidas pela escola como um todo, corroboram para a construção de personalidades que concomitantemente melhoram a qualidade da educação oferecida em toda e qualquer instituição escolar.

REFERÊNCIAS

- BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 1998.
- CARNEIRO, Rosalvo Nobre. A natureza do espaço numa perspectiva comunicativa ou pública. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, V. 29, n. 01, jan. / jun 2009, p. 33- 46.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ESCOLA ESTADUAL DR. JOAQUIM INÁCIO – EEJI. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Dr. Joaquim Inácio (EEJI)**. Parecer de aprovação 75.25412014.1. Martins, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa: Crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987. Tomo II.

_____. **Racionalidade e comunicação.** Lisboa: Edições 70, 1996.

_____. **Teoría de la acción comunicativa:** racionalidad de la acción y racionalización social. v.1. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1999.

_____. **Verdade e justificação.** Ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

PAIVA, Amanda Santos de Queiroz Oliveira e CARNEIRO, Rosalvo Nobre. A intervenção pedagógica em casos de ensino: novos sentidos para os ofícios de professores e alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. **Anais IV CONEDU**, V. 1, 2017, ISSN 2358-8829, p. 01-12. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>

PAIVA, Amanda Santos de Queiroz Oliveira. A interdisciplinaridade na escola e a ação comunicativa. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO / II ENCONTRO NACIONAL ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE. 2018, Mossoró. **Anais V Seminário Nacional Ensino Médio SENACEM**, 2018, ISSN: 2447-0783, p. 08-18. Disponível em:

<https://senacem.uern.br/files/users/lavinia/ANAIS/GD2021.pdf>

RUIZ, Maria José Ferreira. Princípios democráticos, ação comunicativa e gestão escolar.

Educação em Revista, Marília, v. 10, n. 1, p. 1-14, jan.-jun. 2009. Disponível

em:<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/640>.

Acesso em 25 jul. 2018.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In:

VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção

possível. Campinas: Papyrus, 1998. Disponível em: [http://www.sinprodf.org.br/wp-](http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf)

[content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf](http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf). Acesso em 25 jul. 2018.

O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA GESTÃO ESCOLAR

Jheimeson Henrique de Sousa Silva
Graduando em pedagogia-
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
jamesousab13@gmail.com

Maiara Thais de Sousa Cardoso
Graduanda em História
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
maiarasousacardoso@gmail.com

Rosângela da Silva Barros Moura
Graduanda em Pedagogia
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
rosangeladasilvabarrosmouraa@gmail.com

Marilândia Marinho Lima
Graduanda em Pedagogia
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
marinhomarilandia@gmail.com

RESUMO

O artigo tem por objetivo analisar a formação do público e do privado a partir de seu conceito, e como é formada a participação do Estado como propulsor de acessibilidade educacional em face de gestão escolar. Parte-se de uma pesquisa analítica a partir de pesquisa bibliográfica. Para tanto, destaca-se a formação da educação como poder de estado, começando na antiguidade fazendo correlação com a educação no Brasil. Demonstrando a formação da educação brasileira através dos jesuítas no período colonial até via reforma do Estado. Discute-se, também, o conceito de gestão democrática nas escolas públicas brasileiras posto essa lógica de gestão das escolas com base na orientação da gestão de empresas. O texto apresenta, ainda, os conceitos de participação, democracia e autonomia. Desta forma, conclui-se que a relevância deste tema contribui para as discussões do aspecto educacional, visando em caráter substancial, promover uma análise dos meios de gestão de ensino vigentes no país. Para subsidiar a pesquisa, foram utilizados autores como LIBÂNEO (2011), MANACORDA (1989) e ROMANELLI (2010).

Palavras-chave: Gestão escolar. Escola pública. Rede privada de ensino.

INTRODUÇÃO

A escola é expoente fundamental para a construção educacional de uma sociedade. Além disso, colocamos a formação das escolas pública e privada, buscando esse processo educacional na antiguidade e correlacionando com a educação brasileira. Consoante a isso, as escolas como ponto importante para a política, que tem o papel de conduzir os direitos sociais

e de tornar acessível à educação para todas as classes sociais. O estudo da formação da gestão escolar na administração dos diferentes seguimentos (público e privado).

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar a formação do público e do privado a partir de seu conceito, e como é formada a participação do Estado como propulsor de acessibilidade educacional em face de gestão escolar, sendo elas públicas e privadas.

Quanto à metodologia, o presente trabalho pode ser classificado como do tipo analítico-bibliográfica, pois seu processo de elaboração se deu através de revisão e análise bibliográfica. No que diz respeito ao seu plano temático, faz alusão inicial aos conceitos e definição de gestão democrática, também conceitua o público e privado, da História e da Economia. Logo após enfatiza a questão da gestão escolar na rede pública e privada, trazendo a análise do modo como o sistema democrático de gestão se insere e como é realizada administração escolar. O problema de pesquisa apresentado neste artigo é se “Existe influencia de empresas privadas na gestão escolar?”.

CONCEITO DE PÚBLICO E PRIVADO

Falar de público e privado na educação requer uma análise que possa partir da esfera conceitual, na definição e significação de termos importantes na formulação do desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, iniciamos pelo conceito de público e privado, tendo como fundamental elemento a administração das gestões escolares.

Vale ressaltar a origem etimológica de público e privado como ponto de definição. Assim, de acordo com Estevão (1998, p. 5), o público é um sistema formal sendo acessível e manifestado, partilhado de um poder público; ao passo que o privado é vinculado ao sentido de privação, aquilo que se encontra afastado ou isolado da sociedade pública, sendo ligada a ideia de propriedade própria, ou seja, o privado é reservado para poucos (individual), ainda para o poder oculto.

Por sua vez, Wanda (2010) argumenta sobre a concepção de público e privado na gestão escolar, a pesquisadora faz a seguinte indagação “vitória incontestável das escolas privadas? Mais ou menos” a autora em seguida explica que as escolas Federais e as Particulares tem melhor desempenho, primeiro pela seleção que ambas fazem, as escolas federais no processo seletivo e permanência na escola pelas notas, e a particular pelo quesito financeiro. Dessa forma as duas escolas tem mais autonomia na gestão escolar do que as escolas estaduais.

A partir dessa revisão pode-se aferir que esses conceitos são muitas vezes válidos para educação no que se refere ao pensamento comum, pois, aparentemente a educação privada tem melhores resultados que a pública. Segundo Wanda (2010), a gestão das escolas privadas é revidada por metas, ou seja, se um professor ou um coordenador não tiver obtido os resultados esperados pela administração da escola os mesmos são demitidos. Nas escolas federais a própria concorrência para assumir os cargos já seleciona os melhores profissionais, enquanto que nas escalas estaduais e municipais, não se tem esse mesmo controle, tendo em vista que são profissionais concursados que não tem medo de perder o emprego. Esses parâmetros podem influenciar a qualidade do ensino em ambas as redes, dando resposta algumas indagações a respeito da educação pública e privada.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O PÚBLICO E O PRIVADO NA FORMAÇÃO DO ESTADO

Para falar de educação precisamos entender o surgimento da formação da escola através do estado, requer um dimensionamento de análise, que possa partir do estudo do surgimento da educação e concepção de público e privado em uma sociedade, sendo pontos importantes na formulação do enredo da pesquisa. Dessa forma, iniciamos falando sobre educação e estado na antiguidade, fazendo correlação com a educação brasileira.

Logo, Mario Alighiero Manacorda (1989) argumenta que a educação na constituição de estado vem se difundindo e consolidando desde a antiguidade, desde então, apenas uma pequena parcela da população é que frequentava a escola, com isso, a educação era destinada aos filhos dos grandes centuriões. As grandes escolas de gramáticas e de eloquência eram destinadas as classes privilegiadas da sociedade antiga, por serem destinadas as classes dominantes, assim, a educação passou a ser de interesse público conseguindo apoio do poder político, sendo financiador dos salários dos mestres, assumindo fundações de escolas, sendo inicialmente privadas e depois de estado.

Otaíza de Oliveira Romanelli (2010, p. 33) argumenta que no Brasil a educação esteve fortemente ligada ao colonialismo e em uma formação de educação europeizada, onde o patriarcado eram os que forneciam as ideias e pensamentos, todas buscadas através das obras jesuítas. Os brancos (colonizadores) determinava ser distintos pela sua origem europeia, da população nativa, negra e mestiça, assim, eles eram dominantes do poder público e econômico, sendo difusores de elementos culturais e da educação. Nesse sentido, apenas donos de terras e Senhores de Engenhos que detém do direito de usufruir da educação, apesar

disso, eram em números restritos, pois eram excluídos dessa minoria as mulheres e filhos primogênitos. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas que pertenciam à classe dominante que estava destinada à educação escolarizada.

Nessa perspectiva, no período colônia a educação era ritualística, pois se utilizava da escola para implantar conhecimentos de modelos culturais importados, diminuindo a possibilidade de criar. Diante disso, era necessário manter os desníveis sociais para reforçar a desigualdade, por conseguinte, a função da escola foi a de manter privilégios de classes, demonstrando ela mesma como uma forma de adquirir privilégios (ROMANELLI, 2010, p. 24).

Enquanto o sistema educacional ser destinadas as elites, se cria uma problemática social, sendo dificilmente revestidas. Otaíza de Oliveira Romanelli declara que:

Nos países cuja tradição escolar criou um comportamento social favorável á demanda de educação “elitista” e aristocrática, dificilmente o início da industrialização acarreta mudanças na expressão dos interesses sociais pela educação. No caso do Brasil, por exemplo, mais de três séculos de escravidão e patriarcado podem ser responsáveis pela criação de uma demanda típica de educação classista (ROMANELLI, 2010, p. 28).

Outro ponto que se deve ser levado em consideração, é que no século XIX, onde o Brasil ganha uma independência política, também se nota uma mudança no cenário educacional, à pequena camada populacional começa a procurar a educação como meio de ascensão social, no entanto, o ensino que a classe intermediária procurava eram as mesmas disponibilizadas para classe dominante, em razão de ser “classificado”, desta forma, mesmo existindo duas classes distintas frequentando escolas, o tipo de educação permanecia a mesmas para ambas as classes (ROMANELLI, 2010, p. 38).

Em vista disso, a descentralização que se sucedeu com o ato Adicional 1934, ocorreu mudanças no cenário educacional, pois, o ato deu plenos poderes que se delegaram as províncias o direito de regulamentar a educação primária e secundária, porém a falta de recursos, pela má administração de arrecadações de renda, inviabilizou as províncias de criarem uma organização na educação, com isso, o ensino secundário passou a ser da rede privada e o ensino primário foi deixado ao abandono, com poucas escolas (ROMANELLI, 2010, p. 40).

As escolas secundárias sendo de iniciativas privadas tornarem-se ainda mais separatistas a educação. Como cita a autora Otaíza de Oliveira Romanelli, assim: “O fato de a maioria dos colégios secundários estarem na mão de particulares, acentuou ainda mais o

caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar e educação de seus filhos” (ROMANELLI, 2010, p. 41).

Partindo dessa premissa, cabe salientar que uma sociedade decide transformar seu sistema elitista em um sistema que ampara á todos, mesmo que se use como mecanismos de desenvolvimento nacional. Consequentemente, surgem novos e desconhecidos problemas. Um ponto a ser colocado, quando uma grande massa populacional deseja um ensino amplo, mas deseja o tipo de educação que seja propício aos seus próprios interesses futuros e ao desenvolvimento nacional.

Nesse ponto, Lilian Leda Saldanha confirma que o processo de expansão da educação ocorreu através dos princípios liberais que transferiram para a educação um papel social para o progresso do individuo e da nação. Assim, difundem a ideia de que a escola não podia ser privilégios das classes dominantes (elite), porém sendo ferramenta de justiça social, no qual dever ser baseado no mérito e não na riqueza. (2008, p. 71). Os liberais defendiam as políticas educacionais que priorizava a instrução primaria, além de combaterem a criação das universidades no Brasil, pois constituiria uma instituição designadas aos privilegiados. Sendo considerada uma herança do sistema católico-feudal da Idade Media (SALDANHA, 2008, p. 72).

Dando ênfase a educação pública, torna-se evidente, que para construir um país moderno e democrático com a participação popular na vida política e econômica da nação, isso, porém, só seria possível se a educação tornasse possível a todos os cidadãos. Sabendo disso, aconteceram denúncias sobre a precariedade do ensino elitizado, suas deficiências quantitativa e qualitativa (SALDANHA, 2008, p. 73).

O EMBATE ENTRE DEFENSORES DA ESCOLA PUBLICA E PRIVADA NA FUNÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.

Como mencionado anteriormente, a origem da educação brasileira se deu com a chegada dos jesuítas, que cumprindo sua missão, a de catequizar os índios a sua religião, utilizou de todo um mecanismo estratégico de ensino, que possibilitou o início das políticas educacionais centradas nos interesses da igreja. Além disso, esta mesma centralidade perderia seu controle de ensino por meio dos vários processos ocorrido ao longo da história.

Libâneo (2011) ressalta que as mudanças aconteceram de forma gradativa, por meio de manifestos e articulações que resultaram nas reformas constitucionais, a começar pela década de 1920, com as concepções liberais dos escolanovistas que publicaram, em 1932, o

manifesto dos pioneiros da educação nova, que propôs um novo olhar sob as bases pedagógicas, bem como uma reestruturação na política educacional. Em seguida, a constituição de 1934 trouxe em xeque o ensino primário obrigatório e gratuito, bem como o concurso público para o magistério dentre outros.

Foi nesse cenário que a igreja católica começa a perder sua hegemonia educacional. Dessa forma, foi necessário ao longo dos anos criarem gestões escolares na qual requer um trabalho em equipe com a participação de todo o corpo docente da escola, dos pais e da comunidade. Esse tipo de gestão democrática é encontrado no setor público, enquanto no privado a gestão é centrada em um único poder, geralmente pela diretora que também é proprietária da instituição. Essa exclusividade atrapalha o desenvolvimento e a administração escolar.

Segundo Dourado (2001, p. 79), o conceito de gestão é:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Discorre, dessa maneira, de uma conceituação que amplia a necessidade da participação dos segmentos na gestão da escola em cumprir os obstáculos resultantes de um trabalho individual.

O conceito de gestão escolar foi elaborado para superar um possível enfoque limitado do termo administração escolar. Foi estabelecido a partir dos movimentos de abertura política do país, que ocasionaram novos conceitos e valores, associados, sobretudo à ideia de autonomia escolar, à participação da sociedade e da comunidade, à criação de escolas comunitárias, cooperativas e associativas e ao incentivo às associações de pais. Assim, no campo da gestão escolar, o estabelecimento de ensino passou a ser percebido como um sistema aberto, com uma cultura e identidade própria, capaz de reagir com eficiência às solicitações dos contextos locais em que se incluem.

A gestão escolar aponta questões concretas da escola e de sua administração, baseadas no que se convencionou chamar de “escolas eficazes”. Estas possuem características como orientação para resultados, liderança marcante, consenso e coesão entre funcionários a respeito dos objetivos da escola, ênfase na qualidade do currículo e elevado grau de envolvimento dos pais (MENEZES, 2001).

Uma gestão de escola – seja pública ou privada – centrada nas aprendizagens e com participação da comunidade é chave para se conseguir melhores resultados. ‘É preciso, portanto, fortalecer, de uma parte, a liderança escolar e as competências em gestão educativa, de outra parte, o desenho de estratégias e mecanismos de certificação e incentivos da qualidade educativa das instituições escolares’ (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 86).

Para Libâneo uma das funções básicas do professor é participar ativamente na gestão e organização da escola, contribuindo nas decisões de caráter organizativo, administrativo e pedagógico-didático. Para isso é preciso conhecer bem os objetivos e o funcionamento de uma escola, dominar e exercer competentemente sua profissão de professor, trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais (LIBÂNEO, 2013, p. 36)

Uma gestão de qualidade é aquela compartilhada, no qual todos participam e o trabalho se desenvolve. Outro ponto importante na gestão escolar é a autonomia que a escola possui e que estar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Mediante essa autonomia as escolas conseguem atender as particularidades regionais e locais, assim como as diversas clientela e necessidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade.

ASPECTOS LEGAIS CENTRAIS DE GRANDE IMPORTÂNCIA PARA A GESTÃO E EDUCAÇÃO

De acordo com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a educação é um direito social garantido a todos os brasileiros. Além do que, a constituição define a educação como “dever do Estado e da família, a ser reconhecida e incentivada com a contribuição da sociedade”.

No que se refere ao Poder Público, essa responsabilidade é um dever partilhado entre as distintas esferas governamentais (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), sob o aspecto de regime de colaboração (CF, Art. 211 e LDB, Art. 8º).

No Brasil, a gestão educacional possui um sistema determinado a seguir por orientações advindas da LDB. Segundo Vieira (2002), essas diretrizes vão estabelecer, pela primeira vez em forma de lei, as incumbências para os estabelecimentos de ensino, bem como prevê a flexibilidade no que se refere às formas de organização. Nesse sentido, a escola é a instituição no qual esse direito se promove, e seu dever é a socialização do saber organizado. Essas instruções vieram para amparar a necessidade de acontecer um ensino padronizado a nível nacional, seguindo o modelo dos países desenvolvidos.

Segundo Libâneo se faz necessário uma análise sob a escola na LDB, seus princípios, organização e funcionamento. Assim, em seus distintos níveis, as escolas se categorizam, conforme a lei 9.394/96, em públicas e privadas. As instituições de ensino privadas enquadram - se em quatro categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. (LIBÂNEO, 2011, p. 175). As instituições de ensino particulares são aquelas conservadas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, de acordo com a lei de diretrizes e bases da educação (LDB), de 1996.

Por sua vez, as instituições de ensino comunitárias são aquelas instituídas por grupos de ensino de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade, segundo a LDB.

No que diz respeito às entidades confessionais, estas são aquelas que atendem a quaisquer orientações religiosas ou ideológicas específicas. (LIBANEIO, 2011, p. 175). Além disso, as escolas filantrópicas são aquelas que vivem por meio de doações de pessoas ou grupos. Vale ressaltar que a nova LDB confere às instituições a contingência de categorizar os discentes conforme as normas curriculares nacionais, o que testifica os transferidos de instituições nacionais, bem como para discentes estrangeiros.

Neste aspecto, conforme Libaneo (2011, p. 175) “As instituições de ensino devem adaptar seus estatutos e regimentos ao que dispõe a nova LDB e às normas do sistema de ensino a que pertencem.” No entanto, uma das perspectivas da nova lei da educação que houve mudança, foi a substituição dos 200 dias letivos para 180 anteriores.

Quanto ao ensino superior, foram criadas novas modalidades de instituições, os institutos superiores de educação (ISEs), que tem como finalidade manter cursos formadores para profissionais da educação básica, que inclui o curso superior e os programas de formação pedagógica, além de programas de formação continuada para profissionais dos variados níveis.

Desta forma, é perceptível que os ISEs poderão se tornar uma ferramenta de aproximação entre a universidade e ensino fundamental posteriormente. Com isso, discorrer sobre a escola na LDB é compreender seus princípios, organização e funcionamento.

A INFLUÊNCIA DE EMPRESAS PRIVADAS NA GESTÃO ESCOLAR

A inserção das instituições privadas no processo educativo brasileiro se inicia diante de determinadas situações desfavoráveis no contexto econômico do país que corroboraram

para a fusão do Estado e do setor Privado no provimento do ensino escolar. Diante desse fato, a educação passou a ter administrações múltiplas fomentadas por interesses divididos entre a União e o Terceiro Setor. Essa relação se fortaleceu durante a era do neoliberalismo econômico que ocorreu na década de 1990 no governo do Collor de Melo e FHC.

Nessa linha de entendimento, a crise econômica vivenciada pelo Brasil suprimia o poder do Estado limitando a implantação dos recursos para o ensino. Essa condição tornou o governo refém dos organismos internacionais e dessa maneira a distribuição de responsabilidades tornou-se o principal meio de dividir a gestão escolar.

Para melhor entender esses fatores, é necessário relembrar o momento da crise que o país já vivenciava desde as décadas de 70 e 80 com a alta na inflação e as decorrentes incertezas no setor econômico. Esse cenário crescente favoreceu a baixa produtividade do país e em decorrência disso, o Estado não conseguiu administrar as áreas do setor educacional bem como os demais órgãos governamentais.

Dessa forma, a única solução encontrada foi aderir à chamada Reforma do Estado defendida nos governos Collor e realizada durante a gestão de FHC o qual, contou com a participação do então ministro designado para dirigir o Programa Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE). Luiz Carlos Bresser Pereira justificou a existência dessa mudança como uma maneira de ampliar as possibilidades de recuperação do país que estava sujeito às vulnerabilidades do sistema e necessitava se adequar ao progresso de forma objetiva.

A instabilidade do sistema, segundo o ministro se devia a inviabilidade de manter o Estado mínimo pelos moldes do neoliberalismo econômico, que exigia um mercado forte e independente de intervenções. Nesse contexto, a Reforma era a saída mais adequada na tentativa de equilibrar as contas públicas e garantir que a economia não seria afetada gravemente.

Diante dessa condição, o governo aliou-se aos órgãos internacionais na tentativa de unir o setor privado a Reforma do Estado e suprir as necessidades existentes do sistema. A participação dessas entidades abriu espaço para que outras empresas privadas comesçassem a influenciar também dentro da área educacional propondo a privatização como forma de auxiliar a recuperação do país diante das mudanças econômicas.

A partir dessa fusão do Estado com o Terceiro Setor, a educação muda sua concepção inicial experimentada desde a década de 80, que consistia em um sistema de ensino mais aberto e democrático e passa a responder aos anseios do mercado, tornando a educação uma estratégia tecnicista atendendo aos interesses econômicos do setor privado.

A ATUAÇÃO DAS ONG'S NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A PARTICIPAÇÃO DO INSTITUTO AYRTON SENNA A PARTIR DE 1994

A fusão entre o Setor privado e o Estado, fortaleceu-se durante a década de 1990, pois chegou como forma de distribuir a responsabilidade do governo federal no tocante ao ensino brasileiro. Nesse contexto, as ONG's sem fins lucrativos ganharam espaço mais acentuado no cenário educacional, proporcionando alternativas de qualificação para os alunos da rede pública.

Diante desse cenário o Instituto Ayrton Senna, inaugurado em novembro de 1994, surge com a proposta de trazer mudanças à educação brasileira atuando assim como diversas outras entidades do setor privado naquele período. O Banco Mundial e outros eixos econômicos são os principais doadores de recursos para sustentar essas ONG's, amenizando os impostos e fortalecendo o Terceiro Setor que em troca oferece suporte para fortalecer a educação e apoiar o governo em sua recuperação econômica.

Tratando-se do Instituto Ayrton Senna, este, é apoiado por diversas outras entidades privadas como o banco BRADESCO Capitalização, CREDICARD, DUDALINA, Gerdau, Cielo entre outras parceiras que dão suporte ao projeto. Essas instituições têm função importante na manutenção do instituto que não tem fins lucrativos, e por isso recebe suporte financeiro dessas empresas, além de utilizar os recursos próprios para continuar atuando.

A proposta do Instituto Ayrton Senna gira em torno da promoção de atividades de capacitação dos alunos no tocante a erradicação do analfabetismo e problemas de evasão escolar e repetência, um fator bastante recorrente durante a década de 1990 que tornava negativa a imagem do Brasil no exterior. Esses programas como o Acelera Brasil, Circuito Campeão entre outros, visam desenvolver alcançar o maior número de estudantes em idade escolar, promovendo a autonomia e aprendizado das crianças.

Nesse viés, o Instituto mantém convênios com outros órgãos públicos e municipais que juntos promovem uma colaboração de informação sobre a aplicação dos programas oferecidos pela entidade não governamental. Assim, os órgãos públicos auxiliam no repasse de notícias ao Sistema do Instituto Ayrton Senna que recebe relatórios a cada mês da Secretaria de Educação citando a frequência escolar, a participação dos professores, como são aplicados os programas da instituição e os resultados de incentivo a leitura das crianças.

As consequências das parcerias público-privadas compreende-se Vera Maria Vidal Peroni as:

[...] demonstra como as parcerias público-privadas trazem consequências para a educação pública e principalmente para a autonomia docente, já que o privado, por se considerar parâmetro de qualidade interfere na educação pública, restringindo muito a autonomia docente e as possibilidades de construção de uma gestão democrática na educação. Principalmente ao definirem previamente o currículo, a metodologia, a formação docente, a avaliação, enfim, tem um impacto enorme na concepção pedagógica da escola e em sua gestão (PERONI, 2008, p. 11).

Para a autora, organizações como as do Instituto Ayrton Senna atualmente possuem grande pujança no país, pois representa o aumento no número de entidades dentro da esfera educacional brasileira, a partir da década de 90. Porém a prática docente é bastante limitado sendo apenas instrumento de uso da entidade privada. Essa realidade culmina na diminuição do poder público e gestor da educação, no qual limita também a liberdade da União e fortalece a participação das entidades sem fins lucrativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o presente artigo, buscou desvelar as diferenças entre o setor público e o privado contextualizando o percurso histórico vivenciado desde a educação da antiguidade passando pelos educadores jesuítas que vieram por intermédio da Igreja Católica promover a educação religiosa no país.

Esse tipo de ensino foi o primeiro a formar uma escola e permaneceu durante o período colonial. Contudo essa educação era restrita para a classe dominante. Somente na república, a escola passou a ser acessível para a população mais carente.

Em vista disso, foi exposta a diferença entre o público sendo este, gratuito e sendo um dever do Estado, e a diferença entre o privado que tem a intenção de gerenciar de forma particular e restrita o seu próprio sistema, determinando como será sua conduta e administração.

Quanto à problemática “Existe influencia de empresas privadas na gestão escolar?”, ficou claro que após as décadas de 70 e 80 o governo precisou se aliar aos órgãos internacionais com intuito de unir o setor privado a Reforma do Estado e suprir as necessidades existentes do sistema, isso permitiu que outras empresas privadas comesçassem a influenciar também dentro da área educacional induzindo a privatização como meio de ajudar a recuperação do país frente das mudanças econômicas.

O trabalho expôs a importância de uma gestão escolar que tem o dever de trabalhar em equipe com a participação de todo o corpo docente da escola, dos pais e da comunidade,

construindo uma parceria com todos os eixos educacionais. Dessa forma a gestão escolar foi criada para elaborar e para superar um possível enfoque limitado do termo administração escolar.

REFERÊNCIAS

- BEHRING, E. R e BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9 ed. São Paulo: Cortes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. In: Cadernos MARE da Reforma do Estado; v.1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.
- DOURADO, Luiz Fernandes Ferreira. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Caderno CEDES, ago. 2009, v. 29, n. 78, pp. 201-215.
- ESTEVÃO, C.A.V. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização**. Braga (Portugal): UMINHO, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Política, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. 6 ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus Editora.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Historia da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. **Refletindo sobre a função social da escola**. In. VIEIRA, Sofia Lerche (org.) **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PERONI, Vera Maria Vidal. **A autonomia docente em tempo de Neoliberalismo e Terceira Via**. Artigo científico <Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/A%20autonomia%20docente.pdf>
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.
- SALDANHA, Lilian Leda. **A instrução Pública Maranhense na Primeira década Republicana**. Imperatriz: Ética, 2008.
- SANTIN, Carina Castro. **A concepção educacional do Instituto Ayrton Senna: Presença de políticas neoliberais e organismos multilaterais**. [Artigo científico] <Disponível em:
<https://educere.bruc.br.pdf> > Acesso em: 26/06/2018

ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO NO BAIXO TOCANTINS: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE ACARÁ/PA

Fellipe da Silva Paiva
Graduando em Pedagogia, Universidade Federal do Pará
fellipe1402@gmail.com

Alexandre Augusto Cals e Souza
Universidade Federal do Pará, Educação e Ciências Sociais – FAECS
alexandre@ufpa.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo trazer resultados sobre o Projeto de Pesquisa “Política Educacional no Baixo Tocantins: A Organização do Ensino no Município de Acará/PA”. A pesquisa busca compreender como está estruturado a organização do ensino em Acará/PA e perceber de que forma as articulações políticas e sociais vem debatendo em torno de uma proposta efetivamente democrática de ordenação do sistema educacional do município buscando entender de forma sintetizada os resultados das articulações feitas em torno de uma proposta de educação de qualidade, através de um sistema municipal com autonomia. Como opção metodológica foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, por entender que a mesma possibilita uma melhor participação dos integrantes que fazem parte deste processo. Para isso foi realizado análises de diversos documentos tais como: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Municipal de Educação do município de Acará. Como referencial teórico da pesquisa foram utilizados os estudos de Diva Sarmiento, Demerval Saviani, Alexandre Cals, Maria Piana dentre outros. Os resultados sinalizam que o município de Acará possui um sistema de educação complexo e ousado, com sérios problemas em relação ao enraizamento de uma cultura política partidária local que reflete nas ações de planejamento e organização do ensino, tais grupos políticos são fortes e interferem historicamente no interior das políticas educacionais ocasionando assim alguns problemas para que o município possa se desenvolver com uma política efetiva para a melhoria da qualidade da educação em Acará.

Palavras-chave: Sistema. Organização. Município. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional entrou em vigor graças a Constituição de 1988, complementada pela Lei 9.394/96. A legislação previu como uma alternativa a utilização de um sistema único do município ou manter-se integrado ao sistema estadual. A ênfase na descentralização que foi apoiada por correntes políticas de diversas tendências em vários países. Diante disso, torna-se importante refletir sobre a constituição dos sistemas nacionais de ensino, na perspectiva de se procurar compreender a criação dos sistemas municipais.

A Constituição 1988 e a LDB (1996), possibilitam aos municípios maior autonomia na criação e organização de seus sistemas de ensino. Mesmo com as distorções verificadas em termos de modelo e financiamento é possível pensar em alternativas que de fato coloquem os

sistemas municipais em sintonia com outros processos, com outro modelo de educação, pautados numa outra visão de ciência, de conhecimento, comprometidos com a construção de uma sociedade mais humana e solidária e orientada por uma Política Pública Democrática e Popular, com o intuito de mudar a escola por dentro e iniciar um processo de superação da cultura de exclusão. Afinal, é no município que começa nossa cidadania.

Dessa forma, os sistemas de ensino municipais podem contribuir para a quebra do clientelismo e fisiologismo ainda muito fortes no poder local e o surgimento de outra cultura local em que a educação pública municipal, articulada e em colaboração com os outros entes federativos, se torne uma referência importante de cidadania popular, democrática e participativa necessária à formação de cidadãos mais ativos e comprometidos com o controle social do poder público. Como nos diz Paulo Freire “a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Cabe-nos colocar sua força em função de nossos sonhos, da reinvenção do poder” (FREIRE, 2000, p. 126-127).

Por isso, ressaltamos a importância em aprofundar os estudos objetivando compreender como os municípios do Baixo Tocantins, especificamente o de Acará, vêm organizando seu sistema de ensino e perceber se ocorre efetivamente a participação democrática que possibilite repensar o poder local.

Isto é de fundamental importância, visto que refletir sobre os sistemas de ensino implica refletir sobre as políticas públicas de educação; implica também perceber que não bastam apenas mudanças organizacionais. Requer, sobretudo, uma mudança de paradigma que caminhe em direção à outra Proposta Político-Educacional e de Gestão Pública e Democrática para as cidades.

Tal especificação é um argumento bastante significativo para afirmar a relevância do estudo aqui proposto, e as interconexões que podem ser apontadas para uma avaliação global do que vem sendo realizado na organização do ensino em Acará.

Por isso temos como objetivo compreender as dinâmicas de organização do ensino no município de Acará/PA, e perceber de que forma as articulações políticas e sociais vêm debatendo em torno de uma proposta efetivamente democrática de ordenação do sistema educacional no município do Baixo Tocantins.

2 OS SISTEMAS DE ENSINO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988 E NA LDB

A constituição Federal garante em seu artigo que a educação é um direito de todos, incluindo saúde e segurança pública que fazem parte dos deveres das esferas federais, estaduais e municipais.

Depois de diversas mudanças que ocorreram na área da educação durante todo esse tempo, percebemos o quanto a liberdade de aprender e compartilhar o pensamento são vistas ultimamente como uma forma de tentar influenciar outras pessoas, principalmente se quem expressar seu pensamento for um (a) educador (a). Quando falamos em educação, ensinar, pesquisar e divulgar a arte, o saber e o pensamento. Estamos falando de uma educação visivelmente democrática, onde os cidadãos exercem o livre arbítrio. Obter um ensino gratuito e de qualidade sem ter que fazer nenhum tipo de reivindicação por aquilo que nos é de direito, está ficando cada vez mais difícil de conseguir, principalmente se focarmos na qualidade do ensino.

Em relação ao artigo 208, inciso IV da Constituição, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creches e pré-escolas a crianças de 0 a 5 anos” (BRASIL, 2009). Percebemos então que é dever do Estado disponibilizar vagas para este nível de ensino, por decorrência do fato de que as mulheres conquistaram o direito de ingressar ao mercado de trabalho, seus filhos precisavam estudar, caso alguma criança não conseguisse se matricular em uma escola pública, a família poderia recorrer à promotoria pública para fazer sua objeção. É importante ressaltar que esses direitos foram conquistados a partir da Constituição Federal de 1988.

Segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 211, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 2009). Compreendemos que as instituições de ensino podem determinar suas próprias normas de gestão de forma democrática, mas, é preciso levar em consideração a região e as particularidades de cada lugar, respeitando as normais, regras e leis das esferas administrativas, assim como as decisões de organização de estrutura do sistema de ensino.

Assim, a Constituição Federal de 1988 garante que:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 2009).

A organização do sistema de educação funciona de uma forma distributiva para que cada esfera administrativa tenha as suas responsabilidades e obrigações, definindo as finalidades e o modo de organização dos níveis de ensino. É de nosso conhecimento que a educação é um direito de todos e que o ensino público deve ser gratuito para que o ser

humano possa aprender e se aperfeiçoar durante o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente precisa-se voltar a pensar em um modo de como aprimorar a atual educação, tentar colocar o mínimo de qualidade no ensino público, assim como ofertar as mesmas oportunidades aos educandos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a principal legislação educacional brasileira, no qual organiza e regulamenta a estrutura e o funcionamento do sistema educacional. Além da Constituição, a LDB também regulamenta outras leis no ensino no Brasil, sua construção se baseia na Constituição Federal.

O processo para a aprovação da Lei de Diretrizes e bases (LDB) nº 9.394/96, passou por diversos conflitos até que veio a ser promulgada. Com a nova Lei o povo brasileiro pôde ter oportunidades educacionais que puderam modificar significativamente a educação do país, norteando o sistema educacional a partir de um conjunto de definições políticas conquistadas logo depois que a LDB foi implementada. Contudo, era perceptível que a nação em decorrência da situação política naquele momento precisava de uma nova Lei que acolhesse os pedidos e de certa forma pudesse defender as lutas da categoria docente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9394/96, artigo 9, inciso I, “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, pois elaborando o plano Nacional busca-se assegurar e avaliar o rendimento escolar de todos os alunos e em todos os níveis, fazendo com que haja um melhor desempenho por parte dos educandos como um melhor desenvolvimento cognitivo.

A LDB também defende os direitos e deveres referentes à educação nacional, compreendendo que durante todo esse tempo onde se observou que varias mudanças ocorreram, podemos falar que foram avanços importantes para a educação brasileira. Determinados avanços trouxeram um conjunto de definições políticas que ajudam o sistema educacional a ser mais eficaz, coletando, analisando e espalhando informações sobre a educação como já foi dito aqui. Novidades essas que fizeram com que a educação infantil passasse a ser obrigatório, o vestibular não eram consideradas mais a única forma de ingressar numa universidade e a opção de educação a distancia passou a fazer parte do sistema educacional.

Sabemos que existem outras reivindicações que precisam ser feitas, precisamos nos impor e tanto a constituição quanto a LDB nos ajudam a dar um embasamento forte a todo tipo de opinião, crítica, sugestão que precisam ser discutidas. São leis que regulamentam o sistema educacional do país, definindo as responsabilidades de cada esfera administrativa,

buscando afirmar o direito a educação a todos os cidadãos e cidadãs o qual é garantido pela constituição.

3 O PLANO MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE ACARÁ

Uma das maiores dificuldades em criar um Plano Municipal de Ensino é que como define Saviani (1999) que mesmo a Constituição se referindo ao sistema municipal e a LDB dando seu respaldo legal, quando se trata do Plano Municipal de Educação, nenhuma dá as formulas necessárias para a sua elaboração, ou seja, não há normas que estabeleçam a criação do Plano, atualmente, se pega o Plano Nacional de Educação e por ele se baseia a criação do municipal.

Ao analisarmos o Plano Municipal de Educação (PME) que foi aprovado em 2014 e sendo executado em 2015 com vigência de 10 anos. Notamos que é um plano cheio de ousadia para um município com os recursos que o Acará oferece, mas, notamos que há uma copia na parte de alguns pontos propostos no plano, não que isso seja errado, contudo, ao fazer isso se deixa de olhar para a realidade local e passar por um processo de difícil acesso a educação para a população, e como já vimos os municípios tem respaldo legal para buscar criar seus próprios planos, para fins de exercer uma maior autonomia em sua própria rede de ensino.

O PME surge graças à construção de políticas de transformações na área da Educação Básica, uma vez que é essa a área de responsabilidade do Município, com esse surgimento temos uma reorganização tanto do tempo quando dos espaços escolares, nas formas de ensinar e aprender, de avaliar e desenvolver uma educação de qualidade para todos os jovens e adultos acaraenses.

Com a aprovação da **Lei de 13.005 de junho de 2014** o Acará inicia seu processo de reestruturação política educacional para atender os parâmetros postos pelo Plano Nacional, logo, o município resolve colocar o Fórum Municipal de Educação para que fosse efetivado o processo de alinhamento ao Plano Estadual Educacional (PEE) e ao Plano Nacional de Educação (PNE).

Seguido da sua aprovação e ao ser instituído como Lei Municipal, o PME atual terá como órgão principal a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que se compromete dentro das suas limitações a execução do mesmo, seja financeiramente ou de forma técnica, para que possa assim cumprir suas metas estabelecidas.

As metas elaboradas vão de 01 até a 20, toda meta possuindo suas estratégias a serem seguidas, para que se tenha uma execução adequada de cada meta. Tais estratégias são analisadas através de Saviani (1999) quando o mesmo reforça para uma ação planejada é necessário que se tenha a organização de vários elementos, logo, observaremos que articulações serão feitas para o cumprimento de determinadas estratégias.

Algumas metas deixaram de ser apresentadas, não por não terem relevância, mas, porque não tem relação com a organização do sistema e suas articulações, além disso, iremos ressaltar no decorrer da análise passos básicos que deveriam ser seguidos segundo Saviani (1999):

Efetuar um diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas pelo Sistema de Ensino Municipal, começando pelos setores definidos pela Constituição Federal e pela LDB como prioritários para os municípios (Ensino Fundamental e Educação Infantil) e seguindo com os setores considerados de atendimento relevante como educação especial, alfabetização e educação básica de jovens e adultos, Ensino Médio (SAVIANI, 1999, p. 14).

A meta 01 no Plano Municipal de Educação tem foco na educação infantil para crianças de até 05 anos de idade, da creche e pré-escola ao analisarmos, temos a estratégia “1.1. Definir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, metas de expansão da rede pública de Educação Infantil, segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.” (ACARÁ, 2015, p. 04). A colaboração se torna essencial para a realização dessa meta, pois, apenas o município, não tem autonomia sustentável para realizar um projeto dessa demanda.

Seguindo adiante temos outra estratégia:

1.8. Oportunizar, em colaboração com os outros entes federados, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga, possibilitando a relação computadores/crianças nas instituições de Educação Infantil, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação como mais um ambiente de aprendizagem (ACARÁ, 2015, p. 05).

Como sabemos vivemos no mundo da informática, logo ao buscarmos preparar os alunos para a vida social e o trabalho, é necessário que se faça parceiras para que se tenha um desempenho nesse aspecto mais apropriado, levando em consideração se a escola possui meios de receber tais recursos.

1.11. Articular com as Instituições de Educação Superior (IES) com vistas a assegurar, nos cursos de formação para profissionais do magistério, a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (ACARÁ, 2015, p. 05).

É de total importância à parceria com Instituições de Educação Superior, principalmente para mobilizar os professores a terem uma formação continuada, tem a exemplo, o próprio PARFOR no município. Vale total destaque para que de preferência essa parceria seja feita com Instituições públicas.

Partindo desse pressuposto notamos que é necessário que a população se organize, e a estratégia a seguir abordar isso:

1.13. Implantar ou consolidar, no prazo de dois anos de vigência deste PME-ACARÁ, Conselhos Escolares ou outras formas de participação da família, da comunidade e dos profissionais envolvidos com a Educação Infantil, para acompanhamento e avaliação da gestão administrativa, pedagógica e financeira em cada Instituição de Ensino (ACARÁ, 2015, p. 05).

Mesmo sendo uma das estratégias, não vemos e nem notamos essa mobilização que os conselhos escolares e principalmente os pais dos alunos deveriam fazer, normalmente as avaliações por grupos pequenos, e assim o que era para ser uma educação descentralizada passa a ser uma centralizada, porque, fica fechada apenas em um pequeno grupo, da gestão e da SEMED. E mais como citado acima por Saviani (1999) o primeiro passo é diagnosticar e quem melhor para auxiliar isso do que a própria população local?

Outro ponto de relevância é a busca de se organizar com outras entidades dos municípios que a estratégia 1.14. Apresenta-nos “Instituir mecanismos de colaboração entre os setores da Educação, Saúde, Assistência Social e representações da sociedade civil, com vistas à manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições...” (ACARÁ, 2015, p. 06).

Na meta 02 a outro caso da universalização do ensino no fundamental de 09 anos, buscando um índice de 98,8% de aprovação dos alunos com idade recomendada. Nesse temos a estratégia de “2.1. Participar, em articulação com os entes federados, da elaboração da proposta curricular de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) estudantes do ensino fundamental, a partir do primeiro ano de vigência deste PME-ACARÁ.” (ACARÁ, 2015, p. 06).

Acompanhando ainda por meio de articulações entre os entes federativos, temos a 2.2 que cita “Participar do pacto entre os entes federados para implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configuração da base nacional comum curricular do ensino fundamental.” (ACARÁ, 2015, p. 06). Hora é de extrema importância a busca de parcerias com entidades apropriadas, uma vez que o município não possui tais meios de conseguir uma organização tão eficaz sozinho.

Temos ainda no 2.11. Uma estratégia de grande relevância que aborda o seguinte:

Propiciar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região, a partir do primeiro ano de vigência deste PME-ACARÁ (ACARÁ, 2015, p. 08).

Organizar um sistema de ensino com tais condições é de extrema eficácia, uma vez que o Município de Acará possui uma grande defasagem de alunos em períodos de safra, como por exemplo, o açaí, pimenta e mandioca. Ou seja, os alunos em determinados períodos do ano não frequentam as aulas, pois precisam trabalhar com seus pais. É necessário que a realidade dos alunos seja representada, pois, como o próprio Paulo Freire nos apresenta em sua pedagogia, é necessária uma contextualização, da realidade onde o professor e aluno serão submetidos ao processo de aprendizagem.

Seguimos com a meta 12, porque as anteriores não tem um foco relevante nas questões organizacionais, mais uma vez, isso não quer dizer que são menos importante, mas, para a nossa pesquisa em específico tais metas, não se fazem tão necessário.

A meta 12 nos apresenta o foco no nível superior, no qual, está presente no município de Acará, existem cursos regulares de Pedagogia e Educação do Campo e intensivos de Matemática pela UFPA (Universidade Federal do Pará). Temos também PARFOR, disponível pela UFPA e pela UEPA (Universidade Estadual do Pará) trazendo o curso de Pedagogia. Além das instituições públicas temos a UNOPAR (Universo Norte do Paraná) que fornece alguns cursos à distância.

O segmento da estratégia 12.1 é o responsável pelas articulações com as IES públicas e privadas para dar o apoio necessário disponibilizando cursos que respeitem as respectivas demandas. Fato que essa estratégia funciona, contudo, a um breve esquecimento em continuar com as articulações, temos a exemplo que no ano de 2018 já não foi ofertado turma para o município de Acará, pelas instituições públicas e apenas a privada.

Em outra estratégia, ainda da meta 12 temos a 12.5 que vem sendo trabalhada, “Articular, com as IES públicas, a implementação da oferta de educação superior, prioritariamente para a formação de professores (as) para a educação básica, sobretudo nas áreas com déficit de profissionais em áreas específicas.” (ACARÁ, 2015, p. 32), entretanto, ainda precisa de mais apoio da gestão e tempo para que a meta funcione e como foi dito acima, esse ano já não teve demandas de cursos, devido a problemas de suporte pela gestão atual do município.

Chegando à meta 16 que tem como foco a formação continuada, temos duas estratégias que alguns podem achar que se complementam, outros podem achar que poderiam ser só mais uma e assim segue. Na análise feita, notamos que sim, elas estão muito próximas devido a própria elaboração de o texto as aproximarem muito, na 16.1 abrange o seguinte:

Planejar e oferecer, em parceria com as IES públicas e privadas, cursos presenciais e/ou a distância, em calendários diferenciados, que facilitem e garantam, aos(às) docentes em exercício, a formação continuada nas diversas áreas de ensino, a partir do SEGUNDO ano de vigência do PME-ACARÁ (ACARÁ, 2015, p. 35).

Logo a seguir temos a estratégia 16.2 no qual além de reforçar as articulações com as IES, também dá ênfase em alguns cursos dentro da formação continuada dos professores;

Articular com as IES públicas e privadas a oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação no campo, educação de gênero, a partir do segundo ano de vigência do PME-ACARÁ (ACARÁ, 2015, p. 36).

É de suma importância que os educadores da rede municipal possam ter sua formação continuada, e isso é valido não apenas ao Acará, como em toda a rede nacional, é necessário que os educadores tenham mais espaço para ampliar o seu conhecimento a medida que vão exercendo sua função de professor. Assim, chegamos à estratégia 16.4 que diz “Fomentar, em articulação com as IES, a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do magistério, voltados para a prática educacional, na vigência do PME-ACARÁ.” (ACARÁ, 2015, p. 36). Essa talvez seja a única estratégia o qual não se vê ser trabalhada no município, pelo menos não com as instituições publicas.

Na meta 17 destaquei três estratégias no qual normalmente os governantes façam menos uso, afinal, na estratégia 17.1 é destacado a fundação de um fórum com as

representações dos órgãos públicos, dos trabalhadores da educação e segmentos da sociedade civil para o acompanhamento do piso salarial.

E na estratégia seguinte, temos a criação de um fórum ou conselho, que seja observatório para que haja uma valorização dos profissionais da educação, por meios de estudo, debates, e outros.

Na meta 19 do Plano Municipal de Educação que deveria já ter sido colocada em prática, pois o seu prazo é de assegurar condições dentro de dois anos para a efetivação da gestão democrática, que sinceramente não acontece no município. Em Acará assim, como em vários municípios do Brasil a politicagem ainda impregna as gestões democráticas, porque, o que é muito comum de se fazer é que durante as eleições são prometidos cargos a determinados indivíduos em caso de vitória de determinado partido. Isso prejudica todo o sistema democrático, além, de atrasas completamente o sistema, pois, o que ocorre muita das vezes é que os indivíduos não estão aptos a determinados cargos o que acaba gerando vários transtornos no decorrer daquela gestão.

Outro ponto que Saviani (1999) nos apresenta é que temos dois Planos Nacionais, o do MEC e o da contraposição elaborado no II Congresso Nacional de Educação, um interessado na racionalidade financeira da educação e outro preocupado com a qualidade social. E muitas das vezes isso prejudica na criação do Plano Municipal, devido não saberem que estratégias seguirem, pois, atualmente o Brasil não vive em um momento onde o foco é a qualidade social, a educação e não vem de agora, passou a ser visto também como uma fonte de renda para o capital, deixando a qualidade em segundo plano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, entendemos que o sistema resulta na atividade sistematizada, ou seja, é uma ação planejada que tem por fim um objetivo proposto. Mesmo que faltem algumas noções de esclarecimentos como Saviani (1999) nos reforça ao mencionar que o termo “sistema” é utilizado de forma equivocada na educação e por isso encontramos diferentes significados às vezes, por exemplo, no artigo 211 da Constituição Federal de 1988 trata a organização das redes escolares, apenas por analogia são chamadas de sistemas de ensino, o que muita das vezes faz com que ao perguntamos se determinado local possui um sistema de ensino o mesmo irá ser afirmado, porque será confundido com a rede escolar.

O sistema educacional no Brasil, ainda tem muito a oferecer, visto que o ideal seria que cada localidade aderisse com o seu sistema. O fato é que muitos municípios ainda tem um

longo caminho para a criação do seu sistema educacional, a fim de criar uma educação de qualidade, pelo simples fato de não poder ser algo criado as pressas, muito pelo contrário, é necessário uma análise profunda de determinado local para a elaboração de um planejamento do sistema adequado, e como falamos de sistema educacional logo, os educadores não podem ficar de fora. Apesar das ferramentas legais estarem dando respaldo para a elaboração de um sistema, é possível notar um descaso para a criação do mesmo pelos políticos que estão à frente do poder.

Hoje em dia o sistema educacional tem deixado de lado as questões culturais locais, no entanto, o que é pregado nos sistemas educacionais brasileiros é a competitividade, flexibilidade, compromisso, ou seja, características que você exerce no trabalho. É necessário que na sua criação os valores locais sejam valorizados, um sistema para determinado local precisa ser feito visando toda aquela sociedade presente e não apenas a questões trabalhistas.

REFERÊNCIAS

- ACARÁ (PARÁ). **Plano Municipal de Educação de Acará – PME, LEI de 13.005 de 25 de Junho de 2014**. Projeto de Lei nº208/2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Redação dada pela Emenda Constitucional nº59**, 11 de novembro de 2009. 292 p.
- CALS, Alexandre Augusto e Souza. **Políticas Educacionais na Amazônia: Estado, Democracia, Sociedade Civil e Participação**. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- SAVIANI, Demerval. **Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios**. IV Plenária do Fórum Estadual de Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 17/9/98
- SAVIANI, Demerval. **Plano nacional de educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira**. Conferência proferida na Seção de Abertura do 6º Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas e 1º Fórum de Educação de Paulínia em 29 de agosto de 2011.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO ESCOLAR: CAMINHOS E DESAFIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ana Gabriela de Oliveira Silva

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/CAMEAM de
Pau dos Ferros, RN
gabisilva.go22@gmail.com

Dulcileide Azevedo de Araújo

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/CAMEAM de
Pau dos Ferros, RN
dulcileide@hotmail.com

Waneska Larissa Lima de Oliveira

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/CAMEAM de
Pau dos Ferros, RN
waneska03@gmail.com

Nayanne Costa Rocha

Professora do Departamento de Educação da UERN/CAMEAM
nayannecostarocha@gmail.com

RESUMO

Esse estudo é resultado do trabalho final do componente Curricular Estrutura e Funcionamento da Educação, os caminhos e desafios para uma gestão democrática na organização e no funcionamento escolar foi o objeto de análise. Com isso pretendemos investigar a relevância de uma gestão democrática para o bom funcionamento da escola e para a melhoria da qualidade do ensino, desse modo partiremos da análise de como se estabelece a organização e o funcionamento da administração escolar em uma perspectiva democrática. Do ponto de vista metodológico faremos uma pesquisa de campo, nos respaldando teoricamente nos seguintes autores (LIBÂNEO, 2001; VIEIRA, 2001; BORDIGNON, 2004; CURY, 2002), assim como na lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. A relevância deste trabalho está pautada na reflexão da importância da gestão democrática para o ensino, bem como as contribuições dos conceitos de organização e funcionamento escolar. Com o entendimento de que princípios da gestão democrática se firmam com o fortalecimento dos mecanismos de participação das categorias sociais, pressupondo a atuação efetiva dos vários seguimentos que compõe a escola, em todos os aspectos organizacionais, o que percebemos na escola a qual a pesquisa foi realizada foi a uma pouca representação de diferentes categorias, o desinteresse na participação, o que implica na dissociações nas relações da escola com a sociedade.

Palavras-chave: Organização. Diretor. Gestão Democrática.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema organização e funcionamento escolar: caminhos e desafios para uma gestão democrática, em razão do atual cenário educacional contemporâneo em que as questões de gestão democrática tem sido alvo de grandes discussões, iniciaremos

refletindo e questionando quais os desafios e contribuições do mesmo para uma educação de qualidade, em virtude da amplitude da temática não se tem a pretensão de esgotar o assunto em um único artigo. Este estudo se baseia em uma fundamentação teórica, e na elaboração de uma pesquisa de campo, realizada em uma instituição de ensino pública no município de São Miguel-RN, recorrendo a técnica de coletada de dados a aplicação de um questionário, com a finalidade de analisar a organização e o funcionamento da escola, assim como a aprecepção do gestor escolar sobre a concepção de gestão democrática.

Entendemos que investigar tal temática se faz fundamental no sentido de se refletir sobre como está se constituindo o campo educacional no setor da administração escolar, qual a implicação que esses caminhos estão tendo para a promoção da qualidade do ensino. Para um melhor compreensão da temática primeiramente iremos conceituar organização e funcionamento escolar, em seguida apresentaremos algumas discussões referente ao conceito de gestão democrática, no terceiro tópico traremos a socialização da pesquisa de campo e por fim as considerações finais.

2 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO ESCOLAR: CONCEITOS ELEMENTARES

A escola é vista como uma organização social e cultural que deve garantir a participação dos diferentes segmentos da comunidade para que possa haver concretamente a gestão democrática dos processos administrativos e de ensino, seja nos planejamentos ou de natureza burocrática. Para Libâneo (2001) existem duas concepções de organização da gestão escolar, onde segundo o autor:

[...] No primeiro enfoque, a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência [...]O segundo enfoque vê a organização escolar basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante à intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc. (LIBÂNEO, 2001, p. 01).

Nessa perspectiva o processo de tomada de decisão administrativa podem se basear seguindo uma visão técnica, ou seguir o caminho que está voltado para não só a burocracia, mas também pelos sujeitos sociais que compõe o setor. Nosso estudo será baseado na concepção de organização escolar apresentado no segundo enfoque por Libâneo, em que vê a organização

escolar como uma construção social que envolve os professores, alunos, pais e integrantes da comunidade. Com base nos estudos no Brasil sobre organização escolar, existem várias concepções sobre a mesma, uma das três concepções apresentadas por Libâneo (2001) foi a democrática-participativa que se baseia na interação do diretor com a comunidade escolar:

Atualmente, o modelo democrático-participativo tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos (LIBÂNEO, 2001, p. 03).

Segundo Vieira (2001) o funcionamento escolar refere-se a organização do sistema de ensino, seja ela dos membros que à compõe ou estrutural, sendo que para se atingir sucesso no funcionamento escolar seria necessário o compromisso em prol da aprendizagem e assim chegar-se as metas de bom rendimento e funcionamento escolar.

Para uma melhor reflexão sobre a temática pesquisada é necessário conhecer alguns conceitos básicos. Gestão se refere ao gerenciamento, administração, onde existe uma instituição, uma empresa, uma entidade social de pessoas, a ser gerida ou administrada. A gestão escolar se compreendida como processo político-administrativo, se coloca frente ao desafio de refletir sobre as políticas educacionais, de modo que é a mesma que aplica as metas e objetivos traçados pelas políticas educacionais, as transformando assim em ações.

A gestão se estabelece em dimensão dos aspectos de desempenho dos agentes que à constitui, sejam eles os coordenadores, diretor, supervisor, professores, alunos, pais e etc, todos empenhados em garantir a articulação entre as condições para o avanço da qualidade do ensino. Como afirma Cury (2002), gestão "(...) é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que traduz pela comunicação, pelo desenvolvimento coletivo e pelo diálogo". Sendo assim a gestão do sistema de ensino requer a organização jurídica e normativa das instituições por meio da democratização. Bordignon (2004) também enxerga a gestão escolar como um “fazer coletivo”, vindo afirmar que:

Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola (BORDIGNON, GRACINDO, 2013).

Para uma administração escolar que vise a qualidade é preciso que se tenha o objetivo de organizar e articular todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, ou seja, garantir condições necessárias para que todos tenham acesso à educação. Para Libâneo (2013), a organização e gestão visam:

Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento das escolas e do trabalho e sala de aula; b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem; e c) garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

Existe uma grande discussão na área educacional sobre Gestão Democrática, que tem por objetivo descentralizar o poder dos gestores e abrir espaço para a participação de todos os envolvidos. Neste intuito partiremos agora para as discussões voltadas para a gestão democrática.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: CAMINHOS À SE ALCANÇAR.

No âmbito educacional a gestão democrática tem sido discutida como perspectiva a ser implementada nas unidades escolares, visando a garantir maiores processos coletivos de participação e decisão. Essa discussão encontra respaldo na Constituição Federal/88, em que estabeleceu os princípios para a educação brasileira, entre eles está a gestão democrática. A Lei de Diretrizes de Base (LDB) também regulamenta e estabelece as concepções de gestão democrática com a lei nº 9.394/96. Bordignon destaca que:

A referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BORDIGNON, GRACINDO, 2013).

A gestão democrática é definida com os princípios de descentralização, com ela busca-se uma maior integração entre o sistema escolar, a família, a sociedade e comunidade em geral, neste sentido, uma gestão democrática abre possibilidade para que se construa uma escola pública de qualidade, além disso melhora a vivência com a democracia tornando um sujeito

crítico e participativo. É com este propósito que Bordignon aponta as mudanças que requer a implementação de uma respectiva gestão democrática:

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas (BORDIGNON; GRACINDO, 2013).

Para Cury (2009) mesmo com a inserção da Gestão Democrática nas escolas, não se anulou as certas especificidades hierárquicas existentes na escola. Os professores possui um nível além de conhecimentos em relação aos alunos, isso implica a hierarquia de funções (mestre/aluno), mas isso não quer dizer que o aluno não conquiste a função de mestre. De acordo com o autor:

Pelo ao contrário, a relação de conhecimento existente na transmissão pedagógica tem como fim, não a perpetuação da diferença de saberes, mas a parceria entre os sujeitos. Além disso, a relação de conhecimento quanto mais serve (não se esquecer da natureza do serviço público inerente à transmissão de conhecimento) mais se multiplica, ao contrário de uma apropriação privada, mas se socializa (CURY, 2009, p. 205).

A criação da gestão democrática (art. 206, VI da Constituição Federal) e a Criação do Conselho Nacional de Educação (lei 9.131/95), foram grandes avanços da legislação educacional, no qual anulam as gestões autoritárias e privatistas. Para Cury (2009) o maior desafio é “aos sujeitos interessados na educação escolar e sua qualidade será o de encontrar, no interior destes avanços, o caminho consequente e viável de sua efetivação.”

O processo de construção da gestão democrática implica em luta para garantir a autonomia do sistema escolar, seja na participação efetiva nos processos decisórios dos agentes escolares e membros da comunidade ou no financiamento realizado pelo poder público. Para assim haver a realização efetiva da gestão democrática se requer instancias de participação coletiva, como grêmios estudantis e conselhos escolares, assim como a participação escolar na construção do projeto político pedagógico da escola. Autores como Oliveira, Morais e Dourado (2014) destacam a importância do gestor e do conselhos escolar criarem um ambiente que estimule e motive trabalhos em conjunto, que considere todos os seguimentos, para que desta forma haja a participação efetiva das categorias.

As escolas precisam criar mecanismos que garantam a participação dos diversos segmentos escolares no processo de organização e gestão. São diversos os mecanismos necessários para a implementação da gestão democrática, como os conselhos escolares, conselhos de pais, grêmios, escolha de diretor, associações de pais e mestres, etc. A seguir iremos destacar os que consideramos como fundamentais para uma gestão democrática, estes são: os conselhos escolares, os grêmios estudantis e o processo de escolha de diretores.

3.1 Os conselhos escolares

Os conselhos escolares representam a comunidade escolar, que deve ser composto por todos os segmentos da escola, ou seja, a sua formação deve priorizar a pluralidade, este deve ser formado entre pais, professores, diretores, supervisores, coordenadores, etc. Os conselhos devem se constituir como espaços de discussão, assim o mesmo pode ser de caráter consultivo, onde são chamados a opinar sobre os temas que são relevantes para a escola, podem ser de caráter deliberativo, onde além de discutir eles possuem o poder de decisão, de deliberar leis e normas para o sistema de ensino, ou os conselhos podem ser de caráter de mobilização e controle social, em que se juntam os esforços comuns da sociedade e do governo em prol da melhoria da qualidade da educação.

É importante destacar que os conselhos escolares não devem ser os únicos órgãos de representação, no entanto ele reúne os diversos segmentos da comunidade escolar, e assim se torna um forte instrumento para criar condições para a instauração de processos mais democráticos.

3.2 Os grêmios estudantis

O grêmio estudantil foi fundado legalmente pela lei nº 7.398/85, na qual institui que o grêmio é um direito dos estudantes e que o mesmo é independente da direção da escola. Os grêmios estudantis são importantes mecanismos de participação dos estudantes nas decisões e discussões ocorridas na escola. Os grêmios proporciona que o estudantes aprendam a lutar por seus direitos e que saibam se organizarem politicamente. Veiga (1998) destaca a importância dos grêmios em serem "instâncias onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula". Assim em uma instituição que tem como objetivo formar sujeitos críticos, reflexivos e participativos é de fundamental a efetiva existência de grêmios estudantis.

3.3 Escolha de diretores

O diretor escolar possui um papel primordial no funcionamento e na organização da escola, e o modo como ocorre as “eleições” para este respectivo cargo diz muito à respeito da instituição de ensino, se a mesma possui de fato uma gestão democrática ou não.

Com relação as formas mais usuais de escolha de diretor nas escolas públicas no Brasil, destacam como sendo se o diretor é livremente indicado pelos poderes públicos, diretor de carreira, diretor aprovado em concurso público, diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos e eleição direta para diretor. Na modalidade que diz respeito ao diretor que é indicado pelo poder público na sua grande maioria não se é levado em consideração a competência, mas sim critérios de favorecimento. O diretor de carreira diz respeito ao tempo de serviço, a escolarização entre outros. A modalidade de acesso por concurso público é a contrapartida da indicação pelo poder público, neste caso o ingresso se dá por meio dos méritos intelectuais. O diretor indicado por lista tríplexes consiste em consulta à modalidade escolar. E por fim a eleição direta, está é considerada a modalidade mais democrática, é apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares. No Brasil o processo de escolha de diretores é variado, pois cada Estado e município adota uma modalidade.

Na escola pública do município de São Miguel-RN em que foi realizada a pesquisa, o ingresso do atual gestor se deu por meio de indicação, no entanto atualmente a escola possui eleições diretas à cada dois anos, o mesmo já se encontra no cargo à dois mandatos por meio de eleições diretas.

4 CONHECENDO A PRÁTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

A gestão democrática vem sendo executada crescentemente nas escolas, um dos objetivos dessa gestão é que se tenha maior participação da comunidade no campo escolar, através dessa participação os sujeitos adquire contato com a escola, no qual garantem maior conhecimento sobre a importância da educação.

Visto que o nosso estudo tem prioridade em investigar o funcionamento e organização da escola em uma perspectiva democrática, realizamos a nossa pesquisa em uma escola municipal localizada no município de São Miguel-RN. Para tanto foi realizado um questionário que foi entregue ao diretor da escola.

Primeiramente foi questionado como a escola está estruturada nos seus aspectos físicos, administrativos e organizacionais, segundo o diretor a estrutura física da escola não corresponde

as reais necessidades, pois há uma grande demanda de matrículas, que ultrapassa o limite de oferta da escola. Na parte pedagógica a escola oferece condições adequadas que possibilitam uma prática pedagógica dinâmica e inovadora. A escola possui todos os documentos necessários, como o PPP (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Interno, que tem a finalidade de analisar a prática docente, e desenvolver ações e metas, que ajudem a melhorar as dificuldades existentes na escola.

Portanto, um dos obstáculos do funcionamento da escola é a falta de espaço físico nas salas de aula, como também um espaço para práticas esportivas. A comunidade que se localiza a escola é muito carente e não há incentivo da família, de acordo com o diretor.

A educação em seu contexto geral enfrenta diversos obstáculos, em nossa realidade escolar destacamos a falta de acompanhamento familiar de uma parcela expressiva de nossos alunos, fator esse que colabora diretamente para o fracasso escolar, abandono e evasão (DIRETOR, 2016).

Há várias práticas e ações que contribuem para a gestão democrática, a fim de conhecer melhor como estão sendo desenvolvidas essas práticas e ações em uma escola do nosso município, fizemos um questionamento referente a essa perspectiva. E uma das ações que é essencial para a gestão democrática, e a escolha do gestor escolar. Nas escolas do município de São Miguel essa escolha é feita a cada dois anos com eleições diretas, onde participam todos os alunos maiores de 14 anos, pais e funcionários, a escola cria uma comissão que fica responsável de organizar e desenvolver todo o processo eleitoral para a escolha do gestor. Atualmente na maioria das escolas do nosso município foram formadas apenas chapas únicas para concorrer ao processo.

De acordo com o diretor, além do processo de escolha para o gestor escolar, a instituição conta com a atuação de conselhos escolares no qual participam representantes de vários segmentos da escola, e da comunidade que participa ativamente nas decisões e nas normas de comportamentos exigidas pelo Regimento Interno Escolar. O maior desafio que a escola enfrenta, segundo o diretor.

O maior desafio da escola neste sentido é de garantir voluntariamente uma atuação familiar que venha de encontro a suprir com maior participação de alunos e pais de alunos, pois na maioria das vezes poucos mostram interesse em compor os conselhos escolares não participam de forma efetiva como gostaríamos da vida estudantil dos próprios filhos (DIRETOR, 2016).

Percebemos que o diretor possui conhecimento sobre gestão democrática e que em sua prática exerce de forma possível todas as ações que contribuem para essa gestão, a participação entre sociedade e escola é uma das metas de sua gestão, ou seja, a escola sempre está disponível para receber a comunidade, e contam também com auxílios para garantir que as crianças e jovens tenham um acompanhamento que precisem da escola e familiares.

A nosso ver, a falta de interesse da comunidade em participar da escola é muito frequente, os sujeitos ainda estão se adaptando a esses novos processos. Essa pouca participação prejudica a educação, pois precisa que a comunidade reflita sobre o que é necessário para melhorar a qualidade do ensino. Além disso, analisamos que também existe falta de interesse dos profissionais da educação em concorrer para a gestão escolar, na maioria das vezes são formadas apenas chapas únicas. Acreditamos que esse desinteresse seja um fator cultural de algumas comunidades que não tem a prática de participar ativamente. É preciso que em sua formação, o sujeito seja incentivado a participar de todos os meios de participação da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a importância em que a gestão democrática possui para a escola, seja em seus aspectos organizacionais, ou nas implicações e possibilidades nos cenários educacional que ela propõe, percebemos as necessidades de se ressaltar esse tema, já que no decorrer do estudo ficou evidente a importância para o ensino, a formação crítica dos sujeitos. Contudo, é evidente também as fragilidades que envolvem o processo para que se possa haver efetivamente a democratização. Entre os obstáculos para a sua implementação observamos a relutância das categorias sociais em participarem ativamente dos conselhos de educação, possivelmente isso ocorre por um contexto histórico que não enxerga a necessidade e a importância de tal atuação e também por falta de incentivo da escola em fazer com que a gestão democrática se concretize. O que ocorre muitas vezes é que a gestão democrática é recebida pelos gestores como algo forçado, já que a Lei de Diretrizes de Base estabelece os princípios que orientam o ensino, e a mesma determina que um dos princípios básicos é a gestão democrática.

O contexto histórico de autoritarismo no Brasil ainda aparece fortemente nos contextos escolares, gerando barreiras para a implementação efetiva da gestão democrática, pois não permite distinguir os benefícios que a mesma proporciona, como a melhoria da qualidade do ensino, já que implica diretamente no planejamento pedagógica dos processos educacionais, na criação de um currículo pautado na realidade local, na maior agregação dos agentes da escola, no apoio das famílias e da comunidade em geral para a escola, e o principal que é a formação

de sujeitos críticos, politicamente formados, conscientes de seus direitos e deveres mediante a sociedade.

A gestão democrática se pauta no aprendizado, na consciência da participação efetiva, por meio da convivência e do respeito as diferenças, a favor da construção de espaços de discussão e dos propósitos coletivos. A concretização da gestão democrática vem a promover ações coletivas, resultado da participação de todos, quebrando a hierarquia presente na gestão escolar e é só por meio da coletividade se extinguirá a histórica gestão autoritária.

Toda e qualquer gestão escolar se configura como um ato político, as atividades realizadas partem dos atores, dos agentes escolares, que constantemente tomam decisões, sendo assim a gestão escolar não pode se configurar com neutralidade. As ações realizadas indicam o sentido e a perspectiva da gestão, pois são elas que determinam e mostram os interesses e o compromisso da escola referente aos rumos e objetivos que a mesma deseja atingir. O processo de escolha do diretor, seja por concurso público, indicação política ou por eleições tem vindo a contribuir para se repensar quais são os mecanismos que escola está tomando para promover os princípios que norteiam a democratização, qual o papel do diretor neste processo, sem deixar de ressaltar a importância que os conselhos educacionais possuem mediante esse contexto e os meios de participação em geral.

Concluimos então que a gestão democrática se firma com o fortalecimento dos mecanismos de participação dos segmentos sociais, assim se tem a necessidade do gestor da escola ter a consciência da importância desses valores e promova ações de incentivo para que haja uma maior participação dos membros. Na escola em que realizamos a pesquisa o gestor da escola ressaltou sua compreensão sobre a gestão democrática, salienta a necessidade da participação da comunidade nas decisões e nas práticas democráticas da escola, porém não é um caminho fácil a seguir, pois não há uma extrema dificuldade da comunidade em geral em participar dos Conselhos Escolares e dos pais até mesmo participarem da vida estudantil de seus filhos, o que nos leva a refletir sobre quais medidas a escola está tomando para haver essa aproximação da comunidade com a escola, quais instancias estão sendo viabilizadas, para se quebrar esse modelo tradicional? A legislação ampara a gestão democrática, mas cabe a escola transformar o seu modo de administrar, promover o diálogo, e não apenas justificar a não participação pela falta de interesse da comunidade.

REFERÊNCIAS

- LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. São Paulo, Heccus, 2013. Disponível em <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/definicogestaoescolar/index.php?pagina=1>> Acesso em 20 de nov. de 2016.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e Funcionamento da educação básica**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. 144 P.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vilhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**. Entrevista UNDIME, Junho de 2013. Disponível em; <https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola/>. Acesso em 20 de nov. de 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional da Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão Democrática da Educação**. 9 ed. Petrópolis ,RJ: Vozes, 2009.
- OLIVEIRA. João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Goiás. p.01-13, 2014.

OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO EDUCACIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Geovanea dos Passos de Souza
Graduanda em Pedagogia
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
geovaneapassos13@gmail.com

Maria Ferreira Dias
Graduanda em Pedagogia
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
diasm9225@gmail.com

Raissa Farias da Costa Pinto
Graduanda em Pedagogia
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
r_aissa@hotmail.com

Thalia Braga Costa
Graduanda em Pedagogia
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
thaliabragacosta@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta as questões dos desafios e as perspectivas a serem alcançadas, além das metas já atingidas por parte da gestão pública em relação a uma educação democrática e participativa. Diante disso e da função que a educação possui como fonte de transformação social de uma nação foi-se desenvolvido um breve estudo acerca dos modelos administrativos de gestão que se iniciaram a partir do século XVIII, como exemplo: taylorismo, fordismo e Toyotismo. A verificação desses modelos de gestão e sua base organizacional serviram de exemplo e inspiração para o desenvolvimento acerca da gestão educacional apresentada na escrita do texto científico. Como base de inspiração nos modelos de gestão o artigo trata de forma objetiva as determinações da Lei das Diretrizes e Bases (LDB) acerca da gestão democrática do sistema educacional de ensino, trazendo a ligação entre administração e educação aplicados ao âmbito escolar tanto no contexto da sala de aula quanto nas tomadas de decisões que vão das diretorias das instituições escolares aos pais de alunos, trazendo a Lei das Diretrizes e Bases como ponto de discussão. Outro ponto abordado trata acerca do Plano de Desenvolvimento da Educação o PDE-ESCOLA, abordando através desta diretriz os novos caminhos que a educação nacional ganhou e alguns avanços democráticos através da concentração de esforços entre União, Estados, municípios e o Distrito Federal. Para tal foi desenvolvida a pesquisa de linha bibliográfica através de livros, artigos científicos e sites especializados.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Educação Democrática. PDE-ESCOLA.

INTRODUÇÃO

Para que qualquer sociedade se desenvolva, é preciso que haja a devida compreensão da importância da educação para transformação das bases sociais existentes. Assim, a educação deve ser vista como uma solução para transformação das desigualdades sociais e

libertação do homem. Todavia o processo estruturador da educação deve ser conduzido por uma perspectiva democrática de gestão com vistas nas políticas que possam assistir o desenvolvimento educacional.

A gestão educacional refere-se às diversas conjunturas que organizam o sistema educacional público brasileiro e normatizam o sistema privado, como responsáveis por todo esse complexo sistema, ambas as esferas federal, estadual e municipal, articulam-se nas responsabilidades pelo processo educacional brasileiro.

No Brasil a gestão educacional é determinada principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, bem como por outras legislações regulamentadoras, como o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste sentido, a principal intenção é a composição de um sistema educacional bem consolidado, sendo, que será no interior da escola que irá acontecer todo o resultado desse processo.

Correlativo a esse processo em 2007 como uma proposta de se intensificar a gestão educacional, foi amplificado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) visando melhorar a qualidade da educação básica. O PDE é um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC), que contempla iniciativas planejadas, com o intuito de aperfeiçoar a educação básica, através de uma organização sistematizada da instituição escolar.

Um dos programas contemplados pelo PDE é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), um programa criado para auxiliar a escola no processo de gestão, para que esta desenvolva o seu trabalho adequadamente, planejando estratégias que garantam uma melhor qualidade do ensino aprendizagem.

Para obter um entendimento satisfatório o texto foi dividido em três momentos. No primeiro situam-se os traços históricos da gestão em meados do século XVIII. Na sequência trabalhou-se as determinações da LDB (1996) acerca da gestão democrática e por fim, problematiza-se o Plano de Desenvolvimento da Educação PDE-Escola (2007): uma mudança educacional.

Assim, este trabalho tem como objetivo principal buscar compreender todo esse contexto além de explanar conquistas e desafios. A partir de estudos sobre a LDB (1996), a regulamentação do PDE-ESCOLA (2007), assim como em alguns autores. Desta forma, o presente artigo revela em suas seções o conceito de gestão educacional, possibilitando uma discussão sobre os desafios da gestão na educação brasileira, dando ênfase ao PDE-Escola.

TRAÇOS HISTÓRICOS DA GESTÃO A PARTIR DO SÉCULO XVIII

Com o desenvolvimento industrial ao final do século XVIII surgiram vários modelos e sistemas de produção industrial, e estes passaram por inúmeras transformações de acordo com o momento histórico e as necessidades de cada época. Esses modelos de sistemas de produção inspiraram muitos outros no decorrer do século XX.

Durante o século XX surgiu o taylorismo, criado por Frederick Taylor, dando início a um novo sistema produtivo com objetivo de impulsionar o trabalho na indústria. Taylor acreditava que o trabalhador precisava se especializar em uma única tarefa para melhor desenvolver o rendimento em seu trabalho.

Com base no taylorismo Henry Ford desenvolveu o fordismo em sua indústria de automóvel a FORD, baseando-se na especialização da função, indo além com a criação de esteiras na linha de montagem, tendo em vista a redução do tempo gasto e conseqüentemente o aumento da produção, e sobretudo, a realização da produção em massa para o consumo.

Em 1970 o Japão criou o Toyotismo, um modelo de produção industrial que visa o princípio da acumulação flexível, evitando principalmente os desperdícios ao longo do processo, ou seja, o produto deverá ser produzido de acordo com a demanda do mercado eliminando assim qualquer possibilidade de perda. O Toyotismo é também conhecido por Sistema Toyota de Produção, e seus idealizadores foram: Eiji Toyoda e Taiichi Ohno, contrapondo ao Fordismo modelo industrial usado na época.

Com base nestes modelos de produção pode-se perceber que historicamente os tipos de gestão estão se aprimorando cada vez mais, sempre inovando em seus meios de gerir e procurando atender da melhor forma a contemporaneidade e suas necessidades diante de uma sociedade globalizada.

Diante desse contexto a sociedade ao longo do seu desenvolvimento passou e continua a sofrer inúmeras transformações, que atingem os mais diversos campos tais como da economia, cultura, política, educação, saúde, dentre outros. Nesse sentido nenhum campo é exclusivamente isolado dos demais, mas acaba por ser interligado.

No que compete ao campo da educação, diversas influências externas foram recebidas de outras áreas, principalmente da administração.

A administração nada mais é do que a condução racional das atividades de uma organização, seja ela lucrativa ou não-lucrativa. A Administração trata do planejamento, da organização (estruturação), da direção e do controle de todas as atividades diferenciadas pela divisão de trabalho que ocorram

dentro de uma organização. Assim, a Administração é imprescindível para a existência, sobrevivência e sucesso das organizações (CHIAVENATO, 2000, p. 1).

A administração tem suas raízes no campo econômico, principalmente no ambiente industrial, no entanto, seus conceitos se aplicam a outros campos, especialmente no âmbito educacional, inspirando assim os modelos de organização educacional e suas propostas de organização político pedagógicas.

Nesse sentido é possível notar traços da administração presentes nos mais diversos setores da sociedade, fazendo parte em todos os aspectos da vida humana, administra-se o tempo, os recursos financeiros, os recursos hídricos, os alimentos, entre outros. Se a administração está no cotidiano da vida particular, facilmente estará visível na organização daquilo que é coletivo, então estará presente nos setores públicos da sociedade e nos serviços ofertados.

Apesar da administração estar presente no cotidiano de todas as pessoas, normalmente para uma grande maioria sua aplicação reside apenas na administração de empresas e fábricas, ou seja, está restrita a um único setor. Porém, facilmente os conceitos administrativos poderiam ser aplicados ao âmbito escolar, já que em uma instituição existe todo um trabalho de organização dos recursos materiais e não materiais.

DETERMINAÇÕES DA LEI DAS BÁSICAS (LDB) ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A LDB Lei de Diretrizes e Bases é a lei brasileira mais importante no que se refere à educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996 com o nº 9394/96. Esta lei é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado, sua finalidade é apenas para a educação escolar, desde o ensino infantil até o ensino superior, compondo-se por 92 artigos que abordam sobre os mais diversos temas relacionados à educação.

Segundo a LDB a educação no Brasil é formada em dois níveis: Educação Básica que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, contando ainda com algumas modalidades de ensino: Educação Especial, Educação à distância, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena.

Na LDB 9394/96 são reafirmados os direitos à educação, garantidos pela Constituição Federal de 1988. Nela se estabelecem os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Baseado nas responsabilidades do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e municípios Vieira (2002, p. 1) afirma que: “o regime de colaboração é uma forma de articulação capaz de responder aos crescentes requisitos de uma oferta de educação básica em sintonia com as demandas da sociedade e do conhecimento”. Neste sentido é possível dizer que as competências estão bem delineadas, na intenção de compor um sistema educacional sólido, acessível à população e com garantia de um padrão de qualidade.

O artigo 14 da LDB determina que, os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, e a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares.

Já na sua meta 19 o Plano Nacional da Educação (PNE) orienta que os sistemas de ensino devem assegurar condições para que ocorra a gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tais assuntos.

Em suma nos dispostos do artigo 14 da LDB e meta 19 do PNE são prevêem que os sistemas de ensino determinem suas regras de gestão democrática, pressupondo a participação efetiva de pais, professores, estudantes e funcionários em todos os aspectos da organização da escola, inclusive no que tange a eleição de gestores de forma transparente, prezando por suas ações e competências para tal cargo.

A Gestão Democrática é um modelo de administrar uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia, se efetivando de forma comunitária e participativa de todos os segmentos que envolvem a comunidade escolar. Na Gestão democrática a administração escolar deve ser entendida como atividade, meio e reunião de esforços coletivos para o cumprimento dos fins da educação, levando em conta que a educação é um processo de autonomia humana, construindo coletivamente um projeto político pedagógico e fortalecendo o conselho escolar juntamente com a comunidade.

Portanto para que haja a administração democrática na educação é imprescindível atitudes que proponham uma participação social de todos os segmentos da comunidade

escolar, seja no planejamento e construção dos projetos pedagógicos ou na elaboração das políticas educacionais.

Para tanto é essencial enfatizar que a prática da Gestão democrática do ensino ainda encontra vários desafios a serem superados, especialmente no que diz respeito à participação dos pais ou responsáveis efetivamente no desenvolvimento escolar dos alunos, na implementação de atitudes que estimulem a comunidade a participarem mais do conselho escolar buscando o seu fortalecimento, e na quebra das influências externas que as escolas de educação básica sofrem, impedindo assim a democracia da comunidade escolar de fazer suas próprias escolhas.

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE-ESCOLA): UMA MUDANÇA EDUCACIONAL

A educação brasileira ao longo de sua história passou por inúmeras transformações e ainda continua vivenciando modificações, na busca de se construir uma educação de qualidade para todos. No entanto, essa perspectiva de mudanças somente foi acentuada com implantação da LDB, lei nº 9394/96, que regulamentou e ordenou muitos aspectos da educação.

A partir dessa diretriz a educação nacional ganhou novos caminhos, antes obscurecidos pela falta de respaldo legal, havendo assim, significativas alterações educacionais nos anos seguintes. Desse modo, conforme a Lei de Diretrizes e Bases descreve:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 1996, p. 11).

As eventuais mudanças que ocorressem seriam devidamente respaldadas pela LDB, principalmente pelo seu Título IV, que define a Organização da Educação Nacional nas esferas da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios, direcionando os sistemas de ensino federal, dos Estados e do Distrito Federal, municipais e privados. Diante desse contexto, logo novas políticas públicas passaram a ser implantadas, sendo direcionadas ao desenvolvimento educacional.

Desse modo, acabou sendo implantado o Programa de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), em 1998, criado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) / Ministério da Educação (MEC), sendo financiado pelo Governo Federal e Banco Mundial (BM), tendo como principal objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, a permanência dos alunos em idade escolar nas séries correspondentes e uma melhor gestão escolar.

Em 1998 foi iniciada a primeira etapa com o Projeto FUNDESCOLA I, a ser executado até 2000. Em 1999 iniciamos a segunda etapa com o Projeto FUNDESCOLA II que será implementado em um período de 5 anos. O FUNDESCOLA I beneficia os municípios da Zona de Atendimento Prioritário I – ZAP I do Norte e Centro-Oeste e para o FUNDESCOLA II foram incluídos 101 municípios da Zona de Atendimento Prioritário II – ZAP II do Norte e Centro-Oeste e 66 municípios da Zona de Atendimento Prioritário I do Nordeste. Em 2000 pretende-se encerrar as atividades desenvolvidas pelo FUNDESCOLA I e dar continuidade à implementação do FUNDESCOLA II (BRASIL, 2000, p. 5).

Desta forma o FUNDESCOLA tinha como principal intuito atender a zonas nacionais que mais precisavam desenvolver-se educacionalmente, fazendo com que escolas precárias chegassem a um Padrão Mínimo de Funcionamento Escolar (PMFE). Todavia, entre as principais ações, projetos e programas do FUNDESCOLA, estavam: “a) Projeto de Adequação de Prédios Escolares – PAPE; b) Equipamento/Mobiliário para Escolas; c) Equipamento/Mobiliário para Escola Construída; d) Construção de Escola; e) Projeto de Melhoria da Escola – PME; f) Desenvolvimento Institucional; g) Apoio a Programas do MEC”. (BRASIL, 2000, p. 11).

Sendo assim, o FUNDESCOLA buscava melhorar a escola em todos os seus aspectos, fossem físicos, administrativos, pedagógicos, culturais e sociais. No entanto, direcionava atenção especial ao desenvolvimento da gestão institucional. Nesse sentido:

Para aperfeiçoar a gestão da escola pública e melhorar a qualidade de ensino, o Fundescola estimula a elaboração do **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)**. Ao prepará-lo, a escola aponta seus objetivos, estratégias, metas e planos de ação a serem alcançados. Com o PDE, a escola faz um diagnóstico de sua situação, define seus valores e sua missão (BRASIL, 2002, p. 32, grifo do documento).

O PDE se tornava então o principal instrumento para que os demais benefícios disponibilizados pelo programa FUNDESCOLA pudessem chegar às instituições de ensino.

Entretanto, para que isso ocorresse se fazia imprescindível a construção do plano de desenvolvimento.

Dessa forma, a escola passa a ser a principal responsável pela melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Por escola de qualidade entende-se a que desenvolve relações interpessoais que conduzem a atitudes e expectativas positivas em relação aos alunos; que coloca o aluno como foco de suas preocupações; que dispõe de recursos humanos com formação e motivação adequadas e com material escolar e didático necessário; que conta com instalações em quantidade e em condições adequadas de funcionamento; que tem assegurada a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da escola. Além disso, uma escola de qualidade é aquela que constrói um clima escolar que favorece o processo de ensino-aprendizagem e que define e organiza processos que conduzem ao alcance de seus objetivos. A reunião dessas características se traduzirá em bom desempenho dos alunos (BRASIL, 2006, p. 7).

Construir uma escola de qualidade é, portanto, não só construir instalações físicas apropriadas que atendam as necessidades de todos os sujeitos, mas também ter profissionais qualificados e preparados; assim como, ter uma boa organização interna, relações diretas com a comunidade e integração efetiva entre todos os membros da escola.

O PDE, por essa lógica, visa à participação coletiva de todos os membros da escola, para que as melhorias possam ser alcançadas. Assim o PDE como cursor de todo esse processo à perspectiva democrática, vai contemplando os anseios coletivos e particulares de cada sujeito, dando-lhe possibilidade de poder de participação direta nas decisões. Assim historicamente:

O PDE Escola foi concebido no âmbito do Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Naquele momento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (então chamado apenas PDE) constituía a ação principal do programa, pois previa que as unidades escolares realizassem um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações (PDE-ESCOLA, 2014, p. 1).

Inicialmente o PDE foi apenas um programa de ação do FUNDESCOLA, mas suas potencialidades o levariam a outro patamar, sendo amplificado posteriormente. Para tanto, algumas modificações se tornariam necessárias a fim de se atender um número maior de escolas.

Com o interesse do melhoramento dos primeiros resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) brasileira, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o PDE passou por mudanças, tornando-se assim o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-ESCOLA), sendo aprovado pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad. Com essa nova perspectiva haveria um melhor aperfeiçoamento da educação básica, por meio de organização sistematizada, estabelecendo como foco a gestão escolar participativa e democrática, com vista, para o desenvolvimento de educação de qualidade.

O PDE pode ser considerado, assim, como um processo de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino. É elaborado de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar, pais de alunos e outras partes interessadas). Define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos. É um processo coordenado pela liderança da escola para o alcance de uma situação desejada, de uma maneira mais eficiente e eficaz, com a melhor concentração de esforços e de recursos (BRASIL, 2006, p. 20).

O PDE-ESCOLA permite que a própria instituição escolar proporcione as suas mudanças, mas para que isso ocorra, a gestão institucional tem de assumir como tarefa a sistematização dos problemas aos quais precisam ser melhorados, para que assim haja a captação de recursos financeiros a fim de resolvê-los. Entretanto, o critério para que esse apoio financeiro seja subsidiado é o baixo índice do IDEB e aprovação da solicitação de recursos.

Os recursos são repassados por dois anos consecutivos e destinam-se a auxiliar a escola na implementação das ações indicadas nos planos validados pelo MEC. Os valores, transferidos para as Unidades Executoras das escolas, são definidos em função do número de matrículas do Censo Escolar do ano anterior, variando de acordo com as faixas definidas nas Resoluções publicadas pelo FNDE (PDE-ESCOLA, 2014, p. 1).

Para que uma escola consiga elaborar o PDE-ESCOLA, além do interesse por melhorias, baixo índice de IDEB, deverá seguir as orientações específicas para elaboração do plano. Estruturalmente o PDE-ESCOLA é composto por duas partes principais, que são desenvolvidas na elaboração e implantação, se subdividindo em etapas a ser seguidas de forma minuciosa.

O PDE está estruturado em duas partes: visão estratégica e plano de suporte estratégico. Na visão estratégica, a escola identifica os valores que defende; a sua visão de futuro, ou o perfil de sucesso que deseja alcançar no futuro; sua missão, que constitui a sua razão de ser; e seus objetivos estratégicos, isto é, os grandes alvos a serem alcançados num período de dois a cinco anos. No plano de suporte estratégico a escola define, a partir de seus objetivos estratégicos, o conjunto de estratégias, metas e planos de ação que transformarão a visão estratégica em realidade (BRASIL, 2006, p. 20).

Dessa forma, cada escola ao concluir cada etapa do processo, conforme os seus interesses e sua realidade irá construir o seu PDE-ESCOLA. Ao todo, cinco etapas devem ser realizadas: 1º Preparação; 2º Análise Situacional; 3º Definição da Visão Estratégica e Plano de Suporte Estratégico; 4º Execução; 5º Acompanhamento e Controle.

Diante dessa perspectiva, se o PDE-ESCOLA da instituição se adequar ao padrão proposto, certamente será aprovado. Como principal responsável pela elaboração e implementação do PDE-ESCOLA, está o representante máximo da escola que é o diretor, porém, as decisões devem ser tomadas de forma participativa, assim: “A comunidade escolar participa da sua elaboração, mas isso não significa que todos devam participar de tudo. Embora todos possam e devam opinar, é importante e necessário criar uma estrutura que garanta a elaboração e a implementação do PDE de maneira organizada e eficaz” (BRASIL, 2006, p. 20).

O PDE-ESCOLA enquanto programa federal de auxílio financeiro se expandiu mais ainda após a sua ampliação em 2007, o que multiplicou o número de escolas atendidas, demandando uma facilidade de acesso maior ao programa. Para suprir a essa necessidade, em 2011 foi criado o PDE Interativo, que seria um portal para atender as demandas do PDE-ESCOLA, no que competia a formação continuada dos profissionais envolvidos.

Contudo, em 2014 o PDE Interativo passaria por uma modificação, passando a ser nomeado PDDE Interativo, tornando uma plataforma ampla, que funcionaria sobre o amparo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Desse modo,

O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar disponível no endereço eletrônico <http://pddeinterativo.mec.gov.br> **para todas as escolas públicas do país**. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir da metodologia do programa PDE Escola e em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo principal é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2014, p. 4, grifo do documento).

Atualmente o PDDE Interativo é um sistema que engloba diversos programas federais atendidos por recursos financeiros ou não, facilitando a adesão de gestores a programas escolares. Com a criação do PDDE Interativo o programa PDE-ESCOLA passou a ser parte da sua plataforma, sendo direcionado a partir do seu sistema unificado de programas.

Deste modo, a escola ao aderir ao programa PDE-ESCOLA ou a outro programa precisará usar diretamente da plataforma PDDE Interativo. De modo geral, a unificação desses programas em um mesmo sistema, acaba por facilitar o trabalho do gestor escolar e da sua equipe, pois possibilita um controle maior das ações.

O PDE-ESCOLA desde a sua implantação até a atualidade tem colaborado muito para que a educação brasileira mude, pois, possibilitar à escola o direito direto na tomada de decisões em relação a melhor forma de modificar a sua realidade educacional, já que, destinar recursos financeiros, para solucionar os seus problemas identificados, permitindo assim uma educação com mais qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou enfatizar sobre a gestão educacional, fazendo um breve histórico da gestão em meados do século XVIII, apresentando como objetivo o tema, falar dos desafios e perspectivas da gestão educacional no âmbito da educação básica, com ênfase no plano de desenvolvimento da escola (PDE-Escola). Tendo em vista que, a gestão educacional propõe uma educação de qualidade, evidenciamos também a gestão democrática que é a gestão aplicada na educação básica pública.

Relatou-se que no século XVIII começou o desenvolvimento industrial, portanto houve uma necessidade de controlar os gastos, a produtividade, o trabalhador e o retorno financeiro etc. Isso resultou em diversas transformações nos modelos de gestão da época, e fez com que surgissem modelos mais organizados.

Através desta pesquisa bibliográfica, podemos observar que a Gestão Democrática é um modelo de administrar uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia, se efetivando de forma comunitária e participativa de todos os segmentos que envolvem a comunidade escolar. Sendo assim o sistema de gestão democrática é aplicado às escolas públicas conforme previsto na LDB.

Além disso, é possível notar que a educação brasileira passou por diversas mudanças, e ainda continua almejando uma educação de qualidade para todos. As mudanças ocorridas só

foram possíveis por causa da aprovação da lei de nº 9394/96, que regulamentou e ordenou diversos aspectos da educação.

Com isso foram surgindo programas como o Fortalecimento da Escola (FUNDESOLA) dando origem posteriormente ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que inicialmente foi apenas um programa de ação do FUNDESCOLA, mas suas potencialidades o levariam a outro patamar, sendo amplificado posteriormente.

Todavia, tem-se que algumas modificações posteriores ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-ESCOLA) se tornariam necessárias como perspectiva de ampliação no número de escolas com função de auxiliar as já existentes buscando melhorar a gestão escola, a qualidade de ensino e a permanência das crianças com menor índice.

Diante destas perspectivas fica aberto um caminho através desta pesquisa para um aprofundamento ainda maior sobre os avanço e as etapas ainda a serem enfrentadas pela gestão governamental e escola brasileira para e obter um ensino ainda mais democrático e participativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Manual do PDDE Interativo 2014/ PDDE Interativo: planejar melhor, realizar mais.** Brasília: MEC/CGG/ DAGE/SEB, 2014.

BRASIL. **Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA: Normas para o financiamento de projetos educacionais no âmbito do FUNDESCOLA.** Brasília: FUNDESCOLA. MEC/FNDE, 2000.

BRASIL. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz.** 3 ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BRASIL. **Política e Resultados/1995-2002: desenvolvimento profissional de professores II - desafios e respostas.** Brasília: MEC, 2002.

Brasil. **Plano Nacional de Educação (PNE).** 2. Política educacional, Brasil. 3. Educação, Brasil. I. Gomes, Ana Valeska Amaral II. Britto, Tatiana Feitosa de. III. Série. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/507684>. Acessado em: 28 de jun.2018.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração.** 6 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

LACERDA, Beatriz Pires de. **Administração escolar.** 2 ed. rev. e atualizada. São Paulo, Pioneira, 1977.

PDE-ESCOLA. **O que é o PDE Escola?** Plano de Desenvolvimento da Escola, MEC. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em: 26 de jun. de 2018.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In. VIEIRA, Sofia Lerche (org.) **Gestão da escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A Editora (Biblioteca ANPAE), 2002, p. 13 – 45.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão:** extraindo significados da base legal. In. CEARÁ, 2002. De 2018. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/gestao-democratica>. Acessado em: 28 de jun.2018.

_____. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In. CEARÁ. SEDUC. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.

OS IMPACTOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO EDUCACIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ

Wellington Gomes de Souza
Doutorando em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
wellington83souza@gmail.com

Cícera Alves Agostinho de Sá
Doutoranda em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
ciceralvesdsa@gmail.com

RESUMO

O artigo aqui apresentado trata da importância da Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (Gerpra) como norteadora de um planejamento aguçado para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem das escolas da rede estadual do Ceará. Assim, o objetivo é discutir sobre as implicações pedagógicas do percurso formativo da Gerpra para o referido processo desenvolvido nessa perspectiva, sobretudo nas escolas da 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18). Para fundamentar a nossa discussão nos apoiaremos, principalmente, no Circuito de Gestão do Instituto Unibanco (2017), referência para a concepção do Plano de Ação das escolas, no tocante ao ensino médio. Esse plano foi construído com vistas ao atingimento da meta traçada acerca do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE) para o ano de 2017, índice este criado no âmbito das políticas públicas educacionais do estado. Trata-se de uma pesquisa explicativa, cujo procedimento consiste no levantamento bibliográfico e documental, com abordagem quantitativa. Como resultado, podemos observar que a proposta de formação continuada proporcionada com base na Gerpra consistiu num grande contributo para o melhoramento das práticas de gestão escolar, bem como das ações pedagógicas das escolas, tendo em vista o melhoramento dos resultados nas avaliações externas das escolas públicas em questão. Por isso, conclui-se que o percurso formativo proposto a partir da Gerpra consiste em um subsídio de grande valia para nortear o planejamento da gestão escolar, na condução de práticas que possibilitem melhores resultados educacionais.

Palavras-chave: Formação. Gestão. Ensino. Aprendizagem. Resultados.

1 INTRODUÇÃO

Diante do contexto educacional que temos hoje, é preciso haver ações que possibilitem, frequentemente, a busca por melhores condições para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem que ocorre no chão da sala de aula. Por isso, é importante analisarmos o planejamento que se faz nessa perspectiva e os seus efeitos para a educação. Dessa forma, propomos uma discussão acerca dessas questões em nível da rede educacional do Ceará.

Nesse contexto, é importante ressaltarmos o fato de que há algumas lacunas em relação ao processo de ensino aprendizagem e que, muitas vezes, as ações não alcançam os

resultados esperados pela rede de ensino e pela comunidade escolar. Uma prova disso refere-se à análise das notas alcançadas pelos discentes nas avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de outros processos avaliativos com os quais eles se deparam ao longo da vida escolar. Assim, é importante nos questionarmos até que ponto há eficácia no percurso educacional que é traçado pelos sujeitos que fazem a educação no estado, principalmente aqueles que estão à frente desse processo.

Vale dizer, contudo, que embora não tenhamos logrado o êxito esperado nas ações educacionais pautadas, por exemplo, nos resultados das avaliações externas, podemos dizer que há avanços consideráveis no que diz respeito ao direcionamento dessas ações no cotidiano escolar para solucionarmos esse problema. Isso se deve, sobretudo, pelo fato de os gestores escolares passarem, continuamente, por processos formativos, algo que é de suma importância para que o foco pedagógico seja mantido.

Por isso, justificamos que essa abordagem é importante para aferirmos a eficácia das ações desenvolvidas nas escolas, mediante a construção do plano de ação que é subsidiado pelas formações oportunizadas aos diretores e coordenadores escolares. Da mesma forma, podemos observar as contribuições do curso de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (Gerpra), a fim de nortear o trabalho dos gestores. Outro fator relevante, nessa perspectiva, consiste na percepção acerca do planejamento e do acompanhamento das ações pedagógicas no cotidiano escolar.

Com isso, nosso objetivo consiste em discutir os avanços nos resultados de língua portuguesa e matemática na rede estadual do Ceará como sendo um reflexo das ações desenvolvidas no ano de 2017, que foram pautadas na Gerpra e no Plano de Ação criado na perspectiva da gestão para resultados, tendo como recorte de análise os resultados da Crede 18.

Para darmos embasamento teórico ao nosso trabalho, pautamo-nos, basicamente, na abordagem de Aguiar & Martins (2003) acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Além disso, teremos como aporte o *Circuito de Gestão*, do Instituto Unibanco (2017), onde encontraremos considerações importantes para a nossa abordagem.

A metodologia do trabalho está pautada numa pesquisa descritiva, cujo procedimento consiste no levantamento bibliográfico e documental, com abordagem quantitativa. Nesse sentido, buscaremos discorrer sobre os aspectos inerentes ao desenvolvimento de ações pedagógicas com vistas ao melhoramento da gestão de resultados da rede estadual de

educação do Ceará. Da mesma forma, apresentaremos informações documentais da rede de ensino citada para que possamos desenvolver a discussão proposta. Ressaltemos, ainda, a natureza quantitativa da abordagem, visto que trataremos dos resultados obtidos pelos alunos do ensino médio em 2016 e 2017 no SPAECE.

Enfim, com o intuito de organizar a nossa abordagem, desenvolveremos uma seção para tratarmos das questões contextuais da educação no estado do Ceará. Isso é importante para que possamos perceber aquilo que vem sendo feito em prol do processo educacional e compreendermos as mazelas que afligem o trabalho dos educadores de modo geral.

Em outro capítulo, discorreremos sobre os impactos da Gerpra para o processo ensino aprendizagem, bem como suas contribuições para a dinâmica escolar cotidiana. Assim, buscaremos apresentar como ocorre a construção do Plano de Ação proposto no Circuito de Gestão, além de sua materialização na escola e nas ações pedagógicas desenvolvidas no interior dela.

Por fim, apresentaremos, nas considerações finais, a ideia de que a visão proposta pelo Plano de Ação e pela Gerpra é de grande relevância para o engajamento de todos que fazem a escola, pais, alunos, professores, funcionários, além dos gestores. Todavia, há questões nevrálgicas que devem ser abordadas no âmbito educacional, como é o caso dos fatores externos à escola que contribuem de modo contumaz para o insucesso do aluno.

2 O CONTEXTO ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

O cenário educacional do Ceará, no tocante à rede estadual, mostra-nos a necessidade de promovermos ações que visem ao desenvolvimento pleno do processo ensino aprendizagem e à correção de rotas inerentes ao cotidiano escolar, em prol da melhoria do ensino e, conseqüentemente, dos resultados das instituições escolares.

Vale dizer que essa luta não é apenas do estado do Ceará, haja vista sabermos que a educação brasileira enfrenta várias mazelas em seu cotidiano, o que faz da tarefa de ensinar um grande desafio. Nesse sentido, as dificuldades encontradas por todos os educadores no chão da sala de aula refletem nos resultados obtidos em avaliações em larga escala.

É o caso do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Na avaliação em questão, que mede o conhecimento dos alunos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, o Brasil ocupa sempre as últimas colocações, ficando à frente apenas de países cuja economia é bem menos desenvolvida do que a nossa. Pedral (2014) afirma que isso se dá porque ensinar “tarefa básica da escola, cumprida por países desenvolvidos há mais de um

século – ainda é uma luta perdida para a maioria das instituições públicas brasileiras.” (PEDRAL, 2014, p. 12).

Para vencer essa luta, a Secretaria da Educação do Estado, juntamente com seus parceiros, como é o caso do Instituto Unibanco, tem implementado ações de suma importância para que possamos alcançar os objetivos educacionais desejados em relação à aprendizagem dos alunos de ensino médio. Nessa esteira, uma ação essencial refere-se à formação continuada que é oferecida aos gestores da rede estadual de ensino, por meio da (Gerpra), da qual falaremos na seção que segue.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que os resultados inerentes a essa etapa de ensino estão distantes daquilo que pensamos ideal para os alunos que concluem a educação básica, momento em que devem estar aptos ao mercado de trabalho, com noção de senso crítico que os tornarão sujeitos transformadores de sua sociedade, além de deverem estar com os conhecimentos propedêuticos consolidados.

Para fundamentar o que foi dito, podemos citar Aguiar & Martins (2003), que nos apresentam as finalidades relacionadas àquilo que se espera dos alunos que terminam o ensino médio, das quais destacamos as três que seguem:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (AGUIAR; MARTINS, 2003, p. 93).

Diante das finalidades apresentadas e sua relação com o desenvolvimento das ações pedagógicas do cotidiano escolar, podemos dizer que elas, geralmente, não são alcançadas quando do término da etapa de ensino em questão. Se olharmos para os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação no Ceará (SPAECE), perceberemos que há grandes lacunas a serem preenchidas no tocante às questões que envolvem o alcance dos objetivos para o ensino médio.

Podemos dizer isso baseados nos resultados apresentados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), referentes à escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática da rede estadual do Ceará no ano de 2016. Os resultados mostram o seguinte: dos alunos que concluíram o ensino médio no ano em análise 19,8% estavam no nível muito crítico, 35,7% no nível crítico, 34,3%

no nível intermediário e apenas 10,1% encontravam-se num nível adequado de aprendizagem em Língua Portuguesa. Em Matemática, o resultado foi o seguinte: 48,4% apresentaram nível muito crítico de aprendizagem, 29,6% estavam no nível crítico, 14,3% ficaram no nível intermediário e somente 7,7% dos alunos apresentam nível adequado de aprendizagem na disciplina.

É importante dizer que esses níveis estão relacionados com a inserção dos resultados na escala de proficiência, cuja função é medir as habilidades obtidas pelos alunos, a partir da pontuação adquirida com base no número de acerto de itens da avaliação. Em outras palavras, a ascensão dos alunos dentro da escala de proficiência os faz subir de um nível para o outro e isso é possível a partir da aquisição de novas habilidades. Portanto, observar a posição do aluno dentro da escala de proficiência e seu respectivo nível traz implicações pedagógicas consideráveis para o direcionamento do processo de ensino aprendizagem.

Em relação aos níveis de proficiência, ou padrões de desempenho estudantil, conforme consta nos boletins do SPAECE, podemos dizer que um aluno com nível muito crítico de aprendizagem, no tocante à Língua Portuguesa, por exemplo, que conclui o ensino médio nesse estágio da escala de proficiência tem noções equiparadas a de alunos que concluíram o quinto ano do ensino fundamental no nível adequado. Ou seja, o estudante do terceiro ano do ensino médio pertencente ao nível muito crítico possui apenas as habilidades correspondentes as de um aluno de quinto ano.

No que diz respeito à Matemática, ressaltamos que os alunos no nível muito crítico da escala de proficiência da disciplina, possuem habilidades inerentes apenas à leitura de gráficos e tabelas e o conhecimento limitado sobre outros aspectos de suma importância para o desenvolvimento de outras competências.

Diante desse quadro, vemos a Gerpra como uma proposta viável para o melhoramento das ações pedagógicas. Nesse sentido, buscaremos mostrar a sua importância para a organização das atividades escolares e o seu papel de contemplar todos da rede de ensino com vistas a encontrarmos soluções para os problemas de aprendizagem. Isso, porque acreditamos que ela contribuiu bastante para os resultados alcançados em 2017, que consistiram num avanço na escala de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e a esperança de um cenário educacional mais exitoso.

3 IMPACTOS DA GERPRA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Antes de falarmos das implicações da Gerpra para o processo ensino aprendizagem, principalmente no que se refere ao resultado do Spaece, é preciso discorrermos sobre a concepção do Plano de Ação que faz parte do seu percurso formativo. Ressaltemos, ainda, que a sua concepção está ligada ao projeto Jovem de Futuro (JF) do Instituto Unibanco, articulada ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O JF está pautado na ideia de que o trabalho de gestão deve ser direcionado para resultados, de modo que possa proporcionar equidade e um impacto significativo na aprendizagem dos estudantes, a partir de premissas como a qualidade, eficiência e a participação maciça da comunidade escolar. Já o ProEMI propõe um redesenho curricular com o intuito de fortalecer com apoio técnico e financeiro ações inovadoras que possam dinamizar o currículo, fomentar o protagonismo juvenil, entre outros aspectos educacionais.

Diante disso, um ponto a ser ressaltado diz respeito aos atores envolvidos na operacionalização das ideias acerca da Gerpra e do Plano de Ação em questão, partindo da equipe da Secretaria da Educação, superintendentes, formadores e dupla gestora das escolas, responsáveis pela disseminação da proposta de trabalho numa perspectiva integrada, com a participação efetiva dos demais atores que compõem a comunidade escolar.

Essa integralização é de suma importância, visto que, na perspectiva de Perrenoud (2000), é importante observar que:

[...] Antes de pensar em um trabalho intensivo de equipe ou na gestão comum de um projeto da instituição, imaginemos simplesmente de coordenação requerida para garantir uma certa coerência do atendimento aos alunos, uma certa flexibilidade dos dispositivos de recepção e de direcionamento, um diálogo organizado com as associações de pais, com as coletividades locais e, até mesmo, com a administração central (PERRENOUD, 2000, p. 102).

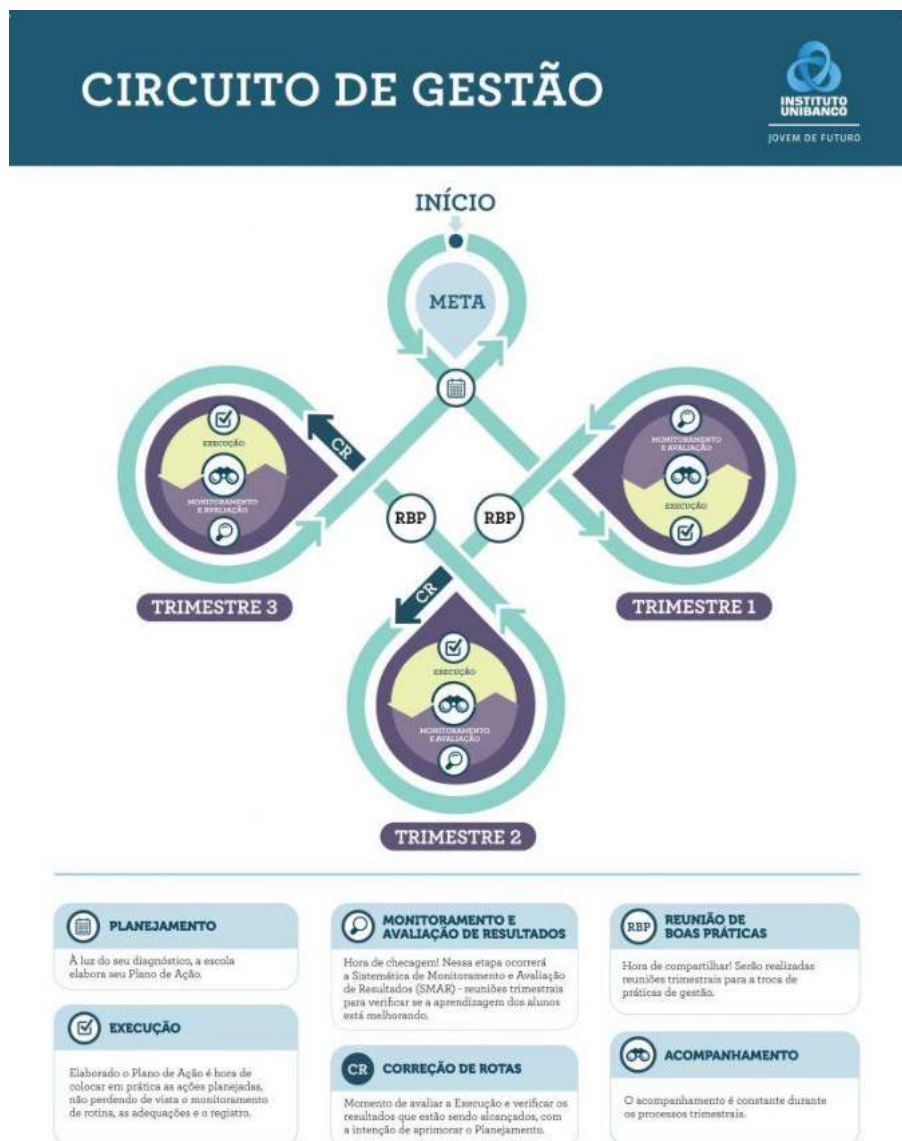
Diante das palavras do autor, podemos perceber no percurso formativo da Gerpra essa ideia de organização dialógica. Isso se deve ao fato de que a concepção do Plano de Ação, bem como a sua execução transcorreu a partir da congregação de todos os segmentos da comunidade escolar, representado no que chamamos de grupo gestor, cuja composição contemplava cada um dos segmentos em questão.

Nesse planejamento, buscamos identificar a causa-raiz, o que chamamos de diagnóstico para um dado problema da escola no tocante ao processo ensino aprendizagem,

desconsiderando fatores externos, como transporte escolar, desestruturação familiar, entre outros, para que, a partir disso, pudéssemos construir um mapa de ação.

A criação desse plano de ação consiste no que foi denominado de circuito de gestão, como podemos observar na figura 1:

Figura 1: Circuito de Gestão Instituto Unibanco - Programa Jovem de Futuro



A execução consistia no desenvolvimento das ações proposta no mapa, bem como o registro das ocorrências. Nesse momento, constatamos que situações planejadas tiveram que sofrer adequações para que pudessem ser realizadas e, outras, precisaram ser redirecionadas para que pudessem acontecer de modo adequado.

O monitoramento e a avaliação de resultados diziam respeito à medição do êxito das ações, bem como a sua eficácia, algo que poderia ser feito com uma simples conversa informal com os alunos ou nos encontros periódicos com a superintendente da escola.

A reunião de boas práticas, por sua vez, consistia no encontro com gestores das escolas da regional de ensino, a fim de trocarem experiências acerca de seus planos. Nesse momento, eram apresentadas as ações desenvolvidas em cada unidade escolar com o intuito de promover o enriquecimento das ações e uma eventual correção de rotas, caso necessário.

Na etapa de correção de rotas, havia uma revisão dos caminhos percorridos com vistas à readequação das ações desenvolvidas e melhoramento do que fora proposto, inicialmente, no Plano de Ação.

Assim, diante de toda essa organização em prol do desenvolvimento de ações inerentes ao processo ensino aprendizagem, pudemos perceber os avanços referentes aos resultados obtidos em Língua Portuguesa e Matemática, os quais devemos relacionar à condução dos trabalhos realizados nas escolas da rede estadual, a partir desse percurso formativo.

Tomando como base as escolas da crede 18, observamos, de modo geral, um crescimento considerável na escala de proficiência tanto de Língua Portuguesa como de Matemática. Isso se deveu ao fato de que os planos de ação desenvolvidos pelas escolas foram pautados em indicadores estruturantes específicos que eram: proficiência em Língua Portuguesa, proficiência em Matemática e aprovação no primeiro ano.

Em 2016, o resultado de Língua Portuguesa da referida coordenadoria foi 266,4 pontos na escala de proficiência, subindo, em 2017, para 271,1 pontos na mesma escala. Em Matemática, o resultado alcançado em 2016 foi de 266,6 e subiu para 269,7 em 2017.

Em suma, podemos dizer que a gestão de resultados implica num direcionamento efetivo para que as ações pedagógicas sejam desenvolvidas de modo mais sistemático, o que contribui para que a escola não perca o foco pedagógico. Isso é importante porque é comum, dado o ativismo das escolas, empenharmos tempo em outras ações que, talvez, não tenham cunho pedagógico. Portanto, o desenvolvimento do plano de ação com o respeito a todas as suas etapas consiste numa ferramenta essencial para que os resultados sejam satisfatórios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos, o cenário educacional da rede estadual da educação do Ceará é muito desafiador. Os desafios, porém, não correspondem apenas à educação do nosso

estado, visto que os resultados das avaliações internacionais mostram que o Brasil está longe de galgar as melhores posições em Língua Portuguesa, Matemática e também em Ciências.

Diante disso, percebemos que as políticas públicas educacionais do Estado do Ceará e o fomento à Educação por parte dos gestores educacionais são constantes. Mesmo com um quadro de resultados inerentes ao Enem e ao Spaece que ainda precisam melhorar, observamos que há avanços que devem ser considerados e ações passíveis de atenção e constância.

Dessa forma, a nossa análise foi pautada na ideia de que a gestão para resultados, baseada no Circuito de Gestão do Instituto Unibanco e servindo como subsídio para o trabalho dos gestores escolares na construção de seus planos de ação, contribuiu para a proficiência alcançada em 2017. Assim, podemos dizer que a Gerpra é uma ferramenta importante para a organização das ações realizadas no cotidiano escolar, pois possibilita uma nova visão acerca dos problemas das escolas, visto que há o empenho em desenvolver ações e não apenas apontar culpados ou responsáveis pelo fracasso escolar.

Vale dizer, também, que a discussão promovida mediante essa abordagem é pequena diante da complexidade de aspectos que envolvem o processo educacional da rede estadual. Com isso, é importante ressaltar que há a necessidade de termos mais atenção acerca da importância da gestão de resultados em prol do êxito nas avaliações como o Spaece, bem como para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

Por isso, podemos concluir que a Gerpra é de suma importância no desenvolvimento do processo educacional que ocorre nas escolas da rede, pois além de envolver todos os segmentos da comunidade escolar nas situações de aprendizagem, oportuniza aos gestores o estudo sobre diversas questões que envolvem o seu trabalho e amplia a visão acerca das situações que o permeiam no cotidiano escolar.

Em suma, precisamos deter-nos ao trabalho focado da gestão de resultados, levando em consideração que isso permite nortear de modo eficaz as ações pedagógicas. Da mesma forma, podemos dizer que é necessário fortalecer o estudo sobre o real impacto dessas ações para a aprendizagem dos alunos, de modo que essa perspectiva de trabalho seja permanente em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, U.; MARTINS, R. **LDB**: memória e comentários. 2 ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

CAED. **Resultado das escolas da rede pública estadual do Ceará**. Disponível em: caed.ufjf.br Acesso em: 03 de mar. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Mais de 97% dos alunos da rede pública estadual já se inscreveram no Enem.** Seduc, 18 de mai. 2017. Disponível em: seduc.ce.gov. Acesso em 02 de mar. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão: Princípios e Método.** Percurso formativo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. Instituto Unibanco: 2017.

PEDRAL, S. **Educação.doc:** registros da série de documentários educação.doc sobre educação pública de qualidade. São Paulo: Moderna / Buriti Filmes, 2014.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PANORAMA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO NO CAMPUS PAU DOS FERROS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE ENTRE 2015 E 2017

Evandro Gonçalves Leite

Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros
evandrogleite@yahoo.com.br

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte
socorromaia@uern.br

RESUMO

O trabalho tematiza a iniciação científica de alunos de ensino médio integrado à educação profissional técnica na modalidade regular, no *Campus* Pau dos Ferros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, nos anos de 2015, 2016 e 2017. Tem como objetivo fazer um levantamento dos programas de iniciação científica na instituição, assim como do quantitativo de projetos desenvolvidos e de alunos e orientadores participantes. Para tanto, realiza numa pesquisa documental no Sistema Unificado de Administração Pública, utilizado pela instituição. Teoricamente, fundamenta-se em estudos da área de educação, especialmente quanto ao conceito de educação pela pesquisa. As análises apontam que a instituição possui programas de iniciação científica acessíveis aos alunos de ensino médio integrado à educação profissional técnica na modalidade regular, que eles participam desses programas, mas que os projetos desenvolvidos nem sempre são concluídos pela equipe. Esse diagnóstico pode servir como ponto de partida para reflexões mais aprofundadas sobre a prática da iniciação científica desse perfil de alunado.

Palavras-chave: Ensino médio. Educação profissional. Pesquisa. Iniciação científica.

INTRODUÇÃO

Quando falamos de iniciação científica, imediatamente pensamos no contexto do ensino superior, que é, de fato, o ambiente em que ela é mais praticada, e quase nunca na educação básica, na qual a pesquisa figura quase exclusivamente nos projetos didáticos implementados nas ações de ensino. Entretanto, a iniciação científica tem sido praticada e estudada também na educação básica, especificamente no ensino médio, para o qual há programas nesse sentido.

Um dos ambientes de promoção e desenvolvimento da iniciação científica no ensino médio são os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Conforme destacam Costa (2015), Cruz et al (2015) e Souza (2013), os institutos têm sido espaços de formação

profissional e acadêmica, na elaboração e na divulgação de conhecimento científico-tecnológico por meio de ações de pesquisa.

Nosso trabalho, nessa mesma direção, tematiza a iniciação científica no ensino médio integrado à educação profissional técnica, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Pau dos Ferros¹. Focalizamos as pesquisas propostas no *campus* nos anos de 2015, 2016 e 2017, as quais tenham tido a participação de alunos do ensino médio integrado regular na condição de bolsista ou de voluntário. Nosso objetivo é apresentar um panorama dos programas de iniciação científica no *campus* acessíveis a esse perfil de alunado, assim como fazer levantamento da quantidade de alunos e orientadores participantes e de projetos desenvolvidos.

Teoricamente, fundamentamo-nos nos postulados de Demo (2011a, 2011b, 2012) acerca da educação pela pesquisa, entendida como princípio educativo e científico. Metodologicamente, recorreremos predominantemente a uma abordagem quantitativa, mas também qualitativa, que consistirá na apresentação de dados referentes ao número de alunos, orientadores e projetos dos diferentes programas de iniciação científica de que participou o *Campus* Pau dos Ferros do IFRN entre 2015 e 2017. Os dados foram coletados no Sistema Unificado de Administração Pública do IFRN (SUAP), por meio de consulta aos editais de pesquisa e aos projetos desenvolvidos no período estipulado, conforme autorização da instituição e de Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 61748216.0.0000.5294). Para efeito de análise, colhemos informações sobre os editais de pesquisa finalizados até a data de 13 de junho de 2018. Assim, editais ainda em prazo de execução nessa data não foram considerados.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: na próxima seção, exporemos o referencial teórico que embasa nosso estudo; em seguida, apresentaremos e analisaremos nossos dados referentes à iniciação científica de alunos de ensino médio; por fim, teceremos nossas considerações finais.

¹ O *Campus* Pau dos Ferros do IFRN foi inaugurado em 2009. Faz parte da Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciada em 2007, e localiza-se no seguinte endereço: BR 405, KM 154, S/N, Bairro Chico Cajá, Pau dos Ferros/RN, CEP 59.900-000. O *campus* oferta educação técnica de nível médio, ensino superior e pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado (esta em parceria com duas outras instituições), além de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e de qualificação profissional. Os cursos de nível médio, foco de nosso trabalho, são oferecidos na forma integrada regular e na forma subsequente. Na forma integrada regular, existem três cursos – Alimentos, Apicultura e Informática –, que, juntos, concentram a seguinte quantidade de alunos matriculados: em 2015, 830; em 2016, 739; em 2017, 673.

A EDUCAÇÃO PELA PESQUISA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

A educação pela pesquisa é um dos princípios basilares da educação profissional técnica de nível médio. Esse princípio é tributário das reflexões de Pedro Demo (2011a, 2011b, 2012), que tem, sistematicamente, pronunciado-se contra métodos transmissivos na prática educativa em todos os níveis de ensino. Como superação de tais métodos, tem enfatizado a necessidade de se criarem paradigmas e posturas metodológicas na educação formal que invistam em atitudes investigativas, reflexivas e questionadoras e possam propiciar melhorias no processo de ensino e aprendizagem. É nesse terreno que Demo tece suas reflexões sobre a educação pela pesquisa, como princípio científico, educativo ou como ambos.

A pesquisa como princípio educativo deve ser compreendida em sentido macro. Refere-se, assim, à adoção de uma postura investigativa, crítica e questionadora no processo de educação formal, em diferentes níveis de ensino, o que demanda competência formal e política. Por competência formal entende-se uma instrumentalização científico-tecnológica, referente à apreensão de conceitos, teorias, métodos científicos e gêneros de texto necessários à consecução de uma atividade investigativa. Por competência política, a formação cidadã dos alunos, de sua consciência crítica, com vistas à emancipação social.

Como princípio científico, a pesquisa está mais relacionada à produção de conhecimento, especialmente na iniciação científica. Assim, privilegia o desenvolvimento de conhecimentos relativos, segundo Demo (2012), a procedimentos técnicos e lógicos de construção do conhecimento: teoria como construção explicativa e argumentativa, relação entre teoria e prática, construção de interpretações para a realidade social e/ou natural, desenvolvimento de habilidades de escrita de textos que circulem no meio acadêmico, tendo em vista a socialização do conhecimento.

A iniciação científica trata-se, como o próprio nome revela, de uma prática de introdução de sujeitos no fazer científico de um determinado campo da ciência, almejando torná-lo um membro dessa comunidade. Há, na literatura especializada, diferentes acepções do termo “iniciação científica”. Em sentido amplo, refere-se a todas as experiências educativas, inclusive no ensino, de uma instituição educativa com vistas à formação científica ou que tenham foco na pesquisa como princípio educativo (MASSI, 2008). Em sentido estrito, como projeto de pesquisa elaborado e desenvolvido pelo aluno sob orientação de um docente (MASSI, 2008). Em nosso trabalho, consideramos a iniciação científica (IC) em sentido

estrito, como uma forma de educar pela pesquisa que se guia, especialmente, pela noção de pesquisa como princípio científico.

Autores como Demo (2011a, 2012), além de Massi (2008) e Massi e Queiroz (2015), destacam que a iniciação científica se circunscreve ao ensino superior. Entretanto, existem atualmente programas de iniciação científica direcionados a alunos da educação básica, mais especificamente ao ensino médio, como o Programa de Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio e o Programa de Iniciação Científica Júnior.

No contexto do IFRN, seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2012) adota como um de seus fundamentos a pesquisa como princípio pedagógico (educativo e científico), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2013). Como recomenda o PPP:

[...] é preciso desenvolver e estimular práticas de pesquisa capazes de problematizar as questões suscitadas no contexto acadêmico e na particularidade das práticas pedagógicas, criando oportunidades para que os envolvidos, crítica e cientificamente, questionem, investiguem, verifiquem, colem, comparem, analisem, examinem, hipotetizem, descubram, compreendam, sintetizem, organizem e interpretem (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 69).

O intuito é, nesse caso, que se realizem constantemente atividades investigativas e reflexivas, relacionadas também ao ensino e à extensão, com vistas ao desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos e, concomitantemente, ao despertar de atitudes de pesquisador nos estudantes. Desse modo, estimula-se que a pesquisa seja praticada, também na forma de iniciação científica, em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino médio integrado à educação técnica, a oferta predominante no IFRN.

Na próxima seção, apresentaremos dados referentes à iniciação científica de alunos de ensino médio integrado à educação profissional técnica na modalidade regular no *Campus* Pau dos Ferros.

DADOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DO CAMPUS PAU DOS FERROS DO IFRN ENTRE 2015 E 2017

No período compreendido entre 2015 e 2017, havia no IFRN dois programas de iniciação científica que permitiam a participação de alunos de curso técnico de nível médio integrado na modalidade regular, na condição de bolsistas com remuneração e voluntários: Programa Institucional de Apoio à Pesquisa - Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa; e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio do CNPq (doravante PIBIC-EM/CNPq). O primeiro desses programas, específico do IFRN, desdobra-se em duas modalidades: uma com financiamento da instituição (bolsa e auxílio financeiro para estudantes e servidores orientadores), a qual denominaremos PIBIC-IFRN; e outra sem financiamento, de fluxo contínuo, quando todos os participantes do projeto atuam como voluntários, a qual denominaremos PIBIC-IFRN/FC. O segundo recebe recursos do CNPq, mediante programa que desenvolve em âmbito nacional.

O Programa Institucional de Apoio à Pesquisa - Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa, em ambas as modalidades, estende-se a todas as ofertas de ensino do IFRN – nível médio integrado e subsequente e nível superior –, sem que se estabeleçam cotas para qualquer uma delas. Seus objetivos, grosso modo, são: desenvolver a vocação científica no Instituto; formar pesquisadores nas mais diferentes áreas do conhecimento; implementar a pesquisa como princípio educativo, integrando-a ao ensino e à extensão; fortalecer os núcleos/grupos de pesquisa da instituição; produzir e divulgar conhecimentos científicos e tecnológicos; e relacionar as pesquisas às demandas e aos arranjos produtivos regionais e locais.

Os projetos com financiamento só podem conter, no máximo, uma bolsa para pesquisador e uma para estudante. Caso existam mais pesquisadores e alunos cadastrados na pesquisa – totalizando, no máximo, oito participantes por projeto –, eles devem atuar como voluntários. Cada *campus* recebe uma quantidade de bolsas para orientadores e alunos. Os projetos selecionados devem ser executados num período que varia de sete a nove meses.

Quanto aos projetos sem financiamento, de fluxo contínuo, não houve, em 2015 e 2016, a estipulação da quantidade de participantes; em 2017, esse quantitativo tornou-se o mesmo da modalidade financiada. Não existe um número fixo de projetos a serem contemplados, e sua execução pode variar entre seis meses e dois anos.

O PIBIC-EM/CNPq destina-se a implementar programa de educação científica para alunos de ensino médio, através da concessão de bolsas de pesquisa a instituições de ensino e pesquisa como: universidades, institutos de pesquisa, centros tecnológicos (centros federais de

educação tecnológica e institutos federais de educação, ciência e tecnologia), que tiverem programas de iniciação científica ou tecnológica. Essas bolsas são destinadas a estudantes de escolas públicas regulares, escolas militares, escolas técnicas e escolas privadas de aplicação (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, [200-]). Esse programa destina-se, no IFRN, apenas a uma modalidade de ensino: o ensino médio integrado à educação técnica. Seus objetivos no Instituto são: despertar vocação científica de servidores e alunos da instituição; envolver os estudantes em atividades de pesquisa e inovação, de modo que eles possam desenvolver conhecimentos, valores e atitudes necessários à educação científica; e consolidar a pesquisa e a inovação no Instituto, produzindo e socializando conhecimentos. Os projetos devem conter dois participantes: um aluno (remunerado) e um professor (voluntário). Não existe reserva de bolsa por *campus*, de modo que o processo de seleção acontece em nível de IFRN. O período determinado para execução dos projetos aprovados varia de dez a doze meses.

Pesquisadores e discentes do ensino médio do *Campus* Pau dos Ferros do IFRN tiveram projetos de pesquisa aprovados em vários editais dos dois programas específicos do IFRN que preveem a participação de alunos de ensino médio (PIBIC-IFRN e PIBIC-IFRN/FC), além do programa PIBIC-EM/CNPq.

Vejamos, primeiramente, dados referentes ao programa PIBIC-IFRN², que recebe financiamento da instituição:

Tabela 1 – Informações sobre iniciação científica de alunos de ensino médio (EM) do *Campus* Pau dos Ferros do IFRN no PIBIC-IFRN

Edital	Total de bolsas do edital	Total de bolsas do <i>campus</i>	Bolsas concedidas a alunos de EM do <i>campus</i>	Alunos de EM voluntários no <i>campus</i>	Orientadores de alunos de EM no <i>campus</i>
08/2015	250	18	6	8	7
10/2015 ³	94	7	6	6	11
06/2016	129	6	4	7	7
12/2016	7	S.C. ⁴	1	1	1
04/2017	136	8	5	9	6
08/2017	11	1	1	0	2
TOTAL	627	40	23	31	34

² Ressaltamos que é permitida, nesse programa e no PIBIC-IFRN/FC, a participação de professores e alunos em mais de um projeto num mesmo ano, salvaguardadas as seguintes restrições: para professores, a atuação em apenas um deles como coordenador com financiamento; para alunos, a atuação em apenas um como bolsista, com auxílio financeiro. Sendo assim, um mesmo professor ou aluno pode ter sido computado mais de uma vez (dupla contagem), mediante a quantidade de participações que têm na equipe de diferentes projetos de pesquisa na instituição no mesmo ano.

³ Esse edital contempla apenas vagas remanescentes do edital anterior, o Edital 08/2015.

⁴ Sem cota por *campus*.

Fonte: Elaborado pelos autores

A maior parte das bolsas concedidas pelo programa ao longo dos três anos foi ocupada por alunos de ensino médio, mesmo que alunos de graduação pudessem concorrer ao financiamento; além disso, muitos alunos ingressaram em projetos na condição de voluntários, sem receber qualquer tipo de ajuda financeira. A tabela permite-nos observar ainda que houve grande redução do número de bolsas tanto para alunos quanto para orientadores a partir de 2016. Desse ano em diante, também começaram a ser lançados editais para contemplar propostas de áreas específicas: o Edital 12/2016, para a área de arte, lazer e esporte; e o Edital 08/2017, para pesquisas aplicadas à inovação.

O programa de fluxo contínuo, por sua vez, iniciou-se em 2015, para formalizar pesquisas da instituição que não pleitearam (ou não conseguiram) financiamento. Nesse programa, não há cotas por *campus*. Observemos os dados seguintes:

Tabela 2 – Informações sobre iniciação científica de alunos de ensino médio (EM) do *Campus* Pau dos Ferros do IFRN no PIBIC-IFRN/FC

Edital	Projetos com a participação de alunos de EM no <i>campus</i>	Alunos de EM participantes no <i>campus</i>	Orientadores de alunos de EM no <i>campus</i>
12/2015	2	11	3
01/2016	8	17	18
01/2017	2	4	8
TOTAL	12	32	29

Fonte: Elaborado pelos autores

Há, em 2016 e 2017, mais orientadores do que alunos nas equipes dos projetos. Em 2015, ambos os projetos submetidos não possuem qualquer registro de atividade, razão pela qual supomos que eles não foram executados; em 2016, metade deles também está sem registro de execução. Acreditamos que essa realidade se deva, em parte, à natureza dos editais, que não determinam regras tão fixas para submissão e execução dos projetos quanto aqueles com financiamento. Essa menor exigência parece gerar, nas equipes, a sensação de que esse programa seria mais informal.

O outro programa de iniciação científica, o PIBIC-EM/CNPq, é específico para alunos do ensino médio e não possui cotas por *campus*. Eis a tabela que sintetiza alguns dados referentes a ele:

Tabela 3 – Informações sobre iniciação científica de alunos de ensino médio (EM) do *Campus* Pau dos Ferros do IFRN no PIBIC-EM/CNPq

Edital	Total de bolsas para alunos de EM do IFRN	Bolsas concedidas a alunos de EM do <i>campus</i>	Orientadores de alunos de EM do <i>campus</i>
07/2015	40	2	2
08/2016	58	6	6
11/2016 ⁵	7	1	1
02/2017	6	0	0
TOTAL	111	9	9

Fonte: Elaborado pelos autores

Três observações devem ser feitas a respeito dessa tabela. A primeira é que, em 2016, nem todas as vagas de bolsista foram ocupadas no primeiro edital, razão pela qual foi lançado um segundo. A segunda é que o Edital 02/2017 previu a concessão de um número reduzido de bolsas para alunos da instituição⁶, e nenhum aluno do *Campus* Pau dos Ferros foi contemplado. A terceira é que os editais não contemplam alunos voluntários, de modo que a equipe do projeto é composta somente do aluno bolsista e do professor orientador, na condição de voluntário, sendo vedada a este a possibilidade de enviar mais de uma proposta de pesquisa num mesmo edital.

Em relação ao desenvolvimento dos projetos, foi diagnosticado que, de todos aqueles aprovados nos editais dos diferentes programas no período estipulado, apenas uma parte foi concluída. Outra parte ainda se encontrava “em execução” no SUAP, pois haveria algum tipo de pendência que impediu a validação do encerramento do projeto pela coordenação de pesquisa do *campus*. A tabela abaixo traz esse quantitativo por ano e por programa:

Tabela 4 – *Status* dos projetos de iniciação científica com alunos de ensino médio no *Campus* Pau dos Ferros do IFRN

Ano	Programa de IC	Projeto concluído	Projeto em execução
2015	PIBIC-IFRN	11	1
	PIBIC-IFRN/FC	0	2
	PIBIC-EM/CNPq	2	0
2016	PIBIC-IFRN	3	2
	PIBIC-IFRN/FC	5	3
	PIBIC-EM/CNPq	5	2
2017	PIBIC-IFRN	4	2
	PIBIC-IFRN/FC	2	0
	PIBIC-EM/CNPq	0	0

⁵ Esse edital contempla apenas vagas remanescentes do edital anterior, o Edital 08/2016.

⁶ Em junho de 2017, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação lançou o Edital 11/2017, com 58 (cinquenta e oito) bolsas previstas para alunos de ensino médio da instituição. Como, no período de coleta dos dados, o edital ainda estava em execução, não foi considerado para efeito de análise nesta pesquisa.

TOTAL	32	12
-------	----	----

Fonte: Elaborado pelos autores

Como vemos, mais de um terço dos projetos de pesquisa aprovados e iniciados não se concluiu nesses três anos. Não podemos afirmar se se trata de não execução do projeto ou apenas da ausência de registro de atividades executadas no SUAP. De qualquer modo, avaliamos que é um número bastante elevado, o que gera prejuízos em termos pedagógicos e mesmo financeiros para a instituição, que investe em projetos que, ao final, não registram devidamente seu desenvolvimento e seus resultados.

CONCLUSÃO

Os dados analisados sobre a participação de alunos do ensino médio integrado à educação profissional técnica na modalidade regular em atividades de iniciação científica no *Campus* Pau dos Ferros do IFRN entre 2015 e 2017 permitem-nos concluir que: 1) há programas de iniciação científica na instituição abertos à participação desse alunado; 2) os alunos de ensino médio têm participação efetiva nesses programas, seja como voluntários, seja como bolsistas, chegando inclusive a ocupar mais da metade das bolsas no programa PIBIC-IFRN, voltado a todas as ofertas de ensino do *campus*; 3) há um número considerável de projetos que não são (totalmente) executados ou cuja execução não é devidamente registrada no SUAP para efeito de acompanhamento e avaliação.

Para além das análises empreendidas neste trabalho, dado o recorte que estabelecemos, vislumbramos a necessidade de se estudar mais detidamente o desenvolvimento desses projetos, as atividades neles realizadas, as percepções dos sujeitos envolvidos (orientadores e alunos) sobre esse processo, além de questões institucionais e curriculares que subjazem à política de pesquisa no *campus* e no IFRN.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 202-264.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **PIBIC-EM: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio**. [200-]. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic-ensino-medio>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

COSTA, W. L. da. **A CTS (ciência, tecnologia e sociedade) na compreensão dos alunos que participam da iniciação científica no Instituto Federal do Paraná**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de

Linguagens e suas Tecnologias, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/pgsskroton-dissertacoes/a8bb85512b6ab28a5e0c531b6751690d.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CRUZ, C. E. F. da et al. Análise da produção científica nos cursos técnico de nível médio do IFRN Campus Pau dos Ferros: estudo de caso das turmas 2012.1 (2012-2015). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 9, p. 32-40, dez. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3548/1260>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011a.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento base**. Natal, 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/arquivos/documento-base-do-ppp>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

MASSI, L. **Contribuições da iniciação científica na apropriação da linguagem científica por alunos de graduação em química**. 2008. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/75/75132/tde-18042008-112848/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (Org.). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP Digital: 2015. Disponível em:

<<http://editoraunesp.com.br/catalogo?criterio=Inicia%C3%A7%C3%A3o+cient%C3%ADfica%3A+aspectos+hist%C3%B3ricos%2C+organizacionais+e+formativos+da+atividade+no+ensino+superior+brasileiro>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SOUZA, G. C. de. **Diagnóstico e análise do processo de inserção de alunos do ensino técnico de nível médio nos programas de iniciação científica: um estudo de caso no IFMT campus São Vicente**. 2013. 64 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013. Disponível em:

<<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/11/Gislene-Cardoso-de-Souza.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

PAPEL DO CONSELHO ESCOLAR COMO ELEMENTO DE ARTICULAÇÃO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Antonio Anderson Brito do Nascimento
Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte (UERN)
andersonb.nascimento@gmail.com

Francisca Natália da Silva
Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
(PPGEP/IFRN)
natalia_silva_18@gmail.com

Priscila Pereira da Silva
Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte (UERN)
priscila_siilva@hotmail.com

Maiara Batista de Sousa
Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte (UERN)
maiara.bsousa@outlook.com

RESUMO

Neste trabalho, buscamos discutir a formação do conselho escolar e suas atribuições em uma unidade de educação infantil, integrante da rede de ensino de Mossoró/RN. Compreendendo que se trata de uma realidade complexa e permeada pelas contradições sócio históricas. A pesquisa resulta das pesquisas desenvolvidas no componente curricular Práticas Pedagógicas Programadas, do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Como percurso metodológico, adotou-se uma revisão bibliográfica dos conceitos de Gestão escolar, Conselho escolar, gestão democrática Adrião e Camargo (2002); Betini (2005); Dourado (2007). Além disso, na análise documental buscamos embasamento no Projeto Político Pedagógico, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Já na pesquisa de campo, foi realizado entrevista semiestruturada em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) da rede de ensino de Mossoró/RN, tendo como sujeitos da pesquisa a diretora e uma professora. Por fim, consideramos que o Conselho Escolar tem buscado atingir suas funções sociais estabelecidas nos documentos orientadores, bem como sua função social de proporcionar ambientes mais democráticos.

Palavras-Chave: Gestão escolar. Conselho escolar. Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

Ao estudarmos a gestão educacional no Brasil podemos identificar mudanças significativas em suas formas, concepções e organizações, principalmente, nas últimas décadas, pois “coloca na agenda da política educacional a necessidade de rever o padrão de administração adotado para gerir os sistemas educacionais em todos os níveis” (NETO, 2009,

p. 196). Essa ruptura resultou nas descentralizações de hierarquias existentes nos espaços escolares e firmou estratégias voltadas para articulações nos processos educacionais entre todos os envolvidos nas unidades de ensino.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), no Art. 14, define-se que cada sistema de ensino definirá as normas da gestão democrática, respeitando suas peculiaridades e seguindo os seguintes princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p. 05).

Nessa perspectiva, podemos perceber dois instrumentos que viabilizariam um ensino com base nos princípios democráticos, sendo destacado a elaboração do Projeto Político Pedagógico e instituição dos conselhos escolares. Todavia, Adrião e Camargo (2002) analisam algumas contradições dos princípios estabelecidos nesse instrumento legal, enfatizando que a LDB restringe a gestão democrática apenas ao ensino público, excluindo as unidades ligadas à esfera privada. Além disso, nada mais óbvio do que cada sistema de ensino elaborar suas propostas pedagógicas e as escolhas da comunidade serem orientadas a partir dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino aprendizagem.

Portanto, destaca-se a necessidade de adequação dos documentos orientadores ampliarem concepções de gestão democráticas, pois na “gestão democrática os processos de decisão são compartilhados, o que supõe metas e objetivos coletivos, mas também há de se ter bem definida as responsabilidades individuais e coletivas” (GIL, 2013, p. 10). Contudo, apontam-se como indispensáveis a articulação de diferentes agentes na comunidade escolar.

Dentre os objetivos estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE), que vigora de 2014 a 2024, está a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. Esses conselhos têm atribuições que fazem parte do processo democrático de divisão de direitos e responsabilidades no processo de gestão escolar.

Buscamos, neste trabalho, discutir a formação do conselho escolar e suas atribuições em uma Unidade de Educação Infantil (UEI), integrante da rede de ensino da cidade de Mossoró/RN. Compreendendo que se trata de uma realidade complexa e permeada pelas contradições sócio históricas.

A pesquisa resulta do componente curricular Práticas Pedagógicas Programadas (PPP), componente obrigatório do quarto período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O trabalho adota a abordagem qualitativa por compreender que favorece a percepção das relações humanas e as peculiaridades sociais no contexto da empiria (GODOY, 1995). Dessa maneira, metodologicamente isso significa compreender as conexões orgânicas, ou seja, das instâncias da realidade no processo de constituição da totalidade parcial (MINAYO, 2000). Para isso, o desenvolvimento do estudo ocorreu por meio de revisão bibliográfica da literatura sobre a temática, pesquisa documental e pesquisa de campo na qual utilizamos de um questionário misto com perguntas abertas e fechadas.

Na revisão bibliográfica discutimos os conceitos de Gestão escolar, Conselho escolar e Gestão democrática, tendo como aparato teórico autores como, Adrião e Camargo (2002); Betini (2005); Dourado (2007). Além disso, na análise documental buscamos embasamento no Projeto Político Pedagógico (PPP), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). Já na pesquisa de campo, foi realizado entrevista semiestruturada em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) da rede de ensino da cidade de Mossoró/RN, tendo como sujeitos da pesquisa a diretora e uma professora da instituição.

ARTICULAÇÕES DEMOCRÁTICAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA

O conselho escolar pode ser identificado como um importante instrumento na realização de uma gestão democrática, de modo que viabiliza mobilizações coletivas em prol de objetivos comuns, no caso da Educação Básica, destaca-se a busca pela qualidade do ensino. Na busca por estabelecer relações mais democráticas nos contextos escolares o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, define providências, em suas metas e estratégias, para criar mecanismos de participação popular na organização do ensino brasileiro. Assim, define, na Meta 19, que os sistemas de ensino deverão dispor de “condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União” (BRASIL, 2014, p. 82).

A delimitação da meta 19 representa estabelecer um diálogo com os diferentes segmentos que integram a relação escola e sociedade. Para isso, faz-se necessário o estabelecimento de estratégias que visem atender as metas estabelecidas, inicialmente, portanto, o PNE (2014-2014) propõe na estratégia 19.2

ampliar os programas de apoio e formação aos(às) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções (BRASIL, 2014, p. 83).

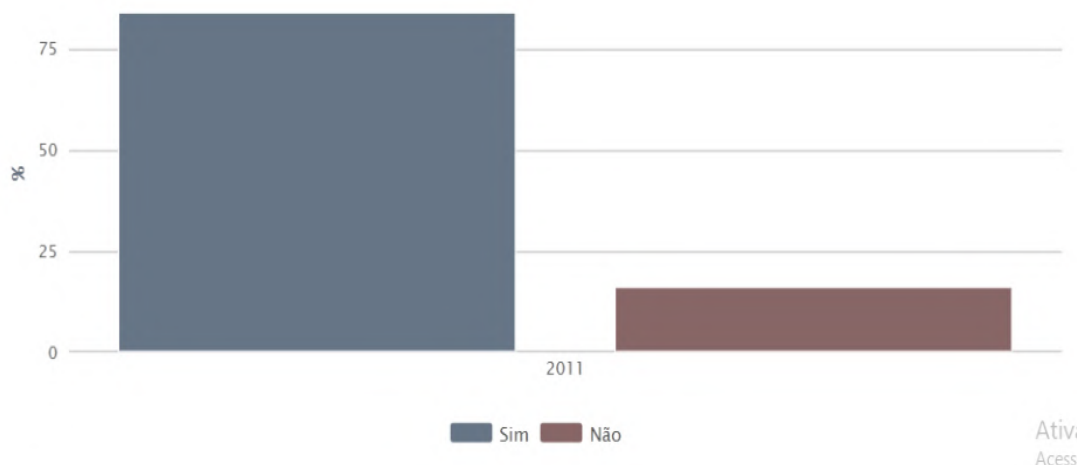
Nesse sentido, o processo de formação do conselho escolar aparece como uma estratégia para contribuir na implementação das políticas educacionais, garantindo assim o acesso e permanência com uma qualidade socialmente referenciada. Assim, assume o papel de controle social, além de acompanhar a prática educativa.

Dentre esses espaços, o Conselho Escolar se destaca, dado que sua participação está ligada, prioritariamente, à essência do trabalho escolar, isto é, ao desenvolvimento da prática educativa, em que o processo ensino aprendizagem é sua focalização principal, sua tarefa mais importante. Nesse sentido, sua função é, fundamentalmente, político-pedagógica (BRASIL, 2004, p. 11).

Na prática analisada, consta-se que o Conselho Escolar é formado pelos seguintes membros: gestora, supervisora, uma professora, representante da comunidade (mãe) e um funcionário dos serviços gerais, sendo estabelecido, como dinâmica de trabalho, encontros mensais e convocações extraordinárias, quando necessário. Ou seja, em seu corpo apresenta participantes com diferentes fazeres no âmbito escolar, propiciando diferentes visões para o processo de tomadas de decisões.

Ao serem questionado sobre a dinâmica de formação do Conselho, os membros da UEI destacaram que ocorre por meio de eleição, assim, o Conselho Escolar assume o papel de organizar uma comissão em que integre pais, alunos e funcionários. O conselho também desempenha um papel importante, pois delibera ações que acontece na escola: “Ele não serve simplesmente para só redigir atas, tem que ser realmente atuantes. [...] fiscaliza todas as ações desde a estrutura até o pedagógico tem que passar pelo conselho escolar” (PROFESSORA, 2017). Ato que acontece em muitas escolas da rede municipal de ensino.

Gráfico 01: porcentagem de municípios com Conselhos Escolares



Fonte: IBGE/Perfil dos Municípios Brasileiros (Munic) - 2006, 2009, 2011 / Preparação: Todos Pela Educação¹

Os dados disponibilizados na plataforma do Observatório² do Plano; nacional de Educação, indicando que 83,8% dos Municípios registram conselhos escolares ativos. Dessa maneira, conseguimos observar um avanço significativo na oficialização dos espaços de discussão, cabendo-nos questionar sobre a participação dos sujeitos que devem integrar esses espaços e a atuação como agente de transformação nos contextos de disputas e embates que envolvem as finalidades educacionais.

Com isso, são responsabilidades do conselho: elaborar o Regimento Interno do Conselho Escolar; convocar assembleias-gerais da comunidade escolar ou de seus segmentos; garantir a participação das comunidades escolar e local na definição do projeto político pedagógico da unidade escolar; promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorizem a cultura da comunidade local; propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar, respeitada a legislação vigente; participar da elaboração do calendário escolar, no que competir à unidade escolar; acompanhar a evolução dos indicadores educacionais, propondo, quando se fizerem necessárias, intervenções pedagógicas e/ou medidas socioeducativas visando à melhoria da qualidade social da educação escolar; elaborar o plano de formação continuada dos conselheiros escolares e fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar (DOURADO, 2007).

¹ Gráfico disponibilizado no Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE).

² Lançado em 2013, o Observatório do PNE é uma plataforma de advocacy e monitoramento pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País. A iniciativa conta com um site (www.opne.org.br), que traz indicadores de monitoramento das metas e estratégias do plano, além de análises, um extenso acervo de estudos, pesquisas, notícias relacionadas aos temas educacionais por ele contemplados e informações sobre políticas públicas educacionais.

Dessa maneira, buscamos conhecer, na Unidade investigada, como acontece a participação dos sujeitos envolvidos diretamente com o Conselho Escolar. Em sua fala, ainda enfatiza como acontece a participação dos professores na tomada de decisões na escola.

Os professores sempre participam das tomadas de decisões, até na compra de coisas para escola. Quando participam em assembleia, nós professores temos um representante da nossa categoria do conselho escolar que nos representa então. Tudo que acontece no conselho escolar esse professor que representa a nossa classe, passa para a gente. O que foi discutido, o que está em pauta [...] (PROFESSORA, 2017).

De acordo com a supracitada, a qual é muito segura em sua fala ao dizer que os anseios dos professores passam a ser representados pelo professor que integra a equipe do conselho, assim como ocorre com os demais seguimentos. Dessa maneira, “O conselho escolar se configura, portanto, como órgão de representação da comunidade escolar e, desse modo, visa à construção de uma cultura de participação, constituindo-se em espaço de aprendizado do jogo político democrático e de formação político-pedagógica” (DOURADO, 2007, p. 03).

Tal perspectiva, deve ser contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que se caracteriza como instrumento de democratização das relações nos espaços escolares, estabelecendo atividades, objetivos de um ano letivo, metas, função da escola e estratégias a serem adotadas em função do rumo nas ações da escola. Neste sentido, “a gestão do projeto político-pedagógico se realiza não somente durante o seu acompanhamento, mas também durante a sua elaboração.” (BETINI, 2005, p. 41).

Dessa maneira, a representação da gestão acrescenta que a atualização do PPP da escola ocorre com a participação dos “(...) docentes, representantes do núcleo escolar, gestão e demais funcionários. Assim, toda a comunidade escolar participa porque todo ano ele precisa ser elaborar a proposta pedagógica na escola, toda a comunidade interna e externa contribui na tomada de decisão atualizado” (GESTORA, 2017). Observamos, por meio do discurso da entrevistada, que ao elaborar a proposta pedagógica na escola, toda a comunidade interna e externa contribui.

“O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo.” (FREITAS et al 2004, p. 69). Com isso, a materialização da democracia acontece por meio das manifestações dos anseios e desejos dos diferentes seguimentos, e para que isso aconteça existe a necessidade da efetuação desse processo participativo e discussões coletivas para a tomada de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a perspectiva de discutir a formação do conselho escolar e suas atribuições em uma unidade de educação infantil (UEI), integrante da rede de ensino da cidade de Mossoró/RN. Consideramos, com base na fala da gestora e docente dos lócus de pesquisa, que o conselho é formado pelos diferentes seguimentos que integram a comunidade escolar, ação que faz parte da essência desse órgão.

Além disso, percebemos que o Conselho Escolar tem buscado atingir suas funções sociais estabelecidas nos documentos orientadores, bem como sua função social de proporcionar ambientes mais democráticos e de direito. Portanto, amenizar as discrepâncias existentes nos espaços escolares, estabelecendo articulações entre os espaços escolares e a comunidade externa são necessárias, estas que estão cada vez mais atuantes no incentivo de tomadas de decisões coletivamente. Pesquisar e enfatizar esse órgão do/nos ambientes escolares, é propiciar novos olhares para as ações que este realiza, as quais tem relevância significativa para todo o corpo escolar.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. Análise da LDB e Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2002.
- BRASIL/MEC. **LEI nº 9394, de 20/12/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.
- BETINI, Geraldo Antonio. A construção do Projeto Político Pedagógico da escola. **Rev. Ped.** – UNIPINHAL – Espírito Santo do Pinhal – SP, v 01, n 03, jan./dez. 2005
- BRASIL, Programa Nacional de Fortalecimento dos conselhos escolares, caderno 2: **conselho escolar e aprendizagem na escola**. Brasília – DF, 2004.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.
- FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004
- GIL, Raquel Mattos. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Cadernos PDE. Volume II. ISBN 978-85-8015-075-9.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.
- NETO, CABRAL A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber livro, 2009.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE TOMÉ-AÇU/PA: ANÁLISES PRELIMINARES

Taís Farias de Mesquita
Aluna do Curso de Pedagogia/Polo Tomé-Açu-Universidade Federal do Pará
thaysmesquita381@gmail.com

Alexandre Augusto Cals e Souza
Professor da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/Campus de Abaetetuba
Universidade Federal do Pará
alexandre@ufpa.br

RESUMO

A pesquisa em andamento tem como proposta a temática **Políticas Educacionais e a Organização do Ensino Público Municipal: A Organização do Ensino no Município de Tomé-Açu/PA**, tem como objetivo compreender as dinâmicas de organização do ensino no município de Tomé-Açu/PA, além de perceber a forma que as articulações políticas e sociais vêm sendo debatidas em torno de uma proposta efetivamente democrática de ordenação do sistema educacional no município do Baixo Tocantins e nordeste paraense. Como procedimento metodológico utilizaremos os referenciais da pesquisa qualitativa em educação por entender que este tipo de investigação é o mais utilizado nas pesquisas em ciências humanas e sociais. Pretendemos apresentar de forma sintetizada o surgimento do município que se deu durante o período histórico da exploração do território paraense pelos colonizadores portugueses que utilizavam dos diversos cursos que os rios tendem a oferecer. Mostraremos também como é desenvolvido a organização do sistema educacional municipal e como as entidades responsáveis pelo ensino tratam da questão do ensino municipal. O texto se encerra mostrando a importância de se organizar o ensino e refletir sobre as mudanças ocorridas no contexto educacional.

Palavra-chave: Organização do Ensino. Política Educacional. Sistema Municipal de Educação.

INTRODUÇÃO

Tomé-Açu é um município brasileiro do estado do Pará, pertencente a Mesorregião Nordeste Paraense e Município polo da Microrregião de Tomé-Açu. E seu surgimento remonta ao período histórico em que os colonizadores portugueses realizavam a exploração do território paraense. Essa região é um espaço onde se entrelaçam uma diversidade de diferenciadas ordens, conformando um perfil de peculiaridade onde os processos de produção e reprodução do trabalho, as formas de relação social e dos conflitos, apresentam dimensões gerais, mas também características e especificidades muito próprias do ambiente de inserção dos segmentos sociais presentes no território.

A chegada dos japoneses em Tomé-Açu, Segundo Violeta Loureiro, na sua construção da História Social e Econômica da Amazônia, refere-se que, no ano de 1926, se dirigiu ao Pará um grupo de cientistas japoneses que tinham como missão localizar áreas nas quais

pu dessem ser instaladas colônias agrícolas e, a partir delas, dinamizar a economia através do desenvolvimento de culturas, assim como de práticas modernas de cultivo.

Através dos japoneses a região também se transformou na maior produtora brasileira de acerola do Brasil. Sendo na região do Nordeste Paraense a principal referência. Também pela decadência da pimenta-do-reino por causa da fusariose na década de 1970 os imigrantes japoneses começaram a plantar cacau, que ganhou destaque e fez de Tomé-Açu o 6º maior produtor do estado. Sendo que quase 100% de todo o cacau produzido em Tomé-Açu segue o Sistema Agroflorestal, o SAF, tornando Tomé-Açu referência internacional em agricultura sustentável.

O município de Tomé-Açu é carinhosamente apelidada de *A terra da Pimenta*, pelo fato de que os primeiros japoneses a cultivavam nessa região e elevaram o Brasil, pela primeira vez, à condição de produtor mundial de pimenta-do-reino.

O município possui uma área total de 5.145,325 Km², com uma população de aproximadamente 61.095 habitantes, segundo dados do IBGE (2016). Tomé-Açu faz parte das estatísticas oficiais como uma das cidades brasileiras com o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) igual a 0,586 (Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil – PNUD, 2010). No âmbito educacional possui 160 escolas ofertando a educação básica (Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo investigar as dinâmicas de organização do ensino do município do Tomé-Açu, e perceber de que forma as articulações políticas e sociais vêm debatendo em torno de uma proposta efetivamente democrática de ordenação do sistema educacional deste município.

O SISTEMA EDUCACIONAL: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

No Brasil os sistemas são organizados de maneira progressiva, sofrendo influência de outros países, num processo alternado de centralização e descentralização. Na colônia, com o poder centralizado, a organização é mais jesuítica a partir do *rátio-studiorum* em que se ensinava o latim, grego e também hebraico. As escolas primárias eram instrumentos estratégicos à implantação do domínio político da Coroa, que não assumiu a instrução pública.

No entanto, é com Pombal que se estabelece o embrião do sistema nacional de educação, após a expulsão dos jesuítas (1759). E em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, algumas escolas foram organizadas, mas para atender, sobretudo, as exigências imediatas da corte. A partir da Independência (1822), surge a necessidade de se repensar o

papel que caberia à educação na estrutura do Estado. Com a Constituição de 1824 (inspirada na francesa), aparece o desejo de um sistema único nacional, entretanto, nenhum instrumento legal foi criado para isso.

No período Regencial, a crise financeira do Império e a crescente demanda educacional definiu como saída a descentralização. Com o Ato Institucional de 1834, as províncias assumem a criação e o financiamento das escolas públicas primárias, enquanto o Estado fica com o ensino superior. A escola Pedro II vai ser o modelo de escola copiado pelas províncias.

Em 1891, o sistema de ensino do Rio de Janeiro será um exemplo para o País. Benjamin Constant o organiza tendo como pressuposto o positivismo de Comte, adotando um currículo enciclopédico, laico que vai se chocar com as instituições religiosas. Os princípios de organização do conhecimento seguem a ordem positivista.

De modo geral, durante o Império e a primeira República, a União se omitiu em relação ao ensino elementar: expressão da visão elitista dominante que considerava a educação das classes populares uma questão menor.

Em 1931, com a reforma de Francisco Campos se estabeleceu um programa universal para as escolas, a inspeção escolar, a definição dos conteúdos para cada série, o que deve ser registrado pelos professores e fiscalizado pelo inspetor. A Constituição de 1934, influenciada pelo movimento dos Pioneiros da Escola Nova, veio assegurar a gratuidade e obrigatoriedade da escola primária, a vinculação de recursos, autonomia dos sistemas estaduais com legislação sobre seus Conselhos de Educação e a previsão de um Conselho Nacional de Educação cuja função seria elaborar um Plano Nacional de Educação. No entanto, o primeiro compromisso concreto se dá somente em 1942, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNPE) que possibilitou o primeiro convênio entre Estados e Municípios.

Com a Constituição de 1946 é estabelecido que a ação da União fosse supletiva, excluindo-se da responsabilidade perante a manutenção e funcionamento da escola pública, apesar de instituir autonomia à educação nos Estados e estabelecer percentuais para o financiamento da educação nacional. Já na Constituição de 1967, com a centralização autoritária do poder, o Estado irá abandonar a vinculação orçamentária, restringir a gratuidade do ensino primário, não explicitar sua obrigatoriedade e inaugurar a figura do ensino pago.

Na década de 80, a crise do regime e a crise econômica do Estado, provocam grandes mobilizações populares em prol da redemocratização. A escola ressurge para a sociedade como um espaço público apropriado de luta pela redemocratização, pelo acesso à aprendizagem e à gestão democrática. Os movimentos em defesa da escola pública de

qualidade crescem e incorporam forças políticas e sociais que estarão no centro do processo constituinte e das discussões da nova LDB. Todavia, na década de 90, marcada pelo processo de globalização do ideário neoliberal e de reestruturação produtiva decorrentes do esgotamento do Estado Keynesiano desenvolvimentista, a educação sofre novo revés com as políticas de desinvestimentos em Educação Básica. É neste contexto que se evidencia a defesa da descentralização como forma de desburocratizar o Estado, dar abertura a novas formas de gestão pública e permitir a autonomia gerencial das unidades escolares. É assim que na Constituição de 1988, confirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os Municípios ganham autonomia para criar e organizar seus sistemas de ensino, instituindo-se o Regime de Colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O que se tornou um grande desafio visto que a descentralização ganhou caráter de desconcentração marcada pela racionalidade econômico-financeira em que o Estado se desobriga da manutenção da educação como um direito público, como um instrumento de inclusão de proteção social e de solidariedade.

Nesse processo histórico evidencia-se que todas as reformas realizadas nos sistemas de ensino são, quase sempre, feitas para atender às mudanças de cunho sócio-político-econômicas, ou seja, as mudanças que ocorrem ao nível da economia e da política exigem, afetam, provocam mudanças nos sistemas de educação do país.

Percebemos que o atual paradigma de educação proposto e aceito pela sociedade durante anos ainda está enraizado nas práticas, concepções e até mesmo na estrutura física e organizacional das escolas, ou seja, a educação e mais especificamente a organização do ensino, estão ordenados de tal forma que respalda, reforça e mantém, em grande parte, o modelo de educação a serviço da reprodução das relações sociais de dominação.

O contato com a literatura sobre currículo e sobre o percurso da política educacional brasileira, demonstra que as escolas de modo geral, no Brasil, ao serem ordenadas pelo atual sistema de educação – expressão de um determinado modelo de sociedade – acabam ficando até certo ponto, “prisoneiras” deste arquétipo, apesar dos esforços de governos democráticos, em alterar a cultura escolar e a forma de ser das escolas. O pior é que os educadores acabam, muitas vezes, aceitando ou acreditando que este cânone orgânico-político hegemônico é o modelo e não *um modelo*.

Outra questão é que este sistema técnico-burocrático está muito vivo na cultura social, ou seja, verifica-se com muita clareza sua força, o quanto ele está “plantado” na compreensão que os sujeitos sociais possuem da escola, da educação. Ao mover os sujeitos e mover-se com eles, nota-se que ele não está radicado apenas nos pais, alunos, comunidade, educadores

conservadores, mas até mesmo em alguns educadores progressistas que, ao pretenderem fazer mudanças na escola, se esquecem de pensar na mudança do próprio sistema de ensino. Desta forma, que os sistemas de ensino são manifestações concretas de formas sociais de exercício do poder.

Destacamos, do ponto de vista micro, e de forma breve, algumas características da maioria dos atuais sistemas de ensino:

a) São quase sempre tecno-burocráticos e gerenciais; os setores ou departamentos de ensino que dão corpo administrativo ao sistema são organizados de forma parcelada, fragmentada, pouco articulada e relativamente independente sobre as ações que realizam. Na maioria das vezes as decisões são tomadas de cima para baixo, a partir de alguém ou um grupo que determina o que deve ser feito, sem consulta ou participação dos envolvidos no processo;

b) As escolas são mantidas numa estrutura funcionalista hierarquizada em que a ênfase recai, sobretudo no administrativo. O pedagógico é relegado ao segundo plano. Na maioria das vezes não existe explicitamente um projeto político pedagógico orientador das ações das escolas;

c) O currículo que reveste o ensino é um currículo prescrito de caráter academicista, seletivo e disciplinador, construído à revelia dos sujeitos que fazem e pensam a educação, onde já está decidido o que os educadores devem ensinar e o que os educandos devem aprender;

d) O ensino é organizado numa sucessão de séries, ou seja, cada série corresponde à exigência de domínio de um conjunto de conteúdos que devem ser transmitidos, verificados e acumulados, “necessários” à etapa seguinte;

e) O conjunto de conhecimentos a ser ensinado é dividido em disciplinas que são ministradas separadamente, uma após a outra, de forma estanque e, geralmente, sem intercomunicação;

f) O conteúdo (conhecimento) de cada disciplina é preestabelecido, ordenado hierarquicamente, dividido de acordo com as idades dos alunos e “dados” sem inter-relação com o conteúdo das demais disciplinas e o contexto mais amplo. Geralmente são definidos nos livros didáticos, escolhidos sem consulta e fora da realidade vivida por aquele município.

g) O tempo dividido em aulas, turnos, bimestres, semestres; espaço pedagógico fracionado em espaço para estudo, para a brincadeira e para o exercício do corpo; trabalho separado entre quem planeja, executa, recebe; a aprendizagem, entre quem ensina e quem aprende e etc.

Para completar essas características dos sistemas de ensino, estamos tomando como exemplo os municipais, a ele cabe a decisão, reconhecida pelo “contrato social”, de dizer quem está ou não apto a receber a certificação que dará respaldo aos sujeitos de serem reconhecidos e aceitos como portadores de determinados conhecimentos necessários e atuarem socialmente. Adota-se para isso, a avaliação mensurativa, classificatória, excludente e seletiva, revelando o recorte de classe do sistema.

Percebemos assim, a nível micro, como os sistemas de ensino, incorporado que está ao capital cultural, dá suporte, legitimação e alimenta, através deste modelo e das atividades cotidianas desenvolvidas em sala de aula, o modo de produção hegemônico.

Do ponto de vista macro, necessitam ainda de uma real autonomia, visto que a descentralização, regulamentada e induzida pelo estado de viés neoliberal, na década de 90, apenas descentrou as funções, rompendo com os princípios de compartilhamento, de colaboração recíproca entre os entes federativos conquistados em Lei (Constituição de 1988 e LDB de 1996), acabando por reforçar a cultura autoritária e clientelista da política pública brasileira.

Nesse sentido, faz-se urgente e necessário repensar as bases do vigente modelo de educação, nos atuais Sistemas de Ensino Municipal. Apesar das dificuldades acima citadas, a legislação brasileira hoje, principalmente a Constituição de 1988 e a LDB (1996), possibilitam aos municípios maior autonomia na criação e organização de seus sistemas de ensino. Mesmo com as distorções verificadas em termos de modelo e financiamento é possível pensar em alternativas que de fato coloquem os sistemas municipais em sintonia com outros processos, com outro modelo de educação, pautado numa outra visão de ciência, de conhecimento, comprometidos com a construção de uma sociedade mais humana e solidária e orientados por uma Política Pública Democrática e Popular, com o intuito de mudar a escola por dentro e iniciar um processo de superação da cultura de exclusão. Afinal, é no município que começa nossa cidadania

Dessa forma, os sistemas de ensino municipais podem contribuir para a quebra do clientelismo e fisiologismo ainda muito fortes no poder local e o surgimento de outra cultura local em que a educação pública municipal, articulada e em colaboração com os outros entes federativos, se torne uma referência importante de cidadania popular, democrática e participativa necessária à formação de cidadãos mais ativos e comprometidos com o controle social do poder público. Como nos diz Paulo Freire “a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Cabe-nos colocar sua força em função de nossos sonhos, da reinvenção do poder” (FREIRE, 2000, p. 126-127).

No entanto, é preciso que se continue a investigar como os sistemas de ensino estão sendo gestados, implementados; quais características vêm assumindo, principalmente na Região Amazônica e, mais especificamente, no nordeste paraense, já que os estudos realizados até agora são raros, incompletos e insuficientes. Além disso, muito pouco ainda se tem discutido na literatura sobre a articulação entre o poder local e a educação nesses espaços.

Por isso, ressaltamos a importância em aprofundar os estudos objetivando compreender como os municípios do Baixo Tocantins e nordeste paraense, especificamente o de Tomé-Açu, vêm organizando seu sistema de ensino e perceber se ocorre efetivamente a participação democrática que possibilite repensar o poder local.

Isto é de fundamental importância, visto que refletir sobre a organização dos sistemas de ensino implica refletir sobre as políticas públicas de educação; implica também perceber que não bastam apenas mudanças organizacionais. Requer, sobretudo, uma mudança de paradigma que caminhe em direção a outra Proposta Político-Educacional e de Gestão Pública e Democrática para as cidades.

Tal especificação é um argumento bastante significativo para afirmar a relevância do estudo aqui proposto, e as interconexões que podem ser apontadas para uma avaliação global do que vem sendo realizado na organização do sistema municipal de ensino em Tomé-Açu.

METODOLOGIA

O método utilizado será da pesquisa qualitativa de modo que, se torna imprescindível para o estudo desse trabalho pois envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos na relação do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes no processo investigativo.

Percebemos a pesquisa qualitativa como uma possibilidade de aproveitamento de várias experiências científicas, técnicas, métodos e abordagens pós-estruturalistas, neopositivistas, neomarxistas, teorias e rituais do drama e da cultura, etnometodologia, etc. Podemos afirmar que temos segurança quanto à possibilidade da pesquisa qualitativa ser eficaz e relevante na construção dos procedimentos para responder questões concernentes às dinâmicas de organização do sistema de ensino do município Tomé-Açu/PA e de perceber as articulações políticas e sociais em torno de uma proposta efetivamente democrática de ordenação do sistema educacional neste município do nordeste paraense.

As técnicas mais utilizadas para a coleta dos dados nos estudos qualitativos são: a observação, as entrevistas e a análise de documentos.

O pesquisador que utiliza essas técnicas em seus trabalhos de pesquisas tem que tomar o cuidado em relação ao seu uso. Concordamos com Wolcott (1990), quando ele diz que tem que ter uma devida atenção quando usar algumas técnicas qualitativas para estudos sociais e educacionais.

Em nosso trabalho de pesquisa procuraremos, inicialmente, realizar um estudo historiográfico do processo de constituição dos sistemas de ensino para compreender a dinâmica de organização no processo educacional brasileiro e buscar perceber o atual processo de desenvolvimento dessa temática em nível nacional, estadual e municipal.

Em seguida utilizaremos a análise documental, pois, os documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação.

No campo de pesquisa utilizaremos as seguintes técnicas para a coleta e análise dos dados:

1) O questionário: já que um recorte horizontal amplo pode nos fornecer informações valiosas sobre como o sistema está sendo conduzido e efetivado na prática por seus gestores.

2) A entrevista: visando completar e aprofundar a investigação, visto que só o questionário é insuficiente para compreender a problemática levantada.

A importância dessas técnicas é que elas não são simplesmente técnicas de pesquisa, mas, principalmente, técnicas de sociabilidade, pois nos permitem um grau bastante grande de interação, de aproximação com os sujeitos, com os significados que atribuem a si e ao seu mundo, com o contexto onde esses significados ganham vida. Daí que elas precisam se fazer articuladas para manter uma visão de totalidade entre o que se desenrola dentro e fora do sistema de educação municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o sentido e os objetivos deste projeto, a investigação sobre a dinâmica de organização do ensino no município de Tomé-Açu/PA, permitirá a visualização dos efeitos sociais mais amplos no que diz respeito às políticas educacionais implementadas neste município, sendo assim, o projeto tem como meta fundamental fazer com que os resultados da pesquisa se tornem meios eficazes para contribuir no desenvolvimento da educação municipal com reflexos no nordeste paraense e Baixo Tocantins.

Contudo, a pesquisa está em andamento e seguirá de maneira processual durante 12 meses com momentos distintos mais articulados, concomitantes ou não, como; conhecimento da realidade e dos sujeitos a serem pesquisados; estudo historiográfico; levantamento e

análise documental; elaboração dos instrumentos de coleta de dados pré-teste dos instrumentos; coleta e organização dos dados; análise dos dados.

É importante esclarecer que a perspectiva aqui delineada poderá sofrer alterações à medida que a pesquisa se efetivar e nos familiarizarmos com o conjunto de estudos produzidos e a serem realizados. Sabe-se que toda pesquisa é sempre um processo de muitas idas e vindas, de formulações e reformulações, de construção e reconstrução permanentes, não estando, portanto, pré-estabelecido e determinado, em definitivo, todas as etapas a serem percorridas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Perseu. Pesquisa em ciências sociais. In: HIRANO, Sedi (Org.). **Pesquisa Social: Projeto e planejamento**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.
- APPLE, Michael; BEANE, James (orgs.). **Escolas democráticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Escola, Planejamento e Democratização da Educação. In: SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia C. Macedo de (Orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIN, Alain. **A questão Local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Democracia local e participação popular**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio; CHAIA, Vera (Orgs.). **Gestão Municipal: descentralização e participação popular**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CALS, Alexandre Augusto e Souza. **Políticas Educacionais na Amazônia: Estado, Democracia, Sociedade Civil e Participação**. Jundiá (SP): Paco Editorial, 2015.
- _____. **Políticas Educacionais no Arquipélago do Marajó: a organização do ensino no município de Breves/PA**. 2012. 143 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- _____. **A questão cultural no contexto amazônico: a cultura regional nos currículos escolares das redes municipal e estadual do ensino público de Belém/PA**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. Fundação Carlos Chagas, **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 3-35, jul/dez. 1999.
- CASASSUS, Juan. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999. p. 13-30.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DENZIN, N. **The research act**. New York: McGraw Hill, 1978.
- DOWBOR, Ladislau. **O que é Poder Local**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DURIGUETTO, Maria Lucia. **Sociedade civil e democracia: um debate necessário.** São Paulo: Cortez, 2007.

PROGRAMA NACIONAL DO MATERIAL E DO LIVRO DIDÁTICO EM CONTEXTO ESCOLAR

Joana D'arc dos Santos
Aluna do Curso de Pedagogia-Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Joanadarc359@hotmail.com

RESUMO

Esse trabalho parte do seguinte questionamento: Como o Programa Nacional do Material e do Livro Didático (PNLD) se materializa na realidade escolar? Compreendendo que, dentro do cenário socioeconômico brasileiro, esse programa passou por significativas mudanças até se constituir como política educacional de particular importância para as escolas públicas, sendo assim, buscamos apresentar uma síntese da realidade escolar ancorada pela ênfase nas políticas públicas como forma de traçarmos um paralelo entre o que estabelece os documentos oficiais que norteiam a educação e as demandas reais da escola. Nesse sentido, apresentamos algumas reflexões sobre o cenário da política educacional brasileira na rede pública de ensino, em diálogo com os autores Giorge, Höfling, Souza e Gouveia e disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como estratégia de pesquisa optou-se por utilizar o método etnográfico como forma de detalharmos a rotina de trabalho com o material didático pelos professores, somando-se a aplicação de questionários para maiores coleta de dados sobre a realidade de uma escola pública da rede estadual de ensino, do Município de Acari-RN. Como resultados, verificamos que mesmo com os avanços o PNLD tem problemas tão desafiadores quanto urgentes para serem enfrentados no espaço escolar, tais como: número insuficiente de exemplares, não contempla todas as disciplinas do currículo escolar, inadequação contextual e distanciamento da realidade do aluno.

Palavras-chave: Política Pública. PNLD. Contexto Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A clara relação entre educação e políticas públicas, assegurada por um projeto social que hora nos parece claro, hora bastante obscuro, nos leva a questionar como as ações pensadas dentro desse projeto chegam e como são efetivadas nas escolas públicas brasileiras, considerando suas realidades e o pensamento de unilateralidade adotado nas políticas governamentais. Nessa direção, buscamos apresentar uma síntese da realidade escolar ancorada pela ênfase nas políticas públicas, em uma tentativa de responder a seguinte questão: Como o Programa Nacional do Material e do Livro Didático (PNLD) se materializa na realidade escolar? E, embora, essa seja uma temática bastante discutida, nos parece indispensável continuarmos a refletir como forma de ampliar os olhares e as informações sobre as ações que chegam à escola, no sentido de analisarmos se atendem as demandas escolares e os objetivos que se propõem alcançar.

Nesse sentido, partindo de observações e aplicação de entrevistas, a presente pesquisa é fruto das inquietações surgidas durante as discussões realizadas dentro da disciplina Políticas e organização da Educação no Brasil no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo como lócus a Escola Estadual Prof.^a Iracema Brandão de Araújo, localizada na Rua Silvino Bezerra Filho, 640, no Bairro PE. José Dantas Cortez, em Acari - RN. Atualmente, esta escola atende 296 alunos no Ensino Médio regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma equipe de 42 funcionários, entre gestores, coordenador administrativo, supervisores escolares, assistentes de alunos com necessidades especiais e docentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Criado pelo governo federal em 1985, o Programa Nacional do Material e do Livro Didático, doravante PNLD, tem como principal característica a distribuição gratuita de livros didáticos para alunos das escolas públicas, com livre participação de editoras nacionais e de professores das diversas áreas do conhecimento, cabendo a este a responsabilidade de escolher a coleção a ser utilizada durante um determinado período em sua respectiva área e escola. Contudo, parece-nos importante pontuarmos alguns aspectos para maiores esclarecimentos acerca desse programa.

Segundo Giorge (2014, apud Brasil 2012, P.5) o decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, traz os seguintes critérios para o PNLD:

Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias e o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2012).

A partir desse decreto podemos perceber que o PNLD começa a deixar de ser uma política de governos para se tornar uma política de Estado em atendimento às demandas educacionais, capaz de oferecer a estudantes e professores da escola pública suportes que os auxiliam em suas práticas e uma trajetória para o processo de ensino e aprendizagem em atendimento, por exemplo, as especificidades de cada etapa do ensino. Por outro lado, essa política e as ações que são pensadas refletem o projeto social do nosso país em meio às

transformações administrativa e econômica, no qual o estado passa para a responsabilidade do professor a escolha não apenas do livro didático, mas a direção e progressão da aprendizagem.

Nesse sentido, apesar do estado estabelecer uma política destinada ao oferecimento de suportes didáticos e pedagógicos, uma vez que, segundo Souza e Gouveia (2010, p. 24) do “ponto de vista da qualidade e dos resultados escolares, cabe ao poder público assegurar insumos mínimos necessários ao trabalho escolar e assegurar processos de avaliação”, a inconstância administrativa e a priorização dos aspectos financeiros faz com que o PNLD fique vulnerável diante políticas econômicas adotadas, passando a absorvê-las e refleti-las. O que gera impactos violentos dentro do espaço escolar, pois, segundo Rivas (1991, *apud* SOUZA; GOUVEIA 2010, p. 15), o “Estado abandona seu papel de benfeitor, compensador e articulador dos interesses sociais mais amplos, passando a favorecer àqueles dos grupos vinculados ao setor moderno da economia”.

Por outro lado, a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fixa no artigo 4º inciso VIII que *o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde* (Grifos nosso), com isso há uma clara determinação do papel do estado em ofertar as condições necessárias para o desenvolvimento significativo do processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis e modalidades da educação básica. E essas condições não podem ser ofertadas de maneira parcial, à medida que se apresenta como um direito instituído ao indivíduo em processo de escolarização na rede pública de ensino.

Desta forma, esse cenário contraditório que se instaura entre o que é determinado na legislação e o que efetivamente faz o estado, em conjunto com as ineficientes políticas de distribuição de material de apoio às práticas educativas gera um sentimento negativo em torno do PNLD, associado principalmente à ausência e a qualidade do material, mesmo que este procure atuar como um mecanismo de combate à baixa qualidade do material que chega às escolas brasileiras ao estabelecer processos avaliativos desses materiais, por exemplo. Assim, em se tratando de programas e políticas educacionais, HÖFLING destaca que:

Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento, e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação da política da educação (HÖFLING, 2001, p. 39).

Segundo os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o PNLD em 2017 atendeu em todo território, no ensino fundamental e médio, um total de 117.690 escolas, 29.416.511 alunos, distribuindo 152.351.763 exemplares com um investimento de 1.295.910.769,73. Isso significa que milhares de estudantes por meio da ação colaborativa tiveram acesso aos materiais disponibilizados pelo PNLD que, em muitos casos, oferecem múltiplas fontes, relacionam conteúdos e disciplinas às vivências cotidianas e acompanham as demandas pedagógicas da sociedade. Dessa forma, ao analisarmos esses números podemos a princípio achar que essa é uma política que atende as demandas da escola pelo menos em quantidade, contudo infelizmente essa não é uma verdade quando entramos no chão da escola.

Entretanto, é importante destacar que essa política trouxe para a escola mudanças positiva, pois à medida que esse programa adquiriu maior abrangência tornou-se uma importante política de inclusão educacional, garantindo aos alunos e professores da rede pública de ensino o acesso a vários suportes de mediação no processo de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas que constituem o currículo da Educação Básica. E atualmente, em muitas realidades esta se constitui como única fonte de material impresso para professores e alunos da rede pública de ensino.

3 PROGRAMA NACIONAL DO MATERIAL E DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA

A partir da relação que se estabelece entre os objetivos do PNLD e seu principal objeto de atuação na escola somos inevitavelmente levados a entrar no cotidiano escolar. Durante uma semana, no período de 28 de maio a 1º de junho acompanhamos alunos e professores, sem interferência em suas atividades diárias, e por último aplicamos um questionário junto ao vice-diretor e a coordenadora pedagógica da Escola Estadual Prof.^a Iracema Brandão de Araújo, no município de Acari/RN, que serão identificados ao longo de nossas reflexões como **A** e **B**.

Inicialmente, em nossas observações constatamos que a referida escola, além do acesso ao PNLD, é assistida pelo Programa Caminho da Escola e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. E, no que concerne ao PNLD observamos que a escola possui na biblioteca um acervo bem variado entre obras literárias e de suportes a alunos e professores, assim como os alunos possuem acesso ao material didático que ficam em estantes na própria sala de aula. Nessa direção, ao questionarmos **A** e **B** sobre quais categorias do PNLD a escola tem acesso, eles afirmam que a escola recebe material didático, literário e pedagógico. Nesse contexto, nos chamou atenção o fato que em nossas observações verificamos que o

componente curricular Educação Física tem suas atividades dividida entre a sala de aula e um espaço para a prática de esportes, porém nas atividades de sala de aula o professor, assim como os alunos, não tem acesso ao material específico que o auxilie nas discursões teóricas, tendo que usar anotações ou apostilas.

Segundo os dados disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o PNLD em 2017 distribuiu um total de 152.351.763 exemplares, porém embora forneça livros didáticos para a grande maioria das disciplinas ainda não consegue atender a todas as áreas do currículo escolar no Ensino Médio, demonstrando que mesmo com números impressionantes e sucessivas mudanças o PNLD precisa passar por uma reestruturação para o atendimento de áreas tão importante quanto Português e Matemática, até mesmo como forma de diminuir a visão errônea de que ao aluno da educação básica não se deva oportunizar uma formação ampla. E, é essa necessidade de reestruturação que vem a ser reforçada quando questionamos sobre que aspecto do PNLD deveria melhorar e **A** dá a seguinte resposta: “Sim. A escolha de livros para a EJA, pois faz 2 anos que o livro dessa modalidade venceu, e não houve renovação”. Enquanto que, **B** para esse mesmo questionamento abre espaços para reflexões ainda mais amplas, porém não menos importante, sem deixar de pontuar a deficiência do PNLD quanto ao atendimento de todas as áreas e modalidades. Vejamos,

B- Que seja feito em vista a realidade de cada região, haja vista se basearem mais na região sudeste. Que algumas disciplinas como filosofia, Sociologia, arte tenham conteúdos ou livros para cada série. Textos não tão extensos e atividades mais objetivas.

Como podemos perceber, **A** e **B** deixam claro que apesar dos números apresentados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação há um déficit na quantidade dos livros disponibilizados para escolas e alunos e em casos específicos sua atuação é ineficiente ou se quer existe, pois não consegue atender em seus ciclos de distribuição todas as modalidades do ensino ou atender todas as disciplinas do currículo escolar. E essa realidade é vencida com estratégias de trabalhar o mesmo conteúdo em todas as séries ou dividir os conteúdos, por exemplo, do livro de Filosofia ou Sociologia em blocos, dessa forma se o livro for composto de sete unidades, divide-se essas unidades de conteúdos entre o 1º, 2º e 3º do ensino médio. Isso significa que o aluno deixa de ter contato progressivo com os conteúdos, já que o professor precisa frear a aprendizagem em função dos bimestres seguintes.

Outro aspecto que nos chamou atenção no discurso de **B** é a clara indicação de que o livro didático que chega a escola não apresenta uma proximidade com a realidade

sociocultural da região, nesse sentido, entendemos que o atendimento de uma única realidade caminha para uma falsa hegemonia da sociedade brasileira que nega a identidade não apenas do indivíduo, mas do sujeito social. Em outras palavras, essa falta de adequação a realidade social faz com que o aluno e até o professor passem a não se reconhecer e refletir sobre sua própria realidade dentro do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, isso nos leva a questionar o modelo de avaliação adotado pelo PNLD à medida que ela se mostra ineficiente para atender a demanda de disciplinas que devem ser vista pelo aluno da educação básica e a diversidade na qual a escola está inserida.

Nesse sentido, o livro didático apesar de se constituir como um projeto externo precisa dialogar com os caminhos traçados pelas escolas para que possa vim a somar em seus projetos de ensino, dessa forma o PNLD precisa adotar uma política de descentralização no que se refere aos critérios adotados em sua avaliação e distribuição, para que possa atuar efetivamente em parceria com as escolas independentemente da sua localização geográfica. Isso porque, hoje dentro da realidade educacional o PNLD se transformou em uma política indispensável para a prática educativa e até de inserção social. Nessa perspectiva, nossos entrevistados apontam que esse programa contribui com:

- A-** Mais opções de livros para os alunos, suportes pra o professor utilizar em sala de aula como recurso didático ou paradidático. Considero que o livro didático é muito importante que concerne o auxílio na prática docente.
- B-** Facilita os alunos no acompanhamento dos conteúdos, orienta a condução da aula pelo professor, e como recurso é um dos vários recursos que pode orientar o desempenho da aula. É uma ferramenta muito importante...

Claramente esses discursos mostram que, embora haja aspectos que devem ser reconsiderados dentro do PNLD, sua contribuição para o desenvolvimento das práticas educativas é inegável, tendo em vista os subsídios que fornece a professores e aluno em função de uma aprendizagem mais significativa e abrangente. E, é justamente essa importância do livro didático, em consequência do próprio PNLD, que torna necessário um olhar reflexivo sobre sua materialização na escola. Pois, é a partir do reconhecimento dessa materialização que políticas e ações voltadas à educação brasileira podem ser organizadas e reestruturadas, tendo em vista a escola enquanto espaço de realidades múltiplas.

Em resumo podemos elencar as seguintes problemáticas desse programa:

- 1- Falta de renovação do material;

- 2- Número insuficiente;
- 3- Não atende a realidade do aluno e da escola;
- 4- Não atende a todas as disciplinas e modalidades de ensino;

Embora, essas problemáticas observadas já tenham sido pontuadas inúmeras vezes e se tenha buscado implementar ações para solucioná-las, essa política ainda não conseguiu superar problemas que se arrastam desde o início de sua organização para que possa em atendimento as demandas da escola. É evidente que acesso ao PNLD não assegura a escola, professores e alunos o atendimento de suas necessidades em termos quantitativos e de qualidade para o ensino. Não que estejamos aqui tentando colocar o PNLD como a solução para todos os problemas do ensino brasileiro. O que nos parece interessante pensar é que essa política dentro da realidade educacional brasileira funciona como estruturante da ação pedagógica, sendo assim, superar problemas pontuais torna-se indispensável para o alcance e atendimento de uma educação de qualidade. Isso em parceria com uma nova postura dos profissionais que estão nas salas de aula, na qual a busca por outras fontes faça parte da realidade docente como forma de complementar o material que chega à escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas brasileiras destinadas à educação passaram por um longo processo, desde a organização da legislação a efetiva concretização no espaço escolar, e nem sempre essas transformações ou reformulações asseguraram uma educação de qualidade e as mesmas condições de aprendizagem, contudo essas mesmas políticas garantiram que alguns dos problemas pontuais da nossa educação fossem minimizados. Esse, inegavelmente é o caso do Programa Nacional do Material e do Livro Didático que desde a sua implantação passou por significativas reformulações e hoje é uma importante ação do estado para a educação brasileira.

Graças a esse programa muitos alunos e professores da rede pública de ensino tem acesso a suportes que os auxiliam em suas atividades. Também fica evidente a necessidade de adequação quanto à contextualização do material que é entregue as escolas, maior acompanhamento da distribuição, validade do material do aluno, entre outros. Nesse sentido, levantar reflexões sobre essas problemáticas do PNLD no contexto escolar caminha para um ajustamento de suas ações e abre espaço para que a comunidade escolar contribua para as avaliações, participe e acompanhe as ações que gerem esse programa, assim como

compreenda melhor seu funcionamento para poder exigir que sejam cumpridas as ações que o estrutura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. 2009.

GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di. **Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública**: o livro didático como capital cultural do aluno/família. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a08.pdf>>. Acessado em 2 de maio de 2018 às 14h00min h e 04min.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **ESTADO E POLÍTICAS (PÚBLICAS) SOCIAIS**.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> >. Acessado em 8 de junho de 2018 às 11h00min h e 47min.

Programas do Livro. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>>.

Acessado em 20 de maio de 2018 às 19h e 04min.

SOUZA, Ângelo Ricardo. GOUVEIA, Andréa Barbosa. Políticas Educacionais Atuais.

Políticas da Educação no Brasil. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010, p. 63-88.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DE ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Zelânia do Carmo Silva
Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual da Bahia-Mestranda do PPGEEn-UESB
zelania.silva@eduacca.ba.gov.br

Benedito Gonçalves Eugenio
Doutor em Educação (UNICAMP)-Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
beneditoeugenio@bol.com.br

Andrea Santos Oliveira
Mestranda do PPGEEn - UESB
cores1ba@hotmail.com

Elenilson Evangelista da Silva
Mestrando do PPGEEn-UESB
lenepedagogo@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta uma discussão acerca do Projeto Político Pedagógico e a gestão do contexto escolar, considerando que este documento é um instrumento de organização e implementação da gestão democrática na escola. Pretende-se apresentar os avanços e desafios para a participação e descentralização do poder neste espaço educacional, enfatizando os ranços dos regimes imperialistas e modelos centralizadores que permearam a história do Brasil e os sistemas de ensino, sendo ainda, nos dias atuais, entraves para a efetivação da gestão democrática na escola. Dessa forma, este trabalho objetiva discutir a importância e os desafios para implementação da gestão democrática, apresentar os diversos espaços e mecanismos de participação, dando ênfase a função e relevância do PPP nesse processo. Para tanto, fez-se o levantamento e estudo de diversos pesquisadores da temática abordada e, a luz desses estudiosos, buscou-se aprofundar e fundamentar a concepção de Projeto Político Pedagógico enquanto possibilitador do envolvimento dos segmentos que compõem a escola em seu planejamento e ação, considerando que este documento retrata a identidade da escola, que por sua vez, numa via de mão dupla, absorve a cultura do contexto em que está inserida, opera pela ação-reflexão de seus atores à medida que recebe e transmite cultura. Este movimento é sistematizado, organizado e motivado pela dinâmica de construção e implementação do PPP que deixou de ser mais um documento burocratizado e quando bem operacionalizado torna-se eficaz ferramenta de aperfeiçoamento da democracia no interior da escola.

Palavras- chave: Projeto político-pedagógico. Gestão democrática. Escola.

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil se confunde com o modelo político instaurado no país no período de sua colonização. Os ranços do imperialismo colonial, marcado pela centralização do poder, autoritarismo, restrição de direitos e da participação política imperam ainda hoje nas diversas instâncias e setores político-administrativos, inclusive nos sistemas

educacionais que se apresentam enquanto instrumentos de reprodução de tais práticas de dominação política. Apesar das normas e legitimação da democracia, as instituições educacionais ainda caminham a passos lentos para inserir ou implementar em seu modelo de gestão mecanismos efetivos de participação.

Com o advento dos movimentos de redemocratização do país e aprovação da Constituição de 1988, a educação torna-se um direito e dever, cabendo ao Poder Público o dever de garantir escola pública, gratuita e de qualidade a todos os cidadãos brasileiros. Atualmente, com a democratização do acesso à escola o discurso da qualidade educacional impera no bojo das políticas públicas de educação e a gestão democrática do ensino é considerada por teóricos e estudiosos da área enquanto fator preponderante para a conquista e garantia desta qualidade.

Dessa forma, o planejamento e implementação de práticas que possibilitem a participação e o envolvimento de todos os agentes educacionais nos processos de gestão ainda restringem-se a metas nos planos educacionais, pois mesmo vivendo há mais de três décadas a tão sonhada democracia percebe-se que o exercício desta ainda é um desafio na maioria dos sistemas educacionais.

Por outro lado, algumas ações implementadas, na maioria das vezes, apenas pela imposição da lei, como eleições para gestores das escolas, criação de colegiados e conselhos, organizações estudantis, têm sido passos significativos para o estabelecimento de uma escola democrática. Contudo, sendo a escola a instituição responsável pela transmissão da cultura da sociedade da qual faz parte, deve criar em seu interior, condições efetivas que possibilitem aos seus membros, vivenciar experiências de participação e o modelo democrático instaurado na sociedade brasileira.

Assim, para atender esta demanda, é fundamental o Projeto Político-Pedagógico, percebido enquanto um instrumento de gestão democrática, por se tratar de um documento vivo, que desde a sua construção até o processo avaliativo, sugere o envolvimento e engajamento de todos os segmentos da comunidade escolar num constante movimento de reflexão-ação-reflexão da prática e das vivências políticas e pedagógicas no interior da escola.

O Projeto Político Pedagógico precisa externar claramente a sua verdadeira identidade e cultura. Ao ser construído coletivamente conferi amplitude e sentido à prática pedagógica. Justamente por esta razão, as forças desse contexto devem se correlacionar nos momentos de planejamento das metas a serem alcançadas, bem como das ações a serem executadas na e pela comunidade escolar. Dessa forma, o presente trabalho objetiva discutir os desafios da

gestão democrática na escola e analisar os espaços e mecanismos de participação, destacando a função e relevância do PPP neste processo. Para tanto, fez-se levantamento bibliográfico de estudos sobre a temática.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: IMPORTÂNCIA E DESAFIOS

A sociedade contemporânea, cujas políticas governamentais têm como pano de fundo pressupostos neoliberais, vivencia intensas mudanças de ordem econômica, política e sociais. Esse contexto sinaliza a necessidade e urgência de se pensar em novos paradigmas e estratégias educacionais, que dê conta de formar agentes atuantes, envolvidos no processo de transformação dessa realidade social.

Diante disso, faz-se necessário que a escola repense suas práticas e função social e desta forma, defina o tipo de cidadão que deseja e precisa formar e para isso, quais princípios devem nortear sua organização e ações pedagógicas. No entanto, este processo de superação de um modelo educacional difundido historicamente, cujas bases são consolidadas por práticas burocráticas, autoritárias, verticalizadas e excludentes, apresenta desafios que devem ser discutidos e enfrentados no “chão” da escola e assumidos coletivamente.

Nesta perspectiva, a ação dos gestores pode assumir um papel imprescindível, pois como afirma Vasconcellos (2002, p. 60), a equipe diretiva deve criar condições para que a escola cumpra o seu papel, pois cabe a ela “superar a fragmentação do trabalho, lutar contra as relações autoritárias, que levam a comportamentos passivos, inércia, comodismo, medo de repreensões, afastando do novo”.

Vale ressaltar que esta superação deve começar nos sistemas educacionais e passar, sobretudo pela escola que deve propiciar em sua rotina e organização experiências democráticas e participativas, bem como novas práticas de gestão do espaço, das relações e do ensino. A escola ao assumir o seu papel social deve ter como referência uma educação emancipadora, que possibilite a construção e/ou aperfeiçoamento de espaços democráticos que forme sujeitos para a autonomia e participação.

Entretanto, o modelo de “conhecimento” que ainda impera na escola, marcado pela fragmentação, memorização e sem nenhuma contextualização não tem dado conta de instrumentalizar o aluno a entender, intervir e transformar a sua realidade. Sabe-se que “cabe à escola contribuir para as mudanças que julga necessário fazer na sociedade, através das mãos do cidadão que deseja formar” (SALMASO; FERMI, 2009, p. 01).

Nesse sentido, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico possibilita à escola definir o tipo de sujeito que precisa formar e para isto, que modelo de educação deve efetivar, na medida em que toma consciência dos diversos problemas que perpassam sua realidade, o que levará toda a comunidade escolar a traçar metas e ações a serem executadas e perseguidas por todos, considerando que este documento sinaliza possibilidades para implementação de uma gestão democrática por meio de ações de caráter coletivo e participativo, viabilizados desde a sua construção e se configura enquanto caminho para vivência e efetivação de uma escola cidadã.

Portanto, como assinala Vasconcellos (2002), a equipe gestora que atua numa perspectiva democrática prioriza e articula um projeto coletivo que norteará o funcionamento da escola e esta é, sem dúvida, a grande tarefa do gestor escolar.

Contudo, sabe-se que promover a articulação e envolvimento das pessoas no processo de gestão escolar é um desafio, tendo em vista a complexidade de se efetivar os princípios da gestão democrática, na perspectiva do exercício da cidadania pelos diversos atores envolvidos no contexto escolar. Liderar conflitos, incentivar pessoas que atuam simultaneamente num espaço predominantemente marcado por interações interpessoais, construir consensos, formar lideranças, desenvolver e mobilizar equipes em torno do trabalho e dos problemas da escola requer do gestor além da competência técnica a competência humana.

A gestão democrática é entendida enquanto um processo de participação ainda em construção, que juntamente com os princípios de liberdade, pluralismo e qualidade deve nortear o ensino público no país. Tais princípios foram normatizados no artigo 206 da Constituição Federal do Brasil e no inciso VIII do artigo 3o. da Lei 9394/96.

Apesar de normatizada na Carta Magna, ainda é notório os desafios para a efetivação da gestão democrática, o que pode ser explicado pelas bases da formação política e educacional do Brasil. Sabe-se que o país viveu longos e alternados períodos de ditadura, ora marcado por processos escravistas e ditatoriais explícitos, ora por supostos regimes populistas, cujas marcas ainda não foram superadas em apenas três décadas de democracia.

Portanto, o caminho para essa superação passa pela efetivação de experiências de democracia no “chão” da escola, princípio e dever de todos os educadores que devem assumir o desafio de colocar em prática diretrizes norteadoras de uma educação libertadora, a começar pela efetivação da gestão democrática, importante caminho para assegurar a qualidade da educação, pois “a gestão democrática do ensino público procura assegurar além de participação da comunidade, igualdade de condições de acesso e permanência, o pluralismo

de ideias e um padrão de qualidade nas escolas” (DOURADO; DUARTE, 2001, p. 17).

Além de se fazer cumprir o dispositivo legal, a necessidade e a importância da gestão democrática do ensino público se justificam, por ser considerada um mecanismo viabilizador da autonomia e da função política e social da escola enquanto instituição que tem por finalidade a formação para a cidadania.

Portanto, a democracia precisa ser experienciada e exercitada no espaço escolar para ser aprendida, pois é na escola que se agrega uma diversidade de conflitos e situações que possibilitam a discussão, definição e planejamentos de regras coletivas e, sobretudo o diálogo para a construção de metas e propósitos comuns. Assim, a escola é um espaço, por excelência, de exercício da cidadania por meio da participação ativa de todos os seus atores na gestão político-pedagógica e administrativa deste espaço.

Nessa perspectiva, entende-se que todas as pessoas da escola devem se apropriar do direito-dever da participação, desenvolvendo e fortalecendo instrumentos viabilizadores da gestão democrática. Essa cultura pode ser consolidada à medida que a escola passa a aderir e valorizar estratégias de participação, envolvendo também a comunidade local, composta por inúmeros agentes que podem ser envolvidos na gestão escolar.

A CF de 1988 e a LDB 9.394 de 1996 regulamenta instrumentos de gestão democrática nos sistemas de ensino e nas escolas públicas, porém, o arcabouço jurídico não basta para a mudança de paradigmas disseminados historicamente e culturalmente no modelo de gestão do país. As normas jurídicas contribuíram para o direcionamento de novas práticas, contudo não passará de letra morta se não houver a desconstrução de padrões marcados por práticas verticalizadas e autoritárias que se configuram entraves para se consolidar uma cultura de participação.

A escolha dos dirigentes escolares pela comunidade educacional, os conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis e órgãos colegiados, além do Projeto Político Pedagógico são mecanismos e instrumentos que possibilitam a participação dos atores da escola na discussão, tomada de decisões e acompanhamento da gestão escolar.

Contudo, ainda se evidencia certa fragilidade ou inoperância na atuação destes instrumentos de participação, quando na maioria das vezes, instâncias colegiadas são oficializadas apenas para atender a legislação vigente, mas de forma sutil, se manobra tanto sua constituição quanto suas decisões, tendo em vista a manutenção de interesses pessoais.

Na esfera escolar, esta cultura é evidenciada na resistência e desmotivação dos agentes educacionais ao serem convidados a participar, bem como nas práticas autoritárias dos

gestores, camufladas por uma suposta democratização, em que os segmentos são consultados apenas para legitimar decisões previamente definidas, dificultando ou inviabilizando a participação dos mesmos na discussão e tomada de decisões.

Esta situação é exemplificada em práticas de “gestão participativa” pelas quais os participantes do contexto organizacional são apenas convidados a simplesmente praticar a participação elementar de verbalização e discussão em grupo sobre questões já definidas anteriormente e que passam a ser legitimadas por essa discussão (LUCK et al, 2001, p. 18).

Percebe-se então que promover a gestão democrática é um grande desafio para os gestores, que devem por sua vez trabalhar no sentido de possibilitar a participação, favorecendo e estimulando a interação entre a escola e a comunidade local, garantir a construção coletiva e implementação do PPP. Para tanto, este profissional poderá adotar as seguintes ações na gestão de seu trabalho:

Criar condições para a implementação de um colegiado ou conselho de natureza consultiva ou deliberativa. Respeitar as decisões tomadas pelo colegiado ou conselho. Consultar seus pares antes de marcar datas e horários de reuniões. Divulgar no mural da escola o calendário de reuniões, informando com antecedência as possíveis mudanças. Alternar horários, turnos e dias de reuniões para que as pessoas possam participar. Abrir espaços para que o maior número de pessoas possa participar com vez e voz, pois estas podem vir a ser futuros conselheiros. Discutir coletivamente e estabelecer os critérios para o voto dos representantes da equipe gestora, professores, pais, funcionários, alunos etc. Delegar responsabilidade a todos os membros do colegiado ou conselho, compatíveis com sua qualificação, definindo claramente quem é responsável por cada ação (DOURADO; DUARTE, 2001, p. 91).

Dessa forma, percebe-se que a gestão democrática não deve ser apenas normatizada, mas, sobretudo possibilitada por meio da construção de uma cultura de participação iniciada no interior da escola. Este processo se dará por meio da organização do espaço escolar com ações democráticas e inovadoras que resultem no desenvolvimento e formação de lideranças capazes e dispostos a participar dos processos de gestão.

Além disso, a gestão democrática da educação assume centralidade nas políticas públicas educacionais enquanto uma das dimensões da qualidade do ensino, além de ser contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, permanece na lista das diretrizes do Plano Nacional de Educação.

Nota-se, assim, que o exercício da democracia na escola está inteiramente ligado a qualidade da educação, pois possibilita a existência de espaços favoráveis ao desenvolvimento

pleno e aprendizagem dos alunos, além de contribui para a eliminação de processos de exclusão, preconceito e violência escolar, pois é na convivência democrática que impera o respeito às diferenças, o poder é descentralizado e as relações hierarquizadas dão lugar ao diálogo e às vivências coletivas.

A FUNÇÃO DO PPP NO PROCESSO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

Pensar a gestão da escola sob a ótica da democracia pressupõe uma proposta pedagógica que defina claramente a democratização dos espaços e decisões no contexto escolar, de modo que o respeito à diversidade, à mobilização e acolhimento das diferenças que constituem a escola, fundamente e direcione sua prática e convivência diária.

Desse modo, a visão estritamente burocratizadora do Projeto Político Pedagógico deve ser superada, e assim o documento construído apenas pela imposição dos órgãos normativos dá lugar ao importante instrumento de democratização e autonomia escolar, à medida que estabelecem objetivos e metas claras, bem como o caminho que será percorrido pela comunidade escolar para atingir tais finalidades.

Nesse contexto, o PPP se configura enquanto um potente e indispensável instrumento da gestão democrática e por seu caráter político e pedagógico, um possibilitador da autonomia da escola, retratando e articulando a construção de sua identidade. Assim, a sua construção deve ser orientada pelos seguintes princípios:

Relação escola-comunidade, democratização do acesso e da permanência do aluno na escola com sucesso, gestão democrática, autonomia, qualidade de ensino, organização curricular e valorização dos profissionais da escola (...). Cada um desses princípios, discutido a partir da realidade da escola, pode contribuir para a elaboração do projeto pedagógico, estimulando os vários segmentos que a compõem a contribuir significativamente para a busca da melhoria da qualidade do ensino que oferece (MARÇAL; SOUZA, 2001, p. 53).

Frente a isso, percebe-se que os agentes e gestores reconhecem a importância do PPP para a unidade escolar, considerando que este pode lhes conferir a autonomia, a possibilidade de tomar decisões, de traçar suas próprias estratégias de ação e trabalho. Sendo um instrumento de participação e de exercício da democracia tão defendida e almejada em nossa sociedade e na escola, o PPP torna-se a garantia da materialização dos planos traçados e decididos pela comunidade escolar em prol dos sujeitos atendidos e do contexto em que estão inseridos.

O PPP possibilita assim, o exercício da participação, de práticas democráticas e mobilizadoras no “chão” da escola que deve, por meio de sua atuação política e pedagógica, definidas neste documento, qualificar sua ação e trabalho, constituindo assim, sua identidade coletiva. Nessa perspectiva, Marçal e Souza (2001, p. 46) apresentam a gestão democrática como um princípio do projeto pedagógico, pois para eles:

Como princípio do projeto pedagógico, a gestão democrática entende que todos os envolvidos no trabalho escolar devem não apenas saber como a escola funciona, mas também participar na definição de seus rumos. Nesse sentido, a escola não pode centrar o seu trabalho na figura dos gestores, mas abrir-se à participação de todos nas decisões, que visam à definição e ao alcance das finalidades do projeto pedagógico.

Desse modo, incentivar a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico significa pensar a participação de todos os segmentos da escola, inclusive dos pais e membros da localidade em que esta entidade se localiza, o que apresenta-se enquanto um desafio, pois na maioria das vezes este segmento se mantém afastado do processo educacional, sendo solicitado apenas para legitimar certas ações e procedimentos escolares. É fundamental, assim, trabalhar o PPP na perspectiva dos direitos humanos, conforme apontam Guedes, Silva, Garcia (2017).

Portanto, se o PPP deve revelar a identidade e a cultura da comunidade escolar, o seu contexto e entorno deve ser consultado e valorizado na sua construção e implementação. O Projeto Político Pedagógico só se configurará enquanto identidade da escola se todos os segmentos que a compõe se perceberem nele e atuarem de forma cooperativa, pois como enfatiza Bussmann (1995), associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselho de classe, atuam em sintonia por integrarem o projeto pedagógico.

Contudo, muitos são os desafios para implementação de formas mais democráticas e humanas de educação, a começar pela necessidade de mudanças estruturais e atitudinais no modelo de escola que herdamos cuja função é “docilizar” o indivíduo. Porém, à medida que a escola exercitar a coletividade, o respeito e acolhimento à diversidade e as diferenças que constitui o campo escolar, estará sinalizando estas mudanças em sua proposta de ensino. Percebe-se, então, que não se pode pensar o Projeto Político Pedagógico fora da perspectiva de uma gestão democrática.

É preciso superar o modelo de escola que historicamente reproduziu e sedimentou a sociedade vigente, em que o trabalho intelectual e o poder de tomar decisão é privilégio restrito de alguns e a hierarquia é usada como mecanismo para definir ou demarcar os limites

e espaços que cada segmento pode ocupar, impedindo assim, a descentralização do poder e valorização daqueles que sempre ocuparam a posição de ouvintes passivos e espectadores dos processos políticos e sociais.

Outro grande desafio apresentado refere-se à construção coletiva do Projeto político-pedagógico na escola, e nesse processo, a equipe gestora assume papel relevante, já que os gestores são os grandes articuladores desse processo e garantidores de sua implementação como vivência coletiva que permita o exercício da cidadania e a qualidade da educação. Contudo, se o PPP não for pautado e direcionado pelos princípios da autonomia e da participação tornar-se-á mais um documento burocrático contendo apenas o desdobramento de intenções, conforme Malheiro (2005, p. 80):

A autonomia e a participação- pressupostos do projeto político pedagógico da escola- não se limitam a mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no Conselho escolar ou Colegiado, e também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas.

Para Marçal e Souza (2001), o processo de construção do PPP deve seguir uma dinâmica própria, partindo sempre da “escola que temos” para a definição e planejamento da “escola que queremos”, contemplando três movimentos estruturados simultaneamente e redirecionados por constantes processos de avaliação:

1º Movimento: Diagnóstico da realidade escolar;

2º Movimento: Levantamento das concepções do coletivo da escola, momento em que se discute e define qual identidade a escola quer construir, tendo por base as concepções do coletivo escolar em relação ao trabalho pedagógico como um todo;

3º Movimento: Definições de ações pelo coletivo e estratégias de execução das mesmas pelos diversos segmentos da comunidade escolar, tendo em vista a implementação do Projeto pedagógico.

O processo de construção do PPP nos aponta o seu caráter político e pedagógico na medida em que revela a intrínseca relação entre escola e sociedade. O modelo de sociedade e seus conflitos demandam por parte da escola uma intervenção, levando-a por meio de um processo de reflexão, estudo e diálogo, definir claramente o sujeito que se pretende ou que precisa formar para intervir de forma eficaz na sociedade.

Portanto, esta intenção política da escola será concretizada na ação-reflexão pedagógica da comunidade escolar e, portanto, será definida, fundamentada teoricamente e esboçada em sua proposta pedagógica.

O projeto político-pedagógico constitui, então, instrumento de participação para o efetivo exercício da gestão democrática na escola que ao fazer bom uso do mesmo poderá promover a interação dos sistemas educacionais e instrumentalizá-los para intervir na sociedade, pois com um Projeto Político-Pedagógico que retrate suas demandas e finalidades a escola, ao assumir sua função social, contribuirá para a formação de agentes envolvidos no processo de construção de novos e democráticos paradigmas para a vivência e convivência em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1980 no Brasil foi marcada por intensas lutas em favor da democratização na gestão de todas as esferas sociais. Estes princípios de participação e descentralização de poder chegaram também, por força da lei, nos sistemas educacionais, tendo em vista que a escola é entendida enquanto um importante instrumento e mecanismo de formação de cultura e cidadania.

Nesse sentido, entende-se que somente através de processos educativos a sociedade humana consegue superar e/ou desconstruir os ranços de culturas autoritárias e hierarquizadoras, formatada e enraizada historicamente no comportamento e relações sociais, viabilizando espaços e abrindo caminhos para relações de poder baseadas em princípios democráticos.

Dessa forma, é consenso entre estudiosos e pesquisadores educacionais que a escola é por excelência, espaço para o exercício de experiências de cidadania e democracia, tendo em vista sua função social e missão na formação de sujeitos para a prática da participação fazendo-os experimentar neste ambiente o exercício democrático e descentralizado da gestão do espaço e das pessoas que constituem a escola.

A legislação brasileira, desde a CF/88 até a LDB 9.394/96, estabelece princípios e mecanismos de implementação da gestão democrática da escola, a exemplo dos conselhos escolares, grêmios estudantis, associação de pais e mestres e o Projeto Político-Pedagógico que assume um papel relevante na organização e direcionamento de ações participativas na gestão da escola.

A gestão democrática tem ganhado espaço importante no bojo das diretrizes e políticas públicas para a qualidade da educação. Desse modo, articular e viabilizar os instrumentos que norteiam esse modelo de administrar os sistemas de ensino tornou-se meta e objetivo a ser perseguido e consolidado em todas as esferas educacionais. .

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico que deixou de ser aquele documento burocratizado, elaborado por terceiros, alheios ao contexto e cultura escolar, apenas para cumprir determinações legais, tem assumido papel relevante na gestão democrática à medida que retrata a identidade da comunidade escolar e congrega seus atores num intenso e permanente processo de reflexão-ação-reflexão.

Portanto, a ação pedagógica da escola é definida e motivada a começar da intenção política de seus agentes, que podem organizar construir e se apropriar das estratégias e instrumentos de ação e participação delimitados no PPP, que se constitui enquanto o grande mecanismo de envolvimento, organização e implementação da gestão democrática na escola. Para tanto, é imperativo a superação dos desafios evidenciados para implementação de formas mais democráticas e humanizadas de educação, bem como mudanças estruturais e atitudinais no modelo de escola que herdamos que opera visando à padronização e passividade. Nesse contexto, a gestão democrática, ao exercitar a coletividade, o respeito e o acolhimento à pluralidade, poderá propiciar mudanças consideráveis no espaço cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto Político-Pedagógico e a Gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: espaço do Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DOURADO, Luís Fernando; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **PROGESTÃO: Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II**. Brasília: CONSED, 2001.
- GUEDES, Josenilson V.; SILVA, Angela M.F.; GARCIA, Luciane T. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 98, n.250, p. 580-595, 2017.
- LÜCK, Heloísa et al. Uma abordagem participativa para a gestão escolar. In: _____ (Org.). **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MALHEIRO, João. Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade. **Ensaio: aval. pol.públ, educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 79-104, jan./mar. 2005.
- MARÇAL, Juliana Correa.; SOUZA, José Vieira de. **PROGESTÃO: Como promover a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola? Módulo III**. Brasília: CONSED, 2001.

SALMASSO, José Luís; FERMI, Raquel Maria Bartone. **Projeto Político Pedagógico:** uma perspectiva de identidade no exercício da autonomia. 2009. Disponível em: <<http://www.sme.c.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/artigos>> acesso em 20/09/ 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO MONITOR (A) DE ORIENTAÇÃO DE ESTUDO E LEITURA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Willia Barbosa de Menezes

Especialização em Ensino de Português e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar

willia_menezes@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a atuação do monitor de orientação de estudos e leitura do Programa Mais Educação relativo ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE) ampliando o ensino em tempo integral nas escolas públicas no Brasil, através de atividades socioeducativas oferecidas no contra turno escolar. Trata de um estudo exploratório de caráter qualitativo em uma escola pública no município de Caraúbas - RN. Os dados foram levantando através de uma entrevista reflexiva com uma monitora de orientação de estudo e leituras do Programa Mais Educação da referida escola. Os resultados mostram que o monitora enfrenta dificuldades em ministrar suas atividades devido à ausência de estrutura física na unidade educacional, treinamento, planejamento, e recursos pedagógicos, porém, apesar dos desafios, a monitora consegue se sobressair e proporcionar as crianças e jovens, aprendizagens significativas mediante o uso de atividades lúdicas.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Monitor. Escola de Tempo Integral.

INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de um recorte de um trabalho monográfico apresentado ao curso de graduação em pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) no ano de 2017. Cujo objetivo foi analisar a atuação do monitor de orientação de estudos e leitura em um Programa Mais Educação e ao mesmo tempo refletir sobre as ações pedagógicas do monitor do macrocampo acompanhamento pedagógico no qual faz parte das oficinas ofertada pelo o programa Mais Educação, que vem desenvolvendo projetos com o intuito de incentivar a educação e permanência de crianças e jovens nas instituições públicas, disponibilizando atividades complementares ministradas por monitores.

Entende-se que Mais Educação é um programa implantado pelo Ministério da Educação e instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, o qual faz parte do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), e tem como meta ampliar o ensino integral nas escolas públicas no Brasil através de atividades socioeducativas oferecidas no contra turno escolar, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos estudantes.

Para a efetivação desse estudo, a metodologia utilizada foi uma pesquisa de caráter qualitativa, e de natureza exploratória. Como instrumento para coleta de dados foi realizado uma entrevista reflexiva com a monitora de orientação de estudos e leituras da instituição de

ensino localizada no município de Caraúbas/RN, proporcionando assim uma visão mais detalhada no que diz respeito à atuação dos monitores do programa Mais Educação.

Organizamos este artigo em três tópicos o primeiro trata sobre os aspectos conceituais do programa Mais Educação, no segundo tópico apresenta o papel e atuação do monitor do programa Mais Educação, ressaltando a realidade da monitora e mostrando informações que permitem identificar a real situação vivenciada pela entrevistada. E por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

Espero que o estudo aqui apresentado possa se somar ao vasto número de concepção que vem sendo discutido sobre a atuação do monitor, como também, para uma melhor compreensão da proposta do programa, e conhecer os desafios identificados pelos monitores de orientação de estudo e leituras, além da ampliação do tempo e dos espaços, em especialmente, na perspectiva de construção de uma educação de qualidade.

CONHECENDO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O programa Mais Educação foi implantado pelo governo federal em 2007 com o objetivo de melhorar o índice do desenvolvimento da educação no Brasil realizando proposta e projetos com o intuito de incentivar a educação e permanência de crianças e jovens nas escolas. O programa instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7.083/2010, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e tem como meta, implementar e ampliar a jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral por meio de atividades socioeducativas no contra turno escolar.

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Diante do que foi mencionado o programa Mais Educação trabalha com dois conceitos diferentes, mas que em sua proposta estão inter-relacionados: a escola de tempo integral que se refere à ampliação da jornada (no mínimo 3 horas a mais diariamente) que tem a intenção de possibilitar experiências diversificadas para os alunos. Já a educação integral tem a função de reunir diversas áreas, experiências e saberes.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2014).

Nessa abordagem, a definição de tempo trata-se não somente da extensão da jornada escolar, em termos de quantidade de hora proposta pelo programa, como também, a qualidade das atividades desenvolvidas.

Dentre as ofertas formativas do Programa Mais Educação está o acompanhamento pedagógico que continua sendo obrigatório, contempla com atividade de Orientações de estudos e leituras, que abrange as diferentes áreas do conhecimento (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras). Assim, o acompanhamento pedagógico, tem por objetivo a articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelo programa.

No manual operacional do Programa Mais Educação (2014, p. 5), visa: fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações:

- I - Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II - Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades; Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- III- Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- IV- Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- V- Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
- VI- Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VII- Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e, Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2014).

As atividades realizadas pelo monitor de Orientação de Estudo e leituras, deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), e com as atividades propostas no cotidiano escolar, proporcionando assim, o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores do programa. Porém, isso muitas vezes não acontece de fato, alguns funcionários da instituição não respeitam o trabalho dos monitores, no planejamento não há a participação dos professores, nem a articulação dos conteúdos vistos em sala de aula, ou seja, o programa é visto como algo separado da instituição, o que interfere no desenvolvimento e desempenho do programa.

O PAPEL DO MONITOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O monitor é o indivíduo encarregado de executar as atividades/oficinas do macrocampo “acompanhamento pedagógico” do programa Mais Educação, no que refere-se ao perfil do monitor de orientação de estudos e leitura, de acordo com o manual operacional do Programa Mais Educação (2014) deve ser preferencialmente um estudante de graduação ou das Licenciaturas vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ou ainda, estudantes de graduação com estágio supervisionado. O monitor é contratado como voluntário pela rede de ensino, trabalhando três horas semanalmente, porém, o mesmo não pode ser um profissional com vínculo empregatício com a Secretaria Estadual de Educação.

O Ministério da Educação (MEC) não recomenda que profissionais da própria escola atuem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE. Não há, entretanto, impeditivo legal, considerando que o ressarcimento é baseado na Lei do Voluntariado, desde que não interfira na carga horária de concurso ou contrato.

No que se refere ao papel do monitor deve estimular e proporcionar situações que levem o aluno a desenvolver a capacidade de expor sua opinião, pensar, e refletir, assim construindo seu próprio conhecimento. Além disso, as atividades realizadas pelos monitores devem valorizar a experiência e o contexto onde as crianças estão inseridas, e ao mesmo tempo aguçar a capacidade de pensar, criar, e desenvolver habilidades.

Segundo Yus (2009) é fundamental que o profissional da educação seja uma pessoa comunicativa, paciente, cooperativa e que possibilite o desenvolvimento integral do aluno. Ao se pensar nessa perspectiva, o monitor de orientação de estudo e leituras, deve promover aos alunos aprendizagens significativas, propondo atividades pedagógicas voltadas para a

ludicidade, a partir de projetos e oficinas que respeitem o tempo e aprendizado de cada educando.

De acordo com o Manual Operacional (2014) o monitor tem a função de planejar e executar as atividades (oficinas) do Programa Mais Educação; participar das reuniões com os pais para informar do processo e deficiência dos alunos, como também, realizar as atividades, organizar e reorganizar ações pedagógicas quando for necessário, para que possa obter o êxito das oficinas; assinar a folha de frequência, podendo o mesmo ser substituído se não estiver desempenhando suas atividades; informar ao coordenador do programa a ausência de alunos faltosos para serem tomadas as devidas providências; procurar zelar pela funcionalidade do programa e integridade dos alunos durante a execução do mesmo.

Além disso, o monitor deve elaborar o relatório mensal das atividades realizadas nas oficinas registrando inclusive com fatos; participar das capacitações ofertadas pela coordenação do programa ou pela secretaria de educação; elaborar o plano de ação pedagógica junto aos coordenadores de acordo com o projeto político pedagógico da escola; e encaminhar as folhas de frequência mensal dos alunos para o coordenador.

REFLEXÕES SOBRE ATUAÇÃO DA MONITORA

A entrevista foi realizada com a monitora de orientação de estudo e leituras da escola E.M.J.O. localizada na rua Alfredo Alves de Azevedo, S/N, Bairro Dr. Sebastião Maltês Fernandes, na cidade de Caraúbas/RN. O programa foi implantado na escola desde 2013 atendendo 120 alunos oferecendo oficinas de canto, dança, acompanhamento pedagógico, banda fanfarra, xadrez, educação ambiental (horta escolar), capoeira, vôlei e handebol.

Durante a entrevista a monitora afirma que não foi oferecido um processo de formação nem um treinamento. A entrevistada ressalta que: *“Não. Ao meu ver era necessário que houvesse uma maior oferta de treinamento, pois é nesse momento que nós deveríamos receber sugestões e orientações para que pudéssemos executar o nosso trabalho de forma mais satisfatória.”*

Neste caso, é explícita a preocupação da monitora no que diz respeito à falta de capacitação para os monitores, pois de acordo com o passo a passo do Programa Mais Educação (2013), o monitor deve participar das capacitações ofertadas pela coordenação do programa ou pela secretaria de educação, porém isso não condiz com a realidade vivenciada pela entrevistada, pois na prática a coordenação da escola, muito menos a secretaria de educação,

oferece a capacitação aos monitores, o que prejudica no desenvolvimento das atividades de orientação de estudo e leituras.

Tendo em vista o que foi mencionado pela entrevistada, é imprescindível aprimorar o trabalho pedagógico dos monitores, pois é essencial que a secretaria municipal de educação juntamente com a coordenação do Programa Mais Educação disponibilize, pelo menos mensalmente, a capacitação para todos os monitores, oferecendo sugestões de atividades, projetos que possam ser desenvolvidos na escola, e material de apoio, tornando-se um espaço para discutir as práticas educativas, compartilharem experiências e saberes.

Durante a entrevista a monitora ressalta que o Programa Mais Educação oferece a oportunidade ao aluno da escola pública de transformar sua vida, porém o programa deve melhorar em alguns aspectos, tais como: a estrutura física das escolas, nos recursos pedagógicos e na formação para os monitores. A entrevistada, na sua fala, ainda acrescenta que a escola não tem sala para desenvolver sua oficina, tendo que ministrar sua aula na biblioteca ou na sala de vídeo. Questiono também, sobre sugestões para melhorar o programa, a entrevistada destaca que: *“As escolas precisam ter uma estrutura física apropriada para receber essas crianças. Os monitores precisam ser mais valorizados, mais recursos para os monitores executarem as suas atividades como: jogos, brinquedos coisas diferenciadas e lúdicas para atrair as crianças.”*

Na declaração da monitora percebe-se a preocupação iminente acerca da estrutura física, que seja, um ambiente adequado e agradável para que de fato os alunos obtenham um ensino integral, ainda destaca a valorização dos monitores, e mais recursos para desenvolver suas atividades de forma lúdica, com jogos pedagógicos, dinâmicas e brincadeiras.

Nessa concepção, as atividades lúdicas têm um papel fundamental para a atuação do monitor, pois as brincadeiras devem ser vistas como forma alegre e descontraída de aprender, buscando desenvolver no educando o espírito crítico e investigador, bem como os sentimentos de disciplina, seriedade e respeito mútuo. De acordo com Freire (2005, p. 9) “por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem saberes, resolvem conflitos, experimentam sensações, lidam com diferentes sentimentos e aprendam a conviver e a cooperar com o grupo”.

E ainda, através das atividades lúdicas que o educando aprende a respeitar as normas, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro, a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões.

No que refere-se ao planejamento da oficina a monitora menciona que deve ser realizado por todos os monitores em parceria com os demais professores da escola para que contemplem, no planejamento, os conteúdos lecionados na sala de aula regular, além disso, a entrevistada

destaca que o programa é visto pelos funcionários da escola como algo a parte das práticas da instituição. Infelizmente essa situação é vivenciada pelos monitores, pois muitas vezes seu trabalho não é valorizado pelos profissionais da escola.

Neste caso, o caderno pedagógico da série Mais Educação (2009), aponta que o planejamento do macrocampo Acompanhamento Pedagógico da modalidade Orientação de Estudo e leituras deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, e também com as atividades propostas no cotidiano escolar, proporcionando, assim, o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores do programa.

Sobre a contribuição do programa para os alunos da E.M.J.O., a monitora relatou que os educandos tiveram mais acesso à cultura, aprenderam novas modalidades esportivas, e a tocar instrumentos musicais. Participando ativamente das atividades folclóricas, como as danças regionais, literatura popular, e festas tradicionais. Enfim, foi algo inovador para essas crianças que participam do programa Mais Educação.

Nesse sentido, Jaqueline Moll (2012) destaca que o programa Mais Educação busca melhorar o índice do desenvolvimento da educação no Brasil realizando proposta e projetos com o intuito de incentivar a educação e permanência de crianças e jovens nas escolas.

Nas imagens abaixo cedidas pela a entrevistada, apresenta uma atividade de orientação de estudo e leitura, onde os alunos da E.M.J.O constroem seu próprio livro de poesia ilustrado.

Figura 1: Imagem cedida pela entrevistada



Figura 2: Imagem cedida pela entrevistada



Diante da fala da entrevistada e da concepção da autora, a escola em tempo integral não é apenas ampliar o turno, é preciso garantir o acesso, a permanência do aluno na instituição, como também oferecer uma aprendizagem significativa. Pois, segundo a teoria de Ausubel (1998), propõe que os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados, para que possa construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitam descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

De fato, é necessário que o monitor conheça a realidade do aluno, a sua família e a comunidade na qual está inserido, considerando suas experiências e saberes para que de fato torna-se um aprendizado que vai fazer sentido para o educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, foi possível conhecer a atuação do monitor de orientação de estudo e leitura do programa Mais Educação, como também, os desafios e as dificuldades encontrados durante os relatos da monitora no decorrer de suas atividades. No que diz respeito à formação dos monitores, fica evidenciado a necessidade do monitor de aprimorar o seu trabalho pedagógico para que possa desenvolver suas atividades, pois a secretaria de educação e a coordenação da escola devem oferecer aos instrutores capacitações.

Além disso, o monitor encontra muitas adversidades na estrutura física da instituição, tais como: espaços inadequados para desenvolver as atividades propostas pelo programa. Estas dificuldades atrapalham o processo de desenvolvimento entre a proposta (o que está escrito) e

a realidade, distanciando-se do objetivo principal que é uma educação de qualidade e de forma prazerosa. Para que realmente o Programa Mais Educação ofereça uma educação em tempo integral, é necessário que ampliem a estrutura do espaço escolar, que ocorra uma exigência mais relevante em relação a formação do monitor que atua, e também uma fiscalização mais rigorosa dos setores responsáveis pelo recurso financeiro que é liberado as instituições para desenvolverem os programas em benefício à comunidade.

Nesse sentido é relevante conhecer os conceitos referentes à educação em tempo integral com base no Programa Mais Educação, pois, o programa proporciona as crianças e jovens, que muitas vezes estão na rua à mercê da criminalidade, que o mesmo possa adquirir novos conhecimentos, e que resulte no seu desenvolvimento cognitivo, formação pessoal, e que seja um cidadão capaz de transformar a sociedade em que vive. Sendo assim, o monitor de orientação de estudo e leituras tem uma grande relevância nesse processo.

A partir desta reflexão, espera-se que surjam novas perspectivas de estudo sobre a educação integral no Brasil, na proposta do programa Mais Educação sobre a atuação dos monitores que lecionam no macrocampo acompanhamento pedagógico.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995. MINGUET, P. A. (Org.) **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO: Fundação Itaú. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>> Acesso em: 21Ago.2017.
- MOLL, Jaqueline (Org). **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. MEC, SECAD, Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 19Ago.2017.
- PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: passo a passo. Cartilha. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 20Ago.2017.
- SEHNEM, G.; PERIPOLLI, O. **Projeto Mais Educação**: limites e possibilidades de educação em tempo integral. Eventos Pedagógicos. Ago-dez de 2013, v. 4, n. 2, p. 57-67.
- SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 4º ed. 2011.
- TITTON, M. B. P.; XAVIER, M. L. M. F.; PACHECO, S. M. Série Mais Educação. **Caderno Pedagógico**: Macrocampo acompanhamento pedagógico. Brasília, 2009.
- YUS, Rafael. Um paradigma holístico para a educação. In: **Pátio Revista Pedagógica**, número 51, ano XIII, Agosto/Outubro Artmed, 2009.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB, NA REDE MUNICIPAL DE PAU DOS FERROS/RN

Janaina Bezerra da Silva
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
janaina_janna9@hotmail.com

Aluizio Aires da Silva
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
aluizioairesdasilva@hotmail.com

Amanda Rodrigues Gomes Lacerda
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
mandinha.87@hotmail.com

Suelda Maracio da Silva Lopes
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
sueldalopes@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo de compreender de que forma se dá a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, na rede municipal de Pau dos Ferros/RN, enfatizando as influências dessas avaliações na qualidade de ensino das escolas. Foi realizada uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, onde, num primeiro momento fez-se um levantamento bibliográfico e posteriormente foi realizada uma pesquisa de campo em cinco escolas municipais. Para alcançar o objetivo desta pesquisa foi aplicado um questionário, para a obtenção dos dados, semi-estruturado, aos gestores das escolas. Os resultados obtidos possibilitaram compreender como o Sistema de Avaliação da Educação Básica ocorre nas referidas instituições, assim como a influência desse sistema nas práticas pedagógicas dos professores, que refletem de forma conjunta e contínua suas ações para melhor planejar com vista à realização das provas, consequentemente há uma melhora na qualidade do ensino, com a obtenção de recursos provenientes dos resultados do Saeb.

Palavras-chave: Avaliação. Educação básica. Qualidade do ensino.

INTRODUÇÃO

O tema avaliações externas, tem sido pauta constante nas discussões sociais. De acordo com Coelho (2008) o sistema de avaliações externas, é uma cultura que perpetua por mais de 20 anos, na qual direciona o foco no rendimento escolar dos alunos e no desempenho dos sistemas de ensino. Considerado uma conquista na área educacional, o Saeb- Sistema de Avaliação da Educação Básica, juntamente com as secretarias das escolas, permitem identificar e solucionar problemas que impedem o avanço e desenvolvimento dos alunos.

Analisar as políticas educacionais traz a possibilidade de avultar a qualidade na educação básica. Um dos parâmetros usados para indicar a qualidade da educação das escolas brasileiras é o Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb; e que partindo desse indicador, podemos obter dados em grande escala, através da realização de avaliações externas, tais como, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); instrumentos que tem por objetivos diagnosticar a educação básica e fatores que venham interferir no desempenho dos alunos; avaliar a qualidade do ensino das escolas públicas, e, verificar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente.

O presente trabalho aborda o tema das avaliações externas com o objetivo de compreender de que forma se dá a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, na rede municipal de Pau dos Ferros/RN, enfatizando as influências dessas avaliações na qualidade de ensino das escolas. A motivação para a realização desse trabalho deu-se a partir das temáticas propostas como requisitos avaliativos da disciplina de Política e Planejamento da Educação ministrada no terceiro período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, campus de Pau dos Ferros.

Para contemplar o objetivo deste trabalho foi realizada uma pesquisa descritiva, na qual, segundo Barros e Lehfeld (2007), o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos são realizados de forma que não haja a interferência do pesquisador; e de cunho qualitativo onde são observados e analisados a subjetividade da realidade social dos sujeitos envolvidos, ou seja, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças e das atitudes” (MINAYO, 2008, p. 21). Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento um questionário semi-estruturado com perguntas abertas e fechadas aos gestores e equipes pedagógicas de quatro escolas da rede municipal de ensino da cidade de Pau dos Ferros/RN. Inicialmente uma breve explanação sobre o sistema de avaliação em consonância com o ensino público, a posterior a apresentação dos dados coletados fundamentados com as idéias dos teóricos, na busca da veracidade do objetivo.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB E A QUALIDADE DE ENSINO

Desde 1990 o Brasil vem passando por reformas na educação, com alterações e implementações de novas leis. A realização da Conferência Mundial de Educação para Todos,

em Jomtien, na Tailândia, marca uma nova face de estruturação do sistema educacional no mundo. Conforme discorrem Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) “Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos”. É a partir dos estudos e discussões feitas durante a conferência que houve um comprometimento das demais nações com a educação de forma ampla e para todos.

As autoras assinalam ainda sobre o marco deste evento acerca dos nove países com maior taxa de analfabetismo denominados “E9” (nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo - dentre os quais se inclui o Brasil), custeado pelos organismos multilaterais como UNESCO (Organização das Nações Unidas), UNISEF (Fundos das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial.

Neste cenário, para emergirem as mudanças no sistema educacional, o documento econômico da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), com o objetivo do desenvolvimento social, recomendava aos países, investimentos nas reformas dos sistemas educacionais, primando à aquisição de conhecimentos para intervir no sistema produtivo. Este documento “ênfatisava a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 55).

Em 1990, conforme Coelho (2008), o Saeb substituiu o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau –Saep, que existia desde 1988, instituído pelo MEC. A partir de então, foi aplicada a primeira avaliação para levantamento de dados em todo país. A segunda edição ocorreu em 1993, abrangendo três pontos de estudo; o primeiro analisou o rendimento do aluno, o segundo o perfil e prática docentes e o terceiro analisou o perfil do eixo dos estudos. Em 1995 o sistema de avaliação incluiu o ensino médio e a rede de escola particular, inovou também os métodos de avaliação incluindo dados socioeconômicos e culturais, e redefiniram as séries avaliativas, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (BRASIL, 2001).

Com objetivo da universalização escolar, o Saeb oferece subsídios para melhorar a qualidade da educação. Os resultados obtidos, de forma quantitativa, por amostragem de toda federação, são obtidos por meio de questionários (Prova Brasil/Aneb/Ana) aplicados com intuito de identificar a qualidade de ensino em uma visão macro de todo o país. Com os dados coletados, permite-se, também, o conhecimento sobre fatores existentes nos espaços extra-escolares que incorporam a aprendizagem do aluno.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/06 (LDB), com a modificação nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o Saeb na sua sexta edição em 2001 sentiu a necessidade de reorganizar e atualizar suas matrizes de referência, com a permanência do mesmo objetivo de identificar a aprendizagem alcançada pelos alunos e o que falta alcançar para o fechamento de cada ciclo de escolarização. Conforme cita o INEP (2002, p. 16):

O aperfeiçoamento do Saeb 2001, dessa forma, define um sistema nacional de avaliação melhor instrumentalizado, identificando com mais precisão o que os alunos brasileiros já construíram e ainda necessitam construir, buscando contribuir de forma efetiva para a melhoria da qualidade da educação no País.

É notória que é uma prioridade estabelecida no país a qualidade do ensino para todos, políticas públicas, ações e programas desenvolvidas pelas esferas governamentais, voltada para o avanço no tocante a educação são de grande valia para que se obtenha de fato um ensino de qualidade, embora, ainda haja grandes considerações a fazer no que concerne a efetivação na de tais mecanismos.

O SAEB NA REDE MUNICIPAL DE PAU DOS FERROS/RN E SUAS INFLUÊNCIAS NA QUALIDADE DO ENSINO

No quadro abaixo apresenta-se as escolas que participaram desta pesquisa, os nomes utilizados são fictícios, para preservar a identidade das mesmas, assim como dos sujeitos envolvidos, gestores e equipe pedagógica.

Quadro 1 Apresentação das escolas

ESCOLA	TEMPO DE FUNCIONAMENTO	TEMPO DE SAEB	PROVAS APLICADAS
Escola da Alegria	43 anos	12 anos	Prova Brasil
Jardim do Saber	50 anos	10 anos	Prova Brasil / ANA
Escola Encantada	28 anos	12 anos	Prova Brasil / ANA
Mundo Novo	20 anos	12 anos	Prova Brasil / ANA

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Para a realização das avaliações externas, as escolas pesquisadas planejam suas atividades de modo que venham preparar os seus alunos para realização das mesmas. O

planejamento ocorre semanalmente, com o planejamento pedagógico, de acordo com o material indicado nos componentes curriculares do Ensino Fundamental I. Dentre as atividades planejadas, destaca-se o desenvolvimento e aplicação de simulados. Existem as Matrizes de Referências para a elaboração das provas do Saeb para que os professores, juntamente com a equipe pedagógica verifiquem se a proposta é compatível com o currículo proposto pelo sistema estadual, assim, segundo o INEP (2002, p. 15) “as Matrizes de Referência não englobam todo o currículo. Foi feito um recorte com base no que pode ser possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado no Saeb”

Quanto à importância que as escolas atribuem ao Sistema de Avaliação, as gestoras relacionam à contribuição com a aprendizagem dos alunos. Podemos destacar nos discursos abaixo:

O sistema de avaliação é para escola um importante instrumento onde pode contribuir para o aprendizado dos alunos, permitindo uma análise entre o que ensinamos e o que os alunos aprendem, em especial o aprendizado nas competências de leitura e interpretação, bem como na resolução de problemas matemáticos (Escola da Alegria).

Mesmo sendo a Avaliação elaborada fora da escola, torna-se importante na perspectiva de uma significativa parceria para que o Sistema Educacional do país, conhecendo a realidade das escolas em cada região brasileira, possa trabalhar de forma a suprir as necessidades detectadas. E, a escola, por sua vez, se sentirá mais pertencente ao sistema, atenta e comprometida para dar as respostas assertivas para a sociedade (Mundo Novo).

Tendo em vista os posicionamentos desses gestores, há um conhecimento sobre o sistema de avaliação como um instrumento avaliativo na qual permite o reconhecimento das práticas pedagógicas docentes, permitindo ao professor fazer uma análise de suas ações referentes a aquisição da aprendizagem de seus alunos. Observa-se também, que, a escola admite a importância de se fazer parte desse sistema assim como o envolvimento que a sociedade necessita ter, indo de encontro com um dos objetivos do Saeb de “proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos” (INEP, 2002, p. 9). Com base nos dados do INEP os dados obtidos através das avaliações permitem o acompanhamento do desempenho dos alunos, a forma como se tem evoluído, e dos vários elementos que se associam à qualidade e eficácia do ensino aplicado nas escolas.

Ao questionar se através das aplicações das provas é possível identificar as reais necessidades dos alunos e, em caso positivo, de que forma a gestão juntamente com os

professores tentam suprir essas necessidades, observou-se que três, das quatro escolas pesquisadas, afirmaram que sim, deixando claro que após a análise dos resultados, são tomadas algumas medidas e encaminhamentos no intuito de suprir as necessidades dos alunos, com aula de reforço, por exemplo. A gestão da escola Mundo novo, porém, afirmou que não é possível, através da realização das provas, identificar necessidades dos alunos, pois:

As reais necessidades dos nossos alunos são supridas através da prática avaliativa do dia a dia, em sala de aula, professor-aluno, quando o aluno adquire o hábito de estudar, quando a família e a escola caminham juntas. As tradicionais provas são exames realizados por interesses do Sistema de Ensino, elaborado pelos professores, para atribuir uma nota aos alunos. Nem sempre uma boa nota é símbolo de um bom aluno, de um bom professor, e de uma boa escola. A aprendizagem é mais complexa, dinâmica e livre. O aluno aprende, sem precisar fazer provas. As provas são uma “rede de segurança” e controle sobre os alunos (Mundo Novo).

Mesmo considerando todas as etapas de avaliação no decorrer do processo ensino-aprendizagem, os resultados obtidos com as avaliações, não deixam de ser quantitativos, e o déficit dos estudantes ainda são mais bem observados, de forma real, diariamente, de forma contínua. Mesmo que as avaliações, externas à escola, e internas, se complementem.

Contudo, com as considerações do INEP sobre o sistema de avaliação, é possível observar que:

[...] a avaliação realizada pelo professor, em sala de aula, é uma das etapas do processo ensino-aprendizagem. Diagnostica as necessidades, interesses e problemas dos alunos, permitindo aos professores e à escola acompanhar a construção do conhecimento pelo aluno, no início, durante e ao final do processo. Os resultados dessa avaliação subsidiam o professor tanto para planejar atividades de ensino mais adequadas quanto para definir novos rumos (INEP, 2002, p. 9).

Partindo para o questionamento sobre qual o reflexo do Saeb nas práticas pedagógicas dos professores, dentre as respostas, fica evidenciado que, além de proporcionar o debate entre os educadores sobre as práticas pedagógicas de planejamento, gera certa preocupação entre os docentes como evidencia-se nos discursos:

Na nossa visão, sentimos uma preocupação mais pertinente no que diz respeito aos direitos de aprendizagem dos alunos. Então os professores procuram atender, ou seja, desenvolver um trabalho mais sistematizado no tocante da aprendizagem (Escola Encantada).

Independentemente dos resultados, o reflexo maior é de preocupação, pois as avaliações são elaboradas externamente, ficando um pouco distante da

realidade e da prática pedagógica interna. Mas na visão paralela aos resultados, o reflexo da prática pedagógica docente é do interesse de que, estes resultados não se esgotem em si. O reflexo é um repensar e replanejar nos nossos objetivos e estratégias educacionais de melhorar sempre. Ao possibilitar um conhecimento sobre o que está bom e o que precisa melhorar, o Saeb passa a ser um instrumento para planejamento e reestruturação do ensino, desde que haja uma corresponsabilidade, a escola propicie o envolvimento de todos (comunidade escolar) (Mundo Novo).

Dado o exposto nota-se que os professores se preocupam no sentido de que há uma necessidade de reflexão sobre suas práticas a fim de direcionar os alunos a obtenção de bons resultados, com isso melhorar o desempenho e aquisição da aprendizagem dos mesmos. Espera-se, contudo, que os resultados das provas não se reduzam apenas a dados estatísticos, mas que, de fato a prática pedagógica atenda às necessidades para além desses resultados.

Quanto à questão seguinte, se, com a participação da escola no sistema de avaliação, há uma melhoria na qualidade de ensino, por parte das políticas públicas; todos os gestores das escolas responderam que sim, como pode se observar nos seguintes relatos:

(SIM) A avaliação educacional assumiu um importante papel na produção de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade de ensino no país. Hoje, existe um consenso sobre a relevância desse sistema, que é a preocupação com a melhoria da educação. Portanto podemos afirmar a eficácia no avanço obtido pelos programas e políticas governamentais em relação às metas educacionais (Escola da Alegria).

(SIM) Mas ainda pífia. Segundo Jorge Werthein “nenhuma pesquisa Educacional faz sentido se não produzir mudanças”. Acrescentamos ainda, se não investir seriamente no foco do déficit e se não reconhecer os méritos, se for o caso. As ações das políticas de Estado deverão ser mais contínuas, promocionais e menos interventivas/temporárias. As escolas fazem sua parte com muito sacrifício, porém necessita de mais feedbacks, que produzam mudanças valorosas para o desenvolvimento da Educação (Mundo Novo).

Percebe-se que há uma relação entre as questões aplicadas no questionário, e uma complementação entre as respostas, segundo o INEP (2002, p. 10):

Com efeito, os dados e resultados assim obtidos, bem como os estudos desenvolvidos por meio do Saeb, ajudarão o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a direcionarem seu apoio técnico e financeiro no sentido de melhorar a qualidade, a eficiência e a equidade da educação básica no Brasil. Além disso, a divulgação e o esclarecimento das informações coletadas e produzidas pelo Saeb permitem aos sistemas prestar contas da sua atuação a alunos, professores, pais e à sociedade em geral.

É efeito do Saeb que após os resultados alcançados com as provas, haja um investimento que auxilie na busca por melhoria na qualidade de ensino, o que, notamos na questão sobre os reflexos na prática docente, há uma preocupação no sentido de que além da aprendizagem dos alunos, sejam de fato sejam elaboradas políticas públicas que atendam às escolas com a finalidade, de em conjunto, melhorar essa qualidade de ensino.

A última questão quando se pede que, de um modo geral, como as escolas definem o Sistema de Avaliação da Educação Básica, destacam-se os posicionamentos seguintes:

Nesse contexto, o Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica (Saeb) tem se apresentado como um dos melhores exemplos na área. Seus resultados fornecem um diagnóstico preciso do ensino nas escolas e no país. O que impulsiona o monitoramento da qualidade, a equidade e a efetividade das redes escolares nos ambientes pedagógicos (Escola da Alegria).

Ainda bastante falho, uma vez que ela faz um raio x da escola como um todo. Pois não só os alunos, mas tanto a escola, como professor e diretor passa pelo crivo da avaliação e pouco muda. Digo isso no sentido de mais investimentos e incentivo para a valorização do ensino no Brasil (Escola Encantada).

Um sistema composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, instituído há 27 anos com o intuito de diagnosticar e medir a qualidade do ensino brasileiro que está sendo ofertado. Como também uma forma de monitorar e intervir as Políticas Públicas em Educação, nas esferas Federal, Estadual e Municipal. Talvez seja esperar em demasia, mas esperamos que o citado sistema possa ainda ser SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Mundo Novo).

Percebe-se que as escolas pesquisadas vêem o Sistema de Avaliação como um instrumento de fundamental importância, porém que necessita de aprimoramento, para melhor conduzir as políticas públicas a fim de aprimorar o ensino e a aquisição de aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, com base nas informações fornecidas pelos autores citados na revisão de literatura, e com os argumentos obtidos através dos questionários aplicados aos gestores das escolas municipais do município de Pau dos Ferros/RN, nas quais aplicam-se aos seus alunos as provas do Saeb; que este instrumento avaliativo é de fundamental importância para as escolas. Os gestores têm ampla visão sobre o funcionamento desse sistema, e admitem que este auxilia no processo de ensino aprendizagem dos discentes; pode-se observar as

dificuldades enfrentadas por eles, dando oportunidades de serem suprimidas diretamente nessas dificuldades.

O Saeb implica de uma forma direta na prática pedagógica docente, uma vez que há uma interação para se planejar e refletir sobre o planejamento a fim de direcionar os alunos à realização das provas. Quanto à qualidade do ensino, é possível perceber que este Sistema de Avaliação contribui para que haja uma melhoria, assim como na obtenção de recursos para atender a essa finalidade. Mesmo que, segundo os relatos, esse recurso seja ainda falho ou que deve ser melhorado.

As discussões aqui expostas com base nos autores citados ao longo do trabalho, com as informações obtidas no decorrer da pesquisa, subsidiaram os objetivos almejados, que foram alcançados de forma satisfatória, tendo em vista que pôde-se compreender como se dá a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Inep/MEC, nas referidas escolas, tendo em vista que, o Saeb é uma união de avaliações externas, e são aplicadas em todo o país, abrangendo estudantes das redes públicas e privadas tanto da zona rural e urbana, tendo como objetivo acompanhar a qualidade da educação em todo o país.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Aidil Jesus Paes; LEHFELD, Neile Aparecida de. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Pearson, 2007
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Brasília, 1996.
- COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008
- INEP. SAEB 2001: novas perspectivas. Brasília, DF, 2002.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990, In: _____. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social, In: _____. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

X FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia
De 27 a 30 de novembro de 2018

✉ xfiped@gmail.com

🌐 <http://ainpgp.org/fiped/x/>

A AQUISIÇÃO DA RELAÇÃO ORAL E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA PSICOLINGÜÍSTICA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

José Juvêncio Neto de Souza
Mestre em Letras – PPGL/UERN
jjn_zezynho@outlook.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é investigar a relação de oralidade na aquisição da escrita através de análise de textos produzidos especificamente por alunos do 6º ano do ensino fundamental, identificando, assim os principais desvios e erros de aspectos gramaticais que fogem da norma padrão da língua portuguesa cometidos nesta fase, e o que leva os alunos a cometerem tais desvios. Para fundamentar nossas discussões tomamos como base a teoria da psicolinguística. Nosso *corpus* de análise se constitui de textos produzidos especificamente por alunos do 6º ano do ensino fundamental. Ressaltamos que, a aquisição da linguagem não se restringe à internalização de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da língua materna do aprendiz, por outro lado, é ainda pouco explorada as questões da oralidade e escrita, bem como a natureza da passagem entre estruturas interativas pré-lingüísticas e a gramática adquirida, a natureza do conhecimento lingüístico vinculado ou não ao conhecimento do mundo que o aluno já traz consigo.

Palavras-chave: Psicolinguística. Aquisição da escrita. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Com o referido trabalho, temos como objetivo investigar a relação de oralidade na aquisição da escrita através de análise de textos produzidos especificamente por alunos do 6º ano do ensino fundamental, identificando, assim os principais desvios e erros de aspectos gramaticais que fogem da norma padrão da língua portuguesa cometidos nesta fase, e o que leva os alunos a cometerem tais desvios.

Para fundamentar nossas discussões tomamos como base as teorias de Abaurre (2006), Balieiro (2001), Del Ré (2006) Ferreiro (2001), Moraes (1997), Scarpa (2006), Stampa (2009), autores que contribuem significativamente com estudos sobre os processos de aquisição da linguagem, leitura e escrita, bem como as marcas da oralidade deixadas pelos alunos em suas produções. Discutimos sobre ortografia, pontuação, acentuação e paragrafação, e como os alunos estão usando essas regras da língua portuguesa na aprendizagem da escrita.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do Município de Encanto – RN, em uma turma do 6º ano, composta por 36 alunos. Na oportunidade aproveitamos o fato de que o

professor estava a trabalhar com o gênero fábula, e sobre aprovação do mesmo recolhemos e selecionamos textos de seus alunos para o desenvolvimento de nossa análise, sobre a aquisição da oralidade e escrita de acordo com a Psicolinguística.

Este trabalho divide-se em três partes. Na primeira seção discutimos sobre o nosso aparato teórico, ou seja, as teorias que tomamos por base para a escrita deste trabalho. Em seguida apresentamos os dados coletados, procurando identificar a influência dos aspectos gramaticais na relação de oralidade e escrita. Por último, nossas considerações finais, em que retomamos os resultados alcançados e suas contribuições para o respectivo estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, faremos uma breve discussão sobre a Psicolinguística, uma ciência que está intimamente ligada a Psicologia e a Linguística, a mesma explica os processos ligados à aquisição da linguagem. Segundo Balieiro (2001), a Psicolinguística, hoje trabalha com uma ampla visão e metas, nas quais apresentam-se a vários campos de pesquisas, vejamos as palavras do autor:

No estado atual a Psicolinguística, denominado por Kess (1992) de período da teoria Psicolinguística, realidade Psicológica e ciência cognitiva, o campo se apresenta em um estado de transição, com pesquisas oriundas de várias escolas teóricas, como, por sinal, é também o caso da Psicologia e da Linguística. Outra característica importante é o grande número de trabalhos interdisciplinares, atestando o reconhecimento de que problemas científicos em um campo afetam vários campos correlacionados (BALIEIRO 2001, p. 180).

Diante desse posicionamento, mencionamos que a Psicolinguística faz uma relação dos estudos da Psicologia e da Linguística, respectivamente do pensamento e comportamento dos seres humanos, bem como o processamento e aplicação da linguagem de acordo com os conhecimentos de mundo que por sua vez interferem e/ou auxiliam na aquisição da linguagem seja oral ou escrita. Dessa forma compreendemos que a Psicolinguística investiga como se dá o processo de aquisição da linguagem do ser humano tanto oral como escrita.

Partindo desse ponto trataremos agora de como se dá o processo de aquisição da escrita na criança no processo de alfabetização, levando em conta que a escrita infantil é muito influenciada pela oralidade, porque as crianças tendem a escreverem exatamente como escutam e falam. Isso ocorre pelo fato da criança escrever o que já conhece, ou seja, o que ouve codifica e fala mediante a escrita.

Para Stampa (2009, p. 54), o ato de escrever desenvolve-se: “A medida que a criança é capaz de compreender a relação que a fala mantém com a escrita e a forma como a primeira pode ser representada pela segunda”.

Com isso Stampa (2009), quer dizer que a criança percebe que existe uma maneira de expressar o que pensa, ouve e ver através da fala como também da representação da escrita. Assim escrita e fala respectivamente se desenvolvem na criança de forma natural, individual e principalmente pelo interacionismo social, dessa forma ele desenvolve a escrita observando os ensinamentos dos adultos. Abaurre (2006) menciona que o adulto tem um papel fundamental na aquisição da escrita da criança:

O papel do adulto é o de quem informa a criança sobre aspectos da escrita que não seriam dedutíveis do próprio objeto, tais como: nomes de letras e sinais de pontuação, a distinção entre números / letras / sinais de pontuação, a orientação convencional da leitura. Aí, estaríamos no terreno dos conhecimentos sociais transmitidos, e altamente convencionais cuja aquisição requer condições sociais específicas (ABAURRE, 2006, p. 38).

De acordo com as palavras de Ferreiro, fica evidente que o adulto tem um papel fundamental no processo de aquisição da escrita da criança, pois é ele que deve supervisionar, orientar e ensinar a criança a distinguir os traços da escrita como os números, letras, sinais de pontuação, etc.

Dessa forma percebemos que após a criança ingressar nessa fase cabe ao professor o papel de perceber os avanços de cada criança ao demonstrarem os sinais gráficos, que estão por sua vez, ligados a relação de ativação de sonorização para registrar o que venha a constituir a escrita para posteriormente adquirir a leitura de forma natural. Stampa (2009, p. 57) afirma que: “Não se ensina a criança a ler: Ela aprende sozinha. Ao professor compete ajudá-la a conquistar esse comportamento”.

Na sequência apresentaremos a análise, procurando identificar quais os aspectos gramaticais incorretos que são trazidos da relação da oralidade para a escrita através dos textos dos alunos do 6º ano do ensino fundamental. Para tal finalidade não abriremos mão dos estudos discutidos acima sobre como se dá o processo de aquisição da escrita, para que possamos mostrar os principais desvios cometidos nesta fase.



ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, nos deteremos a observação, interpretação e análise dos textos dos alunos, recolhidos durante nossa investigação prática e de campo. Dessa forma, mostramos como a oralidade interfere no processo de escrita dos alunos em fase inicial do ensino fundamental maior, buscamos ainda, responder essas questões através das teorias da psicolinguística, anteriormente mencionadas.

A aquisição da escrita é influenciada pela presença da oralidade. Isso leva as crianças a cometerem desvios, que por sua vez devem ser compreendidos como algo natural, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para a confecção desta parte do trabalho, analisamos textos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental. Para tal finalidade, levamos em consideração, a interferência da oralidade e os desvios de aspectos gramaticais naturalmente expressos pelas crianças em seus textos. Primeiro o professor trabalhou o gênero fábula, logo após a discussão ele encaminhou a escrita de textos de livre escolha na perspectiva do gênero fábula.

Nesse sentido, na continuação deste trabalho de pesquisa, focamos nossa atenção para os considerados desvios da norma culta referentes a aquisição oral e escrita, que leva as crianças a cometerem desvios gramaticais no âmbito que se refere à escrita, pois na verdade não se trata de erros, mas sim da influência da fala, quando à criança transcreve o que sabe, ou seja, ouve e fala, dessa forma acaba ocasionando falhas como a troca de fonemas, falta de acentuação, e até mesmo desfigurando o sentido do texto.

Assim, dos textos produzidos durante o período da pesquisa, selecionamos as ocorrências pertencentes a esta categoria e agrupamos. Além de analisarmos as ocorrências, investigamos os casos nas quais o conhecimento prévio, a cultura e as convivências familiares, individuais e sociais podem influenciar e/ou evitar esses desvios da chamada linguagem culta.

Esse estudo poderá mostrar que, até que as crianças adquiram uma competência da língua e da fala, elas vão revelando traços de adaptações da oralidade para a escrita de acordo com as situações e experiências vividas e trazidas de fora para dentro do ambiente sócio educacional. No quadro a seguir mostraremos alguns dos erros encontrados na produção dos alunos.



Quadro 1: Erros de ordem ortográfica

DESVIOS DA NORMA CULTA	
TIPOS COMUNS DE DESVIOS	OCORRÊNCIAS/PALAVRAS CORRETAS
Grafia dos fonemas /mõĩ.lhõ. rĩs /	‘Meilhores’ (Melhores)
Grafia dos fonemas /'flõ.rõs.ta/	‘Froresta’ (Floresta)
Grafia dos fonemas /dõ.sõp.'sao/	‘Desepeção’ (Decepção)
Grafia do fonema /s/	‘Sedo’ (cedo) ‘Casador’ (caçador)
Grafia do fonema /z/	‘Dezanimado’ (Desanimado)

Fonte: (Criação nossa).

Observamos que os alunos cometem desvios ortográficos causados pelo processo de aquisição da escrita, que ocorre de forma natural, quando a criança escreve da mesma forma que fala o que acaba influenciando na estruturação correta dos elementos gramaticais do seu texto.

Esses desvios são os que não são aceitos pela norma padrão gramatical, embora o próprio sistema ortográfico da língua possibilite tais falhas. Já no caso das grafias para /z/, observamos que, na posição intervocálica, são três os grafemas possíveis: ‘s’ (resenha), ‘z’ (cruzeiro) e ‘x’ (exemplo).

Na ocorrência de erros envolvendo a grafia do fonema /z/, o aluno trocou o ‘s’, pela letra ‘z’, no caso dos erros envolvendo o fonema /s/, esse caso é bem familiar não só na nossa investigação, pois vale ressaltar que a troca do ‘s’, pelo ‘z’, está presente na influência da oralidade na escrita de todas as crianças. Vale ressaltar ainda que, algumas letras em português podem representar vários sons, por isso não é raro que a escrita de certas palavras seja afetada pela pronúncia.

Pelo menos entre as crianças no ato de escrever. Certos desvios, por exemplo, são explicáveis pela confusão corrente entre ‘s’ e ‘z’, já que o ‘s’, entre vogais (consoante fricativa alveolar sonora), soa como ‘z’ (mesa, presente), embora tenha em geral o valor de fricativa alveolar surda em início de sílaba ou quando duplicada (ss), como em (santa e massa), como lembra o Aurélio.

São muito frequentes também as confusões na grafia relacionadas com o uso do ‘x’, por representar diversos sons em português:

Fragmentos:

“Ai amanxeceu ai a raposa estava lar querendo pegar as uva pra comer ai ela tentou mas não conxegue pegar”.

Nesse caso a criança usa o x no lugar do ‘nh’, embora acrescenta o ‘n’, na palavra.

“Se fazia de doente quando os animais se apossimavam ele os engoliaus”.

Aqui a criança faz uso do ‘ss’, ao invés do ‘x’, há ainda um erro na falta do ifem em (engolia-os), trocando ainda o ‘o’, por ‘u’.

“O gato foi ao ausilio da mesa atrás do pequeno rato que estava no calicis”.

Ocorre a troca em auxílio, cálix; o ‘s’ substitui o x na escrita de ausilio, calicis, ocorrendo ainda acréscimo de csis.

Há ainda a troca de ‘c’, ‘s’, e ‘z’, vejamos:

“Bento teve uma grande decepção”, “E além disso são celvagens”, “Não passam de parazitas”, nesses casos há uma predominância de erros pela simples troca de consoantes. Em alguns casos as crianças também esquecem o ‘r’ no final das palavras como em ‘acaba’, ‘apesa’, ‘traze’, deixando de escrevê-las de forma correta ‘acabar’, ‘apesar’, ‘trazer’.

Assim percebemos que, na maioria desses casos de desvios são relacionados à possibilidade de representações múltiplas que envolvem à troca do /s/, por /ç/, e/ou /z/, isso ocorre de forma natural, pois a maioria das ocorrências com limitação contextual ou morfológica são relativas à grafia deste fonema. Desse modo, no caso de ‘tasa’ (taça), ‘traça’ (trasa), ‘roza’ (rosa), ‘caza’ (casa), esses são erros comuns de grafia naturalmente deixados pelas crianças em seus textos.

Em suma, observamos que essas ocorrências são naturais, pois as crianças de um modo geral têm o número de grafemas possíveis diminuindo, pelo conhecimento de regras ortográficas de limitação morfológica. Durante a observação ficou claro que as crianças, têm uma dificuldade natural no processo de produção, sem dúvida uma das causas encontradas são as marcas deixadas pela oralidade que por sua vez ainda têm influência direta nas produções das crianças e na maneira delas introduzirem o texto.

Diante de tudo que foi falado, no que se refere aos casos de desvios da norma culta que foi discutido de forma explícita durante o trabalho, podemos perceber que a Psicolinguística tem um papel fundamental no processo da aquisição das palavras nos anos iniciais de uma criança, já que, no período do terceiro ano de vida a criança começa a usar o sistema fonológico com suas variações, construindo distintos níveis de língua desde o léxico até o semântico.

A partir desses conhecimentos adquiridos, as crianças são inseridas no âmbito educacional, ou seja, a escola é nela que essas habilidades e conhecimentos previamente alcançados por elas serão desenvolvidos e aperfeiçoados para o melhor desempenho desta na aquisição da escrita pela supervisão e acompanhamento do professor.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo analisar os textos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental, produzidos na disciplina Língua Portuguesa, procurando identificar a interferência da oralidade na escrita de crianças em plena fase de aquisição da escrita.

É preciso, porém, deixar claro que as polêmicas que envolvem as grandes questões da área estão ainda em aberto. Se, por um lado, é pouco afirmar que a aquisição da linguagem se restringe à internalização de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da língua materna do aprendiz, por outro lado é ainda pouco clara a natureza da passagem entre estruturas interativas pré-linguísticas e a gramática adquirida, a natureza do conhecimento linguístico vinculado ou não ao conhecimento do mundo, a dificuldade metodológica causada pela falta de transparência da fala da criança (e da própria fala do interlocutor), entre tantos outros mistérios.

Dessa forma, esse trabalho é de suma importância para que os professores e todos os profissionais que atuam na área possam ter uma visão mais ampla de como se dá o processo de aquisição da escrita por meio da relação desta com a oralidade.

Diante desse pressuposto, ressaltamos a importância da formação do professor para a educação, pois o professor é um dos principais responsáveis por esse esclarecimento e evolução da aquisição da escrita das crianças no processo de ensino-aprendizagem, para que assim o aluno possa desenvolver suas concepções e aos poucos vá desenvolvendo de forma natural o verdadeiro sentido da leitura e da escrita.

Por fim, esperamos que este trabalho contribua de alguma forma para o ensino da Língua Portuguesa, pois este por sua vez apresenta os principais desvios de cunho natural que as crianças cometem na fase de aquisição da escrita. Assim acreditamos que, o professor pode apoiado nesta pesquisa, encontrar uma melhor forma de auxiliar seus alunos a superarem tais desvios, mostrando que a criança aos poucos pode construir de forma natural o léxico relacionado à escrita que deverão utilizar por toda a vida.

Dessa forma, este estudo pode e/ou deve ser levado para o âmbito da sala de aula, principalmente do Ensino Fundamental, sendo que tanto o professor, como a escola, devem conhecer os desvios cometidos pelas crianças em fase de aquisição e trabalhar em cima destes procurando esclarecer a melhor maneira de evita-los, mostrando ainda a forma mais adequada da escrita que atenda às exigências da escola, que por sua vez, deve estar preparada para suprir todas as necessidades dos alunos nessa fase tão importante da vida estudantil.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. **Cenas de Aquisição da Escrita: o Sujeito e o Trabalho com o Texto**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- BALIEIRO JR. A. P. **Psicolinguística**. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 171-201.
- CABRAL, L. S. **Introdução à Psicolinguística**. 71 ed. São Paulo: Ática S.A, 1991.
- DEL RÉ, A. (Org.). **Aquisição da linguagem uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORAIS, E. A Escrita. In: STAMPA, M (org.). **Aquisição da leitura e da escrita – uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica**. Rio de Janeiro: Wak ed., 2009.
- SCARPA, E. M. A. **Aquisição da linguagem**. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 203-232.
- STAMPA, M. **Aquisição da leitura e da escrita: Uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica**. Rio de Janeiro: Wak ed., 2009.

A BIBLIOTECA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: UMA PERSPECTIVA DOCENTE

Flávia Batista de Sousa
Graduanda em Pedagogia/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
flavinhab2012@gmail.com

Andreza Carla de Meneses Monteiro
Graduanda em Pedagogia/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
1433andreza@gmail.com

Laura da Silva Saldanha
Graduanda em Pedagogia/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
laurasaldanha.dll@gmail.com

Milena Alves da Silva
Graduanda em Pedagogia/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
milena-alves-19@outlook.com

RESUMO

Este artigo resultou de uma pesquisa sobre a biblioteca como recurso pedagógico: uma perspectiva docente, que foi realizada em uma instituição municipal na cidade de Catolé do Rocha-PB, no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Teve como objetivo analisar as concepções docentes em relação a utilização da biblioteca como incentivo para a prática da leitura. A pesquisa é de caráter qualitativo, e foi utilizada como metodologia a observação e a aplicação de questionário. Foram abordadas as contribuições e a importância da biblioteca escolar para a prática e desenvolvimento do gosto pela leitura a partir da interação social, como recurso pedagógico a ser utilizado pelo professor. De acordo com a professora pesquisada, a biblioteca pode ser usada como um auxílio no desenvolvimento da prática leitora de alunos em fase de alfabetização, reconhecendo a sua importância, sendo que nem sempre a docente se utiliza desse recurso em sua prática. Ela destacou também que o gosto pela leitura pode ser desenvolvido em outro ambiente. Em suas aulas sempre faz uso de livros paradidáticos para incentivar a leitura dos seus alunos.

Palavras-chave: Biblioteca. Prática Pedagógica. Leitura. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A biblioteca é um espaço de encontro, onde não existe diferenças e nem preconceitos, é um espaço de diferentes linguagens e que agrega valores tradicionais que englobam presente, passado e futuro, podendo se tornar um ambiente de discussão, reflexão e aprimoramento de ideias, que desperte o senso crítico no indivíduo por meio da leitura de diversos materiais.

Nesse contexto, o professor poderá aproveitar esse ambiente para o desenvolvimento de várias atividades que levem os alunos a aprimorarem o gosto pela leitura, visto que na

biblioteca encontram-se suportes informacionais e ferramentas que contribuem para o desenvolvimento da criança no ato de refletir e discutir sobre diversas temáticas.

O estímulo a leitura deve ser feito pelo professor para que a criança desde cedo tenha contato com a leitura, facilitando não só o processo de desenvolvimento e aprendizagem, mas também o crescimento humano. No entanto, os indivíduos que não tiveram contato com livros, leituras ou qualquer outro tipo de material impresso no seu ambiente familiar, poderão apresentar dificuldades de reflexão, manuseio, ou até mesmo adaptação para lidar com materiais de leitura.

Diante disso, o professor precisa traçar estratégias para que os alunos sintam gosto pela leitura e possam desenvolvê-la em diferentes contextos, pois o ato de ler não é só importante no meio escolar, mas no social, intelectual e individual, contribuindo para a aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

Desta forma delineamos como questão de pesquisa: quais contribuições a biblioteca favorece enquanto recurso pedagógico a ser utilizado pelo professor no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Traçamos como objetivo geral: analisar as concepções docentes em relação a utilização da biblioteca como incentivo para a prática da leitura, e como objetivos específicos identificar o espaço da biblioteca como recurso auxiliar na prática pedagógica; e compreender o trabalho docente com a leitura no espaço da biblioteca.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Catolé do Rocha/PB, em setembro de 2018, na aula de língua portuguesa no 1º ano do ensino fundamental. Como metodologia foram utilizadas a observação e a aplicação de questionário. Segundo Gil (2008, p. 100), “[...] a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. Sobre o questionário, o autor afirma ser uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, [...]” (GIL, 2008, p. 121).

Foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para a professora da turma, a fim de identificar se ela utiliza o espaço da biblioteca como um recurso para auxiliar sua prática pedagógica, buscando também compreender de que maneira ela realiza esse trabalho.

A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO LEITOR

Segundo Amarilha (1979, p. 76), a biblioteca “é o encontro da diversidade”, e agrega em si um espaço que perpassa o passado, o presente e o futuro não havendo distinção entre formas de linguagens e compartilhamento de ideias. A prática da leitura combate a ignorância e ajuda no desenvolvimento intelectual e o senso crítico, e sua interpretação evita que o indivíduo seja alienado e manipulado por outros.

O ensino na escola fundamental em nossa sociedade é fundamental da aquisição de um patrimônio cognitivo-cultural que pretende capacitar o indivíduo para se inserir no mundo do trabalho de modo produtivo e criativo, nos termos da lei. Se a escola reconhecer e avaliar as vozes dos leitores procurando conhecer-estimular-quem lê, irá até mesmo garantir sua própria sobrevivência como instituição histórica, cultural e político social (LEAHY, 2006, p. 12).

A biblioteca escolar pode ajudar no desenvolvimento do gosto da leitura, pois nesse espaço a criança pode encontrar um variado acervo de materiais onde ela tem a liberdade de escolher, sem ser imposto ou indicado pelo professor, ou que essa leitura não seja pretexto para outras atividades.

A biblioteca também pode ser um local de encontro das crianças, visto que na biblioteca os alunos não encontram “[...] espaço para preconceitos, pois se um texto nos fornece uma visão demarcada de determinado fato, é possível que o texto vizinho diga exatamente o contrário, proporcionando ao leitor um contínuo exercício de recompor horizontes” (AMARILHA, 1996, p. 76). A biblioteca deve ser apresentada de forma diversificada onde todos se sintam acolhidos e estimulados a fazer novas descobertas.

A aprendizagem da leitura na vida da criança é de fundamental importância para evitar possíveis dificuldades que podem aparecer ao longo da vida do aluno, pois vários problemas de leitura podem surgir quando ele, aluno, já adulto, entra na universidade e no mercado de trabalho. Conforme afirma Cagliari (1995, p. 148), “A grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura”.

A prática da leitura não se desenvolve apenas na sala de aula quando o professor ler para as crianças e os estimula a leitura. Para que essa torne-se mais significativa e atrativa, faz-se necessário que haja também um espaço adequado e favorável, e entende-se que a biblioteca escolar é o melhor espaço para proporcionar ao aluno o gosto pela leitura.

Pensando nesses pressupostos e com o intuito de universalizar as bibliotecas escolares em instituições públicas e privadas no Brasil, foi criada a Lei 12.244 de 24 de Maio de 2010, e a partir dela foram travadas algumas discursões relativas ao atendimento educacional nas escolas.

Essa lei atende uma antiga reivindicação de bibliotecários e movimentos educacionais que atendam para um olhar mais cauto sobre a biblioteca escolar no Brasil. Vale ressaltar que a lei 12.244/10 foi baseada no projeto de lei 324/09 (Brasil, 2009) do Deputado Lobbe Neto (PSDB- SP), tendo como seu relator o Senador Cristovam Buarque (PDT- Brasília). Sancionada pelo então, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT- São Paulo) nela ficou estabelecido o prazo de dez anos para que instituições se ajustem à essa exigência (SILVA, 2011, p. 502).

O artigo primeiro da Lei deixa claro que: “[...] as instituições de ensino público e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas” (BRASIL, 2010). O que corrobora para a importância da biblioteca como um espaço propício ao desenvolvimento de atividades pedagógicas de leitura e escrita, que incentivam o ato de ler.

A mesma Lei destaca ainda um conceito de biblioteca escolar no segundo artigo: “[...] considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais vídeográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinado a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010). Entende-se, dessa forma, que a biblioteca não é composta apenas de livros, mas de outros materiais de leitura em diversos suportes, que pode ser realizada de várias formas. Como afirma Amarilha (1997, p. 76), “[...] na biblioteca se reúnem também todas as línguas e todos os sotaques”.

A Lei aborda também a quantidade mínima de livros do acervo da biblioteca escolar em seu parágrafo único:

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como, divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (BRASIL, 2010).

Percebe-se, desse modo, a importância do espaço da biblioteca para ampliação de atividades que favoreçam a formação de leitores na escola. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2000, p. 43): “Formar leitores [...] não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois na verdade, o uso dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática

e do gosto pela leitura”. O ato de ler, portanto, perpassa outros vieses e engloba diversas formas e materiais disponíveis.

Para Jouve (2002, p. 17) “[...] a leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano”; ao ler, o indivíduo ativa várias funções cerebrais e desenvolve a percepção, a atenção, a memorização, transformando-se num ser ativo que percebe a realidade e interpreta o mundo de acordo com as relações construídas entre texto e contexto (FREIRE, 2011).

A biblioteca, então, poderá ser o espaço em que o aprendiz terá possibilidades de se desenvolver como leitor crítico, pois nela atuam as diversas linguagens, com potencial para agregar conhecimentos na formação social, cultural e individual de seus usuários. Cabe, nesse contexto, o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o aprimoramento de atividades que favoreçam a boa relação entre professor/aluno/biblioteca.

A BIBLIOTECA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: UM DIÁLOGO COM A LEITURA

A biblioteca pode ser utilizada como um instrumento pedagógico para o desenvolvimento do gosto pela leitura, através da elaboração de projetos entre o professor e o bibliotecário. A contação de histórias pode ser uma das atividades desenvolvidas nesse contexto da biblioteca e da sala de aula.

As atividades de contação de histórias oferecem aos alunos momentos prazerosos, chamando a atenção para o interesse de novas leituras, além de proporcionar uma ocupação sadia das horas vagas, enriquecimento do vocabulário, facilidade de expressar, aperfeiçoamento da linguagem e da capacidade de atenção, adquirindo novos conhecimentos e orientação do pensamento (SOUZA, CAVALCANTE; BERNADINO, 2009, p. 04).

Esse tipo de atividade pode ser associada ao teatro e as brincadeiras, estimulando, assim, a participação dos alunos, chamando a atenção para a atividade. Ler não é apenas oralização, mas sim interação entre leitor e ouvinte que dividem interesses e compartilham a interpretação “[...] além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção são relações importantes de interação social” (COSSON, 2014, p. 104).

Outra forma de contar história é utilizando-se da linguagem não verbal; quem conta a história não a apresenta somente por palavras, mas por meio de desenhos e imagens, onde as



crianças iriam construindo juntos os personagens da história. Para Souza, Cavalcante e Bernadino (2009, p. 04) “Tal atividade pode ser acompanhada de oficinas de artes onde as crianças irão interpretar o seu entendimento de acordo com sua imaginação, nessa hora a liberdade de expressão pode transformar as perspectivas do ato de ler.”

A essência da leitura é proporcionar as crianças a transição entre o mundo real e o fictício, ou seja, é importante que a criança leia, imagine e traga toda essa bagagem de conhecimento, facilitando sua convivência com fatos cotidianos.

Deste modo, o professor em sua prática poderá utilizar o suporte biblioteca para desenvolver em seus alunos habilidades de leitura e escrita que possam favorecer o processo da alfabetização, como também a construção da identidade da criança, o modo de expressão, a forma de convivência no ambiente escolar e no meio social, para que ao longo do período, as crianças desenvolvam e compartilhem seus próprios valores e experiências com o espaço da biblioteca e o diálogo com a leitura.

Segundo Mendes (2011, p. 50), existem algumas vantagens que a narração de histórias oferece as crianças: “[...] são momentos de descontração, proporcionando uma forma proveitosa de ocupar o tempo, enriquecendo o seu vocabulário, facilidade de comunicação e capacidade de atenção [...]”.

Por outro lado, muitas vezes fica difícil o professor utilizar a biblioteca como recurso pedagógico, pois algumas escolas têm o espaço que deveria ser destinado para a biblioteca, mas não são utilizados da maneira correta, as vezes são usados como depósitos de livros, por falta de investimentos, de acervo e de profissional capacitado.

De fato, quando existem nas escolas espaços denominados bibliotecas, estes não passam, na maioria dos casos, de verdadeiros depósitos de livros ou, o que é pior, de objetos de natureza variada, que não estão sendo empregados no momento, seja por estarem danificados, seja por terem perdido na sua utilidade. Às vezes, a “biblioteca” é um armário trancado, situado numa sala de aula, ao qual os alunos só tem acesso se algum professor se dispõe a abri-lo quando a chave é localizada (SILVA, 2003, p. 15).

Os responsáveis pela biblioteca algumas vezes não tem formação na área, dificultando o desenvolvimento de projetos voltados para a leitura que o professor poderia utilizar na sua prática pedagógica. Por falta de profissionais para atuar nesse área, a escola acaba designando um outro profissional para cumprir essa função, que acaba sendo um professor em fim de carreira preste a se aposentar.

[...] é notório o despreparo dos profissionais que atuam na biblioteca escolar, quase sempre professor em final de carreira, ou afastado de sala de aula por motivos variados; são profissionais nem sempre com formação a fim com a educação pela palavra (Letras, Ciência da Informação, comunicação etc.), que saibam atrair e manter leitores (LEAHY, 2006, p. 18).

A condição social dos alunos, algumas vezes, interfere também no desenvolvimento de atividades voltadas para a leitura, pois em alguns casos, os alunos não têm contato com livros fora da escola, impedindo a continuidade do trabalho com a leitura que deverá ser feita no ambiente escolar. É importante quando os alunos têm acesso ao livro também em sua relação familiar ou social, pois quando isso não acontece, acarreta em problemas que a escola terá que resolver sozinha. A maioria das crianças das escolas públicas não possuem livros em casa, ou têm pouco acesso a esse material, e como afirma Colomer (2007, p. 105) “[...] sem livros não há leitura”.

Portanto, cabe ao professor incentivar e programar atividades que “produzam situações de leitura” (COLOMER, 2007, p. 105), ampliando tanto o repertório das crianças como o dos próprios professores para atender a formação leitora e suas implicações no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA: A ANÁLISE DOS DADOS

A professora entrevistada faz parte do corpo docente de uma escola pública do município de Catolé do Rocha/PB. Consta com a idade de 38 anos, e exerce a profissão de professora há 18 anos. Tem graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA), Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Especialização em Gestão Escolar. Para preservação da identidade da professora, adotamos o pseudônimo “Ana”, que ao longo da análise será usado para identificar as falas no texto.

O intuito da observação nesse trabalho seria observar uma aula da professora em que ela se utilizasse da biblioteca como um recurso pedagógico de incentivo à leitura. No entanto, como a docente afirmou que só levava seus alunos à biblioteca uma vez ao mês, não foi possível atender esse pré-requisito da pesquisa devido ao tempo programado para a realização do trabalho, e decidimos observar um dia da rotina da professora no que se refere a aula de leitura, mesmo sendo em sala de aula, visto que estava acontecendo a culminância de um projeto de leitura na escola.

Durante a observação foi possível perceber que a professora segue uma rotina programada das aulas, em que o ato de leitura se constitui indispensável na aprendizagem das crianças. Segundo ela, as leituras de textos são realizadas habitualmente de forma variada e com diferentes materiais. Como afirmamos anteriormente, a biblioteca não foi utilizada neste dia da observação como recurso para realização das atividades de leitura, sendo este espaço utilizado em outros momentos conforme a professora considera propício.

Na primeira questão quando perguntada a respeito da contribuição do espaço da biblioteca para formar leitores, Ana afirma que “o espaço da biblioteca contribui satisfatoriamente na formação de leitores, pois é um ambiente com uma diversidade de livros interessantes”. (ANA, 2018). Segundo Amarilha (1997, p. 76), um dos objetivos “[...] que torna a biblioteca tão fascinante como espaço que pacifica convivência é que ela abriga nossa memória que está registrada nos livros, nos artigos, nos documentos”.

Dessa forma, a professora atribui às características atrativas dos livros o papel importante para a formação de leitores nos anos iniciais, e também é perceptível em suas palavras a necessidade da biblioteca possuir livros adequadamente estruturados para a faixa etária das crianças, para que assim, esse espaço se torne eficiente nesse processo. Essa eficiência só se torna possível se a biblioteca possuir um acervo de qualidade.

Na segunda questão a professora Ana é indagada se usa o espaço da biblioteca como recurso pedagógico para o exercício da leitura e com qual frequência a utiliza, ela responde:

Já utilizei a biblioteca para que as crianças sentissem que estavam em outro ambiente da escola sem ser a sala de aula e que também há aprendido, e naquele espaço pudesse ler, observar e conhecer outras dimensões da leitura nos livros de histórias, paradidáticos. Na nossa sala de aula há cantinho de leitura, onde as crianças utilizam todos os dias e também o momento de leitura, onde elas tem o prazer de se deleitar nas diversas leituras que são propostas em nossa sala, não vamos a biblioteca frequentemente, mas 1 vez ao mês temos este momento (ANA, 2018).

De acordo com a professora, o espaço da biblioteca não é utilizado com frequência para realização de atividades, isso porque existem outras formas para desenvolver o processo de formação de leitores em sala. Na aula observada Ana utilizou jogos de leitura como recurso para promover a leitura. Como afirma Colomer (2007, p. 116): “A leitura de livros pode apresentar múltiplas formas de organização em cada contexto escolar”.

Na terceira questão foi perguntado sobre o que poderia distanciar a criança da biblioteca, ao que a professora responde: “Se a biblioteca não for adequada para a criança com livros, jogos de leitura, um espaço alegre não sentirá prazer em está lá” (ANA, 2018).

Desse modo, em sua concepção é necessário equipar adequadamente e com criatividade a biblioteca para que a criança se sinta à vontade e alegre neste espaço. “Conquistar o público infantil realizando atividades no ambiente da biblioteca é determinante para aproximá-los dos livros e incentivá-los à leitura, bem como na familiarização do uso da mesma” (SIMAO; SCHERCHER; NEVES, 1993, *apud* PACHECO 2007, p. 303).

Na quarta questão foi abordada a contribuição da escola e do professor para formar leitores no ciclo da alfabetização. Ana afirma que “a escola deve proporcionar um ambiente atrativo onde a criança sinta prazer em estar naquele espaço, e o professor estimule os alunos a frequentar.” (ANA, 2018). Em sua visão é perceptível que tanto a escola como o professor possuem a responsabilidade para que a criança tenha acesso significativo ao espaço da biblioteca, e que a mesma seja apropriada para o desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da aprendizagem.

De maneira geral, sabe-se que pouco ou nenhum investimento é feito nessa área. Poucas são as atividades feitas no espaço da biblioteca para atrair os leitores: “O que se encontra na maioria das vezes, são iniciativas pessoais – indivíduos que descruzam os braços e buscam fazer a diferença com sua atuação profissional e assim contemplam a comunidade em que se inserem” (FRAGOSO, 2005, p. 172).

Na última questão foi proposto a professora citar alguns métodos de interação entre criança/biblioteca/leitura; a professora apresenta a seguinte resposta: “Um espaço dinâmico, alegre que estimule a criança a estar naquele espaço para a prática de leitura com jogos, fantoches, livros” (Ana, 2018). Sendo assim, o uso de recursos dinâmicos e lúdicos é essencial para aproximar a criança do espaço da biblioteca e permitir essa relação com a leitura.

Por mais que os alunos utilizem a biblioteca uma vez ao mês, a professora procura estimular na sala o gosto pela leitura, realizando atividades dinâmicas e criativas, para que a biblioteca se constitua como instrumento pedagógico, que deverá ser utilizada de acordo com um padrão adequado em sua estrutura e acervo; visto ser “um espaço em que as crianças encontram material para complementar sua aprendizagem e desenvolver sua criatividade, imaginação e senso crítico”. (HILLESHEIN; FACHIN, 2003, p. 303, *apud* PACHECO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A biblioteca como espaço propulsor de conhecimentos é por demais relevante, pode ser um recurso auxiliador do professor no processo de construção dos saberes, em que os alunos, na etapa de assimilação dos conhecimentos adquiridos, podem tornar esse momento de aprendizagem mútua, eficaz e divertida. Neste ambiente devem-se encontrar livros adequados que façam a diferença no processo de ensino-aprendizagem, dialogando com seus leitores de forma criativa e prática, aproximando-os então do universo mágico da leitura.

Ler prepara os pequenos leitores para lidarem desde cedo com as situações reais presentes no seu cotidiano, seja em sua sala de aula, na rua, ou em casa. Já que os elementos visuais e textuais presentes nos textos vão além da tarefa do ensinar a ler, conduzem os alunos a interpretarem o conteúdo que perpassa os limites da imaginação para se aproximar da realidade, fazendo-os pensar criticamente.

Se utilizada da forma correta, a biblioteca escolar deixará de ser algo que está presente e ao mesmo tempo ausente, pelo fato de estar na escola, mas não ser usada como parte dela. Deixará de estar trancada como um mero depósito de livros que não tem a menor pretensão de serem usados. Poderá ser em todos os sentidos, um real instrumento contribuinte nas mediações do conhecimento, e somar para um aprender mais diversificado que se adeque as necessidades atuais. Pode transformar e reinventar a tão difícil tarefa de aprender a ler.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Língua portuguesa). 2 ed. Brasília: 2000.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei 12244 de 24 de maio de 2010**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=240379&norma=261310>> Acesso em: 03 jul. 2011.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 8 ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- CARVALHO SILVA, Jonathas Luiz. **Uma análise sobre a identidade da Biblioteconomia: perspectivas históricas e objeto de estudo**. Olinda: Edições Baluarte, 2010. p. 23-24).
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola-uma relação a ser construída. **Revista ACB**, v. 10, n. 2, p. 169-173, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. Editora Atlas SA, 2008.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

LEAHY, Cyana. **A leitura e o leitor integral**: lendo na biblioteca da escola. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

MENDES, Luciano Gonçalves. **A atuação na biblioteca escolar no incentivo ao hábito da leitura**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. 63 f.

PACHECO, Raquel. Incentivo ao uso da biblioteca nas séries iniciais: relato de experiência. **Revista ACB**, v. 12, n. 2, p. 303-310, 2007.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e a análise da lei 12.244/ 10. In: **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.16, n.2, jul./dez., 2011 p. 489-517. Disponível em: <revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/.../839> Acesso em 25, jul. 2012.

SILVA, Waldec Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. 2 ed. São Paulo. Cortez. 2003.

SOUSA, M. J.; CAVALCANTE, S. C.; BERNADINO, M. C. R. A importância da leitura escolar como crescimento de formação de leitores. In: Encontro Nacional De Estudantes De Biblioteconomia, Documentação, Ciência E Gestão Da Informação. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009. p. 01-10.

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA INFANTIL: A CRIANÇA COMO SUJEITO DA APRENDIZAGEM

Francisca Thais Pereira Costa
Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN
tatahpedagogia@outlook.com

Francicleide Cesário de Oliveira
Professora Mestra da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/UERN
fran.cesario@hotmail.com

Maria Lourena de Queiroz
Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN
lourenaqueiroz4@gmail.com

RESUMO

Levando em consideração que atualmente o processo de ensino e aprendizagem não é mais centrado na figura do professor e que a criança passou a ser vista como um ser ativo em sua aprendizagem, a presente pesquisa constitui-se num recorte de um trabalho de conclusão do curso de pedagogia, e objetiva trazer uma discussão acerca do ponto de vista da criança a respeito do sistema de escrita, como ela compreende seu uso e como se apropria dele, considerando a influência da leitura e mediação de histórias para tal aprendizagem. Diante de tal pressuposto, esta pesquisa é de caráter qualitativo, e apresenta um estudo bibliográfico e pesquisa de campo. O corpus é constituído de escritas espontâneas de uma criança que recebeu no ano de 2016 na Escola Estadual José Guedes do Rêgo do município de Pau dos Ferros/RN, o atendimento dos bolsistas do subprojeto *Mediadores de leitura e de textos em processo de (auto) formação*, do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID) do curso de pedagogia do *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM/UERN)*. As análises desenvolvidas neste trabalho apontam para a conclusão de que o subprojeto proporcionou aprendizagens de escritas significativas, por parte de crianças que receberam o atendimento dos bolsistas, de tal maneira que houve uma significativa evolução em relação à construção da linguagem escrita pela criança participante da pesquisa.

Palavras-chave: Alfabetização. Construção da escrita. PIBID

INTRODUÇÃO

O fato de vivermos em uma era da informação, com novas tecnologias e ainda, com a necessidade de os pais deixarem seus filhos na escola para irem trabalhar, a entrada das crianças no círculo escolar se dá cada vez mais cedo. Estes e outros fatores fazem com que estes sujeitos tenham um contato maior com o sistema de signos e da linguagem escrita, assim vai se formando na criança uma compreensão sobre a função da escrita em nossa sociedade.

Sob esse viés, o presente trabalho é um recorte de um trabalho de conclusão do curso de pedagogia e objetiva compreender o processo de construção e desenvolvimento da linguagem

escrita pela criança durante seu processo de alfabetização, levando em consideração a influência da leitura e mediação de histórias para essa aprendizagem, e para tal objetivo buscou-se tecer uma discussão a respeito de como a criança apropria-se da escrita à luz dos pressupostos teóricos de autores que discutem na área da alfabetização.

Tendo em vista a necessidade de mantermos um contato direto com o nosso objeto de pesquisa, escolhemos caminhar com uma pesquisa de caráter qualitativo, uma vez que, tal abordagem não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com os significados, a produção de informações e a compreensão do objeto de pesquisa em estudo. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com um território mais aprofundado das relações sociais que não podem ser medidos numericamente, pois segundo a autora, abordar um caráter qualitativo em uma pesquisa é trabalhar com crenças, valores e atitudes do ser humano, fenômenos estes que não podem ser necessariamente medidos em variáveis numéricas.

Realizamos uma pesquisa de campo em que analisamos escritas de uma criança do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual José Guedes do Rêgo do município de Pau dos Ferros/RN, que recebeu, durante o ano de 2016, o atendimento dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID) do curso de pedagogia do *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM/UERN)* cujo subprojeto é intitulado *Mediadores de leitura e de textos em processo de (auto) formação*, que teve como proposta a mediação de leituras em sala de aula na contribuição para a formação de futuros leitores.

As escritas dessa criança foram analisadas considerando as fases: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Tais fases de escrita, pelas quais a criança em fase de alfabetização passa até apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética, foram elencadas na teoria defendida por Ferreira (2001). Salientamos que a criança é nomeada com o nome fictício de Júlio para que sua identidade seja preservada.

A DESCOBERTA DA ESCRITA PELA CRIANÇA

A criança é um ser social que, desde seu nascimento desenvolve relações de aprendizagem a partir do contato que mantém com o mundo adulto. A exemplo disso, podemos destacar a aprendizagem da fala. Cada criança desenvolve as características linguísticas advindas da sociedade a que pertencem: as crianças que moram em países norteamericanos ou asiáticos certamente aprendem a língua pronunciada nesses países, assim como

as brasileiras aprendem o português, por exemplo. Conforme Rego (2002, p. 105): “Se as oportunidades de conversa facilitam a aquisição da linguagem oral, independentemente de um treino do tipo didático, o que dizer da aquisição da língua escrita?”.

Nessas circunstâncias, podemos atentar para o fato de que estas crianças também aprenderão aspectos da língua escrita através do marcante contato com o meio adulto que lhe cerca. A esse respeito, Moreira (2002) destaca uma ideia que consideramos pertinente em nossa discussão: o fato de que quando uma criança tem contato com ambientes que lhe fornecem situações que oportunizam atitudes de leitura e de escrita, ela poderá despertar o interesse de explorar tais sistemas, demonstrando isso em suas próprias brincadeiras, pois nas palavras da própria autora “[...] Quanto mais a criança partilha de atos de leitura e de atos de escrita, mais fácil será para ela interpretar a aprendizagem da leitura e da escrita [...]”. (MOREIRA, 2002, p. 15).

Durante muito tempo, a forma como o professor ensinava era a principal preocupação da escola. Nesse período, de acordo com Morais (2012), prevalecia uma visão tradicional de alfabetização, caracterizada pela ideia de que, aprendendo a relação entre grafemas e fonemas (letras e sons), o aluno seria capaz de decodificar o que está escrito, decorrente da concepção da escrita alfabética ser reduzida a ideia de um código a ser decifrado.

Contudo, com o passar dos anos essa preocupação tornou-se centrada não mais nos métodos trazidos pelo professor para a sala de aula, mas sim no processo de aprendizagem por parte do aluno, este passando agora a ser considerado sujeito ativo na busca pelo conhecimento. Dessa maneira, a criança não é mais considerada um ser passivo que apenas recebe as informações e conhecimentos prontos do professor, mas passa a ser vista como um sujeito que tem plena condição de participar ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, tendo em vista que a função do professor não é a de transmitir conhecimentos, mas de mediar a aprendizagem das crianças. Sob esse viés destacamos que, com relação à aprendizagem do sistema de escrita, a criança não é leiga, uma vez que, possui capacidade para desenvolver noções acerca desse sistema sem necessariamente receber um ensino sistematizado.

Desde muito cedo a criança vê o adulto usar a escrita em seu contexto social, como por exemplo, quando lemos um jornal para saber o dia e o horário de algum evento, estamos mostrando a criança, sem nos darmos conta, que a escrita serve para informar; quando vamos procurar um número de telefone em uma agenda, a criança internaliza a ideia de que a escrita também serve como meio de registrar algo para ser lembrado depois; e ainda, quando

recebemos um e-mail de alguém, ela compreende que, assim como usamos a fala, também usamos a escrita para nos comunicarmos. De acordo com Ferreiro (2001):

[...]. Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. [...] (FERREIRO, 2001, p. 17).

Assim, a criança descobre a escrita muito antes de entrar na escola, uma vez que, quando um adulto lhe conta uma história para dormir, ou quando alguém escreve algo na sua frente, ela vai compreendendo que a escrita e a leitura são usadas pelos adultos em seu cotidiano, e este é um dos motivos pelo qual muitas vezes, uma criança toma em mãos um lápis e um papel para “brincar de escrever” imitando um adulto. Considerando assim, a concepção de Ferreiro (2001), aprender a escrever exige da criança uma reflexão a respeito das características do sistema de escrita, que segundo essa autora, a própria criança é capaz de desenvolver algumas dessas reflexões, sozinha.

Deixar a criança escrever conforme acredita, constitui-se para ela uma das formas de compreendermos como a criança se apropria do Sistema de Escrita Alfabética (SEA): “[...] Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 2001, p. 16).

Partindo dessa premissa, se considerarmos suas hipóteses com relação a esse processo de construção, entenderemos que a criança é capaz de compreender que as unidades sonoras se transformam em gráficas, isto é, que aquilo que falamos pode ser representado naquilo que escrevemos, não necessitando de estabelecermos que ela se alfabetize por meio da realização de escrita de cópias.

A concepção de Ferreiro (2001) corrobora com a de Morais (2012) quando o autor expõe uma crítica com relação à utilização das cartilhas de alfabetização pelos docentes que acreditam nesse método. Tais cartilhas são consideradas pelo autor como exercícios mecânicos no qual o aluno, visto como uma tábula rasa, tem que “aprender” todos os sons e grafismos das letras sem errar para chegarem ao fim do ano alfabetizados. Contudo, segundo este autor, muitas crianças chegam ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental sem ter compreendido o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), e ainda que, ao longo de sua alfabetização não apresentam muito progresso em relação aquilo que lhes é ensinado.

Diante de tal pressuposto, Smolka (2012) vem questionar as condições de leitura e escrita dadas pelo professor ao seu aluno na sociedade atual. A autora questiona, ainda, os motivos pelos quais muitas crianças não conseguem se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética, mesmo convivendo em ambientes repletos de situações e objetos de escrita. Quais as condições de aprendizagem estão sendo dadas a esses alunos e quais as condições de trabalho estão sendo dadas ao professor?

A partir de sua pesquisa, Smolka (2012) pôde constatar que, muitas vezes, a escola não ensina considerando o contexto de seus alunos os levando a levantarem suas próprias hipóteses sobre a escrita, e acabam ensinando fonemas e grafemas isolados. Para ela, se faz necessário que a criança aprenda os convencionalismos da língua por meio da vivência de experiências de aprendizagem significativas, adequadas ao momento histórico em que os sujeitos estão vivendo, tendo em vista que cada criança possui suas especificidades e modos de aprender diferentes.

Consideramos relevante a afirmação de Morais (2012, p. 52, grifos do autor) quando diz que: “[...] a apropriação do SEA não ocorre da noite para o dia, mas, sim, pressupõe um percurso evolutivo, de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à ‘hipótese alfabética’.” Tal visão reafirma a concepção elencada anteriormente por Smolka (2012), quando defende que as experiências da criança com relação à leitura e a escrita, tornarão o ensino do professor e a sua aprendizagem mais significativa.

Morais (2012), defende que o professor deve oportunizar atividades que promovam o desenvolvimento da escrita das crianças e que para isso se faz necessário que elas sejam estimuladas a pensar sobre as palavras, a refletir sobre as relações entre a língua escrita e a falada, e o ditado de palavras pode ser uma das atividades que levem a criança a desenvolver tal reflexão. No entanto, vale ressaltarmos que este autor não defende o ditado de palavras como uma atividade arraigada num método tradicional mecânico de ensino, em que o professor dita as palavras e em seguida as corrige no quadro, levando os alunos a refletirem somente em quem errou ou acertou a escrita de determinada palavra. Para ele é preciso mudar a visão de preconceito sobre o erro do aluno, e o professor deve criar situações que o levem a reflexão sobre a escrita das palavras, podendo utilizar a escrita por meio do ditado como uma forma de buscar compreender a maneira como uma criança escreve e quais hipóteses em relação ao sistema de escrita ela vem desenvolvendo.

Partindo desse princípio, Ferreiro (2001) e Morais (2012) criticam a ideia de prontidão da criança para aprender a ler e a escrever, defendendo que ela já traz consigo uma série de

conhecimentos quando chega à escola. Dessa maneira, não é aconselhável que o professor espere que a criança apague tudo de sua memória para então começar a aprender da forma como ele ensina, levando em consideração que esta é um ser social e que já traz uma bagagem de conhecimento consigo para a escola.

Para isso, é importante que o aluno tenha a oportunidade de experienciar a linguagem como uma forma de interação, registro de memória, comunicação, afim de que, a criança venha para a escola no intuito de aprender a ler para viver em sociedade e fazer uso da leitura socialmente, ao invés de acreditar que tem que aprender a ler somente para obter uma nota boa na escola.

Com relação ao ensino por parte do professor, frisamos o pensamento de ambos os autores no que concerne ao fato de que ensinar a escrita não se resume apenas em transmiti-la, mas sim em fazer uso dela em sala de aula, deixando a criança levantar suas próprias hipóteses sobre a escrita, para então ajudá-la a construir o conhecimento sobre esse sistema. Diante disso, se faz necessário que o professor leve em consideração a capacidade que a criança tem, no intuito de vê-la como um sujeito capaz e não como alguém que, pelo fato de não ter frequentado uma pré-escola, por exemplo, não está apto para ser alfabetizado.

A escrita alfabética é um sistema constituído por regras e nomenclaturas, e por este motivo reforçamos a concepção de Ferreiro (2001) quando destaca que, mesmo que a criança seja capaz de levantar ideias e de aprender características sobre a escrita mesmo sem a intervenção de um adulto, existem fatores que ela só vai entender com a ajuda de um adulto, como por exemplo, a forma que se escreve no papel (da esquerda para a direita e de cima para baixo), os nomes que referenciam cada letra do alfabeto, a pontuação usada na escrita, as regras gramaticais. Esta autora elencou a partir de seus estudos, fases de escrita pelas quais a criança passa até apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética. Tais fases são nomeadas de:

- Fase pré-silábica: Quando a criança esboça suas primeiras tentativas de escrita, podendo confundir escrita com desenho, escrevendo somente algumas letras sem estabelecer uma relação entre grafemas e fonemas;
- Fase silábica: Em que a criança começa a estabelecer uma relação entre grafia e som da palavra, passando a utilizar uma letra para representar cada fonema desta;
- Fase silábico-alfabética: Esta fase é vista como um período de transição da fase silábica para a alfabética, visto que, a criança passa a utilizar mais letras para representar os fonemas das palavras;

- Fase alfabética: Nesta fase, a criança já se apropriou do Sistema de Escrita Alfabética, passando utilizar uma letra para cada som da palavra, porém, vale salientar que, nesta fase há a predominância de vários erros ortográficos, pois a criança ainda não está totalmente alfabetizada.

Ao elencar estas fases de escrita, Ferreiro (2001) enfoca que nem todas as crianças passarão por todas estas fases, pois cada uma tem um ritmo de aprendizagem diferente e poderão passar de uma fase silábica para uma alfabética, por exemplo, e que o professor precisa considerar as escritas espontâneas como uma forma de compreender a escrita infantil e ajudar a criança a alfabetizar-se. É importante deixar claro que quando a autora fala nas escritas espontâneas, não se trata de uma aprendizagem espontânea, mas baseada em um processo de mediação pedagógica que busca construir a autonomia na criança, o que permite que esta, construa suas hipóteses no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Mesmo com a existência dessas fases de escrita pelas quais uma criança passa, Morais (2012) alerta que em uma mesma fase da escrita, as crianças podem desenvolver hipóteses diferentes e apresentar variações de escrita em tais fases, pois a forma como uma criança escreve é baseada na sua maneira de compreender a escrita. Diante disso, cabe ao professor alfabetizador buscar considerar esses níveis de transição de uma fase de escrita para outra, procurando conhecer e refletir sobre a escrita da criança para que não ocorram erros do tipo de afirmar que o aluno está apenas em uma fase, sem considerar características peculiares de escrita que lhe tornam participantes também de outra fase.

AS HIPÓTESES DE ESCRITA DA CRIANÇA: ANÁLISE DA ESCRITA INFANTIL

Sabemos que estamos em um mundo em que construímos conhecimento pelo fato de estarmos inseridos em uma sociedade letrada na qual as práticas de letramento influenciam todos os indivíduos, mesmo aqueles que não estão alfabetizados ainda. Assim, dar a criança possibilidades de aprendizagem significativas é de extrema importância para despertar no aluno não só o interesse por se apropriar do sistema de escrita, mas também para que ele disponha de possibilidades de aprendizagem desse sistema.

Partindo dessa premissa, apresentamos a seguir uma análise de escritas de uma criança de 7 anos, que recebeu o atendimento dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2016 quando estava no primeiro ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual José Guedes do Rêgo. Este subprojeto é intitulado como *Mediadores de leitura e de textos em processos de (auto) formação*, cuja finalidade era

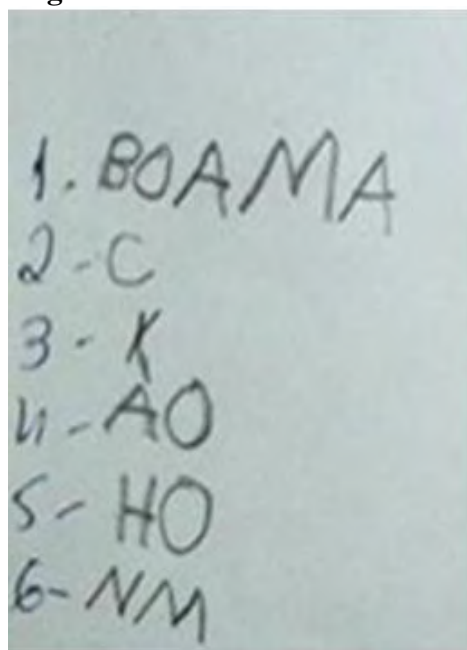
mediar leituras em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos que a criança será nomeada como Júlio no intuito de preservar a sua identidade e que suas escritas serão analisadas a luz dos pressupostos teóricos dos autores discutidos nesta pesquisa, considerando as fases de escrita da criança elencadas por Ferreiro (2001).

A primeira construção dessas escritas se deu no dia 24 de fevereiro de 2016 com as 24 crianças matriculadas na turma, tendo em vista que, não tínhamos conhecimento da classe ainda, e que tal construção foi realizada pelos bolsistas a pedido da professora supervisora de sala, para que ela pudesse analisar como se encontrava o nível de escrita dessas crianças. Ressaltamos que, tal construção de escritas foi realizada através de um ditado de palavras, tendo em vista que, de acordo com Morais (2012), é preciso levar a criança a refletir sobre a escrita, e o ditado realizado de uma forma reinventada, que não foque nos erros do aluno, mas que o leve a realizar tal reflexão, pode ser uma forma do professor analisar os conhecimentos do aluno em relação ao Sistema de Escrita Alfabética.

Algumas das crianças da turma já adentraram na escola conhecendo uma série de palavras, enquanto que outras nem conheciam as letras do alfabeto ainda. Pedimos as crianças que escrevessem as palavras: 1. BOLA; 2. MALA; 3. DADO; 4. GATO; 5. UVA; 6. VACA.

Assim, selecionamos de forma aleatória a escrita de Júlio para analisarmos com mais profundidade na pesquisa. Com relação às palavras ditadas anteriormente, Júlio escreveu respectivamente como mostra a figura abaixo:

Figura 1 - Primeira escrita de Júlio

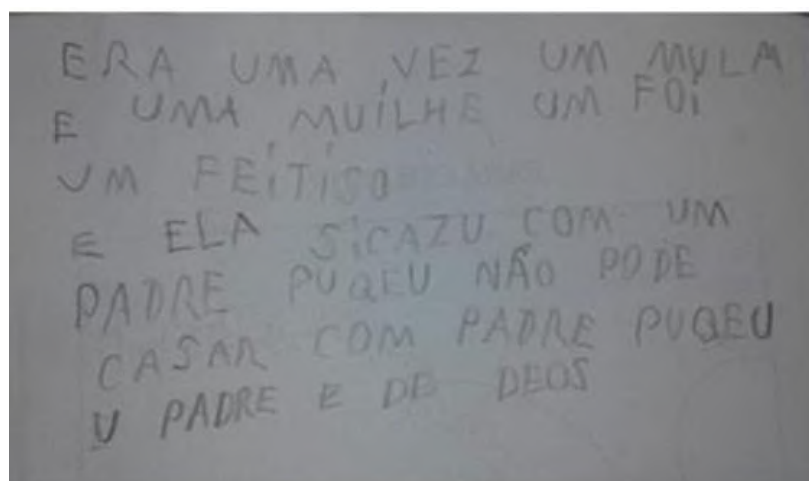


Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Analisando a forma como Júlio escreveu, observamos que na sua escrita ele varia entre 1 e 5 letras somente maiúsculas. Percebemos que Júlio não havia compreendido ainda que a escrita registra o som daquilo que falamos, tendo em vista que não empregava uma relação entre fonemas e grafemas, utilizando um certo número de letras sem um valor sonoro convencional nas palavras. Assim, acreditamos que, segundo Ferreiro (2001), Júlio se encontrava na fase pré-silábica, por apresentar essas características provenientes dessa fase, pois sua escrita possui uma variação intrafigural e interfigural, isto é, Júlio usa diferentes letras para escrever uma palavra, assim como emprega variadas letras para escrever palavras diferentes, demonstrando que compreendeu que as palavras são escritas de diferentes formas, no entanto, ainda não estabelece uma correspondência entre som e grafia.

Percebendo o entrosamento do aluno com as atividades desenvolvidas pela professora supervisora, bem como pela atuação dos bolsistas em sala de aula, demos continuidade a pesquisa. Assim, realizamos juntamente com a professora supervisora da turma, uma atividade na qual buscamos analisar mais escritas espontâneas do aluno. Tal atividade ocorreu no mês de agosto de 2016, período em que a escola estava trabalhando o folclore, dessa maneira, foi mediada para as crianças da turma a lenda da mula sem cabeça e em seguida foi realizada uma atividade de escrita, na qual as crianças recontavam individualmente esta lenda. E assim obtivemos o seguinte texto escrito por Júlio:

Figura 2 - Segunda escrita de Júlio.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Esta escrita de Júlio demonstra que, depois de seis meses após a construção de sua primeira escrita nesta pesquisa, ele já alcançou uma hipótese alfabética de escrita, porém não está totalmente alfabetizado ainda, tendo em vista que sua escrita ainda é marcada por alguns

erros ortográficos, entretanto, vale salientar que muitas crianças nessa fase também ocultam algumas letras nas palavras ou escrevem duas palavras como se fosse apenas uma, quando, por exemplo, Júlio escreve as palavras “SE” e “CASOU” unidas em uma palavra só, formando “SICAZU”, que demonstra também, que ela ocultou a letra O e utilizou o Z ao invés do S, que também são letras cujos fonemas podem ser confundidos na hora da escrita.

Salientamos assim, que consideramos relevante quando Morais (2012) defende que, pelo fato de apresentarem formas diferentes de compreender e conduzir sua escrita, cada criança pode desenvolver hipóteses diferentes e apresentar escritas variadas. Contudo, é comum que nessa fase de alfabetização a criança acabe escrevendo do jeito que fala, isto é, sua oralidade interfere significativamente na sua escrita, como podemos observar no texto escrito pela criança anteriormente.

Com relação à escrita de Júlio, percebemos que houve um grande avanço, uma vez que, agora o aluno já era capaz não só de reconhecer e escrever palavras, mas também de usá-las na construção de pequenos textos. Sua escrita agora já demonstrava que ele havia se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética, passando a utilizar uma letra para cada fonema, mostrando que agora dominava os aspectos relacionados à parceria entre som e grafia da palavra, e que conseguiu alcançar uma fase alfabética de escrita, conforme defende Ferreiro (2001).

Podemos observar que Júlio já desenvolveu capacidades linguísticas de construir uma escrita ancorada em suas próprias concepções e ainda que, já demonstra escrever expressando-se a partir daquilo que foi lido e mediado para ele.

Dessa forma, podemos perceber que ao promover algumas experiências significativas com a linguagem a partir da leitura de uma boa história que prenda a atenção da criança, levá-la a lugares em que a escrita esteja presente, deixar que ela folheie um livro mesmo sem saber decodificar as palavras ainda, estamos garantindo o acesso à linguagem, tanto oral como escrita, o que certamente garantirá uma alfabetização engajada em práticas sociais de leitura e escrita com sucesso.

CONCLUSÃO

A partir da análise das escritas de Júlio podemos perceber uma grande evolução em relação ao seu processo de aprendizagem da língua escrita, pois ele conseguiu alcançar uma hipótese de escrita alfabética. Dessa forma, concluímos com este trabalho que a criança possui a capacidade de realizar descobertas sobre a leitura e a escrita, assim como reforçam os

estudos de Ferreiro (2001), quando desloca o eixo de como se ensina para o eixo de como se aprende.

Compreendemos que conhecer como se dá o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita pela criança, é de extrema importância para que possamos entender e respeitar esse processo de aprendizagem da criança para assim podermos intervir de forma adequada e favorecer essa aprendizagem.

Através das mediações de leitura e das atividades pedagógicas realizadas na perspectiva da mediação de histórias nas salas de aula das escolas de educação básica, podemos perceber que na atuação do PIBID de Pedagogia do CAMEAM/UERN de Pau dos Ferros, mais especificamente na Escola Estadual José Guedes do Rêgo, o ensinar a ler e escrever vem sendo influenciado pela mediação de histórias infantis, configurando-se dessa maneira, umas das formas mais eficazes e prazerosas de levar a criança a apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética, em virtude de que, além de crianças alfabetizadas, futuros leitores, bons escritores e adultos criativos, enquanto bolsistas juntamente com os professores supervisores, estamos formando alunos capazes de desenvolverem com mais segurança hipóteses de escrita no período de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. atualizada- São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões de Nossa Época; v. 14).
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).
- MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: Concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: **A concepção da escrita peça criança**. Mary A. Kato (org.). 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p. 15-52).
- REGO, Lúcia Browne. Descobrir a língua escrita antes de aprender a ler: Algumas implicações pedagógicas. In: Mary A. Kato (org.). **A concepção da escrita peça criança**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p. 105-134).
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

A CONTRIBUIÇÃO DO PAIC PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

Cícera Alves Agostinho de Sá

Doutoranda em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

ciceralvesdsa@gmail.com

Jaqueline de Jesus Bezerra

Doutoranda em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

linnebezerra@gmail.com

Wellington Gomes de Sousa

Doutorando em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

wellington83souza@gmail.com

Marcia Pereira da Silva Franca

Mestranda em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

marciafranca60@yahoo.com.br

RESUMO

A formação do leitor proficiente constitui um desafio para a escola pública contemporânea, na qual muitos alunos concluem o ensino médio sem ter desenvolvido as habilidades básicas que o inseririam no grupo de leitores proficientes. Na educação pública cearense, o eixo de formação do leitor, vinculado ao Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) promove o investimento em atividades de leitura literária e contação de histórias, que se apresentam como possibilidades de investimento na ampliação das habilidades do leitor competente. A presente pesquisa atende ao objetivo de discutir a importância do investimento na leitura literária e contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental como estratégia de potencialização das habilidades de leitura nessas etapas. A metodologia adotada é de cunho bibliográfico, sendo que discutiremos as contribuições dos autores para a formação do leitor literário nas etapas iniciais da educação básica. Trataremos ainda da contribuição da coleção *Paic: Prosa e Poesia* para a potencialização das habilidades de leitura dos estudantes da rede pública cearense, a partir da análise de um título da referida coleção. Os resultados apontam que o investimento na leitura por prazer contribui com a formação do leitor proficiente.

Palavras-chave: Contribuição. Literatura. Formação. Leitor Proficiente.

INTRODUÇÃO

O trabalho com a leitura passa por um processo de ampliação e qualificação significativa do final do século XX e início desse século XXI. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997) reconhecem o texto como unidade de ensino. Embora o trabalho com os gêneros textuais venha sendo ampliado, há uma lacuna que aguarda discussões mais bem fundamentadas, a fim de que os movimentos e mudanças necessárias sejam efetivadas. Essa afirmação trata do tratamento dispensado ao investimento

na leitura literária infantil e contação de histórias que ainda ocupam espaços reduzidos na rotina pedagógica das referidas etapas.

Diante da identificação dessa necessidade, a presente pesquisa atende ao objetivo de discutir a importância do investimento na leitura literária e da contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental como estratégia de potencialização das habilidades de leitura nessas etapas.

A metodologia adotada para esta pesquisa compreende uma exposição teórica de aspectos que tratam da pertinência da literatura infantil e contação de histórias na formação do leitor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; trataremos ainda do Eixo de Formação do Leitor, vinculado ao programa PAIC, como política fomentadora da leitura literária e contação de histórias nessas etapas; por fim, trataremos das emoções e visões de mundo que podem ser suscitadas a partir do trabalho com a obra *Quem já viu*, da autora Elizabeth Viana, integrante da coleção *Paic: Prosa e Poesia* e sua contribuição para a formação do leitor proficiente.

LITERATURA INFANTIL E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: REFLEXÕES

O ato de contar histórias é antigo e remonta ao princípio da vida em sociedade, quando as tradições eram preservadas por meio dessa atividade oral. Depois, essa prática foi trazida para o contexto da escola, onde o professor/leitor/contador de histórias já não é mais alguém estranho ao cotidiano escolar do aluno, visto que na atual conjuntura, o professor polivalente, ou mesmo de língua portuguesa é o responsável por essa atividade.

Segundo Souza e Bernardino (2011, p. 217) “A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental.” O professor dessas etapas, quando investe na contação de histórias propicia a construção de um contexto permeado pela imaginação, que se apresenta como favorável à potencialização da linguagem infantil.

A leitura de obras literárias, por seu turno, foi introduzida na escola desde o princípio da existência dessa instituição. O professor não pode restringir o trabalho com a obra literária à decodificação do material escrito, ou mesmo aos comentários concernentes à compreensão ou mesmo interpretação, situadas no âmbito do letramento, pois de acordo com Zilberman (2009), a leitura literária provoca no leitor um efeito duplo, por ser dúbia, a saber:

[...] aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento de quem lê (ZILBERMAN, 2009. p. 16)

Compreendemos, com base no excerto, que a leitura literária possibilita ao leitor a expansão das fronteiras do conhecido, favorecendo a ampliação de suas dimensões, uma vez que favorece não só a imaginação, como também favorece a expansão de sua capacidade de decifração, que se realiza por meio do intelecto. A essa segunda capacidade se encontra associada a compreensão de que a partir da leitura literária, o leitor pode se distanciar de sua rotina, por meio da reflexão sobre o seu cotidiano, que o levam à incorporação de novas experiências.

Deslocada do contexto marcado por imposições e obrigadoriedades, a leitura literária se processa no momento em que a imaginação atua em parceria com o intelecto, resultando na fruição da leitura, desencadeada pelo envolvimento do leitor com a obra, associada ao caráter imaginário, envolvido nesse contexto de construção de sensações e descobertas, capazes de promover a expansão do intelecto desse leitor. Esse caráter imaginário começa com a produção da obra pelo escritor, para depois ampliar-se face às experiências vivenciadas pelo leitor.

Para Zilberman (2009), a construção de uma obra criativa é marcada pela canalização dos desejos insatisfeitos de seu autor. Essa proposição se baseia, segundo a autora, na indicação do psicanalista Freud, que defende a existência de um nível de associação amplo entre a fantasia e os desejos insatisfeitos.

A produção literária poderia, com isso, apresentar-se como semelhante tanto do sonho do adulto, como do brincar da criança, pois as insatisfações representadas nas produções literárias contemplam conflitos que afetam (ram) o sujeito em diferentes fases da vida. Zilberman (2009) alerta ainda que a fantasia não deve ter vinculação com contextos utilitaristas ou práticos, pelas razões já elencadas, visto que tolhe a capacidade de criatividade e imaginação da criança.

Situando agora o trabalho com a literatura infantil na escola, que constitui o espaço por excelência onde o leitor proficiente se constrói, trazemos uma contribuição da Lajolo (2008), que trata da leitura literária como atividade importante no processo de formação do leitor que, na presente pesquisa se encontra denominado como leitor proficiente. Acompanhemos parte de sua contribuição significativa:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2008, p. 106).

O trabalho com obras literárias, desde a primeira infância, não exige que o professor reserve um tempo específico da aula para explicar o caráter criativo e imaginoso da obra, mas que, oportunamente, conforme as indagações, questionamentos ou lacunas surgidas no processo de discussão da obra, essas indicações e construções possam se realizar, sempre para atender uma necessidade expressa pelo leitor.

Paiva e Oliveira (2010) ressaltam a importância de a escola dispor para a criança livros que atendam suas expectativas, que primem pelo caráter imaginoso, que se apresentariam como matéria-prima, a partir da qual ela (re)cria, (re)constrói universos, explorando sua imaginação fértil, que precisa ser fomentada.

O dramatismo é também apresentado pelos autores, como o segundo traço essencial da literatura infantil, pois se relaciona aos percursos interiores vivenciados pela criança no momento em que ela atinge essa experiência enquanto leitor.

A linguagem adotada pelo autor da obra é outro aspecto destacado por Paiva e Oliveira (2010, p. 26), de “importância vital para a degustação da obra.” Esse processo de degustar a obra é fomentado por Meirelles (1984, p. 32) para quem “A literatura não é, como muitos supõem, um passatempo. É uma nutrição.” Logo, o professor precisa ser bastante cauteloso na seleção dos livros que constituirão o cardápio com o qual as crianças serão ‘nutridas’ nessa etapa inicial de formação do leitor.

Na sequência, trataremos do Eixo de Formação do Leitor, do programa PAIC.

PAIC: UM PROGRAMA COM DIFERENTES ABORDAGENS

O Programa de Aprendizagem na Idade Certa, política pública de educação em curso no estado do Ceará desde 2008, de responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-CE), em regime de parceria com os 184 municípios cearenses, encontra-se estruturada em cinco eixos: Gestão Municipal, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação Integral, Literatura e Formação do Leitor e Avaliação Externa.

O eixo central adotado para a presente pesquisa versa sobre a Literatura e Formação do Leitor, tratando especificamente do processo de formação do leitor literário. O recorte adotado contempla a contribuição do eixo na construção do perfil do leitor proficiente.

A rede de formação continuada articulada pela SEDUC-CE para professores da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental se encontra assim organizada: os orientadores de cada eixo, que atuam na Célula de Cooperação com os Municípios (COPEM), coordenadoria integrante da SEDUC-CE, responsável pela articulação com as Secretarias Municipais de Educação (SME) selecionam consultores para cada eixo, considerando sua formação acadêmica e experiência no eixo no qual atua.

Os consultores são os responsáveis pela definição da pauta para cada uma das quatro etapas de formação anual. Eles realizam encontros formativos com os formadores regionais, onde acontece a vivência da agenda de formação.

Na sequência, os formadores regionais realizam encontros de formação com os formadores municipais. Os últimos agentes mencionados são técnicos que atuam nas Secretarias Municipais de Educação (SME), que tem formação em nível superior no eixo em que atuam, apresentam perfil de liderança e certo poder de articulação para mediar as formações realizadas bimestralmente com os professores da rede municipal.

Como assessores dessa rede de formação continuada em serviço, atuam os orientadores que trabalham na COPEM/SEDUC-CE, o gerente regional do PAIC, que trabalha em cada uma das vinte Coordenadorias Regionais de Educação, como também o Gerente Municipal do PAIC, que atua na SME de cada município. Esse grupo de assessores do programa atua na efetivação da comunicação entre os responsáveis pelas ações formativas já apresentadas, colaboram com a logística para a realização de cada encontro, e ainda atuam como agentes mobilizadores para que as insatisfações ou anseios dos professores cheguem até aos orientadores de cada eixo e consultores.

No caso específico do eixo de Literatura e Formação do Leitor, a leitura literária e contação de histórias é utilizada como elemento de demarcação entre as diferentes atividades que constituem a pauta de cada encontro de formação. Nesses momentos impera a leitura por deleite, por prazer, ou ainda a contação de histórias, que pode ser conduzida tanto pelo formador regional, como também pelos formadores municipais. Essa orientação é replicada nas formações mediadas pelos formadores municipais, onde a responsabilidade de compartilhar leituras ou histórias é realizada tanto pelo formador, como pelos professores.

Além das vivências já apresentadas, é pertinente que se esclareça que a pauta de formação nessas etapas também contempla, em média, cerca de metade de um turno dos dois

dias de formação em cada etapa para o investimento na apresentação e discussão de referenciais teóricos que tratam dos aspectos históricos, sociais, políticos, pedagógicos e metodológicos implicados no trabalho com o eixo de Literatura e Formação do Leitor.

O objetivo geral desse eixo, apresentado pela SEDUC-CE, reside em: “Assegurar o direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e dinamização dos acervos.” (CEARÁ). Esse objetivo evidencia o comprometimento dos responsáveis pelo eixo, não só no investimento em pesquisas e discussão de temas voltados à qualificação do trabalho com a leitura literária e contação de histórias, como também na produção e distribuição de acervos literários, que contemplem os perfis dos estudantes da educação infantil ao 9º ano.

No site do eixo Literatura e Formação do Leitor identificamos objetivos específicos concernentes às crianças, aos educadores e aos acervos. Consideramos pertinente discutirmos na presente seção apenas os objetivos específicos voltados às crianças, visto que esse público vem sendo contemplado com práticas de leitura literária e contação de histórias em consonância com as indicações teóricas apresentadas na primeira seção do presente artigo, principalmente quando Lajolo (2008) trata a literatura como linguagem e instituição capaz de suscitar imaginários, sensibilidades, valores e comportamentos que refletem os desejos, utopias e impasses vivenciados pelas crianças. Os objetivos específicos propostos para as crianças são:

Socializar acervos literários com a finalidade de despertar o interesse e o gosto pela leitura e escrita;
Estimular a criação de ambientes favoráveis de leituras compartilhadas entre professores e alunos no ambiente escolar (CEARÁ).

Observamos no primeiro objetivo a indicação de que o trabalho com acervos literários atenderia a finalidade de fomentar tanto o gosto pela leitura, quanto pela escrita. No entanto, no contexto de implementação das atividades concernentes ao eixo Literatura e Formação do Leitor estão situadas ações que promovem o gosto pela leitura, sendo que as orientações para a apropriação da escrita são exploradas em outros tempos da formação. Reconhecemos também que o investimento na leitura prazerosa suscita nas crianças o interesse pela escrita, que propicia a socialização de emoções, sensações, construções e recriações de fatos e contextos, com base tanto na leitura, como na contação de histórias.

Certamente, uma das contribuições relevantes do eixo foi o estímulo à organização de ambientes favoráveis à prática de leituras compartilhadas por estudantes e professores, que se

materializa na organização de cantinhos de leitura em todas as salas de aula. Essa estratégia minimiza os desafios vivenciados por docentes que atuam em escolas pequenas que não dispõem de salas de leitura e/ou bibliotecas, onde geralmente os acervos literários ficariam dispostos.

Outra grande contribuição do referido eixo é a compreensão de que a leitura e contação de histórias se encontra muito além da decodificação do código escrito, pois segundo Abramovich (1997), ler histórias para crianças:

É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento. [...] É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Logo, o professor que lê ou conta histórias precisa realizar uma seleção prévia da leitura do dia, como também precisa diversificar o tempo da aula em que a atividade de leitura acontece, para que a criança não associe essa atividade criativa aos tempos inflexíveis de uma rotina engessada, que não possibilita nem admite a potencialização da criatividade.

Para tratar das indicações do que a leitura e contação de histórias precisam considerar, apresentamos as contribuições de Bettelheim (2009):

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 2009, p. 11).

Diante das indicações apresentadas pela autora, compreendemos que a imaginação infantil deve ser aguçada por meio da leitura ou contação de histórias, que possibilitam a cada criança a formulação de novas possibilidades de saída para o desafio, sempre com base em sua experiência de vida.

Na sequência, apresentamos um recorte das orientações produzidas pelos consultores do eixo Literatura e Formação do Leitor para o trabalho com a leitura.

DA TEORIA À PRÁTICA: CONEXÕES POTENCIAIS PARA AMPLIAÇÃO DO SENSO CRÍTICO INFANTIL

A definição de uma produção como literatura infantil não se encontra atrelada apenas à indicação de críticos literários ou dos responsáveis pela seleção de obras para a composição de um acervo, a exemplo da equipe do eixo de Literatura e Formação do Leitor, que organizou e distribuiu para todas as escolas públicas cearenses a coleção como a *Paic: Prosa e Poesia*, da qual tratamos agora.

Para Paiva e Oliveira (2010, p. 28), “O livro infantil só será considerado literatura infantil legítima mediante a aprovação natural da criança”. O cuidado com a preservação da estética da obra literária constitui o cerne do trabalho com a leitura, visto que as funções primordiais da obra estariam focadas no estímulo à imaginação, criação, podendo ser também utilizadas para educar e instruir os leitores, sem imposições. Nesse caso, as reflexões sobre a obra em análise, mediadas pelo professor, podem também versar sobre os aspectos sociais, políticos, culturais e/ou educacionais implicados em sua produção.

Em 2018, os consultores do eixo Literatura e Formação do Leitor organizaram e mobilizaram os formadores regionais e municipais para discutir o material denominado *Caderno de Práticas Pedagógicas*, que consiste em um conjunto de propostas, que orientam a possível dinamização do acervo da última coleção *Paic: Prosa e Poesia*, lançada e distribuída pela SEDUC-CE, em 2016, para as escolas públicas municipais situadas nos 184 municípios cearenses.

Esse acervo é constituído por 12 títulos da Categoria I, indicados para o público da Educação Infantil; 12 títulos da Categoria II, produzidos para o público do Ciclo de Alfabetização (1º e 2º ano do Ensino Fundamental); e 12 títulos da Categoria III, indicados para os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Não se trata de um guia, com orientações metodológicas, a serem seguidas pelos professores, mas de um compêndio de possibilidades para o trabalho com as obras da referida coleção, que podem ser lidas ou contadas pelo professor, a depender do objetivo da atividade, previamente definido nesse tempo pedagógico destinado à leitura por prazer. Observem parte da organização da orientação para o trabalho com a obra *Quem já viu?*, da autora Elizabeth Viana, constante nas páginas 34 e 35 do Caderno:

Imagem 1: Apresentação da obra literária

Dinamização do acervo - Coleção PAIC Prosa e Poesia



TÍTULO: **Quem já viu?**

TEXTO: **Elisabete Viana**

ILUSTRAÇÕES: **João Bosco**



CONTEXTO LITERÁRIO:

"Quem já viu um sapo ensapatado, encharcado, ensaboado? O livro traz poemas curtos e lúdicos, que brincam com versos sobre animais, provocando diferentes efeitos sonoros e rimas engraçadas.

ESTRATÉGIAS DE ORALIZAÇÃO:

Como o texto é organizado através de perguntas, leia com intenção de perguntar de diversas formas. Com admiração, com raiva, com dúvida extrema e assim por diante. Se dirija individualmente a algumas crianças durante a leitura, dando ênfase à sonorização de alguns dos elementos textuais mais marcantes.

Fonte: Caderno de Práticas Pedagógicas.

A orientação para a dinamização do acervo segue sempre a mesma estrutura: primeiro é apresentada uma imagem da capa do livro, com a indicação do *Título*, autor do *Texto* e *Ilustrações*. O *Contexto Literário* é explorado na sequência, quando as autoras do material realizam indicações breves a respeito do seu conteúdo. Certamente, a apresentação da seção *Estratégias de oralização* constitui o elemento singular dessa primeira parte, pois indica como o professor pode se comportar no momento da leitura ou contação de história com base no livro. A adaptação dessa orientação a outras atividades amplia as possibilidades de enriquecimento do trabalho com a literatura infantil. Na mesma página, são apresentados os *Campos de Experiência a serem explorados* no trabalho com a obra, conforme apresentado a seguir:

Imagem 2: Campos de experiência explorados na obra literária

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS A SEREM EXPLORADOS:

No Círculo de Cultura, o mediador pode fazer uma divertida roda de trava-língua com e sem rimas. Use versos para explorar as rimas que permitem a brincadeira com diferentes efeitos sonoros, solte palavras ou expressões para que os alunos busquem rimas.

Que tal também pode brincar com a música Trava-língua do grupo Tiquequê?



Fonte: Caderno de Práticas Pedagógicas.

Para facilitar o trabalho do professor, a seção *Campos de Experiência a serem explorados* vem complementada pelo trava-língua indicado como recurso para atividade extensiva à leitura da obra. Observamos ainda a apresentação do conjunto de aspectos linguísticos que podem ser explorados pelo professor no trabalho com a obra e o trava-língua, de modo interativo e criativo, sem a necessidade de o professor reservar um tempo específico para explorar esses recursos, visto que eles constituem tanto a obra, quanto o texto.

Na sequência, os autores apresentam a seção *O que quer dizer?* Ao longo do *Caderno de Práticas Pedagógicas*, observamos que essa seção funciona como uma espécie de glossário, adotado para definir o(s) termo(s) desconhecido(s) ou pouco conhecido(s), presente(s) na obra. No caso específico da seção em análise, identificamos o conceito de trava-línguas.

A última seção do material, denominada *Também quero te dizer* aponta diálogos do título com outros recursos, conforme se observa no seguinte recorte:

Imagem 3: Indicação de obras literárias que dialogam com o livro

Também quero te dizer:

Que esse livro dialoga com obras da autora Eva Furnari, como *Você troca?*, *Assim Assado* e *Não confunda*, todos do PNBE.

Na Coleção do PAIC Prosa e Poesia existe um livro intitulado *Paca cara cará caramujo cutia, viva a cantoria*, de Idson Ricart que pode ampliar essa proposta de brincar com as palavras.

A música “Trava língua”, do grupo Tiquequê encontra-se em: <https://www.lettras.mus.br/tiqueque/trava-lingua/>

Fonte: Caderno de Práticas Pedagógicas

Essa seção do *Caderno de Práticas Pedagógicas* explora as conexões existentes entre a obra da coleção *Paic: Prosa e Poesia* e outras obras literárias, além de tratar ainda de outros gêneros textuais, cujo conteúdo mantém uma relação de sentido com o título em foco. No caso específico da obra *Quem já viu?*, as autoras do Caderno apontam que este mantém relação de sentidos com os títulos *Você troca?*, *Assim Assado* e *Não Confunda*, todos de autoria da escritora Ana Furtado, distribuídos para as escolas públicas por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola. Essa indicação possibilita a localização desses títulos na escola pelo professor, na perspectiva de ampliar o trabalho com as obras literárias na perspectiva de fomentar o imaginário, a criatividade, como também de potencializar habilidades relativas ao perfil do leitor proficiente.

A seção *Também quero te dizer* informa ainda que o livro *Paca cara cará caramujo cutia, viva a cantoria*, distribuído nas escolas da rede pública municipal do Ceará, em coleção anterior da coleção *Paic: Prosa e Poesia* também dialoga com a obra que está sendo analisada. Por fim, a mesma seção indica o *site* onde o professor pode localizar vídeos no *YouTube* que podem ser utilizados pelo professor para otimizar o trabalho com o trava-língua.

A perspectiva dos consultores que elaboraram o *Caderno de Práticas Pedagógicas* é que as orientações organizadas e difundidas junto aos professores da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental possam ser vivenciadas como estratégias para otimização do uso do acervo, como também que possam servir como referência à criação e produtividade do professor.

CONCLUSÕES

A formação do leitor proficiente constitui um desafio ao professor da educação básica pública, visto que muitos concludentes ou egressos do ensino médio são identificados como analfabetos funcionais em resultados de pesquisas desenvolvidas por órgãos especialistas em levantamentos desse tipo como o Ibope Inteligência.

Ratificamos a importância de o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental investir na leitura literária e contação de histórias como estratégias que viabilizam a ampliação do senso crítico da criança, primando sempre pelo imaginário e pela criatividade.

As ações de formação continuada, a distribuição de títulos literários, além da produção e discussão de estratégias de fomento ao trabalho com a literatura infantil realizada pela

SEDUC-CE, indicam possibilidades de otimização do trabalho com essa modalidade, que fortalece o processo de formação de leitores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

CEARÁ. **Caderno de Práticas Pedagógicas**. Disponível em

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/caderno_leitor.pdf

CEARÁ. **Programa de Aprendizagem na Idade Certa. Eixo Literatura e Formação do Leitor**. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-deliteratura-infantil-e-formacao-de-leitores>

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PAIVA, S. C. F.; OLIVEIRA, A. A. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos de Pedagogia**. São Carlos, Ano 4, v. 4, n° 7, jan.-jun. 2010, p. 22-36.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educere et Educare**, Vol. 6, n° 12, jul./dez. 2011, p. 235-239.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Revista Via Atlântica**, n° 14, dez. 2008, p. 11-22.

A ESCRITA ALFABÉTICA COMO SISTEMA NOTACIONAL: UM ESTUDO SOBRE A ESCRITA DOS ALUNOS DO 1º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL “JOÃO MARCELINO”

Arthur Leandro da Costa

Graduando-UERN

arthurlcosta2013@hotmail.com

Maria Elane da Silva Manicoba

Graduanda-UERN

elanesilvamanicoba@gmail.com

Maria da Conceição da Silva Andrade

Graduanda-UERN

ceicinhaandrade@live.com

Francicleide Cesário de Oliveira

Professora-UERN - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/UERN

fran.cesario@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de alfabetização e seu sistema de escrita, tomando como base a execução de um plano de aula, destacando um banco de palavras em forma de ditado, com a finalidade de analisar a escrita e seus níveis com a quantidade de tres alunos com seis anos de idade ambos, do primeiro ano do ensino fundamental da Escola Municipal “João marcelino” localizada na zona rural, pertencente ao município de Marcelino Vieira/RN. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, apresenta uma reflexão teórica sobre a alfabetização. É uma pesquisa de campo, com corpus é constituído de escritas de 03 (três) crianças do 1º ano dos Ensino Fundamental, e foi construído a partir do desenvolvimento do plano de aula acima citado que desta o ditado de palavras sobre os animais. As análises desenvolvidas neste trabalho revelam os níveis em que os alunos encontram-se em relação ao sistema de escrita alfabética, a saber: nos níveis pré-silábico, silábico e silábico alfabético. E mostram que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de apropriação de um sistema de notação e não aquisição de um código. Para isso é necessária uma prática de alfabetização contextualizada permeada pelo fazer lúdico que propiciem construções mentais e culturais das crianças acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade.

Palavras-chave: Alfabetização. Escola. Escrita.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e seu sistema de escrita são postas nos dias atuais como um grande desafio frente à educação, tendo em vista que, o ato ou efeito de compreender a natureza do sistema da escrita e sua função provoca inúmeros problemas tanto para a escola, como para os professores, pois muitos ainda carregam a vaga ideia de que alfabetização está intimamente ligada apenas à decodificação de letras e sílabas, dificultando o entendimento de compreender

que existe todo um processo e formas notacionais mediante o aprendizado, o valor e a função da escrita.

Nesse ínterim, o objetivo central desse trabalho é analisar o processo de alfabetização e seu sistema de escrita, tomando como base a execução de um plano de aula, destacando um banco de palavras em forma de ditado, com a finalidade de analisar a escrita e seus níveis com a quantidade de tres alunos do primeiro ano do ensino fundamental da Escola Municipal “João marcelino” localizada na área rural, pertencente ao município de Marcelino Vieira/RN.

Assim, ressaltamos que o trabalho foi construído embasado nas seguintes abordagens: primeiramente introduz de forma clara e objetiva uma visão geral do tema analisado. Segundo, aborda o percurso teórico com a contribuição de alguns autores que serviram de base, sustento e respaldo para a teoria com os seguintes tópicos: alfabetização: percorrendo uma breve trilha histórica no contexto brasileiro, abordando um poco da trajetória da alfabetização permeando desde a época da Companhia de Jesus aos dias atuais e o sistema de Escrita Alfabética (SEA): um sistema notacional frente à aprendizagem como um processo evolutivo.

E por último à apresentação das análises sobre o sistema de escrita alfabética baseado em um plano de aula praticado de forma exitosa, destacando um banco de palavras ditada pela professora com o intuito de perceber em qual nível a criança encontra-se.

ALFABETIZAÇÃO: PERCORRENDO UMA BREVE TRILHA HISTÓRICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A escola desempenha uma função muito importante e de grande valia na formação do indivíduo. É nesse prisma e idealismo latente que vem tornando a escola como principal responsável pelo conhecimento da cultura e dos usos sociais que a leitura e a escrita desempenham no meio social, atribuindo a ela um espaço capaz de contribuir de forma significativa para o processo de aquisição da leitura e escrita no sentido de que não basta somente a criança ler e escrever.

O processo de leitura e escrita está intimamente ligado a alfabetização que é justamente o processo pelo qual passa uma pessoa adquire o sistema convencional da escrita. E a principal responsável por todo esse processo de aquisição é a escola a partir de suas práticas vinculadas às ações dos professores.

É importante e indispensável definir e diferenciar tais conceitos de alfabetização e letramento, buscando mostrar que esses dois termos estão intimamente relacionados, mas

trata-se de aspectos diferentes. Nessa perspectiva, quando lembramos o verbete alfabetização, logo associamos à ação de ensinar a ler e escrever. Sob essa visão, surgiram algumas indagações em relação ao significado de ler e escrever, bem como definições mais complexas dando espaço a um novo termo chamado letramento. (SOARES, 1998) afirma que:

É necessário reconhecer que a alfabetização deve ser entendida como a aquisição do sistema convencional da escrita, o que distingue do letramento que deve ser entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.

Com isso, percebemos que ambos os termos, embora distintos se complementam, já ensinar a ler e escrever deve ser desenvolvido no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Tomando como princípio o percurso histórico no contexto brasileiro, os primeiros vestígios de leitura e escrita se deram a partir da chegada da companhia de Jesus, sob influência da Igreja Católica objetivando ensinar a ler, escrever, contar e cantar, denominando assim o processo de alfabetização.

Quinze dias depois de chegarem os jesuítas, já funcionava uma escola de ler e escrever, início daquela sua política de instrução, que eles haviam de manter inalterável através dos séculos de abrir sempre uma escola onde quer que se erigissem uma igreja (AZEVEDO, 1979, p. 34).

Tomando como base a acepção do autor, percebemos que o objetivo dos jesuítas no que se refere a leitura e escrita era apenas catequizar os índios promovendo a dominação e aculturação dos mesmos, impregnando neles fortes vestígios da cultura europeia e da religião cristã, o que facilitava ainda mais a sua dominação e seus julgamentos de acordo com suas necessidades.

Seguindo trilhas históricas o processo de aquisição da leitura e escrita continuava passando por fortes e influentes mudanças, dessa vez sendo utilizados métodos com características específicas, tematizações e normatizações, principalmente ligado a escrita com o surgimento das primeiras cartilhas baseada no método de soletração e silabação.

A esse respeito, Martotti (2000), confirma nosso pensamento ao dizer que:

As primeiras cartilhas brasileiras, foram produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética de soletração, fônico

e de silabação e circulavam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas (MORTATTI, 2000, p. 54).

Com isso, percebemos que as primeiras cartilhas estavam voltadas para um ensino mecanizado através de técnicas e métodos de soletração das palavras enfocando o som das letras.

Na contemporaneidade, levando em conta a crise de paradigmas, percebemos que o enfoque e adoção de métodos sejam eles tradicionais com metodologias mecânicas que não leva o aluno a se tornar sujeito da sua própria aprendizagem, não dão conta do contexto atual o qual a educação se encontra, sendo que a maioria dos métodos são utilizados em realidades e situações diferentes, usados de forma equivocada, tornando assim o processo de leitura e escrita cada vez mais difícil e muita das vezes até impossível.

O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA): UM SISTEMA NOTACIONAL FRENTE À APRENDIZAGEM COMO UM PROCESSO EVOLUTIVO

O processo de aquisição da escrita é alvo de investigação e análise de inúmeros estudiosos e que vem sendo registrado, observado, estudado e analisado ao longo dos séculos até o momento atual.

A trajetória da aquisição da língua escrita inicia desde a fase dos rabiscos às representações gráficas, e nível pré-silábica. Durante esse percurso muitas dificuldades e desafios surgem tanto para as crianças quanto para os professores. O fato é que a aquisição da escrita é um processo notacional, gradativo e evolutivo, as crianças durante este nível, pré-silábica, ficam expostas a diversos níveis, tornando-se o professor uma das peças fundamentais e mediadora nesse processo “[...] essa postura intermediária do professor pressupõe basicamente que ele estimule a produção gráfica das crianças e atue como seu interlocutor” (SEBER, 2009, p. 15).

Na tentativa de auxiliar os professores na observação e na evolução da escrita, surge a teoria da psicogênese levando em consideração o desenvolvimento dos processos mentais e psicológicos denotando e esclarecendo a ideia de que o sistema de escrita ligada a alfabetização não está associada a um conjunto de códigos, mas como um sistema notacional partindo da concepção que não há um processo de regras de funcionamento prontas e acabadas “[...] de início, ele não sabe como as letras funcionam, ou tem uma visão ainda diferente de nós, adultos alfabetizados” (MORAIS, 2012, p. 49). Com isso percebemos que a aquisição da escrita e da leitura não é algo que acontece da noite para o dia, nem pelo

acúmulo desordenado de informações que muitas das vezes a escola transmite. É necessário um tempo para construir e compreender que as letras substituem segmentos que pronunciamos das palavras que falamos no dia a dia.

Na tentativa de explicações da teoria da psicogênese da escrita sobre o processo de aprendizado da escrita, surgem as etapas ou níveis pelos quais passam os educandos. De acordo com Ferreiro e Teberosky, (1999) a primeira fase em relação ao sistema de escrita é a pré-silábica, nesse nível a criança ainda não tem um entendimento do que escreve e registra rabiscos, bolinhas que ainda não são letras. Contornando essa etapa Morais (2012) afirma que “[...] ela ainda não descobriu que a escrita que nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos” (MORAIS, 2012, p. 54).

Outro nível do sistema de escrita é o silábico, onde ocorre uma revolução, pois a criança inicia a descoberta de que o que ela registra no papel tem uma ligação com as partes orais que pronuncia, ao falar as palavras. “é mais frequente encontrarmos grafias como I O E para *picolé* ou A U I para *jabutí*” (MORAIS, 2012, p. 60, grifos do autor). Frente a essa aceção inferimos que no auge do nível silábico a criança concede que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Ferreiro (1985) explica que:

Num momento de transição inicial, a criança ainda não planeja, cuidadosamente quantas letras e quais letras vai colocar para cada palavra, mas demonstra que está começando a compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras, por que, ao ler o que acabou de escrever, busca fazer coincidir as sílabas orais que pronuncia com as letras que colocou no papel, de modo a não deixar que sobrem letras (FERREIRO, 1985, p. 102).

Partindo dessa colocação, percebemos que nesse nível há uma forte relação entre a fala e a escrita, e em alguns momentos a letra associada a cada sílaba é escolhida de forma aleatória, mais tarde com mediações, a criança começa a relacionar cada sílaba pronunciada a uma vogal ou consoante pertencente à palavra.

O nível silábico alfabético é outra etapa relacionada a evolução e observação no tocante ao sistema de escrita da criança, nesse nível encontra-se a transição, ou seja, a descoberta de uma mudança com foco no questionamento de “como escreve”. Sendo assim, Morais (2012) enfoca que “[...] a criança que já descobriu o que a escrita alfabética nota, ou seja, as partes orais das palavras, em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso “pôr mais letras” (MORAIS, 2012, p. 62). Dessa forma, para que isso aconteça, é necessário reflexão sobre as sílabas orais de modo a perceber os pequenos sons que formam as sílabas, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba.

Finalmente o último nível do sistema de escrita segundo Ferreiro (1985) é o alfabético, como o próprio verbete enfatiza, denota a ideia de que nesse nível a criança já está apta a alfabetização, ou seja, nesse nível a escrita ainda é notada com inúmeros erros ortográficos, mas já percebe que a escrita que é notada no papel é composta por letras com sons que aparecem em cada sílaba, acreditando assim que a escrita é a transcrição exata da fala.

Em suma, é imprescindível e indispensável afirmar que a compreensão e o entendimento de um sistema que é notacional, como a escrita alfabética, requer muita atenção, reflexão, ensinamento, observação, e outra série de aspectos lógicos e conceituais para buscar entender como as letras funcionam, ao formar as palavras.

ANÁLISE DO SISTEMA DE ESCRITA DE DOIS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

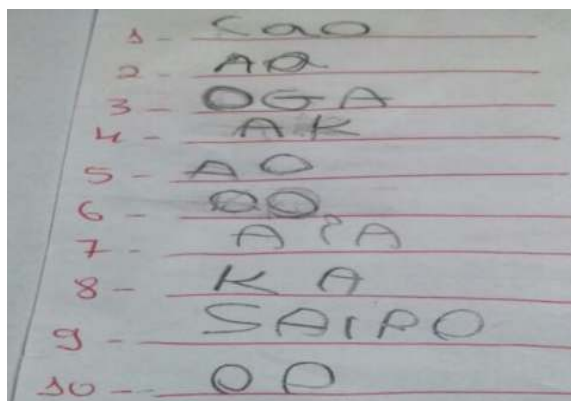
É indispensável afirmar que o contexto de um trabalho investigativo, apresenta-se como um espaço propício e destinado para buscar e coletar materiais que servirão de suporte para o que será analisado.

Partindo dessa afirmativa o *locus* do trabalho foi a Escola Municipal “João Marcelino” localizada na Zona Rural município de Marcelino Vieira/RN, em que foi trabalhado um plano de aula com quatro alunos do 1º ano do ensino fundamental com o objetivo de investigar e o sistema de escrita alfabética, analisando e identificando o nível/hipótese cada aluno se encontrava, tomando como base as atividades proposta pelo plano de aula, em que foi utilizado um banco de palavras ditado pelo professor sobre a temática “os animais”. As palavras ditadas foram: cachorro, pato ovelha, vaca, gato porco, galinha, cabra, sapo e lobo. Foram analisadas a escrita de três crianças com a idade de 6 anos, ambos alunos do 1º ano do ensino fundamental, sendo usado as letras iniciais dos nomes para preservar a identidade das crianças.

Para isso, foi planejado uma aula visando desenvolver momentos de interação entre os alunos, bem como ampliar os conhecimentos acerca da variedade de animais, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, identificando informações importantes no texto. Foi realizada uma roda de conversa sobre o tema, uma canção “sítio do seu Lobato” com a letra impressa para cada aluno, vídeo sobre a música, atividade de reconhecimento dos animais presentes na canção e seus sons, um caça palavras, um ditado e um jogo sobre a temática.

A primeira escrita analisada é do aluno A. J. C. que tem seis anos.

Figura 1 – Registro de escrita de A. J. C. em Nível Silábico



Fonte: registro do autor

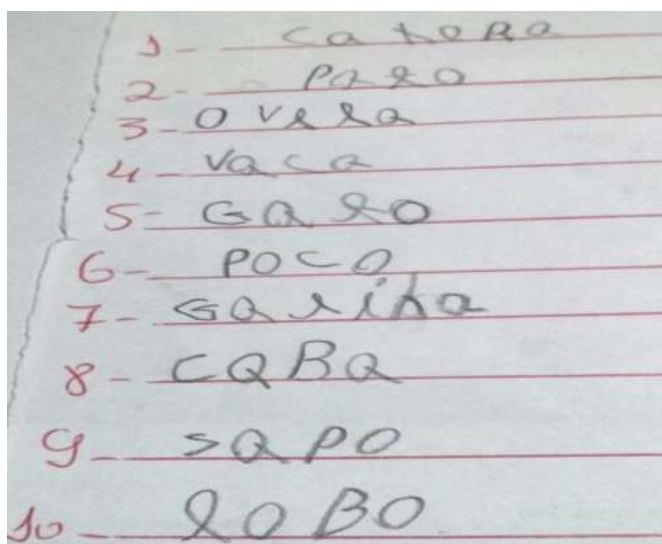
De acordo com a imagem percebemos que a criança está no nível silábico sem valor sonoro em relação apropriação do sistema de escrita alfabética, uma vez que, a criança atribui de forma rigorosa, uma letra para cada sílaba pronunciada, na maior parte das vezes, usa letras que não correspondem ao valor sonoro convencional das letras, por exemplo, a primeira palavra ditada pelo professor referindo-se ao animal CACHORRO. A criança utilizou as letras O, G, e A usando uma letra para cada sílaba. Contornando esse pensamento Ferreiro & Teberosky (1999, p. 120) afirma que:

Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas das características importantes da criança anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Assim, é possível ver aparecer novamente caracteres idênticos no momento em que a criança, demasiado ocupada em efetuar um recorte silábico da palavra, não consegue atender simultaneamente a ambas exigências (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 120).

Com isso, a criança no nível silábico, está apta a escrever somente duas grafias para as palavras dissílabas.

Na imagem a seguir é apresentada a escrita das mesmas palavras: cachorro, pato ovelha, vaca, gato porco, galinha, cabra, sapo e lobo, sendo que o aluno F. B. N. com a idade de seis anos já se encontra no nível alfabético.

Figura 2 – Registro de escrita de F. B. N em Nível Alfabético

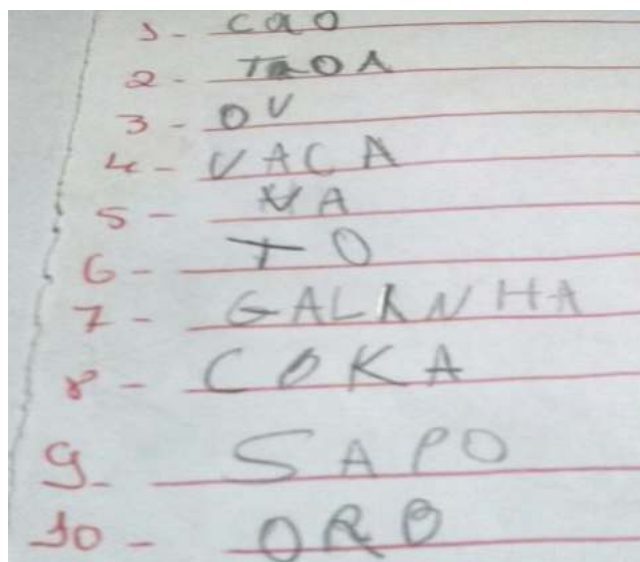


Fonte: registro do autor

Conforme a imagem, constatamos que a criança está no nível alfabético, visto que, ela já segue o princípio de que é composta por letras e sons, formando assim as sílabas. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) enfoca que a mudança qualitativa consiste em que pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Podemos enxergar isso de forma clara em algumas palavras ditada pelo professor como: PATO, VACA, GATO, SAPO, LOBO e também no restante das palavras como: CAXORA, OVELA, POCO, GALINA, CABA, embora ainda escreva com alguns erros ortográficos, percebendo que a criança já escreve de forma que compreende o valor sonoro de cada letra. Porém ainda não domina as regras e as particularidades do nosso sistema.

Na imagem a seguir é apresentada novamente as mesmas palavras ditadas pelo professor, só que a escrita da criança C. M. M. que também tem seis anos de idade se encontra no nível silábico alfabético.

Figura 3 – Registro de escrita de C. C. M. em nível Silábico-Alfabético



Fonte: registro do autor

De acordo com a imagem, percebemos que a essa criança apresenta as características do nível silábico alfabético, pois houve um enorme salto qualitativo, levando a criança buscar e começar a entender que a escrita que ela registrou na listagem tem uma forte relação e ligação com os pedaços sonoros das palavras.

Ou seja, de acordo com Colello (2004), é o momento de transição entre a hipótese silábica e a alfabética. Pois em uma em uma mesma palavra, a criança utiliza os dois critérios (característica do período silábico e do alfabético), podendo aproximar-se mais de um ou do outro.

É considerável mencionar, que o fato de ter alcançado uma hipótese silábica ou alfabética não é sinônimo da criança está completamente alfabetizada. Se já alcançou e conquistou esse avanço em relação ao sistema de escrita, é necessário dominar as convenções dos sons e da grafia de nossa língua. Só assim a criança está segura e apta a ler, compreender, interpretar e produzir pequenos textos com autonomia.

PALAVRAS CONCLUSIVAS

Nossas discussões constituíram um ponto de partida para uma reflexão acerca da alfabetização, realizando uma análise a respeito do sistema de escrita, tomando como base um banco de palavras em forma de ditado.

Em síntese, constatamos que os alunos encontram-se em níveis diferentes relação ao sistema de escrita alfabética, conforme análises, uns já nos períodos pré-silábico, não

entendendo ainda que a palavra é composta por sons, apontando assim apenas rabiscos, desenhos ou bolinhas. Outros no nível silábico atribuindo para cada sílaba uma letra, enxergando e percebendo um valor sonoro preocupando-se não somente em colocar letras de forma aleatória para cada sílaba da palavra que está escrevendo, mas colocando letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais daquela palavra. E ainda, outros no período silábico-alfabético entendendo que a escrita que ela registra tem uma forte relação e ligação com os pedaços sonoros das palavras, mas que ainda requer uma observação minuciosa dos sons que se encontram no interior das sílabas, percebendo assim, que, as letras representam sons menores que as sílabas, embora ainda tende a oscilar em registrar as sílabas apenas com uma letra.

Com isso, é válido afirmar, que o fato de ter alcançado uma hipótese ou um período alfabético não é sinônimo da criança está completamente alfabetizada. Se já alcançou e conquistou esse avanço em relação ao sistema de escrita, é necessário dominar as convenções dos sons e da grafia de nossa língua. Só assim a criança está segura e apta a ler, compreender, interpretar e produzir pequenos textos com autonomia.

Em suma as leituras, discussões e análises mostraram que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de apropriação de um sistema de notação e não aquisição de um código. Para isso é necessária uma prática de alfabetização contextualizada permeada pelo fazer lúdico que propiciem construções mentais e culturais das crianças acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. 5 ed. da obra. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. Alfabetização como construção cognitiva. In: _____. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNSP: CPNED, 2000.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 2009.
- SILVA, Alessandro; MORAIS, Artur Gomes. **Brincando e aprendendo: os jogos com as palavras no processo de alfabetização**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

A INFLUÊNCIA DOS PORTADORES DE TEXTO PARA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DA CRIANÇA

Larissa M. Rebouças Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
larissapereira88@yahoo.com.br

Larissa Feitosa Moura
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
lfm141997@hotmail.com

Emmily Cristina Firmino de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
emmilycristina@hotmail.com

Maria Cleoneide Soares
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
cleoneide_s@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho propõe uma discussão sobre o processo de aquisição da escrita, através da utilização de diferentes portadores de textos (jornais, revistas, embalagens, rótulos de produtos) como influência no processo de letramento com crianças. Tendo em vista essa temática foi realizada uma entrevista estruturada com base em Gil (2008) com um educando que está na pré-escola, vislumbrando identificar como ocorre este processo, e como se desenvolve habilidades de leitura a partir de identificações de objetos de uso contínuo. A pesquisa tem como objetivos, identificar qual o nível de escrita a criança se encontra; Descobrir se o (a) educando (a) conhece os portadores de textos que lhe foram apresentados e verificar se a criança sabe escrever o nome ou possui consciência que a escrita é vinculada as letras e sílabas, se sabe escrever palavras. Para a realização desta pesquisa priorizamos uma abordagem qualitativa, utilizando como recursos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, mediante a análise de artigos científicos, dissertações e teses. O referencial teórico-metodológico deste trabalho fundamenta-se em autores que discutem as primeiras experiências da criança com a escrita como: Corsino (2003), Curto (2000), Ferreiro (2001), Soares (2009), Teberosky e Colomer (2003), por entender que onde estes estudiosos darão mais respaldo a esta pesquisa. Como resultados, obteve-se o nível do processo de desenvolvimento de letramento que a criança se encontra, que o contato com os portadores de textos refletiu em uma melhor desenvoltura, bem como influenciou em seu aprendizado.

Palavras-chave: Letramento. Portadores de texto. Experiência individual.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho privilegia uma discussão sobre o processo de letramento, através dos portadores de textos, pois a aquisição da escrita é algo complexo que consiste em um desafio para muitos educadores, haja vista que esta conquista está ligada a incentivos que propicie este processo de forma espontânea, na qual muitas vezes esta responsabilidade fica

somente atribuída à escola, principalmente ao se tratar de crianças das classes populares, onde se configuram em maior obstáculo a ser superado pelos educadores.

Ao iniciar sua vida escolar, a criança traz consigo muitas curiosidades e suas experiências adquiridas ao longo da sua vida, ou seja, um conhecimento de mundo, que deve ser explorado pelo professor e aliado ao conhecimento do currículo escolar. E este conhecimento de mundo tem muito haver com a sua realidade familiar, uma vez que o meio familiar é um elemento fundamental para o processo de aprendizagem e contextualização da criança com o mundo que lhe cerca.

Nesta pesquisa vislumbramos investigar os conhecimentos que a criança adquire através da sua relação com o mundo e as influências dos portadores de texto neste processo. A partir destas premissas, foi realizado uma entrevista estruturada com base em Gil (2008) com uma criança de quatro anos, que se encontra na pré-escola, visando alcançar os seguintes objetivos sugeridos: identificar qual o nível de escrita a criança se encontra, descobrir se o (a) educando (a) conhece os portadores de textos que lhe foram apresentados, se sabe escrever o nome ou possui consciência que a escrita se vincula as letras e sílabas, verificar se a aluna sabe escrever o seu próprio nome, se sabe escrever outras palavras. Especificar se a estudante inverte as letras do nome ou se escreve o nome trocando as letras. Detalhar se a criança não sabe escrever o nome e nem o reconhece escrito no meio de outras palavras. Registrar se a criança não sabe escrever o nome e/ou ignora o valor sonoro das partes (letras e sílabas), bem como se consegue ligar o nome a sua inicial ou se coloca a letra que falta em seu próprio nome. Todos esses aspectos descritos serão discutidos no decorrer desta pesquisa apresentando o detalhamento das expressões faciais e corporais que a criança esboçou no decorrer da análise.

A criança a qual realizamos a entrevista é uma educanda com idade de 5 anos, que se encontra na pré-escola de uma escola privada localizada em Mossoró, Rio Grande do Norte.

No tocante, iremos apresentar alguns portadores de texto para averiguar a compreensão da criança em relação aos elementos expostos, buscando identificar se a mesma conhece, qual a função, se consegue realizar uma leitura através das características dos elementos apresentados. No decorrer da entrevista buscamos averiguar se o contato da criança com os portadores de textos, em seu contexto extra-escolar, reflete na sua desenvoltura e qualidade da escrita produzida em sala de aula.

Para a realização desta pesquisa priorizamos uma abordagem qualitativa, utilizando como recursos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, mediante a análise de artigos científicos, dissertações e teses pesquisadas no Google Acadêmico. O referencial teórico-

metodológico deste trabalho fundamenta-se em autores que discutem as primeiras experiências da criança com o letramento e a escrita como: Corsino (2003), Curto (2000), Ferreira (2001), Soares (2009), Teberosky e Colomer (2003), onde estes estudiosos darão mais respaldo a esta pesquisa

2 DESCRIÇÃO DA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

O assunto que iremos abordar neste trabalho é sobre a escrita e a leitura sob um ponto de vista de uma criança em processo de letramento. Nesta perspectiva, vamos analisar, através de perguntas, a fim de buscar resultados que irão subsidiar a nossa pesquisa, bem como apresentaremos objetos a crianças para que esta identifique, a fim de descobrir se a mesma consegue assimilar informações, se possui conhecimento sobre a função dos elementos expostos.

Nesta perspectiva, iremos analisar os conhecimentos que a criança desenvolveu de organização da escrita, se ela faz relação entre a escrita e a leitura, bem como a conceituação dos valores sonoros convencionais e sobre as sílabas. No decorrer da pesquisa apresentaremos uma situação em que a criança escreve o seu nome.

No primeiro momento da entrevista a criança estava um pouco tímida, (entendemos que isso é natural para uma criança), mordendo os lábios, mexendo nos cabelos e com a cabeça baixa, no entanto, quando estabelecemos um diálogo com aspectos do seu interesse logo a menina interagiu prontamente. De início foi solicitado que a mesma escrevesse o seu nome. A menina escreveu corretamente letra por letra, falando em voz alta cada letra.

Dentro desta ótica, a criança escreve e já compreende que escrever não é a mesma coisa que desenhar, dessa maneira é notório que a menina escreve o seu nome corretamente, no entanto percebemos através de testes que ela apenas memorizou o código do seu nome, mas não consegue escrever outras palavras de forma correta.

A fim de compreender os elementos descritos na pesquisa buscamos construir um diálogo com a criança a partir de temáticas do seu interesse, e descobrimos que a mesma gosta muito de aniversário. Então, a partir deste tema gerador, buscamos extrair o que a entrevistada sabia, sobre as palavras que envolvem a temática. A princípio organizamos uma seleção de palavras que fazem parte do contexto de festas de aniversários, sendo elas monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas, na qual estas palavras vieram subsidiar a nossa entrevista.

Tendo em vista as especificidades descobertas, solicitamos que a aluna escrevesse a primeira palavra que foi “bolo”, neste momento percebemos que a criança ficou pensativa,

colocou o lápis na boca, acreditamos que no intuito de refletir, e começou a escrever bem devagar, com letras aleatórias e batia o lápis no papel. Logo após a escrita da primeira palavra, seguimos como a segunda palavra e perguntamos se ela sabia escrever o nome “convite” e a mesma disse que sim, então a menina pegou o lápis ficou pensativa, mexia no cabelo e escreveu a palavra.

Contribuindo para o embasamento da pesquisa apresentamos rótulos de um refrigerante e solicitamos para que entrevistada escrevesse a palavra “refrigerante”, e a mesma ficou pensativa e concentrada, e começou a escrever a palavra, percebemos que ao redigir o nome, batia com o lápis falando sílaba por sílaba, após o término da palavra a menina leu o nome “refrigerante” e disse que gosta muito da bebida.

Ferreiro e Teberosky (1987, p. 265), discute que ao acompanharem o percurso feito pela criança para tornar-se leitora, antes mesmo do período escolar, descrevem-no como um longo processo de experiências, elaboração de hipóteses e construção de conhecimentos, “cuja origem é diferente, conforme sejam conhecimentos socialmente transmitidos ou construções espontâneas. [...] a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social e cultural não se pode esquecer”.

Estas constatações, conforme as autoras conduzem-nos a perceber que a criança possui uma leitura de mundo, ou seja, de letramento bastante pertinente para o nosso trabalho, pois ela extraiu dos seus conhecimentos prévios e suas experiências vivenciadas dentro e fora da escola as bases que iram subsidiar a construção do seu conhecimento.

A partir dos discursos apresentados é necessário evidenciar o segundo momento da nossa entrevista, na qual criamos uma frase relacionada a uma história que a criança relatou durante os nossos diálogos sobre o seu aniversário, e a mesma nos confidenciou que no seu aniversário tinha tido um bolo azul, então, perguntamos se ela sabia escrever a frase “o bolo é azul”, e a menina escreveu seguindo a sequência de letras, e dessa maneira bateu o lápis em cada uma das palavras e leu a frase. E ao término da escrita da frase percebemos que ela escreveu cinco letras para apresentar a frase que solicitamos e realizou a leitura.

Diante da discussão apresentada podemos evidenciar que através de suas representações a aluna é um sujeito cognoscível, ou seja, alguém que pensa, constrói, cria e recria e que não se limita ao que a impõem, como puro e acabado, mas sim que transcende sua própria interpretação sobre as coisas.

3 ANÁLISE DA ENTREVISTA

Este trabalho foi escrito a partir de uma investigação dos resultados de uma entrevista que irá alicerçar nossa pesquisa para identificarmos em que nível de escrita a criança se encontra, após a análise da escrita da aluna, observamos que a mesma se encontra no nível silábico, neste nível, a criança já consegue distinguir a diferença entre desenhos e letras, bem como que existe uma quantidade mínima de grafismo mais definido e utiliza em sua escrita uma variedade de letras.

Nesta perspectiva, ficou notável que a aluna utiliza as letras de forma aleatória, usando consoantes e vogais, misturadas e repetindo-as de acordo com o número de sílabas das palavras. Neste sentido, identificamos ainda que a criança não compreende que a representação escrita está relacionada com o “som” das palavras, o que a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som. Para a temática aqui abordada, Ferreira e Teberosky (1999) apresentam contribuição para compreender o processo de desenvolvimento de escrita do sujeito.

O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, próxima á das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando uma hipótese de que faz falta certa quantidade mínima de grafismo para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos. Agora, em algumas crianças, a disponibilidade de forma gráfica é muito limitada, e a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em auxiliar a posição na ordem linear. É assim como estas crianças expressão a diferença de significação por meio de variações de posição na ordem linear [...] (FERREIRA; TEBEROSKY, 1999, p. 2002).

Diante da discussão apresentada é pertinente relatar que quando a criança sai do nível pré-silábico e entra no nível silábico, deixando de apoiar-se em ideias de “aspectos figurativos” do referente à palavra que o representa, ou seja, cada palavra é sempre escrita com as mesmas letras, começa a ver que tudo que se diz se escreve. Neste nível, a criança encontra uma nova fórmula para entrar no mundo da escrita, descobrindo que pode escrever uma letra para cada sílaba da palavra e uma letra por palavra na frase.

Com relação à frase que solicitamos a criança para escrever, a mesma redigiu para cada letra uma sílaba. Estas colocações nos conduzem para a percepção de Ana Teberosky (2003, p.56) que em seus estudos esclarece que o período de fonetização da escrita inicia-se com a busca de correspondência entre as letras e as segmentações silábicas da palavra no qual cada letra corresponde a uma sílaba.

A fim de compreender os elementos que estão relacionados ao sistema da escrita Ferreiro (2001) esclarece que:

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma copia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras esta nos oferecendo um valioso documento que necessita ser interpretado para ser avaliado (FERREIRO 2001, p. 16-17).

A respeito das falas apresentadas pela autora é oportuno mencionar que a forma de representação da escrita da criança deve ser respeitada, pois elas são sujeitos criativos e autônomos que podem se expressar de diversas maneiras de escritas, o que representa que as crianças possuem conhecimentos prévios ou saberes, e ainda estão se apropriando da leitura e escrita convencional, e que irão ser aprimorados a partir do conhecimento formal, apoiados com a sua inserção no sistema escolar.

Colaborando para o embasamento de nossa pesquisa Ana Teberosky (2003) afirma que:

As crianças são muito seletivas em relação ao que podem ler ou escrever inicialmente, pensa que somente podem estar escritos nomes de objetos ou de pessoas. Mais tarde, aceitam que palavras representam ações também podem ser escritas, e somente posteriormente e partículas gramaticas como artigos, preposições, pronomes, etc. Possam ser escritos de maneira independente (TEBEROSKY, 2003, p. 52).

Diante da discussão apresentada podemos identificar que as crianças são criteriosas em relação à distinção do que elas desejam escrever, inicialmente conseguem atribuir a escrita e passam por um processo que as mesma representam o som ao tamanho da palavra e posteriormente ela consegue identificar, através dos processos de segmentação das palavras em sílabas, que o som não está associada ao números de palavras e sílabas, mas que as letras remetem as partes da palavra, ou seja as sílabas.

4 DESCRIÇÃO DOS PORTADORES DE TEXTOS

Em meio às discussões teóricas sobre a escrita da criança, abordada no decorrer da pesquisa, faz-se necessário discutir sobre os portadores de textos, e o nível de conhecimento que a criança possui em relação a esses objetos. Pois, esta parte da entrevista tem como

objetivo pesquisar junto à criança, a sua concepção a respeito dos portadores de textos que existem em nossa sociedade. No que se refere à leitura e a escrita iremos analisar o nível de letramento que a criança se encontra, pois neste contexto a sociedade está cada vez mais exigente e saber ler e escrever se tornou algo essencial.

Do ponto de vista de Corsino (2003, p. 41),

A linguagem como manifestação, presente em todas as esferas da atividade humana apresenta-se de muitas formas e, dentre elas, a linguagem escrita tem ocupado um lugar relevante no mundo contemporâneo. Saber ler e escrever é condição básica de inserção social.

Tendo em vista os aspectos observados na entrevista apresentamos para a criança dez portadores de textos sendo eles: rótulos, bula de remédio, cartão de crédito, convite, jornal, livro didático, livro de receitas, manual de instrução, conta de luz, panfleto.

Considerando primeiramente os aspectos diários da criança apresentamos inicialmente a rótulo de biscoito e perguntamos se a mesma sabia do que se tratava, no mesmo instante a menina falou que era um pacote de biscoito de chocolate e até mesmo identificou a marca do produto.

Essa colocação reflete que, a criança não sabe ler, mas possui um conhecimento de mundo, pois de imediato evidenciou a marca e o sabor do produto associando pela cor, especificando que o sabor seria de chocolate. Este contexto vai ao encontro com percepção a de Corsino (2003, p. 46) quando expõe que:

O letramento é um processo que tem início nos primeiros contatos da criança com a cultura letrada e tende a se estender ao longo da vida, muito antes de levantar hipóteses sobre como se escreve, a participar de eventos de letramento, interagindo com diferentes textos a criança começa a entender o que, por que, para que se escrever.

Tais apontamentos citados pela entrevistada nos levam a perceber que as crianças em virtude do convívio social acabam vivenciando situações de letramento e até mesmo adquirido conhecimento através de conversas com seus familiares, assistindo televisão, ou escutando comentários e partir disso esses produtos vão ganhando significado para elas.

Dando continuidade a nossa entrevista apresentamos para a aluna um cartão de crédito e a mesma foi rápida em informar a função do cartão, falou: “tia serve para ganhar muito dinheiro e pagar contas”, a mesma falou que o pai possuía um e ela e a mãe utilizava para comprar coisas.

Posteriormente demonstrado para a educanda um rótulo de shampoo e a mesma discerniu de imediato, explicando que era de shampoo e que tinha um do mesmo jeito, só que era da cor amarelo.

Em seguida expomos para a menina um jornal para identificar se a mesma tinha conhecimento do que se tratava e prontamente a criança destacou que era um jornal e que serve para ler e falou: “Tia é um jornal, meu pai ler todos os dias e serve para ler, tem muitas fotos e notícias”.

No que se refere à conta de luz, apresentamos para a criança, e diante do papel, a mesma relatou “tia é um papel para pagar”. No que tange os textos impressos mostramos um panfleto para a menina e a mesma falou que era do supermercado. No que diz respeito à bula de remédio a criança não conhecia.

Prosseguindo a entrevista, no que corresponde a coisas mais próximas ao seu cotidiano, exibimos um rótulo de achocolatado e a criança imediatamente falou que era uma caixa de achocolatado, constatamos que a menina conseguiu identificar o nome do produto em virtude da cor, formato da embalagem e logomarca, que são bastante divulgadas em meios de comunicações.

É notável que em virtude do contexto que a criança vive, percebemos que ela conhece muitos dos portadores apresentados, pois o letramento também traz à tona as desigualdades sociais existentes em nossa sociedade, em contra partida uma criança que tem mais oportunidades e que dispõe de uma realidade diferente, como estímulos de leitura, ou acesso a produtos diversificados tende a ser mais informada e consegue identificar o maior número de portadores.

Nesta perspectiva é pertinente mencionar que muitos dos portadores apresentados, faziam parte do cotidiano da criança e até mesmo alguns a mesma consumia diariamente, foram selecionados materiais que faziam parte do contexto em que a criança estava inserida, como por exemplo, o lanche que levava para a escolas e algumas vivências em casa.

5 ANÁLISE DOS PORTADORES DE LEITURA

Durante a pesquisa foi possível descobrir que o processo de letramento está associado à cultura dos indivíduos e as relações que são construídas em torno da criança. Ao apresentar um cartão de crédito para uma criança de apenas 4 anos a mesma identificou rapidamente, significa que este artifício de compra é algo que faz parte do seu contexto.

É pertinente relatar o momento quando apresentamos um rótulo de biscoito, facilmente a criança identificou do que se tratava, evidenciando o sabor e a marca, esta situação evidencia que desde muito cedo os sujeitos mantêm inúmeras relações com os objetos que estão a sua volta e que estão incluídos em seu contexto social.

Sobre esta prisma é notório observar que a criança já estabeleceu o seu processo de incorporação no âmbito social, haja vista que ela está letrada dentro de seus conhecimentos até o momento. Contribuindo; para o embasamento da pesquisa Corsino (2003, p. 44, *apud* SOARES, 1998, p. 74) explica que “[...] o letramento é um conjunto de práticas socialmente construídas, que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais amplos, responsáveis por reforçar ou questionar valores tradições e formas de distribuição de poder”.

Outro aspecto que nos chamou bastante atenção foi com relação ao jornal, a menina explicou naturalmente que era um jornal que seu pai lia todos os dias e que tinha várias figuras, o que demonstra que a prática de leitura do pai permite que a criança saiba identificar e até mesmo descrever para que serve o jornal e o que contém nele.

Dessa forma é perceptível que o comportamento dos pais e a cultura em que a criança está inserida é bastante propícia para se adquirir o letramento, uma vez que o letramento se constrói através de um conjunto de práticas sociais que circundam a língua oral e escrita.

Tendo em vista especificidades discutidas, através das nossas investigações e leituras, podemos evidenciar que a entrevistada está adquirindo um letramento prático que consiste em descrever objetos do seu cotidiano, pois, dessa forma a criança está conquistando saberes básicos para se adaptar a vida moderna, construindo o conhecimento de usos práticos de cada item apresentado e suas funções, o que permite que a mesma atenda aos seus anseios diários, através do conhecimento de mundo que se estabelece através das experiências.

O contato das crianças com portadores de texto em seu cotidiano é essencial, mas a motivação para a aprendizagem da escrita dependerá dos estímulos com que acontece, dependendo da realidade que cada sujeito está inserida e também da finalidade a que eles atribuem, da sua funcionalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais elucidam para uma compreensão sobre a escrita em que a criança se encontra, assim como o nível de letramento da mesma, é pertinente mencionar que nossa entrevistada atendeu aos objetivos de nossa pesquisa, apesar de ainda não está

alfabetizada, possui saberes e curiosidades que devem ser considerados dentro de seu processo de aquisição da escrita.

Com relação aos aspectos e hipóteses desenvolvidas pela criança, no momento em que expomos às palavras a educanda é bastante interessante suas expressões cognitivas com relação à escrita e a maneira como foi abordada, pois ela já faz a distinção entre o escrever e o desenhar, em contrapartida ela faz sua própria distribuição de letras, bem como organiza da sua maneira a escrita das palavras.

Faz-se necessário apontar que, com relação aquisição da escrita da aluna, é perceptível que a mesma ainda esta em processo de desenvolvimento, nesta perspectiva podemos analisar a partir dos testes, que mesmo ainda não possua a convicção das exigências gramaticais, percebemos que ela sabe escrever o seu nome, e utiliza letras de seu nome para elaborar novas palavras, diante desta constatação, é evidente que a mesma possui um conhecimento socialmente construído, bem como saberes formais que se correlacionam com os conhecimentos de mundo.

No que tange as experiências da estudante com relação a leitura, é notável o estímulo e contato com diversos portadores de textos, pois a mesma surpreendeu nossas expectativas, pois ela identificou diversos elementos apresentados, como também foi bastante criativa ao esboçar seu ponto vista sobre rótulos, jornais, cartão de crédito, entre outros, diante da visão da criança é notório que a família tem um papel significativo e relevante na construção da escrita e na percepção sobre os instrumentos de leitura.

Portanto, não se pode rejeitar que o contato com portadores textuais tem influência no processo de aquisição da leitura e da escrita. No entanto, para que isso ocorra, é necessário propiciar este contato diariamente, na qual está mantenha relação com o significativo da criança. Sem esta relação com o conhecimento de mundo e a teoria não conseguimos construir práticas coerentes e nem produzirmos cidadãos conscientes e responsáveis do seu papel social.

REFERÊNCIAS

- CORSINO, Patrícia. **Letramento na Educação Infantil**: questões para pensar a prática pedagógica. Rio de Janeiro, 2003.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Hóracio Gonzales(et. al.), 24 ed. atualizada – São Paulo: Cortez, 2001- (Coleção da Nossa Época; v. 14).
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento na educação infantil**. Pátio: Educação Infantil. Ano VII, nº 20, p. 6-9. Jul/out, 2009.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A INTERPRETAÇÃO DAS LINGUAGENS ESCRITA E MATEMÁTICA COMO DIFICULDADE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Ana Lúcia Maia Gama
Docente da FACAM/MA
anamaiaagama@hotmail.com

RESUMO

Enquanto docente nos cursos de licenciatura, Pedagogia e Matemática, muito me preocupa a dificuldade apresentada pelos futuros professores quanto ao uso concomitante das linguagens escrita e matemática em suas ou nas minhas aulas. Surgem, assim, os primeiros obstáculos no processo ensino aprendizagem das linguagens refletidos na interpretação dos enunciados de problemas matemáticos. Portanto, o presente artigo objetiva analisar a interpretação das linguagens escrita e matemática como dificuldade na resolução de problemas, tendo como parâmetros os resultados apresentados pelo INEP/MEC referentes à Avaliação Nacional da Alfabetização – 3º ano e à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - 5º ano, bem como as respostas de graduandos, 2016, do Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú – UVA, no Município de Itapecuru Mirim, Estado do Maranhão. Concluímos este trabalho com reflexões acerca dos saberes específicos e pedagógicos das linguagens escrita e matemática, que possuem os futuros professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para um efetivo processo ensino e aprendizagem de leitura, compreensão e interpretação de textos como facilitadores na resolução de problemas matemáticos visando um melhor desempenho dos alunos de 3º e 5º ano, nas avaliações nacionais às quais serão submetidos.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Linguagem matemática. Avaliação nacional.

INTRODUÇÃO

Com este artigo pretende-se analisar a interpretação das linguagens escrita e matemática como dificuldade na resolução de problemas, tendo como parâmetros os resultados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes à Avaliação Nacional da Alfabetização – 3º ano e à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - 5º ano, bem como as respostas de 22 graduandos, 2016, do Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú – UVA, no Município de Itapecuru Mirim, Estado do Maranhão.

Iniciamos com o questionamento: que se entende por linguagem? Entende-se por linguagem um sistema de sinais sonoros, visuais, escritos, falados, entre outros, que possibilitam a comunicação entre pessoas. Que, segundo Saussure (2006; 14), “na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro”. Compreende-se, então, que este “fator importante” é preponderante na leitura, na interpretação e, conseqüentemente, na resolução de problemas matemáticos.

De tal forma que a resolução de problemas matemáticos na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, é mais trabalhada na linguagem oral e com objetos concretos (um lápis mais dois lápis; duas flores mais três flores; quatro pedrinhas menos duas pedrinhas) ou associada a músicas infantis, tais como O Indiozinho, Mariana canta um, etc., ou ainda, em algumas escolas, com auxílio dos vídeos educativos encontrados no YouTube. Mas, ultrapassada essa etapa escolar, quando o enunciado é apresentado na linguagem escrita, iniciam as dificuldades dos alunos em identificar a operação matemática que requer o texto.

Surgem então, os primeiros obstáculos para a aprendizagem da Matemática; entre eles, a dificuldade apresentada pelo aluno em transformar para a Linguagem Matemática o que lê em Português, ou seja, em transformar para a Linguagem Matemática o que lê na Linguagem Escrita de sua língua materna.

Tal fato é refletido no baixo rendimento escolar dos alunos matriculados no 3º e no 5º ano do Ensino Fundamental, quando submetidos às avaliações ANA -Avaliação Nacional da Alfabetização e PROVA BRASIL - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, respectivamente.

Diante do exposto, percebe-se que o docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não busca aprimorar saberes que permitam fazer ensinável e compreensível o conteúdo a ser ensinado, pois, de acordo com Shulman, a capacidade de ensinar determinado conteúdo está baseada, entre outras, no “[...] conhecimento profundo, flexível e qualificável do conteúdo disciplinar como também, na capacidade para gerar representações e reflexões poderosas sobre esse conhecimento” (SHULMAN, 1999, p. XI).

Para contribuir com discussões sobre o baixo rendimento dos alunos de 3º e 5º ano em leitura, compreensão, interpretação de textos e resolução de problemas, realizamos esta pesquisa qualitativa, não experimental, descritiva, onde utilizou-se análise documental e entrevista semiestruturada. Optou-se pelo estudo de caso, que de acordo com Triviños (2007, p. 133) “é uma categoria de investigação, cujo objeto de estudo é uma unidade dentro de um sistema maior”. Neste caso, com 22 graduandos do Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú – UVA, no Município de Itapecuru Mirim, Estado do Maranhão, no período de março a maio de 2016.

Para análise documental buscamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Matemática e Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental - AIEF, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e os planos de ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Esta técnica serviu para complementar informações dos dados obtidos na pesquisa (LÜDKE, ANDRÈ, 1986, p. 38).

Quanto à seleção da amostra se utilizou o tipo de amostragem por conveniência e acessibilidade (GIL, 2007), porque foram selecionados somente os graduandos disponíveis a participar da pesquisa.

Para sistematização e análise das respostas obtidas nas entrevistas utilizou-se a análise de conteúdo (AC) proposta por Moraes (1999): unitarização dos conteúdos, categorização das unidades, definição das categorias a partir do problema e dos objetivos do estudo e interpretação das categorias considerando o referencial teórico da pesquisa.

Creemos na relevância deste estudo por contribuir para reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos em leitura, compreensão e interpretação das linguagens escrita e matemática, para a resolução de problemas.

LINGUAGENS ORAL, ESCRITA E MATEMÁTICA

Segundo Spinassé (2006, p. 5), a Língua Materna normalmente, “é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade”. Nesse sentido, nossa Língua Materna é a Língua Portuguesa, com a qual aprendemos a falar, ler, escrever e contar.

Assim, é possível afirmar que a Linguagem é o sistema através do qual comunicamos ideias e sentimentos, seja com a fala, com a escrita ou com outros signos, é usada em nosso cotidiano de maneira formal ou não formal, como incorporação de nossa cultura.

A Linguagem apresenta uma funcionalidade segundo o contexto na qual está inserida. Ou seja, o texto oral ou escrito apresenta uma intencionalidade centrada nos elementos da comunicação – emissor, receptor, código, canal de comunicação e contexto.

Dentre as diversas e importantes linguagens, os professores comumente usam a oral e a escrita em suas aulas. Distanciam-se, a cada ano escolar, das funções emotiva e poética da linguagem. As canções, a literatura, a sequência numérica da brincadeira amarelinha, as frações e demais conteúdos matemáticos da Emília de Monteiro Lobato, são substituídas por aulas de transmissão de conhecimentos, ostensivas pelas linguagens escrita e oral, porém desprovidas de suas funções citadas.

Segundo Jakobson (1991), são em número de seis as funções da Linguagem: referencial (objetiva informar o interlocutor através de uma mensagem clara e objetiva); conativa ou apelativa (objetiva convencer o interlocutor com emprego dos verbos no imperativo); fática (mantém contato físico ou psicológico com o interlocutor); poética (privilegia a preocupação do emissor com a seleção e combinação das palavras para produzir

prazer estético com ritmo e sonoridade ao texto, preocupa-se com a mensagem); emotiva (ênfata a manifestação/opinião/intenção do emissor/professor; objetiva conquistar a adesão do interlocutor) e a função metalinguística que privilegia o próprio código em que a mensagem foi produzida.

A Linguagem Matemática muito utilizada no cotidiano é, todavia, despercebida como tal, mas expressada em frases, conforme nos lembra Machado (1990, p. 97). Listamos algumas frases coloquiais:

- Chegar a um denominador comum;
- Cada um no seu quadrado;
- Sair pela tangente;
- Deu coluna do meio;
- Ver de um outro ângulo;
- O xis da questão;
- Numa fração de segundos;
- A esfera do poder;
- O círculo de amizades;
- A ordem dos fatores não altera... nossa conversa, nossa relação...

Costuma-se também, fazer uso das unidades de medidas, da moeda corrente de um País, do hidrômetro, do número de aulas, carga horária das disciplinas, do calendário e do relógio, como constatação da realidade e leitura de mundo, sem, contudo, perceber a intrínseca relação harmoniosa da Linguagem da Língua Materna com a Linguagem da Matemática.

Entretanto, é comum ouvirmos “a Matemática é uma Linguagem abstrata”, ou “a Linguagem da Matemática é de difícil compreensão dos alunos”. No entanto, precisa-se compreender que por ter a Matemática uma Linguagem própria e possuidora de um código próprio (escrito ou falado), soa consoante com a competência do emissor/professor para traduzir com eficácia ao receptor.

Estudos sobre a relação professor dos Anos Iniciais e o ensino da Matemática, [Pavanello (2001), Serrazina (2002), Moura (2005), Curi (2015)], apontam claramente as dificuldades que estes emissores possuem em relação a tal ensino. Fato este, refletido nos rendimentos dos alunos nas avaliações nacionais, nos faz perceber que também existem dificuldades quanto ao ensino da Leitura e Interpretação de Textos, como nos mostram, mais

adiante, os percentuais da tabela de Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência, referentes ao Brasil e ao estado do Maranhão.

AS AVALIAÇÕES CENSITÁRIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é aplicada a alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras. Criada em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

A Portaria MEC nº410 de 22 de julho de 2016 regulamentou a edição ANA/2016, estabelecendo como objetivos específicos: I. Estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira; II. Subsidiar a elaboração de políticas educacionais para o ciclo de alfabetização; III. Aferir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental, por meio de testes de leitura, escrita e matemática; e

V. Produzir indicadores sobre o contexto em que se realiza o trabalho escolar. (portal.inep.gov.br).

As Matrizes de Referência da ANA especificam claramente o que será medido em relação à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa (estruturada em dois eixos: Leitura e Escrita) e à alfabetização Matemática (estruturada em quatro eixos: Numérico e Algébrico; Geometria; Grandezas e Medidas; e Tratamento da Informação).

O SAEB avalia com rendimento insuficiente em Leitura e em Matemática os alunos com pontuação abaixo de 525, ou seja, com conhecimentos referentes aos níveis um e dois, considerados elementares para quem está finalizando o 3º ano. Suficiente, então, refere-se aos conhecimentos que os alunos apresentam como adequado (N3) ou desejável (N4).

Quanto à Escrita, são considerados elementares, portanto, com rendimento insuficiente, os níveis um, dois e três. Os estudantes que se encontram nos níveis quatro e cinco, apontaram conhecimentos adequado e desejável, classificados como suficiente para o ano escolar.

A seguir apresentamos a Tabela 1 com a Escala de Proficiência que o SAEB utiliza para a avaliação ANA:

Tabela 1: Escala de Proficiência utilizada na ANA.

NÍVEIS	LEITURA	ESCRITA	MATEMÁTICA
N1	pontuação < 425	pontuação < 350	pontuação < 425
N2	425 ≤ pontuação < 525	350 ≤ pontuação < 450	425 ≤ pontuação < 525
N3	525 ≤ pontuação < 625	450 ≤ pontuação < 500	525 ≤ pontuação < 575
N4	pontuação ≥ 625	500 ≤ pontuação < 600	pontuação ≥ 575
N5	_____	pontuação ≥ 600	_____

FONTE: INEP/MEC

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRES, Prova Brasil, objetiva avaliar os níveis de aprendizagem dos alunos matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa (com ênfase em Leitura e Interpretação de Textos), em Matemática (com ênfase em Resolução de Problemas) e em Ciências, avaliando assim, a qualidade do ensino nas esferas municipal, estadual e federal. (portal.inep.gov.br).

Para orientar os profissionais da educação envolvidos na aplicação das provas, foram elaboradas as Matrizes de Referências com os conteúdos e as habilidades que os alunos se apropriaram ao longo dos estudos no Ensino Fundamental. A pontuação, distribuída em intervalos, que avalia a aprendizagem do aluno em Língua Portuguesa e Matemática, forma os níveis da Escala SAEB divulgados pelo INEP/MEC em 2013, apresenta-se na tabela abaixo:

Tabela 2: Pontuação Língua Portuguesa e Matemática para o 5º ano

NÍVEIS	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
Até N1	0 – 149	-----
N1	-----	125 – 149
N2	150 – 174	150 – 174
N3	175 – 199	175 – 199
N4	200 – 224	200 – 224
N5	225 – 249	225 – 249
N6	250 – 274	250 – 274
N7	275 – 299	275 – 299
N8	300 – 324	300 – 324
N9	325 – 350	325 – 350

FONTE: INEP/MEC

Desta forma, a Escala SAEB permite verificar o percentual de alunos que já desenvolveu as habilidades e competências para cada ano escolar, assim como os que estão abaixo ou acima do nível esperado. Pois, a cada nível, corresponde uma descrição de conteúdos que o aluno provavelmente é capaz de dominar.

Elaboramos em quadro associando as classificações de níveis do SAEB e da Plataforma QEdU, <http://qedu.org.br>, para aprendizado adequado, 5º ano. QEdU é uma plataforma composta por profissionais que considera alunos com aprendizado adequado aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado da escala SAEB.

Tabela 3: Escala de Níveis/Pontuação QEdU e SAEB – 5º ano

NÍVEL	LÍNGUA PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
	QEdU	SAEB	QEdU	SAEB
INSUFICIENTE	0 – 149	ATÉ N1	0 – 174	N1 – N2
BÁSICO	150 – 199	N2 – N3	175 – 224	N3 – N4
PROFICIENTE	200 – 249	N4 – N5	225 – 274	N5 – N6
AVANÇADO	≥ 250	N6 – N9	≥ 275	N7 – N9

FONTE: QEdU.

As informações acima nortearam nossa pesquisa quanto à interpretação das linguagens escrita e matemática como dificuldade na resolução de problema.

CONTEXTUALIZANDO RESULTADOS ANA/2016 E PROVA BRASIL 5º ANO/2015

Voltemos ao início deste artigo quando afirmamos a dificuldade apresentada pelo aluno em transformar para a Linguagem Matemática o que lê em Português, ou seja, em transformar para a Linguagem Matemática o que lê na Linguagem Escrita de sua língua materna.

Os resultados apresentados pelo INEP/MEC das avaliações ANA e Prova Brasil, mostram que não estamos de todo enganadas. Vejamos:

Tabela 4: Resultados ANA/2016 Leitura/Escrita/Matemática

ANA 2016 3º ANO	LEITURA		ESCRITA		MATEMÁTICA	
	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente
BRASIL	55%	45%	33%	67%	55%	45%
MARANHÃ	77%	23%	60%	40%	77%	23%

FONTE: a pesquisadora

Tabela 5: Resultados PROVA BRASIL/2015 Leitura e Interpretação de textos/Matemática

PROVA BRASIL 2015 5º ANO	LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS		RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	
	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente

BRASIL	50%	50%	61%	39%
MARANHÃO	71%	29%	86%	14%

FONTE: a pesquisadora

Em Leitura, os itens que compõem a avaliação insuficiente, exigem compreensão de textos simples, considerando as características do gênero, e o resgate de informações contidas no título ou na frase inicial.

Insuficiente em Leitura, estão os alunos que se concentram nos Níveis 1, 2 e 3 que compreendem aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão.

É preciso atenção ao fato de que, tanto no âmbito nacional quanto no Maranhão, o cenário da Leitura se repete na Matemática. Isso nos faz pensar que as dificuldades na Leitura se refletem na compreensão da Matemática, conseqüentemente no não aprendizado dos conteúdos ensinados no ano escolar que são matriculados.

Pois, tal fato é, como observa-se, também mostrado nos resultados da Prova Brasil 2015.

Diante dos dados estatísticos que mostram a precariedade do rendimento escolar dos alunos brasileiros, inúmeras propostas são sugeridas por órgãos governamentais ou privados, para amenizar tal situação. Segundo Soares (2002), Rui Barbosa, já em 1882, apresentava propostas de melhoria qualitativa no ensino oferecido no Brasil, como também, expansão do número de escolas para atender a todos do território nacional. De tal época até hoje, a escola que existe e o ensino que oferece, mantém o aluno em vergonhosas posições no ranking nacional de Avaliação Educacional quanto à interpretação de textos e resolução de problemas.

Sabemos que Língua Portuguesa e Matemática requerem didáticas específicas para um efetivo processo de ensino e aprendizagem; sabemos também, que cabe ao docente buscar novas maneiras de ensinar para atender ao direito de aprender que todo aluno tem.

Diante do exposto, percebe-se que nessa cultura de incompetência em sua tarefa de promover o processo ensino aprendizagem, a escola permanece sem estabelecer relações entre as linguagens próprias de cada disciplina curricular, impedindo um prazeroso aprendizado da leitura das linguagens em sua compreensão e interpretação.

Portanto, acredita-se na relevância deste trabalho para despertar no docente um novo olhar sobre o ensino das linguagens escrita e matemática de modo que o aluno construa seu conhecimento interligando conteúdos para analisar, compreender, interpretar e vincular as distintas linguagens, chegando ao ponto de “querer dizer sabendo como dizer”.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO

Conforme o Art 5º, inciso VI, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de Maio de 2006, “O egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.” (negrito nosso).

As referidas diretrizes esclarecem no Art 7º que o Curso de Pedagogia Licenciatura terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, 300h dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100h (3,1%) de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

Percebe-se, que a formação do pedagogo, professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não o prepara para um ensino eficaz dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, haja vista que conta apenas com 72 horas de carga horária para cada uma das disciplinas. Isto implica dizer que com carga horária mínima de 2.800h, o curso de Pedagogia oferece 2,57% de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática para um futuro professor da Educação Infantil e dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.

O problema se agrava com o baixo percentual das disciplinas de Metodologia para o Ensino de Língua Portuguesa (50h) e Metodologia para o Ensino de Matemática (50h), 1,7% das 2.800h de assistência a aulas, permitindo um vácuo na formação do futuro docente quanto à sua prática didática para essas disciplinas.

Na busca por conhecimento didático, encontramos avançada produção na França (iniciada na década de 1970 por Guy Brousseau, muito atual com Gérard Vergnaud), como também na Argentina com Patrícia Sadovsky e Delia Lerner. Além de Lee Shulman com sua atenção ao conhecimento didático do conteúdo específico a ser ensinado.

O exitoso ingresso dos alunos no universo das linguagens escrita e matemática, depende das situações didáticas elaboradas e criadas pelo professor, considerando o nível de leitura, de escrita e de entendimento matemático variante em sua sala de aula.

O ensino de Matemática e o ensino de Interpretação de Textos, quando interligados na forma de LER (Ler. Entender. Resolver) reforça a ideia de que Matemática não deve ser ensinada como um conjunto de procedimentos mecanizados por cálculos e sim, um prazer em ler, entender e resolver o problema, com a mesma sensação de ler e entender um texto literário.

Enfim, para onde vai a formação docente se não a trouxermos para um efetivo processo de ensino e aprendizagem em nossas aulas?

Esse questionamento é preocupante diante das respostas dos graduandos em Pedagogia que foram entrevistados. As manifestações desses futuros professores estão condensadas na tabela abaixo, com categorias e subcategorias para conteúdo de análise do interesse da pesquisa.

Tabela 6: Manifestações dos Graduandos em Pedagogia UVA/MA (Espaço amostral de 22 alunos)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	MANIFESTAÇÕES	QUANTIDADE	%
Conhecimentos Específicos	Domínio dos Conteúdos	Língua Portuguesa, por eu ter mais competência e habilidade.	14	64%
		Ensino Religioso por humanizar o ensino.	2	9%
		Artes por ser prazeroso.	4	18%
		Matemática porque gosto muito.	2	9%
Conhecimentos Pedagógicos	Estratégias para a frase “o aluno não sabe resolver problemas de Matemática porque não sabe interpretar o enunciado do problema”	Nunca pensei neste assunto.	11	50%
		Falta de interesse do aluno.	2	9%
		O docente não sabe interagir Língua Portuguesa com Matemática.	9	41%

FONTE: a pesquisadora

CONCLUSÃO

Pretendemos, com este artigo, suscitar reflexões sobre os saberes dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto às suas práticas pedagógicas para um efetivo processo ensino e aprendizagem de leitura, compreensão e interpretação de textos como facilitadores na resolução de problemas matemáticos visando um melhor desempenho dos alunos de 3º e 5º ano, nas avaliações nacionais a que são submetidos.

Considero a harmonia das linguagens um ponto de partida para um avanço profissional dos docentes e um mergulho no mar de ideias que possam garantir o direito de aprender a ler, escrever, interpretar, somar, geometrizar e a viver que possui o aluno.

Concluimos este trabalho na esperança de que sejam sanadas as fragilidades do ensino e da aprendizagem de leitura, compreensão e interpretação das linguagens escrita e

matemática, para que os alunos não tenham dificuldades na resolução de problemas e possam, assim, melhorar os índices de desempenho nas avaliações nacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. (2005). Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior de 2015** (Relatório de Pesquisa/2015).
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1991.
- MACHADO, José Nilson. **Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora. 1990.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye. Tradução de Antonio Chelini, Jose Paulo Paes. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SHULMAN, L. S. (1986). **Those who understand: Knowledge growth in the teaching**. Educational Researcher, Washington, US, v. 15, n. 2, p. 4-14.
- SHULMAN, L. S. (1987). **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, Cambridge, US, v. 57, n. 1, p. 1-22.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 200

A LEITURA E A ESCRITA SOB A ÓTICA DE UMA CRIANÇA AINDA NÃO ALFABETIZADA

Mirella Giovana Fernandes da Silva
Universidade do Estado do Rio grande do Norte – UERN
mirellagiovanaf@hotmail.com

Carla Michele da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
carla-1819@hotmail.com

Mariane de Oliveira Nolasco
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
mariane.nolasco@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa tendo como objetivo identificar o nível de alfabetização e o conhecimento de portadores de textos comuns em nossa sociedade do sujeito entrevistado, que foi uma criança de cinco anos e dois meses ainda não alfabetizada. Para obtenção dos dados foi feita uma entrevista semiestruturada com o sujeito da pesquisa na escola em que o mesmo estuda, e posteriormente realizada a análise dos resultados obtidos baseando-se em autores que abordam o tema “leitura e escrita”, buscando identificar o nível de alfabetização em que o sujeito se encontrava e seu conhecimento acerca dos portadores de textos presentes em nossa sociedade atual, e assim constatamos que a criança entrevistada encontra-se na fase pré-silábica, pois ainda não busca correspondência da escrita com o som, mas já diferencia desenhos de outros signos e também reconhece bem os portadores que fazem parte de seu dia-a-dia.

Palavras-chave: Alfabetização. Fase Pré-Silábica. Portadores de texto.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista as discussões realizadas na disciplina de Alfabetização e Letramento do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN acerca da forma como a criança enxerga o mundo antes do processo de alfabetização, desenvolvemos esta pesquisa, considerando a importância desta etapa da vida da criança em que seus saberes e conhecimento de mundo possuem grande relevância.

Portanto, nossa pesquisa tem como abordagem a qualitativa, buscando a interpretação de fenômenos e atribuição de significados (PRODANOV, 2013, p. 128) trazendo o relato de uma pesquisa de campo que ocorreu em uma escola do município de Mossoró-RN, rede privada de ensino, em um período de dois dias. A experiência se consistiu, principalmente, na aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturada com uma criança de cinco anos e dois meses que se encontra no processo de alfabetização. A pesquisa realizada teve como objetivo

identificar o nível de alfabetização e o conhecimento de portadores de textos comuns em nossa sociedade do sujeito entrevistado, que foi uma criança de cinco anos e dois meses ainda não alfabetizada para posterior análise e discussão dos resultados, relacionando assim, com os autores que formam nossa base teórica.

Para conhecer mais sobre o processo da escrita da criança, foram adotados uma série de procedimentos, primeiramente, foram estudados os materiais de autores que discutem as “os níveis da escrita” como: Emilia Ferreiro (2001), Lluís Maruny (2000), entre outros, bem como, autores que trazem discussões acerca da leitura e letramento, como por exemplo, Corsino (2003).

Outra referência sobre as fases dos níveis da escrita a que recorreremos, para auxílio na hora de realizar a entrevista foi um vídeo produzido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001 que fez parte de um programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)¹. Segundo a Nova Escola (2010), o programa consistia em “um conjunto de entrevistas que vão lhe ajudar a compreender as ideias que as crianças constroem sobre a escrita antes de se tornarem capazes de estabelecer uma correspondência entre partes do falado e partes do escrito.”, isto é, antes da fonetização da escrita.

Além da utilização dos instrumentos supracitados, a pesquisa também se deu pela gravação do áudio da entrevista, em aparelho smartphone, para posterior descrição e análise. Após estudo de todos os suportes que detínhamos, aplicamos os roteiros de entrevista semiestruturada com a criança, sendo que, o primeiro deles consistia na prova do nome próprio e das quatro palavras, e o segundo na identificação dos portadores de texto. Por fim, com base na entrevista realizada e no referencial teórico estudado, analisamos a hipótese de escrita que o entrevistado estava descrevendo rapidamente o porquê de considerarmos que ele está nesta fase, bem como, analisando a capacidade do mesmo de identificação de portadores de texto presentes em nossa sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar os estudos acerca da alfabetização, buscamos em Emília Ferreiro a ideia de que todo conhecimento tem uma gênese, ou seja, um início, e tal ponto de partida se dá nas fases em que os sujeitos vão se desenvolvendo até chegar a alfabetização de fato. Portanto, a primeira coisa que devemos perceber é que as crianças não chegam à escola como folhas em

¹ Construção da Escrita: Primeiros passos <https://www.youtube.com/watch?v=NC05yb1bn5Q&t=104s>

branco, elas são dotadas de conhecimento de mundo e este, por sua vez, é formado a partir das relações que a criança estabelece com sua cultura, ambiente no qual está inserido, estrutura familiar e etc.

[...] Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas (FERREIRO, 2012, p. 37).

Assim, percebemos que a primeira fase da criança é aquela em que o mundo é representado de forma direta, os símbolos que identificam a realidade são diretamente proporcionais, ou seja, muitas crianças nesta fase utilizam o desenho para “escrever” o que estão vendo, tentando imprimir, ao máximo possível, uma cópia fiel do objeto real. A passagem desta fase para a seguinte se dá de maneira gradativa.

Na segunda fase a criança passa a entender que nem sempre os símbolos utilizados para descrever o objeto real correspondem fielmente ao que elas veem, porém, a criança ainda não tem conhecimento de quais os símbolos que deve-se utilizar na escrita das palavras e se for pedido para que escreva alguma palavra, quase sempre vai utilizar as letras que já conhece, geralmente as de seu nome próprio, para responder o que lhe foi pedido. Denominamos esta fase de pré-silábica.

Chegando na fase silábica, a criança começa a perceber através da escola que na escrita de sua língua falada há uma correspondência entre grafia e som e assim começa-se a escrever tendo por base o som das sílabas. É comum nessa fase que as crianças representem as sílabas que ouvem com apenas uma letra, podendo ter correspondência sonora ou não:

Para explicitar essa concepção, as autoras analisam a escrita infantil e observam que a quantidade de caracteres utilizados pela criança é similar à quantidade de sílabas da palavra; mas nem sempre essas letras têm relação com as sílabas que ela deseja representar. No início, a preocupação maior é com a quantidade de letras, não com o tipo de letra que se usa. Aos poucos, as representações vão se aproximando das letras que formam o nome (por exemplo, para a palavra “boneca”, ela escreve BNC). Nisso consiste a hipótese Silábica (MOREIRA, 2009, p. 4).

Assim, de forma gradativa as crianças vão se apropriando do conhecimento fonético da linguagem, onde cada letra representa um som e “Quando a criança é capaz de

compreender que cada letra da escrita pode representar um fonema, ela se encontra numa hipótese Alfabética.” (MOREIRA, 2009, p. 5).

Portanto, buscando ver na prática toda a teoria estudada, nós realizamos uma entrevista com uma criança de cinco anos e dois meses baseando-nos em um roteiro de entrevista para analisar em qual fase esta criança se encontra, de acordo com os estudos feitos.

PROVA DO NOME PRÓPRIO E DAS QUATRO PALAVRAS

O primeiro passo que optamos por tomar a início da pesquisa foi o de produzir roteiros de entrevistas semiestruturadas com o auxílio da professora mestra da disciplina de Alfabetização e Letramento do curso de Pedagogia – UERN. O primeiro roteiro que fizemos, intitulado “A prova do nome próprio e das quatro palavras”, consistia, a priori, em estabelecer um diálogo com a criança, fazendo com que ela ficasse à vontade e confortável em nossa presença, para responder os questionamentos seguintes.

Após esse primeiro momento, deveríamos iniciar a entrevista entregando a ela cartões com o nome de 3 crianças incluindo o dela, para que identificasse qual era o seu, em seguida pedir para que a criança escreva o seu nome. Posteriormente deveríamos ditar para ela quatro palavras de mesmo valor semântico, sendo uma palavra polissílaba, outra trissílaba, dissílaba e monossílaba, e formularíamos uma frase utilizando uma dessas palavras. Ao terminar a escrita, teríamos que fazer algumas perguntas para o entrevistado como, por exemplo, “De quantas letras precisará para escrever a palavra?” e “Como se lê essa palavra?”.

Portanto, após a produção dos roteiros, para iniciarmos nossa pesquisa, escolhemos uma escola privada do município de Mossoró-RN, da qual nos chamou atenção a turma de NIVEL IV. Ao visitarmos a escola fomos bem recebidas pela professora, explicamos o intuito de nossa visita e ela nos encaminhou para um aluno de sua turma para que pudéssemos realizar a entrevista. Assim, o sujeito de nossa pesquisa é um menino de cinco anos e dois meses estudante da rede privada de ensino, simpático e extrovertido que se familiarizou conosco rapidamente.

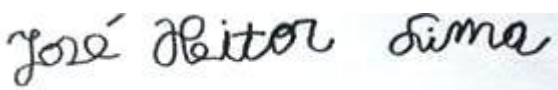
Dirigimo-nos à biblioteca da escola e iniciamos uma conversa com a criança, que pareceu um pouco tímida de início, mas que foi sentindo-se mais confortável ao decorrer da conversa. Dialogamos sobre a escola, a professora, os colegas, a família dele, bichos de estimação e caminhões. Durante a conversa, apresentamos a ele três cartões, um escrito “Davi”, outro escrito “Higor” e outro “Heitor” (nome da criança) e pedimos que ele pegasse o cartão que estava escrito seu nome, nos primeiros trinta segundos, ele pareceu ficar em dúvida

entre os dois cartões escritos “Higor” e “Heitor”, mas logo depois conseguiu identificar o seu nome. A escolha dos dois nomes semelhantes foi proposital, para que a criança observasse atentamente e perceba que embora parecidos, existem detalhes nos nomes que os caracterizam diferentes, como afirmam Beluzo e Fagaro (2016):

Além disso, podem refletir sobre o sistema da escrita comparando com o nome dos outros colegas para checar suas inferências, utilizando seus conhecimentos prévios sobre quais letras deverá utilizar para escrever aquele determinado nome e, por fim, selecionar o correto para marcar (BELUZO; FAGARO, 2016, p. 11).

Em seguida, oferecemos a ele uma caneta hidrográfica preta e pedimos que ele escrevesse, em uma folha de papel em branco, o seu nome, ele pareceu confiante e conseguiu escrevê-lo de forma clara, legível, sem faltar nenhuma letra, nem invertê-las:

Figura 1 – Nome próprio

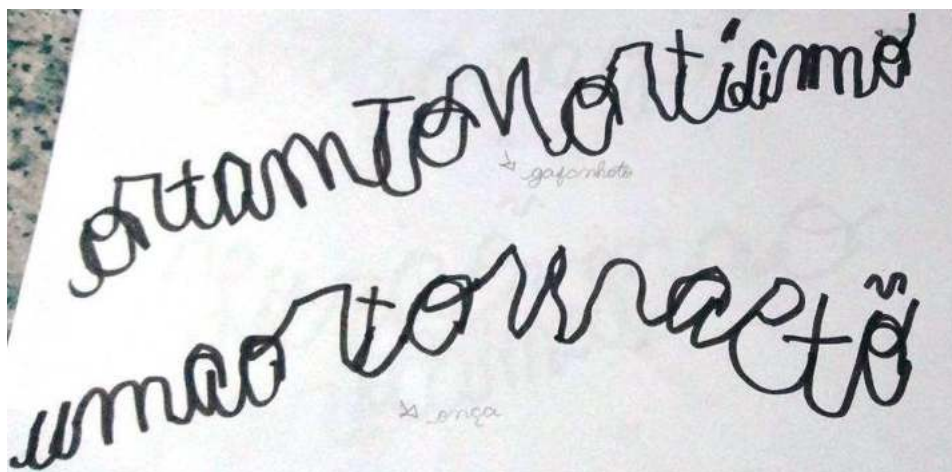


Fonte: Autor

Após a escrita do nome próprio, começamos a conversar sobre animais, perguntamos a Heitor se ele gostava de animais e qual era o seu preferido, ele nos contou que gostava de cachorros e pedimos que ele escrevesse no papel a palavra “cachorro”, porém, nesse momento, ele pareceu se sentir desconfortável e relatou que não sabia escrever, insistimos para que ele escrevesse do “jeitinho dele”, e depois de alguns minutos ele começou a escrever uma sequência de letras e acentos, quando terminou perguntamos o que ele tinha escrito e a resposta foi “cachorro”.

Prosseguimos com o roteiro de entrevista e ao longo da conversa, fomos perguntando se ele gostava de outros animais e pedimos para que ele escrevesse as outras três palavras “gafanhoto, sapo e boi”. Depois que escreveu “cachorro” e não recebeu nenhuma repreensão, Heitor pareceu confortável para continuar escrevendo e não disse mais que não sabia escrever, mas o fez livremente, e além dessas três, ele também falou que iria escrever “onça”. Na escrita das novas palavras, o processo foi o mesmo de “cachorro”, ele escreveu uma sequência de letras e acentos, indo do início do papel até o final.

Figura 2 – Escrita de gafanhoto e onça



Fonte: autor

Este último fato já nos dá uma dica de que Heitor está no nível pré-silábico uma vez que é característica deste nível o não controle da quantidade de letras utilizadas e a utilização de toda extensão da página:

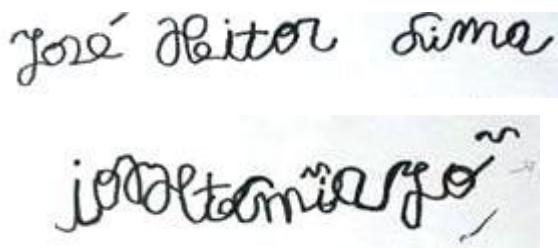
As crianças após terem construído o conceito de que para escrever se usam signos especiais, escrevem em quantidade não correspondente às palavras, usam muitos signos, alternam a quantidade, o repertório e posição das letras, pode ocorrer de utilizarem toda a largura da página (Portal da Educação, sem ano)

Depois de escrever as quatro palavras, foi a vez de escrever a frase, escolhemos a palavra dissílaba “sapo” e com ela formulamos a frase: “O sapo caiu na lagoa” e ele começou a escrever uma sequência de letras como das outras vezes, com exceção de um pequeno espaço entre elas, formando assim, duas grandes “palavras”. Durante a escrita da frase, perguntamos a ele quantas letras ele iria utilizar para escrever a frase, e ele respondeu “Dez”, ao final, pedimos para que lesse o que havia escrito e ele disse que não sabia ler, pedimos para que ele nos dissesse o que tinha feito no papel, mostrando com o dedo onde estava cada palavra e ele respondeu “sapo, lagoa”, apontando duas vezes para o que tinha escrito.

Ao analisarmos a entrevista feita com a criança, primeiramente percebemos que ela utiliza como referência a letra inicial de seu nome para identifica-lo, uma vez que ao colocarmos cartões com o seu nome e o nome de outra criança com a mesma letra inicial, ele pareceu ficar confuso em qual seria o seu, mas que no fim, ele conseguiu reconhecê-lo e fazer distinção com o nome da outra criança. Na hora de escrever o nome próprio, Heitor o fez de forma clara, sem omitir nenhuma letra, nem invertê-las.

Ao analisar as quatro palavras, percebemos que a grafia da criança entrevistada não está relacionada ao som convencional das letras, com exceção do nome próprio.

Figura 3 – Nome próprio e sapo



Fonte: autor

Ao escrever as palavras dos animais, ele utiliza letras aleatórias, sendo que a grande maioria das letras que ele utiliza estão presentes em seu próprio nome, o que também é muito comum para a fase pré-silábica, de acordo com Moreira (2009):

No entanto, a criança ainda não sabe qual símbolo usar para representar o que ela quer. Em geral, se for pedido que ela escreva, escreverá as letras que já conhece (quase sempre as letras do seu nome), indistintamente. Convencionou-se denominar essa hipótese como Pré-Silábica (MOREIRA, 2009, p. 3).

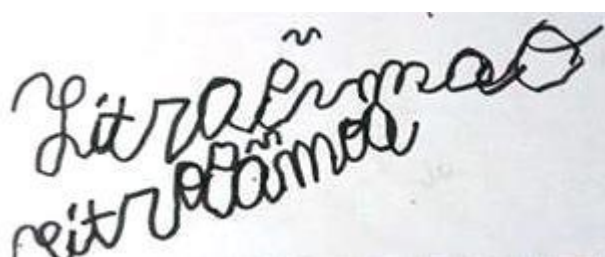
Também percebemos que Heitor não faz relação do tamanho da palavra com o tamanho do animal real, uma vez que, “gafanhoto” e “onça” têm quase o mesmo tamanho. Heitor também não distingue as sílabas das palavras na hora de escrever, faz tudo junto e na hora de dizer o que escreveu, só bate uma vez com o dedo na folha.

Portanto, a partir das pesquisas bibliográficas e da entrevista feita, assumimos que a criança entrevistada está na fase pré-silábica dois, pois, demonstra intenção de escrever através de traçado linear, e entende que palavras diferentes necessitam de grafias diferentes, invertendo a ordem das letras nas palavras para fazer a distinção entre elas, mas utilizando quase sempre, as letras de seu próprio nome. Nesta fase, Heitor ainda não faz correspondência sonora com o que escreve, e as palavras escritas por ele, possuem uma significação individual, somente ele pode entender o que escreve:

Nível 1 – Fase Pré-Silábica: Nesta fase, a criança usa os mesmos sinais gráficos para escrever tudo que deseja. b) Pré-silábica dois: Nesta subfase a criança já descobriu que coisas diferentes têm nomes diferentes. Assim, ela imprime diferenças nas grafias das palavras, às vezes, apenas mudando, a ordem das letras, quando possui poucos recursos gráficos (FERREIRO, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 53).

Sabemos que ele já não está na fase um, pois utiliza signos diferentes na escrita de cada palavra, claramente distingue desenhos da escrita, e também já passou da fase de utilizar rabiscos e pseudoletas na tentativa de escrever. Heitor consegue diferenciar as letras e os números, não utilizando nenhum para escrever as palavras propostas, também diferencia as palavras pela ordem das letras, pela quantidade e variedade, mas ainda não chegou à fase da escrita silábica, onde, de acordo com Curto (2000) cada sílaba é representada por uma letra ou uma grafia, podemos ver quando ele escreve “sapo” e “boi”, respectivamente:

Figura 4 – Sapo e boi



Fonte: autor

Podemos ver a partir do exemplo acima que a criança entrevistada não está ainda na fase silábica, uma vez que ainda não faz correspondência entre o oral e o escrito, nem busca representar cada sílaba falada com um signo, o que são características da fase silábica, como afirma Ferreira (2009):

Nível 2 - Fase Silábica: Nesta fase a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, de modo que para ela cada segmento oral corresponde a um segmento escrito. Nível 3 - Fase Silábica Alfabética: Esta fase apresenta-se como uma transição entre a anterior, silábica, e a posterior, alfabética. Nível 4 – Fase Alfabética: É a escrita considerada correta, onde são colocados os fonemas de acordo com as normas da Língua Portuguesa (FERREIRO, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 53).

O segundo roteiro de entrevista que desenvolvemos consiste no estudo sobre os portadores de textos, cujo objetivo é de compreender a concepção da criança entrevistada, dos portadores de texto que existem em nossa sociedade. A proposta é de levarmos dez portadores de textos e apresentarmos à criança, pedindo que ela pegue e entregue-nos determinado portador de texto quando solicitado, para assim percebermos se ela consegue identifica-lo, em seguida fazer perguntas como “Como você sabe que isto é um.,”, “Para que serve?”, “O que você acha que está escrito nele?” e “Na sua opinião, para que serve ler e escrever?”.

Iniciamos esta entrevista no segundo dia da pesquisa, com a mesma criança da entrevista anterior, levamos os dez portadores de textos, que eram: uma embalagem de salgadinho Cheetos, uma embalagem de Biscoito Wafer de Limão, um cartão do parque de diversões de um shopping de Mossoró-RN, um encarte de supermercado, uma nota de dois reais, uma bula de remédio, um livro de literatura adolescente, uma conta de luz, um rótulo de leite Ninho e um receituário médico. Expomos todos estes portadores de textos na frente da criança e em seguida começamos os questionamentos.

É válido ressaltar que o conhecimento dos portadores de textos presentes em nossa sociedade pela criança é de extrema importância para que ela atribua sentido à alfabetização, uma vez que a mesma estará em contato com a leitura no seu dia-a-dia e saberá que ela tem utilidade prática, além de facilitar assim a aprendizagem da leitura e escrita, como afirma Santos (2012):

É necessário que a criança conheça a funcionalidade da escrita, a sua utilidade prática, suas possibilidades de uso no dia-a-dia, seja para informar, auxiliar a memória ou para divertir. Dessas experiências dependerá seu nível de conceituação da língua escrita, o que tornará mais fácil o seu processo de aquisição (SANTOS; CASTRO, 2012, p. 3).

Primeiramente pedimos que a criança nos desse o rótulo de leite Ninho que prontamente pegou e nos entregou, perguntamos como ele sabia que esse era o rótulo de leite Ninho ao que respondeu: “sei porque tomo o leite antes de dormir e minha mãe fala que é o leite Ninho”, em seguida, pedimos que a criança nos entregasse a bula de remédio, ao primeiro momento houve certa resistência e ele pareceu não entender o que queríamos, nós repetimos e ele correu os olhos e os dedos sobre todos os portadores de texto, mas disse que não sabia qual daqueles era o que havíamos pedido. Pedimos então que nos fosse entregue a embalagem de salgadinho e rapidamente nos entregou, perguntamos como ele sabia que aquele era o salgadinho o que foi respondido com “sei porque eu como isso quase todo dia na escola e eu gosto”, perguntamos o que estava escrito na embalagem e a criança, percorrendo com os dedos a palavra “Cheetos”, leu “xi-li-to”.

Percebemos aqui que Heitor reconhece muito bem os portadores que fazem parte de seu cotidiano e sabia o nome real de um deles porque a mãe o dizia para ele. É importante ressaltar aqui que é desta forma que a criança tem seu primeiro contato com o letramento, ou seja, o uso da leitura e escrita em seu cotidiano, e o quão importante é a ajuda da família neste processo, em que a criança ainda não se apropriou da habilidade de ler e escrever, como também ressalta Santos (2012):

Há de se ter em vista, portanto, a necessidade de preparar a criança para fazer uso social da leitura e da escrita. Além de a criança dominar a técnica, conhecer a função e a utilidade da escrita, deve, ainda, explorar o seu significado. Para isso, a participação da família é muito importante, tanto no que diz respeito aos costumes que a criança já possa ter adquirido ao presenciar o uso dos portadores de texto, quanto ao apoio e cobrança por parte dos seus pais ou responsáveis às atividades escolares (SANTOS; CASTRO, 2012, p. 3).

Ainda na entrevista, pedimos para que Heitor nos dissesse, dentre aqueles que tínhamos levado, os objetos que ele conhecia, ele respondeu que conhecia o biscoito de limão, o salgadinho, o leite Ninho, o dinheiro e o livro, para encerrar questionamos ao sujeito “Para que serve ler e escrever?” e após um pequeno momento de confusão e negação da resposta sobre a afirmação de que não sabia, o sujeito responde “para escrever os nomes e para ler as coisas que tem na rua”.

Ao finalizarmos esta segunda entrevista, concluímos que Heitor conhece somente os portadores de texto que estão em seu cotidiano e os que ele identificou melhor e mais rápido, foram aqueles que ele gosta, como por exemplo, o leite Ninho, e o salgadinho. Para identificar os portadores de texto, percebemos que Heitor recorreu ao formato, a cor e a familiaridade que ele tinha com o mesmo.

Portanto, constatamos que julgar que as crianças não alfabetizadas não fazem uso da leitura é pensar erroneamente. Corsino (2003) afirma que:

O letramento é um processo que tem início nos primeiros contatos da criança com a cultura letrada e tende a se estender ao longo de sua vida. Muito antes de levantar hipóteses sobre como se escreve, ao participar de eventos de letramento interagindo com diferentes textos, a criança começa a entender o que, por que, para que se escreve (CORSINO, p. 46).

Sendo assim, o processo de aquisição da leitura pelas crianças começa a partir do momento que elas fazem as suas primeiras leituras de mundo, momentos esses que ocorrem no dia a dia delas, quando abrem um livro e interpretam o ato de ler, quando ouvem histórias e usam de sua imaginação para recontar, ou quando fazem leitura visual de um objeto por ser do seu convívio.

A partir da obra de Corsino (2003) vemos que Heitor, embora não esteja alfabetizado, consegue fazer uso da leitura para reconhecer os portadores de textos apresentados a ele, e os que ele não sabia, tentava imaginar e compreender para que serviam. Nessa perspectiva, Barbato apud. Muniz e Mitjánh (2013) evidencia que a ação de imaginar das crianças é um

elemento utilizado por elas como parte das estratégias que desenvolvem quando estão no processo de aquisição da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa feita e dos textos estudados, percebemos que a escrita da criança não alfabetizada acontece de forma gradativa, passando por etapas e avançando níveis. Ao ler as obras que forjam nossa base teórica, constatamos que em um primeiro nível, a criança utiliza muito de sua imaginação para escrever ou descrever uma palavra, fazendo uso de desenhos e signos que são entendidos apenas por elas mesmas, com o amadurecimento e a inserção delas no mundo das letras, as crianças acabam por substituir os desenhos e os signos pelas novas letras aprendidas, porém ainda sem valor sonoro e com significação individual.

Passando para terceira fase da aquisição da linguagem escrita, as crianças passam a escrever as palavras representando cada sílaba por uma letra, havendo correspondência sonora com as palavras e a escrita até chegar à fase alfabética onde há uma escrita correta, de acordo com as normas da Língua Portuguesa. Na parte prática do presente relatório, a pesquisa de campo e o roteiro de entrevista semiestruturada nos permitiu vislumbrar a conceituação teórica que estudamos com os autores, associando a teoria estudada à prática. Os instrumentos que utilizamos nos permitiu identificar qual nível de alfabetização a criança entrevistada está. Por fim, a pesquisa foi concluída de maneira satisfatória e atendeu aos objetivos propostos no início da atividade, de investigar a hipótese silábica de uma criança não alfabetizada e de analisar como ela identifica portadores de textos presentes em nossa sociedade.

Para nós, alunas do curso de Pedagogia, a pesquisa foi de grande relevância. Apesar de ser um processo complexo, a aquisição da leitura e escrita pelas crianças, revelou-se encantadora, um mundo de descobertas, conhecer e vivenciar o processo de aquisição da leitura e da escrita enquanto graduandas enriqueceu a nossa caminhada na graduação, compreender todas as etapas desse processo nos permite perceber que cada criança tem o seu ritmo, e que todas irão passar por todas as fases, e que nós, enquanto educadores, podemos ser mediadores deste caminho, conduzindo-as, mas respeitando cada etapa de aquisição da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento:** educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.
- CURTO, Lluís Maruny (org). **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização.** Ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001 – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).
- MUNIZ, Luciana Soares. MITJÁNIZ, Albertina Martinez. **A aprendizagem da leitura e da escrita:** análise da produção científica. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/mirel/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/3273-12895-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mirel/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/3273-12895-3-PB%20(1).pdf). Acesso em: 14 de Outubro de 2018.
- NOVA ESCOLA. **Construção da escrita:** primeiros passos - parte 1. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3673/construcao-da-escrita-primeiros-passos-parte-1>. Acesso em: 09 de Maio de 2017
- OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. **O processo de leitura e escrita e suas implicações na aprendizagem dos alunos.** 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2946_1789.pdf Acesso em: 09 de Maio de 2017.
- TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever, uma proposta construtivista.** Artmed, 2008.

A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A LINGUAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA OBRA INFANTIL “CASA DAS ESTRELAS, O UNIVERSO CONTADO PELAS CRIANÇAS”

Maria Eliza Nunes de Oliveira
Professora da Educação Básica. Graduada em Pedagogia pela UERN
elizanunesoliveira@gmail.com

Lívia Sonalle do Nascimento Silva
Professora do Departamento de Educação, CAMEAM/UERN
liviasonallens@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetivou refletir sobre a relação das crianças com a linguagem, suas perspectivas, entendimentos e o modo como seus conhecimentos são compreendidos e utilizados no cotidiano de uma sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na qual diversos estudiosos trouxeram pertinentes contribuições a respeito dessa temática; e, ainda, uma pesquisa de campo com entrevistas filmadas e posteriormente transcritas, em que buscamos investigar como a escola compreende o processo de construção da linguagem infantil. A partir dessa análise foi possível constatar a sublime riqueza de conhecimento existente no intelecto infantil, e como o aprendizado dessas crianças está diretamente ligado às condições de vida a qual estão expostas. Desse modo, concluiu-se que cabe a escola buscar meios de se inteirar sobre esse dia a dia e utilizar tais conhecimentos em favor da construção do saber das crianças.

Palavras-chave: Linguagem. Obra Infantil. Crianças.

1 INTRODUÇÃO

O vocábulo “linguagem” deriva do latim *línqua*, que significa fala, dialeto ou expressão, e começou a ser usado na Língua Portuguesa através do termo *lenguatge*. Estudiosos da história afirmam que os povos antigos de Roma cobravam impostos aos habitantes que faziam uso exagerado da fala, essas taxas eram chamadas de *linguarium*. Assim, podemos observar que desde os tempos mais antigos a língua se fez fator primordial para o desenvolvimento e evolução dos povos do mundo.

De fato, é complexo imaginar como seriam as relações humanas sem a linguagem, visto que esta conduz à lógica, à memória, ao pensamento e a todo o modo como compreendemos o mundo e suas particularidades. Saussure (1966, p. 112) ressalta a importância da linguagem acima do pensamento, como explicita a seguir: “[s]em a linguagem, o pensamento seria uma névoa vaga e inexplorada. Não haveria ideias preexistentes e nada poderia ser distinguido antes do surgimento da linguagem”.

Decerto, atualmente sabemos que a linguagem é uma atividade inata, instintiva e espontânea, que responde a estímulos do meio, de modo que é atribuída à linguagem a precedência da interação da criança, visto que é a partir dessa condição de ser falante que ela desenvolve um novo jeito de apreender a vida.

Para o levantamento de dados da pesquisa de campo, utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada de forma a se tornar mais flexível e eficiente. Os entrevistados foram cinco crianças com faixa etária entre 6 e 8 anos. Para a escolha dos cinco sujeitos foi considerado como critério o fato de que essas crianças, em particular, não têm ainda total domínio da leitura e da linguagem escrita. Nesse sentido, inferimos que mesmo sem o domínio da decodificação é possível a elas fazerem considerações conscientes de pensamento e linguagem.

Com o intuito de refletir sobre a relação das crianças com a linguagem, trazemos a obra de Naranjo (2013) e, ainda, as discussões dos teóricos Cagliari (2009), Freire (2016), Fontana e Cruz (1997), Vygotsky (2007) e Piaget (1999), os quais contribuem, respectivamente, para compreendermos o desenvolvimento e a apropriação da linguagem pelas crianças.

2 O PONTO DE PARTIDA: CASA DAS ESTRELAS, O UNIVERSO CONTADO PELAS CRIANÇAS

Partindo da premissa de que as crianças possuem capacidade acentuada de representação verbal e de pensamento, tomamos como embasamento para discussão inicial os subsídios presentes na obra literária “Casa das estrelas, o universo contado pelas crianças”. Tendo sido lançado em 1999, o livro singelo não despertou interesse. Em 2013, quatorze anos depois, ganhou uma nova edição com ilustrações de Laura Sabatiere. Foi a obra mais vendida e comentada na Feira Internacional do Livro em Bogotá, naquele ano. Segundo o organizador, essa mudança de óptica para o seu livro, deve-se às modificações no cenário mundial. Nessa nova configuração saturada de mentiras e corrupções – sobretudo no contexto político –, o olhar límpido infantil pode nos estar revelando algo que estávamos limitados para ver.

O organizador da obra é um professor de educação primária: o colombiano Javier Naranjo, que ganhou grande destaque com suas pesquisas na área de linguagem infantil. As crianças que têm suas falas reproduzidas no livro foram os alunos que passaram pela sala de aula multisseriada do referido estudioso por mais de 10 anos. As aulas que eram basicamente de espanhol, mas não cumpriam um currículo rigoroso, ganharam, então, uma nova diretriz, o

que fez tais aulas serem ampliadas para a criação literária, culminando na organização do livro.

O livro tem forma de dicionário e apresenta uma sequência alfabética de verbetes com definições inspiradoras e reflexivas de crianças com faixa etária entre 3 e 12 anos, oriundas da escola filantrópica *El Triángulo*, localizada na zona rural de *Llanogrande*, Colômbia. As definições provocam profunda consternação, admiração ou, até mesmo, um riso solto, por exemplo, a fala da pequena Carolina Alvaréz, de 7 anos, que define criança como “brinquedo de homens” (NARANJO, 2014, p. 39); de Blanca Yuli Henao, 10 anos, que exemplifica: “eternidade é quando numa casa todos os filhos se casam, que não põem música, nem tem barulho. Essa casa parece uma eternidade” (NARANJO, 2014, p. 55); ou o entendimento de Oscar Alarcón, 11 anos, ao dizer que mulher “é um humano que não se pode consertar”. A partir da leitura dessas falas, podemos observar como se tornam ricas as especificidades da linguagem das crianças.

Em 1988, Javier Naranjo coletava, despreziosamente, as primeiras definições das palavras dos seus alunos. Nesse período a Colômbia vivia o ápice das mazelas dos cartéis de drogas, que se consolidavam e infiltravam-se até mesmo nas instituições do Estado, fazendo todo o país mergulhar em uma atmosfera de medo e incerteza.

As regiões empobrecidas sofriam, ainda, com conflitos crescentes entre as forças armadas e os cartéis, que disputavam o controle do tráfico de drogas na região. Nesse contexto, boa parte das crianças colombianas se desenvolvia física e intelectualmente em um panorama de abandono, orfandade, abusos físicos, psicológicos, sexuais e, sobretudo, de medo. Reconhecemos isso na fala de Andrés Ramírez, de apenas 6 anos: “medo é quando chega alguém na minha casa e eu me levanto pra ver quem é” (NARANJO, 2014, p. 74).

As primeiras definições presentes no livro surgiram no ano de 1988, na escola *El Triángulo*, Rio Negro, Antióquia. Na ocasião, seria comemorado o dia das crianças. Naranjo recorda:

Faltando pouco para terminar a aula, tive a ideia de pedir às crianças que escrevessem em seu caderno o que era uma criança para elas. Luís Gabriel Mesa, de 7 anos escreveu: “Uma criança é um amigo que tem o cabelo curinho, joga bola, pode brincar e ir ao circo”. Surpreendeu-me a síntese que ele fez, a beleza das palavras quando se casam dessa maneira, a construção tão sábia e simples (NARANJO, 2013, p. 11).

Causou-lhe admiração, principalmente, o modo como eles contemplavam a si mesmos, como se dedicavam à escrita com sinceridade e sabedoria. Assim, continuou o exercício

ofertando mais palavras para que eles as conceituassem espontaneamente. Sem exigência ou regra, as aulas de criação literária ganharam fôlego:

Mas, o que é criação literária? Como eram essas aulas? Custa-me dar forma a algo que dificilmente a tenha, já que as aulas não obedeciam a um sistema rígido. As aulas, assemelhando-se a seres vivos, moviam-se um pouco à sua vontade buscando a nossa para poder acontecer. Não havia qualificações, não havia mediadores e enquanto os adolescentes nos olhavam das janelas fechadas em seus cursos de física ou química, nós, sentados na grama, brincávamos (NARANJO, 2013, p. 12).

Os preciosos cadernos com as definições das crianças eram levados por ele e passavam por minuciosas análises:

E eu levava os cadernos para casa como quem leva um tesouro, e assim os esmiuçava. No meio de muitas palavras sem força expressiva, palavras empobrecidas pelo uso, reluziam joias com todo poder de origem, palavras carregadas de força primordial, ingênuas palavras costuradas docilmente ao que era nomeado. Poesia pura- (NARANJO, 2013, p. 13).

Em 1994, parte do apanhado de ideias foi encaminhado por Naranjo para o Ministério da Cultura da Colômbia, o que rendeu a oferta de uma bolsa para a extensão e desenvolvimento do trabalho. Para a publicação, em 1999, foi realizada uma seleção, na qual, segundo Naranjo (2013, p. 15), apenas foram reparados os erros ortográficos e de pontuação: “respeitei a voz das crianças, suas hesitações, deslocamentos, sua secreta arquitetura. [...] Respeitei sua vontade de esquecimento ou profunda memória”.

O título do livro surgiu do pensamento de Carlos Gómez, de 12 anos, no momento em que estava a ser comemorado o “dia da terra”. Nessa ocasião, realizou-se uma pequena celebração na escola: a inauguração de um relógio de sol. Ao meio dia, um bando de pombas levantou voo ao som dos sinos da igreja. Durante a execução desse “ato solene” as crianças e adolescentes começaram a ler suas frases. No exato momento da revoada das pombas e do repique dos sinos, ficaram sabendo, através das palavras espontâneas de Carlos Gómez, que “o universo é a casa das estrelas”.

3 SEGUINDO A TRILHA: O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA LINGUAGEM E VALORIZAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DAS CRIANÇAS

A aparição da linguagem está diretamente ligada aos aspectos cognitivos. Os fundamentos da teoria piagetiana sugerem que o desenvolvimento da Língua está subordinado ao desenvolvimento da razão e do raciocínio, sendo considerada uma forma de representação da referida inteligência.

Vygotsky (2007) considera a palavra o componente mais significativo do pensamento e da cultura humana, pois a concepção de palavra (como símbolo) nos remete imediatamente ao processo mediativo. Significa dizer que, para as crianças, a palavra é o primeiro meio de interação social. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo da linguagem será o que primeiro irá identificar sua condição de ser pensante.

No entanto, ainda podemos constatar que o modelo social contemporâneo, por vezes, não reconhece ou valoriza a história pessoal da criança, o modo como ela pensa e, conseqüentemente, como escreve. Freire (2016) esclarece a necessidade de valorização dos saberes dos educandos aproveitando-se do cotidiano deles para poder apresentar o conteúdo de uma forma mais contextualizada de maneira que seja possível compreender e até modificar a própria realidade:

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? (FREIRE, 2016, p. 31).

Nesse sentido, uma prática educativa que não se utiliza dos conhecimentos prévios dos alunos, tais como sotaques e expressões – em especial, os das classes populares –, está condicionada à superficialidade das técnicas de ensino obsoletas distantes da realidade, que desfavorecem o crescimento do homem enquanto sujeito social.

A valorização do conhecimento infantil também é defendida por Naranjo (2013) quando diz:

Sei que muitas pessoas e muitos escritores menosprezam o que as crianças escrevem porque, a seu juízo, não há rigor, nem disciplina, nem um conhecimento da língua medianamente operativo. Os motivos que eles combatem são justamente os que me fazem desfrutar dessas criações infantis e encontrar nelas um alto valor estético. É por seu abandono com as palavras, por sua liberdade de associação, por sua indiferença ao uso justo e

normativo da linguagem que as crianças ocasionalmente criam textos plenos de beleza (NARANJO, 2013, p. 15).

O autor faz uma crítica aos educadores que desconsideram a fala das crianças mediante seus erros ortográficos e/ou de concordância, demonstrando, assim, uma visão limitada que não os permite identificar as potencialidades dos educandos. Esse comportamento dos docentes acaba desencadeando consequências negativas no processo de aprendizagem e de formação humana das crianças, considerando que a desvalorização dos seus saberes influencia diretamente na maneira como elas apreendem os conteúdos presentes no currículo escolar, fazendo com que elas deixem de refletir e agir sobre suas próprias realidades.

4 A LINGUAGEM INFANTIL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Partindo das perspectivas discutidas no decorrer dessa investigação sobre a relação das crianças com a linguagem, e respaldados pela obra “Casa das estrelas, o universo contado pelas crianças”, apresentamos a seguir a análise qualitativa realizada a partir dos dados coletados em uma sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Essa análise está fundamentada em teorias sólidas e pertinentes, e propomo-nos a investigar como é considerada a linguagem infantil na escola, compreendendo como esta considera a linguagem usada pelas crianças; no fim, há uma reflexão acerca das relações linguísticas no cotidiano das crianças.

Para contextualizar a análise, trazemos a seguir as respostas dadas por elas na entrevista. Através desses dados sobre os primeiros contatos das crianças com a escola, inferimos que a maioria dos sujeitos entrevistados apresenta algum tipo de limitação relacionada ao ambiente escolar, no qual passam a descobrir e desvendar o mundo a sua volta.

Analisamos, inicialmente, a realidade linguística dos sujeitos no contexto escolar, isto é, a realidade encontrada por eles no primeiro contato com a instituição educativa, o processo de acolhimento e adaptação. Nesse contexto, a criança 1 relatou que:

Eu gosto. Porque a gente faz atividade. Ainda não sei ler tudo não, porque tem umas palavras “ruim” demais. E quando eu cheguei aqui eu pensei que era diferente assim, as mulheres tavam varrendo, os homens pintando e lavando. Aí eu pensei que ia ser diferente porque tinha as velhinhas também de vestido. Porque eu estudava lá em São Paulo e nunca tinha visto aí eu

vim pra cá. Tinha assim... era difícil também porque eu falava diferente as palavras, mas agora eu já falo igual (CRIANÇA 1).

Os primeiros anos de escolarização são cercados de grande expectativa pelas crianças. As considerações feitas pelos adultos a esse respeito geram expectativas que podem ou não ser correspondidas, dependendo do modo como a instituição escolar conduz esse processo de acolhimento. Esse pensamento é amparado pela perspectiva de Cagliari (2009, p. 17): “[a] criança que entra na escola pode certamente levar um choque, por mais que os adultos digam que a escola é isto ou aquilo”.

De acordo com as respostas obtidas na coleta de dados, observamos que a criança é oriunda de uma escola do Estado de São Paulo e enfrentou problemas de adaptação de naturezas diversas no novo âmbito – embora, no momento de sua fala, considere-se adaptada ao contexto escolar.

Em linhas gerais, de acordo com o que analisamos, não destacamos positividade no que se refere ao entendimento entre escola e aluno. Inferimos, portanto, que esse fator pode ser resultado, como destaca Fontana e Cruz (1997, p. 76), da falha na comunicação que existe entre os adultos que ensinam e as crianças.

No que diz respeito a questões relacionadas à comunicação entre escola e aluno, a criança 2 enfatiza:

Sim. Às vezes a gente fica tudo no círculo assim conversando aí tia dá um livro pra gente aí a gente escreve e lê (CRIANÇA 2).

Observamos que as rodas de leitura e suas variadas formas de mediação são indispensáveis para construir na sala de aula, não apenas o contato com os livros e a decodificação dos signos, mas, também, e de forma especial, um canal de aproximação do professor com as crianças e sua realidade linguística, modificando, assim, o ritmo das aulas de currículo inflexível e enfadonho. É oportuno enfatizarmos que Cagliari (1997) define a leitura como uma herança maior do que qualquer diploma.

O momento da leitura, em particular, é ideal para a observação. Neste ponto, o professor senta-se no círculo para também ouvir, deixando de olhar a criança de cima, trazendo a perspectiva do acolhimento e descontração que nos aproxima da fala de Naranjo (2013) ao considerar a necessidade de a aprendizagem se tornar divertida, pois nada que lembre uma obrigação pode ser considerado verdadeiramente prazeroso.

Diante desse panorama, o professor assíduo a essa prática, cria mais possibilidades de percepção acerca dos conhecimentos linguísticos dos seus alunos, desmitificando, desse modo, a imagem do professor como ser superior, incapaz de se desprender de sua realidade e compreender o papel de formador comprometido com a construção do conhecimento de seus alunos. Todo esse processo tão simples de proximidade e acolhimento culmina em resultados extremamente positivos na construção do aprendizado infantil.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM NO COTIDIANO E A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM ELA

Nesse ponto da análise, detemo-nos à busca pelo entendimento e conhecimento das crianças que foram sujeitos de nossa pesquisa. Dessa forma, buscamos refletir acerca da linguagem no cotidiano delas e sua relação com a respectiva linguagem. Respaldados pela obra substancial de Naranjo (2013), propomos que as crianças falassem abertamente sobre palavras e temáticas recorrentes do nosso cotidiano: objetos, sentimentos, acontecimentos e expectativas estão inseridos na proposta de reflexões para as crianças. Para Fontana e Cruz (1997, p. 76) “não temos o hábito de nos interrogar acerca dos modos pelas quais as crianças se relacionam com as palavras. Como ela se apropria dessas e elabora seus significados”. Procuramos, a partir desse pensamento, adentrar nessa relação e ponderar como se dá esse processo.

Ao analisar a entrevista, deparamo-nos com definições que causam surpresa. As interpretações delas vão do engraçado ao reflexivo em muitos momentos, e várias vezes nos fazem pensar em qual realidade a criança vive para entender determinada palavra, de determinada maneira.

Concebemos o vocábulo **guerra** como sendo qualquer combate munido ou não de armas, responsável por gerar confrontos e conflitos sem precedentes. A criança 3, no entanto, ao se deparar com esse verbete, menciona que não é uma palavra usual no seu cotidiano, mas considera que seja “uma coisa muito ruim”:

Bem, eu não costumo ouvir muito guerra não, mas eu sei que guerra é uma coisa muito ruim, terrível onde as pessoas constroem lanças, bombas, tiros e isso é muito ruim. Eu acho porque existe, porque eu acho que existia uns antigos reis, num antigo tempo que tinha reis, então eu não sei não, algum rei ficou furioso e provocou uma guerra. As guerras começam com pessoas más, ruins, com ódio, muito ódio mesmo contra as pessoas do bem (CRIANÇA 3).

A sua definição permanece ligada às histórias de ódio de reis e rainhas do passado e seus confrontos épicos.

Diante das discussões realizadas até aqui, podemos afirmar que o entendimento das crianças diverge da compreensão dos adultos. Segundo a discussão de Piaget (1999), não há deficiências do raciocínio infantil quando comparado com o dos adultos, pois os adultos constroem o seu conhecimento ao longo do tempo e as crianças ainda não tem em seu histórico de vida informações suficientes para tanto. O que não significa que não possuam potencial para tal realização.

Os adultos compreendem a forma definitiva da morte, enquanto a criança é envolvida na atmosfera de incerteza e geralmente não tem a devida explicação sobre o fato, o que acaba causando confusão no seu intelecto. Esta concepção varia com a idade da criança, uma vez que a representação de certos conceitos será alterada a cada estágio do desenvolvimento e está relacionada à maturação dos processos cognitivos, ideia defendida por Piaget. Sobre a morte, a criança 4 declara:

Eu acho que é muito feio. Porque as vezes vem um caminhão e bate numa pessoa e puff morre. Porque as vezes vem um caminhão bem em alta velocidade aí vem um velhinho vai passar na pista aí tum, atropela e ele e morre. Eu conheço um homem que morreu assim. conheço. Um homem que era chamado Jojoca. Ele vinha do sítio dele, que ele tinha um sítio que ele apanhava banana, fruta... aí ele vinha pra casa, que a casa dele era lá perto do parque aquático, ele ia num canto bem longe lá no Encanto. Aí quando ele vinha passando lá em frente o cemitério aí o carro bateu nele e a bicicleta virou bola de ferro. E quando morrem eles vão laaaaá pro céu. Pro céu e pro túmulo. Primeiro vão pro túmulo aí passa uns dias e vão pro céu (CRIANÇA 4).

Para essa criança, a ideia de morte é sempre relacionada a um acontecimento de seu cotidiano. O atropelamento de uma pessoa de seu convívio parece tê-la marcado de maneira profunda, pois repete constantemente os pormenores desse fato trágico. O modo como utiliza as palavras para descrever o acidente revela traços da construção linguística apreendida na sua comunidade familiar. Ao ser questionada sobre o que acontece com os mortos, ela demonstra uma construção própria amparada no senso comum que absorveu dos adultos a sua volta. Diante dos relatos estamos convictos de que a construção da linguagem nas crianças está totalmente voltada para o seu meio social.

6 CONCLUSÃO

Nosso trabalho teve como objetivo refletir sobre a relação das crianças com a linguagem, suas perspectivas, entendimentos e o modo como seus conhecimentos são compreendidos e utilizados no cotidiano da sala de aula do Ensino Fundamental I.

Partindo da premissa de que as crianças possuem capacidade acentuada de representação linguística, concluímos que a linguagem utilizada por elas depende quase que totalmente dos contextos sociais vivenciados. Dessa maneira, entendemos que ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere aos modos como a instituição investigada lida com a linguagem de seus alunos, dificultando, assim, a interação entre criança e escola, e, conseqüentemente, os processos de aprendizado.

Por meio dessa pesquisa, constatamos que todos os entrevistados, à sua maneira, tem capacidade linguística acentuada. Acreditamos, ainda, que se esse potencial for compreendido e estimulado da maneira correta é possível que seja construído um novo contexto educacional, no qual o olhar das crianças seja valorizado de forma a contribuir para a sua formação enquanto sujeitos e aprendizes, e, por conseguinte, criar um processo de acolhimento entre as partes – situação que, atualmente, pode ser considerada deveras rara.

Sendo assim, percebemos o quão se faz necessária a reformulação dos conceitos de valorização da comunicação das crianças, dando-lhes oportunidades, autoafirmação e crescimento pessoal, por meio de ações simples, mas que resultam em grandes significados na vida escolar e social infantil.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- _____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- _____. Leitura e Alfabetização. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 3 p. 06-20. 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- NARANJO, J. **Casa das estrelas**, o universo contado pelas crianças. Tradução de Carla Branco. 1 ed. Rio de Janeiro: Foz, 2013.
- SAUSSURE, F. **Course in General Linguistics**. Translated to English by Wade Baskin. New York: McGraw–Hill, 1966.
- PIAGET, J. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Stênia Costa Dantas Silva
Mestranda em Letras-Programa de Mestrado Profissional em Letras - Unidade de Pau dos Ferros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
profastenia@gmail.com

Ananias Agostinho da Silva
Doutor em Estudos da Linguagem-Professor do Departamento de Ciências Humanas
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
ananias.silva@ufersa.edu.br

Maria Edvanilde Alves Bringel
Mestranda em Letras-Programa de Mestrado Profissional em Letras - Unidade de Pau dos
Ferros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
edvanildeteixeira@hotmail.com

Sthelamarys Costa Dantas Cornélio
Pós-Graduação em Ciências Biológicas-Universidade Regional do Cariri
sthemaryscd@gmail.com

RESUMO

As discussões sobre o fracasso escolar se estendem ao longo dos anos e percebe-se que os maiores questionamentos estão presentes no início da escolarização. Este artigo propõe analisar os conceitos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental e a importância desses processos no desenvolvimento da competência leitora. O estudo é resultado de uma pesquisa bibliográfica, com apresentação de alguns trabalhos mais recentes sobre o tema, fundamentação em autores com relevantes contribuições no assunto, e uma consulta, através de um questionário, com professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a compreensão do assunto em análise. Os resultados obtidos na pesquisa referenciada mostram que os conceitos de alfabetização e letramento são distintos, porém indissociáveis no processo das aprendizagens e inerentes à competência leitora. As respostas apresentadas no questionário aplicado aos professores apontam grandes dificuldades na compreensão e diferenciação desses conceitos, e com isso, as práticas se tornam deficientes e resultam numa aprendizagem que não atende às competências e habilidades que devem ser adquiridas nessa etapa do ensino. Conclui-se que para atingir as aprendizagens significativas nesses processos é necessário investimentos em formações, capacitações e acompanhamento pedagógico, com práticas diferentes e eficientes que possam contribuir para a construção e interação do indivíduo nas ações de letramento no mundo atual.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação leitora.

INTRODUÇÃO

Este artigo discorre sobre os conceitos e compreensões da alfabetização e do letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em específico, objetiva conhecer as concepções e o entendimento de professores dessa etapa de ensino sobre os conceitos e sobre

a importância dos processos de alfabetização e de letramento na construção da competência leitora dos alunos.

Sabe-se que a alfabetização e o letramento na escola são fundamentais para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, para a compreensão da funcionalidade da língua, enfim, para que, neste processo, o indivíduo possa adquirir os conhecimentos linguísticos necessários para que se tenha garantido sua participação efetiva social e cultural nos processos de comunicação e de interação humana.

No entanto, só a partir dos anos 80, do século passado, foram desenvolvidos diversos trabalhos que focalizaram discussões sobre o tema, já que as evidências sobre as dificuldades de aprendizagem de produção escrita e leitora se estendiam em todas as etapas do ensino. Na verdade, só a partir desse período, os conceitos de alfabetização e de letramento foram colocados, de fato, no âmbito educacional, identificando-se as semelhanças e as diferenças entre ambos.

Passados quase quarenta anos depois desse início, a discussão sobre esses conceitos ainda é pertinente, pois é considerável a porcentagem de crianças dos anos iniciais que conseguem avançar para os anos finais do Ensino Fundamental sem adquirirem a competência leitora necessária. De fato, parece que a construção dos conceitos desses processos ainda não está devidamente compreendida por parte dos profissionais da educação e as práticas para o desenvolvimento dessa competência ainda não são suficientes para atingirem os objetivos desejados.

Para dar conta dos objetivos propostos nesse trabalho, o presente texto apresenta, na primeira sessão, uma discussão teórica sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, seguindo algumas referências de trabalhos mais recentes sobre o tema em questão, em seguida, aborda a construção da competência leitora e finaliza com o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental I, no município de Juazeiro do Norte-CE.

APORTE TEÓRICO

A partir dos anos 80, o olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, passa a se voltar para um eixo de discussões. O foco era o domínio da leitura e da escrita. O índice de reprovação dos alunos era muito elevado, destacando-se os anos iniciais, no período de alfabetização. É nesse período que surge, no Brasil, o termo Letramento.

Nesse sentido, a discussão sobre alfabetização e letramento não é atual, visto que compreendem pelo menos 40 anos, aqui no Brasil. Apesar disso, esses processos não são ainda compreendidos de forma clara e eficaz, principalmente pelos profissionais da educação, professores, gestores, coordenadores, dentre outros.

Ora, como sabemos, vivemos numa sociedade letrada, na qual as ações de leitura e de escrita compreendidas simplesmente como práticas decodificadas são insuficientes para permitir a compreensão e o funcionamento da língua no cotidiano. É nesse sentido que os termos alfabetização e letramento estão diretamente relacionados, apesar de não poderem ser entendidos como equivalentes. A respeito das relações que se estabelecem entre ambos, e na perspectiva de situar as especificidades a cada um deles relacionadas, Soares (2017, p. 45) afirma:

[...] a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos... Embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

Como observa a autora, a alfabetização e o letramento correspondem a processos distintos, apesar de estarem inter-relacionados. Como coloca a autora, são processos que se colocam como interdependentes, mas que se caracterizam por apresentarem aspectos específicos. Por causa disso, muitos professores e outros profissionais fazem confusões em torno desses conceitos e dos processos, conforme ainda observa também a autora:

[...] os equívocos e as falsas inferências anteriormente mencionados levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras [...] (SOARES, 2017, p. 45).

As conseqüências das confusões que se fazem entre esses processos ainda são visíveis na atualidade. Como demonstram os resultados de exames nacionais, percebe-se que uma porcentagem significativa de crianças avança para as séries finais do ensino fundamental, sem adquirirem a competência da compreensão leitora, dificultando ainda mais as aprendizagens futuras.

A respeito do conceito de alfabetização, logo se pensa em saber ler e escrever sem a complexidade dessas ações. Tfouni (2006, p. 09) afirma que a alfabetização “refere-se à

aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as habilidades de linguagem”. Entende que essa atividade processual e formal deve ser desenvolvida na escola e construída individualmente.

Soares (2017, p. 17) aprofunda o conceito quando diz que “sem dúvidas, a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Essa mesma autora observa, ainda, que “[...] a língua escrita não é uma mera representação da língua oral [...]”. Do mesmo modo, também “[...] o discurso oral e o escrito são organizados de forma diferente [...]”. Por causa disso, “[...] que consideram a alfabetização como um processo individual, volta-se para o social: a conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades.”.

A ausência da clareza sobre o conceito de alfabetização existe pelo fato dos diferentes sentidos e funções atribuídas a escrita em diferentes culturas. Conforme observa Soares (2017), “o conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas [...]”. Isso significa que em cada cultura, em cada época, a alfabetização pode ser compreendida de forma distinta, porque se trata de uma prática cultural.

Para Tfouni (2006, p. 20), a diferenciação entre alfabetização e letramento pode ser colocada da seguinte maneira: “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Assim, pode-se dizer que a alfabetização refere-se essencialmente ao aprendizado da escrita, numa dada situação e cultura, enquanto que o processo de letramento corresponde aos aspectos sociais e históricos que estão envolvidos na aquisição da escrita.

A distinção entre alfabetização e letramento precisa ser estudada no âmbito escolar, pois uma vez compreendidos, esses processos serão direcionados objetivamente em ações específicas a cada processo. É certo que antes mesmo das crianças vivenciarem as atividades escolares, vivem, convivem e participam de inúmeros contextos de representações linguísticas, em diversas situações sociais, ou seja, situações de letramento. Partir desse conhecimento, que não deve nunca ser desprezado, poderá facilitar, tanto para o professor quanto para o aluno, o acesso à aprendizagem significativa.

BREVE LEVANTAMENTO DE ESTADO DA ARTE

Segundo dados apresentados na Plataforma QEdU da Fundação Lemann sobre os resultados da proficiência de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa (leitura e interpretação), de avaliação realizada nos últimos anos, pelo Indicador de Desenvolvimento da Educação básica – IDEB, considerando os níveis estabelecidos em avançado, proficiente, básico (pouco aprendido) e insuficiente (quase nenhum aprendido), aproximadamente 45% desses alunos estão nos níveis básico e insuficiente. Ou seja, conclui-se, a partir da observação desses dados, que a discussão sobre a alfabetização e o letramento é pertinente e necessária.

A inquietação na busca da compreensão teórico-prática sobre a alfabetização e o letramento trouxe diversas pesquisas que contribuiriam e contribuem na busca de respostas para questionamentos e reflexões de educadores. Dentre elas, podemos citar:

- ✓ Colello (2014), que discute os sentidos da alfabetização nas práticas educativas, buscando respostas para questionamentos como: Quando ensinamos a ler e escrever? Por que ensinamos a língua escrita?
- ✓ Rojo (2010), que focaliza a perspectiva dos letramentos múltiplos e sua relação com a alfabetização, que deve ser desenvolvida na perspectiva do alfabetizar letrando.
- ✓ Micheletti e Ignez (2014), que fazem uma reflexão sobre o lugar da leitura no ensino da língua portuguesa, as relações com a alfabetização e com o letramento a partir da Análise do Discurso, das teorias sobre os gêneros e sobre a leitura.
- ✓ Sant’ana, Morais e Azevedo (2014), que discutem sobre a importância da leitura no desenvolvimento sócio-cognitivo da criança de idade de 4 a 8 anos, mostrando que as práticas de leitura podem favorecer a criança no processo de aprendizagem e sociabilidade, de forma prazerosa, lúdica e eficaz.
- ✓ Cabral (2015), que reflete sobre a importância da disciplina Alfabetização e Letramento, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras, para os mestrandos do curso, que é destinado a professores da educação básica.

O breve levantamento de estado da arte aqui construído atesta a proficiência do tema e a necessidade de realização de estudos. Há muitos outros trabalhos publicados e em processos que abordam o tema, construídos na tentativa de apresentar propostas ou de refletir sobre os problemas existentes na educação, especialmente referentes à fase de alfabetização.

FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NA ESCOLA

O resultado do fracasso escolar apresentado na Educação Básica, nas últimas décadas, supõe que um dos fatores são as práticas pedagógicas que não estão atendendo aos objetivos definidos pela educação. De fato, muitas práticas adotadas pelos docentes ainda insistem em procedimentos retrógrados, que pouco ou em quase nada contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

No que se refere à competência leitora, entende-se que a distinção dos conceitos e das especificidades referentes à alfabetização, como também o desenvolvimento das aprendizagens num contexto de letramento pelos educadores, interferem nas ações a serem desenvolvidas e nos resultados que se desejam alcançar. Carvalho (2010, p. 11) afirma que “a maneira pela qual o alfabetizador encara o ato de ler determina, em grande parte, sua maneira de ensinar” e mostra que não é correto pensar que “[...] o importante é ensinar o mecanismo da decodificação, porque depois a compreensão virá automaticamente.”.

A atividade de leitura acontece em diversos contextos na vida do indivíduo, mesmo antes de frequentar a escola, mas este é o principal espaço onde as ações de letramento devem ser exercitadas. Por isso, devem-se oferecer diferentes experiências com material escrito de textos, que circulam na realidade do convívio das crianças e possibilitar que tenham acesso aos bens culturais e sociais de uma sociedade letrada.

A formação de bons leitores é um grande desafio e perpassa por todos os níveis da educação, mas esse prazer, na escola, deve ser iniciado desde a educação infantil, com práticas eficientes. Não basta apenas colocar livros a disposição da criança, é necessário planejamento, organização de um bom material e criar meios para produção, aproveitar diversos contextos que favoreçam um trabalho significativo no sentido do texto.

Há uma diversidade de modelos de atividades expositivas e dinâmicas para desenvolver a leitura em sala de aula, porém muitas estão distantes das práticas sociais do aluno tornando-se sem significados e cansativas. Carvalho (2010, p. 14) relata que “(...) se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função aqui e agora, e não apenas no futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige”.

A leitura precisa ser compreendida como uma prática social necessária do indivíduo, ação essencial no processo de aprendizagem, de construção de conhecimentos, do olhar crítico e da participação efetiva nas decisões sociais e políticas que participa.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho que aqui se apresenta, utilizou-se o tipo de pesquisa qualitativa por entendermos que, como afirma Yin (2016, p. 5), “[...] nos permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos.”.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, no município de Juazeiro do Norte - CE. Compõe-se por um espaço físico de 15 salas de aulas, biblioteca, sala de vídeo, quadra coberta, uma sala para diretoria e secretaria, sala de professores, de informática, sala para Atendimento Educacional Especializado, cozinha, refeitório e banheiros. Atende aproximadamente 420 crianças matriculadas nas séries do 1º ao 5º ano, com 29 professores polivalentes.

Como procedimento metodológico, disponibilizamos para os professores um questionário com seis questões abertas relacionadas aos conceitos de alfabetização e letramento, ao de competência leitora e ao processo dessas aprendizagens. De um universo de 29, apenas 50% dos professores entregaram o material respondido para análise – o que não inviabilizou o nosso trabalho, já que se constitui de um número significativamente relevante.

ANÁLISE

É fundamental que professores alfabetizadores se apropriem das teorias, dos significados e de práticas pedagógicas eficientes, que levem os alunos ao aprendizado da alfabetização em contextos de letramento, que permitam ultrapassar as deficiências em leitura/escrita, que são evidentes, se consideramos as avaliações locais e nacionais. Há décadas, são apresentados resultados que comprovam essas dificuldades, através de estudos e pesquisas e de avaliações.

No caso dos sujeitos envolvidos nesse trabalho aqui apresentado, todos os professores que participaram da pesquisa têm nível superior e atuam como polivalentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal aspecto pode revelar algumas dificuldades referentes ao trabalho com a alfabetização em sala de aula, visto que lidar com turmas heterogêneas não se apresenta como uma tarefa fácil para os professores. As primeiras questões se referem aos conceitos que são compreendidos pelos professores e que orientam suas práticas em sala de aula.

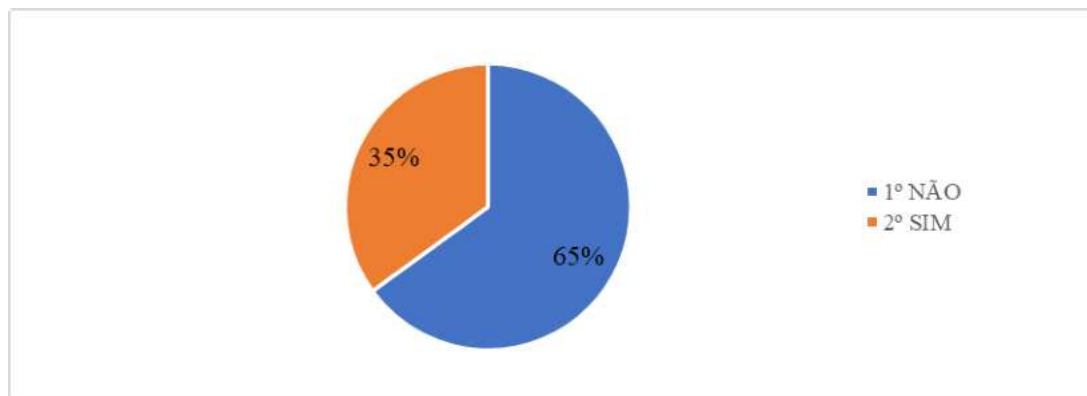
No que diz respeito ao conceito de alfabetização, a análise dos questionários revelou que 60% dos professores responderam que é o processo de aprendizagem que desenvolve a

habilidade de ler e escrever; 40% apresentaram respostas mais subjetivas, como: “É o caminho para descoberta”, “É o início do conhecimento das letras”, “É a apresentação dos símbolos, letras e formação de palavras”.

Quanto ao conceito de letramento, 40% dos professores demonstram falta de entendimento sobre o processo, apresentando respostas limitadas ou confusas, como por exemplo: “É quando as crianças já conhecem as vogais e o alfabeto”, “É o processo silábico”, “É o uso da escrita como símbolos”. De forma mais direcionada, 30% dos professores afirmaram que entendem o processo de letramento como o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. E os 30% restantes, apresentam como respostas para esse conceito o entendimento e o prazer pela leitura.

Também foi questionado aos professores se os termos alfabetização e letramento poderiam ser compreendidos como sinônimos, isto é, se tinham os mesmos significados, e que justificassem, em seguida, sua resposta. Como resposta ao questionamento, 65% dos professores optou pela negativa, justificando que são diferentes, apesar de que devem caminhar juntos, porque se relacionam de alguma forma. Por outro lado, 35% responderam positivamente, com justificativas vazias, que podem ser traduzidas em respostas como: “Porque trazem conhecimentos diversos e nos fazem pessoas críticas”, “Porque é uma tradução que já é definida: alfabetização e letramento”, “São significados iguais, mas processos diferentes: buscar, conhecer e aprender.”, dentre outras. Esse resultado pode ser melhor visualizado no gráfico a seguir:

Gráfico 01: Sobre a diferença entre letramento e alfabetização de acordo com pesquisa acima



É perceptível, partindo dessas respostas, a falta de conhecimento teórico por parte dos professores sobre os conceitos de alfabetização e letramento, saberes tão necessários e importantes para as práticas da qual atuam. Para que esses processos sejam compreendidos de

fato, é necessário entender a diferenciação dos termos, assim esclarece Soares (2017, p. 64): a alfabetização, “entendida como sistema convencional da escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”.

Esse conhecimento é essencial para que as práticas de alfabetização e letramento sejam direcionadas especificamente, mesmo sabendo que são e estão interligadas. É possível afirmar que sem esse entendimento o problema das deficiências das atividades de escrita, leitura, compreensão, interpretação e produção de textos continuarão a existir, porque essas atividades parecerão não ter sentido para o aluno. É na escola, como colocado acima, que o aluno precisa perceber a importância e a funcionalidade da língua e da linguagem.

Dando continuidade à análise, referindo-se à leitura, perguntamos para os professores se os alunos concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental com o nível de leitura adequado. Como resposta, 75% afirmam que NÃO, apresentando diversas opiniões: que o sistema não permite reprovação, que falta acompanhamento dos pais, que as crianças são indisciplinadas e que as metodologias se confundem. Por outro lado, 25% acreditam que a aprendizagem da leitura é satisfatória nesta etapa.

O resultado dessas respostas mostra que os professores, em sua maioria, são conscientes de que a competência leitora não é alcançada nessa etapa de ensino, e atribuem essa responsabilidade à escola, ao sistema, aos pais e aos próprios alunos, sem se colocarem também como sujeitos responsáveis desse processo. Em relação ao sentido da leitura na escola e seus propósitos didáticos.

Finalmente, foi solicitado, ainda, que os professores apresentassem sugestões para que os processos de alfabetização e de letramento fossem desenvolvidos de forma eficiente nos anos iniciais. Responderam que esses processos seriam favorecidos se os pais participassem com o acompanhamento das aprendizagens dos filhos, se fossem disponibilizados melhores recursos didáticos, práticas motivadoras que envolvessem os educandos, e ainda afirmam a necessidade de que os profissionais da educação sejam mais competentes, de os alunos serem mais interessados e os ambientes da escola mais adequados.

CONCLUSÃO

Ao final desse trabalho, algumas considerações precisam ser realizadas.

Após a leitura das referências teóricas aqui adotadas e da análise das respostas dos professores, através do questionário, conclui-se que o desafio de alfabetizar e letrar ainda é

uma questão necessária de estudo e de compreensão na educação, partindo da distinção dos conceitos às práticas pedagógicas.

Há décadas se discute sobre o assunto, e as questões sobre o fracasso escolar continuam. São muitos os discursos que afirmam que o nível de alfabetização apresenta um avanço considerável, mas na prática a percepção parece ser outra. As crianças que concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental prosseguem para os finais sem o desenvolvimento da competência leitora, conseqüentemente com dificuldades também na produção de textos, de modo que não atingem a aprendizagem desejável.

A escola precisa promover e desenvolver a alfabetização na perspectiva do letramento (alfabetizar letrando) desde a Educação Infantil. Os processos dessas aprendizagens devem estar claros para os professores e as práticas na sala de aula devem ser coerentes com os objetivos que devem ser almejados.

É necessário investimento em formações, capacitações e acompanhamento pedagógico, neste caso, para os professores da base – Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É necessário reconhecer que a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém indissociáveis, com sequências didáticas específicas e metodologias diversas, de forma que possam reverter esse quadro tão deficiente da aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sócio-linguística na sala de aula** – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CABRAL, M. L. A disciplina alfabetização e letramento do PROFLETRAS: reflexões sobre o conceito de letramento. **Revista Ensino Interdisciplinar** – Mossoró: UERN, v. 1, n. 02, 2015.
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.
- COLELLO, Silvia M. G. **Sentido da alfabetização nas práticas educativas** – Marília: Unesp, 2014.
- DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 38 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MICHELETTI, G., & Ignez, A. (1). A leitura na sala de aula: ainda um desafio. **Revista Desenredo – Passo Fundo: UPF**, v.10, n.1, p 31-52, 2014.
- ROJO, Roxane Helena R. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)
- SANT'ANNA, Vera Lucia Lins. A importância da leitura no desenvolvimento sócio-cognitivo da

- criança (4 a 8 anos). **Revista Pedagogia em Ação** – Minas Gerais: PUC, v.6, n.1, p. 117-140, 2014.
- SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar** – Fortaleza: Editora IMEPH, 2007.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- YIN, Robert k. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**, tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2006.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Aparecida Suiane Batista Estevam

Discente de Pedagogia - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
suianebatista@gmail.com

Beatriz Andrade dos Santos

Discente de Pedagogia - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
beatrizandradesantos2@gmail.com

Kaiza Maria Alencar de Oliveira

Suporte Pedagógico - Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC/RN
Docente da Educação Básica – Prefeitura Municipal de Paraná - RN
kaizaalencar@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho surge da necessidade de discutir a alfabetização enquanto um processo complexo, que envolve questões externas e internas a escola, requerendo de todos os envolvidos (sobretudo do alfabetizador) compreensão e atenção no que diz respeito as fases/etapas do processo da escrita em que as crianças se encontram, para só então traçar práticas de ensino coerentes que visem contribuir significativamente com o avanço do ensino e aprendizagem das crianças. Dessa forma, objetiva-se neste trabalho refletir sobre a alfabetização em uma perspectiva de letramento, bem como a necessidade de se entender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) na construção do conhecimento das crianças em fase de alfabetização oportunizando-as um espaço em que se possa fazer uso de sua espontaneidade e testar suas hipóteses, além disso, visa analisar escritas de crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da rede privada de ensino. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e para o embasamento teórico nos respaldamos nos conceitos de Alfabetização, Letramento e no SEA. Como resultados percebe-se o quanto é importante conhecer o SEA para compreendermos as diferenças na fase de escrita de cada criança e ajudá-la no seu desenvolvimento e que o processo de alfabetização não pode estar dissociado do letramento. Do que se conclui que é necessário que o professor conheça a fase de escrita de cada criança e possibilite um processo de aprendizagem em que todos possam ser alfabetizados de acordo com as suas necessidades e que essas práticas estejam revestidas do alfabetizar letrando.

Palavras-chave: Alfabetização. Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Leitura.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da alfabetização enquanto um processo complexo e multifacetado tem se intensificado entre pesquisadores e professores da área educacional em questão, isso porque, à medida em que há avanços e modificações na sociedade atual há também mudanças de concepções que envolve a educação.

Em vista disso, consideramos importante refletirmos no presente trabalho a alfabetização numa perspectiva de letramento, que visa ensinar aos aprendizes não só a codificar e a decodificar o a língua escrita, mas usá-la de forma útil, crítica e reflexiva em seu

cotidiano, dando a oportunidade das crianças testar suas hipóteses ao brincar com as letras e palavras sem o medo de ser repreendido pelo adulto que insiste em “taxar como erro” os avanços das crianças em cada etapa ou níveis de escrita que provavelmente estar passando ou passará.

Dessa forma, este trabalho é resultado das discussões realizadas durante a disciplina Teorias Linguísticas e Alfabetização e Alfabetização e Letramento ministradas no terceiro e quarto períodos, respectivamente, do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande – UERN e teve como objetivo refletir sobre a alfabetização em uma perspectiva de letramento, bem como a necessidade de se entender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) na construção do conhecimento das crianças em fase de alfabetização, oportunizando-as um espaço em que se possa fazer uso de sua espontaneidade e testar suas hipóteses, além disso, realizamos a análise de escritas de crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da rede privada de ensino.

O trabalho é uma pesquisa de campo norteada pela abordagem qualitativa, adotou-se a análise das atividades escritas como objeto de estudo para a construção dos dados empíricos. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseada nas reflexões de Soares (2010; 2011); (COLELLO, 2004) que entendem a alfabetização e letramento como dois processos distintos, porém indissociáveis, já que um necessita do outro para sua complementação; Morais (2012) e Emília Ferreiro (2001) que traz significativas contribuições acerca do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), compreendendo a produção da escrita como um avanço e como um espaço em que a criança tem a oportunidade de testar suas hipóteses. Dessa forma, consideramos a pesquisa bibliográfica como um meio de dar maior sustentabilidade naquilo que discutimos e aprofundamos durante o trabalho, pois como aponta (GONÇALVES, 2001, p. 65) a pesquisa bibliográfica é “[...] aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno”.

Para melhor compreendermos o processo de alfabetização e a produção da escrita das crianças que se encontram nessa fase, recolhemos nove (9) atividades do 3º ano de uma escola da rede privada de ensino que está localizada no município de Marcelino Viera – RN, construímos um gráfico. Para esse trabalho, escolhemos duas, das nove atividades recolhidas, para que pudéssemos identificar as diferenças existentes nas escritas das crianças de forma mais detalhada e apesar de estarem na mesma série e estudarem em uma mesma escola apresentam níveis de escrita diferenciados. Vale ressaltar que tais atividades são de etapas diferente, no que diz respeito a produção da escrita, fato intencional, para que assim

identificássemos os avanços de cada criança em relação a fase de escrita em que se encontravam e a importância do estímulo e prática leitora por terceiros, tendo em vista que as crianças sofrem mesmo que indiretamente influências do meio social onde estão inseridas.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

O processo de alfabetização tem sido bastante discutido pelos pesquisadores e estudiosos da educação, tendo em vista que em seu sentido restrito este processo era reconhecido apenas pelo domínio da mera aquisição do código escrito e das habilidades da leitura e escrita a serem desenvolvidas nas/e pelas crianças e ainda a transformação de grafemas em fonemas e vice-versa. Nesse contexto, constitui-se a alfabetização, como um processo mecânico de ordem passiva, que visa a decodificação e codificação da língua, não levando em consideração as habilidades cognitivas dos alunos. A alfabetização, é nesse sentido, um sistema fechado, no qual se prioriza os aspectos gramaticais (neste caso, mais relevantes do que a compreensão e a construção de significados no texto), além disso, considera a língua escrita como algo a parte que não tem nenhum vínculo com o cotidiano da criança (BRAGGIO,1992)

Nessa perspectiva, a alfabetização era concebida como um processo isolado, desvinculado da realidade social em que era produzida, além disso, desconsiderava as contribuições de outras áreas do conhecimento, o que contribuiu para que viesse a ser considerada como um processo complexo e multifacetado. Complexo por envolver um conjunto de habilidades e multifacetado por abranger outras áreas do conhecimento como as perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas que trazem consigo especificidades próprias.

A alfabetização assim como todos os níveis escolares pelos quais passamos durante a nossa carreira estudantil, sofre influências dos meios nos quais estamos inseridos, isso por que como afirma Soares (2011, p. 51) são as “[...] as propriedades, os atributos, as condições que constituem a qualidade da alfabetização ou do alfabetismo dependem do contexto histórico, social, econômico, político, cultural, educativo em que essas práticas ocorrem”, ou seja, a qualidade da formação humana pela qual passamos, é influenciada mesmo que indiretamente do espaço onde vivemos e/ou frequentamos. Por isso, a afirmação da escola enquanto ‘salvadora da pátria’ é recorrente até hoje, pois transferimos para a escola e sobretudo para o professor a responsabilidade (que deveria ser primeiramente da família) de educar o sujeito em todas as suas dimensões, porém é preciso ressaltar ainda, que o meio social, político,

econômico ou cultural pode até influenciar no processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes, mas jamais determinará.

Dessa forma, diante os avanços e exigências da sociedade, o conceito de alfabetização foi se modificando e o que até então era definido apenas pela aquisição da leitura e escrita, passou a reconhecer a importância da compreensão e expressão de significados por meio da escrita, que parte daquilo que a criança conhece para o que ela desconhece. Em face disso, Colello (2004) afirma que:

[...] aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em determinado contexto cultural (COLELLO, 2004, p. 10).

Nesse sentido, o ato de ler ultrapassa a mera decodificação, desafiando o aprendiz a utilizar a leitura e escrita como meio de expressão e comunicação, em que escrever e ler significa brincar com as palavras, esgotar tentativas e aprender com os seus erros.

A alfabetização neste caso, deveria ser um ciclo que abriria espaço para que a criança pudesse constituir-se desde cedo como um ser crítico e reflexivo, capaz de lutar por uma sociedade melhor, sendo um sujeito ativo, diferentemente de um processo em que visa apenas ensinar a criança a codificar letras e números e transferi-los para o papel, no qual o indivíduo é passivo quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente tornar-se incapaz de compreender a sociedade ao seu redor. Sobre isso, afirma Soares (2011, p. 36) “[...] ser alfabetizado deveria significar ser capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la”.

Tendo em vista essas discussões e desejos de mudança acerca da alfabetização, pode-se afirmar de acordo com os estudos de diversos pesquisadores, como Colello (2004), apontam que a partir da década de 80 as discussões na perspectiva de letramento começam a ganhar espaço na sociedade e então os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais passam a ser importantes e até decisivos (determinantes) para a prática da alfabetização, rompendo portanto, a ideia de que a sala de aula seria o único espaço de aprendizagem. Dessa forma, alfabetização e letramento, embora sejam processos distintos ambos se complementam, pois o primeiro precisa do último para a sua concretização.

O letramento é considerado por Soares (2010, p. 18) como o “[...] resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Desse modo, a autora compreende que, mais do que estar alfabetizado, isso é, ter o domínio da leitura e escrita é preciso saber exercer as práticas sociais que faz uso da leitura e escrita ao saber expor sua opinião de forma autônoma, crítica e consciente sobre determinado fato.

O letramento como processo sócio histórico que objetiva familiarizar os sujeitos com o uso das práticas sociais da língua escrita, isto é, tecer compreensões e expressar-se através da escrita tornou-se uma exigência da sociedade atual, já que saber ler e escrever não é mais suficiente haja visto a necessidade de entendermos e interpretarmos o que está a nossa volta com um olhar reflexivo. Com isso, consideramos a alfabetização sob a perspectiva do letramento como um grande desafio para os educadores; em contrapartida é uma prática que viabiliza uma aprendizagem ativa, participativa que se constrói coletivamente, no qual o aluno tem a oportunidade de expressar-se nos mais diversos contextos sociais de modo a construir significados.

PRÁTICAS DE ENSINO NO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA – SEA

Por muito tempo, o método tradicional baseado em atividades mecânicas e repetitivas foram essenciais no processo de alfabetização da criança, porém a partir das mudanças sofridas pela sociedade, tal método tornou-se insuficiente. Nessa perspectiva, Moraes (2012) traz uma discursão importante acerca de algumas atividades que podem ser adotados pelos educadores no ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para facilitar a compreensão por parte dos alunos no que diz respeito a assimilação dos princípios do SEA e a apropriação de suas convenções “grafema-fonema”, objetivando assim, a construção de uma aprendizagem significativa, em que o educando participa ativamente do processo de aprendizagem e da aquisição do sistema notacional da escrita.

Moraes (2012) expõe o processo de alfabetização como um processo complexo e que precisa envolver as crianças para que elas possam sentir que o processo de alfabetização não se restringe apenas em saber ler e escrever. Sendo assim, não aborda a alfabetização em sua perspectiva tradicional, que faz uso de métodos repetitivos, voltados para um processo mecanizado que defende a repetição e memorização como critérios para a aquisição do código da escrita-fala, mas como um processo que exige criatividade e que portanto deve usar métodos que envolvam a ludicidade e que objetive a concretização da aprendizagem do SEA e da leitura dos educandos de forma que estes possam participar ativamente da construção da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o educador deve planejar a sua prática pedagógica objetivando a aquisição dos princípios da prática alfabetizadora por parte dos alunos e isso poderá ser possível por meio de atividades que envolvam a ludicidade e que consequentemente possibilitem aos alunos o alcance de tais objetivos.

De acordo com Moraes (2012) a perspectiva didática construtivista seria um dos “instrumentos” que poderiam promover uma aprendizagem baseada no “alfabetizar letrando”, tal perspectiva didática, explica de forma geral o que é a escrita alfabética e como os indivíduos se apropriam dela, além de desafiar a escola a pôr em prática certos princípios de ordem filosófica.

A perspectiva construtivista, tem por objetivo maior construir uma aprendizagem que forme pessoas críticas-reflexivas, conscientes de seus direitos e deveres; objetiva também, formar pessoas criativas, emancipadas, capazes de formular seus próprios conceitos, que criam e recriam conhecimentos e formas de expressão e não “sujeitos” reprodutores de conhecimento, que repetem de forma mecanicista os conhecimentos que lhes foram repassados e por fim, desafia os professores a respeitarem as singularidades e os ritmos de aprendizagem das crianças, para que assim possa haver a promoção da alfabetização na perspectiva do letramento. Sobre tais ritmos diferenciados, pode-se afirmar de acordo com Moraes (2012), que o conhecimento sobre o SEA não surge simplesmente do ambiente externo aquela a criança está exposta, mas é fruto dos avanços que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios. Entretanto, é preciso ressaltar que, é da instituição a responsabilidade de contribuir com a formação dos professores para que estes possam desenvolver um trabalho significativo em vistas uma educação de qualidade.

A teoria proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) aponta as seguintes fases que as crianças podem passar em seu processo de produção da escrita: fase pré-silábica, silábica, silábico-alfabético e alfabética. Sendo a fase pré-silábica a fase em que a criança “[...] ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora [...]” (MORAIS, 2012, p. 55), isto é, a criança ainda não descobriu que a escrita sequencia aquilo que falamos; A escrita da criança que encontra-se no período silábico ou fase silábica, de acordo com Ferreiro (2001), sofre uma evolução até a criança atender à exigência de que é preciso colocar uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem haver a repetição de letras; O período silábico- alfabético segundo Moraes (2012, p. 63) configura-se não somente “[...] como um ‘período de transição’, mas como um período de grande aprendizado das correspondências grafema-fonema [...]” e a fase alfabética que corresponde não somente ao

conhecimento dos valores sonoros das letras, mas o automatismo em vistas o desenvolvimento da leitura e escrita, que por sua vez, não estão isentos de erros ortográficos.

Em face disso, é importante esclarecer que o intuito da discussão não é apontar uma melhor forma de ensinar ou uma metodologia específica para alfabetizar, pois a escolha da teoria que embasará a prática pedagógica do educador dependerá de inúmeros fatores que podem ser de ordem externa ou interna à sala de aula, incluindo as ideologias e a concepção de educação que a escola possui.

Sendo assim, a base de sustentabilidade teórica incorporada pelo educador deve estar atenta as necessidades da prática pedagógica e as reais condições para o seu desenvolvimento, o que cabe nos questionarmos: quando devemos iniciar o ensino de escrita alfabética? Segundo Moraes (2012. p. 116) “[...] a apropriação do SEA não é uma questão maturacional, regulada por um relógio biológico, mas depende das oportunidades vividas dentro e fora da escola [...]”. Ou seja, a escola pode iniciar o ensino do SEA desde o final da educação infantil, ofertando as crianças um ensino que as permitam conviverem e desfrutarem por meio das brincadeiras, a dimensão sonora e gráfica das palavras. Além disso, é importante destacar, que esse convívio deve ser diário, pois somente assim, as crianças estarão inseridas em um espaço promotor de práticas de leitura e produção de textos escritos, apesar de ainda não compreenderem o valor convencional das letras que quando juntadas formam sílabas e estas por sua vez, correspondem aquilo que falamos.

UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DO SEA EM UMA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A habilidade da leitura e escrita ultrapassa os limites da codificação e decodificação da língua escrita, pois de acordo com Colello (2004) o ato da leitura e escrita não dependem somente da habilidade da criança em juntas as sílabas e decodificar a palavra escrita, mas antes disso, seria necessário compreender o funcionamento da língua e a forma como é usada nos espaços sociais. Pensando nisso, compreendemos que o professor deve proporcionar a criança o contato com diferentes tipos de textos e sem censura, permiti-la testar suas hipóteses de escrita sem medo de ser repreendida.

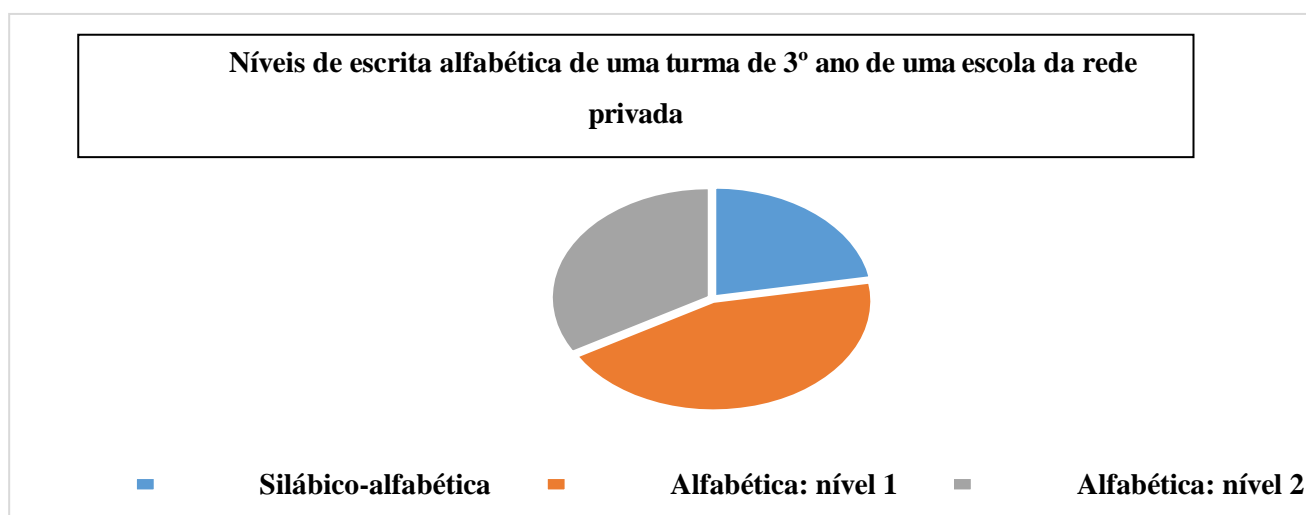
Para melhor entendermos esse processo complexo e que ocorre de forma diferenciada para cada criança, recolhemos nove escritas no 3º ano de uma escola da rede privada de ensino que está localizada no município de Marcelino Viera/ RN. Como toda escola, recebe um público variado seja em termos de constituição familiar, econômicos, culturais, políticos

ou religiosos. Ao recolhermos tais atividades, realizamos uma análise crítica voltada para as etapas de produção da escrita que cada criança pode passar em seu processo de alfabetização, baseados nos trabalhos de pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986). A atividade escrita recolhida, propunha que as crianças realizassem a produção de um texto a partir das imagens já expostas na folha de atividade. Consideramos tal proposta bastante significativa, haja visto que estimula a imaginação e aguça o senso criativo da criança, dando-lhes oportunidade de brincar com as palavras para formular uma ideia e testar suas hipóteses na escrita.

Ao realizarmos a análise das atividades, concluímos que duas (2) das crianças encontram-se no período silábico-alfabética e mesmo podendo nesta fase, estar distante da escrita convencional no que diz respeito ao domínio das regras e particularidades do sistema notacional da escrita, as crianças já compreendem o valor sonoro de cada letra.

Nessa perspectiva, representamos no gráfico abaixo as duas etapas de produção da escrita em que as crianças se encontram, sendo duas (2) escritas silábico-alfabética e sete (7) escritas alfabética. Entretanto, as crianças que encontram-se na fase alfabética, apesar de estarem em um mesmo período, apresentam níveis de desenvolvimento diferentes. Dessa forma, construímos o gráfico a partir dos seguintes critérios: fase silábico-alfabética apresenta uma escrita com avanços no que diz respeito a necessidade de pôr mais letras para a palavra a ser escrita, mas que ainda precisa avançar; Alfabética: nível 1 representa uma escrita com poucos erros ortográficos e que faz uso considerável da criatividade e a escrita Alfabética: nível 2 seria o “intermediário”, no qual apresenta-se alguns erros ortográficos e um menor desenvolvimento da criatividade.

Gráfico 1: Níveis de escrita alfabética



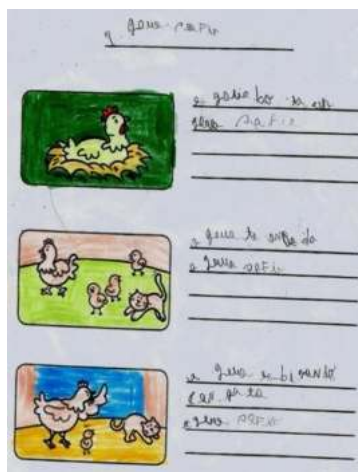
Fonte: produzido pelas pesquisadoras

Para melhor refletirmos sobre esse processo que aparentemente é concebido como simples, mas que na verdade é complexo e que envolve fatores internos e externos as crianças, e como ressalta Soares (2011) sendo o contexto histórico, social, econômico, político e cultural, propriedades que definem mesmo que indiretamente, a qualidade do processo educativo do aprendiz, escolhemos duas (2) atividades dentre as nove (9) recolhidas, sendo uma (1) da fase silábico-alfabética e uma (1) da fase alfabética nível 1, para estabelecermos diferenças entre os níveis de desenvolvimento da escrita das crianças.

Na *Atividade 1*, a escrita em análise, encontra-se na fase silábico-alfabética, fase esta que de acordo com Morais (2012), configura-se não apenas como uma transição de uma etapa para outra etapa, mas um momento em que a criança aprende as correspondências grafema-fonema. Nessa fase, a criança escreve com dificuldade, mas consegue expressar-se a partir da escrita e apesar de não escrever gramaticalmente correto, reconhece que é preciso colocar mais letras para escrever e não mais uma letra para cada sílaba.

Na construção de suas ideias na *Atividade 1*, a criança sempre enfatiza o nome da galinha no final, a galinha Sofia, também título de sua produção. Nesse caso, se o professor, exigir da criança o uso correto da ortografia, pontuação, acentuação e tantos outros requisitos tornará o caminho da criança ainda mais longo e penoso a se percorrer, portanto, o educador deve motivar o sujeito em formação em vista a construção do conhecimento, mostrando-o que os erros são tentativas que nos levam ao acerto, pois conforme aponta Colello (2004) tais erros são considerados como construtivos, espontâneos e necessários para a efetivação da construção do conhecimento, sendo o aluno um sujeito ativo e participativo em seu processo de aprendizagem.

Atividade 1: A galinha Sofia



Fonte: Material recolhido durante a pesquisa de campo pelas pesquisadoras

A criança da *Atividade 1* formula o seu texto da seguinte forma:

A galinha bota ovo.
A galinha Sofia.
A galinha está olhando.
A galinha Sofia.
A galinha está brigando com o gato.
A galinha Sofia.

Sendo assim, conforme apresentado na *Atividade 1*, a criança descreve as cenas apresentadas em poucas palavras e com dificuldade, mas apresentando os avanços da fase em que se encontra: fase silábico-alfabética, portanto, realiza a atividade demonstrando a todo tempo dedicação e esforço em dar o seu melhor, requisito a ser considerado pelo professor alfabetizador.

Na *Atividade 2*, a criança usa a sua criatividade ao construir a narrativa, conseguindo chamar a atenção do leitor e prendê-lo a seu texto, à medida que brinca naturalmente com as palavras consegue transcender a ideia de descrição do que se vê, já que usando a sua imaginação cria uma história lógica, com ações determinadas e alternativas cabíveis aos problemas apresentados, vejamos:

Atividade 2: A Galinha e o Gato (Estreando amanhã nos cinemas)



Fonte: Material recolhido durante a pesquisa de campo pelas pesquisadoras

A criança na *Atividade 2*, narra a sua história da seguinte maneira:

A galinha Chiquinha era uma galinha muito calma. Botando seus ovos. Seus filhos estavam brincando no quintal ela estava muito preocupada com aquele gato da vizinhança de comer os pintinhos. Ela foi olhar mais não tinha nada, e então o gato veio de [...] e comeu os pobres pintinhos. A galinha ficou preocupada com os pintinhos, então foi olha de novo e o gato já tinha comido dois. E a galinha procurou o gato no tribunal do Galo corocóco... e ouve um julgamento e o gato foi preso por sete anos e a galinha teve mais pintinhos e viveram felizes

para sempre.

Ao fazermos a leitura na íntegra (na imagem em que há o registro original) da *Atividade 2*, perceberemos alguns erros ortográficos, mas como discute Morais (2012) escrever ao alcançar essa fase é estar cercada por esses erros, que são comuns e que farão com que a criança reflita e conseqüentemente avancem em seu processo de ensino e aprendizagem.

Em face disso, questionamos: por que crianças que estão em uma mesma série apresentam níveis de desenvolvimento na escrita diferentes? A sala de aula é um ambiente heterôgêneo, cada sujeito tem suas particularidades que os diferenciam uns dos outros e isso, faz com que percebamos que devemos estar atentos a esses ritmos diferenciados, não negligenciando a criança e a condenando por estar “menos adiantada” que a outra, pois cada um possui o seu ritmo de apropriação da escrita, que acontece de forma espontânea, mas que deve ser estimulado pelo educador através de práticas de ensino que visem desenvolver não só a habilidade de leitura e escrita da criança, mas permiti-la criar, testar seus conhecimentos seja a partir de atividades de escrita espontânea, seja através do jogo ou de outras atividades lúdicas, pois como afirma Soares (2012) os educadores e todo o corpo que integram o espaço escolar, seja os funcionários ou os formuladores das políticas educacionais, devem levar em consideração que o ritmo de apropriação do SEA depende qualitativamente das práticas de ensino desenvolvidas pela escola, o que acaba por refletir diretamente no processo de ensino-aprendizagem da criança.

CONCLUSÕES

Ao considerarmos o processo de alfabetização como complexo e envolto de um contexto social que é específico de cada criança, precisamos enquanto alfabetizadores promover em sala de aula, a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem, para que conseqüentemente apropriem-se da leitura e da escrita e ao reconhecer a necessidade de envolver o letramento nessa fase de desenvolvimento, através de atividades que possam despertar nos educandos o desejo de aprender sempre mais.

É necessário ainda, que o professor proporcione aos educandos durante seu processo de desenvolvimento, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e de seus princípios, além de simultaneamente desenvolver no aluno a capacidade de realizar a leitura e a escrita de forma competente e autônoma dos diversos gêneros textuais existentes na sociedade. Ou seja, ao alfabetizar letrando o professor cria situações de aprendizagem para

que os alunos se apropriem da língua escrita e tenham a oportunidade de empregá-la nas diversas situações cotidianas existentes em seu meio social.

Para que isso aconteça, é preciso que o professor conheça cada aluno, visto que cada criança, apesar de ter a mesma idade, estudar na mesma série e escola desenvolve-se de maneira diferente. Isso porque, cada criança possui seus traços, suas marcas, seus estímulos; carrega em si, ideologias, crenças e culturas; está situada em um seio familiar cuja constituição é única (inserida em um contexto social que se diferencia do outro), o que quer dizer, que tudo isso, direto ou indiretamente reflete em sua forma de ver o mundo, de arriscar, de testar suas hipóteses, seja na leitura ou na escrita, isto é, reflete decididamente em seu processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização:** da concepção mecanicista sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.
- _____. **Alfabetização e Letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ALFABETIZAR LETRANDO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE

Jecélia Marilena da Silva Cunha
Graduada no Curso de Pedagogia-Universidade Federal do Pará
jecelia_atm@hotmail.com

Wagner Rafael Dias Alves
Graduado no Curso de Educação Física- Faculdade (FALBE) Albert Einstein
rafabrawn_vip@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo evidenciam-se os resultados de uma pesquisa que, objetiva conhecer a perspectiva docente acerca das propostas educacionais sobre alfabetizar letrando. Essas propostas educacionais foram repassadas aos docentes alfabetizadores por meio dos programas de formação continuada, ofertadas pelo PNAIC. A pesquisa de abordagem qualitativa teve como lócus uma escola no município de Altamira-PA. Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados a entrevista com roteiros pré – definidos e observações do cotidiano escolar. Quanto aos resultados da investigação podem-se registrar: que as formações continuadas têm contribuído orientando e subsidiando o docente nesse contexto atual, no qual se insere o processo de alfabetizar. Quanto ao professor registra-se que o mesmo, compreende essas propostas, utilizando-as no cotidiano escolar, entretanto esses saberes adquiridos os formaram em profissionais capazes de por meios próprios inovar, criar e promover adaptações de acordo com as necessidades de seus discentes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Alfabetizar Letrando. Perspectiva Docente.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos houve mudanças no perfil socioeconômico e educacional no Brasil, conseqüentemente, também houve mudanças no ingresso da criança na educação básica. A inclusão do 9º ano foi eixo de diversas discursões referentes ao processo de ensino aprendizagem, pois modificou a entrada das crianças no ensino fundamental, passando a ingressar com 6 anos de idade no 1º ano (antiga alfabetização), sendo assim, o processo de alfabetização com essas mudanças passou a não mais se delimitar em uma única série, ampliando esse processo para os três primeiros anos do ensino fundamental: 1º, 2º e 3ºano (ciclo de alfabetização).

Diante de tais transformações curriculares, o professor se deparou com novos questionamentos, em busca de compreender acerca da alfabetização, internalizando-o como um processo gradativo de aprendizagem. Sendo que, muitos docentes passaram a enxergam esse período alfabetizador como “desafiador”.

O professor tem um papel significativo para a formação de uma cultura letrada, pois está diretamente e diariamente com o aluno, sendo imprescindível que o mesmo atue como mediador nesse processo de aprendizagem. Portanto entende-se que é imprescindível que o professor compreenda de forma coesa e clara acerca das propostas educacionais: de alfabetizar letrando. Diante de tal realidade o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, para alcançar seus objetivos, formam os professores para Alfabetizar na perspectiva de letramento, repassando aos docentes Alfabetizadores metodologias para que sejam exercidas no dia a dia com os alunos.

Partindo dessa realidade educacional no qual o processo de alfabetização se insere hoje, a pesquisa é norteada pelo seguinte questionamento: como os professores compreendem e atuam frente às propostas educacionais repassadas pelas formações continuadas acerca de alfabetizar na perspectiva do letramento?

Em decorrência das mudanças ocorridas no currículo escolar nos últimos anos, faz-se necessária uma análise de como o professor compreende essas mudanças, portanto o objetivo deste estudo é conhecer a opinião docente acerca das propostas educacionais que lhes foram transmitidas nas formações continuadas sobre alfabetizar na perspectiva do letramento.

Para alcançar o objetivo principal pretende-se contextualizar acerca do processo de alfabetizar e letrar simultaneamente, conhecer a atuação docente conforme as propostas metodológicas repassadas pelo programa de formação continuada - PNAIC, e compreender como o docente atua frente à proposta de alfabetizar e letrar simultaneamente.

Para alcançar os objetivos propostos realizou-se uma pesquisa empírica em uma escola pública no município de Altamira-PA, nas turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

ALFABETIZAR E LETRAR: PROCESSOS SIMULTÂNEOS

De acordo com Magda Soares (2004b, p. 14-15) “[...]no período da concepção tradicional de alfabetização”, ou seja, por meio de métodos analíticos e sintéticos, tinha-se a alfabetização e o letramento como processos independentes. Pois nesse período, a alfabetização era compreendida unicamente como – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação. O letramento por sua vez era tido como – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, o convívio com tipos e gêneros variados textos. Nesse contexto tradicional do ensino da leitura e da escrita, o processo de alfabetização precedia o letramento, porém na concepção atual de

educação, a alfabetização não precede o letramento, pois se compreende que os dois processos são simultâneos, ou seja, devem ocorrer juntas.

Para Soares (2003, p. 16) no processo de aprendizagem da leitura e escrita, o codificar e decodificar são elementos essenciais, porém não se delimita só a isso, pois a autora caracteriza esse período de formação como um processo complexo e amplo.

O acesso (entrada) do indivíduo ao mundo da escrita se dá por duas vias: a primeira por meio do alfabetizar: “[...] aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.)” e a segunda por meio do letrar: “[...] desenvolver as práticas de uso dessas técnicas, nas mais variadas situações sociais.” Soares (2003, p. 16). A autora ainda enfatiza que nesses dois processos, um não vem antes do outro, pois ambos devem ser inseridos juntos no contexto escolar.

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47).

O letramento deve ser inserido desde o processo inicial da leitura e escrita, visando o pleno desenvolvimento do aluno, formando pessoas capazes de comunicar-se mesmo diante de diversos contextos sociais que irá se deparar no decorrer de sua vida. Portanto entende-se que apesar de distintas e de que, cada termo tem sua especificidade, alfabetizar e letrar devem ser inseridos juntos no contexto inicial da leitura e escrita.

Ressalta-se ainda, o papel significativo do professor frente a essa proposta de atuação: alfabetizar e letrar. De acordo com Santos (2007, p. 98), o docente deve ter domínio sobre o assunto, para poder propiciar aos seus alunos situações que resultam na aprendizagem. Tarefa essa, complexa para o docente, pois há décadas atrás, o processo de alfabetização tinha por prioridade, ensinar a ler e a escrever. Atualmente com a perspectiva de alfabetizar letrando, faz-se necessário que o aluno também saiba dominar as habilidades de leitura e escrita, sabendo como utiliza-las nas mais diversificadas situações.

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético (SANTOS, 2007, p. 98).

Sendo assim, alfabetizar e letrar são processos que devem ocorrer juntos. Porém por se tratar de uma tarefa complexa e árdua, fez-se necessário capacitar o corpo docente para atuar frente a essa nova proposta de ensino.

ATUAÇÃO DOCENTE NA PROPOSTA DO PNAIC

[...] a finalidade de qualquer programa de formação deve ser proporcionar ao professor saberes que o permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional (BRASIL, 2015 p. 11).

Nos encontros de formação continuada pretende-se proporcionar subsídios para que os docentes compreendam acerca do alfabetizar na perspectiva do letramento. Disponibilizando aos professores um embasamento teórico acerca do assunto, também proporcionando atividades que contribuam, para que o docente compreenda essa nova perspectiva de ensino. Pois o PNAIC pretende formar profissionais para que possam, por meios próprios, planejar suas aulas alfabetizadoras dentro da perspectiva do letramento, a partir da realidade educacional em que estão inseridos.

Os objetivos dos cursos são formar professores, contribuindo para que possam:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;

[...] 6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL 2012, p. 31).

De acordo com Brasil (2015 p. 21), “[...] o PNAIC não propõe um método específico, ele apresenta aos docentes varias sugestões metodológicas para subsidiarem o professor”. Além da atuação docente na perspectiva do letramento, as formações continuadas objetivam formar professores para que possam:

- Propiciar um ambiente que favoreça a aprendizagem das crianças;
- Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Planejando aulas dinâmicas e significativas para os discentes.
- Compreender a importância da inserção da literatura infantil no cotidiano escolar,
- Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiências e distúrbios de aprendizagens.

- Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

O PNAIC compreende que para a formação de leitores e escritores competentes é necessário que o aluno seja inserido em um contexto de ensino/aprendizagem que lhe propiciem uma interação com diferentes gêneros textuais. Também ressalta a importância de oportunizar ao aluno à autonomia de produzir seus próprios textos, visando promover o hábito e o gosto, superando desta forma a leitura e a escrita, apenas para o fim de aprender a ler e escrever, isso significa “dar sentido, dar significado” para as produções realizadas no âmbito escolar.

Mas, e quando o aluno está na fase inicial do processo de alfabetização, no qual ainda não domina a escrita alfabética?

Em uma situação de aprendizagem em que, os alunos ainda não dominam o sistema de escrita alfabética, faz-se necessário que o docente atue como mediador, propiciando a esses discentes situações de interação com a leitura e a escrita. Conforme Santos (2007, p. 98) o professor pode realizar a leitura de diferentes gêneros textuais e, ou, registrar por escritos os textos produzidos oralmente pelos alunos. Pois a autora relata que os docentes não podem deixar que os alunos produzam escritos ou tenham acesso ao acervo literário apenas quando dominarem o sistema de escrita. Sendo imprescindível que desde o processo inicial da alfabetização seja promovida essa interação, fazendo com que a criança reflita sobre o sistema de escrita de modo que a mesma possa compreender seu funcionamento.

Enfim, de acordo com o PNAIC, seus encontros de formação continuada não visam adestrar o docente para reproduzir métodos e técnicas, mas sim forma-los para que sejam capazes de por meios próprios planejar e ministrar suas aulas na perspectiva do letramento, partindo da realidade e do contexto educacional a qual estão inseridas.

Entretanto alguns autores que analisaram o Pacto (documentos, referenciais teóricos e os cadernos de formação continuada), acreditam que o PNAIC não tem desempenhado apenas o papel pedagógico, mas sim, tem funcionado camufladamente como uma forma de controle do governo Federal sobre o trabalho docente.

No que se refere à formação continuada de professores é preciso que se torne uma política de Estado e não de Governo, que se manifesta pela descontinuidade e pela tendência utilitarista, tendo em vista que está intimamente relacionada à busca de melhores resultados nas avaliações, por meio da mensuração de notas, nesta análise configurada como Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (LUZ, 2017, p. 12).

O autor acredita que a formação continuada aponta para uma tendência utilitarista da formação, pois surgiu em decorrência da pretensão de obtenção de resultados satisfatórios na prova do INEP. Portanto a avaliação é utilizada como instrumento de controle e como ferramenta para aumentar o profissionalismo e o desenvolvimento escolar.

COMPREENDENDO ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DOCENTE OS PROCESSOS SIMULTÂNEOS: ALFABETIZAR E LETRAR

Iniciou-se o processo de observações e coletas de dados com 5 docentes de uma escola pública no município de Altamira-Pa, que atuam do 1º ao 3º ano no ensino fundamental (ciclo alfabetizador). No período entre 14 de novembro de 2016 a 30 de abril de 2017. Entretanto a pesquisa concluiu-se com a entrevista de apenas 3 docentes, identificadas neste artigo como: P1, P2 e P3.

Os professores relataram que foram muitas as contribuições proporcionadas pela formação continuada disponibilizadas pelo PNAIC. Descreveram melhoras e modificações nas metodologias, nas avaliações, até mesmo no relacionamento professor/aluno, enfim avanços em todo o contexto que envolve o processo de ensino /aprendizagem.

Uma das docentes relatou que antes de participarem das formações continuadas, muitos profissionais se acomodavam no tradicionalismo, sem buscar o diferencial, sem inovar, resultando na ausência de atividades que despertassem o interesse do aluno.

Estávamos no tradicionalismo, que seguia todo ano, e o PNAIC quebrou isso, tirou o professor do comodismo, e levou o professor a trabalhar mais, porém englobando tudo, melhorando o relacionamento aluno e professor. (P2, 2017).

Esta mesma docente cita como exemplo a prática da leitura em sala de aula, descrevendo o quanto se tornou mais atrativo e prazeroso para os alunos o momento da leitura, exercitando a criatividade e a imaginação.

A questão da leitura chamou a atenção da criança, porque por exemplo: antes, a gente não fazia aquela leitura para a criança da história continuada, que consisti em não lê o livro todo de uma vez, ou seja, lê uma ou duas partes hoje e depois só amanhã, ou em outro dia. Isso já cria no aluno uma curiosidade. É mais trabalhoso, mas veio um despertar pra eles e um despertar pra gente. (P2).

Para a formação de pessoas letradas no seio escolar, é imprescindível que seja oportunizado aos alunos a interação com diferentes gêneros textuais baseados em contextos diversificados de comunicação, e cabe à escola mediar essa interação. Resultando na formação de pessoas com autonomia para lidar com os mais diversificados contextos sociais de leitura e escrita.

O acesso aos diferentes gêneros discursivos contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõem seus grupos de referência (BRASIL, 2012, p. 26).

Em relação aos gêneros textuais observou-se que a escola tem um acervo bem diversificado na sala de leitura, e são bastante utilizados no cotidiano escolar. Dentro das salas do primeiro ao terceiro ano tem um “cantinho da leitura”, uma mesa pequena com livros e revistas diversificadas.

Observou-se que professores utilizam metodologias que lhes foram repassadas através dos programas de formação continuada, muitas das atividades/jogos lúdicos utilizadas no cotidiano escolar foram diretas ou indiretamente fruto das formações.

Porém observa-se ainda que todos os docentes sempre relatam pontos positivos, e em vários momentos quando questionados ou indagados sobre as atividades, brincadeiras, ou sobre metodologias que foram utilizadas nas aulas, sempre se amparam (citam) os encontros de formação continuada, abrindo assim um viés de questionamentos:

Em algum momento esses docentes se questionam ou pesquisam em fontes/matérias além das que lhes são disponibilizadas nas formações continuadas?

Busca-se aqui deixar uma reflexão aos docentes para que os mesmos continuem na busca incessante pelo conhecimento, absorvendo apenas aquilo que venha a contribuir para sua formação enquanto profissional. Contudo não se deixe moldar a um ser que apenas reproduz metodologias, perdendo sua identidade e sua criticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização, há décadas passadas, tinha-se por prioridade ensinar a ler e a escrever, porém atualmente, também se fez necessário que o aluno saiba dominar as habilidades de leitura e escrita, sabendo como utiliza-las nas mais diversificadas situações. E, o professor não estava preparado para atuar nessa nova perspectiva de alfabetizar e letrar

simultaneamente, necessitando assim de políticas públicas que intervissem. Portanto as capacitações do PNAIC foram uma necessidade, para melhoria na educação.

Mediante as observações de campo e através dos relatos nas entrevistas, percebe-se que as formações continuadas têm contribuído orientando e subsidiando o professor nesse contexto atual, no qual se insere o processo de alfabetizar. Entretanto também observou que há professores que infelizmente se limitam a absorver apenas o que é repassado nas formações continuadas, alienando-se, deixando de exercitar a criticidade.

Conclui-se que as sugestões metodológicas repassadas pelo PNAIC, são em sua grande maioria utilizadas no cotidiano pelos docentes. Esses saberes adquiridos contribuíram na formação de alguns profissionais capazes de por meios próprios modificar, fazendo adaptações, criando e inovando conforme a realidade e a necessidade do ambiente educador no qual estão inseridos.

Entretanto, é imprescindível ressaltar que o docente deve constantemente realizar o exercício de reflexão, analisando essas propostas metodológicas que lhes são repassadas, para não se tornar um mero reprodutor dessas propostas. Ele deve exercitar sua criticidade para não ser moldado pelas formações continuadas, assim preservando sua própria identidade docente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela Alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf>. Acessado em: 30-10-2016
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador : caderno de apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>. Acessado em: 15-10-2016
- KLEIMAM, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>> Acessado em: 28-10-2016
- LUZ. Iza Cristina Prado da. **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e a avaliação nacional da alfabetização (ANA) em análise**. 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_465.pdf>. Acessado em: 17-10-2017
- SANTOS, Carmi Ferraz e Márcia Mendonça. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1 ed., Ireimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf>.
Acessado em 23-10-2016

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004b No 25°. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acessado em: 02-11-2016

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2009.

_____. **A reinvenção da Alfabetização**. PRESENÇA PEDAGÓGICA • v.9 n. 52 •

jul./ago. 2003. Parte de palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação “Sexta na Pós”. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reinvencao-alfabetizacao.pdf>>. Acessado em: 05-07-2017

ALFABETIZAR NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: CONCEITOS, ESCOLA E INCLUSÃO SOCIAL

Bruna Pereira de Lima
Graduanda em Pedagogia – UFC
brunalimabj@gmail.com

Igor Gouveia Maia
Graduando em Pedagogia – UFC
igor_maia20.7@hotmail.com

Claudiana Maria Nogueira de Melo
Professora efetiva da Faculdade de Educação (FACED) – UFC
claudianamelo.ed@gmail.com

RESUMO

Entender os conceitos de alfabetização e de letramento no Brasil em suas diferentes dimensões é o objetivo que levou a produção deste trabalho. A presente pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo bibliográfico, uma interpretação do viés político e ideológico do alfabetizar na perspectiva do letramento, combater práticas de ensino que colaboram para o controle social e que estão enraizadas nos sistemas de ensino-aprendizagem. Nessa direção, consideramos necessária uma abordagem histórica para compreender de forma sistêmica como as práticas educativas na escola interferem na dinâmica social e vice-versa. Inferimos que as práticas escolares ainda estão distantes do cotidiano social mais amplo, como se a escola estivesse fora desse contexto, não considerando as singularidades sociais, econômicas, culturais. Um modelo de formação de massa que tem como objetivo a adaptação do sujeito ao modelo econômico vigente.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas. Escola. Sujeito.

INTRODUÇÃO

Entender os conceitos de alfabetização e de letramento no Brasil em suas diferentes dimensões é o objetivo que levou a produção deste trabalho. Buscamos construir o corpo do texto à luz das contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2000), Soares (2004) e Melo (2012). Enviesado nessas perspectivas, o estudo a seguir intenciona, de forma breve, discutir referidos conceitos considerando o contexto social, cultural, educacional e econômico.

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo bibliográfico, pois não consideramos ser possível analisar qualquer parte da orbe educacional e não levar em consideração a sua subjetividade. Como disse Minayo (1994) quando pensamos qualitativamente estamos preocupados "com um nível de realidade que não pode ser quantificado". Ainda de acordo com esta autora, "a abordagem qualitativa aprofunda-se no

mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994). Dessa forma, não poderíamos falar de alfabetização e letramento sem refletir sobre os impactos sociais e humanos. Nessa direção, consideramos necessária uma abordagem histórica para compreender de forma sistêmica como as práticas educativas na escola interferem na dinâmica social e vice-versa.

O desafio de pesquisar tal temática nos foi colocado no percurso da graduação em Pedagogia na disciplina de Letramento e Alfabetização da Faculdade de Educação/UFC em 2017.2. Orientados pela docente da disciplina que também compõe a autoria desse trabalho, interpretamos o viés político e ideológico do alfabetizar na perspectiva do letramento para combater práticas de ensino que colaboram para o controle social e que estão enraizadas nos sistemas de ensino-aprendizagem. Visto que percebemos a existência de uma educação mercadológica, pensada para manipulação e não uma formação emancipatória do homem enquanto ser social.

Sob tal atenção, procederemos a seguir, à discussão desses conceitos à luz de nossas intenções de reflexão já expostas.

DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO

O conceito e as práticas da alfabetização no Brasil historicamente vêm passando por mudanças frente aos avanços teóricos conquistados e às diversas demandas enfrentados no país. Mortatti (2000) apresenta um pouco desses momentos históricos que envolvem a discussão do ensino da leitura e da escrita buscando compreender as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Entre 1890 e 1970 destacaram-se nas discussões sobre o tema o aspecto metodológico da alfabetização, limitados apenas em métodos de ensino da leitura e escrita. Até então, a escrita era vista como um código de transcrição, por essa razão a decodificação e a codificação eram os principais objetivos do ensino da língua na escola. Para tanto, duas aplicações se evidenciaram nesse período: os métodos sintéticos e os analíticos.

Esse primeiro momento, até o final do império brasileiro, se tratando do ensino da leitura, constitui-se como um período em que o trabalho da leitura e da escrita contava com pouco material de apoio pedagógico específico, assim como ambientes escolares desfavoráveis e com poucas exigências sociais em leitura. As cartas do ABC era o recurso mais recorrente e popular da época. Com letras do alfabeto nas distintas formas (maiúscula, minúscula, manuscrita, impressa) e valorizando práticas do método sintético (soletração,

silabação e fônico) a leitura e a escrita eram trabalhadas com forte apelo à memorização, à repetição, seguindo a lógica do trabalho com palavras descontextualizadas (MORTATTI, 2000).

O segundo momento, é visto com um período de ampliação do método analítico, nesse momento as questões didáticas vão estar em evidência, atreladas as questões de natureza psicológicas e de maturação biológica. Nesse período também ocorreu o avanço do mercado editorial na elaboração de grandes impressos de cartilhas, gerando uma espécie de disputa partidária dos que vislumbraram uma nova possibilidade no novo método analítico e os adeptos tradicionais dos métodos sintéticos (MORTATTI, 2000).

Mortatti (2000) fala que por volta de 1920 passamos pelo terceiro momento histórico da alfabetização. Com a autonomia didática regulamentada no ano supracitado, pela proposta de Reforma de Sampaio Dória, o surgimento de atividades didáticas que uniam características dos métodos sintéticos e analíticos passam a ser utilizadas em escolas. O principal destaque desse período é a conciliação mista dos métodos em decorrência das novas bases psicológicas de alfabetização, em especial teóricos interacionistas, com foco na aplicação de testes para medir o grau de maturidade para a leitura e a escrita das crianças, e que seu diferencial é abordado inicialmente em trabalhar a palavra e posteriormente, valores fonéticos menores, por letras.

Nesses três momentos históricos abordados por Mortatti (2000) percebemos que o aspecto subjetivo da aprendizagem do sujeito, ainda não era levado em consideração, às práticas pensadas de acordo com o grau de maturidade do sujeito, apontavam a direção e a forma de como o ensino devia ser feito e há quem era destinado.

Outro momento inicia-se na década de 1980, que culminou e significou uma transformação conceitual acerca da aprendizagem da linguagem escrita. A efervescência das teorias construtivistas, como a da epistemologia genética proposta por Jean Piaget, assim como as contribuições da teoria linguística de Noam Chomsky serviram de base teórica para os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky na elaboração da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, que redimensionou as discussões e pesquisas na área da alfabetização da época. Nesse momento de mudança paradigmática as análises se deslocam do “como ensinar?” para o “como se aprende?”. A criança é vista como sujeito cognoscente, ou seja, um sujeito que procura obter conhecimento. Essa mudança acontece pela inserção de estudos construtivistas nas escolas, que impulsionou o debate e a prática da alfabetização ao avanço, reconhecendo a dimensão humana e social dessa prática educativa. Isso porque, a psicogênese da língua escrita evidenciou o pensamento das crianças sobre o sistema de escrita alfabética,

por esse motivo a aprendizagem da leitura e escrita deixou de ser apenas uma questão de códigos ou um ato mecânico como era pensado.

Nesse momento histórico alguns equívocos foram cometidos, como a ideia do direcionamento da escrita espontânea e na crença de que a simples convivência com múltiplos portadores de textos e a socialização de textos seria suficiente para alfabetizar uma criança (MORATTI, 2000). De acordo com Soares (2004), inicia-se um movimento de “desinvenção da alfabetização”, onde a escola torna-se responsável por direcionar somente o uso de textos, desvalorizando os aspectos inerentes ao processo de decodificação do sistema alfabético.

Soares (2008) irá apontar que:

[...] um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, das ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (SOARES, 2008, p. 93).

Nesse sentido, a autora reforça a ideia de que a aprendizagem inicial da língua escrita conduz não apenas para um método, mas para múltiplas metodologias, e que este ocorre sob duas perspectivas: uma de que conduz à apropriação do sistema de escrita alfabética e outra que diz respeito às práticas sociais da leitura e da escrita. Assim, Soares (2008) em consonância com outros autores amplia o conceito de alfabetização. Percebemos que as inúmeras críticas aos modelos engessados do ensino tradicional aliadas aos estudos de abordagem construtivista como o de Ferreiro (1996) e as pesquisas de Soares (2008) contribuíram para um enfraquecimento da ótica tecnicista da alfabetização. Como apresenta Ferreiro (1996), em suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita conclui que a alfabetização é

[...] algo que envolve mais que aprender a produzir marcas [...] algo que é mais que decifrar marcas feitas pelos outros, porque é também interpretar mensagens [...]; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo – a língua escrita – que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais (FERREIRO, op. cit, p. 79).

A partir dessa superação das estruturas conceituais da alfabetização surge o termo letramento, que a partir de então estará presente nos discursos dos educadores como inerente a aprendizagem da língua. Soares (2004) afirma ser necessário o uso dos dois termos, assim como um trabalho específico, mas associado de cada uma dessas dimensões visando

alfabetizar e letrar concomitantemente. A autora defende ainda que é um equívoco dissociar esses dois conceitos no processo de aquisição da língua escrita. Ambos, apropriação do sistema de escrita alfabética (alfabetização) e a capacidade de aplicação desse sistema de representação nas diversas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita (letramento), devem coexistir.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da, e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004).

A autora caracteriza como letrado “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004). Ou seja, tornar-se autônomo, já que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, que se organiza em torno da cultura escrita. Letrar-se em um contexto de alfabetização significa estar em condições adequadas para agir nas diversas esferas sociais, culturais e econômicas.

O advento da modernidade torna a prática do letramento ainda mais complexa e necessária, já que todos os dias somos bombardeados por informações, presentes nos diversos gêneros textuais escritos ou orais, e disseminados pelos diversos meios de comunicação social. Em uma realidade como esta é inegável que o sujeito precisa familiarizar-se com determinadas práticas discursivas para que possa compreender a funcionalidade e as intencionalidades desses diversos gêneros no contexto social. Seja um jornal, uma receita médica, um poema, até mesmo uma lei (principalmente uma lei), para que possamos nos relacionar positivamente com esses recursos linguísticos, precisamos saber usá-los e interpretá-los dentro do nosso cotidiano. É preciso então desafiar o educando a perceber o sentido da aprendizagem da língua escrita, isso acontece quando esse sujeito percebe a funcionalidade dos gêneros textuais nas suas relações sociais.

No entanto, o nosso país, vale lembrar, tem apresentado historicamente muitas dificuldades para efetivar o processo de alfabetização e letramento, de forma a transformar a condição de cidadania. Por exemplo, nas pesquisas realizadas pelo IBGE em 2017, e divulgadas no módulo de Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo

Plano Nacional de Educação. Portanto, milhões de brasileiros estão excluídos socialmente de melhores condições de vida e de emprego.

Essas taxas revelam pouco avanço no propósito de vencer o fracasso escolar no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. E para além desses dados estatísticos, as diversas reportagens e estudos apresentados nos impulsionam a pensar que o ensino em alfabetização ainda hoje possibilita aos sujeitos a participação em práticas letradas da sociedade de forma muito frágil, distanciadas das defesas e dos avanços teóricos já conquistados.

Inferimos que as práticas escolares ainda estão distantes do cotidiano social mais amplo, como se a escola estivesse fora desse contexto, não considerando as singularidades sociais, econômicas, culturais. Um modelo de formação de massa que tem como objetivo a adaptação do sujeito ao modelo econômico vigente.

Compreendemos que a alfabetização na dimensão pragmática dessa aprendizagem pode ser considerada como uma estratégia de manipulação, que garante o controle social diante das tomadas de decisões. Ao mesmo tempo em que garante um exército produtivo mal remunerado, em condições precárias de trabalho, de baixa escolarização, mas que são considerados alfabetizados por terem os conhecimentos mínimos, mas necessários para o trabalho.

Destacamos ainda, que a alfabetização e o letramento não é só uma demanda de classe, mas também de raça, os dados apresentados pelo IBGE (2017) nos mostra que a população negra (9,3%) tem quase o dobro de analfabetos comparados aos brancos (4,0%). A liberdade é uma falácia quando não se possibilita efetivamente esse estado social, ou seja, nós negros permanecemos aprisionados em uma classe social e econômica desfavorecida e negligenciada.

CONCLUSÃO

Ao iniciarmos esse trabalho destacamos a dimensão subjetiva e qualitativa da pesquisa educacional, mas também consideramos não ser possível entender a realidade da alfabetização longe das estatísticas. O papel da escola pública, de democratização do ensino, torna-se quase que utópico diante das imposições e demandas do sistema econômico, que depende das diferenças sociais para sua existência.

Também é pertinente o fato de que o grau de letramento está relacionado às vivências e experiências sociais do sujeito, dessa forma o nível econômico e cultural da população está intrinsecamente relacionado ao letramento. À escola caberia proporcionar um ambiente

letrado de diversos gêneros textuais e linguagens, mas esta instituição pública, moderna, ainda transita entre práticas tradicionais e tecnicistas, onde saber ler e escrever está associado à necessidade de emprego e sobrevivência, e não de convivência e coexistência.

Acreditamos na perspectiva do letramento como um ato político, pois leitura e escrita não são atividades neutras, apartadas da realidade do sujeito, pelo contrário, devem coexistir com as ações e relações sociais, culturais e ideológicas. Empoderar-se dos significados, quer dizer tomar consciência da sua existência em uma cultura de múltiplos letramentos, oportunizando o pensamento reflexivo e crítico.

Sob tal perspectiva não podemos deixar de frisar o atual contexto político no qual estamos mergulhados. Assistimos apáticas as trombetas do retrocesso anunciando uma onda de fascismo, alimentada pela ignorância do povo, regido pelas falsas notícias, com o apoio popular e da “família tradicional” neopentecostal. Nossa existência está ameaçada por um extremo conservadorismo alicerçado pela intolerância às diferenças e às classes oprimidas, mas também pela falta de acesso a uma educação de qualidade e uma vida segura. É nesse momento que o Estado exprime sua força militar conservadora, a fim de manter vigente a ordem social política atual, em especial as desigualdades de poder, riqueza, renda, participação, informação e conhecimento.

O discurso de ódio contra mulheres, negros, índios, gays e todos aqueles que fogem do padrão: branco, hétero, com alto poder de consumo são alvos das promessas de perseguição, opressão e morte. Antes mesmo do resultado final das eleições de 2018, os crimes de violência por intolerância já tem suas estatísticas elevadas. Um exemplo disto é a morte do Mestre Moa do Katendé, capoeirista, que foi assassinado a facadas por se afirmar contrário ao candidato da extrema-direita. Já em Porto Alegre, uma moça teve a suástica riscada a canivete por estar vestida com os dizeres “ele não”.

O currículo, o livro didático, as práticas pedagógicas, dentre outros, postulados pela escola tornam-se instrumentos algozes da condição negra e de gênero na educação, reforçando um padrão de ser e existir em detrimento de qualquer outra referência histórica e cultural. Racismo, homofobia e machismo transformam diferenças em desigualdades sociais. Por isso falar de gênero e raça na escola é exercitar a cidadania para o reconhecimento da igualdade entre sujeitos. Acreditamos que pouco importa o corpo ao qual estamos presos, fêmea ou macho, temos o direito de habitar nossos corpos como desejarmos sem medo de violência e discriminação, assim como o exercício de nossas crenças e valores.

Vislumbramos o declínio de um modelo representativo falido pela corrupção. Além disso, percebemos o poder das redes de comunicação social (Facebook, Whatsapp, Youtube),

atrelado à falta de conhecimento e letramento tecnológico midiático que se apresentaram como os principais instrumentos de manipulação da massa eleitoreira.

Defendemos que aprender a ler e a escrever na perspectiva do letramento somente tem caráter transformador se essas aprendizagens implicarem na inclusão das pessoas nos diversos âmbitos sociais, com ampliação na inserção política e participação social dos sujeitos. Nessa direção, lembramos que Freire (1999) concebe os processos de escolarização e de alfabetização “como ato político e prática de liberdade”. Comungamos com referido autor na defesa da transformação da realidade social com vistas a uma vida humanizada, mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

NETO, João. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. 2018. Agência IBGE notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 18 maio 2018.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

MELO, Terezinha. **A Alfabetização na Perspectiva do Letramento: a Experiência de uma prática pedagógica No 2º Ano Do Ensino Fundamental**. Juíz de Fora: 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.(Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-27.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP: CONPED, 2000.

ALFABETIZAR: UM DESPERTAR DIANTE DE UM NOVO OLHAR

Adriana de Araújo Brandão

Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Ensino – UERN
adrianabrandaocz@gmail.com

Maria Elisângela Lins Rolim

Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Ensino – UERN
rolimelisangela@gmail.com

RESUMO

A partir de um estudo que visa entender o método adequado no processo de alfabetização, esse trabalho tem como objetivo compreender as práticas de sala de aula e entender a construção da consciência fonológica no processo de leitura na alfabetização. A metodologia utilizada tem como base uma revisão da literatura e pesquisa experimental. A pesquisa foi realizada em escolas da rede pública, com alunos de anos e faixas etárias distintas. Os testes revelaram resultados insatisfatórios, com ênfase no 4º e 5º ano quando associado imagem- palavra. Os resultados desfavoráveis no processo de leitura apontam que o método global adotado no Brasil origina-se de textos complexos que antecedem o processo de aprendizagem de decodificação e codificação da criança, não havendo um ensino sistemático das correspondências grafema- fonema. Enquanto o método fônico traz uma análise positiva no processo de alfabetização, sua importância concentra-se no processo gradual de aprendizagem planejada e surge do conhecimento fônico das letras, às palavras, às frases, havendo uma sequência no processo de decodificação grafo-fonêmicas.

Palavras-chave: Alfabetização. Método Fônico. Pesquisa experimental. Consciência fonológica.

INTRODUÇÃO

O que a educação brasileira tem utilizado como método no processo de alfabetizar?

Sabe-se que a educação brasileira passa atualmente por uma crise severa e que parece sem precedentes, justificada pelos fracassos nos índices nacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que por sua vez teve sua crítica posição de último lugar no mundo no ano de 2001 e ainda a queda nos resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), no ano 2000. Além disso, as autoridades educacionais do Brasil conduzem a educação até os dias atuais, seguindo de forma rigorosa os padrões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O Brasil, por sua vez, não tem se preocupado em empreender uma análise sistemática das variáveis que há por trás do fracasso escolar para poder operar sobre as causas (especialmente dos métodos de ensino), dando preferência ao método global no processo de alfabetizar, método este, reforçado pelos PCNs, em que o ensino aprendizagem pauta-se com origem em textos complexos, seguido da sentença, à palavra. Logo, leva o ensino a carecer de uma Pedagogia Experimental, a qual permite escolher dentre diferentes métodos de

alfabetização o que mais se adequa às escolas e conseqüentemente ao ensino das crianças, voltado para valorizações fonêmicas: da palavra, a sentença ao texto.

O presente texto faz uma abordagem da escrita e da leitura à alfabetização e seus problemas, utilizando como referência a psicolinguística argentina Emília Ferreiro. Sua obra se deduz a partir da identificação de mecanismos que geram o processo de aprendizagem de leitura e escrita da criança.

A contribuição de Ferreiro (1985) é uma importante influência nos últimos trinta anos. A perspectiva desenvolvida pela autora tem orientado educadores a rever seus métodos, principalmente pela busca da reflexão sobre o que ocorre hoje na educação brasileira.

Através de estudos empíricos e teóricos, investigam os avanços dessa educação e discutem o que precisa ser colocado em prática para que se consiga corrigir os erros que se apresentam no processo de alfabetização. Esse processo tem se colocado como um desafio para o desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita, uma vez que aplicado de forma negligente, pode se tornar irreversível.

Capoville e Capoville (2003) chamam atenção para a relevância da pesquisa experimental no processo de alfabetização, e a eficácia de um método que melhor se adapte ao aprendizado da criança. Método este que proporcione gradualmente com complexidade crescente para que a criança adquira habilidades de decodificação, partindo da consciência fonológica e assim fazer associação entre grafemas e fonemas.

De acordo com a relevância dessa temática e da identificação dos processos de aprendizagem, esse trabalho tem como objetivo geral, verificar através de testes aplicados com recortes para escolas públicas, em quais níveis de desenvolvimento de leitura e escrita as crianças estão inseridas, assim como identificar se a idade-série corresponde ao perfil de alfabetização. A partir desse objetivo geral, busca-se ainda elucidar a crítica sobre o tipo de método utilizado para alfabetizar, a partir da discussão do método global ou o método fônico.

DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS

Os mecanismos apontados por Piaget em seus estudos, que tiveram como base a teoria do desenvolvimento cognitivo, caracterizam o processo de conhecimento da criança como um processo gradual.

Esses estudos desenvolvidos e as descobertas realizadas por Piaget e Emília, levam à conclusão de que esses processos são parte de um salto cognitivo, estando o processo de desenvolvimento da criança em sua aprendizagem associado com uma assimilação dos

esquemas internos e que esse processo se desenvolve em longo prazo. A interpretação pela criança do ensino recebido se dá através da utilização desses esquemas internos.

Para esses teóricos, o uso de uma base a partir do construtivismo se justifica pelo processo de construção do próprio conhecimento, sendo a criança um sujeito ativo nesse processo de aprendizagem.

Sobre a perspectiva da visão construtivista no processo de alfabetização, argumenta Brandoli e Niemann (2012):

Portanto, para os construtivistas, o aprendizado da alfabetização não ocorre isolado da escrita e, por não levar em conta o ponto mais importante da alfabetização, os métodos tradicionais insistem em introduzir os alunos à leitura com palavras aparentemente simples e sonoras (mama, bebê, papa), mas que, do ponto de vista da assimilação das crianças, simplesmente não se ligam a nada (BRANDOLI; NIEMANN, 2012).

Os fatores da alfabetização envolvem: a consciência fonológica, a instrução fônica, a leitura em voz alta, a instrução do vocabulário, a instrução da compreensão, os programas de leitura independente e a formação do professor (CAPOVILLE; CAPOVILLE, 2003).

Os teóricos Capoville e Capoville (2003) – que são base teórica desse estudo – ainda apontam a necessidade dos métodos experimentais como forma de evitar os possíveis fracassos escolares das crianças. Nesta interface, nos reportamos aos estudos de Ferreiro, a qual recebeu influências e orientação do biólogo Jean Piaget, cujo trabalho de epistemologia genética (uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança) o qual Ferreiro deu continuidade, estudando um campo ainda não explorado: a escrita.

Ferreiro desenvolveu uma série de experimentos com crianças que resultaram em sua destacada obra: *Psicogênese da Língua Escrita*, que teve como parceria a pedagoga espanhola Ana Teberosky e foi publicado em 1979.

A concepção com base no construtivismo, desenvolvida por Ferreiro (1985), critica a abordagem da alfabetização tradicional voltada para o desenvolvimento de leitura e escrita das crianças. Conforme destaca a autora: “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”

A obra de Ferreiro não expõe de forma específica um método pedagógico para ser seguido, mas destaca processos para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. A forma de pontuar esses processos foi importante para evidenciar questões com críticas cruciais sobre os métodos que se perpetuam como tradicionais no que diz respeito à leitura e escrita.

Considerando o processo de aquisição no desenvolvimento da leitura e escrita na alfabetização como objeto psicológico específico, Ferreiro (1985) aponta através de uma precisa abordagem de conceituação dos níveis/períodos na evolução do desenvolvimento da criança, em que ela tende a agir diferentemente no processo de codificação e decodificação, quando:

1º: As crianças começam a distinguir material gráfico e icônico (desenhos, fotografias) do não icônico (letras, palavras). Da mesma forma, ao produzir material gráfico, a criança tende a agir diferentemente se lhe for pedido que desenhe ou que escreva.

2º: As crianças apresentam ainda maiores diferenciações na escrita. São introduzidas noções de quantidade e diversidade de letras por palavras.

3º: É introduzida a noção de fonetização da escrita, ou seja, de correspondência entre as letras e os sons.

No entanto, Ferreiro (1985), ao preocupar-se com o desenvolvimento do desempenho na alfabetização das crianças, desenvolveu sua teoria para explicar como ocorre o processo de maturação da leitura e escrita da criança, definiu por meio das características abaixo:

PRÉ-SILÁBICA	SILÁBICA	SILÁBICA ALFABÉTICA	ALFABÉTICA
<ul style="list-style-type: none"> -Escrever e desenhar têm o mesmo significado; - Não relaciona a escrita com a fala; - Caracteriza uma palavra como letra inicial; - Não diferencia letras de números; - Reproduz traços típicos da escrita de forma desordenada; - Supõe que a palavra representa o objeto e não o seu nome; - Acredita que coisas grandes têm um nome grande e coisas pequenas têm um nome pequeno (realismo nominal); - Usa letras do nome para escrever tudo; - Não aceita que seja possível escrever e ler com menos de três letras; - Leitura global: lê a palavra como um todo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Já supõe que a escrita representa a fala; - Para cada fonema, usa uma letra para representá-lo; - Pode ou não atribuir valor sonoro à letra; - Pode usar muitas letras para escrever, e ao fazer a leitura, aponta uma letra para cada fonema; - Ao escrever frases, pode usar uma letra para cada palavra. 	<ul style="list-style-type: none"> -Inicia a superação da hipótese silábica; - Compreende que a escrita representa os sons da fala; - Percebe a necessidade de mais uma letra para a maioria das sílabas; - Pode dar ênfase a escrita dos sons só das vogais ou só das consoantes; - Atribui o valor do fonema em alguma letras (KBLO); 	<ul style="list-style-type: none"> -Compreende o uso social da escrita: comunicação; - Conhece o valor sonoro de todas o quase todas as letras; - Apresenta estabilidade na escrita das palavras; - Compreende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba; - Procura adequar a escrita à fala; - Faz leitura com ou sem imagem; -Inicia preocupação com as questões ortográficas; - Separa as palavras quando escreve frases; - Produz texto de forma convencional.

Fonte: Psicogênese da Língua Escrita (1985).

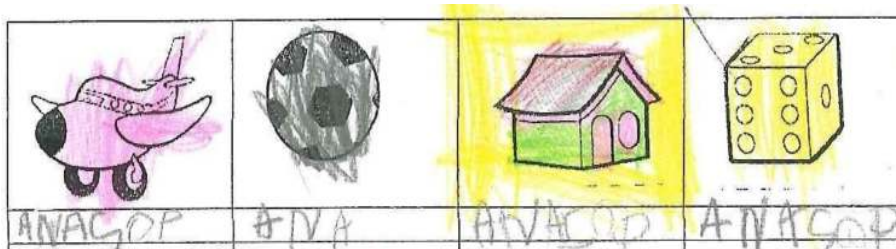
Considerando as características e os níveis de desenvolvimento da leitura e escrita da criança, descritos por Ferreiro, foram realizadas experiências práticas de sala de aula que trouxeram diferentes resultados de níveis das crianças em idades/séries distintas, bem como as distorções idade/série no que se refere à leitura e escrita.

Foi realizado o experimento por meio da aplicação de testes com alunos de idades e séries distintas, nas faixas etárias de 04 a 14 anos de idade, entre pré escola (nível 3) ao 5º ano do ensino fundamental I de três escolas públicas: 02 Municipais e 01 Estadual.

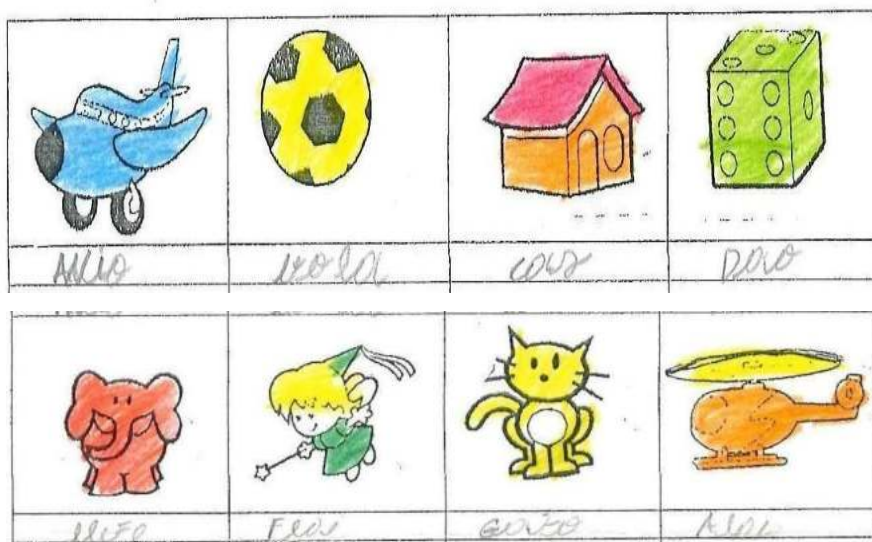
Abaixo seguem as classificações dos níveis em que as crianças se encontram:

a) Nível Pré-silábico:

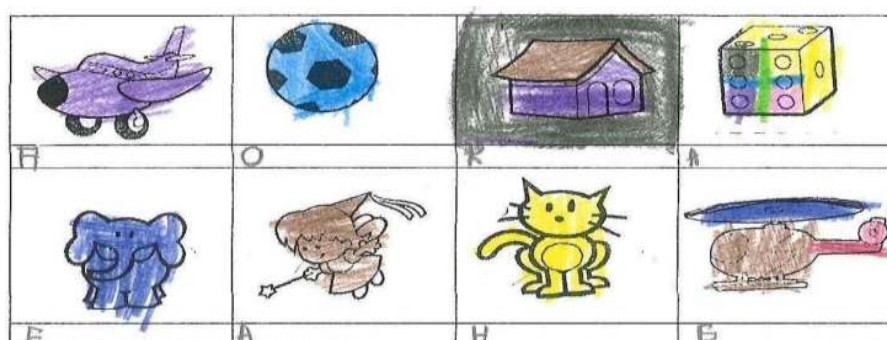
A criança da figura abaixo tem 4 anos (nível III educação infantil), a mesma usa letras do nome para escrever tudo, sendo essa uma característica do nível **pré-silábico**. Do ponto de vista da sua idade, é coerente seu desenvolvimento da escrita.



Em seguida apresenta-se o resultado do experimento com outro discente, 4º ano (14 anos) também no nível **pré-silábico**. Neste, observamos uma distorção idade-série, com **comprometimento no nível da escrita**.

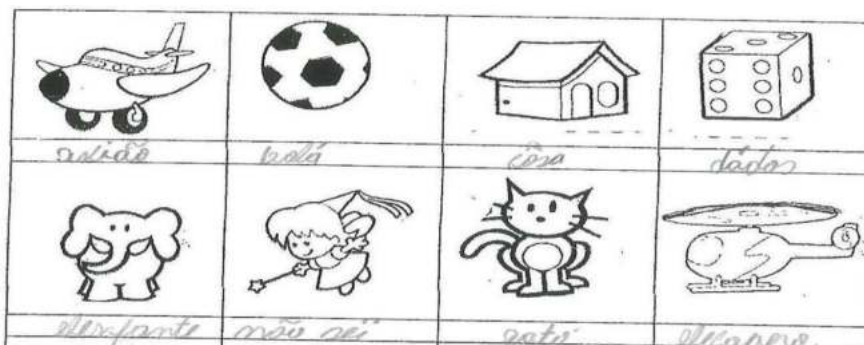


b) Nível silábico:



c) Nível alfabético:

Os discentes abaixo apresentam sua escrita no nível alfabético, uma vez que conhece o valor de todas ou de quase todas as letras.



(S.C. 12 anos- 5º ano)



(S.L. 11 anos- 5º ano)

Observa-se assim, que os discentes que se encontram no nível alfabético, mesmo conhecendo quase todos os valores sonoros das palavras, apresentam distorção na escrita, se considerada a idade-série.

Dos experimentos realizados nas escolas em que os testes foram aplicados, não havia a presença de nenhuma criança que se apresentasse no nível silábico, não sendo possível a aplicação do teste para esse nível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as bibliografias estudadas, e no intuito de compreender o processo de alfabetização e mais propriamente como se apresenta o desenvolvimento da leitura escrita nas crianças, através dos testes realizados, foi possível identificar diferentes resultados nos alunos que fizeram parte do estudo, que serão pontuados a seguir.

Quando aplicados os testes associados à escrita das imagens, a maioria das crianças participantes apresentou dificuldade em nomeá-las, explicitando assim características bem nítidas de distorção idade/série nos níveis de escrita, uma vez que possuem características de desempenho da escrita destoantes quando relacionadas à idade-série. Visivelmente, compreende-se um baixo desenvolvimento cognitivo da leitura e escrita, frente à idade que apresentam.

Pode ser observado além da pesquisa aqui realizada, que esses resultados de fracasso escolar tem sido constantes nas salas de aulas brasileiras, e que podem estar associados à ausência de uma discussão e reflexão no sentido de investigar o que tem acontecido de errado com os métodos de ensino.

Observa-se assim, que os métodos estão sendo aplicados nas escolas, desconsiderando os processos de maturação da consciência fonológica da criança. Logo, o ato de manipular fonemas, induz as habilidades da criança no que diz respeito aos efeitos do despertar da consciência fonológica. Ressalta-se ainda que, a aquisição da consciência fonológica parte da habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala (palavras, sílabas e fonemas) e requer instruções fônicas.

Tendo em vista os resultados apresentados, o estudo apontou que é imprescindível fazer uma releitura dos índices de fracassos na alfabetização deficitária das crianças, os quais vão se alargando na continuidade dos anos escolares seguintes dos educandos.

Contudo, há uma necessidade e uma preocupação mais relevante no tocante à valorização do método de ensino adequado e a competência profissional para valorização e ênfase as experimentações dos métodos adequados nas escolas brasileiras, em especial, do despertar para a utilização do método fônico no universo escolar atual.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, M. G. **Construtivismo** - De Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.
- BRANDOLI, F. NIEMANN, F. A. **Jean Piaget**: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. ANPED SUL, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/vie_wFile/770/71>.
- CAPOVILLA, A. G. S. CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização**: Método fônico. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2003.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- TFOUNI, L. V. Escrita, Alfabetização e Letramento. In: _____. **Letamento e Alfabetização**. 6 ed. São Paulo: Cortêz, 2004.

ANÁLISE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

José Juvêncio Neto de Souza
Mestre em Letras – PPGL/UERN
jjn_zezynho@outlook.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar o tratamento da variação linguística no livro didático de Língua Portuguesa, tendo em vista o ensino/aprendizado em sala de aula. De forma geral, objetivando analisar as concepções de língua presente no livro didático e a forma como tais concepções se relacionam aos aspectos sociolinguísticos e suas implicações na formação de aluno/professor, como a noção de “certo” e “errado”, variação linguística e preconceito linguístico. Nossa pesquisa se justifica nas teorias da sociolinguística variacionista entre outras. Utilizamos como *corpus* de análise o livro didático: *Português: literatura, gramática e produção de texto*, ressaltamos que o livro foi destinado ao ensino médio. Dessa forma, destacamos a importância do livro didático como um instrumento educacional, que funciona como ferramenta complementar para a prática do professor em sala de aula, em função disso, propomos uma breve verificação de como esse material didático enfatiza a variação linguística.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação Linguística. Livro Didático.

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa não é homogênea nem tão pouco pode ser vista como um sistema fechado e acabado. Ela varia de acordo com vários fatores como *status* social, sexo, grau de instrução, profissão, estilo pessoal, contexto (formal/informal), região de origem entre outros. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar, sendo muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito linguístico disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença, por isso é de fundamental importância o uso do Livro Didático, já que este é um importante material de apoio ao processo de ensino/aprendizagem, pois contribui, ao mesmo tempo, para o trabalho do professor e para o estudo do aluno.

Embora a prática pedagógica envolva diversas dimensões, como sua pesquisa constante para o aprimoramento de seu trabalho em sala de aula, um livro didático com textos adequados, ilustrações pertinentes e informações atualizadas auxilia no planejamento de

ensino. Para que suas possibilidades sejam aproveitadas ao máximo, o livro didático deve estar adequado às necessidades da escola, do aluno e do professor.

Este artigo discute como é abordada a variação linguística no livro didático *Português: literatura, gramática e produção de texto* do ensino médio, em que buscamos compreender como é tratada a variação linguística no livro em destaque, na qual optamos por uma abordagem qualitativa, privilegiando uma análise documental, pois trabalhamos os capítulos que tratam das “Variações Linguísticas”, tendo como base os PCNEM (2000). Nossa pesquisa se justifica nas ideias de: Alkmim, (2007), Bagno, (2007), Camacho, (2007), entre outros, que pensaram acerca da variação linguística, sem esquecermos que é preciso levar em conta que o livro didático é um recurso que o professor dispõe e que o aluno recebe de forma gratuita, por isso ressaltamos a importância do livro didático no que se refere ao ensino da língua portuguesa.

ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A Sociolinguística, ao se ater à relação língua x sociedade, volta-se, conseqüentemente, aos usos linguísticos de falantes em distintos contextos sociais e situacionais. Para Bagno (2007, p. 38), “o objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolúvelmente entrelaçadas [...]”. Todavia o objeto de estudo da Sociolinguística são as variações ocorrentes na língua falada que, diferentemente da ótica estruturalista e gerativista, é tomada como entidade concreta, heterogênea, na relação com seus usuários no contexto geográfico, social e interacional.

A língua só ganha forma, ou seja, só se materializa por meio de seus usuários, os quais são influenciados, de forma substancial, por aspectos socioculturais. Por isso, sua variação decorre do nível de escolaridade do falante, do lugar geográfico em que ele se acha inserido, de sua faixa etária, contexto situacional em que se encontra e outros fatores. Desse modo, Mussalim & Bentes; destacam que:

Língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Nesse sentido, qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente – se valer de oposições como “língua e fala”, ou competência e performance – significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico. O aspecto formal e estruturado do

fenômeno linguístico é apenas parte do fenômeno total (MUSSALIM; BENTES. 2007, p. 33).

Dessa forma percebemos que a negação desses modos distintos de se usar a língua não passa de uma atitude preconceituosa que, tal como já referenciado, se dá em virtude de, historicamente, ter-se ‘construído’ a norma padrão, referenciada pelas gramáticas normativas, como privilegiada socialmente, embora todas as variantes linguísticas tenham prestígio em seus contextos de uso, assim como estrutura e funcionamento.

Com relação ao Livro Didático, podemos mencionar que este é uma extraordinária ferramenta de apoio ao ensino de língua portuguesa, pois de acordo com os PCNs (BRASIL, 2000), responsabiliza-se pelo pleno desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, de forma a convergir essa competência ao pleno domínio e uso da linguagem nas modalidades oral e escrita.

Logo, quando se remete a esse pleno domínio e uso da linguagem, especialmente, na modalidade oral, o documento se reporta ao estudo das variações linguísticas, o que significa anulação do ensino essencialmente tradicional, no qual a linguagem é esvaziada como meio de interação. Por isso é de fundamental importância que o livro apresente um aporte teórico metodológico que se adequem as diversas personalidades e falas distintas dos alunos, que por sua vez estão inseridos em diferentes comunidades linguísticas.

Esse problema da variação linguística também é bastante discutido e motivo de discórdia por alguns linguistas no modo como o livro didático aborda a questão da variação linguística. Assim, Bagno (2007), diz que:

Um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência a tratar a variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência à suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais “correto”, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação (BAGNO. 2007, p. 120).

Assim, entendemos que os dialetos advindos das mais variadas regiões em nada diminuem a capacidade do falante de se expressar, o que na verdade ocorre é a discriminação por parte da chamada norma culta gramatical vigente nas salas de aula urbanas.

No próximo capítulo, discutiremos à cerca da variação linguística presente nas páginas do livro didático analisado, com o intuito de mostrar como essa questão é elencada neste manual didático.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O LIVRO-DIDÁTICO

O livro didático *Português: Literatura, Gramática e Produção de texto*, de Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano, é composto por três partes distintas: “Literatura” (capítulos 1 a 21), “Gramática” (capítulos 22 a 39) e “produção de texto” (capítulos 40 a 58). Organizado de forma linear que possibilita uma utilização de atividades sequenciais na parte destinada a literatura há muitas repetições de alguns conteúdos, os exercícios de gramática aparecem nas seções “Aplicando” e “Praticando”, em ambas são explorados os temas dos capítulos. Na parte de produção de texto, tem destaque a seção “Produzindo”, que traz propostas de redação.

Como neste trabalho vamos investigar a presença da variação linguística no livro didático partiremos para o primeiro capítulo do bloco de gramática, que logo de início trata da variação linguística. O capítulo intitulado “A linguagem” destaca que: “A língua é dinâmica, está se modificando. Algumas palavras são abandonadas e substituídas por outras, que são incorporadas à língua. Há também palavras que mudam de significado de acordo com a sua utilização”. Em seguida os autores tratam de forma breve os tipos de variação linguística sofridas pela língua, apresentados a seguir:

Figura 1: Variações da linguagem (pgs: 178 e 179)

Variações da linguagem

Como você pôde observar, a língua é dinâmica: está sempre se modificando. Determinadas palavras vão caindo em desuso, substituídas por outras, incorporadas à língua, ou outras que já fazem parte da língua, mas que se impõem.

A língua sofre, ainda, outros tipos de variação, que dão origem a diferentes variações da linguagem.

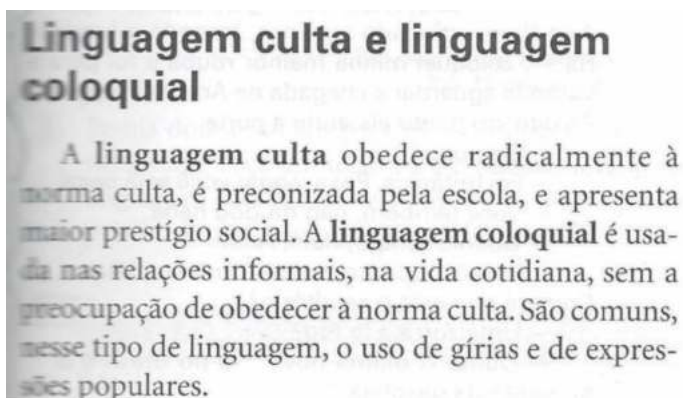
- **variações geográfica ou regional** – maneira própria de falar de determinada região. Comparando-se a linguagem do norte e a do sul do Brasil, percebem-se claramente as diferenças existentes entre elas.
- **variação popular** – tem uma gramática própria. A concordância, por exemplo, é estabelecida de acordo com regras diferentes das que estabelecem a concordância na norma culta. Temos, por exemplo, “as bala” e não as balas etc.
- **variação histórica** – imposta pelos acontecimentos e mudanças comportamentais da sociedade ao longo dos tempos, sofre variações constantes. As palavras sofrem alterações na grafia ou mudam de sentido.

Fonte: SARMENTO, L. L. & TUFANO, D. (2004)

Como podemos perceber os autores destacam e classificam a variação linguística em três tipos: geográfica, popular e histórica. O trecho que se refere à variação geográfica está meio incompleto, pois trata apenas das diferenças nas regiões norte e sul do país esquecendo as demais regiões, dessa forma o texto parece estar meio discriminatório se analisarmos o fato de não está presente às variações dialetais das outras regiões. Segundo os autores, a variação popular tem uma gramática própria, enquanto a histórica se restringe na grafia ou no sentido das palavras, ao longo do tempo deixando de fora as mudanças fonológicas e/ou morfossintáticas.

Em seguida, os autores destacam em poucas palavras “linguagem culta” e “linguagem coloquial”, descrevem que:

Figura 2: Linguagem culta e linguagem coloquial (pg: 179)



Fonte: SARMENTO, L. L. & TUFANO, D. (2004)

Nesta parte os autores relatam que “a língua culta obedece radicalmente à norma culta” porem não deixa claro para o aluno o conceito do que seria “norma culta”. Pois ressalta que ela “é padronizada pela escola e apresenta maior prestígio social”. Dessa forma o que se segue nos capítulos seguintes do livro é voltado para a gramática normativa, pois percebemos quando os autores se referem à norma culta como padronizada pela escola passa a ideia de que o mais adequado seria os alunos usarem a norma padrão.

Todavia ainda não podemos esquecer que focam norma “cultura” e “padrão” respectivamente esquecendo que para a visão sociolinguística existem as variações linguísticas, a linguagem coloquial, aquela da vida cotidiana não deve ser colocada em oposição à norma culta, pois podemos correr o risco de misturar critérios e conceitos, porque quando falamos de variedades cultas tratamos de variações sociais, já a coloquial é mais estilística, de forma que não se podem opor essas duas variedades sociolinguísticas.

Logo após a explanação sobre as linguagens culta e coloquial, os autores destacam os quatro níveis de linguagem na seguinte ordem: nível médio, popular, elevado e técnico. Como veremos a seguir:

Figura 3: Níveis da linguagem (Pg: 179)

Níveis de linguagem

Entre os níveis de linguagem é importante destacar: o médio, o popular, o elevado e o técnico.

O **nível médio** constitui a linguagem **culta informal**, bastante usada no cotidiano, que se caracteriza pela obediência à norma culta e pelo uso de uma linguagem-padrão.

O **nível popular** caracteriza-se pelo uso da chamada **linguagem coloquial** ou **informal**, que emprega estruturas simples e, às vezes, apresenta desvios da norma culta e gírias.

O **nível elevado** e o **técnico** caracterizam-se por uma linguagem mais bem cuidada do que a linguagem empregada nos outros níveis. Incluem-se, nesse caso: a **linguagem culta**, que revela bom conhecimento léxico e gramatical da norma culta, como no caso da linguagem empregada por um palestrante, e a **linguagem literária**, que apresenta características próprias de expressão, e termos empregados em sentido figurado.

O **nível técnico** caracteriza-se pelo emprego de um léxico próprio, ou seja, de termos técnicos, com conceitos específicos.

Fonte: SARMENTO, L. L. & TUFANO, D. (2004)

Nesta abordagem sobre os níveis de linguagem os autores classificam um chamado nível médio que fica meio confuso para o aluno, pois é como se os autores fizessem uma escala de aspecto social, de forma a alimentar o preconceito linguístico disfarçadamente.

Dessa maneira, é como se considerassem o nível popular como baixo já que mais adiante classificam-se como nível elevado e técnico os dialetos da língua culta, aquela que revela com precisão e segurança os conhecimentos lexicais e gramaticais, uma vez que os termos técnicos caracterizam-se pelo emprego de um léxico próprio de conceitos específicos, todavia fica uma incógnita no ar, já que a linguagem popular está cheio de dialetos próprios não estaria ligado aos técnicos, essa é uma questão em aberto que dificilmente os alunos conseguirão responder.

Após os trechos em destaque sobre a variação linguística, apresentados acima vamos voltar nossas atenções para os exercícios, estes apresentam fragmentos de textos literários em

grande escala com obras e autores de destaque tais como: Grande sertão: veredas (Guimarães Rosa), Vidas secas (Graciliano Ramos), Fogo morto (José Lins do Rego), A bagaceira (José Américo de Almeida), A cadeira do dentista e outras crônicas (Carlos Eduardo Novais), Helena (Machado de Assis).

No trecho de *Grande sertão: veredas*, o exercício pede que os alunos identifiquem o tipo de variação linguística empregada no texto, bem como destacar os elementos da fala regional interpretando as linguagens culta e formal. Já no trecho de *Vidas secas* examina-se como o autor mostra a importância do ato da fala e as dificuldades de se expressar. Nos outros trechos pede-se apenas que os alunos discorram sobre os diferentes níveis de linguagem.

Nos demais capítulos da parte gramatical estão meio voltados para a gramática normativa, uma vez que listam exercícios que citam inúmeras regras gramaticais sem espaço para discussão ou comentários sobre seu uso na prática. Todavia vale ressaltar que esses exercícios estão de acordo com o que sugere o edital do PNLEM (2004):

Deve ser evitada a prática tradicional dos exercícios de puro reconhecimento-classificação de classes e funções de palavras (análise morfológica e análise sintática), de preenchimento de lacunas, de coleta de exemplos da classe gramatical x dentro de frases ou textos, de substituição de palavras por seus supostos 'sinônimos' etc. Em seu lugar, recomendam-se atividades que favoreçam o desenvolvimento de atitudes investigativas (PNLEM, 2004 p. 33).

Nos capítulos seguintes destinados a produção de texto, os autores trabalham a variação linguística de forma mais ampla e objetiva quando falam de linguagens, verbal e não verbal, formal e informal, de estrangeirismos, neologismos, gírias e regionalismos. Os exercícios culminam com a produção de texto.

CONCLUSÃO

De acordo com a temática discutida, percebemos que o Livro Didático, conforme foi estudado, mesmo indicado pelo PNLD, contraria os próprios objetivos definidos pelo programa para o ensino da língua e, portanto, a razão de ele somente não sustentar a prática pedagógica do professor, o qual deve se responsabilizar de ser sempre um estudioso, um pesquisador das questões linguísticas, a fim de ser capaz de ir muito além do que lhe é proposto pelo Livro Didático no processo de ensino da língua portuguesa.

Nessa perspectiva, remetendo-se ao livro didático escolhido para observação e análise de como nele é trabalhada a variação linguística, pode-se constatar que não há muita coerência entre o tratamento da variação linguística nos capítulos destinados ao tema e nos aspectos gramaticais, estes são apresentados apenas como uma visão normativa, sem percepção crítica e reflexiva do ensino de língua. Entretanto, a concepção de língua/linguagem nele presente não se distancia das concepções como “expressão do pensamento” e “instrumento de comunicação”, o que exclui, portanto, as propostas dos PCNs e mesmo do PNLN, nos quais a ideia geradora é a de um ensino de língua que privilegie as situações de uso.

Dessa forma entendemos que o Livro Didático jamais pode ser visto como o único objeto norteador da prática docente, mas como um deles, e assim, ser capaz de preencher as lacunas nele existentes. Para concluirmos de fato este trabalho, adotaremos as palavras de Da Silva (2006, p. 153) que assim diz “Os professores e os autores de livros precisam de bom senso, um pouco de capacidade de observação e disposição para não levar adiante ideias puristas em relação à língua”.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. FNDE. **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio**: PNLEM/2005. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Semtec, 2000.
- DA SILVA, S. R. Variação linguística no livro didático de português ALP – 4º ciclo. **Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras – Comunicação**. UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu. V 8 – nº 8 p. 137 – 155, 2006.
- MUSSALIN, f. & BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SARMENTO, L. L. & TUFANO, D. (Orgs.) **Português**: literatura, gramática e produção de texto. Volume único. São Paulo: Moderna, 2004.

ANÁLISE LITERÁRIA: JOANA E A BORBOLETA VERDE

Mayara Viviane Silva de Sousa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

mayara.sousa0@hotmail.com

Lavínia Maria Silva Queiroz

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

laviniamsq@hotmail.com

Ana Paula Cavalcante Rodrigues

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

aninha_crod@hotmail.com

Carina Beatriz de Oliveira Morais

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

carina_beatriz_crvg@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como escopo explicar a análise literária do livro “Joana e a borboleta verde” com textos de Arnóbio Cavalcante e ilustrações de Glauco Sobreira, publicado em 2008 pela editora Liber Livro em Fortaleza, a obra está composta por quarenta páginas. Utilizamos como fundamentos bibliográficos Colomer (2017); Souza (2010) e Mello (2016) ao abordarem discussões sobre a literatura infantil, buscando abordar profundamente a importância do livro literário infantil e seus aspectos e funções. A pesquisa é estruturada pela apresentação da obra onde apresentamos o conteúdo da obra no qual iremos analisar e alguns aspectos extra leitura, na segunda parte abordamos a análise do imaginário coletivo tratado pela autora referenciada, em seguida ponderamos alguns aspectos da linguagem literária da obra e por fim, destacamos alguns pontos relevantes referente a socialização cultural do livro. Nesta perspectiva, enfatizamos os principais aspectos e caracterizações apresentados na obra para constituição de uma obra literária.

Palavras-chave: Literatura. Infância. Análise de Livro.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema abordado se deu pela proposta de atividade realizada em sala de aula na disciplina literatura e infância. A partir disto, questionamos sobre a importância da obra de literatura infantil, pensando-a como um livro que em sua completude expõe elementos desvalorizados por muitas editoras e minimizados em algumas obras reduzidas. Ou seja, essa questão aparece como inquietação, pois temos acesso cotidianamente, nas escolas e livrarias a algumas obras que desqualificam a percepção do leitor por ser uma criança, por tanto, ao analisar esta obra pretendemos enfatizar alguns elementos essenciais para uma abordagem literatura, seja ao oferecer o livro ou mesmo realizar a leitura dele.

O adjetivo infantil foi se tornando sinônimo de algo que não precisa ter muita qualidade, como se a criança se contenta com pouca coisa. São nesses pontos que estamos

enganados, muitas vezes os livros que se caracterizam por literatura infantil são tão ricos em detalhes, formas, organização, sequência lógica ou não, que leva o sujeito a sair do seu lugar e viajar para o mundo literário (SOUZA, 2010).

Enfim, realizaremos como metodologia deste trabalho uma breve análise de literatura infantil com base nos textos de Colomer (2017), Souza (2010) e Mello (2016), utilizaremos os textos como instrumento de análise teórica da obra “Joana e a borboleta verde” com textos de Arnóbio Cavalcante e ilustrações de Glauco Sobreira, publicado em 2008 pela editora Liber Livro em Fortaleza. Deste modo, objetivamos discutir sobre a literatura infantil, usando como referência o livro citado, buscando abordar a importância do livro literário infantil e seus aspectos e funções.

O livro analisado está estruturado em uma história única, escrito em forma de narrativa com textos curtos e ilustrações apresentadas com cores fortes que se apropriam de uma página seguida de um texto, ou seja, a cada duas páginas, uma de texto e uma de imagem.

Em breve palavras, neste trabalho apresentaremos o conteúdo do livro “Joana e a borboleta verde”, buscando analisá-lo e discutir sobre aspectos essenciais na literatura infantil, que por vezes é desvalorizada e pouco estudada. Compreendemos o valor de exaltar e destacar uma obra como a escolhida para enfatizar a relevância deste tipo de livro para o processo de desenvolvimento da criança.

O ACESSO AO IMAGINÁRIO COLETIVO

Para iniciarmos a discussão sobre o tema, consideramos essencial relatar um pouco sobre a história do livro, para melhor compreensão do leitor. Inicialmente, a menina Joana sai para brincar na floresta com seus amigos e começa uma forte chuva, devido a este fenômeno a criança se esconde no tronco de uma grande árvore. Ao anoitecer a chuva passa e a garota volta para casa, no caminho para casa ela encontra um objeto luminoso, este objeto surpreende a menina e impressionada com seu brilho resolve levá-lo para sua casa, assim utiliza-o para iluminar o caminho e chegar em segurança até sua casa.

Em seguida, a história conta que Joana guarda o objeto com muito cuidado, em uma caixa e vai dormir. No dia seguinte o objeto luminoso não estava no lugar em que ela o deixara e em seguida olha para janela e encontra uma borboleta verde, nesse momento ela subentende que o que guardava era a crisálida da borboleta.

Sendo assim, compreendemos que um primeiro aspecto importante observado por Colomer (2017) na literatura infantil é o imaginário coletivo, ele está ligado a grupos de pessoas que possuem crenças, lembranças, costumes e que vivem em comunidade, tendo assim todos esses significados em comum e, por isso, entendem as histórias a partir dele:

O termo "imaginário" foi utilizado pelos estudos antropológico-literários para descrever o imenso repertório de imagens, símbolos e mitos que nós humanos utilizamos como fórmulas típicas de entender o mundo e as relações com as demais pessoas. Frequentemente os encontramos presentes no folclore e na literatura de todos os tempos (COLOMER, 2017, p. 20, grifo do autor).

As palavras e marcações literárias que nos levam a percorrer outros mundos em uma cadeira, em uma cama, nos mostram a capacidade estética e a cautela na construção de um livro assim, isso mostra a validade de um livro, o valor que poderíamos dá para ele.

O maravilhoso, na literatura, caracteriza-se por conferir a determinado universo uma potencialidade capaz de transcender o real por meio de inúmeros elementos, como varinhas de condão, talismãs, anéis, botas e outros instrumentos e fórmulas encantatórias (SOUZA, 2010, p. 60).

Por tanto, possibilitar esse encontro com o imaginário é um fator importante no livro de literatura infantil, além disso, destacamos que esse imaginário é subjetivo a cada sujeito, visto que, quando as crianças ouvem histórias interpretam de acordo com o seu contexto histórico, ou seja, a partir do que está representado em sua cultura e experiências.

Para Cecília Meireles *apud* Souza (2010) as crianças realizam suas escolhas de acordo com o seu contexto e suas experiências no decorrer da sua infância. Para a autora, “As escolhas passam necessariamente por critérios literários, éticos e pedagógicos, de modo que contribuam para a apuração do gosto, a formação de valores e a ampliação dos horizontes da criança” (SOUZA, 2010, p. 14).

Portanto, devemos perceber nas diversas obras a presença do imaginário coletivo, pois assim como “afirma Drummond que, se resguardados em uma obra os cuidados da boa linguagem, ela poderá ser lida com vantagens pelas crianças [...]” (SOUZA, 2010, p. 14).

A crítica de Drummond é bastante realista, para conferir basta pegarmos um dessas miniaturas vendidas em feirinhas com preços reduzidos e compararmos com a história como a obra analisada neste trabalho, por exemplo, que encontramos bruscamente as diferenças de contação, os detalhes escondidos, até mesmo alguns momentos perdidos por contos como

estes. É importante percebermos que além do preço reduzido acompanha também toda uma produção de qualidade reduzida, em sua maioria, quase que 90%.

Alguns destes elementos estão explícitos nas obras, destacam-se alguns que foram encontrados na obra, como aparece no livro Joana e a Borboleta Verde a floresta elementos do imaginário coletivo, um exemplo deste, é a história ser construída em um local onde é possível acontecer grandes aventuras e mistérios, sendo este, um fato comum entre as histórias de literatura infantil. Deste modo, ao ler este trecho do livro antecipadamente é possível perceber que algo irá acontecer na floresta. Inclusive, na sua aventura pela floresta Joana encontra a pedra Jade e a história sucede devido a este fato.

A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM E DAS FORMAS LITERÁRIAS

Os estudos realizados por diversas instituições, cada vez mais, mostram a decadência das preferências de leitura como atividade de lazer; as leituras ainda realizadas pela sociedade, em sua maioria, se destacam em leituras obrigatórias, como textos, apostilas, livros didáticos e outros. “[...] nossas escolas produzem anualmente uma massa de analfabetos funcionais [...] têm dificuldades em interpretar e associar informações” (MELLO, 2016, p. 41), nada alarmante é a posição da leitura como atividades que preenchem o tempo livre dos brasileiros, a leitura é uma das últimas opções para diversão, estando em 7º (sétimo) lugar.

O prazer pela leitura deve ser uma conquista do livro para com o leitor, obviamente que esse interesse não acontecerá de uma maneira implícita, mas isso se dá de acordo com cada sujeito, mas para que isso seja possível, é necessário que o leitor tenha acesso ao livro, ou ao que deve ser lido (MELLO, 2016).

É importante destacar que a linguagem é a porta de entrada para o mundo literário, seja ela oral, escrita ou apenas a leitura de imagens, sabendo disso, destacamos alguns pontos importantes referente ao livro de análise “Joana e a Borboleta verde” de Cavalcante (2008) conforme os tópicos levantados por Colomer (2017) em seu texto “Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual”.

A linguagem e o jogo das palavras ajudam a criança a “descrever”, “nomear” e “falar” (COLOMER, 2017) as possibilidades do mundo da leitura. No livro analisado o jogo de palavras com excessos ou hipérboles se faz presente na narrativa “No silêncio e escuro da madrugada a pedra-jade alcança seu máximo esplendor” (CAVALCANTE, 2008, p. 24), representando o grande brilho da pedra verde que a Joana encontrou no caminho da floresta.

Essas expressões contribuem para o mundo imaginário das crianças, e propiciam a percepção da realidade do mundo e da ficção.

No decorrer da leitura do livro, é perceptível a presença de algumas palavras como: esplendor, crisálida, polidez, ornamentais, enfim, palavras que foram por nós rotuladas como complexas, devido se tratarem de palavras raramente usadas no cotidiano e por esse motivo serem pouco conhecidas. Pelo texto ser direcionado a crianças, nos remete uma visão errônea sobre as tais, mas Colomer (2017) esclarece:

Sem dúvida, é muito mais importante valorizar o significado da história do que determinar o número de palavras pouco familiares ou o tamanho das frases, especialmente se a dificuldade pode resolver-se por meio da imagem ou se o significado das palavras é deduzível pelo contexto (COLOMER, 2017, p. 30).

A autora torna compreensível o que achávamos ser incorreto acontecer na literatura infantil, usar palavras pouco familiares, ajuda a criança a conhecer palavras novas e assim ampliar seu vocabulário.

Além disso, Colomer (2017) salienta um erro muito comum cometido por nós, que é considerar a possibilidade do estabelecimento de limites entre o que é ou não entendível para as crianças. A autora diz que a compreensão da criança não precisa necessariamente ser inerente a suas competências interpretativas, mas podem ser instruídas pela familiaridade com a sua própria cultura.

A fase da infância é propícia ao aprender, a criança está aberta a informações que lhes forem ditas, isso não significa que ela atente para tudo que lhes falar, mas em sua maioria, o adulto é um ser em que a criança confia (SOUZA, 2010), portanto o encontro com o novo vocabulário não irá interferir na compreensão da obra pela criança.

No desenvolvimento da consciência narrativa das crianças, encontramos no livro analisado a presença exclusiva do narrador, não encontrando a fala ou a interação com os personagens da história. Para Colomer (2017, p. 33) “[...] qualquer narração pode ser descrita com o seguinte enunciado: ‘Alguém explica uma história a alguém’”, sendo assim, a história de Joana é uma história contada aos leitores.

Alguns aspectos dessa história, também abordados por Colomer (2017, p. 41) está relacionada a adaptação dos livros à aprendizagem narrativa do leitor, nessa perspectiva a autora destaca quatro pontos, destes, destacamos terceiro, onde “A maioria dos contos se refere a personagens infantis que vivem em família e apenas se deslocam através do cenário

reduzido de uma casa [...]” corroborando com as divisões das unidades narrativas, a história de Joana reflete ao tipo de sequência “dentro de uma história moldura” (COLOMER, 2017, p. 44), pois o cenário está voltado para a casa da criança e o enredo inicial se encontra no entorno da menina, e acaba no mesmo sentido, ou seja, em sua casa e no seu quarto, onde começa a história.

Levando em consideração a proposta de Colomer (2017) sobre as características que são mais compreensíveis a leitura de um livro de literatura infantil para crianças, devem ser marcadas por estes aspectos: “aparecem poucos personagens, o argumento está regido por modelos regulares de repetição, o texto não contém mais do que duas mil palavras” (COLOMER, 2017, p. 34) e após fazermos essas percepções o resultado é que o livro analisado responde a maioria desses requisitos, sendo eles o primeiro, aparecendo como personagens dessa história Joana, a sua mãe que aparece no final da história, e em algumas cenas, encontram-se os animais e os seus amigos; e no último ponto, o livro abordado possui em média dois mil e duzentas palavras.

Relacionando-se em torno de uma personagem infantil, uma menina que se chamada Joana, o texto traz ações parecidas com as do leitor na vida real. A menina sai para brincar com os animais, aparece a chuva, o anoitecer e Joana tem que voltar para casa, sua mãe se preocupa com sua saída, ao chegar em casa janta, conversa com sua mãe, deita e dorme. Sobre essa sequência lógica, Colomer (2017) diz que muitos livros para crianças são aglutinados em relação ao reconhecimento instantâneo de personagens infantis que remetem ações muito similares com as dos pequenos leitores em sua vida real.

O livro também discorre uma aventura vivida por Joana, que passa por algumas façanhas até o final da história, o leitor é capaz de entender sozinhos os fatos ocorridos no interior do texto, através da sua própria imaginação e com isso há o surgimento da ampliação da experiência, como diz Colomer (2017):

As crianças precisam também de um tipo de literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades de percepção além dos seus limites atuais e talvez ainda muito pequenos os meninos e as meninas podem ter mais interesse em explorar um animal extraordinário do que um normal (COLOMER, 2017, p. 37).

Nesse sentido, é importante mencionar a relação entre o realismo e a fantasia, especificamente na parte em que a pedra é encontrada por Joana, que no texto a mesma é descrita como uma fonte de luz (CAVALCANTE, 2008), nesse caso, quando o leitor menciona a frase e vê a ilustração, imagina uma pedra luminosa que está entre o real e o

imaginário devido à pedra ser um objeto concreto, mas que não possui luz. Outro ponto significativo seria quando a menina imagina a pedra virando borboleta, o que é impossível acontecer verdadeiramente no mundo real e podemos constatar mais uma vez essa relação. Para isso, Colomer 2017 diz que: “Só quando tomam consciência das histórias como ficção, as crianças podem começar a utilizá-las para explorar o mundo tal como poderia ser, um mundo que se dirige então a propor alternativas mais do que a confirmar certezas” (COLOMER, 2017, p. 38).

Sobre essa perspectiva, a autora ainda expõe o conflito do mundo real, mostrando à representação de regras ou normas sociais as crianças. Na história de Joana, podemos exemplificar na parte depois que a chuva acaba e anoitece, conseqüentemente a menina pensa “é hora de ir para casa” (CAVALCANTE, 2008, p. 12), representando nesse momento, uma possível regra social da vida real.

A utilização da figura do animal pode ser uma maneira de amenizar o impacto que poderia causar a uma criança ao saber que a borboleta, era uma criança, para dialogar com essa ideia Colomer (2012) afirma que pode ser utilizada para distanciar o leitor de um acontecimento desses teor.

Uma questão que consideramos importante foi à figura da borboleta apresentada no livro, que remete a presença espiritual da criança Jade “presença-ausente” (CAVALCANTE, 2008, p. 5), esta expressão, encontrada nas primeiras páginas do livro, representa a presença da criança como uma borboleta verde que quando saiu da crisália foi embora para natureza, ou seja, uma criança que veio com muita luz, mas que foi embora. É importante salientar esta interpretação só é possível com uma leitura complementar sobre os envolvidos com o livro.

A autora Colomer (2017) elenca em seu texto a seguinte questão: “como fazer livros para crianças que apenas começam a ler?” A mesma, desenvolve neste ponto, dois problemas que a Literatura Infantil atual teve que resolver, o primeiro está relacionado a um desajuste entre as capacidades das crianças para entender as narrativas. Já o segundo problema é forçar os limites que impõem a capacidade das crianças para que a história detenha sua atenção.

Então, podemos dizer que o texto da obra “Joana e a borboleta verde” não é extenso, mas que forçam os limites da linguagem, especialmente na parte em que se conclui que pedra Jade, na verdade é uma crisálida de uma borboleta. Apesar da presença de algumas palavras, que são possivelmente desconhecidas, o texto é de teor inteligível, o qual ajuda a desenvolver o imaginário e o vocabulário do leitor.

As imagens presentes nos livros de literatura infantil são quase um requisito para sua construção, isso é notável, pois as imagens são utilizadas como um aspecto de auxílio e

compreensão da leitura do texto, estas podem complementar a leitura como também podem simplificar os textos e podem complicar as histórias, no sentido de instigar o leitor a imaginação e criticidade em suas leituras.

Para Colomer (2012),

[...] às vezes se utilizam inter-relações entre texto e imagem [...] Mas talvez o uso mais frequente seja o de confiar à imagem a descrição dos personagens, do cenário, e até mesmo, das ações. [...] A imagem, ao contrário, não apenas permite essa apresentação como facilita o estabelecimento do quadro de relações da história (COLOMER, 2012, p. 46).

Assim, percebemos que o uso das imagens nesse livro está de acordo com a construção de interpretação da leitura como também no auxílio visual, como por exemplo, a representação do quadro na parede que a criança Joana pintou.

A janela de Joana



Fonte: Livro “Joana e a borboleta Verde”

Analisando a interposição de um personagem entre o leitor e a história, Colomer (2012) percebe que na maior parte dos livros de literatura infantil há ações que estão indiretamente representando ações similares aos do seu público-alvo, por isso os leitores, facilmente identificam-se com o que lhes é apresentado, ela considera também que “a grande maioria das histórias para leitores iniciantes pertence a um único tipo: o das realistas com elementos fantasiosos” (COLOMER, 2012, p. 54), essa constatação é presente no livro analisado pois compreende cenários de aventura, quando a criança Jade sai de casa para brincar na floresta, cai uma chuva forte, ela se protege em dentro do oco de uma árvore enorme, e assim vai se constituindo a história, em meio a aventuras e elementos fantasiosos,

como por exemplo, a pedra-jade que chegava ao seu “máximo esplendor” (CAVALCANTE, 2008, p. 24).

A SOCIALIZAÇÃO CULTURAL

Acerca de uma das principais funções da literatura para crianças e jovens a socialização cultural é discutida por Colomer (2017) como o diálogo entre a sociedade da época e as crianças, possibilitando o interesse no aspecto pedagógico para as transmissões culturais.

Sendo assim, com embasamento em Colomer (2017) e após a leitura do livro *Joana e a Borboleta Verde* (CAVALCANTE, 2008), podemos observar claramente os traços da mudança histórica do modelo feminino no livro, de acordo com a socialização cultural. Pois, em concordância com a autora, a literatura infantil que anteriormente retrata modelos de gênero com homens sendo aventureiros e mulheres sonhadoras e passivas, atualmente representa uma nova figura feminina após os avanços conquistados pelas mulheres na sociedade, estes avanços ocorreram também na literatura.

Não foi em vão que a mudança experimentada pela mulher nas últimas décadas tenha sido realmente espetacular, [...] e a literatura infantil de qualidade produzida a partir dos anos setenta se comprometeu ativamente em favor dos valores sociais não discriminatórios, como se pode comprovar a partir da existência de políticas de edição a respeito ou por meio da abundância de guias bibliográficos específicos sobre livros não sexistas (COLOMER, 2017, p. 63-64).

No livro, Joana é a personagem principal ativa que vive as aventuras e apresenta características de coragem e inteligência. Isto pode ser observado quando a personagem decide sair para brincar com os amigos na floresta e após uma forte tempestade encontra uma linda pedra que brilhava muito mais que qualquer vaga-lume. Perceptivelmente Joana aparece como uma menina corajosa que, apesar de seu medo em tocar na pedra Jade que encontra decide pegá-la e levar para casa (CAVALCANTE, 2008, p. 14-17).

Deste modo, percebemos a socialização cultural no livro através da questão de gênero que rompe com o modelo feminino antes recorrente. Assim, a história no livro acontece totalmente entorno de uma menina que apresenta características de liberdade, coragem e capaz de tomar as suas próprias decisões, quando decide que levaria a pedra para casa enquanto todos seus amigos apenas observam suas atitudes.

Portanto, o livro escolhido nos possibilitou uma leitura reflexiva, também, sobre a evolução e as mudanças sociais em relação à mulher, que como personagem principal não precisa mais ser apenas uma princesa comportada que sonha com seu príncipe no cavalo branco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro analisado apresenta aspectos encontrados no texto de referência da autora Colomer, assim a obra estimula a imaginação através da magia e do mistério que gira em torno da história, além disso, apresenta linguagem e jogo de palavras que envolvem a criança na leitura, aqui ressaltamos a presença de palavras tidas como complexas às quais a autora Colomer (2017) esclarece ser uma necessidade de conhecimento de novas palavras para ampliação de vocabulário. Possibilita o encontro do leitor com ações que o levam do “real” para o “imaginário” fazendo um elo entre eles, criando assim um jogo do imaginário com as ideias de comportamento referentes a problemas próprios instituídos no cotidiano vivenciado pelo seu público-alvo.

Enfim, a obra apresenta uma história curta que força os limites da linguagem, desenvolve o vocabulário e imaginário do leitor, possui ilustrações que conversam com todo o texto e que auxiliam na interpretação além de romper com paradigmas tradicionais da sociedade, pois a protagonista é uma menina corajosa e aventureira, desmistificando a ideia da figura feminina como um ser frágil e submetida aos dogmas criados pela sociedade.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, Arnóbio; SOBREIRA, Glauco. **Joana e a borboleta verde**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.
- COLOMER, Teresa. Funções da literatura infantil e juvenil. In: _____. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.
- SOUZA, A. A. Formação de professores: literatura infantil na escola. In: _____. **Parte 1: preposições teóricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

AS NOVAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO SOFTWARE EDUCATIVO “LUZ DO SABER FUNDAMENTAL”: INOVANDO A PRÁTICA DOCENTE

Francisco Gonçalves de Sousa Filho
Universidade Federal do Ceará - UFC
franciscogsfilho1@gmail.com

Eliziete Nascimento de Menezes
Professora Formadora da Célula de Formação da SME – PMF
Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF
eliziete30@gmail.com

RESUMO

Nosso objetivo é conhecer as contribuições do Luz do Saber Fundamental para o processo de alfabetização e letramento das crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental da Prefeitura de Fortaleza (CE) e suas implicações para a prática docente. A pesquisa é qualitativa e foi realizada com aplicação de questionários *online* os quais foram respondidos por seis professoras do primeiro e segundo anos do ensino fundamental, que por sua vez, trabalham com o “Luz do Saber”, fazendo uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O artigo faz inicialmente uma apresentação do Projeto Luz do Saber, em seguida apresenta o docente, sua prática em sala de aula e as formações continuadas recebidas por ele. O referencial teórico se baseia na teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1986); no conceito de mediação e interação social de Vygotsky (1996), na concepção de letramentos de Soares (2002) e nas concepções de ensino a partir de palavras geradoras em Paulo Freire (2004), entre outros. Os resultados apontaram que o projeto Luz do Saber Fundamental, que faz uso do *software* educativo de mesmo nome, contribui com o processo de alfabetização e letramento das crianças do ciclo alfabetizador através de atividades instigantes, lúdicas por meio do uso de tecnologias, além de implicar na prática dos professores em sala de aula, uma vez que o material apresenta uma proposta pedagógica inovadora com recursos digitais.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Nosso objetivo é conhecer as contribuições pedagógicas do Luz do Saber Fundamental para a alfabetização e letramento das crianças do primeiro e segundo anos do ensino fundamental da rede Municipal de Fortaleza (CE) e as implicações para a prática docente.

Por meio de um questionário *online* investigamos as contribuições do Luz do Saber no processo de alfabetização das crianças na perspectiva das professoras da Prefeitura de Fortaleza (CE).

A fundamentação teórica se baseia na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1986); nas interações sociais de Vigotsky (1996); na concepção de letramentos de

Soares (2002), e nas concepções de ensino a partir de palavras geradoras em Paulo Freire (2004), entre outros.

Nossa hipótese é que o Projeto Luz do Saber Fundamental constitui-se em uma importante ferramenta de mediação (VIGOTSKY, 1996) no processo de alfabetização e letramento das crianças do ensino fundamental do município de Fortaleza (CE).

A reelaboração do material do Projeto Luz do Saber Fundamental foi pensada em virtude do repertório de conteúdos já serem bastante conhecidos das crianças e dos professores, também pelo fato de as estratégias utilizadas para desenvolvimento do material, bem como os conteúdos trabalhados não estarem mais atendendo às expectativas de aprendizagem.

2 O PROJETO LUZ DO SABER

O Projeto Luz do Saber iniciou no ano de 2008 destinado à alfabetização de jovens e adultos, portanto, denominado de Luz do Saber EJA. As primeiras formações datam de 2009 e 2010, que por sua vez, configuravam-se como Programa de Alafabetização para a Pessoa Idosa - PAPI aplicado na rede estadual de ensino constituindo-se uma experiência exitosa, sua aplicabilidade estendeuse para outras esferas educativas. Assim, no ano de 2011 foi criado o Luz do Saber Infantil e contou com a adesão de 94 municípios cearenses com o objetivo de alfabetizar e letrar as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, além de inserí-las na cultura digital.

Em 2012 esta adesão foi ampliada para um total de 170 municípios do estado do Ceará sob a perspectiva da alfabetização fundamentada nos princípios da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1986) e do letramento que segundo Soares (2000), “é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive.”

No ano de 2013 esta adesão foi mais uma vez expandida. O Projeto Luz do Saber EJA passou a ser utilizado nas unidades prisionais entre os jovens e adultos e cerca de 178 municípios cearenses passaram a utilizar o Luz do Saber Infantil, bem como, a receber orientações pedagógicas. Neste referido ano também houve a primeira formação em Fortaleza e o Luz do Saber foi implantado como projeto piloto, sendo aplicado, à priori, nas escolas do Distrito Educacional 1, um dos seis distritos educacionais em que se divide administrativamente a rede municipal de ensino de Fortaleza (CE).

Nesta linha evolutiva, e posteriormente no ano de 2015 o Projeto Luz do Saber foi ampliado para todas as escolas da rede municipal de Fortaleza sob a perspectiva da alfabetização e letramento. E, assim, no ano de 2016 o Projeto Luz do Saber EJA passou a ser utilizado nos centros de medidas socioeducativas com os adolescentes, em virtude de ter se tornado uma experiência exitosa em outros espaços já mencionados anteriormente.

Entretanto, após anos de uso e trabalho entre crianças e adultos das redes municipal e estadual, o material do Luz do Saber não estava mais atendendo às expectativas de aprendizagem. A partir dessa constatação e tendo-se esgotado as possibilidades de uso do material, inclusive para alunos do terceiro ano, que muitas vezes já havia estudado com o Luz do Saber no ano anterior, pensou-se em reelaborar um novo material com novos conteúdos e outras estratégias de atividades. A partir de 2016 uma equipe foi formada para trabalhar na reelaboração do Luz do Saber Fundamental e EJA, à princípio, as mudanças ocorreram no material estruturado e em seguida no *software* educativo.

Após descrever a história do Luz do Saber irei me deter apenas na descrição do material destinado às crianças. Inicialmente, o Luz do Saber Infantil recebeu a referida nomenclatura para se diferenciar da EJA como explicitado anteriormente. Atualmente, a nomenclatura fora corrigida passando a chamar-se de Luz do Saber Fundamental.

O Projeto se articula em uma rotina constituída por três momentos. Antes a rotina era descrita da seguinte forma: O primeiro era o momento coletivo. Momento em que a professora trabalha coletivamente instigando a turma para o que será proposto no material estruturado. É momento de contação de histórias, predição a partir da capa, discussão e opinião relacionada ao tema da aula do dia. O segundo momento denominado Lápis e Papel era o tempo de registrar no caderno do aluno seus conhecimentos e responder às questões propostas. O terceiro momento, por sua vez, era o Momento *Software* em que a turma era conduzida ao laboratório de informática da escola, ou a professora distribuía na sala os laptops entre as crianças para realizarem a aula interativa.

Hoje essa rotina, bem como todos os momentos do Projeto foi reelaborada e se configura da seguinte maneira: o Momento Coletivo é identificado por um ícone que se chama “Conectar Ideias”. O Momento Lápis e Papel agora é identificado por um ícone, por nome “Comunicar e Compartilhar”. Finalmente, o Momento *Software* hoje é o “Plug luz”.

O *software* Luz do Saber era composto por seis módulos didáticos, a saber: 1) o Começar sob o intuito de familiarizar o aluno com o computador, a partir de três ícones (o primeiro era um vídeo denominado “O que é o computador” que apresentava o uso social das TIC e suas possibilidades; o segundo denominado “Aprendendo a usar o computador” trazia a

proposta de vinte atividades digitais baseadas no nome do aluno e o terceiro “O nome da gente” por sua vez, era o ícone de acesso às tarefas propostas. Composto por 09 aulas com atividades que variavam entre 38 e 44 questões); 2) o Ler, composto pelo módulo 2 que possuía 20 aulas com uma média de 40 atividades cada uma delas; 3) o Escrever, que instigava o aluno a produzir pequenos textos de diversos gêneros como cartão postal, gibi e jornal; 4) Karaokê, que apresentava 06 músicas; 5) Livros (uma estante virtual com 37 títulos da coleção Paic Prosa e Poesia) e 6) Edição que possibilitava aos professores desenvolver aulas e atividades contextualizadas de acordo com a necessidade (SEDUC, 2017).

O material estruturado se constituía apenas em um caderno do aluno, que por sua vez, dividia-se em dois módulos, módulo começar e módulo ler, semelhante ao *software*. O módulo começar, que se referia a primeira metade do caderno era destinado para trabalhar com os alunos do primeiro ano. O módulo ler, por sua vez, que consistia na segunda metade do caderno era destinado para os alunos do segundo ano.

O livro do aluno então passou por várias modificações, entre elas, a divisão em dois cadernos, um para o primeiro ano e outro para o segundo ano do ensino fundamental, separadamente que, por sua vez, se divide em 4 temas com 3 unidades cada uma, totalizando 12 unidades que serão trabalhadas durante o ano, ou seja, uma unidade por mês. Cada unidade possui 4 aulas, que por sua vez, serão trabalhadas durante o mês, sendo uma aula por semana. O *software*, por sua vez, segue o mesmo padrão e também possui 4 temas com 3 unidades cada, sendo portanto, 12 aulas, que por sua vez, possuem o número de questões padronizadas em um total de 27 questões em cada aula.

As atividades, por sua vez, foi outro aspecto repensado e reelaborado para o material com tarefas mais lúdicas (BROUGÈRE, 2004) e com uma tecnologia que instiga o aluno a manipular o material concreto através de recorte, colagem, montagem, sendo, portanto, protagonista neste processo de construção do conhecimento. O livro do aluno possui um encarte que contém um crachá para atividade do nome, além de sílabas e letras móveis, fragmentos de texto lacunado para completar e imagens de material reciclado para colar em uma tarefa sobre coleta seletiva, por exemplo.

Todas as tarefas do Projeto Luz do Saber, tanto do material estruturado quanto do *software* foram pensadas a partir dos descritores de aprendizagem estabelecidos na Matriz de Referência do SPAECE-Alfa (CEARÁ, 2015) e contemplam os conhecimentos e habilidades em língua portuguesa para o primeiro e segundo anos com um perfil de tarefas que variam entre letras e sílabas inicial e final, número de letras e sílabas, palavras grandes e pequenas, leitura de imagens, rimas e escrita de palavras que, por sua vez, é trabalhada em atividades de

quebra-cabeça, bingo, jogo da memória, dominó, jogo da forca, cruzadinhas, caça-palavras, adivinhas, palavra dentro de palavras, escrita de palavras, frases e pequenos textos, ligação, entre outras estratégias.

Vários gêneros textuais são contemplados como música, lista, receita, acróstico, adivinhações ou charadas, instruções de jogo, parlendas, cartaz, charge e em todas as unidades um livro paradidático é trabalhado, que por sua vez, encontra-se na estante virtual do *software*, sempre relacionado ao tema trabalhado. Nesta mesma linha de atividades e temas trabalhados se estruturou o *software*.

Como dito anteriormente, o Projeto Luz do Saber se estrutura a partir de algumas bases teóricas por nós enumeradas. Vigotsky (1996) que traz importantes contribuições sobre a Zona de Desenvolvimento proximal – ZDP, as interações sociais e o conceito de mediação para a aprendizagem; Ferreiro e Teberosky (1986) com as concepções sobre a psicogênese da língua escrita para a alfabetização; Soares (2002) sobre letramentos e o *software*, que por sua vez, fundamenta-se em bases freirianas que trabalham as aulas e temas a partir de palavras geradoras (FREIRE, 2004), entre outros.

Ressaltamos que o Projeto Luz do Saber neste ano de 2018 se destina ao primeiro e segundo ano do ensino fundamental, por razões burocráticas e de financiamento que não favoreceram o processo de licitação do material para contemplar o terceiro ano do ensino fundamental. Fica a proposta do Luz do Saber destinado aos alunos do terceiro ano para submeter à aprovação em 2019, contemplando assim todo o ciclo de alfabetização.

3 AS PROFESSORAS DE CARGA HORÁRIA MENOR DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA

As professoras da rede municipal que trabalham com o Projeto Luz do Saber recebem a nomenclatura de professoras de carga horária menor, pois estão em sala de aula em um período menor da carga horária semanal do aluno para trabalhar disciplinas de história, geografia e língua portuguesa, esta última em trabalho complementar ao da professora de carga horária maior que é a regente de sala. A regente de sala, por sua vez, é responsável pelas disciplinas de língua portuguesa, matemática e ciências, por exemplo, permanecendo em sala de aula por mais tempo da carga horária do aluno e contemplando mais disciplinas para lecionar. A importância da professora de carga horária menor está no fato de que ela dá continuidade ao trabalho de escolarização das crianças em dias de planejamento e estudo da professora de carga maior, em uma parceira docente bastante produtiva.

Dentre tantas mudanças, esta nomenclatura de professor de carga horária maior/menor também é bastante recente, entrando em vigor a partir do corrente ano. Até o ano de 2017 a professora de carga horária maior era denominada Professora Regente A – PRA e a professora de carga menor, por sua vez, era denominada Professora Regente B – PRB. Neste contexto, esta última professora sempre foi a docente responsável por desenvolver o Projeto Luz do Saber em sala de aula com o objetivo de alfabetizar os alunos da Prefeitura Municipal de Fortaleza, recebendo as devidas orientações pedagógicas nas formações continuadas.

As referidas alfabetizadoras recebem formação continuada e em contexto, com acompanhamento sistemático nas escolas por uma formadora do Distrito em que se localiza a escola. As formadoras que acompanham as professoras também recebem formação continuada por formadoras da Secretaria Municipal da Educação (SME), assim como todos os encaminhamentos da rede municipal para multiplicar entre as professoras em uma teia de trabalho, estudo e comunicação que tem mostrado resultados satisfatórios na alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental público municipal.

Nos demais municípios do estado do Ceará as formações acontecem através da Secretaria de Educação - Seduc em encontros bimestrais. Nesse processo, um formador de cada município atendido se desloca para Fortaleza, a fim de receber as orientações pedagógicas e compartilha os saberes adquiridos com a sua equipe, que por sua vez, multiplica entre os professores.

4 A PESQUISA COM AS PROFESSORAS DE CARGA HORÁRIA MENOR

O trabalho de pesquisa, através de abordagem qualitativa, foi realizado com aplicação de questionários *online* que foram respondidos por seis professoras alfabetizadoras da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). Os seus nomes não foram divulgados, apenas o perfil, a fim de que, sejam preservadas suas identidades. As educadoras estão lotadas em salas de 1º. e 2º. anos do ensino fundamental e trabalham nos turnos manhã e tarde como professoras de carga horária menor, nomenclatura dada às professoras que trabalham com as turmas nos dias em que as professoras regentes de sala, denominadas, por sua vez, professoras de carga horária maior estão nos seus momentos de planejamento e formação continuada.

Os sujeitos são professoras efetivas de carga horária menor das turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental do município de Fortaleza, que por sua vez, trabalham com o Projeto Luz do Saber Fundamental. Essa busca foi feita entre a equipe técnica da secretaria Municipal

da Educação (SME), as formadoras da PMF, por contato pelas redes sociais, entre outros meios disponíveis.

Os critérios de seleção estabelecidos para a escolha dos sujeitos da pesquisa foi o fato de trabalharem com o Projeto Luz do Saber com o uso das TDIC em sua prática docente.

As perguntas do questionário variavam entre: Se a professora considera o Luz do Saber lúdico; Se as crianças gostam do Luz do Saber; Se a alfabetizadora indicaria o *software* para implementar a prática de outra docente; Se a educadora acha o *software* fácil de usar; Se o *software* se adequa aos diferentes níveis de ensino; Se consegue compreender as atividades do Luz do Saber; Se ela percebe que quando o aluno erra, se sente motivado a continuar; Se considera o Luz do Saber uma ferramenta inovadora para a prática docente para que os alunos aprendam a ler e escrever melhor; Se o Luz do Saber lhes instiga a escrever textos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apontam que as professoras percebem que as crianças gostam do projeto Luz do Saber, principalmente do terceiro momento, o plug luz, pois é o tempo em que as mesmas realizam as aulas interativas no *software* e podem, de forma lúdica e prazerosa, responder várias questões, consolidando aprendizagens enquanto brincam.

Percebemos que o perfil de aluno que a escola atende hoje é de uma criança inserida numa sociedade que respira o aspecto da cultura digital, ou seja, são nativos digitais e, que, portanto, se encontram nesses momentos de interação com equipamentos tecnológicos e atividades diferenciadas, desenvolvidas no Projeto Luz do Saber Fundamental.

As docentes também concordam que o *software* se adequa aos diferentes níveis de aprendizagens à medida que apresenta diferentes níveis de dificuldades entre as questões para trabalhar a leitura e a escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986) oferecendo várias possibilidades para se pensar a construção da escrita a partir de hipóteses. Entretanto, segundo elas, isso não torna o *software* difícil de usar, pois a criança que ainda não é leitora pode realizar as atividades com autonomia através da leitura de imagens ou ícones, da interface do *software*, da proposta da tarefa, seja de ligar, de montar um quebra-cabeça, de jogo da memória ou de bingo, por exemplo, entre outras pistas que a estimulam a tentar e acertar, exercitando o letramento digital através de “novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica” (SOARES, 2002, p. 146).

Penso então que as TDIC proporcionam outras práticas de leitura e de escritas digitais que se configuram como um processo diferente do letramento da cultura do lápis e papel e que estas novas práticas trazem mudanças na prática do docente como mediador destas novas aprendizagens. Um professor com habilidade para explorar as várias possibilidades de um software educativo, de trabalhar uma contação de história a partir de um livro digital disponível na estante virtual do *software* Luz do Saber, por exemplo, de fazer seu aluno perceber o prazer de uma leitura que não é mais linear, mas que ganha vida através de um livro que é dinâmico, em que ele passa as folhas com apenas um clique.

Compreendemos também nas entrelinhas das falas das professoras pesquisadas que as alfabetizadoras consideram que o *software* contempla os diferentes níveis de hipótese de escrita de que falam Ferreiro e Teberosky (1986), pois o momento Plug luz trabalha em sua aula interativa desde questões de ligar imagens e letras, ou jogos da memória em que qualquer criança que ainda não é leitora pode realizar, passando por questões de escrita de palavras e separação silábica que requer habilidades mínimas de leitura e escrita, até a produção de textos que exige da criança maior elaboração para o título, o enredo, o desfecho, personagens, além das questões gramaticais de construção da escrita.

Outro ponto importante que podemos destacar se refere à facilidade que o *software* conduz a criança para movimentar-se entre suas páginas e executar as ações propostas. Intuitivamente a criança consegue realizar as tarefas mesmo que ainda não seja leitora.

Finalmente, as professoras compreendem que o Luz do Saber é uma ferramenta a mais que contribui para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Trazendo inovação para a prática de sala de aula, para além da aula convencional com o lápis e o caderno, com um modelo de professor mediador que instiga seu aluno de forma lúdica a se apropriar de habilidades de leitura, escrita e tecnologia e um modelo de aluno letrado de forma ampla que possui um livro bem interativo em que ele manipula, recorta, monta, cola, agrupa letras, sílabas e palavras, além do fechamento das atividades em um *software* educacional que amplia ainda mais as possibilidades desse aluno de desenvolver capacidades motoras, de concentração, atenção, além de todo desenvolvimento cognitivo que o Projeto Luz do Saber possa lhe proporcionar.

A impressão que temos é que o Projeto Luz do Saber consegue atender às necessidades docentes quanto às atividades e o que possam trazer de novo para dentro da sala de aula. Atualmente, se busca inovar com estratégias, com didática, com material e ideias novas e, o Projeto Luz do Saber tem se inserido nesse panorama de material novo que se quer oferecer para as crianças do ciclo de alfabetização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de analisarmos o material do Projeto Luz do Saber Fundamental e os dados da pesquisa realizada entre os professores de carga horária menor da Prefeitura Municipal de Fortaleza, podemos tecer agora algumas considerações acerca das contribuições do Luz do Saber Fundamental para a alfabetização e letramento das crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Fortaleza e as implicações na prática do professor que trabalha com o Projeto Luz do Saber.

Vimos por meio deste trabalho que o projeto Luz do Saber Fundamental contribui para a alfabetização e o letramento das crianças do ciclo alfabetizador com suas atividades instigantes, lúdicas e com o uso das tecnologias. Vimos também que o Projeto Luz do Saber Fundamental modificou a prática dos professores em sala de aula, pois longe das atividades tradicionais o material traz uma nova tecnologia para o livro, além das tecnologias digitais das aulas interativas que constam no momento *software*.

Ressaltamos que esta pesquisa não está concluída, pois faz parte de um projeto em andamento. Ainda assim, esperamos estar contribuindo com questões relacionadas à alfabetização, ao letramento, à inserção das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e na prática docente.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões de nossa época; v. 43)
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE-ALFA – 2015**/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual. Conteúdo: Boletim Pedagógico - Língua Portuguesa - 2º ano do Ensino Fundamental. ISSN 1982-7644. Disponível em: <file:///E:/LUDICE%20bibliografia/CE_SP_AECE_ALFA_2015.pdf> Acesso em: 8 jan. 2018.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- SEDUC. **Luz do Saber**. Disponível em: <<http://paic.luzdosaber.seduc.ce.gov.br/luzdosaber/paic/software/>> Acesso em: 12 set. 2017.
- SOARES, M. B. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2017.
- SOARES, M. B. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**. (entrevista) 26 nov. 2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>> Acesso em: 11 abr. 2015.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizado e desenvolvimento. In: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes; 1996.

BREVE ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE MORFOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO

Antônia Kayanne Alves de Queiroz
UERN – CAMEAM
kayalvesdq@hotmail.com

Talita de Sousa Brilhante
UERN – CAMEAM
talitbrilhante02@hotmail.com

José Emerson Sampaio de Carvalho
UERN – CAMEAM
emersonsampaio55@gmail.com

Lílian Mabel da Costa Fernandes
UERN – CAMEAM
lilianmabel.adm@gmail.com

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma análise pautada na morfologia encontrada no livro didático de quinta série, editora Ática, uma obra coletiva. Há, introdutoriamente, uma breve contextualização sobre o objeto trabalhado, e uma abordagem acerca da forma como foi disposta no livro. Foi-se avaliado as unidades dispostas no livro, os âmbitos abordados da morfologia e demais aspectos que tangem à área. Como aporte teórico, fundamenta-se nos pressupostos de Perini (1997), Antunes (2007), Lúcia Fulgêncio (2011), Marcuschi (2012), Martelotta (2013), Antunes (2014). A metodologia adotada tem por finalidade descrever de modo funcional o que pôde-se coletar e analisar acerca dos dados, visando por resultado que o referente trabalho torne-se qualitativo e seja contemplado enquanto instrumento eficiente para o campo do ensino, tal como da aprendizagem. Finaliza-se a pesquisa com uma breve consideração final baseada na maneira desfragmentada na qual se foi percebida o trabalho com a morfologia. Finalizamos a pesquisa com uma breve consideração final baseada na maneira desfragmentada na qual se foi percebida o trabalho com a morfologia.

Palavras-chave: Material didático. Análise. Morfologia.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em morfologia, estamos falando de um campo da gramática que investiga as palavras e suas bases gramaticais à qual pertencem. Essas bases, mais conhecidas como classes, são dez: Substantivos, Artigos, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção e Interjeição; sendo elas trabalhadas de forma fragmentária e por “passos”, fazendo apresentação gramatical dos componentes de uma frase.

Costumeiramente, avançam na medida que o professor julgar apropriado para o aluno ou a programação e tempo exigidos pela escola.

Sabemos que a gramática trabalhada em sala, por vezes, se constitui num desenvolvimento de morfologia que, muito raro, se é explicado para o discente; também é de senso comum e empírico a crença de que não há nenhuma distinção acerca de gramática e morfologia: como se fosse uma coisa só, ao invés de a segunda ser um campo da primeira.

Para uma breve situação a respeito da morfologia, trazemos aqui dois simples e curtos exemplos:

“A noite está bonita”

A – artigo

Noite – substantivo

Está – verbo (estar)

Bonita – adjetivo

“O carro é branco”

O – artigo

Carro – substantivo

É – verbo (ser)

Branco – adjetivo

Assim, o presente trabalho foi desenvolvido a partir de reflexões a respeito da morfologia trabalhada no livro didático de língua portuguesa Projeto Lumirá (2013), da 5ª série, obra coletiva da editora Ática, autoras Floriana Toscano Cavallette e Maria Sílvia Gonçalves. O objetivo deste, é analisar como se propõe a ser trabalhada a morfologia no livro: em quantas unidades ela pôde ser dividida, quais atividades de exercício são propostas e a forma como as classes são reforçadas e rerepresentadas ao passar dos capítulos.

REVISÃO DA LITERATURA OU PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Falar, escrever e ler são importantes habilidades humanas que nos possibilitam a interação social, construção da nossa personalidade e representação da nossa realidade. Tudo isso através da língua. Segundo Marcuschi (2008, p. 64), “A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com práticas socioculturais e, como tal, obedece à convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas”.

Aprendemos a língua continuamente através das interações sócio cognitivas às quais somos submetidos em nossas vivências. Entramos, pois, em contato com uma gama de variantes dessa mesma língua, visto que ela é uma construção que acontece de modo individual, conforme habilidades e experiências particulares de cada indivíduo, e também

social, geográfica e situacional, seguindo em cada campo regras que constituem as diferentes gramáticas que tornam cada variante possível e compreensível para seus usuários.

[...] Nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Por isso é que se diz que não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso (ANTUNES, 2007, p. 26).

Entende-se, portanto, que as aulas de língua materna não se destinam a ensinar a língua, uma vez que se admite que os falantes dela são usuários competentes, mas para ampliar este conhecimento, promover a proficiência linguística e a competência comunicativa. Apesar disso, percebe-se o enorme peso que tem ainda a norma-padrão da língua culta nas aulas de português, com foco na escrita em detrimento da oralidade. Segundo Neves (2003) citado por Antunes “Não é necessário grande esforço de investigação para averiguar, historicamente, que as sociedades sempre elegeram padrões linguísticos como desejáveis” (ANTUNES, 2014, p. 68).

A gramática da norma culta é, nesses termos, a única gramática cujos descrição e funcionamento são conteúdos obrigatórios nas aulas de português ou de gramática. Trabalha-se com uma gramática prescritiva construída com respaldo em ideias estético-filosóficas socialmente elitizadas que, só bem recentemente, através da democratização do ensino, popularizou-se, sendo levada de forma homogênea e ineficaz a alunos de inumeráveis níveis de aprendizado e condições de estudo.

Essa gramática una e praticamente invariável é a forma mais prestigiada que temos da língua portuguesa, a menos falada e a mais escrita. Divide-se, essencialmente, em três partes, conforme a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB): Fonética, Morfologia e Sintaxe. Neste trabalho nos deteremos à morfologia.

A morfologia, conforme a NGB é uma das partes constitutivas da Gramática à qual compete a estruturação, formação, flexões e classificação das palavras, que são: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

Em sua análise acerca da funcionalidade da unificação proposta pela NGB, Perini e Fulgêncio são categóricos:

A classificação das palavras é colocada na morfologia, ninguém sabe bem por quê. Quanto às dez classes tradicionais [...] trata-se de uma lista em parte arbitrária (especialmente no caso de advérbios e pronomes), e certamente

insuficiente para a descrição da estrutura da língua. Embora os linguistas não estejam de acordo quanto às classes a adotar, todos reconhecem que a lista tradicional é inaproveitável como um todo (PERINI; FULGÊNCIO, 2011, p. 271-272).

É preciso compreender como e para que se dá o ensino gramatical também com base nos conteúdos e mecanismos que oferecem os materiais didáticos aos professores que viabilize o processo de ensino aprendizagem facilite a exposição dos conteúdos aos alunos, pois cada aluno terá suas particularidades, sejam regionais, sejam individuais, e estes conteúdos serão, via de regra, norteados pela gramática da norma culta, indispensável como sendo o padrão exigido socialmente, principalmente quanto à produção escrita, seja na vida prática, seja na literatura.

Tendo em vista que o objetivo do ensino de português é tornar os alunos usuários proficientes da língua, utilizando-a em favor de seu desenvolvimento, inclusive no domínio da norma culta, devem os nos perguntar o quanto o ensino da gramática (enquanto ciência) é preponderante para este fim, uma vez que tantos estudos e levantamentos apontam para o caminho oposto: “saber gramática não é condição para o bom uso da língua padrão, nem o estudo de gramática é o caminho para chegar lá” (VALENTE; PEREIRA, 2011, p. 276).

É perceptível nos livros didáticos a tentativa de se trabalhar o texto e as regras gramaticais de forma reflexiva e funcional, contudo ao serem abordados os aspectos gramaticais há sempre forte reducionismo destes aspectos, além de fatores importantes referentes à metodologia e organização dos conteúdos que atravancam o aprendizado, como bem citou Perini (1997) ao criticar a estrutura dos livros de gramática, falha que os livros didáticos também repetem por seguir modelos semelhantes, uma vez que o núcleo do ensino está voltado às regras gramaticais.

Antunes resume muito bem o que seria uma possível solução para tornar as aulas de português alinhadas aos objetivos estabelecidos para elas:

Evidentemente, são legítimos e socialmente relevantes os objetivos de se desenvolver habilidades no uso da norma culta, mas o *caminho para isso não é, prioritariamente, o estudo da gramática*, muito menos, como temos insistido, eu e outros, o estudo das classificações gramaticais. O contato direto, persistente, com produções linguísticas relevantes, orais e escritas, literárias ou não, bem como a análise dessas produções tem um poder bem maior de influência do que essa atividade de identificar a classe ou grupo de fenômenos gramaticais pertencem uma palavra ou frase [...] (ANTUNES, 2014, p. 74, grifos da autora).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS (*corpora*)

Ao analisar a aplicação metodológica direcionada a natureza da morfologia no material didático, a princípio, levou-se em conta, na perspectiva do léxico enquanto unidade de utilização a sua estrutura e formação, suas flexões e sua classificação. O referido material de análise trata-se do livro didático de língua portuguesa Projeto Lumirá (2013) destinado aos alunos do 5º ano do ensino fundamental. O material divide-se em quatro unidades compostas por três capítulos. Estes são segmentados de forma ordenada e linear.

1. Exemplar(es) de um (ou mais) gênero(s) variante(s) a cada capítulo;
2. Atividade interpretativa acerca do(s) exemplar(es);
3. Atividade voltada para a gramática tradicional com ênfase em um de seus fragmentos de modo específico, também variante ao longo dos capítulos;
4. Exercícios de cunho ortográfico, presente na maioria dos capítulos.

Abordaremos com ênfase o ponto 3, uma vez que nele está inserido o nosso ponto central de análise. Compreende-se que a morfologia abrange um vasto campo e para tal, sua composição se divide em esferas que, majoritariamente, são explanadas de forma desfragmentada, sem resquícios ou raros que evidenciem qualquer interligação entre elas. Uma destas esferas inicialmente notada no ato da análise, foi a Formação de palavras por derivação e composição, na qual se objetiva que o aluno correlacione palavras que derivem de uma outra palavra primitiva.

Ex.: caseiro › casa; portaria › porta; folhagem › folha; etc.

São explanados também nessa esfera, derivações referentes ao prefixo e sufixo. Observou-se que, partindo para as Classificações, mais precisamente na Interjeição, solicita-se que o aluno localize em trechos soltos interjeições que expressem emoção/sentimento/sensação, de modo que ele possa associar o termo à sua finalidade expressiva e aponte pontos em comum acerca dos exemplos dados.

Quanto à Flexão, tem-se a flexão do adjetivo com relação ao gênero e número, de modo que o aluno seja conduzido a aplicar os adjetivos após exemplificação prévia no gênero quadrinhos, e adapte devidamente aos substantivos inclusos na atividade proposta.

Ex.:

- Adjetivos no exemplar quadrinhos: prateado, famosa.
- Substantivos no exercício: anel, telas.

Dessa forma, o estudante verifica que ocorre variações no adjetivo empregado, não somente no gênero como também na quantidade, posteriormente, assim como também verifica que alguns adjetivos não podem sofrer variações.

Nessa perspectiva, notou-se que ao tempo em que o aluno realiza atividades que visem o estudo das flexões das palavras, ele realiza também simultânea e involuntariamente atividades de classificação gramatical como (no caso do adjetivo, por exemplo).

O que enfatiza a suma importância da aplicabilidade dessas mencionadas esferas, ao passo de que haja articulação e vínculo entre elas, uma vez que nenhuma se faz menos imprescindível na composição e concepção morfológica.

Em contrapartida, é notório uma ênfase voltada para o verbo, no qual duas das quatro unidades do material didático se destinam especificamente a ele, numa abordagem tradicional que saliente, por exemplo: Modos, formas e locuções.

Verifica-se, dessa forma, que as atividades propostas no material didático não tão raro têm-se limitado à tradicionais práticas de substituição de palavras por outras, em enunciados soltos, em exercícios que não demonstram a funcionalidade lexical na construção do texto, de sentido, atrelados à coesão e coerência.

Atividades voltadas para o ensino de nomenclatura e classificação gramatical de forma isolada, como se encontra sem grandes esforços em livros didáticos, sem que os aspectos trabalhados evidenciem qualquer ligação mínima entre si, são atividades de baixa eficiência.

Os aspectos morfológicos, tal como pertencentes à vasta área gramatical, quando vistos separadamente, cada um como fragmento à parte (do discurso, inclusive), podem e devem ser concebidos enquanto erro.

Dessa forma, vê-se a necessidade de ultrapassar as limitações de uma proposta centrada na morfologia e na sintaxe da superfície de palavras e frases.

Vê-se que é preciso dar enfoque funcional ao discurso, de modo que se vá além da exposição de diferentes processos de formação de palavras, podendo então, explorar o espírito do processo de formação de palavras, transcendendo às classificações.

CONCLUSÃO

A pesquisa se propôs a analisar como se dá o trabalho com a morfologia em um livro didático específico. A partir das análises realizadas no livro escolhido, pôde-se atestar que apesar de conter um conteúdo abrangente no que diz respeito a morfologia, é notório a forma desfragmentada como esses conteúdos aparecem.

Em demasia retomam as mesmas questões trabalhadas sobre um específico ponto e muito pouco reforçam pontos simples como uma apresentação dos campos trabalhados, a exemplo morfologia, objeto trabalhado aqui, e gramática serem dois campos e não um único; tal qual os demais campos, e onde se diferem etc. Falta, também, a devida atenção e reavaliação para a sequência, que não é propriamente linear.

Dessa forma, pôde-se apurar que as práticas didáticas bem como os conteúdos abordados no livro didático uma vez que voltados para o campo da morfologia de maneira fragmentada e excludente ao que tangem um ensino-aprendizagem da língua, é de baixo teor qualitativo. Assim, acreditamos ser de suma importância para um bom êxito no ensino de conteúdos morfológicos, uma sequência lógica e funcional organizada de maneira linear, respeitando uma ordem de ensino-aprendizagem eficiente para um melhor aproveitamento dos alunos e mais fácil apropriação por parte dos mesmos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando 'o pó das ideias simples'. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FULGÊNCIO, M. A. L. A NGB aos cinquenta anos. In: PEREIRA, M. T. G.; VALENTE, A. **Língua portuguesa**: descrição e ensino (p. 267 a 280). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.
- Perini, M. A. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA – O ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Midiã Izlia Praxedes dos Santos
Aluna do POSENSINO/UERN
midin_ps@hotmail.com

Iure Coutre Gurgel
Professor do Departamento de educação do CAP/UERN
yurecoutre@yahoo.com.br

RESUMO

No presente artigo propomos, a partir da observação em uma escola pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, analisar como têm sido contemplados no currículo da escola os direitos de Aprendizagem em Língua portuguesa e conseqüentemente, como tem sido organizado o espaço/tempo escolar para a realização de atividades visando a construção de habilidades leitoras e escritoras dos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. A metodologia que estruturou nossa pesquisa é de caráter qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e observação. Destacamos que foi realizado o estudo do Projeto Político Pedagógico da escola, dos planos de aula, bimestrais e anuais, ao mesmo tempo foi realizada observação do dia a dia da escola e entrevistas com os educadores. A pesquisa bibliográfica esteve presente em todo o processo, em que contribuíram Brasil (2012), os cadernos de estudos do PNAIC como subsídios teóricos, Soares (2014), com importantes reflexões sobre alfabetização e letramento, Nóvoa (2007), sobre a organização curricular da escola no contexto atual de rápidas mudanças pragmáticas e Charlot (2013), refletindo sobre a relação que a escola estabelece com a construção dos saberes e seu papel em tempos de universalização do ensino. Constatamos que a escola apresenta um planejamento bem estruturado, com todos os processos essenciais para o fazer pedagógico em consonância com o que diz os documentos oficiais que regem a Educação Nacional, o currículo escolar apresenta definição em relação aos direitos de aprendizagem em língua portuguesa, além de orientações de como trabalhá-los em sala de aula, todavia, na observação do cotidiano escolar e da rotina, verificamos que o tempo destinado para atividades de alfabetização é mínimo e insuficiente para a construção de habilidades leitoras e escritoras, principalmente quando levamos em consideração o número elevado de alunos com dificuldades em alfabetização presentes na escola.

Palavras-chave: Direitos de Aprendizagem. Alfabetização. Currículo.

INTRODUÇÃO

Os altos índices de analfabetismo ainda preocupam o sistema educacional brasileiro. Crianças se encontram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem o domínio de habilidades básicas de leitura e escrita, chegando aos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentando analfabetismo funcional ou, na pior das hipóteses, analfabetos. Os estudos sobre a temática não se esgotam, neles, são tomados vários enfoques, diagnosticados possíveis

vilões para tal fracasso e ainda, apontados inúmeros caminhos para uma política de alfabetização.

Em nossa pesquisa, buscamos as contribuições de Soares (2014), com importantes reflexões sobre a aprendizagem da língua escrita, Nóvoa (2007), analisa o papel da escola, a elaboração de seu currículo no contexto atual de mudanças aceleradas de concepções. Charlot (2013) faz análises contundentes da escola e sua relação com o saber e o seu fazer pedagógico. Fez-se igualmente necessário um estudo dos documentos oficiais tais como BNCC, LDB 9.394/96 e livros do PNAIC – Educação Infantil. A metodologia para a construção do presente trabalho é de abordagem qualitativa e se deu através de pesquisa bibliográfica, observação de aulas e entrevistas.

É preciso (re)pensarmos frequentemente enquanto professores, sobre quais os direitos de aprendizagens estão sendo garantidos aos nossos educandos? O que o meu aluno está aprendendo? Como temos estruturado o nosso tempo didático em sala de aula para a operacionalização das atividades? Enfim, torna-se relevante refletirmos sobre estas questões afim de que possamos melhorar os índices de aprendizagem e assim, contribuirmos com a construção de uma educação pública de qualidade.

O presente trabalho busca, através de análise de vivências de uma escola pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com crianças em fase de alfabetização, identificar quais principais obstáculos a escola enfrenta nesse processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e a forma como a escola organiza seu currículo para a garantia de que as crianças tenham de fato, acesso aos direitos de aprendizagem em língua portuguesa.

A presente pesquisa corrobora com a compreensão de como o currículo vivo, aquele que se manifesta no fazer pedagógico e foge, muitas vezes, aos limites do que é documentado, interfere no processo ensino-aprendizagem, contradizendo o dito e redigido no âmbito do planejar docente.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS

É urgente para países como o Brasil, que há muitos anos aponta como promessa de potência econômica, investir nas áreas da ciência, educação e mais especificamente, vencer os altos índices de analfabetismo. O Ministério da Educação-MEC ao longo dos anos, em diferentes gestões, tem investido em programas de combate ao analfabetismo, destinado a jovens e adultos, tais como, Brasil Alfabetizado (2003), e em programas de formação de

professores alfabetizadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tais como o mais recente, O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTE – PNAIC (2012).

Há ainda projetos lançados por ONGs, tais como o Alfabetização Solidária (1997). Mudanças nos ciclos de alfabetização, na organização idade/série, como o ensino fundamental de nove anos, divisão das séries iniciais do Ensino Fundamental em ciclos – ciclo de alfabetização e ciclo de sistematização – foram pensadas para vencer defasagem de idade e aprendizagem da língua escrita.

Atualmente, com a reformulação da BNCC, uma nova mudança, dentre tantas presentes no documento foi implantada na organização dos ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental - a alfabetização, antes estipulada para até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do ensino fundamental, a criança deveria estar alfabetizada, sofre agora um “encurtamento”, a criança deve estar alfabetizada até os sete anos de idade, correspondente ao 2º ano do ensino fundamental. Como consequência ainda dessa mudança, o PNAIC passa agora a formar professores alfabetizadores, também, os professores de pré-escola – Educação Infantil.

Nessa trama de mudanças, há o debate/embate, sobre qual a idade ideal para se ensinar a ler e a escrever. De um lado, estão os estudiosos que defendem a alfabetização ainda na educação infantil. Estes teóricos criticam o fato de ainda se acreditar que existe uma idade ideal para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma faixa etária onde as crianças estão motora e cognitivamente preparadas para aquisição das habilidades leitoras, eles defendem que a aquisição de habilidades leitoras se dá de forma natural com o acesso da criança desde a tenra idade, com materiais escritos. Soares (2009, p. 8), ressalta:

No entanto, já no início dos anos 1980, Emília Ferreiro, em seu livro Reflexões sobre alfabetização (Ferreiro, 1985), criticava o falso pressuposto que subjaz à determinação de idade e série de escolaridade para que a criança tenha acesso à língua escrita: o pressuposto de que os adultos é que decidem quando esse acesso pode ser permitido. Pressuposto falso, porque, nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita - umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertencem, mas todas convivem - muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil.

Na outra direção, temos os teóricos que são contrários a alfabetização na Educação Infantil, vista como prática precoce e com consequências negativas para o desenvolvimento global da criança em fase pré-escolar. Lemle (1998) produziu obra qual expõe pré-requisitos

para a aprendizagem da leitura e escrita entre as crianças, na obra a mesma autora considera a Educação Infantil como etapa de ensino no qual essas habilidades serão construídas para, só depois, iniciar o processo de alfabetização de fato. Lemle (1998) pontua as cinco capacidades a serem adquiridas pelas crianças em fase pré-escolar: ideia de símbolo, discriminação das formas das letras do alfabeto, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade palavra, e organização da página escrita.

A etapa da Educação Infantil, já vivenciou e superou em sua história, momentos em que as políticas educacionais a colocaram na incumbência de sanar problemas que diziam respeito ao assistencialismo, e ao mesmo tempo, superou o seu caráter de educação compensatória e preparatória para a vida escolar. A Educação Infantil é o espaço de cuidar, educar, brincar e desenvolver-se amplamente e integralmente, ao mesmo tempo em que se respeita as especificidades do ser criança nessa fase. É preciso analisar com cautela as consequências de uma exigência cada vez mais precoce das crianças no aprendizado da língua escrita, e mais ainda, averiguar as causas e problemas pedagógicos que a escola e Ensino Fundamental enfrenta no que concerne a garantia do direito da criança aprender a ler e escrever.

UM NOVO OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DE SE ALFABETIZAR –LETRANDO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Hoje, encontra-se bastante difundida a ideia de que, não basta alfabetizar de forma mecânica, em um ato puro e simples de codificação e decodificação da língua escrita, mas, faz-se necessária a construção de sentido do ato de ler e escrever. O aluno, a aluna, deve compreender que todo o material escrito existente no mundo em que está inserido é apresentado em diferentes suportes, possui uma intencionalidade, uma função, por sua vez, a professora e o professor alfabetizador deve pautar sua prática nessas vivências e experiências reais de leitura e escrita. Soares (2014, p. 36), exemplifica as novas concepções de usuários competentes da língua escrita:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ler letrado. [...] Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da

leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Está posto, mais um desafio para os professores alfabetizadores, que vem de uma cultura que, por muito tempo, priorizou o uso das cartilhas, do ensino da língua escrita de forma mecânica. Que, se por um lado, alfabetizava, criava-se um outro problema, o analfabetismo funcional.

Vale frisar que essa nova compreensão de alfabetização, trouxe para o campo educacional um grande embate que persiste ainda hoje, a questão do método adequado de ensinar. No entanto, Soares (2015), chama a atenção para o fato de que, o ensino da língua escrita não comporta, em sua complexidade, a eleição de um único método como o método mais eficaz, ou como a receita mágica. Ao contrário, durante o processo de alfabetização, a riqueza dos diferentes métodos pode trazer suas contribuições nas diferentes etapas de alfabetização e de acordo com as finalidades pedagógicas. A criança torna-se o centro do processo e não mais o método. As aprendizagens que a criança está construindo, os caminhos que ela percorre na aprendizagem da língua escrita passam a nortear de forma reflexiva o trabalho do professor e não o contrário. Soares (2015, p. 89) elucidada:

Uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita considera o método fator determinante da aprendizagem, já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever; uma concepção psicogenética, ao contrário, considera ser o aprendiz o centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los.

No entanto, vale abrir parênteses para uma problemática surgida com a inserção do termo letramento, no vocabulário, nas teorias e nas práticas pedagógicas. Uma verdadeira confusão, principalmente da má interpretação das teorias construtivistas e de teóricos que estudaram com afinco a construção da compreensão da língua escrita, em obras como as de Ferreiro (1986). Acreditou-se – e a crença ainda persiste por alguns – que os métodos de alfabetização deveriam ser abolidos, pois remetia ao tradicional e se remetia ao tradicional, significavam métodos ultrapassados, ineficazes. Mendonça e Mendonça (2011, p. 43), analisa tal equívoco e ressaltam:

O equívoco que se configura na exclusão da experiência silábica do professor parece ser fruto de algumas orientações pedagógicas, surgidas no afã de combater as atividades mecanicistas herdadas das cartilhas, à revelia da própria obra de Emília Ferreiro que não oferece elementos para

fundamentar tal exigência, mas sim esclarece que a criança pensa, raciocina, inventa, buscando compreender a natureza desse objeto cultural – a escrita – em um processo dinâmico em constante construção de sistemas interpretativos.

Abandonou-se assim, uma prática fundamental para a aprendizagem da língua escrita, que é a da compreensão de que a língua escrita permanece um código, e que esse código, precisa ser codificado e decodificado pela criança. O nosso sistema linguístico é grafofônico, onde as palavras são compostas por partículas – grafemas – e cada grafema corresponde a um fonema que juntando-se a outro dá origem a palavras, sentenças, textos. Como apontam Leal e Guedes-Pinto (2012, p. 16):

Para muitos pesquisadores e educadores, qualquer trabalho sistemático de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita caracterizaria um trabalho tradicional. Desse modo, como apontou Soares (2003), muitos professores deixaram de dedicar tempo a ajudar as crianças a refletir e compreender a lógica do sistema de escrita.

Ao mesmo tempo, acreditou-se no espontaneísmo da aprendizagem da língua escrita, uma postura ingênua de que, bastava apresentar, cotidianamente, textos de diferentes gêneros e em diferentes suportes, que a criança apreenderia, sem a devida reflexão da construção grafofônica, o Sistema de Escrita Alfabética. Atividades de letramento, passaram a substituir atividades de alfabetização. Como enfatizam Mendonça e Mendonça (2011, p. 36):

Entretanto, a má interpretação dessa proposta levou a equívocos como a exclusão de conteúdos específicos da alfabetização (discriminação entre letras e sons, análise e síntese de palavras e sílabas etc.) em detrimento de práticas que valorizam apenas a função social da escrita. As consequências desse equívoco têm sido apontadas por diferentes pesquisas que vêm mostrando o fracasso da alfabetização, assim é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam realmente alfabetizadas e letradas em nosso país.

As consequências das interpretações equivocadas de trabalhos sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, e ainda, concepções distorcidas dos processos de ensino e aprendizagem, são muitas vezes, um trabalho infrutífero e irrefletido, com meras repetições de expressões retiradas do contexto de uma obra e de uma teoria minuciosamente elaborada na práxis com a prática, fruto de pesquisa igualmente minuciosa e séria. O professor se esforça por não ser “tradicional”, mas também não consegue situar-se em práticas verdadeiramente construtivistas.

INVESTIGANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O CURRÍCULO ESCOLAR E A ALFABETIZAÇÃO

Segundo dados levantados pelo MEC em 2016, mais da metade dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, apresentaram nível insuficiente de leitura e escrita. Isso significa que os estudantes avaliados pela ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização, aplicada ao final do ano letivo de 2016, não conseguiam compreender o que liam ou mesmo identificar gênero e função de um determinado texto.

Para entendermos esses resultados, precisamos adentrar nas salas de aula e entendermos como se dão as práticas de alfabetização, as estruturas das instituições de ensino, o ambiente pedagógico, a formação dos professores e, igualmente, suas condições de trabalho. Para isso, fomos investigar uma escola pública, da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, situada no município de Janduís.

Hoje, entendemos a avaliação como, não apenas etapa final do processo ensino e aprendizagem, onde se avalia o que o aluno aprendeu, o classifica através de uma nota e o reprova, ou não. A avaliação é entendida como instrumento pedagógico, que norteia a prática pedagógica do início do processo até o seu final. Avalia-se para planejar, avalia-se para intervir, mediar conduzir a prática docente.

No entanto, nem sempre a escola tem essa compreensão e quando está presente no seu discurso cotidiano ou no Projeto Político Pedagógico, ela não se faz presente em sua prática. Todos os anos, são aplicadas nas escolas avaliações de larga escala que verificam o nível de alfabetização e letramento de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Temos a Provinha Brasil, aplicada nas turmas do 2º ano, a ANA, aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental e Prova Brasil, aplicada no 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados das avaliações são divulgados no ano seguinte, cabendo a escola, analisá-los e pensar em projetos de intervenção, para superar os índices negativos apresentados. Na escola pesquisada em questão, ao questionarmos a respeito de como a escola intervém a partir das avaliações, o relato de professores foi de que, “no planejamento pedagógico, antes de se iniciar o ano letivo, os dados são expostos em reunião, há uma discussão superficial e não há um planejamento, ou projeto de intervenção voltado para trabalhar com os dados.”

ANÁLISE DO DISCURSO DOS DOCENTES

Em um segundo questionamento, constatou-se que a maior parte dos projetos pedagógicos ou sequências didáticas propostas pela escola, estão pautados em datas comemorativas. Como descreve a professora, “dentro destas datas comemorativas, se extraem atividades de alfabetização.” O que na realidade, conversando com alguns professores da instituição, constatamos que o que se realiza são “pseudoprojetos”, pois os mesmos, nunca partem de uma problemática escolar, não consistem em projetos de intervenção e não são construídos coletivamente, são apresentados já prontos pela coordenação e que, muitas vezes, são projetos que foram aplicados em outras escolas.

Todavia, ao lermos o Projeto Político Pedagógico da escola, planos anuais de curso, bimestrais e planos de aula, constatamos em seus textos a definição dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa, bem como das demais disciplinas, orientações para o desenvolvimento desses direitos no cotidiano de sala de aula, mas, na prática, o que são desenvolvidos, como mencionado anteriormente, são atividades baseadas em temas de acordo com datas comemorativas. Não são práticas reprovadas, pelo contrário, as datas comemorativas contemplam a valorização da cultura local ou nacional, importante para a construção identitária e da solidariedade e tolerância. O que se critica é fato destes temas se tornarem centro de todo fazer pedagógico escolar, deixando em segundo plano atividades que contemplem os principais problemas de ensino-aprendizagem.

Observamos que esta prática é recorrente em muitas escolas, uma prática carente de reflexões, pois, muitas destas datas são trabalhadas ainda de forma acrítica, e com forte apelo e estímulo ao consumo, como são a páscoa e seus ovos de chocolate, dia das mães e dos pais com os presentes, as festas natalinas com Papai Noel e o forte apelo consumista. Muitas vezes, o plano anual de curso de cada ano sequer foi elaborado, o Projeto Político Pedagógico não se encontra atualizado, mas o calendário com suas respectivas datas comemorativas marcadas para serem trabalhadas, é o primeiro a ser distribuído no início do ano letivo.

Ainda em conversa com corpo docente, a escola não promove discussões para compartilhar ideias de alfabetização e letramento, ou discutir métodos de alfabetização. Embora haja muita cobrança do professor para apresentar resultados no fim do ano, a instituição em si, não está organizada para pensar conjuntamente, em ações e metas para curto, médio e longo prazo, que garantam a alfabetização de todas as crianças na idade certa.

Ao adentrarmos na escola no período de abril, vemos a escola mergulhada em atividades voltadas para a execução do miniprojeto de páscoa. Não é necessário dizer que, apesar de a constituição garantir um Estado laico e a LDB (9.394/96) garantir que as aulas de ensino religioso sejam ministradas de forma a respeitar as diferentes manifestações e crenças

religiosas em nosso país e seja abolida qualquer forma de proselitismo, o que observamos nesses momentos de abordagem de datas religiosas, as aulas serem transformadas em verdadeiros momentos de catecismo, onde, a religião católica, tomada por maior parte dos educadores, se mantém como exclusiva na abordagem dos conteúdos.

E ainda, a transmissão, inculcação de preceitos e dogmas religiosos e característicos das celebrações pascais, tomam o centro das atividades e objetivos das aprendizagens a serem alcançadas. As atividades de alfabetização entram como segundo plano, como observados em algumas aulas nas turmas de alfabetização. Com listas de nomes de símbolos pascais, produção de acrósticos com o principal nome da celebração pascal: JESUS, dentre outras atividades. O tempo para atividades alfabetizadoras é mínimo. A escola perde o foco do que de fato é de direito a criança aprender para avançar, progredir em suas aprendizagens, para dar lugar a práticas ainda arcaicas de “produzir” saberes, criando um currículo aquém de suas reais necessidades.

Ao analisar o número de crianças alfabetizadas em cada turma, constatamos que em sua maioria, do 1º ao 5º ano, em cada turma, apenas metade dos alunos encontram-se alfabetizados. A escola não realiza nenhum trabalho em específico para auxiliar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, até por não ter autonomia pedagógica e financeira para oferecer aulas de reforço gratuitas aos alunos. Apesar da escola ser contemplada com o programa Novo Mais Educação, que oferece no contraturno, aulas de língua portuguesa e matemática, estas não podem se dar em caráter de reforço escolar, sendo obrigatória a matrícula de todas as crianças.

Notamos que a escola encontra-se dispersa em mil funções distantes de suas reais necessidades. O que constatamos é uma escola cujo planejamento está condicionado em assuntos que estão, ou em alta na mídia, ou mesmo focada em problemas de gestão pública, que compete á políticas públicas a sua resolução. Um exemplo, não meramente ilustrativo, mas bastante recorrente, se a comunidade sofre com o foco do mosquito da dengue e consequentemente da epidemia da dengue, a escola propõe ao corpo docente a elaboração de sequência didática, micro projeto, para mobilizar as crianças para a solução/conscientização deste problema.

E quem socorrerá estas crianças que em sua maioria não se encontram alfabetizadas, que necessitam alfabetizar-se para progredir em suas aprendizagens, aprender a ler e interpretar textos de forma autônoma, para assim, também possuir autonomia para ler e conhecer a comunidade e o mundo em que está inserido com maior autonomia, se a escola o

coloca em segundo plano e em segundo plano se encontram as práticas necessárias para alfabetizá-lo? Como enfatiza, Nóvoa (2007, p. 6):

No meu último livro, faço uma crítica ao que chamo de “transbordamento da escola”. Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse. Muitas de nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras.

Neste modelo de ensino, sai perdendo aquele aluno que não se encontra alfabetizado, destaca-se aquele aluno que lê, que escreve com autonomia. Algumas crianças não aprendem a ler, mas em alguns casos a escola se omite à tarefa de ensiná-las. Charlot (2013), traz importantes reflexões do caráter excludente da escola em tratar aquele aluno “com dificuldades de aprendizagem” como um aluno dotado de carências, supervalorizando os alunos com melhores desempenhos e negando-se à um trabalho significativo com os primeiros. A escola justifica o seu fracasso culpabilizando o próprio aluno, sua família, sua condição social, isentando-se de sua função primordial: o trabalho, árduo, de ensinar o que o aluno precisa aprender. Assim sendo, como cita Charlot Aos que nada possuem, ela pouco oferece, além de produzir sentimentos de desvalia e comisseração; aos que são bem dotados culturalmente ou socialmente, ela reforça as convicções de um saber elitista” (CHARLOT, 2013, p. 24)”.

Negando o próprio fracasso em ensinar o aluno a aprender a ler e escrever, as escolas de ensino fundamental buscam transpor a responsabilidade para o próprio aluno, Charlot (2013, p. 139), enfatiza:

O próprio professor, Bourdieu evidenciou, valoriza o aluno talentoso, que parece ter êxito sem esforçar-se, e menospreza o aluno que trabalha muito para atender as exigências da escola, considerando ‘escolar demais’. Em outras palavras e por mais paradoxal que seja, a própria escola não valoriza o trabalho escolar.

Transpondo a reflexão para a problemática da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vemos, como citado anteriormente, uma escola sem foco no que realmente o aluno precisa construir em suas aprendizagens, uma escola dispersa, que não consegue alcançar bons resultados por que não há uma preocupação em acompanhar modismos. O sistema, por sua vez, busca atacar o problema tornando cada vez mais precoce a

alfabetização, propondo sua iniciação desde a Educação Infantil. Uma política educacional compensatória. Compensatória no sentido de buscar na Educação Infantil, soluções para aquilo que não se consegue resolver nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

CONCLUSÃO

Como exposto no início, o trabalho objetivou a análise, a partir de pesquisa em uma escola pública com crianças em fase de alfabetização, de como a escola tem lidado com a problemática da alfabetização e a organização de seu currículo para a garantia do efetivo domínio, por parte das crianças, domínio esse, imprescindível para o exercício de sua cidadania, imersão na sociedade de forma cada vez mais autônoma e consequente avanço em seus estudos. Várias reflexões foram suscitadas a partir da observação da escola em questão e importantes dados foram levantados para entendermos sua realidade.

Primeiro ponto, a escola está em constante imersão em avaliações. Em conjunto, toda a equipe entende a importância de se conhecer a realidade de seus alunos para, em seguida intervir nesta realidade. Além da consulta aos dados da avaliação externa, a escola possui internamente um cronograma de avaliações internas, que também pode ser flexível, a critério do professor. A coordenação solicita esses dados de forma contínua.

Poderíamos analisar essa característica de forma positiva já que entendemos a avaliação como norteadora do planejamento escolar. É sempre necessário avaliar para conhecer a realidade, e apoiado nos dados coletados intervir nessa realidade, promovendo mudanças e avanços necessários. No entanto, a coordenação coleta os dados da avaliação, até realiza reuniões para a exposição dos dados, mas não se reúne com a equipe para a produção de um projeto de intervenção.

Outro ponto importante a se considerar, a escola, apesar de conhecer as dificuldades dos alunos, em sua maioria, em alfabetização, pauta suas atividades em temas gerados a partir de datas comemorativas ou campanhas que são gestadas no seio da comunidade. Um ponto crítico, uma prática que ainda se faz presente em muitas instituições das escolas públicas. À revelia do que já se estuda sobre os direitos de aprendizagem da criança em língua portuguesa, a escola prioriza outros saberes na elaboração de seu currículo.

Concluimos assim, que o ponto crucial na elaboração do currículo para a efetiva observância dos direitos dos alunos em fase de alfabetização, seria um repensar ou mesmo um (re)aprendizado da escola do sentido do planejamento. Avaliar para identificar forças e fraquezas, identificar para planejar ações que possam de fato impactar o interior das salas de

aula e garantir que as crianças construam os saberes essenciais para estar no mundo de forma ativa e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n.º 9.394/96**. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996a. 68 p.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**.
- _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 13 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>>. Acesso em: 01 de agosto de 2018.
- NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. 1 ed. São Paulo: Sinpro-SP, 2007. Disponível em: <<https://sabrynandrea.files.wordpress.com/2017/11/nc3b2voa-a-desafios-do-professor.pdf>>. Acesso em: 03 de agosto de 2018.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil - Ano VII – nº20**. Jul/Out. 2009.

DO COTIDIANO SOCIAL A SALA DE AULA, UM ESPAÇO INDISSOCIÁVEL A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ESCRITA

Verônica Gildilene de Oliveira Freitas
Especialista em Ensino de Língua Inglesa – UECE
gildilene.oliveira@hotmail.com

Maria Gildení de Oliveira Freitas
Discente do Curso de Especialização em Mídias na Educação – UERN
gildeni1@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata da tecnologia e a variação linguística na sala de aula, na perspectiva de que o reconhecimento das variedades linguísticas é fundamental para que as escolas possam levar as pessoas a conhecerem outras formas de falar e escrever, passando a tratar a variação como algo natural e não como um “erro”. Assim, tem como principal objetivo abordar a importância e possibilidade de trabalhar a variação linguística do cotidiano social das redes e mídias no contexto da sala de aula, visto que são espaços indissociáveis, o que os torna impossíveis de ser desconsiderados. Para tanto buscamos fundamentação em algumas leituras que abordam a importância da variedade linguística e escrita, o que nos faz perceber que essa abordagem no contexto da sala de aula pode proporcionar resultados positivos, pois por apresentar-se de diferentes modos, a língua possibilita a interação entre diferentes grupos e culturas. A reafirmação dessa interação perpassa o ambiente escolar, reforçando as atribuições da escola, bem como o papel do educador como mediador da sistematização do conhecimento, possibilitando ao aluno entender a importância de diferentes termos em diferentes contextos.

Palavras-chave: Variação linguística e escrita. Sala de aula. Cotidiano social.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que a língua é um elemento vivo, social, presente em todas as comunidades, sujeita a variações e mudanças, percebe-se que a mesma adquire uma continuação histórica, ou seja, os falantes de acordo com a heterogeneidade social são os responsáveis por atribuir mudanças na língua.

Na contemporaneidade o contexto tecnológico tem se tornando um agente transformador no aspecto linguístico, seja ele oral ou escrito, assim estabelecer uma distinção entre o cotidiano social e a sala de aula, pois os aparatos tecnológicos, mídias e redes sociais, sendo estes elementos integrantes da sociedade, vem proporcionando dependência de consumidores diretos desse mercado de informações rápidas e constantes que nos estimulam a passar grande parte do nosso tempo conectados.

Os efeitos desse atual contexto social são os mais variados possíveis, principalmente entre os jovens e adultos, nesse momento optamos por destacar dentre esses pontos, o que trata do uso da linguagem oral e escrita nesse meio, bem como o seu reflexo na sala de aula, pois percebe-se que não há uma preocupação por parte desses alunos de escrever em conformidade com a norma culta, uma vez que, busca-se escrever através de abreviações, gírias, estabelecendo um dialeto próprio, nomeado por alguns autores como “internetês” que apresenta divergências da norma culta e que compromete o entendimento por terceiros que não estão tão próximos a esse contexto.

Na sequência deste trabalho, apresentamos uma síntese teórica, que discorre sobre questões da variação linguística, bem como elementos tecnológicos. Em seguida, realizamos análise de dados adquiridos por meio de questionários aplicados junto a professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental sobre a interferência da internet na aprendizagem linguística dos alunos, em consonância com o referencial teórico utilizado como base para esta pesquisa. Por fim, nas considerações finais retomamos os resultados alcançados.

A LINGUAGEM EM TEMPOS DE TECNOLOGIA

Toda língua está sujeita à variação, assumindo, portanto, a heterogeneidade linguística como ponto de partida para sua análise. Nas últimas décadas, os estudos sobre variação linguística têm ganhado uma repercussão especial. Alguns estudiosos têm desenvolvido pesquisas de grande importância nesta área, dentre eles: Bagno (2007), Camacho (2007), Dionísio (2005), que apresentam reflexões acerca da norma padrão e da norma culta. No que se refere à relação entre linguagem e sociedade, é relevante ressaltar que:

A relação entre linguagem e sociedade, reconhecida, mas nem sempre assumida como determinante, encontra-se diretamente ligada à questão da determinação do objeto de estudo da linguística. Isto é, embora admita-se que a relação linguagem - sociedade seja evidente por si só, é possível privilegiar uma determinada óptica, e esta decisão repercute na visão que tem do fenômeno linguístico de natureza e caracterização (ALKIMIM, 2007, p. 23).

A partir da compreensão de Alkimim (2007), entendemos que a Sociolinguística desenvolveu estudos considerando a atuação dos sujeitos nas situações sociais e diversas variáveis como idade, sexo, ocupação, origem étnica, atitude, status social, ideologias, cultura e outros. Com isso, esta disciplina traz consigo uma característica idiossincrática, estando

voltada explicitamente para o tratamento do fenômeno linguístico no contexto social no interior da linguística.

Camacho (2001, p. 57) afirma ainda que “todo linguista indiscriminadamente concorda com o princípio de que nenhuma língua natural humana é um sistema em si mesmo homogêneo e invariável”. Nesse sentido, não se pode desconsiderar o fenômeno linguístico variação, pois ele é parte inerente do sistema linguístico e não representa um problema. Nesta perspectiva, pode-se dizer:

Língua e variação são inseparáveis: a sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Nesse sentido, qualquer tentativa de buscar aprender apenas o invariável, o sistema subjacente-se valer de oposições como (língua e fala), ou competência e performance significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico (ALKIMIM 2007, p. 33).

Desse modo, a variação linguística é o reflexo da variedade social, ou seja, as diferenças existentes entre os indivíduos refletem na língua. Atualmente nos deparamos com uma geração movida pelas tecnologias, “geração digital”, são assim chamados os nascidos pós internet, aquelas pessoas perto dos 25 anos. De acordo com Ferreiro (2002, p. 24-25).

Internet, correio eletrônico, páginas Web, hipertexto... estão introduzindo mudanças profundas e aceleradas na maneira de nos comunicarmos e receber informação. E isso é fascinante para qualquer estudioso da língua e das transformações linguísticas. [...] Essas tecnologias, por sua vez, exigem capacidades mais flexíveis de uso da língua escrita que as que estávamos habituados a aceitar. Novos estilos de fala e de escrita estão sendo gerados graças a esses meios.

Dessa forma, percebemos que a tecnologia também é propulsora da variação linguística, refletindo na escola, sendo de maneira mais evidente na linguagem escrita, pois o convívio, o uso assíduo das redes sociais, reflete na sala de aula uma nova forma de escrita, fora dos padrões cultos da Língua Portuguesa.

A TECNOLOGIA E O SEU REFLEXO NA SALA DE AULA NO ÂMBITO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Assim como afirma Palfrey (2011, p. 269): “Aprender é muito diferente para os jovens de hoje do que era 30 anos atrás. A internet está mudando a maneira com que as crianças coletam e processam informações em todos os aspectos de suas vidas”. Assim, é visível que

as redes digitais têm facilitado de forma imensurável o acesso a informação, fator responsável por grande preocupação, pois com a avalanche de dados e informações recebidas em tempo real, torna-se necessário uma reeducação, bem como, a distinção do convívio social com a sala de aula, pois os alunos em sua maioria tendem a utilizar nas atividades da sala de aula a linguagem utilizada nas redes sociais pelos mesmos.

Percebemos, nesse contexto, um desafio para o professor, mas também uma oportunidade para trabalhar essa variação linguística, visto que:

A escola não deve desconsiderar a existência desse fenômeno, pois, o uso é comum na sociedade, bem como na sala de aula. É importante que haja um processo de intervenção, mas não de forma preconceituosa, tratando as variações como apenas um desvio da norma padrão, mas, pelo contrário, mostrando as diferentes oportunidades de poder falar, de acordo com a ocasião, estando conscientes que a norma padrão é exigida nos contextos formais, e que se faz necessária sua utilização principalmente nos usos da escrita (SOUZA, 2018, p. 5).

Ou seja, atualmente a sala de aula, recebe influências cada vez mais direta do meio social e da internet o que torna-se impossível considera-los de forma dissociada. No entanto é cada vez mais indispensável demonstrar ao aluno que embora a variedade linguística se faça presente nos diferentes contextos, deve-se considerar a importância de empregá-la adequadamente a cada contexto e a cada ambiente.

Nesse sentido, temos que o modo como o aluno se expressa nas redes sociais, seja através de elementos característicos de sua faixa etária, no seu grupo de amigos, ou mesmo seguindo um estilo próprio, são elementos que devem ser considerados na sala de aula, para que a partir destes, sejam feitas intervenções com abordagem dos conteúdos elementares, não apenas importantes ao currículo escolar, mas a formação do educando, propiciando que este construa sua aprendizagem de forma significativa tomando como base elementos de seu contexto, ou seja:

[...] A cultura oral está mais próxima do cotidiano da vida humana, do presente: prende-se às situações vividas e liga-se mais aos fatos, às descrições enquanto a escrita se distancia refugiando-se muitas vezes em conceitos e lógicas abstratas. Para uma cultura oral, aprender implica uma identificação íntima, empática com o conhecimento, enquanto a escrita separa o conhecedor do conhecido, estabelecendo condições de distanciamento, de objetividade (FREITAS; COSTA, 2005, p. 7).

É inegável o papel que a internet tem assumido nos últimos anos, principalmente junto as novas gerações, visto que muitos já nasceram nesse contexto digital, estando estes ainda

mais envolvidos e contagiados pela necessidade constante de comunicar-se e trocar informações. Essa necessidade está presente também no fato de que muitas outras ações, principalmente aquelas voltadas a formação social e escolar, só ganham sentido quando associadas a esse novo momento que a sociedade contemporânea vive.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As referências apreciadas até então nos levaram a perceber a importância da língua falada, língua escrita e suas variações veiculadas a internet. Esta última abordagem nos despertou ainda mais atenção por perceber como esses elementos podem e devem ser considerados na sala de aula, como forma de abordar a existência destes, em contraponto as normas cultas pré-estabelecidas em determinados contextos, tais como: ambientes formais, textos científicos, dentre outros, exigem formalidades adequadas a norma padrão da língua o que contribui para que este se faça entender de forma abrangente e porque não dizer de forma universal.

Considerando assim que tal ação embora ainda possa ser encarada como um desafio a muitos educadores, assim como a própria escola, de considerar a importância de tais elementos da língua falada e escrita, deve ser lembrado o quanto esses contextos estão presentes no dia a dia do aluno, sendo inadequado desconsiderá-los ou mesmo repreendê-los, rotulando de forma preconceituosa como errado. Assim, devemos estar conscientes de que:

A norma-padrão tradicional é um patrimônio dos povos que falam o português, e todos esses falantes têm o direito de aprendê-la, por mais distante que ela esteja dos usos reais contemporâneos. O inaceitável é querer impor esse padrão como única opção de uso da língua (BAGNO, 2007, p. 158).

Portanto, os alunos precisam saber que existem diferentes formas de usar a língua oral e escrita e que deverão adequá-las dependendo das circunstâncias em que ocorrerem. E o professor por sua vez no seu processo de ensino e aprendizagem deve-se trabalhar essa questão de forma que não venha a causar discriminação ou preconceito. Pois o tratamento inadequado da variação linguística pode comprometer todo o processo de aprendizagem, dificultando a integração do aluno no meio escolar.

Nessa perspectiva, apresentaremos de forma sucinta alguns pontos obtidos através de questionários realizados junto a professores de Língua Portuguesa de uma determinada escola da rede básica de ensino. Com enfoque no aspecto relacionado a tecnologia e a variação

linguística que influenciada pela internet está ultrapassando as barreiras sociais e dominando as salas de aulas.

De acordo com os dados do questionário, podemos compreender que os professores reconhecem a importância da tecnologia do dia a dia e tentam inseri-la, por meio de pesquisa, e variando suas metodologias, além de vários outros meios, os mesmos declaram se render a tecnologia como elemento motivador para os alunos para que estes possam despertar o interesse pela aula, e perceber as potencialidades pedagógicas dos elementos tecnológicos.

Além disso, um fator que tem se tornado preocupante é a falta de distinção por parte dos alunos do uso da norma culta da língua padrão, pois diante da rapidez que os mesmos trocam mensagens por meio de aplicativos, tendem a usar palavras abreviadas, outros utilizam códigos ao invés de palavras, além dos erros de ortografia, isso vem refletindo no dia a dia da sala de aula e porventura, também refletirá em todas as disciplinas, provas de concursos e vestibulares.

Desse modo, consideramos o aspecto supracitado como uma variação linguística, que dentre outros aspectos “é impulsionada por [...] faixas etárias mais jovens” (BAGNO, 2007, p. 175). Assim, na fala e escrita das gerações mais jovens, podemos perceber evidentes sinais da mudança linguística, por isso dizemos que a mesma é heterogeneia e muda com o tempo, seguindo as mudanças das gerações.

Nesse sentido, não temos a intenção de culpar ou apontar aspectos negativos da internet, pois pode-se dizer que esta tem mais pontos positivos do que negativo o que atrapalha é o uso inadequado que as pessoas fazem dela, assim vemos a necessidade de uma reeducação quanto ao uso da tecnologia. Neste âmbito, os professores pesquisados demonstram diante da preocupação buscar atrair o interesse dos alunos para atividades além da internet, com atividades que, diferentemente da realidade das múltiplas janelas, desenvolvam a concentração e a reflexão, trabalhando a necessidade de usar uma linguagem mais formal, por meio de projetos que promovam a leitura, escrita e concentração, aprender a ouvir, conversar, saindo assim dos grupos fechados dos aplicativos.

CONCLUSÕES

O Brasil é considerado um país vastíssimo pela imensa grandeza do território e sua multiplicidade. A heterogeneidade, característica marcante do lugar, influência na formação da identidade dos povos brasileiros, seja ela, ideológica, cultural, social, e sobretudo se tratando da identidade linguística, podendo ela ser modificada a partir das relações

construídas através do contato com outros costumes nas diferentes regiões do país. Uma vez que, não existem línguas ou culturas pobres, o que existe são variedades linguísticas, que por sua vez, são provenientes de culturas distintas. Sob esta ótica, consiste os diferentes falares brasileiros, cada um com suas peculiaridades

Pensar o ambiente escolar como um lugar de troca de conhecimento e sistematização de conceitos é pensar também que antes de assumir tal função esse também deve considerar o contexto vivenciado por seu público. Isso contribuirá significativamente para que os educandos desenvolvam uma aprendizagem significativa. No tocante ao desenvolvimento de habilidades de oralidade e escrita não é diferente, visto a importância do professor mediar a condução desses elementos de forma que seja considerada a variação existente tanto no contexto social, quanto nos meios de comunicação, visto a presença indissociável da internet no cotidiano de jovens e adolescentes, inclusive no meio escolar.

Assim, percebe-se o quanto pode ser positiva ao desenvolvimento da aprendizagem e assimilação dos conteúdos, por parte do educando a ação de considerar os elementos de variação linguística e escrita utilizados no cotidiano das mídias sociais por jovens e adolescentes para utiliza-los no contexto da sala de aula, de forma que estes não sejam reprechidos como errados, mas demonstrado que podem ser utilizados, desde que nos espaços adequados, nos grupos de amigos, dentre outros, visto que, em determinadas ocasiões e lugares são estabelecidas regras e normas cultas que buscam universalizar o entendimento da oralidade e escrita.

REFERÊNCIAS

- ALKIMIM, T. M. Sociolinguística – parte I. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (org) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-47.
- BAGNO, M, **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo; Parábola Editorial, 2007.
- CAMACHO, R. G. Sociolinguística – parte II. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (org) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 49-75.
- FERREIRO, E. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- FREITAS, M e COSTA, S. (orgs.) **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- PALFREY, John. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011.
- SOUZA, F. V. **Variação Linguística e escrita veiculada na internet: a compreensão das operações sócio-discursivas**. Pós-graduação lato sensu Mídias na Educação. UERN. Mossoró, 2018.

LUDICIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO QUANTO À IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ATUAÇÃO DO DOCENTE

Maria Gilnária Gomes Melo Silva

(Licenciando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

gilnariagomes123@gmail.com

Monalise Arruda da Silva

(Licenciando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

monalizearruda@gmail.com

Higor Godeiro de Souza

(Licenciando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

Higor.godeiro@gmail.com

RESUMO

De caráter quali-quantitativo, essa pesquisa busca refletir sobre a importância do lúdico na atuação do docente alfabetizador. Levantamos dados parciais sobre a utilidade do lúdico no ciclo de alfabetização, que compreende o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental da escola/amostra, localizada na cidade de Patu/RN. Tendo em vista, que os jogos e brincadeiras estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, através desse estudo constatamos um nível médio de conhecimento dos docentes sobre ludicidade. Buscamos sondar através de um questionário composto por cinco questões (aplicado aos docentes A, B e C da escola/amostra) o nível de conhecimento, a utilização e concepções dos mesmos, sobre o uso do lúdico. O objetivo geral consiste em: refletir sobre a relevância da ludicidade na atuação docente, compreendendo o lúdico no processo ensino-aprendizagem. Os objetivos específicos respaldam-se em: verificar se a ludicidade esta proposta como meio metodológico para trabalhar conteúdos no ciclo de alfabetização. Compreender o lúdico no ambiente escolar. Compreender como a ludicidade pode estar associada ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade. Alfabetização. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A ludicidade é antes de tudo um resgate da espontaneidade da criança, através de jogos e brincadeiras as crianças interagem umas com as outras, desfrutando de uma atividade prazerosa, espontânea e criativa. “É, também, uma atividade muito prática, embora tudo que ocorre em classe seja a ponta de um iceberg teórico.” (SHOR, 2011, p. 14). O professor durante sua atuação em sala de aula tem a importante missão de transformar os conteúdos obrigatórios em algo satisfatório, que desperte o interesse da criança em estar no ambiente e fazer parte dele. Nessa perspectiva, as atividades lúdicas são um fio condutor de ensino-aprendizagem entre o docente e o educando no exercício prático.

Desenvolvemos este estudo, fundamentado nas seguintes indagações: Qual a concepção do docente sobre o uso da ludicidade para sua atuação em sala de aula? O objetivo

geral dessa pesquisa é refletir sobre a relevância da ludicidade na atuação docente, compreendendo o lúdico no processo ensino-aprendizagem. Tendo ainda por objetivos específicos: verificar se a ludicidade esta proposta como meio metodológico para trabalhar conteúdos no ciclo de alfabetização. Compreender o lúdico no ambiente escolar. Compreender como a ludicidade pode estar associada ao processo de ensino-aprendizagem.

Essa pesquisa estruturou-se em uma abordagem quali-quantitativa, realizamos um levantamento literário, como também uma pesquisa de campo na escola escolhida como amostra. Em campo, foi possível observar as aulas dos docentes A, B e C, do ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental), como também aplicar um questionário semiestruturado aos professores alfabetizadores. “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” (LAKATOS, 2003, p. 155).

O questionário é composto por cinco perguntas, às quatro primeiras perguntas são fechadas e apenas a última pergunta é aberta, nessa última, o docente fica a vontade para comentar a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

Utilizamos as variáveis fornecidas pelo questionário aplicado aos docentes, assim como os dados colhidos durante a observação. Com estes refletimos sobre os objetivos específicos atingidos para concretizar esse estudo.

LUDICIDADE E ATUAÇÃO DOCENTE

Segundo Cardoso (2008), o termo lúdico faz referência a “ludus” palavra latina que significa jogo, brincadeira. O lúdico está cada vez mais presente no ambiente escolar, sendo considerado indispensável à prática pedagógica. Assim, “ao inserir o Lúdico na rotina escolar, o professor assume o papel de organizador e condutor da aprendizagem ao invés de apenas comunicador de conhecimentos” (CRUZ, 2009, p. 5).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa – PNAIC é um dos Programas destinados à orientação pedagógica, o mesmo adverte sobre a ludicidade nas atividades escolares, visando o desenvolvimento da criança. A introdução da ludicidade no ciclo de alfabetização pode ser considerada algo indispensável, por ser capaz de trabalhar as competências do aluno.

Durante a alfabetização o resgate do brincar pode ser algo significativo, já que a criança hoje, não tem tempo suficiente para atividades lúdicas essenciais, em outras palavras:

[...] o tempo das crianças é habitualmente saturado por deveres e afazeres, restando muito pouco para as atividades lúdico-criativas. Assim, diminuem as possibilidades da criança descobrir sua própria maneira de ser, construir sua afetividade e de fazer suas próprias descobertas por meio do brincar (CELY, 1997, p. 127).

O professor durante sua prática educativa tem como objetivo maior a formação humana, para Libâneo (2001, p. 9): “[...] o processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente.” Sabe-se, que o ato pedagógico está fortemente relacionado á prática de ensino, através dela, o docente busca meios que facilite a associação e assimilação de conteúdos pelo educando. Isso implica dizer, que a metodologia do profissional de educação deve esta cada vez mais bem articulada, permitindo assim o desenvolvimento individual de cada criança.

O LÚDICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo ensino-aprendizagem envolve diálogo entre professor e educando, a partir desse diálogo ocorre ás tocas de conhecimento entre ambas as partes, esses conhecimentos supostamente, possibilitam a construção de saberes.

Diariamente o professor aprende com sua rotina profissional e aos poucos vai aperfeiçoando o seu modo e ferramentas de ensino, é preciso humildade para admitir isso, é preciso flexibilidade para mudar, para reinventar e para refletir sobre o nosso modo de fazer. “[...] Ser capaz de arriscar é uma das coisas mais inteligentes para mudar. Você não tem de temer o erro. Tem de temer a negligência, a desatenção e o descuido.” (CORTELA, 2009, p. 29).

Segundo Vigotsky (1988) existe uma significativa relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Os jogos, as brincadeiras, o manuseio de materiais e objetos, são atividades lúdicas, capazes de transformar conteúdos escolares em algo satisfatório para o educando, proporcionando-o relações cognitivas mediante conhecimentos adquiridos durante suas experiências individuais.

A ludicidade tem uma profunda relevância para o processo ensino-aprendizagem, ela possibilita ao docente que a utiliza, reinventar o processo educacional, onde a criança pode se desenvolver com maior espontaneidade e menor rigidez. Como afirma Cely (1997, p. 127):

Restituir o espaço, meios e o tempo para que nossas crianças brinquem espontaneamente e sem cobranças é o nosso compromisso hoje, considerando que em nome da educação formal, e, fator ainda mais sério a

ser devidamente ponderado, desde a fase pré-escolar, nós as manipulamos e as monopolizamos, cada vez mais cedo, para atividades divididas, sempre vigiadas e guiadas por projetos que devem atingir os resultados determinados pelos adultos.

Assim, o professor durante seu exercício em sala de aula, deve honrar o compromisso de estar permitindo a criança, durante a fase escolar, fazer uso da espontaneidade que possuem. Deixa-las livres para expor sua criatividade sem manipulação é respeitar a identidade do “ser criança” e contribuir para que ocorra dentro do ambiente escolar o desenvolvimento integral delas.

A infância é uma fase encantadora e indispensável ao indivíduo, a experiência escolar é introduzida nessa fase, preparando a criança para a leitura do mundo a sua volta. “A infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral.” (KISHIMOTO, 1997, p. 24), ou seja, é na escola que a criança é instruída para um papel moral e social, onde poderá caminhar como cidadão reto, assumindo um caráter crítico-reflexivo.

A ESCOLA: ENQUANTO ESPAÇO LÚDICO

O lúdico vem sendo discutido por diversos autores podemos citar: Macedo (2005) e Brougère (2013), como uma ferramenta capaz que oferecer consideráveis contribuições ao espaço escolar, por estimular o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, como também para auxiliar o professor na prática de ensino.

A escola é legalmente um lugar propício ao desenvolvimento da criança. Assim considera-se indispensável para a instituição de ensino, disponibilizar um espaço físico destinado ao apoio da criança, neste espaço poderia ser trabalhado o lúdico em diferentes contextos. A brinquedoteca, por exemplo, é um ótimo local já que “[...] é sempre um lugar prazeroso, onde os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem a magia do ambiente.” (SANTOS, 1997, p. 99).

É importante ressaltar que a brinquedoteca ainda não faz parte da realidade de todas as escolas do município de Patu/RN, mesmo assim, reafirmamos aqui, a importância desse espaço para o desenvolvimento da criança.

Em uma vídeo-aula, sobre a temática: A boniteza de ser professor, realizada em 2018, o professor Moacir Gadotti enfatiza a figura do professor enquanto construtor de sentidos. O

professor encontra nas brincadeiras, jogos e brinquedos, um caminho criativo para escolarizar e auxiliar no desenvolvimento da criança.

“A imaginação é o que nos permite criar um mundo, ou seja, apresentamos uma coisa, da qual sem imaginação não poderíamos nada dizer e, sem a qual não poderíamos nada saber.” (CASTORIADIS, 1992, p. 89). A ludicidade transforma o planejamento de ensino na escola, o professor bem preparado é capaz de diversificar as atividades educativas e reinventar o modo de ensinar de tal maneira que acaba refletindo positivamente na aprendizagem de seus alunos.

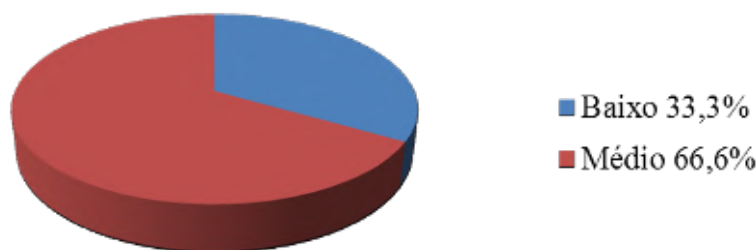
DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

O questionário aplicado possibilitou descrever as noções sobre ludicidades, que um grupo de professores desenvolve durante sua atuação no ciclo de alfabetização que compreende 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental da escola/amostra, localizada no município de Patu/RN. O real intuito da aplicação do questionário é de conhecer o nível, a utilização e ainda as concepções dos docentes em relação ao lúdico. Para manter o sigilo das informações nomeamos a professora do 1º ano de docente A, a professora do 2º ano de docente B e a professora do 3º ano de docente C.

Vejamos o gráfico a seguir (fig. 01) que mostra o nível de conhecimento que os docentes alfabetizadores da escola/amostra consideram possuir. Dentre os docentes 66,6% afirmam que possuem um nível médio de conhecimento sobre ludicidade. Apontando que o regimento da escola prioriza a utilização do livro didático na sala de aula.

Figura 01. Nível de conhecimento de professores alfabetizadores da escola/amostra sobre ludicidade

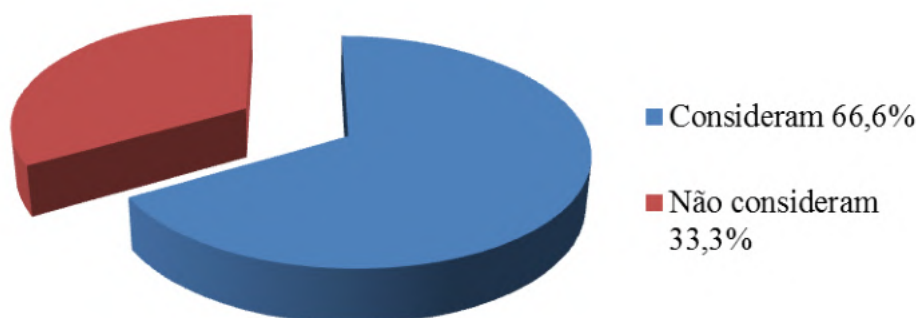
Nível de conhecimento de docentes alfabetizadores sobre ludicidade



Ao questionar sobre a importância do uso da ludicidade em sala de aula (Fig.02) apenas 33,3% não considera o lúdico algo tão importante, afirmando que prioriza o método tradicional em suas aulas.

Figura 02. Percentual de professores que consideram a importância da ludicidade em sala de aula

Percentual de professores alfabetizadores que consideram a importância da ludicidade em sala de aula



De acordo com os gráficos anteriores percebe-se que na escola/amostra não há uma presença marcante da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Alguns professores consideram importante o lúdico, mas destina momentos limitados, para trabalhar a ludicidade na sala de aula.

Segundo relatos dos alfabetizadores eles trabalham a ludicidade através de algumas atividades específicas, entre elas:

- ✓ Palavras Cruzadas (por estimular a memória das crianças);
- ✓ Pintura (por estimular a espontaneidade e satisfação própria de cada criança no momento de colorir);
- ✓ Colagem em cartazes (por estimular a criatividade, socialização e interação coletiva das crianças).

Essas são algumas atividades propostas na alfabetização da escola/amostra, citadas durante os relatos. Observamos na mesma escola entre os docentes alfabetizadores já citados, um modelo de professor tradicional que não reconhece a utilização do lúdico em suas aulas, prendendo-se apenas ao livro didático e a exercícios pré-estabelecidos.

Para Maria et al (2009, p. 6): “A ludicidade aplicada na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas, não impede a reflexão sobre conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos”, por exemplo. Embora existam aqueles que desconsideram o uso do lúdico, por

outro lado existe também quem considera sua utilidade. O educador que questiona o seu método é o mesmo que arisca em inovações, já dizia Cortela (2009, p. 29): “[...] Gente que não tem dúvida só é capaz de repetir.” O conhecimento sempre deve ser repassado ao aluno com o máximo de clareza, ao contrário não prosperará para o entendimento do educando, dessa maneira o ensino em si será falho.

Transformar os conteúdos obrigatórios escolares em atividades interessantes é um desafio para o professor, mas quando bem articulado faz toda diferença à ação educativa, implicando em uma maior probabilidade de êxito. Acreditar no lúdico enquanto ferramenta indispensável no ciclo de alfabetização é rever conceitos, é criar estratégias metodológicas para buscar a aprendizagem do aluno.

“Pelo que foi possível observar especialmente no segundo ano da alfabetização, os alunos estão submetidos ao tradicionalismo do docente, na hora da leitura tentam manter-se em suas carteiras e em silêncio, mas tem aqueles que são bastante comunicativos e puxa um pouco de conversa com o colega ao lado, outro puxa uma história em quadrinho de sua mochila e lê discretamente, á aqueles que tenta terminar de colorir o desenho da bandeira da aula passada e nesse momento a professora levanta a cabeça em sinal de atenção e exclama: Não me desobedeçam!” (grifo da autora).

Ao nos deparar com a figura do professor tradicional na escola/amostra, ficamos bastante surpresos em não presenciar uma aula dialógica, uma vez que o diálogo em sala de aula é indispensável ao processo ensino-aprendizagem. Desenvolvemos uma pesquisa de caráter refletivo quanto à importância do lúdico na atuação do docente alfabetizador.

Sobre a aplicação do lúdico questionamos aos docentes se concordavam que as brincadeiras e jogos, transformam os conteúdos em atividades interessantes (fig. 03), 66,6% concordam que a ludicidade é capaz de transformar e 33,3% discorda e justifica que a escola deve priorizar outras coisas, como leitura e letramento ao invés de deixar o aluno a vontade.

Figura03. Gráfico mostrando o percentual de professores alfabetizadores que concordam que o lúdico pode transformar os conteúdos em atividades interessantes

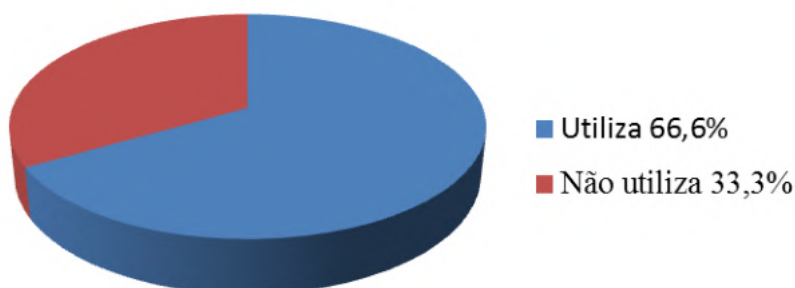
Percentual de professores alfabetizadores que concordam que o lúdico pode transformar os conteúdos em atividades interessantes



Freire (1997) afirma que a criança é espontânea e faz uso da imaginação. As brincadeiras, jogos e brinquedos estimulam a imaginação da criança mediante sua realidade e experiências vividas. Ao questionar sobre a utilidade da ludicidade durante as aulas 66,6% dos alfabetizadores afirmam que utilizam métodos lúdicos, porém esse uso é feito em momentos restritos e não diário, como mostra o gráfico a seguir (fig. 04).

Figura 04. Percentual de alfabetizadores que utilizam o lúdico

Percentual de professores que utilizam a ludicidade em sala de aula no ciclo de alfabetização



É importante ressaltar que durante a aplicação do questionário, algumas respostas enfatizam que a ludicidade na alfabetização pode promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem, como também outras respostas acabam por discordar dessa perspectiva:

“A ludicidade possui uma grande relevância em sala, pois faz de uma aula simples um grande espetáculo de alegria e aprendizagem (Docente A, 2018).”

“Sou tradicionalista, tenho 48 anos de sala de aula, meu método é centrado em leitura e letramento, tem professora que deixa o aluno muito a vontade e por isso a criança acha que a escola é só pintar, colar ou fazer bolinhas de papel (Docente B, 2018).”

As atividades lúdicas se tornaram importantes no processo de ensino-aprendizagem por trazer uma maneira divertida e prazerosa de se ensinar e aprender. A ludicidade atrai muito a atenção e curiosidade dos alunos, fazendo com que eles consigam aprender rapidamente e de uma forma significativa (Docente C, 2018).

Diante desse estudo foi possível observar na escola/amostra dois perfis distintos de docentes, por um lado existem professores alfabetizadores que entende a importância do lúdico e procuram inserir quando possível tal proposta durante suas aulas, por outro lado, notamos a figura do profissional tradicionalista, que são fieis ao livro didático e não aposta em novidades. O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC) possui quatro princípios que diz respeito ao desenvolvimento formativo, por sua vez o quarto diz respeito à relevância do lúdico no ciclo da alfabetização.

É necessário enxergar o lúdico como proposta educacional e não confundir-lo com um mero passa tempo, pois o “brincar” vai além de um mero exercício previsível. Na declaração universal dos direitos da criança aprovada pela Organização das Nações Unidas de 1959, o documento adverte que a criança tem oportunidade ampla para brincar e divertir-se, mesmo que visando propósitos de sua educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se com este estudo que na escola/amostra não há uma presença marcante da ludicidade na alfabetização. Alguns professores consideram importante o lúdico, mas destina momentos limitados, para trabalhar atividades como: palavras cruzadas, pintura e colagem em cartazes, essas são as atividades mais comuns realizadas em sala de aula. Foi possível constatar que o foco do regimento escolar é o livro didático, através dele são trabalhado leitura e letramento.

Contatamos ainda, que os docentes possuem um nível médio de conhecimento sobre ludicidade isso se dá principalmente pela não aplicação de estratégias criativas em relação às atividades escolares, que em sua grande maioria é proposta apenas através do livro didático em sala de aula.

Consideramos a ludicidade algo fundamental para atuação docente. O lúdico quando associado às atividades escolares podem transformar o processo de conhecimento contribuindo para a aprendizagem e estimulação da criatividade do aluno, uma vez que entendemos que a ludicidade dinamiza e torna o processo ensino-aprendizagem prazeroso.

É notório que um bom profissional de educação deve ter como ponto de partida o resgate de metodologias voltadas ao universo da criança. O jogo, as brincadeiras podem ser introduzidas durante as aulas criando situações lúdicas para o educando em processo de alfabetização. Esse estudo nos instiga a atentar para a significativa importância da ludicidade para a atuação do educador alfabetizador, esperamos que o mesmo, possa contribuir para futuras pesquisas voltadas a essa temática.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. Cap. 1, p. 19-32.
- CARDOSO, M. C. **Baú de memórias**: Representações de ludicidade de professores de educação infantil /Programa Pós- Graduação- Mestrado em Educação/FACED/UFBA. – 2008.170 f.
- CASTORIADIS, C. **A criação histórica**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.
- CELY, Elena Bautista. Brinquedoteca: Espaço lúdico de educação e lazer. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CORTELA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?** Inquietações positivas sobre gestão, liderança e ética, Petrópolis: Vozes, 2009.
- CRUZ, Jonierson de A. da. O lúdico como estratégia didática: investigando uma proposta para o ensino de física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA – SNEF, 18., 2009 – Vitória, Es. **Anais...** Vitória, Es. 2009. p. 1-8.
- EDUCAÇÃO, Ministério da. **Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16166-ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem-interruptao>> Acesso em: 06/09/2018.
- EDUCAÇÃO, Ministério da. **PNAIC**: Educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211>> Acesso em: 20/09/2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (ORG). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n.17, p. 153-176, 2001. UFPR.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christie. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.



MARIA, Vanessa Moraes.; ALMEIDA, Silvia.; SILVA, Amanda Xavier Da.; ALMEIDA Bianca Cristina de.; FURTADO, Joice de Lima.; BARBOSA, Ricardo Vicenzo Copelli. A ludicidade no processo ensino-aprendizagem. **Corpus et Scientia**, vol. 5, n. 2, p.5-17, 2009. PORTAL COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA USP. **Declaração dos Direitos da Criança–1959**. Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>> Acesso em: 11/09/2018.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca de Universidade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SHOR, Ira.; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SANTOS, S.M.P. (1996). “**Projeto Brinquedoteca no HUSM: uma alternativa de atenção à criança**”. In: III Encontro Sul-brasileiro e I Encontro Internacional sobre Brinquedoteca, Santa Maria, RS.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO: ENFOQUES PARA A APROPRIAÇÃO DO SEA

Letícia Bezerra França
Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN
leticiafranca_pedagogia@outlook.com

Francicleide Cesário de Oliveira
Professora Mestra da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Doutoranda do
Programa de Pós-Graduação em Letras/UERN
fran.cesario@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa trata-se de um recorte da monografia do curso de pedagogia, e objetiva analisar possíveis avanços no processo de alfabetização das crianças a partir das mediações de leitura realizadas em sala de aula no tocante a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Este estudo está ancorado na abordagem qualitativa, com pesquisa de campo e estudo bibliográfico, tendo como técnica para construção dos dados a observação participante, cujas análises foram realizadas a partir das escritas de uma das crianças investigadas, por meio da construção de um portfólio, mediados pela pesquisadora. Os resultados revelam que as ações mediadoras com a leitura, realizadas em sala de aula, instaurou momentos que permitiu ao sujeito investigado adentrar na cultura e tradição escrita, perpassando por desafios, incertezas, conflitos cognitivos, testando hipóteses da escrita e superando-as, através de atividade que elaborou a escrita espontaneamente, atuando nessas construções, refletindo sobre o SEA, o que proporcionou saltos evolutivos na aprendizagem do aluno, principalmente no desenvolvimento da língua escrita, ocasionando mudanças cognitivas ao longo do processo de alfabetização, uma vez que a criança demonstrou ter se apropriado de alguns mecanismos acerca do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita alfabética. Mediação de leitura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ciclo da alfabetização compreende os três anos iniciais do Ensino Fundamental, e busca promover o acesso à leitura e a escrita como etapas decisivas para a apropriação e consolidação de conhecimentos que favorecem a formação dos sujeitos. Assim, a leitura e a escrita ocupam um espaço privilegiado nas instituições escolares, pois são habilidades relevantes e necessárias para o funcionamento da sociedade.

Dessa forma, a leitura permeia todos os âmbitos da nossa vida e influencia diretamente na elaboração do conhecimento, por isso, acreditamos que quanto mais cedo for o contato da criança com práticas de leitura, maior serão as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, alfabético, de compreensão do mundo e da aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, e da complexidade que é o processo de alfabetização, a mediação de leitura por ser uma das estratégias metodológicas que ajuda a dinamizar as aulas

e enaltecer a relevância do ato de ler como prática prazerosa, incentiva nos alunos o desenvolvimento do gosto pela leitura, levando-os a experimentar a leitura na sociedade letrada, e conseqüentemente, explorar o Sistema de Escrita Alfabética, fazendo uso deste e o compreendendo em diversos contextos sociais.

Considerando a mediação de leitura nessa perspectiva, este trabalho apresenta um recorte do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, do *Campus* Avançado Prof^a. Maria Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, tendo como pergunta norteadora: De que forma a mediação de leitura pode influenciar na aprendizagem das crianças em processo de alfabetização a fim de contribuir para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética? Assim, a fim de responder a este questionamento, traçamos o seguinte objetivo: Analisar possíveis avanços no processo de alfabetização das crianças a partir das mediações de leitura realizadas em sala de aula no tocante a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Desenvolvemos este estudo, com quatro crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, da escola Estadual Patronato Alfredo Fernandes, mas detemo-nos neste recorte apenas a uma criança. A fim de mantermos a integridade e confidencialidade do nosso sujeito, usamos pseudônimo para identificá-lo, o qual nomeamos de Aladin, por ser um personagem de sua preferência. As escritas da criança, foram analisadas considerando pressupostos teóricos de estudiosos que discutem sobre a alfabetização e a construção da escrita, como Ferreiro (2001); Colello (2004); Moraes (2012), dentre outros autores que à luz de conhecimentos já elaborados fundamentaram nossas discussões sobre a mediação de leitura e o aprender através da literatura.

ALFABETIZAÇÃO, CONSTRUÇÃO DA ESCRITA E A MEDIAÇÃO DE LEITURA

A discussão sobre a alfabetização, é uma questão recorrente na Pedagogia, e que recai nos espaços escolares como uma temática que deve ser evidenciada com bastante clareza, uma vez que é o alicerce para o desenvolvimento dos alunos na continuidade aos estudos.

Historicamente, a alfabetização foi conceituada por diferentes concepções e métodos. A priori era entendida como “[...] a aprendizagem da escrita e da leitura [...]” (CAGLIARI, 2009, p. 08), denotando assim, um sentido fechado, resumindo o processo de alfabetização apenas a ler e escrever, ou seja, “A leitura e a escrita tem sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática [...] e cuja ‘aprendizagem’ suporia o exercício de uma série de habilidades específicas [...]” (FERREIRO, 2001, p. 42, grifo da autora).

A partir da fala da autora, podemos inferir que a alfabetização era vista como algo que deveria ser ensinado para atender a habilidades, a qual restringia-se a juntar unidades (letras) para formar uma parte (sílabas) e estas juntas formariam um todo (palavras), e este processo de codificação resultaria na aprendizagem da leitura.

Já com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) no livro *Psicogênese da língua escrita*, compreendemos que a alfabetização é um processo de cognição e compreensão, superando a ideia de alfabetização reducionista a técnica de ler e escrever, codificação e decodificação. Conforme Colello (2004) esses estudos da psicogênese da língua escrita trouxeram o entendimento de que a alfabetização envolve a elaboração de hipóteses a respeito da representação e compreensão do código escrito. Sobre isto, Soares (2012), defende,

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria ‘alfabetizada’ uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, ‘lendo’, por exemplo sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria ‘alfabetizada’ uma pessoa incapaz de, por exemplo usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2012, p. 16, grifos da autora).

Diante da concepção da autora, percebemos que o conceito reduzido de alfabetização é pouco para a dinâmica da sociedade letrada na qual a criança está inserida, sendo necessário também atribuir sentidos ao que ler e escreve e fazer uso da língua nos espaços de convivência.

Com isso, os resultados de estudos e trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky na Argentina, iniciam um processo de atribuição de novos significados, revisando perspectivas, e abrangendo a alfabetização.

Esta passa a ser percebida como um processo amplo e cognitivo, que vai muito além da codificação e decodificação dos sons e das letras, onde a criança aprende na medida que constrói uma linha de raciocínio lógico, e desenvolve um processo evolutivo de aprender a ler e escrever que passam por níveis diferentes e que revelam as hipóteses que construiu, fazendo representações bem particulares mediante os saberes e concepções culturais, sociais e pessoais.

Dessa forma o aluno atua sobre a construção do conhecimento, e “[...] como consequência a alfabetização torna-se um processo de elaboração e construção de hipóteses

sobre a aquisição, a estruturação e funcionamento da língua escrita” (FONTES; BENEVIDES, 2013, p. 7).

Por isso, consideramos, que a alfabetização consiste em um processo de descoberta e exploração das funcionalidades do Sistema de Escrita Alfabética, que permite que os sujeitos atuem ativamente nos processos específicos de reconstrução desse sistema para produzir e compreender o que está escrito, aplicando-os e expressando-se nos contextos vivenciais.

No que se refere a construção da escrita pela criança, sabemos que ao entrar na escola para se alfabetizar, ela já traz consigo experiências sociais que a permitem ter um prévio entendimento sobre a leitura e a escrita, tendo conquistado a competência de se comunicar, demonstrando um processo de aquisição da linguagem que se dá pelas relações que estabelece com o mundo adulto.

Ao descobrir a escrita em atitudes cotidianas de um sujeito com mais experiência como: ler uma história, escrever um bilhete, digitar uma mensagem pelo celular, fazer anotações na agenda, percebendo-a como algo que traz uma informação e um significado, “[...] ela compreende que, assim como usamos a fala, também usamos a escrita para nos comunicarmos.” (COSTA, 2017, p. 26).

E isto é o início marcante de possibilidades de aprendizagem e de construção do SEA, que de acordo com Seber (2009) ao ingressar na escola, aumentam-se as chances da criança experienciar ativamente a linguagem, e compreender o sistema representativo em toda a sua complexidade, exigindo da criança situações de reflexões a respeito do SEA, como afirmou Emília Ferreiro.

A partir da teoria da psicogênese, compreendemos que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética não ocorre pela transmissão do que é repassado pelo professor, mas como afirma Morais (2012), é um percurso evolutivo, onde a criança constrói respostas, fruto da transformação que realiza sobre seus conhecimentos prévios, testando e buscando entender o que a escrita nota. Partindo dessa análise, o mesmo autor nos diz que,

[...] a teoria da psicogênese nos ensina que a apropriação do SEA não ocorre da noite para o dia, mas, sim, pressupõe um percurso evolutivo, de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente novos conhecimentos rumo à ‘hipótese alfabética’ (MORAIS, 2012, p. 52, grifo do autor).

Desse modo, o processo de aprendizado do SEA é dinâmico, e não um processo linear de recepção de informações prontas, sem reflexão. Ferreiro e Teberosky (1999) enfatizam que o conhecimento aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial, mas através das

reestruturações globais, algumas com erros, porém construtivas, marcam as evoluções ou sinalizam o que o aluno ainda precisa aprender.

O alfabetizando, passa por níveis diferenciados de conceitualização, que revelam as hipóteses que construiu. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças vivem um percurso para poder compreender o SEA, descritos em quatro fases conforme a teoria da psicogênese da escrita: Pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Essas fases vão desde a pré-silábica de escrita, na qual a criança ainda não entende o que a escrita registra, ou seja, não faz correspondência entre as partes orais e escritas das palavras, até a fase alfabética, quando percebe o que a escrita nota, e entende que as palavras são compostas de unidades sonoras.

Desse modo, percebemos que a construção da escrita pela criança não é um processo simples, demanda que nós professores, mantenhamos um olhar atento e reflexivo sobre as produções dos nossos aprendizes, tendo em vista que podem passar por desestabilidades na aprendizagem e conflitos cognitivos, que os impulsionará a solucionar os desafios encontrados na escrita, para que superem hipóteses ou trilhem um caminho com situações de fracassos.

Em relação aos caminhos que os professores podem trilhar para facilitar o processo de alfabetização, enfatizamos a literatura, como elemento que pode influenciar diretamente na aprendizagem da criança, que através de uma boa mediação pode alcançar bons resultados.

Para discutir sobre a mediação, nos fundamentamos na concepção de Vigotsky (2007), já que é um conceito chave da sua teoria. Segundo o autor, o desenvolvimento dos sujeitos acontece a partir do processo dialeticamente marcado pela relação com o real e a interação que estabelecemos com outros sujeitos nas relações socioculturais, com os objetos, com a organização das sociedades e com o mundo que nos rodeia.

A teoria de Vigotsky, nos permite perceber o indivíduo como um ser que está em constante transformação, o qual a história, a cultura e outros sujeitos influenciam no aprendizado, isto é, a aprendizagem é tida como apropriação, internalização e transformação.

É dando ênfase a teoria de Vygotsky, que permitimo-nos pensar no papel das interações para que aconteça o processo de mediação da leitura como meio de construção e transformação dos seres, tendo em vista que o compartilhamento de experiências por meio das vivências no chão da escola com os outros, é um amplo espaço para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Nessa lógica, a mediação “[...] implica o processo de intervenção de um elo intermediário numa dada relação, cumprindo uma função específica: suscitar uma nova

relação.” (FREITAS, 2012, p. 28). Sendo assim, a mediação é a construção de caminhos facilitadores pelos quais um sujeito mais experiente, conduz o outro, para conquistar o aprendizado, compreensão e construção de um novo conhecimento.

A escola, local de realização de intervenções pedagógicas, é um ambiente que deve gerar oportunidade de desenvolvimento do aprendiz. O professor nesse sentido, age como um ser que conduz e ajuda a criança a realizar aquilo que ainda não consegue fazer sozinha. Assim, para que a criança tenha contato com o mundo da leitura, é preciso a iniciação de algum leitor mais experiente que a incentive a participar de eventos com as palavras, e conseguir avanços na compreensão leitora e linguística dos textos.

Dessa forma, as ações mediadoras pedagogicamente organizadas, ou seja “[...] o trabalho pedagógico com leitura visa possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem, orais ou escritos, para aprender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano.” (MOURA; MARTINS, 2012, p. 91), portanto, através da mediação de leitura, e das atitudes sensíveis com a literatura, aproximamos leitores do mundo literário, criando pontes para a construção de novos conhecimentos.

ATELIÊ DAS ESCRITAS: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE ALADIN

Sabemos que enquanto sujeitos sociais e pertencentes a uma cultura, estamos inseridos em uma sociedade letrada, e a tradição escrita tornou-se a manifestação viva do povo, pois escrever é um dos bens culturais da nossa história.

Participar dessa sociedade, nos permite vivenciar experiências que contribuem para o desenvolvimento humano em diversos âmbitos da vida de um sujeito, aumentando as possibilidades de aprendizagens cognitivas, que nos chega pelo intermédio do outro, seja em uma conversa ou por meio das diversas formas de leitura que fazemos, pelo ouvir histórias, pelo contato com as letras, palavras, textos, imagens, e tantas outras experiências com a linguagem que acumulamos ao longo da vida.

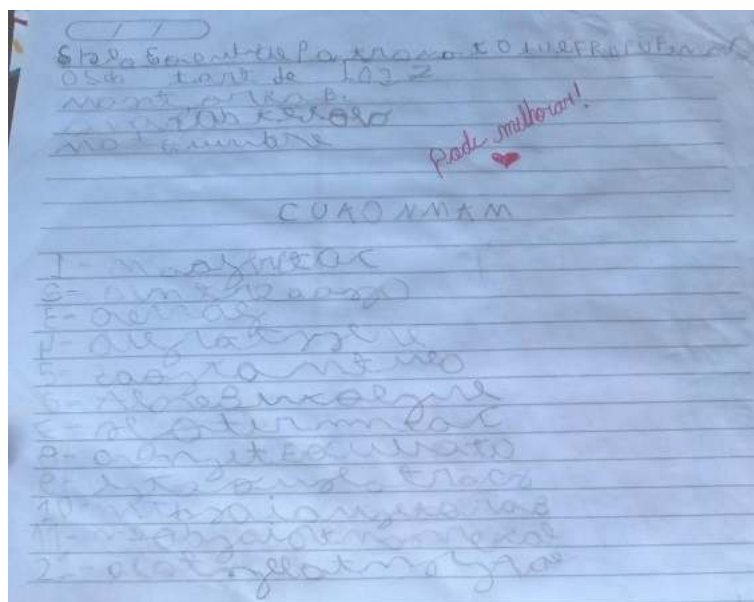
Por isso, acreditamos no potencial que a linguagem literária e as ações mediadas pelo professor provoca na atenção do aluno para o aprendizado da escrita, buscando perceber avanços, principalmente em questões relevantes para a apropriação do SEA, das crianças da sala de aula investigada.

Neste trabalho, apresentamos uma análise das escritas de Aladin, durante o 2º ano. Salientamos que as escritas foram analisadas considerando as fases de aquisição da escrita descritas por Ferreiro (2001). As atividades foram aplicadas pela professora e pela

pesquisadora em dias diferentes correspondente ao mês de fevereiro de 2018, afim de percebermos em que fase da escrita se encontravam, a professora sugeriu um ditado de palavras.

Na figura 1, foi solicitado que Aladin escrevesse as palavras ditadas pela professora, que estabeleceu relação com o conteúdo estudado do dia 21 de fevereiro de 2018, e escolheu alguns nomes de frutas: BANANA, UVA, MANGA, GOIABA, MAÇÃ, LARANJA, MELANCIA e JABUTICABA. Desse modo, obtivemos:

Figura 1- Primeira escrita de Aladin



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Sobre a produção de Aladin, ao tentar escrever os nomes das frutas citadas anteriormente notamos que o aluno usa variáveis de letras, pseudoletas, garatuja, para representar uma palavra, mas sem entender o que a sua escrita registra, pois não conseguiu ler as suas representações quando questionado. Concordando com Ferreiro (2001), nesta primeira escrita, esta criança encontrava-se na fase pré-silábica, por não haver compreendido o caráter fonético da língua escrita, mesmo usando variadas quantidades e formas de letras para escrever qualquer palavra.

Conforme passavam-se as nossas observações e o contato com os alunos em sala de aula durante a realização das atividades, percebemos avanços na escrita e continuamos refletindo sobre as construções do SEA pelo aluno.

A atividade que segue, foi aplicada em sala de aula, no dia 24 de abril de 2018. Apropriando-se do livro “Era uma vez uma televisão” das autoras Graça Abreu e Lia Zatz, ilustrado por Elcerda, a professora contou a história sentada no chão e os alunos em sua volta

a ouvia e atentaram para o diferencial do livro, pois este é constituído de várias ilustrações que substituem as palavras. A narrativa conta a história do dono da televisão: o palhaço soldado camaleão. E esse, por causa da televisão, só arrumou confusão.

Após a mediação da leitura, os alunos conversaram sobre a história, expressando na oralidade o que mais os chamou atenção, demonstrando grande interesse em folhear o livro. Então, enquanto organizávamos o material para a realização da atividade, os alunos em seus lugares, tiveram a oportunidade de apreciar o livro, percebendo como se estruturava a história, e isto realmente era a nossa intenção em sala de aula, visto que posteriormente a atividade que solicitamos exigia que entendessem os aspectos estéticos do livro.

Mediamos a explicação da atividade, que consistia em produzir uma nova história, seguindo a estrutura narrativa do livro trabalhado em sala de aula. Para esta produção, cada aluno recebeu metade de uma folha em papel madeira, várias imagens para serem recortadas, contendo personagens da história que ouviram, e cola para iniciarem a produção textual, e assim Aladin produziu:

Figura 2- Segunda escrita de Aladin



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Na atividade da figura 2, podemos observar a grande evolução de Aladin, pois de acordo com sua escrita, já ultrapassou a fase pré-silábica. Nesta atividade, como o aluno não conseguiu concluir em sala de aula, acreditamos que teve acompanhamento de algum adulto, em casa, mediando a construção da escrita. Seu texto é compreensível, apresentando também

uma sequência lógica, e quando foi oportunizado a apresentar, fazendo a leitura para a sala, compreendeu o que escreveu.

Em relação a escrita de algumas palavras, percebemos que o aluno escreve com alguns erros, como *dadu*, para representar DANDO, e *rizada* substituindo o s pelo z. Estas marcas gráficas são naturais na fase alfabética que Aladin se encontra, pois de acordo com Morais (2012) nesta fase as notações ainda contêm muitos erros ortográficos e para Colello (2004), ainda há um longo caminho que precisa ser percorrido até a consolidação da escrita, considerando o domínio das regras e particularidades do nosso SEA.

Conscientes do poder educativo e deleite da literatura, em sincronia com o desenvolvimento das escritas, buscamos desenvolver mediações que promovessem a compreensão dos alunos.

Nesse sentido, a atividade exposta na figura 3, é um reconto escrito de uma história, por nos permitir perceber a relação da criança com o texto, o prazer que a mesma sente ao ouvi-lo e recontá-lo oralmente ou por escrito, atribuindo novas características suscitadas pela imaginação e emoções provocadas pela literatura. A atividade foi realizada no dia 06 de junho de 2018, mediada por nós, enquanto mediadora de leitura e a história escolhida foi a Galinha dos Ovos de ouro com readaptação de um autor desconhecido. No reconto, Aladin nos fornece:

Figura 3- Terceira escrita de Aladin



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

A partir do reconto, notamos claramente o processo de compreensão da história. Os alunos, expressa através dos escritos resumidamente o que entendeu do texto literário, revelando o ponto forte da narrativa, relatando a vida dos personagens em suas produções.

Efetivamente, a capacidade de compreensão é um fator relevante para o processo de alfabetização, uma vez que ser alfabetizado para Ferreiro (2001), envolve muito mais que a decifração do que está escrito, mas implica compreender e colocar-se a frente para expressar seus posicionamentos sobre o que foi lido.

Na escrita de Aladin, notamos que escreve *concd* para expressar CONCEDEU, usando apenas uma letra no meio da palavra para representar uma sílaba, o mesmo acontece na palavra RIQUÍSSIMO em que o aluno escreveu *ricisimu*, de modo que fica evidente que troca letras por acreditar que tem o mesmo valor sonoro na escrita das palavras.

Destacamos aqui, que apesar de já ter conquistado avanços e terem alcançado uma hipótese alfabética, não é sinônimo de que esteja totalmente alfabetizado, pois além de compreender como funciona o SEA, a criança tem de dominar outras convenções da língua escrita, e que nossos sujeitos ainda não conquistaram, por exemplo o uso dos sinais de pontuação e a ortografia.

Assim, acreditamos que as mediações de leitura realizadas pela professora em sala de aula, tornaram-se um forte elemento em sua prática pedagógica, que influenciou significativamente para a evolução da aprendizagem dos seus aprendizes, por instaurar oportunidades de engajamento das crianças em processos de interação na alfabetização, com recursos didáticos que os permite explorar a leitura e a escrita, organizando situações que permitem as crianças agir e serem os alfaiates do conhecimento, aproximando-os e cativando-os para ler e escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, buscamos contribuir com as discussões para a alfabetização, compreendendo que deve ser vivenciada considerando várias práticas educativas que mobilize o conhecimento, despertando o prazer de aprender nos alunos. Assim, evidenciamos a mediação de leitura como fio condutor que influencia diretamente no percurso de desenvolvimento da aprendizagem.

Mediante as discussões ao longo desse trabalho, pudemos desenvolver um estudo conceitual e de forma interligada entre alfabetização, mediação de leitura e a aprendizagem do SEA, por acreditarmos que mesmo apresentando-se em concepções diferentes, caminham juntas e contribuem para o desenvolvimento dos alunos, sendo quase impossível desenvolver um trabalho pedagógico desvinculando uma da outra.

As ações mediadoras com a leitura, realizadas em sala de aula, instaurou momentos que permitiu ao sujeito investigado adentrar na cultura e tradição escrita, perpassando por desafios, incertezas, conflitos cognitivos, testando hipóteses da escrita e superando-as, através de atividade que elaborou a escrita espontaneamente, atuando nessas construções, refletindo sobre o SEA, o que proporcionou saltos evolutivos na aprendizagem do aluno, principalmente no desenvolvimento da língua escrita, ocasionando mudanças cognitivas ao longo do processo de alfabetização, uma vez que a criança demonstrou ter se apropriado de alguns mecanismos acerca do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

Nesta pesquisa, evidenciamos a atividade com a leitura como prática prazerosa que pode e deve ser trabalhada pedagogicamente com intencionalidades, explorando a literatura, usando-a em sala de aula como referência para ensinar conteúdos da escrita, permitindo aos alunos caminharem sobre os livros, para construir significados, denotando sentidos ao que lê e ao que escreve.

Diante das reflexões desenvolvidas para a construção deste trabalho, consideramos que estas possibilitarão para aqueles que tiverem acesso a ele, um entendimento acerca da mediação de leitura e sua influência para a aprendizagem, de modo que contribua significativamente para as discussões da alfabetização, e para a prática pedagógica dos profissionais envolvidos nessa área de ensino.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- COLELLO, Silvia Mattos Gasparin. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: Biblioteca, 2004.
- COSTA, Francisca Thaís Pereira. **A construção da escrita pela criança: aprendizagem através da mediação da leitura literária pelo PIBID**. 64 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2017.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. Atualizada – São Paulo: Cortez 2001.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira; BENEVIDES, Araceli Sobreira. Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. Fórum Internacional de Pedagogia. Vitória da Conquista/BA. **Anais do V FIPED**. Campina Grande/PB: Editora Realize, 2013.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: RICARDO, Stella Maris Bortoni [*et al.*]- (orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: RICARDO, Stella Maris Bortoni [*et al.*] (orgs) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEMÓRIAS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA CIDADE DE DOUTOR SEVERIANO/ RN

Lizandra Maria de Castro Fernandes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
lizandraacastro@hotmail.com

Kaiza Maria de Alencar Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
kaizaalencar@yahoo.com

Francicleide Cesário de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
fran.cesario@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo investigar através das memórias escolares de professores alfabetizadores, como se deu os seus processos de ensino e aprendizagem na alfabetização. A análise incide no processo de formação de professoras alfabetizadoras, estabelecendo relações com as memórias e suas histórias de vida, buscando compreender como se deu a aprendizagem da leitura e da escrita. Optou-se pela abordagem qualitativa e pesquisa de campo, ao gerar dados a partir das narrativas escritas pelas colaboradoras da pesquisa. Percebeu-se que as lembranças da trajetória de aprendizagem das professoras colaboradoras foram marcantes momentos no âmbito familiar e escolar, as quais foram significativas para a sua constituição e formação enquanto seres humanos e profissionais. Pudemos perceber que vivenciaram uma alfabetização tradicional, mecanicista, que não as considerava como partes integrantes do processo de aprendizagem. Os resultados sinalizam que as professoras alfabetizadoras puderam lembrar experiências significativas e marcantes do processo de alfabetização.

Palavras-chave: Professoras alfabetizadoras. Memória. Alfabetização.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A alfabetização faz parte da nossa história, de um processo caracterizado por mudanças, lutas e momentos marcantes na vida, assim como, na nossa fase constitutiva enquanto pessoas, profissionais e seres humanos. Assim, é preciso destacar o papel da memória no processo de formação do professor alfabetizador, levando-se em conta os fatos que marcaram a nossa história, vivenciadas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita como fatores indispensáveis para entender o próprio conceito de alfabetização, bem como as marcas que ficaram na vida de muitos indivíduos, mais especificamente na formação dos próprios professores alfabetizadores.

Foi pensando nesses fatores tão relevantes da aprendizagem da leitura e escrita como uma dimensão social na formação dos sujeitos, que o nosso trabalho tem como tema as

memórias de alfabetização de professoras alfabetizadoras da cidade de Doutor Severiano – RN, sendo um recorte da monografia de graduação intitulada “Tessituras sobre o processo de Alfabetização: memórias, concepções e desafios de professores alfabetizadores”.

De antemão, justificamos o presente trabalho, pela dimensão que a temática leitura e alfabetização tem na nossa vida, sobretudo, no nosso processo de formação enquanto pessoas, futura pedagoga e profissionais. O interesse em estudar teórica e empiricamente a temática, se deu também a partir da disciplina Alfabetização e Letramento, ofertada no curso de Pedagogia, da UERN - CAMEAM, a qual nos despertou a curiosidade em estabelecer uma relação mais próxima com as dimensões do processo de alfabetização, considerando que este conceito traz marcas e histórias na vida de muitas pessoas, especificamente no processo de aprendizagem de professores alfabetizadores.

Nessa perspectiva, nosso artigo tem como objetivos: investigar através das memórias escolares de professores alfabetizadores, como se deu os seus processos de ensino e aprendizagem na alfabetização. Entender, a partir das memórias, concepções de professores sobre o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita e compreender o processo histórico da alfabetização, levando em consideração os métodos e as práticas de ensino e aprendizagem ao longo do tempo.

Este artigo no intuito de atingir esses resultados e contribuir para a construção do conhecimento e formação dos sujeitos, fundamenta-se na abordagem qualitativa. Sobre os tipos de pesquisas, realizamos uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico e de campo. Nesse sentido, para gerar os dados, optamos pela Escola Municipal Coronel João Pessoa, localizada na cidade de Doutor Severiano no Rio Grande do Norte - RN, tanto pela relação que temos com a escola, quanto pelas professoras colaboradoras atuarem em turmas que correspondem ao ciclo de Alfabetização apenas nessa instituição.

Sendo assim, o *corpus* do trabalho se constitui de narrativas escritas sobre as histórias de vida de três professoras alfabetizadoras que atuam em classes de alfabetização da Escola Municipal Coronel João Pessoa. Por meio de suas palavras escritas, reafirmamos a importância deste tipo de instrumento, nos possibilitando conhecer e analisar os processos significativos que foram capazes de lembrar.

Neste artigo, acordamos em preservar a identidade das nossas colaboradoras e a partir de agora utilizaremos nomes fictícios escolhidos por elas que serão chamadas de Sol, Lua, Estrela.

DESVELANDO O PASSADO, PARA COMPREENDER O FUTURO: O PROCESSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

A temática alfabetização faz parte de todo um contexto histórico, e suas concepções acerca das práticas de ensino da leitura e escrita, bem como as mudanças no seu conceito, ao longo do tempo vem sendo construídas com base em pesquisas desenvolvidas por estudiosos na área que vem se dedicando em busca de um conceito mais amplo de alfabetização.

Assim, para compreendermos essas mudanças e construção de conceitos e métodos em relação ao ensino da leitura e da escrita, se faz necessário voltarmos um pouco no tempo e analisarmos como e em que contexto a alfabetização foi sendo vista e analisada.

De acordo com Albuquerque (2012), o conceito de alfabetização até o final da década de 1980 era muito restrito, pois era considerado como alfabetizado aquele que soubesse ler e escrever, voltado para a capacidade de escrever o próprio nome, condição essa considerada satisfatória para tirar uma pessoa da lista de analfabetos.

Dessa forma, o termo alfabetização era entendido como uma forma limitada de aprendizagem do sistema de escrita, uma vez que era visto apenas como o processo de codificação e decodificação do alfabeto. Segundo Colello (2004), durante muito tempo, “[...] a alfabetização foi entendida como mera sistematização do $B + A = BA$, isto é, como aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas” (COLELLO, 2004, p. 108). A simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associarem som e letra para produzir grafias parecia suficiente para distinguir o alfabetizado do analfabeto.

Além disso, os métodos que vigoravam nessa época, marcada pelo alto índice de analfabetismo eram baseados nos métodos tradicionais de ensino, divididos em sintéticos e analíticos, com discussões à respeito deste campo de forma restrita, num processo de aprendizagem descontextualizado, pois a criança, a cultura, a linguagem e os conhecimentos prévios eram desconsiderados, vendo a escrita como um código a ser memorizado e reproduzido numa perspectiva mecanicista, em que o conhecimento é visto como acúmulo quantitativo, pois a ênfase era no ensino e não na aprendizagem.

É importante ressaltar que na proposta de ensino, baseada nesses métodos tradicionais de alfabetização, o educando era visto como uma “tábula rasa” que, “[...] repetindo informações prontas, transmitidas pela professora ou pelo autor da cartilha, se alfabetizaria sem ter que modificar suas ideias prévias sobre a escrita, de modo a compreender como o alfabeto funciona” (MORAIS; LEITE, 2012, p. 06). Assim, o aluno era um ser passivo no processo de aprendizagem da língua escrita, pois não tinha oportunidade de participar desse

processo de forma ativa como sujeito aprendiz. Além disso, não havia uma preocupação em oferecer e atribuir práticas significativas, pois as atividades eram totalmente desvinculadas da realidade do aluno, e não priorizavam a inclusão dos alunos e situações em que a língua escrita fosse vista de forma contextualizada e dinâmica, considerando as diferentes funções da escrita nos contextos sociais.

Esses métodos de alfabetização, sintéticos e analíticos, propõem um ensino que desconsidera as capacidades cognitivas dos alunos, e por esse motivo, segundo Fontes e Benevides, (2013) a partir dos anos de 1950, teóricos e pesquisadores começavam a não dar tanta importância para a psicologia cognitiva, passando a estudar a alfabetização, com vistas no olhar dos psicolinguísticas, em que o foco não é apenas o objeto, ou seja, a escrita, mas o sujeito e sua atividade mental.

A partir da década de 80, o modo pelo qual a educação brasileira vinha sendo desenvolvida, esses métodos tradicionais passaram a ser questionados, com intensas críticas ao uso das cartilhas, e é por meio dos linguísticos e psicólogos que vai surgir o interesse pelos aspectos que integram com a linguagem. Essa tendência, tem seu foco nas relações semelhantes à “[...] organização social do comportamento linguístico, o qual inclui não somente o uso da língua, mas também as atitudes e comportamentos das pessoas com relação a língua e seus usuários” (BRAGIO, 1992, p. 28).

Os interesses pelos aspectos que constituem a linguagem são mais intensos no início do século XX, ocorre com o surgimento da teoria construtivista, a partir das experiências do suíço Jean Piaget, representando um avanço significativo para o campo da alfabetização, pois a criança passa a ser considerada como sujeito ativo e aprendiz na construção do conhecimento. Desse modo, de acordo com Nunes (1990, p. 22), “[...]. É a partir do momento em que a leitura e a escrita passam a ser vistas como processos cognitivos, e não perceptuais e motores, que as teorias construtivistas começam a participar da análise da alfabetização. [...]”. Ou seja, o construtivismo chega a alfabetização quando passa a considerar o papel ativo da criança como sujeito dos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Essa discussão é introduzida na educação brasileira por Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1986), em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita. As autoras trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização é mais do que a apropriação de um código, um ato mecanicista. Sendo assim, todo conhecimento que a criança já possui é valorizado, o conhecimento da língua escrita é visto como um processo em construção, e não como um fato linear, uma vez que “[...] descrevem a criança, imersa em um mundo onde há a

presença de sistemas simbolicamente elaborados como a escrita, procurando compreender a natureza dessas marcas espaciais” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 37).

Em seus aspectos linguísticos significativos à alfabetização, as pesquisas de Emília Ferreiro e Teberosky iniciaram seus estudos partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento, demonstrando que a criança, já antes de chegar a escola tem ideias e constrói hipóteses sobre o código escrito.

Dessa forma, é possível perceber que agora o enfoque da alfabetização, segundo Soares (2012), está atrelado para a maturidade linguística da criança como aprendiz da leitura e da escrita, para “[...] as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação e a não visual do processo de leitura” (SOARES, 2012, p. 19), visto que a aquisição da linguagem é enxergada com o processo criativo, ativo, envolvendo uma interação entre linguagem e pensamento (FONTES; BENEVIDES, 2013).

Nessa direção, foi no contexto das grandes transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, bem como o controle do analfabetismo, no final do século XX, que saber ler e escrever se torna insuficiente para atender as demandas da sociedade que vinha crescendo, diante do surgimento das mais variadas práticas de uso da língua escrita, surgem também a necessidade de usar a leitura e a escrita socialmente como condição de sobrevivência e cidadania, ampliando o sentido do que se conhecia antes por alfabetização.

Para Ferreiro e Teberosky (1986), assim como para outros pesquisadores, (REGO, 1998), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriam da escrita alfabética, e não a partir de textos “forjados”. Assim, com a difusão dos trabalhos da Psicogênese da língua escrita, vimos nascer um forte discurso contrário aos métodos tradicionais de alfabetização, em defesa de uma prática que se tivesse como base a teoria psicogenética de aprendizagem.

A partir da introdução das discussões sobre o letramento nas teorias e práticas pedagógicas, a alfabetização passa, então, a ser vista num sentido mais amplo, englobando não só o processo de codificação e decodificação, mas também o domínio dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita, com o intuito agora de alfabetizar numa perspectiva de letramento, já que, “[...] Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade [...]” (TFOUNI, 2000, p. 20).

Dessa forma, Fontes e Benevides (2013), acrescentam que, conhecer as letras e os sons do sistema de escrita alfabético é um pressuposto indispensável para o processo de

aprendizagem, porém, é indispensável também buscar sentido, significado e compreender o que está escrito, contemplando, assim duas faces da aprendizagem: alfabetização e letramento.

Em conformidade com as autoras, concordamos que alfabetizar e letrar são facetas que devem e precisam ser trabalhadas em conjunto, uma vez que é importante dominar o código escrito, e ao mesmo tempo compreender, refletir e fazer uso social da escrita nas mais diversas práticas sociais. Assim, essas práticas, não devem ser exclusivamente aprofundadas e consolidadas no Ensino Fundamental, mas desde o nascimento e início da vida estudantil dos educandos.

AS LEMBRANÇAS ESCOLARES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

As lembranças da escola, bem como a influência da família e de como fomos alfabetizados, não fazem parte somente do mundo infantil dessa época, mas encontram-se vivas nas memórias e nas histórias de vida de muitas professoras. Contudo, em função de um longo processo histórico em que sempre ouviram falar sobre si mesmas, e muito pouco sobre o poder instituído que as modelou, poucas vezes voltam a refletir sobre seu fazer docente, sobre a dimensão significativa que o processo de alfabetizar teve nas suas vidas.

Buscando instituir um novo sentido a essa realidade, estabelecemos um diálogo com as colaboradoras da pesquisa no intuito de construir uma aproximação com as suas histórias de vida. Nesse processo, as colaboradoras configuram-se como seres humanos convidados a recordar aspectos significativos da sua trajetória de aprendizagem da leitura e da escrita, seus professores, como era a escola, seu contexto familiar e, principalmente as práticas de ensino que se desenvolviam na época em que eram alfabetizadas.

Sendo assim, logo de início percebemos nas narrativas escritas que as professoras relembrou momentos significativos da sua trajetória escolar na alfabetização com experiências de aprendizagem ainda quando crianças.

Como bem destaca a fala de Estrela:

Falar sobre o meu processo de alfabetização é de muita satisfação porque lembrar é reviver momentos marcantes de minha vida. Estudei todo o Ensino fundamental em escolas da zona rural. Ingressei na primeira escola com cinco (5) anos de idade na turma de pré-escolar, este foi um ano de adaptação ao ambiente escolar. Depois, já com seis (6) anos entrei na turma de alfabetização, nesta fase comecei de fato a realizar atividades voltadas a aprendizagem do alfabeto e dos números (ESTRELA, 2018, Trecho da narrativa, p. 01).

Ao falar sobre o processo de alfabetização, a professora Estrela revela ter revivido momentos marcantes da sua vida ao se expressar através da escrita, destacando o seu processo de inserção nos bancos escolares. Aos seis anos iniciou de fato a vivenciar experiências com atividades voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita, visto que na pré-escola, a preocupação era apenas com a adaptação e cuidados com o ambiente escolar.

Durante o processo estudantil, a família é ou deve ser o nosso pilar de sustentação, de incentivo e força para ir em busca dos nossos objetivos. Na maioria das vezes, carregamos reflexos da aprendizagem e ensinamentos dos nossos pais, avós, tios, tias, irmãs, enfim, de pessoas que se preocupam com o nosso futuro e com a nossa constituição enquanto ser humano e profissional, fatores estes, nitidamente percebidos nas narrativas das colaboradoras, conforme veremos mais adiante.

Dessa forma, em relação a essas questões, as colaboradoras da pesquisa são unânimes em reconhecer a relação positiva que a família teve na sua formação. Os relatos autobiográficos citados abaixo expressam bem as marcas que a família deixou na vida das professoras alfabetizadoras:

Meus pais utilizavam a enxada como ensinamento para mostrar o quanto era difícil a vida na agricultura, pois ele tinha a enxada, a terra e a leitura da natureza, já eu poderia ter o lápis, o caderno e o mundo se quisesse. Ele me motivava a querer algo melhor que somente poderia conseguir através dos estudos. E sempre quando chegava da roça, mesmo cansados tinham paciência para responder as perguntas daquela menina curiosa. Como sempre gostei de estudar e ficava folheando os livros das minhas irmãs mais velhas, pegava folhas e ficava rabiscando e sempre pedia para minha mãe me contar histórias, ela não tinha livros, mas me contava os contos populares e algumas histórias de princesas que ela mesma inventava e dentre as muitas que ela me contava a que eu mais gostava era João e Maria (SOL, 2018, Trechos da narrativa, p. 01).

Observamos na fala de Sol, o papel motivacional que a família teve na sua aprendizagem, ela deixa evidente que, embora os seus pais não tenham estudado incentivaram a sua filha a estudar e ir em busca dos seus sonhos. Desse modo, Sol deixa claro, em seu relato, o quanto foram relevantes a leitura e as histórias contadas pela sua mãe para despertar essa curiosidade e vontade de aprender. Percebemos também na sua fala acima, que desde criança a professora teve o contato com a língua escrita antes mesmo de saber decodificar, nos fazendo refletir o quanto é imprescindível que a criança desde cedo seja oportunizada a vivenciar a leitura e a escrita.

Igualmente a Sol que teve esse incentivo através da contação de histórias infantis, por vezes até inventadas pela sua “mãe-professora”, que a ensinou a ler e escrever mesmo sem ser professora de fato, Lua e Estrela tiveram esta experiência de aprendizagem com suas mães, as quais, lecionavam como professoras no Ensino Fundamental; conforme seus próprios relatos:

Nesta primeira fase da minha vida estudantil, minha mãe se preocupava com o meu aprendizado, ela era professora alfabetizadora e sempre se dedicou na minha alfabetização em casa, acompanhando o meu desenvolvimento na leitura e na escrita (LUA, 2018, Trecho da narrativa, p. 02).

[...] sempre fui atenta a tudo e também tinha o apoio e o incentivo da minha mãe, que era professora de língua Portuguesa de 5º a 8º série. Apesar dela não ser professora alfabetizadora, sempre se preocupava em acompanhar as minhas atividades em casa. Mesmo ela sendo professora, eu não tinha acesso a livros literários em casa, ela me ajudava com o auxílio da cartilha (ESTRELA, 2018, Trecho da narrativa, p. 01-02).

Vê-se que as colaboradoras foram incentivadas pelas suas mães professoras que, de certa forma, repassaram um certo rigor da sala de aula onde atuavam ao alfabetizá-las, utilizando inclusive, os materiais didáticos que costumavam usar nas suas práticas.

Neste percurso, evidenciamos também as experiências de ensino e aprendizagem das professoras alfabetizadoras, na sua trajetória estudantil na escola, enfatizando aspectos que consideraram pertinentes e puderam lembrar de práticas desenvolvidas por suas professoras. Conforme destacamos na fala de Sol, quando relatava a postura da professora alfabetizadora da série inicial: “[...] a professora, Dona Elza Luiz, realizou uma prova diagnóstica e fui matriculada com 6 anos no primeiro ano forte, visto que assim eram classificados os alunos na época, em fortes e fracos” (SOL, 2018, p. 02). Percebemos que, nesta época, os alunos eram divididos por fases e níveis de aprendizagem, com fortes marcas de um ensino tradicionalista, sem considerar práticas que envolvessem a ludicidade, atualmente muito presente no processo de alfabetização.

Dessa forma, de acordo com Brasil (2012), a alfabetização, nessa época, era baseada em diferentes métodos de ensino e sobre os mais eficazes para se ensinar a ler e escrever. Entretanto, todos se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação do alfabeto. Conseqüentemente, o aprendizado do código alfabético se constituía por meio do ensino transmissivo, que deveria seguir uma progressão pré-determinada, partindo inicialmente das unidades mais fáceis para as mais difíceis.

Essas marcas de um ensino classificatório e tradicionalista, é bem destacado na fala seguinte de Estrela:

Nessa época, o ensino era totalmente tradicional, a professora trabalhava com uma metodologia centrada na decoreba das cartilhas de ABC, da tabuada e na realização rotineira de atividades de caligrafia. Todos os alunos tinham que ter uma letra bonita, bem desenhada. Lembro-me que ela sempre organizava as carteiras em filas [...]. A escola era muito pequena, [...], as leituras eram sempre nas cartilhas (ESTRELA, 2018, Trecho da narrativa, p. 01).

Os trechos do enunciado acima demonstram uma compreensão clara de uma época em que a alfabetização era vista de forma muito restrita. De acordo com Brasil (2012), as habilidades de ler e escrever consistiam apenas em atividades que não desenvolviam outras habilidades nos educandos, limitando-se ao uso da memorização e da repetição por meio das cartilhas, que passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área. Assim, percebe-se que nessa época, os professores alfabetizadores seguiam a cartilha à risca, com textos artificiais como forma de garantir que todos os alunos fizessem as mesmas atividades de forma correta.

A trajetória escolar da vida de Lua também traz resquícios desses métodos de alfabetização, quando nos diz que,

[...] era um ensino tradicional, não tenho muitas lembranças como eram as metodologias usadas pelas professoras, mas certamente, contavam histórias, [...] as datas como o dia do índio, Páscoa, Dia das Mães [...], não deixavam de ser comemoradas, e as atividades faziam referência a elas. O Material usado pelas professoras, eram atividades rodadas, mimeógrafo, giz, lousa, livros, acho que os recursos eram bem limitados. Mesmo assim os resultados eram positivos na aprendizagem, muitos já chegavam na 1º série alfabetizados (LUA, 2018, Trecho da Narrativa, p. 02).

Esse depoimento da professora Lua, nos mostra que ela não recorda das metodologias utilizadas pela professora na época em que foi alfabetizada, embora exponha alguns materiais utilizados como recursos para promover a alfabetização que, de certo modo, eram bastante limitados. Além disso, a docente ainda relata que mesmo diante dessa realidade, os resultados eram vistos de forma positiva, pois a maioria da turma já chegava à fase seguinte alfabetizados.

Essas concepções vão ao encontro das ideias de Colello (2004), que preconiza que a alfabetização não se dá apenas pelo contato com as letras, mas a partir da compreensão das

diferentes modalidades de escrita, das metodologias e estratégias utilizadas no ato de alfabetizar.

De acordo com a autora refletida na narrativa de Lua, essa prática configura um conhecimento sem significado, já que aparece de modo descontextualizado, sem relação com o cotidiano dos sujeitos, ainda presente em muitas práticas atualmente. Ainda se vê muito presente a escola priorizando os conhecimentos da língua sistematicamente, de maneira formal, e desconsiderando os dialetos, os conhecimentos trazidos pelos sujeitos, oriundos de culturas diversas.

Sendo assim, percebemos na fala de Lua uma visão ainda reducionista da alfabetização, pois, mesmo afirmando que o ensino era tradicional e com recursos limitados, a aprendizagem era positiva, indicando que a aprendizagem poderia sim ser “positiva” apenas na capacidade do indivíduo de dominar o código escrito. Mas sabemos que a alfabetização é muito mais que isso, a aprendizagem precisa ser vista de forma ampla, conforme defende Ferreira e Teberosky (1984), e não a partir de textos forjados como os propostos nas cartilhas de alfabetização.

Dessa forma, percebemos que além da necessidade de se compreender o conceito de alfabetização que é entendido em diferentes épocas e contextos, o professor alfabetizador precisa trabalhar a alfabetização como forma de promover a aprendizagem de forma inovadora, chamativa e que desperte a vontade de aprender nos educandos. Isso se dá a partir de recursos e metodologias diversas que buscam desenvolver as habilidades de leitura e escrita de forma positiva na aprendizagem dos alunos.

Infelizmente, essa aprendizagem não se fez presente na vida das colaboradoras. No seu relato escrito, Estrela reforça essa realidade, salientando que ao cursar a 1ª série já com 7 anos de idade “[...] as professoras utilizavam as mesmas metodologias, e não tinha muitas opções e fontes de pesquisa ou materiais diversificados que pudesse usar nas suas aulas [...]. Foi nessa fase de ensino que eu aprendi a ler, escrever e contar” (ESTRELA, 2018, Trecho da Narrativa, p. 01).

Nesse sentido, percebemos que o objetivo da aprendizagem, nessa época, era apenas o domínio de ler, escrever e contar, como constatado na fala da colaboradora supracitada, não se via o sujeito como um ser cognoscente, que pensa, que já traz conhecimentos concernentes ao mundo que o rodeia, não se via a educação como uma forma de mobilização de diversos saberes e nem como uma forma de transformação da realidade. Desse modo, para Moraes e Leite, (2012), esses aspectos eram todos rejeitados e desconsiderados e a aprendizagem da

leitura e escrita alfabética era reduzida a um código, de maneira que o aprendiz teria apenas que memorizar.

Nesse sentido, as práticas e metodologias com uma visão reducionista da aprendizagem nos mostram que nessa época as colaboradoras não vivenciaram a fase da alfabetização de forma mais lúdica e interativa, compreendendo quais as funções da língua escrita, para que serve, que utilidade tem para a vida; conforme defendido por Ferreiro e Teberosky (1984). Por outro lado, as práticas que vigoravam nesse período consideravam apenas os aspectos de um ensino centrado nos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as lembranças da trajetória de aprendizagem das professoras colaboradoras são permeadas de grandes aspectos no âmbito familiar e escolar, que foram significativos para constituição e formação enquanto seres humanos e profissionais. Pudemos perceber que vivenciaram uma alfabetização tradicional, mecanicista, que não as considerava como partes integrantes do processo de aprendizagem. Entretanto, tiveram o apoio primordial da família e mais especificamente, das suas ‘mães professoras’, que apesar das poucas condições e dificuldades da época, as ensinaram a ler e escrever e ainda plantaram uma semente de desejo de aprender, incentivando suas filhas a estudarem e se tornarem mais comprometidas.

Constatamos que, embora o processo de aprendizagem das colaboradoras não valorizasse o conhecimento construído pelos sujeitos nem os aspectos culturais, históricos e sociais, elas tiveram grande incentivo da família, mais especificamente das suas mães, que sempre ajudaram e buscaram incentivá-las a estudar. Isso foi constatado em seus relatos, quando lembraram que antes de chegarem à escola, já tinham presenciado o mundo da leitura e da escrita a partir do incentivo em casa.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Currículo no ciclo da alfabetização: princípios gerais.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: Unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. 57p.
- BRAGGIO, Silva Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

COLLELO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças**: percursos de práticas exitosas – Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró, RN, 2013.

MORAIS, Arthur Gomes. LEITE, Maria S.B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?. In: BRASIL.

Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio e gestão educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio e gestão educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. Escrita, alfabetização e letramento. In: _____. **Letramento e alfabetização**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época: v.47).

O ENUNCIADO EM BAKHTIN: DIÁLOGO E CRONOPTOPO

Dalva Teixeira da Silva Penha
Professora da UERN e estudante da Pós-graduação-PPGL-UERN
dalvinhateixeira@yahoo.com.br

Maria do Socorro M. F. Barbosa
Professora da UERN -PPGL-UERN
socorromvitoria@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo ressaltar a relevância das reflexões do Círculo de Bakhtin sobre enunciado. Trataremos aqui do enunciado como unidade relevante para comunicação. O ato de comunicação está ligado diretamente às ações de vida dos sujeitos e os enunciados são usados para realizar a comunicação entre os sujeitos e são carregado de valores e de valorização, isso implica numa ação do sujeito que traz sua ideologia e é capaz de impulsionar adesão aos seus posicionamentos. A língua é interativa e discursiva e a linguagem é viva e está presente nas nossas atividades sócio-discursivas, contribuindo assim para que nos tornemos sujeitos dos nossos dizeres. Discutimos oração como elemento linguístico dissociado da enunciação e diferente de enunciado. É nosso propósito refletir sobre posicionamento axiológico e ideologia. O nosso trabalho é embasado nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), defendida por Bakhtin (1997; 2003; 2002). Com esse trabalho pretendemos contribuir de forma significativa com os professores de línguas, com estudiosos e pesquisadores da linguagem.

Palavras-chaves: Enunciado. Diálogo. Vozes

INTRODUÇÃO

A linguagem como constituinte do sujeito é considerada como ação responsiva ativa do processo discursivo, no qual construímos um mundo de relações dialógicas, e, nessa dialogicidade da linguagem, realizamos um projeto de dizer com interações e antecipações. Nas relações com a realidade, a linguagem é viva, responsiva, significativa e é a ponte entre o mundo da cultura e o mundo da vida.

A língua como interativa e discursiva considera o enunciado como unidade de comunicação, uma vez que trabalhamos com os gêneros discursivos e esses são enunciados produzidos por enunciadorees que se comunicam dentro de um processo discursivo, no qual devem ser considerados o contexto sócio-histórico e os interlocutores.

Dessa forma, vê-se que a língua/ linguagem como prática social, em suas relações com a realidade e com a alteridade, não considera o sujeito como pronto, mas ele é visto como parte do processo interlocutivo, que se constrói nas práticas sociais discursivas.

Bakhtin (2003, p. 261) diz que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Os enunciados são determinados na comunicação, a qual se encarrega de elaborar seus tipos, denominados por Bakhtin (2003) de gêneros. Existe uma infinidade de gêneros discursivos, os quais circulam, desde a antiguidade, no nosso meio; são considerados heterogêneos e têm inesgotáveis possibilidades de formas.

Neste artigo, tratamos do enunciado concreto como fundamental na comunicação e do cronotopo; e da relação do enunciado com o contexto social; em seguida, apresentamos uma comparação entre enunciado e oração, mostrando diferenças e peculiaridades; tratamos do dizer dos sujeitos, considerando o posicionamento ideológico. Por fim, fazemos as considerações finais.

O ENUNCIADO CONCRETO E CRONOTOPO

De acordo com Bakhtin (2003), os enunciados sempre dão respostas e suscitam respostas, ocasionando, assim, a interdiscursividade. A partir da compreensão do enunciado, o ouvinte se torna falante, ou seja, no processo discursivo da linguagem os enunciados se entrecruzam ativamente respondendo aos comandos dessa compreensão, que pode ser de imediato ou de efeito retardatário ou silenciado.

De acordo com Bakhtin (2003) a compreensão é responsiva e sempre a voz do outro ganha espaço na enunciação, mesmo que essa resposta seja de concordância, discordância, objeção, execução.

Para Bakhtin (2003), o enunciado é amplo, é discursivo em sua totalidade, não se confunde com as unidades da língua, uma vez que ele é superior, por estabelecer relações dialógicas com outros enunciados no campo discursivo da comunicação. Quando nos reportamos ao enunciado concreto, estamos falando de linguagem como processo enunciativo, que se constitui em um determinado lugar e em determinado tempo, o que Bakhtin chamou de cronotopo.

Todo enunciado aponta para outros enunciados, considerando os participantes da interação verbal. Assim, podemos dizer que o enunciado é dialógico, é concreto e ativo, pois aponta para uma reação responsiva; os enunciados são, pois, unidades de comunicação discursiva que estão vinculados uns aos outros pelas relações dialógicas, que constituem os sentidos.

Os enunciados constituem uma rede encadeada de significados nas práticas sociais

discursivas; não são isolados, nem têm significados isolados, mas fazem parte de uma cadeia discursiva e estão ligados por razões significativas.

Parafraseando Bakhtin (2003), salientamos que outro elemento significativo, na organização do discurso, é a expressividade; esta se dá pela composição e estilo, ou seja, é a relação emotiva do falante com o conteúdo e com o sentido do discurso. Esse elemento expressivo representa a força do enunciado e a relação íntima do autor com o seu discurso, ou seja, a subjetividade. É essa característica do discurso que vai influenciar na escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado; constituindo, assim, o estilo individual, que, conforme esclarece Bakhtin (2003), é determinado, principalmente, pelo seu aspecto expressivo.

As palavras ganham vida e sentido dentro do enunciado que é constituído por um conjunto de palavras entrelaçadas que dão um sentido completo ao discurso. O significado isolado da palavra não expressa nenhuma emoção. Dessa forma, para constituir o sentido do enunciado, faz-se necessário que o significado isolado de uma palavra entre em contato com a realidade comunicativa em que se constitui o enunciado; é essa relação locutor-mundo que vai estabelecer o sentido no discurso.

Dessa forma, os enunciados são produzidos com base no cronotopo social, pois, por mais centrado que seja o discurso, há sempre uma relação externa, manifestada por meio do estilo, do conteúdo, da estrutura, da organização. Estes – o estilo, o conteúdo, a estrutura do enunciado - são escolhidos pelo falante, conforme as situações de uso. Os falantes são considerados sujeitos do discurso que atuam em situações concretas de comunicação; esses sujeitos atuam no discurso de forma alternada, realizando, assim, as relações dialógicas, as quais acontecem de maneira sutil, de modo que, para as percebermos, faz-se necessário que analisemos as situações de comunicação.

Vemos que essas relações são diferentes, mas sempre estão presentes e todas elas imprimem atitudes responsivas, isto é, os enunciados se dirigem aos outros e esses outros “não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Escolhemos as mais diversas formas de gênero do discurso para nos comunicar; isso expressa, claramente, que são as situações típicas da comunicação que determinam a escolha dos gêneros.

Os enunciados possuem peculiaridades estruturais comuns e limites, os quais são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, todo enunciado tem um princípio e um fim, ambos são interligados a outros enunciados.

ENUNCIADO E ORAÇÃO: PECULIARIDADES E DISTINÇÕES

Apresentaremos a seguir as várias características apontadas por Bakhtin (2003), as quais contribuem para o enunciado ganhar destaque na comunicação discursiva.

A alternância dos sujeitos é uma das características que diferenciam o enunciado, unidade de comunicação discursiva, da oração, unidade da língua. Essa característica não se presta à gramaticalidade, ou seja, essa característica diz respeito à troca de papéis dos enunciadore; no processo de discursividade, os interlocutores mudam de função.

É a alternância dos sujeitos que delimita a sua participação na comunicação discursiva, nos mais diversos campos da vida. O falante termina o seu enunciado e o ouvinte, que também se torna falante, inicia o dele. Nesse processo discursivo, ganha respaldo o diálogo. Há assim um processo de interação em que os sujeitos nessa relação dialógica entram no embate discursivo.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 280), a conclusibilidade “é uma espécie de aspecto interno de alternância dos sujeitos do discurso.” O enunciado atende, precisamente, a esta característica, pois ele sempre assume a ação responsiva, ou seja, sempre exige que o interlocutor atue no ato discursivo. Na comunicação discursiva, cada falante/ouvinte sabe o momento de iniciar sua participação discursiva, pois percebe o acabamento, a conclusibilidade do seu parceiro, no processo discursivo da comunicação.

A exauribilidade do enunciado é um outro aspecto particular que se refere ao sentido do seu tema. Essa característica determina a escolha do gênero do discurso pelo falante, considerando, assim, as suas situações enunciativas, bem como suas relações com os seus interlocutores.

A oração não é uma unidade discursiva, não constitui sentido no processo discursivo, não suscita resposta; quando a pronunciamos de forma isolada, desprovida de contexto e de significado, não expande a comunicação. Já que o enunciado funciona como um elo da comunicação discursiva, é também uma unidade dessa comunicação. E para ser essa unidade de comunicação discursiva atende com precisão às situações comunicativas, e, para isso, suas peculiaridades e características estilístico-composicionais são elementos que atendem às normas e padrões referentes a cada situação discursiva.

Bakhtin (2003, p. 277) nos diz que:

A oração é um pensamento relativamente acabado, imediatamente correlacionado com outros pensamentos do mesmo falante no conjunto do seu enunciado; ao término da oração, o falante faz uma pausa para passar em

seguida ao seu pensamento subsequente, que dá continuidade, completa e fundamenta o primeiro. O contexto da oração é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso (falante); a oração não se correlaciona de imediato nem pessoalmente com o contexto extra verbal da realidade (a situação, o ambiente, a pré-história) nem com as enunciações de outros falantes, mas tão somente através de todo o contexto que a rodeia, isto é, através do enunciado em seu conjunto.

A oração não pressupõe o enunciado, nem a relação discursiva, mas constitui-se por elementos linguísticos, como entonação, pausas e paradas, que se realizam através do uso de sinais gramaticais, como os sinais de pontuação.

O enunciado constitui-se em meio a uma diversidade de vozes advindas dos vários outros enunciados já proferidos, daí cada um deles apresentar singularidade e particularidade que os caracterizam; a esses elementos podemos chamar de estilo.

O DIZER DOS SUJEITOS: POSICIONAMENTO IDEOLÓGICO

A natureza dialógica da vida humana é incontestável. A vida é um dialogo inconcluso, em que os sujeitos participam integralmente com todos os atos, expressões, sensibilidade, emoções, sentimentos (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin nos apresenta o termo refração, caracterizando-o como uma multiplicidade discursiva, podendo ser chamada de definições e julgamento de valor; é constituída pelas inúmeras vozes sociais, as quais se formam, considerando a consciência socioideológica. Dessa forma, as vozes se processam dentro de um contexto social e atendem a valores ideológicos instituídos pelas condições de produção e pelos interlocutores.

O nosso contexto social é semiotizado e ideológico; aquele se refere à representação do meio pelos sinais; este está relacionado ao valor ideológico que os enunciados trazem. Para Bakhtin (1997), ideológico e axiológico apresentam uma estreita relação, uma vez que esses pensadores vão nos dizer que não existe enunciado não ideológico, neutro, haja vista que expressa sempre uma posição avaliativa; assim, exerce uma posição axiológica.

Há uma relação de reciprocidade entre esses termos, pois é também Bakhtin/Volochinov (1997) que afirma que “ideológico é, portanto, um signo”; ainda diz que “sem signos não existe ideologia”. Assim, fica claro que signo e ideologia se complementam, um não existe sem o outro.

Embasados nos pressupostos do Circulo, podemos dizer que os signos refletem e refratam o mundo, isto é, eles apontam para uma realidade que é exterior; e através deles não

só descrevemos o mundo, mas também o construímos, considerando a dinâmica histórica e heterogênea das experiências humanas.

As vozes sociais constituem o heterodiscurso, que são as vozes circundantes, as quais interagem, ou apenas se chocam e são retardadas por algum motivo. Podemos chamar também essa multiplicidade de vozes de plurilinguismo. Esse plurilinguismo dialogizado remete à responsividade dos enunciados. Como bem disse Faraco (2009, p. 58-59)

[...] a dinamicidade do universo da cultura (para fundar uma filosofia da cultura), consideramos que o Círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas ironias, concordâncias, discordâncias, revalorizações, etc. - não há limites o contexto dialógico). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move **como se** fosse um grande diálogo.

Assim, todo dizer responde a um já dito e pressupõe outros dizeres. Entretanto, nessa dialogicidade da linguagem, todo enunciado é uma réplica, isto é, surgiu respondendo a outro já proferido. Tornando-se, assim, responsivo.

Para Bakhtin (2003), as vozes estão constituídas na relação dialógica entre os interlocutores, por isso são vozes carregadas de valores sociais, éticos e culturais, transportados pelas consciências dos sujeitos. Nessa multiplicidade de vozes valoradas está o axiológico. Nas relações sociais e heterogêneas, o sujeito assume uma posição, e, “É esse posicionamento valorativo que dá ao autor criador a força de constituir o todo: é a partir dela que se criará o herói e o seu mundo e se lhes dará o acabamento estético.” (FARACO, 2009, p. 89). Nesse sentido, o autor, através dos valores acrescentados por ele a sua obra, cria o seu herói, que seria a sua produção artística, e representa o mundo.

Em relação à posição axiológica do sujeito-autor, Bakhtin (1990) apresenta a distinção entre o autor-pessoa e o autor-criador, dos quais trataremos mais tarde, no capítulo referente à autoria.

Diante do exposto, evidenciamos que posição axiológica é ação valorada do sujeito; é unir o axiológico e a ideologia para construir, nas relações dialógicas e sociais, a obra, e dar-lhe acabamento, a partir das ações que se realizam dentro de padrões éticos, estéticos e culturais.

Assim, evidenciamos que é esse emaranhado de vozes, tecidas nos fios dialógicos da linguagem, que nos encaminha para a nossa produção do discurso, constituído, também, para o

social. Como seres sociais, interagimos e nos posicionamos frente aos acontecimentos; criticamos, discutimos, analisamos, ou somente nos omitimos diante dos fatos; isso é axiológico, pois estamos atribuindo valores positivos ou negativos.

Nesse sentido, nos reportamos a Bakhtin (2003), que nos diz que a palavra é valorada, ou seja, carrega consigo um valor ideológico.

Em consonância com esse pensamento, Volochinov (1997, p. 95) afirma que:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Dessa forma, evidenciamos que é a ideologia ou o valor ideológico das palavras do outro que nos impulsiona a manifestar o nosso ponto de vista, e, para isso, é preciso que o discurso do outro tenha em sua essência relação ideológica com o nosso cotidiano, com a nossa vida, para que haja interação entre os interlocutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, vimos que o enunciado faz parte da dialogicidade, ou seja, constitui-se conforme a interação dos sujeitos, considerando o tempo e o espaço em que acontece a interação. Vale ressaltar que o diálogo que travamos no dia a dia, as mais diversas atividades discursivas realizadas por nós, são elementos constitutivos dos enunciados. E os enunciados são valorados por que os discursos carregam valores ideológicos.

Bakhtin (2003) nos diz que o enunciado está voltado para o outro, e se constitui com base em outros enunciados já proferidos. Dessa forma, consideramos o enunciado como produto das múltiplas vozes sociais.

A nossa discussão pretende mostrar o enunciado como unidade relevante da comunicação. Pois será sempre no ato comunicativo que os sujeitos se posicionam e constituem em seus discursos ações valoradas. Esperamos que essa discussão sobre enunciado sirva de base para muitos outros trabalhos que tenham como propósito a linguagem como dialógica e os interlocutores como sujeitos responsivos ativos no processo sócio-discursivo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo:

Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São. Paulo: contexto, 2006.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Parábola, 2009.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 37-60.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 8 ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2006.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 115 - 131.

PONSIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: 2008.

VOLOCHINOV/BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Problemas da Poética de Dostoevski**. 3 ed. Traduzido por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM BASE NOS MÉTODOS SINTÉTICOS E ANALÍTICOS E NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Maria Emanuela da Silva Souza
Discente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –
UERN/CAMEAM
emanuelasilva007@hotmail.com

Maria Arielly de Lima
Discente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –
UERN/CAMEAM
arielly326@gmail.com

RESUMO

A alfabetização é um processo de grande importância por marcar o início da vida estudantil de cada criança. Hoje ser alfabetizado significa muito mais do que aprender a ler e a escrever, já que vivemos em um mundo letrado, e necessitamos viver constantemente socializando, assim ser alfabetizado é também entender e compreender aquilo que se lê e escreve. A relevância deste trabalho deve-se à possibilidade de refletir sobre o modo de se alfabetizar crianças a partir do sistema alfabético convencional e também pela possibilidade de atribuir significado ao uso do código escrito nas práticas sociais. Com base nisso o presente trabalho vem discutir sobre o processo de alfabetização com base nos métodos e na perspectiva do letramento. Sendo caracterizada como uma pesquisa bibliográfica e também de campo, a forma de se obter os dados se deu a partir de um questionário com perguntas abertas enfocando o objetivo da pesquisa. Logo, o objetivo foi alcançado, pois o estudo mostra como ocorre o processo de alfabetização com base nos métodos assim como na perspectiva do letramento a partir da visão de professoras alfabetizadoras.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Métodos.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi motivado a partir do 2º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na disciplina de Pesquisa Educacional, onde se iniciou um processo de investigação sobre o assunto. Também por considerarmos a alfabetização uma etapa significativa na vida do educando, o presente estudo abordará a importância do processo de alfabetização e do letramento.

A relevância deste trabalho deve-se à possibilidade de refletir sobre o modo de se alfabetizar crianças a partir do sistema alfabético convencional e também pela possibilidade de atribuir significado ao uso do código escrito nas práticas sociais. Dessa maneira, o objetivo visa discutir sobre o processo de alfabetização com base nos métodos sintéticos e analíticos e na perspectiva do letramento.

Essa pesquisa possui caráter bibliográfico, onde foram utilizados conceitos a partir dos seguintes postulados teóricos: Piaget (1978), Vigotsky (1994), Ferreiro (1985; 2000), Teberosky (1985), Soares (1998; 2004; 2012), Colello (2010), Carvalho (2010) dentre outros igualmente relevantes para a reflexão da problemática. Também é caracterizada como pesquisa de campo, pois houve a necessidade de ir a campo para melhor conhecer a visão de professores alfabetizadores sobre alfabetização e o letramento, na instituição que foi denominada de Escola Caminhos da Esperança, situada na cidade de Coronel João Pessoa/RN.

Para a construção dos dados foram selecionadas duas professoras que trabalham com a alfabetização, ambas graduadas em Pedagogia as quais foram denominadas de P1 e P2 respectivamente, atuando no período vespertino da referente escola em questão, e com 15 alunos em cada sala. A estas foi aplicado um questionário com nove perguntas abertas, que dizem respeito ao processo de alfabetização e os métodos de ensino e sobre o processo de alfabetizar letrando.

Para categorização dos resultados foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo, a qual interpreta e descreve toda a classe de conteúdo dos mais variados textos e documentos, a partir disso houve a análise das respostas obtidas para construção de classificações como base para categorização na discussão dos resultados.

O trabalho ficou dividido em três tópicos, no primeiro “O processo de alfabetização com base nos métodos” será discutido um pouco sobre o conceito de alfabetização e quais são os métodos de ensino. O segundo tópico denominado “Alfabetização na perspectiva do letramento” aborda a relação existente entre alfabetizar e letrar e como ocorre esse processo. E por último “Como as professoras veem o processo de alfabetização: dos métodos à perspectiva do letramento” neste analisamos e discutimos as respostas obtidas a partir do questionário sobre alfabetizar desde os métodos ao processo de letramento.

Por fim, essa pesquisa define-se como qualitativa, pois segundo Fonseca (2002) pesquisas dessa natureza centra-se em realidades que promovam um debate e uma construção social, por isso espera-se que este trabalho venha mostrar a importância da alfabetização nos primeiros anos da vida escolar das crianças, e como é visto esse processo com base nos métodos e no letramento pelos professores alfabetizadores.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM BASE NOS MÉTODOS

A alfabetização é um processo de grande importância por marcar o início da vida estudantil de cada criança e consiste na base para todos os conhecimentos futuros. Sendo então uma etapa muito significativa na vida dos educandos é preciso entender como a criança aprende e qual o papel do professor nesse processo. Nesse sentido, de acordo com Soares (2012, p. 16) alfabetização “[...] é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão de significados por meio do código escrito. [...]”.

Sabendo disso, ser alfabetizado significa muito mais do que aprender a ler e a escrever, já que vivemos em um mundo letrado, e necessitamos viver constantemente socializando, por isso é importante também entender e compreender aquilo que se lê e escreve. Desse modo, alfabetizar não é somente ensinar letras e sílabas, mas possibilitar à criança a capacidade de construir, compreender, interpretar e produzir algo a partir da aquisição da leitura e da escrita.

O professor então precisa entender o processo de construção pessoal do aluno, se situando no lugar da criança para compreender como e porque ela pensa e faz a sua escrita de tal maneira. É nesse processo de interação que o professor assume o papel de mediador entre a criança e o texto. Como afirma Emilia Ferreiro: “o professor não pode, então, se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções; as de um adulto já alfabetizado. Para ser eficaz deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil (FERREIRO, 2000, p. 61)”.

Sua mediação é exercida através de uma prática pedagógica construída de acordo com cada momento do processo, em cada circunstância específica em que ele ocorre, de acordo com a história pessoal de cada criança e os níveis de aprendizagem. Ele precisa conhecer as teorias e estabelecer constante intercâmbio entre conhecimento teórico e prática pedagógica uma vez que suas funções implicam em saber planejar e programar situações de aprendizagem que permitam a criança se apropriar do sistema alfabético e suas convenções.

É importante ressaltar ainda nesse estudo a trajetória dos métodos de ensino e as mudanças ocorridas ao longo da história da alfabetização no Brasil, as quais proporcionaram a busca por um método eficiente e hegemônico para se alfabetizar. De acordo com Mortatti (2006) houve uma disputa a qual ficou conhecida como a *querela dos métodos*, onde se pretendia que um determinado método pudesse se sobrepor ao outro, na incessante busca de justificar o fracasso escolar e o desafio enfrentado pela criança. Como afirma Ferreiro e

Teberosky: “a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do melhor ou do mais eficaz dos métodos, levando a uma polêmica entre dois tipos fundamentais; método sintético e método analítico” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 18).

O primeiro método é o sintético que é caracterizado por partir das unidades menores da língua para as unidades maiores, ou seja, inicialmente se estuda as letras, os fonemas ou sílabas para depois passar para a compreensão da leitura e da escrita. Esse grupo é subdividido em: método alfabético ou de soletração, fônico e o silábico.

O método alfabético ou de soletração tem a letra como unidade a ser estudada, de acordo com Carvalho (2010, p. 22), “[...] o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas. [...]”. Ou seja, nesse método realiza-se a combinação entre grafemas e fonemas. No método fônico tem o fonema como unidade a ser estudada, para isso há a relação entre letra e som, que depois formam sílabas e palavras. Já o método silábico tem a sílaba como unidade a ser estudada, e geralmente se ensina as famílias silábicas para depois formar às palavras.

O segundo grupo por sua vez, o dos métodos analíticos, é caracterizado por partir das unidades maiores da língua para as unidades menores, ou seja, parte das palavras, frases e pequenos textos. Esse grupo é subdividido entre: método global de palavração, de sentencição e contos. O método da palavração, como o próprio nome remete se estuda a palavra para depois as sílabas e as letras. No método de sentencição, tem a sentença como unidade de análise, ou seja, prioriza o estudo da frase para depois relacionar com as palavras e sílabas. No último, o método global de contos as unidades de análises são os maiores, sendo estes os textos e frases, para depois chegar às palavras e sílabas.

Ambos os métodos de alfabetização têm como características a técnica de memorização, que segue sempre uma sequência lógica a qual desconsidera as necessidades reais de cada criança e por essa razão desconsidera-a enquanto ser ativo na construção do conhecimento, suas capacidades cognitivas e de compreensão. Há um passo a passo de como se deve alfabetizar partindo desde um método a outro, de forma muito simplificada e restrita, onde não promove a aprendizagem de maneira completa para o educando.

Foi somente a partir da década de 1980, com as descobertas de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, que houve uma mudança na concepção do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Mesmo assim as escolas, principalmente da rede pública insistiram em se apropriarem de métodos tradicionais sem ao menos modificar sua prática.

Desse modo surgem os desafios enfrentados por professores alfabetizadores, os quais tendem a seguir a cultura pedagógica presente nas instituições de ensino, que muitas vezes

não possibilita um ensino diferenciado, enfocando sempre o método tradicional. No entanto o professor alfabetizador não pode ser considerado apenas um mero aplicador de métodos, mas espera-se que o mesmo faça uso de todos sem a necessidade de uma sequência e de se trabalhar individualmente como num passo a passo de uma receita.

É a partir disso que os estudiosos começaram na busca da utilização dos métodos de ensino de uma maneira inovadora, que não seguisse mais uma “receita” de como se alfabetizar, mas que proporcionasse aos sujeitos uma aprendizagem e respectivamente uma atribuição dos significados nas práticas sociais em que estão inseridas.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Surge a necessidade de atribuir significado aquilo que se escreve e que se lê, promovendo significados ao código escrito e o seu uso nas práticas sociais. Eis então o conceito de letramento, que por sua vez amplia a visão de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da prática de codificação e decodificação, mas também para o uso dessas habilidades em práticas sociais em que será necessário. Segundo Magda Soares (1998) letramento é o resultado da ação de ensinar e apreender as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, letrar é inserir a criança no contexto social e cultural possibilitando uma melhor compreensão da língua escrita e suas utilidades na sociedade.

Alfabetização e letramento são, portanto processos diferentes, com especificidades próprias quando se leva em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita, mas são complementares e inseparáveis. Houve até um tempo em que se acreditava que ambos os processos eram sinônimos no sentido em que a alfabetização perdia suas especificidades priorizando apenas a compreensão e uso da língua nas práticas sociais.

No entanto, de acordo com Magda Soares (2004), a entrada da criança ao mundo da escrita, ocorre simultaneamente por esses dois processos como descrito a seguir:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004, p. 14).

Reconhecendo a especificidade de cada um desses processos, é preciso combinar a alfabetização e o letramento, possibilitando aos alunos tanto a apropriação do sistema alfabético como também o domínio das práticas sociais de leitura e escrita. Surge aqui então o desafio enfrentado por professores alfabetizadores de alfabetizar dentro da perspectiva do letramento.

A construção desse conhecimento não é fácil, nem tão pouco simples, pois se trata de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, porque exige, ao mesmo tempo troca de informações, estímulos e motivações. Entendendo que o aluno deve participar ativamente do próprio processo de aprendizagem, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio. Acontecendo assim uma prática não mais mecânica a qual se apropria da repetição e da memorização para o ensino-aprendizagem.

Com base nesse fato, é imprescindível a relação professor-aluno e aluno com aluno, para Vygotsky (1994) é importante a interação social para aprendizagem e, nesse processo de interação, a linguagem torna-se fundamental. De tal modo, o aprendizado da criança começa muito antes de ela ir à escola, uma vez que em casa e na rua ela encontra diversos tipos de linguagens e situações que necessitam do uso da língua.

Desse modo percebe-se quão grande é o desafio de alfabetizar e letrar, mas assim como é necessário ensinar o código escrito é importante mostrar suas apropriações no meio social. Para isso o professor alfabetizador deve propiciar um ensino interdisciplinar, que engloba os métodos sintéticos e métodos analíticos, sem necessariamente ter que seguir uma sequência já estabelecida. Promover atividades que despertam a curiosidade e a dúvida e permitir que haja a interação contínua entre as crianças e o professor para que o processo de alfabetização atenda as exigências de uma sociedade letrada.

COMO AS PROFESSORAS VEEM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DOS MÉTODOS À PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Ainda hoje é perceptível a busca pelo melhor método, ou o mais eficaz de se alfabetizar. Alguns questionamentos como por onde começar a alfabetizar: “da letra ou da sílaba? da palavra ou da sentença?” fazem parte da prática docente de muitos professores alfabetizadores.

E para as professoras investigadas ainda tem muito dessa preocupação, tendo em vista que o processo de alfabetização consiste ainda em um ensino tradicional, e a respectiva

instituição que estão vinculadas adota uma cultura pedagógica bastante tradicionalista que prioriza os métodos de alfabetizar. Isso implica dizer que ainda há um impasse no que diz respeito ao melhor método de alfabetização, no entanto, não existe um método que se sobressai ao outro, pois cada um contém as suas especificidades que colabora no processo de aquisição da leitura e da escrita, sendo perceptível o desenvolvimento de capacidades para que o aluno consiga compreender o código escrito e suas funções. De acordo com a fala da P2 sobre esse processo e a forma de se trabalhar:

No processo de alfabetização a criança passa por diversas etapas com avanços e recuos até dominar o código linguístico. A importância do professor alfabetizador é adequar suas práticas de modo que venham atender as necessidades e desafios da alfabetização na grande diversidade que existe em nossas salas de aulas. Procurando assim, ensinar a ler e escrever de modos diversos para alunos diferentes (P2 - RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO).

Vale ressaltar que trabalhando os métodos que facilitam a aprendizagem do aluno de forma isolada, o mesmo é considerado um sujeito passivo, que não pode participar e nem questionar sobre o assunto. No entanto, com as ideias construtivistas onde o estudante passa a ser considerado um sujeito ativo no próprio processo de aprendizagem, é importante que os métodos de ensino sejam trabalhados para promover a interação deste sujeito com o conteúdo, sendo permitida sua participação para que haja de fato uma aprendizagem significativa.

A VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE ALFABETIZAR LETRANDO

As respostas das professoras foram analisadas priorizando o objetivo de pesquisa, que visa discutir sobre o processo de alfabetização com base nos métodos e na perspectiva do letramento. Considerando a fala da P2 sobre a alfabetização vale destacar:

A alfabetização é uma fase muito importante no desenvolvimento da criança, visto que, ela consiste na base para todos os conhecimentos futuros. Assim, entendo que o processo de alfabetização ocorre sem dúvida, em um ambiente social, no qual seu objetivo principal é ensinar a criança a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (P2 – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO).

Visto que o processo de alfabetização e o letramento estão interligados, e que vivemos em um ambiente letrado, a sociedade exige “[...] mais do que o mero domínio do código alfabético. Por isso, mais do que estar alfabetizado, importa saber o que o sujeito pode fazer

com o conhecimento sobre a língua. [...]” (COLELLO, 2010, p. 85). Nesse sentido, alfabetizar e letrar apesar de ser um desafio para os professores, já é perceptível às mudanças que ocorreram nas salas de aula.

Desse modo, o papel do professor alfabetizador consiste em mediar o processo de ensino-aprendizagem, propondo desafios através de atividades planejadas com intencionalidades pedagógicas. Dessa maneira e considerando a fala da P1 sobre o professor alfabetizador:

O professor alfabetizador deve está ciente que a criança vive em um mundo letrado, chegando à escola com uma bagagem de conhecimentos que devem ser levados em conta no processo de ensino-aprendizagem, construindo a partir do que o educando já tem conhecimento, respeitando o desenvolvimento da criança (P1 – RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO).

Nesse processo de alfabetizar letrando, é imprescindível que o professor promova um trabalho direcionado para as práticas do letramento, elaborando assim atividades que ajudem as crianças a compreender a língua escrita e como fazer uso dela socialmente.

Com base nisso e a partir das respostas das professoras, percebe-se que ambas utilizam as mesmas metodologias de ensino dentre as atividades proporcionadas em sala de aula, as P1 e P2 relataram: “algumas das metodologias desenvolvidas são: a interpretação de textos, contação de histórias, exercícios de caligrafia, projeto maleta viajante, dramatização, e bingo de palavras ilustrado”.

É visto até aqui a preocupação e intenção dessas professoras de variarem suas aulas, ao promoverem a seus alunos atividades que estimulam a reflexão, a imaginação, a criatividade, a curiosidade e os questionamentos. O ensino, portanto não deve ser fragmentado, mas sim contextualizado e que tenha significado para o educando, possibilitando a participação destes no processo.

E para isso é importante também que os professores alfabetizadores tenham uma formação qualificada para exercer o seu trabalho a partir das exigências presentes nas salas de aulas e que atenda as especificidades de cada aluno no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido é fundamental que o professor alfabetizador tenha capacidade de mobilizar ações para que o ensino seja eficaz oferecendo o contato indispensável com a escrita para que as crianças sejam alfabetizadas

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo discutir o processo de alfabetização com base nos métodos e na perspectiva do letramento. Assim torna-se nítido a relevância do educador inserir desde cedo no universo escolar da criança a leitura e a escrita de forma significativa, oportunizando através de suas práticas pedagógicas o acesso tanto a atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções como também práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Nesse contexto a alfabetização busca muito mais do que apenas codificar e decodificar, ou seja, aprender a ler e escrever, já que as crianças estão situadas em um mundo letrado e precisam se comunicar e compreender através das práticas sociais e culturais da língua escrita. É importante lembrar também que as crianças já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos ao entrarem na escola, e por isso são considerados sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento.

Logo, o objetivo foi alcançado, pois o estudo mostra como ocorre o processo de alfabetização com base nos métodos tanto quanto a perspectiva do letramento nas práticas alfabetizadoras. Espera-se também que possa contribuir para o aprimoramento das intenções da escola no sentido de conferir maior qualidade na educação básica, superando dessa maneira algumas práticas ainda tradicionalistas e promovendo uma prática que prioriza tanto o código escrito como o seu uso socialmente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Pró-letramento**: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC; SEB, 2007.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 11 ed. São Paulo, 2000.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário **Alfabetização e Letramento em debate**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo: Zaher, 1978.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Alfabetização e letramento**. Caderno do Professor. 12 ed. Belo Horizonte, SEE/ MG Centro de Referência do Professor, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Maria José Moura
Graduanda de Pedagogia da UERN/CAMEAM
mjdemoura10@gmail.com

Maliany Silva Amaral
Graduanda de Pedagogia da UERN/CAMEAM
malianyamaral2@gmail.com

Maria Verônica Carlos
Graduanda de Pedagogia da UERN/CAMEAM
veronicacpaiva@hotmail.com

Abraão Vitoriano de Sousa
Aluno do ProfLetras da UERN/CAMEAM
abraaovitoriano@hotmail.com

RESUMO

Diante do crescente desenvolvimento das tecnologias no contexto escolar, os processos de alfabetização e de letramento precisam de um novo enfoque, o qual considere a influência do uso das tecnologias digitais em sala de aula. É de suma importância inserir essas ferramentas dentro do contexto da alfabetização e do letramento, pois a linguagem digital (a partir de vídeos, músicas, hipertextos) pode propiciar aos estudantes uma experiência significativa com o universo de possibilidades da leitura e da escrita como práticas sociais. Neste sentido, este trabalho reporta-se a uma pesquisa qualitativa e interventiva, por meio de observação e de aplicação de atividades em uma escola da rede estadual, com o objetivo de analisar as possíveis contribuições dos recursos audiovisuais para os processos de alfabetização e de letramento em sala de aula. As crianças, hoje em dia, convivem com a realidade informatizada que é básica e comum em suas vidas e, por causa disso, a escola não pode ignorar esse fato. Notamos que o uso das tecnologias, diante dos processos de leitura e de escrita, propiciam uma aprendizagem mais dinâmica e motivadora para os alunos que, envolvidos pela linguagem digital, a ressignificam dentro de sala de aula.

Palavras-chave: Tecnologia. Alfabetização. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

Desde a Segunda Guerra Mundial, o uso da tecnologia para a formação educacional sempre esteve presente no sistema educacional, mas hoje a relação entre educação e tecnologia encontra-se mais aprofundada, permitindo possibilidades nunca antes vistas na história. Desde então, a tecnologia da informação cresceu em termos de capacidade, recursos, dispositivos e softwares, tornando ilimitadas as possibilidades de produção e transmissão de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem.

A exigência social atualmente é maior, determina que todos saibam caminhar por áreas antes desconhecidas, tal qual a tecnologia nas escolas. É impossível não aceitar a importância das constantes transformações pelas quais o mundo vem passando. Vemos a necessidade de nos adaptarmos a essas inovações, tentar compreendê-las, incorporá-las, socializar experiências e introduzir essas transformações. No âmbito educacional, a tecnologia vem de modo a contribuir na melhoria da qualidade dos processos de ensino aprendizagem e práticas docentes. O fundamental é que o uso desses recursos contribua para tornar mais significativa uma atividade ou o trabalho sobre um tema.

Contudo, de nada adianta a escola disponibilizar tais tecnologias se estas não forem apropriadas e entendidas pelos professores, os quais fazem um papel fundamental neste processo, ou seja, a contribuição pedagógica para a inclusão na tecnologia exige um aprendizado prévio por parte do professor, já que não basta convidar a um site para se promover inclusão digital; é preciso operacionalizar os recursos tecnológicos e desenvolver novas formas de ensinar e de aprender. Essa questão, no entanto, diz respeito à formação do professor, que poderá ser desenvolvida na sua própria escola e de forma continuada.

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho foi desenvolvido mediante orientações da disciplina Seminário Temático, ministrada pela Prof^a. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio, no Curso de Pedagogia-PARFOR da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN- CAMEAM, Campus Pau dos Ferros.

Com base nas orientações da disciplina, realizamos uma pesquisa em uma escola estadual da cidade de Frutuoso Gomes, tendo como procedimentos, inicialmente uma observação e, logo após, aplicação de uma proposta de intervenção (plano de aula). Assim, o objetivo deste estudo ocupou-se em analisar as possíveis contribuições dos recursos audiovisuais para os processos de alfabetização e de letramento em sala de aula.

Consideramos que a tecnologia usada com propósitos e estratégias consistentes, pode beneficiar o trabalho pedagógico na escola, com propostas dinamizadoras do conhecimento e, para além disso, como processo de comunicação e de construção do saber escolar por alunos e professores.

2 CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e letramento são palavras fundamentais para o mundo social. É por meio de ambos processos que o indivíduo passa a participar diretamente do mundo, exercendo

suas funções sociais, buscando tornar-se um cidadão consciente, capaz de dominar a leitura e a escrita em suas práticas sociais.

Na visão de Magda Soares (2012), alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar o aluno a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Assim, o estudante torna-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade.

Desta forma, a alfabetização está ligada à concepção de escrita como sistema ordenado pelas regras gramaticais, ou mesmo de escrita como código. Envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e de uso da linguagem de uma maneira geral, e contribuindo para uma melhor aprendizagem, portanto alfabetizado é aquele que lê e escreve.

Nesse contexto, o processo de alfabetização enfrenta diversos obstáculos que prejudicam o desenvolvimento do trabalho dos docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, além de atravancar os caminhos na educação. Entre esses, podemos destacar alguns: a falta de apoio e a participação efetiva da família, salas de aulas com número elevado de crianças, o que irá dificultar o ensino e aprendizado na maioria dos casos. E, por fim, os professores sem apoio pedagógico, que precisam de ajuda quanto as dúvidas que podem aparecer em sala de aula.

Além desse cenário da alfabetização, em meados dos anos de 1980 ocorre, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, e em outros países do mundo, isso devido à necessidade de reconhecer práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas do que simplesmente ler e escrever. A discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada fusão dos dois processos, com prevalência do letramento (SOARES, 2012).

O letramento começa a partir das vivências diárias com a família e com a sociedade, as crianças participam de tal prática de maneira intensa em diversas situações, como no contato com materiais escritos em lugares diversos e de variadas formas. Desta forma, podemos dizer que o letramento é cultural, uma vez que os sujeitos, na maioria das vezes, já vão para a escola com o conhecimento obtido de maneira informal, absorvido no cotidiano. Em outras palavras, trata-se de um aprendizado baseado na contextualização e não mais em um sistema automático e repetitivo, como se concebia antes.

O letramento na Educação Infantil configura uma importante perspectiva, pois estimula a participação ativa no processo educacional e contribui para a futura formação leitora da criança, além de auxiliá-la na alfabetização e visão do mundo.

Para Emília Ferreiro (2001), o termo letramento está intrínseco no processo de alfabetização, uma vez que considera o sujeito social no processo de construção do seu conhecimento. Segundo sua teoria a alfabetização caracteriza-se pela sucessão de etapas cognitivas que, sem a instrução direta vinda dos adultos, elaboradas pelas crianças em processo de construção do conhecimento a partir da interação com o meio social e escolar.

A relação ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva de letramento envolve as questões culturais, as diversas situações comunicativas e a necessidade de interação entre o conhecimento que o aluno traz e o conhecimento escolar e, perante essa realidade, aprende-se a ler o mundo. Assim, conforme os PCN's de Língua Portuguesa (1997), pode-se definir letramento como um conjunto de práticas sociais nas quais se usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e objetivos específicos, posto que cada realidade exige dos indivíduos uma postura diferenciada. Logo, pode-se afirmar que nem todos os adultos alfabetizados são letrados, isso porque o processo de alfabetização é algo contínuo que não se esgota.

Conforme a lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) – Lei 9.394/96 conforme a seção III; Art. 32: “O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Nesta direção, letrar compreende a prática na qual a compreensão e assimilação de código de palavras se torna melhor assimilado: já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional, denominada a pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita.

2.1 As tecnologias em sala de aula: uma ferramenta para a construção do conhecimento

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2010), a tecnologia é o conjunto dos instrumentos, métodos e técnicas que permitem o aproveitamento prático do conhecimento científico. É por meio deste conjunto de novas tecnologias que são criadas e que aos poucos são transformados a sociedade e os indivíduos, independente da utilização que se faça dessa tecnologia.

É notável que boa parte das pessoas, entendem que tecnologias são todos os mecanismos modernos, elétricos e eletrônicos que facilitam a vida, o trabalho e a

comunicação dos seres humanos em seu cotidiano. Não se deve pensar a tecnologia em sala de aula apenas como os recursos eletrônicos, visto que para os educadores, livros, giz e quadro também são tecnologias, assim como para os alunos caderno, lápis, canetas e etc., também são tecnologias. Notamos que dentro da sala de aula existem diversos tipos de tecnologias, da mais simples como o giz, até as mais evoluídas como o datashow.

Muitos professores enfrentam certas dificuldades com a inovação das tecnologias no ambiente escolar, enquanto para os alunos essa adaptação acontece com naturalidade, tornando cada vez mais importante incluir essas novas ferramentas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem e, assim, prepará-los para o mercado de trabalho. Tais ferramentas permitem, por exemplo, a personalização do processo de aprendizagem, com aplicativos e softwares, que são capazes de assimilar o nível de conhecimento e como o estudante aprende.

A influência das novas tecnologias em sala de aula é um indicador da disponibilidade de recursos ricos e interativos, que auxilia o ensino dando apoio ao professor na definição de novas estratégias pedagógicas mais produtivas. O professor não é substituído pela tecnologia, ao contrário, as tecnologias permitem que com seus conhecimentos ensine de forma inovadora. Já estão sendo utilizadas a favor da educação ferramentas como: jogos, animações, vídeos que atraem a atenção de crianças, jovens e adultos. Por isso, utilizar esses recursos para apoiar a prática pedagógica dentro e fora de sala de aula é de fundamental importância. É possível que com essas ferramentas facilitem a absorção de conhecimento dos docentes, trabalhando diferentes competências e conteúdo (SAMPAIO; LEITE, 2011).

Os objetos digitais permitem que os estudantes utilizem por conta própria ou com a ajuda de familiares as tecnologias, funcionando como um reforço. O que não pode ocorrer é o fato de o professor ignorar que as tecnologias digitais fazem parte do dia a dia do aluno e cobrar que esses se interessem por aula sem nenhum uso das ferramentas digitais (MORAN, 2003).

É importante ressaltar que a tecnologia, por si só, não é capaz de transformar a prática de um professor. Mas, se utilizada de modo contextualizado, ela é capaz de aproximar a rotina em sala de aula daquilo com que os alunos já estão acostumados na vida real, aproximando o relacionamento entre professor e aluno, que passam a compartilhar da mesma realidade.

Existem professores que resistem à inclusão da tecnologia em sua prática pedagógica e acabam se tornando ultrapassados. Por outro lado, segundo Sampaio e Leite (2011), existem professores capazes de tirar proveito de tais benefícios que a tecnologia pode trazer para os processos de ensino e aprendizagem, sendo assim, capazes de atuar de maneira mais atraente e inovadora junto aos seus alunos. Assim, recursos como tablets, computadores, celulares e

acesso à internet via Wi-Fi, permitem que as aulas de muitos professores ganhem vida nova, podendo apresentar os conteúdos aos seus alunos por meio desses mecanismos, que ajudam o professor a encarar as dificuldades e resgatar os alunos que estão distantes ou com dificuldades - a tecnologia torna mais simples a tarefa de levar as aulas de modo estável.

Muitos educadores, embora ainda se sintam inseguros e despreparados, já perceberam o potencial dessas ferramentas, procurando levar inovações para a sala de aula, mas existem muitas dificuldades como: a falta de infraestrutura de algumas escolas e a falta de formação de qualidade para os professores quanto ao uso dessas novas tecnologias.

Com todos os avanços de hoje, é necessário a adequação, a experiência de olhar para o novo e tornar as aulas mais atraentes, participativas e eficientes. Abandonar o quadro negro não é a ideia e, sim, inserir o uso das novas tecnologias, em sala de aula. Assim, são maiores as chances dos docentes construírem ambientes que valorizem o aprendizado compartilhado, sendo um ponto positivo na formação de seus alunos, que passam a ter uma nova experiência de aprendizado ao entrarem em contato com as tecnologias.

O professor deve incentivar seus alunos a pesquisar e a conhecer novos temas que não foram explorados em sala de aula. É de suma importância deixar claro que a internet faz com que o conhecimento não tenha barreiras e, por isso, eles devem usar o quanto conseguir. Sem dúvidas, o uso das tecnologias em sala de aula traz vantagens tanto para professores quanto para os estudantes. Conhecer as tecnologias educacionais e saber como utilizá-las deve estar na pauta dos educadores, como tarefa constante.

3 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao abordar o tema alfabetização e letramento e o uso das tecnologias em sala de aula, refletimos sobre como esse tipo de metodologia utilizada no âmbito escolar pode contribuir na aprendizagem das crianças de forma positiva. Assim, ao analisar os dados coletados na instituição de ensino pesquisada e tendo como embasamento Moran (2003), foi possível observar, na pesquisa realizada em uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental, um interesse maior por parte dos professores em relação ao uso das tecnologias como ferramenta pedagógica, verificamos que esses docentes têm consciência do uso dessas técnicas para o desenvolvimento dos alunos, desde que o objetivo desse uso seja didático.

Partindo desse pressuposto, planejamos uma aula prazerosa e dinâmica e com o auxílio do data show projetamos um filme de nome: “Êpa, cadê Noé?”. E para melhores resultados, levantamos algumas questões para que as crianças fizessem a interpretação do

filme em forma de um texto para observar o poder de observação e interpretação de cada aluno.

O uso dessas tecnologias utilizadas de maneira pedagógica pode melhorar significativamente o aprendizado dos alunos, porque desperta o interesse em conhecer o vasto mundo tecnológico, fazendo com que eles tenham consciência da utilidade desses recursos no processo de alfabetização.

Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quase 30% das crianças que chegam ao 5º ano apresentam rendimento inadequado em compreensão leitora. Esses dados confirmam a sensível diferença entre alfabetizar e letrar. Alfabetização e letramento são termos indissociáveis na teoria e na prática pedagógica. Considera-se a criança alfabetizada e letrada quando ela conhece o código, consegue usá-lo para codificar e decodificar e vai além: sabe fazer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social.

O objetivo dessa pesquisa foi analisar as possíveis contribuições dos recursos audiovisuais para os processos de alfabetização e de letramento em sala de aula. Reconhecemos que o uso das tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional, a sua utilização como instrumento para aprendizagem tem aumentado de maneira muito rápida. No mundo atual, é preciso considerar que os alunos comecem a interagir com a tecnologia muito antes de entrar na escola, já que vivem em um mundo repleto de atrativos e de tecnologias avançadas, em que os brinquedos estão cada vez mais sofisticado, despertando o desejo por descobrir o novo.

Portanto, abordar o tema, letramento e uso da tecnologia no processo de alfabetização podem contribuir na formação das crianças. A alfabetização é um momento fantástico de descoberta do mundo. Nesse período, somar recursos digitais as aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e também muito atrativo. Desse modo, é importante concluir que o uso de tecnologias educacionais liga-se à qualidade do ensino, claro que se utilizado com propostas bem planejadas e de acordo com as concepções filosóficas e educacionais. As novas tecnologias possibilitam funções pedagógicas inovadoras, as quais podem contribuir para resultados diferenciados, bem como fortalece a justiça social, pela democratização do acesso ao ensino, permitindo pelo processo da comunicação tecnológica que todos se apropriam do conhecimento.

As atividades realizadas com os alunos da entidade desenvolveram habilidades importantes para o processo de letramento. Elas surgiram a partir da realidade das crianças,

buscando analisar como uso do data show poderia influenciar para que o processo de letramento acontecesse de forma prazerosa e contextualiza. Neste trabalho foram realizados textos dos alunos através do filme reproduzido. A utilização deste recurso tecnológico se tornou elemento facilitador para o letramento, adquirindo assim, certo domínio da leitura e da escrita. A pesquisa contribuiu de forma objetiva, direta e clara para os professores que não utilizam as ferramentas tecnológicas por falta de conhecimento, segurança e domínio dos instrumentos.

É imprescindível estudar a relação das tecnologias educacionais existente nas escolas com as formas variadas de ensino e aprendizagem realizadas pelos professores dentro e fora das salas de aula para, assim, ser possível pensar e efetivar uma prática significativa de ensino e de aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

Concluimos, então, que evidentemente o uso da tecnologia utilizada em sala de aula se faz necessário para despertar o interesse e a necessidade dos alunos dessa escola.

Contudo, o que vai certificar que o nosso aluno aprende e seja alfabetizado é a maneira como o professor utiliza esse recurso em sua aula, como ele faz a mediação pedagógica e a interação de tal ferramenta com a leitura e a escrita, visto que também é possível a construção do conhecimento do aluno diante dessa prática. Observamos também que esse processo não se refere a uma fórmula pronta e acabada, mas uma sugestão para promover uma melhor aprendizagem diante da pesquisa realizada.

O resultado da pesquisa mostra a importância do uso das tecnologias como ferramenta pedagógica para os professores, se configurando em um recurso dinâmico que favorece o trabalho docente, enriquecendo as suas possibilidades metodológicas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil: Histórico**. 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/educacao-2011>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

MORAN, J. M; MASETTO, M; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2003.

SAMPAIO, M; N.LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Rio de Janeiro. Vozes, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

O USO DO GÊNERO CARTA PESSOAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

Gabriela de Oliveira Godeiro Maia
Professora de Educação Básica - Brejo do Cruz-PB
gabriela_godeiro@hotmail.com

Hosana Carolina Jales da Silva
Estudante do curso de letras do Campus Avançado de Patu-
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
karolina_jales@hotmail.com

RESUMO

O presente relato surgiu da experiência de uma professora alfabetizadora que participa da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O programa foi elaborado e desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil, em parceria com os governos estaduais e municipais, o PNAIC tem por objetivo assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Para tanto, as ações desenvolvidas nessa proposta formam um conjunto integrado de programas, materiais didáticos e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Este trabalho apresenta relato de vivência desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha Garcia Pereira, Município de Brejo do Cruz-PB, em uma sala de 1º ano, que utilizou como estratégia pedagógica o gênero carta pessoal, objetivando analisar como o uso deste gênero pode contribuir para a alfabetização e o letramento no ciclo de alfabetização do ensino fundamental. Este estudo abriu possibilidades de ação para a ampliação dos processos de alfabetização no ambiente escolar, revelou que trabalhar com gêneros textuais, considerando-o como uma forma de atualização discursiva da língua e o texto como uma atividade sistemática, unidade de sentido, contribuiu-se para estimular a leitura e, conseqüentemente, a produção textual. Seu desígnio foi dirigir o fazer pedagógico da turma para uma alfabetização eficaz, que contribuísse para o gosto pela leitura, o prazer pelo conhecimento através das palavras.

Palavras-chave: Carta Pessoal. Estratégias de Ensino. Gêneros Textuais. Leitura e Escrita.

1 INTRODUÇÃO

Temos presenciado, no universo escolar ou mesmo na educação, uma inquietação e variadas produções que tematizam questões relacionadas à alfabetização e o letramento, especificamente em reduzir a distorção idade-série na Educação Básica e melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Percebemos que esses estudos, em sua maioria, buscam refletir sobre as concepções que orientam as práticas de alfabetização e ensino de leitura nas escolas públicas brasileiras, revelando que, para alguns, a leitura é prazer, desejo e divertimento, para outros, é vista como dever, obrigação, conhecimento e informação, ou seja, independentemente do modo como é entendida, a

leitura sempre estará presente em nossas práticas sociais e, portanto, é imprescindível na formação de uma pessoa crítica e participativa na vida em sociedade.

A Alfabetização é, sem dúvida, uma questão amplamente discutida entre profissionais e teóricos que se preocupam com a Educação. Portanto, para Elias José (2007, p. 13) “o leitor, o livro infantil é uma viagem. é um brinquedo que faz rir, vivenciar e aprender coisas boas. Juntos, crianças leitoras e autores podem cantar e contar [...]”.

O autor mostra que através dos diversos gêneros literários são quebrados os paradigmas que afastam crianças e adultos do mundo da leitura, pois, durante a interação do autor com o leitor ou através da leitura feita por um adulto, as crianças são levadas a encontrarem seu lado infantil, permitindo que seu imaginário, sua escrita e sua interpretação sigam além de sua realidade, através de cada história lida. Para que se formem bons leitores é necessário que os educadores também os sejam.

O sujeito deve entender como funciona o sistema de escrita. Para tal, é necessário perceber: a) compreender que a escrita representa os sons da fala, ou seja, as letras/grafemas são signos gráficos, mas lidas oralmente como signos sonoros e b) compreender como as letras/grafemas se organizam para representar os sons da fala/fonemas. “Para chegar a compreender que o que a escrita alfabética nota são os sons das palavras orais que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, o indivíduo, necessariamente, precisará desenvolver suas habilidades de análise fonológica” (MORAES, 2004, p. 91).

Dessa forma, o presente relato versa sobre a prática de uma sequência de atividades desenvolvidas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Brejo do Cruz – PB.

O objetivo principal dessa proposta é descrever e explicar analiticamente os fatores que concorrem para que o gênero carta pessoal assuma um dado funcionamento sociocomunicativo que faz dele uma produção de linguagem, socialmente situada, que engendra uma forma de interação particular.

Considerando esses pressupostos, foram desenvolvidas as seguintes ações através de uma sequência didática voltada para o trabalho com as linguagens: estudo do gênero carta pessoal, ampliação da apreensão das características textuais da carta e de suas funções, reconhecimento da carta pessoal e de seus contextos de produção, leitura autônoma de textos e a relação de textos verbais e não verbais, construção de sentidos, localização de informações explícitas e implícitas nos textos trabalhados, exploração e aperfeiçoamento da ortografia e, por fim, produção de textos atendendo as diversas finalidades.

As atividades foram desenvolvidas num período de cinco dias, através de sequência didática, com atividades envolveram o gênero textual carta pessoal de forma dinâmica, interativa, lúdica, com a utilização de obras literárias, cartazes, livro didático, materiais concretos e recicláveis, cópias de cartas, envelopes.

Os resultados foram sistematizados a partir de uma ficha de acompanhamento diário na qual foram registradas as dificuldades e a evolução dos alfabetizandos. Vale ressaltar que os dados quantitativos foram sistematizados em gráficos e os qualitativos através de relatórios de prática docente.

2 DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

A sequência de atividades foi realizada na turma do 1º ano, turno matutino, da Escola Municipal Professora Terezinha Garcia Pereira, localizada no Centro de Brejo do Cruz-PB. A turma é composta por 24 alunos, com idade entre 06 e 07 anos, sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, a qual participa de atividades relacionadas ao PNAIC de Linguagem e Matemática. Nesse contexto, foi adotada, ao longo dos anos de 2017 e 2018, uma rotina de trabalho envolvendo a leitura e a utilização de jogos matemáticos e de leitura, atividades e metodologias lúdicas como elementos norteadores para as demais atividades.

As atividades para alfabetizar e letrar foram desenvolvidas durante 05 dias, uma semana, conforme descritas a seguir:

A sequência didática iniciou a partir de um diagnóstico, sendo que foram verificados os seguintes resultados: 04 alunos estão no nível de escrita pré-silábicos, 10 no silábico sem valor sonoro, 07 no silábico com valor sonoro, 02 no silábico alfabético e 01 no alfabético. Esse diagnóstico ajudou a traçar o perfil da turma e planejar atividades que contribuíram substancialmente para o avanço do processo de ensino e aprendizagem e evolução desses níveis.

Para Geraldi (2000) é essencial, em sala de aula, criar oportunidades para que os alunos trabalhem textos, os quais exemplifiquem diversas situações de comunicação, em que os diferentes dialetos, linguagens formais e informais se apresentem para sua reflexão e discussão e para dar início à produção de textos diversificados. Ou seja, o discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Para iniciar a discussão sobre o gênero carta, foram ativados os conhecimentos prévios dos discentes por meio de uma roda de conversa, sendo possível identificar o que eles sabiam sobre o gênero textual trabalhado - **carta pessoal**. Foi apresentada uma carta simples e um envelope através

de um cartaz e, na sequência, foram realizados questionamentos aos alunos a fim de explorar o texto e os contextos de produção e circulação.

Os alunos logo identificaram o envelope e colocaram que é utilizado para enviar cartas; que conheciam cartas, que os seus pais tinham cartas em casa e já tinham visto. Em seguida, foram distribuídas cópias de cartas e envelopes para que os alunos tivessem o contato de perto e mediasse o reconhecimento do gênero. Na conversa, foram exploradas algumas características do gênero carta pessoal, o formato do texto e a breve exploração do envelope que manteve os alunos empolgados e participativos durante a discussão.

Segundo Soares (2003, p. 78) deve-se “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. E é com base nessas diversas práticas, permeadas pelos vários gêneros textuais que essa proposta se fundamenta, assim como nessa perspectiva que se deu as experiências apresentadas.

Ainda na primeira aula, após a ativação dos conhecimentos prévios das crianças e o contato inicial com o gênero/texto, foi proporcionada aos alunos a prática social e prazerosa da leitura através do gênero textual carta, sendo desenvolvida em roda literária com leitura deleite do livro “Uma professora muito maluquinha” de Ziraldo. Na oportunidade, a docente assumiu a personagem da “professora maluquinha” e conduziu um envelope gigante com uma carta recebida por ela convidando-a para lecionar na escola, bem como a leitura de imagens e o uso de variantes linguísticas usadas nas cartas pessoais, como linguagem formal e informal. Durante a roda de conversa, foi questionado: quem da sala já escreveu ou recebeu alguma carta? alguém da família escreve ou recebe esse tipo de correspondências? qual o objetivo da carta? A explanação continuou mostrando que a carta pessoal é uma forma de correspondência escrita que favorece a comunicação entre pessoas, tem partes essenciais que marcam a sua estrutura.

Dando continuidade à sequência, na segunda aula, foi conversado sobre o gênero carta pessoal, trabalhada a leitura deleite “As cartas de Gabriela” de Ruth Rocha, fazendo o levantamento de hipóteses dos estudantes sobre quem seria Gabriela, a explanação sobre o gênero na roda de conversa; sobre as informações essenciais contidas no gênero textual como data: dia, mês e ano em que se escreve; destinatário: nome da pessoa para quem escreve; saudação: cumprimento a pessoa para quem escreve; assunto: a delimitação do assunto vai depender do objetivo da pessoa que escreve a carta, pode ser para obter ou mandar notícias, informar algum fato ocorrido ou trocar experiências; final; mensagem de despedida; assinatura de quem escreve (remetente). Os alunos fizeram uma relação das cartas de Gabriela com a professora que possui o mesmo nome e quiseram saber se a Gabriela da carta era a professora, esse fato chamou bastante a atenção dos alfabetizandos aumentando ainda mais o interesse pelo texto.

Ressaltou-se que eles não deveriam esquecer esses importantes elementos de uma carta. Para casa, ela solicitou providenciasse um envelope para a próxima aula que iriam produzir uma carta e que seria surpresa o destinatário.

Na terceira aula, foi apresentado a leitura deleite “As cartas por Ana a Mateus”, de Bartolomeu Campos de Queirós, realizando perguntas: sobre o que é o texto? Que tipo de texto é esse? De que trata essas cartas? Para que serve uma carta? Explicação sobre linguagem formal e informal. E retomando o texto “Uma professora muito maluquinha”. Após o trabalho com os textos, as discussões sobre a carta eram retomadas e os elementos estruturais do gênero eram abordados.

Dando continuidade, contou-se a história da “Cigarra e a Formiga” utilizando a máquina de escrever. Na oportunidade, foi realizada também a caracterização de formiga e a entonação específica das falas das personagens explorando a pontuação e a moral da história “devagar se chega longe”, o que está relacionado à entrega das cartas, explicando que as cartas viajam bastante, e que quanto mais distante for o local enviado mais tempo gastará para receber a correspondência, por isso que as cartas demoram a chegar ao seu destinatário, o que é diferente do e-mail que é instantâneo, enviado pela internet através do computador não sendo conduzido pelo carteiro, nem viajando por vários transportes e cidades.

Com essa atividade, foi proporcionada a intertextualidade entre os gêneros fábula e carta. Foram solicitados os envelopes trazidos pelos alunos, sendo que alguns não trouxeram e a professora já estava preparada para a situação distribuindo envelopes para quem não conseguiu. Ao ser questionados para quem os discentes gostariam de enviar uma carta, a maioria colocou que direcionaria a um colega de sala. Foram pensados vários assuntos a serem tratados na carta, mas, o escolhido foi a amizade.

Assim, a proposta de produção de uma carta para o colega falando da amizade entre eles, sendo direcionado que cada aluno tinha que escolher um colega e que não podia repetir, de modo que nenhum aluno ficasse sem receber a carta.

Ao produzir as cartas, os alunos no nível de escrita pré-silábico sentiram dificuldade, pois ainda não sabiam grafar, precisando da ajuda da professora que foi a escriba, os alunos no nível silábico sem valor sonoro e com valor sonoro, escreveram utilizando bastantes desenhos e palavras, por exemplo, a palavra amo, só conseguiu escrever o “a” e “o”, desenharam corações, flores, outros grafaram faltando algumas letras a frase “meu gade amigo, casa – meu grande amigo, dá para ir para minha casa?”.

Na sequência didática, foi sugerida a produção de uma carta para um colega da sala falando da amizade entre eles. Ao produzir as cartas, os alunos que se encontravam no nível de escrita pré-silábico sentiram dificuldade, pois ainda não sabiam grafar, precisando do auxílio da professora que

foi a escriba. Os alunos que estavam no nível silábico sem valor sonoro e com valor sonoro, escreveram utilizando palavras e desenhos. Cada produção foi acompanhada e direcionamentos eram realizados sempre que necessário. Foi realizado ainda o preenchimento dos envelopes com os dados do destinatário (nome e endereço). Os alunos pediram para fazer a entrega da carta ao colega como se fosse o carteiro fictício, entregando a carta ao colega escolhido e solicitando resposta (escrita de uma carta resposta, produzida em casa). Foi um momento de descontração, emoção e interação, pois os educandos expressaram o carinho e a amizade pelos colegas. A atividade para casa foi responder a carta recebida pelo colega, momento que eles puderam demonstrar autonomia intelectual e colocar em prática, mais uma vez, os conhecimentos construídos na sala de aula.

Sobre a atividade de produção escrita, além de desenvolver e buscar avançar nos níveis de escrita, SCHNEUWLY; DOLZ (2004, p. 82), coloca que:

[...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. [...] se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Além do avanço nos níveis de escrita ainda não satisfatório de alguns alunos, a situação proporcionada de produção, compreensão do texto foi um importante instrumento de comunicação utilizado no contexto social dos alfabetizandos.

Na quarta aula, foi trabalhada a leitura deleite “Lúcia já vou indo” e novamente retomou o assunto carta pessoal, onde na história da lesminha simpática Lúcia recebeu um convite para ir a uma festa, mas tinha dificuldades para chegar ao local e precisava de ajuda dos seus amigos.

Também foi realizada a intertextualidade entre os gêneros convite e carta, explicando algumas diferenças e semelhanças, mas não aprofundando. E ainda, a retomada do texto: “As cartas de Gabriela”, mas uma vez explorando e identificando o gênero, abordando sua finalidade e características; apresentação em cartaz das cartas de Dona Claudinha e Dona Cidinha; estudo de pontuação, com as crianças enfileiradas a professora lê a frase e eles tentam identificar a pontuação necessária; discussão sobre a pontuação; identificar no texto palavras com g e j; uso de alfabeto móvel para formar palavras; uso de dicionário e atividade no livro didático com as palavras com g e j.

Na quinta aula a leitura deleite, “As cartas de correspondências de Mateus a Ana”, de Bartolomeu Campos de Queirós, foi lida para iniciar a aula e conversado um pouco sobre o assunto

das cartas, sobre poesia, correspondência entre pessoas que residem em países distantes, sentimentos, amizade, etc.; retomada das atividades anteriores lembrando que a linguagem usada nas cartas pessoais é mais informal, uma vez que este tipo de carta serve de comunicação com pessoas com quem temos mais intimidade, a exemplo de familiares e amigos; como complemento foi apresentado uma carta com uma linguagem formal; trabalhado o texto fatiado das cartas de Gabriela com foco na pontuação, trabalhando as dificuldades de escrita e uso de pontuação durante a produção das cartas. E encerrando a sequência de atividades, as cartas respostas produzidas em casa foram entregues, lidas e afixadas em mural.

3 RESULTADOS

O processo de alfabetização é aqui concebido como um procedimento que se dá a partir do desenvolvimento de atividades envolvendo os eixos: oralidade, atividades de apropriação do sistema alfabético de escrita e atividades de leitura e produção de textos. As atividades desenvolvidas descritas acima tiveram como base esses eixos. Embora eles tenham sido apresentados numa determinada sequência, é bom lembrar que o fez por uma questão didática. Portanto, essas atividades não ocorreram em momentos estanques e desarticuladas umas das outras, mas dentro de um programa de ensino, com objetivos e estratégias definidos.

Sobre sequência didática, Schneuwly e Dolz (2004, p. 83) afirmam que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Assim, a sequência de atividades desenvolvidas no relato de prática de sala de aula foi a partir do gênero textual carta pessoal, desenvolvendo atividades orais, escritas em determinada situação de comunicação e desenvolvendo a prática da linguagem dos alunos.

O avanço nos níveis de alfabetização foi claramente perceptível. A frequência das rodas de conversa com as crianças bem como das atividades de leitura, escrita de textos verbais e não verbais. Se inicialmente as crianças não se preocupavam com a autoria dos textos lidos, com o tempo passou a ser a primeira pergunta que faziam quando um texto lhes era apresentado, além de comentarem sobre os assuntos e as características dos textos e até a comparação com outros textos lidos por conta da estrutura semelhante.

Por conseguinte, um fator que nos chamou atenção durante as atividades foi à interligação que os mesmos fizeram com o texto trabalhado “As cartas de Gabriela” e a própria professora que se chama Gabriela, levando aos questionamentos dos mesmos como: Tia Gabriela, você também

escreve cartas desde criança? Sua professora te ensinou a escrever cartas? Para quantas pessoas você já escreveu? Tia, por isso que sua letra é bonita, também, escreve cartas desde pequena.

Nesse sentido, acreditamos que esta prática tornou-se uma criação de estratégia eficaz, possibilitando uma relação pedagógica significativa e responsável entre professor e aluno, pois à medida que era trabalhado o texto em estudo, os alunos faziam referência à professora Gabriela e não a uma personagem distante, abonando assim a melhoria no processo ensino-aprendizagem, lançando a interação social e o papel do professor mediador, como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente, sensibilizando tanto aluno quanto professores a repensarem suas ações no ambiente escolar e otimizando o processo ensino-aprendizagem.

Sobre os resultados, podemos apontar que as atividades, intervenções, orientações e as sequências de atividades direcionadas contribuíram para o avanço dos níveis visto que dos 04 alunos que estavam no nível pré-silábico, 10 no silábico sem valor sonoro, 07 no silábico com valor sonoro, 02 no silábico-alfabético e 01 no alfabético conseguiram participar ativamente e realizar todas as atividades propostas pela sequência didática e vencer as dificuldades, na grande maioria, com a mediação da alfabetizadora.

Nas atividades que apresentaram muita dificuldade, a alfabetizadora pode replanejar as atividades seguintes pensando em estratégias como aumentar a quantidade de leituras deleites com o gênero trabalhado e outros textos, realização de ditados de palavras variados e lúdicos, uso da maleta silábica individualmente e coletivamente, competição de escrita de palavras com G e J; utilização do alfabeto móvel; jogos de leitura e análise linguística; sequências didáticas com gênero textual desenvolvendo os eixos de oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

Desse modo, espera-se que a turma vença as dificuldades aprofunde as habilidades e direitos de aprendizagem ainda não conquistados e consolide-os de modo a estarem alfabetizados e letrados garantindo assim, esse importante direito dos educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização.** Caderno 04/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

GERALDI, C.; FIORENTINE, D.; PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

MORAES, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Coreia e LEAL, Telma Feraz (org.) **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização

SANCHEZ, Marisa Martins. **Português, 1º ano**. 3 ed. São Paulo: MODERNA, 2014. – (Coleção projeto Buriti).

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed., 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria Claudismar Saldanha de Aquino

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN

m.c.s.a@hotmail.com

Francicleide Cesário de Oliveira

Professora Mestra da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Doutoranda do

Programa de Pós-Graduação em Letras/UERN

fran.cesario@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo desenvolve uma reflexão sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas em salas de aula, dando ênfase na sua importância para a produção de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem no processo de alfabetização. O propósito de realizar o estudo sobre essa temática, gerou as seguintes indagações: Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas em sala de aula? Há a produção de ensino? Com o intuito de responder a tais questões, de forma geral, objetiva: Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar no processo de alfabetização de crianças. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, apoiada em estudos bibliográficos que trazem reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças. E na pesquisa de campo, tendo como técnica para a construção dos dados a aplicação de questionário a uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, com o pseudônimo de Marina. As reflexões e análises desenvolvidas para a construção deste trabalho, revelam que as práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas pela professora são trabalhadas na perspectiva do letramento, e são realizadas na busca de atender às necessidades e dificuldades que os alunos apresentam, favorecendo o ensino-aprendizagem de forma significativa.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Alfabetização. Letramento.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea sofreu, inevitavelmente, inúmeras mudanças e evoluções ao longo do tempo, e como a escola foi e continua sendo o local privilegiado que oferece a formação pessoal e social das pessoas, capacitando-as para atender às necessidades sociais existentes em cada contexto, ela também sofre mudanças. Desse modo, se em dado momento a leitura e escrita mecânica eram suficientes para que o indivíduo fosse considerado alfabetizado e estar capacitado para o mercado de trabalho, hoje isso não é mais possível.

A contemporaneidade exige pessoas que tenham habilidades para interagir socialmente por meio da leitura e escrita, e somente a codificação e decodificação não permitem esse tipo de interação. Para que o aluno seja considerado alfabetizado não basta saber codificar e decodificar a língua escrita, mas compreender o que foi lido e saber se expressar por meio da língua escrita e/ou oral.

A sociedade atual exige profissionais da educação capacitados para atender as necessidades existentes em sala de aula, lidar com as adversidades, considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Profissionais que conheçam seus alunos, suas dificuldades e necessidades, buscando trabalhar com base nelas, para que os alunos possam avançar, que reflitam sobre suas práticas pedagógicas com o intuito de readequá-las sempre que for necessário e assim produzir ensino e aprendizagem.

Considerando o que foi exposto acima, nossa pesquisa busca responder as seguintes questões: Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas em sala de aula? Há a produção de ensino? E para responder a esses questionamentos elencamos o seguinte objetivo: Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar no processo de alfabetização de crianças.

Para o desenvolvimento do objetivo proposto realizamos uma pesquisa bibliográfica e de campo com abordagem de caráter qualitativo. Como técnica de pesquisa para a construção da análise dos dados utilizamos o questionário que foi aplicado à professora com pseudônimo de Marina, formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e pós graduada em Educação e Linguagens para a Multiculturalidade, que atuava, no momento da pesquisa, no segundo ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Patronato Alfredo Fernandes. O questionário contém questões fechadas sobre a identificação da professora e mais 7 perguntas abertas, mas no presente trabalho só iremos expor e discutir duas delas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EMBATE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS E AS INOVADORAS NA ALFABETIZAÇÃO

Ler e escrever nas sociedades contemporâneas é um patrimônio cultural ao qual todos os indivíduos devem ter o direito para um bom desempenho na sociedade. De acordo com Brandão e Rosa (2011, p. 7), “[...] a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente com nuances específicas para segmentos diferenciados da população, entendemos que a leitura e a escrita também interessam as crianças, [...]”.

Nas sociedades contemporâneas, com o avanço da tecnologia, o desenvolvimento econômico e todos os estudos em torno da educação não há como as práticas pedagógicas estarem aliadas somente à escola tradicional. Segundo Moran (2000, p. 11), “Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais, [...] Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. [...]”. Na sociedade atual necessita-se de pessoas ativas, reflexivas, que reconheçam seus direitos e deveres e lutem por

uma sociedade que realmente seja democrática e justa, e não de pessoas passivas que recebam informações prontas considerando-as como verdades absolutas, que não sejam capazes de refletir sobre seu papel em sociedade e acate tudo que lhe é imposto, sem questionar.

Tradicionalmente, a língua escrita era ensinada para o aluno com base em exercícios sem sentidos. De acordo com Morais (2005):

Diariamente os alunos eram submetidos a atividades como cobrir pontinhos ou copiar linhas sinuosas, cobrir vogais com feijões, etc. Na realidade, a escola não permitia que o aluno convivesse com a linguagem escrita – não se liam textos dos diversos gêneros que circulam socialmente – nem criava situações para o aluno refletir sobre como a escrita alfabética funciona. Não havia uma reflexão sobre as palavras em si (MORAIS, 2005, p. 40).

As crianças eram submetidas a esses exercícios para que conhecessem e aprendessem o desenho das letras, não era de interesse do professor que o aluno refletisse sobre o funcionamento da escrita alfabética.

Conforme Coutinho (2005), o domínio da técnica de escrever era priorizado, o conteúdo não era de interesse para esse ensino, o aluno era submetido a copiar escritos contidos nas cartilhas e em textos artificializados que não tinham sentido para a criança. O que significa dizer que não importava o contexto no qual a criança estava inserida para que o conteúdo de ensino tivesse algum significado para ela. Objetiva-se ensinar a ler e escrever acreditando que a aprendizagem ocorreria por meio da memorização de sons, letras e sílabas.

A escrita espontânea do aluno não era autorizada, havia um controle para que os alunos só produzissem a partir das letras e famílias de sílabas que já tinham o conhecimento. Segundo Coutinho (2005, p. 48), “[...] escritas espontâneas não eram permitidas, uma vez que as crianças deveriam escrever exclusivamente para acertar, sem nenhuma intenção de refletir sobre a escrita. Toda a produção deveria ser constantemente corrigida”. O erro era inaceitável, não era considerada as possibilidades de escritas.

A eficácia da alfabetização era procurada nos métodos (analíticos, sintéticos e analítico-sintéticos) que estavam sendo usados na prática pedagógica, mas apesar de os métodos terem suas diferenças, eles tinham em comum a concepção de que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética era questão de técnica mecânica.

De acordo com Morais e Leite (2005):

[...] os métodos fônicos e os outros métodos tradicionais transformam o aluno num repetidor/memorizador de lições, que não convive com os textos reais do mundo, o que impede que se aproprie da linguagem que, de fato, se

usa ao escrever, ou seja, que ‘se alfabetize se letrando’, ao mesmo tempo (MORAIS; LEITE, 2005, p. 81, grifos dos autores).

As práticas pedagógicas baseadas em métodos tradicionais impedem que os alunos tenham consciência do funcionamento da língua escrita e interajam adequadamente na sociedade por meio da escrita, pois sua diversidade social não é compreendida, essa diversidade só pode ser compreendida por meio do letramento, que para a realização de um ensino apropriado o letrar deve andar junto com o alfabetizar.

Com o desenvolvimento da noção de letramento, professores e pesquisadores compreenderam a necessidade e inserir os alunos no mundo da escrita desde cedo para que tenham a possibilidade de exercer práticas de leitura e produções textuais.

As crianças antes mesmo de serem inseridas no contexto escolar já apresentam conhecimentos sobre a leitura e escrita, pois convivem com a cultura letrada. Com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita foi apontado que as crianças antes de serem alfabetizadas já formam hipóteses em relação ao funcionamento da língua escrita e ao aprender a ler e escrever constroem ideias a respeito da escrita alfabética, o que contraria a teoria empirista que considera que os alunos aprendem da mesma forma e iniciam-se a aprendizagem escolar sem nenhum conhecimento da língua escrita e que bastava a associação entre fonemas e grafemas para que se aprendesse a ler e escrever.

Algumas mudanças surgiram a respeito de como era compreendido os processos de construção da língua escrita:

[...] passou a considerar que a escrita era uma maneira particular de ‘notar’ a linguagem e que o sujeito em processo de alfabetização já possuía considerável conhecimento de sua língua materna. Até então, a alfabetização muito pouco tinha a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças, estando essencialmente baseada na repetição, memorização e era tida apenas como objeto de conhecimento na escola (COUTINHO, p. 49, grifo da autora).

Nenhum aluno aprende da mesma forma e é essencial que a prática pedagógica do professor esteja baseada na heterogeneidade da turma, e produza atividades que considerem os níveis de hipóteses de escrita de cada um. Vale salientar que não há como o professor obrigar o aluno a aprender, porque conhecimento não se transmite, constrói-se, o professor pode até obrigar o aluno a ficar quieto, mas isso não significa que ele irá aprender algo. O educando aprende somente o que está disposto a aprender, o que para ele tem algum

significado, é por isso que o professor necessita de conhecer seus alunos e buscar práticas pedagógicas que os motivem a querer aprender.

Ensinar é um processo social (inserido em cada cultura, com suas normas, tradições e leis), mas é também um processo profundamente pessoal, cada um de nós desenvolve um estilo, seu caminho, dentro do que está previsto para a maioria. A sociedade ensina. As instituições aprendem e ensinam. Os professores aprendem e ensinam. [...]. Ensinar depende também de o aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas) (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 13).

Tendo consciência da heterogeneidade da sala de aula e da necessidade de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos e proporcionar um ensino significativo, relacionando-o ao contexto no qual o aluno está inserido, podemos afirmar que, assim como afirma Leal (2005, p. 91), “Dentre as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos(as) professores(as), podemos elencar como uma das mais relevantes e difíceis, a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”.

As aprendizagens dos alunos não ocorrem todas ao mesmo tempo, justamente pelas especificidades que cada um apresenta na forma de construção do conhecimento, por esse motivo o ritmo de aprendizagem dos alunos deve ser respeitado e avaliado corretamente, não se pode avaliar o educando somente por meio de exercícios de casa e provas escritas e iguais para todos como ocorre no ensino tradicional, a avaliação necessita ser processual, diária, e de acordo com os níveis de alfabetização de cada um.

Na perspectiva tradicional o professor era o detentor do saber e transmissor de conhecimento, já na perspectiva construtivista, que é a que defendemos, o professor atua como mediador e facilitador da aprendizagem do aluno. Há equívocos em relação a ideia de o aluno ser construtor de seu próprio conhecimento, não se trata de o discente aprender sozinho e por conta própria, se trata de o professor por meio da mediação oportunizar o aluno de refletir, compreender, selecionar, refazer, ser ativo no processo aprendizagem.

No desenvolvimento das práticas pedagógicas, uma perspectiva que vem demonstrando eficácia na aprendizagem de crianças é o trabalho com o lúdico, pois brincadeiras, jogos, dança faz parte do contexto de praticamente todas as crianças, o que torna a aprendizagem atraente e prazerosa. Silva (2011) considera a escola como um espaço de bastante relevância para a contemplação da ludicidade, pois:

[...] O ambiente da sala de aula deve ser desafiador, estimulante, prazeroso e é neste sentido que coloco a importância da ludicidade para o desenvolvimento da alfabetização. Proporcionar atividades e práticas prazerosas em benefício do desenvolvimento da alfabetização envolve uma combinação de riqueza pedagógica, que une os objetivos e intenções pedagógicos no processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que o prazer e a liberdade encontram-se presentes no contexto escolar [...] (SILVA, 2011, p. 33-34).

A ludicidade estimula a espontaneidade e a imaginação da criança, a mediação do professor nessas práticas pedagógicas pode ajudar a criança a ativar seu saber potencial.

Como abordam as autoras Leal, Albuquerque e Leite (2005), desde cedo as crianças realizam “brincadeiras com a língua” fora do ambiente escolar. Ao cantar músicas e cantigas de roda e recitar parlendas, poemas, quadrinhas, desafiar os colegas com diferentes adivinhações, as crianças estão a se envolver com a linguagem de forma lúdica e prazerosa. Dessa mesma forma são os jogos que envolvem a linguagem, como o jogo da forca, de adedonha, de palavras cruzadas, enfim, são jogos que envolvem a formação de palavras e podem favorecer o processo de alfabetização.

Através dos jogos ajudamos os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido, como também a aprender a lidar com regras e a participar em atividades grupais. Enfim, conduzimos bons momentos para que os alunos aprendam brincando (ou, se quisermos pensar desse modo, brinquem aprendendo) (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 129-130, grifo das autoras).

Dessa forma, podemos compreender a importância de se inserir o jogo no ambiente escolar como prática pedagógica, que por meio da mediação do professor irá facilitar a aprendizagem do aluno, além de motivá-lo e proporcionar uma aprendizagem prazerosa.

Diante do exposto, nota-se o quão complexo é o processo de alfabetização, e para esse exercício necessita-se de profissionais capacitados, que reflitam sobre suas práticas, conheçam seus alunos e busquem planejar suas práticas atendendo às necessidades dos alunos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AÇÃO E REFLEXÃO

Desenvolvemos uma pesquisa com a professora Marina, que leciona no 2º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Patronato Alfredo Fernandes. Aplicamos um

questionário com 7 (sete) questões abertas, mas aqui iremos expor e discutir, dialogando com autores, apenas duas delas.

Nesta primeira questão, questionamos sobre a existência de reflexão na prática pedagógica afim de readequá-la quando necessário no intuito de um ensino eficaz, como mostramos no Quadro 1.

Quadro 1 – Existência de eficácia proporcionada pelas práticas pedagógicas

Questão 1: Como você percebe se suas práticas de alfabetização demonstram ou não eficácia? Você costuma refletir e/ou revisitar suas práticas pedagógicas a fim de ressignificar a sua prática, de modo que atenda as necessidades que os alunos apresentam? Justifique: processo de ensino-aprendizagem da língua escrita?

Marina Eu me auto martirizo diariamente, acredito que todo professor faça isso! Rsrtrs
Se aquele aluno não consegue aprender, vejo mil e uma possibilidades, inclusive se a minha prática e a minha didática estão sendo suficientes para que ele aprenda. Eu costumo trabalhar em cima da dificuldade de cada aluno. As turmas de alfabetização são feitas com diferentes níveis de aprendizagem. Eu procuro trabalhar de acordo com o nível de cada um. Deste modo não posso produzir somente um plano de aula ou uma única atividade esperando que a turma toda consiga realizá-lo lá, se os níveis de aprendizagem e entendimento são diferenciados.
Eu sou adapta aos projetos pedagógicos, neles consigo trabalhar desde a leitura até a escrita. Tenho tido ótimos resultados, alunos que no início do ano letivo não conseguiam ler, terminam produzindo pequenos e grandes textos, lendo livros e se expressando em público de forma espontânea.
É gratificante trabalhar dessa forma, pois o processo de ensino-aprendizagem se torna mais espontâneo, lúdico e prazeroso. A alfabetização se torna fácil e importante para o aluno.

Fonte: Questionário da pesquisa

Na resposta da professora Marina, percebemos a preocupação dela com a aprendizagem dos alunos e a necessidade que ela sente em sempre buscar adequar suas práticas pedagógicas e o seu planejamento à realidade dos alunos, levando em consideração as necessidades de cada uma, observando as dificuldades para que suas ações sejam voltadas para superá-las. Ou seja, quando um aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, a professora Marina pensa em muitas possibilidades do que possa estar interferindo na aprendizagem do aluno, inclusive se sua própria prática e didática. Isso significa que ela costuma refletir sobre sua prática com o objetivo de atender às necessidades dos alunos.

Considerando que nenhum aluno aprende da mesma forma e no mesmo ritmo, Marina, em sua resposta, afirma que seu trabalho está voltado para os níveis de desenvolvimento de cada aluno, por isso elabora diferentes atividades, essa atitude dialoga com o pensamento de

Coutinho (2005), de acordo com a autora, é muito importante que o professor ao planejar suas atividades observe e considere a heterogeneidade do grupo e ofereça atividades diferenciadas que atenda aos níveis de aprendizagem de cada aluno.

Buscando uma forma de tornar suas práticas pedagógicas mais eficazes, de modo que atenda as especificidades de seus alunos, a professora também trabalha por meio de projetos pedagógicos envolvendo a leitura e escrita, e certifica que apresenta bons resultados no que se refere aos avanços dessas duas habilidades tão importantes para o processo de alfabetização, assim como nas formas de as crianças se expressarem espontaneamente em público.

Na segunda pergunta, indagamos sobre fatores que tenham interferido na realização de suas práticas pedagógicas durante o processo de alfabetização. Conforme mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Reflexão sobre as práticas pedagógicas com o intuito de melhorá-la

Questão 2	Você costuma refletir e/ou revisitar suas práticas pedagógicas a fim de ressignificar a sua prática, de modo que atenda as necessidades que os alunos apresentam? Justifique:
Marina	Sim, faço isso diariamente. Às vezes planejamos aquela aula maravilhosa achando que será um sucesso e na execução vira uma dor de cabeça. Isso acontece porque muitas vezes não pensamos em nossos alunos, nas adversidades que podem surgir com cada um, no nível de desenvolvimento e no interesse em aprender também. Quando isso acontece precisamos repensar nossa prática, ver o que não deu certo, porque não deu e como poderia dar certo. Replanejar aquela aula e tentar novamente. É assim que deve ser a prática docente. Deve ser pensada e repensada constantemente a fim de instigar o conhecimento no seu aluno e de sentir a satisfação que o que você faz está surgindo resultados.

Fonte: Questionário da pesquisa

É comum os professores planejarem uma aula, e em sua concepção, pensar que a aula está maravilhosa, porém, ao chegarem na sala de aula com alunos reais, a sua execução não sai como o planejado ou não se mostra tão interessante quanto parecia ao ser elaborada. Isso acontece porque muitas vezes, ao planejarmos, esquecemos que devemos planejar para alunos reais e não alunos ideais, como também, em muitas situações planejamos de acordo com as nossas concepções e não as dos alunos.

A professora Marina já vivenciou situações como essas em que achava que tinha planejado uma aula perfeita, no entanto, no momento do desenvolvimento não houve sucesso. Isso acontece porque, no entender da professora, na hora de planejar a aula, o professor não está atento às adversidades que os alunos podem apresentar, como o nível de aprendizagem e a falta de interesse. Marina faz um apontamento importante, ela fala em replanejar a aula. As

ações da professora estão em consonância com as ideias de Franco (2015), que também faz jus a esse apontamento, mostrando que é importante que o professor acompanhe, vigie, recomponha e readéque o planejamento inicial sempre que for necessário.

Pensar em proporcionar conhecimentos que instigue o aluno e reflita em uma aprendizagem significativa, alcançando bons resultados são alguns dos motivos pelos quais a professora busca replanear sua aula sempre que houver necessidade.

CONCLUSÃO

Partindo do pressuposto de que decodificar e codificar a língua escrita não torna uma pessoa alfabetizada, pois a alfabetização vai além disso, pois é também expressão e compreensão. E que o letramento, com seu conceito próprio, está associado a alfabetização, portanto, precisam, indiscutivelmente, andar juntos. Evidencia que alfabetizar é uma tarefa complexa e necessita de professores preparados, que compreendam que nenhum aluno aprende da mesma forma, que há necessidades e níveis diferenciados de aprendizagem e que as práticas pedagógicas devem atender a essas necessidades e esses níveis para que se produza ensino em sala de aula.

Por meio na análise do questionário aplicado à professora Marina, podemos afirmar que ela desenvolve suas atividades visando a aprendizagem dos alunos, por isso ela faz atividades diferenciadas para uma mesma turma, entendendo que os alunos não seguem um mesmo caminho de aprendizagem. Ela sempre reflete e revisa as práticas pedagógicas para que as adeque à turma e produza ensino.

Logo, as escolhas das práticas pedagógicas são muito importantes para o processo de ensino-aprendizagem, portanto, não podem ser feitas de qualquer forma, é preciso conhecer os alunos, as dificuldades que apresentam e planejar as aulas com base nas necessidades deles e readequar o planejamento sempre que preciso.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Ana Carolina Pereusi; ROSA, Ester de Sousa Rosa. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professoras. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; LEAL, Telma Ferras. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Cap. 3, p. 47-69.

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000300601&script=sci_abstract&tlng=pt> acesso em: 27 fev. 2018.
- LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; LEAL, Telma Ferras. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Cap. 5, p. 89-110.
- _____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; LEAL, Telma Ferras. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Cap. 6, p. 111-131.
- MORAIS, Arthur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; LEAL, Telma Ferras. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Cap. 2, p. 29-46.
- _____; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; LEAL, Telma Ferras. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Cap. 4, p. 71-88.
- MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- SILVA, Adriana Raulino da. **A importância da ludicidade na alfabetização de crianças de 2º ano: um estudo de caso**. 2011. 51f. Monografia (Graduação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2011.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ATUALIZANDO O DEBATE

Cristina da Silva Gomes
Graduanda de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande,
Cajazeiras, PB
crislynnadiaz14@gmail.com

Maria Gerlaine Belchior Amaral
Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB
gerlaine.ufcg@yahoo.com.br

Renata Lins da Silva
Graduanda de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande,
Cajazeiras, PB
renatalins06@gmail.com

Samara Caminha de Almeida
Graduanda de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande,
Cajazeiras, PB
samaracaminha77@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é a sistematização de estudos e práticas vivenciadas ao longo da disciplina de Fundamentos e Metodologias para o Ensino da Língua Portuguesa, que ao proporcionar ações voltadas para o processo de alfabetização, objetiva oferecer contribuições teóricas e práticas que minimizem as fragilidades inerentes às práticas educativas os docentes que atuam no processo de alfabetização e letramento das crianças e jovens na Educação Básica brasileira. Em virtude dos avanços tecnológicos e das especificidades contemporâneas busca-se cada vez mais o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para dinamizar o processo alfabetização e letramento. Quanto a dimensão metodológica este trabalho pautou-se por uma pesquisa bibliográfica com aporte teórico em Minello (2017), Morán (2015), Ferreiro e Teberosky (1984), entre outros e, também por uma parte prática que se constituiu pela vivência de oficinas pedagógicas por níveis psicogenéticos. Resultados: este trabalho vem ressaltar a importância do conhecimento, pelos docentes, acerca da neurociência e da Psicogênese da Língua Escrita para o processo de alfabetização e letramento. Com essas teorias, os/as professores/as podem aperfeiçoar os processos de ensinar e aprender, pois através disso o/a docente terá a compreensão de que a alfabetização vai além da decodificação de letras e números, trata-se de ligações neurais que propiciam que o/a aluno/a tenha mais facilidade de aprender, visto que irá conhecer a fase/nível que os/as discentes estarão, logo, poderá utilizar metodologias adequadas para a etapa de cada aluno/a.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Neurociência. Psicogênese.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma temática recorrente no âmbito educacional, isso porque, o sistema educacional brasileiro como um todo apresenta fragilidades que foram acumuladas ao

longo do processo histórico. Nessa segunda década do século XXI, o Brasil tem ainda cerca de 15 milhões de analfabetos funcionais que apresentam severas dificuldades em relação ao domínio do código escrito, sua compreensão e interpretação.

Em virtude de tal realidade estudiosos e pesquisadores permanecem na busca por oferecer contribuições teóricas e práticas que minimizem as fragilidades inerentes às práticas educativas dos docentes que atuam no processo de alfabetização e letramento das crianças e jovens na Educação Básica brasileira. Uma das significativas contribuições teóricas nesse campo foi a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferrero e Ana Teberosky. Na atualidade também encontra sustentação teórica nas informações produzidas no âmbito da neurociência.

Cientes dessa demanda social e desses subsídios teóricos vivenciamos a prática de oficinas pedagógicas direcionadas para os níveis psicogenéticos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, as quais serão registrados nesse trabalho.

2 NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Na atualidade, diversos educadores/as têm buscado formas de melhorar o rendimento escolar, com isso, busca-se cada vez mais o desenvolvimento de pesquisas que possam dinamizar o processo alfabetização e letramento. Na contemporaneidade, significativas contribuições são propiciadas pela neurociência. Mas, o que seria neurociência? De que forma pode contribuir para o domínio do código escrito?

Desde Piaget (1896-1980), tem-se estudado a cognição das crianças, porém, a neurociência vai além do processo cognitivo, visa também entender o cérebro, estudando-o e, compreendendo melhor suas funcionalidades no processo de aprendizagem, visto que tal órgão verdadeiramente se constitui enquanto base biológica da aprendizagem.

Os neurônios se diversificam conforme as diversas áreas cerebrais que ocupam, e também se especializam em tarefas bastante definidas como visão, fala e coordenação motora, entre outras, sendo que o modo como os neurônios se associam determina processo de neurotransmissão, que pode assim ter maior ou menor eficácia na qualidade da transmissão entre as sinapses (RESTAK, 2006, *apud* MILLENO, 2017, p. 9).

Com isso, podemos perceber que a neurotransmissão contribui para o processo de aprendizagem, logo, a educação pode beneficiar-se das informações oriundas da neurociência, pois no decurso do processo de alfabetização é necessário que se busque o aprimoramento da

coordenação motora, a oralidade e o cognitivo em conjunto, estimulando esses mecanismos os quais estão ligados ao cérebro. Isso tudo com vistas a potencializar a memorização, pois a memorização possibilita assimilar e armazenar saberes e informações, podendo ser utilizado futuramente, isso é o que chamamos de aprendizado. A memória é a responsável para que se concretize esse processo.

Entretanto, é necessário que tenhamos ponderação para não apontar a neurociência como uma ciência que busca apenas armazenar informações, sem que haja compreensão acerca daquilo que está sendo trabalhado. Isso porque, infelizmente, na atualidade, parte das escolas ainda trabalha com uma prática a qual se convencionou chamar de “decoreba”, em que o aluno apenas recebe as informações, armazena o código da leitura e escrita, mas não consegue compreender e interpretar a leitura ou até mesmo elaborar um texto dissertativo. Por esse motivo, é relevante ressaltar que a memorização aqui evidenciada refere-se a memorização que impulsiona o aprendizado.

A neurociência mostra como o cérebro funciona, dando ênfase ao processamento das informações, da memória e do sistema nervoso em sua totalidade. Vieira (2013) explicita como a neurociência pode contribuir para que os docentes possam desenvolver uma prática educativa mais dinâmica e integral, aprimorando as potencialidades dos discentes e sua relação com o meio no qual estão inseridos. Para isso, o autor discute como a neurociência pode ser introduzida na formação dos professores e o docente possa compreender a funcionalidade do cérebro para além dos cálculos, escrita e leitura.

Os saberes advindos da neurociência ao serem utilizados em sala de aula pelo professor favorece que alunos tenham diversos estímulos conjuntamente, tornando o aprendizado interdisciplinar, facilitando a formação em sua totalidade, pois ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento cognitivo, também promove o sensorial, o motor, entre outros. Essa teoria foi usada por Ferreiro e Teberosky (1979), na construção teórica da Psicogênese da Língua Escrita, a qual continua sendo utilizada em larga escala nas unidades escolares. De acordo com Minello,

A neurociência mostra que o cérebro se desenvolve mais à medida em que é mais utilizado. Ou seja, quanto mais fazemos uso da nossa capacidade mental mais ela aumenta, devido às muitas conexões que neurônios e sinapses vão produzindo o tempo todo. Por outro lado, se limitarmos o uso da nossa capacidade mental às práticas rotineiras de decorar textos e resolver problemas matemáticos, pode-se dizer que estamos atuando no sentido de atrofiar o nosso cérebro, isto é, diminuir a sua capacidade de desenvolvimento (MINELLO, 2017, p. 12).

Conforme demonstrado, a neurociência busca exatamente colaborar com o desenvolvimento do ensino, pois esclarece a nossa capacidade ilimitada de aprendizado, principalmente, quando se trata de processos pedagógicos. Com isso, o objetivo da neurociência é potencializar a capacidade de aprender. De posse dessa informação, convém ao professor criar oportunidades para que se efetive sempre uma aprendizagem significativa, oferecendo práticas pedagógicas e métodos de ensino para uma formação integral, autônoma e crítica.

Desse modo, para que as práticas pedagógicas inovadoras sejam uma realidade, é necessário que durante a formação inicial o docente aproprie-se dos saberes oriundos da neurociência e o professor não se limite aos métodos tradicionais e selecione formas de desenvolver cada vez mais as habilidades cerebrais de cada educando, pois embora todos tenham capacidades cerebrais, cada um tem sua peculiaridade, sendo relevante que o docente esteja ciente e saiba trabalhar diante desses aspectos.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ferreiro e Teberosky (1984) em sua obra intitulada *A Psicogênese da Língua Escrita*, mostra a maneira como os alunos compreendem e se apropriam do código escrito. Convém pontuar que, cada criança que se insere no processo de construção da escrita é semelhante a caminhos trilhados anteriormente durante longos períodos de construção de um sistema gráfico de comunicação.

No âmbito educacional nos deparamos com desafios que permeiam as múltiplas dimensões inerentes a apropriação do código escrito. É crescente o número de crianças que apresentam dificuldades e que são tidas como “incapazes” nas escolas. Entretanto, as autoras supracitadas entendem que tal situação decorre “mais de um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 18). É relevante pontuar as desigualdades econômicas e sociais como sendo as primeiras responsáveis pelas desigualdades educacionais.

As contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky acerca da Psicogênese carregam em si a potencialidade de aprimorar significativamente a prática educativa no âmbito do processo de alfabetização dos sujeitos, uma vez que, centra-se na forma como o aluno apreende o código e não apenas nos modos de ensinar e no ambiente alfabetizador.

Outras contribuições teóricas ao processo de alfabetização advêm da neurociência que aponta as atividades multissensoriais como indispensáveis, para que as informações relativas à escrita sejam gravadas em várias áreas do cérebro. Não se trata apenas de atos mecânicos de reprodução, mas de assimilação de informações que conduzem ao domínio do código escrito.

4 AS METODOLOGIAS ATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO

Acompanhar as evoluções no âmbito da educação é relevante para a prática docente. É preciso entender que a construção do conhecimento se dá através de ações mediadas pelo professor na sala de aula, fazendo com que o aluno se sinta instigado a buscar novos conhecimentos. É o que propõe as metodologias ativas, fomentar a participação dos alunos a partir da mediação do professor em atividades que visem a aprendizagem de forma a se trabalhar conteúdos que problematizem assuntos da realidade, visando a investigação, a curiosidade, o raciocínio, a participação, utilizando-se, também de recursos didático-tecnológicos para o aprimoramento do conhecimento.

Superar a concepção das aulas tradicionais que estão arraigadas no contexto escolar não é uma tarefa simples, tendo em vista que este modelo de educação ainda está impregnado nas mentes e atitudes docentes. Contudo, novos modelos de se fazer educação estão surgindo, juntamente com a necessidade que os professores têm de implementar aulas mais agradáveis e instigantes para um público que está imerso no mundo da imagem e da tecnologia. Sendo assim, o docente é responsável por preparar uma aula que favoreça aos alunos uma prática educativa que estimule o desenvolvimento de suas aptidões utilizando-se de seus conhecimentos prévios, para aprimorá-los em sala de aula, portanto, o professor é um facilitador da aprendizagem por meio das propostas metodológicas para que, por meio de instrumentos diversos viabilize a aquisição do conhecimento pelo discente.

No início século XXI, as informações estão expostas em todos os meios de comunicação possibilitando o acesso rápido para sanar quaisquer dúvidas que o indivíduo possa ter, diferentemente de outros tempos quando as informações só podiam ser adquiridas com o auxílio do conhecimento do professor, ou por recursos inacessíveis para a maioria dos sujeitos. Porém, com a evolução dos meios tecnológicos o acesso às respostas para a curiosidade do aluno é de fácil alcance, cabe ao professor aliar essas ferramentas tecnológicas às suas metodologias para promover a construção do conhecimento nos educandos, indo além das aulas expositivo-dialogadas, de mecanismos escassos para utilizar as tecnologias em prol do aprendizado dos alunos. Morán (2015, p. 17) assevera que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

O professor deve desenvolver atividades que provoquem no aluno a busca por saber mais sobre determinado assunto, envolvendo-o em trabalhos coletivos e individuais, atais atividades necessitam ser orientadas por uma base teórica. Introduzir assuntos relevantes da sociedade instigando ao educando a questionar, analisar, problematizar fenômenos trazidos da realidade e do meio social para a sala de aula, aproximando esses dois eixos por intermédio das metodologias.

Preparar uma aula inovadora com o intuito pré-definido é essencial para consolidar o conhecimento. Correlacionar a didática do professor com a aprendizagem dos alunos por intermédio das metodologias ativas é um desafio que está posto a todo educador brasileiro. São inúmeras as variáveis para se trabalhar com as metodologias, tendo diversas formas de enriquecer os conteúdos trabalhados em sala.

Mudar a forma de ensinar implica modificar toda a estrutura e rotina dos sujeitos, implementando nos currículos escolares atividades que contemplem atividades para se trabalhar tanto em grupos quanto de forma individual, preparando esse indivíduo para responder com suas atitudes às demandas do tempo presente. É importante que os professores trabalhem a interdisciplinaridade nos conteúdos, abrangendo diversas áreas para problematizar um mesmo assunto, aliando recursos os quais os alunos já têm domínio e inserindo outros que sejam inovadores. Resultando numa transformação significativa da didática utilizada pelo professor nas suas metodologias, pois é imprescindível que as ações adotadas pelo docente estejam de acordo com a abordagem pensada por ele.

5 VIVENCIANDO METODOLOGIAS ATIVAS POR NÍVEIS PSICOGENÉTICOS

Neste trabalho voltamos nosso olhar para as metodologias inovadoras que possam e/ou devam efetivar-se no âmbito do processo de alfabetização, com isso, é relevante considerar a teoria de Ferreiro e Teberosky (1984). Nesta experiência, a qual foi vivenciada pelos alunos do quinto período de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação dos Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob

a orientação da professora Dra. Gerlaine Belchior. Foram realizadas oficinas pedagógicas com base teórica na neurociência e Psicogênese da língua escrita. Foram pensadas e desenvolvidas atividades que fossem compatíveis a cada nível psicogenético, favorecendo assim, a apropriação do conhecimento com os recursos metodológicos, com o intuito de proporcionar aos alunos que estão em processo de alfabetização e letramento um aprendizado que envolva reflexão, criatividade e construção do conhecimento.

Pensar a prática educativa docente com crianças que estão em processo de aquisição da escrita requer considerar os processos mentais que são desencadeados pelo sujeito. Tais processos podem ser potencializados a partir da metodologia e da mediação docente que conduzem os sujeitos a fazerem articulações cerebrais para construir e aprender a escrita sistematizada.

No que concerne à prática educativa vinculada à alfabetização, faz-se necessário adequar as metodologias aos níveis psicogenéticos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Cada nível condiz com os conhecimentos que cada aluno tem no decurso da apropriação da escrita, levando em consideração que é um processo progressivo e gradual. Dessa forma, para cada nível são necessárias metodologias adequadas, e que ao planejar suas atividades, o professor deverá valer-se do nível posterior como meta a ser alcançada.

O nível pré-silábico é caracterizado inicialmente pelos rabiscos (garatuchas) que aparentemente não constituem uma representação do real, expressam diversas formas e tamanhos, logo, esse momento evolui para o realismo nominal, em que os rabiscos apresentam sequências de letras a partir do tamanho do objeto ou pessoa. Nesse momento, usam acima de três letras para representar uma palavra e tende a formá-las com uma sequência diferenciada das letras que conhece.

Considerando a importância de atividades multissensoriais, como mencionado anteriormente, algumas atividades como *a produção e utilização de* massa de modelar, para proporciona ao sujeito a criação e o contato direto com material concreto, podendo ser usado para modelar as letras. Outro artifício utilizado foram as letras em E.V.A. fixadas em copos descartáveis, permitindo que o professor trabalhe as letras com algo palpável. Partindo do conhecimento que a criança tem de algumas letras para a compreensão da formação silábica. As atividades desenvolvidas priorizavam as letras iniciais dos nomes dos alunos da sala, pois as informações apreendidas precisam ter sentido e significado para o aluno a fim de facilitar a memorização. É relevante destacar que os materiais concretos utilizados foram escolhidos na perspectiva de que as informações fossem enviadas ao cérebro pelos diferentes sentidos, desse

modo, as informações ficam registradas em diferentes áreas do cérebro, potencializando então, o aprendizado.

Posteriormente, no nível silábico, os alunos relacionam a escrita à fala de duas formas: sem valor sonoro e com valor sonoro. O que caracteriza esse nível é que o educando representa as palavras pelas suas “partes” ou sílabas. Em alguns casos vivenciam um conflito, pois algumas palavras seriam representadas com um número de letras em quantidade menor do que o considerado por eles anteriormente.

É importante neste nível trabalhar com diferentes recursos materiais. Por exemplo, caixas de fósforos foram utilizadas para produzir sílabas móveis para trabalhar este nível, no passo de que em cada caixinha foram coladas duas letras do alfabeto proporcionado à formação das sílabas. Apresentar o alfabeto móvel de diferentes formas, como em E.V.A, em tampinhas de garrafas, em dados, em tarjetas que podem ser fixadas no corpo da criança, entre outros. Isso faz com que a criança compreenda que as junções de duas letras formam uma palavra e respectivamente qual o som que ela produz. Convém lembrar que a base biológica da aprendizagem é o cérebro, desse modo, fazer o educando pensar é, sem dúvidas, a melhor estratégia para fazê-lo aprender. Assim, no processo de alfabetização a compreensão da formação silábica, substitui a memorização das ‘famílias silábicas’.

Em seguida, observamos na escrita a presença simultânea de dois níveis silábico e alfabético. Compreendendo progressivamente que para cada som utiliza-se letras diferentes. Dessa forma, ele começa a escrever parte da palavra de forma silábica e a outra parte alfabética.

Faz-se necessário trabalhar nessa fase com sílabas móveis e atividades de completar. Os alunos podem participar na construção de algumas atividades a partir de recursos simples, mas que servem para auxiliar no desenvolvimento desse nível. Foram atividades como: roleta silábica, que consiste em tampas de garrafas com sílabas na sua parte superior fixadas em um papelão formando um círculo, e no centro um spinner¹ com um palito, para que quando o brinquedo girasse e parasse em uma sílaba, o aluno deveria relacionar a sílaba com uma palavra que começasse com a mesma. Outro brinquedo o “cd silábico”, constitui-se em dois CDs composto por sílabas fixados em uma caixa, um ao lado do outro; os dois CDs deveriam ser girados ao mesmo tempo, para que assim o aluno conseguisse formar uma palavra com as duas sílabas que ficaram próximas.

Já compreendendo os valores sonoros de forma completa na palavra e escrevendo conforme a pronúncia, o aluno vivencia a fase alfabética. Nesse momento é preciso outros direcionamentos na escrita, buscando o conhecimento ortográfico para a escrita correta das

palavras conforme a norma culta. No entanto, o nível alfabético consolida o processo mental do processo de aquisição da escrita no processo de alfabetização de uma pessoa, uma vez que, por meio da escrita é possível transmitir uma mensagem e realizar a comunicação.

As dinâmicas utilizadas para desenvolver este nível foram: tá quente, tá frio, uma brincadeira que estimula o pensamento, pois o aluno tem descobrir qual é a palavra que está escrita dentro de um envelope escolhido por ela, através das dicas que o professor oferece. O ditado de palavras pode, também, auxiliar neste nível, não para apontar o erro, mas para que o aluno perceba como de fato é escrita correta das palavras. Assim, o ditado de palavras feito em cartolina ajuda a criança na percepção de como é a escrita da palavra, pois ela irá escrever o nome solicitado pelo professor na cartolina, para então fazer comparação da palavra que ela escreveu com a palavra que está escrita corretamente que deve estar disposta em algum lugar da sala para essa análise.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi posto, faz-se necessário ressaltar a importância do conhecimento, pelos docentes, acerca da neurociência e da Psicogênese da Língua Escrita para o processo de alfabetização e letramento. Com essas teorias, os/as professores/as podem aperfeiçoar os processos de ensinar e aprender, pois através disso o/a docente terá percepção de que a alfabetização vai além da decodificação de letras e números, trata-se de ligações neurais que propiciam que o/a aluno/a tenha mais facilidade de aprender, visto que, irá conhecer a fase/nível que os/as discentes estarão, logo, poderá utilizar de metodologias adequadas para a etapa de cada aluno/a.

A fixação do conhecimento ocorre em diferentes formas que varia de pessoa para pessoa. Este estudo nos faz compreender que a forma como o docente atua em sala de aula pode influenciar diretamente no modo como o discente irá aprender. Os estudos que a neurociência traz sobre como os neurônios reagem ao processo de assimilação do aprendizado serve como um norte para se pensar o ensino, e nas abordagens que serão viáveis para se chegar aos melhores resultados. Fazendo essa junção com o que propõe a Psicogênese da Língua Escrita tem-se um novo tipo de prática educativa, compreendendo que a neurociência serve como suporte teórico, assim, orientar o ensino. A teoria qualifica uma prática simples, tornando-a inovadora. Os fundamentos teóricos da neurociência e Psicogênese auxiliam ao professor na escolha das metodologias que melhor servirão para chegar a resultados satisfatórios na aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- MINELLO, Roberto Domingos. Alfabetização e Letramento Sob a Perspectiva da Neurociência. In: **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. vol. 13, 2017.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de, MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. vol. II, PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- MORÁN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: **Educatrux – Dossiê Currículo**, São Paulo: Moderna, a. 7, n. 12, 2017.
- SIMÕES, Estela Mari Santo. **A presença dos conhecimentos da Neurociência Cognitiva no Capital de saberes de docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen, Uruguai, 2016.
- VIEIRA, Eduardo Paiva de Pontes. Neurociência, Cognição e Educação: limites e possibilidades na formação de professores. In: **Revista Praxis**, nº 8, 2013.

PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Keila Lairiny Câmara Xavier
(UERN)

keilalairiny@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo processos de alfabetização, objetivando analisar, em essência, como se dar esses processo a partir da visão de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Gov. Walfredo Gurgel localizada em Antônio Martins/RN. Reconhecer especificamente práticas metodológicas do processo de alfabetização, refletindo acerca da relação entre alfabetizar e letrar, enquanto construção significativa aos estudantes constituiu-se objetivos complementares da pesquisa. Como suporte, utilizamos um questionário semi-estruturado, contendo questões descritivas e subjetivas relacionadas a temática em estudo, que permitiram compreender as práticas didáticas e os grandes desafios de alfabetizar. Dessa maneira a análise das respostas das professoras revelaram dificuldades para a execução de práticas didáticas significativas. Para dá sustentação conceptual ao nosso trabalho, utilizamos de postulações teóricas de alguns autores como Soares (2003) Barbosa (2003), Freire (1991), e Ferreiro (1999) que ajudaram na compreensão da práticas de alfabetização. Utilizamos também concepções de leitura e escrita com apoio em Morais (1996) e outros que foram relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Concluímos que a grande necessidade de alfabetizar em consonância com as práticas sociais possibilita ao aluno um aprendizado diverso e solidamente adequado as reais necessidades cotidianas.

Palavras-chave: Alfabetização. Práticas metodológicas. Processos.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea muitas discussões teóricas da educação centram-se no processo ensino-aprendizagem, tendo por base os diferentes contextos em que se tecem. Vários estudiosos da área do ensino adentram efetivamente no espaço escolar e tomam este ambiente espaço favorável para pesquisas interpretativistas e reflexivas.

No caso de pesquisas realizadas em relação a processos de alfabetização, percebemos que abordagens mais interpretativistas ajudam na realização dos objetivos, especificamente quando compreendemos alfabetização na perspectiva dos usos sociais da língua.

Com base nesses pressupostos, o trabalho de pesquisa tem a intenção de entender como a alfabetização tem se efetivado nas práticas escolares, e de como professores nesse processo inicial tem considerado as diferentes maneiras da realidade social dentre desse processo escolar.

Neste sentido, iniciamos este trabalho, por fazer uma abordagem mais detalhada de alguns estudiosos que investigam essa área de conhecimento – alfabetização Em seguida,

buscamos por meio de um questionário, capturar práticas docentes das professoras da Escola estadual Gov. Walfredo Gurgel localizada em Antônio Martins/RN. O estudo é uma tentativa de compreender dificuldades apresentadas pelos professores para a execução de uma prática pedagógica significativa que contemplem diferentes maneiras de alfabetização.

O trabalho encontra-se organizado em duas partes que se complementam, e a partir dos quais discutimos, num exercício de relacionar teoria e prática, nossos entendimentos sobre alfabetização. Sendo assim, a primeira parte apresenta discussões em torno das práticas e alfabetizar, no segundo capítulo partimos da análise dos questionários aplicados com as professoras, denominado de *Compreendendo e tecendo interpretações sobre alfabetização*, com o intuito de entender e analisar práticas utilizadas pelas docentes.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

O Brasil ainda se constitui como um país de alto índice de analfabetismo, tanto de crianças que saem da escola, como de outras que não tiveram a oportunidade de frequentar o espaço escolar e não se apropriaram do saber da leitura e da escrita – artefatos que são indispensáveis para a vida em sociedade. A alfabetização, nesse sentido, passou a ser concebida como uma política, um direito e uma necessidade real e urgente em todo o território nacional. Contudo, algumas barreiras foram se edificando em relação a esse processo, especialmente no que se refere às concepções educacionais em trânsito no referido período.

Alfabetização é um processo que se inicia antes mesmo do aluno adentrar no ambiente escolar, porém só se formaliza através do contato da criança com a escola. O ato de alfabetizar alguém está fundamentalmente ligado à construção e produção de conhecimento, permitindo também a aprendizagem e apreensão da leitura e da escrita, e consequentemente a capacidade de socialização em diversos espaços comunicacionais, possibilitando ao educando a participação crítica e ativa em vários espaços sociais.

De acordo com Ferreiro (2000, p. 29), tradicionalmente as decisões a respeito da prática de alfabetizar tem-se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados pelo educador em sala de aula. Os procedimentos metodológicos que foram e são utilizados para alfabetizar são permeados em sua grande maioria, pela concepção bancária de educação – transmissão e reprodução de conhecimentos que são passados por professores, como regras que precisam ser seguidas para a obtenção da aprendizagem adequada (FREIRE, 1982). O docente precisa compreender e assumir posturas diferenciadas, refletindo constantemente sua

própria prática, enquanto sujeito indispensável no processo de ensino-aprendizagem do aluno, deixando de ser um mero transmissor de conhecimento e passando a estabelecer trocas de saberes. De acordo com Freire (1996, p. 15) “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

De acordo com a Conferência Mundial de Educação Para Todos que aconteceu na Tailândia (1990), década que ficou conhecida como a década da educação no Brasil, a alfabetização passa a ser entendida como instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração de informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente.

Seguindo a mesma linha pensamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressaltam que, o processo de alfabetização ultrapassa barreiras da simples reprodução de um código.

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 21).

O professor precisa assumir um caráter dinâmico e reflexivo, que corresponda a mudanças e avanços que conduzam a uma aprendizagem significativa, permitindo a alfabetização do aluno.

Fica evidente a fundamental importância de utilizar e promover possibilidades dentro da sala de aula de domínios e habilidades de escrita e leitura que permeia o campo da alfabetização do aluno. Para que isso se torne possível é básico que o professor se utilize de práticas teóricas que possibilitem esse entrelaçamento, de forma correta, permitindo a tão almejada reflexão teoria-prática.

Não lemos todos um mesmo texto da mesma maneira. Há leituras respeitadas, analíticas, leituras para ouvir as palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, sonhar, leituras narcisistas em que se procura a si sentimentos inesperados se materializam e saltam diante de nossos olhos apontados (MORAIS, 1996, p. 13).

Soares (2003, p. 19) ressalta que “o sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança”. Dessa maneira, a forma como é concebido o ensino da escrita, influencia a alfabetização do

aluno de maneira direta, possibilitando seu êxito ou não. Assim, é um processo que se intercala. Mas, a escola ainda tende a compreender a escrita como apenas um sistema de signos que expressam sons da fala, sem trabalhar sua significação.

A escrita seja ela qual for, tem por objetivo primeiro a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala. Alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outros simplesmente com a transmissão de significados específicos, que devem ser decifrados por quem é habilitado (CAGLIARI, 1997, p. 10).

Assim, a leitura e a escrita têm sido vistas como um dos instrumentos de aprendizagem mais importante na vida do indivíduo, visto que a mesma está condicionada a todas as áreas do conhecimento. Sobretudo, aprender a ler e escrever não só é uma experiência da vida escolar, pois ao dominar a escrita e principalmente a leitura, abrimos a possibilidade de construir outros conhecimentos, desenvolver raciocínio crítico e participar ativamente da vida social.

A alfabetização é um processo que se inicia formalmente na escola, porém principia de fato, antes da criança chegar ao âmbito escolar, por meio das diversas leituras do mundo que acerca, mais especificamente seu espaço social. Desde o momento em que o indivíduo nasce este processo de alfabetização começa e continua na escola. Acontecendo antes, durante e depois.

Para Ferreiro (1999, p. 47), “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola, e que não termina ao finalizar a escola primária”. Diante dessa afirmativa, percebe-se que o processo de aprendizagem é iniciado antes do aluno entrar no âmbito escolar, ou seja, o conhecimento que a criança traz consigo é construído por meio da interação e do convívio com pessoas, e que esses conhecimentos não são construídos somente através do momento que a criança chega na escola, haja vista, que a educação não é só compromisso da escola, mas de toda a sociedade.

Dessa maneira, para permitir que a criança chegue ao estado de “alfabetizada” precisa sempre interagir com outras pessoas, antes de entrar em contato com o ambiente escolar propriamente dito, porque só este em sua conjuntura não dará conta, de tal necessidade de apreensão.

Freire (1991) entende que no processo de alfabetização não basta apenas saber ler “*Eva viu a uva*”. É preciso compreender qual a posição que *Eva* ocupa no seu contexto social. Dessa forma, não é suficiente somente dominar a escrita, é preciso compreendê-la e interpretá-la, possibilitando sua ressignificação.

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir objetivos – para informar ou informa-se, para interagir com os outros, para interagir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse... habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais; habilidades de orientar-se pelos os protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, [...] (SOARES, 2003, p. 92).

O ensino de leitura e escrita se faz necessário para se ter um aluno “alfabetizado”, porém este ainda se dá na sua grande maioria, por métodos de codificação de palavras, nas escolas do Brasil. Para Morais (2004), tal perspectiva tende a conceber a escrita alfabética como um código, cuja aprendizagem continuaria sendo interpretada como resultante de mecanismos de discriminação perceptiva e memorização.

Assim que, para que se chegue ao estado “alfabetizado” é uma condição que se dá a partir de um processo muito complexo, no qual se envolvem mecanismos reflexivos de interpretações de utilizações.

A apropriação dos códigos de comunicação (ler e escrever) permite o acesso às culturas diversas, tornado o indivíduo apropriado para as interações com diversos tipos de conhecimentos. E também possibilitando a produção de novas culturas e informações por parte destes. É como se a apropriação dos códigos admitisse a produção compartilhada entres os diversos indivíduos que utilizasse dos códigos. Porque ao mesmo tempo em que conhecem também produzem.

Entendemos que é de fundamental importância, na esfera educacional, proporcionar mudanças quanto às práticas metodológicas do educador, que ainda consistem em utilizar de mecanismos excepcionalmente sem significação, no qual não objetiva, em sua grande totalidade, um ensino pautado no reflexivo.

COMPREENDENDO E TECENDO INTERPRETAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Historicamente, vêm-se discutindo problemas que se encontram nas escolas em relação a diferentes processos de aprendizagem, especialmente nos primeiros anos desse processo, na fase da alfabetização. Um dos grandes problemas encontrados refere-se a problemática da alfabetização, como estamos abordando desde o início deste trabalho.

Os alunos são alfabetizados tecnicamente, mas não utilizam códigos linguísticos em diversificados espaços com competência de letrados. Esse comportamento decorre de práticas de ensino homogêneas, que esquecem de que a sociedade em que vivemos é totalmente

heterogênea. Na tentativa de compreendermos melhor esses processos de alfabetização e letramentos na prática cotidiana das escolas, apresentamos algumas concepções assumidas por professoras do ensino fundamental, anos iniciais que trabalham com a alfabetização de crianças – nossas colaboradoras na pesquisa. Inicialmente, conversamos sobre tempo de profissão, experiência em sala de aula com essa etapa da alfabetização, processos de formação continuada, a fim de percebermos relações que ajudassem a compreender melhor as concepções das professoras.

Professora A: Há 24 anos estou na sala de aula. Posso formação em pedagogia. Tenho especialização em psicopedagogia. E curso de formação continuada nos PCNS, escola ativa, gestão, PACTO, entre outros.

Professora B: há três anos leciono. Tenho formação em pedagogia e também especialização em Psicopedagogia. Tenho cursos em Mídias na educação, Parfor, Gestão, proinfo integrado e PNAIC- pacto Nacional pela alfabetização na idade certa.

Observamos que as docentes já têm alguns anos de experiências em sala de aula, e dispõem de elementos teórico-práticos significativos ao desenvolvimento de práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, como é o caso da participação no PNAIC – programa do governo federal que capacita professores alfabetizadores em todo território nacional em parceria com as universidades públicas. Na sequência do questionário, perguntamos a respeito das práticas de alfabetizar, para tentarmos entender como essas professoras concebem o processo de alfabetização.

Alfabetização vai além de decodificação. É a unificação do código escrito com a vivência, é compreender, associar, produzir, interferir conscientemente, através do que a escola ensinou. (Professora A)

Alfabetização é o processo pelo qual os alunos têm acesso ao conhecimento formal, sistematizado, da leitura e escrita. (Professora B)

A concepção da docente sobre alfabetização vai ao encontro das perspectivas de letramento, defendidas por Ferreiro (2000). A referida autora ressalta em algumas reflexões sobre a alfabetização, que o professor tem um papel de fundamental importância, pois ele precisa conhecer e detectar como o aluno que chega à escola, pensa, quais os seus interesses o que ele realmente já sabe, para em seguida planejar atividades reflexivas e conseqüentemente significativas. Notamos também, que a professora entende alfabetização não simplesmente como algo a ser codificado e decodificado, mas como um processo interativo e relacional. Um outro questionamento feito as professoras foi em relação as suas concepções de letramento.

É o trabalho com a leitura e escrita numa perspectiva de incorporar o conhecimento adquirido na escola, na vida social do aluno com a interação necessária ao seu contexto. (Professora A)

Letramento é ir além da alfabetização funcional (codificação e decodificação) de signos linguísticos. É o processo pelo qual o aluno se apropria da leitura e da escrita dentro do contexto social que está inserido, sabendo fazer uso desses conhecimentos no seu dia a dia (Professora B)

Percebemos que o ensino, nos quais as professoras se pautam, está inserido no viés do letramento com vista ao social, buscando dá assim, significação a inserção social do aluno. Professores precisam planejar aulas que reflitam questões da sociedade, pois o aluno está cada vez mais inserido nas manifestações culturais. É necessário também, que os docentes partam de aulas que trabalhem as vivências prototípicas dos alunos, para depois adentrarem em outras mais distantes, mas que o aluno terá necessidades de compreendê-las, pois um dia irá se relacionar, e deve está apta para desenvolver suas habilidades linguísticas.

Depois de questionarmos sobre como as professoras entendem e concebem o ato de alfabetizar e letrar, indagamos quais os principais problemas sentidos em sua turma para alfabetizar os alunos.

“Família”, que ocasiona bem ou mal em relação à proposta de ensino na escola. A família é primitiva, e dela deriva tudo. Além disso, o apoio não oferecido pela gestão. Alunos que saem de uma pré-escola com insuficiência de habilidades para o ensino fundamental, entre outros. (Professora A)

Ausência da família no processo ensino-aprendizagem. A falta de atenção de alguns alunos e a demora da adaptação dos conteúdos e a tradição da lousa para o caderno (Professora B).

Notamos que a fala da professora contempla grandes problemáticas vivenciadas em sala de aula, na escola. Primeiro, ela ressalta que a família de uma forma direta, pode “atrapalhar” o desenvolvimento significativo do alfabetizar letrando, pois muitas vezes não entendem a proposta de ensino, talvez pelo fato de suas experiências escolares com alfabetização tenham sido pautadas na decodificação.

A docente ainda argumenta que gestão escolar às vezes desenvolve barreiras para o desenvolvimento de um ensino significativo e diversificado. A instituição peca quando avança um aluno da pré-escola para o fundamental anos iniciais e não tem as necessárias condições.

Depois desse reconhecimento didático e conceitual, indagamos o que a docente acha diferente nos seus processos didáticos de alfabetização, já que a mesma ressalva aspectos de alfabetizar letrando no seu ensino. A professora responde: “A dinâmica de trabalho, na eficiência no cumprimento os combinados”. Dessa maneira observa que a professora se utiliza

da execução da sua prática baseada na flexibilidade de haja vista, que de acordo com Soares (2003) é necessário alfabetizar para a diversiva social, o termo alfabetização não pode ser mais levado à escola de maneira restrita, mas possibilitar a heterogeneidade. De acordo com esse ponto a autora observa-se que a sala de aula em sua integridade, já é diversifica então os métodos precisam ser também. Em seguida pergunta-se a professora se na sua turma é possível alfabetizar seus alunos letrando, com todas as limitações ressaltadas por ela:

É possível desde que o sistema de ensino, em ordem decrescente, através das pessoas responsáveis pelas entidades de ensino (não somente os professores) (Professora A).

Sim. No contexto em que vivemos é impossível alfabetizar sem levar em consideração o uso social da leitura e da escrita. O aluno já chega à escola com um conhecimento que não pode ser desprezado, ignorado. E isso, se tornou um desafio para os professores alfabetizadores, uma vez que precisamos repensar constantemente a nossa prática de ensino e o processo de aprendizagem, que exigem novas formas de atuações, principalmente no que diz respeito às metodologias em sala de aula, que devem assegurar condições efetivas de aprendizagens e ampliação de possibilidades dos alunos refletem sobre a função social dos sistemas de leitura e escrita que circulam na sociedade (Professora B).

Observamos que as professoras argumentam que é possível, mas acrescenta que o sistema de ensino, como já foi mencionado, deve ser pensado diretamente com a presença dos professores, como adverte Soares (2003) sobre o processo de alfabetizar e letrar. Segundo a autora, alfabetizar letrando não é tarefa exclusiva do professor, mas de toda a comunidade escolar, que precisa letrar seus alunos nos diversos campos disciplinares. Dessa forma, entendemos que a alfabetização não deve estar dissociada do letramento, sendo que nos dias de hoje, é insignificante conceber o ato de alfabetizar isolado dos contextos sociais, já que não seguindo essa linha estaremos produzindo conhecimento sem sentido.

Dessa maneira, por meio das falas das docentes, pudemos entender e perceber que, o meio mais adequado seria alfabetizar letrando, compreendendo esse processo como indissociável na prática de ensino. Contudo percebemos por meio dos depoimentos das educadoras que o ensino deve ser pautado no alfabetizar letrando, no qual visa desenvolver competências para o aluno se relacionar adequada em diversos espaços sociais. Observamos que, tal proposta ainda encontra muitas resistências, pois como ressaltado, a própria escola e a família, que se constituem as maiores instituições educativas da criança, ainda resistem as práticas de alfabetização letradas.

Enfim, percebemos que as professoras desenvolvem, mesmo com grandes barreiras sobrepostas ao processo de alfabetizar letrando, práticas que visam o aluno em suas diferentes relações sociais.

CONCLUSÃO

O trabalho de pesquisa com alfabetização na perspectiva permitiu que construíssemos alguns aprendizados que, longe de serem finitos, são possibilidades reflexivas ao trabalho pedagógico de professores. Entre os muitos aprendizados construídos, destacamos em nível de conclusão alguns que consideramos relevantes neste processo da pesquisa.

Inicialmente, podemos afirmar, a partir do processo de revisão bibliográfica, que vários teóricos da alfabetização advertem que é necessário alfabetizar os alunos em consonâncias com as práticas de letramento, e que pelas quais permite-se aos alunos saber manusear adequadamente os códigos linguísticos, sejam a leitura e escrita, nos mais variados espaços sociais. Porém, este é um dos grandes problemas das escolas brasileiras, o alfabetizar e letrar. Todavia, a escola tem na sua grande maioria um discurso pautado no ensino diversificado, mas na prática não dá aberturas significativas para tal processo.

Como resultado do trabalho de investigação, a partir do uso do questionário aberto notamos de forma direta que as professoras tentam e compreendem que é necessário alfabetizar letrando, porém existem peculiares barreiras, que com o passar do tempo, ainda resistem brutalmente, coibindo processos de ensino comprometidos e articulados com práticas sociais diversas.

Os grandes problemas que foram ressaltados pelas docentes referem-se as instituições família e escola. Segundo as professoras colaboradoras, as práticas de alfabetizar letrando ainda não são bem vistas por alguns pais e gestores escolares. Acreditamos que esse é um processo pedagógico desafiador para todos os envolvidos diretamente com a educação das crianças. A alfabetização parental e escolar são faces interdependentes de uma mesma necessidade social – a cidadania.

Assim, compreendemos que a educação desenvolvida em consonância com práticas notadamente sociais é, a mais adequada forma de responder as exigências da sociedade, e conduz alunos a processos ativos no exercício da cidadania. Além do mais, esse tipo de processo permite que os alunos reflitam sobre a sua própria ação no meio em que interagem e no qual produzem vastos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Original em Inglês. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: mar.1990
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- _____. **A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORAIS A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. Porto Alegre: Letras de Hoje 2004.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- _____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Alfabetização e Letramento**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PRODUÇÃO DE TEXTO COM OGÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA ANÁLISE ACERCA DO LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO

Antonia Audineide Fernandes de Queiroz
Mestranda do curso PROFLETRAS do CAMEAM-UERN
antoniaaudineidefernades@yahoo.com.br

Maria Cleniuda da Silva Oliveira
Mestranda do curso PROFLETRAS do CAMEAM-UERN
cleniudasilva@yahoo.com

Dr. Ananias Agostinho da Silva
Professor do Departamento de Ciências Humanas Universidade Federal Rural do Semi-árido
ananias.silva@ufersa.edu.br

RESUMO

O presente artigo visa analisar uma proposta didática de produção de texto do artigo opinião com livro didático: português do 9º ano do Ensino Fundamental “Português Linguagens”, cujos autores são: William Cereja e Thereza Cochar na perspectiva do letramento. Ademais se trata de uma pesquisa de abordagem descritiva, de caráter dedutivo, sendo realizada por pesquisadores que atentam para a preocupação prática. Buscamos relacionar as teorias do letramento com a dos gêneros textuais, visando refletir sobre a proposta didática de atividades sugeridas pelo livro didático, no que concerne à produção do gênero artigo de opinião. Assim, observamos que os encaminhamentos contemplam eixos como a leitura, a interpretação, a prática de oralidade e a produção de texto como produto final. Nesse sentido, procuramos identificar e analisar essas marcas teóricas do letramento, dos gêneros textuais e metodológicas referente à proposta do livro didático supracitado que se fazem presente numa proposta de produção do gênero artigo de opinião. Assim, percebemos que o livro didático continua sendo um recurso que precisa ser reavaliado e ressignificado pelo professor.

Palavras-chave: Gênero. Artigo de opinião. Letramento. Livro didático.

1 INTRODUÇÃO

A expansão dos estudos sobre gêneros textuais e de suas formas de veiculação têm instigado muitas investigações e análises tanto na perspectiva do letramento sobre a forma de aplicação no trabalho com a língua materna. Nesse sentido, falar em gênero é pensar numa variedade de textos e nas sequências textuais que a eles estão ligadas, formadas por estruturas linguísticas, as quais colaboram na organização dos diversos gêneros e compõem as especificidades de cada um.

O uso do gênero textual no contexto da sala de aula deve favorecer, *a priori*, o trabalho com a leitura. Cientes de que leitura e escrita estão interligadas, no que se refere a

tratarmos desse processo de produção de texto numa visão de letramento, temos em vista um ensino e uma aprendizagem que busque uma interação entre o conhecimento prévio do aluno, o novo conhecimento apresentado na escola e em outros lugares em que aprendemos a ler o mundo.

Face ao exposto, os gêneros textuais são constitutivos dos contextos onde operam. A exemplo disso, pode-se citar o artigo de opinião, que, sendo um texto de cunho jornalístico veiculado por meio de revistas, jornais, *blogs*, traz informações de caráter político, social, econômico e cultural. Sua relevância comunicativa se dá pelo fato de as pessoas (os articulistas) expressarem seu olhar subjetivo, que por sua vez, permite argumentar sobre determinado assunto.

Partindo desse pressuposto, o artigo de opinião é um gênero de caráter dissertativo-argumentativo que porta não somente as informações sobre os temas, mas põe o autor do texto a escolher um ponto de vista, no sentido de dar uma opinião, procurando justificá-la levando em conta fundamentos com maior probabilidade de convencer o leitor.

Desse modo, mediar o aluno no desenvolvimento da autonomia no processo de interpretação e produção de textos através dos gêneros é fundamental para que se possa encaminhá-lo rumo às práticas de letramento escolar, como também fora da escola, tornando-o capaz de se envolver ativamente nas experiências letradas, uma vez que o letramento envolve uma condição crítica políticosocial, que deve relacionar a dinâmica entre o mundo e o código escrito. Segundo Bezerra (2005 p. 40), “qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento”.

Assim, o presente artigo se propõe verificar uma proposta didática de produção de texto do artigo opinião com livro didático: português do 9º ano do Ensino Fundamental “Português Linguagens”, cujos autores são: William Cereja e Thereza Cochar, bem como proporcionar reflexões acerca do letramento no trabalho com a produção de texto. Para isso, trataremos, inicialmente, sobre eventos e práticas de letramento. A partir dessa noção, será discutido o trabalho com os gêneros textuais, bem como as propostas no livro didático na condução de leitores e produtores críticos de textos. Por fim, na parte de análise, é feita a discussão sobre os encaminhamentos dados ao trabalho com a produção de texto na perspectiva do letramento no livro: “Português Linguagens”. Nas considerações finais, fizemos um breve relato sobre as contribuições teóricas e o confronto desta com a proposta de produção de texto sugerida nesse material didático, considerando os eventos de letramento.

2 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Muitos estudos se propuseram denominar o letramento como as habilidades de ler e escrever; posteriormente, pesquisadores brasileiros da década de 80 passaram a apresentar o letramento com a nova condição criada com relação ao domínio e aos usos da língua escrita. Assim, recorreram à tradução da expressão *literacy* na tentativa de se nominar a nova condição de uso da língua escrita. Aliado a isso, sociolinguistas ampliaram o significado do conceito de letramento tendo em vista as funções e os usos sociais da leitura e da escrita. Soares (2000, p. 34) expõe que “[...] indivíduo pode não saber ler e escrever isto é ser analfabeto, mas ser de certa forma letrado, porque faz uso de práticas sociais de leitura e de escrita”.

Ao pensar o letramento no contexto escolar, vale ressaltar que são os eventos e as práticas de letramento que permitem fundamentar a distinção entre um *letramento escolar* e um *letramento não escolar*. Segundo Soares (2013, p. 23) explica que:

Por *eventos de letramento*, designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação (Heath, 1982:93), seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor–leitor ou leitor–autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro). Por práticas de letramento, designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação (Street, 1995a:2) (SOARES, 2013, p. 23, grifos no original).

Nesse liame, vale discernir que os eventos de letramento, em particular, trata-se de aspectos situacionais mediados pelo texto escrito, seja uma interação face a face ou uma interação em que o interlocutor está ausente.

2.1 Os gêneros textuais na escola numa abordagem teórico metodológica

Bakhtin (2003) compreende os gêneros dentro de uma perspectiva sociointeracionista, haja vista que a interação entre sujeitos se dá a partir de um processo dinâmico e flexível. Esse pensamento ganhou espaço nos estudos da língua, que antes era vista sob um olhar estruturalista, pautado em um sistema fechado de signos.

Não há como conceber a linguagem fora de um contexto, posto que deva atender às distintas necessidades dos falantes, para, assim, objetivar a finalidade social que detém cada gênero. Rojo (2001, p. 34-35) esclarece que:

Os gêneros não são apenas formas textuais, mas textos que estão imersos a atender as distintas necessidades de interação. Nessa perspectiva, o uso da escrita nas aulas de língua portuguesa deve “obedecer” as finalidades e ao gênero em questão, de modo a oportunizar por meio das intervenções do educador atividades que visem mostrar ao aluno a que o gênero se destina, possibilitando conhecer a funcionalidade da língua nos mais diferentes contextos.

Mediante isso, os gêneros circulam por meio dos suportes textuais que ocupam os espaços sociais e se tornam objeto de estudo nas atividades textuais. O livro didático é um dos suportes textuais mais presentes na escola, já que é uma “ferramenta” que comporta os gêneros discursivos para o ensino e a aprendizagem da língua.

2.2 A influência do letramento no processo da produção escrita do artigo de opinião

A presença da escrita continua sendo “instrumento” de muitos estudos, pois é sabido que o ato de comunicação acontece por meio de um gênero seja oral ou escrito. É por meio desses gêneros que o ensino de língua portuguesa se assenta, tendo como eixos programáticos a leitura, a interpretação de textos, a produção escrita e o estudo da gramática. Conforme preceitua Marcuschi (2001, p. 15):

A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Estes contextos são, entre outros: o trabalho, a escola, o dia a dia a família, a vida burocrática e a atividade intelectual. Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos.

Para que o uso efetivo aconteça, é fundamental apenas não somente se inteirar das especificidades de cada gênero, mas também compreender que os gêneros são textos com temáticas e objetivos diferenciados. Já o suporte textual é responsável pela disseminação, ou seja, comporta os textos que devem circular socialmente. O grau de letramento também se configura de grande contribuição, no que se refere à ampliação do repertório cultural, à capacidade de estabelecer relações entre as mais diversas formas de conhecimento, bem como

o desenvolvimento do pensamento. Conforme corrobora Oliveira (1995), “A própria escrita enquanto sistema simbólico é, quase por definição, um dos principais fundamentos do modo letrado de pensamento”.

Partindo desse pensamento, o gênero artigo de opinião surge como um dos gêneros importantes no trabalho com a construção de cidadãos reflexivos, pois traz em seu bojo características que lhes são peculiares à discussão de assuntos ou problemas sociais controversos, buscando chegar a um posicionamento diante deles pela sustentação de uma ideia, negociação de tomada de posições, aceitação ou refutação de argumentos apresentados, que exige do aluno uma tomada de decisão, um posicionamento.

Assim, como é característico do gênero supracitado, o autor do texto não pode se limitar a expor seu ponto de vista, mas também deve buscar modificar a visão de mundo do leitor, convencendo-o da originalidade de sua opinião. Para Brandão (1998, p. 89), “a articulação de um discurso argumentativo supõe sempre dois movimentos: um de desconstrução e outro de construção, visando a uma transformação”. Partindo dessa premissa, o texto é escrito por alguém e para alguém, visando, por meio de argumentos, modificar o pensamento de alguém.

2.3 O livro didático e a produção escrita: uma reflexão necessária

Há muitos anos, os manuais didáticos surgiram como recursos indispensáveis da prática do professor, uma vez que seus conteúdos se baseiam na proposta curricular para apresentar propostas pedagógicas a serem aplicadas numa determinada turma/série.

Mediante essa realidade, muitos são os questionamentos em relação aos livros didáticos, principalmente, se estão apropriados para realidade dos alunos. É sabido que o educador precisa conhecer, a princípio, as necessidades de seus educandos, posto que o livro deve ir ao encontro do que realmente precisa ser ensinado no ambiente escolar que, por sua vez, deve contemplar teorias e propostas que tornem o ensino de língua real e significativo.

Dessa forma, Marcuschi (2001, p.141) assegura que os manuais escolares têm o objetivo “de contribuir como instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem”. Implica afirmar que o livro não é um recurso pronto e acabado, mas que o educador possa debruçar um olhar atento sobre as concepções de gênero, leitura e escrita. O ensino de língua deve contemplar atividades que levem o aluno a produzir e/ou exercitar a escrita de forma concreta, ou seja,

que as práticas de escrita tenham uma finalidade assumam um determinado gênero e sua função social, visto que a língua, por ser dialógica, se constrói no social, na dinâmica linguística discursiva dos gêneros textuais.

Os livros incorporaram novas formas de organização dos conteúdos, visto que, antes, os conteúdos de leitura, gramática e produção eram separados, não havendo uma correlação entre as partes, no sentido de que a língua era estudada de maneira desarticulada. O problema é que os livros didáticos se configuram em interesses editoriais e não autorais. Conforme contempla Rojo (2003, p. 80),

Todos sabem que a palavra final sobre a seleção do material textual é dos editores, não só porque são os responsáveis por buscar a autorização para a reprodução do texto, como também pelo fato de que dá a palavra final sobre os mesmos, muitas vezes, a partir de pareceres especializados e pagos.

Mediante essa compreensão atribuída à entrada do livro didático na escola, é pertinente rever o seu perfil desde sua adoção à maneira como se faz instrumento do cotidiano das aulas de língua portuguesa. Em se tratando do trabalho com a produção textual, é visível a forma como os manuais destinam as produções do gênero sem trabalharem sua estrutura, nem tampouco pouco oferecerem respaldos de leitura e escrita para a produção escrita, pois priorizam o texto para fins metalinguísticos, ofertando o trabalho com a produção escrita apenas como atividade complementar no final de cada unidade.

Isso acaba enfatizando a tradição retórica e o exagero na quantidade de exercícios gramaticais que poderão proporcionar ao aluno o tormento e a empatia pela produção textual.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem indutiva, podendo ser classificada como descritiva, pois tem como meta descrever as características da proposta do manual didático sendo realizada por pesquisadores que atentam para a preocupação prática.

Acreditamos ser necessário, ainda, enfatizar que este estudo adota, também, uma abordagem qualitativa, considerando que sua realidade será construída através do desejo de explicar os acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes (YIN, 2016).

Portanto, é dentro desse desenho metodológico que iremos refletir sobre a proposta do livro didático de português do 9º ano do Ensino Fundamental “Português Linguagens”, cujos

autores são: William Cereja e Thereza Cochar. “Editora Saraiva 2015, pelo PNLD (Plano Nacional do Livro didático) para serem usados nos anos de 2017, 2018 e 2019. Procuramos analisar como o artigo de opinião está presentificado, e encaminhado na perspectiva do letramento no contexto da sala de aula. Partindo para o contexto organizacional da estrutura didática, o *corpus* é constituído de 272 (duzentos e setenta e duas) páginas, sendo composto de 4 (quatro) unidades, e cada unidade apresenta 3 (três) capítulos.

Na sequência, passamos a analisar cada elemento que dispõe o capítulo 3 da unidade 3, tendo como prioridade a proposta de produção textual do artigo de opinião, atentando para os procedimentos didáticos e metodológicos que o livro comporta e como é adotada a sua postura quanto aos eventos de letramento considerando a leitura e a escrita.

4 A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO ARTIGO DE OPINIÃO NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Cientes de que letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995), há de se pensar que essas práticas impliquem um direcionamento para inter-relações discursivas.

Mediante essa razão, nos propomos a tecer algumas observações, à luz do que já discutimos anteriormente, buscando investigar e analisar como é sugerida a proposta de produção de texto do gênero artigo de opinião que se encontra no livro didático de português do 9º ano do Ensino Fundamental “Português Linguagens”, cujos autores são: William Cereja e Thereza Cochar. Editora Saraiva 2015, PNLD 2017, 2018,2019.

Na sequência da proposta do livro didático: *agora é sua vez* é solicitado ao aluno a produção do artigo de opinião de fato. Págs. 184,185.

Inicialmente, a proposta de produção do livro em análise sugere que o aluno produza um artigo de opinião com base nas duas temáticas abordadas nos textos anteriores mostrados no início da unidade do texto lido, convidando-o a se posicionar. Em seguida, aborda a respeito de um aspecto imprescindível, o suporte de veiculação do gênero, daí sugere que as publicações das produções dos alunos sejam em um *blog*; nas redes sociais ou no mural da escola, cujo objetivo é que a opinião dos alunos ultrapassem as paredes da sala de aula. Nessa perspectiva, a proposta do livro não trata a escrita como objeto exclusivamente escolar, mas como objeto social.

Com isso, quatro aspectos ligados às produções de texto, conforme a proposta dos PCN, 1998 é contemplada “lugares preferenciais de circulação” (o *blog*), estimulando o aluno a interagir e a compartilhar pontos de vistas; interlocutor eleito (não tão definido, porque o blog tem um alcance de público inestimável), mas de certa forma, sendo ciente disso sua escrita levará em consideração essa dimensão. Por outro lado a temática instiga mais provavelmente o público adolescente; a “finalidade” do texto; e o “estabelecimento de tema”.

A proposta de produção é pertinente, quando traz orientações que podem auxiliar o aluno no planejamento do gênero, nomeada de “Planejamento do texto”, quando antes também deixou evidente o objetivo da produção.

Quanto ao planejamento, começa pela retomada dos textos anteriores, a seleção de argumentos sobre o assunto, estimulando o aluno a interagir e a partilhar com o seu público leitor posicionamentos, isto é, a interconexão de assuntos em torno de eixo temático proposto. Ou como pensa Bakhtin (2000), é a língua que engendra os discursos/textos/gêneros por ser uma ferramenta de interação e se realizar nas práticas sociais entre falantes que a usam, a fim de atingir seus propósitos comunicativos.

O planejamento implica direcionar a escrita com finalidades e destinatários bem definidos, aproximando as situações de escrita na escola com as que ocorrem fora dela, adentrando no letramento escolar e social.

A produção de textos escritos não é uma atividade deslocada, ou mesmo simples, pois envolve fatores socioculturais e cognitivos de natureza intensa e complexa e abrange uma multiplicidade de ações e de conhecimentos, (REINALDO, 2001). Também não podemos esquecer a produção de texto é intrínseca ao processo de leitura, mesmo assim tem suas especificidades.

Após a fase de planejamento, a proposta de produção escrita do livro encaminha o aluno à outra etapa, “Revisão e reescrita”. As principais orientações se voltam para revisar o plano global do texto como opinião, objetivo, argumentos, linguagem e tom de persuasão. Para cada parte dessas há sucintamente um esclarecimento do que deve ser considerado. Além disso, há as orientações sobre registro e os tipos de argumentos e que tudo isso seja feito, a princípio, como um rascunho. Também pede ao aluno que revise o texto, dentre outras orientações, como pode ser conferido na proposta do livro. Tomando essa prática da reescrita como necessária Menegassi (2001, p. 50) diz que:

Nasce a partir de revisões efetuadas no texto; é um processo presente na revisão; é produto que dá origem a um novo tipo de processo permitindo uma nova fase na construção do texto; é um processo de análise e reflexão e recriação sobre a própria construção textual.

Esse procedimento de revisão contribui para aprimorar a leitura, como também a reescrita, uma vez que o aluno vai aprendendo a melhorar o texto nos seus aspectos linguístico, discursivo e textual.

De fato, são orientações valiosas para o aprendiz, pois irão contribuir para produção textos independentes de qualquer tema, que implica o uso das sequências linguísticas, textualizando o que se quer dizer atentando para o tipo de registro adequado (formal). É uma espécie de caminho a trilhar em conformidade com a finalidade expressa na proposta, auxiliando o aluno a elaborar uma estratégia discursiva, principalmente, na ordenação das partes do texto.

Consideramos uma etapa da reescrita relevante, uma vez que permite ao aluno refletir a partir do olhar do outro, inserindo-o no âmbito dialógico, quando o próprio colega ou o professor podem contribuir, antes do texto ser exposto num suporte mais amplo (*blog*).

Essa etapa colabora com a perspectiva textual que pode ocorrer em diversos níveis, como grau de informatividade, ortografia, pontuação, relações morfossintáticas, conexões e articulações entre porções textuais, as possibilidades de ambiguidade, concordâncias, entre outras contribuições que podem resultar em substituições, adequações, acréscimos e deslocamentos no corpo do texto.

Quando o livro é impreciso, cabe ao professor conduzir encaminhamentos extras ao livro didático com o intuito de suprirem as necessidades de produção que, neste caso, é o processo de revisão (com intervenção do professor) como apontam os PCN, 1998 até que se chegue a uma versão final. Nesse processo, um dos principais pontos que deve ser frisado pelo professor são os mecanismos de coerência e coesão, que coadunam com a constituição semântica, sintática e até pragmática de acordo com o gênero e seus propósitos.

Esta etapa consiste num trabalho de parcerias entre os sujeitos envolvidos, tendo em vista a ideia de que o texto não é uma construção estanque, pelo contrário, o texto passa a ser aceito, principalmente pelos alunos, como algo que pode ser melhorado.

Seria uma oportunidade para refletir sobre o que o aluno conseguiu fazer, quais as suas dificuldades e possibilidades e em que precisaria avançar. Assim, como também é uma oportunidade de diagnóstico para o professor, visto que a produção de texto deve ser

dialógica, como apontam os PCN (1998), e se pautar num processo contínuo de avaliação, servindo de base para os encaminhamentos seguintes e à construção de metas, conforme as demandas diagnosticadas.

Outra possibilidade dentro do esperado para uma proposta eficaz do livro didático são orientações pontuais com mais variedades de textos com o gênero em estudo, entre outras situações de comunicações envolvendo práticas sociais, pesquisas e outras práticas de letramentos que colaborassem com a dimensão da tomada de consciência sobre os mecanismos que envolvem a produção: leituras, textualidade, adequação do gênero, situações de comunicação e propósitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, observou-se que as discussões referentes ao letramento e o estudo dos gêneros textuais são relevantes para o encaminhamento das aulas de língua materna, pois ao assumir uma postura teórica que englobe o letramento, estamos levando em conta os eixos pragmáticos que devem nortear o trabalho com a produção escrita do gênero no ensino de língua portuguesa.

Diante dessa realidade, é que observamos que o livro didático analisado precisa contemplar um trabalho com a língua mais direcionado para um ensino que instigue a leitura, propondo ao aluno a exercitar a escrita numa dada situação de uso, de forma que compactua das teorias que o orienta.

Percebemos que a proposta apresentada pelo livro “Português linguagens” traz certo distanciamento dos princípios centrais do ensino de língua: leitura, interpretação, e produção de texto, de forma que poderia tornar o ensino de língua portuguesa mais satisfatória, direcionando o professor a convergir sua metodologia para a funcionalidade da língua, de maneira dialógica, em que o aluno possa perceber o fazer linguístico com o uso, bem como a finalidade que se presta o ensino de língua.

Foram discutidas, neste artigo, reflexões acerca do ensino de produção de textos, que é essencial para que os alunos consigam produzir textos sempre de forma consciente e madura, sendo de extrema importância ao ensino e a prática de produção de textos, pois proporciona aos alunos condições de efetivamente refletir de maneira crítica sobre suas práticas, fazendo com que eles consigam superar possíveis problemas, aumentando, desta forma, sua maturidade em relação à escrita.

Considerando a concepção do trabalho com a produção de texto do livro didático na perspectiva do letramento, mediante o que foi analisado, percebemos que ficou uma lacuna no que se refere a oportunizar a diversidade de texto numa mesma perspectiva temática ou não, no entanto, que favorecesse respaldo para a produção escrita tanto no que se refere à temática quanto às características do gênero em foco.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, H. N. **Subjetividade, argumentação, polifonia**: a propaganda da Petrobrás. São Paulo: Unesp, 1998.
- BEZERRA, A. M. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teóricos Metodológicos. In: DIONÍSIO, Paiva, Ângela; MACHADO, Rachel, Anna. **Gêneros textuais e Ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MARCUSCHI, L. A Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA Maria A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 19-32.
- MENEGASSI, R. J. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.
- OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.p.152.
- REINALDO, M. A. M. A para a produção de texto. In: BEZERRA, M. A; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- ROJ, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: Praticando os PCNs. São Paulo: EDUC – Mercado de Letras-Comped/Inep, 2001.
- _____. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R; BATISTA, A. **A G Livro didático de língua portuguesa letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras,2003, p.69-12.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. **Letramento e escolarização**. Disponível em:
<<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247>>. Acesso em 19/7/2018.
- TAVARES, R. A. A.CONSELVAN, T. B. **Vontade de saber português**. 8º ano. 1 ed. São Paulo: FDT, 2012.
- YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso 2016.

PROJETOS DE ENSINO: UM *LOCUS* PARA OBSERVAÇÃO DE CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Marilene Gomes de Sousa Lima
Doutoranda em Linguística - UFPB
marilenegomes95@hotmail.com

Letícia da Silva Gonzaga
Mestra em Letras – UERN
leticialetrasilva@hotmail.com

Francisca Jussara Alves Vieira
Mestranda em Letras - UERN
jussarahalves@hotmail.com

RESUMO

Os projetos de ensino, enquanto proposta metodológica podem ser um *locus* de observação de concepções de linguagem e ensino. Sabe-se que a maneira como o professor compreende a língua e o sujeito que a movimenta altera significativamente sua forma de ensinar. Nesta direção, esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções de língua e ensino que emergem em dois projetos inscritos no prêmio *Mestres da Educação* desenvolvidos por professores de uma escola estadual em Sousa/PB. Buscamos compreender se estes projetos promovem efetivamente o letramento escolar, se privilegiam o ensino de língua materna com base nos gêneros textuais, e, se tais propostas tomam como ponto de partida e de chegada as práticas sociais. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva do tipo documental analítica. Os resultados apontam que projetos que adotam uma concepção de linguagem sociointerativa e um ensino produtivo de língua com base no trabalho com os gêneros textuais apontam para a promoção do letramento, bem como a ausência desta concepção nega aos estudantes o real conhecimento dos usos e funcionamento efetivos da língua.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Concepções de linguagem e ensino. Prêmio *Mestres da Educação*.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, consideramos como ponto de partida a ideia de que os projetos de letramento têm se mostrado importantes para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, uma vez que, admitem uma perspectiva cooperativa, através da qual se dá oportunidade de trocas significativas entre os interlocutores envolvidos. Contudo, para que o projeto promova efetivamente o letramento é necessário que o professor conceba a língua enquanto dialógica, a interação entre sujeitos compondo a realidade fundamental da língua e o sujeito que a movimenta enquanto social e histórico, afastando-se assim, de um ensino de língua centrado apenas na imanência da língua. Assim, compreendemos que a forma como o professor concebe a linguagem molda, significativamente, sua postura no processo de ensino de língua.

Projetos didáticos e concepções de linguagem e ensino são dois temas que suscitaram e renderam muitas pesquisas ao longo destes últimos anos. A união de dois campos do conhecimento: Educação (pedagogia de projetos) e Linguística (concepções de linguagem e ensino) contribuíram para revisão de perspectivas na área de ensino, de forma geral, e mudanças de paradigmas no tocante ao ensino de língua materna nas escolas.

Assim, considerando que os projetos de ensino - tanto os projetados para aula de língua portuguesa como os de qualquer outra disciplina e nível de ensino- enquanto proposta metodológica, podem ser um *locus* de observação e compreensão das bases teórico-metodológicas que engendram a prática do professor é que traçamos como objetivo analisar as concepções de língua e ensino que emergem em dois projetos inscritos no prêmio *Mestres da Educação*.

Metodologicamente, esta pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva do tipo documental analítica. O município escolhido para realizar a coleta foi Sousa/PB¹. Para este artigo, trazemos um recorte da análise qualitativa de alguns fragmentos de dois projetos. Para análise dos dados foram adotadas duas categorias norteadoras, conforme o quadro a seguir:

Quadro 01: Categorias de análise

Categorias de análise	
Categoria 01	Concepção de linguagem e ensino que emerge nos projetos, tomando por base o conteúdo e procedimento teórico-metodológicos e relatórios das atividades propostas por cada projeto. A adoção da língua como prática social, como ponto de partida e de chegada das atividades escritas, visando o letramento.
Categoria 02	Privilegia o ensino de língua materna com base nos gêneros textuais como instrumento mediador de interação situada num contexto real dos usos da língua em sua modalidade oral ou escrita

Consideramos as contribuições de Travaglia (2008), Marcuschi (2008), obras de Bakhtin e o Círculo (2011, 2014), Schneuwly e Dolz, (2004), Tinoco (2008, 2009), Oliveira, Tinoco e Santos (2014) enquanto pertinentes para nossas reflexões e compreensão dos dados.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA E ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Prado (2005) vem sendo discutida no cenário educacional a importância de se trabalhar com projetos na escola. Para Oliveira *et al.* (2014), o trabalho com projetos pode

¹ Sousa-PB está situada no sertão da Paraíba. O município tem uma área territorial de 738,547 quilômetros quadrados e uma população estimada em 65.803 mil habitantes segundo dados do IBGE (2014).

acontecer em diversos campos do conhecimento. Na esteira da pedagogia de projetos o educando aprende no procedimento de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento.

Nessa direção, a função do docente é, enquanto um dos atores, é de criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as interferências necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações (PRADO, 2005). E quais situações são estas? São situações reais de usos de leitura e escrita. É aqui onde entra o letramento.

Segundo Tinoco (2009), projetos de letramento surgem de um desejo real da vida dos estudantes e professores. Assim, este é o ponto de partida de um projeto de letramento, a saber, a prática real e social dos usos da linguagem. Conforme diz Kleiman (2007):

[...] um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN 2007, p. 16, *apud* KLEIMAN 2000, p. 238).

O professor de língua materna que optar por trabalhar com projetos de letramento busca em conjunto com seus alunos uma motivação para escrita. Tais projetos mobilizam toda a classe a fazer uso e aprendizado de diversos gêneros textuais orais e escritos. Para Tinoco (2008) esse tipo de trabalho se apresenta como um modelo promissor para a ressignificação do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, se vinculam a ideia de que a leitura e a escrita são ferramentas de agir socialmente.

É por meio da linguagem que os sujeitos agem em sociedade então, este paradigma metodológico não pode partir da ideia de se ensinar aspectos formais da leitura e da escrita, mas sim, de uma base na qual a prática social é tomada como ponto de partida e de chegada para qualquer atividade de linguagem realizada na escola e fora dela.

Sabendo que a efetivação da interação entre os falantes de determinada língua se dá por meio de gêneros textuais, ao professor de língua materna cabe conduzir suas aulas não objetivando ensinar aos alunos “a receita” para produzir um determinado gênero, mas sim, apresentar uma situação comunicativa real com interlocutores reais para, a partir daí, fazer uso de um determinado gênero textual, pois o que define o gênero é o objetivo da atividade.

Atuando dessa forma, o professor produzirá para si e nos alunos uma ressignificação da produção textual em sala de aula. Tira-se o antigo paradigma de cena de que na escola se escreve para o professor ‘corrigir e dar uma nota’, para dar vez a uma nova concepção para as tarefas que envolvem a produção oral e escrita.

No tocante aos projetos de letramento Tinoco (2009) afirma a importância para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, uma vez que permitem, por seu modelo didático, uma aprendizagem cooperativa, na qual há oportunidade de troca de tempos, espaços, informações, conhecimento e culturas entre aqueles que estão no espaço escolar, bem como, os que não estão. Destarte, estas trocas só terão possibilidade de acontecer se o professor parar para escutar seus alunos e valorizar os saberes que estes trazem para a escola, conforme Oliveira *et al* (2014) asseverou.

A partir dessa breve discussão é notório o quanto o trabalho com projetos de letramento é importante, uma vez que, fomenta maior interação entre educandos à medida que a participação e a cooperação entre os atores envolvidos no processo são aguçadas por um propósito comum.

Para que o professor de língua materna tome o projeto de letramento como modelo didático, é necessário que conceba língua não como um sistema de formas com regras a aprender. Esse arquétipo de trabalho preconcebe uma importante reflexão: conceber a linguagem enquanto forma ou processo de interação. Compreendemos que, para além do sistema que perpassa as atividades linguageiras, há o fenômeno social que se estabelece na interação verbal, na qual há sujeitos que enunciam de seus lugares sociais. Assim, para se trabalhar nessa direção faz-se necessário tomar a concepção de língua difundida por Bakhtin e o Círculo, a saber:

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 127).

Conforme essa perspectiva de língua, a interação verbal constitui sua realidade concreta. A interação enquanto centro organizador de todas as práticas sociais deve ser a bússola norteadora para levar um projeto de letramento adiante. Afinal, o professor não vai centrar seu ensino ‘em primeiro lugar e apenas’ numa abstração das regras gramaticais, nem tão pouco solicitar ‘redações’ com vistas a corrigir tão somente desvios da norma padrão da

língua. Não que desprezará a gramática, mas esta não será o foco da aula de língua portuguesa.

Para que o letramento se efetive dentro de um projeto é necessário substituir práticas obsoletas por práticas que coloquem no centro não o escrever por escrever apenas, mas antes partir de uma prática social real, estimulando seus alunos a desenvolverem atividades coletivas de escrita que os mobilizem, bem como, a comunidade escolar, o bairro da escola, etc. Nas palavras de Brito (2007) uma proposta que segue nesse sentido, acredita que a intervenção social - levando em consideração a realidade social e histórica de professores e alunos - se configura como o centro do processo pedagógico.

Diante disso, entendemos que o trabalho com projetos que visem o letramento retira de eixo o ensino convencional e dá abertura para um proceder docente que leva em consideração a realidade dos educandos, partindo dos conhecimentos prévios individuais e coletivos, bem como, de suas necessidades reais. Nesta perspectiva, compreendemos que o ensino é solidário e transformador quando propicia aos alunos subsídios, para atuar na sociedade transformando também sua realidade e a de seu grupo através das práticas que envolvem a leitura e a escrita.

O prêmio *Mestres da Educação* é uma iniciativa do Governo da Paraíba, por meio da Secretaria Estadual de Educação. O concurso acontece concomitante à premiação *Escola de Valor* e recompensa com o 14º salário, desde 2011, por experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e desenvolvidas por profissionais de educação das escolas públicas estaduais de educação básica.

Constituem os objetivos do concurso: valorizar professores da rede pública estadual da Educação Básica que se destaquem pela competência nas diversas áreas do conhecimento e por iniciativas de experiências inovadoras e bem sucedidas que promovam os estudantes, possibilitando-lhes a permanência e elevação do nível de aprendizagem; reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por professores que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, buscando, assim, uma maior participação da comunidade escolar na construção do conhecimento; incentivar estes professores a desenvolver a cultura da autoavaliação de sua prática pedagógica. Abaixo uma imagem mostra a interface do *site*.

Ilustração 01- Interface do *site* da referida premiação



Fonte: Imagem capturada do *site* <http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/>

No *site* (ver <http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/>) construído para oferecer informações acerca da premiação, há alguns documentos que norteiam o preparo do projeto, a saber: o edital geral para todas as disciplinas, bem como, uma espécie de cartilha com dicas para construção do projeto. Vejamos a análise de dois projetos premiados em 2015.

(i) Projeto da Escola ‘A’: *A técnica de aulões no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa*

Este projeto foi executado em 2015 por uma professora de língua portuguesa que atua nas turmas de 3º ano do Ensino Médio da Escola A. Vejamos no fragmento 01 abaixo os objetivos do projeto:

Desenvolver aulões para o processo de ensino-aprendizagem-avaliativo, como forma de incentivar os alunos a desenvolver sua capacidade de leitura e escrita, a partir de diferentes gêneros textuais, possibilitando sucesso tanto nas avaliações internas (aplicadas pela própria escola) como externas (Enem e IDEPB), influenciando, desta forma na qualidade e na melhoria do ensino (Fragmento 01) Grifos nosso.

*[...] Ao analisar textos elaborados pelos alunos no primeiro semestre e compará-los com os feitos no início do segundo semestre, percebe-se um crescimento no desenvolvimento **argumentativo**, bem como na interpretação e análise de textos das propostas de redação dadas (Fragmento 02) Grifos nosso.*

Os fragmentos acima apontam indícios de que o desenvolvimento do projeto é similar a aulas de cursinho pré-vestibular, pois não notamos evidências de um trabalho articulado e coletivo com vistas ao crescimento integral dos educandos. Notamos uma preocupação com o sucesso nos exames do ENEM e no IDEBPB, bem como, um enfoque nos textos

argumentativos típicos do ENEM, apresentando esquemas e listas prontas de tipos e funções de conectivos. Não há evidência de nenhuma sequência didática para aprender um gênero textual nem uma oficina pedagógica.

No que tange às categorias elencadas para análise, a primeira categoria não foi contemplada de forma satisfatória neste projeto, uma vez que, o projeto transparece uma noção de língua que se enquadra entre a primeira e a segunda concepção de língua. Conforme Travaglia (2008), a postura adotada em sala de aula remete à concepção de língua adotada pelo professor em sala de aula. Assim, o projeto analisado nos remete a um ensino tradicional de língua materna, no qual as práticas sociais que envolvem a leitura e escrita não são privilegiadas. E, se as práticas sociais se dão por meio dos gêneros textuais e tais gêneros são aprendidos ao longo de nossas vidas como membros de alguma comunidade, então, o trabalho com gêneros textuais é importante para o desenvolvimento comunicativo dos alunos (MASCUSCHI, 2008).

Um espaço para desenvolver estas práticas sociais é a escola. Conforme Kleiman (2007), a escola é um espaço para oferecer o letramento, um lugar onde os educandos podem aprender e experienciar as mais diversas formas de atuação com usos da escrita. Assim, realizar um trabalho de ensino produtivo tendo os gêneros textuais como centro do ensino-aprendizagem de língua materna é defender, recriar e sustentar uma escola que prepara seus alunos para saberem agir nos mais diversos domínios discursivos. Assim, não consideramos como um projeto que promove letramento.

(ii) Projeto da Escola 'B': *III mostra literária: representação da mulher no mundo patriarcal*

Este segundo projeto foi executado em 2015 por duas professoras efetivas de língua portuguesa que lecionam na escola 'C'. O projeto foi aplicado nas turmas de 3º ano do Ensino Médio. Logo nos objetivos percebemos que as professoras, redatoras do projeto, têm uma concepção de linguagem, leitura e escrita como forma ou processo de interação. Vejamos no primeiro fragmento os objetivos traçados:

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES [...]

- *Praticar a pesquisa como meio de acesso e ampliação do conhecimento sobre a obra; compreendendo sua flexibilidade segundo mudanças sociais, políticas e econômicas;*
- *Ler e identificar compreensiva e criticamente signos verbais e não-verbais;*
- *compreender e usar a língua portuguesa como interação dialógica e geradora de significação; e respeito às variações linguísticas;*

●*Inserir-se na sociedade, utilizando os mais diferentes discursos linguísticos;* (Fragmento 01).

Dentre as competências e habilidades, uma nos chamou atenção: *compreender e usar a língua portuguesa como interação dialógica e geradora de significação; e respeito às variações linguísticas*. Este recorte só reforçou que as professoras se alinharam a concepção de linguagem que defende a língua como uma atividade dialógica, sociohistórica e situada. Na perspectiva bakhtiniana:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2014, p. 127).

Atentemos para a segunda parte do fragmento 01 que se preocupa em respeitar as variações linguísticas, fortalecendo aquilo que Marcuschi (2008) afirma sobre a noção de língua adotada em seus estudos. O autor diz que numa perspectiva sociointerativa situada, a língua não é monolítica, ela é variada e variável, pois os falantes de uma determinada língua não são homogêneos. Neste projeto as professoras, através da leitura de textos literários, apresentam aos seus alunos esta heterogeneidade presente na língua, incentivando uma cultura de respeito às variações.

Na intenção de justificar a importância de seu projeto didático, as educadoras escreveram que:

A presença da oralidade nessas atividades artísticas é forte e marcante, levando o aluno a interagir com o público direta ou indiretamente. Observando na prática o objetivo maior da linguagem que é em torno da comunicação e interação (Fragmento 02).

Como podemos ler no fragmento acima, as professoras reconhecem que o objetivo da língua é promover a interação. Esta interação acontece através dos gêneros do discurso, conforme Bakhtin (2011). No caso deste projeto, a professora justificou a necessidade de se realizar um trabalho com os gêneros orais em sala de aula. Os (PCN+) Ensino Médio sugerem que os gêneros orais sejam trabalhados na disciplina de língua portuguesa de forma sistematizada:

[...] propõe-se que a disciplina Língua Portuguesa abra espaço para diferentes abordagens do conhecimento. Ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, é possível que a produção de textos falados ganhe uma sistematização maior, por meio de gêneros orais como a mesa redonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico, para citar apenas alguns exemplos. Além disso, a presença de outras linguagens que dialoguem com o texto verbal é bem-vinda: a música, as artes plásticas, o cinema, o teatro, a televisão, entre outras, podem proporcionar excelentes atividades intertextuais (BRASIL, [2000?]. p. 71).

Entre os gêneros orais que foram trabalhados no processo de execução deste projeto, destacamos o convite oral para que outras turmas da escola fossem prestigiar a apresentação das peças teatrais, os avisos sobre o evento, a declamação de poemas durante o evento e a encenação das peças teatrais.

No decorrer da realização do trabalho professora sugere que, ao ler uma obra literária, os alunos retextualizem, ou seja, reescrevam o texto em outro gênero. Nesse caso, uma das atividades do projeto foi escrever um roteiro para posteriormente ser apresentado como forma de teatro. No intuito de fortalecer esta prática, a professora organizou uma situação real de uso da língua levando seus alunos para apresentar números teatrais fora da escola.

Esse projeto se divide em três etapas importantes. Na primeira se desenvolve habilidades linguísticas como analisar, relacionar e interpretar o texto literário na medida em que se investiga seu contexto histórico, político, econômico e cultural. E também da produção da peça teatral quando se trata do romance que exige adaptação para o teatro (Fragmento 03)

Os gêneros escritos também se fizeram presentes durante a realização das ações do projeto. Percebemos a predominância de alguns, a saber: o roteiro de texto para o teatro, listas com nome e função dos personagens, *banner* com linguagem verbal e não-verbal para divulgação do evento e relatório de experiência pessoal sobre a participação no projeto. Salientamos que a confecção do roteiro para as peças teatrais foi construído de forma coletiva, o relatório de experiência pessoal, assim cada estudante escreveu suas impressões, aprendizagens e as experiências que o projeto lhe proporcionou.

Por último uma análise da experiência dessa forma de trabalhar a literatura por meio de um relatório criativo e pessoal para verificar a aprendizagem dessa releitura das obras literárias pelos alunos das 3as séries do ensino médio (Fragmento 04).

Ainda no fragmento 04 é notável que, para finalizar as ações do projeto, os alunos são convidados a escreverem um relatório pessoal, no qual ele pode avaliar o projeto e sua aprendizagem de forma geral. Essa atividade gera no educando a capacidade de refletir sobre sua forma de atuação, torna-o parte de um todo, o projeto, pois, ao fim, não só o professor reflete sobre a importância de determinada atividade, antes dá voz e autonomia aos seus alunos para uma construção coletiva. Estes pequenos relatórios não são escritos de forma solta e descontextualizada. Há um interlocutor real e específico, bem como, um lugar de circulação. Alguns destes relatórios são acrescentados ao relatório final que o professor escreve após o término da execução do projeto. Vejamos mais um fragmento:

*Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos devem ser orientados para trabalharem a linguagem nos seus textos de forma que façam uma reflexão sobre o que escrevem, visando à construção da coerência e coesão das peças teatrais. Além disso, terá um destino a escrita do aluno, que após a adaptação em peça de teatro, será encenada e apresentada para o público, amante do teatro. Ou seja, seu texto terá uma finalidade social muito importante. O educando terá a preocupação de analisar os diversos modos de dizer para selecionar e organizar bem as ideias, já que não pode contar com a colaboração do leitor nesta tarefa e nem do público que irá assistir a sua peça. E é durante a **reescrita** que ocorre a aprendizagem do uso e funcionamento de recursos expressivos de seu conhecimento ou não (Fragmento 05 - grifos nosso).*

Neste fragmento 05, retirado da parte do marco teórico, que estava bem estruturado, a professora resgatou novamente a noção de língua que norteia todo o projeto, atentando para a construção reflexiva do texto, observando aspectos da textualidade e além destes apontando a todo tempo que o trabalho não se encerra ali, pois a escrita daquele aluno terá uma finalidade social importante. Notamos que houve uma preocupação com relação à reescrita dos textos, para que assim os alunos fossem refinando aspectos linguísticos concernentes ao gênero em questão.

É na leitura dos relatórios que vemos o desdobrar do projeto. Cada uma das cinco turmas de 3º ano ficou responsável por uma obra literária. Assim, os alunos realizaram um grande evento no qual apresentaram três peças adaptadas/reescritas por eles, bem como apresentaram três peças voltadas para o público infantil de outra escola na cidade.

Em relação às categorias propostas para esta análise, neste projeto percebemos a emergência de uma concepção de linguagem, que segundo Travaglia (2008) é chamada de forma ou processo de interação e que tira do foco o ensino de regras gramaticais em detrimento do ensino de formas de agir na sociedade através da língua.

No tocante à segunda categoria, se os gêneros textuais foram contemplados de maneira satisfatória. No decorrer da execução do projeto, notamos que as professoras que escreveram o projeto valorizam o trabalho com os gêneros textuais orais e escritos.

É num conjunto de atividades como esse que o nome projeto de letramento fica coerente. Conforme foi apresentado, este segundo projeto contempla práticas reais do uso da língua e prevê a formação integral do aluno ao considerar a linguagem como forma de agir nos mais diversos espaços de participação em sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante à nossa análise, notamos que os projetos de ensino se mostram como *locus* de observação do fazer docente, fornecendo, assim, pistas sobre concepções de linguagem e ensino que perpassam uma prática pedagógica.

A análise qualitativa dos dois projetos evidenciam duas concepções de linguagem muito diferentes. O primeiro adota uma concepção de linguagem voltado para um ensino tradicional de língua materna, desvinculado das práticas sociais reais dos usos da escrita. Já o segundo projeto analisado se mostra como uma abordagem interacionista com enfoque na interação se mostra como satisfatória no tocante ao ensino de língua materna. Notamos o quanto uma perspectiva produtiva de ensino fomenta o trabalho coletivo para alcançarem um objetivo comum. Percebemos que a prática social é a base de toda a atividade e, é tomada como ponto de partida e de chegada para as produções orais e escritas, ressignificando, assim, a noção de produção por parte de ambos os atores envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. P. 261-306.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. Interação verbal. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 114-132.
- BRASIL, S. E. F. E. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRASIL, M E. **PCN+ Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. [2000?].
- BRITO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: BAGNO, Marcos; *et al.* **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 53-77.

- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua Materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196> Acesso em: 10/06/2015.
- MARCUSHI, L. A. Processos de produção textual. In: MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 50-143.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P. 19-38.
- PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.) **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto> Acesso em: 12 jul. 2009.
- OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. – Natal: EDUFRN, 2014.
- TINOCO, G. M. A. M. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de língua portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Organizadoras). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 151-174.

PSICOLINGUÍSTICA: O PROCESSO DE LEITURA COMO UM FORTE INSTRUMENTO ESTRATÉGICO E METODOLÓGICO PARA O EXERCÍCIO EM SALA DE AULA

Brenda de Freitas
Graduanda em Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
brendafreitas178@gmail.com

Edilene Leite Alves
Mestranda em Letras pelo PPGL-UERN
eddileite@gmail.com

Karolina Rodrigues Nepomuceno
Graduanda em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
karolinarodrigues@uern.br

Romão de Freitas Silva
Graduando em Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
romaofreitass@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho, objetiva analisar como a prática da leitura sob uma ótica Psicolinguística é explorada no contexto escolar, através de uma ponte interativa entre professor e aluno. A inovação dos métodos didáticos pedagógicos, são essenciais para o bom exercício docente, pois as estratégias de ensino, principalmente voltadas para a leitura são cruciais para aproximar os educandos dos conteúdos apresentados, além de proporcionar também aulas dinâmicas e prazerosas. Para obtenção dos dados fomos a campo (sala de aula), onde por meio de observações e um questionário aplicado ao professor, tentamos compreender como funciona o processo de leitura (*input* e *output*) nesse ambiente. Dessa maneira, fizemos uso do método qualitativo. Nos apoiando em teorias da vertente Psicolinguística, pudemos constatar a relevância do conhecimento dessas teorias na formação do docente, pois refletirá beneficentemente em sua atuação didática, o que soma positivamente para o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Psicolinguística. Leitura. Método Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um artifício que associado a outras atividades inerentes ao cognitivo humano, como a atenção por exemplo, facilita a entrada de dados em nosso cérebro e conseqüentemente impulsiona a troca informativa. É com essa concepção que analisaremos como isso ocorre em sala de aula, ou seja, o nosso objetivo é pesquisar o processo da leitura no ambiente escolar, já que essa habilidade humana é a ponte mais

explorada no meio da instrução educacional, em que os professores a utilizam como fonte avaliativa e analítica para acompanhar o aprendizado e evolução do alunado através da percepção e da prática.

A psicolinguística com seus estudos voltados para a compreensão de como o indivíduo recebe, sintetiza e transmite informações, faz uma imersão juntamente com outras áreas científicas (psicologia, linguística, fonoaudiologia, neurociências e etc.) para entender onde e como a máquina biológica responde aos estímulos desempenhados por esse processo psíquico. A escola é um dos espaços mais beneficiados com os resultados obtidos em diversas pesquisas realizadas por essa positiva área do conhecimento da faculdade humana. Isso é bem palpável quando falamos em métodos eficazes de ensino, graças ao que se pode extrair desse campo do conhecimentos, os resultados refletem muito na metodologia empregada hoje no meio escolar.

Pensando nas contribuições que as teorias da psicolinguística trazem para melhorar a prática de ensino voltada à leitura, as quais estruturam e atualizam a formação do profissional docente, despertou-nos a curiosidade e o desejo em realizar uma pesquisa que abrangesse a interação entre aluno e professor por intermédio da decodificação e múltiplas interpretações de enunciados, assim como a manipulação e o desenvolvimento desse método para melhor transmitir as informações dos conteúdos programados e o feedback dos discentes.

A nossa pesquisa é de cunho qualitativo, pois para a sua realização, observamos 5 (cinco) h/a de Língua Portuguesa no 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do interior do Rio Grande do Norte. Aplicamos também ao professor (a) colaborador (a) um questionário contendo 4 (quatro) perguntas que servirão para identificar sua experiência com relação as teorias da psicolinguística e seus métodos. Através da obtenção das respostas e anotações em campo, tomamos como base para a nossa análise, as teorias de Allende; Condemarín (2005), Dias (2006), Kato (2009), Klein; Boeff (2012), Knecht (2012), Libâneo (1994), Pasquetti; Sainz; Nascimento (2017) e Smith (1989).

2 PSICOLINGUÍSTICA: A SISTEMATIZAÇÃO DA LEITURA

O ambiente escolar é um espaço que precisa ser amparado por bases sólidas facilitando o progresso do alunado, e uma dessas bases é a leitura que tem como papel tornar seguro o processo de ensino aprendizagem, além de ser um artifício indispensável

na formação dos sujeitos desde a infância. O ato de ler permite que haja uma expansão da educação intelectual, facilitando a conexão do ser com o meio o qual está inserido. Interpretar o novo através da percepção depende de fatores culturais, sociais e etc., essa espécie de leitura primária é algo que já trazemos desde o nascimento, e passamos a dominar a partir das nossas vivências com os nossos semelhantes, além de seguir as regras e costumes destes. Pensando nisso:

Os fatores sociais, emocionais e culturais influem de tal modo na personalidade das crianças que fazem com que elas variem entre um e outro fator tanto quanto em suas características fisiológicas, físicas e cognitivas. Dentro destes fatores cabe diferenciar os sociais e os emocionais, que determinam a maturidade social das crianças, e os fatores socioeconômicos e culturais (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 29).

Esses fatores internos e externos condicionantes da compreensão, são essenciais para a construção inicial social do sujeito leitor. Esses fatores podem apresentar divergências entre os grupos sociais de acordo com a cultura e o poder aquisitivo dos membros pertencentes a diferentes campos da sociedade, eles influenciam diretamente no aprendizado da língua materna, e a partir do conhecimento desta, o sistema cognitivo torna-se mais apto a manipular os enunciados, principalmente os escritos.

É uma estratégia que parte da estrutura mental e sistematiza o método de comunicação, tornando-o mais rápido e eficaz, despertando a busca pelo novo. Nessa perspectiva, para entender como se dá o funcionamento da expansão e estruturação cefálica, os estudiosos psicolinguistas exploram atividades comuns cotidianas essenciais ao sujeito, tais como a leitura e conseqüentemente a escrita, que auxiliam positivamente o modo de convivência no meio social. Nesse contexto:

Não é surpreendente, então, que a leitura tenha se tornado o foco de inúmeros pesquisadores, que utilizam as mais variadas metodologias para alcançar os mais diversos propósitos. Há estudos sobre leitura focados no ensino e aprendizagem de línguas; há aqueles de caráter mais clínico, [...] há também aqueles que envolvem pessoas que não têm nenhum distúrbio ou dano cerebral (KNECHT, 2012, p. 42).

A Psicolinguística em meio aos seus processos de investigação acerca do funcionamento cerebral, se encarrega de observar o comportamento do ser humano ao se deparar com a linguagem principalmente nas formas de enunciados escritos e orais. Esta área científica enxerga no homem uma capacidade de exercer poder sobre variados

tipos de leitura, e define que essa competência se estende a diversas áreas voltadas para o conhecimento da psique humana.

2.1 Breve contexto histórico da psicolinguística

De início, o estudo analítico e reflexivo sobre as conexões que ocorrem em meio a mente e a linguagem, foi demarcado por trajetos entre Linguística e Psicologia ou pelo caminho inverso dessas duas áreas científicas. Por abranger esses dois campos científicos, encontrou dificuldades em alcançar sua independência. Após a socialização e publicação dos resultados obtidos pela observação do comportamento linguístico do homem, foram estabelecidos caminhos que pudessem servir como base para a progressão e solidificação de um campo de pesquisa científica autônoma, denominado de psicolinguística, essa ciência só foi reconhecida como tal a pouco tempo atrás, por volta da década de 1950 nos Estados Unidos, após as realizações de eventos que enfocavam exclusivamente essa área, que contou com grandes estudiosos para fixar essa teoria. Diante disso:

Ainda nesse período da década de cinquenta, mencionamos o surgimento da epistemologia genética de J. Piaget, que deu origem a uma das escolas que mais deu certo em psicolinguística, a escola de Genebra; e a obra de L. Vygotsky, autor soviético, conhecido por suas investigações sobre as relações entre pensamento e linguagem. A partir de então, estava “fundada” a psicolinguística (DIAS, 2006, p. 46).

O impulso que alcançou os estudos voltados para essa área da compreensão do indivíduo, trouxe credibilidade para o campo a ser explorado, definindo caminhos para se conseguir resultados positivos e significativos no meio científico e acadêmico, isso foi de extrema importância para a solidificação da psicolinguística e suas ramificações.

A Psicolinguística tem como principal objetivo analisar os processos de codificação e decodificação, ou seja, a ponte de contato e expressão entre dois sujeitos que se comunicam pela manifestação linguística. Neste nível, são ativadas diversas atividades fisiológicas e psíquicas que são observadas isoladamente por duas linhas científicas, a Linguística e a Psicologia. Com a fusão de parte do material das duas ciências, elas não concorrem mais como de início, elas se completam trazendo múltiplos benefícios as áreas de instrução educacional, médica e outras áreas que buscam entender a estrutura neural do sujeito.

Como base teórica para a nossa pesquisa, nos apoiaremos em estudiosos que trazem muitas visões acerca da Psicolinguística e do processo de leitura, Allende; Condemarín (2005), que tratam das etapas do processo de leitura. Dias (2006) traz informações sobre o surgimento da Psicolinguística. Kato (2009) um olhar Psicolinguístico sobre a leitura. Klein; Boeff (2012) trabalhando a leitura e atenção. Knecht (2012) enfocando no impacto da aquisição da leitura no cérebro. Libâneo (1994) vem falar sobre estratégias de ensino. Pasquetti; Sainz; Nascimento (2017) com o uso das TIC's em sala de aula, e Smith (1989) compreendendo a leitura a partir da Psicolinguística.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o nosso objetivo, observamos 5 (cinco) h/a no 7º (sétimo) ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual de ensino, que fica localizada em uma cidade interiorana da região do auto oeste do Rio Grande do Norte. Após a observação, aplicamos um questionário contendo 4 (quatro) perguntas subjetivas para o (a) professor (a) colaborador (a), além disso, tivemos a oportunidade de realizar diálogos extra sala de aula sobre os métodos por ele (a) empregados para ministrar suas aulas, e estratégias que estimulem a leitura a partir do cotidiano dos educandos. Com o intuito de preservar a identidade do (a) docente observado (a) e questionado (a), passaremos a chamá-lo (a) Professor de Língua Portuguesa (PLP).

3.1 Dados do PLP colaborador (a)

IDADE	32 anos
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Letras Língua Portuguesa
INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
ANO DE CONCLUSÃO DE CURSO	Curso concluído regularmente no ano de 2008
ÁREA DE ATUAÇÃO	Professor (a) Língua Portuguesa
TEMPO DE ATUAÇÃO	8 anos de atuação docente

Fonte: Autoria própria.

4 A RECEPÇÃO DA LEITURA E O FEEDBACK: O USO EM SALA DE AULA

Nas primeiras aulas observadas, com duração de 3 (três) h/a, notamos que PLP deu início as atividades com um momento de leitura deleite em que trazia a literatura de cordel como exaltação regional, isso através dos versos do poema “Uma cidade de sonhos” do poeta potiguar Antônio Francisco. Após a realização da leitura, PLP pediu para que seus alunos refletissem a obra e a comparassem com a realidade fática cotidiana, poucos expressaram suas opiniões a respeito das interpretações.

Notamos que PLP tenta extrair ao máximo o entendimento que os discentes tiveram da obra apresentada, e o quanto se preocupa em mostrar a importância da contextualização e da ligação com a vida real, lembrando também o papel que cada indivíduo precisa exercer enquanto cidadão para se ter uma cidade idealizada como a do poema. Nesse primeiro momento da aula, a estratégia de trazer uma leitura que se identifique com cenário social a qual os educandos estão inseridos, instiga-os a interagir e repensar sobre suas atitudes, além do mais, trabalha a atenção dos mesmos. É interessante o modo que PLP traz para sua sala, pois permite que as ideias fluam e nesse processo vários sentidos venham a atuar até o resultado final, que é a compreensão. Desse modo:

Uma teoria natural da aprendizagem, que postula a capacidade de o aprendiz interagir com o objeto de sua aprendizagem através de estratégias heurísticas próprias, não exclui a possibilidade de uma intervenção construtiva por parte do professor. Seu papel seria o de fornecer materiais cognitivamente acessíveis e afetivamente adequados para o educando e também provê-lo com situações-problemas que o levassem a ativar suas potencialidades metacognitivas (KATO, 2009, p. 136).

O método expositivo do conteúdo a ser explorado, é essencial para que haja uma boa internalização do que está sendo aplicado, tendo em vista que nossos sentidos auxiliam de formas variadas e apuradas em busca de capturar o novo e ativar o processo de assimilação, emoções e etc.

Em um segundo momento, o foco muda para uma revisão gramatical, com isso, percebemos mais uma vez a utilização de estratégias que facilitam a interação por intermédio da leitura, o uso regular das TIC. Já que o acesso a informação se tornou instantâneo, PLP adequou-se a essa nova modalidade informativa praticada por grande parte da sociedade e principalmente pelos jovens, através do uso constante dos

aparelhos celulares. Aproveitando-se deste meio, envia arquivos em softwares contendo exercícios que interveem na aula e na revisão mencionada, isso através da rede social whatsapp. De encontro a isso:

Muitas vezes as tecnologias são vistas pelos educadores de forma ingênua, [...] Outras vezes é vista como uma forma de mudanças de comportamento e romper com o que sempre foi feito até o presente momento. Entretanto é preciso ir além e incorporá-las às práticas como uma forma de construir visões de mudanças e transformação na aquisição do conhecimento e no letramento dos alunos e dos professores (PASQUETTI; SAINZ; NASCIMENTO, 2017, p. 168).

Diante do exposto, podemos entender que, com o uso do celular, por exemplo, a comunicação digital está servindo de forma positiva e eficaz para a turma mencionada acima. Segundo PLP, esse apetrecho tecnológico ocasionou a criação também de um ambiente virtual escolar bastante interativo, é um espaço em que as dúvidas são frequentes, o que colabora ainda mais promovendo a relação aluno professor. Como consequência disso, a escrita e a leitura são muito exercitadas.

Nas 2 (duas) últimas h/a observadas, PLP também iniciou a aula com uma leitura de mais um cordel “Se fala assim no sertão” do escritor norte rio-grandense Manuel Cavalcante. Dessa vez trabalhava o processo de variação linguística buscando agarrar-se em termos remotos do dialeto sertanejo, mas que ainda são utilizados nos dias atuais. Por se tratar de uma particularidade da fala nordestina, todos os alunos se enxergavam em algum fragmento do poema, isso trouxe uma dinamicidade para o momento, passou a existir uma interação geral por parte do alunado.

Ao perceber a satisfação e atenção dos alunos, PLP rapidamente propôs que os mesmos se reunissem em pequenos grupos e catalogassem palavras novas no léxico e expusessem as origens e seus significados. Na visão de PLP, esta atividade requer um grau avançado de atividades cognitivas. Então:

Entre os fatores cognitivos mais relacionados com a preparação para a leitura, figuram a inteligência e as habilidades mentais específicas, como a atenção e a memória. Também se considera o papel do meio cultural do leitor, especialmente quando esse afeta seu conhecimento de conceitos, tal como se observa ao considerar a influência dos fatores culturais (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 33).

A atenção é o resultado positivo da relação entre professor e aluno estendido por uma ponte comunicativa, ou seja, a leitura. No caso de PLP, quando consegue detectar o

retorno contextualizado que os alunos sintetizaram com base na poesia trabalhada, decide explorar a capacidade de cada um através da prática, assim resgatando memórias e permitindo que ocorresse a seleção de signos linguísticos já impregnados no ato da comunicação efetiva.

Ao termino das observações, trouxemos para PLP o questionário já citado anteriormente. A questão número 1 (um), traz a seguinte indagação: **Em sua formação acadêmica, você teve o contato com as teorias da Psicolinguística e a oportunidade de refletir sobre elas como elemento importante na formação do professor de língua portuguesa?** PLP nos responde da seguinte maneira: “Sim tive o privilégio de me aperfeiçoar com as teorias. Acredito que são contribuições que refinam o método dos futuros docentes, pois permitem que valorizem mais atividades como a leitura e percepção do mundo, por exemplo. A leitura é fantástica, ela é fundamental na vida de qualquer pessoa”.

Com base na primeira resposta de PLP, é possível notar o quanto sua postura de professor (a) apresenta resquícios do contato com as teorias Psicolinguísticas. Tanto em nossa observação quanto na sua externalização a pergunta, percebemos o tratamento que ele (a) dá ao processo de leitura como intermédio informativo para o aprimoramento dos seus alunos, sempre buscando a atenção dos mesmos, relacionando-os ao processo de captação, respeitando o conhecimento já existente e a apreensão multiforme dos indivíduos. Com isso:

[...] a compreensão também depende daquilo que os indivíduos já sabem e necessitam ou desejam saber. A compreensão não envolve, obrigatoriamente, a assimilação ou mesmo o exame de toda a informação do texto, mas, em vez disso, envolve o ser-se capaz de extrair algum sentido do texto, em termos das expectativas e intenções do leitor (SMITH, 1989, p. 74-75).

Segundo Smith (1989), a compreensão depende muito do conhecimento que o indivíduo já possui e carrega consigo, essas experiências internalizadas, são fatores que agregam para uma rápida construção de sentidos e colaboram para a aprendizagem do novo.

A questão 2 (dois) é constituída desta maneira: **Você observa como seus alunos aprendem os conteúdos trabalhados em língua portuguesa? Se afirmativo, explique o que os leva a aprender melhor esses conteúdos.** PLP nos respondeu: “Sim, pois essa é uma forma avaliativa. Eles aprendem melhor quando os conteúdos e

exemplos dados nas aulas são pautados em suas vivências cotidianas, algo que eles se identificam bastante”.

Isso é bem presente nas estratégias metodológicas de PLP, quando presenciamos as aulas em que os cordéis “Uma cidade de sonhos” de Antônio Francisco e “Se fala assim no sertão”, “Tão perto tão longe” de Manuel Cavalcante, eram apresentados de forma dinâmica e contextual. O *input* faz com que os alunos recebam o informe e mergulhem nos versos fazendo conexões com suas próprias rotinas diárias, resgatando em suas memórias episódios que servirão como filtro para a entrada de novas informações. Esses momentos seletivos inconscientes, fazem com que o sujeito trabalhe sua memória operacional. Nesse contexto:

O papel gerenciador da memória operacional decorre do fato de que, no momento em que recebe qualquer tipo de informação, ela analisa o *input* e o compara às informações já armazenadas nas demais memórias ou ainda determina se é uma informação nova e, neste caso, se útil ou não. Para fazer isso, a memória operacional deve ter acesso rápido às memórias preexistentes no indivíduo (KLEIN; BOEFF, 2012, p. 14).

A memória operacional é um dos principais mecanismos ativados durante o processo da leitura, ela é encarregada de realizar a nobre tarefa que estabelece ligações com outras memórias já consolidadas, as quais podemos chamar também memórias de longo prazo, e que são reativadas em um rápido espaço de tempo. Normalmente essa espécie de seleção, principalmente durante a leitura, nos traz a sensação de prazer por reavivar lembranças que só são ativadas a partir de um estímulo.

A questão 3 (três) traz como pergunta: **Em sua prática pedagógica, quais as principais estratégias de ensino que você utiliza no processo de ensino aprendizagem?** Obtivemos a seguinte resposta de PLP: “Busco frequentemente trazer atividade que enfatizam a leitura, e independente do conteúdo a ser trabalhado, tento estimular ao máximo a reflexão. Utilizo sempre como estratégia em minhas aulas a leitura deleite (poemas, contos e etc.), produções textuais coletiva, além de contar também com o apoio do projeto escolar diários de leitura. Além disso, adotei o aparelho celular em sala de aula, criando um grupo no aplicativo whatsapp em que tratamos sobre os assuntos voltados à disciplina”.

PLP nos informa em um diálogo extra sala de aula, que usa o recurso do whatsapp com o intuito não só de transmitir mensagens e atividades, mas para aumentar

o tempo de leitura dos alunos com dicas gramaticais, sugestões de livros complementares, filmes, séries e etc., sempre enfatizando que o aplicativo segue as características evoluídas do gênero textual carta.

De acordo com o que pudemos observar, todas as estratégias descritas na resposta, foram empregadas nas aulas analisadas anteriormente (leitura deleite, reflexões e interação por rede social), o que concretiza a versatilidade pedagógica de PLP. Isso nos mostra o quanto é importante para o educador repensar suas práticas e buscar constantemente atualizar o seu método didático, pois através da inovação, conseguimos trazer a aproximação dos alunos. Nessa perspectiva:

[...] não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos; é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. Esta é a função da Didática, ao estudar o processo do ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 54).

A partir da visão de Libâneo (1994), é preciso que o educador pesquise métodos adequados a realidade dos discentes, esse modelo de renovação do ensino, rompe com a abordagem tradicional, modernizando e amadurecendo a prática do docente, abrindo um leque de ideias inovadoras, que possibilitam a expansão de seu imaginário para a construção de aulas criativas.

A última questão, de número 4 (quatro), se encarrega de perguntar: **Em relação a prática de leitura, você considera que seus alunos gostam de ler e são proficientes nesse processo? Justifique.** PLP responde: “Tem alguns alunos que gostam muito da prática da leitura, e por isso conseguem se expressar muito bem através da escrita. Quando iniciei as atividades nessa turma do 7º (sétimo) ano, em torno de 10% (dez por cento) dos alunos mostraram-se bons leitores, mas para aumentar esse índice, procuro sempre incentivá-los com as propostas que mencionei nas respostas anteriores (leitura deleite, filmes e séries), acrescentando também saraus poéticos e a dramatização de pequenas obras literárias. Deixá-los cientes que trabalhamos a língua por meio de diversos gêneros e o pensamento a partir das reflexões, traz maturidade aos alunos. Com a intervenção dessas atividades, hoje afirmo que tivemos um aumento considerável no números de leitores, saltamos de 10 (dez) para 40% (quarenta por cento). Acredito que esse percentual ainda crescerá e atingiremos um número expressivo de leitores totalmente proficientes”.

Partindo das colocações de PLP, percebemos que por meio de das estratégias de ensino por ele (a) apresentadas, há um grande embasamento sobre a construção do leitor que reflete e procura se apropriar do novo. Com isso, os resultados mostram que muitos alunos passaram a enxergar conscientemente a maturação alcançada por intermédio da leitura e do monitoramento desta, ou seja, da metacognição. Baseado nisso:

Podemos aqui falar em níveis de maturidade, pois uma criança que está objetivando apenas a leitura de palavras poderá monitorar seu comportamento para o reconhecimento nesse nível, assim como o adulto proficiente o faz no nível de compreensão do texto. [...] A nível de texto, se o leitor passa de uma leitura automática e fluente (obedecendo a princípios e máximas de forma inconsciente) para uma leitura pausada e vagarosa, isso pode ser um sinal de que ele detectou alguma falha em sua leitura e passou a usar uma estratégia mais ascendente, mais vinculada ao texto. Essa desaceleração assinala também um comportamento metacognitivo (KATO, 2009, p. 74).

Segundo Kato (2009), a leitura é aperfeiçoada pelo grau de maturidade que os indivíduos desenvolvem com o exercícios de novas leituras, pois além de expandir seus conhecimentos, podem desenvolver um ritmo de leitura, aproveitando ao máximo o entendimento acerca da unidade textual explorada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicolinguística é uma área que possibilita ao homem conhecer mais sobre sua própria estrutura mental, e como são distribuídos os comandos ao nosso corpo por meio de mecanismos neurais e suas atuações nas zonas cefálicas. A observação das atividades como a leitura, por exemplo, trouxeram muitas descobertas para várias áreas (Medicina, Psicologia, Linguística, Ciências Biológicas, Neurociências etc.) que estudam o comportamento do ser através do seu desempenho cerebral, isso refletiu grandemente também na área acadêmica, contribuindo para a formação de futuros docentes que poderão propagar um ensino diversificado e adequado para as necessidades dos discentes.

Para mostrar como os resultados da Psicolinguística vem sendo bem aproveitados no meio social, nossa análise mostrou um pouco de como as teorias desta área podem acrescentar novos recursos para auxiliar na metodologia desempenhada nas escolas. Em nosso entendimento, o (a) professor (a) observado (a) e entrevistado (a), mostrou ter conhecimento dessas teorias e faz o uso das mesmas visando beneficiar

sempre os seus alunos, ele (a) deixa transparecer isso, tanto em seus métodos de sala de aula, que são totalmente apoiados na leitura, quanto em suas respostas concisas e lineares ao questionário.

Portanto, este trabalho cooperou muito para a nossa formação acadêmica e profissional, pois o contato com essas teorias, trouxeram reflexões que desencadearam a compreensão de como a Psicolinguística pode ser aplicada em diversos campos sociais, por estar relacionada com as evoluções do cérebro humano. Esperamos com isso, que nosso estudo possibilite ainda mais investigações acerca dessa temática, assim como tenha contribuído para o avanço das pesquisas relacionadas a Psicolinguística.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe e CONDIMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DIAS, Juliana Friedrich. **Breve história da psicolinguística**. UFSM. Revista Ideias, 2006.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo-SP, Ática, 2009.
- KLEIN, Ângela Inês e BOEFF, Rafaela Janice. A linguagem e a memória operacional. In: PERERA, Vera Wannmacher e GUARESI, Ronei. **Estudo sobre leitura: psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre: Edipucres, 2012. p. 12-20.
- KNSHT, Fernanda. O impacto da aquisição da leitura no cérebro: o que os estudos com neuroimagem têm a dizer. In: PERERA, Vera Wannmacher e GUARESI, Ronei. **Estudo sobre leitura: psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre: Edipucres, 2012. p. 42-49
- LIBÂNEO, J. C. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 51-75.
- PASQUETTI, Loreni Lúcia; SAINZ, Ricardo Lemos e NASCIMENTO, Cinara Ourique do. **A utilização das linguagens midiáticas na relação alunos e professores no ambiente escolar**. Revista Thema, 2017.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: INCENTIVO A PRODUÇÃO ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria do Socorro Alves Patrício Moura
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
ledaceja@hotmail.com

Maria do Socorro Cordeiro de Sousa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
corrinhacordeiro@gmail.com

Jardel Pereira da Silva
Universidade Federal do Cariri - UFCA
jardelsilvapsm@gmail.com

Márcio de Lima Pacheco
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
ppchecus@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta uma sequência didática trabalhada com alunos do quinto ano do ensino fundamental da Escola João Teles de Carvalho¹ como proposta de intervenção para a melhoria de suas produções textuais e como mediar o processo de construção da escrita, bem como o incentivo à produção de textos a partir de um gênero, desenvolveu-se uma proposta de letramento, através do processo metodológico da sequência didática, na abordagem de Schneuwly & Dolz (2004) e ainda pautados em nomes como que discutem essa e outras temáticas afins, de grande relevância ao nosso trabalho. Os resultados nos possibilitou compreender que a criança escreve conforme concebe as imagens de seu mundo, tanto o real como o imaginário, necessitando da ajuda do outro, especialmente do professor, para avançarem nesse processo de forma que se valorize o que ela é capaz de criar, seus saberes prévios e acreditando no seu potencial de escritor, principiante para tornar-se proficiente.

Palavras-chave: Conto. Letramento. Produção de Texto. Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma sequência didática como instrumento pedagógico para o ensino da escrita na perspectiva dos avanços dos letramentos dos alunos do quinto ano do ensino fundamental. As razões desse trabalho se justificam pela vivência em sala de aula como professora de Língua Portuguesa, preocupada em desenvolver uma prática pedagógica que vise aperfeiçoar o exercício da escrita como prática social.

Comprendemos também que ninguém aprende sozinho e que a situação de ensino-aprendizagem pode ser considerada como um processo dirigido a superar desafios que façam

¹ O artigo é um recorte da dissertação de mestrado, intitulada “A produção textual dos alunos do 5º ano do ensino fundamental: dificuldades e avanços”, da mestra Maria do Socorro Alves Patrício Moura.

avançar além do ponto de partida, por isso o dia a dia em sala de aula mostra que necessitamos aprender cada vez mais a diversificar nossas aulas para que o aluno possa assumir seu papel livre e criativo na aquisição da linguagem escrita, avançando nos seus letramentos.

Assim, pretendemos criar situações que possam proporcionar o avanço dos alunos na produção de seus textos, através do gênero conto. Com a intenção de que os alunos possam vivenciar esse gênero em sala de aula, já que gostam de ouvir e contar histórias. E também possam entender que as ideias precisam se relacionar para que a composição do texto escrito tenha sentido.

Para embasar nossa proposta, nos pautamos principalmente em Bortoni-Ricardo (2008), Marcuschi (2008), Oliveira (2013), Pretto (2001) Schneuwly & Dolz (2004), além de outros autores que abordam temáticas afins.

A partir da concepção desses autores desenvolvemos as ações previstas na sequência didática de forma a contribuir para os avanços dos alunos no desenvolvimento da escrita de forma mais significativa.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A sequência didática é um instrumento que apresenta um processo de ensino organizado por etapas e tem como foco central uma intervenção pedagógica. Compreende a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e por último a produção final e o procedimento de avaliação.

Uma sequência didática tem o fim específico de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero oral ou escrito, permitindo-lhe avançar no ato de escrever ou falar de forma mais coerente numa determinada situação comunicativa (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Assim, em todas as situações de aprendizagem, qualquer ação educativa sistematizada deve ser planejada.

Nas situações em que a complexidade dos conteúdos exige um planejamento prévio, elaborado e que possa apontar resultados relevantes, as sequencias didáticas surgem como uma possibilidade de se garantir os resultados esperados em sala de aula. De acordo com Oliveira (2013), essa metodologia surgiu na França nos anos 1980 e aqui no Brasil começou a ser utilizada a partir da década de 1990, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entendida como ferramenta de apropriação da língua de forma mais abrangente, já que sua principal metodologia está no estudo de texto.

A proposta da sequência didática apresenta meios para o conhecimento e/ou reconhecimento das expectativas e necessidades dos alunos, já que oportuniza uma sondagem inicial, apresentando aos educandos o projeto de trabalho a ser desenvolvido, etapa por etapa. Na primeira etapa denominada *apresentação da situação*, devemos expor detalhadamente ao aluno todos os passos da sequência, esclarecendo nesse momento o que objetivamos do início até o final da sequência no que se refere à situação de comunicação que se pretende a partir de um gênero textual, esclarecendo o processo do trabalho a ser desenvolvido, as atividades a serem realizadas, os instrumentos utilizados e os critérios de avaliação.

A segunda etapa consta de uma produção inicial feita de acordo com o gênero a ser abordado durante a realização das atividades dos módulos, anteriormente definido por ocasião da apresentação da situação. Nesta etapa, o aluno terá oportunidade de mostrar para o professor suas inferências sobre o gênero textual, como também suas dificuldades.

A terceira etapa é constituída pelos módulos. Tantos quantos se fizerem necessários para os alunos avançarem na superação de suas dificuldades. Os módulos são compostos de diversas atividades que oportunizem o exercício da escrita, a partir da identificação das dificuldades dos alunos.

Na quarta e última etapa da sequência didática temos a produção final dos alunos, que pode ser apresentada para a comunidade escolar como culminância dos trabalhos propostos, organizada pelos próprios alunos com o apoio do professor. Nesta etapa o aluno terá oportunidade de expressar tudo que aprendeu sobre o gênero estudado através de uma produção escrita. Os conhecimentos adquiridos poderão ser avaliados pelo professor de forma somativa e formativa, investindo nas aprendizagens e no progresso do domínio do gênero trabalhado.

Para Schneuwly & Dolz (2004), a sequência didática segue uma perspectiva construtivista, interacionista e social e apresenta situações de interação através da realização de atividades intencionais, com a finalidade de atender as necessidades e expectativas dos alunos.

Oliveira (2013, p. 54), assim define os passos a serem seguidos em uma sequência didática:

- Escolha do tema a ser trabalhado;
- Questionamento para problematização do assunto a ser trabalhado;
- Planejamento dos conteúdos;
- Objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem;

- Delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação de resultados.

As sequências didáticas oportunizam ao professor, ao mesmo tempo em que as informações sobre um gênero textual ou outro conteúdo são transmitidas, sequenciar atividades motivadoras de escrita, leitura e pesquisa em torno do gênero selecionado.

Em consonância com o exposto acima e a importância de se desenvolver nas escolas uma prática baseada no planejamento, tendo como foco as necessidades dos alunos e com objetivos bem definidos, os Parâmetros Curriculares Nacionais assim orientam:

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas (...) por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva (BRASIL, 1997, p. 45).

Somado a isso, está a relevância das finalidades gerais que concretizam este procedimento de ensino, de expressão escrita e oral. Tais finalidades também são descritas por Schuneuwly e Dolz (2004, p. 93):

- Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

As características apontadas acima nos levam à compreensão das especificidades deste procedimento, no sentido de organizarmos nossa intervenção pedagógica pensando nestes pontos essenciais para uma melhor aprendizagem do gênero textual que nos propusemos a trabalhar com os alunos. De acordo com Preto (2001), a sequência didática é um procedimento pedagógico que não necessariamente trabalha somente os gêneros textuais.

Portanto, em consonância com o pensamento do autor, podemos trabalhar qualquer conteúdo seguindo uma sequência didática.

Nessa perspectiva, Oliveira (2013, p. 53), também aponta que a sequência didática:

É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

Conforme a abordagem dos autores citados acima, propusemos a sequência didática descrita mais adiante, como intervenção pedagógica com a intenção de mediar o processo da escrita e a melhoria da produção textual dos alunos.

Saber escrever é hoje uma necessidade de sobrevivência, pois em sociedades como a nossa na qual quase tudo é intermediado pela escrita, saber ler e escrever é fundamental.

E os letramentos novos que surgem com o advento da escrita? Saberíamos acessar as tecnologias sem o domínio da escrita? Enviar um e-mail, passar mensagens para os amigos nos grupos criados através do *whatAsap*, acessar a *internet*, utilizar os jogos digitais? Estes questionamentos foram apresentados à turma durante as explicações na sala de aula que foram relevantes para os alunos pensarem na escrita como prática social.

Assim, propusemos enfatizar a escrita como prática necessária à inserção na sociedade letrada e a função que ela exerce nesse sentido para uma melhor qualidade de vida. Pensamos que é através do domínio da escrita que poderemos adquirir meios de inserção no mundo da cultura, acesso ao mercado de trabalho, oportunidade de competir de igual para igual e a reflexão de como contribuir para a transformação das injustiças presentes na nossa sociedade.

Nessa perspectiva, podemos observar e valorizar o aluno como autor de seus textos, atentando para a criatividade e os saberes adquiridos fora da escola, para podermos, a partir daí introduzir os critérios da textualidade que pretendemos abordar nessa sequência. Dentre eles, o critério da intencionalidade e da situacionalidade, como forma de dar sentido ao texto, tanto para o autor como para o leitor dos textos produzidos pelos alunos.

Nesse sentido, Bortone (2008, p. 77), destaca que:

A escrita, muito mais do que inspiração, requer do escritor conhecimento prévio, leituras diversificadas, investigação sobre o assunto abordado, reconhecimento da forma e da estrutura do texto a ser escrito e, claro, trabalho e dedicação no processo de construção do texto propriamente dito.

Seguindo o pensamento da autora, não poderemos reproduzir para os nossos alunos, o ensino da produção textual de forma inadequada, descontextualizada da realidade dele e da comunidade em que vive, distante de seu contexto social e de sua essência enquanto pessoa em formação, mas sim, contribuindo para que o nosso aluno possa adquirir proficiência na escrita.

É fundamental entendermos e levarmos o aluno a entender que, quando escrevemos na vida real, o fazemos para nos comunicar com o mundo, com diferentes leitores e realidades. É necessário fazermos as adequações à finalidade do texto, ao seu formato e gênero específico e atentarmos à formalidade da linguagem. Essa prática deve apontar para o quanto é importante respeitar o pensamento criativo do aluno, seu ponto de vista e conhecimentos, desde que possamos mediar todo o processo da produção textual.

Entendemos que a construção do conhecimento se dá por etapas. Desde as mais simples até as mais complexas e conforme a interação do saber já adquirido e a forma como os novos saberes são ampliados nesse processo. Nesse sentido os módulos vislumbram fatores fundamentais para que essa solidificação de conhecimentos ocorra de maneira sistematizada.

Podemos utilizar esta metodologia para elaboração das mais variadas atividades, de modo mais aprofundado, na busca de novas estratégias de ensino para que os alunos possam avançar no processo da escrita. Além de trabalharmos as dificuldades de produção textual dos alunos, trabalhamos também a ampliação do vocabulário e a interação das crianças com a atividade proposta. A intenção é criar mecanismos que possam ajudar os alunos a compreenderem as informações necessárias para a construção do gênero textual abordado nessa sequência didática.

Os módulos não são elementos fixos e imutáveis. Antes de qualquer coisa, servem para atender as necessidades dos alunos e podem oferecer meios para melhoria de suas aprendizagens. As atividades propostas no módulo 1, módulo 2 e módulo 3 da sequência didática foram elaboradas na intenção de proporcionarmos aos alunos momentos de aprendizagens e avanços na produção escrita através do gênero conto.

E a partir desse gênero textual, vivenciarmos com os alunos práticas da escrita levando em consideração os critérios da textualidade apontados por Marcuschi (2008).

Nesse sentido, ao ensinarmos a escrita nos é dada a responsabilidade de entendermos que o processo de produção textual exige uma preparação por parte do escritor, pois é preciso instigar no aluno primeiro a vontade de escrever e depois seguirmos as regras para a construção de um bom texto.

A produção final da sequência didática é um momento que pode gerar grande expectativa tanto para os alunos como para os professores. É o momento da culminância de todo o trabalho desenvolvido na sala de aula.

Nesse sentido a proposta de apresentação da produção final não deve ofuscar as outras atividades vivenciadas em sala de aula para se chegar até aquele momento, ou seja, a última etapa do trabalho só terá êxito se as outras etapas forem bem trabalhadas em termos de organização, cumprimento de horários e sistematização das ações a serem realizadas. É interessante acrescentarmos que a organização das atividades de apresentação da proposta final dos trabalhos ficará a critério das crianças, a fim de exercerem a autonomia e criatividade tão necessárias nesta fase do desenvolvimento.

APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Apresentação da Situação

1) **Objetivos:**

- a. Apresentar os conceitos relacionados ao gênero conto, explicando os elementos de uma narrativa, relacionando com os conhecimentos prévios dos alunos;
- b. Expor a proposta de trabalho, explicando as atividades de cada módulo e os objetivos a serem alcançados, enfatizando os conteúdos a serem abordados em cada módulo;
- c. Explicar que os alunos realizarão as atividades dos módulos individualmente, em duplas e em grupos utilizando o gênero conto;

2) **Atividades:**

- a. Através do diálogo, incentivar os alunos a apresentarem suas ideias sobre o gênero conto;
- b. Apresentar os conceitos atribuídos ao gênero e suas especificidades de construção, observando os conceitos formados pelos alunos;
- c. Explicar aos alunos que diversas atividades serão realizadas e as etapas do trabalho serão sistematizadas em três módulos, seguindo o tempo determinado. Enfatizar que o tempo previsto será suficiente para a realização das atividades e que todas, serão voltadas para o aprendizado do gênero conto e o exercício da escrita para melhoria de suas produções textuais. Como produto final, deverão produzir um

conto moderno baseados nos contos de fadas escolhidos e nos conhecimentos adquiridos durante a realização das atividades dos módulos;

- d. Informar aos alunos que terão total apoio nas dificuldades apresentadas durante a realização dos módulos e que ao final de cada módulo eles mesmos farão a avaliação dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula;

3) Tempo previsto: 1 h/a

Módulo 1

1) Objetivos:

- a. Ler e compreender um texto do gênero conto;
- b. Identificar elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, enredo, clímax, desfecho);
- c. Assistir ao filme Frozen – uma aventura congelante;
- d. Intertextualizar elementos do conto e do filme;
- e. Produzir um conto a partir da leitura do conto e do filme;
- f. Melhorar a produção textual avançando nas dificuldades e avaliar os trabalhos desenvolvidos no referido módulo;

2) Atividades:

- a. Após a leitura individual e, depois, oral do conto A Rainha das Neves de Hans Cristian Andersen, apresentar o gênero conto discutindo a temática e o formato da apresentação do texto, como também os elementos da narrativa;
- b. Mostrar uma targeta com o título do conto afixando no quadro e fazendo os comentários sobre o gênero;
- c. Fazer um quadro na lousa para identificação dos elementos do conto;
- d. Chamar as crianças ao quadro para escrever os elementos da narrativa;

- 3) Duração total: 4h/a (no período de uma semana)

Módulo 2

1) Objetivos:

- a. Compreender que há diversos tipos de contos;
- b. Identificar o foco narrativo do autor;
- c. Produzir um texto em duplas baseado nos contos ouvidos e lidos;
- d. Melhorar a produção textual avançando nas dificuldades

2) Atividades:

- a. Após a escuta dos contos narrados em CD, apresentar o resumo de cada conto através de cartazes expostos no quadro branco;

- b. Leitura coletiva dos contos;
 - c. Divisão da turma em duplas e escolha do conto que servirá de suporte para cada dupla;
 - d. Produção textual (releitura do conto)
- 3) **Duração total:** 2h/a (durante dois dias da semana)

Módulo 3

1) **Objetivos:**

- a. Compreender a estrutura do conto moderno
- b. Identificar o conto moderno e o conto de fadas;
- c. Produzir um conto moderno baseado em um conto de fadas;
- d. Melhorar a produção textual avançando nas dificuldades de coesão e coerência para dar sentido ao texto;
- e. Compreender os critérios da textualidade: intencionalidade e situacionalidade;

2) **Atividades:**

- a. Exibição do resumo das histórias dos contos de fadas através de slides produzidos pela professora;
- b. Leitura dialogada do conto moderno: O cajueiro de Rubem Braga
- c. Debate sobre as diferenças entre o conto moderno e o conto de fadas
- d. Produção individual de um conto moderno a partir de um conto de fadas;

- 3) **Duração total:** 8h/a (durante duas semanas);

Produção Final

1) **Objetivos**

- a. Apresentar para a comunidade escolar os contos produzidos;
- b. Socializar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero;
- c. Realizar apresentações artísticas e culturais com o apoio da contadora de histórias da escola;

2) **Atividades:**

- a. Organização do espaço no pavilhão da escola para exposição dos textos dos alunos;
- b. Convite à visita (os alunos irão convidar as outras turmas para conhecerem seus trabalhos, inclusive a gestão da escola e os funcionários);
- c. Preparação das apresentações com o apoio dos funcionários da escola para organização do ambiente (no mesmo espaço no qual as produções estão expostas);

- d. Apresentações sobre o gênero abordado com a participação da contadora de histórias da escola;
 - e. Agradecimentos dos alunos a comunidade escolar pela participação na I mostra dos trabalhos de produção textual dos alunos do 5º Ano;
- 3) Duração total: 4 h/a

Avaliação

1) Objetivos:

- a. Avaliar a participação nas atividades;
- b. Avaliar a metodologia utilizada;
- c. Avaliar as práticas de letramentos;
- d. Socializar os resultados;

2) Atividades:

- a. Como primeiro passo para o processo avaliativo, os alunos deverão ser orientados a realizarem uma auto avaliação, fazendo uma reflexão sobre sua participação, contribuição e aprendizagens;
- b. Os alunos serão incentivados a fazerem uma reflexão sobre a metodologia que será utilizada pelo professor, se a mesma cumprirá com sua principal função: fazer com que os alunos possam desenvolver as habilidades necessárias à construção do gênero conto e avançarem nas suas dificuldades;
- c. Os alunos serão instigados a fazerem comentários sobre as práticas de letramentos vivenciadas no desenvolvimento da sequência didática;
- d. Como último ponto e de acordo com as abordagens dos alunos poderemos propor comentários sobre as etapas de todo o processo e os resultados alcançados;

- 3) Duração total: 15 minutos após a realização de cada módulo

CONCLUSÃO

A ideia de ensinarmos o processo da produção textual dos alunos com foco no desenvolvimento das habilidades que eles mais necessitam é necessário que compreendamos o ensino como interação com ações previamente organizadas para que a aprendizagem aconteça de forma significativa para a criança.

Em se tratando do gênero conto devemos incentivar a leitura de várias histórias, oportunizarmos a escuta desse gênero, a visualização de histórias a partir do uso das tecnologias, além de valorizarmos as histórias que os alunos já conhecem.

A utilização das ferramentas do mundo digital é fundamental para ampliação dos conhecimentos das crianças na escola, pois se os gêneros emergem de situações reais de comunicação são nessas situações que as aprendizagens fluem de maneira mais prazerosa. Nesse sentido o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica é bem interessante, pois pode ajudar o aluno a envolver-se em práticas sociais da escrita ligando o texto produzido em sala de aula ao texto digitado no celular ou no teclado do computador. Práticas tão significativas para as crianças que hoje frequentam as nossas escolas.

Enfim, não se ensina uma criança a escrever. Ela aprende com a ajuda do outro, mas mediada pelo próprio desejo de aprender. Cada criança possui seu próprio caminho. É necessário que ela tenha oportunidade de vivenciar as mais diversas situações de aprendizagem que lhe permitam avançar nos seus letramentos.

REFERÊNCIAS

- BORTONE, M. E; MARTINS, C. R. B. **A construção da leitura e da escrita: do 6º. Ao 9º. Ano do ensino fundamental.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. M.E. da. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Sec. Educ. Fund. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.**
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, M. M. **Sequencia didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2013.
- PRETTO, N. L. **Uma escola com/sem futuro.** Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2001.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

“SABER LER É SABER DAS COISAS, É SER INTELIGENTE”: A ESCUTA SENSÍVEL DA CRIANÇA NÃO ALFABETIZADA

Mariana Crisostomo Delfino de Brito
Aluna do 5º período de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte - UERN, Campus Central
marianadebrito1@gmail.com

Deceles Ingrid de Carvalho Oliveira
Aluna do 5º período de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte - UERN, Campus Central
deceles@gmail.com

Celiane Oliveira dos Santos
Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
Campus Central
celianeoliveira@uern.br

RESUMO

Este trabalho é fruto de reflexões críticas realizadas no decurso do componente curricular Alfabetização e Letramento, no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central. Pretende apresentar os resultados de uma entrevista realizada com uma criança não alfabetizada, enfocando aspectos relativos à escuta sensível da criança sobre a leitura e a escrita no 1º Ano do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho exploratório que põe em evidência o relato escrito e falado de uma criança na faixa etária de seis anos que frequenta uma escola municipal na cidade de Mossoró – RN. A entrevista foi organizada em três momentos e orientada por dois instrumentais. Evidenciou-se a capacidade da criança de levantar hipóteses sobre a escrita – instrumento cultural complexo – e suas potencialidades no que diz respeito aos conhecimentos acerca dos textos que circundam na sociedade na qual está inserida. A experiência foi fundamental no processo de compreensão dos temas debatidos no componente curricular, assim como no entendimento da importância de assegurar às crianças um ambiente de escuta sensível e acolhedor na escola.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Escuta da criança.

INTRODUÇÃO

Este trabalho – fruto de debates e reflexões – pretende apresentar alguns desdobramentos de temas enfocados no âmbito do componente curricular Alfabetização e Letramento, ofertado no 4º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. De modo mais específico, procura evidenciar o que uma criança não alfabetizada pensa sobre a leitura e a escrita. A temática foi escolhida através de discussões feitas a partir da análise da entrevista e dos referenciais teóricos lidos e

discutidos em sala de aula. Assim sendo, confirmamos a importância da indissociabilidade entre ensino e pesquisa no ambiente acadêmico, assim como na atuação docente.

Partimos do pressuposto de que ouvir a criança também faz parte do processo de compreensão de como se dá a apropriação da linguagem escrita. Nossa pesquisa põe em evidência o relato escrito e falado de uma criança na faixa etária de seis anos, que frequenta 1º Ano do Ensino Fundamental. A partir da análise da entrevista realizada compreendemos que “No processo de ensino-aprendizagem, é importante ouvir dos alunos o que eles pensam sobre a escrita, para, a partir daí, programar atividades que contemplem sua função social e cultural” (BRITO, 2014, p. 100), ou seja, atividades que elas se identifiquem, facilitando assim a compreensão por elas da importância da escrita e da leitura em suas vidas.

Trata-se de uma de uma pesquisa de natureza qualitativa – de cunho exploratório –, na qual utilizamos referências bibliográficas para dialogar com os dados obtidos na interlocução com a criança. Dois instrumentais orientaram a realização da entrevista, a saber: “A prova das quatro palavras” e “Roteiro para pesquisa e estudo sobre os portadores de texto” (DIAS, 2001). A entrevista aconteceu em junho de 2018 em uma Escola Municipal na cidade de Mossoró – RN. É importante salientar que no processo de escolha da criança para participação na pesquisa, foi solicitado a autorização da professora responsável pela turma, assim como foi respeitado o desejo da criança de participar ou não da entrevista.

Com isso, iniciamos as atividades, primeiramente “as quatro palavras e uma frase” e em seguida a atividade de leitura “portadores de texto”. As três foram realizadas em um único momento, na referida escola, com o consentimento da professora e da criança, conforme mencionado.

DIALOGANDO

No dia da entrevista chegamos na escola ainda no primeiro horário, conforme acordado com a professora, fizemos o primeiro contato com a criança escolhida ainda em sala de aula, e a convidamos para nos acompanhar até a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, pois nesse dia era o espaço mais calmo para a realização da entrevista. Ao chegarmos na sala do AEE, falamos de forma clara sobre as atividades que seriam propostas para ela, deixando-a ciente que não existiria certo nem errado e que ela possuía total liberdade de fazer como soubesse e poderia parar as atividades, caso desejasse.

No primeiro momento da entrevista, conversamos com a criança sobre o que ela gostava de comer e seus animais preferidos. Demos a opção para ela escolher sobre o que ela

gostaria de escrever, se suas comidas favoritas ou os animais prediletos. Rapidamente ela optou pelos animais, pedimos para que ela escolhesse alguns para que pudesse escrever.

A palavra cachorro foi a escolhida, ela escreveu assim: “KPNAM”. A segunda palavra escolhida foi passarinho: “PKMIN”, a criança propôs a palavra gato como terceira opção de animal, e fez sua interpretação escrita dessa forma “RIKNR”. Perguntamos se eram só esses seus animais prediletos? E ela disse: “Sim, gosto mais desses.”

Demandamos que a criança lesse as palavras que tinha acabado de escrever, ela leu de forma compassada os nomes dos animais, apontando o dedo para as palavras escritas por ela. Como já havíamos percebido, a criança demonstrava interesse pelos animais. Com isso, solicitamos que ela escrevesse nomes de animais dessa vez escolhidos por nós, que foram: Dinossauro, formiga, tigre e boi. Onde ditamos pausadamente as palavras e a criança escreveu os nomes destes da seguinte maneira:

IBAKPE = DINOSSAURO

BIAINPE = FORMIGA

PEKRP = TIGRE

BSSPRI = BOI

Pedimos que ela lesse os nomes dos animais que acabara de escrever e a criança realizou a leitura pausadamente, apontando o dedo. Após a leitura dos nomes dos animais que acabaram de ser solicitados, a criança foi instigada a escolher um nome de animal para formar uma frase, a palavra escolhida foi o tigre, o adjetivo dado ao tigre pela criança foi bonito, formando a seguinte frase: O tigre é bonito. Ela escreveu da seguinte maneira: IABBRRP = O tigre é bonito. Em seguida, pedimos novamente para que ela fizesse a leitura da frase e assim ela fez pausadamente.

No terceiro momento, guardamos todos os materiais usados anteriormente e posicionamos sobre a mesa alguns objetos: A bandeira dos Estados Unidos, uma caixa de remédio, rótulo de refrigerante, calendário, conta de luz, uma pintura, jornal, uma revista e por fim um encarte de supermercado.

Pedimos para ela segurar os objetos que conhecia. A criança começou pegando na seguinte ordem: encarte de supermercado, bandeira, calendário, rótulo de refrigerante, jornal e caixa de remédio. Perguntamos de onde ela conhecia cada objeto.

O primeiro foi a caixa de remédio, a criança nos contou: “É uma caixa de remédio”, perguntamos por que ela conhece uma caixa de remédio? Ela respondeu: “minha avó tomava remédio, mas ela já faleceu”, por esse motivo ela conhecia. O jornal ela reconheceu, pois: “eu já vi o povo lendo” O que tem escrito no jornal? “Não sei”. O rótulo de refrigerante ela

associou da marca Coca-Cola. O calendário a criança disse que: “serve para ver os dias e tem na minha casa”.

A criança reconheceu a imagem como sendo uma bandeira, “eu sei que é uma bandeira, mas não sei de onde é não”. Quando questionada pelo encarte do supermercado, ela disse: “É uma propaganda” Serve para que? “Pra ver os preços e comprar” Você sabe de onde é essa propaganda? “Anram, é do Cidade” E como você sabe que é do supermercado Cidade? “Porque tem esse símbolo e já vi o símbolo e já fui no Cidade.”.

Finalizamos a entrevista, agradecendo a criança, dissemos a ela, que tinha se saído muito bem e que tínhamos gostado muito de conhecê-la. Retornamos com ela a sala de aula e na oportunidade agradecemos também a professora.

ESCREVENDO

Na atividade das quatro palavras e uma frase, descrita anteriormente, chegamos à conclusão que a criança pesquisada ainda não sabe escrever convencionalmente outras palavras.

Imagem 1: Escrita dos nomes dos animais prediletos

CACHORRO
PASSARINHO
GATO

Com isso, percebemos que ela usa de letras que já conhece, A, K, L, M, N, R, I. Visualizamos que partes da escrita ainda não correspondem a fala, entretanto, observamos que ela consegue utilizar de diferentes configurações de letras para formar as palavras, ou seja, utiliza configurações de letras diferentes para formar palavras diferentes.

HIPÓTESE DA ESCRITA

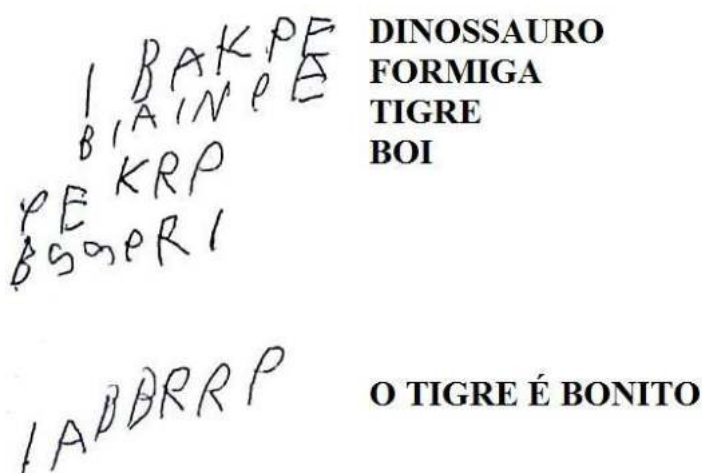
A partir dessas análises, percebemos que a escrita da criança investigada apresenta características da hipótese pré-silábica nível 2, na qual a criança:

[...] pode ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, certas formas fixas [...] neste nível tente a rejeitar outras possíveis

escritas de seu nome que apresentem as mesmas letras, mas em outra ordem. Porém, a correspondência entre escrita e o nome é ainda global e não analisável: à totalidade que constitui esta escrita faz-se corresponder outra totalidade (o nome correspondente), mas partes da escrita ainda não correspondem a partes do nome (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 204-205).

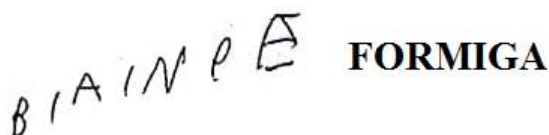
Essa ausência de correspondência entre o nome e as partes escritas são fortemente marcadas na escrita da criança, bem como, as formas gráficas são limitadas, utilizando repetidas letras, mas em ordens diferentes, a quantidade de grafias sempre ultrapassa mais do que 3, a escrita ainda não é analisável (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), pois não conseguimos relacionar características sonoras ou silábicas com a escrita.

Imagem 2: Escrita das quatro palavras e uma frase



Compreendemos que a escrita da criança não pertence a hipótese pré-silábica nível 1, pois sua escrita não possui uma característica de “correspondência figurativa entre escrita e o objeto referido” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 194). Essa correspondência figurativa que as autoras expõem diz respeito às relações ao aspecto figural do objeto e o aspecto figural do escrito, ou seja, o tamanho do objeto e o tamanho da letra/desenho que representará esse objeto na escrita da criança. Se essa característica fosse marcante na escrita da criança, ela escreveria por exemplo, o nome FORMIGA com letras pequenas, ou poderia misturar em alguns momentos letras e desenhos, porém isso não ocorre, a escrita é apenas com o uso de letras.

Imagem 3: Palavra Formiga



B I A I N P E FORMIGA

A escrita da criança não pertence também a hipótese silábica, pois não é possível identificarmos o “[...] valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita [...]” ou “cada letra vale por uma sílaba.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209). Com isso a escrita dela, não considera os valores sonoros e silábicos, como visualizamos nos exemplos escritos por ela, se o mesmo considerasse os valores silábicos ela escreveria cada letra referente a uma sílaba, porém não é isso que acontece, vejamos a palavra boi na imagem abaixo.

Imagem 4: Palavra boi



P E K R P BOI

Desse modo, a escrita da criança também não possui características da hipótese silábica alfabética, onde “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da silábica” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214). Com isso, a criança percebe que a quantidade mínima de caracteres para formar uma palavra torna-se mais evidente e passa a acrescentar letras as palavras para resolver os conflitos de hipóteses e em função do seu contato com a forma padrão de escrever. Logo, a escrita dessa criança também não se caracteriza como uma escrita alfabética, que para Ferreiro e Teberosky (1999) constitui o final da evolução, onde a criança compreende que “cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

OUVINDO A CRIANÇA SOBRE OS PORTADORES TEXTUAIS

A referida criança reconheceu quase todos os portadores de texto disponibilizados durante a entrevista, exceto, a pintura, a revista e a conta de energia. Ela conseguiu com

muita propriedade dizer para que serve e onde viu todos os portadores escolhidos. Chamou no atenção as situações da caixa de remédio e o cartaz de supermercado.

Ela consegue fazer a leitura dos acontecimentos ao seu redor, percebe as ocorrências diárias, os fatos mais marcantes de sua vida através de simples respostas sobre seu conhecimento de um portador de texto, pois ela os relaciona com sua vida. A morte de sua avó foi e apresenta-se como um acontecimento marcante, bem como a ida ao supermercado, um lugar que ela gosta de ir e reconhece sem dificuldades o slogan do supermercado através de um encarte. Visualizamos nisso, o quanto a criança está atenta ao mundo a sua volta, o quanto ela observa os detalhes deste, e conseguimos ver na prática que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), com isso o autor evidencia que a leitura e a realidade são elementos que estão diretamente relacionados, características fortes da leitura de mundo é evidente na fala da criança.

É relevante destacar que a criança entrevistada conhece algumas letras e, mesmo sem realizar a leitura convencional das palavras, demonstra que já sabe diferenciar o que é ou não escrito, ela é uma criança que “rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.” (SOARES, 2001, p. 24). A autora reforça primeiro a importância da percepção e função dos materiais escritos para se conseguir chegar ao que ela chama mundo do letramento, antes mesmo da alfabetização.

Esses autores (FREIRE, 1989; SOARES, 2001) nos ajudam a compreender a importância de considerarmos as relações sociais que são construídas pelas crianças antes mesmo de ingressarem na escola e iniciarem formalmente o seu processo de alfabetização ou imersão do mundo da leitura. A atividade dos Portadores de Texto, evidencia o quanto a criança percebe o seu redor e principalmente a importância da leitura para a sua vida, pois ela relata que saber ler é “saber das coisas” “ser inteligente”.

Portanto, concordamos com Ferreiro (2012, p. 37): “não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem” mas um ser ativo, capaz de compreender o mundo a sua volta e visualizamos a importância dessa compreensão para a construção de um indivíduo letrado e alfabetizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nessa entrevista contribuíram para a elaboração de uma reflexão crítica a respeito da importância dos estudos de Ferreiro & Teberosky (1999), não como

estudos que ajudam a classificar as crianças de uma determinada turma, mas como um aporte teórico que pode auxiliar o professor na compreensão dos processos vivenciados pelas crianças. Ao considerar as hipóteses elaboradas pelas crianças, o professor terá a oportunidade de elaborar e reelaborar propostas que atendam às necessidades de cada criança, contribuindo dessa forma para o seu pleno desenvolvimento.

A experiência foi fundamental no processo de compreensão do componente curricular Alfabetização e Letramento, assim como na importância de dar voz e vez as falas das crianças como sujeitos de direitos e ativos nos seus processos de construção do conhecimento.

Não podemos menosprezar os saberes infantis, é necessário assegurar às crianças um ambiente de escuta sensível e de acolhimento, pois isso irá contribuir significativamente para suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRITO, Tatiane dos Santos. **Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita:** um estudo de caso. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DIAS, Ana Iorio. **Ensino da linguagem no Currículo.** Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.
FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: O que é letramento? In: SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.13-25.

A CLASSIFICAÇÃO DE INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Eliezer Nunes da Silva
Técnico em Assuntos Educacionais-Instituto Federal de Roraima- *Campus* Novo Paraíso
eliezer.nunes@ifrr.edu.br

Fernando Luís Figueiredo
Professor do Instituto Federal de Roraima- *Campus* Novo Paraíso
fernando.figueiredo@ifrr.edu.br

Ada Raquel da Fonseca Vasconcelos
Pedagogo no Instituto Federal de Roraima- *Campus* Novo Paraíso
ada.vasconcelos@ifrr.edu.br

Geovani Barroso Silva
Auxiliar de Serviços Diversos na Escola Municipal Francivan Lopes
geovanilinda@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compartilhar estudos sobre a classificação dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Pretende provocar discussões presentes à luz de teoria existentes, assim como proporcionar possibilidade de inserção de novos instrumentos pedagógicos. A metodologia aqui utilizada caminha em dois momentos: teóricas entre os quais serão citados Silva (2003), Gimonet (2007), entre outros e de resultado de experiências oriundas de trabalhos do Curso Técnico em Agricultura em Regime de Alternância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) – *Campus* Novo Paraíso (CNP). Os resultados presentes são de ordem de conhecimentos destes instrumentos pedagógicos assim como da inserção de novos instrumentos. Do ponto de vista didático e pedagógico, a organização do processo de aprendizagem para implementação da Pedagogia da Alternância requer a atenção para algumas ferramentas, conforme recomenda Bof (2006, p. 86). Para a autora, “articular os períodos de formação no meio familiar com o meio escolar são desenvolvidas atividades e implementadas diversas ferramentas denominadas instrumentos pedagógicos da alternância”. Essas ferramentas, ou instrumentos pedagógicos são os seguintes: Plano de Estudos; Caderno da Realidade; Colocação em Comum; Fichas Pedagógicas; Visitas de Estudos; Palestras; Visitas às Famílias; Relatos de Experiências; Projeto Pessoal e Estágios. Deste modo, achou-se interessante realizar um estudo sobre estes instrumentos e outros com base em concepção didática e pedagógica com objetivo de propor reflexões sobre a importância destes instrumentos na formação dos alternantes.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Instrumentos Pedagógicos. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

À justificativa em organizar este estudo iniciou da necessidade de compartilhar Instrumentos Pedagógicos presente na Pedagogia da Alternância que contribui na implementação desta pedagogia. Desde da implantação (2009) do Curso em Técnico em

Agricultura em Regime de Alternância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) – *Campus* Novo Paraíso (CNP), veem aplicando-se instrumentos pedagógicos que fortaleça e contribuiu com o diferencial desta proposta pedagógica como oportunidade viável para o sujeito do campo. Deste modo, achou-se interessante realizar um estudo sobre este instrumentos com base em concepção didática e pedagógica com objetivo de propor reflexões sobre a importância destes instrumentos na formação dos alternantes do Estado de Roraima.

2 DESENVOLVIMENTO

De acordo com Moreira (2005), a Pedagogia da Alternância surgiu na França, atrelada à ideia de organização das Casas Familiares Rurais por volta de 1935, como iniciativa dos agricultores de Serignac Peboudou, província de Lauzum, liderados pelo padre Abbé Granerau com a finalidade de responder de forma mais efetiva e contextualizada às necessidades de formação do homem do campo segundo sua realidade concreta.

A Pedagogia da Alternância, enquanto princípio pedagógico tem uma proposta de ação conjunta com a escola e com a família/comunidade objetivando um desenvolvimento amplo na preparação dos alunos alternantes para suas tarefas presentes. Além disso,

[...] mais que sucessões de sequências, visa desenvolver na formação dos jovens agricultores situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, a família e a lógica da pequena produção agrícola (SILVA, 2003, p. 11-12).

Com a prática da Alternância, entende-se que a escola ganha em estratégias metodológicas, pois vai ao encontro da realidade dos alunos, procurando conhecer suas famílias, seus espaços e suas vivências, tornando-se assim parte do universo discente, o que indubitavelmente favorece o ensino teórico no espaço escolar.

Segundo Gimonet (2007, p. 81),

Com a alternância, não entram mais em jogo os únicos saberes dos livros e do docente na escola, mas aparecem os da vida familiar, social e profissional, segundo as dimensões da experiência levadas em contas. Não se encontra

mais na clássica triangulação ensino-saber-aluno no seio da classe, mas de uma multidão de relações sociais cruzadas entre uma diversidade de instituições e de atores co-formadores, no entroncamento das quais se encontram os alternantes.

Do ponto de vista didático e pedagógico, a organização do processo de aprendizagem para implementação da Pedagogia da Alternância requer a atenção para algumas ferramentas, conforme recomenda Bof (2006, p. 86). Para a autora, “para articular os períodos de formação no meio familiar com o meio escolar são desenvolvidas atividades e implementadas diversas ferramentas denominadas instrumentos pedagógicos da alternância”. Essas ferramentas, ou instrumentos pedagógicos são os seguintes: Plano de Estudos; Caderno da Realidade; Colocação em Comum; Fichas Pedagógicas; Visitas de Estudos; Palestras; Visitas às Famílias; Relatos de Experiências; Projeto Pessoal e Estágios.

O **Plano de Estudos** é uma ferramenta que tem por finalidade orientar o processo de formação do educando. No início do processo o aluno deve realizar uma pesquisa ou um levantamento sobre sua realidade socioeconômica, incluindo aspectos familiares, sua história, características de seu lote, sistema de produção e atividades que desenvolve, o que e como produz. Essas informações no tempo escola são confrontadas com o currículo na perspectiva de seu aproveitamento para o processo de aprendizagem. Desse confronto, com o auxílio dos professores, o aluno chega a segunda parte do plano de estudos que é elaborado no tempo escola. Nele estão elencando o rol de atividades que devem ser realizadas pelo aluno no tempo comunidade. Compete à equipe pedagógica a mediação entre o que é levantado / proposto pelos educandos e o que está programado no plano do curso, de modo a contemplar a valorização dos conhecimentos anteriores, a contextualização das atividades com a realidade concreta e a profundidade dos conceitos / conhecimentos científicos e específicos.

Caderno da Realidade é organizado como se fosse um diário, no qual o educando vai registrando suas atividades decorrentes da execução do plano de estudos. Nele o aluno recolhe dados sobre as pesquisas que realiza, registra suas observações, elabora sínteses pessoais e grupais, anota dúvidas e questionamentos que surgirem no desenvolvimento de seus projetos e atividades, anota curiosidades e/ou informações sobre fatos, eventos não previstos no plano de estudos, mas que foram vivenciadas. Detalha enfim o registro das atividades realizadas e das experiências vivenciadas, sejam elas decorrentes do plano de estudos, ou não. Esses registros e informações servem tanto para o acompanhamento do progresso do educando, quanto como insumos para as intervenções pedagógicas.

Colocação em Comum: é o momento de troca de informações, é o espaço destinado à



socialização do plano de estudo com os demais colegas. Esse momento coordenado pelos professores ocorre no tempo escola e visa transformar o saber de cada um dos educandos num saber grupal. No encaminhamento desse momento, os professores podem orientar as atividades para a elaboração de um texto, uma síntese, ou questionamentos que devem ser debatidos no grupo e aprofundados no desenvolvimento dos componentes curriculares. Esse momento pode ser aproveitado pedagogicamente para estimular o desenvolvimento da autoestima dos educandos, o respeito mútuo, o debate e a interação grupal.

Fichas Pedagógicas: Instrumento de trabalho dos professores, essas fichas são organizadas para cada educando, de modo a reunir as informações e os conhecimentos relacionados ao saber popular e a evolução do saber científico, bem como os progressos de sua aprendizagem, limitações, facilidades. Constitui-se num recurso metodológico que permite a elaboração de um esquema metodológico didaticamente interativo, que permite ao professor aproveitar as experiências do educando e propor a construção de novos conhecimentos a partir de sua realidade.

Visitas de Estudos: Atividades realizadas com a participação de professores e educandos em propriedades ou instituições com a finalidade de conhecer novas experiências, ampliar e complementar os temas do plano de estudos. Tem a função pedagógica de oportunizar o confronto do saber pessoal e grupal com o saber dos outros. Promove a contextualização de saberes. Possibilita a descoberta de outras profissões, outras ideias e experiências.

Palestras: Recurso didático utilizado pelos professores para reforçar as atividades de ensino através da intervenção e participação de outras pessoas e profissionais. Essas atividades podem ser programadas com a participação de outros agricultores, técnicos, agentes públicos, representantes comunitários sempre com a finalidade de promover o aprofundamento da discussão e o entendimento sobre os temas ligados ao plano de estudos.

Visitas às Famílias: Atividade didático-pedagógica que deve ser realizada pelos professores tanto com a finalidade de conhecer a realidade do educando e de suas famílias, como para acompanhar as atividades do educando no tempo comunidade. A visita também objetiva promover a interação escola, família e comunidade, valorizando os aspectos sociocultural, pedagógico e técnico. É um meio de acompanhamento das atividades de retorno (experiências) provocadas pelo plano de estudos e uma forma de colher informações importantes para o processo de avaliação do currículo, do curso e das atividades.

Relatos de Experiências: Momentos criados pelos professores com a finalidade de levar os educandos a realizarem atividades de retorno para todo o grupo sobre o

desenvolvimento de seus projetos e o cumprimento de cada plano de estudo. Podem ser realizados em forma de seminários, feiras científicas e outros meios, desde que tenham como principal finalidade a apresentação das atividades realizadas pelos alunos no tempo comunidade.

Projeto Pessoal: Cada educando será acompanhado na construção do seu projeto profissional ou de continuidade de estudos.

Estágios: Têm a finalidade de proporcionar ao aluno possibilidades de descobertas de identificação de atividades profissionais, funcionando assim como orientação vocacional do formando.

Em estudo mais classificatório estes instrumentos além de serem considerados fundamentais para a realização da Pedagogia da Alternância, Fonseca (2008, p. 49) pontua que os Instrumentos Pedagógicos da Alternância se organizam em uma sequência lógica, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Classificação dos Instrumentos Pedagógicos da Alternância

Classificação	Instrumentos e atividades
Instrumentos e atividades de pesquisa.	Plano de Estudo. Folha de Observação. Estágio.
Instrumentos e atividades de comunicação/relação.	Colocação em Comum. Tutoria. Caderno de Alternância. Visita à Família e à Comunidade.
Instrumentos didáticos.	Visita e Viagem de Estudo. Serão de Estudo. Intervenção Externa. Cadernos didáticos para aulas/cursos. Atividades de retorno (experiências). Projeto Profissional.
Instrumentos de avaliação.	Avaliação Semanal. Avaliação Formativa.

Fonte: Fonseca (2008).

De acordo com o Quadro 1, observamos que a classificação dos instrumentos e atividades de pesquisa está relacionado a momento em que os alternantes adentram a execução de suas atividades e trabalho de pesquisa, as quais praticamente ocorrem de forma individual. Com relação à classificação correspondente aos instrumentos e atividades de comunicação/relação, analisamos que essas atividades provocam no alternante a ideia de comunicação e socialização, isto é, acende o desenvolvimento de habilidades, como exemplo, a habilidade de falar em público.

Na classificação dos instrumentos didáticos salientamos que essas atividades possuem uma organização didática que contribuem para a realização das atividades de ordem de ensino-aprendizagem. Com relação à última classificação, notamos que os currículos adotados nas escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância possuem um sistema específico de avaliação, que considera e enriquece a sessão escolar e a permanência em família, envolvendo diferentes agentes: os professores (monitores), a família, o próprio aluno e a comunidade.

Em continuidade aos estudos, foi feita uma relação de classificação com base em Carvalho (1973, p. 193), onde ele classificou os métodos de ensino da seguinte forma: a) Métodos individualizantes de ensino; b) Métodos socializados de ensino; c) Métodos sócios individualizados.

a) Métodos individualizantes de ensino – São aqueles que valorizam o atendimento às diferenças individuais e fazem a adequação do conteúdo ao nível de maturidade, à capacidade intelectual e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, considerando-o individualmente.

b) Métodos socializados de ensino – São os métodos que valorizam a interação social, fazendo a aprendizagem efetivar-se em grupo.

c) Métodos sócios individualizados – São os que combinam as duas atividades, a individualizada e a socializada, alternando em suas fases os aspectos individuais e sociais.

Partindo desta classificação, sistematizamos uma analogia entre os instrumentos pedagógicos da alternância à luz da teoria dos métodos socializantes, sócios individualizantes e individuais.

O Quadro 2 apresenta esta classificação:

Quadro 2 - Classificação dos Métodos de Ensino (instrumentos) da Alternância

Classificação	Instrumentos Pedagógicos
Métodos individualizantes de ensino.	Fichas pedagógicas. Visitas às Famílias. Projeto Pessoal. Estágios.
Métodos socializados de ensino.	Colocação em Comum. Visitas de Estudos. Palestras. Relatos de Experiências.
Métodos sócio individualizados.	Caderno da Realidade. Plano de Estudos.

Fonte: Silva (2016).

No método de execução da Alternância, outros instrumentos poderão ser descobertos e considerados como estratégias pedagógicas. Neste exercício foi apontado o Memorial

Acadêmico Descritivo, considerado como um outro Instrumento Pedagógico da Alternância, cuja origem aconteceu na execução do curso técnico em agricultura em 2009, quando sua construção balizou-se no Caderno da Realidade.

Os instrumentos até aqui apontado ou designados são considerados como estratégias que provocam trocas de saberes e proporcionam novas descobertas a partir de espaços definidos durante a execução dos trabalhos pedagógicos realizados pelos os envolvidos no processo pedagógico da Alternância.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é necessário salientar dois pontos sobre os instrumentos pedagógicos e o significado de sua compreensão para os professores em formação e para aqueles que atuam na Pedagogia da Alternância. O primeiro ponto, é que não se deve atrelar a execução das práticas pensadas nesses espaços como receita, ou como as únicas estratégias que devem ser utilizadas neste processo educacional. O segundo ponto, é que a filosofia presente no âmbito da discussão da Pedagogia da Alternância permite uma abertura de reflexão e de espaço para descobertas do fazer pedagógico, considerando que o campo da aprendizagem pode ser descoberto e construído com o desenvolvimento das ações do trabalho dos envolvidos na educação.

Estes espaços e aplicação dos instrumentos além de outros resultados positivos podemos registrar a formação de sujeito autônomo, tendo em vista que a maioria dos instrumentos apontam para esta linha de envolvimento dos alternantes.

Outra consideração em relação a Pedagogia da Alternância é que, com o cabimento de criação de autonomia ao sujeito do campo é que, o professor, ao pensar sobre a sua formação e ação como educador, deve garantir espaços e oportunidades para não se tornar refém dos aspectos didáticos (métodos e técnicas), mas -torná-los sempre subordinados à definição dos objetivos educativos para orienta seus trabalhos.

REFERÊNCIAS

- BOF, Alvana Maria. **A Educação no Brasil Rural**. Brasília – DF: INEP, 2006.
CARVALHO, Mello Irene. **O processo didático**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1973.



- FONSECA, Aparecida Maria. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável:** trajetórias de egressos de uma escola família agrícola. Dissertação (mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.
- GIMONET, Jean Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs/** tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ : Vozes, Paris: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.
- MOREIRA, Flávio. Tema Gerador e Pedagogia da Alternância: Uma abordagem sócio-histórica – **Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional de Geografia Agrária,** Presidente Prudente – SP, 11 a 15 de novembro de 2005. Texto acessado no dia 20/06/2015 no Endereço www2.fet.unesp.br/agraria/trabalhos/resumos/Flavio%20moreira-pt-es.pdf.
- SILVA, Lourdes Helena da. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo Alternância ou Alternâncias.** Editora UFV, Viçosa, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) EM ABAETETUBA/PA¹

Nayane Fernandes Ferreira Lopes

Pós Graduada em Educação Especial e Inclusiva - Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM). Licenciada em Pedagogia - Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba

nayfernandeslopes@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como questões norteadoras: a formação profissional do Pedagogo tem correspondido a necessidade de se estabelecer uma prática educativa em ambiente não escolar? Como o Pedagogo pode contribuir com as atividades desenvolvidas no contexto da Pedagogia Social de forma que seja um profissional importante no trabalho social no Centro de Referência de Assistência Social no município de Abaetetuba/PA? Portanto, o objetivo foi compreender, no contexto da Pedagogia em ambiente não-escolar, as contribuições da prática profissional do Pedagogo no trabalho social desenvolvido nos CRAS do município de Abaetetuba/PA. Trata-se de uma investigação a partir de abordagem qualitativa, fazendo-se um levantamento bibliográfico e documental, fundamentando-se em autores como: Aranha (2006), Yazbek (2010), Silva (2003), Libâneo (2002), Machado (2010), Graciani (1997), Política Nacional de Assistência Social (2004), entre outros, que tratam sobre a Educação; Pedagogia; Formação de Pedagogos; Pedagogia Social; Leis e publicações sobre a Assistência Social no Brasil. Realizou-se entrevista, construída em 06 perguntas, com cinco profissionais de dois CRAS do município (São Lourenço e Algodoal): Coordenadoras (2), Pedagoga (1), Assistente Social (1) e Educador Social (1). Verificou-se na pesquisa que a atuação do Pedagogo nos CRAS de Abaetetuba/PA pode contribuir na realização do trabalho social desenvolvido pelos profissionais da instituição. Além disso, a pesquisa aponta tanto para entendimento de estudantes, quanto de profissionais da educação, profissionais de instituições sociais, de que as práticas educativas não limitam-se ao ambiente escolar e que a educação tem seu caráter social, emancipatório, crítico diante da realidade social, mesmo fora da escola.

Palavras-chave: Educação. Formação de Pedagogos. Pedagogia Social. Ambiente não-escolar. CRAS.

1 INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia no Brasil, a partir de suas reformulações históricas, definiu a questão do campo de atuação profissional do Pedagogo ao estabelecer principalmente a partir de suas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2005), possibilidades para a prática profissional do Pedagogo. Ao considerar as modalidades de educação informal, formal e não formal, Libâneo (2002) nos ajuda a termos clareza de como ocorrem os processos educativos e ao mesmo tempo reforça a possibilidade de expansão de atuação do Pedagogo, principalmente para o âmbito não-escolar, reforçando a ideia dessa atuação não se restringir somente à docência, e muito menos ao espaço escolar. Desta maneira, “[...] quem quer que deseje

¹ Esta produção acadêmica é resultante do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, ano de 2017.

continuar a ser chamado de ‘educador’, não pode ignorar a importância hoje dos processos educativos extra – escolares [...]” (LIBÂNEO, 2002, p. 41).

Nesse sentido, analisou-se que no contexto do município de Abaetetuba/PA a percepção da dinâmica de inserção dos indivíduos nas diferentes esferas da sociedade é influenciada pela nova organização social, expressa nas condições de acesso e permanência nas políticas sociais de educação, saúde, cultura, trabalho e assistência social. Deste modo, a ocorrência de fenômenos sociais, caracterizados, como por exemplo, no alto índice de violência, desemprego, analfabetismo, tornam-se uma realidade crescente, e, dessa maneira, existe a necessidade emergente no âmbito das instituições sociais, como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), de se estabelecerem ações no sentido de enfrentamento das situações de vulnerabilidade/risco social e pessoal.

A educação enquanto uma prática inerente aos seres humanos, é considerada enquanto prática social de uma realidade concreta que direciona nosso modo de pensar, agir, sentir, nos fazendo capazes de compartilhar nossos feitos com as diversas culturas humanas, portanto, é viável ocorrer uma organização desses processos, um estabelecimento de objetivos que direcionem essa prática social a alcançar formas de convivência, de estabelecimento das estruturas sociais dentro de um sistema de instrução e construção do conhecimento e das condições estruturais em que o mesmo está relacionado. Dessa forma, a formação profissional do Pedagogo tem correspondido à necessidade de se estabelecer uma prática educativa em ambiente não escolar? Como o Pedagogo pode contribuir com as atividades desenvolvidas no contexto da Pedagogia Social de forma que seja um profissional importante no trabalho social no Centro de Referência de Assistência Social no município de Abaetetuba/PA?

Com base no exposto acima, o presente trabalho teve por objetivo compreender, no contexto da Pedagogia em ambiente não-escolar, a importância da prática profissional do Pedagogo (a) no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Abaetetuba/PA, onde buscou-se caracterizar os marcos históricos da Pedagogia, educação e formação de Pedagogos no Brasil; descrever quais as relações existentes entre a atuação do Pedagogo e a Pedagogia Social e analisar como a equipe profissional da instituição considera a importância da atuação do Pedagogo para a realização das atividades no âmbito da assistência social.

Toda a discussão neste trabalho está embasada por referencial teórico que tratam e/ou contribuem sobre o tema, tais como: Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), Umberto de Andrade Pinto (2006), Carmem Silvia Bissolli da Silva (2003), José Carlos Libâneo (2002), Érico Ribas Machado (2010), Maria Stela Santos Graciani (1997), Política Nacional de

Assistência Social-PNAS (2004), entre outros. Utilizou-se a abordagem qualitativa na pesquisa científica, por admitir maior aproximação com os significados dos fenômenos, processos e relações sociais que envolvem a formação e atuação do Pedagogo em ambiente não-escolar. O tipo de pesquisa foi bibliográfica, documental e de campo. Assim, primeiramente se realizou um levantamento bibliográfico e documental, visando apropriação acerca do tema, buscando autores para a fundamentação das questões norteadoras. No segundo momento foram coletados dados através de entrevista, por possibilitar maiores detalhes sobre informações relacionadas ao objeto de estudo. Construída em 6 perguntas, a entrevista foi realizada com cinco profissionais dos CRAS: Coordenadoras (2), Pedagoga (1), Assistente Social (1) e Educador Social (1).

2 PEDAGOGIA: ORIGEM, IDENTIDADE E PAPEL

As definições sobre a Pedagogia, perpassam toda uma questão de valores e comportamento de determinado período histórico. Desde sua origem, a Pedagogia, traz aspectos que estão intrinsecamente atrelados a fatores de uma determinada cultura, economia, política e sociedade, onde lhe é atribuída um caráter complexo e ilimitado, isso porque existem inúmeras relações desenvolvidas entre os sujeitos e conseqüentemente problemáticas surgidas nos processos educativos.

A palavra pedagogia tem origem grega e era utilizada para identificar, na Antiguidade, “aquele que conduzia a criança à escola” (PINTO, 2006, p. 34-35). O escravo era o responsável por esse feito, sendo considerado o pedagogo. Então, a Pedagogia significava conduzir, cuidar, promover o acesso a aprendizagem.

A Pedagogia consiste num estabelecimento de ações pedagógicas com o intuito de promover processos de estabelecimento da criticidade, autonomia e intervenção sobre as relações sociais, dependendo de seus objetivos. Esse fator pedagógico relaciona-se aos objetivos sócio políticos da educação, uma vez que os mesmos definem como será a organização e os métodos da ação educativa. Educação, portanto diz respeito a intervenção sobre determinada realidade, através de processos educativos; tem a ver com conhecimentos construídos historicamente, e a Pedagogia surge como esse viés de tentar compreender e organizar esses processos formativos. Podemos compreender que “são esses processos formativos que constituem o objeto de estudo da Pedagogia” (LIBÂNEO, 2002, p. 31).

3 O CURSO DE PEDAGOGIA: PERCURSO, HISTÓRIAS E IDENTIDADE DA PROFISSÃO

Por ocasião da existência da Faculdade Nacional de Filosofia, vinculada a Universidade do Brasil, criada no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), o curso de Pedagogia foi criado nos termos do decreto – lei 1.190 de 04 de abril de 1939 em que Segundo Silva (2003, p. 11):

[...] Foi previsto como o único curso da ‘seção’, de pedagogia que, ao lado de três outras - a de filosofia, a de ciências e a de letras – com seus respectivos cursos, compuseram as ‘seções’, fundamentais da Faculdade. Como ‘seção’ especial foi instituída a de didática, composta apenas pelo curso de didática.

Assim, de acordo com Silva (2003) definido o modelo de formação a partir do sistema nomeado como “3+1”, o curso de Pedagogia era voltado para formar o “técnico de educação”, a partir do bacharelado em Pedagogia, em um período de 3 anos. Para aqueles (as) que quisessem atuar na docência, deveriam estudar um ano a mais sobre didática e prática de ensino (no curso de didática) adquirindo o diploma de licenciado em Pedagogia. A imprecisão sobre os objetivos do curso e campo de atuação profissional, causou discussões no âmbito social e de formação sobre a necessidade de existir o curso de Pedagogia, a partir do momento que não lhe era atribuído um conteúdo próprio. Assim, com o discurso de apenas redefinir o curso, o conselheiro Valnir Chagas, a partir da Lei nº 4.024/1961, estabeleceu a segunda regulamentação do curso de Pedagogia, através do parecer 251/62, que definia em todos os cursos de graduação o bacharelado e a licenciatura ao mesmo tempo, no caso do de Pedagogia, respectivamente para formar o pedagogo “técnico em educação”, e o licenciado para atuar nas disciplinas pedagógicas do curso normal.

Em função da instituição da lei da reforma universitária nº 5540/68, no ano seguinte, em 1969, o conselheiro Valnir Chagas acabou estabelecendo o parecer nº 252/69 que de acordo com Silva (2003) extinguiu a distinção entre bacharelado e licenciatura, fragmentando a formação do Pedagogo, ao optar por uma base comum de disciplinas de cunho pedagógico e de fundamentos, e outra parte diversificada, de caráter técnico, defendendo a ideia de formar o professor para o ensino normal e também especialistas a partir de várias habilitações profissionais para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas de ensino. Estabeleceu também o currículo mínimo e somente a habilitação de Licenciatura em Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, a partir do parecer do CNE/CP nº 5/2005 e finalmente a resolução do CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, foi resultante de debates em várias esferas de participação política e pedagógica, no sentido de que neste momento, a questão da identidade do curso “[...] se encontra vinculada a outra mais profunda e complexa: *a questão da identidade da própria pedagogia enquanto campo de conhecimento e investigação*” (SILVA, 2003, p. 98). A resolução do CNE/CP nº01/2006 no seu artigo 2º, define a habilitação do estudante de Pedagogia e mais a frente, amplia a noção sobre a área de atuação do Pedagogo, não limitando a sua atuação somente em ambiente escolar, uma vez que estabelece também a habilitação para a gestão, organização, execução e avaliação de projetos pedagógicos dos sistemas e unidades de ensino, também para contextos não escolares, ressaltados no Art. 4º, parágrafo único, inciso II e no Art. 5º.

Sendo assim, o ambiente não escolar torna-se um espaço de relevância para a atuação do Pedagogo no que diz respeito ao exercício profissional, assim como reconhece a extensão da educação para ambientes que necessitam de intervenções de cunho educativo. Segundo Libâneo (2002) a Pedagogia está muito além de instituições formais, como a escola. Está sendo crescente o caráter pedagógico de instituições como a família, os movimentos sociais, a igreja, a mídia, as empresas, os hospitais, presídios, fóruns, ONG’S, etc, originando educações que ocorrem de maneira intencional/não-intencional, formal/não-formal, escolar/extraescolar, pública/privada, permitindo a afirmação sobre a existência de Pedagogias: Sindical, Social, Hospitalar, Empresarial etc.

4 PEDAGOGIA SOCIAL E O CONTEXTO DOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) EM ABAETETUBA/PA: A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

A Pedagogia Social, no contexto da Pedagogia em Ambiente não escolar fundamentada em suas bases teórico-práticas, nos permite a imersão sobre a percepção da educação a partir de seu caráter social e político diante do contexto social, reforçando sua confirmação enquanto prática social, onde a partir das inúmeras transformações política, econômica, cultural e principalmente social em um contexto global, historicamente “a Pedagogia Social é considerada a ciência da Educação Social” (MACHADO, 2010, p. 36), que visa, a partir de ações político-pedagógicas, intervir em determinada realidade, considerando os indivíduos em comunidade e que segundo Machado (2010) sistematiza as práticas educativas para além da transmissão de

conteúdos escolares, fugindo da didática escolar e proporcionando a expansão dessas práticas para diferentes espaços e ambientes.

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (2004) no contexto da Política Pública de Assistência Social no Brasil, fundamentada enquanto Seguridade Social juntamente com a Saúde e a Previdência Social a partir de 1988, e regulamentada pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) em 1993, o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), diz respeito a uma instituição que permite a proteção social básica de famílias em possíveis situações de risco tanto pessoal ou social, de maneira que seus vínculos não sejam rompidos e direitos não sejam violados. Dessa maneira, o CRAS é uma instituição que:

Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminação etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (BRASIL, 2004, p. 33).

Yazbek (2010) define a pobreza como uma condição social decorrente das expressões advindas das relações sociais, a partir da organização social estabelecida em relações desiguais e de exploração, que “[...] levam muitas vezes ao caminho da desesperança, do ilícito e de experiências conjugadas em outro jogo de referências tecido entre a dureza do desemprego e do trabalho incerto” (p. 153), determinando aos indivíduos a permanência de condições pautadas na exclusão nas várias esferas da sociedade.

De acordo com o IBGE (2010) Abaetetuba pertence a Mesorregião do nordeste do Estado do Pará, e segundo o histórico das cidades apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em divisão territorial datada desde 1960, o município é constituído de dois distritos: Abaetetuba e Beja, cujo bioma é a Amazônia. Possui área de unidade territorial de 1.610,404 (km²) para uma população de 141.100 habitantes. Apresenta alto índice de urbanização, com densidade demográfica 87,61 (hab./km²). A estimativa da população para 2017 é de 153.380, conforme censo de 2010. Possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,628, abaixo da média nacional de 0,73 e o Produto Interno Bruto (PIB) é de R\$ 7.108,29,00.

[...] Nas últimas décadas a Região de Integração do Tocantins passou por um processo expressivo de crescimento, especialmente no que se refere à população desta região, consequência um maior repasse de verbas dedicadas a obras de infraestrutura, (como por exemplo, a obra da alça viária), aos atos de abastecimento de água e habitação, à formação e qualificação de profissionais, e ao desafio de criar um novo modelo de desenvolvimento.

Devido a essas medidas, a região torna-se alvo de migrações populacionais, instalação de indústrias e empresas multinacionais, como o caso da Alumínio Brasileiro S. A (Albrás), a maior indústria no setor de produção de alumínio primário no Brasil (GUIMARÃES; PENA; PORTO, 2014, p. 4).

Assim, várias são as mudanças ocorridas nas relações sociais, que afetam a dinâmica de inserção dos indivíduos nas diferentes esferas da sociedade, principalmente nas políticas sociais, influenciando a ocorrência de fenômenos sociais, caracterizados, no caso do município de Abaetetuba, no alto índice de violência, desemprego, analfabetismo, etc. Dessa maneira, existe a necessidade emergente no âmbito das instituições sociais, de se estabelecerem ações no sentido de enfrentar as situações de pobreza e vulnerabilidade social. O Centro de Referência de Assistência Social, apresenta-se nesse contexto como uma instituição criada para o “[...] desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania” (BRASIL, 2009, p. 9).

Para ter acesso aos dados, que foram um dos pilares da pesquisa, através dos quais foi possível analisar como os profissionais da instituição veem a importância do Pedagogo atuando no CRAS, foi realizada entrevista com cinco profissionais: Coordenadoras (2), Pedagoga (1), Assistente Social (1) e Educador Social (1). Devido a algumas perguntas sem respostas, o instrumento de coleta de dados totalizou 28 respostas para o embasamento da análise. Os dados foram extraídos de duas instituições do CRAS situadas no bairro Algodoal e São Lourenço, considerados bairros de densidade populacional e também de grande incidência de casos de indivíduos em situação de vulnerabilidade/risco social. Todas as entrevistas ocorreram em Junho de 2017. Optou-se por escolher a categoria dos profissionais do CRAS pelo fato de estarem cotidianamente lidando com as demandas oriundas do serviço socioassistencial, que por sua vez apontam os casos de pessoas em situação de vulnerabilidade/risco social.

A seguir, ressalta-se a análise de apenas uma das questões feitas aos entrevistados. Quando perguntado aos entrevistados sobre como é constituída a equipe técnica do CRAS, obtivemos as seguintes respostas:

“Com certeza um profissional que deveria ser importante, claro que primeiro a assistente social e o psicólogo para atender essas vulnerabilidades e dar condições da família sair dessas situações, mais que o Pedagogo tem uma importância, com certeza tem, até no espaço de educação, seja ela formal ou não formal, mas em especial o CRAS, já que a gente atende pessoas com vulnerabilidades, e todos tem vulnerabilidades específicas” (E1).

“Sim, porque é ele quem vai orientar principalmente as educadoras sociais quanto ao tema que elas vão, que elas podem abordar, mas de acordo com o plano de ação que nós temos que é do mês. E através das orientações que só um Pedagogo, como a gente diz, pode orientar, porque eles não tem essa

formação que o Pedagogo tem, aí que ela pode tá repassando para os educadores sociais. O nível técnico que os educadores não tem, porque os educadores são de nível médio” (E2).

“Eu acho importante sim. Deveria ter um técnico, porque cada um tem a sua especificidade não é, cada um tem a sua atribuição. Apesar de que a gente atende junto, cada um tem a sua atribuição na profissão. E o Pedagogo não é diferente. Muitas escolas encaminham a criança pra cá e eu acredito que tendo o Pedagogo, ele vai dar uma clareza nesses conflitos que a gente acaba observando quando vem essa demanda pra cá das escolas” (E3).

“O Pedagogo como eu falei ainda agora, é um profissional que já faz parte do quadro do SUAS. É o profissional que tem a capacidade e a habilidade pra trabalhar com o planejamento das ações, porque nós fazemos muitas ações no CRAS, principalmente em relação ao trabalho de prevenção né [...]. Aqui nós não temos uma pessoa que planeja. Então muitas ações que a gente faz, a gente senta e se organiza da forma que dá pra gente se organizar, mas a gente não tem uma pessoa, uma referência pra isso aqui. Então o Pedagogo, ele viria pra somar com isso. Organizar a questão do material didático, que nós temos, por exemplo, nas atividades do educador social tem plano pra fazer. Tem plano de ação, plano de aula. Nós fazemos também plano de aula. Então com certeza nós precisaríamos da orientação do Pedagogo pra realizar uma atividade melhor e a gente ainda peca nessas questões (E4).

“O pedagogo nos termos legais, não é exigido. Temos como técnica de referência uma educadora social que é pedagoga. Só que muitas vezes ela nem utiliza o conhecimento pedagógico que possui, porque lidamos com temas sociais. Então ela se limita a sua função de educadora social. Claro que existem casos do educador social ser de nível médio, e tem que aprender a sua função. Todos os conhecimentos que estão envolvidos. Vemos que a formação apesar de ser importante, não é tão condicionante no sentido do desempenho do trabalho. Uma pessoa pode ter nível superior, mas não desenvolver um bom trabalho. A experiência conta muito para a atuação profissional. Tem que ser proativo para desenvolver o trabalho. No caso do pedagogo, o concurso limitou essa questão. Talvez pela questão salarial, do PCCR, o pedagogo não seja participante da equipe, e sim o educador social a nível médio” (E5).

A percepção sobre a importância da atuação do Pedagogo no CRAS é expressa nos discursos de todos os entrevistados (E1) (E2) (E3) (E4) e (E5), onde através de várias contribuições desse profissional, o Pedagogo, é o responsável por ir até o ambiente escolar e identificar as demandas, assim como o atendimento na instituição, fortalecendo no interior da Política de Assistência Social as fragilidades oriundas da questão educacional das famílias, ou até mesmo no processo de gestão, orientação, planejamento, supervisão e avaliação dos projetos e serviços realizados, de maneira que “[...] os indivíduos vão criando, produzindo e transformando objetos, instrumentos de trabalho, conhecimentos, modos de ação, técnicas, linguagem, valores, sentimentos etc. [...]” (LIBÂNEO, 2002, p. 141), permitindo o fortalecimento enquanto sujeitos de direitos e protagonistas da sua condição social, respeitando também, o espaço de atuação dos outros técnicos, que possuem suas atribuições específicas no atendimento, como aponta a entrevistada (E3).

Quando os entrevistados se referem aos profissionais de nível médio, a Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014 reconhece no seu art. 4º que o cuidador social, orientador social ou educador social podem desenvolver ações individuais e coletivas para o fortalecimento dos vínculos e autonomia em diversas dimensões, considerando o ciclo de vida e ações intergeracionais das pessoas. Todavia, a existência desse profissional não substitui a presença de um técnico a nível superior que intervenha a partir de seu conhecimento teórico prático para que as questões educacionais dos usuários tenham um trato direto e possam ser resolvidas, contribuindo para a emancipação e superação das condições de vulnerabilidade social, que muitas vezes encontram-se imbricadas ao contexto educacional e acabam por afetar a própria família, distanciando-as, sem escolarização, do mercado de trabalho e consequentemente sendo um dos motivos para a fragilização e rompimento dos seus vínculos familiares e comunitários. Pelo contrário, como mencionado anteriormente, o Pedagogo viria auxiliar no serviço e consequentemente contribuir para que os objetivos estabelecidos no CRAS fossem alcançados, reconhecendo primeiramente a importância do atendimento psicossocial, em consonância com a questão pedagógica.

A Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011, ao definir a equipe técnica do SUAS, dispõe no Art. 2º, §1º que a equipe de referência no CRAS deve dispor de um quadro capacitado para atuar a partir das necessidades de cada localidade, e consequentemente dos usuários “com a finalidade de aprimorar e qualificar os serviços socioassistenciais” (BRASIL, 2011, p. 2). A partir desse pressuposto, e considerando as particularidades existentes, foi definido que:

§3º São categorias profissionais de nível superior que, preferencialmente, poderão atender as especificidades dos serviços socioassistenciais: Antropólogo; Economista Doméstico; Pedagogo; Sociólogo; Terapeuta ocupacional; e Musicoterapeuta (BRASIL, 2011, p. 2-3).

Assim, o Pedagogo aparece nessa composição profissional, também como integrante da equipe de gestão do SUAS, demonstrando legalmente que é necessário sua atuação no CRAS. Portanto, de acordo com o Art. 3º:

[...] São categorias profissionais de nível superior que, preferencialmente, poderão compor a gestão do SUAS: Assistente Social; Psicólogo; Advogado; Administrador; Antropólogo; Contador; Economista; Economista Doméstico; Pedagogo; Sociólogo; Terapeuta ocupacional (BRASIL, 2011, p. 3).

Deste modo, a importância da atuação do Pedagogo no CRAS demonstra a possibilidade de expandir sua compreensão sobre novas realidades e desafios que surgem a partir das relações

sociais, culturais, econômicas, culturais, políticas, podendo atuar fundamentados em “propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo” (LIBÂNEO, 2002, p. 66).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, todas as definições históricas sobre o que é a Pedagogia, culminaram com a necessidade de entender sua relevância para a formação social, e também qual é o profissional a ser formado nessa perspectiva. Ao ser construída a partir da problematização de que a atuação profissional do Pedagogo (a) pode ser considerada além de somente ocupá-lo no mercado de trabalho, a Pedagogia em ambiente não-escolar permite que questões atreladas às quais funções esse profissional desempenhará, caracterize um novo perfil de formação nos cursos de Pedagogia, quanto de atuação do Pedagogo. Assim, a Pedagogia Social valoriza a formação inicial, o exercício profissional e a sociedade nas suas relações de trabalho, cultura, familiar, etc, ao dispor para o Pedagogo uma existente e crescente demanda para que práticas em ambientes não-escolares se efetivem. Nesse sentido, o Pedagogo (a) é um profissional imprescindível para que as atividades relacionadas ao Serviço de Convivência e Estabelecimento de Vínculos (SCFV) e ao Programa de Atendimento Integral à Família (PAIF) se estabeleçam. Seja na supervisão, em orientação educativa para os educadores sociais ou às famílias, na acolhida, oferta de informações e realização de encaminhamentos; gestão e planejamento dos programas, projetos, o Pedagogo (a) tem seu espaço e função definidos nos CRAS.

Portanto, ao fazer a pesquisa sobre a importância da atuação do Pedagogo (a) nos CRAS, primeiramente distante de negar as contribuições históricas e reconhecendo sua construção enquanto um processo árduo, é necessário no interior da política de Assistência Social no município de Abaetetuba/PA levar ao conhecimento de que é altiva a necessidade do Pedagogo atuando nos CRAS a partir de sua função de formação inicial, fortalecendo a ideia de que os profissionais que estiverem à frente de projetos educacionais, atuem a partir de uma formação significativa no direcionamento das ações socioeducativas. Ao admitir a necessidade da atuação do Pedagogo (a) no CRAS, a pesquisa contribui para o entendimento tanto de estudantes, profissionais da educação, profissionais de instituições sociais, de que as práticas educativas não limitam-se ao ambiente escolar e que a educação tem seu caráter social, emancipatório, crítico diante da realidade social, mesmo fora da escola.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006. Seção 1, n. 92, p. 11. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/05/2006&jornal=1&pagina=11>>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- _____. **Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004**. Brasília, DF, 2004.
- _____. **Resolução CNAS nº 17, de 20 de junho de 2011**. Resolve ratificar a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<https://conferencianacional.files.wordpress.com/2013/12/cnas-2011-017-20-06-2011.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.
- _____. **Resolução CNAS nº 9, de 15 de abril de 2014**. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<https://conferencianacional.files.wordpress.com/2014/02/cnas-2014-009-15-04-2014.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GUIMARÃES, Danyelle Souza; PENA, Heriberto Wagner Amanajás; PORTO, Michelle Lara. Análise da dinâmica da estrutura produzida no município de Abaetetuba, Amazônia, Brasil. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, n. 195, 2014. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/14/economia-abaetetuba.zip>>. Acesso em: 04 set. 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93844/284248.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 jan. 2017.
- PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e Pedagogos Escolares**. 2006. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/publico/TeseUmbertodeAndradePinto.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- YAZBEK, Maria Carmelita. **Serviço Social e pobreza**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 153-154, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/01.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

CRÍTICA A DOMINAÇÃO EPISTEMOLÓGICA MODERNA: UMA NOVA ONTOLOGIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Renato Cadore

Professor Mestre em Desenvolvimento Regional
Universidade Estadual da região Tocantina do Maranhão - UEMASUL
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST
renatocadore@gmail.com

Claudia Renata Boni Cadore

Professor Mestranda em Desenvolvimento Regional
Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST
renatacadore@fest.edu.br

RESUMO

Objetiva-se discutir e problematizar as epistemologias que perpassam o debate da emergência da Educação Ambiental, levando em consideração as abordagens teóricas de cunho dominante, cientificista e cartesiano da civilização moderna ocidental, responsável pela destituição de um olhar e de uma prática holística da relação do ser humano com a natureza. Considera-se, portanto, que a forte crise que assola a humanidade advém de um modelo de mundo racional (mecanicista/capitalista), que tem sido construído como verdade pelos parâmetros ocidentalizados, reduzindo o valor da natureza e o próprio desenvolvimento humano ao crescimento econômico. Faz-se necessário uma constituição emergente de uma estética de vida profundamente ecológica que seja capaz de perpassar todas as relações humanas e todas as instâncias sociais, políticas, culturais, econômicas e antropológicas de existência. Nesse sentido, considera-se que o modelo atual de mundo precisa ser repensado de forma ontológica, a fim de que sejamos sujeitos ecológicos em formação, responsáveis pela modificação de uma mentalidade industrial consumidora para uma vivência social ontologicamente sustentável

Palavras-chave: Educação Ambiental. Epistemologia. Ecopedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Abordar a educação ambiental em uma perspectiva epistemológica, sempre é um desafio que exige do pesquisador conhecimento de teorias construtoras dos paradigmas ambientais e das possibilidades desconstrução das mesmas, no intuito de aproximar-se sempre mais da verdade de uma existência que cuide e promova a vida de todo o planeta.

Neste sentido, é apresentado este artigo como um recorte de uma ampla pesquisa que os autores do mesmo desenvolvem em torno da temática das práticas da educação ambiental em uma escola de campo. O estudo busca responder ao seguinte questionamento: como discutir a epistemologia dominante e cartesiana que foi responsável pela destituição de de um olhar e uma prática holística do homem com a natureza? Assim sendo, o objetivo se define em discutir e problematizar as epistemologias que perpassam o debate da emergência da Educação

Ambiental, levando em consideração as abordagens teóricas de cunho dominante, cientificista e cartesiano da civilização moderna ocidental, responsável pela destituição de um olhar e de uma prática holística da relação do ser humano com a natureza

A emergência e sermos sujeito ecológicos em formação passa necessariamente pela modificação movida por uma mentalidade industrial consumidora para uma ecologia ontologicamente sustentável. Ora a constituição desta nova e emergente estética de vida profundamente sustentável, deve perpassar todas as relações humanas e todas as instâncias sociais, políticas, culturais, econômicas e antropológicas de existência, a fim de que outra forma de conceber o planeta possa ser construída. Pois o modelo de ser humano e conseqüentemente, de sociedade precisa ser repensado.

Este trabalho é construído em seu procedimento metodológico como pesquisa bibliográfica e exploratória, servindo-se de autores como Carvalho (2008), Gadotti (2000), Left (2015); Dias (2004), Santos (2009), Boff (2013), Reigota (2011) e outros.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Carvalho (2008), a *modernidade*, teoricamente pensada por estudiosos, como Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642) e René Descartes (1596-1650), foi gestada desde o século XV e novos padrões foram ideologicamente sendo modificados por uma aristocracia em ascensão.

Desde o século XV firmou-se um modelo urbano e mercantil em contraposição ao padrão medieval, basicamente camponês. Assim, à medida que o projeto civilizatório moderno avançava, o passado medieval adquiria um sentido negativo, sendo qualificado como como *inculto, menos desenvolvido, período das trevas* [...] Essa mudança cultural inaugurou a modernidade e está na base de nossa experiência civilizatória, sendo protagonizada por uma aristocracia que, buscando diferenciar-se da nobreza feudal, investia em novos valores culturais e padrões de comportamento que formariam as bases ideológicas da modernidade (CARVALHO, 2008, p. 94).

Na contemporaneidade, no entanto, o modelo de racionalidade construído por René Descartes (1596-1650), em busca da verdade do método e da compreensão objetiva do real, tem sofrido uma série de críticas por apresentar um modelo de sujeito racional e universal. Neste modelo estão expressas formas majoritárias de discursos, epistemologicamente *dogmatizados*, que têm na razão instrumental o método científico da dominação, a saber, “um modelo que se afirmou em uma visão dualista e mecânica do mundo e da natureza” (CARVALHO, 2008, p.

116), ou seja, nele impera o método reducionista, que só aceita o que verdadeiramente se ajusta aos ditames da *razão*.

A perspectiva cartesiana do *penso, logo existo* adquiriu uma autoridade máxima do sujeito cognoscitivo sobre toda e qualquer outra realidade. Ora, a natureza a partir dessa vertente filosófica, foi epistemologicamente desenraizada da sua relação de interdependência com o humano. Para tanto, pode-se afirmar que esse arsenal institucionalizado do conhecimento pelos parâmetros da dominação, caracteriza-se por uma relação que recebe em Foucault a seguinte reflexão: “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 30). Ademais, essas práticas discursivas sobre essa relação, correlata de um saber/poder, se constituem por uma forte ideologia, que cria a realidade de acordo com seu modelo de mundo, um modelo altamente destruidor, que concebe a natureza como objeto a ser explorado e o próprio sujeito como coisificação.

No método científico, a separação entre sujeito e objeto desdobrou-se em outras polaridades excludentes com as quais aprendemos a pensar o mundo: natureza/cultura, corpo/alma, sujeito/objeto, razão/emoção. Somos seres de nosso tempo e, por isso, marcados por essa tradição do pensamento ocidental. Tal maneira de ver o mundo, a qual tem sido denominada de paradigma moderno, entrou em crise justamente por não conseguir responder adequadamente aos novos problemas teóricos e práticos que atravessam a vida contemporânea, entre os quais os ambientais (CARVALHO, 2008, p. 116).

Com Francis Bacon (1561-1626), o *saber é poder* assumiu patamares de uma total dominação indutiva e antropocêntrica. Com ele, “o objetivo da ciência passou a ser alcançar o conhecimento que pode ser usado para dominar e controlar a natureza” (CAPRA *apud* PELIZZOLI, 2005, p. 20).

Se Galileu afirma que ‘a natureza está escrita em linguagem matemática’ (pensamento simplificador e quantificador), e Descartes nos propõe a razão para a sua conquista em nome do *ego cogito*, Bacon elabora um método para dominar a natureza, ‘obrigá-la a dar respostas’, fazendo-a ‘serviçal, escravizando-a’ (Bacon). Diante disso tudo, o antigo conceito da Terra como mãe nutriente cai literalmente ‘por terra’. O olhar sobre a vida torna-se rígido e mecanicista.

Assim, partindo desse pressuposto, pode-se elucidar que a forte crise que assola a humanidade advém de um modelo de mundo racional (mecanicista/capitalista), que tem sido construído como verdade pelos parâmetros ocidentalizados, reduzindo o valor da natureza e o

próprio desenvolvimento humano ao crescimento econômico. Tal modelo implica na crescente concentração de poder e de recursos, fazendo crescer os mais variados problemas sociais e ecológicos. Partindo desse debate, a contribuição reflexiva de Leff (2015, p. 15) é muito significativa, quando afirma que

A visão mecanicista da razão cartesiana converteu-se no princípio constitutivo de uma teoria econômica que predominou sobre os paradigmas organicistas dos processos da vida, legitimando uma falsa ideia de progresso da civilização moderna. Desta forma, a racionalidade econômica banuiu a natureza da esfera da produção, gerando processos de destruição ecológica e degradação ambiental.

De fato, diante de tantas problemáticas, o cenário mundial nos alerta que estamos vivendo “uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida - a saúde e o modo de vida, a qualidade de meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política” (CAPRA, 1988, p. 19). Portanto, para teóricos, como esse autor, a crise planetária atual é caracterizada por diferentes facetas que manifestam uma crise bem mais profunda, a qual tende a esvanecer os valores fundamentais da existência humana, emergida da perda de uma prática de cunho humano e ético.

Nesse sentido, Gadotti (2000) alerta que o desafio das futuras gerações é o de lidar com o problema da ecologia e do meio ambiente, “só esperamos que as providências sejam tomadas a tempo para não chegarmos tarde demais. Por isso, precisamos ecologizar a economia, a pedagogia, a educação, a cultura, a ciência” (GADOTTI, 2000, p. 31).

O sistema capitalista, tem demonstrado por décadas, o quanto sua ação sobre os recursos naturais tem sido destruidora. O meio ambiente já tem manifestado colapso pelas agressões sofridas. Possivelmente, um dos maiores desafios da contemporaneidade seja o de lidar com as questões que afetam o nosso planeta e, conseqüentemente, com o debate pedagógico em vista da formação de um novo sujeito; além de “buscar alternativas de desenvolvimento que não sejam os modelos clássicos [...] Porém, de qualquer forma, deverá ser um modelo de desenvolvimento em que as questões ecológicas e sociais sejam colocadas em evidência” (REIGOTA, 2011, p. 156), e que não seja movido por decisões econômicas e, sim, pelo cuidado consciente com nosso ecossistema em defesa de todas as espécies presentes no planeta terra.

Através do projeto da tecnociência [o homem] pensou que tudo podia, que não haveria limites à sua pretensão de tudo conhecer, de tudo dominar e de tudo projetar. Essa pretensão colocou exigências exorbitantes a si mesmo. Ele não aguenta mais tanto desenvolvimento que já mostra seu componente destrutivo

ao ameaçar o destino comum da Terra e de seus habitantes. Irrompeu nele ‘o complexo de Deus’ que o acabrunha (BOFF, 2013, p. 23).

Dias (2004) alerta que a cada seis minutos é destruído 1,5 km² de floresta tropical no mundo para sustentar o consumo dos países ricos. Nesse sentido, estima-se que, em 2035, toda a floresta tropical estará destruída. As consequências são desastrosas no que se refere a perdas da nossa biodiversidade; alterações climáticas; alteração da circulação da água na atmosfera. Segundo Tundisi (2003), cerca de 1,3 bilhão de pessoas em todo o mundo não tem acesso à água potável e sabe-se que a ausência desse bem causa mais mortes na infância do que qualquer outra doença. Outro fator preocupante diz respeito ao efeito estufa

Os efeitos globais da elevação da temperatura da terra são imprevisíveis. Aceita-se que possa produzir degelo das calotas polares e, conseqüentemente, elevar o nível do mar. O excesso de CO₂ é produzido principalmente: pela combustão de combustíveis fósseis (gasolina, óleo diesel, gás de cozinha, querosene e outros); pelas queimadas (ou qualquer tipo de incêndio) [...] os socioecossistemas urbanos, com o seu metabolismo, contribuem significativamente para o efeito estufa. Despejam-se na atmosfera atualmente 500 bilhões tons/ano de CO₂. Desse total, aproximadamente 80% são produzidos pelos países ricos (DIAS, 2004, p. 528).

As atividades humanas precisam ser repensadas urgentemente, para tanto, deve-se pensar a existência a partir da *Ecopedagogia*, paradigma proposto por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, em livro de 1997, escrito em espanhol: *Ecopedagogia e cidadania planetária*. Nesse sentido, partindo da *Ecopedagogia* (GUTIÉRREZ; PRADO 1997) e da *Pedagogia da Terra* (GADOTTI, 2000), novos modos de pensar e de agir são constituídos como fundantes para a concretização de um mundo novo e de uma nova mentalidade, a fim de que cada sujeito se responsabilize pelo futuro comum da humanidade, assumindo o papel de sujeitos na história, por meio de uma “lógica relacional e auto-organizacional que leva o ser humano a redescobrir o lugar que lhe corresponde dentro do conjunto harmonioso do universo” (GUTIÉRREZ; PRADO, 1999, p. 30).

Ademais, Gadotti (2000, p. 77) afirma que: “[...] o sentido das nossas vidas não está separado do sentido do próprio planeta [...]”. Na verdade, precisamos salvar o planeta e essa responsabilidade histórica diz respeito a cada sujeito. Existe uma verdadeira emergência de sermos sujeitos ecológicos em formação...

Esse modo ideal de ser e viver orientado pelos princípios do ideário ecológico é o que chamamos de sujeito ecológico. O sujeito ecológico é um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também

implica uma sociedade plenamente ecológica. O ideal de ser e de viver em um mundo ecológico se vai constituindo como um parâmetro orientador das decisões e escolhas de vida que os ecologistas, os educadores ambientais e as pessoas que aderem a esses ideais vão assumindo e incorporando, buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados (CARVALHO, 2008, p. 65).

Essa constituição subjetiva de auto responsabilidade, aproxima-se do conceito que Foucault (2006), na sua última fase teórica, denominou de *estética da existência*, a constituição da vida como uma *obra de arte*, a saber, um *cuidado de si* muito próximo da experiência socrática de vida, pois assim Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.) convocava os atenienses: “Ocupai-vos com tantas coisas, com vossa fortuna, com vossa reputação, não vos ocupais com vós mesmos” (SÓCRATES, *apud* FOUCAULT, 2006, p. 8).

Que tratamento, que multa mereço eu por ter acreditado que deveria renunciar a uma vida tranquila, negligenciar o que a maioria dos homens estima, fortuna, interesse privado, postos militares, sucesso na tribuna, magistratura, coalizões, facções políticas? Por ter me convencido que com meus escrúpulos eu me perderia se entrasse por esta via? Por não ter querido me comprometer com o que não tem qualquer proveito nem para vós nem para mim? (SÓCRATES, *apud* FOUCAULT, 2006, p. 8).

Essa constituição do sujeito implica, em outras palavras, em uma atitude geral, em um certo “modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro” (FOUCAULT, 2006, p. 14). Um compromisso, de fato, com a vida, com todas as suas implicações, de *cuidado* “para consigo mesmo, para com os outros, para com o mundo” (FOUCAULT, 2006, p. 14). Ou seja, um ideal que vai sendo transformado em experiências concretas de construção de subjetivação de indivíduos e também de coletividades (CARVALHO, 2008). Afinal, o sujeito só tem sentido na relação intrínseca com o outro e na sua ação no mundo.

Partindo desse pressuposto, Gadotti (2000, p. 132) considera que precisamos “Reeducar o olhar”, desenvolver a “atitude de observar a presença de agressões ao meio ambiente, criar hábitos alimentares novos, observar o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar [...] intervir no sentido de reeducar o habitante do planeta”.

Portanto, é possível afirmar que a Educação Ambiental, nas bases fundantes da sua epistemologia, anseia pela contribuição positiva em relação à transformação social operada por sujeitos ecologicamente éticos e humanos para que, enfim, aconteçam novas *possibilidades de existência*, e cessem tantos atos de crueldade contra os seres humanos e a terra mãe.

O ser humano está no mundo, transformando o mundo e não agredindo a mãe natureza - o ser humano transforma-se a si mesmo. Essa compreensão muito se assemelha à filosofia de Martin Heidegger (1889 - 1976) quando acredita na existência como possibilidade, projeto, responsabilidade...

Sabe-se que para *existir*, o ser humano precisa entender que viver é algo cuja facticidade exige que ele mesmo seja sempre de novo “assumido e responsabilizado, compreendido e interpretado, questionado em seu sentido e transformado, a partir da experiência do crescimento na compreensão e na condensação da própria identidade” (FERNANDES, 2007. p. 20).

A vida humana, à primeira vista, pode parecer muito simples e fácil. Obviamente e, até mesmo de forma ingênua, se acredita que *vida* é tudo aquilo que está à volta de cada pessoa: as relações que estabelece com seus familiares, vizinhos e amigos; a ida à escola ou à faculdade; a compreensão de ciência; os afazeres diários, os sentimentos, o grupo ao qual faz parte, enfim, as criaturas todas que encontra e com as quais convive. Contudo, ao se fazer uma reflexão bem mais aguçada em torno desse conceito percebe-se que *vida* é uma realidade muito mais complexa, está além destas análises.

A educação do futuro só será possível ser construída quando formos capazes de interligar o todo nas partes e as partes no todo, de forma holística e interdisciplinar. Esse deve ser o maior legado da humanidade contemporânea, a partir de uma pedagogia da ação, em vista de um planeta cada vez mais sustentável por si mesmo.

Necessita-se, portanto, ecologizar os saberes, ecologizar toda e qualquer epistemologia dominante de cunho, muitas vezes, científico, que traz em seu estatuto inúmeras formas de dominação e exclusividade institucional, que ao longo da história construiu o projeto de dominação ocidental em todas as bases fundantes do conhecimento e da forma de compreender o mundo e o próprio homem. Possivelmente, Boaventura de Sousa Santos (2009) tenha razão ao criticar as bases epistemológicas do pensamento científico ocidental, que visa um manifesto de validade universal e exclusividade no campo do saber.

O importante numa avaliação histórica do papel da ciência é ter presente que os juízos epistemológicos sobre a ciência não podem ser feitos sem tomar em conta a institucionalidade com base nela. A epistemologia que conferiu a ciência a exclusividade do conhecimento válido, traduziu-se num vasto aparato institucional – universalidade, centro de investigação, sistemas de peritos, pareceres técnicos, e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes. Ora, essa dimensão crucial, ficou fora do radar epistemológico. Com isso, o conhecimento científico pôde ocultar o contexto sócio-político de sua produção subjacente à universalidade descontextualizada de sua pretensão de validade (SANTOS, 2009, p. 11).

Na obra *Epistemologia do Sul*, Santos (2009, p. 24] adverte que “o pensamento abissal moderno se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções”. Essas distinções são formas de dominação abissal que ao longo do tempo colocou à margem inúmeros povos e toda forma de saber tradicional concebido na sua invisibilidade discursiva como não relevantes para o conhecimento humano. Nesse sentido, para se pensar a constituição de um novo sujeito e de uma nova humanidade que priorize a sustentabilidade e a defesa do meio ambiente, antes de tudo, deve-se evidenciar a crítica ao *sujeito moderno*, construído de uma mentalidade eurocêntrica que tem por base os processos de exploração e subjugação da natureza e dos sujeitos na sua diversidade cultural. É posicionando-se contra a invisibilidade, a inexistência e a ausência não-dialética que se irá superar essa dominação dicotômica de tornar abissal toda forma de conhecimento contrário à epistemologia de estatuto dominante. A esse respeito, Santos (2009, p. 23) advoga que

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o ‘outro’. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo ‘deste lado da linha’ só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

Esse *saber-poder* está completamente relacionado ao sistema capitalista de mundo. Para tanto, esse processo de mudança de mentalidade deve superar todo potencial destrutivo gerado pelo sistema capitalista de produção em massa, fruto de um processo desenfreado de *desenvolvimento* que prioriza a produção de lucros em detrimento do equilíbrio da vida e do cuidado com o meio ambiente

Há 50 anos, na Índia, Mahatma Gandhi dizia que a terra era suficiente para todos, mas não para a voracidade dos consumistas. De fato, 42% das florestas tropicais do planeta já foram destruídas [...] O capitalismo aumentou mais a capacidade de destruição da humanidade do que o seu bem-estar e a sua prosperidade. As realizações concretas do socialismo seguiram na mesma esteira destrutiva, colocando em risco não apenas a vida do ser humano, mas de todas as formas de vida existentes sobre a Terra (GADOTTI, 2000, p. 31).

Portanto, nesse contexto de ampla falta de ética e de cuidado pelas formas mais diversas de vida, percebe-se que o avanço cada vez mais evidente do acúmulo de riquezas, do consumo exagerado e, sobretudo, as difusas formas do individualismo têm gerado um ser humano descomprometido com a alteridade e, conseqüentemente, com o seu espaço natural.

Nesse sentido, o *próximo* e até mesmo o *meio ambiente* tornam-se uma espécie de resíduo descartável, sem nenhum valor em si mesmos. “Entramos em uma nova época na história da humanidade, na época da exterminação” (GADOTTI, 2000, p. 31). A história tem nos mostrado, portanto, que pela defesa desenfreada da racionalidade e progresso humano justificou-se uma série de extermínio contra a natureza. Pois, na base dessa mentalidade de extermínio, subjaz um ideário ambiental: “a natureza do naturalismo” (CARVALHO, 2008, p. 36), estritamente biológico e fora do alcance do ser humano, como se natureza e universo humano fossem, fundamentalmente, divergentes. Entretanto, as bases epistemológicas de dominação e extermínio ambiental, são, conseqüentemente, as mesmas para se aniquilar humanos.

Nesse ponto de vista, a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o meio ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e co-pertença, formando um único mundo. Essa lente vai-nos possibilitar, entre outras coisas, repensar a ideia de evolução, percebendo-a como interação entre a natureza e a ação das espécies que vão surgindo, particularmente a humana. A esse processo interativo os ecologistas chamam de coevolução, [...] optar por essa perspectiva permite-nos, por exemplo, falar em sociobiodiversidade, como um fator de diversificação desejável para a vida que vai além da simples diversidade biofísica (CARVALHO, 2008, p. 36).

A Educação Ambiental, portanto, anseia pela sociobiodiversidade, pelos modos de ser da solidariedade, comunidade e defesa coletiva da biodiversidade, na profunda relação dos humanos com a sociedade e o meio em que vivem, para que, enfim, uma outra epistemologia e novas práticas educativas possam ser, finalmente construídas, por uma grande parcela da humanidade.

3 CONCLUSÃO

As questões ambientais, dizem respeito ao conjunto que forma o nosso tecido social e devem englobar todas as temáticas relacionadas à formação do novo ser humano e sua relação intrínseca com o meio ambiente. Em contraponto com a epistemologia racionalizada do capitalismo selvagem que tem pensado natureza tão somente como objeto de consumo.

A partir deste argumento se pode considerar a existência de uma fenomenologia do mau no trato com a natureza, pois é explícita a relação dominante eu existo entre o sujeito pensante e a natureza não pensante. Não se trata de uma tarefa fácil, pois o princípio do progresso da humanidade desvalorizou sistematicamente, até mesmo, anulando, negativizando qualquer experiência reverente de vida com a natureza.

Um projeto ecologicamente emancipatório só será possível quando o homem compreender, de uma vez por todas, que o cuidado com a natureza é questão de vida e morte em vista da sobrevivência das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- FERNANDES, Marcos Aurélio. **Pensadores franciscanos: paisagens e sendas**. Bragança Paulista: Universitária São Francisco: Instituto Franciscano de Antropologia, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alvez da Fonseca. Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 6 ed. São Paulo: Peiropolis, 2000.
- GUTIÉRREZ, Gustavo; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- PELIZZOLI, Marcelo L. **Correntes da ética ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M de P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Almedina, CES, Rio de Janeiro, 2009.
- TUNDISI, J. G. **Água no século XXI: enfrentando a escassez**. São Carlos: Rima, 2003.

O PEDAGOGO FORA DA SALA DE AULA: NOVOS TEMPOS, NOVOS SABERES E NOVAS PEDAGOGIAS

Adriano Lucena de Góis
Universidade Federal Rural do semiárido- UFRSA
lucenaadriano@hotmail.com

Pollyanna Thais de Sousa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
pollyanna_thais@hotmail.com

RESUMO

Pensar o pedagogo e suas mais diversas formas de atuação na área da educação é ampliar caminhos para que novos e antigos profissionais possam descobrir possibilidades de desenvolvimentos no próprio processo formativo. O presente artigo traz um recorte histórico sobre as reflexões acerca de um campo até então limitado a esses profissionais que apesar das inúmeras dificuldades, críticas e discursões conseguiram delimitar um campo mais vasto de atuação, contribuindo muito além para o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo agentes de transformações. A ideia de novos tempos, saberes e pedagogias implicam em corroborar com as mudanças sociais de novos tempos e espaços, mediante as necessidades de transformações da sociedade atual. Os objetivos dessa pesquisa são: pesquisar quais os fazeres que são desenvolvidos pelo pedagogo em espaços de educação não formal. E ainda analisar quais os benefícios proporcionados pelas ações realizadas por este profissional nesses espaços onde se dá educação não formal. O referente artigo é uma produção de cunho bibliográfico que busca traçar rumos da Pedagogia e seus espaços (educação não formal) de realização. Com o olhar voltado para pensar a respeito da formação dos Pedagogos e suas variadas funções principalmente dentro dos espaços não-escolares e como se dá a construção dessa nova formação e atuação, discutindo currículo, mercado de trabalho e formação continuada. As discursões apresentadas no decorrer do texto foram respaldadas nos seguintes autores: Araujo e Lucindo (2016), Carneiro (2007), Frison (2006), Silva (2009), Perreira (2007) entre outros. Alcançaram-se resultados como: as ações e fazeres do pedagogo chegaram a espaços não-escolares. A sociedade evoluiu e com ela tornou-se fundamental o trabalho do pedagogo em espaços de educação não formal.

Palavras-Chave: Pedagogo. Educação não Formal. Espaços.

INTRODUÇÃO

O pedagogo por muito tempo desenvolveu práticas apenas dentro da escola, a maioria delas eram concentradas na sala de aula da educação infantil e das séries iniciais. Depois foram surgindo outros espaços, mas ainda contidos na sala de aula. Com o passar do tempo, mudanças na formação do pedagogo foram efetivadas, e com isso potencializa e dá condições de ações e fazeres desse profissional em novos campos de atuação.

Com a implementação desse profissional em novos espaços de atuação como o pedagogo nos espaços não formais. Pode-se perceber um aprimoramento tanto do espaço como um todo, e ainda para o profissional dentro de sua subjetividade e especificidade.

Os objetivos dessa pesquisa são: pesquisar quais os fazeres que são desenvolvidos pelo pedagogo em espaços de educação não formal. E ainda analisar quais os benefícios proporcionados pelas ações realizadas por este profissional nesses espaços onde se dá educação não formal.

METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico, a busca feita em bases como SCIELO, anais de congressos nacionais e internacionais. A busca se deu pelas palavras: pedagogo, educação não formal, pedagogia social, processos de ensino e aprendizagem.

Foram encontrados quarenta textos entre as buscas, usou-se um critério de inclusão e exclusão a partir do resumo do trabalho, todos os textos que tivesse a palavra educação não formal no resumo eram incluídos como fonte de pesquisa para a construção do texto. Ficando assim vinte e dois trabalhos, deste foram lidos os resumos, de modo que pudesse ver mais a fundo do que se tratava o texto, destes vinte e dois, ficaram oito trabalhos, estes foram analisados, e a partir dos mesmos se deu a construção desse estudo bibliográfico. A busca se deu desde o primeiro dia do mês de junho de 2017 e se deu até o final do ano em curso.

UMA NOVA PEDAGOGIA PARA UM NOVO TEMPO: AS DIFICULDADES DE FORMAR PEDAGOGO PARA ESTE SÉCULO

Abrir-se essa discussão sobre o fazer do pedagogo em diferentes espaços longe da escola, todavia junto à educação e aos processos de ensino e de aprendizagem, acha-se necessário fazer um recorte histórico bem sucinto e rápido de como surgiu a pedagogia. Para isso destacamos as palavras de Araújo e Lucindo (2016 p. 21). “O curso de Pedagogia, no Brasil, foi criado pelo Decreto Lei n.º 1190 de 04 de abril de 1939 e desde então vem passando por transformações ao longo de sua existência”. Transformações e reformas que julgamos serem positivas frente ao enriquecimento do curso, logo do profissional formado. “Quando surgiu, uma de suas finalidades era de formar os professores para atuarem no ensino secundário na formação dos professores que atuariam no ensino primário. Além disso, também se incumbia de formar o Especialista de Educação”. Araújo e Lucindo (2016 p. 21). Então podemos perceber que, o pedagogo era formado para atuar único e exclusivamente na educação contida dentro da formalidade da escola.

Araújo e Lucindo (2016, p. 23): “Ao ser criado pelo Decreto 1190 de 4 de abril de 1939, o curso de Pedagogia originou-se articulado à formação do professor, ficando responsável por formar os formadores dos professores que atuariam no ensino primário. De início o pedagogo se voltava para a educação primária, ou seja, toda sua formação lhe dava base e habilidade para desenvolver somente a atuação já mencionada. “O Parecer CFE nº 251/62 regulamentou o curso, fixou o currículo mínimo e sua duração e o Parecer CFE nº 252/69 instituiu a proposta de formação de especialistas em administração escolar, inspeção escolar”. Araújo e Lucindo (2016, p. 23). Percebamos que os horizontes vão aos poucos sendo ampliados, e a formação começa a se estender. Assim também como “supervisão pedagógica e orientação educacional ao lado da habilitação para a docência nas matérias pedagógicas do curso Normal”. Araújo e Lucindo (2016, p. 23). E continua se estendendo os campos de atuação desse profissional. (...). Araújo e Lucindo (2016, p. 23) como destacam os autores ainda se percebe a formação do pedagogo muito voltada para o ensino e seus processos, destaquemos:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; - produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Como trazem os autores o curso de pedagogia ao ser introduzido no currículo das universidades brasileiras desde os primeiros decretos volta-se para os processos de ensino e de aprendizagem que se dão dentro da escola. Então se pode perceber a formação desse profissional se volta para atuações diferentes, mas, todavia voltadas para a escola e a educação formal. Hoje mesmo essa formação ainda não é tão diferenciada, haja vista que a formação existente nas universidades ainda direciona muito o aluno do curso de pedagogia para a educação formal e os processos de ensino e aprendizagem que acontecem dentro da escola.

Percebe-se o que destacam Araújo e Lucindo (2016, p. 24): “O termo pedagogo deriva da palavra *pedagogia*. A pedagogia está associada ao ato de educar crianças, porém a que hoje conhecemos apresenta características básicas ligadas à infância”. O pedagogo se apresenta como profissional voltado para o desenvolvimento de processos que envolvem o sujeito criança.

“E só pudemos reconhecê-la assim por causa do surgimento do mundo moderno e da recente definição do ser criança, como também da noção de infância”. Ressaltam Araújo e Lucindo (2016, p. 23).

Por um longo período de tempo acreditou-se que o pedagogo era um profissional formado para um único campo ou espaço de atuação, as series iniciais do Ensino Fundamental I. E essa ideia ou pensamento se constituiu em uma verdade, pois era isso que o pedagogo fazia apenas. Lecionava nas salas de aula primárias na escola. E a esta restringia todo o seu trabalho. Então o pedagogo era visto como um profissional habilitado e que tinha condições de apenas lecionar disciplinas na escola para crianças e nada mais. Uma das práticas do pedagogo “(...) garante a docência, a prática do magistério e suas características didáticas (...)” (ORZECOWSKI et al. 2011, p. 7604-7605). (...) A formação do Pedagogo perpassa a organização do trabalho pedagógico dentro da escola e dentro da sala de aula. Neste contexto a especificidade da formação é quase sempre pragmática, utilitarista.

Atenta-se para o que trás Carneiro (2007, p. 15-16): “O sentido mais comum do termo pedagogia é oriundo do grego (paidagogia), que significa a teoria da arte de ensinar”. Então desde o nome de pedagogo se volta para a arte de ensinar, de mediar, de levar, de ser o guia de alguém que precisa aprender algo. “Ela está relacionada ao ato da condução do saber. Preocupando-se com os meios, com as formas e maneiras de como levar o indivíduo ao conhecimento” (CARNEIRO, 2007, p. 15-16). O pedagogo era visto como uma ponte construída entre o sujeito e o conhecimento. Uma ponte constituída estrategicamente para que o sujeito interessado no saber pudesse e tivesse como chegar nele de maneira mais rápida, assim como de forma mais significativa e relevante. Com isso não se quer dizer que o pedagogo e o seu trabalho não pode ser visto como uma ponte, ou um elo existente entre o sujeito e conhecimento. Pois acredita-se que isso é verdade, depois da família, o pedagogo e as sua diferentes práticas estão muito próximo da criança. Então é através do pedagogo que a criança tem seu primeiro contato com a escola e com seu processo de ensino e de aprendizagem de maneira formal e institucionalizada. Mas o que de fato quer-se destacar, é que, o pedagogo não é apenas um profissional que pode atuar dentro da escola (educação formal) que liga aluno a conhecimento de forma direta. Mas ele é bem mais que isso. Este é ainda o profissional que leva alegria a uma criança hospitalizada, e que não pode ir até a escola, recebendo assim educação na escola. É um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem nos espaços de educação não formal. É um mediador das relações humanas entre trabalhadores em diferentes espaços como ONGs, empresas, bancos, etc.

Traz-se Carneiro (2007, p. 15): “Pode-se dizer com base nessa compreensão, o trabalho pedagógico encontra-se vinculado à educação e, de modo mais concreto, ao ensino, pois a pedagogia consiste na profissão ou na prática do ensino”. O pedagogo visto como o mediador do saber ou dos conhecimentos passou por muito tempo sendo visto também como o detentor de todo o saber contida na escola, ou seja, o saber formal e institucionalizado. Haja vista que essa visão se voltava para o professor e o pedagogo é um professor. Em contra partida o aluno era percebido como um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Ainda destaca Frison (2006, p. 17): “A pedagogia, historicamente, tem um campo específico de atuação, seja em espaços educativos formais seja em espaços não formais”. Esse campo de atuação é a educação e os aspectos que se relacionam com a mesma direta ou indiretamente. “Sendo uma ciência com um corpo teórico e prático sistematizado não pode restringir a prática pedagógica à escola, pois se todo trabalho docente é pedagógico nem todo trabalho pedagógico é docente” (FRISON, 2006, p. 17). Bom, todo professor ao desenvolver uma prática educacional está desenvolvendo uma ação pedagógica, pois o intuito dessa ação é mediar o processo de ensino e de aprendizagem de alguém. Mas um pedagogo pode sim desenvolver algum tipo de prática sem que esta esteja relacionada a aspectos estritamente educacionais. “Igualar a ação pedagógica à docência é reducionismo conceitual, estreitamento do conceito de pedagogia, conseqüentemente, estreitamento da ação (FRISON 2006, p. 17, *apud* LIBÂNEO, 2002). A pedagogia não se limita apenas a modos de ensinar ou de mediar conhecimentos, mas vai muito além desses aspectos educacionais e rompe com os muros da escola, chegando a novos universos, desenvolvendo novos fazeres.

O FAZERES DO PEDAGOGO FORA DA ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PEDAGOGO EM AMBIENTE NÃO FORMAL

O pedagogo não pode mais ser um profissional com práticas limitadas apenas a sala de aula ou a educação formal, mas este hoje é um especialista com capacidade de desenvolver ações e fazeres também ligado diretamente a espaços onde a educação não se dá de forma direta e formal. Trazem-se as palavras de Frison (2006, p. 17) quando destaca o seguinte: “Ao pedagogo cabe um papel relevante por ser ele um profissional com conhecimentos específicos que auxiliam a melhor compreender os processos de ensino e de aprendizagem.” O pedagogo domina praticamente ou todas as áreas do ensino, como português, matemática, ciências, história, geografia, artes, pois este tem habilitação para lecionar todos esses ensinamentos tanto nas

séries iniciais do ensino fundamental I, educação infantil e ainda na educação de jovens e adultos. Mas também este ainda tem também conhecimentos que fogem a escola, assim como as práticas de ensino e do processo de aprendizagem de uma criança, de uma adolescente, de um jovem ou de um adulto na escola. Mas também o pedagogo dispõe de outros conhecimentos e de outras habilidades que como já ressaltou-se vão além da escola e chegam a novos espaços de atuação. “E que tem a possibilidade de desenvolver pontos de referência para uma formação profissional baseada na construção de competências e habilidades associadas ao desenvolvimento da aprendizagem autorregulada” (FRISON, 2006, p. 17). Destacam-se as palavras de Silva (2009, p. 1):

A educação como prática de humanização complexa e ampla é fundamental na existência do homem. Por isso, dá-se de diversas formas, que estão extremamente relacionados e são vivenciados distintamente. Na totalidade que o mundo em que se vive, conceituá-la torna-se tarefa difícil, devida as inúmeras interpretações que se vem construindo sobre o homem e suas relações sociais ao longo da história.

Não dá pra dizer de fato de uma forma concreta e finalizada o que é educação. Claro que se existem inúmeros conceitos que foram construídos por diferentes pesquisadores, que se utilizaram de diferentes fontes e lentes para que pudesse chegar a determinado ponto de vista. O autor destaca a educação como uma prática de humanização, e com ele concordamos, pois a educação que acontece dentro da escola ou a que acontece em qualquer outro lugar, onde se possa acontecer de uma forma ou de outra se volta em diferentes aspectos para humanização de pessoas sejam elas crianças em fase escolar ou não.

Ressalta-se que hoje em dia o trabalho do pedagogo muito tem surgido como carro chefe nos espaços onde se dá educação não formal como prática de humanização dos sujeitos e dos processos existentes neste. Trazem-se Zoppei (2015, p. 15) quando ressalta o seguinte: “É notória a visibilidade que as formas de educar chamadas “não escolares” vêm ganhando nas últimas décadas”. (...). De fato como ressalta o autor nesse trecho de sua fala a atuação do pedagogo em espaços não escolares tem crescido cada vez mais no Brasil. Em alguns espaços o trabalho desse profissional muito já tem se solidado, outros ainda nem tanto, mas em todos os campos de ação já se destaca a importância do pedagogo no seu corpo de profissionais.

Percebe-se o que destaca Góis e França (2016, p. 1), quanto ao processo de transformação da formação e da atuação do pedagogo nos seus diferentes campos de trabalho: “Há tempos atrás os profissionais da educação passavam por processos de formação no âmbito da academia que os restringiam à prática docente nas salas de aula das séries iniciais”. Portanto,

de fato há algum tempo os pedagogos eram formados, ou tinham sua formação voltada para o ensino nas séries iniciais, e a este ensino se restringia todo seu trabalho. “No entanto, esta formação muito tem mudado, visto que há uma crescente solicitação do pedagogo, também, nos diferentes espaços” (GÓIS; FRANÇA 2016, p. 1). Mas esta não é a mesma realidade de hoje em dia, uma vez que, os campos de atuação do pedagogo muito se abrangeram, passando então a ter vários outros espaços de atuação. “Atualmente é notória a presença deste profissional fora da sala de aula, tendo uma ação ativa em hospitais, turismo, editoras, museus, circos, ONGs, empresas, presídios e instituições correcionais” (GÓIS; FRANÇA 2016, p. 1). Há ainda outros campos de trabalho que antes não viam espaço para o pedagogo, agora passa a contar com esse profissional no seu corpo de especialistas, então fica notória a expansão do trabalho do pedagogo. “Sendo o pedagogo um profissional que atua em vários espaços que envolvem os recursos educativos, este precisa estar revestido de recursos ou formações humanas que intensifiquem a sua prática diária” (GÓIS; FRANÇA 2016, p. 1). Todavia não se faz necessário apenas que os campos de atuação desse profissional sejam ampliados e ele continue tendo somente a mesma formação de quando tinha quando seu trabalho se voltava unicamente para as séries iniciais do Ensino Fundamental I. Mas é de extrema necessidade que suas formações se voltem agora para seus diferentes campos de atuação. “Estando dentro da escola ou não, o profissional de pedagogia deve trabalhar em prol de uma maior humanização entre os processos de educação” (GÓIS; FRANÇA 2016, p. 1). “Nessa perspectiva, este precisa estar preparado para atender e suprir com as necessidades que estão no âmbito de suas práticas, também em outros espaços além da sala de aula” (...) (GÓIS; FRANÇA 2016, p. 1).

Veja-se o que destaca Ramal (2002, p. 1): “Nesse cenário, a tarefa do pedagogo também se modifica e sua profissão se torna estratégica. Ao contrário de outras áreas que perdem seu espaço ou são limitadas pela especialização (...)”. Percebe-se que o pedagogo se destaca nessa era que a escola está vivendo. Um momento nunca vivido antes, onde o aluno é agente de sua própria formação. Continua-se ressaltando as palavras de Góis e França (2016, p. 1), ao trazerem o seguinte:

Buscar compreender a dinâmica do trabalho realizado pelo pedagogo em outros contextos que não seja a sala de aula torna-se interessante e necessário no sentido de perceber a dimensão pedagógica enquanto possibilidade reformulação de práticas cotidianas ultrapassadas, visto que os processos educativos acontecem em diferentes situações e campos da atuação pedagógica.

Diferentemente de que muitos acreditavam e até hoje alguns ainda acreditam, o pedagogo não é um profissional que apenas pode atuar em salas de aula do Ensino Fundamental I, ou na educação formal. Os espaços de atuação deste vão desde a escola na coordenação, como em sala de aula, mas também em outros espaços, como em ONGs, hospitais, instituições, bancos, empresas etc. O pedagogo nesses espaços assume um belo e primordial papel que é o de da condição pra que as práticas voltadas para a educação se deem de forma significativa e eficaz. Continua-se fazendo menção ao que destacaram Góis e França (2016, p. 2):

O pedagogo pode atuar em vários setores e locais, porém, o seu trabalho deve estar sempre voltado para a educação, sendo de uma forma direta ou indireta, no sentido de contribuir com melhorias ou aperfeiçoamentos no que se refere à formação humana, através da capacitação destes profissionais no que se remete aos processos de se transmitir e assimilar conhecimentos e saberes. Sempre que se encontrar um pedagogo atuando em algum espaço que seja ele ligado a educação ou não, o fazer deste no determinado espaço será em busca da humanização no âmbito do seu trabalho. Defendemos a importância desses profissionais nos diversos contextos para que consigamos desenvolver uma maior humanização nos processos diários.

Como já foi falado um pouco acima o pedagogo é um profissional que pode atuar em muitos e diferentes campos de trabalho. Todavia faz-se menção que por mais que os espaços sejam diferenciados, este profissional ainda sim preza por aspectos voltados para a educação, a aprendizagem, e o ensino. Assim também como para o desenvolvimento humano de seus colegas de trabalho e de outros sujeitos que se encontram nesse espaço enquadrado no processo. Silva (2009, p. 1):

Historicamente a formação do pedagogo esteve diretamente voltada para as questões da educação no ambiente escolar. Nos últimos anos a presença desse profissional em outros espaços tem ganhado visibilidade e conseqüentemente possibilidades de atuação profissional. Nesse sentido, o momento atual do campo de atuação do Pedagogo vem se ampliando e se re-significando.

O pedagogo fora da escola passa a se constituir como uma realidade. Tendo um número de atuação cada vez maior, alcançado espaços antes inalcançáveis. Alcançando esses espaços o pedagogo também passar a construir uma importância frente a realização de suas tarefas nestes novos espaços de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios recorrentes nos cursos de Pedagogia tem mostrado um novo cenário de possibilidades de atuação para esse século XXI, onde o profissional pedagogo tinha antes sua formação inicial voltada para o trabalho em sala de aula, o tradicional ser professor, mais especificamente ao lecionar e com crianças. Os cursos de pedagogia pouco tinha se falado nos processos didáticos e pedagógicos voltados para perspectivas não-escolares.

Diante de estudos percebeu-se a necessidade de voltar as discussões acerca do trabalho Pedagógico em setores que diferem do processo de ensino-aprendizagem e perpassa fora da escola.

A sociedade evoluiu e com ela tornou-se fundamental o trabalho do pedagogo em espaços nunca vistos antes como; empresas, ONGs, hospitais entre outros, ganhou lugar e mostrou a importância dos processos mediados por esse profissional, hoje em dia se há uma gama de habilidades e competências que se expressam no currículo desse profissional, capaz de criar e recriar estratégias para as soluções de conflitos recorrentes possibilitando uma variada demanda de serviços em diferentes setores públicos e/ou privados.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. LUCINDO, Nilzilene Imaculada. A ação educativa em museus e o espaço de atuação do pedagogo em ambientes não formais de educação- **REA e-Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 1, n. 2, Belo Horizonte, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.
- GÓIS, Adriano Lucena de. FRANÇA, Maria da Conceição Fernandes de. **A atuação do pedagogo nos espaços escolares e não escolares: Um olhar para além da sala de aula**. VII Fórum Internacional de Pedagogia. Maranhão, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** 11 ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. Et al. **A formação do pedagogo para ambientes não escolares: uma perspectiva em construção no brasil sobre a pedagogia social e a consolidação em Portugal para animadores socioculturais**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.
- RAMAL, Andrea Cecilia. **“Pedagogo: a profissão do momento”**. Rio de Janeiro: Gazeta Mercantil, 6 de março de 2002. Pp. 01-15.
- SILVA, Filycia Azevedo da. ISMÊNIA, Tácita de Menezes. SILVA, Maria Tatiana da. SILVA, Roberto, SOUZA NETO, João C., MOURA, Rogério. (org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SILVA, Terezinha de Jesus Amaral da. **A contribuição do pedagogo em espaços fora da escola**- São Luiz, 2009.

Zoppei, Emerson. **A educação não escolar no Brasil**. São Paulo, 2015.

PEDAGOGIA SOCIAL: O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Herbene Fernandes Pimenta

Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande
herbenefpimenta@gmail.com

Laiza Kamila dos Santos Silva

Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande
laizakamillapedagogia@gmail.com

Maria Gerlaine Belchior Amaral

Profa. Dra. da Universidade Federal de Campina Grande, curso de Pedagogia
gerlaine.ufcg@yahoo.com.br

RESUMO

A Pedagogia Social é uma ciência que busca por meio da prática socioeducativa minimizar os conflitos existentes nos grupos de pessoas que se encontram em situação de risco e vulnerabilidades social. Assim, este trabalho apresenta um relato de experiência obtido através de um Projeto de Extensão da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras-PB, desenvolvido na Instituição Casa Lar, localizada na Cidade de Sousa PB. A Casa abriga Crianças e Adolescentes que estão sob medida protetiva. Através deste projeto pretendeu-se desenvolver a leitura através de metodologias ativas, nas quais os sujeitos sejam parte central do processo de ensino-aprendizagem, desde a construção dos materiais didáticos, ao ato de decodificação da escrita. Como percurso metodológico utilizou-se a pesquisa bibliográfica com aporte teórico em: Severo (2017), Freire (2016), Morán (2015), Ferreira (1986). Durante os plantões pedagógicos, foram realizadas práticas educativas que priorizassem a valorização humana das crianças e adolescentes daquele contexto, tais como: espiritualidade, ludicidade, cidadania e intensificou-se as práticas de leitura com a construção de materiais concretos, lúdicos e confeccionados com os residentes da Casa. Os resultados apontam que as crianças que se encontravam em dificuldade de leitura e sem estímulo frente ao desafio do ato ler, obtiveram melhoras no desempenho da leitura como nos demais aspectos da vivência naquele ambiente. Sentiram-se confiantes, comunicativas e desmistificaram a ideia que tinha que não conseguiam ler.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Metodologias Ativas. Leitura. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, cuja temática é “Pedagogia Social e a utilização de metodologias ativas no processo de alfabetização”, foi pensando e executado com crianças e adolescentes residentes na Casa Lar- instituição de acolhimento à criança e adolescentes sob medida protetiva da cidade de Sousa PB. O projeto foi efetivado no período de maio a novembro do ano 2018.

Através deste Projeto de Extensão em Pedagogia Social, da Universidade Federal de Campina (UFCG), do qual somos participantes, atuamos semanalmente com plantões pedagógicos na referida instituição. Diante muitas dificuldades percebidas na rotina dos

residentes, foi feito um diagnóstico e identificamos em duas crianças uma elevada dificuldade de leitura e escrita, como também a falta de entusiasmo frente às atividades nas quais envolvesse, a leitura e escrita.

Diante disso, nos propomos a estimular o processo de alfabetização de forma lúdica e prazerosa envolvendo-os de maneira ativa, valorizando a realidade vivenciada por aquelas crianças em condições de vulnerabilidade social, possibilitando-os para que através da leitura possam ter um sentido de vida diferente, ao que está posto na atual circunstância em que se encontram. Outrossim, proporcionando momentos de descontração durante os plantões pedagógicos, com roda de conversas, aula de canto com flauta e recital de poesias.

O processo de alfabetização através de metodologias ativas, neste caso, possibilitou estimular a leitura com a ludicidade e promover a construções de objetos a partir de materiais recicláveis, com ênfase no entendimento para a importância do ato de ler, proporcionando assim, a autonomia dos residentes.

Consideramos a temática relevante para o contexto social em que vivenciamos a situação de isolamento de inúmeras crianças desamparadas pelas próprias famílias, e abrigadas nesses locais sob medida protetiva. Enquanto estudantes de Pedagogia, temos a possibilidade de atuação em várias áreas, sendo a Pedagogia Social uma dessas áreas e de urgência, uma vez que essa ciência nos oportuniza a contribuição para a vida dessas pessoas de forma integral que vai para além da escolarização. E para nós enquanto profissionais uma experiência que transcende a profissionalização e alcança a dimensão humana.

PEDAGOGIA SOCIAL E LEITURA NA CASA LAR

A realidade da sociedade brasileira é atrelada as desigualdades sociais, as quais distanciam frequentemente os indivíduos uns dos outros. Diante dessa situação, as demandas do contexto social atinge literalmente o âmbito educacional. Para tanto, a Pedagogia Social surge como um aporte voltado para os grupos em estado de risco e vulnerabilidade seja ele física, social ou emocional. Libâneo (1990, p. 20) assevera que:

A desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual, à educação. Com efeito a classe social dominante retém os meios de produção material como também os meios de produção cultural e da difusão, tendendo a colocá-la a serviço dos seus interesses.

Embora o termo Pedagogia Social no Brasil seja recente historicamente falando, na Alemanha surgiu como uma disciplina científica a partir do final do Século XIX, (SEVERO, 2017). Sendo uma ramificação da Pedagogia, que tem como objeto de estudo a Educação Social e tem se ocupado aos processos de socialização humana, sobretudo, no âmbito não escolar, com práticas educativas que oportunizem a emancipação dos sujeitos que se encontra em tal circunstância de vida. Segundo Libâneo (1994 p. 21) “A prática educativa, portanto, é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização social [...]” assim, por meio da sistematização e prática da Pedagogia Social; temos possibilidade de alcançar os sujeitos através da relação social e com a valorização da pessoa humana.

Nesse sentido, buscamos a associação da Pedagogia Social, através do Projeto de extensão da UFCG- Campus Cajazeiras, na Casa Lar no município de Sousa PB, com práticas educativas que contemplem os residentes na referida instituição de abrigo. Uma vez que são afastados dos familiares por motivos de maus tratos, insegurança e abandono. Encontram-se amparado pela lei do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), no Art. 34 que preconiza: § 10 “A inclusão da criança ou adolescente em programas de acolhimento familiar terá preferência a seu acolhimento institucional, observado, em qualquer caso, o caráter temporário e excepcional da medida, nos termos desta Lei”. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009).

O caso supracitado, nos alerta a urgência que as demandas sociais vêm sinalizando para a necessidade de uma atuação educacional que integre as causas da sociedade que vive nesse contexto social. Mediante tal realidade, procuramos desenvolver um trabalho que não denote somente a assistencialismo, mas que contribua para o desenvolvimento integral daquelas crianças e adolescentes. Com o diagnóstico prévio aplicado aos residentes, identificamos as dificuldades de ensino-aprendizagem peculiares de cada indivíduo. Ficando nítido o nível de dificuldade de leitura e escrita. Assim, optamos por uma metodologia que proporcione aos sujeitos autonomia diante o processo de aquisição do código escrito. Atinente a isso, Morán, (2015, p. 17) assegura que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Em consonância entre metodologias ativas e a Pedagogia de projetos, pretendemos amenizar as dificuldades e falta de estímulo às quais os adolescentes demonstram durante os

plantões pedagógicos. Oportunizando para eles a construção dos objetos como recursos lúdicos facilitadores e atrativos para o aprendizado. Para tanto, iniciamos uma oficina com a confecção e produção de materiais que estimulam a leitura. Prado (2005, p.13) adverte que:

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações.

Nessa perspectiva, é imprescindível para o contexto social já mencionado, a implantação da Pedagogia de projetos, tendo em vista que atuamos em sintonia com a escolarização. Entretanto, resguardando as devidas especificidades uma vez que a escola regular, na maioria das vezes, é pautada em prática pedagógica engessada, guiada apenas pelo livro didático, buscando o cumprimento de metas para chegar ao final do ano letivo com o conteúdo da matriz curricular alcançado. Tal prática, não prima pelo processo de ensino- aprendizagem dos estudantes, que poderão chegar ao final do período em curso, sem a apreensão do conhecimento propriamente dito. Fato este, perceptível na realidade escolar dos referidos adolescentes. Oportunizar a Pedagogia de projetos para eles, despertou o interesse em apreender por diferentes situações. Segundo Gasparin (2011, p. 3):

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico.

Nesse sentido, é diante dessa realidade mais ampla que buscamos um novo agir pedagógico para além do que a escola propõe aos residentes. Pensando em um indivíduo que está inserido em dimensões que vão além de uma mera transmissão de conhecimento, mas que demanda de uma realidade na qual se deve pensar em um ser humano em seus aspectos gerais, que envolve: o desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo, emocional, físico e social. Não obstante as dificuldades, que são enfrentadas na vivência desse contexto, não só sentidas pelas vítimas que são as crianças e adolescentes, mas também pelo quadro de profissionais atuantes nesses locais. Compreendemos, que mesmo diante de toda adversidade as contribuições são

notórias, embora, não salvadora. Mas, capaz de fazer a diferença em um simples gesto de atenção.

Ademais, as contribuições que buscamos para fundamentação teórica deste trabalho, nos proporcionaram uma proximidade ao conhecimento das dificuldades de ensino-aprendizagem, oportunizando uma mediação pedagógica pautada no pressuposto de compreendermos e procurarmos atenuar essas dificuldades por meio da pesquisa sobre psicogêneses da língua escrita que apresentaremos na sequência.

PEDAGOGIA SOCIAL E A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: INCENTIVO À LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A discussão de atividades voltadas para o incentivo à leitura, é um importante meio para se atingir possíveis progressos voltados à escola, ou neste processo enfatizado espaços não escolares, que apresentem a mesma proporção de finalidade pedagógica.

As condições psicogenéticas na aprendizagem da leitura e da escrita estão envolvidas em um processo de educação permanente, os níveis da psicogênese da língua escrita pesquisa desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, estão divididos em níveis sucessíveis para identificar o ponto de conhecimento de cada criança: pré-silábico; silábico; silábico- alfabético; alfabético.

Referente ao Projeto desenvolvido na Casa Lar, intensificamos o trabalho com a leitura, partindo do pressuposto da Psicogênese da língua escrita, das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, diagnosticamos que dois dos adolescentes ainda se encontravam no nível silábico. A partir de então, com os materiais prontos iniciamos as atividades, valorizando o conhecimento prévio dos estudantes, considerando as condições emocionais, isso porque dois, são diagnosticados e fazem uso de medicação controlada. Porém, reconhecendo que são sujeitos capazes de apreender cada um da sua forma e cada um com o seu saber (FREIRE, 2016).

Quando procuramos compreender o desenvolvimento da leitura e escrita, é fundamental, primeiramente analisar quais as noções que a criança já tem de escrita. Pois, antes mesmo da compreensão do sistema alfabético, a criança cria hipóteses por representação de fonemas, sonorização e letras. Tais processos são construídos socialmente. Conforme nos elucidou Ferreiro (2017, p. 9-10):

Agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de

representação pré- alfabéticos se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regulamente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos.

Com o intuito de cada vez mais aprimorar os conhecimentos prévios dos alunos, e instigar os conhecimentos de novos saberes, pensamos de modo a valorizar esse aprendizado, para que obtenham um domínio próprio de sua linguagem, e o desenvolvimento da leitura.

Alguns aspectos essenciais que fazem parte da compreensão do processo de ensino-aprendizagem devem ser postos aos alunos como possibilidades de construção do conhecimento, a partir de problemas, dúvidas, questionamentos, pois até então, “De uma perspectiva construtivista o conhecimento só avança quando o aprendiz tem bons problemas sobre os quais pensar” (WEISZ,1999, p. 66). Diante disso, buscar uma metodologia que permita uma construção baseada na concepção de aprendizagem é imprescindível para um aprendizado significativo.

Nesta tarefa ainda de compreender a lógica de internalização da aprendizagem individual, é que se destaca a participação do professor, ou educador social. E se faz necessário, que o profissional tenha um olhar diferenciado, buscando sempre inovar as suas formas de compartilhar e socializar as informações referentes ao processo educativo. Pois, a partir do momento que se têm como público-alvo às crianças, o uso de metodologia padrão e arcaica continuamente no contexto de sala de aula, ou, da Pedagogia Social, possivelmente gerará desinteresse por parte dos envolvidos no desempenho das atividades.

Com essa intensificação voltada a educação propriamente dita a Pedagogia social, incita na compreensão,

como um corpo de conhecimentos aplicados ao desenvolvimento de culturas sociais de aprendizagem interessadas na formação em valores e condutas sociais alicerçada em um projeto de sociedade multicultural que promova a inclusão, participação, construções identitárias e competência social dos indivíduos como partícipes comunitários (SEVERO; SANTOS; QUEIROGA, 2018, p. 101).

Neste sentido a Pedagogia Social, um dos campos da área da Pedagogia, é uma ciência que possibilita assim uma sistematização, reorganização e a transmissão de conhecimentos. De tal modo é uma educação não-formal, porém com ações intencionais, é necessário desatacar que a atuação do educador social, (TORQUATO, et.al.,2015, p. 6):

[...] Independe do nível de ensino ou curso que tenha realizado não necessariamente o professor e/ou pedagogo. Estudiosos da pedagogia social ressaltam a necessidade de qualificar este profissional. Desta forma, profissionais de diversas áreas e conhecimentos ou, até mesmo, sem nenhuma formação, que trabalhe com o social é considerado educador social. Porém, para ser considerado pedagogo social, necessita ter curso superior na área de Pedagogia.

Fica evidente os diversos campos de atuação hoje, do perfil do Pedagogo, profissional este que tem um vasto campo de conhecimento, atrelado desde a educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, instituições não escolares, como ademais ao Ensino Superior.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Mediante os objetivos propostos no início deste trabalho, podemos identificar que a alfabetização é um processo importante na vida dos indivíduos. E que a mediação pedagógica é determinante para o bom desempenho do processo alfabetizador.

Durante a execução do projeto, pode-se perceber que foram favorecidos fatores como: socialização entre as crianças, construção de jogos, objetos ressignificados, recitação de poesias, momento musical com a instrumentalização de flauta, que para aprender as notas musicais, utiliza-se também o letramento, todos contribuíram significativamente para o aprendizado dessas crianças. Sendo observadas também as capacidades crítica, de responsabilidade, criatividade no desempenho e competência na execução das atividades.

As metodologias ativas foi um diferencial no estímulo das crianças e adolescentes que se encontravam em dificuldade e desinteressados para com as atividades pedagógicas que envolviam leitura e escrita. Enfatizamos também as contribuições intrínsecas à formação humana e profissional dos envolvidos nesse processo pedagógico.

Portanto podemos concluir que os resultados vêm acontecendo de maneira satisfatória, sendo que as duas crianças com as dificuldades na leitura, obtiveram uma superação na decodificação das palavras e, conseqüentemente, na escrita correta. Outrossim, é relevante registrar a motivação e o interesse, foi elevado como também a autoestima por estarem “aprendendo a ler” como elas nos diziam. Assim sendo, constatamos que o uso de metodologias ativas, independente do contexto social no qual são utilizadas, potencializa o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da evolução integral dos atores envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Trad. Maria Antônia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro, Sara Cunha Lima. São Paulo, Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 54 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28 ed. São Paulo: Cortez (Coleção magistério, Série Formação do professor)
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In SOUZA, Carlos Alberto de.; MORALES, Ofelia Elisa Torres e. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas - Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximação jovens**. v. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos: etapas, papéis e atores**. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008.
- _____. **Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das inteligências múltiplas**. 7 ed. São Paulo: Érica. 2007.
- PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de Projetos: fundamentações e implicações. In: ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel. **Integração das Tecnologias da Educação**, 2005, p.12-17.
- SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. O horizonte da pedagogia social: perspectiva de aproximação conceitual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara. V. 12, n. 4, p. 2122-2137, out/dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.4/dez.2017.8802>>. E-ISSN: 1982-5587.
- _____, SANTOS, Flávia Melina Azevedo Vaz dos; QUEIROGA, Negla Santos. Uma pedagogia para o social: desafios da prática pedagógica em contextos não escolares. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SILVA, José Amiraldo Alves da; BATISTA, Maria Thaís de Oliveira (Orgs). **Pedagogia social: um horizonte educativo para contextos diversos**. Fortaleza: Imprece, 2018.
- TORQUATO, Rosane Andrade; et. al. Pedagogia Social- o pedagogo em atividades socioeducativas. **Educere- Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, IISSN 2176-1396. 26 a 29/10/2015. p. 21180- 21187. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19899_9696.pdf>. Acesso em: 25/06/2018.
- WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: ática, 1999. Disponível em: http://www.demandanet.com/smerp2010/porta1_doc/148.PDF. Acesso em: 17 de julho de 2018.

UMA PEDAGOGIA PARA ALÉM DA ESCOLA: OS FAZERES DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Adriano Lucena de Góis
Universidade Federal Rural do Semiárido- UFRSA
lucenaadriano@hotmail.com

Pollyanna Thaiz de Sousa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
pollyanna_thais@hotmail.com

RESUMO

O texto vem tratar de uma discussão voltada para os diferentes campos de atuação do pedagogo nos mais diversificados locais de trabalhos. Faz-se uma discussão voltada à limitação da ação do pedagogo restrita a salas da aula de educação de crianças, como foi se dando a consolidação desse profissional em outros espaços onde ocorre educação informal, ou não formal. Sendo assim, o pedagogo dispõe de um vasto campo de atuação em que os processos educativos ocorrem e de diversas maneiras, considerando os contextos em que os sujeitos se encontram. Desse modo faz uma ligação com autores como: Góis e França (2016), Silva (2016), Giani (2014), Marandino (2008), dentre outros que enfatizarão este estudo. Tendo como objetivo identificar as atividades que são desenvolvidas pelo pedagogo em outros espaços para além da sala de aula, buscando compreender como estas atividades acontecem dentro das diversas instituições. Ancorado em revisões literárias de estudos concluídos e publicados. Apontamos enquanto resultados como que o pedagogo rompe com a sala de aula e encontra outros espaços de atuação. Com tudo se faz necessário que estes campos continuem sendo estudados e investigados para que o pedagogo tenha condições de desenvolver seus fazeres com maior precisão nos seus espaços de atuação.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação não formal. Educação informal. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O pedagogo por muito tempo teve sua formação voltada para atuação na educação de crianças na sala de aula. Percebe-se a necessidade de que esse profissional rompa com os muros da escola, e da sala de aula da educação de crianças e vá de encontro a outros espaços onde se dá educação informal, ou educação não formal, de forma que possa contribuir positivamente como os processos educacionais que se dão nesses espaços.

O texto trás como objetivos: pesquisar que atividades desenvolve o pedagogo fora e dentro da sala de aula. E entender como se dão essas atividades no dia a dia destas instituições. O texto trata-se de um estudo bibliográfico, o qual foi realizado a partir de leituras alicerçadas em pesquisas que já foram realizadas anteriormente. A busca por essas leituras foi realizada em banco de dados como SICELo e em anais de eventos nacionais e

internacionais de educação e pedagogia. Destaca-se que foi encontrado um relevante número de leituras com base nas palavras chave: “pedagogia”, “educação não formal”.

Discutir os diferentes espaços de atuação do pedagogo se constitui como uma tarefa importante para a ciência, por se conhecer novos fazeres desse profissional em espaços não escolares. Neste texto ressaltam-se os diferentes fazeres do pedagogo na educação formal, assim como a atuação do pedagogo no museu, nas ONGs, ainda nas empresas, o fazer do pedagogo na ressocialização e ainda o que faz esse nas editoras. Trazem-se essas discussões com o intuito de descobrir um pouco mais a cerca das ações desenvolvidas pelo pedagogo dentro e fora da escola.

METODOLOGIA

Para que se efetive essa investigação realizou-se uma pesquisa bibliográfica, através da qual foram examinadas literaturas alusivas ao tema que se estuda nesse momento. Ressaltam-se as palavras de Gil (2010, p. 19) “a pesquisa bibliográfica é elaborada como base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto”. Nesta o pesquisador tem a oportunidade de ter contato direto com fontes que se ligam diretamente a sua temática de estudo. Possibilitando assim uma maior interação a temática discutida. Marconi e Lakatos (1992, p. 122) afirmam que “a finalidade da pesquisa bibliográfica é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações”. Percebe-se a importância da pesquisa bibliográfica tanto pra o crescimento do pesquisador, como para a ciência como um todo.

As buscas por textos foram feitas no banco de dados SCIELO e ainda em anais de congressos nacionais e internacionais voltados para educação e pedagogia. As palavras que efetivaram a busca foram: pedagogo, espaços não formais, pedagogia social, atuação, fazeres. Na primeira busca foram encontrados trinta e oito trabalhos, destes foram incluídos para fazê-lo quinze textos que continham as palavras pedagogo e espaços não formais no resumo, após uma leitura mais aprofundada achou-se que seria necessário ver mais a fundo do que tratavam esses textos. Dessa forma, se leu parte dos trabalhos vendo sua ligação direta com a problemática estudada, ficaram nove trabalhos que de fato serviram de base para construção desse texto. A busca se deu no período do dia primeiro do mês de junho do ano de 2017 e foi até final do ano em curso.

O PEDAGOGO E O CAMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO FORMAL

O pedagogo tem formação necessária para a atuação em educação formal. Na escola o pedagogo pode atuar na Educação Infantil como professor titular da sala e ainda como auxiliar. Este pode ainda atuar em todas as séries iniciais do Ensino Fundamental I, também na condição de professor titular e professor auxiliar quando necessário em caso específico. Destacam-se assim as palavras de Silva et al (2016, p. 1):

Todo pedagogo que está inserido na escola, deve estar ciente de que haverá situações onde ele terá que colocar diferentes metodologias em prática, para resolução de problemas de caráter interno da escola. Assim é necessário conhecer a realidade de cada aluno bem como entender por que aquele alunado ainda não está alfabetizado entre outros conflitos que cabe ao pedagogo resolver. Entende-se que para intervir nesses espaços e situações o profissional pedagogo deve ter em sua bagagem teórica e cultural bastante embasamento teórico para entender essas dificuldades.

O pedagogo é conhecido como um professor polivalente, que na escola, por exemplo, desenvolve diferentes funções, e vale ressaltar que o mesmo tem formação pra isso. Os autores chamam atenção para uma bagagem teórica que deve ser conhecida e realizada na prática por esse profissional, não só na escola, como também em outros espaços.

Este mesmo profissional tem condições de atuar em todas as séries iniciais que compõe a Educação De Jovens e Adultos, por ter competência e formação para tal. Dentro da escola de educação formal este pode ainda atuar na sala de recursos, mais conhecida como sala de Atendimento de Educação Especializado (AEE). Atendendo a crianças com deficiência. Outra função do pedagogo no âmbito da escola e educação formal seria própria gestão, que segundo leis somente o pedagogo tem habilitação para assumir a direção de uma escola. Como também o trabalho de coordenador pedagógico, o pedagogo é o único profissional da educação que pode assumir a coordenação pedagógica da escola. O pedagogo tem um leque de atuação, podendo atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, assim como no Ensino Fundamental II, no ensino médio, e ainda na EJA.

O PEDAGOGO E OS MUSEUS COMO UM DOS SEUS CAMPOS DE ATUAÇÃO

Este espaço ainda é pouco explorado e porque não dizer ainda pouco conhecido. Mas, no museu o trabalho do pedagogo é de grande valia e de suma importância. Pois, neste espaço acontece sim educação, não é aquela educação que estamos acostumados, que é a rotineira

que vemos todos os dias na escola, mas, sim uma educação que foge todos os padrões escolares e formais. Esta é uma educação não formal, mas que pode mediar tantos conhecimentos como a formal que acontece dentro da escola. Por exemplo, o museu recebe pessoas que não sabem de tudo e às vezes de nada sabe do conteúdo existente nesse espaço, e o pedagogo trabalha justamente nesse mediar das informações contidas nesse espaço social, e preza para que esse conhecimento chega de forma relevante para o sujeito que está a visitar esse espaço em um determinado momento. Reis e Pinheiro (2000, p. 40) destacam que:

Os museus, entendidos mais recentemente como um serviço público e centro de investigações e estudos dos mais complexos e variados, trazem em si mesmos a necessidade de transformações e inovações que passam pela pedagogia e pela didática de ensino, a fim de servirem como eixo transversal a ser impresso em todas as ações museísticas, bem como a necessidade de formação educativa de todos os profissionais que por ali circulam com suas práticas específicas.

Os museus são espaços públicos que podemos considerar como um zelador de aspectos do passado de alguém ou de algo. Proporcionando aos visitantes momentos de aprendizado fora da escola. Mesmo não sendo uma sala de aula, e não estando situado dentro de uma escola, o museu ainda assim chega a ser um espaço onde acontece o processo de aprendizagem. E nesse momento do aprender, é interessante que esse se der da melhor forma possível. Então percebemos que o papel do pedagogo é primordial, por trazer modificações e transformações dentro desses espaços, para que as pessoas possam aprender enquanto visitam e se divertem.

“Ao contrário do que muitos pensam os museus não devem ser entendidos como um espaço reservado para a guarda de coisas velhas. Na verdade, seu conceito extrapola essa concepção” (MARANDINO 2008, p. 21). Percebamos que as palavras do autor chegam a ser esclarecedoras quanto de fato se constitui a instituição museu. O museu não pode ser entendido como mero espaço para que sejam depositadas coisas velhas, sem valor e sem na da que possa oferecer a sociedade. “Eles preservam a memória e a cultura da humanidade, abrigam coleções de valor inestimável que são importantes não só para a pesquisa, mas também para a educação”. Percebe-se como de suma importância para a educação que se dá nesse espaço o papel do pedagogo, atuando como agente de educação não formal.

Percebe-se o que trás (MARANDINO, 2008, p. 21) sobre a relação museu e educação: “A afirmação de Falcão nos remete ao entendimento de que os museus sempre tiveram uma estreita relação com a educação”. No museu se tem conhecimento guardado, e esse

conhecimento se é importante para a escola, o aluno, o professor, logo a educação. Esses conhecimentos que estão no museu geralmente não estão na escola. Destaca-se ser muito importante a presença do pedagogo, como uma ponte entre esses conhecimentos e os sujeitos. (MARANDINO, 2008, p. 20) “O visitante pode se sensibilizar e se apropriar dos conhecimentos expostos, compreendendo aspectos sociais, históricos, técnicos, artísticos e científicos envolvidos”. Veja-se que o museu pode ser uma sala de aula, e o pedagogo um professor.

O PEDAGOGO DENTRO DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS (ONGS)

Ainda se tem o trabalho do pedagogo dentro das Organizações Não Governamentais que segundo Giani, (2014, *apud* GÓIS; FRANÇA, 2016, p. 3): “Como as ONGs não visam lucro, o papel do pedagogo dentro dessas instituições ou fundações acaba sendo de caráter social, com o objetivo de promover melhorias para a vida da comunidade assistida”. O trabalho social ele é tão importante como qualquer outro desenvolvido pelo pedagogo em qualquer outra instituição que não seja ONGs. O que estamos querendo dizer é que esse também é um trabalho importante desenvolvido por este profissional polivalente. “Assim, o papel de conscientização é bem explorado, de acordo com o perfil da organização, que pode ser ambiental, social, educacional, responsabilidade social, etc” (GÓIS; FRANÇA, 2016, p. 3). Ressaltam-se o que destacam Góis e França (2016, p. 4):

Dentro desses espaços a ação do pedagogo assume um caráter extremamente social, no intuito de promover melhorias para a vida de todos os sujeitos que são assistidos pela instituição, pois o pedagogo desenvolve atividades que buscam alcançar o resgate da cidadania e a inclusão dos sujeitos marginalizados pela sociedade.

É importante lembrar que o pedagogo mesmo não estando em sala de aula, seu trabalho é sempre voltado para aspectos e laços voltados para a educação e os processos que acontecem dentro dela.

AS EMPRESAS E O TRABALHO DO PEDAGOGO

Outro campo de atuação do pedagogo é a pedagogia empresarial, um espaço ainda novo para atuação do pedagogo. Gostaríamos de explorar as palavras de Góis e França (2016,

p. 4): “A presença do pedagogo em empresas é algo que está crescendo a cada dia e, apesar de existirem alguns preconceitos com esse profissional, sua atuação já está se solidificando nesse campo”. Os desafios e os problemas sempre vão existir em todo e qualquer campo de atuação de todo profissional. E principalmente quando se trata do novo. Do que ainda não é conhecido e também não faz parte de uma rotina. Pirozzi (2006, p. 42), quando detalha aspectos pertinentes às responsabilidades do pedagogo empresarial:

1 Conhecer e encontrar as soluções práticas para as questões que envolvem a otimização da produtividade das pessoas humanas. [...]; 2. Conhecer e trabalhar na direção dos objetivos particulares e sociais da Empresa onde trabalha. 3. Conduzir com atividades práticas, as pessoas que trabalham na Empresa - dirigentes e funcionários [...]. 4. Promover as condições e atividades práticas necessárias - treinamentos, eventos, reuniões, festas, feiras, exposições, excursões, etc.[...]; 5. Aconselhar, de preferência por escrito, sobre as condutas mais eficazes das chefias para com os funcionários e destes para com as chefias. [...]; 6. Conduzir o relacionamento humano na Empresa, através de ações pedagógicas.

Como em todos os outros espaços já citados e os que ainda aparecerão no texto, o trabalho do pedagogo em empresas é algo que traz uma importância frente às competências desse profissional. O pedagogo pode estar em diferentes espaços, mas, sempre vai buscar melhorias na forma de comunicação entre as pessoas que trabalham ou que frequentam esse espaço formal de trabalho. Percebemos o trabalho desse profissional, como sendo de suma importância para toda e qualquer instituição onde quer que atue. Por se tratar de um trabalho extremamente humano e que traz mais humanização dentro dos processos e rotina de trabalho.

Continuemos ressaltando as palavras de Góis e França (2016, p. 5) ao enfatizarem que:

Não é uma tarefa nada fácil, assim como em todos os outros espaços. Porém, especificadamente nas empresas, o pedagogo tem um trabalho de extrema dificuldade de promover de forma dinâmica soluções práticas para as questões que envolvem a produção da empresa tanto de uma forma coletiva, como individual, no sentido de atender nas suas praticas as necessidades e interesses da empresa, desenvolvendo a sensibilidade nos demais profissionais através de palestras, dinâmicas, atividades, discussões que visam à melhoria do trabalho dentro das empresas.

Este trabalho desenvolvido pelo pedagogo é importante pelo fato de haver a possibilidade de uma maior interação entre os profissionais que atuam nesses espaços. Parte pra uma perspectiva tanto individual de sujeito para sujeito, como de uma forma mais coletiva.

AS EDITORAS E O TRABALHO DO PEDAGOGO

Outro espaço de atuação do pedagogo são as editoras. Ressaltam-se o que destacam Góis e França (2016, p. 6) quanto ao trabalho desses profissionais nesses espaços: “Embora seja extremamente importante e necessária à atuação do pedagogo nas produções de materiais pedagógico”. Com o uso dessa fala já se pode destacar que se é importante que se tenha o trabalho do pedagogo dentro das editoras. Editoras essas que produzirão diferentes livros, e os leitores destes poderão ser crianças e assim como pessoas que integram a realidade do pedagogo em outros campos de trabalho. “Especificamente nas editoras que lidam com livros e outros recursos didáticos, ainda é um campo pouco difundido”. De acordo com Pirozzi (2006, p. 45):

Pesquisando e vislumbrando um novo campo de atuação, as editoras, que podem contratar pedagogos de forma registrada ou como freelancers, prestando serviços pedagógicos à instituição em questão, formam uma área de atuação promissora ao pedagogo.

Pode-se perceber que mesmo esse trabalho sendo de extrema importância tanto para o bom trabalhar das editoras, assim também para os leitores, o campo de atuação ainda é muito restrito e escasso. Não havendo até o momento uma maior abertura para que possa existir de fato um trabalho mais concreto e palpável por parte do pedagogo nesse espaço de atuação. Góis e França (2016, p. 6) destacam o seguinte: “O autor ressalta que este campo de atuação do pedagogo ainda é muito restrito e, com isso, não se tem muito material no que se refere a referenciais que norteiam o trabalho nesses espaços”. Isso dificulta inclusive a pesquisa nessa área de atuação, pois se pouco trabalha logo pouco se tem a apresentar enquanto ciência.

Ainda destacam-se Góis e França (2016, p. 6): “Mas, o que ainda é retratado é uma atuação ou um campo promissor para esse profissional onde atua de forma a promover serviços pedagógicos para os processos educacionais”. De fato o campo tem muito que crescer e continuar se aperfeiçoando enquanto espaço de atuação do pedagogo.

O PEDAGOGO FAZENDO TRABALHO DE RESSOCIALIZAÇÃO

Quer-se ainda fazer menção a mais um campo de atuação do pedagogo, que muito se tem sido discutido tanto na graduação como na pós-graduação, que o pedagogo em presídios e

instituições correcionais. De início faz-se menção ao que trouxeram Góis e França (2016, p. 6), ao discutirem sobre o assunto:

A atuação do pedagogo nesses espaços é um trabalho além de humano, muito bonito. A ressocialização de fato torna-se um direito do sistema prisional, ou seja, uma vez infrator o sujeito tem condições que lhes são oferecidas para a volta ao convívio com o meio social. O pedagogo nesse espaço torna-se um “faz de tudo” voltado a assuntos ou processos de ensino aprendizagem. Sendo assessor da educação, ou seja, dando o suporte necessário para que isso aconteça. Também como palestrante voltado para a conscientização em relação a assuntos sociais e de interesses públicos. Atuam ainda na alfabetização de jovens e adultos detidos que não frequentaram ou tiveram de abandonar a escola.

Antes de qualquer coisa se faz necessário que mais uma vez citamos a humanidade que existe neste trabalho. Pois, se nos dias de hoje já se é uma tarefa um tanto difícil educar uma criança, um adolescente, um jovem, um idoso na escola, o que dirá trabalhar o processo de ensino e aprendizagem de um detento que cumpre pena. Se trabalhar com a ressocialização de pessoas que tiveram sua liberdade negada, sobe desobediência à lei, o não seguimento destas é uma tarefa pode ser considerada bem difícil. Antes da graduação nunca se tinha ouvido falar sobre o trabalhar com ressocialização de pessoas (criminosos) então para os pesquisadores foi algo muito novo, mas durante o tempo na academia ouviu-se muito falar a respeito desse papel desenvolvido pelo pedagogo nesses espaços. Góis e França (2016, p. 6) trazem o seguinte:

A ressocialização, de fato e de direito, dentro do sistema prisional, com políticas de bem estar social precisam ser implementadas para esta parcela da população brasileira. Os detentos, em sua maioria, são originários do mais baixo extrato social, onde o estudo, a educação, a formação moral e ética, na maior parte das vezes, é simplesmente ignorado, de modo que o esforço empregado pelo poder público haverá de repercutir, resultando no crescimento do próprio detento e de seu círculo familiar, inclusive no incentivo para a adequada formação de seus filhos. Esse caminho tem urgência e precisa ser seguido, dentro da ética, da moralidade, do profissionalismo de todos os servidores do sistema prisional.

A ressocialização também é um direito para os detentos no Brasil. E isso está amparado por lei. Mas, o pedagogo não tem a obrigação de ir até o presídio e realizar esse trabalho, mesmo sendo remunerado esse profissional pode optar por outro campo de atuação, contudo existem pessoas que gostam e que se sentem realizados em ajudar outras pessoas a tentarem retornar e viver novamente em sociedade. Então isso chama a atenção. Esse olhar de

sensibilidade ao outro. Outro ponto que merece destaque é o fato dessas pessoas que são privadas e liberdade (detentos) na maioria são pessoas pobres que não estudaram e se estudaram não tiveram tantas oportunidades por virem de uma classe social baixa. E com isso o processo de ressocialização pode ser de fato um escape para esses sujeitos e realmente uma porta de volta para a liberdade e a vida de novo em seu meio social. Góis e França (2016, p. 6) destacam que:

Assim, existe a possibilidade, de o interno vislumbrar um novo horizonte a sua frente [...]. Como visto, cada dia é mais freqüente a presença do pedagogo nos vários espaços, exercendo atividades das mais variadas, constituindo-se como grande importância para o bom desenvolvimento das instituições no tocante aos trabalhos voltados para a humanização das ações por elas desenvolvidas, em que o pedagogo com sua didática tem reais condições de dinamizar esse cotidiano, deixando as vivências nele bem mais prazerosas.

O trabalho desenvolvido dentro de um presídio ou de uma penitenciária pelo pedagogo é um trabalho dos mais importantes de tantos outros que esse tem competência de realizar. E não estamos fazendo com que se pareça ser, pois acreditamos que é. Um trabalho muito humano e de suma importância para as pessoas privadas de liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pedagogo hoje é um profissional que dispõe de variados espaços de atuação, entretanto vale ressaltar que todos esses espaços mesmo sendo espaços de educação formal, o trabalho do pedagogo se volta para aspectos diretamente ligados a processos de humanização das pessoas e dos processos que envolvem aprendizagem.

Por se tratar de um estudo dirigido pôde-se se perceber uma comparação entres os diferentes fazeres do pedagogo em todos os espaços que foram discutidos nesse texto.

Com tudo se faz necessário que estes campos continuem sendo estudados e investigados para que o pedagogo tenha condições de desenvolver seus fazeres com maios precisão nos seus espaços de atuação.

O estudo trouxe contribuições para os autores do texto pelo fato de ambos se interessarem pelos estudos que se voltam para os processos de ensino e de aprendizagem, e ainda estudos sobre pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. (1997) A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n.º 2, p. 239-249, mai/ago.
- GIANI, Pirozzi Peres. Pedagogia em espaços não escolares: qual é o papel do pedagogo? **Revista Educare CEUNSP – Número 2, Volume 1 – 2014.**
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GÓIS, Adriano Lucena; FRANÇA, Maria da Conceição Fernandes de. **A atuação do pedagogo nos espaços escolares e não escolares: um olhar para além da sala de aula**. Mossoró, 2016.
- MARANDINO, M. (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não-formal e Divulgação em Ciências, 2008.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.
- SILVA, Filycia Azevedo da. ISMÊNIA, Tácita de Menezes. SILVA, Maria Tatiana da. OLIVEIRA, MerabeMaele dos Santos. **A atuação e o perfil do pedagogo no espaço não escolar**- Natal, 2016.

A ESPACIALIDADE DA CRIANÇA: NOÇÕES DE CARTOGRAFIA APLICADA AOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Miryan Aparecida Nascimento Souza
Graduanda em pedagogia-Universidade Federal de Campina Grande/UFCG
miryan.13@hotmail.com

Nayuã Kalil Lustosa Barbalho
Graduando em Geografia-Universidade Federal do Ceará/UFC
lustosabarbalho@gmail.com

Francisca André dos Santos Rolim
Graduanda em pedagogia-Universidade Federal de Campina Grande/UFCG
franrolim16@gmail.com

Hercília Maria Fernandes
Doutora em Educação-Universidade Federal de Campina Grande/UFCG
fernandeshercilia@gmail.com

RESUMO

Em linhas gerais, o artigo discute a importância do ensino da geografia na educação básica, mediante a necessidade de se entender a cartografia enquanto instrumento técnico da ciência geográfica. O objetivo do estudo consiste em promover reflexões sobre as noções de cartografia aplicadas ao ensino da geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base no entendimento de alfabetização geográfica, a metodologia corresponde a uma pesquisa bibliográfica sobre os conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, além de atividades variadas a partir de situações do cotidiano dos discentes, com o propósito de estimular a aprendizagem do conhecimento cartográfico, havendo o aluno como elemento central do processo de ensino e aprendizagem. A busca por facilitar a aprendizagem geográfica de forma lúdica, simplificada e com materiais acessíveis do dia a dia, permitindo ao aluno redefinir as suas próprias compreensões da realidade de forma livre e reflexiva, evidencia a relevância das discussões realizadas ao longo do texto.

Palavras-chave: Geografia. Cartografia. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte do aprofundamento de um projeto realizado na disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia, com quatro créditos e sessenta horas-aula, que consta como componente curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, ministrada pela Profa. Dra. Hercília Maria Fernandes.

Ficou a critério de cada grupo o desenvolvimento da temática, tendo que se orientar, no entanto, de conformidade à estrutura de um projeto interdisciplinar, que tem como objetivo, segundo Elizabeth Prado, potencializar as metodologias de ensino; constituindo, assim,

[...] um novo desafio para o professor [que] pode viabilizar ao aluno um modo de aprender baseado na integração entre os conteúdos das várias áreas do conhecimento, bem como entre diversas mídias (computador, televisão, livros) disponíveis no contexto da escola (PRADO, 2005, p. 14).

Optou-se, então, por discutir o ensino de cartografia nos anos iniciais do ensino fundamental, partindo da seguinte questão norteadora: como o ensino de geografia pode potencializar a educação cartográfica nos anos iniciais? Especificamente, com o propósito de promover práticas que favoreçam o processo de aprendizagem das crianças; contribuindo, desse modo, para a construção de uma alfabetização geográfica que contemple as noções básicas de cartografia no desenvolvimento de aptidões?

Orientada no entendimento de alfabetização geográfica (CASTROGIOVANNI, 2000; CALLAI, 2005; CASTELLAR, 2011), a metodologia para desenvolver esse projeto foi resultante de uma pesquisa bibliográfica, acerca dos conteúdos a serem trabalhados nos primeiros anos do ensino fundamental, além de atividades variadas a partir de situações do cotidiano dos discentes, com o propósito de estimular a aprendizagem do conhecimento cartográfico; compreendendo o aluno como elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Como resultado desse processo, pretendeu-se construir mapas e maquetes para avaliar as capacidades dos discentes.

Considera-se notória a pertinência dessa discussão, especialmente no processo de construção de conhecimentos básicos sobre as noções de espaço, partindo da compreensão do conceito de lugar que as crianças possuem; possibilitando, dessa maneira, a ampliação de diferentes abordagens nas práticas educativas. Nesse sentido, evidencia-se que um dos objetivos da geografia é a promoção da capacidade do aluno de entender o espaço, o lugar e as relações sociais construídas não somente no âmbito da escola, mas, também, nas diversas interações tecidas nos espaços de vivências próximos; cabendo, assim, ao aluno construir o conhecimento de forma livre e reflexiva.

A escolha para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental se deu em virtude da importância do ensino da cartografia na educação básica, visto que esse conteúdo é tratado, conforme ressalta Castrogiovanni (2000), muitas vezes, em segundo plano na disciplina de geografia, devido a dificuldade docente de se relacionar com a sua parte mais técnica. Em virtude da realidade mencionada, propõe-se refletir a sistematização do conhecimento cartográfico.

Considerando o exposto, o objetivo do estudo consiste em promover reflexões sobre as noções de cartografia aplicadas ao ensino da geografia, nos primeiros anos do Ensino

Fundamental. Como objetivos específicos, são realizados alguns apontamentos sobre o reconhecimento da importância da cartografia no Ensino Fundamental; o desenvolvimento das noções de espaço relacionadas aos conhecimentos cartográficos; e a criação de condições para que a criança desenvolva as noções básicas de localização.

COMPREENSÕES DO ESPAÇO A PARTIR DA CRIANÇA

Para compreender a importância do ensino de cartografia na educação básica, se faz necessário entender a cartografia enquanto instrumento técnico da ciência geográfica. Nessa perspectiva, devem ser consideradas as exigências da sociedade contemporânea globalizada, que orientam uma formação ampla de conhecimentos por parte dos sujeitos, permitindo-lhes uma vasta compreensão de mundo. A cartografia, como ciência, arte e técnica da análise geográfica, contribui na leitura e representação do mundo, especialmente do espaço vivido. Na definição de Antonio Castrogiovanni:

Cartografia é o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas técnicas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervém na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim, a cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 38).

Portanto, pode-se relacionar o conhecimento científico que requer conhecimentos direcionados à matemática e à geografia. A arte entra como um outro elemento importante à cartografia, já que os mapas devem respeitar elementos estéticos, além de ser agradável para quem observa como as cores da legenda, os elementos analisados e a escala trabalhada.

Nesse sentido, no que se refere à educação infantil, é de suma importância que as crianças sejam estimuladas a desenvolver aptidões no que concernem às diversas linguagens e simbologias nas quais se incluem a cartografia enquanto ciência representativa. De acordo com Sônia Castellar:

Se desde a educação infantil a criança tiver acesso aos procedimentos e códigos da linguagem cartográfica, não temos dúvidas de que ampliará sua capacidade cognitiva de leitor de mapas e, dessa maneira, o mapa fará parte das análises cotidianas. Assim, o rigor na utilização dos códigos (signos e símbolos) reforça a ideia de que a cartografia é uma ciência de transmissão gráfica da informação espacial e de que os mapas não são apenas representações, mas também meios de transmitir informações (CASTELLAR, 2011, p. 127).

Pode-se entender o ensino da geografia, nos primeiros anos da educação básica, como essencial para a formação do sujeito no contexto social; considerando que permite às crianças uma compreensão de mundo partindo dos conhecimentos primários adquiridos no seu dia a dia até o conhecimento sistemático construído na escola. Desse modo, é pertinente que a criança construa, nos diferentes espaços, uma autonomia para ler o mundo; tendo em vista que: “[...] a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra, a principal questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo. E pode-se dizer que isso nasce com a criança” (CALLAI, 2005, p. 232). Nesse sentido, conforme ressalta Helena Copetti Callai (2005), o conhecimento *da e pela* criança precisa ser levado em consideração para a edificação dos seus saberes.

É no contato com o mundo externo que a criança passa a se ver como sujeito participativo e ativo. Assim, é necessário que, na escola, o professor(a) atue como mediador do saber para interceder nas interações entre sujeito e sociedade. Desse modo, a criança precisa ser instigada a avançar, a conhecer novos desafios, explorar o espaço, levando em consideração o ambiente escolar. A ausência de uma mediação nos anos iniciais complexifica a sistematização de conhecimentos basilares referentes à cartografia, conforme nos afirma Livia de Oliveira:

Enquanto a alfabetização sempre foi um problema que chamou a atenção dos educadores, não se inclui nela o problema da leitura e escrita da linguagem gráfica, particularmente do mapa: os professores não são preparados para “alfabetizar” as crianças no que se refere ao mapeamento. O que queremos dizer é que não há uma metodologia do mapa, que não tem sido aproveitado como modo de expressão e comunicação, como poderia e mesmo deveria ser (OLIVEIRA, 2011, p. 16).

Portanto, a preocupação em uma alfabetização que contemple apenas as competências do ler, escrever e contar, convencionalmente estabelecidas, deve ser ultrapassada, pois é função da escola a formação cidadã, e, dessa forma, a compreensão de espaço se faz pertinente; sendo necessário que esse trabalho seja iniciado nos primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com Oliveira:

Para isso, procurou-se examinar a teoria de Piaget em relação à construção do espaço pela criança, incluindo a percepção e a representação espaciais. Concordando com Piaget enquanto preconiza que a noção de espaço e a sua representação não derivam simplesmente da percepção: o sujeito mediante a inteligência, que atribui significado aos objetos percebidos, enriquecendo e desenvolvendo a atividade perceptiva. Da mesma forma, foi aceita a explicação piagetiana do desenvolvimento intelectual do espaço que afirma que as relações espaciais topológicas são as primeiras a serem estabelecidas pela criança, tanto no plano perceptivo como no representativo; e é a partir das relações topológicas que são elaboradas as relações projetivas e euclidianas (OLIVEIRA, 2011, p. 17).

Sendo assim, é preciso considerar, no contexto de uma alfabetização geográfica, incluindo a alfabetização cartográfica, as relações que são desenvolvidas de conformidade à evolução do pensamento infantil. As relações topológicas servem como norte para as questões representativas estruturadas do espaço indutivo. As relações euclidianas, por sua vez, estão ligadas à distância e à relação com os objetos. Enquanto as topológicas estão associadas às noções de ordem, as euclidianas estão interessadas na relação diretas com os elementos fixos. No que se refere às relações projetivas, são as que estão diretamente ligadas a uma referência móvel (CASTROGIOVANNI, 2000).

A partir das relações espaciais, a criança compreende as noções básicas da percepção da realidade e a compreensão de lateralidade, sendo estes os primeiros elementos, conforme ressalta Castrogiovanni: “A lateralidade consiste na representação dos hemisférios corporais e sua consequente projeção. É a construção das noções de direita, esquerda, frente, atrás, através do deslocamento mental direto e reversível” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 31).

Nesse sentido, é pertinente que essas noções de lateralidade, nos anos iniciais, sejam trabalhadas com as crianças a partir dos acontecimentos do cotidiano, por exemplo: a estruturas do prédio da escola, o caminho percorrido da casa até a escola. Essas iniciativas possibilitam que as crianças tenham sua própria representação de espaço e tempo. Para que essas compreensões possam ser construídas, devem ser promovidas atividades simples, que partam do próprio corpo das crianças; pois, como eles/elas vão compreender as estruturas espaciais se, antes, nem mesmos se conhecem ou reconhecem-se no mundo? O próprio avanço da fase do egocentrismo se mostra, assim, um desafio. Dessa maneira, é necessário que se tenha clareza das especificidades infantis, o nível de conhecimento de si e do mundo que a criança possui; considerando seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais asseguram que:

As pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados. Uma paisagem, seja de uma rua, de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela. No seu cotidiano os alunos convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social (BRASIL, 1997, p. 23).

Assim, pode-se entender o quanto é importante esse contato da criança com o conhecimento geográfico. É a partir das experiências com a geografia que elas criam representações sociais. São essas representações que permitem às crianças se situarem no espaço vivido, oferecendo condições de perceber seus trajetos de casa até a escola. É tanto que

os discentes se sentem deslocados quando muda de escola, haja vista ser um processo difícil de redefinição das noções de ambiência. Portanto, é imprescindível que se saiba lidar com essas peculiaridades quando se trata da alfabetização geográfica de crianças.

Dessa forma, no tocante às práticas de ensino no primeiro ciclo do fundamental, uma das preocupações é o letramento que em alguns contextos é compreendido apenas com a finalidade de alfabetizar, sendo que uma das suas competências é a formação cidadã do educando; envolvendo o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos sociais, e partindo da compreensão dos diferentes espaços e objetos à sua volta, de forma crítica.

Nessa perspectiva, o letramento é fundamental nos primeiros anos de aprendizagem, sendo necessário destacar ainda que a prática do letramento não se trata apenas de ler e escrever, mas de aprender a ler o espaço vivido. Para Castellar: “[...] ensinar a ler em geografia significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando a cartografia como linguagem para que haja letramento geográfico [...]” (CASTELLAR, 2011, p. 23).

Faz-se pertinente em sala de aula oferecer condições aos discentes de desenvolver as diferentes percepções geográficas, compreendendo que as experiências trazidas pelos sujeitos precisam ser estimuladas pelo professor, a fim de colaborar com a aprendizagem diante do reconhecimento e da associação. Assim, torna-se relevante planejar atividades que facilitem as relações do educando com os saberes, favorecendo ainda uma aprendizagem significativa, pois, além de possibilitar uma melhor compreensão de maneira multidisciplinar, a aprendizagem significativa assegura às crianças a construção do seu próprio aprendizado. Para Sônia Castellar:

[...] atuar em sala de aula visando à construção do conceito e à representação cognitiva, quando se desenvolvem essas atividades, é o fato dos alunos descobrirem, aos poucos, que os signos são distintos das coisas, ou seja, a relação entre significante e significado. Essa compreensão é fundamental para entender a noção de legenda, que está presente quando os alunos leem uma imagem, a passagem de um lugar, ou elaboram um mapa mental. Nesse caso, ao dissociar o nome do objeto, os alunos estão superando o realismo nominal e concebendo o pensamento simbólico (CASTELLAR, 2011, p. 31).

Assim, compreender a palavras já não é mais algo vazio de sentido. Contrariamente, a palavra estar encharcada de símbolos, que se conectam a diferentes dimensões, que podem e devem ser utilizados pelo educador, para melhor garantir êxito no desenvolvimento das atividades que podem ser intercaladas entre língua portuguesa e geografia. Nesse sentido, Castellar (2011) afirma que possibilitar a aprendizagem através da própria realidade do aluno

tem como aspectos indissociáveis a necessidade dessa correlação existente entre o que se aprende com a realidade.

Nessa perspectiva, é preciso compreender que, durante o processo de aprendizagem dos educandos, faz-se necessário associar o ensino à realidade discente vivida, com o intuito de oportunizar uma melhor associação e fomentar a aprendizagem. E essa realidade pode ser apresentada através do entendimento e aplicação de conceitos cartográficos.

CONSIDERAÇÕES

A relevância deste artigo se vincula à reflexão da importância da cartografia nos anos iniciais. Ao longo da discussão, buscou-se evidenciar as suas contribuições no processo de evolução das relações geográficas construídas pelas crianças, de modo a permitir uma alfabetização geográfica baseada na decodificação e representação dos signos e simbologias, que estão inseridos no conhecimento cartográfico aplicado aos primeiros anos do ensino fundamental.

Tendo em vista a noção de alfabetização geográfica (CASTROGIOVANNI, 2000; CALLAI, 2005; CASTELLAR, 2011), que pressupõe a leitura e a representação escrita do espaço, portanto a alfabetização cartográfica, considera-se que facilitar a aprendizagem da cartografia de forma lúdica, simplificada e com matérias acessíveis do dia a dia, permite ao aluno redefinir as suas próprias compreensões da realidade, a partir da construção do conhecimento da geografia de forma livre e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ACI, **Associação Cartográfica Internacional**, Comissão para a formação dos cartógrafos: Reunião da Unesco, Paris, abril de 1966.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino da geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- CASTELLAR, Sônia Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.
- CASTROGIOVANNI, Antonio. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

OLIVEIRA, Lívia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de projetos**: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Monuel (orgs). **Integração das tecnologias na educação**: salto para o futuro. Brasília: Seed, 2004.

ANALISANDO OS CONCEITOS DE REGIÃO E REGIONALIZAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Luana Micheli de Almeida
Discente do curso de Geografia, Campus Pau dos Ferros - RN
luana-michele1@hotmail.com

Francisco Daniel Pereira
Discente do curso de Geografia, Campus Pau dos Ferros - RN
danielprimao@gmail.com

Ingredy Costa Araújo
Discente do curso de Geografia, Campus Pau dos Ferros - RN
Ingredyaraujo17@gmail.com

Rosalvo Nobre Carneiro
Docente do curso de Geografia, Campus Pau dos Ferros - RN
rosalvoncarneiro@gmail.com

RESUMO

Este trabalho surgiu a partir da disciplina de Geografia Regional do Brasil. Tendo como propósito compreender a importância do livro didático nas aulas de geografia a partir da análise dos conceitos de Região e Regionalização. Analisamos a forma de exposição dos conceitos de região e regionalização e se os mesmos se relacionam com os referências teóricas apresentados no ensino superior. Procuramos observar se no livro didático apresenta as divisões regionais do Brasil, inclusive de forma lúdica, com imagens e mapas que possam favorecer o processo de ensino/aprendizagem e se a presença das diversas definições de região a modo que os alunos possam compreender que não existe apenas uma visão deste conceito. Diante disso os resultados obtidos nesta análise mostram que os livros analisados do sétimo e oitavo apresentam os conceitos de forma breve, assim como no do ensino médio são desprovidos desses conteúdos e empobrecendo o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Região. Regionalização. Ensino/Aprendizagem. Geografia.

INTRODUÇÃO

A educação é um passo fundamental e norteador na vida do ser humano, pois é através da mesma que futuramente os indivíduos tornam-se cidadãos que possam exercer suas responsabilidades de forma correta. Logo esta educação é fundamentada dentro do âmbito escolar com a participação dos seres humanos se tornando alunos, e assim produzindo e compartilhando conhecimentos, e se preparando para exercer a cidadania no espaço em que vivem.

Diante desta concepção sobre educação e sua fundamentação no âmbito escolar, é necessário aqui relatar, sobre a importância do livro didático nas práticas de ensino, onde é

essencial para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, pois é através deste recurso que os discentes vão descobrir a prática pela leitura, podendo-se relacioná-las com as vivências no seu cotidiano.

É importante ressaltar que o livro didático é apenas um dos recursos para o processo de ensino e aprendizagem, sendo de grande importância à utilização de outras metodologias que estimule o aluno a pensar a Geografia de um modo prático, e relacioná-la com o mundo ao seu redor, contextualizando esta disciplina na vida de cada aluno. Cavalcanti (1998) argumenta que o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social, à medida que propicia entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

Portanto é necessário o livro didático de geografia como recursos nas aulas, pois o mesmo vem abordando conteúdos que norteiam o cotidiano dos alunos, onde apresentam questões sobre: cultura, região, território, clima dentre outras diversidades de temas. Santos e Souza (2010, p. 22) advoga que, “a geografia é uma ciência ligada à vida e, portanto, ligada ao cotidiano do aluno”.

Os conceitos de região e regionalização no Brasil no qual disserta este artigo assumem importância no contexto do mundo contemporâneo, por este motivo é necessário à discussão dos mesmos no ensino fundamental e ensino médio. Para Paulo Cesar Gomes (2000, p. 57):

A região [segundo esta definição, p.57: grifo do autor] é uma realidade concreta, física, ela existe como um quadro de referência para a população que aí vive. Enquanto realidade, esta região independe do pesquisador em seu estatuto ontológico. Ao geógrafo cabe desvendar, desvelar, a combinação de fatores responsável por sua configuração.

Este trabalho tem como objetivo examinar como a complexidade dos conceitos de Geografia no mundo contemporâneo, em especial o da região e a regionalização do Brasil estão dispostos no livro didático do ensino fundamental do sétimo ano e oitavo ano e ensino médio integral, e se estes conceitos condizem com os apresentados no ensino superior além da comparação das definições em diferentes livros didáticos.

A premissa deste texto é de que as definições de região e a divisões regionais no Brasil podem ser captadas a partir da utilização dos livros didáticos e também de fontes adicionais que possa auxiliar no desenvolvimento do conhecimento dos alunos e no processo de ensino/aprendizagem.

Para a construção desta análise nos reportamos em uma revisão de artigos publicados sobre o tema supracitado, nos fundamentamos em visões de autores como Santos e Souza

(2010), Cavalcanti (1998), Haesbaert (1999), Gomes (2000) que trazem discussões pertinentes sobre a Geografia, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2016 e os PCNS (1997), onde aborda sobre conteúdo da geografia.

Em sala de aula, após a discussão dos textos sobre os conceitos de região e as divisões regionais do Brasil, na disciplina de Geografia Regional do Brasil, o professor solicitou e orientou análises sobre a forma como estes temas estão dispostos nos livros didáticos. Uma questão importante para analisar é a questão da diferenciação entre o conceito de região e regionalização. Para Haesbaert (1999, p. 17):

(...) Em primeiro lugar, admitimos que regionalização é um processo amplo, instrumento de análise para o geógrafo em sua busca dos recortes mais coerentes que dêem conta das diferenciações no espaço. Por outro lado, região, como conceito, envolve um rigor teórico que restringe seu significado, mas aprofunda seu poder explicativo; para defini-la devemos considerar problemáticas como a das escalas e fenômenos sociais mais específicos (como os regionalismos políticos e as identidades regionais) entre aqueles que produzem a diversidade geográfica do mundo.

Dessa maneira, podemos entender que esses conceitos em Geografia estão relacionados com os agentes atuantes no território de acordo a diversidade de cada lugar e atividade social.

Assim, nestas atividades propostas, analisamos os conceitos de Região e Regionalização, nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental, sendo um livro do sétimo ano (Geografia Espaço e Vivência) que está sendo utilizado atualmente entre os anos 2017, 2018, 2019 e outro do oitavo ano da mesma coleção. E no livro do Ensino Médio (Geografia geral do Brasil), volume único, utilizado nos anos de 2009, 2010, 2011.



Fonte: Google.com

Diante destes livros analisamos se os mesmos trazem recursos como imagens, que possam mostrar o conteúdo de forma lúdica, indicações de filmes que possam favorecer o processo de ensino/aprendizagem, dentre outras questões.

CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Livro didático de geografia do sétimo ano do Ensino Fundamental

No livro do ensino fundamental do sétimo ano de Geografia espaço e vivência que apresenta uma das categorias chaves e de interesse neste trabalho: a região e suas formas de regionalização. Os mesmos estão presentes na primeira unidade e no terceiro capítulo do livro: “O território brasileiro e suas regiões”. O capítulo como todo traz consigo os conteúdos referentes à divisão político-administrativa do Brasil, as divisões regionais, a regionalização dos elementos naturais e um exemplo de regionalização segundo os elementos naturais os domínios morfoclimáticos do Brasil, as grandes divisões regionais brasileiras e as regiões geoeconômicas do Brasil.

Ao analisar o capítulo em questão percebemos a presença de apenas um conceito de região, a região natural entendida como “[...] áreas com características de relevo, solo, hidrografia, clima e vegetação muito peculiares e que as distinguem das áreas vizinhas” (BOLIGIAN, 2015a, p. 30). A ideia da região natural configura-se de modo simplificado mais de bom entendimento logo esta definição é de grande relevância centrando os aspectos físicos e naturais. Porém, o autor não discorre de outro conceito de região na qual é importante trazer para que os alunos possam compreender que não existe apenas uma análise de região, mas diferentes óticas.

A partir destas passagens citadas podemos contrapor os conceitos apresentados com o pensamento de Claval (1974) *apud* Gomes (2000, p. 55) “[...] consideração da região como um elemento da geografia física, um elemento da natureza, que surgiu a idéia de região natural”. A região é definida a partir da diferenciação dos elementos físicos, isso que é colocado no conceito do livro as áreas com características de relevo, clima, vegetação.

Outro conceito importante que aparece é o de regionalização, apresentada como “[...] processos de divisão de determinado território em regiões” (RIGOLIN; ALMEIDA, p. 29). De forma bem simples esta definição é exposta no livro, pois a regionalização vai bem além, como forma de dividir o espaço a partir de características que as distinguem de outras áreas e com critérios específicos que são estabelecidos, na qual podemos citar os econômicos, políticos,

sociais entre outros. Para desenvolver um conhecimento mais concreto faz necessário buscar outras fontes, vídeos, filmes e músicas que possa auxiliar no desenvolvimento dos conceitos durante a aula.

As formas de regionalização que são encontradas no capítulo são a divisão regional estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE): as cinco grandes regiões, além das três regiões geoeconômicas, sentindo ausência de uma divisão mais atual feita por Milton Santos dividindo o Brasil em quatro regiões.

No texto base do livro discute que a divisão do IBGE segue os limites político-administrativos e caracteriza e apresenta os estados que compõem as cinco grandes regiões: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. E nas regiões geoeconômicas discute sobre o critério utilizado para divisão, o econômico além do natural, e não levam em consideração os limites político-administrativos, assim divide o Brasil em três regiões: Amazônia, Nordeste e Centro-Sul.

O capítulo do livro traz aspectos pertinentes sobre o assunto de região e a regionalização do território brasileiro além da caracterização de alguns exemplos próximos da nossa realidade como a região do Cariri na qual nos faz refletir bem esses aspectos ao nosso redor, contudo há ideia da necessidade de outras formas que possam agregar mais conhecimento do aluno na discussão da região. Na Base Nacional Comum Curricular (2016, p. 357), assinala “para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico”. Relacionando com o que dizem os PCN’s (1997), podemos perceber a importância do ensino contextualizado de Geografia para a aprendizagem da região:

Na busca dessa abordagem relacional, a Geografia tem que trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição (BRASIL, 1997, p. 26).

Comparando o conceito de regionalização em outro livro didático, agora do oitavo ano de Geografia espaço e vivência da mesma coleção, encontram-se diferenças isto se deve ao método utilizado para sua construção, a modo que no capítulo sete discorre sobre a regionalização do espaço geográfico mundial e que afirma “Regionalizar significa, portanto, agrupar as áreas da superfície terrestre que apresentam aspectos homogêneos”. (BOLIGIAN, 2015b, p. 72). Esta definição é um pouco mais complexa do que a primeira apresentando os aspectos homogêneos e os critérios que podem ser naturais e socioeconômicos. Neste capítulo

não a presença dos tipos de divisões regionais no Brasil, pois o mesmo trata da divisão do espaço geográfico no mundo.

Ao comparamos com os textos lidos em sala de aula, este conceito assemelha-se, segundo Grigg (1967) *apud* Gomes (2000, p. 63) “Regionalizar passa a ser tarefa de dividir o espaço segundo diferentes critérios que são devidamente explicitados e que variam segundo as intenções explicitadas de cada trabalho”.

Livro didático de geografia do Ensino Médio, volume único

No livro do Ensino Médio, volume único, Geografia Geral e do Brasil é composto por seis unidades e os conteúdos sobre Região e Regionalização está presente na unidade dois. Logo é no capítulo 21 que vem abordando, sobre Organização político-administrativa e divisão regional do Brasil, aonde vem trazendo sobre a República Federativa, organização político administrativa do Brasil, a mudanças na divisão política do Brasil (1889-1988). Logo neste capítulo podem-se ver os conceitos de Região Natural: “[...] compreende-se por região natural uma determinada área geográfica que passa a ser caracterizada segundo um ou aspectos naturais, como: clima, relevo ou vegetação”. E o conceito de Região Homogênea: “conjunto de elementos naturais, sociais e econômicos da região” (RIGOLIN; ALMEIDA, p. 197).

Posteriormente traz um tópico sobre “A divisão regional do Brasil” de uma forma simples, trazendo a divisão entre os anos de 1941-1988, destacando a divisão do ano de 1941, mostrando as regiões: Norte, Nordeste, Este, Centro e Sul, em seguida o ano de 1945, onde obtém a divisão: Norte, Nordeste ocidental, Nordeste Oriental, Leste setentrional, Leste meridional, Centro-Oeste e Sul A divisão em 1969: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste, Sul e pôr fim a divisão de 1988, Norte, Nordeste, Sudeste, Centro – Oeste e Sul.

Tais divisões vêm sendo relata de forma lúdica aonde vem apresentando mapas de cores distintas para melhor entendimento e o livro é composto por atividades no final da unidade onde o aluno possa pesquisar e responder, fixando assim o conteúdo e facilitando o processo de ensino/aprendizagem. Contudo, a ausência de outras divisões como a de Milton Santos dividindo o Brasil em quatro regiões e a de Pedro Pinchas com as três regiões geoeconômicas.

Logo o docente pode trazer para suas aulas novas metodologias que possam contribuir de forma significativa juntamente com o livro didático, podendo ser vídeos, filmes, documentários que relatem sobre a temática e assim despertando o interesse de toda turma.

A primeira divisão oficial do Brasil foi adotada no ano de 1942 para fins práticos e estatísticos. Apresentando como critérios além dos físicos, econômicos, sociais, políticos, esta

divisão regional foi definida pelo IBGE, na qual passou por alterações, mas até hoje é usada no país (MAGNAGO, 1995).

RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS: INSUFICIÊNCIAS E LIMITAÇÕES

Constata as insuficiências e limitações que o livro didático apresenta em relação aos diversos conceitos de região e as formas de regionalização. No livro do ensino fundamental do sétimo ano apresenta-se apenas o conceito de região natural e o de regionalização, acabando empobrecendo a categoria chave que está sendo discutida, pois o aluno precisa captar que não existem apenas esses conceitos e que a região é concebida sobre diferentes visões, na qual podemos citar um conceito de região mais atuar que se apresenta em uma ótica de identidade e pertencimento de cada indivíduo, assim como também a região do capital relacionado à globalização e industrialização, com temas da atualidade em que o aluno possa refletir sobre aspectos de sua região em relação às outras.

Além das divisões regionais do Brasil. Na qual existem três formas criadas, a do IBGE com os cinco regiões, as três grandes regiões geoeconômicas, estas estão presentes no livro em questão, com ausência da divisão proposta por Milton Santos, isto é, as quatro regiões esgotando outra vez o conhecimento do aluno diante das divisões, para isso a necessidade de outras fontes em que possa crescer este conhecimento. Novamente é necessário que apresentem as diferentes formas de regionalização para que o aluno compreenda a existência de diversas visões sobre o assunto e que cada um utiliza critérios diferentes, e com isso possa ter um conhecimento mais amplo e consiga opinar sobre qual a melhor divisão regional para o momento histórico, social, econômico e cultural em que estamos vivenciando.

Ao analisar outro livro do ensino fundamental do oitavo ano, percebe-se apenas o conceito de regionalização para falar sobre a divisão do espaço geográfico mundial. Sendo básico conceber as diversas definições de região para que o aluno possa fixar mais o conteúdo e revisar o que foi apreendido no ano anterior.

No livro do Ensino Médio, volume único é notório ver que é abordado de forma mínima os conceitos de região e regionalização, no mesmo apresentam de forma breve, o conceito de região natural e região homogênea, e então deixando a desejar para os discentes. Sobre regionalização e divisão regional do Brasil, apresenta um pequeno tópico, porém não vem trazendo diretamente a definição exata. Diante deste contexto o livro apresenta apenas 4 divisões regionais, fazendo com o aluno fique desprovido das demais e focando apenas na divisão do

IBGE, e não se informando das demais divisões como os três Brasis, os quatro Brasis de Milton Santos, dentre outras e assim limitando o conhecimento dos alunos, fazendo com que os mesmos não tenham uma forma de conhecimento mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é atualmente uma peça essencial para a contribuição no processo de ensino/aprendizagem do aluno e sendo um recurso no qual ajuda ao docente nas suas aulas. Então é necessária uma especialização e formação de como os docentes devem usar de forma adequada este livro em sala de aula.

Logo o livro didático caracteriza como uma importante metodologia utilizada pelo docente e que merece atenção e análise por parte de toda a comunidade acadêmica. Contudo, não deve ser apenas o único recurso em que os professores se apropriem nas suas aulas porque o mesmo nem sempre estende as capacidades epistemológicas essenciais para a sua evolução conceitual, sendo de grande pertinência a utilização de outras ferramentas que auxiliem no desenvolvimento do saber geográfico, isso vale tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

Região, a categoria escolhida para discussão deste artigo apresenta grande relevância para a compreensão do espaço geográfico e vem cada vez mais ganhando espaço nas análises atuais. Sendo indispensável discorrer sobre as diferentes definições sobre este conceito no Ensino Fundamental e Médio levando em consideração as correntes geográficas, fazendo assim com que o aluno desenvolva um conhecimento mais amplo e não fique apenas no básico.

A proposta que devemos fazer é avançar sobre a análise geográfica da região, e com esse estudo podemos perceber que a categoria de análise geográfica está presente no quadro recente da vida dos alunos e que, por isso, é extremamente necessária sua discussão nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de; RIGOLIN, Tércio Barbosa. **Geografia:** geografia geral e do Brasil. São Paulo: Ática, 2005. V. Único.
- BOLIGIAN, Levon...[et al.]. **Geografia espaço e vivência.** 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2015a. 7º ano.
- BOLIGIAN, Levon...[et al.]. **Geografia espaço e vivência.** 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2015b. 8º ano.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

GOMES, Paulo Cesar da Costa O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná Elias de. et al. **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 49-76.

HAESBAERT, R. Região, diversidade territorial e globalização. **GEOgraphia**, Ano. 1, no. 1, p.15-39, 1999.

MAGNAGO, Angélica Alves. A divisão regional brasileira: uma revisão bibliográfica. In: **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v.57, n° 4, p. 65-92, outubro-dezembro 1995.

SANTOS, Rosane Maria Rudnick dos; SOUZA, Maria Lopes de. **O ensino de geografia e suas linguagens.** Curitiba: ibpex, 2010, (coleção Metodologia do ensino de História e Geografia; v.8).

AS CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Maria Silmara Cruz Sousa
Mestranda em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Campus CAMEAM, Pau dos Ferros
silmaracruz2012@hotmail.com

Dr. Rosalvo Nobre Carneiro
Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGE da Universidade
do Estado Rio Grande do Norte (UERN), Campus CAMEAM, Pau dos Ferros
rosalvocarneiro@gmail.com

RESUMO

O presente artigo vem discutindo a importância de desenvolver diferentes ferramentas de ensino para auxiliar aos professores nas aulas de Geografia, pois é algo bastante significativo para o processo de ensino-aprendizagem, pois, sabemos o quanto o quanto hoje é necessário buscar novas metodologias de ensino que venha contribuir o trabalho do professor em sala de aula, pois irá proporcionar tanto ao professor quanto ao educando uma interação na construção do conhecimento entre ambos, pois sabemos o quanto é preciso encontrar novas práticas metodológicas para o ensino. O objetivo desse trabalho é discutir as contribuições metodológicas nas aulas de Geografia, aonde irei fazer uma breve discussão sobre as aulas de Geografia na realidade escolar em seguida venho discutindo os desafios que encaramos na árdua missão de ensinar e por último venho ressaltando as contribuições metodológicas no processo de ensino-aprendizagem, a metodologia utilizada foi baseada através de um referencial teórico escolhido para compor o corpo do trabalho, através de discussões de autores que estivesse interligado com a temática, que contribuísse para a discussão, para posteriormente ser desenvolvida em campo para a efetivação desse artigo. Portanto, é importante que sempre possamos buscar algo novo e interessante para introduzir nas aulas, para que os nossos alunos se sintam sempre motivados a aprender, pois a nossa missão é desenvolver novas mentes capazes de transformar o mundo e a sociedade, por isso é que devemos também sempre propor novas formas e situações de aprendizagens diversas, que proporcione e estimule sempre o conhecimento com os nossos educandos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Realidade escolar. Metodologias de ensino.

INTRODUÇÃO

A importância de desenvolver diferentes ferramentas de ensino para auxiliar aos professores nas aulas de Geografia é algo bastante significativo para o processo de ensino-aprendizagem, pois, sabemos o quanto hoje é necessário buscar novas ferramentas de ensino que venha contribuir o trabalho do professor em sala de aula.

Diante disso, venho aqui discutir a importância que as metodologias de ensino possui para as aulas de Geografia, pois irá proporcionar tanto ao professor quanto ao educando uma interação na construção do conhecimento entre ambos, pois sabemos o quanto é preciso encontrar novas práticas metodológicas para se desenvolver dentro da sala de aula, como uma maneira de chamar a atenção do aluno e despertar a sua curiosidade de ir sempre em busca do

conhecimento juntamente com o professor. “[...] É por essa razão que um professor moderno deve sempre ser um caçador de curiosidades, um profissional capaz de “acender” nos alunos a curiosidade, ferramenta essencial de seu interesse pela aula e de sua vontade de transformação.” (SELBACH, 2017, p. 28).

É por conta dessas questões que fazem parte do contexto escolar, que considero importante discutir as contribuições metodológicas, por estar relacionada com o trabalho do professor em sala de aula, pois o ensino além dos saberes dos sujeitos que estão inseridos, é preciso que haja também um envolvimento do professor com a sua prática na forma como irá conduzir a aula, aonde o aluno possa está interagindo e compartilhando os seus saberes, afinal, uma boa aula não se resume apenas em um professor saber dominar o conteúdo, mas na forma como o mesmo conseguiu trazer o seu aluno de encontro ao conhecimento.

Com base nisso, o objetivo desse trabalho é discutir as contribuições metodológicas nas aulas de Geografia, onde assim, irei fazer uma breve reflexão sobre o ensino de Geografia na realidade escolar em seguida venho discutindo os desafios que encaramos na árdua missão de ensinar me referindo assim na rede básica de ensino, devido as minhas experiências enquanto educadora, e por último venho ressaltando as contribuições metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem, diante dessa disso, irei levantar alguns questionamentos como: que metodologias de ensino podem contribuir ao professor de geografia nas suas aulas? Como tornar as aulas de Geografia mais atrativas? Além dos recursos metodológicos, quais os desafios que o professor passa em sala de aula? Que irão nortear no desenvolvimento do artigo, relacionando com as vivencias enquanto docente.

Assim, a metodologia utilizada foi baseada através de um referencial teórico escolhido para compor o corpo do trabalho, através de discussões de autores que estivesse interligado com a temática, que contribuisse para a discussão, para posteriormente ser desenvolvida em campo para a efetivação desse artigo, como uma forma de trazer contribuições no âmbito educacional para professores que sentem a necessidade de buscarem em suas aulas novas formas e ferramentas de ensino que possa enriquecer as suas aulas e torná-las mais dinâmicas e atrativas para o processo de ensino-aprendizagem.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O ensino de Geografia na realidade escolar

Ensinar na atual realidade na qual estamos inseridos tornou-se algo extremamente desafiante, pois estamos a cada dia lidando com alunos que nos trazem olhares e perspectivas

diferentes por virem de contextos sociais distintos, não só isso, mas, sobre o novo contexto na qual eles crescem e estão conectados em um mundo dominado pela as tecnologias.

Sendo a Geografia uma das ciências de grande importância para a construção do pensamento crítico do aluno, para que o mesmo possa compreender o contexto social em que faz parte, é necessário que nós professores, possamos também estarmos inseridos nesse novo contexto da tecnologia com os nossos jovens para que assim, possamos está falando a mesma linguagem em sala de aula.

Assim, o ensino de Geografia passou a ser questionado para que houvesse, portanto, alguma modificação na sua forma como é ministrada em sala, pois além dos saberes referentes aos conhecimentos da ciência, o professor passou a se preocupar com outras questões também relevantes para a construção do conhecimento, que é desenvolver novos percursos pedagógicos que contribuísse no processo de ensino-aprendizagem com os seus educandos. Segundo Alarcão:

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdo. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no seu conhecimento e no seu saber. (ALARCÃO, 2011, p. 16).

Diante disso, é importante que o professor reflita sobre a sua prática de ensino nessa nova era em que a escola se encontra, pois, como ensinar é tão importante quanto o que ensinar. Por isso, é necessário buscarmos em nossas aulas novos recursos tecnológicos que venha contribuir para os nossos educandos uma aprendizagem mais significativa para a construção do saber. Segundo Mosé:

[...] formar pesquisadores, pensantes, autônomos e responsáveis, esse é o alvo da educação contemporânea e sua urgência. Sabemos quando tudo isso é difícil, quanto é raro, já que uma estrutura muito antiga nos impõe a permanência de um modelo, mas precisamos acreditar na escola e caminhar na direção de construía-la. Ou por trás de muros cada vez mais altos permanecerão crianças e adolescentes afastadas do mundo, se preparando para uma vida que só começa quando a escola termina. Uma vida que de fato nunca chega (MOSÉ, 2014, p. 65).

Outra questão a ser repensada no trabalho docente, além das ferramentas pedagógicas para serem ministradas em sala, é o professor tentar conhecer os seus estudantes, sua cultura e

os seus conhecimentos que carregam, para que assim, o ensino possa ser algo integrador entre educador e educando. Segundo Cavalcanti:

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem. [...] ensinar geografia é abrir espaço em sala de aula para o trabalho com diferentes saberes dos agentes do processo de ensino – alunos e professores (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Assim, diante de toda essa discussão podemos ver o quanto o ensino de Geografia precisa ser pensado e repensado pelo os professores na prática, pois, além das inovações que surgiram para possibilitar ao professor algo inovador em sala de aula, os educandos também não são os mesmos de antigamente que apenas ouvia e gravava na memória, os alunos vivem bombardeados de informações a todo momento, e para que o professor possa compartilhar saberes juntamente com os seus educandos é necessário que o mesmo possa se inserir na cultura que faz parte da realidade dos seus alunos. De acordo com Mosé:

[..] superar a ênfase na instrução e privilegiar a educação em um sentido mais amplo; superar as aprendizagens mecânicas e repetitivas; rever o ensino disciplinar, fundado na passividade, no adestramento; colocar o aluno no centro do processo educativo, como sujeito ativo, e não como receptor e transmissor de dados; aproximar a educação da cultura, do pensamento e da vida; reduzir de maneira drástica a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos, a maioria inútil para a vida prática, e passar a incentivar, no âmbito escolar, a ação do aluno como sujeito do conhecimento e como cidadão (MOSE, 2014, p. 66).

A realidade escolar e os desafios da prática

Ensinar no atual cenário em que estamos inseridos, nos exige e nos desafia a cada dia, em sala de aula, por lidarmos com diversas questões que só quem é professor irá entender. Carregamos na nossa trajetória a missão de exercermos nosso ofício de mestre para além dos conhecimentos que carregamos enquanto saber importante na formação docente.

Assim, passamos a enxergar a ver à docência não só como uma relação professor/aluno, mas sim como algo ainda mais complexo, pois além de mestres na missão exercer a nossa profissão, nos reinventamos todos dias em sala de aula, seja pelas as dificuldades que passamos em sala ou pelo os saberes que compartilhamos com os nossos discentes, tudo isso nos faz crescer não só como professor, mas principalmente como humano. Segundo Arroyo:

No convívio com a infância popular percebemos que algo falta em nosso ensinar, que esperam mais de nós e do seu tempo de escola, um tempo tão difícil de segurar diante das pressões da sobrevivência. Descobrimos os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos. Mais do que contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente fomos redescobrir-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria. [...] reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos (ARROYO, 2009, p. 53).

Nossos desafios em sala de aula são muitos, sendo um dos que de fato mais dificulta o processo de ensino-aprendizagem, é marcado pela a indisciplina que extrapola os limites tanto do educador quando do educando, e isso na maioria das vezes está atrelado ao contexto social que nossos alunos fazem parte, ao conviver com num seu “ mundo ” marcado pela a violência, miséria e sem perspectivas de vida, onde se reflete tudo isso na sua imagem.

Outra questão que nos aflige enquanto educador é em relação com o saber, pois cada vez mas deparamos com alunos em sala de aula sem interesse pelo conhecimento, alunos esses que não veem sentido no que está sendo ensinado em sala, sendo a Geografia uma disciplina que nos proporciona uma visão mais crítica das questões que fazem parte do espaço geográfico, e o que mais visualizamos é falta de interesse por essa ciência devido a forma como é ministrada pela a maioria dos professores.

Por isso, cada vez mais nos deparamos com alunos que estão em sala e ao mesmo tempo não se encontra enquanto sujeito, justamente por não haver sentido do que escuta, por não fazer parte da sua cultura que ele carrega, e assim, o saber já não visto mais pelo os alunos como algo enriquecedor e significativo, e isso para nos professores é algo extremamente preocupante, pois nos fazem pensar e repensar mais ainda a nossa docência, em procurar desenvolver nos nossos alunos a vontade de aprender, a instiga-los a buscar, a curiosidade pelo o desconhecido e principalmente desenvolvermos nos nossos discentes saberes. Segundo Arroyo:

O direito a saber-se violentados, agredidos é que nos instiga a repensar o que ensinamos, instiga os currículos e a docência, temos respostas a lhes dar para entender a desordem social que os vítima? Pensamos que esses saberes não fazem parte do conhecimento socialmente acumulado, logo que fazem parte de nossa docência? Quantos saberes inúteis são obrigados a aprender e quantos saberes vivos sobre seu índigo viver são negados! (ARROYO, 2012, p. 27).

Segundo Mosé, a escola deve ser: “[...] um espaço aberto, e a educação, inevitavelmente vinculada a cultura. A vida deve ser a dimensão integradora das relações na escola. Se não

houver vida naquilo que aprendemos, então não há educação, formação e muito menos aprendizagem. A escola deve ser um corpo vivo” (MOSE, 2014, p. 83)”.

Além da relação com o saber, há uma preocupação com as formas e ferramentas que utilizamos em sala para promover a aprendizagem, sendo as metodologias algo imprescindível além do saber entre professores e alunos, pois uma aula pode se tornar chata por não despertar nos alunos o interesse, seja pela a forma como é ensinada e de forma o professor desenvolve. E isso sim, é um dos grandes desafios para nós professores em procurarmos inovarmos a cada dia em sala, não só com técnicas metodológicas, mas na forma como iremos utiliza-la, não só visando o ensino, mas sim a promover o saber entre os educandos.

As contribuições metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem

Como foi discutido anteriormente, a importância de desenvolver nos nossos alunos a curiosidade, a vontade de aprender e a provoca-los na construção do saber, onde assim, para que isso seja feito, é necessário que nós professores também busque meios que inove as aulas e proporcione aprendizagem.

Buscar novos meios metodológicos que desperte nos nossos discentes sentido e prazer do que está sendo discutido em sala, é algo gratificante tanto para o professor quanto para o aluno, pois torna a aula ainda mais dinâmica e significativa na construção do saber, não basta apenas inserir metodologias, mas sim, trazer o aluno para o centro do conhecimento com auxilio desses novos meios metodológicos. Segundo Alarcão: “[...] criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver. (ALARCÃO, 2011, p. 32)”.

A importância de se desenvolver novas metodologias em sala é algo muito interessante, pois o professor além de trazer algo novo ao mesmo tempo se inova enquanto mediador do saber juntamente com os seus alunos, podendo assim, introduzir novas linguagens como: como o cordel, a música e dentre outras, deixando assim, o ambiente escolar ainda mais interativo. Segundo Almeida e Fonseca Júnior (2000, p. 20) “[...] ser inovador, criativo, é conseguir romper com o óbvio. É ser capaz de formular a pergunta que ninguém ousa, propor o que ninguém propria. Para ser criativo é preciso ter desapego pela a acomodação, ter coragem de enfrentar a resistência e, principalmente não ter medo de errar”.

Ou seja, o professor tem que estar sempre buscando, onde o foco principal seja sempre a aprendizagem significativa, e as metodologias de ensino tem esse viés de contribuir para o trabalho pedagógico em sala de aula.

[...] metodologia de ensinar, incluir muito mais que a simples técnica em determinado momento da prática pedagógica. Envolve toda a teia de relações entre professor e alunos, possibilita a relação de ensino-aprendizagem. Pressupõe a utilização de métodos e técnicas de ensino, atividades e os diferentes recursos pedagógicos (MOURA, 2009, p. 24).

É fundamental que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar procedimentos de estudos geográficos. A observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender e explicar, compreender e representar os processos de construção de diferentes tipos de paisagem, territórios e lugares (BRASIL, 1998, p. 30).

É interessante que o ensino seja algo mais dinâmico e inovador, e que desperte nos nossos educandos o verdadeiro desejo de aprender, pois a educação é algo valioso e gratificante, sendo essencial na vida de qualquer ser, por isso é que sempre temos que acreditar e buscar os melhores meios de situações de aprendizagens em sala, pois só assim, iremos construir algo novo e transformar assim, mentes inovadoras e construtivas para a nossa sociedade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante de todas as discussões acima, podemos analisar o quanto o ensino é algo que requer um maior envolvimento com novas formas de aprendizagens para estimular sempre os nossos alunos para o conhecimento, pois é de grande importância introduzir nas aulas de Geografia sempre meios que chame a atenção dos alunos, pois sabemos o quanto ainda essa disciplina é vista pela a maioria dos alunos como desinteressante pela a forma como ela é ministrada por alguns professores que praticamente “pararam no tempo”.

É nos reinventando que conseguimos romper com o instituído, com o ensino tradicional e com a acomodação de sempre insistir na mesma metodologia em sala, pois a as contribuições metodológicas é algo extremamente importante para o professor, pois dar assim, um auxílio na sua pratica, na interação com os alunos em sala.

Portanto, é importante que sempre possamos buscar algo novo e interessante para introduzir nas aulas, para que os nossos alunos se sintam sempre motivados a aprender, pois a nossa missão é desenvolver novas mentes capazes de transformar o mundo e a sociedade, por

isso é que devemos também sempre propor novas formas e situações de aprendizagens diversas, que proporcione e estimule sempre o conhecimento com os nossos educandos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. & JÚNIOR, F. M. F. **Projetos Ambientais Inovadores**. Proinfo; SEED, 2000.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11.ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel. G e SILVA, Mauricio Roberto (Orgs.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias do corpo**. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Secretária de Educação Fundamental, Brasília: MEC/ SEF.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.
- MOURA, S. M. **A educação especial nos 70**. Disciplinas Educação para inclusão. 5. Jun. 2009.

ATUAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: METODOLOGIA E PRÁTICA NA SALA DE AULA

Diogenys da Silva Henriques
Graduando do Curso de Geografia
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN/CAMEAM
diogenyshenriques@outlook.com

Bruna Jeciana Pinto Silva
Graduanda do Curso de Geografia
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN/CAMEAM
brunnajeciana80@gmail.com

Maria Gildení de Oliveira Freitas
Graduanda do Curso de Geografia
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN/CAMEAM
gildeni1@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma atividade avaliativa da disciplina de Fundamentos da Educação e tem como objetivo fazer com que os alunos graduandos do curso de licenciatura em Geografia vivenciem o contexto da sala de aula e os possíveis desafios que um professor enfrenta diariamente. Além disso, constitui-se de uma pesquisa de observação em uma sala de aula de uma escola estadual, onde a proposta deste foi ver a metodologia a ser aplicada por um professor da disciplina de Geografia, buscando compreender os resultados dessa para a aprendizagem dos alunos e, em um contexto geral, no meio escolar. A didática e as práticas metodológicas de um professor são ferramentas e aliadas importantes para o seu ato de ensinar, facilitando e promovendo o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de forma dinâmica e interativa. Enfatizamos ainda que dentro dessas práticas busca-se observar a postura interpessoal do professor com seus alunos.

Palavras-chave: Práticas Metodológicas. Ensinar Geografia. Aprendizagem e Postura do Professor.

INTRODUÇÃO

A Geografia é uma ciência que explora uma rica diversidade de temáticas e, quanto ao seu ensino, contempla e viaja pelos mais variados temas da atualidade. Essa ciência é imprescindível ao conhecimento humano, pois abrange e engloba todas as ações possíveis do homem como ser ativo e extremo influenciador nas transformações das paisagens e modificações na sociedade em que habita. As ações humanas repercutem tanto numa escala local ou global. Diante de tais aptidões dessa ciência destaca-se a imprescindibilidade desta está presente nas grades curriculares das escolas.

Tomando os argumentos acima supracitados, o que se pretende observar, refletir e discutir a partir deste trabalho são as atividades práticas e metodológicas a serem utilizadas por

um professor de Geografia de uma escola da rede básica de ensino estadual, tal qual a relação desse profissional com seus alunos, tendo em vista as possibilidades dos possíveis contratempos e dificuldades que podem existir em uma sala de aula. Sabemos que essas práticas e metodologias configuram-se como uma das grandes aliadas de todo e qualquer professor — desde o ensino infantil ao ensino de nível superior e demais subsequentes a esse — para que haja o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Uma das motivações para se fazer essa pesquisa refere-se ao primeiro contato dos discentes com a sala de aula, bem como a curiosidade sobre os comportamentos e a postura do professor no ambiente escolar. Quanto à presença do professor na sala de aula, assim como Novelli (1997, p. 2), afirmamos que “[...] É um espaço historicamente conquistado e construído. Apesar de ser um espaço social, o acesso a ele não se encontra plenamente garantido[...]”.

É incoerente não tratar aqui de assuntos pertinentes ao ensino de Geografia. É incongruente também pensar o ensino de Geografia distante do que está presente no cotidiano vivenciado por cada aluno. Araújo *et al* (2014, p. 3) argumenta que, conforme Paulo Freire, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática”. É nessa lógica que Brandão (2007) diz que

Os bichos do mundo aprendem de dentro para fora com as armas naturais do instinto. Mas a isto eles acrescentam maneiras de aprender de fora para dentro, convivendo com a espécie, observando a conduta de outros iguais de seu mundo e experimentando repetir muitas vezes essas condutas da espécie, por conta própria. Entre os que nos rodeiam de perto ou de longe, não são raros os bichos cujos pais da prole criam e recriam situações, para que o treino dos filhotes faça e repita os atos da aprendizagem que garante a vida, como a mãe que um dia expulsa com amor o filho do ninho, para que ele aprenda a arte e a coragem do primeiro voo.

Nessa perspectiva afirmamos que para a apreensão do conhecimento científico, bem como o da Geografia, estes devem ser lecionados a partir do cotidiano dos educandos, ainda acrescentamos que conforme essa curta distância entre o que é ensinado e o que se vivencia cotidianamente pelas pessoas pode até estimular um maior interesse e motivação em buscar conhecer mais sobre os fenômenos científicos.

Seguindo esse raciocínio, a metodologia a ser utilizada por um professor para que haja uma boa interação ou bons resultados em determinada sala de aula é de suma importância. É com esse intuito que propomos essa “observação de campo” (em sala de aula), pois como estudantes de licenciatura em Geografia e, conseqüentemente, futuros professores procuramos

um real comprometimento com um caminho que leve a satisfação da verdadeira educação do futuro, analisando a atual postura do docente no ensino.

Pensar em Educação é pensar dentre tantos outros aspectos, como está se faz no contexto escolar e, mais especificamente, os desafios enfrentados diariamente pelos agentes condutores deste processo. Partindo desse pressuposto, das leituras feitas no componente curricular Fundamentos da Educação e do papel fundamental que o professor assume na construção do conhecimento nos propomos enquanto estudantes do 2º período do curso de Geografia/UERN, buscar entender a atuação do profissional docente em sua prática cotidiana, para tanto observamos a rotina de um professor da disciplina de Geografia do ensino básico, nos anos fundamentais, em duas turmas de 9º ano.

Tomamos como subsídios norteadores dessa pesquisa de observação, critérios pré-estabelecidos, no plano de orientação da atividade prática, seguidos de questões de caracterização do perfil do profissional pesquisado e questões abertas com foco na metodologia desenvolvida por este no cotidiano da sala de aula.

Cabe destacar ainda, que esse trabalho é um produto fruto de uma atividade avaliativa da disciplina de Fundamentos da Educação, que está presente na grade curricular do curso de Geografia da UERN/CAMEAM para os discentes que se encontram no 2º período. Essa atividade foi proposta tendo em vista a importância que possui a didática e as metodologias de um professor. Acrescenta-se também ao foco dessa atividade a inserção e o contato inicial, mesmo que de forma indireta, dos alunos deste curso no ambiente escolar com o intuito de adquirirem uma espécie de “norte” que poderiam servir para futuras e eventuais discussões sobre as práticas em sala de aula.

Com isso, o objetivo dos autores, em geral, é conhecer a metodologia de ensino presente na prática do professor e se estas estão contribuindo para o processo de aprendizagem dos alunos. Em específico, estes buscam entender como os professores se relacionam com os alunos no contexto da sala de aula bem como refletir sobre as metodologias de ensino como mecanismo de promoção da aprendizagem.

METODOLOGIA

Essa pesquisa configura-se como de natureza qualitativa e de caráter teórico, prático e empírico. Para a construção dessa pesquisa, foram efetuados levantamentos de documentos e bibliografias, tais como livros, artigos e outras publicações de autores como Brandão (2007), Charlot (2004), Morin (2007), Araújo (2014). Outra etapa deste trabalho foi a escolha da

problemática, em específica a ser analisada. Em consenso, os autores decidiram observar quais atividades de cunho pedagógico o docente desenvolve em sala de aula com o objetivo de promover a aprendizagem dos educando. Outra etapa seguinte a essa foi a idealização e organização de um roteiro de entrevista com alguns questionamentos ao professor.

Concluída essa parte de caráter mais teórico, os alunos partiram para o campo. Essa parte prática consistiu na visita à escola para a observação da postura do professor em suas aulas de Geografia e, posteriormente, a aplicação do questionário e a breve entrevista com sujeito da nossa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil profissional da professora observada e relato da observação da aula

O sujeito de nossa pesquisa é uma professora que atua no nível fundamental da rede de ensino público de nível básico de uma escola sob domínio do governo do estado do Rio Grande do Norte. Referente a sua formação, concluiu o ensino superior no ano de 1989, no curso de Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua na área educacional à 15 anos e, atualmente, é professora de Geografia

Conforme acordado em contato prévio com a professora da turma, observamos um total de três aulas no turno matutino, sendo as duas primeiras em uma turma do 9º “A” e a última na turma do 9º “B”. A professora sujeito de nossa pesquisa, iniciou sua aula na turma “A” às 07:50h, sendo esta sua segunda turma do dia. Ela retomou o conteúdo que vinha sendo trabalhado nas aulas anteriores sobre peculiaridades geográficas do Japão e, nesse primeiro momento, foi perceptível uma certa dificuldade do professor controlar a turma que estava agitada. Esta era uma turma numerosa com cerca de 34 alunos, alguns destes comportavam-se de forma inadequada. Com isso, segundo a professora, devido ao comportamento um tanto agitado que aqueles alunos possuíam, em determinados momentos os alunos apresentavam uma espécie de-concentração para o desenvolvimento das atividades propostas para aquela aula e, de modo geral, a professora afirmou ser uma turma participativa.

Vale salientar o quanto pode ser arriscado avaliarmos a prática de um professor por um recorte mínimo de três aulas em sua carga horária, no entanto, sentimos a dificuldade da professora no que se refere ao controle da turma (9º “A”), sendo praticamente indiferente a sua ação de tentar extrair o que havia ficado neles sobre o tema trabalhado, o que culminou com a resolução de questões propostas pelo livro didático e leitura de texto complementar, seguido de

visto do caderno de quem tivesse transcrito e respondido, o que deu por encerrado o conteúdo trabalhado e iniciou o tema seguinte do livro didático.

No quarto horário, foi observado a sala do 9º “B”. Notabilizamos que, além dos alunos daquela turma estarem fora da faixa etária coincidente àquela série e sendo pouco numerosa. Embora fossem turmas de mesmo nível de séries, aquela turma estava com os conteúdos mais atrasados em relação a turma anteriormente mencionada. Observamos também que aqueles alunos encontram-se com significativas dificuldades com relação a atenção e comportamento, onde apresentaram problemas até na resolução de respostas por intermédio do livro didático. Nesse contexto, a professora em uma conversa conosco, considera a turma como “especial” pelo fato de se fazer necessário adequar uma atenção diferenciada aqueles estudantes.

Mediante as dificuldades acima citadas, denotados pela turma do 9º “B”, uma consideração importante a ser ressaltada e que, certamente, influencia expressivamente no comportamento daqueles alunos, é a ausência dos livros didáticos para os mesmos, fazendo com que aqueles alunos se desloquem da sua sala de aula até a turma vizinha (9º “A”) para conseguir livros emprestados para conclusão de suas atividades. A alta expressividade de faltas dos alunos nas aulas da disciplina é um motor contribuinte para que aqueles indivíduos sejam levados ao caminho da reprovação. A professora observada argumenta sobre o alto índice de notas vermelhas e diz que esse fator se dá em virtude dos alunos, não explorarem os conhecimentos próprios da mesma e quando fazem uso dos livros didáticos usam apenas para a transcrição de respostas e não o exploram para adquirir mais conhecimento.

Análise/comentário sobre o questionário respondido pela professora

Com base no questionário de 6 (seis) perguntas abertas disponibilizado para a professora observada responder, considerando que foram respondidas apenas 5 (cinco) daquelas perguntas, faremos uma sucinta análise pedagógica das mesmas.

A primeira dessas perguntas orientava para a professora descrever sobre sua relação de professor com seus alunos, falando sobre as vivências no contexto escolar ou extraescolar. Em poucas palavras, esta relata que o seu relacionamento, no geral, “é muito saudável com seus alunos e que mantém relação com eles mesmo fora do ambiente escolar”.

A segunda pergunta seria quais atividades de cunho pedagógico o docente desenvolve em sala de aula, com o objetivo de promover a aprendizagem dos educandos. Em sua resposta, a professora apenas disse que “procurava desenvolver as atividades que venha facilitar a

aprendizagem, mesmo não acontecendo o mesmo ritmo de acompanhamento nas turmas de mesmo nível”.

Na terceira indagação, propomos que a professora imaginasse que em uma determinada aula, ela usasse um método diferente do convencional. E, por conseguinte, questionamos como os alunos reagiriam mediante este método utilizado e se geraria bons resultados. Essa pergunta não foi respondida pela professora.

O questionamento seguinte (pergunta 4), afirmamos que, “automaticamente”, o modo tradicional de exposição de aulas ainda é bem presente no nosso cotidiano. E, com isso, sugerimos que a professora se posicionasse com relação ao modo tradicional de exposição de conteúdo, argumentando sobre possíveis pontos negativos e positivos. Em sua resposta, a professora escreve que “alguns alunos costumam pedir que o professor escreva no quadro, gostam de transcrever, outros pedem atividades diferentes mas, no modo geral, sempre vem o método tradicional, o uso do quadro”.

O quinto questionamento, tínhamos a curiosidade em saber o que seria uma verdadeira metodologia de ensino para aquela professora. A professora pondera que, “seria um método que fizesse compreender as atividades propostas, que houvesse retorno daquilo que o professor espera, não existe receita pronta”.

A última indagação (questão 6) afirmava que, em relação ao método de ensino-aprendizagem, Paulo Freire afirma que “o educador e o educando trocam de papel o tempo inteiro: o educando aprende ao passo que ensina seu educador e o educador ensina e aprende com seu estudante” (Frase colhida numa matéria intitulada de “Ensino-Aprendizagem” no site do “Educação Integral”). A partir de tal informação, pedimos que a professora fizesse suas considerações sobre o que ela acredita de mais importante o professor venha aprender com o aluno. Nesse questionamento a professora enuncia que “essa reciprocidade é importante para o andamento de qualquer boa relação, o professor não é detentor do conhecimento, ele também aprende muito com os seus alunos na troca de experiências de vidas. As pessoas em qualquer situação busca essa troca, para compreender o outro. Como diz Paulo Freire, o professor tem muito o que aprender com seu aluno” (a palavra grifada foi deduzida pelos autores, pois em sua resposta escrita havia “pontas soltas”).

A partir das respostas do questionário, inferimos que o professor comprometeu-se, expressivamente, com a subjetividade e “superficialidade”. O baixo nível de detalhamento e/ou descrição e clareza sobre pontos importantes das perguntas, nos impele a deduzir que a professora estava insegura nas respostas, ou seja, em outras palavras, os argumentos da professora não nos satisfaz e nem contemplou a proposta do questionário.

Outro aspecto observado nesse trabalho de campo, é que a professora considera sua metodologia como suficiente para contribuir ao aprendizado dos seus alunos na disciplina de Geografia. Aqui acrescentamos um detalhe importante em que a professora analisada não possui formação na área que leciona e, além disso, em conversas informais a mesma afirma que já ministra essa disciplina a um considerável espaço de tempo e que, embora já tivessem tentado tirar Geografia das disciplinas das quais ela leciona, a mesma nunca consentiu e vai continuar com essa disciplina.

A professora ainda avalia que o não progresso da turma se dá em virtude de seus alunos não cobrarem mais dos conhecimentos da mesma, mas enquanto observadores nos vem o questionamento de que, até que ponto esses alunos são estimulados e/ou tem a liberdade para exigir mais da professora em seus conhecimentos, pois vale salientar que “a comunicação por si, apenas, não garante a compreensão” (MORIN, 2007). Em outras palavras, são inúmeros os fatores que permeiam o processo de ensinar-aprender, sendo a interação professor-aluno, uma das peças chaves para se fazer compreender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação docente e sua prática metodológica é de total essencialidade para que haja uma verdadeira relação do ensino-aprendizagem no ambiente de sala de aula. Isso se configura como importante, pois ensinar vai muito além da maneira tradicional de apenas explicar um determinado assunto e esperar os bons resultados, é necessário ao professor um repensar cotidiano de suas ações, métodos e posturas para assim reafirmar os conceitos de educar, ensinar e aprender.

Quanto ao modo de convivência do professor e aluno no ambiente escolar e extraescolar, Morin (2007) nos traz uma concepção de que “abertura, simpatia, generosidade e empatia são características essenciais para se gerar a compreensão entre ambos nesses ambientes”.

Por fim, salientamos que, como alunos ainda nos anos iniciais da graduação, seria impróprio dizermos que um profissional da educação é construtivista ou convencional (tradicional), pois ainda não possuímos maturidade científica e profissional suficiente para falar de um profissional da educação. Contudo, pode-se constatar que, com base na observação em sala de aula e em conversas informais, a professora a qual se dispôs para observarmos sua prática metodológica, apresenta um perfil que pode se enquadrar no pressuposto de Charlot (2014), ao referenciar que:

As professoras brasileiras, como a maioria dos docentes, no mundo inteiro, são basicamente tradicionais. Entretanto, esses(as) professores(as) tradicionais sentem-se obrigados(as) a dizer que são construtivistas! Têm práticas tradicionais porque a escola é organizada para tais práticas e, ainda que seja indiretamente, impõe-nas.

Embora, esse não tenha sido o objetivo desta pesquisa, consideramos a importância de destacar que ambos os aspectos: prática do educador e contexto escolar devem ser considerados para uma análise mais detalhada dos reflexos dessas ações e conseqüentemente um posicionamento fundamentado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ildivânia Dalines de; et al. **A prática docente no ensino da geografia: uma realidade encontrada no cotidiano.** V SETEPE, Pau dos Ferros - RN, v. 1, n. 5, p.1-9, out. 2014. Disponível em:
<http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_21_06_07_idinscrito_601_b16446d49073e04536cb9baa1326bc04.pdf>. Acesso em: 06/10/2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- NOVELI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/03.pdf>>. Acesso em: 06/10/2018.
- RIBEIRO, Sabrina Luiza. **Ensino-aprendizagem.** Disponível em:
<<http://educacaointegral.org.br/glossario/ensino-aprendizagem/>>. Acesso em: 06/10/2018.

DIAGNOSTICANDO, OBSERVANDO E VIVENCIANDO A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I EM GEOGRAFIA

Anderson Matheus André de Oliveira

Graduando no curso de Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –
UERN/CAMEAM
matheus.andre1995@hotmail.com

Linda Maria Matias Alves

Graduanda no curso de Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –
UERN/CAMEAM
linda_maria71@outlook.com

Franklin Roberto da Costa

Professor Doutor, do curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –
UERN/CAMEAM
franklincosta@uern.br

RESUMO

O estágio supervisionado é parte integrante no processo de formação do profissional que vai exercer a docência. É um dos momentos práticos em sala de aula a partir da regência. Neste sentido, este trabalho tem o objetivo de abordar um diagnóstico do espaço escolar, desde o pátio à sala de aula, relatando a experiência de observação no município de Luís Gomes/RN. Como procedimentos metodológicos, foi realizado um levantamento teórico bibliográfico de autores que abordaram sobre a temática, levantamento de dados secundários em sites especializados e visitas in loco. Como resultado, a escola apresenta uma infraestrutura regular, porém necessita de mais investimentos na mesma. Notou-se de uma forma geral que a escola é desprovida de recursos metodológicos/tecnológicos que favoreçam e facilite a prática do professor e mesmo com os recursos didáticos existentes a professora não utiliza, limitando – se apenas ao livro didático e por fim que o ensino de geografia não está voltado a formar discentes voltados para o ser social.

Palavras-chave: estágio supervisionado, diagnóstico, Luís Gomes/RN.

INTRODUÇÃO

A observação pode ser entendida como a associação entre a teoria e a prática. É a partir deste campo de atuação que o licenciando terá o primeiro contato com o contexto escolar no qual irá seguir em sua vida profissional. Neste sentido, o discente aperfeiçoa e analisa a prática da docência. Silva e Aragão (2012) ratifica ao afirmar que o ato de observar é fundamental para analisar e compreender as relações dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem; juntamente com os conteúdos escolares.

É necessário analisar e diagnosticar todo espaço escolar, desde a sua estrutura física, projetos pedagógicos, corpo docente, até chegar na sala de aula e observar o professor mais

precisamente, o professor de Geografia, sua metodologia e recursos que utilizam, visando deixar a aula mais didática e, em seguida, analisando os alunos ali existentes, procurando entender o contexto social em que cada um vive, para assim poder juntos ter uma relação entre aluno/professor e poder compartilhar conhecimentos, para obter um bom desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, a importância de diagnosticar a unidade escolar no estágio supervisionado, se dá em entender como o profissional do ensino deve enfrentar a realidade do espaço escolar. O ato de diagnosticar e observar segundo Aragão e Silva (2012, p. 58) é:

[...] uma ferramenta fundamental no processo de descoberta e compreensão do mundo. O ato de observar pode desencadear muitos outros processos mentais indispensáveis à interpretação do objeto analisado, principalmente se for feito com o compromisso de buscar uma análise profunda dos fenômenos observados.

A escola campo de estágio é a Escola Municipal Padre Osvaldo, localizada no município de Luís Gomes/RN. Segundo censo (2016), no espaço escolar, a mesma apresenta uma infraestrutura com refeitório para os alunos, computadores com acesso à internet, TV, retroprojektor, impressora, câmera fotográfica/filmadora.

Suas dependências apresentam 11 salas de aula, 38 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, biblioteca, banheiros, despensa, almoxarifado e pátio descoberto.

Uma problemática analisada ao realizarmos o processo de observação no campo de estágio foi metodologia utilizada pelo professor. Atualmente observa-se que alguns docentes utilizam apenas os livros didáticos em suas aulas e vão muito além, ou seja não procuram inovar no contexto da sala de aula, acarretando aulas que não despertem o interesse dos alunos e não favorecendo no processo de ensino/aprendizagem.

Logo após este contexto sobre recursos didáticos surge a hipótese da falta interesse dos alunos pela leitura voltado para os conteúdos de Geografia, decorrentes de fatores como a estrutura da escola e o método de ensino do professor em sala de aula. Diante disso é necessário a utilização de recursos e práticas didáticas que possibilitem essa transformação e favoreçam uma forma dinâmica e recíproca em sala de aula. Segundo parecer de Demo (1998, p. 45) “A finalidade específica de todo material didático é abrir a cabeça, provocar a criatividade, mostrar pistas em termos de argumentação e raciocínio, instigar ao questionamento e à reconstrução”.

O estágio supervisionado, nesse caso, é um período essencial para a formação do licenciando diante dos desafios que se observa nas escolas. Durante essa fase, o estagiário

desenvolve habilidades de ensino-aprendizagem como: saber lidar com o aluno a partir de seu contexto social, entendendo suas singularidades e particularidades, moldar a prática metodológica de acordo com a realidade da sala de aula e de acordo com os recursos que as escolas públicas oferecem, mostrando assim a criatividade e autonomia. Segundo Bianchi et al (2005), o Estágio Supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Essa etapa lhe proporciona uma oportunidade para perceber se a sua escolha profissional corresponde à sua aptidão técnica.

A experiência adquirida nesta etapa é essencial para uma formação integral do licenciando, pois, esta fase passa além da vida acadêmica, sendo também um crescimento pessoal e profissional. É importante ressaltar que durante este período, o discente irá ter indícios de como a carreira poderá chegar a ser, porém em sua totalidade não saberá. E assim podendo ter precipitadamente uma visão negativa em face das problemáticas encontradas decorrentes no estágio supervisionado.

O estágio tem sua relevância, também, para a escola campo de atuação pois, após todo processo de análise do estagiário, o mesmo poderá propor ideias que possam melhorar os pontos negativos ali encontrados. Posteriormente, após a observação direta com sala de aula, o estagiário poderá também contribuir com o professor supervisor, ajudando no aperfeiçoamento das suas aulas, de forma dinâmica e didática, planejando, aplicando e compartilhando conhecimentos.

Logo, este trabalho tem como objetivo avaliar, a partir da observação, todo âmbito escolar e identificar todas as problemáticas e potencialidades existentes na escola campo de estágio, bem como o professor de Geografia do Ensino Fundamental I e suas práticas e didática no ensino de Geografia.

Para a construção do referido trabalho, nos reportamos a uma revisão bibliográfica de autores como Aragão e Silva (2012), Bianchi e et al (2005), Gomes e Regis (2012), dentre outros. O estágio foi distribuído em 45 horas, no qual ocorreram leituras e discussões de textos em sala na disciplina, construção do plano de atividades e posteriormente ida a escola campo de estágio, onde ocorreram as seguintes etapas: observação de toda infraestrutura escolar, verificando os pontos positivos e negativos existentes na escola campo de estágio, análise do diagnóstico da realidade espacial da escola e a relação entre escola, aluno e professor. Observação do professor em sala de aula, suas metodologias e relação entre professor/aluno, verificando o processo de ensino/aprendizagem.

DIAGNOSTICANDO O ESPAÇO ESCOLAR NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Conhecer a realidade do espaço escolar é fundamental para o processo de formação do docente. Conhecendo as problemáticas ali existente, assim como toda infraestrutura, o estagiário passa a se preparar para enfrentar os problemas que estão por vir e vai adequando suas metodologias a realidade encontrada. Logo é na universidade, durante sua graduação, mais precisamente na disciplina de estágio, que o docente tem que se preparar para a realidade que serão encontradas em seu futuro profissional.

Buscando compreender um pouco mais sobre esta realidade e o funcionamento em movimento do espaço escolar, a escolha da unidade escolar diagnosticada ocorreu pela identidade com o local, já que foi onde o autor principal estudou do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A Escola Municipal Padre Osvaldo localiza-se no início da cidade, na porção leste, sendo assim de fácil acesso. Em frente a mesma é onde ocorre a concentração dos ônibus escolares, ocorrendo uma aglomeração de alunos que posteriormente se distribuem para as demais unidades escolares do município.

Na escola os alunos começam a chegar por volta de meio dia e quarenta minutos esperando os portões abrirem, para posteriormente irem para suas salas. Os alunos permanecem até as dezessete horas e quinze minutos onde se dá o termino das aulas do turno vespertino. Na infraestrutura externa observou-se a acessibilidade na entrada da escola, onde apresentam-se rampas em que os alunos com necessidades especiais podem se deslocar, se for o caso. Logo a unidade escolar apresenta dois pavimentos de construção uma parte mais alta e outra baixa. Na parte inferior há uma grande rampa dando acesso a parte baixa da escola.

Em relação aos equipamentos, alguns recursos metodológicos foram encontrados, porém em pequena quantidade para demanda de professores, como apenas 01 (um) Datashow e 01 (um) notebook. Foram encontrados também livros, jogos, revistas, filmes e etc. Segundo Gomes e Regis (2012, p. 02):

[...] a Infraestrutura e os Recursos pedagógicos dizem respeito aos materiais físicos e didáticos disponíveis nas escolas, incluindo os prédios, as salas, os equipamentos, os livros didáticos, dentre outros. Esses fatores são componentes fundamentais no âmbito escolar, pois o funcionamento da escola e o bom desempenho dos alunos dependem também dos recursos disponíveis.

A observação ocorreu durante o turno vespertino. Nesse horário há 02 (dois) professores de Geografia, sendo que 01 (um) ensina nas turmas do 6º e 7º ano e o outro ensina nas turmas

do 8º e 9º ano. A escola possui uma sala de vídeo, onde é necessário o professor agendar, quando precisa apresentar atividades que envolvam mídias digitais para os alunos.

É importante relatar que quando ocorre horários de aulas vagas, os alunos não podem sair da parte interna da escola ficando no pátio e/ou na biblioteca. Isso é um ponto positivo pois assim os alunos não ficam vagando pelas ruas da cidade.

Outro ponto a ser abordado é a biblioteca da escola, considerado um espaço organizado, oferecendo livros de várias áreas e temas, tais como: romances, histórias infanto-juvenis, literatura brasileiras, dentre outros. Com relação a Geografia, encontram-se vários globos e atlas. Esses materiais podem ajudar o professor na sala de aula, visando despertar o interesse dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

Observou na biblioteca uma estante de livros para a formação do professor de Geografia. Ao analisar o material, percebeu-se que são excelentes pois abordam discussões sobre os conteúdos da Geografia em sala de aula. Porém foi notório ver que os livros não utilizados, pois aparentemente mostram alguns ainda em embalagens lacradas. A escola oferece um mural no qual, toda semana, são oferecidas dicas de leituras para os alunos, para que assim possam despertar o interesse pela leitura.

Durantes os intervalos há uma interação entre os alunos, principalmente no refeitório e no pátio da escola. É o momento das conversas extraclasse entre os alunos. Apesar do pátio da escola ser grande, boa parte fica exposto ao sol, dificultando o seu uso. Um fato a ser destacado foi o fluxo de alunos na biblioteca escolhendo livros para ler, sobre romances e literatura brasileira. Essa prática pode ter sido uma iniciativa de alguma disciplina.

A cozinha da escola, procura fornecer uma alimentação de qualidade para os alunos, com um ambiente higiênico, onde as cozinheiras utilizam toucas e luvas. O refeitório é um local amplo, comportando boa parte dos alunos. Porém alguns preferem ir lanchar no pátio. Na escola há uma cantina que vende outras variedades de lanche. Os banheiros oferecem acessibilidade as pessoas com deficiência, apesar de estar um pouco deteriorado pelos próprios alunos da escola.

VIVÊNCIAS ESCOLAR: DIAGNÓSTICO DA TURMA

A realização do presente estágio ocorreu na turma do 8º ano do turno vespertino. É composta por 34 alunos, sendo a maioria da zona rural. O contato inicial com os alunos foi amigável, sendo notório que ficaram tímidos. Mas, no decorrer da convivência do estágio, eles foram se acostumando com a presença do estagiário.

Notou-se que é uma turma barulhenta e que, não valorizam as aulas de Geografia. Foi possível ver no decorrer das aulas, que muitos alunos não levavam o livro didático para aula, justificando que esqueciam os livros em casa, ou que o perderam. Como consequência, não prestavam atenção à aula.

Em outra aula, a professora aplicou um simulado sobre todos os conteúdos que os alunos já tinham vistos em sala de aula. Os discentes fizeram de forma rápida, sem lerem o simulado, apenas marcando as respostas e se retirando da sala de aula. Outro fato a ser observado nos alunos foi no dia da aplicação da prova Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP da mesma forma que nos simulados, os alunos responderam de forma rápida e não leram a prova.

Após algumas semanas, quando chegou o resultado da Olimpíada, viu-se que apenas um aluno foi classificado para a segunda fase. Nesse caso, notou-se que os alunos não valorizaram e desconhecem a importância da realização do simulado e da olimpíada para seu processo de ensino/aprendizagem. Pois entenderam que isso é reflexo apenas como uma obrigação da escola.

Em conversa informal com alunos durante o intervalo, perguntou-se a alguns deles o que achavam da disciplina de Geografia e dos conteúdos abordados em sala de aula. Eles afirmaram que achavam uma aula chata, desinteressante e que sentiam muito sono durante a aula. Segundo os alunos, isso se dava pela forma como o professor compartilhava o conhecimento em sala de aula.

Após percorrer a estrutura da escola, e observar o comportamento dos alunos, o próximo passo foi analisar a metodologia aplicada pelo professor, para saber como era sua forma de conduzir as aulas e compartilhar conhecimentos. Logo de início, a professora deu continuidade à aula anterior sobre Regionalização Mundial, envolvendo em sua fala, conteúdos sobre Guerra Fria e Oriente Médio e tendo como base o livro didático.

Durante essa aula, a professora fez questionamentos aos alunos, porém os mesmo não respondiam. E assim foi ocorrendo nas outras observações, em que foi seguindo os conteúdos dos livros didáticos e abordando conteúdos como: sistema econômico político e Socialismo x Capitalismo.

A cada encerramento de conteúdo, a professora passava uma atividade para ser desenvolvido em casa e assim fazia a correção na aula seguinte, sendo que apenas 5 alunos, no máximo, respondiam. Então como a maioria não trazia a atividade, ela fazia a correção e, conseqüentemente, dava o gabarito para os alunos sem fazê-los refletir sobre as respostas obtidas.

Na sala de aula observou-se que na parede havia um cartaz com as normas da escola que os alunos devem seguir e também foi visto que, durante a aula, quando os alunos queriam beber água, era necessário que o professor entregasse uma ficha ao aluno para o mesmo sair da sala de aula.

Em um outro encontro, a professora levou os alunos para a sala de vídeo, para assistir um filme que relatava a vida de Olga Benário Prestes. Porém, no decorrer do filme, muitos alunos estavam dormindo. Posteriormente a professora pediu que trouxesse um resumo sobre o filme valendo nota, logo na aula seguinte. Boa parte dos alunos trouxe sendo que eram cópias obtidos na internet.

Em conversa informal com a professora, foi questionado se a mesma não poderia trazer algo como: imagens, vídeos, dinâmicas sobre os conteúdos de Geografia, no qual pudessem despertar o interesse da turma. Ela afirmou que já levou esses recursos que possam despertar a curiosidade dos alunos, porém os alunos não valorizam, pois, devido ser uma turma numerosa e barulhenta, a minoria presta atenção e a maioria atrapalha demais, então ela acaba se limitando apenas a prática do uso do livro didático, explicando os capítulos postos no livro e fazendo as atividades ao final de cada capítulo e assim avaliando os alunos e foi notório ver que a professora tem uma grande potencialidade em dominar os conteúdos de geografia em sala de aula.

A fala da professora veio a se confirmar em 02 (dois) momentos da coparticipação. O primeiro ocorreu em uma aula, quando a professora abordou a temática sobre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos, levou-se um atlas que tinha na biblioteca e foi colocado no quadro e, em seguida, pediu-se aos alunos para irem no quadro e colocarem adesivos nos países que eles achavam desenvolvidos e subdesenvolvidos. Apenas uma aluna quis participar e o restante ficavam fazendo barulho, com conversas paralelas e não prestando atenção. Em um outro momento, abordou-se um conteúdo do livro didático, relativo à África e suas diversidades. Logo de início relatou-se o tópico: A pobreza na África, onde procurou-se fazer um momento de reflexão com a turma e relatou-se a realidade daquela região.

Para o andamento desse conteúdo sobre a pobreza na África, foram levadas algumas imagens e dois vídeos que mostravam a realidade africana. No início os alunos acharam impactante ao ver o vídeo e então realizou-se uma reflexão abordando onde uns vivem com muitos e outros com nada. No momento do vídeo todos ficaram calado para ouvir. Porém, em seguida, começaram as conversas paralelas, afirmando mais uma vez a fala da professora que, realmente, eles não valorizam o uso desses recursos didáticos, sendo assim fica difícil um desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de diagnosticar o espaço escolar e neste caso uma escola pública, é de suma importância na formação docente, pois dá direito ao observador conhecer a realidade do local, onde futuramente irá exercer sua profissão e assim elaborar recursos no qual possa ser aplicado no ambiente. Notou-se que a escola não oferece uma boa demanda de recursos tecnológicos/metodológicos que possam contribuir nas aulas, pois sabe-se que esses recursos são atrativos para os alunos e facilitando o processo de ensino/aprendizagem. Observou-se que a biblioteca oferece recursos didáticos voltados para a Geografia. Porém, em entrevista com a bibliotecária, a mesma disse que não é utilizado pelo professor de Geografia e nem pelos alunos, ou seja, ficam apenas na biblioteca. Uma das maiores preocupações foi ver que os livros, globos e atlas oferecidos para um ensino mais enriquecedor nas aulas de Geografia, não são utilizados pelos professores da disciplina e estão sendo consumidos pelos cupins.

Observou-se, também, que a escola tem uma infraestrutura para a acessibilidade regular. Logo é necessário investimento pelos órgãos da Secretária de Educação Municipal, voltados para recursos tecnológicos/metodológicos. É preciso que o pátio da escola seja coberto, onde com certeza favorecerá o engajamento entre os alunos, fortalecendo a relação entre aluno/escola, permitindo que a escola possa ter um ensino de qualidade.

Acerca do comportamento dos alunos de acordo com o dialogo pronunciados e o que foi vivenciado durante o estágio, observou-se a ausência do ensino da Geografia comprometido com o ser social, que estimule a reflexão, trabalhe a leitura do espaço geográfico, é comum os docentes sentirem dificuldade na transposição dos conhecimentos aprendidos na academia e transformarem o conteúdo de forma didática adaptada a realidade dos estudantes. Segundo Cavalcanti (1998) O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Raimundo Freitas; SILVA, Nubélia Moreira da. **A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.
- BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

BLOG ESCO.LAS **Colégio Municipal Padre Osvaldo**. Disponível em:
<http://www.escolas/79071-colegio-municipal-pe-osvaldo>. Acesso em: 03 maio. 2018
DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados. 1998. 129p
REGIS, A. **Desempenho e Infraestrutura: Mapeamento das Escolas Públicas da Região Metropolitana do Rio De Janeiro**. Rio de Janeiro: Anpae, 2011.

FORMAÇÃO PARA AS EMOÇÕES: O ENSINAR E O APRENDER ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL E SOCIAL

Marizete Batista do Nascimento
Licenciada em Geografia pela UFCG e em Pedagogia pela Faculdade São Judas Tadeu
Professora – Educação Básica –
E.E.E.F.M. Jovelina Gomes
mari_zetegp@hotmail.com

RESUMO

A escola como espaço de interação comunicativa, necessita ter um olhar especial para as questões socioemocionais. O objetivo deste trabalho é mostrar de forma simples uma intervenção pedagógica que está acontecendo em uma turma de 5º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jovelina Gomes, Uiraúna – PB, Mesorregião do Sertão Paraibano, Microrregião de Cajazeiras - através de uma pequena formação, intitulada como formação para as emoções, utilizando a metodologia do Sistema de Educação Liga Pela Paz de João Roberto de Araújo, fundador e orientador deste sistema de ensino. Pensar no controle emocional através de metodologias específicas, é pensar na melhoria do ensino e no desenvolvimento integral dos estudantes. Não podemos deixar de lado as emoções, pois são elas que impulsionam e dá sentido à vida. Lidar com as emoções é agir uns com os outros com respeito, acolhimento, partilha, percebendo a igualdade que permeia os seres humanos no mundo da vida.

Palavras-chave: Escola. Ensino. Emoções.

1 INTRODUÇÃO

A educação deve ser voltada para uma cidadania plena, contemplando não apenas aspectos cognitivos, mais, socioemocionais, culturais e físicos, compreendidos como dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação integral (BRASIL, 2017). Desta forma devemos trabalhar para a conquista de uma escola inclusiva e comunicativa, aberta a todos que desejam aprender sem distinção de raça, cor ou posição social, certamente parece impossível, mas não podemos deixar de sonhar impossibilidades.

Sabemos da importância que a escola tem para a sociedade, pois ela prepara as atuais e futuras gerações para interagirem no mundo da vida. Faz-se necessário a valorização e a elevação da escolaridade para todos, e com qualidade, contemplando o indivíduo na sua totalidade, deixando de lado o ensino técnico, partindo para um ensino construtivista, onde os estudantes terão espaço para indagar, questionar, se comunicar, construir, evitando repetir as velhas fórmulas do ensino de outrora (VESENTINI, 2004, p. 20).

Cabe, portanto, a escola e aos professores trilhar novos caminhos, acompanhando todas as mudanças, procurando estar por dentro e participar das inovações tecnológicas, facilitando e

melhorando o ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos estudantes. Neste novo cenário entra a Educação Emocional e Social para contribuir no processo de desenvolvimento dos indivíduos. A escola pode oferecer aos estudantes condições para lidar com as emoções no espaço educativo e conseqüentemente no espaço familiar.

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular - cita na competência 8 sobre autoconhecimento e autocuidado, que são essências para formação emocional dos estudantes, e na competência 9 também relata que a empatia e cooperação é necessária para que o estudante aprenda a cuidar da sua saúde física e do equilíbrio emocional, respeitando e valorizando o diferente, sendo capaz de compreender as emoções dos outros, abrindo mão de interesses pessoais para resolver conflitos que ameaçam as necessidades dos outros e que precisam de conciliação (BRASIL, 2017).

Dessa forma, não podemos ignorar que ao longo dos nossos dias vivemos muitas emoções, algumas de satisfação, outras de frustrações, precisamos aprender a lidar com estas emoções, para não deixar os sentimentos negativos invadir o nosso eu. Caso não consigamos lidar com situações de frustração no caso das crianças, esta revelará uma profunda carência afetiva, sendo necessário certa observação por parte dos educadores, pois déficit afetivo cria déficit de aprendizagem (ARAÚJO, 2013, p. 9). Para tanto faz necessário uma breve reflexão: muitas dessas crianças são nossos alunos. Portanto o que fazer diante desta situação?

O objetivo deste trabalho é mostrar de forma simples uma intervenção pedagógica que está acontecendo em uma turma de 5º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Jovelina Gomes – Uiraúna/PB, Mesorregião do Sertão Paraibano, Microrregião de Cajazeiras - através de uma pequena formação, intitulada como Formação para as Emoções.

O trabalho foi construído a partir da necessidade de se trabalhar com esta turma de forma especial, com um olhar voltado para as emoções. A escolha pela turma se deu pelo fato de a professora revelar algumas de suas dificuldades em ministrar suas aulas por conta do comportamento dos seus alunos que atrapalha o desenvolvimento da aula. Foi feito um estudo, analisando a metodologia do Sistema de Educação Liga Pela Paz de João Roberto de Araújo, fundador e orientador deste sistema. Uma vez que na escola já tenha este material disponível. A partir daí, foi analisado, questões relacionadas ao desenvolvimento dos indivíduos que estejam intimamente ligadas as emoções e como estas são importantes para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Como eixo norteador foi utilizado a BNCC, que traz em duas de suas competências a importância de se trabalhar e observar as emoções dos estudantes. Sendo necessário fazer a seguinte reflexão: Como a Educação Emocional está sendo trabalhada neste espaço educativo?

Será que a escola ou os educadores dão importância para as questões que envolvam as emoções dos estudantes? No segundo momento, uma possível Intervenção com o propósito de trabalhar a teoria da Liga Pela Paz na prática educativa na sala de aula com os estudantes do 5º ano do ensino fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jovelina Gomes.

As intervenções aconteceram mensalmente, até o final do ano de 2018. Seguiram a metodologia do Sistema de Educação do Liga pela Paz, onde a orientação para a utilização em sala de aula segue a seguinte estrutura: inicia-se com o painel das emoções, depois o exercício de quietude e atenção, preparando para o momento seguinte o grupo de Diálogo. Após o importante momento de diálogo em que as crianças compartilham suas emoções, vai para o quarto momento que é a apresentação dos conteúdos, e finalmente as atividades culminam com a despedida, que deve ser prazerosa, despertando nos estudantes o prazer de aprender e de participar das aulas.

As iniciativas pessoais dos educadores são essenciais para a transformação da educação, e podem contribuir para a ampliação das discussões a respeito da educação para as emoções, bem como sua importância para o desenvolvimento integral dos estudantes.

2 A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA BNCC

A Base é um documento oficial, que define as aprendizagens essenciais que os todos os alunos da educação básica (que vai da educação infantil ao ensino médio) têm de aprender. Um dos seus fundamentos é o desenvolvimento Integral. Sendo necessário que os estudantes desenvolvam algumas competências, a exemplo: exercitar a empatia, resolver problemas, ter autonomia para tomada de decisões, trabalhar em equipe e respeitar o outro são algumas das competências que passam a fazer parte da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Para que a escola ajude o estudante a desenvolver um autoconhecimento e saiba lidar com emoções e cuidar de sua saúde física e mental, a terceira versão do documento define um conjunto de dez competências gerais, que deverão ser desenvolvidas em todas as disciplinas. Estas se tornaram “fruto de uma construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017).

Como foi mencionado na parte introdutória do texto a Educação Emocional pode ser explicada através de tais competências, descritas logo abaixo.

Tabela 01 – Competências relacionadas à educação emocional

Competência 8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
Competência 9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

Fonte: Adaptada pelo autor.

Desta forma, o ensinar para o professor neste novo cenário vai além da transmissão de conhecimentos cognitivos. Não existe apenas ensinar, pois o aprender faz parte deste mundo de trocas de conhecimentos, pois na medida em que o professor ensina, ele também aprende. É necessário que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. Faz-se necessário encontrar novas formas de compreender o mundo, partindo da produção de um conhecimento legítimo que se evidenciam na interação comunicativa entre docentes e discentes.

A clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, de seus alunos e de tudo que está a sua volta. E as concepções de como ensinar, o que ensinar e para quem ensinar, é que podem fazer a diferença, a partir do momento em que o professor começa inserir a vivência dos alunos no contexto escolar, colando-o como agente ativo no processo de construção do conhecimento. Observando também as suas emoções, pois são elas que dão impulso para a realização de determinadas ações, com certeza o ensino será dinâmico e produtivo, contribuindo para a formação integral dos estudantes no mundo da vida (HABERMAS, 1989, p. 89).

Ensinar, portanto, não é transmitir conhecimentos e sim uma construção de conhecimentos, que exige ética, cumplicidade, bom senso e muita pesquisa. Temos, portanto, que ser educadores capazes de transformar o momento do aprendizado em algo significativo para o crescimento intelectual dos estudantes e do próprio educador.

3 A EDUCAÇÃO PARA AS EMOÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

No espaço escolar é notório a falta de conteúdos que aborde a educação para as emoções. Embora tenha alguns professores que desenvolva atividades que promovam a reflexão dos estudantes sobre as emoções. Na família na maioria das vezes as ações que estimulem ou trabalhe as emoções, como um abraço, um beijo, um bom dia ou até mesmo uma pergunta simples do tipo: como foi seu dia na escola hoje? são esquecidas e na escola não existe uma estrutura curricular que contemple o tema (ARAÚJO, 2013, p. 5).

De acordo com Araújo (2013, p. 6) “os professores educam para formar engenheiros, médicos, professores e administradores não se lembram que antes de tudo o ser humano busca ser feliz”. A educação para as emoções busca a interação entre a formação do indivíduo em sua totalidade, agregando aos saberes cognitivos valores socioemocionais. “A educação para as emoções no espaço escolar deve ser ensinada como os demais conteúdos, a violência nasce na ignorância, na dor no sofrimento, decorre da incapacidade de lidarmos com nossas emoções e resolvermos nossos conflitos. Somos analfabetos emocionais” (ARAÚJO, 2013, p. 5).

A escola, família, a sociedade de uma forma geral é abordada por situações onde as emoções negativas se destacam em relação ao diálogo saudável, na maioria das vezes essas situações de emoções negativas, geram dor, sofrimento e por decorrência a violência (ARAÚJO, 2013, p. 10). As emoções negativas se destacam por causa da falta na maioria das vezes do controle emocional, sendo necessário voltar os olhares para a educação emocional, a fim de compreender as emoções confortáveis e desconfortáveis. Encontramos no espaço escolar um ambiente propício, para inserção deste novo conteúdo, que poderá contribuir para o processo de construção do conhecimento dos estudantes.

Sendo assim temos no espaço escolar um ambiente certo para desenvolver as competências emocionais dos estudantes, desta forma o ensino e os educadores estarão contribuindo para a formação integral dos estudantes, pois o ser humano é um todo e funciona como um todo (LUKESI, 2005).

A utilização de metodologias como essas no espaço escolar é a luta pela valorização da vida, como um bem social a serviço de construção de uma sociedade, mas digna e fraterna, como também a melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes, pois a escola como formadora de cidadãos é o espaço certo para tratar sobre esse tema de forma interdisciplinar, uma vez que o dever de educar vai além do ato de ensinar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Missão árdua, tarefa difícil, mas não impossível. Ser professor não é transmitir conhecimentos, ou ensinar algo a alguém. É a partir do diálogo e da convivência, construir o conhecimento que não vem pronto e acabado. Ser professor, na verdade é ser competente, digno o bastante para saber os desafios que a docência apresenta. E diante destes desafios ele – “o mestre” – não pode desanimar.

O ensinar e o aprender neste novo século, tornou-se um desafio, onde os educadores precisam estar atentos com as mudanças que acontecem no meio educativo, sendo necessário ensinar conteúdos que contemplem aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais, físicos, ou seja, que envolva os estudantes na sua totalidade e não na parcialidade.

Sendo assim, a escola e os professores precisam de novos horizontes, novos caminhos, novas formas de aprendizagem, onde os saberes se completam no mundo da vida. Neste novo cenário entra a Educação Emocional e Social para contribuir no processo de desenvolvimento dos estudantes.

A escola pode oferecer aos estudantes condições para lidar com as emoções no espaço educativo e conseqüentemente no espaço familiar, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, proporcionando uma relação saudável com o eu de cada um e com o outro, onde a interação nesse mundo da vida seja voltada para a compreensão e o entendimento.

REFERENCIAS

- ARAÚJO, João Roberto de. **Liga pela paz: educando para as emoções: a teoria e prática**. 1 ed. Ribeirão Preto, SP. Editora inteligência Relacional, 2013.
- ARAÚJO, João Roberto de. **Liga pela paz: ensaio sobre educação emocional e social**. 1 ed. Ribeirão Preto, SP. Editora inteligência Relacional, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Secretaria da Educação. Brasília. 2017.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1989.
- LUCKESI, C. C. **A questão afetiva e cognitiva na prática educativa**, nov. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br>.
- VESENTINI, José William. **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

INFRAESTRUTURA ESCOLAR E A RELAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Izabel Letícia Vieira Vilaça
Graduanda do Curso de Geografia do CAMEAM/UERN
izabelleticia1@hotmail.com

Talhany Cris Ferreira da Conceição
Graduanda do Curso de Geografia do CAMEAM/UERN
talhanycris1995@gmail.com

Sabrina Oliveira Mater
Graduanda do Curso de Geografia do CAMEAM/UERN
sabrinamater@hotmail.com

Luiz Eduardo do Nascimento Neto
Docente do curso de Geografia do CAMEAM/UERN
luizeduardo@uern.br

RESUMO

O presente trabalho são reflexões e análises baseadas nas vivências do Estágio Supervisionado I do curso de licenciatura em Geografia –UERN/CAMEAM, semestre 2016.2. A proposta consiste em uma pesquisa e observações na Escola Estadual M^a Edilma de Freitas, localizada na cidade de Pau dos Ferros - RN com o objetivo de compreender as problemáticas no ambiente escolar. Diante das problemáticas presentes na infraestrutura, fez surgir várias inquietações com relação à influência da mesma no processo de ensino - aprendizagem dos alunos na disciplina Geográfica. Para uma melhor compreensão de tal influência foi realizado pesquisas bibliográficas nos arquivos da escola e autores como Zabalza (2001); (Borges, 2011); Libâneo (2008); Teixeira e Reis (2012); Satyro e Soares (2007) e Monteiro e Silva (2015) para uma melhor discussão do tema, como também diálogos informais com os profissionais que fazem parte do corpo docente e com os alunos, além de registros fotográficos. Tendo em vista que, as condições da infraestrutura e disposição de recursos didáticos metodológicos são uns dos principais fatores que podem influenciar no desempenho satisfatório do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Infraestrutura. Disciplina de Geografia. Insatisfação.

1 INTRODUÇÃO

Muito se fala em melhorias na qualidade da educação, essa discussão é tema de longas datas em todos os cenários políticos. Sabe-se que ocorreram inúmeros avanços e melhorias, porém ainda tem muito que fazer. Um dos principais pontos de discussão é a questão da infraestrutura que as escolas da rede pública, principalmente nas esferas estaduais e municipais, dispõem para os seus estudantes e é um dos elementos da educação brasileira que há muitos anos tem chamando a atenção.

Algumas apresentam salas de aulas em estado precário, com pouca ventilação e iluminação, ausência de laboratórios e de áreas que os alunos possam se divertir e praticar esportes, entre outras problemáticas, muitas vezes o principal motivo para tal descaso é a falta de uma gestão eficiente para solicitar e administrar os recursos e realizar as manutenções necessárias.

A estrutura física do ambiente escolar pode ser visto como uns dos principais empecilhos para o desempenho satisfatório dos alunos, a mesma é tida como desde aos elementos básicos que devem ser oferecidos, como: fornecimento de água, energia elétrica, manutenção e limpeza dos ambientes, salas de aulas confortáveis e com mobiliários adequados, íntegros e de boa qualidade, banheiros, almoxarifados, cozinhas, ambientes de convivência (pátio, parquinhos e brinquedoteca), biblioteca, laboratórios, setores administrativos, quadras, entre outros espaços.

Segundo Cristine (2017), o ambiente escolar deve proporcionar harmonia e funcionalidade, não apenas para os alunos, mas para todos que fazem parte da instituição escolar de forma direta ou indireta.

Segundo Libâneo (2008), espera-se que as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem. Com isso, todos esses itens possuem a finalidade de criar um ambiente agradável e atrativo para os estudantes, atentando-se que é na escola, em que o aluno passa maior parte do tempo.

Muitos estudos consideram a estrutura física do âmbito escolar como sendo um dos principais componentes influenciadores da qualidade da educação. Soares (2006), por exemplo, identifica na bibliografia pedagógica que os fatores determinantes para o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e as características do próprio aluno.

O presente trabalho tem como objetivo geral de analisar as influências da infraestrutura escolar no processo de ensino - aprendizagem dos alunos matriculados no ensino fundamental II no ensino de Geografia na Escola Estadual Prof^a Maria Edilma de Freitas, localizada na cidade de Pau dos Ferros, RN, e os específicos de identificar as problemáticas presentes na estrutura escolar; compreender o contexto histórico da estrutura física da escola por meio de entrevistas dialogadas com os primeiros funcionários; buscar por meio de diálogos informais justificativas pelo atual estado da estrutura da escola; entender como os alunos sentem-se diante as dificuldades estruturais encontradas, em especial durante as aulas de Geografia.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste partiu do método indutivo a partir de análises qualitativas realizadas por meio de amplas observações em todos os ambientes da escola durante as aulas de Geografia do ensino fundamental II e o intervalo das atividades em sala de aula, examinando como é o desenvolvimento das aulas de tal disciplina e interação dos alunos com os assuntos e professor.

Foram utilizados, ainda, entrevistas e diálogos informais com os gestores, servidores, docentes e discentes com a finalidade de compreender questões básicas como: o contexto histórico da escola, quais dificuldades os professores encontram para ministrar suas aulas e os recursos metodológicos mais usados para tal prática, qual opinião dos discentes com relação à edificação da escola e conforto que eles têm durante as aulas e momentos de convivência durante os intervalos, como também abordar as sugestões dadas por eles para melhorar as problemáticas apontadas.

Por fim, foi empregado também o uso de registros fotográficos nos ambientes escolares que podem ser utilizados para as aulas de Geografia, sala de aula e em todos os ambientes de convívio disponibilizado aos alunos da escola durante as observações e pesquisas bibliográficas com os seguintes autores: Zabalza (2001); (Borges, 2011); Libâneo (2008); Teixeira e Reis (2012); Satyro e Soares (2007) e Monteiro e Silva (2015) para ter uma melhor discussão do tema abordado.

2 DADOS DA ESCOLA

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado em 2014, a escola foi criada sob Decreto nº 9.854 de 20 de julho de 1987, com o nome de Escola Isolada Pedra Azul, sendo que no ano de 1993 sob Decreto nº 11.603 de 02 de março do mesmo ano o governo mudou para a atual nomenclatura e em 24 de setembro de 2001 sob Decreto nº 15.642 foi transformada em escola de ensino fundamental II e médio.

No ano em questão, a escola possuía 935 alunos, sendo, 265 no ensino fundamental II; 279 no ensino médio regular e 391 no ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), dessa forma, a mesma era proporcional a sua quantidade de alunos, como ainda é segundo alguns professores.

A escola analisada vai completar 30 anos de atuação na cidade oferecendo desde ao ensino fundamental II até o ensino médio nos turnos matutino e vespertino, também a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com parcerias com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do

Norte (IFRN) acolhe os diferentes programas estudantis como *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)* e o Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID).

Com o passar do tempo nenhuma alteração foi realizada na escola, apenas alguns reparos como retelhamentos, pinturas, restaurações, instalações de alguns aparelhos de refrigeração (ar condicionados) na sala da direção, dos professores e no laboratório de informática, algumas substituições de salas de aulas e recentemente foi incorporada a acessibilidade. Porém não foi construída a quadra para a prática de esportes e não se teve nenhuma ampliação dos ambientes disponíveis aos alunos para convivência.

3 RELAÇÃO DA INFRAESTRUTURA COM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A turma observada durante o estágio possui em torno de 15 a 17 alunos no turno vespertino e um número bastante elevado de carteiras, em decorrência da turma numerosa que faz uso da mesma no turno matutino, sendo algumas do tipo mesinha e carteiras tradicionais “de braço”, o que torna a sala de aula extremamente apertada, dificultando a interação de todos e impossibilitando a circulação da professora e dos alunos pela classe.

Levando em consideração que a mesma possui apenas dois ventiladores localizados no centro da classe e outro na parede de “fundo”, não sendo suficientes para deixar a sala arejada e confortável para o desenvolvimento da aula programada. Durante o andamento da aula os alunos realizam movimentos de abanação com os livros e cadernos para amenizar o calor.

A iluminação não é adequada ao ambiente, pois a sala é um pouco escura, e os alunos apresentam dificuldades para visualizar os escritos na lousa, devido à produção de sombras pela professora no momento em que produz registros na mesma e pelas janelas encandear a visão dos alunos.

Dessa forma, Teixeira e Reis (2012) ressaltam que o espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização constitui um determinado ambiente de aprendizagem que irá conseqüentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar. Há todo momento os alunos apresentam desconfortáveis e insatisfeitos com as condições do ambiente em que eles estão fazendo uso.

4 RELAÇÃO ALUNO E PROFESSOR

No que se refere à relação professor-aluno, é notável uma desorganização do espaço na sala de aula em decorrência do elevado número de carteiras e o pequeno espaço da classe, pois ao transitar os próprios alunos vão movendo as mesmas possibilitando a locomoção. Como o espaço é reduzido, não permite que a professora se locomova em sala, permanecendo durante toda a aula parada em frente ao quadro, mesmo quando é necessário o esclarecimento de dúvidas ela tem muita dificuldade para chegar a carteira do aluno.

Segundo Monteiro e Silva (2015) a estrutura da sala de aula também é um fator limitante ao desenvolvimento de uma boa metodologia por parte do professor. Com isso, quando a escola não oferece uma estrutura necessária com conforto e recursos metodológicos necessários para o bom desempenho da aula planejada pelo docente, causa insatisfação nos mesmos e em todo o corpo discente da instituição, ambos não possuem motivação para lecionar e aprender

Em um breve diálogo com a turma foi possível abstrair inúmeras informações relacionadas à insatisfação dos alunos diante as aulas da disciplina de Geografia, todos deixaram nítido o descontentamento relacionado às aulas, relatando que se sentem entediados e que em todas as aulas é utilizada a mesma metodologia pela professora e dificilmente são incorporado aulas dinâmicas, com produções de materiais como maquete, cartazes, em que os materiais não são disponibilizados pela escola, como também o uso de mapas e globos, sendo que na biblioteca se tem diferentes mapas e globos disponíveis. Tais problemáticas deixam os alunos desmotivados e muitas vezes com despeito com a disciplina geográfica.

Devido a falta de materiais e criatividade por parte do docente para o planejamento de aulas mais dinâmicas, a maioria dos alunos ficam calados apenas observando e ouvindo a fala da professora e quando a mesma realiza algumas perguntas relacionadas ao conteúdo para instigar a participação deles, tem poucas participações como resposta, com, apenas dois ou três alunos participando, enquanto que os demais preferem esta com conversas paralelas que não se relacionam com a discussão. Dessa forma, os alunos não apresentam muita criticidade e não são tão interativos.

5 INFRAESTRUTURA DA ESCOLA

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) a edificação é composta por nove salas de aulas, quatro banheiros sendo um masculino e outro para cadeirante também masculino, e os outros dois femininos, um convencional e outro para cadeirante, e também um feminino e

masculino para uso dos professores e funcionários. Os blocos de salas de aulas são divididos por corredores estreitos com rampas ou degraus, em decorrência do relevo não plano em que a escola foi construída.

Ainda tem uma biblioteca com várias estantes e um acervo de 4.585 exemplares de livros didáticos e literários apenas para consulta, um laboratório de informática com 21 computadores com acesso a internet, uma sala de vídeo equipada com uma TV de tela plana com 40 polegadas e um aparelho de DVD, a escola disponibiliza três aparelhos de multimídias, Datashow para o uso dos professores mediante ao agendamento, 1 sala de almoxarifado, 1 cozinha, 1 sala de direção, 1 arquivo passivo, 1 sala de secretaria, 1 depósito, 1 sala de depósito destinado para a merenda e seguindo o documento pesquisado a mesma possuía um laboratório de ciências, mas com a demanda de sala de aula o mesmo foi ocupado para uma classe, tendo os seus equipamentos armazenados em um armário na secretaria, se transformado em um “laboratório móvel” pelos professores, tendo em vista que a utilização desses ambientes quase não acontece.

Na escola só se faz presente uma área de convivência disponível para os alunos no momento do intervalo com alguns banquinhos, o bebedouro, os banheiros e a copa onde é preparado e servido o lanche para os alunos, levando em consideração que devido à quantidade de aluno toda essa área fica ocupada com fila de entrega do alimento oferecido pela escola. Nesse mesmo espaço acontecem os eventos promovidos pela escola e outras atividades diversas.

6 MELHORIAS PARA A ESCOLA SEGUNDO PROFESSORES E ALUNOS

Mediante um diálogo informal com os professores de Geografia nos intervalos de uma aula para a outra na sala dos professores sobre a infraestrutura que a escola oferece foi possível obter inúmeras informações. Muitas problemáticas foram apontadas por eles, como as instalações elétricas que não são satisfatórias, pois não proporcionam a devida claridade necessária para a execução de suas atividades tanto na sala dos professores como nas salas de aulas, e as instalações hidráulicas por serem as mesmas desde a sua construção e também a sala dos professores por ser pequena para a quantidade de docentes presentes na escola, tendo em vista que as reuniões são realizadas na sala de vídeo por comporta – lós.

Figura 01: Atual sala dos professores



Fonte: Izabel Vilaça (2017)

Ainda foi relatada a insatisfação dos mesmos diante as salas de aulas que são disponíveis, por não serem “fornadas” e não possuírem a devida iluminação, o que dificulta o andamento da aula e entendimento do exposto na lousa por parte dos alunos, como também a ventilação que é apenas com no máximo três ventiladores do tipo de teto em cada sala de aula não sendo suficientes para trazer conforto e bem estar aos docentes e discentes. Como também os moveis dispostos, como o birô e as carteiras que não são confortáveis e apresentam quebras colocados em risco a integridade física tanto dos alunos como dos professores.

Tais descontentamentos relacionados à sala de aula também foram apontados por todos os alunos em uma conversa informal, que muitos demonstraram desmotivados diante da realidade em que se encontra a escola, apontando sugestões para o melhoramento da sala de aula e da instituição de ensino, como forro das classes e climatização, lâmpadas que proporcionem uma maior claridade e menos quantidade de carteiras que não são ocupadas para que se tenham mais espaço, como também que as mesmas sejam mais confortáveis. É importante que seja um ambiente que proporcione conforto e bem-estar, permitindo a interação e que seja agradável para trabalhar, como é possível observar na imagem abaixo:

Figura 02: Sala de aula



Fonte: Izabel Vilaça (2017).

Os mesmos relatam que no laboratório de informática, de todos os computadores disponíveis apenas uns dois ou três tem um bom funcionamento com acesso a internet, contradizendo ao que foi afirmado no Projeto Político Pedagógico (PPP), como também a área de convivência que não é arejada e pequena diante da quantidade de alunos matriculados, como as salas de aulas que são apertadas com muitas carteiras. Tais descontentamentos podem ser comprovados pelas seguintes imagens:

Figuras 03 e 04: Laboratório de informática e área de convivência



Fonte: Izabel Vilaça (2017)

A biblioteca também foi apontada pelos alunos devido à falta de privacidade, que é a principal problemática, pois no momento que estão estudando nas mesas disposta no recinto, a

bibliotecária e o secretário ficam conversando, e os demais alunos ficam transitando pelo ambiente tirando a concentração de quem esta lendo. Desse modo, foi sugerido pelos alunos a incorporação de cabines de estudos, tanto individual quanto para estudos em grupo, como pode ser observado na seguinte imagem:

Figura 05: Biblioteca



Fonte: Izabel Vilaça (2017)

É valido ressaltar que na escola não se tem quadra esportiva e nem campo de futebol para a execução da parte prática da disciplina de Educação Física e os alunos precisam se deslocar para a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), tendo em vista que com a existência de tais ambientes, possibilita a realização de aulas dinâmicas para as outras disciplinas, inclusive Geografia.

Diante de todas as problemáticas apontadas tanto pelo corpo docente quanto discente, é evidente a insatisfação de todos, n pela falta de conforto, falta de merenda de boa qualidade, falta de espaços amplos para socialização no momento do intervalo, e acima de tudo pela falta de materiais e de espaços na escola para a elaboração de aulas dinamizadas, que proporcionam uma melhor fixação dos assuntos abordados.

Dessa forma, Zabalza (2001) vem afirmar, que o espaço poderá favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar, ou em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem caracterizadores do nosso modo de trabalhar.

7 CONCLUSÃO

Em virtude dos fatos abordados, foi possível compreender que o convívio em sala de aula é o principal ambiente que ocorre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, se fazendo presente as relações de convivência aluno/professor, exprimindo o dinamismo de ensinar e aprender. Sendo assim, quando não se faz presente uma boa sala de aula, devidamente estruturada e organizada corretamente que ofereça as mínimas condições de conforto e bem estar, tanto para o aluno quanto para o professor, esse processo não será compensatório.

Satyro e Soares (2007, p. 07) vêm afirmar que as condições estruturais afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Dessa forma, ficam evidentes as necessidades relacionadas às condições da edificação da escola analisa, como também, a insatisfação por parte do corpo discente e docente de uma forma geral relacionada às aulas de Geografia, assim como nas demais disciplinas. Tendo em vista, que diante de tantas problemáticas, o desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem tenderá a ficar defasada.

REFERÊNCIAS

BORGES, Priscilla. **Infraestrutura adequada nas escolas melhora aprendizagem.**

Disponível em: < <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/infraestrutura-adequada-nas-escolas-melhora-aprendizagem/n1597288520232.html> > Acessado em: 21 março de 2017.

CRISTINE, Elen. **O espaço pedagógico prazeroso.** Disponível em: <

<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/espaco-pedagogico-prazeroso.htm> >

Acessado em: 21 de março de 2017.

LIBÂNEO, J.; FERREIRA, J.; SEABRA, M. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTEIRO, Jessica de Sousa; SILVA, Diego Pereira. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem:** uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia, 2015. Disponível em

<<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/14315/pdf>> Acessado em: 25 de maio de 2017.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental:** um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006.

TEIXEIRA, Madalena Talles; REIS, Maria Filomena. **A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa, 2012**. Disponível em < <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/138/pdf> > Acessado em: 25 de maio de 2017.

ZABALZA, M. A. **Didática da educação infantil**. Rio Tinto: Edições ASA, 2001.

LEITURA GEOGRÁFICA DA OBRA “MORTE E VIDA SEVERINA”: O ESTUDO DA MOBILIDADE ESPACIAL NO NORDESTE

Anny Catarina Nobre de Souza

Estudante do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Campus Avançado Profa. Maria Elisa Albuquerque Maia (CAMEAM)
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e voluntária do
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC)
anny-catarina13@hotmail.com

Sérgio Domiciano Gomes de Souza

Estudante do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Campus Avançado Profa. Maria Elisa Albuquerque Maia (CAMEAM)
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e voluntário do
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC)
sergio_gsousa@hotmail.com

Josué Alencar Bezerra

Professor do Curso de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Planejamento e
Dinâmicas Territoriais no Semiárido da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN),
Campus Avançado Profa. Maria Elisa Albuquerque Maia (CAMEAM).
josueabezerra@gmail.com

RESUMO

A Geografia, ciência do espaço, trata da relação da sociedade com a natureza, o que torna importante nesta relação o uso da interdisciplinaridade para melhor compreendê-la. Neste ensejo, a conexão entre Geografia e Literatura aparece como possibilidade de interpretar a organização do espaço geográfico em uma linha espaço-temporal, por meio da narrativa. Assim, o presente trabalho tem por objetivo estudar e discutir a obra “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, no estudo da migração, em particular, dos nordestinos. Para tanto, temos como embasamento, as reflexões teóricas de Ojima e Fusco (2014), Cândido (2004), Damiani (1991), Ab’Saber (2003) e Melo Neto (2007). Nesta perspectiva, o trabalho se apresenta como sendo de natureza histórica por visar o entendimento acerca de acontecimentos passados (PRODANOV; FREITAS, 2013); qualitativa, por visar o entendimento do fenômeno a ser estudado, e também explicativo, pois apresenta reflexões acerca dos aspectos inerentes à mobilidade espacial da população. Dessa forma, o trabalho possibilita compreender a mobilidade espacial da população nordestina, considerando não apenas os termos quantitativos do montante dessa massa migratória sequer a descrição dos fluxos, mas também a realidade social destes cidadãos e os fatores de repulsão e atração que configuram o processo de mobilidade da população no espaço geográfico, por meio da literatura regionalista.

Palavras-chave: Literatura. Geografia. Migração. Morte e Vida Severina.

1 INTRODUÇÃO

No ensino atual, é necessário utilizar recursos que possibilitem uma melhor aplicação dos conteúdos. Na Geografia o uso interdisciplinar de linguagens como a literatura se apresenta como ferramenta de compreensão da realidade espacial.

Nesse sentido, o presente trabalho surge com o objetivo de fazer uma leitura geográfica da obra “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, com ênfase na mobilidade espacial da população nordestina. Desse modo, aproximando a literatura da Geografia como subsídio do entendimento crítico reflexivo dos fenômenos espaciais, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular, para se desenvolver a leitura espacial os discentes devem ser estimulados a esta por meio da interdisciplinaridade com outras áreas, a exemplo como a própria Literatura (BRASIL, 2018).

A obra supracitada, do pernambucano João Cabral de Melo Neto, lançada em 1955, trata da trajetória do protagonista Severino, retirante sertanejo que migra do interior da Paraíba para a capital pernambucana em busca de melhores condições de vida em virtude da grande seca que assola a região. Narrada em versos, subdividida em dois momentos, no primeiro aborda a viagem de Severino até o Recife e, por fim, a vivência dele no litoral (MELO NETO, 1994). O poema está inserido no movimento artístico literário do modernismo brasileiro, mais especificamente na vertente regionalista, tendo sido adaptada ao cinema e outras formas de representação.

Por esse ângulo, caracterizamos este trabalho como sendo natureza histórica por visar o entendimento acerca de acontecimentos passados (PRODANOV; FREITAS, 2013) e de natureza qualitativa por realizar um estudo que condiciona a compreensão de um fenômeno humano extraído da obra, bem como explicativa por refletirmos sobre tal fenômeno a partir de temas da realidade social do nordeste brasileiro presentes na narrativa.

Dessa maneira, o *paper*¹ encontra-se dividida em quatro seções: a primeira compreende uma discussão teórica acerca dos principais temas evidenciados na narrativa literária; a segunda consta de uma síntese da obra em questão; na terceira seção, alcança uma leitura geográfica, na qual apontamos passagens da obra e contextualizamos com base na associação do texto com a realidade espacial do semiárido nordestino; por fim, discutiremos o estudo da mobilidade espacial da população do nordeste, através da obra Morte e Vida Severina, com enfoque a este fenômeno populacional correlacionando-o no tempo que a obra foi escrita com o tempo presente, bem como enfatizando a significância de trabalhar essa produção literária na Geografia escolar.

Para tanto, utilizamos como embasamento teórico, as reflexões de Ab’Saber (2003), Becker (2006), Cândido (2004), Damiani (2008), Fusco e Ojima (2014), Melo Neto (1994),

¹ Este trabalho é fruto de uma inquietação que surgiu no âmbito da disciplina de Geografia da População, da UERN, Campus Avançado Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia.

Sakamoto (2002) e Stédile (2000) como também observando as orientações da BNCC (BRASIL, 2018).

2 MORTE E VIDA SEVERINA: UMA SÍNTESE

A obra “Morte e Vida Severina”, publicada em 1955, do pernambucano João Cabral de Melo Neto, faz parte do movimento artístico literário do modernismo brasileiro, caracterizado pelo toque regionalista com que muitos autores deste momento empregaram em seus escritos. O texto literário insere-se ainda na fase deste movimento conhecido como “geração 45”

Trata da trajetória do protagonista Severino, retirante sertanejo que migra do interior da Paraíba para a capital pernambucana em busca de melhores condições de vida, em virtude da grande seca que assola a região. Narrada em versos, apresenta uma linguagem coloquial com traços da região Nordeste, sendo dividida em dois momentos: no primeiro aborda a viagem de Severino até o Recife e no segundo a vivência dele no litoral.

No instante que antecede sua chegada ao litoral, o personagem Severino tenta se identificar pessoalmente recorrendo a sua localização geográfica chamada de “serra da costela”, localizada nos limites da Paraíba, sendo na realidade, segundo Sakamoto (2002), a serra do Jacarará, no município de Poção no estado paraibano, nascente do Rio Capibaribe. Este rio, que banha o estado de Pernambuco é tomado como ponto de referência por Severino para trilhar pelo sertão pernambucano até a capital, a pé, na tentativa sagaz de buscar melhores condições de vida.

Por se passar em uma época de difícil conjuntura (ainda no século XX) agravada pela seca, Severino representa milhares de sertanejos afugentados por situação de miséria extrema, tendo como última alternativa se retirar. Em seu trajeto, Severino encontra e vivencia ocasiões típicas do nordeste do século XX e antecedentes, como mortes precoces fruto da disputa por terra e a falta de trabalho, por exemplo. Ao passar por uma inóspita vila de casebres em pleno sertão seco, se depara com uma senhora rezadeira na janela, e pela longa e insistente conversa que tem com ela, observa serem inúteis os ofícios que desempenha como lavrar ou arar, restando a fatigante tarefa de enterrar defuntos.

Em seu percurso, Severino passa, ainda, pelo agreste pernambucano, em que mesmo notando diferenças fisiográficas com o sertão de onde saíra, nada consegue. Ao chegar a Recife, no litoral, momento o qual se discorre a segunda parte da obra, Severino senta-se na calçada de um cemitério e escuta a conversa dos coveiros que dialogam sobre a realidade de seu trabalho na capital. Descrevendo o abismo social dos pobres e sertanejos frente aos mais afortunados

quando são enterrados, questionando ainda não entenderem os imigrantes do sertão que veem na capital algum progresso, mas só encontram a morte, em virtude das dificuldades que também existem na vida urbana, sobretudo, decorrentes da falta de emprego.

Em seguida, Severino participa observando, do nascimento de um filho de moradores da periferia do Recife, em uma área de manguezal da cidade. Na oportunidade, a criança é apresentada ao nascer, passando por uma espécie de ritual, demonstrando, por fim, a realidade miserável por qual passam os moradores da cidade grande, mesmo não sofrendo com a seca, porém padecem por problemas de ordem social.

Dessa maneira, entende-se que a obra literária em questão narra, através da poesia, fidedignamente a realidade espaço-temporal vivida por milhares de pessoas no Nordeste brasileiro em meados do século XX, período em que a obra foi escrita, marcado pela brutal existência de problemas sociais acarretados, em certa medida, pela seca e pela ausência de políticas de promoção social. Assim, é possível refletir acerca de alguns conceitos lançados na obra, e outros necessários a discussão de que este trabalho se propõe, da relação da literatura com a Geografia.

3 LITERATURA E GEOGRAFIA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA PARA O ENSINO

A literatura vem sendo apresentada como uma possibilidade concreta de dinamizar o ensino. Seja como forma de complementar o conteúdo a ser abordado pelo professor ou ainda como mecanismo de apreensão da realidade de um determinado contexto histórico. Por essas duas vias acredita-se ser ela potencialmente capaz de incrementar o ensino da Geografia de forma interdisciplinar, aliando a literatura com a Geografia. Pois, nas palavras de Cândido (2004, p. 175):

[...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

Como a obra utilizada nesse trabalho trata-se de uma narrativa inserida em um movimento literário específico, o modernismo. Este se apresenta como de fundamental importância por reunir obras de autores preocupados em discutir temas sociais entranhados na conjuntura regional da época. Assim, como o tema central da obra e o clímax desse trabalho, é

a migração, essa se configura como um processo de expropriação e exploração dos indivíduos acarretados pelo desenvolvimento do capitalismo (DAMIANI, 1991).

Todavia, dentro do contexto da ciência geográfica, com enfoque no estudo da população, entende-se a migração como mobilidade espacial população, uma vez que Becker (2006) a define como um processo de deslocamento no espaço geográfico, refletindo sobre as relações dos indivíduos, e destes com a natureza.

É notória na obra que o processo de mobilidade espacial da população está atrelado a uma série fatores, a exemplo o latifúndio, que sobre o enfoque neomarxista pode-se configurar como uma fator de repulsão, pois no estudo da mobilidade considera-se não somente a vontade soberana mas fatores de ordem social embutidas na decisão de migrar (BECKER, 2006).

Uma das mazelas sociais enfrentadas pelo Severino é justamente a consequência resultante da concentração fundiária brasileira, uma vez que “[...] quem não tem terra transforma-se em um pária da sociedade. Transforma-se em refém de quem tem muita terra [...]” (STÉDILE, 2000, p. 170).

É mister a intrínseca correlação existente entre as temáticas geográficas e a literatura, sendo esta social como expressão da vivência do homem na natureza. E, portanto, é uma ferramenta essencial na construção da percepção espacial a acerca dos fenômenos geográficos, ao que nos compete aqui um olhar geográfico sob a obra de Cabral em questão.

4 A MORTE E VIDA SEVERINA SOB UM OLHAR GEOGRÁFICO

A narrativa literária “Morte e Vida Severina” ao tratar da jornada vivida por Severino, exalta a condição difícil do sertanejo frente a problemática da seca, que assola o Nordeste, típica de regiões semiáridas. Esta possui características fisiográficas particulares, que a distingue das demais regiões semiáridas do continente Sul-Americano, como sendo “a grande região seca – a mais homogênea do ponto de vista fisiográfico, ecológico e social dentre todas elas – constituída pelos sertões do Nordeste brasileiro” (AB’SABER, 2003, p. 83).

Tal fenômeno, aparece como um dos fatores de repulsão de Severino a caminhar pelo sertão de Pernambuco, configurando o cerne da obra. A princípio, o mesmo tenta se identificar para o leitor, mas entra em um conflito de auto definição, por uma série de fatores como, por exemplo, a similaridade de seu nome, Severino, com outros do seu lugar, utilizando-se, ainda, da localização geográfica para se diferenciar dos demais Severinos. Porém, o que de fato lhe distingue é o estado de emigrante, como se percebe no fragmento:

“[...] Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.” (MELO NETO, 1994, p. 172.)

Ainda nesse fragmento é notória a assimilação da realidade vivida pelo personagem como símbolo da vida de muitas pessoas que se igualam pela mesma condição social, caracterizando os vários Severinos. Dessa forma, ele, prosseguindo seu percurso tomando como referência geográfica o rio Capibaribe, vê-se frustrado ao se deparar com a descontinuidade do curso do rio, sendo esta uma peculiaridade da hidrografia do semiárido Nordeste, que é a intermitência dos rios. Expresso no trecho:

“[...] Pensei que seguindo o rio
eu jamais me perderia:
ele é o caminho mais certo,
de todos o melhor guia.
Mas como segui-lo agora
que interrompeu a descida?” (MELO NETO, 1994, p. 176)

Frente a essa situação, o eu-lírico faz uso da metáfora, do interrompimento do rio com a possível pausa da viagem de Severino, pois este revela uma preocupação com tal fato, se o rio – “caminho mais certo” – havia cessado, também seria a hora de parar e procurar trabalho. Ao chegar em uma inóspita vila encontra uma rezadeira com a qual dialoga procurando trabalho, e percebe que apesar de ter vasta experiência na lida com a agricultura e o gado, é inútil diante da fragilidade naquele momento. Assim, esta literatura possibilita conhecer algumas das características da paisagem nordestina, como a pedregosidade do solo e a vegetação raquítica do local, bem como a diferença geográfica do sertão com a zona da mata pernambucana, por ser uma área de terra úmida, com rios perenizados e uma boa disponibilidade de água subterrânea e superficial, proporcionando o plantio, sobretudo da cana de açúcar, cultura tipicamente desenvolvida naquele lugar.

O autor, ao relatar sobre a situação por qual passava os nordestinos naquela época, mantém ao longo da obra uma íntima relação com a morte, seja pela presença naquele seio social, mas também no próprio título do poema. Fazendo-nos refletir sobre a condição miserável a qual estes sujeitos estavam fadados a conviver, vítimas não só do fenômeno da seca, como também do desamparo por parte do Estado. Visto que a morte era a grande consequência e as

vezes a única certeza que reinou durante muito tempo na região semiárida do nordeste brasileiro, como bem ilustra a estrofe abaixo:

“Desde que estou retirando
só a morte vejo ativa,
só a morte deparei
e às vezes até festiva; [...]”
(MELO NETO, 1994, p.177)

Perante a temporalidade da obra e da conjuntura que propõe retratar, o Nordeste que teve durante muito tempo a migração como um fenômeno peculiar, mas muitos outros problemas existiam e o autor da obra traz à baila em seu texto, a grande concentração fundiária e a morte por disputa por terra. Problemas esses evidenciados pelo retirante Severino durante sua viagem que se ilustra nos versos a seguir que tratam do enterro de um lavrador que como muitos outros têm como única posse de terra, a cova para ser enterrado:

“Essa cova em que estás,
com palmos medida,
é a cota menor
que tiraste em vida.
É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
neste latifúndio.” (MELO NETO, 1994, p.183)

Contrapondo a severidade da vida no sertão, a realidade enfrentada por Severino na capital pernambucana, Recife, se mostra dura e difícil, pois, apesar de condição natural aparentemente distinta, a capital abriga também a miséria de pessoas que sofrem com a falta de emprego e moradia, vivendo em condições insalubres nas periferias da cidade. Tal fato leva Severino a refletir sobre os resultados de sua trajetória:

“Nunca esperei muita coisa,
é preciso que eu repita.
Sabia que no rosário
de cidade e de vilas,
e mesmo aqui no Recife
ao acabar minha descida,
não seria diferente
a vida de cada dia [...]” (MELO NETO, 1994, p. 186)

Nesse sentido, entendemos que a obra narra através de um personagem específico não somente sua vida, mas um símbolo da trajetória de milhares de nordestinos que se sujeitaram

durante muito tempo a uma longa fase de miséria e aviltamento chamando a atenção do leitor pela fidelidade com o real do texto literário.

5 “MORTE E VIDA SEVERINA” E O ESTUDO DA MOBILIDADE ESPACIAL DA POPULAÇÃO NO NORDESTE

A região Nordeste foi durante muito tempo, destaque no cenário nacional em virtude da expressiva forma com que se deu o processo da dinâmica migratória no território, como tem revelado dados oficiais antigos (OJIMA; FUSCO, 2014, p. 13). Por essa razão é imprescindível - dada a natureza deste trabalho - estabelecer uma correlação da mobilidade espacial da população nordestina no passado e no presente.

A temporalidade a qual a narrativa literária “Morte e Vida Severina” retrata, dá ênfase à vida do sertanejo nordestino vítima de problemas tanto de ordem natural (como a seca) como sociais, estabelece o perfil em cima do personagem Severino, de milhares de pessoas que se deslocaram pelo país, saindo do Nordeste, em busca de melhores condições de vida.

No entanto, é preciso elucidar quais foram os fatores de repulsão e os que atraíram essas pessoas no local de destino. Pois como enfatiza Fusco e Ojima (2014, p. 14), citando os motivos clássicos da migração:

Às vezes, expulsos de sua terra natal por causa das secas, fenômeno climático que atinge grande parte do Nordeste de forma crônica, outras vezes (ou simultaneamente) atraídos pelas oportunidades resultantes de atividades econômicas em expansão, os migrantes do Nordeste se moveram em grande número, somando aproximadamente 300 mil pessoas durante os primeiros anos do século 20.

Outros fatores, não menos importantes, foram o latifúndio que sujeitou o sertanejo a falta de terra para estabelecer plantio, a pobreza, resultante da falta de emprego para sustentar as famílias, pressionando fortemente o nordestino a migrar para outras regiões em busca de sobrevivência.

Basicamente foram três, os principais destinos dos nordestinos: a Amazônia no século XIX em virtude da extração da borracha; a saída para a região sudeste no século XX; e em 1960 em direção ao centro-oeste do país, parte dela influenciada pela expansão agrícola (OJIMA; FUSCO, 2014).

Esse quadro de migração começa a sofrer uma reviravolta a partir da década de 1980, onde inicia-se uma transição caracterizada como migração de retorno, conforme desta Ojima e Fusco (2014, p. 21) “A década de 1980 representou o momento de duas mudanças importantes: a diminuição do fluxo de emigrantes e o aumento do número de retornados para o Nordeste”.

Embora tenha diminuído a intensidade dos problemas sociais e tenha-se observados avanços econômicos sobretudo em investimentos na região, a população continua a migrar, mas em menor escala, o que predomina é a migração de retorno. Já que como “Com o arrefecimento dos movimentos migratórios de longa distância, outros tipos de mobilidade passam a assumir maior peso tanto em termos gerais como nos seus aspectos seletivos e qualitativos” (OJIMA; FUSCO, 2014, p. 25).

Assim sendo, entendemos que a realidade sócio espacial da população nordestina, mudou, e pode-se dizer que o Severino do século XXI embora ainda tenha que conviver com uma grande concentração fundiária que persiste no Brasil e com a seca, não sofre mais como sofria da pobreza, tendo a chance de lutar por sobreviver sem sair do seu lugar de origem, ou migrando no interior da própria região, caracterizando a migração intrrregional. Pois os Severinos contemporâneos, aprenderam a conviver com a mesma região seca da qual não conseguiam, em virtude da transformação pela qual o Nordeste passou.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, reforçamos o caráter interdisciplinar e potencializador do uso da Literatura no entendimento do espaço geográfico, principalmente no contexto educacional. Uma vez que por meio de “Morte e Vida Severina” podemos refletir uma série de fenômenos do espaço geográfico, decorrentes da mobilidade espacial da população no Nordeste.

É perceptível ainda a compreensão imbricada metaforicamente ao longo do enredo, de que o *status* de para migrante Severino o diferencia dos outros, ou seja, por muitos anos o que caracterizou o Nordeste foi o a migração com destino ao Sul. Apesar de hoje esta dinâmica migratória não ser tão presente, o texto literário nos apresenta poeticamente em uma visão holística do processo, possibilitando um leque de *feedback* na compreensão contextualizada da produção sócio cultural deste povo.

Portanto, o caráter deste escrito seria apenas um exercício/ensaio, ainda com poucos elementos de investigação, que a sua consecução pôde abrir possibilidades de uma agenda de pesquisa mais ampliada, considerando a multidisciplinaridade possibilitada pela Geografia, especialmente com a literatura, como é o caso.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, Aziz Nacib. Caatingas: o domínio dos sertões secos. In: _____ **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades regionalistas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p.83-101.
- BECKER, Olga Maria Schild. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologia, conceitos. In. CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L.; GOMES, P. C. (Orgs.). **Explorações geográficas**. Percursos no Fim do Século. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 319-343.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 21/09/2018.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas cidades/ Ouro sobre Azul, 2004.
- DAMIANI, Amélia. **População e geografia**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MELO NETO, João Cabral de. **Obra Completa**: Volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- OJIMA, Ricardo; FUSCO, Wilson. (org.). **Migrações nordestinas no século 21: um panorama recente**. São Paulo: Blucher, 2014.
- PRODANOW, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Método Científico. In: **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 29-39.
- SAKAMOTO, Leonardo. Viagem às terras que inspiraram a obra "Morte e Vida Severina". **Estudos Avançados**, v. 16, n. 44, 2002, p. 277-291. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000100017>>. Acesso em: 21/09/2018.
- STÉDILE, João Pedro. O latifúndio. In: _____.SADER, Emir (Org.). **Sete pecados do capital**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LOCALIZANDO O EU: A CONSTRUÇÃO DA LATERALIDADE E O MAPA CORPORAL

Manoela da Silva Brito
Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande
e-mail: manoella_93@hotmail.com

Herbene Fernandes Pimenta
Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande
e-mail: herbenefpimenta@gmail.com

João Paulo da Silva Barbosa
Graduando do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande
e-mail: joaopaulo08barbosa@hotmail.com

Resumo: Objetivamos nesse trabalho refletir como a Pedagogia de Projetos pode fomentar a desconstrução da ideia de ensino monótono e cansativo, tornando o processo de ensino-aprendizagem lúdico e atraente, compreendendo a relevância dos conhecimentos geográficos no processo de desenvolvimentos dos educandos. Além disso, será discutido como algumas metodologias podem contribuir para a construção e apreensão dos conhecimentos geográficos. Nesse sentido, tomaremos como metodologia central “o mapa corporal”, que oportuniza compreender conceitos geográficos tendo o próprio corpo como referência. O percurso metodológico se constitui a partir da pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, além disso, realizamos uma entrevista semiestruturada com uma docente do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal, localizada na cidade de Sousa PB. Os resultados apontam para a significância do trabalho docente com a Pedagogia de Projetos, sendo esta, de acordo com a realidade ao contexto o qual se pretende realizar. Pois, através de estratégias utilizadas possibilitou-se aos discentes, público alvo deste Projeto, a solução dos problemas anteriormente levantados, como também a compreensão geográfica de forma lúdica com a valorização dos seus conhecimentos prévios.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Lateralidade. Mapa Corporal. Ludicidade.

Introdução

O presente trabalho se constitui a partir da temática “lateralidade e o mapa corporal”. Advindo de um projeto de intervenção pedagógica que teve como elementos norteadores conceitos geográficos e as metodologias ativas no processo de construção de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades e competências. Desse modo, as atividades desenvolvidas durante todo o projeto objetivaram o desenvolvimento da orientação, representações espaciais, escalas e legendas. Tendo como público alvo discentes do 3º ano de uma escola da rede pública de ensino localizada na cidade de Sousa PB.

A motivação para a elaboração desse projeto originou-se na disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia, no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-CFP), Campus Cajazeiras PB. A partir desta disciplina passamos a compreender a relevância dos conteúdos geográficos para a formação humana e cidadã dos alunos, uma vez que os conteúdos e temas

abordados no estudo da Geografia se fazem presente no dia a dia das pessoas. Assim, necessariamente não precisamos frequentar a escola para comungar com a Geografia. Nós a reconhecemos e a compreendemos de acordo com as necessidades do nosso próprio cotidiano (MOREIRA, 2002).

Dessa forma, compreendemos que a ausência dessas noções espaciais poderá deixar lacunas no processo de formação dos sujeitos, dificultando e acarretando prejuízos no desenvolvimento de habilidades e competências, por exemplo, agilidade motora, compreensão de esquerda e direita, localização, leituras de mapas, reconhecimento do corpo humano, compreensão de mundo etc.

Nesse sentido, a construção dos conhecimentos teve como referência o mapa corporal, fazendo a relação entre o próprio corpo e os conteúdos, materializando de modo real os conceitos trabalhados. Acreditamos que esta abordagem metodológica contribui de modo concreto no conhecimento do próprio corpo e na construção da personalidade, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2008). Além disso, oportunizamos o desenvolvimento de duas disciplinas: Ciências, por trabalharmos o conhecimento acerca do corpo humano e, Geografia, nos apropriando dos conhecimentos e conceitos geográficos.

Nessa acepção, acreditamos que a construção de conhecimentos por meio de projetos, possibilita uma apreensão de modo mais significativo, fugindo da rotina em sala de aula, que na maioria das vezes se torna monótona e desinteressante. Diante disso, “[...] na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (PRADO, 2005, p. 13). Ou seja, descentraliza-se a figura do professor, pondo o discente como centro do processo, em que por meio da mediação docente, construirá, produzirá e ressignificará conhecimentos e saberes atribuindo significados a partir da vivência.

Além disso, permitirá que “[...] o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz” (PRADO, 2005, p. 15). Sendo estimulado, nessa perspectiva, a inquietar-se por novas investigações despertando o interesse em buscar por conhecimentos que fomentarão e potencializarão o processo de ensino-aprendizagem.

Face ao exposto, objetivamos nesse trabalho refletir como a Pedagogia de Projetos pode fomentar a desconstrução da ideia de ensino monótono e cansativo, tornando o processo de ensino-aprendizagem lúdico e atraente, compreendendo a

relevância dos conhecimentos geográficos no processo de desenvolvimento dos educandos. Além disso, será discutido como algumas metodologias podem contribuir para a construção e apreensão dos conhecimentos geográficos. Nessa perspectiva, tomaremos como metodologia central “o mapa corporal”, que oportuniza compreender conceitos geográficos tendo o próprio corpo como referência.

Quanto à metodologia do trabalho, Prodanov e Freitas (2013, p.14) nos aponta que “examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigações”. Fizemos uso da pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, que “é de grande valia e eficácia ao pesquisador porque ela permite obter conhecimentos já catalogados em bibliotecas, editoras, internet, videotecas etc.” (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 34).

Além disso, realizamos uma entrevista estruturada feita a uma docente do 3º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, localizada na cidade de Sousa PB, objetivando realizar um diagnóstico sobre o domínio de conhecimentos acerca da temática e o modo como desenvolve metodologicamente as atividades, oportunizando aos alunos uma apreensão e construção de conhecimentos significativos.

O ensino da Geografia

O ensino de Geografia no contexto histórico da humanidade, comumente se restringe ao estudo superficial dos conceitos de: paisagem, lugar, território e região. Muitas vezes sendo negligenciado o real sentido de conhecermos com profundidade e adaptarmos ao cotidiano da vida em sociedade, esses conceitos. Tal deficiência é uma característica da realidade brasileira, fato este, percebido durante nossos anos de estudo na educação básica. Sobretudo, no que se refere aos anos iniciais do ensino de Geografia. Pois, muitos professores acreditam ser uma “disciplina decorativa”, encontram-se despreparados para o ensino-aprendizagem e sem nenhuma preocupação para lecionar sobre o assunto. De acordo com Castrogiovanni (2007, p. 11):

Pesquisas comprovam que muitos dos professores que atuam nas séries iniciais não foram alfabetizados em geografia. As crianças chegam à quinta série do ensino fundamental sem a construção das noções e das elaborações conceituais que compreenderia tal “alfabetização”.

Diante a falta de competência profissional, o processo de ensino-aprendizagem no campo da Geografia fica comprometido a partir das séries iniciais, uma vez, que a

estrutura do espaço, a representação dos segmentos espaciais, são fundamentais no processo de descentração da criança. E não sendo oportunizado esse processo para as crianças com mediação pedagógica consciente e competência técnica, dificulta a compreensão do espaço e as estruturas organizacionais da sociedade. O trabalho nos ciclos iniciais deve traduzir significações para as crianças, no entanto, a falta da “alfabetização” geográfica na profissionalização docente, distancia os conteúdos da vivência normal, da qual fazem parte os estudantes.

Esse distanciamento da teoria com a realidade que a escola reproduz nas aulas, torna os conteúdos opacos e sem sentidos. Embora, ao longo do tempo a desvalorização e desinteresse por Geografia venham sendo atenuados no âmbito educacional através de políticas públicas voltadas para área. Segundo Filizola e Kozel (2009, p. 15):

Essa preocupação tornou-se mais expressiva no fim do século XIX ao início do século XX, quando aumenta o número de escolas normais, voltadas para formação de professores para atuarem nas escolas primárias, nos chamados “grupos escolares”.

Assim, essas mudanças vêm contribuindo positivamente para que o ensino Geográfico sinalize para a vivência real e social do indivíduo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), preconizam que:

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p.26).

Diante a importância social do ensino da Geografia, a qual é enfatizada nos PCNs, observamos na atualidade nuances benéficas na postura docente do ensino fundamental dos anos iniciais, advindas das orientações dos PCNs que está relacionando o ensino de Geografia com as demais áreas da vida em sociedade. Nessa perspectiva, nos propomos a pensar um projeto interdisciplinar para desenvolvermos um conteúdo curricular de Geografia que tenha implicações no aprendizado em outras disciplinas da matriz em curso.

A priori, propomos uma sondagem diagnóstica sobre a prática docente exercida por uma professora do 3º ano no município de Sousa PB, com a seguinte indagação: de acordo com a realidade educacional das escolas públicas brasileiras, enquanto docente, quais as metodologias e estratégias utilizadas para o ensino de Geografia nos conteúdos que trabalha a construção da lateralidade e as representações espaciais?

A docente nos responde que: “(...) uma estratégia para trabalhar a lateralidade com a criança (direita/ esquerda, frente/ trás, em cima/ embaixo) a construção dessas noções pela criança tem como ponto de partida o próprio corpo”. Enfatiza ainda que: “(...) uma excelente estratégia seria uma atividade lúdica: localizando o eu”. A professora, mediante anos de experiência na profissão afirma: “(...) após essa etapa a criança terá condições de entender o que é orientação através dos pontos cardeais e colaterais”.

A professora prossegue na sua fala e ressalta: “A bússola é fundamental na construção de conceitos básicos da Geografia, rosa dos ventos (identificação de lugares). Com relação ao espaço, analisamos com os alunos, primeiro o espaço geográfico em que a escola se encontra. O espaço da escola e o da sala de aula. Em seguida, trabalha-se a rua, o bairro, a cidade... leitura de paisagem ampliada”. Ainda acrescenta que: “antes de trabalhar com a cartografia trabalha-se com o mapa do corpo”.

Mediante a resposta da referida docente, constatamos com nitidez o entendimento e a coerência com os materiais de estudos, desde autores que desenvolvem estudos na área, como, também, observamos sua referência nos PCNs.

Compreendendo a relevância de trabalhar com projetos na sala de aula, mas com projetos que fujam da mera comemoração de datas comemorativas históricas, a proposta para execução deste surge a partir dos conteúdos sobre a construção da lateralidade e o mapa corporal; a cartografia: orientação, representações espaciais, escalas e legendas. Concomitantemente, trabalhamos o corpo humano e leitura, para que os alunos ao tempo que estudava a Geografia fossem estimulados a compreender outras disciplinas que lhes foram propostas na matriz curricular, ou mesmo as que não estão, considerando a flexibilidade do currículo.

De acordo com a definição e importância de se trabalhar com a Pedagogia de Projetos, Prado (2005, p. 14) corrobora que:

A pedagogia de projetos, embora constitua um novo desafio para o professor, pode viabilizar ao aluno um modo de aprender baseado na integração entre conteúdos das várias áreas do conhecimento, bem como entre diversas mídias

(computador, televisão, livros) disponíveis no contexto da escola. Por outro lado, esses novos desafios educacionais ainda não se encaixam na estrutura do sistema de ensino, que mantém uma organização funcional e operacional – como, por exemplo, horário de aula de 50 minutos e uma grade curricular seqüencial – que dificulta o desenvolvimento de projetos que envolvam ações interdisciplinares, que contemplem o uso de diferentes mídias disponíveis na realidade da escola e impliquem aprendizagens que extrapolem o tempo da aula e o espaço físico da sala de aula e da escola.

Não obstante as dificuldades citadas acima, consideramos que o planejamento para construção de um projeto deve ser elaborado dentro das possibilidades reais da escola, tais como: infraestrutura, recursos tecnológicos, financeiros. Para que o projeto não se torne algo somente no papel, a relação com os conteúdos de maneira interdisciplinar é imprescindível para que ocorra o aprendizado significativo do grupo. Dessa forma, adaptando a criatividade a poucas condições que massacra boa parte da realidade escolar nos municípios brasileiros, pode-se chegar a culminância do projeto com resultados surpreendentes.

LOCALIZANDO O EU

O estudo da cartografia é essencial para que o indivíduo reconheça sua representação no meio em que vive e no tempo. Nesse sentido, se faz necessário que o sujeito para compreender a leitura de mapa, reconheça as noções básicas da sua ocupação no espaço. Ou seja, saiba diferir entre as localizações a partir do próprio eu. É importante considerar que a criança é um ser evolutivo, e a internalização desses conceitos irão se consolidando gradativamente de acordo com o seu desenvolvimento e a mediação pedagógica. Cavalcanti (1999, p. 136) acresce que:

A cartografia é um importante conteúdo do ensino por ser uma linguagem peculiar da Geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização, permitindo assim sua espacialização. Sabe-se que os alunos têm um interesse diferenciado pelos mapas.

Desse modo, a cartografia contribui para a análise e compreensão de fatos e fenômenos geográficos do passado e do presente, oportunizado uma investigação de todo contexto histórico que envolve determinado acontecimento geográfico. Possibilitando aos educandos desenvolverem habilidade de interpretação por meio de

uma análise descritiva dos mapas, já que estes se constituem com uma representação do espaço.

Torna-se relevante enfatizar que antes de construir os conhecimentos sistematizados nas instituições educacionais, o ser humano, tem a leitura do mundo anterior à leitura da palavra, na decodificação da escrita. “Partindo do fato de que a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra, a principal questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo. E pode-se dizer que isso nasce com a criança” (CALLAI, 2005, p. 229). Nesse contexto, a criança adquire através das representações a localização do seu eu.

É imprescindível na atualidade o uso de metodologias para o ensino de Geografia, que valorizem o conteúdo relacionado ao contexto social. Que descortine as intenções e interesses para o que está posto nas relações de poderes. Portanto, a cartografia, embora não seja algo simples para se trabalhar com crianças, podemos fazer a interlocução deste conteúdo curricular, com a utilização de recursos concretos para a fase inicial, na qual a criança representa através de desenhos, o que gostaria de transmitir. A priori, a criança compreende o que está imbricado a sua realidade, para posteriormente ampliar a percepção de maneira complexa.

E nessa compreensão processual, temos a possibilidade enquanto docentes de oportunizar para as crianças os acontecimentos e entendimento da história que estar ao seu redor. E assim, instigarmos para a realidade e o porquê de determinados fatos ocorrerem em alguns lugares e não em outros. Para tanto, a habilidade com a cartografia, traz uma aproximação dessa leitura de mundo através do mapa. E mesmo nos anos iniciais da escolarização já se deve trabalhar essas demarcações de lugares, na perspectiva da realidade brasileira, que atinge a divisão territorial dos municípios. Santos (1998, p. 98), esclarece que:

Cada lugar combina variáveis de tempos diferentes. Não existe um lugar onde tudo seja novo ou onde tudo seja velho. A situação é uma combinação de elementos com idades diferentes. O arranjo de um lugar, através da aceitação ou da rejeição do novo, vai depender da ação dos fatores de organização existentes nesse lugar, quais sejam, o espaço, a política, a economia, o social, o cultural.

Os alunos devem conhecer o lugar onde vivem com uma visão crítica de que é um lugar diferente de outros lugares existentes no mundo. Um olhar de lugar único e com especificidades que caracterizam sua forma.

Face ao exposto, apresentaremos quatro elementos que constituem o mapa. As proporções/escalas: indicam quantas vezes os comprimentos reais do espaço representado em mapa foram reduzidos; Simbologia/legenda: refere-se a apresentação do tema; Vista/projeção: busca entender o mapa como um ângulo de visão, uma representação do espaço como entende o autor do mapa; Orientação/localização: envolve o sistema de coordenadas gráficas, por exemplo, latitude, longitude, movimentos da terra e pontos cardeais (LONGO, 2011).

Assim, para a compreensão destes conceitos trouxemos como instrumento norteador o mapa corporal, que oportunizou relacionar os conteúdos trabalhados com o próprio corpo, ou seja, reconhecendo a si mesmo como um elemento vivo que poderá relacionar os conhecimentos geográficos, orientando-se e localizando-se. Como nos aponta Lima e Farias (2011, p. 9) “a consciência do corpo, que se dá a partir da comunicação consigo mesmo, é a base cognitiva pelo qual se delinea a exploração do espaço.” Diante disso, compreendemos que o mapa corporal torna-se uma metodologia de ensino que posiciona o sujeito como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Por meio do mapa corporal o aluno irá compreender o espaço em que está inserido, além de desmistificar a compreensão de uma “Geografia decorativa que não possui utilidade”, construindo a ideia de que essa Ciência por meio da análise dos mapas nos permite uma representação de um determinado espaço e a análise deste. É relevante que o docente desperte essa compreensão nos educandos desde o processo inicial da alfabetização geográfica. Esta alfabetização pode ser definida como “a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaborada dinamicamente pelas sociedades” (CASTROGIOVANNI, 2000, p.11).

Considerações Finais

Diante o exposto, compreendemos a relevância de se trabalhar a Pedagogia de Projeto para construir um processo de ensino-aprendizagem significativo. Essa metodologia possibilita a centralização do discente no processo de construção do conhecimento, tornando o momento mais prazeroso e oportunizando uma apreensão efetiva dos objetivos propostos pelo docente.

Assim, a partir da construção, assimilação e apreensão dos conhecimentos geográficos, constatamos que o mapa corporal é uma metodologia que possibilita o desenvolvimento de uma aula dinâmica, contribuindo de modo real para o

desenvolvimento dos sujeitos, já que estes aprendem a partir da realidade a qual estão inseridos, da relação com o próprio corpo, compreendendo o meio em que faz parte e as relações que o envolve.

A partir da Pedagogia de Projetos, nos foi oportunizado observar que o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer do modo interdisciplinar, onde o docente elabora aulas a partir de conteúdos que podem ser relacionados, ampliando a capacidade cognitiva dos educandos.

Portanto, os resultados apontam para a significância do trabalho docente com a Pedagogia de Projetos, sendo esta, de acordo com a realidade ao contexto o qual se pretende realizar. Pois, através de estratégias utilizadas possibilitou aos discentes, público alvo deste Projeto, a solução dos problemas anteriormente levantados, como também a compreensão geográfica de forma lúdica com a valorização dos seus conhecimentos prévios e a ressignificação desses conhecimentos.

Referência

BARROS, A. J. P.. LEHFELD, N. A. S.. **Projeto de pesquisa: Propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC, 1998.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, A. C.. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. S. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**. São Paulo: AGB, n. 14, p. 125-145, jan.-jul. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, N. K. Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico-conceituais. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 3, nov. 2008.

LIMA, V. N.; FARIAS, P. S. C.. O mapeamento do corpo como um dos procedimentos de iniciação da alfabetização cartográfica da criança na educação infantil. **Revista Lugares de Educação**. Bananeiras, v. 1, n. 1, p. 70-86, jan-jun, 2011.

LONGO, V. A. A. **A história da cartografia e suas contribuições para a linguagem cartográfica nas séries do ensino fundamental.** 2011. 21f. Curso de especialização em Geografia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

MOREIRA, R. **O que é a Geografia?** São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiro Passos).

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, E. B.; MORAN, J. M.. **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 12 - 17.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C.. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS. Freevale, 2013.

O ESTÁGIO COMO ATIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RECORTE REFLEXIVO SOBRE DUAS ESCOLAS DO ALTO OESTE POTIGUAR

Luana Micheli de Almeida

Discente do curso de Geografia UERN, *Campus Pau dos Ferros* - RN.

luana-michele1@hotmail.com

Viviane Nogueira de Lima

Discente do curso de Geografia UERN, *Campus Pau dos Ferros* - RN.

vivizinha1@hotmail.com

Dr. Franklin Roberto da Costa

Docente do curso de Geografia UERN, *Campus Pau dos Ferros* - RN

franklin_rcosta@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a importância do estágio curricular supervisionado a partir de uma análise comparativa da tríade escola, professor e aluno entre a Escola Municipal localizada no município de Francisco Dantas/RN e a Escola Estadual, localizada no município de Pau dos Ferros/RN. Foram realizadas leituras bibliográficas sobre o tema e visitas in loco, visando observar as características da estrutura e a relação aluno-professor em sala de aula, bem como a metodologia aplicada pelo professor para o ensino de Geografia. Como resultado, observou-se que as escolas apresentam espaços dinâmicos, porém com algumas diferenças e avanços. A relação entre professor e alunos ocorrem se deram de forma variada pelas realidades diferenciadas em relação a vivência de cada um. No que diz respeito a metodologia aplicada pelos professores, ambos se remetem ao ensino tradicional de Geografia, dependente do livro didático, tendo como reflexo, a falta de interesse dos alunos pela disciplina.

Palavras-chave: aluno. Professor. Observação. Geografia.

INTRODUÇÃO

O Estágio curricular supervisionado é considerado um período importante para o licenciando, por ser o marco inicial para a formação e observação da sua atuação profissional no âmbito das unidades de ensino. A partir dessa atividade, os licenciandos se identificam e concretizam a formação enquanto docente.

É neste momento que há uma integração mais direta entre teoria e prática. Enquanto que na universidade o ponto chave é o conhecimento teórico, no estágio supervisionado, aplicam-se, na prática, os conhecimentos adquiridos na teoria, embora durante nosso processo de formação na universidade também fazemos essa prática o diferencial é que no estágio estamos diretamente no contexto das unidades de ensino da educação básica. Como feedback, podemos transformar em teoria as atividades desenvolvidas no período do estágio, tal como o presente

artigo, em que podemos fundamentar teoricamente a experiência prática vivida no período do estágio.

Pimenta (1997) compreende o estágio curricular supervisionado, não como uma disciplina, mas como uma atividade a ser realizada nos cursos de licenciatura, que tem como objetivo, proporcionar experiências aos alunos enquanto docente. Este momento requer de todo estagiário uma atenção especial, pois é um tempo dedicado para observação da estrutura da escola, das aulas do professor do campo de estágio, do engajamento dos discentes em sala e da atuação do docente na sala de aula, além das metodologias aplicadas para o ensino da Geografia. Assim, o estágio se caracteriza em 03 (três) momentos: observação, participação e regência, como forma de aprendizagem, extraindo habilidades e informações para o aluno enquanto ser professor, alicerçado em experiências no cotidiano escolar.

O diagnóstico, no período de estágio, tem a sua relevância, sendo que, por meio da análise e pesquisa, é possível enxergar os problemas presentes no sistema escola-alunos-professor para depois propor alternativas de intervenção nessa realidade. Segundo Oliveira (2011), a pesquisa deve fornecer os elementos necessários para um diagnóstico mais coerente dessa realidade. Considerando, também, há necessidade da compreensão da complexidade da prática educativa (institucional), que compartilha relações com outros âmbitos da sociedade e instituições.

É necessário, portanto, aperfeiçoar as atividades de pesquisa e planejamento durante as aulas com intuito de investigar sobre um problema escolar ou social e, assim, articular os conhecimentos entre a teoria e prática, ou relacionar os conteúdos estudados com a sua vivência, tendo como foco o aluno pesquisador e professor pesquisador. Com esta atividade o professor vai instigar os alunos a problematizar sua realidade e desenvolver sua própria autonomia construindo o seu conhecimento.

A geografia escolar, muitas vezes, é vista pelos alunos como uma disciplina monótona. Isso se refere, em alguns casos, à forma como a disciplina é conduzida, de modo tradicional pelos professores. Sendo assim, o aluno apenas estuda para ter a nota necessária para ser aprovado, colocando em prática a memorização, o que não os torna cidadãos críticos e reflexivos para entender o espaço geográfico e os problemas sociais existentes, sendo esta realidade não enfrentada apenas na Geografia mas também em outras áreas do conhecimento. Esse método, portanto, fica a par dos professores que não utilizam metodologias diferentes para cooperar na aprendizagem dos alunos, fazendo com que estes não apresentem interesse na disciplina, vista, nesse sentido, apenas como “decoreba”. Isso é o que diz Lima e Silva (2016), ao afirmar que

A Geografia escolar tem se caracterizado por ter um caráter descritivo e esta é uma das causas da falta de interesse dos alunos pela disciplina. A mera descrição faz com que a disciplina seja vista como decorativa, pois não se fazem relações do conteúdo com a realidade. Neste sentido, podemos afirmar que a própria postura do professor em sala de aula tem sido um dos motivos de tanta desmotivação por parte do corpo discente.

Essa opinião dos alunos para a Geografia acontece muitas vezes devido à falta de metodologias diversificadas da sua vivência escolar, porém em outros casos os alunos não têm interesse realmente pela disciplina. Entretanto, faz-se necessário que os professores busquem sempre repassar os conhecimentos geográficos de maneira didática, para que torne os seus alunos críticos-reflexivos.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma análise comparativa de duas escolas, a Escola Municipal localizada na cidade de Francisco Dantas RN e a Escola Estadual da cidade de Pau dos Ferros RN, a partir dos resultados obtidos do primeiro Estágio Supervisionado em Geografia I, do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O principal intuito foi analisar a atuação docente com base na importância da relação entre o que é apreendido no âmbito acadêmico e o que posto em pleno exercício na prática docente, as observações foram feitas in loco. Na construção desta análise, usamos como fundamentação teórica as discussões dos autores Cabette (2017), Cavalcanti (2010), Lima e Silva (2016), Martins e Tonini (2016), Monteiro e Silva (2015), Oliveira (2011), Passini (2007), Pimenta (1997, 1999), Pontuschka (2009), Paganelli e Cacete (2009), Oliveira e Toschi (2003), Pimenta e Lima (2008) e Satyro e Soares (2007). As análises das metodologias aplicadas pelos professores aconteceram em salas de 7º e 8º ano no turno vespertino no ano de 2018 das referidas escolas.

OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA DAS ESCOLAS

A estrutura física da escola é considerada uma questão preocupante, quando relacionado à qualidade de ensino. De acordo com Kimura (2008), o acesso a condições de infraestrutura é considerado um aspecto de importância fundamental para o desenvolvimento do trabalho dos professores.

Satyro e Soares (2007) afirmam que a deficiência de infraestrutura nas escolas afeta na qualidade da relação ensino-aprendizagem, pois características como prédios e instalações

irregulares, a falta de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, tamanho da sala de aula e quantidade de alunos em sala, são problemas que afetam o desempenho dos alunos na escola.

A escola Municipal, situada no município de Francisco Dantas – RN. Apresenta o ensino fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um total de 294 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo esse último apenas para o Ensino de Jovens e Adultos - EJA. Enquanto isso, a escola Estadual localizada na cidade de Pau dos Ferros/RN, apresenta Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a instituição funciona os três turnos e conta com 881 alunos matriculados.

As duas escolas apresentam em sua estrutura física algumas diferenças. A escola estadual apresenta mais recursos para o ensino como sala de informática, espaço para socialização de trabalhos, enquanto a escola municipal está em déficit em relação a isso, entretanto, vale ressaltar que embora a instituição estadual conte com essa ferramenta tecnológica da sala de informática esta não é utilizada. Ambas apresentam bibliotecas com acervo bibliográfico diversificado, embora, nas observações feitas, os discentes não visitavam o espaço e não demonstravam interesse em conhecê-lo para intensificar seus conhecimentos. As escolas apresentam banheiros, cozinha, salas de professores, diretoria, salas de aula e afins.

Embora a escola estadual tenha apresentado um desenvolvimento maior em seu espaço físico, este não é de fato usufruído como deveria, a exemplo da sala de informática que os alunos não têm acesso, fazendo com que isto não se torne uma constante no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A escola municipal tem uma estrutura bem conservada, enquanto a escola estadual se encontra com uma estrutura física de más condições.

Podemos perceber também as formas diferentes de organização dos equipamentos, em especial, dos materiais de Geografia para auxiliar nas aulas. Enquanto na escola municipal as peças, como mapas e globos, estão guardadas nas salas dos professores, na escola estadual, esses objetos estão presentes na biblioteca.

Resultados semelhantes foram observados em outros trabalhos com tema comum. Monteiro e Silva (2015), ao analisarem a estrutura da escola alvo da atividade de estágio, observaram que as instalações apresentavam problemas relacionados a ventiladores, portas, iluminação, pintura, além de salas pequenas para um número excessivo de alunos. Nas entrevistas realizadas com alunos e professores, puderam afirmar que essas deficiências atrapalham o melhor rendimento dos alunos.

Outro exemplo seria o de Cabette (2017), que analisou uma escola estadual em Porto Alegre – RS, afirmando que os professores, em entrevista, afirmaram que a escola possui uma estrutura adequada para o ensino de Geografia, com biblioteca de boa qualidade, multimídia,

equipamentos de informática, consistente coletânea de mapas físicos e políticos e três globos terrestres. No entanto, os professores afirmaram que utilizam poucos os materiais didáticos disponíveis, e planejam aulas tradicionais, fazendo os alunos copiarem e fazerem os exercícios da temática estudada.

Significa afirmar que nem sempre uma boa estrutura é capaz de gerar boas aulas, para que os alunos mostrem maior importância pelas aulas de Geografia, um recurso ou método diferenciado do habitual escolar utilizado pelo professor serve como suporte para as aulas. Mas o que acontece é que muitos professores não fazem uso de metodologias diferenciadas da sua realidade escolar, seja por falta de estrutura ou por não conseguir enxergar que essas podem auxiliar na aprendizagem dos alunos. Para tanto, é importante entendermos qual metodologia o professor adota para a realização das suas aulas independente da sua estrutura física e materiais disponíveis e deve salientar que a forma metodológica que utiliza em uma turma pode não dar certo em outra, então faz-se levar em consideração as características de cada turma. É o que veremos a seguir.

OBSERVAÇÃO DAS METODOLOGIAS APLICADAS PELOS PROFESSORES

As metodologias aplicadas pelos professores de geografia das escolas observadas têm como principal ferramenta o livro didático que, apesar de ser o recurso mais utilizado, não deve ser o único material usado para o ensino, pois com o avanço tecnológico, é possível nos adaptarmos, visando buscar inovações para o ensino, pois, como afirma Cavalcanti (2010), os professores relatam a dificuldade que tem sido prender a atenção dos alunos durante as aulas, visto que a maioria dos alunos considera a Geografia uma disciplina chata e enfadonha.

Entretanto, buscar metodologias diferenciadas da vivência escolar do aluno para se ensinar geografia é um desafio, porque tem sido cada vez mais difícil conseguir prender a atenção dos alunos. Mas, em uma análise crítica e reflexiva, o professor da escola municipal propôs trazer outros recursos didáticos para ajudar no processo de ensino e aprendizagem, como charges e um quiz geográfico, enquanto o professor da escola estadual preferiu seguir apenas o livro didático. Nessa última afirmativa, Pontuschuka et al. (2009) destaca que, atualmente, existe um leque de produções culturais que disponibiliza múltiplas linguagens que podem ser utilizadas como auxiliadoras no entendimento e análise do espaço geográfico.

Na nova era da globalização, as informações chegam com rapidez a todos, por meio da internet, da televisão, do cinema, do rádio. Nesse caso, o trabalho pedagógico do professor pode

ser enriquecido pela praticidade dos recursos para a produção e desenvolvimento do aprendizado do aluno (PONTUSCHUKA et al., 2009).

Diante disso, podemos nos remeter as outras metodologias para além do livro didático que possam auxiliar na construção do conhecimento geográfico. Como exemplos têm jogos geográficos, filmes, teatros, aulas de campos, entre outros meios de ensinar geografia.

O uso de filmes caracteriza uma linguagem que vem sendo muito utilizado no conhecimento geográfico, apresentando bases integradas em um todo, relacionando com aspectos da vivência do aluno. Dessa maneira, o filme auxilia no desenvolvimento intelectual de cada um, partindo de questões artísticas e efetivas, presentes nesta produção (PONTUSCHUKA, 2009). Só assim podemos mudar o pensamento que muitos têm sobre a geografia ser uma disciplina monótona.

OBSERVAÇÃO DA APRENDIZAGEM E COMPORTAMENTO DOS ALUNOS

Na instituição municipal, na turma de 7º e 8º ano, foi possível identificar que os alunos não participam das discussões provocadas pelo professor no decorrer da aula. A única contribuição dada por eles foi uma leitura compartilhada entre todos da turma. Porém, não se envolveram em comentar as leituras realizadas. Apesar de a professora trabalhar além do livro didático, utilizando algumas charges e um jogo, os alunos, ainda sim, demonstraram poucos interessados a construção dos conhecimentos que estavam sendo discutidos.

A utilização de novos modelos metodológicos pode facilitar a compreensão de alguns conteúdos, tal como tornar o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso. É importante salientar que os alunos tiveram comportamentos rebeldes e se apresentaram inquietos em sala de aula.

Na instituição estadual, o cenário não foi muito diferente. O professor utilizou somente o livro didático, mas não buscou questionar ou mesmo provocar, nos alunos, um debate acerca do que estava sendo explanado no material didático. Infelizmente, os alunos se apresentaram desrespeitosos e desorganizados.

Deve salientar que os professores das duas escolas apresentam conhecimento satisfatório em relação à disciplina de Geografia, pois, além de serem formados na área, os conteúdos expostos por eles foram bem aplicados. Porém, o problema ocorre pelos alunos que não participaram da aula, intervindo apenas quando surgiam dúvidas em relação a determinados conteúdos. Entendemos que, muitas vezes, não foi apenas pela falta de interesse dos alunos, mas também pela falta de procedimentos didáticos que prendessem a atenção dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade do estágio mostrou-se de grande relevância para a formação docente, cujo objetivo foi conhecer o lugar que posteriormente será de atuação profissional. Nesse contexto, a escola se apresenta como um importante formador de cidadãos críticos e reflexivos, tendo o auxílio de todo o corpo escolar para facilitar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Portanto, a escola procura proporcionar aos discentes um espaço onde eles gostem de estar e que as aulas sejam prazerosas.

Desse modo, será possível desenvolver agentes transformadores do futuro. Para tanto, se faz necessário que os professores dinamizem suas aulas, uma vez que a escola apresenta recursos necessários para o ensino de Geografia, que podem ser utilizados para estimular os alunos a serem agentes transformadores do futuro.

Ao comparar as escolas, percebemos que é necessário que os professores procurem sempre a atualização dos seus conhecimentos, seja pela capacitação docente, seja pela busca de materiais bibliográficos e demais produtos que possibilitem a dinamização das suas aulas, procurando sempre “prender” a atenção dos alunos.

Podemos afirmar que esse processo de observação, no âmbito escolar, foi de grande relevância para a formação enquanto licenciados, pois foi importante conhecer o lugar que posteriormente poderá ser o de atuação do professor e, assim, poder intervir significativamente no espaço escolar para contribuir na formação dos educandos e conseguir meios para progredir no âmbito do trabalho profissional.

Nesse caso, observando o espaço escolar, percebeu-se que as infraestruturas de ambas precisam passar por reformas, visando à melhoria da qualidade do ensino, assim como se faz necessário a aquisição de materiais de ensino atualizados, para que o aluno possa apreender conteúdos recentes e se sentir mais qualificado para a vida, seja ela educacional e/ou pessoal.

O mais importante da observação no estágio curricular supervisionado é que percebemos o quão importante é a contribuição da Geografia para a formação do aluno, sendo possível, pelos conteúdos geográficos que são expostos para os discentes, a partir de metodologias diversificadas durante as aulas, torná-los pessoas capazes de analisar crítica e reflexivamente o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

- CABETTE, Amanda. **O ensino da geografia e as cidades:** Por que não vejo minha cidade quando aprendo geografia? Monografia (Graduação em Geografia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, 2017.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea:** avanços, caminhos, alternativas. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Belo Horizonte, novembro de 2011.
- KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.
- QEDU. Augusta Leopoldina do Monte (EM). Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/78249-em-augusta-leopoldina-do-monte/aprendizado>. Acesso em: 26 abril. 2018
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz. W; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**. v. 20, n. 3, 2016. p. 98-106.
- MONTEIRO, Jéssica de Sousa; SILVA, Diego Pereira. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v.19, n.3, set/dez. 2015, p.19 – 28.
- OLIVEIRA, Janio de Araújo. **A importância do diagnóstico e do pensamento por conceitos:** um estudo da turma 2ºB (manhã) da EEEM Dr. Elpídio de Almeida, em Campina Grande-PB, 2011.
- PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)
- _____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo/BRA: Cortez, 2008.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núbia Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SILVA, Marcos. Jonatas. Damasceno da.; LIMA, Andreia. Santos de. O desinteresse dos alunos nas aulas de Geografia. In: Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal, RN. **Anais III CONEDU**. Joao Pessoa, PB: Realize Editora, 2016. v. 1.
- SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental:** um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

O OLHAR DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS CONTEÚDOS CAMPO-CIDADE EM GEOGRAFIA

Daiane de Almeida Santos
Graduada em Geografia pela UERN
Discente do Curso de Especialização em Educação da FE/UERN
daiane38.santosalmeida@outlook.com

Maria José Costa Fernandes
Mestre em Geografia e Professora do Curso de Geografia da FAFIC/UERN
Discente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE
zezecosta1980@gmail.com

RESUMO

Os conceitos trabalhados na geografia escolar são de total importância na construção do ser enquanto cidadão, contribuindo na sua formação como sujeitos participativos da sociedade. Desse modo a pesquisa surgiu da necessidade de investigar como os alunos do ensino médio entende o que seria o campo e a cidade a partir do seu olhar crítico de ambos os espaços. O objetivo é analisar como os conteúdos campo-cidade são representados através de desenhos pelos alunos do ensino médio, identificando o nível de compreensão dos alunos acerca dos conteúdos, e demonstrando como a relação campo-cidade é compreendida, seja numa perspectiva antiga ou atual. A investigação foi realizada na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira localizada na cidade de Mossoró-RN. Diante de parte dos resultados da pesquisa, podemos compreender a dificuldade em construir um processo de ensino aprendizagem dos sujeitos aos temas abordados. Os alunos sabem que existe uma relação entre si, contudo não conseguem diferenciar, observamos que os alunos fizeram os desenhos de forma que separam o campo e a cidade tiveram dificuldade em mostrar as relações existentes entre os dois espaços, mostrando assim a necessidade de transformação no ensino da geografia escolar, na forma de explicar esses conceitos fundamentais para os alunos atuarem como sujeitos no cotidiano vivido. Os resultados apontaram que o campo se caracteriza como um espaço de atraso e a cidade ao moderno mesmo com várias mudanças que vem ocorrendo entre os espaços. Mudanças essas que precisam ser construídas e reconstruídas pelos sujeitos.

Palavras-chave: Campo-Cidade. Livro Didático. Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos são considerados uma ferramenta essencial no ensino/ aprendizado dos alunos, um recurso indispensável para auxiliar os professores na sala de aula, principalmente para ajudar os alunos a compreender os conteúdos. E um assunto que vem sendo bastante discutidos é a relação entre o campo e a cidade. Como estão apresentados nos livros de Geografia do Ensino Médio? Os conteúdos são abordados de forma junta ou separada? São trabalhados de forma tradicional onde o campo se caracteriza como um espaço voltado apenas para agricultura, e a cidade ligada aos grandes centros industriais. São abordagens que precisam ser analisadas especialmente na coleção de obras dos livros de

Geografia do Ensino Médio para que se estude o desenvolvimento desses conteúdos no ensino e na formação dos sujeitos.

O livro didático é considerado um dos principais recursos didáticos existentes nas escolas, que possibilita no aprendizado dos alunos. Porém precisamos analisar como alguns conteúdos são trabalhados, a exemplo de campo-cidade, que isso vem deixando questionamentos, em perceber como se formou a cidade e o campo, quais fatores distingue cada espaço, a importância de entender que um depende do outro. A ligação existente em tais conteúdos geográficos que são essenciais para a compreensão dos alunos em perceber os processos históricos e econômicos ocorridos no passado e até hoje vivenciado pela sociedade.

Levando em consideração os conceitos campo e cidade, investigaremos as como os alunos observa esses espaços, separada ou de forma articulada? é de total seriedade a reflexão do aluno nesses assuntos, pois faz parte de processos históricos que definem as relações existentes no presente.

Esperamos que a pesquisa em si traga respostas, e através dela irão surgir explicações, apresentaremos os conteúdos campo-cidade a partir do olhar dos alunos do ensino médio. Identificar como as representações dos conteúdos campo-cidade são compreendidos pelos alunos como eles caracterizam cada lugar.

A formação dos sujeitos começa na escola, sobretudo com o professor mediador, que tem como recurso fundamental o livro didático, que é peça fundamental para o aprendizado e conhecimento dos alunos, desde que seja utilizado com a finalidade de abranger os conteúdos as realidades cotidianas e que os sujeitos possam entender o significado de cada conceito para sua formação enquanto cidadão. O livro didático se diferencia como ferramenta de ensino na sala de aula, e seus conteúdos é de suma importância para a construção dos conhecimentos geográficos, que abrange tanto o local como o global e os alunos necessitam compreender essa realidade.

Todavia, o professor ao exercer a prática docente, defronta-se com várias realidades dentro do ambiente da sala de aula. Uma delas se destaca com bastante relevância, a maneira pela qual será ministrada os conteúdos geográficos no ensino médio, se estão sendo transmitidos de forma que os alunos consigam dentro do espaço da totalidade desenvolver, avaliar, identificar e analisar os conteúdos trazidos nos livros didáticos, e se permanecem relacionando com o cotidiano do aluno, pois a geografia é elemento do cotidiano e o cotidiano faz parte da geografia.

Na atual realidade escolar, o professor durante o processo de ensino/aprendizado necessita buscar alternativas para melhor desenvolver habilidades reflexões nos alunos,

tornando-o investigador, de tal modo que possa estar sempre analisando com o espaço vivido, capazes de refletir sobre o que realmente estão aprendendo, descobrindo assim a importância dos assuntos de geografia como por exemplo, o campo e a cidade que são espaços que envolve uma compreensão abrangente que vai além, sendo necessário o aluno entender o que diferencia e determina cada um.

É um assunto que vem sendo bastante discutidos, pois, ainda existe uma visão antiga entre esses espaços de compreender que campo é visto como o atraso e a cidade como o moderno, havendo um interesse em analisar como os conceitos estão sendo colocados nos livros didáticos de Geografia.

Na realização da pesquisa serão analisados como estão sendo abordados os conteúdos campo-cidade pelos alunos do ensino médio, se eles ainda tem a ideia tradicional de definir os conceitos, ou se tem uma perspectiva mais atual, como estão apresentados esses conteúdo? se fazem alguma relação com espaço vivido dos alunos, a forma que estão colocados é de fácil compreensão?

A escolha de trabalhar esse tema, surgiu através do estágio supervisionado III do curso de Geografia, em observações em enquanto estagiária de perceber que os alunos não tinham domínio em saber distinguir os conteúdos campo-cidade, como está sendo feita a relação entre esses assuntos, averiguar a partir das análises como os livros apresentam os conceitos para que os alunos entendam a relação desses conteúdos trabalhados no ensino de geografia e seu real sentido no aprendizado.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, na cidade de Mossoró-RN. Com os alunos do ensino médio dos três anos 1º, 2º e 3º com um percentual de 20% dos alunos matriculados no ano de 2016, totalizando o número de 150 alunos dos 743 matriculados na referida escola entre os turnos matutino e vespertino, qual seria o entendimento dos alunos acerca desses temas, o que caracterizava cada espaço na visão dos alunos. Com a finalidade de compreender a visão dos alunos sobre esses como conceitos.

O LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

A utilização do livro didático no ensino médio, é uma ferramenta essencial no ensino/aprendizado, é através dele que podemos transmitir conhecimentos e saberes, apresentando um conjunto de informações de aprendizagem, que tem sido um instrumento de trabalho entre professores e alunos em busca da construção do saber, de acordo com Schaffer

(2003) O livro didático transforma-se, para muitos professores, na principal fonte de atualização e de consulta. Considerado eficaz no processo de escolarização e no cotidiano educacional.

Porém cabe ressaltar que o livro é um recurso didático que podem ser utilizados no ambiente escolar, e os professores tem papel fundamental nesse processo atuando como mediadores deste ensino, para que os conteúdos possam ser compreendidos pelos alunos de forma que seja capaz de relacionar com seu espaço vivido. Desse modo o livro didático pode ser utilizado como um material auxiliar de apoio ao professor e com isso na própria formação dos sujeitos.

Os livros didáticos de Geografia serão estudados em relação a forma como estão sendo explorados os conceitos campo-cidade, e também se existe uma ligação desses conteúdos tornando a compreensão acessível a todos os alunos, havendo a necessidade do docente organizar a direção didática, para melhor abrangência do espaço geográfico percebido pelo aluno. A Geografia constitui na construção do desenvolvimento dos indivíduos com atitudes construtivas, estimulando atividades ligadas aos conteúdos geográficos, produzindo possibilidades de incluir capacidades criativas de percepção que irão ser vividas no cotidiano. É notória a importância desse instrumento pelo professor.

É exatamente nessa parte que existiu a necessidade do professor atuante, incentivador, a explicar os conteúdos de forma que o conhecimento deva ser apresentado na sala de aula que todos os alunos possam compreender e além disso seja capaz de formular opiniões, Segundo o Parâmetro Curricular Nacional PCN, (1998), há portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcance os objetivos propostos no ensino médio.

No ensino de geografia é necessária uma construção do saber, que os conteúdos sejam apresentados para que os alunos conheçam todo o espaço. Conhecer o ambiente escolar de forma que os assuntos não esteja somente na fala do professor ou exposto no quadro, os alunos seja participativos, criem ações de aprendizado, tanto na escola como na vida, seja capaz de relacionar; o local, regional e o global, só assim vai despertar no aluno a curiosidade de conhecer o espaço geográfico; a geografia que precisa ser aplicada.

Para que cada sujeito possa entender o que acontece na vida cotidiana, é fundamental que ele consiga abstrair daquilo que é o dia a dia de sua vida, das questões que acontecem no lugar em que ele vive. E, desta forma refletir se distanciando das ações corriqueiras para perceber que os acontecimentos não são simplesmente do acaso, mas que o mundo é construído socialmente, cada um realizando a sua parte-fazendo algo ou não fazendo nada. Só assim é possível compreender as coisas historicamente situadas e construídas no cotidiano da vida (CALLAI, 2010, p. 29).

A geografia que o aluno estuda deve permitir que ele perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorreram são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. Segundo o Parâmetro Curricular Nacional, (1998, p. 311):

O ensino médio deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste país e neste planeta.

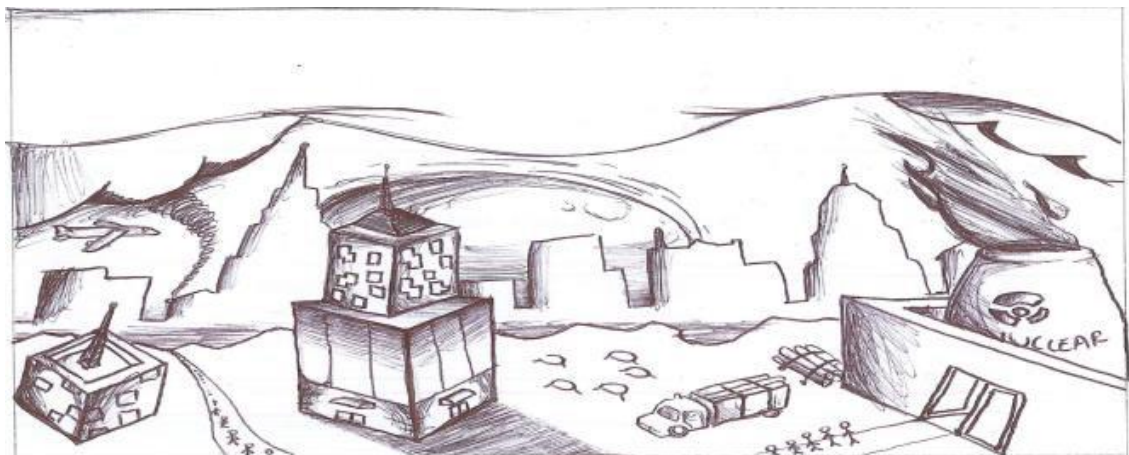
Portanto a disciplina de geografia, e os conhecimentos dos conteúdos sobre campo-cidade trabalhados no ensino médio é fundamental para o desenvolvimento do aprendizado, através da noção desses dois espaços, são necessários para que os alunos possam construir na sua realidade, como cidadão dentro da sociedade que está inserido, por isso é importante que a escola, professores e alunos torne possível as condições para desenvolver habilidades e noções e estejam preparados para atuar na formação de cidadãos participativos na sociedade.

O ENTENDIMENTO DOS ALUNOS SOBRE OS CONTEÚDOS CAMPO-CIDADE

Na pesquisa podemos perceber através dos desenhos o modo que os alunos explicam esses conceitos de campo-cidade, e se estão sendo abordados de forma juntas ou separadas, a partir dos conhecimentos que os alunos apresentarão do presente, passado e futuro de como eles enxergam os conteúdos a partir de sua realidade.

O que existe no entendimento deles são semelhanças? são processos que estão inseridos tanto nas cidades como no campo? deixando a visão de conteúdo sem nenhuma ligação entre si, estudar o campo e a cidade como formas de organizar procedimentos que mostre as relações entre os dois assuntos, a maneira pela qual os alunos compreendem esses assuntos. Com a finalidade de avaliar os conhecimentos dos alunos, qual a compreensão nesses assuntos, e se estão sendo estudados na sala de aula, e se eles estão realmente entendendo a explicação de cada qual, e se o aprendizado dos alunos ainda acontece como uma separação desses conceitos. Abaixo a representação dos desenhos feitos pelos os alunos do ensino médio.

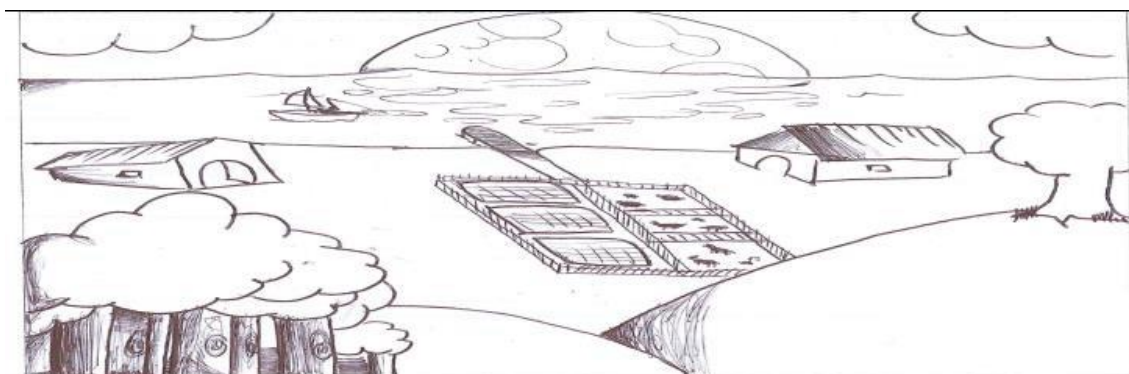
Figura 01: Desenho que representa a cidade para os alunos



Fonte: Elaborados pelos alunos da pesquisa de campo.

As respostas dos alunos deixam claro que a cidade é vista como o centro do desenvolvimento com várias modernidades como as tecnologias, enquanto o campo é colocado como oposto, está sendo caracterizado como o atraso, sobretudo entre as respostas dos alunos temos “*É um lugar urbano; com grandes populações e com comércio.* Na visão dos alunos a cidade é vista como centro urbano existindo uma separação entre os espaços. Investigamos também o que os alunos compreendem por campo como eles distingue este espaço.

Figura 02: Desenho que representa o campo para os alunos



Fonte: Elaborados pelos alunos da pesquisa de campo.

O campo tem um custo de vida mais baixo segundo opiniões dos alunos, caracterizado com a predominância da paisagem natural, formado por fazendas, onde a agricultura e a pecuária são desenvolvidas. Na fala do aluno “*É um pequeno bairro afastado da cidade*”. Com a população menor que vivem da agricultura para sobreviver. É analisado na visão do atraso, que o campo apenas existe por conta da agricultura é visto um lugar de dificuldades. A seguir desenho que representa o novo campo para os alunos.

Figura 03: Desenho que representa um novo campo para os alunos



Fonte: Elaborados pelos alunos da pesquisa de campo.

Com a chegada das novas tecnologias o campo passou a ser um espaço transformado pelo uso de equipamentos modernos e a agricultura ganhou um acelerado incremento na produção, o campo está sendo a procura tanto para trabalho como para o lazer, sendo assim será possível no campo com toda essa modernização existiria uma urbanização desse ambiente. A imagem a seguir representa a cidade de Mossoró na visão dos alunos.

Figura 04: Desenho que representa a área urbana de Mossoró/RN



Fonte: Elaborados pelos alunos da pesquisa de campo.

A cidade está se expandindo, mais pessoas morando nas áreas urbanas e com isso aumenta os serviços, crescimento constante de casas e prédios, a existência de grandes indústrias “É bem desenvolvida e não há a presença de tantos elementos da natureza”. “Por ser maior que a zona rural”, os alunos consideram urbana, pela extensão da cidade e pelo grande número de pessoas, indústrias, supermercado, agências bancárias, veículos entre outros, e por conta que cidade está cada vez mais ocupando o espaço rural, com o crescimento acelerado da cidade.

Figura 05: Desenho que representa o campo e cidade



Fonte: Elaborados pelos alunos da pesquisa de campo.

Alunos que moram em cidades pequenas têm tendência a achar que pelo fato de morar numa cidade pequena seria campo como por exemplo o fato de ter associado ao campo a existência de bancos, quando na verdade se refere a pequenas cidades. A maioria dos alunos residem na zona urbana de Mossoró, no entanto na Escola pesquisada tem muitos alunos que residem em Comunidades Rurais do município de Mossoró.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo-cidade cabem a um conjunto constituído e reconstituído através do capitalismo e do processo de modernização. A importância em desenvolver essa pesquisa foi compreender como os alunos estão entendendo os conceitos da geografia tão necessários nas informações para a sociedade.

Embora ainda exista por parte de alguns a visão do atraso versus modernidade nos temas de campo-cidade, fica evidente a necessidade de romper com o pensamento do passado, o novo processo de urbanização do campo não é mais para completar a cidade ambos se relacionam pelas dinâmicas do capitalismo. E a geografia é a ciência que estuda esses fatos esclarecendo com o auxílio do professor os motivos e as causas em aprender esses conteúdos, para os alunos conhecer como ocorreu a divisão sócio espacial nos territórios.

Com essa pesquisa chegamos à conclusão que parte dos alunos ainda tem uma visão antiga de distinguir os conteúdo geográficos campo-cidade, embora consigam perceber aspectos em comum entre os espaços, eles sabem que existe uma relação, mas não conseguem diferenciá-la, talvez uma das dificuldades em parte sejam por conta de alguns alunos morarem

na zona rural ou mesmo o assunto trabalhado não tenha sido trazido para o cotidiano do aluno, explicando que esses temas vem ganhando novos espaços e que na verdade fazem parte do mesmo contexto histórico e são essencial no entendimento dos alunos, principalmente em compreensão ao livro didático de geografia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. Escola, Cotidiano e Lugar: BUITONI, Marísia Margarida Santiago. **Geografia: ensino fundamental** (Coleção explorando o ensino; v. 22) Brasília: Ministério da Educação, secretária de educação básica, 2010. 252p.
- SCHAFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, et al. **Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões**. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Associação dos Geógrafos Brasileiros. 2003.

O TRABALHO COM AS METODOLOGIAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA E SUA RELAÇÃO COM OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Miqueias Virginio da Silva
Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
miqueiasgeo@gmail.com

Rosalvo Nobre Carneiro
Doutor em Geografia e Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
rosalvoncarneiro@gmail.com

RESUMO

Deparar-se com o trabalho docente em um cenário onde os objetos, as ações e a própria sociedade assume outras formas e natureza tem se tornado algo desafiador aos educadores. No conjunto dos elementos que compõem os aspectos didáticos, pedagógicos, políticos e sociais da educação seja no campo da geografia como das demais ciências é notório que muitas transformações emergiram e trouxeram implicações ao espaço educacional e as formas de operá-lo. Objetiva-se neste estudo discutir como o trabalho com as metodologias de ensino na geografia surgem como desafios a prática docente. Trata-se de um estudo de caráter teórico-bibliográfico e qualitativo. Trabalhar a geografia diante destes contextos, torna-se, realmente tarefa desafiadora aos educadores. Assim sendo as ênfases levantadas neste estudo, tornou-se perceptível que na geografia, o trabalho com as metodologias de ensino direcionam-se muito mais além do caráter prático na sala de aula, mas trata-se também de uma questão social e política na formação de indivíduos e principalmente de valorização profissional.

Palavras-chave: Geografia. Metodologia de Ensino. Prática Docente

1 INTRODUÇÃO

A temática abordada neste estudo adota como elemento motivador algumas experiências construídas em uma trajetória de formação. Ao propormo-nos discutir sobre metodologias de ensino e sua relação com a prática docente requer trazermos como referências alguns aspectos que justificam a escolha por este estudo e que concomitantemente nos direciona a discorrermos sobre a importância deste para o campo da ciência geográfica.

Durante nosso percurso de formação, as leituras e discussões sobre ensino de geografia, bem como algumas vivências construídas na vida acadêmica, tornaram-se relevantes para refletirmos sobre as questões que envolvem o trabalho docente com as formas de se pensar e ensinar a geografia, além dos desafios que permeiam esta prática no contexto escolar. Dentre elas, podemos mencionar os momentos vivenciados no Estágio Supervisionado, bem como no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e na prática da pesquisa no espaço escolar na pós-graduação.

A menção pelo Estágio Supervisionado junto as experiências vivenciadas no PIBID, tem como intenção exercer uma aproximação destes pressupostos com a relevância dada ao trabalho com as metodologias de ensino e os desafios que se impõem ao professor desta disciplina no contexto educativo e escolar contemporâneo. Tratam-se de experiências importante no prática docente, uma vez que são momentos que possibilitam aos futuros professores deparar-se com diversas realidades e questões que necessitam ser discutidas e repensadas no âmbito do ensino da geografia e da educação.

Aspectos como a busca e a aplicabilidade de metodologias e estratégias que conduzam os educandos a compreenderem o significado da geografia em sua vida e a transformação de seus conhecimentos em práticas como instrumentos do saber mais acessíveis aos mesmos surgem como elementos importantes no exercício destas ações frente ao contexto educacional e escolar com a geografia.

Na prática da pesquisa, as observações, registros e leituras acerca de como as metodologias relacionam-se com a organização do trabalho docente e com os desafios colocados aos professores também se mostraram como elementos significativos na busca desta investigação. Neste contexto, a pesquisa intitulada “*Metodologias de Ensino em Geografia: Um Estudo de Caso no Ensino Fundamental*” se configura como instrumento de reflexão para este viés.

A fundamentação dada a estes percursos, têm surgido como aspecto instigador na busca por compreender as transformações que a ciência geográfica tem perpassado e os reflexos trazidos em detrimentos a estas modificações no trabalho docente em suas formas de se desenvolver um ensino de geografia no contexto da escola, trazendo-nos a compreensão de que diversas alterações tem se mostrado presente no cenário educacional e ao mesmo tempo proporcionado sérios dilemas na promoção de sua continuidade para o cumprimento das tarefas sociais (CAVALCANTI, 2002).

Desde os primeiros estudos sobre a geografia e sua relação com a educação, nota-se que as formas de como o ensino tem se configurado na história assume uma concordância com os modelos educacionais de cada época e sociedade, tornando-se eficiente em cada tempo e procurando atender às necessidades específicas surgidas em respectivos cenários histórico da humanidade (NÉRICI, 1981).

No campo a qual esta premissa insurge, o que também tem sido pertinente as discussões sobre o ensino da geografia são as formas de como esta disciplina vem sendo trabalhada no contexto da escola tomando por base os conteúdos já estabelecidos e especialmente as concepções metodológicas adotadas para o desenvolvimento destas ações na sala de aula.

Deparar-se com o trabalho docente em um cenário onde os objetos, as ações e a própria sociedade assume outras formas e natureza tem se tornado algo desafiador aos educadores. No conjunto dos elementos que compõem os aspectos didáticos, pedagógicos, políticos e sociais da educação seja no campo da geografia como das demais ciências é notório que muitas transformações emergiram e trouxeram implicações ao espaço educacional e as formas de operá-lo.

Em meio a estes preceitos, o que também têm sido considerado são as maneiras de conduzir e trabalhar os conhecimentos no processo formativo dos educandos. Dar significado e sentido a ciência que hoje passa a ser ensinada na escola emerge como tarefa e missão desafiadora ao professor. No seio da ciência geográfica, muitos reflexos de sua construção história têm mostrado o quanto ainda perduram certos modelos e práticas que perpassam constantemente por novas discussões e estudos.

[...] Isso significa dizer que a Geografia, como ciência ou disciplina, na sua dinâmica, tem sido impulsionada a definir/redefinir enfoques para ser capaz de explicar o presente [...] o que não mais pode ser explicado com as teorias e metodologias do passado (OLIVEIRA, 2007, p. 19).

Seguindo o sentido dado a concepção de que a geografia tem se modificado no transcurso da história, a escola no eixo desse campo mostra-se como um espaço que tem recebido e materializado estas ações ao longo dos tempos e buscado se modificar em certos aspectos e atitudes no que compete a transmissão dos conhecimentos, sobretudo, da ciência geográfica.

Contando com isso, não se pode deixar a mercê as estratégias de ensino que tem sido adotada para melhor direcionar um ensino de geografia frente as mudanças ocasionadas na escola em seu contexto, uma vez que esta ciência trata-se de um saber estratégico que se desenvolve junto as necessidades de compreensão do que seja o mundo, buscando explicar as demandas da realidade presente (OLIVEIRA; TRINDADE, 2007).

Frente a estes pressupostos, objetiva-se neste estudo discutir como o trabalho com as metodologias de ensino na geografia surgem como desafios a prática docente. Junto a esta objetivação, busca-se estruturar uma reflexão desta temática, partindo da seguinte indagação: Que elementos e aspectos tem contribuído para pensarmos a relação entre metodologias e a prática docente no campo da ciência geográfica com foco na educação básica?

Sabemos que para esta inquietação muitas respostas podem ser atribuídas. Ao mesmo tempo compreendemos que não nos torna permissível discorrermos minuciosamente sobre os

contextos e características que permeiam e fundamentam este campo de investigação. No entanto, tomamos como base algumas concepções teóricas que acreditamos proporcionar um melhor direcionamento para melhor refletirmos sobre este viés.

Assim, apresentamos a organização metodológica pensada para este estudo. Trata-se de um estudo de caráter teórico-bibliográfico e qualitativo. Para Oliveira (2007) a caracterização da pesquisa teórico-bibliográfica assume como pressuposto um estudo direto em fontes científica sem a necessidade de recorrer de forma direta a dados e fatos empíricos. Ainda na concepção de Oliveira (2007) a abordagem qualitativa torna-se permissível neste estudo, uma vez que possibilita-nos atribuímos interpretações das complexidades que envolvem certas problemáticas da realidades.

Nesse sentido, os métodos adotados contribuem para melhor refletirmos sobre a relação que as metodologias de ensino na geografia exercem com os desafios que se impetram na prática docente no contexto educacional nos tempos atuais. Desta forma, pensamos este estudo a partir de quatro breves seções.

A primeira, configura-se como a parte introdutória onde apresentamos uma contextualização e justificativa da temática junto aos objetivos e aspectos metodológicos. A segunda compõem-se por uma sucinta contextualização das metodologia de ensino na geografia e sua relação com a prática docente.

A terceira seção diz respeito aos desafios que surgem à prática docente frente ao trabalho com as metodologias de ensino e as transformações ocasionadas no contexto escolar e da geografia. E, por fim, tem-se as considerações finais deste estudo onde traremos nossas concepções e posicionamento acerca desta temática.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AS METODOLOGIAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE

Pensar os aspectos que envolvem a prática docente no campo do ensino da geografia significa reportarmo-nos a alguns momentos de sua história. Nos pressupostos de sua trajetória observamos que as formas relacionadas ao trabalho com os conteúdos e conhecimentos da ciência geográfica trouxeram consigo diversas concepções pedagógicas e educativas na formação dos indivíduos.

Por muitos momentos da ciência geográfica, diversos métodos tornaram-se presentes na construção das aprendizagens e com eles se evidenciaram as diversas maneiras de praticar o ensino dos conteúdos. Além disso, estratégias de ensino passaram também a incorporar as

formas de materialização das correntes metodológicas adotadas para mediar o ensino da geografia no contexto escolar.

Durante muito tempo perdurou no campo da ciência geográfica um caráter eminentemente tradicionalista e radical de enxergar a realidade dos fatos refletindo também nas ações de ensinar os conteúdos e os conhecimentos relacionados a esta ciência para os educandos. O que se tinha na corrente deste pensamento era um distanciamento do real com o que se almejava aprender.

[...] Essa geografia caracteriza-se pela estruturação mecânica dos fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, de modo que forneça aos alunos uma descrição das áreas estudadas, seja de um país, de uma região ou de um continente (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

Da mesma forma, a geografia que se apregoava nos bancos escolares, trazia em sua essência um caráter fragmentado dos aspectos relacionados a sociedade não fornecendo aos alunos uma compreensão acerca da dinâmica e interligação dos fenômenos com a realidade vivida. Ao professor cabia unicamente exercer sua função com base na prática da transmissão das informações sem atribuir a elas um aprofundamento mais significativo.

Assim também o que se competia ao professor era trabalhar as formas de ensino e construir suas concepções, considerando os modelos de sociedade vigente em cada época e principalmente os cenários pelos quais a escola e a educação se inseriam. No âmbito desta discussão enquadram-se os métodos adotados para o processo educativo da geografia e seus reflexos na prática docente.

De acordo com Medeiros (2010) a geografia passou por diversos momentos na construção de sua base teórica. Nesse contexto, coloca-se também as mudanças ocorridas na perspectiva das concepções epistemológicas e as que a geografia vivenciou de forma conjunta com as modificações teóricas, a exemplo de suas ações no universo prático do ensino, bem como metodológicas no tratamento de seus conhecimentos.

Muitos séculos demarcaram estas transformações, porém, consideramos como importante a transição do século XIX para o XX onde a geografia encontra em seu processo de abordagem prática e metodológica novas modificações de se conceber e estudar a realidade. O caráter crítico e humanista surgido em contraponto ao tradicional, fortemente empregado na prática escolar busca romper com os paradigmas de uma ciência onde a realidade encontrava-se distanciada do que se conhecia por meio das informações.

[...] O ensino de geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes). ao contrário, o ensino deve propiciar ao alunos a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

A partir do que nos mostra a concepção da autora, compreendemos que um ensino da geografia que tenha por objetivo levar os educandos a interpretar seu espaço e suas influências nele exercidas, não pode mais se restringir a práticas que conduzam a reprodução simplória e sem significado dos conhecimentos. No mesmo contexto, deve-se constituir um ensino que tenha por finalidade aproximar as vivências dos educandos com o que os mesmos se propõem a aprender.

O docente, ao ministrar o componente curricular de geografia, deve estar atento à realidade do ambiente vivido na escola e trabalhar os temas/conteúdos para que haja um subsídio ao aluno e para que este possa desenvolver seu raciocínio espacial [...] É importante ressaltar que o ensino de geografia deve se relacionar com o favorecimento da aprendizagem discente e não estar voltado para discussões vazias acerca de determinados conteúdos que fazem com que o sujeito apenas os reproduza (SILVA, 2017, p. 122-123).

A partir deste pensamento é que surge no campo do ensino os desafios que se impõem ao educador no âmbito da ciência geográfica em cumprir com essa tarefa na educação. Assim, partimos do princípio de que mesmo a história da geografia enquanto disciplina escolar venha apontando e denunciando a existência de transformações no ensino, torna-se preciso tecermos algumas compreensões a fim de melhor refletirmos sobre este aspecto no campo da geografia, especialmente no ensino desta ciência e o seu papel no contexto educacional e da prática docente.

3 OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO TRABALHO COM AS METODOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Falar de desafios na prática docente no seio do ensino da ciência geográfica é reportar-se a uma diversidade de elementos que contornam e fundamentam este campo de investigação. A geografia no transcurso dos últimos séculos tem se mostrado como uma área do conhecimento com total relevância para as compreensões sobre a sociedade em seus mais respectivos segmentos, sejam eles econômicos, políticos, sociais e principalmente educacional.

No contexto da escola, esse cenário tem perpassado por uma diversidade de transformações e novas exigências que, por sua vez, tem proporcionado ao trabalho docente deparar-se com algumas realidades que tem posto em questão a forma de desenvolver uma relação com os objetivos da educação e as ações didáticas voltadas ao ensino dos conteúdos geográficos.

De acordo com Cavalcanti (2002) os tempos mais atuais ficaram conhecidos como momentos da história onde ocorreram grandes mudanças nas mais significativas esferas da sociedade. A exemplo disso, podemos mencionar as reformulações ocasionadas no campo educacional e em específico da geografia que passaram a influenciar diretamente as relações na escola e principalmente as formas de ensinar esta ciência.

Os tempos e os comportamentos impostos a sociedade inserida no contexto escolar tem contribuído também para novas modificações nas atividades e no trabalho docente frente ao ensino da geografia. As questões que se interligam a este pressuposto, tratam-se de aspectos que não mais assumem somente um caráter pedagógico e didático, mas especialmente, uma concepção política e social da educação.

Ao falarmos sobre esse viés, podemos mencionar, por exemplo, os contextos escolares cujos professores encontram-se inseridos, pois, tratam-se de espaços diversificados onde as culturas construídas modificam-se em cada instante e assumem frente a organização do trabalho com a prática docente significativos desafios a serem enfrentados.

Sobre esse preceito, Silva (2017, p. 128-129) nos diz

Diante de um momento em que as mudanças na Educação Básica são constantes, a análise da prática docente se transforma em elemento fundamental na discussão acerca das perspectivas em torno da Geografia ensinada nas escolas. Atualmente, é necessário discutir [...] sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula, já que existe uma percepção da dimensão do trabalho docente [...] que atuam na área da educação.

Ao reportarmos-nos sobre a ênfase das perspectivas que contornam a prática docente no campo da ciência geográfica, entendemos ser importante discorrer-se sobre como o ensino da geografia tem vivenciado estas mudanças respectivamente no que compete ao contexto escolar e ao trabalho com as metodologias de ensino. Com base em Cavalcanti (2002) a geografia tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em constante transformação e propor novas alternativas ao seu ensino, buscando indicar novos conteúdos, reafirmar e reatualizar alguns outros, utilizando para isso de questionamentos sobre métodos convencionais e postulação de novos métodos.

No âmbito desse contexto, considera-se o papel que as metodologias de ensino exercem no processo prático do trabalho docente e concomitantemente nos aspectos que contornam as modificações no contexto educacional. A exemplo desse preceito, podemos ressaltar as mudanças implantadas nos currículos escolares, a partir das propostas estabelecidas pela Nova Base Comum Curricular (BNCC) onde a geografia surge em um contexto marcado por novas objetivações e competências para com o trabalho docente.

Outro fato, pode ser também as próprias mudanças do cenário escolar no que se referem as formas de ensinar os conteúdos e relacioná-los com os objetivos impostos a educação geográfica a partir das novas implementações curriculares. Para Silva (2017) o trabalho com os conteúdos geográficos deve obedecer uma sistematização e um preparo mais aprofundado, sendo uma tarefa que representa desafios ao professor no cenário educacional.

Complementando esta ideia, Giesta (2005, p. 33, grifos do autor) enfatiza.

Quadros como esse, sem dúvida, vêm justificando uma grande defasagem entre o que o professor “deve fazer” para obter melhores resultados, atendendo as características da clientela, e o que ele “realmente realiza”. Na maioria das vezes, o professor fala sobre **o que fazer**, mas não saber **como fazer**, então prefere não realizar mudanças pedagógicas [...].

Corroborando com a mesma concepção, Cavalcanti (2014, p. 89) menciona.

[...] essa prática requer mudança na cultura da escola, uma cultura que rompe com práticas isoladas e experimenta práticas coletivas, colaborativas, participativas, nas quais os docentes possam cotidianamente ter garantidos tempos e espaços para aprenderem juntos; para analisarem, experimentarem, refletirem, avaliarem suas ações; para decidirem sobre mudanças e inovações; para conhecerem e decidirem sobre novos conhecimentos; para explicitarem teorias orientadoras de seu trabalho e submetê-las a uma revisão crítica; para compartilharem problemas e elaborarem projetos conjuntos [...].

É preciso mencionar que ante a essas imposições o que coexiste no âmbito da prática docente com a geografia é uma constante e preocupante busca por alternativas e meios que possam conduzir os alunos a construir suas aprendizagens de maneira significativa. É fato que, as ações transcritas sobre a necessidade de uma prática que requer mudanças, aponta-se para melhores caminhos a serem trilhados no contexto educacional.

Na geografia, um dos maiores desafios impostos a prática docente acreditamos que vem a ser o percurso de transformações e aplicabilidade dos conhecimentos construídos ao longo da humanidade nos bancos escolares. Na escola dos tempos atuais, a maneira de como os

conteúdos realizam-se em suas abordagens assume um real distanciamento com os saberes formulados nas academias.

Junto a isso, frisa- ainda sobre as dificuldades em inter cruzar estes conhecimentos com a prática cotidiana dos alunos e da própria esfera escolar. Essa missão configura-se como uma das concepções que se tornam eminentes no constructo das discussões sobre o ensino da geografia, respectivamente quando se retrata acerca das metodologias de ensino no universo educativo.

Ensinar geografia, tem sido, ao longo de muito tempo, um desafio a ser perseguido por todos aqueles que estão interessados em qualificar sua prática na escola. Nesse sentido há uma preocupação constante com essas aulas na Educação Básica [...] Ainda que haja muitas críticas sobre as práticas pedagógicas de geografia, continuamos produzindo sujeitos que não sabem geografia, pois o que aprendem na escola não atende aos objetivos dessa área de conhecimento [...] (GOULART, 2014, p. 22).

De posse desse pensamento, observa-se que em meio a tantas modificações nas tecnologias, formas de compreender o espaço e operá-lo, o ensino da geografia, por mais que tenha avançado em muitas de suas concepções, ainda perdura em sua prática reflexos de uma cultura do distanciamento entre os objetivos estabelecidos em suas diretrizes e as ações praticadas no campo escolar.

Contando a isso, pode-se ressaltar que os desafios impostos a prática docente quando relacionados ao trabalho com as metodologias de ensino também se corporificam através de outras problemáticas que fornecem ao desenvolvimento da ação docente certos descompassos para com o ensino da geografia. De acordo com Silva (2017), no que se refere as condições de trabalho vivenciadas pelo educador no ensino da geografia, estas necessitam serem melhor discutidas e revistas.

Para ilustrar esse pensamento, Silva (2017, p. 129) menciona.

[...] políticas salariais que retiram cada vez mais os direitos trabalhistas e a falta de infraestrutura adequada no ambiente escolar evidenciam um processo de desvalorização do magistério e resultam na desilusão e decepção de alguns docentes em relação a profissão [...] Apesar disso, é necessário ressaltar que o trabalho excessivo, o elevado número de professores temporários e o não reconhecimento do saber específico do professor se tornam entraves à mobilização e a valorização profissional.

A relação com os condicionamentos entrepostos a prática docente e o trabalho com as metodologias de ensino, além de perpassarem também por questões estruturais e políticas da profissão, refletem significativamente nas ações relacionadas ao desenvolvimento das

estratégias na sala de aula. Para Giesta (2005), esta concepção refere-se as denúncias que muitos professores tem realizado e apontado em seu exercício profissional, a exemplo da carência de condições físicas, em muitas vezes presentes na escolas que ocasionam ao trabalho com os conhecimentos diversas fragilidades na construção das aprendizagens.

Da mesma forma, a autora ainda frisa a deficiência nos recursos para desenvolver o ensino, contando também com a desatenção da família com a vida escolar dos filhos e, principalmente, as atitudes dos alunos em relação a condutas e comportamentos na sala de aula quase sempre considerada inadequada aos padrões estabelecidos nas propostas curriculares.

Muitos outros aspectos e elementos dizem respeito a esta discussão sobre a prática docente e os desafios que se impõem ao trabalho metodológico na geografia. Diante dos contextos levantados observa-se que tratar sobre as questões relacionadas a metodologia de ensino e seus impactos à prática, compactua-se como um campo que exige maiores e mais aprofundadas discussões, uma vez que a geografia se configura como uma ciência necessária e importante no mundo e na realidade a qual encontramos-nos inseridos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste pressuposto compreende-se que trabalhar a geografia diante destes contextos, torna-se, realmente tarefa desafiadora aos educadores. Por outro lado, observa-se que a partir das ênfases levantadas neste estudo, tornou-se perceptível que na geografia, o trabalho com as metodologias de ensino direcionam-se muito mais além do caráter prático na sala de aula, mas, trata-se também de uma questão social e política na formação de indivíduos e principalmente de valorização profissional.

Discorrer sobre práticas em um cenário onde as ciências avançam constantemente se mostra como missão não menos importante diante de muitas mudanças no cenário educacional, uma vez que trabalhar os conhecimentos com vista as aprendizagens surge como elemento imbricado à organização e propósito do trabalho docente.

Por outra forma, compreender que a relação das metodologias de ensino na geografia com os desafios da prática docente se materializa a partir destes e de outros inúmeros contextos, significa considerar que muito ainda tem a ser revisto e reavaliado com extrema importância, atenção e necessidade pela sociedade e especialmente pelos segmentos responsáveis pela educação e a escola em seus contextos, sejam eles políticos, sociais e econômicos.

A escola de fato se modificou, no entanto, é preciso urgentemente refletir como estas mudanças e novas transformações têm impactado a educação e concomitantemente as ações

voltadas para o trabalho docente, seja na geografia e nos demais campos de conhecimentos. Além disso, é preciso ainda buscar formar de tentar romper com obstáculos e modelos que proporcionam ao ensino certas fragilidades e deficiências em se pensar novas propostas e ações voltadas para a aprendizagem e uma valorização da profissão.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. In: TONINI, I. M, et al. **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 61-75.
- GIESTA, N. C. **Cotidiano Escolar e Formação Reflexiva do Professor: Moda ou Valorização do saber docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- GOULART, L. B. Aprendizagem e Ensino: uma aproximação necessária à Aula de Geografia. In: TONINI, I. M, et al. **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 21-42.
- MEDEIROS, P. C. **Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia**. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.
- NÉRICI, I. G. **Metodologia do Ensino: Uma Introdução**. São Paulo: Atlas, 1981.
- OLIVEIRA, C. G. S. A Geografia como Disciplina: Trajetória nos Currículos Escolares do Brasil e seu Ensino como questões centrais da discussão. In: TRINDADE, G. A; CHIAPETTI, R. J. N. **Discutindo Geografia: Doze Razões para se (re)pensar a Formação do Professor**. Ilhéus: Editus, 2007, p. 17-62.
- OLIVEIRA, C. G. S; TRINDADE, G. A. Ensino de Geografia e Reflexões acerca da (re)construção do currículo no âmbito da licenciatura. In: TRINDADE, G. A; CHIAPETTI, R. J. N. **Discutindo Geografia: Doze Razões para se (re)pensar a Formação do Professor**. Ilhéus: Editus, 2007, p. 63-80.
- OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SILVA, L. A. P. O Ensino de Geografia e os desafios no cenário educacional. In: LIMA, J. C. F, et al. **Geografia em Interfaces: Diálogos e reflexões entre ensino, cidade, ambiente e turismo**. João Pessoa: Ideia, 2017, p. 117-132.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

OS CONCEITOS CAMPO-CIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO

Daiane de Almeida Santos
Graduada em Geografia pela UERN
Discente do Curso de Especialização em Educação da FE/UERN
daiane38.santosalmeida@outlook.com

Maria José Costa Fernandes
Mestre em Geografia e Professora do Curso de Geografia da FAFIC/UERN
Discente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE
zezecosta1980@gmail.com

RESUMO

Este artigo traz algumas reflexões sobre a transposição didática dos conteúdos campo- cidade em três livros didáticos de geografia do ensino médio adotados na escola entre 2015 e 2017. O objetivo principal desta pesquisa é analisar como os conteúdos campo-cidade são abordados nos livros didáticos de Geografia do ensino médio, e identificar como os alunos compreende a importância desses conteúdos no processo de ensino-aprendizado, demonstrando como a relação campo-cidade é exposta, se ainda está em uma perspectiva antiga ou atual. O estudo diagnóstico foi realizado na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira localizada na cidade de Mossoró-RN. Foram aplicados questionários aos alunos referentes aos temas campo e cidade. Com os resultados da pesquisa podemos compreender a dificuldade em construir um processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos aos temas abordados. Os conteúdos geográficos trazidos nos livros de geografia em relação a campo e cidade ainda trabalham como forma tradicional de se separar essas categorias espaciais. Trazendo com isso um grave problema no ensino de geografia, pois, existe uma relação entre si desses conceitos, porém é difícil distingui-las em consequência da separação de conteúdos nos livros didáticos. Os resultados obtidos apontaram que o campo se caracteriza um espaço de atraso e a cidade ao progresso, mesmo com várias mudanças ocorrendo entre os espaços.

Palavras-chave: Campo-Cidade. Livro Didático. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O livro didático é um recurso importante no processo de ensino - aprendizagem dos alunos, desde que seja utilizado de forma correta pelos docentes em atuação, seguindo assim metodologias adequadas para que os conteúdos sejam explicados e compreendidos. É nesta concepção que o livro didático se diferencia como ferramenta de ensino na sala de aula, articulando os conteúdos com as diversas escalas de análise da Geografia, que vão do local ao global, priorizando o aprendizado dos sujeitos.

Dessa forma, o professor tem papel fundamental ao desenvolver, sua prática dentro do ambiente escolar, mesmo se afrontando com as várias realidades que são colocadas sala de aula, principalmente quando falamos a respeito de trabalhar de forma lúdica os conteúdos

geográficos. Destaco com bastante relevância, a metodologia usada para o melhor entendimento desses conceitos no ensino médio, se estão sendo colocados de forma que os alunos consigam, avaliar, identificar e analisar os conteúdos trazidos nos livros didáticos.

Em meios a tantos desafios dentro da sala de aula, vários conceitos são trabalhados na geografia, um deles de total importância é a relação campo-cidade, entender como estão sendo abordados os conteúdos de campo-cidade no livro didático de geografia, e de que maneira os professores desenvolvem suas aulas este é o grande desafio, pois a partir disso o aluno vai criar uma representação do campo e da cidade em sua mente. Sabemos que não é fácil compreender a totalidade do espaço, mas temos que habituar-se e abranger as funções em diversos momentos da história, pois é essencial para apreender esses assuntos em um conjunto que pertencem a constituir e reconstituir o espaço geográfico.

Os conteúdos geográficos trazidos nos livros de geografia em relação a campo e cidade, ainda trabalham como forma tradicional de se separar essas categorias espaciais. Trazendo com isso um grave problema no ensino/aprendizado dos alunos. Tornar o conteúdo compreensível com exemplos referentes ao campo e a cidade são estabelecidas em um processo de construção do que está associado a essas ideias.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, localizada na cidade de Mossoró-RN, foram aplicados questionários aos alunos das três séries 1º, 2º e 3º anos questões essas que coloca os alunos a refletir o que são esses conceitos e como eles estão inseridos no espaço. Os alunos avaliaram como os conteúdos campo-cidade são abordados nos livros didáticos de Geografia do ensino médio, e o que eles entendem dessa relação com o seu espaço de moradia, e em que isso influencia no processo de ensino, e sobretudo, sua importância para o ensino de geografia.

A GEOGRAFIA ESCOLAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

O livro didático é uma ferramenta essencial no ensino, é através dele que podemos transmitir conhecimentos, saberes, e aprender a se comunicar, apresentando um conjunto de informações de aprendizagem, que tem sido um instrumento de trabalho entre professores e alunos em busca da construção do conhecimento, considerado eficaz na escolarização e no cotidiano educacional. Atuando na nova geração da era digital, de maneira relacionada podendo determinar o seu uso pelos professores auxiliando principalmente nas aulas de geografia.

Porém cabe ressaltar que o livro é apenas um recurso, em meios tantos outros que podem ser utilizados, mas o professor deve agir como mediador deste ensino para que os conteúdos possam ser compreendidos pelo aluno de forma que seja capaz relacionar com seu espaço vivido.

Se o livro didático for utilizado como um material auxiliar de apoio ao trabalho didático do professor, este poderá apoderar-se do mesmo, da mesma maneira como ele pode apropriar-se das diversas mídias. O livro didático será, assim, uma dentre todas as outras mídias. Dessa maneira, esse material poderá apenas fazer parte do acervo de estratégias para elaboração do fazer-pensar do professor, que poderá, assim, construir sua autonomia, não se colocando como um refém do livro didático ou de qualquer outra tecnologia educacional (KIMURA, 2010, p. 26).

É nesta perspectiva que os livros didáticos devem ser analisados em relação a ligação dos conteúdos, havendo a necessidade do docente organizar a direção didática, para melhor abrangência do espaço geográfico percebido pelo aluno. A geografia constitui um campo de propriedades para demonstrar as atitudes construtivas, e estimulante as atividades ligadas aos conteúdos geográficos, produzindo possibilidades de incluir capacidades criativas de percepção que irão ser vividas no cotidiano. É notória a importância desse instrumento pelo professor.

De acordo com Kimura, (2010) “O aluno pode ter na explicação tanto facilidade ou dificuldade em compreender”, sendo assim os livros didáticos de geografia.

São considerados “massudos” por trazerem conteúdos tidos como muito densos e difíceis, que não fazem concessões ao longo do texto discursivo, mediante a alternância com atividades, exercícios e encaminhamentos para um possível tratamento didático (KIMURA, p. 25).

É justamente nessa parte que existi a necessidade do professor atuante, incentivador, a explicar os conteúdos de forma que o conhecimento deva ser apresentado na sala de aula numa linguagem didática, que todos os alunos possam compreender e além disso seja capaz de formular opiniões. Todavia, o ensino de geografia, ao longo de vários anos sofreu modificações no modo tradicional de ensinar, e hoje mesmo existindo ainda esse método tradicional mais com menos intensidade, por conta do surgimento do meio técnico - científico - informacional inserido em meio a sociedade.

Neste contexto, Santos (2008, p. 48) afirma que O meio geográfico em via de constituição (ou de reconstituição) tem uma substância científico - tecnológico-informacional.

Não é nem meio natural nem meio técnico. A ciência, a tecnologia e a informação estão na base mesma de todas as formas de utilização e funcionamento do espaço. É nesta configuração que a informação deve estar presente na geografia e necessária na realização das ações da sociedade em meio a globalização.

E o ensino de geografia em vez de trabalhar a ideia de trazer nos livros didáticos campo-cidade como configurações destacados entre si, dar conceitos e exemplificações de designar que o campo se caracteriza com atrasado, e a cidade ao moderno, influenciados por uma sociedade do passado, mas que predominam nos dias atuais, aja vista que devemos desconstruir esse pensamento, em processo de construção desse saber, mostrar aos alunos que esses conceitos não estão mais separados que existe uma relação entre eles, que é possível compreender a partir do procedimento histórico tanto do passado como da atual sociedade que vivem um momento informacional no espaço.

O aprendizado se torna caracterizado pela utilização do livro didático, pela leitura, e os conteúdos discutidos e trabalhados na sala de aula, e também o que influencia bastante é os conhecimentos anteriores se os alunos adquiririam na vida escolar desde o ensino fundamental. O ensino da geografia é um processo de construção de saberes, que os alunos desenvolvem no espaço em que vivem, a prática é essencial nesse aprendizado para o conhecimento escolar na concepção.

A geografia escolar necessita da eficiência na formação dos sujeitos trazendo a realidade para como o espaço, e é peça fundamental o professor, pois ele como facilitador/mediador tem que administrar o aluno a entender tanto o local quanto o global, e trazer essa realidade para o meio dos alunos de forma que compreendam o espaço geográfico.

Desse modo, o ensino de geografia é fundamental para o desenvolvimento dos conhecimentos geográficos, necessários para que os alunos possam construir e reconstruir na sua realidade, como cidadão dentro da sociedade que está inserido, por isso é importante que a escola, professores e alunos torne possível as condições para desenvolver habilidades e competências, estando como agentes participativos no meio social.

A OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE OS CONTEÚDOS CAMPO-CIDADE

A pesquisa realizada teve como princípio a avaliação de como estão sendo abordados os conteúdos sobre campo e cidade no livro didático de geografia no ensino médio, e qual o nível de entendimento dos alunos nesses assuntos, ou seja, se eles ainda têm a ideia tradicional de definir os conceitos, ou se tem uma perspectiva mais atual. Entender como os

professores explicam esses conteúdos, e de que forma são ministradas as aulas se apresentam exemplos da realidade vivenciada pelos alunos, a forma como eles compreendem é a mesma trazida nos livros didáticos?

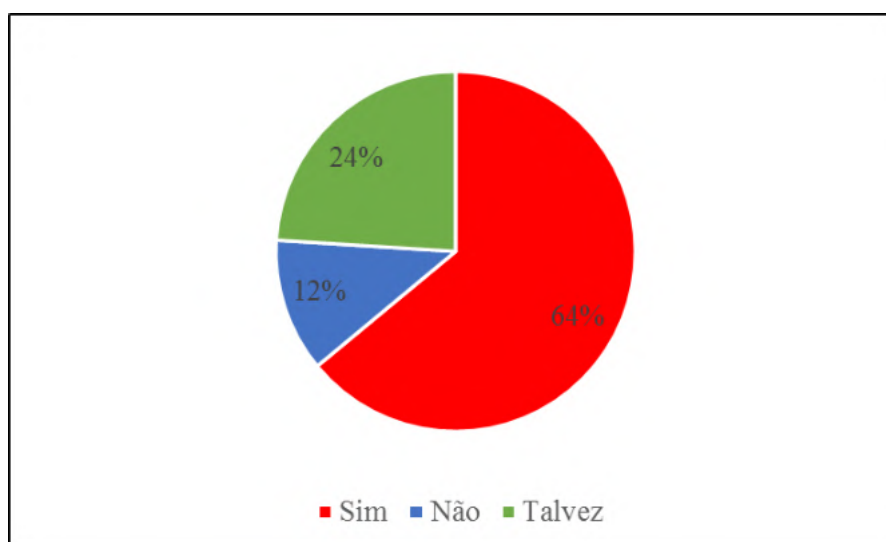
Dessa forma foram aplicados questionários com os alunos sobre o tema campo-cidade na tentativa de compreender o conhecimento sobre o assunto na visão dos alunos. De tal modo que deve ser explicado com articulação, a junção entre teoria e prática para que o aluno se torne reflexivo e crítico no processo, ou se possui uma visão dicotômica da questão campo e cidade.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, na cidade de Mossoró-RN. Com os alunos do ensino médio dos três anos 1º, 2º e 3º com um percentual de 20% dos alunos matriculados no ano de 2016, totalizando o número de 150 alunos dos 743 matriculados na referida escola entre os turnos matutino e vespertino.

Foi aplicado um questionário, contendo questões relacionadas ao conteúdo campo e a cidade para investigamos qual seria o entendimento dos alunos acerca desses temas, o que caracterizava cada espaço na visão dos alunos.

Perguntas que estão relacionadas no contexto atual do espaço vivido pelos alunos, mais que é necessário um domínio de compreensão do aluno em entender o processo histórico desses assuntos, como eles acham que ocorreu a formação desses espaços, e de que maneiras o livro didático aborda essas teorias, como é relação entre aluno e professor trazendo essa temática para a prática, os professores estão pondo exemplos da realidade local. Diante dos questionamentos perguntamos aos alunos o que eles compreendem por campo-cidade.

Gráfico 01 - O entendimento dos alunos na relação entre campo-cidade

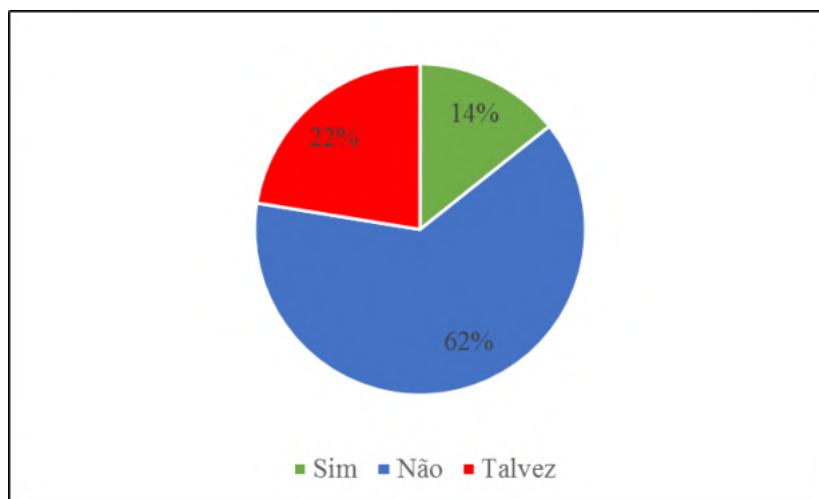


Fonte: Pesquisa na Escola, 2016.

Os alunos nas suas respostas, no gráfico 01, disseram que 64% acreditam que existe sim uma relação entre o campo-cidade, pois *“É do campo que vem os alimentos que serão consumidos e vendidos nos supermercados, na cidade”* e não só isso *“Ambos precisam um do outro. Os produtos que saem do campo vai para a cidade, e os que saem da cidade são utilizado no campo”*. 24% talvez e 12% acham que não existe relação nenhuma. No entanto existe essa dependência, os alunos deixam claro a necessidade da cidade em adquirir os produtos produzidos no campo, a relação entre ambos também por conta de *“Campo está se modernizando e ganhando características urbanas”*.

Percebemos nas respostas dos alunos que a tecnologia na visão deles também se relaciona entre o campo e cidade com a modernização chegando no campo, outra questão é o trabalho que muitas pessoas procuram a cidade em busca de melhores condições de vida e quando conseguem essa condição elas voltam para morar no campo, trazendo com isso os costumes da cidade cada vez mais dentro do campo mostrando diversidades entre os espaços. Mas o que consideramos hoje como campo, é o mesmo de antigamente.

Gráfico 02- A visão do aluno em relação ao campo de hoje e de antigamente

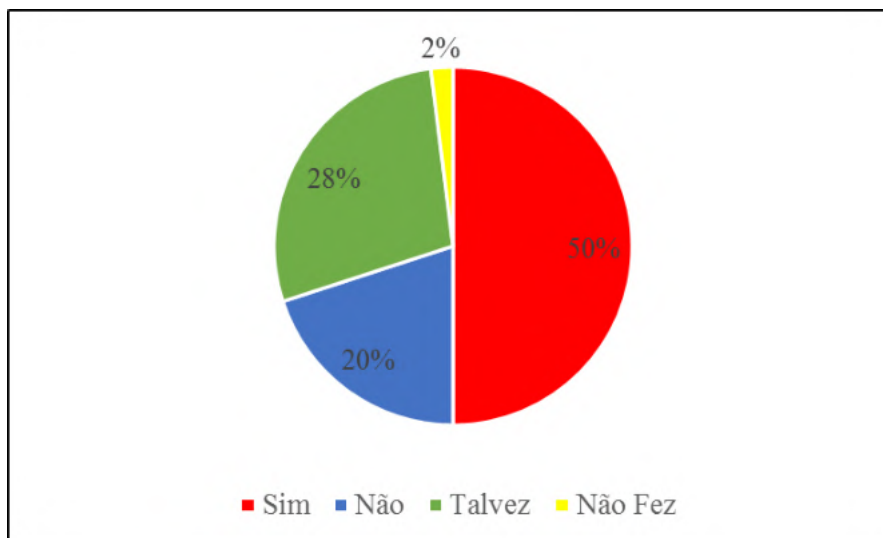


Fonte: Pesquisa na Escola, 2016.

Os espaços vêm mudando ao longo dos anos, principalmente com o advento do meio-técnico-científico-informacional que começou a desenvolver técnicas não só na cidade mais que abrange o campo também. Com isso tudo vem se modificando, vejamos no gráfico 02, a opinião dos alunos 62% falaram que não, *“porque no passado era usado muito a mão de obra e hoje se utiliza as máquinas”* o campo está se modernizando e evoluindo com o uso das novas tecnologias como a internet vem modernizando nesse espaço. *“A agricultura está melhor”*. *“Hoje em dia as pessoas que vivem no campo têm mais contato com a*

modernidade”. 14% disseram sim e 22% talvez. Relatam a questão do campo como um espaço de lazer, hoje o campo não se caracteriza como um lugar de atraso. Ver representação abaixo:

Gráfico 03 – O entendimento do aluno em relação urbanização no Campo

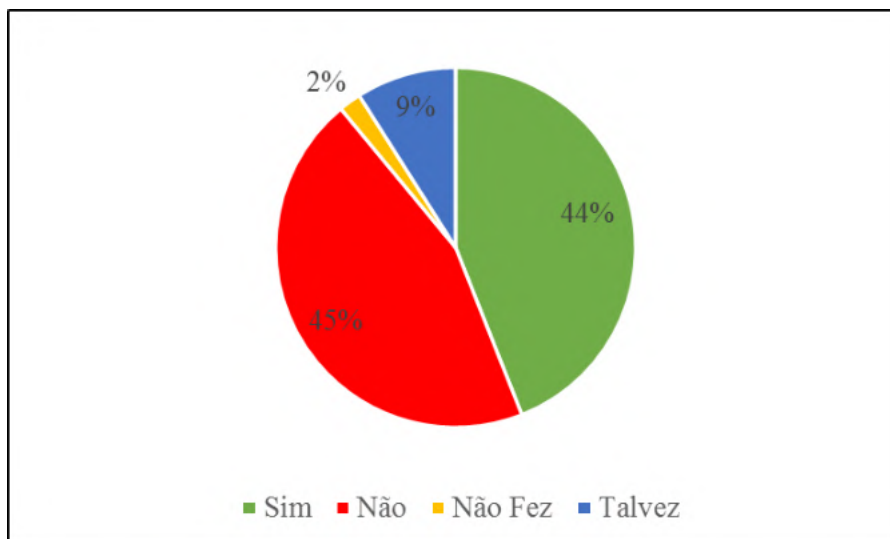


Fonte: Pesquisa na Escola, 2016.

Em meio ao mundo da era tecnologia de informações, que estão em constantes transformações o campo está tornando cada vez funcional e com isso o aumento dos meios de comunicação vem ganhado espaços. No gráfico 03, 50% dos alunos disseram sim, que pode existir urbanização no campo, com o uso *“Das tecnologias que usam para colheita e uso pessoal das pessoas e até mesmo da casa”*.

Com o rápido avanço e crescimento da população nas cidades as pessoas vão morar no campo e com o grande desenvolvimento das tecnologias que chegam lá vão investir na *“Agricultura moderna e na pecuária”*, até mesmo os meios que existem na cidade também estão presentes no campo. A cidade chega até o campo modernizando o espaço em um lugar de lazer e diversão. Com o uso das indústrias e a mão de obra qualificada em busca de novas tecnologias o campo cresce e se tornar cada vez mais moderno com aspectos urbanos. 20% disse não, 28% talvez e 2% não responderam a questão. Trazendo para a realidade dos alunos indagamos sobre os aspectos da agricultura está ligados ao campo.

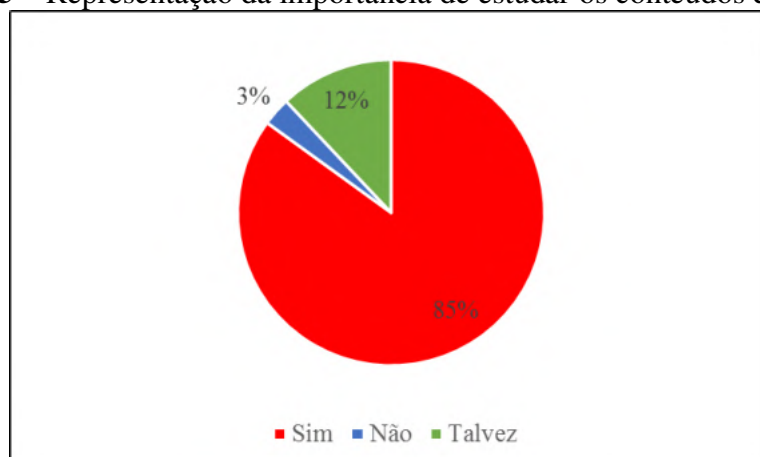
Gráfico 04 – A visão dos alunos sobre as atividades da agricultura ligadas ao campo



Fonte: Pesquisa na Escola, 2016.

O campo sofreu várias mudanças em especial na agricultura deixando a mão de obra, para uso de máquinas modernas e não só isso o campo também é visto como espaços de lazer e diversão, oportunidades de empregos vêm surgindo. No gráfico 04, nas respostas dos alunos 45% disseram que não, “*Além da agricultura tem a criação de animais*” “*O campo está evoluindo e buscando novas atividades*”. O campo está se tornando bastante urbanizado, está ligado a espaço de descanso e lazer nos finais de semana. Com o surgimento de fábricas e agropecuária. “*A forte influência turística nessas localidades, além da presença de indústrias nessas regiões*”. 44% responderam sim, “*Porque é onde sai os alimentos básicos para nossa alimentação*” “*É onde se planta*” “*tem menos poluição*”, é nesses lugares onde se aprende a viver da agricultura segundo os alunos responderam. 9% marcaram talvez, e 2% deixaram a questão em branco.

Gráfico 05 – Representação da importância de estudar os conteúdos campo-cidade



Fonte: Pesquisa na Escola, 2016.

A importância de estudar os conteúdos geográficos se diferencia na necessidade do indivíduo em compreender o espaço em que vivem, de buscar novos saberes geográficos que estão presentes no cotidiano das pessoas, assuntos ligados a entender a sociedade. Assim no gráfico 05, 85% dos alunos disseram que é importante estudar esses assuntos 3% disse não e 12% não responderam a questão. Uma maneira pela qual as aulas de geografia com esses temas campo/cidade façam sentido na vida do aluno, se tornem conhecimentos importantes para o seu cotidiano, que sejam apresentadas aos alunos um conteúdo, que o envolva de forma dinâmica interagindo com ambiente da sala de aula, para que isso aconteça é fundamental a participação entre professores/alunos, que eles façam parte de conjunto de sujeitos do ensino.

É nesta perspectiva que podemos mudar a educação e com isso o ambiente escolar, através da possibilidade de perceber na geografia sua importância e integrar a realidade dos alunos, contribuindo para desenvolver no aluno um pensamento crítico que o possibilite a ter melhores condições para se situar e agir em um mundo repleto de novos saberes e conhecimentos.

Uma outra questão fizemos aos alunos, mostramos a eles algumas palavras-chave e pedimos para que eles caracterizassem o que se relacionava com o campo e a cidade. A palavra agricultura foi associada por 100% dos alunos ao campo como também 98% disseram carroças ligadas ao campo, 97% dos alunos responderam ar puro no campo. Os alunos acham que tanto no campo como na cidade existem aspectos em comum como por exemplo o uso da internet 54% falaram ser uma característica do campo, como a pavimentação com 16%.

Nas alternativas da cidade 100% acham que as escolas estão mais presentes no espaço urbano, assim como carros e internet com 99% os bancos também são aspectos da cidade com 95%. Outro fator em destaque e diferente 37 % dos alunos responderam animais um aspecto da cidade, assim como as carroças com 37% e hortas 21% são associações que os alunos entendem que em parte se concentra em ambos os espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na geografia percebemos a importância de integrar os conteúdos a realidade dos alunos, contribuindo para desenvolver no aluno um pensamento crítico que o possibilite a ter melhores condições para se situar e agir em um mundo repleto de novos saberes e conhecimentos. De fato o processo de aprendizado, deve ser transmitido através do ensino com materiais didáticos adequados, incluindo no aprendizado a realidade entre professores e alunos no seu meio social.

O ensino de geografia necessita ser estabelecido entre alunos e professores, para formar conexões com os conteúdos trabalhados na sala de aula e relacioná-los com o ambiente fora da escola, que possam tornar alunos formadores de conceitos, reflexivo capazes de proporcionar transformações no espaço. A importância em desenvolver essa pesquisa para compreender como os alunos estão entendendo os conceitos da geografia entre campo e cidade e como estão sendo abordados nos livros didáticos.

Embora ainda exista por parte de alguns a visão do atraso versus modernidade nos temas de campo-cidade, fica evidente a necessidade de romper com o pensamento do passado. Na geografia escolar o livro didático é caracterizado como peça fundamental no ensino aprendido, auxiliando os professores dentro e fora do espaço escola.

Contudo os conteúdos geográficos campo e cidade estão sendo abordados nos livros didático de geografia do ensino médio como uma junção, de modo que cada qual era para ser compreendido como uma relação entre os espaços, devem ser entendido também, não apenas pelos livros, mas pelo espaço de vida, e depende também a maneira como os professor trabalhar esses conteúdos, e por isso a necessidade de alunos e professores ser capazes de criar e recriar os conceitos trabalhados na geografia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. Escola, Cotidiano e Lugar: BUITONI, Marísia Margarida Santiago. **Geografia: ensino fundamental** (Coleção explorando o ensino; v. 22). Brasília: Ministério da Educação, secretária de educação básica.2010.252p.:ill.
- KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2 ed. São Paulo: contexto,2010.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.176p.

PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO”: A IDEOLOGIA CONSERVADORA IMBUÍDA NUMA PRETENSA NEUTRALIDADE DO PENSAMENTO

Francisco Alves da Costa Neto

Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

franciscoalves258@gmail.com

Raiany Priscila Paiva Medeiros Nonato

Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Pau dos Ferros

raianypriscila18p@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca refletir acerca do Projeto “Escola Sem Partido” (EsP), bem como dos seus possíveis impactos na educação brasileira. Para tanto, partimos da realização de leituras bibliográficas, pesquisas em artigos digitais e da análise do Projeto de Lei nº 867/2014. Idealizado por pessoas que não possuem nenhuma formação na área educacional, o projeto visa combater uma suposta “doutrinação ideológica” que certos grupos acreditam estar presente nas escolas brasileiras. Na tentativa de refletir sobre a problemática aqui elencada, discutimos como o ideário conservador se apropria das Ciências Humanas, que em geral, apresentam em seu corpo estudos que privilegiam a pluralidade de ideias e as complexidades da sociedade, o que em muitas vezes se contrapõe a algumas ideologias conservadoras. A partir das tentativas de descaracterização de ideais inovadores, que buscam romper com novos paradigmas, tentamos ratificar como certos acontecimentos vêm demonstrando o avanço de ideologias conservadoras na educação brasileira. Apresentamos também como o projeto EsP traz implicações para a Geografia Escolar. Imbuída do discurso da “liberdade de consciência”, a EsP visa suprimir a liberdade pedagógica e aprisionar o sistema de ensino à metodologia das bases mais conservadoras e dos chamados “cidadãos de bem”, fazendo com que a sala de aula perca seu aspecto plural e dialético.

Palavras-chave: Escola sem partido. Ideário conservador. Ciências Humanas. Doutrinação ideológica. Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Diante do contexto que vem se contrapondo ao desenvolvimento da educação no país e principalmente pelo o avanço de ideais conservadores na sociedade nacional, construímos o presente artigo com objetivo de pensar um dos novos “modelos” de ensino que nos é apresentado, o projeto “Escola sem Partido” (EsP). Idealizado em 2004, pelo Advogado Miguel Nagib e levado a Câmara Municipal do Rio de Janeiro por Flávio Bolsonaro em 2014, o projeto tem por objetivo combater a doutrinação ideológica nas escolas, através de uma neutralidade do professor a respeito de aspectos políticos, valores morais e religiosos pré-concebidos pela família do aluno.

Em tese, a EsP supostamente se pauta em itens presentes tanto na Constituição Federal, quanto na Convenção Americana de Direitos Humanos, a qual busca o respeito e a não imposição de nenhuma ideologia, seja ela política, religiosa ou moral. Porém, o projeto em si não cumpre esse papel, pois vai contra fundamentos estabelecidos na própria Constituição de 1988, ao passo que tenta impor certa neutralidade, que dissemina concepções e práticas preconceituosas, discriminatórias e excludentes. Contraria um debate que privilegia a pluralidade de ideias, a diversidade de povos e culturas existente no Brasil, um país que apresenta a diversidade em sua composição, devido a sua história de colonização.

A escola é por excelência um espaço de pluralidade de ideias, de debate, de livre expressão, assim como também é local de confrontos de ideias e conflitos, isso é necessário para que o indivíduo assimile e apreenda o conhecimento, através do diálogo. No entanto, percebemos uma contraposição a estas ideias no decorrer da proposta, pois o projeto estabelece o domínio da ideologia da famosa “Família Tradicional Brasileira”, que estruturalmente se utiliza de um discurso pseudo-cristão para pregar uma moralidade universal. Esta é uma das principais premissas apoiadoras do projeto, a qual entendemos como uma forma utilizada pelas bases conservadoras para tomarem os rumos da educação nacional. A EsP traz consigo outro agravante, o fato de minimizar os problemas educacionais à “doutrinação ideológica” em sala de aula.

Seguindo esta linha de raciocínio, para a construção desse trabalho nos aportamos em uma análise crítica-reflexiva em torno dos ideais conservadores disseminados no Projeto de Lei nº 867/2014, assim como também em leituras bibliográficas e pesquisas em artigos digitais.

O trabalho se apresenta organizado estruturalmente a partir de alguns apontamentos iniciais, seguido de uma abordagem sobre o ideário conservador que avança pelas Ciências Humanas, posteriormente apresenta o que está posto por trás da suposta “doutrinação ideológica”, depois as implicações deste ideário na Geografia Escolar e por fim, tece algumas considerações acerca das discussões aqui apresentadas.

O IDEÁRIO CONSERVADOR X CIÊNCIAS HUMANAS

Ao pensarmos o projeto EsP, devemos vislumbrá-lo sob uma ótica mais ampla e como parte de um projeto maior, que se baseia na “invasão” de um ideário conservador no âmbito das Ciências Humanas e da educação para a formação cidadã.

Diante da inserção de diferentes temáticas antes consideradas como tabus, ou até mesmo como desnecessárias na escola básica, a exemplo dos temas transversais constituídos pelos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que permite o debate de questões relacionadas à Ética (respeito mútuo, diálogo, justiça social), Orientação Sexual (sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis), Meio Ambiente (natureza, sociedade e meio ambiente, conservação ambiental), Saúde (vida coletiva, cuidado com a saúde e prevenção), Pluralidade Cultural (pluralidade de ideais, costumes, crenças) e Trabalho e Consumo (consumismo, direitos humanos, cidadania) os conservadores começaram a se sentir incomodados.

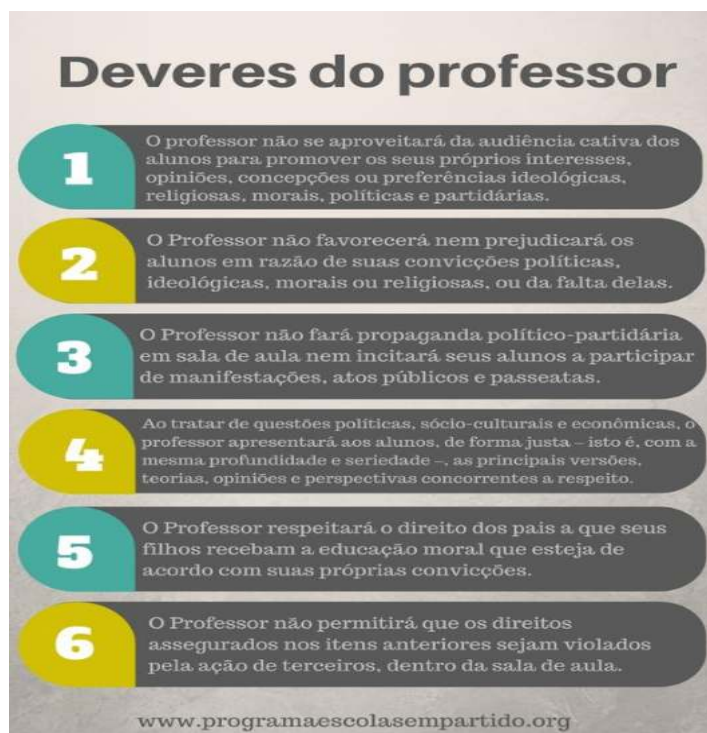
Diante do momento atual em que vivemos, onde as ideologias conservadoras tendem a desprestigiar os estudos que abarcam vertentes inovadoras, baseados em recente abertura que se pôs ao debate e à pluralidade de ideias, tentativas de descaracterização do período ditatorial, propostas de “cura gay”, tentativas de impedimento do debate de gênero nas escolas e ataque constante a movimentos artísticos diversos, servem para mostrar que as ideologias conservadoras vêm ganhando um amplo espaço de propagação.

Mais de fato, o que seria o conservadorismo? Segundo Pavani (2009) o conservador é aquele que imbui em seu pensamento ideologias de certo modo, avessas às mudanças na estrutura social existente, já que o mesmo entende que se tem uma forma de harmonia nas construções que foram realizadas com o alicerce do tempo, sendo impossível e desarmonizador para sociedade mudanças estruturais abruptas, tais como foram propostas pelos Franceses em 1793 e pelos Bolcheviques em 1917, no Brasil, o conservadorismo atua sobre a luz do patriarcado e da heteronormatividade.

De maneira geral, todo o debate que questione um pensamento que seja subversor a outro pré-existente será considerado pelo conservador como algo impróprio à sociedade. Nessa perspectiva, percebemos constantes ataques de grupos às Ciências Humanas, que ao serem contrariados, tentam transformar os conhecimentos produzidos e debatidos à duras penas, em estudos baseados em “achismos” buscando desmerecê-los sobre a égide da convicção.

A EsP denota essa materialização do pensamento conservador sobre a educação, na qual objetiva um combate à ideais que o movimento considera como doutrinador da consciência do aluno. Para alcançar tais objetivos, o projeto prevê a divulgação de 6 (seis) deveres do professor (Figura 01) em sala de aula e a construção de uma comunicação com a secretaria municipal de educação para denunciar o professor que praticar “doutrinação” com os seus alunos, fazendo com que os professores sejam acuados em salas de aula.

Figura 01: Cartaz dos Deveres do Professor



Fonte: www.programaescolasempartido.org

Em síntese, essa lista de deveres tem por consequência a censura da liberdade pedagógica do professor, tentando fazer com que ele deixe de lado o trabalho sobre uma vertente mais crítica (algo comum às Ciências Humanas), e se limite a repassar informações conteudistas que não gerem o debate e nem inquietação aos alunos. A respeito de tais preposições, Apple (2002) coloca que se tem seguido nos últimos anos ataques constante a uma ideologia mais igualitária na educação, na tentativa de “endireitar” o ensino, na medida em que:

A ameaça aos ideais da igualdade, que esses ataques representam, habitualmente não se efectua de um modo explícito, uma vez que, frequentemente, surge dissimulada num discurso de melhoria da competitividade, de aumento de postos de trabalho, de melhoria de "standards" e da melhoria da qualidade do sistema educativo, que é colocado perante uma crise total (APPLE, 2002, p. 56).

Devemos entender que, essa censura proposta pelo movimento da EsP vai para além de um entrave em debates sobre diversidade, e tem por consequência maior um projeto que visa transformar a escola em um ambiente de exclusivamente de formação técnica e profissional, tirando dela o caráter de formação cidadã, que deveria ser algo inerente a tal instituição social, sendo obrigação de garantia por meio dos papeis sociais que são frutos dela.

Dentre os debates que mais sofrem com o avanço dos ideários conservadores nas Ciências Humanas, se encontra o debate de gênero, no qual se é possível constatar uma tentativa de tornar esse estudo como algo doutrinário, como nos coloca Miguel *apud* Amorim e Salej (2016, p. 37) ao nos dizer que ideologia de gênero é um:

Termo que foi cunhado pelos setores conservadores da Igreja Católica, mas adotado também por denominações protestantes, e colocada em curso em vários países do mundo, entre eles o Brasil, como forma de organizar a oposição aos avanços [...] na direção de maior igualdade entre os sexos e maior respeito a gays e lésbicas.

Percebemos que ao se colocar a alcunha de ideologia no debate de gênero, se tem a noção de que as discussões de gêneros são algo doutrinário, e que fomentam grupos conservadores a barrar essas discussões, que afetam diretamente disciplinas escolares das mais diversas, entre elas a própria Geografia. Não podemos permitir, portanto, que discursos como esse se propaguem e ajudem a difundir conceitos errôneos sobre determinadas temáticas, devemos intervir nesse avanço conservador, propondo um debate crítico pautado principalmente nos estudos desenvolvidos dentro das Ciências Humanas.

O QUE HÁ POR TRÁS DO COMBATE À “DOCTRINAÇÃO IDEOLÓGICA”?

O projeto Escola sem Partido (EsP) tramita nas mais variadas instâncias, na esfera Municipal, Estadual e Federal, através de projetos de lei que culminam em um mesmo ponto, o combate ao que se chamam de “doutrinação ideológica” nas salas de aulas. No entanto, ao analisarmos os projetos de lei notamos um viés que tende à construção de uma ideologia dominante e conservadora na escola, que para sua efetivação se utiliza de ameaça e psicologia do medo.

Imbuída do discurso da “liberdade de consciência”, a EsP visa suprimir a liberdade pedagógica e aprisionar o sistema a metodologia das bases mais conservadoras e dos chamados “cidadãos de bem”. O próprio termo liberdade é repetido inúmeras vezes nos projetos de lei, mas se apresenta de maneira ambígua, como podemos ver no Art. 6º do PL nº 867/2014, proposto pelo vereador Carlos Bolsonaro à Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro, que diz que as secretarias de educação poderão

[...] promover a realização de cursos de ética do magistério para professores da rede pública de ensino, a fim de informar e conscientizar o educador sobre

os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere ao abuso da liberdade de ensinar em prejuízo da liberdade de consciência do educando e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (Projeto de Lei nº 867/2014).

Percebemos aí um ataque à atividade docente, ao se falar de tal “abuso da liberdade de ensinar”, visto que seria o professor refém de um modelo moral dos pais e alunos, sendo impedido de levar conteúdos que fossem contra o que estes considerassem corretos. Encontramos na página do movimento EsP inúmeras críticas aos professores, como podemos visualizar no comentário a seguir:

A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo (Comentário retirado do site <http://www.escolasempartido.org/>, 2017).

Dessa forma, tenta-se colocar a liberdade do que aprende suprimindo a liberdade do que ensina, gerando um modelo contraditório de ensino que não permitirá o aluno conhecer realidades e opiniões diversas da que ele tem em casa, o condicionando a um aprisionamento moral.

Vale ressaltar que o termo “liberdade de consciência” já foi utilizado em outras vezes na história da educação brasileira, como nas décadas de 1930 e 1950, movido por setores da Igreja Católica, que assim como no projeto atual, defendia valores morais dos padrões de família. Do mesmo modo a ideia de “Doutrinação Ideológica” esteve presente em outros momentos, como nas mobilizações das “Marchas da família com Deus pela liberdade”, que tomaram conta do país durante a década de 1960 e pressionavam os valores morais, religiosos e sexuais dentro das escolas.

Hoje, o projeto EsP representa esse retrocesso de pelo menos 50 anos no tocante aos debates da educação brasileira, isso poderá acarretar inclusive empecilhos para lecionar conteúdos basilares pra formação do estudante, como podemos ver no Art. 2º do PL nº 867/2014, onde “é vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais.” O mesmo posicionamento pode ser percebido no Art. 4º do mesmo PL:

Os conteúdos morais dos programas das disciplinas obrigatórias deverão ser reduzidos ao mínimo indispensável para que a escola possa cumprir sua função essencial de transmitir conhecimento aos estudantes (Projeto de Lei nº 867/2014).

Através destes artigos, podemos perceber a redução de alguns conteúdos e discussões das disciplinas presentes no currículo escolar, mediante ao desmonte das Ciências Humanas como Geografia, História, Filosofia e Sociologia, que comumente são associados ao viés da “doutrinação ideológica” por tratarem de temas complexos, muitas vezes carregados de um viés político.

Outra prerrogativa presente na lei é a da facilidade de doutrinação que as crianças possuem, através do exercício do professor e da escolha do livro didático. Tal prerrogativa vem a considerar a criança como um ser vazio e sem conhecimentos prévios já estabelecidos, debate esse que já foi superado através dos educadores nacionais e internacionais, mas o projeto de lei busca um retrocesso ao por no Art. 3º do PL nº 867/2014 que diz que o professor:

[...] não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo (Projeto de Lei nº 867/2014).

Dentro desse artigo percebemos duas premissas e uma tentativa de desmonte na educação. Em primeiro lugar, vemos que a tentativa de se barrar a ideia do aluno como ser autodidata e colaborador do próprio conhecimento, visa de maneira prática favorecê-los como massa de manobra de uma única ideologia, tirando o papel da escola como colaboradora do processo de ensino-aprendizagem.

No que tange aos livros didáticos os entusiastas os veem como mecanismo doutrinador dos professores “de esquerda”, usando como argumento prova atividades e textos descontextualizados do corpo geral do livro, alguns deles até reprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), reconhecido mundialmente como uma importante política pública da educação, justamente por valorizar a pluralidade de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, levando em consideração também a diversidade cultural e ideológica existente.

O questionamento ao PNLD se torna infundado, pois, o próprio programa abomina qualquer livro que imponha uma ideologia religiosa e política como única, sendo esse, por exemplo, um dos parâmetros para a escolha dos livros didáticos de História, fazendo com que as críticas colocadas ao PNLD não visem à pluralidade de ideias, mas sim uma unidade

ideológica nos materiais que chegam às escolas, o que é preocupante, já que para muitas realidades o livro didático é o único material disponível aos alunos.

Em contrapartida a este projeto de lei, é importante salutar que a escola não pode reproduzir uma única ideologia, pois os próprios sujeitos que compõem o sistema de ensino são diversos e vêm de diferentes contextos sociais e realidades. E é óbvio que se fazem assim devido a diferentes aspectos desde classe social, gênero, idade, crenças, costumes e valores.

A EsP vai totalmente contra o novo perfil do educador, que de acordo com Gadotti (2001, p. 30), se dá “através de uma sólida formação política e social”. Desse modo, se vivemos em uma sociedade onde acontecem intensas transformações, onde as contradições estão sempre presentes, é impossível que não haja diálogos e discussões e que os conflitos sejam negados.

ESCOLA SEM PARTIDO: UMA TENTATIVA DE CALAR A VOZ DA GEOGRAFIA

A Geografia enquanto disciplina que tem o espaço como seu objeto de estudo, e busca compreender as relações que neste nele se estabelecem, é um importante instrumento para entendimento da dinamicidade e da complexidade do mundo em que se vive. Antunes (2010, p. 37) destaca a importância de se ensinar Geografia:

Ensina-se Geografia para que os alunos possam construir e desenvolver uma compreensão do espaço e do tempo, fazer uma leitura coerente do mundo e dos intercâmbios que o sustentam, apropriando-se de conhecimentos específicos e usando-os como verdadeira ferramenta para seu crescimento social e para suas relações com os outros.

O projeto EsP nos inquieta bastante quando o refletimos à luz da Geografia, pelo fato desta disciplina buscar compreender as constantes transformações que ocorrem no mundo, sob diferentes óticas, sem necessariamente apresentar uma verdade absoluta; além de buscar compreender as contradições presentes no território, estas que o tornam conflituoso e desarmônico. O que vai contra os ideais da EsP, defendida por um grupo que partilha das mesmas ideias e possuem uma única interpretação sobre os fatos: àquela que esteja em nome da moral e dos bons costumes.

É complicado pensar em uma escola que não discuta religião, política, História, Geografia, desigualdade, racismo, preconceito, machismo, homofobia, dentre tantos outros temas que envolvem a sociedade contemporânea, estes que inclusive, estão abertos para serem discutidos a partir do ensino de Geografia, sob a perspectiva do território e da cidadania, por exemplo. O que podemos perceber a partir da afirmação de Thiesen (2011, p. 93-94):

De fato, não são poucos os desafios da Geografia e de seu ensino para fazer frente às pressões de um modelo socioeconômico que tendenciosamente massifica, homogeneiza, lineariza, hierarquiza, monopoliza, tecnifica, prescreve, objetiva, instrumentaliza, coisifica. Embora se saiba que a Geografia, isoladamente, não tenha força suficiente para operar mudanças mais conjunturais, acredita-se no seu potencial educativo e formador, sobretudo quando ela, nos seus processos de ensino e pesquisa, articula-se com outras áreas de conhecimento também comprometidas com a cidadania e com a emancipação humana.

A Geografia Escolar busca refletir sobre um mundo que tem buscado cada vez mais homogeneizar as relações e os espaços, objetiva formar sujeitos que compreendam a realidade onde estão inseridos e sejam capazes de tomar posicionamentos sobre os problemas que o mundo enfrenta. E como fazer isso, se não se pode abordar diferentes possibilidades e formas de interpretação sobre os acontecimentos? Como emancipar sujeitos que não podem ser questionados?

Como trabalhar a globalização em sala de aula, apenas descrevendo tal processo, resumindo-a a discussão simplória de que a globalização integra o globo? Esta que ao mesmo tempo em que encurta distâncias, proporciona integração econômica, social, cultural e política no mundo, ocasiona uma série de fatores que tendem a excluir àqueles que por não disporem do acesso e ferramentas suficientes para estarem incluídos num mundo globalizado, tendem a ficar à margem da sociedade.

A globalização é um fenômeno que não chega a todos os lugares, podemos comprovar isso a exemplo da tecnologia (telecomunicações e transportes) que é seletiva e desigual, fato comprovado, pois nem todos têm acesso de maneira geral. Além disso, a fome, o desemprego, ausência de saúde e educação, diminuição de água potável, pobreza, falta de acesso a terra e a moradia, dentre outras coisas. Se vivêssemos em um mundo totalmente integrado e globalizado, esses aspectos não deveriam estar presentes.

Percebemos então, que em contrapartida à suposta integração, a globalização cria mais desigualdade, gera desempregos, já que necessita de mão-de-obra qualificada e nem todos os países do globo dispõem de educação para toda população, por isso grande parte não consegue se qualificar. Enfim, são diferentes aspectos gerados por um único processo e que, precisam ser discutidos e conhecidos. Todavia, ao apresentá-los o professor pode ser acusado de ser um doutrinador ideológico.

Como tratar sobre população, sem destacar novos aspectos da população mundial e suas transformações? Estas que vem acompanhando os acontecimentos históricos, econômicos, sociais e demográficos, ao longo do tempo. É preciso considerar a diversidade presente no

mundo, diversidade social, étnica, cultural, religiosa. É preciso compreender a família e seus novos padrões de organização, composição familiar, os novos padrões de relacionamento entre os membros da família, o papel da mulher no espaço doméstico e no mundo do trabalho. Enfim, é preciso discutir tolerância e respeito no ambiente escolar. Faz parte do dever da escola fazer com que os sujeitos entendam que o espaço em constante movimento, produz inúmeras transformações na estrutura social.

A neutralidade do professor é uma imposição feita pelos idealizadores da EsP, no entanto, é preciso considerar as diferentes interpretações sobre um mesmo acontecimento, principalmente pelo fato do aluno ter acesso a informação de uma maneira cada vez mais rápida, e conseqüentemente, ele também constrói diversas interpretações. Todavia, a EsP quer impor ao professor uma neutralidade, que o força a abordar apenas aquilo que é consentido pela ideologia dominante.

Os alunos não são seres vazios à espera para serem preenchidos, pois estes são capazes de pensar por si mesmo, observar àquilo que acontece ao seu redor e tomar posicionamentos a respeito.

A EsP torna a escola um ambiente de perseguição, onde o professor perde totalmente sua autoridade e liberdade de ensinar. Tendo que seguir os interesses de uma ideologia dominante, que está contra sujeitos que questionam e refletem sobre a verdade que lhes é apresentada. Os conservadores são contra aquilo que se apresenta como o novo e rompe com os velhos padrões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Escola Sem Partido é mais um resultado que comprova o avanço da ideologia conservadora no Brasil. O conservadorismo tem representado o caminho para a sustentação/manutenção da classe política dominante do país. Percebemos na composição do projeto e no próprio site grupos conservadores, como o Movimento Brasil Livre (MBL), políticos de direita e bancada evangélica, assim como pais e alunos que concordam que existe uma doutrinação ideológica nas escolas. A pretensa neutralidade imposta neste projeto demonstra a tentativa de naturalizar as desigualdades sociais e os conflitos sociais existentes na sociedade contemporânea.

Diante de tudo que nos foi apresentado e analisando o contexto político que nos encontramos, poderemos entender que o lecionar nunca esteve tão ameaçado como agora, através de um discurso que legitima toda e qualquer ação que possa reprimir o professor em

sala de aula, tanto por ameaças como por deméritos da construção do conhecimento que ele propicia. Ensinar nunca foi tão necessário para a nossa (r)existência como é hoje.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. Por que ensinar e aprender Geografia? In: **Geografia e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 36-48.
- AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. O conservadorismo saiu do armário!: A luta contra a ideologia de gênero do movimento Escola sem Partido. **Revista Ártemis**, On-line, v. 1, n. 1, p.32-42, jun. 2016. Semestral.
- APPLE, Michael W.. "Endireitar" a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo Sem Fronteiras**, On-line, v. 2, n. 1, p.55-78, Não é um mês valido! 2002. Semestral. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 09 nov. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: Setembro de 2017.
- BOLSONARO, Carlos. **PROJETO DE LEI Nº 867/2014**. 2014. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/b63581b044c6fb760325775900523a41/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>>. Acesso em: 03 fev. 2017.
- GADOTTI, Moacir. A postura do educador numa sociedade em conflito. In: GADOTTI, Moacir; **Educação e poder**: Introdução à pedagogia do conflito. 10 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 25-33.
- Escola sem partido Já**. 2016. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 03 fev. 2017.
- PAVANI, Roney Marcos. A redefinição e classificação do conservadorismo nos Estudos Modernos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA, 3., 2009, Ouro Preto. **Anais...** . Ouro Preto: Edufop, 2009. v. 1, p. 1 - 11.
- THIESEN, Juarez da Silva. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria (Rio Grande do Sul) v. 15, n.1, p. 85-95, jan./abr., 2011. Acesso em Novembro de 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/7379/4418>>.

A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO EDUCADOR, FRENTE AOS CONHECIMENTOS BÁSICOS SOBRE OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Luis Gonzaga Lopes da Silva Neto

Graduando do curso de Psicologia/Escola Superior da Amazônia - (ESAMAZ)

luisgonzaganetto@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa intitulada A importância do papel do educador: frente aos conhecimentos básicos sobre os transtornos de aprendizagem, objetivou refletir sobre a atuação de educadores frente ao desenvolvimento psicossocial do educando em sala de aula, a partir de alguns pré-diagnósticos “precipitados” sobre um tipo de quadro de comportamentos do aluno. Tomando-se por base isso, se faz necessário à importância de se conscientizar educadores sobre a distinção entre transtorno de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, no intuito de que alunos não venham ser rotulados com algum tipo de transtorno de aprendizagem, sem um conhecimento aprofundado do professor sobre o assunto. Amparado por um constructo teórico, baseado nas experiências e discursões com professores, as primeiras análises revelam que alguns professores não têm se situado sobre os resultados negativos que podem causar em seus alunos, ao fazerem um pré-diagnóstico errôneo sobre algo que julgam fazer parte de um transtorno, comprometendo o desenvolvimento educacional e pessoal do aluno. Portanto, é indispensável que o educador tenha um pensamento crítico e reflexível em sala de aula, sobre as dificuldades que os alunos venham apresentar em relação a sua aprendizagem, procurando alternativas e melhores informações, para auxiliar no ensino aprendizagem dos educandos. Com isso, esta pesquisa visa contribuir com esclarecimentos para professores sobre a diferença de dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem, os subsidiando em pré-diagnósticos corretos sobre qualquer quadro comportamental que os alunos venham apresentar.

Palavras-chave: Educação. Transtorno da Aprendizagem. Relação Professor-Aluno. Desenvolvimento Psicossocial.

INTRODUÇÃO

O ser humano não nasce com seu fator psicossocial pronto cognitivamente, ou constituído de ideias e valores concretos. Essas fragmentações que nos tornam um homem social são construídas e moldadas não unicamente de forma autônoma, mas com intensa responsabilidade de um condutor, e este suporte é fundamental na reformulação do “eu social”.

A relação Professor-Aluno vai além do ensinar e aprender, conforme o contato que há entre esses dois sujeitos o Educador e o Educando, eles traçam juntos passo a passo a modelação de uma inclusão do homem social dentro do que é esperado pela sociedade, conforme o desenvolvimento do Aluno.

O conhecimento do Professor sobre os transtornos e as dificuldades de aprendizagem, que há dentro da educação é de suma importância, pois, com o conhecimento sobre esses

assuntos, o Educador poderá auxiliar de forma significativa a família que o procura para obter informações sobre o aluno, os orientando de forma efetiva, evitando um de pré-diagnósticos errôneo, que por sua vez vem crescendo e interrompendo vidas, principalmente do Aluno mal compreendido por falta de conhecimento do Orientador de sala de aula.

A pesquisa de onde originou este artigo, foi a partir de observações e conversas com professores, realizadas em algumas escolas Municipais e Estaduais, nas cidades do Estado de Manaus e do Pará, onde foi possível detectar a grande necessidade de elaborar uma pesquisa que viesse abordar a demanda do diagnóstico incorreto ou precipitado dado ao Aluno, referente a algum tipo de transtorno de aprendizagem. Uma área que deveria ter uma atenção extremamente especial, pelo simples fato de que o educador tem uma relação direta com o estado psicossocial da criança no ambiente escolar.

A pesquisa pretende avaliar e compreender o papel do ambiente escolar e principalmente os professores na educação de alunos, segundo seus conceitos com relação aos transtornos e dificuldades de aprendizagem, se pautando nas pesquisas teóricas e experiências com professores em sala de aula.

É fundamental que o Educador entenda sua importância na colaboração do desenvolvimento do Aluno, pois foi perceptível em diversas observações, que muitas escolas, educadores e multiprofissionais, tendem a pré-diagnosticar o aluno de forma precipitada. E ao se ter uma atitude de “rotular” este Educando, condena-o definitivamente, sem se quer, lhe dar a oportunidade de ser observado ou compreendido, o limitando da chance de traçar novos caminhos como uma segunda opção para desenvolver-se melhor. Neste trabalho venho de forma comprometida apresentar ao Educador um embasamento mais próximo sobre o real sentido que tem seu papel na construção do ser social, onde por sua vez também possui a responsabilidade de prepara-lo para sociedade.

As considerações aqui apresentadas partem em larga medida, de meu lugar de “Estudante de Psicologia e de Pedagogia”, e de minha experiência nas observações que já venho realizando durante minha vida acadêmica, na relação Professor-Aluno. Essas observações despertaram um enorme interesse na busca de compreender e conhecer quais são as ligações diretas que existe na relação do professor com o aluno, conforme o conhecimento e as ações do Professor diante do seu papel, sobre as demandas encontradas do seu Educando em sala de aula.

Portanto, compreende-se que a colaboração do educador no desenvolvimento psicossocial do aluno é muito significativa, e que sua presença em sala de aula é de suma importância quando se trabalhada com responsabilidade e humanidade.

RELATOS E ANÁLISES DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES SEGUNDO SUA RELAÇÃO COM O ALUNO

O educador é fundamental na vida do aluno, pois ele atua diretamente no desenvolvimento psicossocial, o Educador também tem uma grande porcentagem na elaboração e construção da psique desse sujeito. Com isso, já se pode notar o nível de sua responsabilidade.

Diante de muitas observações feitas na relação Professor-Aluno no ambiente educacional, Educadores fizeram diversos relatos sobre sua experiência, citarei duas frases de todas que observei:

Resposta Educador A:

Eu não sou pai nem mãe para aturar eles (alunos)!

Resposta Educador B:

Nem da minha família são, como vou ser paciente? Eles me estressam!

Poderiam ser citadas diversas frases observadas e analisadas dos Professores mediante as situações educacionais vivenciadas por eles, é tão perceptível notar como dentro de si deixou-se apagar aquela tão conhecida empolgação que todos conheceram quando se inicia ou concluiu uma graduação, quando alcançada a formação da profissão escolhida, e é nesse momento que mora o grande “perigo”, que por descuido ou outros fatores deixa-se passar ou se perder essa emoção tão bem envolvente e motivadora. No momento em que o Educador deixa de acreditar em seu educando, ela é capaz de corromper uma futura sociedade que á ele foi encarregado de ajudar e orientar no desenvolvimento psicossocial. O Médico pode matar uma vida por vez, agora o Educador é capaz de “MATAR” uma sala inteira de uma só vez (ditado popular).

Segundo Lopes (sem data) pode-se dizer que o contato que existe entre professor-aluno em sala de aula é uma modelação educacional que necessita de muitos cuidados do próprio orientador. Com isso, fica claro que nessa relação ainda tem diversos pontos a serem trabalhados, como as atitudes desses educadores dentro do contexto educacional no ambiente escolar. Constatar que o objetivo é atrair a atenção dos professores para esse ponto muito importante, a relação professor-aluno. Afirmando que é muito benéfico o momento em que o educador começa a refletir sobre suas ações mediante as muitas demandas da problemática na relação professor-aluno, isto ajudará a buscar novos métodos para melhor facilitar o aprendizado. Ocorreu com toda essa problemática, levar o educador a repensar em suas

atitudes conforme seu modo de ensinar, e se adequar da melhor forma ao educando, para que ele venha absolver com facilidade o conhecimento.

Existem inúmeras crianças com problemas especiais já diagnosticadas, mas outras crianças que ainda não se sabe em exato o que tem ocorrido com elas. A escola enfrenta essa grande barreira, e muitas vezes não sabe desenvolver da melhor forma, ou como atender este aluno. Simplesmente porque na direção da escola e o próprio Educador por sua vez, não faz ideia de como alcançar a compreensão do comportamento daquele aluno.

“As crianças com dificuldade de aprendizagem podem apresentar problemas em uma área específica ou de uma forma global, isto significa dizer que há alunos com problemas em apenas uma área, enquanto outros em todas as atividades escolares” (PAÍN, 1985, *apud* NEPOMUCENO; BRIDI, 2010, p. 4).

Existe uma demanda muito grande de Educadores, escolas e multiprofissionais, que fazem um pré-diagnóstico equivocado e “rotulam” de forma precoce o Aluno com alguma atividade que supostamente não aceitam ou não enquadram como normal. Só que a rotulação muitas vezes ao invés de ajudar em um suposto pré-diagnóstico, é uma condenação que o Educador faz a esse Educando que normalmente sela a vida dessa criança e ela deixam de ser percebida como pessoa para que a doença pré-diagnosticada de forma equivocada perpetue por um longo tempo como identidade na sua vida por onde for.

Com base nos assegura o Ministério da educação secretaria de educação especial (2006), pode-se dizer que conscientização sobre as dificuldades ou transtornos de outra pessoa, fazem com que seja repensada a melhor forma de intervenção. Neste contexto fica claro que o maior objetivo é considerar as atitudes do educador referente às necessidades e limitações de outra pessoa. O mais preocupante, contudo, é constatar que o papel funcional do orientador educacional é entender e conhecer as limitações do aluno, e se seu método não estiver dando resultados positivos, tende a ser repensado com novas formas de abordagem, buscando um resultado mais eficaz. Não é exagero afirma que compreender sobre a demanda apresentada segundo a dificuldade do educando mediante ao ambiente educacional é de suma importância na adaptação de atividades educacionais para identificar as limitações físicas ou cognitivas e orienta-lo corretamente no crescimento do aprender, em todo esse processo ocorreu com o fato de que a conscientização do orientador educacional ficará mais fácil de trabalhar ou abordar a melhor forma de tratamento dentro da educação ao aluno com dificuldade ou até mesmo alguma deficiência em meio ao desenvolvimento educacional.

DIFERENCIANDO TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

É importante estudar um assunto desse suporte, ainda mais o Educador pois na maioria das vezes se é descoberto essas demandas de dificuldade ou transtornos de aprendizagem no ambiente escolar, e ele precisa estar preparado para dar o suporte necessário não somente ao Aluno mais a família.

“Dificuldades, transtornos, distúrbios e problemas de aprendizagem são expressões muito usadas para se referir às alterações que muitas crianças apresentam na aquisição de conhecimentos, de habilidades motoras e psicomotoras, no desenvolvimento afetivo e outros” (PAULA; BEBER, BAGGIO, PETRY, 2016, p. 3).

O mau conhecimento das áreas educacionais faz com que o Professor na maioria das vezes seja o principal colaborador do pré-diagnóstico errôneo de um Aluno, apoiando um diagnóstico que implicará na vida psicossocial da criança.

A Dificuldade de Aprendizagem não está dentro do quadro de causas e ações que desencadeiam o Transtorno de aprendizagem, pois ela está relacionada diretamente aos fatores pedagógicos e psicológicos, é necessário conhecer e saber separar isso, pois essa confusão gera pré-diagnóstico equivocado em relação ao aluno. Dificuldade da Aprendizagem acontece quando existe uma variável na vida desse aluno, como: Algum problema familiar, Dificuldades em se adaptar ao ambiente escolar, pais opressores, dentre outros fatores com relação direta a aspectos psicológicos. Por sua vez tem cura e pode ser trabalhada para a melhora do Educando.

[...] dificuldade escolar “que está relacionada especificamente a um problema de ordem e origem pedagógica”, um distúrbio de aprendizagem envolve situações orgânicas que impedem o indivíduo de aprender, e, dificuldade escolar, pode estar relacionada a fatores internos que se somam aos fatores ambientais como, por exemplo, fatores emocionais, familiares, sociais, motivacionais, relação professor-aluno, programas escolares inadequados entre outros (CARVALHO; CRENITTE, CIASCA, 2007, p. 3).

Déficit, Distúrbio ou Transtorno da Aprendizagem está ligada diretamente a uma falha no desenvolvimento do aspecto genético do sujeito. É uma disfunção que ocorre no cérebro, em partes específicas que devem ou não ter se desenvolvido adequadamente, por ser uma disfunção cerebral o Transtorno da Aprendizagem, diferente da Dificuldade da Aprendizagem, não tem cura, mais pode ser, e deve ser pelo educador esplanada de forma

adaptativa dentro da educação e inclusão desse Aluno, com a ajuda de uma equipe multiprofissional.

Distúrbio de aprendizagem é como uma “ perturbação no ato de aprender, isto é, uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação, sejam por vias internas ou externas do indivíduo”, acrescentando, distúrbios de aprendizagem como “sendo uma disfunção do Sistema Nervoso Central relacionada a uma ‘falha’ no processo de aquisição ou do desenvolvimento, tendo, portanto, caráter funcional”, sendo assim, “um distúrbio não caracteriza uma ausência, mas sim uma perturbação dentro de um processo; assim qualquer distúrbio implica em uma perturbação na ‘aquisição, utilização e armazenamento de informações, ou na habilidade para soluções [...]”(CARVALHO; CRENITTE, CIASCA, 2007, p. 3).

Contudo, no momento em que o Educador compreende a importância de dominar assuntos segundo sua profissão, ao receber ou se deparar com situações de Alunos com algum tipo de comportamento enquadrado dentro do que se acredita ser “Déficit” ou até com um diagnóstico já determinado, ele não se prendera de primeira mão e estas análises como a verdade determinada sobre o Educando. Terá então o Educador o papel de conceder a atenção profunda nesse Aluno levando consigo a necessidade de dar uma oportunidade de entender essa criança dentro de sua visão e de seu mundo. Quando o orientador se propõe a essa atitude, muitas vidas são transformadas pelo fato de terem sido compreendidas, e isso a elas é dada a oportunidade que irá conduzi-las a um novo caminho adaptativo de desenvolvimento.

Essa realidade deve ser considerada para que o processo de ensino seja completo, culminando naturalmente na aprendizagem do aluno. O aluno, que por definição do próprio termo não teria luz, na verdade chega com muita informação que se trabalhada corretamente pode vir a brilhar. A diversidade de informações acessíveis aos estudantes na atualidade deve ser um ponto a ser considerado positivamente e não como empecilho no processo ensino/aprendizagem (BRAIT; MACEDO; SILVA; SILVA; SOUZA, 2010, p. 3).

Quando se percebe que o Aluno de fato possui algum tipo de Transtorno da Aprendizagem, e o Educador tiver domínio no conhecimento, ele saberá orientar corretamente essa criança buscando o melhor método de ensiná-la, entendendo que será necessária a adaptação da educação a criança e não a criança á educação.

TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM E SUAS ESPECIFICIDADES: DISLEXIA, DISCALCULIA, DISORTOGRAFIA.

Dislexia

É um transtorno de Aprendizagem que vem prejudicando seriamente o desempenho escolar do aluno. É uma Disfunção cerebral, onde o Aluno terá dificuldade em diferenciar as letras, dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica.

“De origem neurobiológica, a dislexia afeta, portanto, a aprendizagem e utilização instrumental da leitura, resultando de problemas ao nível da consciência fonológica, independentemente do quociente de inteligência (QI) dos indivíduos” (COELHO, s.d, p. 3).

Discalculia

É um transtorno neurológico, fator genético que desenvolve esse déficit. Rendimento abaixo do esperado em aritmética sabe a tabuada mais não sabe fazer conta ou não consegue. Muita dificuldade em diferenciar a Adição da subtração, divisão e multiplicação.

“A discalculia consiste em um distúrbio de aprendizagem específico relacionada às habilidades matemáticas devido a um comprometimento funcional específico do sistema nervoso central que requer avaliação e tratamento especializado” (RIBEIRO; DOS SANTOS, 2011, *apud* FRANCESCHINI; ANICETO, OLIVEIRA, ORLANDO, 2015, p. 16).

Disortografica

Origem ligada à questão da escrita, não são escritas ou desenvolvidas corretamente, é uma perturbação que afeta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldade persistente na criança na dificuldade de produzir textos.

Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica (PEREIRA, 2009, p. 9, *apud* COELHO, s.d., p. 10).

Essas três principais **Déficit** tem ligação direta com o cérebro, nas áreas do córtex frontal, córtex parietal-temporal e córtex occipital-temporal. É por esse motivo que se percebe no **transtorno da Aprendizagem** a falta da atenção ou concentração, problemas na audição, memórias curtas ou conturbadas, dentre outros fatores.

“Os principais componentes dos problemas de aprendizagem que estão relacionados ao desenvolvimento incluem atenção, memória, percepção e falhas perceptivas e motoras [...]” (BRASIL, 2006, p. 21).

O Educador ao se deparar frente a essas características do Déficit de Aprendizagem, a rotulação deve ser descartada não tendo base no achismo de que a criança esta com mimos ou querendo devida atenção. Aqui percebemos claramente que as características do Transtorno da Aprendizagem estarão destacadamente ou quase imperceptíveis nos reflexos básicos desse Aluno como dificuldade e falhas na memória, traços no comportamento dentre outros fatores.

CONCLUSÃO

Por meio de análise feita mediante aos Educadores no ambiente escolar, em bibliografias sobre a temática e com inspiração há uma palestra feita a pedido de uma escola convencional do bairro do laranjal na Cidade de Barcarena-Pará com o tema “Transtorno da Aprendizagem e Autismo”, este trabalho foi construído com o intuito de traçar os aspectos referentes à relevância que há na relação Professor-Aluno segundo seus conhecimentos na definição do Transtorno da Aprendizagem incluindo os três principais distúrbios mais destacados dentro dele como a Dislexia, Discalculia e a Disortografia.

Percebeu-se em algumas pesquisas a grande deficiência que há no papel de educadores frente a crianças especiais, mas especificamente (aluno) com Transtorno de Aprendizagem, então se faz importante e necessário este estudo com a intenção de conscientizar o educador á buscar com um interesse maior sobre os temas vinculados a sua profissão, temas estes que possuem uma influencia fundamental a qual se pode determinar a vida social de uma pessoa, para melhor, ou marcá-lo com uma rotulação por falta do conhecimento necessário do profissional, cujo papel era ensinar e colaborar no desenvolvimento psicossocial do (aluno).

O número de crianças que sofrem pela rotulação precoce tanto dos educadores quanto dos multiprofissionais é imensa, crianças que terão a vida marcada para sempre, e muitas vezes sem oportunidade de poderem traçar um caminho diferente para melhor se desenvolverem tanto cognitivamente quanto socialmente.

Então se faz necessário despertar o interesse do Educador a essa temática de suma importância não para prepara-lo ou respaldá-lo com o conhecimento, mas para que seja o colaborador de outra vida, acolhendo, conduzindo, oferecendo a elas uma chance de um novo caminho para um novo recomeço, conforme a orientação digna assumida com responsabilidade e dedicação por esse Orientador.

REFERÊNCIAS

- BRAIT; Lílian Ferreira Rodrigues; et., al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista eletrônica do curso de Pedagogia do Campus Jataí** – UFG. V.8. n.1jan/jul.2010.ISSN:1807-9342. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/40868/20863>>. Acessado: 25.08.2018.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA**. Brasília – DF 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>>. Acessado em: 27.09.2018.
- CARVALHO; Fabrícia Bignotto, et., al. **Distúrbios de Aprendizagem na Visão do Professor**. Artigo original. Ver. Psicopedagogia, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Luiz/Downloads/v24n75a03.pdf>>. Acessado: 25.08.2018.
- COELHO, Diana Tereso. **Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia**. Disponível em: <<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>>. Acessado: 08.10.2018.
- FRANCESCHINI, Belinda Talarico, et., al. Distúrbios de aprendizagem: disgrafia, dislexia e discalculia. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 95-118, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Luiz/Downloads/sumario5%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Luiz/Downloads/sumario5%20(3).pdf)>. Acessado: 22.09.2018.
- GERHARDT, Tatiana Angel; SILVEIRA; Deise Tolfo. **Métodos de Pesquisas**. Série de educação á distância. 1 ed. 2009 Direitos reservados desta edição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acessado: 25.08.2018.
- LOPES; Rita Cássia Soares. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. Especialista em Alfabetização. Pedagoga da Rede Pública Estadual. (Sem Data). Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acessado: 27.09.2018.
- NEPOMUCENO, C., P.; Bridi, J., C., A. O papel da escola e dos professores na educação de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 9, n. 1, jul. de 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/Luiz/Downloads/1273-4052-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Luiz/Downloads/1273-4052-1-PB%20(1).pdf)>. Acessado em: 27.09.2018.
- PAULA, Giovana Romero, et., al. Neuropsicologia da Aprendizagem. Artigo de Revisão. Ver. Psicopedagogia, 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/Luiz/Desktop/Trabalhos%20entregar/Artigo%20FIPED/v23n72a06%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Luiz/Desktop/Trabalhos%20entregar/Artigo%20FIPED/v23n72a06%20(2).pdf)>. Acessado: 07.10.2018.
- TREINTA, F., T., et., al. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão**. UFF, Niterói, RJ, Brasil Recebido 28/11/2011; Aceito 03/11/2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prod/2013nahead/aop_prod0312.pdf>. Acessado: 29.09.2018.

A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TECNOLOGIAS PARA O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Sara Vitoriano de Sousa Roberto
Professora da Educação Básica do Município de Santa Helena – PB
saravitoriano@hotmail.com

Agnelia Braz Rolim
Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia - ISEC
agneliabraz@hotmail.com

Michele da Silva Gomes
Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia - ISEC
misilvagomes.2013@gmail.com

Laerte Lacerda Leite
Graduado em Marketing, FAFIC
laerte.lacerda@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, cujo tema é a Importância do uso das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula como ferramenta no processo ensino e aprendizagem: uma revisão de literatura, traz como objetivo principal analisar a importância do computador como instrumento de interação, integração e mediação no processo ensino e aprendizagem no âmbito da sala de aula, identificando fatores que contribuem para a dificuldade do uso do computador como instrumento didático-pedagógico, estabelecendo a relação pedagógica do computador com os conteúdos ministrados em sala de aula pelo professor, descrevendo fatores que tornam o uso do computador como um importante recurso didático na prática do ensino e aprendizagem. Os constantes desenvolvimentos das tecnologias contribuem para o surgimento de várias ferramentas que auxiliam nas inovações técnicas e científicas em todas as áreas do conhecimento. A metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho constituiu de uma pesquisa bibliográfica a partir da leitura e fichamento de textos em livros, revistas, artigos, periódicos e meios eletrônicos. A pesquisa revelou a relevância e inegável presença dos recursos tecnológicos como uma ferramenta presente no contexto educacional; que estes recursos tecnológicos podem ser usado com um recurso para auxiliar o professor no seu processo didático-pedagógico e na construção de suas aulas; que este mecanismos são indispensável na prática pedagógica e como um instrumento para ser usado no aprimoramento e melhora da prática pedagógica por oferecer uma gama de informações a partir das quais os conhecimentos teóricos podem ser enriquecidos.

Palavras-Chaves: Computador. Ensino e aprendizagem. Professor. Recurso didático-pedagógico. Sala de aula.

1 INTRODUÇÃO

O mundo, em meio à globalização, vive a efervescência dos recursos tecnológicos, de uma economia global, divisão cultural e ampliação das informações e da comunicação. Os recursos tecnológicos tornam-se; nesse processo de universalização da troca de conhecimento,

experiências, saberes; cada vez mais importantes e necessários para uma vida mais prática, para o enriquecimento cultural e acima de tudo, para inserção no mundo do trabalho. Pois cada vez mais se exige das pessoas maior interação e integração ao mundo virtual, digital para que sejam capazes de construir pensamentos lógicos, concretos e efetivos.

O que tem se observado no cotidiano das pessoas, seja no lar ou no trabalho, seja nas suas relações sociais, por meio da interação virtual através das redes de comunicação, é um engajamento cada vez mais forte e que tem se iniciado ainda cedo. Desde criança, tendo em vista que estas já tomam posse dos recursos tecnológicos numa face essencial para o seu enriquecimento nesse universo, tenderá a apresentar maior possibilidade de uso destes recursos. No entanto, quando esse acesso da criança começa, convém destacar o acompanhamento dos pais e também na escola, pois da mesma maneira como os meios de comunicação e interação virtual favorece o processo de aprendizagem, também pode “distorcer”, já que existem muitas outras questões que envolvem esses recursos.

A educação aliada às novas tecnologias poderá dispor de um amplo desenvolvimento dos educando e possibilitar uma maior acessibilidade das informações, as quais poderão ser transformadas em conhecimentos efetivos. Inviável que as inovações técnico-científicas transformem todo um contexto sociopolítico, criem condições novas para interação, para o desenvolvimento das atividades diárias, melhore as relações comerciais, afetivas, façam parte da vida das pessoas e só não consigam surtir efeitos positivos no contexto educacional.

Pesquisas em revistas educacionais, como a “Mundo Jovem”, assim como em outros meios de veiculação de massa (como reportagens), têm mostrado que existe uma forte resistência por parte de alguns profissionais da educação, principalmente professores por temerem ser substituídos em sala de aula por recursos tecnológicos, como TV, DVD, Computadores, Data show, dentre outros.

O contato com recursos tecnológicos como os citados acima, atualmente, já começa desde a infância e por esse motivo a adoção destes como parte do ensino e aprendizagem, tornando-os mais um instrumento didático-pedagógico em benefício de uma educação inovadora, prazerosa e proveitosa para todos os agentes envolvidos, professores e alunos, especialmente.

A inserção das tecnologias no contexto educacional já é uma realidade que vem tomando conta das salas de aulas de muitas escolas brasileiras. Por assim ser, faz-se necessário que haja uma discussão mais ampla e eficiente, envolvendo todos os responsáveis pelo fazer educação, a fim de propiciar essa inserção tendo como ponto de partida a

importância de qualificar os educadores, gestores, supervisores para o uso adequado dessas ferramentas.

Desta forma, o presente trabalho trará algumas concepções acerca da importância do computador como instrumento pedagógico, adotado pelo professor como parte da construção de sua prática metodológica, conseqüentemente, como mecanismo de evolução do ensino e aprendizagem do alunado, buscando ainda responder ao seguinte questionamento: de que maneira o computador poderá desmistificar o modelo didático-pedagógico tradicional e tornar-se uma ferramenta enriquecedora no processo ensino e aprendizagem?

Tendo assim como objetivo geral: Analisar a importância do computador como instrumento de interação, integração e mediação no processo ensino e aprendizagem no âmbito da sala de aula. E como objetivos específicos: Compreender os fatores que contribuem para a resistência de muitos professores de adotar em sua prática didático-pedagógica os recursos tecnológicos no contexto da sala de aula; Estabelecer a relação pedagógica do computador com os conteúdos ministrados em sala de aula pelo professor; Descrever os fatores que tornam o uso do computador como um importante recurso didático na prática do ensino e aprendizagem; Identificar os fatores que contribuem para a dificuldade do uso do computador como instrumento didático-pedagógico.

O desenvolvimento deste trabalho consistirá na utilização de uma pesquisa de caráter bibliográfico do tipo qualitativa. Chizzotti (2001), afirma que este método fundamenta-se em dados corrigidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dados dão aos seus atos.

O instrumento para coleta dos dados tratou-se de um levantamento bibliográfico através da leitura e fichamento de texto em livros, revistas, artigos, periódicos, meios eletrônicos, dentre outros que ofereçam subsídios para o enriquecimento desta pesquisa.

O estudo foi desenvolvido junto aos acervos da Universidade Federal de Campina Grande, Instituições de Ensino Superior, todas com sede na cidade de Cajazeiras, bem como em biblioteca pública.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO À LUZ DA LITERATURA

O computador tem sido uma ferramenta que tem invadido o cotidiano das pessoas, seja no lar, seja no trabalho, sendo, portanto, algo que está presente de forma indispensável, tendo em vista que, os indivíduos estão cada vez mais antenados nos recursos tecnológicos e deles fazendo maior uso no seu dia a dia, seja como fonte de pesquisa, de socialização e interação,

seja como ferramenta de trabalho. Decerto que, hoje quem não possui um instrumento, como o computador, é considerado uma pessoa que está fora da atualidade, desligada e desinformada. Nesse sentido, Valente (2005, p. 26) apresenta que

As mudanças que o universo tecnológico vem sofrendo de forma acelerada e acentuada não mais admite que a escola fique estagnada ou não acompanhe esses momentos. Da mesma forma, os professores precisam também acompanhar essa efervescência, pois caso contrário, acabarão sofrendo as pressões das inovações, tendo em vista que, os educandos se mostram bem a frente de muitos educadores nesse processo de transformações em favor da interação com essa ferramenta de interação e mediação de conhecimentos. Todo esse processo revolucionário e evolutivo tem influenciado significativamente nas tomadas de decisões das pessoas em aderirem aos mesmos. Sendo assim, como toda mudança exige mudanças de atitude, os professores precisam mudar suas concepções frente ao uso dos recursos tecnológicos no seu processo didático.

Nem sempre as mudanças, acontecem como algo positivo, no entanto, mudanças são inevitáveis em um mundo globalizado, onde as tecnologias estão cada vez mais presentes na vida, no cotidiano das pessoas, exigindo assim que rupturas aconteçam em todos os setores.

Neste sentido, é possível tecer uma concepção e percepção sobre um educador que não esteja ligada nesse universo virtual. Contudo, o fato de possuir um computador não significa que o mesmo esteja sendo usado com frequência ou com uma delimitação de objetivos, como por exemplo, muitas pessoas usam o computador apenas como meio de navegar na internet e manter interação com outras pessoas.

Os recursos tecnológicos, no caso em questão, o computador: não pode servir a um único fim, mas deve ser manipulado nos seus infinitos meios, já que não há uma restrição para isso.

Desta forma, o uso do computador orchestra no cenário da modernidade um mecanismo facilitador para os seres humanos em todos os aspectos, financeiros, sociais, culturais, religiosos, científicos, medicina, conhecimentos – sendo até mesmo difícil enumerar suas serventias, já que o mesmo pode está presente em qualquer ocasião.

De acordo com Stahl (2008, p. 299)

É de extrema importância que os educadores possam e devam compreender que a entrada da sociedade na era da informação exige habilidades que não têm sido desenvolvidas na escola, e que a capacidade das novas tecnologias de propiciar aquisição de conhecimento individual e independente implica num currículo mais flexível, desafia o currículo tradicional e a filosofia educacional predominante, e depende deles a condução das mudanças necessárias.

Sendo assim, partindo deste pressuposto de que o computador tornou-se algo indispensável na vida do ser humano, não há de se imaginar os fatores que levam os profissionais da educação a não estarem, em sua totalidade, a fazerem uso desse recurso em sua prática didática.

Consoante a literatura pesquisa, pode-se asseverar que os professores veem o computador como recurso importante dentro do processo didático pedagógico por oferecer uma diversidade de informações e de possibilidades pedagógicas, sendo necessário, portanto, que este não acabe por se tornar o único instrumento didático, mas que muitos ainda se mostram receosos com essa prática.

Notavelmente o computador pode possibilitar ao professor, assim como o aluno, um instrumento de interação entre a prática pedagógica e os temas curriculares propostos. No entanto, ele não deve se tornar um instrumento único nesse processo, pois caso isso venha a ocorrer, o mesmo acabará por se tornar desgastado já que a prática educacional está exigindo uma constante transformação na maneira como é concebida.

Desta forma é preciso que os educadores saibam dosar o uso do computador para que este não se torne um método ultrapassado, desgastado, monótono. Por esses fatores, torna-se fundamental que o professor esteja buscando sempre inovar a sua prática, as suas metodologias, o uso dos seus instrumentos didático-pedagógicos.

Contudo, o que se tem observado na literatura pertinente é que muitos educadores veem e apresentam algumas dificuldades em usar o computador, muitos talvez, porque já estão perto de se aposentarem e não sentirem mais essa necessidade de aprender a lidar com esse recurso; outros por acreditarem não ser algo fácil de aprender. O fato é que o uso do computador como instrumento didático, realmente não consiste em algo tão simples, exige-se que os professores possam ter um melhor conhecimento das ferramentas que existem nele e que poderão ser usadas como recurso didático.

O computador, já frisado neste estudo, pode trazer inúmeras possibilidades para a prática docente a partir do momento em que este é usado como fonte de pesquisa, esclarecimento, conhecimento. Além dessas possibilidades, o computador ainda alude um instrumento de interação e integração do aluno com a aula, com os currículos ministrados, através dos diversos temas que são abordados e apresentados como fonte de informação e de conhecimentos amplos.

Seguindo por essa linha de raciocínio, que o computador pode oportunizar esclarecimentos, informações e conhecimentos, sua utilização pelo educador também deve ter

esses mesmos sentidos, já que não deve ser um instrumento apenas para a satisfação da aprendizagem do aluno, mas para melhoria na prática educativa do professor.

O computador é um recurso que possibilita a aquisição de informações, atividades, projetos pedagógicos, instruções de aulas, planos numa infinidade imensurável. Esse fator é preponderante para que os educadores busquem outras metodologias, novos métodos de trabalhar os conteúdos na sala de aula, no seu planejamento diário, na elaboração do seu plano de aula, além de manter o educador sempre bem informado e atualizado. Desta forma, aponta Almeida (2008) que "o processo de informatização didático-pedagógica é algo que deve estar muito bem inserido no contexto educacional, principalmente, na prática do professor".

Valente (2005, p. 28) ressalta que existem diferentes maneiras de usar o computador na educação. Uma maneira é informatizando os métodos tradicionais de instrução.

Do ponto de vista pedagógico, esse seria o paradigma instrucionista ao qual a escola precisa promover junto aos educadores. O computador pode e deve enriquecer ambientes de aprendizagem onde o professor e o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir e ampliar os seus conhecimentos. E nesse contexto de interação, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas faz parte do ser construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução e que, quando a escola disponibiliza os meios adequados e inovadores o processo ocorrerá de maneira mais proficiente.

A grande realidade das escolas brasileiras, em especial as públicas, já estarem distribuindo esse recurso para os professores, de já estarem equipando salas de informática na escola, ainda é pouco visto o uso do computador no contexto da sala de aula. Geralmente, isso acontece porque muitos professores ainda hesitam em fazer uso deste instrumento como auxílio a sua prática docente talvez por não saberem como usá-los, ou medo de confrontar as ideias junto aos alunos, já que a grande maioria dos alunos já sabem fazer uso desse recurso.

Os fatores que contribuem para que os professores não adotem o computador, como parte do processo didático e de sua prática, são de certo modo conhecidos e os mesmos podem ser superados a partir do momento que os professores são melhor instruídos, são capacitados para esse fim.

Assim, usar o computador na sala de aula pode se tornar algo efetivo se os professores o considerarem como mais um meio de dar a aula, como instrumento auxiliar, assim como o fazem com o livro didático. De fato é preciso realmente saber como usar o computador nesse

espaço, pois caso, isso não ocorra de maneira correta poderá está tirando a eficiência e eficácia que este recurso poderá produzir na aula (SILVA, 2008).

O computador não deve apenas ser colocado a disposição do aluno – como recurso didático – na sala de aula, é preciso que o professor possa fazer com que a utilização deste recurso para os fins de aprendizagem ultrapassem os muros da escola. É importante que o computador seja utilizado como recurso didático, tanto no âmbito da sala de aula, quanto fora dela. Hoje a maioria das pessoas, principalmente, as crianças e os adolescentes passam boa parte do tempo – quando não estão na escola – utilizando os recursos tecnológicos, como no caso do computador, os tablets, ipods, celulares, como meio de interação.

Desta forma, se lhes forem sugeridas atividades as quais eles possam usar todos esses recursos com fins de buscar fontes de pesquisa, no sentido de auxiliá-los no cumprimento das tarefas, certamente estará propiciando uma melhor dinamicidade na prática pedagógica, não permitindo que haja restrições a escola sua utilização com fins de aprendizagem (VALENTE, 2005).

Contudo, torna-se fundamental que o educador como mediador dos conhecimentos também possam acreditar que o computador pode ser usado como um instrumento didático a sua disposição. Mas não somente acreditar nessa possibilidade, e sim, saber como utilizá-lo para esses fins, já que muitos educadores temem não conseguirem dominar de forma efetiva esse recurso.

O computador tem sido um recurso de grande utilidade em todos os setores e em todos os segmentos das sociedades, pois tem possibilitado melhor agilidade nos serviços de comunicação, interação, na indústria, no comércio, na administração direta e indireta, bem como, tem sido utilizado como instrumento de lazer, de pesquisas, dentre outras serventias que se aqui forem elencadas não faltariam o que enumerar.

Sendo assim, não se pode ignorar de forma alguma que o computador também pode ser usado como um recurso didático a serviço do professor, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem, como ferramenta do espaço pedagógico, principalmente porque dois fatores o conduz para essa condição: a primeira, é uma ferramenta de pesquisa e oferece uma gama muito ampla de informações e conhecimentos, seja do passado assim como em tempo real do que acontece em todo o mundo. A segunda é que por ser um instrumento também usado para comunicação, interação e lazer, tornar-se-á uma aula muito mais prazerosa, muito mais participativa, uma vez que, tanto as crianças como os adolescentes são, nesse universo tecnológico, bastante familiarizado com esse processo, o que não iria haver dificuldades para

a introdução do computador no contexto educacional, mas precisamente, na sala de aula, usado da mesma forma como são usados os livros didático (ROSA, 2009).

É importante salientar que a proposta da inclusão dos recursos tecnológicos como mediador da prática do educador não significa ignorar ou dispensar os outros instrumentos, como no caso dos livros, mas sim, somar mais ainda para a pluralidade e a diversidade das metodologias a ser em aplicadas pelos educadores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade moderna “a pedagogia das certezas está sendo substituídas por uma pedagogia do problema”, onde o saber pré-fixado cede lugar à busca da informação para a construção contínua do conhecimento. Neste contexto, o computador deve ser inserido na prática pedagógica. Uma ferramenta da sociedade tecnológica que pode ser usada para auxiliar a condução do aluno na busca prazerosa da descoberta. O novo papel do professor é mostrar ao aluno o que ele pode descobrir.

Na sociedade atual, não é mais possível negar que as novas tecnologias estão presentes nas experiências diárias dos indivíduos e a escola não pode ficar a margem dessas vivências dos alunos e familiares. Hoje, o aprendizado é diferente das gerações anteriores e a reforma do ensino trouxe mudanças nas disciplinas e nos conteúdos.

No cenário atual, tem se percebido que a educação busca ignorar êxitos e vão além das práticas conteudistas, ou seja, da formação do cidadão para assumir um papel dentro do processo de desenvolvimento político, social, econômico e cultural, mas também, tem buscado romper com paradigmas que antes não conseguia absorver as pluralidades ideológicas, culturais, sociais; as diversidades das pessoas, como por exemplo, a educação inclusiva é hoje um dos grandes problemas que estão sendo amplamente discutido, no sentido da escola também ampliar esse papel social, não mais se limitando a um papel formador, educador.

A escola tem se inserido num novo modelo de proposta pedagógica em que, preocupado com essas diversidades, com a inclusão de alunos com necessidades especiais; alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, dentre outros fatores que transcendem aos muros da escola. Sendo assim, a instituição escola não é mais construída sobre os pilares que a rodeiam, mas sim, se expandi para além de suas muradas, se preocupa com os fatores sociais, culturais, biopsicossocial dos seres humanos e, por assim, ser, não é possível admitir

uma escola focada em paradigmas puramente tradicionais, mas pautar-se numa nova construção de ideias, de concepções.

Diante do exposto, para que a escola possa se inserir num contexto de uma escola moderna, uma escola do futuro, não haverá de ignorar os recursos tecnológicos devem fazer parte desse processo de transformação o que de fato já vem ocorrendo, mesmo de forma ainda lenta, mas os primeiros passos já estão sendo trilhados, e dentro dessa caminhada, não importa apenas criar os laboratórios de informática, oferecer a cada aluno um recurso, mas também, oferecer condições e qualificar os educadores para que os mesmos possam abraçar de forma comprometida essa ideia, essa nova maneira de fazer escola, construir os saberes.

As tecnologias ampliam nossa visão de mundo, modificam linguagens e propõem novos padrões éticos e novas maneiras de aprender a realidade. Consequentemente, a escola e seus professores devem discutir e compreender seu papel no processo de ensino aprendizagem.

Por outro lado, são muitas as mudanças e as transformações que ocorreram nas últimas décadas na sociedade brasileira e estão se refletindo na escola, onde os professores não podem mais ficar indiferentes a estas mudanças, redirecionamentos e reconstruções.

O computador apresenta-se como um valioso e “poderoso” recurso didático que pode enriquecer e diversificar significativamente o processo de ensino e aprendizagem, o que colabora para trabalhar e desencadear as relações envolvidas nas novas formas de pensar e aprender a educação de maneira mais integrada, participativa e cooperativa.

É neste contexto que o computador deve ser inserido na educação. Uma ferramenta da sociedade tecnológica que pode ser usada para auxiliar a condução do aluno na busca prazerosa da descoberta. E o novo papel do professor é mostrar ao aluno que ele pode descobrir.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, M.E. B. **Tecnologias na Educação**: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. Bolema, Rio Claro (SP), ano 21 no. 29, 2008.
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001, 164p. (Biblioteca de Educação. Série 1 – Escola - v.16).
- ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica... 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- VALENTE, José Armando (org). **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

A INCLUSÃO DIGITAL E QUALIDADE DE VIDA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE IDOSOS PARTICIPANTES DA EDUCA

Rouseane da Silva Paula Queiroz
Professora Adjunta IV; Coordenadora Pedagógica da EdUCA – Escola de Extensão
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
rouseane.paula@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho surgiu no contexto do Programa Permanente de Cursos Abertos (PPCA) desenvolvido pela EdUCA – Escola de Extensão da UERN, localizada no campus avançado de Natal. Objetivamos mapear que são os idosos participantes do curso de Inclusão Digital oferecidos, suas motivações e repercussões destes conhecimentos, para sua qualidade de vida. Para realização da pesquisa assumimos como fundamentos a teoria das Representações Sociais de Moscovici e na teoria do Núcleo Central desenvolvida por Abric (2000), bem como, nos estudos sobre envelhecimento humano (NERI, 2013; ELIAS, 2001; PEIXOTO, 2005, BOSI, 2002) e nas discussões sobre inclusão digital (PRETTO, 2011). Do ponto de vista metodológico, utilizamos a Técnica de Associação de Palavras (TALP), as entrevistas semiestruturadas, o diário de campo, bem como a análise categorial de conteúdo do discurso. No momento, estamos na etapa de sistematização do perfil e análise das entrevistas semiestruturadas. Ser velho, assim como ser jovem, semelhante a outras condições humanas está diretamente associado à condição social a que pertencemos. Para assim, reconhecer a objetividade nas subjetividades, saber que as significações servem para orientar os comportamentos e práticas individuais e coletivas, e isso constitui uma característica intrínseca das representações sociais. A EdUCA, através da Inclusão Digital, consolida um dos papéis da Universidade que é a inclusão social. Essa é a vocação, por excelência, da Extensão Universitária.

Palavras-chave: Inclusão digital. Envelhecimento. Qualidade de vida. Educação.

INTRODUÇÃO

O ambiente digital e seu contínuo avanço tecnológico impactou diretamente na forma de comunicação da sociedade. As pessoas tiveram que se adaptar as novas formas de criação, recepção e divulgação de informações, a velocidade dessas aumentou com poder de alcance da Rede Mundial de Computadores. As relações sociais foram afetadas pelas novas tecnologias e sua velocidade, as mudanças se apresentaram em diversas áreas, tais como: o campo de trabalho, onde se exigiu dos funcionários novos saberes; e os relacionamentos, os quais puderam ser ampliados devido à “quebra” da distância entre os indivíduos e, paradoxalmente, o distanciamento entre aqueles que compartilham o mesmo espaço físico, mas não dominam tais recursos tecnológicos.

No entanto, nem todas as pessoas conseguiram se inserir nesse novo universo, seja por falta de condição material, por falta de capital cultural, em outras palavras, a falta de acesso ao conhecimento necessário para utilizar esses dispositivos de forma produtiva. Esse cenário

resultou em uma parte da população “desconectada”, pessoas que não usufruem das benesses proporcionadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

Neste cenário de fortes mudanças nas relações sociais nosso foco investigativo é a pessoa idosa, essa muitas vezes sofre uma dupla exclusão, seja pela condição biológica do envelhecimento, seja por não dominar tais recursos tecnológicos.

Apesar da legislação materializar essa preocupação e necessidade de inclusão social, há mais de uma década, através do Estatuto do Idoso (2003), em seu artigo 21, a saber:

O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º – Os cursos especiais **para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.**

Neste contexto, as pessoas pertencentes às camadas populares, são duplamente excluídas, são adultos, em processo de envelhecimento, que estão à margem da sociedade que não tiveram acesso aos bens culturais e simbólicos, ao longo das suas vidas, durante o período laboral, e atualmente compõem uma parcela da população que aumentou expressivamente, nas últimas duas décadas: os idosos.

No século XXI, com o estabelecimento da sociedade informacional, os estudiosos definiram dois tipos de inclusão digital: a espontânea e a induzida. A inclusão espontânea é uma inserção compulsória dos indivíduos na sociedade da informação. Nas metrópoles contemporâneas, vimos acontecer com a chegada dos caixas eletrônicos nos bancos, com a necessidade de aprender a usar *smart cards* em ônibus, o envio de imposto de renda pela internet, votação eletrônica em eleições, o uso de SMS e outros serviços via celular. Já a inclusão induzida, segundo Lemos (2011), é resultado de um trabalho educativo de políticas públicas que visam oportunizar a uma grande parcela da população excluída do uso e dos benefícios da sociedade da informação. É o que conhecemos por projetos de inclusão digital.

A investigação aqui ora apresentada tem o propósito de mapear os idosos que frequentam a Escola de Extensão – EdUCA e identificar quais suas motivações para buscar a Inclusão digital, e principalmente, como essa participação interfere na sua dinâmica e qualidade de vida sendo, portanto, um elemento para o envelhecimento ativo. Como anunciado, inicialmente, o processo de exclusão dos indivíduos que se tornam inativos para o mundo do trabalho: os aposentados é uma das motivações para esta investigação. Em específico, aqueles que se encontram na faixa etária de 45 a 65 anos, ou seja, na transição da condição de ser

produtivo para ser improdutivo, dentro da lógica capitalista. A ONU divide os idosos em três categorias: os pré-idosos (entre 55 e 64 anos); os idosos jovens (entre 65 e 79 anos) e os idosos de idade avançada (com mais de 75 ou 80 anos).

QUALIDADE DE VIDA

Segundo Neri (2017) estudos sistemáticos, assim como observações colhidas em grupos de idosos ou entre famílias revelam que a tendência às imagens negativas da velhice, associadas a enfermidades e ao declínio físico e mental irreversível, à perda da autonomia e ao aumento da dependência. O próprio idoso, ao internalizar as imagens negativas da velhice, pode se tornar dependente ou doente ou simplesmente assumir posturas ou desenvolver comportamentos considerados típicos de idosos.

O conceito de qualidade de vida está vinculado à autoestima pessoal que compreende alguns dos seguintes aspectos: a capacidade funcional, o nível sócio econômico, o estado emocional, a interação social, a atividade intelectual, o autocuidado o suporte familiar, o estado de saúde, os valores culturais, éticos e religiosos, o estilo de vida, a satisfação com o emprego e/ou com atividades diárias e o ambiente em que se vive.

Para a OMS (2005), a definição de qualidade de vida é:

A percepção que o indivíduo tem de sua posição na vida dentro do contexto de sua cultura e do sistema de valores de onde vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. É um conceito muito amplo que incorpora de uma maneira complexa a saúde física de uma pessoa, seu estado psicológico, seu nível de dependência, suas relações sociais, suas crenças e sua relação com características proeminentes no ambiente.

Trata-se de uma definição que contempla a saúde física e mental, as relações sociais, a satisfação do indivíduo no dia a dia. A qualidade de vida inclui qualquer estímulo que nos afeta direta e indiretamente, como o ar que se respira, os relacionamentos afetivos, alguns que podem ser mudados e outros não. Para melhorar alguns aspectos devemos desenvolver uma autoestima elevada e positiva, mudar o ritmo das tarefas a serem realizadas e definir objetivos que nos façam sentirmos bem e sobre controle de nossas vidas.

Como a qualidade de vida está ligada ao emocional, competir, criar, executar, planejar, comprar até mesmo se divertir faz com que muitas pessoas consigam se satisfazer e viverem bem. Concentrar a energia de nossos corpos em processos internos restabelece o equilíbrio do

corpo, portanto praticar yoga, meditação entre outros relaxa a mente e propicia um estado de harmonia interna.

Outros fatores que devemos mudar para manter um estilo de vida saudável é melhorar a alimentação, que é o princípio básico da boa saúde; exercitar-se, o sedentarismo é um dos maiores fatores de risco para doenças e o estresse, é como nosso organismo reage a qualquer mudança na rotina. Portanto, para garantir uma boa qualidade de vida, deve-se cultivar hábitos saudáveis, cuidar bem do corpo, tanto da parte mental como física, ter uma alimentação equilibrada, relacionamentos saudáveis, ter tempo para o lazer e vários outros hábitos que façam o indivíduo se sentir bem.

A inclusão digital para idosos traz resultados de suma importância para esse segmento, no que diz respeito à qualidade de vida tais como: superação pessoal, obtida por meio dos esforços que esses fazem no decorrer da aprendizagem; o usufruto dos benefícios digitais; integração social por meio do acesso às redes de comunicação; as experiências pessoais e as ideias da terceira idade vinculadas ao contato com o computador, formam um recurso de inserção nos núcleos da família; e contribuem assim para reformulação das imagens depreciativas sobre o idoso.

EdUCA – ESCOLA DE EXTENSÃO DA UERN

A EdUCA desempenha um papel fundamental para a inclusão social na zona norte, através da oferta dos cursos de extensão, são diversas as modalidades de ensino, desde a inclusão digital à prática de atividades físicas direcionada para esta faixa etária. Observamos que entre todos os alunos é crescente o número de pessoas idosas que envolvidas nas mais diversas atividades da EdUCA: Grupos de dança (Clássica, Contemporânea, Balé), Teclado, Violão, Iniciação Musical, Teatro, Ginástica Funcional, Musculação e, especialmente, nas aulas de Introdução à Informática.

Em nossa pesquisa, o recorte são as turmas de Inclusão Digital, afim de identificar quem são os idosos participantes dos cursos oferecidos, suas motivações e repercussões destes conhecimentos, para sua qualidade de vida. Para realização da pesquisa assumimos como fundamentos a teoria das Representações Sociais de Moscovici, bem como, nos estudos sobre envelhecimento humano (NERI, 2013; ELIAS, 2001; PEIXOTO, 2005, BOSI, 2002) e nas discussões sobre inclusão digital (PRETTO, 2011). Os dados do pré-teste foram tabulados e sistematizados, a fim de alcançarmos a estrutura representacional da Inclusão digital para os idosos, num momento posterior, faremos entrevistas com idosos participantes para elucidar

outros aspectos qualitativos da representação, foram entrevistados, 22 sujeitos idosos e pré-idosos que colaboraram com a pesquisa. A pesquisa em curso está sendo realizada nas turmas de Inclusão Digital, oferecidas pela EduCA, quanto com os participantes do semestre 2018.1, na UERN – CAN (Campus Avançado de Natal), zona norte.

RESULTADOS ALCANÇADOS

No último semestre, contamos com 200 (duzentos) participantes nas turmas de Informática, no semestre vigente o total é de 231 (duzentos e trinta e um) matriculados distribuídos em 9 (nove) turmas, sendo 4 turmas de Informática Básica e 5 turmas de Informática Iniciação. Os sujeitos escolheram uma palavra para responder ao termo condutor “Informática é...?” e justificaram, abaixo apresentamos, no quadro 1, as primeiras impressões coletadas:

EVOCAÇÃO	JUSTIFICATIVA
Comunicação (2)	Comunicação porque através dela tudo dá certo, quem se comunica se informa e sempre está atualizado de tudo que acontece. (53 anos)
Informação (9)	É muito importante na nossa vida, é tudo para uma vida moderna. (43 anos) A informação chega mais rápido. (67 anos) A informação que me leva a estudar informática (57 anos) A mídia sempre estará conectada por todo o mundo com suas ferramentas (56 anos). A informática é tudo que precisamos pra viver hoje em dia tem muito pra falar, só sei dizer que é tudo! (63 anos) E um meio de conhecer através da Informática (47 anos)
Conhecimento (5)	Esta é a palavra que eu acho mais importante. (71 anos) Conhecimento porque através do conhecimento nós temos mais oportunidades. (50 anos) Através do conhecimento é que vamos ter oportunidades e desenvolvimentos (47 anos) Porque com o conhecimento nós conseguimos ir além de qualquer fronteira (56 anos).

Fonte: Formulários aplicados (TALP – técnica de associação livre de palavras)

Percebemos a partir das falas um movimento de busca, do sair de si, um movimento de superação ante os desafios apresentados socialmente. Estamos analisando, atualmente, o

conteúdo do discurso das entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas com som e imagem, realizadas com sujeitos de uma das três turmas de Inclusão digital.

Nas reflexões sobre a temática sinalizamos alguns aspectos mencionados por Castells (2002):

Um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida.

E endossados por Pretto (2011)

ao referir-se às políticas públicas para a inclusão digital, defende iniciativas que realizem a “inclusão de cidadãos, não como meros consumidores, seja de produtos ou de informações, mas como sujeitos plenos que participam do mundo contemporâneo enquanto seres éticos, autônomos e com poder de decisão”. Seria, portanto, necessário avaliar se a realização de cursos básicos de informática para a população de baixa renda, ação em geral bastante comum entre os diversos projetos de inclusão digital que proliferam no país, estariam contribuindo de alguma forma com a formação de sujeitos autônomos e participativos.

Neste sentido, não basta apenas ter acesso à máquina como meros consumidores, seja de produtos ou de informações, mas como sujeitos autônomos com poder de decisão. Consideramos, contudo, que há uma distância marcada pela desigualdade social, assim, as primeiras aproximações nos remetem a outras questões elucidativas: *É possível oferecer mais que o conhecimento técnico na Informática, de maneira a problematizar e contextualizar o conhecimento transmitido?* Para dessa forma, efetivamente, colaborar com a realidade social desses sujeitos.

Jodelet (2002) lembra que as Representações Sociais devem ser estudadas, pela articulação de elementos afetivos, mentais e sociais, e também pela integração da cognição, linguagem, no contexto das relações sociais que as abarcam. A autora sugere que, para tornar o conceito operacional e abarcar o conjunto de seus componentes, é preciso orientar-se por três perguntas: (1) *Quem sabe e a partir de onde sabe?* (2) *O que e como sabe?* (3) *Sobre o quê se sabe e com que efeitos?* Jodelet (2002) afirma que quem sabe, sabe de algum lugar, ou seja, age conforme um referencial de espaço e tempo, onde se demarca, portanto, a dimensão posicional. Assim, ao discorrer sobre a loucura e as representações sociais daqueles que convivem com essa patologia, numa província francesa, a pesquisadora inseriu-se no contexto da comunidade

para conhecer as práticas utilizadas para se defender do que lhe era estranho e estabelecer um saber que reafirmava a sua sanidade, ao mesmo tempo em que atribuía um sentido à condição diferente do outro.

Representações sociais são sempre construídas por alguém em relação a um objeto e tal dinâmica está presente de forma plena no resultado representacional, endossa Jovchelovitchi (2008), pois afirma que a posição que os atores ocupam no processo representacional e como se engajam permite a comparação e a compreensão das subjetividades. Portanto, muitas vezes, as representações têm mais a ver com o sujeito que representa e menos com o objeto representado, exemplo de preponderância do “quem” sobre o “que” das representações.

Neste sentido, Jodelet em seu trabalho sobre a loucura revela que o controle cognitivo e psicológico das diversas formas do confronto com os doentes mentais é aprendido como técnica socialmente transmitida. No convívio dessa comunidade, a pesquisadora investiga o contato com a alteridade e suas diferentes modalidades situadas, na articulação do social e do individual. Em outras palavras, é preciso conhecer a posição social investigada para apreender que representam para apreender como seus códigos e práticas simbólicas interferem no processo de construção de suas representações. Por esta razão, vale destacar a assertiva de Bourdieu, na obra. *A Distinção* (2007, p. 164) ao afirmar que:

Cada condição é definida por suas propriedades intrínsecas e pelas propriedades relacionais inerentes à sua posição no sistema das condições, de posições diferenciais, ou seja, por tudo o que a distingue de tudo o que ela não é e, em particular, de tudo o que lhe é posto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença.

Há idosos aos 40 anos, desgastados físico e mentalmente, se considerarmos a labuta de certas atividades, mais primárias, como empregadas domésticas, agricultores, motoristas, balconistas, bem como há aposentados dinâmicos, saudáveis aos 70 ou 80 anos, ao considerarmos atividades mais relacionadas à produção intelectual. A condição material também definirá a qualidade de vida na velhice, afinal, a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável. O fato, por exemplo, de falar dos jovens como se fosse uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (BOURDIEU, 1983, p. 113).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Suas trajetórias de vida abreviaram o envelhecimento, a qualidade de vida nesse aspecto pesa consideravelmente, envelhecer num cenário de desigualdade social tem suas peculiaridades. Em um país onde reinam a desnutrição, o analfabetismo, o desemprego, o desmonte das conquistas trabalhistas, a habitação precária e tantas outras misérias, a velhice não entra na lista das ações políticas. Há um grupo denominado “terceira idade” que passa a assim ser expressão classificatória de uma categoria social bastante heterogênea. Essa noção mascara uma realidade social em que a heterogeneidade econômica e etária é muito grande. (PEIXOTO, 2003).

A grande preocupação do governo é com o aumento das despesas devido a pressão que o enorme grupo de idosos promove sobre os fundos de pensões e serviços de saúde. De maneira que muitas nações industrializadas passam a reformular os sistemas de seguridade social, aumentando a idade mínima para aposentadoria, elevando as contribuições dos trabalhadores à previdência e introduzindo o financiamento do setor privado. Estamos acompanhando esse movimento em nosso país.

O idoso é concebido como um problema, graças a construção social da velhice como um problema médico. Não se discute a importância de rever as concepções negativas da velhice resultantes do modelo biomédico, de compreendê-la como uma fase da vida onde há perdas, mas estão resguardadas possibilidades de desenvolvimento; que é possível envelhecer com saúde e qualidade de vida. (NERI, 2013).

Ser velho, assim como ser jovem, semelhante a outras condições humanas está diretamente associado à condição social a que pertencemos. Ultrapassar a visão fenomenológica do envelhecimento e reconhecer a objetividade nas subjetividades, saber que as significações servem para orientar os comportamentos e práticas individuais e coletivas, e isso constitui uma característica intrínseca das representações sociais. Num país que deposita a esperança de um futuro melhor nos jovens, os idosos estão em franca desvantagem no campo educacional, devido à falta do capital valorizado: a juventude. A velhice assemelha-se diz o senso comum a uma poupança bancária, depositarei ali, ao longo da vida, o que colherei no fim dos meus dias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Maria. SOUSA, Maria de Fátima; TRINDADE, Zeide Araújo (Organizadoras). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.

- BRASIL.** ESTATUTO DO IDOSO. Lei nº 10.741, Brasília, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra.** Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. P. 112-121.
- _____. **A Distinção.** Crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BONILLA, Maria Helena. PRETTO, Nelson de Luca. **Inclusão Digital e polêmicas contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2011.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- COMPLEXO CULTURAL DA UERN.** Disponível em:
<http://proex.uern.br/default.asp?item=ccuern-inicio>. Acesso em: 13/10/2017.
- BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade.** SP: Cia das Letras, 1994.
- ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos.** RJ: Jorge Zahar, 2001
- FERRIGNO, José Carlos. **Programas intergeracionais no Brasil.** v. 22, n 50, p. 74-91, São Paulo, 2011.
- JODELET, Denise. **Loucuras e Representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber:** representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.
- NERI, Anita Liberalesso. **Idosos no Brasil:** vivências, desafios e expectativas na terceira idade. SP: Editora Abramo, Edições SESC, 2007.
- _____. **Saúde e qualidade de vida na velhice.** 4 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... In: BARROS, Myriam Moraes Lins. **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

A MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA E A RELAÇÃO DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COM A PRÁTICA DOCENTE DO TUTOR

Isabela Naira Barbosa Rêgo
Mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Piauí - PPGCOM/UFPI
isabelarego.nbr@gmail.com

Italo Rômulo Costa da Silva
Especialista em Psicologia da Educação–UEMA
italoromulocsilva@gmail.com

Maria Rosilene de Sena
Especialista em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.
rosilenesena3@gmail.com

Rosélia Neres de Sena Marques
Especialista em Políticas Públicas- UFPI.
roseliasenamarques@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação dos Ambientes virtuais de aprendizagem com prática docente do tutor EAD. Trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica que parte do pressuposto de que tais recursos tecnológicos são fundamentais, não só para o estabelecimento da comunicação entre alunos e tutores, mas e principalmente, para potencializar a educação à distância. Nesse sentido, buscamos a compreensão de questões relacionadas ao tema em estudo, através de uma revisão literária. O embasamento teórico nos permitiu a tabulação e a análise dos dados coletados através de questionário aplicados a 50 tutores (selecionados aleatoriamente). Ao final desse trabalho, foi possível constatar que, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) permitem ao tutor estabelecer uma relação de confiança e humanização dos recursos virtuais, cabendo-lhe a tarefa de lançar mão dessa importante ferramenta para ampliar o interesse e a motivação dos alunos da educação à distância e, conseqüentemente, potencializar melhores resultados no processo de ensino nessa modalidade.

Palavras-chave: Qualidade. Ensino. Tutor

INTRODUÇÃO

O Aluno da modalidade de Ensino presencial usa comumente as tecnologias de informação e comunicação nas suas atividades sociais de lazer e educacionais. A facilidade de acesso à internet e a velocidade de conexão dos aplicativos cada vez mais sofisticados torna-se um desafio atrair a atenção desses alunos para temas pertinentes a sua área de estudo.

Tal dificuldade se configura em desafio maior ainda quando nos reportamos para o ensino a distância, visto que nessa modalidade a tecnologia constitui a principal ferramenta de trabalho.

Nesse contexto temos na figura do tutor um elo entre o conhecimento acadêmico e a tecnologia aqui representada pelos espaços virtuais de educação ou objetos de aprendizagem ou ambientes virtuais de aprendizagem.

O contato com professores tutores EAD permitiu-nos observar que os ambientes virtuais de aprendizagem- AVAs utilizados por esses tutores eram mínimos frente a grande variedade de AVAs disponíveis. A constatação desse fato nos causou inquietação e nos despertou o desejo de investigar as razões pelas quais os tutores não exploram os AVAs disponíveis pela tecnologia.

Se os AVAs podem contribuir para potencializar a qualidade do ensino em EAD, por que os tutores não exploram tais ferramentas em seu trabalho docente ?

O presente artigo pretende fomentar discussões acerca do trabalho docente do tutor EAD, tendo como foco principal a relevância do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem a partir do conhecimento da realidade de tutores, no que se refere ao uso, ou não, de ambientes virtuais de aprendizagem, através de aplicação de questionário junto a 25 tutores de instituições federais e 25 estaduais selecionados aleatoriamente.

Além do questionário, também lançamos mão de uma revisão literária de questões relacionadas ao tema pesquisado, a fim de obter melhor fundamentação.

Os dados coletados através dos questionários foram tabulados e analisados à luz dos teóricos que embasam esse trabalho. Tal análise nos permitiu concluir que, embora os tutores reconheçam nos AVAs uma relevante e indispensável ferramenta para a otimização do trabalho docente em EAD, alguns fatores os impossibilita do uso dos AVAs de forma a explorá-los em sua plenitude.

Dentre esses fatores destacamos a falta de habilidade dos mesmos com o uso das tecnologias, a ausência de uma formação e um preparo mais profundo do professor para o trabalho na modalidade EAD e até mesmo, o próprio desconhecimento por parte do tutor dos AVAs, disponíveis pela tecnologia atual.

O SISTEMA DE ENSINO À DISTÂNCIA

A expansão da educação superior no país apresenta-se como um dos maiores desafios na instância pública. Nesse contexto, temos na EAD uma modalidade de grande importância para o seu desenvolvimento.

A regularização da modalidade EAD no Brasil deu-se com a lei de Diretrizes e bases da educação de nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Essa lei estabelece, em seu artigo 80, a

possibilidade de uso da educação à distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo, posteriormente, foi regulamentado pelos decretos 2494 e 2561 de 1998, porém os dois decretos foram revogados pelo decreto 5622 em vigor desde a sua publicação em 20 de dezembro de 2005.

O decreto 5622 veio garantir a política de qualidade no que se refere à modalidade EAD, principalmente nos itens credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação. O decreto destaca, entre outros tópicos :

- 1- A caracterização da EAD visando instruir os sistemas de ensino.
- 2- O estabelecimento de avaliação presencial dos estudantes.
- 3- Explicitação de critérios para o credenciamento, plano de desenvolvimento institucional.- PDI
- 4- Mecanismos para avaliar
- 5- Permissão de regimes de colaboração e cooperação entre os conselhos estaduais e conselho nacional de educação.

O decreto 5622, em seu artigo 1º, traz a caracterização da EAD como modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorrem pela utilização de meios de tecnologias de informações e comunicação com estudantes e professores, desenvolvendo atividades em lugares e tempos distintos.

Os cursos de EAD apresentam diversos modos de organização, porém é imprescindível a todos que oferecem cursos nessa modalidade, o discernimento de que a educação é o fundamento primeiro antes da definição de como ela acontece.

Desta forma, apesar da modalidade EAD apresentar características próprias, ela precisa estar inserida no contexto de uma discussão política e pedagógica do fazer docente, o que exige de um projeto de educação superior a distância um forte compromisso, no sentido de assegurar um processo de formação que contemple a dimensão tecno-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.

O TUTOR EAD

Quando falamos de educação à distância é comum nos referirmos a algum recurso tecnológico e didático para mediar a comunicação entre professores e alunos em tempo e espaços diferentes, assim, essa modalidade educacional é responsável por quebrar paradigmas educacionais tradicionais que priorizam o ensino presencial.

No contexto da modalidade de ensino à distância surge a figura do tutor. De acordo com o caderno inter saberes (Junho/2012), na educação, o termo tutor é utilizado com sentido de orientador pedagógico, ou seja, aquele que orienta o aprendizado do aluno que encontra-se distante do professor, cabendo ao tutor a mediação da relação do aluno com o professor.

Ainda de acordo com o caderno inter saberes (junho/2012), ao tutor cabe também o papel de auxiliar o aluno EAD a construir seu conhecimento e a desenvolver-se por si só.

Segundo Ferreira e Resende (2003), cabe ao tutor estimular e orientar a aprendizagem autônoma do aluno, valendo-se de ferramentas, meios adequados para favorecer a aprendizagem com diálogos e confrontações dos diversos pontos de vistas e das variadas formas de se comportar frente aos conhecimentos.

Salgado (2008) define a identidade do professor atribuindo-lhe três dimensões inseparáveis. A primeira, um especialista que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele. A segunda, um pensador capaz de repensar criticamente sua prática e nas representações sociais sobre seu campo de atuação. Terceira, um cidadão que faz parte de uma comunidade.

Nessa perspectiva, Salgado (2008) sinaliza que é imprescindível aos professores o domínio do conteúdo de sua área, compreender os processos de aprendizagem de seus alunos e, antes de tudo, ensinar favorecendo a criação de situações que levem o aluno a encontrar sentido para aquilo que está aprendendo.

Segundo o guia do tutor da Facinter, ao tutor, cabe as funções pedagógica, tecnológica, didática, pessoal, linguísticas e o trabalho colaborativo em equipe. A competência tecnológica no EAD resume o uso de tecnologias como internet, a ferramenta aba para saber usar e ensinar o aluno a usá-lo, e a competência pessoal e o trabalho colaborativo em equipe para criar uma empatia, confiança e bom humor.

É necessário que o aluno não seja apenas um elemento passivo no processo e sim, que atue ativamente. Para tanto, cabe ao professor tutor a criação de um ambiente de interação e de colaboração incentivando a troca de experiências entre os aprendizes destacando a comunicação entre grupos em respeito às diferenças individuais (GUAREZI, 2009).

A cada contato juntos, cresce a relação tutor/aluno na medida em que se media o conteúdo com o aluno, refletindo mais a cada nova leitura tutor e aluno aprendem e constroem o conhecimento, ou seja, os alunos tornam-se conscientes de suas próprias possibilidades e limites no processo de aprender (WACHOWICZ, 2009).

Para Guarezi (2009, p. 45) o tutor deverá ser percebido como presença à distância fortalecendo relacionamentos a favor da aprendizagem. Para Guarezi (2009), as principais

funções mediadoras do tutor são: conhecer a realidade dos alunos nas dimensões pessoal, social, familiar e escolar. Despertar e motivar o interesse dos alunos no desenvolvimento das práticas propostas. Orientar os alunos nas dificuldades. Ampliar o conjunto de informações para novos materiais. Incentiva a formação de comunidades virtuais. Avaliar de forma contínua o progresso dos alunos. Atuar junto com outros tutores do curso para criar práticas pedagógicas inovadoras.

Recorrendo a Guarezi (2009, p. 122-123), nos cursos à distância cabe ao tutor promover o exercício da interatividade e da colaboração, incentivando o intercâmbio de experiências entre os alunos privilegiando e reforçando a comunicação em grupos em respeito às diferenças individuais. A construção do conhecimento deverá ocorrer pela integração dos conteúdos à prática com apoio motivacional dos tutores por meio do estímulo para o estudo, da auto avaliação e da valorização dos resultados obtidos.

As colocações de Guarezi ratificam a relevância do tutor para a modalidade EAD e convidam a uma reflexão acerca do seu fazer docente para o alcance de um ensino efetivamente de qualidade.

OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Os ambientes virtuais de aprendizagem, de acordo como Santoro e Marcos (2002), são sistemas de ensino e aprendizagem integrados e abrangente capazes de promover o engajamento dos alunos.

Essa compreensão pressupõe o ensino e aprendizagem como atividade processual, na qual o aluno tem papel ativo, sendo sujeito do seu aprendizado. Assim, é necessário que sejam criadas situações de ensino e aprendizagem que possibilitem aos mesmos a organização de seus estudos de forma autônoma. Peters (2001) chama isso de princípio do estudo por meio de comunicação e interação.

A organização das ideias e o compartilhamento dos conhecimentos torna os alunos sujeitos no processo de aprender, porém isso só é possível através da disponibilização aos mesmos de um ambiente de aprendizagem virtual que propicie tais práticas.

A modalidade de ensino à distância, pela ausência do contato presencial com o aluno, é a modalidade que mais faz uso dos ambientes virtuais de aprendizagem como forma de promover a interação e a comunicação com os alunos, tanto de forma sincrônica como assíncrona.

Maia (2001) apresenta alguns ambientes virtuais de aprendizagem, classificando-os de acordo com a forma de interação e comunicação que os mesmos possibilitam síncronos e assíncronos.

No grupo dos síncronos são citadas, mensagens entre vários membros de uma comunidade virtual, que têm interesses afins. Tal ambiente virtual também é chamado de lista de discussão.

World Wide Web (www): definida como um grande sistema de informações que permite a recuperação de hipermídia e informação, possibilitando o acesso universal de um grande número de pessoas a um grande universo de documentos.

FTP e Download: disponibilização de arquivos contendo áudios, texto, imagens ou vídeos.

E-mail: forma digital de correspondência enviada pela rede INTERNET.

No grupo dos ambientes virtuais de comunicação síncrona, destacamos entre outros:

CHAT: comunicação em tempo real entre duas ou mais pessoas, conhecida também como bate-papo.

Vídeo conferência: comunicação bidirecional através do envio de áudio e vídeo em tempo real via web por meio de câmeras acopladas ao computador.

Teleconferência: definida como todo tipo de conferência à distância em tempo real, envolvendo transmissão e recepção de diversos tipos de mídias, assim como suas combinações.

Áudio conferência: sistema de transmissão de áudio recebido por um ou mais usuário simultaneamente.

Desta forma, os ambientes virtuais de aprendizagem permitem a integração entre a tecnologia digital entre alunos e professores evidenciando possibilidades de ampliar o acesso à educação. Embora o uso de tais tecnologias não implique em práticas mais inovadoras e, para a EAD, não represente mudanças nas concepções metodológicas, pode configurar o ponto de partida para uma reflexão acerca da relevância do uso dos AVAs para potencializa o trabalho docentes dos tutores e, conseqüentemente do ensino na modalidade EAD.

OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE DO TUTOR

A disseminação e o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) em muito contribuíram para o avanço do processo pedagógico onde pode-se vislumbrar um

futuro em que os ambientes virtuais, ou digitais, servem como plataforma para a consecução desse aprendizado potencializado pela INTERNET.

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem ganha uma nova dinâmica ao incorporar os ambientes virtuais de aprendizagem, visto que tais ambientes possibilitam a adesão de novos elementos próprios da educação à distância, como a multiplicidade das fontes e objetos de estudo, a não linealidade do processo de ensino, bem como o caráter síncrono e assíncrono do processo.

Morin (1999) destaca que, ao fazer uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, o professor tutor possibilita ao aluno a condição de sujeito da sua aprendizagem, visto que tais ferramentas tecnológicas, sob a orientação do tutor, capacita o aluno para uma maior interação e comunicação com o tutor, de forma simultânea até libertando professor e aluno das amarras e protocolos características da modalidade presencial.

Assim, quando o professor tutor compreende o espaço virtual como contraposição aos espaços tradicionais, tende a reduzir as restrições existentes na questão da interatividade da informação, já que, nos ambientes tradicionais tem-se por característica principal a existência dos programas e currículos fechados, pré-definidos.

Kenski (2000) ao reportar-se às características tradicionais e os ambientes virtuais coloca que:

em todos os níveis formais de escolaridade são costumeiras as divisões do ensino nestes três tempos, [ouvir e ler, pensar, discutir] faz. Há um momento para ensinar (professor falar e o aluno ouvir), um outro de aprender (memorizar, refletir ou discutir, se posicionar) e um outro ainda de fazer (muitas vezes confundido pela “escola” com expor ou simular a atividade, em exercícios, prova ou teste), ou seja, utilizar o aprendido no tempo real da necessidade (KENSKI, 2002, p. 257).

Ao lançar mão dos ambientes virtuais de aprendizagem, o professor tutor compreende o caráter diferenciado da EAD. Pois ao focar a dimensão educacional sob nova proposta, busca fazer uso do conceito de inteligência coletiva proposto por Levy (1999).

Levy apresenta uma concepção de inteligências conectadas, na qual o uso associativo das inteligências fazendo o uso de processos de comunicação e tecnologias em rede, desloca a estrutura tradicional e formal para outra dimensão educacional, particularizada e específico a cada aprendente.

De acordo com Levy, o uso dos AVAs especifica e particulariza o processo de aprendizagem, visto que tais recursos tecnológicos permitem ao aluno construir seu aprendizado no tempo e espaço que melhor se adequam ao seu contexto.

Para Ramal (2000), o processo de aprendizagem, nessa perspectiva “tornaingênuo” a tentativa de estabelecer planejamentos rígidos e esquema antecipado de avaliação, pois o processo passa a ocorrer, principalmente, fora da sala de aula, com o aluno sob o comando do seu próprio aprendizado.

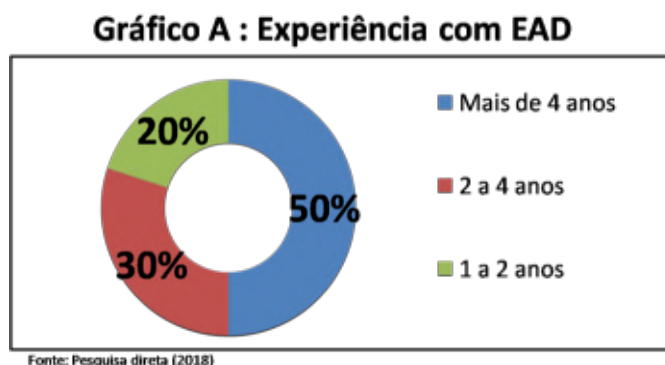
Partindo dessa compreensão, percebemos que, o trabalho do professor tutor só tem a ganhar quando o mesmo faz uso dos AVAs, pois promove uma melhor interação e comunicação com os alunos, além de tornar o processo de aprendizagem mais personalizado e livre das amarras dos planejamentos rígidos e dos resultados pré estabelecidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação de questionário junto aos cinquenta professores tutores nos revelou dados de extrema relevância para a compreensão da questão problema do presente trabalho.

Apresentamos aqui, através de gráficos as informações coletadas.

1 Experiência com EAD

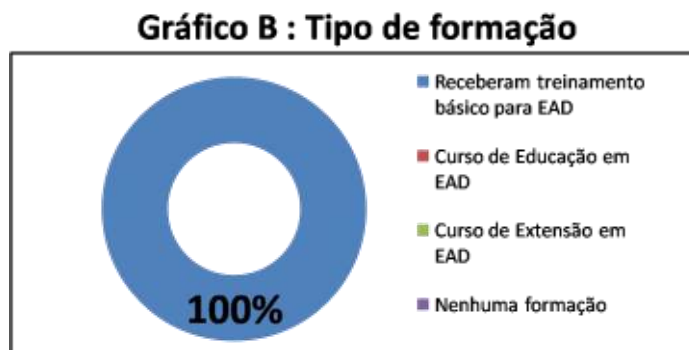


O trabalho na modalidade EAD, embora se efetive com alunos e professores em tempo e espaços distintos, é indispensável que o professor traga consigo alguma experiência com o trabalho na modalidade presencial, pois tal experiência lhe capacita para a compreensão dos vários elementos envolvidos no processo.

Os professores colaboradores da pesquisa em sua totalidade atuam nas duas modalidades, o que consideremos positivo.

O gráfico A nos revela que, a grande maioria dos tutores possui, no mínimo, dois (2) anos de experiência com tutoria EAD, o que nos parece algo considerável.

2 Tipo de formação

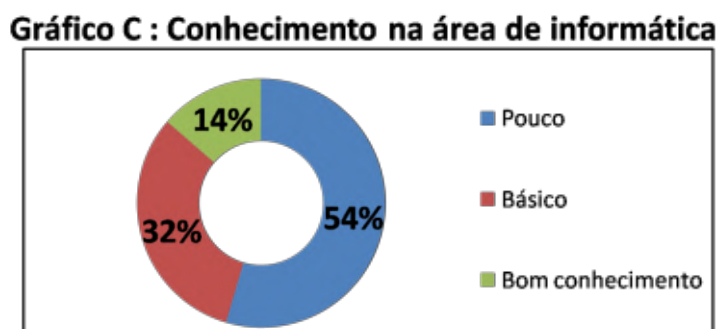


Fonte: Pesquisa direta (2018)

Esse item chama a atenção, de um modo especial, para o fato de a totalidade dos envolvidos na pesquisa afirmaram ter participado apenas de um treinamento básico para o trabalho com EAD.

Tal treinamento, na sua maioria, segundo eles, consiste apenas na apresentação da plataforma básica da instituição, na qual os tutores organizam suas atividades e registram notas.

3 Conhecimentos na área de informática



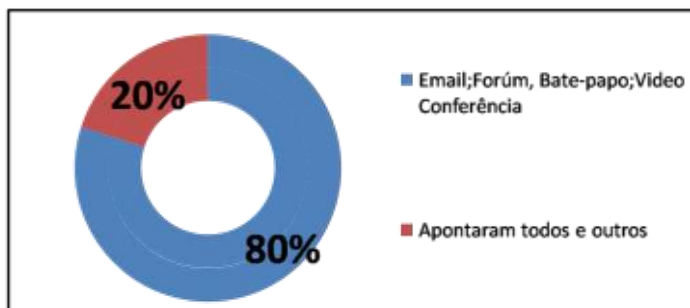
Fonte: Pesquisa direta (2018)

O trabalho docente em EAD se efetiva quase que totalmente através do uso das ferramentas tecnológicas, nos causa estranheza o percentual de tutores que, em nosso questionário, revelou ter pouco ou nenhum conhecimento na área de informática.

Não que o tutor precise ser um especialista na área, porém, um mínimo de habilidade com a informática e com as ferramentas tecnológicas se faz necessário, visto que é nesse contexto que o processo de ensino-aprendizagem, nessa modalidade, acontece.

4 Recursos nos Ambientes Virtuais que utilizam

Gráfico D : Ferramentas do AVA mais utilizadas



Fonte: Pesquisa direta (2018)

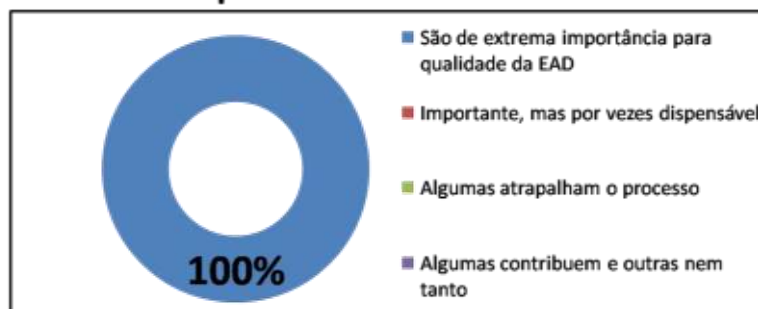
A ampliação e a adequação dos ambientes virtuais de aprendizagem possibilitaram ao professor tutor em EAD o acesso a um leque bem amplo de tais ferramentas tecnológicas, potencialmente capazes de lhes auxiliar em suas práticas docentes otimizando o aprendizado.

Observando o gráfico D, vemos que grande parte dos tutores colaboradores da pesquisa exploram apenas três AVAs (e-mail, fórum e vídeo aulas) que constituem as três ferramentas tecnológicas mínimas para o trabalho com EAD.

Um percentual menor, além dos três AVAs citados pelo primeiro grupo, citou também a vídeo conferência como ferramenta utilizada e, um número menor ainda revelou utilizar uma variedade maior dos AVAs.

5 Opinião sobre a importância dos AVAs

Gráfico E : Importância das ferramentas no AVA



Fonte: Pesquisa direta (2018)

O gráfico E revela uma sutil contradição se fizermos uma relação com o gráfico anterior. (D). No gráfico D observa-se que a grande maioria dos tutores utilizam apenas os ambientes virtuais mínimos necessários para o trabalho na modalidade à distância, no entanto, no gráfico E, percebe-se uma unanimidade em considerar os AVAs de grande relevância para o trabalho docente do professor tutor em EAD.

Se para o tutor os AVAs, são tão relevantes, por qual, ou quais razões os mesmos não fazem uso da imensa variedade de AVAs que a tecnologia lhes oferece?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da compreensão de que, os ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas de ensino e aprendizagem integrados e abrangentes, que possibilitam ao aluno desempenhar o papel de sujeito ativo do seu aprendizado. Vemos em tais ferramentas tecnológicas uma relevante ferramenta de auxílio ao professor, em especial ao professor tutor de EAD, para potencializar um trabalho docente de maior qualidade.

Os ambientes virtuais de aprendizagem contribuem para a interação e comunicação dos alunos, bem como lhes permitem maior liberdade e independência para a organização do seu aprendizado, visto que não necessita partir de uma explanação teórica que lhes direcione o início do processo.

Os achados dessa pesquisa revelaram alguns pontos bem relevantes acerca dos AVAs com o professor tutor EAD.

Observou-se que os professores, quando do ingresso nesse trabalho com a modalidade EAD, recebem apenas um treinamento mínimo que se resume ao conhecimento da plataforma virtual com a qual vão trabalhar, uma grande parte dos tutores admitiram ter pouco, ou nenhum conhecimento na área de informática.

Outro dado que vale apenas destacar, diz respeito ao fato de a totalidade dos tutores afirmar que consideram os AVAs de grande relevância para o ensino em EAD. Porém a grande maioria usam apenas um mínimo dos AVAs necessário para o trabalho com ensino à distância.

Partindo dessas informações, pudemos inferir que, embora os tutores reconheçam nos AVAs uma relevante e indispensável ferramenta para a otimização do trabalho docente em EAD, alguns fatores os impossibilitam do uso dos AVAs de forma a explorá-los em sua plenitude.

Dentre esses fatores destacamos a falta de habilidade dos mesmos com o uso das tecnologias, a ausência de uma formação e um preparo mais profundo do professor para o trabalho na modalidade EAD e até mesmo, o próprio desconhecimento por parte do tutor, de AVA, disponíveis pela tecnologia atual.

Desta forma, faz-se necessário repensar a formação do professor de forma a contemplar em seus currículos questões relativas não só ao contexto da modalidade presencial de ensino, mas e também da modalidade à distância visto que, tal modalidade é uma realidade cada dia mais presente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Portaria n. 335, de 6 de fevereiro de 2002. **Elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>>. Acesso em: 05 julho. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEED. Referenciais de Qualidade para Educação a Distância. 2007. **Caderno Inter saberes**, v. 1. n.1, jul./dez., 2012
- FACINTER, Grupo Educacional. **Manual do tutor.** Curitiba: Ibpx, 2006.
- FERREIRA, M.M.S. e REZENDE. R.S.R. **O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba: um relato de experiência.** 2003. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2004>. Acesso em 05 julho 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: 2007.
- GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia de. **Educação à distância sem segredos.** Curitiba: Editora Ibpx, 2009.
- KENSKI, Vani M. Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias. In: LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro : Editora 34, 1999.
- MAIA, Carmem. **Guia brasileiro de educação à distância 2000/2001.** São Paulo : Esfera, 2001.
- MEC. Ensino superior a distância. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=7&id=100&Itemid=298>. Acesso em: 19 Mar 2016
- MEC. **Referenciais de qualidade para educação superior de qualidade.** Brasília: 2007.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- RAMAL, Andrea Cecilia. **Avaliar na cibercultura.** Disponível em: http://www.revistaconecta.com/conectados/ramal_avaliar.htm Acesso em 19 Mar 2018.
- SALGADO, M.U.C. e Amaral, A. L. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação à Distância, 2008.
- SANTORO, Flávia M.; Borges ,Marcos R.S.; Santos Neide. **Ambientes de Aprendizagem do Futuro: Teoria e Tecnologia para Cooperação.** XIII Simpósio Brasileiro de Informática e Educação – SBIE 2002
- PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância.** São Leopoldo,RS : UNISINOS, 2001.
- WACHOWICZ, Lílian Anna. **Pedagogia Mediadora.** Petrópolis: Vozes, 2009.

A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA FACILITADORA: CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO MAIS QUALIFICADA

Maria Larissa Tavares Dias Godeiro
Secretária Escolar- Escola Municipal Raimundo Nonato da Silva
larissatdias@hotmail.com

Silvaleno Michel Bezerra
Secretário de Educação- Secretaria Municipal de Educação de Antônio Martins/RN
smicheel@hotmail.com

Vanessa Mayara de Lima
Professora- Educandário Nossa Senhora de Fatima
vanessamayara21@gmail.com

Jéssica Dayane Teodoro Queiroz
Monitora de Recreação- Centro de Atenção Psicossocial
jessicadteodoro@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre a relação entre tecnologia, educação e uma formação qualificada na atualidade visando de acordo com a sociedade que está inserida o cidadão. A proposta do mesmo é mostrar diante dos conceitos pertencentes aos conteúdos que precisam ficar explícitos para se der visibilidade e lugar a uma nova prática educativa que ajude na constituição de um cidadão capaz de atuar na sociedade em que está inserido. O conhecimento pode-se entender que o mesmo é mediado pela educação e tecnologia na sociedade atual, logo a educação ligada à tecnologia promove cidadania que influencia uma busca por uma sociedade cada vez mais democrática as quais suas práticas possam ser mais associáveis para ambos. Para tanto, é importante considerar que a tecnologia faz parte do contexto atual contemporâneo e deve ser ressignificado no trabalho pedagógico escolar uma vez que é além de uma ferramenta técnica, é uma possibilidade didática de trabalho em sala de aula. Reflete-se, ainda, sobre a formação do educador para enfrentar os desafios colocados pela sociedade da informação e do conhecimento inserido de um sujeito atuante no mundo do trabalho com análise nessas metodologias pedagógicas de ensino. O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica. Conclui-se relatando que a tecnologia em parceria com a educação constrói uma sociedade qualificada, pois estimula a produção de saberes, democratiza o acesso diante das informações e ao conhecimento dando potencialização a emancipação social.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Qualificação cidadã.

INTRODUÇÃO

É notório que as últimas décadas foram períodos de grande evolução na produção de conhecimento, de acordo com as inúmeras transformações políticas e econômicas nas sociedades do mundo, devido ao surgimento de diversas inovações tecnológicas como rádio, TV, computador, tablet, celulares, entre outros, que possibilitaram a universalização da informação, que norteia o saber, o que se passa em qualquer ponto da superfície do planeta.

Neste âmbito de mudanças constantes a cidadania diante disso cada vez mais a educação institucionalizada está sendo atualizada para socialização dos saberes a fim de promover o indivíduo que passe da condição de coadjuvante para protagonista, tendo em vista que dentro do seu contexto, está inserindo e utilizando a tecnologia como aliada. De acordo com Lima Júnior (2007, p. 67) “Nossas escolas, que visam contribuir para que os indivíduos participem ativa e criticamente da dinâmica social, podem e devem investir na nova eficiência e competência, baseadas numa lógica do virtualizante.”.

Este artigo tem como objetivo geral refletir sobre a relação entre educação, tecnologia e cidadania na atualidade visando contribuir para sondagem dos meios educativos tecnológicos. Para entender como funciona esta relação é necessário definir um conceito de educação na sociedade multicultural em que se vive atualmente, é explanado também a forma que é composta a cidadania no contexto educacional e as exigências dessa categoria somando educação e cidadania.

Entende-se que a tecnologia e a educação são articuladoras da cidadania, no entanto, fica explícito que a tecnologia aliada à educação promove a cidadania, pois funciona como uma base que estimula a produção de saberes democratiza o acesso à informação e ao conhecimento no âmbito social de que não basta somente adquirir máquinas e equipamento é preciso saber usar para reproduzir novas condições de aprendizagem e estilo de vida.

TECNOLOGIA COMO MEIO EDUCATIVO

Visando contribuir cada vez mais com o avanço tecnológico, reverte-se para a educação com âmbito de facilitar, o ensino e aprendizagem dos alunos, e o desenvolver das atividades pelos professores, pressupõe que haja uma não aceitação do mundo midiático por partes de alguns que não estão acostumados ao uso dessas atribuições como ferramentas de ensino. Quanto ao papel do professor e aluno neste cenário. Sampaio e Leite ainda acrescentam:

Existe, portanto, a necessidade de transformações do papel do professor e do seu modo de atuar no processo educativo. Cada vez mais ele deve levar em conta o ritmo acelerado e a grande quantidade de informações que circulam no mundo hoje, trabalhando de maneira crítica com a tecnologia presente no nosso cotidiano. Isso faz com que a formação do educador deva voltar-se para análise e compreensão dessa realidade, bem como para a busca de maneiras de agir pedagogicamente diante dela. É necessário que professores e alunos conheçam, interpretem, utilizem reflitam e dominem criticamente a

tecnologia para não serem por ela dominados (SAMPAIO; LEITE, 2008, p. 19).

Compreender os impactos e desafios que a tecnologia é essencial, para que professores e alunos não seja apenas um objeto dela, mediante as formas de como usa-la, mas que procurem maneiras de reinventá-la na prática educativa, semeando assim o desenvolvimento humano utilizando a educação e tecnologia como meio de transformar a informação em conhecimento.

Nos dias atuais as transformações sociais, econômicas e tecnológicas impõem essas novas formas de ensinar e aprender, o que possibilita os recursos tecnológicos incorporam-se de forma elevada ao processo ensino-aprendizagem como ferramenta de mediação entre o indivíduo e o conhecimento, funcionando como parte na formação cidadão que necessita desenvolver seu potencial para atuar no contexto ao qual o indivíduo está inserido, conforme afirmam Sampaio e Leite:

Para realizar a tarefa e relacionar o universo do aluno ao universo dos conteúdos escolares, e com isso contribuir para a formação básica do cidadão/trabalhador, o professor precisa também utilizar as tecnologias que hoje são parte integrante da vida cotidiana (SAMPAIO; LEITE, 2008, p. 74).

O impacto que as novas tecnologias causam não é de imediato, demora-se um tempo para os indivíduos incorporarem os avanços e aprendam como utilizá-las. Esse processo requer buscar conhecimentos além do que se é oferecido com intuito de passar diversas maneiras de como usar a tecnologia em benefício para uma educação transformadora.

A sociedade está em modificação constante e junto a ela, a escola tenta se modernizar para acompanhar o mundo da tecnologia e globalização, enfrentando novos desafios. Deste modo é claro a necessidade de participação e atualização de novas teorias facilitando a construção e transformação do saber científico.

A tecnologia apresenta-se como uma ferramenta positiva, uma das inquietações é a forma como as informações e todos os recursos tecnológicos são utilizados e interpretados na escola. Quando utilizada e interpretada de forma errada pelas pessoas, a tecnologia se torna uma vilã, porque torna distantes as relações humana de afetividade, amizade e diálogo crítico e reflexivo.

[...] computador e internet na sala de aula nas mãos de professores treinados formam um importante instrumento de ensino. Ter acesso à

internet não é mais uma questão de aumentar a capacidade de raciocínio passou a ser vital. É como saber ler e escrever nos anos 50 (SCHWART 1999, p. 32).

Assim sendo, a gestão escolar tem a responsabilidade de atualizar-se e orientar professores e alunos para uso consciente de tudo que é oferecido, especialmente a internet, redes sociais entre outros. Pode-se considerar um dever da escola formar cidadãos autônomos e capazes de relacionar-se com o outro, valor que vem sendo prejudicados pelos contatos virtuais. Para tanto, a formação do professor deve ser focada na responsabilidade social.

A importância da utilização dos recursos posto à disposição pela tecnologia em favor da criança que tem dificuldades na aprendizagem, é indispensável nos dias de hoje, porque pode identificar as falhas no aprendizado do aluno e atenuá-las meios, desenvolvendo elementos que superam os problemas que afetam a aprendizagem.

As tecnologias podem auxiliar como ferramenta de ajuda assim, alunos se sentirão estimulados a procurar e socializar com esses recursos de forma a aprimorar seu desempenho escolar por meio de pesquisa, jogos e atividades monitoradas.

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Nos últimos anos o alcance a informação popularizou-se tornando assim o sistema de ensino mais democrático que, até então, beneficiava a poucos. Nos dias atuais com o acesso à tecnologia todos conseguem acessar a internet e ter conhecimento sobre um vasto campo de informações. O sistema de **aprendizagem** está mudando e a tecnologia é a grande responsável pela transformação **da educação**. Nessa perspectiva, as instituições de ensino necessitam adaptar-se para acompanhar a essa **inovação**.

Uma educação que visa atribuir melhorias nos sistemas educacionais existentes possibilita nela que sempre tenha metodologias diferenciadas e adaptadas para a realidade constante das salas de aula, uma busca constante inclui os métodos tecnológicos que estão presentes cada dia mais mostrando como é possível através desses meios buscar como forma de recurso utilizá-los e conseguir o objetivo principal que é conhecimento.

A utilização da tecnologia no meio educacional tem uma grande relevância, uma vez que ela possibilita o acesso ao conhecimento e permite que o educando tenha autonomia para optar entre as diferentes fontes de pesquisas. “Os recursos da web 2 oferecem ao aprendiz tecnologia que lhe permite, efetivamente, usar a língua em experiências diversificadas de comunicação” (PAIVA, 2008, p. 10). Assim sendo, com o uso da

tecnologia o aprendiz terá um avanço do seu desenvolvimento e alcançará um conhecimento mais preciso.

Há muito o que se aprender para uso dessas atribuições tecnológicas, são feitas de mudanças constantemente, mas ainda a uma rejeição por parte daqueles que não tiveram um ensinamento, voltado para a parte como usar, ou o que fazer com esses meios tecnológicos, o que inclui tanto o professor como todo o contexto escolar que o mesmo está inserido. Oliveira segue este mesmo raciocínio ao afirmar:

Em uma perspectiva técnico-científica, tecnologia refere-se à forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, no processo de trabalho, que envolve o uso de meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação (OLIVEIRA, 2001, p. 101).

É possível perceber que a tecnologia ainda é tida como bicho de sete cabeça, mesmo servindo como influência nas relações sociais tornando assim a vida cotidiana mais simples, auxiliando na realização de tarefas. Para que este processo aconteça é preciso domínio e aprendizado tecnológico conforme afirma Kenski (2011, p. 41) “Já não há um momento determinado em que qualquer pessoa possa dizer que não há mais o que aprender. Ao contrário, a sensação é a de que quanto mais se aprende mais há para estudar, para se atualizar”.

As tecnologias utilizadas na educação requerem educadores habilitados que tenham o conhecimento de como utilizá-las em benefícios do aprendizado do aluno, mas o que se percebe é que há uma grande rejeição por parte de muitos professores a essas inovações. Muitos permanecem fazendo o uso dos métodos tradicionais de ensino por não saberem lidar com novos instrumentos tecnológicos. “[...] o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo” (PAIVA, 2008. p. 1).

As inovações tecnológicas estão surgindo a cada instante e assim pode-se perceber que as tecnologias educacionais podem colaborar para unir escola e alunos neste modelo de ensino. Nesta situação, não basta apenas a escola saber lidar com o uso das ferramentas já existentes, mas é necessário que ela se mobilize e execute novidades para que seus educandos estejam cada vez mais envolvidos no processo, estando assim capacitados para viver em um mundo conectado.

Portanto, para se construir ao longo do tempo, uma educação transformadora de opiniões concretas e que demonstrem saber o que realmente são as formas e meios de se usar

como recurso educacional a tecnologia que esta inserida no ambiente escolar, possa oferecer uma qualidade inigualável e que estejam conscientes das constantes transformações que poderão existir.

QUALIDADE DE CIDADANIA NO USO DAS ATRIBUIÇÕES TECNOLÓGICAS

O impacto ocasionado diante da sociedade contemporânea permite no decorrer do tempo adaptações que influenciam um uso consciente desses meios tecnológicos, construindo assim um cidadão idealizado e conhecedor desses métodos.

A educação é a essência para a cidadania que surge de acordo com o contexto da gestão flexível existente, sendo membro obrigatório do mesmo que abre espaço para o diálogo, reflexão sobre as experiências vivenciadas, preocupações existentes, temas, problemas relevantes da comunidade e sociedade usando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais para atribuir um novo significado ao fazer pedagógico, Reis afirma:

Os parâmetros curriculares nacionais propõem uma prática educativa que atenda às necessidades sociais, políticas e culturais da realidade brasileira, considerando os interesses e as motivações dos alunos garantindo as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos (REIS, 2011, p. 58).

Os parâmetros Curriculares Nacionais (1997) devem servir como norteadores para ser elaborado o trabalho do professor e expressam à necessidade de construção da cidadania tendo como meta ideal uma crescente igualdade de direitos entre indivíduos existentes e usuários dessas ferramentas educacionais, como em toda sociedade existente.

É fundamental estabelecer-se parâmetros de como usar os recursos tecnológicos de modo que favoreçam a cidadania. Dentro deste contexto Gomes (2007) enfatiza a aplicação de softwares (programas pedagógicos) elaborados especificamente com finalidades educacionais é um exemplo metodológico que enriquece a vivência dos alunos estimulando a construção de aprendizagens significativas além de estimular a internalização de regras e limites explorando as possibilidades individuais e coletivas traduzindo assim o conceito de tecnologia, educação e cidadania na prática.

Diante disso cabe ao professor o papel de estar engajado no processo, consciente não só das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas limitações para que assim se possam ter melhorias do processo de ensino-aprendizagem interligando a prática

pedagógica do professor com o da transformação do aluno em sujeito ativo na construção do seu conhecimento, pois através desta nova linguagem, a inserir-se na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste processo de entender melhor, quando se analisa a existência dos meios de comunicação de massa e, principalmente, das novas tecnologias e sua influência na educação, chega-se à conclusão de que a aprendizagem depende também destes instrumentos como auxílios de ferramentas educacionais, que fortalecem o vínculo com os métodos de ensinar. Assim, o presente artigo tem como objetivo evidenciar alguns aspectos relevantes do impacto dessas novas tecnologias na educação e as implicações dos desafios impostos para um ensino diferenciado.

O impacto que acontece diariamente dos avanços tecnológicos tem provocado nas instituições de ensino como modalidade atual, mudanças em seu comportamento, do modo que visão essas parcerias que vem para somar, passando da tranquilidade de um sistema educativo social conservador e estático, para um sistema educativo dinâmico com mais recursos a serem oferecidos, onde as mudanças no ambiente e na tecnologia obrigam os educadores a obter conhecimentos gerais e específicos para fazer frente à nova realidade, e isso requer também modos de ensinar, conhecimentos por partes dos mesmos e prepara-los para saber as devidas formar de usar esses recursos.

Portanto, para que se possa viver em e na cidadania é preciso conhecimento, afirmando-se que esse conhecimento é mediado pela educação e tecnologia na sociedade contemporânea, no entanto a educação ligada à tecnologia proporciona este aspecto de cidadania, o que possibilita aos seus indivíduos capacidade para desenvolver, com finalidades de debater, de negociar, de intervir, de fazer escolhas mais conscientes relacionados ao conforto coletivo, em busca de uma sociedade mais democrática que proporcione cada vez mais práticas participativas e dialógicas, em que ocorra assim um meio que se vive habitável para si e para os outros.

REFERÊNCIAS

GOMES, Cristiano Mauro Assis. Softwares educacionais: instrumentos psicológicos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Maringá-PA, vol. 11, n. 2, pp. 391-401, Julho/Dezembro 2007.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação**. 8 ed. Campinas-SP: Editora Papirus, 2011.

LIMA JUNIOR, A. S. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual**. Salvador: EDUNEB, 2007.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, pp. 101-107, n. 18, Set/Dez 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: breve retrospectiva histórica**. Disponível em <www.veramenezes.com/techist.pdf> acesso em 2 ago. 2008.

REIS, Teuler. **Educação e Cidadania**. Editora Wak. Rio de Janeiro, 2011.

SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

SCHWART, Christian. Janelas Para o Futuro. **Veja Vida Digital**, São Paulo ano 32, p. 32, dez, 1999. (Parte Integrante da Veja).

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia
De 27 a 30 de novembro de 2018

✉ xfiped@gmail.com

🌐 <http://ainpgp.org/fiped/x/>

TECNOLOGIA E O USO DAS REDES SOCIAIS: FERRAMENTAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Mírian Moreira Lira

Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN

Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade São Francisco - FASP

Pedagoga pela Faculdade São Francisco da Paraíba - FASP

mirianmoreiralira@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como as ferramentas tecnológicas que oferecem aos professores um grande potencial pedagógico, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, tendo como objetivos específicos: reconhecer os avanços tecnológicos; fazer pesquisas nos sítios de busca da Internet, utilizando o Mozilla Firefox; digitar e formatar pequenos textos a partir do editor de texto; conhecer o uso de algumas Redes Sociais; utilizar, especificamente, o Facebook e fazer postagens utilizando esta ferramenta de relacionamento público, como forma de publicidade das atividades produzidas. Tratamos de assuntos relacionado ao desenvolvimento tecnológico na sociedade atual e a importância da educação escolar neste contexto, o uso de tecnologias cada vez mais avançadas, pela sociedade, tem levado escolas a se atualizarem e a incorporarem recursos da informática para potencializar o ensino, visando à sua melhoria o presente trabalho de pesquisa procura configurar esta realidade avaliando a necessidade da real inserção e utilização das redes sociais em sala de aula. Como recurso para o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica e relato de experiência realizada uma escola em Cajazeiras – PB, temos como base teórica autores como: Castells (1999), Salgado (2008), Santomauro (2013). Em suma este trabalho vem contribuir com debates acerca da temática.

Palavras-chave: Tecnologia. Redes Sociais. Ensino e Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação estão integrando as várias sociedades do mundo em redes de comunicação, possibilitando a construção de uma sociedade em rede, que de forma surpreendente conseguem armazenar, recuperar e disseminar informações em pequenos dispositivos e em curto espaço de tempo.

Com as novas tecnologias, o microcomputador assumiu uma posição de destaque. Com a disposição dessas máquinas em nossa vida, e com a crescente modernização dos instrumentos, vieram às dificuldades, devido à má utilização, diminuindo, inclusive, o convívio entre os familiares pelo simples fato de que as crianças passam horas em frente ao computador, sendo imprescindível o monitoramento por parte dos pais, que também devem cumprir suas funções nesse processo.

Precisa-se desmistificar a ideia que o uso de tecnologias prejudica o estudo e a concentração das crianças, ao que se sabe elas preferem a diversão, mas estas podem ser utilizadas sempre a nosso favor, uma vez que as aulas podem se tornar proveitosas, divertidas, eficazes, além de despertar nos alunos o interesse em aprender conteúdos diversos, pela simples utilização dos mecanismos tecnológicos.

Sabe-se que as escolas têm enfrentado dificuldades na sua árdua tarefa de educar as crianças, principalmente, a ler e escrever, além de ter que proporcionar a elas as facilidades necessárias para a compreensão dos textos propostos e a organização das ideias por escrito, de forma clara e direta. Essas evidências apontam a necessidade da utilização de novas tecnologias no processo educativo, trazendo assim, vários benefícios.

Pretende-se utilizar algumas ferramentas tecnológicas que oferecem aos professores um grande potencial pedagógico, que proporcionam maior interação e colaboração com objetivos definidos diante de uma proposta. Destarte, espera-se que a utilização destas seja eficaz na aprendizagem, uma vez que elas favorecem a aprendizagem de forma coletiva, interativa e contextualizada com as novas tendências. O professor no processo de ensino-aprendizagem é mero colaborador, pois os protagonistas são os próprios participantes, uma vez que os professores funcionam como impulsionadores da produção do conhecimento.

Para tanto, cumprem-se as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, bem como do Projeto Político Pedagógico da Escola, promovendo a leitura e a produção de textos, utilizando as novas tecnologias e propagando essas produções por meio das Mídias Sociais.

Pretende-se ainda, com o desenvolvimento desse trabalho, evidenciar a importância da atividade coletiva e da utilização dos recursos tecnológicos, como auxiliares desse processo. Além de desenvolver o convívio social entre os demais envolvidos no projeto e o professor-orientador, propicia um bom relacionamento com seus familiares, respeitando as diferenças e superando as dificuldades.

Para tanto, cumpra-nos ajudar na redução da evasão escolar dos alunos, sempre os incentivando a utilização das novas tecnologias e das mídias que os atraem, como forma agradável e atraente de frequentar o ambiente escolar, despertando ainda para a importância e o papel da escola na vida futura, bem como proporcionando melhor aproveitamento e rendimento no desenvolvimento das atividades escolares.

Este estudo, tem como objetivos específicos: reconhecer os avanços tecnológicos; fazer pesquisas nos sites de busca da Internet, utilizando o Mozilla Firefox; digitar e formatar

pequenos textos a partir do editor de texto; conhecer o uso de algumas Redes Sociais; utilizar, especificamente, o Facebook e fazer postagens utilizando esta ferramenta de relacionamento público, como forma de publicidade das atividades produzidas.

2 PERCURSO METODOLOGICO

Para Gil (1993) É uma pesquisa de cunho bibliográfico, que se caracteriza por: a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. “Embora em quase todos os estudos seja exibido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (1993, p. 65) e fundamentada em várias fontes livros e artigos.

Dividiu-se a execução do projeto em etapas, das quais estas evidenciarão as informações preliminares, a utilização de novos ambientes de estudo e a utilização das mídias sociais.

Na primeira etapa, os participantes do projeto participarão de uma roda de conversas, que possibilitará o conhecimento detalhado sobre o objeto do trabalho. Ainda nessa etapa os participantes desfrutarão de uma visualização explicativa da rede social Facebook, de algumas informações históricas e curiosas sobre esta ferramenta.

Na segunda etapa, participarão de uma leitura analítica de um texto informativo sobre o tema do projeto, seguido de um debate. Nessa fase será feito um levantamento geral sobre a quantidade de alunos que tem acesso ao Facebook, bem como de seus familiares.

Na terceira etapa, será elaborada uma lista temática das tecnologias disponíveis na escola e em suas residências, logo em seguida a leitura coletiva e compartilhada dos itens. Após esse passo, os participantes serão levados ao Laboratório de Informática do Projeto PROINFO, que está disponível na Escola Cel. Joaquim Matos, da qual estes irão digitar e formatar a lista temática, sendo que algumas listas serão impressas, para serem anexadas ao relatório de execução, na próxima fase desse Prêmio.

Na quarta etapa, os participantes entrevistarão seus familiares sobre o uso das Redes Sociais por estes, conforme roteiro a ser entregue a cada participante. Ao final os dados coletados constarão de um gráfico, que será socializado na sala de aula.

Por fim, na última etapa, os participantes farão uso da rede social Facebook, conforme as orientações do professor, e abordando o seguinte: conhecer a tela principal; adicionar amigos cadastrados; digitar e enviar uma mensagem para outro usuário; e os demais membros devem

curtir, comentar e compartilhar as informações publicadas, dentro de uma abordagem pedagógica.

Frise-se que os estudos na sala de aula e o uso da Internet no Laboratório de Informática do PROINFO pelos participantes serão sempre acompanhados pelo professor-orientador, que dará suporte e orientação, para que estes não se desvirtuem do foco principal.

3 A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA

A sociedade atual passa por profundas mudanças que afetam diretamente a vida contemporânea, seu cotidiano e as suas inter-relações sociais. O rápido acesso às informações faz-nos classificar a sociedade como a “Sociedade da Informação, conectada em Rede”, principalmente, com a crescente propagação das Tecnologias da Informação e Comunicação que proporcionam maior interatividade entre as pessoas, sejam nas relações pessoais, interpessoais, educacionais e sociais.

Para Castells, reforçando a ideia de uma constante interação entre sociedade e tecnologia, observa:

[...] É claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas [...] (CASTELLS, 1999, p. 25).

A Internet também sofre profundas alterações possibilitando o acesso a diferentes informações que estão na rede de computadores constituindo-se como o principal pilar dessa nova Sociedade, principalmente, o uso das redes sociais, que fazem parte do cotidiano de muitos alunos, fazendo com que os professores procurem utilizá-la e estabeleçam uma relação pedagógica com essas ferramentas.

Ao longo da história da Educação brasileira, o uso das tecnologias é raro e bastante tímida, com poucas experiências no âmbito curricular, sendo muita das vezes usadas em pesquisas extracurriculares, além de ocorrerem em horários diferentes daqueles em que os alunos estão em aula.

Nos últimos anos, os governos têm se preocupado com o aprimoramento do uso de tecnologias, que vão desde uma Plataforma de Dados, como o Sistema Saber, até a implantação de Laboratórios de Informática e de instrumentos tecnológicos nas escolas. Contudo coube aos professores o papel de orientador dos alunos para que eles possam ter acesso a informações em diferentes fontes, com a finalidade de construir o seu próprio conhecimento.

Hoje o acesso à internet pode se dar de diferentes modos, pelo microcomputador, *tablets*, *smartphones*, e em diferentes lugares, sendo inclusive gratuito, proporcionando a expansão das atividades escolares para além da sala de aula, rompendo, assim, as barreiras físicas. Contudo, deve-se entender que a tecnologia tem apenas o papel de auxiliadora e, portanto, não é necessário que esteja em todas as aulas ou até mesmo que substitua o quadro e o pincel.

Tem-se, habitualmente, um cenário composto por elementos clássicos, como aquele professor que entra sério na sala de aula, e é tido sempre como o centro das atividades e do conhecimento, quando na verdade este deveria ser apenas um orientador. E aqueles que usam dessas ferramentas em demasia, sendo dominados por estas. A utilização desses recursos busca também criar um senso crítico ao conhecimento técnico e científico do aluno, Freire:

à educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela, utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de que e de quem, e para quê. O homem concreto deve se instrumentalizar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 1996, p. 22).

Nessa perspectiva, as atividades serão auxiliadas e orientadas pelo professor, pois se faz necessário outra forma de incentivar os alunos a estudar, com técnicas inovadoras e divertidas, deixando que eles produzam seus textos, suas personalizações, enfim sejam produtores de seu conhecimento. Mas sem abandonar os mecanismos tradicionais que há tempos estão presentes em nossas escolas e são corresponsáveis pelo sucesso de muitos educandos.

3.1 O conceito de facebook

É um tipo de rede social, sendo considerado um fenômeno mundial por sua publicidade, visibilidade, visitas por milhões de usuários em todo o mundo. Esta ferramenta representa uma nova forma de estabelecer relações, realizando várias tarefas como: divulgação de produtos, notícias, fatos; o compartilhamento de vídeos, textos, ideias, fotos, imagens; criar documentos com a participação de todos na construção de um texto coletivo, criar eventos com

agendamento das atividades, criar enquetes como recurso para pesquisas, bate papo e diversão por meio de seus aplicativos.

O Facebook foi lançado em fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg juntamente com os seus colegas Dustin Moskovitz, Chris Hughes e Eduardo Saverin. Desde sua criação inúmeras utilidades da sua plataforma foram direcionadas a educação. Com isso, professores do mundo todo utilizam aplicativos no contexto educativo, assim ao explorar as potencialidades dessa rede social e ao utilizá-la de maneira adequada, o professor faz com que a rede social não sirva apenas, como meio de reprodução de conteúdos, mas como desafiadora na aprendizagem.

Esta rede social apresenta ferramentas de comunicação tornando-se um espaço inovador que contribui para que aconteçam interações, socializações e aprendizagem colaborativa em rede, por meio do diálogo e da construção coletiva de saberes entre os sujeitos.

O professor-orientador precisa estabelecer uma aprendizagem colaborativa, pois esta é uma forma de ensinar e de aprender inovadora, com objetivos claros, metodologias e avaliações definidas e coerentemente alinhadas à proposta estabelecida entre professor e aluno.

Durante o desenvolvimento desse projeto serão utilizados aplicativos que funcionam como programas que possibilitam formas diversas de interação. A utilização do Facebook como recurso de aprendizagem permite mais ferramentas à disposição da educação, num contexto mais interativo, participativo e fácil. O uso dos métodos tradicionais já não é tão atraente aos alunos, já estas mídias conseguem prender a atenção destes, pois permitem incorporações, personalizações próprias, redimensionamento, dinamismo e agregam mais sentido ao aprendizado uma vez que este passa a se integrar no processo de ensino-aprendizagem, sendo protagonistas deste.

O Facebook além de ser um canal de comunicação e de relacionamento, sua utilização pode ser direcionado para a promoção da aprendizagem, pois fornece a oportunidade de expor o pensamento do estudante, além da diversidade de conhecimentos que se pode extrair deste, favorecendo a aprendizagem colaborativa, bem como a troca de experiências.

Sabe-se que as redes sociais não têm como finalidade inicial a educação, mas deseja-se que sua utilização seja dentro de um ambiente virtual de aprendizagem. Por isso, faz-se necessário a seleção de informações, e a problematização em cima das informações pedagógicas, acompanhadas pelo orientador.

4 RESULTADOS ALCANÇADOS

Neste modo, este trabalho tem como objeto direto os alunos do quarto ano do Programa Primeiros Saberes da Infância do Ensino Fundamental, do período vespertino da Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Joaquim Matos – Escola Rotary, na cidade de Cajazeiras, da qual a relação destes, seus nomes, seus registros de desempenho e de frequência escolar constarão em documento próprio, seguindo o modelo disponibilizado no edital do Programa Mestres da Educação.

De tal sorte, tratou-se de vários temas conexos com as mais variadas disciplinas do currículo escolar, por meio do estudo e da compreensão de várias áreas em um mesmo documento e não mais de forma segregada, mas sim, envolvendo-as. Por fim, procurou-se envolver o estudo da Língua Portuguesa, História e Matemática.

4.1 O passo a passo das atividades desenvolvidas utilizando as redes sociais

Tema da Aula: “Tecnologia e o uso das Redes Sociais no cotidiano escolar”;

Componente Curricular: Língua Portuguesa, História e Matemática

Ano/Nível de Ensino: 3º Ano do Ensino Fundamental, as aulas serão desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Joaquim Matos – Escola Rotary, na cidade de Cajazeiras/PB.

Duração: 4 aulas de 50 minutos.

Objetivos: Reconhecer os avanços tecnológicos; digitar lista temática a partir do editor de texto; visitar alguns sites; conhecer algumas redes sociais; utilizar a rede social Facebook.

Conteúdos: A evolução dos Recursos tecnológicos: O uso das redes sociais: um olhar no uso do Facebook; Leitura e análise de textos; Produção de tabelas e gráficos.

1º proposta de Atividade educativa.

1º **Passo:** Roda de conversa sobre o conhecimento prévio do aluno a cerca do tema: “Tecnologia e o uso das Redes Sociais”;

2º **Passo:** Leitura e análise de texto informativo sobre “Tecnologia e principais redes sociais: Facebook, Twitter, You Tube e Whatsapp em (slides);

3º **Passo:** Levar os alunos para o laboratório de informática, para fazer uma visita em alguns sites (utilizar algumas redes sociais);

4º Passo: Elaboração de uma lista temática das tecnologias disponíveis na escola, na lousa tendo o professor como escriba, em seguida levar os alunos para o laboratório de informática, para utilização do Editor de texto, digitar e fazer formatação de lista temática de “Tecnologias” existentes na escola.

2º proposta de Atividade educativa

1º Passo: Pesquisar sobre o uso das redes sociais de uma pessoa do convívio familiar do aluno, seguindo o roteiro em anexo (entrevista);

2º Passo: Levar os alunos para o laboratório de informática, para utilização do Excel, digitar os dados obtidos na entrevista produção de um gráfico, para análise dos resultados obtidos;

3º Passo: Socialização dos dados coletados.

3º proposta de Atividade educativa

1º Passo: Para finalizar a sequência didática fazer uso da rede social “Facebook”, abordando os seguintes itens: Conhecer a tela principal; adicionar aos amigos (alunos) que possua cadastro de contas; digitar e enviar uma mensagem para um amigo on-line; Criação de grupos para turma incluindo (alunos e pais), os membros da turma devem curtir, comentar e compartilhar as informações publicadas dentro de uma abordagem pedagógica (conteúdos trabalhados em sala de aula); trabalhar temas abordados em sala de aula com Live (ao vivo), que permite uma interatividade entre alunos/pais e professores em tempo real.

Frise-se que os estudos na sala de aula e o uso da internet pelos participantes sempre serão acompanhados pelo professor, que dará suporte e orientação para que os mesmos não se desvirtuem do foco principal.

Os recursos tecnológicos a utilizar são: Projetor de mídia; Laboratório de informática; Apresentações em Power point; Microsoft office (Word, Excel, Power Point); Internet.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi colocado até o momento, percebe-se o quanto a utilização dos recursos tecnológicos é benéfica no processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola. No entanto, percebemos que esta utilização ainda não é uma prática presente em todas as escolas, principalmente quando falamos em escolas públicas. É possível perceber que mesmo nas

escolas que possuem laboratórios de informática, os equipamentos muitas vezes permanecem trancados e sem nenhuma utilização

Em suma fico a vontade em dizer que para trabalhar os recursos tecnológicos em sala de aula, é necessário investimento em capital intelectual (docentes) habilitando-os a levar em consideração os saberes e experiências adquiridas, valorizar e suprir os interesses e o ritmo de aprendizagem do educando, ter responsabilidade e comprometimento com o trabalho pedagógico na busca incansável de se enfrentar, e superar os desafios encontrados no cotidiano da escola, bem como mudar uma perspectiva retrograde, conservadora, no contexto educacional e abraçar o século XXI (século da informação) como atual, eminente e necessário para uma educação contextualizada, perante uma educação com tendência global.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Ed. Brasil em ação – 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Jacques de Lima. CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez. TORRES, Patrícia Lupion. **O USO PEDAGÓGICO DA REDE SOCIAL FACEBOOK**. Artigo desenvolvido pelo Grupo de pesquisa: Prática Pedagógica no Ensino e Aprendizagem com Tecnologias Educacionais (PRAPETEC) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação à distância; 2008.

SANTOMAURO, Beatriz. Práticas de Linguagem: A alfabetização do nosso tempo. Como usar os computadores em prol da aprendizagem. **Revista Nova Escola** -Editora Abril. Agosto de 2013.

A TV COMO RECURSO METODOLÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Antônia Izaete Simão Carvalho
Graduada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
izaetesimao79@gmail.com

Marcos Antonio da Silva
Prof. da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
marcos.nauta@hotmail.com

Sueila Maria de Souza Lima
Graduada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Professora efetiva do ensino Fundamental I
sueilasouza2013@gmail.com

José Mário de Souza
Graduando do curso de Pedagogia (UERN)
mariosouzagm@gmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende discutir a importância da TV como recurso metodológico no processo de ensino/aprendizagem, tendo como objetivo entender a atuação da televisão como uma mídia sociocultural e como um recurso teórico metodológico no processo de ensino-aprendizagem. Debateremos sobre a atuação da televisão como uma mídia que ampara suas relações com o contexto sociocultural, atentando para a importância desse meio de comunicação para a promoção da diversidade cultural. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica tendo o referencial teórico pautado nas percepções de Gonsalves (1999), Kellner (2001), Paiva (2014), Morin (2011), Ramos (2012), Gomes (2018), Souza (2018), dentre outros. Discorreremos a respeito da mídia TV como mediadora da diversidade cultural, a necessidade de formação dos professores para trabalhar com a mesma bem como sua função mediadora para desenvolver o ensino em sala de aula.

Palavras-chave: TV. Mídias. Escola. Ensino/aprendizagem.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A televisão é um maravilhoso instrumento de entretenimento, mas essa não é a única utilidade desse aparato tecnológico. Uma vez adquirido o aparelho, torna-se uma fonte barata de informação, diversão e, conseqüentemente, de aprendizado.

As instituições escolares são importantes propulsoras de conhecimentos e cultura. Mas o modo como isso pode e deve ser feito, não mais se restringe ao uso da lousa e ao livro didático. Hoje, dispomos, além de outros recursos tecnológicos, da TV para tal empreitada.

O trabalho em questão consiste em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, e objetivamos com ele analisar a TV como um recurso metodológico no processo de

ensino/aprendizagem. Nesse sentido, salientamos a importância da televisão como uma mídia sociocultural e como um recurso metodológico no processo de ensino-aprendizagem. Enfocamos, também, a necessidade de uma formação para os educadores que lhes dê suporte para trabalhar esse recurso mediático em sala de aula.

Por algum tempo, a assertiva acima não era reconhecida no âmbito educacional, pois a escola era considerada como exclusiva na disseminação de conhecimento e cultura. A TV era percebida como um espaço do espetáculo, do entretenimento, mas a realidade mudou.

Nos dias de hoje, a escola e os professores têm um enorme desafio: oportunizar o ensino e a aprendizagem, também, por meio desse maravilhoso instrumento de entretenimento e informação. É de conhecimento público que a TV já vem sendo usada para tal propósito. Mas será que está sendo usada da forma correta?

Dentre os diversos meios de entretenimento e comunicação, escolhemos a TV como objeto dessa pesquisa por acreditarmos que o seu potencial não vem sendo aproveitado da forma mais produtiva em sala de aula. A presença crescente e expansiva dos meios de comunicação de massa requer uma nova postura das instituições educacionais que outrora faziam o papel exclusivo de disseminadoras de conhecimento. A TV é um desses meios.

Nesse sentido, refletimos nesse trabalho sobre o papel da TV como instrumento de suporte para as práticas educacionais fora e dentro das escolas. Para isso, recorreremos a estudiosas, tais como: Kellener (2001) e Cláudia Xavier (2017).

Embora a TV já esteja inserida há algum tempo nesse contexto social, ou seja, nas escolas, como instrumento de ensino-aprendizagem, consideramos importante que o professor conheça as possibilidades metodológicas de uso da TV para tal, pois o advento da tecnologia exige um trabalho contínuo, através de reflexão e elaboração de metodologias que promovam sua utilidade pedagógica de forma efetiva, e não somente como forma de diversão em sala de aula. Sua utilidade vai muito além disso.

2 A TV COMO MEDIADORA DA DIVERSIDADE CULTURAL

A TV, como é notório, é um mecanismo de transmissão de áudio e vídeo que se tornou um marco revolucionário na história da tecnologia no século XX, e seu aperfeiçoamento está ocorrendo de forma contínua. Vários cientistas buscaram realizar a transmissão de imagens no formato do que, hoje, conhecemos com televisão, mas foi somente no ano de 1842 que se conseguiu executar o primeiro projeto dessa natureza; e, assim, dar os primeiros passos para a concretização desse fantástico artefato tecnológico.

A televisão surgiu mediante outros meios de comunicação, mas sua criação revolucionou o mundo em que vivemos, pois não era mais necessário sair de casa para obter informações ou diversão. Essa possibilidade poderia estar em cada lar, bastava ter um aparelho em casa. Em seus primórdios, as imagens eram transmitidas em preto e branco e sua qualidade de som era muitíssimo inferior ao que conhecemos hoje; mas isso foi o suficiente para criar uma nova realidade nas vidas de muitas famílias.

Com o advento da cultura da mídia, os indivíduos são submetidos a um fluxo sem precedentes de imagens e sons dentro de sua própria casa, e um novo mundo virtual de entretenimento, informação, sexo e política está reordenando percepções de espaço e tempo, anulando distinções entre realidade e imagem, enquanto produz novos modos de experiência e subjetividade (KELLNER, 2001, p. 27).

Aos poucos, surgiram as diversas emissoras. O que acabou se tornando um negócio muito vantajoso para seus donos. A TV não era, e não é, só diversão. É um inverso de possibilidades, desde anúncios, o que muito vantajoso para os donos de emissoras, a tudo que possa ser do interesse dos telespectadores.

Como bem sabemos, a televisão é uma fonte de informações, e tem um público bem assíduo e muito poder de manipulação. Até pouco tempo, a TV era a influência midiática mais efetiva, quando se tratava de convencer as pessoas sobre determinado assunto. Com advento da Internet, isso mudou, mas, mesmo assim, a TV continua gozando de grande prestígio.

Apesar do surgimento da Internet, como já comentamos, a TV tem seu público cativo, o que depende muito da sua programação. As grandes emissoras abertas no Brasil são a Rede Globo, a Record, a Rede TV, e o SBT. A Rede Globo, apesar da insatisfação popular mediante seu poder de manipulação, continua sendo a emissora de mais prestígio no Brasil. Atribuímos essa grande influência nos telespectadores em função das suas produções novelísticas, que fazem sucesso em diversos países.

Como já mencionamos, a TV, além de ser um instrumento de acesso à informação e ao lazer, também pode, e já é usada, como recurso para o ensino-aprendizagem de forma planejada. Por essa razão, vamos tratar, no tópico seguinte, da formação dos mediadores da educação quanto ao uso da TV em sala de aula.

3 FORMAÇÃO DOS MEDIADORES DA EDUCAÇÃO QUANTO AO USO DA TV EM SALA DE AULA

Na era da Internet e da TV, o professor não é mais aquele que detém o conhecimento, e os alunos, aqueles que aprendem o que somente o professor sabe. Com tanta informação gratuita e disponível a todos a qualquer hora, o professor deixou de ser a figura central enquanto fonte do conhecimento. Essa nova realidade redefiniu a função do professor, pois agora ele deixa de ser professor e passa a ser um mediador.

Ao mediar às situações de ensino, o mediador se coloca entre o aluno e o ensino/aprendizagem, a primeira condição para que isso aconteça é a quebra do paradigma do professor como detentor de todo o saber, é necessário despir-se do antigo papel e confiar na nova roupagem (SOUZA, 2017, p. 01).

Deixar de ser o professor tradicional para ser um mediador do conhecimento, requer formação desses novos saberes relacionados a essas tecnologias, como é o caso da TV. Se faz necessário que se adaptem a essas novas tecnologias como ferramentas pedagógicas. A TV, outrora um aparato tecnológico utilizado para se informar e divertir-se em casa, adentra as salas de aula como aliada do processo de ensinar e aprender.

Nesse novo paradigma, o professor não mais ensina o conteúdo de forma direta por meio da voz. Agora ele dispõe de uma tecnologia móvel, no caso, a TV, que o ajuda a fazer isso. Sua função é mediar a situação de ensino-aprendizagem, é encontrar caminhos para fazer com que aquele instrumento de lazer, tão utilizado nas casas dos seus alunos, passe a ser visto como um instrumento de aprendizagem também.

Embora a TV exista a bastante tempo, e já tenha sido inserida na sala de aula como instrumento pedagógico, ainda é mal utilizada. Em muitos casos, a TV é usada na sala de aula para passar o tempo, ou “poupar” o professor; o que desvirtua completamente o verdadeiro papel dela na educação.

A TV, embora não seja tão nova quanto algumas tecnologias da informação e comunicação (TICs), ainda é subutilizada na escola. Isso reforça o nosso ponto de vista de que os professores deveriam ser orientados ainda na graduação a usar essa ferramenta com mais propriedade na sala de aula. A verdade é que com o surgimento de cada aparato tecnológico

Aparece um novo formato de educação, no qual giz, quadro e livros não são mais os únicos instrumentos para dar aulas que os professores possuem,

necessitando assim desenvolver um conjunto de atividades didático-pedagógica a partir das tecnologias disponíveis na sala de aula e as que os alunos trazem consigo (RAMOS, 2012, p. 5).

Sejam pobres ou ricos, todos os alunos levam consigo um pouco da TV para sala de aula, apesar da Internet ter revolucionado a informação e a comunicação; mesmo porque, ter acesso à Internet em casa ainda é algo que nem todos têm condições de usufruir. Dessa forma, acreditamos que a TV é um recurso importante para a sala de aula no processo ensino/aprendizagem. É um bom instrumento para realizar atividades diversas, porém, se não utilizar uma metodologia adequada, pode ser um convite à distração durante o andamento das aulas.

Assim, o uso da TV em sala de aula pode ser um poderoso recurso didático para o professor, mas também pode significar desperdício de tempo, se o professor não souber como usá-la para o propósito em questão. Não basta só ligar a TV, é necessário ter um plano de aula com todos os direcionamentos sobre o quê fazer e como.

Nessa perspectiva, é necessário à formação continuada do professor, assim como uma boa orientação pedagógica na escola em relação ao uso da TV frente aos desafios do processo de ensino e aprendizagem. O mediador com uma boa formação e conhecedor de estratégias, usará esse recurso midiático a favor de suas disciplinas, tornando essa ferramenta seu forte aliado para motivar os alunos a aprender.

4 O USO DA TV COMO RECURSO MEDIÁTICO EM SALA DE AULA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Durante muito tempo, antes do advento da Internet, a TV foi (e ainda é, a depender dos recursos financeiros da família) a responsável em instruir e divertir crianças e adolescente enquanto seus pais estavam fora trabalhando. O problema é que, sem a presença dos pais, não era possível selecionar o que as crianças e adolescentes podiam e deviam assistir. E isso acarretou, e ainda acarreta nas famílias mais pobres, enormes prejuízos na formação desses futuros cidadãos. Até que, em um certo momento, os órgãos responsáveis pela educação brasileira perceberam que isso poderia ser direcionado para o ensino e aprendizagem de forma planejada, orientada e executada dentre das salas de aula.

Muito foi estudado e planejado para que isso torna-se uma realidade, até que surgiu os telecursos: um sistema educacional de ensino a distância mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema FIESP. Idealizado e criado pelo jornalista Francisco Calazans

Fernandes. O programa consiste em *teleaulas* das últimas séries do ensino fundamental (antigo 1º grau, ou ginásio) e do ensino médio (2º grau, ou colégio) que podem ser assistidas em casa ou em *telessalas*. A TV deixou de ser vista como uma inimiga na formação das crianças e adolescentes, e passou a vista como uma aliada. A TV não é mais uma vilã, mas para ser uma aliada, se faz necessário professores capacitados a intervir no processo de aprendizagem mediante seu uso.

Embora ainda haja muita programação nas TVs abertas que em nada contribui para a formação do cidadão brasileiro, a realidade mudou, e hoje é possível, sim, aprender muito através da TV. Hoje, ela também contribui para formar cidadão críticos, ativos na sociedade, embora ainda haja muita manipulação. Mas essa manipulação também poder ser feita para que a TV seja usada na sala de aula como instrumento reflexivo.

Todas essas transformações são resultados de um processo histórico, e a escola precisa “abrir as portas” para uma metodologia que vá de encontro ao processo social ao qual nossos alunos estão inseridos. O papel do educador, frente a essas mudanças não deixou nem nunca deixará de ser importante como também jamais foi exigido tanto desse profissional como nos dias de hoje.

Como educadores, precisamos acreditar em possibilidades de mudanças, e, no âmbito de nossa ação profissional, tentar abrir espaços para a emergência de uma nova racionalidade, que favoreça a reconstrução da sociedade e a reinvenção da cultura. [...] nessa perspectiva, a escola apresenta-se como o espaço onde uma ação comunicativa ao ser desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos (GONSALVES, 1999, p. 131).

Dessa forma, o uso da TV como recurso no processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar a formação da consciência crítica, identificar e se posicionar contra as ideologias discriminatórias, compreender os acontecimentos do mundo e relacioná-los aos fatos que se passa a nossa volta.

Para Moram, Masetto e Behrens (2000, p. 36), “tudo que passa na televisão é educativo. Basta o professor fazer as intervenções certas e proporcionar momentos de debate e reflexão.”

Portanto, o uso da televisão como recurso mediático pode, sim, promover o ensino-aprendizagem na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante estudos bibliográficos de caráter qualitativo, tendo como objetivo a TV como recurso metodológico no processo de ensino-aprendizagem, pudemos realizar esse trabalho. Por meio dele, assim como por meio de nossas vivências, foi possível compreender que se faz necessário que os professores busquem qualificação para realizar um trabalho produtivo com a TV em sala de aula e fora dela, como instrumento pedagógico. Também acreditamos que se faz necessário que as orientações pedagógicas das escolas atuem de forma a supervisionar esse trabalho, para que não permaneça somente no plano das intenções.

Esperamos que nossas breves reflexões venham a despertar o interesse de outros pesquisadores com relação a essa temática que parece ser ultrapassada, mas que requer atenção, pois, embora estejamos na era da Internet, a TV continua a ser uma forte influenciadora das vidas de muitos Brasileiros.

Por fim, acreditamos que a TV, como instrumento midiático utilizado na sala de aula, pode ser uma ferramenta de grande valia para o professor, bem como para os alunos. Além de ser um recurso tecnológico onde os alunos podem aprender os conteúdos, e também é um meio para despertar o pensamento crítico diante das realidades sociais que se apresentam.

REFERÊNCIAS

GONCALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educ. Soc.** Campinas, v. 20, n.º. 66, p. 125-140, Apr. 1999.

KELLNER, D. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós moderno**; Tradução de Ivone Castilhos Benedetti. – Bauru – SP: EDUSC, 2001.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

RAMOS, M. R. V. **Ensino de sociologia e Debate revista eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais- UEL** 2012.

SOUZA, C. X. C. **A importância do papel do professor como mediador**. Estadão, 2017.

A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA GOOGLE SALA DE AULA NO ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS NAS DISCIPLINAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE INFORMÁTICA DO IFRN

Irlan Arley Targino Moreira
Docente, IFRN
irlan.moreira@ifrn.edu.br

Antonia Gerlania Viana Medeiros
Técnico Administrativo, UERN
medeirosgerlania@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar como a ferramenta Google Sala de Aula pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem e como a interação aluno-professor pode ser levada além da sala de aula nos acompanhamentos das atividades e no esclarecimento de dúvidas. Sua aplicação aconteceu durante as aulas ministradas nas disciplinas do curso técnico integrado de informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A análise apresentada tem como base a ótica de observação do professor, analisando os pontos “fortes” e “fracos” da aplicação e a interação e engajamento do aluno junto a sua utilização. A inclusão de novas tecnologias no ambiente educacional ainda é um desafio que tanto professores quanto alunos precisam enfrentar e tentar extrair o máximo dos recursos hoje disponíveis. Percebe-se que muitos recursos não são tão explorados e existe a tendência aos costumes da educação tradicional, onde o aluno ainda é muito dependente do contato direto com o professor, deixando muitas vezes dúvidas, que poderiam ser solucionadas à distância, acumularem até o próximo encontro em sala de aula ou em centros de aprendizagem.

Palavras-chave: Novas Tecnologias. Google Sala de Aula. IFRN.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Hoje parece quase impossível pensar em sair de casa sem o celular, não verificar as atualizações das redes sociais, ficar sem acompanhar as notícias do Brasil e do mundo, entre outras atividades. Além do *smartphone*, diversos outros tipos de equipamentos digitais nos rodeiam, como *smartwatches*, muitos livros são carregados de forma leve utilizando um leitor de *e-books*, TVs e até geladeiras já possuem conexão com a internet.

É natural que toda essa tecnologia invada os ambientes frequentados pelas pessoas, como trabalho, locais de lazer e a escola, por exemplo. O processo de ensino deve se adaptar para adotar o uso da tecnologia e utilizá-la como aliada. Essa adoção já vem acontecendo e evoluindo ao longo do tempo. O *Moodle* já é uma ferramenta muito utilizada em instituições de ensino, principalmente em cursos a distância.

O *Google*, empresa norte-americana que ficou conhecida por sua ferramenta de busca, teve grande importância na adoção de novas tecnologias na educação por permitir que os mais diversos conteúdos fossem pesquisados de forma rápida. Outras ferramentas desta empresa, como por exemplo, o *Google Maps*, *Google Tradutor*, *Google Docs*, entre outras, também podem ser utilizadas para auxílio do processo ensino-aprendizagem, como relatam Bottentuit Junior; Lisbôa; Coutinho (2011).

Pensando diretamente no ambiente educacional, o *Google* desenvolveu o *Apps for Education*, um ambiente integrado que reúne todas as aplicações da empresa em uma única conta. Entre os aplicativos disponíveis está o Sala de Aula. O Sala de Aula é uma ferramenta de uso exclusivo de alunos e professores que permite ao docente criar uma sala de aula virtual para compartilhamento de materiais e realização de atividades.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) faz parte da rede federal de ensino de educação profissional e tecnológica. Trata-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos a ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica (IFRN, 2012). A instituição investe em um conjunto de serviços tecnológicos que visam proporcionar melhor experiência à sua comunidade. Entre os serviços oferecidos está o *Google Sala de Aula*.

Este trabalho tem como objetivo mostrar como a ferramenta *Google Sala de Aula* pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e como a interação aluno-professor pode ser além da sala de aula, dos acompanhamentos das atividades e do esclarecimento de dúvidas. O desenvolvimento se deu a partir da análise da experiência sob a ótica de observação do professor nas disciplinas de Autoria Web e Projeto e Desenvolvimento de Sistemas do curso técnico integrado de informática, ambos no *Campus Pau dos Ferros*.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: a seção 2 aborda os conceitos das novas tecnologias aplicadas na educação e como estas podem ajudar no processo do fazer pedagógico; na seção 3 é apresentada a ferramenta *Google Sala de Aula* e suas funcionalidades; na seção 4 é apresentado o ambiente em que a ferramenta foi utilizada; os resultados e discussões são abordados na seção 5 e, por fim, a seção 6 traz a conclusão.

2 NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A sociedade atual é conhecida pela geração e consumo de grande quantidade de informação. Até poucos anos atrás as pessoas apenas absorviam as informações encontradas na Internet, mas com o surgimento da Web 2.0 (O'REILLY), este grande público passou a ser também grande criador de conteúdo. Produzir e consumir dados passou a fazer parte não só do lazer, mas também do trabalho e da educação.

As novas tecnologias e o aumento da informação levam a uma nova forma de trabalho em que se faz necessário a especialização dos saberes, colaboração trans e interdisciplinar e a consideração do conhecimento como um bem valioso. É possível desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógico (MERCADO, 2002).

Oliveira Netto (2005) afirma que a tecnologia educacional tem como base o desenvolvimento do ser humano junto as mudanças da sociedade. O desenvolvimento dessa tecnologia tem vários enfoques, todos associados as inovações na educação, que englobam desde a avaliação do aluno, planejamento e aplicação de modelos psicológicos, até a propagação das informações em meios de comunicação.

Ainda de acordo com Oliveira Netto (2005), o auxílio da informática no atual sistema educacional pode ser encarado como uma grande inovação no processo de aprendizagem, desde que seus recursos sirvam para desenvolver uma melhor compreensão e obtenção de conhecimento.

Fica claro que as novas tecnologias devem ser usadas com objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e auxiliar nas práticas pedagógicas. Sua utilização apenas para substituir as ferramentas já consolidadas não irão trazer grandes mudanças.

O uso de tecnologia permitiu que salas de aulas fossem montadas virtualmente, com a possibilidade dos alunos e professores não estarem no mesmo espaço físico. Souza; Silva; Matos (2015), por exemplo, abordam em seu trabalho a importância da tecnologia quando aplicada na educação a distância, pois permite que pessoas tenham acesso aos cursos em qualquer lugar em que elas estejam, além de permitir interações colaborativas.

A educação ultrapassou barreiras não só possibilitando a educação a distância, mas também trazendo ferramentas com grande potencial para serem exploradas em sala de aula. Bottentuit Junior; Lisbôa; Coutinho (2011) já destacavam diversas ferramentas comerciais desenvolvidas pela Google que poderiam ser utilizadas no ambiente educacional.

Porém, não se pode dividir as ferramentas na dualidade educação presencial e a distância. Algumas tecnologias podem ser utilizadas de forma híbrida, permitindo que docentes e discentes estendam a experiência da sala de aula para fora da escola.

3 GOOGLE SALA DE AULA

O *Google Sala de Aula* é um serviço Web gratuito para instituições de ensino que permite aos alunos e professores se conectarem dentro e fora da escola (GOOGLE). De acordo com o *site* do IFRN, o *Apps For Education* é um ambiente integrado que reúne todas as aplicações desenvolvidas pela empresa em uma só conta, que utiliza o domínio da instituição que a utiliza.

O Sala de Aula permite que professores criem uma turma virtual para cada uma de suas disciplinas. A inclusão dos alunos acontece por meio de um código que é gerado e divulgado pelo professor. Em cada turma, o docente pode compartilhar materiais nos mais diversos tipos de formatos como arquivos de texto, imagens, apresentações, vídeos, áudios, etc., além de gerar tarefas para serem realizadas posteriormente pelos discentes permitir a comunicação entre os membros da turma.

Os alunos podem ver os materiais disponibilizados e as tarefas organizadas de acordo com o seu estado que pode ser “concluída” ou “pendente”, por exemplo, com destaque às atividades pendentes que são exibidas em uma página dedicada, no mural ou na agenda da turma. Todos os materiais ficam armazenados em uma pasta no Google Drive.

A comunicação é o ponto mais forte do software, onde debates podem ser facilmente criados, alunos podem compartilhar recursos um com os outros e interagir no mural da turma. Os professores, por sua vez, podem ver rapidamente quem concluiu um trabalho, fazer considerações em cima das respostas e atribuir notas, tudo em tempo real.

Os pais ou responsáveis podem receber resumos por e-mail sobre os trabalhos desenvolvidos, sua situação, próximas tarefas e atividades da turma, porém não possuem acesso direto ao sistema, ou seja, não podem fazer login.

Como faz parte do *Apps for Education*, funciona de forma integrada com outras ferramentas da empresa como *Docs*, agenda, *e-mail*, *Drive* e formulários. Resumidamente, a tabela a seguir informa o que cada um dos usuários pode fazer ao utilizar a aplicação:

Tabela 1 - Resumo das funcionalidades do Google Sala de Aula

Usuário	Funções que podem ser realizadas
---------	----------------------------------

Professores	<ul style="list-style-type: none">• Criar e gerenciar turmas, tarefas e notas;• Dar feedback direto e em tempo real e atribuir notas.
Alunos	<ul style="list-style-type: none">• Acompanhar os materiais e as tarefas da turma;• Compartilhar recursos e interagir no mural da turma ou por e-mail;• Enviar tarefas;• Receber notas e feedback.
Responsáveis	<ul style="list-style-type: none">• Receber um resumo por e-mail sobre os trabalhos realizados e pendentes, próximas tarefas e atividades da turma.
Administradores	<ul style="list-style-type: none">• Criar, ver ou excluir qualquer turma no domínio;• Adicionar ou remover alunos e professores das turmas;• Ver os trabalhos de todas as turmas do domínio.

Fonte: (GOOGLE)

4 METODOLOGIA

Em busca de exemplificar o uso da ferramenta e com o intuito de apresentar a maneira que o docente e os alunos desenvolveram as suas atividades a partir dessa, passa-se a descrição o *Google Sala de Aula* e os trabalhos realizados.

O *Google Sala de Aula* foi utilizado e observado nas turmas do terceiro ano na disciplina de Autorial Web; e no quarto ano, na disciplina de Projeto e Desenvolvimento de Software, ambas do turno matutino, do curso técnico integrado de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Pau dos Ferros*.

A turma de Autorial Web possui um total de trinta e oito alunos com matrícula ativa estando todos eles vinculados à turma virtual na ferramenta estudada. Durante o semestre 2018.1 foram passadas dez atividades, incluindo exercícios, trabalhos e provas. Das dez, seis tiveram caráter recompensatório, ou seja, uma nota foi atribuída para avaliação do bimestre.

Por fim, na turma do quarto ano, na disciplina de Projeto e Desenvolvimento de Software, existem trinta e cinco alunos matriculados e vinculados a turma virtual. Ao total, sete atividades foram solicitadas, onde quatro tiveram notas atribuídas. Em ambas as turmas, todas as atividades tiveram um prazo para resolução.

Sempre que uma atividade era solicitada pelo professor, ela era inserida no serviço em questão e era atribuído prazo para entrega. Também era especificado qual a pontuação máxima

daquela tarefa, quando necessário. Com isso, o aluno ficava apto a responder e interagir com os colegas ou com o docente em cada exercício.

Durante a vigência do prazo, o professor acompanhava cada comentário que surgia, quando necessário, fazia suas considerações. Após o encerramento da atividade, a atividade era analisada e debatida em sala de aula. Todos estes dados foram utilizados como base para a análise.

A partir das informações aqui apresentadas e considerando a metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas, este trabalho apresentará os resultados obtidos por meio da aplicação dessa nova tecnologia.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para discussão dos resultados foi feito um levantamento de todas as atividades realizadas em cada disciplina. Os dados encontrados estão organizados em tabelas que contém a atividade realizada, se valia nota, a quantidade de alunos que participaram e a porcentagem de participação. A primeira turma a ser analisada é a matutina de Autoria Web. Os dados estão disponíveis na Tabela 2.

Tabela 2 - Atividades da turma do terceiro ano de Autoria Web

Atividade	Atividade com nota	Quantidade de Alunos que participaram	Porcentagem de realização
Edição do CSS	Sim	22	58%
Tabela e CSS	Não	5	13%
Exercício de revisão	Sim	11	29%
Projeto de site	Sim	33	87%
Prova	Sim	22	58%
Execício prompt js	Não	3	8%
Calculadora Simples	Não	17	45%
Trabalho 2º bimestre*	Sim	11	29%
Exercício javascript	Sim	22	58%
Pesquisa sobre JQuery	Não	0	0%

Pode-se perceber que apenas atividades que possuem nota tem porcentagem de participação superior a 50%. A exceção fica por conta do “Trabalho 2º bimestre”, que ficou com apenas 29%. Porém, este valor é justificável, uma vez que este foi realizado em grupo e apenas um dos componentes precisava fazer o depósito. Uma das atividades não teve nenhuma participação. Além de não possuir uma nota, esta tarefa foi disponibilizada no final do 2º

bimestre e tinha como objetivo fazer o aluno entrar em contato com o assunto que seria introduzido no início do 3º bimestre.

A Tabela 3 apresenta os dados referente às tarefas realizadas na turma do quarto ano matutino na disciplina de Projeto e Análise de Sistemas.

Ao observar a Tabela 3 nota-se resultado semelhante ao da Tabela 2, onde as tarefas com atribuição de nota possuem mais de 50% de participação e disciplinas que não valem nota ficam com porcentagem inferior a 50%. Novamente a atividade “Trabalho do 2º bimestre” possui pouca participação devido ao caráter de atividade coletiva, em que apenas um dos membros do grupo precisava entregar.

Tabela 3- Atividades da turma do terceiro ano de Autoria Web

Atividade	Atividade com nota	Quantidade de Alunos que participaram	Porcentagem de realização
Levantamento de requisitos funcionais	não	10	29%
Casos de uso para sistema de biblioteca	sim	31	89%
Desenvolvimento de sistema a partir do diagrama de classes	sim	24	69%
Exercício de engenharia	sim	20	57%
Exercício de diagramas comportamentais	não	28	80%
Trabalho do 2º bimestre*	sim	8	23%
Pesquisa sobre ferramentas	não	7	20%

Quando se observa cada atividade é notório que exercícios que não possuem uma nota atrelada possuem índice de resposta muito baixo. Mesmo com a existência da funcionalidade de interação entre os próprios alunos e professores, os discentes, na sua grande maioria, respondem apenas atividades que irão gerar notas.

Uma hipótese que pode ser levantada para explicar este fato é que os alunos não se sentem recompensados ao fazerem atividades que não possuem uma nota. Uma segunda possibilidade é o peso da carga de atividades geradas por todas as disciplinas de um ano letivo, fazendo com que tarefas sejam preteridas a outras. Um discente do 3º ano de informática, por exemplo, se regular, paga onze disciplinas, sendo nove delas anuais e duas semestrais. Já um aluno do 4º ano do mesmo curso, além das disciplinas, muitos deles estão se preparando para o Enem e ainda precisam desenvolver o projeto para o Trabalho de Conclusão de Curso técnico.

Com relação à funcionalidade de comentários, a interação dos discentes foi mínima, se restringindo apenas a dúvidas quanto ao fazer da atividade e não ao conteúdo. É perceptível que estes preferem o contato pessoal com o professor no momento em que algo não ficou claro, mesmo em momentos próximos às avaliações, onde a busca pelo docente acontece em maior frequência.

5 CONCLUSÃO

A ferramenta Google Sala de Aula é uma opção a mais para o auxílio do processo ensino-aprendizagem facilitando o gerenciamento das atividades, tanto para os docentes, quanto para os discentes. Sua integração com as demais aplicações da empresa aumenta a gama de possibilidades para o desenvolvimento do fazer pedagógico tanto em sala de aula quanto fora dela.

Porém, ainda se faz necessário maior prática, adaptação e adoção para que os alunos possam debater mais entre eles e com o professor em ambiente virtual para que este serviço não se torne apenas uma ferramenta para resolução de exercícios. Baseado no que foi posto, é perceptível que os alunos se focam nas atividades que receberão atribuição de notas, demonstrando que apesar da ferramenta, da possibilidade de contato com o docente, a preocupação maior está no resultado quanto a nota e não com relação ao aprendizado.

É inegável que a inclusão de novas tecnologias no ambiente educacional ainda é um desafio que tanto professores quanto alunos precisam enfrentar e tentar extrair o máximo dos recursos hoje disponíveis. Percebe-se que muitos recursos não são tão explorados e existe a tendência aos costumes da educação tradicional, onde o aluno ainda é muito dependente do contato direto com o professor, deixando muitas vezes dúvidas, que poderiam ser solucionadas à distância, acumularem até o próximo encontro em sala de aula ou em centros de aprendizagem, como foi refletido pelo docente que ministrou as disciplinas.

Portanto, faz-se necessário maior exploração do tema, uma vez que este trabalho possui a ótica de apenas um professor. É necessário investigar como os demais docentes desta, e de outras instituições trabalham com a aplicação, além disso, é importante saber a opinião do docente uma vez que ele é uma das, senão o componente principal de toda a ação desenvolvida.

REFERÊNCIAS

- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. **Google Educacional: Utilizando Ferramentas Web 2.0 em Sala de Aula**. Educação Online, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2011.
- GOOGLE. **Sobre o Google Sala de aula**. Disponível em: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR&ref_topic=7175444> Acesso em: 02 de outubro de 2018.
- IFRN. **Google Sala de Aula (Google Classroom)**. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/tec-da-informacao/lateral/servicos/google-classroom-google-sala-de-aula>> Acesso em: 02 de outubro de 2018.
- _____. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. v. 1. 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base>> Acesso em: 02 de outubro de 2018.
- MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.
- OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. **Novas tecnologias & universidade**: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- O'REILLY. **What Is Web 2.0**: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Disponível em: <<https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>> Acesso em: 02 de outubro de 2018.
- SOUZA, A. P. L.; SILVA, D. C. S.; MATOS, K. G. **A importância da utilização ferramentas do MOODLE na educação a distância**. Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais, São Cristóvão-SE, 2015.

ANÁLISE DE ATIVIDADES DE ESCRITA EM MATERIAIS IMPRESSOS DE UM CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA EAD¹

Tatiana Lourenço de Carvalho
Professora Dra. da UERN
tatianacarvalho10@yahoo.com.br

Leila Leite Santana
Aluna da UERN
leillamilk@gmail.com

Lúcia Karolayne Valéria da Costa
Aluna da UERN
lucia.karollayne@hotmail.com

RESUMO

O trabalho pretende analisar as propostas de atividades de escrita de materiais didáticos impressos de um curso de licenciatura em Letras Espanhol da Educação à Distância (EaD). A investigação está fundamentada teoricamente em Aretio (2007), Baptista (2013), Rozgiene, Medvedeva e Straková (2008), Marcuschi (2005), Ticks (2005), entre outros. Trata-se de uma proposta metodológica de natureza descritiva e análise é quali-quantitativa dos dados coletados nos materiais impressos. Pretendemos identificar, de forma mais específica, se as propostas de atividades em questão possibilitam o trabalho com os gêneros digitais (GD) disponibilizados no próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, se essas atividades estimulam a interação dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos, por meio de tais gêneros e se as propostas consideram as estruturas específicas dos GD e seus propósitos comunicativos em situação de interação autêntica. A partir da análise dos dados observados, proporemos orientações didático-metodológicas para a elaboração de atividades de escrita em materiais impressos da modalidade a distância considerando as especificidades de tais gêneros textuais digitais.

Palavras-chave: Propostas de atividades. Material impresso da EaD. Ensino da Escrita. Gêneros digitais. Língua Espanhola.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o sistema educacional e especialmente o ensino de línguas vem sofrendo mudanças significativas nos últimos anos já que nunca se escreveu e leu tanto como atualmente.

Esse redimensionamento da leitura e, especialmente, da escrita tem despertado o interesse tanto de estudiosos da área da educação, como os que lidam especialmente com o

¹Esse artigo é resultado das discussões realizadas no projeto de pesquisa “Análise de propostas de atividades de escrita em materiais impressos de um curso de Letras Espanhol da Universidade Aberta do Brasil (UAB)” do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC - CNPq) vinculado ao Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE) do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) sob coordenação da professora Dra. Tatiana Lourenço de Carvalho.

ensino e a pesquisa de línguas maternas e estrangeiras (ARAGÃO, 2009; CARVALHO 2009, DIEB e AVELINO, 2009; LEAL, 2007; CAIADO, 2007; FONTES, 2007; ARAÚJO e BIASI-RODRIGUES, 2007; SOUZA, 2007; MOTTA-ROTH, REIS e MARSHALL, 2007).

As práticas de linguagem na internet e as questões geradas em torno da comunicação mediada por computador vem levando diversos pesquisadores a buscar compreender o impacto dessas novas formas de comunicação, em especial dos gêneros digitais²(GD) no ensino línguas.

Dentro desse relativamente novo panorama de pesquisas vem ganhando destaque o estudo da relação entre o impacto das novas tecnologias no ensino, especialmente no ensino a distância (EaD) uma vez que com o advento do uso do computador conectado à internet, de forma mais massificada, essa modalidade de ensino e aprendizagem sofreu profundas mudanças o que acabou corroborando para o seu crescimento no cenário mundial e também no Brasil. Entre outras coisas, diante desse advento tecnológico, busca-se compreender em que medida a aprendizagem de línguas é beneficiada com o auxílio das mídias digitais.

Nesse contexto de crescente importância da EaD para o ensino de línguas no mundo, cada vez mais globalizado, compreendemos que tal modalidade ganha relevância ainda maior, pois serve tanto como um meio de socializar mais rapidamente os conhecimentos, como de instrumento de integração e interação entre aprendizes e professores da língua estrangeira estudada. Assim, tratar do ensino de línguas sem relacioná-lo às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) é algo, a nosso ver, de certa forma ultrapassado uma vez que, em contextos diversos a maioria das pessoas cada vez mais fazem usos desses recursos para suas pesquisas, para interagir com amigos, para a resolução de problemas de diversas naturezas dentre outras práticas.

Considerando o caráter imprescindível dos materiais disponibilizados nos ambientes de ensino-aprendizagem na modalidade à distância e a importância da habilidade de produção escrita na aprendizagem de E/LE, surgiu o interesse nesta investigação, com a intenção de investigar as propostas de atividades de escrita dos materiais didáticos impressos de um curso de licenciatura em Letras Espanhol na Educação à Distância (EaD) do Estado do Rio Grande do Norte, mais especificamente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), instituição federal consorciada à Universidade Aberta do Brasil (UAB), única do Estado a oferecer tal curso na modalidade a distância.

²Gêneros da mídia digital, ou simplesmente gêneros digitais, são aqueles gêneros textuais emergentes com o advento da tecnologia digital, em especial o da Internet, tais como: *e-mails, chats, blogs, e-fóruns* entre outros.

Nossa análise se dará, mais precisamente, com o olhar voltado para os gêneros digitais e se justifica por acreditarmos que, conforme Marcuschi (2005), o gênero é um evento linguístico atrelado às necessidades comunicativas da sociedade; assim também vemos os GD que dentro dos AVA, voltados para a EaD, cumprem sua função de interação entre os principais sujeitos da educação, professor e aluno. É através dos gêneros que se dá a comunicação, portanto é através deles que se dá o processo de ensino-aprendizagem tanto na modalidade presencial como à distância. Considerando esse contexto de comunicação virtual, a seguir, nossos objetos intencionados para esta pesquisa.

1.1 Objetivo geral

Investigar as propostas de atividades de escrita dos materiais didáticos impressos de um curso de licenciatura em Letras Espanhol na Educação à Distância (EaD) do Estado do Rio Grande do Norte.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar as propostas de atividades de escrita dos materiais impressos de um curso de Letras Espanhol da EaD que possibilitem o trabalho com os GD disponibilizados no AVA.
- Observar se as atividades de escrita desses materiais estimulam à interação dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem por meio dos GD presentes no AVA.
- Analisar se as propostas dessas atividades consideram as estruturas específicas de tais gêneros e seus propósitos comunicativos em comunicação autêntica.
- Propor orientações didático-metodológicas para a elaboração de atividades de escrita em espanhol para os materiais impressos da EaD considerando as especificidades dos GD.

1.3 Metodologia

Nossa proposta metodológica é de natureza descritiva e a análise é quali-quantitativa, pois, a partir de categorias previamente estabelecidas e descritas, analisamos o modo como as propostas de atividades de escrita envolvendo os gêneros digitais são abordadas no material impresso do curso, como também dados serão quantificados, uma vez que estes contribuem para nossa análise e nossas interpretações.

Na pesquisa descritiva o investigador procura conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la. O que de fato interessa ao pesquisador é descobrir e observar fenômenos, procurando classificá-los e interpretá-los (RÚDIO, 1988, p. 71). O que nos interessa nessa investigação é identificar e descrever as propostas de atividades de escrita que envolvem os GD nos materiais impresso do curso de Letras Espanhol de uma instituição de ensino superior - IES consorciada à Universidade Aberta do Brasil - UAB, além de propor orientações que ajudem a solucionar ou minimizar eventuais deficiências encontradas nesses materiais. Como no estado do Rio Grande do Norte só existe o curso de Letras Espanhol na modalidade a distância, o do IFRN, analisaremos os materiais didáticos oferecidos nesta instituição.

1.4 O material analisado

O material didático impresso enviado ao aluno para o acompanhamento do conteúdo base de cada disciplina dos cursos da EaD do IFRN é um recurso também oferecido na plataforma virtual de aprendizagem em formato PDF e/ou enviado ao aluno em formato de CD-ROM. Ao todo, considerando as apostilas de língua espanhola que são as que nos interessa nesse estudo, o material impresso está composto por seis volumes elaborados pelos professores “conteudistas”. Cada uma das apostilas corresponde a uma disciplina de língua oferecida no curso (Língua Espanhola I, Língua Espanhola II, Língua Espanhola III e assim sucessivamente).

1.5 Categorias de análise

Para analisar as propostas de atividades, adotaremos algumas categorias da tipologia de atividades e exercícios sugeridas por Ticks (2005), que por sua vez se fundamenta na classificação de metodologias e abordagens de Kumaravadivelu (1994). Embora essa tipologia não tenha sido concebida para avaliar e categorizar gêneros textuais ou gêneros digitais, a adaptaremos para a análise do estudo em questão considerando as especificidades dos gêneros provenientes do meio virtual. A autora diferencia, em sua tipologia, três tipos básicos de atividades didáticas: as centradas na linguagem, as centradas na atividade e as centradas na função. Para os objetivos desta pesquisa, embora estejamos mantendo algumas das nomenclaturas de tal tipologia, notadamente no que se refere ao conceito de linguagem e atividade, conforme Araújo-Júnior (2008), adaptaremos tais categorias considerando as

características próprias da comunicação em contexto virtual. Desse modo diferenciamos três tipos de propostas de atividades didáticas envolvendo gêneros digitais: as que abordam a linguagem dos GD, com foco em aspectos formais e composicionais do texto; as que abordam a composição desses gêneros, relacionadas aos aspectos de organização discursiva e; por último, as que têm como foco a ação por meio dos GD, considerando os aspectos relacionados à comunicação autêntica, ou seja, voltadas a situações reais de comunicação.

1.6 Procedimentos

São cinco os procedimentos da pesquisa:

1) Realização de uma primeira leitura do material (seis volumes de apostilas) para a identificação das propostas de atividades de escrita que possibilitem o trabalho com os GD disponibilizados no AVA.

2) Realização da segunda leitura do material para o desenvolvimento da análise das atividades, considerando as especificidades da linguagem apropriada a esses gêneros.

3) A terceira leitura será feita para verificar se essas atividades levam em conta as estruturas específicas desses gêneros respeito a sua organização discursiva.

4) Uma quarta leitura de análise deverá ser realizada considerando os propósitos comunicativos da interação em tais gêneros com foco na ação de comunicação autêntica.

5) O quinto e último procedimento consiste na escrita das propostas de orientações didático-metodológicas para a elaboração de atividades didáticas que considerem as especificidades dos GD abordando os seguintes focos de análise das atividades: a linguagem, a composição e a ação através dos gêneros em questão.

Os resultados obtidos na pesquisa serão divulgados aos coordenadores e professores que atuam no curso de Letras Espanhol da EaD do IFRN, mas, não só a eles. Também é relevante que as demais universidades a distância, que ofereçam o curso em questão e também de outras línguas, tenham acesso às informações obtidas a partir da realização deste estudo, uma vez que as conclusões servem como base para o ensino da escrita de qualquer idioma na EaD. Desta forma, consideramos, ainda, como certa, nossa participação em congressos e eventos acadêmicos em geral e, também, divulgaremos os resultados através de publicações em artigos, revistas, periódicos e livros.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

No atual contexto tecnológico do ensino, especialmente na EaD, vale a pena concordar com Aretio (2007) ao destacar que não se pode tratar essa modalidade de ensino, hoje em dia, sem atender previamente a evolução da própria sociedade na qual ela está inserida. Separá-la do seu contexto é simplesmente não entender as propostas que estão sendo levadas em consideração na atualidade, nem compreender o porquê da coexistência de diferentes modos de entendê-la e desenvolvê-la. Sem dúvida, atualmente, vemos um novo cenário educativo se configurando o que, a nosso ver, afeta e traz grandes contribuições especialmente para o ensino no contexto brasileiro, já que neste país, com dimensões continentais, a educação não é acessível a todos e a modalidade a distância veio para democratizar e socializar o conhecimento diminuindo as distâncias e permitindo que mais pessoas tenham acesso à informação e à educação.

Diante do exposto, vemos que com a EaD, as oportunidades de estudos no país cresceram consideravelmente, nos últimos anos, o que nos levou a querer desenvolver esta pesquisa relacionando novas tecnologias e ensino de espanhol por se tratar de temáticas pertinentes ao contexto da educação brasileira. Considerando nosso enfoque de pesquisa, cujo o foco são as preocupações com as questões relacionadas ao ensino de Línguas. é necessário ter um cuidado especial no momento de pensar no ensino, principalmente no que concerne às estratégias e recursos. Para nós, a educação a distância só tem sentido se bem planejada, atendendo às características e objetivos dos alunos e também conforme o bom aproveitamento dos recursos disponibilizados na rede que é o que pode fazer toda a diferença se comparado ao sistema de ensino presencial. Esta diferença está visivelmente presente no processo de escrita dos alunos já que a comunicação entre professor e alunos, em entornos virtuais de aprendizagem, se dá predominantemente através dela.

A motivação da realização do presente projeto sobre análise e proposta de elaboração de material para o ensino da escrita em cursos de Língua Espanhola na modalidade à distância se deu, entre outros fatores, devido a nossa experiência previa nessa modalidade como professora e também como alunas o que nos levou a vivenciar de perto esta realidade de carência dos recursos específicos apropriados para o ensino de línguas através da EaD. Além do mais, temos como intenção de trabalhos futuros a elaboração de um projeto de implantação de um curso *Lato Sensu* à distância pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), nesta modalidade de ensino. Dentre os cursos que queremos implantar, um está voltado especificamente para a capacitação de professores de línguas estrangeiras, área na

qual atuamos. Dessa forma esta pesquisa, também, se justifica por se configurar como elemento para auxiliar em atividades de futuros projetos a serem desenvolvidos nessa modalidade de ensino dentro do contexto universitárias do qual fazemos parte, mas também pode servir de base para estudos realizado em outras partes do país e em outros idiomas, uma vez que não há bibliografia que trate especificamente da preocupação com o material impresso usado nos contextos de ensino de línguas na EaD e com o foco nas questões abordadas nesse projeto relacionadas ao ensino através dos gêneros digitais.

Em pesquisa realizada anteriormente no mestrado³, quando na ocasião trabalhamos com a prática da escrita em espanhol por meio do gênero digital e-mail como uma atividade complementar a atividades de sala de aula em um contexto de ensino presencial, já pudemos antecipar as potencialidades pedagógicas das TIC para o ensino de línguas, através da comunicação mediada por computador (CMC), já que os alunos (sujeitos da experiência) tiveram a oportunidade de trocar e-mails escritos em espanhol com um redator mais proficiente na língua estrangeira, no caso, a professora do curso. Naquele contexto, os próprios discentes reconheceram que houve melhoras na escrita de seus textos em espanhol, informação esta comprovada através da análise dos dados daquele estudo.

Especialmente no que concerne a nossa área de línguas, estudos voltados para o desenvolvimento da destreza escrita do espanhol nos moldes do ensino a distância do Brasil, se existem, ainda não são de nosso conhecimento. Em linhas gerais, quando muito, se fala do quanto se escreve na EaD, o quanto esta modalidade é importante para o desenvolvimento da escrita, mas pouco ou quase nada se tem publicado sobre contribuições metodológicas efetivas para a prática docente do professor de línguas em fazer com que os alunos desenvolvam sua destreza escrita nas aulas de EaD conforme podemos verificar nos estudos que mencionamos a seguir.

Em “O ensino da escrita em ambiente virtual de aprendizagem (AVA)” de Baptista (2013), vemos que a autora se interessa por reflexões sobre ensino da escrita em ambiente virtual de aprendizagem, com foco nas questões do letramento e da elaboração das atividades presentes nas aulas virtuais que possam favorecer a competência escrita na língua alvo de aprendizagem. A partir das observações das aulas virtuais, se descreve, no trabalho, a proposta que norteia os módulos que se destinam às disciplinas de “Compreensão e Produção Escrita em Língua Espanhola” do curso de licenciatura em Letras em Língua Espanhola, ofertado na

³A pesquisa a qual nos referimos trata-se da dissertação de mestrado intitulada “O gênero digital *e-mail* no desenvolvimento da escrita e da interação professor-aluno: uma experiência de ensino de espanhol como língua estrangeira” defendida em março de 2010 no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade do Estado do Ceará (UECE) sob orientação da professora doutora Iúta Lerche Vieira.

modalidade semipresencial pela UFC/UAB. Verificamos neste estudo que, mesmo havendo uma preocupação mais concreta com o ensino da língua escrita, no que se refere à elaboração dos materiais para o ensino específico desta destreza, não há uma preocupação direta com a atuação docente no ensino da escrita em espanhol na EaD, muito menos preocupação com o uso dos gêneros específicos deste entorno para aprender a escrever.

Outra pesquisa que se propõe a orientar ao professor no trabalho com o uso das TIC se chama “Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas: guía para profesores tutores”, de Rozgiene, Medvedeva e Straková (2008). Nela se fala da importância de aprender línguas com o auxílio das TIC e os motivos para se utilizar dessas ferramentas na aprendizagem de línguas tais como: aumento a harmonia com o mundo, da variedade no trabalho docente, ruptura com a rotina, vivência de novas experiências, aumento da criatividade, criação de novos pontos de encontros com os alunos etc. A obra ainda mostra como professores de línguas podem auxiliar seus discentes a utilizar os recursos informáticos para aprender o idioma, especialmente os processadores de textos, programas específicos para a escrita no computador, que incluso servem para ajudar os próprios professores a prepararem seus materiais facilitando e agilizando a produção, a edição e a finalização dos textos. No entanto, nada foi encontrado, na obra em questão, sobre o ensino da escrita mediante os gêneros digitais, muito menos sobre a relação didáticas que considere a escrita nesses gêneros para um melhor desenvolvimento das habilidades discentes de escrita.

Nessas publicações mencionadas anteriormente há o interesse e a preocupação se fazer um uso apropriado das ferramentas digitais disponibilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem para o ensino. Temos claros que tais recursos, se bem utilizados, podem dar suporte à promoção do desenvolvimento da escrita uma vez que, nestes contextos, especialmente nas experiências da EaD brasileira, o que mais predomina, na comunicação dentro do AVA se dar através da escrita. Independentemente do propósito da disciplina, se ela se destina ou não ao ensino da habilidade de escrever, é através dela que professor e aluno(s), aluno(s) e professor, aluno(s) e aluno(s) se comunicam prioritariamente.

Diante dessa recorrência da escrita no mundo digital será que os professores de línguas, especialmente os de língua espanhola, estão sabendo aproveitar essas ferramentas tecnológicas para aprimorar o ensino no que se refere ao desenvolvimento da habilidade escrita de seus alunos? Ou será que, assim como acontece muitas vezes, incluso, em realidades de educação presencial, também não se consegue trabalhar a correção textual dos discentes e estes continuam concluindo cursos, inclusive os de Letras, muitas vezes sem

dominar essa habilidade aparentemente tão básica de uso da língua? Considerando tal contexto de carência no âmbito universitário, os alunos de licenciatura em Letras Espanhol, futuros professores, estarão aptos a dar aulas desse idioma, caso não dominem minimamente a escrita?

Partindo da relevância desses questionamentos, um fator que justifica a nossa escolha em trabalhar com o ato de redigir está relacionado a seu caráter essencial, também, em diversos contextos sociais fora do acadêmico. Saber escrever bem é uma necessidade não só na língua materna, mas também em línguas estrangeiras que são usadas em diversos contextos neste mundo cada vez mais globalizado. O contato com estrangeiros de diversas formas e por diferentes motivos levam a alunos e professor a também fazerem uso da língua escrita no idioma estrangeiro fora do ambiente de estudo e de trabalho.

Diante dessas elucubrações que circulam entre professores de línguas, em geral, e entre os docentes de espanhol, em particular, é que surgiu o que norteará esta pesquisa, destacando as questões que nos instigam a pesquisar sobre o ensino de escrita em espanhol na educação à distância e com o intuito de tentar contribuir com a melhoria do ensino da escrita em cursos de Licenciatura em Língua Espanhola da EaD, decidimos realizar esse estudo que trata do aproveitamento das interações escritas nesses ambientes de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho, em questão, pretendemos analisar as propostas de atividades de escrita de materiais didáticos impressos de um curso de licenciatura em Letras Espanhol da Educação à Distância (EaD), mais especificamente no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte (IFRN).

A investigação, fundamentada teoricamente em Aretio (2007), Baptista (2013), Rozgiene, Medvedeva e Straková (2008), Marcuschi (2005), Ticks (2005), entre outros, pretende dar conta, de forma mais específica, das propostas de atividades dos materiais impressos das disciplinas de Língua Espanhola que abrangem a comunicação a través dos gêneros digitais (GD) disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso. Na análise dos dados, pretendemos verificar se essas atividades estimulam a interação de professores e alunos por meio de tais gêneros e se suas propostas consideram as estruturas específicas dos GD e seus propósitos comunicativos em situação de interação autêntica.

A partir da análise dos dados observados, como etapa final do estudo, desenvolveremos orientações didático-metodológicas para a elaboração de atividades de escrita em língua espanhola a partir dos materiais impressos da modalidade a distância considerando as especificidades dos GD. Com os resultados alcançados, pretendemos divulgar o estudo aos coordenadores e professores que atuam no curso de Letras Espanhol observado e também aos interessados nas questões referentes ao ensino e às novas tecnologias.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, R. Projeto forte: formação, reflexão e tecnologias no ensino de inglês na Bahia. In.: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. **Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: Edições UFC, pp. 58-81, 2009.
- ARETIO, L. G. (Coord.). **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.
- ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO, J. C. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 78-92, 2007.
- ARAÚJO-JÚNIOR, J. da S. (2008). **Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira [on-line]**, disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/joaodasilvaaraujojunior.pdf>>, [Consulta em abril de 2018].
- BAPTISTA, L. M. T. R. O ensino da escrita em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). In.: ARAÚJO, J. e ARAÚJO, N. M. S. **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, pp. 143-162, 2013.
- CAIADO, R. V. R. A ortografia no gênero Weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In. ARAÚJO, J. C. (organizador). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 35-47, 2007.
- CARVALHO, T. C. O professor de espanhol diante dos letramentos da web e a utilização dos gêneros digitais. In.: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. **Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: Edições UFC, pp. 82-98, 2009.
- DIEB, M.; AVELINO, F. C. B. Escrevo abreviado porque é muito mais rápido: O adolescente, o internetês e o letramento digital. In.: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. **Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino**. Fortaleza: Edições UFC, pp. 264-282, 2009.
- FONTES, M. do C. M. O uso de emoticons em chats: afetividade em ensino a distância. In. ARAÚJO, J. C. (organizador). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 64-77, 2007.
- KUMARAVADIVELU, B. **The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching**. TESOL Quarterly, v. 28, n.1, p.27-48.1994.
- LEAL, V. P. L. V. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em Chats educacionais. In. ARAÚJO, J. C. (organizador). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 48-63, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. dos S. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 13-67, 2005.

- MOTTA-ROTH, D.; REIS, S. C.; MARSHALL, D. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. In: ARAÚJO, J. C. (org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 126-143, 2007.
- ROZGIENE, I.; MEDVEDEVA, O.; STRAKOVÁ, Z. **Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas: guía para profesores tutores**. [s.l.]: Sócrates, 2008.
- RUDIO, F. V. **Pesquisa descritiva e pesquisa experimental**. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 69-86.
- SOUZA, R. A. de. Aprendizagem em regime Tandem: Uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras online. In: ARAÚJO, J. C. (organizador). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 205-220, 2007.
- TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 8, No. 1, p. 15- 49, 2005.

AS DIFICULDADES DE INCLUSÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO A DISTÂNCIA

Maria das Graças de Oliveira Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
mary_ta_oliveira@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como propósito abordar questões que versam sobre o ensino a distância, discutindo as dificuldades de inclusão digital constatadas nos cursos a distância de um *Campus* de Educação Tecnológica da Paraíba - IFPB que atende aos cursos técnicos na modalidade a distância de Segurança no Trabalho e Secretaria Escolar e a um curso Superior em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa. Assim, este trabalho tem o propósito refletir sobre os desafios que as novas tecnologias ainda podem oferecer ao aluno do ensino a distância. Para a realização deste trabalho, partiu-se de um relato de experiência, caracterizado como estudo descritivo, de uma abordagem qualitativa, passando pela fase de observação da realidade existente no Polo de educação de EAD-IFPB através da identificação de problemas em relação ao uso das tecnologias disponíveis. A coleta de dados foi feita por meio de questionamentos informais aos educandos desde o primeiro ano em que foram implantados os cursos de EAD nesta instituição de ensino. Para isso, nos baseamos nos estudos de Rabelo e Peixoto (2006), Batista e Barcelos (2015) entre outros que discutem sobre a temática abordada. A pesquisa evidenciou que educandos apesar de estarem frequentando um curso técnico ou superior enfrentam diversas dificuldades em utilizar algumas ferramentas tecnológicas, não se sentem letrados tecnologicamente, talvez em decorrência de serem frutos de uma educação tradicional e de uma época em que não detinham tantos recursos do tipo, fato que os distanciam da nova realidade vivida por muitos, estudar por meio de uma plataforma virtual.

Palavras-chave: Educação a Distância. Inclusão. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea concebe o professor como um sujeito mais aberto, que deixa de ser a figura central e possibilita ao aluno espaço para realizar suas intervenções. Necessidade esta do momento, que deve desenvolver-se perante a apropriação de saberes tecnológicos, para dinamizar o seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, surge a Educação a Distância, uma modalidade de ensino e aprendizagem mediada por tecnologias, na qual alunos e professores, embora estejam separados espacialmente, estão conectados por meio de diversas mídias, especialmente a internet. Tal modalidade possibilita diversos benefícios aos sujeitos inseridos, uma vez que oportuniza educação profissional e/ou superior para aqueles que por causa das grandes e várias atribuições de suas rotinas não dispõem de tempo para cursos presenciais, ou até mesmo por preferência por esse tipo de ensino. Desse modo, a EAD surge como uma importante e promissora alternativa à demanda e exigências da realidade dos alunos atualmente, representado assim, um grande avanço na educação, visto que tem possibilitado a

democratização do ensino, ultrapassando as barreiras dos centros urbanos desenvolvidos, oportunizando formação técnica e superior para todas as camadas da sociedade.

Como defendem Rabelo e Peixoto (2006), a EAD é uma nova realidade do ensino no Brasil, através da qual milhares de pessoas adquirem uma formação em nível superior, técnica ou continuada, e que tem alcançado um crescimento bastante significativo. Requer assim do aluno alguns pré-requisitos básicos tais como: autonomia, autodireção, gerenciamento do próprio aprendizado, domínio das tecnologias de educação e informação (TIC's); os quais são essenciais para que haja aprendizagem efetiva. No entanto, professores, tutores e até mesmo alunos têm identificados alguns problemas no que concerne a modalidade de ensino EAD, as quais tem dificultado o processo educacional.

Mesmo vivendo na era da tecnologia, na qual as TIC's têm se tornado cada vez mais populares, alguns alunos EAD ainda enfrentam graves problemas de ordem tecnológica no que diz respeito ao uso da plataforma virtual de ensino. A falta de letramento tecnológico é hoje uma das principais barreiras para o aluno EAD que ainda não tem familiaridade com as TIC's e que pode resultar em desestímulo por parte do discente e, conseqüentemente, em evasão. Tal problema acontece de forma recorrente nos cursos EAD do Instituto Federal da Paraíba – IFPB.

Nesse sentido, objetivamos por meio deste trabalho destacar algumas dificuldades de inclusão digital encontradas nos cursos a distância do IFPB, a fim de refletirmos sobre estas questões pertinentes ao uso das TIC's, e como estas podem influenciar no processo de aprendizagem do aluno. Para tanto, o trabalho está estruturado do seguinte modo: introdução, metodologia, discussão e resultados, conclusão e referências bibliográficas. Ademais, este trabalho tem como base teórica os estudos de Rabelo e Peixoto (2006), Batista e Barcelos (2015) entre outros.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, sendo uma pesquisa de estudo descritivo, de abordagem qualitativa. Para construção deste trabalho, partiu-se da observação da realidade existente no polo de educação de EAD, através da identificação de problemas e uso de tecnologias disponíveis. Segundo Bordenave e Pereira (2002), dentro do mundo digital, que é um ambiente onde ocorrem mudanças rápidas, o mais importante nas estratégias de ensino-aprendizagem é suscitar aos alunos identificar problemas que objetivem alcançar soluções originais e criativas. Em uma primeira etapa, os alunos identificaram os

problemas vivenciados que interferem na utilização de novas tecnologias, juntamente com os coordenadores que os atendem ao longo do curso. Como algo dinâmico, já que a educação é permanentemente construída, o procedimento da coleta de dados foi realizado através de questionamentos informais com os educandos desde o primeiro ano em que foram implantados os cursos de EAD nesta instituição.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O Instituto Federal da Paraíba – IFPB, investigado localiza-se no sertão da Paraíba, não citamos o referido nome para conservar a identidade da instituição como também dos alunos.

A seleção de candidatos para os cursos ofertados pelo IFPB acontece por meio de processos seletivos. Para o curso Técnico Profissional em Segurança no Trabalho e o curso Superior em Letras, não há critérios específicos para aqueles que pretendem concorrer a uma vaga, apenas que já tenha concluído o ensino médio. Já para ingressar no curso de Secretaria Escolar, o candidato deve, de alguma forma, fazer parte do contexto escolar de ensino, seja atuando em secretaria de uma escola ou em outra função.

Nesse contexto, é possível observar que no referido polo, os maiores desafios enfrentados por alunos da modalidade EAD é o contato com as Novas Tecnologias da Comunicação e Informação – TIC's, pois assim que chegam ao polo de apoio, o educando tem medo dos novos desafios, enfrentam dificuldades em ligar um computador, ocasionado possivelmente por nunca ter tido contato anteriormente com esse tipo de tecnologia, ter medo do novo, uma vez que o processo de estudo acontece em uma plataforma virtual.

Por isso, as dificuldades são grandes, em algumas casos permanecem por um longo período, enquanto outros conseguem superar e realizar o curso de forma satisfatória, conseguem acompanhar o nível de ensino da instituição, se adaptam a nova realidade. Não que o ensino a distância seja mais ou mais difícil do que o ensino presencial, o fato é que por ter que fazer uso de tecnologias, algumas pessoas não conseguem, há muitos que desistem. É importante destacar que este ensino tem como objetivo formar sujeitos para situações de vida.

Rabelo e Peixoto afirmam (2006, p. 2):

[...] A mudança de ambiente da educação formal tradicional para o ambiente da EAD representa um desafio a mais, pois o aluno deve ser capaz de estudar de forma autônoma, sem a presença do professor como facilitador da

aprendizagem. Sob esse prisma, nesse contexto os processos de aprendizagem tornam-se questão fundamental no sucesso da aprendizagem.

O que acontece no ensino é justamente a liberdade proporcionada ao aluno, este é responsável por buscar novas fontes de conhecimento, saber trilhar o caminho indicado pelo professor.

Porém o que acontece na maioria dos casos é o ingresso de alunos que não têm nem uma afinidade com as novas tecnologias, chegam ao polo sem saber como manusear um computador e apresentando dificuldade em compreender os comandos. Assim, o tutor presencial inicia o processo de ambientação diante um ambiente “novo”, explica para que serve cada ferramenta no Ambiente Virtual de Aprendizagem e começa a gerar um turbilhão de informações para estes educandos, caso ele já tenha domínio dessas ferramentas, não enfrenta muitas dificuldades, caso contrário, se sente perdido em meio a tantas informações novas.

Logo, é importante compreendermos a fala de Batista e Barcelos (2015, p. 54) “Nenhum recurso, tecnológico ou não, representa a solução para os problemas educacionais. Tais problemas requerem soluções complexas que necessitam do envolvimento de toda a sociedade. Mas, recursos pedagógicos podem contribuir para uma compreensão melhor de temas abordados”. O que significa considerarmos que não basta ter conhecimento, é necessário ter a vontade, e desenvolvê-la.

É válido salientar que nem tudo que está sendo tratado como uma situação problemática é peculiar a todos os alunos, haja vista que nem todos apresentam as mesmas dificuldades, alguns conseguem até realizar o processo mais rápido do que outros.

Mercado (2007, p. 3-4) cita algumas dificuldades que os alunos enfrentam:

[...] dificuldade para encontrar as informações procuradas no ambiente do curso, causadas pela falta de compreensão do conteúdo da estrutura do ambiente. Dificuldade para navegar entre as diversas sessões do curso. Falta de prática para participar do fórum de discussão e de ler e enviar mensagens. Dificuldade para acessar os textos complementares. Dificuldade em compreender, realizar e enviar respostas aos exercícios das sessões. Exercícios muito extensos. Sistema de avaliação inadequado; conteúdo do curso não foi o esperado.

Por meio dessas dificuldades, compreende-se que estudar a distância é depender das tecnologias, fazendo-se necessário, todavia, compreender o *layout* das disciplinas, saber se ambientar, saber enviar mensagens seja por e-mail ou pela plataforma. Além de saber

organizar o tempo, sistematizar as ideias, saber se comunicar e buscar as informações à distância.

Os alunos, não sabem a quem recorrer mesmo ao longo de um bom período de curso, quando tem um problema seja técnico, de notas ou falta de comunicação, não conseguem relacionar o problema a pessoa responsável, têm dificuldades em enviar atividades em formato word, PDF, áudio, ou vídeo, não reconhecem que é diferente a forma de comunicação em um fórum de uma atividade e dessa forma realizam uma infinidade de processos que o distanciam do sucesso cada vez mais.

A esse respeito, Rios e Pimentel (2011, p. 3) afirmam que “embora a EAD tenha sido concebida com o propósito de promover a inclusão social, tem recebido muitas críticas no que diz respeito ao efetivo aprendizado do estudante”. Por conta dos casos citados acima que em vez de unir e tornar o processo mais rápido e eficaz, torna-se, em muitos casos, distantes, mais complexos e enfadonho, levando o aluno a desistir do curso. Desta maneira, faz-se necessário refletir a este respeito considerando o questionamento: Até que ponto a educação está realmente preparando para as situações da vida, tornando o processo mais qualitativo?

Para Lima e Andrade (2010), as ferramentas tecnológicas têm influenciado no processo ensino-aprendizagem, o que não quer dizer que essa facilidade seja vista por todos com bons olhos, pois há uma grande quantidade de profissionais da educação, que não aceitam as novas tecnologias como instrumento transformador na sua prática pedagógica. Essa rejeição, muitas vezes, se dá devido à falta de conhecimento quanto a sua praticidade. Porém, se essas tecnologias não são usadas, torna cada vez mais difícil o processo de inclusão digital tão discutido e esperado. O que não quer dizer que o uso desordenado destas ferramentas será bem aproveitado.

Uma tentativa de responder a este questionamento é refletir que nem todo processo de aprendizagem irá surtir todos os efeitos esperados nos sujeitos, à proporção que apenas uma parcela consegue se adaptar ao curso, outra enfrenta diversos problemas de acesso, se desestimula e não conclui o curso.

Portanto, é preciso familiarizar-se com todas as ferramentas, processos que devem ser seguidos a fim de perder o medo, vencer as limitações, compreender que o Ambiente Virtual é a sala de aula da qual deve ser retiradas todas as informações que possibilitem crescimento intelectual.

Entretanto, se nota-se que a maioria alunos oriundos da escola básica da rede pública enfrenta problemas no que concerne o uso das TIC's, logo se conclui que houve uma

deficiência na sua formação inicial, o que mostra a necessidade de se repensar o lugar das TIC's na escola atual:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada (LEVY, 1994, p. 7).

Na sociedade na qual vivemos, não é mais possível ignorar a forte presença e a importância das tecnologias, as quais podem ser instrumentos tanto de inclusão como de exclusão social. Negar ao aluno acesso a esses instrumentos significa excluí-lo do mundo globalizado, significa privar o aluno de conhecer novas formas de interação com o mundo e de aprendizagem, limitar seus horizontes e perspectivas de crescimento, tanto na área pessoal quanto profissional, tendo em vista a importância dessas na disseminação de informações. O distanciamento do aluno das novas tecnologias, pode levá-lo ao distanciamento social. Dessa forma, é imprescindível que as escolas sejam equipadas com tais ferramentas, que haja treinamentos para professor sobre como usar esses recursos de modo crítico e criativo para auxiliar no processo de construção do saber. Assim, desde séries iniciais o aprendiz deve ter contato com esses recursos e que isso possa se tornar algo natural em sua vida e que contribua positivamente para sua formação.

CONCLUSÃO

A Educação a Distância é uma modalidade que tem alcançado um crescimento significativo, não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente de acordo com as inúmeras formações ofertadas pelo governo, o que pode ser resultante do fato de que esta modalidade de ensino se adapta a realidade do aluno, não ofertando uma formação mais facilitada, mas buscando atender às necessidades de um público específico.

Entretanto, em relação aos seus educandos, percebe-se que devido a EAD ainda ser um “novo” modelo de educação, não são todos os usuários que apresentam facilidade no manuseio, estudo e acompanhamento do curso, especialmente no que diz respeito ao uso das novas tecnologias. Tendo em vista os diversos problemas surgidos ao longo do tempo, os quais em muitos casos, em vez de aproximar distanciam o aluno da aprendizagem efetiva.

O aluno inicia o processo de aprendizagem nesta modalidade por meio da ambientação no Ambiente Virtual de Aprendizagem e depois passa a responder as suas atividades semanalmente, ou seja, passa por um processo de aperfeiçoamento. Em muitos casos, ao iniciar este processo, acaba parando no tempo, pois vão deixando as dificuldades aumentarem, o tempo passar e quando se dão conta já estão com inúmeras atividades em atraso, o que pode contribuir para a desistência do mesmo.

Por isso, enquanto uma parte dos alunos não enfrentam tantas dificuldades em relação à didática ofertada pelos cursos na EAD, a outra metade encontra inúmeras dificuldades, e mesmo com a ajuda dos tutores presenciais não conseguem motivação o suficiente para dar continuidade ao seu curso, não estão assim tecnologicamente letrados neste novo processo e não conseguem os resultados esperados. Por outro lado, ainda existem aqueles que não enfrentam tantas dificuldades, conseguem acompanhar todo o percurso didático/pedagógico de ensino e aprendizagem, apropriando-se dos saberes impostos pelo sistema, se destacando no mercado de trabalho e na vida pessoal. Isso torna evidente que na ocasião do planejamento e concretização dos cursos EAD não foi considerado que a escola básica não preparou e, algumas, até mesmo nos dias atuais, na chamada era da tecnologia, não oportunizam a seus alunos o contato com as TIC's, dessa forma, pode-se concluir que alunos e até mesmo professores da EAD devam ter uma preparação antes de iniciarem seus estudos e trabalhos na modalidade para que a falta de alfabetização tecnológica não seja mais uma grande barreira de aprendizagem, que na maioria das vezes, resulta em evasão. Além disso, torna-se essencial que a educação básica tome como uma importante premissa incluir formação tecnológica nos seus currículos para que as próximas gerações não enfrentem problemas de ordem tecnológica, que possam dificultar sua formação.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Silvia Cristina Freitas; BARCELOS, Gilmara Teixeira. Reflexões sobre o uso pedagógico de tablets: ações na formação inicial de professores de Matemática. In: PEIXOTO, Gilmara Teixeira Barcelos; BATISTA, Silvia Cristina Freitas; AZEVEDO, Breno Fabrício Terra; MANSUR, André Fernando Uébe. **Tecnologias digitais na educação: pesquisas e práticas pedagógicas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/livros/registrados/pdfs/978-85-99968-49-9.pdf>> . Acesso em: 01 de agosto de 2016.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24 ed. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2002.
- LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva- por uma antropologia do ciberespaço**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LIMA, Jeane de Oliveira; ANDRADE, Maria Nascimento; DAMASCENO, Rogério José de Almeida. **A Resistência do professor diante das novas tecnologias**. Faculdade José Augusto Vieira, FJAV, Lagarto-SE, 2010, Disponível em: www.meuartigo.brasilecola.com.br MEC. **IFPB-Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. João Pessoa, PB, 2009.

Disponível em:

<https://editor.ifpb.edu.br/institucional/pdi/PLANO_DE_DESENVOLVIMENTO_INSTITUCIONAL.pdf/view> Acesso em: 01 de agosto de 2016.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo **Dificuldades na educação a distância online**.

Universidade Federal de Alagoas, 2007. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>> Acesso em: 01 de agosto de 2016.

Plano de Desenvolvimento Institucional 2010- 2014 .Disponível em:

<https://editor.ifpb.edu.br/institucional/pdi/PLANO_DE_DESENVOLVIMENTO_INSTITUCIONAL.pdf/view> Acesso em: 01 de agosto de 2016.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda; PEIXOTO, Maurício Abreu Pinto. **Aprendizagem na educação a distância – dificuldades dos discentes na licenciatura em ciências biológicas na modalidade semipresencial**. 2006 Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc052.pdf>> .Acesso em: 01 de agosto de 2016.

RIOS, Jocelma Almeida; PIMENTEL, Renê Gomes. **Educação a Distância e o seu grande desafio**: o educando como sujeito de sua própria aprendizagem. 2011. Disponível em:

<http://extensao2.nead.ufsj.edu.br/extensao2012_1/disciplinas/2012/cft/docs/texto_1_aula_5.pdf>. Acesso em: 01 de agosto de 2016

AS TICs NA PRÁTICA DOCENTE: O APLICATIVO EDPuzzle COMO UMA FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Marta Evânia Miguel da Silva
Mestranda do PPGE no Campus Avançado Prof^a Maria
Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM- Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte /UERN
marthaevania@gmail.com

RESUMO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão fortemente presente na sociedade contemporânea e na vida de grande parte da população mundial. Diante disso, faz-se necessário o uso de recursos tecnológicos nas mais diversas áreas profissionais, especialmente na educação para que se ampliem as possibilidades de se ter uma interação substancial com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, nesse trabalho objetivamos discutir a importância das TICs com ênfase no Edpuzzle como uma ferramenta tecnológica para o professor na sua prática-docente. Se trata-se de pesquisa bibliográfica, originadas a partir das reflexões e práticas vivenciadas na disciplina de Novas tecnologias aplicadas ao ensino do Programa de pós-graduação em Ensino – PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN do Campus Avançado “Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” - CAMEAM. É perceptível que o Edpuzzle dispõe de relevantes potenciais para a prática-docente como uma TIC adequada para o ensino e aprendizagem. A utilização do Edpuzzle possibilita um acompanhamento eficaz da atividade e uma maior concentração e aprendizagem dos alunos. A prática docente precisa dessas inovações, pois na sociedade do século XXI, predominantemente tecnológica, o professor não pode se limitar apenas a metodologias tradicionais do século XX.

Palavras-chave: TICs. Prática docente. Edpuzzle. Ensino-aprendizagem

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC estão fortemente presentes na sociedade contemporânea e na vida de grande parte da população mundial. Diante disso, a necessidade do uso de recursos tecnológicos nas mais diversas áreas profissionais faz-se necessário, especialmente na educação para que se ampliem as possibilidades de se ter uma interação substancial com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. São inúmeros os equipamentos tecnológicos que podem ajudar na realização de tarefas no âmbito educacional, dos quais podemos destacar os computadores, tabletes e smartphones.

Nesse trabalho objetivamos discutir a importância das TICs com ênfase no Edpuzzle como uma ferramenta tecnológica para o professor na sua prática docente. Dessa forma, trata-se de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, originada a partir das reflexões e práticas vivenciadas na disciplina de Novas tecnologias aplicadas ao ensino do Programa de pós-

graduação em Ensino – PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN do Campus Avançado “Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” - CAMEAM.

O Edpuzzle, é ferramenta tecnológica aplicada ao ensino com versão em forma de aplicativo que pode ser instalado em smartphones e tablets, fazendo com que o professor supere os problemas estruturais da escola como, por exemplo, falta de equipamentos de informática como computadores. Assim, considerando que atualmente, a maioria dos alunos possuem celulares smartphones que comportam inúmeros aplicativos, o Edpuzzle pode ser facilmente utilizado possibilitando que o professor realize o ensino de seus conteúdos de maneira prática, instigante e com um recurso simples e atrativo para os alunos.

Inicialmente o presente trabalho traz uma breve discussão teórica a respeito das TICs na prática docente. Seguidamente, apresentamos e traçamos breves análises acerca do Edpuzzle como ferramenta didática para o ensino-aprendizagem na escola e por fim, apontamos algumas potencialidades educativas deste, como um recurso tecnológico educativo.

AS TICs NA PRÁTICA DOCENTE

A expressão Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC surgiu com o advento da internet junto aos computadores e suas respectivas redes, correios eletrônicos e as ferramentas de buscas. O termo TIC, se refere a multiplicidade de instrumentos e funções que possibilitam criar, capturar, interpretar armazenar, receber e transmitir informações (ANDERSON, 2010 *apud* LEITE; RIBEIRO, 2012).

Na sociedade contemporânea as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, vem exercendo cada vez mais funções importantes na vida das pessoas, dentre estas, podemos destacar a capacidade que elas têm de atrair e de estimular a concentração de seus usuários. A praticidade, o design e as diversas funções que os softwares, aplicativos e demais ferramentas tecnológicas de informação e comunicação dispõem para seus utilizadores são incalculáveis, e nesse universo passou a serem desenvolvidos softwares e vários outros recursos tecnológicos para serem utilizadas na educação.

A utilização das TICs na educação proporcionou sua inserção em uma sociedade tecnologicamente global, podendo assim proporcionar uma educação mais dinâmica, com uma qualidade melhor do ensino e aprendizagem que o professor, figura insubstituível na educação formal, tem a missão de realizar. Entretanto, conforme Serafim e Sousa, (2012, p.

20) “é essencial que o professor se aproprie de uma gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica”. Nesse sentido, o docente necessita estar aberto à utilização das TICs em sua prática docente, buscar atualizar e compreender como essas ferramentas tecnológicas funcionam e podem contribuir para sua práxis, e assim adequá-las para a mediação dos conteúdos a serem trabalhados em sala-de-aula.

As TICs se mostram como um relevante aporte para o espaço escolar, tendo em vista que a escola tem o dever de formar sujeitos que sejam capazes de encarar os desafios da sociedade atual (CUNHA; BRAZ; DUTRA; CHAMON 2012). Nessa perspectiva, na área da educação, as TICs podem se tornar um importante recurso pedagógico e didático a ser utilizado pelos docentes para a realização de atividades na sala de aula ou fora dela.

Na perspectiva da inclusão digital na escola, foi criado no Brasil o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, com o propósito de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O ProInfo leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Por outro lado, os estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias (MEC, 2018). Entretanto, a realidade de algumas escolas públicas não condiz com o esperado pelo programa para êxito em seus objetivos. Em algumas escolas problemas como falta de espaço, capacitação docente ou falta de profissionais habilitado na área, assistência técnica e questões burocráticas, dentre outras, fazem com que esses equipamentos permaneçam inutilizáveis. Isso, nos leva a acreditar que esse tipo de programa é importante mas não suficiente para a inserção das TICs na educação escolar.

Atualmente, diante da ampla inclusão digital na sociedade pelas novas tecnologias, promovidas através de aparelhos digitais como smartphones e tablets, dentre outros é possível o professor utilizar de recursos tecnológicos mesmo sem a tão sonhada sala de informática na escola. Os softwares, aplicativos, sites e várias outras ferramentas tecnológicas voltadas para a educação dispõem de versões adaptadas para aparelhos de amplo acesso entre os educandos. Entretanto, é necessário que os profissionais da educação tenham em sua formação continuada (já que não teve em sua formação inicial) o conhecimento e uma preparação para a utilização dos possíveis softwares, ferramentas, e demais recursos tecnológicos para o ensino.

Nesse sentido, Leite e Ribeiro, (2012, p. 177) vem afirmar que “um dos principais entraves para a utilização das TICs na educação brasileira é a falta de conhecimento e domínio dessas tecnologias por grande parte dos professores”. Compartilhando desse pensamento, consideramos que o desconhecimento por parte dos docentes sobre determinadas ferramentas tecnológica para sua prática docente pode ser a principal promotora da ausência dessa didática inovadora no ensino, se considerarmos a existência de sites, softwares e ferramentas de fácil acesso e utilização, nas quais o professor, com conhecimentos básicos de informática, podem operá-los, a exemplo, temos o Edpuzzle, uma ferramenta tecnológica simples e prática de utilizar.

O EDPUZZLE COMO FERRAMENTA DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Diante dos vários desafios que o professor enfrenta em sua prática docente na sala-de-aula, o de fazer com que os alunos dediquem-se as atividades, contextualizar os conhecimentos a realidade do aluno fazendo com que apreendam os conteúdos e avaliar a aprendizagem, se apresentam como às principais e mais complexas de serem realizadas com êxito. Nessa missão, as TICs apresentam várias possibilidades para que o professor planeje aulas atrativas e de maneira prática que visem a aprendizagem de forma participativa.

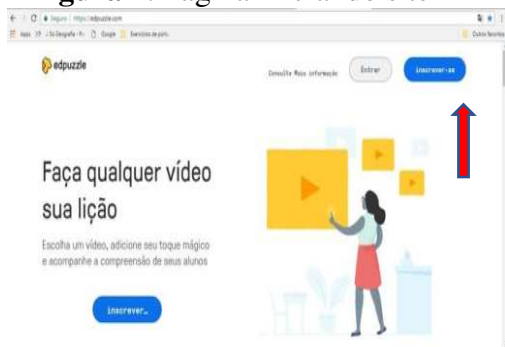
Para superar as aulas tradicionais, o Edpuzzle é uma ferramenta inovadora encontrada na web que permite a exposição de conteúdos através de vídeos, interação entre professor e aluno e avaliação da participação e aprendizagem. Isso é possível porque o aplicativo dispõe de ferramentas para criar vídeos, editar e incluir áudio e quizzes em vídeos que estejam disponíveis numa das plataformas integradas no Edpuzzle, como por exemplo o YouTube, dentre outros. De acordo com Morán (1995, p. 28), “O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos.” É um recurso multimídia que se apresenta como uma linguagem capaz de ajudar o professor a captar a atenção dos alunos para um determinado conteúdo que, em muitas das vezes, é considerado por eles, enfadonho por possuir uma grande quantidade de informações a serem apreendidas.

O Edpuzzle é uma ferramenta que permite que o professor baixe, grave e edite vídeos educativos nos quais ele pode inserir comentários, perguntas objetivas de múltipla escolha, áudios e recortar partes. Pode ajudar significativamente o docente na realização de uma atividade instigante para o aluno. Isso é possível, sem a necessidade de muitos recursos porque o Edpuzzle é facilmente instalado nos smartphones, equipamento tecnológico que, atualmente, a maioria dos alunos dispõem.

No Brasil, mais da metade dos alunos, exatamente 52%, do Ensino Fundamental 2 e Médio, tanto das escolas públicas quanto das particulares utilizam celulares (AMARAL, 2017). Dessa forma, tendo em vista que o celular (que deve ser visto pela equipe pedagógica como uma ferramenta auxiliar e não prejudicial para a aprendizagem) estar ao alcance da maioria dos educandos, pode ser utilizado para a realização de atividades com o Edpuzzle, respondendo perguntas e fazendo comentários dos vídeos dos conteúdos das disciplinas. Isso é possível porque o aplicativo dispõe para ao professor uma ferramenta na qual ele pode adicionar seus alunos e assim formar suas turmas na qual ele pode disponibilizar a quantidade de vídeos que desejar e acompanhar o acesso de seus alunos ao material disponibilizado bem como a realização das atividades relacionadas aos vídeos.

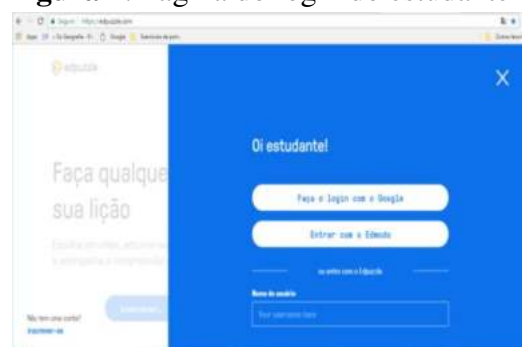
Para obter o acesso ao Edpuzzle o professor necessita apenas acessar o site do aplicativo através de qualquer navegador de busca, conectado à internet e realizar seu cadastro no site (que também pode utilizar o e-mail) na opção “inscrever-se” (Figura 1), como mostraremos a seguir a sequência realizada para adicionar uma aula sobre Biomas brasileiros para uma turma do 7º ano. Os alunos também precisam se cadastrar ou entrar através do e-mail para acessar como estudante mesmo que baixem o aplicativo em seus aparelhos (Figura 2)

Figura 1: Pagina inicial do site



Fonte: Arquivo do autor

Figura 2: Pagina do login do estudante

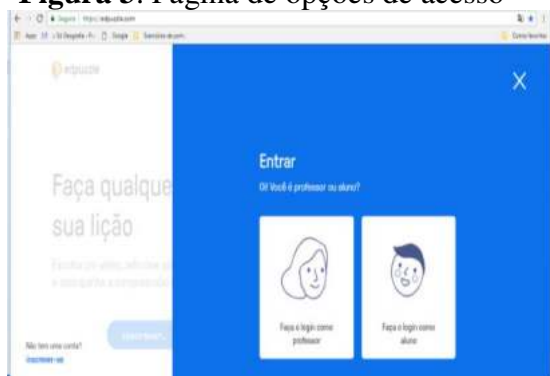


Fonte: Arquivo do autor

Após o cadastro feito, ao acessar o botão entrar, irá aparecer uma página dando as opções de acesso para professor e para o aluno (Figura 3).

Ao acessar como professor, irá aparecer a página para personalizar seu perfil, configurar sua conta e cadastra sua escola (Figura 4).

Figura 3: Pagina de opções de acesso



Fonte: Arquivo do autor

Figura 4: Pagina para personalizar perfil

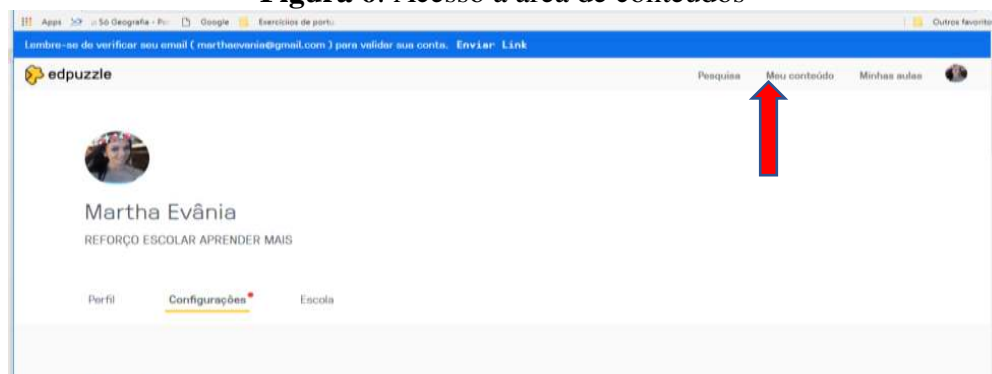


Fonte: Arquivo do autor

Ainda na página inicial você encontrar o acesso para pesquisar vídeos, criar conteúdos e suas aulas (Figura 5). Esse recurso, possibilita uma praticidade na organização do material trabalhado com os alunos.

Para criar o conteúdo de biomas brasileiros para o 7º ano do Ensino Fundamental, clicamos em “Meu conteúdo” (Figura 6) e seguidamente no botão “Crio” (Figura 7).

Figura 6: Acesso á área de conteúdos



Fonte: Arquivo do autor

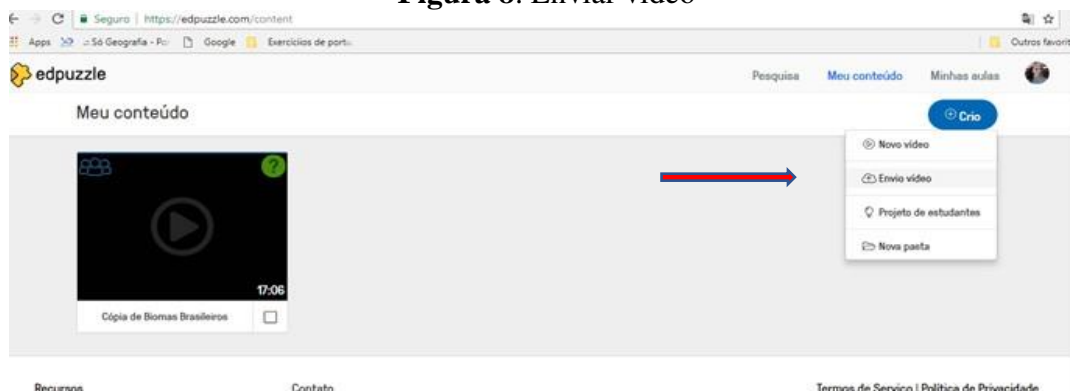
Figura 7: Criar conteúdo



Fonte: Arquivo do autor

Ao acessar o botão “crio” inserimos o vídeo “Biomas brasileiros” de 17:06 min/seg. (Figuras 8)

Figura 8: Enviar vídeo



Fonte: Arquivo do autor

Após o vídeo inserido no conteúdo, iniciamos a edição para criar questões, com alternativas de múltipla escolha, que davam ênfase a informações relevantes apresentados no vídeo sobre os biomas brasileiros (Figuras 9 e 10).

Figura 9: Edição do vídeo






Fonte: Arquivo do autor

Figura 10: Elaboração de perguntas do conteúdo



Fonte: Arquivo do autor

-  Digitar pergunta aberta
-  Inserir múltipla escolha de respostas
-  Digitar um comentário (não utilizamos)

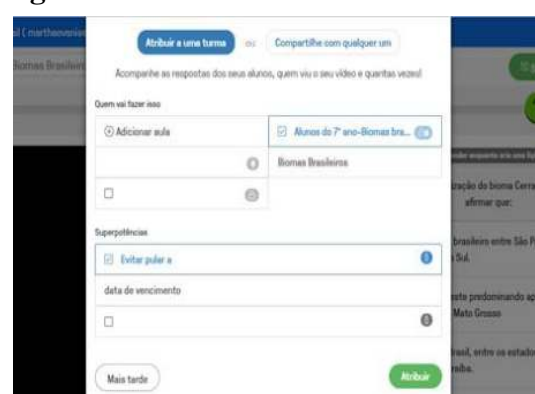
Após salvar as edições feitas no vídeo, clicamos no botão “atribuir/compartilhar”, adicionamos a aula e atribuímos a uma turma do 7º ano clicando em “convidar seus alunos” (Figuras 11, 12 e 13).

Figura 11: Atribuir aula ou compartilhar conteúdo



Fonte: Arquivo do autor

Figura 12: Adc. aula e atribuir uma turma



Fonte: Arquivo do autor

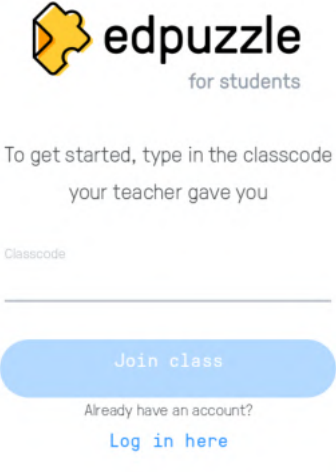
Figura 13: Conteúdo incluso em “Minhas aulas” e convidar alunos para acessar o conteúdo



Fonte: Arquivo do autor

Após a aula pronta, é o momento de disponibilizar para os alunos, possibilitando dessa forma que eles acessem em smartphones, tabletes e em computadores o vídeo e responda a atividade proposta. Para tanto, basta seguir os seguintes passos:

Quadro 1: Disponibilizar a atividade para os alunos

<p>Passo 1: Eles irão acessar o aplicativo com uma conta do e-mail ou o código de acesso.</p> 	<p>Passo 2: O professor irá passar o código para que eles entrem na sala.</p> 	<p>Passo 3: O aluno será direcionado para o espaço onde irá inserir o código no espaço determinado</p> 
---	--	--

Fonte: Arquivo do autor

Ao finalizar o tempo previsto para o término da atividade, o professor poderá analisar os resultados do desempenho dos alunos na tarefa, através da planilha de relatório de progresso dos estudantes, como podemos ver a seguir (Figura 14).

Figura 14: Planilha de relatório de progresso na tarefa realizada



NOME DO ALUNO	ASSISTI	GRAU	VISTO PELA ÚLTIMA VEZ	LIGADO	RESTABELECEER
Professor (sou eu)	✓	100 / 100	4 minutos atrás	5 minutos atrás	🗑️

Fonte: Arquivos do autor

É possível perceber que o Edpuzzle não só é uma inovadora para o planejamento e realização das aulas, este é também um facilitador da prática docente proporcionando ao professor uma otimização de seu tempo. Entretanto, é relevante destacar que este tipo de ferramenta das TICs, são tidas como auxiliares no ensino-aprendizagem que podem colaborar a prática-docente, pois a figura do professor para a mediação do saber é insubstituível no espaço escolar.

POTENCIAL EDUCATIVO DO EDPUZZLE

É perceptível que o Edpuzzle dispõe de relevantes potenciais para a prática-docente como uma TIC adequada para o ensino e aprendizagem. Dos benefícios da utilização do Edpuzzle na sala de aula, podemos destacar as seguintes:

- **Inclusão do celular, tablete na sala de aula**

O Edpuzzle é um aplicativo que proporciona a utilização de recursos digitais na sala de aula sem causar danos na aprendizagem do aluno sobre os conteúdos a serem aprendidos, pois esses sujeitos estarão a utilizar seus aparelhos para ver vídeos e responder realizar as tarefas postas pelo professor no aplicativo.

- **Produção, edição e criação de vídeos, conteúdo e atividades personalizados.**

Os professores podem criar e incluir facilmente vídeos e a partir deles criar conteúdos e atividades adequando-as ao contexto e as necessidades dos alunos, com foco de aprendizagens nos mais diversos assuntos que compõem a grade curricular da disciplina e para cada ano escolar específico. O aplicativo também dispõe de diversas funções para o professor criar sua aula como, por exemplo, definir uma data de vencimento para a realização das atividades, além de possuir conteúdos próprios e de outros profissionais da educação.

- **Criação de inserção pedagógica**

O Edpuzzle possibilita que os alunos estabeleçam uma maior relação com os conteúdos durante as aulas ou em casa, na realização de atividades (que podem ser em duplas) através da exploração dos recursos digitais dos smartphones, computadores ou tablets.

- **Relatórios e resultados**

O Edpuzzle permite que o professor tenha acesso a relatórios de resultados da realização das atividades pelos alunos, pois dispõe de uma planilha que expõe o nome dos alunos, quantos assistiram, o grau de desempenho de cada um na atividade e quando foi visto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Edpuzzle proporciona ao docente a realização de atividades através de um equipamento **atrativo para os alunos**. Para além deste incentivo, ao dispor os conteúdos em vídeos (algo que deve ser tido como um recurso complementar do ensino e não de uso corriqueiro nas aulas), os alunos podem ter uma aprendizagem mais significativa de conteúdos extensivamente descritivos.

A acessibilidade, pelos alunos, ao Edpuzzle pode ser absoluta pois nas escolas a grande parte deles tem celulares smartphones com internet móvel, e para os que não tem, o aplicativo dispõe da possibilidade de realizar a **tarefa em grupo**, basta que estes coloquem o nome dos componentes no perfil do usuário.

A utilização do Edpluzze possibilita um acompanhamento eficaz da atividade e uma **maior concentração e aprendizagem dos alunos**. A prática docente precisa dessas inovações, pois na sociedade do século XXI, predominantemente tecnológica, o professor não pode se limitar apenas a metodologias tradicionais do século XX.

REFERÊNCIAS

AMARAL, B. do. A metade dos alunos das escolas brasileiras usam celular. **Mobile time**. 03 Ago. 2017. Disponível em: <<http://www.mobiletime.com.br/03/08/2017/metade-dos-alunos-das-escolas-brasileiras-usam-celular/474530/news.aspx>>. Acesso em: 17 Jun. 2018, às 23:41 hs/min.

CUNHA, R. M. R da; BRAZ, S. G.; DUTRA, P. O; CHAMON, E. M. Q. O. Os recursos tecnológicos como potencializadores da interdisciplinaridade no espaço escolar. **Revista Ciência Humana**-Universidade de Taubaté – UNIATU. v. 5, n. 1-2- Especial, p. 87-108, jan.-dez./2012 • Taubaté-SP – Brasil. Disponível em: <<http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf571.pdf>>. Acesso em: 16 Jun. de 2018, às 20:30 hs/min.

EDPUZZLE EDITOR. **EDUCAtic**. Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.educatic.info/aplicac-es/edpuzzle-editor-de-videos-online>>. Acesso em: 16 Jun. de 2018. Às 22:10 hs/min

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proinfo-apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo>> Acesso em: 10 Out. 2018.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**. v2. p. 27-35. São Paulo: Jan./Abr. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 20 Jun. de 2018, às 20:55 hs/min

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R. P. de; Filomena da M. C da S. C. Moita, Ana Beatriz Gomes Carvalho (Orgs.) **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUPB, 2011. P. 19-50. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn>> Acesso em: 17 Set. 2018

Soares-Leite, W. S. & Nascimento-Ribeiro, C. A. do. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n.10, Bogotá-Colômbia, 2012. P.173-187 Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281024896010>>. Acesso em: 10 Out. 2018 às 22:30 hs/min

AVALIANDO O USO DAS TICS NO APOIO AO ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO DO ALTO OESTE POTIGUAR

Renato de Caldas Almino
Discente do curso de informática, Instituto Federal do Rio Grande do Norte
renato.caldas@academico.ifrn.edu.br

Rafael Ferreira da Silva
Docente do curso de informática, Instituto Federal do Rio Grande do Norte
rafael.silva@ifrn.edu.br

RESUMO

TICs são Tecnologias da Informação e Comunicação que abrangem ferramentas como internet, computadores, celulares e *softwares*, que podem auxiliar tanto na comunicação, como na educação, e que se bem empregadas podem funcionar como auxiliadoras na preparação das aulas e facilitadoras dentro das salas. Tendo em vista que se vive a era digital e que, como consequência disto, a tecnologia já adentrou praticamente todos os espaços de nossa sociedade, é preciso avaliar como tais instrumentos estão alcançando o ambiente educacional e se estão sendo aplicados de forma satisfatória e eficaz. O presente trabalho avalia como está sendo empregado o uso das TICs no apoio aos processos de ensino e aprendizagem, por professores e alunos, dentro das escolas de ensino básico, tanto públicas, quanto privadas, e utiliza como estudo de caso a região do Alto Oeste Potiguar. Para tal, foi realizada uma pesquisa quantitativa, aplicando questionários nas escolas dessa região, para avaliar a utilização e domínio das TICs, tanto pelos docentes, no que tange o ensino, quanto pelos discentes no âmbito da aprendizagem, e ao fim, levantar discussões acerca dos resultados que serão apresentados.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Alto Oeste Potiguar. Questionário. TICs.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Soares (2018), a tecnologia avança a cada dia alterando o nosso modo de viver, influenciando diretamente os processos de produção dos bens e dos serviços que se consome. Ou seja, observa-se que há uma mudança na sociedade, de maneira que as atuais preferências de mercado e de convívio não são iguais a décadas passadas, uma vez que a todo tempo os serviços tornam-se mais tecnológicos. No ambiente escolar a tecnologia também pode ser inserida no planejamento pedagógico, tanto como instrumento de pesquisa, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, como também na tentativa de despertar o estímulo de aprender nos alunos.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que abrangem ferramentas como internet, computadores, projetores, celulares e *softwares*, se forem bem empregadas, podem apoiar no planejamento das aulas e funcionar como facilitadoras em sala, auxiliando

tanto na comunicação como no ensino. As aulas ministradas podem se tornar mais dinâmicas, uma vez que fazendo o uso das TICs o professor pode apresentar o conteúdo disciplinar aos alunos por meio de plataformas interativas, que tornam as exposições mais atraentes e fomentadoras. Tendo em vista que a sala de aula vem passando por constantes transformações como, por exemplo, o giz, o qual foi substituído pelo pincel, é esperado que a tecnologia já tenha sido incrementada na mesma, não como substituta, mas como ferramenta que auxilie o professor no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Costa e Sousa (2017), “compreende-se que as TICs assumiram uma função importante em termos de instrumento pedagógico, todavia, esta só funciona se for cuidadosamente planejada e controlada, para se evitar desperdícios de tempo e recursos financeiros”, embasando-se na afirmação desses autores, foram elaboradas algumas perguntas para saber se o uso dessas tecnologias estão sendo, e como estão sendo realizadas dentro do âmbito do ensino e aprendizagem. Como objeto de estudo foi escolhida a região do Alto Oeste Potiguar, uma região do estado do Rio Grande do Norte, localizada na região Nordeste do Brasil, e formada por 30 municípios.

A pesquisa realizada tem como objetivo geral verificar se as TICs estão sendo aplicadas em escolas de ensino básico da região do Alto Oeste Potiguar de maneira satisfatória e eficaz, auxiliando o professor na preparação das aulas e em sala de aula, e servindo como facilitadoras do processo de aprendizagem pelos alunos. Como objetivos específicos o trabalho visa aplicar questionários impressos para os professores e alunos de escolas de ensino básico da região do Alto Oeste Potiguar, tanto privadas, quanto públicas. Além disso, tais respostas serão utilizadas como objetos da pesquisa e serão apresentadas em análises e gráficos.

2 METODOLOGIA

O trabalho consistiu na elaboração e aplicação de questionários direcionados a docentes e discentes, avaliando os seus conhecimentos e afinidades com relação ao uso das TICs para o ambiente escolar. Inicialmente tinha-se o propósito de colher dados em pelo menos uma escola em cada um dos 30 municípios que compõem a região do Alto Oeste Potiguar, contudo, devido à grande dimensão da proposta, foi resolvido coletar, a princípio, em quatro escolas, públicas e privadas (aumentando a heterogeneidade da amostra), pertencentes a duas cidades com proporções distintas dentro do Alto Oeste Potiguar: Alexandria e Pau dos Ferros. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(2018), a cidade de Alexandria possui uma densidade demográfica estimada em 35,43 hab/km², enquanto a cidade de Pau dos Ferros possui uma estimativa de 106,73 hab/km², cerca de três vezes mais. As escolas avaliadas em Alexandria foram a Escola Municipal Dr. Gregório de Paiva, Escola Estadual Waldemar de Sousa Veras, e a Escola Estadual Dinarte Mariz, todas públicas. Em Pau dos Ferros foi escolhida uma instituição particular para participar da avaliação, o Colégio e Curso Evolução.

Primeiramente foi realizada a aplicação de um questionário apenas com os docentes em uma escola da rede municipal localizada em Alexandria, a Escola Municipal Dr. Gregório de Paiva, e após uma análise dos resultados percebeu-se que a adesão foi baixa (dois questionários respondidos, de dez professores). Acreditando que o fato mencionado tenha acontecido devido ao tamanho do questionário, foi decidido fazer uma modificação para obter respostas mais precisas nas aplicações seguintes.

Na tentativa de diminuir o esforço no preenchimento dos questionários, tornamos eles totalmente objetivos, com a junção de algumas questões e reaplicação dos questionários. As alternativas apontadas em cada uma das questões foram produzidas também com base em alguns questionários já respondidos na primeira etapa de aplicação.

3 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS E RESULTADOS ALCANÇADOS

A aplicação dos questionários se deu em quatro escolas, e foram avaliados um número total de 34 professores e 297 alunos. Dos 34 professores, 12 foram do Colégio e Curso Evolução, 2 professores da Escola Dr. Gregório de Paiva, 6 professores da Escola Estadual Governador Dinarte Mariz e 14 professores da Escola Waldemar de Sousa Veras. Dos 297 alunos, 85 foram do Colégio e Curso Evolução, 85 da Escola Municipal Dr. Gregório de Paiva, 16 alunos da Escola Estadual Dinarte Mariz e 111 foram da Escola Estadual Waldemar de Sousa Veras. Os docentes entrevistados ministram aulas do 6º ao 9º ano, enquanto os discentes foram os que cursam o 8º ou 9º ano.

Os gestores das escolas contempladas com os questionários informaram que os perfis dos estudantes que responderam aos questionários são adolescentes com idades compreendidas entre 13 e 19 anos, sendo a maior parte desses moradores da zona urbana. Além disso, com relação à situação socioeconômica dos alunos, eles estão inseridos – de acordo com a classificação da Secretária de Assuntos Estratégicos (SAE) – desde a classe vulnerável até a classe média alta.

Com relação ao corpo docente, os administradores das instituições públicas declararam que todos são graduados, alguns já em grau de mestrado, mas que nem sempre atuam somente na sua área, chegando a lecionar outras disciplinas. Em contrapartida, na instituição particular, além dos professores serem graduados, e atuarem apenas em sua área, possuem também especialização e/ou mestrado.

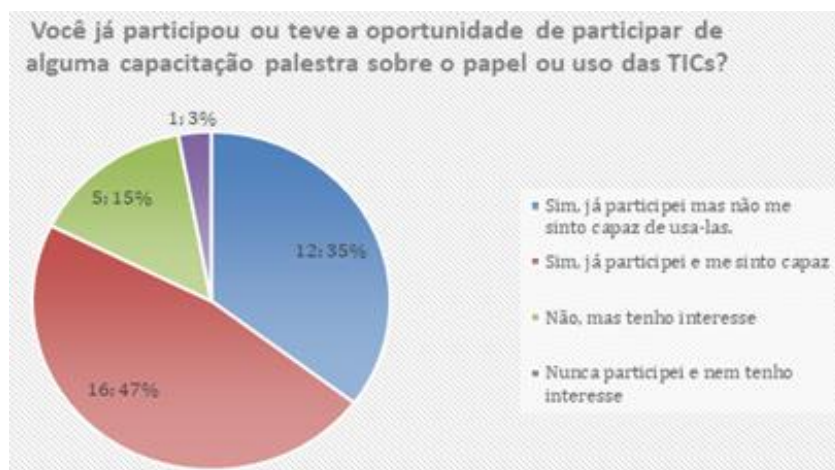
3.1 Resultados e avaliação do questionário docente

O questionário direcionado aos docentes foi composto por cinco questões objetivas:

- 1- *Você já participou ou teve a oportunidade de participar de alguma capacitação/palestra sobre o papel ou uso das TICs?*
- 2- *Você utiliza alguma ferramenta tecnológica que o auxilie na preparação de suas aulas?*
- 3- *De acordo com sua formação e conhecimento em informática, você se considera pronto/capaz de inserir as TICs no cotidiano da sala de aula?*
- 4- *Caso você comece a trabalhar com as TICs, acredita que haverá uma mudança em seu papel enquanto docente?*
- 5- *Você acredita que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) interferem na construção do conhecimento do aluno?*

A primeira questão avaliou se os professores já participaram de algum tipo de capacitação que tratasse a respeito da utilização das TICs, onde 47% afirmou já ter participado de alguma atividade e se sentiam capazes de trabalhar, 35% já tinham participado, porém não se sentiam capazes de usá-las, 15% não participaram mas demonstraram interesse caso tivessem a oportunidade e 3% não demonstraram interesse.

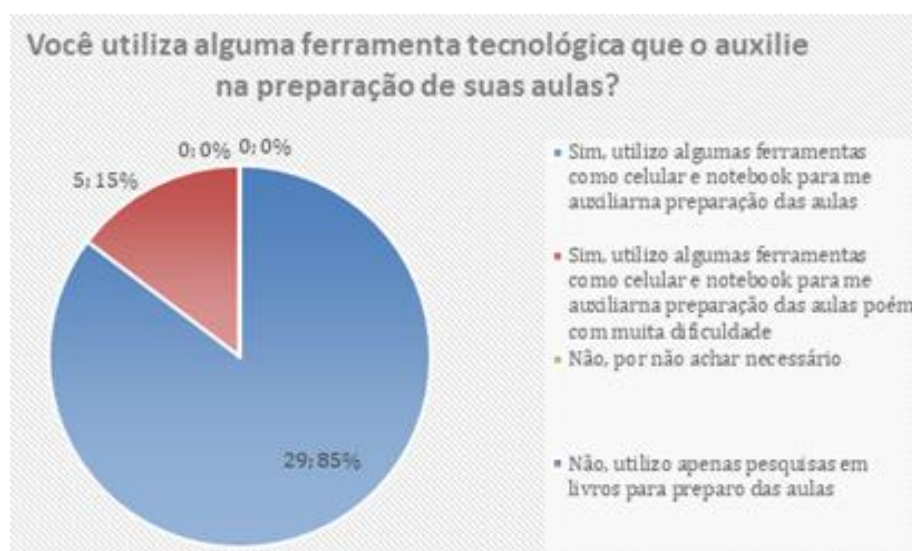
Figura 1 - Gráfico representando resultados da primeira questão docente



Fonte: Autoria própria

Com relação à segunda questão, 85% dos professores relataram que já utilizam algumas ferramentas tecnológicas para o preparo de suas aulas, como por exemplo a busca por materiais na internet, não se prendendo apenas aos livros didáticos, em contraposição à 15% que relataram utilizar, porém com muita dificuldade. Com isso, referente ao uso para planejamento das aulas, os docentes não registraram resistência na utilização de ferramentas de tecnologia. Como foi dito por Soares (2018), o uso das tecnologias e a internet estão bem inseridos em nosso cotidiano, porém, apesar de a grande maioria afirmar utilizar as TICs na preparação de suas aulas, menos da metade desses professores avaliados se sentem preparados para utilizá-las com plenitude, como foi visto nos resultados da primeira questão.

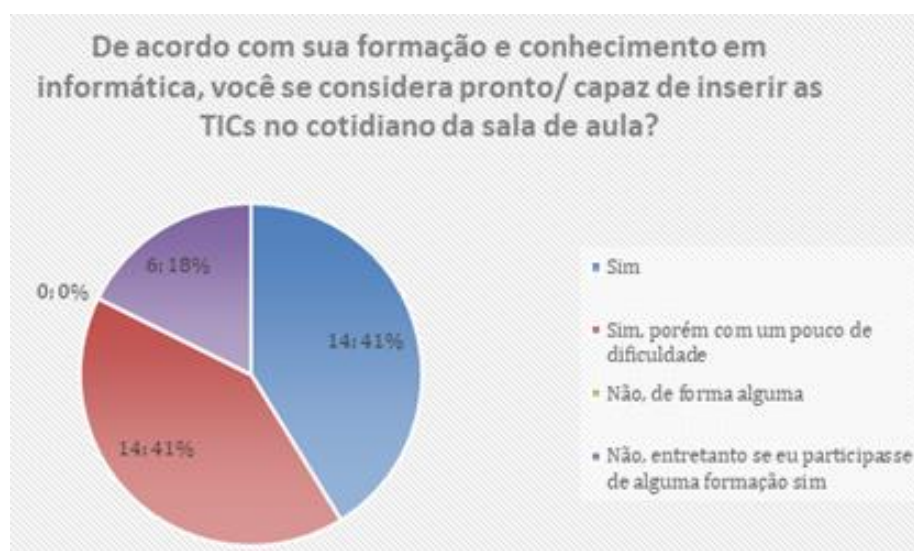
Figura 2. Gráfico representando resultados da segunda questão docente



Fonte: Autoria própria

Na terceira questão foi abordada a afinidade e capacidade dos docentes em trabalhar e utilizar as TICs em sala de aula, onde 41% dos discentes consideraram-se capazes, 41% se consideram capazes, porém sentem um pouco de dificuldade, 18% não se consideram capazes, entretanto acreditam que se participarem de alguma capacitação possam conseguir, e 0% dizem que de forma alguma conseguiriam. Com isso pode-se verificar que mais da metade dos entrevistados não se sentem plenamente capazes ou bem preparados para utilizar as TICs dentro da sala de aula, apesar de conseguirem utilizá-las para a preparação de suas aulas, como visto na segunda questão.

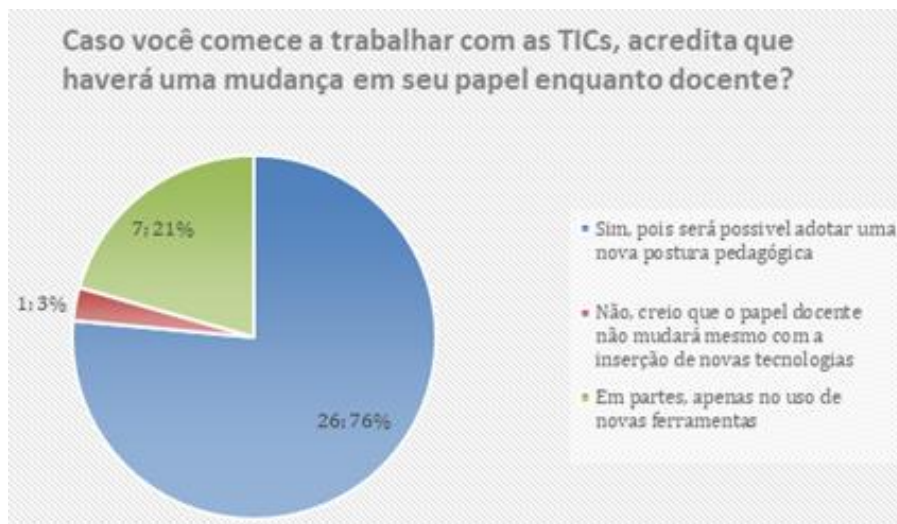
Figura 3 - Gráfico representando resultados da terceira questão docente



Fonte: Autoria própria

Com relação à pergunta de número quatro, 76% dos entrevistados supõem que caso comecem a trabalhar com as TICs, seria necessário a adoção de uma nova postura pedagógica, ou seja, que haveria uma mudança nas atividades desempenhadas por ele. Enquanto 21% defendem que suas tarefas mudarão apenas parcialmente, enquanto 3% julgam que o papel docente não mudará. Fica claro nas repostas a concordância dos docentes quanto a mudança no papel pedagógico com o uso das TICs em sala.

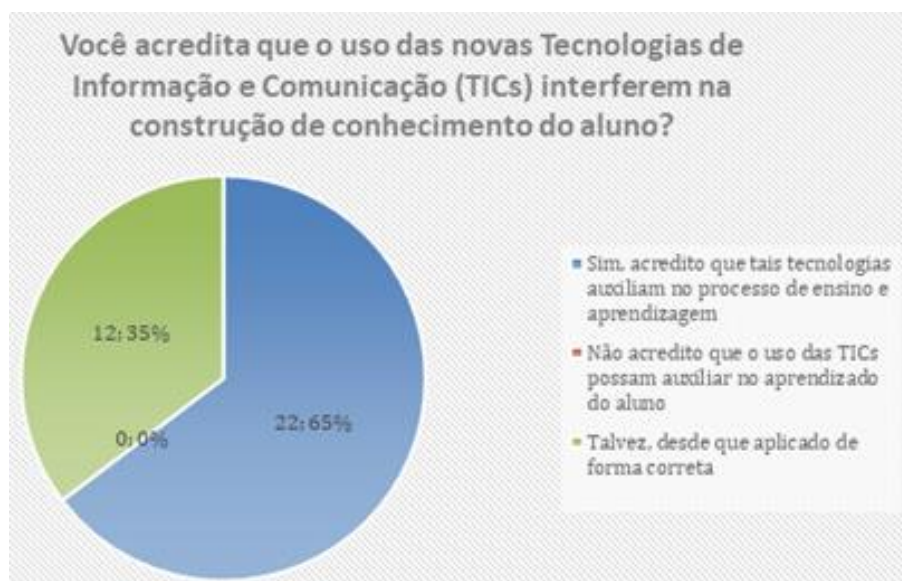
Figura 4 - Gráfico representando resultados da quarta questão docente



Fonte: Autoria própria

Os dados coletados com o questionário aplicado aos educadores, com relação à quinta questão, mostra que 65% dos entrevistados acreditam que as TICs podem auxiliar na aprendizagem, em contraposição à 35% que defendem a ideia de que talvez sim, desde que aplicada de forma correta, e 0% dos professores consideram que aparelhos que tanto causam dispersão em sala de aula, como celular, não possam ser bem aproveitados didaticamente dentro da mesma.

Figura 5 - Gráfico representando resultados da quinta questão docente



Fonte: Autoria própria

O resultado obtido com essa questão vai de acordo ao afirmado na sexta edição da pesquisa TIC Educação 2015, realizado pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil – Cetic.br,

que afirma que cerca de metade dos educadores utilizam tecnologias, como o celular, didaticamente.

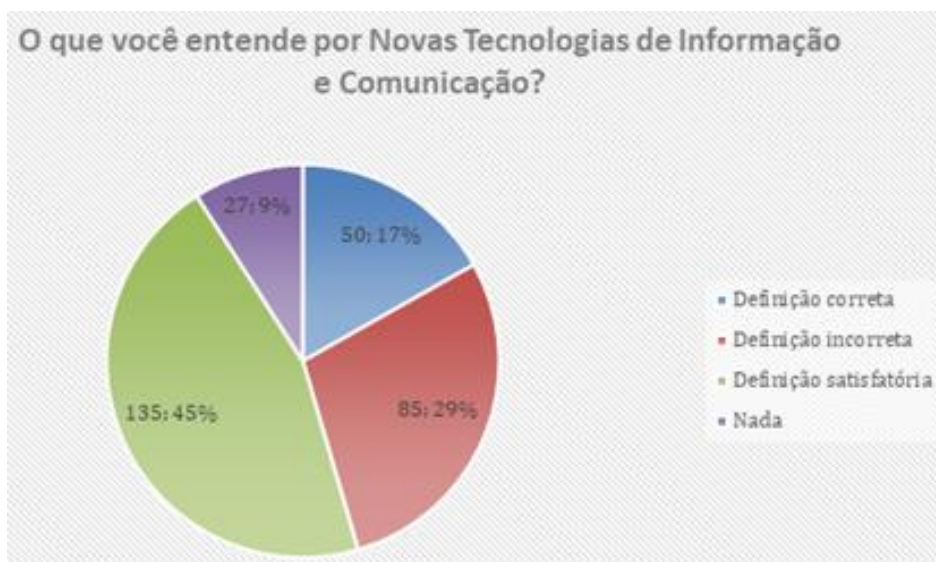
3.2 Resultados e avaliação do questionário discente

O questionário direcionado aos discentes também foi composto por cinco questões, sendo quatro questões objetivas e uma discursiva:

- 1- *O que você entende por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)?*
(Discursiva)
- 2- *Você acredita que o uso de TICs em sala de aula proporciona uma aula mais interativa entre aluno e professor?*
- 3- *Os seus professores fazem uso de tais tecnologias em sala de aula tentando proporcionar melhor aprendizagem dos conteúdos?*
- 4- *O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação aumenta o seu interesse em aprender os conteúdos?*
- 5- *Você acredita que o uso de aparelhos como o celular – que tanto causa dispersão em sala de aula – podem ser usados nas aulas de forma positiva?*

A primeira pergunta contida no questionário aplicado aos discentes foi discursiva e buscou saber se eles sabiam o que são Tecnologias de Informação e Comunicação. Após o recolhimento dos questionários, todas as respostas foram lidas e classificadas em quatro grupos: resposta correta, resposta incorreta, resposta satisfatória e nada. Consideramos que respondeu de maneira correta quem deu o conceito e exemplificou, incorreta quem escreveu algo totalmente discrepante ao tema, satisfatória para quem escreveu algo relacionado, e nada para quem deixou o espaço em branco. Quantificando os resultados teve-se que apenas 17% soube responder corretamente, 45% de forma satisfatória, 29% algo totalmente diferente do tema e 9% deixaram o espaço em branco, demonstrando que pouco mais da metade dos alunos conseguiram definir satisfatoriamente o conceito de TICs, como mostra o gráfico abaixo.

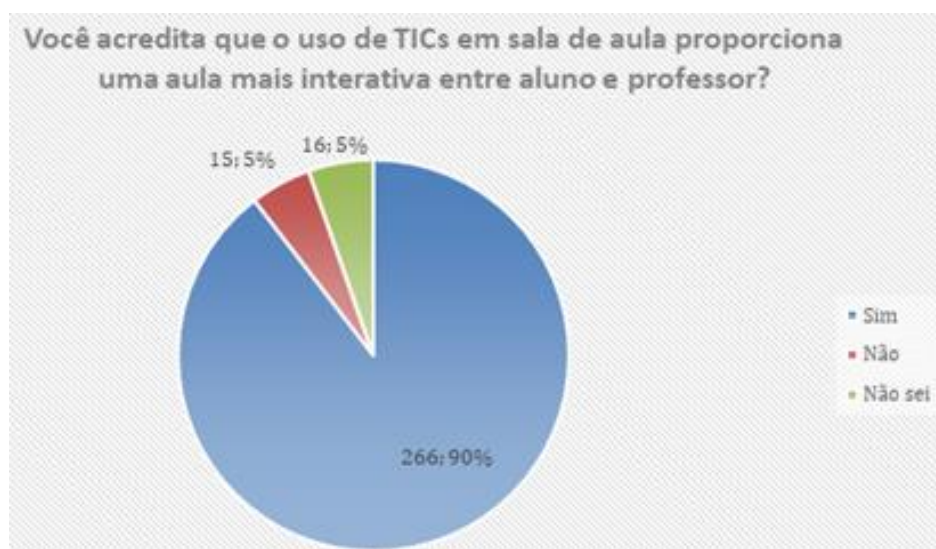
Figura 6 - Gráfico representando resultados da primeira questão discente



Fonte: Autoria própria

A segunda questão perguntou ao aluno se ele acha que as aulas em que são feitos uso de aparelhos tecnológicos se tornam mais interativas. Como resultado tivemos não só um resultado quantitativo positivo, como também alguns alunos que comentaram que as aulas com o uso de computadores para pesquisa, projetores com exibição de vídeos e caixas de som, são mais interativas e tornam o processo de aprendizagem mais fácil. Em termos percentuais teve-se que 90% responderam que sim, seguidos de 5% que responderam não e 5% que não souberam responder.

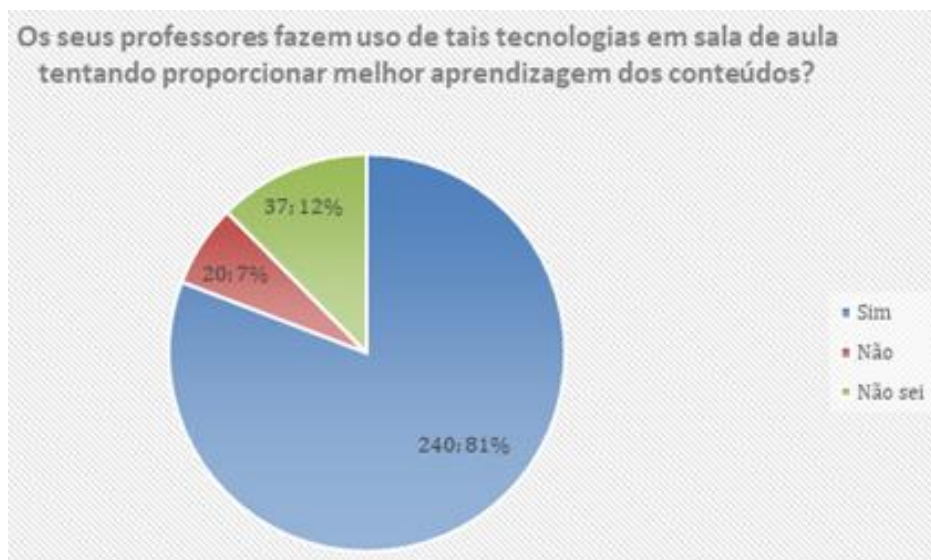
Figura 7 - Gráfico representando resultados da segunda questão discente



Fonte: Autoria própria

A terceira questão verificou dos alunos se seus professores fazem uso de tecnologia em sala de aula. Tivemos também resposta positiva: 81% utilizam, 12% não utilizam e 7% não souberam responder, entretanto, alguns alunos relataram oralmente que alguns docentes apenas passavam videoaulas e que não sabiam manusear os aparelhos, tendo que muitas vezes recorrer a ajuda de alunos.

Figura 8 - Gráfico representando resultados da terceira questão discente



Fonte: Autoria própria

A pergunta de número quatro questionou os alunos se o uso das TICs aumenta o seu interesse em aprender os conteúdos. Como resultado tivemos que 89% responderam sim, 17% responderam não - um chegou a escrever no questionário que o uso da TIC só atrapalha o andamento da aula - e 16% não souberam responder, onde tais respostas foram de encontro às encontradas na segunda questão, que questionava se o uso das TICs proporcionava aulas mais interativas.

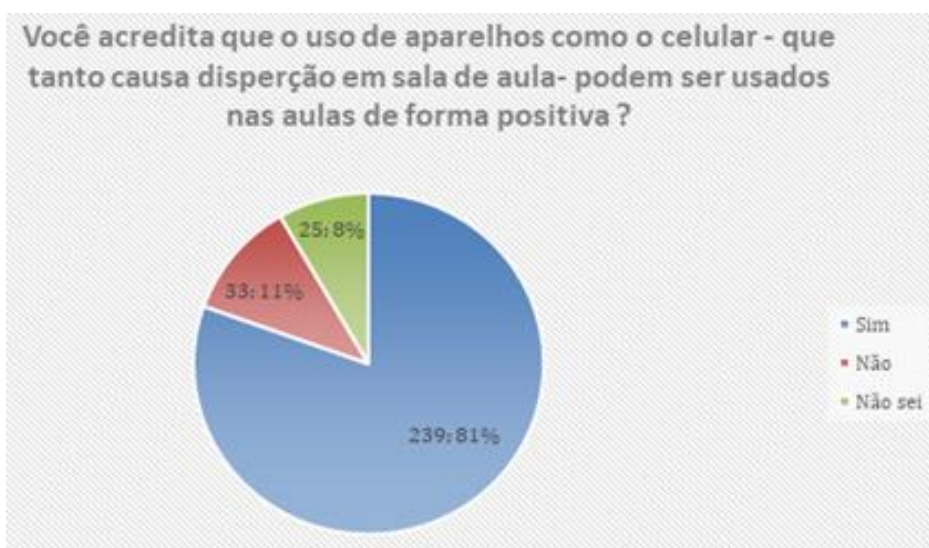
Figura 9 - Gráfico representando resultados da quarta questão discente



Fonte: Autoria própria

Quando questionamos os alunos se aparelhos como o celular poderiam ser utilizados nas aulas de forma positiva, na quinta pergunta, 81% respondeu que sim, 11% não e 8% não souberam responder. Ao deparar-se com essa questão alguns alunos registraram que professores, como o de inglês, já permitia o uso do celular em sala de aula para fazer pequenas traduções, o que já demonstra uma boa inserção do uso das TICs dentro da sala.

Figura 10 - Gráfico representando resultados da quinta questão discente



Fonte: Autoria própria

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho desenvolvido buscou avaliar na região do Alto Oeste Potiguar se os professores utilizam de forma eficaz e acreditam no potencial do uso das TICs no processo de ensino. Também, se os alunos demonstram um maior interesse no processo de aprendizagem com o uso das TICs, uma vez que segundo Oliveira (2015), cada vez mais a tecnologia se faz presente na escola e no aprendizado do aluno, seja pelo uso de equipamentos tecnológicos, seja por meio de projetos envolvendo educação e tecnologia.

Foram apresentadas as respostas dos questionários, sendo possível avaliar que a grande maioria dos alunos veem de forma positiva a utilização das TICs em sala de aula, entretanto apenas metade consegue definir de forma satisfatória o conceito de TICs, como foi visto na primeira questão dos discentes, o que pode ter ocasionado um direcionamento incorreto de algumas respostas. Em geral os docentes acreditam no potencial e fazem uso dessas tecnologias nas escolas trabalhadas para preparar aulas, porém ainda sentem dificuldades em utilizá-las em sala de aula. Com o viés positivo encarado na utilização das TICs no ensino e aprendizagem, analisada com os questionários, é possível atestar que um grande ponto a ser trabalhado é o de um melhor treinamento e práticas com as TICs em sala de aula, além de um constante acompanhamento por profissionais capacitados nas tecnologias.

Como trabalhos futuros temos a avaliação de mais escolas, localizadas em mais cidades da região, para serem objetos de estudo, onde mais análises poderão ser feitas. Outro ponto de avaliação futuro é a análise dos questionários com a perspectiva entre escolas públicas e privadas, verificando como se dá o uso das TICs dentro dessas escolas que por muitas vezes possuem realidades distintas, com o propósito de verificar se existe uma disparidade entre os dados colhidos em cada uma, e analisa-los.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos e apresentação**. 2 ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2014.
- COSTA, Mayara Capucho; SOUZA, Maria Aparecida Silva de. O uso das TICs no processo ensino e aprendizagem na escola alternativa “Lago dos Cisnes”. **Revista Valore**, [S.l.], v. 2, n. 2, p.220-235, nov. 2017. ISSN 2525-9008. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/70>>. Acesso em: 16 set 2018.
- GUTERER, P. R. R. **Capacitação de professores em formação no uso das tecnologias na educação**. Trabalho de conclusão de curso em pedagogia - UFRGS, 2016.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico:** resultados preliminares. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 16 set. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Cláudio de. TIC'S NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO. **Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 7, n. 1, dez. 2015. ISSN 2175-7003. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019/8864>>. Acesso em: 16 set. 2018.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas, SP. Papirus, 2012.

SOARES, Matias Gonsales. **A Quarta Revolução Industrial e seus possíveis efeitos no direito, economia e política.** Universidade Autônoma de Lisboa, 2018.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação:** um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

CONTRIBUIÇÕES DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO ENSINO MÉDIO

Francisco Canindé Carolino de Souza

Graduado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e Especialista em Metodologia e práticas pedagógicas do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Candido Mendes – UCAM
francisco-carolino@bol.com.br

José Júnior Pereira dos Santos

Graduado em Letras, Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Candido Mendes – UCAM; Graduando do curso de Pedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí – FAERPI; Pós-graduando do curso de Especialização em Mídias na Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
jjunior123@live.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer algumas discussões acerca da inclusão digital no processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio e de como o professor poderá utilizar sua metodologia para trabalhar os recursos tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa. Com efeito, para este fazer acadêmico, utilizamos como pressupostos teóricos: o PCN+ (2008), OCNs (2008), Moran (2008), Yamamoto (2012), dentre outros afins, tendo em vista que os estudos dos referidos autores contribuem para o trabalho dessa temática em sala de aula do país. Por fim, dentre as discussões acerca das novas tecnologias aplicadas ao ensino, em especial, ao ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, percebemos esta ser pertinente, ou seja, observar com um olhar mais crítico e reflexivo, já que o professor enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem deverá adequar sua metodologia às necessidades do ambiente escolar do qual está inserido e ao utilizar os recursos tecnológicos em suas aulas, poderá contribuir no processo de aquisição do conhecimento sistematizado dos discentes e, assim, formando-o para a sociedade, além da formação de seu papel enquanto cidadão consciente.

Palavras-chave: Novas tecnologias. Língua Portuguesa. Recursos tecnológicos. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem contribuído de forma significativa para a sociedade, seja no seu contexto econômico, político ou social. Assim, a partir da década de 1970, o movimento denominado CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), tem despertado um interesse especial aos ambientes virtuais de aprendizagem, enfocando, principalmente, o contexto educativo.

Neste *lócus*, estamos diante da era digital, logo temos o computador como ferramenta essencial para que o educando aprimorar seus conhecimentos e melhore o seu aprendizado de forma significativa. Contudo, para que isso aconteça, é importante ressaltar que as escolas, juntamente, com os professores devem ser mediadoras de maneira que se materialize via a

interação entre a máquina e seus usuários, os alunos, para que estes possam adquirir os objetivos pretendidos e, com isso, criarem as condições de aprendizagem levando em consideração os seus interesses prioritários.

Para tanto, realizamos um estudo buscando as possíveis contribuições das novas tecnologias para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, sendo essa temática importante para a reflexão, bem como a formação de novos sujeitos, contribuindo assim com as habilidades textuais/discursivas voltadas à análise, interpretação e utilização de recursos diferentes nas linguagens, isto é, como um produto social, histórico e cultural.

Diante desse estudo, temos como objetivo investigar as contribuições das novas tecnologias no contexto do Ensino Médio, como esta reflete no processo de ensino-aprendizagem, além de procurar saber se é trabalhada pelo professor de Língua Portuguesa nas salas de aula, por fim de que maneira utiliza os recursos tecnológicos para melhorarem o seu desempenho com atividades realizadas durante as aulas.

É importante ressaltar que essas tecnologias estão presentes no nosso cotidiano, pois sabemos que esta se apresenta não somente como um suporte didático, mas como a maneira de ver e compreender a nossa realidade, proporcionando uma nova visão de mundo, de cultura aos discentes.

Pensando no ensino de Língua Portuguesa e suas estratégias para o Ensino Médio, propõe-se responder aos seguintes questionamentos: Como se deu a inclusão das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem? Qual a prática utilizada pelo professor de Língua Portuguesa ao trabalhar as novas tecnologias em sala de aula?

Por isso, na era digital, devemos discutir com os nossos alunos de forma contextualizada, a importância de que essa tecnologia pode nos oferecer, estando esta ligada à evolução do ser humano enquanto sujeito, que utiliza a linguagem nos diferentes contextos sociais, ao qual está inserido.

Sendo assim, enfatizamos a importância dessas tecnologias no processo de aquisição da linguagem, com o intuito de analisar as contribuições do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Com isso, pretendemos mostrar como esse processo de ensino-aprendizagem pode favorecer o conhecimento dos nossos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os PCN do Ensino Médio e as novas tecnologia

Diante das necessidades e das grandes transformações, que a evolução tecnológica vem causando na sociedade, em especial no contexto da educação pública no Brasil, torna-se pertinente as discussões em relação a essa nova reestruturação da inclusão digital no contexto do Ensino Médio. Nessa perspectiva, espera-se que os recursos multimídiaáticos venham proporcionar a capacidade de desenvolver no aluno:

Avançar em níveis mais complexos de estudo; Integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; Atuar de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (OCNs, 2008, p. 17).

Assim, considerando a importância dos documentos oficiais, que regem o Ensino Médio e sua contribuição para o meio social, é pertinente destacar que as ações da CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) vem desempenhando um papel de extrema importância para a área educacional. Assim, diante do exposto na citação, compreendemos que os recursos tecnológicos utilizados pelo professor em sala de aula, propiciam ao aluno uma visão mais ampla de mundo, de inclusão na sociedade, além de ao fazer uso destes recursos, que as tecnologias nos proporcionam.

Segundo Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007), em seu artigo intitulado “Ciência, Tecnologia e Sociedade: A relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio” publicado na revista Ciência e Educação, ressalta que “para atingirmos os objetivos propostos é necessário seguir algumas orientações dos PCNEM, pois estes contribuem na formação do homem e na sua integração no contexto social a que este se situa”.

Desse modo, com os recursos tecnológicos e a sua contribuição para a educação, os PCN do Ensino Médio objetiva a formação ética e crítica do sujeito. Sendo assim, a escola deve estar inserida nessa evolução tecnológica e aproveitar os benefícios oferecidos por esses recursos para os sistemas de ensino.

Segundo as propostas do PCN+ (2008, p.88), ao utilizar as novas tecnologias para o ensino, em especial, ao ensino de Língua Portuguesa, o professor deve seguir algumas práticas como:

- Utilizar editores de textos;
- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino;
- Estimular a comunicação a distância por meio da telemática;
- Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

Segundo os PCN+ (2008), faz-se necessário a utilização de editores de texto; escolher os programas, que venham a contemplar o seu objetivo de ensino; incentivar aos alunos o uso da telemática com o objetivo de estes realizarem a troca de informações, a formação de opiniões críticas, que venham a contribuir com os saberes necessários à formação pessoal e profissional.

Para alcançar o que os docentes desejam, é necessário utilizar as ferramentas multimídia em sua metodologia para a inclusão dessa nova tecnologia no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Dessa maneira, o professor deve fugir do método tradicional de ensino e desenvolver novas estratégias voltadas aos recursos tecnológicos, sendo-os dinâmicos e que estes possam contribuir no processo de aquisição da linguagem humana.

Podemos observar que o PCN+ defende a utilização dos recursos multimídia em sala de aula. Com isso, propõe que o aluno entre em contato com a leitura, bem como a produção de textos, senão também mecanismos melhorar a escrita. De outro modo, estes recursos são um suporte excelente no processo de aprendizagem do docente sempre.

Entre as grandes transformações ocorridas no século XX tem destaque a evolução da tecnologia a serviço da educação, pois os PCN do Ensino Médio auxiliam o trabalho do professor, que é um produtor do conhecimento, a utilizar essas ferramentas para tornar suas aulas mais dinâmicas. Assim sendo, promovendo a interação entre o professor e aluno, pois será um olhar acerca do mundo, como também de ver a realidade.

Práticas do professor: os recursos tecnológicos na sala de aula

A Revolução Industrial causou grandes transformações na sociedade, tanto no seu aspecto político, social e econômico. Assim, a nossa sociedade vive em um mundo de constantes transformações e diante dessa necessidade, somos assujeitados a fazerem parte dessa evolução da informação, que a tecnologia nos proporciona. Assim, é importante destacar a relevância desses recursos para o ensino, ou seja, as suas contribuições para o sistema de educação no Brasil.

Diante das discussões acerca da inclusão digital no contexto educacional brasileiro, em especial para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, esta proporciona o professor desenvolver novas metodologias para trabalhar com os recursos tecnológicos em suas aulas. Segundo o PCN (2000), do Ensino Médio, determina que a escola juntamente com os professores que não aderirem a esse projeto de inclusão digital, acabará contribuindo assim,

para a exclusão, e ao manter uma postura tradicional, não aderindo, então, para mudanças sociais, será, também, marginalizada.

Para formar novos sujeitos, cabe o professor pensar sobre novas formas de trabalhar, bem como criar metodologias e focar novas posturas para o aluno na sua formação profissional. Sendo assim, é importante que o docente ao trabalhar com os recursos multimídia em sala, de aula incentive ao aluno a “produção de atividades que envolvam a leitura e a escrita”.

Dessa forma, o professor possibilita o acesso ao “mundo digital”, levando a colher informações, que são disponibilizadas nesses recursos.

Segundo Yamamoto (2012), ressalta em seu artigo “O ensino de Língua Portuguesa, Literatura e as novas tecnologias”, a importância de uma reestruturação no contexto educacional brasileiro ao determinar que:

A prática docente requer um professor que seja pesquisador, um moderador do saber na sala de aula, aulas nas quais os alunos sejam moldados para serem pesquisadores, terem um espírito investigativo e uma escola com uma estrutura que habilite este ambiente de verdadeira produção de conhecimento e não de repetições. Esta estrutura permitiria o desenvolvimento de uma comunidade crítica, que vai além do livro, que se posiciona em todos os contextos nas quais seus membros se inserem (YAMAMOTO, 2012, p. 3).

Concordando com o autor, percebemos que o professor enquanto mediador do conhecimento, ao utilizar os recursos multimídia em suas aulas, desenvolva novas estratégias para possibilitar ao aluno a sua aprendizagem.

Assim sendo, a principal ferramenta que auxilia o professor no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula é o computador, pois com o retroprojetor dará acesso à internet dentre outros. Tais recursos possibilitam o trabalho com filmes, além da leitura de livros digitais como a pesquisa, contribuindo assim para atividades, que auxiliem o aluno na leitura e escrita de textos, ou seja, se fizer uso dessas novas tecnologias.

De outra maneira, o professor é responsável como mediador do processo ensino aprendizagem e ao realizar a mediação entre máquina e seus usuários, devendo, pois facilitar no aluno a realização das atividades propostas e, com isso despertando sobre o equilíbrio dos seus direitos e deveres. Sendo assim, o docente contribui de forma significativa à formação dos futuros educadores.

De acordo com Moran (2002, p. 31-32), um bom educador deve ser norteado por alguns princípios metodológicos, dentre os quais podemos destacar:

Integrar tecnologias metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transitem facilmente de um meio para o outro, de um formato para o outro. Experimentar as diversas atividades em diversas mídias. Trazer o universo do audiovisual para dentro da escola; Variar a forma de dar aulas, as técnicas usadas em sala de aula e fora dela, as atividades solicitadas, as dinâmicas propostas, o processo de avaliação. A previsibilidade do que o docente vai fazer pode tornar-se um obstáculo intransponível. A repetição pode tornar-se insuportável, a não ser que a qualidade do professor compense o esquema padronizado de ensinar; Planejar e improvisar, prever e ajustar-se às circunstâncias, ao novo; Diversificar, mudar, adaptar-se continuamente a cada grupo, a cada aluno, quando necessário; Valorizar a presença no que ela tem de melhor e a comunicação virtual no que ele nos oferece; Equilibrar a presença e a distância, a comunicação “olho no olho” e a telemática.

Percebe-se diante dos pontos, que foram mencionados acima que, o ambiente tecnológico e, dentre eles, os textos escritos ou orais, sendo estes mesclados com o meio digital, favorece no aluno o desenvolver de atividades da melhor maneira possível. Nessa perspectiva didática, já que o professor colabora no sentido de inovar e de ministrar suas aulas, permitindo assim nesse processo, isto é, uma visão mais crítica do contexto social em que os discentes estão inseridos.

Ainda com relação à citação anterior, o docente deve estar preparado para lidar com os imprevistos em sala de aula, adaptando a sua metodologia através de novos modelos/tendências de ensino, trazendo-lhes de forma diferenciados, além de apresentar novos conhecimentos bem como técnicas para transmissão do conhecimento a ser desenvolvido, a partir das necessidades de seus alunos e levando em consideração o conhecimento de mundo dos mesmos.

Com isso, o professor como um mediador nesse ambiente virtual contribuirá na aprendizagem e formação de novos leitores, tendo em vista que sua prática fará com que o aluno perceba os diferentes gêneros e quais os papéis que eles desempenham no contexto social. Sendo assim, o professor não deve ficar preso a modelo tradicional de ensino e, sim, inovar na sua metodologia, encontrando formas, que se adequem ao contexto da sala de aula ao qual está realizando seu trabalho.

Portanto, é importante que o docente faça uso dessas tecnologias, sejam as telemáticas, isto é, os recursos audiovisuais, textuais, entre outros. Dessa maneira, pode diversificar suas aulas, de realizar sua própria maneira de avaliar. O professor que busca pesquisar, que procura ensinar através do que aprende, contribuirá com seu papel enquanto orientador/mediador, na formação intelectual dos novos sujeitos.

CONCLUSÃO

Diante das grandes transformações ocorridas no século XX, conhecemos a evolução da tecnologia, que se destacou em diferentes áreas do conhecimento. Atualmente, tem-se reforçado muito a reestruturação da inclusão das novas tecnologias no contexto educacional, contribuindo para a formação do educando exercer a língua como um instrumento de comunicação, ou seja, para o acesso ao conhecimento e desempenhar seu papel como cidadãos críticos.

Diante das transformações, que vêm ocorrendo nas tecnologias da informação, constata-se que no contexto da sala de aula, o professor ao utilizar os equipamentos tecnológicos como o computador, retroprojetor, entre outros, está contribuindo para os alunos no seu modo de pensar, de agir e sentir, ou seja, para que os mesmos adquiram o conhecimento através da interação entre professor e aluno e façam parte dessa cultura e do novo modelo da sociedade, que se encontra em constante transformação.

Ressalta-se, também, a importância das discussões realizadas neste trabalho trazerem pressupostos teóricos dos PCN+ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2008, p. 88), ao determinar que o professor enquanto mediador do conhecimento, deva utilizar-se dessa ferramenta tecnológica para aprimorar a realização de seu trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, podemos constatar que o aluno não está restrito somente a sala de aula, já que o ensino aprendizagem desperta no aluno a curiosidade, a socialização e a formação de opiniões críticas acerca dos problemas do cotidiano, ampliando o conhecimento para utilizar na resolução de problemas, atingindo a comunidade em que este está inserido. Sendo assim, é fundamental que o professor enquanto articulador do saber em sala de aula, não passe a ter um controle sobre o aluno e, sim, que estes: professor e aluno sejam parceiros na reformulação e construção do conhecimento.

Por fim, é pertinente observar todos esses pontos citados com um olhar mais crítico e reflexivo, tendo como pressuposto o ensino - aprendizagem de alunos do Ensino Médio e a contribuição na formação desses novos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL/SEMTEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2008.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

PCN+. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2008.

YAMAMOTO, M. I. **O ensino de Língua Portuguesa, Literatura e as novas tecnologias**.

Universidade de Uberlândia (UFU), 2012. Disponível em:

<<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/222.pdf>.> Acesso em 27.06.2017

DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCATIVO PARA O ENSINO DE EQUAÇÕES MATEMÁTICAS DO 1º GRAU

Erica Edmajan de Abreu

Graduanda em Matemática no Centro de Formação de Professores Universidade Federal de
Campina Grande- CFP/UFCG
ericaabreucz@gmail.com

Egle Katarinne Souza da Silva

Licenciada em Química no CFP/UFCG, Mestranda em Sistemas Agroindustriais
UFCG/CCTA
eglehma@gmail.com

Edilson Leite da Silva

Prof. Mestre. Centro de Formação de Professores- Universidade Federal de Campina Grande-
CFP/UFCG
souedilsonleite@gmail.com

RESUMO

Imersos pela era tecnológica, diante dos avanços digitais que permitem a troca de informação e comunicação em tempo instantâneo, todos os setores da sociedade contemporânea encontram-se influenciados pelas diversas mídias digitais. Na educação, as práticas pedagógicas assumem uma postura diferenciada, adotando além das ferramentas tradicionais, como giz, quadro e livro didático, os diversos recursos tecnológicos. Os *softwares* educativos, um desses recursos, quando desenvolvidos com objetivos pedagógicos contribuem para construção do conhecimento, permitindo também, uma maior interação entre, professor-conhecimento-aluno. Desenvolveu-se esta pesquisa com o objetivo de apresentar um *software* educativo criado no *PowerPoint* para o ensino de equações do 1º grau. Classifica-se como uma pesquisa bibliográfica e descritiva. O *software* permite que os usuários, alunos do ensino fundamental, compreender a resolução de equações de 1º grau e saber utilizá-las em contextos práticos, resolver problemas que envolvam equações do 1º grau e o cotidiano, pode ser utilizado em modo *online* ou *off-line*, em diferentes plataformas (PC, Notebooks, *tablets*, *smartphones*).

Palavras-chave: Software educativo. PowerPoint. Equações do 1º grau.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que os alunos atualmente vivem conectados, e tem muita dificuldade em se concentrar e prestar atenção nas aulas, défices esses, principalmente encontrados no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de matemática, desenvolveu-se um *software* educativo (jogo digital) matemático, para oferecer aos alunos uma forma diferenciada e atrativa de compreender a resolução de equações do 1º grau, além disso, é uma alternativa didática para os professores desta disciplina, fazendo assim, com que os alunos aprendam, utilizando o que eles gostam.

O ensino de matemática, em muitos casos, é transmitido de maneira tradicional, onde o docente apenas repete o conteúdo tal qual está apresentado nos livros didáticos, o que torna, na maioria das vezes, as aulas tediosas e sem atrativos. Uma alternativa para diversificar a abordagem dos conteúdos matemáticos é a utilização de jogos didáticos, com a finalidade de proporcionar aos alunos uma aprendizagem diferenciada, aumentar a motivação e criatividade, além de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais interativa e dinâmica. Para Moratori (2003, p. 9) os jogos “[...] propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, lingüística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes”.

Os professores também podem buscar alternativas educacionais, no meio digital, se atualizando, rompendo o pensamento de que a tecnologia só tira a atenção dos alunos e atrapalha suas aulas. Os diversos recursos tecnológicos podem ser usados em favor da educação e pode ser uma ótima maneira dos professores atrair a atenção dos alunos para a aula. Através destes, é possível trazer inovação, criatividade, ação e descontração para dentro da sala de aula.

As crianças e jovens aceitam tão bem os diversos recursos tecnológicos, porque elas estão em contato com a tecnologia desde que nasceram, sendo considerados, portanto, nativos digitais. Nesse contexto, os professores podem utilizar as ferramentas tecnológicas em sala de aula, através dos Objetos Virtuais de Aprendizagem, como vídeos, animação/simulação, imagens, áudio, mapa, experimento prático, software educacional, jogos educativos digitais e hipertexto que funcionam como suporte para as aulas, ou podem ser usados para estimular pesquisa, trabalhos dos alunos na *internet*, com orientações dos professores, para saberem encontrar conteúdos adequados e de fontes confiáveis.

Nesta perspectiva, desenvolveu-se a presente pesquisa com o objetivo de apresentar um *software* educativo criado usando o *PowerPoint* para o ensino de equações matemáticas do 1º grau. O *software* permite que os usuários, alunos do ensino fundamental, compreendam a resolução de equações de 1º grau e saibam utilizá-las em contextos práticos; resolvam problemas que envolvam equações do 1º grau e o cotidiano; permite ainda, a utilização em modo *online* ou *off-line*, em diferentes plataformas (*tablets*, celulares, *smartphones*).

O *software* educativo apresentado refere-se a um *Quiz* de perguntas e respostas, desenvolvido no *PowerPoint* para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de alunos do ensino fundamental. A ferramenta visa tratar do conteúdo Equações do 1º grau com uma

incógnita, intitulado: software educativo: Equações do 1º grau, para alunos do ensino fundamental, sendo elaborado com 8 questões, contendo alternativas verdadeiras e falsas.

Escolheu-se o desenho *X- MEN* para o desenvolvimento do *Quiz* por ser unissex e um desenho que a maioria dos alunos na faixa etária do ensino fundamental assiste. O *X-Men* é uma equipe de super-heróis de histórias em quadrinhos. Cada um, dos personagens nasceu com uma mutação genética rara, que na puberdade se manifestou em poderes extraordinários. Em um mundo cheio de ódio e preconceito, eles são temidos por aqueles que não podem aceitar suas diferenças. Liderados por Xavier, os *X-Men* lutam para proteger um mundo que os teme. Eles estão presos em uma batalha contra um ex-colega e amigo, Magneto, que acredita que os humanos e os mutantes não devem viver juntos.

Ao clicar na alternativa verdadeira o aluno receberá *feedback* imediato, sendo reportado para tela que identifica o seu acerto, apresentando o personagem do *X-Men*. Ao responder errado, o aluno recebe como *feedback* uma tela com o Alvin e os Esquilos, outro desenho infantil, totalmente diferente do *X- MEN*, assim facilita o entendimento dos alunos quanto ao erro.

Classifica-se como uma pesquisa bibliográfica e descritiva. É bibliográfica, pois fundamentou-se em documentos já publicados, como artigos, monografias, teses e leis. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54) essas pesquisas são desenvolvidas “[...] com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa”.

É descritiva, tendo vista que foi descrito o *software* desenvolvido e suas premissas. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 52) este tipo de pesquisa é “quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino como todo, está se tornando cada vez mais moderno, tendo em vista que os alunos atualmente vivem conectados, e apresentam dificuldades em prestar atenção nas aulas, pois a conexão por meio de diversos aparelhos como “telefones celulares, *tablets*, leitores de livros digitais (*e-readers*), aparelhos portáteis de áudio e consoles manuais de *videogames*” (UNESCO, 2014, p. 7) torna-se muito mais atrativa que as aulas expositivas mediadas pelo docente, que na maioria das vezes, utiliza-se apenas do livro didático. Cabe ressaltar que não

é solucionaria a ideia de diversificação das ferramentas metodológicas, nem muito menos, deve-se abolir a utilização do livro didático. Na verdade, os docentes tidos como tradicionais, apoiam-se somente no livro didático “Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino” (SOARES, 2002, p. 2).

Nesse contexto, o professor deve atuar de forma que leve os alunos a pensar criticamente e gerar dúvidas, em relação às conteúdos trabalhados. Nesse viés, a família e a escola devem trabalhar em equipe visando à formação dos alunos como um cidadão de bem, para lutar pelos seus direitos. Assim, entende-se que as escolas e os professores deveriam conhecer melhor seus alunos, para identificar e entender as diferenças sociais, psicológicas e familiares deles, respeitando e conhecendo o limite de cada aluno, baseando-se em princípios de humanidade e generosidade. Souza (2009, p. 25) explica que: “A interação família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno”.

Nessa conjuntura, os professores deveriam exercer sua profissão com entusiasmo e interesse maior de ensinar algo a alguém. A escola não é aquela que detém o saber, mas a que intervém no processo ensino/aprendizagem ampliando o leque de conhecimento com base no diálogo, na boa relação com a família e pautados em princípios pedagógicos. Segundo Cabral (2006, p. 9):

O ensino tradicional que é aplicado na maioria das escolas brasileiras, aproxima-se do aluno através de uma aula expositiva em que o professor escreve no quadro negro aquilo que acredita ser importante em sua área de conhecimento. O aluno, por sua vez, copia o que está no quadro em seu caderno e, em seguida procura fazer exercícios aplicando um modelo de solução que foi apresentado anteriormente pelo professor. Ao invés do quadro negro, podem ser utilizados outros recursos, mas qualquer um que seja utilizado, o método será sempre o mesmo: transferência de informação. Um processo linear e hierárquico, sendo o aluno aquele que não sabe e o professor o detentor do conhecimento.

Atualmente isso não funciona mais, os professores não só transmitem o conhecimento, não é aquele que mais sabe, mas sim, aquele que aprende com os alunos. Os professores não precisam saber todo seu conteúdo, caso um aluno pergunte alguma coisa e não saiba responder, o mesmo pode se comprometer em pesquisar e no próximo encontro, responder ao aluno. Esse fato reforça o exercício de ser educador, retomando a realidade da necessidade de continuar estudando/capacitando/preparando diariamente para a práxis desta profissão. Para Freire (2001, p. 264) “Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é

perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”.

No cenário tecnológico, torna-se um desafio para os professores utilizar em sala de aula, as novas ferramentas tecnológicas, bem aceitas, pela maioria dos alunos. Alguns educadores, ainda permanecem com a concepção que os recursos tecnológicos não são eficientes para o ensino e aprendizado. No entanto, muitos professores já estão utilizando estes recursos e percebendo o potencial destes para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, pode-se afirmar que a sociedade encontra-se totalmente influenciada pela inserção/avanço da tecnologia, de modo, que tanto crianças como jovens são considerados nativos digitais, por terem nascido nesse panorama.

O fato é que a inserção dessas tecnologias no ambiente escolar, além de ser útil na exploração dos conteúdos, pode aproximar alunos e professores, contribuindo assim para construção do conhecimento. Permitem ainda, que os alunos passem de mero receptor, que só observa e nem sempre compreende, para um aluno ativo/participativo. Segundo Júnior M. A. de O., Silva, Á. L. (2010, p. 2): “uso de tecnologias nas aulas é um ponto de partida importante para a educação, mas para que isso ocorra é necessário que escolas e professores estejam aptos para lidar com esses recursos”.

O recomendável, antes da inserção destes, em sala de aula, é testar os recursos, certificando-se quais se enquadram melhor, tanto na realidade de infraestrutura física escolar, bem como no perfil dos alunos que irão utilizar. Para Otto (2016, p. 6) “[...] as tecnologias oferecem ferramentas que geram maneiras diferentes de ensinar. O uso das tecnologias assume uma função importante na educação, sendo necessária também uma análise dessa nova ferramenta de ensino com planejamento e controle”.

Nessa perspectiva, as ferramentas tecnológicas auxiliam os professores na busca de atividades educacionais inovadoras e atraentes, para trabalhar os conteúdos programáticos. O professor pode, por exemplo, criar um grupo de estudo em sala, em que todos os alunos poderão acessar o conteúdo, e dirimir as dúvidas, pelos aplicativos facilitando o acesso de informações entre os alunos. Uma dessas ferramentas que podem ser utilizadas nesse sentido são os *softwares* educativos, que são desenvolvidos com o objetivo de auxiliar e contribuir para absorção do conhecimento de maneira interativa. Para Juca (2006, p. 1):

Um software pode ser considerado educacional quando adequadamente utilizado em uma relação de ensino – aprendizagem. As características principais que distinguem um software educativo é o seu desenvolvimento fundamentado em uma teoria de aprendizagem e a capacidade em que um

aluno tem de construir, de forma autônoma, o conhecimento sobre um determinado assunto.

Os *softwares* educativos podem ser compreendidos como um recurso interativo psicopedagógico, agregado aos currículos escolares em todos os níveis de ensino para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, com a intermediação do professor, que dispõe de conhecimentos sobre os conteúdos programáticos trabalhados, além de apresentar domínio para utilização dos mesmos. Para Scattone; Masini (2007, p. 2):

O que diferencia o *software* educativo de outros recursos é o fato de ele apontar os erros com *feedback* imediato e viabilizar a reorganização da ação dos educandos. Ele possibilita que as informações sejam comparadas e organizadas. E favorece a capacidade de concentração e atenção; a interpretação das ordens e regras; o raciocínio lógico e, a percepção visual e auditiva por meio de som, imagem e animação. Além disso, ao interagirem com os *softwares*, os educandos serão incitados ao desafio de fazerem a análise os dados apresentados, de levantarem hipóteses e de estabelecerem estratégias de ação, ocorrendo assim o fenômeno educativo.

Esses softwares podem ser criados em várias ferramentas, para o desenvolvimento do *software* apresentado nesta pesquisa, optou-se por utilizar o *PowerPoint*, um aplicativo do pacote *Microsoft Office*, criado inicialmente para a produção de *slides* e apresentações multimídia, no entanto, pela facilidade de acesso, interface gráfica e possibilidade de inserção de imagens, vídeos, áudios, hipertextos, animações, *hyperlinks* também pode ser utilizado para o desenvolvimento de *softwares* educativos (TEIXEIRA; BRANDÃO, 2003). Os professores podem criar inúmeros recursos educativos para auxiliar o processo de aprendizagem, atraindo a atenção e o interesse do aluno em aprender.

Uma das disciplinas que pode ser trabalhada com a inserção de *softwares* educativos é a matemática, principalmente nos anos iniciais para que os alunos se motivem e se interessem a estudar e aprendam de maneira dinâmica, diminuindo conseqüentemente a aversão (conotação negativa) que a maioria dos alunos apresenta sobre esta componente curricular, o que gera altos índices de reprovação e dificuldade de associar o conhecimento adquirido com sua própria vivência. Santos, J. A.; França, K. V.; Santos, L. S. B. (2007, p. 9) explicam que:

A dificuldade na aprendizagem da Matemática provoca fortes sentimentos de aprovação ou de rejeição nos alunos. Alguns alunos, devido a um passado de insucessos em Matemática, acreditam que não são capazes, o que os levou a construir baixa auto-estima. Acreditamos que um importante papel do professor desta ciência é ajudar os alunos a gostarem de Matemática e a desenvolverem auto-estima positiva, e que estudando algumas causas das dificuldades na aprendizagem da Matemática consigam melhores resultados no ensino desta disciplina.

Na matemática um dos conteúdos ensinados é Equações do 1º Grau, abordado no ensino fundamental, são entendidas, como toda sentença matemática expressa por uma igualdade, na qual exista uma ou mais letras que representem números (incógnitas e/ou variável). Para Ponte, Branco e Matos (2009, p. 09) as dificuldades sobre esse conteúdo “surtem devido aos erros que cometem no trabalho com expressões algébricas, por não compreenderem o significado destas expressões ou as condições da sua equivalência”.

A álgebra é um tema bastante abrangente e pode se referir a várias áreas da matemática. A origem da álgebra deu-se na antiga Babilônia, em que os matemáticos desenvolveram um sistema aritmético avançado, com o qual puderam fazer cálculos algébricos. Com esse sistema eles foram capazes de aplicar fórmulas e calcular soluções para incógnitas para uma classe de problemas que, hoje, seriam resolvidos como equações lineares, equações quadráticas e equações indeterminadas.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que se referem ao ensino fundamental da matemática, traz a parte específica com orientações didáticas para álgebra, destacando que “O estudo da Álgebra constitui um espaço bastante significativo para que o aluno desenvolva e exercite sua capacidade de abstração e generalização, além de lhe possibilitar a aquisição de uma poderosa ferramenta para resolver problemas” (BRASIL, 1998, p. 115).

Ao mesmo tempo em que os documentos oficiais destacam a importância da álgebra, há também a preocupação de diversos autores, quanto à forma como a álgebra vem sendo ensinada, configurando-se como um processo desafiador. Segundo Sortisso (2011, p. 2) “As dificuldades desse processo provêm da forma já pronta de como a álgebra é introduzida aos alunos, fazendo com que esses não saibam como aplicá-la de modo significativo [...]”. Tal realidade/cenário determina a falta de entendimento, por parte da maioria dos alunos, sobre “[...] quais são suas utilizações, ou em termos matemáticos, quais são suas aplicações práticas”.

Essas afirmações reforçam a necessidade urgente, dos professores desta disciplina inovarem suas práticas docentes, para diminuir e/ou excluir esses défices na aprendizagem da matemática. A álgebra e as equações de primeiro grau (conteúdo programático abordado nesta área), apenas um exemplo de conteúdo que merece ênfase na abordagem e adoção de novas ferramentas metodológica, sendo o *software* educativo, apresentado nesta pesquisa uma boa alternativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Elaborou-se o *Quiz* utilizando 27 telas, sendo: 1 capa, 1 tela introdutória, 8 de perguntas e respostas, 16 de *feedback* e 1 de despedida. Pode ser utilizado no modo *online* ou *off-line*, e também caracterizando-se pelo uso multiplataforma (*tablets*, celulares, *smartphones*). Este *software* educativo apresenta uma perspectiva disciplinar, tendo em vista que se utiliza da educação de equações, para tratar da compreensão da resolução de equações de 1º grau e saber utilizá-las em contextos práticos, e o cotidiano.

As duas primeiras telas, apresentadas na figura 1, mostram o *software* educativo e a logomarca do grupo de estudo a qual os desenvolvedores fazem parte, tem as opções de iniciar logo o *software* educativo e também de ler as instruções deste. E a tela das instruções do *software* educativo tem a mensagem, explicando um pouco e uma opção de iniciar.

Figura 01 – Duas primeiras telas do *software* educativo



Fonte: Próprios Autores (2018).

As 8 telas com as perguntas do *software* educativo, apresentada no conjunto de figuras 2, ordenadas com base na abertura do desenho do *X-Men*. Contendo quatro alternativas cada, sendo 3 erradas e apenas uma correta. As perguntas foram desenvolvidas na perspectiva de evolução do grau de dificuldade, assim, a medida que o aluno vai avançando ao *Quiz* as indagações vão se tornando mais complexas, o que exige do mesmo, o raciocínio lógico, bem como a resolução de problemas.

Figura 02 – Telas das quatro primeiras perguntas do *software* educativo



Fonte: Próprios Autores (2018).

As telas dispostas na figura 3 correspondem aos acertos das quatro primeiras perguntas do *software* educativo. Ao acertarem, os alunos recebem *feedback* direcionando para cada mutante da pergunta, e tem uma curta mensagem dizendo, por exemplo: “Você acabou de ganhar o poder do Cyclops. Agora você é o mutante que tem uma super visão...”, isso para cada mutante, adquirindo um poder novo a cada acerto. Também tem a opção de passar para próxima questão, ao clicar em continuar.

Figura 03 – Quatro telas com os acertos das perguntas do *software* educativo



Fonte: Próprios Autores (2018).

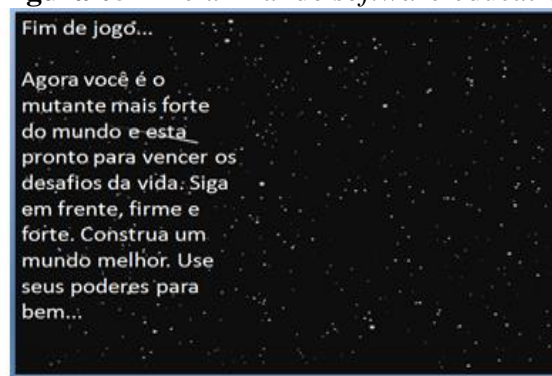
Ao errar a questão, o aluno receberá um *feedback*, demonstrado na figura 4, para todas as questões, contendo um incentivo para não desistir e tentar novamente, e ao clicar em “tentar novamente” é reportado para a mesma questão, repetindo está ação até que acerte.

Na figura 5, observa-se a tela final do *software* educativo, com a mensagem “Agora você é o mutante mais forte do mundo e está pronto para vencer os desafios da vida. Siga em frente, firme e forte. Construa um mundo melhor. Use seus poderes para bem...” Incentivando os alunos a utilizar sempre o bem e a nunca desistir dos seus objetivos.

Figura 04 – Tela do *feedback* incentivador. **Figura 05** – Tela final do *software* educativo.



Fonte: Próprios Autores (2018).



Fonte: Próprios Autores (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *software* educativo apresentado neste trabalho foi desenvolvido com o intuito de mostrar aos professores que é possível utilizar dos aparatos tecnológicos para inserção de materiais didáticos digitais nas aulas. Este *software* foi desenvolvido inicialmente para ser utilizado no ensino fundamental, por ser um conteúdo do 7º ano do ensino fundamental, mais pode ser utilizado pelo ensino infantil, médio e superior, para isso, necessitam de um novo planejamento do *software* educativo, para o conteúdo ao qual vai ser trabalhado.

O *software* educativo desenvolvido e apresentado neste trabalho pode ser utilizado nas escolas em geral, pelos os professores, tomando as aulas atrativas e saindo do monótono das aulas tradicionais. Desenvolvendo jogos com a finalidade de proporcionar aos alunos uma aprendizagem diferenciada os mesmos podem aumentar a motivação e criatividade dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais interativa e dinâmica.

Em trabalhos futuros, o *software* educativo será validado com os membros do GEDOVA para identificação de possíveis fragilidades visando o seu aperfeiçoamento. Em seguida aplicá-lo com o público-alvo, detendo-se a analisar como os alunos e professores o

entenderam/aceitaram, qual a intensidade do conhecimento adquirido, e se houve dificuldades com a utilização do *software* educativo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 25 Ago. 2018
- CABRAL, M. A. **A utilização de jogos no ensino da matemática**. Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Matemática – Habilitação em Licenciatura. Monografia. 52 páginas. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2018.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Educação básica. Estudos avançados, revista 15 (42)**, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>> Acesso em 18 ago. 2018.
- JUCA, S. C. S. **A relevância dos softwares educativos na educação profissional**. Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET – CE). 2006. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/pdf/v08/cec_vol_8_m32689.pdf> Acesso em 15 Ago. 2018.
- MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** UFRJ. Rio de Janeiro. Dezembro – 2003.
- OLIVEIRA JÚNIOR, M. A.; SILVA, Á. L. da. **Novas tecnologias na sala de aula**. Graduado em Jornalismo pela Unesp. 8 páginas, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/eecom/article/viewFile/243/202>> Acesso em 15 Ago. 2018.
- OTTO, P. A. **A Importância do Uso das Tecnologias nas Salas de Aula nas Series Iniciais do Ensino Fundamental I**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. 18 paginas, 2016.
- PONTE, J.P., BRANCO, N.; MATOS, A. **Álgebra no Ensino Básico**. 2009. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013.
- SANTOS, J. A.; FRANÇA, K. V.; SANTOS, L. S. B. dos. **Dificuldades na Aprendizagem de Matemática**. Centro Universitário Adventista de São Paulo *Campus* São Paulo Curso de Lic. em Matemática. 2007.
- SCATTONE, C.; MASINI, E. F. S. O *software* educativo no processo de ensino-aprendizagem: um estudo de opinião de alunos de uma quarta série do ensino fundamental. **Rev. psicopedag.** vol.24 no.75 São Paulo 2007.
- SOARES M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**: dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.
- SORTISSO, A. F. Considerações iniciais de uma professora em formação sobre o ensino da álgebra. FACULDADE DE MATEMÁTICA. **Revista da Graduação**, V.04, N. 02, 2011.
- SOUZA, M. E. do P. **Família/Escola: A Importância dessa Relação no Desempenho Escolar**. Santo Antônio da Platina/PR, 2009.
- TEIXEIRA, A. C.; BRANDÃO, E. J. R. Software Educativo: o difícil começo. “**Revista Novas Tecnologias na Educação**”. Rio Grande do Sul, v.1, n.1, p.1-17, 2003.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência e A Cultura. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Paris: (UNESCO), 44 p, 2014.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA PÚBLICA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS MEDIADAS PELAS ATIVIDADES DA OFICINA RÁDIO ESCOLA

Prof. Dr. Aluísio Wagner de Araújo Lopes (Autor)
Coordenação de Extensão e Projetos
IMPARH/SEPOG/PMF
aluisiolopes@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo propõe-se a investigar, à luz das teorias educacionais contemporâneas, particularmente, as que enfocam a inovação pedagógica, em uma escola pública, as práticas pedagógicas mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola, do Programa Mais Educação, visando verificar se uma situação de construção de conhecimento é entendida como uma cultura emergente que se contrapõe a práticas pedagógicas tradicionais e que pode revelar-se como inovação pedagógica. O estudo contempla uma abordagem etnográfica, mediante observação participante periférica, onde se descreve, analisa e interpretam-se os elementos compreendidos em uma ordem particular de organização sociocultural em um dado contexto escolar. Participaram da pesquisa: alunos, professores e grupo gestor de uma escola pública. Como resultados, identificamos que um grupo de alunos participantes da oficina Rádio Escola que convivem no território escolar, construíram em um espaço formativo oficial, uma configuração de uma comunidade de prática mediante interações e mediações compreendidas em relações dialógicas inerentes a uma cultura situada, revelando práticas comunicacionais sociodiscursivas inovadoras que impulsionaram o desenvolvimento de contextos de aprendizagens significativas. Desse modo, pode-se inferir que as atividades realizadas no interior da oficina Rádio Escola são reveladoras de novas configurações pedagógicas ancoradas em práticas socioculturais constituídas através de negociações de significados e sentidos sustentadas e legitimadas de forma autônoma e espontânea, rompendo com uma lógica tradicional de desvinculação entre o mundo da escola e o mundo dos jovens, ensejando protagonismo juvenil no que concerne à construção de aprendizagem e de conhecimentos emergindo assim um processo de inovação pedagógica.

Palavras-chave: Práticas socioculturais. Contextos de aprendizagens. Rádio Escola. Protagonismo. Inovação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

As exigências sociais e culturais demandam um novo *modus operandi* à escola em face da geração do conhecimento. A ideia minimalista da escola como um espaço físico onde se processam atividades de ensino e aprendizagem através de métodos tradicionais precisa ser repensada na perspectiva de transformar-se em um espaço de convivência de diferentes grupos com diferentes culturas, que se associam em redes, abertas, para a produção colaborativa do conhecimento.

A experiência como Professor e Técnico em Educação, desde 2001, em escolas da rede pública de ensino de Fortaleza e, paralelamente, o exercício da função de Coordenador

Pedagógico, desenvolvendo programas e projetos na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, permitiu-nos vivenciar inúmeras situações que suscitam questionamentos, críticas e reflexões sobre o *modus operandi* das escolas, suas complexidades, as relações sociais e culturais, que culminam na busca por caminhos profícuos para a consecução das aprendizagens dos alunos.

Encontramos no espaço da oficina Rádio Escola uma oportunidade ímpar de elaborar um estudo que nos permitisse aprofundar nossos conhecimentos, visto se tratar de área de estudo em que temos grande interesse. Na condição de Coordenador de Programas e Projetos na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, passamos a visitar a escola *locus* da pesquisa, com mais frequência pela inquietude que nos causou em querer observar mais claramente o referido contexto. À medida que se ampliavam as visitas e as vivências no cotidiano da escola, é que (retirei) crescia a compreensão de que era necessário um mergulho mais aprofundado no espaço onde acontecia a oficina com o objetivo de estudar a cultura escolar situada especificamente naquele espaço, como também um estudo mais ampliado do ambiente da escola como um todo: as pessoas, as relações, as culturas existentes.

Esse contexto escolar instigou-nos a perguntar sobre a emergência dessas novas práticas pedagógicas, reveladoras de novos modos de ensinar e aprender, que estão em desenvolvimento nos espaços escolares, opondo-se às práticas tradicionais de ensino e aprendizagem e que ainda têm considerável prevalência nesse território educativo, implicando na emergência de novas tensões e relações de poder no chão da escola, explicitando contendas relativamente silenciosas entre a cultura oficial e as emergentes culturas juvenis populares, tendo como pano de fundo as demandas sociais contemporâneas.

A temática da inovação pedagógica emerge nos cenários educativos onde ocorrem transformações socioculturais e econômicas que exigem dos educadores e dos educandos delinearem novas situações de aprendizagem. Estas devem oportunizar uma preparação diferenciada frente aos novos desafios e demandas que emergem em oposição aos modelos educacionais tradicionais, que insistem em informar as visões e as práticas escolares, definindo um perfil conservador e reducionista do papel da escola, com abordagem preferencialmente tecnicista.

Para que possamos observar e interpretar o comportamento humano mediante uma abordagem etnográfica na área educacional, é preciso que compreendamos em que contexto se dá as ações e como os significados se expressam culturalmente tanto em um ambiente macro (escola) como no ambiente micro (sala de aula); neste contexto, acontecem as práticas pedagógicas, as interações e as negociações sociais na construção do conhecimento. É nessa

perspectiva que construímos este estudo na tentativa de descrever e interpretar uma cultura em um microcosmo, observando tudo e todos, com o objetivo de verificar se uma situação de construção de conhecimento é entendida como uma cultura emergente que se contrapõe a práticas pedagógicas tradicionais e que pode revelar-se como inovação pedagógica.

2 OS OBJETIVOS DO ESTUDO

O estudo tem como objetivo propor uma descrição densa (GEERTZ, 1978) sobre atitudes, valores, significados, comportamentos e contextos que um grupo de alunos e professores produz e que se configura como uma perspectiva de inovação pedagógica, em um espaço de educação pública, compreendido como uma ordem particular de organização sociocultural revestindo-se de um significado específico para este grupo e que representa uma cultura situada dentro do espaço mais amplo da cultura escolar padronizada.

Identificamos que os grupos de pré-adolescentes e jovens que convivem no território escolar trazem para esse espaço formativo oficial as experiências e saberes da cultura popular, somados à experiência e familiaridade que as novas gerações têm com as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, implicando em um ingrediente novo nesse movimento complexo que se traduz em práticas inovadoras no espaço escolar, considerando as reflexões referentes às formas como se desenvolvem as relações e o tipo de experiência que as TICs possibilitam aos seus usuários.

Para o desenvolvimento do estudo, levantamos questões de investigação que nos permitiram uma melhor orientação e referenciação mais aprofundada de como interpretar e compreender as novas práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola. As questões que permearam todo o estudo são:

1. Que contextos de aprendizagem são visíveis na oficina Rádio Escola?
2. De que maneira os alunos desenvolvem suas aprendizagens na oficina Rádio Escola?
3. Como alunos, professores e gestão escolar significam as práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola?
4. Como se desenvolve o encontro entre a cultura dos alunos (popular), a cultura escolar (oficial) e a cultura das TICs (cibercultura) na oficina Rádio Escola?

Desse modo, estabelecemos como objetivo geral de nossa pesquisa, investigar, à luz das teorias educacionais contemporâneas, particularmente, as que enfocam a inovação pedagógica, em uma escola pública, as práticas pedagógicas mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola do Programa Mais Educação.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- Investigar que contextos de aprendizagens são visíveis na oficina Rádio Escola a partir da organização do ambiente pedagógico;
- Identificar de que maneira os alunos desenvolvem suas aprendizagens no ambiente da oficina Rádio Escola.
- Analisar como os alunos e professores significam essas práticas, considerando seus diferentes papéis e atuação no cenário escolar;
- Compreender como se dá o encontro entre a cultura dos estudantes (popular) - marcada pelas TICs (cibercultura), e a cultura escolar (oficial) – ainda muito marcada pelo modelo fabril, verificando as implicações em uma perspectiva pedagógica inovadora;

Considerando o objetivo de nossa investigação, optamos por uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, utilizando como instrumentos de coleta e registro de dados: o diário de campo, a observação participante e o diálogo informal. Para que possamos observar e interpretar o comportamento humano mediante uma abordagem etnográfica na área educacional, é preciso que compreendamos em que contexto se dá as ações e como os significados se expressam culturalmente, tanto em um ambiente macro (escola) como no ambiente micro (sala de aula); neste contexto, acontecem as práticas pedagógicas, interações e as negociações sociais na construção do conhecimento.

Neste estudo, propomos a observação participante por conter características que permitem uma interação mais estreita com os sujeitos participantes no intuito de obter um determinado grau de implicação nas atividades do grupo estudado, que se possa alcançar para compreender de forma mais densa as variáveis existentes das compreensões de vida de cada sujeito participante. Todo e qualquer evento em um contexto, devem ser observados: comportamentos, posturas corporais, linguagem verbal, não verbal, todos os detalhes. A observação é um ato de perceber um fenômeno que por determinados instrumentos deve ser registrado e analisado. “Los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria” (WOODS, 1987, p. 56).

Optamos pela observação participante periférica (ADLER; ADLER, 1987), pois estabelecemos certo grau de implicação, certo nível de envolvimento, o suficiente para sermos aceitos pela comunidade escolar e, mais especificamente, pelos participantes da oficina Rádio Escolar a fim de que pudéssemos potencializar o máximo de atenção e foco na compreensão e interpretação das atitudes, nas formas de falar, das palavras, dos canais de conversas, dos

gestos, dos valores, das expressões corporais, das dinâmicas afetivas, como também na captação de elementos invisíveis e não conscientes que permearam nas relações sociais no contexto sociocultural observado.

Utilizamos como técnicas privilegiadas de recolha de dados, a observação, o diário de campo e os diálogos informais. Recorremos, também, a outros materiais de apoio como fotografias, documentos oficiais, registros em vídeos e artigos de jornais. Incluímos, ainda, o registro de tipo etnográfico, em que todos os pormenores relativos a conversas e práticas dos vários intervenientes do contexto escolar, dados de opinião, entre outros que pudessem nos ajudar a atingir os nossos objetivos, foram anotados, assim como as nossas inferências, interpretações e questões que iam surgindo e que foram importantes e fundamentais para a construção de dados que se pretendeu arregimentar para melhor compreensão das práticas sociais e culturais dentro da cultura específica, objeto de nosso estudo.

Tivemos o cuidado de não desviarmos do conceito de observação como metodologia de observação participante e enveredarmos para a observação reduzida a uma técnica de coleta de dados que teria como fim uma reprodução, uma mera transcrição de atividades. O pesquisador etnográfico deve ter clareza de que a observação deve centrar-se na descrição densa dos significados consequentes das atividades produzidas e das interações decorrentes, conforme a visão dos sujeitos participantes das ações objeto de análise (ERICKSON, 1989; DAUSTER, 1989; ANDRÉ, 1997, FINO, 2008).

3 DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS ALCANÇADOS

A questão da construção de aprendizagem pelos jovens no território escolar envolve um conjunto de fatores relacionais, motivacionais, afetivos, as percepções, os sentidos, que desempenham grande influência na mobilização para a construção de significados com alto grau de implicação com as práticas pedagógicas, e que são intrínsecas à aprendizagem. Em nosso estudo, um grupo de alunos, como comunidade de prática, constroem suas aprendizagens quando do desenvolvimento de identidades e significados por eles negociados coletivamente e são percebidos como manifestações culturais desenvolvidas e compartilhadas em um contexto fruto de participações ativas envolvendo comunicação, interação, cooperação e colaboração (LAVE; WENGER, 1991).

Em nosso campo de estudo, através das observações, análises e interpretações, percebemos que nas práticas pedagógicas da Rádio Escola aconteciam pontos de interseção e de tensão entre a cultura da escola (oficial), a cultura dos jovens (popular) e a cibercultura.

Atentamos mais detalhadamente em contextos onde se desenvolviam as dinâmicas de elaboração de textos radiofônicos. Emergiam tramas de significados construídos pelos alunos em relação ao uso da linguagem enquanto elemento de interação social. Os alunos conduziam as atividades com uma facilidade de comunicação e interlocução entre os pares do grupo que denotava um sentimento de liberdade de criação pela dinâmica nos diálogos de maneira diferenciada, intercambiando ideias.

As observações e os discursos dos alunos revelaram um processo interessante de produção de textos radiofônicos através de trocas linguísticas como práticas discursivas imbuídas de discursos e significados sobre si, dos outros, da rádio e do contexto. Eram dinâmicas que se mostravam estranhas aos ritos curriculares oficiais da escola e seus mecanismos de normalização. Não se caracterizavam como construções linguísticas estruturadas canonicamente e engendradas em salas de aula, como componentes da cultura curricular da escola, e sim como práticas de linguagens reveladoras de expressões espontâneas, canalizadas por interações significativas, emergindo um contexto de múltiplas subjetividades através de criações autênticas ancoradas em práticas socioculturais resultando em redes de significação dando sentido às aprendizagens.

Percebemos que a linguagem no contexto da oficina Rádio Escola se apresenta com uma dupla natureza: social e cognitiva. Social porque é a partir das interações sociais que os alunos se apropriam de espaços de diálogos onde os sentidos e significados são provocados, mobilizados e negociados através da linguagem propiciando sensibilidades e aprendizagens que resultam em conhecimentos e produções culturais contextualizadas. Cognitiva porque é pelas relações sociais e pela linguagem que os papéis e as funções sociais dos participantes do contexto vão se internalizando constituindo significações, despertando processos internos, caracterizando o desenvolvimento de habilidades cognitivas que geram mobilizações de recursos cognitivos para atingir os objetivos das atividades do grupo.

Verificamos que experiências com práticas educomunicativas trazem para o território escolar potencialidades de construção de conhecimentos que tendem a aproximar ou, pelo menos, atenuar a distância entre a cultura da escola que desenvolve uma cultura sistêmica e homogênea, objetivando configurar novos sujeitos sociais com uma subjetividade particular e a cultura do jovem que representa um universo cultural com suas linguagens e atitudes que caracterizam vidas coletivas independentes da escola. O estudo da cultura no interior da oficina Rádio Escola nos proporcionou uma compreensão de que para aprendermos, temos que interagir. Que a linguagem como instrumento de mediação e as influências culturais

desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, sendo a aprendizagem significativa a força motriz desse desenvolvimento.

Acreditamos que as práticas pedagógicas da Rádio Escola expressam o uso de distintas modalidades linguísticas e de forma complementar. São atividades autênticas que envolvem dialogicidade com negociações situadas assumindo funções interacionais imersas em fenômenos de uma cultura particular emergindo daí contextos de aprendizagens. É uma realidade que se contrapõe ao discurso e práticas pedagógicas de escolas que privilegiam os padrões culturais e linguísticos das classes dominantes, impondo-os como saberes legítimos como forma de manter e perpetuar uma estrutura social cristalizada por privilégios e desigualdades sociais. É uma questão de “violência simbólica” como bem fundamentam Bourdieu e Passeron (1992) quando teorizam sobre uma cultura que a escola dissimuladamente apresenta e ensina como neutra, mas que é subliminarmente carregada de mecanismos de controle e manutenção de quem detém o poder simbólico e cultural. É uma eficaz estratégia de socializar as desigualdades. Compreendemos ser a escola um campo sociocultural e, como tal, deve valorizar e potencializar a construção do conhecimento como processo eminentemente interativo produzindo uma cultura própria fundamentada na prática social.

Considerando a linguagem como sendo socialmente constituída como elemento de interação social, buscamos referenciais teóricos que embasassem nossas observações e interpretações. Na teoria dialógica do discurso, Bakhtin (2003) nos aponta para o estudo das particularidades da linguagem através do enfoque dialógico. Para o autor, a análise da linguagem deve ser entendida no plano do discurso a partir de relações dialógicas como relações de sentido. No contexto da Rádio Escola, os alunos e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais através das relações com o outro, desenvolvendo uma melhor escuta reflexiva, uma maior capacidade criativa. A importância que nós destacamos é o contexto socio-histórico onde acontecem as interações, as discussões, os diferentes pontos de vista, as diferentes visões de mundo. “Preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais” (MARCUSCHI, 2010, p. 34). É nesse terreno fértil que emergem as comunidades de aprendizagem. É nesse contexto que cada participante projeta suas perspectivas no coletivo interagindo e emergindo construções de conhecimentos, em movimentos espontâneos e potencialmente significativos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos proporcionou uma vivência no interior de uma cultura, com um certo grau de implicação, em um dado contexto, dentro de uma escola, que nos foi possível descrever, discutir, analisar e compreender fenômenos e situações que provocaram em nós indagações sobre como se configuram relações, práticas e experiências com suas particularidades e singularidades de um grupo de alunos. Debruçamo-nos em observar situações e comportamentos para que pudéssemos interpretar e compreender as especificidades dos processos culturais da Oficina Rádio Escola, envolvendo questões como: os estilos e as preferências dos participantes; as ações desempenhadas pelo grupo; a maneira como se organizavam e como se identificavam no contexto. Verificamos que os alunos, pelas práticas, se percebiam como protagonistas, conscientes de que aquelas práticas tinham conexão com os seus mundos, que o processo de conduzi-las os empoderava, gerando motivações e interesse em continuar a desenvolvê-las prazerosamente, repercutindo nos seus modos de ver, ser e estar no mundo. E foi com o olhar minucioso e atento para pequenos desenvolvimentos, quase invisíveis, que percebemos rupturas em relação aos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, caracterizando um movimento de inovação pedagógica.

É nessa perspectiva que nosso estudo compreendeu que as práticas pedagógicas da oficina Rádio Escola constituíram como um processo comunicativo de caráter sociocultural que proporcionou ao grupo de alunos se relacionarem culturalmente com os conhecimentos, construindo representações de si mesmos e dos outros, aprendendo a reconhecer-se e a respeitar e considerar outros mundos através da integração de seus conhecimentos historicamente constituídos com outros saberes, explorando possibilidades e potencialidades através de atividades autênticas e significativas. Este cenário é um desafio para os sistemas públicos de ensino, porque permite um movimento catalizador de transgressão da cultura curricular, linearmente categorizada e transmitida aos jovens, podendo transformá-los de alunos a aprendizes. O jovem não pode ser espectador de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADLER, P; ADLER, P. **Membership Roles in Field Research**. New York: Sage, 1987.
- ANDRE, M. E. D. A. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cad. CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, Dec. 1997. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 27 de janeiro de 2017.
- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

DAUSTER, T. **Relativização e educação** – usos da antropologia na educação. In XIII Encontro Anual da Anpocs, 1989. Disponível em: www.anpocs.org.br. Acesso em 01 de fevereiro de 2017.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: M. Wittrock. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 1989.

FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine. e VERÍSSIMO, Nelson (Org.). **Educação e Cultura**. (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LAVE, J; WENGER E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala Para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

WOODS, P. **La escuela por dentro**. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1987.

JOGOS EDUCATIVOS DISPONÍVEIS NA *PLAY STORE* PARA RESÍDUO SÓLIDO E COLETA SELETIVA

Neliane Dias de Souza
Enfermeira, Mestranda - UFCG/CCTA
neliane_cz@hotmail.com

Egle Katarinne Souza da Silva
Licenciada em Química no UFCG/CFP; Mestranda - UFCG/CCTA
eglehma@gmail.com

José Gorete Pedroza de Lacerda
Prof. Mestre - UFCG/CFP
zegorete@gmail.com

Edilson Leite da Silva
Prof. Mestre UFCG/CFP
souedilsonleite@gmail.com

RESUMO

A Educação Ambiental pode ser utilizada para abordagem de temáticas que representam a realidade local, regional e/ou global, sendo de extrema importância que os temas trabalhados façam parte da vivência dos educandos, como forma de contextualizar e facilitar a aquisição do conhecimento. A inserção dos jogos digitais no ambiente escolar representa uma boa alternativa para conquistar a atenção do aluno para compreensão e entendimento da metodologia aplicada. Nesse viés, diante da sociedade contemporânea tida como nativa digital, por terem nascidos imersos aos diversos recursos tecnológicos desenvolveu-se esta pesquisa com o objetivo de apresentar 12 jogos educativos digitais disponíveis na *Play Store* as temáticas resíduo sólido e coleta seletiva. Classifica-se como uma pesquisa bibliográfica, descritiva com abordagem qualitativa. Os jogos apresentados além de serem produtivos a abordagem dos conteúdos favorecem também a interdisciplinaridade por abordarem os conteúdos de maneira ampla, assim, sendo utilizados na conscientização/sensibilização de mudança e postura frente aos recursos naturais, serão inseridos por meio interdisciplinar em disciplinas pontuais, como português, matemática, química, entre outras.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Jogos Educativos. *Play Store*.

INTRODUÇÃO

São grandes os desafios enfrentados pela sociedade frente aos problemas socioambientais resultantes dos efeitos e desequilíbrios do manuseio dos resíduos sólidos, ocorridos em decorrência da ação muitas vezes inconsciente do homem ao meio ambiente. Entre as causas da acentuada deterioração ambiental, destaca-se a geração/disposição final inadequada dos resíduos sólidos que representam risco potencial ao ambiente. Diante desta realidade, os órgãos governamentais competentes, há algum tempo, mostram-se preocupados com essa problemática, e já formularam algumas legislações que abordam as

especificidades/obrigações sobre a geração, gerenciamento e destinação ambientalmente adequada dos resíduos sólidos (COELHO, 2000).

O comportamento e/ou ações da sociedade consumista contemporânea ocasiona o esgotamento dos recursos naturais, o aumento da pobreza e do desequilíbrio social, pautados na acumulação de resíduos e no desperdício. Nesse contexto, surge a conotação "descartável", que com o passar do tempo passou a ser utilizada indiscriminadamente, corroborando com dois processos: “de um lado, a quantidade e a qualidade dos resíduos gerados e, por outro lado, frente às políticas econômicas e sociais, uma massa de excludentes, que passaram a se ‘beneficiar’ dessa geração, que é a população de catadores de materiais recicláveis” (SIQUEIRA; MORAES, 2009, p. 10).

Mediante aos problemas de saúde pública, ainda são escassos os estudos, primem pela análise/diagnóstico da saúde dos catadores que vivem da coleta de materiais recicláveis, considerados lixo pela grande parcela da sociedade, realizam essa atividade como meio de sobrevivência e aquisição de renda para sustento familiar (PORTO et al., 2004; FERREIRA, 2004).

A disposição e o tratamento adequado do lixo não são priorizados pelas autoridades competentes, o que existe por parte destes órgãos são esforços para recolhê-los e depositá-los em locais inapropriados e um pouco distantes da parcela mais privilegiada da população. Segundo a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS) a destinação final ambientalmente adequada para os resíduos sólidos são os aterros sanitários, no entanto, embora essa Lei tenha sido homologada no ano de 2010, atualmente, oito anos depois, a grande maioria dos municípios brasileiros ainda descartam seus resíduos, sejam eles de origem doméstica, industrial ou de serviços de saúde de maneira inadequada, que por apresentarem periculosidade, geram impactos ambientais específicos, como poluições dos lençóis freáticos e mananciais, além dos riscos à saúde pública (BRASIL, 2010).

Nesse viés, reforça-se a necessidade enquanto cidadãos de proporcionar formas de conscientização e/ou sensibilização da sociedade no geral frente à preservação dos recursos naturais, diminuição da geração dos resíduos sólidos e destinação ambientalmente adequada destes, que representa menos poluição ambiental e diminuição dos problemas de ordem socioeconômica. Para tanto, o ambiente escolar pode ser visto como um espaço propício a essa cultura de conscientização e/ou sensibilização, por tratar-se de um ambiente em que os indivíduos estão em constante processo de formação educativa/intelectual.

Por serem temáticas de ampla abordagem, tanto o tema Resíduo Sólido como Coleta Seletiva pode ser trabalhado em sala de aula por meio da interdisciplinaridade e

contextualização, que favorecem a aquisição e associação do conhecimento adquirido com a própria vivência. No entanto, diante do perfil dos alunos contemporâneos e do cenário atual da educação brasileira, os educadores encontram inúmeras dificuldades para inserção de temas norteadores em sala de aula, bem como na utilização de ferramentas metodológicas inovadoras/tecnológicas.

Uma ferramenta metodológica eficaz para o processo de ensino aprendizagem em todos os níveis de ensino e conteúdos, inclusive em temas norteadores e na Educação Ambiental (EA) são os jogos educativos digitais. Partindo desse entendimento, desenvolveu-se a presente pesquisa com o objetivo de apresentar 12 jogos educativos disponibilizados pela loja de aplicativos de smartphones, a *Play Store* que podem ser utilizados para abordagem da temática resíduo sólido e/ou coleta seletiva em diferentes níveis de ensino.

Para identificação dos jogos educativos digitais apresentados nesta pesquisa, utilizou uma caixa de busca ou sistema de pesquisa da loja *Play Store* as palavras chaves: Jogo Resíduo Sólido e Jogo Coleta Seletiva. Como critério de inclusão escolheu-se os aplicativos gratuitos em português, desenvolvidos com objetivos pedagógicos que possam ser utilizados em sala de aula na abordagem destas temáticas em diferentes níveis de ensino.

Após pesquisa na *Play Store*, escolheu-se os 12 jogos que podem ser acessados em *smartphones*, tanto para introdução, abordagem, fixação e/ou revisão destes temas. A representação desses jogos foi feita por meio das imagens das telas iniciais, descrevendo as características de cada um, com base nos textos descritivos oferecidos pelo próprio aplicativo.

Classifica-se como uma pesquisa bibliográfica e descritiva, sendo os dados analisados de maneira qualitativa. As pesquisas bibliográficas são realizadas a partir de documentos já publicados, como livros, teses, dissertações, periódicos, etc. O objetivo do estudo bibliográfico é nortear o pesquisador sobre seu objeto de pesquisa, no entanto, vale ressaltar que o mesmo deve se basear no que já existe, e não apenas reproduzir, dessa forma sua contribuição enquanto pesquisador é criar algo novo (GIL, 2008).

As pesquisas descritivas são realizadas de maneira estruturada, por meio de dados descritivos, em que o pesquisador não pode inferir/deduzir nos resultados, ele apresenta as particularidades descritivas do objeto de estudo. Gil (2008) explica que as pesquisas descritivas, esquematizam as características de determinadas populações e/ou fenômenos.

A abordagem qualitativa apresenta os dados buscando seu significado, baseados no entendimento das características do objeto pesquisado dentro do seu contexto amplo. Para Malhotra (2001, p. 155): “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema [...]”.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei Nº 9.795 de 27 de Abril de 1999, define EA como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

Para Sato (2003) a EA pode ser compreendida como um método de reconhecimento/apropriação de valores e conceitos, objetivando a ampliação de habilidades permitindo a modificação de atitudes em relação ao meio ambiente, a compreensão e apreciação das inter-relações entre os seres humanos, seus meios biofísicos e suas culturas. Entende-se que Educação Ambiental é o processo permanente de responsabilidade coletiva, por meio do qual, permite à sociedade a aquisição de uma consciência ambiental, contribua para mudança de comportamento, habilidades e valores a fim de modificar a postura do homem frente à preservação dos recursos naturais, os mesmos sintam-se parte desse processo e entendam diretamente são responsáveis pela degradação do meio ambiente.

As temáticas que podem ser abordadas por meio da EA favorecidas também pela interdisciplinaridade são diversas, podem ser de abrangência local, regional e/ou global. Estudos apontam que a aquisição do conhecimento é favorecida se os temas norteadores estiverem relacionados a vivência do aluno, possibilitando assim a associação do que é estudo em sala de aula com sua realidade cultural. Analisando o atual cenário brasileiro, afirma-se que grandes são os problemas ambientais e que muitas das vezes, estes se estendem não só por regiões geográficas e sim por todo o território brasileiro.

Um exemplo de temática abordado nesta pesquisa são os resíduos sólidos e a coleta seletiva. Resíduo Sólido são produtos resultantes de atividades urbanas, rurais, industriais e/ou de serviços de saúde que quando separados de acordo com sua origem podem ser reutilizados e/ou reciclados, se comportando também como fontes renováveis para produção de energia, desde que os processos de transformação em energia sejam economicamente viáveis. Os materiais que não podem ser recicláveis e não apresentam outra disposição adequada que não seja a disposição final em aterros sanitários são denominados rejeitos (BRASIL, 2010).

A coleta seletiva configura-se como a separação do resíduo de acordo com sua composição, sua implantação é responsabilidade das autoridades municipais. Pode ser considerada também como uma maneira de sensibilizar as pessoas para questão do tratamento

dos resíduos sólidos produzidos diariamente, seja em domicílio, ambientes públicos ou privados (BRASIL, 2015).

Segundo Monteiro et al. (2001), a implantação da coleta seletiva é um processo contínuo e gradativo. Inicialmente devem ser realizadas campanhas informativas/educativas de conscientização/sensibilização junto à população, destacando-se a importância da reciclagem e orientação para a separação do resíduo em recipientes específicos para cada tipo de material. Posteriormente, deve-se elaborar um plano municipal de coleta, definindo equipamentos, veículos, áreas e periodicidade de coleta dos resíduos. Finalmente, deve ser instaladas unidades de triagem para limpeza e separação de todo o material e acondicionamento para a venda do resíduo a ser reciclado.

As unidades de triagem devem ser bem equipadas com lugares para catação e espaçosas, para que seja feita uma separação mais criteriosa dos resíduos objetivando a comercialização deles. É importante destacar a importância da orientação para que a população se comprometa em separar corretamente estes resíduos, evitando assim despesas adicionais com o transporte e manuseio de rejeitos, uma vez que a separação errada compromete a qualidade do resíduo a ser reciclado, bem como encarece todo o processo de tratamento desses materiais (MONTEIRO et al., 2001).

Uma alternativa para inserção destas temáticas em sala de aula é por meio de atividades lúdicas, que apresentam uma característica fundamental que é o prazer exposto pelos alunos em querer participar, proporcionando assim, uma absorção de determinado conteúdo e conseqüentemente a aprendizagem que acontece espontaneamente de maneira fácil e maleável.

A exploração do lúdico no ambiente escolar caracteriza-se como uma ferramenta facilitadora nos pontos como: elaboração de conceitos, na criatividade, no reforço de conteúdos assim como na socialização e cooperação entre os alunos, propiciando aos discentes explorar novos caminhos do conhecimento de forma prazerosa e interativa, fazendo com que o aprendizado seja uma construção mútua e de constantes trocas de saberes entre professor/aluno.

Dentre das muitas atividades lúdicas, destacam-se os jogos educativos digitais, onde a utilização no ambiente educacional promove o ensino/aprendizagem através da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no espaço das escolas de forma atual e dinâmica, contribuindo no desenvolvimento intelectual do aluno em sala de aula. Menezes e Bortoli (2016, p. 188) definem jogos educativos digitais como “um jogo eletrônico ou

computadorizado jogado por manipulação de imagens em um monitor de vídeo ou tela de televisão, sendo que este tipo de jogo pode ser disponibilizado tanto *off-line* quanto *on-line*”.

Brugnolo (2014) aponta que os jogos educativos digitais são bastante eficientes no processo de ensino/aprendizagem e constituem uma forma interativa e dinâmica de abordar diversos conteúdos em sala de aula, tornando-os mais atraente e divertido, fazendo com que o aluno adote uma postura reflexiva e participativa junto com o professor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O jogo “Lixo Estelar Uma Reciclagem Espacial” consiste em um jogo de nave em 2D desenvolvido com o objetivo de incentivar a conscientização sobre reciclagem e coleta seletiva. Atualizado em 25 de setembro de 2017, consta mais de 10 *downloads*.

O jogo educativo “Recicla Mais” foi criado com a finalidade de apresentar formas de descarte do lixo de maneira sustentável, para isto, os desenvolvedores decidiram utilizar métodos divertidos para incentivar a consciência sobre os cuidados que os cidadãos devem ter com sua cidade. Apresenta ainda, três funcionalidades: Informativo sobre os 3Rs (Reduzir; Reutilizar e Reciclar), tipos de lixo e as cores dos coletores de lixo; Quiz sobre reciclagem, coleta seletiva e os 3Rs e Jogo para que o usuário colete de maneira adequada o lixo que cai do céu utilizando um caminhão. Atualizado em 12 de março de 2017, apresenta mais de 100 *downloads*.

O jogo “EcoGame” oferece uma forma interativa de aprender sobre a coleta seletiva e a compostagem. Dividido em duas fases que trabalham o raciocínio lógico e habilidades para alcançar a maior pontuação possível. Atualizado em 24 de julho de 2018, consta mais de 10 *downloads*.

Figura 1- Jogos: “Lixo Estelar Uma Reciclagem Espacial”, “Recicla Mais” e “EcoGame”.



Fonte: Autoria própria, (2018).

O jogo educativo “Protegendo a Terra” é um game para crianças, criado em 3D com o objetivo de incentivar o comportamento sustentável e preservação do meio ambiente desde a infância, para que os usuários cresçam conscientizados dos danos ambientais causados pela falta de consciência e comportamento adequado frente aos recursos naturais e preservação dos mesmos. Aborda ainda, conteúdos curriculares interdisciplinares à medida que as fases do jogo vão sendo vencidas, explorando o conceito dos 3Rs o lixo. Atualizado em 12 de julho de 2017, apresenta mais de 10 *downloads*.

O “Piquenique do Itamar” é um jogo educacional que se passa num parque, onde o Itamar combinou um piquenique com seus amigos, ao chegarem no local combinado, eles percebem que o ambiente está todo sujo, com bastante lixo espalhado. Então decide recolher o lixo fazendo a separação do lixo, vidros, plástico, papel, sendo Itamar responsável pelos resíduos orgânicos. Este aplicativo foi desenvolvido na perspectiva de estimular memória, raciocínio e lógica, autonomia, curiosidade, imaginação e colaboração. Atualizado em 17 de março de 2017, apresenta mais de 5.000 *downloads*.

O jogo “Separando o Lixo e Protegendo o Ambiente” permite que crianças aprendam sobre separação de lixo e reciclagem ao separar o lixo de acordo com a sua origem, dispõe de lixeiras coloridas etiquetadas explicando o tipo de lixo que deve ser descartado nos respectivos coletores, de modo que as crianças vão associando o tipo de lixo com a cor que o representa. Ajudando a desenvolver o espírito cívico e o respeito pelo meio ambiente, atualizado em 15 de junho de 2018, consta com mais de 1.000.000 de *downloads*.

Figura 2- Jogos: “Protegendo a Terra”, “Piquenique do Itamar” e “Separando o Lixo e Protegendo o Ambiente”



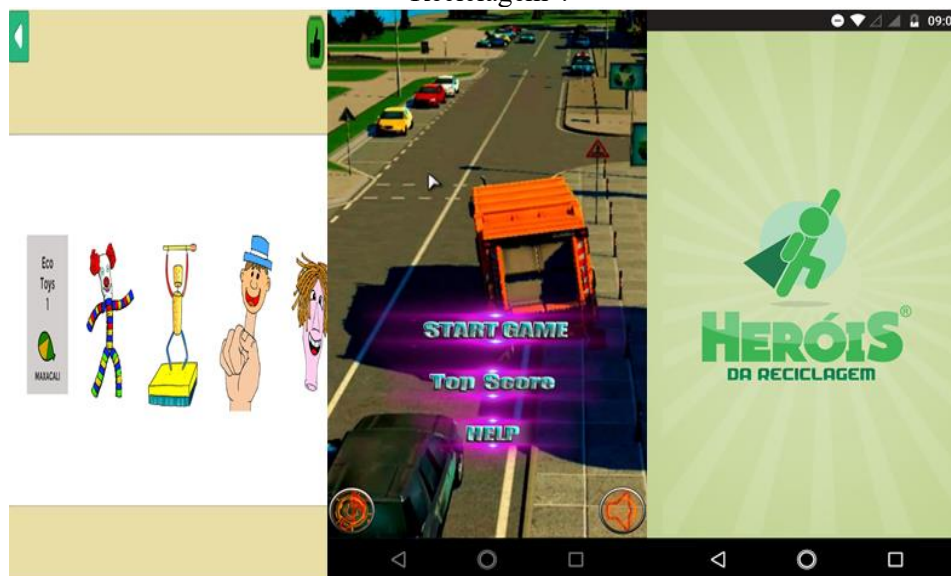
Fonte: Autoria própria, (2018).

O jogo “Reciclagem Divertida” é um aplicativo que ensina a fazer arte por meio da reciclagem de lixo. É um recurso eco-pedagógico para professores e pais que trabalhem atividades voltadas para reciclagem e/ou reutilização, permitindo que os usuários desenvolvam brinquedos ecológicos, reutilizando o lixo gerado em suas próprias residências, além de criar também peças decorativas. Atualizado em 26 de janeiro de 2016, consta mais de 1.000 instalações.

O “Corredor de caminhões de lixo” é um jogo de simulação em formato 3D que conduz um caminhão de lixo projetado para coletar pequenas quantidades de resíduos e transporta-los para uma estação de tratamento. Como características o jogo oferece um desafio ao simular a condução do veículo e trabalha a atenção e coordenação motora dos usuários. Atualizado em 06 de julho de 2015, apresenta mais de 100.000 instalações.

O jogo “Heróis da Reciclagem” foi desenvolvido com o objetivo de conscientizar a população e auxiliar os catadores, comercio, e empresas privadas para o cumprimento da Lei 12.305 com foco na logística reserva dos resíduos sólidos. Atualizado em 14 de outubro de 2016, apresenta mais de 500 instalações.

Figura 3- Jogos: “Reciclagem Divertida”, “Corredor de caminhões de lixo” e “Heróis da Reciclagem”.



Fonte: Autoria própria, (2018).

O jogo educacional “Salve o Mundo Educação FREE” busca ensinar aos usuários conceitos importantes sobre o desenvolvimento sustentável, tecnologias limpas e meio ambientes através de perguntas e respostas. O cenário do jogo sugere que o planeta Terra perdeu sua cor e está com 1% de vida por causa das ações do homem sobre os recursos naturais, na simulação os usuários são incentivados a realizar ações sustentáveis, como

reciclagem, coleta seletiva, utilização de energia solar para que o planeta reestabeleça seu equilíbrio e volte a sua coloração normal. Por abordar um tema amplo, sustentabilidade do planeta Terra, não existe faixa etária pré-determinada para utilização. Atualizado em 14 de janeiro de 2016, contabiliza mais de 500 *downloads*.

O “Jogo da Reciclagem” corresponde a um aplicativo simples no qual os usuários devem posicionar a lixeira corretamente para que os resíduos que estão sendo lançados caiam dentro da lixeira da cor corresponde ao tipo de lixo. Atualizado em 15 de dezembro de 2017, apresenta mais de 10 instalações.

O jogo “Geração Limpa” ensina a crianças sobre a coleta seletiva, em que vão caindo lixo e os usuários devem levar as lixeiras coloridas de acordo com a origem do lixo. Atualizado em 17 de agosto de 2017, contabiliza mais de 100 *downloads*.

Figura 4- Jogos: “Salve o Mundo Educação FREE”, “Jogo da Reciclagem” e “Geração Limpa”



Fonte: Autoria própria, (2018).

Com o estado de conhecimento da comunidade em apontar possíveis estratégias pedagógicas, na perspectiva da gamificação, os jogos digitais educativos podem ser utilizados como um diferencial no processo de ensino e aprendizagem, levando inovações tecnológicas para sala de aula, o educador consegue ensinar de maneira atrativa e interativa. Assim, afirma-se que os jogos digitais são considerados como propostas eficientes para contribuição das práticas pedagógicas e para aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos dados expostos afirma-se que o *Play Store* disponibiliza uma boa quantidade de jogos educativos digitais gratuitos que podem ser utilizados na abordagem da temática Resíduo Sólido e/ou Coleta Seletiva, tanto para introdução, fixação como revisão desses conteúdos.

Pelo *layout* dos jogos apresentados destaca-se que os mesmos podem ser utilizados em diferentes níveis de ensino, dependendo do objetivo do educador. Por estarem acessíveis a *smartphones* estes recursos também podem ser acessados pela família, o garantindo que o conhecimento adquirido ultrapassando o espaço físico da escola e ocorra interação de indivíduos, dividindo assim a responsabilidade da escola em formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres perante a preservação dos recursos naturais.

Pelas descrições expostas percebe-se que os aplicativos foram desenvolvidos com objetivos pedagógicos, pautados também na própria legislação brasileira, a Lei 12.305 é um dos exemplos. Os recursos também trabalham questões relacionadas ao incentivo de mudança de postura, ações cotidianas e construção/ressignificação de valores, com o objetivo de formar nos usuários consciência/sensibilização ambiental, que vai de encontro às características da Educação Ambiental.

Como trabalhos futuros pretende-se investigar o potencial educativo desses jogos, por meio da interdisciplinaridade em vários níveis de ensino, como também desenvolver jogos educativos digitais para estas temáticas, através dos softwares de autoria, como o *Scratch*, *PowerPoint* e *Hot Potatoes*.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 12.305, de 02/08/2010. **Política Nacional de Resíduos Sólidos**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm>. Acesso em: 10 de jul. de 2017.
- _____. Lei 9.795, de 27/04/1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>>. Acesso em: 14 de jul. de 2017.
- BRUGNOLO, B. **O desafio de usar a tecnologia a favor do ensino**. Gazeta do Povo, 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-desafio-de-usar-a-tecnologia-a-favor-do-ensino-ealmosyp83vcnzak775day3bi>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- COELHO, H. **Manual de gerenciamento de resíduos de serviços de saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1414-32832005000300008&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em 18 set. 2018

- FERREIRA, S. L. Os catadores de lixo na construção de uma nova cultura: a de separar o lixo e da consciência ambiental. **Rev Urutágua - Rev Acad Multidisc.** Quadrimestral – Nº 07 – Ago/Set/Out/Nov – Maringá - Paraná - Brasil - ISSN 1519.6178. Disponível em: <<http://www.uem.br/urutagua/007/07ferreira.htm>>. Acesso em: 19 set. 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MENEZES, C.; BORTOLI, R. Propriedade Intelectual em Jogos Digitais: Perspectiva do Brasil. **Cadernos de Direito**, v. 16, p. 187-206, 2016.
- MONTEIRO, J. H. P. et al. **Manual de Gerenciamento Integrado de Resíduos Sólidos.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Administração Municipal, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/gp/v13n3/07.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.
- PORTO, M. F. de S. Lixo, trabalho e saúde: um estudo de caso com catadores em um aterro metropolitano no Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20(6):1503-1514, nov-dez, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n6/07.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.
- SATO, Michele. **Educação Ambiental.** São Carlos: RIMA, 2003. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/educacao-ambiental/67046>>. Acesso em: 18 set. 2018.
- SIQUEIRA, M. M.; MORAES, M. S. de. Saúde coletiva, resíduos sólidos urbanos e os catadores de lixo **Ciênc. saúde coletiva.** vol.14, nº6, Rio de Janeiro Dec. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000600018>>. Acesso em: 18 set. 2018.

JOGO *QUIZ* SAUDÁVEL DESENVOLVIDO NO *POWERPOINT* PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alanna Gadelha Batista
Universidade Federal de Campina Grande – Graduada em Pedagogia
alannagadelha2014@gmail.com

Edilson Leite da Silva
Universidade Federal de Campina Grande – Professor
souedilsonleite@gmail.com

RESUMO

No âmbito escolar os recursos tecnológicos oferecem muitos benefícios, possibilitando facilitar as práticas pedagógicas. Estes recursos não só otimizam processos rotineiros na organização do trabalho pedagógico na Escola, mas também, podem ser utilizados de acordo com a proposta pedagógica do professor, adequando no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Vale ressaltar, para que isso ocorra é necessário ter uma infraestrutura e equipamentos (computadores, *tablets*, etc.) adequados e um corpo docente com formação contínua para ter habilidade e autonomia com estes recursos tecnológicos. Dentre estes, o jogo educativo digital que possibilita uma interação do educando com o jogo, por geralmente, ser bem próximo da realidade deste. Trazer um conteúdo educacional aliado a um aspecto lúdico e desafiador, proporciona um significativo auxílio na aprendizagem dos alunos. Neste contexto, objetiva-se apresentar um jogo educativo digital desenvolvido no Microsoft *PowerPoint* para auxílio no processo de ensino-aprendizagem abordando assuntos relacionados à temática da Educação Alimentar na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Alimentar. Jogo Educativo Digital.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da globalização, percebe-se a evolução das tecnologias na sociedade. Estas facilitam várias ações cotidianas, presente em todos os âmbitos, seja no trabalho, escola, familiar, entre outros. Tornando-as algo indissociável da vida humana.

Quando refere-se a Instituição Escolar precisa-se de um olhar atento no conhecimento sobre os recursos tecnológicos como importantes, principalmente na contribuição no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, um dos desafios docentes seria desenvolver habilidades com estes recursos, em que a formação continuada possibilitaria uma permanente construção de profissionais capazes de planejar, manusear e criar recursos tecnológicos para auxiliar nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, uns dos recursos pertinentes no processo de ensino-aprendizagem são os jogos educativos digitais, possibilitando utilizá-los para a aprendizagem de conteúdos, aqui especificamente no que se refere à alimentação saudável voltado para a Educação Infantil.

A Educação Alimentar é um conteúdo significativo, principalmente às crianças na Educação Infantil, por ser uma fase de grande assimilação de ideias iniciando a construção de uma consciência sobre os alimentos. A instituição escolar e a colaboração dos pais são ações indispensáveis para o acompanhamento dos alunos, contribuindo no desenvolvimento integral destas.

Neste contexto, este trabalho objetiva apresentar um jogo educativo digital desenvolvido no *PowerPoint* para auxílio no ensino-aprendizagem abordando assuntos relacionados à temática da Educação Alimentar para Educação Infantil.

Para conhecimento e desenvolvimento do Jogo *Quiz Saudável*, o Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA)¹ dentre suas ações de pesquisa, oportunizou uma oficina para utilização do *PowerPoint* como ferramenta de desenvolvimento de jogos. Com isso, percebeu-se a possibilidade de desenvolvimento do jogo, abordando assuntos relacionados aos alimentos para o ensino-aprendizagem voltados para faixa etária a partir dos 4 anos na Educação Infantil.

O Jogo contém 4 questões com 3 alternativas cada. Ao clicar na alternativa verdadeira o aluno receberá *feedback* imediato, sendo reportado para tela que identifica o seu acerto com um assunto explicativo. Caso responda errado, o aluno receberá *feedback* estimulador e explicativo, sendo oportunizada tentativas para que ele responda a mesma pergunta.

O Jogo *Quiz Saudável* contempla em todas questões a letra bastão que segundo Cenedes (2014) deve ser ensinada inicialmente na Educação Infantil, sendo mais fácil para criança reproduzir, tornando-se compreensível, também, para o docente. O padrão da cor da letra de cada *slide* é preta e o tamanho maior que 12 para que alunos com baixa visão consiga uma melhor visibilidade. Para as figuras das alternativas e as demais, coloca-se em tamanho grande para que todas as crianças visualizem nitidamente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO²

2.1 Educação Alimentar

Um assunto pertinente a ser discutido e trabalhado nos dias atuais é a educação alimentar. O consumo constante de alimentos industrializados, com pouco valor nutricional é

¹Projeto de pesquisa formado com a participação dos graduandos e graduados das licenciaturas: Matemática, Pedagogia, Química, Ciências Biológicas. O projeto é vinculado a Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade federal de Campina Grande – UFCG, campus Cajazeiras – PB.

²Esta seção traz alguns recortes do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Jogos Educativos Digitais na Educação Infantil como motivadores para hábitos alimentares saudáveis”.

preocupante, pois acarreta problemas de saúde no futuro. Por isso, há necessidade das pessoas manter-se informadas do quanto estes alimentos são prejudiciais e quando evitados ajudam a ter uma vida saudável e prolongada.

Na Educação Infantil, que tem como foco nesta pesquisa, faz-se necessário trabalhar a perspectiva da educação alimentar e nutricional. Para desde crianças começarem a perceber os malefícios que certos alimentos contêm e a seletividade do que vai consumir é um processo pelo qual trará benefícios a saúde das crianças. Em vista disso:

É no período pré-escolar que o vínculo entre as crianças e os alimentos inicia-se, sendo responsável pelo início dos hábitos alimentares. A formação de hábitos alimentares saudáveis tende a continuar na vida adulta. A educação alimentar e nutricional, inserida na vida da criança faz com que as mesmas tenham atitudes que promovam saúde. O papel da escola na educação alimentar e nutricional infantil não exclui a responsabilidade da família no momento de orientar e estimular uma alimentação saudável desde a infância e sim contribui para que todos reforcem a importância da mesma para se ter uma boa saúde (MARIZ; et al, 2015, p. 5).

Sendo assim, é na infância que a criança está mais propícia a iniciar novos hábitos alimentares. Entretanto, para que isso aconteça o educador tem o papel ativo nessa construção e a família também não pode se isentar nesse processo, que geralmente os adultos são o espelho durante a infância. Além das crianças terem contato com alimentos saudáveis em algumas escolas, o professor deve direcionar ações para trabalhar a educação alimentar.

A família tem um papel importante para o desenvolvimento da criança. Para ajudá-la a construir os hábitos alimentares, é necessário a família ser parceira da escola e que esta instituição esteja aberta para a comunicação com os pais e comunidade. Portanto, com um diálogo permanente entre ambas, possibilitará o aluno ter incentivos semelhantes, não contrastando realidades entre os âmbitos escolares e familiares.

O incentivo a educação nutricional não pode restringir-se somente oferecer alimentos com nutrientes balanceados, em paralelo, estratégias de ensino e aprendizagem sobre a temática referida faz ter um resultado positivo em relação às crianças sentirem motivadas a adquirir hábitos alimentares saudáveis. Conforme, Padilha; et al (2009, p. 1) enfatizam:

A educação alimentar exige um longo processo de aprendizagem. O homem só procura aprender a disciplina da alimentação saudável no momento em que se encontra doente ou, quando percebe que sua aparência não é a desejada. Seria importante que desde a infância a criança convivesse com situações educativas quanto a sua alimentação. Algumas escolas onde as crianças recebem a merenda escolar proporcionam cardápios nutricionalmente adequados, mas nenhuma postura pedagógica é praticada.

Por isso, para o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil o professor da Educação Infantil deve selecionar temas pertinentes na construção de hábitos e costumes socioculturais, articulando, com o que as crianças já conhecem. O tema educação alimentar possibilita nos educandos ter conhecimentos e experiências que pode perpassar por gerações, por ser uma fase de grande absorção das ideias e do compartilhamento (BRASIL, 1998).

2.2 Jogos Educativos Digitais

O uso das Tecnologias Informação e Comunicação (TIC) torna-se algo relevante a ser utilizado no âmbito escolar. Estes recursos digitais são ferramentas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, sendo algo que aproxima os alunos por ser bem próximo da realidade da maioria destes, já que muitos manuseiam dispositivos como celular, *tablet* ou computador, diretamente ou têm acesso através dos seus familiares, no entanto, para os que não têm acesso, a escola deve proporcionar meio de inseri-los neste contexto. Entretanto, “Percebemos, também, que em qualquer área do conhecimento, em especial na Educação, leva-se um tempo para a apropriação e a adequação das tecnologias disponíveis, que criam um novo e amplo espaço de possibilidades.” (CALDAS; NOBRE; GAVA, 2011, p. 15).

Sendo assim, a profissão docente necessita ter conhecimento destes recursos tecnológicos como facilitador na aprendizagem dos discentes, pois atualmente com a globalização, as tecnologias tornam-se primordiais. Saber manusear e conhecer o que dispõe estas ferramentas como benefício é um tanto necessário. Assim, enfatiza Caldas, Nobre, Gava (2011, p. 15): “A chamada Sociedade da Informação, também, é a Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem.”.

Na Educação Infantil, especificamente, é favorável a inserção das tecnologias em contato com as crianças, com metodologias que promovam tanto a aprendizagem, adquirindo novos conhecimentos, a ludicidade e a apropriação do manuseio desses recursos tão presentes na atualidade.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelece que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009b, p. 18).

O assunto tecnologia ligada à Educação Infantil no documento é tratado de modo abrangente, como o próprio termo “tecnológico” diz respeito há um conceito com certa complexidade. Tornando-se algo superficial, sem adentrar nesta temática, especificamente, em creches.

Diante isto, vale ressaltar a inexistência de políticas públicas que viabilize a pertinência da inserção dos recursos tecnológicos, aqui especialmente, em creches. Em finalidade de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos discentes que estão iniciando a vida escolar.

Todavia, o professor deve sistematizar metodologias que possa trabalhar temas importantes para a formação do aluno na creche. A intencionalidade destas ações não pode ser deixada de lado, nem mesmo a mediação do professor neste processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p. 23).

Ante ao exposto, os jogos é um exemplo de algo presente no cotidiano das crianças e que pode ser trabalhado de modo intencional na sala de aula, sem perder o prazer dos alunos em contato com estes. Portanto, propiciar momentos na Educação Infantil em que as crianças tenham contato com os jogos é fazê-las aprender sem perder o prazer de brincar. Com isso, afirma-se:

[...] do ponto de vista psicogenético, o jogo é expressão e condição do desenvolvimento, devido ao fato de que cada etapa está ligada a um tipo de jogo, e que a atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental. Sabe-se, também, que, do ponto de vista psicanalítico, o jogo, como atividade psíquica, assemelha-se ao sonho, pois dá vazão às tensões nascidas da impossibilidade de realização do desejo, tornando-se um canal de satisfação desses desejos (HORN, 2012, p. 17).

A exemplo disto, os jogos educativos digitais é uma proposta inovadora a ser trabalhada na Educação Infantil. Na atualidade as crianças têm uma aproximação fortemente com as tecnologias e inseri-las no contexto educacional torna-se relevante ao desenvolvimento integral dos alunos.

Estes *softwares* têm a intenção de trabalhar determinados temas, sistematizando o conteúdo com o jogo envolvido. De forma que faça a criança raciocinar, chamando a atenção

por ser de caráter lúdico, obtêm informações que facilita a aprendizagem no decorrer do jogo, além de proporcionar prazer, incentivando a obter pontuação, passar de fase, etc. Assim:

[...] os jogos educativos são definidos como aqueles que possuem um objetivo didático explícito e podem ser adotados ou adaptados para melhorar, apoiar ou promover os processos de aprendizagem em um contexto de aprendizagem formal ou informal. Além disso, esses autores consideram que os jogos possuem regras e possibilitam o entretenimento, devendo, portanto, como qualquer outro recurso didático e metodológico, possuir objetivos definidos, coerência nas estratégias utilizadas e favorecer o alcance dos objetivos de aprendizagem. (DONDI; MORETTI, 2007 *apud* PANOSSO; SOUZA; HAYDU, 2015, p. 234).

O professor tem o papel de selecionar jogos que esteja dentro da proposta pedagógica planejada. A interação com os alunos deve ser contínua, fazendo mediação durante o processo. É interessante ressaltar o professor atentar a leitura proposta nos jogos, pois os alunos geralmente estão em fase de alfabetização. Por isso, Aragão e Nez (2010, p. 11), ressaltam:

[...] enfatiza-se a importância do professor e seu papel relevante no processo de orientação do aprendizado da criança, tendo o dever de selecionar, nesse caso os jogos adequados que estejam de acordo com o objetivo que se pretende alcançar, observando as qualidades e funcionalidades destes, para que haja interação da criança com o jogo escolhido.

Ante ao exposto, os Jogos Educativos Digitais possuem conteúdos sistematizados para cada área específica a ser trabalhada. A intencionalidade do jogo é provocar através das regras um aprendizado, ensinando a criança de maneira reforçadora, mantendo a relação do jogo com a proposta de estudo trabalhada.

3 POWERPOINT COMO FERRAMENTA PARA DESENVOLVIMENTO DE JOGOS

Este programa contribui bastante tanto no meio acadêmico, quanto em outras situações que requeira alguma apresentação de *slides* para o que é comumente utilizado. Sendo assim, um dos seus principais objetivos é proporcionar a produção de *slides* que podem ser acrescidas sons, textos, imagens, efeitos de transições, *hiperlinks*, dentre outras opções de edições, de acordo com o propósito e objetivo para cada apresentação.

Entretanto, o *PowerPoint* não detém só desta função de apresentação de *slides*. “O potencial pedagógico de uma ferramenta multimídia como o PowerPoint é amplo. Desde os

anos iniciais da educação até o ensino superior, pode-se pensar em alguma utilização adequada a cada seguimento.” (SANCHES, 2016, p. 7).

Portanto, esta ferramenta para os docentes pode ser utilizada para o desenvolvimento de outros produtos, dentre estes, os jogos educativos digitais. Desse modo, em relação a outras ferramentas, o *PowerPoint* é fácil de manusear para desenvolvimento do jogo objetivado, possibilitando agregar conteúdos educacionais.

É possível que o professor tenha a autonomia, mesmo sem um abrangente grau de conhecimentos técnicos para desenvolver o próprio jogo sem muitas dificuldades, de caráter pedagógico.

5 RESULTADOS

O jogo *Quiz Saudável* consiste em perguntas e respostas, sem atribuição de pontos. Desenvolvido no *PowerPoint* tem uma proposta de unir um jogo lúdico com assuntos que envolvem o tema transversal Educação Alimentar para as crianças a partir de 4 anos.

A intenção deste jogo é contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos na Educação Infantil para iniciação de alguns conhecimentos básicos sobre alimentação saudável, além de possibilitar, a partir do jogo, trabalhar outros conteúdos curriculares como: português, matemática, geografia, ciências da natureza, dentre outros. Tudo dependerá do planejamento, da intencionalidade do docente.

Figura 1. Tela inicial do Jogo *Quiz Saudável*

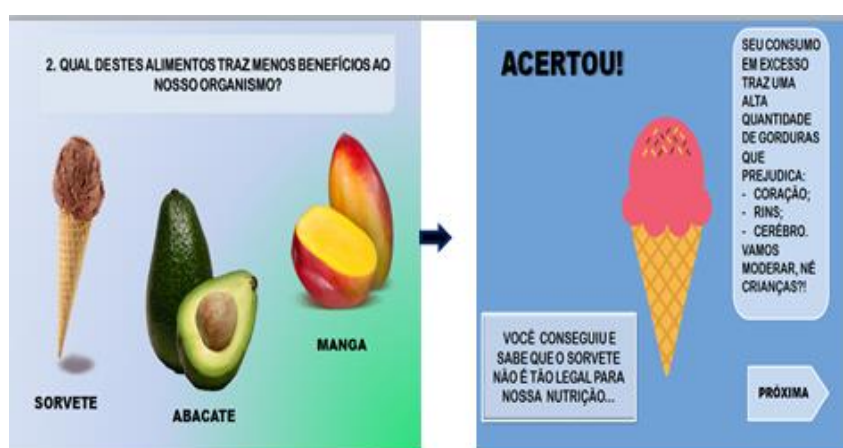


Fonte: Própria autora usando o PowerPoint (2018).

Na figura 1 mostra a tela inicial do Jogo *Quiz Saudável*. O plano de fundo com frutas (melancia, abacaxi, banana) fáceis de serem reconhecidas pelas crianças, por ser geralmente frutas comuns de encontrar e/ou de consumi-las.

Na tela inicial contém todas as informações sobre o jogo ao clicar em “como jogar”, terá acesso as instruções de forma clara e simples sobre como deve-se proceder para jogar; no “sobre” apresentará o intuito do *Quiz*; clicando em “jogar” terá acesso a primeira questão do *quiz*.

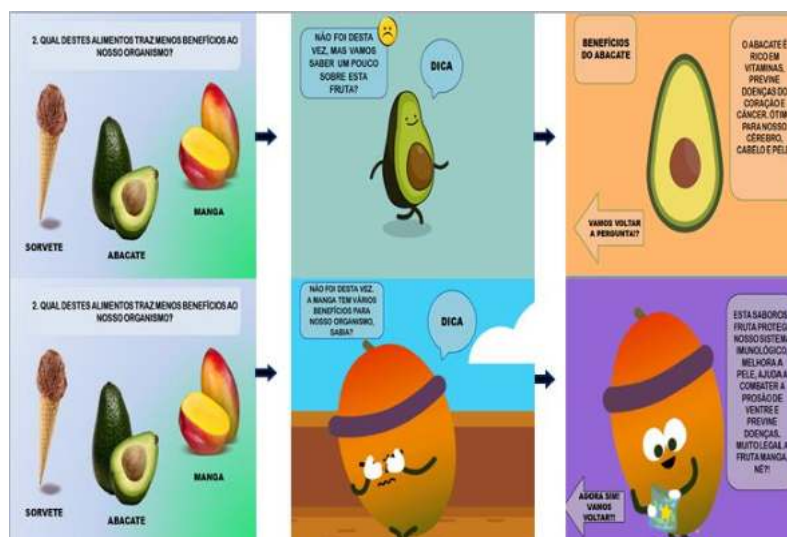
Figura 2. Questão do Jogo *Quiz Saudável*



Fonte: Própria autora usando o PowerPoint (2018).

Como mostra o exemplo na figura 2, e igualmente, cada questão possui três alternativas, em cada uma destas, mostra o alimento e abaixo seu nome. Ao clicar na resposta correta, automaticamente irá para uma tela mostrando que acertou e já trazendo o porquê nas características (benefícios ou malefícios) do alimento, a depender da pergunta. Já ao selecionar a resposta incorreta como na figura 3, aparecerá uma tela mostrando o alimento com um balão com o nome “dica”, clicando neste, apresentará em pequeno texto alguns benefícios ou malefícios do referido, possibilitando retornar a pergunta para responder novamente.

Figura 2. Questão do Jogo Quiz Saudável



Fonte: Própria autora usando o PowerPoint (2018).

Vale ressaltar, que a mediação do professor é importante para a leitura de alguns trechos e outras intervenções que necessite no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, nesta idade as crianças precisam da mediação do docente, pois geralmente alguns alunos ainda não conseguem ler, por exemplo.

Na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é necessária a mediação do educador para progredir no nível de desenvolvimento do aluno Vygostky (1991). Percebe-se o quão o professor é essencial nesse processo de auxiliar o educando na utilização do jogo educativo digital, como mediador no manuseio deste recurso tecnológico, bem como o seu uso, para a criança apreender sobre assuntos relacionados à Educação Alimentar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos educativos digitais é um dentre os recursos tecnológicos que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, especialmente para as crianças, quando este une uma proposta lúdica junto aos conteúdos, despertando a atenção e concentração da criança. E um das temáticas relevantes que possibilita ser trabalhado através destes jogos é a Educação Alimentar, necessário na Educação Infantil para iniciação na construção de hábitos alimentares saudáveis.

O desenvolvimento do Jogo no *PowerPoint* é interessante não só pela facilidade nas questões técnicas de construção, mas também permite o educador ter autonomia no

desenvolvimento de jogos com uma proposta pedagógica ideal para o ensino-aprendizagem dos conteúdos programáticos.

Ressalta-se a importância da interdisciplinaridade tanto dos conteúdos trabalho na Educação Infantil com exposto anteriormente, quanto dos profissionais (informática, nutricionista e pedagogo) seria importante para sistematização no desenvolvimento de Jogos Educativos Digitais direcionados ao tema Educação Alimentar, especialmente para as crianças na Educação Infantil.

Como trabalhos futuros o Jogo *Quiz Saudável* será validado pelos membros do GEDOVA e depois avaliado por professores que atuam na Educação Infantil para sejam apontados e feitos os possíveis ajustes no intuito de aperfeiçoá-lo para posteriormente ser disponibilizada para sua aplicabilidade com alunos neste nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Deise da Silva; NEZ, Egeslaine. **Jogos Educativos com o uso do computador na Educação Infantil**. II Simpósio Nacional de Educação: Infância, Sociedade e Educação. 2010. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/70.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.
- BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3. _____. Ministério da Educação. CNE/CEB. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf>. Acesso em: 04 set. 2017.
- CALDAS, Wagner k; NOBRE, Isaura Alcina M; GAVA, Tânia Barbosa S. Uso do computador na educação: desafios tecnológicos e pedagógicos. **Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios**. Organizadores, Isaura Alcina Martins Nobre... [et al]. - Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011, p. 15-17.
- CENEDESI, Isabela Prada. **Paideia: Tipografia digital como recurso de apoio à alfabetização infantil**. 2014. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/fauforma/2015/assets/isabela_cenedesi.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- HORN, Cláudia Inês. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- MARIZ, Lucy Maia de Albuquerque. et al. **Educação Alimentar e Nutricional para crianças com idade pré-escolar**. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19762_9060.pdf>. Acesso em: 06 set. 2017.
- PADILHA, Maria do Rosário de Fátima. et al. **Educação alimentar para crianças na idade escolar**. III Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade SENAC PE, 2009. Disponível em: <http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/III/anais/poster/012_2009_ap_poster.pdf>. Acesso em 06 set. 2017.
- PANOSSO, Mariana Gomide; SOUSA, Silvia Regina; HAYDU, Verônica Bender. Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental.

Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional-SP. Volume 19, Número 2, *Maio/Agosto de 2015*: 233-241. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00233.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; ERNANI, Cesar Freitas. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-ook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

SANCHES, Carlos Eduardo. PowerPoint como ferramenta educacional e sua contextualização nas TICs, **Revista Tecnologias na Educação**, 2016, Ano 8-Número/Vol.15 - Edição Temática - TICs na Escola. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/08/Texto7-Powerpoint-como-ferramenta-educacional-e-sua-contextualiza%C3%A7%C3%A3o-nas-TICs.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

LETRAMENTO DIGITAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVOS TEMPOS, NOVAS ATITUDES

Silvana Elizabete de Andrade
Graduanda em Letra-UERN
silvanaelizabeye@hotmail.com

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre o Letramento Digital e a Educação a Distância, fazendo uma relação entre as dificuldades de apropriação das habilidades de manusear as ferramentas digitais e a evasão, bem como discute o conceito de letramento na contemporaneidade e as novas atitudes necessárias frente aos novos tempos da era digital por parte dos sujeitos inseridos no processo ensino aprendizagem na educação a distância. Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, sendo esta uma revisão integrativa de literatura; bem como um estudo de campo realizado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em dois cursos, sendo um deles de graduação e outro de extensão. Foram traçados os seguintes objetivos para discussão: refletir acerca das relações existentes entre a falta de letramento digital e as dificuldades de aprendizado em educação na modalidade a distância; procurar compreender as novas formas de “aprender” no mundo atual e; analisar o processo educativo de formação do professor/tutor. Percebemos que educadores e educandos estão inseridos num espaço onde este modelo de educação tem tomado grandes proporções o que requer conhecimento de ambas as partes a acerca do assunto.

Palavras-chave: Letramento. Dificuldades de Aprendizagem. Era digital.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o tema Educação a Distância vem sendo muito debatido e estudado por muitos teóricos, devido à quantidade de cursos nessa modalidade, que vem surgido a cada dia. Essas novas interfaces da educação instigam muitas reflexões em face das velhas e das novas práticas educativas para a produção do conhecimento num mundo totalmente digital, onde o uso intensivo das tecnologias permeiam todos os espaços da sociedade. Por esse motivo, observamos a atuação da educação a distância quanto a evasão, as dificuldades de letramento digital dos alunos e as competências necessárias do docente e do tutor para atuar nesse processo de ensino aprendizagem. A educação a distância está inserida nesse novo e moderno jeito de pensar o ensino, de ver e sentir o mundo. Nesse sentido, pesquisamos, analisamos e observamos dois cursos de educação nessa modalidade. A observação foi feita em um Curso de graduação e outro de extensão que foram ofertados pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, para assim, pontuarmos as causas e efeitos do saber ser digital para uma melhor adaptação nos espaços de aprendizagem virtuais e um funcionamento efetivo dos cursos. Consideramos o assunto de extrema relevância por estar estreitamente ligado à

formação social e cultural de todos os indivíduos da sociedade atual uma vez que todos estão, de certa forma, envolvidos nos meios digitais, seja da educação a distância ou não.

A evolução tecnológica impõe um novo jeito de viver, de aprender e apreender às culturas existentes, as informações que nos chegam a todo tempo, as transformações de conceitos, a (re)significação de conhecimentos e verdades, transformando comportamentos individuais e sociais. As chamadas NTics – Novas Tecnologias da Informação e comunicação tem gerado uma série de mudanças de comportamento quanto a apreensão de muitas informações e a falta de aprendizado daquilo que realmente importa. Na concepção de Xavier (2002, p. 2) ser letrado digital: [...] pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Dessa forma, o letramento digital tenciona entender as relações de interação nos espaços digitais que acabam por gerar novas habilidades, necessárias para ser um aluno da educação a distância e substancial para permanecer e construir conhecimentos numa modalidade de educação não convencional que exige muito mais da disciplina e empenhos do aluno do que mesmo de uma boa aula expositiva de um professor.

A partir disso, o nosso objetivo nesse estudo é refletir sobre as influências que o letramento digital pode ter na formação sociocultural do sujeito, e a falta desse letramento nas dificuldades de aprendizado e permanência do aluno num curso a distância. Nesse sentido, se justifica esse artigo por sua relevância reflexiva no âmbito social, intelectual e acadêmico, pois considerando a importância desse assunto tanto na formação sociocultural dos indivíduos na contemporaneidade, como na sua prática educativa nos ambientes virtuais de aprendizagem, todas as formas de buscar o conhecimento e a formação dos sujeitos são importantes para promover uma leitura crítica e reflexiva do mundo e da sociedade cada vez mais moderna e em constante modificação.

Metodologicamente, é um trabalho de base bibliográfico com consultas em autores que estudam sobre a temática escolhida para essa atividade acadêmica e, entre eles citamos, Xavier (2002), Levy (1998), Moran (2013), Almeida (2010) entre outros. Esses respaldos teóricos reforçam a veracidade e cientificidade desse estudo para a comunidade acadêmica e demais pesquisadores como, também, enfatiza a credibilidade da proposta aqui descrita.

Assim, é evidente que as discussões em torno do Letramento digital, a educação a distância e as novas tecnologias que são empregadas para esse fim sejam debatidas e estudadas cada vez mais para ampliar os conhecimentos e diminuir as dificuldades e as

barreiras ainda existentes sobre o assunto. Dessa forma, é relevante que a escola, os professores, a sociedade e todos os envolvidos no processo educacional tenha como base a apropriação desses conceitos e valores atuais que permeiam a sociedade e procurar utilizar todo esse aparato tecnológico a seu favor, procurando diminuir seus usos improdutivos, de redes sociais puramente visuais, que deixam os jovens totalmente ociosos, perdendo várias horas do dia com coisas sem nenhuma utilidade intelectual, e passar a ter uma prática de navegação em sites educativos e produtores de conhecimento, como nos cursos ofertados na modalidade a distância.

2 LETRAMENTO DIGITAL: CONCEITOS

Considerando que as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, em sua maioria, são mediadas por uma tecnologia digital e isso pressupõe a presença de tecnologias digitais que acompanham a maioria dos indivíduos nessa era, inferimos que a inclusão digital antecede o letramento digital, e embora saibamos que essa inclusão ainda não é em massa, devido a forte desigualdade social ainda imperante em nossa sociedade, podemos perceber que há um processo crescente de acesso as TIC a toda comunidade escolar. No entanto, como nos convida a pensar a autora:

(...) a participação apenas como uma questão de acesso físico individual à tecnologia é equivocado. O problema da participação traz à tona o complexo problema relacionado à formação discursiva da vontade. Que diz respeito, também, a uma política favorável ao desenvolvimento do potencial discursivo (ALMEIDA, 2003, p. 214).

Assim, defendemos igualmente, que promover somente a inclusão digital não basta, é preciso que haja uma propagação do letramento digital, ou seja, é preciso que haja um avanço na interatividade e apreensão do potencial discursivo do sujeito através do acesso aos TICs. Letramento digital não é somente uma questão de saber manusear computadores, smartphones, tablets, entre outros, mas é possuir habilidades necessárias para encontrar informações na mídia digital, avaliar de forma crítica essas informações, transformando-as em conhecimento, bem como saber selecionar essas informações em meio ao arsenal de navegadores, links, hyperlinks e mecanismos de procura, o que pressupõe explorar as fontes da informação, para não incorrer no risco de estar lendo um fake News (notícia falsa).

Para o campo educativo falar sobre essa modalidade de apreensão de informação se faz cada dia mais necessário, uma vez que as bibliotecas virtuais estão tomando o lugar das

bibliotecas tradicionais e as pesquisas na internet, no google, por exemplo, está tomando o lugar das pesquisas tradicionais nos livros e materiais impressos. Diante dessa realidade latente dos dias atuais é necessário falar sobre como nossos jovens estão estudando, onde estão buscando informações, pois mais do que uma nova forma de buscar informações, estamos diante de uma nova forma de se perceber o mundo e as coisas em sua volta e, portanto, estamos diante de uma nova forma de se construir identidades. Para Rojo (2012), “a multiplicidade de linguagens (imagens, sons, links, vídeos, cores) dos textos contemporâneos, tanto em ambientes digitais quanto impressos, exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar.” Assim, o perfil do leitor, a construção do cidadão é fortemente influenciado por esse amplo acesso à informação e pela forma rápida com a qual circula. Dessa forma, as letramento que antes se concebia como aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, se amplia para a noção de letramento(s) digital(ais), que pode ser entendida como novas práticas letradas (digitais ou não) que demandam habilidade de saber buscar a informação certa, no lugar certo para objetivos definidos sem se perder nas esferas potentes e interativas propiciadas pela tecnologia digital.

Sobre as implicações pedagógicas desse estudo a respeito das teorias de letramento digital, destacamos um considerável avanço da era digital nas escolas, inserção desses recursos nas escolas, (muitas vezes sem preparar o professor para a utilização produtivas dos mesmos em sala de aula), e da necessidade de adotar um paradigma educacional com enfoque social, uma vez que as práticas de leitura e de escrita deixaram de ser entendidas enquanto fenômeno individual, mas como fenômeno social. Ao refletirmos sobre essas questões, verificamos a necessidade de nos adequar a presença das tecnologias digitais com novas atitudes frente aos novos tempos, em que a leitura e a escrita ganharam a dimensão virtual, saem do papel para as telas dos dispositivos midiáticos, exigindo dos usuários novas habilidades para ler e escrever nesses meios, ou seja, exigindo um letramento digital.

Para Xavier[3] (2002, p. 2):

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Adaptar-se a sociedade tecnológica pressupõe domínio de determinadas habilidades, capacidades comunicativas, "novos letramentos", ou seja, capacidades de ler, escrever, ouvir, dialogar, analisar, e interagir, utilizados aparelhos digitais, em meio a um turbilhão de mudanças, com novas tecnologias surgindo a cada segundo, e ainda ter consciência crítica e

espírito colaborativo para atuar enquanto sujeito participativo numa sociedade totalmente digital. Por fim, Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. A internet é um espaço no qual se dispõem as informações, que precisa ser muito bem checadas pelo leitor, que deverá analisar a autoria, à fonte e a veracidade da informação.

No âmbito da educação, as questões referentes ao letramento digital precisam ser voltadas para a ampliação da Educação a Distância (EAD), visto como uma oportunidade de levar o saber àqueles que não têm acesso à escola formal proporcionando a formação dessas pessoas, oportunizando um melhor aproveitando das tecnologias digitais. Soares (2006, p. 120) afirma que “o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas sociedades modernas industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido”. Assim, oportunidade de educação para todos é um dos benefícios da era digital, onde a Educação a Distância pode ocorrer, se desenvolver e promover mudança significativa na vida de pessoas que antes nem imaginava voltar a estudar.

2.1 Dificuldades de aprendizado e permanência no curso em EAD

Conforme estudos realizados e observação em uma só turma de dois cursos diferentes da Educação na modalidade a Distância, como Mídias na Educação – Curso de Extensão ofertado pela UERN em 2013 e Letras Língua Portuguesa – Curso de Graduação, ofertado pela UERN em 2015, ainda em andamento. Notamos as seguintes causas de evasão: No “Mídias na Educação”, o curso era ofertado para professores da educação básica, com 30 vagas, cada turma. A maioria dos cursistas eram professores da ativa com mais de dez anos de atuação que, incomodados com os avanços tecnológicos e novos modos de pensar a educação, com a chegada de dispositivos eletrônicos e materiais tecnológicos na escola e sem saber como utilizá-los, passaram a fazer cursos de aperfeiçoamento, a fim de compreender as metodologias digitais, uma vez que nesse tempo (2013) a internet e as novas tecnologias invadiam todos os espaços da sociedade, inclusive a escola. Porém, os educadores não estavam suficientemente preparados para desenvolver uma aula utilizando os novos meios de comunicação e informação digital, uma vez que os professores não sabiam lidar com o novo, o moderno mundo das tecnologias. Diante disso, a procura pelo curso de Extensão “Mídias na Educação” foi muito grande, e formaram-se uma turma com 30 alunos em cada polo. O polo

observado foi o de Caraúbas com trinta professores/alunos matriculados para compor a primeira turma de um curso na modalidade à distância promovido pela UERN.

Durante a realização do curso, analisou-se o perfil do aluno e as principais dificuldades enfrentadas pelos mesmos, a saber: dificuldades em acessar a internet; falta de habilidade em utilizar o computador; má interpretação do AVA;

Concluindo-se, dessa forma, que professores/cursistas não tinham nenhum letramento digital, não possuíam conhecimentos suficientes em computação e não tinham habilidade com a internet, não sabiam navegar pelos links, e os hipertextos que eram disponibilizados para o estudo e a realização das atividades obrigatórias para concluir o curso. E assim, dos trinta professores/cursistas matriculados, oito terminaram o curso, havendo uma evasão de mais de 70% dos alunos.

No curso de Graduação Letras Língua Portuguesa, foram disponibilizados 30 vagas para alunos ou professores da rede básica, no ano de 2015. Percebemos que a maioria dos alunos já estavam bem familiarizados com os meios digitais de comunicação e tecnologia, a internet já fazia parte do dia a dia de cada um deles e todos tinham um telefone celular que podia acessar internet e se comunicar em redes sociais como whatzap, baixar documentos, acessar o e-mail e sua própria sala de aula virtual em ambientes como o moodle, por exemplo. Dos trinta alunos, apenas oito desistiram ou abandonaram o curso até o momento (o curso ainda está em andamento). O que se deduziu que o letramento digital fez toda a diferença na permanência do aluno num curso a distância. Percebemos, também, que as dificuldades de aprendizagem diminuem, à medida que o aluno tem habilidades com o computador, com o acesso a internet e possui um certo domínio das ferramentas virtuais de aprendizagem. Porém, este não é o fator definitivo para o aluno permanecer num curso em EAD, pois há algumas especificidades que são individuais e inerentes ao sujeito que quer estudar nos ambientes virtuais, como a disciplina, saber administrar o tempo, pois terão que cumprir prazos, fazer leituras, atividades e participarem ativamente dos fóruns e chats promovidos por cada disciplina. Nesse sentido, acrescentamos a importância da pesquisa no formato de observação, coleta de dados dos cursos de EAD para termos uma noção prática das reais dificuldades enfrentadas num curso nessa modalidade. Enfatizamos também a importância da vivência enquanto participante desse processo ensino aprendizagem para comprovar a veracidade dos dados e das afirmações feitas neste trabalho. Achamos pertinente, citar, para efeito de informação, que o trabalho de observação feito no Curso de Extensão o pesquisador era tutor, e o trabalho de observação do Curso de graduação o pesquisador era aluno. Nesse sentido, além do olhar de pesquisador havia também um olhar de participante ativo que vivenciou a

prática o dia a dia da Educação a Distância sobre dois agentes fundamentais para essa modalidade de ensino: O tutor e o aluno.

Diante do exposto, podemos dizer com essa pequena amostragem, realizada através de pesquisas bibliográficas e documentais, observação da prática de alunos e tutores, e por ter conseguido uma leitura mais aprofundada sobre o assunto através da vivência experiencial, que o Letramento Digital não é a única, mais uma das principais ferramentas para a aprendizagem num curso a distância, bem como para a permanência dos alunos neste curso. Justifica-se essa afirmação por as evidências encontradas através da realização deste trabalho: os alunos da educação a distância de 2013, como eram pessoas com mais idade e não conviveram muito tempo com a era digital, não haviam ainda adquirido o letramento digital, ou seja, não haviam se apropriado ainda das práticas sociais do ciberespaço tão comuns nos dias de hoje. Mas, os alunos do segundo curso de 2015, a maioria jovens, já haviam sido letrados, ou seja, adquiridos as habilidades da escrita e leitura de seu tempo. O tempo em que tudo é digital, e o virtual se torna tão presente que não há mais nenhuma dificuldade quanto a manusear computadores, acessar internet ou qualquer ferramenta tecnológica de informação e comunicação. O que inferimos que no futuro será ofertado muito mais curso na modalidade a distância do que nas escolas tradicionais. Daí a importância desse trabalho em promover uma discussão em torno desse assunto, pois o letramento não possui os mesmos conceitos de tempos atrás, e no futuro analfabeto será a pessoa que não tiver letramento digital. Assim, comungamos com Soares quando este afirma:

Dissociar alfabetização e letramento, 2004 é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004, p. 14).

Nesse sentido, já há algum tempo, discute-se a maneira como o sujeito apreende certas habilidades próprias das práticas sociais que envolve além da língua e da escrita, os múltiplos usos destas, principalmente na web contribuindo para a abolição de fronteiras, a relativização de distâncias e a dinamização da comunicação. Porém, como um fenômeno de massa, a consolidação da existência do ciberespaço acabou por impulsionar inúmeras transformações em todas as áreas, principalmente na área da cultura e da educação, com o surgimento da educação a distância, que acabou por usar esse acelerado desenvolvimento da tecnologia

digital para promover formação e conhecimento. E assim, promovendo também, significativas mudanças nos modos de percepção, pensamento e ação crítica do sujeito no mundo.

2.2 Desafios dos mediadores da EAD

O tutor da Educação a distância possui inúmeras denominações, porém o mais importante é saber que todo tutor possui uma demanda de procedimentos, estratégias e competências comuns, não havendo um modelo de tutoria pronto para ser aplicado, pois existem algumas modalidades tutoriais diferentes como a tutoria presencial e a distância. Dessa forma, a educação a distância se faz pela relação triangular didática aluno, professor / tutor e o conteúdo, que assim como toda modalidade de ensino necessita da utilização de estratégias, porém diferentes da educação presencial, mas sempre como o objetivo de produzir reflexão e produção de conhecimento. Por esse motivo, o tutor deve possuir algumas competências, que *“não são tantos ainda os estudos existentes. Optamos, neste texto, por tentar uma adequação inicial das abordagens de competências ou saberes docentes ao trabalho do tutor ou professor não presencial.”* (BELLONI, 2001, p. 79). Ou seja, os estudos sobre competências docentes, elaborados por Donald Schön, Maurice Tardiff e Antônio Nóvoa, serviram de base para as definições de quais seriam as competências do tutor. Dessa forma, os “Saberes docentes” definidos por Tardiff (2002, p. 36-40): saberes da formação profissional, Saberes disciplinares, Saberes curriculares, Saberes experienciais, seriam uma base para conhecermos os saberes que devem ser associados ao tutor e quais são de fato os saberes necessários ao tutor, que além desses saberes inerentes ao professor presencial, ainda devem ser incorporados outros saberes bastantes específicos ao tutor, devido as especificidades e exigências existentes no ensino a distância, como por exemplo, saber lidar com os outros tipos de materiais didáticos, produzidos eletronicamente, trabalhar em ambientes virtuais, dominar as TICs, ou seja, possuir habilidades para trabalhar com recursos totalmente diferentes daqueles formais da escola ou da universidade.

Nesse sentido, o tutor desempenhará uma função muito parecida com a de um professor, em que necessita de saberes “compostos e variados”, estando em sintonia com o novo, acompanhando as mudanças tecnológicas se adequando ao contexto social de transformações constantes da contemporaneidade, dispondo de um conjunto de conhecimentos e técnicas inerentes as trabalho docente gerados no contexto social e econômico onde exercem a profissão, e dessa maneira evoluindo historicamente. Todas essas observações a respeito dos saberes docentes foram citados para poder definir algumas

competências (ou saberes, ou habilidades) que o tutor deve apresentar. Dessa maneira, o tutor necessita dos quatro categorias de saberes, como propõe Maurice Tardiff (2002), porém acrescentando outras competências como: a crença na possibilidade de aprendizagem em ambientes não presenciais e saber utilizar as ferramentas tecnológicas necessárias ao funcionamento do ensino na Educação a distância, o que chamamos de habilidade de “letramento tecnológico”. Além do mais, o tutor deverá ter autonomia para enfrentar situações e formas de interação novas refletindo sobre a sua prática, uma vez que essa prática educativa em EAD é sempre inovadora e mutável, e por isso não existem “cânones” e padrões avaliativos a que se possa recorrer.

Conclui-se, que as competências necessárias ao trabalho do tutor seriam as seis qualidades que o professor / tutor necessita possuir, como apontado por Gutierrez e Prieto (1994):

Possuir clara concepção de aprendizagem; estabelecer relações empáticas com os seus interlocutores; sentir o alternativo; partilhar sentidos; construir uma forte instância de personalização, embora à distância; facilitar a construção do conhecimento”, bem como “o acompanhamento, a avaliação e a constituição da memória do processo de aprendizagem, a liderança e a mediação de reuniões grupais e o estabelecimento de redes de comunicação e informação, entre outras (GUTIERREZ; PRIETO 1994, p. 34).

Dessa maneira destacamos que o processo de letramento digital se estabelece na sociedade atual como algo inevitável, considerando a possibilidade ou até mesmo a necessidade de o buscarmos, o que implica na também necessidade de compreendê-lo e disso decorre a importância de apresentarmos os meios capazes de viabilizar um melhor entendimento a seu respeito.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No delinear das discussões definidas por esta pesquisa observamos as propostas didático metodológicas apresentadas pelas novas tecnologias da educação, especificando o letramento digital e por conseguinte a Educação a Distância. Esperamos que tenha ficado claro o conceito estabelecido para letramento digital, qual seja, a possibilidade do aluno/sujeito do conhecimento, tomar posse do modelo tecnológico apontado na sociedade atual com base no processo de desenvolvimento científico a partir das ferramentas digitais, pressupondo domínio das tecnologias de informação e a visão crítica e investigativa das inúmeras informações e fontes de informações a que estamos expostos diariamente. Sabe-se

que mesmo com a gama de informações dispostas nos mais diversos meios de comunicação, ainda assim isso não implica diretamente no pleno conhecimento ou em uma condição necessária tida como garantia de aprendizagem nos recursos digitais. Percebemos então a necessidade de compreensão e apreensão desse modelo de conhecimento que ora tem se tornado essencial numa perspectiva educacional. É nesse contexto que surge a educação a distância, enquanto uma proposta de ressignificação do modelo educacional tradicional. Como foi visto durante as análises eliciadas nesta pesquisa não há como discutir educação a distância desconsiderando o sujeito que precisa compreender o aparato tecnológico enquanto condição sine qua non para estudar ou mais especificamente ser orientado durante todo o curso que deseja realizar.

Vários são os desafios enfrentados para consolidação plena da educação a distância, contudo isso não tem implicado na inviabilidade dessa modalidade de ensino, o percurso é exatamente o contrário, já que ela tem sido uma grande aliada no processo de disseminação do conhecimento ao considerarmos o perfil dos alunos que a procura: em sua maioria pessoas que não tem tempo de estudar nos cursos de modalidade presencial e veem a EAD como a única maneira de conseguir o curso superior. Portanto esse modelo de educação apresenta a proposta de inclusão como sendo uma das suas principais características.

Acreditamos que alcançamos os objetivos propostos e que esta pesquisa possa auxiliar outras análises acerca do tema em questão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. **Anais do XV Endipe** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BUZATO, Marcelo E. K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. EducaRede. Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 23/01/2003.
- BELLONI, Maria Luiza (2001). **Educação a Distância**. Campinas: Ed. Associados.
- BLANDIN, B. (1990). *Formateurs et Formation Multimédia*. IN Les Éditions d'Organization. Paris.
- GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação Pedagógica, educação a distância alternativa**. Campinas: Papirus, 1994.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.
- LANKSHEAR, C. **Literacy, schooling and revolution**. New York: The Falmer Press, 1987.

- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practice and social learning**. 3 ed. Buckingham: Buckingham Open University Press, 2011.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2013.
- MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.
- PRIETO, Daniel; GUTIERREZ, Francisco. **A Mediação Pedagógica**. Educação à Distância Alternativa. Campinas: Papyrus, 1994.
- REZENDE, M. V., **Formação Inicial de professores de língua portuguesa para a era digital**. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000203858>>. Acesso em: 26 jun.2016.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia**. 3 ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. BH, MG: Ed. Autêntica, 1998.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.
- SOUZA, Gláucia. **Ferramentas disponíveis na web que desafiam o desenvolvimento da comunicação**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletina2005/nfa/tetx4.htm>. Acesso em 18 de agosto de 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. 2002.
- XAVIER, A. C. dos S. **Letramento digital e ensino**. 2002. Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional- NEHTE. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>> Acesso: 22 marc.2014.

MUSEU VIRTUAL: UMA AÇÃO SOBRE MEMÓRIA, CULTURA, IDENTIDADE E NOVAS TECNOLOGIAS

Antonia Gerlania Viana Medeiros
Mestre em Letras - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
medeirosgerlania@gmail.com

Irlan Arley Targino Moreira
Docente - Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)
irlan.moreira@escolar.ifrn.edu.br

Paulo David de Souza Rêgo Pinto
Discente do curso de Letras/Língua Inglesa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
paulodavid.natal@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos apresentar a ação Museu Virtual do Programa Raízes da Cultura Sertaneja (PROCULT), que se configura em um programa de extensão do Departamento de Letras Vernáculas, em parceria com o Museu de Cultura Sertaneja (MCS), do Campus Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tal ação é caracterizada por produzir vídeos e fotos dos colaboradores das pesquisas realizadas pelo programa de extensão, e por meio desses vídeos/documentários aproximar a sociedade ao Museu, proporcionando acesso às histórias dos sertanejos do Alto Oeste Potiguar. A fundamentação teórico-metodológica para esse estudo advém das contribuições dos estudos sobre a memória, Bosi (1994) e Brandão (2008); a identidade, Hall (2003) e (2005); a História Oral, Portelli (1997) e Rodrigues (2006) e; novas tecnologias Oliveira Netto (2005) e Moran (2000). Implantado em 2012, o MCS funciona como um espaço reservado para cultura e para memória material e imaterial do povo do sertão do semiárido nordestino, bem como para estudos, circulação e divulgação do conhecimento histórico, socioeconômico, identitário e cultural de homens e mulheres da região, articulando ensino, pesquisa e extensão universitária à cultura sertaneja. A produção audiovisual da referida ação extensionista proporciona a divulgação, o (re)conhecimento e a possibilidade das escolas terem contato com o material in loco, com a presença dos membros do programa divulgando o Museu em espaços escolares. Poder ver e ouvir o próprio sujeito contando a sua história perpassa de apenas uma história contada para uma história vivida.

Palavras-chave: Museu Virtual. Museu de Cultura Sertaneja. Material Audiovisual. Escolas.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Museu de Cultura Sertaneja (MCS) do CAMEAM/UERN é um espaço reservado à preservação da memória material e imaterial do sertanejo do Alto Oeste Potiguar. Desde o ano de 2012 que o Museu lança anualmente exposições temáticas que versam sobre a cultura sertaneja, somando atualmente um total de seis mil visitantes durante esses seis anos de exposições.

O MCS funciona como espaço de produção e disseminação de conhecimento e articula, em suas ações, atividades de pesquisa, extensão, cultura e identidade do sujeito sertanejo nordestino. Desde a sua implantação, o Museu realizou quatro exposições, a saber: i) “O sertanejo e o trabalho” (2012-2013); ii) “Casa arrumada” (2013-2014); iii) “Memórias de engenhos e de casas de farinha” (2014-2016); e iv) “Andanças e memórias dos vaqueiros no Alto Oeste Potiguar (2017- 2018) e; (iv) “A passagem da Colunas Prestes pelo Alto Oeste Potiguar”, que ainda está em fase de organização (2018).

O Programa Raízes da Cultura Sertaneja (PROCULT), que se configura em um programa de extensão do Departamento de Letras Vernáculas do CAMEAM/UERN, em parceria com o Museu, tem cinco ações extensionistas: (i) Museu das Coisas Sertanejas; (ii) Museu do Cordel; (iii) Museu da Economia Sertaneja; (iv) Museu Pedagógico e; (v) Museu Virtual, sendo esta última objeto de estudo deste trabalho.

Nos anos de 2014 e 2016 a ação Museu Virtual produziu dois documentários, respectivamente, “Memórias dos engenhos e das casas de farinha” e “Andanças e memórias dos vaqueiros no Alto Oeste Potiguar”. O primeiro trazendo depoimentos dos senhores e senhoras que trabalharam na cultura da cana-de-açúcar e da mandioca, enquanto o segundo apresenta os relatos e depoimentos dos vaqueiros da região do Alto Oeste Potiguar.

A ação já atendeu várias escolas da educação básica da rede pública e privada, bem como instituições de ensino técnico e superior. Além da produção e divulgação do material audiovisual, por meio de documentários, entrevistas e fotos, que são apresentados nas exposições temáticas e nas escolas as quais o Programa de Extensão visita, o material produzido por essa ação também é fonte de pesquisa para estudantes da graduação e pós-graduação da UERN – *campus* de Pau dos Ferros. Resultando em várias produções científicas, tais como monografia, dissertação, tese e artigos publicados.

O aporte teórico-metodológico que fundamenta esse texto advém das contribuições dos estudos sobre memória de Bosi (1994) e Brandão (2008); sobre identidade, de Hall (2003); sobre História Oral, de Portelli (1997) e Rodrigues (2006) e; sobre as novas tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem, de Oliveira Netto (2005) e Moran (2000). Atentando-se para a questão da memória e identidade, que fundamentam o projeto e resultam no objetivo do Museu, bem como para as questões relacionadas à história oral, considerando que os vídeos são depoimentos/entrevistas dos colaboradores, e ao uso das novas tecnologias para aproximar o sertanejo/colaborador do visitante ou conhecedor do projeto e do Museu, por meio dessa produção.

A metodologia desenvolvida neste trabalho se configura como uma descrição da ação extensionista “Museu Virtual” do PROCULT, do papel do Museu de Cultura Sertaneja e do diálogo entre a teoria e os resultados da produção audiovisual da ação. Para um melhor entendimento, será relatado sobre as atividades promovidas e o material produzido e divulgado para a sociedade, aproximando as escolas, professores e alunos do Museu. Criando uma identificação do telespectador/visitante com o que a ação apresenta.

É no enlace existente entre a história de vida, a história social e as identidades que as memórias são contadas e representadas no MCS, sejam pelas entrevistas gravadas em vídeo e/ou pelas peças que trazem consigo as histórias dos sujeitos a quem essas pertenciam. É a narrativa de um povo ilustrada pelas memórias materiais e imateriais. Com essa compreensão apresentaremos um breve relato sobre as teorias que dialogam com a pesquisa, as atividades desenvolvidas pelo PROCULT, pela ação Museu Virtual e pelo MCS e os resultados que o Museu vem obtendo por meio da ação e programa de extensão.

2 MEMÓRIA, IDENTIDADE, HISTÓRIA ORAL E NOVAS TECNOLOGIAS

É ditado popular os dizeres que “quem não conhece o passado não terá futuro”, mas mais do que isso, é necessário valorizar a memória, a identidade e as histórias das pessoas. Na atual conjectura da sociedade moderna, a vasta quantidade de informações, a corrida contra o tempo e tantos meios tecnológicos disponíveis para que o sujeito possa se conectar ao mundo distancia cada vez mais o viver o presente e o conhecer o passado.

Brandão (2008) afirma que a memória é a constituição da vivência do sujeito e do coletivo, são partes que juntas compõem toda a história. A construção do eu e do entendimento do outro perpassam as indagações do se conhecer e reconhecer a sua história, e um dos meios para essa compreensão é retomar o campo das memórias para que, assim, possa suprir quaisquer indagações. Mesmo com a ideia da fragmentação do eu, tema discutido pela identidade e globalização nos tempos atuais, o sujeito ainda sabe que pertence a algum lugar, ele reconhece a sua ligação com algum grupo social de origem.

Cada memória é única, tem a marca e é constitutiva de nossa identidade, fazendo parte, simultaneamente, das comunidades restritas ou ampliadas das quais participamos; ligando-nos também às memórias comuns, sócio-históricas. Ao trabalharmos com as histórias dos sujeitos, como narrativas, ficam evidentes as lembranças individuais entrelaçadas às memórias coletivas, também como parte da memória histórica que as contextualiza (BRANDÃO, 2008, p. 16).

Quem proporciona esse contato entre a memória e a sociedade é o sujeito, pois ele parte de si para falar, mesmo que sem a intenção, do outro. As memórias individuais vão construindo o que chamamos de memórias coletivas. Na experiência da ação extensionista Museu Virtual, os membros do programa puderam perceber a relação entre o sujeito entrevistado e o meio que ele pertenceu e/ou pertence. As memórias individuais, coletivas e históricas se entrelaçam. E o telespectador que tem o contato com o vídeo, consegue sentir também essa identificação.

Ainda sobre a memória, Bosi (1994, p. 46-47) diz que ela permite a relação do presente com o passado, misturando-se entre esses dois tempos e interferindo no processo de representações do momento atual. Apesar de a memória parecer como força subjetiva, ela consegue ao mesmo tempo ser caracterizada como “ativa” e “latente”, “oculta” e “invasora”. É algo que vai além da alma do sujeito.

Hall (2003, p. 28) explica que a identidade cultural começa a ser delineada desde o nascimento do sujeito, através do parentesco e do pertencimento ao lugar, fatos que podem, a princípio, constituir a formação do eu interior. Dessa maneira, o sertanejo é reconhecido pelo local que ele nasceu e pertence, trazendo com esse “sinal de nascença” muitas características do território, ele é a própria cultura do lugar.

O sujeito entrevistado durante as atividades da ação Museu Virtual se reconhece no meio em que ele vive, seja fazendo referência com a cultura da cana-de-açúcar e da mandioca, como foi possível perceber no documentário “Memórias dos engenhos e das casas de farinha”, ou quando os vaqueiros da região do Alto Oeste Potiguar contaram as suas histórias e suas memórias sobre os vaqueiros de antigamente e os atuais, conforme o documentário “Andanças e memórias dos vaqueiros no Alto Oeste Potiguar”. As identidades desses sertanejos perpassam a vida pessoal, a região em que vivem e o ofício que exercem, elas chegam ao outro, seja visitante do Museu, ou comunidade escolar quando os documentários são passados nas escolas.

Na concepção sociológica, segundo Hall (2005, p. 11), a identidade “preenche espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo social”, ou seja, a identidade é pensada como uma constante transformação, onde o sujeito a constrói no meio social, recebendo as influências das representações culturais, econômicas, sociais e tantas outras. No momento em que os colaboradores/entrevistados contam as suas histórias, eles atualizam as suas lembranças, identidades e projetos de experiências pessoais. E foi por meio da oralidade, dos discursos desses sujeitos há o acesso as suas memórias.

Rodrigues (2006, p. 31), ao falar da sua pesquisa de campo com a história oral, revela que as práticas culturais exercidas pelo povo não podem ser reduzidas “a objetos culturais a serem colecionados, mas são produtos significantes de sua atividade social e desse modo é que essas práticas articulam-se na esfera do social e do político”. Nessa mesma perspectiva, considerando a experiência vivida pelas ações do programa de extensão em parceria com o Museu, é possível afirmar que a narrativa do povo transcende a sua história individual e atende à memória coletiva, não sendo objeto da história, mas um verdadeiro produto da nossa cultura territorial.

Segundo Rondelli (1993, p. 17), “o respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral”, cada sujeito apresenta as suas particularidades, uma maneira diferente de externalizar as suas lembranças e contar a sua própria história. Como o autor coloca e os membros do PROCULT vivenciaram, a essência do trabalho com as gravações dos depoimentos dos sertanejos era o desejo de ouvir “aqueles que não foram ouvidos” (RONDELLI, 1993, p. 18).

Ainda nessa perspectiva de memória e história oral, Bosi (1994, p. 441) afirma que “as lembranças que ouvimos de pessoas idosas têm assento nas pedras da cidade presentes em nossos afetos, de uma maneira bem mais entranhada do que podemos imaginar”. E uma das maneiras de conhecer além da história do lugar, mas a história do seu povo, registrando para que fique para posteridade. Poder gravar em vídeo as memórias que eles compartilham e produzir um material audiovisual sobre as temáticas, foi um dos meios encontrados pela ação do Museu Virtual para, por meio das novas tecnologias, aproximar as histórias dos sertanejos dos outros, sejam eles da mesma região ou não.

A presença das novas tecnologias permite com que as pessoas se tornem mais próximas, apesar da distância existente entre elas. A ação Museu Virtual, junto com as demais ações do PROCULT, realiza as entrevistas com os sertanejos/colaboradores, fazendo gravações audiovisuais no intuito de oferecer no Museu e para a sociedade, as memórias e histórias do povo da região do Alto Oeste Potiguar. Aproximando o visitante do Museu à identidade, cultural e vida do sujeito/colaborador do documentário. Oliveira Netto (2005, p. 127) discute que:

O desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação permite que a aprendizagem ocorra em diferentes lugares e por diferentes meios. [...] A escola tem papel a desempenhar ao contribuir para a formação de indivíduos ativos e agentes criadores de novas tecnologias.

Diante do desenvolvimento mencionado e cabendo à Universidade junto às escolas desempenhar o papel de acessibilidade ao conhecimento e à cultura, o uso do material audiovisual produzido pela ação Museu Virtual, apresentado no Museu de Cultura Sertaneja e/ou nas atividades extensivas do PROCULT nas escolas, atende o que Oliveira Netto (2005) discute e o que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) coloca ao mencionar o papel da educação.

Segundo Moran (2000, p. 31), é preciso trazer o “universo do audiovisual” para dentro da escola, integrar as tecnologias com as atividades do próprio processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o autor ainda ressalta que o ver a imagem, o ouvir o som do vídeo da produção audiovisual, tudo isso desperta a atenção do aluno. Os membros do PROCULT e a equipe do Museu presenciam a atenção que os visitantes, principalmente alunos da rede básica, têm ao se depararem com os documentários.

A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muito mais caminhos do que conscientemente percebemos e de encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma (MORAN, 2000, p. 34).

Assistir os depoimentos dos sertanejos desperta o reconhecimento com a história do próprio indivíduo que se ver no papel de visitante. Ao se deparar com essa troca, em que o visitante leva o seu interesse por conhecer o espaço e a história e as informações que as peças e fotos expostas proporcionam, enquanto que o material audiovisual oferece histórias, rostos e o próprio som da voz daquele que compartilha a sua memória.

Baseados na identificação desse sujeito sertanejo nordestino é que apresentaremos as experiências vividas nos trabalhos desenvolvidos por meio da ação extensionista Museu Virtual do PROCULT e do Museu do CAMEAM/UERN.

3 AÇÃO EXTENSIONISTA MUSEU VIRTUAL: PROJETOS, EXPOSIÇÕES E PÚBLICO

Desde a sua criação que o Museu desenvolve as suas atividades em conjunto com, antigamente, os projetos de extensão, e, atualmente com o Programa Raízes da Cultura Sertaneja (PROCULT), vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas do CAMEAM/UERN, que já está em sua quinta edição. Oferecendo várias ações que

desenvolvem trabalhos em prol das pesquisas, dos estudos e das exposições. Tanto os projetos quanto o programa têm a participação de docentes, discentes e técnicos do CAMEAM/UERN.

O PROCULT conta com membros dos cursos de graduação: Letras-Português, Letras-Inglês, Letras-Espanhol e Economia. Além disso, o Museu atende também ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido (PLANDITES) como laboratório para os estudos e pesquisas dos alunos dos Mestrados e Doutorado. Inclusive, alguns materiais produzidos pelo PROCULT e pelo Museu são *corpus* das pesquisas de mestrados e doutorandos dos referidos cursos de pós. É o MCS participando da inserção social, ao trazer elementos da cultura do sertão nordestino para expor para a comunidade, mas, também, como partícipe atuante do ensino, da pesquisa e da extensão da UERN, bem como da Educação básica, do Ensino Médio, Técnico e Superior da região do Alto Oeste Potiguar.

O Estatuto da UERN trata da importância e valorização da cultura por meio das atividades desenvolvidas na instituição.

Art. 3º A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, integrada por uma comunidade de docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo, tem como objetivo:

estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

[...]

incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação;

[...] estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição.

Promover a cultura para a sociedade é também um papel da universidade, além disso, as atividades desenvolvidas no ensino, na pesquisa e na extensão aproximam a instituição de ensino superior da educação da rede básica. O Museu de Cultura Sertaneja, da UERN – *campus* de Pau dos Ferros, tem como um dos seus objetivos promover a cultura, a memória material e imaterial do povo do sertão do semiárido nordestino.

O Programa Raízes da Cultura Sertaneja (PROCULT) tem cinco ações extensionistas: (i) Museu das Coisas Sertanejas; (ii) Museu do Cordel; (iii) Museu da Economia Sertaneja; (iv) Museu Pedagógico e; (v) Museu Virtual, sendo esta última objeto de estudo deste trabalho. O PROCULT tem como objetivo principal,

dar continuidade ao desenvolvimento de ações extensionistas que ampliem o conhecimento, o acesso e a valorização do patrimônio histórico, cultural, econômico e político do homem do sertão nordestino. Objetiva, ainda promover atividades acadêmico-pedagógicas que fortaleçam e deem visibilidade à identidade cultural da região (PROCULT, 2017).

Enquanto que a ação Museu Virtual tem como objetivo,

promover o conhecimento sobre o patrimônio histórico-cultural do sertão através de novos suportes tecnológicos e digitais. Nesse sentido, desenvolverá atividades de aquisição, catalogação e exposição de acervo virtual, que poderá se constituir de relatos, entrevistas, depoimentos, documentários, histórias de vida e imagens sobre a cultura, a história, a política e a economia do sertão ou outros aspectos que dizem respeito à vida do homem sertanejo (PROCULT, 2017).

As entrevistas são realizadas nas casas e/ou espaços escolhidos pelos colaboradores, locais esses que eles vivenciaram as histórias narradas. Em suas casas ou no espaço onde trabalharam os idosos e os jovens conseguem (re)lembrar as experiências ali vividas. Conforme Halbwachs (2005, p. 157) “Nosso ambiente material traz ao mesmo tempo a nossa marca e a dos outros”. Esses outros não são estranhos ou outros abstratos, são os outros que estão ao redor no cotidiano. No ambiente da casa, a ligação entre o passado e o presente ajudam a recordar a história de vida, lembranças dos familiares, amigos, vizinhos e momentos. Desse modo, ao escolherem esses ambientes, encontram-se neles, não apenas o passado, o objeto deteriorado, mas as marcas da vida, as marcas da memória de quem lá viveu ou trabalhou. De acordo com Brandão (2008, p. 16):

Cada memória é única, tem a marca e é constitutiva de nossa identidade, fazendo parte, simultaneamente, das comunidades restritas ou ampliadas das quais participamos; ligando-nos também às memórias comuns, sócio-históricas. Ao trabalharmos com as histórias dos sujeitos, como narrativas, ficam evidentes as lembranças individuais entrelaçadas às memórias coletivas, também como parte da memória histórica que as contextualiza.

Nas entrevistas realizadas é perceptível o entrelace de histórias e memórias. Os entrevistados contam suas narrativas pessoais que vão ao encontro das memórias coletivas, relacionando a sua história com a do seu trabalho e suas experiências afetivas. A contextualização da cultura, seja sobre as moagens e farinhadas, sobre os vaqueiros ou a

passagem da Coluna Prestes (esses três foram temas para produção audiovisual do Museu Virtual) partem da memória, do relato da identidade, de quem era o sertanejo/colaborador entrevistado. Indo ao encontro do que é dito por Bosi (1994, p. 68), quando afirma que “a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de se lembrar. É a sua *memória*”.

Brandão (2008) afirma que as memórias vêm à tona a partir de algum estímulo, situação ou pergunta feita ao sujeito. Elas surgem no discurso a partir da provocação para que elas voltem à tona. Durante as entrevistas realizadas pela ação Museu Virtual com os colaboradores/entrevistados, os membros do PROCULT tentam, por meio de perguntas, adentrarem nesse universo subjetivo do sujeito, conhecer as suas memórias e, conseqüentemente, a identidade, os modos e a cultura do povo.

Resultando desse trabalho, os visitantes do Museu têm acesso aos documentários e podem assistir também as entrevistas individuais de cada colaborador. Eles escolhem de acordo com a temática, com os municípios aos quais os colaboradores pertencem e também pelo interesse que cada um tem sobre o material que fica disponível.

Os documentários têm em média a duração de dez minutos, enquanto que as entrevistas individuais ultrapassam o tempo de sessenta minutos. Essa duração longa interfere no sentido que, os visitantes e até mesmos as atividades desenvolvidas nas escolas, fiquem mais restritas a assistir aos documentários, considerando que o tempo é mais curto.

Sobre as visitas do PROCULT as escolas, a ação Museu Pedagógico tem como objetivo “desenvolver atividades de caráter pedagógico-cultural, em parceria com instituições de ensino, como forma de estabelecer diálogos interinstitucionais com as escolas da rede básica”, e ela, junto com a ação Museu Virtual, são que levam os vídeos produzidos para as escolas, no intuito dos alunos terem contato não somente com o material audiovisual e obtenham o conhecimento sobre a temática, mas para que eles e os professores conheçam o trabalho do Museu e, conseqüentemente, visitem a exposição do MCS.

Ao assistirem o material audiovisual os espectadores (visitantes/alunos) têm a oportunidade de ouvir a história da região do Alto Oeste Potiguar contada por seus munícipes, saem da história contada nos livros e passam até contato com as histórias orais, as memórias compartilhadas por quem viveu determinada época e participou de atividades de cunho econômico e cultural da região. As novas tecnologias e os materiais audiovisuais levam o Museu de Cultura Sertaneja (UERN) para as escolas e o (re)conhecimento da sociedade, permitindo que aqueles que não podem visitar o Museu em Pau dos Ferros, mesmo assim, tenham acesso ao seu conteúdo e trabalho desenvolvido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Museu de Cultura Sertaneja (MCS) em seus seis anos de atividades já recebeu mais de seis mil visitantes. Saliente-se que esse número corresponde somente aos atendimentos realizados no próprio espaço do Museu e não as atividades e atendimentos realizados nas escolas. O número por si já expõe o quanto os trabalhos desenvolvidos com a exposição de peças, fotos, artes, folhetos de cordéis e vídeos já foram vistos, bem como alcançaram muitas pessoas.

O papel da extensão em uma universidade é de justamente proporcionar o encontro entre a instituição e a sociedade, a aproximação entre o ensino, a pesquisa, o meio social e a cultura são as forças basilares de uma educação de qualidade que favorece o desenvolvimento local. O MCS é o único Museu de Pau dos Ferros, cidade esta que é fronteira com os estados do Ceará e da Paraíba, o que contribui para o acesso às escolas da região do Alto oeste Potiguar, mas também com visitantes dos estados circunvizinhos.

A ação Museu Virtual do PROCULT promove o conhecimento sobre o patrimônio histórico-cultural da região do Alto Oeste Potiguar por meio de suportes tecnológicos e digitais. Já realiza a exposição do acervo virtual nas mediações do Museu e nas escolas às quais o projeto visita, mas tem como objetivo disponibilizar o material audiovisual produzido no espaço da internet, no futuro *site* do Museu. Ao concretizar a exposição do material nas redes, a ação alcançará um público maior, podendo perpassar os limites das fronteiras entre cidades, estados e, quem sabe, países.

Poder presenciar a emoção contida nas faces daqueles que assistem ao material digital e ouvir os relatos dos visitantes que se identificam com as histórias narradas, comprovam que o intuito não somente do Museu, mas da própria ação Museu Virtual, atinge o seu objetivo principal, que é o acesso e a valorização das memórias materiais e imateriais do povo do sertão nordestino. Portanto, a ação Museu Virtual do PROCULT atende a comunidade acadêmica e escolar, bem como a sociedade em geral e, por meio dos materiais audiovisuais, proporciona acesso ao conhecimento e à cultura da região do Alto Oeste Potiguar.

REFERÊNCIAS

- BOSI, E. **Memória e sociedade**: Lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, V.M.A.T. **Labirintos da memória**: Quem sou? São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Questões Fundamentais do Ser Humano)

- FUERN, Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Estatuto da UERN**. Mossoró, 1991.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. Campinas/SP: Papirus, 2000.
- OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. **Novas tecnologias & universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Projeto história**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC-SP. V. 15. São Paulo, 1997, p. 13-49.
- RODRIGUES, L. de O. **A voz em canto: de Militana à Maria José, uma história de vida**. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.
- RONDELLI, Beth. **O narrado e o vivido: o processo comunicativo das narrativas orais entre pescadores do Maranhão**. Rio de Janeiro: FUNART/IBAC, 1993.

O ENSINO DE FÍSICA E SUA INSTRUMENTALIZAÇÃO POR MEIO DE MÍDIAS EDUCACIONAIS

João Batista Lucena
Graduando do Curso de Licenciatura em Física, IFRN – *Campus Caicó*
joão.batista.lucena@gmail.com

Débora Suzane de Araújo Faria
Pedagoga do IFRN – *Campus Caicó*
debora.faria@ifrn.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre a utilização das mídias como recurso didático para o ensino de Física. O presente trabalho respaldou um projeto de intervenção pedagógica proposto na disciplina Mídias Educacionais, a qual é ministrada pela professora Luciane Almeida, docente do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, *Campus Caicó*. A atividade consistiu em um levantamento de Meios Digitais que propagam conteúdos relacionadas à disciplina Física no Ensino Médio. Considerando que a humanidade está em constante transformação, o ensino de Física acompanha essa evolução, à medida que utiliza a internet como recurso didático acessível aos alunos. O computador instrumentaliza as aulas de Física e atende à exigência atual de formar cidadãos críticos, capazes de pensar, refletir e questionar a realidade em que estão inseridos. Enquanto um meio de comunicação, a internet vem sendo utilizado para divulgar produtos e serviços, aproximando-se de determinado público-alvo. Nesse contexto, a informação tem rápido alcance, tornando as mídias sociais fontes com grande potencial de divulgação. Nesse sentido, salientamos no artigo as contribuições que o saber físico promove culturalmente no aluno quando este se faz por meio de uma aprendizagem significativa por meio dos computadores e, conseqüentemente, a internet.

Palavras-chave: Física; Computador; Internet; recursos; didáticos.

1 INTRODUÇÃO

Para o exercício da docência em Física, faz-se necessário, à priori, refletir sobre o uso de estratégias didáticas que possibilitem a ação e interação entre docente e discente, o que poderá ser viabilizado por meio da utilização de novos recursos tecnológicos, entre os quais, as mídias educacionais. Discutir o uso de mídias educacionais no ensino de Física contribuirá para o desenvolvimento de práticas que possibilitarão um ensino mais significativo e criativo. Embora alguns ainda considerem o professor como detentor absoluto do conhecimento e, centro do processo de ensino e aprendizagem, outros concordam que uma aprendizagem significativa requer o envolvimento de professores e alunos enquanto parceiros na busca pelo conhecimento. Nessa perspectiva, Freire (2002) afirma que:

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p. 25).

Fundamentado em Freire (2002), inferimos que o ensino de Física exige a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar a realidade, de resolver problemas, de desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação na vivência diária dos estudantes.

Ao investigar estas questões, verificamos a inserção do uso das mídias no ensino de Física. Tal proposta acaba implicando em mudanças significativas para o trabalho docente, haja vista que precisam atender às demandas advindas das novas tecnologias, precisando se capacitar profissionalmente para acompanhá-las.

Neste sentido, o presente trabalho apresenta-se estruturado em três partes; a primeira analisa a historicidade do ensino de Física no Brasil. A segunda parte apresenta um relato de experiência acerca da elaboração de um projeto de intervenção pedagógica proposto na disciplina Mídias Educacionais, ministrada pela professora Luciane Almeida, a qual leciona no curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, *Campus Caicó*. A atividade consistiu em um levantamento bibliográfico de Meios Digitais que propagam conteúdos relacionadas à disciplina de Física no Ensino Médio integrado. O resultado desse projeto de intervenção pedagógica foi apresentado aos estudantes dos 1º anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Na última parte, faz-se as considerações finais.

2 O ENSINO DE FÍSICA NO BRASIL: A HISTORICIDADE ATRAVÉS DAS AÇÕES

A educação é um processo de partilha de saberes entre docentes e discentes. No âmbito do ensino de Física, o processo educacional parte da curiosidade de se compreender os fenômenos físicos. Essa curiosidade se inicia nas brincadeiras de criança e se conclui na escola, local onde o ensino deve estimular, motivar e propiciar aprendizagens significativas para a vida dos alunos, devendo romper com as formas tradicionais de ensinar Física, com vistas à superação da representação dessa disciplina como difícil e complexa. Concebida enquanto ciências, o ensino de Física no Brasil inicia-se desde a Colônia, sendo este desenvolvido pelos jesuítas.

Na fase do Brasil Império, do ensino secundário até o superior, apenas 20% da carga horária era destinada para o ensino de ciências. Nessa mesma fase, o ensino continuava clássico e sem preocupações com a cientificidade das ciências.

No contexto educacional brasileiro, a disciplina de Física é lecionada desde o último ano do ensino fundamental, sendo uma espécie de adiantamento dos conceitos a serem estudados no ensino médio. Ao ingressarem no ensino médio os alunos se defrontam com aulas puramente teóricas, tradicionais e de baixa qualidade que são guiadas apenas por livros didáticos que enfatizam os programas de vestibular (BEZERRA *et al.*, 2009).

Segundo Mees (2005), as aulas de Física não estão sendo atraentes o suficiente para manter a atenção do aluno e levar a uma conjugação de interesses, onde se possa crescer no conhecimento em Física. Desta forma, cabe ao professor encontrar soluções que tornem suas aulas mais atraentes e motivadoras apresentando os conteúdos de forma dinâmica, estimuladora, organizada e atualizada, mudando sempre seus enfoques e fazendo com que seus alunos associem os conteúdos vistos em sala de aula com o seu cotidiano. Nesse contexto, as redes sociais se instituem enquanto espaço dinâmico para o ensino de Física.

Contemporaneamente, existe uma quantidade enorme de sites de redes sociais, cujos indivíduos se conectam por meio da internet. Gabriel (2010, p. 198), analisa que “segundo a Teoria das Redes Sociais, uma rede social é composta de atores (node ou nós) e laços (tiés)”.

A última pesquisa do Programa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD, realizada em 2016 sobre o uso da internet, demonstrou que a principal atividade dos usuários na rede é a troca de mensagens, seguida de assistir programa, séries e filmes. Tendo em vista o não uso educacional deste meio de informação, se propõe uma orientação aos alunos dos cursos técnicos integrados do IFRN – *Campus* Caicó sobre a utilização das tecnologias digitais como auxiliares no estudo de Física.

Então, propusemos divulgar entre os alunos do Ensino Médio diferentes meios de aprendizagem *online*, com o objetivo de orientá-los sobre onde encontrar informações relacionadas à Física, assim, auxiliando-os nos seus estudos. Realizamos um levantamento de meios digitais que propõem o ensino de Física através de vídeos, sites e simuladores.

Nos meios digitais podemos encontrar uma variedade de informação por meio de uma simples pesquisa, o que possibilita ao internauta a escolha do meio que mais lhe agrada. No processo de ensino e aprendizagem este recurso favorece ao aluno, uma vez que o mesmo encontrará uma diversidade de meios pedagógicos que irão auxiliá-lo na compreensão do conteúdo.

Assim, podemos encontrar nos sítios *online* uma diversidade de recursos textuais e gráficos que favorecem o processo de aprendizagem dos alunos. Então, utilizando-se de tais recursos, surgiram diversas metodologias de aprendizagem, que vão desde o estudo individual dos discentes para a resolução dos problemas até a socialização das informações por toda a comunidade *online*.

Logo, o uso de portais como um meio de aprendizagem é um recurso a mais para ser utilizado pelos alunos, pois, como listamos a seguir, há uma gama de sites que se comprometem em oferecer conteúdo de Física *online* e gratuito, com uma variedade de recursos e abordagens didáticas. Além disto, a aprendizagem através dos portais ocorre, essencialmente, no tempo de estudo do aluno, uma vez que o mesmo irá acessá-lo quando for necessário.

O computador enquanto instrumento de serviços, passou também a instrumentalizar a criação de materiais audiovisuais, organizando e simulando planilhas, além de criar jogos para o entretenimento. Esse ambiente de interação e conexão expande o ciberespaço (LÉVY, 1999).

[...] um movimento social nascido na Califórnia na efervescência da “contracultura” apossou-se das novas possibilidades técnicas e inventou o computador pessoal. Desde então, o computador iria escapar progressivamente dos serviços de processamento de dados das grandes empresas e dos programadores profissionais para tornar-se um instrumento de criação (de texto, de imagens, de música), de organização (banco de dados, planilhas), de simulação (planilhas, ferramentas de apoio à decisão, programas para pesquisa) de diversão (jogos) nas mãos de uma proporção crescente da população dos países desenvolvidos (LÉVY *apud* SILVA, TESSAROLO, 2016, p. 01).

Segundo Fiolhais e Trindade (2003), a potencialização da utilização da internet nas salas de aula pode acontecer, sob vários enfoques. No quadro abaixo, disponibilizamos Portais, com seus respectivos links:

Quadro 1 – Lista de Portais e Links sobre Física

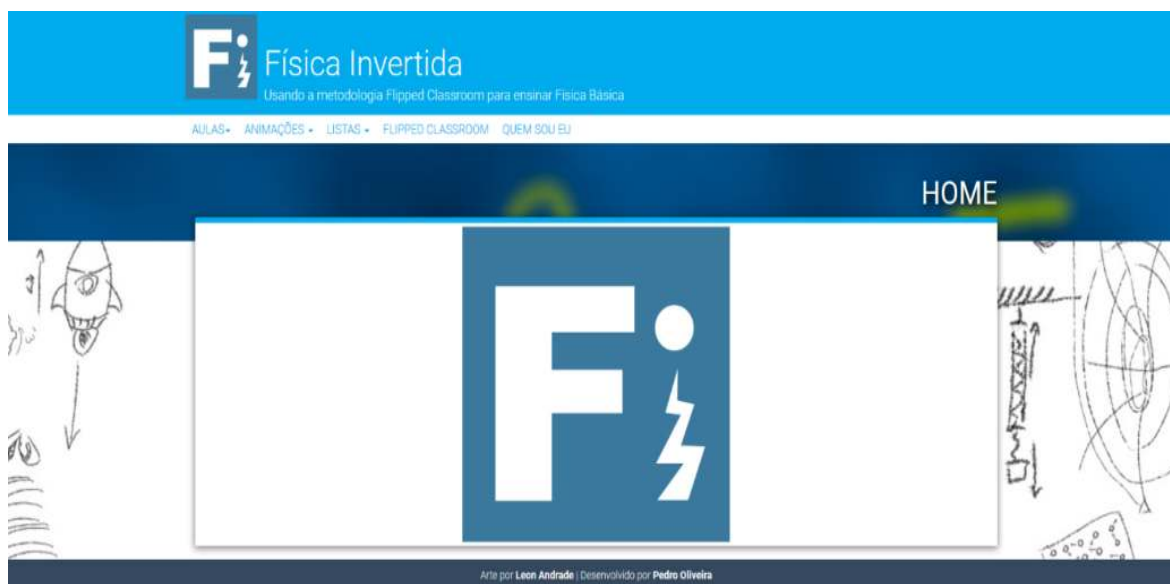
Portais	Link
10emtudo	https://www.10emtudo.com.br/sub-materia/ensino/fisica
A Física se move	http://afisicasemove.blogspot.com/
Aula livre	https://aulalivre.net
Educabras	https://www.educabras.com/ensino_medio/materia/fisica
Efeito Joule	https://www.efeitojoule.com/
e-Física	http://efisica.if.usp.br/mecanica/ensinomedio/

Especifica de Física	http://especificadefisica.com.br/
Física com química	https://fisica-com-quimica.blogspot.com/
Física em perguntas	http://fisicaemperguntas.blogspot.com/
Física moderna	http://fiscamoderna.blog.uol.com.br/
Física net	http://www.fisica.net/
Física pai d'égua	http://www.fisicapaidegua.com/
Física USP	https://efisica.atp.usp.br/home/
Física invertida	http://fiscainvertida.com/
Gluon	http://www.gluon.com.br/blog/category/fisica/
Infoescola	https://www.infoescola.com/fisica/
Khanacademy	https://pt.khanacademy.org/science/physics
Livro Física moderna experimental	http://fiscamodernaexperimental.blogspot.com/
MeSalva	https://www.mesalva.com/ensino-medio/1o-ano/fisica
Mundo Educação	https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/fisica/
Ponto Ciência	http://www.pontociencia.org.br/
Professor Gomes	http://www.professorgomes.com.br/
SBFísica	http://www.sbfisica.org.br/v1/home/index.php/pt/
SFL- Blog e-Física	http://sfl.pro.br/blogs/index.php/blogefisica/
Só Física	https://www.sofisica.com.br/
SOS Física	https://sosfisica.blogspot.com/
Tio Ivys	https://tioivys.blogspot.com/
Toda Matéria	https://www.todamateria.com.br/fisica/

Fonte: Internet, 2018.

Destes portais nominados no quadro acima, escolheu-se dois: “Só Física” e “Física invertida”, pois, na nossa avaliação, eles são exclusivamente relacionados à Física e há um complemento educacional entre eles, pois um já tem uma variedade de conteúdo desenvolvido e o outro, ainda, está em construção, além das diferentes abordagens para cada tema, possui os recursos utilizados por eles para descrever os fenômenos. Segue a imagem dos sites e a descrição dos portais:

Ilustração 1 – Layout do site em construção Física Invertida



Fonte: <http://fisicainvertida.com/>, 2018.

Vivemos em um mundo cada vez mais voltado para a tecnologia, a qual atua nas mais diversas áreas, desde a criação do celular à utilização do computador enquanto um recurso lúdico, divertido e prazeroso na condução de uma aula. O computador facilita a aprendizagem dos conteúdos e favorece o desenvolvimento cognitivo do aluno, criando estratégias para a solução dos problemas propostos pelo professor.

Quadro 2 - Descrição didática do site em construção FÍSICA INVERTIDA

Estrutura	Conteúdos tratados	Organização	Recursos visuais	Abas
Site em desenvolvimento, com boa estrutura em relação aos conteúdos de Física.	Mecânica; Termodinâmica; Oscilações e Ondas; Óptica geométrica; Eletromagnetismo.	Cada conteúdo, ao ser selecionado, dispõe de uma lista de aulas, que parte desde a introdução relacionada à nossa realidade, ao conteúdo específico tratado em cada conteúdo nas aulas.	Animações (gráficos e simulações) que podem ser observados, e, manipulado de acordo com o que o estudante pretender elaborar na parte de animações.	ainda não estão disponíveis, mas será disponibilizado em breve. Existem as seguintes abas: Aula; Animação; Listas, Plipped Classroom e Quem sou eu.

Fonte: <http://fisicainvertida.com/>, 2018.

Ilustração 2 – Layout do site Só Física



Fonte: <https://www.sofisica.com.br/>, 2018.

Quadro 3 - Descrição didática do site Só Física

Estrutura	Conteúdos tratados	Organização	Recursos visuais	Abas
Site com boa estrutura em relação aos conteúdos de Física.	Óptica, Ondulatório, Eletromagnetismo, Mecânica, Termodinâmica.	O Site compila outras áreas de estudos, como a História da Física e a bibliografia dos Físicos mais famosos.	Animações que podem ser observadas nas Guias de Fórmula e novidades.	Existem as seguintes abas: Início; Material de apoio; Produtos Pratique, Ajuda e Diversos.

Fonte: <http://fisicainvertida.com/>, 2018.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas a utilização de novas tecnologias, como o computador, o qual permite o acesso à internet, vem adentrando na educação com o propósito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os alunos na absorção de conteúdos de difícil compreensão. No ensino de Física, a inserção dos computadores atende a necessidade dos professores e do aluno em diversificar os métodos de ensino.

Deste modo, a aplicabilidade dos computadores nas salas de aula influencia positivamente no processo de ensino e aprendizagem, motivando e tornando a aprendizagem mais significativa para os alunos, que começam a participar ativamente das aulas transformando

se de sujeitos passivos a sujeitos ativos, interagindo com o conteúdo e criando estratégias para a solução dos problemas propostos pelo professor.

Portanto, faz-se necessário que os professores entendam como integrar o computador nas salas de aula, superando barreiras e possibilitando a transição de um sistema fracionado para um sistema integrado de conteúdos voltados para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Assim, podemos notar que os computadores têm contribuído para a educação, diversificando os recursos de ensino e criando condições de aprendizagem, que fazem com que o professor deixe de ser o detentor do conhecimento e passe a ser o criador de ambientes de aprendizagem que facilitam o processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, D. P; GOMES, E. C. S.; MELO, E.S.N.; SOUZA, T.C. **A evolução do ensino da Física: perspectiva docente**, Scientia Plena, v. 5, n. 9, 2009.

FIOLHAIS, C., TRINDADE, J. Física no computador: O computador como ferramenta no ensino e na Aprendizagem das Ciências Físicas. **Rev. Bras. do Ensino de Física**, v. 25, n. 3, p. 259-272, 2003. 5.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GABRIEL, M. **Marketing na era digital**. São Paulo: Novatec Editora, 2010.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MEES, A.A. **Implicações das teorias de aprendizagem para o ensino de Física**. 2005.

Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/cref/amees/teorias.htm>. Acesso em: 12 de outubro de 2018.

O PROFESSOR NO MUNDO DAS MÍDIAS: UMA VIAGEM INTERDISCIPLINAR

Ana Paula Marinho de Lima
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO
(UERN/IFRN/UFERSA)
ninapaula01@hotmail.com

Prfa^o Dra. Leonor de Araújo Bezerra Oliveira
Professora visitante no IFRN/Mossoró. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino -
POSENSINO (UERN/IFRN/UFERSA)
oliveira.leonor@ifrn.edu.br

Prof^o Dr. Francisco das Chagas Silva Souza
Professor do IFRN/Mossoró. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino-
POSENSINO (UERN/IFRN/UFERSA)
chagas.souza@ifrn.edu.br

RESUMO

A tecnologia se caracteriza pelo rápido acesso à informação e pelas mudanças em como nos comunicamos. Na escola, as mídias possibilitam que o professor dinamize as suas aulas, provocando-o a refletir sobre a sua prática mediante um contexto cultural interdisciplinar. Nesse sentido, as mídias podem ser usadas para auxiliar na construção do saber. Podemos trabalhar as mídias de diferentes formas como, por exemplo, analisar criticamente a mensagem de uma imagem divulgada pela televisão. Assim, objetivamos investigar as mídias como uma ferramenta interdisciplinar, almejando conhecer quais as suas contribuições para a prática docente. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que consiste no estudo realizado com base em materiais já elaborados (GIL, 2002). Os estudos mostraram que as mídias são uma possibilidade de se desenvolver um trabalho pedagógico interdisciplinar, contudo uma formação adequada para o uso das mídias precisa ser ofertada aos professores a fim de que possam aplicá-las de forma correta.

Palavras-chave: Educação. Interdisciplinaridade. Mídias.

INTRODUÇÃO

A influência das mídias na sociedade moderna é uma realidade. O acesso à informação, muitas vezes em tempo real, é uma de suas principais características. A mídia modificou a maneira como as relações econômicas se desenvolvem e a forma como nos comunicamos uns com os outros. Ela está presente na casa das pessoas, em seus trabalhos e em seus momentos de lazer e, conseqüentemente, nos espaços escolares. Para Kenski (2014), a vida sem as tecnologias já não será mais viável.

No âmbito das escolas, as mídias podem ser usadas para auxiliar na construção do saber. Podemos trabalha-las de diferentes formas como, por exemplo, para analisar

criticamente a mensagem de uma imagem divulgada pela televisão, ou analisar a estrutura linguística de uma mensagem postada nas redes sociais (*instagram, facebook, watsap*).

As ferramentas audiovisuais – como, computadores, *tablets*, Datashow e televisão – possibilitam que o professor diversifique as suas aulas e apresente o conteúdo de forma diferente, das aulas tradicionais com o quadro negro e o giz. Bandeira (2009, p. 21), estudiosa das mídias como ferramenta pedagógica, expressa que elas “representam uma inovação na aquisição, na organização e difusão do saber [...]”.

O advento da tecnologia propicia a construção de um novo contexto cultural interdisciplinar no que tange ao ambiente escolar. Isso significa dizer que fazemos parte de um espaço em que os diferentes saberes interagem constantemente; temos distintas maneiras de aprender e de socializar o aprendido. Assim, constatamos a seguinte situação: uma escola submersa numa organização curricular meramente disciplinar; um alunado conectado a uma rede de diversas possibilidades de aprendizagem e comunicação.

Nesse sentido, pensar como as mídias e a escola podem dialogar com o saber num contexto interdisciplinar de aprendizagem é uma questão a ser discutida. Desse modo, objetivamos investigar as mídias como uma ferramenta interdisciplinar, almejando conhecer quais as suas contribuições para a prática docente.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica que consiste no estudo realizado com base em materiais já elaborados, permitindo-nos conhecer as várias histórias vivenciadas nas mais diferentes épocas da nossa sociedade (GIL, 2002).

Este artigo mostra que as mídias estão circunscritas em um círculo de mudança contínua, assinalando, muitas vezes, a relação entre o passado e o presente na sociedade moderna. O trabalho está dividido em duas partes.

Na primeira, denominada *O professor e as mídias no contexto escolar*, discutimos a inserção das mídias e das tecnologias no âmbito escolar, passando a alavancar discussões acerca da formação do professor para atuar na sociedade globalizada.

Na segunda, *O professor, as mídias e a interdisciplinaridade*, discutimos as mídias como ferramenta pedagógica interdisciplinar que possibilitam a integração de diferentes disciplinas numa mesma aula, apontando para importância de o professor desenvolver uma postura interdisciplinar frente aos desafios enfrentados pela educação.

O PROFESSOR E AS MÍDIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Desde a antiguidade, as tecnologias vêm garantindo à espécie humana vantagens em relação aos animais. O raciocínio do homem, a sua curiosidade, unidos à necessidade de evoluir para garantir a continuidade da espécie, foram motivações para que o homem criasse ferramentas, as quais modificaram a sua maneira de comunicar-se e de sobreviver.

[...] Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, as tecnologias.” (KENSKI, 2014, p. 15).

Essa engenhosidade citada por Kenski (2014) permitiu que o homem criasse ferramentas que hoje tornaram-se indispensáveis à vida em sociedade. Propiciou que evoluísse do papel para o computador e dos computadores para os *tablets*. As redes sociais tornaram o uso da carta ultrapassado. A sociedade vive a era da globalização e desfruta da comunicação instantânea, do acesso às informações antes, contidas apenas em enciclopédias.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser o único espaço onde encontra-se o saber, já que há outros canais através dos quais os saberes estão transitando num movimento contínuo de trocas e de renovação, ocasionando momentos de aprendizagens mútuos. Frente a essa conjectura, o papel da escola sofre mutações e a ideia de um ensino pautado na transmissão do conhecimento já não responde às necessidades educacionais da sociedade moderna. Assim, o papel da escola é redimensionado para o de mediadora do saber.

Enquanto mediadora do conhecimento, a escola enfrenta alguns desafios para se adaptar ao novo modelo de sociedade. Um deles é a construção curricular. Os seus conteúdos precisam ser selecionados conforme as demandas sociais. Isso porque a sociedade cobra da educação escolar a garantia de formação que permita aos estudantes dominar os conhecimentos necessários para viver com qualidade.

[...] Essa educação escolar, no entanto, aliada ao poder governamental, detém para si o poder de definir e organizar os conteúdos que considera socialmente válidos para que as pessoas possam exercer determinadas profissões ou alcançar maior aprofundamento em determinada área do saber [...]” (KENSKI, 2014, p. 19).

Como podemos observar na fala de Kenski (2014), as mídias conquistaram o seu espaço na sociedade moderna. Com isso, passaram a permear as discussões voltadas às políticas públicas educacionais, em especial, as que fomentam a formação de professores. Nesse cenário, capacitar o professor para que esteja apto a trabalhar com a mídia torna-se um desafio.

O professor precisa conhecer, saber operar as ferramentas midiáticas, para que possa fazer uso desse recurso em suas aulas. Desse modo, cabe ao professor assumir a postura de pesquisador e não se acomodar frente ao novo conhecimento. A propósito, Freire (1996, p. 28) assinala que

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Nessa perspectiva, Freire (1996) aponta a importância de o professor ver-se como um ser inacabado e, por isso, um constante desbravador de novos saberes. A mídia é um desses novos saberes retiram da zona de conforto o professor do Século XXI.

Assim, a formação de professores no Brasil com o objetivo da introdução das mídias na escola foi registrada no ano de 1983, quando foram iniciadas na área da educação as primeiras experiências de uso do computador (VALENTE, 1999). Porém, percebe-se que apenas o contato com as ferramentas midiáticas não é suficiente para se realizar uma educação de qualidade.

Sem pretendermos adentrar na discussão do que seria essa qualidade na educação, corroboramos com Freire (2005) quando afirma que a educação tem o poder de desenvolver nas pessoas a capacidade de reflexão sobre a sua condição no mundo. Trata-se de dar sentido ao que se aprende, de ter criticidade para compreender e intervir na realidade.

Conforme Cox (2008, p. 20),

É papel da educação escolar capacitar o indivíduo para a vida. A escola deve preparar o ser humano para a sobrevivência, para viver e trabalhar dignamente, tomar decisões fundamentadas e estar apto a aprender continuamente.

Dessa maneira, a formação do professor precisa ser coerente com a função a ser desempenhada pela educação escolar. Só assim, estará apto a desenvolver, nos seus alunos, uma postura crítica e consciente perante o uso das mídias, não somente na sala de aula, como

também na vida cotidiana. Para Valente (1999, p. 83) “a sociedade do conhecimento requer indivíduos criativos e com capacidade para criticar construtivamente, pensar, aprender sobre aprender, trabalhar em grupo e conhecer seus próprios potenciais.”

Mediante o discutido, é esperado que a formação de professores proporcione mudanças na prática docente; que os professores, sejam instigados a refletirem sobre as mídias e as tecnologias de forma a perceberem como podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem e de superação da concepção tradicional de fragmentação e centralização do saber. Essa superação da educação tradicional pode ser alcançada por meio de uma postura interdisciplinar do professor. É preciso que as mídias sejam pensadas como uma ferramenta mediadora entre o professor e a tecnologia, o professor e a educação. Essa articulação promovida de forma interdisciplinar permitirá uma relação dialógica com o conhecimento, já que a interdisciplinaridade pode ser uma forma de reincluir o todo na visão das partes (FAZENDA, 1993).

O PROFESSOR, AS MÍDIAS E A INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália na década de 1960, alavancada pelos movimentos estudantis que cobravam um ensino harmonizado com as questões de ordem social, política e econômica da época. A interdisciplinaridade foi concebida como uma possibilidade de se pensar tais fenômenos, coisa que as disciplinas ou área do saber, restritas a seu universo, não poderiam fazer (FAZENDA, 1994).

Segundo Fazenda (1994), a interdisciplinaridade chega ao Brasil no final da década de 1960 e logo influencia na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n°. 5.692 de 1971, bem como, na nova LDB n° 9.394 de 1996. Posteriormente, a interdisciplinaridade também fundamenta a construção dos Parâmetros Curriculares (PCN), e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e a Educação Profissional (DCN). Desde então, a proposta de um trabalho pedagógico interdisciplinar vem se fazendo presente na prática docente.

A interdisciplinaridade chega à realidade educacional como uma estratégia de mudança e superação do sistema fragmentado implementado pelo paradigma positivista. Japiassu (1976, p. 53), um dos primeiros intelectuais a discutir o fenômeno da interdisciplinaridade nas ciências humanas, assinala que

Nesse sentido, tentaremos apresentar as principais motivações desse empreendimento, bem como as justificações que poderão ser invocadas em seu favor. Tudo isso, no contexto de uma epistemologia das ciências humanas, as voltas com a suas “crises” e com seus impasses metodológicos. A resolução dessas crises coincide, pelo menos em parte, com os objetivos a que se propõe o método interdisciplinar (JAPIASSU, 1976, p. 53).

Como podemos observar no discurso de Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é um movimento que se propõe pensar e resolver os fenômenos de uma educação tradicional que não responde à sociedade global da era da tecnologia.

Fazenda (2001) argumenta sobre a interdisciplinaridade na formação de professores a partir de duas definições. Primeiramente, como união de disciplinas, compete pensar no currículo somente com base na forma como se encontra estruturado. Na segunda definição, a autora propõe a interdisciplinaridade como uma postura atitudinal, de ousadia e busca frente ao conhecimento.

Logo, entendendo a interdisciplinaridade como uma postura a ser desenvolvida pelo professor, cabe à formação – tanto inicial quanto continuada – promover condições para que ela seja discutida. O professor preparado poderá ousar trabalhar de forma interdisciplinar. Cox (2008), ao se referir às competências que o professor deve desenvolver para trabalhar com as mídias, também propõe a capacidade de ousar.

Em suma, o professor precisa ousar e buscar conhecer áreas de conhecimento diferentes para combater e se libertar da sua formação fragmentada. Nesse sentido, a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade de rompimento com a fragmentação do saber, sendo concebida como uma busca incessante de totalidade no contexto, de comprometimento na ação, de autonomia na atitude e de ousadia no processo (FAZENDA, 1992).

Nessa perspectiva, as mídias são apresentadas ao mundo educacional como uma ferramenta repleta de possibilidades de trabalho, podendo auxiliar o professor na sua prática interdisciplinar. Para isso, é preciso que o professor conheça essas ferramentas e planeje suas ações para que elas atendam aos seus objetivos educacionais. Cox (2008), esclarece que não é preciso que o professor seja um mestre da informática para poder fazer uso dela, mas é fundamental que ele domine o necessário para usá-la criticamente e de forma consciente.

Nesse contexto, Kenski (2014, p. 43) propõe que se olhe de uma nova maneira para a relação entre educação e tecnologia o modo “da socialização da inovação”. E, sendo a tecnologia uma ferramenta nova ou que está em constante renovação, é fundamental que o professor saiba manuseá-la.

[...] A forma de utilização de alguma inovação, seja ela um produto tipo novo de processo, produto, serviço ou comportamento, precisa ser informada e aprendida. Todos nós sabemos que a simples divulgação de um produto novo pelos meios publicitários não mostra como o usuário deve fazer para utilizar plenamente seus recursos. Um computador, por exemplo. Não basta adquirir a máquina, é preciso aprender utilizá-la, a descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio nas necessidades de seu usuário[...] (KENSKI, 2014. p. 43).

Kenski (2014) ainda relata a necessidade de o sujeito, nesse caso, o professor, ir em busca de informações, de participar de cursos, de pedir ajuda a pessoas que já dominam o meio tecnológico, e afirma que esse novo conhecimento aos ser posto em prática, reorienta os processos de descoberta, de valores e comportamentos.

Como podemos observar, as mídias são um vasto campo por onde os saberes transitam, se cumprimentam, dialogam, se misturam e, portanto, todas essas características fazem das mídias uma ferramenta interdisciplinar. Por outro lado, para dominá-las, é preciso ousadia. Trata-se de *aprender a aprender*¹, um aspecto inerente à prática docente.

É indiscutível que a postura interdisciplinar é um desafio para os professores formados num sistema em que predomina a visão disciplinar. Isso não significa dizer que a existência da interdisciplinaridade requer a extinção das disciplinas. Ao contrário: há que se promover a relação entre elas, entendendo-as como constituídas durante um processo histórico e cultural. A propósito, Brasil (1999, p. 89) afirma que

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados.

Assim, conforme Brasil (1999), reorganizar o currículo por áreas do conhecimento possibilita promover o desenvolvimento dos conteúdos, através da interdisciplinaridade e da contextualização.

No caso aqui específico, a prática docente está submersa num contexto tecnológico, em que as mídias modificam a forma de se relacionar do professor com o aluno num contexto dinâmico de ensino e aprendizagem.

¹ Os quatro pilares da Educação são conceitos que fundamentam à educação e foram baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors. Para mais informações ver: DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, p. 89-102.

CONSIDERAÇÕES

O estudo aqui elucidado propôs-se a pensar as mídias como ferramenta interdisciplinar, almejando conhecer quais as suas contribuições para a prática docente. A interdisciplinaridade é direcionada para a construção de uma escola mais participativa e comprometida com a formação plena dos sujeitos que vivenciam no seu dia a dia o contato com os meios midiáticos.

Tendo em vista as reflexões discutidas, entendemos que a interdisciplinaridade vai além de uma metodologia capaz de promover a ligação entre os saberes, pois trata-se de ver e de sentir o mundo, de estar no mundo e não sobre ele, como defende Freire (2005), de perceber e entender que estamos vivenciando momentos de afirmação das diferentes culturas, das diferentes vozes.

Podemos concluir que o mundo globalizado é visto através das lentes de um computador, de um celular, de um *tablet*. A forma de interagir com o mundo está em constante mudança. Temos, por exemplo, as mídias para garantir que vamos falar com um amigo do outro lado do planeta.

Assim como as relações sociais mudaram por consequência da tecnologia, a escola também precisa mudar e, nesse contexto, as mídias aparecem como possibilidade de promoção dessa transformação.

O professor, ao fazer uso das mídias em suas aulas, pode promover o diálogo de diferentes saberes, tendo à sua disposição, por exemplo, um documentário sobre a música na matemática, através do qual ele pode integrar conhecimentos de disciplinas diversas em torno de um mesmo objeto de estudo.

As possibilidades são vastas, mas, é preciso que haja formação adequada, para que o professor consiga fazer uso adequado desses meios.

Vale destacar que não basta que essa formação seja técnica; é preciso despertar nos professores uma postura crítica no que toca ao uso das mídias.

Para concluir, chamamos a atenção para o fato de que cada ato pedagógico reflete concepções políticas e filosóficas, sejam elas conscientes ou não. Freire (2011) sugere olhar para as mídias, considerando o seu caráter político, ou seja, a serviço de quem está tal meio, qual o interesse por trás das mensagens disseminadas pelas mídias. Pensar nas mídias para além de uma ferramenta interdisciplinar também é preciso, uma vez que elas desempenham um importante papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 1999.
- COX, Kenia K. **Informática na educação escolar: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores associados, 2008.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas Interdisciplinares na Escola**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino Brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Realidade Educacional, 1992.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**, 2 ed. 2011.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- VALENTE, José. A. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.
- VALENTE, José. A. **O computador na sociedade do conhecimento, informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica**. Campinas, 1999.
- KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informática**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA: RELATO DO USO DE LINGUAGENS DE MÍDIA PARA A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA DO TEXTO LITERÁRIO

Sidileide Batalha do Rêgo
Professora de Língua Portuguesa
Governo do Estado do Rio Grande do Norte – Secretária de Educação
sidybatalha@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva socializar a experiência vivenciada com a construção de uma revista literária eletrônica, enquanto uma prática pedagógica, desenvolvida na Escola Estadual Profª Maria Edilma Freitas, Pau dos Ferros – RN, nas séries 1º e 2º, ensino médio. A literatura, através dos símbolos e da ornamentação da linguagem, constitui campo de força para a reflexão sobre questões relacionadas à sociedade, o homem e o poder. Nessa visão, o texto literário é um importante aliado na prática educacional de capacitar os estudantes na literacia e no desenvolvimento da interpretação textual, (re)escrita e na aquisição do espírito analítico. Nessa visão, tomamos como norte os seguintes objetivos específicos: (1) envolver o aluno em um espaço cultural no qual ele tenha contado com a arte; melhorando, assim, a sua competência de leitura, escrita e criatividade; (2) otimizar o trabalho em equipe; (3) desenvolver e aperfeiçoar as competências de leitura, escrita e produção gráfica; (4) exercitar o senso crítico dos discentes. Nessa perspectiva, dentre os estudiosos mais representativos que embasaram essa pesquisa, podemos citar: Candido (2012), Todorov (2009), Zilberman (2009), Koch (2005) e PCNs (1997/2002). Dentro das temáticas escolhidas, priorizamos trabalhar com discussões e produções referentes ao bullying, corpo, gênero e sexualidade. Desse modo, dividimos os discentes em seis equipes: conselho editorial, diagramação, fotografia, desenho/pintura, poemas/prosa e marketing. Por fim, observamos que houve um grande interesse e envolvimento dos alunos na produção da revista o que promoveu a aquisição de experiências que contribuam para a formação dos alunos da referida escola como cidadãos críticos.

Palavras-chave: Texto literário. Revista eletrônica. Leitura. Escrita. Escola.

INTRODUÇÃO

Na famosa obra *Literatura em Perigo* (2009), o filósofo e linguista Todorov defende que o texto literário tem muito a dizer sobre o ser humano, principalmente, porque se permite incursionar para além do censurável; revelando, assim, o indivíduo e o particular. Antonio Candido (2008, p. 6) afirma que o texto literário permite “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo”. Desse modo, a partir dessas perspectivas, desenvolvemos a Revista Liberart - publicação *on-line* - uma exposição organizada pelos alunos do segundo ano do ensino médio e pela professora de Língua Portuguesa Sidileide Batalha, com publicações dos alunos do primeiro ano do ensino médio.

Desse modo, o presente relato apresenta uma experiência desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, a partir do trabalho com os gêneros textuais conto, crônica e poema, durante o segundo bimestre do ano letivo do ano de 2018.

A motivação em trabalhar os gêneros textuais (conto, crônica e poema), além da produção da revista, surgiu da necessidade de exercitar o senso crítico e artístico dos discentes, uma vez que segundo Zilberman (2009) a arte é um fenômeno social que permite ao homem interagir com o mundo que o cerca de forma criativa e questionadora. Para tanto, trabalhamos com o objetivo geral de envolver o aluno em um ambiente que estimule a leitura e a escrita literária, para tanto, tomamos como norte os seguintes objetivos específicos: (1) envolver o aluno em um espaço cultural no qual ele tenha contado com a arte; melhorando, assim, a sua competência de leitura, escrita e criatividade; (2) otimizar o trabalho em equipe; (3) desenvolver e aperfeiçoar as competências de produção gráfica e de marketing; (4) exercitar o senso crítico dos discentes.

Dentro dos gêneros textuais escolhidos, priorizamos trabalhar as temáticas de bullying e corpo, gênero e sexualidade. Desse modo, a partir de algumas discussões em sala de aula sobre os temas destacados, trabalhamos estratégias para combater e prevenir a ocorrência de preconceito dentro do ambiente escolar.

Para que fosse possível alcançar os objetivos do projeto, utilizamos os seguintes procedimentos didáticos: aula expositiva dialogada, apresentação de produções cinematográficas: *Bullying, provocações sem limites* e *Carrie, a estranha*, problematização do tema a partir de debates (auxiliado por alunos do curso de graduação de enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte); nas discussões valorizamos a participação dos discentes a partir das suas concepções sobre o assunto abordado.

Assim, iniciamos o trabalho em sala de aula com a explicação das características dos gêneros textuais: conto, crônica e poema; em seguida, foram realizadas leituras individuais e coletivas de textos literários (conto: “Conectados”; da autora Sidy Batalha, “O lixo”; crônica de Luiz Fernando Verissimo, poema “Assim eu vejo a vida”, Cora Coralina), em seguida, trabalhamos com a produção e refacção de textos. Posteriormente, dividimos a sala em seis equipes: Conselho editorial, diagramação, fotografia, desenho/pintura, poemas/prosa e marketing.

A produção da revista aconteceu dentro e fora do ambiente escolar, uma vez que os alunos precisaram ter contato com o ambiente externo para a produção de fotos relacionadas aos temas de corpo, gênero e sexualidade. Os grupos foram formados por alunos do 2º ano do

ensino médio, matutino. As publicações agregam produções dos alunos do 1º e 2º ano do ensino médio. Os principais recursos didáticos que utilizamos para desenvolver as aulas foram: projetor multimídia, pincel e lousa, apagador, textos xerografados, computador, photoshop e celular.

Para a realização do projeto nos baseamos nos estudos realizados por Todorov (2009) Candido (2008) e Zilberman (2008) no que diz respeito à utilização da literatura como um instrumento significativo no que tange instigar o aluno a imaginar, sentir, questionar e criar diversas possibilidades de leitura do mesmo texto, além de confrontar e relacionar com a realidade.

Ainda nessa relação de texto e ensino utilizamos os estudos de Koch (2005) e os PCNs (1997/2002). Já para o processo de produção da revista e uso das novas tecnologias na educação nos baseamos à luz Sales e Rico (2012). Esses autores salientam que é importante o aluno ter um professor orientador que o estimule e o desafie na construção do conhecimento escolar, além de enfatizar que é preciso utilizar as ferramentas tecnológicas como meio de inclusão dos nossos discentes na era digital.

LIBERART: DANDO ASAS A IMAGINAÇÃO.

A escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas está localizada na cidade de Pau dos Ferros, interior do estado do Rio Grande do Norte. A instituição é situada em área urbana e atende um vasto número de alunos, entre ensino fundamental, médio e EJA, totalizando 836 alunos. Além disso, há uma boa relação entre a escola e a comunidade, uma vez que os profissionais da instituição viabilizam essa interação através de projetos e reuniões escolares.

As turmas nas quais desenvolvemos o projeto foram às séries 1º e 2º, ensino médio (turno matutino), o público-alvo para a publicação: alunos dos 1º e 2º série do ensino médio, turnos matutino e vespertino. É importante destacarmos que o PCN de Língua Portuguesa abrange a importância de se trabalhar com as situações de comunicação, com os gêneros textuais literários e o auxílio de meios de comunicação e mídias nas práticas pedagógicas, uma vez que se busca que o aluno seja um aprendiz e não apenas um memorizador de conteúdos, além de dar ao discente a oportunidade de se expressar. Nessa visão, Sales e Rico (2012, p. 4) afirmam:

A informação é um dos primeiros passos que se deve dar na formação do conhecimento. E informação é o que encontramos nos meios de

comunicação. Utilizando a rádio, o vídeo, a televisão, o jornal, a internet, o cinema, as revistas, a fotografia, entre outros, podemos enriquecer as atividades propostas em salas de aula, pois despertaremos a criatividade e o interesse dos alunos, que não temem as tecnologias.

Destarte, a introdução de veículos de comunicação no ambiente escolar é importante, pois o processo educativo deve ultrapassar a sala de aula, tendo o professor com um mediador. Observamos que durante a realização da revista, os alunos demonstraram capacidade artística/literária e argumentativa/crítica, além disso, as turmas foram participativas e constatamos empenho nas atividades realizadas. Nessa visão, não encontramos nenhuma grande dificuldade na implantação do projeto literário-cultural e nem no ensino dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

Inicialmente, realizamos discussões sobre os temas abordados: bullying e corpo, gênero e sexualidade, após trabalhar as características de cada gênero textual que está presente na revista. Trabalhar gêneros textuais na sala de aula é importante, pois “o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (KOCH, 2005, p. 26).

No segundo momento, dividimos os alunos em seis grupos: Conselho editorial, diagramação, fotografia, desenho/pintura, poemas/prosa e marketing, em seguida determinamos tarefas específicas para cada equipe; exemplo: a equipe de fotografia foi a responsável pela produção de imagens que abordassem a discussão em torno de corpo, gênero e sexualidade, enquanto a equipe de marketing produzia cartazes para divulgar a inscrição e o lançamento da revista. E assim, seguiu-se a mesma linha de tarefas com as outras equipes de acordo com a função de cada grupo.

Desse modo, no terceiro momento, após a finalização das inscrições, iniciadas no dia vinte e cinco de maio do ano de 2018 até o dia oito de julho do referido ano, cada grupo repassou para a equipe editorial os textos, as fotos, os poemas/prosas e os desenhos que acharam que se adequavam melhor para a publicação. No quarto momento, após a leitura criteriosa da equipe editorial, a reemersa final de material foi reexaminada pela professora de Língua Portuguesa, responsável pelo projeto, para a realização da correção ortográfica. Destacamos que em razão do laboratório de informática da Escola não funcionar e ainda levando em consideração que boa parte dos alunos não tem acesso a computadores para digitar os textos selecionados, o processo de digitação foi realizado pela coordenadora do projeto.

No quinto momento, após efetuar a correção, a coordenação do projeto; juntamente com a equipe de diagramação, montaram a revista, tendo a seguinte sequência: capa, contracapa, sumário, introdução, poemas, fotografia, prosa, desenho, relato sobre bullying e agradecimentos.

No sexto momento, ao percebermos a necessidade dos alunos falarem sobre as experiências vivenciadas como vítimas do bullying; criamos um “Correio do Bem”. Desse modo, os discentes escreveram cartas contando sobre suas experiências traumáticas referentes ao bullying, seja na escola ou em outro local. As cartas foram colocadas em uma caixa com a logo do Correio do Bem, localizada na biblioteca da escola, e em seguida, lidas e respondidas pelos responsáveis do projeto.

No sétimo momento, realizamos o lançamento da revista no pátio da escola. No momento, falamos sobre o projeto e sobre os malefícios do bullying, e; também, sobre a importância de respeitarmos as diferenças. Em seguida, disponibilizamos a revista nas redes sócias da escola. Desse modo, toda a comunidade teve acesso à publicação.

CONCLUSÃO

A experiência tanto na construção da revista, quanto no Correio do Bem foi significativa, uma vez que percebemos, no decorrer do projeto, um envolvimento entusiasmado dos alunos. No desenrolar das etapas de produção, os discentes tiveram a oportunidade de desenvolver o trabalho em grupo e a criatividade, para mais ler, reler, interpretar e escrever textos literários, além de se envolverem com ferramentas tecnológicas: câmera, computador e photoshop.

Desse modo, a produção da Revista Liberart foi uma ferramenta bastante interessante, visto que o aluno teve a oportunidade de desenvolver competências e habilidades na escrita e na leitura ao usar a tecnologia e ter um envolvimento com a educação artística.

Enquanto educadores sabemos da importância de atividades criativas para melhorar a aprendizagem. Desse modo, buscamos envolver o aluno em uma atmosfera inovadora com o objetivo de também orientar como aplicar o que aprendeu em sociedade, sendo um ser produtivo, criativo e que respeita o seu próximo. Para isso, buscamos conhecer a realidade do nosso aluno e o espaço no qual ele vive (através do Correio do Bem e de rodas de conversas em sala de aula).

Nesse sentido, a relevância desse projeto se dá em aprofundar a construção do

conhecimento do aluno, aprimorar o trabalho em equipe como uma visão de prática colaboradora para a formação social do discente, assim como, instigar um bom nível no hábito da leitura e da escrita, estimular bons hábitos na utilização das tecnologias de informação e comunicação e formação de valores voltados para inclusão educacional e social, igualdade de gênero e raça, cultura da paz e convivência.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Revista IEL Unicamp. 2012.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **PCN: língua portuguesa**. MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1997.
- _____. **PCN: ensino médio**. MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002
- KOCH, Ingedore Villaça. **Texto e construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- SALES, G. M. C.; RICCO, A. S. **O auxílio dos meios de comunicação e mídias nas práticas pedagógicas**. Brasil Escola, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Revista Via Atlântica, nº 14. USP, dezembro de 2008.

O USO DAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Fabio Junior da Silva
Pedagogo-UERN; Psicopedagogo Clínico e Institucional
Pós-Graduando em Mídias na Educação – DEAD-UERN
fabiosilva1991@outlook.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir como o uso das tecnologias pode ser utilizado como ferramenta no processo ensino aprendizagem dos educandos em sala de aula. As tecnologias nesse sentido desempenham um papel fundamental na construção e ampliação em relação aos conhecimentos. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico referenciado em Freire (1997), Mercado (1999), Almeida (2000), Araújo (2005), Orozco (2008) teóricos que apresentam discussões bastante pertinentes e respaldam todo o trabalho. Portanto, buscamos ainda com o nosso trabalho, respaldado a luz dos teóricos, mostrar o papel socializador e formativo que as tecnologias desempenham na vida dos sujeitos, assim como a importância do professor ser um agente motivador, instigante e transformador diante das tecnologias, desenvolvendo atividades e ações que provoquem o aluno para a construção e o despertar do processo ensino aprendizagem. Diante das análises e estudos desses teóricos que aguçaram a curiosidade da pesquisa, buscaremos reconhecer o quanto significativa são essas práticas com a tecnologia para a construção e aquisição das diferentes formas e maneiras dos saberes e conhecimento.

Palavras-chave: Tecnologias. Conhecimentos. Sala de Aula.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo discutir como o uso das tecnologias pode ser utilizado como ferramenta no processo ensino aprendizagem dos educandos em sala de aula. Metodologicamente trata-se de um estudo bibliográfico referenciado em Freire (1997), Mercado (1999), Almeida (2000), Oliveira (2004), Araújo (2005), Orozco (2008) que respaldam e reforçam a escrita do trabalho.

As tecnologias desempenham um papel importantíssimo na construção e aquisição dos conhecimentos. Elas permitem que professores e alunos reflitam sobre as mais variadas maneiras e formas de construir diferentes conhecimentos, além de possibilitar que as aulas sejam transformadas e trabalhadas de maneira interativa, dinâmica e repleta de significados e emoções que são despertados nos/pelos discentes.

A figura do professor nesse momento é primordial, pois o mesmo media o educando na descoberta e construção de informações de forma interativa, além de possibilitar que as mídias possam ser discutidas e trabalhadas em sala de aula de forma consciente e segura.

O conhecimento deve ser instigado e potencializado, dessa forma, logo em seguida os alunos terão maior autonomia para discutir os mais variados assuntos, podendo compreender novas formas de ensinar e aprender. As tecnologias devem ser, portanto, uma ferramenta importantíssima para as diferentes maneiras de construção de conhecimento.

AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS COM AS TECNOLOGIAS E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.

A relação dos professores com as tecnologias

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) precisam ser visualizadas pelos professores como uma ferramenta que possibilitem o despertar das aprendizagens e dos saberes dos aprendizes, e não como empecilho em relação a forma de ensinar e de aprender. O aprender e o ensinar devem ser, portanto, um processo recíproco entre todos os envolvidos no intuito de se construir o melhor caminho para a aprendizagem. Nesse aspecto, é necessário desconstruir as ideias errôneas e equivocadas que alguns docentes atribuem ao uso das tecnologias no ambiente escolar. Dessa forma o professor deve assumir a função de mediador, construindo maneiras de se usar as tecnologias como ferramenta para a aprendizagem. Como diz Paulo Freire (1997, p. 32), “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Para que resultados positivos possam acontecer é preciso que sejam proporcionadas situações desafiadoras para os educandos, de modo que os mesmos por meio da pesquisa possam desenvolver sua autonomia mediante as diferentes maneiras de se construir/ampliar os conhecimentos.

É fundamental que o processo ensino aprendizagem seja repleto de significado e de relevância para a vida do educando, quem aprende deve sentir-se motivado e instigado, deve atribuir sentido ao que lhe está sendo ensinado, caso isso não aconteça, tornar-se mais difícil desenvolver uma aprendizagem satisfatória. Nessa perspectiva, os educandos não aprendem apenas por uma questão obrigatória, mas atribuem prazer em cada ação sobre o aprender. Mercado (1999, p. 20) assim se manifesta ao dizer que:

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores.

Compreende-se assim a necessidade de se pensar nas mais variadas maneiras de construir saberes. É de suma importância que os professores saibam dialogar com as tecnologias de modo a deixarem suas práticas pedagógicas mais enriquecedoras e inovadoras. É necessário que as práticas tradicionais sejam repensadas e novas atitudes sejam pensadas e ressignificadas, reconhecendo que o aluno não é um mero receptor de conhecimento, mas que também o produz nas/das diversas maneiras e situações. Cabe ao professor repensar constantemente as suas práticas, analisando o que é significativo ou não para a aprendizagem dos discentes.

Portanto, devemos entender o quão significativo torna-se o momento em que os professores passam a compreender e analisar o uso das tecnologias em suas salas de aulas. Sendo assim compreendemos que:

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidade cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet (ARAÚJO, 2005, p. 23-24).

É de suma relevância que o trabalho com as tecnologias possam ser pensado e aplicado com competência, por que se pretende que ao usar as tecnologias no processo ensino aprendizagem sejam construídas e desenvolvidas ações concretas para obter resultados satisfatórios. Ainda se faz necessário que os educandos possam dispor de senso crítico aguçado, podendo selecionar as diferentes informações que permeia o seu cotidiano, potencializando as que são mais significativas para a aprendizagem e o crescimento enquanto sujeito em formação. Dessa forma:

Diante desse contexto de transformação e de novas exigências em relação ao aprender, as mudanças prementes não dizem respeito à adoção de métodos diversificados, mas sim à atitude diante do conhecimento e da aprendizagem, bem como a uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade. Isso significa que o professor terá papéis diferentes a desempenhar, o que torna necessários novos modos de formação que possam prepará-lo para o uso pedagógico do computador, assim como para refletir sobre a sua prática e durante a sua prática [...] (ALMEIDA, 2000, p. 11).

É fundamental que se pense nas diferentes maneiras de organizar e construir saberes e conhecimentos. Uma das formas é rompendo com estereótipos que condicionam e colocam as tecnologias em muitos momentos como vilãs, quando na verdade , ao acontecer o processo de

mediação, elas funcionam como grandes auxiliadoras e motivadoras na condução do aprender. Se faz necessário que os professores recebam formações que viabilizem o despertar para o novo, dessa forma se familiarizando com essas ferramentas, possibilitando dessa maneira aos docentes construir metodologias com maior afinco e entusiasmo, de modo a reconhecer as tecnologias como suporte importantíssimo na formação cidadã dos sujeitos. Silva (2001, p. 37), quando afirma que:

O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade. E continua. Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem contudo, submetê-la à tirania do efêmero.

É de fundamental importância que em meio a avalanche de tecnologias que surgem no seio da sociedade, que se pensem e repensem sobre as inúmeras transformações que se constitui no cotidiano e no chão da escola por meio das mesmas. A reflexão em torno das tecnologias soa como uma oportunidade de analisarmos a escola que temos e construirmos a que queremos, com base nas análises e olhares atentos e aguçados conseguiremos fazer com que pensamentos e atitudes possam ser pensados e repensados cotidianamente.

Compreende-se ainda que a educação precisa de movimentos e como tal necessita ser compreendida como algo que está em constante transformação. Transformações essas que vão de encontro com o processo ensino aprendizagem dos educandos. De acordo com Kenski (2011, p. 103):

O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumemente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos.

É preciso que a criatividade, o ânimo, a transformação e o desejo de mudar sejam elementos enraizados no fazer pedagógico de cada professor, para que as salas de aulas possam ser ambientes mais acolhedores e aconchegantes e que as aulas sejam espaços únicos de construção de aprendizagem. A sala de aula não pode ser concebida como um espaço obrigatório e monótono deve ser preenchido pela magia e encanto do aprender, do ensinar, do transformar, dos movimentos, dos afetos, das relações, dos valores e acima de tudo da

construção humana. A partir desse momento o desejo e a vontade pelos conhecimentos e saberes tornam-se algo agradável, instigante, gratificante e preenchido de significados. A escola que queremos é justamente aquela que nos permita construir a aprendizagem e a ela atribuir grandes e importantes significados.

A relação dos educandos com as tecnologias

A relação que os educandos estabelecem com as tecnologias são as mais variadas possíveis, muitos fazem uso de forma saudável, consciente e equilibrada, porém, outros já abusam da liberdade de expor opiniões e pensamentos sobre outros sujeitos, ferindo em muitos momentos a imagem do outro. Sendo assim, é fundamental estabelecer uma relação íntima e de respeito com as tecnologias, de modo que seja usada para produzir, disseminar conhecimentos e construir ações significativas. Dessa forma Oliveira (2004, p. 29) compreende que:

Educar para a comunicação, “educação para a mídia”, “educar com os meios”, “educomunicação” “mídia-educação”, caracterizam conceitos que discutem a inclusão das mídias no espaço escolar, tanto no aspecto educacional, como no comunicacional. Refletir um processo educacional que valorize um contato maior com os meios de comunicação é algo que se vislumbra como uma possibilidade, tanto educacional como comunicacional.

O uso das tecnologias em sala de aula e no seio escolar vai muito além do fato de o aluno adquirir informações, elas permitem que os mesmo possam tanto aprender como se comunicarem entre si, dialogando e discutindo como seres autônomos e conscientes. As diferentes conexões permitem que os indivíduos possam construir e ressignificar toda forma de adquirir saberes e conhecimentos. É preciso que seja despertado nos alunos a consciência crítica sobre o fato de disporem do uso das tecnologias de forma consciente e segura, como também, que os mesmo reflitam acerca da funcionalidade e da importância destas no cotidiano e na vida em sociedade.

De acordo com Orozco (2008) a pergunta chave não é mais sobre se são ou não desejáveis as novas tecnologias, por exemplo, no campo educativo e comunicativo, mas sobre os modos específicos de incorporação da tecnologia nestas e em outras esferas da vida.

Ao se depararem com as tecnologias no ambiente da sala de aula os educandos esperam conviver com práticas significativas e de bastante relevância, não podendo ser concebida apenas como mais uma ação conteudista, mas que sejam conceituadas e exemplificadas como ferramentas que lhes possibilitem aprender os mesmos conteúdos, só que de maneira mais

interativa e prazerosa, possibilitando despertar nos educandos a importância e as diferentes utilidades das tecnologias no cotidiano da sala de aula.

Portanto, é de suma importância que o processo de introdução e utilização das mídias no cotidiano dos educandos possa ser mediado pela figura do professor, fazendo com que o aluno posteriormente construa sua autonomia para acessar e fazer uso dos conteúdos que são e serão produzidos, e que assim compreendam o tão importante e significativo representa as mídias na formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos assim o quão importante representa a introdução das tecnologias na sala de aula, possibilitando ao professor diferentes possibilidades de se aplicar conteúdos que passaram a ser mais significativos para os educandos, a partir de um olhar aguçado, direcionado e criativo.

De acordo os referenciais bibliográficos analisados e refletidos pode-se observar que é de suma importância discutir essa temática, que aborda o uso das tecnologias utilizadas como ferramentas no processo ensino aprendizagem dos educandos em sala de aula. Reconhecendo assim, que as tecnologias podem colaborar de forma significativa no desenvolvimento ensino aprendizagem dos educandos, sendo ainda uma metodologia interativa e dinâmica na construção do conhecimento.

Este trabalho ainda nos possibilitou ampliar nossas ideias respaldadas e reforçadas à luz das teorias. Teorias essas que nos permitiram construir hipóteses e posteriormente as transformar em algo real e concreto.

Portanto, é imprescindível destacar o papel significativo que as tecnologias desempenham no processo ensino aprendizagem dos educandos. Permitido dessa forma que professores possam dispor de novas maneiras de produzir conhecimento e fazer com que os educandos disseminem-nos. É importante frisar que as tecnologias permitem aos educandos construir uma nova maneira de estudar, em um processo de reciprocidade entre o ato de ensinar e aprender.

Sendo assim, esperamos que as ideias e pensamentos que foram construídos ao longo de toda a escrita desse trabalho possam contribuir de maneira significativa no que se refere ao papel das práticas com as tecnologias em sala de aula e na formação e desenvolvimento do processo de aprendizagem dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. Proinfo. v. 2. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.
- ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Vivências com Aprendizagem na Internet**. Maceió: Edufal, 2005
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação**. Editora Papirus. Campinas, SP, 8ª edição, 2011.
- MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.
- OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas de. **O Primeiro Olhar**: Experiência com Imagens na Educação Física Escolar. 2004.177f. Tese (Mestrado em Educação Física) Centro de Desportos – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo. **Professores e meios de comunicação**: desafios, estereótipos. Comunicação & Educação. Brasil, v. 3, n. 10, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4368/4078>> Acesso em 07 mai. 2018.
- SILVA, Mozart Linhares da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: ____ (org.) **Novas Tecnologias**: educação e sociedade na era da informática. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO

Erika de Freitas Silva
Luis Miguel Dias Caetano
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)
erikadefreitassilva@gmail.com

RESUMO

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar o uso das novas tecnologias digitais no ensino médio. Para isso, uma pesquisa será realizada na escola estadual de ensino médio do estado do Ceará, em Redenção-Ce. A pesquisa tem sua metodologia voltada para uma abordagem qualitativa, com a técnica de coletas de dados por meio de entrevista semiestruturada com alunos. Este estudo se construiu a partir da perspectiva do pensar em como o acesso a informação se expandiu e tornou-se acessível através da internet e das novas mídias digitais. Desse modo, a partir do diálogo com autores e suas concepções a respeito do uso das novas tecnologias na educação, foi compreendido que o acesso a informação através das mídias digitais é algo bom para o aprendizado dos alunos, considerando que seja ofertado ao aluno orientações sobre como utilizar esses meios para estudar e adquirir novos conhecimentos. Contudo, nos dias atuais ainda é um desafio incorporar as novas tecnologias no ensino dentro da escola considerando que, o modelo educacional visto ainda século XXI é o da pedagogia conservadora que torna o aluno alienado a ser o receptor do conhecimento. Por tanto, é necessário romper esses paradigmas e apresentar aos estudantes, novas práticas e métodos de aprendizagem, partindo do princípio de que os alunos mudam conforme a época vivenciada e uma geração na qual existe uma predominância da tecnologia digital, cabe a escola não manter um olhar distante para isso e procurar inserir as tecnologias no seu meio prezando acima de tudo o conhecimento interdisciplinar.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Inovação.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem no mundo contemporâneo acontece de maneira não linear. Hoje tudo está relacionado de uma forma que a articulação de vários nós formados pela inteligência que se entrelaçam, o que possibilita essas relações acontecerem é a Rede Mundial de Computadores e demais tecnologias presentes na Era Digital.

Dessa maneira, a tecnologia tem construído formas facilitadoras de comunicação e possibilitado transformação em diversas instâncias da vida humana. Entretanto, quando se para pensar na instituição escolar e suas mudanças no âmbito educacional, principalmente, dentro da sala de aula, a relação, professor, aluno e aprendizado, percebe-se que o modo de ensino permanece inalterado, a escola se mantém fechada para a tecnologia no ensino, embora sejam tecnologias que os próprios alunos fazem uso fora da escola.

Ferramentas superpotentes, por exemplo, os smartphones, possuem informações e conteúdos que já fazem parte da vida do estudante, e a escola poderia dar uma visibilidade para

esses assuntos orientando os alunos em como estar fazendo o uso de maneira segura e construtiva da internet ou mesmo como utilizar as mídias digitais para aprender.

A metodologia de ensino tradicional em que o professor é o dono do conhecimento e os alunos apenas escutam e copiam no caderno ainda é hoje um fator muito presente nas escolas brasileiras e essa metodologia torna o ensino cansativo para os alunos e chega até ser desestimulante, principalmente, para os jovens aprendizes que já estão cursando o Ensino Médio que já passaram por fases anteriores iguais, eles anseiam por mudanças na Educação e essas podem vir através do uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino- aprendizagem.

O fato é que, o conhecimento nos dias atuais não se encontra mais somente no interior de uma sala de aula por intermédio professor, mas também fora dela, se encontra em bancos de dados e essas conexões potencializam o aprendizado (MATTAR, 2013, p. 30).

Portanto, a problemática que este projeto tem é a seguinte: os alunos já sabem fazer o uso de mídias digitais, porém a escola não sabe como orientá-los de como usar essas mídias para o aprendizado. O objetivo geral da pesquisa é analisar o uso de mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem pelos alunos e professores do 3º ano de uma escola estadual de Ensino Médio no município de Redenção-Ce. Quanto aos específicos: Analisar o papel das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes em relação à prática docente, segundo os professores do Ensino Médio. Investigar as formas de o jovem utilizar os ambientes digitais para o seu processo de aprendizagem escolar na Era Digital. Compreender a partir da perspectiva do aluno, como os professores contribuem para o uso das mídias digitais no processo de aprendizagem de saberes escolares.

O método escolhido para desenvolver na pesquisa foi o qualitativo tendo em vista este ter uma visão mais explanatória do assunto no qual se pretende investigar, permitindo assim a ver uma maior aproximação entre o pesquisador e o campo de estudo (FLICK, 2009). De acordo com Duarte (2004, p.220) a pesquisa qualitativa também permite aos alunos refletirem em torno de questões nas quais eles não se detiveram em outras circunstâncias.

A técnica utilizada será a entrevista semiestruturada, foi escolhida por permitir uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos, assim como ressaltam os autores Boni & Quarema (2005, p. 75): “busca compreender os fenômenos sociais em sua totalidade”.

O local de realização desta pesquisa será uma escola estadual de Ensino Médio, no estado do. A escolha desta escola se deu mediante a percepção do quão renomada ela é no município, contendo um grande número de alunos vindos das áreas urbanas e rurais e até mesmo de outras cidades. A escola é bastante conhecida por conter em seu Projeto Político Pedagógico, projetos que visam a melhoria da Educação, a inovação da aprendizagem, que contribuem com

ensino melhor e diferenciado para alunos.

Os participantes da pesquisa serão alunos do 3^a ano do Ensino Médio, no total serão seis alunos, (três do gênero feminino e masculino) por gestão do tempo e do cronograma da pesquisa optou-se por realizar a pesquisa somente com esse grupo de alunos. A categoria de perfil de estudantes foi escolhida mediante a percepção de que já adquiriram experiência na escola e mais próximos do ingresso ao ensino superior ou mesmo do mercado de trabalho, é importante então conhecê-los quanto a sua percepção crítica sobre o uso de mídias digitais na escola.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, é composto por cinco perguntas entre elas abertas e fechadas. Durante a elaboração do roteiro foi procurado utilizar uma linguagem acessível aos alunos, as sequências das perguntas seguiram um modelo que tentasse com que os entrevistados se sintam mais à vontade para expressar os seus pontos de vistas quanto ao objeto de estudo desta pesquisa. O roteiro da entrevista semiestruturada esteve organizado por gestão temáticas. Quanto aos ambientes digitais: Você utiliza os ambientes digitais? Se sim, com qual finalidade? Quais são os métodos utilizados pelos seus professores na sala de aula para ensinar? Você gosta dessas metodologias empregadas por eles? Você já ouviu falar no uso das mídias digitais para aprender? Os seus professores ou sua escola em si já trabalharam esse assunto com os alunos? Se sim, de que forma? O que você acha de poder utilizar o seu celular na escola como uma ferramenta de aprendizado? Em sua opinião, o ensino com as tecnologias digitais tornaria o aprendizado mais atrativo? Por quê?.

A análise dos dados da pesquisa acontecerá a partir da transcrição das entrevistas e será feita uma sistematização das referências das entrevistas. Posteriormente, serão comparadas para chegar assim a uma conclusão sobre o que os alunos pensam a respeito dessas novas metodologias que podem estar sendo adequadas na educação.

As mídias digitais além de fornecer entretenimento e manter as pessoas informadas o tempo todo, também contribuem para o desenvolvimento de seguimentos importantes na sociedade, tais como a Educação. A Internet e as multimídias formam um conjunto de dados e conteúdo que se distribuem de forma incessante para os usuários na rede. Nesse contexto, possui como público mais ativo os jovens, que se concentram em sua maioria na utilização das mídias para entretenimento, através de aplicativos, redes sociais entre outros.

Nesse sentido, tendo em vista que as multimídias serem hoje um meio que prende a atenção dos jovens, é também um espaço bastante promissor para a aprendizagem dos estudantes do ensino médio, sendo assim uma nova forma de aprendizagem próxima da

realidade deles.

No entanto, embora existam diversas teses de teóricos renomados e pesquisas, que mostram os benefícios que uso de mídias no aprendizado traz para o aluno, a escola hoje permanece com formas anacrônicas, fechada para possíveis mudanças na educação provenientes da tecnologia.

A Lei no 14.146, de 25.06.08 do estado do Ceará, proíbe a utilização de aparelhos celulares e qualquer outro tipo de aparelho eletrônico na hora da aula, o principal motivo da criação dessa lei foi o fato do celular distrair o aluno, tirando-os do foco da aula, visto que, os alunos utilizam muito o aparelho telefone para navegar nas redes sociais e isso com certeza atrapalha o rendimento do estudante dentro da sala de aula.

No entanto, sabe-se que essas tecnologias de comunicação móveis são ferramentas superpotentes para aprender e fazem parte da cultura em que os alunos estão inseridos. Desse modo, considerando-se a importância da escola para os alunos como orientadora e construtora do conhecimento e das multimídias como mecanismos benéficos para o ensino na educação, é preciso analisar de que modo essas transformações podem ocorrer nas escolas, como a escola pode orientar os jovens a fazer o uso de mídias para buscar

Nesse seguimento, tendo em conta que, os alunos hoje possuem uma perspectiva diferente sobre os processos educativos, pois fazem parte da cultura multimídia, neste sentido, o professor deve se atualizar e familiarizar-se com as tecnologias de mídias para assim trazer para a sala de aula novas formas de ensino e aprendizagem. De acordo com isso, José Moran diz o seguinte:

Precisamos reinventar a forma de ensinar e aprender, presencial e virtualmente, diante de tantas mudanças na sociedade e no mundo do trabalho. Os modelos tradicionais são cada vez mais inadequados. Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade (MORAN, 2003).

O aprendizado com mídia, através, dos hipertextos, redes sociais, processo de gamificação, Youtube, sites torna o aprendiz autônomo em busca em traçar seu próprio aprendizado. De acordo com (MORAN, *et al*, 2000, p. 02) “A construção do conhecimento, a partir do processamento multimídia é mais livre, menos rígida, com maior abertura, passa pelo sensorial, emocional e pelo racional; uma organização provisória que se modifica com facilidade”.

Neste contexto, um bom uso desses meios para aprender, depende com ênfase da escola, não tão somente realizar um plano de orientação para o professor agir em sala de aula e fora dela, como também é preciso haver educação continuada e orientação aos próprios discentes

que estão acostumados com a forma pedagógica tradicional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As novas mídias digitais, o smartphone, o tablet, o notebook e demais dispositivos deram a origem ao que Lucena (2016, p. 283) denomina de cultura da mobilidade em que tais tecnologias podem ser levadas para qualquer lugar, desprendida de lugares fixos isso está condicionado ao momento que a sociedade contemporânea vivencia, a era da informação, que são propagadas por meio dos ambientes virtuais e das mídias digitais. De acordo com Lévy (1999, p. 157), “As transições nesses novos espaços possibilitam uma ampliação de conhecimentos”.

Nesse sentido, o emprego dos conhecimentos disponibilizados pelos ambientes digitais na educação é um caminho bastante promissor para o aprendizado de alunos. O uso das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem atualmente é um assunto pouco discutido no interior das escolas, porém surgiu no Brasil no século XX, especificamente, entre os anos 1970 a 1990 com os ensinos de TICS, através de uma proposta do governo por meio da TV com programas de educação a distância, entre eles, destaca-se o telecurso 2000 reproduzido pela TV ESCOLA, que visava à alfabetização de pessoas que não tinham a disponibilidade de frequentar presencialmente uma sala de aula, simultaneamente, segundo a autora Lucena (2016, p. 285), “Era uma espécie de formação extensiva para o professor”.

Atualmente quando se pensa em inclusão digital nas escolas associa-se a figura do computador como a única ferramenta tecnológica disponibilizadas nas escolas para o ensino, os projetos do governo o PROINFO¹ e o E-JOVEM² almejam a inclusão digital na Educação e disponibilizam para instituições de ensino pública no laboratórios de informática, porém a maioria não é utilizado para os devidos fins e ficam fechados, sem o uso pelos alunos, isso muitas vezes ocorre pela falta de profissionais capacitados nessa área para orientar os mesmos. O investimento na capacitação dos professores nessa área seria algo muito benéfico para os alunos e para os educadores em si, que irão aprender a exercer novas funções passando de transmissor de conhecimento para orientador

Paulo Freire no livro “Educação e Mudança” (1981, p. 41) discorre sobre a escola e seu

¹ Programa Nacional de Tecnologia Educacional

http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/interativo/acessar_espaco_sistema/acessar.htm

² Programa que oferece formação em tecnologia da informação aos estudantes do ensino médio.

<http://ead.projetoejovem.seduc.ce.gov.br/ambientes/>

modelo tradicional nas práticas educativas em sala de aula, nesse sentido Freire não concorda com o fato dos educadores restringirem os educandos a um plano pessoal seu. De acordo com ele isso os impede de criar, tendo em vista que a criatividade para aprender é algo fundamental. Desse modo, não é pedagógico o aluno repetir o que o professor fala na sala de aula, é necessário existir autonomia para o mesmo buscar outras maneiras de aprender o que foi repassado na sala pelos professores.

Para que a escola aprenda a utilizar as técnicas para ensinar é necessário de acordo (PRETTO, 2011) investir fortemente na formação de professores, nas condições de trabalho e salário, são condições básicas para as mudanças que se impõe a todo sistema educacional.

Levando em consideração que os alunos da escola contemporânea não são os mesmos para os quais o sistema educacional foi criado, que eles vivem cercados de informações, conectados na internet e nas redes sociais por meio dos populares smartphones. Nesse sentido, Marc Prensky (2001) emprega um termo que define muito bem esses jovens, são os nativos digitais aqueles no qual nasceram e cresceram com as tecnologias digitais a partir do final do século XX até os dias atuais.

Prensky (2001, p. 2) afirma que nascer em meio a tantas tecnologias de informação os tornam diferentes, tais características dessa geração são as seguintes: estão acostumados a receber informações muito rapidamente, processam mais de uma coisa por vez e realizam múltiplas tarefas. De acordo com o autor, a escola necessita de mudanças que se adequem a cultura digital vivenciada por esse público, que por sinal podem ser muito benéficas ao seu aprendizado.

A inteligência coletiva de acordo com Lévy (1999, p. 56) está sendo exercida quando o aluno estar conectado à internet e acessando diferentes conteúdos, o aprendiz dessa forma está interligando os chamados “nós da inteligência” com as conexões presentes na rede. Essa interação com meios digitais permite ao aluno desenvolver habilidades no processo de aprendizagem.

De acordo com a educadora (FARIA, 2004) o professor deve extrair dessas tecnologias o melhor e aplicar na sala de aula, sem medo de reinventar e criar.

As metodologias de ensino com tecnologias tem ganhado cada vez mais visibilidade pelos estudiosos das metodologias educativas, um novo método é o aprendizado com games a partir de plataformas digitais como o Kahoot, o Duolingo, que podem estar sendo utilizados dentro da sala de aula por meio dos celulares e código QR que quando projetado na lousa são escaneados pela câmera dos smartphones, a partir disso os alunos podem estar jogando coletivamente respondendo um *quiz* de perguntas quem acertar mais ganha um prêmio.

Métodos como esse além de ser algo interativo para os jovens, também permite o professor saber qual aluno está mais dificuldade em determinado assunto das matérias.

Com base no pensamento do Moran (2001), não se pode ver a Internet como solução mágica que irá modificar profundamente as instancias da relação pedagógica, mas é uma ferramenta que pode facilitar como nunca antes, a pesquisa individual e grupal e o intercâmbio de professores com professores, de alunos com alunos, de professores com alunos. Os dispositivos midiáticos ajudam o professor a preparar melhor a sua aula, a ampliar as formas de lecionar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com o aluno e com os seus colegas.

O uso dos celulares esse dispositivo móvel que faz parte da vida dos alunos também é uma ferramenta que pode ser usada no ensino, no entanto, falar desse assunto ainda é um tabu a se quebrar na sociedade brasileira, considerando que atualmente, é um objeto proibido na maioria das escolas do Brasil, essa proibição ocorre de acordo com autores Naguno e Teles, (2016, p. 367) pelo fato do celular tirar a concentração dos alunos na sala de aula e isso acaba por atrapalhar o rendimento nos estudos. Utilizado de uma forma inadequada tira sim o foco dos alunos e do professor, no entanto a escola em si não pode continuar fechando os olhos para o fato do celular ser uma ferramenta bastante propícia para aprender e que faz parte da cultura no qual a contemporaneidade vivencia.

O fato do aluno aprender ou não o conteúdo, não está relacionado a complexidade do assunto, mais ao modo como esse conteúdo é repassado para os mesmos, os educadores devem buscar novas metodologias de ensino para educar essa geração que vivencia a cultura do tudo ao mesmo tempo agora, a praticidade e a rapidez são os pilares dessa geração. Essa mesma sociedade atual requer mudanças do profissional de modo que ele esteja disposto e preparado para mudar essas metodologias de ensino utilizando a autonomia para transformar a informação em produção de conhecimento (BEHRENS, 2018, p. 76).

Desse modo, entende-se que a educação necessita inserir a tecnologia no seu contexto, porém isso não significa que a mesma deva deixar lado o modelo de ensino tradicional o ensino presencial que possui em si varias qualidades boas tais como a interação entre os alunos e o contato pessoal, mas pode ser inserido na educação um modelo que una essas duas perspectivas de ensino o presencial e o a distancia que deixe o aluno mais livre para pesquisar e trazer novos conhecimentos para a sala, neste sentido a educação híbrida uma forma de ensino voltada para o dinamismo e a interação que possui em seu contexto as qualificações citadas anteriormente é um bom método para a escola contemporânea aderir nos seus modelos de ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visa analisar o papel que as novas mídias digitais desenvolve e pode desenvolver na educação, partindo do princípio do modelo educacional brasileiro que ainda está voltado para as metodologias tradicionais e o fato dos alunos, os nativos digitais, vivenciarem essa cultura tecnológica móvel em suas vidas faz com que a escola deva despertar um olhar crítico para isto e possa compreender que o conhecimento hoje não se dá mais de maneira linear, pode se dar por infinitos métodos, nesse sentido torna-se fundamental para professor perceber que o seu papel não é mais apenas transmitir informações, mas cabe ao mesmo instigar o aluno a construir, a buscar o conhecimento de modo autônomo e isso pode ser construído através do uso das metodologias ativas em sala de aula.

Nessa perspectiva, na pesquisa foi visto que, os espaços virtuais podem estar sendo utilizados de maneira pedagógica porém se faz necessário existir orientação e formação continuada para os educadores de modo que possam vir a estar trabalhando com as tecnologias digitais na sala de aula e para que isso aconteça os professores não devem tratar este assunto como algo inexistente simplesmente fechando os olhos, não querendo enxergar o quanto as tecnologias digitais se fazem presente no cotidiano da vida dos estudantes, dessa forma, esta pesquisa se propõe a investigar em uma escola estadual a partir das perspectivas do aluno se a escola adere às tecnologias no ensino e se sim, como isso ocorre, a partir dos futuros resultados será possível analisar de forma mais concreta a relação escola, inovação, tecnologia e ensino.

Portanto, existem inúmeros desafios a se vencer na educação e que não é a Internet nem a tecnologia em geral que irá resolver todos os problemas. No entanto de acordo com os teóricos apresentados percebe-se que a tecnologia é um caminho que facilita o processo de ensino-aprendizagem, porém, como ressalta Faria (2004) não se pode esquecer que os principais recursos da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno, conjuntamente e dialeticamente, eles podem descobrir novos caminho para a aquisição do saber.

REFERÊNCIAS

- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, no. 1, p. 68-80, jan/jul, 2005.
- BRASIL. **Lei no 14.146, de 25 de junho de 2008**. Dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas. Ceará, CE, jun 2008.
- DUARTE, Rosália. **Entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba, Ed. Educar, 2004.

- FARIA, Elaine. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. 4 ed. Porto Alegre, RS. Ed. Edipucrs, 2004, p. 57-72.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo, SP: Ed. Paz e terra, 1981.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Sp. Ed. 34, 1999.
- LUCENA, Simone. **Culturas digitais e Tecnologias móveis na Educação**. Curitiba, Brasil.
- MATTAR, João. **Web 2.0 e Redes sociais na Educação**. São Paulo, SP, Ed. Artesanato Educacional, (2013).
- MORAN, José. **Educação inovadora presencial a distância**. São Paulo, SP. Ed. Loyola, 2003.
- MORAN, José. **Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual**.
- NAGUMO, E. TELES, LUCIO. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Rev. Bras. Estuda**. Brasília, Pedagog. mai/ago, 2016
- PRETTO, Nelson. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de educações**, v. 24, no. 1, Bahia, 2011.
- PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, Imigrantes digitais**. 2001. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 23 maio de 2018.

O USO DO SOFTWARE JCLIC NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PRÁTICA INTEGRADA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA

Luciene Nascimento Silva de Moura
Mestranda em Ensino-Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
lucienemoura41@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas realizadas no laboratório de informática com o uso do computador na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Augusto Bernardino de Sousa no município de Cajazeiras-Pb nas turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I. Sabendo que o aluno tem contato com computadores, tablete e celulares faz-se então necessária a realização de um trabalho que desperte o gosto de aprender de forma dinâmica utilizando essas ferramentas. Apresentando as possibilidades do *software* educacional *Jcllic*, enfatizando sua contribuição no processo de ensino aprendizagem das crianças em fase de alfabetização e evidenciando os diferentes usos desta ferramenta no espaço escolar, abordando as possíveis contribuições deste aplicativo. Incentivar o uso dessas ferramentas significa ampliar a oportunidade de acesso ao mundo, pois atualmente tudo está informatizado. Toda proposta educacional cujo eixo do trabalho pedagógico seja a qualidade da formação a ser oferecida aos educandos deverá proporcionar o acesso aos bens culturais produzidos socialmente e garantir condições concretas para que o aluno possa construir estruturas que o capacitem para o processo de educação permanente. Com base nessa premissa, a existência de uma metodologia docente que trabalhe com essas ferramentas no contexto escolar, cria as condições básicas para que o indivíduo possa aprender de forma estimulante, incentivando dessa forma o contato direto com o mundo digital. Por isso esse Projeto consistiu em fazer do uso da tecnologia em benefício ao processo de ensino aprendizagem. Esperamos com este trabalho destacar as possibilidades e vantagens do *Jcllic* no espaço escolar.

Palavras-chave: Recurso Educacional. Software. JCllic.

INTRODUÇÃO

Atualmente a utilização das novas tecnologias na educação escolar é uma necessidade diante aos desafios que os educadores se deparam no mundo contemporâneo. Desde muito cedo as crianças começam a ter acesso a um mundo cheio de novas tecnologias como diferentes dispositivos digitais e tecnológicos, chegando ao ambiente escolar já bem familiarizados com esses recursos, já sabendo manusear o computador, tablete e celulares de forma ativa. Assim afirma Porto (2006):

E, se a escola quiser acompanhar a velocidade das transformações que as novas gerações estão vivendo, tem que se voltar para a leitura das linguagens tecnológicas, aproveitando a participação do aprendiz na (re)construção

crítica da imagem-mensagem, sem perder de vista o envolvimento emocional proporcionado, a sensibilidade, intuição e desejos dos alunos (PORTO, 2006, p. 49).

O professor nos dias atuais possui a sua disposição uma diversidade de recursos tecnológicos possíveis de serem adequados ao seu processo de ensino aprendizagem, fazendo muitas vezes opção pelo uso da informática. A utilização do computador como um instrumento facilitador do conhecimento é bem visto neste processo, por incorporar uma quantidade diversificada de recursos, entre eles jogos educacionais, quebra cabeças, caça-palavras e muitos outros *softwares* educativos.

No entanto, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) trabalhadas no espaço escolar devem ser bem planejadas, a fim de que se configure uma prática adequada. Neste contexto consideramos a importância dos *softwares* de autoria, na qual o professor tem a oportunidade de criar, intervir e modificar o conteúdo das atividades adequando-os aos seus conteúdos.

Neste propósito apontaremos neste estudo, as possibilidades do programa educacional *Jclíc*, um projeto desenvolvido pelo “Department of Education of the Government of Catalonia”. O *Jclíc* é um software de modalidade livre para criação, execução e avaliação de atividades educativas multimídia como quebra-cabeça, associações de imagens, associação de textos, enigmas, estudo com textos, palavras cruzadas, entre outros. É um software livre, podendo ser baixado e utilizado gratuitamente em computadores. Ele é de fácil instalação e suas interfaces de fácil utilização. Uma das grandes vantagens deste programa na educação refere-se a sua utilização em diversas disciplinas escolares e diferentes faixas etárias e o seu uso não fica restrito a escola ter internet, pois o mesmo depois de baixado uma vez, pode ser utilizado sem acesso a internet.

Este trabalho é desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica de autores que trabalham com as novas tecnologias em ambiente escolar. Nosso objetivo é apresentar a contribuição do software *Jclíc* e suas possibilidades dentro do contexto educacional, utilizaremos de amostragens das telas do *software*, com o intuito de apresentar as facilidades e contribuições do mesmo para o ambiente escolar.

DISCUSSÃO DA LITERATURA

Em busca de outros recursos que venham a contribuir para o processo educativo dos alunos, as TICs aparecem como um subsídio dinâmico e inovador no contexto escolar. Na

sociedade contemporânea, as tecnologias digitais estão cada vez mais acessíveis as crianças, no entanto verificamos que no espaço escolar muitas vezes as TICs são negligenciadas ou mesmo pouco trabalhadas pelos professores.

As crianças dominam cada vez mais as novas tecnologias e com mais frequência, por este motivo a escola não pode deixar de beneficiar-se deste meio. A tecnologia se torna uma aliada no processo de ensino - aprendizagem, a mesma possibilita uma atração a mais aos conteúdos escolares, pois dinamiza a metodologia contribuindo de forma significativa no desenvolvimento da disciplina em sala de aula.

O uso do computador em sala de aula possibilita uma nova forma de dar aula, utilizando o que hoje é mais utilizado pelas crianças e jovens, a tecnologia. Com isso, transforma as aulas mais dinâmicas, interessantes e ativas. O professor tem a possibilidade de utilizar os programas educacionais a seu favor, direcionando seus objetivos educacionais para os softwares de autoria:

Os programas de autoria permitem fazer apresentações interativas e com multimídia, usando a tela do computador como se fossem páginas de um livro eletrônico. Quase qualquer coisa que se faz em papel pode ser feita em formato eletrônico, com a vantagem de poder adicionar som e imagem em movimento. Cada página pode ter texto, figuras, animações, vídeo e sons ou música. Os elementos multimídia podem ser parte da página, serem exibidos após certo tempo ou ainda serem ativados através de um botão ou por um movimento do mouse (MERCADO, 2002, p. 68).

Com o uso do Jclíc o aluno tem a possibilidade de participar ativamente de seu processo de ensino aprendizagem, por meio do uso do programa que estimula o raciocínio lógico, torna-se um desafio e estimulando o aluno, a concluir a atividade e assim passar para próxima etapa.

As escolas públicas no Brasil, em sua maioria, possuem um laboratório de informática, por vezes precário, sem assistência alguma. Outro problema refere-se ao acesso a internet que ainda é restrito em algumas escolas, há casos em que não se há acesso a internet, outros que a mesma tem uma velocidade reduzida. Outro diferencial deste programa se refere ao mesmo ser um software livre. O programa principal do JClíc, por ser livre, permite ver e executar as atividades, sem a necessidade de estar conectado à Internet, o que facilita bastante seu uso, pois a maioria das escolas não possui rede de internet.

Software livre ou um programa livre é todo aquele que tem uma licença de uso que garante aos usuários dele e de seus derivados os seguintes direitos (www.gnu.org): de copiar: o usuário pode copiar o programa (fonte e objeto)

livremente; de alterar: o usuário pode alterar o programa livremente; de conhecer: o fonte não pode ser escondido ou ter sua distribuição restrita de qualquer maneira (MERCADO, 2002, p. 68).

Assim sendo, deve-se explorar ao máximo essa ferramenta de trabalho pois a utilização de softwares educacionais na escola constitui-se uma grande contribuição para o processo de ensino aprendizagem quando utilizado de maneira adequada. O do uso dessa nova possibilidade educacional o professor deve procurar novas metodologias para o desenvolvimento de sua prática em sala de aula, pois “[...] o professor deve ser constantemente estimulado a modificar sua ação pedagógica (LOPES, 2004, p. 4). O professor deve procurar em sua metodologia de ensino fazer a relação entre suas atividades tradicionais ao uso das TICs, observando as necessidades de aprendizagem dos alunos introduzindo na sua prática o uso dos softwares educativos,

A informática na educação que estamos tratando, enfatiza o fato de o professor da disciplina curricular ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador (VALENTE, 1999, p. 1).

Considerando que o software Jclíc possui características mínimas para seu funcionamento, a precariedade e desatualização dos computadores das escolas públicas no Brasil, a falta ou péssima qualidade da internet nas escolas estes fatos sustentam ainda mais a utilização do *Jclíc*, um software de autoria livre e acessível a todos os educadores e educandos com a finalidade de melhorar cada dia mais a metodologia de ensino dos docentes e a aprendizagem dos discentes. .

COMO FUNCIONA O JCLIC?

O Jclíc é um software de modalidade livre para criação, execução e avaliação de atividades educativas multimídia como quebra-cabeça, associações de imagens, associação de textos, enigmas, estudo com textos, palavras cruzadas, entre outros. É um software livre, podendo ser baixado e utilizado gratuitamente em computadores. Ele é de fácil instalação e suas interfaces de fácil utilização.

O Jclíc possui três aplicativos:



JClíc Author

JClíc Player

JClíc Reports

A INSTALAÇÃO DO JCLIC

O Jclíc pode ser instalado em computadores com sistemas operacionais Windows, Linux e o OS X, desde que este sistema disponha do software 1.6 ou superior, desde que também tenha sido instalado o motor Java.

A instalação do JClíc é feita pela web ZonaClíc (<http://clíc.xtec.net/es/index.htm>).



Quando realizado o download do programa, o professor irá contar com três aplicativos disponíveis:

JClíc Player, que o professor o utiliza para o desenvolvimento das atividades;

JClíc author, utilizado pelo professor para modificação de atividades baixadas, ou elaboração de conteúdos a partir dos conteúdos que está explorado em sala;

JClíc Reports que é utilizado pelo professor para visualizar resultados estatísticos das atividades realizadas pelos alunos.

ATIVIDADES OFERECIDAS PELO JCLIC

O Jclíc pode ser utilizado de maneira interdisciplinar, na medida em que suas atividades possibilitem abordar temas variados e diversificados. No caso da educação infantil o professor pode optar por incluir o uso do Jclíc em diversos conteúdos.

O Jclíc conta com um leque de opções, suas atividades podem ser de associação complexa, associação simples, jogo da memória, exploração, identificar célula, ecrã de informações, quebra cabeças duplo, quebra-cabeças de troca, quebra-cabeças com lacuna de

texto, completar textos, ordenar, elementos, resposta escrita, palavras cruzadas e sopa de letras (CLIC ZONE, 2016).

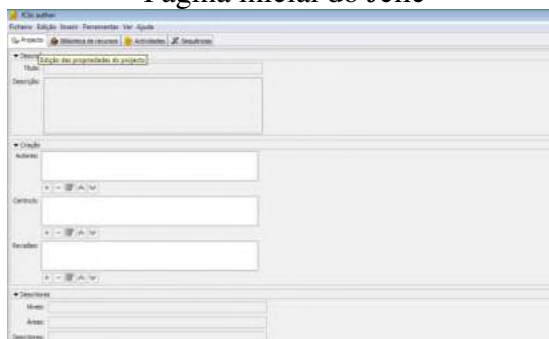
PASSO A PASSO DE COMO CRIAR A ATIVIDADE NO JCLC

Nesta prática, pegaremos como exemplo de atividade oferecidas pelo Jclic: o **Quebra-cabeças duplo** a partir de uma imagem.

Abordaremos a partir de então o passo a passo de como montar o quebra cabeça no Jclic para se trabalhar na educação infantil. O conteúdo proposto: figuras geométricas e cores.

Primeiro abrimos o Jclic Author. Clique em ficheiro, novo projeto para iniciar a atividade que deseja desenvolver.

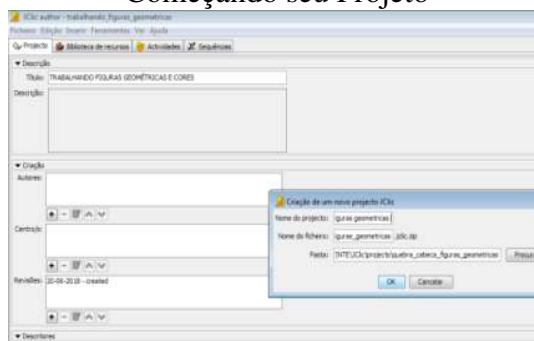
Página inicial do Jclic



Fonte: Arquivo do autor

Após clique em projeto. Irá aparecer um quadro pequeno pedindo o nome do projeto. Digite quebra-cabeças figuras geométricas e clique no botão OK

Começando seu Projeto



Fonte: Arquivo do autor

Agora preencha os campos abaixo, com a descrição do projeto que será desenvolvido em sala.

Descrevendo o Projeto a ser trabalhado



Fonte: Arquivo do autor

Clique na opção biblioteca de recursos e aparecerá pra escolher tipos de ficheiros. Escolhe a opção todos os ficheiros multimídia.

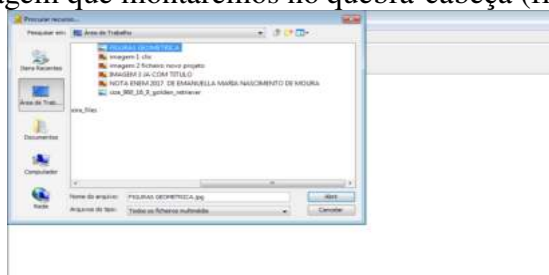
Escolhendo o tipo de multimídia a ser trabalhado, como exemplo escolhemos o quebra cabeça



Fonte: Arquivo do autor

Localize a imagem que você deseja usar no projeto e clique no botão abrir. Nesse trabalho utilizaremos as figuras geométricas.

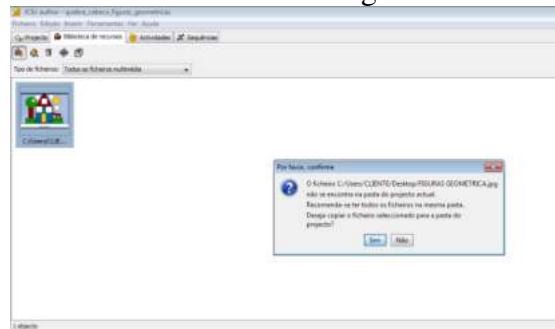
Escolhendo a imagem que montaremos no quebra-cabeça (figuras geométricas)



Fonte: Arquivo do autor

Nesta tela, responda sim, pois a imagem deve ser salva na pasta do seu projeto.

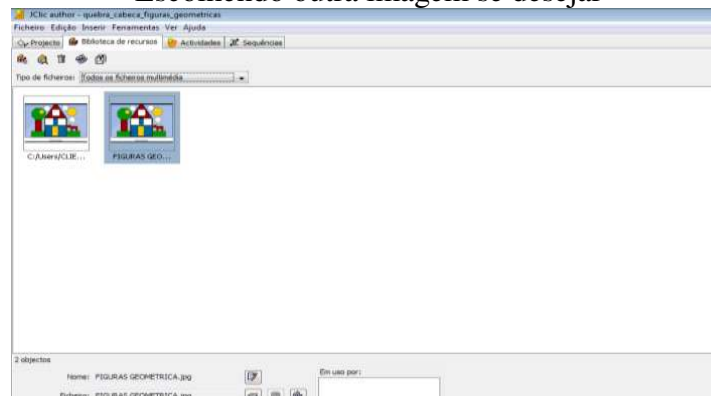
Salvando a imagem



Fonte: Arquivo do autor

Nesta tela aparecerá a imagem que você acabou de abrir. Repita o processo caso queira inserir outras imagens.

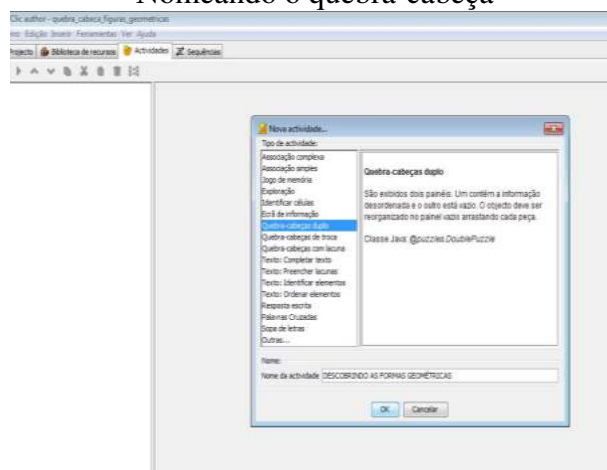
Escolhendo outra imagem se desejar



Fonte: Arquivo do autor

Clique em atividades e escolha a atividade quebra cabeça e dará um nome a atividade.

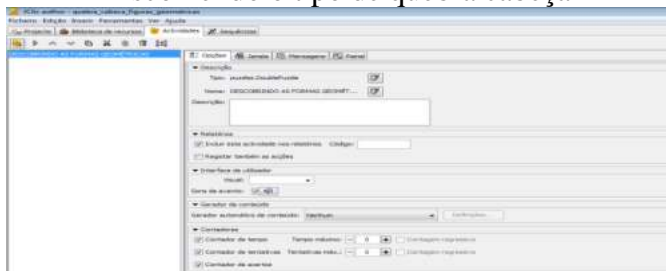
Nomeando o quebra-cabeça



Fonte: Arquivo do autor

Clique em cima de “Quebra-cabeça duplo e aparecerá diversas opções. Você pode configurar os contadores de tempo, quantidade de acertos e tentativas.

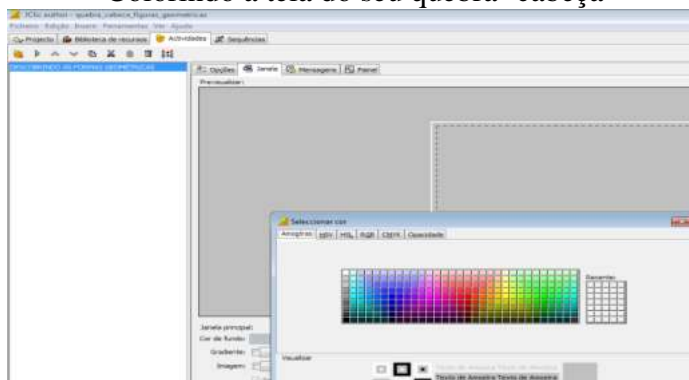
Escolhendo o tipo de quebra cabeça



Fonte: Arquivo do autor

Agora clique em janela. Nesta opção você pode escolher a cor da janela principal e a cor da janela do jogo. Quando terminar clique em OK.

Colorindo a tela do seu quebra -cabeça



Fonte: Arquivo do autor

Nesta janela mensagem, você tem a opção de personalizar as mensagens que aparecerão no jogo. É só digitar o que achar bacana e prosseguir.

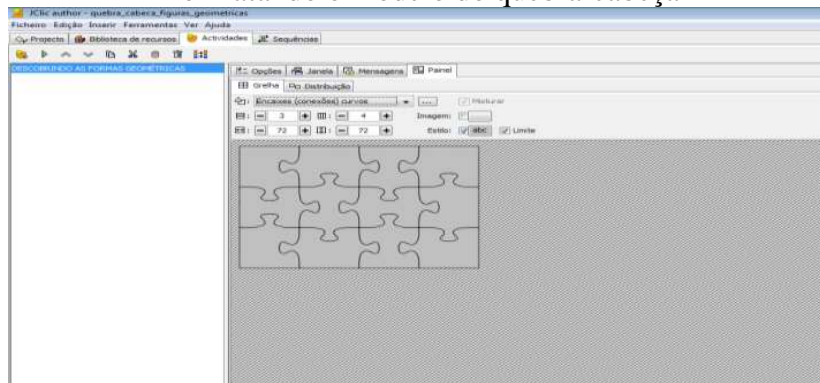
Escolhendo as mensagens de incentivo ao jogar o quebra- cabeça



Fonte: Arquivo do autor

Agora vai na opção grelha e forma o quebra cabeça da maneira que achar melhor, escolhendo quantas peças terá o tamanho das mesmas e formatos.

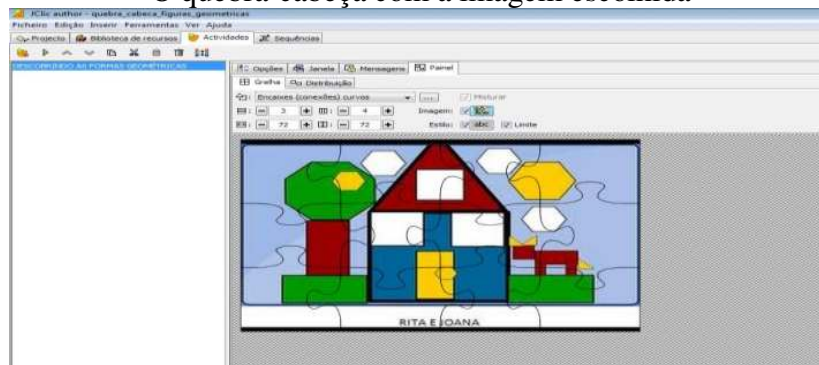
Formatando o modelo do quebra-cabeça



Fonte: Arquivo do autor

Dê um clique em imagens. Abrirá uma caixa mostrando todas as imagens que estão na biblioteca do seu projeto. Selecione a imagem a ser usada e clique em OK

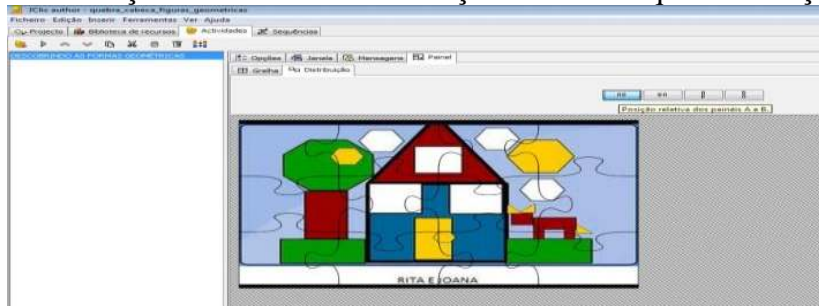
O quebra-cabeça com a imagem escolhida



Fonte: Arquivo do autor

Será escolhido como o quebra cabeça será disposto na tela. Um ao lado do outro, um abaixo do outro, é só escolher a opção desejada.

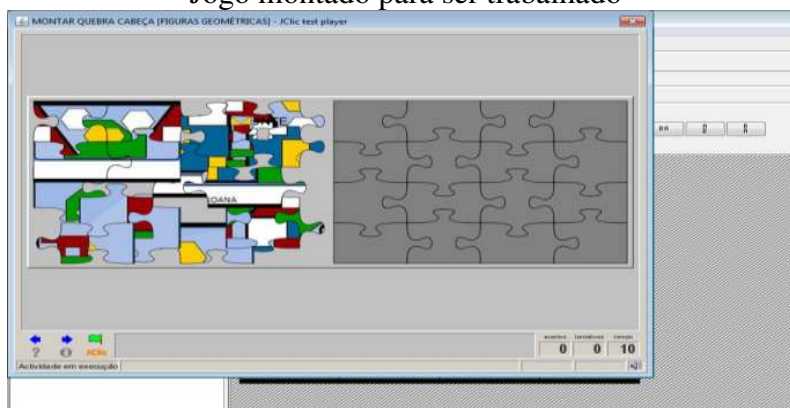
Distribuição na tela de como começar a montar o quebra cabeça



Fonte: Arquivo do autor

Agora é só as crianças montarem o quebra cabeça de forma prazerosa e dinâmica utilizando um recurso tecnológico acessível. Veja o resultado final.

Jogo montado para ser trabalhado



Fonte: Arquivo do autor

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O uso da tecnologia como mediadora do conhecimento pode trazer excelentes resultados na educação, o professor pode adequar suas práticas e necessidades pedagógicas ao uso da informática em sala de aula. Mas como qualquer outra ferramenta didática também exige um planejamento, preparação e intervenção do educador. Portanto seu uso em sala de aula traz benefícios importantes na aprendizagem dos alunos favorecendo um processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica, interativa e social entre as crianças.

Aqui apontamos as contribuições do *Jclíc* no espaço escolar, ferramenta esta que oferece amplas possibilidades para o professor desenvolver sua metodologia na educação infantil como também nas séries iniciais do ensino fundamental.

O *Jclíc* pelas suas características e particularidades pode ser utilizado, explorando vários conteúdos de todas as disciplinas, vindo a contribuir para um melhor desenvolvimento da didática docente e discentes pois estimular a aprendizagem, a atenção, o pensamento lógico, da coordenação motora ampla e fina, a inteligência, favorece o desenvolvimento da memória, desenvolve diferentes habilidades do pensamento como: observar, comparar, analisar e sintetizar, propicia a socialização, estimula a percepção auditiva e visual.

Diante disto, com este trabalho, esperamos ter contribuído para que educadores tenham interesse na utilização deste software na educação. Além de ter apresentado de forma sucinta as opções deste aplicativo no ambiente escolar, também procuramos contribuir com pesquisas sobre o uso do *Jclíc* na educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Brincar. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998. V3.
- Clic Zone 1**. Disponível em: <<http://clic.xtec.cat/en/jclic/download.htm>> Acesso em 02 de mar. de 2016.
- Clic Zone 2**. Disponível em: <http://clic.xtec.cat/db/act_en.jsp?id=3557> Acesso em 02 de mar. de 2016.
- Jclic, 2016**. Disponível em: <<http://classe.geness.ufsc.br/images/8/89/Jclic-palavras.png>> Acesso em 02 de mar. de 2016
- JClic**. Disponível em: . <clic.xtec.cat/en/jclic/> Acesso em 01 de out. de 2015. LOPES, José Junior. **A introdução da informática no ambiente escolar**. São Paulo, UNESP 2004. Disponível em: <<http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.pdf>> Acesso em 02 de out. de 2015.
- Manual para uso do Jclic**, 2010, p.10. Disponível em: <https://clic.xtec.cat/docs/guia_JClic_br.pdf> Acesso em 02 de out. de 2015.
- SILVA. José Cláudio Moreira da. **O uso do software de autoria jclic como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendi zagem de conteúdos da matemática nas séries finais do ensino fundamental por meio da construção de jogos educativos**. (Dissertação de Mestrado). UFC, Fortaleza, 2013.
- Zona Clic** (Sítio oficial do software). Disponível em: <<http://clic.xtec.net/es/index.htm>> Acesso em: dez. 2007.

O VÍDEO E O CELULAR EM SALA DE AULA: UMA FORMA PEDAGÓGICA E EFICIENTE

Lucian Elan Holanda Lopes
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
lucian_elan_h@hotmail.com

Antonio Adeilson da Silva
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN
adeilsongta@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda o uso das mídias Celular e vídeo, enquanto sistema de comunicação formadores de opinião e/ou influenciadores dos comportamentos dos alunos, no ambiente escolar. Destaca a relevante prática das mídias nas ações docentes, considerando-se sua dimensão, o cabedal de possibilidades educacionais uma vez que estão rodeados, e o deslumbramento que realizam sobre crianças e jovens. Expõe tais ferramentas sob um olhar pedagógico, que ultrapassa as perspectivas empobrecedoras e simplistas deste tipo de ferramenta. O aporte teórico norteia-se nos estudos bibliográficos de Moran (2003), Duarte (2006), Ferreira (1997) e Freire (1980). Por fim, o estudo nos mostra a importância do professor estar sempre apto e atualizado durante a vida escolar, tendo em vista as mudanças e avanços das tecnologias que ocorrem na sociedade e a influência que ela causa nos alunos. Dessa forma, o professor precisa estar consciente dessas questões e necessita vincular a relação das TICs com a escola e sua didática.

Palavras-chave: Audiovisual. Mídia digital. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No século XX surge as primeiras tentativas de comunicação através de aparelhos eletrônicos, engenheiros construíram um aparelho sem fio que podia se comunicar com outras pessoas a longas distancias, porém, não vigorou na época. Mais adiante, na década de 70 as expectativas de criar um aparelho móvel foram favoráveis aos criadores e ao mundo. Na década de 90 a ideia, o sonho que se tornou realidade, os Celulares se tornaram mais populares quando privatizaram as empresas de telefonia, desde então os celulares tornaram-se mais populares entre os jovens. Hoje em dia as TICs institui grande parte da vida das pessoas, o aparelho celular especialmente converteu-se para a família, símbolo de segurança e controle. Para os filhos, um meio de comunicação, de entretenimento, diversão e informação. Porém para a escola foi um impasse, um problema.

A escola alega que os alunos não tem rendimento em sala de aula, não tem aproveitamento, não prestam atenção e que isso minimiza o processo de construção da aprendizagem dos mesmos. No entanto essa proibição do uso de Celulares em sala de aula

não impossibilita que as TICs adentrem o mundo da aprendizagem. A escola deveria enxergar os Celulares como instrumento de viabilizar a aprendizagem, mas a escola pensa que proibindo acaba sendo a forma mais fácil de lidar com o tema. O que vemos é um mundo contemporâneo imbuído, ainda, de professores ultrapassados que, em pleno século XXI, são contrários a uma didática que tentam justificar o não uso dos telemoveis em sala de aula, para tanto, nunca houve quem os preparasse para uso dos mesmos, e isso faz com que tenham medo do novo, tenham uma visão empobrecedora e simplista do problema.

É muito importante que os educadores admitam que as TICs empreendem uma influência e uma atração sobre as pessoas, especialmente nos jovens, procuram aderir em sua didática a pratica das tecnologias que há na escola com os alunos. No decorrer da caminhada a maioria dos educadores se depara com alguns problemas, como não saber e utilizar o vídeo, planejar aulas que integrem mídias, ou mesmo que atividades propor aos educandos antes ou até depois de assistirem ao vídeo com o programa a ser cumprido, e o que falar do celular, o que fazer para transforma-lo em ferramenta pedagógica, isso porque os alunos não soltam os celulares durante a aula.

Esses são alguns dos problemas enfrentados por professores que pretendem usar esses meios de comunicação em sala de aula e que é sintetizada em nossa problemática de pesquisa nos seguintes termos: Como usar o vídeo e o Celular em sala de aula de forma pedagógica e eficiente?

Nesse contexto, o artigo tem o objetivo de refletir criticamente sobre o uso das mídias Celular e vídeo, enquanto sistema de comunicação formadores de opinião e/ou influenciadores dos comportamentos dos alunos, no ambiente escolar. Expõe tais ferramentas sob um olhar pedagógico, que ultrapassa as perspectivas empobrecedoras e simplistas deste tipo de ferramenta, bem como propor uma metodologia para inserção do vídeo e do celular na sala de aula em toda a sua amalgama pedagógica e multiplicidade de funções.

Para tanto, a pesquisa serviu-nos para discutirmos a questão do vídeo e o celular em sala de aula: uma forma pedagógica e eficiente com base em referenciais teóricas já publicadas em livros, revistas, artigos científicos e internet, utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, como meio de construir conhecimentos através do embasamento teórico.

O “Celular” é um aparelho que intriga a pratica docente, ele aparece como um desafio novo, ganha novas cores, oferecidas as possibilidades que estes aparelhos produzem e a desonra ao ambiente escolar que ainda predomina. Portanto, entende-se que há necessidade de um novo comportamento, que perpassa os limites dos métodos tradicionais, baseadas apenas

na transmissão de conhecimento. Pois, com uma prática bem elaborada, as TICs dispõem de maior maleabilidade do tempo e do espaço de aprendizagem, possibilitando aos educandos a autonomia, a interatividade e novos modos de enxergar o mundo que o cerca.

UMA REFLEXÃO ACERCA DO VÍDEO E DO CELULAR

O “Celular” e os vídeos consequentemente assistidos por meio desse, são as tecnologias mais usadas no dia a dia pelos alunos, Seja em casa, na rua ou na escola. O vídeo tem um papel predominante e significativo na correlação das pessoas com o mundo, com diferentes realidades, focalizando várias faces: como tristeza, informação, diversidade, alegria; as imagens são lúdicas, dinamizadas, surpreendentes, há até aquelas que interagem com as crianças. A saber, vivemos hoje uma nova cultura imagética, cultura essa que está impregnada pelos vídeos nos celulares dos alunos o dia todo, seja em casa ou na escola ou mesmo na rua. Isso se dá porque as imagens vistas nos vídeos supri as necessidades sensitivas dos alunos.

Nesse sentido, é muito importante que o docente ensine aos educandos o quanto é significativo desenvolver a leitura de imagens, porque,

As crianças e os jovens leem o que pode visualizar, precisam ver para compreender. Toda sua fala é mais sensorial – visual do que racional e abstrata. Leem nas diversas telas que utilizam: da TV, do DVD, do celular, do computador, dos games (MORAN, 1993, p. 40).

Sabe-se que muitas vezes lemos algo, mas não conseguimos identificar, ou melhor, extrair daquela leitura o significado principal do texto. Por isso que as leituras, seja de textos ou imagens, exige estratégias. “Lemos superficialmente, ‘Passamos os olhos’. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais” (PEREIRA, 1997, p. 4).

Quando Pereira diz ‘passamos os olhos’ o mesmo afirma que quando fazemos uma leitura superficialmente das mensagens, significa que não fazemos a interlocução imagem-receptor que incentiva as inferências ou compreensões que podem, possivelmente, ser não exclusivas e únicas. É ler e não conseguir fazer uma leitura crítica acerca do que foi extraído do texto, ou seja uma leitura do mundo, é dar um posicionamento diante a imagem vista. Tudo isso com base nas interpretações feitas. Ou seja, é não fazer uma leitura de imagem nas entrelinhas.

Dessa forma, uma atividade com imagem em Celulares colabora no desenvolvimento de competências para ver. (DUARTE, 2002, p. 36) analisar, compreender, inferir e apreciar qualquer história contada em linguagem fílmica e/ou cinematográfica.

Assim sendo, a conexão estabelecida entre a imagem e a nossa compreensão sobre o visto, é feita por meio do sentido da visão sem preciso ser usada palavras ou textos. Na verdade, o mais importante é compreender o significado no contexto social e interpretativo e não no sentido apenas aparente, ou seja, da imagem.

Uma didática voltada a interpretação da imagem instiga novas sensações visuais, de sentido e emoções, porque pelo vídeo sentimos, conhecemos experiências, sensações um do outro. Desse modo é de suma importância que o professor seja conhecedor de uma didática que auxilie a sua prática pedagógica e propicie ao aluno uma melhor aprendizagem através da interação entre ambos. Pois há muitos professores distantes do aluno no sentido da apropriação das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Portanto, para que a aprendizagem seja efetiva o educando deve saber interpretar as imagens que a todo o momento os rodeiam traves dos celulares. É pensando no professor e na escola como os meios norteadores de maior influência para essa aprendizagem destas. Tendo em vista o a capacidade de desenvolver a criticidade nos alunos para que eles possam saber promover uma análise com discussão sobre os processos de produção, distribuição e recepção das imagens.

O USO DAS TICs EM SALA E SUAS SUPERAÇÕES/IMPRESSÕES

Por causa da ausência, da falta, da capacitação, muitos professores atualmente detêm de uma opinião contrária ou controversa acerca das TICs em sala de aula, e justamente por não saberem utilizar esses instrumentos midiáticos acabam criando um bloqueio e não permitindo o uso dessas tecnologias em suas salas de aula.

O que podemos perceber são professores desestimulados, arraigados a preconceitos formados em bases tradicionalistas que não querem ou não tem mais estímulos para aprender, para renovar sua didática de ensino dando a entender que os mesmos querem permanecer numa postura retrograda, cômoda.

Porém, numa sociedade em que a tecnologia está presente em todos os setores, na escola não seria diferente. O professor deve acompanhar o ritmo da sociedade, tendo em vista que os alunos fazem parte dela e se apropriam rapidamente dos seus avanços. Por isso que o professor não pode está excluído do mundo tecnológico e das imagens que os circundam por

todos os lados. O papel do professor enquanto norteador da aprendizagem é converter as TICs como sua aliada, explorando seus efeitos como métodos pedagógicos e enxergando os atributos que ela traz, e não entendê-la com maus olhos.

Os novos instrumentos de informação e comunicação da nos mostram novas possibilidades de desenvolver a educação, por isso solicita uma nova forma, ou melhor dizendo, uma nova atitude do educador em relação ao futuro, não só condições para o professor construir conhecimento sobre as novas tecnologias, mas também compreender como inserir estas na sua prática docente, oportunizando a modificação, a mudança de um sistema frágil, aos olhos da contemporaneidade, subdividido de um ensino para um modo diferente integradora de conteúdo, com um olhar na solução de problemas específicos do interesse de cada discente.

A medida que o professor cria circunstâncias, situações para refazer, recriar, o aprendizado tornando-se norteador no processo de uma informatização democrática. A formação do professor deve e vai muito além de um curso profissionalizante, uma capacitação, uma especialização o propósito esperado requer uma atitude crítica que assegure aos formadores de mentes, professores reflitem nos próprios conceitos, atos de ensinar.

Além do mais, a utilização das TICs na educação não é mais uma alternativa, entretanto uma condição desta sociedade. É importantíssimo que o docente ganhe das resistências, pois é uma batalha, e ande em direção ao conhecimento para poder está apto e desenvolver um bom desempenho com as tecnologias.

Nesse sentido o educador necessita abraçar uma atitude de autonomia e de mudança deixando a individualidade de lado e modificando-a para o grupo, o coletivo. É preciso esquecer as velhas didáticas tradicionais excludentes e dar espaços onde o reconhecimento do alunado seja prioridade, onde educador e educando sejam pares num processo contínuo de formação, de compreensão, de interação do conhecimento. Desta forma, tomando posse de todos os recursos e instrumentos tecnológicos existentes na instituição, ou melhor, na escola, resignificando e desmistificando o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo uma abertura ao que é novo que tanto atrai nossas crianças e adolescentes.

Nos dias de hoje o profissional da educação precisa estar apto a aprender, reaprender e permanecer na condição de aprendiz, de modo que possa dominar os conteúdos das mídias existentes na escola, tendo em vista que, quanto mais o professor conhecer as tecnologias que os alunos utilizam no cotidiano, mais se aproximará dele, porque assim um e outro, estarão se comunicando na mesma linguagem. Contudo, o medo de conhecer as coisas novas, a necessidade de praticar os equipamentos, a ausência da coragem para enfrentar desafios, e

também a falta de compromisso, produz essa imobilidade que acaba por distanciar ainda mais o professor do aluno.

Paulo Freire (1980, p. 28) chama a atenção do professor e exterioriza em poucas palavras que este tem a função responsável de desenvolver a sua criticidade:

Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso denunciar se não conheço. [...] Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Eis aí a grande responsabilidade do professor perante a imensa demanda de produtos tecnológicos em questão.

Portanto, mediante aos vários relatos em relação ao uso das TICs na sala de aula, é de suma importância que possamos proporcionar ao educando uma aprendizagem embasada a partir de si mesmo e ao mesmo instante de forma cooperativa colaborativa. Desta forma se verificará a importância de todos e principalmente do aluno que por inúmeras vezes sente-se impotente e inativo dentro da escola. O educador se faz o principal responsável neste processo de renovação. Cabe ao professor dar a primeira iniciativa de reconstrução da educação. Logo, enquanto nós professores não atuarmos em conjunto, mutuamente nossa prática, nossa didática de ensino com as tecnologias que fazem parte do cotidiano dos educandos, estaremos cometendo o risco de permanecermos falando sozinhos em sala, como muitos de nós já estamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo, as tecnologias de informação e comunicação abraçaram o mundo da educação, e hoje podemos perceber que ela faz parte do currículo do professor e da escola. Uma vez que o professor que ainda está desatualizado e que não domina as mídias, detém de um grande problema didático e isso ocorre porque a sociedade vigente exige do professor uma pedagogia que atenda a demanda do alunado. Além do mais os próprios alunos, indiretamente, forçam essa situação quando comparecem na escola utilizando Celulares, e até mesmo linguagens adaptadas e aprendidas nas mídias. Mais uma vez isso prova que o professor deve ser continuamente atento ao que acontece dentro e fora de da escola, e que deve sempre renovar sua didática.

Nesse sentido, defende-se que o trabalho com imagens através do Celular deve ser realizado em sala de aula não apenas como justificativa de que está efetivando uma atividade

por meio de um material tecnológico, mas como um instrumento que oferece subsídios para a realização de uma didática aplicada à construção social representada a partir do celular em sala de aula.

Ainda no mesmo ponto de vista há necessidade de formar educadores que possui as qualidades necessárias para atuarem neste ambiente informatizado que o mundo necessita. Logo, o entendimento é conduzir o educador a compreender as novas tecnologias de informação e comunicação como ferramenta que subsidia no processo de construção de ensino-aprendizagem. O professor modifica, atualiza seus conhecimentos quando domina as tecnologias.

Na proporção que o educador se apropria da tecnologia de informação e comunicação desencadeia um processo crescente para a criação das novas gerações que darão prosseguimento ao desenvolvimento dos processos existentes na humanidade. Mas não como um processo retrógrado de alienação, e sim como sujeito ativo, participativo da sua história particular. Além do mais, o conhecimento, a alfabetização a partir dessas novas mídias, para o professor é um processo indispensável que requer continuidade, que implica uma forma mais crítica, reflexiva sobre sua didática pedagógica. Nesse sentido, o educador se achará colaborando na formação e capacitação de cidadãos ativos, participativos habilitados a descobrir, transformar o mundo que os cerca.

Espera-se que a proposta de trabalho tenha dado um norte ao professor para que a mesma saia da sua zona de conforto e adentre o mundo midiático, e que o mero imigrante digital passe a ser um nativo digital. Não apenas para justificar que usa as TICs em sala, mas também para interagir com os alunos, compartilhar com os diálogos presentes e aprender junto com eles.

REFERÊNCIAS

- MORAN, J.M. **O vídeo na sala de aula**. Revista Comunicação e Educação. São Paulo, n.2, p.27-34, jan./abril. 1995.
- PEREIRA, Gil Carlos. **A palavra-expressão e criatividade**. São Paulo: Moderna, 1997.
- DUARTE, Rosália; LEITE, Camila. MIGLIORA, Rita. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n. 33, dez. 2006. p. 497-510.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática para libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

TDIC'S NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA PELO PNAIC E O PROUCA

Me. Luis Felipe de Medeiros Brito
Universidade Estadual da Paraíba
luis.medeiros18@gmail.com

RESUMO

As relações estabelecidas na sociedade têm sido alteradas por inúmeros fatores como a globalização e os avanços tecnológicos, acarretando mudanças diretas à Educação e aos processos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, faz-se necessário um uso direto e consciente das TDIC'S em sala de aula, a fim de promover uma aprendizagem significativa, exigindo assim, por parte do professor, uma formação não somente inicial, mas permanente. Para tanto, o Governo Federal vem criando ações e programas voltados para a melhoria da educação como o PNAIC e PROUCA, objetos desse estudo. Como objetivos dessa pesquisa têm-se: analisar como a proposta oportunizada pelo PNAIC corrobora com a apropriação das TDIC'S no ciclo de alfabetização; identificar de que modo a formação continuada modifica a prática pedagógica; e, por fim, discutir a relação existente entre o PNAIC e o PROUCA. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como sendo qualitativa (SILVA; MENEZES, 2005), exploratória e descritiva (GIL, 2008), de cunho bibliográfico (GIL, 2008), valendo-se da pesquisa documental (TOZONI-REIS, 2007) para alcançar os objetivos propostos. Entre os principais achados é possível inferir que o uso das TDIC'S incentiva os alunos nos processos de aprendizagem, bem como altera, de maneira positiva, o fazer pedagógico dos professores; entretanto, como maior dificuldade tem-se a falta de recursos e infraestrutura e, por vezes, a falta de um elo entre teoria e prática dos cursos de formação continuada para o uso das TDIC'S em sala de aula.

Palavras-chaves: Formação Continuada. TDIC'S. Ensino Fundamental. PNAIC. PROUCA

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização e a expansão das tecnologias, os processos de ensino e aprendizagem têm sido alterados em sua maneira tradicional de ser. Se antes acreditava-se que o saber estava contido apenas nos livros, apostilas e manuais, hodiernamente, as infinitas fontes de conhecimento, tal qual a plataforma digital, provam o contrário. É preciso ressaltar, contudo, que a inclusão das tecnologias, enquanto ferramentas pedagógicas, não deprecia o uso dos materiais impressos ou tradicionais; a ideia é de servir como um aliado à educação e suas práticas cotidianas e não como um substituto destas.

Dessa forma, a apropriação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) em sala de aula volta-se não somente para o aumento do repertório do próprio aluno, mas também, para a expansão das possibilidades didáticas, metodológicas e estratégicas dos professores.



É válido considerar que o trabalho pedagógico necessita ser feito de maneira consciente e intencional por parte do professor, que será o responsável direto por criar estratégias didáticas a fim de corroborar com uma aprendizagem significativa do seu alunado. Para tanto, é fundamental que esse professor se apoie não somente em uma formação inicial, mas que também desenvolva a busca de uma formação contínua, capacitando-o para o pleno exercício da docência.

Nessa perspectiva, o Estado tem desenvolvido ações voltadas para a melhoria da educação, entre elas estão o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), sendo o primeiro responsável pela alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e, o último, pela inclusão digital pedagógica através de laptops específicos para o uso educacional.

Diante das informações, ora apresentadas, o problema de pesquisa emerge-se da discrepância entre a formação continuada, oferecida pelo PNAIC, para o uso das TDIC'S em sala de aula e as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores em contextos digitais oportunizados pelo PROUCA.

Não obstante, para que seja possível um aprofundamento a respeito dessa problemática, os seguintes objetivos foram traçados, a saber: analisar como a proposta oportunizada pelo PNAIC corrobora com a apropriação das TDIC'S no ciclo de alfabetização; identificar de que modo a formação continuada modifica a prática pedagógica; e, por fim, discutir a relação existente entre o PNAIC e o PROUCA.

A metodologia utilizada volta-se para os seguintes aspectos: pesquisa qualitativa (SILVA; MENEZES, 2005), de abordagem exploratória e descritiva (GIL, 2008), de cunho bibliográfico (GIL, 2008), valendo-se ainda da pesquisa documental (TOZONI-REIS, 2007), com vistas aos objetivos anteriormente propostos.

Sendo assim, a importância desse estudo volta-se, não somente para a ampliação da discussão acadêmica a respeito do uso das TDIC'S nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também, para o aumento da discussão entre os diversos setores institucionais, a nível local ou não; além disso, espera-se trazer à tona a importância da formação continuada para o desenvolvimento da docência em contextos tecnológicos.

2 TDIC'S NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em um cenário de avanços e mudanças, a realidade da atual escola e, conseqüentemente, do Ensino Fundamental tem sido alterada de maneira abrupta com o advento das novas

tecnologias nos seus mais variados processos. Estudos revelam que um novo perfil de alunos tem ingressado nesse nível de ensino: os nativos digitais.

Segundo Piscitelli (2009) os nativos digitais são caracterizados da seguinte maneira:

Nossos estudantes atuais, sejam eles de 6 anos ou 20 (mas, de preferência de 5 a 15 anos de idade), são falantes nativos da linguagem da televisão interativa, computadores, videogames e internet. E nós, não importa o quão “tecnófilos” somos (ou acreditemos), nunca superaremos a categoria de imigrantes digitais ou de falantes mais ou menos competentes naquela segunda língua (PISCITELLI, 2009, p. 46, tradução nossa).

Nessa acepção, os nativos digitais são os indivíduos nascidos na era da *Cibercultura* (Levy, 1999) e que, desde muito cedo, já são capazes de manusear os mais distintos dispositivos tecnológicos, inserindo-os em seu cotidiano. Outrossim, o autor também aponta para outro grupo de indivíduos, denominados imigrantes ou falantes digitais, que seriam os indivíduos nascidos anteriormente a essa época.

É certo que os termos, ora apresentados, não podem ser tratados com generalidade, visto que a idade não é um fator determinante para a classificação quanto ao uso do aparato tecnológico, ou seja, tanto há crianças que podem não ter todo o denodo com as tecnologias, assim como um professor com uma idade mais elevada pode ter total desenvoltura para o manuseio das TDIC'S.

Ademais, quando o uso das tecnologias em sala de aula se desloca para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a importância de um uso intencional e consciente das tecnologias aumenta significativamente, visto que é nesse período que a criança é alfabetizada e passa a construir, de modo mais consistente, as bases da sua trajetória escolar.

Corroborando com esse pensamento, Mercado (2014) aponta alguns desafios para a apropriação das TDIC's em sala de aula, a saber:

Para atender esse conceito, em relação ao uso das TIC's, vários desafios são postos: preparar os atuais professores universitários para usar conteúdos digitais; incluir o ensino digital nas faculdades de formação de professores; desenvolver instrumentos para avaliar o papel das TIC na melhoria do processo de ensinagem; analisar a formação de professores, realizados em AVA bem como a contribuição desses ambientes para potencializar a ação docente; aprender novas formas de pensar nos processos de ensinagem; desaprender práticas cristalizadas em relação a processos formativos da docência (MERCADO, 2014, p. 52).

Verifica-se, desse modo, o papel da formação dos atuais e futuros professores em uma perspectiva de uso das TDIC's em sala de aula. Levando em conta tais desafios, o PNAIC, que é um compromisso firmado pelo Estado com os demais entes federativos, tem como

objetivo principal alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade (equivalente ao 3º ano escolar) na perspectiva do letramento que ultrapassa a concepção de codificar e decodificar signos, levando o aluno a uma leitura crítica de mundo. (BRASIL, 2015; SOARES, 2009).

Para tanto, o programa se baseia em quatro eixos norteadores, a saber:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2015, p. 22).

Nesse sentido, fica claro a preocupação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a inserção das tecnologias no ensino fundamental, não somente no que diz respeito ao apoio legal, mas quanto ao financeiro, assumindo a responsabilidade de disponibilizar, de maneira gratuita, os materiais didáticos necessários para a implementação do PNAIC, bem como a diretiva dos cursos de formação continuada dos professores alfabetizadores.

Dessa maneira, evidencia-se a importância da apropriação tecnológica que vai além do simples fato de sua inserção de maneira desorganizada e sem planejamento em sala de aula; é preciso que haja uma apropriação crítica “ao ponto de formar um aluno reflexivo, capaz de interagir e atuar na sociedade que está inserido, fazendo uma leitura não apenas de códigos, mas, sobretudo, uma leitura de mundo” (BRITO, 2018, p. 17), verificando-se assim, uma estreita relação entre docentes e discentes, mediada pelo uso da tecnologia.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DAS TDIC'S

Epistemologicamente, o termo formação significa o ato e a ação de se formar e de se desenvolver (AULETE, 2004), o que, ao longo da História da Educação, acreditou-se ser possível alcançar no decorrer de uma graduação ou licenciatura. Entretanto, e com o passar do tempo, verificou-se uma lacuna existente entre conteúdos ministrados durante a formação inicial e as exigências para o desempenho docente, demandando assim uma formação extra, também denominada contínua ou permanente. (SILVA; OLIVEIRA, 2014).

Sobre o processo e a importância da formação continuada docente, Imbernón (2009) infere que esse tipo de formação permite a apropriação de certos conceitos e conhecimentos que envolvem a práxis educativa, assim como o aumento de uma prática reflexiva sobre suas atividades cotidianas. Dessa forma, faz-se necessário não somente o conhecimento teórico, mas também o prático, ambos desenvolvidos de forma permanente.

No contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização) o fazer pedagógico orientado, estratégico e didático ocupa um papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem, sendo assim o professor alfabetizador assume o papel de protagonista de sua formação e não mais de um sujeito passivo nesse processo.

A despeito do professor como protagonista de sua formação, Ferreira, Albuquerque e Leal (2007) apontam que o professor precisa se inserir nesse processo como sujeito reflexivo, processo esse atribuído a uma construção e ressignificação das suas experiências pessoais e profissionais acrescidos de uma reflexão acerca do seu fazer pedagógico, em outras palavras, a busca pelo conhecimento teórico somado a capacidade de mobilizá-los em situações concretas no cotidiano escolar.

Assim, a formação continuada não pode ser vista estritamente como um curso de aperfeiçoamento, capacitação ou de pós-graduação, por exemplo, mas sim como uma estratégia de melhoria do fazer pedagógico de modo permanente, a fim de corroborar com a melhoria significativa da educação. E não somente isso, esse desenvolvimento contínuo precisar se intercomunicar com as mudanças educacionais e societárias, proporcionando uma formação contextualizada e atual.

Nesse sentido, como mencionado a priori, as mudanças tecnológicas têm influenciado os processos de ensino e aprendizagem, ao ponto de a escola assumir um compromisso de oportunizar o desenvolvimento tecnológico do aluno, qualificando-o para o trabalho e para o exercício da cidadania, como reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96 – LDB).

Dessa maneira, uma formação continuada satisfatória precisa oferecer aos professores participantes condições necessárias para a apropriação das tecnologias em sala de aula, seja através de suporte financeiro, metodológico ou formativo. Para tanto, exige-se um alinhamento entre teoria e prática, a fim de subsidiar não somente a formação, mas a apropriação desses conhecimentos de forma ativa nas práticas pedagógicas nas series iniciais do Ensino Fundamental.

4 APROXIMAÇÕES ENTRE PNAIC E PROUCA

No intuito de oportunizar laptops educacionais para a imersão digital dos alunos da Educação Básica, a Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010, foi promulgada, instituindo o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e também o Regime Especial de Aquisição

de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE nos termos e condições estabelecidos nos arts. 7º a 14 da referente lei.

De acordo com Brasil (2015) no artigo 7º da presente legislação, o PROUCA objetiva:

Promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (BRASIL, 2015).

Assim sendo, o PROUCA preconiza a inclusão digital nas escolas da rede pública, dando o suporte não somente em relação ao funcionamento e características mínimas de equipamentos, mas também o suporte para a aquisição e utilização de soluções em informáticas. Isso se constituiu um grande diferencial na época: a parceria com o Governo Federal para tornar realidade a inclusão de tecnologias em sala de aula.

Conforme a Metasys Tecnologia essa nova do Projeto UCA contemplou não somente a distribuição de laptops educacionais para as escolas selecionadas, mas também deu um aporte no que diz respeito à,

Capacitação de recursos humanos: formação presencial e a distância de professores. **Acompanhamento e a avaliação:** impacto em termos pedagógicos e organizacionais, melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, inclusão digital da comunidade escolar. **Implementação de processo de pesquisa:** identificação de práticas pedagógicas inovadoras com o laptop educacional. **Adaptação do projeto pedagógico:** desenvolvimento de referenciais da mudança curricular necessária à escola no contexto da sociedade do conhecimento (METASYS, 2016).

É possível perceber a importância que foi dada não somente para a distribuição de materiais tecnológicos, mas também de um suporte aos seus usuários, no sentido completo de formação, acompanhamento, assessoria e implementação, possibilitando assim um uso consciente, racional e ético dos equipamentos, visando assim à integração das TDIC's no cotidiano escolar dos respectivos alunos.

Nessa mesma perspectiva, o PNAIC se insere como um Pacto instituído pelo Governo que visou alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, para tanto o mesmo preconizava cursos de formação continuada aos orientadores de estudo e professores alfabetizadores através de encontros presenciais e regulares, onde os professores foram levados a refletirem sobre suas práticas, bem como motivados a inserirem novos recursos, estratégias e metodologias em sala de aula.

As discussões acadêmicas a respeito desse tema apontam para resultados positivos, baseados em percepções docente e institucionais, tais quais a melhoria da prática pedagógica, bem como do uso das tecnologias. Entretanto, consta-se que ainda existe uma carência na interlocução entre a formação oferecida e o uso prático – tal qual formação específica para esse fim – das TDIC's em sala de aula. (TEDESCO, 2014; BRITO, 2018).

Destaca-se ainda a importância da infraestrutura para o uso das TDIC's no ciclo de alfabetização. Apesar de a legislação ter oportunizado cursos de formação continuada e equipamentos e suporte tecnológico, o desafio para a apropriação das tecnologias em sala de aula vai além dessas mobilizações, visto que muitas escolas não possuíam (nem possuem) condições de infraestrutura mínimas e necessárias para tal (BRITO, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da globalização e das mudanças de ordem tecnológica, a sociedade tem sido influenciada nos seus mais distintos processos, inclusive os educacionais. Por muito tempo acreditou-se que a conjugação entre tecnologias e educação era algo inviável, impossível e improvável, entretanto, estudos atuais apontam uma relação não somente de complementariedade, mas de indissociabilidade entre os termos (KENSKI, 2007; IMBERNÓN, 2009; MERCADO, 2014).

Assim sendo, a escola precisa estar atenta e conectada às mudanças sociais e tecnológicas, oportunizando uma educação que contribua não somente para o desenvolvimento do conhecimento teórico, mas também para uma formação contextualizada que permita ao aluno sua inserção na sociedade de maneira ativa, crítica e reflexiva.

Para tanto, é preciso considerar que o manuseio do aparato tecnológico, por vezes, acontece anteriormente ao ingresso do aluno a rede educacional. Dessa forma, o aluno já se insere na escola com um conhecimento prévio sobre tecnologias, demandando do professor uma visão abrangente, capaz de integrar as TDIC's nos processos de ensino e aprendizagem de forma dinâmica e estratégica.

Para que isso ocorra é preciso que os professores tenham a sua disposição não somente recursos e equipamentos necessários para a apropriação das TDIC's, mas, sobretudo, a autonomia para desenvolver suas atividades concomitantemente às tecnologias, resultantes de uma formação específica e continuada para esse fim.

Conclui-se, por fim, que as ações e programas do Governo Federal têm subsidiado uma mobilização docente e institucional para o uso correto das TDIC's no ciclo de

alfabetização, porém o desafio vai além da inclusão dessas tecnologias em sala de aula, visto que a formação docente, infraestrutura e manutenção são fatores que interferem diretamente nesse processo, necessitando assim ações exequíveis e práticas que apoiem e capacitem o docente no exercício profissional.

REFERÊNCIAS

- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996.
- _____. **Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010**. Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional - RECOMPE. Brasília: Senado Federal, 2010.
- _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BRITO, Luis Felipe de Medeiros. **TIC's no Ensino Fundamental Inicial**: criando interfaces a partir da formação continuada docente. 145 p. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad de la Empresa, Montevideo, 2018.
- FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores**. 1 ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNON, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação e Letramento Digital de Professores**: memorial de um formador. Maceió: EDUFAL, 2014.
- METASYS. **Projeto UCA**. 2016. Disponível em: http://www.metasys.com.br/quem-somos/perfil_empresa/casos-de-sucesso/projeto-uca/ Acesso em: 25 de setembro de 2018.
- PISCITELLI, Alejandro. **Nativos digitais**: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana, 2009.
- SILVA, Ana Maria; Oliveira, Marta Regina Furlan de. A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO (A) PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA. In: III Jornada de Didática: **Desafios para a Docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD**. Londrina. Anais... Londrina, 2014. p. 69 – 81.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2004.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: O USO DAS TICS COMO RECURSO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA EDUARDO FONTELES/ACARÁ

Alessandra Gois Moreira
Graduanda do curso de Pedagogia-Universidade Federal do Pará
allelink@gmail.com

RESUMO

A sociedade passa por constantes transformações e mudanças, e atualmente se vive a proliferação de novas tecnologias que conseqüentemente atinge a todos, em suas diversas instâncias. Neste sentido, este trabalho tem por objetivo analisar o uso das TICs como ferramenta didática nos anos iniciais do ensino fundamental da escola Eduardo Fonteles no município de Acará. Vale ressaltar a pesquisa está em andamento, orientada pelos referenciais teóricos que conta com autores como Rosa e Cecílio (2010), Libâneo (1998), Marimar Stahl (1997), entre outros. Os procedimentos metodológicos são os da pesquisa qualitativa, e o tipo de pesquisa é a etnografia; a coleta os dados se dará por meio da observação e de entrevista, e os sujeitos serão professores e alunos. Como esta pesquisa está em andamento, não apresentarei resultados, mas é possível apresentar aspectos teóricos com a flexão e o que se pretende alcançar. Por fim, com este projeto espero contribuir com o debate sobre TICs, para que este venha ser um trabalho enriquecedor para a escola pesquisada.

Palavras-chave: TICs. Escola. Ensino Fundamental. Recurso didático.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a temática do uso das TICs, considerando que a sociedade passa por constantes transformações e mudanças, e que as ferramentas tecnológicas proliferam a todo vapor. Neste sentido o presente trabalho apresenta pesquisa de TCC (Trabalho de conclusão de Curso) em desenvolvimento, tendo por objetivo: Analisar o uso das TICs como ferramenta didática nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Eduardo Fonteles no município de Acará. Como referencial teórico que embasam o uso das TICs temos Rosa e Cecílio (2010), Libâneo (1998), Marimar Stahl (1997). Nos procedimentos metodológicos Ludke e André (1988), visando uma linha de pesquisa qualitativa, que corresponde a um tipo de pesquisa etnográfica embasada em Moreira e Caleffe (2008), Mattos e Castos (2011). Os instrumentos de produção de dados são a observação e a entrevista. O projeto de pesquisa ainda não apresenta resultados finais, pois está em desenvolvimento.

A realização desta pesquisa tem relevância pessoal, que é compreender e conhecer melhor as diversas TICs, suas implicações no funcionamento na sociedade, especialmente na área da educação no município de Acará. Sabemos que a cada instante surgem inovações tecnológicas, portanto, é fundamental conhecer como as instituições escolares, no caso

Eduardo Fonteles lida com as novidades tecnológicas no processo de aprendizagem. Conforme Serafim e Sousa (2011, p. 24-25), “Os meios de comunicação informática, revistas, televisão, vídeo têm atualmente grande poder pedagógico visto que se utilizam da imagem e também apresentam conteúdo com agilidade e interatividade”, portanto, com essas novas ferramentas tecnológicas é possível fazer trabalho pedagógico produtivo e dinâmico.

Como a sociedade passa por constantes transformações e mudanças, atualmente se vive a proliferação de novas tecnologias que conseqüentemente atinge a todos, em suas diversas instâncias. E a escola como espaço de conhecimento e saberes, precisa acompanhar e ter acesso as novas TICs, sendo o professor um sujeito que deve estar em constante formação para fazer uso destas ferramentas para aplica-las pedagogicamente junto com os alunos as inovações tecnológicas no processo de ensino.

Diante dessas circunstâncias se faz necessário realizar uma pesquisa, para conhecer a relação da escola com as TICs no município de Acará, especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental na escola Eduardo Fonteles. Nessa nova era da tecnologia e da informação a escola não pode ficar alheia a novas transformações, mas ter “[...] o domínio das novas tecnologias educativas” (KENSKI, 1997, p. 13). Como questões para essa pesquisa, indico as seguintes: Quais recursos tecnológicos são utilizados no processo ensino-aprendizagem? De que modo são utilizados esses recursos? Quais os desafios e dificuldades os professores enfrentam ao utilizar os meios tecnológicos? Os objetivos da pesquisa são: levantar os recursos tecnológicos utilizados no processo ensino-aprendizagem; descrever as práticas pedagógicas mediadas pelos recursos tecnológicos; refletir sobre os desafios e dificuldades dos professores ao utilizar os recursos tecnológicos.

Organizei o trabalho de modo a iniciar refletindo brevemente sobre a origem das TICs; em seguida, exploro as TICs no campo escolar, e finalizo apresentando os procedimentos de pesquisa.

2 ORIGEM DAS TICs E AS MUDANÇAS SOCIAIS

Em relação a origem das tecnologias, a história apresenta que o homem sempre manteve uma relação intensa com a natureza, sempre buscava na natureza, meios de subsistência, seja pela caça aos animais seja pela colheita dos vegetais. Mas o homem não satisfeito em usar somente suas mãos para conseguir os alimentos e caçar, sentiu a necessidade de criar instrumentos, artefatos e também defender seu território (NAVARRO, 2006). Os primeiros instrumentos criados pelo homem se deu a partir do período chamado

Paleolítico - Idade da Pedra a.C. É chamado por essa nomenclatura por ser o período de aparição dos primeiros utensílios, instrumentos criados neste período. A partir da circulação dos seres humanos por outros lugares, o desenvolvimento das técnicas começou a se expandir, destacando os materiais feitos e as construções de novos equipamentos. Segundo Navarro “quanto mais avançada a civilização, mais estratégicos os materiais à sua disposição e mais elaborados e eficientes os artefatos e equipamentos produzidos” (2006, p. 2). A cada nova era, as mudanças aconteciam, e o homem passava a aperfeiçoar e produzir novos equipamentos para a ser seu meio de exploração, com novas matérias-primas presentes na natureza.

E com novas matérias-primas o homem passou a criar diversas ferramentas, pois as suas necessidades aumentaram; sua condição sedentária (não nômade), exigiu uma nova postura, visto que, a partir desse momento passou a ter o seu território, criar animais, cultivar a agricultura. Portanto, muitas mudanças socioculturais foram levadas a efeito pela ação do homem. O homem não se contenta somente com a questão da subsistência, ele sempre almejou ir além, pois está sempre descobrindo, inovando, criando novas demandas para fundamentar seu modo de ser, sua cultura, que é próprio do ser humano. Já nos diz Brandão: “Criamos quem somos - cada pessoa, cada pequeno grupo, cada povo, cada sociedade, cada nação, cada cultura” (2002, p. 403). O indivíduo é criador e autor de sua própria história. Portanto, com o passar dos tempos fomos desenvolvendo novos mecanismos, novas técnicas, pois com o descobrimento de determinados materiais, a proliferação das técnicas aumentou. E foi um processo de construção, descobertas e desenvolvimento na sociedade. Este processo se intensificou a partir da segunda metade do século XX, quando a sociedade começou a conviver com a nova era da tecnologia; diversas mudanças foram acontecendo por meio da informação e comunicação, em decorrência dos meios tecnológicos.

Atualmente os meios tecnológicos são conhecidos pela sigla TICs, que significa Tecnologias da Informação e Comunicação; segundo Rosa e Cecílio (2010, p. 108) as “[...] Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão integrando o mundo em redes globais de comunicação, possibilitando a construção de um mundo cada vez mais globalizado, aproximando tudo e todos, inserindo-os em uma ‘sociedade em rede’.” Já que as TICs estão aproximando tudo e a todos, transformando esta sociedade em uma grande e complexa rede, Libâneo argumenta que “na vida cotidiana, cada vez maior é o número de pessoas que são atingidas pelas tecnologias, pelos novos hábitos de consumo e pela indução de novas necessidades” (1998, p. 7). Portanto, todos os aspectos da sociedade passaram e passam por mudanças tecnológicas ou sofrem sérios impactos seja na esfera política, econômica, cultural e social. E conseqüentemente, esta transformação geral da sociedade, tem conseqüências nas

escolas e no trabalho dos professores (LIBÂNÊO, 1998). Desse modo, as instituições escolares precisam rever o processo de ensino-aprendizagem mediante as demandas impostas pelas TICs, pois a escola não pode ficar neutra a este processo, e sim ser integrada a todo a esta era tecnológica, pois é uma instituição parte do processo em desenvolvimento. Como diz Libâneo:

Ao contrário, pois, do que alguns pensam, existe lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação, porque ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre. É verdade que essa escola precisa ser repensada. E um dos aspectos mais importantes a considerar é o de que a escola não detém sozinha o monopólio do saber. Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua (LIBÂNÊO, 1998, p. 11).

A escola é a instituição carregada de funções que tem como objetivo ensinar, refletir e democratizar o conhecimento, e para isso precisa utilizar os diversos meios de ensino, as variadas ferramentas educacionais para formar indivíduos críticos, comprometidos com as ações educacionais. Nestas circunstâncias, os recursos tecnológicos presente na sociedade, devem ser utilizados como ferramentas educacionais para contribuir com a aprendizagem dos discentes.

3 AS TICs NA ESCOLA

Sabemos que fora da escola as tecnologias apresentam uma demanda de informação e comunicação. Neste sentido, precisamos mapear as TICs utilizadas nas salas de aula da Escola Eduardo Angelim, pois como sabemos há várias tecnologias disponíveis, como: o televisor, o computador, o celular, data show, a internet, entre outras. Neste mesmo raciocínio, buscaremos caracterizar o modo como os recursos tecnológicos são utilizados no processo ensino-aprendizagem, pois com nessa nova era das TICs, Libâneo menciona que:

[...] novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação a novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNÊO, 1998, p. 12).

Portanto, se faz necessário pesquisar como é a utilização pedagógica desses recursos, e se contribuem na aprendizagem. Outro objetivo é identificar os desafios e dificuldades encontrados para se trabalhar com os meios tecnológicos. Com tanta transformação de forma acelerada, muitos são os desafios e dificuldades para acompanhar e se inserir neste mundo tecnológica e aprender a manuseá-los. Portanto, essa pesquisa busca identificar tais desafios e dificuldades enfrentados por professores quanto ao manuseio dos meios tecnológicos e apontar possíveis alternativas para auxiliar no processo didático-tecnológico na sala de aula. Libâneo (1998) expõe que uma das formas de enfrentar esses desafios é fortalecendo os movimentos sociais que lutam por um maciço investimento na educação escolar e na formação dos professores.

É importante que os órgãos mantenedores disponham de políticas de formação docente para a disseminação de conhecimento nas áreas das tecnologias, pois sua presença no sistema educacional precisa ser frequente e fundamental. Já nos diz Rosa e Cecílio:

O uso das TICs na construção do conhecimento favorece a interdisciplinaridade, o entendimento crítico da realidade e o desenvolvimento humano, cultural, social e educacional. Entretanto, elas não são aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem adequadamente, e muitos professores estão despreparados para inseri-las em práticas pedagógicas. Por isso, é evidente a preocupação de se usar as tecnologias de maneira contextualizada e coerente com o planejamento (ROSA; CECÍLIO, 2010, p. 115)

Nesse sentido se vê o quanto as TICs ajudam na construção do conhecimento e no entendimento crítico da sociedade. Mas é fundamental o uso adequado no processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores, pois muitos professores não receberam formação adequada para o manuseio proveitoso das tecnologias e muitos sentem dificuldade em trabalhar com elas, em decorrência da falta de formação; outros rejeitam as tecnologias, por não concordar com o seu uso, acreditando que as tecnologias não solucionarão os problemas educacionais (STAHL, 1997).

Desse modo, segundo Rosa e Cecílio (2010, p. 116) “As TICs são um desafio para os professores, pois os alunos estão inseridos em uma sociedade informatizada, e esses precisam explorar as possibilidades que as inovações tecnológicas oferecem para o processo educativo”. Diante das circunstâncias, é fundamental que os docentes busquem formação sobre as TICs, e enfrentem os desafios e as dificuldades, pois o docente que almeja fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem, não pode se acomodar, mas ter uma postura reflexiva, crítica e buscar se qualificar. Para Stahl (1997, p. 2) “As novas tecnologias da

informação estão afetando muitas áreas da sociedade, e isto significa um novo contexto para a educação, tanto social quanto tecnológico”.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Diante dessa nova realidade social e educativa, se faz necessário pesquisar no cotidiano da sala de aula quais recursos tecnológicos são mais utilizados, de que modo se utiliza e quais os desafios e dificuldades os professores enfrentam em uma sala com o uso das ferramentas didático-tecnológico. Nestas circunstâncias, os procedimentos metodológicos para desenvolver esta pesquisa de acordo com o objetivo proposto, são orientados pela pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1982, *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1988):

A pesquisa qualitativa ou naturalística, [...], envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

A pesquisa qualitativa é utilizada com muita intensidade nos trabalhos científicos, se preocupando com o processo da investigação. Para uma maior compreensão sobre a origem da pesquisa qualitativa, Marli André (2001) expõe que temas e referenciais se diversificam e se tornam mais complexos nos anos 80 e 90. Novas mudanças ocorrem, assim com as abordagens metodológicas, dentre essas abordagens os estudos qualitativos:

Ganham força os estudos chamados de qualitativos, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Portanto, a partir dessas décadas a pesquisa qualitativa se espalha por vários campos sociais, inclusive, o educacional. As características predominantes desta forma de pesquisa, de acordo com Bogdan e Biklen (1982, *apud* Ludke; André, 1988) são as seguintes:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;



- O "significado" que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo;

Nesta dimensão, os princípios que norteiam uma pesquisa, são vários, dentre eles o rigor científico, um dos princípios fundamentais pois, de acordo com André (2001), o trabalho de pesquisa deve ser devidamente planejamento, os dados precisam ser coletados mediante procedimentos rigorosos, a análise deve ser densa e fundamentada para que se tenha um relatório que descreva o processo seguido e os resultados alcançados. Nisto consiste a rigorosidade no processo de investigação.

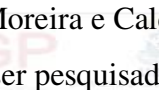
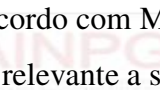
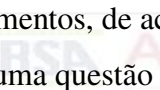
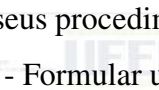
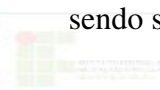
A partir dos objetivos citados, a opção é pela pesquisa etnográfica, que segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 85) “[...] é um método e um ponto de partida é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudo”, que tem como propósito na escola: descrever, analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação. No caso do pesquisador, este elabora questões ou declarações amplas indicando o propósito da pesquisa, estabelece hipóteses e perguntas específicas de pesquisa que podem ser formuladas antecipadamente, mas que algumas vezes emergem naturalmente durante a investigação. E as fontes de dados são as pessoas, os cenários e os objetos relevantes que estão sendo observados. A coleta de dados é feita pelo pesquisador por meio da observação, de análise documental ou de entrevistas. E por fim, a análise dos dados é feita a partir das descrições verbais, da análise lógica das informações para chegar a padrões e temas importantes, compondo a interpretação da cultura compartilhada do grupo. (MOREIRA, CALEFFE, 2008).

Mattos e Castos (2011), definem que a etnografia é também conhecida como observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa hermenêutica, dentre outras, à medida que:

Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula (MATTOS, CASTOS, 2011, p. 51).

Deste modo, a pesquisa etnográfica requer cuidados minuciosos para ser realizada, sendo seus procedimentos, de acordo com Moreira e Caleffe (2008):

- Formular uma questão relevante a ser pesquisada;



- Identificar um grupo para estudar a questão (o grupo pode ser pequeno, consistindo de duas a três pessoas, ou maior, contendo centenas de pessoas);
- O pesquisador introduz a proposta de pesquisa ao grupo para a obtenção do consentimento e do envolvimento;
- O pesquisador pode atuar como um observador privilegiado do grupo, não participando das atividades ou pode participar ativamente como membro em todas as atividades do grupo;
- O pesquisador vê e ouve atentamente, registrando o mais fielmente possível todas as informações pertinentes;
- A pesquisa etnográfica pode durar uma semana ou duas como também pode durar vários anos;
- As observações e os registros produzem uma vasta quantidade de anotações escritas que incluem os dados obtidos no estudo;
- A análise dos dados, que em alguns casos exige muito mais tempo do que a coleta, compreende a descrição, a análise e a interpretação.

Portanto, vemos que a etnografia é um campo de pesquisa bastante denso, que requer disposição, dedicação e rigorosidade por parte do pesquisador, assim como manter o devido cuidado com o local e o grupo pesquisado, para o alcance de um trabalho qualitativo. Para efeito desta pesquisa, o trabalho de campo contará com um tempo de observação de 30 dias, no turno da manhã, em uma sala de informática. Esse tempo é voltado aos objetivos da pesquisa, que é analisar o processo do objeto em estudo.

O trabalho de pesquisa será realizado na escola Eduardo Fonteles, na AV. João Cordeiro. A escola é de nível fundamental, de 1º ao 9º ano. A pretensão é fazer os estudos etnográficos em uma sala de informática com alunos do 1º ao 4º ano. Uma breve sondagem feita na escola, as TICs presentes na sala de informática são o computador, data show e caixa amplificadora.

Os sujeitos da pesquisa são os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos e o professor responsável pelo laboratório. Selecionei os professores, pois eles são os principais protagonistas do contexto escolar e poderão explicitar suas reais dificuldades e desafios frente as TICs. Por serem sujeitos da aprendizagem, é preciso verificar como os alunos apreendem por meio das TICs, e como é estabelecida essa relação. Os professores que utilizam a sala e mais o professor que fica responsável pelo espaço (possui formação como técnico na área da informática e formação superior). Este último fica na sala em dias

alternados, pois sala é cedida para outros professores para que exibam filmes, vídeos, e orientem outras pesquisas com os alunos.

As técnicas utilizadas para coleta de dados, será a entrevista e a observação participante, à medida que se quer saber quais os recursos tecnológicos são utilizados, e de que modo são utilizados, desta forma é importante manter o diálogo com os sujeitos e observar como eles se posicionam frente ao objeto de estudo. Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 17 *apud* BRITO; FERES, 2011, p. 239)

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 17)

Para realizar entrevistas de forma adequada e rigorosa Duarte (2004) afirma que não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso para coletar informações no campo. “Para serem realizadas de modo a que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador” (DUARTE, 2004, p. 215-216). Portanto, a entrevista deve atender ao objetivo da pesquisa, sendo feita com rigorosidade.

Alguns passos para realizar uma boa entrevista, são indicados por Duarte (2004): o pesquisador deve ter muito bem definido seus objetivos da pesquisa; conhecer com alguma profundidade o contexto que se pretende realizar a investigação, a introjeção pelo entrevistador do roteiro da entrevista; planejamento para situações de contato (a escolha de uma roupa neutra) para evitar interferências ou influências na entrevista; a pontualidade garante qualidade do material a ser recolhido e o cuidado ao fazer as análise da entrevista, pois é uma tarefa complicada para fazer as interpretações e construção das ideias. São pontos essenciais para fazer uma boa entrevista.

O tipo da entrevista a ser realizada é a semiestruturada para que o entrevistado fique mais à vontade para expor e apresentar sua relação de trabalho e seus desafios com os recursos tecnológicos. A entrevista semiestruturada é conhecida também como entrevista por pauta, segundo Gil (1999 *apud* Junior Brito e Junior Feres, 2011, p. 240) e caracteriza-se da seguinte forma:

O tipo de entrevista *por pautas* apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar

certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, à medida que reporta às pautas assinaladas (JÚNIOR BRITO, JÚNIOR FERES, 2011, p. 240).

Além da entrevista, farei uso da observação participante na escola e em uma sala de aula, para mapear melhor o manuseio das TICs, observar como se dá a relação didático-tecnológica, uma vez que a entrevista não garante dados concretos, é preciso observar a ação dos fatos. Para Minayo (2013 *apud* MARQUES, 2016, p. 277):

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2013, p. 70).

Nestas circunstâncias é fundamental respeitar os procedimentos da observação participante para ter coerência na investigação científica.

5 CONCLUSÃO

Por fim, esta pesquisa está em processo de desenvolvimento na Escola pública Eduardo Fonteles, localizada no município de Acará, estado do Pará. A temática é atual, e no decorrer da pesquisa de campo talvez ainda sofra alguma alteração. Mas como já é possível notar, já foi levado a efeito uma breve reflexão teórica com determinados referenciais do campo, para compreender melhor esse processo. Considerando os objetivos de pesquisa, a etnografia foi a opção metodológica para mapear os recursos tecnológicos e também as dificuldades e desafios dos professores quanto ao uso das TICs na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113 p, 51-64, julho/ 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã. Petrópolis:** Editora Vozes, p.1- 455. 2002.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas, **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

- BRITO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, P. 237-250, 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, 1998. p. 58-71.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. Goiânia: Editora Cortez, 1998.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ; Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina. p.245. 2008.
- MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, ano 19, n. 28, mai./ago., 2016 p. 263-284.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). Etnografia e educação conceitos e usos. In: MATTOS, CLG., and CASTRO, PA. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2.
- NAVARRO, R. F. . A Evolução dos Materiais. da Pré-história ao Início da Era Moderna. **Revista Eletrônica de Materiais e Processos**, v.1, 1 (2006) 01-11
- ROSA, Rosemar; CECÍLIO, Sálua. **Educação e o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação: a produção do conhecimento em análise**. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/files/2011/05>>. Acesso em 14 de Dezembro 2017.
- SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R. P., MIOTA, FMCSC., and CARVALHO, ABG. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-065-3.
- STAHL, Marimar. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA: USOS E DESAFIOS

Maria Beatriz Fernandes
Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN),
bolsista PIBID-CAPES
beatrizfernandes98@hotmail.com

Jéssica Vanessa Meneses Fernandes de Medeiros
Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN),
bolsista CAPES
jessimenezesfernandes@hotmail.com

Maria Graciela Gomes da Silva
Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN),
bolsista CAPES
mariagracieleg@gmail.com

Antônia Bruna da Silva
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Assistente I da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN),
Membro do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd)
brun.silwa@gmail.com

RESUMO

Este estudo buscou investigar se os docentes do ensino fundamental e médio da rede pública estadual da cidade de Paraná/RN fazem uso dos recursos tecnológicos como estratégia de ensino e os eventuais elementos que dificultam essa utilização. Tendo em vista o objetivo proposto, a pesquisa assumiu o delineamento de uma pesquisa de campo. Os achados apontaram que os docentes da instituição pesquisada recorrem ao uso dos recursos tecnológicos como estratégia para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, mesmo a maioria não possuindo formação específica para utilização desses mecanismos. As principais dificuldades em torno desse uso guardaram relação com a falta de capacitação do corpo docente para melhor usufruírem das tecnologias, com a manutenção dos aparatos tecnológicos disponíveis na escola e com a qualidade da internet ofertada. Apesar dessas limitações, os docentes investigados se esforçam e buscam promover um ensino eficiente, favorecendo o desenvolvimento dos alunos na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Recursos Tecnológicos.

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação foi realizada no âmbito da disciplina “Pesquisa Educacional”, componente curricular obrigatório no segundo período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sendo a realização desse estudo pré-requisito para aprovação na referida disciplina ministrada nos domínios do *Campus* Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia (CAMEAM).

Dentre os diversos temas vinculados ao campo educacional, optou-se pelo delineamento de uma investigação em torno da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no ambiente escolar.

Se, por um lado, essas tecnologias, atualmente presentes nas diversas relações sociais, podem ser utilizadas como forma de potencializar o ensino, facilitando assim o trabalho docente, por outro, a correta utilização desses mecanismos é verdadeiro desafio que se impõe aos professores, que, com seu advento, receberam uma nova missão: formar uma geração consciente do uso correto das mesmas.

Isso posto, esta pesquisa tem por objetivo investigar se os docentes do ensino fundamental e médio da rede pública estadual da cidade de Paraná (RN) fazem uso dos recursos tecnológicos como estratégia de ensino e os eventuais elementos que dificultam essa utilização.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, respaldada em dados da realidade. Tendo como participantes, 7 (sete) professores, que lecionam no nível fundamental II e médio, em uma escola estadual situada na cidade de Paraná/RN. A escolha da escola se deu na intenção de melhor atender ao nosso objetivo, pois essa instituição está situada em uma pequena cidade do estado do Rio Grande do Norte (RN), além, de ser a única de nível estadual no município, logo, deveria/deve oferecer o suporte educacional necessário aos munícipes.

Para coleta de dados, utilizamos como instrumento, um questionário organizado em duas partes, a primeira identificando os participantes do estudo, porém, preservando sua identidade e definindo-os como sujeitos: A; B; C; D; E; F; G. E a segunda parte com perguntas que questionavam suas dificuldades e meios utilizados para superar os desafios encontrados diante a tecnologia, essa, sendo composta por 3 (três) perguntas abertas e 8 (oito) fechadas. Durante a pesquisa, nos valem também da observação, coletando informações por meio dos comentários dos educadores diante o tema exposto. A análise de dados, por sua vez, foi realizada por meio da organização temática das informações, de acordo com os questionamentos levantados.

Antes disso, realizamos uma pesquisa bibliográfica, considerando os estudos de pesquisadores, como Moran (2004), Kenski (2008; 2007), Grinspum (1999), Moran, Masetto e Behrens (2008) e Mercado (2002).

Posto isso, os próximos tópicos apresentam-se como pontes para discussão, refletindo sobre o uso da tecnologia em sala de aula, os desafios enfrentados para adequação dessa tecnologia e a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento do educando. Após essa breve discussão, são apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada na escola

estadual da cidade de Paraná do Estado do Rio Grande do Norte. Em seguida temos as considerações finais e por último as referências.

2 REFLEXÕES SOBRE O USO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

Até algum tempo atrás, as aulas eram ministradas utilizando apenas o quadro de giz, de forma que o professor seria o precursor de sua disciplina, ou melhor dizendo, era o detentor do conhecimento. Enquanto que os alunos eram tidos como meros espectadores ou ouvintes, que não podiam questionar ou opinar nas aulas. Porém, com a globalização batendo à porta, essa metodologia teve que ser modificada, de forma rápida e veloz, obtendo a inclusão de uma nova era digital em sala de aula.

De fato, com a globalização, a tecnologia ganha grande importância na sociedade. Basta olharmos para o lado e nos depararemos com sua presença em todos os ambientes e/ou situações sociais, facilitando a vida do homem, ao auxiliá-lo em suas atividades cotidianas, ou à serviço de seu entretenimento (KENSKI, 2007).

Diante desse contexto, autores como Kenski (2008, p. 24) passam a afirmar que a utilização desses novos recursos tecnológicos cria “[...] uma nova cultura e um novo modelo de sociedade”. Em outra oportunidade, Kenski (2007) alerta que a tecnologia não é apenas uma coisa passageira, ela é uma permanente solicitação do pensar, agir e refletir em um mundo marcado por progressivas transformações. A novidade de respostas imediatas possibilitada por meio da tecnologia, de modo especial, veio para mudar as relações pessoais, profissionais e sociais.

Tudo isso repercute na sala de aula, gerando novas demandas ao trabalho do professor. Que conforme destaca Kenski (2007), junto com todas essas novidades, surge a possibilidade de que o aluno ou até mesmo o docente, use inadequadamente essa tecnologia.

Um fato que vem sendo bastante comentado nos ambientes escolares, é o uso dos smartphones, pois ao mesmo tempo em que vêm para facilitar, acabam atrapalhando. Quando usados de maneira inadequada, sem a mediação de um educador, esse recurso pode se tornar uma arma para o fracasso escolar. Kenski (2008) bem destaca isso, quando sublinha que ao mesmo tempo que permite o acesso a conteúdos educacionais, essa inovação é também uma porta para distrações e desconexão das atividades pedagógicas.

É nesse contexto que a atuação do professor como mediador pedagógico ao se utilizar dessas tecnologias se torna cada vez mais necessária. Como mediador pedagógico, “[...] o professor se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se

apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (MASETTO, 2000, p. 144-145). A incorporação dessa postura no uso das tecnologias da informação e comunicação faz sentido na medida em que uma das características da mediação pedagógica citada por Masetto (2000) consiste mesmo em cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias em favor de seu processo de aprendizagem, e que não seja comandado por elas.

Diante disso, Cantini *et al.* (2006), Moran (2003) e Grinspum (1999) conversam com o pensamento de Kenski (2008) e Masetto (2000), quando enfatizam a importância da mediação do professor para a construção de sujeitos autônomos, capazes de manusearem a tecnologia, como ponte para a promoção de um ensino eficiente.

Portanto, “Qualquer artefato técnico implantado na escola só frutifica sob a mediação do professor” (DEMO, 2005, p. 12 *apud* CANTINI *et al.*, 2006, p. 879), ele é o responsável por garantir que essas ferramentas tecnológicas sejam instrumentos para aperfeiçoar e impulsionar o processo de ensino e aprendizagem. Logo, cabe ao educador buscar aprimorar seus conhecimentos, para bem utilizar desses recursos, assim já ressalta Cantini *et al.* (2006) e Kenski (2007), sobre a necessidade de melhor organizar as aulas para utilização correta desses mecanismos.

Para isso, é necessário que o professor se sinta estimulado e reconheça que é crucial uma preparação, para lidar com as novas tecnologias. Para Cantini (2006, p. 881) “[...] grande parte desta motivação deveria vir das instituições de ensino, que devem promover meios de desenvolvimento profissional, dando chance para buscar novos conhecimentos, novas técnicas de ensino”.

Porém, nem sempre as instituições ofertam essas capacitações, como se somente a escola dispor de recursos tecnológicos de última geração, sem seu corpo docente ser qualificado para usá-los, fosse suficiente para promover um ensino de qualidade.

Assim, faz-se necessário de acordo com Kenski (2008), que os professores sejam capacitados e aptos a orientarem tanto seus alunos quanto a si mesmos. Competindo ao profissional da educação não esperar apenas da escola, mas por iniciativa própria também, buscar aperfeiçoamento e meios de se adaptar e utilizar de maneira consciente os recursos tecnológicos.

De acordo Cantini *et al.* (2006), o educador deve ser capaz de lidar com os diversos desafios oferecidos ao inserir os recursos tecnológicos em sua sala de aula, como forma de aprimorar o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Por conseguinte, é fulcral buscar uma formação continuada, que permita aprimorar os campos de conhecimento e realizar

trocas de experiências entre os demais docentes. Pois não é apenas a tecnologia que se transforma, mas as relações sociais e a sociedade, como um todo.

Portanto, o professor que se encontra num processo de formação contínua, preocupa-se, conforme realça Kenski (2008), em trazer o contexto do aluno para sala de aula, já que é preciso se adaptar sempre, pois um ensino ultrapassado, que não se respalda na realidade, nem sempre se desenvolve de maneira eficiente.

Isso posto, é importante que fique claro que, a tecnologia sozinha não é capaz de mudar o nosso sistema de ensino, ela até traz muitas possibilidades de apoio ao professor, e de interação, com, e entre os alunos. Mas é necessário também, que o educador esteja disposto a utilizar esses meios, desenvolvendo uma ação direcionada que formará uma sociedade consciente do uso adequado desses mecanismos.

2.1 Participantes da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola estadual da cidade de Paraná, Rio Grande do Norte (RN), junto aos professores do ensino fundamental II e do ensino médio.

Contamos 7 (sete) participantes, sendo 3 (três) sexo feminino e 4 (quatro) do sexo masculino, com idade entre 23 (vinte e três) e 65 (sessenta e cinco) anos. Destes, 3 (três) possuem graduação e 4 (quatro) são pós-graduados. O tempo de experiência docente varia entre menos de 1 (um) a mais de 20 (vinte) anos. Quanto a formação específica para utilização de recursos tecnológicos na sala de aula, a maioria indicou não ter participado desse tipo de experiência (tabela 1).

Tabela 1 - Capacitação para utilização dos recursos tecnológicos

Resposta	Professores							Total
	A	B	C	D	E	F	G	
Sim					x			1
Não	x	x	x	x		x	x	6

Fonte: As autoras (2018)

Mesmo sem uma capacitação dessa natureza, os professores pesquisados, em sua maioria, possuem habilidade quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

Tabela 2 - Habilidade para utilizar os recursos tecnológicos

Resposta	Professores							Total
	A	B	C	D	E	F	G	

Sim	x	x	x		x	x	x	6
Não				x				1

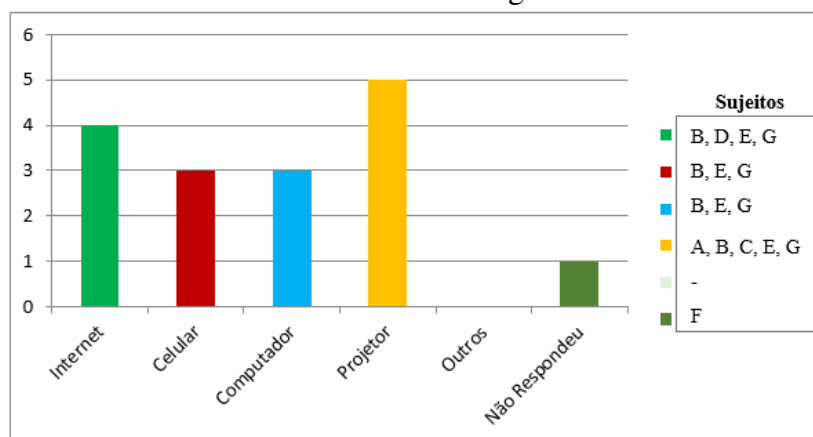
Fonte: As autoras (2018)

Como a maioria dos questionados não possuem curso de capacitação, supõem-se que essa habilidade esteja relacionada com a própria difusão desses mecanismos nos espaços sociais e com a forma dos professores relacionarem a utilização da tecnologia, com o conhecimento que já possuem sobre esses meios. Logo, o professorado tem buscado se apropriar desses recursos independentemente, sem precisar recorrer a uma formação orientada para tal fim e tem dado certo, até então.

2.2 Utilização de recursos tecnológicos

Como se sabe, inúmeras são as possibilidades e os recursos disponíveis que possibilitam a incorporação das tecnologias em sala de aula. Por meio de uma pergunta fechada, investigou-se acerca do uso de algumas ferramentas tecnológicas em sala de aula, por parte dos professores pesquisados. As informações obtidas a esse respeito constam no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Recursos tecnológicos utilizados



Fonte: As autoras (2018)

Em relação às intencionalidades e objetivos pedagógicos vinculados ao uso desses recursos, apenas 3 (três) dos 7 (sete) professores apresentaram informações a respeito. O professor A informou recorrer à exposição de slide, de vídeo e de filmes, com o objetivo de ampliar o aprendizado do discente. Já o docente B revelou apostar na dinamicidade e na interação viabilizadas por meio das TICs, investindo, sobretudo, em uma metodologia que propicie a atuação dos alunos como seres construtores do saber. Semelhante ao docente A e B, o professor C relatou que prioriza a mediação pedagógica, utilizando as tecnologias tanto como

para atrair, quanto para guiar os alunos no processo de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de saberes ou a complementação do conhecimento.

Deve-se considerar as estratégias utilizadas, pois é de grande importância que o professor seja capaz de diversificar as aulas, as atividades e as formas de avaliar, de acordo com Moran (2008) com o auxílio da tecnologia o docente encontrará um grande leque de opções de tornar isso em prática.

Os recursos tecnológicos permitem que professor e aluno conheçam o mundo sem sair da sala de aula, a busca por resposta rápidas e imediatas, bem como a comunicação direta com temas variados. Ao fazer uso destes meios em sala de aula, o professor aprimora a aprendizagem do aluno e aperfeiçoa sua metodologia.

2.3 Dificuldades em torno da utilização de recursos tecnológicos

De acordo com os docentes, a instituição que lecionam dispõe de recursos como projetor, notebooks, equipamentos de som, impressoras e servidor de internet, além de uma sala de informática. Entretanto, destacaram que quase todos os computadores desse laboratório de informática, encontram-se com problemas.

Desse modo, podemos afirmar que a sala de informática existe, mas não oferece tanta disponibilidade, tendo em vista que nem todos os aparelhos funcionam.

Com os avanços no campo educacional, percebe-se a infiltração de diversos recursos inovadores tecnológicos no sistema de ensino. Esses recursos apresentam-se como empecilho para muitos educadores ao desenvolverem sua prática pedagógica. De acordo com os docentes, o porquê do uso da tecnologia em sala de aula, se tornar uma grande dificuldade para muitos professores é a falta de capacitação, este motivo leva a tecnologia a se tornar um problema, seguido pela inexistência de estrutura escolar e a falta de políticas públicas voltadas à inclusão digital. Pois, a formação do docente influi muito sobre a introdução dos meios tecnológicos no ambiente escolar.

Porém, na tabela abaixo podemos ressaltar que esse não é um problema para a maioria dos professores investigados:

Tabela 3 - Dificuldade para utilizar os recursos tecnológicos

Resposta	Professores							Total
	A	B	C	D	E	F	G	
Sim				x			x	2
Não	x	x	x		x	x		5

Fonte: As autoras (2018)

Apenas 2 (dois), dos educadores, apontaram sentir dificuldades e, ao especificarem quais são essas dificuldades, o sujeito D ressaltou que a internet lenta impede os professores de explorarem mais os recursos tecnológicos. Já o sujeito G diz sentir dificuldade em realizar edição de vídeos. Das dificuldades relatadas, o sujeito D mencionou a estrutura do ambiente escolar, que não oferece uma internet de melhor qualidade. Já o G, refere-se ao seu conhecimento, pois deve utilizar os vídeos como forma de promover um ensino eficiente.

Em relação ao apontamento feito pelo professor D, Odorico *et al.* (2012, p. 5) detectaram esses mesmos problemas em sua pesquisa, na qual declaram que “[...] os computadores estão em condições precárias para uso, a conexão com a internet é lenta, alguns computadores não funcionam adequadamente [...]”. Comprova-se, portanto, que este não é um caso isolado e, tanto o caso dos computadores quebrados quanto o da internet lenta, foram constatados por outros pesquisadores. Assim, é preciso um olhar mais cuidadoso por parte dos governantes, para que enviem recursos também para manutenção dos equipamentos.

Além disso, os professores destacaram a necessidade de que os alunos tenham mais consciência e tratem com mais cuidado os equipamentos disponibilizados na escola. Pois por vezes, a cultura do nosso alunado, contribui para o sucateamento dos instrumentos escolares.

Os professores A e C, ressaltam que apesar de não sentirem dificuldades em utilizar os meios tecnológicos, em caso de dúvidas, recorrem às buscas na internet, como vídeos aulas. Além de destacaram a relevância dos cursos de aperfeiçoamento para o desenvolvimento do educador diante esses recursos tecnológicos.

Esses fatores já haviam sido identificados também, por Hack e Negri (2010, p. 94, *grifo nosso*), que destacaram como “[...] maior entrave [...] a falta de equipamentos e de **capacitação para a utilização adequada da tecnologia**”, justificando, assim, que mesmo diante de algumas tentativas de mudanças, continua sendo o ponto ápice dos problemas sentidos pelos educadores.

Embora boa parte dos educadores não possuam curso de formação nem estejam se aperfeiçoando, não veem problemas em utilizarem a tecnologia como um recurso que fortalece o meio didático. Mesmo com o contratempo de aparelhos que não funcionam, ou internet lenta que atrapalha o andamento da aula e o desenvolvimento das atividades, os docentes continuam buscando meios e formas de utilizá-los, pois, apesar das dificuldades, acreditam que o uso da tecnologia é capaz de promover o desenvolvimento alunos e complementar o conhecimento construído.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia veio para ficar! O sistema educacional necessita dos meios tecnológicos para impulsionar o ensino ofertado, no entanto, o uso nos ambientes escolares públicos se realiza de forma ineficaz, isso porque as instituições educacionais não conseguem acompanhar todas as novidades. Embora existam (quando existem) materiais/recursos, esses, não são utilizados como deveriam.

Falta interesse por parte dos gestores, no que convém ao apoio necessário para fornecer e manter os equipamentos eletrônicos. Porém, falta também um pouco mais de interesse e confiança dos professores, acreditarem que o fato de dominarem, nem que seja um pouco das inovações existentes, já estarão contribuindo para que haja avanço considerável na educação.

Embora essas transformações tecnológicas nas escolas venham para somar, ainda percebe-se um sistema escolar sobrecarregando sem conseguir acompanhar as inovações que sucedem com o mundo globalizado e desta forma os professores continuam sem perspectiva na utilização desses meios. Portanto, para que possamos ter a tecnologia a nosso favor, o professor pode e deve surpreender, pois quando existe o querer, esse supera qualquer medo ou dificuldade que se possa ter.

A escola, no que se refere aos meios tecnológicos, caminha a passos lentos, passos que apesar de tímidos, demonstram o empenho dos docentes em se adequarem às inovações existentes e buscar recursos didáticos que garantam uma melhor oferta do ensino. Esse empenho poderia existir por parte dos governos, pois, a educação necessita urgentemente de uma atenção maior, tanto no que se refere a oferta de recursos/materiais, quanto na qualificação de seus profissionais, para que esses possam usufruir cada vez mais dessa tecnologia.

Jogar as inovações dentro da escola, sem habilitar os profissionais, é o mesmo que cantar uma linda melodia para quem é surdo.

A escola precisa se adequar às inovações, capacitar esses profissionais para que eles possam desenvolver de forma correta o uso dessas tecnologias, que se fazem presentes nas nossas vidas, com a inclusão de todos vivenciando a era digital, é necessário que a escola acompanhe essa era, a educação não pode ficar para trás. Mesmo com todos os malefícios que a tecnologia traz, não conseguiremos fugir dela, então andar de mãos dadas é essencial.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 06 de abril de 2017.
- CANTINI, Marcos Cesar; BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato; FARIA, Daniel da Silva *et al.* **O desafio do professor frente as novas tecnologias.** 2006 Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. **A gestão de novas tecnologias na escola pública.** Recife, 2000.
- GRINSPUM, M. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1999.
- HACK, Josias Ricardo e NEGRI, Fernanda. **Escola e tecnologia: a capacitação docente como referencial para a mudança.** Florianópolis, 2010. P. 6 .
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** 6 ed. Campinas: PAPIRUS, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação.** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática.** Maceió - AL: INEP, 2002.
- MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Quadrimestral.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 14 ed. Campinas: PAPIRUS, 2008.
- Odoriko, E. K; Nunes, D. M; Moreira, A; Oliveira, H. M. P; Cardoso, A. **Análise do não uso do laboratório de informática nas escolas públicas e estudo de caso.** Rio de Janeiro, 2012. p. 5.

TELEVISÃO NA ESCOLA: NOVOS OLHARES DIDÁTICOS - PEDAGÓGICOS

Antônio Adeilson da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
adeilsongta@gmail.com

Abraão Henrique Nunes de Paiva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
ah_np@hotmail.com

Hosana Carolina Jales da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
karolina_jales@hotmail.com

Lucian Elan Holanda Lopes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
lucian_elan_h@hotmail.com

RESUMO

Pretende-se através de pesquisa bibliográfica expor a relevância da tecnologia e dos meios de comunicação no contexto social e principalmente no âmbito escolar, dando ênfase a TV, bem como sua influência na formação das crianças enquanto cidadãos e no ensino aprendizagem. Este trabalho está fundamentado no estudo de teóricos como Moran (2007), Sancho (1998), Silveira (1998), entre outros que abordam a referida temática. Há muito tempo vivemos num mundo completamente tecnológico, onde desfrutamos do uso do computador, internet, celular, tablete, data show, vídeos expostos em internet, mas, vem-se deixando um pouco de lado o uso do CD, DVD, TV e cinema, os quais também desempenham um papel importante na comunicação audiovisual. Já a TV, essa nunca é deixada de lado, porém, pode ser vista como influência negativa, apesar de ser transmissora de muita informação e conhecimento. O presente trabalho busca analisar de que forma a televisão vem sendo utilizada em sala de aula.

Palavras-chave: Cidadão. Televisão. Influência. Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a relevância dos meios de comunicação e a influência da TV, na formação do aluno. A tecnologia vem mudando o modo de vida da sociedade, uma vez que já estamos chegando a um ponto de não sermos capazes de viver sem a tecnologia, sem o uso do celular, internet e entre outros.

A TV é um meio antigo, que vem sempre se atualizando, a mesma é responsável por transmitir diversas formas de entretenimento, jornalismo, documentários, telecursos, novelas entre outros milhares de modalidades, como cita Moran: “Estamos deslumbrados com o computador e a Internet na escola e vamos deixando de lado a televisão e o vídeo, como se já estivessem ultrapassados, não fossem mais tão importantes ou como se já dominássemos suas

linguagens e sua utilização na educação”, porém, não podemos nos tornar dependentes da tecnologia, da internet e deixar de lado a TV, o cinema, meios estes que nos transmitem tanto conhecimento e informação de diversas categorias.

Não podemos dizer que não vemos através da TV informações negativas ou que a TV é 100% correta, pois a negatividade e a informação de baixo escalão estão presentes em qualquer meio de comunicação ou até mesmo fora deles.

O público adepto da tecnologia é extenso e abrange todos os níveis e idades. O público idoso, muitas vezes tende a transformar a TV sua companhia diária, com a transmissão principalmente de novelas, programas que chama atenção das pessoas de mais idosas. Já a classe jovem tem grande apreço por programas jovens, jogos, shows, filmes, temas que transmitem informações tanto positivas quanto negativas. As crianças, alvo principal desta pesquisa, é a classe mais vulnerável, aquele que se deixa levar por conteúdo ou informações, implícitas ou explícitas nos programas exibidos. Normalmente as crianças gostam de ver desenhos animados, filmes, shows infantis, ou se apegam a determinados canais voltados para este público, porém se faz necessário o controle por parte dos pais sobre o conteúdo a que seus filhos têm acesso.

A mídia é um assunto também muito abordado nas escolas, uma vez que já não se pode virar as costas para a tecnologia, se faz necessário que as escolas incluam em seus projetos pedagógicos o uso de mídias de forma a contribuir para o ensino e aprendizagem do seu alunado. As crianças ao chegarem na escola, já vem com um conhecimento prévio sobre mídias, pois em casa tem esse contato, com TV, celular, internet, enfim, é relevante a inserção dessas mídias na escola como ferramentas de ensino, porém é papel do professor desmistificar a ideia que mídias só oferecem informações negativas e passar a expor de forma positiva o uso delas. Porém não se pode deixar sempre de controlar o acesso por parte principalmente das crianças, mostrando sempre os dois lados: o positivo e o negativo de forma clara. Segundo Moran (2007):

A TV fala da vida, do presente, dos problemas afetivos - a fala da escola é muito distante e intelectualizada - e fala de forma impactante e sedutora - a escola, em geral, é mais cansativa, concorda? O que tentamos contrapor na sala de aula, de forma desorganizada e monótona, aos modelos consumistas vigentes, a televisão, o cinema, as revistas de variedades e muitas páginas da Internet o desfazem nas horas seguintes. Nós mesmos como educadores e telespectadores sentimos na pele a esquizofrenia das visões contraditórias de mundo e das narrativas (formas de contar) tão diferentes dos meios de comunicação e da escola.

É perceptível as diferentes formas por exemplo nas linguagens da escola e das mídias, no entanto existem também programas expostos em mídias, que faz o uso da mesma linguagem usada na escola, e é exatamente isso que deve-se mostrar a classe estudantil. Não podemos dizer a alunos que a única forma correta de falar ou se expressar, é a forma culta e forma, precisamos também deixar claro que a forma informal de falar é aceita, que isso se chama variação linguística.

2 PERCURSO HISTÓRICO

Nós não podemos ignorar o avanço tecnológico em nosso meio, ele está tomando conta de vários setores da nossa sociedade, não podemos negar sua importância para o crescimento econômico e social dos Países. Se tratando da educação, a tecnologia vem empregando grande importância porque é responsável por grandes transformações; mudando hábitos e costumes. Focamos na televisão como um dos principais meios tecnológicos utilizados.

2.1 História da televisão

A televisão foi criada em meados no século XX e um dos principais meios de comunicação. Essa afirmação é considerada em virtude da grande demanda de televisores na sociedade, são vendidos todos os dias e também estão presentes em quase todos os lares brasileiros. Apesar de ter atualmente um grande poder publicitários também ser um grande transmissor de informações e ideologias em todas as classes sociais do mundo, sua origem antigamente era um artigo de luxo, destinado às classes mais abastadas.

Para a criação das primeiras televisões remetem a várias pesquisas realizadas por **John L. Baird**, que no ano de 1920 conseguiu unir vários componentes eletrônicos que que teriam acabado de ser produzidos pelo mundo e montou o primeiro protótipo de televisão. Mas a primeira reprodução satisfatória de imagens aconteceu somente 5 anos depois.

Foi também neste mesmo período, que o russo **Wladimir Zworykin** criou e patenteou o ionoscópio, o que lhe rendeu, anos mais tarde, um contrato com a RCA. A partir do ionoscópio ele pôde desenvolver os primeiros tubos de televisão, chamados Orticon, produzido em escala industrial a partir de 1945.

Mesmo não existindo produção de aparelhos na escala industrial, começaram a ser transmitidos os programas abertos a partir da década de 1930, primeiramente na Alemanha,

em 1935, e depois na Inglaterra, EUA e União Soviética. Em 1950, ocorreu a primeira transmissão no Brasil, através do canal aberto denominado de TV Tupi, pelo jornalista Assis Chateaubriand. Posteriormente, novas emissoras foram surgindo, como Globo, Record e Bandeirantes.

Mesmo com a criação de emissoras, as transmissões ainda eram ocorriam em preto e branco (sem cores), tal situação só foi alterada em 1954 no EUA, quando a rede NBC conseguiu com muito esforço realizar as primeiras transmissões públicas em cores, ao aprimorar um sistema compatível com os antigos aparelhos que não possuíam cores.

Atualmente, existe uma grande variedade de aparelhos e emissoras. A qualidade de sinal foi aperfeiçoada com estudos científicos, resultando em sinais de alta qualidade com ótima nitidez de imagens, que percorrem o mundo através de uma vasta rede de satélites posicionados em volta da Terra.

2.2 A história do uso das tecnologias nas escolas

A sociedade está em constante transformação e recriação, a tecnologia tornou-se um dos principais produtos desse desenvolvimento. A concepção de tecnologia surgiu na Grécia, onde ela se define como um fazer concreto, que acabou por facilitar a vida do homem de todas as formas, o ajudando assim a também se desenvolver cada vez mais.

A educação está sujeita a atender as transformações culturais e sociais que acontecem no mundo, necessitando assim que o profissional da educação esteja sempre em buscar também de novos conhecimentos. Com o constante desenvolvimento tecnológico, com a melhoria e o aumento do acesso as tecnologias, a mesma se torna indispensável à educação, que começou a andar de mãos dadas com a tecnologia, pois o giz, lousa, livros, cadernos, mesas, carteiras, que foram uma das primeiras tecnologias presentes no meio educacional, também fazem a educação, hoje em dia, podemos ver tecnologias mais evoluídas, como vídeos, computadores, jogos eletrônicos entre outros, grande parte das tecnologias se encaixa no âmbito escolar.

A UNESCO formulou, em 1984, uma dupla concepção do conceito de Tecnologia Educacional;

- a) originalmente foi concebida como o uso para fins educativos dos meios nascidos da revolução das comunicações, com os meios audiovisuais, televisão, computadores e outros tipos de hardware e software.

b) em sentido novo e mais amplo, como modo sistemático de conceber, aplicar e avaliar o conjunto de processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração, ao mesmo tempo, os recursos técnicos e humanos e as interações entre eles, como forma de obter uma educação mais efetiva (SANCHO, p. 26-57, 1998.)

A tecnologia na educação possibilita uma interdisciplinaridade, pois a tecnologia procura integrar o aprendizado com os campos educacionais, onde além de tornar possíveis meios mais fáceis e práticos de ensino, como retroprojetores, computadores e outros, ele vem com uma carga de aprendizagem, onde facilita a construção do conhecimento.

Assim, a tecnologia sendo utilizada de forma consciente, surgiu para melhorar e facilitar a prática educativa e a função do professor como mediador de conhecimentos, seu percurso até hoje em dia é longo, mas sabe-se que a educação desde o princípio vem interligada com a tecnologia, pois sem a mesma não existiria livros, lápis, cadernos e quadros, o básico para uma aula. Com o passar dos anos a tecnologia vai avançando, juntamente com a educação, tornando-se parte uma da outra.

As novas tecnologias e os novos métodos de brincadeira que estão surgindo, estão em alguns momentos tornando o brincar uma prática apenas tecnológica, apesar de ter o seu lado malvado na história, essa nova maneira também tem seu lado bom, pois ao mesmo tempo em que tira a criança da rua, que a faz esquecer certas brincadeiras, ela surge com um olhar revolucionário sobre o jogo, tendo dentro deles diversos aspectos construtores de conhecimentos, jogos que além de divertirem, educam.

As novas tecnologias também trazem as possibilidades de novos métodos de contação de histórias, através dos filmes, mostrando ser tão importante quanto à brincadeira de rua. As novas tecnologias e a brincadeira devem ser utilizadas de mãos dadas, cabe ao professor o saber de como usá-las e para qual conhecimento tal prática se torna mais aceitável. Porém aí surge às dificuldades do professor, pois usar apenas um método já não é fácil, imagine usar dois, de forma harmoniosa, visando o desenvolvimento de capacidades na criança

3 INFLUÊNCIA DA TELEVISÃO NO APRENDIZADO INFANTIL

Existem diversas ferramentas que auxiliam o educando no processo de aprendizagem, entre elas a televisão como uma grande aliada, ajudando cada vez mais na capacitação e aperfeiçoamento de alunos, professores e das próprias instituições de ensino. Pois sabemos que o nosso mundo contemporâneo não para de evoluir, tendo em vista os grandes avanços nos meios tecnológicos.

Muitos profissionais que atuam em sala de aula estão acomodados com a educação tradicional e não se preocupam em se manterem atualizados. Torna-se um problema preocupante devido se tratar de docentes que trabalham com crianças que estão acostumadas com os avanços tecnológicos. No caso dos professores em serviço, uma das dificuldades, é incluir a TV em sua didática para auxiliar as disciplinas trabalhadas no horário escolar. Para Moran (2007):

A educação escolar precisa *compreender e incorporar mais as novas linguagens*, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. O poder público pode propiciar o acesso de todos os alunos a tecnologias de comunicação como uma forma paliativa, mas necessária de oferecer melhores oportunidades aos pobres, e também para contrabalançar o poder dos grupos empresariais e neutralizar tentativas ou projetos autoritários.

Segundo Silveira (1998), a escola deve perceber que o valor instrumental, não está nos meios, mas, na maneira como são inseridos na ação didática e como são úteis no desenvolvimento desta ação. Na sociedade contemporânea, as tecnologias e o seu avanço têm provocado mudanças em todo contexto social. Conseqüentemente a educação também faz parte dessa transformação.

A modernidade transforma o pensamento e desafia os conceitos historicamente construídos a respeito da educação, pensar essa complexidade e analisar as práticas que legitimam essas ações foi o ponto básico do nosso trabalho, investigar a influência da televisão inserida nas escolas.

4 CONCLUSÕES

É evidente que as tecnologias educacionais vêm ganhando espaços para diálogos em sua procedência como eixo da educação, pois não há mais como separar educação escolar da educação social. Desde muito novas as crianças já são inseridas em um mundo tecnológico, que há poucos anos atrás era bastante diferente. Por esse motivo, o professor tem que buscar novos conhecimentos nessa área, para assim poder melhorar seu rendimento em sala de aulas em prol de uma melhor educação.

Tanto no âmbito escolar quanto no ambiente familiar, convivemos com a tecnologia, porém se faz necessário um controle no acesso, principalmente em se tratando as crianças, pois nem tudo que se tem acesso pode ser considerado como positivo a educação.

A pesquisa a qual realizamos, é insignificante se comparado a tudo que precisa ser pesquisado e discutido em relação ao uso da TV, para que assim possamos obtermos uma melhor relação da escola com o aparelho mencionado. Não tivemos tempo suficiente, nem oportunidade para que nossa pesquisa fosse aprofundada como queríamos, mas deixamos como sugestão a ideia de pesquisar o uso da TV como recurso pedagógico.

Conclui-se com esta pesquisa que a educação precisa estar sempre inovando, ou seja, a educação convencional deve incluir em seus projetos esse novo método de educar, os quais são indispensáveis o uso das mídias.

REFERENCIAS

MORAN, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162 - 166.

PINTO, Tales dos Santos. "**Breve História da televisão**"; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/breve-historia-televisao.htm>>. Acesso em 09 de maio de 2018.

SANCHO, Juana M. (Org). "**Para uma Tecnologia Educacional**", Porto Alegre: ARTMED, pp. 26-57, 1998.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão Digital: A miséria na era da Informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 1998

TEMPOS DIGITAIS E CONTEXTO EDUCACIONAL: NOVAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO

Hildevânia da Silva Monte
Mestra em Ensino-UERN-Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
hilda_monte02@hotmail.com

RESUMO

Em meio a um período recente de modernização, em que o homem, enquanto sujeito social está inserido, a educação encontra-se nesse novo cenário tecnológico em que diversas oportunidades de acesso ao conhecimento são oferecidas. Partindo dessa perspectiva, o presente estudo buscou investigar as tecnologias digitais no ensino. Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar sobre as tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa. Constitui-se, ainda, como uma pesquisa colaborativa e tem como sujeitos colaboradores três professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas municipais. Os dados para a realização do trabalho foram obtidos através de questionário. Os estudiosos que deram respaldo para este artigo foram: Pereira, 2014, Zacharias 2016, Coscarelli e Kersch 2016 com discussões voltadas para as tecnologias digitais no ensino e PCNs Brasil, 2008 e dentre outros, com abordagens sobre o ensino de Língua Portuguesa. Diante da análise feita nessa pesquisa sobre o que pensam os professores de língua portuguesa, a partir dos relatos dos questionários, concluímos que os professores acreditam que as tecnologias são ferramentas relevantes para o ensino aprendizagem, porém prevalece um grande desafio lidar com esses recursos, sendo assim necessário a formação continuada para os docentes.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Ensino e aprendizagem. Professores.

INTRODUÇÃO

As tecnologias influenciam a maneira como os sujeitos interagem com o mundo que os cercam. A cada situação vivida, as exigências do mundo evolutivo vão surgindo e o ser humano sente-se no dever de acompanhar esses novos avanços. Lera (2017) destaca que as tecnologias estão cada vez mais presentes em nossas vidas, a ponto de não podermos nos afastar dela. Um bom exemplo dessa participação ativa são as tecnologias digitais, advento sempre presentes nas nossas tarefas do dia a dia. O uso do *WhatsApp* tem facilitado a nossa forma de comunicação, pois de maneira rápida podemos resolver diversas situações presentes em nosso cotidiano.

A educação, hoje, está inserida em um cenário tecnológico inovador, no qual as tecnologias da informação conduzem uma variedade de estratégias para se trabalhar o conhecimento. Nosso artigo está fundamentado teoricamente em: PEREIRA, 2014, Zacharias 2016, Coscarelli e Kersch 2016 e PCNs Brasil, 2008 e dentre outros. Nesse sentido, acreditamos que ao finalizarmos nossas análises, possamos contribuir de forma significativa para o trabalho do professor em sala de aula como ainda para os demais pesquisadores da área das tecnologias digitais no contexto de ensino.

AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DE ENSINO

É sabido que as mudanças tecnológicas ocorridas no decorrer dos tempos revolucionaram os modos de comunicação da sociedade. Essas transformações são consideradas desde as últimas décadas do século XX e atuam de maneira efetiva nos setores da vida social dos sujeitos, refletindo até mesmo nos ambientes escolares. Por isso, “os aparatos tecnológicos e toda realidade virtual a qual propiciam, antes tidos como invasores do mundo escolar, hoje têm sido vistos como importantes e poderosas ferramentas tecnológicas” (PEREIRA, 2014, p. 68). Neste caso, levantamos alguns questionamentos que refletem as diferentes realidades que encontramos nas nossas escolas, com relação à ausência das tecnologias. Contudo, o que nos chama mais a atenção é saber que os alunos com os quais lidamos estão inseridos nesse novo aparato tecnológico.

Observando o exposto, um aspecto considerável para ser discutido nos tempos atuais é a incorporação das tecnologias digitais no meio educacional, pois como sabemos muitas são as mudanças que vêm ocorrendo no modo de vida das pessoas. Com essas transformações e a evolução da era digital, as formas de comunicação entre os sujeitos vão exigindo, a cada dia, novos hábitos de convivência cotidiana. Para falar sobre os fatores interacionais trazidos em decorrência da internet, Zacharias (2016) comenta que:

Conectados à internet, temos a disposição uma infinidade de textos de diferentes gêneros, com discursos de várias etnias, religiões, ideologias, cultura, idiomas e contextos. As competências discursivas tradicionais, tais como falar/escutar, ler/escrever, que se concretizam por meio de uma variedade de gêneros discursivos e se manifestam em múltiplos suportes, agora experimentam profundas modificações no universo da cultura digital (ZACHARIAS, 2016, p. 16).

Conforme a citação, fica claro que inúmeras são as formas de comunicação nas quais os indivíduos estão envolvidos, tendo como ponto fundamental os textos que circulam em nosso meio através de uma infinidade de gêneros. Para isso, precisamos desenvolver as competências necessárias para interagirmos com o meio tecnológico, espaço que os textos são disponibilizados. A educação tem uma importante missão no aprimoramento dessa aprendizagem, pois “vivemos novos tempos, novos letramentos. Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã. Uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente” (ZACHARIAS, 2016, p. 17). Assim sendo, é preciso formar leitores mais experientes para que possam atender o que as várias mídias oferecem.

Com isso, torna-se uma exigência preparar os alunos para conviver com tal realidade, e a escola é a grande responsável para elevar ou desenvolver esses saberes. Logo, é importante que o professor possa trabalhar a formação leitora desses estudantes, “as escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso” (ZACHARIAS, 2016, p. 17). Um grande desafio que precisamos enfrentar é a incorporação de textos de diferentes mídias para, assim, nos adaptarmos e interagirmos com eles em determinadas situações comunicativas.

Nos dias atuais, a participação da população na cultura letrada se concentra na atuação de diferentes dispositivos que surgem para ampliar as formas de leituras dos textos. Hoje, no momento em que nos deparamos com as novas possibilidades de leitura e escrita de textos, torna-se um fator desafiador, quando levamos em consideração as concepções de leituras tradicionais. Os surgimentos das variadas maneiras de comunicação têm desafiado o homem a buscar novos conhecimentos para se inserir nesse meio. Podemos citar, como exemplo, o uso do *WhatsApp* e do *Facebook* em que milhares de pessoas interagem diariamente com uma diversidade de textos que precisam ser lidos e interpretados, através dessas tecnologias, oferecendo maior rapidez e praticidade do que os modos tradicionais.

Os textos que circulam nos ambientes virtuais apresentam uma nova roupagem que se enquadra nos aspectos multimodais e hipertextuais. Com isso, “essas formas de interação demandam habilidades de leitura e de produção específicas e, conseqüentemente, exige uma formação mais específica dos integrantes” (ZACHARIAS, 2016, p. 20). Nesse contexto, o entendimento desses conceitos colabora para que possamos entender como contribuir para a formação dos alunos que lidamos, para quem precisamos apresentar novos modos de leitura e que textos devem ser transmitidos diante desse avançado processo da comunicação em rede.

De acordo com os estudos de Zacarias (2016), passa-se a exigir novas habilidades de navegação do público leitor que “diante da tela, o usuário/leitor precisa compreender a função dos links, identificar ícones e signos próprios do gênero (como curtir e comentar no facebook), selecionar emotions no Whatsapp e inserir imagens” (ZACHARIAS, 2016, p. 21). Partindo dessa perspectiva, temos o letramento digital como um aspecto relevante da aprendizagem, passando a exigir a apropriação da tecnologia por parte dos aprendizes, como ainda, requerer as habilidades necessárias ao meio multimidiático.

De tal maneira, a aprendizagem a partir dos ambientes digitais, muitas vezes, torna-se dinâmica, haja vista o acesso às informações ser mais rápido, além de ser possível utilizar tanto a linguagem verbal como a não verbal, para que a mensagem seja transmitida ao interlocutor. Nesse aspecto, vemos que:

A expansão das tecnologias da informação e da comunicação vem transformando a vida em sociedade e alterando nossa relação com os textos. Várias tarefas do nosso cotidiano podem ser realizadas em dispositivos ligados a Internet, tais como fazer transações bancárias, preencher formulários, realizar pesquisas de conteúdos diversos, localizar um endereço, dentre outras (ZACHARIAS, 2016, p. 23).

Nessa definição, os indivíduos têm maiores e melhores condições de interagir e mediar o conhecimento, porque envolve diversas maneiras de relacionamento com as informações. De acordo com os estudos do autor supracitado, para introduzir o letramento digital nos espaços escolares é importante que possamos somar as práticas já vividas com os novos comportamentos almejados. Não é interessante que as escolas disponibilizem apenas os recursos tecnológicos, mas que se pense em um ambiente educacional como um espaço onde deve ser organizado e considerado a ampliação dos saberes.

Baseados nas considerações de Coscarelli e Kersch (2016), apresentadas no texto: “Pedagogia dos multiletramentos”, compreendemos que as tecnologias estão muito presentes na vida das pessoas, apontamos, como exemplo disso, o uso dos celulares que, na maioria das vezes, torna-se sinônimo de dependência dos usuários brasileiros. Assim, para que possamos interagir com os textos presentes na Internet, é relevante criarmos estratégias para entendermos o que está exposto ali e, a partir desse contato, podermos construir ideias para fortalecer a busca do conhecimento.

Dessa forma, são novos modos de agir, pensar e se relacionar com o que esses novos tempos nos oferecem “e esses novos tempos pedem também um novo professor que não só saiba fazer essas leituras, mas trabalhe com os alunos essas estratégias, desenvolvendo-os a partir do que já sabem” (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 7). Portanto, seria importante o investimento na formação dos professores para que tenha condições de se qualificar e oferecer melhores condições de ensino e aprendizagem para os seus alunos.

Nesse universo de estudos, destacamos uma nova compreensão da linguagem, em que novos sentidos são atribuídos e outros meios pelos quais essa linguagem é apresentada são vistos de forma inovadora. Nesse caso, nós, enquanto educadores, devemos parar para refletir se realmente os nossos alunos estão sendo preparados para enfrentar os desafios presentes na atual compreensão da linguagem, ou seja, estão sendo capacitados para esses diferentes modos de apresentação em que ela se encontra. Relacionado ao exposto, Coscarelli e Kersch (2016) tecem o seguinte comentário:

Se a escola assumir uma concepção de leitura e escrita como práticas sociais, pode sim, promover atividades significativas, tanto para os alunos quanto para

professores. São novos letramentos, novos alunos, novos professores, novos cenários (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 11).

É essencial que o professor se mantenha na busca de novas aprendizagens, pois diante do que podemos observar, no meio em que vivemos, e até mesmo nos contextos escolares, os alunos têm uma facilidade considerável para lidar com as tecnologias. Há, portanto, muito a ser ensinado, principalmente quando pensamos no uso das tecnologias para a finalidade de produção do conhecimento.

A LÍNGUA PORTUGUESA E O PROCESSO DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM

O ensino de língua materna, hoje, se centraliza mediante a concepção do texto como algo vivo e propício de significância ao aprendiz. O estudo das práticas de linguagem deve ser alvo de discussão nas aulas de Língua Portuguesa, afinal, é pela linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos e, por isso, temos que entender sua função minuciosamente. Esse processo acontece através da materialidade dos textos que precisam estar sempre presentes em nosso contexto social. Como diz nos PCNs (Brasil, 2008, p. 21), “uma abordagem a ser ressaltada é aquela feita pelo interacionismo a despeito das especificidades envolvida na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos”. Desse modo, sabemos que muitas são as formas de interagirmos em sociedade e que esse processo ocorre diante da materialidade dos textos. Souza (1999, p. 135) enfatiza que:

a produção de um texto escrito em contexto escolar sempre esteve relacionada à questão da acuidade linguística e da criatividade. Considera-se que um determinado aluno “sabe escrever” se ele for capaz de alcançar o domínio das estruturas e apresentar conteúdo coerente. A imagem de autoria veiculada na escola não leva em consideração a história de leitura e escrita do aluno (Cf. ORLANDI, 1987). Cabe a este recorrer aos modelos de “boa escrita” apresentados na escola em busca de inspiração.

Compreendemos que o aluno é conduzido a determinadas regras do “escrever bem”, pois essa escrita é algo minucioso e o aluno precisa mostrar resultados eficientes. A escola torna a disciplina de Língua Portuguesa um lugar demarcado por regras gramaticais e ainda conserva a concepção de que um texto, para ser trabalhado nessa disciplina, precisa estar de acordo com determinados aspectos da gramática normativa, sendo assim, considerada uma escrita qualitativa.

Dessa forma, é necessário pensar o ensino das disciplinas atrelado ao meio tecnológico, tendo em vista que o aluno está envolvido nesse mundo digital e que, necessariamente, o professor precisa atender a essa realidade contemporânea em que o aluno está inserido. Afinal, é interessante que o professor trabalhe de acordo com tal realidade tecnológica, facilitando, assim, a construção do conhecimento. Castro e Carvalho (2012, p. 105) nos dizem que:

As tecnologias digitais permitem aos professores trabalhar na fronteira do conhecimento que pretendem ensinar. Mais ainda, possibilitam que eles e seus alunos possam ir além e *innovar*, gerar informações novas não apenas no conteúdo, mas também na forma como são viabilizadas nos espaços das redes. Para isso, além do domínio competente para promover ensino de qualidade, é preciso ter um razoável conhecimento das possibilidades de uso do computador, das redes e demais suportes midiáticos em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem.

Diante dessa diversidade tecnológica, entendemos ser importante que o professor busque novas qualificações para que possa estar preparado para lidar com as novas formas de ensino, pois muitas são as exigências impostas mediante uma sociedade digital e que essa busca pelo conhecimento facilitará o trabalho realizado nas escolas, especialmente pela classe docente. Saber trabalhar com a informática é um aspecto relevante para o professor que precisa atender às necessidades do ensino frente às inovações tecnológicas. Nesse sentido, o ensino está condicionado a essas novas tecnologias e é indispensável que os profissionais da educação repensem os seus métodos de ensino para que possam alcançar os objetivos e competências necessárias no desenrolar das atividades em sala de aula. Faz-se necessário entender que o ensino e a aprendizagem não se limitam mais aos métodos tradicionais, pois muitas são as possibilidades que o meio tecnológico nos oferece, como o uso da informática que, de forma mais inovadora, auxilia ao professor em suas tarefas de trabalho com a turma. Obviamente, esses recursos estão presentes no cotidiano de muitos estudantes e, portanto, o professor não deve desconsiderar a atual realidade

RESULTADOS

De acordo com os resultados encontrados podemos dizer que, segundo P1, os fatores elencados são os poucos recursos existentes na escola e o desafio enfrentado com os alunos por não saberem utilizar, de forma adequada, as tecnologias, isto é, fazem uso mais direcionados às redes sociais e não como fins educativos.

No decurso da pesquisa, durante toda a etapa investigada sobre as tecnologias digitais no que diz P2 e P3 da Escola 2, pudemos considerar que estes apresentam uma concepção que melhor atende ao trabalho com as tecnologias, pois em seus relatos demonstraram a relevância das tecnologias em seu cotidiano escolar, além de mostrarem, em suas respostas no questionário, que a escola disponibilizava de alguns recursos para o trabalho docente. A falta de uma formação profissional é um dos fatores elencados, que contribuem para a desmotivação ou distanciamento desses profissionais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi desenvolvido para refletirmos sobre o trabalho docente em meio as tecnologias digitais. Assim, o que nos instigou para desenvolver este trabalho foi o fato de observarmos, no cotidiano de vivência escolar, a desmotivação dos professores com relação ao uso das tecnologias na escola. No decorrer dos tempos, muitas foram às mudanças ocorridas no processo de ensino, uma vez que as tecnologias passaram a ser inseridas nas práticas de mediação do conhecimento, tornando-se muitas vezes um desafio para os profissionais.

Nesse sentido, quanto à prática de ensino com os recursos tecnológicos, esta não é desenvolvida com frequência. Nessa perspectiva, mesmo que a escola disponibilize de uma variedade de recursos, é necessário que se tenha profissionais capacitados para lidar com as ferramentas oferecidas, como também formar os alunos para que juntos possam interagir no mesmo propósito de aprendizagem. Portanto, os resultados desse estudo nos possibilitam maiores reflexões a respeito das nossas ações docentes, mediante as novas formas de mediação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL/SEMTEC. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2008.
- CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- COSCARELLI, C. V; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas+ novos professores. In: COSCARELLI, C. V; KERSCH, D. F.; CANI, J. B (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**. Campinas – SP: pontes Editores, 2016.
- PEREIRA, C. L. **Novas tecnologias e o ensino de língua portuguesa: a pedagogia do digital na educação linguística**. Mestrado em língua portuguesa. São Paulo. PUC. 2014.

SOUZA, D. M. de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. R. F. (Org). **Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático:** língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 93-102.

ZACHARIAS, V. R.C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: **Tecnologias para aprender.** COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E (orgs.). São Paulo: Parábola Editora, 2016. p. 15-29.

AVALIAÇÃO DE UM *SOFTWARE* EDUCATIVO SOBRE ENERGIAS RENOVÁVEIS

Egle Katarinne Souza da Silva
Licenciada em Química. CFP/UFCG, Mestranda em Sistemas Agroindustriais UFCG/CCTA
eglehma@gmail.com

Adriana Moreira de Souza Corrêa
Prof. Esp. Centro de Formação de Professores- Universidade Federal de Campina Grande-
CFP/UFCG
adrianakorrea@gmail.com

Edilson Leite da Silva
Prof. Mestre. Centro de Formação de Professores- Universidade Federal de Campina Grande
CFP/UFCG
souedilsonleite@gmail.com

João Paulo Ferreira Lima
Licenciado em Química no Centro de Formação de Professores- Universidade Federal de
Campina Grande- CFP/UFCG
joaopfl67@gmail.com

RESUMO

O uso de recursos tecnológicos como apoio ao processo de ensino aprendizagem tem se tornado uma atividade promissora em todos os níveis de ensino. Estes podem ser acessados em diversas bases de dados, como também, podem ser desenvolvidos em inúmeros aplicativos. A pesquisa refere-se ao processo de avaliação de um *software* educativo desenvolvido para o ensino e a reflexão de energias renováveis, criado no aplicativo *PowerPoint*. Realizou-se a avaliação por 8 integrantes do Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (graduandos e graduados em diferentes licenciaturas) que desenvolvem pesquisas e produções de ferramentas digitais que visam colaborar no processo ensino-aprendizagem de diferentes conteúdos. A proposta embasa-se em critérios de avaliação sugeridos por de Silva (2012), para apresentar o parecer desses pesquisadores sobre as fragilidades e possibilidades do software desenvolvido, buscando o aprimoramento dessa ferramenta educacional. Após avaliação afirma-se que dentre os critérios utilizados o software desenvolvido recebeu índices satisfatórios, sendo avaliado em média, 30,68% como excelente, 40,91% ótimo e 25,57% bom e apenas, 2,84% regular.

Palavras-chave: *Software* Educativo. PowerPoint. Ensino Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as interações sociais modificaram-se pela ampliação do acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Desse modo, cada vez mais recursos que proporcionam meios de desenvolver a comunicação *online* e *off-line*, tais como os computadores, *tablets* e *smartphones* permeiam os atos comunicativos. Por esta razão, a educação, que através das práticas interativas entre os sujeitos e destes com os objetos de

aprendizagem precisam adequar-se para inserir, nas atividades de ensino, esses recursos como mediadores da prática educativa.

Os recursos tecnológicos, além de permitirem o acesso ao conhecimento por diferentes semioses, tais como o texto escrito, áudio, imagens estáticas e/ou em movimento e em diferentes mídias. Assim, contribuem para que a interação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível ocorra de forma interativa, autônoma e significativa. Neste processo, o estudante pode interagir com os objetos de aprendizagem e com os demais educandos, seja de maneira síncrona ou assíncrona, compartilhando conhecimentos e vivências, possibilitando a relação entre o conteúdo aprendido e as especificidades encontradas no meio social no qual o indivíduo está inserido.

Dada a inabilidade da biologia humana em viver no ambiente sem modificá-lo, a preocupação com a manutenção dos recursos ambientais torna-se indispensável para todos os seres humanos e, por tratar-se de uma questão que interfere no modo de vida de toda a sociedade, precisa encontrar na escola e fora dela, espaços de reflexão e discussão sobre a temática. Neste viés, a Educação Ambiental (EA), compreendida como os processos e os meios, gerados pelo indivíduo e pela coletividade, envolvem habilidades, valores e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (BRASIL, 1999).

Diante disso, buscou-se criar um Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA), do tipo *Quiz*, através de um aplicativo de fácil acesso a docentes e discentes. Para tanto, desenvolveu-se um *software* educativo intitulado Educação Ambiental: Energias Renováveis, em um aplicativo da *Microsoft* denominado *PowerPoint*, com o objetivo de subsidiar a discussão da temática em classes de ensino médio e superior. Trata-se de uma proposta que se apresenta como interdisciplinar, intersemiótica, acessível, investigativa, crítica, alternando atividades de reflexão individual e coletiva.

Desse modo, a pesquisa trata do processo de avaliação do *software* educacional, desenvolvido como atividade do Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA), considerando aspectos como: usabilidade, habilidades desenvolvidas pelo usuário, a *interface*, o *feedback* e a interatividade. Realizou-se as observações sobre o *software* educativo pelos integrantes do referido grupo, que colaboraram no sentido de indicar caminhos para potencializar o uso da ferramenta como instrumento no processo ensino-aprendizagem e o senso crítico do educando.

Na criação do *software* intitulado: Educação Ambiental: Energias Renováveis, realizou-se as seguintes etapas: 1) Planejamento Inicial; 2) Elaboração do objetivo; 3) Determinação do público-alvo; 4) Escolha do referencial teórico abordado na ferramenta; 5)

Seleção de imagens, vídeos e criação dos GIFs; 6) Desenvolvimento do *software* e 7) Avaliação do *software*, descritas na sequência.

Para desenvolvimento do SE optou-se pela criação de um *Quiz*, com perguntas e respostas, seguindo os seguintes critérios: cada pergunta do *Quiz* apresenta quatro alternativas para resposta, sendo apenas uma verdadeira. Ao responder corretamente o aluno recebe *feedback* positivo, composto por imagens e textos, sendo transferido, em seguida, para tela que disponibiliza o *hiperlink* para um vídeo para fixação do conteúdo. Caso responda errado o aluno recebe *feedback* estimulador e explicativo, com imagens e textos para que possa identificar o porquê da resposta errada. Logo após é direcionado para retornar à tela anterior e responder novamente.

O objetivo do *software* é abordar de maneira interativa os principais tipos de energias renováveis, enfatizando a importância das mesmas para a qualidade de vida e preservação dos recursos naturais. Produzido para ser aplicado com alunos do ensino médio e superior que, por meio da atividade sobre a educação ambiental, criada na perspectiva da interdisciplinaridade, utilizou-se do *software* educativo para mediar leituras e compreensão através de diferentes linguagens.

Como referencial teórico para elaboração das perguntas do *software* utilizou-se teóricos conceituados na área de conhecimento pesquisada, bem como nos documentos oficiais que regem conceitos e normativas inerentes às energias renováveis. Para tanto, pautou-se em Dias (2004), Burattini (2008), Abramovay (2014) e Borges et al. (2016).

As imagens utilizadas no *software* foram retiradas da *internet* sendo encontradas no *site* de busca *Google* (no menu denominado: imagens), encontradas por palavras-chave referentes à temática abordada. A personagem e os GIFs utilizados foram criados no aplicativo *MomentCamCartoons e Emoticons*, que converte fotos em caricaturas e está disponível na *PlayStore* (loja de aplicativos disponível no celular).

Desenvolveu-se o *software* no aplicativo da *Microsoft* o *PowerPoint*, seguindo a lógica determinada no planejamento inicial usando basicamente os recursos de *hiperlinks* e formas. Depois de vários testes, submeteu-se a avaliação.

Os critérios elaborados para a avaliação do *software* basearam-se na pesquisa de Silva (2012) sendo os avaliadores questionados sobre: navegabilidade e *feedback*, refacção de atividade e interpretação de erro, elementos da interface, conteúdos pedagógicos, recursos motivacionais e de responsividade, leitura e compreensão.

No total foram elaborados 21 itens para análise, os quais os participantes avaliaram através das alternativas: Péssimo, Ruim, Regular, Bom, Ótimo e Excelente. Por último,

responderam uma questão discursiva sobre o parecer técnico final do *software* educativo avaliado, oportunizando aos avaliadores, contemplarem algum critério não avaliado, e/ou complementar os avaliados.

Realizou-se a avaliação do *software* com participantes do GEDOVA, pois os mesmos, por participarem do projeto, apresentam embasamento teórico e prático para análise. Desse modo, após finalizar o produto, compartilhou-se o *software* educativo no grupo do *gmail* do GEDOVA, junto com questionário de avaliação elaborado no formulário do *Google Drive*. Após utilização do *software*, 08 participantes enviaram suas análises e os respectivos pareceres técnicos sobre o *software* educativo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No Brasil, o surgimento da educação ambiental nos currículos escolares ocorreu no ano de 1991, por meio da Portaria nº 678, expedida pelo Ministério da Educação (MEC). Neste documento ficou estabelecido que todos os níveis e modalidades de ensino contemplassem, nos seus respectivos currículos, temas relacionados a Educação Ambiental (DIAS, 2004).

Ainda conforme o autor, a expansão da revolução industrial nos países desenvolvidos, bem como a busca pelo poder econômico e tecnológico, gerou profundas transformações no meio ambiente e, em consequência, essa interferência humana provocou grandes catástrofes ambientais. Muitos estudiosos da área, em suas pesquisas, há muito tempo alertavam a sociedade quanto a extinção de espécies animais e vegetais e dos recursos naturais decorrentes da ação humana no meio ambiente. Entre esses investigadores, evidencia-se o diplomata americano George Perkinn Marsh, que no livro “O homem e a natureza: ou geografia física modificada pela ação do homem”, documentou como os recursos do planeta estavam sendo deplecionados e, em virtude disso, a natureza responderia duramente, caso o homem não viesse a controlar suas ações exploratórias dos recursos naturais (DIAS, 2004).

Mesmo com os alertas constantes dos pesquisadores, várias tragédias ocorreram as quais destaca-se a catástrofe que aconteceu em Londres, em 1952, gerada por uma combinação de fatores, levando 1600 pessoas à morte. A tragédia, provocada pelo uso irrestrito da queima de combustíveis fósseis, aumentou significativamente o índice de poluição atmosférica, marcando a interferência humana ante aos recursos do ambiente natural. (DIAS, 2004). Após tal fato, as questões ambientais começaram a ser discutidas socialmente, contudo, sem muitas ações efetivas para a resolução do problema.

Mesmo depois de ocorridas várias situações de calamidade em decorrência da ação do homem na natureza, a sociedade contemporânea ainda não internalizou formas de uso consciente dos recursos naturais e, por isso, diferentes espaços sociais, em especial as instituições de ensino precisam discutir a educação ambiental, problematizando o espaço em que os discentes vivem a fim que eles reflitam acerca dos benefícios de um ambiente sustentável.

O planeta Terra dispõe de uma vasta gama de recursos energéticos renováveis que podem suprir as necessidades da população mundial. Dentre essas, cita-se as fontes de energias renováveis mais conhecidas: hidrelétrica, eólica, solar, as marés e ondas do mar, geotérmica, biomassa, nuclear, hidrogênio entre outros. Neste processo de discussão do uso de fontes alternativas de energia nas atividades cotidianas, os *softwares* educativos que abordam a temática podem contribuir nas reflexões dos alunos sobre a ação humana no meio ambiente.

SOFTWARES EDUCATIVOS

Os *softwares* educativos são recursos viabilizados pela expansão do uso de tecnologias que, por sua vez, oferecem suporte para a sua utilização. Essas tecnologias favorecem a inserção de diferentes semioses na composição deste recurso didático. Contudo, é importante ressaltar que as características desta ferramenta.

O que diferencia o *software* educativo de outros recursos é o fato de ele apontar os erros com *feedback* imediato e viabilizar a reorganização da ação dos educandos. Ele possibilita que as informações sejam comparadas e organizadas. E favorece a capacidade de concentração e atenção; a interpretação das ordens e regras; o raciocínio lógico e, a percepção visual e auditiva por meio de som, imagem e animação (SCATONNE; MASINI, 2007, p. 241).

Diante das diferentes possibilidades de internalização do conhecimento e de estratégias de apreensão do saber, compreende-se, a partir das observações das pesquisadoras, as diferentes habilidades desenvolvidas com o auxílio do *software* educativo. Entre elas, destaca-se a possibilidade de minimizar o tempo entre o processo de aquisição de conhecimento, de avaliação dos saberes internalizados e da reformulação ou ampliação desses conhecimentos.

Corroborando com Scatone e Masini (2007), as pesquisadoras Coco e Pertile (2011) acreditam que os *softwares* educacionais podem contribuir na construção de conceitos e de diferentes processos cognitivos, à medida que solicita ao aluno que desenvolva estratégias de tomada de decisão mais assertivas considerando as regras impostas pela atividade.

Entretanto, de acordo com Borges (2000), não se pode desconsiderar o papel do docente enquanto mediador desse processo, todavia ressalta-se a necessidade que o educador ressignifique a sua prática, compreendendo o seu papel como dinamizador de processos que irão requerer maior autonomia do aluno na gestão do processo ensino-aprendizagem.

Entre as ferramentas que podem ser utilizados para desenvolver *softwares* educativos, destaca-se o *PowerPoint* utilizado para criar o *Quiz* apresentado nessa pesquisa.

POWERPOINT

O *Microsoft PowerPoint* é um programa que faz parte do pacote *Office* desenvolvido pela *Microsoft* que permite a criação, edição e apresentação de *slides*. Pode ser utilizado nos sistemas operacionais *Windows*, *Android* ou *IOS* (sistema operacional do *iphone*), permitindo reunir vídeos, imagens, textos, *hiperlinks*, gráficos entre outros recursos de produção de mensagens (BARROS, 2015). Reolo (2016) afirma que por meio deste software é possível construir jogos educativos sem o conhecimento da linguagem de programação, sendo acessíveis a professores e alunos.

De acordo com Posseti (2013, p. 13), a ferramenta pode auxiliar “os professores na preparação de suas aulas por meio do *software PowerPoint* formatado de modo a fazer uso de imagens, sons, vídeos, animações e simuladores contemplando determinados conceitos e/ou conteúdos”. Além dessas funções para as quais foi desenvolvido, pode ser utilizado para desenvolver jogos educativos, visando às características de determinado grupo social e ampliando a potencialidades do aprendizado de determinada turma.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados aferidos no formulário de avaliação foram dispostos em forma de figura, para facilitar a interpretação e disposição dos pareceres elaborados pelos 8 avaliadores do *software*. Cada figura comporta o resultado em percentual de três questões simultâneas.

Na figura 1, quando questionados em relação à usabilidade do *software* 62,5% dos avaliadores responderam ótimo, 25% opinaram bom e ainda 12,5% julgaram excelente. Sobre

a contextualização da introdução do *software* 50% responderam ótimo, 37,5% opinaram bom e 12,5% avaliaram excelente. A respeito da clareza e objetividade das instruções 37,5% responderam excelente, com percentuais iguais de 25% dos avaliadores responderam respectivamente ótimo e bom, e ainda, 12,5% consideraram regular.

Figura 1- Resposta das perguntas 1, 2 e 3 da avaliação



Fonte: Próprios Autores (2018).

Na figura 2, quando questionados em relação ao fornecimento de *feedback* imediato após as respostas do *Quiz*, 37,5% responderam bom, com percentuais de 25% respectivamente opinaram excelente e ótimo e 12,5% regular. Sobre a ocorrência de erro, orientação e possibilidade de responder novamente as perguntas, 50% dos avaliadores responderam excelente, 37,5% opinaram ótimo e 12,5% bom. A respeito da persistência de erro e o fornecimento de explicações para correção, 50% responderam ótimo e com percentuais iguais de 25% consideraram, respectivamente, excelente e bom.

Figura 2- Resposta das perguntas 4, 5 e 6 da avaliação

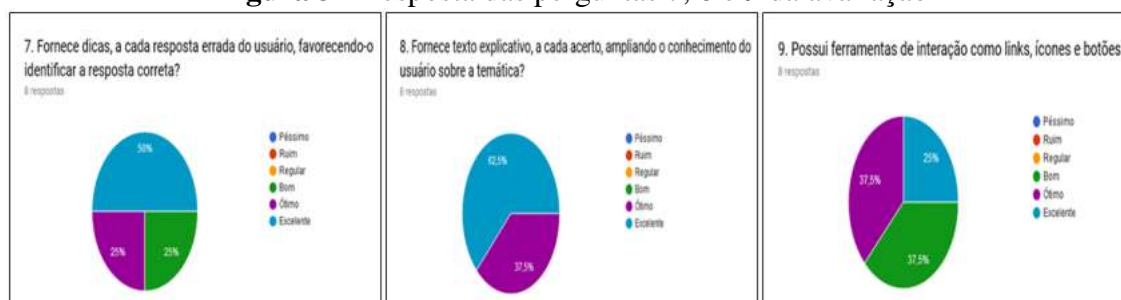


Fonte: Próprios Autores (2018).

Na figura 3, quando questionados em relação do fornecimento de dicas favorecedoras de compreensão e entendimento do conteúdo abordado a cada erro cometido pelos usuários, 50% responderam excelente, e com percentuais iguais de 25% julgaram respectivamente ótimo e bom. Sobre o fornecimento de textos explicativos como ampliadores do conhecimento, 62,5% dos avaliadores responderam excelente e 37,5% opinaram ótimo. A

respeito das ferramentas de interação como *links*, ícones e botões com percentuais iguais de 37,5% responderam ótimo e bom, e 25% excelente.

Figura 3 - Resposta das perguntas 7, 8 e 9 da avaliação



Fonte: Próprios Autores (2018).

Na figura 4, quando questionados em relação à qualidade dos textos do *software*, se os mesmos estão bem distribuídos e pertinentes ao contexto despertando o interesse dos usuários, 50% responderam ótimo, 37,5% opinaram excelente e 12,5% bom. Sobre a pertinência das imagens do *software* 50% dos avaliadores responderam excelente e com percentuais iguais de 25% opinaram respectivamente ótimo e bom. A respeito da qualidade das imagens 50% responderam ótimo e com percentuais iguais de 25% opinaram excelente e bom.

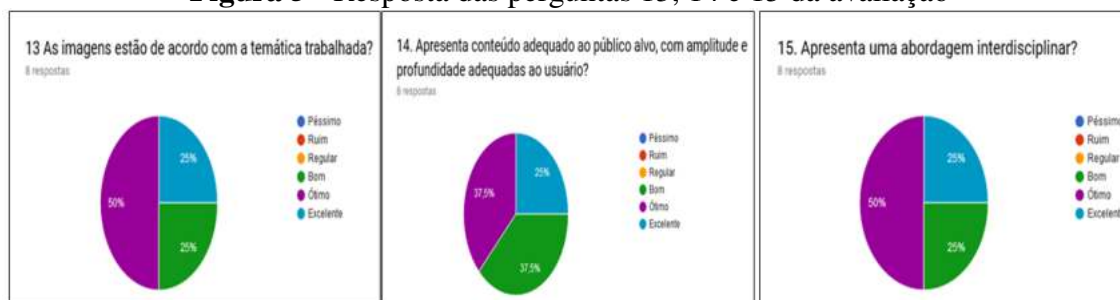
Figura 4 - Resposta das perguntas 10, 11 e 12 da avaliação



Fonte: Próprios Autores (2018).

Na figura 5, quando questionados em relação à adequação das imagens com a temática trabalhada, 50% responderam ótimo e com percentuais iguais de 25% opinaram ótimo e bom. Sobre a amplitude e profundidade do conteúdo para o público-alvo proposto, com percentuais iguais de 37,5% os avaliadores reponderam ótimo e bom, e ainda, 25% destes opinaram excelente. A respeito da abordagem interdisciplinar, 50% responderam ótimo e com percentuais iguais de 25% responderam respectivamente excelente e bom.

Figura 5 - Resposta das perguntas 13, 14 e 15 da avaliação



Fonte: Próprios Autores (2018).

Na figura 6, Quando questionados em relação dos *feedbacks* encorajadores e isentos de cargas negativas para as respostas erradas, 62,5% responderam bom, 25% opinaram excelente e 12,5% ótimo. Sobre o favorecimento da interpretação por parte dos usuários, permitindo que os mesmos respondam por diferentes ângulos, 50% responderam ótimo, 37,5% opinaram bom e 12,5% excelente. A respeito da adequação do *software* levar o usuário a reflexão da temática, 50% dos avaliadores responderam ótimo, 37,5% excelente e 12,5% bom.

Figura 6 - Resposta das perguntas 16, 17 e 18 da avaliação



Fonte: Próprios Autores (2018).

Na figura 7, quando questionados a respeito da compreensão das informações não verbais, 25% consideraram excelente e, com percentuais iguais de 37,5% julgaram ótimo e bom. Sobre a estimulação a aprendizagem de forma colaborativa entre os usuários, com percentuais iguais 37,5% responderam excelente e ótimo, e 12,5%, respectivamente, opinaram bom e ruim. A respeito da associação do *software* a atividades síncronas e presenciais na perspectiva de ensino híbrido, 62,5% dos avaliadores responderam ótimo, 25% opinaram excelente e 12,5% bom. Em relação à interatividade entre os usuários, 37,5% responderam ótimo, com percentuais iguais de 25% respectivamente excelente e regular, e ainda, 12,5% responderam bom.

Figura 7 - Resposta das perguntas 19, 20, 21 e 22 da avaliação



Fonte: Próprios Autores (2018).

Sobre o parecer final do *software*, três avaliadores, que corresponde a 37,5%, nas considerações, trataram de aspectos pedagógicos do *software* em detrimento das características técnico-operacionais do recurso. Outros três avaliadores, correspondentes ao mesmo percentual, avaliaram satisfatoriamente, sendo que, um deles destacou a relevância do vídeo introdutório para a compreensão da temática abordada na ferramenta. Apenas um dos avaliadores ponderou que o tamanho dos GIFs desviavam a atenção no momento da leitura.

Sobre os suportes que permitem o uso do *software*, somente um dos avaliadores destacou que o processo de avaliação ficou comprometido em virtude da impossibilidade de acessar aos vídeos disponíveis nos *links* apresentados pela ferramenta. No entanto, ressalta-se que esse problema refere-se à conexão ao suporte (que é a *internet*) e não à ferramenta educacional.

O *software* educacional avaliado recebeu em média os percentuais: 30,68% de avaliação excelente, 40,91% ótimo e 25,57% bom e apenas, 2,84% regular. Não sendo, portanto, avaliado nenhum dos critérios como ruim ou péssimo no instrumento de avaliação. Em linhas gerais, destaca-se a avaliação positiva da ferramenta educacional que, mediante as considerações dos avaliadores, necessita de poucos ajustes para otimizar o potencial educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação do *software* educativo é uma oportunidade de repensar os critérios utilizados na produção da ferramenta, por esse motivo, é fundamental considerar o olhar externo do público que se utilizará do produto para o aprendizado da temática.

Diante das avaliações, conclui-se que a ferramenta atendeu de forma satisfatória aos critérios selecionados para nortear o seu desenvolvimento. Os parâmetros que obtiveram maior índice de aceitação foram: no critério excelente, com 62,5%, o item 8, que corresponde

ao texto explicativo, a cada acerto, ampliando o conhecimento do usuário sobre a temática. No critério ótimo, os itens 1 e 21 se sobressaem com o percentual de 62,5%, correspondendo aos tópicos que avaliaram a “usabilidade” e a presença de “atividades síncronas e assíncronas na perspectiva do ensino híbrido”. No critério bom, também com 62,5%, foi avaliado o item 16, que trata do uso de *feedback* encorajador e isento de carga negativa diante das respostas erradas.

Destaca-se que 3 pontos foram avaliados como regular, sendo o primeiro, o item 22 que refere-se à possibilidade de interação entre os usuários, com 25%. Os itens 4 correspondente ao *feedback* e o 20 que trata do estímulo à aprendizagem de forma colaborativa entre os estudantes, com 12,5% respectivamente.

Ressalta-se ainda que, apesar de todas as telas disponibilizarem *feedbacks*, 12,5%, que corresponde a um participante, não conseguiu perceber o retorno imediato, por isso, supõe-se ser possível que o colaborador não tenha compreendido o conceito de retorno neste contexto. Essa percepção é reforçada pela resposta dos demais participantes que consideraram positiva a proposta, optando categorias mais positivas de avaliação.

Espera-se, nos próximos trabalhos, propor uma avaliação aos profissionais que atuam na área da temática abordada, a fim de identificar as sugestões de ajuste do *software*. Após a realização das melhorias apontadas, pretende-se também utilizar a ferramenta com o público ao qual foi produzido inicialmente e, em seguida, buscar associá-lo a recursos de acessibilidade, com vistas a ampliar o público que pode se beneficiar do recurso didático.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. Inovações para que se democratize o acesso à energia, sem ampliar as emissões. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, n. v. XVII, n. 3 p. 1-18, 2014.
- BARROS, T. **PowerPoint**: Faça ótimas apresentações com o famoso programa da Microsoft. 2015. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/microsoft-powerpoint-2013.html>>. Acesso em 10 jun. 2018.
- BORGES, P. C. A; et al. “Energias renováveis: uma contextualização da biomassa como fonte de energia”. REDE – **Revista Eletrônica do PRODEMA**. Fortaleza, Brasil, v. 10, n. 2, p. 23-36, jul./dez. 2016. ISSN: 1982-5528
- BORGES, S. S. D. O uso do computador na Educação: a informática educativa. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 85, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/085/85rocha.htm>>. Acesso: 06 jun 2018.
- BRASIL. Lei 9.795/99. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Art. 1º, de 27 de abril de 1999. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 06 jun 2018.
- BURATTINI, M. P. T. C. **Energia**: uma abordagem multidisciplinar / coordenação e orientação. Claudio Zaki Dib. São Paulo: Editora Livraria da física, 2008..

COCO, V. M.; PERTILE, S. **O uso dos softwares educacionais como auxílio no processo de ensino-aprendizagem da ortografia no 5º ano do ensino fundamental.** 2011.

Disponível em: <[http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1437/](http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1437/Cocco_Vanderlea_Maria.pdf?sequence=1)

Cocco_Vanderlea_Maria.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 jun 2018.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e prática.** 9º. ed. São Paulo: Editora Gaia, 2004.

POSSETI, W. S. **PowerPoint e outros aplicativos como interface metodológica.** SEE/PR: Jacarezinho. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_qui_pdp_wendell_santos_possetti.pdf>. Acesso em 10 jun. 2018.

REOLO, J. **Criando Jogos com o PowerPoint.** (2016). Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/477/tecnologia-na-educacaojogos-em-power-point>>. Acesso em 10 jun. 2018.

SCATONNI, C.; MASSINI, E. F. S. O *software* educativo no processo de ensino-aprendizagem: um estudo de opinião de alunos de uma quarta série do ensino fundamental. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, vol. 24, nº 75, 2007.

SILVA A. C. B. da. **Softwares Educativos: Critérios de Avaliação a partir dos Discursos da Interface, da Esfera Comunicativa e do Objeto de Ensino.** Tese de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, pela Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE, 2012.

A ABORDAGEM BAKHTINIANA DE GÊNEROS DO DISCURSO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS PUBLICADAS DE 1999 A 2009

Jakelyne Santos Apolônio
Graduanda de Letras – Língua Espanhola
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Campus Pau dos Ferros
jakelyne_santos2011@hotmail.com

Mayrla Correia Bento
Graduanda de Letras – Língua Portuguesa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Campus Pau dos Ferros
mayrla_bento@live.com

José Cezinaldo Rocha Bessa
Prof. Dr. do Departamento de Letras Estrangeiras/DLE/CAMEM
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Campus Pau dos Ferros
cezinaldo_bessa@yahoo.com.br

RESUMO

Após meados da década de 90, com a publicação e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como documento oficial para educação básica no Brasil, tem-se percebido o alastramento no número de pesquisas referentes a noção/conceito dos gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana. Nesta perspectiva, objetivamos investigar a abordagem bakhtiniana de gêneros do discurso em produções científicas brasileiras, focalizando, mais especificamente, na identificação e análise das articulações entre a abordagem bakhtiniana e outras abordagens de gêneros possíveis nas produções científicas brasileiras. Teoricamente, nos amparamos nos estudos do denominado Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011, MEDVIÉDEV, 2012) e estudos de comentadores desse Círculo (FARACO, 2009; RODRIGUES, 2004), assim como em estudiosos que discutem sobre o ensino de língua materna (ROJO, 2000; dentre outros). Nosso estudo, assume um caráter interpretativo e uma abordagem qualitativa de pesquisa como direcionamentos metodológicos, se caracterizando também como bibliográfica, já que o *corpus*, constituído de 10 artigos científicos, publicados entre 1999 a 2009, é advindo/coletado da base de dados do Portal de Periódicos da CAPES – plataforma que reúne textos de livre acesso para pesquisadores da área. As análises sinalizam que, as articulações entre a abordagem bakhtiniana e as outras correntes teóricas se efetivam em larga escala nos artigos, onde a teoria bakhtiniana se manifesta mais predominantemente e as demais teorias surgem de modo mais secundário, na maior parte dos artigos.

Palavras chave: Gêneros do discurso. Bakhtin. Ensino de Língua materna.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho com a noção/conceito de gêneros discursivos tem tomado grandes proporções, no Brasil, sobretudo, após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em meados da década de 90, já que essa noção/conceito de gêneros do discurso foi inserido nos componentes curriculares, principalmente nos PCNs de língua

portuguesa no âmbito da educação básica. Considerado como um dos marcos dos gêneros discursivos na educação brasileira, essa perspectiva vem despertando o interesse de estudiosos e pesquisadores e estudiosos da área, provocando, até então, uma proliferação de produções científicas em larga escala. Dessa forma, esse novo objeto, o gênero, emerge no contexto escolar brasileiro e mais abundantemente no campo científico, alicerçado em correntes teóricas as mais diversas.

Nessa perspectiva de proliferação de trabalhos científicos sobre os gêneros discursivos/textuais, principalmente porque constitui-se como uma categoria alicerçada a linhagens teóricas diversas, acreditamos ser pertinente nos interrogarmos sobre a produtividade da abordagem teórica de gêneros, sobretudo quanto às articulações entre a abordagem bakhtiniana e outras abordagens de gêneros possíveis nas produções científicas brasileiras. Assim, este trabalho tem como objetivo investigar a abordagem bakhtiniana de gêneros do discurso em produções científicas brasileiras, focalizando, mais especificamente, na identificação e análise das articulações entre a abordagem bakhtiniana e outras abordagens de gêneros possíveis nas produções científicas brasileiras.

Para isso, nos propusemos a investigar também que vozes (autores) são retomados nas produções científicas, isto é, quando se dialoga com a abordagem bakhtiniana de gêneros do discurso para tratar do ensino de língua materna, quais são as vozes em privilégio? Em que recorrência/vezes esses autores aparecem/são citados nos trabalhos científicos analisados? E mais, quais são os lugares de fala/enunciação que os autores citados se amparam teoricamente? Assim, analisaremos como se dão são as articulações/diálogos entre a abordagem de gêneros do discurso bakhtiniana e outras abordagens de gêneros feitas nas produções científicas examinadas.

OS GÊNEROS DO DISCURSO – UMA ORIENTAÇÃO PARA A REALIDADE:

É bem verdade que, participamos de tantas e diferentes esferas da atividade humana e nos deparamos com uma diversidade imensa de linguagens e/ou enunciados mais ou menos homogêneos; isto é, “falamos através de determinados gêneros do discurso [...] todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos).” (BAKHTIN, 2011, p. 282, grifo do autor).

Compartilhando do pensamento de Bakhtin os nossos discursos estão sempre moldados por uma *forma de dizer* e/ou *modos* mais ou menos elaborados de *articulação* das

nossas manifestações verbais. Estas formas de produção e organização de discursos são denominados “gêneros do discurso” ou “gêneros discursivos” pelo Círculo de Bakhtin:

Gênero é um conjunto dos meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da realidade desenvolve-se e origina-se no processo da comunicação social e ideológica (MEDVIÉDEV, 2012, p. 200, grifos nossos).

Conforme conceituado por Medviédev, os gêneros do discurso são modos de orientação da e para a realidade; são modos de produzir, organizar e transportar os nossos discursos e suas respectivas finalidades. Neste sentido, a produção do dizer, que engendra diversos recursos linguísticos, textuais, imagéticos e tantos outros aspectos, só pode ser entendida e desenvolvida por enunciados concretos e reais no âmbito da comunicação verbal e ideológica; dirigido por e para uma realidade social específica. Para isso, segundo Bakhtin (2011), existem três elementos indissolúvelmente ligados aos gêneros, determinados pelos campos da atividade humana e pela vontade discursiva do sujeito, são eles: **conteúdo temático** (tema), **estilo** de linguagem e **construção composicional** do dizer – procedimentos estes, mais que linguísticos e gramaticais, já que revelam-se movimentos dialógicos, discursivos e responsivos do sujeito no âmbito da comunicação verbal.

Os gêneros são, portanto, modos de produzir e veicular a linguagem. Não podem ser pensados, de maneira alguma, como formas fixas e infinitamente estabelecidas em uma comunidade discursiva, os gêneros são movidos e *dirigidos* para um interminável *acabamento*; não devem cessar, uma vez que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Segundo Brait e Pistori (2012), mais que uma ferramenta para inteirar-se em determinada realidade social os gêneros significam *ação*; significam como agir, isto é, compreender e responder ativamente nas mais diversas situações da comunicação discursiva. Os gêneros governam toda a nossa ação humana e são, pois, responsáveis por todo o nosso agir no mundo da vida.

“Não se trata, portanto, de se repetir padrões, ou obedecer a fórmulas, simplesmente. Ao invés do perfil estático da forma, o que interessa ao estudo dos gêneros é a dinâmica de sua produção ao longo da história [...]” (LIRA, 2016, p. 195). Daí a constante instabilidade dos gêneros, porque neles refletem e refratam discursos outros anteriores já ditos em algum momento da história, como também projetam a discursos futuros ainda não pronunciados. Os gêneros, portanto, são estáveis porque possuem formas típicas de orientação do dizer, e

instáveis ao mesmo tempo porque são realizados por sujeitos reais na comunicação discursiva, o que permite ao falante, a depender da situação/esfera/gênero discursivo rupturas no ato da produção textual. No dizer de Costa (2017) os gêneros discursivos é uma mediação da vontade discursiva (individual) do sujeito falante e das coerções sociais (estabelecidas coletivamente).

O CONCEITO DE GÊNERO DISCURSIVO NO ENFOQUE DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

É bem verdade, como comentam Campos (2016) e Rodrigues (2005), que os conceitos do Círculo de Bakhtin, e em especial o conceito/noção de gêneros do discursivo, não foram criados ou desenvolvidos com o foco no ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira, mas estes ainda surpreendem a muitos estudiosos da linguagem pela contemporaneidade das ideias teóricas, sobretudo porque indicam caminhos metodológicos e didático-pedagógicos no trato com o texto, *unidade de ensino* da língua portuguesa (ROJO, 2000). E assim, nesse contexto, que os gêneros discursivos são introduzidos nos componentes curriculares nacionais, especialmente os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais em seus dois ciclos: 1º e 2º (publicado em 1997) que compreendem os anos/séries iniciais, e o 3º e 4º ciclo (publicado em 1998) que compreende os anos finais do ensino fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), dentre outros objetivos, buscam construir referências de qualidade para as práticas educativas em âmbito nacional, parametrizando a construção de currículos comuns a todos os estados e municípios brasileiros, respeitando, contudo, as diversidades e particularidades culturais e sociais de cada região e comunidades locais (BRASIL, 1997 e 1998). Nisso, constitui-se um documento de suma importância na intervenção da educação brasileira, já que promove um ensino voltado para as práticas sociais e cidadãs dos alunos, inserindo-os na comunidade ativa e letrada, efetivamente; esses são, pois, os objetivos e pressupostos gerais do documento nacional.

À vista disso, o ensino de língua portuguesa nos parâmetros nacionais, está pautado na concepção de aumento da participação social dos sujeitos-alunos, em que eles ganhem a capacidade de letramento, discernimento e autonomia plena em suas práticas futuras, diante de seus direitos e deveres de cidadania. Para isso, o conhecimento dos discursos públicos, textos e outras linguagens que circulam socialmente nas várias e diferentes esferas, são primordiais para o aumento das possibilidades de inserção social desses alunos. São através dessas percepções que se ampliam as possibilidades de ação na sociedade. É nesta

perspectiva, os gêneros são introduzidos nos documentos oficiais, pois segundo Gomes-Santos (2004, p. 136) “pode-se dizer que o conceito de gênero permite a reflexão sobre a necessidade e os modos possíveis de inserção das comunidades linguísticas e de suas práticas linguageiras no mundo letrado sóciohistoricamente estabelecido como legítimo.”

METODOLOGIA

Nossa pesquisa se ampara teoricamente nos estudos do denominado Círculo de Bakhtin que se perpetua na teoria/análise Dialógica do Discurso (ADD); nos embasamos também em estudos de comentadores desse Círculo, como Faraco (2009) e Rodrigues (2000 e 2005), assim como em trabalhos de pesquisadores nacionais que discutem a língua materna, a exemplo de Rojo (2000) dentre outros. Nesta perspectiva, como característica das ciências humanas nosso estudo assume um caráter interpretativo e abordagem qualitativa como direcionamentos metodológicos diante dos dados. Este trabalho se caracteriza também como bibliográfica, já que o *corpus* se encontra constituído de artigos científicos coletados no Portal de Periódicos da CAPES, onde os textos estão disponíveis livremente para acesso de pesquisadores da área, e ainda se insere em um caráter quantitativo devido à elaboração de gráficos para a sistematização, avaliação e quantificação dos dados evidenciados.

O corpus se constitui de dez artigos científicos coletados no portal de periódicos da Capes no período compreendido de 1999 a 2009. Dentre os critérios para delimitar nosso corpus encontram-se os seguintes: a) produções de pesquisadores nacionais; b) produções no formato de artigo científico; c) produções em língua portuguesa; e) produções de pesquisadores de instituições diferentes nacionais, e principalmente, produções científicas que assumiam/incorporavam a abordagem bakhtiniana de gêneros do discurso no âmbito do ensino de língua portuguesa. Quanto à pesquisa na Plataforma Capes, foi utilizado alguns descritores específicos para a coleta, são eles: “gêneros do discurso e ensino”, “a abordagem bakhtiniana de gêneros do discurso”, “gêneros do discurso”, “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

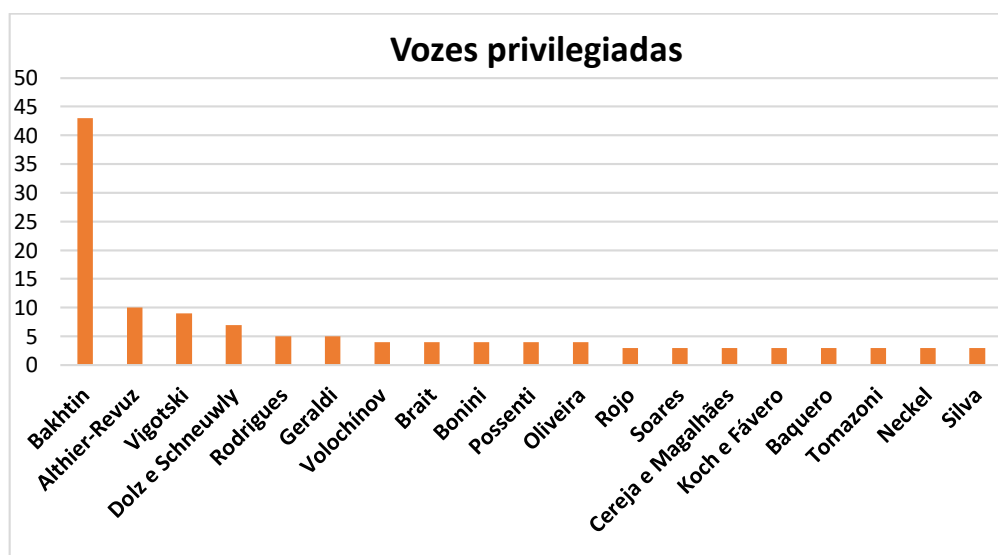
De acordo com o nosso objetivo de identificar e analisar as articulações entre a abordagem de gêneros do discurso bakhtiniana e outras abordagens de gêneros que são feitas nas produções científicas examinadas, nos propusemos a investigar também e para isso, que

vozes (autores) são retomados nas produções científicas, assim como qual o lugar de fala/enunciação que os autores citados se amparam teoricamente. Assim, analisaremos como se dão são as articulações, diálogos entre as abordagens teóricas presentes nesses artigos científicos analisados.

Logo, nossa análise se organiza inicialmente na identificação das vozes/autores e posteriormente, verificaremos as abordagens teóricas que se fazem presentes nos artigos científicos, fazendo o uso, para isso, de gráficos, com a finalidade de sistematizar, quantificar e avaliar os dados.

➤ Identificação das vozes/autores privilegiadas

De início queremos ressaltar que dada a quantidade expressiva de autores elencados, que resultam num total 45 vozes, torna-se inviável a inclusão de todos os autores em um só gráfico, assim que apresentaremos, a seguir, as vozes que mais se evidenciam nos artigos.



Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as “vozes privilegiadas” nos artigos, podemos perceber que há um forte aporte de citações de Mikhail Bakhtin, referenciado 43 vezes nos artigos. Este é, possivelmente, um ponto positivo, pelo estabelecimento de diálogos com o autor que mais discute gêneros (Bakhtin) dentre os demais autores do Círculo, de acordo com Brait e Pistori (2012). Porém, por outro lado, observamos que os demais autores do Círculo não são comumente citados: Volochínov é citado, pois, em somente nos artigos AI010 e AI01 (este, em coautoria com Bakhtin), e Medviédev, desafortunadamente, em nenhum artigo.

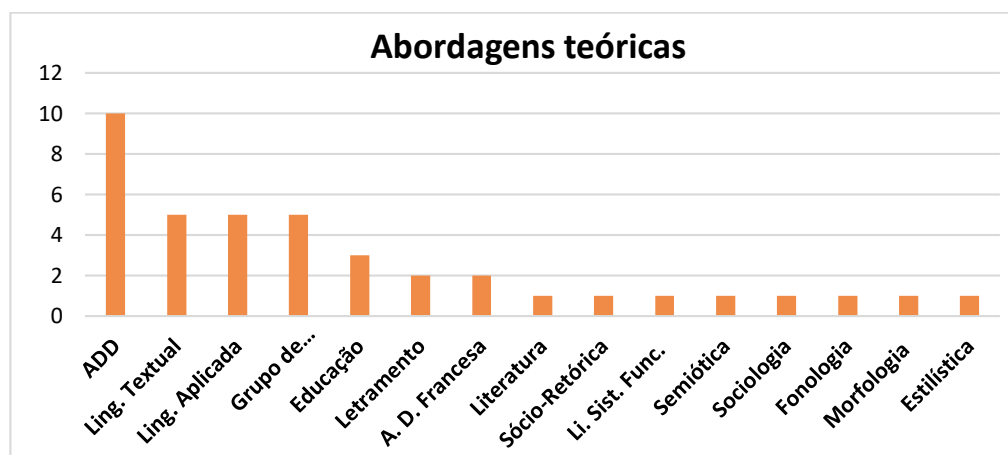
Ao assumirem a teoria bakhtiniana nos trabalhos, acreditamos que estabelecer diálogos com os autores do Círculo é primordial, imprescindível, de ampla contribuição e

enriquecimento para o trabalho, não somente Bakhtin – autor de mais renome e conhecimento por levar o nome do Círculo, conforme Faraco (2009) –, mas também com os outros autores, tais como Medviédev e Volochínov, que muito poderiam contribuir para as pesquisas já que também discutem a noção/conceito de gêneros discursivos. Nesta perspectiva, o nome de Bakhtin citado amplamente nos trabalhos, se explica, muito possivelmente, porque o ensaio de Bakhtin “Os gêneros do discurso” é tomado muitas vezes, como única obra que aborda os gêneros discursivos da perspectiva bakhtiniana. É que este texto tornou-se o mais conhecido entre os estudiosos e professores de língua materna, principalmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRAIT, PISTORI, 2012; CAMPOS, 2016).

De grosso modo, vemos uma ampla recorrência de autores/vozes citadas, as vezes próximos, filiados à abordagem bakhtiniana como os “comentadores do Círculo de Bakhtin”, como Brait, Machado e Faraco, ou por vezes, escritores mais distantes da teoria, pertencentes a outros lugares teóricos, dialogando menos com a corrente bakhtiniana, a saber: Baquero, Tomazoni, Neckel e Silva, por exemplo. São alguns exemplos de autores referenciados nos trabalhos que podem, possivelmente, trazer variações e conversões teóricas na noção/conceito de gênero já que esses trabalhos estão em diálogo com outras vozes e autores, que não a da perspectiva bakhtiniana.

Nesta seguinte categoria, temos por finalidade identificar o lugar teórico a que pertencem os autores citados nas produções científicas; nem sempre, muitas vezes, essas abordagens são explícitas nos artigos, isto é, seja na seção de resumo, seja de introdução, por exemplo. De todo modo, tratamos de identificar indícios dessas abordagens mediante uma investigação do lugar teórico dos autores citados que aqui apresentamos.

- Identificação das abordagens teóricas presentes nos artigos



Fonte: Dados da pesquisa

Mediante o gráfico, poderíamos afirmar que a teoria bakhtiniana está sendo assumida e discutida em ampla completude, já que aparece em destaque. No entanto, é necessário ter um olhar mais acurado dos dados; que o faremos agora nesta categoria das articulações entre as abordagens.

➤ **Articulações entre a abordagem bakhtiniana e as outras correntes teóricas:**

No nosso primeiro caso, surge a Linguística Textual ou Linguística do Texto (doravante LT) e a teoria bakhtiniana. O diálogo entre as abordagens (textual e bakhtiniana) se inscreve nos artigos AI03, AI05, AI07, AI09 e AI010. Vejamos um fragmento do artigo AI09, que mais evidencia o diálogo entre as abordagens:

A **coesão textual**, atrelada à organização de informações no **enunciado**, corrobora a **coerência** textual, unidade de sentido expressa. A existência de textos está condicionada à incorporação de **gêneros discursivos** (Koch, 2002). (Grifos nossos).

Como podemos observar no fragmento, o diálogo entre as abordagens ocorre na discussão sobre o enunciado, objeto da teoria bakhtiniana, e sobre o texto, objeto da Linguística Textual. Logo, a Linguística Textual, neste artigo, tem caráter secundário, manifestando-se apenas nesta breve abordagem sobre enunciado/texto no âmbito dos gêneros discursivos. Nos demais artigos, observamos uma menor recorrência à LT. Nossas análises permitem-nos dizer que a teoria bakhtiniana aparece como foco central em todos os artigos, e que os autores/trabalhos científicos da LT surgem como complementação, seja no embasamento teórico, seja na sessão de análise.

Nosso segundo caso aponta para a Linguística Aplicada (LA), presente nos artigos AI02, AI04, AI06, AI07 e AI010. Nesta perspectiva, observamos que o diálogo entre essas perspectivas teóricas se estreita, já que vários autores citados no artigo AI04, conforme o fragmento abaixo, se filiam em seus trabalhos à teoria bakhtiniana; o que fortalece e contribui para a consistência teórica bakhtiniana.

A pesquisa fundamenta-se nos estudos de **Bonini** (2002); **Britto** (2002) e **Rojo** (2001) [...] Recentes pesquisas têm se desenvolvido em LA dentro dessa perspectiva, privilegiando as relações discursivas na produção de texto: **Lemos-Rossi** (2002), **Rojo** (1996) [...]” (Grifos nossos)

No que concerne aos demais artigos que fazem diálogo com a LA, a articulação se dá em menor recorrência e dado o espaço bastante restringido não traremos recortes. Mas para falar em linhas gerais, observamos que a Linguística Aplicada entra em diálogo com a teoria bakhtiniana, na maioria dos artigos, de modo secundário e complementar. Diante disso, consideramos que essa característica se dá em virtude de que a LA se volta enfaticamente para resoluções práticas e metodológicas do ensino de línguas, tanto materna como estrangeiras; aportando, logo, mais um respaldo prático e procedimental que teórico propriamente.

Nosso terceiro caso se estabelece do diálogo entre a teoria bakhtiniana e o Grupo de Genebra, cujos principais nomes são Dolz e Schneuwly, presentes nos artigos AI06, AI09 e AI010. Vejamos um fragmento do artigo AI06:

[...] como o aluno não consegue se apropriar de todos os conhecimentos sobre o gênero de uma só vez a **elaboração didática**. [...] Essa constatação [...] já foi apontada em outras perspectivas, dentre elas, as do Grupo de Genebra (**Dolz e Schneuwly**, 2004). (Grifos nossos)

A abordagem sobre os gêneros proposta pelo Grupo de Genebra se articula à abordagem bakhtiniana sob o enfoque da didatização e aplicação dos gêneros no ensino da produção textual. Mediante o fragmento, a abordagem do Grupo de Genebra surge sob esse viés mais prático, de como proceder no ensino de gêneros através de elaborações didáticas e/ou sequências didáticas. Logo, o diálogo se manifesta também, consequentemente, num caráter também secundário, prático e procedimental no trato com os gêneros.

No que concerne ao campo da Educação presente em nossos artigos AI08, AI09 e AI010, o diálogo se dá minimamente sob as vozes de Pécora, Perrenoud e Smith (autores não evidenciados no gráfico apresentado devido às limitações mencionadas), são utilizados apenas para referenciar trabalhos desta área de estudo. Nesta acepção, ainda que o diálogo não se inscreva em nível macro, percebemos laços de diálogos existentes entre as áreas para com o mesmo objeto de ensino – os gêneros/textos.

Em relação ao diálogo da Análise do Discurso Francesa com a teoria bakhtiniana, vemos presente em dois artigos AI05 e AI08. Vejamos um excerto:

A concepção de **estilo proposta por Bakhtin** pode ser associada à que se encontra nos estudos de **Possenti** (1988), que considera o **estilo *escolha e marca de trabalho do sujeito na linguagem***. (Grifos em itálico do autor e em negrito nossos).

Neste fragmento, retirado do artigo AI08, a abordagem bakhtiniana é mais central no artigo, sobretudo na sessão de fundamentação teórica e a A.D. Francesa se evidencia na temática de estilo. Logo, a Análise do Discurso Francesa é utilizada como acessória nesta perspectiva, já que o tema é objeto comum às duas teorias.

Quanto ao artigo AI05, a articulação das duas abordagens se dá de forma intercalada, já que o autor aborda sobre dialogismo e gêneros do discurso sob a linha bakhtiniana e sobre heterogeneidade enunciativa sob a perspectiva francesa de forma interposta. Contudo, se avaliarmos a quantidade de vezes em que as abordagens se apresentam, podemos dizer que se manifestam de forma equiparada, pois a A.D. Francesa apresenta 13 ocorrências e a teoria bakhtiniana 11 vezes.

No que se refere ao diálogo da teoria bakhtiniana com o Letramento, observamos que se articulam em menor grau. Nesses artigos (AI06 e AI09) vimos trabalhos de Soares e Kleiman no âmbito das citações. No artigo AI09, a inserção se configura através das práticas sociais no uso da escrita, e no artigo AI06 a articulação se concebe mediante uma perspectiva histórica e descritiva sobre a inclusão do ensino de Língua Portuguesa na escola. Diante dessa descrição, percebemos que o diálogo não se estabelece intensivamente, apesar de que as duas abordagens se correlacionarem, pois que as práticas de letramento viabilizam-se através os textos, os gêneros discursivos (BROCARD, 2015).

Quanto às demais abordagens que tiveram somente 01 ocorrência, especificamente Fonologia; Morfologia; Estilística (AI03); Semiótica (AI05); Sócio-Retórica (AI07); Literatura (AI08); Linguística Sistêmico Funcional e Sociologia (AI09) vemos números menos expressivos de ocorrências, portanto, e por isso não iremos nos adentrar em virtude de nosso espaço bastante limitado.

Contudo, em linhas gerais, todas essas abordagens, em menor ou maior medida, só refletem os diálogos e inter-relações existentes entre as correntes teóricas, tal que os pesquisadores sentem necessidade e/ou interesse de transitar ou estabelecer pontes de contato entre as abordagens, afim de sobressair diferenças, comparações; semelhanças profundas ou mais longínquas, dentre outras possibilidades. As abordagens, em sua maioria, não são assumidas explicitamente nos trabalhos científicos, porém os produtores não deixam de construir diálogos através de outras vozes/pesquisadores que se inscrevem em outros lugares teóricos; e isso tem relação direta, muito provavelmente, com a bagagem significativa de leituras que têm esses pesquisadores. É interessante, portanto, rico e profícuo esse ponto temático que esgotamos nesse momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, buscamos investigar a abordagem bakhtiniana de gêneros do discurso em produções científicas brasileiras, mais especificamente sua apropriação teórico-metodológica em trabalhos de pesquisadores nacionais que discutem o ensino de língua materna, focalizando a identificação e análise das articulações entre a abordagem bakhtiniana e outras abordagens de gêneros que são feitas nas produções científicas examinadas.

Nesse sentido, as análises realizadas nos permitem dizer que Bakhtin se sobressai mais fortemente dentre as vozes privilegiadas, porque além de ser o autor de mais renome e conhecimento por levar o nome do Círculo, seu ensaio “Os gêneros do discurso” é o texto mais conhecido entre os estudiosos e professores de língua materna, devido, principalmente, às reflexões e contribuições sobre os gêneros nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRAIT; PISTORI, 2012; CAMPOS, 2016); contribuindo assim, portanto, para que Bakhtin tenha mais visibilidade e saliência nos artigos desta pesquisa.

Por conseguinte, na categoria do lugar de fala dos autores citados, ou seja, as abordagens teóricas pelas quais os autores se amparam/filiam vimos que a teoria bakhtiniana se faz eminentemente presente nas produções científicas, ocupando lugar de destaque, mas que não é a única abordagem a ser utilizada nas produções científicas, já que se manifestam várias outras correntes teóricas nesses artigos científicos, mostrando que os pesquisadores preferem/se interessam por utilizar mais de uma abordagem teórica.

No que se refere às articulações entre a abordagem bakhtiniana e as outras correntes teóricas, podemos dizer que os diálogos se efetivam em larga escala nas produções científicas. A teoria bakhtiniana enquanto aporte teórico-metodológico, se manifesta mais predominantemente nos artigos enquanto que as outras correntes teóricas surgem de modo mais secundário, na maior parte dos artigos, manifestando-se ora como suportes mais práticos de ordem didático-pedagógicos dos gêneros, ora no âmbito das analogias teóricas, entrecruzando-se pontos convergentes e divergentes. Concordando com Marcuschi (2008), Bakhtin é um autor que, fornecendo amparo teóricos de nível macroanalítico com categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma muito proveitosa.

REFERENCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

- BRAIT, B. PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012
- BRASIL/Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. (Brasília: MEC/SEF, 1997). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso 25/08/2018
- BRASIL/Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. (Brasília: MEC/SEF, 1997). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso 25/08/2018
- BROCARD, R. O. Diálogos entre o círculo de Bakhtin e os novos estudos do letramento. In: V Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas. **Anais (on-line)**. Disponível: http://cac-php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo2/DI_ALOGOS_ENTRE_O_CARCULO_DE_BAKHTIN_E_OS_NOVOS_ESTUDOS_DO_LETRAMENTO.pdf. Acesso em: 25/08/2018. Acesso em: 25/08/2018
- CAMPOS, M. I. B. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. **Conexão Letras**, 2016, v. 11, n. 16, p. 123-137.
- COSTA, L. R. **A Questão da Ideologia no Círculo de Bakhtin**: E os Embates no Discurso de Divulgação Científica da Revista Ciência Hoje. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2017
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009
- GOMES-SANTOS; S. N. **A questão do gênero no Brasil**: teorização acadêmico-científica e normatização oficial. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2004a, p. 131-163
- LIRA, A. F. Considerações sobre análise de gêneros do discurso a partir de seu cronotopo. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 191-209.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012, p. 193-207.
- RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula**: praticando os PCN's. Campinas: Mercado das Letras, 2000, p. 27-38.

A ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA: PRODUÇÃO E ANÁLISE DO GÊNERO CRÔNICA ARGUMENTATIVA

Maria Edvanilde Alves Bringel

Mestranda em Letras-Programa de Mestrado Profissional em Letras - Unidade de Pau dos Ferros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

edvanildeteixeira@hotmail.com

Stênia Costa Dantas Silva

Mestranda em Letras

Programa de Mestrado Profissional em Letras - Unidade de Pau dos Ferros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

profastenia@gmail.com

Ananias Agostinho da Silva

Doutor em Estudos da Linguagem; Professor do Departamento de Ciências Humanas

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

ananias.silva@ufersa.edu.br

RESUMO

O presente trabalho trata sobre a produção do gênero crônica argumentativa na escola. De modo geral, apresentamos a análise de produções feitas por alunos no tocante ao gênero crônica argumentativa, buscando observar como eles se apropriam da escrita e dos elementos constitutivos da crônica. Deste modo, este trabalho tem como objetivo tomar o gênero crônica argumentativa como objeto de ensino para que os alunos se apropriem do mesmo gênero tendo em vista a tomada de posição em situações sociais que envolvem temas controversos. Trata-se de um trabalho desenvolvido em uma sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola de educação municipal e pública de um município cearense. O paradigma teórico que fundamenta as análises sustenta-se em autores como Adam (2011), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), Marcuschi (2005), Soares (2005) e Terra (2018), entre outros. Quanto aos aspectos metodológicos desta pesquisa, convém enquadrá-la como pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Argumentação. Crônica argumentativa. Produção textual.

INTRODUÇÃO

A leitura é considerada um fator primordial no processo educativo, pois contribui para a formação e o aprimoramento no ensino e na aprendizagem. A leitura faz com que o indivíduo desenvolva habilidades de decodificar símbolos escritos, captar o sentido de um texto escrito, interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; [...] de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (SOARES, 2013, p. 31).

Diante dessa grande variedade de habilidades e conhecimentos da leitura, também é a escrita, que na sua dimensão individual compõe-se de habilidades e conhecimentos

linguísticos e psicológicos porque, segundo Soares (2013), a leitura e a escrita não são categorias polares, mas complementares: escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento e da forma escrita.

Desta maneira, o gênero crônica argumentativa é adequado para a produção textual do alunado porque trata-se de um texto com linguagem direta, simples, fluida e espontânea, que aparece em jornais e revistas e é abordado com humor. Com textos adaptados ao nosso cotidiano, a crônica é um texto curto, apressado, de linguagem coloquial, de fácil compreensão, próxima do leitor e que traz os fatos diários sob um filtro emocional. Trata-se de um texto pessoal do escritor, com narrador em primeira pessoa, o qual o isenta do compromisso de ser fiel à realidade. O texto é desenvolvido em tom de conversa informal, de palavras fáceis, pode ter gíria, expressões do dia a dia. As produções dos alunos podem girar em torno do seu próprio ponto de vista, bem como de seu conhecimento, fortalecimento de suas percepções e fazendo-o de maneira prazerosa e autônoma, transformando fatos da realidade em crônicas do nosso cotidiano.

Pretende-se neste trabalho, analisar a forma de como nosso aluno compreende o gênero crônica argumentativa, desde a sua leitura, produção e também de como se apropriará deste gênero. Esta pesquisa analisará a forma como se é trabalhado o texto e sua aplicabilidade pelos alunos do Ensino Fundamental II.

O GÊNERO CRÔNICA

A comunicação verbal se concretiza através de um gênero discursivo. Introduce-se aqui a crônica com seus aspectos sócio-discursivos por ter uma visão de língua como atividade social, histórica e cognitiva. A crônica é um dos gêneros mais presentes na contemporaneidade, pois reflete as estruturas sociais típicas da cultura vigente, agindo sobre diferentes leitores.

O gênero crônica é entendido socialmente como literário por estar intimamente ligado aos discursos sociais vinculados à mídia impressa, razão pela qual este gênero oscila entre jornalismo e literatura. Sua origem etimológica deriva-se do latim *Chronicae* (crônica) e do grego *Khrónos* (tempo). As designações teóricas dos tipos são: narração, argumentação, descrição, exposição e injunção, de acordo com Marcuschi (2005). É interessante usar este gênero como objeto de ensino, uma vez que apresenta uma multiplicidade de fatos corriqueiros do cotidiano de maneira irreverente e leve. É um texto fluente, sintético entre o

passado e o presente, composto de trama complexa de tensões e relações sociais, havendo uma cumplicidade lúdica entre autor e leitor.

Em determinadas ocasiões, este lado cúmplice, poético cede lugar a um instinto opinativo, em que a realidade observada passa a ser retratada como forma de protesto em função de um fato polêmico. Atribui-se ao texto o que denominamos de crônica argumentativa. Tal posicionamento defendido materializa-se por meio da argumentação e da exemplificação. Neste caso, ironia e sarcasmo parecem fundir-se ao mesmo tempo, caracterizados pela forma em que o cronista se propõe a defender seu ponto de vista, divergindo-se da maneira pela qual a maioria o concebe.

Para se entender a estrutura argumentativa da crônica, baseou-se no modelo teórico de Jean-Michel Adam (2011). O autor propõe modelos prototípicos sequenciais que objetivam dar conta da heterogeneidade constitutiva textual, descrevendo os modelos de sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Como este trabalho tem como perspectiva fundamental a argumentação, produção e análise do gênero crônica, focaliza a sequência prototípica argumentativa postulada por Adam (2011, p. 22), pois o propósito de um texto, segundo o autor, é “agir sobre as representações, as crenças, e/ou comportamentos de um destinatário”.

PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Escolhemos trabalhar com a crônica argumentativa porque a argumentação é natural à humanidade, que faz uso dela para suas relações sociais e, também, para relacionar-se consigo mesmo, ao tomar decisões, reavaliar posturas etc. Desta forma, a interação ocorre, fundamentalmente, através da argumentatividade, pois, pelo discurso, o homem influencia o comportamento ou traz para compartilhar da sua opinião todos ao seu redor. A proposta de produção se dará através de sequência didática, que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 51), é uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente em torno do gênero crônica argumentativa para melhorar uma determinada prática de linguagem, considerando as condições de produção e sua relação com as diferentes formas de organização do gênero e levando-se em conta o suporte do texto.

O gênero crônica argumentativa foi apresentado aos alunos através de questionamentos, este primeiro momento caracterizou-se por análise do conhecimento prévio dos educandos quanto ao gênero, fez-se um trabalho de leitura e de escrita sobre o texto proposto. Iniciou-se pela discussão oral, fazendo levantamento de hipóteses, provocando um

debate em sala, baseado nas seguintes questões: Você sabe o que é uma crônica? Você já leu alguma crônica? Qual? Quem era seu autor? Você conhece algum cronista brasileiro? Qual? Em que lugar as crônicas são veiculadas?

Depois de discutidas essas questões e observadas às devidas explicações sobre o gênero foi aplicado um teste para averiguação de compreensão do mesmo com perguntas tais como: assunto do texto, o título como antecipação do assunto, em que fato o cronista se baseou, ideia principal, partes da crônica, linguagem, variedade linguística e característica do gênero em estudo. Posteriormente será feita a análise desse teste. Propôs-se que os alunos fizessem uma primeira produção, e para que estes “construam os conhecimentos linguísticos-discursivos requeridos para a compreensão e produção desses gêneros, para o exercício da cidadania, que passa pelo posicionamento crítico diante dos discursos” (RODRIGUES, *apud* ROJO, 2000, p. 214). Ou seja, os alunos vão colocar na prática o que ouviram e escreveram das discussões sobre o gênero e para poder fazer uma avaliação inicial.

SUJEITOS

A população-alvo constitui-se de estudantes do 8º Ano A de uma escola municipal de Penaforte - CE, que apresentam as seguintes características comuns: provém de classe social heterogênea, são filhos de pais com escolaridade, sempre frequentaram a escola pública e a veem como alternativa de sobrevivência para uma vida mais digna. A turma é numerosa e por este motivo a produção textual, corpus de nosso trabalho serão feitos com um número reduzido de alunos.

A amostra é composta de 13 produções de crônicas sobre as quais serão analisadas no tocante a apropriação dos alunos ao gênero em questão. Neste sentido, o escritor, “um sujeito (pre)determinado pelo referido sistema, precisa dominar as suas regras para escrever bem o seu texto, que é considerado o produto de uma decodificação a ser decodificada pelo leitor.” (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2015, p. 72). O aluno-escritor vai demonstrar por meio da escrita o que foi apreendido durante a explanação sobre o gênero crônica argumentativa, como também seus elementos. Podendo externar através do seu ponto de vista um fato extraído do cotidiano.

INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Para a montagem dos instrumentos que integram a pesquisa foi selecionada uma crônica argumentativa publicada no livro *Português Linguagens- 8º Ano-* de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A crônica denominada *A informação veste hoje o homem de amanhã* de Carlos Eduardo Novaes, foi escolhida por apresentar claramente as principais características que definem o gênero em questão: desenvolve-se a partir de um fato colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano, texto norteador de reflexões, não se limita a contar fatos, apresenta ponto de vista do cronista, o qual se utiliza de argumentos para nortear-lo, marcado pela subjetividade e estrutura de forma livre. Depois de lida a crônica, fez-se um reconhecimento de suas características.

Foi proposto ainda um teste constituído por 08 itens, que através dos questionamentos serviu para confirmar ou não se os alunos compreenderam o gênero em estudo. Na elaboração do instrumento, houve a preocupação em tornar o grau de dificuldade compatível com o nível de escolaridade dos sujeitos investigados. Por fim, o alunado produziu um texto inicial para averiguar o que eles sabem sobre a crônica, bem como suas partes constitutivas. Todos esses instrumentais foram desenvolvidos através de uma sequência didática, e que no seu transcorrer foram sendo feitos ajustes para se chegar a um produto final.

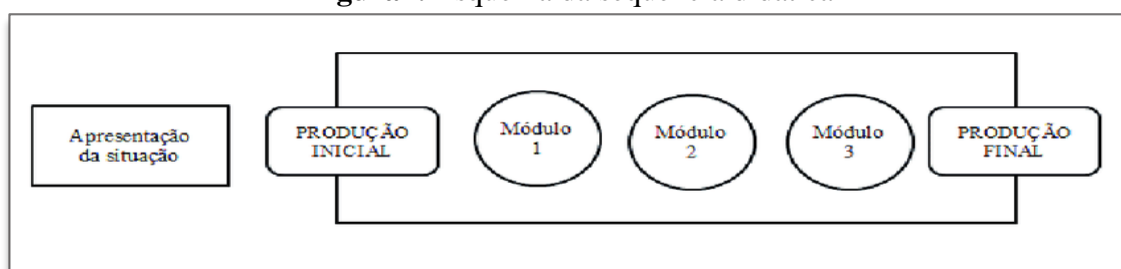
PLANO DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção foi feita por meio de uma sequência didática, dividida em módulos, em que o primeiro módulo foi realizado através de questionamentos sobre o gênero a ser aplicado; em outro módulo tratou-se da realização de uma sequência didática em forma de oficina com o gênero crônica. Optamos por esse gênero devido aos textos serem mais breves, possíveis de serem lidos e discutidos em aulas de 50 minutos. Além desse fato, as crônicas possuem temas cotidianos, próximos da maioria das pessoas e muitas vezes de cunho humorístico, o que torna o texto mais atraente para os estudantes. Nossa proposta era partir de temas conhecidos, objetivando aproximar os estudantes da leitura e depois, no decorrer das oficinas, apresentar-lhes textos um pouco mais complexos. E o terceiro módulo é a produção de uma crônica como trabalho inicial para averiguação das reais necessidades para o aluno produzir e se ao fazê-lo como se comportou em relação ao entendimento do gênero, buscou-se caracterizá-lo considerando a finalidade, o interlocutor, a organização composicional e o estilo do gênero.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA CRÔNICA ARGUMENTATIVA

Ao apresentar o gênero crônica argumentativa por meio de uma sequência didática, assume-se a tarefa de assegurar aos educandos a apropriação do gênero nas situações de interação verbal contribuindo para o domínio da escrita em qualquer situação sociocomunicativa. Desse modo, a sequência didática foi abordada sob a perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que a definem como um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), a qual é um procedimento para desenvolver um trabalho sistemático de aprendizagem. Os pesquisadores a apresentam dessa forma:

Figura1: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

A primeira etapa da sequência didática é a apresentação inicial do gênero em questão, na qual se expôs a crônica argumentativa e seus elementos constitutivos. Depois os alunos realizam uma produção inicial para averiguar o quanto estes se apropriaram ou apresentam problemas ao fazerem a atividade de escrita.

Na etapa posterior da SD, correspondente aos módulos, as dificuldades encontradas serão trabalhadas individualmente ou em grupos para que os alunos consigam progredir do complexo para o simples e, finalmente, retornarem ao complexo que é a escrita final, e, nesta última fase aferir-se-á o quanto o aluno apropriou-se do gênero, assumindo a autoria da sua escrita por meio de reescrita que desenvolveu nos módulos, de maneira consciente e planejada.

MÓDULO 1

a) Apresentação inicial- Questionamentos acerca do gênero

Esta primeira etapa caracterizou-se por apresentar o gênero crônica argumentativa por meio de discussão oral, fazendo levantamentos com questionamentos e análise do

conhecimento prévio dos educandos quanto à crônica, baseado nas seguintes questões: Você sabe o que é uma crônica? Você já leu alguma crônica? Qual? Quem era seu autor? Você conhece algum cronista brasileiro? Qual? Em que lugar as crônicas são veiculadas?

b) Compreensão do gênero crônica argumentativa por meio de teste

Feitas as discussões e averiguadas as respostas, apresentou-se a crônica argumentativa denominada *A informação veste hoje o homem de amanhã* de Carlos Eduardo Novaes do livro Português Linguagens- 8º Ano, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foi pedido ao alunado que abrisse o livro na página (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 119-120) em que estava a crônica e fizesse uma leitura silenciosa, com aplicação de um teste composto de 08 questões para averiguar do aluno o que compreendeu das discussões feitas.

Depreende-se desse teste que:

- ✓ Nas questões 1 e 2 que tratam do assunto e sua antecipação por meio do título, **74,5%** do alunado acertou a resposta;
- ✓ Em relação ao gênero crônica argumentativa e suas características nas questões 3 e 8, **75%** do alunado respondeu satisfatoriamente;
- ✓ De onde foi extraído o fato para a crônica, questão 4, **75%** dos alunos acertaram;
- ✓ Em relação às partes constitutivas do texto, bem como ideia principal e frase conclusiva, questões 5 e 6, **62%** do alunado acertou;
- ✓ Quanto à linguagem e a variedade padrão empregadas na questão 7, **50%** respondeu acertadamente.

O teste demonstrou o quanto a turma do 8º Ano A compreendeu sobre as explicações dadas acerca do gênero crônica argumentativa, e pelo resultado nota-se que a maioria conseguiu depreender do gênero. Mas há ainda metade que tem dificuldade quanto à linguagem e variedade linguística empregadas. Também sobre isso foram feitos esclarecimentos e aplicados exemplos para possibilitar uma evolução na prática de escrita do aluno.

Foram acionados outros conhecimentos, tais como: a crônica em estudo é diferente de outras crônicas? Por que a crônica em estudo é argumentativa e não narrativa? Essa crônica pode ser dividida em três partes: ideia principal, desenvolvimento e conclusão. Em quais parágrafos se observam esta divisão?

MÓDULO 2

Nessa etapa, foram entregues cópias das crônicas: “A Última Crônica”, de Fernando Sabino, “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo, “Um caso de burro”, de Machado de Assis, “Cobrança”, de Moacyr Scliar, “Peladas”, de Armando Nogueira, “O amor acaba”, de Paulo Mendes Campos, “Do rock”, Carlos Heitor Cony, “Considerações em torno das aves-balas”, de Ivan Ângelo, “Ser brotinho”, de Paulo Mendes Campos e “Pavão”, de Rubem Braga, as quais estão na *Coletânea Crônicas da Olimpíada de Língua Portuguesa* que acompanha o caderno do professor *A ocasião faz o escritor* (2010), para dar continuidade ao processo de caracterização do gênero a ser estudado e a importância da leitura de todos os textos possíveis que a língua é capaz de produzir.

a) Antes da leitura da crônica foram ativados os conhecimentos prévios dos alunos.

b) A leitura da crônica deu-se primeiramente de forma individual e silenciosa. Depois, os alunos trabalharam em grupo, praticando a oralidade da mesma. Observou-se a fluência, o ritmo e uso da pontuação (final, interrogação e exclamação).

Questões escritas referentes à relação autor/leitor/texto foram entregues, discutindo os seguintes tópicos:

a) Compreensão e interpretação do texto

- Quem é o autor desta crônica? Você já ouviu falar sobre ele? Qual o objetivo desta crônica? Esta crônica chama a atenção do leitor para quê? Você a achou interessante? Por quê? Você seria capaz de buscar, num fato do seu dia-a-dia, momentos de fraternidade e sensibilidade e nele descobrir suas belezas? O que o título sugere? Há discriminação nesta crônica? De que forma? O acontecimento da crônica ocorreu num cenário e envolveu pessoas? Em que cenário? Como você descreveria o espaço? Quais são as personagens envolvidas no episódio narrado? Comente sobre elas. Como se apresenta o narrador? Narrador-observador ou personagem, por quê? É possível reconhecer na crônica em que época esse fato aconteceu? Esta crônica é mais literária ou jornalística? Por quê?

b) Análise linguística

- Há marcas de temporalidade na crônica? Como se manifestam? Causam algum efeito? Qual o tempo verbal revelado na crônica? Por quê? Como se apresenta a linguagem da crônica?

c) Estrutura Composicional do Gênero Crônica

• Defina crônica, a partir da leitura da mesma. Os acontecimentos estão organizados em quantos parágrafos? O texto lido apresenta a seguinte estrutura: a) situação inicial; b) início do conflito; c) clímax do conflito; d) resolução do conflito; e) volta à situação inicial. Relacione essa estrutura de acordo com os parágrafos do texto. Existe uma ordem na exposição dos fatos? O que é mostrado primeiro? Como o discurso é manifestado? Em primeira ou terceira pessoa?

Com a apresentação desses questionamentos e debatidas as respostas, refletindo e retomando os pontos não compreendidos, fizemos uma explanação geral para que os alunos pudessem fazer uma primeira produção para que se possa observar a apropriação destes pelo gênero aplicado, para posteriores ajustes da SD e adequação ao gênero crônica argumentativa.

MÓDULO 3

a) Produção textual inicial e escrita do gênero

A produção será feita individualmente. Se para ocorrer a produção é preciso que se tenha o que expressar, a leitura pode tornar-se um mecanismo para apropriação de ideias que poderão ser colocadas no texto, tal como afirma Geraldi (2002, p. 17), a leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente.

Então para escrever precisa-se de base teórica, necessita-se de habilidades interpretativas e de escrita, fazendo com que esta prática se estenda em sua vida, em seu dia-a-dia e o permita compreender com maior facilidade tudo que o cerca.

Pondo em prática os conteúdos estudados, o aluno deverá relatar, de forma breve, um acontecimento simples da vida diária, observando as características estudadas e selecionando os recursos linguísticos adequados à situação comunicativa. Os alunos deverão fazer a leitura de sua produção na sala, fazendo uma autoavaliação para descobrir os aspectos que precisam ser melhorados.

RESULTADOS

A primeira produção proporciona um diagnóstico dos conhecimentos e das dificuldades dos alunos. Foi apresentada uma proposta de produção do livro 8º Ano Português

Linguagens (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 87, p. 2), a qual requer do aluno uma escrita de uma situação corriqueira vivida por ele ou vista no jornal. Os autores fazem sugestão de temas os mais variados. E neste sentido, depois da produção, procurou-se avaliar se o tema é adequado, se a situação escolhida partiu de um fato do cotidiano e trouxe argumentos para convencer e qual o foco narrativo. Dessa maneira os alunos se expressaram conforme o quadro abaixo:

TEMA	SITUAÇÃO ESCOLHIDA	FOCO NARRATIVO
FATOS RETIRADOS DE JORNAL/ TV <ul style="list-style-type: none"> ✓ Caso de saúde (câncer) - T1 ✓ Greve dos caminhoneiros – T2, T3 ✓ Bullying - T4 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Garota sensibilizada por uma situação de doença ✓ Greve dos caminhoneiros causada pelo aumento dos combustíveis ✓ Argumentação sobre o Bullying, causas e consequências. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autor-personagem e autor-observador
FATOS CORRIQUEIROS COM PARTICIPAÇÃO DE FAMILIARES <ul style="list-style-type: none"> ✓ Astros celestes/ Eclipse lunar – T5, T6 ✓ Amor maternal – T7 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação dos astros e dos fenômenos ✓ Amor do filho pela mãe 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autor-personagem
FATOS CORRIQUEIROS ACONTECIDOS EM OUTROS LUGARES <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acidente doméstico – T8 ✓ Desaparecimento de crianças – T9, T10 ✓ Meninos de rua - T11 ✓ Crianças no elevador - T12 ✓ Jogo entre idosos - T13 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situação de perigo dentro de casa ✓ Relatos de desaparecimentos de crianças e aflição dos pais ✓ Meninos vendendo balas nos sinais ✓ Cena de humor em um elevador ✓ Participação de jogo com idosos e percepção do quanto são carentes de afeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autor-personagem e autor-observador

Percebe-se que os textos têm temáticas variadas que abordam assuntos diversos tais como bullying, greve de caminhoneiros, amor maternal, acidente doméstico, crianças desaparecidas, entre outros. A situação escolhida tanto partiu de fatos retirados de noticiários de TV ou jornal (T1, T2, T3, T4), do cotidiano com participação de familiares (T5, T6, T7), quanto de fatos corriqueiros acontecidos em outros lugares (T8, T9, T10, T11, T12, T13). Os textos apresentam estrutura argumentativa (T1, T3, T4), e os outros dissertativo (T2), narrativo (T6, T7, T13), assumindo tom humorístico (T13) e lírico (T5, T8). Quanto ao foco narrativo, os textos apresentam autor-personagem (T2, T3, T5, T6, T7, T8, T11, T12) e autor-

observador (T1, T4, T9, T10, T13). Com respeito ao registro formal, estes apresentam deficiência, há erros a corrigir, tais como: concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; pontuação; flexão de nomes e verbos; colocação de pronomes oblíquos (átonos e tônicos); grafia das palavras (inclusive acentuação gráfica e emprego de letras maiúsculas e minúsculas); divisão silábica na mudança de linha (translineação) e repetições de palavras ao longo do texto, entre outros.

Compreende-se que há muita coisa a fazer, principalmente no sentido da argumentação, pois dos textos produzidos só três (T1, T3, T4) apresentaram essa característica referente ao gênero proposto. O texto 1, por exemplo, cujo título é *A doação* em que a aluna transforma uma cena assistida na TV, de uma menina que têm câncer referindo-se ao problema e a falta de cabelo, esta argumenta que tem muito cabelo e que teria coragem de cortar para doar, “Decidi doar meu cabelo para pessoas que precisam mais que eu e o cabelo crece”. Deste modo, o texto mesmo que simples vai sendo construído com colocações e posicionamentos da aluna-autora. Há um longo caminho a percorrer. Porém é um primeiro passo que se está dando, por meio dessa produção inicial serão feitas correções e revisões de textos até se chegar a um produto final satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pautou-se em caracterizar o gênero crônica, seus elementos e sua aplicabilidade. E principalmente de dar subsídios para que o alunado se aproprie dele para se comunicar. Ao estimular os alunos a serem produtores de seus textos fazemos com que estes superem as dificuldades que revelaram nas produções iniciais. A sequência didática adotada neste trabalho é de fundamental importância porque se baseia numa concepção processual da escrita e também porque permite aos educandos compreenderem a linguagem e seu uso nos contextos concretos de interação verbal e, que, com a prática da escrita se tornarão mais proficientes nesta atividade de produção. Desta forma, alcançamos os objetivos deste trabalho a partir do momento que instrumentalizamos os alunos para realizar a produção considerando, sobretudo, as características sociodiscursivas do gênero crônica argumentativa, bem como desenvolver a sua capacidade de argumentar.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: Introdução à análise textual dos discursos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português Linguagens**, 8º Ano-9 ed. Reformada. São Paulo: Saraiva, 2015.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- NASCIMENTO, E. P.; ARAÚJO, A. L. R. B de. Produção textual do gênero artigo de opinião no Ensino Fundamental: uma proposta de ensino e aprendizagem mediada por sequências didáticas. Paraíba: **Leia Escola**, v. 15, n. 2, 2015.
- PEREIRA, M. I., LAGINESTRA, M. A., equipe de produção. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor**: orientação para produção de textos. Olimpíada de Língua Portuguesa-crônica (Gênero literário). São Paulo: Cenpec, 5ª edição, 2016. (Coleção da Olimpíada).
- ROJO, R. (org). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- TERRA, Ernani. **Da leitura literária à produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

A CATEGORIA VAZIA NO FALAR FORTALEZENSE: DESCRIÇÃO E USO

Tereza Maria de Lima
Doutoranda - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN,
terezamariadelima2018@gmail.com

Wellington Vieira Mendes
Doutor - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
wvmendes@campus.ul.pt

RESUMO

Neste estudo desenvolve-se uma análise da categoria vazia no falar fortalezense, especificamente, a descrição e uso dessa variante também denominada objeto nulo. Para descrever os fatores envolvidos no fenômeno, baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista ou Laboviana, a Teoria da Variação e da Mudança Linguística (LABOV, 1994; 2001; 2006 [1972]; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Parte-se da hipótese de que a categoria vazia no Português do Brasil constitui-se em uma mudança em curso. Para averiguar a afirmativa, foca-se em dois objetivos específicos: identificar os fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam o uso da variante e investigar o uso dessa variante no falar fortalezense. Com esse propósito, utiliza-se, para análises estatísticas, o programa *GOLDVARB X* (2005), no intuito de fazer inferências sobre a preferência dos falantes a partir das frequências de uso. As narrativas orais pertencem ao *Corpus NORPOFOR* (Norma Oral do Português Popular de Fortaleza). Os resultados mostram que a categoria vazia apresenta indícios de mudança em curso, como mostram as pesquisas variacionistas (cf. DUARTE, 1986; MARAFONI, 2004; FIGUEIREDO SILVA, 2004, MENDONÇA, 2004, dentre outras), e o falar fortalezense (37,7%).

Palavras-chave: Objeto direto anafórico. Categoria vazia. Sociolinguística Variacionista.

1 INTRODUÇÃO

A literatura na área da Sociolinguística Variacionista descreve os contextos em que ocorre efetivamente o objeto direto anafórico (doravante ODA) no Português Europeu (doravante PE) e no Português Brasileiro (doravante PB) (cf. DUARTE, 1986; CYRINO, 1997; FREIRE, 2000; MARAFONI, 2004, entre outros). Este estudo trata de descrever essa variável com foco na categoria vazia ou objeto nulo (doravante CV).

Raposo (2004) apresenta estruturas contextuais que aceitam sem restrições, com restrições ou rejeitam a CV no PE. Partindo dessa descrição, busca-se analisar qualitativamente a realização da CV no PB, focalizando como essa variante se distribui no contexto fortalezense. Há estudos que já abordaram o parâmetro da CV no PE e no PB, mas o fizeram em outros contextos, com outros enfoques.

Duarte (1986), com amostra da fala paulista; Pará (1997), centrado na fala de pescadores do Norte Fluminense; Averbug (2000), com dados de escrita de estudantes do PB;

Freire (2000), num estudo comparativo da fala brasileira e lusitana; Figueiredo Silva (2004), com base na fala de quatro comunidades da Bahia; e Marafoni (2004), com base na fala carioca, registram o favorecimento da variante CV, destacando o contexto favorecedor: o traço [-animado] do antecedente.

Cyrino (2000) compara o comportamento da variante CV no PB e no português de Portugal, apresentando o seguinte resultado: nas revistas brasileiras, 76% do total de ODA encontrados são nulos, e nas revistas lusitanas, apenas 3% do total, o que equivale a apenas uma ocorrência, num total de 34 dados extraídos das revistas portuguesas.

Os estudos variacionistas apontam que o ODA de 3ª pessoa no PB pode ser retomado anaforicamente através de quatro estratégias: um clítico acusativo (doravante CI) (Saulo esperou-*a* na enfermaria domingo à tarde), um pronome lexical (doravante PL) (Saulo esperou *ela* na enfermaria domingo à tarde), um sintagma nominal (doravante SN) (Saulo esperou *Ana* na enfermaria domingo à tarde.) ou uma CV (Saulo esperou \emptyset na enfermaria domingo à tarde).

Estes exemplos, encontrados no PB, buscam responder ao questionamento: “Onde Saulo esperou Ana?” e apresentam essas quatro possibilidades de uso, demonstrando a sua variabilidade, embora as gramáticas normativas o apresentem com apenas uma variante, o CI, descrita nos trabalhos já referendados nesse estudo, como de ocorrência rara, confirmando o fato de essa variante ser, no PB, uma estratégia aprendida através da escolarização, não mais fazendo parte do que se adquire em língua materna.

Este trabalho segue os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1994; 2001; 2006 [1972]), o modelo de variação e mudança (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) e parte-se da hipótese de que a categoria vazia no PB constitui-se em uma mudança em curso.

Com foco na CV, essa investigação, baseada na literatura Sociolinguística Variacionista e no falar dos fortalezenses, amostra constituída por 107 informantes, provenientes do *Corpus* NORPOFOR, objetiva investigar a atuação de fatores linguísticos e extralinguísticos atuantes na realização do ODA de 3ª pessoa na variedade local.

Várias razões justificam o interesse em estudar o emprego do ODA: a busca de uma melhor compreensão do uso das variantes no PB, especificamente da CV; o intuito de contribuir, com os resultados, para o conhecimento da diversidade linguística brasileira; a melhor interpretação das frequentes situações de heterogeneidade linguística com as quais, constantemente, professor e aluno se deparam em sala de aula e a última justificativa, que diz respeito ao interesse em interpretar o uso dessa variante.

Entretanto, a escolha por uma variante específica (CV), como matéria de estudo, justifica-se, por não ser discriminada nas gramáticas normativas, seguidas pela escola; por ser utilizada na língua falada no Brasil de forma espontânea; além de diferenciar o PE do PB.

Nesse intuito, este trabalho pretende descrever e analisar como se dá a variação do ODA no falar dos fortalezenses, o que, conseqüentemente, amplia o conhecimento das variedades linguísticas faladas no português do Brasil, embora se compreenda que esta pesquisa, no contexto dos falares cearenses, é um pequeno passo no registro das variedades linguísticas que se encontram no território brasileiro.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Weinreich, Labov e Herzog (doravante WLH) (2006 [1968]), baseando-se no *continuum* heterogêneo da língua, propõem um modelo empírico de análise, o qual orienta os caminhos da variação e da mudança nas línguas naturais, fazendo entender, descrever e explicar, de forma sistemática, os diversos fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem ou desfavorecem uma ou outra variante linguística, apontando, assim, uma nova perspectiva de análise da linguagem.

A proposta de WLH (2006 [1968]), denominada Sociolinguística Variacionista, diz que toda mudança é precedida de um período de variação, em que há uma “competição” entre, pelo menos, duas variantes para a realização de uma variável.

Labov (2008 [1972]) faz a descrição da língua a partir de uma comunidade, ou seja, de um conjunto de pessoas que partilham das mesmas normas linguísticas, isso porque ela é um fenômeno eminentemente social. Definida a comunidade, seleciona informantes para representar o grupo a que pertencem, segundo critérios etnográficos ou sociológicos. Esse procedimento tem como finalidade precípua coletar o falar natural que se encontram nas situações naturais de comunicação.

De acordo com Labov (2008 [1972]), pelo *tempo aparente*, é possível fazer uma projeção do comportamento linguístico de gerações diferentes de falantes num determinado momento. A hipótese é de que a fala de pessoas com maior idade reflita a fala de alguns anos atrás, ao passo que a fala de pessoas de menor idade reflete a fala atual. Para testá-la, trabalha-se com fatores internos (*morfológicos, semânticos, sintáticos*, dentre outros) e externos (*sexo, idade, escolaridade*, dentre outros) ao sistema linguístico. Há também as variações estilísticas, formas de que o falante dispõe para interagir de forma diferente. “O falante, portanto, adapta seu texto às necessidades da situação.” (PERINI, 2004, p. 69).

Até que um processo de mudança possa ser apontado como concluído, Labov (2008 [1972], p. 125) identifica três diferentes estágios: “a origem da mudança” (o fenômeno de variação está restrito ou marca um pequeno grupo); “a propagação da mudança” (um número mais amplo de falantes adota uma das variantes); e, “o processo de mudança atinge a sua realização” (estabelecida a regularidade na eleição e eliminação de uma das formas variantes).

Segundo WLH (2006 [1968] p. 121/126), uma teoria que tenha por função a observação do comportamento de qualquer mudança linguística deve buscar responder a cinco problemas centrais relacionados à explicação dessas mudanças: *os condicionamentos* (conjunto de mudanças possíveis e condições possíveis para a mudança numa determinada direção), *a transição* (consiste em investigar como uma determinada forma muda de um estágio a outro), *o encaixamento* (visa responder como uma mudança se encaixa na estrutura social e na estrutura linguística da comunidade), *a avaliação* (está relacionado à consciência linguística dos falantes), e *a implementação da mudança* (envolve os fatores sociolinguísticos responsáveis pela implementação da mudança e por que uma dada mudança ocorre em uma língua em uma dada época e não em outra).

2.1 Objeto Direto Anafórico no Português Brasileiro

Segundo Almeida (1997, p. 425), “o nome objeto direto provém do fato de o objeto prender-se diretamente ao verbo”. Embora, em algumas construções, ele venha preposicionado. Isso ocorre, segundo Cegalla (2005, p. 319), “pela clareza da frase, a harmonia da frase e a ênfase ou a força de expressão”; ocorre, ainda, quando for constituído das formas pronominais: *mim, ti, si, ele, ela, nós, vós, eles e elas*.

Estudos que tratam das estratégias de uso do ODA (CI, PL, SNa, CV) (cf. OMENA, 1978; DUARTE, 1986; PARÁ, 1997; AVERBUG, 2000; FREIRE, 2000; FIGUEIREDO SILVA, 2004; MARAFONI, 2004, dentre outros) mostram que essas variantes se encontram em competição no sistema do PB, embora a CV se apresente como a mais utilizada, seja na fala popular, seja na fala culta, ou no registro escrito.

Omena (1978) traz importantes contribuições ao estudo da língua: mostra o desaparecimento do CI acusativo no PB e apresenta alguns dos fatores condicionantes para o uso mais frequente de uma variante em detrimento de outra, como, por exemplo, o traço [*-animado*] do antecedente e o antecedente exercendo a função de complemento, e destaca duas variantes concorrentes (CV e PL), sendo a CV (76%) a mais produtiva em oposição ao PL (24%).

Duarte (1986) constatou que, de todas as formas variantes do ODA, a menos utilizada é o CI (4,9%), seguindo-se o PL (15,4%), os Sintagmas Nominais lexicais plenos e o demonstrativo "isso" (17,1%), e a CV alcançou o maior índice (62,6%), o que confirma, em muitos aspectos, a pesquisa de Omena (1978).

Essas pesquisas variacionistas, a tomar o ODA de 3ª pessoa como estudo, tratam de fatores linguísticos, sociais e estilísticos que comprovam, entre outros objetivos (a depender do foco dos autores), a variação na colocação pronominal no PB.

2.2 Os contextos analisados

2.2.1.1 Variável dependente

Define-se o preenchimento da função de objeto direto anafórico de 3ª pessoa (ODA) como variável dependente e busca-se relacionar as variantes representativas dessa variável: o *clítico acusativo* (*o, os, a, as, lo, los, la, las...*) (1.a), o *pronomes lexical* (*ele, ela, eles e elas*) (1.b), os *SNs anafóricos* (que aponta para um termo anteriormente referido) (1.c) e o *objeto nulo* ou *categoria vazia* (o não preenchimento do objeto direto anafórico) (1.d).

- (1.a) [...] Desde pequena que eu conheço ela... acho que eu tinha uns dez anos quando *a* conheci... (DID - Inq. Nº 09 - 19/10/2005). (clítico acusativo).
- (1.b) [...] quem é a tua professora?... fulana... deixa eu ver vou *conhecer ela*... pronto... desse negócio ela me pegou... aí fui lá ela tava ensinando... no Ciclo Operário... aí... começou por ali:... fui *deixar ela* em CA::sa... por ali eu *conheci ela*...depois voltei lá de novo...fui *deixar ela* em ca::sa... (DID - Inq. Nº 158 - 15.11.2006) (pronomes lexical).
- (1.c) [...] Sobre a *medicação* que elas levavam... né? se bem que a gente também aqui acolá *trazia* \emptyset ...negócio de soro foi época de... de...daquela doença dos olhos conjuntivite *elas tiravam* muito \emptyset a gente também *tirava* \emptyset ... ainda hoje em dia existe muito isso... (DID - Inq. Nº 83-03/02/2004). (objeto nulo ou categoria vazia).
- (1.d) [...] Um dia desses eu tirei um atestado de oito dias mas eu nem precisei no outro dia comecei a trabalhar aí ela disse que quando eu *tirasse um atestado* eu podia ficar em casa mesmo não precisava vir trabalhar... (D2 - Inq. Nº 160 - Informante 2-18.05.2006). (SN anafórico).

2.2.1.2 Variáveis independentes

Neste estudo, foram controladas oito variáveis linguísticas e cinco extralinguísticas. São variáveis linguísticas: *o traço semântico do antecedente* ([+/- animado]), *o número do sintagma nominal objeto* (singular e plural), *o tempo e o modo verbal* (infinitivo, gerúndio, participio, subjuntivo e imperativo e verbos flexionados), *a estrutura sintática da sentença* (simples e complexas), *o tipo de oração* (principal ou coordenada e subordinada), *a presença ou ausência do sujeito* (sujeito presente na sentença e sujeito ausente da sentença), *o tipo de*

antecedente (definido e indefinido) e a topicalização do antecedente (antecedente topicalizado e não topicalizado).

As variáveis extralinguísticas são: *o sexo (masculino e feminino), a faixa etária (15-25 anos; 26-49 anos e 50 anos em diante) e a escolaridade (0-4 anos; 5-8 anos e 9-11 anos), e os estilísticos são: o tema discursivo (pessoal e social) e o tipo de registro (DID – Diálogo entre Informante e Documentador e D2 – Diálogo entre Dois Informantes).*

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

Apresentam-se a seguir os resultados relativos à CV, juntamente com os fatores selecionados como relevantes no fenômeno pelo programa *GOLDVARB X*.

3.1 Análise das variáveis linguísticas em termo de suas frequências brutas (rodada quaternária)

Para o traço semântico do antecedente (*[+animado]* e *[-animado]*), os resultados relativos à amostra encontram-se na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Distribuição das variantes no grupo *traço semântico do antecedente na fala de Fortaleza*

TRAÇO DO ANTECEDENTE	Variantes									
	CI		SNa		PL		CV		TOTAL	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
[+animado]	25	0,7	1221	31,8	1275	33,2	1314	34,3	3835	46,5
[-animado]	10	0,2	1934	43,8	675	15,3	1801	40,7	4420	53,5
TOTAL	35	0,4	3155	38,2	1950	23,6	3115	37,7	8255	100

Os resultados para a variável CV (40,7%) (2.a) apresentam percentuais muito próximos da variante SNa (43,8%) (2.b) para o traço *[-animado]* e destacam a baixíssima frequência geral do pronome CI acusativo (0,7%) (2.c) para o traço *[+animado]*. Vale ressaltar a frequência de 33,2 % de emprego do PL (2.d).

- (2.a) [...] Ah mulher só é pra fazer a comida. (...) É. As mulher só tem o trabalho só de fazer \emptyset ... E o home é quem come... (D2 - Inq. Nº 153 - 18.05.2005).
- (2.b) [...] joga o bolo no forno, espera, não é? (...) deixa assar bem o *bolo*... (D2 - Inq. Nº 99 - 26.02.2004 – Informante 1: mulher, 42 anos).
- 2.c) [...] Mas... mas eu digo assim S... é porque toda vida a G. o convida ... manda é os lesados dele... os abestado... num sabem nem bater uma foto... (D2 - Inq. Nº 49 - 04.12.2003 – Informante 2: mulher, 40 anos).

- (2.d) [...] Aí tu botou *ela* pra dormi:r... aí voltou... e nós lá esperando fazia era tempo que a gente estava lá esperando... e tu não chegava e eu vamos dona Z. atrás de::la porque ela tá custando... será que ela foi levar *ela* no hospital?... (D2 - Inq. Nº 99 - 26.02.2004 –Informante 2: mulher, 28 anos).

Para o grupo de fatores topicalização do antecedente (*topicalizado e não topicalizado*), os resultados apontam que quando o antecedente é *topicalizado*, há 73,4% de frequência da variante CV (3.a), enquanto para o *não topicalizado*, o índice de CI é de 0,6% (3.b).

- (3.a) [...] Playstation, não tenho Ø... Parece que meia hora, no de fita é vinte é cinco para cima... aqui acolá o R. vai comprar alguma coisa... quando não tem dá uma ajudinha com o dinheiro do videogame né... (DID - Inq. Nº 09 - 19/10/2005). (objeto nulo).
- (3.b) [...] não... mais quando eu digo que eu vou minha filha eu vou mesmo... você não me conhece e nem eu a conheço não... (D2– Inq. Nº 99 – Informante 2 – mulher 28 anos - 26/06/2004).

Os resultados para a presença ou ausência do sujeito (*presença ou ausência*) confirmam, para a CV, a maior frequência apresentada (40,1%) (4.a) (4.b) na *ausência do sujeito*.

- (4.a) [...] Faz *frio* durante a noite e quando amanhece faz mais Ø... ainda... (DID– Inq. Nº 23 - 16/08/2005).
- (4.b) Nunca vi a cor de dinheiro... papai pediu o Ø dele... o meu Ø... do Ø... meu irmão... mas nunca vi a cor Ø... (DID - Inq. Nº 53 - 30/10/2004).

Para o grupo de fatores tempo e modo verbal (*infinitivo, o gerúndio, o particípio, o subjuntivo e o imperativo e verbos flexionados*), os resultados, com base nas frequências percentuais, em termos quantitativos, encontra maior frequência de uso da variante CV nos *verbos flexionados* (37.1%).

Em relação ao *tempo e modo verbal*, a CV só não ocorreu em locução com particípio. Como essa não é uma forma verbal recorrente, não significa que essa forma de substituição do ODA de 3ª pessoa não possa aparecer nesse tipo de estrutura.

A estrutura sintática da sentença (*simples e complexas*) apresenta os resultados para a CV em sentenças *complexas* (38,0%).

Os resultados para o grupo de fatores número do sintagma nominal objeto (*singular ou plural*) confirmam para a variante CV (38,2%) (7.a).

- (7.a) [...] minha irmã ultimamente já fez ate faculdade depois de cinquenta anos de idade ela se esforçou e fez Ø... (DID - Inq. Nº 148 - 14.05.2004).

O contexto de natureza semântica, tipo de antecedente (*definido ou indefinido*) demonstram que a CV apresenta maior frequência quando o antecedente é *indefinido* (73,3%) (8.a).

- (8.a) [...] pelo menos aqui em casa é difícil a gente encontrar um fogareiro... Acho que num tem \emptyset ... não... tinha naquele tempo lá... (D2- Inq. N° 93 – Informante 1 – mulher 59 anos - 20.03.2004).

Para o tipo de oração (*principal* (absoluta) e *outras* (coordenadas e subordinadas)), verifica-se a atuação desse grupo de fatores: CI acusativo (0,5% e 0,4%) (9.a), CV (36,6% e 37,9%) (9.b), SNa (32,5% e 37,9%) (9.c) e PL (30,3% e 22,4%) (9.d).

- (9.a) [...] já chefe... não... quase que num aparece não. Mas... se ele tive de cobrar o funcionário... ele cobra \emptyset ... (D2- Inq. N°152 – Informante 2 – homem 51 anos - 29/11/2004).
- (9.b) [...] aqui só usamos agulhas descartáveis... o paciente que compra a caixa de agulhas com cem agulhas e elas vão se deixando fora no fim de cada sessão... É proibido reutilizar *as agulhas*... (D2- Inq. N° 154 – Informante – mulher 18 anos - 10/05/2005). (SN anafórico).
- (9.c) [...] O pastor com a bíblia na mão chama *ele*... conversa e bota ele dentro do carro...(D2- Inq. N° 14 – Informante – homem 35 anos - 02/11/2003).
- (9.d) [...] A mãe o criou de um jeito e os filhos de outro jeito que são os mais danados... os maiores... os pequenos não dão trabalho tanto não... (DID – Inq. N°09 - 19/10/2005).

Apos essas considerações gerais em relação aos fatores linguísticos, trata-se, na sequencia, dos fatores sociais em termo de suas frequências brutas.

3.2 Análise das variáveis extralinguísticas em termo de suas frequências brutas (rodada quaternária)

Na amostra analisada, com base na estratificação do *Corpus*, controlam-se os níveis de escolaridade *0 a 4 anos; 5 a 8 anos; 9 a 11 anos*. A expectativa é a de que falantes do nível I (*0 a 4 anos*) utilizem mais as variantes não padrão (PL, CV e SNa), e que falantes com nível intermediário (nível II - *5 a 8 anos*) e maior de escolarização (nível III - *9 a 11*), apresentem maior frequência de uso da forma normativa (CI acusativo), corroborando assim a tendência verificada na maioria dos trabalhos sociolinguísticos. (cf. TABELA 2).

Tabela 2 - Distribuição de ODA no grupo nível de escolaridade na fala de Fortaleza

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	Variantes									
	CI		SNa		PL		CV		TOTAL	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
0 a 4 anos	9	0,4	840	39,0	496	23,0	810	37,6	2155	26,1
5 a 8 anos	11	0,4	958	31,1	1111	36,0	1005	32,6	3085	37,4
9 a 11 anos	15	0,5	1357	45,0	343	11,4	1300	43,1	3015	36,5
TOTAL	35	0,4	3155	38,2	1950	23,6	3115	37,7	8255	100

Observando os resultados, conclui-se que o comportamento de informantes com mínima escolarização (*0 a 4 anos*), se considerado o emprego da forma padrão, CI acusativo (0,4%), aproxima-se muito do de informantes com o nível máximo de escolarização (*9 a 11*

anos, mais de 12 anos de frequência à escola) (0,5%), resultados opostos às expectativas para a influência do fator *escolaridade* na amostra de fala. Na faixa intermediária (5 a 8 anos) há prevalência de PL (36,0%), embora as variantes CV (43,1%) e SNa (45,0%) sejam as mais utilizadas pelos falantes na amostra, estando confirmado, em todos os níveis de escolaridade, o limitado uso do CI.

Para o grupo de fatores tipo de registro (*DID – Diálogo entre Informante e Documentador e D2 – Diálogo entre Dois Informantes*), registra-se para a variante CV o índice de (36,3%) no *DID*, e pouca diferença entre ambas no *D2* (44,7%).

Para o grupo de fatores sexo do informante (*masculino e feminino*), a CV apresenta maior percentual de emprego por representantes do *sexo feminino* (41,3%, em oposição à 34,6% do *sexo masculino*).

O grupo de fatores faixa etária (*15 a 25 anos, 26 a 49 anos, a partir de 50 anos*) apresenta os seguintes resultados para a variante CV: os informantes mais jovens (*15 a 25 anos*) usam com mais frequência o SNa (43,9%); os de idade intermediária (*26 a 49 anos*) preferem usar o PL (26,3%) e os indivíduos mais idosos, que estão na faixa etária a *partir de 50 anos*, dão preferência de uso à CV (40,6%).

Esses resultados infere-se que, tanto os mais velhos, quanto os mais jovens utilizam as variantes inovadoras (o SNa, o CV e o PL). Assim, em relação à *faixa etária*, na amostra do falar fortalezense, fica evidente o uso menos frequente da variante padrão e o uso mais frequente das variantes não padrão.

Em relação ao fator tema discursivo (*pessoal ou social*), apresenta os seguintes resultados para o grupo de fatores CV: 37,3% (*pessoal*) e 37,2% (*social*).

A seguir, às considerações sobre a variante em estudo: CV.

3.3 Considerações sobre a variante categoria vazia na amostra de fala de fortalezenses

A variante CV, embora nas pesquisas variacionistas aqui referendadas tenha liderado nos resultados, apresenta-se com o seguinte percentual, em nossa amostra: 37,7% (3115 ocorrências). Considerando 3155 ocorrências de SN anafórico (38,2%), tem-se uma diferença de 0,5% entre as duas variantes.

Os estudos de Omena (1978) e Duarte (1986) destacam que essa variante é favorecida pelo traço semântico [*-animado*], tanto em estruturas *simples* como em *complexas*.

A preferência dos falantes pelo emprego da CV mostrou-se bastante significativa, principalmente por ser uma variante não marcada gramaticalmente, o que permite inferir que

os mais jovens, usando mais a CV, confirmam a hipótese de que se trata de uma mudança em curso, por estar se implementando na gramática dos falantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicito na introdução, o objetivo deste artigo foi apresentar uma análise da realização do ODA de 3ª pessoa no PB, focalizando, de modo especial, a descrição e uso da CV no falar fortalezense. Para a consecução desse objetivo, foi seguido o percurso do modelo de mudança proposto por WLH (2006[1968]). Partiu-se da hipótese geral de que o emprego da CV constitui-se em uma mudança em curso no PB.

Sintetizando os resultados encontrados no *Corpus* NORPOFOR, pode-se destacar: em termos gerais, na amostra, foi constatado que, de todas as formas variantes de realização do objeto direto anafórico, a que apresentou baixíssimo percentual de uso foi o clítico acusativo (0,4%). Como se percebe, um percentual bastante insignificante num universo de 8.255 ocorrências; a estratégia mais utilizada foi a CV (37,7%), embora com reduzida diferença em relação ao SNa (38,2%); e para o PL foi encontrada 23,6%.

Os condicionamentos linguísticos levantados mostram que o uso da CV é altamente favorecida pelo traço [-animado], independentemente da estrutura sintática.

Os fatores extralinguísticos: *escolaridade* e *faixa etária* destacam o fato de os informantes com escolaridade mais alta e pertencentes à faixa etária mais alta preferirem as variantes não padrão (CV, SNa, PL); resultados que contrariam a hipótese geral, pois essas formas não referendadas pelas gramáticas normativas para a retomada do ODA são as mais utilizadas no falar fortalezense.

A análise em tempo aparente (*faixa etária*) do fenômeno variável ODA de 3ª pessoa na fala de fortalezenses revela que há indícios de uma mudança em curso, tanto em relação à CV, quanto ao SNa. Destaca também os consideráveis usos da variante PL, assim também como os resquícios de Cl acusativo. Entretanto, para uma conclusão mais precisa, faz-se necessário um *continuum* de estudos em tempo real.

Em síntese, a visão geral do que ocorre com a variável dependente ODA de 3ª pessoa na língua falada de fortalezenses, registra o encaixamento das variantes: CV e SNa, o crescente uso da variante PL e as raras aparições de Cl acusativo no PB, considerando a dinamicidade da língua e a constante reorganização do sistema pronominal brasileiro, refletidas nas mais variadas realidades linguísticas e necessidades comunicativas de uma comunidade de fala.

Por fim, ressalta-se que este estudo, como qualquer outro sobre língua natural, está longe de ser completo. É um *continuum*. Entretanto, espera-se que os resultados aqui expressos, aliados a outros já apresentados, possam contribuir com os estudos sociolinguísticos, no sentido de se esboçar um perfil linguístico do falante cearense, bem como enriquecer os estudos relacionados ao português falado no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. de. **Gramática da língua portuguesa**. 41 ed. São Paulo-SP, Saraiva Editora, 1997.
- ALVES, J. da S. O objeto direto anafórico: uma análise na língua falada popular de jovens soteropolitanos. **Letra Magna**, Minas Gerais-MG, Ano 05 n. 11 – 2º Semestre de 2009. Disponível em: <www.letramagna.com/objetodirsotero.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.
- ARAÚJO, A. A. de. CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOSOFIA. Rio de Janeiro-RJ. O Projeto Norma Oral Do Português Popular de Fortaleza – NORPOFOR. 83 **Anais... Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011 a, vol. XV, nº 5, t.1. p. 835-845. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/72.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- AVERBUG, M. C. G. **Objeto Direto Anafórico e Sujeito Pronominal na Escrita de Estudantes**. 2000. 215f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2000. Disponível em: < <http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/averbugmccg.pdf> >. Acesso em: 17 nov. 2015.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 40 ed. São Paulo-SP, Companhia Editora Nacional, 2005.
- CYRINO, S. M. L. **O Objeto Nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico**. Londrina: UEL, 1997.
- _____; DUARTE, M. E. L.; KATO, M. Visible subjects and invisible clitics in brazilian portuguese. In: KATO, M. A. & NEGRÃO, E. V. (org.). **Brazilian Portuguese and the Null Subject**. Frankfurt am Main: Vervuet. 2000. p. 55 – 73.
- DUARTE, M. E. L. **Variação e Sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil**. 1986. 73f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP, 1986.
- FIGUEIREDO SILVA, M. C. V. de. **Objeto Nulo no Dialeto Rural Afro-brasileiro**. 2004, 148f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11610/1/Maria%20Silva.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2015.
- FREIRE, G. C. **Os Clíticos de Terceira Pessoa e as Estratégias para sua Substituição na Fala Culta Brasileira e Lusitana**. 2000, 204f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em letras vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2000. Disponível em: <www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/FreireGC.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.
- GUY, G.; ZILLES, A. M. S. **Sociolinguística Quantitativa – instrumental de análise**. São Paulo-SP, Parábola Editorial, 2005.

- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo-SP, Parábola Editorial, [1972], 2008.
- _____. **Principles of Linguistic Change – Social Factors**. Oxford: Blackwell, 2001. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED157378>>. Acesso em 03 fev. 2015.
- _____; ASH, S.; BOBERG, C. **The atlas of North American English**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_9_entrevista_labov.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2015.
- _____. **A Study of Nonstandard English**. Washington, DC: National Council of Teachers of English, 1968.
- _____. **Principles of linguistic change**. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- MARAFONI, R. L. **A realização do objeto direto anafórico: um estudo em tempo real de curta duração**. 2004, 112f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em: <www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/MarafoniRL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- MENDONÇA, V. de A. **O objeto direto anafórico na fala Mata Grandense e Paulistana: um estudo comparativo**. 2004, 97f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, 2004. Disponível em: <www.repositorio.ufal.br/bitstream/.../1/ValdenicedeAnucenaMendonca.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2015.
- OMENA, N. P. de. **Pronome Pessoal de Terceira Pessoa: Suas Formas Variantes em Função Acusativa**. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro-RJ, 11 de julho de 1978.
- PARÁ, M. L. D. **Estratégias de representação do objeto direto correferencial: um estudo variacionista**. 1997, 215f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 1997. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/Pará.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.
- PERINI, M. A. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. São Paulo-SP, Parábola Editorial, 2004.
- SANKOFF, D.; TAGLIAMONT, S. A; SMITH, E. **Goldvarb X: A multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: <<http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>>. Acesso em 17 abril. 2016.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teorias da mudança linguística**. Tradução de M. Bagno. São Paulo-SP, Parábola Editorial, [1968], 2006.

A CONSTRUÇÃO DE REFERENTES EM NOTÍCIAS DE PORTAIS *ONLINE*: UMA ANÁLISE DA FORMA DE MANIFESTAÇÃO DOS PROCESSOS DE RECATEGORIZAÇÃO

Vanessa Carla Lima Freitas

Estudante do curso de Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas); (UERN)
vanessa_lima1997@hotmail.com.

José Bernardo Costa Junior

Estudante do curso de Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas); (UERN)
juniorbernardocj@gmail.com.

Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra

Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE); (UERN)
lidmoraib@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar, na construção de referentes em notícias de portais *online*, a forma de manifestação dos processos referenciais a partir do processo de recategorização. Nesta perspectiva, coletamos notícias em portais *online* – Yahoo, G1 e Estadão. Tomamos como embasamento teórico as contribuições de Antunes (2010), Bentes (2001), Cavalcante (2011; 2011; 2012), Fávero (2012), Koch e Elias (2016) e Mondada e Dubois (2003), para tratarmos dos conceitos da Linguística Textual e do processo de referenciação. No que concerne ao tratamento dos dados, seguimos a abordagem qualitativa, a fim de identificar, descrever e interpretar a forma de manifestação dos processos referenciais presentes nos textos. Assim sendo, constatamos que os referentes recategorizados podem ser construídos por sintagmas nominais e que as introduções dos referentes são, quase sempre, representadas por esses sintagmas. Além disso, verificamos que também é comum o emprego de sinonímia e, sobretudo, de pronomes para retomar esses referentes. Logo, sabendo que os sujeitos não se comunicam por frases, mas por textos, asseguramos a demasiada significância dos estudos da Linguística Textual para o melhor entendimento sobre a construção de sentido nos textos.

Palavras-chave: Referenciação. Recategorização. Anáfora direta. Notícias.

INTRODUÇÃO

As formas de uso da linguagem são variadas e, nessa variedade, está a referenciação, como um processo de interação que exige, antes de tudo, a observação dos fenômenos. Nesse sentido, Cavalcante (2012, p. 103) afirma que “Falar em uso, na referenciação, significa analisar textos”. Claramente, podemos identificar, em nosso cotidiano, situações em que a comunicação entre os interlocutores torna-se prejudicada, em virtude da má interpretação por parte de alguns dos sujeitos envolvidos na conversação. Desse modo, o processo de referenciação é “uma

negociação entre os interlocutores” (CAVALCANTE, 2012, p. 108), isso significa que todos os indivíduos devem colaborar para a constituição desse processo.

Além disso, caracterizado como um fenômeno que não é subjetivo, para a referenciação e qualquer outra manifestação coletiva da linguagem ser bem elaborada e compreendida, todos os membros precisam estar inseridos em um mesmo contexto, falar sobre um mesmo assunto e negociar durante a interação, para que um possa auxiliar o outro no entendimento.

A partir dessa constatação, é veementemente importante para nós, ao vermos os discursos a serem analisados, identificar a forma de manifestação dos processos de recategorização. No entanto, analisar as formas lexicais que recategorizam os objetos do discurso pode evidenciar além de uma simples escolha.

Dessa forma, é válido ressaltar, ainda, que a recategorização dos referentes é muito presente nos discursos, nas mudanças que os referentes sofrem ao longo do texto, que se relacionam com as intenções do produtor ao optar por usar uma palavra para recategorizar o referente em vez de outra, podendo causar sentidos diferentes para o seu interlocutor, isso dependendo também de sua direção argumentativa, seja para convencer o leitor de algo ou simplesmente demonstrar seu ponto de vista.

Para a construção deste trabalho, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, com o objetivo principal de interpretar os significados nos processos referenciais, além de descrever e analisar sua forma de manifestação no processo de recategorização, a partir do embasamento teórico em autores como Cavalcante (2011; 2012), Mondada e Dubois (2003).

Assim, a partir da discussão teórica, em que tomamos conhecimento da referenciação, como um mecanismo muito importante para a construção de sentido dos textos, iniciamos nossa busca em portais *online* para a coleta de notícias que viriam a compor o *corpus* da pesquisa.

Nessa busca, vimos observamos algumas formas de recategorização dos referentes. Todavia, em meio a muitas opções, elegemos como critérios de seleção as notícias que apresentavam um texto padrão com extensão de uma a duas laudas e aquelas que tinham maior representatividade dos processos referenciais, destinando a análise de notícias dos portais *online* Yahoo, G1 e Estadão.

Após essa breve introdução, discorreremos nas seções seguintes sobre a *Fundamentação teórica*, na qual apresentamos os pressupostos teóricos para a sustentação do presente artigo; *Discussão dos resultados*, com a análise das ocorrências dos processos referenciais nas notícias de portais *online*; a *Conclusão*, na qual expomos as constatações e os resultados obtidos; e as *Referências*, com a listagem das obras utilizadas para a elaboração do trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É sabido que as mensagens originadas nos atos de comunicação são geradas, sempre, por meio de expressões gestuais ou textuais, sendo estes mais frequentes do que aqueles. Nessa perspectiva, Antunes (2010, p. 30) afirma que o texto não é “um conjunto aleatório de palavras ou frases”, mas tudo aquilo que “falamos e escrevemos, em situações de comunicação”, ou seja, se trata de tudo aquilo que externalizamos (por meio do código escrito ou falado), em qualquer contexto que envolva os elementos da comunicação (emissor, receptor, código, etc.), e envolva, além do conhecimento de língua, conhecimento de texto, interação e mundo, assim, sendo concebido como uma “*entidade multifacetada*, cuja construção “[...] subjaz uma concepção de contexto que põe em saliência o que os sujeitos possuem como modelos mentais ativados na interação [...]” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 38, grifo dos autores).

Partindo dessa premissa, buscamos aqui discorrer sobre o processo da referenciação e sua influência na construção de sentido dos textos, uma vez que os fenômenos referenciais se realizam em textos, o que torna a referenciação um fenômeno atinente à Linguística Textual (LT).

De acordo com Fávero (2012, p. 226), “a Linguística Textual se desenvolveu especialmente na Alemanha”, no entanto, “inicia-se, no Brasil, na década de 80 do século passado” (FÁVERO, 2012, p. 227), e se constitui como uma disciplina que tem como objeto de estudo o texto (por isso, denominada também, por Linguística do Texto), o qual foi concebido de variadas maneiras na medida em que se ampliavam as perspectivas de estudo, como afirmam Koch e Elias (2016).

A respeito dessa ciência, Bentes (2001) também enfatiza que é possível registrar e/ou distinguir três fases. A primeira referia-se à *análise transfrástica*, isto é, seu interesse de estudo ultrapassava os limites da frase. Por estar localizada na década de 70 – gerativista – o foco voltava-se “para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase” (BENTES, 2001, p. 247).

A fase seguinte diz respeito à *construção de gramáticas textuais*, em que se descreveu a competência textual do falante, como aquele que tem a capacidade de produzir, compreender, reformular, parafrasear, resumir, narrar, descrever ou argumentar. De acordo com Bentes (2001, p. 249, grifos da autora), “Neste período, postulava-se o *texto* como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao *discurso*, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída”. Ambos deveriam ser estudados separadamente, uma vez que possuíam muitas diferenças.

Por último, a terceira fase, a qual corresponde à etapa que compreende o texto como um processo e não um produto pronto e acabado, quando

os estudiosos começaram a elaborar uma *teoria do texto*, que, ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso (BENTES, 2001, p. 251, grifo da autora).

Nessa parte da LT, ganha destaque o contexto pragmático, no qual se tem o texto em uso efetivo. Do mesmo modo, é pertinente frisar que, durante o percurso dessa fase, conforme afirma Bentes (2001), os estudos do texto passaram por duas viradas: a virada pragmática, na qual o campo da investigação se expandia do texto para o contexto; e, a virada cognitivista, em que o foco passava da gramática para a noção de textualidade.

Dessa forma, embora não tenhamos uma única definição para o conceito do que é texto, como visto anteriormente, mas sim, diversas interpretações, de acordo com a perspectiva de estudo, hoje, o texto funciona como base para o desenvolvimento de muitos estudos diferentes, como o estudo da referenciação.

Para Cavalcante (2012, p. 98) “o processo da referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) apreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais”. Assim, diz respeito à forma pela qual introduzimos novos elementos, fazemos menção ou os retomamos ao longo do texto, promovendo por meio dessa conjuntura social (práticas comunicativas e participantes) uma melhor coerência e compreensão do texto.

No que tange à conceituação de referente, como um elemento extralinguístico, isto é, que não faz parte do sistema da língua, mas se relaciona à aplicação deste na produção e compreensão dos enunciados, não se trata de:

significados, embora não seja possível falar de referência sem recorrer aos traços de significação, que nos informam do que estamos tratando, para que serve, quando empregamos etc. [...] também não são formas, embora, em geral, realizem-se por expressões referenciais. [...] **São entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto. São realidade abstratas, portanto, imateriais** (CAVALCANTE, 2011, p. 15, grifo nosso).

Em suma, consiste em ser aquilo que faz referência a alguma coisa ou a alguém – seja pessoas, animais sentimentos ou emoções, ou os objetos vistos como as coisas do mundo. Esse entendimento parte dos pressupostos de Mondada e Dubois (2003) ao ressaltarem que os

sentidos concedidos aos nomes eram dados a partir de elementos anteriores, sendo tais nomes denominados como objetos do mundo. No entanto, ao longo dos estudos, observou-se que os sentidos não antecediam às “ditas coisas” e que elas adquiriam significados nos textos, sendo essas nomeações classificadas como objetos do discurso.

É válido salientar que esses estudos referenciais buscam estudar também o modo como categorizamos, isto é, a forma como nomeamos as “coisas” que circulam em nossa volta. E, como afirma Cavalcante (2012, p. 105), como principal pressuposto da referenciação “os eventos ocorridos, as experiências vividas no mundo não são estáveis, não são estáticos. Eles sempre são reelaborados a fim de que façam sentido.” Outrossim, essas categorizações não são definitivas, mas sim variáveis, pois um mesmo objeto pode assumir várias nomeações para designar a mesma coisa, a depender do contexto em que o nome for empregado e do sentido que o autor quiser atribuir a ele.

Além disso, quando estamos nos comunicando, a todo momento, elaboramos nossos discursos para melhor atender às necessidade do processo de interação. Essa forma de transformação que fazemos nos enunciados e/ou referentes se chama de recategorização. Referente a isso, Cavalcante (2012, p. 106) assegura que:

a recategorização referencial [...] diz respeito à possibilidade de um referente passar por mudanças ao longo de um texto. Essas mudanças estão relacionadas ao direcionamento argumentativo que o produtor pretende dar a seu texto, mas também a outras intenções expressivas, emotivas, poéticas etc. [...]

Ou seja, uma certa realidade é assujeitada a reelaborações por parte dos sujeitos envolvidos na interação, sendo que uma mesma realidade pode se originar em referentes diversos, os quais sofrem ressignificações e adotam novos nomes no decorrer do texto.

Dado o exposto, percebe-se a grande relevância dos estudos sobre os processos referenciais, bem como seu papel na construção das produções textuais. Além de contribuir para a organização das informações, esses mecanismos funcionam como agentes que atuam na continuidade e progressão dos tópicos discursivos, aspectos proeminentes para a formação da coerência e sentido no texto.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como se sabe, no âmbito da LT, a referência é feita ao se substantivar qualquer coisa, quer seja dita ou escrita. Nas relações socioculturais, não é diferente, pois, igualmente,

erguemos representações para os referentes. Os referentes são, geralmente, nomeados por sintagmas nominais, que consistem nas expressões referenciais, e podem vir a ser, também, sintagmas adverbiais.

Tomando por base esses conceitos acerca do fenômeno da referenciação, analisamos seis notícias, sendo duas notícias por portal. Como forma de ilustração, iremos expor aqui a análise de seis ocorrências. Para a interpretação dos processos referenciais, criamos marcações para proporcionar ao leitor uma melhor compreensão: demarcamos a introdução referencial em negrito e sublinhado, e as retomadas do referente apenas sublinhadas. Vejamos a primeira ocorrência extraída da **Notícia 1** “Sobe para quatro o número de mortes provocadas pelo temporal no Rio”:

Uma criança morreu hoje (15) devido ao desabamento em uma casa em Cascadura [...]. O menino, cuja idade não foi informada pelo Corpo de Bombeiros, foi levado para o Hospital Estadual Carlos Chagas [...]. Ele foi a quarta pessoa a vida com as chuvas desta madrugada na cidade do Rio. Além dele, um homem de 54 anos e uma mulher de 62 anos também morreram [...] (YAHOO, 2018).

Na primeira ocorrência, o referente “Uma criança” é recategorizado inicialmente por sinonímia a partir do artigo definido (o) mais um substantivo masculino (menino). Logo em seguida, é retomado por um pronome pessoal no singular do gênero masculino (ele), seguido de outra retomada por expressão definida a partir do uso de um artigo definido (a) e determinante com numeral ordinal flexionado em gênero feminino, acompanhado de um substantivo (quarta pessoa). Por fim, mais uma retomada por contração/junção da preposição ‘de’ mais pronome ‘ele’ (dele).

Como é mostrado por Cavalcante (2011), diz-se sobre introdução referencial a entidade que é colocada pela primeira vez no discurso/texto, sendo que nada tenha remetido a esse referente antes. Nas anáforas, os referentes introduzidos passam a ser recapitulados durante o texto, sobre isso, Cavalcante (2011) afirma que, “para haver anáforas, é necessário que as expressões referenciais anafóricas ancorem em pistas do cotexto [...]” (CAVALCANTE, 2011, p. 55), ou seja, a materialidade do texto é indispensável para a construção e o progresso das anáforas.

Nas retomadas do referente, convém destacar o fenômeno da recategorização, que é manifestado pelas anáforas diretas, quando o referente explicitado no cotexto é retomado. Sendo recategorizado ao longo do texto por novas expressões, o referente, além de passar a

adquirir novos sentidos, expressa algum ponto de vista do enunciador, no intuito de influenciar e/ou convencer seu interlocutor de algo.

Como vimos na primeira ocorrência, a introdução referencial “Uma criança” é recategorizada com “O menino”, inscrevendo um novo sentido para o leitor, pois em “Uma criança”, não saberíamos se seria do sexo masculino ou feminino. A primeira anáfora correferencial, “O menino”, vem trazer uma informação a mais, essencial para a progressão do texto. Ao fazer a leitura da ocorrência da Notícia 1, a ligação entre a introdução referencial “Uma criança” e a anáfora direta representada por sinonímia “O menino” é transmitida. Vimos, ainda, que o referente foi recategorizado por um sintagma nominal: O menino.

Na sequência da análise das formas de manifestação dos processos de recategorização, apresentamos a análise de uma segunda ocorrência, extraída de uma notícia do portal G1 – **Notícia 3** “39% das escolas de ensino fundamental têm bibliotecas; nas particulares, índice é de 82%, diz Censo”:

Recursos tecnológicos, como laboratórios de informática e acesso à internet, estão disponíveis em menos da metade das **escolas de ensino fundamental do Brasil**: em 46,8% delas. Assim como na educação infantil, essa etapa de ensino evidencia uma diferença grande de estrutura entre escolas públicas e privadas (G1, 2018).

O referente “escolas de ensino fundamental do Brasil” é retomado no texto por uma contração/junção da preposição ‘de’ mais o pronome ‘ela’, flexionado no plural (delas), e repetição parcial do referente por encapsulamento anafórico, com determinante e substantivos (essa etapa de ensino). Nessa ocorrência, cabe um olhar especial para o fenômeno da anáfora encapsuladora como “processo referencial que, dentro da perspectiva que dá primazia a menções no cotexto, tem sido tratada como um tipo peculiar de anáfora indireta, porque não retoma nenhum objeto de discurso pontualmente, mas se prende a conteúdos espalhados pelo contexto” (CAVALCANTE, 2011, p. 71). A capacidade das anáforas encapsuladoras de “ser não correferencial e ter um poder de resumir informações contextuais e contextuais” (CAVALCANTE, 2011, p. 73), é o que também as mantém no caráter de anáfora indireta.

Assim, vemos que as anáforas encapsuladoras são classificadas como não correferenciais, inseridas no campo das anáforas indiretas, que remetem a informações dispersas no cotexto, e não remetem a âncoras pontuais na materialidade do texto, sendo que, muitas vezes, são localizadas por inferência. Mas ao lermos o texto da “Notícia 3”, conseguimos encontrar nessa ocorrência uma ligação direta entre a introdução referencial “escolas de ensino fundamental do Brasil” e a retomada “essa etapa de ensino”, formada pelo pronome

demonstrativo “essa” juntamente com o substantivo feminino “etapa” e o substantivo masculino “ensino”, ligados pela preposição “de”, formando um sintagma nominal com complemento nominal, e retomando, mesmo que parcialmente, o referente explicitado no contexto.

Neste momento, destacamos outra notícia do portal *online* G1, **Notícia 4** “‘Inacreditável’, diz professor escolhido entre os 10 melhores educadores do mundo”:

Um professor de São José do Rio Preto (SP) mudou a rotina em uma escola municipal, que enfrentava a indisciplina na sala de aula e o tráfico de drogas, e agora está entre os dez melhores educadores do mundo. [...] Diego foi indicado ao prêmio por causa do trabalho que ele desenvolveu como diretor da escola Darcy Ribeiro na região mais pobre de Rio Preto, interior de São Paulo. Antes de o professor chegar à escola, o local era tomado por sujeira, depredação, e até salas incendiadas. [...] A escola virou referência no bairro (G1, 2018).

Nessa notícia, vemos que o referente “uma escola municipal” é retomado, ao longo do texto, pelo uso de determinantes no início das retomadas indicando gênero e número (o/ a/), e também por uma relação de sinonímia (escola/ local) e repetição parcial do referente, respectivamente. Na primeira forma que o referente é retomado, podemos ver uma nova informação sendo passada, do referente “uma escola municipal” chegamos à delimitação de “escola Darcy Ribeiro”, não era qualquer escola municipal, mas uma escola específica. Ao longo do texto, essa informação é trazida aderindo mais informatividade ao texto.

Em uma outra ocorrência, podemos perceber a anáfora correferencial por repetição parcial do referente em uma relação de natureza adjetiva e pronominal:

Em 2014, o índice de evasão era alto e pelo menos 200 alunos não iam às aulas. Atualmente, o número chegou a zero. “É muito gratificante você observar que quando você torna os alunos protagonistas do processo, passa a ouvi-los, passa a ser possível a mudança, eles levam para a vida inteira”, diz o professor (G1, 2018).

O referente “alunos” é retomado no texto por repetição parcial do referente, com termos que qualificam o referente como “protagonistas do processo”, e pelo uso do pronome oblíquo e pessoal do caso reto (los/ eles). Nesse processo de referenciação, podemos observar que, no primeiro período do parágrafo, o referente é introduzido, logo em seguida, no segundo período do mesmo parágrafo, o referente é retomado totalmente (alunos), mas com acréscimo de determinantes no início da retomada indicando gênero e número, preposição, e um adjetivo de dois gêneros acompanhado de um substantivo masculino, que recategoriza o referente numa relação de natureza adjetiva, considerando “os alunos protagonistas do processo”.

Conforme Cavalcante (2012), as características básicas da referenciação nos estudos da Linguística Textual surgem a partir do entendimento de que “o processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) [...]” (CAVALCANTE, 2012, p. 98), e o referente, por sua vez, é “um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2012, p. 98). Como podemos ver, os referentes são percebidos a partir da relação com as expressões que o retomam, formando as expressões referenciais, que dão continuidade ao texto.

Abordando agora outro portal *online*, vamos expor o recorte de uma ocorrência, com as retomadas mais recorrentes do referente. Para evitar muitas repetições, citamos os que melhor representam a formação dos referentes, como podemos observar nesse trecho da **Notícia 5** “PT ameaça registrar Lula mesmo preso”:

O PT decidiu registrar a candidatura do **ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva** ao Palácio do Planalto em 15 de agosto, último dia estabelecido pela Lei Eleitoral, mesmo se ele estiver preso nesta data. O cronograma do partido prevê a retomada das caravanas de Lula pelo País porque, se ele for impedido de disputar a eleição, seu nome somente será trocado na última hora. [...] Integrantes do TSE disseram ao Estado que a insistência do PT em registrar a candidatura de Lula pode causar constrangimentos e dificultar a formação de alianças. Um deles chegou a afirmar que uma eventual prisão do ex-presidente compromete a articulação política em torno de um “candidato morto vivo” (ESTADÃO, 2018).

O referente “ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva” é retomado, ao longo do texto, por repetições parciais do referente, pelo uso de pronomes (ele), e recategorizado numa relação adjetiva (“candidato morto vivo”), também por expressão definida. Nessa ocorrência de tema político, observamos que, nas retomadas do referente, no caso, “ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva”, é muito comum o uso dos pronomes pessoais, como podemos ver até aqui, é a forma predominante na retomada dos referentes.

Na recategorização do referente em “candidato vivo morto”, por mais que vejamos na marcação com as aspas que se trata de um discurso de um outro indivíduo, o produtor dessa notícia, tendo ou não intenção, ao escolher colocar no texto noticiado essa visão sobre o ex-presidente Lula, causa muitas interpretações que podem agradar ou não quem vai ler. A forma de referenciar não é livre da intenção de quem produz o texto, notamos, sobretudo em textos políticos aqui analisados, uma intenção a mais por parte de quem o produz, seja para tentar influenciar o leitor ou apenas revelar uma opinião.

No que se refere à última ocorrência, inicialmente, vamos apresentar duas concepções de como a língua se refere ao mundo e ao discurso: uma “ideia segundo a qual a língua é um sistema de etiquetas que se ajustam mais ou menos bem às coisas” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17), que se opõe à “concepção segundo a qual os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17). Dessas concepções, a que mais se aproxima do que estudamos aqui é a segunda, pois, como já abstraímos das leituras teóricas, o discurso é construído coletivamente e é passível de mudanças, o sentido é abstraído a partir de cada contexto de uso, o que pode provocar uma instabilidade.

No texto de Mondada & Dubois (2003), vimos uma discussão acerca da noção de referência e dos processos de referenciação – os objetos de mundo e objetos de discurso. A referenciação é tida como “uma relação entre o texto e a parte não-linguística” (RASTIER, 1994, apud MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20), que questiona a estabilização da categorias. Observamos, ainda, a categorização e os objetos de discurso como pertencentes às práticas e ao discurso, levando em conta a importância da intersubjetividade dos processos linguísticos e cognitivos. Com isso, observemos esses recortes da **Notícia 6** “Petista não terá privilégio em cela, determina Moro”:

O Estado apurou que a Lula foi dado o direito de receber visitas de advogados a qualquer dia – menos sábados, domingos e feriados – e de familiares, uma vez por semana, como ocorre com os demais encarcerados da PF. [...] A subchefia de Administração da Presidência informou ao **Estado** que “enviou consulta, em caráter de urgência, sobre os direitos do ex-presidente Lula, agora que ele está preso, à Subchefia de Assuntos Jurídicos da Presidência da República” (ESTADÃO, 2018).

O referente “O Estado”, que tem relação semântica nesse discurso jornalístico com o nome dado ao portal *online* “Estadão”, é retomado por repetição total. Constatamos a instabilidade de categorias nesse processo, pois o substantivo “Estado” é tido desde a introdução referencial e recategorizado num sentido diferente do que é empregado socialmente, mas não podemos ver essa instabilidade como uma falha na língua, e sim como um fenômeno pertencente ao discurso e à cognição, deve-se ver a instabilidade não apenas como uma variação ou mudança, mas abordar essa instabilidade como mais um “recurso linguístico, discursivo e cognitivo necessário para tratar eficazmente da referenciação” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 22), sendo que as categorias já possuem um caráter mais instável e flexível, deve-se ver a instabilidade como intrínseca a essas categorias.

Assim, vemos na referenciação uma importância que vai além do âmbito acadêmico, pois é de uso social dos sujeitos como um todo, não somente dos estudantes universitários.

CONCLUSÃO

Constatamos que os referentes recategorizados podem ser construídos por sintagmas nominais, assim como as introduções dos referentes são, quase sempre, representadas por esses sintagmas, e que é muito comum o uso de sinonímia e, sobretudo, de pronomes para retomar os referentes.

Nossos resultados vão de encontro ao que é posto sobre o fenômeno da referenciação, como um artifício coesivo na produção de textos, especificamente, nas notícias de portais *online*. Por meio da recategorização, constatamos o acréscimo de informações dadas ao longo do texto, como dados que especificam algo a respeito dos seres (referentes) dos quais se discorre algo, como gênero e número, e até opiniões sobre determinado assunto noticiado. Também acerca do processo de recategorização, observamos que, em sua maioria, os sintagmas nominais são retomados por pronomes pessoais.

As formas de referenciar estão sempre presentes, seja no texto escrito ou oral, como algo intrínseco ao próprio uso da língua, mas ao cometer falhas durante o processo de referir e recategorizar os objetos do discurso, podemos causar graves prejuízos para o entendimento do texto. Por isso, julgamos essenciais os estudos da Linguística Textual, pautados na investigação dos processos de referenciação, o que proporciona uma melhor compreensão da construção do sentido dos textos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v.1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-287.
- CAVALCANTE, M. M. O que se dizia sobre a coisa. In: CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- _____. O que se dizemos hoje sobre o referente. In: CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- _____. Referenciação e compreensão de textos. In: CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- FÁVERO, L. L. **Linguística Textual: memória e representação**. Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, *Filol. linguíst. port.*, n. 14 (2). São Paulo: 2012, 225-233.

- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. de O. (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31-44.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO Á LUZ DA LSF

Ana Paula Santos de Souza

Mestranda em Letras-Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
anapaulassletras@gmail.com

Thalisson Breno Alves da Silva

Mestrando em Letras-Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
thalisonbreno14@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho exhibe alguns apontamentos sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), consoante às concepções de Halliday. Dessa forma, tem-se, aqui, o objetivo de compreender que a construção de sentidos de um texto se dá a partir do propósito deste, dos sujeitos interactantes e do contexto, assim, leva em consideração o uso da linguagem. Sob esse olhar, a LSF se mostra uma importante aliada no estudo do texto, abarcando o sujeito escritor e o sujeito leitor, com seus respectivos contextos, funções sociais e pretensões, além do suporte textual e sua função (gênero). Sob esse viés, tecemos sobre a LSF, mostrando como a linguagem é abordada por esta linguística e evidenciamos como os elementos que a mesma prescreve são indispensáveis para que os sentidos sejam obtidos. Em face a noção de linguagem em uso, vemos que o ensino de Língua Portuguesa, por ter o intuito de formar bons escritores e bons leitores, deve esquecer o ensino que prima pela utilização de fragmentos e sentenças descontextualizados, desconsiderando que a linguagem é interativa e ocorre a partir das necessidades de uso.

Palavras-chave: LSF. Texto. Sentidos.

INTRODUÇÃO

Tomando por base as concepções de Halliday, Gouveia (2009), Fuzer & Cabral (2010), dentre outros autores citados neste trabalho, falam sobre linguística sistêmico-funcional (LSF), destacando o modo que tal linguística afirma que os sentidos são construídos. A língua é vista como um sistema linguístico e, a partir do uso, a linguagem desempenha funções dentro do texto.

A LSF aborda a linguagem envolvendo o sujeito, o indivíduo e o contexto. A visão de mundo dos interactantes, a função social desempenhada por eles e o contexto influenciam no que falamos e no que escrevemos. Nossas escolhas linguísticas são pautadas nessas condições. Gouveia (2009) elucida que a linguagem tem três funções, são elas: A *ideacional*, onde são expressas as experiências do sujeito, sua consciência; A *interpessoal*, onde o sujeito interage com o outro, para estabelecer e manter relações, influenciar, expressar pontos de vista, sugerir, etc; E a *textual*, onde se organiza os significados ideacionais e interpessoais como discurso.

Sob esse olhar, podemos afirmar que utilizamos o texto para nos comunicar ou interagir com o outro, independente do seu tamanho, ao escrevê-lo ou oraliza-lo realizamos seleções para nos adequarmos ao contexto e produzir uma semântica coerente com a pretendida. A construção de sentidos se dá conforme interactantes e contextos.

Dessa forma, para compreender um texto, precisamos lançar um olhar sobre o gênero, o(s) propósito (s) e o contexto.

Cabendo salientar que há o contexto de situação, ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando e o contexto de cultura, ambiente que inclui as ideologias, as convenções sociais e instituições. O primeiro, de acordo com Fuzer e Cabral (2010), possui três variáveis: O *campo*, onde a ação é praticada e os participantes estão envolvidos; As *relações* centram-se nos participantes, os papéis sociais; O *modo*, onde tem-se o da papel linguagem, o canal, o meio e o que é compartilhada entre os participantes.

No tocante aula de Língua Portuguesa, mais precisamente naquelas aulas pautadas na utilização de exercícios de *decoreba*, repetição e conceitos e sentenças fora do contexto, vemos um ensino que não leva o discente a pensar em sua língua, por isso é comum ouvir falas que afirmam que o *português é difícil*, temos um monte de regras e tais são explicadas, em sua maioria, a partir de exemplos que o aluno não utiliza no seu uso linguístico diário. Cada um de nós possui uma gramática internalizada, a utilizamos conforme a interação social que praticamos, fazendo as escolhas conforme nossas intenções.

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO - FUNCIONAL: ALGUNS APONTAMENTOS

A linguística sistêmico-funcional (LSF), postulada por Halliday, é “uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico” (GOUVEIA, 2009, p. 14), uma teoria de descrição gramatical que delinea sobre o *como* e o *porquê* da língua variar de acordo com o falante e com o contexto de uso.

Sob esse olhar, Fuzer & Cabral (2010, p. 9) explicam a denominação *sistêmica e funcional* para tal linguística, ou gramática. A primeira, por ver a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados. Sendo cada sistema um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas/grafológicas. E a segunda, por elucidar as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos.

A Linguagem na perspectiva da LSF

A linguagem abordada na LSF leva em consideração o sujeito, o indivíduo e o contexto. Dessa forma, ela apresenta três funções. Através dela “expressamos conteúdos, para darmos conta da nossa experiência de mundo, seja este o real, exterior ao sujeito, seja este o da própria consciência, interno a nós próprios” (GOUVEIA, 2009, p. 14). A utilizamos também para estabelecermos e mantermos relações sociais uns com os outros, desempenhamos nossos papéis sociais e interagimos com o outro. Além disso, ela nos possibilita, conforme o autor supracitado, estabelecer relações entre partes de uma mesma instância de uso de fala, entre essas partes e a situação particular de uso da linguagem, tornando-as, entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes.

Essas três funções ou metafunções da linguagem são nomeadas de ideacional, interpessoal e de texto.

- i. Metafunção ideacional: responsável por expressar as experiências do sujeito, incluindo o mundo externo e o mundo interno de sua própria consciência. Isso significa que, ao utilizar a linguagem para expressar sua experiência de mundo, o usuário está incluindo situações internas.
- ii. Metafunção interpessoal: responsável por estabelecer e manter as relações entre os interactantes. Essa relação se expressa através dos papéis sociais, que podem até incluir os papéis de comunicação estabelecidos pela própria metafunção, em situações variadas de interação: estabelecer e manter relações, influenciar, expressar pontos de vista, sugerir etc.
- iii. Metafunção textual: responsável por manter ligações entre a própria linguagem e as características da situação de interação. Essa metafunção capacita os sujeitos envolvidos a interagir através da produção e compreensão de textos, através do estabelecimento de relações coesivas entre uma sentença e outra no discurso. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), essa metafunção organiza os significados ideacionais e interpessoais como discurso (MENDES, 2010, p. 15).

Somos seres sociais e damos sentido ao mundo conforme as experiências vivenciadas durante nossa vida. Também cumprimos papéis sociais, que delineiam a maneira de nos reportamos, por exemplo, a determinadas pessoas. Falar com um desconhecido e falar com um amigo de infância requer usos distintos de linguagem, o interlocutor, assim como o contexto, tem influência no que falamos ou escrevemos. E, levando em estima isso, “Halliday recusa as descrições meramente estruturais até então dominantes em linguística, elegendo o uso como marca fundamental de caracterização de uma língua e, conseqüentemente, da sua descrição.” (GOUVEIA, 2009, p. 14).



O texto e a construção de sentidos

Conforme Halliday e Matthiessen (2004 *apud* FUZER; CABRAL, 2010, p. 4-5), texto é “qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a língua.”.

Fuzer & Cabral (2010, p. 11) destaca a lista de Gouveia (2008) sobre a noção básica de texto:

- O que produzimos quando comunicamos ou interagimos;
- Falado ou escrito ou não verbal;
- Individual ou coletivo;
- Composto de apenas uma frase ou de várias (a extensão não é relevante);
- Uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao contexto;
- Realizado por orações
- Um processo contínuo de eleição semântica.

Um texto não é composto por uma junção de palavras, mas por uma junção de significados. Toda vez que um determinado texto é lido, novos sentidos são agregados a ele. E isso acontece até mesmo quando um mesmo leitor faz uma nova leitura do mesmo texto, afinal, somos sujeitos em transformação, mudamos a cada leitura, a cada interação que fazemos com o outro, a cada vivência diária.

Para que o sentido do texto ocorra, é necessário levar em consideração dois tipos contextos, a saber, o contexto de situação e o contexto de cultura. O contexto de situação é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando, conforme este, segundo Fuzer e Cabral (2010), um mesmo enunciado pode ter distintas leituras. O contexto de cultura refere-se “ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições.” (FUZER; CABRAL, 2010, p. 16).

O contexto de situação é composto por três variáveis, a saber, *campo*, *relações* e *modo*. O *campo* diz respeito ao acontecimento, à natureza da prática social, onde os participantes estão envolvidos. As *relações* dizem respeito à natureza dos participantes, os papéis sociais. E o *modo* diz respeito à função que a linguagem exerce e o veículo utilizado naquela situação, o papel da linguagem, o canal, o meio e o que é compartilhado entre os participantes.

Para analisar um texto se utilizando da LSF, precisamos lançar um olhar sobre o gênero, o(s) propósito (s) e o contexto do texto, além de saber que o contexto do leitor também trará novas visões.

Como abordado aqui, o texto é formado por vários sentidos, sendo estes construídos a partir de interações e contextos, logo, os sujeitos interactantes e a situação comunicativa (daí entram os gêneros) são fatores essenciais nessa construção.

Quando voltados ao ensino de língua, precisamos lidar com a língua a partir de reflexão do uso da mesma, levando em consideração o que produz os efeitos, caso contrário, estamos perdendo tempo. As aulas de Língua Portuguesa têm por função formar bons escritores e bons leitores, no entanto, em sua maioria, são pautadas na Gramática Tradicional. Exercícios com *decoreba*, sentenças fora do contexto e repetições de conceitos são as atividades mais costumeiras.

Dessa forma, não se leva o aluno a pensar na língua e seu funcionamento, que se dá em virtude do uso. É imprescindível que o discente tenha contato com vários textos, que circulem em distintos contextos, com distintos sentidos e funcionalidades.

A gramática funciona, pois é através dela que construímos significados, cada um de nós possui uma gramática internalizada, exteriorizamos a partir de escolhas, em virtude das interações sociais. Assim, é conhecendo as regras que aprendemos a utiliza-las de acordo com a situação, pensando no ato da comunicação.

Para Halliday (1985), um texto é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical. Mas significados são realizados por meio de expressões e, sem uma teoria das expressões, isto é, sem uma gramática, não há como explicitar a interpretação de alguém sobre os significados de um texto (NOGUEIRA, 2006, p. 8).

Caso não pensemos sob essa perspectiva nas aulas, estamos fadados ao fracasso, nos prendendo a conteúdo que logo serão esquecidos. Produzimos texto com propósitos, dessa forma, é necessário deixar claro que é preciso refletir sobre os variados textos que acessamos ou construímos diante das demandas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da Linguística aqui adotada, podemos afirmar que a mesma está centrada no uso, leva em consideração os sujeitos e os contextos, que culminam numa construção dos sentidos. Logo, quando se pensa em ensino, devemos refletir que o ensino da Gramática

Tradicional, centrada em frases prontas e a repetição de conceitos que não levam o discente a pensar, enxergar que o que dizemos está imbuído de intencionalidades.

Utilizamos a linguagem para persuadir, descrever, narrar, instruir, portanto as interações sociais ditam o nosso uso, conseqüente, os sentidos. E é pensando assim que a LSF é uma ótima aliada no estudo do texto.

O presente trabalho necessita de aprofundamento. Certamente ele terá continuidade com objetivo de ter aplicabilidade na prática, subsidiando o trabalho diário e árduo do docente e formando leitores/escritores críticos e reflexivos em relação a Língua Portuguesa em uso.

REFERÊNCIAS

- FEZER, A.; CABRAL, S. R. S. (Orgs). **Introdução à Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.
- GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**. Matraca, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.
- MENDES, W. V. **As circunstâncias e a construção de sentido no blog**. Dissertação (Mestrado em Letras). 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras, Pau dos Ferros - RN, 2010.
- NOGUEIRA, M. T. Considerações sobre o funcionalismo linguístico: principais vertentes. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). **Linguística funcional - a interface linguagem e ensino**. Natal: EDUFRN, 2006, v. 1, p. 23-40.

A ESTILÍSTICA SÓ QUER *VRAU*: UM ESTUDO SOBRE OS RECURSOS EXPRESSIVOS NO *FUNK*

José Aldivan Almeida Silva

Aluno de Letras/Português do CAMEAM/UERN

almeidadivan@gmail.com

Luiza Isabel Pontes Silva

Aluna de Letras/Português do CAMEAM/UERN

isabel-pontes@hotmail.com

Francisca Luênia da Silva

Aluna de Letras/Português do CAMEAM/UERN

luenia.savana@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem, por objetivo, analisar os recursos expressivos em uma perspectiva da Estilística, com mais ênfase em um dos campos de estudo, a Estilística Sintática, na música “Só quer *vrau*”, de Marcelo Rezende. Justificamos a escolha do *corpus* por se tratar de uma das músicas mais tocadas no momento, além de ser em um ritmo musical muito ouvido na atualidade. Utilizamos como aporte teórico os pressupostos da Estilística. Especificamente, nos estudos de Martins (2008) e Henriques (2011). A metodologia utilizada caracteriza-se como qualitativa, descritiva e de natureza interpretativa. A música “só quer *vrau*” é uma paródia da música popular italiana chamada de “Bella Ciao”. A versão brasileira tem a mesma melodia, mas com uma letra bem diferente da original. Segundo o próprio autor da música, a intenção era produzir uma paródia, mesmo sem saber o significado da música original, mas aproveitar o sucesso que a música “Bella Ciao” ganhou no Brasil, após ser exibida na série “La Casa de Papel”. Encontramos alguns recursos estilísticos, como a estratégia de repetição de palavras e frases completas, com uma linguagem próxima da oralidade e que remete a sexualidade. Os recursos Estilísticos utilizados visam agradar a um determinado público.

Palavras-chave: Estilística; Recursos expressivos; *funk*

1 INTRODUÇÃO

O *funk* é um ritmo musical que surgiu na década de sessenta, com raízes fincadas na música popular americana, ao qual passou por muitas transformações ao longo dos anos. Esse movimento musical se consolidou no Brasil a pouco mais de duas décadas e, em decorrência dos aspectos históricos, sociais e culturais, caracterizou-se como uma manifestação popular que apresenta nas letras de músicas marcas linguísticas próprias de um grupo, desvinculando-se, a maioria das vezes, da norma-padrão, ilustrando uma linguagem criativa e própria.

Atualmente, o *funk* tornou-se um dos ritmos mais ouvidos pelos jovens e é conhecido não apenas no Brasil, mas internacionalmente. No entanto, esse ritmo musical vem gerando

uma enorme repercussão por tratar de temáticas voltadas para a sexualidade, partindo de letras eróticas e de duplo sentido, marcadas por um ritmo acelerado e colante.

Nessa perspectiva, o interesse nesse trabalho surgiu em decorrência de tal fato, na busca de compreender o estilo e a expressividade presente nas letras provocantes, visando assim, um estudo mais profundo sobre a liberdade expressiva, especialmente, em uma perspectiva da Estilística Sintática, oportunizando uma reflexão sobre os elementos sintáticos presente nesse gênero que tem se apresentado cada vez mais presente em nosso cotidiano.

Desta forma, o presente trabalho se propõe a realizar uma análise sob a ótica da Estilística Estrutural e Funcional (que tanto está ligada as funções da linguagem, como as relações dos elementos do texto), dos recursos expressivos que constituem a letra da música “Só quer vrau”, de Marcelo Rezende, bem como, as pretensões comunicativas do autor para com o leitor. Partindo desse pressuposto, tomamos como aporte teórico a Gramática Normativa e as reflexões de autores como Martins (2008) e Henriques (2011).

Contudo, este trabalho está dividido por seções, as quais abordamos, inicialmente, de forma sucinta, uma visão geral do estudo desenvolvido sobre a temática, bem como os objetivos alcançados, ressaltando a importância dessa pesquisa para o campo acadêmico e social. Em seguida, apresentamos a síntese teórica, que constitui uma reflexão a respeito do desenvolvimento da Estilística e os seus campos de estudo. Logo após, a metodologia, onde detalharemos o procedimento de análise do *corpus*. Posteriormente, a análise dos dados, local que identificaremos os recursos expressivos que foram empregados na letra da música selecionada para análise. E, por fim, as considerações finais, englobando os resultados encontrados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breves considerações sobre a estilística

A Estilística já era utilizada desde o século XIX, mas foi no século XX que ela passou a ser considerada uma disciplina direcionada a Linguística, tendo como precursores: Charles Bally (fundador da Estilística da Língua) e Leo Spitzer (fundador da Estilística Literária).

De acordo com Martins (2008), Bally focou os seus estudos aos aspectos afetivos da língua falada, espontânea, da língua a serviço da vida humana, mas gramaticalizada, lexicalizada e possuidora de um sistema expressivo. Ele se volta para o sistema expressivo da língua coletiva, distinguindo duas faces da linguagem: a intelectual e a afetiva.

A outra corrente, defendida por Spitzer, a estilística literária, também conhecida como idealista, psicológica e genética, segundo Martins (2008), tem como objetivo examinar como é constituída a obra literária e considerar o prazer estético que ela provoca no leitor.

Bally, um sucessor de Saussure, é considerado o fundador da Estilística. A sua investigação é centrada na língua como um fato social. Para ele, o que caracteriza o estilo é o embate entre o emocional e o intelectual.

Foi com base nos estudos de Roman Jakobson que se desenvolveu a Estilística Funcional e Estrutural. De acordo com Martins (2008, p. 28), “a Estilística se diz funcional quando relacionada às funções da linguagem, conforme a apresentação que delas fez o autor checo; diz-se estrutural quando se baseia nas relações dos elementos do texto”.

Jakobson substituiu os termos “estilística e estilo” por “poética e função poética”. O objeto da poética é explicar o que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte, a diferenciação do que é artístico e o que não é artístico.

2.2 Campos da estilística

A Estilística tem o poder de revelar muito sobre o texto e sobre o emissor da mensagem. Ela é a parte dos estudos da linguagem que se preocupa com o estilo, na tentativa de explicar as funções expressivas nas construções das frases e orações, que procura atribuir emoções aos discursos por meio de recursos (figuras de linguagem e uso de pontuação, por exemplo) que determinam um estilo próprio. Diante disso, destacamos campos da Estilística da Língua a partir de uma perspectiva discursiva, proposta por Henriques (2011).

2.2.1 Estilística lexical

A Estilística Léxica se debruça sobre os processos de expressão das palavras, direcionados aos seus aspectos semânticos e morfológicos que perpassam pelo nível sintático. De acordo com Henriques (2011 p. 104), “os estudos de estilística lexical contribuem para desfazer a ideia errônea de que apenas aos escritores é dada a permissão de fazer experimentações linguísticas.” Sendo assim, não podemos definir uma palavra com o uso exclusivamente de um dicionário; é necessário utilizar em algum contexto para designar o seu significado, buscando compreender os diversos usos que os falantes fazem da língua no seu cotidiano por meio do uso de gírias, figuras de linguagem, estrangeirismos e todos os recursos utilizados nos discursos que tem função de demonstrar a afetividade dos falantes.

2.2.2 Estilística sintática

A expressividade é de fundamental importância durante a comunicação dos sujeitos; ela enriquece os discursos e fortalece as relações, como afirma Henriques (2011 p. 105), “precisamos lembrar que a sintaxe é a análise das relações e que, a estilística dos mecanismos da frase, pode favorecer o impulso da expressividade. Está aí uma dupla perfeita”.

A língua é formada de palavras que se organizam em frases determinadas pelas escolhas e relações dos indivíduos, tendo em vista que o estudo da sintaxe é muito recorrente na língua. A partir dos recursos sintáticos, a Estilística busca analisar quais os recursos expressivos que essas escolhas sintáticas causam no público.

2.2.3 Estilística fônica

A Estilística Fônica estuda os recursos expressivos no nível fônico da língua, assim como postula Henriques (2011, p. 98): “a estilística fônica importa a expressividade e a impressividade do ritmo, da elocução e do material sonoro empregados no texto”. É possível perceber que o modo como o locutor profere as palavras pode acusar o seu estado de espírito.

2.2.4 Estilística da enunciação

De acordo com Henriques (2011, p. 116), a Estilística da Enunciação está relacionada às diversas vozes presentes no texto. “O enunciado é individual, sendo perfeitamente natural que reflita os traços, gestos e preferências de quem escreve ou fala – qualquer que seja a situação de comunicação por meio de palavras.” Ou seja, é possível e aceitável que, em um discurso, esteja imbricado diversos outros discursos que contribuirão para que ele seja formulado, de modo que, a enunciação está associada ao contexto social e psicológico.

2.3 Estilo

Nas palavras de Martins (2008), não podemos definir fielmente a Estilística, porém ela é uma das disciplinas direcionadas para os fenômenos da linguagem, apropriando-se, como objeto de estudo, o estilo.

O conceito de estilo, segundo Martins (2008), é explicado por se tratar das características particulares das coisas, por designar a própria escrita e o modo de escrever.

Então, diante a sua pluralidade, Georges Mounin define estilo em três grupos: o primeiro considera estilo como desvio de norma; o segundo, os que o tem como elaboração, e o terceiro grupo, o entende como conotação. Nils Erik Enkvist as distribui em seis grupos: 1) estilo como adição; 2) estilo como escolha; 3) estilo como conjunto de características individuais; 4) estilo como desvio da norma; 5) estilo como características coletivas; 6) estilo como resultado de relações entre entidades linguísticas.

Diante as considerações de Martins (2008, p. 18), alguns teóricos atendem a estilística, exclusivamente, na língua literária, mas outros estudiosos a consideram em diversos usos da língua, relacionando “o estilo ao autor, outros à obra, outros ainda ao leitor, que reage ao texto literário; alguns se concentram na forma da obra ao do enunciado, outro na totalidade forma-pensamento”.

3 METODOLOGIA

A abordagem de pesquisa é qualitativa, pois se propõe a compreender os fenômenos através da coleta de dados e, a partir disso, estudar as suas particularidades. Quanto aos objetivos, é descritiva porque visa descrever as características do nosso objeto de estudo, a música “Só quer vrau”, do autor Marcelo Rezende de Lellis. Trata-se de uma pesquisa de natureza interpretativa que foi direcionada para um contexto em que os fatos ocorreram.

A coleta dos dados foi realizada em duas etapas para a análise do *corpus*: i) seleção e descrição das partes que compõem a materialidade e constrói o objeto pesquisado. Na primeira etapa, foi feita a seleção do *corpus*, a escolha da música. ii) A segunda etapa estabeleceu os critérios de análise: interpretamos e exploramos o objeto de investigação. Nessa etapa, observamos como os períodos estão organizados sintaticamente para analisar o papel desses recursos para a expressividade do texto.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, nós exibiremos uma análise sintática de uma das músicas mais tocadas no país na atualidade, a música “Só quer vrau”, do autor Marcelo Rezende de Lellis, mais conhecido como o funkeiro “MC MM”.

A música “só quer vrau” tem uma relação intertextual com uma música popular italiana, de autoria desconhecida, chamada de “Bella Ciao”. A versão brasileira utiliza-se da mesma melodia, mas com uma letra totalmente diferente da original. Segundo o próprio autor,

a intenção era produzir uma paródia, mesmo sem conhecer o significado da música original, mas aproveitar o sucesso que a música “Bella Ciao” ganhou no Brasil, após ser exibida na série “La Casa de Papel”. Vejamos a letra da versão brasileira:

Só Quer Vrau

Essas malandra assanhadinha
Que só quer vrau, só quer vrau
Só quer vrau, vrau, vrau
Vem pra favela ficar doidinha
Então, vem sentando aqui
(Senta aqui, senta aqui, vai)

Essas malandra (vai, vai) assanhadinha (vai, vai)
Que só quer vrau, só quer vrau
Só quer vrau, vrau, vrau
Vem pra favela (vai, vai) ficar doidinha (vai, vai)
Então, vem sentando aqui

Vai nov-, vai nov, vai nov-, vai nov-
Vai nov-, vai novinha da favela
O ritmo é esse aqui
Senta aqui, senta aqui, senta aqui
Senta aqui, senta aqui, senta aqui, senta (vai, vai, vai)

Senta aqui, senta aqui, senta aqui
Senta aqui, senta aqui, senta aqui, senta (vai, vai, vai)
Senta aqui, senta aqui, senta aqui
Senta aqui, senta aqui, senta aqui, senta (vai, vai, vai)

Ressaltamos que as demais estrofes são repetições das que já foram apresentadas e, por esse motivo, não colocamos.

Verificamos que o título da música começa com um adjunto adverbial de exclusão (só) e, em seguida, o verbo transitivo direto (quer) e o objeto direto (vrau). Aparentemente, uma construção sintática comum, mas que, na verdade, revela um certo grau de complexidade. Inicialmente, a partir do verbo, nós verificamos que sujeito está oculto (ela), mas, se levarmos em conta o restante da letra da música, saberemos que o sujeito não é “ela”, e sim, “elas”, pois a música fala das “malandras”, e não, da “malandra”. Sendo assim, se observamos somente o título, e considerarmos que o verbo foi utilizado como recurso estilístico (por não concordar como sujeito) e que, na verdade, ele está se referindo a “elas”, o sujeito mudaria de oculto para indeterminado, pois a gramática normativa relata que, em uma frase em que o sujeito está na terceira pessoa do plural (eles ou elas), indetermina o sujeito. A não aparição explícita do sujeito, na construção sintática, serve como recurso estilístico para dar ênfase aos demais membros da frase: advérbio, verbo e objeto direto.

Ainda sobre o título, a palavra utilizada como objeto direto é um neologismo (criação de uma palavra nova) e, pelo contexto, percebemos que “vrau” remete ao ato sexual. Notamos que neologismos que remetem a atos sexuais é um recurso expressivo muito recorrente nas músicas de *funk* e, certamente, são utilizados para agradar um público alvo.

Na primeira estrofe da música, nós temos a seguinte construção: “essas malandra assanhadinha/ Que só quer vrau, só quer vrau/ Só quer vrau, vrau, vrau/ Vem pra favela ficar doidinha/ Então, vem sentando aqui/ (Senta aqui, senta aqui, vai). Observamos um recurso estilístico que é a falta de concordância sintática na marcação do plural, logo após o pronome demonstrativo “essas” (pronome que tem a função sintática de adjunto adnominal, por ser uma informação opcional sobre o núcleo do sujeito “malandra”). Esse recurso de marcar o plural somente na primeira palavra do texto é uma marca típica da linguagem oral, principalmente, por falantes menos escolarizados. Ao marcar a primeira palavra com o plural, por mais que as outras venham no singular, nós já sabemos que se trata de mais de uma pessoa. De acordo com alguns estudiosos contemporâneos, a marca do plural em todas as palavras de uma mesma construção torna-se, até, redundante.

Outro recurso estilístico bastante utilizado é o de repetição de palavras e frases inteiras. Esse tipo de construção sintática é bem comum em músicas e serve para dar ênfase e facilitar a memorização. Nessa música, em especial, o que chama a atenção é a grande repetição dos verbos “quer”, vai” e “senta”, do objeto direto “vrau” e do adjunto adverbial (de lugar) “aqui”.

Um fator que também merece destaque é a pequena quantidade de adjetivos; apenas dois foram utilizados e, ambos, no diminutivo, para causar a rima (assanhadinha e doidinha). “Assanhadinha” tem a função sintática de adjunto adnominal (informação opcional) do núcleo do sujeito (malandra) e “doidinha” tem a função sintática de predicativo do sujeito (dar uma qualidade a o sujeito). Se não estivessem flexionados, principalmente, o adjetivo “doidinha” não teria o mesmo efeito de sentido.

5 CONCLUSÃO

A realização deste trabalho, com base na Estilística, foi bastante significativo, pois nos permitiu aprofundar os estudos sobre um assunto que permeia em nosso cotidiano. Analisar os recursos expressivos em um gênero tão presente no nosso dia-a-dia foi muito gratificante.

O embasamento teórico nos ajudou a analisar a música com um olhar mais crítico. A partir dele, conseguimos resultados com maior clareza e precisão. Diante da letra analisada,

nós podemos identificar que a música manifesta traços discursivos ideologicamente determinados pelo contexto social, com o objetivo de agradar a um determinado público, como é o caso do neologismo “vrau”, que remete ao ato sexual. A linguagem mais próxima da oralidade e a estratégia de repetições de palavras e frases completas é notória. Esse recurso estilístico é típico de músicas e o objetivo é dar ênfase e facilitar a memorização. As conclusões que aqui chegamos, a partir dessa pesquisa, é que as letras musicais atuais precisam ser estudadas, avaliadas e discutidas.

O presente trabalho corroborou para ampliar os estudos sobre as músicas brasileiras a partir de uma perspectiva da Estilística, compreendendo os efeitos de sentido a partir dos recursos expressivos presentes na letra da música. No mais, tratou-se de uma pesquisa enriquecedora para nós, enquanto pesquisadores e futuros professores de Língua Portuguesa, nos oportunizando conhecer uma nova ciência da língua e permitindo refletir sobre os seus pressupostos.

REFERÊNCIAS

- HENRIQUES, C. C. **Estilística e discurso**: estudos produtivos sobre textos e expressividade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- MARTINS, N. S. **Introdução à Estilística**: A Expressividade na Língua Portuguesa. 4 ed. rev. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

A ESTRUTURA COMPOSICIONAL EM DISCURSO JURÍDICO: INVESTIGANDO O PLANO DE TEXTO E AS SEQUÊNCIAS NARRATIVAS

José Aldivan Almeida Silva
Aluno de Letras/Português do CAMEAM/UERN
almeidadivan@gmail.com

Maria Eliete de Queiroz
Professora do Departamento de Letras Estrangeiras do CAMEAM/UERN
eliete_queiroz@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o plano de texto e as narrativas do discurso de defesa da ex-presidenta da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff, sobre o processo por crime de responsabilidade. Justificamos a escolha do *corpus* por se tratar de um documento de importância política, jurídica e social. A pesquisa baseia-se nos pressupostos da Análise Textual de Discursos e tem, por base, os estudos de Adam (2011). A metodologia utilizada caracteriza-se como qualitativa, descritiva e documental, de natureza interpretativa. Verificamos que o plano de texto está dividido em abertura, corpo do texto e fechamento. As narrativas estão no corpo do texto, mas, somente, na seção II: QUESTÕES PRELIMINARES, e, mais especificamente, na sub-seção II.1: A NULIDADE DO PROCESSO. Elas aparecem através de notícias veiculadas pela mídia e inseridas no discurso de defesa, contribuindo para a orientação argumentativa do texto e tentando persuadir a Comissão Especial da Câmara dos Deputados sobre a ilegalidade do processo por crime de responsabilidade, devido às atitudes do então Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha.

Palavras-chave: Narrativas. Plano de texto. Discurso de defesa. Processo por crime de responsabilidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa o plano de texto e a sequência narrativa no discurso de defesa da ex-presidenta Dilma Rousseff, sobre o processo por crime de responsabilidade. Para isso, nos fundamentamos nos pressupostos da Análise Textual de Discursos (ATD). Justificamos a escolha do *corpus* por se tratar de um documento de relevância jurídica, política e social.

A pesquisa faz parte do projeto “A estrutura composicional em documento do discurso jurídico: investigando plano de texto e sequências textuais”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ). A outra justificativa para a escolha da temática é que vem fortalecer os estudos do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET), do *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM).

O processo metodológico, que será utilizado, caracteriza-se como qualitativo, descritivo e documental, tendo, por base, os estudos de Minayo (2004), Cervo e Bervian (2002), Lakatos e Marconi (2002). Ressaltamos a importância do pesquisador nesse tipo trabalho, pois se trata de uma pesquisa de natureza interpretativa que foi direcionada para um contexto em que os fatos ocorreram.

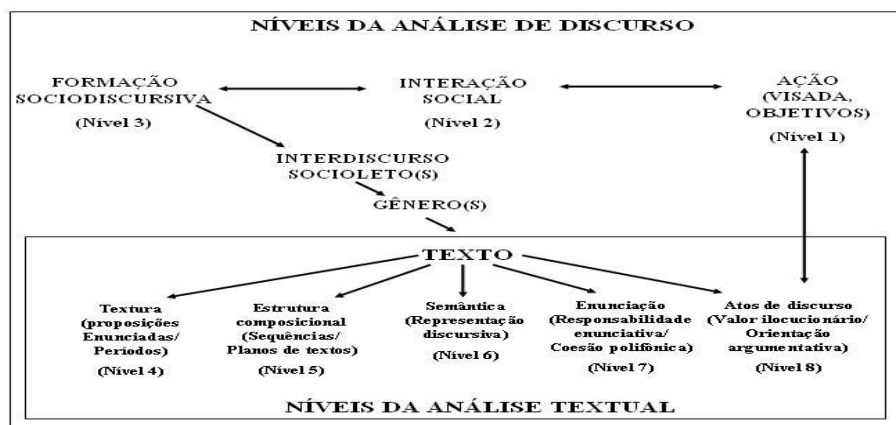
Este artigo se divide em cinco capítulos: além desta introdução, em que apresentamos a temática da pesquisa, os nossos objetivos, o nosso quadro teórico, metodológico e as nossas justificativas para escolha da temática e do *corpus*. No segundo capítulo, expomos a síntese teórica, em que se inicia a exposição dos pressupostos da Análise Textual de Discursos. O terceiro capítulo expõe o processo metodológico utilizado para a realização da pesquisa, apresentando nossas categorias de análise. O quarto capítulo é a análise dos dados do discurso de defesa da ex-presidenta. No quinto capítulo, apresentamos nossas conclusões da pesquisa. Por fim, elencamos as referências que nos respaldaram nesse trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Análise textual de discursos

De acordo com Adam (2011), a Análise Textual de Discursos (ATD) é uma área de perspectiva teórica, metodológica, descritiva e interpretativa que concebe o texto e o discurso em novas categorias de análise, tendo o propósito de estudar a produção co(n)textual de sentido, fundamentada na análise de textos concretos.

A ATD compreende vários níveis para uma análise textual. Para este estudo, centramos no nível 5 (N5) do esquema 4, proposto por Adam (2011), que é a estrutura composicional. Vejamos:



Fonte: Adam (2011, p. 61).

2.1.1 Plano de texto

Torna-se relevante esclarecer, inicialmente, a definição de plano de texto e sequência textual. Para Adam (2011), o plano de texto é um princípio de organização que permite concretizar as intenções de produção e distribuição da informação no desenvolvimento da textualidade, responsável pela estrutura composicional do texto. Em outras palavras, o texto é uma construção organizada e o plano de texto é quem é o responsável por essa estruturação, sendo, extremamente, relevante para a construção de sentidos.

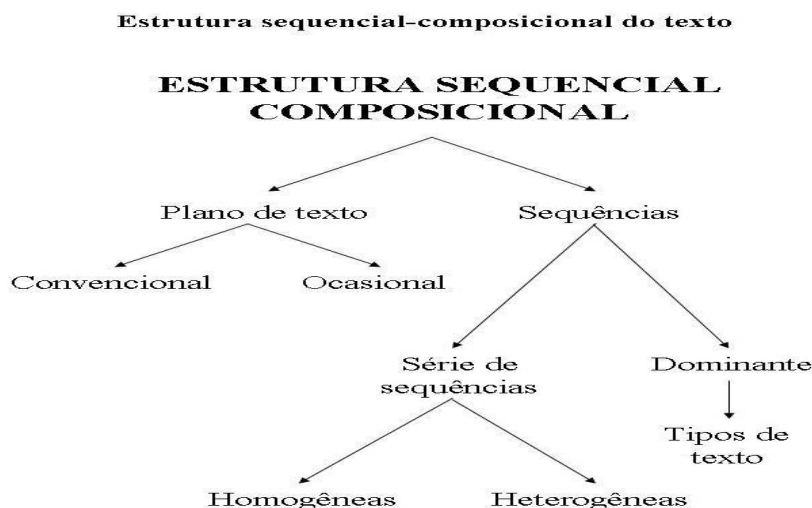
Todo texto tem um plano, alguns com um plano mais fixo (como por exemplo: um artigo, uma redação) e outros com o plano mais dinâmico (principalmente, alguns gêneros orais), ou seja, um plano pode ter (ou não) uma estrutura mais rígida, dependendo do gênero textual e das intenções do produtor. Para Marquesi; Elias; Cabral (2017, p. 14), “o plano de texto reflete a maneira como as informações estão organizadas no texto, indicando, também, a organização das sequências textuais, sempre de acordo com as intenções de quem escreve”.

2.1.2 Sequências textuais

Um conjunto de proposições formam os períodos. Esses períodos formam as macroproposições que, por sua vez, formam as sequências. Adam (2011) define as sequências como “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições”. O autor ainda ressalta que os elementos que constituem uma sequência se organizam de forma hierárquica. As sequências são compostas de um número limitado de enunciados que se organizam em combinações pré-formatadas, proporcionando, a um texto, características narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas ou dialogais (nota-se que um texto pode ter mais de uma, mas uma será a dominante).

Vejamos o esquema da estrutura sequencial-composicional de um texto:

Esquema 10: Estrutura sequencial-composicional do texto

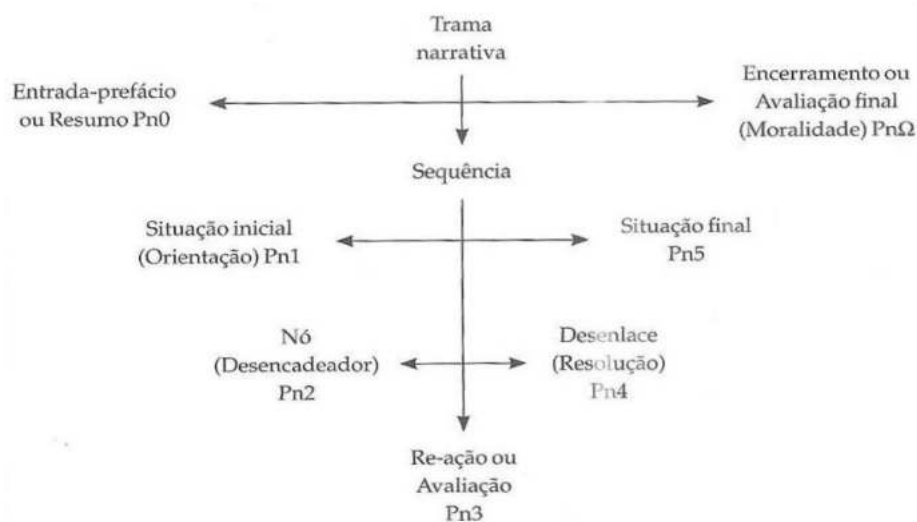


Fonte: Passeggi *et al.* (2010, p. 298).

2.1.3 Sequência narrativa

Por ser a seqüência a ser analisada nesta pesquisa, nós detalharemos a estrutura de uma narrativa no seu mais alto grau de narrativização, de acordo com Adam (2011). Inicialmente, o autor relata que, para que uma trama consiga chegar a esse ápice, é necessário cinco momentos (m): m1: antes do processo (situação inicial); m2: início do processo (nó); m3: curso do processo (reação/avaliação); m4: fim do processo (desenlace); m5: depois do processo (situação final). Posteriormente, o autor acrescenta a entrada-prefácio ou resumo e o encerramento ou avaliação final (moralidade). Observemos o esquema 20:

Esquema 20: A seqüência narrativa.



Fonte: Adam (2011, p. 229).

Ressaltamos a relevância das setas duplas do esquema, pois nos mostram que, não necessariamente, esses momentos ocorrem em ordem cronológica: o encerramento ou avaliação final (Pn Ω) pode vir antes da entrada-prefácio ou resumo (Pn0) e vice versa. A mesma coisa ocorre com a situação inicial (Pn1) e a situação final (Pn5), e com o nó (Pn2), a problemática da narrativa, e o desenlace (Pn4), a resolução desse nó. Mas nem todas as narrativas possuem esse grau de narrativização mais complexo.

3 METODOLOGIA

A abordagem de pesquisa é qualitativa, pois se propõe a compreender os fenômenos através da coleta de dados e, a partir disso, estudar as suas particularidades. Quanto aos objetivos, é descritiva e documental, porque visa descrever as características do nosso objeto de estudo, a partir de um documento cientificamente autêntico, o discurso de defesa da ex-presidenta Dilma Rousseff, sobre o processo por crime de responsabilidade. Ressaltamos a importância do pesquisador nesse tipo trabalho, pois se trata de uma pesquisa de natureza interpretativa que será direcionada para um contexto em que os fatos ocorreram.

A coleta foi realizada em duas etapas para a análise do *corpus*: i) seleção e descrição das partes que compõem a materialidade e constrói o objeto pesquisado. Na primeira etapa, foi feita a seleção do *corpus*, a coleta do documento jurídico. Em seguida, determinamos as partes em que se encontram as narrativas, com base no plano de texto. Depois desse processo de identificação, verificamos que há 10 narrativas encaixadas no discurso de defesa da ex-presidenta. Para este trabalho, selecionamos uma, como base, para fazer o trabalho de identificação e de análise do esquema da narrativa. ii) A segunda etapa estabeleceu os critérios de análise: interpretamos e exploramos o nosso objeto de investigação. Nessa etapa, observamos como as narrativas se organizam e quais as suas contribuições para a orientação argumentativa do texto. Utilizamos o esquema 20, o esquema de organização narrativa, proposto por Adam (2011), para analisar entrada-prefácio ou resumo (Pn0), a situação inicial (Pn1), o nó (Pn2), a re-ação ou avaliação (Pn3), o desenlace (Pn4), situação final (Pn5), o encerramento ou avaliação final (Pn Ω).

Identificamos que as narrativas aparecem no corpo do texto, mas, somente, na seção II: Questões preliminares, e, mais especificamente, na sub-seção II.1: A nulidade do processo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, exibiremos uma análise do discurso de defesa da ex-presidenta da República do Brasil, sobre o processo por crime de responsabilidade.

Apresentação do plano de texto do discurso de defesa:

ABERTURA	TIMBRE
	ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO
	IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO
CORPO DO TEXTO	SAUDAÇÃO INICIAL (EPÍGRAFE)
	SEÇÃO I: CONSIDERAÇÕES INICIAIS; I.1.) ADMISSIBILIDADE DO PROCESSO I.2.) A LEGITIMAÇÃO DA ADVOCACIA GERAL DA UNIÃO I.3.) DELIMITAÇÃO DO OBJETO
	SEÇÃO II: QUESTÕES PRELIMINARES II.1.) A NULIDADE DO PROCESSO II. 2.) DOS VÍCIOS PROCEDIMENTAIS II.2.A) A INDEVIDA DELAÇÃO PREMIADA II.2.B) INDEVIDA ETAPA PROCEDIMENTAL II.2.C) A AUSÊNCIA DE INTIMAÇÃO
FECHAMENTO	SEÇÃO III: MÉRITO III.1.) CARACTERÍSTICAS JURÍDICAS DO CRIME III.2.) DA ACUSAÇÃO DE DECRETOS III.2.A) DA IMPUTAÇÃO III.2.B) DISTINÇÃO ENTRE GESTÃO ORÇAMENTÁRIA E FINANCEIRA III.2.C) AUTORIZAÇÃO DE CRÉDITOS III.2.D) COMO É ELABORADO UM DECRETO III.2.E) DECRETOS DE CRÉDITO III.2.F) DESPESAS FINANCEIRAS III.2.G) DESPESAS OBRIGATÓRIAS III.2.H) DESPESAS DISCRICIONÁRIAS III.2.I) ALTERAÇÃO DA META FISCAL III.2.J) CUMPRIMENTO DA META III.2.K) POSICIONAMENTO DO TCU III.3.) OPERAÇÃO DE CRÉDITO III.3.A) DELIMITAÇÃO DO OBJETO III.3.B) PLANO SAFRA III.3.C) ATIPICIDADE DAS CONDUTAS III.3.C.1) DESCRIÇÃO DOS FATOS III.3.C.2) DA IMPOSSIBILIDADE DE VIOLAÇÃO À LRF III.3.C.3) DA ATIPICIDADE DE OPERAÇÃO DE CRÉDITO III.3.C.3.1) OPERAÇÃO DE CRÉDITO III.3.C.3.2) NÃO CARACTERIZAÇÃO DE OPERAÇÃO DE CRÉDITO III.3.D) POSICIONAMENTO DO TCU
	SEÇÃO IV: CRIMINALIZAÇÃO DA POLÍTICA

	FISCAL
	SEÇÃO V: CONCLUSÃO
	SEÇÃO VI: REQUERIMENTOS
	ASSINATURA DO ADVOGADO GERAL DA UNIÃO

O plano de texto está dividido em abertura, corpo do texto e fechamento. Ele é um dos responsáveis pela estruturação do gênero, sendo de grande relevância para a construção de sentidos. O plano de texto mostra como estão organizadas as seções e sub-seções do discurso de defesa da ex-presidenta, contribuindo para compreendermos como as informações estão organizadas no gênero textual.

A partir do plano de texto, verificamos que constam 10 (dez) narrativas que aparecem no corpo do texto, na seção II: Questões preliminares, na sub-seção II.1: A nulidade do processo. Para este trabalho, fizemos o recorte de 01 (uma) narrativa para análise.

Antes da inserção de uma das narrativas, a defesa da ex-presidenta relata a chantagem que sofreu de Cunha antes do parecer que visava a dar sequência ao processo por quebra de decoro parlamentar no Conselho de Ética, contra Eduardo Cunha. Segundo a defesa, Cunha queria que os votos dos três petistas fossem favoráveis a ele no Conselho de Ética. Caso contrário, ele colocaria o pedido de *impeachment* para ser apreciado pelo plenário da Câmara Federal. Em seguida, é inserida mais uma trama:

CUNHA VINCULA IMPEACHMENT A VOTO DE PETISTAS

Brasília, 1/12/2015 - O presidente da Câmara, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), deu indicações ao Planalto de que, se os três petistas que integram o Conselho de Ética da Casa votarem pela abertura do processo por quebra de decoro, ele vai retaliar e dar prosseguimento a pedidos de impeachment da presidente Dilma Rousseff. (...)

Hoje, o Conselho de Ética se reúne para decidir se instaura ou não o processo contra Cunha. Os deputados petistas Valmir Prascidelli (SP), Zé Geraldo (PA) e Léo de Brito (AC), representantes do partido no colegiado, têm alegado ao Planalto que enfrentam dificuldades em suas bases para votar a favor do peemedebista. Mas vão rediscutir o posicionamento pela manhã, antes da sessão.

Se os petistas atenderem ao pedido de Cunha, ele já informou a interlocutores da presidente que segura o impeachment. "Está nas mãos deles. Tudo depende do comportamento do PT", teria dito Cunha, segundo interlocutores da presidente.

Aliados do presidente da Câmara dizem que ele tem garantidos até agora nove dos 11 votos de que precisa no Conselho de Ética. Os três votos do PT são, portanto, considerados fundamentais para ele se livrar do processo de cassação.

Após ter seu nome envolvido em mais um esquema de suposto recebimento de propina, Cunha decidiu ontem prorrogar duas CPis que constroem o governo, a do BNDES e a dos Fundos de Pensão. Cunha disse a aliados que definirá hoje o prazo para prorrogação das comissões.

A fonte da narrativa é o jornal "Estadão" – um importante jornal de São Paulo. Dividimos a trama deste modo:

Resumo (Pn0)	CUNHA VINCULA IMPEACHMENT A VOTO DE PETISTAS
Situação inicial (Pn1)	Hoje, o Conselho de Ética se reúne para decidir se instaura ou não o processo contra Cunha.
Nó (Pn2)	se os três petistas que integram o Conselho de Ética da Casa votarem pela abertura do processo por quebra de decoro, ele (Cunha) vai retaliar e dar prosseguimento a pedidos de impeachment da presidente Dilma Rousseff
Re-ação ou avaliação (Pn3)	representantes do partido no colegiado, têm alegado ao Planalto que enfrentam dificuldades em suas bases para votar a favor do peemedebista. Mas vão rediscutir o posicionamento pela manhã, antes da sessão.
Desenlace (Pn4)	Se os petistas atenderem ao pedido de Cunha, ele já informou a interlocutores da presidente que segura o impeachment.
Situação final (Pn5)	Aliados do presidente da Câmara dizem que ele tem garantidos até agora nove dos 11 votos de que precisa no Conselho de Ética. Os três votos do PT são, portanto, considerados fundamentais para ele se livrar do processo de cassação.
Encerramento ou avaliação final (PnΩ).	

A narrativa ocorre de forma linear – Pn0, Pn1, Pn2, Pn3, Pn4 e Pn5 – e não alcança o seu mais alto grau de narrativização, pois não temos uma avaliação final (PnΩ). Definimos como resumo a vinculação do *impeachment* aos votos dos três petistas, pois apresenta, de forma sucinta, o desenrolar da trama. A situação inicial informa o leitor o dia (hoje) e o que estava acontecendo, o Conselho de Ética se reunindo para decidir se instaurava (ou não) o processo contra Cunha. Como nó, nós temos a ameaça de Cunha, caso os petistas votem pela abertura do processo. Como a reação (Pn3) dos personagens a esse nó, nós temos os petistas encontrando dificuldades para votarem a favor de Cunha. Como desenlace, temos a resolução dessa problemática, Cunha relatando que segura o processo de *impeachment*, caso os petistas votem favorável a ele.

Verificamos que todas as narrativas no discurso de defesa da ex-presidenta se caracterizam como narrativas encaixadas, pois são histórias secundárias que se encaixam dentro de uma história principal, o discurso de defesa de Dilma Rousseff. São sequências narrativas que se encaixam dentro de outra sequência predominante, a argumentativa.

Observamos que todas as narrativas encaixadas têm o propósito de convencer e persuadir a Comissão Especial da Câmara dos Deputados de que o processo de *impeachment* foi ilegal. Não é por acaso que elas aparecem na seção II: QUESTÕES PRELIMINARES, na sub-seção II.1: A NULIDADE DO PROCESSO. Elas foram inseridas nessa seção para

reforçar a ideia de que o processo deveria ser anulado, devido à “má conduta” de Eduardo Cunha. Segundo a defesa da ex-presidenta, ele fez chantagens e só colocou em pauta o processo de *impeachment* por retaliação, após os três petistas terem votado desfavorável no Conselho de Ética. Se um processo nasce por meio de uma retaliação, e não pela real acusação de crime de responsabilidade, ele não teria como ser validado. Ainda de acordo com a defesa, Cunha tratava o processo de *impeachment* como um jogo, e o único objetivo era a garantia de preservação do seu mandato de presidente da Câmara Federal.

As narrativas contribuem para a orientação argumentativa do texto, e reforçam a ideia de que o processo de *impeachment* deveria ser anulado.

Verificamos a grande importância da mídia nesse processo de convencimento e persuasão do discurso de defesa, pois, ao trazer notícias que circularam na mídia, a defesa da ex-presidenta “traz a seu favor” a auto-imagem e a credibilidade de grandes portais de notícias na mídia brasileira, como o G.1, o Estadão e a Folha de São Paulo. A notícia é um dos gêneros que possuem maior imparcialidade. Sendo assim, a mídia relatando esse jogo de Eduardo Cunha tem um poder de convencimento e persuasão bem maior do que a defesa da ex-presidenta Dilma Rousseff. Por esse motivo, a mídia é utilizada como grande ferramenta para convencer e persuadir a Comissão Especial da Câmara dos Deputados sobre a ilegalidade do processo.

5 CONCLUSÃO

Nosso estudo fez uma explanação sobre a área de pesquisa, expôs como se constitui a estrutura composicional de um texto e mostrou a sua relevância para a composição de um gênero textual. Também expomos como se divide uma narrativa e qual a sua importância para a orientação argumentativa do texto, conforme Adam (2011).

No discurso de defesa da ex-presidenta Dilma Rousseff, sobre o processo por crime de responsabilidade, o plano de texto está dividido em abertura, corpo do texto e fechamento. A partir do plano, identificamos que 10 narrativas estão inseridas no corpo do texto, na seção II: Questões preliminares, especificamente, na sub-seção II.1: A nulidade do processo. Elas contribuem para a orientação argumentativa do texto, reforçando a ideia de que o processo deveria ser anulado, devido à má conduta do então presidente da Câmara, Eduardo Cunha. Segundo a defesa, Eduardo Cunha considerava o processo de *impeachment* como a única forma de conseguir preservar o seu mandato de presidente da Câmara Federal. Se um processo é iniciado com irregularidades, ele não poderia ser validado.

Ressaltamos a contribuição desse trabalho para ampliar as pesquisas sobre o discurso jurídico no âmbito da Análise Textual de Discursos. Esperamos que motive o surgimento de novas pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes; PASSEGGI, Luis; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. São Paulo: Cortez, 2011.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARQUESI, S.C., ELIAS, V.M. & CABRAL, A.L.T. (2017) Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S.C.; PAULIUKONIS, A.L.; ELIAS, V.M. (Org). **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 13-32.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- PASSEGGI, Luis *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: LEITE, Marli Quadros; BENTES, Anna Christina (Org.). **Linguística de texto e análise de conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

A IMPORTÂNCIA DO ETHOS NO DISCURSO POLÍTICO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Naydelenne Costa Rocha
Graduada em Letras- UERN
naydelenne@outlook.com

Nayanne Costa Rocha
Mestre em Letras – UERN
nayannerocha@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a formação ao longo dos anos do *ethos* de Luís Inácio Lula da Silva, pela análise de discursos oficiais do ex- presidente, em momentos distintos da sua trajetória política, assim como o uso dos artifícios retóricos presentes nos seus discursos, e a constituição da sua imagem através das provas retóricas, em especial o *ethos*. Para a realização da análise utilizamos trechos de quatro discursos do ex-presidente em momentos diferenciados, em um primeiro momento utilizamos discursos das posses e em seguida discursos provenientes do envolvimento do PT no mensalão e o último discurso de Lula antes de se entregar para cumprir pena. Os discursos analisados estão disponíveis em sites de jornais online. Nessa pesquisa, o foco foi dado à teoria da argumentação do discurso (TAD), atualmente representada pela Nova Retórica, na qual se encontra especialmente Chaim Perelmam e Olbrechts- Tyteca (2005) e Olivier Reboul (2004). Compreender o *ethos* do ex-presidente é também compreender momentos distintos da sua trajetória e conhecer ainda mais a constituição da imagem de sucesso de um político que muito contribuiu com a nossa nação e que faz parte da história do Brasil.

Palavras-chave: Discurso. *Ethos*. Lula.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como motivação algumas interrogações a cerca da natureza do homem político e da sua relação com o outro através do discurso. Tendo em vista que os discursos políticos exercem um grande poder sobre o auditório ao qual se destina, devido o forte caráter argumentativo capaz de conduzir o auditório a uma adesão.

Luiz Inácio Lula da Silva, ex-presidente do Brasil, migrou do interior do Pernambuco para que com bastante garra e poder de oratória se tornasse presidente do sindicato dos metalúrgicos do ABC, líder do partido dos trabalhadores (PT) e mais tarde o 35º presidente da república do Brasil.

No cenário político brasileiro atual vivenciamos um momento de bastante descrédito, tendo em vista vários escândalos de corrupção envolvendo grandes nomes da nossa política.

Dessa forma esse estudo se configura como de suma importância, já que se trata de uma figura política que perpetuou em vários momentos da história do nosso país, desde a

ascensão como sindicalista, toda sua luta política a frente do sindicato, do partido político, da CUT (Central única dos trabalhadores), da presidência da república, até mesmo quando se tornou réu em processo por lavagem de dinheiro e corrupção passiva.

O ex-presidente até momentos antes de se entregar a polícia federal, discursou durante cerca de 55 minutos, em frente ao sindicato do ABC paulista e negou todas as acusações contra ele. Vale ressaltar que a imagem de si construída pelo orador através das suas teses e das artimanhas da argumentação é de fundamental importância para que haja a adesão dos espíritos.

O artigo em questão se propõe analisar a aplicação dos artifícios retóricos nos discursos proferidos por Lula em momentos diferenciados da sua trajetória política e a formação, ao longo dos anos, do *ethos* do orador.

Observando a história política do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e os diversos momentos, sejam estes favoráveis ou não ao líder do PT (partido dos trabalhadores), a nossa pesquisa se baseará em períodos distintos de sua trajetória, buscando identificar o *ethos* desse orador em situações típicas e atípicas de um governante.

Para a realização da análise utilizaremos trechos de quatro discursos do ex-presidente em momentos diferenciados da sua vida política, disponíveis em sites de jornais online.

Nessa pesquisa, o foco será dado à teoria da argumentação do discurso (TAD), atualmente representada pela Nova Retórica, na qual se encontra especialmente Chaim Perelmam e Olbrechts-Tyteca (2005) e Olivier Reboul (2004).

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NOVA RETÓRICA

No final dos anos de 1970, o pensamento de Perelmam aprofunda-se no estudo da Nova Retórica e se propõe estudar as técnicas que aumentam a adesão das pessoas a aceitação das teses apresentadas.

A Nova Retórica possui quatro partes fundamentais para uma boa argumentação: a invenção - o orador cultiva todos os argumentos que possam relacionar-se ao tema de seu discurso. A disposição - o orador coloca em ordem seus argumentos a fim de organizar o seu discurso. A elocução - referente à redação escrita do discurso, e, por fim, a ação - pronunciar efetivamente o discurso (REBOUL, 2004).

Para Perelmam (2005), a noção de auditório é central na Nova Retórica, tendo em vista que o discurso só é eficaz se for capaz de persuadir ou convencer seu auditório. O discurso retórico, por querer influenciar, utiliza-se sempre de uma linguagem que seja comum

ao seu auditório, adaptando-se de acordo com cada situação. Reboul faz uma importante observação a fim de perceber se se trata de uma argumentação oral ou escrita, pois segundo ele, esse fato muda tudo: “uma argumentação oral deve combater dois inimigos mortais: desatenção e esquecimento” (2004, p. 94-95). Mesmo assim, na concepção de alguns autores, a argumentação é melhor percebida quando se trata de uma argumentação verbal, do que quando está escrita.

Cabe ao orador ser verossímil, passar ao auditório a confiança através da sinceridade presumida. Além disso, ele deve organizar seus argumentos de forma livre, segundo as reações dos seus ouvintes. No momento de encerrar o discurso, a conclusão deve ser definitiva por parte do orador, mas por parte do auditório pode ser retrucada, o auditório é responsável tanto por concordar, como também por discordar da tese apresentada.

Argumentar é, portanto, levar àquele que lhe ouve a acreditar na tese proposta, através de meios discursivos baseados em condições de verossimilhança. O ato argumentativo exige que sua produção leve em conta as condições sociais na qual a argumentação estará inserida assim como também as condições psíquicas dos envolvidos na discussão – orador e auditório. Sendo assim, é notável que a argumentação seja sustentada pelas seguintes bases: orador, auditório e as técnicas argumentativas.

O *ETHOS* NO DISCURSO E NA CONSTRUÇÃO DE IMAGENS

Sempre que se fala na noção de *Ethos* retomamos a retórica de Aristóteles, o primeiro autor a elaborar um conceito sobre ele. “Aristóteles distancia-se, assim, dos retóricos de sua época, que entendiam que o *Ethos* não contribui para persuasão.” (EGGS, 2008, p. 29). Na retórica de Aristóteles, encontramos o *Ethos* em dois campos semânticos. Um com sentido moral ligado a honestidade, benevolência ou equidade e o outro de sentido neutro ligado aos hábitos, modos ou caráter (EGGS, 2008, p. 30). Esses dois sentidos de certa forma são complementares, pois constituem as duas faces necessárias para uma argumentação.

Na Nova Retórica, embora Perelmam não utilize o termo “*Ethos*”, ele enfatiza claramente a relação do orador com o seu auditório. Para ele, o grande orador é aquele que tem ascendência sobre o outro e que parece animado pelo próprio espírito do seu auditório (PERELMAM E TYTECA, 2005).

O *Ethos* já foi designado como a construção de uma imagem do orador destinado a garantir o sucesso das suas teses. Sendo assim, torna-se claro que o orador deve transmitir ao auditório uma boa imagem e partilhar das mesmas ideias do seu auditório. Além do mais, no

momento do discurso ele precisa considerar as condições e os valores que permeiam o auditório.

Para Meyer (2004, p. 34), “o *ethos* é uma excelência que não tem objeto próprio, mas se liga à pessoa, à imagem que o orador passa de si mesmo, e que o torna exemplar aos olhos do auditório, que então se dispõe a ouvi-lo e a segui-lo.” No entanto, pouco importa se essa imagem corresponde ou não a realidade. O que importa é que realmente cause uma boa impressão no auditório a fim de facilitar a adesão, convencer o auditório e ganhar sua confiança.

Ao transmitir uma boa imagem, o orador passa a ser seguido pelo auditório e esse se dispõe a ouvi-lo, vindo a ser persuadido pela validade de suas teses (*Logos*). A concordar com Mayer (2007, p. 35) “o *Ethos* é o orador como princípio (e também como argumento) de autoridade”.

O *Ethos* possui o sentido moral, mas este não nasce de uma atitude interior ou de valores abstratos do orador e sim das escolhas feitas por ele durante o seu discurso. Nesse momento, o orador é responsável pela sua imagem tal qual é responsável pela persuasão do seu auditório, por isso deve manter uma postura moral e ética mesmo que não a tenha de fato.

Para a construção de uma imagem positiva de si mesmo, o orador depende de três qualidades traduzidas por Eggs (2008, p. 32) da seguinte forma:

os oradores inspiram confiança por três razões que são, de fato, as que além das demonstrações (apódeixis), determinam nossa convicção: (a) prudência/sabedoria prática (*phronesis*), (b) virtude (*aretè*) e (c) benevolência (*eunoia*). Os oradores enganam [...] por todas essas razões ou por uma delas: sem prudência, se sua opinião não é a correta ou se pensando corretamente, não dizem – por causa de uma maldade – o que pensam; ou, prudentes e honestos (*epieikés*), não são benevolentes; razão pela qual se pode, conhecendo-se a melhor solução, não a aconselhar. Não há outros casos.

Na Nova Retórica, é melhor passarmos para o auditório a noção de credibilidade do que mesmo de moralidade. O que irá prevalecer é a força dos argumentos na comprovação da tese e para isso o orador, sobretudo, deve transmitir confiança.

Para Perelmam (2005) e Tyteca (2005, p. 21) é necessário que o orador possua algumas qualidades para que consiga ser ouvido, essas qualidades podem variar conforme algumas posições:

Às vezes bastará apresentar-se como ser humano, decentemente vestido, às vezes cumprirá ser adulto, às vezes, simples membro de um grupo

constituído, às vezes porta-voz desse grupo. Há funções que autorizam – e só elas – a tomar a palavra em certos casos, ou perante certos auditórios, há campos em que tais problemas de habilidade são minuciosamente regulamentados.

Essas posições são de fato muito importantes, pois o orador deve se adaptar ao seu auditório, fazendo de si uma imagem positiva, que transmita confiabilidade em função das crenças e valores daqueles que o ouvem.

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS RETÓRICAS NO DISCURSO DE LULA

Observando a história política do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e os diversos momentos, sejam estes favoráveis ou não ao líder do PT (partido dos trabalhadores), a nossa pesquisa se baseará em períodos distintos de sua trajetória, buscando identificar o *ethos* desse orador em situações típicas e atípicas de um governante.

O *Corpus* desta pesquisa foi composto de quatro discursos oficiais e não oficiais do ex-presidente: discurso de posse do primeiro mandato como presidente da república, em 1º de janeiro de 2003, marca o início de uma vida política a frente da presidência do país, discurso proferido na Granja do torto a respeito do mensalão, em 12 de agosto de 2005, momento de desculpa-se com a população brasileira por envolvimento de líderes do partido em escândalos de corrupção política mediante compra de votos de parlamentares no congresso nacional do Brasil, discurso de posse do segundo mandato, em 1º de janeiro de 2007, momento de agradecimento a população brasileira pelo voto de confiança e renovação do mandato a presidência da república e o discurso antes de Lula se entregar a polícia federal para cumprir mandato de prisão em Curitiba, em 07 de abril de 2018, momento de enfatizar sua inocência diante de todas as acusações.

Iniciaremos a análise com trechos do primeiro discurso de Lula como presidente da república em primeiro de janeiro de 2003. Neste momento Lula assume um lugar diferenciado de todos em que já estivera até o momento, ocupa o lugar de líder maior de uma nação e discursa oficialmente em sua posse no cenário do plenário da Câmara dos deputados. No trecho inicial do seu discurso Lula salda a todos como de costume, se referindo aos seus ouvintes como “companheiros e companheiras”.

Companheiros e companheiras "Mudança"; esta é a palavra chave, esta foi a grande mensagem da sociedade brasileira nas eleições de outubro. A

esperança finalmente venceu o medo e a sociedade brasileira decidiu que estava na hora de trilhar novos caminhos (Folha online).

A palavra “Mudança” é a primeira proferida pelo presidente que enfatiza que a sociedade brasileira venceu o medo e decidiu que estava na hora de mudar. A mudança a qual se refere é o fato da população brasileira ter confiado nele após três tentativas fracassadas de se tornar presidente.

A primeira vez em que Lula se candidatou foi em 1989, perdendo no segundo turno para Fernando Collor de Mello. Lula também foi candidato a presidente outras duas vezes, em 1994 e 1998, perdendo ambas as eleições no primeiro turno para Fernando Henrique Cardoso. Até que nas eleições de 2002, Lula foi finalmente eleito com uma votação expressiva, conseguiu eleger-se presidente com quase 53 milhões de votos, tornando-se o segundo presidente mais votado do mundo.

Desta maneira ele apresenta um *ethos* de um homem feliz e agradecido pela sua significativa vitória.

Ser honesto é mais do que apenas não roubar e não deixar roubar. É também aplicar com eficiência e transparência, sem desperdícios, os recursos públicos focados em resultados sociais concretos. Estou convencido de que temos, dessa forma, uma chance única de superar os principais entraves ao desenvolvimento sustentado do País. E acreditem, acreditem mesmo, não pretendo desperdiçar essa oportunidade conquistada com a luta de muitos milhões e milhões de brasileiros e brasileiras (Folha online).

Nesse trecho Lula reforça o *ethos* de honestidade e de investigador do dinheiro público, afirmando que ser honesto também compreende empregar dinheiro público com eficiência e transparência para que não venha a decepcionar os milhões de brasileiros que depositaram nele um voto de confiança apostando na mudança do Brasil.

Esse *ethos* de chefe-soberano é aquele que compactua das mesmas ideologias do auditório, podendo muitas das vezes se fundir com o mesmo.

Em outro momento da história política do ex-presidente, posse do seu segundo mandato em janeiro de 2007, no cenário do congresso nacional, podemos notar o *ethos* de um homem íntegro, preocupado em fiscalizar e combater a corrupção. Reafirmando seu compromisso com o povo para mais um mandato de quatro anos.

O Brasil ainda precisa avançar em padrões éticos e em práticas políticas. Mas hoje é muito melhor na eficiência dos seus mecanismos de controle e na

fiscalização sobre seus governantes. Nunca se combateu tanto a corrupção e o crime organizado. Muita coisa melhorou na garantia dos direitos humanos, na defesa do meio-ambiente, na ampliação da cidadania e na valorização das minorias (Folha online).

Na segunda parte do seu segundo mandato Luiz Inácio Lula da Silva enfrentou um dos maiores escândalos de corrupção do país. O Mensalão como foi denominado foi um escândalo de corrupção política mediante compra de votos de parlamentares, no qual tinha como protagonistas alguns integrantes do governo do então presidente Lula, membros do PT (Partido dos Trabalhadores) e de outros partidos.

Na ocasião o então presidente Lula discursou no cenário da Granja do Torto em 12 de agosto de 2005, após saudar a todos os presentes e por fim toda população brasileira, o ex-presidente apresenta seus maiores feitos como presidente, geração de empregos, investimentos, dentre outros, até que chega ao assunto que era o auge do momento político Brasileiro:

Quero dizer a vocês, com toda a franqueza, eu me sinto traído. Traído por práticas inaceitáveis das quais nunca tive conhecimento.

Estou indignado pelas revelações que aparecem a cada dia, e que chocam o país. O PT foi criado justamente para fortalecer a ética na política e lutar ao lado do povo pobre e das camadas médias do nosso país. Eu não mudei e, tenho certeza, a mesma indignação que sinto é compartilhada pela grande maioria de todos aqueles que nos acompanharam nessa trajetória.

Mas não é só. Esta é a indignação que qualquer cidadão honesto deve estar sentindo hoje diante da grave crise política. Se estivesse ao meu alcance, já teria identificado e punido exemplarmente os responsáveis por esta situação. Por ser o primeiro mandatário da nação, tenho o dever de zelar pelo estado de direito (Blog Reinaldo Azevedo/ veja).

Nesse trecho podemos notar o *ethos* de um homem surpreendentemente traído por líderes do seu partido, um *ethos* de chefe semelhante aos seus cidadãos, semelhante na indignação que todo escândalo acometeu. Podemos destacar também o *ethos* de um ser honesto e justiceiro, capaz de punir (se possível) os responsáveis pelo ato de corrupção.

Ao final do discurso conforme o trecho abaixo, podemos notar que o *ethos* do chefe é reforçado mais uma vez pela humanidade, um líder que se coloca no lugar do outro, que é capaz de pedir desculpas para toda uma nação, e também o *ethos* da solidariedade que transparece a partir da reciprocidade do ex-presidente.

Queria, neste final, dizer ao povo brasileiro que eu não tenho nenhuma vergonha de dizer ao povo brasileiro que nós temos que pedir desculpas. O PT tem que pedir desculpas. O governo, onde errou, tem que pedir

desculpas, porque o povo brasileiro, que tem esperança, que acredita no Brasil e que sonha com um Brasil com economia forte, com crescimento econômico e distribuição de renda, não pode, em momento algum, estar satisfeito com a situação que o nosso país está vivendo.

Quero dizer a vocês: não percam a esperança. Eu sei que vocês estão indignados e eu, certamente, estou tão ou mais indignado do que qualquer brasileiro. E nós iremos conseguir fazer com que o Brasil consiga continuar andando para frente, marchando para o desenvolvimento, para o crescimento da riqueza e para a distribuição de renda. E eu tenho certeza que posso contar com o povo brasileiro (Blog Reinaldo Azevedo/ veja).

Em 07 de abril de 2018, Lula realizou seu último discurso antes de se entregar a polícia federal. O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva discursou por 55 minutos no cenário em frente à sede do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, em São Bernardo dos Campos. Lula foi condenado em segunda instância no caso do triplex em Guarujá e teve prisão decretada com pena de 12 anos e 1 mês de prisão, pelos crimes de corrupção e lavagem de dinheiro com início em regime fechado.

Inicialmente Lula compara essa situação atual com as situações da época das greves nos sindicatos dos metalúrgicos, época em que lutava por melhores salários e melhores condições para os empregados, até que se coloca da seguinte forma:

*Agora, nós estamos quase que na mesma situação. Quase que na mesma situação. Eu tô sendo processado e eu tenho dito claramente: “O processo do meu apartamento, eu sou o único ser humano que sou processado por um apartamento que não é meu”. E ele sabe que o Globo mentiu quando disse que era meu. A Polícia Federal da Lava Jato quando fez o inquérito mentiu que era meu, o Ministério Público quando fez a acusação mentiu dizendo que era meu e eu pensei que o Moro ia resolver e ele mentiu dizendo que era meu e me condenou a nove anos de cadeia. É por isso que eu sou um cidadão indignado, porque eu já fiz muita coisa com meus 72 anos. **Mas eu não os perdoo por ter passado para a sociedade a ideia de que eu sou um ladrão.** Deram a primazia dos bandidos fazer um pixuleco pelo Brasil inteiro. Deram a primazia dos bandidos chamarem a gente de petralha. Deram a primazia de criar quase um clima de guerra negando a política nesse país. E eu digo todo dia: nenhum deles, nenhum deles, tem coragem ou dorme com a consciência tranquila da honestidade, da inocência que eu durmo. Nenhum deles. [aplausos](Congresso em foco).*

A ideia do fragmento como um todo permite inferir que Lula foi novamente traído, tendo em vista que está sendo processado por um apartamento que reafirma não ser seu. O ethos de homem sério e honesto é o que mais se propaga nesse discurso do presidente. Homem íntegro que avalia como uma grande mentira e conspiração todo o processo movido contra ele.

[...] E eu as vezes tenho a impressão e tenho a impressão porque eu sou um construtor de sonhos. Eu há muito tempo atrás sonhei que era possível governar esse país envolvendo milhões e milhões de pessoas pobres na economia, envolvendo milhões de pessoas nas universidades, criando milhões e milhões de empregos nesse país, eu sonhei, eu sonhei que era possível um metalúrgico, sem diploma universitário, cuidar mais da educação que os diplomados e concursados que governaram esse país e cuidaram da educação. Eu sonhei que era possível a gente diminuir a mortalidade infantil levando leite feijão e arroz para que as crianças pudessem comer todo dia. Eu sonhei que era possível pegar os estudantes da periferia e colocá-los nas melhores universidades desse país para que a gente não tenha juiz e procuradores só da elite, daqui a pouco vamos ter juízes e procuradores nascidos na favela de Heliópolis, nascidos em Itaquera, nascidos na periferia. Nós vamos ter muita gente dos Sem Terra, do MTST, da CUT formados.] (Congresso em foco).

O trecho acima reforça o *ethos* de humanidade, o que faz o ex-presidente se aproximar ainda mais do povo, compartilhando dos mesmos sonhos, das mesmas dificuldades, acentuando cada vez mais a imagem de homem popular e justo com a nação brasileira.

Mesmo estando na posição de ex-presidente Lula sempre retoma sua antiga profissão de metalúrgico para demonstrar que apesar de não ter estudado muito e de não ter um diploma universitário, fez bem mais pela educação do Brasil do que qualquer outro intelectual que já governou o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desta análise nos proporcionou um aprofundamento no conhecimento da construção da imagem do ex-presidente Lula. Dessa forma vale salientar que o corpus analisado variou bastante, tanto na questão do cenário como também na questão do auditório, tendo em vista que estes eram variáveis em questão de quantidade, classe social, gênero entre outros.

Desta forma podemos inferir que a imagem de Luiz Inácio Lula da Silva foi construída principalmente na base da confiança e da credibilidade, o *ethos* de popular fez com que Lula se aproximasse ainda mais das pessoas e fizesse com que o seu auditório de identificasse com a sua imagem.

A imagem do ex-presidente foi construída por meio de diversos artifícios retóricos, mas principalmente pelo *ethos* de chefe que se identifica com a classe menos favorecida, sendo o mesmo oriundo das camadas mais pobres da sociedade.

Lula sempre fez uso da linguagem simples se adequando a diferentes auditórios e se aproximando de cada um deles. Mediante o desejo de se conseguir a adesão do público os artifícios retóricos se moldavam de acordo com o objetivo pretendido pelo orador. Sendo assim uma argumentação rebuscada de sentimentalismo, acentuando a imagem de líder que ao mesmo tempo que era dotado de sabedorias populares era também um homem próximo das necessidades de cada brasileiro.

Diante do corpus analisado também podemos inferir que a imagem de político honesto, a favor das investigações e contra qualquer ato de corrupção, se manteve intacta durante toda a sua trajetória política, mesmo diante do escândalo do mensalão e da prisão decretada por suposto envolvimento em atos de corrupção, o *ethos* de honestidade sempre prevaleceu.

O que se percebe com esta pesquisa é que a liderança de Lula sempre foi voltada para o diálogo com todas as esferas sociais, desde os grupos mais favoráveis economicamente até as pessoas que viviam em situação de miséria.

Sendo assim poderíamos frisar que compreender o *ethos* do ex-presidente é também compreender momentos distintos da sua trajetória e conhecer ainda mais a constituição da imagem de sucesso de um político que muito contribuiu com a nossa nação e que faz parte da história do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: Gerenciando razão e emoção.** – Cotia SP, 2008.
- AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- CITELLI, Adeilson. **Linguagem e persuasão.** 15 ed. São Paulo: Ática: 2002.
- MEYER, Michel. **A retórica: a unidade retórica e suas partes: éthos, páthos, logos.** – São Paulo: Ática, 2007.
- PERELMAN, Chaim. OLBRESCHTS. Tyteca. **Tratado de argumentação: a nova retórica.** Tradução M. E. GALVÃO. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- REBOUL, O. **Introdução à retórica.** Tradução de I. C. BENEDETTI. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SOUSA, Américo. **A persuasão: estratégias da comunicação influente.** Rio de Janeiro: Nórdica, 2003.
- FOLHA ONLINE. Discurso de Lula no congresso Nacional. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44358.shtm>. Acesso em: 15 de outubro 2018.
- FOLHA ONLINE. Discurso de Lula no congresso Nacional. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u88185.shtml> Acesso em: 15 de outubro 2018.

PORTAL UOL. Congresso em foco. Disponível em:

<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/veja-integra-do-discurso-do-ex-presidente-lula-antes-de-se-entregar-a-pf-em-texto-e-video/>. Acesso em: 15 de outubro 2018.

VEJA ONLINE. Blog Reinaldo Azevedo. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/integra-do-discurso-em-que-lula-pede-desculpas-pela-existencia-do-mensalao/>. Acesso em: 15 de outubro 2018.

A LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DO TEXTO

Thalison Breno Alves da Silva¹
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
thalisonbreno14@gmail.com

Ana Paula Santos de Souza²
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
anapaulassletras@gmail.com

RESUMO

A Linguística textual preocupa-se com o texto e suas ações linguísticas, como base nos conhecimentos gramaticais e enciclopédicos; as ações cognitivas, envolvendo os conhecimentos guardados a curto, médio e longo termo; e as ações sociais, estabelecendo contratos e convenções determinados por uma dada sociedade. No entanto, nem sempre os estudos da Linguística Textual foram voltados para todos os aspectos anteriormente mencionados. Nesse sentido, por qual percurso passou a linguística textual para ser reconhecida como uma a área da linguística? Qual a sua importância para o estudo e ensino do texto? Tendo por base estas questões problema, este trabalho tem por objetivo geral discutir o contexto histórico e as três fases da Linguística Textual. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho bibliográfico. Como aporte teórico, nos embasaremos nas teorias de Koch (2009), Hyland (1998), Gregolin (1993), entre outros. Como resultados foi possível perceber que as ações linguísticas, cognitivas e sociais ajudam a explicar o objeto de estudo da LT - o TEXTO - em sua globalidade (produção/ compreensão/reprodução), uma vez que tais dimensões nos facultariam das condições necessárias para a compreensão dos processos de escrita do texto.

Palavras-chave: Linguística Textual. Ensino. Texto.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos da Linguística Textual se comparados a demais ramos da área ainda são considerados recentes, pois o seu início se deu por volta da década de 60 na Europa e Na década de 80 no Brasil. No entanto, mesmo sendo um ramo recente da linguística, vem demonstrando a sua importância para o estudo do texto e ganhando destaque, devido ao seu grande desenvolvimento e sua diversidade de momentos marcantes para as pesquisas em torno das produções textuais e sua inspiração em distintos aportes teóricos, o que é recorrente para uma área que está em processo de formação.

Os diferentes momentos pelos quais passou a Linguística Textual, como citado anteriormente, são as chamadas três fases de seu processo evolutivo, as quais abordam os objetos e foco de estudo desta ciência no seu início de desenvolvimento até a atualidade. A Linguística textual preocupa-se com o texto e suas ações linguísticas, como base nos conhecimentos gramaticais e enciclopédicos; as ações cognitivas, envolvendo os

conhecimentos guardados a curto, médio e longo termo; e as ações sociais, estabelecendo contratos e convenções determinados por uma dada sociedade. No entanto, nem sempre os estudos da Linguística Textual foram voltados para todos os aspectos anteriormente mencionados.

Nesse sentido, por qual percurso passou a linguística textual para ser reconhecida como uma área da linguística? Qual a sua importância para o estudo e ensino do texto? Tendo por base estas questões problema, este trabalho tem por objetivo geral discutir o contexto histórico e as três fases da Linguística Textual. Especificamente, pretende-se identificar a contribuição deste processo evolutivo da LT para o estudo e ensino do texto. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho bibliográfico. Como aporte teórico, nos embasaremos nas teorias de Koch (2009), Hyland (1998), Gregolin (1993), entre outros.

2 CONTEXTO HISTÓRICO E AS TRÊS FASES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Os estudos introdutórios da Linguística Textual se deram a partir da década de 60, na Europa, com o objetivo de compreender os fatores sintáticos e semânticos dos enunciados. Passou a ser estudada no Brasil, por volta da década de 80 por teóricos como Koch (UNICAMP) e Marcuschi (UFPE).

A Linguística textual preocupa-se com o texto e suas ações linguísticas, como base nos conhecimentos gramaticais e enciclopédicos; as ações cognitivas, envolvendo os conhecimentos guardados a curto, médio e longo termo; e as ações sociais, estabelecendo contratos e convenções determinados por uma dada sociedade. Estas ações estão envolvidas em sua organização (pesquisa de ideias), produção (planejamento), compreensão (análise e síntese) e funcionamento (intenção/aceitação) no meio social.

Considerando-se esses postulados, pode-se dizer que as ações linguísticas, cognitivas e sociais ajudam a explicar o objeto de estudo da LT - o TEXTO - em sua globalidade (produção/ compreensão/reprodução), uma vez que tais dimensões nos facultariam as condições necessárias para a compreensão dos processos de escrita, a saber, o planejamento, a revisão e a escrita de um texto, o que facilitaria o desenvolvimento de ilimitadas leituras/escritas/reescritas sobre uma dada temática, enriquecendo assim o nível de produção escolar.

2.1 A primeira fase da Linguística Textual: recursos interfrásticos

Nem sempre os estudos da Língua Textual foram voltados para todos os aspectos anteriormente mencionados. Para Koch (2009), na primeira fase da LT, o objetivo era estudar os recursos interfrásticos do sistema gramatical (coesão e coerência), os quais proporcionariam ao texto duas ou mais seqüências. Durante essa fase, o alvo dos pesquisadores eram as frases e os períodos, de forma que construíssem uma unidade de sentido. Era estudada a pronominalização ininterrupta, a concordância com os tempos verbais, o uso de conectivos e um fenômeno que não era explicado pela teoria sintática ou semântica: a correferenciação.

Para Marmelotta (2009), a correferenciação é o relacionamento entre dois ou mais termos que tem o mesmo referente dentro ou fora do texto, em uma correspondência de interpretação. Se a referência se proceder de forma extralinguística ela vai ser denominada de exofórica. Caso o constituinte textual esteja se referindo a outro dentro do texto, essa referência será denominada de endofórica, que pode ser classificada em anafórica (termo que faz referência a um outro citado anteriormente no texto) e catafórica (termo que faz referência a outro que inda será mencionado no texto).

2.2 A segunda fase da Linguística Textual: gramáticas textuais

Na segunda fase da LT, reconhecendo que o texto se tratava de uma unidade linguística maior que a frase, os pesquisadores se preocuparam em construir gramáticas textuais, pois o texto constitua uma entidade do sistema linguístico em que as estruturas em cada língua precisavam ser determinadas pelas regras de uma gramática textual. Conforme Koch (2009), esse conjunto de regras constitui a competência textual de cada usuário, permitindo ao mesmo diferenciar entre um conjunto aleatório de palavras ou frases, ou um texto dotado de sentido pleno. Outra manifestação dessa competência é a capacidade de resumir ou parafrasear um texto, além de perceber se ele está completo ou incompleto.

2.3 A terceira fase da Linguística Textual: contexto pragmático

A terceira e atual fase da LT objetiva investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso no seu contexto pragmático. Para Gregolin (1993), os trabalhos teóricos da Linguística Textual têm considerado o "texto" como uma

unidade complexa, estruturada por elementos lingüísticos e elementos pragmáticos (coesão, coerência, intertextualidade, aceitabilidade, intencionalidade, situacionalidade e informatividade).

- **Coesão** – Recursos lingüísticos (preposições, conjunções, pronomes, etc) utilizados para estabelecer ligação entre as palavras, orações, períodos e parágrafos do texto, de modo a torna-lo organizado esteticamente para a leitura.
- **Coerência** – O sentido exposto no texto por meio da relação lógica entre as ideias expostas.
- **Intertextualidade** – Embasar os argumentos das ideias expostas no texto por meio de elementos de outros textos já produzidos sobre a temática.
- **Aceitabilidade** – Organização das informações contidas no texto, de modo a instigar o leitor, por meio de uma familiarização e argumentação estratégica, a aceitar o que está sendo dito.
- **Intencionalidade** – As intenções do autor ao escrever o texto. Para quem ele será destinado? Quais os objetivos a serem atingidos?
- **Situacionalidade** – A adequação do que está sendo escrito no texto à situação de uso, ou seja, ao contexto em que será lido.
- **Informatividade** – A organização das informações expostas.

A diversidade desses elementos tem tornado difícil a construção de um modelo teórico que explique e descreva a "textualidade" em toda a sua complexidade. Assim, os estudos têm procurado o melhor caminho teórico para tratar os elementos complexos que compõem a tessitura textual.

Um dos principais problemas na análise do texto vem justamente do fato de tratar-se de uma unidade de sentido agenciada por elementos lingüísticos, e ser, portanto, necessário estabelecer o papel desempenhado pelos elementos na constituição do todo. A abordagem da totalidade exige uma teoria lingüística que possa dar conta da relação entre os elementos e da constituição do todo de sentido. Uma tentativa tem sido realizada nos trabalhos de Halliday (1985), com a preocupação de construir as bases de uma gramática funcional para o sistema da língua, em que cada elemento deve ser interpretado como funcional em relação ao todo.

Para ele, a organização da linguagem não é "arbitrária", ela está intimamente associada às necessidades do uso. Por ser instrumento de uso, as estruturas lingüísticas são produtos de

três processos semânticos simultâneos: representação da experiência (função IDEACIONAL); mensagem (função TEXTUAL) e uma troca interativa (função INTERPESSOAL).

Nesse sentido, no artigo intitulado “Metadiscursividade, argumentação e referenciação, Cavalcante (2009) apresenta um contraponto entre a noção de metadiscorso sob a luz da Análise do Discurso francesa e a noção de metadiscursividade da Linguística Aplicada, refletindo sobre os tipos de estratégias metadiscursivas que se envolvem nos processos de referenciação, contribuindo para a eficácia da argumentatividade. Ela apresenta os estudos de Hyland (1998), em que ele relata sobre metadiscorso textual e interpessoal. O textual incluía certas marcas pelas quais os autores organizam seu texto de modo a torna-lo coerente para seus leitores. O interpessoal compreendia um conjunto de estratégias interacionais e avaliativas que denunciavam claramente como o autor se posicionava em relação ao que dizia e sua expectativa referente a audiência.

Em 2005, nos seus novos estudos, Hyland apresenta uma organização classificatória com base em uma tipologia de marcas que assinalem o esforço persuasivo do escritor para conquistar sua audiência. Para ele, a interação persuasiva se solidifica em dois pilares conceituais, que são o posicionamento (atitudes do escritor) e o engajamento (interpretações do leitor).

A textualidade é uma relação de envolvimento entre o texto e o usuário em uma determinada situação comunicativa, agenciada por elementos de diferentes níveis textuais. As marcas linguísticas que estruturam um texto guiam o leitor para a interpretação semântica dos sentidos em uma determinada direção argumentativa. Assim, os sentidos de um texto são construídos por fatores linguísticos, cognitivos culturais e interacionais, que devem ser recuperados na leitura.

A condução do ensino de língua deve pautar-se pela averiguação dos três níveis que compõem o texto e pela ênfase no fato de que esses níveis são integrados e harmonizados pela força argumentativa da linguagem. O trabalho na sala de aula deve buscar o desvendamento dessa tessitura particular que envolve diferentes elementos e produz efeitos de sentidos: são os procedimentos de argumentação que unificam o sentido e apontam para os vários sentidos criados no texto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi suceder uma discussão acerca do processo evolutivo da Linguística Textual, apresentando a contribuição das suas três fases que constituem o seu

processo de desenvolvimento e evolução como área dos estudos linguísticos (análise transfrástica; construção de gramáticas textuais; teoria ou linguística do texto no seu contexto pragmático) para o estudo e ensino do texto. Apresentamos os sete critérios de textualidade (coesão, coerência, intertextualidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade) e suas interferências na construção de um modelo teórico que explique e descreva a "textualidade" em toda a sua complexidade.

Pode-se dizer que as ações linguísticas, cognitivas e sociais ajudam a explicar o objeto de estudo da LT - o TEXTO - em sua globalidade (produção/ compreensão/reprodução), uma vez que tais dimensões nos facultariam das condições necessárias para a compreensão dos processos de escrita, a saber, o planejamento, a revisão e a escrita de um texto, o que facilitaria o desenvolvimento de ilimitadas leituras/escritas/reescritas sobre uma dada temática, enriquecendo assim o nível de produção escolar.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, M. M. **Metadiscursividade, argumentação e referenciação**. Estudos Linguísticos, São Paulo, 2009.
- GREGOLIN, M. do R. V. Textlinguistics and language learning: the development of textuality in school. **Alfa**, São Paulo, v.37, 1993.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 1 ed. London: Edward Arnold, 1985.
- HYLAND, K. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. In: **Journal of Pragmatics**, Hongkong, n.30, 1998.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

A METAFUNÇÃO INTERPESSOAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO GÊNERO MEME: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO- FUNCIONAL

Francisca Damiana Formiga Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
nara_deus@yahoo.com.br

Francimeire Cesário de Oliveira Queirós
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
meire.c@hotmail.com

RESUMO

Tendo em vista a grande disseminação de informações nos meios digitais e sua larga dimensão de alcance, temos como propósito analisar o gênero *meme* a partir da metafunção interpessoal e do significado que as escolhas léxicogramaticais manifestam, ou seja, nos focamos na gramática da oração como troca de informações no que tange às proposições, quanto a modalizações e valorações. Na modalização consideramos a probabilidade e usualidade e, na valoração os domínios de atitude, engajamento e gradação. Esse aporte tem como base a vertente teórica da Linguística Sistêmico-Funcional na perspectiva de Halliday (1994). Para isso, escolhemos 4 memes sobre uma personalidade polêmica da atualidade. Nessa amostra pudemos apreender que as proposições com a modalização ficam, por vezes, fluídas em meio aos aspectos de humor e sátira devido aos propósitos do gênero e com a valoração as proposições demonstraram conteúdo influenciador, através da expressão satírica de opiniões, avaliações e posicionamentos que levam o leitor a refletir sobre o comportamento/atitude.

Palavras-chave: *Memes*. Linguística Sistêmico-Funcional. Metafunção interpessoal. Modalização. Valoração.

1 INTRODUÇÃO

Os falantes fazem uso da língua de acordo com as suas necessidades comunicativas e a realização desse uso se efetiva nos mais diversos contextos os quais os usuários da língua estão inseridos. A cada nova interação, os sujeitos negociam e fazem associações como seleções linguísticas e adaptações ao contexto o que, conseqüentemente, leva-os a produção de diversos sentidos no intuito de atingir os seus propósitos comunicativos.

Com a rápida e crescente popularização das redes sociais, é interessante observar quais os conteúdos que circulam ou de que maneira são criados dentro dessa esfera digital. É sabido que a internet possibilita uma infinidade de opções para navegação como blogs, sites, páginas como Facebook Twitter, Instagram entre outras, em que novos conteúdos são apresentados diariamente e com uma rapidez e alcance de visibilidade surpreendente. Muitos desses

conteúdos são replicados e compartilhados pelos usuários nas suas redes sociais como uma forma de marcar o seu posicionamento sobre determinado assunto.

Partindo disso, observamos que o *meme* é o gênero que, atualmente, no ambiente digital, carrega essa marca de reprodução e é sobre ele que se detêm a análise desse artigo. Ele nasce em resposta a fatos ocorridos no contexto cultural e demanda cada vez mais a necessidade do ser humano de se ver representado socialmente, assim, as redes sociais têm sido um ambiente profícuo para criar e replicar suas ideias que certamente lhes representam. O *meme* tem assumido esse papel, visto que tem uma carga de significados que potencializa a representação de algo que se desejaria pronunciar de forma significativa, mas que a ética social reprovava, assim, usa-se o humor e a sátira para amenizar isso e ter adesão mais facilmente.

A seguir, teceremos considerações sobre o recorte teórico e detalhamento do objeto analisado. Em seguida, definiremos os passos metodológicos em que se desenvolve as breves análises e o que essas tratarão, principalmente, sobre modalização e valorização das proposições.

2 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Em oposição ao polo formalista, a LSF concebe a gramática ligada ao uso da linguagem e as escolhas das estruturas linguísticas feitas pelos falantes em situações reais de interação. A teoria é sistêmica porque a gramática da língua é vista enquanto rede de sistemas e não redes de estruturas e é funcional porque engloba as diversas funções que estão incorporadas à gramática, ou seja, o sistema linguístico é determinado e organizado para satisfazer as necessidades comunicativas dos seus usuários (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Assim sendo, a linguagem deve ser vista como um processo interativo que leva em consideração os sujeitos diversos e os usos que fazem da língua. É nesse processo que os interlocutores operam escolhas que carregam, explícita ou implicitamente, traços da sua ideologia, da sua subjetividade e da sua cultura.

Partindo desse pressuposto, uma análise funcional de textos nos direciona para dois tipos importantes de contextos: o de Situação e o de Cultura que correspondem, respectivamente, as noções de registro e gênero. O primeiro voltado para o contexto imediato em que ocorre a situação; já o segundo enfoca os diversos modos ou gêneros em que se

manifesta a linguagem, diz respeito aos valores ideológicos dos sujeitos pertencentes a um grupo social ou comunidade.

A depender do contexto, os textos desempenham determinadas funções, as chamadas metafunções da linguagem: ideacional (oração para representar ações e atividades) interpessoal (oração como troca de informações ou bens-e-serviços) e textual (oração como mensagem).

Para este trabalho, optamos por considerar e analisar o significado expresso pelas escolhas linguísticas do ponto de vista da metafunção interpessoal, percebendo os fins argumentativos inerentes ao processo de comunicação e contido nas relações entre os participantes. É evidente que isso não implica dizer que os significados das três metafunções ocorram separadamente e de modo isolado, pelo contrário, vale ressaltar que embora os níveis sejam diferentes elas se relacionam simultaneamente em situações comunicativas.

2.1 Metafunção interpessoal

Um dos propósitos da comunicação é a interação no sentido de manter ou estabelecer relações positivas do ponto de vista social com as outras pessoas.

De modo geral, para que essas relações produzam sentido, e para que se tornem discursos, o falante recorre à recursos léxicogramaticais para i) representar experiências no mundo material ou no mundo da consciência; ii) para interagir no mundo social; e iii) para organizar de modo coerente os significados das nossas representações e interações (FUZER; CABRAL, 2010). Aqui vamos nos pautar mais sobre esse segundo ponto, que está relacionado a metafunção interpessoal, que segundo Halliday (1994) tem como princípio básico o fato de que os usuários da língua, no momento da interação, adquirem um papel discursivo para si e um papel complementar para os interlocutores. Dito de outro modo, o escritor/falante e o leitor/ouvinte assumem determinados papéis em um ato de fala, sendo o mais comum o de dar e demandar, em que dar significa convidar a receber e, demandar significa convidar a dar.

Nesse sentido, o escritor requer algo do seu leitor, assim como o falante requer algo do seu ouvinte. E assim, entendemos como a língua se organiza enquanto sistema para produzir significados.

A fala de um usuário da língua desempenha várias funções que provocam também reações diversas. Dentre as funções e suas reações esperadas estão: ofertar (aceitação ou

rejeição), comandar (empreendimento ou recusa), declarar (reconhecimento ou contradição) e perguntar (resposta ou desconsideração) (FUZER; CABRAL, 2010).

Na metafunção interpessoal o sistema a ser explorado é o MODO, que envolve a interação dos participantes de um ato comunicativo.

2.1.1 Modalização

O processo de interação é situado num determinado tempo e é avaliado por julgamentos de valor que variam do polo positivo ao polo negativo. Com isso, podemos falar que essa metafunção em pauta trata ainda da modalidade e polaridade.

Nosso relacionamento com as significações e os sentidos produzidos no mundo sociocultural passa por diversos crivos do interlocutor que vai adquirindo diversos níveis conforme o contexto de situação (ambiente imediato - específico) e o contexto de cultura (ambiente sociocultural - amplo). Esses níveis, positivo e negativo, é a *polaridade*. Já o nosso engajamento e posicionamento que se dão nesses diferentes níveis, é a *modalidade*.

Na modalidade, de acordo com Halliday (1994), as intenções são representadas por dois tipos básicos de trocas: as trocas de informações e as de bens e serviços. No primeiro caso, trata-se da capacidade de argumentação do usuário da língua de convencer ou não o outro a aceitar suas avaliações e pontos de vistas, cuja função semântica é chamada de proposição. No segundo, o usuário usa os recursos da língua e do contexto de situação, disponíveis em seu repertório, para atingir o seu objetivo de comunicação, em que a função semântica é chamada de proposta.

O recurso interpessoal da modalidade realiza os diferentes graus de polaridades (de positiva à negativa), portanto, modalidade e polaridade ocorrem num fenômeno simultâneo.

Como o nosso objeto de análise é composto por *memes*, nos detemos apenas na gramática da oração como troca de informações, dito de outro modo, focalizamos o nosso olhar para as proposições de modalizações e seus níveis de valoração.

2.1.2 Valoração

Alguns aspectos são levados em consideração no momento de realização das trocas de informações, pois fazem parte do significado interpessoal, vez que utilizamos a linguagem para manter relações com o outro no momento da interação. Esses aspectos são visualizados através do recurso da VALORAÇÃO que envolve as escolhas e recursos linguísticos de que o

falante faz uso para expressar e negociar posições ideológicas e intersubjetivamente, bem como os tipos de atitudes e sentimentos envolvidos. A valoração, segundo Martin (2004), engloba três domínios em interação – que corresponde à **atitude**, **engajamento** e **gradação**.

Dentro da **atitude**, encontramos três áreas: *afeto* (envolve a emoção); *julgamento* (envolve a ética, no sentido de avaliar o comportamento do outro segundo princípios estabelecidos); e a *apreciação* (envolve a estética, corresponde a avaliação dos objetos/coisas).

Já o **engajamento** representa o comprometimento que o falante/produzidor do texto assume com o que foi dito. Enquanto que o sistema de **gradação** é responsável por ampliar ou reduzir os significados, como uma espécie de “volume” ou “graus” desses significados graduáveis.

3 METODOLOGIA

Optamos por capturar esse material composto por 20 *memes* a partir do assunto relacionado o cenário político atual, tendo como alvo uma figura polêmica com posicionamentos que causam diversidade de opiniões, trata-se do candidato à presidência do Brasil, nas eleições 2018, Jair Bolsonaro.

Inicialmente, fizemos uma apreciação geral do material coletado e selecionamos apenas quatro *memes*, cujo critério de escolha foi aqueles que mais forneceram material linguístico para, então, proceder a breve análise, que consta de proposições relacionadas à modalização e a valoração. Procedendo-se a análise pelo viés interpretativo.

Organizamos os *memes* no texto sequenciando-os numericamente (Exemplo: *Meme1*) para facilitar a remissão a esse e identificação da análise de cada um.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Entendendo a interação como sistema de trocas, a depender do que nos propomos trocar (se informações ou bens e serviços), gerenciamos determinados tipos de estruturas linguísticas na forma de certos modos oracionais. Os *memes* aqui analisados são de modo a dar informações, ou seja, com a função semântica de proposição, em que a própria linguagem é o objeto de troca.

Nesse sentido, o falante dá lugar ao ator social nos termos de Resende e Ramalho (2016), que representa um determinado setor da sociedade, com valorações ideológicas em relações as suas atividades.

No *Meme 01*, temos uma informação em forma de citação (marcada por aspas) que se assemelha ao noticiário, em que o grau de comprometimento se distânciava de um engajamento desse ator social. Por outro lado, o grau de *probabilidade* se intensifica, certificando e atestando o valor verdade, já que as informações do noticiário têm validade factual.

Meme 01



A proposição do *Meme 01* trata de um fato que realmente foi manchete de jornal, quando a procuradora da República, Raquel Dodge, denunciou ao Superior Tribunal Federal (STF) o então Deputado Federal Jair Bolsonaro por racismo, dada uma situação em que ele se pronunciou desrespeitosamente contra raças, conforme princípios da nossa democracia. O pronunciamento desrespeitoso ocorreu em uma palestra, dada por Jair no Clube Hebraica do Rio de Janeiro, em abril de 2017. E como o *meme* é uma resposta que ridiculariza, ironiza e critica de forma bem humorada, uma dada realidade, esse *Meme* representa claramente o conteúdo de uma realidade recortada e já quase “maculada” para atender os propósitos da finalidade do gênero *meme* e do seu produtor e do seu replicador (ator social).

Ao denunciar por racismo, a procuradora disse no noticiário que Jair demonstrou-se preconceito também contra quilombolas, indígenas, refugiados, mulheres e LGBTs, as chamadas minorias, como referido no *Meme 01*. O que leva a crer que essa postura não é uma exceção nos pronunciamentos do político, ou seja, a *usualidade* marca seu discurso, comumente sendo chamado de preconceituoso.

Isso reforça o distanciamento e ao mesmo tempo a intenção de valoração e credibilidade ao trecho, quando tenta se associar aos moldes do discurso jornalístico

(distanciamento) para a partir dele fazer relações com o juízo de valor pretendido (comprometimento e engajamento), como vemos no enunciado seguinte em letras garrafas.

Já a parte inferior dos enunciados do *Meme* 01, com letras garrafas, traz um nível de comprometimento mais evidente, em que o ator social relaciona a informação (com aparência de jornalismo) com um espécie indignação (“PORRA”), e então, percebe-se uma ideia avaliativa e posicionada (“O CARA É CONTRA”). Uma reação a proposição anterior, ou seja, uma *apreciação*, também reforçado pela proposição em forma de pergunta. Essa informação mais posicionada trata de desqualificar o político para o cargo que ele pretende. Já com o uso de dados (“80% DO BRASIL”), possivelmente, a intenção não é mais só de se posicionar, mas de dá a impressão de uma informação certa, confiável e possível (*probalidade*), porém, sem o caráter informativo e noticioso, expressa a ideia de que o presidenciável não é o seu pretendido. Caracterizando-se como um *juízo* pois avalia que comportamento do presidenciável não é o esperado conforme princípios estabelecidos pela ética social.

Juntando essa duas informações, elas constroem uma repercussão nada positiva para um presidencial, já que suas proposições afetariam 80% da população, como sinaliza o *meme*. Assim, a imagem dele com a mão na cabeça e com um aspecto de preocupação compõe uma ideia de que ele não seria um bom presidenciável para a sua nação. Ideia ainda reforçada pelos tons escuros da imagem, ou seja, esse *meme* traz uma proposição com um juízo de valor claramente expresso.

O *Meme* 02 faz referência a uma discussão no Congresso Nacional em que novamente o presidenciável se envolveu em uma situação polêmica, não só pela fato em si, mas pela forma como ele tratou a Deputada Maria do Rosário nessa discussão, com podemos observar na parte da imagem. Contudo, o enunciado superior à imagem, faz referência a outro fato de repercussão mundial que foi o ataque contra as Torres Gêmeas do complexo empresarial do *World Trade Center* na cidade de Nova Iorque.

Meme 02

Você sabia que durante o ataque terrorista de 11 de setembro de 2001, o ex-presidente George W. Bush estava apartando a briga entre Jair Messias Bolsonaro e Maria do Rosário?



A aparente desconexão dessas proposições tem a intenção de ironizar a situação, algo bem característico do gênero *meme*, e assim, parece haver um possível distanciamento. No entanto, esse “Você” inicial da parte verbal recupera a ideia de proximidade com o leitor e o chama a avaliar a situação.

Ao misturar dois fatos de dimensões e épocas diferentes com aparente desconexão, certamente, ilustra que, o conflito entre os deputados, se prolongou além do ambiente da tribuna parlamentar, sugerindo tanta seriedade quanto o fato do ataque ocorrido nos EUA, razão pela qual se insere outro participante com representação de poder (ex-presidente dos Estados Unidos da América), talvez para justificar a necessidade de interferências para acalmar os ânimos. Contudo, a principal relação que se faz é porque esse homem, que interfere na situação, tem um aspecto físico parecido com o do ex-presidente citado, possivelmente, seja apenas um segurança, que se atravessa entre os dois. Isso para marcar claramente um ar de deboche e crítica (típico dos *memes*), sem deixar perder de vista a seriedade da problemática retratada.

A proposição que está em forma de pergunta solicita do interlocutor uma avaliação (“Você sabia que...”) que exige dele um reconhecimento dos fatos para tomar posicionamento, mas esse posicionamento está bem diluído na mensagem, parecendo mais querer chamar atenção, com tom irônico, mas deixando suscitar um nível de insatisfação por parte de quem reproduziu ou produziu o *meme*, e assim o nível de *afeto* é do tipo negativo.

Quando se compartilha um *meme* como esse, que posição é marcada por parte de quem o replica? Vejamos que embora tenhamos um teor informativo o que prevalece é a proposição como troca de informação, por via do humor satírico, por isso, no *mesme*, essa posição de

engajamento, em alguns casos, é bem fluido por esses aspectos, exigindo mais troca de informação e conhecimento. E assim, *a probabilidade* fica no âmbito do possível,

O *Meme* 03, assim como os demais aqui analisados foram construídos em resposta a posicionamento ou a acontecimentos anteriores a ele.

Meme 03



Enquanto proposição, esse *meme* 03 tem o intuito e a função semântica de argumentar, e colocar em dúvida uma declaração por meio de outra declaração sobre o candidato Jair Bolsonaro e o significado dela para aqueles que o defendem. Com relação à valoração, podemos observar:

Inicialmente a *apreciação* (primeira linha) na escolha do léxico “Sou MITO” para desencadear uma reação nos leitores, ou seja, por meio dessa escolha léxicogramatical procura influenciar a reação da audiência aos significados desse termo.

Seguida de *juízos* (a partir da segunda linha) ao utilizar algumas figuras públicas como os reais beneficiários: “banqueiros, ruralistas, pastores LADRÕES e empresários CORRUPOTOS” para mostrar o distanciamento do interlocutor com essa classe, em relação à fazer o que não lhes agradam. E levar o leitor a refletir sobre o comportamento do candidato que tem envolvimento e privilegia banqueiros, ruralistas e, especificamente, pastores e empresários, categorias enfatizadas através das escolhas léxicogramaticais (ladrões e corruptos) denunciando a falta de ética através do julgamento explícito direcionado à essas duas classes.

Percebemos o *afeto*, quando o produtor utiliza o vocativo “pra VC” fazendo suscitar as emoções do leitor por meio de uma chamada direta para participar do discurso como peça principal, procurando mostrar uma “certa” intimidade/aproximação com o interlocutor,

fazendo-o perceber que tanto ele, quanto quem escreve estão do mesmo lado, pois pertencem a mesma classe.

Para fortalecer o seu posicionamento, traz dados que fazem relação com as atitudes que o candidato à presidência teve enquanto deputado, identificamos nesse momento a **gradação** quando na passagem “votei A FAVOR da terceirização, perda de direitos trabalhistas e congelamento de investimentos públicos”, a escolha do léxicogramatical “a favor” ligada à coisas negativas para o interlocutor aumentam e salienta o teor de que algo está errado e indo contra o interlocutor, assim, o aumento do grau de incoerência é enfatizado intencionalmente pelo produtor.

No que diz respeito ao **engajamento**, percebemos que o produtor do *meme* marca o seu posicionamento em toda a construção. Compromete-se como alguém que é contra o candidato e utiliza todos os recursos disponíveis para convidar o leitor a receber o que está sendo dito. Uma vez marcada as escolhas da modalidade no texto, o falante/escritor textualiza a sua identidade, “com o que você se compromete é parte integrante do que você é” (FAIRCLOUGH 2003, p. 166). Ou seja, o produtor do *meme* marca a sua posição para o outro e a reafirma para si mesmo. Quanto a *probabilidade*, a primeira linha é bem assertiva, dando valor de verdade do certo (*polaridade* alta)

Já na Imagem 4, a proposição tem a função semântica de argumentar a favor do candidato Jair Bolsonaro, através de declarações afrontosas de teor afirmativo.

Com relação à valoração, podemos observar logo de início o *afeto*, visto que a proposição declarativa vem com o intuito de causar impacto no leitor, através da exclamativa do primeiro quadro “vai ter Bolsonaro presidente sim!” desestabilizando as emoções dos eleitores que são contra ou equilibrando as emoções dos eleitores a favor.

A *apreciação* pode ser identificada quando na passagem “e se reclamar ele vira IMPERADOR” o produtor escolhe a opção imperador como o léxicogramatical que mais funciona para intimidar o leitor por meio da força do termo, no sentido de desencadear uma reação pretendida sobre os possíveis significados, vez que percebemos um teor irônico.

Meme 04



Carrega ainda um duplo julgamento, pois além de ser colocado como um diferencial do candidato em relação aos seus opositores. Julgando e induzindo ser esse retrocesso ao sistema monárquico à opção mais temerosa e atualmente necessária. Implicitamente traça um julgamento dos possíveis leitores, que seriam pessoas que facilmente poderiam ser vencidas ou persuadidas pelo medo ou pela imposição.

Para dar mais peso e ênfase aos julgamentos traçados, o produtor traz informações sobre os filhos do candidato, implícitas na seguinte passagem “e vai passando o trono de filho em filho” como forma de marcar a gradação, dito de outro modo, o fato do candidato ter filhos que também ingressaram na carreira política, reforça ao nível máximo duas premissas: se tem filhos políticos eleitos é porque eles realizaram bom trabalho, velho ditado que diz: filho de peixe, peixinho é!; ou a de que não adianta ir contra, o candidato tem força e não está sozinho, os filhos são espécies de âncoras, disputando eleições no Rio de Janeiro e São Paulo.

No que tange o engajamento, percebemos que o produtor marca a sua posição e as defende com base em escolhas linguísticas situadas para conseguir a adesão do seu interlocutor. Posiciona-se enquanto alguém que é de extrema direita, demonstrando através da ironia, a vontade de ver a retomada de um sistema que não está mais em vigor, acredita na força e na família do candidato, bem como na não-criticidade do leitor do seu texto.

Quanto à *probabilidade*, a escolha léxicogramatical “sim” (no primeiro enunciado a esquerda) além de reforçar a proposição, acrescenta um grau de assertividade, sugerido veracidade. Isso apoiado num *julgamento* inicialmente positivo, se não fosse à ideia de perpetuação de poder que as proposições juntas compõem. Lembrando ainda, de evocações de

nosso passado histórico nada democrático e humanitário, que o período da monarquia e colonização liderada pelos portugueses.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos uma amostra do gênero *meme* com base na metafunção interpessoal, mais especificamente sobre o juízo de valor que as proposições nele contidas expressam e sobre os recursos de modalização e de valoração.

Essas mostraram-se produtivas e em conexão com o objetivo inicial do trabalho, pois o gênero *meme* é altamente imbricado no diálogo com os fatos sociais, se filiando com as funções que a língua assume no uso. Ao nos pautarmos especificamente na metafunção interpessoal, consideramos que o processo de interação é dinâmica e fluido e que as proposições não são isentas de valorações, as quais variam em domínios de atitude, engajamento e gradação. Sendo assim, mostraram um alto grau de valoração nos três domínios, pois são gêneros bastante influenciadores, fazem uso de recursos dinâmicos da língua para expressar opiniões, avaliações, marcar posicionamento e levar o leitor a refletir sobre o comportamento e atitudes.

Por esse gênero se reportar a algo já dito anteriormente, como se fosse uma resposta satírica, bem humorada e por vezes na mescla com outros conhecimentos, isso evidencia que as proposições se imbricam em trocas de informações

Além disso, o teor valorativo pode vir revestido de modalizações que contribuem para percebermos como as trocas de informação e conhecimentos são embutidos, mas que escapam conteúdos de engajamento e avaliativos através de construções léxico gramaticais que marcam posicionamento ou distanciamento, contudo, no gênero *meme*, esses aspectos demandam muito mais percepção devido as proposições estarem aliadas ao humor e a sátira, que são inerentes ao gênero.

REFERÊNCIAS

- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S (Orgs.). **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.
- GOUVEIA, C. A. M. **Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística SistêmicoFuncional**. Matraga, Rio de Janeiro, v.16, n. 24, jan./jun. 2009.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M.I.M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3 ed. New York: Oxford University Press, 2004.

MARTIN, James R.; WHITE, Peter. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave, 2004

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

A METODOLOGIA DO TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE CRÍTICA E CONTRIBUIÇÕES

Talita de Sousa Brilhante
UERN – CAMEAM
talitabrilhante02@hotmail.com

Antônia Kayanne Alves de Queiroz
UERN – CAMEAM
kayalvesdq@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta como objeto de estudo, a metodologia do professor em sala de aula de língua portuguesa, em relação ao ensino de produção textual, tendo como objetivo promover estratégias para uma melhoria desta metodologia a ser aplicada; proporcionando aos alunos um melhor domínio acerca das produções, a partir duma visão de texto interacional e reflexiva, e ainda promover a reflexão dos educandos sobre a importância dos gêneros para a comunicação. Como aporte teórico para esta pesquisa, seguimos conceitos e postulados da Linguística Textual, por meio dos estudos de Santos e Teixeira (2017), Dell’Isola (2017), Antunes (2010), em articulação com a proposta de *Sequências Didáticas* de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entre outros. A metodologia adotada para a realização do trabalho foi a de uma pesquisa de campo, realizada no ambiente de uma escola pública de ensino médio, através da observação e notas de campos sobre as aulas e, a partir das deficiências observadas, propomos a realização de um estudo de texto baseado nas *SD*. Como resultados da pesquisa, foi detectado a deficiência com a qual se dão o trabalho de produção textual por parte dos professores, tendo em vista a superficialidade com a qual o gênero textual é tratado em sala de aula. Concluímos que as *SD* seriam uma metodologia eficiente para a correção dessa deficiência.

Palavras-chave: Metodologia. Produção Textual. Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

O ensino da produção textual é um fator crucial para o desenvolvimento dos conhecimentos internalizados do aluno, capacitando-o para a produção escrita e oral em todos os âmbitos de sua língua materna. Segundo Santos e Teixeira (2017), no texto “Linguística Textual e Ensino: panoramas e perspectivas”, “[...] se defende há algum tempo: tomar o texto como unidade de ensino, analisando aspectos textuais e discursivos que colaboram para a construção de sentidos em gêneros textuais variados (orais e escritos).” (SANTOS; TEIXEIRA, 2017, p. 425).

Tomar o texto como unidade de ensino requer que o professor, em sala de aula, trabalhe com seus alunos do texto para o gênero, levando em consideração que o texto é uma manifestação social, verbal e comunicativa e não algo esquematizado que leva os alunos a

produzirem em situações irreais apenas como meio para se obter uma nota por meio de uma “explicação” superficial acerca do gênero proposto em aula para produção.

Tendo em vista esses aspectos, o objetivo dessa pesquisa é analisar a metodologia do professor no que diz respeito ao ensino de produção textual em sala de aula de língua portuguesa, e também promover estratégias para uma melhor metodologia a ser aplicada nesse estudo no ensino básico. Temos como objetivos específicos conduzir os alunos a produzirem, levando em consideração uma visão interacional e reflexiva sobre o texto e também a refletirem sobre a importância dos gêneros para a comunicação e conseqüentemente para suas produções textuais, isso tendo como base Santos, Riche e Teixeira (2012). Os demais autores que também serviram como base para a fundamentação teórica advêm da Linguística Textual, especialmente Santos e Teixeira (2017), Cavalcante (2016), Antunes (2010), além de Dell’Isola (2017), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN-LP (BRASIL, 1998).

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de se reformular a metodologia de trabalho com o texto em sala de aula, visto que “o objeto do professor, ao pedir que os alunos produzam um texto, não deve ser apenas o de avaliar as habilidades linguísticas dos educandos, mas possibilitar que exerçam uma atividade social e reflexiva” (SANTOS; TEXEIRA, 2017, p. 431). Visamos poder contribuir para que haja um aprofundamento na maneira pela qual o professor apresenta o gênero e trabalha com a produção do aluno.

Após essas considerações introdutórias, o presente trabalho se divide em quatro partes, sendo elas: a metodologia, onde apresentaremos a forma como a pesquisa foi desenvolvida; uma síntese teórica, onde serão apresentados os conceitos teóricos que fundamentaram o trabalho; a análise e discussão dos dados, onde será discutido em detalhes sobre o *corpus* da pesquisa e também onde será apresentado a proposta de intervenção; por último, as considerações finais onde serão apresentados os resultados alcançados pela pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino médio, no município de Ereré/CE. Para tal estudo foram observadas as aulas de língua portuguesa e redação do 2º e 3º anos. No decorrer de cada aula foi analisada cuidadosamente a forma como a produção textual era abordada pelo professor e como os alunos conseqüentemente recepcionavam essa abordagem.

A coleta de dados foi feita através de anotações minuciosas de cada passo metodológico utilizado pelo professor na abordagem dos assuntos referentes à produção textual.

Para seleção dos dados a serem focalizados, foram levadas em consideração as falhas detectadas no que diz respeito à metodologia utilizada para abordagem dos gêneros textuais em sala.

Tivemos como embasamento para esta pesquisa a metodologia das “sequências didáticas” defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no texto “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”.

A análise foi desenvolvida através da leitura e investigação dos manuscritos elaborados nas aulas assistidas. Primeiramente, colhemos os relatos das aulas que diziam respeito à produção textual. Em segundo lugar, dos dados selecionados consideramos as informações pertinentes para a análise da metodologia utilizada pelo professor em relação à abordagem dos gêneros textuais.

Com essas informações em mãos, se pode analisar com precisão tanto a deficiência com a qual o estudo dos gêneros é aplicado por parte do professor, quanto a dificuldade com a qual os alunos produzem.

LINGUÍSTICA TEXTUAL: SÍNTESE TEÓRICA

De acordo Santos e Teixeira (2017), a evolução dos estudos sobre o texto desde o final do século XX trouxe consigo a ideia aceita pela maioria dos linguistas de que o foco do ensino da língua deve ser o texto. Nesse sentido, muito do que se tem nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN-LP traz consigo fundamentações da Linguística Textual.

“A Linguística Textual (LT) ultrapassou os estudos linguísticos que se ocupavam das relações interfrasais e transfrasais e os que se dedicavam à gramática do texto para focar os fatores de produção, recepção e interpretação de texto.” (DELL’ISOLA, 2017, p. 339). Podemos dizer que houve uma evolução e amadurecimento dos estudos relacionados ao texto, tendo em vista que, agora, a fonte de investigação primeira seria o próprio texto.

Conforme Bentes (2007), a Linguística Textual passou por três fases consideradas importantes em suas investigações sobre o texto: a *análise transfrástica*, que, influenciada pelo estruturalismo, saussuriano defendia um estudo que partisse da frase para o texto; a *construção de gramáticas textuais*, que, influenciada pela gramática gerativa, postulava a

descrição da competência textual do falante; e, por fim, *a elaboração de uma teoria do texto*, que, tendo como influência diferentes abordagens, trouxe um estudo do texto que considerava o seu contexto de produção e que o via não como um produto e sim como fruto de operações e interações comunicativas.

Na primeira e na segunda fase descritas acima o conceito de texto se manteve relatividade o mesmo em relação à natureza do enfoque: texto como um produto pronto e acabado. Com a chegada da terceira fase, no entanto, houve uma mudança nessa concepção. O texto passou a ser visto não mais como uma entidade pronta, e sim, como um processo, resultante da interação e comunicação humana. Passou-se a ver o texto, então, como uma atividade verbal, consciente e interacional. “Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.” (BENTES, 2007, p. 256).

Tendo em vista esse conceito de texto, é indiscutível afirmar que “[...] o(s) sentido(s) do texto não está/estão no texto em si, mas depende(m) de fatores de diversas ordens: linguísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais.” (BENTES, 2007, p. 257). Nesse sentindo, para se entender um texto precisamos compreendê-lo enquanto uma “entidade multifacetada” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 31), faces essas que precisam ser conhecidas e contempladas pelos interlocutores para que o texto venha fazer sentindo.

AS DIRETRIZES DOS PCN’s SOBRE O ENSINO DE TEXTO

Conforme os PCN’s - LP (BRASIL, 1998), se o objetivo do ensino é que o aluno seja capaz de dominar habilidades como as de produzir e interpretar textos, é impossível que se tome como unidade básica de ensino qualquer outra coisa que não seja o texto. Os PCN’s - LP ainda vão mais a fundo, defendendo que uma educação que se compromete com o exercício da cidadania tem por obrigação desenvolver condições para que o aluno construa sua própria competência discursiva. Não é possível que se desenvolva no aluno a competência discursiva ensinando a partir de frases descontextualizadas. Esse desenvolvimento só é possível se pensarmos o ensino através do trabalho com o próprio discurso, ou seja, o texto.

Ainda em conformidade com Os PCN’s (BRASIL, 1998, p. 49), temos que:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e

material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material de produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmáticas, semântica e gramatical.

É necessário que se trabalhe o texto em sala de aula levando em consideração os seus usos reais, dessa maneira preparando o aluno para se expressar de forma coerente tanto em situações de oralidade quanto de escrita nos mais variados âmbitos da sociedade em que se insere.

O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Ler e escrever são atividades essenciais quando falamos de comunicação ou interação. Não há como vivermos em sociedade sem essas duas tarefas, tendo em vista que somos seres totalmente dependentes da linguagem. Nesse sentido, é imprescindível que se tenha em sala de aula um ensino de produção textual (oral e escrita) adequado e eficaz para as necessidades dos alunos.

Conforme Santos, Riche e Teixeira (2012), a escola deve trabalhar a produção textual numa perspectiva interacional e reflexiva, levando em consideração a função social que o texto tem para nossa comunicação.

Ainda em acordo com esses autores e ao mesmo tempo dialogando com Antunes (2010), ao se trabalhar a produção de texto em sala de aula, deve-se levar em consideração o que eles chamam de critérios de textualidade. Esses critérios estariam divididos em sete: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

Segundo os autores, ao se trabalhar a produção textual o professor deve chamar a atenção dos alunos para esses critérios, fazendo-os observar a presença ou ausência deles e também a sua importância para que o texto cumpra a sua função com eficácia. No entanto, é importante ressaltar que a ausência de um desses critérios nem sempre impede que a produção se denomine texto.

Santos, Riche e Teixeira (2012) enfatizam que uma das ideias centrais das teorias sobre comunicação é a de que nos comunicamos por meio dos gêneros. A partir disso podemos notar a forte importância dos gêneros textuais e de seu trato bem feito em sala de aula. Os gêneros textuais surgem a partir das necessidades comunicativas do ser humano, e por isso são encontrados de forma bastante notória em nosso cotidiano.

Dell'Isola (2017) diz que os gêneros textuais se manifestam por meio de textos, ou seja, o texto é a instância necessária para que o gênero venha se manifestar. Não existe gênero fora de um texto. E não existe texto que não manifeste um gênero.

O EXERCÍCIO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA: ANÁLISE DOS DADOS

No exercício da observação em sala de aula, foi observada a ausência de uma metodologia que mostre aos alunos como prosseguir a partir da produção, reavaliando estrutura, escrita, linguagem e propósitos com os quais se devem trabalhar; deixando a desejar uma construção de domínio consciente por parte dos mesmos sobre o que criam, aos seus olhos.

As atividades propostas consistiam em uma rasa utilização do texto e de forma fragmentária, dando enfoque a partes isoladas que diziam respeito a questões gramaticais, com técnicas que não estingam os alunos a uma leitura completa do texto; atividades que não exigem do aluno esforço para uma compreensão clara do texto e que nada têm de “interpretação”, mas sim de “identificação”, seja gramatical ou visando o ganho de tempo na resolução das questões em provas extensas. Outras atividades nem mesmo exigiam a releitura do texto, senão para localizar trechos a serem transcritos como resposta.

Apenas uma minoria destas aulas observadas consistiam num trabalho de produção textual, sendo o propósito dela fracamente enraizado e disposto numa breve explicação acerca do gênero abordado, uma generalização do seu objetivo e uma fraca estimulação para se construir um texto semelhante, como no gênero publicidade abordado: o professor discorreu brevemente acerca dos meios de circulação, como outdoor e propagandas; sobre os objetivos genéricos: “*expor informações diversas; convencer por linguagem forte; vender um produto*”, etc.; e, em seguida, sugeriu que os alunos criassem novas roupagens para anúncios já conhecidos, assim o fazendo com o simples objetivo de uma breve leitura do que foi produzido e encerrando-se o trabalho de produção daquele momento.

Em uma outra aula observada, foi trabalhado pelo professor o processo de retirada de informações de um dado texto utilizando-se como objeto de trabalho um artigo de opinião intitulado “Natal: noiva do sol, amante da prostituição”, de uma aluna de terceira série do ensino médio. A metodologia desse trabalho constituiu-se em uma leitura compartilhada com breves espaços para debate entre os alunos, mas debate esse que teve seu foco principal no tema abordado no artigo e nenhum em sua estrutura, escolha de linguagem ou escrita. Ficou nítido a carência de um foco produtivo nas produções textuais trabalhadas de forma clara e

precisa para avaliar e ampliar as habilidades que os alunos já dominem ou precisem passar a dominar, tal qual especificam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Ficou claro, também, o pouco planejamento e espaço dedicado para essas produções, sendo cerca de três aulas para se trabalhar produção textual dentro de um número maior de aulas com foco voltado para as demais atividades didáticas. Seria útil se o professor planejasse um calendário no qual avançasse passo a passo nas aulas a medida que os alunos avançassem no trabalho com suas habilidades e compreensão acerca delas.

Tal calendário poderia basear-se no esquema proposto na metodologia das sequências didáticas dos autores, citados anteriormente, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sendo o seguinte o passo a passo: Apresentação da Situação, onde é feito um detalhamento acerca do que se vai trabalhar; Produção Inicial, consistindo numa primeira elaboração textual da qual se partirá os próximos passos; Módulos Um, Dois e N, sendo o momento de uma avaliação dos problemas detectados e fornecimento para os alunos de ferramentas que os capacitem e os levem a superá-los; e Produção Final, que consiste em os alunos produzirem uma versão final dispondo das habilidades trabalhadas separadamente nos módulos e permite ao professor avaliar de forma somática o avanço dos alunos.

Podendo esses quesitos serem trabalhados de forma periódica e em sequência, haveria uma melhoria na acepção do aluno com relação ao texto e seus elementos, funções e propriedades, bem como torná-los conscientes de habilidades que talvez já obtenham e que podem ir além do pouco explorado. Esta proposta resultaria numa metodologia realmente produtiva e conexa e mais eficiente que as atuais aulas trabalhadas com gêneros variados sem uma conexão ou avanço.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA – UMA METODOLOGIA EFICIENTE

“Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Dessa forma, para colocar em prática essa metodologia, é preciso, primeiro, optar por um gênero em particular para ser tomado como o objeto de trabalho. Aqui, propomos o gênero propaganda, pois é ele o mais comum a ser usado em sala e que, por isso, também é com o qual os alunos estão familiarizados.

Essa familiaridade se dá justamente pelo contato constante, tanto em sala de aula como fora; isso porque o texto publicitário é encontrado em suas mais variadas formas, e também por sua função social e comunicativa, fazendo uso de escrita e imagens para alcançar seu

objetivo. Por isso torna-se uma boa ferramenta de uso para a prática de exercitar as habilidades do aluno.

“A estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:”

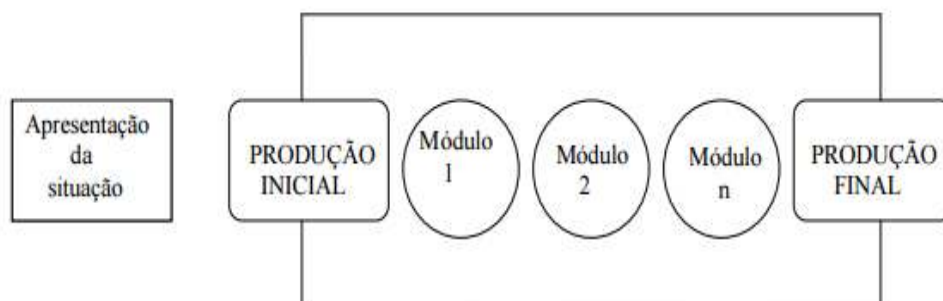


Fig. 1: Esquema da sequência didática ((DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Será então na *Apresentação da Situação* que o professor reapresentará aos seus alunos este gênero. No entanto, esta reapresentação deverá ser mais profunda e ampla, e de fato terá que expor detalhadamente cada elemento constituinte de sua estrutura: a linguagem adequada, a organização das ideias, o objetivo desejado, o meio de veiculação, etc.; procurando deixar enraizado no aluno o conhecimento aprofundado sobre o que se produz.

Partindo disso, o professor deverá solicitar aos seus alunos uma *Produção Inicial* do gênero que já fora apresentado, através do qual será possível uma primeira avaliação sobre as habilidades e capacidades dos alunos, assim como também detectar as dificuldades e problemas apresentados por eles. Será a partir dela, também, que o professor poderá reconhecer e ajustar as atividades visando trabalhar corretamente os problemas reais detectados. Assim, será possível determinar quais caminhos precisarão ser seguidos até o domínio por parte do aluno em relação ao gênero em questão.

Tomado ciência destes caminhos, deverá partir, então, para a determinação dos *Módulos* que necessitarão ser constituídos de atividades diversas. “Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ao trabalhar os módulos, os autores definem que é necessário: **1, Trabalhar problemas de níveis diferentes**, que podem surgir, sendo eles uma deficiência na capacidade de representação da situação de comunicação, no conhecimento das técnicas necessárias para a elaboração do gênero ou na maneira de planejar a estrutura do seu texto, conseqüentemente uma deficiência também para produzir o texto; **2, Variar as atividades e exercícios**, podendo o professor sugerir a análise

de textos para um reconhecimento próprio das capacidades ou dificuldades do aluno, fazendo eles mesmo uma espécie de correção no que julgarem necessário; e **3, Capitalizar as aquisições;** ou seja, permitir que os alunos compreendam a aplicação de suas habilidades textuais e de seus conhecimentos acerca do gênero trabalhado.

A partir da junção dos elementos trabalhados e lapidados nos módulos, os alunos colocarão em prática suas aquisições realizando uma *Produção Final*. Nesse momento o professor pode realizar o que os autores chamam de avaliação somática, que consiste na tabulação em conjunto com os alunos de tudo o que foi construído e adquirido durante todo o processo de produção, com base na *Sequência Didática*.

Com as produções concluídas, pode-se haver um espécie de exposição dos trabalhos dos alunos tendo em vista a importância da reflexão e valorização do que está sendo produzido em sala. Por se tratar do gênero propaganda, os alunos podem até mesmo colocar em prática suas habilidades propondo em lojas ou estabelecimentos comerciais de seu município produzirem textos publicitários que os promovam. Desse modo, pode-se destacar a importância da produção textual em contextos reais, instigando os alunos a produzirem com um incentivo além de uma simples nota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se propôs a analisar a metodologia do professor em sala de aula com relação ao estudo do texto; diante dessa análise exercida foi possível detectar uma deficiência com a qual se dava o trabalho de produção com os alunos e, a partir disto, propor-se um estudo mais aprofundando do objeto texto tendo como ferramenta a metodologia das *Sequências Didáticas*.

Assim, é possível esperar que os resultados alcançados através desta análise sejam satisfatórios aos objetivos de proporcionar aos alunos a tomada de consciência acerca de suas próprias produções textuais, adquirindo as noções devidas em relação à estrutura, linguagem, e demais quesitos referentes à produção textual, bem como ao amadurecimento de suas habilidades inatas e recém adquiridas e aperfeiçoamento das habilidades com as quais se detectaram problemas.

Tomar essa metodologia como fixa no trabalho em sala de aula promete uma gradativa melhoria nas aulas de língua portuguesa ao se ter em vista que levará os alunos a um domínio consciente e eficiente em relação a produção textual, bem como de sua própria bagagem linguística. Também fornece um método diferente para as aulas, podendo despertar nos alunos

curiosidade e participação, resultado que pouco se obtém na monotonia das aulas didáticas instruídas, em sua maioria, por um livro com respostas prontas.

REFERÊNCIAS

- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. de S. **Linguística Textual e ensino: panorama e perspectivas**. In: JÚNIOR, R. C.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (Orgs.). São Paulo: Labrador, 2017, p. 425-446.
- RICHE, R. C.; TEIXEIRA (Orgs.). **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 97-133.
- DELL'ISOLA, R. L. P. Linguística Textual e gêneros dos textos. In: JUNIOR, R. C.; LINS, M. da P.P.; ELIAS, V. M. (Orgs.). **Linguística textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017, p. 339-361.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. vol. 1. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 245-287.
- _____. O texto na Linguística Textual. In: BATISTA, R. de O. (Orgs.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-44.
- ANTUNES, I. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In: _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 29-44.

A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Valcimária Chaves Nogueira
Graduanda – UERN
valchaves83@gmail.com

Ananias Marcos de Souza Castro
Graduando – UERN
amsc94@outlook.com

RESUMO

Este trabalho tem como tema: A prática da produção textual em sala de aula; e se propõe a analisar as etapas propostas em salas de aula para a produção de gêneros textuais, buscando identificar se as tarefas relacionadas atendem às propostas presentes nos PCN's (Brasil, 1998; 2000; 2002); além de trabalhar os conceitos por autores especialistas da área da Linguística Textual, tais como: Antunes (2010), Santos (2012), Dolz; Noverraz; Shneuwly (2004), Marcuschi (2008), Santos, Riche e Teixeira (2012). De posse desses dados formular-se-ão as propostas de aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido foi realizada pesquisas de campo com observações de aulas de Língua Portuguesa durante a produção de textos, para fins de levantamentos de dados que tornassem da pesquisa. Concluiu-se através das elaborações, que existem diferentes realidades e metodologias usadas em sala. Concluímos que o texto vem sendo trabalhado de forma satisfatória e que atende em sua maioria a proposta de conceito de construção de sentido do texto e a finalidade de desenvolvimento da competência comunicativa, e ainda, que o ensino de produção vem sendo feito a partir de gêneros dentro de um contexto social, preparando o aluno para um melhor desempenho e convívio em sociedade.

Palavras-chave: Texto. Ensino. Produção Textual. Metodologia.

1 INTRODUÇÃO

A realização desse trabalho tem por objetivo analisar: as etapas de produção textual; conceitos de textos adotados e o processo de interação e de construção de sentido utilizadas em sala de aula a fim de proporcionar uma reflexão do professor sobre a importância de um ensino baseado na abordagem textual de “ensinar a pensar a e na língua” (SOUZA, 1984).

Constata-se que uma grande barreira precisa ser vencida em sala de aula; que é a ideia de tratar o texto como pretexto para o estudo de elementos linguísticos. Um dos desafios é tornar o texto como objeto principal do processo ensino aprendizagem; e transformar o aluno em um ser comunicativo e reflexivo sobre o funcionamento da língua. Inúmeros estudos apontam que o texto deve ser visto como uma unidade multifacetada construtora de sentido. Portanto, na sala de aula, o texto deve ser trabalhado numa perspectiva além da frase levando em conta seu caráter produtivo e de contexto e o que enfatiza os PCN-LP (BRASIL, 1998).

Um dos papéis do professor em sala de aula, segundo (LOPES - ROSSI, *et al*, 2011); seria contribuir para que o aluno desenvolva essa capacidade sócio interativa e discursiva, apropriando-se de vários textos de diferentes gêneros com atividades que proporcionem uma discursão sobre a finalidade e função de cada um, além de sua produção e publicação quando pertinente sua circulação social.

Esta pesquisa buscou levantar dados que proporcionem a elaboração de uma proposta de atividade de produção textual que satisfaça os critérios de textos, como também, formas de se analisar os textos estabelecidos pela Linguística Textual; que contribua para interação entre o professor e o educando. E, estes tenham um maior aproveitamento em salas de aulas, ajudando a desenvolver as competências: social, interacional assumindo uma interação construtivista por uma estrada de mão dupla.

Para a realização da pesquisa, realizou-se leituras de textos metodológicos de alguns autores que trabalham propostas de produção textual em sala de aula na perspectiva do século XXI. Já o campo de observação para a realização deste trabalho teve como laboratório de pesquisa: escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde foram analisadas (10hs/a no Ensino fundamental e 10hs/a no Ensino Médio). Todavia, as observações destas aulas possibilitou o levantamento de dados necessários para o desenvolvimento do conteúdo desse artigo que será dividido nas seguintes especificidades: metodologia, síntese teórica, análise e discursão de dados, no qual abordar-se-ão as etapas ocorridos no processo de produção textual.

2 DISCUSSÃO SOBRE O TEMA

2.1 A Linguística Textual e conceitos de texto

As mudanças ocorridas ao longo do tempo sobre a forma de conceber a língua deu origem ao que atualmente está denominado de **Linguística Textual**. Enquanto as correntes anteriores como: o estruturalismo; o gerativismo; analisavam a língua como um fim em si mesma. Portanto, a Linguística Textual tem seu foco no processo comunicativo estabelecido entre o autor, o leitor e o texto em um determinado contexto. Assim diz Bentes (2007),

As mudanças ocorridas em relação às concepções de língua (não mais vistas como um sistema virtual, mas como um sistema atual, em uso efetivo em contextos comunicativos), às concepções de texto (não mais visto como um produto, mas como um processo), e em relação aos objetivos a serem alcançados (a análise e explicação da unidade texto em funcionamento ao

invés da análise e explicação da unidade texto formal, abstrata), fizeram com que passasse a compreender a Linguística de Texto como uma disciplina essencialmente interdisciplinar, em função das diferentes que abrange e dos interesses que a movem (BENTES, 2007, p. 252).

Segundo Marcuschi (2008); a Linguística de Texto pode ser descrita mais atualmente como “uma disciplina de caráter multidisciplinar, dinâmica, funcional e processual, considerando a língua não autônoma nem sob seu aspecto formal” (MARCUSCHI, 2008 *apud* BENTES; 2007 p. 252).

O conceito de texto não é unânime, contudo, existem alguns conceitos de texto que norteiam o estudo da Linguística Textual. Reflexão sobre algumas definições de texto:

O texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas, ‘ um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação’, de modo que caberia à linguística textual desenvolver modelos procedurais de descrição textual, capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a interação dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias da produção e compreensão de textos (MARCUSCHI, 2007 *apud* KOCH; ELIAS, 2016, p. 31).

Constata-se de forma reflexiva que, a palavra texto deixou de ser usada apenas para descrever um amontoado de frases (sem sentido ou com sentido) fora de um contexto real, e passou a ser usada como forma de expressão de linguagem gerador de uma interação social, omitindo a verdadeira comunicação através de gêneros textuais. Porém, para que aja esse entendimento de ambas as partes são acionadas diversas formas de conhecimento. “Uma, outra definição de texto segundo Koch define o texto é uma “entidade multifacetada”, “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem” (KOCH, 2004 *apud* KOCH; ELIAS, 2016, p. 31).

Essa definição de entidade multifacetada leva a perceber, tratando-se um texto de qualidade, não é apenas o linguístico que leva ao entendimento. Precisa-se muito mais que signos linguísticos para desenvolver a capacidade de produzir um texto, na íntegra. Não é simples ato de decodificar palavras, para esse entendimento sem levar em conta: o contexto, a interação social, a intencionalidade e todas as ferramentas que o autor usou e está implícito na superfície linguística. A esse respeito Koch e Elias *et al* (2016); descrevem:

Ao texto concebido como uma *entidade multifacetada* cuja à construção envolve, além do linguístico, conhecimentos outros pressupostamente compartilhados, subjaz uma concepção de contexto que põe em saliência o que os sujeitos possuem como modelos mentais ativados na interação, considerando que esses modelos dizem respeito a como essas representações ocorrem no plano das relações entre os sujeitos social, histórica e culturalmente situado (KOCH; ELIAS, 2016, p. 38).

Ratifica-se ainda, que: [...] “Texto é qualquer passagem, de *qualquer extensão*, desde que constitua um todo unificado e cumpra uma determinada função comunicativa.” (ANTUNES, 2010, p. 39).

Pelas palavras de Antunes (2010); compreende-se que não é pelo tamanho que avalia-se um enunciado de uma produção textual, mas, sim, pelo sentido que se pode observar, se esse enunciado cumpre ou não sua função social comunicativa.

Para ter-se uma melhor compreensão desse novo conceito de texto foi estabelecido um conceito de textualidade. Assim todo texto que tem uma interação social e uma função comunicativa apresenta necessariamente uma “conformidade textual”, segundo: Beaugrande e Dressler (1981); propõem como propriedades de textualidade: a coeção, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade e a situacionalidade. Ao invés de se trabalhar os textos apenas identificando figuras linguísticas ou aspectos gramaticais passa-se a buscar as características formadoras de sentido propostas pelos autores.

Sobre essas propriedades propõem Antunes (2010); a seguinte reordenação e conceitos: “Assim, proponho, como *propriedades do texto*, a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade. Proponho, como *condições de efetivação do texto*, a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade.” (ANTUNES, 2010, p. 34).

Assim a autora diz que ao produzir um texto o interlocutor que fala se propõe a falar somente aquilo que tenha sentido, sendo assim coerente, o interlocutor que fala tem a intencionalidade de ser compreendido. Já o interlocutor que ouve empreende todo o esforço necessário para encontrar o sentido na mensagem recebida o que entendemos por aceitabilidade. Confirmando que todo texto é uma atividade social; e sendo assim, não acontece no vazio, em um espaço abstrato, ele ocorre em um contexto ao qual nomeia aqui, a situacionalidade como o todo.

Já os recursos gramaticais utilizados para fazer as costuras entre um enunciado e outro fazendo uma ligação das ideias denominamos de coesão. Esses fatores de coesão podem identificar com clareza em um texto diferente da coerência que não estar presente de forma

explícita, mas em todo o texto. Assim a coerência é o encadeamento de sentido, a convergência de conceitos, o que confere unidade de sentido ao texto.

Por informatividade se pode entender que trata-se da forma como as ideias são trazidas em um texto, um texto não pode trazer somente assuntos novos e nem tão pouco assuntos que já são conhecidos por todos, tem que haver um equilíbrio entre as informações que levem o leitor a conhecer algo novo.

E por último, mas não menos importante é a intertextualidade, que é entendida ainda segundo a autora, quando esta afirma que:

Na verdade, todo texto é um intertexto - dizem os especialistas - no sentido de que sempre se parte de modelos, de conceitos, de crenças, de informações já veiculadas em outras interações anteriores. Ou seja, dada a própria natureza do processo comunicativo, todo texto contém *outros textos prévios*, ainda que não se tenha inteira consciência disso (ANTUNES, 2010, p. 36).

Pratica-se a intertextualidade de forma implícita e de forma explícita e em algumas vezes a utilizarmos sem nem nos darmos conta.

2.2 Ensino de produção de texto

Segundo Antunes (2010); o texto deve ser analisado de acordo com suas propriedades de textualidade. Portanto, o texto em sala de aula não seria mais um pretexto para as correções de elementos puramente linguísticos, ou apenas uma sequência ou amontoado de frases fora do contexto de uso dos alunos. Dentro dessa mesma linha de pensamento, enxerga-se a necessidade de planejarmos e desenvolvemos atividade que priorizem o texto em seu contexto e seus fatores de textualidade, tratando o texto como um produto de conhecimentos e produção de sentido, como expõe Tavaglia, ao descrever:

[...] Porém, quando se planeja/ desenvolve o ensino de língua baseado no texto, deve-se ter o cuidado, como lembram Antunes (2008), Santos (2005) entre outros autores, de não torna-lo como pretexto para atividades mecânicas de leitura – exercícios de ‘cópiação’, segundo Marcuschi (1996) – ou de identificação pura de elementos gramaticais, pois isso não significa trabalhar o texto como unidade de ensino (TRAVAGLIA, 1996).

Santos (2012); discorre em seu livro: “Análises e produção de texto” sobre a mudança de paradigmas no ensino de produção textual. Em seu texto a autora destaca a importância do professor conhecer a proposta da Linguística Textual e os PCN’s (BRASIL,1998); para a

efetivação de uma nova prática pedagógica, ressalta ainda o papel da escola no ensino da produção textual numa visão interacional e reflexiva.

A autora utiliza critérios estabelecidos por Beaugrandre e Dressler (1981) orientando o professor a trabalhar a produção textual baseando-se nesses critérios: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade. Diz ainda que, o texto deve ser trabalhado em sala nessa perspectiva, o aluno pode ser orientado a verificar esses critérios em sua produção, ela mesma se reporta, que esses critérios são os mesmo utilizados na maioria das redações de concursos.

Essa proposta pedagógica deve ainda incluir a necessidade de trabalharmos a maior quantidade de gêneros, ampliando a competência sociocomunicativa do aluno, como nos mostram Koch e Elias quando delimitam, que: “O objetivo de trabalhar com a pluralidade de gêneros orais e escritos é desenvolver nos educandos uma competência metagenérica que ‘possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos’” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 102).

Nesse sentido é que se remete a necessidade de trabalhar com o maior número de gêneros textuais em sala de aula, mas isso nem sempre acontece, Santos e Teixeira; *et al* destacam que:

Muitas vezes o problema acontece porque os professores não conhecem conceitos mais atualizados formulados pelos estudos da L.T. Koch (2009) defende que é desejável um intercâmbio entre L.T e aqueles que se dedicam ao ensino de língua materna e/ou à elaboração de propostas que visem ao seu aperfeiçoamento. No entanto, os professores precisam saber adequar os conceitos ao ensino sem sobrecarregar os alunos com mais metalinguagem. O objetivo principal deverá ser sempre desenvolver a competência comunicativa/ discursiva através da prática significativa da compreensão e produção de textos (SANTOS; TEIXEIRA, 2017, p. 442).

Diante dessa afirmativa identifica-se a necessidade de aperfeiçoamento por parte dos educadores com o intuito de melhorarmos a prática de ensino em salas de aula. Nessa perspectiva de uma nova forma de trabalhar-se o texto em sala de aula. Santos (2012): propõe etapas de produção textual que podem orientar ao professor em sala de aula, sugestões essas que podem ser aplicadas a qualquer gênero.

Na primeira etapa a autora definiu como apresentação, o professor apresentaria a proposta de criação e discutiria seu projeto coletivo, ressaltando a intencionalidade e gênero a ser produzido e materiais de pesquisas, que poderiam ser utilizados na criação. Todavia, na segunda etapa a de pré-escrita, o autor desenvolve atividades nortedoras da proposta, e em um

terceiro momento, os alunos produziram um esboço da produção. Na quarta etapa o aluno coletivamente ou individualmente produz o texto.

Tendo-se como processo de sequencia, a quinta etapa, aonde, o alunos corrigem a primeira versão do texto. No que equivale o sexto momento a atividade pós-escrita. Nesta fase, devem ser trabalhados os problemas encontrados. E, na sétima etapa: o aluno faria a autoavaliação. Essas etapas, podemos encontrar de forma semelhante no texto de sequências didáticas para o uso oral e escrito: de conformidade com a apresentação de um procedimento, dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2.3 PCN'S

Em conformidade com o PCN-LP (BRASIL, 2000, p. 18): “o aluno deve ser considerado como um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano”. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada texto, porque marca o diálogo entre interlocutores que produzem e entre os outros textos que o compõem. “O homem visto como um texto que constrói textos”. Vale ressaltar a vasta diversidade de gêneros existentes e que seria inviável trabalhar todos eles em sala de aula, para tanto é necessário fazer uma seleção de prioridades de gêneros para classificar quais merecem uma abordagem mais aprofundada de acordo com os PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 24). Esse estudo de texto tem como fonte: os PCN-LP (BRASIL, 1998):

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 49).

Em relação a produção textual, segundo os PCN+ (BRASIL, 2001, p. 80). “Um primeiro aspecto a ser considerado na produção de textos diz respeito à crescente percepção, pelos alunos, das condições em que essas unidades de sentido são produzidas.” Diante de uma dada proposta de produção, o aluno deve ter clareza sobre:

- o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;

- o lugar social de que ele fala;
- para quem seu texto se dirige;
- de quais mecanismos composicionais lançará mão;
- de que forma esse texto se tornará público.”

É de suma importância que o professor que irá repassar esse conteúdo de produção textual também possua atributos e habilidades que o tornem um bom mediador dos ensinamentos repassados, vemos algumas dessas habilidades nos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 89-90):

- ser um bom leitor;
- saber explorar as potencialidades de um texto, nos diversos gêneros, e transpô-las para os alunos;
- ter clareza quanto às situações comunicativas de que participa, tanto na fala quanto na escrita;
- conhecer os mecanismos que regem a Língua Portuguesa, fazendo uso adequado das gramáticas internalizada, descritiva e normativa;
- ser um produtor de textos que respeita as intencionalidades, os interlocutores e as situações envolvidas no processo de interlocução;
- construir instrumentos didáticos para que o processo ensino-aprendizagem seja realmente significativo para os alunos.”

3 ANÁLISE DE DADOS

Em aulas observadas na escola do município de Portalegre RN; o professor mostrou domínio ao apresentar as turmas do (2º ano do ensino médio) ao trabalhar gênero e relatos. Introduziu o assunto exibindo para turma o filme: “As aventuras de Pi”. No filme o personagem principal se utiliza do relato para contar sua história. Após a seção cinematográfica, o professor colocou os alunos para ouvirem a canção: “Minha Vida”, da cantora Rita Lee. Constatando também, que a cantora se apropria do gênero para contar sua história de vida.

Na turma do (2º ano A) os alunos perceberam a relação entre filme e música com mais facilidade, já na (turma B) demonstrou um pouco mais de dificuldade. Porém, esta mesma turma obtiveram êxito ao observar que tanto na música quanto no filme havia alguém contando uma história (relato) concomitante.

Na sequência, a tarefa passada para a turma foi fazer um relato pessoal oral, socializando com a sala algo que fizesse parte de sua vida. Para reforçar o exemplo, o próprio professor iniciou os relatos assumindo o papel de “contador de histórias”. Ao fazer um breve relato sobre sua infância; cada aluno também fez o seu posteriormente.

Após toda essa socialização oral, partiu-se para escrita, aonde, foi explicado o conceito de relato, suas características; e o que devia conter para ser considerado um relato. A atividade consistia em cada aluno escrever uma memória de sua vida, sobre: o que foi relevante de forma positiva ou negativa; encaixando-se devidamente no gênero.

Na conclusão dos textos o aluno levava o relato ao professor, que fazia as correções e apontamentos individuais. Caso o texto atendesse os critérios o mestre recebia a atividade, caso contrário, o estudante voltava e fazia as correções devidas.

Obs. Todavia, esse ponto é de suma importância, pois cada aluno tem suas particularidades ao aprender determinados assuntos, dessa forma o professor pode repassar o conteúdo de forma geral para a turma e ainda atender as deficiências peculiares de cada um de seus alunos.

De acordo com os PCN's do ensino médio, a unidade básica da linguagem verbal é o texto e o aluno deve ser considerado um produtor de textos. Para tanto, ressalta-se a tamanha importância e necessidade desse ensino ser repassado de maneira criativa e qualitativa. Constatou-se que o professor observado obteve sucesso ao repassar o conteúdo de produção textual de uma forma bem diversificada e rica de exemplos, fazendo com que o aluno aprendesse o conteúdo de uma maneira mais simples, como por exemplo: relatando a sua própria experiência de vida.

De acordo com Werneck, Riche e Teixeira (2012); as etapas principais para a produção textual são: 1º a preparação, 2º pré-escrita, 3º planejamento do texto, 4º primeira produção, 5º produção escrita do texto – 1º rascunho, 6º revisão pós-escrita, 7º avaliação da produção textual, 8º avaliação, 9º reescrita do texto. No geral o profissional observado, como foi descrito acima também atendeu a esses requisitos.

Mesmo depois de todos esses destaques e apontamentos positivos, também é importante ressaltar um ponto que chama atenção (e infelizmente é o descaso sobre o prazer de aprender, que vem se tornando bem comum entre nossos jovens). Apesar de está se falando de turmas do (2º ano do ensino médio), os erros ortográficos, e de construção de sentido ainda são muito frequentes.

Em relação às salas individuais, a turma A tem um número de alunos superior a B, no entanto, é uma sala que interage com mais assiduidade, revelando menos erros ortográficos.

Contudo, os alunos desempenham suas atividades com mais eficiência e qualidade. Já na segunda turma, além dessa queda de rendimento, nota-se um certo desinteresse por parte de alguns alunos, tornando a vida do professor um pouco mais complicada.

Relato (2): Em aula assistida no dia 15/05/18, no 7º ano, em uma escola do município de Iracema CE; o professor começou a aula com uma proposta de atividade explicando que ainda não havia trabalhado produção textual nessa turma, porque ela era uma exceção na escola.

A maioria dos alunos não domina a leitura e a escrita. Portanto, a atividade proposta foi um caça palavras: sugerindo os nomes de alguns animais em letras maiúsculas. E a tarefa dos alunos seria achar o nome dos animais no caça-palavras, para em seguida escrever em letras minúsculas os seus referidos nomes. Por último pede que para cada animal os alunos elaborem duas frases com esses nomes em seus respectivos cadernos.

Relato (3): Em aula assistida no dia 16/05/18 no (6º ano), em uma escola do município de Iracema CE; o professor utiliza o livro didático Língua Portuguesa (referente à mesma seriação) impresso pela Editora Universos. O professor segue o roteiro estabelecido no livro para a produção textual, e seguindo a ordem estabelecida, ele apresentou a turma o gênero notícia, explicando: qual a sua função e como é construída.

O livro apresenta uma proposta de notícia a ser lida; e durante a leitura o professor é orientado a falar dos meios onde circulam o **gênero**. Em seguida é realizada uma leitura grupal do texto, e trabalhado a construção de sentido da notícia. Tendo-se na sequência um estudo sobre a gramática na reconstrução dos sentidos do texto, aonde, o livro enumera os seguintes tópicos: discurso direto, os efeitos de sentido na notícia; o uso dos tempos verbais na construção da notícia; ressaltando, também a importância dos verbos construindo a precisão da notícia. Terminada essa etapa vem as conclusões com a pergunta: “o que você aprendeu?”

Procedimento didático: Para trabalhar a produção textual, o professor dividiu a turma em grupos de três alunos, trouxe revistas e jornais para recorte, onde os alunos escolheram uma imagem para que fosse produzida a notícia. Distribuiu folhas em branco e usando a proposta do livro didático orienta quais perguntas devem ser respondidas na produção da notícia, as perguntas são: Com quem aconteceu? O que aconteceu? Quando aconteceu? Onde aconteceu? Por que aconteceu? Orienta para o uso do verbo no presente para deixar a notícia interessante. Os alunos, respondendo a essas perguntas, produziram sua própria notícia.

No dia seguinte nessa mesma turma a proposta do professor foi a apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos no formato de telejornal, explorando o gênero na oralidade. Cada grupo compartilhou a sua produção com o restante da turma.

O primeiro grupo que se apresentar criou uma notícia sobre a cultura indígena, usaram: pinturas no corpo trabalhando o critério de contextualização; e criando uma situacionalidade para que os interlocutores vivenciassem o texto de uma forma multifacetada. As apresentações foram feitas em formato de encenações, desde a nomenclatura do telejornal, e ainda, produziram ainda o jornal na forma escrita para servir de suporte para a notícia.

Depois das apresentações dos grupos o professor fez comentários sobre a apresentação, destacando os pontos atingidos e os pontos que precisavam ser melhorados.

De uma forma geral o ensino de produção textual nas nossas escolas, por mais que ainda apresentem alguns problemas, vem sendo desempenhado de forma satisfatória. Embora, nem todos os critérios dos PCN's são atendidos de forma completa, porém, vale ressaltar que nem todas as escolas são iguais, cada uma delas tem suas dificuldades, tem sua realidade, e na maioria das vezes o professor tem que se adequar aquilo que tem à disposição, que nem sempre é o necessário para atender aos requisitos propostos pelos PCN's de forma totalitária.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho de campo, assumiu-se o desafio de observar as aulas de Português; buscando identificar as etapas da produção textual em salas de aula e comparar os dados com a proposta acadêmica de produção presente na Linguística Textual e propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O desenvolvimento do tema: **A prática da produção textual em sala de aula** permitiu uma visão sobre a realidade encontrada, o trabalho desenvolvido pelo professor e suas dificuldades. Do ponto de vista científico, o objetivo dessa acadêmica foi alcançado, os dados nos deram suporte para a formulação de uma proposta de aperfeiçoamento da prática de construção de textos.

Esse artigo permitiu observar que, os gêneros textuais estão sendo trabalhados numa perspectiva de funcionalidade social, obedecendo sequencias didáticas, atendendo a uma proposta funcional de elaboração de gêneros, e ao mesmo tempo, contribuindo para a formação de um aluno comunicativo capaz de interagir em vários contextos sociais.

REFERÊNCIAS

- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Escrita e interação: In: **Ler e escrever: estratégias de produção de texto**. 2 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- ANTUNES, I. Noções preliminares sobre texto e suas propriedades In. **Análises de textos: fundamentos e práticas**, São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In. **Gêneros orais e escritos na escola**, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SANTOS, L. W.; RICHER, R.C.; TEIXEIRA, C DE S. Produção de textos orais e escritos In.
- SANTOS, L. W.; RICHER, R.C.; TEIXEIRA. (Orgs.) **Análise e produção de textos**, São Paulo: Contexto, 2012.

A PRODUÇÃO DE SENTIDO EM UM DISCURSO POLÍTICO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Jaqueline de Jesus Bezerra

Doutoranda em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

linnebezerra@gmail.com

Ivaneide Gonçalves de Brito

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

ivaneidegbrito@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa consiste em investigar de que forma os sentidos são produzidos pelo interdiscurso e pelas formações discursivas num discurso político, à luz da análise do discurso de linha francesa. É uma pesquisa documental, qualitativa, de natureza básica e de caráter descritivo. A abordagem teórica está pautada, primordialmente, nas discussões de Pêcheux (1975) e de Orlandi (2009), que, ao tratarem da análise de discurso, procuram verificar como um objeto simbólico produz sentidos e de que forma pode ser significado pelos sujeitos constituintes *do* e *no* discurso. Partindo do questionamento que norteia este estudo, é salutar destacar a importância das formações discursivas e do interdiscurso na estruturação de um discurso político enquanto gênero do discurso, destacando as construções ideológicas presentes nele. Como resultado, pode-se atestar que, ao se analisar um enunciado, a partir da perspectiva discursiva, é possível produzir novos e diferentes sentidos no texto, sobretudo pela percepção da materialização da linguagem na ideologia e pela manifestação da ideologia na língua.

Palavras-chave: Produção de sentido. Discurso político. Análise de discurso.

1 INTRODUÇÃO

Analisar um texto na perspectiva discursiva significa ir além de uma leitura superficial e de uma investigação linguística, mas, sobretudo, analisar sua estrutura no plano do discurso, compreendendo os vieses ideológicos desenvolvidos nele. Alguns fatores fazem-se essenciais para tal atividade, como a definição da situação-problema norteadora da análise, os sujeitos presentes no/do discurso, as condições de produção que possibilitaram a constituição do texto, a temática tratada, dentre outros.

Nessa perspectiva, para constituir o *corpus* deste trabalho, indagamos que formações discursivas e que tipo de interdiscursividade estruturam o discurso político enquanto gênero do discurso. A análise está fundamentada nos estudos de Pêcheux (1975) e de Orlandi (2009), que discorrem sobre a Análise do Discurso de linha francesa. Assim, propomo-nos a investigar quais construções ideológicas se consolidam no discurso político a partir das formações e das memórias discursivas presentes.

O presente trabalho, desse modo, tem como objetivo geral analisar de que forma os sentidos são construídos pelo interdiscurso e pelas formações discursivas num enunciado político, à luz da análise do discurso francesa. Os objetivos específicos propõem discutir sobre a concepção de interdiscurso e de formação discursiva; identificar os elementos que caracterizam interdiscurso e formação discursiva no discurso político e perceber os efeitos de sentidos provocados pela ativação do interdiscurso e da formação discursiva no enunciado.

O *corpus* definido para esta análise compõe-se de um discurso político, particularmente, o primeiro discurso de posse do candidato à Presidência da República, em 2002, escolhido por se tratar do enunciado de um eleito esquerdista para presidente do país, após anos de governos de direita. Assim, decidimos investigar a ideologia presente no discurso de um sujeito que mudaria radicalmente a forma de governo da nação brasileira.

Assumindo um caráter qualitativo, acreditamos ser de grande importância analisar os diversos gêneros numa perspectiva discursiva, visto o espaço ganhado pela Análise de Discurso nos últimos anos. A seguir, apresentaremos a contextualização teórica da AD de linha francesa, pautada, sobretudo, nos aspectos interdiscursivos e nas formações discursivas, apontando tais aspectos no enunciado político, como já dissemos.

2 A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA PARA A SIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO

Ao pensar em analisar um discurso, não há como não remeter a Michel Pêcheux, o precursor da Análise de Discurso, doravante AD, na França, no século XX. Surgida por uma necessidade de estudiosos em significar a linguagem, a AD preocupa-se, de acordo com Orlandi (2009, p. 15), “em compreender a língua fazendo sentido”, concebendo a linguagem como “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Nesse contexto, mediação assume o caráter de discurso e a AD passa a atuar, então, nas relações que os sujeitos estabelecem com a língua.

Em suma, a Análise de Discurso para Orlandi (2009, p. 15)

[...] como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

É preciso destacar que, para o desenvolvimento dos estudos discursivos, foram consideradas três ciências do conhecimento que caracterizaram o século XIX e que se destoavam dos pressupostos da AD, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A Análise do Discurso constitui-se, portanto, na compreensão de que a língua não é tão somente estrutural, como preconizavam os estudos linguísticos, mas também, e principalmente, um acontecimento.

Além disso, para a AD, o simbólico rompe o real e o materialismo pregado pelas ideias marxistas perde espaço no campo discursivo. Outrossim, o sujeito do discurso é ideológico e tal ideologia associa-se ao inconsciente sem ser, contudo, absorvida por ele, destoando-se então dos postulados freudianos.

Nesse sentido, a Análise de Discurso procura verificar como um objeto simbólico produz sentidos, de que forma pode ser significado pelos sujeitos constituintes *do e no* discurso. Assim, é preciso considerar como sujeito do discurso aquele que fala, que enuncia, e como sujeito no discurso, aquele de quem se fala.

A produção de sentidos também é estabelecida pelo contexto de produção e pelos conhecimentos prévios dos sujeitos que, por sua vez, são acionados pelas chamadas, no contexto da AD, *memórias discursivas*, às quais Orlandi (2009) concebeu como *interdiscursividade*. Memórias discursivas e interdiscurso são, pois, conhecimentos e conceitos arquivados em cada sujeito do discurso sobre determinados dizeres que se conectam com outros conhecimentos e conceitos para constituírem novos dizeres, entrecruzando-se com diferentes campos do saber e dando origem a outro importante elemento no desenvolvimento da Análise de Discurso, as *formações discursivas*.

Assim, é fulcral lembrar que um dizer é constituído a partir de um “já dito”, de algo já enunciado, que nem sempre, porém, é percebido pelo enunciador. Nessa perspectiva, o sujeito do discurso é caracterizado por dois tipos de esquecimentos ideológicos, no que concerne Pêcheux (1975), também definidos de *involuntários*. O primeiro, de caráter *parafrástico*, reitera que todo dizer é construído a partir de um que já foi dito e que, enquanto sujeito, esquecemos completamente desse aspecto e enunciamos como se fosse algo inédito, criado e desenvolvido unicamente por nós. O segundo, por outro lado, é de efeito *polissêmico*, uma vez que aquilo que é dito pode ser interpretado e compreendido de formas diferentes pelos diferentes sujeitos, a depender do contexto de recepção do enunciado e das memórias que serão acionadas pelos sujeitos a partir dos conhecimentos prévios que lhe constituem.

Tais esquecimentos, desse modo, são fundamentais para a produção de sentidos dos discursos e os dizeres, embora não tenham sido concebidos em nós, se materializam em nós e é esse fator que, para Orlandi (2009), torna-se responsável pela existência dos sujeitos e dos

sentidos. Enquanto sujeitos da enunciação, estamos a todo tempo reproduzindo discursos já ditos por outros sujeitos, mas que pelo efeito do esquecimento ideológico, constituímos-nos como se fossem nossos e damos-lhe uma significação que, ao atingir outro sujeito, pode ou não gerar uma significação diferente daquela pretendida pelo sujeito da enunciação.

Nesse contexto, para desenvolver o *corpus* desta pesquisa, utilizamo-nos de dois aspectos da Análise de Discurso responsáveis pela produção de sentidos, a *formação discursiva* e a *interdiscursividade*. A primeira está relacionada às direções assumidas pelo discurso na materialidade linguística; a última diz respeito às memórias discursivas a que o texto remete. Também consideraremos o intertexto como um aspecto interdiscursivo, ainda que ele não seja pautado pelo esquecimento ideológico, mas, pelo contrário, pela citação direta ou indireta a outros enunciados.

3 FORMAÇÕES DISCURSIVAS E INTERDISCURSIVIDADE

Segundo Orlandi (2009), a *formação discursiva* se define como aquilo que, numa dada formação ideológica, determina o que pode e deve ser dito. Assim, é pelo contexto que definimos o tipo de discurso que devemos assumir e, então, pela escolha discursiva é que atribuímos e produzimos sentidos nos diversos enunciados. Nesse contexto,

[...] podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam (ORLANDI, 2009, p. 42-43).

Sob esse aspecto, é preciso considerar que, a depender do caráter do texto, seja religioso, político ou publicitário a exemplo, o enunciador precisa fazer sua escolha discursiva levando em conta as direções assumidas pelo texto. O analista do discurso, dessa forma, passará a atribuir sentido à escolha discursiva do enunciado, seguindo as formações desencadeadas nele.

No caso de um enunciado político, por exemplo, o analista precisa verificar quais formações discursivas assumiu o enunciador na constituição do texto para transformá-lo no gênero pretendido. Alguns questionamentos podem ser pertinentes, como: a linguagem empregada é persuasiva e sedutora? Os vocativos utilizados denotam proximidade à pessoa que fala? O público a que se dirige o discurso é colocado como protagonista dos fatos apresentados? O enunciador refere-se constantemente ao enunciatário? Há jogos de palavras, perguntas

retóricas, recursos estilísticos e construções paralelísticas no texto? Observados tais aspectos, o analista perceberá as formações discursivas que se consolidam na estruturação textual.

O interdiscurso, por sua vez, está relacionado às *memórias discursivas* acionadas na construção do enunciado. Na visão de Orlandi (2009, p. 31), a *memória discursiva* é o saber que “torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. Nessa perspectiva, aquilo que dizemos já foi anteriormente dito e também já esquecido. Aqui entra o que definimos acima de *esquecimento ideológico*. Assim, as palavras que utilizamos só terão sentido se já fizerem sentido.

Nesse contexto, Orlandi (2009) alerta-nos para o fato de não confundirmos *interdiscurso* com *intertexto*. Enquanto o interdiscurso ocorre no campo imaterial, o intertexto está na materialidade do enunciado, é um aspecto da textualidade. O primeiro, para a autora, é da ordem do saber discursivo; já o segundo restringe-se à relação de um texto com outros textos, seja essa relação constituída por uma citação direta ou indireta.

Em suma, temos:

É preciso não confundir o que é interdiscurso e o que é intertexto. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras (ORLANDI, 2009, p. 33-34).

No entanto, nesta análise, compreenderemos o intertexto como um critério discursivo porque, ao nosso ver, ainda que ocorra na materialidade do texto, remonta a memórias que são acionadas e interligadas para dar sentido ao enunciado. Assim, não pretendemos excluir os postulados de Pêcheux (1975), tampouco os estudos orlandianos, ao colocar intertexto e interdiscurso numa posição lado a lado no campo da AD, mas, sobretudo, acrescentar que a intertextualidade também ocorre pela formação de memórias.

As formações discursivas e a interdiscursividade, portanto, são vieses bastante significativos na Análise do Discurso de linha francesa e, nesta pesquisa, enveredará nossa investigação, abrindo espaço também para o intertexto, se for o caso. Uma análise apenas linguística de um enunciado pode ser bastante superficial, se ignorados os aspectos discursivos. Apropriar-se do discurso, então, permite ultrapassar a superficialidade de uma primeira leitura do texto ou de uma análise meramente gramatical.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem desenvolvida nesta pesquisa é de caráter qualitativo, visto que não é possível quantificar os aspectos analisados e preocupa-se em compreender e interpretar determinados comportamentos, no caso, adotados pelo enunciador de um texto, constituindo um discurso político. A natureza da análise é básica, por não ter aplicação prática, e tem um objetivo descritivo, considerando-se que serão descritos aspectos e eventos de um determinado discurso (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Ademais, quanto aos procedimentos, a pesquisa classifica-se como documental, pois o *corpus* selecionado é um documento que recebe neste trabalho um tratamento analítico na busca de interpretações pelos pesquisadores (GODOY, 1995).

O *corpus* foi consolidado por meio de um discurso político de posse, colhido no site do jornal *Folha de São Paulo* e, eleito, por ter uma importância na sociedade, uma vez que influencia os cidadãos na escolha dos candidatos que governarão um município, estado ou país, e por conter um teor argumentativo, apresentando, dessa forma, muitas declarações significativas que contribuem para a produção de sentidos e que geram uma discussão construtiva à luz da análise do discurso francesa.

Analisaremos a seguir o discurso escolhido, discutindo a produção de sentidos em relação, sobretudo, à formação discursiva e à interdiscursividade, a partir dos pressupostos de Pêcheux (1975) e de Orlandi (2009). Propomo-nos, portanto, a investigar o discurso empregado pelo enunciador, verificando a produção de sentidos no tocante aos dois aspectos já elencados e considerando ainda as condições de produção de tal discurso, isto é, um discurso de posse de um político eleito.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tomando como concepção de *formação discursiva* o que Orlandi (2009, p. 43) definiu de “o que pode e deve ser dito”, reiteramos que significa aquilo que costumamos dizer e que podemos dizer, num dado contexto, se as condições em que o enunciado foi produzido permitirem. Assim, no âmbito científico, há uma formação discursiva específica e, de certa forma, habitual, da mesma forma que há no âmbito político ou em qualquer outro.

Analisando o discurso eleito na perspectiva da AD e reiterando que se trata de um enunciado político, encontramos as seguintes formações discursivas:

O **agradecimento** como uma forma de reconhecer os préstimos do outro que o confiou e, por essa razão, elegeu-o, sendo uma das formações discursivas mais comuns desse tipo de texto, como se vê nas passagens abaixo:

- Eu queria agradecer e cumprimentar o comportamento das autoridades que cuidaram do processo eleitoral, pelo Tribunal Superior Eleitoral e o seu presidente [...]. Meus agradecimentos ao presidente Fernando Henrique Cardoso [...].
- Quero agradecer aos milhões e milhões de homens, mulheres e adolescentes que votaram em mim e no companheiro José Alencar e agradecer aos milhões e milhões de homens, mulheres e adolescentes que votaram no meu adversário, que se abstiveram de votar, [...].
- Eu quero aqui agradecer à minha companheira Benedita da Silva. [...].
- Por último, eu quero agradecer essa extraordinária figura. [...] acho que esse companheiro aqui não foi a única, mas foi uma das coisas mais extraordinárias que aconteceram nessa campanha de 2002. Zé Alencar e eu não vamos ser um presidente e um vice [...].
- Quero agradecer do fundo da minha alma a todos os companheiros que no primeiro turno e no segundo turno trabalharam de forma incansável. Quero agradecer à direção do meu partido e a direção dos partidos aliados (LULA, 2002).

Percebe-se que são muitos os agradecimentos do candidato a vários sujeitos envolvidos no processo de eleição. Nesse caso, para um candidato, a gratidão é fundamental, é preciso agradecer aos responsáveis, direta ou indiretamente pela vitória, caso contrário, poderá ser criticado e julgado ingrato, o que é negativo para o ser político. O agradecimento é, então, algo que deve ser dito e enfatizado em um discurso político.

Outra formação discursiva que se destaca é a **menção ao adversário**, como é feita neste trecho: “Meus agradecimentos ao presidente Fernando Henrique Cardoso pelo fato de ter anunciado à sociedade brasileira que possivelmente tenhamos a mais sensata e a mais democrática transição já vista no nosso país. [...]”

É perceptível nessa menção a colocação de que a melhor solução, na situação de derrota, seria a aceitação da vitória do outro, optando pela transição passiva de governos. Numa eleição em que os candidatos prezam pela ética e pela boa postura, é bastante comum os políticos mencionarem a oposição na intenção de se sobressaírem. Todavia, quando não há respeito entre eles e a campanha eleitoral tenha sido marcada pela troca de acusações, a menção ao adversário também é feita, mas com intuito de humilhá-lo ou de enfatizar sua derrota.

Uma terceira formação discursiva é observada na tentativa de o candidato eleito **animar outros candidatos derrotados de sua base partidária**, na disputa de outros cargos. É o que ocorre em

- Quero dizer ao meu querido companheiro Genoino que você não perdeu a eleição, porque você não era governador, você apenas deixou de ganhar.
- Mas você vai perceber, meu companheiro Genoino, que, se você souber tirar proveito, uma derrota vai te deixar muito mais maduro, muito mais preparado e muito mais perto da próxima vitória. Para quem veio de Quixeramobim, ter 40 e poucos por cento de votos em São Paulo. Você, Genoino, foi um dos candidatos mais brilhantes que eu conheci. Se todo mundo tivesse o seu bom humor e a sua vontade, meu caro, o Brasil seria infinitamente melhor. (LULA, 2002).

Na tentativa de fortalecer o outro candidato derrotado de sua base partidária, o eleito superestima suas qualidades, diminuindo o impacto da derrota. É uma artimanha bastante artilosa no meio político e que funciona para externar a lamentação pela perda do outro, sem assumir, de fato, que se trata de uma perda, visto o impacto negativo causado pela palavra.

Outra formação discursiva do discurso político é a **menção aos problemas deixados pela gestão anterior e a promessa de construção de um país/estado/cidade melhor**, com a participação de toda a população, procurando assim, convencer o povo de que fez a escolha certa, pois ele não será esquecido, pelo contrário, governará junto com os representantes. Essa formação discursiva pode ser vista neste fragmento:

- Queria dizer para vocês que a responsabilidade de governar é muito grande. Eu e minha equipe iremos governar esse país, mas não seria exagero dizer pra vocês que apenas um presidente, o seu vice e a nossa equipe não será suficiente para que a gente governe o Brasil com os seus problemas, portanto nós vamos convocar toda a sociedade brasileira, todos os homens e mulheres de bem desse país, todos os empresários, todos os sindicalistas, todos os intelectuais, todos os trabalhadores rurais, toda a sociedade brasileira, enfim, para que a gente possa construir um país mais justo, mais fraterno e mais solidário (LULA, 2002).

Junto com a promessa de construção de um país melhor, vem a promessa de paz e esperança, subentendendo-se que esses sentimentos não existiam antes e passarão a existir no novo governo: “[...] eu quero dizer pra vocês que o Brasil está mudando em paz. E, mais importante, a esperança venceu o medo.”

Exaltar a imagem do povo, colocando-o como de extrema importância para o processo eleitoral, com a finalidade de mostrar que o político reconhece a sua importância na eleição vitoriosa é outra formação discursiva desse tipo de enunciado, como podemos perceber em

- Primeiro, eu quero dar parabéns ao povo brasileiro pelo extraordinário espetáculo de democracia que ele deu no dia 27 de outubro de 2002, escolhendo o seu presidente da República e seus governadores. [...].

- Quero agradecer aos milhões e milhões de homens, mulheres e adolescentes que votaram em mim e no companheiro José Alencar [...].
- [...], nós vamos convocar toda a sociedade brasileira, todos os homens e mulheres de bem desse país, todos os empresários, todos os sindicalistas, todos os intelectuais, todos os trabalhadores rurais, toda a sociedade brasileira, enfim, para que a gente possa construir um país mais justo, mais fraterno e mais solidário [...] (LULA, 2002).

Além das principais formações discursivas elencadas acima e que são comuns a qualquer discurso político, percebe-se ainda, no enunciado ora analisado, a interdiscursividade, também responsável pela produção de sentidos.

Nesse caso, o interdiscurso “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva” (ORLANDI, 2009, p. 31). O nosso propósito é resgatar as memórias presentes no discurso político em análise e os traços intertextuais, que, quer queira ou não, remetem a outras memórias já ditas anteriormente.

Assim, alguns aspectos interdiscursivos podem ser percebidos no *corpus* desta pesquisa, como observados em:

- Eu quero aproveitar e dizer aqui para vocês que o que mais me incentivou a convencer a Benedita a assumir o governo do Rio foi o fato de ela ser negra. E ela assumir o governo do Rio de Janeiro foi a maior conquista dos negros depois da libertação dos escravos neste país (LULA, 2002).

No contexto acima, pressupõe-se que uma pessoa de cor negra tem poucas conquistas em vida e que a cor escura da pele é associada à escravidão que ocorreu nos primeiros séculos da colonização brasileira. Sendo, por essa razão, vítima de exclusão social e de outros inúmeros preconceitos, o que faz, diante da conquista de chegar a um cargo de cunho político, fator de destaque e de exaltação popular.

Há interdiscurso também na passagem: “E, mais importante, a esperança venceu o medo. E hoje eu posso dizer para vocês que o Brasil votou sem medo de ser feliz.”. Isso implica que, ao votar, as pessoas sentem medo, seja de escolher um candidato errado, seja por outra razão, e que a escolha do candidato vitorioso foi acertada, por isso uma escolha feliz. Além disso, o país depositava no eleito a esperança de mudança, para indicar insatisfação com o governo anterior.

Outro tipo de interdiscursividade está presente no trecho:

- E vocês sabem que, quando eu falo companheiro, falo companheiro com uma coisa muito forte no coração, porque nem todo irmão é um grande companheiro, mas todo companheiro é um grande irmão. E você é um grande companheiro, meu querido Zé Alencar (LULA, 2002).

Observa-se que, embora o fragmento caracterize-se por intertexto, é conveniente destacá-lo como um aspecto da interdiscursividade. Assim, o enunciador ao afirmar que todo companheiro é um grande irmão faz alusão ao texto bíblico que diz que há amigos mais chegados que um irmão (PROVÉRBIOS 18:24). O enunciatário diante dessa construção discursiva/textual faz remissão à passagem bíblica.

Outro aspecto interdiscursivo concebido no texto em análise está no fragmento “Quero dizer que sem vocês eu não seria o Lulinha paz e amor dessa campanha.”. O candidato eleito, durante a campanha, cria um slogan que ressalta a emoção em detrimento do conteúdo, por saber que, dessa forma, é mais fácil atingir as pessoas, persuadindo-as ao voto. Ademais, o governo anterior ou o candidato da oposição poderia privilegiar um discurso voltado para a lado racional do homem.

Assim, analisar discursivamente um enunciado significa compreender as construções ideológicas presentes nele, que são diretamente influenciadas pelo contexto político-social em que seu autor está inserido. É o que a Análise de Discurso chama de *condições de produção*. No *corpus* analisado, vimos que o enunciador, para estruturar seu texto, utilizou-se de diferentes formações discursivas presentes no discurso político. Ainda empregou o interdiscurso e o intertexto com o fim de persuadir o enunciatário, corroborando todo o seu discurso de posse.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo discurso é dotado de intencionalidades e sentidos que, muitas vezes, para serem desvendados, é necessária uma análise mais aprofundada. Assim, para que se desvendem os sentidos de um discurso, é importante compreender suas condições de produção, quem é o sujeito desse e nesse discurso, que formações discursivas são inerentes àquele tipo de discurso, com quais outros se percebem relações.

A partir da análise do discurso político escolhido, realizada à luz da AD francesa, pôde-se perceber o quanto as formações discursivas e a interdiscursividade contribuem para a produção de sentidos num determinado contexto discursivo.

Atingido o objetivo de analisar o discurso político, discutindo as concepções de formação discursiva e interdiscurso, compreendendo que enunciados são comuns e permitidos

no âmbito político, que memórias discursivas são acionadas a partir daquele discurso, e identificando esses aspectos no *corpus* analisado, concluímos que foram vários e distintos os efeitos de sentido produzidos, os quais contribuem para uma compreensão efetiva da intencionalidade desse discurso.

Por fim, foi possível perceber a partir do enunciado analisado, quais as construções ideológicas explicitadas pelo sujeito, e quais vivências e memórias históricas foram ativadas e materializadas nesse discurso para a produção dos sentidos e para a manifestação da intencionalidade adotada pelo sujeito de acordo com as condições de produção.

REFERÊNCIAS

- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- LULA DA SILVA, Luiz Inácio. Íntegra do primeiro discurso de Lula como presidente eleito. **Folha de São Paulo**. 27 out. 2002. (Versão online). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em 1 ago 2017.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PÊCHEUX, M. **Les Vérités de la Palice**. Maspero: Paris, 1975. Trad. bras.: ORLANDI, E. et all. Semântica e discurso. Campinas: Editora da Unicamp.
- PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

A PRODUÇÃO TEXTUAL E A PRÁTICA DOCENTE: RELAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Adriana Nogueira
Graduanda em Letras – UERN
nogadriana@yahoo.com.br

Orfa Noemi Gamboa Padilla
Professora – Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas
ariesnoes@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar e discutir a produção textual no ensino de língua portuguesa na educação básica, buscando identificar as concepções de língua e de texto adotadas nas atividades escolares, pois, apesar do amplo empreendimento das pesquisas sobre o texto nos últimos anos, as atividades de ensino atuais ainda se encontram sob a prática tradicional, uma vez que permanece a ideia de que ler, escrever e se expressar bem requer basicamente o domínio da gramática normativa, concentrando as atividades na maioria das vezes, em conteúdos descontextualizados. Nessa perspectiva, buscamos investigar se o ensino da produção textual tem considerado aspectos sociointeracionais, assim como os princípios de textualidade na produção e compreensão textual. Nossa pesquisa baseou-se na observação de aulas de língua portuguesa de duas escolas de educação fundamental do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Baseamos nos conceitos e pressupostos do campo de estudos da Linguística Textual (LT), especialmente nos conceitos de textos e textualidade de Koch e Elias (2016), Antunes (2010), dentre outros, tendo como metodologia a abordagem qualitativa e descritiva. Os resultados dos dados observados revelam métodos de abordagem pedagógicas que refletem a fase de transição em relação à transição em relação às concepções de linguagem, produção e interpretação textual, uma vez que as atividades de escrita ainda concentram forte atenção ao plano linguístico-estrutural em detrimento do desenvolvimento de habilidades e competências interpretativas, contudo, começa a transitar pela perspectiva funcional pragmática em que valoriza a questão do uso da linguagem como resultado de um processo dinâmico.

Palavras-chave: Ensino de língua Portuguesa. Texto. Textualidade. Gênero textual.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como finalidade relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o desenvolvimento da disciplina Linguística II com as atividades de produção textual observadas nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, durante o período de observação de 20 horas/aulas desenvolvidas em duas instituições de ensino diferentes no Estado do Rio Grande do Norte (RN). Nosso estudo baseou-se nos conceitos e pressupostos do campo de estudos da Linguística Textual (LT), detendo-se nos conceitos de textos e textualidade de Koch e Elias (2016), além de outros.

O ensino de Língua, segundo várias estudiosas como Koch (2016) e Antunes (2010) tem sido marcado pela presença de uma tradição com profundas raízes estruturalistas a partir de uma visão homogênea e abstrata da língua, no qual a gramática normativa tem peça norteadora dessa prática.

As aulas de língua portuguesa têm sido reduzidas na maioria das vezes a ideia de que um texto representa apenas um conjunto de elementos linguísticos. Contudo, essa perspectiva de abordagem contesta com a própria natureza da linguagem como diversa e multifacetada.

De acordo com Santos (2012), a concepção de língua tradicional vigente até a década de 1930, consistia basicamente em acreditar que o papel da escola corresponderia as atividades de ler, escrever e expressar-se bem, porém em meados do século XX, acontece uma guinada epistemológica no tratamento da língua, uma vez que passa a considerar a interação entre aluno e professor, além de encarar o texto como um processo de produção de sentidos. A partir de uma perspectiva interacional, os estudos sobre o texto passam a vê-lo como um tecido formado por inúmeros fios que conduzem a uma unidade significativa capaz de transmitir uma sucessão de enunciados interconectados.

A partir dos estudos da Linguística textual, a produção de texto nas escolas, por exemplo, tem passado por profundas modificações quanto ao modo de ser abordado nas salas de aulas. Os impactos dessa mudança têm revelado uma transição progressiva dos professores quanto às novas perspectivas no que se refere à concepção de texto e gênero textual.

Nesse contexto, levando-se em consideração as mudanças quanto ao estudo do texto realizado nos últimos tempos pela linguística textual moderna, a presente pesquisa buscou investigar de que forma o ensino de língua é trabalhado nas salas de aula pelos docentes, procurando identificar as concepções de língua e de texto em suas atividades. Os resultados dos dados coletados e analisados revelam métodos de abordagem pedagógicas que refletem a fase de transição que se encontram os docentes em relação às abordagens e concepções de língua e texto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir do desenvolvimento dos estudos sobre o texto, desde a década de 1960 na Alemanha e, com a chegada ao Brasil no ano de 1980, a Linguística Textual (LT), segundo Batista (2016), tem se constituído um importante campo teórico, uma vez que tem ampliado as concepções de língua e de texto. O surgimento de seus estudos é o resultado de um amplo empreendimento teórico e metodológico diverso, uma vez que seu desenvolvimento não

ocorreu de maneira uniforme e unitária, mas de forma independente, em vários países da Europa, com concepções e abordagens de análises diferentes.

Em um primeiro momento, a história da constituição do campo voltou-se para a análise transfrástica, uma vez que as preocupações concentravam na relação entre frase e período, ou seja, ainda não consideravam o texto em si como objeto, detendo-se somente a frase. Um dos principais conceitos de texto nesta primeira fase destaca-se o de Isenberg em que é definido como “sequência coerente de enunciados” (ISENBERG, 1970 *apud* FÁVERO, KOCH, 1988, p. 13).

A necessidade de considerar a construção global de sentido, além do conhecimento intuitivo do falante no processo de construção dos enunciados, conduziram o desenvolvimento de outra perspectiva de pesquisa, a elaboração de gramáticas textuais. De acordo com Marcuschi (1988), essa segunda fase busca estudar o texto pela primeira vez como objeto central, em outras palavras, procurou-se analisar não apenas como um amontoado de frases, mas como uma unidade em seu todo. Contudo, o sentido de texto, nesse momento, ainda perpassa a ideia de um sistema abstrato, uniforme e estável, separado de toda e qualquer influência externa. Desse modo, percebemos que a língua ainda é estudada em si e por si mesma. Em termos de ensino, adotar essa abordagem significaria assumir uma postura tradicionalista, uma vez que considera o fenômeno linguístico um sistema fechado, pronto e acabado.

Nesse contexto, os estudiosos passaram a elaborar uma teoria textual voltada a produção e compreensão dos textos em uso. As investigações passam, portanto, a considerar o contexto pragmático, ou seja, a conceber a língua como um sistema funcional e não abstrato e autônomo como pregava as tendências anteriores. Segundo as autoras, Rios e Wilson (2013, p. 238), a língua, a partir da concepção pragmática, passa a ser concebida “como um produto e processo de interação humana da atividade sociocultural”. Nessa perspectiva, o conceito de texto leva em consideração a interação entre o sistema linguístico e o extralinguístico, ou seja, a linguagem é tratada a partir de uma concepção funcional em que valoriza a questão do uso como resultado de um processo dinâmico e polissêmico. Entre as inúmeras contribuições da abordagem pragmática no ensino, podemos destacar a desmistificação de preconceitos linguísticos ligados ao tratamento estigmatizado de expressões que fogem da norma padrão, uma vez que reconhecem que as variações linguísticas cumprem seu propósito comunicativo.

Com base nas concepções funcional e pragmática, o ensino tem ampliado sua visão em relação ao modo de ensino-aprendizagem da língua, voltando-se para a observação e análise das variações linguísticas, como as gírias e os diversos dialetos regionais, além de ampliar o processo de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras. Outra contribuição pode ser

percebida a partir da própria formação do professor, quando este passa a incorporar em suas atividades de ensino as particularidades de cada aluno e as diferentes realidades que o cerca. Essa abordagem contribui, portanto, para a formação do professor, à medida que o conscientiza a não exercer apenas o papel de docente, mas de um mediador de conhecimentos.

Encarar o texto não mais como um produto acabado e pronto, mas como uma unidade global de sentido, significa enxergá-lo, segundo as palavras Koch (2016) como uma entidade multifacetada, uma vez que é tratado como um processo complexo que envolve conhecimentos linguísticos e aspectos interacionais de base sociognitiva.

De acordo com a abordagem interacional sociocognitiva, a concepção de texto de acordo com Koch e Elias (2016) passa a ser analisada a partir de uma relação entre texto, sujeito e sociedade. Segundo as autoras, “o texto é uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32). Assim, o texto pode ser entendido como “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem” (KOCH, 2004, p. 175).

A partir de uma concepção multifacetada, Koch (2004) salienta que nenhum texto é constituído somente de elementos linguísticos, mas de um processo altamente complexo e dinâmico, cuja construção demanda do leitor a mobilização de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Nesse sentido, o texto seria “qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano” (FÁVERO; KOCH, 1983, p. 25).

Seguindo essa perspectiva teórica, Antunes (2010) discute concomitantemente o conceito de textualidade como fundamento na compreensão textual, a qual pode ser definida, segundo a estudiosa, como “característica estrutural das atividades sociocomunicativas”. Em outras palavras, qualquer manifestação comunicativa é produzida por meio de textualidade através de gêneros textuais. (2010, p. 29). Desse modo, nenhum ato comunicativo é destituído de fatores de textualidade, caindo por terra, portanto, a ideia ascendente da linguagem em que primeiro aprende as palavras para depois finalmente chegar ao texto.

Em síntese, a autora define que todo texto é a expressão de uma atividade social, que vai além de sua materialidade linguística, uma vez que se trata de um evento comunicativo, operando, ações linguísticas e sociais. De acordo com essa visão de texto, entendemos que o conhecimento linguístico é de fato extremamente importante, porém não suficiente na compreensão textual, uma vez que cada texto conecta a vários conhecimentos, o que torna os princípios de textualidade como coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, informatibilidade, Segundo Beaugrande, “como as mais importantes formas de conectividade”, tendo em vista que possibilita as conexões dentro do

próprio texto, e os diversos contextos que se encontra inserido (BEAUGRANDE 1997 *apud* KOCH; ELIAS, 2016, p. 34).

Podemos entender como textualidade, o conjunto de características que constrói o sentido do texto. De acordo com Beaugrande, temos sete princípios responsáveis pela construção de sentido do texto, sendo a coesão e coerência, os fatores responsáveis pelo material linguístico do texto e a intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatibilidade estaria relacionado com os aspectos pragmáticos do processo comunicativo. Contudo, Koch (2010, p. 35) defende que “todos os princípios estão centrados simultaneamente no texto e em seus usuários, portanto não se justifica a divisão entre princípios centrados no texto e centrados no usuário”.

Ao assumir uma postura pragmática da textualidade, Koch (2010) ainda ressalta que a coerência não é uma propriedade textual em que se pode localizar, tendo em vista que é “fruto de uma atividade de processamento cognitivo altamente complexo e colaborativamente construído”. Em ressonância ao mesmo pensamento, Magalhães (p.31) discute “a coerência não está no texto em si, não nos é possível apontá-la, destacá-la ou sublinhá-la. Ela se constrói a partir do contexto e dos contextos, numa dada situação comunicativa”. Percebemos, portanto, que a coerência se configura o fator fundamental da textualidade ao englobar não apenas os aspectos linguísticos, mas todas as inferências mobilizadas pelo interlocutor na construção de sentido de um texto. Assim, pode-se concluir, de acordo com a autora, que a coerência é um princípio de interpretabilidade.

Dessa forma, o sentido de um texto depende de vários fatores, linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais, o que justifica a importância dos princípios de textualidades na produção e compreensão de textos, uma vez que a textualidade não resume apenas ao conjunto de propriedades inerentes ao texto, mas “um modo de processamento” (MARCUSCHI, 2007 *apud* KOCH; ELIAS, p. 34).

O conceito de texto e textualidade é tomado, deste modo, como um evento comunicativo em que os sujeitos e os diversos contextos sociais e culturais são levados em consideração na construção e produção de sentidos. A partir de uma concepção pragmática de textualidade, Antunes (2010, p. 30) afirma que “todo texto seria a expressão de algum propósito comunicativo”, ou seja, caracteriza-se como uma atividade que possui uma finalidade e intenção. Marcuschi, por sua vez, declara que (2008, p. 28) “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”.

Com base nas concepções funcional e pragmática, o ensino tem ampliado sua visão em relação ao modo de ensino-aprendizagem a respeito da produção de textos na escola, contudo

ainda se encontram sob influência da concepção formalista, uma vez que é comum encontramos nos livros didáticos noções de certo e errado, atividades de interpretação de textos que buscam respostas fechadas e prontas, além de exercícios que focam apenas nos aspectos linguísticos, como o estudo das classes gramaticais isoladas de seus contextos interacionais.

Porém é válido ressaltar, que a partir do surgimento da linguística textual, os estudos sobre a produção de textos nas escolas têm passado por profundas modificações, especialmente no que concerne ao tratamento da língua. Os impactos dessas mudanças comparado a realidades anteriores tem mostrado significativo, uma vez que o ensino tem buscado desenvolver seus estudos a partir do texto. Todavia, como ilustra Antunes (2010), o texto não deve ser encarado apenas como instrumento mecânico de leitura, mas algo dinâmico e múltiplo.

Buscando atingir uma perspectiva mais ampla sobre o ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), publicado desde a década de 1990, tem buscado adotar uma visão funcional e pragmática sobre texto e suas propriedades, como podemos perceber no fragmento abaixo:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase, que descontextualizadas, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser texto (BRASIL, 1998, p. 29).

A partir dessa concepção de texto em que busca desenvolver as habilidades discursivas dos alunos, os PCN-LP em outro momento enfatizam que:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso político da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatários(s) e seu lugar social; finalidade ou intensão do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p. 49).

As atividades de leitura e produção de textos, segundo apresenta os PCN-LP (1998) devem estimular o estudo dos diversos gêneros textuais, tendo em vista que acompanham e se faz presente como elemento facilitador nas relações comunicativas. Logo, o estudo dos gêneros torna-se fundamental para o ensino de línguas. Estudar os mais diversos gêneros textuais é, portanto, um exercício da linguagem e das relações sócio comunicativas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é o resultado da pesquisa realizada em duas escolas de ensino fundamental do Estado do Rio Grande do Norte, cujo objetivo consistiu na observação das aulas de língua portuguesa à luz dos conceitos e pressupostos teóricos da Linguística textual moderna. Nossa investigação baseou-se na observação e anotações das atividades desenvolvidas pelas professoras no 6º e 9º ano, em duas escolas de Educação Fundamental (10 horas aula em cada escola).

Durante o período de observação, buscamos analisar as atividades de produção textual desenvolvidas pelas duas professoras na sala de aula, assim como descrever e comparar os dados coletados, além de sugerir uma proposta para o desenvolvimento da produção textual no Ensino Fundamental.

Num primeiro momento descrevemos a observação das aulas coletadas na turma do 6º “A” e “B”, e logo as aulas observadas na turmas do 9º Ano “A” composta por 26 alunos e o 9º Ano “B” composta por 13 alunos.

Na escola do 6º “A” e “B” do ensino fundamental, as primeiras observações começaram a partir do dia 28 de maio 2018. A professora deu início à sua aula a partir da apresentação de um vídeo que abordava as variedades linguísticas, logo após fez uma breve exposição sobre as diversas diferenças existentes em nossa língua materna, focando as diferentes maneiras que o sujeito se comunica conforme o contexto que se encontra inserido. Para ilustrar, trouxe como exemplo, a música Asa Branca, de Luiz Gonzaga, instigando os alunos a refletirem sobre o assunto abordado. Após a discussão a professora propôs que os alunos produzissem uma análise sobre a letra da música, de modo a registrar as variedades linguísticas presentes, além de comentarem sobre o assunto da seca e da migração que a música retratava.

Durante a exposição da música, a professora busca despertar a atenção dos alunos a pensar o modo como o eu lírico usa as palavras para abordar a temática da seca e da migração, de modo a ir em cada cadeira auxiliando cada aluno sobre suas possíveis dúvidas. A pesar disso, os alunos demonstram sérias dificuldades em desenvolver a produção textual proposta.

Já no 6º ano “B”, a mesma professora propõe para seus alunos a produção do gênero carta pessoal, sendo que já havia também trabalhado o gênero carta aberta. A proposta consistiu basicamente na produção do gênero com o objetivo de que os alunos após a confecção pudessem trocar entre seus colegas. Para isso, realizou uma breve exposição sobre as características do gênero, de como ele se organiza, ilustrando exemplos para facilitar a

aprendizagem. Durante a exposição a professora confeccionou um tipo de correio para que os alunos colocassem suas cartas para depois lerem.

Continuando a observação, no dia 29 e 30 de maio no 9º Ano “A”, a professora trabalhou o artigo de opinião, porém, antes de entrar na temática entregou o plano de aula e os seus respectivos anexos. Houve um momento de confraternização.

Logo, após esse momento, deu-se início à aula, os alunos questionaram se à atividade de produção textual seria atribuído alguma nota, um dos alunos perguntou: “vale nota” nesse momento a professora questionou sobre o que eles compreendiam em relação ao sentido “valer nota” e seguidamente explicou sobre essa questão enfatizando que o processo de ensino-aprendizagem vai além de notas, e que é importante a compreensão dos conteúdos abordados. Em seguida, explicou de forma breve os conteúdos gramaticais, especificamente sobre as “orações subordinadas subjetivas”.

Após isso, os alunos se reuniram conforme as orientações dadas. Após 15 minutos, a professora explicou a estrutura do Artigo de Opinião, e a função: “expressar a opinião de algum ponto de vista”, antes enfatizou que todos devem respeitar a fala dos colegas, e através da dinâmica da “bola” deu início ao debate. Assim, os alunos participaram, lendo o texto intitulado ***Dando a volta por cima***, e alguns deles falaram sobre as possibilidades que o título do texto poderia significar, por exemplo, o **Aluno (a)** ponderou: “Acho que é superação”. o **Aluno “b”**: “o texto fala de amor próprio, superação”, **Aluno “c”**: “Superação frente aos problemas”; **Aluno “d”**: “Defende como encarar as dificuldades em relação ao texto”. **Aluno “e”**: “Não se entregar de corpo e alma aos problemas”. Após a participação dos alunos, a professora retomou a fala dos mesmos, e explicou que: “é importante que os adolescentes tenham resiliência”, pois a nova geração denominada ***floco de neve*** não está preparada para enfrentar os problemas”. Partindo desses debates, a professora explicou mais uma vez a estrutura do Artigo de Opinião, mencionando exemplos próximos da realidade dos alunos, o que deixou a turma mais participativa.

Em relação aos questionamentos levantados pela professora durante a discussão, alguns os alunos questionaram sobre às vezes os pais não entenderem os filhos, logo a professora citou como exemplo, a música de Renato Russo “ *você me diz que seus pais não te entendem mas você não entende seus pais você culpa seus pais por tudo, isso é um absurdo, são crianças como você...*” e instigou os alunos a refletirem sobre essa questão.

A segunda parte da aula, iniciou-se com a participação de um dos grupos que fez a leitura do texto em sua íntegra, contando com a participação de todos seus integrantes, o texto trabalhado foi ***Educação em crise?***; o grupo esteve composto por três integrantes, dos quais

dois lerem sem dificuldade, já um dos alunos teve dificuldades de realizar a leitura oral do texto, mas mesmo assim os três alunos conseguiram apresentar suas impressões sobre o artigo de opinião.

Os alunos foram participativos quanto às questões levantadas pela professora, de modo que a maioria interagiu, embora alguns dos alunos demonstrassem dificuldades ao realizar a leitura em voz alta do texto *Educação em crise?* Assim, a professora retoma as ideias trabalhadas do artigo de opinião, e leva os alunos a refletir sobre a falta de infraestrutura no âmbito da educação e as escolas de tempo integral, estimulando os alunos a expressarem suas opiniões, além de instigá-los a reflexão acerca dos problemas existentes no âmbito da educação.

Após apresentação do primeiro grupo, a professora perguntou a turma sobre a tese que o texto apresentava, explicando em sequência a estrutura linguística. Logo após, houve a apresentação do segundo grupo, nesse momento, os integrantes realizaram a leitura em sua íntegra. Ao final da aula, foi pedido que todos os alunos realizassem a leitura dos textos para a próxima aula.

Ainda no dia 8 de junho, assistimos mais duas aulas no 9º ano “B”. Nessa turma foi trabalhado também o Artigo de Opinião, a professora retomou os conteúdos perguntando os alunos sobre o artigo de opinião, após esse momento, retomou a aula expositiva através dos slides, explicando o conceito, a função, estrutura: introdução, tese, argumentação (contra-argumentação) e conclusão, assim a professora explicou as principais características do gênero trabalhado.

Durante a observação, um dos alunos, por exemplo, utilizou-se da analogia da “isca e o peixe” para explicar o que constitui a introdução do Artigo de Opinião, já para a explicação do argumento, o aluno mencionou o fato de querer ir para uma festa, para isso ele deveria ter bons argumentos para que a mãe deixasse ele ir. No final da aula, a professora informou que na próxima aula haveria apresentação de seminários.

A observação teve continuidade no dia 11 de junho no 9º ano “A” e “B”. A professora faz a apresentação de slides abordando sobre o gênero artigo de opinião, reforçando suas principais características, de modo que em caminho para sua próxima aula, a produção textual de Artigos de Opinião. Vale destacar, que não foi possível observar o andamento dessa produção, em virtude da instituição em recesso.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já mencionado, nossa pesquisa realizou-se por meio da coleta das observações de duas escolas. Durante a descrição e comparação dos dados buscamos analisar a partir das ideias propostas pela linguística textual moderna, em que estuda o texto como uma ferramenta dinâmica e polissêmica. No decorrer das vinte 20 horas/aulas pudemos perceber que as professoras colaboradoras trabalham com o texto como um objeto multifacetado, tendo em vista que buscaram contextualizar os diversos aspectos presentes nos textos trabalhados durante as aulas, de modo a estimular os mais diversos sentidos dos textos, além de contextualizarem com a realidade dos alunos. Foram observados em ambas escolas uma certa preocupação das professoras em mobilizar os diversos conhecimentos dos alunos sobre o texto, de modo a não se limitar apenas aos aspectos linguísticos, mas outros conhecimentos, como o de mundo.

Pudemos constatar através da observação das aulas, que o ensino de língua materna tem ampliado sua visão em relação ao modo de ensino-aprendizagem da língua, voltando-se, por exemplo, para a produção textual por meio dos diversos gêneros, de modo a ampliar sua concepção de texto e língua.

Verificamos também, que, apesar das professoras das duas escolas apresentarem certo domínio do conteúdo, ao fazerem uso de diversas estratégias que buscaram auxiliar os alunos no seu processo de produção textual, de um modo geral, suas atividades de ensino ainda se encontram sob influência da prática tradicional, uma vez que apresentaram noções de certo e errado, além de atividades com respostas fechadas, centrando suas atenções nos aspectos linguísticos de maneira a supervalorizá-lo em detrimento de habilidades interpretativas.

Quanto aos aspectos estruturais das escolas, constatamos salas superlotadas, com cadeiras e paredes em péssimas condições de preservação. No que se refere aos recursos didáticos utilizados pelas professoras percebemos o uso predominante do livro didático como guia norteador de suas atividades.

Podemos observar que ambas as professoras demonstram domínio sobre o conteúdo, além de apresentar uma didática satisfatória no que concerne à explicação do conteúdo, assim como também os alunos foram participativos. No entanto, uma das duas professoras apresentou mais dificuldades em relação a participação dos alunos.

Essa constatação revela, logo, um ensino que ainda se encontra sob forte influência da concepção de linguagem como um sistema, que veicula sentidos apenas pelo código em si, uma vez que demonstra certa dificuldade em conceber a língua em um contexto pragmático.

Nesse sentido, é importante frisar que o trabalho com a produção de textos, sejam orais ou escritos, faz parte de nosso cotidiano, pois somos seres constituídos pela linguagem. Nessa perspectiva, podemos sugerir como possível proposta textual, “A carta do leitor”. Vale sublinhar que sua produção deve contemplar: preparação, pré-escrita, planejamento do texto, primeira produção, produção escrita do texto (1 rascunho), revisão pós-escrita, avaliação da produção textual, avaliação e por fim, a reescritura do texto (SANTOS, 2012). Ao atingir essas etapas, os alunos deverão redigir uma carta e publicar na escola, para isto, primeiro devem selecionar um dos temas que seja de maior relevância.

Após a seleção do tema, no primeiro parágrafo deve apresentar a situação – problema e, a narração dos fatos e argumentos. Finalizando o texto expondo seu ponto de vista, e solicitando uma possível solução ao problema. Para finalizar, a realização dos agradecimentos ao destinatário, além do registro da data. A saudação inicial, final, nome e dados também são importantes na confecção do gênero. A proposta tem como finalidade contribuir ao desenvolvimento da competência de comunicação, especificamente da produção textual.

As aulas observadas totalizaram-se uma carga horária no total de 20 horas/aulas. Segundo os dados coletados, percebemos a preocupação de ambas as professoras em trazerem para suas aulas a produção textual, assim como as concepções de texto e língua. Nosso objetivo, portanto, consistiu em investigar as abordagens sobre o ensino do texto e da língua através da produção textual, de modo, a verificar as concepções que têm norteado o ensino de língua materna de cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas observações evidenciaram, portanto, que as aulas de ensino de língua materna encontram-se numa situação de transição em relação às concepções de linguagem, produção e interpretação textual. Essa constatação nos conduz a considerar que o ensino de língua portuguesa ainda encontra-se sob a forte influência do modelo formalista de ensino, contudo, começa a transitar pela perspectiva funcional pragmática em que valoriza a questão do uso da linguagem como resultado de um processo dinâmico e polissêmico, passando a valorizar, por exemplo, os aspectos interacionais.

Por tanto, o ensino da produção textual torna-se de extrema importância na consolidação de um ensino voltado aos contextos de uso dos alunos, de modo que os tornem leitores eficientes dos mais diversos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In: _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.29-44.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na Linguística Textual. In: BATISTA, R. de O. (Orgs.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2016. p. 31-44.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PASSEGGI L. et al. Análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: LEITE, M. Q.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 262-312.
- SANTOS, L. W; RICHE, R. C.; TEIXEIRA (Orgs) **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 97-133.

A REFERENCIAÇÃO NO DISCURSO JORNALÍSTICO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE RECATEGORIZAÇÃO EM NOTÍCIAS DE PORTAIS *ONLINE*

Amanda Mikaelly Nobre de Souza

Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa – UERN/CAMEAM

amandasouza1997@outlook.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar a relação de sentido existente entre a introdução referencial e os objetos recategorizados, nas ocorrências anafóricas encontradas em notícias coletadas em portais *online*. Para tanto, utilizamos como embasamento teórico os estudos desenvolvidos por Cavalcante (2011; 2012), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Machado (2013) e Mondada e Dubois (2003), que apresentam relevantes reflexões acerca do campo da referenciação. É válido destacar que a motivação para a escrita deste artigo acontece em razão das leituras, discussões teóricas e demais ações realizadas no projeto PIBIC/CNPQ (2017-2018). O *corpus* de análise desse trabalho é constituído de seis notícias, coletadas nos portais *online* MSN e UOL. Dessa forma, constatamos que os referentes introduzidos, e recategorizados, quando retomados por expressões definidas, auxiliam nos sentidos próprios do referido gênero, que tem como finalidade comunicativa informar o leitor sobre acontecimentos do cotidiano. Ademais, destacamos que o processo em estudo contribui para o encadeamento do texto, pois este progride à medida em que o referente introduzido é recategorizado por uma expressão definida, formando, assim, uma construção detalhada deste.

Palavras-chave: Referenciação. Recategorização. Notícias. Portais *online*.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Questões e problemáticas a respeito da referência, perspectiva de estudo da grande área da Linguística, têm resultado no surgimento de pesquisas e estudos no campo da Linguística Textual. À vista disso, e entendendo que os gêneros textuais são carregados de diversos processos referenciais, utilizados pelo produtor para veicular sentidos, conforme finalidade comunicativa, esta pesquisa visa analisar o sentido que o processo de recategorização referencial desempenha na unidade discursiva do gênero notícia.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo descrever e analisar a relação de sentido existente entre a introdução referencial e os objetos recategorizados, nas ocorrências anafóricas encontradas em notícias coletadas nos portais *online* MSN e UOL. A preferência por esses portais deu-se em razão do maior destaque e visibilidade na mídia. Já as notícias foram selecionadas em razão do nível de relevância do conteúdo veiculado, bem como as que apresentavam um número significativo de ocorrências de processos referenciais.

Para tanto, temos como embasamento teórico os estudos desenvolvidos por Cavalcante (2011; 2012), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Machado (2013) e Mondada e

Dubois (2003), que apresentam relevantes reflexões nessa área de estudos da Linguística Textual.

Diante disso, esclarecemos que a motivação para a escrita deste artigo se justifica em razão das leituras, discussões teóricas e demais ações realizadas no projeto aprovado no Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PIBIC-CNPQ 2017/2018).

Este trabalho, quanto ao tipo, configura-se como sendo documental, haja vista que o seu *corpus* é constituído de notícias. A abordagem é qualitativa, pois visa a compreensão de um fenômeno em estudo, e nele objetivamos apresentar uma visão descritiva e interpretativista dos dados.

Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, conforme ações desenvolvidas no projeto PIBIC-CNPQ, o *corpus* de análise é constituído de 6 (seis) notícias, selecionadas mediante três critérios: i) seleção de 2 (duas) notícias de cada portal *online* (MSN e UOL); ii) seleção de notícias que apresentassem um mesmo padrão de extensão (entre 1 e 2 páginas); iii) seleção de notícias em que os processos referenciais não se repetissem muito.

De modo a selecionar as categorias de análise, realizamos, ainda, um trabalho quantitativo dos dados, a fim de constatar a regularidade das ocorrências anafóricas. Nisso, observamos uma maior recorrência de processos referenciais por anáfora direta, manifestados por expressão definida no tocante aos processos referenciais com recategorização referencial.

Este trabalho encontra-se organizado em três partes. A primeira consiste no levantamento bibliográfico que sustenta a discussão analítica dos dados. A segunda se refere à própria análise do *corpus* coletado, conforme objetivos propostos. E por fim, na terceira parte, tecemos alguns comentários conclusivos, expomos os resultados obtidos e apresentamos suas contribuições.

2 APORTE TEÓRICO

2.1 Referência e referenciação

Os estudos acerca da referenciação ganharam destaque quando se passa a ter interesse em investigar o modo como o universo textual faz referência às coisas do mundo. Essa visão se diferencia do que se tinha antes como referência: uma relação correspondente, direta, entre as palavras e as coisas.

De acordo com Cavalcante (2011), a compreensão acerca do termo “referência” é uma preocupação antiga que, por muito tempo, foi objeto de estudo de alguns filósofos. A referência, então, era tida como a representação de algo material, real, exterior ao texto, em que os referentes nomeavam objetos do mundo, denotados de maneira direta e estável nos textos. Com os avanços dos estudos da Linguística Textual, o termo referência passou a ser substituído por referenciação, em que atividades cognitivas e sociais da língua dão sentido ao mundo, através da representação na enunciação, isto é, os referentes passam a ser considerados como objetos de discurso, resultado de uma relação entre o linguístico (o texto) e o não linguístico (o mundo).

Sobre isso, Mondada e Dubois (2003, p. 20) esclarecem que:

Em resumo, passando da referência à referenciação, vamos questionar os processos de discretização e de estabilização. Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito “encarnado”, mas ainda um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias manifestadas no discurso.

A transição da noção de referência à referenciação se distingue de maneira metodológica, pois o objeto que era de mundo, passa a ser visto como de discurso, que é construído no curso da interação entre os sujeitos envolvidos na enunciação. Se antes havia uma correspondência na forma como as coisas faziam referência ao mundo, atualmente, adotando o termo referenciação, entendemos que este é um processo que envolve objetos instáveis e flexíveis na dinâmica do discurso.

Entender que a referenciação é um processo colaborativo entre enunciador e co-enunciadores implica dizer que a atividade de produção textual não é uma tarefa autônoma, e sim coletiva, pois é na interação com o outro que os sentidos do texto são construídos, a partir de um processo de cooperação entre locutor e interlocutor.

Nesse sentido, a referenciação consiste em um fenômeno que condiciona a progressão textual, através da articulação dos referentes, construídos no e pelo discurso, e não dados *a priori* na manifestação comunicativa do texto. Diante disso, entendemos a referenciação como uma representação da nossa interação com o mundo, condicionada por fatores de ordem linguística, social e cognitiva da língua, bem como reflexo das nossas opiniões e vivências compartilhadas socialmente.

Trataremos, no tópico seguinte, de melhor discutir esse processo, bem como relacioná-lo com a construção de sentidos do texto.

2.2 A referenciação e a construção de sentidos do texto

De modo a tornar mais clara a compreensão acerca do processo de referenciação, é importante entendermos que o referente se configura enquanto uma construção mental realizada no instante em que enunciamos um texto. Os referentes também são chamados de objetos de discurso e implicam em indicações representativas que ocorrem no curso da interação, caracterizando-se como instáveis, visto que são construídos e reconstruídos à medida em que o discurso se desenvolve. Em outros termos, Cavalcante (2011, p. 15-16) afirma que “[...] é na interação, mediada pelo outro, e na integração de nossas práticas de linguagem com nossas vivências socioculturais que construímos uma representação – sempre instável – dessas entidades a que se denominam *referentes*”.

Essa instabilidade concebida aos objetos de discurso se dá em função da sua dinamicidade, por serem variáveis e flexíveis, o que ocorre tanto na construção das entidades, quanto na compreensão delas, tendo em vista que o contexto e/ou o ponto de vista do enunciador e dos co-enunciadores é determinante para a compreensão dos sentidos, que se modificam constantemente. A exemplo disso, podemos dizer que o vocábulo “xícara” pode ser recategorizado, em um determinado contexto, como “tigela”, a depender da função que assume, bem como do modo como se deseja nomeá-lo no instante da interação.

Ainda no que concerne à referenciação, que se refere à indicação de objetos no discurso através de processos referenciais, Cavalcante (2011), assim como vários outros autores, divide esses processos em duas possibilidades: *introdução referencial*, a menção de entidades discursivas pela primeira vez no texto, sendo estas ainda não citadas anteriormente, e *anáfora*, que diz respeito às entidades que são reconstruídas e/ou introduzidas no texto a partir de menções anteriores, isto é, retomam algo já dito anteriormente.

Sobre esses dois processos, Cavalcante (2011, p. 59) resume-os, destacando suas respectivas funções:

- 1) Introduzir formalmente um novo referente no universo discurso.
- 2) Promover, por meio de expressões referenciais, a continuidade de referentes já estabelecidos no universo discursivo.

No que diz respeito ao segundo tipo de processo referencial, anáfora, a referida autora subdivide-o em duas formas: por *correferencialidade* e por *não-correferencialidade*. A *correferencialidade* (anáfora direta) é quando um mesmo objeto de discurso, previamente introduzido, é completamente recuperado através de algum processo anafórico que permita a manutenção do referente no texto. A *não-correferencialidade* (anáfora indireta) diz respeito a um processo inferencial cognitivo, que parte do interlocutor, de relacionar um termo a outro, através da ligação de pistas dispostas no contexto a outras no cotexto – âncora.

Por essa razão, dizemos que a construção dos sentidos no texto se dá através da relação dos processos referenciais, que se entrelaçam não somente no âmbito do cotexto, mas no que vai além disso, ou seja, o que está na memória discursiva do interlocutor, permitindo a realização de associações e inferências. Sobre essa linha de compreensão, Cavalcante (2011, p. 61) salienta que:

Continuidade não significa obrigatoriamente manutenção de um mesmo referente. Quando o mesmo referente é retomado, dizemos que anáfora é *correferencial*. Mas nem toda continuidade, ou seja, nem toda anáfora, é *correferencial*, porque nem todas retomam o mesmo objeto de discurso. Quando acontece de não haver *correferencialidade*, a continuidade se estabelece por uma espécie de associação que os participantes da enunciação elaboram por inferência.

Assim sendo, reiteramos que a coerência não se mostra pré-pronta no texto, mas é construída a partir do processo interacional entre emissor e receptor, na unidade discursiva do texto, sob o enfoque de fatores cotextuais e contextuais.

Dessa forma, destacamos, mais uma vez, que o processo da referencialização só acontece no contexto sociocomunicativo, isto é, na interação com o outro, e consiste nas expressões referenciais construídas pelos interlocutores, numa tentativa de representação de uma realidade sociocognitiva, compartilhada entre os interlocutores no curso da interação, envolvendo, assim, fatores de ordem social, como também as experiências de cada enunciador. Em outros termos, o ato de referir consiste no processo de representação das coisas do mundo durante as práticas sociais de comunicação, elaborada através da construção dos referentes no discurso.

Assim, destacamos que essa atividade discursiva contribui, de maneira significativa, para a construção da coesão e da coerência dos textos, bem como para a organização textual dos enunciados, de modo a garantir a produção/compreensão dos sentidos nos textos, em uma dada situação comunicativa.

2.3 O processo de recategorização

O processo de referenciação caracteriza-se como sendo as diversas formas de nomear e (re)nomear os objetos inseridos no discurso, isto é, categorizá-los e recategorizá-los no curso da atividade discursiva (CAVALCANTE, 2012).

Conforme Mondada e Dubois (2003), a categorização diz respeito às abordagens das coisas do mundo, que apresenta uma instabilidade inerente, isto é, uma categoria muda/varia conforme o contexto de uso.

A instabilidade é inerente à própria categoria. Para compreender esse processo de referenciação, relação coisa e mundo, é preciso antes de tudo considerar essa instabilidade, que diz respeito à seleção de uma categoria que envolve fatores, como: contexto de uso, propósito comunicativo e ponto de vista ideológico.

Desse modo, dizemos que a (re)categorização de um referente no discurso é um processo subjetivo, reflexo das práticas sociais do falante, que revela, e muito, as experiências, ponto de vista ideológico, bem como o seu propósito comunicativo em um determinado contexto de interação. Em relação a isso, Mondada e Dubois (2003, p. 23) ressaltam que “a categorização é um problema de decisão de dependência que se coloca para os atores sociais, e como eles o resolvem selecionando uma categoria em vez de outra dentro de um contexto dado”.

A recategorização referencial é a própria transformação do referente no discurso, colocada por Cavalcante (2003, p. 90) como “o fenômeno cognitivo-discursivo que corresponde à evolução natural que todo referente sofre ao longo do desenvolvimento do texto”, isto é, são modificações que acontecem de diferentes maneiras, através de processos anafóricos, sejam eles correferenciais ou não. A autora ainda ressalta que “[...] só pode ser recategorizado um referente que já foi anteriormente categorizado, o que, nessa visão, costuma estar associado à expressão referencial introduzida no texto” (CAVALCANTE, 2003, p. 86).

Após essa discussão, torna-se relevante apresentar as características do processo de referenciação colocadas por Cavalcante (2012). A primeira delas postula a ideia da referenciação enquanto uma elaboração da realidade condizente a cada sujeito da interação, o que admite diferenças ao tratar de um mesmo referente. Em outros termos, essa característica diz respeito à ideia de que, na construção dos referentes, a principal função não é a de expressar fielmente uma realidade pronta e acabada, mas sim construir um ponto de vista, uma compreensão sobre um evento ou experiência vivida.

Já a segunda característica trata da negociação existente entre os interlocutores no momento de interação, que diz respeito à compreensão dos referentes. A referenciação é um processo subjetivo que, atrelado a essa ideia de negociação, passa a ser vista como uma atividade que envolve um processo de cooperação intersubjetiva entre os interlocutores, uma vez que é compartilhada no momento da interação. Ou seja, a compreensão da ação de um interlocutor para com o outro depende de fatores externos à língua, isto é, do nível de conhecimento, adquirido nas práticas sociais, bem como do próprio contexto sociocomunicativo.

Por fim, a terceira característica compreende o processo de referenciação como um trabalho sociocognitivo da língua, que diz respeito às associações e inferências que os sujeitos da enunciação fazem através dos referentes introduzidos, a fim de compreender o sentido geral do texto. Assim, dizemos que a referenciação é uma atividade cognitiva, devido à capacidade que temos de processar os textos, isto é, produzir, reproduzir e compreender os textos, e também social, uma vez que se refere às experiências individuais de cada sujeito no discurso.

Dessa forma, a recategorização perpassa todos os processos anafóricos, seja pelo cotexto ou pelo contexto, correferencial ou não-correferencial. Nisso, dizemos que não devemos tomar a recategorização como um tipo de anáfora, uma vez que ela acontece por meio de todos os processos existentes, isto é, a recategorização só acontece em função de um processo referencial, seja ele direto ou indireto. Em outras palavras, quando um referente é retomado, seja por anáfora direta ou indireta, este é automaticamente recategorizado, uma vez que já fora categorizado antes.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta a análise do *corpus*, conforme o objetivo proposto: analisar a relação de sentido entre a introdução referencial e os objetos recategorizados. Inicialmente, apresentamos os recortes das notícias coletadas, em seguida, identificamos (modo sublinhado e em negrito) os referentes e a expressão referencial recategorizadora e, por fim, tecemos alguns comentários descritivos e interpretativos acerca da manifestação do processo de recategorização referencial.

Dizemos que a construção dos sentidos no texto se dá através da relação dos processos referenciais, que se entrelaçam não somente no âmbito do cotexto, mas no que vai além disso, ou seja, o que está na memória discursiva do interlocutor, permitindo a realização de

associações e inferências. A partir dessa visão, iniciamos a análise do *corpus* da pesquisa conforme objetivo exposto anteriormente.

A seguir, apresentamos a primeira ocorrência do processo de recategorização referencial a ser analisada, que foi retirada da notícia intitulada “*Temor de febre amarela motiva massacre de macacos no Rio de Janeiro*”. Vejamos, então, no exemplo (1), a forma como um mesmo referente sofre modificações no decorrer do texto e que relações de sentido desencadeia:

*(1) O medo da febre amarela desatou nas últimas semanas no Rio de Janeiro um massacre de **macacos**, considerados equivocadamente vetores do vírus, apesar de estes serem a melhor defesa contra a doença, advertem autoridades.*

Desde o início do ano, 238 macacos apareceram mortos no estado, contra 602 em todo o ano passado, informaram os serviços sanitários da cidade do Rio.

Fonte: <https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/temor-de-febre-amarela-motiva-massacre-de-macacos-no-rio-de-janeiro/ar-BBIYN9v?ocid=mailsignout>

Neste recorte, vê-se que o referente “macacos” é retomado e recategorizado no texto pelas expressões nominais definidas “vetores do vírus” e “a melhor defesa contra a doença”, respectivamente. Dessa forma, observamos que este referente, ao ser retomado, sofre uma evolução no decorrer do texto, devido ao processo de recategorização referencial presente nas referidas expressões que garantem a continuidade sequencial do texto.

No tocante à relação de sentido, observamos, nessa ocorrência, que o produtor, ao retomar o referente “macacos”, caracteriza-o de modo a expor dois pontos de vista, em que um contradiz o outro: a primeira retomada por recategorização, “vetores do vírus” se refere a uma visão apresentada pela sociedade, que não detém conhecimento sobre a doença febre amarela; e a segunda retomada por recategorização, “a melhor defesa contra a doença”, diz respeito a uma afirmação que caracteriza, positivamente, o referente previamente introduzido no contexto.

Diante disso, entendemos que o modo como o referente “macacos” é recategorizado na unidade discursiva, através de duas expressões que divergem entre si, fornece ao leitor uma informação pertinente que, por vezes, a sociedade desconhece: o macaco não transmite a febre amarela, é, na verdade, vítima, como nós seres humanos, pois é o primeiro a ser picado pelo mosquito. Dizemos, ainda, que o próprio gênero explica essa relação de sentido, uma vez que a notícia tem como função principal informar o leitor acerca de algo.

Apresentamos, no exemplo (2), uma outra ocorrência que ilustra o processo de recategorização presente na notícia intitulada “*Câmara aprova decreto de intervenção federal na segurança do Rio*”:

(2) *A Câmara dos Deputados aprovou na madrugada desta terça-feira, 20, o **decreto** que autoriza a intervenção federal na Segurança Pública do Rio. A matéria segue agora para o Senado, que deve apreciá-la ainda nesta terça. Esta é primeira vez que o Congresso analisa uma matéria como essa desde a vigência da Constituição de 1988. O texto foi aprovado por 340 votos a favor, 72 contra e 1 abstenção. Por se tratar de um decreto presidencial, a intervenção já está em vigência. [...]*

Fonte: <https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/c%3%A2mara-aprova-decreto-de-interven%C3%A7%C3%A3o-federal-na-seguran%C3%A7a-do-rio/ar-BBJm5Ft?li=AAggV10>

Neste exemplo, observamos que o referente “o decreto” é retomado na sequência do texto pela expressão “um decreto presidencial”, configurando, assim, um processo de recategorização referencial. Constatamos que essa retomada, por recategorização, acontece devido o emprego do termo *presidencial* como acréscimo ao referente introduzido. Essa percepção nos leva a dizer que o referido processo fornece ao leitor uma informação acerca do conteúdo que está sendo noticiado, que não se trata de qualquer decreto, e sim, de um decreto presidencial.

Além disso, as predicções realizadas sobre o referente “o decreto” contribuem para a construção dos sentidos do texto, e o produtor, ao retomá-lo, reelabora esse referente, caracterizando-o, a partir do termo *presidencial*. Isso porque o objeto recategorizado contribui para a realização de uma predicção com a finalidade de explicação, pois a forma como o produtor inicia o enunciado “por se tratar”, bem como o emprego do termo *presidencial* para recategorizar o referente, corrobora para a construção dos efeitos de sentido. Nesse caso, a recategorização, portanto, cumpre a função discursiva de explicar um fato: a intervenção já está em vigência porque o decreto aprovado é presidencial.

Dando sequência à análise, vejamos um novo caso de recategorização referencial, também retirado da notícia anterior, em que a ocorrência anafórica se refere à fala de uma pessoa, isto é, a reelaboração do referente revela o ponto de vista da pessoa nomeada na unidade discursiva. Vejamos o exemplo (3), seguido de comentários descritivos e interpretativos acerca deste:

(3) [...] *Inicialmente contrário à medida, o presidente da Câmara, Rodrigo Maia (DEM-RJ), fez uma contundente defesa da intervenção. [...]*

Em seu discurso, ele defendeu a aprovação do decreto porque o crime organizado se transformou o “inimigo comum a todos os homens e mulheres de bem”.

Fonte: <https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/c%3%A2mara-aprova-decreto-de-interven%3%A7%C3%A3o-federal-na-seguran%3%A7a-do-rio/ar-BBJm5Ft?li=AAggV10>

Neste recorte, vê-se que o referente “o crime organizado”, previamente introduzido no cotexto, é retomado pela expressão definida “o inimigo comum a todos os homens e mulheres de bem”, configurando, assim, um processo de recategorização referencial que se manifesta pelo uso do substantivo *inimigo*, acompanhado pelo caracterizador *comum*, bem como a expressão que sucede, referente, pois, à população acometida pelo crime organizado: *homens e mulheres de bem*.

Essa expressão recategorizadora, manifestada na forma descrita, cumpre a função discursiva de caracterizar o referente introduzido, de modo a expor dois pontos de vista: primeiro, que o crime organizado é obviamente algo ruim, negativo; e segundo, que é algo habitual, frequente nos dias atuais, principalmente nas ruas do Rio de Janeiro. Baseando-se nessa interpretação, dizemos que a transformação do referente “o crime organizado”, de maneira bem próxima, favorece a progressão textual e a construção desses efeitos de sentido.

Nessa perspectiva, reiteramos que a forma como acontece o processo da recategorização referencial, nesse caso, a partir do emprego de termos e expressões, revela o argumento do enunciador em defesa de um ponto de vista, pois, conforme vimos no exemplo (3), o presidente da Câmara, Rodrigo Maia, defende a intervenção federal, por acreditar que o crime organizado se banalizou, já é algo habitual no estado. Ademais, entendemos que a relação de sentidos provocada pela introdução referencial “o crime organizado” e o objeto recategorizado, nesse caso, a expressão referencial anafórica, nos permite essa constatação.

Apresentamos, a seguir, uma outra ocorrência do processo de recategorização, presente na notícia intitulada “*Ministro anuncia suspensão da reforma da previdência*”. Observemos o exemplo (4):

(4) Depois de sustentar o discurso de que continuaria trabalhando pela aprovação da reforma da Previdência mesmo com a intervenção no Estado do Rio de Janeiro, o governo federal anunciou oficialmente nesta segunda-feira (19) a suspensão da tramitação da proposta que muda as regras de aposentadoria e pensão no País.

Fonte: <https://noticias.r7.com/brasil/ministro-anuncia-suspensao-da-reforma-da-previdencia-19022018>

Neste trecho, vê-se que a introdução referencial “reforma da Previdência” é retomada pela expressão definida “proposta que muda as regras de aposentadoria e pensão no País”. Aqui, o processo de recategorização, à medida que retoma o referente introduzido, reativa as informações sobre ele, através das predicções que sucedem.

A partir dessa interpretação, observamos que o objeto recategorizado fornece ao leitor informações acerca do referente introduzido, característica própria do gênero. Assim, entendemos que os processos referenciais, em especial a recategorização, contribuem para a percepção dos sentidos da notícia, que é informar, pois, como vimos no exemplo, a expressão que recategoriza o referente introduzido anteriormente apresenta uma informação pertinente, que explica sinteticamente de que tipo de reforma se trata.

Não poderíamos deixar de mencionar que a recategorização, isto é, a reconstrução dos referentes e dos sentidos que eles atribuem ao texto, contribuem para a progressão textual, evitando redundâncias, de modo a não deixar margens para ambiguidades, no tocante ao ato de se referir a alguma entidade da unidade discursiva.

Apresentamos o último exemplo a ser analisado, que consiste em um recorte da notícia intitulada “*Intervenção Federal no Rio é aprovada e valerá até dezembro*”. Vejamos o exemplo (5):

(5) *Diante da situação, os próprios membros do **governo**, que chegaram a cogitar uma trégua do decreto para a votação, já anunciaram a suspensão da medida que muda o sistema de aposentadorias. [...]*

*[...] Nesta segunda-feira (19), o ministro da Defesa, Raul Jungmann, disse que o **governo federal** planeja pedir à Justiça os mandados coletivos por solicitação do general Villas Bôas.*

Fonte: <https://noticias.r7.com/brasil/intervencao-federal-no-rio-e-aprovada-e-valera-ate-dezembro-20022018>

Neste recorte, observa-se que o referente “o governo” é retomado pela expressão definida “o governo federal”, de modo a constituir mais um exemplo de recategorização referencial. Verificamos que o referido processo, nesse caso, especifica o referente introduzido, evitando uma possível ambiguidade, visto que esclarece ao leitor que o governo que está sendo retomado no texto refere-se ao *governo federal*, e não ao governo do estado (Rio), por vezes mencionado no texto. Em outras palavras, verificamos que no gênero notícia, à medida em que um referente é retomado, este é dotado de informações pertinentes ao leitor, para a compreensão dos sentidos do texto.

Com essa análise, constatamos que os referentes introduzidos, retomados por expressões definidas, de modo que passam a ser recategorizados, auxiliam na percepção dos

sentidos do referido gênero, que tem como finalidade comunicativa informar o leitor sobre acontecimentos do cotidiano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos propostos, constatamos que as ocorrências anafóricas analisadas atestam a contribuição do processo da recategorização para a construção da coesão e da coerência do texto, além de garantir ao interlocutor a sua compreensão, ou seja, que o leitor compreenda o texto conforme sua finalidade comunicativa de informar, pois, como vimos no *corpus* analisado, o objeto recategorizado confere ao leitor informações acerca da introdução referencial.

Destacamos, ainda, que o processo em estudo contribui para a progressão do texto, pois este progride à medida em que o referente introduzido é recategorizado por uma expressão definida, formando, assim, uma construção detalhada deste. Isso porque os objetos recategorizados conferem ao leitor informações acerca da introdução referencial, e a relação de sentidos existente entre ambos auxilia na percepção dos efeitos de sentido, por parte do leitor.

Ressaltamos que este trabalho traz significativas contribuições para estudantes, pesquisadores e profissionais, especialmente do curso de Letras, que demonstrem interesse por esse campo de estudo, haja vista sua aplicabilidade na prática docente. Ademais, salientamos que este trabalho não esgota as possibilidades de estudo acerca dessa área, tendo em vista que as lacunas aqui apresentadas podem ser preenchidas em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

_____; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, D. Z. Referenciação. In: COSTA, I. B; FOLTRAN, M. J. (Orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p. 101-123.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

A REFERENCIAÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE POTENGI – CE

Roberto Cláudio Bento da Silva
Professor da rede estadual do Ceará. Mestre em Educação pela UFJF e Mestrando em Letras pela UERN
robertoclaudiobento@yahoo.com.br

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa
Doutora em Linguística pela UFRN. Professora do Programa de pós Graduação em Letras da UERN –
Campus Pau do Ferros - RN
socorromvitoria@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho surgiu de uma inquietação nossa enquanto professor de língua materna no ensino fundamental, e tem como objetivo refletir sobre as estratégias que os alunos utilizam para introduzir referentes no modelo textual. Para tanto, foram selecionados cinco textos produzidos por alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de uma cidade do interior do Ceará. As produções aconteceram a partir da aplicação de uma sequência didática, com base nas ideias desenvolvidas por Schenewly, Noverraz e Dolz (2004) em que foi trabalhado com os alunos o gênero textual crônica narrativa. A análise das estratégias (expressão nominal indefinida e anáfora indireta) de introdução de referentes no modelo textual foram realizadas à luz de teóricos como Marcuschi (2008), Koch (2014), Cavalcante (2014), Costa Val (2003) e Lima e Feltes (2013). Percebemos com o presente trabalho que os textos dos alunos dizem muito sobre aspectos que precisam ser abordados pelos professores em suas práticas docentes, tais como: a construção de âncoras que orientem a compreensão de referentes no texto, os aspectos metacognitivo nas atividades de produção textual, a necessidade de criar um contexto adequado à produção, circulação e recepção dos textos dos alunos e finalmente os elementos que povoam as situações de interação discursiva.

Palavras chave: Linguística; texto; referenciação; ensino

1 INTRODUÇÃO

As atividades que envolvem a produção escrita em sala de aula, especialmente no ensino fundamental, precisam de uma atenção especial por parte do professor.

Desenvolver as habilidade de produção escrita com os alunos não tem sido tarefa fácil. E se torna mais difícil ainda quando o professor não está antenado com os estudos desenvolvidos, principalmente no âmbito da linguística textual.

Trabalhar a escrita em sala de aula representa um desafio para o professor que tem que elaborar atividades que se mostrem significativas para os alunos, através da criação de situações em que estes tenham ciência sobre o que vão escrever, para quem, em que contexto, sob quais

condições, como o seu texto irá circular, qual o objetivo pretendido por ele, dentre outros elementos pragmáticos que interferem na configuração do texto.

Neste trabalho, buscamos refletir sobre as estratégias de introdução de referentes no modelo textual pelos alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada numa cidade do interior do Ceará. Para tanto, foram selecionados cinco textos pertencentes ao gênero crônica narrativa escritos pelos alunos.

Inicialmente refletimos sobre os processos de referenciação a partir da visão de estudiosos da linguística textual como Koch (2014), Marcuschi (2008), Lima e Feltes (2013) e Cavalcante (2014).

Em seguida refletimos sobre as estratégias de introdução de referentes no modelo textual a partir da visão desses teóricos. E por fim analisamos como estes referentes são introduzidos nos textos escritos pelos alunos, seja através de expressões nominais indefinidas ou de anáforas indiretas, e relacionando este assunto com a necessidade de serem contempladas nas práticas docentes dos professores de língua materna.

Vale salientar que trabalhamos somente a introdução de referentes por meio de expressões nominais indefinidas e de anáfora indiretas.

E por último, tecemos alguns comentários a título de conclusão.

2 PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO

Ao utilizarmos a língua, oral ou escrita, o fazemos com objetivos determinados. E para tanto, elencamos uma série de referentes que vão “povoar” o nosso discurso, e serão relacionados no texto conforme o objetivo pretendido. Ou seja, a forma como abordamos determinados referentes é uma atitude que revelam um posicionamento nosso enquanto autor em relação aos objetos referidos no texto e que se organizam em função de um projeto de dizer.

Os referentes não são etiquetas do mundo real, mas ideias construídas no processo de interação em que atuam sujeitos construtores de uma realidade no e pelo discurso.

A construção dessa concepção de referente é desenvolvida por estudiosos da linguística textual a partir de meados da década de 1990, especialmente por Mondada e Dubois e Apothéloz e Richler-Beguelin, que, nessa época, questionam a noção de referente na sua visão tradicional, a qual se estendia aos objetos de existência do mundo real, segundo a qual a língua seria um instrumento que serviria para “etiquetar” os objetos da existência real, (Lima e Feltes, 2013).

Para Lima e Feltes (2013), fundamentados nas concepções de Mondada e Dubois (1995), a referência não se relaciona a uma visão cartográfica do mundo em que os elementos

estão dados a priori, cabendo à língua estabelecer com eles uma relação de correspondência. Não é papel da língua manter essa fidelidade estabilizada com os elementos do mundo real, mas recriar, através e pelas práticas discursivas, os referentes, enquanto entidades linguísticas subjetivamente construídas (e por isso fluidas em seus limites) nos processos de interação.

Koch (2014, p. 33), com esse mesmo entendimento, afirma que: “a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas num processo de (re)construção do próprio real”. Essa forma de reelaboração da realidade está condicionada a um projeto comunicativo por parte do emissor, para o que também conta com a colaboração do receptor no processo de interação.

Para Cavalcante e Lima (2013), os objetos de discursos são construídos na interação e não funcionam como um espelhamento da realidade. Eles são entidades ativadas pelos falantes que os organizam na materialidade textual, em função de um projeto de dizer. Nesse sentido, Marcuschi (2008), defende que a construção da referência se dá na interação interpessoal e com o texto, e que é nesse momento que se constroem os sentidos dos discursos. Para este autor, “a referência é produzida na perspectiva do foco estabelecido. E quando o foco não é estabelecido com clareza, pode haver um desvio de focalização, o que acarreta também uma atribuição referencial inadequada.” (MARCUSCHI, 2008, p. 140).

Podemos, então, encarar o processo de referenciação uma maneira de, através das atividades humanas, linguísticas e cognitivas, atribuírem sentidos aos objetos extramente (LIMA; FELTES, 2013). Percebemos, segundo este autor, que, na interação linguística, os objetos de discurso emergem e são caracterizados, individualizados e retomados de forma contínua visando a concretização de um projeto de dizer.

Para tanto, ao estabelecermos uma interação linguística, construímos um movimento dos objetos de discurso que vão se acomodando dentro do texto conforme o propósito comunicativo. Esse é o processo referencial através do qual construímos os sentidos atribuídos aos referentes de forma delimitada, visando atender às características da interação, levando em conta, também, os elementos contextuais que interferem no ato comunicativo, conforme defende Koch (2014) ao afirmar que:

A referenciação constitui assim uma atividades discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, procedendo a escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas reconstroem-na no próprio processo de

interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ela, interpretamos e construímos nossos mundos por meios da interação com o entorno físico, social e cultural (KOCH, 2014, p. 33).

Percebemos que o ato de referir é um ato condicionado pelo momento de interação e por todos os demais elementos que compõem o contexto comunicativo, incluindo-se aí o perfil do leitor/ouvinte idealizado no ato de produção do discurso. A construção e compreensão dos sentidos atribuídos aos referentes, portanto, exige que os interlocutores recorram constantemente aos conhecimentos social, cultural, linguísticos etc. para conseguirem construir os sentidos por ocasião da interação linguística, de forma negociada.

No processo de estruturação dos discursos observamos que os falantes estão constantemente referindo, organizando e relacionando referentes textuais para tornar inteligível a sua fala diante da audiência que o ouve/ler. Para tanto, ele recorre a algumas estratégias básicas, como apontadas por Koch (2014) que são:

- a) A construção/ativação de objetos de discurso, que consiste na introdução de um objeto de discurso ainda não presente no texto, de forma que ele passa a ocupar um espaço na memória operacional, representando um nóculo que se mantém em foco no discurso e contribui para a construção do sentido do texto.
- b) A reconstrução/reativação de objetos de discurso, que é o processo através do qual um referente já introduzido na memória discursiva é reintroduzido na memória operacional através de uma forma referencial, mantendo em foco o objeto de discurso.
- c) A desfocalização/desativação de objetos de discurso, que ocorre quando um novo objeto é introduzido no texto passando a ocupar o foco do discurso, e o objeto anterior é retirado da memória operacional, ficando em *stand by* e podendo ser reativado a qualquer momento e ocupar a posição focal do texto. (KOCH, 2014, p. 34-36).

Costa Val (2017) divide essa última operação em duas outras: a *disjunção referencial* e a *desfocalização*. Para esta autora, a disjunção consiste em introduzir um outro referente textual na memória discursiva, fazendo com que o referente anterior seja desfocalizado. Esse processo é importante para que se garanta a progressão referencial do texto. No entanto, há que se observar que a introdução de novos referentes no texto não acontece de forma aleatória, mas condicionada pela configuração que assume o discurso, pela necessidade que o contexto de interação impõe aos interlocutores.

A desativação, por sua vez, se refere à atitude de não se referir a determinado objeto de discursos. Provavelmente porque ele já se mostra dispensável à continuidade das ideias, ou não

é necessário à progressão referencial por ter ocupado uma posição marginal em relação às ideias veiculadas pelo discurso.

Uma vez introduzidos os objetos de discurso no texto, realizamos retomadas ou esquecemos tais objetos conforme o nosso projeto de dizer. Estas são consideradas estratégias de referenciação, conforme Koch (2014) e Costa Val (2003), e contribuem para a tessitura do texto, através de retomadas de objetos de discurso ao longo do processo de escrita, de forma a manter focalizados os referentes textuais mais relacionados ao núcleo temático do texto e, portanto, que mais contribuem para o projeto comunicativo do autor.

Essas introduções podem se dar de forma não-ancorada, em que um objeto é introduzido pela primeira vez no texto, geralmente, por meio de uma expressão nominal indefinida, ou de forma ancorada, em que ocorrerão por meios de anáforas, nominalizações ou dêixis, conforme se verá no tópico seguinte.

3 INTRODUÇÃO DE REFERENTES NO TEXTO

Segundo Koch (2014), os referentes podem ser introduzidos no modelo textual de duas maneiras: não-ancorado, quando se trata de um objeto totalmente novo. Neste caso ele é introduzido pela primeira vez no discurso, geralmente, através de uma forma indefinida, constituindo, a partir daí, um nódulo que poderá ser retomado mais adiante; ancorado, quando o referente é introduzido de forma definida, como um modelo dado, em virtude de algum tipo de associação pelo contexto. Neste caso, o contexto autoriza a referência a objetos que não foram materializados no cotexto, mas que são facilmente inferíveis.

A introdução ancorada, para Koch (2014) se dá quando:

Sempre que um novo objeto de discurso é introduzido, sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de associação com elementos presentes no cotexto, ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecido por associação e/ou inferência. Estão entre esses casos as chamadas anáfora associativas e as anáforas indiretas de um modo geral. A anáfora associativa explora relações meronímicas, ou seja, todas aquelas em que entra a noção de ingrediência. Incluem-se, pois, aqui não somente as associações meronímicas, mas também todas aquelas relações em que um dos elementos pode ser considerado “ingrediente” do outro (KOCH, 2014. p. 36).

Observamos com Koch que os referentes introduzidos no texto de forma ancorada podem se materializar de duas maneira: primeiro, através de relações meronímicas (hiperônimo/hipônimo), que se caracteriza como anáfora associativa, através de uma relação

parte-todo, ou todo-parte, ou, como aponta Koch (2014), através de relações em que um dos elementos é considerado “ingrediente” do outro; segundo, através de anáforas indiretas em que os referentes são introduzidos pela primeira vez no cotexto como elementos já conhecidos, pelo fato de serem facilmente inferíveis pelo contexto em que se dá a interação.

Koch (2014) sugere ainda que sejam incluídos como mais um caso de introdução ancorada as nominalizações, ou seja, as referências realizadas por meio de sintagma nominal em que um processo ou um estado, anteriormente, não tinham o caráter de entidade. Seriam estas um tipo de rotulação que se realiza de uma determinada expressão, podendo se dar de forma retrospectiva ou prospectiva.

Temos portanto, conforme Koch (2014), mais uma estratégia de introdução de referentes no modelo textual, que se traduz por meio do uso de expressões nominais que rotulam um processo ou estado significado que ainda não havia sido materializado no texto, ou autorizado pelo contexto e, portanto, ainda não tinham o estatuto de entidade.

Em resumo, podemos afirmar que a introdução de referentes no modelo textual pode se dar de forma:

1. Não-ancorada – introdução de um objeto totalmente novo no modelo textual, constituindo, a partir daí, um nódulo, ou um endereço cognitivo na mente dos interlocutores.
2. Ancorada – introdução de um objeto com base em informações presentes no cotexto ou no contexto de interação. Essa forma ancorada pode se dar através de:
 - a) Anáfora associativa: estabelecimento de relações meronímicas entre os objetos (hiperônimos ou hipônimos);
 - b) Anáfora indireta: quando a informação sobre o referente não está materializada no cotexto, mas é facilmente inferível pelo contexto comunicativo;
 - c) Nominalização: consiste, segundo Koch (2014, p. 66), em “operação discursiva que consiste em referir, por meio de um sintagma nominal, um processo ou estado significado, por uma proposição que, anteriormente não tinha estatuto de entidade.”
 - d) Dêixis; refere o uso de expressões que remetem a introdução de elementos da situação imediata da interação, os quais só tem sentido em relação ao processo de comunicação. São expressões que remetem às pessoas dos discurso, ao tempo e ao lugar em que se dá a interação.

Após serem introduzidos no modelo textual, os objetos de discurso são organizados visando a concretização da interação. Para que isso aconteça, algumas estratégias de

referenciação são adotadas pelo autor, visando fornecer todos os elementos e pistas textuais e contextuais para que o leitor processe adequadamente o texto. Isso se dá por meio de estratégias de retomadas de referentes ao longo do texto visando garantir a textualidade do seu discurso, através do encadeamento dos referentes, e ao mesmo tempo fazer com que suas ideias progridam no texto.

Essas estratégias contribuem para a construção da rede significativa do texto e podem se dar através do uso de anáforas diretas, indiretas e associativas, dêixis, encapsulamentos, nominalizações ou recategorizações. Dentre estas estratégias, analisaremos a introdução de referentes textuais por meio de expressões nominais indefinidas e anáforas indiretas, conforme se verá no tópico seguinte.

4 ANÁLISE DA AMOSTRA

Analisaremos aqui as formas de introdução de referentes no modelo textual nas produções escritas pertencentes ao gênero crônica narrativa, realizadas pelos alunos do nono ano ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada em Potengi-CE.

A amostra é constituída de cinco textos produzidos pelos alunos em um contexto de ensino-aprendizagem, em que foi aplicada uma sequência didática.

Em primeiro lugar, observamos que, ao iniciar a escrita do texto, os alunos criam personagens e imaginam ações que serão desenvolvidas durante o processo de escrita, construindo assim dois elementos fundamentais para a produção do gênero crônica. No entanto, esse conhecimento que o aluno possui sobre o cenário e os personagens não são compartilhados com o leitor, visando orientá-lo na construção dos sentidos durante o processo de leitura de forma que permita a este realizar inferências, compreender os sentidos não manifestados no contexto, mas autorizados pelo contexto. Isso pode ser observado nos fragmentos transcritos logo abaixo:

(1) *“Ele coloca a coleira no cachorro, chega na sua mãe e pergunta:
- Mãe posso levar o Lorax para passear?
- Claro Diego, mas não demora muito tá?”* (texto 1)

(2) *“Eram exatamente 9: Horas da manhã **daquele sábado** quando o jovem **Pedro** resolve sair de casa para ir comprar bebidas para o almoço, pois ele tinha convidado **seus amigos** para ir beber com ele na sua casa.”* (texto 2)

(3) *“Estava conversando quando fui na **avenida**, era bem cedo não havia ninguém andando nas **calçadas**.”* (texto 3)

Os fragmentos acima mostram que os alunos, nessa fase da vida escolar, não tem demonstrado a capacidade de perceber a necessidade de descrever melhor os ambientes e os sujeitos que vão povoar seus textos.

Estes excertos mostram que os alunos introduzem referentes no texto, em muitos casos, por meio de expressões definidas, como se se tratasse de conhecimento já partilhados pelo leitor. É o que se observa pela forma como os referentes grifados nos exemplos acima são introduzidos no texto.

Essa situação nos leva a refletir sobre duas observações que parecem ser importantes quando do trabalho com a produção de textos com os alunos dos anos finais do ensino fundamental e até mesmo do ensino médio.

A primeira se refere à necessidade de se trabalhar com o aluno a questão de que, nem sempre o conhecimento que ele tem, é também conhecimento do leitor. Ou seja, o leitor não partilha das mesmas informações que o aluno de modo que este precisa descrever melhor os personagens e espaços em seus textos para que o receptor possa conhecê-los a partir da leitura dos mesmos.

Uma segunda questão refere-se à necessidade de se incluir no planejamento do trabalho com a produção de textos uma previsão de circulação destes. É necessário que os alunos tenham ciência de quem será o leitor pretendido por eles, onde seus textos vão circular etc., para que considerem a influência desses elementos na configuração da sua produção. Isso contribuirá para que o aluno preveja uma audiência para o seu texto, superando a visão de que seu único leitor é o professor, que o analisará com o restrito objetivo de atribuir uma nota para fins de aprovação escolar.

Quanto à introdução de referentes no modelo textual, percebemos que os alunos o fazem basicamente através de expressões ora indefinidas, ora definidas. Os exemplos 4 e 5 abaixo mostram a introdução de objetos de discurso através de expressões definidas:

(4) *Então ele avista **um cachorro** correndo em direção a rua. Do lado esquerdo vem **um senhorzinho** numa moto, e do outro, **um carro com um homem e uma mulher** que parece não calar a boca.* (texto 1)

(5) *“ao chegar lá na delegacia tinha **um senhor** de cabelos brancos e a aparência um pouco sofrida, vi o delegado e perguntei se podia fazer **um boletim**. Ele falou:*

*- Só um momento estou atendendo este senhor que acabou de encontrar **uma carteira**.”* (texto 4)

As expressões em destaque são exemplos de introdução de referentes no modelo textual através de expressões indefinidas. O uso dessa estratégia, sempre que se introduz um elemento novo no texto revela, o amadurecimento do aluno no trabalho com a escrita. Isso acontece quando ele desenvolve a capacidade de se colocar como leitor do próprio texto buscando, identificar aspectos a serem melhorados na sua escrita, visando fornecer ao leitor elementos suficientes para a construção dos sentidos. Esse amadurecimento refere a capacidade do aluno em utilizar as estratégias metacognitivas no processo de produção textual.

Outra forma de introduzir referentes no texto se refere o uso de expressões definidas que são caracterizadoras da anáfora indireta.

Há casos de anáforas indiretas em que o aluno consegue construir todos os elementos necessários à autorização da introdução do referente como já conhecido no texto. No entanto, na maioria dos casos, esses elementos não estão materializados no cotexto ou no contexto, o que torna a leitura um processo truncado para o leitor que terá uma tarefa mais árdua no processamento das ideias, e que às vezes, não coincide com as intenções do autor.

Essa situação remete ao que nos alerta Marcuschi (2008) ao defender que a referenciação se estabelece no ato comunicativo em que se requer nesse processo que o foco do texto seja estabelecido com clareza, para que não haja desvios no entendimento do mesmo.

Os elementos que autorizam o uso da anáfora indireta tem maior ocorrência no contexto do que no cotexto, conforme se observam nos fragmentos a seguir:

(6) *“Estava conversando quando fui **na avenida**, era bem cedo não havia ninguém andando **nas calçadas**. **Da Porta da minha casa que era a segunda da rua** até à avenida eu caminhava cerca de 900 Passos, uma vez me dei o trabalho de contar. Rua 101 n° 492 este é o meu endereço.”* (texto 3).

Os termos em negrito aparecem pela primeira vez no texto de forma determinada. Esta estratégia de introdução de referentes no modelo textual é característico de anáforas indiretas. No entanto, para que os interpretemos dessa forma, é necessário que haja no texto ou no contexto elementos suficientes que autorizem tais inferência. Como diz Marcuschi (2008), é necessário que existam as âncoras textuais que vão orientar o leitor no cálculo do sentido pretendido pelo produtor.

Tais âncoras podem ser observadas nos textos dos alunos, no entanto, elas não aparecem sempre que necessário, de forma que o texto do aluno apresenta bastantes necessidades de descrições, de esclarecimentos, de explicações de referentes que se manifestam na materialidade textual, mas que não estão claramente descritas de modo que o leitor chegue a

construir o sentido pretendido pelo autor. Um exemplo de uso adequado da anáfora indireta pode ser observado no exemplo abaixo retirado de um dos textos dos alunos:

(7) *“Nesta manhã eu resolvi ir da uma volta, me arrumei e fui ao chegar na rua me lembrei que tinha **uma conta** para pagar más não estava com **o boleto** no bolso...”* (texto 4).

(8) *“Me recordo que quando eu entrei no ônibus, que sentei e fiquei a olhar **pela janela**, vi um homem magro...”* (texto 5)

(9) *“Sai da lotérica ligeiro para ir procurar (a carteira) fui em casa para ver se estava lá procurei por toda parte e não a encontrei ai resolvi ir **a delegacia** fazer um boletim de ocorrência. Ao chegar lá na delegacia tinha um senhor de cabelos brancos e a aparência um pouco sofrida , vi **o delegado** e perguntei se podia fazer um boletim...”* (texto 3)

No exemplo (7) observamos que o referente “*o boleto*” foi introduzido no texto pela primeira vez, de forma determinada. Isso aconteceu porque o referente “*uma conta*” funciona como âncora para o cálculo do sentido pretendido pelo autor. O mesmo acontece no exemplo (8) em que “*a janela*” é introduzida de forma definida, porque possui como âncora o referente “*ônibus*”.

O exemplo (9) que apresenta uma situação de perda de uma carteira contendo documentos (e dinheiro), o autor introduz os referentes “*delegacia*” pela primeira vez, de forma determinada, porque o fato relatado funciona como âncora para o cálculo do sentido desse referente. O mesmo acontece com o referente “*delegado*” que se ancora no referente “*delegacia*”.

Observa-se, portanto, nos textos escritos pelos alunos do nono ano do ensino fundamental, um nível de maturidade ainda incipiente diante da tarefa de produzir uma manifestação escrita, colocando nela os elementos suficientes para orientar o leitor no cálculo do sentido pretendido.

Essa é uma tarefa que deve ser percebida pelo professor a quem cabe a iniciativa de trabalhar atividades em sala que contribuam para o desenvolvimentos dos aspectos metacognitivos dos alunos nos processor de escrita. É uma tarefa que deve ser introduzida e trabalhada com rigor metodológico a fim de que o aluno desenvolva a habilidade de se colocar como leitor do próprio texto, buscando desenvolver as competências e habilidade de leitura e escrita, que vão contribuir para o seu desenvolvimento como aluno, como cidadão, como sujeito que age e interage na busca do conhecimento.

5 CONCLUSÃO

As produções textuais desenvolvidas pelos alunos do nono ano do ensino fundamental trazem alguns aspectos que precisam ser conhecidos pelos professores e contemplados no planejamento de atividades a serem aplicadas a esses alunos.

Em primeiro lugar percebemos a necessidade de o professor contemplar no planejamento do trabalho a metacognição nas atividades de escrita, de modo a levar o aluno a amadurecer a capacidade de se colocar como leitor do seu próprio texto, refletindo sobre as suas atividades de escrita através do olhar de um leitor atento.

Um segundo aspecto a ser observado se refere à necessidade de o alunos descrever os objetos de discurso de forma clara para orientar o leitor diante da tarefa de processar adequadamente o discurso do aluno. Neste sentido, merece atenção o uso de anáforas indiretas pelos alunos nas atividades de escrita, as quais devem estar ancoradas em elementos sejam estes do cotexto ou do contexto de interação.

Em terceiro lugar, os alunos precisam eleger um núcleo temático sobre o qual irão produzir seu texto, de forma que possam produzir e organizar informações de forma coerente com o seu projeto de dizer.

E finalmente, é necessário que o professor trabalhe com os alunos as estratégias de introdução de referentes no modelo textual, de forma não-ancorada, que deve acontecer por meio do uso de expressões nominais indefinidas; ou de forma ancorada, o que geralmente se dá pelo uso de anáforas indiretas.

Essas estratégias não tem sido observadas na escrita dos alunos, conforme se pode observar nos excertos acima, em que mostramos as formas de introdução de referente no modelo textual pelos alunos, a partir do *corpus* analisado, em que se observa a predominância de referentes não ancorados e de anáforas indiretas, sendo que estas últimas muitas vezes não se ancoram em elementos claros do contexto de interação.

Observamos que os alunos introduzem uma grande quantidade de referentes no modelo textual. Muitos destes não são descritos e explorados o suficiente para que o leitor construa a imagem dos mesmos por meio da leitura.

Esta característica dos textos dos alunos parece contribuir para que eles introduzam uma quantidade significativa de referentes no modelo textual, o que não aconteceria, acreditamos, se eles tivessem a preocupação de descrever detalhadamente esses referentes para que ficassem claros para o leitor.

Essas situações, conforme já apontado, demandam do professor uma apuração das dificuldades apresentadas pelos alunos para contemplá-las nas suas práticas de sala de aula com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. (Orgs). **Coerência, referencialização e ensino**. São Paulo, Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto (Orgs.). **Referencialização: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- COSTA VAL, M. G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos**. São Paulo, Autêntica, 2003.
- KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- LIMA, Silvana Maria Calixto de. FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In CAVALCANTE, Mônica Magalhães. LIMA, Silvana Maria Calixto de. (Orgs). **Referencialização: Teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, Análise de Gênero e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ANÁFORA INDIRETA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE

Maria Emurielly Nunes Almeida

Mestre em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) – UERN/CAMEAM

emuriellyalmeida@yahoo.com.br

RESUMO

Os processos referenciais auxiliam na construção e na manutenção dos sentidos textuais. Com base nesse pressuposto, temos por objetivo analisar como a anáfora indireta auxilia na construção de sentidos do gênero textual charge. Para isso, nos fundamentamos nos trabalhos de Mondada e Dubois (2003), Koch (2004b), Fávero e Koch (2008), Cavalcante (2012), Koch e Elias (2015), dentre outros estudiosos do texto e da referenciação. O *corpus* dessa pesquisa é constituído por três charge coletadas de portais eletrônicos, Blog Humor Político, Blog do Gilmar e do Portal da Folha de São Paulo, no período de 20 a 24 de agosto de 2018. Diante do cenário que vivenciamos no Brasil, ano eleitoral, selecionamos charges que têm por tema a política brasileira. Dessa forma, com a análise pudemos concluir que o emprego das anáforas indiretas no gênero textual charge se faz necessário, pois esse gênero é marcado pela transmissão de informações com a utilização de poucas palavras. Assim, ao utilizar essas anáforas o autor solicita que seu leitor acione seus conhecimentos de mundo para construir os sentidos do texto. Constatamos, ainda, que os sentidos das anáforas indiretas presentes nas charges são construídos a partir do contexto histórico e social nos quais elas estão inseridas, pois só quem tem conhecimento sobre o atual cenário político brasileiro consegue atribuir sentidos para as charges analisadas. Como perspectiva de aplicação para esse estudo, temos sua relevância para futuras pesquisas, pois o modo como investigamos a charge pode ser utilizado para a análise de outros gêneros textuais.

Palavras-chave: Referenciação. Processos referenciais. Anáfora indireta. Charge. Construção de sentidos.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa resulta do interesse em pesquisar e discutir os processos referenciais nos mais diversos gêneros textuais. Diante disso, temos como objetivo, para este trabalho, investigar como a anáfora indireta auxilia na construção de sentidos do gênero textual charge.

Para isso, selecionamos como aporte teórico os trabalhos de Mondada e Dubois (2003), Koch (2004b), Fávero e Koch (2008), Cavalcante (2012), Koch e Elias (2015), dentre outros estudiosos do texto e do fenômeno da referenciação.

O *corpus* dessa pesquisa é constituído por três charges, retiradas de três portais eletrônicos: Blog Humor Político, Blog do Gilmar e do Portal da Folha de São Paulo. Ressaltamos que, de acordo com o Portal TodaMatéria (2018), a charge é um gênero textual do meio jornalístico que faz uso da imagem para emitir o posicionamento editorial do veículo no qual foi divulgada, sua principal característica é a crítica carregada de ironia e que exprime

situações cotidianas. Sendo assim, as três charges foram coletadas no período 20 a 24 de agosto de 2018. Diante do cenário que vivenciamos, ano eleitoral, selecionamos charges que têm como temática a política brasileira.

Esse trabalho está organizado em três partes. Em um primeiro momento, apresentamos a fundamentação teórica, na qual, com base nos autores lidos, discutimos sobre a Linguística Textual e sobre o fenômeno da referenciação. Após isso, temos a análise dos dados, na qual descrevemos e interpretamos as ocorrências de anáforas indiretas nas charges selecionadas. Por fim, temos as considerações finais, nas quais sintetizamos os resultados obtidos com essa pesquisa.

2 LINGUÍSTICA TEXTUAL E REFERENCIAÇÃO: DISCUTINDO CONCEITOS

Os estudos referenciais são um campo de investigação da Linguística Textual (LT), por esse motivo faz-se necessário um breve comentário sobre a LT antes de discutirmos o fenômeno da referenciação. A Linguística Textual surge na década de 60, na Europa, a partir dos estudos de Weinrich, Isenberg, Thümmed, Petöfi, Van Dijk, Schmidt, entre outros autores. O objeto de estudo da LT é o texto em suas múltiplas faces (FÁVERO; KOCH, 2008).

De acordo com os estudiosos do texto, a Linguística Textual surge quando os linguistas perceberam que ao analisar o texto não poderiam aplicar os mesmos elementos utilizados nas análises das frases. Diante disso, ao longo dos anos a LT passou por três fases. Em um primeiro momento, buscava-se realizar um estudo dos mecanismos interfrásticos, com o objetivo de estudar os tipos de relações e as significações que são estabelecidas pelos enunciados em uma sequência significativa, essa fase ficou conhecida como *análise transfrástica* (KOCH, 2004a).

Com a evolução dos estudos linguísticos, surge a necessidade de criar uma *gramática do texto*, segunda fase da LT. Nessa fase, os linguistas perceberam que texto e o enunciado apresentam peculiaridades distintas, que o texto deriva de uma competência específica do falante, a competência textual (FÁVERO; KOCH, 2008). Após isto, temos a terceira fase da Linguística Textual, a *teoria do texto*. Nesse momento, os estudiosos verificaram que não poderiam desvincular o texto do seu contexto. Desse modo, na fase da *teoria do texto* ganha destaque a interação social, deixa-se de lado a competência textual e busca-se a competência comunicativa (KOCH, 2004a).

Posto isso, surge a questão: o que é o texto? Desde o seu surgimento, a Linguística Textual vem tentando estabelecer um conceito para o que é texto. Diante disso, no início da LT, tínhamos a seguinte definição: “texto como frase complexa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico” (KOCH, 2004a, p. XII), ou seja, o texto seria a estrutura superior à frase que para o seu entendimento necessita da interpretação do todo, e não apenas do entendimento de frases isoladas.

Com os avanços dos estudos da Linguística Textual o conceito de texto sofreu alterações, e hoje, diante das análises textuais voltadas para o processo de interação, temos a seguinte abordagem: “o texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos” (CAVALCANTE, 2012, p. 19), ou seja, no processo de escrita/fala do texto o leitor/ouvinte ganha um papel muito importante, pois é para ele que o texto está sendo escrito/falado. Diante disso, quem escreve/fala constrói junto com quem lê/ouve os sentidos do texto. No cenário atual da LT os contextos sociocomunicativo, histórico e cultural passam a ser fundamentais para a construção de sentidos do texto.

Após esse breve esboço sobre a Linguística Textual e seu objeto de estudo, o texto, iniciamos a discussão sobre o fenômeno da referenciação. Verificamos que desde o início dos estudos da linguagem os linguistas procuravam relacionar os nomes e as “coisas” por eles nomeadas. Entretanto, foi a partir de meados da década de 90, que surgem os estudos referenciais como conhecemos atualmente. Os primeiros investigadores deste novo processo foram Mondada, Dubois, Apothéloz, entre outros. A referenciação surge com o objetivo de estudar a forma como os objetos de discursos são mobilizados durante a escrita/fala, como eles nomeiam e mantem referência com as “coisas” nomeadas no decorrer do texto (MONDADA; DUBOIS, 2003).

A partir dos postulados de Mondada e Dubois (2003, p. 20), constatamos que “o problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e lingüísticas, estruturam e dão sentido ao mundo”, ou seja, os estudos referenciais se propõem a investigar como os objetos de discurso vão sendo introduzidos, recuperados e mantidos no decorrer do texto. Dessa forma, a questão central não é mais a forma como os referentes são colocados no texto, e sim, como eles vão sendo interligados para a construção de sentidos.

Nas palavras de Cavalcante (2012, p. 98), “[...] o processo da referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) apreendidos por meio de expressões lingüística específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais”, ou seja, a referenciação estuda como os referentes são introduzidos, recuperados e transformados ao longo do texto para estabelecer os sentidos textuais.

Diante disso, constatamos que o referente é o objeto de estudo da referenciação. Sendo assim, o que seria o objeto de discurso? Segundo Cavalcante (2012, p. 98, grifo da autora), “[...] o **referente** é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais”, ou seja, os referentes são entidades que mentalizamos quando falamos ou escrevemos, que ganham forma e significados na fala/escrita de um texto. A partir do que a autora coloca, podemos entender que os sentidos que damos a um referente podem variar de um texto para outro, uma vez que ele é uma representação construída, isto é, significados que são traçados na tessitura.

Os processos referenciais podem ser identificados de duas maneiras, estas estão relacionadas com as formas como os referentes são introduzidos no texto (KOCH, 2004b). Essas duas formas são a introdução referencial, que ocorre quando um determinado referente é introduzido pela primeira vez em um texto, ou seja, ele não foi citado anteriormente. Por outro lado, se os referentes já foram mencionados antes e se deixaram pistas explícitas ou implícitas no cotexto, temos uma continuidade referencial, isto é, o que nós entendemos como anáfora (CAVALCANTE, 2011).

Diante disso, a introdução referencial ocorre quando o objeto de discurso é construído no texto, o seja, quando ele é mencionado pela primeira vez na tessitura (KOCH; ELIAS, 2015). Temos um exemplo de introdução referencial em Koch e Elias (2015, p. 126), vejamos:

(1) Porto

“Ana Maria Braga” vai se desfazer de dois de seus três barcos.

A apresentadora está procurando comprador para as lanchas Âmba I, de 47 pés, e Âmba II, de 52 pés. (...)

No exemplo, temos a expressão “Ana Maria Braga” que funciona como a introdução referencial, pois inaugura o referente no texto. Quando esse referente é introduzido na tessitura ele entra em foco, ou seja, o leitor toma conhecimento de que é “Ana Maria Braga” quem “vai se desfazer de dois de seus três barcos”. Como podemos observar no fragmento destacado, a introdução “Ana Maria Braga” é recuperada pela expressão “a apresentadora”, que funciona como uma anáfora. Vejamos como a retomada anafórica se constitui.

A retomada anafórica ocorre quando há uma manutenção do objeto de discurso no texto, ou seja, quando após introduzido o referente é reativado “por meio de uma forma referencial” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 125). Dessa forma, o objeto de discurso permanece em foco no texto. Vejamos o exemplo (SILVA; CUSTÓDIO FILHO, 2013, p. 71):

(2) Era uma vez, um lindo jovem que vivia em um castelo. Certa noite, ele recebeu a visita de “uma velhinha”, que lhe pediu abrigo. Ele negou e ela foi embora. “A velha”, furiosa, transformou-o numa fera.

No exemplo, verificamos que a expressão “uma velhinha” é recuperada na tessitura por “a velha”, que funciona como uma retomada anafórica. Observamos que “uma velhinha” inaugura o referente no texto, funciona como a introdução referencial, e a expressão “a velha” recupera esse objeto de discurso diretamente, o que a constitui como uma anáfora. Destacamos, ainda, que os artigos ajudam a construir a relação entre a introdução referencial e a anáfora, visto que a expressão é introduzida por um artigo indefinido, “uma”, pois é a primeira vez que aparece na tessitura, e é recuperada pelo artigo definido, “a”, tendo em vista que retoma algo já mencionado no texto.

Em relação à utilização das anáforas, verificamos que ela pode ocorrer de duas formas. A primeira de modo direto, como no exemplo apresentado, no qual “a velha” recupera diretamente “uma velhinha”, funcionando como uma *anáfora direta*. Destacamos, ainda, que as expressões anafóricas podem ocorrer, também, de forma indireta, o que constitui as *anáforas indiretas*.

Sendo assim, as anáforas indiretas ocorrem quando uma expressão utilizada no texto não faz menção a nenhuma outra de maneira direta, ou seja, temos que considerar todo o contexto para construir o sentido textual (CAVALCANTE, 2011). Nas palavras de Koch (2004b), para que as anáforas indiretas sejam identificadas no texto é necessário considerarmos todo o contexto, ou seja, verificar todas as relações de sentido que podem ser estabelecidas a partir do texto. Temos que mobilizar todo nosso conhecimento de mundo para identificar a que outra expressão, ou expressões, um determinado referente faz menção. Vejamos o exemplo (KOCH, 2004b, p. 254):

(3) Uma das mais animadas atrações de Pernambuco é o trem do forró. Com saídas em todos os “fins de semana de junho”, ele liga o Recife à cidade de Cabo de Santo Agostinho, um percurso de 40 quilômetros. Os vagões, adaptados, transformam-se em verdadeiros “arraiais”. “Bandeirinhas coloridas, fitas e balões” dão o tom típico à decoração. Os bancos, colocados nas laterais, deixam o centro livre para as quadrilhas.

Ao analisar o exemplo, identificamos que as expressões “arraiais” e “bandeirinhas coloridas, fitas e balões” são postas no texto como algo já conhecido pelo leitor, isso ocorre porque elas possuem como âncora, termo a que fazem referência, a expressão “fins de semana de junho”, o que faz delas anáfora indiretas. Verificamos que a introdução referencial “fim de semana de junho” é recuperada indiretamente pelas expressões “arraiais” e “bandeirinhas coloridas, fitas e balões”. Isso porque em junho acontecem festas em homenagem a três santos: Santo Antônio, São João e São Pedro. Esses festejos são conhecidos como festas juninas, elas acontecem em ambientes denominados de “arraiais” que são enfeitados com “bandeirinhas coloridas, fitas e balões”. Diante disso, essas expressões funcionam como anáforas indiretas para a introdução referencial “fim de semana de junho”. Constatamos, através do exemplo, que as relações de sentidos do texto podem ser elaboradas de modo indireto, cabendo ao leitor realizar as devidas associações para construir os sentidos textuais.

Nos estudos atuais da referenciação, identificamos que a âncora da anáfora indireta pode não estar presente no contexto, como ocorreu no exemplo (3). Sendo assim, a âncora poderá ser construída a partir da interpretação do interlocutor. Sobre isso, Cavalcante (2011, p. 70), nos diz o seguinte:

[...] todas as anáforas são, na realidade, inferenciais, e nada assegura que, cognitivamente, a ativação do anafórico indireto seja engatilhada somente pelos condicionamentos semânticos descritos pelo autor. Ademais, contraditório seria, antes os posicionamentos que partimos, aceitar o pressuposto de que um referente seria acessível, cognitivamente, apenas por uma associação totalmente estabilizada na língua, e dada *a priori*. Mesmo o que se supõe estável, porque compõe nossos conhecimentos linguísticos, passa a se resignificar e se reconstruir referencialmente nas práticas discursivas.

Nas palavras de Cavalcante (2011), verificamos que os significados dos referentes não podem ser estabelecidos *a priori*, ou seja, eles adquirem sentidos quando são empregados no texto, diante dessa afirmação seria contraditório dizer que a âncora da anáfora indireta sempre estará disponível no cotexto. Constatamos, com base na autora, que a âncora da anáfora indireta pode ser construída através da interpretação do interlocutor. Desse modo, ao ser empregada a anáfora indireta pode necessitar de uma âncora construída pelo contexto, isto é, estabelecida pelos conhecimentos que o leitor/ouvinte possui sobre o tema tratado na tessitura.

A partir disso, vejamos um exemplo em que a âncora da anáfora indireta é construída pelos conhecimentos do leitor, (SILVA; CUSTÓDIO FILHO, 2013, p. 69):

(4) “Pôr do sol”

O romance de Luana Piovani e Ricardinho Mansur – que começou cercado de flashes há quase dois anos – terminou discretamente, sem alarde nem fotos, em Paris. A decisão partiu do jogador de polo, que foi até a França – onde a atriz passa temporada de estudos – para finalizar a história. O motivo nenhum dos dois comenta. De lá, Ricardinho seguiu para Aspen, nos Estados Unidos, para esquiar com amigos. Já Luana preferiu ir até a Espanha... para dar aquela arejada.

Ao analisarmos o exemplo, verificamos que o objeto de discurso “pôr do sol” mantém uma relação indireta com todo o corpo da notícia, o que faz dele uma anáfora indireta. Constatamos, que o referente “pôr do sol”, quando colocado como título da notícia, não possui âncora alguma, palavra que lhe dê suporte, no decorrer do texto. Construimos sentidos para o referente ao interpretarmos a notícia, quando relacionamos o final do romance de Luana Piovani e Ricardinho Mansur com o pôr do sol. O casal terminou o romance discretamente, “sem alardes nem fotos” e com os motivos sendo ocultados, assim como ocorre com o sol ao entardecer, ele se oculta. Podemos inferir que o romance terminou envolto por uma penumbra, parecia estar tudo bem, mas o relacionamento de Piovani e Mansur chega ao fim, o sol ao se pôr, também, é envolvido por uma penumbra, uma mistura entre a luz, dia, e a sombra, noite.

Quando lemos a notícia não temos acesso a essas informações pelo cotexto, elas são construídas pela interpretação do leitor, por esse motivo dizemos que os referentes são ressignificados ao serem colocados na tessitura, pois como pudemos observar “pôr do sol” deixa de fazer referência ao final do dia, ao entardecer, para significar o fim de um relacionamento.

Posto isso, finalizamos a discussão teórica, ressaltamos que é esse tipo de procedimento que iremos utilizar para a investigação de como as anáforas indiretas contribuem para que os sentidos sejam construídos no gênero textual charge. Sendo assim, no próximo tópico, apresentamos a análise dos dados.

3 A ANÁFORA INDIRETA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO TEXTUAL CHARGE

O *corpus* desta pesquisa é composto por três charges retiradas de portais eletrônicos, como, por exemplo, do Blog Humor Político e do Portal da Folha de São Paulo. Diante do cenário que vivenciamos no Brasil, ano eleitoral, optamos por analisar charges que tratam de temas políticos. Como o principal objetivo desse gênero é a crítica, em ano eleitoral os meios

eletrônicos utilizam as charges como uma forma de alertar os eleitores sobre o que acontece no Brasil.

Diante disso, verificamos que a charge faz uso de poucas palavras, contudo, provoca várias formas de interpretações do leitor. Esse é um terreno propício para a utilização de anáforas indiretas, objeto dessa análise. Vejamos a primeira charge a ser analisada:

(1)



Fonte: Humor Político

Na charge (1), temos uma mulher com uma blusa estampada com a bandeira do Brasil, junto a ela vemos um ladrão engravatado, ele rouba da mulher um “saco” que contém escrito “dinheiro público”. Quando é roubada a vítima grita por socorro, aparecem um policial federal, que tenta prender o ladrão, e logo depois um juiz do STF (Supremo Tribunal Federal), que atrapalha o trabalho do policial.

Ao interpretarmos a charge, verificamos que a mulher representa o Brasil e o ladrão o político corrupto que rouba o “dinheiro público”. Diante disso, na charge temos a expressão “Mela jato” que, com base na análise que realizamos, funciona como uma anáfora indireta, pois solicita que o leitor acione seus conhecimentos de mundo para construir os sentidos do texto. Atribuímos sentido à anáfora indireta “Mela jato”, quando recordamos que em alguns lugares do Brasil a expressão “passar o mela” é usada para se referir ao ato de “passa a perna” em alguém, enganar, trapacear para obter vantagens. É justamente o que acontece na charge, visto que foi isso que o juiz do STF fez, ele “passou a perna” no policial para ajudar o ladrão, político corrupto, a fugir.

Sendo assim, com a interpretação que realizamos, associamos a anáfora indireta “Mela Jato” com a operação Lava Jato, investigações realizadas no Brasil com o objetivo de prender

os políticos corruptos. Segundo informações divulgadas pela mídia, durante as investigações alguns juízes do STF tentam barrar o trabalho da Polícia Federal para que alguns políticos saiam ilesos. É isso que vemos na análise da charge, pois o juiz “passa a perna” no policial federal, ou seja, atrapalha o seu trabalho para que o ladrão não seja preso.

Quando analisamos a charge, constatamos que a anáfora indireta “Mela jato” não possui âncora no texto, ela necessita que o leitor acione seus conhecimentos de mundo e construa sentidos para a charge, que ele entenda a alusão a operação Lava Jato e a manipulação do STF em favor de alguns políticos corruptos. Com isso, vejamos a segunda charge a ser analisada:



Fonte: Blog do Gilmar

Na charge (2), temos uma mulher que diz se chamar Joana, ela está fazendo uma faxina na casa, observamos que a porta da casa tem a estampa da bandeira do Brasil. Durante a faxina, aparecem alguns ratos, um “saco”, com um cifrão gravado, e uma maleta, da qual está caindo dinheiro. No fim, Joana diz que na sua casa “arrumada” só entrará que estiver com as mãos e os pés limpos.

Ao analisarmos a charge, verificamos que o autor associa a casa com o Brasil, Joana está fazendo uma faxina no Brasil. Assim, temos o referente “Eu sou a mãe Joana, e esta é minha casa”, que faz referência a uma expressão popular “casa da mãe Joana”, lugar onde todos mandam, que não tem organização, um retrato do Brasil que vivenciamos, o que faz desse referente uma anáfora indireta. Quando o autor utiliza esse referente solicita que o leitor ative seu conhecimento de mundo e interprete que a “casa da mãe Joana” é o Brasil, que está precisando de uma faxina. Temos, ainda, na imagem, ratos com malas e sacos com dinheiro, o

que podemos associar aos políticos brasileiros, que como “ratos” roubam o dinheiro público. Analisamos, também, o referente “esse será ano de eleição e da faxina geral por aqui!”, que funciona como outra anáfora indireta, pois solicita que o leitor ative seus conhecimentos e interprete que em ano de eleição devemos fazer uma faxina no Brasil, e tirar do poder todos os políticos corruptos.

Diante dessa análise, constatamos, pela interpretação das anáforas indiretas, que o Brasil necessita de uma faxina política para retirar do poder os “ratos” que roubam o dinheiro público. Posto isso, vejamos a análise da última charge:

(3)



Fonte: Folha de São Paulo

Na charge (3), temos uma máquina grande para lavar carros com três rolos com esfregões, esta máquina é muito comum em Lava a jato (lugar onde se lavam os carros). Em um dos lados da imagem, temos vários homens engravatados com sacos e maletas cheios de dinheiro, eles parecem estar comemorando. Ao passar pela máquina de lavar, os homens saem com uma fisionomia abatida, vemos dois em cadeiras de rodas, um com soro em um suporte. Temos abaixo, na imagem, dois outros homens que aparentemente são policiais.

Quando analisamos a charge, identificamos a introdução referencial “um país moribundo”, que nesse caso funciona como uma anáfora indireta. Esse referente é utilizado como uma crítica ao fato de que muitos políticos, ao serem investigados pela “Lava Jato”, operação que procura condenar os crimes de corrupção no Brasil, alegam problemas de saúde, com a intenção de fugir da cadeia. Podemos perceber, pela imagem, que os políticos estão felizes, aparentemente comemorando o desvio do dinheiro público, e ao passarem pela

máquina, semelhante as máquinas de lava a jato, uma analogia a operação “Lava Jato”, eles ficam doentes, saem “moribundos”, com soro, em cadeiras de rodas.

Nesse exemplo, verificamos que a anáfora indireta é, também, uma crítica, pois diz ao leitor que o Brasil é um país moribundo, ou seja, um país enfraquecido, que padece por causa das mazelas sociais, e que os políticos brasileiros estão moribundos, não por estarem doentes, e sim, porque estão enfraquecidos, com a reputação manchada pela corrupção.

Diante das análises, pudemos perceber que as anáforas indiretas ajudam a construir os sentidos do gênero textual charge, pois uma das marcas desse gênero é o uso de poucas palavras para estabelecer a crítica, cabendo ao leitor acionar seu conhecimento de mundo para atribuir sentidos ao texto. Como no exemplo (3), no qual a anáfora indireta “um país moribundo”, com apenas três palavras, dá sentido à tessitura, visto que a partir dessa anáfora, verificamos que o Brasil é um país doente, adoecido pela mentira e pela corrupção. No Brasil, diante das acusações, os políticos criam todos os tipos de enfermidades para tentar fugir da cadeia. Sendo assim, verificamos que o sentido da anáfora indireta é construído no decorrer do texto, quando o leitor vai relacionando o referente exposto na tessitura e os conhecimentos que ele já possui sobre a temática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De início, faz-se necessário retomar o objetivo dessa pesquisa que é analisar como a anáfora indireta auxilia na construção de sentidos do gênero textual charge. Verificamos, com a análise, que a anáfora indireta está presente nesse gênero textual e que ela permite que o leitor construa sentidos para a charge.

Por meio da análise, concluímos que o uso da anáfora indireta no gênero textual charge se faz necessário, pois esse gênero é marcado pela transmissão de informações com a utilização de poucas palavras, cabendo ao leitor construir os sentidos indispensáveis para a sua compreensão. Pudemos verificar nas charges investigadas, que o referente, anáfora indireta, é o que instala a criticidade desse gênero textual, uma vez que é a partir de seu uso que quem ler atribui os significados entre a imagem e o texto exposto pela charge.

Diante disso, constatamos que os sentidos das anáforas indiretas presentes nas charges são construídos a partir do contexto histórico e social nos quais elas estão inseridas, pois só quem tem conhecimento sobre o atual cenário político brasileiro consegue atribuir sentidos para as charges analisadas. Verificamos, ainda, que as âncoras das anáforas indiretas não estão presentes na tessitura, elas são construídas através da interpretação do leitor. Sendo

assim, cabe a quem ler relacionar o explícito (anáfora indireta) com o implícito (conhecimentos sobre a política brasileira).

Esperamos que esta pesquisa tenha contribuído para os estudos referenciais, principalmente, para o trabalho com as anáforas indiretas. Por fim, como perspectiva de aplicação para esse estudo, temos sua relevância para futuras pesquisas, pois o modo como investigamos a charge pode ser utilizado para a análise de outros gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: uma introdução. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- KOCH, I. G. V. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. **Sentido e significação**. Em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004b. p. 244-262.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Referenciação e progressão referencial. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. p. 123-135.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SILVA, F. O.; CUSTÓDIO FILHO, V. O caráter não linear da recategorização referencial. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. (Org.). **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-85.
- TODAMATÉRIA. Gênero Textual Charge. Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-charge/> >. Acesso em 30 de setembro de 2018.

ANÁLISE DO *ETHOS* CONSTRUÍDO NA PROPAGANDA “ACREDITE NA BELEZA: A LINDA EX” (O BOTICÁRIO)

Silvana Maria de Freitas
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN/CAMEAM
Silvanafreitasvida@outlook.com

Francisca Camila da Silva Lima
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN/CAMEAM
kemilislvi@gmail.com

Josinaldo Pereira de Paula
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN/CAMEAM
naldo.portalegre@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho analisamos como ocorre a construção do *ethos* na propaganda do O Boticário, que é uma das maiores rede de franquias de cosméticos e perfumarias do mercado brasileiro. Propaganda esta que foi nomeada como: “Acredite na beleza: A linda ex”. Este *corpus* publicado no canal de internet “youtube” é de fácil acesso e de grande veiculação na mídia. Utilizamos as teorias de Perelman e Olbrechts-Tyteca; (2005); os estudos de Souza (et.; al 2008), Ribeiro (2009), assim como Guimarães (S/A) e Galinari (2013), que são suportes básicos para compreensão dessa construção argumentativa, possibilitando uma melhor interpretação a respeito da argumentação no discurso, tendo como foco de nossa análise o conceito de *ethos*. Sendo assim, concluímos que são muitos os *ethos* construídos. O auditório é universal, pois, compreendemos que qualquer pessoa pode ter acesso a essa propaganda, já que o meio de veiculação é tecnológico. Diante dos argumentos percebemos que a intenção é conseguir mais adeptos a utilização desses produtos, no caso, dos cosméticos O Boticário, que em geral, tem como principal usuário mulheres que podem assim como estas que estão representadas no vídeo, transformar suas vidas. Dessa forma, constrói de si, a imagem de que é capaz de mudar vidas, provoca em quem utiliza essa marca a autoconfiança, o poder sobre si e o controle necessário para a realização de alguma ação difícil, que os produtos do O Boticário podem acompanhá-las nos seus piores momentos e serão os melhores amigos.

Palavras-chave: O Boticário. *Ethos*. Propaganda.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como *corpus* de análise uma propaganda veiculada no “Youtube”, da rede de cosméticos O Boticário (uma das redes de franquias de vendas de perfumes e cosméticos em geral, mais reconhecidas do país), nomeada como: “Acredite na beleza: A linda ex”., publicada no dia 27 de dezembro de 2015. Surge com o seguinte objetivo, analisar o *ethos* construído na propaganda em questão. Para a realização do nosso trabalho temos como base as teorias de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e os estudos de Souza (et.; al, 2008), que nos trazem os conceitos necessários para se compreender como ocorre a

argumentação através dos discursos, Ribeiro (2009) sobre as teorias da argumentação, Galinari (2013) e também utilizamos Guimarães (S/A).

Para a construção do nosso trabalho, analisamos um discurso midiático, considerando os pressupostos da argumentação, desse modo, optando por uma pesquisa de caráter descritivo e interpretativo, por isso, descrevemos as ações que ocorrem, priorizando identificar e analisar o *ethos* construído na propaganda em questão. Sendo está uma pesquisa que “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42).

Para a seleção do nosso *corpus* primeiramente, optamos por vídeos que retratassem a respeito da beleza feminina, ou seja, algo relacionado à mulher e ao meio comercial, para isso, observamos diversas propagandas. Depois disso, selecionamos esta, assistimos ao vídeo e absorvemos o necessário, em seguida, transcrevemos e expomos os *prints* dos principais trechos, que expressam claramente a construção de diferentes *ethos*. Destacamos algumas falas dos entrevistados, e expomos algumas imagens retiradas do vídeo para uma melhor interpretação dos *ethos* construídos na propaganda.

Nosso trabalho está dividido em três partes: na primeira destacamos as definições e origem da argumentação, em seguida, os conceitos básicos dessa teoria. A análise da propaganda está (dividida em um tópico e 4 subtópicos), descrevendo seus aspectos visuais, textuais e transcrições de falas dos entrevistados, por fim, a conclusão com os resultados alcançados.

2 DEFININDO A ARGUMENTAÇÃO

A argumentação ou ato persuasivo é uma ação utilizada pelo ser humano desde os primórdios de sua existência, bem como nos dias atuais, onde a fala é a principal ferramenta utilizada no processo de envolver e convencer outros indivíduos a respeito do que é dito.

Conforme Ribeiro (2009), a argumentação é um estudo que surgiu desde a antiguidade e vem sendo estudada desde esta época, passando por transformações ao longo dos tempos. Retrata ainda, que de acordo com os estudos de Aristóteles, o ato de argumentar ultrapassa os limites de convencer um único indivíduo dos seus conceitos de verdade. Este considerava como uma realização real dos atos de fala se conseguisse convencer um auditório universal. Porém, deve-se levar em conta nos atos de fala estabelecidos na época vivida por Aristóteles, que o discurso, de modo geral era feito já com a finalidade de fazer com que os indivíduos ouvintes aderissem aos conceitos propostos pelo orador.

Os estudos contemporâneos surgidos com o tempo sobre a argumentação têm como alguns dos principais teóricos Perelman e Olbrechts-Tyteca, com sua obra intitulada: *A nova retórica* (1996), propondo nela um novo paradigma filosófico a respeito da argumentação e ainda a analisando de uma forma distinta da que era apresentada por Aristóteles, fazendo ainda uma crítica a sua maneira de pensar (RIBEIRO, 2009).

De acordo com Ribeiro (2009, p. 25), “A crítica desses autores se pauta no fato de que a Retórica Clássica ou Aristotélica concentrava seus estudos na arte de falar em público e que, além disso, condiciona toda a estrutura da argumentação às leis da lógica”. Essa antiga retórica via o ato de argumentar somente como o poder de falar bem perante o auditório ao qual se estava referindo, e se o persuadisse em sua totalidade a aderir aos seus conceitos, e, além disso, utilizava-se da lógica na execução de seus discursos.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 73): “tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõe acordo do auditório. [...] a própria escolha das premissas e sua formulação, [...] trata-se de uma preparação para o raciocínio que, [...], já constitui um primeiro passo para a utilização persuasiva.” O ato de argumentar, desde seu princípio de realização acaba por seguir um esquema na maneira com a qual suas sentenças serão realizadas, com isso, partirá de um ponto inicial que irá se desenvolver a partir do aceite daquilo que se está sendo dito, com o objetivo de obter a aceitação e compreensão do público alvo. Em outras palavras, o orador, deseja por meio de seu discurso realizar uma ligação entre si e seu auditório.

A lógica estabelecida e utilizada na antiga retórica nos atos de fala perde lugar para uma nova retórica contemporânea, que define a argumentação como um ato na qual a fala é utilizada com a intenção de despertar no outro ações ou sentimentos através dos atos de fala. Gerando certa influência em seus interlocutores, o orador por sua vez, ciente dos sentimentos despertados, os utilizará para enfatizar e apresentar suas verdades e manifesta-las através de seus atos de fala. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ainda postulam que a argumentação pode se realizar de duas formas diferentes, uma é a argumentação persuasiva e a outra a argumentação convincente. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), destacam que estas formas de argumentação estão dirigidas a auditórios distintos, a primeira se dirige para os auditórios particulares, enquanto a segunda se refere ao auditório universal.

Segundo Ribeiro (2009), há teóricos que nos apresentam a classificação dos auditórios existentes aos quais são dirigidos os discursos, são eles: o auditório universal, que refere-se a toda a humanidade de forma geral. O auditório particular, formado através do diálogo por grupos de interlocutores a quem se está dirigindo o discurso, e por fim, o auditório individual,

que se forma pelo próprio indivíduo. Percebemos a respeito da nova retórica, que a argumentação ou ato de argumentar não se dá somente com o intuito de persuadir ou convencer o outro através de seus atos de fala, sendo considerada como um instrumento no qual o ser humano realiza a interação social a partir de seus atos de fala e inserção na sociedade.

3 ATO ARGUMENTATIVO: CONCEITOS BÁSICOS

Quando se fala em argumentar, se fala em como usamos os argumentos para convencer ou persuadir o outro. Em suma, é a arte de convencer e persuadir, (ABREU, 2012). Lembrando que convencer e persuadir são conceitos bem distintos, enquanto o primeiro é saber como fazer com que o outro pense como nós, através de nossos argumentos passe a acreditar em tudo que dizemos, mesmo que ele não seja persuadido, mas pense como nós. Já o segundo, persuadir, é saber influenciar nas emoções do outro, é fazer com que o próximo faça algo mesmo que não esteja convencido, mas através dos seus argumentos ele se sensibilize a agir movido por seus sentimentos.

Um das condições para que ocorra convencimento e persuasão é a linguagem que utilizamos para convencer e/ou persuadir alguém e para que isso ocorra conforme Abreu (2011) deve ser uma linguagem comum a quem se dirige a palavra. Utilizando essas condições na argumentação, vamos falar de *ethos*, *logos* e *pathos*.

3.1 Conceitos de *ethos*, *pathos* e *logos*

O *ethos* é uma parte integrante do discurso e está relacionada ao caráter do orador. É a imagem de si mesmo construída no discurso. É quando você coloca em seu discurso o seu “eu”, como você se comporta diante do seu auditório, do seu público. Ocorre que “[...] na elaboração do *ethos*, interagem fenômenos de ordens muito diversas: os índices sobre os quais se apoia o intérprete vão desde a escolha do registro da língua e das palavras até o planejamento textual, passando pelo ritmo e a modulação...” (MAINGUENEAU, 2008, p. 16).

No discurso, o caráter do orador é de grande importância, pois o orador precisa passar credibilidade no que fala, e para que isso aconteça o orador necessita passar confiança através da sua imagem, como se comporta, se veste, seus hábitos, tudo isso influencia no seu discurso. Este *ethos* necessita de uma relação de inteira afinidade com o auditório e uma

estreita afinidade com o discurso em si. Muitas vezes o enunciador não precisa dizer muito sobre ele mesmo, pois a maneira pelo qual se comporta e fala já transmite o suficiente, o auditório constrói e define a imagem do enunciador. No discurso o *ethos* tenta influenciar o seu auditório de que se fala é verdade, que vale a pena ceder a sua ideia.

O *pathos* é outra parte fundamental do discurso, é o ouvinte, é o nosso auditório a quem se destina o que você vai falar, é as emoções de quem ouve. Segundo Souza (2008) o *pathos* é a confiança recebida do orador pelo auditório, são os sentimentos que ele desperta em seu público alvo, em outras palavras, é a busca por empatia do público-alvo. É saber usar cada palavra em seu discurso.

Enquanto temos o *ethos* que é o que profere o discurso, o *pathos* é para quem se dirige o discurso, o *logos* é o discurso em si, é a palavra. E o que vai ser dito, deve ser de forma clara, objetiva e com argumentos que possam convencer o auditório e para cada caso, um caso específico como diz (ARISTÓTELES, 2005, *apud* GALINARI; QUEIROZ, 2013) “quando mostramos a verdade ou o que parece ser verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular.” Tem que selecionar o que vai dizer e para quem vai dizer de acordo com o caso.

Para Galinari (2014, p. 258) “a hipótese de tanto o *ethos*, quanto o *pathos*, poderem ser compreendidos como desdobramentos semântico-discursivos do *logos* (em uso), o que converge para a metáfora teórica (“quase lógica”) de que temos, [...], “três lados” da mesma moeda”. Com isso, é possível dizer que esses três processos se completam e interagem como um todo na realização de um ato comunicativo. No seguinte capítulo apresentamos a construção do *Ethos* na propaganda selecionada.

4 A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NA PROPAGANDA DO O BOTICÁRIO “ACREDITE NA BELEZA: A LINDA EX”

O nosso *corpus* de análise é uma propaganda da rede O Boticário, criada por Miguel Krigsner no ano de 1977. A propaganda que analisaremos foi publicada no dia 27 de dezembro de 2015 no próprio canal do O Boticário, este canal é uma página da web que pode ser facilmente encontrado no “YouTube”, utilizado para publicar vídeos em formato adobe flash nela os argumentos estão condicionados assim como toda propaganda a buscar persuadir o interlocutor a comprar os produtos da marca, para isso, os produtores utilizaram “casais reais” em situações de divórcio. Por isso, ocasionou opiniões diversas a respeito desse acontecimento, já que muitos internautas consideram a propaganda machista e outros observam de modo positivo, como uma valorização da autoestima da mulher. *Ethos* estes que

foram ocasionalmente construídos pela propaganda, dividindo assim a opinião dos internautas.

Esta campanha tem como lema “Acredite na beleza”, continua sendo propagada nos canais de TV fechada e também podemos ter acesso a ela no canal “youtube”, transmitida em forma de entrevista e com duração de 3 minutos, deste modo, é relevante destacar que iremos descrever os inúmeros aspectos de um ato argumentativo, transcrevendo trechos da propaganda, bem como imagens para melhor identificar a construção desses de *ethos*.

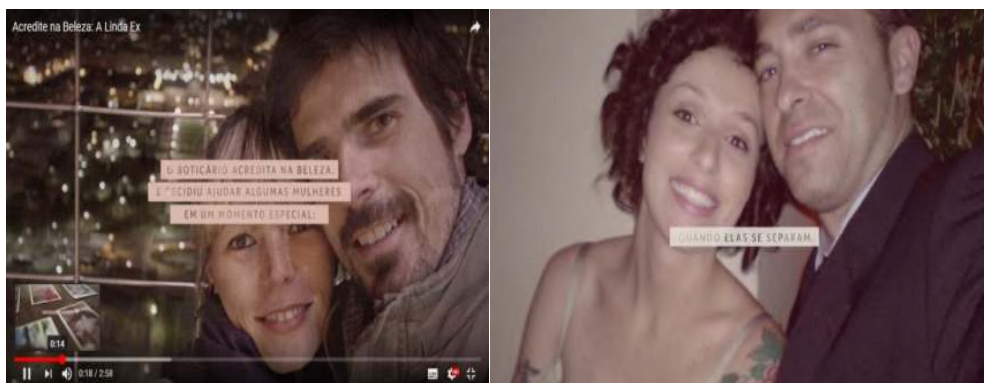
No início da propaganda surge um pequeno texto que diz: “3 casais de verdade. As mulheres sabiam de tudo. Os maridos. De quase tudo.” Para assim, retratar que é uma propaganda que merece a atenção do leitor, que será instigado a continuar assistindo, porque retrata histórias reais, o intuito de causar curiosidade no auditório, depois disso, começam as entrevistas e o antes e depois da transformação das mulheres utilizando produtos dessa marca. Comprendemos que O Boticário constrói diferentes *ethos*, e com isso, demonstraremos sua construção em quatro subtópicos destacando a seguir os distintos *ethos* identificados, como a imagem da marca, da mulher e do homem são construídas.

4.1 O Boticário é capaz de modificar vidas

O *ethos* construído por meio da propaganda é o de que a empresa é capaz de modificar vidas, provoca em quem utiliza os seus produtos a autoconfiança, o poder sobre si e o controle necessário para a realização e enfrentamento diante de uma situação difícil, que não existe nenhuma outra rede de cosméticos que se compare ao poder e representatividade que O Boticário apresenta, que os seus produtos são poderosos.

Sem utilizar os seus produtos o(s) indivíduo(s) vivem sem autoestima e sem ação, com a utilização desta marca cada pessoa se torna mais capaz de realizar qualquer função, ou realizar seus desejos. Por meio do vídeo podemos observar que a propaganda é destinada a um auditório universal que não sente-se bem consigo mesma, levando em conta que nele é apresentado à história de três mulheres que estão fragilizadas com o fim do casamento. Busca convencer e persuadir, levar o consumidor a comprar os produtos e convencê-los de são os melhores (ABREU, 2011).

Imagem 01: O antes do depois. O fim e um novo recomeço



As imagens representam dois casais unidos pelo matrimônio. Ambas mostradas no início da propaganda. Imagens exibida entre 15 a 22 segundos de reprodução.

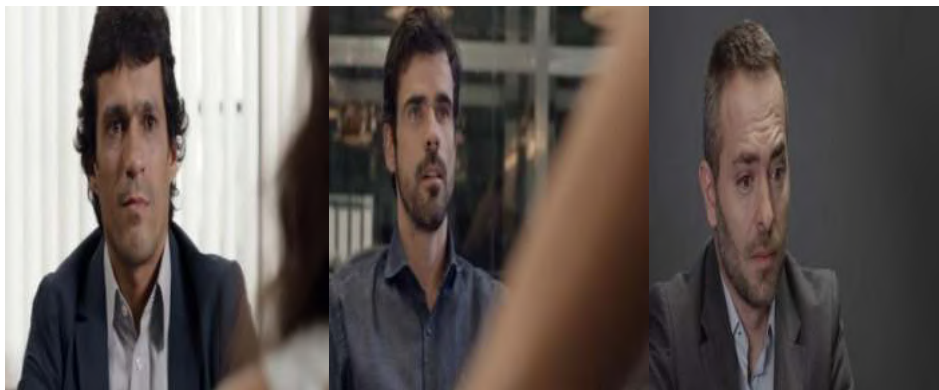
4.2 O homem que não observava na mulher o que tinha

Percebemos que a propaganda constrói o *ethos* do homem que ver a mulher sem a utilização desses produtos com uma aparência diferente, não observava na mulher a sua real beleza, por isso, homem este que já não se importava com a sua esposa ou com o próprio casamento, são perceptíveis por meio da expressões e declarações, tanto dos homens entrevistados quanto das mulheres. Aos 0:48s, um dos maridos fala: “Com a rotina, ahh acaba ficando comum você tá do lado daquela pessoa. Então deixa de ser atrativo.” E aos 1:16 segundos o outro diz: “Acontece de parar de olhar, você deixa de olhar, você deixa”.

O *ethos* é a imagem do homem interessado no físico, que só conseguiu admirar a beleza de sua esposa quando já tinha sido transformada, utilizando produtos do O Boticário (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996). Podemos dizer que eles que perderam o interesse, acreditavam que a relação estava desgastada, acomodados demais com aquela relação: “A gente se acostuma com as coisas, a gente se acostuma com o anel, a gente se acostuma com o carro, a gente se acostuma com a pessoa que tá do lado, a gente se acostuma.” Uma delas fala: “Antes ele olhava o olho dele brilhava, ele ria com os olhos. Depois, no finalzinho, ele fazia assim, já não queria mais ter nada [...]”. Já no final da propaganda, depois da transformação das mulheres, observarmos que eles, no momento que vão assinar o divórcio, ficaram encantados por suas até então esposas, não viam o que tinham em sua mulher, que foi necessária toda uma modificação no visual para que realmente enxergassem a beleza que as esposas possuíam.

As imagens a seguir retratam as reações demonstradas pelos maridos ao observarem suas mulheres depois das transformações. Estas imagens foram capturadas da tela em exibição do vídeo (prints).

Imagem 02: Reações dos maridos



É possível identificar uma mudança na forma de olhar dos homens acima, há inclusive uma mudança em seu comportamento, é como se estivessem vendo suas mulheres pela primeira vez. No tópico seguinte demonstraremos o *Ethos* presente na propaganda e de como a empresa buscou demonstrar o quão necessário é a utilização de seus produtos, gerando confiança e liberdade àqueles que os usam.

4.3 A mulher que não se arrumava para o homem

Interpretamos na entrevista realizada com cada uma das mulheres, que o *ethos* repassado é de que a mulher que não se arrumava para o homem, que elas estavam inseguras, necessitando dos produtos para adquirirem autoconfiança. Antes de se arrumarem se sentiam culpadas e tristes com o fim do casamento, é como se elas pensassem que poderiam ter dado mais de si para salvá-lo, uma fala antes da transformação:

Eu até brinquei que a gente virou sócio, sócio da criação dos filhos.”

Quando o entrevistador questiona sobre o porquê do fim do relacionamento, uma das mulheres responde:

“É, não foi do nada, acabou por um monte de coisinhas”.

Já depois da transformação, este discurso muda e elas passam a defender a ideia de que são sim, capazes de seguir em frente sem um homem ao seu lado, que não necessitavam se arrumar para um homem. Cada uma relata como está se sentindo depois da mudança:

1ª entrevistada: “Linda, arrasando, rrsrrs. Pronta pra seguir em frente.”
2ª entrevistada: “E bem segura de mim, assim.”
3ª entrevistada: “Que agora, me segura que eu tô indo”.

4.4 O *ethos* é de um produto que só trará benefícios

O *ethos* que O boticário apresenta em sua propaganda é a de que, as mulheres que não possuem os seus produtos nunca se manterão bonitas e construirão relacionamentos sólidos, sem a obtenção desses produtos não existirá uma boa autoestima, dessa forma se sentirão sempre dependentes dos homens, uma vez que a propaganda os expõe em um momento de divórcio, os produtos são vistos como um trunfo ou algo semelhante para a realização disso.

É só por meio da utilização deles que conseguirão alcançar qualquer que seja o objetivo, para isso, mulheres inicialmente fácil e depois de uma transformação, o *ethos* é de um produto que só trará benefícios e bem-estar, as mulheres com o seu uso se tornarão poderosas, capazes de enfrentar tudo o que tiver em sua frente, isso é perceptível até mesmo pela postura e aparência física delas. Na imagem a seguir se retrata uma das mulheres que passariam pela separação, é possível observar duas faces de uma mesma mulher: primeiro uma mulher de pele pálida, abatida. Na segunda, uma mulher segura de si, destemida e com autoestima renovada.

Imagem 03: O antes e depois. Duas faces de uma mesma mulher



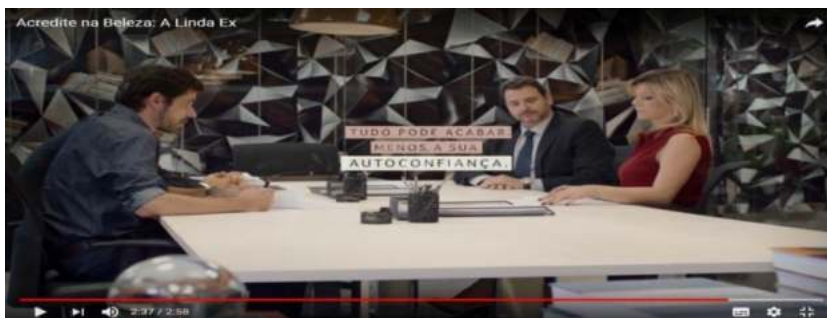
A figura acima retrata a imagem de uma mulher de duas maneiras diferentes. Na primeira imagem é retratada uma mulher com aparência insegura, com olheiras e autoestima baixa, dona de um cabelo bonito, mas que aparentemente não tem passado por cuidados, e

sem utilizar nenhuma maquiagem. Na segunda imagem é possível perceber uma mudança significativa na imagem da mulher. Nesta ela apresenta-se de cabeça erguida, olhar penetrante e dona de uma confiança infindável. No tópico seguinte se busca apresentar que a marca de produtos busca fazer com que a mulher se redescubra, que demonstre aquilo que tem de mais bonito de medo e reservas.

4.5 Mulheres independentes, donas do mundo, donas de si.

Um dos *ethos* que podem ser identificados é o de que as mulheres que utilizam os seus produtos são independentes, podemos apontar que a propaganda tem por objetivo vender seu produto e para isso faz uso destas situações que acontecem diariamente, mostrando que a mulher não necessita da atenção do homem para sentir-se bem, que ela tem que se arrumar e estar linda para ela e não para os outros e enquanto elas tiverem autoestima nada a abalará, pois antes de qualquer coisa, ela deve se amar primeiro e esse amor próprio só é obtido com a perfeição/bem-estar que os produtos trazem.

Imagem 04: Assinatura do divórcio



Por meio do nosso trabalho conseguimos identificar diversos *ethos*: os quais demonstraram as inúmeras imagens que um mesmo objeto pode construir, além do mais, que a propaganda pode veicular inúmeras informações e ser interpretada de diferentes formas. Assim, encerramos nossa análise com a compreensão das muitas percepções que podem ser realizadas a partir de um mesmo objeto. Que este, por sua vez, pode gerar opiniões diversificadas com relação ao público a quem se está dirigindo.

No tópico seguinte apresentamos nosso parecer a respeito da construção de nosso trabalho, bem como apresentando nossos comentários sobre o estudo realizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o *ethos* construído na propaganda do O Boticário, conseguimos observar diversos *ethos* construídos, o primeiro é de que: O Boticário é capaz de modificar vidas, o segundo, do homem que não observava na mulher o que tinha. Em seguida, o *ethos* da mulher que não se arrumava para o homem. O *ethos* de um produto que só trará benefícios e o último construído na propaganda em questão é a imagem das mulheres independentes, donas do mundo, donas de si.

Interpretamos assim, que os *ethos* encontrados, são importantes para a construção argumentativa, estes influenciam na argumentação sobre a marca, todos voltados para um único objetivo, demonstrar para o auditório que os produtos do O Boticário são os melhores, é a melhor marca para utilizar, só eles fazem o homem dar o devido valor que as mulheres, tornando-as independentes, sem necessitar unicamente do amor próprio, que a autoestima é alcançada e elevada com a seu uso. Constatamos por meio de nossas análises, que são muitos os argumentos defendidos nessa propaganda, estes utilizados com o objetivo de persuadir o consumidor. Na fala de cada entrevistado os *logos* são construídos em prol de defender seu ponto de vista a respeito de cada relacionamento.

O principal de todos os argumentos é o desempenhado pela própria marca que constrói de si distintos *ethos*, dentre eles, o que mais se destaca é o seguinte, de que essa marca é a melhor para a utilização feminina, pois esta lhe dá confiança e que se tudo acabar, inclusive a autoestima, não será destruída pois usam produtos do O Boticário, defende a ideia que só tem pontos positivos obter produtos dessa marca.

São nesses meios midiáticos onde mais são construídos *ethos* distintos, já que é neste âmbito que percebemos a influência com relação a públicos variados. Dessa forma, neste discurso, o auditório que é universal é condicionado a acreditar somente nas coisas boas que os produtos oferecem, para a mulher é sinônimo de autoestima, autoconfiança, sem eles a mulher não podem realizar seus desejos, suas vontades. A propaganda tem como principal objetivo convencer e persuadir o auditório/público, em geral, o auditório feminino a ver sua vida como algo que necessite de mudanças, é evidente que é por isso a exposição de casais protagonistas, pois são nestes cenários de relacionamentos onde mais as mulheres são influenciadas a mudar, na maioria das vezes a aparência física, para isso os produtos dessa linha são os mais indicados.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012 (Edição digital). Disponível em: <
<http://www.mkmouse.com.br/livros/A%20Arte%20de%20Argumentar%20-%20Antonio%20Suarez%20Abreu.pdf>> Acesso em 28 de junho de 2018.
- GALINARI, M. M. QUEIROZ, M. V. **O logos como razoabilidade argumentativa: contribuições da Nova Retórica para a Análise do Discurso**. EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus: 2013. p.162-179. Disponível em: <
<http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/443/447>> Acesso em: 28 de junho de 2018.
- GALINARI, M. M- ALFA: **Revista de Linguística**, 2014. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v58n2/1981-5794-alfa-58-02-00257.pdf>> Acesso em: 13/10/2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4 ed.; São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, E. [S/A], **O Ethos na argumentação**. Disponível em: <
http://dlev.fflch.usp.br/sites/dlev.fflch.usp.br/files/06_18.pdf > Acesso em: 28 de junho de 2018.
- MAINGUENEAU, D. **A propósito do ethos**. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). Ethos discursivo. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.
- O Boticário. **Acredite na beleza: A Linda Ex**. 27 de dezembro de 2015. Disponível em: <
https://www.youtube.com/watch?v=r0vDe_Qq12Q>. Acesso em: 27/06/2018.
- PERELMAN, C. OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica/ Trad. de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Tratado da Argumentação. A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- RIBEIRO, R, M. **A construção da argumentação oral em contextos de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SOUZA, G. S. de. Argumentação no discurso: questões conceituais. In: FREITAS, Alessandra Cardozo de; RODRIGUES, Lilian de Oliveira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa (Orgs.). **Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens**. Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008.
- Disponível em: <<https://amanteemaravilhosa.com.br/pathos-ethos-e-logos/>>. Acesso em 28 de junho de 2018.
- Disponível em: <<https://pme.estadao.com.br/noticias/noticias,fundador-do-boticario-conta-como-transformou-a-marca-na-maior-rede-de-franquias-do-pais,1630,0.htm>> Acesso em: 27/06/2018.
- Disponível em: <<http://queconceito.com.br/you-tube>>. Acesso em: 01/07/2018.

ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NAS ESCOLAS

Cibele Negreiros Maia

Graduanda de Letras – Língua Inglesa pela UERN, campus CAMEAM – Pau dos Ferros/RN
cibelenegreirosmaia09@gmail.com

Lucas Eduardo Fernandes Bezerra

Graduando de Letras – Língua Inglesa pela UERN, campus CAMEAM – Pau dos Ferros/RN
lucaseduardo092@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa investigar o processo de ensino da produção textual na escola de nível fundamental e/ou médio, a fim de analisar as etapas que ocorrem no decorrer desta atividade, que tem o texto como processo de interação e de construção de sentido. Como também, possibilitar uma reflexão envolta desse ensino, com intuito de concluir se o mesmo ocorre como sugerido por Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 104-106) em suas etapas de produção textual. O corpus em questão foi constituído a partir das aulas nas turmas do 1º e 3º Ano “A” de uma escola de ensino médio, de Iracema, CE, utilizando como metodologia a observação e descrição de 10h/a de Português na turma final do ensino médio e 4h/a na turma inicial, totalizando 14 h/a. Os resultados obtidos com essa análise nos possibilitaram perceber que mesmo o docente em ação não seguindo de maneira exata as etapas propostas, os métodos utilizados efetivaram a atividade de produção, nos fazendo concluir que a ausência de algumas etapas não compromete a produção textual.

Palavras-chave: Texto. Etapas. Métodos.

1 INTRODUÇÃO

O tema desenvolvido nessa pesquisa diz respeito às etapas de construção textual desenvolvidas por Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 104-106) em relação às aulas de produção textual em uma escola de ensino médio da cidade de Iracema, CE. Tendo em vista a ascensão dos estudos do texto, desde o final do século XX, a Linguística Textual é aqui tematizada por considerar o aspecto totalitário do texto e ir além das suas estruturas formais, o compreendendo como “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem” (Kock, 2004: 175).

Desta forma, por envolver sujeitos com objetivos e conhecimentos situados socialmente e culturalmente, como defende Koch e Elias (2008), o estudo do texto sem levar em consideração o seu contexto, se torna insuficiente, a analisar pela perspectiva sociocognitiva. Assim como também, além de se envolver em uma perspectiva histórica-social, o texto deve apresentar o princípio da conectividade, que relaciona diversos tipos de conhecimentos e dá razão aos princípios da textualidade, que logo mais serão debatidos.

Por fim, ao analisar essa concepção de texto defendida pela LT, é imprescindível que a prática pedagógica do ensino do texto vá além do ponto de vista frástico e passe a englobar uma visão ampla do texto e suas propriedades, como preconiza os PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 29):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto.

Assim, o ensino do texto não deve possibilitar apenas a depreciação de conteúdos semânticos, mas também a interação com práticas socioculturais (KOCH, 2000), e conseqüentemente o desenvolvimento da competência discursiva, tendo em vista que a atividade envolta do texto não se trata só de um fenômeno estrutural mas também amplamente social.

O presente artigo está dividido em cinco partes: Síntese Teórica, na qual, foram apresentadas os critérios e as etapas de produção de texto, que nos conduziram na análise das aulas e desenvolvimento do trabalho; Análise da Prática Docente sobre o Ensino da Produção de Texto, onde relatamos as atividades desenvolvidas pelo professor durante as aulas; Comparação das Etapas Realizadas pelo Docente com as Etapas Propostas por Santos, Riche e Teixeira, na qual, fizemos um paralelo das etapas realizadas em sala de aula com as que foram propostas por Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 104-106); Considerações Finais, onde descrevemos as conclusões feitas a partir da realização dessa atividade e Referências Bibliográficas, na qual referenciamos os autores que nos basearam.

2 SÍNTESE TEÓRICA

Ao contrário do campo da Linguística Estrutural, a Linguística Textual busca ir além dos limites da frase, procurando compreender em seu desígnio teórico o sujeito e a situação da comunicação. Em síntese, o texto como objeto de estudo da LT, segundo Koch (1997), funciona como uma manifestação verbal que permite aos parceiros de interação não só uma compreensão linguística, como também uma atuação de acordo com práticas socioculturais.

Apesar disso, para funcionar como um, os textos precisam apresentar os critérios da textualidade, que podem ser entendidas como *a característica estrutural das atividades sociocomunicativas*. No mais, Beaugrande e Dressler (1981) defende que essa é composta por

propriedades do texto, dentre: (N1) **Coesão**, que é responsável pelas relações de referência e de sequência dentro do texto; (N2) **Coerência**, que diz respeito ao encadeamento de sentido, levando em conta fatores de ordem linguística e não linguística; (N3) **Intencionalidade**, que diz respeito à intensão pretendida no texto, logo a que/quem ele é direcionado ou com que intuito é feito; (N4) **Situacionalidade**, que pode ser vista como adequação textual, no sentido de respeitar situações específicas e o seu espaço; (N5) **Aceitabilidade**, que está diretamente relacionada com o interlocutor/meio social, pois estes definem se o texto vai ser aceito ou não; (N6) **Informatividade**, que compreende o grau de informações que determinado texto pode conter. Quanto mais previsível ele é, menos informativo se torna, e vice versa e (N7) **Intertextualidade**, que é a relação que se determina entre os textos, declarando que o que é dito em um pode ser identificado em outros, mesmo que de forma inconsciente

É importante ressaltar, porém, que não se deve considerar esses critérios como “leis” absolutas, uma vez que, sua ausência nem sempre impede a existência de um texto. Desta forma, percebe-se os vários níveis que envolvem o processo de produção textual, tendo em vista que muitos aspectos podem ser avaliados para a compreensão, desde a estrutura textual até o seu caráter ideológico. Dentro disso, percebe-se ainda que todo texto se comunica através de um gênero, seja textual ou discursivo.

Para Santos, Riche e Teixeira (2012) há sugestões de nove etapas para a produção de um texto que podem ser aplicadas a qualquer gênero, dentre: (Etapa 1) **Preparação**, que é dividida em a) Apresentação – consiste em identificar marcas características encontradas na estrutura, na organização. b) Projeto coletivo – formulação da tarefa: pode ser feita oralmente ou por escrito no quadro. c) Conteúdos a serem desenvolvidos: pesquisa de materiais e leitura de textos variados sobre o tema. (Etapa 2) **Pré-escrita**, que consiste em atividades que auxiliem o autor a descobrir formas de desenvolver a tarefa, coletar informações e sessões de tempestade de ideias. (Etapa 3) **Planejamento do texto**, diz respeito a elaboração de um roteiro (esboço no quadro). (Etapa 4) **Primeira produção**, que pode ser feita de forma coletiva ou individual. (Etapa 5) **Produção escrita do texto (1º rascunho)**, na qual, o aluno produz um rascunho do seu texto, que será submetido a uma análise do professor sem atribuição de nota. (Etapa 6) **Revisão pós-escrita**, diz respeito ao momento de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e fornecer alternativas para superá-los. (Etapa 7) **Avaliação da produção textual**, onde se deve criar com os alunos uma lista de verificação para situar a autoavaliação. (Etapa 8) **Avaliação**, que elabora um código com símbolos que direcione a reescritura do texto e (Etapa 9) **Reescritura do texto**, no qual o aluno deve reescrevê-lo levando em conta os elementos do código assinalados no rascunho.

3 ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

As observações foram voltadas principalmente para as aulas de Língua Portuguesa de uma escola de ensino médio, situada em Iracema – CE, nas quais buscamos observar, analisar e trazer para a prática, os resultados obtidos com esse estudo, para então assim termos uma visão mais ampla de como é, atualmente, o ensino de produção de texto dentro de sala de aula, principalmente no ensino médio.

A maior parte das aulas que observamos, aconteceram na série final, 3º ano, tendo em vista que o ensino da produção textual se torna mais notório uma vez que, muitas das aulas de Português são voltadas ao ensino da redação dissertativa-argumentativa, devido o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual os alunos são submetidos no final do ano letivo. Em outra parte, observamos aulas de Português, no 1º ano, para que assim, pudéssemos fazer uma comparação do desenvolvimento dessas atividades entre as séries.

Nas aulas observadas na turma do 3º ano “A”, os alunos demonstraram já conhecer o gênero textual Redação, e partindo assim por esse ponto, já não se fazia necessário fazer uma apresentação acerca das noções básicas a respeito deste. Com isso, a metodologia do professor se baseou em aprofundar os conhecimentos sobre a composição do gênero, focando nas questões linguísticas e na textualidade.

Devido a carga horária de 2h/a, não foi possível para o professor realizar todo esse trabalho em um único momento, então, ele dividiu o processo de ensino em etapas de acordo com a composição do gênero. A composição da Redação (introdução, desenvolvimento e conclusão), foi explicada especificadamente cada uma das partes, tornando assim as aulas mais proveitosas.

Em aulas posteriores, o professor levou trechos avulsos de redação para que os alunos identificassem de qual parte do gênero se tratava, possibilitando desta forma uma distinção entre elas. Com isso, garantiu ao aluno um conhecimento prévio acerca da constituição e utilização dessas, que viria a ser usado no momento da produção do texto.

Ainda na perspectiva de identificação das partes do gênero, outra atividade realizada pelo professor, consistiu em apresentar textos desorganizados estruturalmente, objetivando que os alunos fizessem uma leitura e com base nos conhecimentos já adquiridos pudessem reorganizá-los de forma coesa e coerente, proporcionando assim um exercício para a atividade de produção.

O professor também levou para os alunos, um texto sem nenhum conectivo e vários conectivos sem contexto, para que assim eles pudessem reordená-los atribuindo sentido. Somadas a essas atividades, também foi abordado o uso dos conectivos e a importância da coesão e coerência dentro do texto, como também foram esclarecidas as dúvidas que surgiram no decorrer da explicação.

As instruções acerca da coesão e coerência se deram de uma forma sintetizada, onde o professor, a partir de exemplos dentro do gênero textual estudado, as expôs e falou da sua importância para a adequação de sentido ao texto, assim como as demais propriedades da textualidade, que apesar de não terem sido identificadas por nomes, foram mencionadas indiretamente ainda nessa explicação.

Depois de realizadas todas essas atividades prévias sobre a estrutura do gênero e discussões sobre o uso, o professor solicitou que os alunos fizessem a leitura de uma redação que obteve nota máxima, produzida no ENEM, para que somada aos conhecimentos já obtidos, se pudesse ver na prática como cada parte do texto poderia ser empregada. Durante a leitura, o professor identificou cada uma das partes, fazendo associações com os conteúdos trabalhados anteriormente.

Por fim, foi solicitada a produção dos textos para os alunos, tendo como base o que foi explicado e levado à discussão dentro de sala de aula. Nessa prática, a atividade foi voltada à apostila de redação, que dispunha de temas e textos-base para a produção. Os alunos tiveram a opção de escolher o tema que iriam escrever, dentro dos que estavam sendo dispostos. Após isso, as produções dos textos foram iniciadas.

Como dito anteriormente, devido à falta de tempo para a conclusão de todas as atividades em um único momento, as produções não puderam ser concluídas ainda em sala de aula, sendo assim solicitadas para serem finalizadas em casa. Na aula seguinte, elas foram recolhidas, para então serem corrigidas pelo professor em um momento exterior à aula.

A correção do professor foi baseada nas competências cobradas pelo ENEM e de acordo com a concordância nelas, as redações foram atribuídas notas. Além disso, o texto também foi acrescido de observações e/ou comentários envolta dos critérios da textualidade mencionados na aula, ressaltando o que ficou bom, o que poderia melhorar e o que se caracterizava como inapropriado, dentro desse gênero. Logo após, foram realizadas discussões com os alunos, mostrando-os os principais acertos e erros, a fim de que eles aprendessem com isso e obtivessem uma evolução em sua próxima produção, que foi solicitada imediatamente após esse momento.

As aulas de língua portuguesa no 1º ano “A” foram bem diferentes. Por se tratar de uma série inicial, de imediato, o principal objetivo não foi a produção de texto, e sim passar para os alunos o conhecimento de que os textos se identificam dentro de diversos gêneros, esses, possuem diferentes características, funcionalidades e uso social, como também foi levantado aspectos dos mais usados no cotidiano.

De início, por meio de exemplos, os alunos foram introduzidos de forma geral sobre gêneros, posteriormente foi explicado por que os textos se encaixavam neles e como a definição do gênero moldava a formação do texto. Em seguida, o professor deixou as aulas mais específicas, trabalhando separadamente os gêneros mais usuais do cotidiano.

Um dos gêneros trabalhado com a turma foi o Teatro, no qual o professor exibiu exemplos teóricos e práticos, com o intuito de despertar nos alunos, o interesse pelo conteúdo. Houve a explicação dos diferentes tipos que esse gênero apresentava e o que seria considerado ou não como teatro de acordo com os elementos expostos.

Nessas aulas, o professor fez uso do livro didático, incentivou a leitura por parte dos alunos (coletiva, individual e silenciosa), fez uso de obras literárias identificando o seu gênero, utilizou *slides* para melhor abordagem do conteúdo e também exibiu algumas vídeo-aulas para aprofundar ainda mais o que já havia sido explicado dentro de sala de aula.

Finalizando o conteúdo, foi solicitado a realização de um trabalho em grupo, onde cada um seria responsável por desenvolver uma análise aprofundada de um dos gêneros estudados.

4 COMPARAÇÃO DAS ETAPAS REALIZADAS PELO DOCENTE COM AS ETAPAS PROPOSTAS POR SANTOS, RICHE E TEIXEIRA

As atividades de ensino de produção textual que observamos, não foram de total acordo com o que propõe Santos, Riche, Teixeira (2012) no texto *Produção de textos orais e escritos*. O docente fez algumas alterações em sua metodologia, substituindo, adicionando e excluindo algumas etapas, mas que não comprometeram a principal atividade – a produção de texto.

No processo de ensino de produção textual nas turmas do 3º Ano, o professor iniciou com a etapa **Preparação**, sugerida pelas autoras aqui já mencionados. Esta etapa, consiste em primeiro momento que se realize uma apresentação, que mostra a organização do texto, verificação de elementos e seu uso social, como também aconselha que se faça uma introdução básica sobre o conceito do gênero escolhido.

Essas atividades, em sua maior parte, foram realizadas com êxito, além de ter sido feita também uma pesquisa de materiais e leituras de textos em livros e internet, objetivando enriquecer o grau informativo dos alunos para que o texto a ser produzido fosse mais qualitativo. Por outro lado, tendo em vista a série dos alunos, o professor não os situou sobre o conceito desse gênero, uma vez que, esses já tinham uma noção básica por discutirem à respeito, desde as séries anteriores.

A segunda e terceira etapa, chamadas de **Pré-escrita e Planejamento do texto**, orientam que os alunos colem primeiramente informações sobre o assunto e façam anotações sobre o texto a ser produzido; e preconiza que o professor faça um roteiro, uma espécie de esboço no quadro para que os alunos possam visualizar, de fato, a estrutura do texto que será produzido, respectivamente. No entanto, elas não foram realizadas, tendo em vista toda a análise feita sobre a organização estrutural e o foco em enriquecer o grau de informatividade na primeira etapa, partindo assim para a próxima.

A **Produção escrita do texto – 1º rascunho**, esta etapa orienta que se avalie um rascunho produzido pelos alunos, sem atribuir nota. O objetivo maior é que o professor faça observações sobre informações que faltaram, aspectos linguísticos, coesão e coerência, para que assim pudessem ser corrigidas pelos alunos na próxima produção. Essa atividade não foi seguida à risca, tendo em vista que não foram feitas observações no rascunho produzido, mas sim na produção final do texto.

A **Revisão pós-escrita**, tendo em vista o curto tempo das aulas e a carga horária da disciplina, não foi seguida, já que as aulas de produção de texto são dentro das aulas Língua Portuguesa, onde também se faz necessário o uso do livro didático.

A etapa seguinte considera a **Avaliação da produção textual** a fim de que o professor, junto dos alunos, criem uma lista de critérios que devem ser levados em conta na avaliação final sobre o texto. Esta etapa, também não foi seguida à risca, já que a correção de texto nessa série se dá através das mesmas competências exigidas pelos ENEM.

A etapa de **Avaliação** segundo Santos, Riche e Teixeira (2012) orienta que o professor crie um código com símbolos que direcione a reescritura do texto. Ex.: seta = falta de informação. Porém, em vez disso, optou-se por fazer anotações escritas.

Por fim, na **Reescritura do texto**, na qual o aluno deve reescrevê-lo levando em conta todas as observações feitas pelo professor, não houve uma realização exata como proposta no texto. Apesar das observações terem sido feitas no texto de cada aluno, não foi solicitado que ele o reescrevesse, apenas que a considerasse na próxima produção.

Já nas aulas observadas no 1º ano, o objetivo de ensino não consistiu exatamente na

produção de texto escrito. Nesta série, o professor trabalhou alguns gêneros, solicitando depois um trabalho avaliativo, o qual seria lhe atribuído uma nota. Portanto, por não ter sido realizada atividade de produção textual, não há o que ser analisado nesse aspecto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com esta atividade que o ensino de produção de texto, na escola observada, passa por diversas etapas, as quais algumas coincidem e outras não com o que grandes estudiosos da área propõem. Podemos constatar com clareza, que as sugestões de produção textual de Santos; Riche; Teixeira (2012 p. 104-106) são seguidas, mas que os professores as adaptam dentro da realidade de cada turma. No entanto, as adaptações feitas não comprometem a atividade de produção, uma vez que mesmo a metodologia sendo alterada continua seguindo um roteiro, tendo um início, meio e fim, além de apresentar resultados.

As dificuldades notadas para a execução deste trabalho se deram principalmente envolta do comportamento de alguns alunos, que em determinados momentos apresentaram-se inquietos e acabaram comprometendo a explicação do professor e conseqüentemente o desenvolvimento da aula. Por não possibilitar concluir tudo o que havia sido planejado para determinado dia, a questão do curto tempo de aula também foi um fator que trouxe alguns impedimentos. Assim como a falta de momentos voltados à prática de produção textual na turma do 1º Ano.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In: ANTUNES, I. **Análise de texto: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P. 29-44.
- BENTES, A. C. Linguística Textual. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. (Orgs) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 245-287
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Escrita e Interação. In: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M **Ler e escrever: estratégias de produção de texto**. 2 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. P. 31-52.
- _____. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. de O. (Orgs.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. P. 31-44.
- SANTOS, L.W.; RICHE, R. C.; TEXEIRA. C. de S. Produção de textos orais e escritos. In: SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEXEIRA (Orgs.). **Análise de produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012. P. 97-133.

ANÁLISE SOBRE O EMPREGO DO ENCAPSULAMENTO ANÁFORICO EM MONOGRAFIAS: O ESTUDO DA SEÇÃO DE “INTRODUÇÃO”

Larissa Yohara Gomes Pinto

Mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

gomeslarissa566@gmail.com

Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

lidmoraissb@gmail.com

RESUMO

A noção de referenciação é de significativa relevância para os estudos da Linguística Textual, na medida em que se trata de um mecanismo diretamente relacionado ao processo de produção e compreensão de textos. Nessa perspectiva, este trabalho objetiva analisar os processos referenciais anafóricos empregados em monografias produzidas por alunos do curso de Letras da UERN, *Campus* de Pau dos Ferros, observando, especificamente, a forma de manifestação desses processos nas seções de “Introdução”. Como fundamentação teórica, temos os estudos de Koch e Elias (2011), Cavalcante (2012), Mondada e Dubois (2003) e Conte (2003). A pesquisa configura-se como documental, de natureza qualitativa. A partir da seleção do *corpus*, fora realizada uma pré-análise, buscando identificar os processos referenciais anafóricos mais recorrentes nos textos. Como resultado, constatou-se que o encapsulamento anafórico foi o processo que mais se destacou nos textos, manifestando-se mediante um sintagma nominal composto por um nome e um determinante demonstrativo. Verificou-se, ainda, em certos casos, a presença do complemento nominal, que se justifica pelo fato de, ao produzir um texto como a “introdução”, estabelecer algumas palavras-chave sobre um determinado assunto, como forma de centralizar o tema, assim, à medida que o texto se desenvolve, as variações dessas palavras poderão ser repetidas. Esses resultados evidenciaram a importância do encapsulamento anafórico para a progressão e continuidade textual, tendo em vista sua capacidade de encapsular uma sentença, ou até parágrafos inteiros, que foram mencionados anteriormente, em uma expressão referencial que, por sua vez, se torna uma pressuposição para informações que podem surgir posteriormente.

Palavras-chave: Referenciação. Encapsulamento anafórico. Monografias. Introdução.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa concluído, intitulado “A referenciação anafórica em monografias produzidas por alunos do Curso de Letras do CAMEAM/UERN: uma análise comparativa entre as seções de ‘Introdução’ e ‘Conclusão’”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Dada a relevância do processo de referenciação para os estudos do texto, uma vez que se trata de um fenômeno de construção de referentes inseridos em uma atividade discursiva, seja escrita ou falada, a presente pesquisa realizou uma análise sobre os processos referenciais anafóricos empregados em monografias produzidas

por alunos do curso Letras da UERN/*Campus* de Pau dos Ferros, especificamente, na seção de “Introdução”.

Nesse sentido, dentre os principais processos referenciais, selecionamos o caso das anáforas, para desenvolver o presente estudo, já que diz respeito ao processo de retomada de um objeto discursivo que passa a ser modificado e/ou reativado à medida que o texto se desenvolve, e se manifestam mediante o uso de expressões linguísticas que auxiliam no encadeamento coesivo e coerente dos textos. Para tanto, temos como principal objetivo analisar os processos referenciais anafóricos empregados em monografias produzidas por alunos do curso Letras da UERN/ *Campus* de Pau dos Ferros, observando, especificamente, a forma de manifestação desses processos.

Nesta pesquisa, procedemos com o tratamento qualitativo dos dados, que visa à interpretação dos fenômenos analisados, atribuindo-lhes significado. Para tanto, configura-se como uma pesquisa documental, uma vez que analisamos documentos constituídos por monografias produzidas pelos alunos do Curso de Letras, do CAMEAM/UERN, especificamente, as seções de “Introdução”.

Inicialmente, realizamos a coleta de 10 introduções e 10 conclusões de monografias. A partir de uma pré-análise, estabelecendo uma comparação entre as seções de “Introdução” e “Conclusão”, para verificar os processos referenciais mais recorrentes, constatamos que o encapsulamento anafórico foi o processo que mais se destacou, apresentando um maior número de ocorrências na seção de “Introdução”. Em vista disso, para este artigo, nos detemos à análise específica da seção de “Introdução”, trazendo exemplos sobre o encapsulamento anafórico para ilustrar a análise.

Temos como contribuição, para a discussão teórica, trabalhos desenvolvidos por alguns autores, como: Cavalcante (2012); Koch e Elias (2011), sobre a referenciação, enquanto processo de construção de referentes, bem como a introdução de referentes no contexto discursivo; como também Mondada e Dubois (2003), a respeito dos objetos de discurso, e Conte (2003), que discorre acerca do encapsulamento anafórico.

Diante disso, o trabalho está composto pelas seguintes seções: Introdução, na qual apresentamos o problema de pesquisa, os objetivos, procedimentos metodológicos adotados, os autores que contribuem para discussão teórica e a partes constituintes do trabalho; Fundamentação teórica, em que tratamos, em um primeiro momento, do fenômeno da referenciação como um processo de construção de referentes; em seguida, acerca das formas de introdução referencial, abordando seus conceitos e procedimentos, por fim, a respeito da progressão referencial, que se desenvolve a partir de funções das expressões referenciais; Na

análise e discussão dos dados, descrevemos as ocorrências do encapsulamento anafórico, observando a forma de manifestação desse processo referencial presente nos textos; Nas considerações finais, sintetizamos os resultados obtidos na pesquisa.

2 A REFERENCIAÇÃO: DEFININDO O PROCESSO

A noção de referenciação é de significativa relevância para as correntes teóricas que se preocupam com a produção do sentido, o que a torna um fenômeno importante nos estudos da Linguística Textual, tendo em vista que se trata de um recurso relacionado à produção e compreensão de textos. Assim, compreendemos a referenciação como um processo de construção de referentes que se realiza por meio de uma atividade discursiva, seja ela falada ou escrita, permitindo, dessa forma, o encadeamento de sentidos dos textos.

Segundo Koch e Elias (2011, p. 133-134, grifos das autoras), “a referenciação consiste na **construção e reconstrução de objetos de discurso**. Ou seja, os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo”. Nessa perspectiva, entendemos a referenciação como o processo de introdução de referentes ou objetos de discurso no interior dos textos que são construídos e reconstruídos, conforme os propósitos comunicativos dos interlocutores, a partir de seus entendimentos, opiniões e posicionamentos diante das coisas do mundo. Na concepção de Mondada e Dubois (2003, p. 17), “[...] os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo”. Em outras palavras, os sujeitos constroem os seus discursos, fazendo escolhas a partir dos conhecimentos que possuem de mundo, de suas concepções e seus atos diante da interação social entre os interlocutores.

Nesse sentido, as categorias e os objetos de discurso, segundo os quais os sujeitos compreendem o mundo, não se encontram nem preestabelecidos, nem dados *a priori*, mas são elaborados no desenvolvimento das atividades e interações, modificando-se dentro dos contextos em que estão situados (MONDADA; DUBOIS, 2003). Assim, o processo de referenciação tem relação com a atividade de construir referentes a partir de expressões linguísticas próprias para tal finalidade, que se referem às expressões referenciais. (CAVALCANTE, 2012).

Com relação ao referente, entendemos como um objeto discursivo introduzido no texto que contribui para a coerência textual, favorecendo a construção do seu sentido. Assim, de acordo com Cavalcante (2012, p. 98), “o referente é o objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida na maioria das vezes, a partir do uso de

expressões referenciais”. A expressão referencial, por sua vez, refere-se a expressões linguísticas que são utilizadas para designar o referente, geralmente, são sintagmas nominais.

No desenvolvimento textual, é possível estabelecer diferentes formas de referir o mesmo referente. Desse modo, durante o processo de produção textual, é necessário utilizarmos recursos linguísticos para nomear os objetos, quer dizer, para que possamos estabelecer referentes, em alguns casos, precisamos usar as expressões referenciais, isto é, os recursos linguísticos como formas de manifestação dos referentes no cotexto, desse modo, construímos um processo de referenciação (CAVALCANTE, 2012).

Nessa abordagem, a referenciação, como um processo que se manifesta por meio da construção e reconstrução dos referentes dentro dos textos a partir das expressões referenciais, apresenta formas de introdução referencial, conforme trataremos na seção seguinte.

2.1 Formas de introdução referencial: ancorada e não-ancorada

De acordo com Koch e Elias (2011, p. 134), podemos destacar duas formas de introdução de referentes no processo de referenciação, que são: “ativação ‘ancorada’ e ‘não-ancorada’”, as quais tratam das formas como os objetos discursivos são introduzidos dentro do texto. Sendo assim, “Quando o escritor introduz no texto um objeto de discurso totalmente novo” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 134), estamos diante de uma introdução não-ancorada, pois é o momento em que o referente é introduzido no texto, quando não foi nomeado em nenhum momento anteriormente, nesse caso, também conhecido como introdução referencial. Por outro lado, “sempre que um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação com elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 135), temos uma ativação ancorada, isso porque não está relacionada apenas a elementos linguísticos, mas também aos fatores sociais e cognitivos. Dessa forma, o objeto discursivo, ao ser introduzido, estabelece relação com os elementos anteriormente citados, baseado nas informações contidas no co(n)texto.

Esse tipo de introdução por ativação ancorada consiste em uma anáfora indireta, já que não remete a nenhum antecedente explícito no texto, mas se encontra ancorada numa espécie de relação com elementos presentes no contexto. Em virtude disso, apontamos a diferença entre anáforas indiretas e anáforas diretas, a partir de Koch e Elias (2011, p. 136), quando afirmam que:

Diferentemente das anáforas diretas que retomam (reativam) referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente, na anáfora indireta, geralmente constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes correspondam um antecedente (ou subsequente) explícito no texto, ocorre uma estratégia de ativação de referentes novos, e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de **referenciação implícita** conforme pontua Marcuschi (2005).

Nesse sentido, se distinguem, pois, no caso das anáforas diretas, remetem a referentes anteriormente introduzidos no texto de forma explícita, seja por expressões nominais ou ainda pronominais, constituindo, assim, uma continuidade correferencial entre o objeto introduzido previamente e o elemento anafórico. Já as anáforas indiretas associam informações que estão contidas no cotexto às inferências realizadas a partir do conhecimento dos interlocutores. Nesse caso, a continuidade textual ocorre de forma não-correferencial, uma vez que não há nenhum objeto precedente que estabeleça uma relação direta com o elemento anafórico.

Dessa forma, esse processo de continuidade de um texto, seja ele correferencial ou não-correferencial, contribui para a organização textual e, para tanto, se realiza de duas formas: pela repetição e progressão. A repetição ocorre quando se faz retomada de um referente que fora anteriormente citado, sendo repetidas por meio das expressões referencias. Já a progressão, por sua vez, reúne novas informações, as quais servirão de base para outras informações que poderão surgir ao longo do texto (KOCH; ELIAS, 2011). Desse modo, a progressão e a repetição de referentes contribuem para a progressão textual, conforme veremos na seção a seguir.

2.2 Progressão textual: funções das expressões referenciais

Para contribuir com a progressão textual, as expressões nominais podem exercer várias funções capazes de interferir na construção de sentido dos textos. Dessa forma, a organização textual pode ser realizada tanto no nível microestrutural quanto no macroestrutural, sendo que, no nível micro, diz respeito às expressões essenciais que permitem a coesão textual. No nível macro, por sua vez, contribui para a progressão do texto a partir de novos referentes, auxiliando no desenvolvimento dos parágrafos, ao organizar as partes dos textos através das sequências (KOCH; ELIAS 2011).

A respeito da função das expressões nominais que auxiliam na progressão textual, podemos destacar a recategorização de referentes que ocorre quando um referente já fora

introduzido no texto, passa a ser retomado mediante expressões que constroem diferentes versões de um dado objeto, desse modo, a introdução de referentes modificados depende das condições comunicativas. A recategorização referencial, segundo Cavalcante (2012, p. 106), “[...] diz respeito à possibilidade de um referente passar por mudanças ao longo de um texto. Essas mudanças estão relacionadas ao direcionamento argumentativo que o produtor pretende dar a seu texto, mas também a outras intenções expressivas, emotivas, poéticas, etc.”, ou seja, o referente vai se modificando no decorrer da progressão textual, sendo que essas modificações dependem do ponto de vista do sujeito a respeito do objeto referido, bem como as intenções que deseja expressar na atividade discursiva.

Além do processo de recategorização, podemos apontar também o encapsulamento ou sumarização de porções textuais que auxiliam na progressão referencial, uma vez que se trata de encapsular ou sumarizar um trecho antecedente por meio de uma expressão referencial, geralmente por um sintagma nominal. A respeito disso, Conte (2003, p. 177) afirma que:

O encapsulamento anafórico é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto. [...] Pelo encapsulamento anafórico, um novo referente discursivo é criado sob a base de uma informação velha; ele se torna o argumento de predicacões posteriores.

Nessa perspectiva, compreendemos por encapsulamento anafórico o processo que permite resumir informações precedentes, encontradas tanto no cotexto (explícito) como no contexto (implícito), em um novo referente que passa a ser introduzido no texto, capaz de encadear uma informação dada anteriormente a um novo conteúdo. Dessa forma, por meio desse processo, é possível desenvolver a coesão entre os enunciados, contribuindo para a continuidade textual. A respeito disso, Conte (2003, p. 184) destaca que “De modo muito interessante, o encapsulamento anafórico muito frequentemente ocorre no ponto inicial de um parágrafo e, então, funciona como um princípio organizador na estrutura discursiva”. Por isso, o encapsulamento se torna essencial ao se estruturar e organizar um texto, uma vez que por meio dele se resume todo um conteúdo antecedente em um único referente, o qual serve de início para outro parágrafo, tornando-se a base para as sentenças que surgirão posteriormente.

Após essa discussão sobre alguns aspectos da referenciação, no que se refere às suas características e funções, podemos entender o quão é importante para a estrutura e organização do texto, contribuindo para a coesão e a coerência textuais, bem como a progressão textual, a partir da ligação de elementos, tanto linguísticos quanto cognitivos e

sociais, de modo a auxiliar na construção dos sentidos. Na seção seguinte, apresentaremos a análise dos dados.

3 ANÁLISE SOBRE O ENCAPSULAMENTO ANAFÓRICO NA SEÇÃO DE “INTRODUÇÃO” DE MONOGRAFIAS

Para a realização da análise, foram selecionadas 10 introduções e 10 conclusões de monografias produzidas pelos alunos do curso de Letras, UERN/Campus de Pau dos Ferros. A partir de uma pré-análise que realizamos, buscando identificar as ocorrências de processos referenciais nas duas seções, verificamos a presença de diferentes tipos: encapsulamento anafórico, anáforas diretas, anáforas por repetição parcial, etc.

Após a verificação desses resultados, como foi mencionado anteriormente, o encapsulamento anafórico foi o processo referencial que mais se destacou, apresentando um maior número de ocorrências nas seções de “Introdução”, sendo que foi constatado um total de 32 ocorrências, já nas seções de “Conclusão”, foram 17 ocorrências.

Constatamos, com isso, que a “Introdução” apresentou um total de ocorrências maior que a “Conclusão”, isso porque se trata de um texto que requer mais informações sobre o gênero monografia, uma vez que aponta a importância do tema proposto no trabalho, apresenta a revisão de pesquisas realizadas anteriormente a respeito do tema, como forma de indicar o diferencial com relação ao assunto proposto, mostrando as falhas no conhecimento ou a dificuldade em solucionar os problemas equivalentes (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Nesse sentido, na dinâmica textual de um gênero textual acadêmico, como um artigo ou uma monografia, em princípio, ocorre uma transição do geral para o particular, partindo de uma visão ampla da disciplina para o enfoque do tópico de interesse, atraindo o leitor para um nicho no conhecimento na área, compreende, nesse caso, a introdução. Por outro lado, na conclusão, há uma nova transição, dessa vez, do particular para o geral, em que o foco é ampliado gradualmente em direção às questões mais gerais e à solução do problema apontado na introdução. Desse modo, as questões mencionadas na introdução passam a ser retomadas de tal maneira na conclusão, que essas seções podem ser vistas como imagens espelhadas (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

A partir dessas explicações mais gerais, iremos analisar algumas ocorrências identificadas no *corpus*. Para ilustrar a análise, selecionamos 4 (quatro) ocorrências, retiradas de 4 (quatro) introduções do *corpus*, uma vez que consideramos mais representativas do

emprego do encapsulamento anafórico. Isto posto, a primeira ocorrência a ser analisada foi retirada do texto 01, que analisa como ocorre a representação do sujeito feminino, nos contos “Athénaïse” e “A história de uma hora”, da escritora Kate Chopin. Observemos o exemplo 01:

(01) “Por fim, após reflexões a respeito da teoria de cunho feminista, da vida e obra de chopin e da relação com a escrita desta com a crítica literária feminista, está o capítulo de análise, onde as obras são enfocadas a partir da ótica feminista em busca dos elementos que apontam para a representação da divisão sexual do espaço e poder. O título desse capítulo é “Representações da divisão sexual de espaço e poder em ‘Athénaïse’ e em ‘A história de uma hora’”. O capítulo possui duas divisões com duas subdivisões cada. Na primeira parte consta a análise da representação do espaço e do poder do masculino nas duas obras selecionadas, onde são observados os dados que apontam para **esse tema**”. (p. 12)

No exemplo, a expressão “**esse tema**” encapsula todo trecho que a antecede no que se refere à representação da divisão sexual entre o feminino e o masculino que são abordados nas obras analisadas. Com isso, pudemos perceber que a expressão é constituída pelo determinante demonstrativo “**esse**”, assumindo uma função dêitica que evidencia o conteúdo precedente. E pela expressão nominal “**tema**”, como forma de delimitar o assunto que será tratado no capítulo de análise. Desse modo, o encapsulamento anafórico, por se tratar de um processo referencial capaz de recapitular e sumarizar um conteúdo antecedente, consegue encapsular ideias específicas em um único sintagma nominal que representa uma ideia mais geral.

Nessa perspectiva, o encapsulamento anafórico pode retomar e resumir uma parte do texto anteriormente citada, seja uma sentença ou até mesmo um parágrafo inteiro, presente tanto no cotexto como no contexto, em uma única expressão referencial, capaz de interligar uma informação que fora citada anteriormente a uma nova informação, contribuindo, assim, para a sequência textual. Como na ocorrência presente no texto (02), que objetiva analisar, em uma perspectiva crítica sociológica, as músicas do álbum *Surrealistic Pillow* (1967), da banda norte americana de rock psicodélico Jefferson Airplane. Vejamos o exemplo 02:

(02) “[...] E nesse trabalho iremos estudar e analisar um dos momentos do cenário cultural dos Estados Unidos da América, que foi a época do movimento de contracultura que chegou em seu auge nos meados da década de 1960, e com esse movimento iremos analisar a crítica sobre a sociedade americana, que por aquela época estava crescendo economicamente, e estava à frente de pelo menos duas guerras conhecidas, a Guerra Fria e a Guerra do Vietnã.

Muitas bandas emergiram **nessa época**, [...]” (p. 10)

No exemplo, percebemos que a expressão “**nessa época**” retoma e resume o parágrafo anterior, que diz respeito à situação dos Estados Unidos da América no cenário cultural sobre o movimento de contra cultura que ocorreu em meados da década de 1960, permitindo uma crítica à sociedade americana que crescia economicamente diante de, pelo menos, duas guerras: a Guerra Fria e a Guerra do Vietnã. Esse recurso de utilizar uma expressão referencial que sumariza todo o conteúdo precedente do parágrafo anterior, serve como forma de dar progressão ao texto, assumindo um pretexto para uma nova informação.

Em continuidade, no terceiro exemplo, retirado do texto 07 que investiga as crenças de alunos do ensino médio sobre o uso da música no ensino de Língua inglesa, destacamos um caso específico de encapsulamento anafórico em que o sintagma nominal é acompanhado por um complemento nominal que tem como função delimitar o seu antecedente, especificando o assunto a que se refere. Como podemos observar no exemplo 03:

(03) [...] É importante refletirmos sobre esses questionamentos, pois a educação está em primeiro lugar na vida do aluno, e o fato de sabermos quais são as concepções de nossos alunos sobre determinados assuntos que envolvem seu aprendizado pode contribuir grandemente na vida desses aprendizes.

Portanto, é **nesse campo de investigação** que nossa pesquisa se realiza, tendo como fundamentação teórica os pressupostos a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, e também as teorias sobre o uso da música na sala de aula como instrumento facilitador e lúdico para o ensino de m LE”. (p. 09)

Nesse exemplo, a expressão referencial “**nesse campo de investigação**” encontra-se situada no início de um parágrafo, encapsulando a porção textual do parágrafo anterior, tornando-se ponto de início para novas ideias que surgem na sequência do texto. Além disso, é constituída não somente por um determinante demonstrativo “**nesse**” e uma expressão nominal “**campo**”, assim como aparece nos exemplos anteriores, mas ainda é acrescentado um completo nominal “**de investigação**” como forma de complementar o sentido do nome “**campo**”, possibilitando a delimitação temática.

A expressão destacada é utilizada como um recurso para delimitar a área temática que o pesquisador pretende desenvolver sua pesquisa e, assim, recapitula o conteúdo anteriormente exposto, que se propõe a investigar as expectativas e opiniões dos alunos a respeito de temas, como a música, que podem contribuir para um melhor aprendizado no ensino de língua estrangeira.

Com relação ao último exemplo, retirado do texto 10, o qual analisa a ambientação do espaço no romance “O iluminado”, escrito por Stephen (2012), também destacamos um caso

de encapsulamento anafórico em que o sintagma nominal é acompanhado por um complemento nominal. Analisemos o exemplo 04:

(04) “Com base em tudo que foi dito até o presente momento, deve-se refletir sobre quais questionamentos aqui feitos nesta pesquisa, assim como os seus objetivos. O questionamento central aqui é quanto à ambientação do espaço nas duas obras e como isso tem reflexo em suas respectivas narrativas. Assim como pensar o processo de adaptação **nesse caso em específico**”. (p. 07)

Nesse exemplo, a presença do completo nominal “**em específico**” vai além de complementar o sentido do substantivo “**caso**”, pois pretende especificar a situação proposta na sentença anterior, visto que remete a uma reflexão sobre os questionamentos levantados durante a pesquisa, no que diz respeito à ambientação do espaço nas duas obras e como interferem em ambas as narrativas ao passar pelo processo de adaptação. O autor, ao fazer uso dessa expressão destacada, se propõe a delimitar o trabalho de pesquisa quanto ao processo de adaptação.

A partir da discussão exposta, comprovamos que o encapsulamento anafórico é de suma importância para a progressão e continuidade textual, tendo em vista sua capacidade de resumir/encapsular uma sentença, ou até parágrafos inteiros, que foram mencionados anteriormente em uma expressão referencial que, por sua vez, se torna uma pressuposição para informações que podem surgir posteriormente. Com isso, contribui para a coesão e coerência dos textos e, assim, possibilita produzir textos bem mais elaborados e mais compreensíveis ao leitor. Concluída a análise e discussão dos dados, apontamos, a seguir, a conclusão.

4 CONCLUSÃO

A partir da análise dos dados, pudemos constatar a contribuição dos processos referenciais para a compreensão e produção dos textos, uma vez que tínhamos como objetivo analisar os processos referenciais anafóricos empregados em monografias produzidas por alunos do curso de Letras da UERN, *Campus* de Pau dos Ferros, observando, a forma de manifestação desses processos.

Dessa forma, verificamos que o encapsulamento anafórico foi o processo que mais se destacou nos textos, manifestando-se mediante um sintagma nominal composto por uma expressão nominal e um determinante demonstrativo. Conforme afirma Conte (2003), esse

processo anafórico corresponde a um sintagma nominal com a função de resumir um conteúdo precedente, de modo que esse sintagma nominal geralmente é constituído por um nome geral que tem preferência pelo determinante demonstrativo. Assim, o encapsulamento anafórico desempenha um papel relevante na progressão textual, funcionando como um elemento coesivo, capaz de interligar uma informação dada a uma nova informação.

Pudemos constatar em alguns exemplos analisados, quando o sintagma nominal aparece acompanhado por um complemento nominal, que isso se justifica pelo fato de, ao produzirmos um texto como a introdução, estabelecermos algumas palavras-chave sobre um determinado assunto como forma de centralizar o tema tratado, sendo que à medida que o texto se desenvolve, as variações dessas palavras poderão ser repetidas, como uma maneira de permitir progressão textual, auxiliando, assim, na identificação do assunto abordado no texto, funcionando como forma de delimitar o tema ou assunto trabalhado na monografia.

Destacamos, ainda, a relevância desse estudo para futuras pesquisas, uma vez que nos detemos apenas a uma parte dos processos referenciais anafóricos. Há muitas outras possibilidades de pesquisa, como por exemplo, a introdução referencial, processos anafóricos ou catafóricos. Esperamos que a presente pesquisa possa trazer contribuições para os estudos do texto, no que se refere aos processos referenciais anafóricos, em específico, o encapsulamento anafórico.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto: 2012.
- CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 177-190. (Coleção clássicos da linguística).
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AS INTERJEIÇÕES COMO ENUNCIADOS: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Maria Edione Pereira da Silva
PPGL-UERN-CAMEAM
edione.ms@hotmail.com

Gabriela Castro Marques
PPGL-UERN-CAMEAM
gabcastro.castro@gmail.com

Ana Taisa da Silva Barbosa
PPGL-UERN-CAMEAM
isa.jackson000@gmail.com

RESUMO

O estudo da linguagem, numa perspectiva estruturalista, abarca a noção de haver um sentido próprio para a palavra, como se esta fosse autônoma, independente do uso da língua e do seu contexto. Assim, não há vez para a interação entre os interlocutores do discurso nessa visão de uma língua homogênea. Opondo-se a esse prisma, a teoria bakhtiniana aborda o discurso dialógico (heterogêneo, perpassado por várias vozes), cujo enunciado leva em consideração a situação do locutor e do ouvinte em consonância com as circunstâncias discursivas, ou seja, o contexto social do enunciado. Desse modo, a linguagem não é limitada a regras, pronta e imutável, e sim circunstanciada pelo uso social. Assim, o objetivo do presente artigo é verificar, no âmbito das categorias gramaticais, elencadas pela gramática tradicional, os efeitos de sentido das interjeições nos gêneros quadrinho e anúncio publicitário na perspectiva de estas serem enunciados e não meramente expressões indicadoras de sentimentos e emoções previamente categorizadas ou preestabelecidas sem seguir as mudanças da vida social. Para tal análise, usamos as categorias que caracterizam o enunciado, os efeitos de sentido, entonação expressiva e ação responsiva postulados por Bakhtin (2010), como também o referencial teórico de outros autores cujas pesquisas e trabalhos convergem com as ideias da arquitetura bakhtiniana como Voloshinov (1930), Augusto Ponzio (2008), Beth Brait (2006), Cristovão Tezza (2003) entre outros colaboradores. Assim, procuramos, na análise do *corpus* escolhido, a unidade de comunicação e sua totalidade semântica, ou melhor, o enunciado na interação verbal, numa determinada comunicação social cujos agentes, através de suas vozes, constroem sentidos.

Palavras-chave: Sentido. Interjeição. Enunciado. Quadrinhos. Anúncio.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos da linguagem apontam para uma língua dinâmica, portanto, mutável. Nesse caso, a concepção convencional de análise da estrutura linguística mecanizada foi sufocada por uma intervenção social. Afinal, a finalidade comunicativa se constitui devido aos interesses dos agentes do discurso, da situação em uso, culminando na interação verbal.

Atende a esse pensamento, Voloshinov (1930, p. 1) ao afirmar que

a linguagem não é alguma coisa de imóvel, fornecida de uma vez por todas, e rigorosamente determinada em suas “regras” e em suas “exceções”

gramaticais. Ela é um produto da vida social, a qual não é fixa e nem petrificada: a linguagem encontra-se em um perpétuo devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social.

É a partir de uma abordagem investigativa sobre a dinamicidade da linguagem e, conseqüentemente, dos efeitos de sentido, que as palavras ou categorias gramaticais rompem sua forma meramente estrutural e produzem, num contexto real, um enunciado. Nessa perspectiva, a língua passa por uma reflexão no campo do discurso para tornar-se socialmente compreensível. Assim, abordaremos as interjeições como enunciadas, cujos efeitos de sentido ultrapassam a apreensão de exprimirem excepcionalmente sentimentos e emoções para, *no* social e *pelo* social interagirem na cadeia comunicativa.

Assim, o objetivo do presente artigo é verificar, no âmbito das categorias gramaticais elencadas pela gramática tradicional, os efeitos de sentido das interjeições (frequentemente relacionados a uma limitação semântica e de uso) nos gêneros quadrinho e anúncio publicitário, na perspectiva de estas serem enunciados e não meramente expressões indicadoras de sentimentos e emoções previamente categorizadas ou preestabelecidas sem aderirem as mudanças da vida social. Para tal análise, usamos as categorias que caracterizam o enunciado, os efeitos de sentido, entonação expressiva e ação responsiva postulados por Bakhtin (2010), como também o referencial teórico de outros autores cujas pesquisas e trabalhos contemplam as ideias da arquitetura bakhtiniana, como Augusto Ponzio (2008), Beth Brait (2006), Cristovão Tezza (2003) entre outros colaboradores.

A pesquisa desenvolvida foi de cunho bibliográfico e documental, cujo *corpus* constituiu-se de três situações de comunicação materializadas: uma na história em quadrinhos e duas no anúncio publicitário, coletadas em livros didáticos do ensino fundamental e médio. Esses gêneros discursivos apresentam sujeitos agentes que, num determinado enredo ou situação contextual, expõem seus enunciados e suas intenções discursivas na esfera social. Tais gêneros, além de comumente presentes nesses livros didáticos, proporcionam um uso corriqueiro de interjeições em diversas situações e susceptível à construção enunciativa de diferentes sentidos.

2 UMA VISÃO DIALÓGICA DO DISCURSO

A concepção da análise dialógica do discurso (doravante, ADD), proposta por Bakhtin e pelos pensadores do Círculo (FIGARO, 2012, p. 84), trata “como sendo a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos”. Nessa visão, não cabe a análise linguística que visa apenas às palavras e às interrelações de seus fatores abstratos, em que o aspecto social é deixado de lado.

Na vertente bakhtiniana, tal abordagem da ADD

[...] exige que os estudos da linguagem se ofereçam como lugares de produção de conhecimento comprometido e responsável. A concepção da linguagem, de construção e produção de sentidos, está necessariamente apoiada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados, o que significa dizer que *os estudos da linguagem* são concebidos como formulações em que o conhecimento é produzido e recebido em contextos históricos culturais específicos [...] (FIGARO, 2012).

Nesse panorama, a relação homem/linguagem aponta para um sujeito agente, cuja linguagem é constitutiva desse sujeito, capaz de assumir um determinado ponto de vista, construtor de sentidos diversos que atendem a várias circunstâncias de comunicação social. É essa dinamicidade da linguagem que envolve os diferentes discursos na esfera comunicativa e, assim, expõe-se a intencionalidade discursiva do falante/ouvinte.

Para Bakhtin, nada está acabado e pronto, inclusive, o sujeito. Assim, “Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). [...] Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação” (BAKHTIN *apud* SOBRAL, 2009, p. 31-32). Tal situação se concretiza na interação entre os interlocutores do discurso, cuja linguagem ativa - voltada para o outro - manifesta-se através de enunciados.

Para Voloshinov (1930) “todo enunciado (pronunciamento, conferência, etc.) é concebido em função de um ouvinte, isto é, da sua compreensão e da sua resposta”. Conta-se nesse processo de interação a relação social e hierárquica dos interlocutores, ou seja, a *orientação social* do enunciado no contexto apresentado para um determinado auditório. Nesse âmbito da enunciação, o enunciado constrói um sentido, um conteúdo que deve ser compreensível ao outro, isto é, ao ouvinte na real situação social de uso.

Bakhtin (2003) mostra três aspectos peculiares ao enunciado, essa unidade concreta. São eles: a *alternância dos sujeitos do discurso*, as réplicas; a *conclusibilidade*, prioritariamente a possibilidade da ação responsiva; a *relação do enunciado com o próprio falante* (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva.

Em relação à ação responsiva, esta é especificada por três fatores: (1) a *exauribilidade do objeto e do sentido* – tratamento exaustivo do tema e da esfera de comunicação; (2) o *projeto de discurso ou vontade de discurso do falante* – intuito ou *querer dizer* do locutor; (3) *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento* – a escolha do gênero do discurso.

Diante dessa linha de pensamento, percebe-se que não há enunciados neutros. O significado se dá no social, construído e reconstruído historicamente pelos atores do discurso consoante o gênero discursivo utilizado para determinada situação. Então, “Todo enunciado

emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto.” (FARACO, 2009, p. 25).

Para expressar tamanha significação e efeitos de sentido aos enunciados, o falante utiliza, em algumas situações, o recurso da entonação expressiva. Tal mecanismo expressivo caracteriza o juízo de valor do falante e, segundo Bakhtin (2003, p. 290) “é um traço constitutivo do enunciado”. Ele ainda afirma que “Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra”. Nesse contexto, as expressões valorativas como *Bravo!*, “*É uma vergonha!*”, “*Maravilha!*” ao explicitarem elogio, aprovação, estímulo, insulto, entre outras, tornam-se discursivamente enunciados. Bakhtin (2003) endossa tais expressões para ratificar:

Em todos esses casos não estamos diante de uma palavra isolada como uma unidade da língua nem do *significado* de tal palavra mas de um enunciado acabado e com um *sentido concreto* do conteúdo de um dado enunciado; aqui, o significado da palavra refere uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva. Por isso aqui não só compreendemos o significado de dada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para a ação. Desse modo, a entonação expressiva pertence aqui ao enunciado e não à palavra.

Percebe-se, nas ações enunciativas e à luz dessa concepção expressiva, que os efeitos de sentido das palavras, concretizadas como enunciados, não pertencem restritamente a elas, mas à intencionalidade discursiva dos usuários da língua numa situação real de comunicação discursiva construída num determinado gênero. Nesse contexto, “O significado de uma enunciação nunca coincide com o conteúdo puramente verbal: ‘as palavras ditas estão impregnadas de coisas presumidas e de coisas não ditas’.” (PONZIO, 2008, p. 93), desenvolvidas apenas do discurso social.

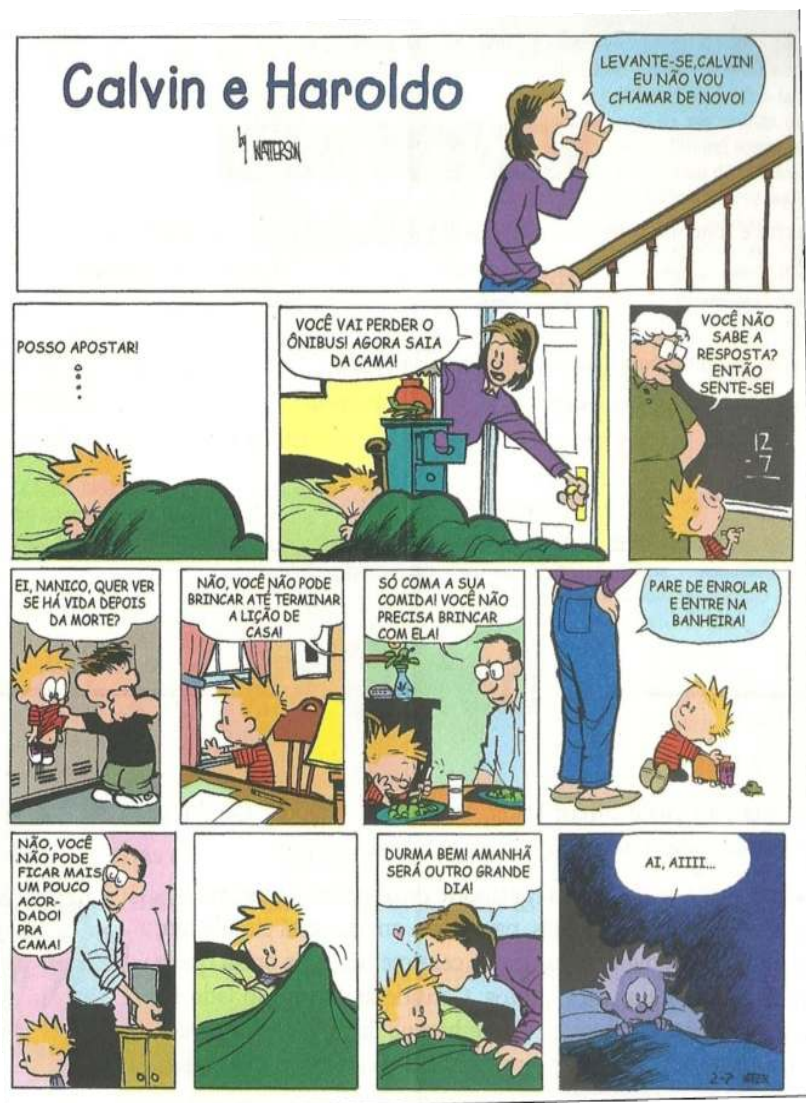
Assim, os gêneros história em quadrinhos e anúncio publicitário, por serem uma forma de ação social, abarcam essas ocorrências, no caso, as expressões interjetivas, ultrapassando a palavra em si para o campo dos enunciados.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A princípio, é preciso esclarecer que os gêneros discursivos para análise, a história em quadrinhos e o anúncio publicitário, foram selecionados devido à frequente ocorrência de uso das interjeições presente neles. Tais gêneros também são comumente usados nos livros

didáticos do Ensino Fundamental e Médio. Porém, para material de análise, selecionamos as obras *Português: linguagem*, de CEREJA e COCHAR; *Projeto Araribá: português*, obra organizada pela editora Moderna - ambas do ensino fundamental e *Gramática: texto: análise e construção de sentido*, de ABAURRE do ensino médio. De posse desse material, analisamos as interjeições sob a perspectiva bakhtiniana, do enunciado, dos efeitos de sentido, da entonação expressiva e da ação responsiva.

Ocorrência 1 : No gênero discursivo história em quadrinhos



(A vingança da babá. São Paulo: Best News, 1997. v. 1, p.75.)

O gênero história em quadrinhos, doravante HQ, associa, geralmente, as linguagens verbal e a visual. Na realidade, elas se complementam para que ocorra a intencionalidade discursiva. Assim, nesse contexto, a HQ conta uma história, cuja narrativa envolve fatos,

personagens, tempo e espaço. Os episódios são apresentados numa sequência de quadros sem uma quantidade específica e compõe a ação da história. Há nesse gênero também a ênfase às características do (s) protagonista (s) que quando não reconhecidas podem comprometer o efeito de humor da história. Contribuem também para a materialização imagética, as expressões faciais e corporais cujas intenções enunciativas podem estar explícitas e serem reforçadas, quanto implícitas. Outra forma, são os enunciados materializados verbalmente que são expostos em balões, como as falas dos personagens para uma interação dialógica.

Na HQ selecionada, observamos a sequência narrativa de um dia cheio de atribuições para o garoto Calvin. Essas começam quando a mãe dele o acorda gritando e o adverte que poderá perder o ônibus escolar. Em sequência, a rotina escolar e as adversidades comportamentais nesse recinto. A seguir, a cobrança em relação ao compromisso com as atividades escolares, à alimentação, à higiene pessoal e, ainda mais, a restrição da diversão, afinal chegou o fim do dia, é preciso dormir para descansar e se preparar para ‘outro grande dia’.

No último quadrinho, no entanto, o personagem explicita através do uso da interjeição *AI, AIII...* seu juízo de valor sobre todo o processo que está vivendo. Porém essa expressão não atende especificamente ao sentimento da dor como corriqueiramente é categorizada. Nesse contexto, a palavra rompe com sua estrutura para a construção de um enunciado. Apenas nessa circunstância de uso, que envolve o sujeito falante do discurso, diante de uma situação sufocante de rotina diária estabelecida pelos pais e no ritmo de um adulto, percebe-se o verdadeiro efeito de sentido exposto por Calvin no último quadrinho. Ele lamenta e se sente contrariado e inconformado diante da atual vida que leva. Isso é *perceptível também através da entonação expressiva* – materializada linguisticamente *no AI, AIII* -, expressa não só no tom de esgotamento diante do dia vivido, como também na expressão facial de Calvin, desgastada, apreensiva, de total desânimo.

Para uma compreensão responsiva do leitor, espera-se que este, ao diagnosticar a lamentação de Calvin, procure associá-la também ao perfil desse protagonista, cujo interesse pela vida escolar não é exemplar. É preciso ressaltar também que Calvin não tem muita simpatia pelo atual modelo vigente da escola, não a vê como atrativa e, em suas histórias, procura sempre questionar a utilidade dela.

Nota-se também nesse lamento, que em algumas situações, de forma implícita, Calvin tenta indagar, ou melhor, pedir para brincar, para não tomar banho, assistir à TV, enfim, as negativas aos seus pedidos no decorrer da sequência narrativa o frustraram, implicando um novo sentido para o enunciado utilizado, demonstrado apenas no contexto vivido. Vale salientar

também a privação de Calvin no tocante à vida de uma criança, como o tempo distribuído para as brincadeiras, o lazer e os momentos com a própria família. Para ele, é um pesar levantar para mais um dia de contrariedades e ao acordar, viver um outro “grande dia” semelhante ao anterior, ou seja, repleto de atividades como acredita sua mãe.

Por isso, o enunciado *AI, AIII...* só pode ser entendido como uma expressão subjetiva do sujeito locutor – e não uma expressão estável e categorizada - na realidade concreta da língua, cujo sentido é possuidor de uma carga ideológica, histórica e, indiscutivelmente, social. Nessa perspectiva, Voloshinov defende que “a língua como um sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*”, não dando conta do que o texto define como “realidade concreta da língua”, ou seja, o uso, a situação linguística viva onde os sujeitos sociais interagem (TEZZA, 2003).

Ocorrência 2: No gênero discursivo anúncio publicitário



Vida Simples. São Paulo: Abril, dez.2009.

O gênero discursivo anúncio publicitário arquiteta sua argumentação com o intuito de persuadir e convencer conscientemente ou não o interlocutor. Esse convencimento é construído através de estratégias argumentativas e de uma função comunicativa apelativa ou conativa. Tal função está centrada no receptor da mensagem, que deve ser induzido a aderir a determinada ideologia ou a adquirir um certo produto.

Nesse anúncio exposto, a intenção em promover o consumo do refrigerante de limão se constrói através de uma linguagem mista. A materialização imagética aponta para o efeito de sentido da leveza – induzido também na seleção da tonalidade das cores, principalmente, do limão - que tal produto proporciona aos consumidores assim que for consumido. A sensação de bem - estar é metaforicamente associada à de estar sendo levado por um balão, cuja leveza conduz a voos mais altos e à sensação de plenitude. É nesse contexto de interação que a interjeição *OOOOOOOOOOOH!* foi utilizada como forma de enunciado. O elemento interjetivo primário *OH!*, cuja categorização é condicionada para o sentimento do espanto, da alegria, nessa situação comunicativa rompe com tais significados pré-determinados . Dessa forma, o símbolo do oxigênio [O] na concepção de molécula de água [H₂O], é estendida para assumir a forma de interjeição *OOOOOOOOOOOH!* e, assim, construir-se como um enunciado para corroborar com outro enunciado, indicador de que a bebida é “incrivelmente leve”.

O nome do produto materializa-se de forma substantivada na fórmula da água. Porém, é ao ingerir esse refrigerante de limão, daí o poder da persuasão do anúncio, que a entonação expressiva do sujeito enunciador induz ao exagero de que o produto seja leve, isto é, numa dosagem adequada, inofensiva que, conseqüentemente, provocará uma reação inacreditável no consumidor: a de sentir-se bem, portanto, *leve*.

Quanto à ação responsiva do interlocutor, espera-se um conhecimento prévio desse gênero discursivo persuasivo e de sua funcionalidade comunicativa para um público específico, no caso, o consumidor. Os efeitos de se poder voar alto e de se viver aventuras fazem com que os consumidores se agarrem à ideologia da marca (produto) e ao consumo desse refrigerante de limão que se opõe aos demais e ‘incrivelmente’ não lhe fará mal como os das outras marcas. O leitor deve compreender que o enunciado *OOOOOOOOOOOH!* só induzirá à leveza no *querer dizer* do locutor ou sujeito enunciador quando abordado numa determinada circunstância histórico- social e nunca isolada dela. Ou seja,

O que produz significado (ou o que dá vida concreta à palavra) não é a definição reiterável do dicionário, dentro de uma estrutura abstrata de sinais, da fonética à semântica, nem mesmo um contexto abstratamente considerado, mas o espaço entre os sujeitos socialmente organizados em que a palavra real vive.” (TEZZA, 2003, p. 31).

Ocorrência 3: No gênero discursivo anúncio publicitário

The advertisement features a central image of a Windows Vista desktop with several callout boxes pointing to specific elements. The main headline is "Uau" para toda a família. The callouts are:

- Windows Vista:** É a nova versão do Windows. Mais avançada, mais poderosa e mais bonita. Com facilidades para todos curtirem filmes e músicas, jogos e fotos, TV e internet (sem contar os trabalhos de casa e as finanças pessoais). Já está aí.
- Tem muito "Uau" por aí fora:** Windows Internet Explorer 7... Uma interface mais clara, fácil e intuitiva, barra de ferramentas de busca e suporte de privacidade P3P. Além de ferramentas de segurança ainda mais rápidas para a sua proteção e também de seu PC.
- Clipes, Curtidas, Compartilhe. É grátis.** Galeria de Fotos do Windows... Com sua câmera digital e a Galeria de Fotos do Windows, você pode organizar facilmente, em suas fotos, organizar, editar, compartilhar, armazenar e imprimir em modo de impressão.
- Revelações e assista ao seu PC** Windows Media Center... O Windows Media Center permite que você assista aos seus programas favoritos quando quiser.
- Pronto para filmes. Mesmo quando você não estiver por perto.** Controle dos Pais... Como o novo Controle dos Pais, você pode estabelecer limites para jogos, uso da internet e aplicativos e até mesmo de uso do computador.
- Órgão música. Não precisa. Compartilhe música.** Windows Media Player... Visualize a capa de seus álbuns. Copie e grave CDs. Transferir as músicas para seus dispositivos portáteis. Gerencie suas listas de músicas. E tudo muito intuitivo.
- Apresentamos o Windows Vista.** O "Uau" começa agora. WindowsVista.com.br

Nessa terceira ocorrência, o anúncio explora a divulgação de um novo programa para computadores, cuja eficácia e benefício não se restringem apenas ao avanço tecnológico de uma versão recentemente lançada, mas ultrapassa essa função para atender também aos padrões de poder *‘mais poderosa’* e de beleza *‘mais bonita’* que são encantadores e fascinantes. Isso tudo para contemplar tanto o campo da diversão para todos da família quanto o do trabalho e o das finanças pessoais. Ao adquirir tal programa, o consumidor será surpreendido pelo vasto mundo de inovações proposto pelo *Windows Vista*.

A *orientação social* desse gênero destina-se, nesse contexto, a um auditório específico: um consumidor exigente que procura, diante de uma vida moderna e cheia de atribuições conciliar trabalho e lazer, portanto merecedor do melhor programa no mercado cuja novidade é causar também as melhores sensações.

Nessa propaganda, a utilização da interjeição *“UAU”* sem o ponto de exclamação – que é habitualmente usado como elemento enfático - e pontuada com o recurso das aspas aponta para um outro sentido, não tão habitual. Essa construção linguística orienta a traçar um perfil diferenciado para tal situação. Afinal, a pontuação contribui para a intensidade discursiva desejada. No enunciado *“Uau” para toda família*, verifica-se um novo sentido e uma nova

função para a interjeição selecionada. Esta, normalmente, utilizada com o valor semântico de admiração assume um papel de nome, de uma marca, ou seja, de um substantivo.

É nesse âmbito intencionalmente discursivo e social que o termo “*Uau*”, em sua entonação expressiva discursiva, constitui-se como um enunciado, cujo efeito de sentido é a associação do sentimento expresso e construído pela interjeição ao produto anunciado, tornando-se sinônimos. Isto é, a aquisição e utilização do “*Windows Vista*” para toda a família proporcionará inovações, admiração e surpresas, diferentemente de tudo que o interlocutor já viu ou já conheceu. Nessa situação, “*Uau*” e “*Windows Vista*” constroem-se numa possibilidade sinonímica cujo fascínio se funde.

A entonação expressiva do enunciador do discurso, ao utilizar “*Uau*” carrega o juízo de valor das maravilhas e do encantamento que o produto evidenciado ofertará. Para isso, os outros enunciados que permeiam a construção do gênero discursivo em pauta *Tem muito “Uau” por aí afora - a ser descoberto - e O “Uau” começa agora. WindowsVista.com.br* induzem a um deslumbramento que somente o navegador “*Windows Vista*” concretizará.

Outro aspecto relevante será a percepção de compreensão do leitor/receptor/consumidor, ou melhor, *a ação responsiva*. É preciso que tal leitor se aproprie dessa esfera de comunicação em foco, a propaganda, para perceber a estratégia de inversão na posição dos enunciados que culminam para uma intencionalidade discursiva emotiva mais evidenciada neste anúncio. O recurso enunciativo “*Uau*” desencadeou a sequência persuasiva de elencar em primeiro plano a família (onde se concentram os laços emotivos e a curtição do lazer), para em segundo plano, ‘*sem contar*’ – seria um adicional, o trabalho e as questões financeiras que exigem prioritariamente a razão e a sensatez.

Assim, Tezza (2003) afirma que para Voloshinov e para Bakhtin,

a vida concreta da linguagem ultrapassa esse estágio primordial, em que temos um sinal correspondente a uma referência; ela está indissolúvelmente ligada a um complexo de valores - toda enunciação compreende uma *orientação apreciativa*. Isto é, toda palavra concreta (pensada, falada, escrita, sussurrada, imaginada, sonhada) está vestida, impregnada, banhada de significados sociais concretos *prévios* sobre os quais colocamos nossa orientação. Ela sempre se dirige a alguém; e a sua compreensão vai além do simples decodificar de um sinal; é uma compreensão ativa, uma resposta.

Nos diversos tipos de anúncio que atendem ao mercado tecnológico, é a excelência do produto no campo profissional, principalmente um programa para computadores, que é primeiramente elucidada. No anúncio selecionado, porém, a intencionalidade estratégica é a

descoberta fascinante dos diversos mundos expressivos do “*Uau*” que serão ofertados, de forma admirável e inusitada, àqueles que se conectarem à nova versão do “*Windows Visa*”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão da ADD instiga a olhares reflexivos sobre a concepção da linguagem. Esta, seja no âmbito verbal ou visual, carrega uma intencionalidade discursiva do sujeito enunciador para um determinado propósito no ato comunicativo. Porém, o sujeito enunciador não se encontra só. A existência do outro responsivo permite a interação dos enunciados na concretude da língua, ou seja, nas diferentes esferas da comunicação real e, nelas, constroem-se os sentidos estabelecidos por sujeitos que se alternam no discurso.

Nessa vertente, o sentido se manifesta de forma ideológica, histórica e social. Portanto, a neutralidade dos enunciados se desfaz na interação verbal dos agentes do discurso, responsáveis pela intencionalidade expressiva da subjetividade. Assim, “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926).

Refletindo sobre a teoria de Bakhtin e dos pensadores do Círculo, é inegável a percepção de um sujeito ativo que sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém* e, ao considerar esse alguém, ocorre sempre uma interferência na própria maneira de dizer, na escolha mais adequada dos itens selecionados (BRAIT, 2006). Dessa forma, tanto o gênero anúncio publicitário quanto HQ, entre tantos outros gêneros, são esferas discursivas que promovem a interação para um determinado fim. Seja na arte de persuadir ou de construir humor, a finalidade comunicativa por meio dos enunciados se manifesta.

Diante disso, as constantes ocorrências linguísticas da interjeição como enunciados só ratificam, cada vez mais, o dinamismo da linguagem e a certeza de que é na concretude da enunciação que os efeitos de sentido se firmam e se dão significados.

Portanto, a ideia tradicional de que as interjeições são palavras que exprimem apenas sentimentos e emoções deve ser, à luz da ADD, redimensionada e analisada não isoladamente, mas no contexto social de uso, ou seja, na situação comunicativa interativa, na língua viva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação Verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 196p.
- _____, [1926]. Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. Trad. De Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.
- BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- FIGARO, Roseli. (org.) **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.
- PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. Coordenação da tradução: Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- TEZZA, Cristóvão. Mikhail Bakhtin: A difícil Unidade. In – **Entre a Prosa e a Poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- VOLOSHINOV, V. N. **Estrutura do Enunciado**. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos. 1930.

CONCEPTUALIZANDO O MERCADO EM MANCHETES DE JORNAIS BRASILEIROS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Francisco Marcos de Oliveira Luz
Professor Mestre da UERN
marcosluzuern@gmail.com

RESUMO

O papel do mercado no cotidiano do sujeito brasileiro tem se tornado cada vez mais destacado, e isso pode ser confirmado através de manifestações linguísticas como manchetes jornalísticas, as quais dão holofotes a essa entidade abstrata. As manchetes jornalísticas são gêneros textuais que se encarregam de destacar pautas importantes no universo midiático, sendo responsável para realçar temas que interessam a determinados agentes sociais. O presente trabalho busca analisar manchetes de jornais brasileiros em que o termo mercado é assunto principal. Para isso, selecionamos 08 (oito) manchetes jornalísticas disponíveis em suas respectivas páginas na internet. Como referencial teórico, recorreremos a Lakoff (2002, 2009), Charteris-Black (2004) e Goatly (2007), autores que nos proporcionaram uma concepção crítica e sociocognitiva acerca da linguagem, sobretudo a metafórica. As análises demonstraram que o mercado foi, invariavelmente, conceitualizado como uma pessoa, através da metáfora conceptual O MERCADO É UMA PESSOA. As expressões metafóricas encontradas no corpus eram de caráter convencional, carecendo, portanto, de pouco esforço cognitivo no processo de interpretação. Contudo, Goatly (2007) destaca que expressões metafóricas convencionais possibilitam efeitos ideológicos latentes no receptor da mensagem. Isso pode naturalizar um discurso no qual uma determinada forma de poder, no caso o capital, se hegemoniza, como uma força personificada que determina os rumos da política e economia de uma país.

Palavras-chave: Mercado. Manchetes de Jornais. Análise crítica. Metáfora. Conceitualização

1 INTRODUÇÃO

O termo mercado surge de maneira natural e acrítica nas manchetes de jornais da mídia conservadora brasileira. Isso só é possível graças ao papel que a linguagem, principalmente a metafórica, desempenha neste contexto. É muito comum se deparar com manchetes cujo enunciado se apresenta como “O mercado amanheceu nervoso hoje”. Fica subentendido que o mercado é retratado como uma pessoa cujo estado emocional está afetado e, de certa forma, é vitimado por circunstâncias históricas. É possível observarmos um processo de naturalização do termo mercado no discurso midiático brasileiro, no qual pode-se constatar sua personificação acrítica, através de conceptualização metafórica realizada via escolhas lexicais.

O presente artigo busca investigar como o termo mercado é conceitualizado metaforicamente em manchetes de jornais da mídia brasileira. Para isso, analisamos 08 (oito) manchetes de jornais brasileiros de circulação regular.

Esse trabalho é de caráter exploratório-dedutivo e de natureza qualitativa, desenvolveu-se com base em Lakoff (2002, 2009), Charteris-Black (2004), Goatly (2007) e Busá (2014) no intuito de analisar manchetes jornalísticas da mídia brasileira.

Ressaltamos que a opção pelo gênero textual manchete jornalística se deu pelo fato de acreditarmos que as manchetes de jornais se constituem enunciados que são eficientes em informar, bem como influenciar diversos tipos de auditórios. Para esse trabalho analisamos 08 (oito) manchetes de jornais brasileiros de circulação diária.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A metáfora está presente de forma ubíqua nas experiências humanas. Ao pensarmos, lermos e escrevermos, nos deparamos, de forma consciente e inconsciente, com a linguagem metafórica. Seja através de expressões linguísticas como metáforas, metonímias, ironias e oximoros, a linguagem figurada tem guiado o pensamento humano nas mais diversas situações. Segundo Gibbs (1994), “a linguagem figurada não é mero desvio ou ornamento, mas é [um fenômeno] ubíquo no discurso do dia-a-dia”. O autor estadunidense faz referência à visão tradicional sobre a metáfora, a qual concebe-a apenas como um recurso estilístico limitada por contingências do momento da produção linguística.

Cacciari (1998) destaca três argumentos que justificam o porquê de falarmos metaforicamente:

- As metáforas são usadas para conceptualizar e tornar expressáveis partes relevantes de nossa vida interior e atividades cognitivas diárias;
- Metáforas realizam tais atividades através de: (a) criando novas entidades conceituais que estendem categorias pré-existentes e (b) usando as propriedades expressivas de objetos e eventos como uma base perceptual;
- Metáforas representam uma forma de lidar com a inabilidade relativa de linguagem que necessita explicação, ou expressa diretamente, a complexidade de nossa experiência perceptual

A metáfora desempenha um papel essencial no discurso cotidiano e, também, pode moldar o pensamento, embora muitas teorias linguísticas contemporâneas negligenciem tais fatos. Assim, quando alguém opta por expressões metafóricas (provérbios, expressões idiomáticas e etc.) para expressar determinado sentido, não significa dizer que isso seja reflexo apenas de preferências idiossincráticas. O uso metafórico é requerido quando os sentidos que são, geralmente, inexpressíveis pela linguagem literal. Dessa forma, conceitos abstratos como “Deus”, por exemplo, são expressos de forma figurada (“Deus é amor”); conceitos abstratos

para experiências sensório-perceptuais são descritos de forma metafórica como em “Eu não escrevo partituras mas **ideias sonoras**” (CACCIARI, 1998).

A metáfora da personificação

Uma das metáforas mais saliente e de fácil identificação é a da **personificação**. Essa metáfora é categorizada por Lakoff (1980) como ontológica e é usada para falar de objetos físicos em termos de pessoas. Através dela é possível entendermos um grande número de experiências de entidades não-humanas como se tivessem motivações humanas. Sendo assim podemos dizer: (1) “minha religião me diz para não comer carne de porco” ou “(2) O candidato preferido do mercado”. Em ambos os enunciados é possível observarmos nos trechos sublinhados exemplos de personificação dos termos religião e mercado. O verbo “dizer” em (1) dá qualidades de ser vivo a “religião” e em (2) o termo mercado é personificado metaforicamente através da expressão “preferido”, a qual atribui, dessa forma, qualidades prototipicamente humanas à entidade estado.

A personificação não representa uma única ideia. A cada personificação há aspectos que qualificam o tipo de pessoal que surge da metáfora em questão. Lakoff (1980, p. 33) cita os seguintes exemplos:

- *A inflação tem atacado as bases de nossa economia*
- *Nosso maior inimigo no momento é a inflação*
- *A inflação roubou minha poupança*

Nos exemplos acima, não há apenas a personificação de inflação. Há outras possíveis inferências, mas, de um modo geral, a inflação é descrita negativamente, sendo conceptualizada como uma entidade inimiga. As escolhas de termos lexicais que induzem a conceptualização de inflação como um inimigo, ajudam na argumentação de uma instituição, como no caso de um hipotético governo, a ganhar adesões em relação aos seus discursos com propostas de combate à inflação, mesmo que, para isso, faça uso de medidas impopulares.

A metáfora da personificação proporciona coerência no discurso de quem a emite e, portanto, pode contribuir para a persuasão do receptor em relação a determinadas proposições em questão. A coerência se dá pelo fato da instituição personificada, como, por exemplo, inflação, ser conceptualizada como uma inimiga, que faz parte do imaginário popular de histórias que ajudam a compreender a realidade.

Metáfora e ideologia

Estudar metáforas é importante, segundo Charteris-Black (2004, p. 08) porque seu uso pressupõe “a construção de representações através de, por exemplo, da personificação e pela linguagem que emerge de conceptualizações subjacentes as quais conectam diferentes domínios de atividade humana”. Um exemplo disso é a forma como o termo mercado é descrito no discurso midiático, geralmente personificado como um agente ativo e influenciador na economia e na política. No exemplo “*O mercado aguarda ansioso a votação da reforma da previdência*”, há uma clara personificação, na qual o mercado é conceitualizado como alguém que aguarda o desfecho de uma situação.

A escolha do termo mercado personificado pode ter implicações ideológicas, uma vez que tal uso pode esconder os verdadeiros agentes de determinadas ações políticas, sociais e econômicas que podem determinar mudanças concretas nas vidas de muitos sujeitos. Além disso, o tratamento linguístico que a palavra mercado tem, a torna uma entidade frequentemente conceptualizada de forma positiva e às vezes neutra.

A metáfora desempenha uma função importante na comunicação humana. Segundo Gibbs (1994), existem três funções que justificam o uso de metáforas: 1) A **hipótese da inexpressividade**, a qual é responsável por expressar ideias que a linguagem literal teria extrema dificuldade. O autor estadunidense ilustra com o seguinte exemplo: “*It slipped my mind [...]*” (Escapou-me da memória, em português), teria sua enunciação extremamente complexa se fosse expressada de forma literal; 2) A **hipótese da compacidade**, a qual proporciona uma forma compacta de se expressar significados complexos, como nos casos da linguagem poética. Em “*Meu amor é como um buquê de flores desabrochando*”, expressa uma rede de ideias complexas sobre o amor; 3) A **hipótese da vivacidade**, a qual proporciona “capturar a vivacidade de nossa experiência fenomenológica”. O uso da linguagem metafórica empresta à experiência subjetiva a possibilidade de evocar imagens mentais através de escolhas lexicais figuradas. A linguagem poética, como no exemplo do verso anterior, proporciona vivacidade à linguagem verbal, através de um mapeamento complexo, fruto do uso figurado da linguagem comum.

Assim, expressividade, compacidade e vivacidade desempenham funções importantes dentro da comunicação humana, especialmente em estudos na área da psicologia, nos quais sujeitos falam sobre suas experiências emocionais.

A análise crítica da metáfora

A análise crítica da metáfora, desenvolvida por Charteris-Black (2004; 2005), visa abordar a metáfora sob um ponto de vista crítico, relacionando os pressupostos teóricos da semântica cognitiva aos da pragmática, conjuntamente com os estudos sobre a ideologia. O autor destaca a necessidade de averiguar as diferenças entre as intenções de quem produz enunciados metafóricos e as intenções dos que os interpretam. Charteris-Black (2004, p. 07) argumenta que “a metáfora é uma figura de linguagem que é tipicamente usada na persuasão porque ela representa uma forma inovadora de se ver o mundo e que oferece uma percepção atualizada [a respeito das experiências de mundo]” (Grifos nossos). A análise crítica da metáfora se propõe a evidenciar “as ideologias subjacentes, atitudes e crenças” (ibidem, p. 42), o que pode proporcionar uma melhor compreensão da relação linguagem-pensamento-sociedade.

Charteris-Black (2004), defende que a metáfora deve ser observada sob uma perspectiva crítica, o que, em outras palavras, significa: destacar os seu papel persuasivo e ideológico nos enunciados que veiculam no meio social. O autor britânico ainda destaca o papel dos *corpora* para investigar a metáfora em suas ocorrências nos discursos que veiculam nas mídias sociais e nas instituições públicas e políticas. Dessa forma, Charteris-Black faz uso de análises de ocorrências de expressões que podem ser interpretadas metaforicamente em determinados contextos, buscando comprovar que, através de sua incidência constante em determinados discursos é possível revelar que os usos recorrentes de certas expressões podem revelar avaliações negativas de determinados agentes sociais. Como exemplo ilustrativo, o linguista cita a expressão “*blood is shed*” (sangue é derramado), observada em vinte ocorrências em *corpora online*. Charteris-Black destaca a avaliação negativa nos exemplos retirados do *corpus* pelo fato da expressão metafórica *blood is shed* ser acompanhada de colocados como “ambitious” (ambicioso) e “untalented” (sem talento). Aqui, a prosódia semântica da expressão metafórica é considerada negativa pelo fato dessa estar inserida em meio aos termos supracitados. Já em outra passagem extraída e citada pelo linguista britânico, o vocábulo “*Children*” é avaliado de forma positiva na passagem “*But to think of the Caucasus, Nagorno-Karabakh, everywhere, where children’s blood os shed! (US books)* (pensar no Cáucaso, Nagorno-karabakh, em todo os lugares, onde sangue de crianças é derramado). Aqui o sujeito **crianças** é positivamente conceptualizado pelo fato dessas serem retratadas como vítimas. A expressão “*blood is shed*” (sangue é derramado) não considerada neutra, tendo seu uso (metafórico) possivelmente escolhido para provocar comoção no leitor. A mesma expressão metafórica (*Blood is shed*) tem uso analisado na seguinte passagem: “*Witness said that it was*

only a miracle that prevented much more Jewish blood being shed because the first suicide bomb was aimed at a bus carrying Jewish nannies to a settlement inside the largely PLO-controlled Gaza Strip. (Testemunhas disseram que apenas um milagre evitaria muito mais sangue judeu derramado porque o primeiro atentado a bomba suicida visava um ônibus que levava babás judias para um assentamento dentro de uma área da Faixa de Gaza controlada pela OLP. Nessa passagem, o uso figurado de “*sangue é derramado*”, atribui papéis diferentes aos agentes sociais envolvidos: Judeus e homens bombas suicidas. Os primeiros então descrito como vítima; o segundo sendo considerado culpado. A expressão linguística citada teria motivações metonímicas, pela existência da metonímia conceptual (*Blood for Life*: sangue pela vida), como também seria motivada pela metáfora conceptual MACHUCAR É SEPARAR (HARMING IS SEPARATING). Segundo, Charteris-Black (2004, p. 26), a metonímia conceptual e a metáfora conceptual destacadas contribuiriam para “ativar o esquema mental para o comportamento predatório quem pressupõe inocência por parte da vítima e culpa pela parte do agente [da ação terrorista]”.

A abordagem crítica da metáfora destaca também a função retórica que metáfora desempenha dentro do discurso. Segundo Charteris-Black, o uso de expressões metafóricas se justifica pelo fato do orador visar “construir uma avaliação disfarçada, secreta”, não se comprometendo, assim, de forma tão direta, mas ao mesmo tempo influenciando o auditório. Isso se explica pelo caráter subconsciente da metáfora no discurso, intervindo de forma que atinja o imaginário social, através da reincidência de expressões metafóricas de forma regular no discurso.

A Análise Crítica da Metáfora (ACM) desenvolvida por Charteris-Black (2004), defende a ideia que a análise metafórica deveria “ser um componente central na análise do discurso crítica. Charteris-Black, (2004, p. 28). Ele justifica essa tese afirmando que “as metáforas são usadas de forma persuasiva para transmitir avaliações e, portanto, constitui parte da ideologia do texto’. A ideologia que perpassa os textos e os discursos é objeto de estudo da Análise do discurso e daqueles que estudam a linguagem sob uma perspectiva crítica. Dessa forma, a união entre a Análise do discurso crítica com os estudos cognitivos deu luz à Análise Crítica da metáfora.

A metáfora e a metonímia

A metáfora e a metonímia são recursos linguísticos que, segundo Richardson (2007), ocorrem nos textos do jornalismo. Segundo ele, há a predominância de determinadas metáforas

conceptuais para certos gêneros jornalísticos, como por exemplo, a metáfora ESPORTE É GUERRA [grifos nossos] predomina nos textos ou discursos midiáticos. Em nossa concepção, a qual é baseada em estudos realizados por Charteris-Black (2004; 2005), as expressões linguísticas que metaforizam o domínio esporte também podem ser usadas para metaforizar outro domínio, neste caso seria a metáfora POLÍTICA É FUTEBOL que licenciaria as expressões linguísticas presentes nos discursos referentes à política em sentido abstrato.

Em consonância com nossa argumentação, Richardson (2007) observou o uso de metáfora conceptuais durante o período da invasão do Iraque. Metáforas como GUERRA É NEGÓCIO, GUERRA É POLÍTICA e GUERRA É LIBERDADE foram usadas pela mídia impressa como forma de legitimar a invasão estadunidense no Iraque. Em expressões como “*timetable*” (horário, agenda de compromissos), “*The games of Saddam* (Os jogos de Saddam), podemos comprovar que houve metaforização dos fatos a respeito da invasão estadunidense no Iraque”.

Sobre o gênero manchete de jornais

As manchetes de jornais têm um papel fundamental no jornalismo escrito, pois são responsáveis por chamar a atenção do leitor acerca do conteúdo e que, porventura, venha a ser tratado em um artigo jornalístico. A linguagem usada nas manchetes deve ser altamente condensada, o que culminou na existência de uma sintaxe própria para se produzi-las como um gênero autêntico.

Há uma preferência pela utilização de palavras com conteúdo semântico como substantivos, adjetivos, advérbios e verbos principais, deixando-se de lado palavras de funções meramente gramaticais como os determinantes e os verbos auxiliares.

Abaixo da manchete pode vir uma linha sumária (summary line, deck head ou summary blurb), que apresenta um pequeno resumo dos principais fatos da estória. Podemos citar o seguinte exemplo a título de ilustração: *Tesouro: Sem reforma da previdência, país perde a confiança do mercado - Vescovi destaca necessidade de aprovar medidas no Congresso para fechar as contas.* A primeira parte do enunciado, que está em itálico é a manchete; a segunda parte, em itálico e sublinhado, trata-se da linha sumária, a qual visa dar detalhes à respeito da supracitada manchete jornalística de acordo com Busá (2014).

Outra forma de se enunciar as manchetes é através das chamadas manchetes espirituosas (witty headlines). Essas fazem uso e trocadilhos com o objetivo de criar efeitos de sentido e, ao mesmo tempo, criar intertextualidade através de outros gêneros textuais como

poemas, expressões idiomáticas, canções, nomes de filmes e etc. Esse recurso é muito comum no jornalismo esportivo.

Manchetes podem ser informativas e descritivas, fazendo uso de linguagem racional, ao invés de apelos emocionais. Manchetes informativas são mais usadas no formato online de jornais, pois facilitaria, dessa forma, a busca através de títulos mais diretos e objetivos. No geral, as manchetes informativas se caracterizam por orações simples e diretas e verbos ativos no tempo presente.

As Metáforas são utilizadas na escrita de manchetes jornalísticas, sendo empregadas para se estabelecer analogias entre conceitos aparentemente distintos. Metáforas são comuns em reportagens da área econômica e financeira.

3 RESULTADOS

Os resultados desse trabalho teve como base análise de 08 (oito) manchetes retiradas de jornais de grande circulação no Brasil, no período de 2017.

(01) “*Cúpula do PT aconselha a Lula a não **fazer acenos ao mercado***” (Fonte: Jornal O globo)

A manchete no exemplo 01 foi produzida em 06 de dezembro de 2017, período no qual muitos candidatos já se decidiram a lançar seus nomes para concorrerem na eleição para presidência da república. O ex-presidente Lula, sendo um desses candidatos em potencial, teria que passar, em tese, pelos crivos do olhar do mercado. O enunciado deixa implícita a ideia de que candidatos teriam que convencer o mercado de que será um candidato que o agrada. A expressão *fazer acenos ao mercado*, se constitui um enunciado metafórico, pois produz um efeito de reificação. As escolhas lexicais como “acenos”, que aqui fazem referência a mercado, uma entidade abstrata, é, geralmente, utilizada em situações em que há interações com entidades vivas.

A expressão metafórica “*fazer acenos ao mercado*” é ideologicamente motivada, pois o termo “mercado” é atravessado por significados que estão a serviço do poder econômico, o qual está em constante relação com o meio político. O uso dessa metáfora levando-se em consideração o contexto sócio histórico em que ela foi produzida, nos leva a ter convicção de que a opção por seu uso se explica pela intenção subjacente de se influenciar nos julgamentos

de valores atribuídos a certos atores e instituições sociais, aqui representados por Lula, ex-presidente e presidenciável, e pelo mercado.

(2) *“Tesouro: sem reforma da previdência, país perde a confiança do mercado”*
(Fonte: O globo)

Em (2), o mercado é personificado, o que é evidenciado através do uso da expressão “perder a confiança”. O verbo “perder”, nesse contexto, tem sentido metafórico, pois seu objeto é “confiança”, uma entidade abstrata. O termo “país” é usado metaforicamente como alguém que pode não ser digno da confiança de um outro sujeito, nesse caso específico, o “mercado”. Fica, portanto, implícito em (02) a conceptualização positiva do “mercado” em detrimento do outro agente que interage no enunciado. Esse último precisa se submeter ao crivo do olhar valorativo do outro, o mercado.

(3) *“Mercado de olho nas eleições e na reforma da previdência”* (Jornal A folha pernambucana)

Em (03) o “mercado” é personificado como um expectador interessado em fatos futuros. O verbo “ver” conjugado na terceira pessoa proporciona características humanas a “mercado”. A recorrente personificação demonstra que o “mercado” tem uma conotação positiva no discurso da mídia brasileira. Isso ratifica o pensamento de Stubbs, conforme citado por Charteris-Black (2004, p. 33) de que a repetição de padrões [discursivos] pressupõe uma forma de pensar a respeito de determinado assunto. Nesse caso, o “mercado” é conceptualizado recorrentemente como uma pessoa, a qual se apresenta uma moralidade socialmente aceita.

O enunciado apresenta implicações ideológicas, pois o fato de descrever o “mercado” de forma personificada, demonstra a naturalização do papel do “mercado” dentro da sociedade. Isso transparece de forma subliminar as intenções ocultas do enunciador, que tem um alinhamento ideológico com setores do poder hegemônico, sobretudo do mercado financeiro.

(4) *Por que a reforma da previdência está no radar do mercado?* (Fonte: O globo)

Nessa manchete ocorre mais um caso de reificação, pois o termo “mercado” é conceptualizado como algo que tem como atributo um ‘radar’. O termo “radar” que representa uma experiência concreta é atribuído ao “mercado” que, através do uso de seu radar, “detecta”

as notícias que podem ser de seu interesse. Isso demonstra o potencial poder que o “mercado” tem através dessa espécie de onisciência que ele tem.

O uso de metáforas pode, também, revelar certos aspectos e esconder outros. Ao usar o termo radar, o qual tem um sentido denotativo, a manchete esconde os agentes sociais que estão por trás do termo mercado.

(5) *Mercado se mantém otimista com a possibilidade de juros menores: **principal perigo é a eleição de um populista sem compromisso com reformas*** (Jornal Correio Brasiliense)

Essa manchete apresenta dois tópicos: um econômico e outro político. Na primeira parte do enunciado, o termo “mercado” sofre o processo de personificação, sendo conceptualizado como alguém que vê o futuro de forma otimista. No subtítulo, porém, há um fator condicionante para que se torne reais as aspirações da “pessoa” mercado: um candidato eleito que não contemple sua agenda. O uso do termo “perigo” coloca o mercado como uma vítima em potencial de uma agente social designado pelos poderes do Estado.

O mercado, conceitualizado como uma pessoa, é moralmente endossado pela moralidade conservadora (LAKOFF, 2009). É visto como um agente social cuja autoridade moral lhes dá legitimidade para tomar decisões racionais, através da disciplina, premiando aqueles agem de forma disciplinada e punindo os que não agem dessa forma.

(6) *Após fala desastrosa, Temer faz mobilização para **tranquilizar mercado*** (Fonte: Portal G1)

Assim como em (1), na qual o mercado é uma pessoa que precisa ser flertada/o, nessa manchete o verbo tranquilizar está sendo usado metaforicamente, pois o seu objeto é uma instituição abstrata e, portanto, está sendo personificada aqui com propósito de conceptualizar o mercado como uma vítima em potencial de determinado estado e das políticas de seu estadista.

Essa manchete dialoga com outras manchetes que são corriqueiras no imaginário midiático como “o mercado amanheceu nervoso hoje”, a qual descreve um mercado antropomorfizado, apto a ter sentimentos e sensações.

(7) ***Mercado ignora cenário político** e dólar fecha em baixa* (Fonte: Jornal O tempo)

O mercado que age, ora como vítima, ora como observador atento, desempenha aqui, o papel de um expectador onisciente, o qual pode, também, ignorar determinada situação. Assim

como nas manchetes anteriormente analisadas, o mercado personificado. Por ser uma metáfora convencional, a tensão semântica (CHARTERIS-BLACK, 2004), que apontaria sua figuratividade perde sua intensidade. Contudo, por apresentar essa dimensão, o enunciado acima deve ser avaliado de forma crítica, uma vez que seu uso repetido pode naturalizar a ideia de que o mercado tem atributos humanos e, portanto, merece ser tratado como um ser humano.

(8) ***Mercado financeiro pode apoiar*** Bolsonaro para ***barrar*** Lula

Aqui, a instituição abstrata mercado é reificada como uma agente político, o qual teria, em tese, poderes para apoiar um outro agente político. Mais uma vez, mercado é conceitualizado como uma pessoa, com legitimidade para alterar rumos da política, uma vez que o enunciado acima, pressupõe-se a ideia de que o mercado, através de seu apoio, possa impedir de atuar, um outro agente político.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Adam Smith descreveu o mercado como uma mão invisível, talvez ele não soubesse que essa mão seria tão forte e onisciente nos dias atuais. Isso pode ser constatado em discursos que transitam na mídia nativa, os quais conceitualizam a instituição mercado de forma personificada, dando a esse, status humanos. Nas manchetes analisadas, foi possível concluir que a metáfora conceptual O MERCADO É UMA PESSOA predominou ao longo das análises e, além disso, em nenhum dos enunciados em questão, o mercado obteve avaliação negativa, o que corrobora o viés ideológico conservador de parte da mídia brasileira. Embora as metáforas de personificação sejam consideradas convencionais e, portanto, requerem pouco esforço cognitivo para se interpretar, os aspectos ideológicos subjacentes contribuem para a naturalização de uma forma de poder na sociedade, o poder do capital. Esse artigo pode nos proporcionar um olhar mais detalhado e crítico sobre um gênero de grande trânsito no cotidiano e que possui a capacidade perpetuar uma determinada forma de dominação.

REFERÊNCIAS

BUSÁ, M. G. **Introducing the Language of the News**. London: Routledge, 2014
CHARTERIS-BLACK, J. **Corpus approach to Critical Metaphor Analysis**. New York: Palgrave Macmillan, 2004

CACCIARI, C. Why do We speak metaphorically? Reflections on the functions of metaphor in discourse and reasoning. In: KATZ, A. Et al. *Figurative language and thought*. New York: Oxford University Press, 1998.

EUBANKS, P. **A war of words in the discourse of trade:** the rhetorical constitution of metaphor. Canbondale and Eduardville:Southern University Press, 2000.

GOATLY, A. **Washing the brain-** metaphor and hidden ideology. Amsterdam: John Benjamin, 2007.

LAKOFF, G. **Moral politics:** how liberals and conservatives think. 2 ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

_____. **The political mind:** a cognitive scientist's guide to your brain and its politics. New York: Penguin Group, 2009.

LE, E. **Editorial and the power of Media:** interweaving of socio-cultural identities. Amsterdam: John Benjamin Publishing, 2010

RICHARDSON, J. E. **Analizing Newspaper:** an approach from critical discourse analysis. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

COTEJANDO TEXTOS EM PERSPECTIVA DIALÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Wanderleya Magna Alves

Aluna de Pós-Graduação-Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

leyevandro@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino do texto nas aulas de línguas do ensino fundamental, bem como sugerir a metodologia do cotejo de textos como caminho metodológico para se pensar o trabalho com os textos/enunciados em sala de aula, neste caso, em turmas de 9º ano. Assim como Bessa et al. (2017), pensamos a ideia do cotejo como “possibilidade metodológica” para o trabalho no ensino de línguas, tendo em vista que esta proposta objetiva a compreensão profunda das relações de sentido dos textos/enunciados que lemos e/ou produzimos. Nesse sentido, os gêneros discursivos são o objeto central dessa proposta, a partir dos quais pode-se explorar as múltiplas dimensões que constituem os dizeres. Assim sendo, para esta metodologia toma-se como ponto de partida gêneros distintos sobre um mesmo tema, objetivando suscitar, nos estudantes, os posicionamentos valorativos que constituem suas consciências ideológicas e as de outrem, a fim de promover a produção de sentidos, para além das formas. Nosso olhar, portanto, vê na metodologia do cotejo a rica possibilidade de colocarmos consciências em confronto, em tensão, assumindo pontos de vista diversos em relações de sentido em que os sujeitos podem se alterar, e, por sua vez, participar de forma mais competente e efetiva das práticas discursivas em nossa sociedade. Dessa forma, utilizamos de pressupostos do Círculo de Bakhtin e de estudiosos que discutem sobre as ideias do pensamento bakhtiniano relacionando-as ao ensino, principalmente o trabalho de Bessa et al. (2017), que serve como parâmetro para elaboração de nossa proposta.

Palavras-chave: Cotejo. Ensino do texto. Gêneros discursivos. Língua inglesa.

1 INTRODUÇÃO

A prática de um ensino de línguas interativo, há duas décadas no Brasil, tem sido, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um desafio à ação docente. Contudo, apesar dos esforços de pesquisadores da área dos estudos da linguagem, vivenciar efetivamente a dinâmica das práticas de comunicação no ambiente de sala de aula de línguas ainda parece ser um desafio a ser alcançado, tendo em vista que encontramos ainda muitas propostas de ensino de línguas limitadas a um tipo de comunicação defendida em primórdios da década de 1980¹, bem como um ensino voltado quase que praticamente para estruturas gramaticais.

¹ Década marco de discussões sobre o ensino comunicativo no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2009). Propostas com esta características podemos encontrar na coletânea organizada por Laura Miccoli e Alex da Cunha em que, dentre muitas propostas, sugerem, tão somente, como atividades comunicativas, exercícios do tipo: *elaborar cartaz com expressões de uso do dia a dia* em sala de aula, utilizar-se de frases para apresentar tempo verbal etc (CUNHA, 2016).

Diante desse cenário, dialogamos com perspectivas dos estudos da linguagem que concebem o uso da língua sempre de maneira interessada e direcionada a um determinado auditório social, e nas mais diversas esferas da atividade humana, conforme concebe o pensamento do Círculo de Bakhtin.

Assim, considerando a natureza sócio-histórica, a endereçabilidade e o caráter sempre interessado dos enunciados, propomos um ensino de línguas que proporcione aos alunos e alunas se engajarem efetivamente na comunicação, na língua em estudo, perseguindo o que Bessa et al. (2017) chama de *compreensão profunda* dos fatos, dos acontecimentos da vida.

Esta *compreensão profunda*, segundo Geraldini (2012), pode ser alcançada por meio do *cotejo* de textos, possibilidade metodológica abstraída de obras do Círculo de Bakhtin, que oferecem ao pesquisador oportunidades de confrontar diálogos, consciências, posto que seu caráter é dialógico, como bem descreve Andreis (2017).

O que está implicado no pensamento que subjaz a essa proposta atravessa nossa compreensão sobre o valor histórico-social-ideológico da língua/linguagem e, por conseguinte, daqueles que a usam. É nesse sentido que evidenciamos o *diálogo*, não somente aquele face-a-face, mas também os diálogos travados nas mais diversas esferas da atividade humana como forma de interação significativa, tanto nas relações sociais que se dão no exterior da sala de aula, quanto dentro desta, uma vez que o ambiente de sala de aula é constituído por seres históricos, sociais e ideológicos.

É partindo desse lugar, da preocupação com a formação dos sujeitos participantes dessa esfera da atividade humana que, assim como Bessa et al. (2017), utilizamo-nos da proposta do *cotejo* como proposta metodológica para se pensar a construção de sentidos em sala de aula. Dessa forma, comungando com a ideia de que “a compreensão criadora continua a criação” (BAKHTIN, 2003, p. 378), nosso foco recai sobre a tentativa de propor o trabalho com a produção de texto em sala de aula de línguas, seja a língua materna ou as línguas estrangeiras, tendo como ponto de partida a compreensão profunda dos enunciados.

A crença na possibilidade de sucesso dessa proposta advém do pressuposto bakhtiniano de que viver é participar do diálogo infinito que se trava nas relações sociais. Assim sendo, não se consente marginalizar os enunciados diante dessa proposta metodológica, nem tampouco emudecer os sujeitos que deles participam. Primeiro, porque sem enunciados não há produção de sentidos, e, segundo, porque não há enunciados (produção de sentidos) sem o encontro de consciências, de sujeitos, conforme bem enfatizado no pensamento bakhtiniano.

Este artigo tem como base os modos de fazer pesquisa em ciências humanas, posto que nos dá a possibilidade de exercer nosso ato responsável, nossas compreensões e interpretações sobre a agentividade da linguagem humana. Este modo de agir qualitativamente diante de nosso objeto de estudo colabora também para que, refratando a realidade, possamos atuar para transformá-la.

Nesse sentido, diante de um ensino de línguas ainda limitado a sistemas de regra (PONTARA; CRISTOVÃO, 2017), propomos um trabalho que objetiva promover o embate dialógico de posicionamentos, porque acreditamos ser de responsabilidade da escola construir espaços de interação onde os alunos consigam, de fato, se transformar em autores de suas enunciações, conforme defendem Gaffuri; Menegassi (2010). Para isso, selecionamos enunciados de gêneros discursivos e de pontos de vista distintos, retirados da internet, que tem como tema a discriminação racial contra pessoas da raça negra. O cotejo, portanto, se dá no encontro dessas vozes, para surgirem novas vozes.

2 A UTILIZAÇÃO DO COTEJO NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Diante da natureza social e ideológica da linguagem, compreendemos que as relações dialógicas que permeiam o seio social devem assumir status de presença constante no ensino de línguas. Para isso, é preciso, sobretudo, se pensar em formas de se tratar os enunciados que levamos para nossas salas de aula, para que não reproduzamos práticas que, tão somente, consideram os textos para análises de orações ou que dicionarizam os sentidos. Como bem já argumentado por Bakhtin (2015), o significado das palavras dicionarizadas não supre a emergência do comunicar-se, uma vez que elas, estando desintegradas do discurso, não entram em relação dialógica, na cadeia infinita dos enunciados.

Tanto as orações como as palavras, em seu sentido estático, para Bakhtin (2015), estariam no campo do repetível dos enunciados, são meios para realizar sentidos, mas não podem denotar o caráter multifacetado inerente à linguagem, à polissemia dos signos, conforme enfatiza o autor. Bakhtin (2015, p. 209) ainda acrescenta a este respeito que:

Não pode haver relações dialógicas tampouco entre os textos, vistos também sob uma perspectiva rigorosamente linguística. Qualquer confronto puramente linguístico ou grupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais.

O pressuposto desse pensamento se realiza na idéia de que “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2015, p. 209). Dessa forma, compreende-se que as relações dialógicas de caráter extralingüístico não podem se dá fora do contexto em que elas ocorrem, sem contato com outros textos, outros pontos de vista convergentes ou divergentes.

Na obra *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, Medviédev (2016, p. 50) pontua que

Não há significado fora da relação social de compreensão, isto é, da união e da coordenação mútua das reações das pessoas diante de um signo dado. A comunicação é aquele meio no qual um fenômeno ideológico adquire, pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo.

Para o Círculo, a palavra, entenda-se a linguagem (em suas diversas manifestações) reflete e refrata a história, as vivências das pessoas que a proferem, a partir de seus lugares de classe. É nesse sentido que a multiplicidade dos tons valorativos que ela adquire nas relações dialógicas, por meio dos enunciados, é impossível de ser abstraída, levando em conta apenas seus limites tipográficos, pensamento reiterado por Volóchinov (2017).

É nessa perspectiva que pensamos ser possível vislumbrar a sala de aula como espaço de interação, como lugar de construção de sentidos para as aulas de línguas. Essa premissa dá aos enunciados um lugar de destaque no ensino, uma vez que por meio deles é que podemos nos comunicar, é que se tornam significativas nossas relações com o outro, seja face-a-face, seja por meio da materialização dos enunciados em gêneros discursivos.

Portanto, viabilizar uma proposta que dê aos alunos a oportunidade de se comunicarem na língua-alvo tem sido nosso empenho neste trabalho. Todavia, não temos a pretensão de considerá-la como receita, haja vista sermos conhecedores da heterogeneidade dos contextos escolares. Contudo, cremos ser esta proposta um caminho metodológico profícuo para o professor que compreende a docência como ação política e ideológica, e que, por conseguinte, considera seu aluno como tal.

Mediante esse posicionamento, a perspectiva enunciativo-discursiva torna-se nosso plano de fundo para expor nossa proposta de ensino, tendo em vista que ela concebe a produção da linguagem como dialógica e ideológica, indissociada do contexto e dos sujeitos que enunciam. É dessa maneira que desenharemos a nossa sugestão, assumindo esta visão de linguagem e de sujeito.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Todo e qualquer enunciado, de acordo com Bakhtin (2003) é composto por um tema, por um conteúdo e por uma estrutura composicional e vem materializado na forma de algum gênero discursivo, que são: a) variados, b) relativamente estáveis; c) endereçados; d) e dependentes de um contexto. Como já dito, utilizaremos esses enunciados como ponto de partida em nossa proposta, uma vez que compreendemos estar neles a possibilidade de os alunos e alunas conseguirem compreender e construir as ideologias que nos rodeiam.

Aqui entendemos a compreensão dos fatos da vida, das relações dialógicas como elementos cruciais para a efetiva e produtiva atividade de produção textual. Nesse sentido, colocar textos em diálogo é essencial para que estas atividades interdependentes aconteçam de forma exitosa. Porque, para haver produção, é preciso que haja compreensão, e, para que mostremos a compreensão, é preciso acontecer uma contrapalavra.

Desta forma, todo diálogo se desenvolve por meio de um tema, o qual pode ser considerado sob diversos pontos de vista, já que cada sujeito interpretante e produtor de sentidos é singular e social (VOLÓCHINOV, 2017). É neste fato que reside uma das premissas básicas do cotejo que aqui propomos.

É preciso enfatizar que está na compreensão/produção dos discursos o sentido que damos ao ensino de línguas. Dessa forma, as contrapalavras lidas e produzidas devem ser respeitadas, porém, é válido salientar que elas nem sempre podem ser acordadas. Dessa forma, a habilidade de mediação dos discursos pelo professor é um fator preponderante para o bom êxito desta atividade.

Assim, para ilustrar como esta experiência se daria, escolhemos de antemão um tema que, dentre muitos outros, poderia ser discutido em uma aula que prima por ser dialógica. Escolhemos, dessa forma, a temática discriminação racial, por ser uma discussão que, cada vez mais, vem merecendo a atenção de todos os setores da sociedade, haja vista, nos últimos anos, termos presenciado por meio das mídias a perpetuação de atitudes racistas, sejam camufladas ou escancaradamente expostas.

É válido ressaltar que os textos escolhidos para o cotejo podem vir materializados em qualquer modalidade ou gênero discursivo, vídeos, tiras, cenas de filmes, novelas, artigos de opinião impressos, entre outros; podem ser também uma mescla das línguas materna e alguma língua adicional em estudo. O importante é colocar o máximo de vozes possíveis para serem confrontadas, para que os alunos dialoguem com o máximo de argumentos possíveis, e a

partir destes diálogos tenham a oportunidade e sintam-se encorajados a também externarem suas ideias

Nosso primeiro texto refere-se a um vídeo que suscitou algumas contrapalavras nas redes sociais e em sites como *You Tube*. Trata-se do discurso que a atriz Taís Araújo proferiu no mês de agosto de 2017 num evento chamado TEDxSãoPaulo. Nele, Taís, falando do seu lugar social de mãe, diz temer o modo como seu filho pode ser tratado apenas por ser negro, fazendo alusão à forma como os jovens negros são tratados pela sociedade brasileira. O trecho de sua palestra que mais chamou a atenção nessas contrapalavras foi o seguinte: “[...] porque no Brasil, a cor do meu filho é a cor que faz com que as pessoas mudem de calçada, escondam suas bolsas e que blindem seus carros”.

Falando a partir de um lugar específico, a atriz, uma pessoa negra, vivendo em um país profundamente desigual e preconceituoso, consegue enxergar através das experiências próprias e de outras pessoas que também são negras, a violência simbólica do preconceito racial.

O ponto de vista de Taís foi contrapalavreado por vários discursos, em sua maioria, de ridicularização, com o propósito de minimizar e mascarar um problema que parece crônico no Brasil. Esse tipo de discurso foi circulado principalmente por meio de memes, gênero discursivo de fácil e rápido compartilhamento nas redes sociais, como também por meio de vídeos no *You Tube*, e manchetes de jornais, como a da Folha de S. Paulo, por exemplo. Para acesso, basta colocar algumas palavras-chave no *site* de busca *Google*, como (Taís Araújo, TEDx, memes, vídeos) e você terá acesso a esses e outros discursos relacionados ao acontecimento em destaque neste trabalho, ou também pode consultar os endereços dos vídeos citados aqui no final deste trabalho, na seção de referências.

Para servir de reflexão e discussão também para esse cotejamento o próximo texto é uma resposta ao discurso de Taís. O vídeo que foi publicado com o título “Taís Araújo e sua CONSCIÊNCIA NEGRA!!!”, no dia 20 de novembro de 2017, começa fazendo uma crítica à escolha de Zumbi como patrono desse dia, mas coloca em destaque o discurso da atriz por considerá-lo como “vitimismo, cinismo e hipocrisia”. Um dos trechos da fala desse jovem diz:

Taís Araújo pare com essas declarações que só afloram o ódio racial entre as pessoas. Pros negros que acreditam nessas suas mentiras, nessas suas baboseiras, só inflama neles o ressentimento, o desejo de vingança contra os brancos. Pros negros que sabem que aquilo que você está falando é mentira, aflora neles o sentimento de vergonha, de desapontamento. E pros brancos como eu (meu melhor amigo de infância era um negro) isso é um insulto.

Você está insultando toda a população do seu país. É isso que você está fazendo.

Como evidente, o discurso desse sujeito desmente a existência do racismo em nosso país. Coloca a fala da atriz como uma história inventada. Para corroborar sua fala, o autor deste vídeo ainda traz discursos de pessoas negras nas redes sociais, bem como de pessoas negras famosas que acreditam que a discussão sobre o assunto não é necessária, tampouco relevante para suscitar nas pessoas o reconhecimento da desigualdade entre as raças. O jovem coloca, dentre estes, o discurso do ator norte americano Morgan Freeman em que este diz ser a superação do racismo possível por meio da meritocracia.

Somando-se a estes enunciados, que estão em português, vários outros, centenas de milhares, inclusive em língua inglesa entre outras línguas estrangeiras são encontrados, exemplo disso são as notícias em grandes jornais internacionais, textos publicitários os mais diversos, textos literários, entre outras formas de discursos.

Nosso próximo enunciado refere-se a uma manchete e conseqüente notícia do canal de notícias BBC – Brasil, “Brazil's outrage over 'racist' evangelical politician” (“A indignação do Brasil com o político evangélico ‘racista’”, tradução nossa) a qual relata a onda de protestos contra os comentários racistas e homofóbicos proferidos pelo deputado federal e pastor evangélico Marco Feliciano, do Partido Social Cristão. A notícia traz trechos de comentários do pastor e político que integra a presidência da Comissão de Direitos humanos e minorias:

Escrevendo no Twitter, Feliciano disse que "os africanos descendem de uma ancestralidade amaldiçoada por Noé". Ele também argumentou que "a maldição que Noé lançou sobre seu neto, Canaã, se espalhou pelo continente africano, daí a fome, pestilência, doenças, guerras étnicas!"

Em outro comentário, ele escreveu que “a podridão dos sentimentos homossexuais leva ao ódio, ao crime e à rejeição”. O deputado, contudo, contra todos os seus discursos, nega ser racista e homofóbico, diz inclusive que sua mãe é de matriz negra, argumento que muitas pessoas usam para justificar ou negar atitudes como as do deputado.

Outros enunciados são possíveis de serem trazidos para essa proposta; porém é importante salientar que depende do número de aulas, dos gêneros que se escolhe, da dinâmica do professor, entre outros fatores, é necessário ter como objetivo a experiência dos alunos e alunas sobre o tema. Considerando nosso espaço, nos limitaremos a estes exemplos devido à brevidade de páginas a que este trabalho responde.

Levar esses enunciados para a sala de aula, discuti-los junto com as alunas e alunos, para ajudá-los a interpretar os discursos não explícitos, as ideologias que disseminam o ódio, que excluem, que violentam, é dar-lhes a oportunidade de encarar as realidades de modo mais crítico, e, por conseguinte, tomarem posse de sua existência, de seu agir no mundo.

Suscitar, por sua vez, que eles digam suas contrapalavras é promover o diálogo dos mais variados pontos de vista. Nesta proposta, esta produção de dizeres (entenda-se produção de texto) pode ser construída a todo tempo, utilizando-se das várias modalidades textuais e de gêneros discursivos, assim como sugerimos também para os enunciados estimuladores de discussão.

De acordo com Bessa et al. (2017), é preciso escutar as vozes; é preciso compreendê-las profundamente; compreender os não ditos... em sala de aula e na vida. Esta é uma lição que a escola tem devido aos seus alunos e que aqui nos propomos, não como uma receita, porque os contextos e os sujeitos participantes deles são singulares, mas como uma das formas de se pensar a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de agir para transformar suas realidades.

Entendemos a construção dos enunciados já como uma forma de ação no mundo. Nesse sentido, sugerimos que o professor ou professora planeje: a) que tema seria mais pertinente para o contexto da escola ou mesmo daquela sala de aula em específico; b) lance o referido tema para se trabalhar; seja durante algumas semanas ou dependendo do desenvolvimento e engajamento da turma, por até um mês; c) crie um arquivo com textos pré-selecionados; d) Escolha textos para ler e analisar os discursos neles propagados; e) procure escutar, compreender e respeitar a opinião de cada um; f) oportunize o maior número de enunciados possível; g) proponha a produção de variados gêneros discursivos.

A produção desses enunciados não precisa acontecer, necessariamente, após o término de todos os textos selecionados para determinado número de aulas. É preciso considerar os questionamentos e manifestações de opiniões como produção de texto, de sentido. Entretanto, sabemos que existem produções que demandam uma elaboração bem mais planejada, como, por exemplo, artigos de opinião, resenhas críticas, entre outras formas de discurso que precisam ser ensinadas, como defendido por Pasquier; Dolz, 1996.

A escola precisa ouvir seus alunos para que possa enxergar suas necessidades, suas fragilidades, suas potencialidades. Propor, portanto, atividades de produção de textos genuinamente dialógicas, galgadas na escuta e no respeito a opinião divergente é um caminho para formarmos, não somente cidadãos mais críticos, mas também uma sociedade com atitudes mais democráticas.

4 CONCLUSÕES

Dizer que não existem receitas que instruem o fazer pedagógico em sala de aula passa pela compreensão de que o professor lida com realidades singulares e heterogêneas. Ele precisa, a partir dos múltiplos saberes inerentes ao saber profissional e ao de sua experiência prática (TARDIF, 2002), tomar as rédeas de sua ação docente, num constante diálogo de construção e reconstrução de seu fazer pedagógico, por meio das interações com o avanço, com o desenvolvimento das sociedades e, conseqüentemente, com as pesquisas que interessam a sua prática.

No campo dos estudos da linguagem, o desenvolvimento da produção de sentidos por meio da compreensão e produção de textos é uma área que merece bastante atenção por parte dos professores, haja vista ser através da construção dos sentidos que os alunos e alunas podem, verdadeiramente, inserirem-se nessa sociedade multiletradada. Esse trabalho exige, cada vez mais, um olhar dialógico e crítico, sobretudo, porque sabemos que é por meio da linguagem que as relações entre as pessoas são mediadas; que estas relações podem ser de poder, mas também de subordinação e dominação, dado seu caráter genuinamente ideológico (VOLÓCHINOV, 2017), e, por esta característica, ela é usada para interesses diversos.

É necessário, portanto, que os(as) nosso(as) alunos(as) tenham a oportunidade de, em sala de aula, refletirem sobre os enunciados que nos circundam, que nos constituem e percebam a sociedade de sentidos multifacetados em que vivem. É preciso encorajá-los a dizerem suas palavras, a significarem e a lutarem contra qualquer força que propague o emudecimento das vozes. Para isso, é importante que a sala de aula seja concebida como espaço de interação, lugar em que sujeito fala, e, por conseguinte, é autor e co-construtor de seu processo de aprender e de agir no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Raízes do ensino comunicativo de línguas. **Helb**: histórias do ensino de línguas no Brasil. Sem paginação. Ano 3, n. 3, 2009. ISSN 1981 6677. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/113-raizes-do-ensino-comunicativo-de-linguas>>. Acesso em: 31 mai. 2018.
- ANDREIS, A. M. Cotejo e confroencontro. In: GEGe. **Palavras e contrapalavras**: entendendo o cotejo como proposta metodológica. Cadernos de Estudos IX para Iniciantes. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, p. 11-16.
- BAKHTIN, M. [1895-1975]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed., São Paulo, Martins Fontes. 2003.

- BESSA, J. C. R. et al. 2017. Cotejo como proposta metodológica para o trabalho com o texto na sala de aula. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe – UFSCar. **Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos/SP. Pedro e João Editores, 2017, p. 148-163.
- CUNHA, A. G. da. A língua estrangeira no ambiente escolar. In: CUNHA, A.G. da.; MICCOLI, L. (Orgs.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 70-78.
- FELLET, J. **Brazil's outrage over 'racist' evangelical politician**. 2013. *BBC News*. <<https://www.bbc.com/news/world-latin-america-22005901>>. Disponível em: Acesso em: 16 jun. 2018.
- GAFFURI, P.; MENEGASSI, R. J. Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos. **Todas as letras**, v.12, n. 2, p. 108-116, 2010.
- GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos lingüísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe – UFSCar. **Palavras e contrapalavras – enfrentando questões de metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheyla Camargo Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- MOURA, N. **Taís Araújo e sua consciência negra**. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eokS3qiCijM>>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, 2: 31-41. Madrid: Infância y aprendizaje. Tradução de R. H. R. Rojo. Circulação restrita, 1996.
- PONTARA, C. L. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. **DELTA**, v. 33, n. 3, P. 873-909, 2017.
- SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de línguas à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. **Trabalhos em lingüística aplicada**, Campinas, v. 53, n. 1, p 13-32, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TEDX. Como criar crianças doces num país ácido | Taís Araújo | TEDxSaoPaulo. 2017. *TEDx Talks*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H2Io3y98FV4>>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. – São Paulo: Editora 34, 2017.

DIALOGISMO EM PRODUÇÕES DE CARTAS DO LEITOR DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Joseilda Alves de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) *Campus* de Pau dos Ferros
joshitalo@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar o dialogismo na construção discursiva sobre o ensino superior público em uma produção textual, materializada no gênero, carta do leitor, de um aluno do ensino médio público, observando como se dá a constituição das relações dialógicas presentes no enunciado. Para isso, analisamos a carta do leitor produzida por um aluno do 1º ano da Escola Estadual Dr. Trajano Pires da Nóbrega – PB. Essa produção textual foi selecionada a partir de um arquivo composto por 22 textos produzidos durante o projeto de dissertação de mestrado em 2018. O trabalho assume como orientação teórico-metodológica central a teoria/análise dialógica do discurso (ADD) depreendida das reflexões do Círculo de Bakhtin e de comentadores desse Círculo. A análise empreendida é de natureza interpretativa com abordagem qualitativa. Tomando como *corpus*, a carta do leitor escrita pelo aluno participante do projeto. Pretendemos mostrar, através dessa análise, que são vários os modos como o dialogismo se manifesta na constituição do texto.

Palavras-chave: Dialogismo. Produção textual. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretendemos analisar o dialogismo na construção discursiva sobre o ensino superior público em cartas do leitor de alunos do ensino médio, detendo-nos na análise de como os discursos de outrem participa da constituição dos posicionamentos valorativos que o projeto de dizer do aluno expressa. Interessa-nos saber como o dialogismo se manifesta na produção do aluno, como as vozes de outrem são trazidas para sua construção discursiva e como são valoradas.

Partimos do pressuposto de que a análise da construção discursiva do aluno de ensino médio, focada no dialogismo, pode nos ajudar a compreender melhor o trabalho com língua materna na educação básica, mais especificamente com a produção escrita, alargando a compreensão de que “ o texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações linguísticas” (GARCEZ, 2010, p. 63).

É por esse viés de entendimento sobre a linguagem que o presente trabalho busca respaldo teórico-metodológico nas ideias do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011; VOLOCHINOV, 2017) e de comentadores e estudiosos do Círculo, dentre eles (FARACO,

2009; GERALDI, 2015; BESSA, 2016, 2017), para investigar o dialogismo contribuir para uma reflexão sobre o trabalho com a produção textual escrita na educação básica.

A análise empreendida é de natureza interpretativa com abordagem qualitativa. Tomando como *corpus* uma produção textual de aluno do ensino médio, materializada no gênero carta do leitor, retirada de um arquivo de 22 textos produzidos no projeto de trabalho, o qual fez parte do projeto de dissertação de mestrado.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem

A noção de linguagem como fenômeno dialógico parte do princípio de que tudo o que falamos sempre estará impregnado por vestígios da voz de outrem (BAKHTIN, 2011). Essa é uma concepção de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin, que aponta nas discussões sobre o caráter dialógico da linguagem que tudo que falamos, escrevemos ou lemos, sempre traz marcas de discursos precedentes, visto que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Para Bakhtin, a relação dialógica é um princípio constitutivo da linguagem, presente em toda e qualquer enunciação, pois “todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além de minhas próprias, são palavras do outro.” (BAKHTIN, 2011, p. 379). Isso nos permite entender que, sempre que enunciamos, os enunciados que produzimos estão de algum modo respondendo e/ou dialogando com enunciados anteriores, nossos e/ou alheios; e nossas respostas a esses enunciados provocam respostas futuras de outros falantes, ou seja, criamos enunciados únicos a partir de outros enunciados já pronunciados por alguém em algum espaço/tempo e com algum querer-dizer e esperando o querer-dizer de outro alguém. Nessa esteira de pensamento, tomando as palavras de Bakhtin (2011), em relação à linguagem, Bessa (2016, p. 131) aponta que “a palavra do locutor existe para ser ouvida e respondida por um outro”, formando assim uma cadeia discursiva. Isso constitui o que Bakhtin chama de *dialogismo*.

Para Bessa (2016), compreender o dialogismo da maneira como se encontra no pensamento do Círculo, em um lugar primordial como categoria primeira da linguagem, significa entender que as relações dialógicas são, acima de tudo, relações de sentidos entre enunciados, enquanto encontro de diferentes vozes no processo ativo da comunicação

discursiva. E esse encontro, de acordo com Bakhtin (2011), pode se dá mesmo em enunciados que se encontrem distantes no tempo,

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2011, p. 410, grifos do autor).

Compreende-se, portanto, que vozes pronunciadas há séculos podem voltar ao tempo contemporâneo, ao discurso, ressignificadas, contextualizadas ao enunciado dos falantes, ainda que, por vezes, estes não tenham consciência de que seus discursos façam parte de um diálogo maior, ao longo do tempo. Quando visitamos esses discursos, mesmo inconscientes, organizamos nosso discurso estabelecendo uma relação de diálogo com aqueles enunciados do passado. Como pontua o filósofo Bakhtin (2011, p. 331), “dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos”. Portanto, entendemos que não há limites para os enunciados ou para as possibilidades de relações dialógicas, nem tampouco um tempo definido para essas relações. Os fios se entrelaçam, reestruturam-se, (re)criam-se num tempo atual, que mais tarde será passado.

Nessa perspectiva, podemos entender que as relações dialógicas não acontecem pela repetição da palavra, pois seria impossível já que a palavra não se repete, mas de forma singular, ressignifica entre autor e leitor, entre sujeitos que produzem significados “[...] e tem existência real no momento singular da interação verbal.”(GERALDI, 2015, p. 35); portanto, sendo em única, irrepitível e irrecuperável no processo de constitutivo da linguagem. Nem são relações que acontecem tão somente através de elementos linguísticos, pois o enunciado vai além do significado que o material linguístico é capaz de expressar. “*A situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado.*”(VOLOCHINOV, 2017, p. 206, grifos do autor).

Para Faraco (2009), os enunciados são resultados concretos de sujeitos socialmente inscritos, e que “para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou

de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso(p. 66), ou seja , tenha sido transformado num enunciado. Só dessa forma é possível responder ao discurso do outro e, assim, tem-se a continuidade do fio dialógico da linguagem.

2.2 O discurso citado

Para Volochinov (2017), as questões dialógicas emergem da recepção ativa do discurso de outrem. Logo, compreendemos que, ao estudarmos o discurso citado, estaremos lidando com relações dialógicas e ideológicas entre sujeitos e não apenas com formas sintáticas e linguísticas de reprodução de informações de um outro autor. Assim, embora esteja e construindo essas relações, o autor entende que o discurso citado resguarda a forma estrutural e semântica sem alterar a organização linguística do contexto que o integrou.

Nessa perspectiva, compreendemos que o discurso citado corresponde às formas linguísticas de representação do discurso alheio, ou seja, a representação do discurso de um enunciador distinto daquele que é responsável pela enunciação do discurso, entendido, de acordo com Bakhtin (2011), como a enunciação de outra pessoa.

Assim, entendemos que o discurso citado é aquele que possui autoria própria, pertence a outro enunciador que não o falante. Logo, é preciso enfatizar, que “trata-se da incorporação pelo enunciador da(s) voz(s) de outo(s) no enunciado”(FIORIN, 2016, p. 37), que, mesmo tendo autonomia, pode ser inserido no contexto de produção e, no processo dessa inserção, conservar elementos de suas marcas estruturais próprias (FIORIN, 2016). São essas marcas que nos permitem perceber o discurso de outrem no discurso autoral. São essas marcas que buscamos na produção textual escolar em análise.

Conforme Fiorin (2016, p. 37), existem duas formas de inserir o discurso do outro no discurso, quais sejam:

- a) uma, em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, e o que Bakhtin chama discurso objetivado;
- b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado. (FIORIN, 2016, p. 37).

Na definição do autor, compreende-se que, no primeiro caso, o discurso citado é claramente notado no discurso citante. E apresenta-se em forma de discurso direto, discurso indireto, aspas e negação. No segundo caso, o discurso do outro não apresenta uma separação

nítida em relação ao discurso citante. E surge como a paródia, a estilização, a polêmica clara ou velada e o discurso indireto livre (FIORIN, 2016).

Para Faraco (2009), o fenômeno linguístico mais discutido nos textos de Bakhtin e Voloshinov é o discurso reportado/citado, ou seja, “a presença explícita da palavra de outrem nos enunciados” (FARACO, 2009, p. 138). Isso enfatiza a própria concepção de linguagem do Círculo e destaca o interesse pela interação dos sujeitos, considerando a forma de construção dessa interação, entre palavras/discurso.

Nascimento, Bessa e Bernardino (2012) sobre a participação do outro, de forma citada no texto, entendem que essa ação tem o(s) porquê(s), como apontam a seguir: “o discurso reportado/citado além de ocupar o espaço enunciativo no discurso do locutor, é inserido de forma *valorada*. Portanto, é muito mais do que uma simples inserção de palavras de outrem no discurso” (BESSA; BERNARDINO, 2012, p. 06, grifos nossos).

Assim, considerando o dizer dos autores, as diversas formas de discurso citado se materializam no tecido textual, ganhando espaço e função no discurso. Compreendida dessa forma, podemos apreender as correntes dialógicas no espaço de construção de sentido no texto. Essa inserção do outro no texto não é por acaso. É intencional, valorada, dialógica e ideológica.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

Munidos das reflexões teóricas que nos embasam, iniciaremos a análise de uma produção textual (carta do leitor), ilustrativa de nosso corpus de pesquisa, com o objetivo de investigar as possíveis relações dialógicas que a compõe.

Texto produzido por um aluno do 1º ano do ensino médio-2018

18 de julho de 2018

Caro editorialista do jornal “O Globo”

O editorial publicado no jornal O Globo, que levantava o debate sobre uma possível cobrança de taxa nas universidades públicas, me deixou intrigada. Considerando a crise, com essa falta de recursos financeiros para tudo no país, como alunos de escolas públicas teriam condições de sair do ensino básico público e passarem a pagar pelo ensino superior?

Acredito que as universidades públicas, embora estejam sem muitos recursos, ainda tenham como se reerguer e melhorar. No entanto, não entendo como uma cobrança de mensalidade na universidade que era gratuita poderia ajudar a população. Na verdade, ela deixaria de ser pública, pois essa história de Barroso de uma universidade que seja “pública nos seus propósitos, mas autossuficiente no seu financiamento”, no fim das contas quer dizer particular.

Cobrar pelo ensino nas universidades que eram públicas e gratuitas vai torna-las menos acessíveis para muitos estudantes. Para Tatiana Roque, professora da UFRJ, essa cobrança tiraria muitos alunos da universidade, pois aqueles que não entram por cotas, mas que tem renda familiar abaixo de 8 mil reais não teriam como arcar com uma mensalidade.

Compreendo a falta de recursos nas universidades públicas, porém, ainda acredito que seja possível resolver esse problema sem tirar as oportunidades de jovens como eu, que não tem condições de pagar pelo ensino superior e sonham com uma formação de qualidade.

Universidades públicas são sinônimos de mais oportunidades e mais profissionais competentes para o futuro. É assim que se gera mais desenvolvimento no país e no mundo.

Agradecimento,

Pupila – 1º ano B

A partir da leitura do texto, observando como é iniciada a produção, com uma chamada direcionada ao interlocutor, *Caro editorialista do jornal “O Globo”*, entendemos que a produção textual corresponde à proposta de atividade sugerida, pela professora, em responder ao editorial publicado pelo jornal, *O Globo*, sobre a possibilidade de mudança no ensino superior público, o que já aponta um diálogo com a temática e com a proposta de produção.

A carta do leitor transcrita acima, ao atender às requisições da proposta, já configura uma relação dialógica entre enunciados, pois mostra como se estabelecem elos dialógicos entre o texto e vozes, inicialmente, exteriores à carta, quais sejam: a proposta de atividade e as orientações do professor. Claro que esse vínculo já era esperado, uma vez que o objetivo primordial da proposta é exatamente o de encaminhar o aluno à produção textual. Para Bakhtin (2011, p. 296), “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. Assim, ao produzir a carta do leitor em concordância com as propostas do professor, o aluno deu sequência à cadeia da comunicação discursiva, ao fio dialógico que se forma entre os enunciados, já que seu texto funciona como uma “atitude responsiva” em relação à proposta de produção textual.

Ainda podemos destacar o uso das aspas em “*O Globo*”, em que a expressão da autora enfraquece os limites criados pelo uso marcado pelas aspas e se dissemina em tom de

indignação, como aponta Bakhtin (2011, p. 299) “os limites criados por essa alternância são aí enfraquecidos e específicos: a expressão do falante penetra através desses limites e se dissemina no discurso do outro”.

No excerto a seguir, podemos perceber um diálogo que provoca a atitude responsiva do leitor.

Considerando a crise, com essa falta de recursos financeiros para tudo no país, como alunos de escolas públicas teriam condições de sair do ensino básico público e passarem a pagar pelo ensino superior?

O fato de a autora fazer esse questionamento provoca no interlocutor uma resposta, mesmo que este não precise se pronunciar; mesmo que seja apenas na consciência silenciosa, e não silenciada (FREIRE, 1998), ele é obrigado a ter uma atitude responsiva. O uso da interrogação não significa apenas uma pergunta na materialidade textual, ela constrói um questionamento que vai além dessa superficialidade. Ao mesmo tempo em que a autora dialoga com vozes sociais antecedentes, também provoca um diálogo reflexivo, instigando o leitor a pensar, ou seja, a dialogar com o texto, a dar uma resposta.

É possível também examinar que alguns elos dialógicos se constituem no interior do texto de forma mais marcada, sendo que a presença da segunda voz pode ser mais claramente percebida. Consideremos esse trecho da carta, no qual aparece um caso de discurso citado, marcado por uso de aspas.

Na verdade, ela deixaria de ser pública, pois essa história de Barroso de uma universidade que seja “pública nos seus propósitos, mas autossuficiente no seu financiamento”, no fim das contas quer dizer particular.

Nesse trecho da carta, a autora traz, para o contexto de produção textual, a fala do Ministro do Supremo Tribunal Federal, citada no editorial do jornal *O Globo*. Estamos diante de uma situação de discurso, em que a autora delimitou o discurso de outrem com fronteiras quando empregou as aspas, conservando suas características linguísticas próprias. As aspas servem, assim, para marcar o enunciado do outro no contexto de produção, servem para destacar o enunciado do ministro, diferenciando-o da voz da autora. Para Bakhtin (2011, p. 298-299, grifos do autor), “a entonação que isola o discurso do outro (marcado por aspas no discurso escrito) é um fenômeno de tipo especial: é uma espécie de *alternância dos sujeitos* do discurso transferida para o interior do enunciado”.

Embora a palavra do outro seja mantida em sua integridade quando lemos, “*pública nos seus propósitos, mas autossuficiente no seu financiamento*”, para Bakhtin (2011, p. 299), “o discurso do outro, desse modo, tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso”. Ou seja, os ecos de alternância entre o discurso citado e o autoral são as relações dialógicas que se constituem nitidamente.

Percebe-se que, mesmo a alternância demarcada entre o discurso alheio, nesse caso de Barroso, e o discurso autoral, não deixa de existir a relação dialógica entre os enunciados. O uso do recurso tipográfico (aspas) para demarcar a alternância possibilita que se veja claramente as interações dialógicas que entrelaçam os discursos para construção do sentido.

No exemplo a seguir, temos outra construção interativa dialógica entre os discursos.

Para Tatiana Roque, professora da UFRJ, essa cobrança tiraria muitos alunos da universidade, pois aqueles que não entram por cotas, mas que tem renda familiar abaixo de 8 mil reais não teriam como arcar com uma mensalidade.

A autora introduz o discurso de outrem utilizando a preposição “para”, parafraseando o discurso citado, de maneira que devolve a responsabilidade do enunciado para quem o enunciou. Essa é uma forma de trazer a voz de outrem para o discurso, reconhecendo, marcadamente, a presença desse outro na tessitura do seu texto. Discorrendo sobre a maneira de introdução de vozes na produção do texto, Bessa (2017, p. 151) ressalva que “tal estratégia é uma forma de assinalar que se reconhece que o dizer de um determinado autor ou estudioso habita o nosso dizer e que a ele se atribui determinadas palavras”.

Compreende-se, portanto, que tal como foi inserida a voz da professora da UFRJ no texto produzido é, de acordo com Bessa (2017, p. 151), “mais que simplesmente marcar a presença do outro no tecido/fio do texto”, é evidenciar uma forma clara de diálogo entre os discursos, além de nos remeter ao entendimento de que nossos textos são atravessados por muitos dizeres, muitas vozes.

Além disso, no excerto, a autora demonstra conhecer relativamente bem sobre a temática em discussão ao trazer para seu discurso outra voz que não fosse a do editorial ao qual respondia. Podemos sugerir que esse domínio possa estar mediado por leituras de outras vozes, outros produtores de textos, o que nos permite pensar no cruzamento de vozes para a constituição dos enunciados, no dialogismo bakhtiniano.

No exemplo a seguir, podemos perceber o diálogo com o contexto sociocultural da autora quando esta se coloca claramente no texto.

Compreendo a falta de recursos nas universidades públicas, porém, ainda acredito que seja possível resolver esse problema sem tirar as oportunidades de jovens como eu, que não tem condições de pagar pelo ensino superior e sonham com uma formação de qualidade.

Além das relações dialógicas com os enunciados externos, que já atravessam seu dizer com os fios que se tecem para a produção, a autora se coloca no texto trazendo seu contexto sociocultural e ideológico em um movimento que dialoga com sua situação econômica e com os sonhos de futuro.

O uso da expressão “*como eu*” para o dizer que vem em seguida, “*que não tem condições de pagar pelo ensino superior e sonham com uma formação de qualidade*”, indica a própria autora como fonte do dizer. Essa situação, em que o enunciador estabelece diálogo com seu próprio dizer, caracteriza uma relação dialógica chamada por Authier-Revuz (2011) de autodialogismo.

Embora a autora se admita como fonte de um dizer, não podemos esquecer que neste ecoa muitas outras vozes, sobretudo, quando se considera os estudos da linguagem na perspectiva defendida nesse trabalho, que ecoa dos estudos que compreende a linguagem como viva, infinita, dialógica, em que não há o primeiro nem o último a enunciar, ou seja, “em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas” (BAKHTIN, 2011, p. 409-410, grifo do autor).

Consideremos o diálogo no excerto a seguir:

Universidades públicas são sinônimos de mais oportunidades e mais profissionais competentes para o futuro. É assim que se gera mais desenvolvimento no país e no mundo.

E, no último momento do texto, há uma afirmação de que as universidades públicas geram desenvolvimento para o país e para o mundo. O movimento dialógico com os discursos difundidos socialmente segue pelo texto e reforça posicionamentos ideológicos voltados a concepções baseadas no senso comum, construídos a partir da tessitura de muitas vozes que permeiam na sociedade, como apontado por Bakhtin (2011, p. 297) “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados”, e, mais especificamente, no contexto sociocultural da autora.

Assim, considerando a concepção de linguagem defendida por Bakhtin e o Círculo, compreendemos que os enunciados não acontecem isoladamente, pois não são indiferentes entre si e nem se bastam entre si.

4 CONSIDERAÇÕES DE UM INACABAMENTO

Ao analisarmos o texto produzido por um aluno de 1º ano de ensino médio, em 2018, tentamos mostrar as muitas formas de manifestação do dialogismo no enunciado para construção de sentido. Para nós, as várias formas demonstradas nessa análise são algumas das possibilidades de se perceber que é possível um trabalho que descaracterize essa visão técnica, engessada da produção textual e construa uma produção escrita significativa e prazerosa, sobretudo, com gênero carta do leitor.

Em linhas gerais, podemos dizer que os enunciados que entrelaçam a produção da aluna são tecidos por muitos fios, e por vezes que ecoam de muitos lugares e que não se encerram. A presença do dialogismo no texto aparece de diferentes maneiras, com a participação explícita de outrem e, por vezes, de maneira não tão explícita, mas sempre em resposta a outros enunciados.

Esperamos que, neste exercício de análise, tenhamos conseguido ilustrar o leque de opções que o estudo sobre o dialogismo possa oferecer aos professores, principalmente, aos de Língua portuguesa, para uma prática mais dialógica da linguagem.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. Tradução de Leci Borges Barbisan. **Letras de Hoje**, v. vol. 46, n. 1, p. 6-20, jan./mar. 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BESSA, J. C. Formas de presença da palavra alheia em artigos científicos de jovens pesquisadores. In: **Revista Trama**; Volume 13 – Número 28 – 2017, p. 143 – 178
- _____. **Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores**. 2016. 360 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.
- FARACO, A. C. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. SP: Paz e Terra, 1998.
- GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2015. 208p.
- NASCIMENTO, BESSA & BERNARDINO. Formas de introdução de discurso citado no gênero relatório de estágio supervisionado. In: **Anais-IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – ALAB**, v.1, n. 1, 2012.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

DISCURSO DE DEFESA DO *IMPEACHMENT* DE DILMA ROUSSEFF: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SI

Albaniza Brigida de Oliveira Neta
Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
albaniza.20@hotmail.com

Maria Eliete de Queiroz
Docente do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
eliete_queiroz@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo, temos como objetivo investigar as representações discursivas de Dilma Rousseff no seu discurso de defesa durante o processo de *impeachment*, proferido no Senado Federal, no dia 29 de Agosto de 2016. Teoricamente está fundamentado na Linguística Textual, mais especificamente, na Análise Textual dos Discursos, doravante (ATD), uma corrente teórico-metodológica e descritiva proposta por Adam (2011). O nível de análise é o semântico, focalizando a categoria da representação discursiva. Metodologicamente, esta pesquisa se configura como qualitativa, documental e descritivo-interpretativista. O *corpus* é constituído pelo discurso de defesa de Dilma Rousseff, coletado no *site* do Governo Federal, em Agosto de 2016. As categorias semânticas utilizadas para a construção das representações discursivas são a predicação, a referenciação, a modificação (de referentes e predicações), a localização espacial e temporal. Essas categorias assumem o papel de construir uma relação semântico-gramatical, favorecendo, assim, a construção de sentidos no texto. Para a análise, recortamos fragmentos do discurso em que a imagem do locutor aparece evidenciada. Os resultados denotam que a representação discursiva da locutora parte de uma maior “Presidenta da República” e desencadeia outras representações como honesta, comprometida e grata. Concluímos que todas essas Rds apontam o caminho percorrido por Dilma Rousseff fazendo remissão a sua história de vida passada e presente.

Palavras-chave: Análise Textual dos Discursos. Representação discursiva. Discurso político de defesa. Dilma Rousseff.

1 INTRODUÇÃO

Dilma Rousseff proferiu o seu discurso de defesa no dia 29 de Agosto de 2016, no Senado Federal, em Brasília, por ocasião do processo de *impeachment*. Este trabalho objetiva analisar como foram construídas as representações discursivas de si no referido discurso. Sua problemática parte da seguinte questão: Quais são as representações discursivas de si construídas por Dilma Rousseff no seu discurso de defesa proferido no Senado Federal durante o processo de *impeachment*?

Esse *corpus* possui uma relevância política, social e histórica, uma vez que, Dilma Rousseff foi à primeira mulher eleita como Presidenta no Brasil e, também, destituída do

cargo. Esse estudo provém do interesse pessoal, enquanto pesquisadora, e cidadã brasileira para pesquisá-lo. Este trabalho está fundamentado teoricamente na Análise Textual dos Discursos (ATD), uma abordagem teórico-metodológica proposta por Adam (2011) que estuda os textos concretos produzidos em situações reais de comunicação, gerando, assim, a produção co(n)textual de sentidos.

O nível de análise textual é o semântico, focalizando a categoria da representação discursiva. A representação discursiva é compreendida como uma imagem que é construída de si (locutor), do outro (alocutário) e do tema tratado em um texto. Para a análise das representações discursivas utilizamos as categorias da predicação, da referenciação, da modificação (de referentes e predicações), da localização espacial e temporal.

Para este trabalho, o *corpus* de análise é o discurso de defesa de Dilma Rousseff que foi coletado no *site* do Governo Federal, em Brasília, em virtude do processo de *impeachment*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

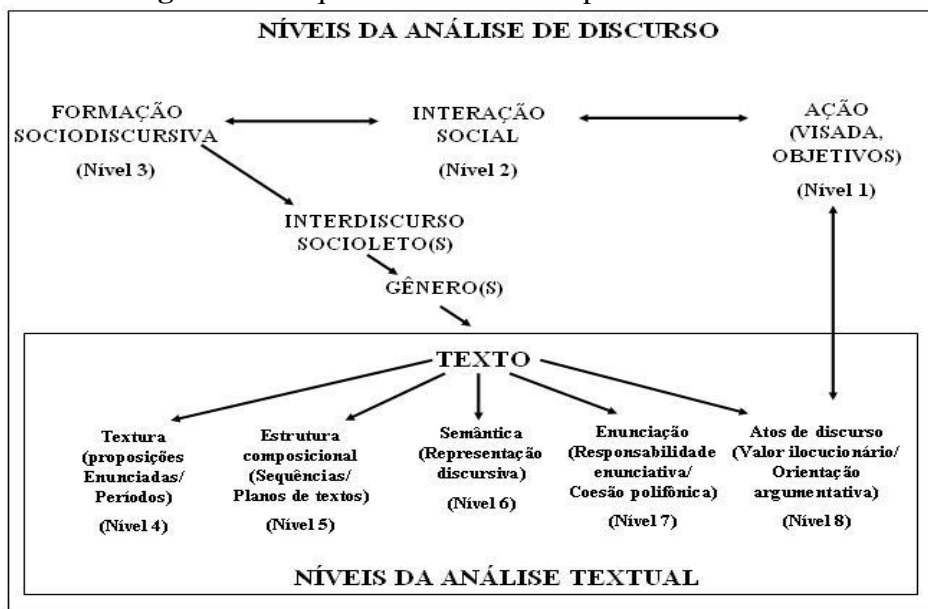
2.1 Análise Textual dos Discursos (ATD)

A Análise Textual dos Discursos é uma abordagem teórica, metodológica e descritiva proposta por Adam (2011), que articula a Linguística de Texto (LT) e a Análise do Discurso (AD). O seu objeto de estudo são os textos concretos em situações reais de comunicação, visando, assim, a produção co(n)textual de sentidos. O seu quadro teórico assume decididamente a articulação entre texto e discurso no campo dos estudos linguísticos (BERNARDINO, 2015).

A ATD propõe uma análise, ao mesmo tempo, linguística e discursiva, seja qual for o tipo de discurso: político, religioso, pedagógico ou jurídico. Adam (2011, p. 43) postula que “desde seu surgimento, nos anos 1950, a análise do discurso e a linguística textual desenvolveram-se de modo autônomo”. Em outras palavras, as duas disciplinas apareceram ao mesmo tempo de forma independente. Desse modo, a AD e a LT perfazem, cada uma, seus percursos sozinhas, com suas perspectivas e seus objetos de estudos.

Adam (2011), no esquema 4, apresentado a seguir, avalia oito níveis de análises que pertencem ao campo da ATD, incluindo tanto categorias do texto como da área discursiva. Cinco dessas categorias fazem parte do nível do texto e as outras três pertencem ao nível do discurso. Vejamos a figura 01.

Figura 01: Esquema 4 – Níveis ou planos de discurso



Fonte: Adam (2011, p. 61)

No esquema acima, temos os níveis de análise da ATD, a saber: os níveis do discurso (N1, N2, N3) e os níveis do texto (N4, N5, N6, N7, N8). Assim, o Nível 1 (N1), que é ação visada, corresponde aos objetivos do ato discursivo: justificar, esclarecer, informar, renunciar. O Nível 2 (N2) é responsável pela interação social que há entre os participantes do discurso. O Nível 3 (N3) corresponde às formações sociodiscursivas que ocorrem através do interdiscurso e do socioleto. O interdiscurso é a remissão de um discurso presente em outro; o socioleto é a variante de fala dos sujeitos e se concretiza em um gênero textual.

Agora, vamos abordar os níveis da análise do texto, começando pelo Nível 4 (N4). Esse é o nível da textura, compreendendo as proposições como unidade mínima de análise (uma simples palavra, frase ou texto). Logo, os períodos correspondem às ligações que há entre as proposições. O Nível 5 (N5) é composto pela estrutura composicional, que é dividida em sequências e planos de textos.

O Nível 6 (N6) corresponde a dimensão semântica do texto. A Rd é categoria desse nível, é entendida como a imagem que se constrói de si, do outro (alocutário) e dos temas tratados. É nesse nível que se enquadra a presente pesquisa.

No Nível 7 (N7) diz respeito ao nível enunciativo correspondendo à polifonia textual, ou seja, às várias vozes que existem em um texto.

Por fim, o Nível 8 (N8), que é o argumentativo, se refere aos atos de discursos realizados e à sua contribuição para a orientação argumentativa do texto.

2.2 O nível semântico do texto: representações discursivas

Quando lemos ou escrevemos um texto, sempre há imagens semanticamente construídas referentes a ele, seja do produtor, do leitor ou acerca do assunto tratado. Denominamos esse conjunto de imagens construídas e pré-construídas de representações discursivas, como sendo uma categoria da ATD pertencente ao nível semântico do texto. Com relação a esse pensamento, Adam (2011, p. 114) aponta que:

a construção de uma representação discursiva”, pretende-se dar a entender que a linguagem faz referência e que todo texto é uma proposição de mundo que solicita do interpretante (auditor ou locutor) uma atividade semelhante, mas não simétrica, de (re) construção dessa proposição de (pequeno) mundo ou Rd.

Desse modo, podemos verificar, nas palavras do autor que, em qualquer texto produzido em uma situação sociocomunicativa, a linguagem é coadjuvante, porque faz remissão a um mundo, seja ele social ou psicossocial, já que solicita um interlocutor no processo de interpretação textual.

Assim sendo, essa relação de construção e reconstrução textual é harmônica entre os parceiros da comunicação (locutor/alocutário) para representar esse mundo que também pode ser denominado de representação discursiva. Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p. 173) afirmam que “com relação ao texto e ao conceito de representação discursiva, todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos tratados”. De acordo com os autores, a compreensão do conceito de texto está intimamente ligada com a representação discursiva, uma vez que é a partir do texto que são reveladas as Rds de locutor, do alocutário e do tema. Seguindo esse pensamento, Queiroz (2013, p. 49) nos assinala:

[...] o texto enquanto uma representação semântica que, para adquirir esse *status*, une três elementos importantes: o produtor/locutor dos discursos, o conteúdo temático, que percorre um caminho isotópico de construção de sentido e, por último, o alocutário, já que a sua produção se dá em um contexto real de uso da linguagem, no processo de troca, compreensão, interpretação e de compartilhamento de uma ação languageira.

A autora afirma que o texto é visto como uma representação discursiva que estabelece um *status*, necessitando de três elementos na sua análise, a saber: o produtor, o tema tratado e o alocutário. O locutor e o tema tratado desempenham o papel de caminharem juntos na

construção de sentidos que conferem aos textos interpretabilidade. O alocutário evidencia a interpretação e a compreensão textual, visando o compartilhamento de informações durante o processo da ação linguageira.

A representação discursiva corresponde a umas das três dimensões da proposição-enunciada cuja principal função é descrição. Nesse sentido, Adam (2011, p. 113-114) ressalta que

Toda proposição enunciada possui um valor descritivo. A atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável. Esse microuniverso semântico apresenta-se, minimamente, como um tema ou objeto do discurso posto e o desenvolvimento de uma predicação ao seu respeito. A forma mais simples é estrutura que associa um sintagma nominal a um sintagma verbal, mas, de ponto de vista semântico, uma proposição pode muito bem se reduzir a um nome e um adjetivo.

Segundo Adam (2011), a proposição-enunciada é descritiva por natureza, ou seja, na atividade de descrição, o texto vai sendo representado semanticamente. Logo, a proposição-enunciada se apresenta como um objeto do discurso posto. Assim, na análise, ela pode se reduzir a um sintagma verbal ou nominal e, ainda, a um adjetivo. Nesse viés, Queiroz (2013, p. 49) afirma que a:

[...] representação discursiva se constrói e é construída a partir de um enunciado mínimo proposicional, composto de sintagma nominal e de um sintagma verbal, até um grande bloco de microunidades representacionais, formado por períodos, parágrafos e sequências.

Compreendemos que, na construção das Rds, pode-se reduzir de um mínimo enunciado a uma sequência textual complexa, ou seja, não importa o tamanho da unidade textual e sim o valor semântico que ela traz consigo.

A representação discursiva pode ser classificada em três, a saber:

1. A representação discursiva de si, ou seja, do locutor.
2. A representação discursiva do leitor ou ouvinte, isto é, do alocutário.
3. A representação discursiva do tema tratado.

2.3 Categorias de Análise

Na construção das representações discursivas de Dilma Rousseff há cinco categorias analíticas, a saber: a referenciação, a predicação, a modificação e a localização. Assim, Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), conceitua cada uma delas, como veremos a seguir.

1. A **referência** é aquilo que designamos, representamos, e sugerimos em uma situação discursiva referencial.
2. A **predicação** (verbal) remete tanto a operação de seleção dos predicados, isto é, a designação dos processos, no sentido amplo (ações, estados, mudanças de estado).
3. A **Modificação** refere-se às características ou propriedades tanto dos referentes como das predicações, ou seja, qualifica as ações verbais.
4. A **localização** corresponde aos tempos espaços-temporais em que ocorrem as ações que os participantes estão inseridos.

Na seção a seguir, apresentaremos as análises das representações discursivas de Dilma Rousseff em fragmentos do discurso de defesa proferido no Senado Federal, em Brasília.

3 SESSÃO ANALÍTICA

A análise focaliza as representações discursivas por meio das categorias semânticas da referenciação e seus modificadores, da predicação e seus modificadores e da localização espacial e temporal.

A seguir, serão dispostos dois quadros, referentes à Dilma Rousseff que foram nomeados, de acordo, com as representações discursivas encontradas, em suas respectivas análises.

1 - Fragmentos da Rd presidenta da república honesta e honrada

(L5-9) **No dia 1º de janeiro de 2015, assumi meu segundo mandato à presidência da República Federativa do Brasil. Fui eleita por mais 54 milhões de votos. Na minha posse, assumi o compromisso de manter, defender e cumprir a Constituição, bem como o de observar as leis, promover o bem geral do povo brasileiro, sustentar a união, a integridade e a independência do Brasil.**

(L37-38) **Exercendo a presidência da república, tenho honrado o compromisso com o meu país, com a democracia, com o Estado de Direito.**

(L61-62) [...] **exercício da presidência da república, que venho pessoalmente à presença dos que me julgarão [...].**

(L371-372) **Bravas mulheres brasileiras, que tenho a honra e o dever de representar como primeira mulher presidenta do Brasil.**

(L413-417) **Peço que façam justiça a uma presidenta honesta, que jamais cometeu qualquer ato ilegal, na vida pessoal ou nas funções públicas que exerceu.** Votem sem ressentimento. O que cada senador sente por mim e o que nós sentimos uns pelos outros importa menos, neste momento, do que aquilo que todos sentimos pelo país e pelo povo brasileiro.

Nos fragmentos, apresentados no texto podemos perceber que a representação discursiva mais relevante de Dilma Rousseff é de Presidenta da República honesta e honrada. Essa Rd foi construída pela categoria da referenciação, predicação, localizadores e modificadores da predicação e da referenciação.

Quanto à predicação, destacamos alguns verbos: “assumi”, “manter”, “defender” e “cumprir”. Tais verbos significam algumas ações praticadas pela presidenta como, por exemplo, assumiu um grande cargo político, manteve, defendeu e cumpriu as leis que estão presentes na Constituição. Assim, essas ações apontaram Dilma Rousseff como uma mulher que entrou para a história política e social do país.

A predicação “...assumi meu segundo mandato à presidência da República Federativa do Brasil. Fui eleita por mais 54 milhões de votos” demonstra que o verbo “assumi”, no pretérito perfeito, indica a execução de uma ação de posse em um dos maiores cargos políticos do país, configurando-se, assim, como fato histórico, tendo em vista o espaço discursivo em que estava situada (sessão de julgamento).

A predicação “fui eleita” denota, mais uma vez, a Rd de Presidenta da República, em virtude de ter sido eleita por mais de 54 milhões de votos, detentora do programa de governo que os brasileiros escolheram nas eleições de 2014. Na afirmação em destaque, percebemos a mulher protagonista do país que faz uso ativo de sua voz. As expressões verbais “assumi” e “fui eleita” apontam para a presidenta consciente de sua responsabilidade para o cumprimento de seus deveres em prol da população brasileira.

Nesse sentido, ela se coloca como mulher de uma história política que a torna alvo de seus adversários, a ponto de sofrer o *impeachment* e ser colocada para fora de seu papel maior

de líder da nação, papel para o qual foi eleita, conforme afirma no trecho: “Na minha posse, assumi o compromisso de manter, defender e cumprir a Constituição, bem como o de observar as leis, promover o bem geral do povo brasileiro, sustentar a união, a integridade e a independência do Brasil”.

O locativo “Na minha posse” expressa o espaço, o tempo e o evento, Palácio do Planalto em Brasília, e reforça a Rd em análise. Este recurso semântico-discursivo associa a história política de Dilma Rousseff ao fato de ser a primeira presidenta eleita do Brasil.

Na sequência de seu discurso, os verbos manter, defender e cumprir, evidenciam o papel de uma presidenta honesta que afirma manter direitos do povo, defender e zelar por esse povo, papel que assume durante o julgamento.

Na proposição-enunciada “bem como o de observar as leis, promover o bem geral do povo brasileiro, sustentar a união, a integridade e a independência do Brasil” continua a reforçar a Rd de presidenta honesta. O verbo “observar” mostra-se como um elemento semântico-gramatical que aponta Dilma Rousseff como fiscal das leis que regem o país, sentido retomado em “promover o bem geral do povo brasileiro” e “sustentar a união”. Nesse discurso de presidenta honesta, efetiva-se o compromisso de cumprir as leis para garantir o bem comum a toda a população brasileira. Assim, nesse contexto do discurso de defesa, em que se aborda o cumprimento, a manutenção e a efetivação das leis, interpretamos que o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff foi construído por opositores do seu governo com acusações injustas.

No percurso isotópico de seu discurso, a presidenta reafirma o compromisso assumido quando da sua posse e, ao mesmo tempo, quer convencer os senadores de que o processo de *impeachment* é falho e injusto. Assim, de acordo com Adam (2011), aconteceu a ação visada Nível 1 (N1) em que a locutora se defende e, ao mesmo tempo, estabelece relação de interação com o público, considerando a formação discursiva de presidenta eleita: “Exercendo a presidência da república, tenho honrado o compromisso com o meu país, com a democracia, com o Estado de Direito”. Nesse trecho do discurso, a presidenta se representa como honrada: “tenho honrado o compromisso com o meu país”, o que vem demonstrar a responsabilidade de zelar pelos votos que a colocou no maior cargo do país.

Interpretamos, também, que, por meio dos verbos “tenho” e “dever”, ocorre o processo de interação Nível 2 (N2) entre a presidenta e os sujeitos alocutários, para tentar convencê-los de que, como presidenta honesta e honrada, não merecia sofrer o processo de *impeachment* aberto contra ela. Os verbos em destaque apresentam relações cotextuais no percurso do discurso. No caso do primeiro (“tenho”), podemos dizer que, antes dele, vem uma referência a

“bravas mulheres brasileiras”, contribuindo para a imagem de Dilma Rousseff como presidenta mulher e representante das mulheres no poder. Com relação ao segundo (“dever”), percebemos que seu sentido é construído em conjunto com o primeiro; mesmo vindo depois, há uma interligação entre eles.

A representação de presidenta honesta é reforçada por meio da categoria da predicação na proposição-enunciada “Peço que façam justiça a uma presidenta honesta, que jamais cometeu qualquer ato ilegal, na vida pessoal ou nas funções públicas que exerceu”. Isso ocorre, quando a locutora usa a expressão “peço”, para adiantar ao público a sua defesa e adiantar o pedido de justiça em seu caso. Quando diz: “jamais cometeu qualquer ato ilegal” ela mostra, através do modificador da predicação “jamais”, que nunca cometeu qualquer tipo de crime, ainda mais, quando Presidenta de Estado, chefe de uma nação. Este trecho nos faz remeter ao Nível 8 (N8) do esquema 4 de Adam (2011), que debate sobre os atos de discurso ou a orientação argumentativa.

O espaço discursivo de Dilma Rousseff era de confronto diante do Senado Federal. De um lado, a acusação, e de outro, a defesa. Nesse espaço Dilma Rousseff tinha que fazer uso de argumentos em defesa de si como presidenta honesta, aquela que não cometeu crime de responsabilidade.

A seguir, a Rd de Dilma Rousseff como mulher comprometida e grata, por meio das categorias da predicação, da referenciação, da localização e dos modificadores da predicação e da referenciação.

2 - Fragmentos da Rd mulher comprometida e grata

(L355-359) Senhoras e senhores senadores,
Nesses meses, me perguntaram inúmeras vezes por que eu não renunciava, para encurtar este capítulo tão difícil de minha vida.
Jamais o faria porque tenho compromisso inarredável com o Estado Democrático de Direito.
Jamais o faria porque nunca renuncio à luta.
(L373-376) **Chego à última etapa deste processo comprometida com a realização de uma demanda da maioria dos brasileiros:** convocá-los a decidir, nas urnas, sobre o futuro de nosso país. Diálogo, participação e voto direto e livre são as melhores armas que temos para a preservação da democracia.
(L 402-403) **Respeito e tenho especial apreço por aqueles que têm lutado bravamente pela minha absolvição, aos quais serei eternamente grata.**

No discurso de defesa de Dilma Rousseff, são utilizados alguns localizadores temporais para a construção da representação discursiva de si, como, por exemplo, “Nesses meses, me perguntaram inúmeras vezes por que eu não renunciava, para encurtar este capítulo tão difícil de minha vida”. A localização temporal “nesses meses” evidencia o tempo do

processo de *impeachment*, que teve a duração de três meses (de maio de 2016 a agosto de 2016), até o afastamento da presidenta. A categoria da localização temporal colabora na construção da Rd de mulher comprometida, porque apresenta circunstâncias que coincidem com o percurso histórico de sua vida que a locutora vai perfazendo no seu discurso de defesa.

As predicções “me perguntaram” e “eu não renunciava” destacam o sujeito locutor que fala se responsabilizando por suas ações, como agente delas, e de quem sofre as consequências do julgamento do processo de *impeachment*. Por trás dessa negação, há o implícito de que “o não renunciar” estava significando ser comprometida em dirigir a nação para cumprir com o seu papel de chefe maior. Isso é reforçado por outra negativa “Jamais o faria porque tenho compromisso inarredável com o Estado Democrático de Direito. Jamais o faria porque nunca renuncio à luta”, reafirmando compromisso como protagonista de sua história de vida pessoal e política. Assim, naquele momento do processo de *impeachment*, ela não renunciou ao seu cargo, porque via, nessa atitude, um descumprimento com a democracia brasileira e, se assim o fizesse, desistiria de lutar. Por isso, expressou “Chego à última etapa deste processo comprometida”. O modificador “comprometida” revela a qualidade de uma mulher de compromisso com a nação e com o futuro desta, porque não desistiu de seu cargo e pediu à população que convocasse uma nova eleição, como forma de garantia da continuação da democracia, em virtude da situação difícil a que estava sendo submetida (sessão de julgamento do processo de *impeachment*).

A representação de Dilma Rousseff como mulher grata expressa em “Respeito e tenho especial apreço por aqueles que têm lutado bravamente pela minha absolvição, aos quais serei eternamente grata” aponta a presidenta como uma mulher que agradeceu, no momento do julgamento e, também, depois, evidenciado por meio do verbo no futuro (serei), aqui visto como designação de processos, expressão usada por Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) para denominar o que se refere à mudança de estado, isto é, uma ação (gratidão) que acontecerá em momento posterior ao discurso de defesa, da Presidenta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, propusemos como objetivo analisar as representações discursivas de Dilma Rousseff, em discurso político de defesa, na sessão de julgamento do processo de *impeachment*, no dia 29 de Agosto de 2016. O *corpus* foi coletado no *site* do Governo Federal e analisado à luz das categorias semânticas da referenciação, da predicação, da modificação e

da localização espacial e temporal. Para construção dessas categorias trouxemos Adam (2011), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) e Queiroz (2013).

Assim, os resultados das análises revelaram que as representações discursivas de Dilma Rousseff encontradas no primeiro quadro são: Presidenta da República honesta e honrada em virtude de ser a primeira mulher historicamente no país a assumir o maior cargo político. Se sente honrada por cumprir seus compromissos com seriedade durante o seu governo. É honesta porque não cometeu atos ilícitos durante seu percurso de vida pessoal e política.

No segundo quadro, Dilma Rousseff é representada discursivamente como mulher comprometida e grata, uma vez que, ela não renunciou ao seu cargo como os opositores desejavam. É grata em função do apoio que recebeu da população durante o processo de *impeachment*.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes; PASSEGGI, Luis; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERNARDINO, R. A. S. **A responsabilidade enunciativa em artigos científicos publicados em periódicos da área de Letras**. 2015. 286f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2015.
- QUEIROZ, M. E. **Representações discursivas no discurso político. “Não me fiz sigla e legenda por acaso”**: o discurso de renúncia do senador Antonio Carlos Magalhães (30/05/2001). 2013. 188f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2013.
- RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes (Org.). “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. IN: ADAM, Jean-Michel; HEIDEMANN, Ute. MAIGUENEAU, Dominique. **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.
- ROUSSEFF, D. V. **Discurso de defesa de Dilma Rousseff no Senado - Brasília/DF**. Disponível em: < <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/29/veja-a-integra-do-discurso-de-defesa-de-dilma-no-senado>>. Acesso em 30 de Agosto de 2016.

EM DEFESA DA INOCÊNCIA E DA VINGANÇA: UMA ANÁLISE ARGUMENTATIVA DO FILME *O CONDE DE MONTE CRISTO*

Edcarla Rayssa Aires da Silva
Graduada em Letras Língua Portuguesa pela UERN
edcarlarayssa@hotmail.com

José Romerito França Costa
Mestrando em Letras pelo PPGL/UERN
romeritoshinigami@hotmail.com

Edkele Rayane Aires da Silva
Graduanda em Pedagogia pela UERN
rayaneaires18@hotmail.com

RESUMO

Historicamente falando, a argumentação surge da necessidade humana de agir sobre o outro através do discurso. Sendo assim, pode haver entre indivíduos que dialogam um embate de opiniões e, por conseguinte, uma tentativa de convencer seu(s) interlocutor(es). Embasados nessa premissa, o presente estudo visa à análise de técnicas argumentativas utilizadas pelas personagens para apoiar ou refutar as teses “Eu sou inocente” e “A vingança é justa”, essas defendidas pela personagem principal, Edmond Dantes, da obra fílmica *O conde de Monte Cristo* (2002) – a qual foi inspirada no clássico homônimo do século XIX, escrito pelo francês Alexandre Dumas. Para tanto, sustentamo-nos nas discussões que abordam a origem e as categorias da argumentação (ABREU, 2009; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; REBOUL, 2004; SOUZA, 2008); bem como aquelas que tratam do discurso (BAKHTIN, 2009). Os argumentos identificados foram, portanto, o da retorsão, o do ridículo, o da justiça e o pragmático, todos vinculados às teses supracitadas, as quais representam o momento de transição entre o ingênuo marinheiro e o ardiloso conde. Cumpre salientar, por fim, que a escolha de um determinado argumento deriva da formação intelectual e social da personagem que o profere.

Palavras-chave: Argumentação. Técnicas argumentativas. *O conde de Monte Cristo*. Inocência. Vingança.

1 INTRODUÇÃO

Partindo da concepção de Souza (2008) de que argumentar é, sobretudo, uma prática social presente em toda situação comunicativa, adotamos como *corpus* de análise deste trabalho o filme *O Conde de Monte de Cristo* (2002), que pode não ser considerado um âmbito propício para um estudo argumentativo, por ser uma obra fictícia. Todavia, ela exhibe discursos verossímeis e ricos no sentido de persuadir ou convencer alguém.

Objetivamos investigar as técnicas usadas pelas personagens, que podem ser contra ou a favor de duas teses levantadas por Edmond Dantes, o protagonista da trama: “Eu sou inocente” e “A vingança é justa”, respectivamente. Ademais, buscamos ressaltar o contexto, bem como as principais características das personagens que serviram a nosso estudo, tendo

em vista, por exemplo, o fato de que o poder argumentativo varia mediante o nível de escolaridade ou a motivação emocional/racional de cada uma delas.

O filme *O Conde de Monte de Cristo* (2002) aborda uma temática pertinente à sociedade contemporânea, qual seja: se um indivíduo deve ou não fazer justiça com as próprias mãos, já que a lei do homem ou, até mesmo, a divina pode ser falha. Embora a obra fílmica seja inspirada na literatura homônima do autor Alexandre Dumas, criada no século XIX, notamos que essa discussão atravessa o tempo, pois jornais vinculam frequentemente a notícia de que uma determinada população resolveu agir em defesa de si mesma frente às ações criminosas. O filme, a partir de uma realidade paralela, faz com que o auditório (os telespectadores) reflita e julgue, através dos argumentos mostrados, tal atitude.

Para tanto, adotamos como aporte teórico os estudos sobre as questões conceituais da argumentação, origem e categorias (ABREU, 2009; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; REBOUL, 2004; SOUZA, 2008); como também noções básicas acerca do discurso (BAKHTIN, 2009), considerando que essa instância será o foco de nossa pesquisa.

Este artigo está dividido em quatro seções: a presente introdução, que aborda alguns aspectos norteadores como os objetivos, a justificativa e o *corpus* a ser investigado; a fundamentação teórica, por meio da qual discutimos as ideias basilares da Argumentação; a análise, em que averiguamos as técnicas argumentativas que sustentam ou refutam as teses centrais no filme *O Conde de Monte Cristo* (2002); e, por fim, a conclusão, reservada para evidenciarmos os resultados obtidos a partir de tal análise, esperando contribuir para os estudos argumentativos no que diz respeito à exploração de um discurso fantasioso e cinematográfico.

2 A ARTE DE ARGUMENTAR: TÉCNICAS PARA (DES)CONVENCER

A julgarmos pela noção de discurso que temos hoje, não podemos atribuí-lo um caráter puramente informativo, basta respondermos a questão: no que consiste a atividade de argumentar? Souza (2008, p. 60-61) diz que “[a] argumentação no discurso deve ser entendida como uma ação humana, uma ação que implica o ato de convencer o outro sobre a validade de uma opinião defendida [...]”. Desse modo, sempre que desejamos convencer e/ou persuadir, seja um indivíduo seja um grupo social, valemo-nos da argumentação, que se dá constantemente nas relações interpessoais.

A “Argumentação no Discurso” ou “Nova Retórica”, como denominam Perelman e Tyteca (2005), tem suas bases formuladas na Grécia antiga, que com advento da democracia e

a ausência de autoridades públicas, possibilitaram aos cidadãos atuarem como representantes de suas próprias causas perante a sociedade. Para tanto, eles deveriam ter domínio da linguagem oral, fazendo uso de argumentos em defesa de suas teses. Aqueles que não dispunham dessa competência comunicativa recorriam aos sofistas, espécie de professores, que ensinavam a arte de falar bem. Todavia, esses mestres não se preocupavam com a verdade, com o justo, o poder argumentativo é que tinha grande valia, diferente da Nova Retórica, que, segundo Abreu (2009, p. 15), apresenta como uma de suas condições básicas a ética, ou seja, “[...] devemos argumentar com o outro, de forma *honesto e transparente* [...]” (*grifos nossos*).

Além disso, ao tratarmos da argumentação no discurso, devemos presar, sobretudo, pela situação comunicativa na qual ele se efetiva, bem como pelos sujeitos histórico-ideológicos que o proferem e seus interlocutores, pois concordamos com a declaração do filósofo Bakhtin (2009) de que o discurso tem um caráter sociointeracionista.

O contexto social é tão marcante nos discursos do ser humano que alguns deles foram cristalizados e se tornaram de domínio público, o conhecido “senso comum”. Aqui, chamamos a atenção para o discurso religioso, proveniente do cristianismo, que ao longo do tempo exerceu e, ainda, exerce grande influência sobre a maior parte da população mundial. Neste sentido, muitos dos discursos proferidos pelas diferentes classes sociais e étnicas são de cunho religioso, visto que um argumento, como: “Deus castiga”, é utilizado, por exemplo, quando um pai quer persuadir ao filho de não praticar ações ruins. Esse tipo de discurso e de argumento pode ser considerado de “senso comum”, à medida que são partilhados pela massa.

No que diz respeito, especialmente, a argumentação como meio de convencer e/ou persuadir, como já mencionamos anteriormente, cumpre distinguir o primeiro do segundo propósito, à medida que não são sinônimos, pelo menos para os estudos argumentativos. Logo, convencer implica agir sobre o outro através da razão; e persuadir implica agir sobre o outro através da emoção. Conforme Abreu (2009, p. 10), “[a]lgumas vezes, uma pessoa já está persuadida a fazer alguma coisa e precisa apenas ser convencida. Precisa de um empurrãozinho racional de sua própria consciência ou da de outra pessoa, para fazer o que deseja”. Percebemos que o indivíduo necessita desses dois tipos de motivações para tomar uma decisão, tendo em vista que pode estar persuadido (domínio emocional), mas não convencido (domínio racional), ou vice-versa.

No entanto, um ponto merecedor de destaque é a ideia errônea que nutrimos acerca da superioridade da razão em detrimento da emoção, quando se trata da arte de argumentar, pois ainda embasados em Abreu (2009, p. 41):

Argumentar é [...] convencer, ou seja, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso [...]. Argumentar é também saber persuadir, preocupar-se em ver o outro por inteiro, ouvi-lo, entender suas necessidades, sensibilizar-se com seus sonhos e emoções [...]. Argumentar é também saber dosar, ‘na medida certa’, o trabalho com idéias e emoções. A ‘medida certa’ é gastar mais tempo em persuadir do que em convencer. Uma boa proporção é utilizar trinta por cento do tempo convencendo e setenta por cento persuadindo.

O autor não descarta, portanto, o poder do convencimento, todavia, ressalta a primazia dos sentimentos humanos frente à racionalidade, devido sermos seres instigados, principalmente, pelas emoções – lembrando que as positivas (eufóricas) surtem mais efeito na argumentação do que as negativas (disfóricas). Um bom exemplo disso é uma jovem ao sonhar com o seu futuro casamento, ela provavelmente idealizará uma relação perfeita, com amor, carinho e alegria, ao invés de pensar nas possíveis dificuldades da vida conjugal, que pode denotar tristeza e raiva.

Para compreendermos as nuances dos efeitos da argumentação não basta, sobretudo, apresentarmos uma dada significação, mas conhecermos também algumas de suas especificidades, quais sejam: a noção de tese e de auditório. Com relação à primeira, de acordo com Ide (2000 *apud* SOUZA, 2008, p. 66-67), “[...] define-se, pois, como uma proposição (uma frase) que formula precisamente o que diz o texto (e, de maneira mais geral, o que diz a inteligência em face da realidade), tendo em vista enunciar o verdadeiro ou o falso”. A tese, desse modo, é a síntese do discurso. Para argumentarmos faz-se relevante que saibamos a ideia que norteia a nossa fala ou escrita, a fim de atingirmos o objetivo pretendido: fazer com que o auditório pense ou aja de uma determinada forma. O auditório, por sua vez, é um conjunto de pessoas expostas às práticas argumentativas de um orador, dividindo-se, segundo Perelman e Tyteca (2005), em auditório particular e auditório universal. Aquele com características determináveis, perceptíveis ao indivíduo que argumenta; e este com características imprecisas, não controladas pelo orador.

Ademais, a argumentação é efetivada a partir de técnicas argumentativas, ou seja, “[...] recursos discursivos utilizados pelo orador na construção de um texto, na defesa de uma tese [...]” (SOUZA, 2008, p. 68). Em vista disso, as técnicas são artifícios para organizarmos de maneira mais eficaz os argumentos em prol dos efeitos desejados. Perelman e Tyteca (2005) classificam-nas em quatro grandes grupos: “os argumentos quase-lógicos”, “os argumentos baseados na estrutura do real”, “as ligações que fundamentam a estrutura do real” e “a dissociação das noções”. Aqui, desvendamos apenas os dois primeiros, bem como algumas de

suas categorias, já que a temática é ampla e precisamos ir ao encontro dos fundamentos que subsidiam a nossa análise.

“Os argumentos quase-lógicos” são assim denominados “[...] porque muitas das incompatibilidades não dependem de aspectos puramente formais e sim da natureza das coisas ou das interpretações humanas” (ABREU, 2009, p. 20). Isso implica dizer que o orador ao usar essa técnica agrega outros fatores (emocionais ou de pontos de vista) à lógica, sendo o último a condição predominante. É neste aspecto que se coloca a força persuasiva do argumento, o fato de ser “quase lógico”, próximo do que é certo. Além disso, a eles são atribuídas às categorias: argumentos do ridículo, de comparação, de retorsão, de regra da justiça, entre outras.

Consoante com os estudos realizados por Perelman e Tyteca (2005) apresentamos breves definições acerca dos tipos de argumentação supracitados. Assim, a técnica do ridículo tenciona, através da sátira, criar uma condição inicial que auxilie na defesa de uma proposição, ao mesmo tempo em que gera risos faz com que o auditório reflita a seu respeito. Observamos no discurso que dispõe dessa técnica certo exagero, associações esdrúxulas, mas que por isso cumpre a sua função de persuadir/convencer. Já a técnica argumentativa da comparação põe lado a lado duas realidades, estabelecendo um paralelo de modo explícito entre ambas. A regra de justiça tem o dever de tratar um determinado indivíduo ou circunstância da mesma espécie de maneira imparcial, isto é, com igualdade. Caso queiramos argumentar, por exemplo, a favor de alguém ou alguma coisa podemos usar um caso precedente que se assemelhe ao nosso para nos embasar em um acontecimento concreto, real. Em relação à retorsão trazemos a visão de Abreu (2009), considerando que Perelman e Tyteca (2005) não a citam como uma técnica, pelo menos no livro *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Logo, ela se caracteriza pela ligação entre a fala do orador e do interlocutor, visto que o primeiro se apropria do contra-argumento do segundo para fortalecer seus próprios argumentos.

“Os argumentos baseados na estrutura do real” se diferem dos “quase-lógicos” porque não primam pela razão, pela lógica em si, contudo, dão preferência a argumentos alicerçados em opiniões que estão contidas no real. O orador, ao defender uma tese se apoia em perspectivas humanas diferentes, que foram construídas na convivência social, elas podem “[...] ser tratadas, quer como fatos, quer como verdades, quer como presunções [...]” (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 298), não necessitam de comprovação lógica ou matemática.

Em conformidade com os autores mencionados acima, esses argumentos se dividem nas seguintes categorias: argumento pragmático, do desperdício, da direção, de autoridade, de hierarquia, de grau e de ordem. Faz-se importante ressaltar que as nomenclaturas e as divisões dessas técnicas podem variar mediante a abordagem de cada estudioso, a depender do objeto de pesquisa. Para a proposta desse trabalho, no que concerne “os argumentos baseados na estrutura do real”, cumpre destacar somente o argumento pragmático, “[...] aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis [...]” (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 303). A força argumentativa está na relação de causa e consequência (positiva ou negativa), tendo em vista que podemos verificar sempre uma “ligação de sucessão”, em que o orador diz a causa com o intuito de que o auditório seja influenciado ao pensar nas suas conseqüências e vice-versa.

Embora tenhamos várias técnicas argumentativas, elas não aparecem no discurso de modo aleatório, entretanto, apoiadas em uma técnica central. Souza (2008) esclarece que uma delas assumirá um papel primário enquanto as outras atuarão como secundárias, encarregadas de auxiliá-la na construção dos argumentos. Essa e outras questões tratadas no referencial teórico são analisadas no tópico abaixo.

3 A INOCÊNCIA DE UM MARINHEIRO E A VINGANÇA DE UM CONDE

Mediante o *corpus* escolhido, o filme *O Conde de Monte Cristo*, que foi lançado no ano de 2002, baseado no romance homônimo do autor francês Alexandre Dumas, torna-se penitente apresentarmos um breve resumo que situe os leitores deste artigo acerca da história e das personagens da obra fictícia supracitada, facilitando a compreensão da análise. O referido filme se passa na época em que Napoleão Bonaparte estava preso na Ilha de Elba e narra à vida do jovem marinheiro Edmond Dantes que devido à traição de seu melhor amigo, Fernand Mondego, em conluio com o imediato do navio Danglars e com o magistrado Villefort, foi acusado injustamente de traição contra a França por conspiração com o ex-imperador. Em função disso, passa treze anos encarcerado no Castelo d’If.

Privado de sua liberdade e de Mercedes – a mulher que ama –, a bondade e a honestidade do rapaz dão lugar ao desejo de vingança. Após sua fuga da prisão com o auxílio do também encarcerado Abade Faria, que se tornou seu mentor, Edmond encontra um tesouro, o qual usa para punir aqueles que o traíram, agora sob o nome de Conde de Monte Cristo.

A argumentação na obra fílmica gira em torno de duas teses centrais, o que poderia denotar certa incoerência, no entanto, cada uma delas pertence a momentos distintos em que se encontra a personagem principal, Edmond Dantes. A primeira tese adotada é “Eu sou inocente”, referindo-se a suposta aliança entre ele e Napoleão, que o incumbiu de entregar uma carta, contando com a discrição e inocência do jovem, o qual não maldou o seu conteúdo. Embora, Dantes lance aos seus interlocutores a respectiva tese, verificamos a fragilidade e, até mesmo, a ausência de argumentos que a sustente. Como podemos ver a seguir, durante o interrogatório feito pelo magistrado Villefort ao marinheiro:

- Você a leu?
- **Não senhor, não sei ler.**
- Esta carta é para um dos agentes de Napoleão. Ela indica o lugar e o horário da patrulha da costa de Elba.
- **Senhor, juro pelo túmulo de minha mãe que não sabia. Ele jurou que o conteúdo desta carta era inocente.**

As frases destacadas dizem respeito à fala de Dantes. Em relação, especialmente, a segunda, constatamos um argumento baseado no senso comum, pois “jurar pelo túmulo da mãe” dentro do âmbito jurídico não se caracteriza como um argumento de grande valia por sua falta de solidez. Essa utilização pode ser justificada pelo contexto social do rapaz, que sendo de família humilde, não teve acesso à escola, ambiente responsável, na época, por possibilitar o desenvolvimento da competência oratória do indivíduo. A sua falta de instrução pode ser comprovada através de suas próprias palavras na primeira frase grifada, tendo em vista que a leitura é um dos recursos básicos para a construção de conhecimentos, servindo, inclusive, na prática argumentativa.

Em contrapartida, os interlocutores de Dantes mostram um poder de convencimento muito forte, haja vista que fazem uso de técnicas argumentativas consistentes para refutar ou concordar com a sua tese, ora emitida explícita ora implicitamente. Bons exemplos disso podem ser observados, respectivamente, no discurso de Villefort e no discurso de Armand Dorleac, responsável pelo Castelo d’If. Vejamos nos fragmentos abaixo:

- Você teve algum contato com Napoleão quando esteve em Elba?
- Elba? Sim, tive. Tivemos, eu estava com o filho do Conde Mondego, Fernand, por **quase o tempo todo** [...].
- [...] mas você disse **quase todo o tempo**.

- Sei muito bem que você é inocente. Por qual outro motivo estaria aqui? Se fosse culpado, há centenas de prisões na França onde poderiam trancá-lo. Mas o Castelo d’If é onde colocam aqueles de quem têm vergonha.

No primeiro, o magistrado Villefort utilizou-se dos argumentos quase-lógicos, mais precisamente, da técnica da retorsão para replicar a proposição de Dantes usando suas próprias palavras contra ele, como expõe os grifos. Enquanto isso, no segundo fragmento, respondendo a tese “Eu sou inocente” proferida pela última personagem, aqui, citada, Dorleac não a desmente, pelo contrário, faz o que o marinheiro não é capaz, argumentar de forma satisfatória acerca da tese em questão, o que não significa dizer que o libertará. Para tanto, o diretor da prisão utiliza um dos argumentos baseado na estrutura do real, particularmente, o pragmático, à medida que fica notória a relação de causa e consequência entre o fato do mancebo ser inocente e o cárcere para o qual é enviado – lembrando que se ele fosse culpado o seu destino seria outro. A realidade é que Dantes não poderia ter a oportunidade de se defender perante a sociedade, porque ao declarar o destinatário da carta, o pai de Villefort, prejudicaria a imagem política e pública da família.

É apropriado enfatizar que o auditório não se encontra explícito dentro da obra, uma vez que a personagem principal argumenta a favor de suas teses e as personagens secundárias, grosso modo, contestam-nas, por isso os denominamos de interlocutores. Logo, são os telespectadores que analisam e julgam tais teses, aderindo ou não aos argumentos e contra-argumentos levantados, configurando-se como auditório universal.

“Eu sou inocente” não é uma tese que requer grande empenho do auditório no que diz respeito ao seu posicionamento, já que as imagens por si só evidenciam a sua veracidade. Todavia, a segunda tese central, “A vingança é justa”, assumida pelo prisioneiro, é contestada em vários momentos do filme, por vários colocutores, cabendo ao auditório abraçar uma ou outra causa, um ou outro argumento, em prol ou contra a vingança de Dantes.

As duas teses apresentadas não são empregadas simultaneamente pela personagem principal, mas há a substituição da tese anterior, “Eu sou inocente”, pela nova, “A vingança é justa”. A transição entre essas proposições é norteadada por uma quebra de valores religiosos marcada pela adesão de um novo discurso, o de que Deus não existe. Até então, o rapaz acredita que “Deus me fará justiça” (*God will give me justice*, no original), frase talhada na parede de sua cela.

Na defesa dessa tese emergente, Edmond Dantes agrega ao seu instinto puramente emocional o fator racional, havendo uma intercalação entre o ato de persuadir (emoção) e o ato de convencer (razão). O primeiro pode ser exemplificado no momento de seu interrogatório na sala de Villefort, onde ele apela para a sua relação maternal, usando-a como argumento; ou quando, ao ser içado pelas correntes, já no castelo, contrapõe a tese de Dolearc: “Deus não tem nada a ver com isso” – referindo-se a sua ida para a prisão –

argumentando que “Ele [Deus] está em todas as partes, ele vê tudo”. O segundo, por sua vez, será esclarecido adiante.

A mudança psicológica e, por conseguinte, de teses da personagem principal não foi marcada, sobretudo, por seus argumentos, contudo pelos do Abade Faria, ao defender a tese de que juntos conseguiriam escapar da masmorra. Lutando contra a resistência de Dantes, o Abade argumenta que:

- Há alguma outra coisa para fazer com o seu tempo? Um encontro importante, talvez? Em retorno, pela ajuda, ofereço algo sem preço.
- Minha liberdade.
- Não, liberdade pode ser tirada de você. Como saberá, ofereço o conhecimento. Tudo que aprendi. Ensinarei a você a economia, a matemática, a filosofia, as ciências.
- Ler e escrever?
- Claro.

Como podemos notar nas duas interrogativas feitas pelo padre, há o uso explícito do argumento do ridículo no sentido de revidar a gargalhada irônica de Edmond, negando a tese ali apresentada. Assim, o Abade Faria satiriza a sua atitude frente ao fato de que ambos se encontram presos, sem qualquer espécie de contato humano, além deles mesmos e, desse modo, possuem “tempo livre” para trabalharem cavando o túnel da possível fuga.

Outra técnica utilizada é a pragmática, ao dizer que o ensinaria diversos tipos de conhecimentos em troca de seu apoio. Dantes teria a oportunidade de aprender (consequência) se auxiliasse o Abade em sua tentativa de salvarem-se (causa). A partir dos respectivos argumentos que o persuadiram, o agora aprendiz, começa a traçar reais caminhos para efetuar a sua vingança, que se torna viável por três motivos substanciais: a vontade de ser livre, os saberes adquiridos e um mapa do tesouro dado pelo padre no leito de sua morte. Este último acontecimento possibilitou Edmond escapar do Castelo d’If trocando de lugar com o corpo do amigo.

Após sua fuga, ele se une a um grupo de piratas e conhece Jacopo, um homem que o admira e passa a segui-lo. Juntos encontram o tesouro de Espada e discutem o que farão em relação ao futuro. Jacopo pergunta:

- O que você quer comprar?
- **Vingança.**
- Está bem, vingança. Quem?
- O Danglars, o Villefort, o Fernand e a Mercedes.
- Certo. Mataremos estas pessoas, e depois gastaremos o tesouro [...].

– [...] A morte é muito boa para eles. Eles têm que sofrer tanto quanto eu sofri. Eles têm que ver o mundo deles, tudo que eles têm de mais querido, arrancado deles como foi arrancado de mim.

Nesse diálogo temos a tese central e o principal argumento que a sustenta, os dois destacados no trecho. Eles fazem parte da evolução intelectual e argumentativa de Edmond Dantes que diferente do primeiro argumento evidenciado em nossa análise, não é de senso comum, à medida que apresenta uma maior solidez e uma técnica bem especificada, qual seja: o argumento de justiça. Dessa maneira, Dantes defende que os seus malfeitores devem passar pelo que ele passou, pois não seria justo se assim não o fosse. Com isso, identificamos aquele lado racional de que falamos anteriormente, indo ao encontro, por exemplo, da máxima cunhada pelo código de Hamurabi: “olho por olho, dente por dente”. Embora tal argumento seja fundado na razão, no quase-lógico, percebemos uma influência de emoções, as quais os homens não conseguem se livrar, nesse caso, a raiva.

Do momento em que essa tese é adotada pelo agora denominado Conde de Monte Cristo, sofre várias rejeições através de argumentos construídos por Abade Faria, Jacopo e Mercedes. Desta última personagem vejamos um deles:

– Desista, Edmond. Desista [...] Deus nos oferece um recomeço. Não negue o que Ele nos dá.
– Não posso escapar dele nunca?
– Não. Ele está em todas as partes.

Mercedes argumenta para que Edmond desista de sua vingança, se apropriando da técnica de retorsão “retardada”, já que utiliza as palavras que outrora fora dele, como tratamos anteriormente, para fazer com que ele retome um discurso abandonado, o religioso. Em meio a esse e outros contra-argumentos cabe ao público aderir a este ou aquele ponto de vista, ser contra ou a favor da vingança.

4 CONCLUSÃO

O desenvolvimento desse trabalho se deu com o intuito de analisar as técnicas utilizadas pelas personagens do filme *O Conde de Monte Cristo* (2002), no que tange as duas teses criadas pelo protagonista da história, Edmond Dantes, respectivamente, “Eu sou inocente” e “A vingança é justa”. Desse modo, os argumentos utilizados foram o da retorsão, o do ridículo, o da justiça e o pragmático, lembrando que o terceiro caracteriza-se como o

eixo que norteia toda a argumentação presente no filme. Embora, o argumento da justiça não tenha sido empregado no começo da obra, os argumentos anteriores e posteriores a ele serviram-no de alicerce, até mesmo porque ele representa o clímax da trama.

Ademais, os dados revelam que alguns aspectos concernentes às particularidades das personagens apresentadas na análise podem ser observados como meio de influenciar as suas construções argumentativas. Um bom exemplo disso é o próprio Dantes que opta por teses diferentes, a depender do momento em que vive e, mais do que isso, ao adquirir certo conhecimento, percebemos argumentos mais sólidos e convincentes. A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do poder oratório de uma pessoa, no entanto, diferente dos seus interlocutores, Edmond não o conseguiu nesse ambiente, mas mediante as instruções do Abade Faria, seu mentor e amigo na prisão.

Outro ponto merecedor de destaque é o fato de que a razão e a emoção caminham juntas na argumentação, pois por mais que a personagem principal, depois de sua liberdade, argumente de forma racional, sua real motivação é de cunho emocional. Na verdade, os sentimentos de Dantes conduzem teses e técnicas diferentes, quando ele nutre o amor pelo próximo reporta-se a Deus como um meio de fazer justiça; quando nutre o ódio reporta-se as possibilidades mundanas de fazer valer os direitos de um homem que foi punido injustamente. Para tanto, usa o dinheiro, a inteligência e a força física a fim de vingar-se.

Sendo assim, a obra fílmica se mostrou um reduto de teses e técnicas argumentativas passíveis de análise, que pode contribuir de maneira ímpar para comprovar que todo e qualquer discurso, seja político, religioso, cotidiano e, como neste caso, ficcional, está habilitado a um estudo na área da argumentação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- O CONDE DE MONTE CRISTO. Direção: Kevin Reynolds. Produção: Gary Barber, Jonathan Glickman, Roger Birnbaum. United Kingdom, United States, Ireland. Touchstone Pictures, Spyglass Entertainment, 2002, 131 min.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- REBOUL, Olivier. Aristóteles, a retórica e dialética. In: _____. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 21-41.

SOUZA, Gilton Sampaio. Argumentação no discurso: questões conceituais. In: FREITAS, Alessandra Cardozo de; RODRIGUES, Lilian de Oliveira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa (Orgs.). **Linguagem, discurso e cultura:** múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros: Queima-bucha, 2008, p. 57-74.

ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: PROCESSO OU PRODUTO?

José Rubens Pereira

Graduando em Letras – Língua Inglesa pela UERN, campus CAMEAM – Pau dos Ferros/RN
ing.rubens.pr30@gmail.com

Maria Eliete de Queiroz

Docente do DLE/CAMEAM – UERN
eliete_queiroz@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho objetiva observar e analisar a forma como o professor de Língua Portuguesa adota um procedimento de ensino de texto, pressupondo os seus aspectos internos e externos, sua função interacional, propondo o desenvolvimento comunicacional e discursivo dos alunos. Através da observação das aulas de Língua Portuguesa na Escola Estadual Professora M^a. Angelina Gomes situada na cidade de Riacho de Santana - RN, em turmas do 8^o e 9^o anos, apresentamos as etapas que o professor utiliza na instrução de produção textual. Também temos como propósito experimentar o real contexto escolar educacional. Como metodologia adotamos o estudo empírico para a coleta de dados, em seguida a análise dessas informações em contraste com o passo a passo descrito por Santos, Riche e Teixeira (2012). Foi-se percebido que o docente tem coesão e coerência em seu método, entretanto, ainda não segue os procedimentos descritos pelos autores. Deste modo, evidenciamos o que consideramos falhas metodológicas em seu processo de orientação.

Palavras-chave: Texto. Ensino de texto. Etapas de produção.

1 INTRODUÇÃO

O texto deve ser o objeto norteador do ensino. Partimos dessa ideia para buscarmos elucidar o papel do texto em sala de aula e como se dá o processo de instrução de sua construção. Esta pesquisa partiu da problemática de querer compreender a orientação de um docente acerca da produção textual, analisando a sua metodologia de ensino e sequência de atos adotados.

Objetivamos nos inserir no contexto escolar, observar uma prática de produção textual e analisar esse processo levando em conta as teorias de Santos, Riche e Teixeira (2012). Fizemos a observação da prática docente salientando a sua proposta e metodologia de ensino de texto. Também foi um de nossos objetivos ter conhecimento do cenário educacional ao qual estamos destinados a enfrentar.

A realização deste estudo é importante para o nosso desenvolvimento e maturação enquanto estudantes de licenciatura e futuros docentes que utilizarão o texto como matriz de ensino. O real contexto que um professor encara todos os dias é, inicialmente e

aparentemente, desmotivante. Entretanto, ao entrarmos em contato com essa realidade percebemos o grande desafio que é ser professor e, além disso, o prazer que essa profissão pode proporcionar.

A nossa metodologia foi a observação de aulas ministradas por um professor de Língua Portuguesa e, em seguida, o registro, através de anotações, de suas atividades no que diz respeito ao ensino de texto. Sendo assim, observamos, anotamos e analisamos, nos fundamentando em especialistas da área, as etapas desenvolvidas pelo professor para realizar o ensinamento de produção textual.

Um dos principais problemas percebidos em nossa análise nos procedimentos do professor é o fato de ele se deter somente ao uso do livro didático. Não é um erro, no entanto, usá-lo como único meio torna o ensino desestimulante e chato.

Em sua proposta todos os passos de ensino de texto não são explicitados, não tem o equivalente número de procedimentos e nem segue a mesma ordem ou estrutura da dos autores. Todavia, não afirmamos que o mesmo seja falho, ainda que manifeste alguns problemas, só não se encaixa ao padrão defendido por Santos, Riche e Teixeira (2012).

Consideramos que o incentivo à leitura por parte do professor conjuntamente com a instituição, se bem trabalhado, planejado e desenvolvido trará bons resultados. O que falta é a exposição de alguns fundamentos e a metodologia um pouco enfadonha. A reestruturação do trabalho e a fundamentação de seus ideais, considerando não somente os aspectos materiais do texto, mas todos os fatores externos conectados a esse processo, fará com que essa proposta seja bem-sucedida.

2 SÍNTESE TEÓRICA

Consoante Marcuschi, quando um sujeito abre a boca para falar dá-se início à produção de um texto. Para completar essa linha de pensamento ele afirma:

[...] o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos [...] (MARCUSCHI, 1983, p. 22).

Podemos entender que um texto não é, portanto, “um conjunto aleatório de palavras ou de frases” (ANTUNES. 2010, p. 29) mas um ato linguístico funcional bem estruturado em

que estão envolvidos elementos internos (aqueles pertinentes ao próprio texto e a cognição do indivíduo que produz) e externos (inerentes ao conhecimento do receptor e contextos de efetivação). Assim sendo, “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 23 *apud* ANTUNES, 2010, p. 31), ou seja, o texto é um fenômeno social, no qual a sua produção se dá através do processo interacional entre falantes em uma certa situação contextual. Nessa mesma direção, Cavalcante (2003, p. 20) salienta que “o sentido de um texto não é dado apenas pelo significado de palavras, mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor”. Em outras palavras, o sentido é determinado pelos conhecimentos do outro ao se perceber a intenção do produtor por meio da orientação ou pistas dadas no interior do texto. Assim, a cognição do sujeito que produz deve ser igual ou parcial a do indivíduo que recebe, pois para se entender o objetivo de um texto, os conhecimentos de ambos devem estar em concordância.

Nesse constante diálogo “[...] vários tipos de conhecimentos armazenados em nossa memória são ativados para nos auxiliar na compreensão de sentido” (CAVALCANTE, 2003, p. 20), são eles: o co-texto, conhecimento de ordem linguística e estrutural; o conhecimento enciclopédico ou de mundo (todas as informações armazenadas em nossa memória, seja por indução - adquirido nas escolas - ou experiências vividas no dia-a-dia); o conhecimento interacional, modos de manifestação e adaptação às diferentes maneiras de interação social.

Para compreendermos a definição de um texto, Beugrande e Dressler (1981 *apud* ANTUNES, 2010, p. 33) desenvolveram algumas propriedades textuais que nos ajudariam a entendê-lo enquanto tal. Antunes (2010) divide essas características em dois grupos: aquelas que estão mais para o próprio texto - coesão, coerência, informatividade e intertextualidade - e as propriedades que dão o suporte pragmático – intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade. A coerência é o encadeamento descontínuo de sentido e a coesão os elementos gramaticais e lexicais que dão continuidade, linearidade e estrutura ao texto. Já a informatividade concerne ao seu caráter inédito, tanto na forma quanto no conteúdo; a intertextualidade são as múltiplas vozes dialógicas que possibilitaram a existência do discurso. Esse texto tem fundamento em um cenário contextual interacional (situacionalidade) partindo da intenção de um locutor que tem a obrigação de produzir somente enunciados com sentido (intencionalidade), e o interlocutor deve estar disposto a entendê-lo, empreendendo todo esforço necessário (aceitabilidade).

Essa percepção panorâmica do texto como um processo, levando em conta a consecutiva interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor é, necessariamente, o pilar de sustentação do professor de Línguas. Logo, o docente deve “tomar o texto como unidade de

ensino, analisando aspectos textuais e discursivos que colaboram para a construção de sentidos em gêneros textuais variados (orais e escritos)” (SANTOS; TEIXEIRA. 2017, p. 425), objetivando desenvolver nos alunos “a capacidade de compreender e produzir textos considerando determinados efeitos de sentidos e a situação de interação comunicativa/discursiva” (TRAVAGLIA, 1996 *apud* SANTOS; TEIXEIRA, 2017, p. 426).

Na obra de Santos, Riche e Teixeira (2012) se preconiza que o processo de orientação de produção textual siga uma sequência lógica e significativa. Essa sequência, dividida em etapas, tem a função de contextualizar os fenômenos textuais e direcionar a prática de escrita dos alunos. Isto pode ser encarado como uma das formas de se ensinar a produção de textos levando em conta a interação entre sujeitos e todos os contextos no qual estão inseridos. As etapas encontram-se divididas da seguinte forma:

- a) preparação (momento de exposição do gênero que será trabalhado apresentando tudo aquilo que está implicado em seu uso);
- b) pré-escrita (esquematização sobre o que pode ser dito, pesquisa e etc.);
- c) planejamento do texto (roteiro);
- d) produção escrita do texto – rascunho (primeira etapa de produção sem cunho avaliativo);
- e) revisão pós-escrita (análise dos erros encontrados no rascunho);
- f) avaliação da produção textual (autoavaliação dos próprios alunos buscando incitá-los a entender como funciona o modo de se produzir textos e, conseqüentemente, despertar o senso crítico);
- g) avaliação (código criado em sala para ajudar na reescrita);
- h) reescrita do texto (reformulação do discurso levando em conta os erros encontrados).

Os gêneros, sejam eles orais ou escritos, são os métodos indicadas pelas autoras para desenvolver a capacidade comunicativa/discursiva dos estudantes, já que o próprio texto se materializa por meio deles. Em vista disso, trabalhar com a variedade de gêneros possibilitará o desenvolvimento de uma “competência metagenérica” (SANTOS; TEIXEIRA, 2017, p. 434) nos estudantes que “possibilita a produção e a compreensão dos gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 102 *apud* SANTOS; TEIXEIRA. 2017, p. 434). Em outras palavras, a compreensão do gênero fará com que se apropriem de diferentes formas de interação social, capacitando-os se adaptarem corretamente aos diversos meios de socialização.

Em virtude disso, ao se trabalhar a produção textual, prestando atenção a todos os eventos que estão por trás de um texto, “adequadamente adaptados ao trabalho com diferentes

gêneros textuais [...] poderão ajudar a cumprir o que propõe os PCN-LP (1998): mesclar leitura, análise linguística e produção textual de forma produtiva” (SANTOS; TEIXEIRA. 2017, p. 437). Isto é, através da produção de textos, o professor desenvolverá nos alunos competências de ordem cognitiva, interacional e social, usando os gêneros como forma de interação e prática discursiva.

3 PRÁTICA DE ENSINO DO TEXTO EM SALA DE AULA

Consoante os PCN (1998) o ensino brasileiro deve ter o texto como núcleo fundamental do ensino. Portanto, as aulas devem ser ministradas com o intuito de desenvolver habilidades nos alunos que os permitam estar aptos a produzir textos discursivamente. Desse modo, o texto deve ser abordado em todos os seus aspectos: desde os internos e superficiais aos externos e implícitos. Posto isso, os docentes estarão aptos a desenvolver tais capacidades dos alunos quando tiverem conhecimento das teorias textuais vigentes na atualidade em que se baseiam os PCN (1998).

Observamos as aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 8º e 9º anos em busca de informações sobre a metodologia de ensino do texto. Vale salientar que houve alguns problemas no percurso de nossa avaliação: o fato de o bimestre escolar está acabando e as aulas direcionarem-se à preparação dos alunos para a prova; termos assistido a parcial culminância de um projeto de leitura, não sendo possível presenciarmos o modo que o professor encaminhou a atividade (proposta que será analisada neste trabalho).

É nítido, que o texto ainda é encarado como produto, ou seja, a depreensão dos aspectos estruturais e normativos já são suficientes para a sua produção. Num primeiro momento, durante as aulas assistidas no 9º ano, observamos que o conteúdo que estava sendo exposto era as figuras de linguagem. Frases soltas, extraídas de seu contexto, analisadas estruturalmente, objetivando definir qual figura de linguagem estava presente. O conceito de texto e sua significação estavam prejudicados, dado que frases e/ou palavras desconectadas não constituem um texto. Outro ponto a ser destacado é que o professor usa, em 100% dos momentos presenciados, o livro didático como único suporte. Reconhecemos que usar esse recurso não é um ponto negativo, haja vista que o professor poderia planejar uma forma de conectá-lo à diversidade de gêneros e fazer com que as aulas se tornassem mais atrativas e estimulantes, porém não é isso que acontece.

Num segundo momento, houve as apresentações orais resumidas de uma obra literária lida. Teoricamente, os alunos deveriam fazer um resumo, no entanto, a grande maioria tentou contar a estória do início ao fim.

Um obstáculo, já mencionado anteriormente, é a limitação que temos para falar com propriedade sobre as etapas de instrução dos discentes acerca do projeto de leitura e produção textual, uma vez que não presenciamos o princípio de orientação da proposta. No entanto, conseguimos intuir, através de nossas observações e perguntas feitas ao educador, sobre esse processo. A preparação, na qual estão envolvidas as apresentações acerca do funcionamento do gênero proposto, tendo em vista todos os seus aspectos característicos e contextuais, foi falha (na turma do 9º ano II), já que algumas complicações foram constatadas na postura dos alunos. Um exemplo é a falta de informação ou talvez erro de efetivação desses conhecimentos, dado que praticamente todos não souberam executar o gênero proposto: resumo oral da obra. Em vez de resumir os pontos principais do enredo fazendo com que surja interesse no interlocutor, a maioria tentou contar a história, muitas das vezes desconexas. Estamos falando de alunos do 9º ano, todavia, já deveriam ser capazes de se apropriar de determinados gêneros e saber produzi-los sem muitos problemas.

A turma seguinte foi a do 8º ano I. De início, o ensino baseou-se nos gêneros textuais. Nas atividades trabalhadas dava para se perceber que os enunciados eram vistos como um todo, dotados de sentido, agregando à análise tanto elementos visuais quanto textuais. Foi feita alusão aos contextos, relacionando o poema que estava na atividade do livro com novelas televisivas que tratam do mesmo tema (idade média, reinos, reis e rainha), inferindo informações sobre outros suportes etc. O professor instigava os alunos a ativarem a sua cognição para que dessem um sentido mais profundo ao discurso, e os questionar frequentemente é um de seus métodos para alcançar tal objetivo. Ao fazer esse intercâmbio entre texto e contextos sociais, demonstrando outros gêneros que também fazem uso da mesma temática ou se opõe ao que está sendo visto, automaticamente os conhecimentos de mundo dos alunos são ativados, permitindo-os depreenderem os sentidos do texto de forma mais abrangente e profunda.

No entanto, ainda repercute o fato de analisar o texto como um produto. Depois de lerem o poema e perceberem esses aspectos, a atividade parte para uma análise sintática das frases que compõem o poema, sendo que os elementos gramaticais (verbo, sujeito, pronome, período etc.) são mais estudados do que os fatores que permitem a sua produção.

Nesse tipo de ensino o que falta é a explicação dos conceitos – por exemplo, o que é um texto propriamente dito -, uma explanação dos conhecimentos atrelados a esse processo e

a demonstração do constante diálogo textual entre aquele que escreve e o alocutário. Mostrar que o texto não é modelo morto, mas uma forma maleável de diálogo entre interlocutor e locutor, faz os alunos perceberem que são essenciais na produção de sentido e importantes na construção do discurso. Assim, o ensino torna-se mais atrativo e didático.

No 9º ano I é ainda mais claro o estudo dos elementos co-textuais e gramaticais. Dessa vez o texto foi dividido em frases e feito a análise estrutural, procurando entender qual elemento é o mais adequado, aquele contexto, que completaria a frase. Exemplo: a atividade tinha o livro didático como suporte, as questões eram de cunho analítico estrutural e os alunos deveriam intuir qual componente linguístico seria o mais propício àquela frase: de natureza opositiva, causal, explicativa etc.

Até onde pude presenciar, as aulas eram ministradas com foco nos aspectos gramaticais e estruturais do texto. As propostas do livro estavam voltadas para a análise de frases soltas, em que os alunos deveriam conseguir discriminar quais figuras de linguagem estavam presentes, o papel que cada palavra desempenha adequadamente no enunciado (oposição, explicação, causal), a função que os signos representam dentro da micro-estrutura etc.

Todavia, de acordo com professor, no segundo bimestre também encaminhará o projeto de leitura que está em vigor na outra turma de mesma série. O gênero textual que os alunos irão trabalhar são aqueles que estão dentro das narrativas, e será igualmente desenvolvido.

É importante salientar que a atividade de leitura e oralidade vem acontecendo desde o fim do ano de 2017, em ambas as turmas. Certamente, a dificuldade de propriedade do gênero que os alunos apresentam, citada anteriormente, deve ser consequência do recente trabalho dessas habilidades linguísticas e comportamentais.

Não houve nessa etapa inicial, no planejamento do professor, uma proposta de produção escrita sobre o que os alunos leram. Entretanto, a última fase do projeto englobará esse processo de escrita. Não poderemos analisar os outros passos descritos pelos autores do texto base devido a nossa limitação de tempo, mas conseguimos coletar algumas informações de grande importância para o nosso trabalho e formação.

4 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DE ETAPAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Nas duas turmas de 9º ano uma atividade de leitura e produção de texto foi encaminhada. Primeiro os alunos devem fazer a leitura de um livro, consultado na biblioteca

da escola, escolhido espontaneamente por eles mesmos. O segundo momento é a apresentação oral resumida da estória para a turma. O trabalho, segundo o professor, passará por uma contínua mudança com o decorrer dos períodos bimestrais, já que estará em vigor durante todo o ano letivo. Na primeira etapa, os alunos têm o livre-arbítrio para escolherem a obra literária de seu interesse e socializarão uma sinopse sobre o enredo da obra. Com o transcorrer dos bimestres o professor será o responsável por fazer a escolha do livro, determinará o gênero e, futuramente, serão incumbidos de produzir um texto escrito.

Para a análise da proposta de ensino de texto adotada pelo professor tomamos como base as turmas do 9º II e 9º ano I, intercalando entre uma e outra, pois foi onde presenciamos a apresentação dos resumos orais e a orientação inicial sobre o processo de desenvolvimento da prática de leitura e oralidade. Na turma I assistimos à apresentação do gênero textual que iriam trabalhar e a instrução sobre o desenvolver projeto. Já na turma II, testemunhamos a realização final da primeira parte do trabalho, que é a apresentação resumida do texto lido. Considerando que é o mesmo professor, com a mesma didática e plano de aula, intuímos que o encaminhamento da proposta de leitura se deu da mesma forma. Então, fizemos uma análise nos apoiando nas informações coletadas em ambas as turmas.

O primeiro aspecto de orientação de produção textual apontado por Santos, Riche e Teixeira (2012) foi bem desenvolvido. O professor apresentou os gêneros literários que os alunos irão ler (crônica, conto, fábula etc.), os detalhou, apontando os principais aspectos característicos de sua estrutura e descreveu como se dá a sua produção, sempre exemplificando com obras de alguns autores. Apesar disso, as aulas não são interativas e atrativas. Isso é consequência de um ensino que usa exclusivamente o livro didático. Ao se apoiar nos métodos de ensino apontados pelos autores dos livros, e somente se deter a esse suporte, o professor falha em sua didática.

As outras etapas descritas por Santos, Riche e Teixeira são direcionadas para a produção de textos escritos. A proposta inicial do professor é desenvolver a oralidade, a capacidade de articular ideias em público e o comportamento dos alunos.

Com relação a efetivação do resumo oral, percebemos muita dificuldade no momento da apresentação. Talvez isso ocorra por conta da falta de informações sobre o gênero utilizado. A preparação dos alunos está voltada mais para a exposição do gênero literário do que propriamente do gênero discursivo. A maioria não soube sintetizar a ideia central discutida no livro e, em vez em resumir, tentaram contar a estória do início ao fim.

Faltou uma explicação do porquê se estudar determinado gênero discursivo, assim como as características inerentes a esse tipo de prática textual. Acreditamos que nenhum

aluno tenha conhecimento sobre o que é “texto” e o que caracteriza-o enquanto tal. É com essa finalidade que estudiosos defendem o intercâmbio da LT com a educação básica: fundamentar o ensino, no qual o professor deve estar apto para sanar as dúvidas dos alunos, conceituar as teorias fundamentais da metodologia utilizada, para que, só assim, tenham um norte que os conduz em seus estudos.

Mesmo que a proposta apresente alguns problemas, cremos que o plano de aula, considerando o seu aprimoramento no decorrer do ano, será bem-sucedido, haja vista que a leitura, muita das vezes imposta, já que alguns não gostam de ler, trará benefícios imperceptíveis que estão presentes cognitivamente em cada um. Claro que poderia melhorar em alguns aspectos, mas o professor deu um grande passo no desenvolvimento das capacidades textual e discursiva defendidas nos PCN.

Considerando o que foi dito até aqui, tendo em vista os pontos negativos e positivos, e como pilar de sustentação as teorias dos autores mencionados, propomos que a atividade deveria ser desempenhada de uma outra forma no que diz respeito aos problemas que citaremos.

A proposta, teoricamente, é muito bem elaborada e faz sentido usá-la como forma de despertar habilidades textuais/discursivas. No entanto, na prática, existem algumas falhas. A primeira delas é fato de os alunos não saberem conceituar o que é um “texto”. Se for perguntado a sua definição, a maioria diria que é um aglomerado de frases, com um certo tamanho, que passa alguma ideia. Portanto, pensam que texto é um produto adquirido e produzido somente através dos elementos co-textuais. Cabe ao professor orientá-los e fazer com que percebam o processo que está por trás da produção e recepção de um texto. Em vista disso, o primeiro passo seria atualizá-los sobre a concepção de texto e demonstrar que, nesse processo, estão envolvidos aquele que produz o discurso e o que recebe, no qual ambos detêm de certos tipos de conhecimentos que os permitem construir tanto os sentidos quanto a sua forma.

Outro ponto que o professor deveria salientar é a importância do interlocutor para a constituição do discurso. Aquele que produz tenta dialogar com o outro, e é essa interação intrínseca entre locutor-co(n)texto-interlocutor que permite a elaboração e efetivação de um texto.

A produção textual oral em sala de aula é um dos elementos mais importantes no plano do professor. Entretanto, a escrita deveria acontecer ao mesmo tempo em que a oral é cobrada. Separar a escrita do discurso oral só prolonga mais o processo de evolução. Unir o texto oral ao escrito facilitaria desenvolver a capacidade discursiva dos alunos, uma vez que

essa prática seria como a prévia do dizer. Em vista disso, ficariam mais confiantes para se expressar em público. Ao se escrever as ideias são fixadas em nossa mente, adquirimos segurança na hora de fala, pois foram previamente digeridas pela nossa cognição e, desse modo, o pensamento flui sem grandes engasgos.

A didática do professor é o principal fator negativo. O docente limita-se a utilizar unicamente o livro didático como suporte. Ao se abster da variedade de gêneros existentes as aulas se tornam monótonas e, muitas das vezes, chatas. Não se tem uma interação entre docente/discente, e é raro ouvir a voz dos alunos interessados em saber mais sobre determinado assunto; eles são constrangidos a ficarem calados visto que a superioridade daquele que ensina é saliente por consequência de não haver uma tentativa diferente de diálogo.

As aulas nos deixaram bem otimistas e julgamos que a proposta de ensino do texto terá um fim produtivo, ainda que apresente algumas falhas. Com o incentivo do professor, atrelado ao encorajamento da escola, objetivando despertar o gosto pela leitura, resultados serão colhidos futuramente. Embora muitos não tenham empatia, ler os ajudará a despertar um olhar crítico e habilidades linguísticas essenciais para a vida dos alunos enquanto estudantes e seres movidos pela linguagem.

5 CONCLUSÃO

O ensino do professor é um paradoxo. Ao mesmo tempo em que se trabalha o texto levando em consideração a maioria dos fenômenos envolvidos nesse processo, limita-se ao uso do livro didático e focaliza os elementos de natureza gramatical e estrutural. As aulas têm grande potencial para se tornarem um exemplo de trabalho com o texto. Se ocorresse uma mudança na didática do professor, buscando outros meios de ensino, fazendo o uso de diferentes gêneros, com certeza seriam mais interativas e encorajadoras. O estímulo pelo gosto da leitura é um grande avanço. Se os alunos forem afetados por essa prática, junto à atividade oral e, mais na frente, à produção escrita, com o incentivo do professor e da escola, conseqüentemente, melhorarão suas habilidades linguísticas e o objetivo dos PCN serão alcançados.

Este relatório é um grande marco para a nossa formação enquanto futuros professores, pois tivemos a oportunidade de vivenciar a realidade em sala de aula e perceber o quanto é difícil ensinar, mas muito gratificante ao ver a evolução dos alunos. Quando entramos na academia somos afetados pelas teorias transformacionais e otimistas acerca da educação

brasileira. Com isso, almejamos grandes mudanças e passamos a ter uma visão diferente sobre ensino no Brasil. Por meio das observações, fomos capazes de presenciar a realidade dos educadores em sala de aula.

À primeira vista o cenário é desestimulante: os alunos não demonstram interesse e o docente tem que empreender todo esforço necessário para continuar. A ideia de que o que move um profissional é a paixão pelo seu trabalho foi reforçada cada vez mais, pois os professores são verdadeiros amantes de sua profissão. Entretanto, isso não quer dizer que o ambiente problemático das escolas fez com que desistíssemos precocemente de sermos educadores. Entrar em contato, literalmente, com a realidade das escolas nos despertou um olhar crítico e a breve experiência nos prepara para o que está por vir.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In: **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (p. 29 – 44).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MECQ/SEF, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.

SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia de S. Produção de textos orais e escritos. In: **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012. (p. 98 – 130).

SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia de S. Linguística Textual e ensino: panorama e perspectivas. In: **Linguística textual e pragmática: uma interface possível**. São Paulo: Labrador, 2017. (p. 425 – 443).

ENTRAVES LINGUÍSTICOS, PRESENTES NAS DECISÕES JURÍDICAS, COMO MECANISMOS EFETIVADORES DA EXCLUSÃO COGNITIVA.

Wyama e Silva Medeiros

Assessora de Promotor de Justiça; Ministério Público do Estado da Paraíba; Professora de Educação Básica - Colégio Menino Jesus, Pombal/PB

wyamamedeiros@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho visa analisar os entraves linguísticos presentes nas decisões do Tribunal de Justiça da Paraíba, visando destacar a exclusão cognitiva gerada pelos empecilhos do processo comunicativo, como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, a partir da qual, fez-se uma apreciação exegética da jurisprudência evidenciando como os entraves linguísticos interferem na comunicação gerada pelo Judiciário, ocasionando uma incompreensão pelos interlocutores do processo decisório. Desta feita, foram verificados os mesmos problemas recorrentes nos textos jurídicos de um modo geral, por meio da análise das jurisprudências do Tribunal da Paraíba, estas apresentaram uma linguagem que dificulta o acesso à Justiça e conseqüentemente, a concretização da norma jurídica.

Palavras-chave: Linguagem jurídica. Entraves Linguísticos. Exclusão Cognitiva.

INTRODUÇÃO

A linguagem é um instrumento de poder, especificamente no campo jurídico, posto que, numa relação linguística entre pessoas de polos distintos no discurso jurídico, fica evidente a manipulação exercida por aquelas que possuem o domínio das palavras sobre as não detentoras do conhecimento acerca dos termos jurídicos.

O discurso jurídico é uma formulação de códigos de circulação restrita à comunidade jurídica, como se verifica nas Jurisprudências do Tribunal de Justiça da Paraíba, posto que, à medida que produzem saber, fruto de um conjunto de práticas sociais, também produzem exclusão social, no âmbito territorial e no aspecto cognitivo. Esse fenômeno de exclusão linguística afeta não somente as decisões do TJPB, mas estas são a fonte de análise do presente trabalho, daí o motivo do destaque das mesmas.

O uso da linguagem pelo tribunal produz tecnicamente uma metalinguagem, na qual o Tribunal fala para si mesmo como sistema e não para o entorno, criando assim, um código linguístico paralelo, especialmente porque na fase recursal a discussão processual ganha relevo sobre a questão de fato, se distanciando das partes.

DOS ENTRADES LINGÜÍSTICOS NAS DECISÕES JURÍDICAS COMO MECANISMO DE EXCLUSÃO COGNITIVA

Para fins de análise do tema em questão, realizou-se pesquisa para levantamento de quantas decisões colegiadas envolvendo o direito de família foram produzidas pelo TJPB nos anos de 2009 e 2010. Tal investigação apurou que foram proferidas aproximadamente 40 acórdãos, a fonte da coleta de dados foi o site do TJPB¹, estando disponível neste endereço tanto as ementas em separado, quanto os acórdãos na íntegra, exceto os processos que correm em segredo de justiça e não estão disponíveis para consulta, especificamente aqueles processos que envolvem menores.

Os processos investigados versam sobre as relações familiares, no âmbito da convivência doméstica. São casos de divórcio em sua maioria, reconhecimento de união estável, reconhecimento de paternidade, separação de bens, guarda dos filhos, este tema o acórdão na íntegra não está disponível para consulta, apenas a ementa, citando apenas as iniciais do menor e demais as partes envolvidas no processo.

O texto da jurisprudência merece uma análise mais detalhada com relação aos seus aspectos linguísticos, pois é um veículo de comunicação do Poder Judiciário, fruto de um sistema que opera cognitivamente com outros sistemas da sociedade, e como tal precisa ser concretizado em seu processo comunicativo, pois uma decisão repercute no próprio sistema e no entorno, ela cria, modifica e extingue relações jurídicas.

Numa primeira constatação, verifica-se que as jurisprudências carregam uma linguagem técnica, própria do direito, possuindo termos em latim, um vocabulário excessivamente rebuscado de difícil compressão, e some-se a isso um emaranhado de retextualização² das falas das partes processuais. Estes são apenas alguns elementos que dificultam o acesso à completude do processo comunicativo, este envolvendo a fala do judiciário, no caso as decisões do TJPB, e os interlocutores no conjunto decisório.

Para verificar os pormenores desta assertiva, é oportuno detalhar cada elemento linguístico que caracteriza o conjunto de escritos jurídicos. A começar pelo latinismo, denominação que serve para designar a presença constante de termos em latim nos textos jurídicos. Essas expressões têm finalidades diversas, uns usam para impressionar o leitor, outros para parecerem mais eruditos, outros para ornamentação do documento, outros para

¹ O site é www.tjpb.jus.br

² A retextualização é caracterizada pela transformação dos depoimentos orais, coletados em audiência, em textos escritos, alterando o sentido inicial das falas.

demonstrarem-se tradicionais, outros, simplesmente, para resumir explicações em poucas palavras.

Hodiernamente, o latim está em desuso, no entanto os operadores do direito insistem em utilizar essa língua em suas produções textuais, como forma de manter a tradição jurídica de usar termos em latim, pois o nosso direito é oriundo do direito romano. Por vezes, esses profissionais incorrem em erros gramaticais, como de grafia e de concordância, por desconhecerem a gramática latina, isso só torna ainda mais difícil a compreensão dos textos jurídicos.

No caso das jurisprudências, esse entrave linguístico toma maiores proporções, pois na produção da ementa exige-se uma objetividade maior na narrativa da decisão, e a presença do latinismo torna praticamente impossível a compreensão das normas escritas pelas partes processuais.

Um exemplo recorrente são as expressões "*extra petita*", "*ultra petita*" e "*citra petitum*", frequentemente utilizada nas decisões colegiadas. A primeira corresponde a um julgamento fora dos pedidos, a segunda quer dizer que o julgamento foi mais do que os pedidos, o julgador concedeu o pleito da parte, e a última expressão significa que a decisão foi aquém dos pedidos, ou seja concedeu abaixo dos pedidos. Observe-se a utilização dos referidos termos,

Ementa: APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO DE RECONHECIMENTO DE SOCIEDADE DE FATO. HOMEM CASADO. SEPARAÇÃO DE FATO. COMPROVAÇÃO DA VIDA EM COMUM. PRELIMINAR JULGAMENTO EXTRA PETITA. NÃO ACOLHIMENTO. SENTENÇA PROCEDENTE. DESPROVIMENTO DO APELO. - Não há falar-se em julgamento **extra petita** quando a parte coleciona fundamentos que justificam o reconhecimento da união estável, mas, por equívoco, postula o reconhecimento da sociedade de fato, caso em que não se deve privilegiar a forma em detrimento da entrega da prestação jurisdicional. - Para o reconhecimento de união estável e duradoura, mister se faz as características de uma convivência pública e contínua, objetivando a constituição de uma família, bem como a exclusividade do relacionamento, conforme preceitua o art. 1.723, CC/02 (PARAÍBA, 2010).

É clarividente que esse tipo de linguagem não é acessível ao povo, destinatário das jurisprudências, isso levando em consideração um cidadão com formação mediana, ou seja, com apenas o ensino médio. Sem uma formação educacional na área jurídica. Até mesmo para os alunos iniciantes no curso jurídico, esse uso recorrente de expressões latinas nos textos jurídicos dificulta no aprendizado.

Seguindo essa linha de raciocínio é cabível demonstrar um exemplo de jurisprudência do TJPB no ano de 2009 que apresenta uma expressão latina, veja-se:

EMENTA

(...)

In casu, somente são objeto de partilha, os bens adquiridos de forma onerosa durante a constância da sociedade conjugal, independentemente da contribuição financeira dos conviventes (PARAÍBA, 2009).

O termo “*in casu*” indica neste caso em observação, percebe-se que seria mais fácil para as partes entenderem o sentido desta ementa se ao invés de usar uma expressão latina, o julgador apenas usasse um linguagem padrão que fosse mais clara, mais compreensível. Neste caso, para os envolvidos entenderem o desfecho do seu pedido irá lançar mão de um aplicador do direito para lhe traduzir o sentido da decisão, desse modo o processo comunicativo não foi concretizado, pois os interlocutores do processo decisório não apreenderam o sentido do texto comunicado pelo judiciário.

Outro exemplo de Latinismo,

AGRAVO DE INSTRUMENTO. Guarda de menor. Inexistência de abandono ou situação de risco. Hipótese não prevista no art. 98, do Estatuto da Criança e do Adolescente. Resolução nº 227/91, do STJ. Conexão. Competência absoluta da Vara de Família. Incompetência da Vara da Infância. Declaração *ex-officio*. Direito indisponível. Matéria já aferida em anterior agravo de instrumento, interposto pelo genitor da menor. Acordo formalizado entre os pais. Privilégio ao bem estar da menor. Art. 19, do ECA. Guarda compartilhada, até final julgamento das ações conexas. Agravo prejudicado (...) (PARAÍBA, 2009).

O termo “*ex-officio*” serve para designar ato realizado por determinação de lei, em virtude do cargo ocupado, sem provocação das partes, uma obrigação de realizar o ato. No caso em análise, trata-se de uma declaração de incompetência manifestada pelo julgador de primeiro grau sem a provocação das partes. Verifica-se que um leigo não compreende o significado/significante do referido termo sem recorrer a um técnico na área jurídica, qual seja um advogado, para entender o sentido da decisão acerca do direito pleiteado.

Outro grave entrave linguístico no processo de comunicação, operado pelo sistema jurídico, é o fenômeno da retextualização, caracterizada pela transformação dos depoimentos orais, coletados em audiência, em textos escritos, alterando o sentido inicial. Isso ocorre, quando as partes são interrogadas pelos advogados, promotores e pelo próprio(a) juiz (iza), e

a resposta é ditada pelo magistrado ao escrivão para ser reduzida a termo, de acordo com as palavras daquele.

Esse procedimento satura o texto com as impressões do julgador, coloca no papel o vocabulário dele, o entendimento de forma sucinta e objetiva, deixando de lado, as palavras pronunciadas pelas partes, estas por sua vez são carregadas de emoção, de uma narrativa pormenorizada dos fatos cheia de singularidades, com sentidos próprios, advindo dos acontecimentos que as motivaram procurar o judiciário para resolver seus litígios.

A retextualização cria um mecanismo de relativização das falas dos sujeitos processuais, é como se o judiciário não entendesse o que é dito pelas partes, e somente pudesse traduzir o sentido dos fatos para o sistema internamente. Tal procedimento gera um texto que os interrogados não entendem o que foi dito por eles.

No caso das jurisprudências acontece uma dupla retextualização, pois o magistrado de primeiro grau fala o que foi dito pelas partes, e em sede de recurso no acórdão, o relator destaca com suas palavras o que foi falado pelo magistrado, tradução do que foi dito pelo interrogado. Veja-se que a fala inicial da parte processual foi alterada duplamente, observe-se o exemplo abaixo:

(...)

Primeiro, porque embora alegue o autor, na exordial, que o reconhecimento havido pelos seus pais, ora promovidos, tenha decorrido da suposta pressão dos familiares da mãe da então nascitura, o que se observa das declarações da promovida Severina Izabel Moreira, mãe do promovente, é exatamente o contrário, senão vejamos (f. 26):

Que tinha em sua guarda sua neta, filha do promovente, em idade de estudos, necessitando promover-lhe os devidos cuidados para matrícula em instituição de ensino e cadastramento no sistema de saúde do município.

(...) (PARAÍBA, 2009).

Um outro exemplo evidencia o fenômeno linguístico estudado:

Entretanto, imprescindível transcrever elucidativo trecho do parecer ministerial de 1 4 grau:

(...) Em posterior audiência de instrução e julgamento (fls. 78/82), restou infrutífera a tentativa de conciliação das partes, tendo a segunda testemunha arrolada pela autora contradito a informação de que relacionamento anteriormente existente entre ela e o promovido ter-se-ia iniciado em 1995 (mil novecentos e noventa e cinco), mas sim em 1998 (mil novecentos e noventa e oito), ao passo que a segunda testemunha arrolada pelo promovido confirmou que se deu em 1997 (mil novecentos e noventa e sete). — fl. 116

(...) Conforme as provas testemunhais apresentadas nos autos, dessumi-se que a união principiou-se no ano de 1997 (mil novecentos e noventa e sete). Cumpre salientar que o promovido foi casado com outra mulher entre os meses de agosto e outubro de 1996 (mil novecentos e noventa e seis),

conforme a fl. 93, razão pela qual não poderia encontrar-se sob a égide dos efeitos da união estável. - fl. 117 (PARAÍBA, 2009).

Neste último caso, o relator transcreveu a fala do parecer ministerial, neste havia transcrito os depoimentos colhidos em audiência, constata-se assim, o fenômeno da retextualização, quando a fala inicial é reduzida a termo, sendo ditada por uma terceira pessoa, e conseqüentemente tendo seu sentido inicial modificado pelas sucessivas impressões dos transcritores.

Esta reflexão, não tem por finalidade a extinção dos depoimentos reduzidos a termo no processo, pelo contrário, o que se busca é uma coleta de falas preocupada em forma a conservar os sentidos iniciais do falante. Por exemplo, o depoimento gravado em áudio, como ocorre em alguns tribunais e na Justiça Federal. É uma forma de tornar mais célere o rito das audiências, bem como conservar a essência dos fatos presente nas falas das partes.

Outro aspecto importante, diz respeito ao vocabulário com excesso de palavras rebuscadas, ou seja, palavras com efeitos teatrais, que visam tão somente chamar atenção do leitor, mostrar erudição e cultura do falante, o que nem sempre se verifica na prática, e só obriga o leitor a ter sempre a mão um dicionário com o intuito de traduzir as palavras lidas.

O texto jurídico sempre foi marcado por construções fraseológicas complexas e um grau elevado de conhecimento da norma culta, reafirmando um domínio da gramática de língua portuguesa, por parte dos operadores do direito. Em decorrência disso, os profissionais do direito afirmaram-se como bons escritores durante muitos anos, no entanto essa posição cultural vem perdendo espaço, pois surgem novas exigências. Espera-se de um texto jurídico clareza, objetividade concisão, coerência de ideias, gráfica correta, para ser efetivo na comunicação. Não é necessário, que uma informação seja passada em vinte laudas, quando ela pode ser prontamente comunicada em apenas cinco laudas.

Na prática, as produções jurídicas são marcadas pela formulação de frases rebuscadas sem um conteúdo relevante, sem preocupar-se com os interlocutores, bem com a destinação do texto. Percebe-se claramente esse rebuscamento, no seguinte trecho de uma jurisprudência do TJPB:

Ementa: AGRAVO DE INSTRUMENTO. Execução de sentença. Penhora. Imóvel. Propriedade do bem não comprovada. **Detenção do domínio útil. Enfiteuse. Bem de família.** Ausência de prova. **Impenhorabilidade** do bem. Lei nº 8.009/90. Não reconhecimento. Suspensão da **hasta pública.** Indeferimento. **Desprovemento** do agravo. - A enfiteuse, respeitado o direito de preferência do senhorio, é um direito penhorável, por ser real, transferível e de valor econômico. - Não há como reconhecer a **impenhorabilidade** do

imóvel **constrito** se **inexiste** prova de que se trata de bem de família (PARAÍBA, 2010).

As palavras rebuscadas presente neste texto, além do excesso de termos técnicos o tornam praticamente impossível de compreensão pelo leitor comum, pois se verifica nas palavras e expressões “detenção de domínio útil”, “enfiteuse”, “hasta pública”, “desprovinimento”, “impenhorabilidade”, “constrito”, “inexiste”, que o julgador estava interessado em mostrar domínio do assunto, conhecimento da área jurídica, sem se ater aos percalços que esse texto poderia gerar para os envolvidos neste processo.

Para melhor análise, a seguir outro trecho jurisprudencial, com excesso de rebuscamento das palavras proferidas pelo julgador,

EMENTA: CIVIL — FAMÍLIA — Agravo de Instrumento — Ação de Execução de Alimentos – Débito pretérito assumido e não pago - Débito atual assumido e não pago — Alegação do devedor de ter passado por cirurgia na vesícula — Justificativa que por si só não autoriza o inadimplemento das prestações - Três últimas prestações anteriores a citação e a prestação que se venceram no decorrer do processo — Descumprimento voluntário e **inescusável** - Inadimplência — Prisão — Possibilidade — Manutenção da **interlocutória** — Desprovinimento do agravo. Detectado o inadimplemento da obrigação alimentícia assumida, correta é a decisão interlocutória que decreta a prisão civil do executado, **máxime**, quando se trata de pessoa e **contumaz** e **recalcitrante** no descumprimento de, ordem judicial (PARAÍBA, 2009).

Destacam-se no texto as seguintes palavras: “inescusável”, “interlocutória”, “máxime”, “contumaz” e “recalcitrante” são apenas alguns entraves linguísticos que impossibilitam o entendimento deste texto. As mesmas poderiam ser facilmente substituídas por termos mais acessíveis, sem expressionismos, como resultado a jurisprudência ficaria mais clara aos seus destinatários.

Os operadores do direito possuem um vício de formular frases excessivamente rebuscadas, sem um conteúdo expressivo. Isso dá margem ao tão falado “juridiquês”, que significa o abuso dos termos técnicos e jurídicos, o constante uso de expressões em desuso no vocabulário forense, com o intuito de demonstrar pretensa cultura sem a base maior de sua sustentação, qual seja a compreensão pelo interlocutor, dos termos empregados.

Esse fenômeno linguístico gera um afastamento do jurisdicionado, produzindo um abismo entre quem busca seus direitos e a efetivação do direito em si. O prejuízo decorrente deste distanciamento é vivenciado duplamente, por um lado o cidadão que tem o acesso restringido ao direito e pelo outro aumenta o descrédito na Justiça e seus operadores.

A exacerbada utilização de termos técnicos, também faz parte dos principais obstáculos na compreensão das decisões emanadas pelo TJPB. Eles destroem a estrutura textual, e por consequência a coerência do texto. O emprego de termos técnicos mostra a manipulação do conhecimento de uma classe.

Abaixo uma forte demonstração do tecnicismo presente nas jurisprudências do Tribunal da Paraíba,

Ementa: APELAÇÃO CÍVEL. EMBARGOS À EXECUÇÃO. Proteção ao bem de família. Existência de elementos comprovadores de que o imóvel seja utilizado para moradia da entidade familiar. **Impenhorabilidade** caracterizada. Manutenção da sentença. **Desprovimento do apelo.** - A proteção estabelecida no art. 1º da Lei 8.009/90 alcança o imóvel efetivamente utilizado como residência pela família, onde esta estabelece a sua moradia. - Comprovada a condição de impenhorabilidade do bem de família, com o respectivo atesto de que o imóvel presta-se para a residência do **embargado** e de sua família, deve ser realizado o **levantamento da penhora** referente ao respectivo imóvel (PARAÍBA, 2009).

Sobressaindo os termos técnicos “embargos à execução”, “apelação”, “bem de família”, “impenhorabilidade”, “desprovimento do apelo”, “embargado”, “levantamento da penhora”, tais palavras formam um conjunto linguístico próprio do direito, que não fazem parte da cognição dos interlocutores do processo decisório.

Outro arquétipo do tecnicismo jurídico do TJPB,

Ementa: APELAÇÃO CÍVEL – RECONHECIMENTO DE UNIÃO ESTÁVEL – IMPROCEDÊNCIA – CONVIVENTE FALECIDO SEPARADO DE FATO – CIRCUNSTÂNCIA QUE NÃO IMPEDE A PRETENSÃO DA AUTORA/APELANTE – PRECEDENTES DO STJ – PROVIMENTO. 1. A Constituição Federal e a **lei ordinária** que regulamentou a união livre não fazem qualquer distinção entre o estado civil dos companheiros, apenas exigindo, para a sua caracterização a união duradoura e estável entre homem e mulher, com objetivo de constituir uma família. 2. **Inexiste óbice** ao reconhecimento da união estável quando um dos conviventes, embora casado, encontra-se separado de fato. 3. **Recurso provido** (REsp 406.886/RJ, Rel. Ministro VICENTE LEAL, Rel. p/ Acórdão Ministro HAMILTON CARVALHIDO, SEXTA TURMA, julgado em 17/02/2004,1/129103/2004 p. 284). (PARAÍBA, 2009).

Os termos próprios do direito, em relevo nesta decisão são: “ementa”, “apelação cível”, “improcedência”, “apelante”, “precedentes”, “provimento”, “lei ordinária”, “inexiste óbice”, “recurso provido”. Estas são construções linguísticas com signos próprios do universo jurídico. Quando inserido no contexto das relações jurídicas, mais detidamente numa decisão,

repercuta negativamente, pois destoam do compreensível e razoável, tornando a efetivação da norma inatingível.

Fazer críticas ao tecnicismo jurídico, não tem como intuito a retirada desse recurso linguístico do sistema jurídico, pelo contrário, o Direito enquanto uma ciência possui termos próprios e seus aplicadores podem lançar mão desse recurso, mas de uma forma mais compreensível. O que se busca é uma simplificação do vocabulário, com vistas a tornar as jurisprudências mais claras e desembaraçadas, e não, ainda mais embargadas. Nada impede que termos técnicos possam ser substituídos por palavras similares para facilitar o entendimento do leitor.

Um recurso bastante criticado pela sociedade e recorrente no campo jurídico é o estrangeirismo, que consiste em “empréstimos vocabulares não integrados na língua nacional, revelando-se estrangeiros nos fonemas, na flexão e até na grafia” (CÂMARA JR, 1978, p. 111). Portanto, correspondem a vocabulários emprestados de outra nacionalidade sem integração com a língua nacional. Acontece apenas uma repetição incompreendida no seio pátrio.

O estrangeirismo exagerado e enfadonho presente nas construções jurídicas também aguçam o descrédito na Justiça, especificamente nos advogados, com discursos excessivamente longos e delongas de fundamentos, não expressando objetivamente os fatos. Na verdade, esses operadores estão obstinados em mostrarem-se cultos, eruditos e possuidores de conhecimento em outras línguas, no entanto, não se percebe uma preocupação em transmitir conhecimento capaz de ajudar na resolução da lide, que seja compreensível pelas partes.

Um flagrante estrangeirismo no texto decisório:

Ementa: DIREITO CIVIL. Concubinato impuro. Impossibilidade de reconhecimento de união estável. Ausência de comprovação de separação judicial ou de fato. Homem casado que convivia no lar com a esposa, mantendo, fora, relacionamento não eventual com outra mulher. Inexistência do objetivo de constituição de família. Desprovimento do apelo. - A modalidade de concubinato impuro passível de ser convertida em união estável é aquela formada por pessoa casada que se separa de fato ou judicialmente do cônjuge, para viver *more uxorio* com outra pessoa do sexo oposto, a qual será atribuída qualidade de companheira. (...) (PARAÍBA, 2010).

Não bastasse a existência de termos técnicos neste texto, de palavras rebuscadas, construções fraseológicas de compreensão praticamente inatingível, ainda se fez uso do estrangeirismo na expressão “more uxorio”, um termo que poderia facilmente ser traduzido

para o português, significando “à maneira de casados”, no entanto, o julgador resolveu utilizar no texto termos mais complexos, valendo-se da junção do idioma inglês (*more*) com o dialeto latino (*uxorio*), embaraçando o entendimento do leitor.

O Direito não pertence aos seus aplicadores, somente, mas também às partes que dele se servem, geralmente pessoas leigas em assuntos jurídicos e que se tornam reféns de uma linguagem complexa, excessivamente técnica e por vezes arcaica, gerando dúvida e obscuridade no entendimento de quem procura clareza e objetividade como resposta para efetivação da tutela jurisdicional pleiteada.

Percebe-se desta feita, que os julgados do Tribunal de Justiça do estado da Paraíba apresentam os mesmos vícios de linguagem recorrentes nos textos jurídicos de um modo geral, configurando um entrave linguístico prejudicial à concretização da norma jurídica no seio social, desvirtuando o Direito do seu objetivo precípua, qual seja concretizar a justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que as decisões emitidas, especificamente pelo TJPB carregam os mesmos mecanismos de distanciamento do processo comunicativo, presente nos demais escritos jurídicos que circulam no ordenamento pátrio. Gera, pois, prejuízos duplamente; por um lado, os sujeitos processuais que buscam o Judiciário e não conseguem compreender sua fala, por outro o descrédito na Justiça, pois seus operadores permeiam os textos com excesso de formalismo linguístico e não conseguem concretizar a norma por falha no procedimento comunicativo.

Observou-se que as jurisprudências do TJPB são julgadas que apresentam obstáculos de acesso ao Judiciário, pois estão constituídas a partir de entraves linguísticos, quais sejam: latinismo, excesso de palavras rebuscadas, retextualização, estrangeirismo e tecnicismo; são apenas alguns dos aspectos relacionados à linguagem presentes nos julgados, tornando o texto de compreensão quase inatingível ao leigo.

Detectou-se que a exacerbada significação linguística presente nas jurisprudências do Tribunal da Paraíba produz um amontoado de codificações que não atingem a finalidade maior da linguagem, qual seja a comunicação, esta efetivada pelo binômio compreender/ser compreendido. Sendo assim, se há uma falha na comunicação realizada pelo Judiciário consequentemente há uma lacuna na efetivação da (das decisões jurídicas) Justiça.

REFERÊNCIAS

- CÂMARA JR., Joaquim Matoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PARAÍBA. Tribunal de Justiça do Estado. Apelação cível N°. 001.2005.033089-1/001. Apelante: José Célio Vital de Negreiros. Apelado (a): Michelle Cunha da Silva. Relatora: Dra. Maria das Graças Morais Guedes - Juíza João Pessoa. 2009. Disponível em: <http://www.tjpb.jus.br/portal/page/portal/tj/home/jurisprudencia>. Acesso em 02 de junho de 2018.
- _____. Tribunal de Justiça do Estado. Apelação Cível n°. 02520060027262001. Relator: Des. Joao Alves da Silva. Órgão Julgador: 4ª Câmara Cível. Data do Julgamento: 18/05/2010. Disponível em: <http://www.tjpb.jus.br/portal/page/portal/tj/home/jurisprudencia>. Acesso em 04 de junho de 2018.
- _____. Tribunal de Justiça do Estado. Agravo de Instrumento n°. 20020080059864001. Agravante: Tatiana Regina Gomes Rodrigues. Agravada: Altamira Rodrigues Gomes. Relator: Des. Frederico Martinho Da Nobrega Coutinho. Órgão Julgador: 4ª Câmara Cível. João Pessoa. 2009. Disponível em: <http://www.tjpb.jus.br/portal/page/portal/tj/home/jurisprudencia>. Acesso em 01 de junho de 2018.
- _____. Tribunal de Justiça do Estado. Apelação Cível N.º009.2008.000229-9/001. Apelante: Santino José Moreira . Apelados: Severina Isabel Moreira e Outros. Relator: Des. Manoel Soares Monteiro. João Pessoa. 2009. Disponível em: <http://www.tjpb.jus.br/portal/page/portal/tj/home/jurisprudencia>. Acesso em 05 de junho de 2018.
- _____. Tribunal de Justiça do Estado. Agravo de Instrumento n°. 03720030022323001. Agravante : Luciano Patrício de Almeida. Agravada : Francisca Vieira de Almeida. Relator : Desembargador Frederico Martinho da Nóbrega Coutinho. Órgão Julgador: 4ª Câmara Cível. João Pessoa. 2010. Disponível em: <http://www.tjpb.jus.br/portal/page/portal/tj/home/jurisprudencia>. Acesso em 05 de junho de 2018.
- _____. Tribunal de Justiça do Estado. Agravo de Instrumento n° 200.2007.010963-8/002. Agravante: Vanaldo de Assis Pires Lobo. Agravados: R.C. R. L. e R.H.R.L assistido e representado por sua genitora Maria Elizabete Ramalho Lins. Relator: Eduardo José Soares de Carvalho, Juiz Convocado. João Pessoa. 2009. Disponível em: <http://www.tjpb.jus.br/portal/page/portal/tj/home/jurisprudencia>. Acesso em 03 de junho de 2018.
- _____. Tribunal de Justiça do Estado. Apelação Cível n°. 01620070011909001. Apelante: O Estado da Paraíba. Apelado: Gilvânio Soares Dantas. Relator: Des. Jose Di Lorenzo Serpa. João Pessoa. 2009. Disponível em: <http://www.tjpb.jus.br/portal/page/portal/tj/home/jurisprudencia>. Acesso em 07 de junho de 2018.
- _____.Tribunal de Justiça do Estado. Apelação Cível n° 001.2006.002436-9/001. Apelante: Maria Rita de Lucena. APELADOS: Paulo Galdino da Silva. Relator: Des. Márcio Murilo da Cunha Ramos. João Pessoa. 2009. Disponível em: <http://www.tjpb.jus.br/portal/page/portal/tj/home/jurisprudencia>. Acesso em 07 de junho de 2018.
- _____.Tribunal de Justiça do Estado. Regimento interno. João Pessoa-PB, 1996.Disponível em:

http://www.tjpb.jus.br/portal/page/portal/tj/home/consulta_legislacao_ft=fk_tipolegislacao&p_vflt=17&p_id=80. Acesso em 05 de junho de 2018.

_____.Tribunal de Justiça do Estado. Apelação Cível nº 200.2004.017.3649/001. Apelante : Linaura Azevedo de Oliveira. Apelados: Jacinto dos Santos Júnior, Josielma Alves dos Santos, Josmayre dos Santos Gomes e outros. Relator: Desembargador Frederico Martinho da Nóbrega Coutinho. João Pessoa. 2010. Disponível em:

<http://www.tjpb.jus.br/portal/page/portal/tj/home/jurisprudencia>. Acesso em 05 de junho de 2018.

IDEOLOGIA E DISCURSO: A PERPETUAÇÃO IDEOLÓGICA DOS DISCURSOS POLÍTICOS NA CHARGE

Natália Regina Oliveira Silva (UERN)
Jessé Carvalho Nunes (UERN)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise do discurso político presente no gênero textual charge, tendo em vista que essa modalidade escrita aborda temas, trazendo a verdade com tom irônico e humorístico, levando em consideração as várias polêmicas que estão em evidência no cenário político e social. Para isso, nos baseamos nas teorias da Análise do discurso da linha francesa, sobretudo nas ideias de Gregolin (2003) que vem nos trazer alguns pressupostos da Análise do Discurso; Fernandes (2005), Orlandi (2001), Nery (2009), contribuindo como suporte aos teóricos em questão, bem como o gênero textual charge. As charges selecionadas ironizam temas da mulher, a compra de votos e desvios de dinheiro dos políticos. Diante da análise dos dados, percebemos que a charge pode despertar o leitor para a clara compreensão do mundo que nos cerca, principalmente no tocante aos gestores políticos das mais variadas instâncias através das mensagens contidas no gênero.

Palavras-chave: Charge. Político. Discurso.

INTRODUÇÃO

O gênero textual charge configura-se como uma modalidade escrita que aborda diversos temas, dentre eles políticos, regionais, religiosos, esportivos, dentre outros, trazendo a verdade com tom irônico e humorístico, fazendo relação com as várias polêmicas que estão em evidência no cenário político e social atualmente. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar o discurso político em charges.

O corpus deste trabalho é constituído de 3 (três) charges veiculadas na internet, durante os meses de fevereiro a março de 2017. As charges selecionadas ironizam temas como a reforma da previdência, o discurso do presidente Michel Temer do dia internacional da mulher, a compra de votos e desvios de dinheiro dos políticos. Essa pesquisa tem como suporte teórico os estudos da Análise do Discurso com base em Gregolin (2003) Fernandes (2005), Orlandi (2001) e Nery (2009). Nosso trabalho está dividido em duas partes: Na primeira, destacamos algumas considerações sobre a Análise do discurso, discurso, sujeito, ideologia e o gênero textual charge; na segunda apresentamos a análise das charges selecionadas que criticam e abordam temáticas sobre acontecimentos expostos pela mídia envolvendo políticos que tiveram várias repercussões.

Espera-se que com este trabalho seja possível uma compreensão satisfatória sobre os discursos e as condições de produção como também que possamos perceber que os sentidos na charge não são vistos apenas pelo lado humorístico, mas na verdade traz uma realidade vivida pela sociedade e podem trazer vários questionamentos com ideologias impostas ao sujeito.

A ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso surgiu por volta dos anos 60 na França com os estudos de Michel Pêcheux e tem como objetivo compreender quais as condições de produção em que os discursos são proferidos, levando em conta o sujeito, o contexto, o momento histórico e sua ideologia. Tendo em vista que o discurso se apresenta em diversos tipos de textos e estes possuem inúmeras interpretações. Segundo Gregolin (2003), esta disciplina é de caráter transdisciplinar, pois envolve várias disciplinas e se baseia em teorias como o materialismo histórico baseando nos estudos de Karl Marx, na Linguística através dos estudos de Saussure, na teoria do discurso conforme os estudos de Michel Pêcheux e na Psicanálise através da releitura de Freud. Gregolin ainda afirma que outros teóricos como Althusser, Foucault, Lacan e Bakhtin também apresenta contribuições para a Análise do discurso.

Tomando por base esses apontamentos, percebemos que a Análise do Discurso perpassa algumas áreas disciplinares de ensino, pois busca verificar as condições em que foram produzidos os discursos, o sujeito que o proferiu, as ideologias que o rodeiam e, analisam também os interdiscursos presentes. Além disso, para que uma análise discursiva seja possível é preciso considerar a língua em movimento. Com isso, Orlandi (2001) nos diz

Assim, a primeira a se observar é que a análise de discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar com homens falando, considerando a produção de sentido enquanto partes de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2001, p. 15-16).

Podemos observar que a análise do discurso é uma disciplina que busca descrever e interpretar os discursos proferidos por falantes em um determinado momento. Para se fazer a análise torna-se necessária relacionar a linguagem com o mundo em que se situa. Desse modo, o analista deve levar em consideração a construção desse sujeito, pois este torna-se influenciado pelo meio social em que se encontra inserido. Isso irá refletir na sua linguagem,

que é, carregada de aspectos sociais que constituíram esse falante. Podemos dizer que é um sujeito histórico, pois encontra-se inserido em uma determinada espaço e tempo específico. Esse sujeito é formado a partir de sua relação com esse meio e isso refletirá em sua linguagem, em seu discurso.

Orlandi (2001, p. 16) ainda nos diz que, “levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.” Portanto, podemos observar que o discurso não é algo que se encontra livre de influências extralinguísticas, pelo contrário, é constituído exatamente nessa relação entre meio externo e a língua ao qual se forma. Os discursos são proferidos por um falante, que é constituído por fatores sociais históricos e ideológicos. Dessa forma, seu discurso faz parte e relaciona-se com tudo aquilo que o sujeito é formado. Com isso, ao analisar um determinado discurso é de suma importância observar as condições de produção da linguagem, pois tendo o reconhecimento desses aspectos, facilitará a análise, pois esses são pontos que se relacionam com o sujeito.

O discurso ao ser produzido e ter significado está ligado ao sujeito que o proferiu e com as situações de produções em que se encontra. Dessa forma, haverá uma relação entre esse sujeito com meio externo que o constitui. Orlandi (2001) nos diz que:

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que como diz Michel Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (ORLANDI, 2001, p. 17).

Diante disso, surge um aspecto muito importante para se analisar o discurso, pois como podemos notar, o sujeito é formado por ideologias. Dessa forma, em suas manifestações de comunicações, sua linguagem refletirá suas ideologias. Como podemos ver, existe uma relação muito íntima entre discurso, sujeito e, conseqüentemente, ideologia. Nós como sujeitos, somos formados de acordo com determinadas instituições que, de modo quase imperceptível exerce influência sobre nossas ações. Com isso, aquilo que dizemos passa a ter sentido/significado, por meio dessas relações entre sujeito/ideologia que se concretizará nos discursos. Desse modo, torna-se importante ressaltar que, aquilo que dizemos não é algo transparente.

Orlandi (2001) vem nos dizer que:

Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? Há aí um deslocamento, já prenunciado pelos formalistas russos, onde a questão a ser respondida não é o “o quê” mas o “como” (ORLANDI, 2001, p. 17-18).

Dessa forma, percebemos que ao analisar um discurso torna-se muito importante compreender que não é algo transparente em que podemos dizer o que significa. Com isso não podemos identificar precisamente o que o texto está informando, ou o que o texto quer dizer, pois para a análise do discurso o mais importante para extrair significação é entender qual é o modo que estrutura-se. A partir do momento que compreendemos esses aspectos passamos a entender como o texto está construído para significar. Conforme estamos observando para analisar um determinado enunciado é de fundamental importância entender e identificar esses aspectos que o compõe, pois podemos encontrar influências das instituições que regem determinado meio em que está circulando. Os sujeitos que proferem um discurso são constituídos de ideologias que no discurso transparecerá. Esses aspectos sociais que de certa forma nos constitui como sujeitos, ocorre de forma inconsciente nos nossos dizeres que, na maioria das vezes expomos determinados pensamentos, mas não sabemos explicar porque esse discurso nos representa. Diante disso, percebemos que

O sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundando em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto, significam em nós e para nós (ORLANDI, 2001, p. 20).

Com isso, é muito comum que os falantes de uma língua ao pronunciar um discurso não perceber as particularidades que estão intrínsecas no seu dizer e isso acontece, porque nós falantes, não temos consciência daquilo que dizemos, entretanto, não sabemos as consequências do dizer. Como seres históricos, somos formados por características que se diferenciam de uma pessoa para outra, com isso quando articulamos um dizer, esses resquícios que nos constituem ficam em evidência deixando nosso discurso com características próprias. Quando outras pessoas entram em contato com o discurso que proferimos, torna-se clara a ideologia presente naquele dizer, como afirma Fernandes (2005, p. 12-13) “o discurso implica uma exterioridade à língua [...]. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas. As escolhas lexicais e

seu uso revelam a presença de ideologias que se opõem, revelando igualmente a presença de diferentes discursos, que, por sua vez, expressam a posição de grupos de sujeitos acerca de um mesmo tema”

Diante desses aspectos, podemos notar que para se interpretar um discurso temos que nos remeter a várias questões que serve de suporte para se chegar a um sentido daquilo que está sendo dito, são diversos os pontos que se tem que analisar, entre eles a escolha das palavras, pois não é algo que se dá de forma aleatória. Cada palavra que proferimos está estritamente relacionada com aquilo que nos constitui enquanto sujeitos. Isso explica o porquê em determinadas situações optamos por determinada palavra em detrimento de outra, por essa razão nosso discurso é constituído por aspectos linguísticos e sociais em que um estabelece relação com o outro. “Quando nos referimos a produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução” (FERNANDES, 2005, p. 14).

Normalmente, os sentidos das palavras encontram-se nos dicionários convencionais, mas tratando da análise do discurso, os efeitos de sentido se estabelecem de forma diferente, pois para chegar ao sentido, analisando a linguagem que o caracteriza, as vezes encontramos dificuldades para atingir o objetivo que pretende, pois, para ser analisado, conforme a Análise do Discurso, o sentido se dar de forma mais abrangente, levando em consideração todo o contexto em que esse discurso foi formado, observando o sujeito que o proferiu. Esses são fatores que irão influenciar os efeitos de sentido presentes em um discurso, pois cada falante encontra-se inserido em um meio social diferente, com isso os efeitos de sentido em seus discursos também se darão de forma distinta.

Orlandi (2001) afirma que:

As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. [...]. Dizer que a palavra significa em relação as outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória (ORLANDI, 2001, p. 44).

Dessa forma, percebemos que a formação discursiva e o processo de sentido das palavras, de acordo com a Análise do discurso, é algo que está estritamente relacionado com a ideologia do sujeito. Isso explica o porquê que determinadas palavras influenciadas por aspectos extralinguísticos, adquirem significados diferentes, em situações diferentes, ou seja, uma mesma palavra pode acarretar diversas significações, isso dependerá de quem proferiu

esse discurso e de qual lugar sócio-histórico se originou, com isso fica evidente que o sentido se estabelece nessa relação entre língua sujeito e as condições em que esse discurso foi dito. O reconhecimento desses pontos é de fundamental importância para atribuição de sentidos.

O GÊNERO CHARGE

A charge é um gênero textual/discursivo que aborda temas sociais, fazendo críticas com tom humorístico. Comumente, vemos permear na mídia, discursos que influenciam leitores, tanto por meio da linguagem utilizada, como pela imagem. Sobre a charge, comungamos com a idéia que

É um texto que lida com o repertório disponível nas práticas sociais, ligando-se ao modo como um determinado grupo vê o outro. Esse gênero tem a função de convencer, influenciar o outro de acordo com uma determinada ideologia, a fim de torná-los mais conscientes da realidade. Trata-se de um texto atraente aos olhos do leitor, pois a linguagem verbal e visual nela empregada é de rápida leitura e transmite múltiplas informações de uma só vez (NERY, 2009, p. 1).

Esta mesma autora afirma ainda que a charge configura-se como um gênero temporal, de modo que o leitor só poderá interpretá-la levando em consideração o momento em que foi produzido. A charge possui essa característica de trazer a mídia acontecimentos sociais momentâneos, abordando diversos temas, tendo como um dos principais, o político. Os discursos presentes nas charges, muitas, vezes têm o poder de influenciar o leitor através do conjunto visual e verbal. Este gênero é carregado de ideologia e o leitor interpretará de acordo com a bagagem de conhecimento que adquire no convívio social. Nery (2009) nos diz que

Baseado, sobretudo, no humor, as charges apresentam por trás de um discurso aparentemente inofensivo e irreverente o cotidiano da vida social, questionando nossos valores, crenças e fazendo com que o leitor se questione em relação ao que é e ao que poderá se tornar. É a partir da imagem do outro, que vamos construindo a imagem que temos do mundo e de nossos mesmos. Assim sendo, o discurso passará a ser entendido como uma ação que transmite toda uma ideologia e é a partir dele que as identidades são representadas (NERY, 2009, p. 1).

É notável que através do humor, as charges influenciam os leitores e permeiam ideologias. Podemos constatar que através do humor que expressam, a charge tem o papel de formar conceitos aos leitores e permeiam ideologias e se apresentam naturalmente nas mais

diversas realidades sociais. Todavia cabe ao leitor julgar a dimensão da verdade contida nas palavras que compõem a expressão do chargista. Desse modo,

A charge pode ser definida como um texto visual, isso porque grande parte do efeito do sentido (quando não todo o sentido) se efetua por intermédio do desenho (da imagem produzida). Enfim, a produção de sentido nesse tipo de gênero possui relação direta com a realidade, e está amplamente ancorada no todo da imagem apresentada. O desenho, além de ser manifestação da arte, é também unidade portadora de sentido, sentido este que o locutor prefere revelar por meio do humor (MACHADO; SOUZA, 2005, p. 61).

A partir dessa afirmação, podemos considerar que ao analisar uma charge é de fundamental importância que nos atentemos para a linguagem verbal e visual.

AS CHARGES PERMEADAS POR FATORES IDEOLÓGICOS

As charges a seguir retratam situações políticas, envolvendo ações dos governantes, focando no cenário político, social e econômico do Brasil. Dessa forma, iremos fazer uma análise visando correlacionar esses aspectos ideológicos presentes no gênero em questão, sabendo que o discurso reflete na constituição do sujeito, que é formado por princípios que dizem respeito a ideais específicas de determinado grupo social. Partindo desse princípio, analisaremos o discurso político presente nas charges observando as ideologias que cada sujeito apresenta. Utilizamos três charges que circularam na internet nos meses de fevereiro a março de 2017.

Vejamos a charge 1:

Charge 1



Disponível em: www.google.com.br

A charge analisada publicada em 16/02/2017 retrata um acontecimento que causou muita polêmica na sociedade brasileira, pois como podemos observar, remete-se a reforma da previdência. Essa foi uma proposta de mudança elaborada pelo atual presidente Michel Temer. A grande polêmica que circundou em torno dessa proposta se dá exatamente por que pretende mudar o tempo de contribuição dos trabalhadores brasileiros, conseqüentemente o tempo estimado para os contribuintes se aposentarem também foi alterado. A reforma da previdência também visa igualar a mesma idade para aposentadoria, mulheres e homens terão a mesma idade prevista, ou seja, as pessoas terão que trabalhar mais tempo. Foi estabelecida uma idade mínima de sessenta anos para se aposentar, causando uma verdadeira revolta. Dessa forma, surge o discurso em nossa sociedade que os contribuintes vão envelhecer trabalhando e não terão direito a aposentadoria.

Nessa charge, esse discurso se faz bem presente. Nesse aspecto, podemos notar a diferença de sentidos, pois de um lado temos a figura do presidente, que exerce poder na vida das pessoas e no outro a figura dos trabalhadores que são submissos tendo que submeter a abusos para obter o seu salário. Com isso percebermos as ideologias entrando em conflito, pois como sabemos o capitalismo tem como base o aumento da lucratividade, nem que para isso tenha que expor os trabalhadores a jornadas excessivas de trabalho, no contraponto, encontramos a classe trabalhadora, que muitos anos vêm lutando por melhores condições de trabalho.

Fica nítido que no discurso analisado encontramos diferentes ideologias lutando pelos seus ideais, em que os trabalhadores representam uma luta histórica pelos direitos da classe, e os políticos, sendo representado por Temer como aquele que quer desconstruir todos os direitos adquiridos ao longo do tempo pela classe trabalhadora.

Vejamos a charge 2:

Charge 2



Disponível em: www.google.com.br

Ao analisar a charge acima, publicada no dia 10/03/2017, percebemos que esta faz uma alusão ao discurso proferido pelo presidente da República, Michel Temer, no Dia Internacional da Mulher em março deste ano (2017), o qual teve grande repercussão nas mídias televisivas e nas redes sociais. O ato contou com a presença de várias mulheres representantes de movimentos feministas dentre outras autoridades e teve a duração de pouco mais de dez minutos, porém foi suficiente para alavancar vários debates sobre as expressões usadas pelo presidente. Esse discurso prejudicou ainda mais a imagem do Presidente, vez que seu governo já vem apresentando alto índice de rejeição.

A charge remete-se ao momento do pronunciamento do presidente quando diz que a trajetória de vitória da mulher deve-se ao fato dela ser dona-de-casa diminuindo a dimensão de suas conquistas. Isso porque no decorrer do discurso o presidente por não ter feito uso de termos como “jornada dupla de trabalho” em seus argumentos gerou grande repercussão nas mídias e sendo alvo de muitas críticas principalmente pela classe feminista e pela oposição que interpretaram como um discurso machista comparando ao que muitos homens até hoje ainda falam que a mulher não sabe lidar com os negócios, que o lugar dela é cuidar da casa e dos filhos. Outro detalhe que muitas dessas pessoas que o criticaram, levaram em consideração que o discurso do presidente pode ter sido uma crítica a ex-presidente Dilma Rousseff, por ser mulher por isso não soube governar o país.

Em termos gerais, o leitor não se pode deixar levar pela mensagem apenas da imagem e das palavras, é preciso o conhecimento do contexto, pois só assim a análise será satisfatória,

primeiramente porque é preciso ter visto o discurso na íntegra, para que o leitor possa tirar suas conclusões, e porque o vocabulário e expressões simples podem ser entendidos por maior número de pessoas.

Diante da sociedade capitalista que vivemos a relação entre o sujeito e a política apresenta essencialmente três posicionamentos distintos: neutro, contra e a favor, que são fatores determinantes para o processo de formação ideológica dentro do mundo da escolha de gestores para cargos públicos. Dessa forma, as críticas das charges podem ser vistas como algo exagerado, irracional do ponto de vista dos aliados, pois podem significar bloqueios nas atitudes administrativas e algo benéfico ou necessário do ponto de vista da oposição, pois alavanca, na população, o processo de mudança que em muitos casos se faz necessário. As repercussões sobre o discurso do presidente foi possível devido às ideologias que cada diferente setor que a sociedade apresenta.

Vejamos a charge 3:

Charge 3



Disponível em: www.google.com.br

A charge acima, veiculada na internet no dia 10/03/2017, representa um cenário político atual, que vem desde muito tempo no que se refere a política e compra de voto. Retrata dois sujeitos com ideologias e identidades distintas. De um lado vemos um cidadão informado, sujeito crítico que entende as leis que regem um país no que se refere a campanhas eleitorais e que não se deixa influenciar pelos discursos políticos. De outro lado, temos um candidato que compra voto para se eleger. O humor e a crítica presente nessa charge, encontra-se na fala do político quando ele diz "... Aqui é eleito", fazendo relação ao cenário político brasileiro, retratando que nesse país a compra de votos ao invés de serem punidos, são

eleitos. Encontramos presentes nesse discurso, outras vozes, quando referimo-nos a fala do sujeito “Num país serio” percebemos os discursos de toda a população indignada com a compra de votos que acontece no período de campanha eleitoral no Brasil.

Podemos notar ainda, o sujeito que paga impostos e ver o dinheiro sendo gasto por políticos corruptos, que gastam o dinheiro público na campanhas eleitorais ou até mesmo para aumentar patrimônio próprio.

Nesse aspecto notamos dois sujeitos com ideologias distintas. Um que tem noção de que compra de votos é ilegal, do seu papel na sociedade e que sabe que estes políticos que compram votos não são confiáveis e que não farão nada para melhorar o país. E um que não segue as leis e quer conseguir obter um cargo público pelo modo mais fácil.

Analisando a linguagem utilizada pelo candidato e imagem com uma placa “compro votos” permeia a ideologia de que nesse país o jeito melhor e mais fácil de conseguir poder político é com compra de votos, sem promessas de melhorias para a cidade ou país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises feitas neste trabalho, ficou clara a presença de diferentes ideologias no gênero textual charge. Como é característico desse gênero utilizar acontecimentos atuais e veicular de forma crítica e irônica, encontramos muitos discursos que perpassam a simples aparência de brincadeira, transmitindo ideias que fazem parte de determinados grupos sociais. Com isso, percebemos como esses discursos estão carregados de ideologia, em que observamos várias vertentes que dizem respeito a posições ideológicas distintas.

Podemos concluir através da pesquisa feita sobre a charge, que a mesma denuncia acontecimentos importantes para a sociedade como um todo. Dessa forma, percebe-se uma crítica a certos posicionamentos por meio da ironia e do humor, mas que apesar disso não perde uma de suas características que é divulgar temas que causam polêmicas evidenciando questões da atualidade sem perder sua força crítica.

Podemos então constatar que, a partir das análises feitas nas charges selecionadas, a ideologia é algo muito presente nos discursos políticos veiculados nesse gênero. São diversos os fatores ideológicos que entram em conflito. Podemos notar questões relacionadas com a luta das mulheres pelos seus direitos, das classes trabalhadoras por melhores condições de trabalho. Esses diferentes discursos contribuem para ressaltar que a ideologia causa muito embate entre os sujeitos, pois como sabemos, cada sujeito é constituído de influências sociais distintas e, conseqüentemente terão ideologias diferentes, como pode ser constado nas

análises. Com isso, percebemos que em uma charge temos a possibilidade de encontrar vários discursos, portanto, para a sua compreensão torna-se necessário remeter a aspectos linguísticos e extralinguísticos, dessa forma, compreendemos que o gênero apresenta múltiplas formas de sentidos.

REFERENCIAS

- FERNANDES, Cleudemar. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas urbanas, 2005.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, J. B. (Orgs.) **Teorias lingüísticas:** problemáticas contemporâneas. Uberlândia: UFU, 2003.
- NERY, Luciana Fernandes. **O discurso político nas charges:** que identidades são representadas?. Campina Grande, 2009.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 3 ed. São Paulo: Pontes, 2001.
- SOUZA, M.I.P. de Oliveira e MACHADO, Rosimere Baltazar. O verbal e o não-verbal na produção de efeitos de sentidos no gênero charge. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros Textuais:** teoria e prática II. Palmas e União da Vitória, PR: Kayangue, 2005, p.59-71.

LULA E AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SI NO INTERROGATÓRIO DO CASO TRIPLEX

José Max Santana
Mestrando do PPGL/UERN
maxsan_15@hotmail.com

Maria Eliete de Queiroz
Docente do DLE/CAMEAM – UERN
eliete_queiroz@yahoo.com.br

Josinaldo Pereira de Paula
Doutorando do PPGL/UERN
naldo.portalegre@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta resultados iniciais da nossa pesquisa de mestrado (em andamento), que tem como objetivo analisar as representações discursivas de si construídas pelo ex-presidente Lula durante o interrogatório prestado ao juiz Sérgio Moro no processo do apartamento triplex, o ex-presidente é acusado de adquirir o apartamento por meio de um suposto esquema de pagamento de propinas de empreiteiras. Para embasar a nossa pesquisa, adotamos a perspectiva teórica da Linguística Textual, com foco na Análise Textual dos Discursos (ATD), tendo como base os estudos de Adam (2011), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), Passeggi et al. (2010), Rodrigues et al. (2012), Queiroz (2013), Bernardino (2015), entre outros. Abordamos assim, os conceitos postos pela ATD, bem como os conceitos de representação discursiva localizada no nível semântico do texto e as categorias para sua construção, compreendendo os elementos semântico-gramaticais. Como procedimento metodológico adotamos o método dedutivo e indutivo, a partir da seleção de excertos do *corpus*. Nos resultados, foi possível analisar e concluir que as Rd construídas de si pelo ex-presidente Lula foi de vítima, político brasileiro, presidente, torneiro mecânico e metalúrgico. Essas Rd são construídas pelo locutor no interrogatório, levando em consideração os elementos linguísticos utilizados para fundamentar a argumentação de suas respostas, bem como levamos em consideração o contexto em que se dá os fatos.

Palavras-chave: Linguística Textual. Análise Textual dos Discursos. Representação discursiva. Lula.

1 INTRODUÇÃO

O momento de crise política que o país vem passando nos últimos anos, revela uma grande insatisfação e descrença por parte da grande maioria do povo brasileiro. O sentimento de revolta é enorme diante de tantos casos de corrupção envolvendo agentes públicos e políticos. Alguns casos são investigados, apurados e julgados, como o caso envolvendo o ex-presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, que foi condenado a 12 anos de prisão, no processo envolvendo a aquisição de um apartamento do tipo triplex, fruto de um suposto esquema de pagamentos de propinas.

Nesse sentido, foi instaurado um processo contra o ex-presidente com o objetivo de investigar a denúncia formulada pelo Ministério Público. No decorrer do processo, muitos eventos importantes foram acontecendo, um deles foi o momento do interrogatório, oportunidade em que o acusado falou a sua versão dos fatos e apresentou a sua própria defesa. O interrogatório foi, então, um evento de grande expectativa e esperado por todos, pois, o próprio ex-presidente teria a oportunidade de falar a sua versão dos fatos no processo. No interrogatório, o ex-presidente faz a sua defesa, destacando a sua atuação como político, como gestor e como forte liderança e influência que exerce no país.

Dessa forma, o presente artigo é fruto de nossa pesquisa de mestrado (em andamento) e tem como objetivo fazer a análise das representações discursivas construídas de si pelo ex-presidente Lula no interrogatório, sendo que ao formular as suas respostas para responder aos questionamentos do juiz, o locutor busca articular e argumentar em favor de sua defesa, no intuito de provar a sua inocência. Assim, é possível percebermos que ao declarar as suas respostas, o locutor constrói essas representações levando em conta a orientação argumentativa desenvolvida em favor de sua defesa.

Sendo assim, o *corpus* da nossa pesquisa, trata-se do interrogatório do ex-presidente Luiz Inácio Lula de Silva, colhido na Ação Penal nº 5045512-94.2016.404.7000, em audiência realizada em 10/05/2017, às 14:00 horas, na sede da 13ª Vara da Justiça Federal em Curitiba/PR. Tivemos acesso ao interrogatório através da internet por meio do site da Justiça Federal do Paraná.

O interrogatório foi conduzido pelo Juiz Federal Sergio Fernando Moro, na oportunidade o ex-presidente Lula foi questionado sobre a propriedade de um apartamento do tipo triplex, fruto de um suposto esquema de corrupção, com a participação das maiores empreiteiras da construção civil do país. Também foi questionado ao ex-presidente um suposto esquema de desvio de dinheiro da Petrobrás para beneficiar e custear partidos políticos e campanhas eleitorais.

A perspectiva teórica adotada tem como base, os estudos da Linguística do Texto com foco na Análise Textual dos Discursos (ATD), sendo que nos respaldamos nas discussões realizadas por Adam (2011), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), Passeggi *et al.* (2010), Rodrigues *et al.* (2012), Queiroz (2013), Bernardino (2015), entre outros. A partir desses autores, discutimos sobre os conceitos de abordagem definidos pela ATD, bem como a noção de representação discursiva e suas categorias de análise.

A nossa pesquisa consiste no método dedutivo e indutivo de acordo com Moraes (2003), sendo que partimos de um âmbito geral para um específico, bem como somos levados ao

inverso, partindo do específico para o geral, no sentido de que a partir da análise do *corpus*, retornamos à teoria para a seleção das categorias de análise que serão utilizadas. Dessa forma, fazemos a seleção de excertos do *corpus* para realizarmos o processo de análise e interpretação das representações construídas de si pelo locutor no texto, observando as categorias propostas pelos estudos da ATD para a construção da Rd.

O nosso trabalho encontra-se dividido em cinco seções, primeiro fazemos a introdução em que apresentamos o tema, justificativa, aspectos teóricos e metodológicos; no referencial teórico apresentamos as noções e conceitos definidos pela ATD, bem como a noção de representação discursiva; na análise interpretamos a Rd que o locutor constrói de si; e por fim, trazemos na conclusão a retomada de alguns conceitos e apresentamos nossos resultados.

2 ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS E REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA

A Análise Textual dos Discursos doravante (ATD) é uma perspectiva teórica e metodológica proposta por Jean-Michel Adam, em que busca estudar e analisar a produção co(n)textual de sentido dos textos, procurando articular a Linguística Textual (LT) e a Análise do Discurso (AD). Assim, a ATD “trata-se de uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos.” (ADAM, 2011, p. 23). A proposta do autor é analisar o texto pelo viés textual/discursivo, de modo a compreender o sentido produzido dentro do contexto sociodiscursivo em que o texto está inserido. Dessa forma, os textos são compreendidos e analisados dentro de um contexto discursivo levando em consideração as situações co(n)textuais de sua produção.

Nesse sentido, Adam (2011) busca pensar o texto e o discurso em novas categorias, situando a Linguística Textual no campo mais amplo da Análise do Discurso. Segundo Bernardino (2015, p. 43), a “ATD ao se inserir no campo mais vasto da AD, vem trazer o que faltava a uma teoria do texto: um tratamento discursivo de suas categorias, mas sem desvencilhar-se do material linguístico que concerne à estrutura textual”. Ou seja, a ATD busca analisar o texto, levando em consideração o campo discursivo, sem deixar de lado a estrutura e os aspectos linguísticos que o compõem.

É possível assim, fazermos a análise de um texto buscando conciliar o campo textual e o campo discursivo, sem desconsiderar um ou outro. É nesta perspectiva, que surge a ATD, buscando unir os dois campos, articulando o texto e o discurso. Concordamos ainda com Bernardino (2015, p. 31), ao afirmar que “A ATD vem se fundar como um quadro teórico elaborado com o compromisso de assumir decididamente a articulação entre texto e discurso

no campo dos estudos linguísticos”. A ATD se constitui como um campo de articulação entre a LT e a AD. Para entender essa proposta de articulação entre o texto e o discurso, Queiroz (2013, p. 23) nos esclarece que,

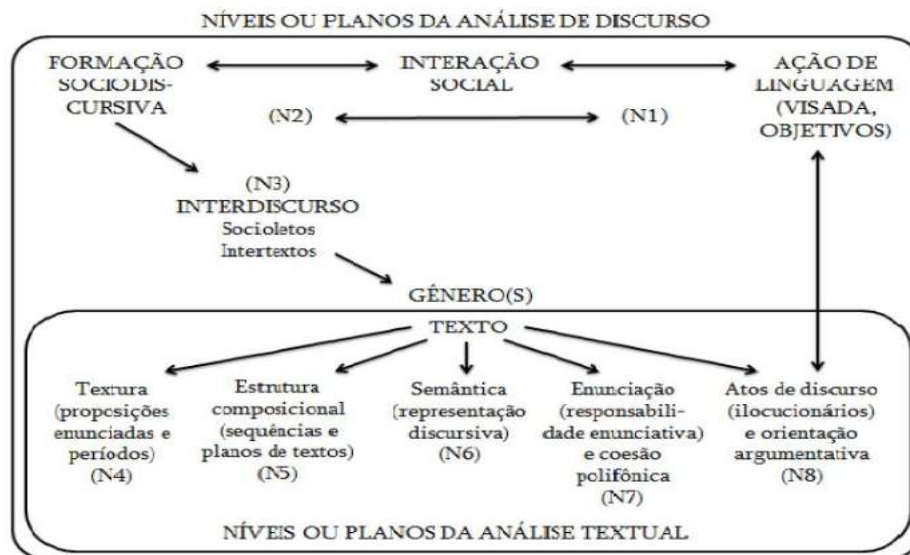
a aproximação que a ATD faz da LT e da Análise do Discurso se destina a encontrar e construir um pressuposto que dê conta ao mesmo tempo, da análise linguística e discursiva dos textos, analisando e refletindo a materialidade textual em conjunto com as condições socioculturais e políticas em que o texto é construído e adquire sentidos.

Neste sentido, entendemos a necessidade da formulação proposta por Adam, uma vez que esta proposta, serve para unir as duas perspectivas em prol dos estudos do texto, de maneira a levar em consideração os aspectos linguísticos e discursivos que perpassam e constitui a materialidade textual. Buscamos assim, analisar o texto pelo viés textual e discursivo, uma vez que será impossibilitado fazermos uma análise completa por apenas uma das perspectivas.

No entanto, é preciso destacar que a proposta de Adam (2011) é “articular a Linguística Textual (LT), desvincilhada da gramática do texto e uma análise de discurso emancipada da Análise de Discurso de linha Francesa (ADF)” (ADAM, 2011, p. 43). A análise de Discurso adotada por Adam se distancia parcialmente a AD francesa, sendo que a análise do texto é realizada sob a perspectiva discursiva sem deixar de lado a materialidade linguística, ou seja, a análise discursiva é levada em consideração a partir do que se encontra materializado no texto.

Busca-se, prioritariamente, estudar os sentidos que estão presentes no texto, levando em consideração o seu contexto de produção e pensando o texto como uma prática discursiva. Assim, Adam (2011, p. 43) “define a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas”. Em que se concebe o texto como um produto comunicativo, fruto de um processo de interação entre sujeitos, em diferentes contextos sociais. Apresentamos a seguir, o esquema elaborado por Adam, para explicar e demonstrar a relação do texto articulado ao plano do discurso.

Figura 2 – Esquema 4: níveis ou planos do texto e do discurso



Fonte: Adam (2011, p. 61).

Fazendo uma análise do esquema, percebemos os elementos do quadro maior, como sendo os elementos do campo do discurso e os elementos do quadro menor no campo do texto. No nível (N1), temos a ação visada – os objetivos pretendidos com o discurso, ou seja, o locutor ao produzir seu texto/discurso, tem um objetivo que pretende alcançar, seja denunciar algo, relatar um problema, justificar-se de um ato ou até mesmo defender-se de uma acusação, entre outros. Esse locutor ao elaborar seu texto/discurso, encontra-se em uma situação de interação social nível (N2) com um alocutário, a quem dirigirá a palavra escrita e/ou oral, comunicando-lhe algo sobre um determinado assunto. Por sua vez, ao produzir um texto/discurso, o locutor apresenta marcas de outros textos/discursos, o que se denomina de intertexto/interdiscurso, nível (N3) do esquema.

O campo textual, por sua vez, apresenta os elementos constitutivos do texto, desde a sua estrutura de constituição a partir da união das proposições, períodos e sequências, bem como, os elementos que dizem diretamente a construção de sentidos do texto dentro do campo semântico. Dessa forma, os níveis (N4) e (N5) – proposições, períodos, sequências e planos do texto – remetem diretamente à textura/composicionalidade do texto, ou seja, a sua estruturação interna, desde as unidades menores que se juntam a outras, formando as proposições, sequências, plano de texto. Os níveis (N6), (N7) e (N8) – representação discursiva, responsabilidade enunciativa e valor ilocucionários – constituem as categorias semântico-pragmáticas do texto. Em nosso trabalho focalizamos o nível semântico (N6), especificamente a noção de representação discursiva.

2.1 Representação discursiva

A proposição-enunciado constitui-se como a unidade textual elementar, sendo considerada a unidade mínima de análise de textos, uma vez que a frase não apresenta uma estabilidade suficiente. Adam não elege a frase descrita pela gramática normativa como unidade mínima de análise, pois segundo ele, a frase é “uma unidade de segmentação (tipo)gráfica pertinente, mas sua estrutura sintática não apresenta uma estabilidade suficiente” (ADAM, 2011, p. 104). Ou seja, a frase se apresenta como insuficiente para dá conta de uma enunciação concreta de uso da linguagem.

Nesse sentido, há a necessidade de eleger uma unidade mínima de análise para que se possa compreender e interpretar os sentidos do texto. Adam (2011, p. 106) sente a necessidade de eleger essa unidade mínima, “temos a necessidade, metalinguisticamente, de uma unidade textual mínima que marque a natureza do produto de uma enunciação (enunciado) e de acrescentar a isso a designação de uma microunidade sintática-semântica”. Dessa necessidade, surge a proposição-enunciado como sendo essa unidade mínima de análise, dando conta da situação enunciativa concreta de uso da linguagem dentro de um contexto sintático-semântico.

Ao abordar a noção de Representação discursiva (Rd), Adam disserta:

Toda proposição enunciada possui um valor descritivo. A atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável. Esse microuniverso semântico apresenta-se, minimamente, como um tema ou objeto de discurso posto e o desenvolvimento de uma predicação a seu respeito. A forma mais simples é a estrutura que associa um sintagma nominal a um sintagma verbal, mas, de um ponto de vista semântico, uma proposição pode, muito bem, reduzir-se a um nome e um adjetivo (ADAM, 2011, p. 113).

Dessa forma, o texto como manifestação e concretização da linguagem, através de seus elementos linguísticos, traz uma representação do seu enunciador, do interlocutor e do assunto tratado. Essa representação pode ser expressa por meio de um enunciado, por menor que seja, bem como, pode ser expressa por um conjunto maior de enunciados que compõem o plano do texto. De encontro a esse pensamento, concordamos com Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p. 173) ao afirmar que “todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados”.

Ao ser construído, o texto sofre influências do meio social, sendo que ele é escrito sob uma perspectiva de propósitos discursivos a serem atingidos por seu locutor. Por sua vez, o

locutor ao elaborar o seu texto, leva em consideração os seus possíveis alocutários, construindo, assim, o sentido do texto por meio do enunciado ou um conjunto de enunciados.

A representação discursiva pode ser, assim, construída por um enunciado mínimo, bem como, por um conjunto maior de enunciados. Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p. 173) afirma que,

toda proposição, na condição de “microuniverso semântico”, constitui uma representação discursiva mínima. A dimensão referencial de proposição apresenta uma certa “imagem” do(s) referente(s) discursivo(s), posto que cada expressão utilizada categoriza ou perspectiva o referente de uma certa maneira.

A proposição como unidade mínima apresenta uma Rd do seu locutor, do seu alocutário e do tema tratado. Essa representação se dá por meio dessa unidade mínima, sendo que ligada a outras, acaba por revelar uma imagem dos referentes discursivos.

Uma representação pode, assim, ser reduzida a um nome e um adjetivo, sendo que este nome situa o objeto no mundo, de forma a ganhar um significado no texto. Assim, a construção de uma Rd se dá por meio dos elementos linguísticos presentes no texto, em que esses elementos são empregados tendo em vista o sentido a ser construído e os propósitos a serem alcançados, levando em consideração os aspectos sociais, históricos e culturais.

É nessa perspectiva, que Adam apresenta a Rd como sendo uma expressão de um ponto de vista.

Toda representação discursiva [Rd] é a expressão de um ponto de vista [PdV] e que o valor ilocucionária derivado da orientação argumentativa é inseparável do vínculo entre o sentido de um enunciado e uma atividade enunciativa significante. Enfim, o valor descritivo de um enunciado só assume sentido na relação com o valor argumentativo desse enunciado. O sentido de um enunciado (o dito) é inseparável de um dizer, isto é, de uma atividade enunciativa significante que o texto convida a (re)construir (ADAM, 2011, p. 113).

Dessa forma, consideramos a Rd como um ponto de vista de um locutor/alocutário que (re)constrói os enunciados seguindo uma orientação argumentativa, levando em consideração o contexto de sua produção, bem como as suas formações discursivas. O texto convida os locutores/alocutários a construir o sentido a partir das relações estabelecidas entre os elementos linguísticos e o seu contexto extralinguístico. É nesse contexto de (re)construção de sentidos do texto, que é possível construir uma Rd do locutor, do alocutário e do tema.

Nos estudos da ATD, as Rd são construídas e analisadas por meio das categorias semânticas de análise, a saber: referenciação, predicação, modificação, comparação, conexão, localização. Essas categorias de análise das Rd, são propostas por Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), tendo, em parte, as contribuições de Adam (2011), nos estudos do período descritivo, bem como os estudos de Grize (1996), sobre a lógica natural.

3 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SI CONSTRUÍDAS PELO EX-PRESIDENTE LULA

Após responder a uma série de questões formuladas pelo juiz Sérgio Moro, o ex-presidente Lula tem a oportunidade de fazer uso da fala de forma livremente, sem intercalações, podendo expressar o seu ponto de vista e as suas concepções em relação ao processo. Na oportunidade, o ex-presidente então, aproveita para reforçar a sua defesa, bem como justificar os motivos que o levaram ao processo jurídico.

Durante a fala do ex-presidente Lula nas considerações finais, podemos perceber a construção das representações discursivas de si, sendo marcadas e explicitadas na sua argumentação. Dessa forma, analisamos as Rd construídas de si na fala do ex-presidente Lula ao fazer as suas considerações finais no interrogatório, para isso, utilizamos as categorias da referenciação, da predicação e da modificação, conforme foram apresentadas e discutidas nos estudos da ATD.

Ao realizarmos a análise, constatamos que o ex-presidente Lula, constrói Rd de si como vítima, político brasileiro, presidente, metalúrgico e torneiro mecânico. Para isso, fazemos a seleção de trechos de sua fala, em que propomos analisar a construção dessas Rd, com base na análise de forma co(n)textual, levando em consideração o texto, bem como suas condições de produção.

Ao iniciar a sua fala, o ex-presidente já de antemão declara está sendo vítima de um processo jurídico ao qual foi submetido, esse argumento vem de encontro ao que já havia sido anunciado durante os questionamentos feitos pelo juiz, sendo que na oportunidade, o ex-presidente declara está sendo vítima de um processo injusto, pois, não havia praticado crime para ser submetido a tal julgamento, no entanto, argumenta que está sendo julgado pelo que fez durante o período que esteve no governo. Vejamos a seleção de excertos que fizemos na fala do locutor, no intuito de identificarmos as proposições que revelam a construção das Rd de vítima, político brasileiro, metalúrgico e torneiro mecânico.

(L. 4367-4382) Gostaria. Bem, **primeiro eu gostaria de dizer que eu estou sendo vítima da maior caçada jurídica que um presidente, que um político brasileiro já teve. Eu, quando fui eleito presidente da república em 2003**, eu tinha um compromisso de fé, eu tinha consciência que eu não ia errar, porque eu me espelhava no Walesa, da Polônia, que depois de ter sido sindicalista, depois de ter sido presidente da república, ele foi presidente 4 anos e quando tentou se reeleger teve apenas 0,5% dos votos. E eu dizia para mim todo santo dia que eu não tinha o direito de errar, porque se eu errasse a classe trabalhadora nunca mais iria eleger alguém do andar de baixo, nunca mais. **Presidência da república não foi feita para metalúrgico, não foi feita para quem não tinha diploma universitário, não foi feita para quem só tinha diploma primário e era torneiro mecânico.** Eu pacientemente assumi a presidência da república quando todos os intelectuais brasileiros e sobretudo os economistas diziam que o país ia acabar, que o país não se sustentava, que o país não tinha dinheiro para pagar as suas importações, o país não tinha dinheiro, devia 30 bilhões a FMI, e todo final de ano era obrigado alguém correr o mundo para pegar dinheiro pra fazer o fechamento de caixa.

Na proposição-enunciado, “Bem, primeiro **eu gostaria de dizer que eu estou sendo vítima da maior caçada jurídica que um presidente, que um político brasileiro já teve. Eu, quando fui eleito presidente da república [...]**”, constatamos que por meio do referente **eu**, o locutor assume a sua voz, como enunciador da proposição, sendo possível por meio do pronome, identificar quem fala, quem anuncia os argumentos.

Assim, destacamos na proposição-enunciado, os referentes “**vítima, um presidente, um político brasileiro e presidente da república**” apresentados pelo locutor, de modo a compreendermos como ele se apresenta nestas condições. Primeiro o locutor declara ser vítima, portanto, inferimos que diante do contexto político, declarar ser vítima é uma postura adotada para sustentar os argumentos de que é inocente, de que não cometeu crime algum.

Dessa forma, na proposição, “eu estou sendo vítima da maior caçada jurídica que um presidente, que um político brasileiro já teve.”, podemos identificar por meio das categorias da referenciação e da predicação, a partir do emprego do referente **eu**, bem como pelo emprego do verbo **estou** (empregado presente do indicativo), o momento vivido pelo locutor, revelando assim, a sua condição de vítima, dele se colocar como vítima no contexto do processo. Portanto, o locutor se coloca como “vítima da maior caçada jurídica”, nesse sentido, podemos interpretar que o locutor assume a representação de vítima, fazendo o emprego do referente **vítima**, no intuito de argumentar que está submetido a um processo injusto, sem crime, sem provas.

Vale ressaltar ainda, que o fato de ser vítima não é posto por acaso, há motivos que o levam a ser considerado como vítima, daí o emprego dos referentes “**presidente e político brasileiro**”, sendo que estes referentes são postos no argumento do locutor para justificar a sua condição de vítima. Os referentes, **presidente e político brasileiro**, faz remissão ao contexto em que o locutor está situado, sendo que, enquanto político brasileiro, ele faz parte do processo

democrático de disputar eleições, ser eleito e ocupar cargos políticos, sendo o de presidente um deles.

Dessa forma, podemos identificar que o locutor emprega a categoria da referência ao fazer uso do referente “**presidente da república**” para anunciar o cargo ocupado por ele. O locutor em sua fala anuncia, “**Eu, quando fui** eleito presidente da república em 2003, eu tinha um compromisso de fé, eu tinha consciência que não ia errar [...]”, na proposição, o locutor se utiliza da categoria da localização espacial, ao empregar o termo localizador **quando** nos fazendo remeter ao contexto político, especificamente ao ano de 2002, momento em que o povo brasileiro o elegeu para governar o país, sendo considerado um marco histórico na política brasileira a sua vitória, pois, ele representava a esperança de uma país mais justo para todos.

Também é possível interpretarmos a Rd de presidente da república construída pelo locutor, sendo que identificamos essa construção por meio da categoria da referência, a partir do emprego do referente **eu**, em que o locutor se coloca na condição de enunciador declarando que quando foi eleito tinha um compromisso consigo e com a nação, não tendo o direito de errar. Na predicação, o emprego do verbo **fui** (no pretérito perfeito), revela a ação do locutor de ter sido eleito presidente pelo povo brasileiro, passado assim, para a condição de escolhido para ocupar o cargo maior político na esfera administrativa brasileira.

Dessa forma, o locutor ao argumentar na proposição, “Eu pacientemente **assumi a presidência da república** quando todos os intelectuais brasileiros e sobretudo os economistas diziam que o país ia acabar [...]”, reforça a nossa interpretação da Rd de presidente da república, sendo que por meio da predicação “assumi a presidência da república”, o emprego do verbo **assumi** (empregado na 1ª pessoa), assinala a ação do locutor de assumir o cargo de presidente, ocupando assim, uma posição central dentro da conjuntura política do país. O espaço assumido pelo locutor, é então, a **presidência da república**, o localizador presente na proposição, situa o locutor no espaço físico, caracterizando o local, bem como situa o locutor dentro do espaço administrativo em meio aos seus desafios e compromissos.

Essa orientação argumentativa, vem ao encontro do contexto político e de vida do locutor, desde os primeiros passos de sua trajetória, até chegar a ocupar o posto mais importante do país, revelando assim, as suas representações enquanto metalúrgico e torneiro mecânico. O locutor afirma em seus argumentos, que presidência da república não foi feita para metalúrgico, não foi feita para quem não tinha diploma universitário, que só tinha o diploma de torneiro mecânico, como exposto na proposição-enunciado “Presidência da república não foi feita para **metalúrgico**, não foi feita para quem não tinha diploma universitário, não foi feita para quem só tinha diploma primário e era **torneiro mecânico**.”, destacamos na proposição, o emprego

dos referentes **metalúrgico** e **torneiro mecânico**, revelando a posição assumida pelo locutor, essa posição, que até então, era motivo de preconceito e de discriminação por parte da grande elite política brasileira, pois não acreditavam que um simples torneiro mecânico teria condições de governar o país.

Portanto, ao analisarmos os argumentos do locutor, percebemos a construção das Rd de si, formando uma cadeia referencial, sendo possível organiza-la na ordem cronológica, com base em seu contexto de vida e político, assim, elaboramos um quadro apresentando as Rd de si, construídas pelo ex-presidente Lula em suas considerações finais no interrogatório prestado ao juiz Sérgio Moro sobre o caso do triplex.

Locutor	Rd construídas de si
Ex-presidente Lula	<ul style="list-style-type: none">• Torneiro mecânico• Metalúrgico• Político brasileiro• Presidente• Vítima

Portanto, concluímos que essa ordem de Rd construídas pelo locutor, revela a sua trajetória de vida e política, desde a sua profissão inicial, passando pelo campo político assumindo o cargo de presidente e que em virtude disso, passou a ser vítima de processos em algumas circunstâncias. A seguir, apresentamos a conclusão do nosso trabalho, em que abordamos somente alguns aspectos das Rd de si construídas pelo locutor, sendo que aprofundaremos nossas análises e discussões em nossa pesquisa.

4 CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo a análise das Rd de si construídas pelo ex-presidente Lula no interrogatório prestado ao juiz Sérgio Moro no caso do processo envolvendo o apartamento triplex. Na denúncia do caso, o ex-presidente foi acusado pelo Ministério Público de adquirir o apartamento supostamente por meio de um esquema de pagamento de propinas por empreiteira em trocas de concessão de obras públicas do governo.

Dessa forma, ao ser ouvido no interrogatório, o ex-presidente Lula tem a oportunidade de apresentar a sua defesa no processo, assim, mediante as suas respostas, o locutor procura argumentar no intuito mostrar a sua inocência. Todavia, ao apresentar os seus argumentos, o

locutor revela representações de si, podendo ser percebidas a sua construção através das marcas linguísticas empregadas de forma co(n)textual.

Assim, ao analisarmos o *corpus*, foi possível identificarmos e analisarmos as Rd construídas pelo locutor, ao longo do texto. Portanto, o locutor constrói a Rd de vítima, político brasileiro, presidente, torneiro mecânico, e metalúrgico. É possível interpretarmos essas Rd fazendo uma análise do texto, levando em consideração o seu contexto, sendo que o locutor apresenta o seu ponto de vista dos acontecimentos que se dão em um espaço sociohistórico discursivo.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos.** Trad. RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes; PASSEGGI, Luis; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERNARDINO, R. A. S. **A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- PASSEGGI, Luis *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: LEITE, Marli Quadros; BENTES, Anna Christina (Org.). **Linguística de texto e análise de conversação: panorama das pesquisas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. A estruturação sintático-semântico dos conteúdos discursivos categorias descritivas da lógica natural para a linguística. In: Passeggi, Luis. Oliveira, Maria do Socorro (Org.). **Linguística e educação: gramática, discurso e ensino.** São Paulo: Terceira Margem, 2001.
- QUEIROZ, Maria Eliete de. **As representações discursivas do locutor e dos alocutários no discurso político de renúncia (Antonio Carlos Magalhães).** 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes (Org.). “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. IN: ADAM, Jean-Michel; HEIDEMANN, Ute. MAIGUENEAU, Dominique. **Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações.** São Paulo: Cortez, 2010.

O LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL SEGUNDO OS PCNs

Francisca Alves de Medeiros Couto
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profletras – Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte – UERN
edilaniajati@gmail.com

Maria Cecília Vieira de Moraes
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profletras – Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte – UERN
ceciliamorais2@hotmail.com

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa
Prof.^a. Doutora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
socorromvitoria@gmail.com

Cícera Alves Agostinho de Sá
Doutoranda em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
ciceralvesdsa@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar uma proposta de produção textual apresentada no livro didático “Português Linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015) direcionado ao 9º ano do ensino fundamental. Considerando o predomínio do uso deste tipo de material didático nas salas de aula, apresentamos uma reflexão sobre a maneira como vêm sendo propostas as atividades de produção textual no livro didático escolhido. A nossa pesquisa está sintonizada com os pressupostos teóricos dos PCNs e em autores como Antunes (2009), Bakhtin (2003), Marchuschi (2008) e Rojo (2013). Para o nosso corpus, selecionamos atividades de produção textual do gênero discursivo artigo de opinião proposta na unidade 3 do livro. Após a análise, evidenciamos que os autores têm uma visão coerente com as concepções *interacionista, funcional e discursiva da língua*, mas que é importante a posição crítica e ativa do professor perante o disposto no material didático para que haja o desenvolvimento de propostas coerentes com a realidade de cada turma.

Palavras-chave: Livro didático. PCNs. Produção textual.

INTRODUÇÃO

Após décadas de discussões sobre o ensino de língua portuguesa a partir das *concepções interacionista, funcional e discursiva da língua*, amplamente divulgadas com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda há muito o que refletir sobre esse assunto tendo em vista os resultados desanimadores das avaliações externas como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que identificam sérios problemas em leitura e escrita dos estudantes brasileiros.

De acordo com essas concepções, “o texto deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). Assim, é no trabalho com textos que acontece a construção de conhecimentos em sala de aula dentro dos eixos: leitura, escrita e análise linguística. Enfocaremos, entretanto, nesse trabalho o eixo da produção textual no livro didático (LD) de língua portuguesa do Ensino Fundamental, Português Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015). Consideramos necessário refletir sobre a maneira como essas concepções vêm sendo tratadas nos livros didáticos de língua portuguesa em circulação, já que eles representam um importante suporte à prática docente se bem elaborados, estudados e apresentados.

O LD brasileiro converteu-se numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos em sala de aula. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, homogeneizando conteúdos curriculares e fragmentando ideias, contudo não podemos negar sua capacidade de facilitar e organizar o cotidiano docente. Nesse sentido, “O livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

Apesar das contradições, os livros didáticos “são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável” (LAJOLO, 1996, p. 04). Assim entendido, o LD é um instrumento essencial no processo de ensino, pois se constitui numa forma organizada de transmitir aos alunos os saberes construídos e sistematizados ao longo da história.

No entanto, trabalhar com o LD não é simples, necessita de um olhar crítico e uma atitude desapegada do comodismo. Do contrário, nos termos de Rojo (2013, p. 170) “[...] seria estar refém do livro escolhido”. Compreendemos, então, que cabe ao professor mediar e promover o conhecimento efetivo da língua, pois o livro deve ser considerado como auxiliar e não como detentor total do conhecimento.

Diante dessas questões, acreditamos que analisar como as concepções relacionadas ao ensino de produção textual estão sendo aplicadas em materiais didáticos se constitui num aparato de pesquisa para os professores dessa área. Neste estudo, serão analisadas, sob a ótica dos PCNs e de autores como Antunes (2009), Bakthin (2003), Marchuschi (2008) e Rojo (2013) algumas atividades de produção textual propostas no livro escolhido.

Para tanto, o processo de análise considerará atividades de produção do gênero artigo de opinião, estabelecendo um paralelo entre a proposta do livro e as concepções que norteiam os processos metodológicos da produção de textos.

Desse modo, a base metodológica se configura na análise de atividades de produção textual do Livro Didático Português Linguagens, 9ª Edição, do ano de 2015, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, direcionado ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse livro faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC) que distribui gratuitamente materiais didáticos para estudantes da educação básica.

O livro escolhido para análise está dividido em quatro unidades temáticas. Para constituição do *corpus* escolhemos as atividades constantes da seção “Produção de texto” que traz uma proposta de produção do gênero artigo de opinião. Essas atividades estão na unidade três “Ser jovem”, a qual traz reflexões acerca de questões da juventude, seus valores, sua relação com a vida, seu sentimento de onipotência e suas contradições.

Essa unidade está dividida em três capítulos. Todos apresentam um texto inicial, o estudo do texto, uma proposta de produção textual e, por fim, atividades de análise linguística. Ainda consta um capítulo extra para fechamento das unidades, intitulado “Intervalo” no qual os autores propõem a realização de um projeto com atividades diversificadas para vivência e socialização dos conteúdos estudados.

Para análise, trataremos de descrever inicialmente as atividades escolhidas e, posteriormente, analisá-las dando enfoque às concepções que norteiam os processos metodológicos da produção de textos.

Este trabalho, após a introdução, apresenta, na sessão *A produção de texto e os PCNs*, uma abordagem teórica da produção de texto segundo os PCNs e alguns teóricos. Na sequência, apresenta a análise da proposta de produção textual escolhida no LD. Por fim, as considerações finais.

A PRODUÇÃO DE TEXTO E OS PCNs

A instituição escolar tem como missão fundamental formar cidadãos, proporcionando acesso aos conhecimentos essenciais à plena (con)vivência do indivíduo em seu meio social. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p. 19). Ou seja, assegurar que, durante os oito anos do ensino fundamental, o aluno seja capaz de compreender os variados textos que circulam em nossa sociedade, como também de assumir a palavra enunciada e construir textos de forma eficaz, nas mais variadas formas de comunicação. Sendo assim, nas aulas de língua portuguesa, devemos primar pelo desenvolvimento da competência

discursiva, sabendo-se que um escritor competente é capaz de produzir um discurso, selecionar o gênero adequado ao seu discurso e às circunstâncias envolvidas nesse processo de enunciação. (PCN, 1998).

Os princípios teóricos que fundamentam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN/LP) apontam para uma concepção enunciativa/discursiva da linguagem e adotam o gênero do discurso como objeto de ensino, segundo a concepção bakhtiniana. Nesse sentido, o texto é a unidade básica de ensino.

Bakhtin (2011) afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Nesse sentido, este mesmo autor (2011) apresenta a ideia de texto como enunciados particulares.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...]. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Dessa forma, entendemos os gêneros do discurso como sendo enunciados que não são padronizados, mas revelam-se de maneira diferenciada a depender das condições de produção e de recepção. Eles representam a subjetividade do sujeito enunciador e sua preocupação no ato da interação verbal em situações reais de uso.

Sobre os elementos que caracterizam o gênero, os PCNs os conceituam da seguinte forma: *o conteúdo temático (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero), a construção composicional (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero) e o estilo (conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc.)* (BRASIL, 1998, p. 21). Esse documento também trazem uma definição sobre as sequências que podem compor o texto e as definem, em nota de rodapé, como uma organização interna relativamente autônoma, não funcionando, porém, da mesma forma nos diferentes gêneros (PCN, 1998). Podem, dessa maneira, produzir outros efeitos, assumir características específicas. São elas: narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.

Dolz e Schneuwly (2004) corroboram com tais orientações e propõem o trabalho com os gêneros orais e escritos a partir de sequências didáticas. Estas são definidas como

[...] uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem [...] instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Dessa maneira, possibilitam que os alunos pratiquem os aspectos textuais já compreendidos, como também aprendam os aspectos apontados pelo professor.

Sob a ótica dos pressupostos estabelecidos pelos PCNs, o eixo básico de estudo é a leitura e a escrita, pois são consideradas atividades discursivas e textuais, defendendo assim, a perspectiva de interação verbal entre os interlocutores em situações concretas de produção. Nesse sentido, a atividade verbal não acontece de qualquer maneira, “[...] é regulado por um conjunto de propriedades, as quais constituem uma rede de relações, ou seja, assumem um caráter inteiramente relacional [...]” (ANTUNES, 2009. p. 77).

Portanto, uma atividade a ser desenvolvida de maneira que ultrapasse os limites da abordagem exclusivamente escolar, ou seja, envolvida em situações reais de uso da língua, onde escritores produzem textos reais para interlocutores de fato. Por isso, os PCNs, em seus encaminhamentos teóricos sugerem a diversidade de textos a serem trabalhados nas diversas modalidades (oral e escrita): usos, formas e práticas discursivas. A escrita artificial de textos que não serão lidos por ninguém, com propósitos meramente gramaticais não é prática condizente com esses preceitos.

Essas modalidades (oral e escrita) advêm das diferentes relações e formas de interação que ocorrem no meio social. Em relação direta aos conceitos dialógicos de Bakhtin, Marchuschi (2008) considera haver no texto a condição interacionista, já que revela a necessária preocupação do locutor/autor com a existência de um segundo sujeito, o interlocutor/leitor, no sentido de promover a escolha de certa maneira de dizer, ao invés de outra, para o sucesso comunicativo. Nesse sentido, considera que

[...] desenvolver um texto escrito é fazer às vezes de um falante e do ouvinte simuladamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo (MARCHUSCHI, 2008, p. 58).

Segundo esse pensamento, as aulas de produção textual devem estar ligadas a atividades vinculadas à realidade social, apontando para uma produção de textos que possibilite o exercício de práticas sociais, com a finalidade de formar escritores competentes, capazes de produzir

textos coerentes, coesos e eficazes. Nessa perspectiva, “Compor um texto é, na verdade, promover uma *inter-ação*, ao mesmo tempo linguística e social.” (ANTUNES, 2009. p. 77).

Desse modo, faz-se necessário, também, que o aluno domine os recursos linguísticos para a construção de um texto passível de compreensão. Devemos, então, agregar o conhecimento textual, o pragmático, e também os conhecimentos gramaticais. Este último, sendo colocado como apoio para construção de textos coesos e coerentes, e não apenas como fórmulas isoladas de análise de uso linguístico.

A par desses conhecimentos e imbuídos do objetivo de investigar como as atividades de produção textual estão sendo tratadas em livros didáticos, apresentaremos, a seguir, a análise das atividades de produção textual escolhidas.

A ANÁLISE DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

As atividades analisadas encontram-se no capítulo três “De frente para a vida”, cujo texto inicial é a crônica “Para Maria da Graça” de Paulo Mendes Campos. Após o texto o LD traz propostas de compreensão e interpretação, análise linguística e leitura expressiva. As atividades de produção do gênero artigo de opinião têm início na seção “Produção de texto”. Para introduzi-la, os autores fazem um breve levantamento das características do gênero e informam que esse conteúdo já foi trabalhado no LD do 6º ano. O artigo de opinião apresentado tem como título “Eu não quero saber da sua vida”, escrito por Luli Radfahrer, Professor da Escola de Comunicação e Artes da USP e pesquisador nas áreas de inovação digital e *Internet*, versa sobre o problema da exposição excessiva das pessoas nas redes sociais. O trabalho relativo às características do texto é proposto em seguida através de quatro atividades com o objetivo de fazer com que os alunos as identifiquem, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – Atividade relativa ao texto “Eu não quero saber da sua vida”

- | |
|---|
| <p>1 – O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto nos quatro primeiros parágrafos do texto.</p> <ul style="list-style-type: none">a) No primeiro parágrafo, ele começa citando um fato sobre o qual as pessoas em geral reclamam. Qual é esse fato?b) Nos três parágrafos seguintes, ele expõe sua opinião sobre o fato mencionado. Qual é ela? <p>2- Nos parágrafos de 5 a 8, o autor traz exemplos e argumentos que sustentam o ponto de vista anunciado. Para dar mais peso a seus argumentos, ele utiliza algumas estratégias. Encontre no texto, as estratégias abaixo.</p> <ul style="list-style-type: none">a) Menção a fatos do cotidiano;b) Utilização de vozes de autoridade;c) Comparação com situações reais |
|---|

3 – Nos três últimos parágrafos, o autor finaliza sua argumentação, ratifica seu ponto de vista e conclui seu texto com uma sugestão que ele acredita ser interessante para minimizar os problemas levantados.

- a) O autor faz uma constatação sobre o assunto em debate. Qual é ela?
 - b) Em resumo, qual é a posição do autor a respeito do uso das redes sociais? Ele é terminantemente contrário, ou é favorável, ou busca uma posição intermediária? Explique.
- 4 – Com base em suas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:
- a) Para escrever um artigo de opinião é necessário defender apenas um lado da discussão e negar completamente o outro?
 - b) É preciso, no artigo de opinião, dizer necessariamente que um lado é bom e o outro é ruim?
 - c) Qual a vantagem de se fazerem ponderações sobre os diferentes lados do assunto de um artigo de opinião?

Fonte: CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 184.

Essa atividade procura mobilizar os conhecimentos estruturantes do texto, dando ênfase à identificação da tese, dos argumentos e da conclusão. Assim, considera elementos que compõem e sequenciam o gênero indicando a existência de um modelo a ser seguido, o que leva o aluno a criar um modelo de produção. Consideramos que o propósito dos autores é evidenciar que há tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso, como apregoa a concepção discursiva de linguagem defendida por Bakhtin (2003). Ao mesmo tempo, a quarta questão pressupõe que os gêneros não são produtos acabados e totalmente estáveis quando incentiva o aluno a levantar hipóteses sobre as escolhas que o escritor fez ao elaborar o artigo de opinião. Isso leva o estudante a pensar que, apesar de haver certa estabilidade nesse gênero, ele pode fazer muitas escolhas. Isso fica claro nesse questionamento: “É preciso, no artigo de opinião, dizer necessariamente que um lado é bom e o outro é ruim?”

Quadro 2 – Agora é a sua vez

Imagine que, como adolescente, você tenha sido convidado(a) por um blog para escrever um artigo de opinião com base no tema: Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens, já debatido por você e seus colegas no capítulo anterior. O seu texto comporá uma seção especial no Blog com artigos de opinião diversos sobre o mesmo tema, escrito por médicos, pais, professores e estudantes, entre outros. E a proposta é que você seja o representante adolescente, isto é, com base em sua experiência, escreva o texto expondo a sua visão do assunto.

Depois de pronto, você pode de fato publicar seu texto em um blog coletivo da classe, ou em um espaço de rede social, ou ainda expô-lo em um mural da escola.

Fonte: CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 184.

A proposta de produção procura induzir o aluno a criar uma situação imaginária, onde seria convidado a escrever um artigo para um *blog*. Compreendemos que a proposta de criação do *blog* para publicar as produções poderia ser indicada logo no início. Isso evitaria a necessidade de “imaginar” as condições de publicação de circulação do texto, tendo em vista

os PCNs atentarem para situações reais de uso da linguagem. Compreendemos que a finalidade real da produção só será possível com a contribuição do professor que organizará o meio de publicação para os textos, evidenciando, assim o caráter sócio interacionista da proposta. No final da unidade há sugestões para essa finalidade, tais sugestões são interessantes, mas implicará cuidados para que o trabalho não seja apenas simulação da realidade.

É importante também observar o caráter dialógico quando se propõe a visão do estudante sobre o problema a ser debatido no artigo. Os conhecimentos prévios e experiências pessoais somados às leituras e debates realizados no capítulo anterior serão importantes fatores para a produção que se fará com a finalidade de convencer um segundo sujeito, no caso os leitores do *blog* (ver quadro 4).

Em seguida, o LD inicia as atividades de produção com o *planejamento do texto* e a *revisão e reescrita* de acordo com os quadros a seguir:

Quadro 3 – Planejamento do texto

- Retome as notas feitas por você no debate do capítulo anterior. Releia os textos, lembre a discussão realizada e tenha em mente qual a sua opinião sobre o assunto.
- Selecione os argumentos que vão fundamentar seu ponto de vista.
- Como nesse caso o fato de você ser adolescente é importante para o texto, pense quais são as diferenças entre o seu olhar e o dos médicos, dos pais, etc.; e tente priorizar o que há de peculiar na sua forma de ver os fatos, como adolescente.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor: um público composto de outros adolescentes e de adultos.
- Defina qual será o objetivo do seu texto: se você for radical demais em suas opiniões, poderá causar mais polêmica e ter menos facilidade para conquistar um público amplo; se ponderar diferentes pontos de vista, poderá convencer um maior número de pessoas.
- Pense em uma argumentação consistente para conquistar a adesão de seu público. Traga exemplos, fatos, vozes de autoridade que fundamentem o que você diz.
- Empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão, que parece ser mais adequada ao perfil do público que você quer atingir.
- Dê um título que preferencialmente desperte o interesse do leitor.
- Publique o texto da maneira que você, seus colegas e professores julgarem mais conveniente (*blog*, mural, redes sociais, etc.). Ele também poderá ser lido no jornal televisivo a ser desenvolvido ao final desta unidade, no capítulo Intervalo.

Fonte: CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 184, 185.

No que concerne ao planejamento do texto, as orientações corroboram para que o aluno atente para a infraestrutura interna do texto, permitindo a reflexão sobre as características do gênero, o tipo de discurso a construção da coerência. Também permite a compreensão de que há uma sequência textual típica do gênero em questão. Porém, essas questões foram trabalhadas, anteriormente, de forma superficial, tendo em vista a utilização de apenas um texto para discursão com apenas quatro atividades. Nesse caso, o livro propõe a intervenção do professor

no sentido de realizar outras atividades com outros artigos de opinião, para melhor compreensão das características.

Quanto ao contexto de produção do gênero, os autores levam em conta o contexto de circulação e o público-alvo quando sugerem a publicação em *blog*, mural e redes sociais, evidenciando a preocupação com a construção de situações concretas de uso da língua.

Relativo à temática abordada, sugerem a retomada dos textos da unidade anterior como possíveis recursos a serem usados na elaboração dos argumentos, como também consideram o contexto social e os conhecimentos prévios dos alunos, pois se trata de tema comum à realidade de adolescentes (gravidez na adolescência). Nessa perspectiva, apontam o uso de exemplos e fatos para fortalecimento dos argumentos.

Quadro 04: Revisão e Reescrita

Antes finalizar e passar seu artigo de opinião a limpo, releia-o e observe:

- se você se colocar na posição de um adolescente que escreve sua opinião sobre o tema;
- se o texto reflete de fato o que você pensa sobre o assunto debatido;
- se sua posição é radical ou ponderada, de acordo com o objetivo de seu texto;
- se o texto traz argumentos, fatos, exemplos e vozes de autoridade que fundamentam seu ponto de vista;
- se o texto tem um título convidativo à leitura;
- se o texto tem um tom persuasivo, isto é, busca conquistar a adesão dos leitores ou de parte deles;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada ao público-alvo.

Fonte: CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 185.

No que tange à revisão e reescrita, os autores direcionam para a reflexão do aluno sobre o seu próprio texto, considerando a sequência inerente ao gênero e o posicionamento do aluno sobre a temática discutida e sobre a percepção dos seus possíveis leitores (*dialogismo*).

CONCLUSÃO

No decorrer das análises pudemos averiguar que os autores têm uma visão coerente com as abordadas nas concepções da linguística, dialogismo e sócio-interacionismo, pois é possível observar a preocupação em promover a realização de atividades voltadas para o ato concreto do uso da linguagem, facilitando a prática do professor com esclarecimentos para um bom uso da obra.

Há instruções para o uso crítico e efetivo da língua, assim como, esclarecimentos sobre a postura teórico-metodológica dos autores aqui citados. Desse modo, coadunam com os

preceitos dos PCNs (1998). Verificamos, portanto, que os autores do LD em análise apresentam comprometimento com a formação de leitores e escritores competentes quando apresentam gêneros em circulação social, bem como atividades reais de produção textual.

Mesmo o livro apresentando proposta coerente com os PCNs, entendemos que é necessário o professor estudar bem o material e assumir uma posição crítica diante do que está sendo proposto, contextualizando a partir da realidade local e buscando materiais de apoio para, assim, realizar um ensino contextualizado e libertador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. 2009. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BITTENCOURT, Circe. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e pesquisa** [online]. vol. 30, n.3. p. 471-473, 2004.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEREJA, William; COCHAR, Tereza. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2015
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário: _____. In: **Em aberto livro didático e qualidade de ensino**. Brasília, ano 16, n. 69. 1996.
- LEAL, Audria Albuquerque. A infraestrutura do texto multimodal: o caso do gênero cartoon. In: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adail (Org.). **Gêneros, entre o texto e o discurso**: questões conceituais e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROJO, Roxane. **Materiais didáticos no ensino de Línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

O TEXTO EM SALA, A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Carlos Eduardo Coutinho de Melo

Graduando no curso de Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)
ecoutynho@gmail.com

Tawan Oliveira Teixeira

Graduando no curso de Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)
tawanoliveira11@hotmail.com

Maria Eliete de Queiroz

Chefe do departamento de Línguas Estrangeiras da universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN) *Campus* Avançado Profª Maria Elisa Albuquerque Maia (CAMEAM)
eliete_queiroz@yahoo.com.br

RESUMO

Toma-se como objetivo no trabalho aqui presente a observação do processo de ensino do texto em sala de aula, análise do método escolhido pelo educador, a relação do que foi observado em sala com os autores aqui expostos. A metodologia se deu por observações de no máximo 20 horas/aula em uma turma de Ensino Fundamental e de Ensino Médio de escolas públicas de Pilões/RN e Marcelino Vieira/RN respectivamente, foi feita uma análise qualitativa dos dados com base na teoria de Santos; Riche; Teixeira (2012). No que diz respeito aos resultados, foi satisfatório alguns métodos usados para o ensino, como também foi diagnosticado uma falta da prática para o ensino do texto por parte dos docentes, agravado pela falta de interesse de uma parcela dos estudantes. É de grande importância a melhoria do método de ensino de texto, pois é nele que se centra inicialmente a linguagem para depois se tornar discurso, discurso esse que nos torna seres sociais.

Palavras-chave: Texto. Produção textual. Ensino de texto. Escola pública.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo, conforme consta no PGCC da disciplina, possibilitar a prática de sala de aula, por meio da observação de aulas em que o texto seja o objeto de ensino em instituições de ensino básico, olhando principalmente para os aspectos da sua produção, bem como a análise desse ensino em sala de aula. No referido relatório consta como objetivo, a análise das aulas observadas e o relato das aulas. Para tanto, foram observadas as aulas de Língua Portuguesa na 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Francisco Antônio de Moura no município de Pilões RN, assim como o 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Desembargador Licurgo Nunes do Município de Marcelino Vieira RN.

O trabalho está referenciado à luz de teóricos como Bentes (2004), Dell’Isola (2017) e Santos; Riche; Teixeira (2012) que irão reforçar as ideias aqui expostas acerca da concepção de texto e linguagem. Em um próximo momento, trataremos da teoria das etapas de produção textual propostas por Santos; Riche; Teixeira (2012) para corroborar com as análises que aqui serão descritas.

As seções que configuram este trabalho, além das considerações iniciais, consistem na síntese teórica, na qual abordaremos as concepções de texto, produção textual e suas etapas. As atividades desenvolvidas descrevem detalhadamente como ocorreram as aulas observadas. Na análise e construção de etapas de produção de texto, trataremos de analisar uma proposta de ensino utilizada pelos professores e desenvolver uma proposta de atividade de acordo com as etapas propostas por Santos; Riche; Teixeira (2012). Por último, as considerações finais, onde haverá a apresentação dos resultados, avaliação, dificuldades percebidas e soluções para estes problemas.

SÍNTESE TEÓRICA

A definição atual de texto para a Linguística Textual (LT) não é a mesma desde o seu início, houve um percurso de desenvolvimento em que o conceito de texto evoluiu para a atual completude que o objeto da LT possui. De acordo com Bentes (2004, p. 253), “[...] acreditava-se que as propriedades definidoras de um texto estariam expressas principalmente na forma de organização do material linguístico”. A definição da formação do texto tinha sua estrutura baseada em elementos linguísticos (gramaticais), porém, quando o texto passa a ser uma atividade de interação, é preciso de mais elementos comunicativos que levem em conta o social, além de conhecimentos condicionados na mente do indivíduo.

Conforme Bentes (2004), a LT procura ultrapassar os limites da frase, busca inserir ao estudo do texto, aspectos sociais dos falantes/ouvintes assim como a situação de comunicação, aspectos estes, que foram deixados de lado pela Linguística Estruturalista, que considera o texto como um código a ser decifrado por um sistema linguístico. A autora citada também nos aponta a LT e, com ela, a influência que o sujeito e a intenção de comunicação causam no texto, pois conforme a Linguística Estrutural, o texto era apenas um código que o ouvinte deveria decifrar. De início, o texto para ser entendido, precisava de uma operação em que se levava em conta a organização dos materiais linguísticos que os sustentava.

A fase que inicia os estudos do texto é chamada “análise transfrástica” e a “elaboração de gramáticas textuais”. Como mostra Bentes (2004, p. 253), “A concepção que subjazia a

todas essas definições era a de texto como uma estrutura acabada e pronta, como ‘produto de uma competência linguística social e idealizada’”. A autora aborda a concepção passada de texto como uma unidade rígida, que tinha um sentido completo sem necessidade de fatores exteriores a língua no que diz respeito à sociointeração entre seres situados em um grupo social. Dell’Isola (2017, p. 339) acrescenta, “Tornou-se evidente a existência de regras sintáticas que extrapolam a frase, e os estudos voltaram-se para as relações entre enunciados [...]”. Esses dois momentos na linguística não tem certa distinção entre o tempo em que os dois foram estudados, então são considerados, ambos, como um primeiro momento para conceituação do texto.

O terceiro e atual momento, o texto passa a levar em conta produção de significado tanto do produtor quanto do receptor do texto, convencionou-se o texto a não ser um produto (um sistema acabado e rígido), mas sim um processo, um sistema que está em evolução. De acordo com Dell’Isola, (2017, p. 340) “A terceira vertente pauta-se na dimensão sociocomunicativa do texto, privilegiando seus aspectos pragmáticos.”. A autora evidencia a superioridade dos processos pragmáticos para a produção de sentido de um texto em detrimento aos aspectos gramaticais.

Desde então, sugere-se que o texto seja base do “ensino de língua” e defende-se que o aprendizado não se dá em unidades isoladas, e sim, nos eventos discursivos ou entidades enunciativas em que acontecem os processos de interação localizados em um contexto sociocultural (DELL’ISOLA, 2017, p. 342).

Seja falado ou escrito o texto é o objeto de comunicação que usamos quase que inconscientemente, para interagir com as pessoas ao nosso redor, por ser um instrumento usado pelas pessoas de um mesmo grupo social é necessário que essa capacidade da língua materna seja desenvolvida, trabalho esse que é dever da escola de desenvolver a habilidade linguística por intermédio de textos, na análise e produção deles.

Para que essa prática pedagógica se efetive, é importante o professor conhecer as propostas dos PCN de língua portuguesa e entender o porquê de enfatizarem o trabalho com textos em sala de aula, o que significa uma mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa (SANTOS, 2012, p. 98).

As práticas usadas para o ensino na escola eram focadas em ler, escrever e na prática de análise linguística, tinham como base que os alunos sejam capazes de desenvolver o processo de comunicação. É importante que se tenha formação com base na visão social que

procure o desenvolvimento de capacidades de comunicação em diferentes usos e necessidades, comunicação essa que não considera apenas o uso gramatical.

Nas palavras de Santos; Richie; Teixeira (2012, p. 99), “Numa perspectiva sociointeracional da linguagem, o texto é visto como um tecido formado de muitos fios que entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo [...]”. Para essa formação da unidade da comunicação estão contidos constituintes linguísticos que regem a língua, que trabalham para a estrutura do texto, levando em conta, também os indivíduos e os contextos pragmáticos que são as unidades em que a linguagem se sustenta, já que é uma unidade que se compõe por interação social.

Primeiramente para que a língua se concretize, o texto materializa um gênero. Para cada atividade se tem um gênero que é produto da necessidade do cotidiano que serve ao propósito de comunicação que varia de acordo com as necessidades de cada sujeito social em suas esferas de atividade.

Como mostram Santos; Riche; Teixeira (2012) era um desafio árduo ensinar as capacidades básicas da linguagem, o ensino se baseava na análise de modelos tipológicos, para a produção, o aluno tinha de seguir os modelos já propostos e fazer sua produção dentro dos padrões requisitados e na estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão que era a orientação. Já no século XX houve a valorização dos processos de interação entre professores e alunos, onde o processo do ensino centra-se no aluno, no desenvolvimento cognitivo que resulta na efetivação da produção textual.

Santos; Riche; Teixeira (2012) apresentam algumas etapas que são facilitadoras para produção de textos, ao todo são nove etapas que podem ser utilizadas no processo de qualquer produção de texto. A primeira etapa é a apresentação – onde há a explicação e discussão do gênero escolhido, a respeito de sua estrutura e organização. Em seguida, a segunda etapa, pré-escrita – organização das ideias, coleta de informações. Terceira etapa, planejamento do texto – roteiro da produção. Partindo para a quarta etapa temos a primeira produção – pode ser individual ou conjunta. Quinta etapa, produção escrita do texto – 1º rascunho – não é dado nota nesse momento, leva as correções do professor para que possa ser reescrito. Sexta etapa consiste na revisão pós-escrita – ocorre a análise do texto, o texto é corrigido e apontado algum erro que possa existir. Em seguida temos a etapa sete, avaliação da produção textual – com os alunos, o professor, cria critérios de correção para a auto avaliação do gênero. Oitava etapa é a avaliação – criação de códigos que direcione erros que devem ser corrigidos. Por ultimo a nona etapa, reescrita do texto – onde o aluno faz a reescrita do texto com base nos

códigos que foram apontados na etapa anterior podendo desenvolver o tema e acertar outros erros apontados.

OBSERVAÇÕES DAS AULAS

As aulas aqui observadas foram 9 (nove) horas/aula da turma de 9º ano na disciplina “Língua Portuguesa” na instituição de Ensino Fundamental “Escola Estadual Francisco Antônio de Moura” da cidade de Pilões RN e 4 (quatro) horas/aula da turma de 3º ano da mesma disciplina, na “Escola Estadual Desembargador Licurgo Nunes” do município de Marcelino Vieira RN. O professor da turma do 9º ano estava afastado e requisitou um substituto para suas aulas, este ficou durante as 6 (seis) primeiras horas/aula, as aulas seguintes foram da professora efetiva que fora contratada.

Ensino Fundamental

Primeiro dia de observação do Ensino Fundamental

- O professor iniciou o ensino do gênero conto;
- Foi pedida a leitura de um conto no livro didático;
- O professor 1 discorreu sobre o gênero conto apenas com características vagas, ele diz que o conto tem a característica de dizer muito com poucas palavras, contos também podem ser obras longas;
- Abordou a diferença do conto para o romance, novamente levando em conta apenas o tamanho da obra;
- A partir dessa breve explicação, requisitou dos alunos a produção de um conto, deixando o tema livre para que os alunos trabalhassem na produção;
- Depois do término da produção dos alunos, sem que houvesse nenhuma correção os alunos apenas leram, um a um, a produção que fizeram para a turma.

Segunda observação de aula do Ensino Fundamental

- O professor 1 fez o estudo do texto, abordou que o ser humano está em constante produção textual;
- O texto é base para todo tipo de comunicação social;
- Explicou o uso do gênero, o porquê de sua criação, que se deu por motivos de necessidade de comunicação em diferentes áreas com diferentes finalidades;

- Aproveitando o gancho para a atividade prática que iria propor, o professor 1, comentou sobre o dia nacional de combate ao abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes;
- Contou as complicações que o abuso pode causar em uma criança para o resto da vida;
- Após o breve resumo a turma foi dividida em dois grupos para que os alunos produzissem cartazes para o referido evento, a fim de conscientizar a população que ainda há casos de abuso na sociedade.
-

Ensino Médio

Na primeira aula observada do Ensino Médio

- O professor 3 iniciou com a temática dos gêneros textuais, trazendo como foco o gênero carta e ainda ressaltou que os gêneros textuais estão presentes no nosso cotidiano;
- A partir disso, o professor começou com a apresentação do gênero carta, mostrando as formas que este gênero tem (argumentativa e pessoal), sua estrutura e também algumas regras técnicas com relação ao posicionamento de cada parte da carta;
- Porém, é importante observarmos que, embora os estímulos do professor 3 fossem constantes, percebia-se um desinteresse por parte da turma;
- Através do uso de slides, o profissional explicou o que vem a ser uma carta argumentativa e pessoal e também indagou aos alunos sobre a estrutura da mesma;
- Notou-se ainda, que o mesmo mencionou a questão dos hipertextos, dando o exemplo do e-mail para mostrar a evolução do gênero carta.
- Foi observado que o educador 3 advertiu os alunos sobre o que não pode conter no gênero carta como a repetição excessiva, bem como o cuidado com termos e gírias e entre outros propostos;
- Depois desse esforço por parte do profissional, notou-se que a turma começou a interagir de maneira produtiva, fazendo perguntas ao professor e respondendo aos questionamentos do mesmo;
- Ao findar da aula, o mestre 3 solicitou a leitura de algumas cartas presentes no grupo de WhatsApp da turma. Nesta primeira aula, notou-se que o profissional

cumpriu com a primeira e terceira etapa de produção textual, mostradas por Santos, Riche e Teixeira (2012, p.104-106), as quais são: a preparação e o planejamento do texto.

Segunda aula observada do Ensino Médio

- Houve a retomada da atividade passada, os alunos foram divididos em grupos para analisar as cartas levando em conta as suas características, as diferenças de objetivo e preencher, em uma tabela, essas informações;
- A atividade proposta seria avaliada com o visto do profissional;
- Nesta aula observou-se que embora a tarefa não tomasse muito tempo em sua realização, houve um atraso considerável para a realização por parte da turma, sendo que foi necessária a escrita de algumas questões e os alunos conversavam muito;
- Notou-se também que ainda que a atividade fosse realizada em grupos e que cada indivíduo deveria elaborar sua própria resposta, grande parte da turma preferiu pegar respostas já elaboradas e vistas pelo docente 3.
- O profissional, em suas explicações sobre o gênero trabalhado, citou também a questão dos suportes, explicando que os suportes são por onde os gêneros textuais circulam como o jornal, a revista e outros.
- Ao término desta aula, foi solicitado pelo professor 3, uma pesquisa realizada por parte dos alunos com autoridades locais, bem como com a população e profissionais da saúde, para tal, o mesmo dividiu a turma em três grupos. Essa pesquisa servirá para que os alunos coletassem informações para a produção textual na aula seguinte.

ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DE ETAPAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Conforme as aulas observadas, fizemos uma análise do ensino de produção textual nas escolas. Usamos como base a análise das etapas apresentadas por Santos; Riche; Teixeira (2012,.) com intuito de fazer uma análise do processo de ensino de produção textual.

Observação do Ensino Fundamental

A aula se iniciou com a leitura de um conto, após esta leitura o professor passou para a etapa 1 de preparação. O conto foi abordado de maneira muito superficial sem ter explicado

sua estrutura e elementos da constituição do gênero. Foi dito que é uma narrativa curta, mas nem sempre venha a ser um texto curto, o que realmente difere um conto é o seu conteúdo, sua estrutura e os elementos da narrativa que são distintos para cada gênero que seja trabalhado. Não foi dado nenhum enfoque aos critérios de textualidade, nem para os mais importantes que são os elementos de coesão e coerência, para a melhor produção de sentido do texto.

A partir desse ponto visualizamos a etapa 5, a produção escrita do texto, essa etapa não foi completamente seguida, pois a produção recebeu nota sem que houvesse uma correção e também não houve correção, nem observações para a reescrita do texto. Não observamos um tema em comum, após a explicação, os alunos fizeram uma produção sem nenhum auxílio do professor, foi apenas dado o visto. Não foi identificada nenhuma outra etapa apresentada pelas autoras.

Em seguida iniciou-se com a etapa 1, preparação, ocorreu um breve conceito de texto, a necessidade de que ele seja desenvolvido, do mais simples ao mais difícil. Vemos que no segundo tempo, foi posto em prática etapa 2, pré-escrita, em que o professor expôs um relato sobre o dia nacional de combate ao abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes, enfatizando que é um crime, que um ato compromete o resto da vida da criança, podendo causar graves sequelas psicológicas na vítima. Com o relato que fez do filme deu mais base para que os alunos estivessem por dentro do assunto para escrever

Alguns alunos interagiram com o professor, esse momento se assemelha com a etapa 1 da primeira produção, que o professor pode pedir, de forma coletiva ou individual, para os alunos contarem se conheciam casos de abuso de pessoas próximas a eles, foi uma produção oral e coletiva, que ocorreu na sala.

Novamente foi posto em prática a etapa 5, produção escrita do texto, em que houve a divisão da turma para que produzissem cartazes para a caminhada da conscientização. Esta atividade não recebeu nenhuma explicação de seus constituintes ou estrutura, os cartazes produzidos foram confeccionados com informações textuais, continham desenhos, apresentando um texto multifacetado com informações adicionais fazendo com que o leitor tenha um entendimento de todas as referências multimodais que há no cartaz.

É preciso que o professor 1 desenvolva outros métodos de ensino, faça com que o aluno adquira os conhecimentos básicos necessários para que a produção de texto seja satisfatória, assim como o conhecimento do funcionamento do gênero na sociedade. Este processo desenvolve a habilidade de aprendizagem de leitura e produção de textos bem como

a melhoria no modo de comunicação que esse aluno terá a partir de uma linguagem adequada para diferentes necessidades de uso.

Observação do Ensino Médio

Na primeira aula observada no ensino médio, foi usada a etapa 1, preparação. O mestre 3 iniciou a discussão sobre o gênero carta. Nessa discussão, foram apresentadas as características do gênero textual, a sua estrutura, a função, o suporte onde este gênero circula, assim como os elementos de coesão e coerência sendo estes, porém, falados de maneira mais superficial.

Observamos também no decorrer das outras aulas que o docente 3 desenvolveu tarefas para seus alunos identificando as partes do gênero carta, seu destinatário e suas formas. Porém, é válido observar que o desenvolvimento de atividades escritas para a turma acaba gerando espaço para o descontrole da mesma, visto que a escrita do gênero acaba tomando muito tempo e que alguns alunos preferem o uso das informações de outros colegas na elaboração de respostas.

O professor 3 fez uso da etapa 3, planejamento do texto. Com o uso de um projetor, foi apresentado um modelo do gênero carta, assim como o modelo, mostrou a sua estrutura e as partes em que se dividem o gênero, bem como a organização dos elementos que a compõem. Também foi citada a variação que o gênero recebe como os hipertextos, em que há uma modernização da carta.

No decorrer da segunda aula, foi observada a etapa 2, a pré escrita, em que o docente 3 desenvolveu tarefas para os alunos identificarem as partes do gênero carta, seu destinatário e suas formas. Porém, é válido observar que o desenvolvimento de atividades escritas para a turma acaba gerando espaço para o descontrole da mesma, visto que a escrita da tarefa acaba tomando muito tempo e alguns alunos preferem o uso das informações de outros colegas na elaboração da resposta. Foi visto em aula que o professor enviou sua turma para coletar informações que serviriam para a produção do gênero trabalhado.

Os alunos foram divididos em três grupos que entrevistariam a população, os profissionais de saúde no município e as autoridades locais. As informações coletadas seriam usadas na aula seguinte. Embora esta atividade de coleta de informações fosse importante para que a redação da carta pudesse ser efetivada, apenas um grupo concluiu a tarefa. Durante a realização deste trabalho prático foi possível identificar no profissional o cumprimento das etapas já citadas bem como o potencial para o cumprimento das restantes. Porém é importante

observarmos a turma trabalhada visto que em diversos momentos a produtividade dos alunos foi afetada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, foi observado que ainda existe um considerável caminho para se percorrer em relação ao ensino da produção textual em instituições de ensino básico. Consideramos que as pesquisas feitas tiveram um bom rendimento, pois nos possibilitaram a vivência da realidade do ensino em redes de escolas públicas, assim como a competência de seus profissionais.

Entre os problemas destacados na observação, se sobressai a questão do despreparo de parte dos docentes observados, bem como, a indiferença da turma em relação ao ensino. Para solução de tais problemas se faz necessário o conhecimento das etapas de produção textual de Santos; Riche; Teixeira (2012) para melhor desenvolvimento do ensino, tornando-o mais produtivo para os alunos. Assim podem-se resolver as dificuldades atuais e futuras.

REFERÊNCIAS

- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 7. p. 245-256.
- DELL'ISOLA, Regina L. P. Linguística Textual e gêneros dos textos. In: CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Linguística textual e pragmática: uma interface possível**. São Paulo: Labrador, 2017. Cap. 16, p. 456.
- SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

OS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leidy Ana Tavares de Oliveira

Aluna do curso de Pós-Graduação em Ensino (PPGE)
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

leidianaebeto@gmail.com

Crígina Cibelle Pereira

Professora Adjunta. Dep. Letras Vernáculas. *Campus* de Pau dos Ferros (UERN)
Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE)

criginacibelle@uern.br

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de um projeto de dissertação de mestrado (pesquisa em andamento), e, discute sobre o tratamento dado aos gêneros orais no ensino de língua materna. Tendo como objetivos verificar se os gêneros orais são tomados como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Médio; identificar os gêneros orais presentes no livro didático, e, analisar as propostas de trabalhos presentes no livro didático; até que ponto elas contribuem para potencializar o desenvolvimento das “habilidades comunicativas” dos alunos. Para isso, nos apoiamos nos estudos de Dolz (2004); Schneuwly (2004); Haller (2004); Marcuschi (2010); (2008), entre outros. A metodologia adotada se delinea de acordo com Gil (2002) como bibliográfica e conforme Gerhardt e Silveira (2009) com uma abordagem qualitativa, tendo como *corpus* o livro didático do 1º ano do Ensino Médio “Português Contemporânea: Diálogo, Reflexão e Uso”. Apesar dos dados preliminares não indicarem conclusões, já que a pesquisa se encontra em andamento, todavia, temos algumas considerações: os gêneros na modalidade oral aparecerem de forma tímida no trabalho voltado para a produção textual, contudo, as propostas de atividades buscam o desenvolvimento de habilidades comunicativas do aluno, dando ênfase para as características do gênero e particularidades que são próprias da expressão oral.

Palavras-chave: Gêneros orais. Oralidade. Livro didático.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de um projeto de dissertação de mestrado (pesquisa em andamento) que tem como objetivo geral analisar propostas de trabalhos com gêneros orais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Objetivamos com esta pesquisa: verificar se os gêneros orais são tomados como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Médio; identificar os gêneros orais presentes no livro didático, e, analisar as propostas de trabalhos presentes no livro didático; até que ponto elas contribuem para potencializar o desenvolvimento de “habilidades comunicativas” dos alunos.

O ensino de língua materna direciona-se para o texto, para o trabalho com os gêneros textuais como objeto de ensino. Assim, como bem salienta Marcuschi (2007) temos um

enfoque dado atualmente aos gêneros no ensino de língua materna, só que existe um predomínio maior dos gêneros escritos em detrimento aos orais.

Essa valorização excessiva dos gêneros escritos acaba deixando de lado o trabalho com os gêneros orais, e, como reflexo disso, temos alunos com dificuldades com a expressão oral, seja na hora de falar em público, se posicionar diante de uma situação no meio social ou mesmo em sala de aula, nas atividades que exijam certo domínio da oralidade. Diante disso, voltamos nossas atenções para o ensino da oralidade, especificamente, se o oral é tratado como texto nas propostas de atividades do livro didático (doravante LD) de Língua Portuguesa.

A pesquisa em questão traz respaldos teóricos sobre a oralidade e os gêneros orais, tendo como fundamentos os pressupostos de Dolz (2004); Schneuwly (2004); Haller (2004); Marcuschi (2010); (2008), entre outros. Se desenhando metodologicamente de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) com uma abordagem qualitativa, já que não nos preocupamos com quantidades, e sim com o aprofundamento de questões voltadas para a compreensão, buscando explicar determinados fatores. Assim, analisamos amostra de atividades do LD voltadas para o trabalho com os gêneros orais, observando sempre a qualidade das propostas de atividades.

Com relação aos procedimentos e técnicas, a nossa pesquisa caracteriza-se como bibliográfica. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica desenvolve-se por meio de um material já elaborado, livros, artigos científicos, e, outros. Nesse sentido trazemos um estudo exclusivamente bibliográfico, uma vez que analisamos o LD do 1º ano do Ensino Médio “Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso”, que foi adotado em uma escola Estadual de um dos Municípios do Alto Oeste Potiguar, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para ser utilizado durante três anos (2018, 2019 e 2020).

2 ANCORAGENS TEÓRICAS

2.1 A oralidade e os gêneros orais

Dissertamos nesse tópico sobre as diferenças entre a oralidade e os gêneros orais, conceituando-os. Abordamos também, a oralidade em sala de aula, mostrando a diferença entre atividades oralizadas e o trabalho com os gêneros orais.

A oralidade é bastante presente em sala de aula. Gonçalves; Batista; Diel (2017) nos alertam para o fato de que as atividades escolares abordam a leitura oralizada. Então, o que

temos constantemente são leituras orais realizadas pelo professor ou aluno, explicações, instruções, conversas informais e outras atividades diversas que utilizam a voz como recurso. Assim, conforme Dolz, Schneuwly, Haller (2004) raramente o oral é ensinado, ocupando um lugar limitado no ensino de línguas.

Para Dolz, Schneuwly; Haller (2004, p. 150) “a aquisição do oral começa, sobretudo, por uma aprendizagem incidental”, uma vez que aprendemos a falar antes mesmo de entrarmos na escola. Poderíamos dizer que as formas de comunicações cotidianas se dão de forma inata, concomitantemente, com a aprendizagem da linguagem. Então, a maioria dos alunos já domina formas cotidianas de produção oral. E, uma vez que esse conhecimento não é novo, a escola deve ofertar o conhecimento que os educandos ainda não possuem, ou seja, as formas orais institucionais; os gêneros usados em ocasiões mais formais, com bem explica Marcuschi (2010) são gêneros que requerem uma linguagem mais monitorada.

Dolz; Schneuwly; Haller (2004) abordam o oral como sendo inerente à voz, à fala, no que diz respeito a sua materialidade fônica, bem como os gêneros orais. Segundo os autores, o termo oral corresponde a tudo que é transmitido pela boca, linguagem falada, executada pelo aparelho fonador humano. Em contrapartida, os gêneros orais são textos executados de forma oral, mesmo que exista um apoio escrito, já que existem textos que são orais, como o seminário, mas que necessita de uma base escrita em que o locutor vai se apoiar para executá-lo.

Nesse caso, por exemplo, a palestra e a peça teatral podem ter uma versão escrita, no entanto, foram produzidas para serem realizadas oralmente. Já um cartaz, mesmo que seja lido em voz alta não será caracterizado como um gênero oral. Como bem indaga Marcuschi (2007), a simples oralização de um texto não o torna um gênero oral.

Marcuschi (2010, p. 25), ainda nos diz que: “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sobre várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso”. Desse modo, a oralidade é uma das maneiras pelas quais nos comunicamos já os gêneros orais, são textos, ou seja, produções estruturadas tendo em vista o seu conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2016), que os falantes de uma língua usam para alcançar um determinado objetivo no ato da comunicação.

A presença do oral em sala de aula não significa que exista um trabalho voltado para os gêneros orais. Teixeira (2012, p. 03) nos fala que “a mera oralidade não caracteriza pedagogicamente a atividade de uso da linguagem em situações formais e informais de comunicação oral”.

Então, o que temos presente no ensino de língua materna é o oral espontâneo, que está a serviço da comunicação e atividades que são oralizadas, como no caso da leitura em voz alta. E que Dolz; Scheuwly; Haller (2004, p. 157) chamam de “escrita oralizada”, que é “toda palavra lida ou recitada”. Assim, trabalhar em sala de aula com atividades orais não é o mesmo que trabalhar com os gêneros orais.

2.2 Os gêneros orais no ensino de língua portuguesa

Abordamos a seguir sobre os gêneros orais no ensino de língua materna, alguns mitos existentes por causa da supervalorização dos gêneros escritos. Discorreremos acerca dos gêneros mistos, e do *contínuum* existente entre os gêneros orais e escritos.

Brasil (2000) orienta que a disciplina de língua portuguesa deve abrir espaços para diferentes conhecimentos, sendo um deles o texto falado, constituído por meio dos gêneros orais. Só que os gêneros orais encontram dificuldades para serem inseridos no ensino. Isso acontece, porque há distinções entre os gêneros orais e os escritos, uma supervalorização do segundo em detrimento ao primeiro, trazendo diversas confusões.

Nesse caso, essa suposta superioridade dos gêneros escritos acaba trazendo uma visão equivocada para os gêneros orais, ficando rotulados como espontâneos, descontínuos, pobres; enquanto os escritos como formais e de mais relevância social.

Marcuschi (2010) também discorre sobre essas contradições existentes entre as modalidades orais e escritas presentes nos gêneros. Segundo o autor, atualmente a oralidade e a escrita são de grande relevância, não existindo dicotomias entre ambas, e sim, um *contínuum*, no qual há uma integração entre as duas modalidades. Dolz; Schneuwly; Haller (2004, p. 164) têm essa mesma linha de pensamento e nos dizem que “as formas padrão e não padrão manifesta-se tanto no oral quanto na escrita”, ponto de vista que é evidenciado nos documentos oficiais (BRASIL, 2000).

Assim, dependendo da situação de comunicação, os gêneros podem ser mais monitorados ou menos monitorados, não importando a sua modalidade. Um discurso oficial (gênero oral) tem um grau elevado de monitoramento enquanto que uma mensagem no WhatsApp (gênero escrito) se dá de forma mais coloquial e espontânea; menos monitorada.

Marcuschi (2010) ainda coloca a questão dos gêneros mistos, ou seja, aqueles que não se dão totalmente na modalidade oral como tampouco na escrita. Dessa maneira, existem gêneros que seu meio de produção é gráfico, contudo sua concepção discursiva é oral, e vice-

versa. Com relação aos gêneros mistos o autor faz uma crítica ao LD, que muitas vezes, não trata desse assunto.

Nesse sentido, o ensino dos gêneros orais nas salas de aulas de língua materna, sua aceitação como relevante e essencial para o domínio da comunicação oral, só ocorrerá quando os educadores e o LD começarem a discorrer sobre o *contínnum* presente nos gêneros. Entendendo que não existe superioridade entre as modalidades orais e escritas.

Os gêneros da modalidade oral devem se fazer presentes em nossas escolas como objeto de ensino, com esclarecimento das práticas de linguagens orais, caracterização das especificidades linguísticas a serem exploradas e dos saberes práticos nelas existentes.

2.3 Os gêneros orais como objeto de ensino

Discutimos nesse tópico acerca do ensino dos gêneros orais, mais especificamente o trabalho com os gêneros formais públicos. Tratamos também da adequação dos gêneros escolares, do currículo escolar, e, ainda, do modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004).

Corroboramos com Dolz; Schneuwly; Haller (2004), quando eles nos falam que o ensino de língua materna precisa ensinar os gêneros orais que permeiam a comunicação pública formal, já que os gêneros orais do cotidiano, o aluno tem acesso, e muitos deles dominam antes mesmo da escolarização. Para os autores, os gêneros orais públicos apresentam restrições impostas do exterior, implicando um controle mais consciente, são em grande parte, ‘predefinidos’.

Portanto, os gêneros orais públicos exigem uma linguagem e um comportamento mais controlado; policiado, por serem predefinidos socialmente. Claro que, pelo fato de acontecerem mediante outros falantes, pode haver certas improvisações, contudo, isto não descaracteriza a sua organização, planejamento e monitoramento da linguagem. Muito pelo contrário, o locutor que consegue improvisar diante de uma situação inesperada, só mostra o quanto se preparou para aquele momento.

Indo mais especificamente ao foco; no ensino dos gêneros orais, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 177) falam dos modelos didáticos de gêneros. Segundo eles “a noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível.”

Dessa maneira, espera-se que o educador organize todo um planejamento em volta daquele gênero que será objeto de ensino. É preciso primeiro trabalhar com as características

dos gêneros observando o que é apresentado de interessante para o ensino, como as formas gramaticais, seu conteúdo, etc.

Com relação à adequação dos gêneros escolares em termos de níveis, inevitavelmente, existem algumas transformações dependendo das situações didáticas. Conforme Dolz; Schneuwly; Haller (2004, p. 179) “os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referências, que visam ser acessíveis ao aluno.” Em vista disso, os gêneros escolares tanto são instrumento da comunicação como objeto de ensino, devendo ser abordados de acordo com as possibilidades do aprendiz.

Ao passo que os professores de língua portuguesa incorporam em seus planejamentos os gêneros orais como objeto de ensino não poderíamos esquecer a relevância desse conteúdo no currículo escolar, afinal, para que o currículo surta efeito positivo, os conteúdos tratados nele e trabalhados em sala de aula devem estar sistematizados, com objetivos claros a serem desenvolvidos.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), o currículo voltado para o ensino da expressão deveria fornecer aos professores informações sobre os objetivos visados no processo educativo, sobre as práticas de linguagens e sobre os saberes implicados em sua apropriação.

Então, o ensino dos gêneros orais não deve surgir do nada, sem base sólida e sistematizada, pois quando o educador não tem clareza dos seus objetivos e métodos, conseqüentemente o aluno pode não progredir de maneira esperada. Dolz e Schneuwly (2004) criticam essa postura descompromissada com relação ao ensino dos gêneros; da produção textual. Segundo eles, é como se a produção textual acontecesse pelo simples encorajamento da escola, como se essa aprendizagem fosse espontânea, sem a necessidade de uma sistematização.

Marcuschi (2008) nos diz que apesar da ampla divulgação de um trabalho voltado para os gêneros, os professores de língua materna ainda estão despreparados, e, principalmente, se tratando do trabalho voltado para os gêneros orais. Souza e Dornelles, (2017), falam também que os educadores não têm muita clareza sobre como trabalhar com os gêneros orais.

De acordo com Neto (2012), o professor que não trabalha com os gêneros orais, dificulta a progressão de seus alunos, já que os gêneros regem o funcionamento social, então, quando o educando não tem acesso a esse conhecimento de forma sistematizada ele terá dificuldade para se expressar em público ou de argumentar diante de uma determinada situação. Segundo o autor, quem sabe se expressar bem oralmente, terá mais facilidade no meio social, para conseguir um emprego, prosseguir com os estudos, e, participar ativamente na sociedade.

Assim, o ensino de língua materna deve oferecer o aprendizado dos gêneros orais de forma gradativa, com professores que dominem o conteúdo a ser ensinado, tendo certeza do que deseja desenvolver no seu aluno e fazendo uso de estratégias que possibilitem a sua promoção.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem o trabalho com a sequência didática no ensino dos gêneros. Segundo os autores durante o trabalho com a sequência didática é possível a observação das capacidades de linguagem, possibilitando delimitar as intervenções didáticas.

Logo, o trabalho com a sequência didática possibilita ao aluno a progressão da sua capacidade de escrever, por meio de todo um passo a passo (produção inicial, módulos, produção final) ampliando a visão do aluno sobre o gênero que será aprendido: sua representação no contexto social, estrutura discursiva do texto e as escolhas linguísticas.

No que diz respeito ao trabalho do professor, a sequência didática permite uma sistematização do trabalho realizada com os gêneros, no qual ele poderá, já na produção inicial, detectar as dificuldades do aluno com relação ao gênero estudado, trabalhando essas dificuldades nos módulos de maneira que o aluno tenha todo um acompanhamento, possibilitando seus avanços gradativamente até que ele esteja preparado para realizar a produção final.

O ensino de língua portuguesa voltado para os gêneros orais nos faz perceber o quanto somos movidos pela oralidade, e como essa oralidade quando dominada pelos falantes no ato de comunicação pode ser benéfica. Os alunos que aprendem os gêneros orais formais se expressam melhor, tem uma boa argumentação, sabendo persuadir, e, como resultado dessa aprendizagem, eles se relacionam melhor socialmente: na família, no trabalho, na faculdade, enfim, na vida.

3 ANÁLISE DOS DADOS

O presente estudo tem como foco verificar se os gêneros orais são tomados como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Médio. Para isso, analisamos apenas uma amostra do livro didático, ou seja, o gênero debate regrado e suas respectivas atividades, tendo em vista que a pesquisa supracitada é um recorte de um projeto em andamento.

Atendendo a um dos nossos objetivos identificamos os gêneros orais presentes no livro didático, esboçamos no quadro abaixo os gêneros que são objetos de estudo na coleção em

questão, mas especificamente, na parte que é destinada à produção de texto, e, destacamos aqueles pertence à modalidade oral.

Livros Didáticos do 1º ano “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”				
Gêneros trabalhados na seção “Produção de Texto”				
Relato de memória	Texto teatral	Textos instrucionais	Debate regrado	Seminário
Poema	Resumo	Carta pessoal	Artigo de opinião	Texto de divulgação científica (I) e (II)

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, (2016)

Diante do exposto, temos no quadro acima um total de 11 gêneros que são trabalhados no LD do 1º ano na seção destinada à produção textual, e desses 11, apenas dois gêneros são da modalidade oral (debate regrado e seminário). O que reforça cada vez mais a afirmação de Dolz, Schneuwly, Haller (2004) quando dizem que o oral ocupa um lugar limitado no ensino de línguas, uma vez que há predominância nos gêneros da modalidade escrita.

Com relação à amostra (gênero debate regrado) analisamos as propostas de trabalhos presentes no LD, tendo em vista o seguinte pressuposto; até que ponto elas contribuem para potencializar o desenvolvimento das “habilidades comunicativas” dos alunos.

O livro traz o gênero debate regrado de forma contextualizada, ou seja, indagando o aluno sobre o gênero, se já assistiu a algum debate, tendo em vista sua ampla divulgação, principalmente no período eleitoral. Despertando os conhecimentos prévios do aluno, inserindo o gênero supracitado no meio social, ou seja, fazendo-o recordar de outros debates que possa ter visto ou assistido, como no caso dos debates políticos. Em seguida, define o gênero como argumentativo e oral.

Por conseguinte, traz a transcrição de um trecho de um debate realizado nas vésperas das eleições de 2014, pela Rede Globo de Televisão, tendo como participantes: os debatedores Dilma Rousseff, Aécio Neves e o moderador William Bonner. Sobre esse mesmo debate, ainda é sugere ao aluno que o assista pela internet. Dessa forma, o educando tem acesso não só a uma parte da transcrição (texto fragmentado) como também o texto na íntegra; a realização do gênero, sua concretude.

Na primeira proposta de atividade para esse gênero, temos oito perguntas que trabalham a interpretação textual, e, também as características do gênero objeto de estudo, levando o educando a perceber as especificidades do texto.

Vejamos no excerto 01:

Excerto 01

1. Em relação aos participantes desse debate e às regras adotadas, responda:
 - a. Quem atua como **moderador**? Em que momentos o moderador fala, nesse trecho do debate?
 - b. Em relação à primeira pergunta, identifique qual fala é a da **resposta**, qual é a da **réplica** e qual é a da **tréplica**.
 - c. No total, a cada pergunta, quanto **tempo** o interlocutor tem para responder? Justifique sua resposta.

Fragmento retirado da atividade exposta na unidade 3 do 2º capítulo, p. 217. Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso. CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016.

Notemos que, no fragmento acima, retirado da proposta de atividade do LD, as perguntas são de interpretação textual, contudo, levam o aluno a refletir sobre as características do gênero em questão. Nesse caso, quando pede para identificar o moderador e seus momentos de fala; quando solicita para diferenciar qual é a resposta da réplica e a da tréplica, e quando menciona o tempo, uma das características fundamentais de um debate.

Outro ponto que merece destaque e que é mencionado nessa mesma atividade, só que na questão 7, é quando se refere ao tipo de linguagem que é usada durante o evento de comunicação, mostrando ao aluno que, para cada momento, há uma adequação da linguagem.

Na questão 8, o LD trata o gênero como essencialmente oral, contudo é mostrado ao aluno que os gêneros orais fazem uso da escrita, como no caso em que durante o debate os participantes fazem o uso de anotações escritas para organizar melhor sua participação no evento comunicativo. E ainda, o LD traz um trecho do debate e pede para que o aluno observe as marcas da oralidade, levando-o a perceber o *contínuum* existente entre fala e escrita.

Em seguida temos a parte “Hora de produzir,” o LD traz duas propostas para que os alunos possam produzir um debate: a primeira tem como tema a publicidade infantil, e para abordar a temática traz três textos relacionados a ela; a segunda proposta sugere três temáticas diferentes, o uso de drogas entre os jovens, o trabalho infantil dentro e fora de casa e o porquê das pessoas deixarem tudo, família, amigos e irem viver nas ruas como mendigos.

Para concluir o trabalho com esse gênero oral, o LD encaminha toda a produção do debate, apresentando quatro orientações: antes do debate; durante o debate; depois do debate e o debate na web.

Na parte “antes do debate,” temos as características que compõem o gênero (moderador, secretária, réplica, tréplica), são orientações, o passo a passo do funcionamento do debate em si, organização do tempo, local, filmagens e fotos.

Em “durante o debate,” o LD traz informações sobre o comportamento dos debatedores, dando dicas de argumentação e da linguagem a ser usada. Na parte “depois do

texto,” o LD sugere que os alunos assistam o debate e façam uma autoavaliação, observando a temática, se foi bem debatida, se o moderador conduziu de forma adequada; com relação aos os argumentos, se foram fortes, a linguagem adequada e o clima cordial. No “debate na web,” é sugerido que os alunos publiquem o debate em uma página da internet.

Com relação às propostas dadas no trabalho com o gênero debate regrado, o que podemos perceber é que o LD trata das especificidades que são próprias da expressão oral; trabalha bem as características do texto; relaciona fala e escrita, mostrando que não existe dicotomia entre ambas.

As atividades sugeridas e as orientações dadas no manual didático permitem um diálogo entre as pessoas e o texto, no ato da interlocução. Segundo as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, no plano da oralidade, o diálogo e a escuta são imprescritíveis, para que o aluno saiba intervir na situação de comunicação e produzir seu próprio texto oral (BRASIL, 2002).

Todavia, sentimos falta de um trabalho mais detalhado com relação às temáticas na hora de levar o aluno a produzir um debate, pois, por mais que o primeiro tema (a publicidade infantil) tenha vindo acompanhado de três textos, as outras temáticas, a pesar de bastante discutidas no meio social, não trouxeram embasamento algum. O que deixaria a desejar na elaboração de um debate, caso alguma delas fossem escolhidas.

Acreditamos também que seria interessante que os alunos pudessem analisar outros debates, uma vez que o LD só trouxe um exemplar. Como diria Dolz, Schneuwly e Haller (2004), é preciso exemplares, para que os alunos vejam os modelos e possam aprender de forma significativa.

A definição e escolha do gênero foram bem pertinentes, pois o LD trouxe para o trabalho com a oralidade um gênero público, que exige um grau de formalidade e adequação da linguagem por parte dos educandos.

Conforme, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 175): “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores.” E isso, ficou bem evidente no trabalho proposto no LD, já que traz uma reflexão das formas orais mais formais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos gêneros na modalidade oral aparecerem de forma tímida no trabalho voltado com a produção textual, o que temos são propostas de trabalhos que buscam o desenvolvimento de habilidades comunicativas do aluno. Na qual podemos destacar a escolha do gênero, que é **formal e público**, exigindo um monitoramento da linguagem, além da percepção deste no meio social; outro ponto que merece destaque é a compreensão do *contínnum* entre fala e escrita, mostrando-as como não dicotômicas, e, ainda, a reflexão sobre a **adequação da linguagem**, voltando-se para aspectos que são peculiares da expressão oral.

Os gêneros da modalidade oral aparecem de forma limitada se comparados aos escritos. Todavia, não podemos deixar de perceber os avanços voltados para o trabalho com a oralidade em sala de aula. No tocante as propostas de atividade do LD, é notória essa evolução, não temos apenas um trabalho voltado para a mera oralização, aos poucos os gêneros orais se fazem cada vez mais presente no ensino, como objeto de comunicação, de interação, de adequação da linguagem.

A inserção dos gêneros orais no ensino de língua portuguesa significa possibilitarmos ao nosso aluno uma comunicação social exitosa: no trabalho, nos estudos, em seu cotidiano, e, na luta pelos seus direitos.

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução Posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. 2000.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação e Tecnologia. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa**, 2002.
- CEREJA, W; VIANNA, C. D; DAMIEN, C. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraíva, 2016.
- DOLZ, J; SCHNEWLY, B; HALLER, S. O oral como texto: como construir. In: DOLZ, J. SCHNEWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 149-185.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. SCHNEWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-129.

- GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Método de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, A. C. T; BATISTA, J. F; DIEL, T. R. O ensino de gêneros orais nas aulas de língua portuguesa: reflexões sobre o trabalho docente. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 127-147, jan./jun. 2017. Disponível: < file:///C:/Users/leidi/Downloads/26002-140985-1-PB%20(1).pdf> Acesso: 05 maio 2018.
- MARCUSCHI, L. A; DIONIDIO, A. P. (Org.). **Fala e escrita**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: _____. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-35.
- _____. Gêneros textuais no ensino de línguas. In: _____. **Produção textual análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.
- _____. Processos de Compreensão. In: _____. **Produção textual análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 129-281.
- NETO, I. A. M. A importância do ensino de gêneros orais na formação do aluno como sujeito ativo na sociedade, 2012 AVE palavra. **Revista digital do curso de letras UMENAT**, Edição n. especial Ensino de língua portuguesa. Agosto de 2012. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/Esp0812/artigos/irando.pd> Acesso em: 12 maio 2018.
- SOUSA, R. D; DORNELLES, C. “Eu quero aprender a falar”: O estudo dos gêneros orais na aula de língua portuguesa, **Raído**. Revista do programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD, v. 11, n. 25, 2017. Disponível em: < <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/5042>>. Acesso em: 10 maio 2018.
- TEIXEIRA, L. Gêneros Oraís na Escola. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v.7, n.1, p. 240-252, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217645732012000100014&script=sci_abstract&tlng=p t. Acesso em: 08 maio 2018.

PLANO DE TEXTO, SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA NO GÊNERO JURÍDICO

Maria Eliete de Queiroz
Professora doutora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e do Programa de pós-Graduação
em Letras (PPgL) da UERN, *Campus* de Pau dos Ferros
eliete_queiroz@yahoo.com.br

Carlos Eduardo Coutinho de Melo
Graduando em Letras – Língua Inglesa pela UERN, CAMEAM – Pau dos Ferros/RN
ecoutynho@gmail.com

José Rubens Pereira
Graduando em Letras – Língua Inglesa pela UERN, CAMEAM – Pau dos Ferros/RN
ing.rubens.pr30@gmail.com

RESUMO

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa iniciado e que está em andamento, o seu objetivo é analisar as sequências argumentativas que constroem o plano de texto do gênero de defesa, no processo de *impeachment* contra a ex-presidenta Dilma Rousseff, por crime de responsabilidade. Ele traz, em sua essência, a análise de procedimentos teóricos e analíticos de um dos pressupostos da Linguística Textual (LT) que é a Análise Textual dos Discursos (ATD). A abordagem de pesquisa é qualitativa, documental, descritiva e interpretativista. A investigação incide sobre um de seus níveis de análise que é a estrutura composicional (ADAM, 2011), pois ao produzirmos um texto, obedecemos a um plano de organização estrutural, um plano de texto, que atende aos propósitos comunicativos do gênero que ele materializa. Segundo Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 14), o plano textual possibilita a construção dos sentidos e “reflete a maneira como as informações estão organizadas no texto, indicando também a organização das sequências textuais, sempre de acordo com as intenções de quem escreve”.

Palavras-chave: Plano de texto; Sequência argumentativa; Orientação argumentativa; Gênero de defesa.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga plano de texto, sequência argumentativa e orientação argumentativa no discurso de defesa. O objeto de análise é a defesa da ex-presidenta da república, por crime de responsabilidade. A escolha do *corpus* se justifica porque oportuniza a análise textual, no que diz respeito a observar estrutura global interna do texto e a sua hierarquização. A presente pesquisa é de iniciação científica PIBIC/CNPQ, que está em andamento, terá duração de um ano, sendo que teve início em agosto de 2018 com término previsto para julho de 2019. As nossas tarefas de pesquisa é a de realizar leituras, produção de

resenhas, fichamentos de textos teóricos, produção de sínteses e de análises da materialidade, que são base para a realização dessa investigação.

O projeto de pesquisa contribui para os procedimentos teóricos, metodológicos e analíticos da ATD, enquanto subdomínio da LT e, também, para a teorização, para a descrição e análise textual-discursiva de gênero do domínio jurídico. Além da composição, organização textual e da orientação argumentativa, o projeto também contribui para os estudos das sequências textuais que ajudam na formação desses planos, no momento em que estamos construindo nossos textos, pois um texto só é reconhecido como tal na união de suas partes, para formar o seu todo significativo.

Justificamos a escolha da temática do projeto porque ele faz parte do conjunto de pesquisas que são desenvolvidas, no âmbito da UERN, tanto no ensino de graduação quanto no de pós-graduação, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPgL), direcionadas para a linha de pesquisa Texto e Construção de Sentidos.

O discurso de defesa faz parte de um documento jurídico de Nº 001/2016, da Advocacia Geral da União (AGU), pelo advogado José Eduardo Cardoso e diz respeito à defesa da ex-presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, sobre o processo de *Impeachment* sofrido por ela, no período 02 de dezembro de 2015 a 31 de agosto de 2016. O pedido de abertura do *Impeachment* foi dado pelo presidente da Câmara dos deputados, na época, o deputado federal Eduardo Cunha, por meio dos pedidos feitos pelos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. A ex-presidenta Dilma Rousseff era acusada por crime de responsabilidade contra a lei orçamentária e a edição de três decretos de crédito suplementar sem autorização legislativa.

A pesquisa segue o método dialético e hermenêutico que, de acordo com Lakatos e Marconi (2002), Cervo e Bervian (2002), Minayo (2004), constitui-se pela formação de duas importantes etapas para a análise do *corpus*:

- i) A primeira é a etapa da dialética, a qual seleciona e descreve as partes do objeto em sua materialidade para que o pesquisador tenha, por meio das partes, a visão detalhada dos elementos que formam o objeto pesquisado;
- ii) A segunda é a da hermenêutica, que consiste na etapa em que o pesquisador estabelece os critérios de análise: interpreta, explica e explora o objeto de investigação.

A pesquisa se desdobra em várias atividades acadêmicas para sua operacionalização, dentre elas, a construção de relatórios e apresentações de trabalho em eventos. Seis meses após o início das primeiras atividades do projeto, devemos elaborar um relatório parcial do

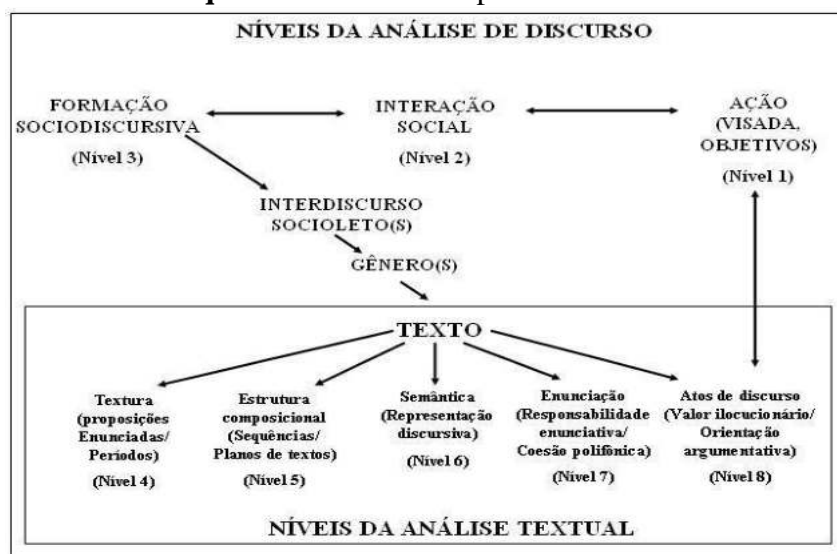
que foi desenvolvido, em um presente momento e, concluindo a pesquisa, produziremos o trabalho final de descrição e análise do objeto em foco.

2 SÍNTESE TEÓRICA

Segundo Adam (2011) a ATD é uma abordagem linguística que faz a interface entre o texto e o discurso em função dos gêneros, possibilitando a produção teórica por intermédio da análise de textos concretos, isto é, aqueles que estão em uso em nossas atividades. Segundo o autor, o texto e o discurso formam novas categorias que se complementam e são condicionadas mutuamente.

A ATD teoriza e descreve como funciona o processo de produção do texto e do seu sentido, leva em consideração a análise de todos os elementos intrínsecos: de natureza estrutural, contínuo, linear e de natureza funcional. Trata também dos fenômenos externos ao texto, do processo cognitivo dos sujeitos envolvidos no processo de produção e recepção de textos, em seu contexto sociocultural. A ATD articula a análise de discurso à análise textual, ou seja, engloba o processo de interação sócio-discursiva à composição linguístico-textual. Analisa e reflete a materialidade textual, em conjunto com as condições socioculturais e discursivas em que o texto é construído e adquire sentido.

Esquema 4 – Níveis ou planos de discurso



Fonte: Adam (2011, p. 61).

Adam (2011), em sua proposta teórica de análise do texto, delimita como princípio o nível textual e discursivo. Cada nível detém de subníveis que podem ser analisados separadamente.

O esquema 4 de Adam (2011, p. 61) apresenta oito (08) níveis relacionados à análise do discurso e da análise textual. No âmbito do discurso estão dispostos três (03) níveis, e no âmbito do texto, temos cinco (05) níveis, dentre os quais destacamos o Nível 05 (N5), denominado de estrutura composicional que aborda os planos de texto e as sequências textuais.

Partindo da ideia do texto como um todo integrado, Adam (2011) diz que para reconhecermos um texto como tal, é necessário que este seja elaborado a partir de um plano de texto, que segundo o autor, pode apresentar suas partes com sequências identificáveis ou não. De acordo com o estudioso, o texto como um todo integrado também reflete o contexto de sua produção e as intenções do produtor. Adam (2011) ainda nos fala que os planos de texto são fundamentais na composição de sentido do texto.

Marquesi, Elias e Cabral (2017) nos mostram que para elaborarmos um texto, primeiramente, é preciso que façamos um plano de texto, levando em conta a finalidade com a qual escrevemos e o organizamos para que o objetivo seja alcançado. Deste modo, o plano de texto é uma ferramenta que ajuda o autor a construir o texto que materializa em um gênero. Para tanto, é necessário que haja uma organização na estrutura textual e, como nos mostram as autoras citadas, o plano de texto é o responsável por esta organização.

Para Adam (2011), o texto é objeto concreto, material empírico, fruto das ações de linguagem que realizamos em nossas atividades sociais, o qual se manifesta a partir das formações sociodiscursivas. Antes de construirmos um texto, pensamos na finalidade de sua escrita tendo em vista os propósitos que pretendemos atingir com a sua construção. Dessa forma, o produtor de um determinado gênero, ao produzi-lo, planeja a sua forma de organização, que é a composição estrutural, por meio de um plano de texto.

O plano de texto é visto em sua materialidade e está relacionado à textura, à configuração, à segmentação de proposições e de enunciados que formam os períodos, construindo assim o campo composicional, formado pelas sequências de base que encadeiam a unidade semântica do texto.

O plano de texto possibilita a construção dos sentidos que é resultado da forma como disponibilizamos o conteúdo do texto, em sua forma estrutural e o orientamos tematicamente, por meio da indicação e organização das sequências textuais.

A sequência argumentativa, segundo Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 24), “se define por ser uma situação textual na qual um segmento de um texto constitui um argumento a favor de outro segmento do mesmo texto”. Elas apresentam dois movimentos: “demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa” (ADAM, 2011, p. 233).

A organização de um texto em sequências narrativas, descritivas, explicativas e argumentativas faz-nos crer que todo e qualquer plano de texto precisa ser construído tendo em vista a forma de estruturação complexa de sequências que um texto exige, elas se estruturam por um número limitado de elementos que possuem características próprias de organização. Nesta pesquisa, exploraremos a sequência argumentativa que se realiza em “uma relação do tipo *dados (fatos) → conclusão*” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 24).

Adam (2011), em seu esquema 30, que trata das ligações textuais, nos revela a importância do plano textual na estrutura sequencial composicional do texto, visto que os planos de texto podem ser convencionais ou fixos, quando o plano é prescrito pelo gênero que o texto irá materializar, ou ainda ocasionais, quando o plano é “deslocado em relação a um gênero ou subgênero do discurso”, de acordo com Adam (2011, p. 258).

Para o já citado autor, os planos de texto são os principais unificadores da estrutura sequencial composicional do texto e são essas estruturas, de acordo com Marquesi, Elias e Cabral (2017), as responsáveis por facilitar a identificação do gênero materializado, bem como facilitar a produção e compreensão do texto.

Esquema 10: Estrutura sequencial-composicional do texto



Fonte: Passeggi et al. (2010, p. 298)

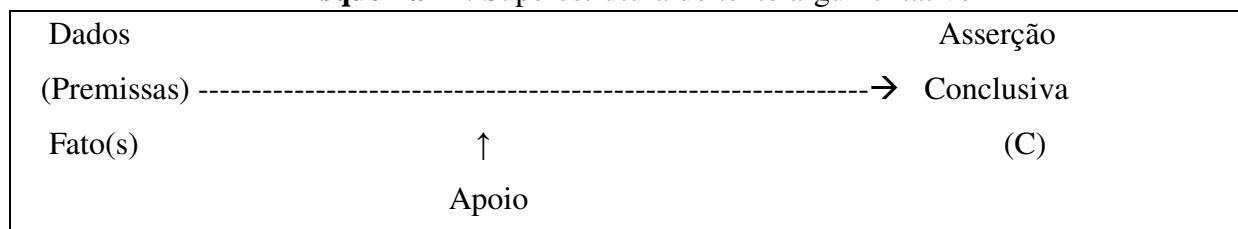
A estruturação sequencial composicional também apresenta outro elemento chamado de seqüências. “As seqüências são compostas de um número limitado de enunciados que se organizam em combinações pré-formatadas; tais combinações correspondem a diferentes tipos de seqüências” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 16). A partir dessas combinações surgem então as seqüências narrativas, argumentativas, descritivas, explicativas e dialogais.

Conforme é possível observar nos escritos de Adam (2011), as seqüências podem aparecer no texto de maneira dominante, quando é identificável que o texto apresenta partes proeminentes de uma seqüência qualquer. Este tipo de agenciamento é chamado pelo autor de unissequencial e raro de acontecer. Pode aparecer também no texto as combinações de seqüências, homogenias ou heterogenias, sendo que essa última a mais comum.

Adam (2011) divide as combinações de seqüências em três tipos de agenciamentos. São elas: as coordenadas, que ocorrem por sucessão; as inseridas, que ocorrem por encaixamento, ou seja, encaixar uma seqüência “x” em um trecho onde se trabalha outra seqüência, sendo que estas estão mais presentes no início e fim; por último, as paralelas, que se desenrolam paralelamente no texto. Os agenciamentos dominantes ocorrem quando, na unidade textual, é perceptível a predominância de uma dada seqüência.

De acordo com Marquesi, Elias e Cabral (2017) e Adam (2011), a seqüência argumentativa tem como característica se posicionar a favor ou contra uma tese. Assim, essas seqüências realizam dois tipos de atividade: demonstrar/justificar uma tese ou refutar a mesma. A relação que ocorre neste tipo de seqüência pode ser explicada e observada no esquema 21 e 22 de Adam (2011).

Esquema 21: Superestrutura do texto argumentativo

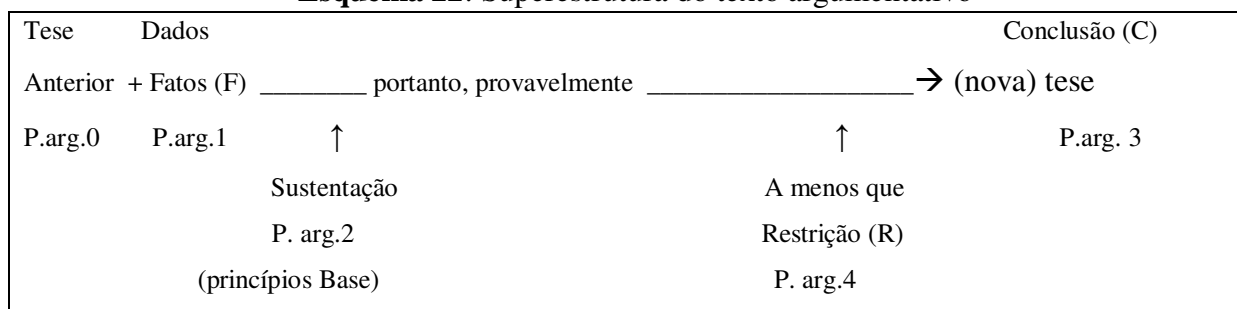


Fonte: Adam (2011, p. 233)

Na superestrutura da argumentação, observamos que o esquema simplifica que se parte de dados ou fatos para uma conclusão, essa passagem é sustentada pelo apoio argumentativo no texto.

Vejamos o esquema 22

Esquema 22: Superestrutura do texto argumentativo



Fonte : Adam (2011, p. 234)

Adam (2011), em seu esquema 22, propõe que haja espaço para a contra-argumentação, visto que, apoiado por Moeschler (1995), o discurso argumentativo acompanha sempre uma contra argumentação, gerando assim uma estrutura mais complexa, na qual surge a chamada restrição. O autor nos mostra que este esquema apresenta dois níveis: o justificativo, em que não é dada tanta importância ao interlocutor, visto que os argumentos são dispostos de acordo com os conhecimentos do autor; o segundo nível é o dialógico ou contra argumentativo, em que “a estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos” (ADAM, 2011, p. 235).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, em andamento, fomos introduzidos aos estudos da ATD. Buscamos nos apropriar das teorias desenvolvidas pelos estudiosos da área com o intuito de desenvolver a nossa capacidade crítica e intelectual enquanto alunos de graduação e pesquisadores iniciantes. Além dos aspectos de análise textual e discursiva, a pesquisa servirá de base para a análise e o ensino do texto.

Assim, vale salientar a relevância da realização deste estudo para fortalecer as pesquisas vinculadas ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da UERN, junto aos professores que atuam na graduação e na pós-graduação, por meio da linha de pesquisa “Texto e construção de sentidos” do PPgL/UERN, ao mesmo tempo, a pesquisa fortalece o Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET). Nesse sentido, julgamos o projeto relevante porque trata “de procedimentos de textualização gerais e elementares que estão na base da construção de todo texto” (RODRIGUES *et al.*, 2012, p. 298).

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes; PASSEGGI, Luis; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. São Paulo: Cortez, 2011.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, Sueli Cristina (et al.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA EM SALA DE AULA NAS ESCOLAS DO RN

João Paulo Amorim de Oliveira
Graduando – UERN
jp.a.oliveira@hotmail.com

Lílian Mabel da Costa Fernandes
Graduanda – UERN
lilianmabel.adm@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a prática do ensino de produção textual em salas de aula comparativamente e sob a luz das teorias da Linguística Textual, amparado principalmente pelas noções de Texto, Textualidade e Ensino de Produção Textual presentes nas obras de Koch e Elias (2016), Antunes (2010), Marcuschi (2008), Santos (2010), dentre outros. Os dados desta pesquisa foram coletados através da observação de aulas de português numa turma do nono ano do ensino fundamental, e análise do material didático utilizado pelo professor no desenvolvimento de uma atividade de produção textual submetidos ao nosso exame crítico desta conduta, pautado na linha teórica mencionada. Ou seja, utilizamo-nos de métodos qualitativo exploratórios de pesquisa. Constatamos uma quantidade de desafios e barreiras que perpassam o domínio do professor acerca do conteúdo; sua competência didática para que suas aulas não se tornem a simples execução do roteiro que propõe o material didático, mas tenham significado e finalidade para os alunos; as condições estruturais e culturais da escola.

Palavras-chave: Produção textual. Ensino Aprendizagem. Linguística textual. Didática.

INTRODUÇÃO

Segundo acompanha-se nas pesquisas de linguística e didática, com foco especial às ideias cultivadas no século XX, é possível observar relevantes mudanças quanto ao tratamento da língua, seu ensino e aprendizagem e a percepção que se faz do aluno, do professor e da escola e os papéis que desempenham neste processo. Considerando a relevância da proficiência nos processos de leitura, escrita e oralidade como objetivo máximo do ensino de língua materna, e a perceptível defasagem entre as teorias estudadas e os resultados demonstrados em sala de aula, como é possível notar comparando-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os resultados demonstrados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como bem observa Palomanes (2012, p. 13) quando afirma que “o desempenho dos alunos na disciplina língua portuguesa não tem sido satisfatório”, entendemos que, além do estudo das teorias, devemos observar, na prática, como se tem dado este ensino.

Com este trabalho objetivamos, inicialmente, demonstrar nossa vivência no acompanhamento de aulas de Língua Portuguesa no nono ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal no município de Pau dos Ferros - RN, bem como numa Escola Estadual no município de Severiano Melo - RN, especificamente no Ensino Fundamental e Médio, a partir do conhecimento teórico construído nas aulas da disciplina Linguística II.

Através desta observação e constante comparação com o que foi estudado em Linguística Textual (LT), pretendemos demonstrar a nossa experiência, conhecimentos construídos, análise crítica e elaboração de proposta didática.

O objetivo é observar a prática docente no ensino da produção textual em sala de aula; por meio de etapas de escrita do texto.

TEXTO, TEXTUALIDADE E ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Falar, escrever e ler são importantes habilidades humanas que nos possibilitam a interação social, construção de nossa personalidade e representação da nossa realidade. Tudo isto através da língua. Segundo Marcuschi (2008, p. 64) “A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece à convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas”.

O veículo que articula e concretiza esta língua é o Texto. “O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Esta funcionabilidade do texto entende-se por *textualidade*. “Nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade”, conforme preceitua Antunes (2010, p. 29), afirmando ainda que textualidade é a construção colaborativa de sentido entre os envolvidos numa interação sociocognitiva concretizada no texto, na ação comunicativa. Segundo Beaugrande (1997), citado por Marchuschi (2008, p. 79), “O texto é um sistema atualizado de escolhas extraído de sistemas virtuais entre os quais a língua é o sistema mais importante”.

Santos (2012) diz que, um dos objetivos principais do ensino de português é desenvolver a competência da comunicação em geral, cabendo à escola ampliar o foco voltado para a leitura e a escrita, procurando também no meio disso, envolver a oralidade.

Ainda sobre o papel da escola, Marchuschi (2008, p.55) ressalta que:

Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem

sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas no trato da língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico.

Trabalhar, portanto, a produção textual numa visão interacional e reflexiva, na escola, são de grande valia, uma vez que trabalha a língua em seu funcionamento a partir das condições de produção e recepção. “Que o ensino da língua deva dar-se através de *textos* é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados” (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Calha ressaltar a questão de trabalhar a análise de um texto, explorando seus critérios de textualidade, partindo do pressuposto de que texto é uma unidade de sentido e não um amontoado de frases.

Importante frisar também que, segundo Santos (2012), há uma grande variedade de gêneros textuais e, que nós nos comunicamos por meio de algum gênero, daí a importância que a noção de gênero assume no trato sociointerativo da produção linguística.

Qualquer proposta de produção textual que seja, é sempre muito bom que esteja inserida em um eixo temático, já sendo bastante analisado e debatido com a turma, isso também é fundamental.

No texto intitulado “Intertextualidade e ensino”, das autoras Mônica Magalhães Cavalcante, Mariza Angélica Brito e Aurea Zavam, são abordados os fenômenos mais interessantes da linguagem que vai interferir na compreensão de textos.

As autoras defendem a ideia de que ter ciência dos diferentes modos de flagrar o diálogo entre os textos pode repercutir de forma positiva sobre a compreensão e produção de textos.

É sabido que a intertextualidade sempre foi uma questão bem significativa para os estudos linguísticos, de onde provêm os estudos de Bakhtin (2005 [1929]), sobre a questão do dialogismo, bem como de uma noção bem ampla de intertextualidade. As autoras realizam seus estudos voltados para uma visão Bakhtiniana, envolvendo os processos intertextuais. Elas falam ainda que, é de grande relevância o professor discutir com os alunos a importância desses processos intertextuais, para uma construção argumentativa, além dos sentidos do texto, que se faz a partir de uma referência ou alusão a outro texto.

Sandoval Nonato Gomes-Santos, Leonor Wernek dos Santos, Maria Francisca Oliveira Santos, M. Cristina de m Taffarello e Luiz Carlos Travaglia compõem o comitê do texto “A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino”, e esse texto explicita o percurso de aproximação dos estudos textuais com a questão do ensino-aprendizagem na escola.

Segundo esses autores, o pressuposto dessas relações de aproximação é bem expresso por Marcuschi (s/d) quando menciona o lugar do texto na prática escolar. E daí, com base nesse pressuposto e no percurso de investigação do campo dos estudos textuais brasileiros, a tarefa dos autores se distribui em três objetivos específicos, quais sejam: i) caracterização de como o diálogo com o ensino se configurou, levando em consideração a leitura-escrita, oralidade e gramática; ii) apontar as gradações mais recentes desse diálogo; iii) ponderar as implicações dos estudos do texto para a teoria do ensino-aprendizagem.

O material textual nos fornece pistas para a leitura, por conseguinte, caberá o leitor, acionar seus conhecimentos prévios e utilizando estratégias de uma visão interativa para a coconstrução de sentidos.

Segundo Marcuschi (2008), para que a escola, em uma perspectiva sociocognitiva e sociointeracionista, forme leitores críticos, é necessário haver o trabalho de um grande número de gêneros textuais.

A oralidade é um objeto prestigiado no campo desse percurso de investigação dos estudos textuais brasileiros.

Travaglia (1996, 2004) recomenda, para o desenvolvimento da competência comunicativa, que sejam trabalhados os recursos linguísticos na sua dimensão significativa nos planos semântico e pragmático e nos níveis textual e discursivo.

A coerência também tem a sua importância, pois seus aspectos relativos trouxeram muitas contribuições ao ensino de produção e compreensão de textos.

Há também outro campo de estudo da linguística textual importante para o ensino de gramática, que é o das categorias de texto (tipos, subtipos, gêneros e espécies). E, com o advento dos PCNs na década de 1990, os gêneros textuais ganharam vulto, uma vez que os PCNs pediam que o ensino de língua fosse desenvolvido em torno dos gêneros.

Portanto, o que tem que se fazer é priorizar a competência comunicativa dos alunos, em outros termos, a abordagem dos gêneros na escola pode-se caracterizar por uma sistematização coerente e uma reflexão sobre os papéis dos interlocutores, melhorando a compreensão, conseqüentemente, a produção textual.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho apresenta uma análise prática do ensino de produção textual na sala de aula, sob a luz das teorias de linguística textual. Os principais estudos que norteiam este trabalho serão apresentados na Análise e Discussão dos Dados, onde é demonstrado o que foi

observado na sala de aula durante o período das observações com uma carga horária de 10h/a e descrever, ou seja, mostrar algumas atividades realizadas pelo professor, buscando embasá-las e/ou contrapô-las nas teorias estudadas sobre Linguística Textual e Didática, e no que se observa nos PCNs; e relataremos sobre os resultados alcançados por estas práticas de sala de aula. Posteriormente apresentaremos proposta didática, ratificada pelas teorias que estudamos, com intuito de dirimir falhas ou limitações ora vislumbradas, e que enriqueçam e tornam mais produtivas as aulas de produção textual. E, para finalizar, ressaltamos nas considerações tudo o que foi feito durante essa prática de pesquisa e suas contribuições para a nossa vida acadêmica, como para o ensino de língua portuguesa.

Nesse contexto, a presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois segundo Silveira & Córdova (2009, p. 31): “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.

A produção textual tem como objetivo facilitar a interpretação, a produção, trabalhar os problemas da coesão, coerência no próprio texto, desenvolvendo uma habilidade de compreensão, identificando os gêneros textuais, ou seja, é uma série de coisas que nos possibilitam a trabalhar e reconhecer vários desvios.

A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS-RN

Foram assistidas aulas de língua portuguesa em duas escolas distintas. Em cada uma houve metodologias próprias, as quais são descritas separadamente.

Em uma Escola localizada no município de Pau dos Ferros/RN, foram assistidas 10 horas/aula na única turma do nono ano do Ensino Fundamental, no turno matutino nos dias 29/05, 05/06, 08/06, 12/06 e 15/06. A turma conta com 30 (trinta) alunos. A formação acadêmica da professora é Graduação em Letras Português, Especialização em Literatura e Ensino e Mestrado em Ciências da Educação. O material didático usado é “Universos: língua portuguesa, 9º ano”, da Edições SM, 2015.

Nas primeiras aulas a professora trabalhou o conteúdo do material didático com alunos, o qual apresenta uma discussão sobre padrões socialmente impostos. É feita uma discussão em sala e a professora interpela os alunos sobre o que eles entendem por *padrão* e por *diversidade*.

O material em si leva uma discussão bem simples comparando sanduíches e casas diferentes, mas os próprios alunos levaram à tona outros padrões vivenciados por eles, seja

estética ou socialmente falando. “1. A imagem 1 exibe um apetitoso sanduiche. Se disséssemos que a imagem 2 também apresenta um sanduiche, você acreditaria?” (p.13) Porém a discussão não foi aprofundada, apesar dos alunos demonstrarem que eles gostariam de leva-la adiante.

Por ser um tema muito abordado atualmente nas redes sociais os alunos demonstraram identificação com ele, porém o material se vale disso para introduzir outro tema sem deixar clara a ligação com a questão dos padrões, que seria a *Representatividade*. Esta ruptura no sentido não contribuiu positivamente com a continuidade da proposta do material, pois eles foram levados a crer que trabalhariam outros temas.

A professora precisou trazê-los ao conteúdo do livro didático que introduz o gênero Discurso Político-estudantil. Através da discussão do filme “O Discurso do Rei” — que não foi assistido pelos alunos, conforme foi constatado ao questioná-los, e a professora não conseguiu dispor de meios para levar o filme pra que eles vissem sem sala —, são introduzidos os conceitos de discurso político de forma bastante elementar.

O gênero em si não é discutido propriamente, mas são feitos questionamentos acerca de aspectos percebidos pelos alunos em contato com quaisquer discursos políticos que já tenham visto ou ouvido. Após esta discussão, a professora incentivou os alunos a elegerem uma liderança para a sala. Para tanto, os que se interessaram proferiram pequenos discursos, que não chegaram a ser escritos, e foram votados e eleitos, no mesmo dia, um líder e um vice-líder, sem que fosse trabalhada com eles a funcionalidade disto.

Na aula seguinte a professora retoma o material que trás uma atividade de leitura com dois discursos político-estudantis, os quais, segundo a proposta do livro, deverão ser lidos e um deles escolhido para ser proclamado em classe, conforme a entonação que eles entendam adequada, e há a possibilidade de se fazerem reformulações nos discursos originais, segundo o aluno queira. Mas esta atividade foi realizada de outra forma, pulando as etapas propostas pelo material e deixando a impressão de que esta escolha ocorreu devido a nossa presença, pois a professora foi direto à última atividade da unidade, que articula a escrita individual dos discursos de cada aluno na situação hipotética de serem candidatos à presidência de um grêmio estudantil.

A professora orientou os alunos que a produção deveria ter, no mínimo, 20 (vinte) linhas e que eles poderiam escolher ler para a sala ou somente entregar o texto escrito, havendo vantagem avaliativa aos que escolhessem ler em voz alta. Contudo a professora não estipulou um prazo, e muitos alunos sequer começaram a atividade naquele dia, sendo-lhes concedido o direito de entregar na aula seguinte. Uma pequena parcela dos alunos leu o

discurso para a turma e um número muito pequeno entregou a produção escrita, somente 9 (nove) dos trinta alunos, alguns leram e não entregaram a produção escrita. A produção também aconteceu num momento em que boa parte da turma está engajada com a realização do São João da escola.

A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SEVERIANO MELO - RN

Já na Escola de Severiano Melo, durante as aulas observadas, a professora começou fazendo perguntas aos alunos, se alguém sabia se o “Artigo de Opinião” seria um gênero textual e onde a gente o encontrava. Eles responderam que sim, participando pouco da aula porque tinham vergonha. No mais, não responderam onde se encontra esse gênero textual. Nesse meio termo, a professora explicou que o Artigo de Opinião é um gênero textual e que se encontra em revistas, jornais, no qual profissionais, personalidades e especialistas são chamados a expor seu ponto de vista sobre determinado assunto, argumentando em favor de suas ideias a fim de conquistar a adesão de seus interlocutores. De uma forma geral abrangeu todo o conteúdo acerca do tema.

Podemos constatar que o tipo de ensino adotado pelo docente é o ensino comunicativo. Ou seja, o docente interage muito com os alunos e possui um ensino bem dinâmico.

Em seguida, a professora pediu para os alunos lerem o artigo de opinião que estava proposto no final do capítulo do livro, tratando-se do problema da exposição excessiva das pessoas nas redes sociais e, responderem as questões de que tratavam o texto. Um texto escrito por Luli Radfahrer, professor da Escola de Comunicação e Artes da USP e pesquisador nas áreas de internet e inovação digital, inclusive, um ótimo texto.

De prontidão, os alunos atenderam ao pedido, e logo se identificaram com o texto. O tempo foi curto para a atividade, ficando, pois, para a próxima aula.

Uma das questões da atividade, pergunta qual a posição do autor a respeito do uso das redes sociais, se ele é a favor, contra ou é intermediário. Chamando a atenção é que toda a classe acertou tal questionamento, e referente às outras questões, nem todos responderam todas, e nem todos acertaram todas. Mas a grande maioria tentou responder.

Com relação à concepção de educação da professora pode se verificar que ela é muito preocupada com o aprendizado dos alunos na sala de aula e colabora ao máximo no que pode para ajudar o aprendiz como, por exemplo, intervindo por meio de perguntas para saber realmente se eles estão aprendendo o conteúdo ministrado e sempre repetindo a explicação.

A docente tem a consciência, que é por meio da educação que se pode mudar uma sociedade na qual está inserida como sujeito em processo de ensino e aprendizagem e, é por meio dela (educação) que se formam cidadãos com objetivo de modificar ações concretas no meio social em que vivemos.

Com uma educação de qualidade qualquer país ou nação consegue se transformar em um local com mais chances de desenvolvimento e isso levando em consideração, como o professor considera a linguagem como meio de comunicação e interação entre indivíduos existentes no meio social. Nas aulas observadas a linguagem é entendida como veículo responsável pela comunicação.

A docente conseguiu atingir o objetivo proposto porque nas aulas observadas houve bastante interação e comunicação entre esta e os aprendizes e, isso foram constatados através das atividades realizadas.

PROPOSTAS DIDÁTICAS NA ESCOLA DE PAU DOS FERROS-RN

O material didático utilizado apresenta uma proposta de produção textual com base no gênero discurso político-estudantil. Como vimos, não existe, por excelência, um gênero mais ou menos indicado de ser trabalhado em sala, mas que a diversidade de gêneros deve ser explorada como ferramenta que possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, segundo Santos et al. (2010, p. 322-323):

A ênfase da LT na análise de gêneros textuais, numa visão sociointeracionista, destacando aspectos linguísticos, estruturais e contextuais, vem ao encontro das propostas dos PCNs para leitura e produção de textos como a base para a formação do aluno, considerando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Por isso, deve ser oferecida ao aluno uma diversidade de gêneros textuais.

O material didático traz ao aluno um gênero que não faz *link* com sua realidade, pois eles não têm vivência com grêmios estudantis, tampouco já tiveram que fazer discursos em situações de interação reais, mas nem por isso não são um campo muito rico de ser explorado, levando-se em conta, também, se tratar de uma escola pública onde os alunos tem o direito garantido em lei de se organizarem em grêmios estudantis; que a competência discursivo-argumentativa será trabalhada fortemente com este gênero; que estes aprendizados tem

potencial para transpor a produção textual escrita e avaliativa, inclusive por levar um gênero pouco explorado por eles, mas de temática muito conveniente à realidade deles.

É perceptível, portanto, que o gênero trazido pelo material, discurso político-estudantil, poderia ser trabalhado de forma mais pormenorizada, engajada e funcional. Com base nisto, e na proposta de produção textual apresentada por Santos (2012), desenvolvemos a seguinte proposta de atuação didática, mantendo o mesmo gênero em foco.

- Apresentar os gêneros textuais, suporte e tipos textuais (caso estes assuntos não tenham sido estudados ainda).
- Enriquecer a discussão levada pelo livro trabalhando mais detalhadamente os aspectos específicos do gênero, podendo se valer dos mesmos textos já presentes no material:

[...] identificar marcas características encontradas na estrutura, na organização; verificar a maior ou menor presença de elementos coesivos; perceber qual a intenção do produtor, a quem se destina e onde será veiculado o texto a ser produzido [...]; identificar o contexto da produção textual; compara as marcas do gênero com as de outros textos já trabalhados com os alunos [...]; listar no quadro as características do gênero analisado.” (SANTOS, 2012, p. 104).

- Organizar a eleição do líder e vice-líder da turma através da produção textual do discurso político-estudantil.
- Pré-escrita: debate sobre a escola com os alunos para observar as carências e/ou demandas, e guiar a listagens de possíveis propostas a partir disto. Debaterem estas propostas por prioridade, para que percebam as que podem ser realizadas por eles, explicando como farão e porque são questões importantes; e as que estão além do alcance deles, discutir em turma sobre quem são as autoridades competentes e responsáveis por resolvê-las, e nortear o debate em torno de soluções, sempre se deixando claro o que podem realizar por eles mesmos, por sua escola, mas principalmente por seu aprendizado.
- Planejamento do texto: explicar o roteiro de como construirão o texto a partir das propostas deles mesmos; detalhar as partes do discurso político-estudantil.
- Primeira produção escrita: agendar data para entrega do texto que será corrigido, porém não avaliado, para que o possam melhorar no que puderem.

- Avaliação da produção: o texto será corrigido e avaliado, e a correção não se limita a jogar entre erros e acertos, mas ainda em promover a autoavaliação do aluno no que poderia melhorar no texto.
- Organizar o momento da eleição, em que os alunos lerão seus discursos e elegerão o líder e vice-líder da turma, debatendo e justificando sobre os motivos da escolha. Não será um momento de obrigatoriedade, participará da eleição quem realmente pretende se candidatar à liderança da turma.

PROPOSTAS DIDÁTICAS NA ESCOLA DE SEVERIANO MELO - RN

Neste caso, o que se poderia propor aos alunos do 9º ano, turma observada, seria o seguinte: faríamos de conta que eles teriam recebido um convite de um *blog* bem conceituado, e na oportunidade eles iriam escrever um artigo de opinião sobre a gravidez na adolescência, elencando o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens. O texto que mais se destacasse iria compor uma seção especial do *blog*, de forma que o adolescente exponha a sua visão acerca do assunto.

Infelizmente, não foi possível acompanhar o resultado final de qual texto mais se destacou e qual texto recebeu a premiação da publicação na página do *blog*.

A professora trabalha com os objetivos de ensino propostos pelos PCN's que é ensinar, preparar e formar sujeitos para as novas exigências que o mercado de trabalho exige dele além do conhecimento da língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término, concluímos que este trabalho foi de grande contribuição para nossa formação como alunos e futuros professores. Pudemos constatar na observação das aulas que é o ensino comunicativo onde os alunos interagem e ele (o docente) é o mediador da sala de aula e não o “transmissor de conhecimentos” como era visto (e ainda é em muitas realidades, sabemos disso).

Um das dificuldades encontradas foram à observação de se trabalhar a produção textual na sala de aula, uma vez que encontramos resistência em alguns professores, o que nos atrasou demasiado; além de ser perceptível que o planejamento de aulas foi “atropelado” devido nossa presença, e com isso saíram perdendo os alunos das instituições, principalmente.

Contudo, apesar da dificuldade, o objetivo do presente trabalho foi alcançado, levando em conta à importância de se trabalhar a questão da produção textual, já que isso faz parte do nosso dia a dia, e, muito mais relevante, mostra-se o “calo” do ensino de língua portuguesa. A experiência nas escolas contribuiu, significativamente, para nosso aprendizado. Pudemos observar a atuação de bons profissionais; compará-las às teorias que discutimos em sala de aula; pensar melhores formas de se trabalhar a produção textual em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In: _____. **Análises de textos: fundamentos e Práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 29-44.
- BENTES, A. C. Linguística Textual. In BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. (orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol.1. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 17-41.
- BRAVIN, A. M.; PALOMANES, R. (orgs.). **Práticas de Ensino do Português**. 1 edição. São Paulo: Contexto, 2012.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.. Escrita e interação. In _____. **Ler e escrever: estratégias de produção de texto**. 2 ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2008, p. 31-52.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SANTOS, L. W.; RICHIE, R. C.; TEIXEIRA, C. de S. Produção de textos orais e escritos. In: SANTOS, L. W.; RICHIE R. C.; TEIXEIRA (orgs.). **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 97-133.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012 (Coleção Linguagem e Ensino).
- TRAVAGLIA, L. A. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (orgs.) **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

REFLETINDO A RELAÇÃO DO HUMOR E DA AMBIGUIDADE ENCONTRADO NA CHARGE

Carla Moura Dutra
Graduanda do curso de Letras UERN
Carlamoura_17@hotmail.com

Michael Luiz Tavares de Medeiros
Graduando do curso de Letras, UERN/CAP
michael_prn@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca do humor diante dos questionamentos analisados nos aspectos (político, social, econômico) dispostos nas charges, como também, relacionarmos com o uso lexical ambíguo, sendo este responsável pela geração de humor nas charges apresentadas. Diante da análise estrutural, selecionamos três charges onde encontramos questões críticas e sociais. E elencamos pontos primordiais para esta inter-relação entre Humor e ambiguidade. A princípio, nos amparamos com um respaldo teórico, que serviu de aporte para as discussões posteriores. E esse aparato, foi constituído por: Pagliosa (2005) e Texeira (2005); os mesmos, deram um suporte teórico a nossa pesquisa. Em seguida, partimos para a análise das charges e sua inter-relação com a ambiguidade e a geração de humor, discutimos acerca do uso desta figura de linguagem, como recurso semântico. Desta forma, o trabalho nos fez refletir acerca da relação do humor gerado pela ambiguidade nas charges, e seu caráter crítico e reflexivo neste gênero textual.

Palavras-chave: Charge. Humor. Ambiguidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como proposta analisar o humor gerado pela ambiguidade nas charges, mas para que o mesmo seja possível, traçamos alguns pontos como norteadores nesta pesquisa. A princípio, procuramos compreender o recurso da ambiguidade nas charges; para que assim possamos refletir acerca do humor causado por este fator. Como também, procuramos analisar todos os contextos em que a charge encontra-se disposta, e diante desta observação, realizar de forma satisfatória uma análise diante do contexto encontrado.

Diante do exposto, este estudo se justifica pela necessidade de compreendermos a função da ambiguidade na geração do humor das charges, quais os autores que tercem acerca desde questionamento e qual o posicionamento sobre esta temática que é corriqueira nas produções de charges. Assim, fizemos uso de uma pesquisa bibliográfica, onde procuramos diante dos materiais dispostos acerca da temática, tecer uma análise detalhada na charge escolhida.

Para o enriquecimento do trabalho, pautamos nossa pesquisa em estudos desenvolvidos por Pagliosa (2005) e Texeira (2005). A partir desses autores, voltamos o olhar para os aspectos do gênero textual charge; onde, analisamos três charges retiradas respectivamente dos blogs: Do Zeca, dicas de políticas e professor João Paulo, sendo publicadas no ano de 2014. Com isto, refletimos diante dos questionamentos dos mesmos e seguiremos com uma análise dos diversos aspectos (político, social, econômico) dispostos nas charges, e assim, relacionamos com o uso lexical ambíguo, onde gerou o humor na charge apresentada.

2.1 Semântica e Ambiguidade

A semântica é imprescindível para o estudo da palavra; segundo Oliveira (2010) não é tarefa fácil definir o seu objeto de estudo. O que se sabe ao seu respeito é que a mesma, foca no significado da palavra e das sentenças. Alguns estudos recentes afirmam que a semântica procura descrever a capacidade de um falante intencionando interpretar qualquer sentença, ou seja, esta linha de estudo procura compreender as variantes da nossa língua, para auxiliar nas relações linguísticas.

Desta forma, a semântica tem a função de atribuir sentido, diante disso, ela auxilia na compreensão das palavras, orações ou sentenças. Por este motivo, a ambiguidade encontra nos contextos sócio interacionistas a necessidade do estudo desta temática, sendo que a ambiguidade, depende dela, para que diante dos seus diversos aspectos, seja compreendida, dentro das sentenças. Segundo Cançado (2012, p. 70) “a ambiguidade é, geralmente, um fenômeno semântico que aparece quando uma simples palavra ao um grupo de palavras é associado a mais de um significado.”.

Sendo assim, podemos dizer que a ambiguidade é um fenômeno semântico, pois ela necessita do significado atribuído ao léxico, para se constituir como meio de relação através da palavra; sendo que se não houver compreensão, não haverá comunicação. Sendo assim, Cançado (2012), subdivide a ambiguidade quanto a critérios estruturais; diante do seu estudo, podemos dividi-las em: ambiguidades lexical (na palavra), ambiguidades sintáticas (estrutura sintática da oração), ambiguidades escopo (estrutura semântica na oração), ambiguidades correferência (gerada pelos termos acessórios da oração) e ambiguidades múltiplas (lexical e sintática).

Diante dos tipos de ambiguidades apresentados acima, percebemos que cada uma atende a expectativa pré-estabelecida, onde, dependerá de diversos fatores para serem compreendidas. Com isto, Cançado (2012) afirma que podemos definir ambiguidade lexical, como um dublo

sentido atribuído ao léxico (palavra), na sua compreensão, ou seja, as palavras que geram mais de um sentido na sua interpretação, dentro de um contexto, são denominadas como ambiguidade lexical.

2.2 Aspectos estruturais da charge

O uso da nossa língua é marcado por uma infinidade de características, que perpassam os meios sociais e o processo histórico em que esteja inserida; quanto ao seu estudo, ela encontra-se enraizada em eixos centrais que possibilitam uma utilização consciente e atribui sentido nas práticas sociais. Desta maneira, a nossa língua se configura como uma forma de ação social, por meio dela, permite que os sujeitos interajam com o ambiente de uma forma mais consciente acerca dos fatos.

O texto, diferente da língua, é uma construção fixa e abstrata, mas mesmo assumindo estes moldes, ele possibilita a produção de vários sentidos; os textos, são produzidos conforme o meio e a intencionalidade que pretendem alcançar. Segundo Bakhtin (1997), diferentes textos podem possuir semelhanças, pois eles se configuram diante de características dos gêneros textuais que estão dispostos nas interações sociais. Desta maneira, podemos afirmar que a comunicação verbal, só é assumida, mediante a alguns gêneros que se materializam em textos, assumindo assim, diversas formas, com o intuito de atender a inúmeros propósitos.

Os gêneros textuais segundo Schneuwly e Dolz (2004), são instrumentos culturais que temos disponíveis nas interações sociais. Eles podem emergir em diferentes contextos; discursivos (oral) e/ou concretizados (escrito), e isso possibilita que a interação ocorra dependendo sempre da exigência da demanda comunicativa.

Diante disto, o gênero textual charge, usa como artifício atrair facilmente o leitor e conseqüentemente os levar a refletir acerca de alguma temática, que esteja em ênfase na sociedade. Desta maneira, segundo Pagliosa (2005):

A Charge (do francês *charger*: carregar, exagerar), é um tipo de cartum cujo objetivo é a “crítica humorística de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política”. (Rabaça e Barbosa, 1978, p. 89). De acordo com os autores, uma boa charge deve focar um assunto atual e ir direto aonde estão centrados a atenção e o interesse do público leitor (PAGLIOSA, 2005, p. 115).

Assim, é possível compreender que a charge assume uma função nas relações, a de criticar de forma cômica, um fato social que estar em vigor nos meios sociais. A charge é

marcada pela interdiscursividade, sendo que a mesma perpassa por diversos meios (jornalístico, humorístico) e assume traços de cada um. Segundo Texeira (2005, p. 12) a charge é, ainda, “...um instrumento de reflexão e fonte de pesquisa, [...] um produto cultural produzido sob condições históricas definidas, num tempo e espaço socialmente determinados”.

As charges abordam os mais diversos temas, mas na grande maioria das vezes nos deparamos com assuntos referentes a críticas sociais; este, tem como principal objetivo nos levar a refletir acerca de assuntos que estão dispostos nos meios de comunicações. Mas de acordo com Pagliosa (2005), a charge, muitas vezes assumi uma postura política, pois, ocupa este cenário, mas para ele, só haverá significação para os leitores que tiverem conhecimentos acerca deste assunto. E segundo o mesmo autor, a charge sempre é direcionada à crítica a um personagem, fato ou um acontecimento no mundo político, por este motivo, ela possui uma limitação de tempo. Desse modo,

A charge tem uma função sociocomunicativa que é criticar, denunciar através do humor, muitas vezes irônico. Como é um texto datado, isto é, surge paralelamente ou em seguida dos acontecimentos, na grande maioria das vezes, as charges precisam ser lidas próximas aos acontecimentos sócio-históricos que os textos em geral (PAGLIOSA, 2005, p. 157).

Sendo assim, o autor revela algo que contribui para a compreensão deste gênero, acerca do tempo em que a charge deverá ser produzida e divulgada; o chargista deve ter em mente que, o seu texto necessita de outras informações prévias para ser compreendido, as discursões devem ser lançadas paralelamente, ou logo em seguida ao fato, pois se não, pode prejudicar o entendimento da sua produção. Por este motivo, para o processo de análise das charges, se faz necessário uma intertextualidade, pois, na grande maioria das vezes, os leitores irão precisar conhecer do assunto em que o texto trata; outro fator que encontramos nas charges, segundo Pagliosa (2005) é a sua forma de comunicação, pois, ela se apresenta no formato condensado, ao mesmo tempo que ela abarca diversas informações, a sua unidade textual é basicamente pequena.

É importante ressaltar também que de acordo com o pensamento de Aragão Neto (2014) a ambiguidade é um recurso linguístico que se concretiza em determinados contextos linguísticos aos quais as frases são passivas as diversas interpretações. Devido a isso, no caso de humor, como acontece nas charges. A ambiguidade pode ser mantida como efeito de sentido.

Por isso, o gênero charge é lançado como uma proposta diferenciada, que pode ser aplicada em diversos espaços, de forma normativa, ou não; sendo que sua estrutura é dinâmica e interage com o leitor, a charge nos faz refletir e ativar outros conhecimentos já internalizados,

para que haja compreensão; este fator propicia um maior interesse pela leitura deste tipo de gênero e favorece a indução de um sujeito crítico e analítico.

3 ANÁLISE DOS ASPECTOS AMBÍGUOS E HUMORÍSTICOS NA CHARGE

O gênero textual charge é um texto opinativo que reflete de forma crítica o contexto social. Este gênero é importante, pois ele está moldado numa estrutura estética que possibilita a praticidade na leitura e na intertextualidade, ou seja, ao mesmo tempo que o leitor se depara com uma quantidade reduzida de textos; muitas vezes ele necessita de uma gama de informações para compreender a sua leitura. Diante do gênero escolhido para realização do trabalho, percebemos uma amplitude, quanto as suas informações e uma densa intertextualidade no conteúdo político-social. Vejamos a seguir o charge:

Charge 1: Tira a mão daí



Fonte: <http://blogdozecca100.blogspot.com.br/2014/03/tira-mao-dai.html>

A charge acima traz como plano de fundo um ônibus, lotado, provavelmente em horário de pico, quando uma grande massa de trabalhadores se deslocam, ou do/para o seu trabalho; a charge traz um diálogo entre uma mulher e um homem, a princípio a personagem feminina o indaga, “você é do governo?” (Trecho retirado da charge), tendo como resposta o não, ela retruca, mandando o homem retirar a mão de sua “poupança”.

Frente a charge apresentada, percebemos que ela trata de duas críticas: a primeira é o abuso sexual, sofrido pelas mulheres em ônibus; a segunda, é a crise econômica enfrentada pelo nosso país, que gera a insegurança nas cadernetas de poupança. É importante perceber que o leitor deve compreender estas problemáticas, diante dos conhecimentos que ele já possui.

Segundo Pagliosa (2005, p. 114): “à medida que as leituras avançam, maior é a percepção do caráter dialógico entre os muitos textos que se instalam num único texto, reforçando a dominância sobre o textual.” Sendo assim, o leitor deverá possuir reflexões acerca da temática apresentada, pois só assim, ele compreenderá o contexto da charge com as práticas político-social.

Quanto a ambiguidade apresentada na charge, vimos que ela é responsável pelo humor, pois a mesma apresenta uma espécie de trocadilho com a palavra “poupança”, esta duplicidade se dar pelo duplo significado interpretativo assumido pela palavra; um deles, é o da caderneta de poupança (significado literal da palavra), e o outro as nádegas da mulher, este último é a que se refere a charge, conseguimos realizar esta interpretação, diante da leitura do ambiente e das diversas discussões acerca dos abusos sexuais sofridos pelas mulheres em ônibus, fato este, que vem sendo bastante discutido nos meios de informações, ou seja, além de realizarmos a leitura do texto, percebemos que o leitor deverá possuir informações gerais acerca do fato que discorre a charge.

Este sentido ampliado da palavra, só foi possível diante do diálogo entre os dois personagens, da leitura visual da imagem, e dos fatos internalizados diante deste contexto. Frente a estas três perspectivas, o leitor consegue compreender a que se refere a poupança encontrada na charge; se por algum motivo o leitor não tiver a disposição um destes três elementos a sua interpretação será prejudicada.

Charge 2: Desvio de verbas



Fonte: <https://dialogospoliticos.wordpress.com/2014/04/12/ministerio-publico-apura-denuncia-de-desvio-de-verba-na-camara-de-fortaleza/>

A charge 2 terce uma crítica, acerca do desvio de verbas públicas, o mesmo usa na figura de um transporte denominado “verba” e realiza uma crítica aos diversos “desvios” que a mesma

sofre até chegar ao seu destino final. O chargista faz uso de uma técnica de caráter visual, e enfatiza a palavra desvio que é colocada por diversas vezes direcionando diversos caminhos.

A ambiguidade estar presente no uso desta palavra, sendo que pelo contexto visual, percebemos que mesmo tratando-se de uma pista e um transporte, mas o desvio não significa mudança de percurso pelo motorista, mas sim, o redirecionamento de verbas públicas, ou seja, a retirada de porcentagens dos recursos que vem destinado a algum benefício a população; fato este que é bastante discutido nos meios de comunicações e que está estritamente ligado aos contexto social.

Diante disto, percebemos que Pagliosa (2005) discorre sobre o gênero charge e apresenta a importância da relação para sua compreensão; segundo ele, os textos chárgicos podem assumir uma justaposição entre os aspectos verbais e visuais, e este fator, pode contribuir para a interpretação do interlocutor.

Outro dos recursos utilizados pelo chargista e que é bastante encontrado neste gênero textual é o humor, esta fator atrai o leitor, pois, ele torna os textos atrativos e consegue retirar o peso atribuído pelas consistente crítica encontrada nas charges. Segundo Pagliosa (2005):

Para a formalização do humor na charge, criam-se espaços mentais decorrentes das leituras de mundo que o indivíduo faz no decorrer de toda a sua existência. Dessa forma, a mesclagem é uma moldura teórica que envolve inúmeras operações que combinam modelos cognitivos dinâmicos em uma rede de espaços mentais. O processo de mesclagem decorre essencialmente do mapeamento das projeções e da simulação dinâmica para desenvolver a estrutura emergente e para proporcionar novas redes conceptuais (PAGLIOSA, 2005, p. 156).

Sendo assim, o autor revela que o humor disposto nas charges, são frutos da intertextualidade, ou seja, a charge só conseguirá assumir um caráter cômico, se for compreendida pelo leitor, e para que haja esta compreensão, torna-se necessário que o mesmo, possuía um gama de informações acerca da temática estruturada na charge.

Charge 3: Lavagem de dinheiro



Fonte: <http://professorjoapaulo.com/charges-dos-jornais/>

A charge 3 discute acerca da lavagem de dinheiro, ela traz dois homens, aparentemente bem vestidos; uma coisa que chamou atenção no segundo personagem, é a cifra de dinheiro atrelada a sua gravata, dando a entender que o mesmo gosta muito deste bem. Outro fato que está em evidência na charge, é um varal por trás dos personagens, onde possui objetos na cor verde, secando. Aparentemente refere-se a dinheiro, tanto pelo formato geométrico, quanto pela cor apresentada (as verdinha).

Ambos conversam acerca de como lavar dinheiro, dando dicas da melhor forma, vemos isto na parte superior esquerda da charge onde tem denominado “dicas”, ou seja, os mesmo estão falando a respeito desta temática, dando “dicas” de como pratica-las. Já o contexto da conversa, eles discorre desta maneira: um pergunta ao outro como o nobre colega (termo usado por parlamentares), faz para deixar o dinheiro limpinho, o outro afirma que usa laranjas.

A ambiguidade aparece nesta charge com a relação dos aspectos visuais e verbais. No primeiro percebemos que há dinheiro sendo lavado no varal e uma laranja na mão do parlamentar, dando ênfase a estas duas práticas que sem um contexto, podem abrir precedentes para outras interpretações, mas como este fato da lavagem de dinheiro é algo que estar em evidência nos meios de comunicações, o leitor que sabe desta informação, automaticamente relaciona com o contexto social.

Com isto, percebo que os termos “lavagem de dinheiro” e “laranja” ambos apresentam uma duplicidade de sentidos, sendo que no seu uso literal poderiam possuir outros significados, mas atrelado ao contexto em que apresenta-se inserido, os mesmo, refere-se a: transformação de dinheiro ilícito em licito e o uso do nome de terceiro para ilegais.

Diante de tudo, percebemos que as charges: 1, 2 e 3, apresentam uma interpelação com os aspectos da ambiguidade e do humor. No mesmo, a palavra que atribui um duplo sentido a charge, é a mesma que é responsável pelo caráter humorístico. Assim, percebemos que estes dois fatores se interligam e se complementam nas produções chargistas colaborando amplamente com a qualidade desta produção e sua inter-relação com os fatos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A charge é gênero que facilmente encontramos nos meios sociais e que pelo que podemos perceber, assumi uma postura que atrai o leitor, tanto pelos seus temas que englobam a realidade social, quanto pela eminente postura crítica e reflexiva assumida; mesmo sendo constituída por textos relativamente curtos, ela possui um caráter amplo, pela consistência das suas discursões.

Frente a isto, percebemos que a charge utiliza de algumas ferramentas para que suas produções seja atraentes, e dentre delas a ambiguidade e o humor se relacionam nas suas produções assumindo um caráter diferenciado dentre os gêneros textuais.

Diante deste trabalho, podemos perceber a amplitude do gênero textual charge, frente a sua intertextualidade e sua postura crítica, que leva o sujeito a refletir o contexto em que estar disposto e a interagir com estes aspectos, formulando uma crítica contundente acerca da temática.

REFERÊNCIAS

- NETO, Magdiel M. Aragão **Um tratamento híbrido para a polissemia**. In: CAMBRUSSI, Morgana F; 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2012.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2004.
- OLIVEIRA, Roberta Pires. **A Semântica formal, estrutural e histórica**. 2010
- PAGLIOSA, Elcemina Lúcia Balvedi. **HUMOR, um estudo sociolinguístico cognitivo da charge**. Porto Alegre:Edipucrs, 2005
- TEIXEIRA, L. G. S. **Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SI E *ETHOS*: APONTANDO SEMELHANÇAS A PARTIR DE UMA ANÁLISE DE FRAGMENTOS DO DISCURSO DE POSSE DO SEGUNDO MANDATO DE DILMA ROUSSEFF

Jaqueline de Jesus Bezerra
Doutoranda em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
linnebezerra@gmail.com

Ivaneide Gonçalves de Brito
Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
ivaneidegbrito@hotmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva apontar semelhanças entre representações discursivas de si ou do locutor e *ethos*, considerando-se que ambos são construções de imagens de si. Para o cumprimento desse objetivo, especificamente, discutimos sobre a Análise Textual dos Discursos (ATD) e as representações discursivas, um dos níveis de análise proposto por Jean-Michel Adam; discutimos ainda sobre o *ethos* e a Nova Retórica, a fim de ampliar a compreensão desses conceitos e de seus respectivos campos teóricos, também os comparamos, para depois analisarmos como se constroem as representações discursivas e o *ethos*. O objeto de estudo do trabalho é constituído por fragmentos do discurso de posse do segundo mandato de Dilma Rousseff. Esta pesquisa é documental, tem uma abordagem qualitativa e é de natureza interpretativista. Nossa fundamentação teórica está ancorada, sobretudo, em Queiroz (2013), Silva (2015), Charaudeau (2006) e Reboul (2000). A partir da análise, verificamos a proximidade entre as representações discursivas de si ou do locutor e o *ethos*, suas contribuições na persuasão de um auditório e foi possível percebermos uma relação importante entre a ATD e a Nova Retórica, de onde esses elementos provêm.

Palavras-chave: Representações discursivas. *Ethos*. ATD. Nova Retórica. Semelhanças.

1 INTRODUÇÃO

Considerando-se a proximidade entre representação discursiva de si e *ethos*, o objetivo geral desta pesquisa é apontar semelhanças entre a representação discursiva de si e o *ethos*, analisando o discurso de posse do 2º mandato de Dilma Rousseff. Os objetivos específicos são: discutir sobre as representações discursivas e a ATD e sobre o *ethos* e a retórica e comparar as representações discursivas de si e o *ethos*, por meio de conceituações e da análise.

Coletamos o discurso de posse do segundo mandato de Dilma Rousseff, datado 01/01/2015, no site da Câmara dos Deputados, <http://www2.camara.leg.br/>. Esse *corpus* tem uma importância no cenário político e também na história do país, considerando-se que Dilma Rousseff foi a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil.

A pesquisa é considerada documental, uma vez que o objeto de nossa interpretação é um documento que receberá um tratamento analítico (GODOY, 1995). A abordagem é

qualitativa, já que fenômenos serão interpretados e significados serão atribuídos pelos pesquisadores, que são instrumentos-chave nesse tipo de abordagem (PRODANOV; FREITAS, 2013). A natureza interpretativista se deve a fazermos a interpretação pretendida dentro do contexto específico dos objetivos deste trabalho (TRIVIÑOS, 1987).

Para a fundamentação da ATD e as representações discursivas, utilizamos Adam (2011), Queiroz (2013) e Silva (2015). Sobre a Retórica, apoiamos-nos em Ferreira (2006), Mazzali (2008), Mosca (2008) e Perelman e Tyteca (1996). Buscamos as conceituações de *ethos* em Charaudeau (2006), Meyer (2007), e Reboul (2000).

A seguir, trazemos a discussão sobre a ATD, representações discursivas, Nova Retórica, *ethos* e depois, comparamos conceitos e apresentamos a análise, seguida das considerações finais e das referências.

2 A ATD E AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS

A Análise Textual dos Discursos ou ATD foi desenvolvida por Jean-Michel Adam. De acordo com Queiroz (2013), a ATD se originou na Linguística textual e se enquadra, teórico-metodologicamente, na Análise do Discurso. Assim, “ocorre a interface entre a Linguística do Texto e a Análise do Discurso, que constituem a ATD como articuladora do campo textual e do campo discursivo, intermediada pelos gêneros textuais.” (QUEIROZ, 2013, p. 23).

A ATD articula texto e discurso, ou seja, considera tanto a materialidade linguística, quanto os aspectos discursivos do texto, aproximando Linguística Textual e Análise do Discurso. Sobre isso Queiroz (2013, p. 23) traz a seguinte afirmação:

A aproximação que a ATD faz da LT e da Análise do Discurso se destina a encontrar e construir um pressuposto que dê conta, ao mesmo tempo, da análise linguística e discursiva dos textos, analisando e refletindo a materialidade textual em conjunto com as condições socioculturais e políticas em que o texto é construído e adquire sentidos. Adam faz essa articulação situando a ATD em um campo que se responsabiliza de integrar o texto no quadro das práticas discursivas.

Nesse sentido, vê-se que a ATD analisa linguística e discursivamente os textos, considerando sua materialidade relacionada ao contexto em que são produzidos e integrando-os às práticas discursivas.

Adam (2011) apresenta um esquema, o qual trazemos abaixo, em que estão os níveis de análise do texto e os níveis de análise do discurso, diretamente relacionados:

Figura 1: Esquema 4: Níveis ou planos de discurso



Fonte: Adam (2011, p. 61).

Os níveis da análise de discurso mostram que uma ação visada, com objetivos (Nível 1) acontece inserida em uma interação social (Nível 2), de acordo com a formação sociodiscursiva (Nível 3), referente ao que pode ser dito em determinada situação de interação, manifestando-se no dizer a interdiscursividade e um socioleto, materializados em um gênero, que tem a forma de texto. Esse texto é constituído de períodos e proposições enunciadas (Nível 4), é composto por uma seqüência tipológica e um plano de texto (Nível 5), apresenta caráter semântico construído por representações discursivas (Nível 6). Na enunciação do texto encontram-se a responsabilidade enunciativa e a coesão polifônica de vozes (Nível 7) e esse texto constitui um ato de discurso que apresenta um valor ilocucionário e uma orientação argumentativa (Nível 8).

A Representação discursiva é o nível semântico da análise de textos, ao qual é dedicado este trabalho. Segundo Silva (2015, p. 57), “as representações discursivas são construídas a partir de certas operações ou categorias semânticas: referenciação, predicação, modificação, localização, conexão e analogia”. Conforme Queiroz (2013, p. 49), a representação discursiva

Compreende o texto enquanto uma representação semântica que, para adquirir esse *status*, une três elementos importantes: o produtor/locutor dos discursos, o conteúdo temático, que percorre um caminho isotópico de construção de sentido e, por último, o alocutário, já que a sua produção se dá em um contexto real de uso da linguagem, no processo de troca, compreensão, interpretação e de compartilhamento de uma ação linguageira.

Entende-se então que, através da referenciação, da predicação, da modificação, da localização, da conexão e da analogia são construídas representações discursivas do locutor, do conteúdo temático e do alocutário de um discurso.

As representações discursivas são espécies de esquematizações, conjuntos de imagens. Em todo texto há construção de imagens do locutor, do alocutário e do tema tratado (GRIZE, 1996, *apud* QUEIROZ, 2013). “A esquematização/representação discursiva tem a função de fazer com que o locutor construa, referencie ou represente, discursivamente, uma realidade para seu alocutário.” (QUEIROZ, 2013, p. 52).

3 A NOVA RETÓRICA E O *ETHOS*

A antiga Retórica tem Aristóteles como figura central. Aristóteles define a Retórica como uma disciplina que descobre o que há de persuasivo em cada situação (FERREIRA, 2006). Aristóteles concebeu a Retórica como a arte da comunicação e a considerava relevante por tornar possível a estruturação e a exposição de argumentos. Para o filósofo, no entanto, a retórica não era somente persuadir, mas distinguir e escolher os meios adequados de persuadir, recorrendo, para isso ao *ethos*, que gera confiança enquanto orador, ao *pathos*, auditório que é levado à paixão e à emoção pelo *ethos* e ao *logos*, a própria argumentação mostrada pelo *ethos* como verdadeira (MAZALLI, 2008).

Perelman e Tyteca (1996) denominam a Nova Retórica de argumentação no discurso. De acordo com Mosca (2008), por meio de conceitos básicos, cuja formulação se deu na antiga Retórica e cujo reestudo foi feito pela Nova Retórica, foi criado um arcabouço teórico e metodológico que pode descrever e analisar um *ethos* específico.

Conforme Meyer (2007), geralmente o *ethos* é alguém com o qual o auditório se identifica, que consiga ter respostas aceitas por esse auditório. Desse modo, a partir dessa identificação, ocorre a persuasão do referido auditório.

Segundo Reboul (2000, p. 48), “o *ethos* é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois, sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtêm sem essa confiança.” Inspirando confiança, o orador alcançará os objetivos pretendidos.

Já Charaudeau (2006, p. 115) afirma que “o *ethos*, enquanto imagem que se liga àquele que fala, [...]; ele é antes de tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que se diz.” Logo, a imagem é criada a partir das palavras proferidas pelo orador.

4 AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SI E O *ETHOS*

As representações discursivas de si são as do locutor. Consoante Queiroz (2013) “a representação discursiva do locutor é a imagem que se faz de si mesmo [...]”. Meyer (2007) afirma que os gregos consideravam o *ethos* como a imagem de si. Silva (2015, p. 56) traz esses dois conceitos interligados na seguinte afirmação:

A representação discursiva de si compreende a imagem que o locutor (ou enunciador) faz de si mesmo em seu discurso. Trata-se do conceito retórico de *ethos*, segundo o qual todo ato de tomar a palavra implica a construção discursiva, deliberada ou não, de uma imagem de si, no intuito de garantir e assegurar o sucesso do empreendimento oratório.

Apesar de estarem inseridos em campos teóricos diferentes, a representação discursiva e o *ethos* apresentam o mesmo conceito ou conceitos muito semelhantes dados por alguns estudiosos. Perceberemos nos fragmentos abaixo, retirados do *corpus* selecionado para análise, como esses elementos se constroem, que imagem projetam. Elegemos alguns trechos do discurso de Dilma Rousseff na posse do seu segundo mandato nos quais a referência com o sujeito “eu”, expresso ou elidido, constroem a representação discursiva de si e nos quais também é construído o *ethos*.

Volto a esta Casa com a alma cheia de alegria, de responsabilidade, de esperança. Sinto alegria por ter vencido os desafios e honrado o nome da mulher brasileira. O nome de milhões de mulheres guerreiras, mulheres anônimas que voltam a ocupar, encarnadas na minha figura, o mais alto posto dessa nossa grande nação.

As representações discursivas desse fragmento constroem imagens de uma mulher alegre, responsável, esperançosa, vencedora dos desafios e honrada por representar a mulher brasileira. Ao mesmo tempo, são construídos os *ethé* de alegria, responsabilidade, esperança, vitória e honradez.

[...]. Por isso, eu repito hoje, nesta solenidade de posse, perante as senhoras e os senhores: fui reconduzida à Presidência para continuar as grandes mudanças do país e não trairei este chamado. O povo brasileiro quer mudanças, quer avançar e quer mais. É isso que também eu quero. É isso que vou fazer, com destemor mas com humildade, contando com o apoio desta Casa e com a força do povo brasileiro.

Nessa passagem do discurso, Dilma constrói a representação discursiva de uma presidente comprometida, destemida e humilde, que quer mudanças e avanço. Semelhantemente, é construído o *ethos* do compromisso, da coragem e da humildade.

Eu não tenho medo de encarar estes desafios, até porque sei que não vou enfrentá-los sozinha, não vou enfrentar esta luta sozinha. Sei que conto com o apoio dos senhores e das senhoras parlamentares, legítimos representantes do povo neste Congresso Nacional. Sei que conto com o apoio do meu querido vice-presidente Michel Temer, parceiro de todas as horas. Sei que conto com o esforço dos homens e mulheres do Judiciário. Sei que conto com o forte apoio da minha base aliada, de cada liderança partidária de nossa base e com os ministros e as ministras que estarão, a partir de hoje, trabalhando ao meu lado pelo Brasil. Sei que conto com o apoio de cada militante do meu partido, o PT, e da militância de cada partido da base aliada, representados aqui pelo mais destacado militante e maior líder popular da nossa história, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Sei que conto com o apoio dos movimentos sociais e dos sindicatos; e sei o quanto estou disposta a mobilizar todo o povo brasileiro nesse esforço para uma nova arrancada do nosso querido Brasil.

Os referentes constroem nesse trecho do discurso de Dilma a representação discursiva de uma mulher destemida, certa de que conta com o apoio do Congresso, do vice-presidente, do Judiciário, da sua base aliada, dos ministérios, do partido, dos aliados, do ex-presidente Lula, dos movimentos sociais e dos sindicatos, constrói-se também a representação discursiva de uma presidenta mobilizadora em busca de uma nova arrancada do país. Tem-se, assim, o *ethos* de destemor e o *ethos* de mobilização.

Gostaria de anunciar agora o novo lema do meu governo. Ele é simples, é direto e é mobilizador. Reflete com clareza qual será a nossa grande prioridade e sinaliza para qual setor deve convergir o esforço de todas as áreas do governo. Nosso lema será: BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA!

Percebe-se a representação discursiva de uma presidente inovadora e comprometida com a educação do país, criando até um lema que mostra a prioridade do seu governo. Nesse sentido, o *ethos* edificado é o de inovação e de compromisso.

O Brasil sabe que jamais compactuei com qualquer ilícito ou malfeito. Meu governo foi o que mais apoiou o combate à corrupção, por meio da criação de leis mais severas, pela ação incisiva e livre de amarras dos órgãos de controle interno, pela absoluta autonomia da Polícia Federal como instituição de Estado, e pela independência sempre respeitada diante do Ministério Público. [...].

Uma presidenta honesta, preocupada com a corrupção, que não compactua com ela e cria leis severas para combatê-la: essas são as representações discursivas construídas nesse trecho do discurso. Tem-se aqui o *ethos* de honestidade e de virtude, os quais são relacionados por Charaudeau (2006, p. 122), ao afirmar que o *ethos* de virtude “exige que o político demonstre sinceridade e fidelidade, a que se deve acrescentar uma imagem de honestidade pessoal.”

Dedicarei obstinadamente todos os meus esforços para levar o Brasil a iniciar um novo ciclo histórico de mudanças, de oportunidades e de prosperidade, alicerçado no fortalecimento de uma política econômica estável, sólida, intolerante com a inflação, e que nos leve a retomar uma fase de crescimento robusto e sustentável, com mais qualidade nos serviços públicos. [...].

As representações discursivas presentes nesse momento do discurso são de uma presidenta esforçada, séria, disposta a levar o Brasil a mudar e a prosperar com qualidade. Semelhantemente, edificam-se o *ethos* de esforço, de seriedade e de disposição. Em relação ao *ethos* de seriedade Charaudeau (2006, p. 120) afirma que ele “é construído com a ajuda de diversos índices”, entre os quais, a demonstração de “grande energia e capacidade de trabalho, [...]”, percebidas claramente no fragmento acima do discurso de Dilma.

Já estive algumas vezes um pouco perto da morte e destas situações saí uma pessoa melhor e mais forte

Sou ex-opositora de um regime de força que provocou em mim dor e me deixou cicatrizes, mas não tenho nenhum revanchismo. Mas este processo jamais destruiu em mim o sonho de viver num país democrático e a vontade de lutar e de construir este país cada vez melhor. Por isso, sempre me emociono ao dizer que eu sou uma sobrevivente. Também enfrentei doenças mas, se me permitem, quero dizer mais: pertencço a uma geração vencedora. [...].

Nesses fragmentos, são representadas discursivamente a imagem de uma mulher forte, que sofreu, mas superou a dor, as doenças e sobreviveu, sonhadora e vencedora. Ao mesmo tempo é construído o *ethos* de força e de superação por todas as dificuldades pelas quais passou.

Deus colocou em meu peito um coração cheio de amor pela minha pátria. Antes de tudo, o que a música cantava, um coração valente, não é que a gente não tem medo de nada, a gente controla o medo. [...]. Eu não tenho medo de proclamar para vocês que nós vamos vencer todas as dificuldades, porque temos a chave para vencê-las, vencer todas as dificuldades.

Por fim, edificam-se nessa última passagem selecionada as representações discursivas de uma mulher amorosa, valente, corajosa, certa de que as dificuldades serão enfrentadas. Semelhantemente, o *ethos* é edificado projetando imagens de amor, de valentia, de coragem, de certeza e de confiança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das discussões, pudemos constatar a proximidade entre representação discursiva de si ou do locutor e *ethos*. Ambos os elementos representam estratégias de persuasão de um auditório, por meio da construção de uma imagem positiva de si, em busca da confiança e identificação desse auditório.

No discurso de Dilma Rousseff, as representações discursivas de uma mulher e presidenta alegre, responsável, esperançosa, vencedora, honrada, comprometida, destemida, humilde, mobilizadora, inovadora, honesta, preocupada com a corrupção, esforçada, séria, disposta a levar o Brasil a mudar e a prosperar, forte, sonhadora, amorosa, valente, corajosa, certa de que as dificuldades serão enfrentadas correspondem, respectivamente, aos *ethé* de alegria, de responsabilidade, de esperança, de vitória, de honradez, de compromisso, de coragem, de humildade, de destemor, de mobilização, de inovação, de compromisso, honestidade, de virtude, de esforço, de seriedade, de disposição, de força, de superação, de amor, de valentia, de coragem, de certeza e de confiança.

Observamos que representações discursivas, nível semântico proposto por Adam na ATD e *ethos*, um dos elementos da tríade da Retórica, ao lado do *pathos* e do *logos*, apesar de pertencerem a campos teóricos distintos, estão intimamente interligados tanto por conceitos quanto por significados.

Concluimos, por fim, que a percepção da representação discursiva e do *ethos* construídos possibilita conhecermos os pontos de vista do orador ou locutor, seus objetivos na situação de interação discursiva e também torna possível construirmos os sentidos do discurso.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes Silva Neto, Luis Passegi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução de Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

- FERREIRA, Ivone. **A pura violência é muda**: o estado da arte da Retórica. Lisboa: Universidade da Beira Interior, 2006. Disponível em <<http://www.bocc.uff.br/pag/ferreira-ivone-pura-violencia-muda.pdf>>. Acesso em 14 out. 2018.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- MAZZALI, Gisele Cristina. Retórica: de Aristóteles a Perelman. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**. Curitiba, UNIBRASIL, Vol. 4., 2008. Disponível em: <<http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/158>>. Acesso em 14 out. 2018.
- MEYER, Michel. A unidade da retórica e seus componentes: *éthos, páthos, logos*. In: MEYER, Michel. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.
- MOSCA, Lineide Salvador. A atualidade da retórica e seus estudos: encontros e desencontros. In: Actas do I Congresso Virtual do Departamento de Literaturas Românicas (Retórica). 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/linei002.0pdf>>. Acesso em 14 out. 2018.
- PERELMAN, Chäim. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação**: a Nova Retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUEIROZ, Maria Eliete de. **Representações discursivas no discurso político**. “Não me fiz sigla e legenda por acaso”: o discurso de renúncia do senador Antônio Carlos Magalhães (30/05/2001)”. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013 (UFRN/PPgEL).
- REBOUL, Oliver. **Introdução à Retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROUSSEFF, Dilma. **Íntegra do discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso**. 01 jan. 2015. (Versão online). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/480013-INTEGRA-DO-DISCURSO-DE-POSSE-DA-PRESIDENTE-DILMA-ROUSSEFF-NO-CONGRESSO.html>>. Acesso em 14 out. 2018.
- SILVA, Ananias Agostinho da. **Representações discursivas sobre Lampião e seu bando em notícias de jornais mossoroenses (1927)**: “O mais audaz e miserável de todos os bandidos” e o seu grupo de asseclas”. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015 (UFRN/PPgEL).
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

RETEXTUALIZAÇÃO: PROCESSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA

Wellington Gomes de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
wellington83souza@gmail.com

Cícera Alves Agostinho de Sá
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
cicalvesdsa@gmail.com

RESUMO

Este artigo pauta-se na ideia de que é preciso a utilização de estratégias viáveis para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, no tocante à produção escrita e ao trabalho com leitura em sala de aula. Nesse contexto, tem-se como objetivo discutir sobre a importância dos processos de retextualização como subsídios na implementação de práticas pedagógicas mais bem direcionadas para a abordagem sobre gêneros textuais, a partir de sua interface com os letramentos, multiletramentos e interacionismo sociodiscursivo (ISD). Para fundamentar esta discussão, buscou-se ancoragem em Marcuschi (2001) e Dell'Isolla (2007), que tratam de aspectos acerca das atividades de retextualização; além de autores que tratam da construção dos sentidos do texto como Koch (2010). Além desses autores, baseou-se, ainda, em Rojo (2012), Soares (2014), Street (2014) e Bronckart (2006). Como procedimento metodológico, adotou-se a pesquisa bibliográfica para pautar a explanação acerca da temática. Os resultados encaminham-se para a ideia de que as atividades dessa natureza consistem em um grande contributo para o trabalho com textos na escola. Portanto, conclui-se que é de grande valia a adoção de práticas pedagógicas que fomentem o trabalho com textos na perspectiva de desenvolvimento desses processos.

Palavras-chave: Texto. Retextualização. Interação. Ensino.

INTRODUÇÃO

Consideramos a retextualização como um processo de suma importância para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Isso se deve ao fato de ela propiciar uma visão mais aguçada sobre o texto, tanto no que se refere à leitura quanto à escrita. Além disso, as atividades dessa natureza permitem a validação do conhecimento dos discentes acerca das práticas de linguagem que fazem parte do seu cotidiano.

Por isso, nosso objetivo é discutir sobre a importância dos processos de retextualização para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, mediante práticas pedagógicas que contemplem a interface desses processos com os letramentos,

multiletramentos e interacionismo sociodiscursivo, quando do trabalho com gêneros textuais na escola.

Para fundamentar nossa abordagem, tivemos como aporte as ideias de Marcuschi (2001), Dell’Isola (2007) no que se refere à retextualização; Soares (2014) e Street (2014), que tratam das questões concernentes ao letramento; Rojo (2012) para discorrer sobre multiletramentos; e Bronckart (2006), que apresenta ideias sobre o ISD. Também nos valem de outros autores que apresentam o texto como um processo interativo de construção de sentidos.

Como procedimento, adotamos a pesquisa bibliográfica com a qual ancoramos a nossa discussão acerca da importância do desenvolvimento dos processos de retextualização e a sua relação com o quadro teórico apresentado, no tocante à abordagem sobre textos.

Nas seções que seguem, apresentaremos algumas perspectivas de abordagem sobre retextualização e a sua relação dialógica com outros fenômenos concernentes à transformação de gêneros textuais. Da mesma forma, discutiremos sobre a interação entre artefatos textuais e a importância da construção de sentidos para o desenvolvimento da competência discursiva, mediante o desenvolvimento dos processos de retextualização.

2 PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO: DIÁLOGOS

A abordagem sobre retextualização permite-nos observar suas várias facetas, visto que ela se relaciona com outros conceitos importantes no que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais. Nesse sentido, podemos afirmar que desenvolver processos de retextualização consiste em lidar com questões de letramentos, multiletramentos e interacionismo sociodiscursivo (ISD), pois esses segmentos precedem a realização de atividades de tal natureza. Diante disso, discorreremos sobre os processos em pauta com o intuito de associá-los a esses outros fenômenos.

Vale ressaltar, *a priori*, que o desenvolvimento da retextualização percorre vários caminhos concernentes às modalidades de uso da linguagem que temos. Marcuschi (2001) apresenta algumas possibilidades de realização dessas atividades na transformação de uma modalidade para a outra, como da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Na perspectiva adotada pelo autor, então, a retextualização

consiste na transformação de uma modalidade para outra, como ocorre na passagem de um texto oral para um texto escrito, no caso de uma entrevista oral para uma entrevista impressa, por exemplo.

Contudo, a retextualização vai além das questões inerentes à transformação de uma modalidade em outra, visto que ela ocorre na mesma modalidade, isto é, podemos transformar um gênero escrito em outro, como apresenta Dell'Isola (2007). Da mesma forma, podemos nos valer das questões concernentes à multimodalidade discursiva para a realização desses processos, tomando como base no que Rojo (2012) nos mostra, pois há a possibilidade de retextualizar um determinado texto, mediante o uso das tecnologias. Em outras palavras, há várias possibilidades de trabalho nessa perspectiva, a depender do propósito que se tenha para a abordagem textual, tanto em relação ao texto base como em relação ao texto final.

Realizadas essas considerações, temos subsídios para tratar das questões relativas aos letramentos, multiletramentos e ISD, com vistas ao desenvolvimento da retextualização.

No tocante a relação entre retextualização e letramentos, temos como premissa a ideia de que os últimos oferecem condições para que possamos transformar os gêneros textuais em outros textos, de outras modalidades, em seus mais variados suportes. Como nos diz Soares (2014), letramento diz respeito à nossa condição de fazer uso das habilidades de leitura e escrita que adquirimos ao longo da vida. Vale dizer que essas habilidades não se referem apenas àquelas que adquirimos no ambiente escolar, pois no cotidiano muito se aprende nas práticas languageiras que fazem parte do contexto social de cada indivíduo.

A autora trata também da importância em diferenciarmos o letramento em sua dimensão individual do letramento em sua dimensão social. O primeiro diz respeito ao domínio que se adquire em relação à tecnologia escrita, principalmente, para fins de codificação e decodificação, muitas vezes sem levar em conta questões inerentes ao uso social da língua.

Por outro lado, no que se refere à dimensão social do letramento temos a ideia de que, nessa vertente, o fenômeno em questão possibilita aos sujeitos a capacidade de atuarem com mais criticidade em seu meio, mediante o uso da língua. Em outras palavras, não se valem apenas do conhecimento abstrato da língua, mas sim fazem uso dela com vistas à defesa de sua ideologia e de seu lugar no mundo, enquanto sujeitos de discurso.



Nessa esteira, Street (2014) é quem norteia as ideias em voga sobre letramento, ao apresentar a diferença entre letramento autônomo e letramento ideológico, na linha de pensamento explorada pela autora citada. Ressaltemos, ainda, a abordagem do autor, no sentido de que a agenda do letramento não diz respeito apenas ao universo escolar, pois, assim como já dizia Kleiman (1995), há várias outras agências de letramento que fazem parte do universo dos sujeitos enquanto usuários da língua.

Dessa forma, o trabalho com letramento não pode ser feito de modo pedagogizante, como diz o autor. Essa pedagogização diz respeito ao fato de que, geralmente, o letramento escolar é privilegiado em detrimento a outros letramentos sociais, com o familiar, por exemplo.

Esse contexto de letramento que se instala no ambiente escolar está relacionado à ideia, equivocada, de que a escrita é modalidade superior à fala. Rojo (2013) diz que “[...] as propostas escolares de letramento ignoram e ocultam as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais. [...]” (ROJO, 2013, p. 16).

Diante desse quadro em relação ao letramento, percebemos a importância do desenvolvimento dos processos de retextualização em sala de aula. Isso se deve ao fato de que os textos dos quais os alunos têm conhecimento devem servir de referente para o trabalho com outros textos. Por isso, podemos dizer que realizar uma abordagem sobre determinados gêneros consiste em uma ação exitosa quando levamos em conta os níveis de letramentos dos alunos e, conseqüentemente, fomentamos a visão de que os textos não são produtos acabados. Com esses termos, podemos nos valer do seguinte:

A busca de um referente textual pré-existente faz parte da dinâmica constitutiva de cada um dos textos com que interagimos diariamente. Desse modo, é possível que um mesmo tema seja apresentado por meio de diferentes gêneros textuais, assim como são recriados novos textos, os quais podem se modificar, se transformar, sem nunca deixarem de conter elementos de textos precedentes, seja de maneira explícita ou implícita (DELL’ISOLA, 2007, p. 38s).

Diante do exposto pela autora, podemos relacionar a ideia de retextualização ao conhecimento dos discentes acerca do mundo letrado, o que possibilita a realização exitosa desse tipo de atividade. Em outras palavras, a retextualização é viabilizada a partir do

conhecimento acerca de outros textos, que têm como referência um texto base a ser transformado.

O desenvolvimento dos processos de retextualização também nos remete às ideias sobre multiletramentos, que são de grande valia para a transformação textual. No contexto atual, o uso a tecnologia tem se tornado algo bastante habitual por parte dos alunos, o que nos encaminha para atividades pedagógicas que contemple o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e para a contemplação das várias semioses que envolvem os gêneros textuais.

Os multiletramentos estão pautados na ideia de que a construção e a compreensão acerca de gêneros são permeadas por uma multiplicidade linguagens. Segundo Rojo (2012), isso se deve ao fato de que as práticas letradas, que caracterizam os diversos tipos de letramentos, fazem parte de uma multiplicidade cultural em que se constroem textos com uma multiplicidade semiótica em prol da comunicação entre os indivíduos.

Dessa forma, podemos dizer que o texto é composto por uma hibridização consequente da multiplicidade de linguagens presentes nos textos em circulação. Com base na autora citada, percebemos a importância dessa visão sobre os textos, visto que eles são “[...] compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p. 19).

As práticas multiletradas contribuem, dessa forma, para o processo de transformação textual, pautado nas ideias de retextualização. Como já adiantamos, além da transformação textual de uma modalidade para outra há outras possibilidades, como a transformação de um texto escrito em um texto fílmico, cuja natureza caracteriza a multimodalidade presente nos multiletramentos.

No tocante ao ISD, podemos destacar a ideia de que ele trata das possibilidades de construção textual, a partir do conhecimento sócio historicamente produzido por parte dos alunos. De acordo com Baltar *et al* (2006) há uma arquitetura, isto é, um conjunto de textos o qual dominamos e, a partir dele, temos subsídios para participar de práticas de linguagem, dada a possibilidade de (re) semiotizar as ações de linguagem com as quais lidamos cotidianamente.

Com isso, é importante ressaltar a necessidade de interação entre o conhecimento de mundo dos alunos em relação ao material textual trabalhado na escola. Bronckart (2006) aponta duas facetas que compõem as atividades de linguagem enquanto práticas sociais. Para o autor, a linguagem é composta de um viés psicológico, que é de natureza individual e um viés sociológico, de natureza social. Nesse sentido, podemos dizer que é partir do encadeamento desses dois vieses que a competência discursiva desenvolve-se.

O autor afirma, também, que para a contemplação do ISD a prática de textos concorre para o desenvolvimento das mediações inerentes às ações de linguagem. Por isso, podemos dizer a prática da retextualização consiste em um produto oriundo das ações significantes de linguagem propostas pelo ISD, na manutenção e ampliação do arquitexto dos indivíduos.

Diante do cenário apresentado acerca da relação entre retextualização e o quadro teórico citado, temos que o desenvolvimento de atividades dessa natureza consiste na contemplação dos gêneros textuais como objetos de interação e sentido, produzidos e transformados com base na competência discursiva dos sujeitos. Assim, podemos ampliar tal competência a partir do estreitamento dessas relações.

3 TEXTO E RETEXTUALIZAÇÃO: INTERAÇÃO ENTRE ARTEFATOS TEXTUAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Diante da evolução acerca da abordagem sobre texto, sabemos da necessidade de o promovermos a seu estatuto de elemento central para o ensino de língua. Na perspectiva da linguística textual, por exemplo, Pimenta e Santos (2017) apresentam a ideia relacionada à Teoria do Texto, em sua fase que propõe a investigação acerca de alguns aspectos do texto, como o seu funcionamento, produção e compreensão, a partir de uma visão pragmática, considerando-o como unidade de comunicação e interação. Vale dizer, ainda, que os mesmos autores tratam o texto como um lugar de diversas semioses que se recontextualizam, cocontextualizam em prol da produção de significados.

A partir dessas considerações, podemos dizer que o texto consiste em um processo de transformação, significação e ressignificação, a partir da interação social, nos diversos ambientes discursivos onde ele é posto para práticas de comunicação dos indivíduos. Nessa perspectiva, Koch (2010) nos diz que não construímos *o sentido* para o texto, mas sim *um*

sentido dentre vários outros, que dependerão de aspectos diferenciados, diante do conhecimento que se tem sobre um dado texto. Em outras palavras, a autora diz o seguinte:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (KOCH, 2010, p. 30).

Diante disso, entendemos que o desenvolvimento da competência discursiva deve estar baseado na visão do texto enquanto uma entidade complexa, que contempla diversos aspectos, tanto de natureza linguística como de natureza extralinguística. Da mesma forma, ela é associada ao uso e, conseqüentemente, à interação, que é responsável pela produção de sentidos.

Nesse contexto, vemos a importância dos processos de retextualização para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Isso deve ao fato das atividades nessa perspectiva fomentarem a interação entre os textos trabalhados na escola e conhecimento textual que faz parte da bagagem dos discentes.

A retextualização, na perspectiva de Dell’Isola (2017), tem como objetivo a transformação de gêneros escritos, visto que a autora traz à tona uma problemática referente ao desafio relacionado ao trabalho com escrita em sala de aula. Dessa forma, a proposta apresentada por ela tem como base a ideia de que “[...] os conhecimentos da língua portuguesa sirvam para o uso, para leitura e produção de texto de modo que os alunos se apropriem desses conhecimentos para realizarem tarefas de escrita, necessárias para a interação sociocomunicativa.” (DELL’ISOLA, 2007, p. 29).

Como podemos observar, há a perspectiva da escrita enquanto um processo de interação social. Por isso, podemos complementar essa ideia com as palavras de Koch e Elias (2017), ao dizerem o seguinte sobre a escrita:

[...] é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor. Numa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um *constructo*, não podendo, por conseguinte, ser determinado *a priori* (KOCH; ELIAS, 2017, p. 35).

Apesar do foco da retextualização em relação ao processo de escrita, é importante ressaltar os aspectos concernentes à leitura e compreensão dos textos, de forma que os processos dos quais nos referimos sejam desenvolvidos com eficácia. Logo, a nosso ver, outro ponto importante a ser explorado em relação ao desenvolvimento dos processos de retextualização diz respeito ao seu aspecto relacionado à necessidade de compreensão. Nesse sentido, podemos dizer que a atividade de retextualizar somente se torna possível ao perpassar por esse estágio. Marcuschi (2001) já reiterava isso:

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão* (MARCUSCHI, 2001, p. 47).

Diante desses aspectos, podemos dizer que retextualizar um texto consiste na execução de tarefas não só de escrita, mas também de leitura. Nesse contexto, os alunos desenvolvem habilidades relacionadas a essas duas modalidades e aprimoram a sua competência discursiva, além de perceberem as diversas possibilidades de tratamento textual, se levarmos em consideração o aspecto multimodal de alguns textos.

Vale dizer, também, que a retextualização é proveniente da relação entre, no mínimo, dois textos: o texto-base e o texto-final. Com isso, temos a interação entre o conhecimento de mundo que se tem acerca de outros textos e o texto que é foco de análise para o desenvolvimento dos processos de retextualização. Isso possibilita, ainda, a ressignificação dos textos e a ampliação de sentidos, haja vista produzirmos um outro gênero, sob uma nova ótica textual.

Por fim, Dell'Isola (*op. cit.*) defende a importância desses processos porque tratam o texto com uma entidade interdependente em relação a outros textos, o que é essencial para a sua existência. Por conta dessa relação, o texto consiste em artefato que está sempre em construção, pois se modifica conforme o processo de interação do qual faça parte, o que promove, conseqüentemente, a construção de sentidos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida, aqui, foi direcionada para a ideia de que a retextualização relaciona-se com os aspectos sobre letramentos, multiletramentos e interacionismo sociodiscursivo, o que é de grande valia para o trabalho com textos em sala de aula.

Nesse contexto, entendemos que o desenvolvimento desses processos, tendo como base os postulados inerentes a esse aporte teórico, possibilita o aprimoramento da competência discursiva dos discentes, visto que essa abordagem consiste na contemplação do caráter interativo que deve estar pautado na visão de texto como prática social de comunicação.

Entendemos, também, que a retextualização amplia as possibilidades de trabalho com leitura e com escrita, pois há o fomento de uma compreensão mais aguçada acerca do texto a ser retextualizado, bem como a criação de perspectivas diversas para a produção escrita, com base nos níveis de letramento dos estudantes, entre outros aspectos concernentes ao contexto comunicativo no qual eles estão inseridos.

Sabemos, contudo, que a discussão não esgota os diversos fatores que envolvem a abordagem sobre textos, nem atinge o horizonte de situações acerca do desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, haja vista termos uma complexidade considerável nesse sentido.

Todavia, apresentamos alguns aspectos que podem servir como contributo para o trabalho com textos, para sairmos do lugar-comum em relação ao trabalho de compreensão leitora, muitas vezes sem vislumbrar a interpretação e a interação do texto, bem como da visão de escrita que comumente se concebe, pautada na ideia de redação escolar, engessada na produção de um dado gênero.

Por isso, esperamos que essa discussão possa ser ampliada e que outras abordagens possam fomentar a ideia de que o texto consiste em um processo que envolve diversos fatores e inúmeras possibilidades de tratamento, sempre tendo como norteador o seu caráter interativo para a construção de sentidos.



REFERÊNCIAS

- BALTAR *et al.* Circuito de gêneros: atividades significativas de linguagem para desenvolvimento da competência sociodiscursiva. In: **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 375-387, set/dez. 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, S.; SANTOS, Z. B dos. Linguística Textual e a perspectiva sociosemiótica da linguagem: orquestrações multimodais de significados. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R LINS, M. da P. P. (Org.). **Linguística textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SALMA HAYEK EM ENTREVISTA: A IMAGEM MIDIÁTICA DA “LATINA SEXY” VERSOS A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DE SI

Francisco Lindenilson Lopes
Doutorando pelo PPGL/ UERN e Professor Assistente no Departamento de Letras
Estrangeiras do CAMEAM/UERN
lindenilsonlopes@uern.br

Nataly Aparecida Rodrigues da Silva
Graduada em Letras e Professora de Língua Espanhola no Instituto Menino Jesus – IMJ
naaataly1@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar a representação discursiva (Rd) que a atriz mexicana Salma Hayek constrói de si em entrevistas concedida à Folha de São Paulo em 9 de setembro 1997. Para alcançarmos tal objetivo, utilizamos os postulados teórico-metodológicos da Análise Textual dos Discursos (ATD), tendo como referência os trabalhos de Adam (2011), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), Queiroz (2013), entre outros. Também utilizamos os apontamentos de Guirin (2007), Irineu (2011), Lima (2014), para tratar de América Latina e Latinidade. O *corpus* de nosso estudo consta de trechos da entrevista citada, nos quais procuramos evidenciar elementos textuais-discursivos da locutora tentando desconstruir sua imagem midiática de “latina sexy” frente a construção de outra Representação discursiva de si. A partir da análise das marcas textuais discursivas, percebemos que a entrevistada carrega imagens de si como boa atriz, comediante e protagonista para além dos estereótipos latinos. Imagens essas que compõem a Representação de mulher latino-americana vitimada pelo preconceito criado pela indústria midiática hollywoodiana.

Palavras-chave: Representação discursiva. Mulher latino-americana. Gênero entrevista.

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os estudos já existentes sobre o universo latino-americano, sobretudo nas perspectivas histórica, étnico-racial, cultural, identitária e política. Nas últimas décadas, com a consolidação da mídia de massa, vemos também surgirem muitos estudos sobre a midiaticização desse universo latino-americano, tais como os trabalhos de Canclini (1992, 1995, 2011) que problematizam os aspectos cultural e identitário frente à globalização e seus fluxos (principalmente os fluxos de informação, de pessoas e do consumo). Na mesma linha desses estudos, Irineu (2011) propõe uma reflexão sobre a representação social da latinidade em mídias digitais e a forma como o grupo de indivíduos analisados tomam posição frente a latinidade enquanto objeto simbólico.

Paralela aos estudos citados anteriormente, há uma vertente que estuda a representação da mulher latino-americana na mídia. Os trabalhos de Cruz (2008); Pérez (2008); Silva, Ribeiro

e John (2010); Valdivia (2014) são bons exemplos dessa vertente. Esses trabalhos estão voltados para a representação feminina na mídia e, mais especificamente, para a representação da mulher latina sobre o viés da AD francesa, da Representação Social e da Análise Crítica do Discurso. São trabalhos voltados a análise de propagandas de cervejas, de séries de TV e de mídias diversas. A sub-representação da mulher e a sua estereotípição sensualizada são as principais constatações desses estudos.

Numa perspectiva mais geral, o trabalho que desenvolvemos segue essas vertentes de estudo da imagem midiática de mulheres latinas, contudo, de forma mais específica, trazemos como aporte teórico-metodológico a Análise Textual dos Discursos (ATD) proposta por Adam (2011), por ser este um aparato que nos permite dar conta dos aspectos textuais e discursivos do *corpus* analisado. Some-se a isso, o fato de trabalharmos com o gênero textual entrevista enquanto uma prática textual-discursiva que é propícia ao estudo das representações discursivas que um sujeito constrói de si. Dessa forma, o nosso estudo objetiva identificar quais as Representações discursivas (Rd) que a mulher latino-americana com projeção midiática constroeu de si em entrevistas dadas a mídia. Procuramos identificar quais elementos textuais-discursivos foram utilizados para a construção dessas representações e quais significados essas escolhas revelavam, no sentido de projetar esta ou aquela imagem de si ou de desconstruir uma imagem estereotípica prévia. A entrevista que analisamos foi a da mexicana Salma Hayek concedida à *Folha de São Paulo* em 9 de setembro de 1997.

2 A ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS (ATD) E A CATEGORIA DA REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA (Rd)

A análise textual do discurso (ATD) é um campo de estudo que propõe uma abordagem teórica e metodológica calcada na aproximação de uma Análise do Discurso (AD) ampla, diferenciada da Análise do Discurso Francesa (ADF), com a Linguística Textual (LT). O criador dessa abordagem, Jean-Michel Adam, “situa decididamente a linguística textual no quadro mais amplo da análise do discurso” (ADAM, 2011, p. 24) para explicar que falta às análises de discurso uma reflexão específica sobre as questões textuais, motivo pelo qual há espaço para uma análise textual de discursos. Como efeito, Adam (2011) pensa a Linguística Textual “como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas”, com vistas a aportar uma reflexão adequada ao texto, verdadeira materialidade com que analistas do discurso trabalham, oferecendo, assim, uma possibilidade de complementação do déficit filológico das análises de discurso tradicionais (ADAM, 2011, p. 43).

Um dos conceitos centrais da ATD é o de proposição-enunciado (ou proposição enunciada), considerada uma microunidade enunciativa e textual que privilegia a dimensão semântica em detrimento dos aspectos formais de segmentação. Partindo da ideia que não existe enunciado isolado, Adam (2011) apresenta as três dimensões que compõem uma proposição-enunciado:

[...] uma **dimensão enunciativa** [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial** [A] e dá-lhe uma certa **potencialidade argumentativa** [ORarg] que lhe confere uma **força** ou **valor ilocucionário** [F] mais ou menos identificável (ADAM, 2011, p. 109, grifos do autor).

Como consta da citação anterior, a natureza da proposição-enunciado é ao mesmo tempo discursiva (enquanto manifestação da atividade de enunciação) e textual (enquanto enunciado efetivamente realizado). Em consequência, o autor explica que a constituição da proposição-enunciado contém três dimensões complementares que são características desse amalgama textual-discursivo: a enunciativa; a referencial; e a argumentativa/ilocucionária. Resumidamente, a noção de proposição-enunciado sustenta a visão de que todo texto, quer seja ele oral ou escrito, pequeno ou grande, possui um conteúdo referencial (Representação discursiva) que é operacionalizado estrategicamente por locutores/enunciadores (Responsabilidade Enunciativa) que desencadeiam atos de fala específicos com vistas a lograr algum propósito comunicativo (Força Ilocucionária/Orientação Argumentativa). Esses elementos são centrais para a compreensão da análise textual dos discursos proposta por Adam (2011), tendo em vista que muitos outros conceitos se desdobram desse constructo inicial, como, por exemplo, o conceito de Representação discursiva (Rd) que é o que nos interessa no presente trabalho.

A Representação discursiva (Rd), enquanto ente da proposição-enunciado, diz respeito à dimensão semântica da relação tripartite apresentada anteriormente. Todo conteúdo proposicional, ao ser construído na atividade discursiva da enunciação, projeta relações referenciais para o objeto de discurso que está sendo representado. Essa representação de um objeto de discurso é, portanto, um ato de referenciação que cria um microuniverso semântico para ser oferecido à interpretação de outrem como uma Representação discursiva (Rd) de uma visão de mundo. Segue-se que “todo texto é uma proposição de mundo que solicita do interpretante (auditor ou locutor) uma atividade semelhante, mas não simétrica, de (re)construção dessa proposição de (pequeno) mundo ou Rd” (ADAM, 2011, p. 114).

Assim, desde um enunciado mínimo (sujeito ou tema seguido de um predicado) até um protótipo textual mais extenso (carta, romance, anúncio, etc.) há a tomada de um Ponto de vista (PdV) como expressão de um visão de mundo, uma proposição de universo semântico que carrega o vislumbre das imagens de um locutor de um alocutário e dos temas tratados. Sendo assim, percebemos que para construir ou reconstruir a Representação discursiva temos que levar em consideração “quem produz, o que produz e para quem produz os enunciados” (QUEIROZ, 2013, p. 49). Em outras palavras, é preciso levar em consideração o locutor ou o responsável por compor uma representação esquemática de determinado conteúdo proposicional, bem como o próprio conteúdo temático veiculado que se caracteriza como tema ou assunto tratado no enunciado e, finalmente, o alocutário que é o leitor/ouvinte ou interpretante do enunciado proposto.

Nas palavras de Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p. 173) “todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados”. Nesse sentido uma Rd é a projeção de uma visão de mundo na qual estão incluídas as imagens que o locutor faz de si mesmo, do tema tratado e dos seus alocutários.

A ATD propõe alguns procedimentos de construção da representação discursiva, definindo-os como categorias de análise semântica, que norteia a construção da Rd no texto. Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) especificam essas categorias, são elas: referência, predicação, aspectualização, relação e localização. Sinteticamente, podemos dizer que a *referenciação* é usada para designar ou representar alguém, algo, algum sentimento, enquanto referente no texto, nomeando os sujeitos da ação; a *predicação* é um processo que utiliza os verbos ou expressões verbais, para especificar a ação do sujeito; a *aspectualização* lida com as características e/ou propriedades dos referentes e das predicações; a *relação* é um processo que está constituído pela contiguidade e a analogia, a contiguidade, é um processo que dá a continuidade ao que vem sendo dito, a analogia atua no texto como base de comparações e metáforas; a *localização* é o processo com o qual se faz referência a elementos espaciais e temporais.

Essas categorias de análise semântica servem para analisar todos os três grupos de representações: a do locutor, a do alocutário e a do tema tratado. No que se refere ao estudo que aqui realizamos, o foco foi no grupo da representação discursiva do locutor, quando nos propomos a analisar as imagens que mulheres latino-americanas constroem de si mesmas em entrevistas dadas a mídia.

3 A LATINIDADE COMO ELEMENTO IDENTITÁRIO EM CONSTRUÇÃO

A designação América Latina deriva do latim *Latinitas*, expressão que se refere “ao conjunto dos povos latinos, ou seja, de cultura latina, cujos idiomas, provêm do *latim*, e seu respectivo modo cultural e social de ser.” (IRINEU, 2011, p. 24). Sendo assim, atualmente recebem o nome de latinos ou, mais especificamente, latino-americanos, povos que habitam o continente Americano cuja colonização implicou na aculturação ibero neolatina e na adoção vernácula de idiomas neolatinos (Português, Espanhol e Francês).

De acordo com o Irineu (2011), a América Latina está dividida geograficamente em vinte países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua e Panamá. Países estes, que estão distribuídos pela América do Norte, América do Sul e América Central. A maioria desses países tem como língua oficial o espanhol, tendo ainda a língua francesa, presente em alguns países do Caribe e da América do Sul e a língua portuguesa que é adotada no Brasil.

Para além dos aspectos geográficos, a definição do conceito de América Latina passa por questões político-culturais. Para Irineu (2011, p. 24), a “América Latina se define mais do ponto de vista cultural que do ponto de vista estritamente geográfico”, já que são tantos países e cada um possui vários traços culturais antagônicos. Apesar disso, o pesquisador ressalta que há diversos elementos que os aproximam, sendo que esses elementos vão desde uma “cultura de base latina”, incluídas aí as raízes linguísticas, bem como um passado histórico de povos indígenas originários que compõe o caldo identitário diferenciador do neolatino europeu e do latino-americano, além de processos históricos similares de colonização e de independência. Em outras palavras, para além das questões geográficos é preciso ressaltar a miscigenação étnico-racial ou mestiçagem que é similar entre esses países, bem como a “hibridização cultural”, como nos lembra Canclini (2011, p. 29).

Se pensarmos na perspectiva defendida por Canclini (2011) de problematização da cultura na pós-modernidade, perceberemos que as identidades são também afetadas por processos de desarticulação e de desterritorialização cultural, em favor de uma hibridização cultural típica da pós-modernidade. Para este autor, no caso da América Latina em particular, o fenômeno da hibridização cultural impacta sobremaneira a identidade latina:

O lugar a partir do qual vários artistas latino-americanos escrevem, pintam ou compõem músicas, já não é a cidade na qual passaram sua infância, nem

tampouco é essa na qual vivem há alguns anos, mas um lugar híbrido, no qual se cruzam os lugares realmente vividos (CANCLINI, 2011, p. 327).

Canclini (2011) ressalta como a desterritorialização e a desarticulação de um sujeito a seu país e a seu sistema cultural originários promove a hibridização de referentes culturais e padrões estéticos internos e externos, com reflexos diretos do entendimento do “eu”. Nesse sentido, é problemático definir uma identidade latino-americana padrão porque as próprias noções de cultura e identidade na pós-modernidade não são fixas, pelo contrário, são fluidas, polissêmicas, móveis e híbridas, conforme pudemos perceber a partir das reflexões de Canclini (2011).

Até mesmo na perspectiva histórica, essa definição se vê inviabilizada porque, se por um lado o conceito de América Latina e de latinidade pode ser entendido como um “instrumento simbólico” de afirmação da identidade de um povo em busca de sua autonomia e reconhecimento político (BRANDALISE, 2008), por outro lado, o conjunto pluridimensional de tipo e fatores étnicos, culturais, de civilização e formação distintas impede “qualquer sistema conceitual que não seja o seu próprio sistema” (GUIRIN, 2007, p. 1). Em outras palavras, os conceitos de América Latina e latinidade são fluidos, só podendo ser entendidos se olharmos através do seu próprio sistema histórico, social, político, linguístico e cultural.

É nesse sentido que Brandalise (2008) defende a “história própria” desses termos, da forma em que muitos pesquisadores defendem que a América Latina e a Latinidade são conceitos em construção. Corroborando com essa corrente de pesquisadores, seguimos o posicionamento de Irineu (2014, p. 24) para quem a complexidade de tais conceitos, ainda em formação, se projeta “na imagem que os sujeitos constroem sobre a América Latina por meio de suas práticas sociais”. Complementando essa afirmação de Irineu (2014), podemos também dizer que o conceito de latinidade assim como os contornos de uma identidade latina se projeta por meio da imagem que esses sujeitos constroem de si mesmos enquanto latinos ou latino-americanos.

Por tanto, a análise que fizemos e que será apresentada nos tópicos seguintes deste trabalho foi pautada nessa projeção de imagens por sujeitos latino-americanos para tentar entender esse sentimento identitário de latinidade. O fato de definir-se ou referir-se a si próprios como latino ou latino-americano pode demonstrar as nuances desses conceitos fluidos, flexíveis, polissêmicos e híbridos culturalmente.



4 SALMA HAYEK UMA MEXICANA ESTEREOTIPADA

Salma Hayek é uma atriz mexicana de grande projeção midiática, tanto por seus trabalhos em telenovelas mexicanas como por suas atuações em seriados e filmes norte-americanos. Com uma indicação ao Oscar por protagonizar “Frida” (2002), Salma atuou também em “A balada do prisioneiro” (1995), “Era uma vez no México” (2003), “Bandidas” (2006), “Gato de Botas” (2011), entre outros. Na entrevista em questão, a repórter Elaine Guerini dá o tom da conversa com Salma Hayek ao pinçar trechos nos quais a atriz se rebela contra o estereótipo da mulher sexy, que está quase sempre restrita a papéis “calientes”: “Fiquei com essa imagem porque só me chamam para interpretar mulher sexy”. Na sequência, a atriz assevera que “os latinos ainda são discriminados” pela indústria hollywoodiana. Vejamos alguns trechos da entrevista:

Trecho 01 da Entrevista de Salma Hayek

Folha – Qual a principal desvantagem da estrela latina?

Salma – Hollywood te encaixa no grupo dos latinos. Mesmo assim, eu e outras atrizes, como Sônia Braga, não temos a mesma oportunidade. Se você tem sangue latino, mas nasce em Miami ou Nova York, eles te consideram americana. Do contrário, você fica para segundo plano. Infelizmente Hollywood não vê a alma das pessoas. Eles só se importam com a aparência e com o sotaque. Eu tenho a atitude certa, mas o sotaque errado.

A pergunta do jornal *Folha de São Paulo* já dá o direcionamento para a constituição de uma imagem prévia e negativa da latinidade pela mídia, tendo em vista que o enunciado traz como certeza um conjunto de desvantagens em ser uma “estrela latina”, diante de tal conjunto é solicitado comentários sobre “a principal desvantagem”.

Na proposição “Hollywood te encaixa no grupo dos latinos”, presente na resposta à pergunta, percebemos que a metonímia constitui o referente “Hollywood” a quem é atribuída a predicação “encaixa”. No sintagma preposicionado que complementa a referida predicação, encontramos a construção da imagem da latinidade como um grupo, o “grupo dos latinos”, no qual os produtores de Hollywood categorizam artistas proveniente da América Latina. Uma categorização que é matizada pela locutora como negativa, tendo em vista o que está posto na proposição-enunciada que se segue, na qual a locutora, incluindo a brasileira Sônia Braga e a si mesma no grupo dos latinos, diz: “não temos as mesmas oportunidades”.

Na sequência, uma estrutura condicional se encarrega de diferenciar a categoria dos artistas latinos como uma subcategoria legada ao segundo plano em face da categoria dos artistas americanos, independente de terem ou não uma ascendência latina: “Se você tem sangue

latino, mas nasce em Miami ou Nova York, eles te consideram americana. Do contrário, você fica para segundo plano”.

O referente Hollywood, que inicia a resposta da locutora, reaparece como o referente da proposição-enunciada “Infelizmente Hollywood não vê a alma das pessoas”, retomado mais à frente com um pronome pessoal “Eles só se importam com a aparência e com o sotaque”. Através do aspectualizador “infelizmente”, a locutora matiza as atitudes do referente Hollywood como infelizes, porque se importa apenas com questões superficiais (“aparência” e “sotaque”) e não com a essência (“a alma das pessoas”). A locutora diz ter o talento, enquanto elemento essencial necessário, para a atuar (“Eu tenho a atitude certa”), mas não encontra espaço na indústria por sua condição de latina (“mas [tenho] o sotaque errado”).

Quando perguntada sobre a sua não aprovação para o papel no Filme “E agora, Meu Amor?”, a atriz revela que só obteve a aprovação num segundo teste:

Trecho 02 da Entrevista de Salma Hayek

Folha – É verdade que você não passou no primeiro teste para “E agora, Meu Amor?” ?

Salma – É. Quando o projeto surgiu, há uns quatro anos, eu ainda não havia feito quase nada nos EUA e ninguém me considerou para o papel. Mas tive sorte, o filme acabou demorando para sair.

Quando o projeto foi retomado no ano passado, fui aprovada. Fiquei feliz porque achava que seria uma boa oportunidade para mostrar meu lado cômico e, quem sabe, amenizar a imagem sexy, já que a minha personagem passa boa parte da história grávida. Mas não deu certo. Logo nas primeiras críticas, disseram que eu continuava sexy. Será que ninguém reparou na minha barriga?

No trecho “Fiquei feliz porque achava que seria uma boa oportunidade para mostrar meu lado cômico e, quem sabe, amenizar a imagem sexy, já que a minha personagem passa boa parte da história grávida”, percebemos que a locutora ratifica a existência de uma imagem prévia de “latina sexy”, mas vemos também o seu esforço em desconstruir essa imagem a partir da projeção de um “lado cômico” atrelado aos efeitos naturais da maternidade no corpo da mulher que, em sua perspectiva, amenizariam a sensualidade de sua imagem. No entanto, os críticos continuaram vendo sensualidade em sua atuação.

No trecho a seguir, temos a resposta de Salma mais relacionada aos estereótipos latinos:

Trecho 03 da Entrevista de Salma Hayek

Folha – Como você lida com os estereótipos na hora de interpretar uma mexicana?

Salma – Em “E Agora, Meu Amor?” não dá para evitá-los, porque é uma comédia. Mas faço questão de evitar a caricatura, minha personagem é bem real. Mas desse universo dos estereótipos mexicanos, o filme usa apenas os positivos. Mostra a forte relação entre os membros da mesma família. Seria pior se os mexicanos da história fossem pobres e se os maridos batessem nas mulheres.

No trecho 03 da entrevista, a locutora demonstra o desejo de evitar os estereótipos que a mídia norte-americana atribui aos latinos e, mais especificamente, aos mexicanos: “[...]faço questão de evitar a caricatura, minha personagem é bem real”. Contudo, reconhece que ainda assim não tem como fugir dos estereótipos mexicanos e, nesse sentido, o filme “E Agora, Meu Amor?” trabalha com “os positivos”. Finaliza sua resposta protestando contra os estereótipos de pobres, machista e violentos atribuídos aos mexicanos (“seria pior se os mexicanos da história fossem pobres e se os maridos batessem nas mulheres”).

5 CONCLUSÃO

A Representação discursiva (Rd) da locutora está necessariamente atrelada a imagem da mulher latina previamente construída pela mídia hollywoodiana. A projeção das imagens de si enquanto boa atriz, atriz de comédia, mulher latina com conteúdo (para além da boa forma física) contrastam com as imagens da latina sensual que a mídia explora. A locutora se esforça em demonstrar os contrapontos à imagem prévia que se tem dela enquanto “latina sexy”. A partir da análise das marcas textuais-discursivas, percebemos que a *referenciação* construída em torno da metonímia Hollywood (o local tomado em substituição dos seus ocupantes, ou seja, a indústria cinematográfica norte-americana que ocupa o distrito de Hollywood), demonstra em vários momentos o interesse em atribuir os estereótipos negativos da latinidade, enquanto conteúdo proposicional ou Rd, ao Ponto de Vista (PdV) específico do cinema hollywoodiano. As *predicações* através das quais o referente “Hollywood” instaura processos, ações ou atitudes negativas são evidências de atribuição de PdV por parte da locutora: “*Hollywood te encaixa no grupo dos latinos*”(o referente instaura a ação negativa de subcategorizar ou segregar os latinos); “*Infelizmente Hollywood não vê a alma das pessoas*”(o referente promove a visão superficial das pessoas); “*Eles só se importam com a aparência e com o sotaque*”(o referente propaga o pré-conceito da latinidade calcada na aparência e no sotaque); “*disseram que eu continuava sexy*”(o referente, agora recuperado na desinência do verbo, ratifica a imagem sensual da mulher latina).

As *aspectualizações* e o estabelecimento de *relações* também cumpriram um papel relevante na constituição das Representações discursivas da locutora como mulher latino-americana vitimada pelo preconceito criado pela indústria midiática hollywoodiana. De uma forma mais específica, foi possível perceber que há o reconhecimento de uma identidade latina por parte da entrevistada que não corresponde a de símbolo sexual, na perspectiva em que a Representação discursiva construída de si mesma apresenta as imagens da boa atriz, da

mexicana comediantes (e não somente sensual) e da latina protagonista que só não desempenha qualquer papel dramático porque a indústria hollywoodiana a vê como um estereótipo fixo.

Nesse contexto, percebemos que há a intenção da locutora em deixar claro que há divergências entre o seu ponto de vista sobre o que é ser latina e o ponto de vista da indústria hollywoodiana, embora a locutora não traga em suas respostas uma definição da imagem da mulher latina. A Representação discursiva de Salma Hayek está, portanto, ligada aos estereótipos atribuídos a ela como latino-americana, o que consiste na negação da imagem estereotipada da mulher, mexicana, sensual, com atributos físicos específicos e sotaque latino.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940**. In: AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRANDALISE, C. A ideia e concepção de “latinidade” nas Américas: a disputa entre nações. In: ORO, A. P. (Org.). **A latinidade da América Latina: enfoques sócio-antropológicos**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008, p. 32-56.
- CANCLINI, N. G. **Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores**. Dialogos de la comunicación, n.º 32, 1992.
- _____. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- _____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. (Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa). 4 ed. São Paulo: Edusp, 2011.
- CRUZ, S. U. da. A representação da mulher na mídia: um olhar feminista sobre as propagandas de cerveja. **Travessias**, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2997> >. Acesso em: 25 mai. 17
- GUERINI, E. Salma Hayek quer sepultar “latina sexy”. **Folha de São Paulo**, Folha Ilustrada Edição Eletrônica, São Paulo, 9 set. 1997. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq090902.htm> > Acesso em 10 set. 2018.
- GUIRIN, Y. **Em torno a la identidade cultural de América Latina**. Madrid: Instituto Cervantes, 2007. Disponível em: < <http://hispanismo.cervantes.es/documentos/guirin.pdf> > Acesso em: 25 mai. 17.
- IRINEU, L. M. **Representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas: uma investigação discursivo-ideológica situada no Orkut**. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- LIMA, L. M. de. (Org.) **A (In)visibilidade da América Latina na formação do Professor de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- PÉREZ, L. Obstáculos y oportunidades para mejorar la cobertura de la inmigración en femenino en los medios. **Mujeres en Red**. El periódico feminista (32), 2008. Disponível em: < <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1058> > - acesso em: 05 de abr. de 2017.
- QUEIROZ, M. E. **Representações discursivas no discurso político**. “Não me fiz sigla e legenda por acaso”: o discurso de renúncia do senador Antônio Carlos Magalhães (30/05/2001). 2013. 188 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da

Linguagem, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2013.

RIBEIRO, M. da S. O Discurso Midiático na Construção da Identidade da Mulher: Um olhar sobre a Teoria de Patrick Charaudeau. In: **Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1521-1.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2017.

RODRIGUES, M. G.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. In: ADAM, J-M.; HEIDMANN, U.; MAINGUENEAU, D. **Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações**. Organização de M. G. S. Rodrigues; J. G. Silva Neto; L. A. S. Passeggi. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. L. da; RIBEIRO, R. R.; JOHN, V. M. Mulheres latinas e arquétipos melodramáticos: primeiras teorizações para uma crítica da ficção seriada. IN: **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Comunicação – ENPECOM**, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2016, pp. 529-540. Disponível em:

<http://www.enpecom.ufpr.br/anais/2016/anais_2016.pdf> Acesso em: 05 abr. 2017.

VALDIVIA, A. N. Latinas/os e a mídia uma categoria nacional com implicações transnacionais. Tradução de Fernando Zolin Vesz. In: LIMA, L. M. de. (Org.) **A (in) visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2014, pp. 163-178

SEMÂNTICA(S): DESVELANDO OS MEMES SOBRE BOLSONARO

Ana Dalete da Silva

(Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

anadaletesilva@hotmail.com

Talita Araújo Costa

(Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

talitinha.jp@hotmail.com

RESUMO

O referido artigo objetiva analisar os discursos propagados no gênero memético, mais especificamente, em memes políticos que circulam na internet. O foco do nosso objeto de análise tem como conteúdo os memes que trazem como figura principal o candidato à presidência do Brasil nas eleições 2018, Jair Bolsonaro. Para isso, procuramos investigar sob a perspectiva dos estudos semânticos, como os sentidos são (re)construídos, levando em consideração as dimensões pragmáticas e discursivas. Para esse empreendimento, selecionamos três memes, escolhidos em *site* específico, propagados em ambiente virtual, através dos internautas. Como aporte teórico para a concretização das discussões aqui presentes, utilizamos Charadeau (2006), Dawkins (2001), Jesus e Maciel (2015), Lyons (1987), Oliveira (2001), Ullmann (1987), Wilson (2006) e Recuero (2007) para dar sustentação aos nossos escritos. As análises efetivadas, sugerem discussões que consideram a fluidez dos discursos, a evidência da dinamicidade da língua e a vulnerabilidade do significado como inerente ao sistema linguístico.

Palavras-chave: Meme. Jair Bolsonaro. Sentido.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A propagação e utilização das tecnologias em escala global têm modificado, significativamente, as formas de comunicação, entretenimento, socialização e, sobretudo, a linguagem. Com a difusão das mídias digitais, temos na internet, um espaço que se configura como mobilizador das representações sociais, políticas, culturais e econômicas. Os memes, nosso objeto de análise nesse estudo, são exemplos dessa difusão criativa, espontânea e dinâmica dos discursos, que se constroem, coletivamente, mediatizados pelas relações comunicativas estabelecidas entre os sujeitos, nas mais variadas instâncias sociais. Desse modo, os memes se materializam no ciberespaço como objetos de veiculação de sentidos, socialmente construídos, a partir das relações que permeiam os internautas em interface com o espaço midiático e suas conexões possíveis.

Sob essa ótica, buscamos na ambiência desse trabalho, elucidar uma análise acerca dos discursos propagados nos memes políticos do candidato a presidente nas eleições 2018, Jair Bolsonaro. Para esse empreendimento, selecionamos três memes de circulação pública, na

qual objetivamos lançar luz a esse objeto a partir das contribuições advindas dos estudos semânticos. Desse modo, essa investigação, busca compreender o meme como uma manifestação da linguagem, que emerge de práticas comunicativas, coadunando com um meio, a web, entendido como uma instância de construção e manifestação de sentidos múltiplos.

Nessa perspectiva, ancoramos nossas discussões nos construtos teóricos de Charaudeau (2006), Dawkins (2001), Jesus e Maciel (2015), Lyons (1987), Oliveira (2001), Ullmann (1987), Wilson (2006), Recuero (2007), entre outros. O referido estudo, trata-se de uma análise de caráter qualitativo e descritivo-interpretativista acerca dos fatos discursivos evidenciados nos memes investigados. Dado que, em meio a um espaço simbólico e midiático, os memes se configuram como um mosaico de significações complexas em que flutuam opiniões públicas acerca de diversos assuntos. Compreendemos, pois, o meme como uma representação imagética, de manifestações simbólicas que incitam a pensar a realidade social, através da circulação de novos sentidos propositivos.

Assim, as possibilidades de (res)significações via mensagem memética são mediadas pelas ações comunicacionais viabilizadas através da propagação de sentidos vários, que atravessam diferentes linguagens e que, por hora, se fundem, se replicam e corroboram para os efeitos de sentidos produzidos pelo conteúdo memético via discussão pública (CHARAUDEAU, 2006). Nessa dinamicidade discursiva em que se insere as mídias digitais, percebemos no meme, manifestações da linguagem revestidas de opiniões públicas diante das possibilidades de interação e participação dos eleitores nos eventos políticos. São pois, a partir das dimensões semânticas constitutivas do discurso memético que tencionamos a efetivação desse estudo.

2 SEMÂNTICA(S): UMA INTRODUÇÃO

A Semântica é uma ciência linguística que se dedica ao estudo do significado, configura seu campo de estudos em meio à complexidade, do ponto de vista teórico, marcada pelas inúmeras investidas em busca da compreensão do significado ou da tentativa de desvendar qual o significado do significado. Entre os aspectos que permeiam a sua complexidade, está o fato de que, para os estudos da linguagem, o significado se caracteriza como um dos termos mais ambíguos, vastos e enigmáticos.

Nessa perspectiva, diante da tarefa de compreender o significado, ninguém apresentou de maneira suficiente e compreensiva, até o momento, uma “definição” teórica satisfatória

(LYONS, 1987). A grande problemática é que, para os semanticistas, não há, ainda, um consenso acerca do que se entende por “significado”, uma vez que, suas fronteiras extrapolam os próprios limites da Linguística (OLIVEIRA, 2001). Diante dessa tarefa, não pode haver uma resposta única e definitiva para tal questão. Entretanto, isso não quer dizer que, as investidas em torno da busca por uma sistematização teórica dos estudos semânticos não tenham revelado progressos.

O que encontramos, portanto, são diversas maneiras de se explicar o significado, por isso, fala-se em Semânticas. A pluralidade de semânticas se somam as derivações particulares de significado, que recebe um tratamento diferenciado a depender de cada abordagem teórica. Nas palavras de Wilson (2006, p. 180), “o termo Semântica abrange uma série de fenômenos e questões que envolvem o significado, o sentido e também a interpretação e a compreensão da linguagem”. No plano linguístico, os estudos vinculados ao significado se distribuem em domínios distintos, a saber: semântica lexical, semântica da sentença e semântica do texto. Para Wilson (2006, p. 180):

As duas primeiras restringem-se ao chamado contexto linguístico, independentemente de condicionamentos situacionais; a última estuda o significado a partir do uso concreto da língua em situações reais de comunicação, seja em textos falados, seja em textos escritos.

Assim, si a linguagem é um sistema de comunicação, por meio do qual os sujeitos interagem, compete também a essa linguagem outras atribuições. Um exemplo disso são as funções poéticas, estéticas, e metalinguísticas, que atribuem as diversas (res)significações conforme as inúmeras funcionalidades da língua. Ademais, o aspecto vago e difuso das palavras, inserem as questões que permeiam o significado em uma complexidade de significações. Como consequência, tornou-se comum nas teorizações semânticas atentar para os vários “significados” de significado.

Isso pode ser refletido pelas proposições mestras apresentadas a partir da tríplice: Semântica Formal, Semântica da Enunciação e Semântica Cognitiva que compõem, atualmente, as discussões teóricas que buscam compreender o fazer semântica de acordo com os recentes estados da arte realizados no Brasil. Segundo Oliveira (2001, p. 19):

A Semântica Formal descreve o problema do significado a partir do postulado de que as sentenças se estruturam logicamente. Para a Semântica da Enunciação, herdeira do estruturalismo, o significado é o resultado do jogo argumentativo criado na linguagem e por ela. Para a Semântica Cognitiva o significado está no corpo que vive, que se move, que está em

várias relações como o meio e não na correspondência entre palavras e coisas.

Nessa perspectiva, os estudos semânticos contemporâneos se classificam por demonstrarem interesse nas relações existentes entre a linguagem e o pensamento. Entretanto, a depender do campo adotado, o que muda é a maneira de explicar e descrever o fenômeno semântico. Na Linguística contemporânea, não existe definição, tampouco procedimentos metodológicos unívoco que sejam capazes de “dar conta” desse caráter heterogêneo e plural da linguagem. Que de tão complexo, talvez, somente permitindo a coexistência de distintos modelos teóricos e enxergando-a por diferentes lentes é que seja possível compreendê-la e, portanto, explicá-la melhor.

3 A FUNÇÃO DO CONTEXTO NAS REPRESENTAÇÕES SEMÂNTICAS

A comunicação verbal, falada ou escrita, é realizada basicamente através da utilização de palavras. E quando essas palavras são expostas e organizadas na pretensão de produzir escritos, ganham significados próprios, bem como funções gramaticais específicas. As palavras adquirem diferentes cargas semânticas quando inseridas em determinados contextos linguísticos, ou seja, dentro de um texto e em um contexto sociocultural. Assim, mediante o local em que se encontram, e das funções que desempenham, as palavras adquirem sentidos estabelecidos. Há casos, também, em que o contexto fornece novos sentidos às palavras, diferentes dos já existentes.

Assim, para que possamos articular os nossos pensamentos e expormos as nossas ideias, fazemos uso dos recursos que a Língua Portuguesa nos disponibiliza. As palavras representam uma das várias possibilidades de usos da língua. Devemos ser cautelosos ao fazermos uso dessas palavras, pois não podemos concebê-las soltas, nem aleatórias, seja em qualquer contexto que elas estejam inseridas. Todas elas possuem características específicas, sendo que possuem uma estrutura determinada e, quando inseridas em circunstâncias diferentes, podem assumir diferentes funções e papéis, como acontece com algumas palavras.

Existem fatores básicos que interferem na significação das palavras, bem como contribuem para que a sua compreensão seja dada de forma mais clara ao leitor, como, a exemplo, o contexto, que pode ser entendido como a esfera maior ao qual o texto faz referência. O contexto é considerado uma especificidade considerável na produção e na compreensão de textos, pois condiz ao conjunto de circunstâncias que foram relacionadas a um acontecimento ou fato. Desse modo, para atingirmos a(s) ideia(s) de um texto é necessário

olharmos para o seu contexto com afinco, pois ele evidencia informações primordiais para as construções semânticas, dão pistas, elimina dúvidas e fortalece a formação de propósitos comunicativos.

Ullmann (1987) afirma que quando uma palavra é utilizada, ela é empregada com a pretensão de significar algo já estabelecido, e que vários ensaios designados a estudar a atuação do contexto apontaram que existe em cada palavra um núcleo sólido de significado, parcialmente estável, e que só dentro de certos limites pode ser modificado pelo contexto. Ainda mediante Ullmann (1987, p. 103):

Ao mesmo tempo, ninguém negará a importância crucial do contexto na determinação do significado das palavras. No que diz respeito ao *contexto verbal*, foi ele sempre reconhecido como fundamental por alguns dos pioneiros da semântica moderna.

Mediante Ullmann (1987) os linguistas modernos não só deram maior importância ao contexto, como também averiguaram mais profundamente a sua influência no significado das palavras. Além do contexto verbal o linguista deve também prestar atenção ao *contexto de situação*, que engloba todo o fundo cultural de uma situação comunicativa. Esse transcende as limitações linguísticas e se transfere para questões mais gerais, pois os significados de algumas palavras só podem ser compreendidos e/ou capturados se observarmos o contexto cultural, o período em que foram produzidas e utilizadas.

As influências contextuais afetam as palavras, algumas mais do que outras, assim o contexto pode mudar os sentidos das palavras. A falta dessas influências pode acarretar em entendimento indevido, em dúvida ou em nenhuma compreensão. A melhor maneira de compreender é ler no contexto. Ullmann (1987, p. 109) afirma que “Todas as palavras, por muito precisas e inequívocas que possam ser, extrairão do contexto uma certa determinação que, pela própria natureza das coisas, só pode surgir em elocuições específicas”. Ou seja, as palavras também adquirem cargas semânticas a partir de onde estejam inseridas, a influência do contexto é evidente, embora oscilante, pois existem casos em que o contexto contribui mais para as construções semânticas, outros menos.

Verificamos, com isso, que o contexto não é apenas encarregado de contribuir para a construção do sentido do texto, dando pistas valorativas ao leitor, mas, também, desempenha papel influenciador e delimitador. Há casos, na língua, que somente através do contexto são encontradas as reais intenções do texto, os sentidos articulados pelo autor do texto, a compreensão necessária ao leitor, à mensagem do texto, bem como o aspecto emotivo dado às palavras por nós utilizadas para compor os nossos textos.

3.1 Os *memes* no contexto da internet

O conhecimento sobre *memes* teve seu surgimento no século XX, mediante pesquisas desenvolvidas em torno da genética, a partir de uma abordagem evolucionista. Conforme Recuero (2007, p. 23) o conceito de meme surgiu por meio de Richard Dawkins, em seu livro “*O Gene Egoísta*”, publicado em 1976, para fazer uma comparação com o conceito de gene. Mediante um tratamento evolucionista, “Dawkins compara a evolução cultural com a evolução genética, onde o meme é o “gene” da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas”. A teoria do Gene Egoísta consiste na ideia de que a sobrevivência de um gene está relacionada às suas condições de produzir um maior número de cópias de si mesmo.

No contexto da internet, memes são pequenas entidades informativas que se replicam rapidamente. São formas de transmitir informações simples, rápidas e cômicas, principalmente quando abordam temáticas polêmicas ou famosas. Os memes podem ser compreendidos como replicadores que se espalham através dos usuários, como também, unidades que propagam ações, representam culturas, hábitos, pregam ideologias e costumes dentro de determinados grupos sociais.

Na atualidade, é praticamente impossível navegar na internet sem encontrar algum meme, principalmente nas redes sociais e nos sites de humor. E, apesar desse termo ser conhecido pelo nome, poucos usuários sabem realmente o que é um meme, bem como se deu a sua origem. No contexto virtual, os memes são imagens, desenhos, vídeos, fotografias de pessoas famosas ou não, que se tornam muito populares entre os usuários desse suporte, geralmente vêm contidos em gêneros textuais. Possuem, quase sempre, tom engraçado, inteligente e irônico. Quando os memes, que surgem nas redes sociais ou nos sites de humor, ganham uma maior repercussão são compartilhados rapidamente através das plataformas digitais, excedem o ambiente virtual, tecnológico e passam a viralizar, também, em outros contextos, fazendo, assim, uma revolução cultural.

Existe uma infinidade de memes que circulam na internet, alguns famosos e reconhecidos por grande parte dos usuários, outros ainda em ascensão. Os formatos dos memes variam de estilo, alguns são imagens, outros são imagens com textos, desenhos, vídeos com *emoticons*, caricaturas repletas de sarcasmo, gestos, cores e efeitos escolhidos propositalmente e carregados de sentidos. Cada detalhe presente num meme é manuseado de forma intencional e diz muito. Mediante Jesus e Maciel (2015, p. 55):

No dia a dia, os *memes* podem ser encontrados em diversificadas esferas sociais como nos *designs* de moda, nos modelos arquitetônicos, nos sons, nos desenhos, nos valores estéticos e morais, nos *jingles* de propagandas políticas e comerciais, nos *slogans*, nos provérbios e aforismos, a exemplo deste: *Deus ajuda quem cedo madruga*. Igualmente nos poemas épicos usados para preservar a história oral, no fanatismo de grupos antissemitas, racistas ou religiosos, nas canções de ninar cultivadas por gerações, ou em qualquer outra coisa que possa ser aprendida facilmente e retomada como uma prática social de internautas geralmente criativos, tanto do ponto de vista do uso da linguagem multi-hiper-modal como da reflexão crítica, irônica e humorística.

Desse modo, percebemos que os memes são elementos da comunicação intimamente associados à esfera social, simbolizam valores sociais, pensamentos e comportamentos de sujeitos ideológicos, e devem ser compreendidos não apenas como formas de entreter, de divertir o seu público, mas, sobretudo, devem ser entendidos como formas de representar, de denunciar, de criticar, de poder, de criar e de informar as pessoas sobre a realidade da sociedade. Não podemos negar a relevância da existência dos memes em nossa sociedade, principalmente dentro do cenário político brasileiro, pois habitualmente verificamos o quanto esses significam.

4 AS MÚLTIPLAS CONSTRUÇÕES SEMÂNTICAS EM MEMES DE BOLSONARO

Nos gêneros midiáticos, os memes se configuram como representações da realidade social. São, pois, compreendidos como elementos comunicativos que se constroem em simbiose com os acontecimentos, situações e fatos cotidianos que perpassam as marcas das esferas da vida humana. Quando remetem a política, revelam, muitas vezes, as vozes da opinião pública com relação às conjunturas que se instauram no cenário atual, fazendo emergir críticas, reflexões e posicionamentos variados. Nesse embate, os memes que circulam na internet acabam fomentando espaços para grandes discussões entre os internautas, que atribuem sentidos vários e que vão gerando ressignificações a cada novo diálogo que se estabelece nas redes.

É partindo da ideia de que os sentidos são gestados no e pelo discurso e a partir da interação entre os interlocutores, que apresentamos alguns memes, nos quais analisamos como as dimensões pragmáticas e discursivas congregam para as construções semânticas do gênero em análise. No contexto das eleições 2018 vivenciada pelos brasileiros, tem sido comum nos depararmos com memes que trazem como figura emblemática, o candidato Jair Bolsonaro.

Suas declarações “polêmicas” têm dividido opiniões e dado abertura para debates extremamente acalorados entre os brasileiros, entre os internautas.

Há quem se posicione a favor, defendendo categoricamente as ideias propagadas pelo candidato. Há, também, aqueles que repugnam completamente suas declarações, contestando-as e se declarando totalmente contra o candidato. Em meio a essa mobilização política que acabou se instaurando nas redes sociais, podemos perceber a forte influência das mídias digitais na consciência política do povo. É possível comparar as redes sociais a um espelho da sociedade, que reflete e refrata a realidade em tempo real. Uma vez que, estamos criando interlocuções o tempo todo. Vejamos o meme (1) abaixo:



Fonte: www.gerarmemes.com.br

A disputa eleitoral entre os candidatos à presidência tem sido marcada por discursos que têm inflamado os aspirantes candidatos entre si, e, principalmente, a população brasileira, seja por irem de encontro com as expectativas e interesses do povo ou por se constituírem uma ameaça aos seus anseios. No caso do meme (1) acima, a atenção recai sobre o fato da defesa do candidato à legalização das armas. Em seus discursos, isso tem sido evidenciado de maneira muito categórica e culminado uma verdadeira avalanche nas redes, originando diversos memes que giram em torno dessa declaração.

Nesse caso, o interlocutor do meme (1) acima manifesta que, para o candidato, questões como saúde, economia e educação poderiam ser resolvidas com uma solução “simples”: o porte de armas, por meio do qual o povo deverá “se virar”. Na imagem construída pelo interlocutor, o candidato revela um discurso de intimidação que fere aos direitos humanos. Por ser um defensor do regime militar, uma época marcada na história do

Brasil pela censura, tortura, opressão e retirada dos direitos constitucionais, os sentidos que se constroem fazem referência ao radicalismo e a intolerância.

No meme (2), seguinte, os efeitos de sentidos emergem a partir da analogia estabelecida entre as palavras “inteligente” e “burro”. O antagonismo em que se inscreve essas duas palavras suscitam uma construção que perpassa os estereótipos cristalizados socialmente. A designação do burro animal para fazer referência aos eleitores do candidato, fazem alusão a sujeitos que, como se convencionou socialmente, são desprovidos de habilidades e competências. Por esse motivo, o interlocutor sugere que, os pronunciamentos em torno das propostas de governo do candidato não precisam serem “inteligentes”, caso contrário, não estariam no nível dos seus eleitores.

Voce não precisa dizer nada inteligente
se seus eleitores são burros.



Fonte: www.gerarmemes.com.br

A crítica feita pelo interlocutor do meme (2), reflete uma voz que revela distanciamento da pauta de governo do candidato, talvez por fazer referência a esfera pública que não coaduna com seus ideais políticos. Já que o gênero meme tem a função de revelar essas contestações e insatisfações sociais. São as vozes da sociedade embebidas da realidade em que se inserem os sujeitos diante dos eventos que marcam o contexto da política brasileira.

A seguir, vejamos o meme (3):



Fonte: www.gerarmemes.com.br

O conteúdo do meme acima aborda sobre os tipos de eleitores brasileiros que não apoiam as ideias do candidato Jair Bolsonaro, mediante o pensamento do idealizador do meme, que deve ter se baseado por meio dos discursos proferidos pelo candidato para construí-lo, como, também, os eleitores que o apoiam. Primeiramente, o meme apresenta e faz um resumo dos “tipos” de brasileiros que não gostam do principal opositor ao sistema político atual. Entre esses tipos encontramos pessoas das piores índoles, segundo Jair Bolsonaro, tais como assassinos, homossexuais, pederastas, partidos políticos corruptos, nazistas, ditadores, bandidos, estupradores entre outros. A mensagem mostrada no texto logo de início é que as piores categorias de pessoas não apoiam as ideologias pregadas pelo presidenciável. O meme (3) é explícito em deixar claro que em qual dos lados está, haja vista que evidencia que os eleitores que não votam no referido candidato são que não compactuam com a verdade, com o melhor para o país.

Na segunda parte do texto, o meme enfatiza que com exceção da parte pobre existente no Brasil, cerca de 100% dos brasileiros honestos, do bem, homens de verdade, o apoiam. Ou seja, subtraindo a parte da população pobre do país, que não o apoia, o restante dos brasileiros, julgados no meme como “honestos” apoia o referido candidato.

O autor do meme (3) faz usos de recursos linguísticos para argumentar, mostrar e tentar convencer o leitor que ao apoiar Jair Bolsonaro ele estará contribuindo para a mudança

que o país está precisando, como, também, você estará se encaixando no perfil do eleitor desse candidato, que é o retrato de uma pessoa de índole, de bem. O uso das cores amarela e verde, que são cores presentes na bandeira do Brasil, nesse contexto, ilustram que esse seria o candidato ideal para estar à frente do país, a enumeração dos tipos de sujeitos, o tamanho da letra no início do texto do meme, são maneiras de enfatizar a mensagem que querem repassar, de chamar a atenção do leitor e de levá-lo a refletir sobre as suas escolhas.

A pregação apresentada o meme (3) enaltece um discurso que é e/ou pode ser compreendido como preconceituoso, discriminativo, como o “correto”, autoritário, que exclui quem não pertence ao grupo dos eleitores do candidato Jair Bolsonaro, deixa de lado todos os eleitores que compactuam com outros grupos políticos, que possuem ideologias diferentes, que defendem bandeiras diferentes e até mesmo a parcela da população que se considera “apartidária”. Não somente elimina essas pessoas, mas as classificam como pertencentes a grupos de pessoas julgadas como as “piores” existentes dentro da sociedade brasileira.

Assim, compreendemos o poder que a mídia, o ambiente virtual, através dos diferentes modos de expressão, contribuem e geram discussões sobre diversas questões que permeiam uma sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho buscamos discutir um pouco sobre os estudos relativos à Semântica, a ciência linguística que se dedica ao estudo do significado, englobando questões como o sentido da palavra, o significado e a função do contexto atrelado às construções semânticas. Em nosso estudo, de início, apresentamos uma discussão introdutiva sobre a semântica enquanto ciência, sobre o significado, que se caracteriza como um dos termos mais ambíguos, vastos e enigmáticos nos estudos da linguagem, em especial nos estudos semânticos, como também aos tipos de semânticas (Semântica Formal, Semântica da Enunciação e Semântica Cognitiva).

Em seguida, realizamos discussões sobre os memes no contexto da internet, já que o nosso objeto de análises foram memes políticos do candidato à presidência do Brasil, nas eleições de 2018, Jair Bolsonaro. Trouxemos discussões sobre o surgimento da ciência memética, as principais características do meme e como se dá o seu desenvolvimento no ambiente virtual, nas redes sociais.

Para a concretização das nossas análises, selecionamos três memes referentes ao candidato Jair Bolsonaro para estudarmos os discursos a eles impregnados, seus conteúdos formativos e assim tentamos compreendê-los e interpretá-los sob um olhar semântico.

Portanto, o processo de análise deu-se mediante memes políticos encontrados e selecionados na internet para estudos semânticos. A escolha dos memes foi realizada mediante o contexto político atual vivido pelos brasileiros. Acreditamos ser pertinente analisarmos os discursos que atravessam essas artes críticas.

REFERÊNCIAS

- CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.
- JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. **Olhares Sobre Tecnologias Digitais: Linguagens, Ensino, Formação e Prática Docente**. Campinas, Sp: Pontes Editores, 2015. 44 v.
- LYONS, J. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Contexto, 2001.
- RECUERO, R. C. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia*. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 32, p.23-31, abr. 2007. Quadrimestral.
- ULLMANN, S. **Semântica Uma introdução à Ciência do significado**. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987. 577 p.
- WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

SINGULAR E PLURAL: PRÁTICAS DE USO DA LINGUAGEM NO LIVRO DIDÁTICO

Cintia Ednara Moura Pinheiro
Graduada em Letras Língua Portuguesa/CAMEAM/UERN
cintiaednara@outlook.com

Lucineide da Silva Carneiro
Professora Ma. do Departamento de Letras Vernáculas/CAMEAM/UERN
louracli@yahoo.com.br

RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade analisar o trabalho com as práticas de uso da linguagem, em especial a variação linguística, no livro didático de Língua Portuguesa *Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, do 6º ano, de autoria de Laura Figueiredo, Marisa Baltasar e Shirley Goulart, bem como refletir sobre as concepções de língua e linguagem apresentadas pelo livro, no tocante à construção da consciência linguística do aluno. Para a organização e construção desse trabalho, utilizamos alguns estudos que discutem sobre a variação linguística e sua aplicabilidade no ensino de língua materna, dentre eles destacamos: Alkimin (2001), Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007), Votre e Cezario (2009). Os resultados apontam para uma abordagem dos estudos de língua e linguagem bastante significativa do ponto de vista teórico-metodológico. Assim, concluímos que o livro didático, objeto de estudo, de certo modo, possibilita que o aluno construa uma consciência linguística, atentando para os diferentes usos e formas de linguagem, o que implica, possivelmente, na minimização do preconceito linguístico.

Palavras-chave: Ensino. Uso da linguagem. Variação linguística. Livro didático.

INTRODUÇÃO

Partindo da perspectiva de que a língua, nos seus aspectos variacionistas, constitui a riqueza e a heterogeneidade de um povo, optamos, neste trabalho, por colocar em evidência um estudo voltado para a variação linguística através da proposta oferecida pelo livro didático de Língua Portuguesa *Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, do 6º ano, dos autores Laura Figueiredo, Marisa Baltasar e Shirley Goulart, haja vista que o referido livro didático (LD) está sendo utilizado, cotidianamente, em sala de aula de uma escola de Umarizal/RN, funcionando, assim, como um coadjuvante do professor no seu fazer pedagógico diário.

Pretendemos, no decorrer deste trabalho, contribuir com uma reflexão sobre a língua e seu caráter heterogêneo, observando que, constantemente, dependendo das situações em que é inserida, ela acaba passando por modificações. Diante disso, conhecer uma língua nos permite lidar com um sistema organizado de comunicação que contempla uma multiplicidade de

contextos discursivos nas suas diversas formas. De início, é preciso compreender que toda língua apresenta diferentes contextos comunicativos, desse modo, ela não é inserida de uma única forma no decorrer das interações verbais.

Partindo dessas discussões, objetivamos, com este estudo, analisar o trabalho com as práticas de uso da linguagem, em especial a variação linguística, no livro didático de Língua Portuguesa *Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, do 6º ano, bem como refletir sobre as concepções de língua e linguagem apresentadas pelo livro, no tocante à construção da consciência linguística do aluno. Assim, fica evidente a relevância de abordar a diversidade linguística em sala de aula, haja vista as suas contribuições para o processo educacional, de ensino-aprendizagem, e interpessoal.

O desenvolvimento de um estudo nessa área justifica-se pelo fato de estamos constantemente fazendo uso da linguagem nas diversas práticas sociais, dentro ou fora do espaço escolar. Dessa forma, analisar o trabalho com a variação linguística, no livro didático, uma vez que esse material está intrinsicamente associado à prática docente e norteia, quase sempre, todo fazer pedagógico é ampliar o processo de ensino-aprendizagem e refletir sobre o papel da escola, do livro didático e do professor na e para a construção desse processo.

Face ao exposto, parece essencial que os livros didáticos trabalhem com uma proposta pertinente e esclarecedora em relação à diversidade linguística, oportunizando, dessa maneira, a possibilidade de os estudantes desenvolverem criticamente posicionamentos a respeito das variedades da língua que compõem o sistema linguístico, o que concorre para um melhor desempenho enquanto falantes nas diversas situações comunicativas.

Desse modo, para elucidação dessas questões, analisamos as sugestões propostas no Caderno de estudos de língua e linguagem, na unidade I, a partir dos capítulos 1 e 2, que trata do fenômeno da variação linguística que nele se apresenta.

SOCIOLINGUÍSTICA: OBJETO DE ESTUDO, LÍNGUA E VARIAÇÃO

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 20), “[...] a sociolinguística se ocupa principalmente das diversidades nos repertórios linguísticos das diferentes comunidades conferindo às funções sociais que a linguagem desempenha a mesma relevância que até então se atribuía tão somente aos aspectos formais da língua”. Em outras palavras, ela tem, em seu campo de estudo, um interesse pela língua falada, uma vez que busca observar as particularidades na fala dos sujeitos, preocupando-se com a relação linguagem e sociedade, percebendo o usuário da língua como sujeito social, ou seja, inserido em distintas experiências linguísticas cotidianamente.

Sob essa perspectiva, de acordo com Votre e Cezário (2009, p. 141), “[...] a sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística, os aspectos sociais e culturais da produção linguística”. Dessa forma, a língua não pode se distanciar de sua realidade social e, em razão disso, só pode ser compreendida se a relacionarmos com o contexto situacional, com a cultura e com a história das pessoas que se apropriam desse meio de comunicação, elementos primordiais para a compreensão de uma língua.

Sendo assim, a língua não é um meio de comunicação fixo e conservador que se opõe a mudanças, mas um recurso que está constantemente suscetível a alterações de acordo com a sociedade e com os falantes que dela se apropriam. Ela não é imutável, está sujeita a alterações dependendo da época, da esfera social e conforme a situação discursiva.

Diante desse contexto, podemos perceber a estreita relação entre língua e sociedade, assim como uma visão dinâmica e maleável de nosso sistema linguístico, o que implica dizer que os estudos sociolinguísticos dão ênfase à realidade variante da língua e as distintas experiências linguísticas desenvolvidas pelos seus falantes.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: POR UMA METODOLOGIA PARA ALÉM DO TRADICIONAL

Diante dos avanços em relação aos estudos linguísticos e sabendo que a língua constantemente passa por adaptações, não podemos adotar uma postura excludente perante a fala do aluno, já que a língua oportuniza a aproximação do falante com uma prática dinâmica ao inseri-lo em situações que englobam uma pluralidade de discursos nos seus mais diversos tipos. Sendo assim, as aulas de língua materna devem privilegiar as situações de interação.

Segundo Bagno (2002, p. 134):

[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

Para isso, o professor precisa promover um ensino que priorize uma relação de diálogo em sala de aula, oportunizando, assim, que o aluno se posicione e questione o que está sendo discutido, pois é através da interação e da troca de informações que o aluno se relaciona interativamente diante de um contexto social.

A partir do que foi visto, é importante que o educador permita o posicionamento do aluno, oportunizando uma troca de conhecimentos entre ambos, o que favorece melhores avanços na aprendizagem. É relevante, para o progresso dos alunos, inseri-los numa relação interativa, através dos mais diferentes contextos comunicativos, abandonando o ensino prescritivo e a noção de “erro”.

Para romper com a noção de “erro” em relação aos usos linguísticos, Cagliari (2007, p. 84) enfatiza que precisamos resgatar essas variações e trazer para o nosso contexto educacional: “Se os alunos aprenderem a verdade linguística das variantes, geração após geração, a sociedade mudará seu modo de encarar esse fenômeno e passará a ter um comportamento social mais adequado com relação às diferenças linguísticas”.

Cabe, portanto, ao professor inserir uma metodologia de inclusão, recuperando a variante linguística que acompanha o aluno antes de adentrar ao ambiente escolar, enfatizando que, dependendo da situação comunicativa, o falante pode mudar a forma de se expressar, adequando-a de acordo com a situação.

Uma das dificuldades encontradas pelo professor é saber lidar com as diferentes situações da língua, fugindo da perspectiva tradicional, como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 37): “[...] os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Sendo que na verdade esses não são “erros”, mas inadequações na fala, ou seja, quando o sujeito-aprendiz não consegue adequar a sua fala de acordo com a situação em que está inserido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) são orientações que regem e auxiliam a prática de sala de aula. Esses materiais são primordiais para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que englobam uma proposta em que valoriza as distintas experiências linguísticas desenvolvidas pelos seus falantes. Para os PCN’s (1998, p. 29), “[...] quando se fala em “língua portuguesa” está se falando de uma unidade que constitui de muitas variedades”. Sob essa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve pautar-se no estudo dos fenômenos linguísticos que envolvem a linguagem e as suas diferentes formas de interação com base na multiplicidade de enunciados nos seus mais diversos tipos.

Apesar dos avanços nessa área da educação, ainda é comum o ensino da língua portuguesa priorizando a constante inserção de regras em sala de aula e deixando de lado a discussão de que a língua é uma prática dinâmica que se adequa com flexibilidade aos seus diferentes contextos comunicativos. Diante disso, a escola precisa ter consciência do peso a que compete a sua missão e da sua responsabilidade junto ao professor de língua materna, buscando sempre condições para que o aluno desenvolva a sua competência discursiva.

A língua é um sistema que se adequa de maneira flexível aos seus diferentes propósitos comunicativos. Ela oportuniza uma aproximação do falante com uma pluralidade de discursos nos seus mais diversos tipos. Diante disso, não podemos impor ao nosso aluno a aquisição de um sistema de regras que foge da sua realidade social.

É enriquecedor para a aprendizagem do aluno quando o docente, na difícil tarefa de formar cidadãos, contribui com um ensino que oferece respaldo nas discussões que envolvem os estudos da sociolinguística, assim como os demais estudos e pesquisas relacionados aos usos práticos e funcionais da linguagem, evidenciando, portanto, a diversidade linguística que compõe a língua portuguesa.

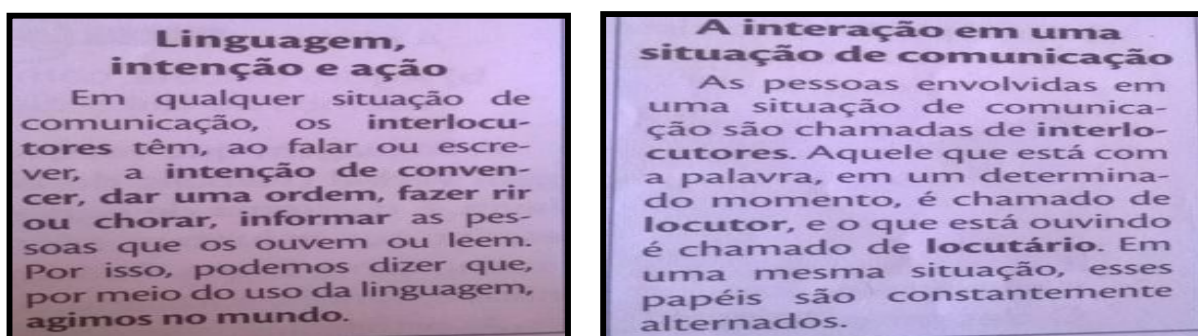
CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM E LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

O ensino de Língua Portuguesa precisa ser sustentado por um estudo que ofereça respaldo nos aspectos funcionais da língua. Assim, ao trabalhar com a variação linguística, o docente possibilitará, ao aluno, o contato com as diferentes experiências linguísticas, levando-o a refletir sobre o funcionamento da língua, o que resulta no aprimoramento da sua criticidade em relação aos diferentes modos de fala e de usos da linguagem.

É através dessa realidade que buscamos estudar a proposta teórico-metodológica oferecida pelo material didático em questão, no tocante aos modos de abordagem da diversidade linguística que o docente pode trabalhar em sala de aula.

Convém destacar que as questões sobre língua e suas variedades é algo bastante notório no decorrer do corpo do LD, em análise, principalmente no *Caderno de Estudos de língua e linguagem*. Vejamos:

Figura 1 – Orientações que evidenciam o processo de interação (p. 193)



É perceptível que o livro didático, em análise, trabalha na perspectiva interacionista, ou seja, prioriza a relação de interação entre os sujeitos, visando, assim, uma aquisição de suas competências, em conformidade com as orientações advindas dos PCN's (1998).

Porém, vale ressaltar que, mesmo diante de uma ampla discussão em relação à língua, o LD não se constitui como material didático suficiente para que o aluno reflita e domine a Língua Portuguesa e os seus usos. É necessária a intervenção docente, baseada e fundamentada em outros materiais que ampliem o que o livro traz. Deste modo, é essencial que o professor enxergue o livro didático como um auxílio para sua prática e não como uma “fórmula mágica”, capaz de garantir, sozinho, que o aluno aprenda a lidar realmente com os diferentes modos de fala e de uso da linguagem.

Dando continuidade ao capítulo intitulado *Linguagem, língua, discursos e sentidos*, de início as autoras apresentam um texto em que ressaltam a importância da linguagem, suas particularidades e suas funções, salientando a interação humana através de eventos linguísticos e em contextos sociais concretos.

Figura 2 – Orientação e atividade que discute os tipos de linguagem (p. 194)





Como você pôde observar, pelas discussões feitas até agora, no dia a dia estamos envolvidos em situações nas quais usamos diferentes linguagens.

As linguagens são sistemas de signos usados para a comunicação e para a ação. Cada linguagem usa diferentes sistemas de signos. A linguagem corporal presente na dança, por exemplo, tem como sistema de signos o movimento e as expressões faciais.

Por meio desses sistemas, os sujeitos constroem significados e agem no mundo. Assim acontece com as diferentes linguagens: reconhecemos as coisas do mundo, dizemos coisas, agimos, construímos sentidos sobre as coisas por meio dessas diferentes linguagens. Por isso, estamos sempre fazendo uso delas. Aliás, **pensamos** com a linguagem. Sem ela, não teríamos como nos relacionar; a nossa sociedade nem existiria. Já imaginou?

10. A seguir, considere as imagens que fazem referência a outras linguagens e pense:

a) Qual pode ser o sistema de signos de cada uma? Em outras palavras, que recursos temos que usar, quando a linguagem é:

 <p>Mão desenhando, 2006. O desenho: <input type="text"/></p>	 <p>Jogador Neymar em entrevista, 2014. A fala: <input type="text"/></p>
 <p>DEGAS, Edgar. <i>Danças em rosa</i>, 1880-1885. Óleo sobre tela, 75 cm x 100 cm. A pintura: <input type="text"/></p>	 <p>Orquestra Sinfônica Universitária. Budapeste, Hungria, 2010. A música: <input type="text"/></p>

b) Agora discuta com a turma: qual das linguagens observadas mais usamos no dia a dia?

A linguagem que você identificou no último exercício é a chamada **linguagem verbal** (*verbális*, do latim, que significa “palavras”), cuja unidade é a **palavra**. E o sistema de signos que a compõe são os sons, na fala, e as letras, na escrita, que se juntam e formam as **palavras**. Quando falamos ou escrevemos, usamos uma língua. Podemos usar, por exemplo, o português, o inglês, o espanhol, o francês, o italiano, o alemão...

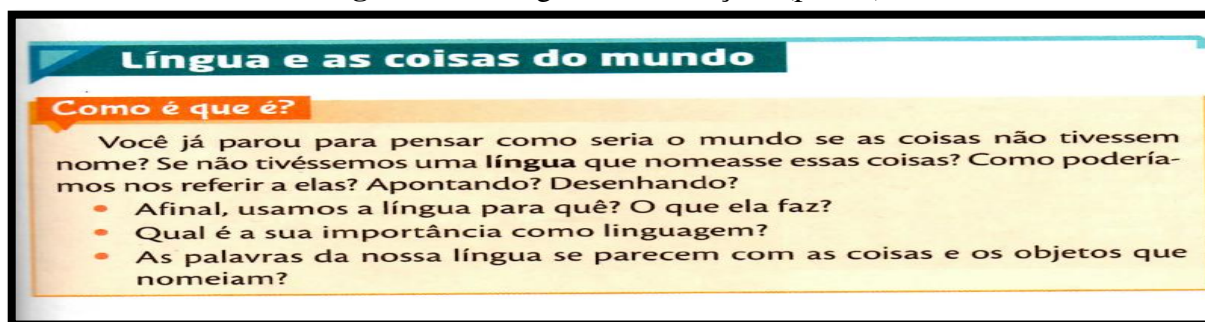
As demais linguagens que você observou chamamos de **linguagens não verbais**.

Para facilitar o entendimento sobre os tipos de linguagem, o LD aborda alguns exemplos com imagens que reforçam o que foi mencionado anteriormente na orientação, enfatizando que além da linguagem verbal o homem faz uso de outras formas de comunicação, dentre elas: a música, o desenho, a pintura. A figura acima nos mostra que existem outras formas de comunicação e que estas vão além da linguagem na sua forma verbal, colocando em evidência a discussão de que a linguagem é representada por diferentes sistemas de signos. Acreditamos que essa discussão foi utilizada pelas autoras como uma estratégia para fundamentar o que foi dito na orientação.

Segundo Soares (2009, p. 65), “[...] não se pode considerar a língua fora do contexto social, na medida em que sua função seria não apenas transmitir informações, como também estabelecer e manter contatos sociais entre os falantes[...]”. Sendo assim, a função da língua vai além de um simples recurso utilizado na comunicação, ela não se limita apenas a transmitir mensagens, uma vez que é através dela que nos relacionamos na sociedade.

Através dessa discussão, as autoras tentam mostrar a relevância da nossa língua e também as funções que abarcam esse sistema.

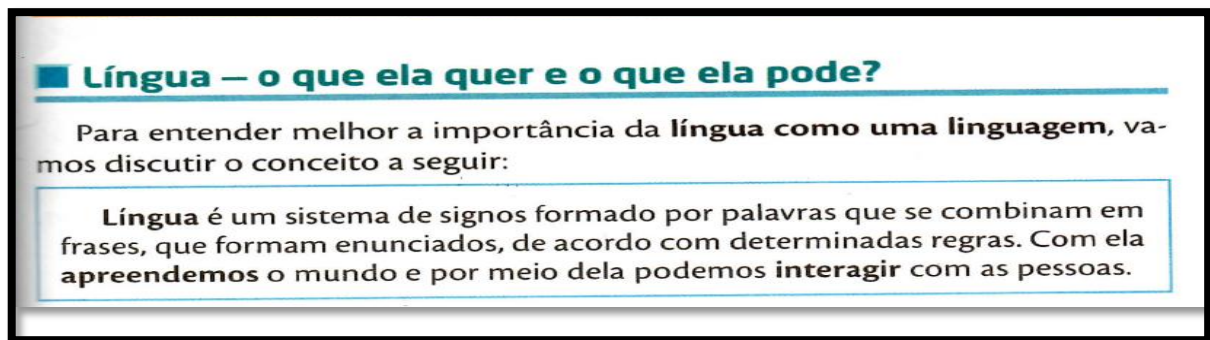
Figura 3 – A língua e suas funções (p. 197)



Como é possível observar, esses questionamentos englobam uma discussão sobre a importância da língua para nossa comunicação, com intuito de conduzir o aluno a refletir sobre a dificuldade de interagir e compreender o outro se a língua não existisse, dando ênfase, também, a relação de nomeação dos objetos e sua significação.

Em seguida, as autoras apresentam a concepção de língua, segundo o LD.

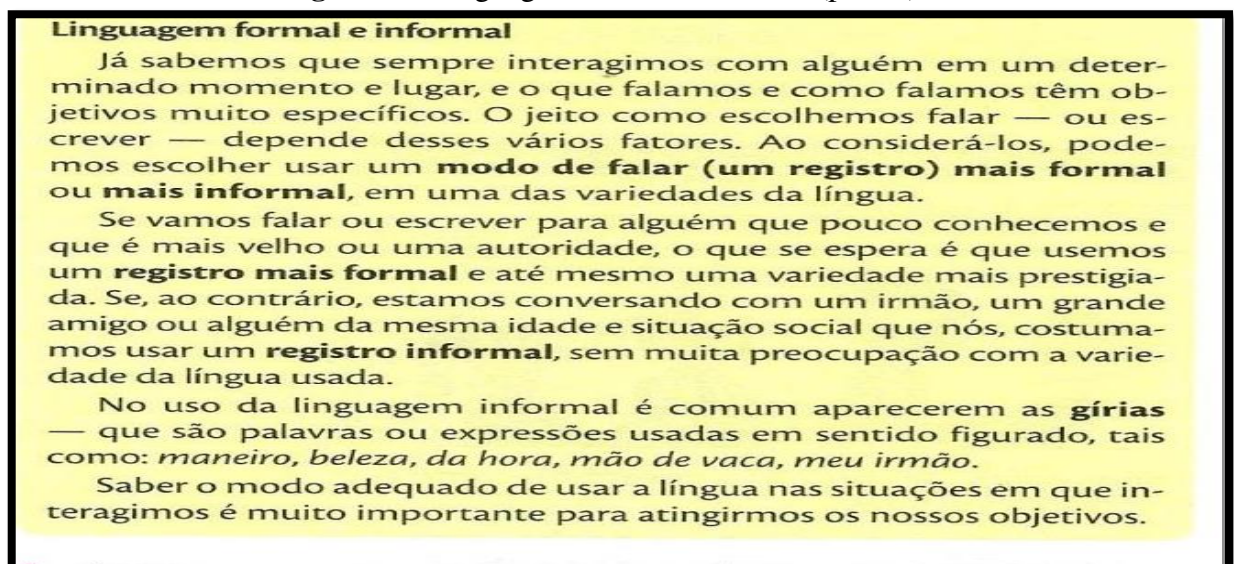
Figura 4 – Definição de língua (p.197).



Em outras palavras, a língua é um sistema que comporta um conjunto de palavras que se articulam formando frases e enunciados. As autoras ressaltam também que é por meio da língua que nos inteiramos com o mundo, e é através dela que estabelecemos uma relação de interação com as pessoas.

No geral, convém salientar que o livro didático em análise está embasado nas discussões que envolvem os estudos da sociolinguística em consonância com as orientações dos PCN's (1998). Além disso, o LD também está fundamentado em teorias que discutem a relação entre língua e linguagem segundo Bakhtin. Desse modo, ele oferece uma proposta que prioriza a concepção de língua enquanto ferramenta veiculada a uma prática social. Podemos perceber, no decorrer desse LD, a preocupação das autoras em não julgar as variações que estão sendo usadas, independentemente de pertencerem ou não a uma forma mais prestigiada da nossa língua.

Figura 5 – Linguagem formal e informal (p. 220).



Observamos que o LD não esbarra na noção de “certo” e “errado” na língua, apresentando um cuidado em não mencionar esses termos ao discutir os usos linguísticos, mas sim, “adequado” e “inadequado” como podemos observar na figura acima e também no decorrer do material. Esse posicionamento resulta em um ensino de língua que considera os avanços nos estudos linguísticos uma “[...] arejada aceitação dos postulados da sociolinguística e das teorias sobre práticas do discurso, que se refletem na substituição dos qualificadores tradicionais por outros menos coercitivos” (SILVA, 2005, p. 81). Diante disso, podemos perceber que o livro didático traz uma abordagem bastante significativa, o que implica, possivelmente, em uma valorização das diversas variantes linguísticas e, conseqüentemente, da oralidade.

Em outros termos, as autoras demonstram prudência diante do ensino de língua, considerando a fala dos alunos, tendo como propósito que o falante mude a forma de se expressar, adequando-a de acordo com a necessidade de comunicação. É notável a preocupação destas em tentar fugir de termos convencionais que podem implicar em uma possível discriminação linguística. Ressaltamos novamente que o livro didático aqui analisado não condena as variações linguísticas estigmatizadas, uma vez que não apresenta apontamentos que as definem em termos de certo x errado.

Observamos que as autoras não apontam em nenhum momento as marcas da nossa língua atentando para termos como: língua padrão, variedade padrão ou variedade não padrão. De acordo com Bagno (2013, p. 66): “[...] a norma padrão não faz parte da língua, não corresponde a nenhum uso real da língua, constituindo-se muito mais como um modelo, uma entidade abstrata, um discurso sobre a língua, uma ideologia linguística [...]”. Dessa forma, Bagno deixa claro que esse modelo idealizado não corresponde verdadeiramente à realidade da nossa língua, uma vez que esse estereótipo arcaico não se sustenta nas situações reais de uso.

Podemos perceber que os apontamentos e as questões levantadas pela sociolinguística estão implicados na proposta teórico-metodológica oferecida pelo livro didático, em análise, já que há uma nítida defesa da importância de o falante adequar sua fala à situação em que está inserido e de o professor considerar não apenas a forma “padrão” como determinante para toda e qualquer manifestação de fala.

Face ao exposto, o professor precisa aceitar as interferências dos seus alunos e conseqüentemente as suas manifestações de fala, para que assim haja, em sala de aula, uma troca de experiências linguísticas, uma vez que a nossa língua não é usada da mesma maneira diante de seus diversos contextos discursivos.

Acreditamos que para alcançar avanços significativos na aprendizagem o docente precisa ampliar seu olhar em relação aos estudos linguísticos, aceitando as novas descobertas e

possibilitando que as mesmas não se distanciem de sua prática, isto é, “as atitudes da professora em sala de aula, no tratamento dado aos fenômenos de variação linguística, podem exercer uma grande influência no comportamento de seus alunos” (BAGNO, 2007. p. 207). Diante disso, o docente, enquanto profissional de língua materna, não pode conservar um ensino preso a formas tradicionais, tendo em vista que a língua é um meio de comunicação que está sujeito a inovações linguísticas em consequência da sua vivacidade.

CONCLUSÃO

Acreditamos que a diversidade linguística é um campo que ainda necessita ser explorado, haja vista que o referido estudo é imprescindível para o ensino de língua materna e dispõe de uma quantidade significativa de possibilidades que correspondem às nossas escolhas linguísticas.

Essa pesquisa versou sobre as atividades do livro didático *Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem, Caderno de Estudos de língua e linguagem*, dando ênfase à proposta teórico-metodológica oferecida pelo livro supracitado em relação ao tratamento dado à variação linguística e à sua relevância diante das situações discursivas.

Vale salientar a preocupação das autoras em trabalhar com uma proposta pertinente e que engloba diversos usos e formas de linguagem durante o ato de comunicar-se. Dessa maneira, é perceptível que o livro didático vem avançando progressivamente, o que implica em uma postura que já não esbarra somente em um modelo tradicional de ensino da linguagem. Diante disso, as escritoras trabalham com as variações linguísticas ressaltando que todas as línguas englobam uma certa quantidade de variações e que fica a critério do falante fazer as escolhas linguísticas que mais se adequam a determinado propósito comunicativo.

O LD tem em sua proposta uma pertinente explanação acerca dos conhecimentos linguísticos e das práticas de linguagem, contribuindo para que o aprendiz possa agir e atuar perante a sociedade. Sendo assim, o material, ora analisado, oportuniza um estudo mais afincado sobre variação linguística que valoriza e respeita as diferentes manifestações da língua, com o intuito de fazer o aluno vislumbrar um sistema linguístico diversificado, presente no seu dia a dia.

REFERÊNCIAS

- ALKIMIN, T. M. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol 1. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- _____. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.
- CEZARIO, M. M.; VOTRE S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FIGUEIREDO, L. de; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- SILVA, R. V. M. e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2005.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2009.

“SÓ O DIÁLOGO NOS PODE FAZER CRESCER”: A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO DISCURSO RELIGIOSO

Leticia da Silva Queiroz

Aluna do mestrado em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

leticiasilva-queiroz@hotmail.com

Gabriela Castro Marques

Aluna do mestrado em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

gabcastro.castro@gmail.com

Edneudo Cavalcante de Medeiros

Aluno do mestrado em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

edneudoc@gmail.com

RESUMO

É imprescindível que na esfera da comunicação verbal compreendamos os diferentes discursos que circulam socialmente, discursos políticos, midiáticos, jurídicos, religiosos, jornalísticos, enfim, há muitas possibilidades disponíveis na conjuntura social. Para essa finalidade, o trabalho que produzimos se propôs: investigar como se configura a responsabilidade enunciativa no discurso sinodal do papa Francisco, e especificamente, (i) identificar e descrever as marcas linguísticas que assinalam a (não) assunção da responsabilidade enunciativa no discurso proferido pelo papa Francisco; e (ii) refletir sobre os sentidos construídos a partir da interpretação do discurso decorrente dos movimentos de assunção ou de não assunção da responsabilidade enunciativa. O *corpus* foi coletado em um *site* voltado para assuntos do vaticano e da igreja católica em geral. O aporte teórico adotado segue os postulados de Adam (2011), sobre a Análise Textual dos Discursos (ATD) e responsabilidade enunciativa, Rabatel (2016), Bernardino (2015), entre outros. Os resultados apontam que no discurso religioso, as categorias das modalidades e diferentes tipos de representação da fala, evidenciaram assunção por parte de L1/E1 em relação aos conteúdos proposicionais proferidos, uma vez que o propósito comunicativo no sínodo era convidar os jovens ao diálogo, e para isso, o L1/E1, utilizou-se de estratégias textuais-discursivas para alcançar tal objetivo, que é inserir os jovens no mundo do evangelho em busca de um futuro melhor.

Palavras-chave: Responsabilidade enunciativa. Discurso religioso. Sínodo.

INTRODUÇÃO

As pesquisas, que têm como objeto de estudo o texto, vêm ganhando cada vez mais força aqui no Brasil, desde a disseminação da proposta delineada por Jean Michel-Adam, linguista francês, que em seu livro *Linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos*, propôs uma abordagem teórica e metodológica com categorias próprias para análise de textos concretos. Vários são os *corpora* que podem se constituir como foco de investigação, quais sejam: o texto jornalístico, publicitário, político, jurídico, religioso, escolar, entre outros. Essas várias materialidades textuais emanam discursos que circulam na

sociedade nos diversos gêneros da comunicação verbal, e, é por essa razão que temos a necessidade de compreender a produção co(n)textual de sentidos dos discursos que se propagam no meio social.

Para tanto, o *corpus* selecionado para interpretação neste trabalho é de cunho religioso, trata-se de um discurso proferido pelo papa Francisco direcionado aos jovens em uma situação de comunicação específica da igreja católica chamada Sínodo. O termo “Sínodo” é originário da língua grega e significa “Caminhar juntos”, refere-se a uma assembléia constituída pelo papa e bispos para tratarem de assuntos relacionados à fé, a comunhão pastoral e aspectos gerais da igreja como um todo. O discurso sinodal foi coletado em uma página *online* “Vatican News” em que consta uma gama de notícias relacionadas ao papa e à igreja católica em geral.

Pensando em compreender a produção de sentidos do discurso religioso, traçamos como objetivo geral: investigar como se configura a responsabilidade enunciativa no discurso sinodal do papa Francisco, e especificamente, (i) identificar e descrever as marcas linguísticas que assinalam a (não) assunção da responsabilidade enunciativa no discurso proferido pelo papa Francisco; (ii) refletir sobre os sentidos construídos a partir da interpretação do discurso decorrente dos movimentos de assunção e ou de não assunção da responsabilidade enunciativa.

Para a realização da pesquisa tivemos respaldo nos postulados da Análise Textual dos Discursos (ATD), à luz de Adam (2011), que nos permite dialogar com autores de outras teorias, como Rabatel (2016), e tivemos apoio de Bernardino (2015) entre outros.

O interesse em fundamentar nossas pesquisas a partir da ATD está ligado a razões institucionais, pois desde 2016 estamos vinculados ao Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET), pela participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), a partir de então, estamos desenvolvendo e produzindo trabalhos no intuito de divulgar os estudos ligados a essa nova abordagem do texto e do discurso.

Após essa breve apresentação, na seção seguinte, apresentamos um apanhado teórico a respeito da ATD e da responsabilidade enunciativa com suas respectivas categorias e marcas linguísticas, em seguida, a nossa descrição com interpretação do *corpus* de análise e, por fim, a conclusão com os resultados alcançados.

APORTE TEÓRICO

Baseamo-nos nos postulados da Análise Textual dos Discursos (ATD), uma nova abordagem teórico-metodológica, proposta por Jean-Michel Adam através da obra inaugural “Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos” publicada na França em 2005 e no Brasil em 2008 e em 2011 quando passou por reformulações e tendo sido publicada uma nova versão aumentada e revisada. Nesta obra, o teórico articula, delimita e separa as tarefas da Linguística Textual e da Análise do Discurso, dizendo que “a linguística textual é, em contrapartida, uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos.” (Adam, 2011, p. 23). Sobre a ATD, conforme Bernardino (2015, p. 34), temos a seguinte informação:

[...] ao se inserir no campo mais vasto da AD, vem trazer o que faltava a uma teoria do texto: um tratamento discursivo de suas categorias, mas sem desvincular-se do material linguístico que concerne à estrutura textual. Ela traz uma aproximação mais estreita com o social, histórico, o interdiscurso, enfim, com o caráter dialógico e ideológico da linguagem, com gêneros, e inclusive com uma visão de sujeito descentrado (que não está na fonte do dizer, nem é autoconsciente).

Este quadro teórico amplia o campo de visão da análise textual, trazendo a ideia de que texto, discurso e gênero podem ser trabalhados em consonância, permitindo identificar e extrair através deles contextos que fomentam a ação daqueles que são os responsáveis pelo discurso em vários gêneros textuais, os interlocutores.

Na referida obra, Adam (2011) introduziu noções teóricas e categorias de análise que são reportadas de um conjunto de várias outras abordagens no campo de estudos da linguagem e ao mesmo tempo redefine conceitos e elabora esquemas que auxiliam na aplicabilidade da análise de textos concretos. Dessa forma, pode-se articular texto e discurso a fim de desvendar as práticas discursivas mediadas pelo gênero que regula as vozes. Nesse sentido, a partir dos postulados propostos por Adam, nos estudos inseridos na ATD, é possível analisar um texto concreto, real, produzido em contexto vivo.

Por ser uma teoria de conjunto, a ATD mostra-se aberta para dialogar com outras abordagens ou teorias, sendo assim, uma destas a qual ela se vincula, está a Responsabilidade enunciativa, que tanto é abordada por Adam (2011), com suas Categorias de Responsabilidade enunciativa, como por Rabatel (2016). A Responsabilidade enunciativa com as noções de Ponto de Vista (PDV), Locutor Primeiro (L1) e Enunciador Primeiro (E1). Estes são conceitos que serão ferramentas que nos auxiliarão na análise proposta neste trabalho.

RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

No entendimento de responsabilidade enunciativa, encontramos as definições do que sejam o locutor, enunciador e ponto de vista, concebidas por teóricos da linguística como Ducrot (1987), pela Teoria Escandinava da Polifonia Linguística (ScaPoLine) e por Rabatel (2016a, 2013, 2009).

Na obra de Ducrot (1987, p. 161) *apud* Bernardino (2015, p. 57), têm-se as seguintes definições:

Um enunciado não faz ouvir uma única voz [...] um enunciado (fragmento discursivo e distinto da frase, que é uma unidade gramatical, léxico-sintática) está ligada à enunciação (acontecimento histórico, constituído pela aparição momentânea do enunciado) e envolve: produto físico (o mesmo ser empírico, o produtor real, a pessoa que fala ou escreve, e dispensada da análise); o locutor (ser do discurso, designado no enunciado como seu autor, por meio de marcas linguísticas, por exemplo, pronomes e verbos em primeira pessoa); o enunciador (aquele que expressa um ponto de vista); os pontos de vista (correspondem à expressão de um enunciador); e os efeitos produzidos pela enunciação (é a ação, aquilo que a fala faz ao ser enunciada)

Segundo Ducrot (1987), citado por Bernardino (2015), o enunciado tem por responsável de sua ocorrência o locutor, e não o autor real, escritor ou o produtor físico, pois quando designado pelo *eu* do enunciado o locutor assume a responsabilidade pelo que é dito.

A ScaPoline, liderada por Nølke, Fløtum e Norén (2004), utiliza das definições de Ducrot (1987) sobre o ponto de vista e as que diferenciam locutor de enunciador, contudo diverge no conceito de responsabilidade enunciativa, pois esse grupo de pesquisadores entende que esse fenômeno “constitui-se como uma ligação que se dá entre o ser do discurso (s-d) e o ponto de vista (PDV), em que este s-d pode tomar uma posição em relação ao ponto de vista, julgando o seu conteúdo, como verdadeiro ou falso” (BERNARDINO, 2015, p. 61). Ela também admite a não responsabilização quando o sujeito do discurso não é identificado como a fonte original do ponto de vista.

O terceiro autor mencionado, Rabatel (2009, 2016a), traz a definição e diferenciação de locutor-enunciador primeiro (L1/E1) e locutor-enunciador segundo (L2/E2). Para o teórico, locutor e enunciador são duas instâncias distintas, porém inseparáveis, pois sempre que falamos estamos nos apoiando no PDV de outros, como também nos posicionando em relação a eles. Este L1/E1 é aquele que fala, escreve, produz as palavras, já L2/E2 é a voz alheia que o L1/E1 traz em seu discurso, essa voz em sua maioria se apresenta como apenas e2, quando

este não diz nada, não é o autor das palavras, por exemplo, nos contextos de imputação de PDV.

Rabatel (2005, p. 59) *apud* Bernardino (2015, p. 65) dá uma definição do que seria o ponto de vista, afirmando que: “um PDV corresponde a um conteúdo proposicional remetendo a um enunciador ao qual o locutor ‘se assimila’ ou, ao contrário se distancia”. Nessa situação, apesar de usar um PDV de e2, no discurso, o L1/E1 pode concordar ou não com este.

Sobre a responsabilidade enunciativa, Rabatel se distancia um pouco da visão de Ducrot (1987) e da ScaPoline, por admitir a possibilidade de uma quase-responsabilidade (Quase-RE, correspondente à noção de *Quasi-PEC*, no francês). A esse respeito, Bernardino (2015, p. 66) mostra como é atribuído por Rabatel o entendimento de responsabilidade enunciativa:

[...] casos em que L1/E1 assume por conta própria os conteúdos proposicionais do PDV que ele julga verdadeiros. Associado a esse conceito, o autor postula a imputação para as ocorrências em que L1/E1 atribui os conteúdos proposicionais a outro enunciador, ou seja, a e2. Além disso, defende a hipótese de *quase-responsabilização*, para os casos de imputação do PDV a um e2, com posicionamento de L1/E1.

Os conceitos de locutor, enunciador, ponto de vista e responsabilidade enunciativa, definidos por Rabatel (2016) serão uns dos instrumentos que nos auxiliarão em nosso trabalho, pois se mostram basilares para a nossa intenção.

CATEGORIAS DA RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

As Categorias propostas por Adam (2011, p. 117) e apresentadas a seguir, nos fundamentarão na nossa análise textual do discurso religioso do Papa Francisco. As categorias propostas pelo teórico são as seguintes:

Quadro 1

Categoria Enunciativa	Conceito
Os índices de pessoas	Pronomes e os possessivos marcadores de pessoa (<i>meu, teu/vosso, seu livro</i>), da apóstrofe de um ser ausente ou inanimado.
Os dêiticos espaciais e temporais	Compreendem uma referência absoluta (precisa ou vaga) ou uma referência relativa ao contexto (anafórica) ou ao contexto (situacional). Engloba elementos que se

	referem ao enunciado em determinada situação: advérbios (<i>amanhã, aqui, hoje</i>), grupos nominais (<i>abra esta porta</i>), grupos preposicionais (<i>em dez segundos</i>), adjetivos (na semana <i>passada</i>), determinados pronomes e determinantes.
Os tempos verbais	Correspondem diferentes tipos de localização relativamente à posição do enunciador e repartem-se em diversos planos de enunciação (oposições constatadas, anteriormente, entre o presente e o futuro do pretérito ou entre o presente de verdade generalizada e o par pretérito imperfeito-pretérito perfeito).
As modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores (téticas: asserção e negação; hipotéticas: real ou ficcional; hipertéticas: exclamação). Modalidades objetivas (<i>dever, ser preciso</i>) intersubjetivas (<i>imperativo, pergunta, dever</i>), subjetivas (<i>querer, pensar</i>). Verbos de opinião (<i>crer, saber, duvidar</i>); advérbios de opinião (<i>talvez, sem dúvida, provavelmente</i>); lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos. Três tipos de unidades gramaticais entram nessa categoria textual: o advérbio, o grupo preposicional, a proposição subordinada. Enquanto os modalizadores de enunciação incidem sobre o dizer e os modalizadores de enunciado incidem sobre o dito.
Os diferentes tipos de representação da fala	Geram uma tensão entre a continuidade enunciativa da narração e as rupturas que toda fala representada introduz. A descontinuidade é marcada com o discurso direto (DD), e não-marcada pelo discurso direto livre (DDL), e atenuada pelo discurso indireto (DI) e o discurso narrativizado (DN). O discurso indireto livre (DIL) introduz uma representação mais complexada fala. As indicações de quadros mediadores: marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> ; modalização por um tempo verbal como o <i>futuro do pretérito</i> ; escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> ; reformulações do tipo (<i>é de fato, na verdade</i> , oposição do tipo: <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y</i> etc.
Os fenômenos de modalização autonímica	Todo enunciado metaenunciativo que, num debruçar-se reflexivo do dito sobre o dizer manifesta a não-transparência e a não evidência das palavras. Simples <i>aspas ou itálico</i> podem indicar essa alteridade. Mas, seguindo os trabalhos de Jacqueline Authier Revuz (1984, 1994, 1995), falar-se-á de modalização autonímica quando se manifesta uma não-coincidência do discurso consigo mesmo.

As indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Efeitos de ponto de vista que repousam numa focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir</i>) ou numa focalização cognitiva (<i>saber</i> ou <i>pensamento representado</i>).
---	--

Fonte: Adam (2011, p. 117)

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Respaldados no nosso objetivo geral, que é investigar como se configura a responsabilidade enunciativa no discurso religioso, a partir do qual pretendemos especificamente, (i) identificar e descrever as marcas linguísticas que assinalam a (não) assunção da responsabilidade enunciativa no discurso proferido pelo papa Francisco; (ii) refletir sobre os sentidos construídos a partir da interpretação do discurso decorrente dos movimentos de assunção e ou de não assunção da responsabilidade enunciativa.

Para isso, fizemos uma leitura minuciosa do *corpus* proposto com enfoque nas categorias da responsabilidade enunciativa propostas por Adam (2011) com o auxílio das definições de locutor, enunciador e ponto de vista propostas por Rabatel (2016). A partir dessa leitura, observamos maior recorrência das seguintes categorias: os diferentes tipos de representação da fala e modalidade intersubjetiva (através do imperativo). Assim, iniciamos a análise e interpretação dos dados baseadas nessas categorias mais recorrentes, bem como nos postulados propostos por Adam (2011) e Rabatel (2016).

Tendo em vista que se trata de um artigo, trouxemos excertos provenientes do texto completo para serem explanados na análise e interpretação dos dados desse trabalho, de forma que procuramos mostrar um exemplo de cada tópico de conteúdo expresso no texto a fim de não perdermos a noção do texto completo. Nestes excertos, fizemos uso do negrito para demonstrar, na materialidade do texto, as marcas da responsabilidade enunciativa. Relatamos, ainda, que os símbolos («) (») fazem a função das aspas na transcrição retirada do site.

Antes de adentrar na fala do Papa Francisco propriamente dita, faz-se necessário observar as informações co(n)textuais que a antecedem. Devido ao fato de retirarmos esse discurso de um site com notícia do vaticano, a transcrição da fala do Papa é antecedida por um enunciado típico da formação sociodiscursiva jornalística contendo um título e manchete chamativa convidando os possíveis interlocutores a fazer a leitura da abertura do sínodo. Como podemos observar no seguinte excerto:

(1)

Íntegra do discurso do Papa na abertura do Sínodo dos Jovens "O Sínodo que estamos vivendo é um momento de partilha. Só o diálogo nos pode fazer crescer", **disse** Francisco em seu discurso.

Cidade do Vaticano

Leia a íntegra do discurso do Papa Francisco na abertura do Sínodo dos Jovens, na tarde desta quarta-feira (03/10), na Sala do Sínodo, no Vaticano.

Neste trecho o L1/E1 trata-se do noticiário, cujo título é bem objetivo e direto “Íntegra do discurso do Papa na abertura do Sínodo dos Jovens”. Em seguida, a própria fala do Papa é introduzida por meio das aspas, evidenciando o discurso direto que irá preceder. Percebemos, então, a presença da categoria da responsabilidade enunciativa, diferentes tipos de representação da fala, o introdutor de fala “disse” evidencia tal fato.

Neste mesmo excerto, observamos outra categoria da modalidade intersubjetiva através do imperativo “leia”, convidando os interlocutores a terem acesso ao texto na íntegra.

Percebemos, também, informações contextuais como: “na tarde desta quarta-feira (03/10), na Sala do Sínodo, no Vaticano.” típicas do gênero em questão. A partir de então o texto se constitui somente da fala transcrita do Papa Francisco.

(2)

Só o diálogo nos pode fazer crescer. Uma crítica honesta e transparente é construtiva e ajuda, ao contrário das bisbilhotices inúteis, das murmurações, das ilações ou dos preconceitos. *À coragem de falar deve corresponder a humildade de escutar.* **Como dizia** aos jovens na Reunião Pré-sinodal, «se [alguém] falar de algo que não gosto, ainda o devo ouvir melhor; pois cada um tem o direito de ser ouvido, como cada um tem o direito de falar». Esta escuta aberta requer coragem para tomar a palavra e fazer-se voz de tantos jovens no mundo que não estão presentes. É esta escuta que abre espaço ao diálogo

Através do introdutor de fala “dizia” o L1/E1 (neste caso, o sujeito, a instância que o Papa representa) retoma sua própria fala através do discurso direto em que seus interlocutores diretos também eram os jovens. Ele relata a importância de respeitar a opinião do outro, sem que seja necessário que haja concordância, mas ouvir e respeitar a opinião alheia para, só assim, abrir “espaço ao diálogo”. Nesse sentido, o L1/E1 realça também a importância de falar que é um direito que deve ser colocado em prática, visto que, “fazer-se voz” constrói diálogos importantes para “fazer crescer”.

(3)

Uma Igreja que não escuta mostra-se fechada à novidade, fechada às surpresas de Deus, e não poderá ser credível, especialmente para os jovens, os quais, em vez de se aproximar, afastar-se-ão inevitavelmente.

Deixemos para trás preconceitos e estereótipos. Um primeiro passo rumo à escuta é libertar as nossas mentes e os nossos corações de preconceitos e estereótipos: quando pensamos já saber quem é o outro e o que quer, então teremos verdadeiramente dificuldade em escutá-lo seriamente. As relações entre as gerações são um terreno onde preconceitos e estereótipos pegam com facilidade proverbial, a ponto de muitas vezes nem nos darmos conta disso.

Neste próximo excerto, percebemos a presença da categoria da responsabilidade enunciativa modalidade intersubjetiva a partir do imperativo em que o L1/E1 convida seus interlocutores a deixar “para trás preconceitos e estereótipos”. Fato este que demonstra um posicionamento não tão comum proveniente de um Papa, já que ao invés de conservador e tradicional, ele se mostra aberto e quebrador de padrões preestabelecidos (como é o exemplo do próprio sínodo que, normalmente, é dirigido somente ao bispado e, nesta ocasião da quarta-feira (03/10) é aberto aos jovens).

Assim, através do verbo “deixemos” flexionado no imperativo o L1/E1 defende o ponto de vista de que a igreja deve se tornar palco, onde a liberdade de expressão prevaleça para que os preconceitos e estereótipos fiquem para trás e permitindo, assim, cada vez mais adesão dos jovens a Igreja.

(4)

Se soubermos evitar este risco, então contribuiremos para tornar possível uma aliança entre gerações. Os adultos deveriam superar a tentação de subestimar as capacidades dos jovens e de os julgar negativamente. Uma vez li que a primeira menção deste facto remonta a 3000 a.C., tendo sido encontrada num vaso de barro da antiga Babilónia, onde está escrito que a **juventude é imoral e que os jovens não são capazes de salvar a cultura do povo**. Por sua vez, os jovens deveriam superar a tentação de não prestar ouvidos aos adultos e considerar os idosos «**coisa antiga, passada e chata**», esquecendo-se que é insensato querer partir sempre do zero, como se a vida começasse apenas com cada um deles. Na realidade, apesar da sua fragilidade física, os idosos permanecem sempre a memória da nossa humanidade, as raízes da nossa sociedade, o pulso da nossa civilização. Desprezá-los, abandoná-los, fechá-los em reservas isoladas ou então ignorá-los é índice de cedência à mentalidade do mundo que está a devorar as nossas casas a partir de dentro. Negligenciar o tesouro de experiências que cada geração herda e transmite à outra é um ato de autodestruição.

Ainda na perspectiva de abrir “espaço ao diálogo”, o L1/E1 defende o ponto de vista de que deve haver respeito e empatia entre as gerações. Percebemos, nesse sentido, a categoria da responsabilidade enunciativa, diferentes tipos de representação da fala através do discurso indireto, introduzido pelos lexemas “onde está escrito”. Assim, o L1/E1 se remete a uma menção de fato que leu “num vaso de barro da antiga Babilónia” que postula um pensamento preconceituoso sobre os jovens afirmando que a “juventude é imoral” e, em seguida, afirma a partir do discurso direto que os jovens deveriam “considerar os idosos «coisa antiga, passada e chata»”

Observamos, assim, que o L1/E1 não comunga do ponto de vista imputado a essa fonte segunda, pelo contrário, ele defende que esses estereótipos sejam dizimados e que a paz reine entre ambas as gerações. Dessa maneira, os jovens podem aprender com os idosos e vice-versa.

(5)

Esforcemo-nos, pois, por procurar frequentar o futuro e por fazer sair deste Sínodo não só um documento – que geralmente é lido por poucos e criticado por muitos mas sobretudo propósitos pastorais concretos, capazes de realizar a tarefa do próprio Sínodo, que é *fazer germinar sonhos, suscitar profecias e visões, fazer florescer a esperança, estimular confiança, faixar feridas, entrançar relações, ressuscitar uma aurora de esperança, aprender um do outro, e criar um imaginário positivo* que ilumine as mentes, aqueça os corações, restitua força às mãos e inspire aos jovens – a todos os jovens, sem excluir nenhum – a visão dum futuro repleto da alegria do Evangelho.

Este último excerto é logo introduzido pelo imperativo. Percebemos, portanto, a presença da categoria da responsabilidade enunciativa, modalidade intersubjetiva em que o L1/E1 convida seus interlocutores a se esforçar e, de fato, praticar os pontos de vista assumidos no sínodo e não só considerá-lo como um documento. Em seguida, o L1/E1 reafirma o propósito do sínodo no intuito e afirma que esse propósito é dirigido “a todos os jovens, sem excluir nenhum” trecho em que novamente observamos o ponto de vista anti preconceituoso assumido pelo Papa Francisco.

CONCLUSÃO

Tendo em vista que este trabalho se propôs estudar como se configura a responsabilidade enunciativa no discurso sinodal do papa Francisco, conseguimos identificar duas categorias mais recorrentes que assinalam a responsabilidade enunciativa, que foram as modalidades intersubjetivas e os diferentes tipos de representação da fala.

Depois da descrição e interpretação dos dados através dos marcadores das categorias supracitadas, os resultados apontam que no discurso religioso há mais assunção, engajamento do L1/E1 (Papa) em relação ao conteúdo proferido no sínodo, percebemos que a todo tempo L1/E1 convida os jovens ao diálogo, isso é perceptível através da categoria modalidade intersubjetiva, pelo uso constante do imperativo, como por exemplo, uso de termos, “Sejamos”, “Deixemos”, “Esforcemo-nos”, considerando o co(n)texto do discurso, podemos dizer que as modalidades se constituem como responsáveis por expressarem atitudes do

L1/E1, ele empenha em dizer que a união entre jovens e adultos é primordial para a construção de um futuro melhor.

Com relação a categoria os diferentes tipos de representação da fala, é relevante destacar que ela cumpre o papel de reforçar o discurso de L1/E1 em relação aos conteúdos proferidos, percebemos que através do discurso direto, L1/E1 introduz dizeres já ditos em outras ocasiões para construir seu ponto de vista naquele momento de interação social por ocasião do sínodo.

As conclusões que chegamos ao final da interpretação nos revelam que o discurso religioso proferido pelo papa possui a intencionalidade de por em debate questões relacionadas a inserção dos jovens no mundo do evangelho, da esperança, da busca pela paz, jovens que sejam capazes de construir um futuro melhor pela palavra e pelas ações em conjunto com familiares de diferentes gerações.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da S. Neto e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. Revisão Técnica: João Gomes das S. Neto. 2 ed. revisada e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNARDINO, R. A. dos S. **A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação**. 2015. 286 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Estudos da linguagem. Natal, RN, 2015. (Apoio CAPES).

NEWS, V. **Íntegra do discurso do Papa na abertura do Sínodo dos Jovens**. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2018-10/integra-discurso-papa-abertura-sinodo-jovens.html>. Acesso em: 13 de Outubro de 2018.

NØLKE, H.; FLØTTUM, k.; NORÉN, C. **ScaPloLine**: la théorie scandinave de la polyphonie linguistique. Paris: Kimé, 2004.

RABATEL, A. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi, João Gomes da Silva neto. São Paulo: Contexto, 2016.

TRAÇOS DA IDENTIDADE DOS REMANESCENTES QUILOMBOLAS DE PORTALEGRE DO BRASIL

Josinaldo Pereira de Paula
Doutorando do PPGL/UERN
naldo.portalegre@gmail.com

José Max Santana
Mestrando do PPGL/UERN
maxsan_15@hotmail.com

Francisca Damiana Formiga Pereira
Doutoranda do PPGL/UERN
nara_deus@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar traços da identidade dos remanescentes quilombolas da cidade de Portalegre RN no *e-book* “A fala de remanescentes quilombolas de Portalegre do Brasil”, organizado por Souza, Mendes e Fonseca (2011). Nesta obra, são transcritos seis inquéritos de fala em eventos reais de comunicação entre um entrevistador e moradores das comunidades, ela é resultado de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários de Pau dos Ferros (NELLP), do Departamento de Letras, do *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Por meio da leitura do *corpus*, recortamos trechos que tematizam a religião, o mito e a escravidão na formação da identidade dos remanescentes quilombolas. Compreendemos que a identidade que constitui o sujeito depende do contexto social, no qual ele está inserido. O aporte teórico deste trabalho tem respaldo em Foucault (2003), Pêcheux (1997), Mazzola (2009), Silva (2008) e Hall (1998). Em nossas análises concluímos que a religião é forte na formação da identidade dos remanescentes, pois estão inseridos em um forte contexto cristão católico. Percebemos que o mito influencia na identidade como escape para a situação social em que vivem. Por fim, observamos que esses sujeitos tentam apagar a identidade de remanescentes quilombolas dos seus discursos, pois sentem medo de ainda serem caçados e colocados novamente em regime de escravidão.

Palavras-chave: Identidade. Análise do Discurso. Fala. Remanescentes Quilombolas.

1 INTRODUÇÃO

A identidade é algo que nos interpela, nos cruzam e nos constituem. Essa formação ocorre devido ao contexto histórico social, no qual estamos inseridos, pois somos influenciados e, assim, construímos a nossa identidade.

O objetivo, nesse texto, é apresentar alguns traços da identidade dos sujeitos descendentes de quilombolas que residem em comunidades rurais da cidade de Portalegre/RN, onde, no período da escravidão, foi um Quilombo, no qual os escravos fugidos

se reuniam e de lá faziam resistência ao regime escravocrata da época, se tornando uma vila, acolhendo a todos os negros que conseguiam escapar tornando-os cada vez mais fortes.

A análise destes traços de identidade no discurso desses sujeitos será feita usando como *Corpus* o *e-book* “A fala de remanescentes quilombolas de Portalegre do Brasil”, organizado por Souza, Mendes e Fonseca (2011), no qual são transcritos seis inquéritos de fala em eventos reais de comunicação entre um entrevistador e moradores da comunidade.

Este *corpus* escolhido é o resultado de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários de Pau dos Ferros (NELLP), do Departamento de Letras, do *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

Nos discursos, temos conversas informais entre entrevistados e entrevistador, nos quais os entrevistados contam fatos do dia-a-dia, anedotas ligadas a lendas que ainda prevalece vivas na memórias dos falantes dessas comunidades, como também a expressão da sua fé, através da devoção aos santos, e suas posições sobre política, casamento, namoro, vida social, rural, urbana entre outros.

Como fundamentação teórica temos Foucault (2003), Pêcheux (1997), Mazzola (2009), Silva (2008) e Hall (1998).

Nosso trabalho está dividido em três partes, além da introdução, temos a discussão sobre o percurso teórico da análise do discurso e alguns apontamentos em relação aos conceitos de identidade. Em seguida, temos análise dos dados que tratam sobre os traços de identidade dos remanescentes quilombolas de Portalegre RN, no que se refere a religião e a identidade enquanto quilombolas. Por fim, nossas conclusões, em que retomamos nossos objetivos e apontamos nossos resultados e conclusões de nossa pesquisa.

2 PERCURSO TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

A teoria da Análise do Discurso (AD) surge na França, no fim da década de 60, em um momento de tensão política e teórica, quando estudantes e trabalhadores faziam manifestações nas ruas contra a rigidez do sistema educacional da época, e em uma conjuntura de superação do estruturalismo saussuriano (MAZZOLA 2009). A AD surge para estudar o discurso como efeito de sentido entre os sujeitos discursivos (PÊCHEUX, 1997).

Assim, percebeu-se que os estudos da linguagem não podiam simplesmente estudar o sistema linguístico, mas também deveria considerar o sujeito, os elementos sócio-históricos e culturais do discurso, em suas condições de produção.

Dessa forma, a AD passou por três períodos distintos em que seus estudos foram sendo reformulados para dar conta das contribuições que esta disciplina poderia oferecer à área da linguística. Segundo Mazzola (2009 p. 11), “Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin relacionam-se com os três momentos da Análise do Discurso”. Inicialmente, ocorre um diálogo de Pêcheux e Althusser, o primeiro com estudos filosóficos e envolvidos em debates marxistas, o segundo, com os estudos dos aparelhos ideológicos. Neste primeiro momento, inaugura-se a disciplina, logo após esse debate se expande em um segundo momento com Foucault sobre as formações discursivas, e em um terceiro momento com os estudos da heterogeneidade do discurso.

A AD nasce num entrecruzamento da Linguística, do Materialismo histórico e da Psicanálise. Os estudos marxistas são importantes para entender a ideologia e o sujeito, pois as ideologias eram construídas por meio do discurso. Nesse sentido, Mazzola (2009, p. 9) afirma que “a **linguagem** se manifesta como lugar privilegiado em que se materializa a **ideologia**. A linguagem se firmava, para Louis Althusser, como via por meio da qual é possível depreender o funcionamento da ideologia” (grifo do autor).

A primeira fase da AD ocorreu em de 1969 a 1975, com lançamento do texto “Análise automática do Discurso” de Pêcheux. Período em que se analisava um *corpus* homogêneo, os discursos políticos em formações discursivas homogêneas. Para Pêcheux (1997 *apud* MAZZOLA, 2009, p. 11) “um processo de produção discursiva é concebido com uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesmo, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos”. O autor afirma que o sujeito não tinha seu próprio discurso, e sim que era um reprodutor de um discurso produzido pela maquinaria discursiva, assim era concebido como um interpelado pela ideologia, portanto um sujeito assujeitado à maquinaria discursiva.

A segunda fase, de 1975 a 1980, acontece com a publicação do artigo “Les vértices de la palice” de Pêcheux com Catherine Fuchs. Nesse segundo momento, ocorre um avanço nos estudos da AD com o conceito de Formação discursiva (FD) que para o autor.

determina o que pode ser dito (articulado sob a forma de uma herenga, um sermão, um panfleto, uma exposição um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, *apud* MAZZOLA, 2009, p. 13).

A formação discursiva é o espaço discursivo de em que o sujeito está situado. Neste período, segundo Mazzola (2009), os discursos que estão em uma FD se constituem independentes uns dos outros para serem colocados em relação. O sujeito tem a sua formação discursiva, mas ainda presa à maquinaria discursiva.

Na terceira fase da AD, destacam-se os pressupostos de Michel Foucault sobre as formações discursivas, os de Bakhtin sobre o dialogismo da linguagem, que trazem para o cenário do discurso a heterogeneidade. Dessa forma, os objetos de análises passam a ser de diferentes modalidades: verbais ou não verbais, discursos escritos e orais, do cotidiano ao formal. A categoria de análise como a interdiscursividade é focalizada nas materialidades para mostrar que os discursos são resultados do entrecruzamento de vários outros.

Dessa forma, apresentaremos alguns trechos dos textos desse *corpus* referentes a identidades específicas apresentadas nos discursos e, a partir desses trechos, faremos um diálogo com algumas considerações dos autores que discutem a identidade na Análise do Discurso de linha francesa e teceremos nossas considerações acerca da identidade desses sujeitos.

Assim, tentaremos a partir de tópicos sistematizar a discussão para que ocorra melhor compreensão do leitor. Portanto, as identidades aqui discutidas serão na seguinte sequência: identidade religiosa e a identidade desses sujeitos enquanto ex-escravos e descendentes de quilombolas.

2.1 A identidade para a análise do discurso

A identidade na perspectiva da análise do discurso é algo que está fora do sujeito e o influencia a formar um modo de vida, crenças, costumes e comportamentos. Por exemplo, em relação à identidade brasileira, entendemos com (HALL, 1998, p. 48) que “A identidade nacional não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 1998, p. 48). A partir da informação disponibilizada pelo autor, entendemos como a formação da identidade é influenciada pelo contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Esse contexto forma suas crenças, valores, comportamentos entre outros traços referentes à identidade deste sujeito.

No que se refere à noção de identidade, não podemos nos fixar na ideia de apenas uma identidade para cada sujeito, pois estamos inseridos em diversos contextos sociais diferentes. Nesta perspectiva, (HALL, 1998, *apud* MATTELART, 2004, p. 104) afirma o seguinte:

Não podemos mais conceber o indivíduo em termos de um ego completo e monolítico ou de um si autônomo. A experiência do si é mais fragmentada, marcada pela incompletude, composta de múltiplos si, de múltiplas identidades ligadas aos diferentes mundos sociais em que nos situemos.

Com o autor, compreendemos que dependendo dos meios sociais em que convivemos somos formados por múltiplas identidades, uma vez que sempre estaremos sujeitos a nos inserirmos em diferentes contextos e sermos influenciado por uma nova forma de pensar, viver, se comportar. Essa forma de estarmos sempre acessíveis a novas influências dos meios são nomeada por (PÊCHEUX, 1997b, p. 265) como “um ajustamento sempre inacabado do sujeito consigo mesmo”. Essa incompletude citada pelo autor segue o sujeito por toda a vida, e este ser nunca será velho demais para ser interpelado por outra identidade referente a outro lugar sociocultural.

A identidade, em muitos casos, é uma forma na qual o sujeito busca dar sentido ao meio em que está inserido. É nesse sentido que Foucault (2003, p. 230) afirma:

Os indivíduos, em sua vida cotidiana, não são apenas essas máquinas passivas para obedecer a aparelhos, registrar mensagens e reagir às estimulações exteriores, em que os quis transformar uma psicologia social sumária, reduzida a recolher opiniões e imagens. Pelo contrario, eles [os sujeitos] possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo que pertencem.

Dessa forma, em muitos dos casos, a identidade dos sujeitos são o resultado de uma tentativa de explicar o contexto social em que está inserido e, assim, podem ser através de mitos e lendas. A busca por mudança no contexto social e a acessão em determinada área social faz a identidade ter uma estreita relação com a ideia de poder. Isso é discutido por Silva (2008, p. 81) quando coloca que:

Na disputa pela identidade está envolvida uma mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação pela identidade e enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado a bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita relação com o poder.

Assim, a identidade de um sujeito é influenciada pelo meio para através dele conseguir um determinado poder social ou material. Entenderemos mais sobre esse foco com os exemplos retirados do *corpus* e as nossas respectivas reflexões que começaremos a seguir.

3 ALGUNS TRAÇOS DA IDENTIDADE DOS QUILOMBOLAS DE PORTALEGRE DO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos nossas reflexões acerca da identidade dos quilombolas. Com o entendimento que o meio é que influencia a construção da identidade do sujeito discursivo. Nas nossas análises, seguimos a seguinte sequência: primeiro apresentaremos aspectos que apontam a identidade religiosa e a sua identidade de descendente de ex-escravos quilombolas.

Nossas análises estão fundamentadas na leitura de trechos retirados do *corpus* e expostos para a visualização. O texto do *corpus* está organizado em linhas e sistematizado de forma que o leitor possa identificar quem está falando em determinado turno. Para isso, temos o “E”, que situa a fala do entrevistador, e os entrevistados são identificados por “H” para homem e “M” para mulher, seguido de suas respectivas idades, por exemplo, “H84”, indica a fala de um home de oitenta e quatro anos e “M81”, que indica uma mulher de oitenta e um anos.

A seguir a seção que trata sobre a identidade religiosa dos remanescentes quilombolas.

3.1 Identidade religiosa dos quilombolas

No primeiro trecho, temos um diálogo entre o entrevistador e duas senhoras, uma com cinquenta anos e outra com cinquenta e seis, na própria casa das senhoras. O diálogo é sobre religião.

Vejamos o exemplo:

M50: De onde Deíza trôxe esse daí.
E: E de onde foi?
M50: Foi do Juazêro...
E: Ai você vai para o Juazeiro quando?
M50: É im Janêro que o povo vai...
E: E o povo vai lá ver o quê?
M50: Né rezá?
E: Quem é o santo de lá?
M50: Pade Ciçu...
(...)
E: E tem o Canindé também?
M50: Num tõi não?
E: E eu sei?
M50: Tu já foi no Canindé fazeno romaria... fazeno romaria no Canindé... ói... o Canindé/ lá no Canindé... a gente reza im todo canto... todos os ano nós vamo... todos os anos...
(...)
M50: Todos os ano eu vô...todo os ano...
(...)

E: Rezou o mês de maio esse ano?

M56: Rezei...

E: Todinho?

M56: Todim...

(...)

E: Tá bom! Aí essa santa... quem é? Essa tão bonita eu não conheço essa santa não...

M56: Qual?

E: ((apontando)) Essa ...essa aqui... essa...

M56: Ô rapais... Santa Clara?!

E: ((fazendo-se admirado)) E essa é Santa Clara?

M56: Num é bunita ela?...

(...)

E: Você é católica... é... Joana?

M50: Graças a Deus sô...

Fonte: Souza, Mendes e Fonseca (2011, p.23).

No trecho, podemos identificar uma identidade religiosa cristã de um povo devoto às imagens e que praticam o catolicismo. Os traços referentes a essa identidade são mostrados no discurso desses sujeitos, em alguns momentos desse diálogo. O primeiro momento que é expressa essa fé nas imagens católicas ocorre quando o entrevistador pergunta à senhora de onde ela trouxe determinado artigo religioso. A partir desse momento, a senhora mostra o quanto sua identidade religiosa é forte, pois afirma que o artigo foi adquirido na cidade de Juazeiro, no estado do Ceará - CE aonde ela e outras pessoas da comunidade se deslocam todos os anos para fazerem suas preces ao Santo Padre Cícero. Em seguida, ela afirma ir para outro lugar que é a cidade de Canindé, também no CE lugar de outra imagem católica, no caso, São Francisco.

Dessa forma, nesse início de discurso a senhora informa duas cidades longe de Portalegre – RN. Assim, ao afirmar que vão todos os anos nos informa o quanto o seu meio social e a sua rotina são influenciadas por sua identidade religiosa, pois estes sujeitos não se conformam em comprar apenas uma imagem de cada santo e fazerem suas orações em casa, mas que tem para eles essa cidade sagrada e acreditam que o fato de irem lá terão as suas preces atendidas com mais facilidade.

Outo momento do diálogo, expresso no exemplo acima, é o momento em que a senhora é questionada se rezou o mês de maio, período em que todos os dias têm celebrações a santa católica Maria. A afirmação que rezou todo mês apresenta mais um traço de o quanto são religiosos, pois a comunidade em que moram fica a quatro quilômetros da cidade e, mesmo assim, veio a todas as novenas do mês mariano.

A entrevista segue com elogios a imagem de Santa Clara, também, do catolicismo. Por fim, quando o entrevistado se direciona a outra senhora e pergunta se ela é católica, ela afirma “graças a Deus”. Assim, temos uma reafirmação forte de sua identidade católica, pois ao

afirmar “Graças a Deus” ela sente uma satisfação muito grande em servir a essa religião, como uma grande sorte e até um favor não merecido para ela da parte de Deus o fato dela ser católica.

A identidade desses sujeitos também é interpelada pelo sincretismo religioso existente dentro do catolicismo.

Vejam os exemplos em que essa identidade se manifesta.

M63: diz que... os pai de santo... né? ... manda benzê... mas eu acho que só vino uns ameiricano mermo... não? ... é puique a minina... e arrupia o cabelo se o sô tivê o coipo aberto... que o povo diz que essa minina tã.

Fonte: Souza, Mendes e Fonseca (2011, p.75).

A identidade de sincretismo religioso se dá pela citação do referente “os pai de santo” e da pregação “manda benzê”. Esses enunciados são de práticas religiosas distintas, uma vez que “pai de santo” é uma autoridade da prática religião do candomblé e “benzer” é praticado pelo catolicismo. Desse modo, mesmo depois de mais de cem anos que os descendentes desses sujeitos foram trazidos da África com escravos para o Brasil, percebemos, nos discursos desse sujeito, traços de religiões afrodescendentes na constituição das formas de crenças dos remanescentes quilombolas de Portalegre do Brasil, mostrando que esse período escravocrata fez surgir um povo com suas crenças é fé esfaceladas e que, hoje, a sua identidade religiosa são essas misturas de crenças fé.

No trecho seguinte, percebemos mais sobre essa identidade religiosa de intermeio entre o catolicismo e o candomblé.

E: E a história do São Gonçalo... dona Alaíde... a senhora sabe dizer alguma coisa?
M81: O queu sei dizê dessa dança de São Gonçalo... é que os negro inscravo... os mais véi... a festejá a liberdade

Fonte: Souza, Mendes e Fonseca (2011, p.68).

Podemos verificar que, quando questionada pelo entrevistador “E a história do São Gonçalo... dona Alaíde... a senhora sabe dizer alguma coisa?”, a senhora faz uma construção textual em que expõe expressões de sincretismo religioso e semelhanças da dança de São Gonçalo com rituais de religiões afrodescendentes.

Nesta perspectiva, por meio do sincretismo religioso, os remanescentes quilombolas praticam uma dança afrodescendente chamada, por eles, dança de São Gonçalo. Na construção textual, verificamos essa mulher fazendo a seguinte afirmação: “os negros inscravo”. Nesta expressão, ela mistura a religiosidade e uma manifestação cultural que teve sua origem com os escravos. Dessa forma, entendemos uma manifestação da identidade da

religião católica, mas ao nos direcionarmos ao contexto, sabemos que o catolicismo é uma religião rica em sincretismo religioso. Assim, o fato dos negros escravos terem fundado e adaptado essa dança, nos faz interpretar que, na verdade, a dança de São Gonçalo, é uma manifestação da identidade da religião afrodescendente do candomblé, inserida no catolicismo com o intuito de não ser hostilizada ou perseguida pela religião católica no período da colonização.

Segundo Sanches e Martins (1999, *on-line*), “as características atribuídas a esse santo popular aproximam-se bastante das exercidas pelos Exús do candomblé”. Com os autores, compreendemos que a dança atribuída a São Gonçalo pelos remanescentes quilombolas teve sua origem nas danças trazidas pelos negros escravos africanos. Provavelmente, os remanescentes quilombolas de Portalegre/RN que, hoje, não tenham mais o objetivo original vindo do candomblé, fazendo louvores apenas ao santo católico e deixando a verdadeira origem dessa identidade religiosa afrodescendente apenas na história.

Assim, findamos nossas análises em relação a traços da identidade religiosa destes sujeitos. A seguir, apresentamos como o mito influencia na construção da identidade dos remanescentes quilombolas.

3.2 Identidade dos sujeitos enquanto descendentes de quilombolas

Nesse diálogo, apresentamos quais os traços de identidade desses descendentes de escravos, especificamente, quilombolas e como eles se relacionam com o seu passado de descendentes de escravos fugidos que se refugiaram na região e surgiu essa comunidade onde até os dias de hoje prevalece.

Nesse caso, dividimos em dois trechos, um com o diálogo entre entrevistador com uma mulher de cinquenta e seis anos, e o outro entre o entrevistado e um homem de sessenta e um anos, ambos em entrevistas diferentes em momentos e lugares diferentes.

Vamos ao nosso penúltimo exemplo:

E: Aldízia... ali no Pega... ali no Pega... talvez você nem saiba... mas ali no Pega já teve escravo assim no tempo da escravidão? Ali o povo...

M56: Num sei dizê não...o povo as vês me procurava e eu num sabia disso...

Fonte: Souza, Mendes e Fonseca (2011, p.16).

Nesse primeiro diálogo, o entrevistador questiona a senhora sobre a possibilidade de no período da escravidão ter tido escravo no Pêga, que é a comunidade onde a senhora mora.

A mulher afirma não saber desse fato e que o povo procura, mas ela diz não ter essas informações. No entanto, no exemplo a seguir podemos entender o porquê dessa afirmação.

Vejamos o diálogo:

E: Mas o senhor já ouvia contar alguma história aqui do Pega... alguma história de Trancoso... alguma história que de/ assim... a gente tenha uma indicação como foi as origens?

(...)

H61: NÃO... eu num sei contá direito NÃO... papai cunvesava sobre as coisa que nós pasamo... né? ... ele dizia que/... eu num me alembro bẽi direito como é... (...)

mais eu inda me lembro de eu mininu vê papai dizê... agora repare queu vô li contá aqui ãa coisa muito de pé quebrado ... causo que mĩa cabeça num presta mais... e tẽi ôta ... eu digo SÓ PUR VÊ DIZÊ... num sabe? ... pois bẽi... papai dizia que...((abaixando o tom de voz)) aqui... papai dizia que aqui ... ((olhando para os lados)) bẽi, eu num sei... repare quera ele que dizia... se qué sabê mermo?...

E: Hum hum...

H61: Pois bẽi ((falando ainda mais baixo))... pois repare que dizia que aqui era uns ins-con-di-ri-jo ... mas é como eu tô li dizeno... eu num sei e pra melhó li dizê ...aqui tẽi é gente que sabe disso... mas todo mundo nega... diz que num sabe ... que nunca uviu falá ... mas tudim sabe ... é que aqui... aqui... aqui a rente num fala nisso...É... AQUI NINGUÉM FALA NISSO... causo que foi assim que nós apredeu... né? ...a véia mĩa avó dizia que contava ... causo da rente sabê das raIZ ... mais que ninguẽi nunca dívia de dizê isso a forastêro... causo que a vó dela contava que inda hoje tẽi gente procurano o povo antigo... o pavô antigo... num sabe? ... esse povo das antiguidade que vïero tudo se insondê aqui... eu inté peço que nós mudemo de prosa ... causo que cê tá cum esse capturadô aí... e o que eu digo fica aprisionado... num fica? ... pois bẽi... rambora falá de ôta coisas.. coisa... mais que ... mais que... mais que... mas que os ispitro dos mortos fique im paz... né? ... causo que se a rente fô disrespeitá a vontade dos inspitro ... que já num tão aqui ... a rente num sabe o que pode inté acontecê... tá certo?... cê num fica cum raiva deu não... mas é que aqui num se fala mermo nisso...

Fonte: Souza, Mendes e Fonseca (2011, p.46).

Com essa informação fornecida por esse sujeito, podemos entender como é tratada essa identidade de ex-escravos por esse povo. A senhora afirma não saber, mas o senhor revela que isso ocorre porque todos sabem dos acontecimentos, mas foram instruídos pelos seus antecedentes a não informarem os ocorridos a ninguém, pois ainda existe o medo de serem caçados pelos brancos. Assim, temos uma identidade silenciada, uma vez que esse povo, além de não ter prazer nesse passado sombrio, ainda sente medo de serem tomados e levados novamente como escravos.

Dessa forma, entendemos que esse povo ainda considera o fator simbólico da comunidade como um quilombo onde eles se escondem e não podem passar muitas informações para ninguém. A resposta desse senhor nos faz compreender que ainda existe um traços de identidade na personalidade desse povo de escravos, pois eles ainda acreditam que se alguma pessoa obtiver informações que naquele lugar foi um quilombo, onde escravos fugidos se refugiavam, assim, podem retornar lá e os tomarem para escravos novamente. Portanto, podemos afirmar que no íntimo da identidade desses sujeitos, eles ainda se sentem

quilombolas e que estão escondidos do mundo e que sua liberdade depende deles ficarem em silêncio, para, assim, preservarem sua condição de livres.

4 CONCLUSÃO

Esse artigo teve como objetivo analisar alguns traços da identidade dos remanescentes quilombolas da cidade de Portalegre - RN. Selecionamos duas das varia identidades que emergem do *corpus* que foram a religião e a identidade quilombola.

Em relação à identidade religiosa, observamos uma expressão a religião católica muito forte que influencia na vida de forma expressiva dos quilombolas, mudando a rotina, forma de ver o mundo através da fé e com respeito às entidades cristãs católicas. Nossos dados mostram que esta identidade religiosa, nessas comunidades, é interpelada por traços da religião afro-brasileira do candomblé, uma vez que algumas práticas religiosas mostram esse sincretismo religioso entre o catolicismo e esta religião afrodescendente, possivelmente, herdada dos seus antecedentes escravos.

Em relação à identidade enquanto remanescentes quilombolas, concluímos que esses sujeitos fazem um silenciamento sobre o fato de serem descendentes de escravos, eles têm na sua essência uma identidade de quilombolas escondidos naquela comunidade, acreditam que se eles disponibilizarem muitas informações correm o risco de serem procurados pelos “brancos” e os colocarem, novamente, em regime de escravidão.

Portanto, entendemos o quanto a identidade do povo os constitui e os formam dependendo do contexto social em que vivem e também que viveram. Na religião, esses sujeitos acreditam em uma intervenção sobrenatural para as suas dificuldades. Já em relação ao contexto que seus avós viveram ainda os influenciam e os constituem fazendo-os acreditarem que aquele período de escravidão ainda podem voltar e os oprimir na atualidade.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MAZZOLA, R. B. Análise do Discurso: um campo de reformulações. IN: MILANEZ, N. SANTOS, J. de J. **Análise do Discurso: objeto, sujeito e olhares**. Coleção discursividades. São Carlos: Claraluz, 2009. E-book.
- PÊCHEUX, Michel. O discurso: Estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002 (original de 1983).

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p. 163-251 (original de 1975).

SOUZA, Medianeira. MENDES, Wellington Vieira. FONSECA, Carlos Magno Viana. **A fala de remanescentes quilombolas de Portalegre do Brasil**. Mossoró: Edições UERN, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

TASSO, Rossana Dutra. **Uma desordem silenciada? o sujeito e a identidade em questão**
Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/RossanaDutraTasso.pdf>>

Acesso dia: 14 nov 2015.

UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM TEXTOS DE ALUNOS DA EJA: A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ORTOGRAFIA

Maria Aparecida Porto Bessa

Graduanda do curso de Letras-Português -CAMEAM/UERN

cyda_bessa87@hotmail.com

Francisco Diego Sousa

Graduando do curso de Letras-Português -CAMEAM/UERN

diego.nobre3@hotmail.com

Jéssica Tailane da Costa

Graduanda do curso de Letras-Português -CAMEAM/UERN

tayllanej@gmail.com

Rosângela Alves dos Santos Bernardino

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

rosealves_23@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho versa sobre os problemas ortográficos na produção textual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O artigo está vinculado ao subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), intitulado “Práticas de linguagens na sociedade tecnológica”. Nosso objetivo geral é investigar a influência da oralidade sobre as regras ortográficas da língua portuguesa, durante o processo de aquisição da escrita. Para tanto, adotamos como *corpus* seis textos produzidos por alunos com faixa etária entre 15 e 40 anos, que cursam o 4º período da EJA numa escola estadual do município de Pau dos Ferros/RN. A corrente de estudo na qual este trabalho está subsidiado é a Psicolinguística. Apoiamo-nos em Alves e Rodrigues (2013), Bessa, Oliveira e Bezerra (2012), Cagliari (2010), Costa (2016), Fávero (2000), Paula *et al.* (2017), entre outros autores. Os resultados apontam que, dentre as marcas de oralidade que nosso *corpus* apresentou, três se destacaram pela frequência com que ocorrem: a ausência do “r” nos verbos no infinitivo, a troca dos segmentos consonantais “s” e “z” em posição intervocálica, e a incidência de segmentações indevidas das palavras, por hipersegmentação e hipossegmentação, permitindo-nos concluir que a produção escrita de alunos da modalidade EJA apresenta marcas de oralidade, característica comum entre os estudantes que se encontram em fase de aquisição das regras ortográficas. Pelo exposto, consideramos que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deve envolver uma série de atividades metalinguísticas, visando diminuir a reincidência de desvios ortográficos influenciados pela fala, e, sobretudo, ampliar a competência discursiva dos educandos, a fim de torná-los falantes/leitores/escritores proficientes, ativos e críticos.

Palavras-chave: EJA. Aquisição da escrita. Marcas de oralidade. Desvios ortográficos.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação é o principal instrumento de formação humana, sendo, por isso, uma das maiores aliadas da convivência e da organização social. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017) estabelece que todos os cidadãos devem usufruir do pleno direito de acesso à educação básica, uma vez que esta constitui direito público

subjetivo, visando o desenvolvimento físico, intelectual e profissional do indivíduo. No entanto, dados coletados em 2016, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), mostram que, embora as taxas de analfabetismo entre jovens e adultos tenham caído nos últimos anos, 7,2% da população brasileira ainda não sabe ler nem escrever (FERREIRA, 2017).

Na tentativa de erradicar esse problema, os órgãos competentes vêm fortalecendo e alargando políticas públicas voltadas para o atendimento educacional de pessoas não-escolarizadas, que, muitas vezes, compõem os grupos mais desfavorecidos da pirâmide social. Dessa forma, as práticas pedagógicas necessitam ser reavaliadas e inovadas continuamente, de modo que se possa garantir o sucesso no ensino e na aprendizagem de educandos que ingressem tardiamente em programas de alfabetização ou na escola regular na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme defendem Alves e Rodrigues (2013). Contudo, uma das maiores dificuldades reveladas na formação de escolares da EJA diz respeito ao desenvolvimento das competências leitora e escritora, problema esse que tem despertado o interesse de muitos pesquisadores que contemplam, em seus estudos, temáticas relacionadas às práticas de linguagem trabalhadas em sala de aula, especialmente as produções escritas ou textuais de estudantes da EJA. (ARAÚJO, 2016)

Todavia, no tocante à apropriação devida do sistema de escrita, poucas são as pesquisas que priorizam questões ortográficas na produção textual de jovens e adultos da EJA, havendo, portanto, a necessidade de se ampliar esse quadro de estudos, proporcionando maiores esclarecimentos sobre os problemas mais recorrentes de ordem linguística em textos de alunos inseridos nesse contexto. Diante disso, este trabalho objetiva investigar a influência da oralidade sob as regras ortográficas da língua portuguesa, durante a aquisição da escrita, em textos produzidos por alunos que cursam o 4º período da EJA em uma escola estadual do município de Pau dos Ferros/RN. Para tanto, pretende-se identificar os desvios gramaticais que ocorrem com maior frequência no *corpus* analisado; discutir sobre o modo como a influência da oralidade se materializa nos textos de alunos que estão em processo de aquisição dos mecanismos de escrita; e dialogar com pesquisas já existentes que também manifestam interesse por essa temática sob a ótica da Psicolinguística. É fundamental ressaltar que este trabalho pode contribuir significativamente no trato didático-pedagógico da escrita, já que prioriza a importância de se considerar a construção da consciência fonológica dos estudantes durante o processo de aquisição, incentivando a adequação das metodologias de ensino.

Visando atender aos objetivos propostos, adotou-se como *corpus* para esta pesquisa, seis textos produzidos por alunos com a faixa etária entre 15 e 40 anos, que cursam o 4º período da EJA. Na ocasião de elaboração dos textos, os discentes foram estimulados a dissertarem sobre

o tema “Depressão: sintomas, causas e possíveis soluções para esse problema”, em virtude de uma avaliação curricular e de nossas ações didáticas realizadas como bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas aulas de língua portuguesa.

A natureza desta pesquisa é do tipo documental, já que possui a finalidade de adquirir a compreensão da realidade por intermédio de fontes documentais, expondo a análise de um material empírico sem requerer qualquer tipo de controle sob os dados obtidos (CALADO; FERREIRA, 2005). E, uma vez que esta pesquisa está pautada em dados linguísticos reais que poderão ser comprovados a partir do exame das informações existente no *corpus* analisado, elegeu-se como método o “processo misto de análise” (MORAES, 2003), que consiste em associar os métodos indutivo e dedutivo durante a análise. Além disso, este trabalho também se caracteriza por fazer uma abordagem qualitativa dos dados, visto que foi a partir dos textos produzidos pelos alunos que se extraíram significações visíveis e latentes apenas perceptíveis ao olhar sensível dos pesquisadores (CHIZZOTTI, 2003).

Quanto a organização estrutural deste trabalho, especificamos que, a princípio, ocorre uma contextualização teórica sobre as temáticas de relevância, descrevendo-se os objetivos pretendidos e procedimentos analíticos, em seguida são detalhados os resultados e, por fim, está a discussão final com as conclusões acerca dos dados verificados.

2 BREVE DISCUSSÃO SOBRE A PSICOLINGUÍSTICA

Fundada em 1954 num seminário promovido por psicólogos e linguistas, a psicolinguística, nos dias atuais, pode ser entendida “[...] como a ciência da linguagem que estuda os processos psicológicos implicados na aquisição e no uso da linguagem.” (DEL RÉ, 2006, p. 14). Em sua primeira fase, a demanda partiu da psicologia e seu principal empreendimento era entender o funcionamento da linguagem para compreender a mente humana, a partir da relação entre a ação da fala e a ação do pensamento. Já na segunda fase, a demanda partiu dos linguistas, influenciados pela teoria gerativa de Chomsky. Nessa fase a linguagem passa de comportamento a saber internalizado, com aquisição instantânea. Enquanto que na terceira fase, também denominada de “período cognitivo”, a psicolinguística reivindica sua autonomia e abre-se para outras áreas do conhecimento, “como a Epistemologia Genética, a Etologia e a Psicanálise.” (DEL RÉ, 2006, p. 15).

Desse modo, a psicolinguística tornou-se uma área de pesquisas variadas, em que o investigador tem a possibilidade de optar por diferentes recortes. Diante disso, esse artigo centra-se na aquisição da linguagem – em que “[...] tenta-se explicar, entre outras coisas, o fato

das crianças [...] serem capazes de fazer uso – produtivo – de suas línguas.” (DEL RÉ, 2006, p. 15), dando maior ênfase à aquisição da escrita, em especial no que concerne ao letramento, à alfabetização e à relação fala/escrita. Temos em vista que a familiaridade com a escrita se efetua “[...] em função dos estímulos, das solicitações e da frequência de inserção em situações que impliquem a percepção e/ou a utilização de escritos diversos.” (FAYOL, 2014, p. 34).

3 A AQUISIÇÃO DAS CONVENÇÕES DA ESCRITA ORTOGRÁFICA: O RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DAS “LEIS” DO CÓDIGO ESCRITO

A aquisição das convenções da escrita ortográfica já institucionalizadas é imprescindível. De acordo com Costa (2016, p. 23), “[...] a ortografia unifica a escrita. Ao unificar a escrita, a normatização ortográfica facilita a comunicação e mantém a liberdade de pronúncia das palavras [...]”. Outrossim, a necessidade que incide sobre a aprendizagem da escrita e as convenções atinentes à chamada “norma padrão” é intensificada pelo fato de, na sociedade hodierna, existir uma cobrança relativa ao uso da linguagem culta. Ainda segundo Costa (2016, p. 24),

[...] o indivíduo deve sim aprender e dominar o uso padrão da língua (inclui-se a ortografia oficial) para que possa evitar práticas discriminatórias, tornando-se um ser capaz de estar presente em igualdade de condições nas inter-relações comunicativas nas quais este esteja inserido no meio social.

A unificação provocada pelas convenções ortográficas é resultado da natureza relativamente fixa dessas “leis” de escrita. De acordo com Cagliari (2010, p. 28), “A fala apresenta uma variedade de dialetos, a escrita tantas leituras quantos forem os dialetos, mas a escrita ortográfica é o único uso da língua que não admite (por princípio) variação e que pela mesma razão não precisa ser reformado.” A inflexibilidade da escrita ortográfica traz benefícios (como mostramos há pouco); todavia, o que podemos fazer quando os alunos ainda não dominarem (seja por influência da oralidade na escrita ou por outro motivo) os acordos ortográficos socialmente prestigiados? Para Cagliari (2010, p. 28), “[...] quando a escola ainda não pode exigir o conhecimento ortográfico dos alunos [...], [ela deve] aceitar a variação de escrita baseada em possibilidades de uso do sistema de escrita refletindo a variação da fala individual ou dialetal [...]”. O que o autor propõe é uma saída aceitável que nos direciona a inclusão sem, no entanto, negar a importância da aquisição das convenções da escrita ortográfica.

4 A ORALIDADE E A ESCRITA: QUANDO UM DOMÍNIO INTERFERE NO OUTRO

O estudo sobre o domínio oral da linguagem nem sempre foi realizado pelos linguistas. Na verdade, somente a partir de 1980 a oralidade tornou-se alvo dos estudos linguísticos, sendo que antes desse período as pesquisas concentravam-se apenas sobre o código escrito. De acordo com Bessa, Oliveira e Bezerra (2012, p. 201), “[os estudos sobre oralidade] ganham mais força quando se passa a ver a influência da fala em textos escritos por crianças em fase de aquisição da escrita.” A influência da oralidade em textos escritos é, pois, uma realidade inquestionável, e estudá-la deixou de ser uma opção para ser uma obrigatoriedade, haja vista a relevância de estudos sobre esse fenômeno para melhor compreensão do processo de aquisição de escrita.

A expressão de marcas da oralidade na escrita tem sido uma das principais causas de violação às convenções do código escrito. De acordo com Costa (2016, p. 71),

[...] na maioria das pesquisas sobre erros ortográficos, principalmente em séries menores do ensino fundamental, [a marca do oral] é o fator que mais gera erros ortográficos, porque o aluno, ao não ter a consciência fonológica, não se desvencilha totalmente da oralidade e acaba por produzir seus textos com escrita ortográfica de maneira falha.

Não queremos, através desse trabalho, que nossos leitores entendam que pensamos ser a oralidade um entrave para a (co)construção do conhecimento relativo às convenções de escrita, pois isso seria inepto, visto que a oralidade não é inferior à escrita nem o contrário é verdade. Pensamos, assim como Cagliari (2010, p. 11), que “Quando escrevem, as crianças passam a analisar a própria fala para descobrir a forma gráfica das palavras [...]”; essa atitude também se estende aos alunos da EJA em processo de aquisição da escrita, o que revela uma capacidade de raciocínio lógico que deve ser estimada¹.

Tanto a escrita pode ser pensada a partir dos conhecimentos da língua oral que os alunos já possuem como a oralidade pode ser ensinada/estudada considerando a escrita como um domínio colaborativo. Segundo Fávero (2000, p. 13), “[...] o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis.” A interferência da fala na escrita pode ser vista sob diversas perspectivas, mas a importância dos domínios oral e escritural não pode ser desconsiderada.

¹ Ao fazer uso da fala para tentar chegar a uma conclusão sobre a grafia correta de uma palavra, os alunos estão recorrendo a algo que precede a escrita e tem tanta importância quanto a uma modalidade da linguagem já dominada e exercida de forma profícua.

5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA PERSPECTIVA SOBRE A COMPLEXIDADE QUE ENVOLVE ESSA MODALIDADE DE ENSINO

Como dissemos em tópicos anteriores, é de extrema importância que os alunos consigam dominar o código escrito com todas as suas convenções, o que não é diferente para os discentes que fazem parte do Ensino de Jovens e Adultos (doravante EJA). Não podemos negar a complexidade que envolve essa modalidade de ensino. Segundo Paula *et al.* (2017, p. 622), “Enquanto é muito fácil conseguir de uma criança pré-alfabetizada produções escritas, no adulto analfabeto a ‘consciência de não saber’ é muito forte e ele se sente incapaz de tentar escrever.” Acresce a essa problemática o fato de grande parte dos alunos que compõem essa modalidade tentar conciliar a vida estudantil à empregatícia e, ainda, a evasão escolar, que tem sido comum entre os jovens e adultos.

Afora esses dilemas, é possível enxergar, assim como Alves e Rodrigues (2013, s/p), que:

O adulto é um ser pensante, profissional, dono de casa e atuante na sua comunidade, assim sendo, o desenvolvimento fundamental considerado deve ser o social. Portanto, os avanços conquistados na leitura e na escrita só irão alargar a sua consciência. Por essa razão, deve-se ter cuidado com alguns erros comuns, como: supor ignorância, acreditar em causas abstratas, utilizar métodos inadequados e encarar o analfabetismo como anormalidade ou doença, evitando evidenciá-los nas práticas educativas, e sendo reprodutores de uma sociedade excludente que desconsidera o valor social de alguns cidadãos.

Ao entendermos o adulto dessa forma, não correremos o risco de vê-los como pessoas ignorantes que não podem aprender, mas como sujeitos que já trazem consigo muitos saberes, porém precisam dominar as convenções de escrita para poderem ocupar outros lugares sociais. A aprendizagem da escrita não acontece de forma natural ou espontânea, mas na forma de processo contínuo, no qual deve existir uma cooperação envolvendo professor-aluno. Essa cooperação deve ser subsidiada por uma perspectiva que reconhece a complexidade que envolve a EJA, mas que, também, enxerga a carga de conhecimento trazida pelos discentes e a necessidade de formar sujeitos críticos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A influência da oralidade na escrita é, de fato, um objeto de investigação relevante em se tratando de textos de alunos da EJA em fase de aquisição da linguagem escrita. Como afirma Paula *et al.* (2017, p. 626), “[...] o presente estudo aponta que, com adultos, [a influência da oralidade na escrita] é um tema de extrema relevância, e que deveria ser priorizado, já que é um aspecto que apresenta grande influência na escrita inicial desses aprendizes.” Compartilhando desse mesmo pensamento, apresentamos a análise de três marcas de oralidade na escrita de alunos da EJA, escolhidas usando como critério o grande número de ocorrências.

A primeira marca, presente em quase todos os textos, é a ausência do “r” nos verbos no infinitivo. Observemos um quadro com alguns fragmentos que apresentam verbos com essa marca de oralidade.

Quadro 1 – Trechos que apresentam a ausência do grafema “r” no final dos verbos na produção escrita de alunos da EJA

Nomes codificados dos alunos	Fragmentos
M. G. R	“[...] você ta com algo problema na família aquilo tudo entra na sua cabeça você começa a acha que sua vida não tem mais sentido [...]” “[...] a pessoa começa a se isola no seu quarto a fala menos com seus amigos com seus pais [...]”
F. P. S	“[...] se não trata ela pode levar até a morte [...]”
S. J. S	“[...] ninguim pra ter ajuda no momento que você mais precisa [...]”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os verbos em negrito são reveladores da dificuldade dos alunos em saberem quando adicionarem ou não o grafema “r”. Nos fragmentos de M. G. R, os verbos “achar”, “isolar” e “falar” não apresentam a letra “r”. No texto de F. P. S, observamos que a grafia do verbo “levar” está correta, todavia a escrita do verbo “tratar” está inconclusa. Nesse trecho, é possível perceber que há um esforço do (a) aluno (a) por acertar na escrita de todos os verbos. No caso do fragmento do texto de S. J. S, a grafia do verbo “ajudar” está inconclusa, mas o “r” foi adicionado à partícula “te”, transformando-a no verbo “ter”.

A exclusão do grafema “r” no final dos verbos acontece por causa da sua posição na palavra. Quando o fone [ɾ] encontra-se posicionado no final das palavras, ele perde sua força, de maneira que não pronunciamos esse som. Esse apagamento sonoro não acontece apenas na

fala de pessoas analfabetas, mas também de pessoas com alto grau de escolaridade – a diferença é que quanto menor a escolaridade mais facilmente haverá transferência dessa marca de oralidade para a escrita. Essa marca da linguagem oral também foi encontrada nas pesquisas de Costa (2016). Ao verificar os erros ortográficos da categoria “terminação verbal”, Costa (2016, p. 80) constatou que “[...] todos os erros elencados têm uma motivação fonética a começar pela primeira situação bastante recorrente entre os alunos que é o apagamento da coda final /r/ dos verbos no infinitivo, ou seja, não grafam esses verbos com [r] final, característico do infinitivo [...]”. A constatação do autor é reveladora de que essa marca da linguagem oral é frequente em textos de alunos em fase de letramento linguístico.

O segundo desvio ortográfico detectado no *corpus* refere-se à troca dos segmentos consonantais alfabéticos “s” e “z”. Vejamos, abaixo, alguns excertos em que ocorre a substituição gráfica dessas letras.

Quadro 2 – Trechos que apresentam a troca das letras “s” e “z” em posição intervocálica na produção escrita de alunos da EJA.

Nomes codificados dos alunos	Fragmentos
F. P. S.	“[...] isso as veses são causadas por drogas [...]”
D. I. R.	“[...] crizi de choro [...]”
S. J. S.	“[...] sofre sosinho [...]”

Fonte: Elaborado pelos autores.

As palavras destacadas nos fragmentos acima são ilustrativas do fenômeno da substituição gráfica, que foi bastante recorrente nos textos analisados. Na fase de aquisição da língua escrita, é comum que os alunos, durante o processo de construção da consciência fonológica e da internalização das convenções ortográficas, confundam-se com a escrita correta de alguns fones emitidos pela fala, já que o funcionamento do sistema escritural apresenta muitas especificidades. Os contínuos fala-escrita estão mutuamente ligados, contudo, Kato (1995) *apud* Moura (2004) depreende que não há uma isomorfia perfeita entre os sons da fala e os símbolos ortográficos, algo bastante evidente na emissão do fonema [z] e na sua correspondência gráfica.

A partir dessas informações, observemos as similaridades entre os fonemas [s] e [z], representados, respectivamente, pelas letras alfabéticas “s” e “z”. Essas consoantes apresentam simetria fonética, uma vez que possuem pontos de articulação – lugar e modo – semelhantes: ambas são alveolares e fricativas, com a diferença de que [s] é um segmento desvozeado (sua

produção sonora ocorre com a glote aberta) e [z] é um segmento vozeado (sua produção sonora ocorre com a glote fechada). Entretanto, dependendo do ambiente em que o grafema “s” está situado, ele pode, na pronúncia, adquirir o som do fone [z] se estiver diante de um segmento vozeado, através do processo de assimilação – capacidade de um segmento incorporar alguma característica de outro segmento que lhe seja próximo (SILVA, 1999). Isto quer dizer que, em posição intervocálica, ou seja, entre vogais, o fonema [s] compartilhará alguma propriedade dos sons que lhe são vizinhos, e, neste caso, a propriedade assimilada é o vozeamento.

A partir destas informações, podemos inferir que, na escrita de inúmeras palavras do léxico, o “s” ortográfico pode ser pronunciado tanto como [s] (em sábado, caçador, balas...) quanto [z] (em casa, mesmo, peso...). Logo, os alunos F.P.S. e S.J.S. foram induzidos a escreverem “veses” (vezes) e “sosinho” (sozinho) por conta da manifestação do som [z], que, nestes casos, também são simbolizados pelo grafema “z” e não “s”. O mesmo desvio foi reproduzido pelo aluno D.I.R. na escrita de “crizi” (crise), devido a ocorrência do fone [z], que, neste contexto, é representado pelo grafema “s”. No mais, ressaltamos que além da fala, o contato com outras leituras ou materiais escritos também pode propiciar a ocorrência deste tipo de “erro” ortográfico, influenciado pela mudança de sons.

Outro aspecto que demonstra a influência da fala sob a escrita em nosso *corpus* é a incidência de segmentações não-convencionais das palavras. Como sabemos, a linguagem escrita impõe regras claras e fixas em relação à ortografia das palavras, que nem sempre encontram correspondências nas pausas e segmentações da fala. Essas distinções podem despertar dúvidas quanto à constituição dos termos naqueles que estão em processo de aquisição da escrita (adultos e/ou crianças), ocasionando a *hipersegmentação* – quando ocorre separações além das previstas pelo sistema gramatical, e a *hipossegmentação* – quando ocorre a junção de duas ou mais palavras.

Tais ocorrências devem ser encaradas como uma espécie de reflexão metalinguística, em que o indivíduo falante, por não ter assimilado completamente as regras ortográficas, reestrutura as palavras a seu modo para a formação do sentido pretendido, o que não implica dizer que ele não seja capaz de adequar-se às convenções da escrita ortográfica em outros momentos do texto. Vejamos o fragmento abaixo.

Quadro 3 – Marcas de hipossegmentação e hipersegmentação na produção escrita de alunos da EJA

Nome codificado do aluno	Fragmento
A. P. S.	“[...] os primeiro passo é o isolamento das pessoas e parentes, deixa sai com os amigos <u>eafamilia</u> , perde a vontade <u>devive</u> , não sai da cama, fica muito tempo sozinho, olha vazio, crize de choro, não que toma banho e nem <u>sialimenta</u> , principal mente não ter dis posição <u>pranada ninpra si alimentar</u> .” ²

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesse trecho, observamos que o aluno, em diversas ocasiões, hipossegmentou as palavras ao juntá-las com artigos, preposições e pronomes, como em: *eafamilia* (e a família), *devive* (de viver), *sialimenta* (se alimentar), *pranada* (para nada) e *ninpra* (nem para). Tais ocorrências podem ter sido originadas pelo fato do aluno escrever as palavras conforme o ritmo da fala, uma vez que, na grafia de outros termos, ele empregou adequadamente os critérios ortográficos, provavelmente, por já estar familiarizado com a escrita correta dessas palavras por meio de leituras prévias. Em parte, essa mesma justificativa também pode ser utilizada para a ocorrência de hipersegmentação na grafia das palavras *principal mente* (principalmente) e *dis posição* (disposição). Tendo em vista que, com exceção do termo “dis”, a escrita isolada dessas palavras é perfeitamente reconhecida pelo sistema lexical da língua portuguesa, sendo possível que o aluno tenha entrado em contato com elas em outro contexto de escrita/leitura, mudando apenas a semiologia dos termos, o que coloca em evidência a tentativa do aluno em realizar uma escrita correta no que diz respeito às regras de ortografia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade que exige, cada vez mais, o uso consciente de práticas letradas que cumpram uma gama de propósitos comunicativos, materializados nos mais diversos gêneros textuais, orais e escritos. A modernidade impõe condições que permeiam todas as instâncias sociais em que a interação verbal aconteça (família, trabalho, escola...), pois a

² Destacamos, em negrito, as palavras que foram hipersegmentadas e sublinhamos as palavras hipossegmentadas.

evolução humana e tecnológica atinge a maioria das culturas que utilizam representações gráficas da fala durante a comunicação. É por esta razão que leitura e escrita constituem atividades pedagógicas formadoras, dentro e fora do ambiente escolar, tendo em vista que o professor, como mediador do conhecimento, “precisa garantir ao aluno a alfabetização, ou seja, a habilidade de ler (decodificar) e escrever (codificar), mas também o letramento, habilidade de usar a escrita em suas mais diversas funções sociais.” (ARAÚJO, 2016, p. 27).

Todavia, o *corpus* deste trabalho evidenciou que a produção escrita de alunos da modalidade EJA ainda apresenta marcas de oralidade, algo que é comum na linguagem escrita de estudantes em fase de aquisição das regras ortográficas e gramaticais. Nesse sentido, constatamos que os problemas mais recorrentes nos textos analisados podem ser categorizados em três tipos: ausência do grafema “r” na terminação de verbos no infinitivo; troca dos segmentos consonantais alfabéticos “s” e “z” em posição intervocálica; e indícios de hipersegmentação e hipossegmentação. Os resultados desta pesquisa indicam que os fenômenos verificados também são comuns em textos de alunos em idade escolar adequada que estejam aprendendo as regras do código escrito.

Concluimos, portanto, que no contexto da Educação de Jovens e Adultos, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita precisa abarcar uma série de atividades metalinguísticas, que visem à ampliação da competência discursiva do educando, de modo a torná-lo um falante/leitor/escritor proficiente, ativo e crítico, capaz de despertar suas potencialidades, valorizar suas experiências e conhecimentos de mundo. Compreender as necessidades educativas deste público é um passo ímpar para a criação de metodologias inclusivas nas aulas de língua materna, que incitem a reflexão e resultem na aplicação das normas convencionadas pela escrita, atenuando, assim, a incidência de desvios ortográficos influenciados pela fala.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**: pensamento e ação na sala de aula. São Paulo: Scipione, 2010.
- COSTA, A. J. da S. **Escrita ortográfica**: proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.

- SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** São Paulo: Contexto, 1999.
- ALVES, D. A. da S.; RODRIGUES, L. P. Aquisição da escrita na educação de jovens e adultos: rediscutindo alfabetização e letramento. **Revista Encontros de Vista.** Pernambuco, n. 12, jul/dez, 2013.
- ARAÚJO, F. M. S. de. **A prática de produção escrita dos alunos da EJA: um olhar sobre a turma do 4º período da Escola Estadual Lions Clube da cidade de Currais Novos – RN.** 2016. 54 f. Graduação (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016.
- BESSA, M. J. R.; OLIVEIRA, M. D.; BEZERRA, L. de M. D. A influência da oralidade na aquisição da escrita de alunos do ensino fundamental de nove anos. **Revista Ideação.** Foz do Iguaçu, v. 14, n. 2, p. 199-214, 2012.
- CALADO, C.; FERREIRA, C. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados.** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2005. Metodologia da Investigação I. DEFCUL; 2004/2005 (versão eletrônica). Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 16, n. 02, p. 221-236, 2003.
- DEL RÉ, A. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. In: _____. (Orgs.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.** São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 13-44.
- FAYOL, M. A criança diante da escrita. In: _____. (Orgs.). **Aquisição da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 33-47.
- FERREIRA, P. Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE. **O GLOBO,** Rio de Janeiro, 21 dez. 2017.
- MEDEIROS, M. das V. dos S.; SANTOS, M. M. dos. Produção textual e desvios ortográficos na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: algumas reflexões. In: Congreso internacional asociación de lingüística y filología de américa latina, 17, 2014, João Pessoa. **Anais...João Pessoa: UFPB,** 2014, p. 4213- 4222.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação,** v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MOURA, E. M. de. Desvios ortográficos nas produções textuais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Construir Notícias.** n. 18, 2004.
- PAULA *et al.* Perfil da escrita de adultos em fase inicial de aquisição de leitura e escrita. **Revista CEFAC.** São Paulo, v. 19, n. 5, p. 620-628, 2017.
- PEREIRA, T. M. A. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. **Veredas.** Minas Gerais, v. 15, n. 1, p. 273-288, 2011.

UM OLHAR SOBRE A METODOLOGIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL¹

Lareska Luanna Rocha de Freitas
Discente do Curso de Letras (Língua Portuguesa) – UERN
lareska.rocha17@gmail.com

Héllyda Tattyhelle de Almeida Oliveira
Discente do Curso de Letras (Língua Portuguesa) – UERN
tattyhelleoliveira@hotmail.com

Iasmim Carmem da Silveira
Discente do Curso de Letras (Língua Portuguesa) – UERN
carmemiasmim6@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva primordialmente refletir sobre a metodologia adotada por professores de Língua Portuguesa nas aulas de produção textual de 02 turmas de 9º ano, bem como analisar como a adoção de uma concepção sociointeracional de língua influencia no ensino-aprendizagem da construção e compreensão de textos. Apresenta uma síntese sobre o contexto histórico do surgimento da Linguística Textual, expondo as contribuições e repercussões desse campo para o ensino de língua materna, e discute estratégias a serem utilizadas pelo professor para transpor os desafios presentes na transmissão dos conhecimentos referentes à produção de textos escritos ou orais. É do tipo descritivo e de natureza qualitativa, sendo o resultado de um exercício de observação realizado em escolas públicas de educação básica localizadas em 02 municípios do interior do Rio Grande do Norte. Fundamenta-se nas orientações dos PCNs (BRASIL, 1998) direcionadas ao trabalho com o texto em sala de aula e nos pressupostos de Fávero e Koch (1994), Santos e Teixeira (2017), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010, 2016), Gomes-Santos *et al.* (2010) e Cagliari (1989), dentre outros. As conclusões expressas demonstram que a motivação dos alunos para a realização da produção textual no cenário escolar tem se demonstrado ainda insuficiente, incitando uma aprendizagem exígua das técnicas de referenciação, de progressão e de organização textual. Ao assumir o papel de mediador entre discentes e texto, o professor passa a conceber o texto como uma ação linguística que intervém sobre o mundo, propiciando a atenuação dessa problemática.

Palavras-chave: Produção textual. Língua Portuguesa. Ensino-aprendizagem. Metodologia.

INTRODUÇÃO

O advento da Linguística de Texto (LT) na segunda metade do século XX possibilitou alçar o texto à categoria de unidade basilar do ensino de língua. Como expõe Koch (*apud* GOMES-SANTOS, 2010), as atividades de leitura e produção de textos passaram a ser tratadas como prioridade, proporcionando uma reflexão sobre o funcionamento e os usos da linguagem em situações concretas de interação verbal.

¹ Trabalho sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino, docente/pesquisadora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) – UERN. E-mail: rosealves_23@yahoo.com.br

Dessa forma, através dos estudos realizados no campo da LT, o modo como é entendido o papel do professor se altera: de centro de um saber preestabelecido, é estimulado a se tornar coautor de um conhecimento construído em conjunto com os discentes. Essa visão sobre o trabalho docente faz parte da concepção sociointeracional da língua, que traz os sujeitos envolvidos no processo de interlocução para o primeiro plano da construção dos saberes. Nessa concepção, o texto é analisado em seu aspecto organizacional interno e sob o ponto de vista enunciativo (MARCUSCHI, 2008).

Então, o surgimento desse pensar interativo/discursivo pressupõe a existência de inúmeros procedimentos teórico-metodológicos à disposição do professor, podendo ser aplicados às aulas cotidianamente. Destarte, a seleção de uma concepção de língua é fundamental para definir qual será a dinâmica adotada em sala e quais as estratégias utilizadas no processo.

Em face dessas circunstâncias, o presente estudo foi desenvolvido através da observação das aulas de Língua Portuguesa (doravante LP), ministradas em 02 turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, constituintes de escolas públicas de educação básica localizadas em 02 municípios do interior do Rio Grande do Norte. É do tipo descritivo e de natureza qualitativa, apoiando-se em um levantamento bibliográfico e tenciona, primordialmente, a análise das práticas docentes no domínio da produção textual. A pesquisa em questão, também, propõe-se a refletir sobre a importância de uma concepção de língua que entenda o texto como unidade máxima de manifestação da linguagem. Espera-se, assim, fomentar um ensino que legitime o estudo do texto em circunstâncias efetivas de uso, entendendo-o como uma atividade essencial à formação dos discentes na qualidade de seres sociais.

Dessa forma, neste trabalho, inicialmente, discorreremos acerca do embasamento teórico adotado na pesquisa, fazendo uma síntese sobre o contexto histórico do surgimento da Linguística Textual. Depois, analisaremos a relação entre a produção textual e o ensino, bem como as definições dos PCNs acerca desse tema. Na sequência, analisaremos o *corpus* resultante da investigação e a sua articulação com o referencial teórico. Ao fim, apresentaremos uma proposta voltada ao ensino da produção textual e refletiremos sobre os resultados obtidos na pesquisa.

Para tanto, fizemos uso de referências na área de ensino e de produção textual: Fávero e Koch (1994), Santos e Teixeira (2017), Gomes-Santos (2010), Bentes e Leite (2010), Cagliari (1989), Oliveira (2013), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010, 2016), Bentes (2007) e Koch (2003) e PCNs (BRASIL, 1998).

LINGUÍSTICA TEXTUAL: UM BREVE HISTÓRICO

Uma concepção de linguagem capaz de compreender o texto como a unidade principal da análise linguística significa conceber a produção textual como manifestação das habilidades linguísticas, sociointeracionais e cognitivas dos escritores/interlocutores. Essa abordagem surge a partir da origem de um novo ramo da ciência da linguagem: a Linguística Textual (LT).

Conforme Oliveira (2013, p. 193), a Linguística Textual:

[...] representa um momento em que se procura a superação do tratamento linguístico em termos de unidades menores – palavra, frase ou período – no entendimento de que as relações textuais são muito mais do que um somatório de itens ou sintagmas – nessa perspectiva, dois mais dois é igual a quatro.

Fávero e Koch (1994) distinguem três momentos fundamentais que caracterizam a LT: análise transfrástica, elaboração de gramáticas textuais e teoria do texto. Na fase inicial, os estudos se fixam em sequências de enunciados, sendo o texto definido como “sequência coerente de enunciados” (ISENBERG *apud* FÁVERO; KOCH, 1994, p. 13). A análise transfrástica traz como propósito entender os mecanismos e relações que se estabelecem entre as frases que formam uma sequência de enunciados.

Por sua vez, Bentes (2007) explicita que as gramáticas textuais julgavam o seu objeto de estudo – texto – como um sistema uniforme, abstrato e idealizado. Elas seriam, portanto, um conjunto de regularidades inerentes a todo falante/ouvinte (ideal), responsável por determinar se uma sequência de enunciados pode ser considerada um texto ou não. Os momentos iniciais da LT são caracterizados por uma abordagem semântico-sintática sobre o texto.

No decorrer dos anos de 1970, a influência da perspectiva pragmática nas investigações textuais é responsável por transformar a LT e instigar a gênese da teoria do texto. Tal abordagem considera o texto “como ato de fala complexo, considerado mesmo no processo de sua constituição e não mais como produto acabado” (GOMES-SANTOS *et al.*, 2010, p. 317).

Durante as décadas de 1980 e 1990, a “virada cognitiva” e a “virada discursiva” simbolizam uma outra revolução dentro da LT: os teóricos passam a se interessar pelos processos mentais que acontecem na interação comunicativa, e pelo papel dos sujeitos enquanto atores sociais desse fenômeno linguístico (GOMES-SANTOS *et al.* 2010). O texto passa a ser entendido como uma:

[...] entidade multifacetada cuja construção envolve, além do linguístico, conhecimentos outros pressupostamente compartilhados, subjaz uma concepção de contexto que põe em saliência o que os sujeitos possuem como modelos mentais ativados na interação, considerando que esses modelos

dizem respeito a como essas representações ocorrem no plano das relações entre os sujeitos social, histórica e culturalmente situados (KOCH; ELIAS, 2016, p. 38).

A partir desse momento, os estudos da Teoria do Texto focalizam em temáticas importantes para o ensino da produção textual, como a “referenciação, as diversas formas de progressão textual [...], a dêixis textual, o processamento cognitivo do texto, os gêneros, inclusive os da mídia, questões ligadas ao hipertexto, à intertextualidade, entre várias outras” (BENTES; LEITE, 2010, p. 42-43). Assim, ao reconhecer as dimensões cognitivas e sociointeracionistas da língua, as pesquisas da LT evoluem, admitindo concepções de linguagem inclinadas ao uso de gêneros textuais-discursivos no contexto escolar.

PRODUÇÃO TEXTUAL E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Marcuschi (2008) argumenta que o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva sociointeracionista situada da LT, deve ir além da prescrição de regras ou normas de boa formação de sequências de enunciados. De acordo com tal aceção, a língua é uma atividade social, histórica, cognitiva e interativa, e seus sentidos produzidos situadamente. Nesse sentido, o texto reveste-se de relevância, sendo concebido como “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (KOCH *apud* BENTES, 2007, p. 256).

Essa abordagem além de analisar as regularidades dos fenômenos textuais, também se atém as questões menos usuais, considerando o texto “em seu aspecto tanto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Fixar a linguagem como interação social implica entender a produção de textos não como uma ação mecânica e destituída de função, mas como uma prática, na qual atuam “sujeitos ativos que – dialogicamente – constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34). Tal visão confere importância às contextualizações da vida diária do discente.

Koch (2003, p. 55) argumenta que:

O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

Nessa conjuntura, o principal objetivo do ensino de língua materna pode ser compreendido como o desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva dos alunos. Esta, por sua vez, pode ser apreendida como a capacidade de compreender e de produzir textos

adequados a uma certa situação de interação comunicativa considerando os efeitos de sentido possíveis (TRAVAGLIA *apud* SANTOS; TEIXEIRA, 2017).

Assim, um ensino que não conceba a produção textual como ferramenta capaz de desenvolver as habilidades comunicativas dos educandos passa a ser visto como obsoleto e engessado; incapaz, portanto, de gerar contribuições significativas ao estudo da linguagem e divergindo do que preconizam as atuais investigações sobre os fatos da língua.

Sob essa ótica, a Teoria de Texto representa uma abordagem valorosa ao ensino da produção textual nas aulas de LP, uma vez que transforma o texto no centro dos estudos linguísticos, analisando-o em suas situações efetivas de uso. Para tanto, as contribuições da concepção sociointerativa de língua se mostram fundamentais para a discussão em torno da definição de atitudes pedagógicas pertinentes ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, possibilitando relacionar oralidade e escrita como “duas modalidades enunciativas complementares dentro de um contínuo de variações” (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

Em face desse cenário, entender que a produção textual deve ocupar um lugar de primazia entre as atividades desenvolvidas nas aulas de LP é estar em concordância com o que determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)². Com o advento da referida orientação oficial, há uma (des)construção da percepção meramente estrutural sobre os fatos da língua. Os professores são estimulados pelo Estado a privilegiar o trabalho com o texto durante as aulas.

Por conseguinte, a escola fica incumbida de organizar um conjunto de atividades que levem à evolução e ao domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público, considerando as circunstâncias de produção social e material do texto e, através disso, eleger os gêneros textuais adequados ao suporte no qual é vinculado, agindo sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998).

Diante disso, o ensino de língua materna deve ter como objetivo formar alunos capazes de produzir textos coerentes, coesos e adequados aos seus propósitos comunicativos, além de potencializar as habilidades referentes à leitura, interpretação e identificação dos diversos tipos e gêneros textuais.

² Neste estudo, referimo-nos aos PCNs de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.

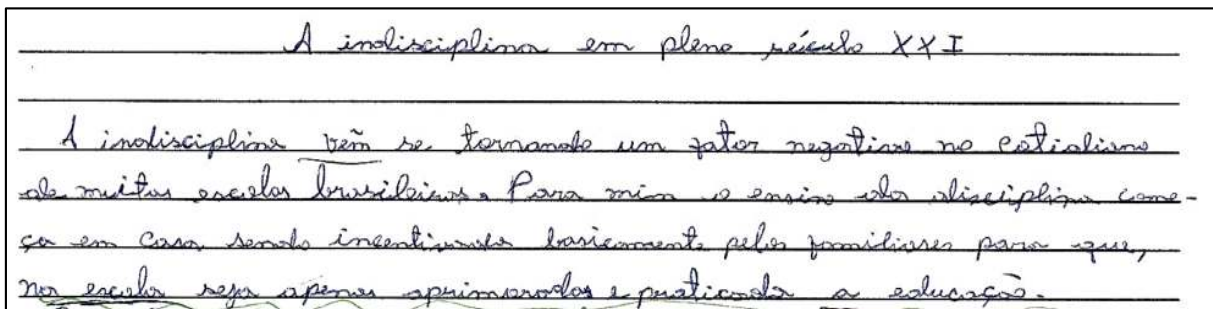
RESULTADOS E REFLEXÕES

As ponderações presentes nesta pesquisa constituem uma síntese das observações dos métodos empreendidos em aulas de LP, realizadas em 02 turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, de escolas públicas sediadas em 02 municípios do interior do Rio Grande do Norte. Reportaremos-nos às escolas por meio de algarismos romanos (I e II) e aos professores dessas instituições através de termos (P1 e P2). O docente da escola I será nominado como P1; o docente da escola II será mencionado como P2.

Durante o nosso contato com o 9º ano da escola I, foi possível construir um panorama geral das práticas de produção textual utilizadas nessa instituição, assim como delimitar as abordagens e procedimentos adotados pelo professor P1.

No contexto da escola I, o ensino-aprendizagem esteve fundamentado na produção de texto dissertativo-argumentativo. Para tal, o docente explanou acerca das principais características desse tipo de texto, bem como sobre sua estruturação e seus propósitos comunicativos.

Assim, sendo, P1 definiu “Indisciplina: um fator negativo no cotidiano escolar” como o tema da proposta de produção textual. Utilizando-se de seus conhecimentos prévios e auxiliados pela leitura de apoio, os alunos deveriam dissertar sobre esse assunto. O docente ressaltou que o tema deve ser lido e interpretado, e não servir como uma forma de “âncora” para a argumentação do autor. Expomos a seguir um exemplo do texto produzido, referente à atividade didática proposta:



A indisciplina em pleno século XXI

A indisciplina vem se tornando um fator negativo no cotidiano de muitas escolas brasileiras. Para mim o ensino da disciplina começa em casa, sendo incentivada diariamente pelas famílias para que, na escola seja apenas aprimorada e praticada a educação.

Depois de ter corrigido os textos, P1 relatou acerca dos principais erros cometidos em suas execuções, dentre eles: problemas em utilizar estratégias de referenciação; dificuldades em fazer uso das regras de boa formação de um texto dissertativo-argumentativo; problemas progressão textual e na estruturação dos parágrafos. Como uma forma de atenuar essas

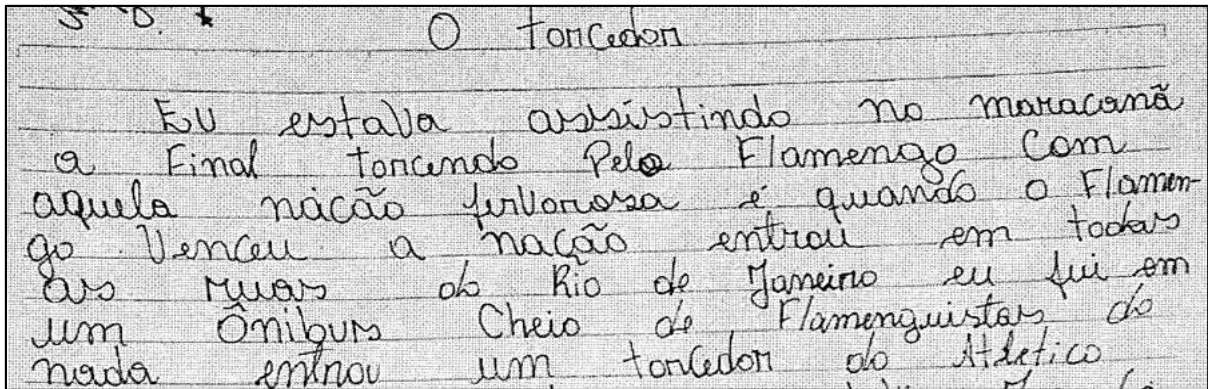
deficiências, determinou que os alunos os reescrevessem, de modo transformar seus textos em construções compatíveis com as exigências dessa produção.

No período de observação, P1 explanou a respeito da reincidência de problemas de natureza ortográfica encontrados nos textos reescritos dos alunos, bem como sobre a dificuldade de assimilação dos discentes sobre aspectos relacionados à coerência e à coesão textual. Para tanto, fez uso de uma abordagem com viés semântico-pragmático para explicar os aspectos textuais em questão.

Houve a determinação de que um dos critérios de avaliação seria a leitura de um livro de natureza literária, cuja escolha ficaria a critério de cada discente, para que fosse debatido em forma de seminários durante as aulas. Para a realização dessa tarefa, os alunos deveriam utilizar estratégias cognitivas, textuais-discursivas, interacionais e pragmáticas para a exposição de seus relatos. Dessa forma, P1 estimulou o exercício da leitura e, posteriormente, a produção da modalidade oral do texto.

Além do seminário, um outro gênero textual foi trabalhado na escola I: a entrevista. A sua escolha teve como mote a orientação do material didático, que foi usado como ferramenta auxiliar no ensino desse gênero. Os educandos, organizados em duplas, foram encarregados de formular perguntas direcionadas a profissionais que atuam no município e a membros de grupos que desempenham alguma função social na dinâmica da referida cidade. Logo, foi estabelecido que os alunos deveriam elaborar uma pesquisa prévia sobre o assunto investigado, para dar credibilidade e objetividade à entrevista. Conforme as orientações do P1, as entrevistas foram expostas na forma de vídeos, possibilitando assim a análise das posturas discursivas dos discentes/entrevistadores no processo de produção dessa atividade, bem como constatar se as perguntas formuladas foram adequadas ao gênero em questão.

No que se relaciona às práticas adotadas nas aulas de língua materna da escola II, verificamos que P2 trabalhou com o gênero literário conto, explicando as suas características e suas seções estruturais (apresentação, situação inicial, complicação, clímax e desfecho). Inicialmente, realizou uma roda de conversa para discutir a respeito do conhecimento que os alunos já tinham sobre esse gênero. Nesse momento, houve uma leitura coletiva e interpretação oral do conto “O torcedor”, de Carlos Drummond de Andrade. A reescrita dessa obra, através da mudança do ponto de vista das personagens da narrativa, foi definida como atividade de produção textual. Disponibilizamos uma amostra dessa produção abaixo:



Depois, P2 dividiu a turma em três grupos, distribuindo uma cópia de um conto a cada um deles e atribuindo a tarefa de expor para os demais grupos um relato sobre a compreensão que tiveram da leitura atribuída. “Um apólogo”, de Machado de Assis, “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector e “Maneira de Amar”, de Carlos Drummond de Andrade, foram os contos utilizados nesse exercício.

Posteriormente, P2 determinou a criação de um conto original, na qual cada aluno deveria escolher a temática que mais lhe agradasse. Ele explicou a respeito do uso de figuras de linguagem e, de maneira similar ao primeiro professor analisado, também promoveu o contato dos discentes com o gênero entrevista, trazendo um roteiro contendo os passos a serem seguidos para a sua realização.

Ao comparar as experiências vividas na realidade das duas escolas, constatamos que paralelos entre os métodos utilizados pelos professores podem ser traçados. Ambos priorizaram o texto, sem ignorar a relevância de ensinar aspectos materiais para o desenvolvimento de uma escrita que atenda às necessidades dos estudantes. O incentivo ao aperfeiçoamento da linguagem oral por meio de discussões em sala e o uso de gêneros textuais e literários foram características positivas encontradas na dinâmica das duas turmas.

Diante do que foi presenciado, percebemos que os docentes analisados não apresentam uma concepção de língua centrada unicamente nas idiossincrasias formais e estruturais da língua, uma vez que suscitaram a produção de textos de diversos gêneros e tipos. No entanto, as motivações dos alunos para realização de tais práticas ficaram relegadas à atribuição de notas, utilizadas como critério de avaliação. De acordo com Cagliari (1989), isso faz com que o processo de escrita seja mecanizado, pois seu papel social vai muito além da correção feita pelo professor.

Nesse sentido, vale ressaltar o fato de que os discentes de ambas as turmas apresentaram uma aprendizagem insatisfatória. Durante os exercícios de reescrita propostos, os professores

verificaram erros cometidos anteriormente se repetirem, além de uma escassa assimilação dos conceitos teóricos referentes às atividades de produção textual.

Para mudar este quadro, estratégias que proporcionem pensar o texto enquanto uma ação linguística que intervém sobre o mundo, e não como uma atividade tão somente relacionada às exigências do currículo educacional, são essenciais. Assim, a noção de produção textual relevante apenas ao contexto escolar deve ser abandonada, bem como o uso do material didático enquanto único guia do trabalho docente. É necessário que os discentes sejam estimulados pelos professores na criação de textos pertinentes aos novos paradigmas sociais.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Consoante à abordagem sociointeracionista de língua, propomos a produção de um artigo de opinião, texto de caráter argumentativo, que tem como objetivo explicar, analisar, criticar e refletir sobre assuntos e situações reais. Em seu processo de criação, o autor deve expressar seu ponto de vista para persuadir o leitor acerca de uma tese.

Ao realizar tal prática, o professor oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver sua competência comunicativa, nas dimensões linguística, estratégica, discursiva e gramatical, bem como exercitar um raciocínio questionador e analítico a respeito de uma problemática que afete a sociedade.

Recomendamos que a atividade se processe em consonância com as seguintes etapas:

- (I) O docente deve elucidar as características desse gênero textual, expondo aspectos pertinentes a sua execução, como: seus elementos estruturais, sua função, a variedade linguística a ser utilizada (padrão, não padrão), perfil do leitor, suporte/veículo no qual é comumente empregado, pessoa do discurso a ser utilizada etc.;
- (II) Formação de uma discussão conjunta sobre o tema do artigo, contextualizando o assunto abordado, e possibilitando que os alunos interajam entre si, comutem informações, exponham seus pontos de vista e mantenham um canal de diálogo com o docente, que, por sua vez, deixa de ser o único transmissor de conhecimentos;
- (III) Criação de um mapa de ideias, produzido por toda a turma e resultado da conversação promovida durante a aula. A intenção desse procedimento é sistematizar, organizar e associar as informações levantadas durante a discussão, de modo a auxiliar no desenvolvimento do roteiro do artigo a ser escrito pelos alunos. Essa técnica permite que novas ideias se formem e que haja a eliminação de dados irrelevantes para elaboração do texto;

- (IV) Momento de colocar em prática: os discentes devem, portanto, reunir os conhecimentos adquiridos, relacioná-los aos textos de apoio presentes na proposta de produção textual, planejar o artigo de opinião e se dedicar à escrita;
- (V) Posteriormente, seria interessante que os alunos lessem suas criações perante a turma, estimulando a evolução de suas habilidades orais e as interações face a face com os colegas e com o professor.

Considerando o que foi presenciado, sugerimos que os discentes estejam em constante contato com diversos tipos de eventos linguísticos, realizando atividades de compreensão e de produção textual, guiando-se na concepção sociointeracionista de língua e na perspectiva dos gêneros textuais, que tangenciam o dia a dia da coletividade. Sob essa conjectura, Marcuschi (2008) argumenta que não existe um gênero ideal para promover o ensino-aprendizagem da produção textual no âmbito escolar. No entanto, a sua utilização pode ser significativa para minimizar as adversidades enfrentadas durante as atividades de escrita, de leitura e de expressão oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é uma ferramenta edificante da identidade social dos sujeitos. Diante disso, é papel do professor de Língua Portuguesa planejar estratégias que fomentem a formação de alunos que não sejam simples espectadores de conteúdos estáticos e incontestes. Devido à natureza variável da língua e o seu contínuo processo de transformação, as aulas de produção textual devem se atualizar para acompanhar as novas problemáticas e desafios da sociedade.

Devemos ressaltar que, assim como orientam os PCNs e muitos teóricos da área, o trabalho com o texto deve acontecer a partir de gêneros textuais, pois não há texto que não esteja imerso em um gênero. Esse tipo de tratamento gera um ganho social à vida dos alunos, pois faz com que eles percebam a autêntica função da língua no cotidiano.

Entendemos que tal percepção, além de enriquecer e potencializar as habilidades comunicativas dos alunos, amplia a capacidade de processar os sentidos do texto. Dessa forma, práticas pedagógicas que sigam essas sugestões têm maiores chances de obterem sucesso no contexto educacional, viabilizando a atenuar as dificuldades na compreensão e na criação de textos coesos, coerentes e bem articulados.

REFERÊNCIAS

- BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. vol 1. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 245-287.
- BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. A linguística textual. In: _____. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 11-25.
- GOMES-SANTOS, S. N. *et al.* A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 315-353.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R de O. (Orgs.). **O texto e seus contextos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-44.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística textual. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 193-204.
- SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. S. Linguística Textual e ensino: panorama e perspectivas. In: JUNIOR, R. C.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (Orgs.). **Linguística textual e pragmática: uma interface possível**. São Paulo: Labrador, 2017, p. 425-446.

UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVISTA SOBRE O DISCURSO DO ÓDIO EM PÁGINAS DE EXTREMA DIREITA NO FACEBOOK

Francisco Marcos de Oliveira Luz

Docente do Curso de Letras da universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN) *Campus*
Avançado Prof^ª Maria Elisa Albuquerque Maia (CAMEAM)
marcosluzuern@gmail.com

Tawan Oliveira Teixeira

Graduando do curso de Letras – Inglês pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)
tawanoliveira11@hotmail.com

Rafaela Bezerra de Oliveira

Graduando do curso de Letras – Inglês pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)
rafaela.drihyuga@gmail.com

Thalia Silva de Queiroz

Graduando do curso de Letras – Inglês pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)
thaliasilva172@gmail.com

RESUMO

O país e mundo têm vivido a chamada “onda” neoconservadora que têm se enraizado nas mais diversas áreas em que a comunicação humana atua. Com isso, pensamentos e atitudes reacionárias vieram à tona, culminando, muitas vezes, em discursos autoritários e crivado de ódio. O discurso de ódio, sobretudo aquele que transita nas redes sociais, tem contribuído para a geração da violência simbólica, uma vez que essa é decorrente da linguagem. Compartilhar o ódio nas redes sociais também pode evidenciar indícios de dispatia que, por sua vez, pode ser consequência da carência de imaginação empática (JOHNSON, 1993). Nessa pesquisa, buscaremos investigar, compreender e analisar criticamente o discurso do ódio no facebook sob uma perspectiva sociocognitivista. Para isso, nos basearemos em Lakoff (1996; 2008), Recuero (2014), Klein (2017) e Sardinha (2007), Robin (2018) entre outros. O percurso metodológico ocorrerá através da compilação e análise de textos verbais e visuais de páginas de grupos de extrema direita no facebook. A análise do corpus terá como base a teoria da política moral (Lakoff, 1996), a qual disserta sobre a moralidade dos conservadores, progressistas e biconceptuais (com ambas as moralidades).

Palavras-chave: Discurso. Ódio. Empatia. Sociocognitivista. Facebook

INTRODUÇÃO

A palavra ódio tem etimologia oriunda do latim (*odium*) e pressupõe aversão, antipatia, raiva, rancor e ira. Ódio pode ser definido como aversão intensa gerada e motivada por medo, raiva ou injúria sofrida. O ódio pode ser pessoal, de uma pessoa para outra em um

determinado momento de fúria; como também pode ser social, direcionado para determinado grupo ou grupos, motivado por diversos motivos, seja ideológico ou racial.

Nas sociedades contemporâneas, sobretudo no Brasil atual, o ódio tem se tornado um elemento do dia-a-dia. Ele opera em nível discursivo e, posteriormente, materializa-se em ações, as quais sempre culminam em violência física, seguidas de resultados danosos, sobretudo para grupos historicamente minoritários, como grupos homoeróticos, mulheres, negros e imigrantes.

Uma das formas mais comuns de observarmos o discurso do ódio é através de suas manifestações nas redes sociais. Isso não é algo novo, uma vez que em era de Orkut, era possível observarmos comunidades dedicadas a odiar, desde uma simples aula de línguas, até às mais famosas celebridades e grupos sociais.

O facebook é a rede social mais utilizada no mundo cujos números podem ser traduzidos da seguinte forma: “no Brasil 75 em cada 100 usuários de internet, conectados à Web, entram no facebook, subindo o número na Índia e Estados Unidos para 80 usuários”. (CARVALHO; KRAMMER, 2012, p. 81). Ainda segundo dados da Folha de São Paulo, publicado em 27 de 01 de 2016, o facebook conta com 1,6 bilhões de usuários em nível mundial. Isso demonstra o potencial de comunicação que essa rede social tem.

Segundo Mcmasters (1999, *apud* KLEIN, 2017, p. 6), “discurso do ódio é aquele que ofende, ameaça, ou insulta grupos com base em raça, cor, religião, origem nacional, gênero, orientação sexual, deficiência física, ou outros traços”. O discurso de ódio tem recrudescido na atualidade e encontrou terreno propício para sua germinação e conseqüente disseminação: as redes sociais. Klein (2017, p. 6) descreve o discurso do ódio *online* como “o emprego estratégico de palavras, imagens, e símbolos, bem como *links*, downloads, tópicos em fóruns online, memes, teorias da conspiração, blogs políticos, e até mesmo cultura pop, todos esses fazem parte do maquinário complexo da retórica efetiva inflamatória.”

O discurso de ódio online é uma forma de violência simbólica, pois ocorre na linguagem, sendo mais eficaz do que as outras formas comumente usadas no dia a dia. Isso de explica, devido à ubiquidade das mídias sociais e suas formas de interagir na sociedade.

O discurso de ódio só é possível de se configurar através de recursos semióticos como imagens e palavras. Karnal (2017, p. 49) afirma:

Por falar em palavras: elas ferem, palavras são armas, são prenúncio de violência maiores. O primeiro passo para eu promover o genocídio ou o assassinato de um grupo é estabelecer uma categoria cultural para esse grupo. Umberto Eco nos diz que há duas formas de proceder com esse tipo

de ódio. No primeiro, estabelece-se o outro como feio. Como odeio feio, passo então a desconfiar e criminalizar esse outro que eu mesmo disse que era feio – justamente por não ser igual a mim. Foi o que a Europa fez com as bruxas ou com os negros

Nas palavras do autor, o ódio culmina sempre em violência, seja física ou verbal, se originando sempre da incapacidade de tolerar o outro e suas particularidades inerentes. Os grupos historicamente minoritários e com escarço poder político e econômico têm sido as vítimas mais constantes de uma onda de ódio que tem atingido as sociedades no mundo em geral, mas que tem, gradativamente, se espalhado pelo Brasil.

Feito essas considerações iniciais, cremos que o discurso do ódio esteja cada dia mais presente no cotidiano brasileiro. É possível ser observado no protesto xenofóbico contra um libanês imigrante vendedor de esfirras; contra uma mulher que governou o país; contra um casal homo afetivo e contra um negro cotista que ingressa em uma universidade. O que existe em comum entre esses grupos? São minorias do ponto de vista de representatividade política. O imigrante sofre xenofobia, a mulher machismo e misoginia, gays sofrem homofobia e os negros historicamente sofrem racismo, que ora se camufla em eufemismos, ora se explicita.

JUSTIFICATIVA

O discurso do ódio nas redes sociais pode ser comparado a um ritual denominado **Dois minutos do ódio**, descrito na obra 1984 de George Orwell. Nesse evento, as pessoas são obrigadas a assistir, diariamente, na tele tela, a imagem de um opositor do governo (Emanuel Goldstein) do grande irmão (*Big brother*). Durante esses dois minutos as pessoas são levadas a um estado de exaltação histórica, de muita raiva, de ódio, onde proferem insultos e ameaças contra a imagem sendo exibida na teletela. Algumas vezes os telespectadores partem até mesmo para a agressão física contra o aparelho.

No lugar da teletela, páginas, postagens, fakenews e memes. No lugar da imagem do político opositor do “grande irmão”, adversários políticos e minorias sociais como gays, feministas, negros, cotistas e esquerdistas etc.. O que de mais em comum existe nessas situações é nada mais do que um combustível que mova a violência: o ódio.

O que há em mais comum entre a trama ficcional de 1984 e o drama real em que se vive é o caráter substancialmente político. A demonização do sujeito que é politicamente diferente ou tem ideias opostas a um status quo conservador perpassa diariamente as redes sociais em uma velocidade imensa.

O discurso do ódio é uma espécie de linguagem performática, pragmaticamente falando, pois tende a motivar ações violentas. Tiburi (2017, p. 127-123) faz um inventário de sujeitos sociais que potencializam o ódio e, conseqüentemente, a violência. Um dos tipos que ela descreve é chamado representante do conhecimento paranoico. Tal sujeito, segunda a filósofa, seria alguém que “tendo estudado ou sendo autodidata, o representante do conhecimento paranoico pode ser, sob certo aspecto, genial. O paranoico tem certezas, a falta de dúvida é o que torna idiota”. Mas, o que mais chama a atenção nesse tipo, e o torna um potencializador do ódio, é sua capacidade de idealizar monstros. Como uma espécie de Dom Quixote pós-moderno, e partindo de certezas inquebrantáveis, ele enxerga inimigos no comunismo, feminismo, na política de cotas ou em qualquer forma de discursos contrários às suas certezas e verdades pré-fabricadas. Dessa forma, demonizar o outro ou o diferente, se torna comum nas práticas discursivas desse tipo de sujeito, o que pode culminar em violência física.

Os chamados “haters”, os quais comumente transitam nas redes sociais, apresentam uma visão de mundo maniqueísta. Por apresentarem posturas conservadoras, eles concebem o mundo com um lugar perigoso, no qual se trava uma luta entre o bem e o mal. Assim, proliferam antagonismos dicotômicos como capitalismo contra socialismo/comunismo, coxinhas contra mortadelas, gays contra heterossexuais, cotistas contra não-cotistas e machista contra feministas. É possível comprovar isso ao observarmos páginas em redes sociais, as quais se dedicam a defender discursos que defendem ideias baseadas na contestação da alteridade, ignorando os direitos civis individuais e suas identidades sociais.

Os efeitos nocivos do discurso do ódio são apontados por estudos das ciências cognitivas, sobretudo da neurociência. Segundo Lakoff (2017), “o discurso do ódio é uma forma de imposição física violenta sobre o outro, uma vez que a linguagem tem efeitos psicológicos impostos fisicamente no sistema neural, com efeitos muito danosos de longa duração”. Isso ocorre, segundo o linguista estadunidense, porque “o pensamento é realizado por circuitos neurais [...] e a língua é responsável por ativá-lo”. Sendo assim, “a linguagem pode alterar o cérebro, tanto para melhor quanto para pior”. Dessa forma, os insumos linguísticos formados por um léxico odioso poderão modificar o cérebro de forma negativa, formando sujeitos, em tese, socialmente propensos à violência.

Lakoff ainda destaque que o discurso do ódio pode ser identificado pelo uso de métodos de difamação os quais são:

O uso de exemplos salientes - *Usa-se um exemplo estereotipado para difamar uma classe inteira. O autor dá como exemplo a forma como Donald Trump classificava os*

mulçumanos e latinos, usando exemplos negativos isolados para estereotipar uma classe inteira;

Exaltando falsas virtudes da classe oposta – *Exemplo: racistas que atribuem a si mesmos todos os avanços da civilização;*

Uso de metáforas baseadas em raciocínios falaciosos – Quando racistas, por exemplo, se nomeiam “os mais evoluídos”, com base em uma noção distorcida de evolução;

O discurso do ódio sob a óptica das ciências cognitivas pode afetar a quem enuncia discursos de ódio e quem é objeto de descrições odiosas por parte de odiadores.

SÍNTESE TEÓRICA

IMAGINAÇÃO MORAL E TEORIA DA MORAL POLÍTICA

Para essa pesquisa nos basearemos em Johnson (1993; 2014), Lakoff (1999; 2002 e 2009), autores que realizam pesquisas na área da filosofia moral e na linguística cognitiva com subsídios teóricos das ciências cognitivas.

Defenderemos a tese de que o discurso do ódio e suas subsequentes manifestações de intolerância podem culminar em violência física. O léxico odioso já constitui, por si mesmo, violência verbal que visa eliminar o outro metaforicamente. Esse discurso violento, em nossa opinião, é fruto do recrudescimento de uma ideologia conservadora, a qual se apoia em metáforas com as da **força moral** e à da **ordem moral**. A primeira dá ênfase à punição e à autoridade; a segunda hierarquiza sujeitos e valores morais baseado numa visão de mundo conservadora.

Johnson (2014) descreve dois tipos opostos de concepções dos valores morais: a visão não naturalista e a visão naturalista. O autor estadunidense define essas duas terias da seguinte forma:

Teorias não naturalistas localiza a fonte das normas e princípios morais em alguma realidade que supostamente transcende o mundo natural. Creem que os valores e princípios absolutos serão trazidos para a experiência, para nos dar uma base para avaliarmos a moralidade de ações em particular, princípios morais, traços de caráter, e as instituições.

Teorias naturalistas, pelo contrário, veem padrões e valores morais como algo que surge da nossa experiência no mundo natural, que envolve dimensões biológicas, interpessoais (social), e culturais. Não há um “puro” a priori que sirva de alicerce às normas morais, portanto eles têm que emergir de nossas necessidades fundamentais, individuais e harmonia grupal, florescimento pessoal e comunal, e consumação do sentido e propósitos humanos.

Analisando as definições acima, fica claro que a perspectiva moral conservadora se baseia em uma moral transcendental, guiada por princípios metafísicos que não levam em conta o papel da cultura.

Segundo Johnson (1993), a nossa compreensão moral é essencialmente imaginativa. O filósofo estadunidense defende o conceito de imaginação moral, a qual é definida por ele como:

[...] nossa capacidade de ver e perceber em certas experiências reais ou contempladas, possibilidades de melhorar a qualidade da experiência, tanto para nós mesmos e como para as comunidades das quais nós fazemos parte, tanto para presente como para as gerações futuras, tanto para nossas práticas existentes e instituições bem como para àquelas que nós podemos imaginar como potencialmente realizáveis.

Em outras palavras, a imaginação moral pressupõe a capacidade de se projetar em determinada situação que envolve dilemas morais com apoio da imaginação. O filósofo defende que, para a solução de problemas morais, é necessário recorrermos a “a nossa capacidade para imaginar pontos de vistas alternativos” (JOHNSON, 1993, p. 203).

Johnson (1993) defende a ideia de que a moral se apoia em estruturas imaginativas, as quais são possíveis através de *frames*, esquemas imagéticos, metáforas, narrativas e protótipos. Isso justifica o caráter imaginativo da moral. Assim, conceitos morais como causa, ação, bem-estar, propósito, estado, dever, direito, liberdade são definidos metaforicamente.

Podemos ilustrar a natureza imaginativa da moral na seguinte passagem mencionada por Johnson (1993, p. 195):

O que chamamos “lições de vida” são, portanto, possíveis por causa de nossa habilidade de raciocinar metaforicamente. Frequentemente, aprendemos de uma experiência trazendo metaforicamente de certa experiência particular para nossa experiência presente, a qual não é exatamente a mesma. Apreendemos a estrutura metafórica da situação prévia e aplicamos à que nós encontramos no momento. É essa flexibilidade imaginativa da metáfora que torna isso possível.

A metáfora, portanto, tem papel fundamental na imaginação moral, pois permite realizar operações mentais capazes de proporcionar a empatia.

Johnson argumenta que as teorias morais tradicionais têm ignorado um conceito muito importante dentro de nossa capacidade moral: a empatia. O autor descreve o termo imaginação empática, o qual seria a capacidade de se projetar para dentro da experiência de

outras pessoas. Para ser imaginativamente empático, é necessário “imaginarmos em diferentes situações e condições em tempos futuros ou passados” (JOHNSON, 1993, p. 199).

Assim, a empatia como a capacidade se colocar no lugar do outro só é possível via imaginação. É a imaginação empática que possibilita vislumbra possíveis soluções para os dilemas morais e, conseqüentemente, melhorando as relações de alteridade.

Creemos que haja uma estreita relação entre a imaginação moral e o discurso do ódio. Isso pode ser ilustrado quando mencionamos casos de intolerâncias nas redes sociais. Um exemplo recente é o da morte da ex-primeira dama dona Marisa, a qual recebeu improperios, mesmo após sua morte. É provável que a incapacidade de se projetar imaginativamente empático, impediu que muitos se colocassem no lugar do outro, tanto da falecida, quanto dos entes e amigos que perderam.

Embora a perda de um ente querido seja uma narrativa moral universal, o discurso do ódio esteve bastante presente nas repercussões da morte de Dona Marisa. Os fatos nem sempre se encaixam nos *frames*, argumenta Lakoff (2017). Quando isso ocorre, os fatos são dispensados, em favor de um determinado frame moral predominante.

As minorias sociais são, em tese, as principais vítimas dos discursos do ódio que advém, geralmente, de atitudes extremistas e conservadoras em relação ao outro. Há uma dificuldade ou recusa em se colocar no lugar do outro que está em uma situação de diferença ou aparente inferioridade. Johnson (1993, p. 200), mais uma vez, recorre ao potencial cognitivo que o indivíduo possa lançar mão, para gerar empatia e, conseqüentemente, a tolerância. Portanto:

Refletir [empaticamente] envolve uma racionalidade imaginativa através da qual podemos participar empaticamente na experiência do outro: seu sofrimento, dor, humilhação, e frustração, bem como suas alegrias, realizações, planos e esperanças. Pessoas moralmente sensíveis são capazes de realizar, completamente essa experiência imaginativa, a realidade de outros com quem estão interagindo, com quem suas ações possam interferir.

Se por um lado um indivíduo pode apresentar uma moral baseada em empatia imaginativa, por outro, esse mesmo raciocínio moral pode projetar o ódio sob um enfoque da dispatia (CAMERON, 2003). Essa atitude pode ser baseada em um modelo cognitivo idealizado de família centrada no pai severo (Cf. LAKOFF, 2002), o qual se estrutura em valores conservadores que colocam em primeiro plano a autoridade e punição.

OBJETIVO GERAL

- ❖ Investigar como o discurso do ódio, através de suas manifestações verbais e não verbais na rede social facebook, pode contribuir para gerar e manter a violência.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Identificar enunciados linguísticos-visuais-metafóricos que veiculem o discurso do ódio em páginas de grupos de extrema direita no facebook;
- ❖ Compreender como os discursos do ódio enunciados nas páginas podem potencializar a violência (física) através de determinadas escolhas lexicais;
- ❖ Verificar como a presença/ausência da imaginação moral contribui para a efetivação da empatia e dispatia nos enunciados analisados.

METODOLOGIA

A escolha do método ou métodos em uma pesquisa deve obedecer a critérios que reflitam as necessidades do corpus e do local de onde os dados são extraídos. A internet, por exemplo, tem se tornado um laboratório perene das mais diversas pesquisas das áreas das ciências humanas.

A metodologia deste estudo consistirá em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, na qual realizaremos um estudo sobre o discurso do ódio em fan-pages do facebook sob uma perspectiva cognitivista.

Segundo Severino (2007, p. 122),

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos [ou em formato eletrônico], como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

De fato, a pesquisa bibliográfica nos fornecerá subsídios teóricos que dará substância às argumentações que constarão nessa pesquisa. As concepções e resultados de outros estudos nos darão uma base para que sustentemos a tese defendida nesse estudo.

O caráter qualitativo desse estudo reside no fato de concebermos a realidade como um fenômeno socialmente construído, enfatizando, ao mesmo tempo, “as qualidades das entidades e [...] os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (DENZIN ET AL, 2006, p. 23). Na condição de um pesquisador qualitativo, levaremos em consideração critérios valorativos inerentes à escala social, uma vez que a experiência social é repleta de significados.

Fragoso et al (2011, p. 11), em seu livro sobre métodos de pesquisa na internet, ressaltam as particularidades que uma pesquisa que esse ambiente virtual demanda: “Uma das grandes dificuldades da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais e, de um modo geral, da pesquisa a respeito de novas tecnologias e internet, é a abordagem empírica” Os autores destacam três aspectos sobre essa problemática: “como fazer”, “como aplicar” e “e como pensar”. Esses três “comos” remeta a fatores metodológicos procedimentais que se adéquem aos pontos de vistas teóricos do pesquisador, sem abdicar da cientificidade, requerida no estudo em potencial.

A internet representa, sem dúvidas, um universo de possibilidades de pesquisas. Sobre isso, Fragoso et al (2011) afirmam: [...] a internet pode ser tanto *objeto* de pesquisa (aquilo que se estuda), quanto *local* de pesquisa (ambiente onde a pesquisa é realizada) e, ainda, *instrumento* de pesquisa (por exemplo, ferramenta para coleta de dados sobre um dado tema ou assunto). Dentre desse microcosmos, há redes sociais que dimensionam vozes sociais cujos discursos permeiam, muitas vezes, ódio e violência simbólica.

Para essa pesquisa, a internet será concebida como um ambiente de pesquisa, o qual fornecerá dados que serão transformados em corpus para subsequente análise. As páginas de facebook são parte integrante desse ecossistema digital, abrangendo diversas temáticas, motivadas por diferentes orientações ideológicas.

Serão coletadas publicações feitas nas páginas do site no facebook, em que iremos analisar o material linguístico contido neste espaço. Inicialmente, será realizada uma pesquisa de referência para aporte analítico a fim de averiguar as contribuições da teoria na realização do estudo do corpus selecionado. A teoria abordada é baseada nos estudos de Johnson (1993; 2014) e Lakoff (1999; 2002 e 2009). Para este estudo, compilaremos corpus com textos oriundos de páginas de anti-fãs do facebook.

Após a coleta, faremos a análise dos enunciados produzidos nas páginas anti-fãs, observando como o discurso do ódio é usado para matar simbolicamente o outro. Daremos

prioridade à busca por **expressões metafóricas** licenciadas por **metáforas conceptuais** que, em tese, obedecem a uma visão de mundo conservadora e autoritária.

Para identificarmos as metáforas recorreremos ao método denominado MIP (*Metaphor identification procedure*), desenvolvido pelo Pragglejaz Group que consiste em:

1. Ler o texto-discurso inteiro para estabelecer um entendimento geral do sentido;
2. Determinar as unidades lexicais no texto-discurso;
3. (a). Para cada unidade lexical no texto, estabelecer seu sentido no contexto, o que significa dizer, como esse sentido se aplica a uma entidade, sua relação ou atribuição na situação evocada pelo texto (sentido contextual). Isso levando-se em conta o que vem antes e depois da unidade lexical em observada;

(b) Para cada unidade lexical, determina-se se ela tem um sentido contemporâneo mais básico em outros contextos do que o contexto investigado. Sendo assim, o sentido básico tenderá a ser:

- Mais concreto (o que se evoca é mais fácil de imaginar, ver, ouvir, sentir, cheirar e sentir no paladar);
- Relacionado a ações corpóreas;
- Mais exato (oposto a vago)
- Historicamente mais antigo.

- Os sentidos básicos não são necessariamente os mais frequentes da unidade lexical;

(c) Se a unidade lexical tiver um sentido mais básico na contemporaneidade em outros contextos do que no contexto em análise, decide-se se o sentido contextual contrasta com o sentido básico, mas pode ser entendido em comparação com ele;

4. Se os itens acima forem atendidos, marca-se a unidade lexical como uma metáfora.

Em relação às **metáforas visuais** (ou multimodais), seguiremos os procedimentos que Forceville (1996) adota para identificação desse tipo de metáforas. Consistem em três questões básicas: a) quais são os dois termos de uma metáfora, ou seja, seu domínio-fonte e seu domínio-alvo; b) qual desses termos será considerado domínio-fonte e domínio-alvo; c) quais traços serão projetados do domínios-fonte ao domínio-alvo. Isso envolverá, também, os fatores contextuais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. & PISCHETOLA, M. O discurso de ódio nas mídias sociais: a diferença como letramento midiático e informacional na aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1377– 1394 out. /dez. 2016.

- ARENDDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CAMERON, L. & MASLEN, R. **Metaphor Analysis: Research Practice in Applied Linguistics, Social Science and the Humanities**. London: Equinox Publishing, 2010
- CHARTERIS-BLACK, J. **Analyzing Political Discourse: Rhetoric, discourse and metaphor**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014
- FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; & AMARAL, A. **Métodos de pesquisa na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- GLUCKSMANN, A. **O discurso do ódio**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007
- JOHNSON, M. **Moral Imagination: implication of cognitive Science for ethics**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993
- _____, **Morality for humans: ethical understanding from the perspective of Cognitive Science**. Chicago: The University of Chicago Press, 2014
- KHALED JR, S. H. **Discurso de ódio e sistema penal**. Belo Horizonte, MG: Casa do direito, 2016
- KLEIN, A. **Fanaticism, racismo, and rage online: corrupting the digital sphere**. New York: Palgrave Macmillan, 2017
- LAKOFF, G & JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenger to western thought**. New York: Basic books, 1999.
- LAKOFF, G **Moral Politics: How Liberals and conservative think**. Chicago: The University of Chicago, 1996.
- _____, **The political mind: a cognitive scientist's guide to your brain and politics**. New York: Penguin Books, 2008.
- _____, LAKOFF, G. **Thinking points: communicating our American Values and Vision**. RockRidge Institute: New York, 2006.
- _____, **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987
- _____, **Don't think of an elephant! Kwon your values and frame the debate**. White River Junction/ Vermont: Chelsea Green Publishing, 2004
- OXLEY, J. C. **The moral dimension of empathy: limits and applications in ethical theory and practice**. Hampshire, PALGRAVE MACMILLAN, 2011
- RANCIÈRE, J. **Ódio à democracia**. Tradução Mariana Echalar. 1 ed. –São Paulo: Boitempo, 2014
- RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- ROBIN, C. **The reactionary mind: conservatism from Edmund Burke to Donald Trump**. New York: Oxford University Press, 2017
- SHEPARD, T. G. **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SARDINHA, T. S. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007
- TIBURI, M. **Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro**.
- ZIZEK, S. **Violência**. São Paulo: Boitempo, 2008

UNIVERSO DIGITAL: O QUE DICAS/SUGESTÕES VOLTADAS À ESCRITA CIENTÍFICA EXPRESSAM SOBRE ORGANIZAÇÃO MACROESTRUTURAL DO ARTIGO CIENTÍFICO

Nara Karolina de Oliveira Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
narakarolina25@gmail.com

Fernando Monteiro Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
fernando_monteiro1995@hotmail.com

RESUMO

Considerando que pesquisadores, sobretudo, iniciantes, enfrentam dificuldades na escrita de gêneros discursivos da esfera acadêmica, e que, dada a necessidade e a facilidade de acesso que eles encontram para recorrerem a dicas/sugestões do universo digital expressas em sites e blogs que se destinam a auxiliar o desenvolvimento de uma escrita científica bem-sucedida, objetivamos analisar, no presente trabalho, esses discursos sobre a escrita de textos científicos que se manifestam em dicas de sites/blogs. Interessa-nos examinar, em última instância, em que medida essas dicas dialogam com discurso acadêmico que sustentam uma escrita científica voltada às especificidades do gênero discursivo, no que concerne a sua organização retórica e macroestrutural, e, com isso, avaliar até que ponto as dicas examinadas podem colaborar efetivamente para uma escrita científica bem-sucedida. O trabalho, de natureza interpretativa, com abordagem qualitativa e quantitativa, tem como ancoragem teórica as formulações do Círculo de Bakhtin, bem como trabalhos de pesquisadores que discutem a escrita científica, sobretudo em perspectiva retórica, enunciativa e/ou discursiva e do letramento acadêmico/universitário. O *corpus* da pesquisa é composto por dicas sobre como escrever artigos científicos recortadas de sites e blogs como enago, pós-graduando, de olho no paper.

Palavras-chave: Universo digital. Escrita científica. Dicas. Artigo científico.

1 INTRODUÇÃO

A escrita científica tem sido foco de grandes discussões, principalmente, no que concerne às dificuldades que estudantes, sobretudo, iniciantes, encontram no universo acadêmico na produção de determinados gêneros, sejam eles o artigo científico, resumo, relatório, resenha, monografia, etc. A escrita na universidade é algo complexo, assim, o fácil acesso na universidade não implica que os estudantes se apropriem e dominem esses gêneros.

Como se sabe, com a globalização, o mundo ficou ao alcance da palma da mão e, conseqüentemente, permitiu-nos entrar em contato com uma vasta gama de informações provenientes do advento da internet. A democratização da informação possibilitou ao estudante, de diferentes níveis de formação, o acesso a conteúdo dos tipos/assuntos mais variados. Nesse

cenário, as novas tecnologias se tornaram um auxílio na vida do jovem pesquisador, sobretudo, no que concerne a pesquisas do tipo: Como escrever textos científicos? Como ter êxito na publicação de um trabalho? Qual a linguagem adequada na produção de um texto acadêmico? Perguntas que, dentre tantas outras, povoam a mente do estudante de iniciação científica (IC), este, que por sua vez, ainda não está familiarizado com o espaço acadêmico e suas convenções.

E é entendendo que os conteúdos pesquisados tanto podem prejudicar, quanto contribuir para uma escrita científica bem-sucedida. Assim, nos objetivamos, neste trabalho, analisar os discursos sobre a escrita acadêmica, presentes em sites/blogs, que apresentam dicas e sugestões para elaboração de uma escrita bem-sucedida. Interessa-nos investigar, como os produtores das dicas/sugestões valorizam seus discursos, no que concerne à organização macroestrutural das seções do gênero artigo científico.

O *corpus* da nossa pesquisa se constitui de 24 dicas/sugestões voltadas à escrita do gênero artigo científico, retiradas de sites/blogs como: *Enago*, *Nicolas Maillard*, *Pós-graduando*, entre outros. Nossa pesquisa se insere, metodologicamente, na perspectiva de uma *epistemologia das ciências humanas*, depreendida das reflexões bakhtinianas. Nesse sentido, adota um enfoque interpretativo, com uma abordagem qualitativa dos dados.

Como embasamento teórico, a pesquisa assume as formulações de Bakhtin (1997, 2003), como também, trabalhos de pesquisadores que discutem sobre a escrita científica, sobretudo, em perspectiva retórica, enunciativa e/ou discursiva e do letramento acadêmico/universitário, dentre os quais se destacam Swales (1990), Motta-Roth e Hendges (2010), Aragão (2011), Bazerman (2014), e Bessa (2016).

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma: No primeiro momento, apresentaremos uma breve discussão teórica sobre os modelos IMDR e IDC e o artigo científico. Em seguida, apresentaremos a análise das dicas/sugestões, e, por fim, exporemos nossas considerações inacabadas.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 Breve discussão sobre os modelos IMRD e IDC

O trabalho de escrita requer, antes de tudo, um planejamento, não só de leituras, é preciso, também, que se estruture o que se irá redigir, sobretudo, com a pouca demanda de tempo que assola o estudante. Nesse sentido, Aragão (2011) irá contribuir para essa elaboração escrita quando apresenta o modelo IMRD (Introdução-Métodos-Resultados-Discussão), que é

bem presente nas produções científicas, principalmente, na produção de artigos científicos. O autor também cita o modelo IDC (Introdução-Desenvolvimento-Conclusão). Observemos o quadro, posto pelo autor, no que se refere ao modelo IMRD e suas variantes.

Quadro 1 - Variantes do modelo IMRD

Grupo	Variantes
I. Diferenças Terminológicas	Introdução-Material-e-Métodos-Resultados-e Discussão Introdução-Pacientes-e-Métodos-Resultados-e-Discussão Introdução-Casuística-e-Métodos-Resultados-Discussão Introdução-e-Objetivo-Método-Resultados-Discussão
II. Diferenças Secionais	Introdução-Métodos-Resultados-Discussão-Conclusões Introdução- Métodos-Resultados-Discussão-e-Considerações- Finais Introdução-Objetivos-Revisão-da-Literatura-Métodos-Resultados- Discussão- Conclusões
III. Diferenças Terminológicas e Secionais	Introdução-Material-e-Métodos-Resultados-Discussão-e-Conclusões Introdução-Experimental-Resultados-e-Discussão-Conclusões Introdução-Casuística-Resultados-Discussão-Conclusão Introdução- com-Revisão-de-Literatura-Material-e-Métodos-Resultados-e- Discussão- Conclusão

Quadro elaborado por Aragão (2011).

O autor afirma que, nesse modelo IMRD, e em suas variantes, as seções finais (Resultados e Discussões) passam por muitas fusões e que suas variantes, que incluem uma seção para conclusões, apresentam três configurações que indicam essas fusões. “Admitem-se três configurações que contêm fusões: 1) “Resultados”, “Discussão” e “Conclusões” em uma única seção; 2) “Resultados” e “Discussão” em uma só seção e “Conclusões” à parte; 3) a seção “Resultados” separada e as seções “Discussão” e “Conclusões” juntas.” (ARAGÃO, 2011). Aragão (2011) ainda destaca que, no segundo grupo (Diferenças Secionais), a terceira variante (Introdução-Objetivos-Revisão-de-Literatura-Métodos-Resultados-Discussão-Conclusões) pode adotar a revisão bibliográfica na introdução.

2.2 Gênero artigo científico e seu status no meio acadêmico

Como é sabido, nos comunicamos por meio de gêneros. Há os menos complexos, que recebem o nome de gênero primário, como, por exemplo, uma conversa, uma piada, uma receita, etc., como também existem aqueles que requerem uma maior complexidade na sua produção por circularem em esferas de prestígio social, que são eles: o resumo, a resenha, o ensaio, o sermão, o artigo, etc., denominados gêneros secundários. Trataremos, aqui, dos

gêneros secundários, uma vez que estamos trabalhando com o artigo científico, que está inserido no ambiente acadêmico científico.

Os gêneros são, assim, denominados *tipos, relativamente estáveis*, de enunciados (BAHTIN, 2011), ou seja, podem vir a se modificar de acordo com a necessidade do falante sem perder a finalidade comunicativa a qual se destinam. Nesse cenário, levantamos a questão de que Bakhtin (2011) trata de que moldamos o nosso discurso conforme o outro e a finalidade comunicativa. Falamos sempre com um outro, um enunciado é lançado para se obter uma resposta, mesmo que essa seja o silêncio, pois, o falante, não deseja ouvintes passivos, mas sujeitos que participem ativamente da comunicação discursiva. Chegamos, aqui, a um dos três componentes do enunciado que foram mencionados anteriormente, o *endereçamento* ou *direcionamento*, ou seja, sempre falamos de alguma coisa valorando cada palavra, cada enunciado e fazemos isso sempre nos dirigindo a alguém, denominado por Bakhtin como *destinatário*, este, por sua vez, pode ser

[...] um participante-interlocutivo direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários [...] o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado [...] Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Como sabemos, cada esfera comporta seus gêneros de prestígio, na esfera universitária contamos com uma diversidade de gêneros, todavia, por conta dessa instabilidade nos gêneros, temos aqueles que circulam pelas várias disciplinas, divulgando resultados de diferentes áreas do conhecimento. Tomamos como ilustração, dessa afirmativa, o artigo científico. Segundo Bessa (2016, p. 92)

Como a esfera acadêmico-científica corresponde ao espaço da atividade de construção e divulgação do conhecimento que apresenta convenções próprias bem estabelecidas, fundadas numa certa necessidade de normatização rígida dos textos que dela emanam, o artigo científico é um tipo relativamente estável de enunciado, que revela uma forte tendência de padronização e de menos liberdade para quem o produz. Poderíamos dizer, em termos bakhtinianos, que esse gênero não se presta tão facilmente a uma reformulação livre e criadora.

Contudo, esse mesmo autor reitera que a produção desse gênero não se dá tão engessada, que o estilo individual do produtor encontra “brechas” na natureza do artigo, assim, a presença

dessa individualidade se dá no todo da obra, conforme Bakhtin (2011), uma vez que, quanto mais dominamos os gêneros discursivos, mais seremos capazes de agir sobre eles. Bessa (2016, p. 92) assinala ainda que “[...] o grau de liberdade de expressão do pesquisador, ao produzir um artigo, varia de cultura disciplinar para cultura disciplinar e mesmo no interior de uma dada cultura disciplinar, a depender das condições de produção, circulação e recepção.” Grossmann (2015), assim como Bessa (2016), defende essa não universalização da escrita científica, apesar de a mesma apresentar alguns pontos que se enquadram em diferentes áreas.

A ideia de padronização do gênero artigo científico é, também, perceptível em Aquino (2010, p. 12- 13): “Um artigo científico (completo) possui um padrão e características básicas, quer seja publicado em um periódico nacional ou internacional. As partes que compõem são doze”

As partes que compõem o são doze:

1. Título
2. Autor
3. Afiliação
4. Resumo (Abstract)
5. Palavras-chave
6. Introdução
7. Objetivo
8. Material e Métodos
9. Resultados e Discussão
10. Conclusão
11. Agradecimentos
12. Referencias bibliográficas

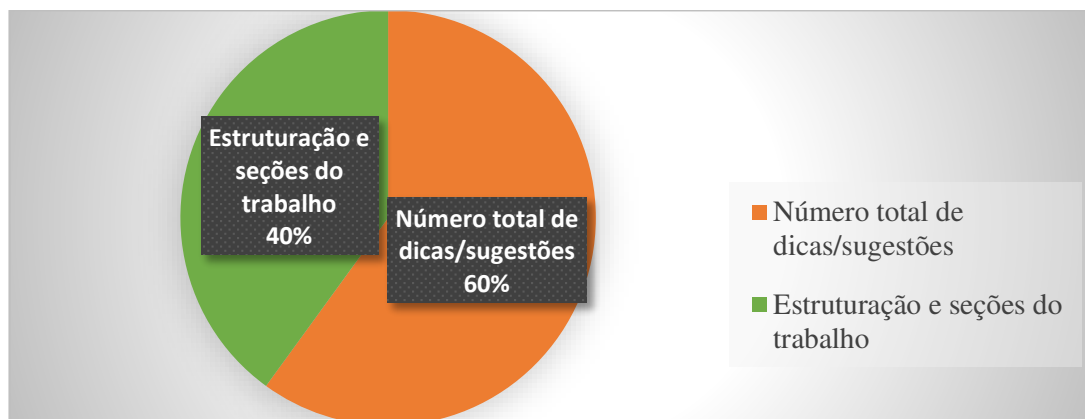
Ainda sobre a importância desse gênero como meio de divulgação de conhecimento, Bezerra (2015, p. 02) expressa que “O artigo científico, particularmente, desfruta de um status especial como o gênero de maior visibilidade e centralidade em boa parte das disciplinas.” Além de ser um dos gêneros mais complexos e requeridos para fins de publicação, ou seja, “[...] é amplamente difundido no âmbito universitário, fundamentalmente porque nos últimos anos tem se transformado no principal indicador de produtividade científica [...]”¹ (GONZÁLEZ; RIVAS, 2017, p. 67). Como vivemos no *boom* das publicações, estamos em constante contato com enunciados dos mais variados tipos, e a novidade, dentre outros aspectos que irá tornar um texto atrativo para ser lido.

¹Tradução do original em espanhol sob nossa responsabilidade: “[...] es un género ampliamente difundido en el ámbito universitario, fundamentalmente porque en los últimos años se ha transformado en el principal indicador de productividad científica [...]” (GONZÁLEZ; RIVAS, 2017, p. 67).

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

Apresentaremos, a seguir, a análise das dicas/sugestões no que concerne à organização macroestrutural do artigo científico, tomando cada enunciado como único e singular, considerando também o seu lugar de produção.

Gráfico 1: Quantificação de Estruturação de seções do trabalho



Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Observando o gráfico 1, pode-se perceber que, quase todas as dicas/sugestões analisadas, mais especificamente 16 das 24 dicas, ou seja 40%, especificam as seções que devem conter um artigo científico, trazendo muitas vezes em seu conteúdo algo que oriente o leitor sobre a estruturação de uma dada seção. É importante salientar que os textos analisados foram identificados os dois modelos de instruções propostos por Aragão (2011), a saber: o modelo *Introdução-Métodos-Resultados-Discussão* (IMRD) e o modelo *Introdução-Desenvolvimento-Conclusão* (IDC), sendo que o modelo (IMRD) teve mais ocorrências, mais especificamente, em quatorze das dezesseis, enquanto que o segundo, aparece em número bastante reduzido nas dicas.

Vejamos abaixo trechos das dicas e os modelos de estruturação apresentados por elas.

(1)

Se for um **artigo científico** solicitado no decorrer de um curso de graduação, provavelmente será um artigo científico simples, composto por introdução, desenvolvimento, conclusão e referencias [...] (DAC19, grifo negrito autor, grifo sublinhado nosso)

(2)

Corpo do artigo dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão (mas não usam títulos para isso) (DAC21, grifo nosso)

Os dois fragmentos acima ilustram o modelo Introdução-Desenvolvimento-Conclusão (IDC). Observando os excertos, percebe-se que as seções apresentadas por estes não admitem fusão como acontece no modelo (IMRD), explicitando que estas não podem ser nomeadas conforme o estilo do produtor. Outro aspecto importante que também foi observado entre essas dicas é que os exemplos (1) e (2) apenas mencionam as seções, enquanto que o DAC02 e DAC15 trazem um detalhamento do que cada seção deve conter.

(3)

O artigo apresenta uma **introdução** que contextualize a área temática e o **problema específico** investigado. [...] A seguir, o artigo descreve os **matérias** e os **métodos** usados para conduzir a investigação usados para conduzir a investigação de problema, e expõe os **resultados** e sua devida **discussão**. Após isso, é apresentada a **conclusão**, que responde diretamente ao problema investigado [...] A isso se segue a lista de **referências bibliográficas** e, se necessário, apêndices e anexos. (DAC18, grifos do autor)

(4)

Planeje seu artigo. Seu artigo deve ter 5 partes:

- Introdução
- Materiais e métodos
- Resultados
- Discussão
- Referências (DAC14)

Os trechos em evidência revelam que as dicas adotam o modelo *introdução-Métodos-Resultados-Discussão* (IMRD) no que concerne à definição/conceituação das seções, bem como a nomeação das mesmas. De modo que as seções explicitadas, como sendo consideradas “padrão”, são as seguintes: *Resumo, Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão, materiais e métodos* (sendo nomeada também como *corpo do artigo* ou *desenvolvimento*), *conclusão* e *referências*. Ainda sobre esses textos, é importante salientar que, nenhuma deixa claro se a organização textual que trazem diz respeito a um dado campo disciplinar, assim como parte dessas dicas se detém, muitas das vezes, a uma (s) e/ou alguma (s) seção (ões) específica (s), como é o caso da dica: *Como escrever uma seção de discussão* (DAC10), que trata apenas da seção de *discussão*, e a dica: *Escrevendo a seção introdução* (DAC13) que trata da seção *introdução*.

Se faz necessário esclarecer ainda que há dicas em que a seção de resultados e discussões aparecem separadas, como por exemplo: DAC01, só com a seção de resultados e a dica DAC10 com a seção de discussão. Assim como essas dicas apresentaram certo tom prescritivo em relação as seções do trabalho, há aquelas mais abertas ao estilo do produtor como se pode observar nos exemplos abaixo.

(5)

Embora a maioria dos artigos obedeçam uma sequência padrão (**Introdução, Material e Métodos, Resultados, Discussão, Conclusões e Referências Bibliográficas**) a redação do artigo não precisa necessariamente seguir essa mesma ordem.

Alguns autores sugerem que você comece a escrever um artigo científico pelos objetivos e pelas conclusões do trabalho, de acordo com a análise crítica dos resultados encontrados.

Já outros autores acreditam que seja melhor começar a escrever um artigo científico pelo seu resumo.

[...] Mas a forma mais produtiva de começar a escrever um artigo científico é começar pelas partes do artigo a medida em que pensa nelas. (DAC01, grifo nosso)

(6)

No entanto, assumindo que a maior parte da pesquisa foi realizada, como e quando começar a escrever um artigo científico?

A resposta para essa pergunta é bastante pessoal. Cada pesquisador desenvolve uma estratégia para escrever o manuscrito. (DAC06)

Analisando os excertos fica claro que, as dicas DAC06 e DAC01, também explicitam as seções que deve conter no artigo científico, todavia, são mais flexíveis ao estilo do produtor, quando dá liberdade para escrita, ou seja, não determinam por qual seção deve-se dá a escrita. Segundo os produtores, dessas dicas/sugestões, o importante é começar a escrever por aquela seção onde o produtor se sinta confortável, porque a escrita é processo, e, muitas vezes, a produção de uma determinada seção flui mais que outra, assim, mecanizar e determinar a escrita seria restringir a liberdade de produção e criação.

4 CONCLUSÃO

Com o advento da internet, o fácil e rápido acesso acabaram se tornando ferramentas de pesquisa no contexto educacional, sobretudo, para aqueles que estão em busca de informações, dicas, sugestões, em relação à escrita acadêmica. A praticidade que a internet e esses elementos oferecem, fomentam aos pesquisadores a irem ao encontro desse espaço digital, com o intuito de buscar auxílio na produção de um determinado gênero.

A partir do nosso olhar dialógico sobre os textos, notamos que, as dicas/sugestões se apresentam diversas, quanto a maneira que trazem as seções que compõem o artigo científico. Desse modo, a análise nos permite dizer que, o modelo *Introdução-Métodos-Resultados-Discussão* (IMRD) aparece em destaque para ser utilizado para estruturação das seções, alguns dos textos analisados apresentam um detalhamento das seções, como acontece na DAC18, como também há dicas que só expõem as seções de forma objetiva, como acontece, por exemplo, na DAC14, bem como há aquelas que tratam de uma seção em específico.

Evidenciamos, também, dicas/sugestões que apresentam um tom bastante prescritivo, no que se refere à composição de cada seção do artigo científico e que, muitas vezes, acabam não considerando às especificidades dos gêneros e da área disciplinar, com isso, tendem à serem genéricas, o que consideramos ser um ponto negativo, uma vez que todo campo disciplinar possui suas particularidades não só no que se refere ao discurso acadêmico científico, mas também na produção de determinados gêneros.

Contudo, pode-se concluir que, as dicas/sugestões apresentadas, podem ser úteis na medida em que o pesquisador não disponha de tempo, e na medida em que o estudante tenha consciência de que esses textos podem servir não como uma “camisa de força, mas como um norte para auxiliá-lo na escrita do gênero artigo científico, no que se refere à sua organização macroestrutural.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, R. M. L. **Modelos para a estruturação de artigos científicos**: um estudo de instruções aos autores a introduções de artigos de revistas da Scientific Electronic Library Online do Brasil. São Paulo, 2011.
- AQUINO, I. de S. **Como ler artigos científicos**: da graduação ao doutorado. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.
- BESSA, J. C. **Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores**. 2016. 385 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).
- GONZÁLES, C. R. N. El artículo de investigación científica: regularidades y variación a través de las disciplinas. In: IBÁÑEZ, R. GONZÁLEZ, C. **Leer y escribir para aprender**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2017, p. 1-400.
- GROSSMANN, F. Por que e como as coisas mudam? Padronização e variação no campo do discurso científico. In: ASSIS, J. A.; BOCH, F.; RINCK, F. (Org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

A FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA COMO RESULTADO DA CONSTRUÇÃO DA INTERFONOLOGIA PB-ELE, DA VIBRANTE MÚLTIPLA, DE DISCENTES FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL

José Rodrigues de Mesquita Neto
Doutorando do PPGL/UERN
rodriguesmesquita@gmail.com

Antônio Luciano Pontes
Docente do PPGL/UERN
pontes321@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a influência da frequência de ocorrência na construção da interfonologia do Português Brasileiro e do Espanhol como Língua Estrangeira, da vibrante múltipla, de estudantes futuros professores de espanhol. Desse modo, tentamos responder a seguinte pergunta: de que modo palavras de maior e menor frequência de ocorrência influenciam na construção da interfonologia rótica do PB-ELE? Temos como hipótese básica que palavras com menor frequência de ocorrência apresentam maiores influências da gramática fonológica da língua materna. Para a realização dessa pesquisa, embasamo-nos, teoricamente, em estudos relacionados com a fonologia de uso (BYBEE, 2001). Como metodologia, optamos por um estudo quali-quantitativo, de corte transversal e quase-experimental. Tivemos como sujeitos alunos do curso de Letras-Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *campus* Pau dos Ferros. O *corpus* está composto por 120 *tokens*. Após a realização da pesquisa, verificamos que a frequência de ocorrência influencia na construção da interfonologia PB-ELE dos informantes, significativamente.

Palavras-chave: Frequência de ocorrência. Interfonologia PB-ELE. Róticos.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a influência da frequência de ocorrência na construção da interfonologia do Português Brasileiro (PB) e do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Já como objetivos específicos: a) mapear os sons dos róticos emergentes no PB; b) averiguar em quais contextos existe uma maior competição entre os atratores; e c) identificar que sons emergem na interfonologia rótica do PB-ELE.

Desse modo, tentamos responder a seguinte problemática: de que modo palavras de maior e menor frequência de ocorrência influenciam na construção da interfonologia rótica do PB-ELE? Assim, acreditamos que palavras com menor frequência de ocorrência apresentam maiores influências da gramática fonológica da língua materna.

Justificamos a escolha dessa temática, pois poucos são os estudos existentes na interfonologia PB-ELE. Estes diminuem quando pensamos em um estudo acústico e baseado

na fonologia de uso (FU). Ademais, Fernández (2007) informa que as vibrantes são os sons em que tanto nativos quanto aprendizes de ELE têm maior dificuldade de adquirir.

Para a realização dessa investigação, baseamo-nos nos preceitos da interlândia (SELINKER, 1972) e na fonologia de uso (BYBEE, 2001). Teremos como sujeitos quatro alunos, em nível intermediário, do curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola. Como *corpus*, analisaremos 120 áudios gravados através de dois experimentos e em uma sala com isolamento acústico.

O artigo está dividido em três partes centrais, excetuando a introdução e a conclusão. Na primeira, de cunho teórico, definimos o termo interlândia e apresentamos alguns conceitos relacionados à FU. No segundo, expomos nossa metodologia, assim, detalhando-a. Por fim, discutimos nossa análise.

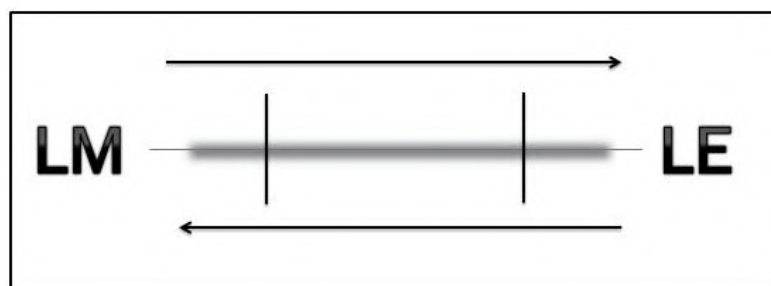
Seguimos com o capítulo teórico.

2 INTERLÂNGUA E INTERFONOLOGIA

O termo interlândia (IL), utilizado por Selinker (1972), é um sistema intermediário entre sua LE e a língua alvo. Cada estudante de línguas passa por um percurso específico de aprendizagem, pois cada um tem seu ritmo e suas particularidades.

A IL é representada na figura 1 como sendo a zona cinzenta entre a LM e a LE possibilitando diversos percursos de aquisição. As influências recebidas podem acontecer tanto da LM para a LE, quanto em sentido contrário. Além disso, a IL do falante pode estar em diferentes estágios (representados pelas linhas verticais), desse modo ela pode estar mais próxima da LM ou mais distante dela, aproximando-se da LE.

Figura 1: Continuum interlinguístico com a LM e a LE nos extremos.



Fonte: Mesquita (2018, p.53).

Larsen-Freeman e Cameron (2008) concluíram que a teoria dos sistemas complexos estuda sistemas que se movem através de atratores caóticos, aparentemente imprevisíveis.

Podemos afirmar que a LM do aluno é um atrator profundo, pela energia e esforço necessário à aproximação dos padrões fonológicos alvo da LE.

Podemos ainda dizer que a IL é um fenômeno causado pela necessidade de comunicação e pelo limitado conhecimento na língua objeto de estudo. O aprendiz recebe influência dos conhecimentos existentes de sua LM e os utiliza na língua estudada naquele momento. A IL se caracteriza por ser um sistema próprio do falante não-nativo.

Quando nos referimos às influências relacionadas à pronúncia (ritmo, entonação, acentuação, sons, etc.) damos o nome de interfonologia. Dessa maneira, a interfonologia é causada pela influência dos aspectos relacionados com a gramática fonológica da LM do falante ao tentar se comunicar na LE.

A influência da LM pode ser considerada negativa quando a pronúncia de determinada palavra afeta a compreensão, quando muda um significado ou interrompe a comunicação, ou seja, quando o falante não é inteligível.

Quando se pensa na aquisição de uma LE, comumente se dá ênfase aos erros gramaticais e/ou lexicais. Dessa maneira, as influências advindas da pronúncia, muitas vezes, são deixadas de lado. Fernández (2007) informa que mesmo falantes não-nativos com um bom nível de fluência, muitas vezes, tem a LE empobrecida pelo forte sotaque que chega a atrapalhar a comunicação.

Ressaltamos que este artigo tem como foco alunos, porém futuros professores de ELE. Dessa forma, a interfonologia destes deve se distanciar de sua LM, se aproximando da gramática fonológica de um falante nativo, visto que a língua é seu objeto de trabalho.

Dentro da perspectiva da FU, quanto mais exposto ao uso de determinada palavra da LE, menor será a influência da LM. Por outro lado, quando determinada palavra não é de uso recorrente, maior é a probabilidade de equívoco, assim como apontado pelos estudos relacionados com a frequência de ocorrência. Assim, espera-se que a palavra *perro* (de alta frequência), por exemplo, receba menor influência da gramática fonológica da LE. Na próxima seção, expomos alguns conceitos sobre a FU.

2.1 fonologia de uso

Os modelos tradicionalistas expressam formalmente a organização dos sistemas fonológicos e partem do pressuposto de que existem pelo menos dois níveis de representações sonoras: o fonético e o fonológico. Já os modelos fonológicos baseados no uso “nasceram em

oposição ao paradigma reducionista associado à aplicação de regras aos processos de mudança/aquisição linguísticas” (BARBOZA, 2013, p. 35).

Assim, a FU oferece uma proposta diferenciada de análise do componente sonoro, visto que os níveis fonético e fonológico são analisados conjuntamente, não postulando dois níveis de representação. Nessa perspectiva, o detalhe fonético (alofone) passa a ser essencial para o mapeamento fonológico. A FU presume esquemas de generalizações entendidos a partir do uso, isto é, representações mentais.

Cristófar-Silva (2005, p. 224) nos diz que a “Fonologia de Uso assume que as representações fonológicas expressam generalizações que falantes apreendem a partir da experiência com o uso da língua”, desse modo, o uso frequente de uma variante do rótico em detrimento de outra acarretará em mudanças nas representações mentais dos falantes expostos a essa variante.

Bybee (2001) elenca algumas características da FU: a) experiência afeta a representação mental, ou seja, o uso de padrões mais ou menos frequentes afetam essas representações; b) as características redundantes são armazenadas (em rede); c) generalizações de itens fonológicos não são separadas das representações mentais e sim, emergem a partir delas; e d) o falante nativo forma suas construções linguísticas a partir do uso.

A organização que é realizada a partir de redes propiciam um armazenamento compacto e o acesso eficiente dos dados. Com relação ao armazenamento, tanto as formas regulares quanto irregulares são associadas de acordo com suas semelhanças nos níveis fonológicos, morfológicos e semânticos. O modelo de redes foi desenvolvido para rechaçar a ideia dos modelos cognitivos de processamento duplo no qual indicava o acesso direto às formas irregulares por meio das regras dessas formas.

A frequência de ocorrência na língua tem papel crucial nos modelos multirepresentacionais. O efeito da repetição de uma sequência lexical pode acarretar em um aprendizado autônomo, sem levar em conta o significado das unidades que constituem a sequência. A seguir, apresentamos a metodologia.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa está delimitada como um estudo quali-quantitativo, seguidora de uma metodologia quase-experimental e de corte transversal. Para a análise geral dos dados usaremos parâmetros acústicos para realizar a análise estatística.

3.1 Constituição da amostra

Tivemos como *corpus* de análise a gravação de 4 (quatro) alunos do curso de Letras com habilitação em língua espanhola da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *campus* Pau dos Ferros.

Para a seleção dos informantes tivemos os seguintes critérios: a) falantes do português brasileiro como língua materna; b) não apresentar problemas de audição e/ou fala; c) não ter períodos de residência fora do Brasil (em países cuja LM seja o espanhol); d) não utilizar o espanhol com um cônjuge/parente próximo; e) utilizar o falar potiguar do PB; f) estar devidamente matriculado no curso de Letras-Espanhol; e g) a universidade ser o único ambiente formal de aprendizagem da LE.

Como tratamos de um trabalho quase-experimental, é necessário apresentarmos as variáveis que levamos em consideração na aplicação dos experimentos. Assim, iniciamos apontando a variável dependente: a realização do rótico no ELE. Desse modo, para avaliar a qualidade da realização, optamos por uma variável binária. Destarte, verificaremos se os informantes realizaram ou não as vibrantes (simples ou múltipla) em seus contextos específicos da LE.

Apresentado a variável dependente, partimos para as variáveis independentes: a) Palavra: consideramos que a organização do léxico varia de indivíduo para indivíduo, dessa maneira, verificamos como os informantes lidaram com o mesmo item lexical; b) Frequência de ocorrência: buscamos organizar as palavras analisadas em itens mais e menos frequentes, posto que segundo a FU, a frequência de ocorrência pode influenciar na emergência de diversos fenômenos fonológicos; e c) Contexto fonotático: para esta pesquisa objetivamos analisar apenas os contextos em que se espera a realização da vibrante múltipla (onset em início de palavra; **r** em posição intervocálica; <n, l, s> + **r**).

Seguimos com a apresentação dos experimentos.

3.2 Experimentos

Dada a especificidade de análise das variáveis apresentadas, fica clara a necessidade da elaboração de experimentos para a obtenção do *corpus* de análise. Para a coleta dos dados, optamos pela utilização de dois experimentos, ambos leitura de frases-veículo. O primeiro em língua portuguesa, com a finalidade de mapearmos os sons que emergem na LM dos informantes nos contextos fonotáticos já mencionados. Já o segundo, do espanhol, tem por

finalidades verificar a emergência dos róticos nos contextos relacionados à vibrante múltipla e analisar o efeito da frequência de ocorrência na construção da interfonologia PB-ELE.

Em vista disso, as palavras selecionadas no experimento do PB foram baseadas apenas pelos contextos fonotáticos, assim analisamos 5 palavras para cada contexto, totalizando 60 *tokens*¹. Já o experimento do espanhol, além dos contextos fonotáticos, as palavras foram selecionadas pensadas na frequência de ocorrência, sendo 3 de alta e 2 de baixa frequência para cada tipo fonotático. Analisamos 120 *tokens* no total. A frequência foi medida através do site *corpus del español*.

Apresentamos as palavras utilizadas em ambos os experimentos no quadro 1. Nos parênteses, apresentamos a frequência de ocorrência. Consideramos palavras de baixa ocorrência as que possuem número igual ou menor que 10.000.

Quadro 1: Contextos, palavras e frequências dos experimentos 1 e 2 do ELE.

Contextos	PB	Espanhol
Onset em início de palavra	roupa; rico; rapaz; risonho; rápido	religión (126.539); respuesta (414.416); rechazar (28.441); ricón (89); reñir (633)
r em posição intervocálica	cachorro; correção; irrefutável; corrupção; arrogante	perro (94.679); hierro (51.543); ferrocarril (14.570); destierro (5.242); gorra (6.461)
<n, l, s> + r	honra; genro; israelita; desregrado; chalar	sonrisa (68.698); alrededor (257.004); honra (17.209); enredo (2.637); israelita (7.676)

Fonte: Elaboração Nossa.

Temos consciência que trabalhos de cunho fonológico devem tentar criar ambientes em que o informante utilize a língua de modo mais autêntico possível. No entanto, apoiamos no que Carvalho (2004, p. 16, grifos nossos) diz “ela [leitura de textos] pode ser utilizada para representar o estilo formal da língua, possibilitando, ao mesmo tempo, a qualidade das gravações”. Além disso, Mesquita (2018) comprova que não há diferença significativa nos resultados ao comparar experimento em que a fala é usada de forma menos ou mais espontânea. Por esse motivo, optamos pela realização da leitura de frases-veículo.

Expomos, na seção 3.3, os aparelhos e *software* utilizados para a análise dos dados.

¹ Chamamos de tokens o contexto analisado em cada palavra.

3.3 Instrumentos para análise dos dados

Os meios físicos para a obtenção das gravações foram constituídos de um gravador digital profissional e um microfone. O gravador possui configurações que podem ser alteradas dependendo das condições do ambiente em que a gravação é realizada. Todas as gravações foram realizadas em ambiente com isolamento acústico.

O estudo foi desenvolvido com a ajuda do programa computacional Praat versão 5.1.43 (BOERSMA; WEENINK, 2012). O mesmo foi utilizado para a observação espectral e oscilográfica dos róticos do PB e ELE.

Passamos, a seguir, para a discussão da análise e dos resultados encontrados.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção tem por objetivo analisar e discutir os dados referentes à influência da frequência de ocorrência na construção da interfonologia PB-ELE referente à vibrante múltipla de estudantes futuros professores de espanhol. Para uma melhor exposição, decidimos apresentar a análise dos dados do experimento do PB e o do ELE em seções individuais.

Iniciamos apresentando às realizações referentes ao experimento do PB.

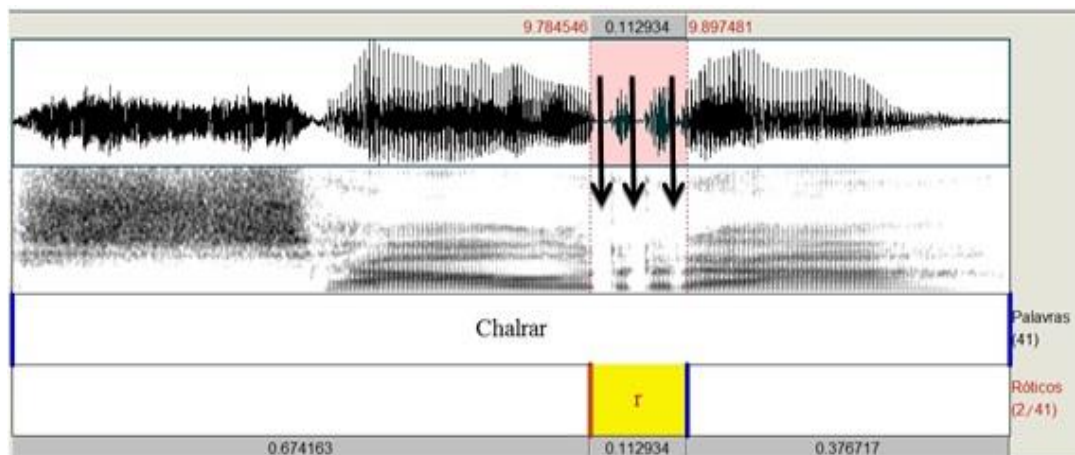
4.1 Experimento PB

Apontamos as realizações esperadas no experimento do PB: a) Fricativa para tipos fonotáticos R forte intervocálico e <n, s>+R; e b) Tepe em <l>+R.

Notamos que os resultados apontam para uma diferença não significativa na emergência dos róticos do PB, pois o número de ocorrências é bastante próximo ao esperado. Apenas um caso foge do padrão previsto. Diferentemente dos achados de Carvalho (2004) que não presencia vibrante múltipla na fala de informantes brasileiros, na nossa pesquisa, o informante S3 realizou uma vibrante múltipla na palavra <chalar> **jaw'rah**. Desse modo, demonstrando que a LE está influenciando na realização da LM, pois houve emergência de padrões do espanhol na realização do PB desse informante.

Observamos no espectrograma e oscilograma, representado pela figura 1, a emergência da vibrante múltipla.

Figura 1: Espectrograma e oscilograma de Chalrar.



Fonte: Acervo pessoal, extraído das gravações dos áudios no programa *Praat*.

Comprovamos o uso de **r**, pois a emergência do rótico no espectrograma está marcada por três oclusões. As oclusões foram indicadas pelas breves interrupções da passagem do ar pelo trato vocal, indicando a ausência de energia acústica.

A IL é uma via de mão dupla, pois a sua influência, embora seja maior da LM para a LE, também pode ocorrer da LE para a LM. Assim, o aprendiz tanto pode ser influenciado pelo atrator LM na construção da fonologia da LE, como o contrário. O informante se expõe à LE com grande frequência o que reflete no atrator da LE na LM.

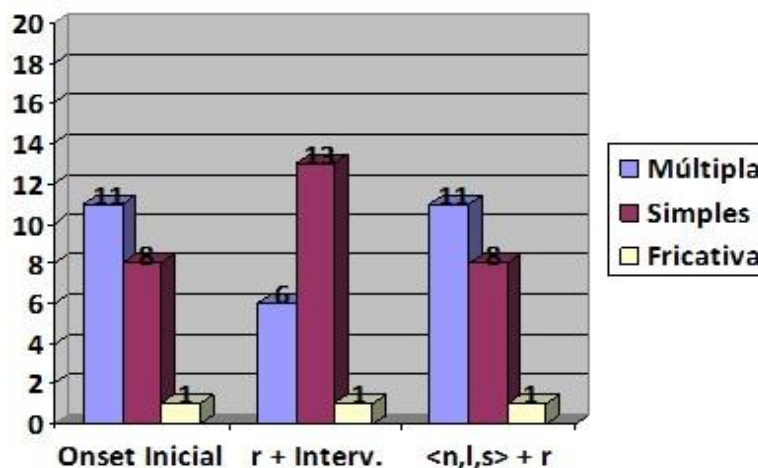
A seguir, apresentamos os dados referentes à emergência do espanhol.

4.2 Emergência do ELE

Para a análise da emergência do ELE, optamos por três variáveis: a) palavra; b) frequência de ocorrência; e c) Contexto fonotático. As variáveis estão inter-relacionadas, assim como se espera do modelo de língua enquanto Sistema Adaptativo Complexo (BECKNER et al. 2009). Lembramos, ainda, que a vibrante múltipla é o rótico esperado para todos os tipos fonotáticos.

Desse modo, apresentamos no gráfico 2, o número de ocorrência para cada contexto. O número esperado de realização alvo é 20 para cada tipo.

Gráfico 2: Contexto fonotático *versus* Número de ocorrência

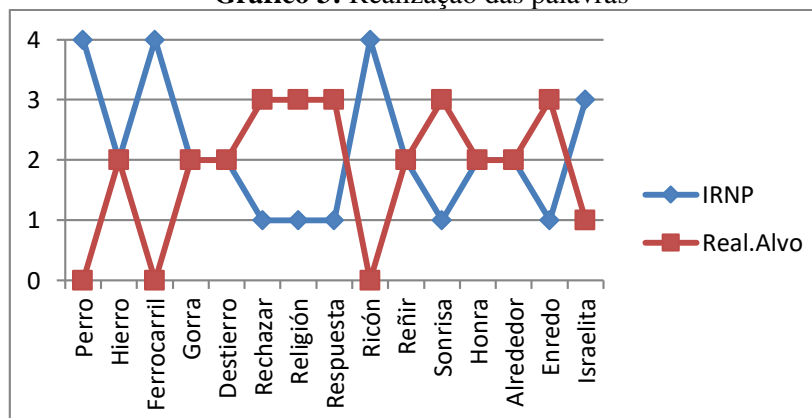


Fonte: Elaboração Nossa

Ao verificar o gráfico 2, notamos que os contextos Onset inicial e <n,l,s> + r são os menos susceptíveis a realização Não-Padrão. No entanto, o r em posição intervocálica, é o que mais se distancia da gramática fonológica da LE, diferente do esperado, visto que está marcado, graficamente por <rr>. Assim, ao observar com mais detalhe as realizações, notamos que em todos os tipos fonotáticos há uma constante competição entre as vibrantes simples e múltipla. Podemos constatar que o atrator do PB não influencia com força, visto que houve apenas uma fricativa para cada contexto.

Partimos, agora, para a análise da palavra e de sua frequência de ocorrência. Segundo os estudos voltados para a FU (BYBEE, 2001) cada palavra pode emergir de modo diferente segundo o indivíduo. Além disso, palavras de alta frequência de ocorrência se aproximam de uma realização alvo, ou seja, com menores influências da LE e de demais atratores. Portanto, observemos o gráfico 3, no mesmo a linha azul representa Índice de Realização Não-Padrão (IRNP), enquanto que a linha vermelha a Realização alvo produzida pelos informante.

Gráfico 3: Realização das palavras



Fonte: Elaboração Nossa.

Notamos que as palavras *perro* (alta), *ferrocarril* (alta) e *ricón* (baixa) foram as palavras com maior número de IRNP, seguido de *israelita* (baixa). Enquanto que as com menores IRNP foram *rechazar* (alta), *religión* (alta), *respuesta* (alta), *sonrisa* (alta) e *enredo* (baixa). Estatisticamente não houve diferença significativa nas palavras com maior número de IRNP, ou seja, percentualmente houve o mesmo número de palavra de alta e de baixa frequência de ocorrência, diferentemente do esperado. Entretanto, quando recorremos às palavras com maior número de realização alvo, vemos que apenas um dos termos é de baixa frequência de ocorrência. Desse modo, demonstrando diferença significativa e corroborando com os estudos da FU. Verificamos, ainda, que as vibrantes simples e múltipla estão em competição. Não encontramos nenhum trabalho no campo da interfonologia rótica envolvendo o PB-ELE que tenha a palavra e/ou a frequência de ocorrência como variáveis. No entanto, Silva (2007) faz uma análise de palavras do espanhol homônimas com distinção fonológica e chega ao seguinte resultado: 95% dos casos analisados são diferentes do padrão esperado.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poucos são os estudos existentes sobre a interfonologia rótica do PB-ELE. Por isso, nosso estudo objetivou analisar a influência da frequência de ocorrência na construção da interfonologia do PB e do ELE. Para isso, aplicamos dois experimentos, sendo um do português e outro do espanhol. Analisamos 120 *tokens* com suporte acústico.

Tentamos responder a seguinte pergunta: de que modo palavras de maior e menor frequência de ocorrência influenciam na construção da interfonologia rótica do PB-ELE? Podemos dizer que os resultados confirmam, em parte, nossa hipótese inicial, pois as palavras com menor frequência de ocorrência apresentam maiores distanciamentos da realização esperada, no entanto, o IRNP não está relacionado com a gramática fonológica da língua materna, pois o número de realização fricativa foi não significativo.

Sabemos que devido o espaço reservado para o artigo, limitamo-nos. Desse modo, o trabalho poderia ser ampliado com relação ao número de informantes, tipos fonotático, experimentos e número de variáveis. No entanto, acreditamos que essa pesquisa contribui para os escassos estudos existentes na área.

REFERÊNCIAS

- BARBOZA, Clerton Luiz. **Efeitos da palatalização das oclusivas alveolares do português brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira.** 2013. 165f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BECKNER, et al. Language is a complex adaptive system: position paper. **Language Learning**, Michigan, v. 51, n. 1, p.1-26, Dec. 2009.
- BOERSMA, Paul; WEENINK, David. **Praat: doing phonetics by computer.** Version 5.1.43. Disponível em: <http://www.praat.org>. 2012.
- BYBEE, Joan. **Phonology and language use.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CARVALHO, Kelly Cristiane. **Descrição fonético-acústica das vibrantes no português e no espanhol.** 2004. 213f. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thais. Fonologia probabilística: estudos de caso do português brasileiro. **Lingua(gem)**, Macapá, v. 2, n. 2, p.223-248, 2005.
- FERNÁNDEZ, Juana. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica.** Madrid: Arco/libros. 2007.
- LARSEN-FREEMAN, Diana; CAMERON, Lynne. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MESQUITA, José Rodrigues de. **Interfonologia dos róticos na realização de professores de espanhol como língua estrangeira: uma visão multirepresentacional.** 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.
- SELINKER, L. Interlengua. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras.** Madrid: Visor. 1972.
- SILVA, Kátia Cilene. **Ensino-Aprendizagem do espanhol: O uso interlinguístico das vibrantes.** 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

A FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA VIBRANTE DO ESPAÑHOL EM POSIÇÃO DE CODA ABSOLUTA

Mayza Rosângela de Oliveira Duarte
Discente do curso de Letras-Espanhol (UERN)
mayza.uern@hotmail.com

Patrícia de Queiroz Cardoso
Discente do curso de Letras-Espanhol (UERN)
patriciaqueirozpqc@hotmail.com

Juliana Silva Oliveira
Discente do curso de Letras-Espanhol (UERN)
juliana.uern@hotmail.com

José Rodrigues de Mesquita Neto
Doutorando do PPGL/UERN
rodriguesmesquita@gmail.com

RESUMO

Objetivamos analisar a construção da vibrante, em posição de coda absoluta, dentro da interfonologia Português Brasileiro e Espanhol como Língua Estrangeira realizadas por alunos futuros professores de espanhol. Desse modo, a pesquisa parte da seguinte pergunta: de que maneira emerge o rótico, em posição de coda, envolvendo o PB e o ELE? Temos por hipótese que a frequência de ocorrência na LE influencia na construção mais próxima da gramática fonológica do espanhol por falantes brasileiros. Utilizamos como modelos teóricos a língua enquanto Sistema Adaptativo Complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997; LEFFA, 2016) e a Fonologia de Uso (CRISTOFÁRO-SILVA; GOMES, 2004). Além disso, discutimos também autores que trabalham diretamente com a interfonologia dos róticos como é o caso de Brisolara e Semino (2014). A pesquisa é de caráter quali-quantitativa, de corte transversal e quase-experimental tendo em vista o estudo da interfonologia dos róticos envolvendo o PB e o ELE em posição de coda. Tivemos como *corpus* a gravação de áudios de 5 alunos em percurso de formação. Podemos verificar que, na maioria dos casos, os informantes realizaram fricativizações e apagamentos, características de sua língua materna na realização dos róticos em posição de coda absoluta mesmo em palavras de alta frequência de ocorrência.

Palavras-chave: Fonologia. Posição final. Interfonologia.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar a construção da vibrante, em posição de coda absoluta, dentro da interfonologia PB-ELE, realizadas por alunos futuros professores de espanhol. Além disso, ainda tivemos como objetivos específicos: I) Averiguar a influência das palavras de alta e baixa frequência de ocorrência; e II) mapear os sons emergentes dos informantes tanto no PB quanto no espanhol no que tange às codas.

Assim, para a realização da presente pesquisa partimos da seguinte pergunta: de que maneira emerge o rótico, em posição de coda, envolvendo o PB e o ELE? Temos por hipótese básica que a alta frequência de ocorrência na LE influencia na construção mais próxima da gramática fonológica do espanhol.

O interesse pela pesquisa surgiu mediante as discussões no projeto de pesquisa que fizemos parte, intitulado *Análise acústico-articulatória das líquidas na aquisição de espanhol como língua estrangeira por alunos de Letras*. Ressaltamos ainda que esse trabalho é resultado parcial de um novo projeto intitulado *Análise interfonológica dos róticos na aquisição do Espanhol como Língua Estrangeira*. Damos continuidade aos estudos, agora com foco na interfonologia rótica.

Além disso, apontamos que o trabalho é relevante, uma vez que é uma área que está começando a crescer no campo da pesquisa e que são poucos os estudos que tratam da interfonologia rótica PB-ELE.

Para a realização da investigação optamos por uma metodologia quase-experimental de corte transversal. Tivemos como *corpus* a gravação de áudios de 5 alunos em percurso de formação. As gravações foram analisadas através do *Software Praat* e auxiliadas pela impressão oitiva.

O trabalho está estruturado em cinco seções, incluindo a introdução e a conclusão. Na segunda parte, de cunho teórico, apresentamos a língua como sistema adaptativo complexo segundo Larsen-Freeman (1997), em que a subdivididos em: modelos multirepresentacionais e fonologia de uso discutidos por Cristofáro-Silva e Gomes (2004). Em seguida comentamos sobre os róticos em posição de coda absoluta apresentada por Brisolara e Semiro (2014). Na quarta parte, apresentamos a metodologia que está dividida em duas subseções: Construção da amostra e tratamento dos dados. Na quinta parte, apresentamos as análises dos dados e resultados. Por fim, apontamos nossas conclusões acerca da pesquisa realizada.

2 A LÍNGUA COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO

No processo de aquisição de LE, sabemos que existem muitos desafios em meio ao percurso em que os futuros professores de língua espanhola têm que percorrer, desde o âmbito da gramática até o da fonética. Nesta pesquisa, preocupamo-nos, principalmente, com o efeito da frequência de ocorrência da vibrante em posição de coda.

O sistema Adaptativo Complexo (SAC) pode ser caracterizado por ser dinâmico, não linear, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto, auto-organizável e adaptativo

(LARSEN-FREEMAN, 1997). Nesta última, pode-se apontar que tal sistema é adaptativo, pois está em constante mudança, visto que a língua é heterogênea e, por este motivo, ela se adequa às diferentes realidades, podendo se adaptar a qualquer situação e necessidade.

Larsen-Freeman (1997, p. 148) ainda aponta que o "estudo de sistemas complexos não-lineares e o estudo da linguagem têm muito em comum" pois a linguagem é um processo ativo, no qual vai se modificando a partir das necessidades dos agentes envolvidos, uma vez que, neste sistema, todos os seus agentes se apresentam conectados. Fato este que nos leva à teoria do caos, pois está diretamente ligada com o sistema, afirmando que qualquer modificação realizada, por menor que seja, pode modificar ou não todo o sistema, levando em consideração que o SAC está conectado como uma espécie de rede, que é influenciada por múltiplos agentes, sejam internos ou externos, uma vez que o sistema é aberto e contextualizado.

Assim, Leffa (2016, p. 2) diferencia os temas adaptativo e complexo da seguinte maneira:

Adaptativo porque muda no tempo e no espaço. Em relação ao tempo, sabemos que a língua materna, por exemplo, não pode ser ensinada hoje como se ensinava há 50 anos; em relação ao espaço, concordarmos que o ensino do espanhol em zona de fronteira não pode ser o mesmo de uma escola no interior de São Paulo. Além de adaptativo, o ensino é também complexo, envolvendo a interação de múltiplos elementos que não fazem sentido isoladamente.

Em outras palavras, fatores como idade, interlíngua, afetividade, aptidão, região e objetivos estão diretamente ligados ao percurso de aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que SAC é identificada pela interação existente entre esses fatores.

Em outras palavras, os elementos existentes no sistema não se comunicam apenas no seu interior, mas partem também para o seu exterior, buscando estabelecer relações com o mundo e até mesmo agindo sobre ele.

Além disto, Mesquita (2018) reforça a ideia de que o SAC apresenta um caráter adaptativo, complexo e não apresenta linearidade. Desse modo, tendo a impressão de que não é possível extrair nada sistematizado. Porém, ao pensarmos assim, estamos esquecendo que sem uma sistematização não é possível ocorrer uma comunicação, pois para que ela aconteça é necessário que exista um sistema.

Portanto, ao reconhecermos e comprovarmos que a língua é um SAC, também, identificamos que não é apenas a complexidade da língua, mas também a do ser humano, com suas experiências e interações enquanto sujeitos participativos no meio social, com suas diversas formas de manifestações de uso linguísticos.

Os modelos multirepresentacionais é uma teoria fonológica que conversa diretamente com o SAC. Desta maneira, discutimos, a seguir, a multirepresentacionalidade do sistema assim como a fonologia de uso.

2.1 Modelos multirepresentacionais

Os modelos multirepresentacionais são representados pelas características linguísticas que estão relacionados em diversos níveis de gramática. Dessa forma, eles adotam que a representação linguística é diversa e buscam explicar a variedade de representações que são regidos pelo uso da linguagem. A partir das conexões que existem em cada nível, é possível realizar essas generalizações que são compreendidas através de nossas vivências linguísticas.

Podemos apontar que, para os modelos multirepresentacionais, não existe uma distinção entre fonética e fonologia, pois ambas estão dentro do mesmo nível e apresentam uma representação mental detalhada; enquanto os modelos tradicionais apresentam uma separação entre fonética e fonologia e uma representação mental minimalista.

A visão tradicional estabelece que há somente uma representação fonológica (categórica) para cada morfema ou item lexical. A distribuição dos fonemas é tida como evidência para a *representação fonológica* única (a ideia de que somente os fonemas estão presentes na representação linguística) (CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2004, p. 163).

Observa-se que os modelos tradicionais excluem as representações fonéticas, diferentemente dos modelos representacionais que se defende a não-distinção entre o plano fonético-fonológico. Também não existe distinção entre fonema, fone e alofone, pois todos estão relacionados com a representação linguística. Para os modelos tradicionais, a linguagem é separada do uso e é considerada como inata, divergentemente dos modelos multirepresentacionais, levando em consideração que o uso é motivo fundamental na construção de padrões mentais (BYBEE, 2001).

A seguir apresentaremos comentários e discussões acerca da fonologia de uso.

2.1.1 Fonologia de uso

A fonologia de uso é um modelo fonológico utilizado para estudos relacionados na produção da fala. Para Pierrhumbert (2001), ela recomenda que os falantes já possuem o conhecimento fonético de maneira precisa dos elementos lexicais e fazem o emprego deste

conhecimento. Ela ainda apresenta alguns pressupostos da FU, de acordo com Bybee (2001): a experiência afeta as representações; as representações mentais de objetos linguísticos têm as mesmas propriedades de representações mentais de outros objetos; a categorização é baseada em identidade e em similaridade; as generalizações com correlação a formas não são separadas de representações, e sim emergem a partir dela; a organização lexical oferece generalizações e segmentações em vários níveis de abstração e generalização; e o conhecimento gramatical tem caráter de procedimentos.

A partir destas recomendações e com a organização desses dados armazenados, fazem com que o acesso a estes se dê de forma eficaz. Com isso, a fonologia de uso tem um papel de suma importância para analisar as ocorrências sonoras e lexicais que são de cunho gradual. Dessa maneira, partem da hipótese que existem basicamente dois níveis de representações sonoras, sendo elas o fonético e fonológico. O fonético tem o objetivo de observar a concretização do som, ou seja, o detalhe fonético que é o fone/alofone, já o fonológico sobre o conhecimento abstrato do falante, ou melhor, o fonema. Assim, "os modelos fonológicos, baseados no uso, nasceram em oposição ao paradigma reducionista associado à aplicação de regras aos processos de mudança/aquisição linguística." (BARBOZA, 2013, p. 35).

Assim, como nos diz Cristófar-Silva e Gomes (2004, p. 150),

De maneira geral a visão tradicional assume que a fonética trata de fenômenos que envolvem a gradualidade fonética e o detalhe inerente às categorias sonoras. A fonologia, por outro lado, trata das categorias discretas e da organização destas categorias nos sistemas sonoros.

A partir da visão de Cristófar-Silva e Gomes (2004), a fonologia de uso contribui para as análises do componente sonoro, é possível dizer que diferentemente do que elas apontam a fonologia de uso tem a contribuir com uma proposta de análise do componente sonoro, uma vez que os níveis fonético e fonológico são analisados conjuntamente e não apenas evidenciando dois níveis de representação. Com isso, o alofone passa a ser relevante quando tratamos de mapeamentos fonológicos.

Para finalizar, podemos apontar que a FU assume uma habilidade inter-linguística, pois, podemos observar claramente que nas línguas naturais tal tendência aparece nas sílabas abertas. Porém, podemos observar, também, que ela só se expressa por meio dos caminhos de modificações que procedem dos mecanismos de mudança da Fonologia de Uso. Ressaltando que tais mecanismos de mudanças "são potencialmente universais e não as tendências sincrônicas inter-linguística" (CRISTOFÁRO - SILVA, 2003, p. 216-217).

No próximo tópico apresentaremos a discussão sobre os róticos em posição de coda.

3 OS RÓTICOS EM POSIÇÃO DE CODA

No espanhol existem dois fonemas que representam os róticos: a vibrante simples r^1 e a múltipla r , diferentemente do português brasileiro em que a maioria dos autores os dividem em *erre* forte e fraco, sendo o forte sons fricativos e o fraco a tepe. Em ambas as línguas, o som emerge dependendo do contexto fonotático e de questões regionais.

É muito comum o sujeito no PB, enquanto estudante de ELE, ao pronunciar determinada palavra com rótico em posição de coda absoluta realizar uma fricativa ou apagamento do rótico. Assim, segundo Mesquita (2018), tanto no português quanto no espanhol a posição de coda absoluta é neutralizada e que é o local de maior competição. No ELE as consoantes líquidas, especialmente r e r em posição de coda absoluta se neutralizam, ou seja, podem-se usar das duas formas quando estão na posição final da palavra. “Se realizan como [r] ou como [r] dependiendo de la fuerza de la articulación que el hablante pone al pronunciar los vocablos, por ejemplo, canta[r] ~ canta[r] – ‘cantar’.” (BRISOLARA; SEMINO, 2014, p. 58).

Podemos observar que tanto em PB como em ELE as vogais em posição tônica vão ter uma tendência a mostrar uma maior duração do que em uma posição átona. Porém, no espanhol a extensão é bem menor do que em português. Brisolara e Semino (2014) apontam sobre a influência do português no falante estudante podendo ocorrer apagamento, alongamento vocálico ou fricatização.

A seguir apresentaremos a metodologia adotada para a realização do trabalho em questão.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos os nossos sujeitos, o *corpus*, os experimentos, as técnicas envolvidas na produção da nossa pesquisa. Começaremos pela constituição dos sujeitos e da amostra (4.1), a seguir.

4.1 constituição dos sujeitos e da amostra

Utilizamos em nossa pesquisa uma metodologia quali-quantitativa de corte transversal e quase-experimental tendo em vista o estudo da interfonologia dos róticos envolvendo o PB e

¹ Visto que o trabalho baseia-se nos modelos multirepresentacionais, em que fonética e fonologia se encontram dentro de uma mesma categoria, se abole barras e colchetes e usa negrito para representações fonológicas.

o ELE em posição de coda absoluta. Tivemos como *corpus* de análise a gravação de áudios de 5 alunos em percurso de formação e com experiência em sala de aula, pois ensinam ou ensinaram em cursos livres.

Para a escolha dos informantes, utilizamos os seguintes critérios: I) Todos eram estudantes de letras com habilitação em língua espanhola; II) Os sujeitos tinham como língua materna o PB; e III) Não apresentavam nenhum problema auditivo ou de fala.

Com a finalidade de responder à problemática, o *corpus* foi coletado mediante as gravações de frases-veículo em que os róticos aparecem em posição de coda absoluta. Dividimos em dois experimentos, um do PB e outro do ELE.

Para a realização da análise utilizamos o software Praat, que por meio desse foi possível obter as informações fundamentais para a verificação dos sons produzidos pelos indivíduos. O mesmo nos possibilitou verificar, através dos espectogramas e oscilogramas, a veracidade da realização do som, assim como certificar as oclusões existentes nas vibrantes.

Na próxima seção apresentaremos os tratamentos dos dados.

4.2 Tratamentos dos dados

Para a gravação, foi utilizada uma sala de aula fechada com isolamento acústico em que cada indivíduo foi gravado separadamente. Para a realização dessa análise, os áudios obtidos foram encaminhados para o software Praat. Depois da segmentação, foi realizada a análise desses segmentos e averiguados os sons emergentes do falar da LM e da interfonologia dos discentes.

As palavras do PB selecionadas foram pensadas no intuito de mapearmos os sons emergentes dos sujeitos. Já nas do ELE, analisamos na posição de coda absoluta a emergência da vibrante.

As palavras analisadas em ambos experimentos estão expostas no quadro 1. No mesmo apresentamos a frequência de ocorrência dos termos verificados no experimento do ELE. Além disso, analisamos os dados levando em consideração a frequência de ocorrência das palavras dos informantes. Consideramos de alta frequência as que possuem um número superior a 10.000.

Quadro 1: Palavras para os experimentos de PB e ELE

PB	ELE
Amar - Barbear – Decifrar – Embriagar – Descartar	Estudar (135.834) – Mirar (125.923) – Hablar (464.270) – Fotografiar (8.040) – Retroceder (9.297)

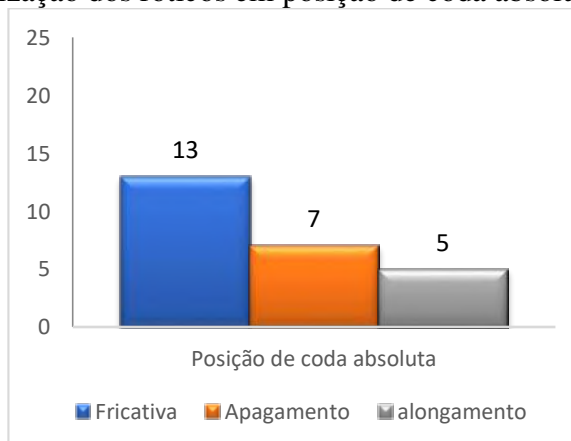
Fonte: Elaboração nossa.

Ressaltamos ainda que foram 50 tokens analisados enquanto a emergência dos róticos em posição de coda final. Na próxima seção, apresentaremos as análises e os resultados encontrados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa seção, discutiremos os resultados encontrados. No gráfico I, apresentamos as realizações dos róticos no contexto fonotático já mencionado. Do lado esquerdo apontamos o total de palavras analisadas no experimento do PB e as barras representam as realizações, sendo a azul a fricativação, o laranja o apagamento e a cinza o alongamento.

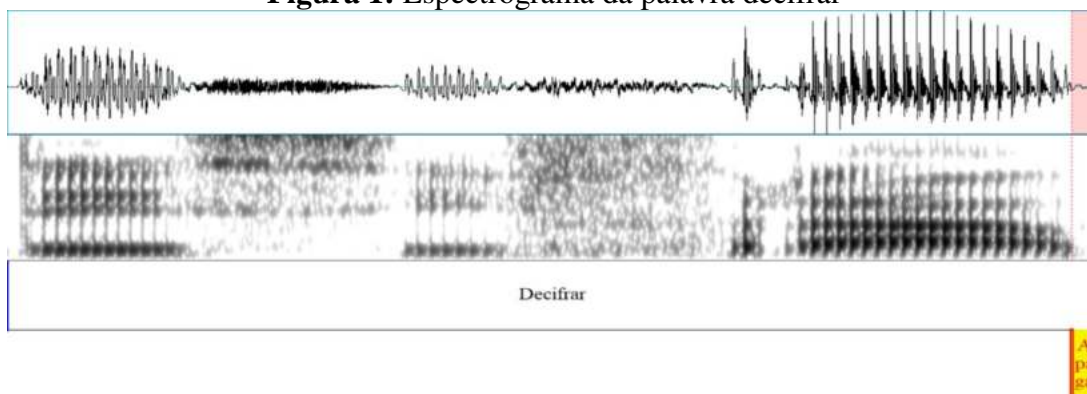
Gráfico I: Realização dos róticos em posição de coda absoluta do experimento do PB



Fonte: Elaboração Nossa.

Através do gráfico, podemos verificar que ocorreu a fricativação em 13 das 25 palavras do PB. Além disso, ocorreram 7 apagamentos, ou seja, houve a elisão do rótico no verbo no infinitivo, assim como Sezario e Votre (2013) afirmam. Por fim, 5 alongamentos vocálicos foram realizados. Assim, apontamos que esse resultado já era esperado, visto que na gramática fonológica do PB os três casos são aceitos.

Figura 1: Espectrograma da palavra decifrar

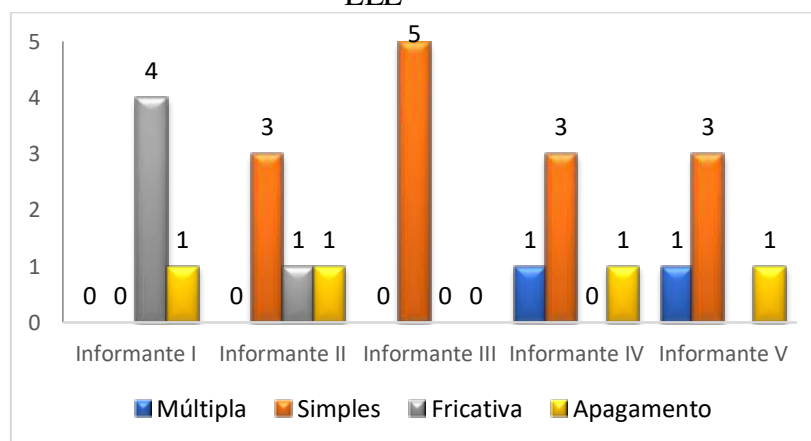


Fonte: Acervo pessoal, extraído das gravações dos áudios dos alunos no programa *Praat*

Na figura 1 percebemos que ocorreu um apagamento, pois o informante retirou o <r> em posição de coda absoluta. Podemos notar a ausência do som pela falta de energia acústica na parte em destaque.

No seguinte gráfico, apresentaremos as realizações no experimento do ELE.

Gráfico II: Realização dos róticos em posição de coda absoluta do Experimento do ELE



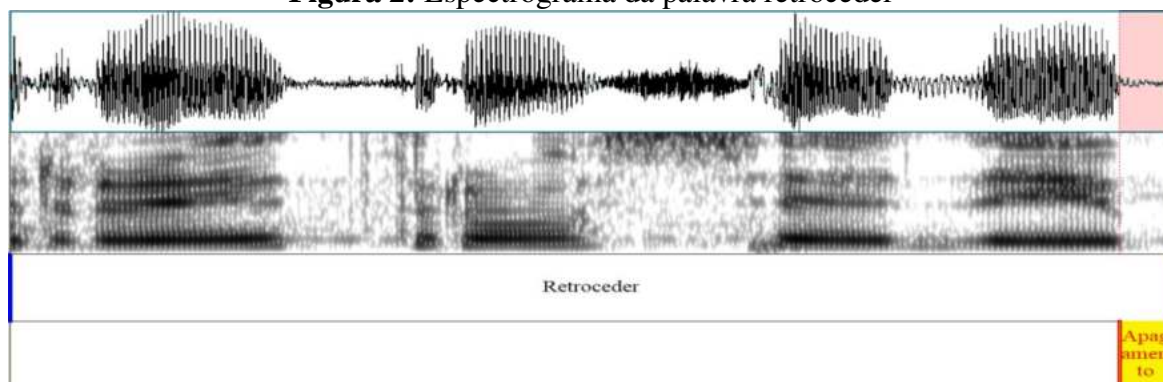
Fonte: Elaboração Nossa.

O gráfico está dividido de acordo com as realizações dos cinco informantes. Notamos que 2 informantes realizaram duas vibrantes múltiplas, 4 informantes realizaram a vibrante simples, 2 informantes fricativação e 4 realizaram o apagamento. Percebemos que a realização mais frequente foi a vibrante simples e a menos frequente foi a vibrante múltipla. Isso ocorre porque na gramática fonológica do PB é aceitável a realização da fricativação e do apagamento, enquanto no ELE é aceitável a neutralização da vibrante em posição de coda absoluta, sendo que no espanhol, segundo Masip (2005), só haverá duas realizações: vibrante simples *r* ou múltipla *r*. Como não existe a vibrante múltipla no PB, Mesquita (2017) aponta que há um

esforço maior para que essa realização aconteça, dessa forma nossos informantes realizaram apenas duas vibrantes múltiplas enquanto 14 foram realizações da vibrante simples.

Na análise acústica (figura 2) podemos ver que o informante realizou um apagamento ao produzir a palavra decifrar em vez de realizar uma fricativa.

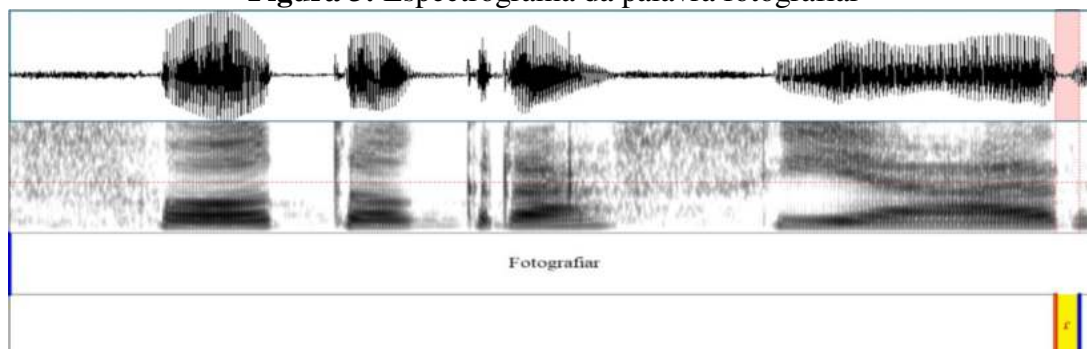
Figura 2: Espectrograma da palavra retroceder



Fonte: Acervo pessoal, extraído das gravações dos áudios dos alunos no programa *Praat*

Na figura 2 podemos observar que o informante não produziu nenhuma das duas realizações pertencentes à gramática fonológica da LE, segundo Brisolara e Semino (2014), que é a vibrante simples e a múltipla. Neste caso apontamos que o informante se distanciou da realização alvo esperada, uma vez que o informante levou traços da gramática fonológica de sua língua para a língua estudada, nesse caso a espanhola.

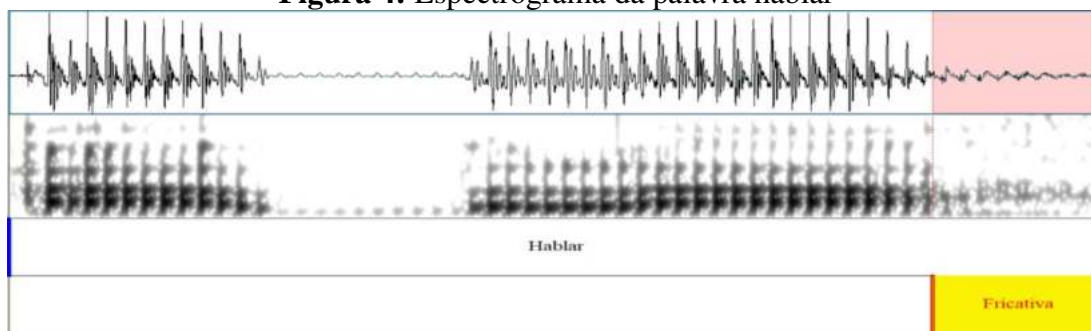
Figura 3: Espectrograma da palavra fotografiar



Fonte: Acervo pessoal, extraído das gravações dos áudios dos alunos no programa *Praat*

Na figura 3, a parte em destaque é a realização de uma vibrante simples, ou seja, o informante realizou da forma que é produzida e aceitável no ELE, visto que podemos observar uma rápida oclusão do fluxo de ar nas cavidades orais caracterizando a vibrante simples *r*.

Além disso, apontamos que a palavra *fotografiar* é a que apresenta a menor frequência de ocorrência, levando em consideração que não é uma palavra tão usual no cotidiano dos informantes.

Figura 4: Espectrograma da palavra *hablar*

Fonte: Acervo pessoal, extraído das gravações dos áudios dos alunos no programa *Praat*

Na figura 4, observamos que ocorreu a produção de uma fricativa. Podemos constatar pela concentração da energia acústica que fica um pouco mais elevada. Ainda podemos apontar que o informante se equivocou ao produzi-la, pois deveria ser uma vibrante simples ou múltipla assim como afirmam Brisolara e Semino (2014), visto que de acordo com a gramática fonológica do espanhol é assim que deve ser realizada.

Ademais, destacamos que a palavra *hablar* é a que possui uma maior frequência de ocorrência e, por isso, acreditávamos que iria apresentar uma menor taxa de desvios, levando em conta que o falante forma suas construções linguísticas por meio do uso contínuo de determinado segmento, como nos apresenta Bybee (2001), porém não foi o que esperávamos, visto que essa palavra foi a que apresentou um maior desvio em sua realização.

Finalizamos apontando, em ordem crescente, o Índice de Realização Não Padrão das palavras analisadas: *Hablar* (464.270) – *Mirar* (125.923) – *Retroceder* (9.297) – *Estudiar* (135.834) – *Fotografiar* (8.040). Desse modo, notamos que as palavras de alta frequência de ocorrência tiveram um maior índice de desvio padrão, diferentemente do esperado. No entanto, vimos que o SAC é dinâmico e imprevisível.

Na próxima seção apresentaremos nossas considerações finais acerca dos dados analisados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, constatamos que diferentemente do que apontávamos na nossa hipótese básica, a alta experiência de ocorrência na LE não influenciou na construção mais próxima da gramática fonológica do espanhol, visto que palavras com alta frequência de ocorrência tiveram maiores índices de realização não padrão. Desse modo, apenas 1 dos 5 apresentou adequadamente o uso dos róticos em posição de coda absoluta, os demais realizaram a elisão do <r>, alongamento vocálico e/ou fricativa. Dessa forma, temos nossa hipótese refutada.

Os resultados mostraram que a probabilidade do uso adequado do rótico em posição de coda absoluta é maior que o apagamento ou o uso das fricativas. A maioria dos informantes realizou de forma desfavorável aos resultados, realizando o uso da fricativa em posição de coda absoluta e os demais informantes apresentaram um resultado positivo. Destarte, percebemos traços de interlíngua na realização oral das vibrantes pelos informantes.

Em relação aos nossos objetivos, acreditamos tê-los alcançado, pois averiguamos os grupos de palavras de alta e baixa frequência de ocorrência e mapeamos os sons emergentes dos sujeitos. Consideramos que o trabalho é importante, pois tem como base de pesquisa a oralidade, que é a principal ferramenta do aluno e futuro professor de ELE, além de que quanto mais se aprende e se compreende sobre a gramática fonológica da LE, mais desenvolvemos a competência de poder separar as gramáticas fonológicas da LM e LE.

Este trabalho está focalizado nos róticos em posição de coda absoluta. Outrossim, estamos realizando novas pesquisas e contribuindo nesta área, em que investigaremos novos contextos fonotáticos dos róticos.

REFERÊNCIAS

- BARBOZA, Clerton Luiz. **Efeitos da palatalização das oclusivas alveolares do português brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira**. 2013. 165f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BRISOLARA, Luciene; SEMINO, Maria. **¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: Ejercicios prácticos**. Campinas: Pontes Editores. 2014.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thais; GOMES, Christina. Representações múltiplas e organização do componente linguístico. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2004, p. 147-177.
- _____, Thais. Destacando fonemas: apresentação mental na fonologia de uso. In: **Teoria linguística: fonologia e outros temas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003, p. 200-231.
- LARSEN-FREEMAN, Diana. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, Oxford, p. 141-165. Jun. 1997.
- LEFFA, Wilson José. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].
- MASIP, V. **fonología y ortografía españolas: curso integrado para brasileiros**. Recife: Bagaço, 2005.
- MESQUITA, José Rodrigues de. Interfonologia dos róticos em posição de coda por falantes potiguares estudantes de ELE. In: XVII Semana Universitária do CAMEAM, 2017, Pau dos Ferrers, RN. **Anais** (on-line). Disponível: <http://semanauniversitariacameam.com.br/2018/07/30/anais-da-xvii-semana-universitaria-do-cameamuern/> Acesso em 13 de Outubro de 2017.
- _____, José Rodrigues de. **Interfonologia como língua estrangeira: uma visão multirepresentacional**. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

SEZARIO, Maria Moura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LI PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA A PARTIR DO PLANO CURRICULAR DA FACHUSC

Natália Mendes Cruz
Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central – FACHUSC
naty.cruz2011@hotmail.com

Maria do Socorro Cordeiro de Sousa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
corrinhacordeiro@gmail.com

Márcio de Lima Pacheco
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
ppchecu@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o plano curricular da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central – FACHUSC e observar a metodologia aplicada na vivência das habilidades de Língua Inglesa, que devem ser apresentadas pelos estudantes de licenciatura do curso de Letras. O aporte teórico advém de estudos de Leffa (2008), Barcelos (1995), Gamero (2010), dentre outros trabalhos dando foco ao professor de Língua Inglesa e as dificuldades encontradas na aquisição das habilidades e suas respectivas competências. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, pois além de analisarmos a proposta curricular da faculdade acima citada foi aplicado um questionário para um professor de inglês que trabalha na referida instituição. Para tanto, observamos como são trabalhadas as habilidades de língua inglesa a partir do plano curricular e verificamos os possíveis motivos que interferem na aprendizagem dos graduandos quanto ao desenvolvimento de habilidades da língua inglesa. Assim, a deficiência encontrada nas licenciaturas do curso de Letras ocorre, muitas vezes, da falta de maturidade do próprio alunado, levando-o, desta forma a não conseguir desenvolvimento na área em questão.

Palavras-chave: Habilidade. Língua Inglesa. Faculdade. Licenciatura.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo verificar e analisar o plano do curso de Letras da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central- Fachusc, sobretudo as disciplinas voltadas para o inglês, tendo um olhar especial para as habilidades de língua inglesa na formação acadêmica de futuros professores da área.

O ensino da língua inglesa nas escolas há muito tempo tem sido alvo de críticas, desmerecimento e desprestígio. É comum encontrar profissionais com licenciatura em Letras/inglês fora do campo de atuação, por várias interferências na sua formação. Neste estudo também será sondada a formação acadêmica, e como ela se apresenta e contribui para o desenvolvimento do profissional de línguas. No âmbito nacional, é possível encontrar diversos aspectos socioeconômicos e culturais que influenciam na qualidade da formação profissional

de LI, vale ressaltar que na maioria das vezes a disciplina é refletida de maneira negativa na vida do estudante.

O *corpus* é constituído pelo depoimento de um professor de inglês da faculdades, mestre em Língua Inglesa, e a partir do questionário aplicado verificamos que o professor retrata os principais fatores que influenciam na grande deficiência da aquisição de habilidades e competências na LI. É indispensável que os profissionais desta área sejam proficientes e adquiram nível qualitativo, não apenas no domínio do campo atuado, mas também nos inúmeros fatores que complementam o educador.

O aporte teórico advém de uma extensa pesquisa teórica de artigos e livros relacionados ao tema, assim como como a análise do questionário realizado com um professor da área.

A metodologia adotada na pesquisa é de cunho qualitativo, pois utilizamos da teórica e prática, com pesquisas, leitura de livros e artigos e também a aplicação de um questionário feito com um professor faculdade, partindo de perguntas diretas.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 A formação acadêmica de professores de Língua Inglesa e o plano curricular da Fachusc

A formação Acadêmica de professores de Língua Inglesa vem se caracterizando cada vez mais pela exigência de docentes proficientes nas habilidades que a LI apresenta. Vale salientar que, o Listening, o speaking, o reading e o writing são as competências que os professores de LI devem dominar ao concluírem o curso de Letras. Contudo, a realidade apresenta uma dimensão contrária, onde essa proficiência não está inclusa. Na obra “O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão”, a autora Cilani (2008, p.37) diz que “a prática em geral não existe ou é uma farsa, e o conteúdo teórico, quando é trabalhado, é apresentado na forma de técnicas a serem adquiridas, de receitas a serem seguidas ou de “dicas”. Essa prática inexistente, segundo a autora, sugere que o estudo da língua inglesa na prática não é realmente trabalhado como deveria, é maquiado.

Preparar profissionais de LI é uma tarefa árdua, pois esse processo é bastante complexo tanto dentro quanto fora da instituição acadêmica. Socializar as competências da fala, escrita, audição e leitura de LI na licenciatura, na espera de um resultado qualitativo é sem dúvidas intrincado, uma vez que os resultados exibidos confirmam que tal aprendizagem não ocorre de fato na faculdade, deixando a desejar até mesmo o básico do estudo.

Diversos fatores agravam a formação de professores, dentre os quais, o plano curricular acaba sendo inadequado na inserção de pontos relevantes e necessários, e a teoria e a prática que não promovem a integração entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdo. Celani comenta a respeito da relação entre teoria (faculdade) e a prática (sala de aula), a autora diz o seguinte:

Na Universidade os saberes disciplinares superam o desenvolvimento de competências, e o grande problema é a brecha entre o discurso da universidade e o cotidiano, principalmente o cotidiano que o professor recém-formado vai encontrar na escola (CELANI, 2008, p. 39).

Existe uma contradição entre a universidade e o cotidiano, pois a realidade encontrada em sala de aula pelo recém-formado é totalmente diferente do que ele vivenciou na formação, tanto na questão de prática, os estágios, como na postura disciplinar e de conhecimentos.

Ocasionalmente, a formação inicial restringe-se a disposição de modelos de ensino e treinamento de métodos ideais para qualquer situação. Apesar de a academia oferecer um currículo dentro das competências esperadas, é a metodologia que inúmeras vezes não acompanha as expectativas visadas na formação do profissional de licenciatura de Letras, ou qualquer outro curso.

Deixa-se exposto, portanto, a dificuldade real de articular as teorias aprendidas e discutidas durante a formação com a prática da sala de aula. As habilidades de LI muitas vezes não são colocadas como plano fundamental do estudo de LI, e isso torna a formação frustrante ao final do curso. Hoje a percepção é que muitos acadêmicos da área de Letras, que tem licenciatura dupla, ou seja, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, escolhem a Língua Portuguesa como área de especialização por não terem a proficiência na língua inglesa, e a partir destas questões relativas às competências enfrentada por alunos-professores, Moita Lopes afirma que:

Tradicionalmente, os cursos de formação de professores de línguas têm, minimamente, incluído aspectos relativos à competência linguística do professor [...], a sua competência literária e a sua competência de ensino. Embora os cursos de formação de professores de línguas variem no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra devido a uma série de fatores [...], igualmente se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. Ou seja, a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o por que ensinar que sejam informados teoricamente (MOITA, 1996, p. 179).

E a partir da análise de Moita (1996) torna-se explícito a falta da vivência das competências de LI, que servem de base para nortear o profissional de língua estrangeira, sendo

que a partir delas a formação apresenta uma qualidade indispensável ao aluno-professor de LI. Moita Lopes ainda enfatiza que os cursos oferecem o mínimo no que diz respeito as competências linguísticas do professor.

2.2 As habilidades da Língua Inglesa e sua importância para a formação de professores no curso de Letras

Atualmente é nítida a exigência feita nos campos profissionais, pois estes exigem cada vez mais habilidades relacionadas a área escolhida, tornando-o sempre mais competitivo. Sabe-se que encontrar professores de Língua inglesa com proficiência tem se tornado uma busca árdua, pois professores formados encontram-se aos montes, mas proficientes não. Cavalcanti (1999, p. 181) propõe três aspectos primordiais que devem mediar a formação profissional: “proficiência, competência pedagógica e competência reflexivo-social.”

Para que haja o desenvolvimento proficiente, Cavalcanti explicita a necessidade de uma reflexão da prática junto a formação na licenciatura, sendo que esta formação deva ser continuada. Raramente encontramos professores na sala de aula que dominem a oralidade da língua em questão. E como um professor formado na área de língua Inglesa não dispõe de tal habilidade? Em relação a proficiência e conhecimento na área, Costa aborda o seguinte:

Nesta tentativa de propiciar momentos de vivência profissional durante a formação para que os alunos sejam capazes de refletir e aprofundar os seus conhecimentos através dos resultados destas experiências, muitas vezes, não é dado o suporte teórico necessário para enfrentar tais demandas (COSTA, op. cit., 2004, p. 65)

Muitas vezes a teoria é deixada em segundo plano, quando na verdade deveria andar lado a lado com a prática, e assim fica uma falha que diversas vezes é irreparável. Estudos sobre a interação entre os componentes teóricos e práticos podem contribuir para uma maior reflexão dos professores-formadores acerca de sua prática. E este refletir sobre o processo em si é algo que deve ter seu início na formação inicial. Lamentavelmente, as disciplinas pedagógicas e práticas oferecidas tradicionalmente nos cursos de Letras, no geral, não proporcionavam oportunidades de reflexão, questionamento e compreensão dos pressupostos teóricos e concepções do processo de ensino e aprendizagem.

É a partir da teoria que certamente encontraremos a prática ideal para o aperfeiçoamento da área na qual se atua. O perfil dos formandos, precisa apontar para a necessidade de que estes estejam cientes de seu papel na sociedade, que tenham domínio do uso da língua ou línguas que

sejam objeto de seus estudos e que consigam refletir teoricamente sobre a linguagem. Há uma preocupação com a formação no sentido de preparar o professor para tratar de questões teórico-práticas, observando que o mesmo deverá ser capaz de fundamentar sua futura prática.

Analisando as competências linguístico-comunicativa e pedagógica da língua inglesa, infelizmente, os professores-formadores se defrontam, muitas vezes, com alunos vindos do ensino médio com tal competência pouco desenvolvida e, em tão pouco tempo, o desenvolvimento de ambas competências, linguístico-comunicativa e pedagógica, se apresenta como um desafio para os mesmos. É importante ressaltar, contudo, que estas são apenas duas dentre muitas competências a serem desenvolvidas ao longo de sua formação. Ao indagar sobre competências, Pimenta afirma: “Competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento” (PIMENTA, op. cit., 2002, p. 42).

Com tal afirmação, entende-se que competências devem ser adquiridas ao longo do processo para que tem um resultado sólido, ao invés de adquiri-la para uma ação imediata. E quanto aos conteúdos curriculares, esses devem conduzir ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas necessárias para o desenvolvimento da profissão, de forma que o aluno reflita a prática no decorrer de todo o curso de formação e não apenas no último ano do curso, na vivência da disciplina Prática de Ensino.

3 DA PROPOSTA CURRICULAR DA FACHUSC AO DISCURSO DO PROFESSOR DE INGLÊS

Com essa investigação, que em geral, é uma pesquisa mista, podemos reforçar que a deficiência em LI é enorme, e que a classe acadêmica com licenciatura em Letras apresenta porcentagem mínima na hora de escolher o inglês como opção de carreira. Vale salientar que, ambos faculdade e aluno, pecam no momento da aprendizagem. Nesta pesquisa, vamos analisar os comentários de alguns acadêmicos a respeito da metodologia usada por alguns professores de uma determinada faculdade. Será observado também a matriz curricular da mesma faculdade.

3.1 Análise da proposta curricular as Fachusc

A Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (Fachusc) apresenta sua proposta de ensino da seguinte maneira:

O Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Línguas Portuguesa e Inglesa e respectivas literaturas tem como princípios norteadores para formação de professores: Liberdade de concepção e de organização da matriz curricular, A aprendizagem como processo de construção do conhecimento, Ensino e aprendizagem que valorizem a coerência entre formação e prática, Aquisição do conhecimento e de conteúdo para a construção de competências necessárias à atuação profissional na Educação Básica, Valorização da pesquisa da extensão e da interdisciplinaridade. A matriz curricular espelhada nos princípios acima pretende-se à construção das seguintes competências pelo aluno do Curso de Licenciatura em Letras: compreensão do ensino como instrumento de aprendizagem, habilidade para o magistério na educação básica, reflexão analítica e crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários, compreensão da função social da escola. Concepção, elaboração e execução de projetos educacionais (Autarquia Educacional de Salgueiro-FACHUSC).

O documento acima citado, apresenta uma rica oferta em conhecimento pedagógico voltado para ensino da linguística e as literaturas, no entanto, nota-se uma lacuna ao observar a proposta para a língua inglesa, quase não há. A partir daí fica claro que o curso não envolve a língua inglesa como ponto forte da licenciatura.

Para verificar se há uma falha no ensino de LI nas faculdades, observaremos a carga horária da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC), localizada em Salgueiro-PE, a fim de verificar se a carga horária de Língua Inglesa é suficiente.

Quadro: A Matriz curricular da Fachusc

PERIODOS	DISCIPLINAS	CR	C/H
I	Língua Inglesa 1	3	60
II	Língua Inglesa 2	3	60
III	Língua Inglesa 3	3	60
IV	Língua Inglesa 4	3	60
V	Língua Inglesa 5	3	60
VI	Língua Inglesa 6	3	60
VII	Língua Inglesa 7	3	60

Ao observarmos a tabelas acima, vemos que totalizam 420h/a. Assim, podemos compreender que o problema não está na carga horária, pois são horas/aulas suficientes para um desenvolvimento qualitativo, e além da disciplina isolada, a faculdade ainda completa a carga horária com a disciplina Prática de Ensino.

3.2 Análise do questionário com professor da FACHUSC

Dando continuidade a análise, veremos o ponto de vista do professor da faculdade em questão. Será verificado, a partir das respostas do entrevistado, quais fatores contribuem para a deficiência dos alunos de LI na faculdade, em especial a FACHUSC.

A faculdade em questão, é contemplada com alguns mestres em LI. Ao questionar sobre o plano curricular da Fachusc, ou seja, se está dentro do padrão adequado para o ensino e aprendizagem de língua inglesa o professor responde o seguinte:

Excerto 01:

Considero o plano adequado sim. Recentemente houve toda uma reformulação da matriz curricular do curso para se adequar as novas normas e padrões exigidos pelo Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Ou seja, o curso oferece a disciplina de Língua Inglesa do primeiro ao oitavo período proporcionando uma abrangência muito grande no tocante aos conteúdos necessários para a formação do profissional que deseja seguir carreira atuando em Língua Inglesa. Além disso, as disciplinas de práticas de ensino são ofertadas desde o sexto período possibilitando ao aluno o contato frequente com as situações reais de ensino e aprendizagem nas escolas.

O discurso do professor no excerto 01 é otimista e afirma que, a grade curricular tem uma extensa abrangência no curso voltada para a aprendizagem da LI. Notamos que aparentemente as disciplinas ofertadas na área estrangeira estão de acordo com o conteúdo necessário para uma aprendizagem qualitativa. Ao citar os fatores que basicamente implicam na aprendizagem de LI na licenciatura professor contesta posteriormente:

Excerto 02:

P1- Acho que o fator determinante para uma boa aprendizagem de Língua Inglesa na FACHUSC é a importância que a instituição dá, dentro do seu projeto do curso de Letras, à aprendizagem desse idioma. Não é apenas mais uma habilitação oferecida pelo curso, é verdadeiramente todo um projeto para que o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa possam ser vivenciados pelo aluno durante todo o curso.

Analisando o excerto 02 verificamos que o professor explicita que a faculdade oferece um projeto bem elaborado e bastante coerente que propõe um ensino qualitativo. As colocações feitas pelo professor sobre a grade são extremamente eloquentes. E ao especular tanta coerência na grade foi questionado o porquê de os alunos de licenciatura em Letras, não optarem, na

maioria das vezes, pela área de Língua Inglesa na carreira profissional. Assim o professor nos respondeu:

Excerto 03:

Acho que nesse aspecto vai muito das particularidades de cada um. Entretanto o que se deve levar em conta é que se sentir preparado para lecionar uma nova língua não é tão fácil e simples. É preciso todo um tempo de maturação, de vivência com os aspectos da nova língua. Muitas vezes isso se dá já quando o profissional de Letras está trabalhando em uma escola e surge uma oportunidade de lecionar na área de Inglês. Aí, já mais maduro e acostumado com o ambiente escolar, acaba descobrindo seu verdadeiro potencial que estava guardado dentro de si.

Após verificar a grade curricular e analisar os argumentos de professor, o excerto 03 é voltado para o aluno, e as colocações feitas pelo professor inferem que um dos fatores das deficiências de habilidades na LI, partem, muitas vezes, da imaturidade do estudante ao encarar uma nova língua, e a falta do contato com a mesma. Contudo, ainda foi pedida uma sugestão ao professor, como profissional em LI, o que poderia ser feito para melhorar a aprendizagem dos acadêmicos nessa área e ele colocou o seguinte:

Excerto 04:

A melhoria no nível de aprendizagem dos acadêmicos passa muito pelo aspecto emocional. Pois muitos se veem incapacitados em aprender inglês por não terem tido uma boa base no ensino básico. Outro aspecto que vale ser ressaltado é a timidez principalmente no tocante à pronúncia, pois não se sentem à vontade para pronunciar palavras, fazer conversação, cantar, etc. Tudo isso deve ser levado em conta pelo professor de Língua Inglesa pois só com bastante sensibilidade é que ele vai conseguir detectar onde se encontram as maiores dificuldades de cada um dos alunos e aí propor atividades que venham a minimizar essas dificuldades.

O discurso de professor no excerto 04, envolve grande participação dos estudantes nesse processo de aprender uma nova língua para lecionar, citando algumas dicas e o que deve ser levado em conta para se obter um bom resultado na área. Ao observar as respostas do professor, fica claro que o problema na baixa aprendizagem em LI não está na metodologia ou no plano curricular do curso, o que ele foca como causa dessa deficiência é, principalmente, o aspecto emocional, a maturidade e a credibilidade em si mesmo. Fica explícito, nestas palavras do professor, que a justificativa fundamental para a dificuldade na absorção do conhecimento de LI na faculdade está, de certa forma, no acadêmico, pois este, apresenta um certo receio em relação a abordagem da nova língua. Como o próprio professor afirmou, às vezes o aluno pode

apresentar competência e habilidade em LI após passar realmente pela prática, fora do estágio ou aula acadêmica.

4 CONCLUSÃO

Esse estudo explicita algumas causas da deficiência de aprendizagem e assimilação das habilidades necessárias para a atuação na área de LI. A partir das observações feitas, pode-se concluir que uma das causas mais observadas é o próprio aluno, que muitas vezes não se vê preparado para encarar o contato com a nova língua e futuramente lecionar.

Com esta pesquisa, fica perceptível que o curso apresenta sim, um plano coerente com o que é exigido na área de língua inglesa, mas que os acadêmicos precisam se inteirar um pouco mais da disciplina e que compreendam a necessidade de ampliarem seu conhecimento além do curso, que é um norte, não a solução para a total aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A Cultura de aprender Língua Estrangeira (Inglês) de alunos formandos de Letras**. Editora Campinas. 1995.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998a.
- DANIEL, Fátima de Gênova. **A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão**. São José do Rio Preto. 2009.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.11, n.3, p.727-746, 2011.
<http://producao.usp.br/handle/BDPI/7036>
- GIMENEZ, Telma Nunes, CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, 2004
- LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.
- PASSONI, Taisa Pinetti, AUDI, Luciana Cristina da Costa, D'ALMAS, Juliane, GAMERO, Raquel. Um olhar sobre currículo: ferramenta para empoderamento do professor. **Revista x**, volume 1. 2010.
- SORTE, Paulo Boa. Por que a graduação em Letras-Inglês pode ter o status de formação contínua? Why may the English Language undergraduate program be considered continuing education? Universidade Federal. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 537-564.

A VISIBILIDADE SOCIAL DA PERSONAGEM ELIZABETH EM *ORGULHO E PRECONCEITO*, DE JANE AUSTEN

Roberta Bezerra Marinho
Graduada de licenciatura em Língua Portuguesa/UERN
roberttarangel@hotmail.com

Sebastiana Braga Ferreira
Graduada de licenciatura em Língua Portuguesa/UERN
bastianalettras@gmail.com

Francisca Lailsa Ribeiro Pinto
Profa Ma. em Literatura/UERN
lailsalavigne@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar a personagem feminina Elizabeth, no romance *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, com base nos estudos de Crítica Feminista. Partimos do entendimento de que o comportamento da personagem vai de encontro à sociedade da Era Georgiana e podemos ainda classificá-la de acordo com o seu grau de densidade psicológica e a sua importância para a constituição e desenvolvimento do conflito dramático. Desse modo, nos interessa verificar os movimentos de Elizabeth enquanto mulher independente e determinada, que não via o casamento como uma obrigação ou uma forma de ascender na sociedade, pois priorizava a própria felicidade e decidia com quem iria se casar, representando com isso um rompimento aos estereótipos culturais das personagens femininas dos cânones literários. Assim, as leituras críticas de: Candido (2007), Zolin (2009), Azevedo (2016) nos auxiliará nas discussões inerentes à narrativa. Nossa metodologia de pesquisa se dá por meio da revisão relacionada ao estudo de gênero, a narratologia literária, buscando colaborar com a quebra de estereótipos patriarcais. A análise detalhada da personagem feminina nos interessa por sua descrição e ações que não se relacionam de forma linear, tornando seu modo de agir imprevisível por apresentar consigo uma variedade de características psicológicas, sociais, ideológicas e morais, a fim de questionar sutilmente o lugar naturalizado pelo destino de ser mulher.

Palavras-chave: A personagem feminina. Estudos da crítica feminista. O rompimento do estereótipo de ser mulher.

INTRODUÇÃO

No que se refere ao movimento feminista e ao processo histórico-literário, a Crítica feminista surge como uma nova forma de interpretar o texto literário e repensar a forma como a mulher é representada nos cânones. Diante disso, o Romance *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, foi publicado pela primeira vez em 28 de Janeiro de 1813 sob o pseudônimo “Uma Senhora”, embora já estivesse concluído desde 1779, período no qual havia recebido o título “Primeiras Impressões”. Por sua vez, o romance coincide com o final do século XVIII e

início do XIX, período marcado pela forte presença de valores morais, sociais e culturais da Sociedade Georgiana.

Por essa razão, vale ressaltar que mesmo hoje, mais de 200 anos após a primeira publicação, a mensagem do romance ainda continua atual, isto porque no período em que foi escrito a voz feminina era raramente ouvida e por se tratar de uma escritora que aborda essa questão de uma forma irônica e sutil, as críticas são disfarçadas com muito bom humor, o que tem conquistado milhões de leitores ao redor do mundo e caminhado para a posterioridade ao lado de grandes escritores como William Shakespeare, Charles Dickens e Agatha Christie.

Com este intuito, o presente trabalho tem como objetivo analisar a personagem Elizabeth, no Romance *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, com base na Crítica feminista, para demonstrar como ela é construída em oposição ao contexto histórico, dando-lhe visibilidade no que se refere ao seu papel na sociedade, ao contrário do que ocorria com a mulher daquela época, que era praticamente silenciada, dando-lhe na verdade obrigações, como arranjar um bom casamento e se deter a agradar o marido. Para isso, como aporte teórico nos utilizamos de teorias como Lins (1999), Candido (2007), Franco Jr (2009), Zolin (2009), Azevedo (2016).

Para tanto, a metodologia da nossa pesquisa parte da revisão relacionada ao estudo de gênero e a narratológica literária, no intuito de colaborar com a quebra de estereótipos patriarcais, identificando a personagem feminina Elizabeth como a representação de uma mulher que rompe com os antigos modelos dos cânones literários, visto que a sua postura independente e determinada se opõe ao casamento vantajoso da sociedade da qual fazia parte bem como pela sua densidade psicológica repleta de valores psicológicos, sociais, ideológicos e morais, desse modo, essa pesquisa surgiu a partir da leitura do referido romance e da notória comercialização dele.

A PERSONAGEM FEMININA ELIZABETH: UM NOVO OLHAR SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA MULHER A PARTIR DA CRÍTICA FEMINISTA

Em *Vozes femininas na novíssima narrativa brasileira*, de Regina Dalcastagnè, há uma retomada das limitações que estavam sujeitas as mulheres escritoras por meio de uma referência feita a um ensaio clássico escrito em 1926, por Virginia Woolf, no qual a então romancista inglesa afirmava que, antes para a mulher fazer literatura necessitava ter dinheiro e um teto todo seu, no intuito, segundo Dalcastagnè, de sinalizar a relação entre o trabalho artístico e as condições sociais e materiais, visto que a mulher se limitava aos afazeres

domésticos e esta dificilmente possuiria competência ou respeitabilidade para ingressar no campo literário.

Neste sentido, a romancista inglesa Jane Austen (1775-1817) mesmo em meio a essa realidade, se diferenciava por ser proveniente de uma família com recursos financeiros e não ser casada, mas que mesmo assim ousou ingressar no campo literário, sobretudo, no período de 1813, quando *Orgulho e Preconceito* foi publicado, no qual a personagem feminina Elizabeth ganha grande notoriedade, não apenas por sê-la protagonista da história, mas principalmente por despertar o interesse de pesquisadores e leitores em virtude da oposição das suas ações e caracterização no plano do discurso com a mulher do contexto histórico da Era Georgiana.

Por conseguinte, segundo Cândida Vilares Gancho (1995), com relação ao papel que o personagem desempenha no enredo, este pode ser classificado como protagonista, quando tem uma maior participação nos acontecimentos dentro da narrativa e pode ainda ser classificado como herói, isto é, quando suas ações são percebidas como superiores as de seu grupo, do mesmo modo pode ser o anti-herói, quando as suas ações são inferiores as de seu grupo. Mediante isto, é importante compreender que antes de tudo, o personagem se constitui como “um ser construído por meio de signos verbais, no caso do texto narrativo escrito, e de signos verbi-voco-visuais no caso do texto de natureza híbrida como as peças de teatro, os filmes, as novelas de televisão etc.” (FRANCO JR, 2009, p. 38).

Desta maneira, a existência do personagem começa pela produção escrita. Já com relação às adaptações para o teatro, cinema ou novela, o ser presente no romance ganha corpo físico, voz e rosto, no qual podemos identificá-lo por meio da interpretação de atores ou atrizes, mas para quem já havia feito à leitura do romance este ser não é totalmente desconhecido, visto que os leitores o apreciam desde a origem, o que podemos compreender como: “A personagem é um dos principais elementos constitutivos da narrativa. É sobre ela que recai, normalmente, a maior atenção dispensada pelo leitor, dada a ilusão de semelhança que tal elemento cria com a noção de pessoa” (FRANCO JR, 2009. p. 38).

A partir disto, compreendemos que a personagem não é o principal elemento constitutivo da narrativa, mas um dos principais, tendo em vista que o leitor se identifica com essa ideia de pessoa. Por sua vez, de acordo com Arnaldo Franco Junior (2009) a personagem pode ser classificada a partir do seu grau de importância para a constituição e desenvolvimento do conflito dramático, que é quando as suas ações são fundamentais para o desenrolar do enredo, atraindo para si a atenção e o interesse do leitor, por isso não é incomum a existência de mais de um personagem principal, já por outro lado, esta também

pode ser secundária, que é quando as suas ações não são fundamentais, o que faz com que desempenhe uma função subalterna.

Ainda segundo Franco Jr (2009) de acordo com o grau de densidade psicológica, a personagem pode ser classificada como plana, quando apresenta um modo de ser e fazer fixo, podendo ainda ser dividido entre tipo e estereótipo, em que o tipo trata da identificação de uma categoria social, enquanto o estereótipo é o acúmulo de signos para a identificação de determinada categoria social, além disso, existe a plana com tendência à redonda que segue a princípio uma linearidade, mas que surpreende o leitor e por fim a redonda que é a personagem que apresenta um alto grau de densidade psicológica, marcada pela alinearidade e complexidade do seu ser e fazer, isto é, não se pode prever o seu modo de agir a partir da sua descrição.

Ademais, segundo Candido (2007) a existência da personagem só é coerente quando o enredo é bem esquematizado, fazendo com que a existência da personagem faça sentido no mundo romanesco ainda que não seja aceita como possível na realidade, desse modo, o personagem com suas ações e estados também fazem com que o enredo se desenvolva, por isso, temos compreendido que: “[...] Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuídos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que os animam (CANDIDO, 2007, p. 53). Diante disso, fica claro que personagem e enredo quando bem articulados cumprem os propósitos do romance, o qual possui uma mensagem para transmitir, uma visão de vida, significados e valores.

Por isso mesmo, compreendemos que “Não espanta, portanto, que a personagem pareça o que há de mais vivo no romance; e que a leitura deste dependa basicamente da aceitação da verdade da personagem por parte do leitor” (CANDIDO, 2007, p. 54). Tendo em vista, que a relação enredo e personagem proporciona ao leitor uma aproximação com este ser ficcional, fazendo com que o perceba como verdadeiro e se identifique com o ser existente na narrativa, o que compreendemos como: “[...] No romance, o escritor estabelece algo mais coeso, menos variável, que é a lógica da personagem. A nossa interpretação dos seres vivos é mais fluida, variando de acordo com o tempo ou as condições da conduta” (CANDIDO, 2007, p.58).

Mediante esta afirmação, é possível compreender que ao longo do processo de criação, o escritor tende a seguir uma ordem lógica e coerente quanto aos pontos que visam à existência harmônica da personagem, para que esta faça sentido no mundo romanesco e conseqüentemente prenda a atenção do leitor, por esta razão, torna-se evidente a importância do enredo, do modo como é organizado para garantir este devido fim, no entanto, é

importante compreender que a investigação da personagem não se limita a coerente relação com o enredo, como ressalta Osman Lins:

O estudo de uma determinada personagem será sempre incompleto se também não for investigada a sua caracterização. Isto é: os meios, os processos, a técnica empregada pelo ficcionista no sentido de dar existência à personagem. Pode-se dizer, a grosso modo, que a personagem existe no plano da história e a caracterização no plano do discurso (LINS, 1999, p. 77).

Por essa razão, deve-se analisar a personagem de um modo geral, desde a sua relação coerente com o enredo, o qual faz com que a personagem tenha existência própria no plano da história como a sua caracterização no plano do discurso, além do mais, deve-se levar em consideração a intenção do escritor quando criou a personagem assim como a percepção que o leitor tem acerca dessa intenção, que pode inclusive estar disfarça, de todo modo, precisamos compreender também que: “A constatação de que a experiência da mulher como leitora e escritora é diferente da masculina implicou significativas mudanças no campo intelectual, marcadas pela quebra de paradigmas e pela descoberta de novos horizontes de expectativas” (ZOLIN, 2009, p. 217).

Desse modo, a experiência da mulher como leitora e escritora passa a ser considerado no campo científico, o que resulta na mudança de interpretações por meio da Crítica feminista e consiste em uma forma de reivindicar o seu o espaço e a sua visão no campo literário, o que por meio disso também podemos refletir a cerca da realidade que envolve a construção do gênero feminino, que segundo Alves e Pitanguy (1991) esta carrega desde a Grécia Antiga a condição de inferioridade, equivalente somente ao escravo, tendo como função primordial a reprodução ou desenvolvimento de qualquer atividade que envolvesse a subsistência do homem, por essa razão Lúcia Osana Zolin ressalta que:

[...] as (os) críticas (os) feministas mostram como é recorrente o fato de as obras literárias canônicas representarem a mulher a partir de repetições de estereótipos culturais, como por exemplo, o da mulher sedutora, perigosa e imoral, o da mulher como megera, o da mulher indefesa e incapaz e, entre outros, o da mulher como anjo capaz de se sacrificar pelos os que a cercam. Sendo que à representação da mulher incapaz e impotente subjaz uma conotação positiva; a independência vislumbrada na megera e adúltera remete à rejeição e à antipática (ZOLIN, 2009, p. 226).

Por isso, é por meio da crítica feminista que se mostra como é recorrente nos cânones literários a representação da figura feminina com base em estereótipos culturais, o que reforça a ideia de inferioridade da mulher do ponto de vista da categoria social e do status, então a

mulher enquanto leitora e escritora passa a se posicionar contra uma série de regras ditadas a figura feminina em sociedade, desde a relação de poder absoluto da família até a desigualdade na construção social do sujeito feminino. Por essa razão, daremos então início a nossa análise, que tem como objetivo analisar a personagem feminina Elizabeth, para mostrar como seu comportamento e ações vão de encontro a construção social da mulher da Era Georgiana, para isto utilizamos como base de apoio a Teoria e Crítica Feminista de Lúcia Osana Zolin (2009).

ELIZABETH BENNET: UMA MULHER INDEPENDENTE E DETERMINADA, TOTALMENTE, A FRENTE DO SEU TEMPO

O Romance *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen narra a história de uma família com cinco filhas moças sem nenhuma expectativa de futuro, o que fazia com que sua mãe buscasse, incessantemente, bons partidos para as filhas e com a chegada de Mr. Bingley e Mr. Darcy em Meryton, as expectativas dela com relação ao futuro das filhas só crescia, no entanto, a segunda filha mais velha, Elizabeth Bennet, tinha um modo peculiar de se comportar e uma visão de casamento muito diferente da mãe e da sociedade da qual fazia parte, não o vendo como uma obrigação ou uma forma de ascender na sociedade, antes priorizava a própria felicidade e a cumplicidade na relação.

Partindo dessa observação, compreendemos que a personagem Elizabeth por ser criação de uma escritora como Jane Austen, transmite a intenção dela em se opor a construção das personagens femininas referentes à sociedade da Era Georgiana, que mesmo tendo vivido em meio aquela sociedade, pretende dar a protagonista uma visibilidade social, que vai de encontro às formas de representação da mulher daquela época, o que a partir daí podemos compreender como: “[...] o feminismo mostra a natureza construída das relações de gênero, além de mostrar também, que muito frequentemente as referências aparentemente neutras são, na verdade, engendradas em consonância com a ideologia dominante” (ZOLIN, 2009, p. 227).

Por isso, apresentamos o seguinte trecho para a análise:

— Não é preciso que me ensine — replicou Mr. Collins, com um largo gesto da mão — que as moças costumam rejeitar as propostas do homem que secretamente tencionam aceitar, da primeira vez em que são feitas; e que às vezes até esta recusa se repete duas ou três vezes. Portanto, não estou absolutamente desencorajado pelo o que acabou de dizer e espero dentro em breve conduzi-la ao altar.

— Digo-lhe sinceramente — exclamou Elizabeth — que a sua esperança me parece extraordinária depois da minha declaração. Asseguro-lhe não sou dessas moças, se é que existem, que cometem a ousadia de arriscar a sua

felicidade confiando nas possibilidades de um segundo pedido. Minha recusa é perfeitamente séria. O senhor não me poderia tornar feliz (AUSTEN, 1982, p. 102).

Como podemos perceber, é notório o desinteresse de Elizabeth em se casar com o primo, primeiro porque certamente não o amava e não si via obrigada a aceitar o pedido dele mesmo que isso significasse perder uma oportunidade única, além do mais, quando ela afirma que ele não lhe poderia tornar feliz, demonstra com isso a sua visão sobre o casamento, que para ela não se resumia a segurança financeira e a possibilidade de ascensão social que a união com ele lhe proporcionaria, antes via no casamento a concretização de uma união feliz entre duas pessoas que se amam, deixando claro que sua recusa ao pedido de casamento era legítima, visto que não estava disposta a seguir a tradição que impõe que o mais correto e sensato a fazer era aceitar.

Com relação a isso, podemos perceber o quanto Elizabeth era indiferente ao tipo de casamento imposto pela Sociedade Georgiana, uma vez que nessa época era algo muito comum que moças sem perspectiva de futuro se casassem com o herdeiro da propriedade referente à primogenitura. Diante disso, compreendemos que essa representação de mulher independente e determinada se configura com a transformação da condição de subjugada da mulher, portanto: “[...]. Trata-se de tentar romper com os discursos sacralizados pela tradição, nos quais a mulher ocupa, à sua revelia, um lugar secundário em relação ao lugar ocupado pelo homem, marcado pela marginalidade, pela submissão e pela resignação” (ZOLIN, 2009, p. 218).

Por essa razão, reforçamos ainda que a instituição casamento trata-se de uma construção social e cultural reforçada pela família, que desde cedo via na união de suas filhas com homens de posse, possuidores de bons rendimentos anuais e posições sociais elevadas, uma forma de ascender socialmente, por isso, percebemos como o dinheiro é um fator decisivo que pode intervir nas relações, desse modo, compreendemos também como: “[...] Ele e a força do dote movem os casamentos, que nem sempre acontecem entre pessoas da mesma classe social, o que acaba permitindo que pessoas, antes desprovidas de fortuna, ascendam socialmente” (AZEVEDO, 2016, p. 29). Para tanto, destacamos o trecho seguinte para servir de comparativo com o anterior, demonstrando como Elizabeth se opõe a esse modelo tradicional de união:

— Eu sei o que você está sentindo — replicou Charlotte — Você está admirada porque Mr. Collins há tão pouco tempo ainda desejava se casar com você. Mas quando você tiver tempo de pensar sobre o assunto, espero

que aprove a minha decisão. Bem sabe que não sou romântica. Nunca Fui. Desejo apenas um lar confortável. E, considerando, o caráter de Mr. Collins, as suas relações e a sua posição na vida, estou convencida que tenho as mesmas possibilidades de ser feliz no casamento que a maioria das outras mulheres. [...] Elizabeth sempre desconfiara de que a opinião de Charlotte sobre o casamento não se parecia muito com a sua. Mas nunca poderia ter suposto que no instante de confrontar as suas ideias com a realidade ela fosse capaz de sacrificar todos os seus melhores sentimentos às vantagens mundanas (AUSTEN, 1982, p. 118).

Em virtude disso, podemos perceber o quanto a visão de Elizabeth se opõe a de Charlotte Lucas, uma vez que Charlotte vê o casamento como uma oportunidade convencional, que poderia lhe proporcionar um lar confortável, tendo em vista o caráter de Mr. Collins juntamente com as suas relações e posição social como favoráveis para um bom casamento e talvez feliz, enquanto isso Elizabeth fica perplexa com a decisão da amiga, que nunca imaginou que pudesse arriscar a própria felicidade em prol de um casamento vantajoso, que ao contrário dela, antes queria se casar com alguém que realmente amasse e respeitasse, desse modo, vê a atitude da amiga como um ato impensado e, sobretudo, um sacrifício aos seus melhores sentimentos.

Desta forma, vale ressaltar que Charlotte Lucas era mais velha do que Elizabeth e de acordo com a opinião da mãe de Elizabeth não era bonita, não possuindo a seu vê nenhuma possibilidade de arranjar um bom partido, em vista disso, à medida que uma mulher se tornava mais velha naquela época, suas oportunidades e expectativas para um bom casamento diminuía consideravelmente, sendo talvez esse o fator que deva ter impulsionado Charlotte a criar uma situação favorável para ficar noiva de Mr. Collins, no entanto, mesmo assim Elizabeth não via no casamento vantajoso uma união feliz, o que a fazia refletir sobre o casamento de seus pais e indagar se não decorria desse tipo de união baseada nas vantagens e conveniências que a sociedade impunha.

Por fim, percebemos o quanto a convicção e comportamento da personagem Elizabeth se configura como uma oposição à Era Georgiana. No entanto, compreendemos também que é possível notar uma forte influência deste período de reinado no romance da autora, tendo em vista a união entre pessoas de classes sociais deferentes, e por esta razão: “[...] uma maior interação entre homens e mulheres, o que mostra uma produção engajada com os acontecimentos que a rodeavam” (AZEVEDO, 2016, p. 24). Para tanto, ainda segundo Azevedo (2016) entre o período de 1714 a 1820 os principais acontecimentos históricos foram a Revolução Industrial, as guerras napoleônicas, o colonialismo e a expansão do Império Britânico, mas Austen se deteve a retratar a sociedade da sua época, ressaltando a questão da



mulher com relação ao casamento, por isso, para concluir nossa análise apresentamos o seguinte trecho:

— Acredito. Naquele tempo pensava que eu era destituído de todos os sentimentos humanos. Disso tenho certeza. Nunca me esquecerei da expressão do seu rosto quando me disse que nada a poderia ter persuadido a aceitar a minha mão.

— Oh, não repita o que eu disse. Essas coisas não devem ser lembradas. Juro-lhe que há muito tempo que penso nelas com imensa vergonha (AUSTEN, 1982, p. 318).

Como relação a isto, podemos perceber que o conflito dramático acontece e se desenvolve em torno da personagem Elizabeth e Mr. Darcy, por conta disso, ele faz referência à má impressão que ela tinha a seu respeito, o que justifica o porquê de não ter aceitado o seu primeiro pedido de casamento, tendo em vista que aparentava ser um homem muito orgulhoso e ter comentado que ela era tolerável, mas que não possuía beleza o bastante para tentá-lo, desta forma, no decorrer do enredo e em função da ação do antagonista Wickham, sua antipatia por ele só aumentava, enquanto ela com seu espírito alegre e brincalhão, que se deleitava com tudo que era ridículo, acabou sem perceber conquistando o coração dele, por isso, ambos são personagens principais.

Além disso, de acordo com o grau de densidade psicológica a personagem Elizabeth é redonda, posto que a sua mudança de opinião com relação a Mr. Darcy e as suas ações imprevisíveis ao longo da narrativa não se relacionam com a sua descrição e caracterização como personagem, por sua vez, quando ela não aceita o seu primeiro pedido de casamento e seus sentimentos não correspondem aos dele, reforça a sua convicção, que segundo Gancho (1995) é típica da personagem redonda, uma vez que esta possui uma variedade de características, que no caso dela podem se dividir em psicológicas pelo fato de ter o espírito alegre e brincalhão, sociais por pertencer a uma classe social menos privilegiada do que Mr. Darcy, ideológicas por ver no casamento uma união entre duas pessoas que se amam e se respeitam e por fim morais por ter uma opinião formada de acordo com o modo de agir e o caráter dos demais personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos pontos abordados neste trabalho, compreendemos o porquê do constante interesse pelo estudo da categoria personagem tanto por parte de pesquisadores quanto por leitores e, sobretudo, a importância de analisar esta categoria relacionada ao enredo, uma vez

que percebemos como ambas as categorias mantém uma relação indissociável, visto que juntas garantem a coerência na existência da personagem no mundo romanesco, bem como prendem a atenção do leitor, despertando-lhe o sentimento de verdade na identificação com o personagem. No entanto, percebemos, também, que a investigação de uma determinada personagem como no caso de Elizabeth seria incompleta se não analisássemos a sua caracterização no plano do discurso.

Em suma, utilizamos como base de apoio a Teoria e Crítica Feminista para demonstrar como a representação da mulher na Literatura por meio da protagonista Elizabeth se configura como um rompimento aos estereótipos culturais de personagens femininas nos cânones e como o comportamento dela se opõe a Era Georgiana, dando-lhe divisibilidade social enquanto que a mulher daquela época não tinha voz, mas obrigações a seguir de acordo Sociedade Aristocrática Rural. Por isso, Jane Austen, como escritora mulher e leitora faz uso do seu romance para denunciar as imposições sofridas pela mulher de sua época de uma forma irônica e sutil por meio do seu humor bem pensado, quebrando paradigmas através do seu romance, e conferindo significativas contribuições para a Teoria e Crítica Feminista. No entanto, ressaltamos que outras interpretações podem surgir a partir de outras temáticas.

REFERÊNCIAS

- AUSTEN, Jane. **Orgulho e Preconceito**. Tradução de Lúcio Cardoso. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- AZEVEDO, Márcio. **Literatura comparada: mobilidade social em Orgulho e Preconceito, de Jane Austen, e Senhora, de José de Alencar**. São Paulo: Livrus, 2016.
- CANDIDO, Antonio [et. al]. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FRANCO JR, Arnaldo. Operadores de Leitura da Narrativa. In BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia O. (Org). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3 ed. rev. e ampl – Maringá: Eduem, 2009.
- LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3 ed. Maringá: Eduerm, 2009, p.217-242.

ANÁLISE DA SÉRIE ESPANHOLA “LA CASA DE PAPEL” COMO RECURSO DIDÁTICO PARA DESENVOLVER A COMPREENSÃO AUDITIVA EM LÍNGUA ESPANHOLA

Josiele de Queiroz Lopes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN/CAMEAM

josielequeirozlopes@gmail.com

RESUMO

As séries, de modo geral, trazem inúmeras contribuições para o ensino de língua estrangeira por se tratarem de um recurso moderno, que desperta no aluno o desejo e o interesse por conhecer a série, a partir desse desejo despertado nos alunos, os professores podem lançar mão disso e traçar estratégias para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas. Para tal, propusemo-nos a realizar nossa pesquisa, com o intuito de contribuir para o ensino de língua espanhola, visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento da compreensão auditiva a partir do uso da serie “La casa e papel”, como recurso didático para desenvolver o ensino da compreensão auditiva em língua espanhola. Para realização da nossa pesquisa, nos baseamos em autores como: Berges (2005), Braccini (1994), Cubillo, P.; Keith, R.; Ramírez, M. (2005), Duarte (2009), Hernández (2000), Lloret (2009), Napolitano (2003), Nunes (2012), Richards & Rodgers (2001), Ruiz (2017), dentre outros. Os resultados obtidos nesta análise nos fizeram verificar que foi possível desenvolver a compreensão auditiva dos alunos por meio do uso da série espanhola “La casa de papel”. Pode-se constatar, ainda, que esta produção cinematográfica, enquanto recurso didático trouxe grandes contribuições para o ensino de língua espanhola.

Palavras-chave: Compreensão. Auditiva. Ensino. Série.

1 INTRODUÇÃO

As séries constituem-se de vários recursos que possibilitam o aluno ao desenvolvimento da compreensão auditiva. Uma vez que o contexto situacional, os gestos de quem está falando e todas as situações envolvidas nesta produção cinematográfica permitem ao aluno a associar determinadas situações com o que está escutando, consentindo assim a construção de sentidos.

As séries, de modo geral, trazem inúmeros subsídios para o ensino de língua estrangeira por se tratar de um recurso moderno despertando, assim, no aluno o desejo e o interesse por conhecer o enredo. A produção cinematográfica, além de ser o fenômeno da Netflix, mostra-se como um importante instrumento de ensino que, de acordo com a metodologia desenvolvida pelo professor, possibilita o desenvolvimento da competência auditiva dos alunos e o conhecimento dos aspectos culturais da Espanha.

Trabalhar com este recurso para o ensino de língua espanhola auxilia de forma positiva e eficaz, visto que, através deste método, o aluno desperta o desejo de ampliar o

aprendizado, de investigar e conhecer aspectos sociais, culturais e literários presentes na série. Nesse sentido, essa pesquisa foi mais uma contribuição para o ensino de língua espanhola visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento da compreensão auditiva.

Além disso, os alunos poderão “vivenciar” experiências, lugares, músicas, gastronomias, variações linguísticas e gírias, desenvolvendo, assim, a compreensão auditiva através da aquisição de conteúdos culturais, históricos e sociais da Espanha, contexto onde é produzida a série, um dos países onde se fala o idioma estudado. Por meio da identificação de sons, das conversas e ruídos do Espanhol emitidos pela série, o aluno se aproximou de contextos reais de comunicação.

Esta pesquisa tem impacto nos alunos da turma do 1º ano do ensino médio do município de Água Nova e busca entreter e despertar nos alunos o desejo de saber mais, de desenvolver e ampliar a audição de uma forma inovadora, saindo dos métodos tradicionais de ensino (áudios gravados em estúdios sem contexto real de comunicação, repassados para os alunos através de diálogos em cd), investindo neste recurso audiovisual que facilita e possibilita uma melhor compreensão auditiva. Neste sentido, a nossa proposta de ensino tem ênfase no enfoque comunicativo de ensino para o desenvolvimento da compreensão auditiva dos alunos, pois, através das representações visuais e sonoras emitidas pela série, os alunos desenvolvem a compreensão auditiva e estabelecem contato com situações comunicativas nas quais são expressas opiniões, sentimentos, argumentos e ideias. Tais situações oferecem aos alunos a possibilidade de aguçar a audição, tendo em vista que ele não estará em contato somente com um áudio, mas com todo um conjunto complexo visual e sonoro que compõe a série, que são os recursos multimodais.

Instruídos pela vontade de realizar uma investigação de qualidade nos fundamentamos em teorias que nos auxiliaram a compreender de forma significativa os conceitos teóricos do nosso *corpus* e o objeto de análise. Para tal, amparamo-nos em autores como: Brogdan & Biklen (1994), Berges (2005), Braccacini (1994), Cubillo, P.; Keith, R.; Ramírez, M. (2005), Duarte (2004), Duarte (2009), Fachin (2006), Flick (2009), Hernández (2000), Lloret (2009), Napolitano (2003), Nunes (2012), Richards & Rodgers (2001), Ruiz (2017), dentre outros.

Nossa pesquisa tem como objetivo analisar como a série “La casa de papel” pode ser utilizada como ferramenta para desenvolver a compreensão auditiva dos alunos no ensino de língua espanhola, verificar as contribuições da série para o ensino, observar as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos na compreensão auditiva.

Este trabalho está dividido em três capítulos, o primeiro é a parte introdutória que justifica a importância e escolha desta pesquisa para o ensino de língua espanhola, destacando os teóricos utilizados para esta investigação e explicando as divisões deste trabalho.

O segundo capítulo, onde realizamos nossas análises, discutindo a importância de trabalhar com a série espanhola “La casa de papel” no ensino de língua espanhola. E por fim, no último capítulo abordamos os resultados alcançados desta pesquisa com intuito de ter contribuído de forma significativa para o ensino de língua espanhola.

2. ANÁLISES

Para um melhor entendimento da nossa pesquisa dividimos a nossa análise em dois sub tópicos, onde apresentamos na primeira parte um resumo e um estudo a cerca da série espanhola “La casa de papel” e a segunda parte que realizamos uma discussão desta produção cinematográfica como recurso didático no ensino da compreensão auditiva em língua espanhola.

2.1 O fenômeno da Netflix “La casa de papel”

A série original “La casa de papel” foi criada por Álex Pina para uma emissora de TV espanhola (antena 3) no ano de 2017. É uma série repleta de ação, drama, perigo e com fortes representações femininas que está fazendo grande sucesso. Diante deste pressuposto, designou-se usufruir do sucesso da série espanhola fenômeno da Netflix e direcioná-la como ferramenta inovadora para o ensino de língua espanhola.

Desse modo, o uso da série “La casa de papel” para o ensino de língua espanhola contribui como um recurso diferenciado e inovador que possibilita e facilita o aluno a desenvolver a competência auditiva da língua espanhola, pois, de acordo com Duarte (2009), a linguagem do cinema, diferentemente da escrita, não precisa ser ensinada e está ao alcance de todos. De tal modo, o cinema é um poderoso instrumento de ensino que se insere de forma mais fácil, corroborando, significativamente, para a aquisição e aprimoramento da competência auditiva.

A série “La Casa de Papel” retrata a duração de um roubo na casa da moeda da Espanha. O roubo é realizado por oito ladrões que não têm nada a perderem, comandados por Sérgio (o professor) do lado de fora da casa da moeda. Na série, todos os personagens têm nome de cidades. A trama é narrada por uma das assaltantes, “Tóquio”. E, na série, temos a

trilha sonora de um hino, símbolo da resistência política Italiana “Bella Ciao”.

O Professor, mentor do assalto, passou toda sua vida para elaborar o plano, mas apenas cinco meses de treinamento com os ladrões para explicar o passo a passo da execução do plano. O roubo é regido por regras que ao longo da série são quebradas pelos ladrões. A série nos mostra que a polícia e o sistema financeiro são falhos, pois oito ladrões com um plano perfeito conseguiram entrar na casa da moeda da Espanha, fazer seu próprio dinheiro e manter 67 pessoas como refém.

Os desfechos da série chamam muito a atenção do público através da trama e dos personagens muito bem interpretados. As máscaras usadas para a concretização do roubo foram do artista espanhol Salvador Dalí, um dos maiores representantes do movimento Surrealista, que tinha como fundamental característica a exploração do imaginário do mundo dos sonhos e a percepção da realidade externa que não poderia prover da razão, o que está relacionado, diretamente, com toda a trama da série por meio do plano do professor. Pois o professor é movido pelo sonho de seu pai, é conhecedor das leis de todos os crimes cometidos no roubo e, mesmo assim, não usa a razão, é instigado todo o tempo pelo sonho de seu pai.

Neste sentido, a série pode ser utilizada como uma proposta voltada para o ensino de língua estrangeira, no sentido de servir como um recurso que auxilia os alunos a adquirirem a destreza auditiva, além de trazer grandes contribuições para a formação docente, pois, através dos recursos desta produção cinematográfica, o aluno pode associar determinadas situações com o que está escutando, construindo, assim, sentidos e desenvolvendo a compreensão auditiva, além de conhecer aspectos culturais e sociais da Espanha, relevantes para a formação acadêmica dos alunos.

2.2 A série La casa de papel como recurso didático no ensino da compreensão auditiva em Língua Espanhola

Analisando os questionários entregues aos alunos que correspondem à turma do 1º ano do ensino médio, podemos verificar que 14 dos 15 alunos gostaram da série. Tal consequência se dá pelo fato do enredo da série espanhola “La casa de papel” chamar atenção dos internautas por diferentes fatos como o fato da trama contar não apenas a história de um roubo perfeito, mas por representar na série problemas semelhantes com o que acontece em nosso país.

A produção cinematográfica faz com que o telespectador fique atento à trama, tendo em vista que os movimentos da câmera ajudam a série ter movimentos mais rápidos e também

pelo uso de elementos diferentes utilizados na série, como os macacões vermelhos e as máscaras de Salvador Dalí, pintor surrealista espanhol, que chamam a atenção e fazem com que o telespectador fique instigado pela série.

Observamos ainda de acordo com as respostas concedidas pelos alunos que a série espanhola “La casa de papel” pode ser utilizada como ferramenta para desenvolver a compreensão auditiva dos alunos em língua espanhola como um recurso de fácil compreensão que torna a língua espanhola mais divertida conforme as respostas concedidas pelos alunos.

Segundo Cubillo, Keith e Ramírez (2005), a compreensão auditiva tem tanta ou mais importância que a compreensão oral, de modo que uma não funciona sem a outra, assim que, escutar se torna um componente social fundamental para todos, inclusive para os alunos que necessitam de materiais de escuta que permitam o estudante ser mais competente no idioma, assim se faz necessário inovar e propor materiais didáticos como o uso da série espanhola “La casa de papel” para assim despertar no aluno o desejo de aprender mais, tornando o aluno um ser mais competente.

Verificamos ainda por meio da nossa análise que a produção cinematográfica “La casa de papel” melhora o desempenho dos alunos no desenvolvimento da compreensão auditiva em língua espanhola, pois como sabemos a compreensão auditiva é o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento auditivo, o uso da série permite aos alunos a desenvolverem essa capacidade de reconhecimento auditivo de forma natural num contexto natural e comunicativo de ensino por meio da captação da língua espanhola emitidas pela série no seu contexto real de comunicação, o que permite o aluno a desenvolver a compreensão auditiva através da interação e comunicação em sala de aula com base no enfoque comunicativo de ensino que destaca a importância e a necessidade de dominar e desenvolver as quatro destrezas.

Observamos ainda de acordo com a opinião dos alunos e da professora de língua espanhola que esta produção cinematográfica pode ser utilizada como recurso didático em sala de aula para desenvolver a compreensão auditiva, além de melhorar e facilitar o desempenho dos alunos no ensino de língua espanhola por meio das várias informações contidas na série, tornando o aluno um ser mais competente. Tal como propõe a autora Lloret (2009), a importância e necessidade de inovar e diversificar nas escolas experiências educativas que propõem aos alunos formas para ampliar suas competências.

Analisamos ainda que a série “La casa de papel” possibilita ao aluno o desenvolvimento da compreensão auditiva por dispor de recursos multimodais que são representações visuais e sonoras, situações comunicativas nas quais são expressas opiniões,

sentimentos, argumentos e ideias.

Tais situações oferecem aos alunos a possibilidade de aguçar a audição tendo em vista que o aluno não estará apenas em contato com um áudio, mas com todo um conjunto complexo visual e sonoro que compõem a série e que a produção cinematográfica seria um recurso didático frequente que os alunos precisam para desenvolver a compreensão auditiva.

O que segundo Lloret (2009), o aluno precisa de tempo e metodologias estabelecidas por meio de materiais para entender e desenvolver a compreensão auditiva, metodologias essas que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas ao longo prazo de forma que a sala de aula se torne um cenário comunicativo que permitem ajudar, adequadamente, o aluno a desenvolver suas habilidades linguísticas, inclusive a auditiva. Desta forma podemos dizer que foi possível desenvolver a compreensão de todos os alunos com embasamento da série utilizando o método comunicativo.

Averiguamos que os alunos desenvolvem a compreensão auditiva em língua espanhola por meio da série através do aprendizado dos significados das palavras, pelas imagens apresentadas pela série, pelos gestos, pelos lugares, as formas dos personagens falarem entre si, ou seja, pelo contexto real de comunicação emitido pela série,

Constatamos também que a série “La casa de papel” trouxe grandes contribuições para o desenvolvimento da compreensão auditiva em língua espanhola como aprender a falar melhor, conhecer e entender melhor a língua espanhola.

Tais contribuições acontecem porque, quando colocamos o aluno presente a recursos relevantes e apropriados para o seu nível, permitimos a esses alunos a conectar a prática de sala de aula com o mundo exterior atraindo a atenção deles e disponibilizando, por meio da série, elementos que incrementam a eficácia do desenvolvimento da compreensão auditiva em língua espanhola.

De acordo com a autora Lloret (2009), a importância de desenvolver a competência auditiva dos alunos e usar essa habilidade como um poderoso instrumento de comunicação que torna o aluno um ser mais competente e auxilia no processo de desenvolvimento da compreensão auditiva no ensino de língua espanhola, por meio do uso da série que disponibiliza aos alunos vários conhecimentos linguísticos e socioculturais que facilita e desenvolve a aprendizagem da língua espanhola.

Os alunos responderam que a série “La casa de papel” pode ser utilizada como ferramenta para desenvolver a compreensão auditiva dos alunos, o que podemos ressaltar a importância de trabalhar com este recurso nas aulas de língua espanhola como um incentivo ao uso de recursos tecnológicos de ensino que possibilita ao aluno um melhor desempenho e

aprendizado em sala de aula. Levando em consideração que o cinema faz com que o aluno desperte o interesse pelo conhecimento cinematográfico de modo mais interessante saindo dos métodos tradicionais de ensino, o que permite ao aluno novas possibilidades educacionais.

A série espanhola “La casa de papel” pode ser utilizada pelos professores como recurso didático para desenvolver a compreensão auditiva dos alunos em língua espanhola, saindo dos métodos tradicionais de ensino e investindo nesse recurso audiovisual. Segundo Lloret (2009) existe uma grande necessidade de buscar ajuda e razões adequadas para desenvolver a compreensão auditiva dos alunos e assim tornar um aprendiz competente através da postura ativa do aluno e do papel de grande importância a ser desempenhado pelo professor.

De acordo com nossas análises foi possível contatar que a professora formadora de língua espanhola trabalhou com a série “La casa de papel” como suporte em suas aulas usando o enfoque comunicativo criando assim estratégias para desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. A seleção desta série como recursos didáticos despertou o interesse dos alunos, além de estabelecer o bom ensino de língua, por meio das imagens, do contexto, dos recursos multimodais e dos vários contrastes emitidos por este recurso didático.

3 CONCLUSÃO

Os resultados obtidos através dos questionários nos mostram que foi possível desenvolver a compreensão auditiva dos alunos por meio do uso da série “La casa de papel”, produção cinematográfica criada por Álex Pina que retrata a duração de um roubo na casa da moeda da Espanha ao longo de 11 dias.

Pôde-se constatar, ainda, que a série “La casa de papel”, enquanto recurso didático trouxe grandes contribuições para o ensino de língua espanhola e possibilitou ao aluno diversas possibilidades de produzir significados e desenvolver a compreensão auditiva por meio da série espanhola “La casa de papel” recurso áudio visual que trouxe inúmeros subsídios para o ensino de língua espanhola enquanto recurso moderno no qual despertou o interesse dos alunos por conhecer a série e auxiliou de forma positiva e eficaz no desenvolvimento da compreensão auditiva, ampliando o aprendizado e despertando o desejo de conhecer aspectos sociais, culturais e literários presentes na série.

Além disso, os alunos vivenciaram experiências, lugares, músicas, gastronomias, variações linguísticas e gírias emitidas através da série que permitiu desenvolver a compreensão auditiva por meio da aquisição de conteúdos culturais, históricos e sociais da

Espanha, contexto onde é produzida a série, um dos países onde se fala o idioma estudado. Por meio da identificação de sons, das conversas e ruídos do Espanhol emitidos pela série, o aluno se aproximou de contextos reais de comunicação e desenvolveu, assim, a compreensão auditiva em língua espanhola.

Contudo, vale ressaltar que os objetivos propostos no trabalho foram alcançados de forma satisfatória, pois constatamos que os alunos desenvolveram a compreensão auditiva na língua espanhola, conforme propomos nos objetivos da nossa pesquisa, realizada na escola estadual do município de Água Nova.

Através da série espanhola “La casa de papel” foi possível desenvolver a compreensão auditiva dos alunos no ensino de língua espanhola usando o enfoque comunicativo. A série fez com que os alunos compreendessem melhor a língua espanhola de acordo com o contexto e as imagens emitidas por esta produção cinematográfica, os alunos adquiriram vocabulário, aprenderam a pronúncia correta de algumas palavras, aperfeiçoou o desempenho da língua espanhola através dos vários contrastes apresentados pela serie e permitiu aos alunos o contato com o uso real da língua espanhola em seu contexto de comunicação.

Foi possível constatar ainda que essa série permite infinitas possibilidades de desenvolver o ensino de língua espanhola sob a perspectiva de diferentes aspectos, inclusive no desenvolvimento da compreensão auditiva e as demais destrezas.

Vale ressaltar também que a compreensão auditiva é considerada um processo mental muito complexo de colocar em prática e que envolve uma série de fatores, portanto se faz necessário induzir estratégias para que o aluno se familiarize com a língua espanhola em seu contexto real de comunicação para desenvolver a compreensão auditiva, por meio da detecção da pronúncia, entonação, e o tom com que os personagens, em seu contexto real de comunicação da série, pronunciam as palavras.

REFERÊNCIAS

- BERGES, Manuela. La comprensión auditiva. In: LOBATO, J.; GARGALLO, I. (org.) **Valdelaparra**: para la Formación de Profesores. Madrid: SGEL, 2005.
- BRACACCINI, G. D. et al. **Literatura Argentina e hispanoamericana**. Buenos Aires: Santillana, 1994.
- CUBILLO, P.; KEITH, R.; RAMÍREZ, M. **La comprensión auditiva**: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. Actualidades Investigativas en Educación. Costa Rica, (2005).
- DUARTE, R. **Cinema & Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HERNÁNDEZ, F. L. Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. **Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**, 1999 - 2000. Disponível: <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf> em: 06/08/2018 as 10:34.

LLORET, D. **La comprensión auditiva en La enseñanza Del español como lengua extranjera**. Cuba: ADVersuS, (2009).

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NUNES, S. **O vídeo na sala de aula: um olhar sobre essa ação pedagógica**. Monografia - Curso de Especialização em Mídias na educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

RICHARDS. Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

RUIZ, M.I.E. **Análisis de “la casa de papel”**. Antena 3, 2017. Disponível: [www.rirca. Es/análisis-de-la-casa-de-papel-antena-3-2017-parte-i/](http://www.rirca.es/análisis-de-la-casa-de-papel-antena-3-2017-parte-i/) em: 18/05/2018 as 16:30.

AS CONSOANTES DESVOZEADAS /p/, /t/, /k/, /θ/ NA LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS E AVANÇOS DE ALUNOS DE LETRAS - LÍNGUA INGLESA DO CAMEAM – UERN

Marcos Antonio da Silva
Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
marcos.nauta@hotmail.com

RESUMO

Para entender os processos relacionados à linguagem oral, duas áreas do conhecimento tratam da questão: Fonética e Fonologia. Dentre os vários aspectos abordados por essas duas áreas, há o desvozeamento de alguns sons consonantais; dentre eles, quatro foram objeto desse estudo: /p/, /t/, /k/, /θ/. Em função da aspiração desses sons ser mais enfática na língua inglesa, os brasileiros que estudam essa língua tendem a desvozeá-los como na língua portuguesa, descaracterizando sua produção. Decidimos, então, averiguar se isso ocorria com alunos(as) do curso de Letras - Língua Inglesa, do *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O objetivo dessa pesquisa foi descrever e comparar a pronúncia dos fonemas consonantais desvozeados da língua inglesa: /p/, /t/, /k/, /θ/, no início de palavra, em sílaba tônica, de alunos(as) do curso supracitado, antes e depois de cursarem a disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês). Para fundamentar nosso trabalho, buscamos respaldo em Albano (2001), Silva (2005a, 2005b), Prestes (2013) e Prodanov (2013). De acordo com os resultados, há uma aprendizagem significativa no final da disciplina no tocante a questão estudada, mas, mesmo assim, a língua portuguesa ainda interfere no desvozeamento desses sons na língua inglesa, mesmo depois de estudarem e praticarem tal aspecto. Em nosso entendimento, isso indica a importância desses estudos assim como sua continuação ao longo da vida acadêmica e profissional desses então alunos(as), mas futuros professores da língua.

Palavras-chave: Fonética. Fonologia. Sons consonantais. Desvozeamento.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para compreender os processos relacionados à oralidade, duas áreas afins tratam dos aspectos referentes aos sons da fala: a Fonética e a Fonologia, e dentre os vários aspectos abordados por essas duas áreas do saber, temos o desvozeamento de sons consonantais.

Na língua inglesa, dezesseis consoantes são vozeadas e oito são desvozeadas. Dentre as consoantes desvozeadas, quatro: /p/, /t/, /k/, /θ/, foram objeto de estudo de uma pesquisa coordenada por nós, com a participação de três alunos(as) da graduação em Letras-Língua Inglesa, do *Campus* Avançado Profa. “Maria Elisa de Albuquerque Maia (Doravante, CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Doravante, UERN).

Na UERN, não há exigência de proficiência para ingressar no curso de Letras – Língua Inglesa. Atualmente, seu ingresso ocorre por meio do Exame nacional do Ensino Médio (ENEM). Quando o(a) candidato(a) é admitido(a) em tal curso dessa instituição e não tem proficiência na língua, esse(a) passa, ao longo da sua formação, por um processo de

reeducação do aparelho fonador. Diferentemente do aprendizado espontâneo, o aprendizado da língua inglesa, nesse contexto, é consciente e dirigido; pois os(as) alunos(as) são orientados(as) pelo(a) professor(a) e, no terceiro período, estudam as particularidades fonéticas e fonológicas da língua ao cursarem a disciplina Fonética e Fonologia I, passando a conhecer os aspectos de cada som consonantal e vocálico, e como reproduzi-los conscientemente, assim como a prosódia da língua.

Segundo o Projeto Pedagógico do curso de Letras-Língua Inglesa (2008), do CAMEAM/UERN, no tocante ao perfil do(a) formando(a), esse(a) deve ter, além de vários outros conhecimentos, “domínio teórico e descritivo dos componentes fonológicos, [...]” da língua em questão. Por essa razão, entendemos que é importante a realização de pesquisas nessa área, tanto na graduação, quanto na pós-graduação. Sendo assim, nos semestres 2015.1 e 2015.2, realizamos a primeira pesquisa na área intitulada “As consoantes desvozeadas /p/, /t/, /k/, /θ/ na língua inglesa: desafios e avanços de alunos(as) de Letras do CAMEAM/UERN.” Tratou-se de uma pesquisa descritivo-comparatista, de cunho qualitativo e quantitativo.

O objetivo geral dessa pesquisa foi “descrever e comparar a pronúncia dos fonemas consonantais desvozeados da língua inglesa: /p/, /t/, /k/, /θ /, no início de palavras, em sílaba tônica, dos(as) alunos(as) do curso de Letras-Língua Inglesa, do CAMEAM, antes de cursarem a disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês).”

Como objetivos específicos, elencamos os seguintes:

- Verificar, no início da disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês), a interferência da língua portuguesa na reprodução dos fonemas /p/, /t/, /k/, /θ/ na língua inglesa;
- Averiguar, no final da disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês), se os(as) alunos(as) aprenderam a distinguir e reproduzir, conscientemente, os fonemas consonantais /p/, /t/, /k/, /θ / em ambas as línguas.

Como hipóteses, tivemos as seguintes:

a) A exposição dos(as) alunos(as) às disciplinas Fundamentos da Língua Inglesa e Língua Inglesa I, antes de cursarem a disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês), foi suficiente para que esses passassem a desvozear os fonemas consonantais /p/, /t/, /k/, /θ / adequadamente na língua inglesa.

b) Os(as) alunos(as), embora já tenham sido expostos à língua inglesa por dois períodos, ao cursarem as disciplinas Fundamentos da Língua Inglesa e Língua Inglesa I, não desvozeavam os fonemas consonantais /p/, /t/, /k/, /θ / adequadamente na língua inglesa.

Os dados que nos levaram aos resultados foram obtidos no início e no final da disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês), por meio de atividades orais em que registramos os resultados por escrito. A primeira atividade para coleta de dados foi uma aula em que os alunos tiveram que pronunciar, individualmente, um grupo de palavras com os sons objeto de estudo dessa pesquisa. A segunda atividade foi basicamente igual a primeira, porém foi realizada de forma individual com cada aluno em um espaço isolado.

Os resultados podem ser verificados no final desse trabalho, que encontra-se organizado da seguinte maneira:

Considerações iniciais, onde tratamos da contextualização da nossa temática, problema de pesquisa, objetivos, e procedimentos metodológicos.

No segundo tópico, discorremos sobre os primórdios do desenvolvimento da oralidade enquanto linguagem verbal: o porquê do seu surgimento e como aconteceu. Também tratamos dos órgãos que tornaram isso possível, assim como a divisão didática desses órgãos em três sistemas para fins de ensino e aprendizagem. Mencionamos, também, as áreas do conhecimento que dedicam-se ao estudo dos sons linguísticos: a Fonética e a Fonologia, e sua importância para a formação de professores de língua inglesa.

No terceiro tópico, tratamos do objeto de nosso estudo: os sons consonantais desvozeados /p/, /t/, /k/, /θ/ da língua inglesa. Fazemos a distinção entre som vocálico e consonantal, e tratamos das características que distinguem os sons consonantais abordados em nosso estudo: *lugar de articulação, maneira de produção, vozeamento/desvozeamento*. Abordamos, também, o fenômeno chamado *aspiração*, aspecto preponderante em nosso trabalho; e finalizamos falando sobre o *travamento*.

No quarto tópico adentramos na metodologia adotada para a realização desse estudo. Especificamos o tipo pesquisa, o método adotado, os procedimentos e instrumentais utilizados na coleta de dados.

No quinto e último tópico constam as análises que nos levaram aos resultados presentes em nossas considerações finais. As análises foram feitas com base em dois momentos: a primeira coleta de dados, no início da disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês); e a segunda coleta, realizada no final da disciplina, no semestre 2015.1.

2 A LINGUAGEM ORAL, A FONÉTICA E A FONOLOGIA

Embora a oralidade seja a principal modalidade de comunicação, nem sempre o ser humano fez uso de uma linguagem oral, ou seja, nem sempre falou. A fala é uma habilidade,

sendo assim, faz-se necessário desenvolvê-la, e, para a realização de tal proeza, foi preciso um longo período para que os órgãos que nos possibilitam tal façanha, assim como o cérebro humano, evoluíssem para tornar esse feito possível.

Não é possível precisar a aurora da nossa linguagem oral, mas nos é possível supor o motivo e como isso aconteceu. Provavelmente a necessidade de sobrevivência foi a mola propulsora para o seu desenvolvimento. Em um mundo primitivo e hostil, entender uns aos outros era imprescindível. Como o ser humano aprende pela observação e imitação, estudos sobre o surgimento da linguagem oral apontam para a hipótese de que os primeiros sons foram imitações da natureza. Compreender tais sons possibilitou distinguir perigo de oportunidade, e reproduzi-los tornou possível a interação, mesmo que rudimentar. Assim foram os primeiros passos da principal modalidade de interação social usada pelos seres humanos.

A linguagem verbal oral, como já dissemos, é uma habilidade que demorou bastante tempo para que os seres humanos a usassem como a linguagem complexa e dinâmica que conhecemos hoje. Mesmo com a evolução dos órgãos que tornou isso possível, assim como do cérebro, os seres humanos não nascem com esse aparato fisiológico e mental prontos para falar. Sendo a linguagem oral uma habilidade, precisa ser estimulada, e esse estímulo ocorre através do uso frequente de certos órgãos, cujo conjunto é denominado de órgãos da fala, ou aparelho fonador.

O aparelho fonador pode ser dividido, para fins didáticos, em três sistemas: sistema respiratório, sistema fonatório e sistema articulatorio. O sistema respiratório é composto pelos pulmões, músculos pulmonares, tubos brônquios e pela traqueia. Sua função é a respiração. O sistema fonatório é formado pela laringe. Nela localizam-se as pregas vocais e entre essas está a glotes. A laringe funciona como uma válvula que obstrui a entrada de comida nos pulmões através do abaixamento da epiglote (a epiglote é móvel e se localiza entre a parte final da língua e acima da laringe). Já o sistema articulatorio é formado pela faringe, língua, nariz, dentes e lábios. Esse sistema tem várias funções: comer, morder, mastigar, sentir o paladar, cheirar, sugar, engolir. Embora a fala não seja a função primária desses sistemas, o conjunto deles constitui o que torna possível os seres humanos emitirem sons coerentes que conhecemos como linguagem verbal oral.

Para estudar, compreender e ensinar os processos relacionados aos sons linguísticos, recorreremos a duas áreas do conhecimento: Fonética e Fonologia. Segundo Albano (2001, p. 11-12), “a Fonética é uma ciência natural, que encara o som linguístico como realidade física; [...]” Essa realidade física pode ser abordada a partir de três perspectivas: a partir da sua

produção (fonética articulatória), da sua percepção (fonética auditiva), e a partir da sua materialidade (fonética acústica). Já “[...] a Fonologia é uma ciência social, que encara o som linguístico como realidade semiológica, inserida no complexo sistema de signos que é a linguagem natural humana.” Essas duas áreas se complementam, sendo praticamente impossível dissociar uma da outra.

No Brasil, uma percentagem pequena tem oportunidade de aprender uma língua estrangeira ainda na infância; isso é um fator negativo, pois “[...] parece que na adolescência a capacidade das pessoas de articularem sons novos (de línguas estrangeiras) passa a ser reduzida.” (SILVA, 2005b, p. 25). Por essa razão, conhecer a realidade física do som, assim como sua realidade semiológica, é importante para futuros professores de língua inglesa. Outro fator que justifica a importância da Fonética e Fonologia na formação de professores de língua inglesa no Brasil é que

[...] a maioria das crianças que venham a estar expostas a uma segunda língua falarão esta língua sem qualquer sotaque. Adultos que sejam expostos a uma segunda língua, quase que em sua totalidade apresentam sotaque com características de sua língua materna (SILVA, 2005b, p. 25).

Compreendemos que o sotaque não é problema, tratando-se de um falante não-nativo, mas com relação a um(a) professor(a), entendemos que é importante que esse(a) saiba distinguir e reproduzir os sons da língua estrangeira que leciona, no contexto de sala de aula. Mediante o exposto, concebemos a Fonética e a Fonologia como imprescindíveis na formação de professores de língua inglesa.

3 AS CONSOANTES DESVOZEADAS /p/, /t/, /k/, /θ/ DA LÍNGUA INGLESA

A língua inglesa, assim como todas as línguas naturais, segundo Silva (2005b, p. 26), é composta por dois grupos de sons. O primeiro grupo corresponde aos sons vocálicos. “Vogais são sons produzidos com alterações na posição dos lábios (arredondamento/não-arredondamento) e na posição da língua na cavidade oral (quanto à altura e à anterioridade/posterioridade).” (SILVA, 2005a, p. 5). A língua inglesa tem doze sons vocálicos, sendo que oito desses são ditongos. O segundo grupo é o das consoantes. Segundo Silva (2005b, p. 26), consoante é “[...] um som que seja produzido com algum tipo de obstrução nas cavidades supraglotais de maneira que haja obstrução total ou parcial da

passagem da corrente de ar podendo ou não haver fricção.” Há vinte e quatro sons consonantais na língua inglesa.

Dentre as características dos sons, há o vozeamento e o desvozeamento. Esses aspectos são partilhados tanto pelos sons vocálicos como pelos sons consonantais, sendo que todas as vogais são vozeadas, já as consoantes, dezesseis são vozeadas e oito são desvozeadas. “Uma consoante é vozeada quando é produzida com a vibração das cordas vocais e é desvozeada quando as cordas vocais não vibram.” (SILVA, 2005a, p. 7). Em meio aos sons consonantais desvozeados, quatro, como já mencionamos, foram objeto de estudo de uma pesquisa coordenada por nós durante os semestres 2015.1 e 2015.2. Esses são os respectivos sons: /p/, /t/, /k/, /θ/.

Os sons consonantais /p/, /t/, /k/ são oclusivos. Isso significa que durante a sua produção ocorre obstrução da passagem da corrente de ar pelo trato vocal.

A oclusão do som consonantal /p/ ocorre entre o lábio inferior e o lábio superior. Por essa razão, ele é oclusivo bilabial. Seus correlatos ortográficos são “p” e “pp”. Pode ocorrer no início, meio e fim de palavras da língua inglesa.

Já a oclusão do som consonantal /t/ ocorre entre a ponta da língua e os alvéolos. Sendo assim, esse é oclusivo alveolar. Também ocorre no início, meio e fim de palavras. Seus correlatos ortográficos são “t”, “tt”, “ed”.

Quanto ao som consonantal /k/, sua oclusão ocorre entre a parte de trás da língua e o palato mole. Isso caracteriza-o como oclusivo velar. Seus correlatos ortográficos são “k”, “ck”, “c”, “cc”, “ch”, “cu”, “cq” e “q”. Sua ocorrência se dá no início, meio e fim de palavras, também.

O som consonantal /θ/ é fricativo. Isso porque durante sua produção ocorre fricção entre os articuladores (os dentes), desse modo, é denominado de fricativo interdental. Seu correlato ortográfico é sempre “th”. Assim como os outros, pode ocorrer no início, meio e fim de palavras. Esse som não corre em português, exceto com pessoas que pronunciam as consoantes “s” e “z” com a língua posicionada entre os dentes da frente (interposição lingual). Esse fenômeno é conhecido como “ceceio”. Por não existir na língua portuguesa, esse som implica em maior grau de dificuldade para nativos dessa língua produzi-lo.

Durante a produção das consoantes /p/, /t/, /k/ em inglês, ocorre, de forma concomitante, um fenômeno chamado *aspiração*. “A aspiração pode ser descrita como um fluxo mais forte da corrente de ar que sai dos pulmões.” (SILVA, 2005a, p. 52). A aspiração das oclusivas desvozeadas em inglês é mais enfática quando a vogal seguinte é tônica ou acentuada, e menos explícita quando a vogal seguinte é átona. No caso da consoante /t/,

geralmente a aspiração também ocorre no início de palavra, mesmo quando a vogal que vem logo em seguida não é acentuada.

Outro aspecto importante com relação às consoantes oclusivas em inglês é que, em final de palavra, elas podem ser pronunciadas com *travamento*. “O travamento diz respeito aos casos em que a consoante foi articulada no final da palavra mas não ocorreu a soltura da oclusão característica das consoantes oclusivas.” (SILVA, 2005a, p. 55), como podemos constatar na pronúncia das palavras *top*, *spat*, *clock*.

4 METODOLOGIA

Essa pesquisa configura-se como descritivo-comparatista, de cunho qualitativo e quantitativo. “Na pesquisa descritiva, se observam, analisam, classificam e interpretam os fatos, sem que o pesquisador lhes faça qualquer interferência. Assim, o pesquisador estuda os fenômenos do mundo físico e humano, mas não os manipula.” (PRESTES, p. 30, 2013).

Nossa pesquisa enquadra-se como descritiva porque nosso primeiro passo foi descrever como os alunos do terceiro período do curso de Letras-Língua Inglesa, do CAMEAM/UERN, desvozeavam os sons consonantais /p/, /t/, /k/, /θ/ antes de entenderem o conceito de desvozeamento e como fazê-lo em inglês. Esse momento da pesquisa ocorreu no início da disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês), ministrada no semestre 2015.1. Como fomos nós quem ministramos a disciplina, fizemos a primeira coleta de dados por meio de exercícios orais em que os alunos tiveram que pronunciar um grupo de palavras que apresentavam os sons abordados na pesquisa.

Também a classificamos como comparatista porque de posse de como esses sons consonantais foram, no primeiro momento, desvozeados pelos(as) alunos(as), fizemos o contraste do desvozeamento desses sons na língua portuguesa. Dessa forma, pudemos analisar esse contraste para saber se a maneira como os(as) alunos(as) produziam o desvozeamento de tais sons ocorria conforme as características da língua inglesa, ou se ocorria como na língua portuguesa.

No segundo e último momento da coleta de dados, no final da disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês), quando os(a) alunos(as) já haviam aprendido o conceito de desvozeamento e como produzi-lo em inglês, aplicamos um instrumental (uma tabela com palavras) para obter os dados finais. A partir desses dados, comparamos novamente com o desvozeamento na língua portuguesa para podermos chegar aos resultados quantitativos, e, por fim, a quantificação desses dados nos mostrou os resultados qualitativos.

Quanto ao método qualitativo, Prodanov (2013, p,70) diz que nesse

O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seus significados são os focos principais de abordagem.

Dessa forma, procedemos na coleta do *corpus*, pois ela foi feita em aulas da disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês), como já mencionamos, ministrado por nós.

4.1 Constituição do corpus

O *corpus* desse trabalho se constituiu, na primeira fase, de observações das primeiras aulas da disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês). Essas observações ocorreram de forma não intervencionista pelo fato de que fomos nós a ministrar a disciplina, não causando estranhamento durante a primeira coleta de dados. Essa primeira fase da coleta buscou averiguar se os(as) alunos(as), por já terem cursado duas disciplinas de língua inglesa, desvozeavam de forma distinta os fonemas consonantais /p/, /t/, /k/, /θ/ nas línguas inglesa e portuguesa. Para isso, realizamos alguns exercícios orais, e registramos os resultados por escrito, em que os(as) alunos(as) pronunciaram grupos de palavras iniciadas com esses sons em sílabas tônicas. Nesse primeiro momento, quinze alunos participaram.

A segunda e última coleta do *corpus* ocorreu no final da disciplina. O instrumental usado foram quatro tabelas, cada uma contendo dez palavras com cada som consonantal pesquisado. Com exceção de /θ/, que tinha palavras com sua posição no início, meio e fim, as demais constavam os sons /p/, /t/, /k/ somente no início, em sílaba tônica. Esse momento foi intervencionista, pois, nessa fase, realizamos um encontro com cada aluno(a). Nesse encontro, pedimos que cada um(a) pronunciasse quatro grupos de palavras com os fonemas consonantais /p/, /t/, /k/, /θ/ no início delas, em sílabas tônicas. Pelo fato do som /θ/ não existir na língua portuguesa, optamos também por palavras em que ele estivesse no meio e no fim. Nesse segundo momento somente, doze alunos(as) participaram. A partir de então, pudemos dar início às análises finais e testar as duas hipóteses que nos levaram aos resultados finais da pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Como já dissemos anteriormente, as consoantes /p/, /t/, /k/ são oclusivas e aspiradas, ou seja, durante a sua produção ocorre obstrução da passagem da corrente de ar pelo trato vocal, e um fluxo mais forte da corrente de ar que sai dos pulmões. A aspiração dessas oclusivas desvozeadas é mais marcante em inglês no início de palavra quando a vogal seguinte é tônica ou acentuada; e mesmo no início de palavra com a vogal seguinte sendo átona, o som /t/ é aspirado. A aspiração é uma característica preponderante para o correto desvozeamento dessas consoantes na língua inglesa.

No primeiro momento, ou seja, no início da disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês), constatamos a interferência da língua portuguesa no desvozeamento dos fonemas /p/, /t/, /k/, /θ/, apesar dos(as) alunos(as) já terem cursado duas disciplinas de língua inglesa: Fundamentos da Língua Inglesa, no 1º período, e Língua Inglesa I, no 2º. Percebemos que os(as) alunos(as) não aspiravam esses sons apropriadamente na língua inglesa, o que descaracteriza-os como sons dessa língua.

Com relação ao som fricativo interdental /θ/, por não fazer parte dos sons da língua portuguesa, esse não era produzido de forma correta. De fato, os(as) alunos(as) faziam o desvozeamento, mas porque confundia-o com outros três sons também desvozeados, sendo dois fricativos: /s/ e /f/, e um /t/ oclusivo.

Enquanto /θ/ é um som fricativo interdental, /s/ é fricativo alveolar, /f/ fricativo labiodental e /t/ é oclusivo alveolar. Ou seja, /s/ e /f/ têm como características comuns com /θ/ a mesma maneira de produção: fricativa, e o fato de serem desvozeados. Já /t/ compartilha como característica comum o fato de ser desvozeado. Como característica distinta, /s/, /f/ e /t/ têm lugar de articulação diferente de /θ/. Os sons consonantais /s/ e /t/ são alveolares, e /f/ é labiodental.

Na segunda fase da coleta dos dados, já no término da disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês), os(as) alunos(as) já haviam entendido e praticado os conceitos “maneira de produção”, “lugar de articulação”, “vozeamento” e “desvozeamento”; aptos, portanto, a fazer a distinção e correta produção dos sons consonantais.

Como já mencionamos, o instrumental usado para a coleta de dados na segunda fase foram quatro tabelas, cada uma contendo dez palavras com cada som consonantal pesquisado. Passemos, então, aos resultados das análises quantitativas.

Com relação à tabela correspondente ao som /p/, dois(uas) alunos(as) pronunciaram as dez palavras com o devido desvozeamento desse som na língua inglesa. Ou seja, esses(as)

dois(uas) alunos(as) obtiveram 100% de sucesso com relação ao desvozeamento do /p/ na língua inglesa. Um(a) aluno(a) teve 90% de sucesso; dois(uas) alunos(as) tiveram 80%; um(a) aluno(a) teve 70%; um(a) aluno(a) teve 50%; um(a) aluno(a) teve 30%; dois(uas) alunos(as) tiveram 10%; e somente dois(uas) alunos(as) não desvozearam o /p/ corretamente.

Com relação à coluna do som /t/, três alunos(as) pronunciaram as dez palavras com o devido desvozeamento desse som. Dois(uas) alunos(as) tiveram 90% de sucesso; um(a) aluno(a), 80%; cinco alunos(as), 60%; e um(a), 30%.

Na coluna do som /k/, dois(uas) alunos(as) obtiveram 100% de sucesso desvozeando o /k/ adequadamente. Um(a) aluno(a) teve 90% de sucesso; um(a) aluno(a), 80%; um(a) aluno(a), 70%; três alunos(as), 60%; um(a) aluno(a), 50%; um(a) aluno(a), 30%; um(a) aluno(a), 10%; e dois(uas) alunos(as) não desvozeou o /k/ corretamente.

Para finalizar, na coluna com as palavras com o som /θ/, quatro alunos(as) tiveram 100% de sucesso no desvozeamento. Um(a) aluno(a) teve 90% de sucesso, um(a) aluno(a) teve 60%; um(a) aluno(a), 50%; dois(uas) alunos(as), 40%; um(a) aluno(a), 30%; e dois(uas) alunos(as) não desvozearam o /θ/ devidamente.

Como podemos constatar, três alunos(as) ficaram com o desempenho inferior a 50% com relação ao desvozeamento de /p/, e dois(uas) não conseguiram desvozeá-lo devidamente. Com relação ao som /t/, somente o desempenho de um(a) aluno(a) ficou abaixo dos 50%. Já com o som /k/, dois(uas) alunos(as) ficaram com desempenho abaixo de 50%, e um(a) não desvozeou apropriadamente. E, para finalizar, com relação ao som /θ/, três alunos(as) tiveram desempenho abaixo de 50%, e dois(uas) não desvozearam corretamente.

Entendemos que, no geral, houve uma assimilação produtiva com relação ao entendimento e produção do desvozeamento dos sons consonantais /p/, /t/, /k/ na língua inglesa; assim como entendimento de como o som /θ/ é produzido e o porquê da dificuldade de nativos da língua portuguesa em fazê-lo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreendermos os processos relacionados aos sons linguísticos, recorremos à Fonética e à Fonologia. Dentre os vários aspectos que essas áreas afins tratam com relação aos sons da fala, realizamos esse estudo, nos semestres 2015.1 e 2015.2, no curso de Letras-Língua Inglesa, do CAMEAM, tratando dos sons consonantais /p/, /t/, /k/, /θ/, focando no desvozeamento desses sons na língua inglesa.

A análise dos dados do primeiro momento, coletados no início da disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês), por meio de exercícios orais e registrados por escrito, nos mostraram que, embora os(as) alunos(as) já tivessem cursado duas disciplinas de língua inglesa: Fundamentos da Língua Inglesa e Língua Inglesa I, a língua portuguesa interferia no desvozeamento dos sons consonantais objeto desse estudo. Como o desvozeamento desses sons em língua inglesa é mais enfático, o que exige de falantes da língua portuguesa certa artificialidade na sua produção, os(as) alunos(as) não desvozeava-os corretamente. Os desvozeamento desses sons, nesse primeiro momento, foi feito tal qual como na língua portuguesa.

A análise dos dados do segundo momento, coletados no final da disciplina já mencionada, por meio de um exercício de pronúncia individualizado e registrados por escrito, nos mostraram que a aspiração mais enfática dos sons /p/, /t/, /k/ na língua inglesa ainda representava problema para os(as) alunos(as), mesmo depois de terem estudado os conceitos e praticado o desvozeamento desses sons na língua em questão. Quanto ao som /θ/, por não existir em nossa língua, causou mais dificuldade. Somente quatro alunos(as), de um total de doze, conseguiram cem por cento de sucesso no desvozeamento.

Entendemos que a pesquisa concretizou seu objetivo geral, pois descrevemos, no primeiro e no segundo momento, a pronúncia dos alunos com relação aos sons /p/, /t/, /k/, /θ/ na língua inglesa, e depois as comparamos para averiguar o progresso deles(as) com relação ao seu desvozeamento. Quanto aos equívocos de pronúncia dos sons estudados, mesmo depois dos(as) alunos(as) terem cursado toda a disciplina Fonética e Fonologia I (Inglês), compreendemos que o aprendizado de uma língua é contínuo e se faz necessário imergir constantemente em seu universo para que a pronúncia seja melhorada.

Esperamos que esse estudo possa ajudar a estimular a realização de outros dessa natureza, assim como despertar cada vez mais o interesse dos(as) alunos(as) por essas duas áreas (a fonética e a fonologia) tão importantes na formação de professores da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, E. C. **O gesto e suas bordas**: esboços de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 4 ed. São Paulo: Rêspel, 2013.
- PRODANOV, C. C. **Métodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- Projeto Pedagógico do Curso de Letras, CAMEAM, UERN. Volume I. 2008.

SILVA, C. T. **Pronúncia do inglês:** para falantes do português brasileiro: os sons. Belo Horizonte, BH: FALE, UFMG, 2005a.

SILVA, C. T. **Fonética e Fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 8 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2005b.

GÊNERO AULA EXPOSITIVA DE LÍNGUA INGLESA

Marcos Antonio da Silva

Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

marcos.nauta@hotmail.com

RESUMO

Esse texto é um pequeno recorte do nosso trabalho de dissertação. Nele, tratamos de gênero (do discurso/textual, ou como preferimos chamar, da linguagem), mais especificamente do gênero aula expositiva de língua inglesa. Nossa pesquisa de mestrado foi realizada no curso de Letras do *Campus Avançado* Profª. “Maria Elisa de Albuquerque Maia”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Como trata-se de um pequeno recorte, muitos aspectos não puderam ser inseridos nesse trabalho. Nosso objetivo principal foi sistematizar um estudo sobre o gênero em questão no espaço social supracitada que pudesse servir como instrumento de reflexão para os profissionais da área e fonte bibliográfica para outros pesquisadores, já que não encontramos referências que tratem especificamente desse gênero. Para confirmar nossa hipótese de que aula é um gênero, recorremos aos pressupostos de alguns teóricos da área, sendo Bakhtin (1997) e Marcuschi (2005, 2008) os principais deles. Na pesquisa original, tivemos colaboradores (professores de língua inglesa da instituição *locus* da pesquisa) que nos forneceram seus posicionamentos sobre nossa hipótese de que aula trata-se, de fato, de um gênero; mas neste trabalho usamos somente os requisitos indicados por Marcuschi (2008) para classificar uma prática linguística como sendo um gênero.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Gênero da linguagem. Aula Expositiva.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os gêneros têm sido estudados há bastante tempo, mas mesmo assim ainda há muito a ser investigado nessa temática. Isso porque o número de gêneros é tão grande quanto o número de espaços sociais, e cada seguimento social tem os seus gêneros específicos para a atuação dos indivíduos. Como os gêneros não são criações estanques, ou seja, mudam de acordo com a(s) necessidade(s) das esferas em que circulam, precisamos estudá-los com frequência para compreender sua configuração com o passar do tempo, e, assim, poder transmiti-los às gerações futuras.

Nosso objeto de pesquisa foi o gênero aula expositiva. Objetivamos sistematizar um estudo comprovando que trata-se, de fato, de um gênero. Justificamos nosso interesse por essa temática por entendermos que o gênero aula expositiva de hoje não é o mesmo de outrora. Outro motivo que nos levou a estudar essa temática foi o fato de não termos encontrado um estudo sistematizado sobre esse gênero. Em nossas leituras, encontramos apenas a referência de que aula é realmente um gênero, segundo Marchschi (2008). No entanto, o estudioso não se alonga no tratamento do mesmo.

Como cada área do conhecimento tem suas especificidades, direcionamos nosso foco para o gênero aula expositiva de língua inglesa, mais especificamente do Curso de Letras do *Campus* Avançado Profa. “Maria Elisa de Albuquerque Maia”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *locus* da nossa pesquisa.

Para alcançar nosso objetivo principal, tivemos que percorrer os seguintes objetivos específicos: estruturar um estudo sobre a teoria de gênero, e direcionar esse estudo para o gênero aula expositiva, especificamente de Língua Inglesa. Para isso, buscando respaldo principalmente em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2005, 2008), nossas principais fontes de inspiração para alcançarmos o objetivo principal.

Além desses passos, também constituímos um *corpus* para análise composto de programas de disciplinas de língua inglesa e questionários aplicados a professores colaboradores das disciplinas de língua inglesa do curso e instituição supracitados.

O presente trabalho está organizado em quatro tópicos, sendo eles: *Considerações iniciais; Os gêneros do discurso/textual: gêneros da linguagem verbal; Tema, composição e estilo; O que faz com que aula seja um gênero?*

No primeiro tópico, as *Considerações iniciais*, apresentamos o problema de pesquisa, objetivos, e procedimentos metodológicos adotados. No segundo tópico, abordamos a importância da linguagem verbal, a língua como instrumento de comunicação, e a riqueza e a variedade dos gêneros, e também os gêneros primários e secundários e seus respectivos contextos de uso. No terceiro tópico, tratamos do tema, composição e estilo dos gêneros. No último tópico, provamos, de acordo com os critérios estabelecidos por Marcuschi (2008), porque aula expositiva é um gênero. Concluimos com nossas considerações finais fazendo um apanhado das discussões que nos levaram ao resultado final do nosso trabalho.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que esse texto é uma pequena amostra do nosso trabalho de dissertação, sendo assim, muitos aspectos da nossa pesquisa não puderam constar nesse nele.

2 OS GÊNEROS DO DISCURSO/TEXTUAL: GÊNEROS DA LINGUAGEM VERBAL

Bakhtin (1997, p. 279) nos diz que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Isso está claro no nosso dia-a-dia. Ao iniciarmos o dia, a primeira coisa que fazemos é mergulhar no mundo da linguagem verbal; sem esse mergulho, não conseguiríamos imergir na sociedade em que vivemos. A linguagem verbal é o que possibilita que criemos um elo com as pessoas a nossa

volta e esse elo é o pilar que sustenta a sociedade. Somos seres sociais por causa da nossa capacidade de interagirmos uns com os outros.

Somos eternos aprendizes da comunicação porque o propósito de aprender uma língua é para poder interagirmos com outras pessoas; mas, para que sejamos bons sujeitos falantes e ouvintes, se faz necessário que nos adaptemos linguisticamente aos mais variados contextos sociais: o religioso, o científico, o político, o jurídico, e etc., e cada uma dessas esferas sociais requer um uso diferenciado da língua. Sendo assim, para que uma pessoa se insira nesses diversos contextos, se faz necessário que ela domine a forma particular de uso da língua exigida em cada um deles. A essas formas linguísticas particulares que possibilitam nossa atuação em sociedade, Bakhtin denominou de “gêneros do discurso”, e

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Ou seja, há tantos gêneros quanto contextos sociais. Isso porque, à medida que as sociedades evoluem, surgem novos contextos de interação e, com isso, novas necessidades comunicativas, forçando os gêneros a transmutarem em novos gêneros para atender às necessidades daqueles novos contextos. Esse é o processo que faz da língua “[...] uma corrente evolutiva ininterrupta.” (BAKHTIN, 2006, p. 91). Esse processo nada mais é do que a linguagem verbal em ação organizando a(s) sociedade(s) por meio dos gêneros do discurso/textual.

A linguagem verbal nos possibilita a comunicação, o dialogismo, mas são os gêneros que nos permitem ser o que somos: seres socialmente organizados. “Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Podemos dizer que os gêneros do discurso, como os chama Bakhtin (1997), ou gêneros textuais, nas palavras de Marcuschi (2005), e para nós, gêneros da linguagem, são os pilares da vida social, pois toda forma de comunicação só é possível graças a eles.

O processo de aquisição dos gêneros da linguagem acontece desde que somos crianças, começando pelos gêneros primários, depois passa para os gêneros secundários.

Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) dos gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita). Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo (MACHADO, 2008, p. 155).

Esses gêneros primários e secundários exigem o domínio de uma língua. Esse é um requisito indispensável para a apreensão dos gêneros da linguagem. Por outro lado, só é possível dominar uma língua quando aprendemos a usar os gêneros que circulam no meio social em que ela é usada. A princípio, geralmente, o processo de apreensão dos gêneros ocorre no convívio familiar, pois é nele que temos os primeiros contatos com a nossa(s) língua(s). Nesse contexto, nosso primeiro contato é com gêneros primários, ou seja, gêneros utilizados para a interação cotidiana, e a modalidade oral é a via de apreensão dos mesmos. À medida que crescemos, somos impulsionados a outras esferas sociais, a outros convívios além do familiar, convívios mais sofisticados que exigem o domínio de gêneros mais complexos, e, para isso, somos apresentados aos gêneros secundários, aqueles utilizados na comunicação que exige códigos culturais mais sofisticados, como a escrita. “Os gêneros secundários – tais como romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos – são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistema específico como a ciência, a arte, a política.” (MACHADO, 2008, p. 155), e é somente por meio da aquisição desses gêneros que nos inserimos nesses sistemas sociais mais sofisticados. Eles surgem a partir da absorção e transmutação dos gêneros primários, como o diálogo cotidiano ou carta, adquirindo uma característica particular, ou melhor dizendo, uma nova identidade enquanto gênero secundário, mesmo conservando características de gênero primário.

3 TEMA, COMPOSIÇÃO E ESTILO

Começemos então pelo tema. Esse refere-se a um determinado assunto a ser demonstrado ou tratado, e o meio pelo qual isso é feito é através da linguagem. Ela é o instrumento que nos possibilita abordar todo e qualquer tema, desde que tenhamos competência para isso. Essa competência engloba desde conhecimento teórico acerca do tema, até conhecimento linguístico para tratá-lo. Com relação ao conhecimento linguístico, seu aspecto primordial são os mais variados gêneros da linguagem, pois é neles que a linguagem toma forma, digamos assim, e a diversidade desses é proporcional às várias esferas de interação social. Cada setor da sociedade tem seu(s) gênero(s) e é somente por meio dele(s) que podemos participar do processo interativo em cada esfera social. O tema, seja ele qual for,

é abordado assumindo as características de um gênero pertinente a uma determinada esfera social, ou seja, a temática é discutida nos moldes do gênero que está sendo usado para tratá-la, e o gênero, por sua vez, é moldado de acordo com as especificidades da esfera social em que ele pode e deve circular.

Um tema pode ser simplesmente oralizado, em função da etiqueta social, como é o caso das saudações. Mas também esse mesmo tema pode ser tratado de forma mais extensa, como em uma aula de língua inglesa, por exemplo. Sendo o tema oralizado posto em tratamento, ou seja, demonstrado ou discutido, essa demonstração ou discussão passa a se encaixar em um estilo. Mas afinal, o que é estilo? Brait (2008, p. 93), resgatando o conceito Bakhtiniano, diz que

O estilo é o homem, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa”.

Complementamos ainda com as palavras de Bakhtin (1997, p. 282-283), o estilo “está indissolúvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso”. Isso ocorre porque cada gênero tem seu conteúdo temático e sua construção composicional própria. Cada gênero é específico para tratar determinado(s) assunto(s), por isso tem conteúdo temático, ou seja, tema a ser abordado, e esse tema deve ser tratado com início, meio e fim. Para isso, o gênero tem toda uma composição construída em função das especificidades da esfera social em que pode e deve circular.

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado (BAKHTIN, 1997, p. 284).

Como podemos perceber, o estilo depende das características linguísticas do gênero usado, depende, também, da relação entre os interlocutores e dos aspectos individuais de quem enuncia. Então, podemos dizer que os gêneros são formas padronizadas de interação social? Até certo ponto é correto afirmar isso. Dizemos até certo ponto porque Bakhtin (1997, p. 283) chama a nossa atenção ao dizer que “o enunciado, oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal, é individual, e por isso pode refletir a

individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual”. Então, é possível que uma pessoa imprima sua marca, ou melhor, seu estilo, em um dado gênero do discurso? Possível é sim, como afirma o próprio Bakhtin (1997), mas essa possibilidade está condicionada (em maior ou menor grau) ao gênero em questão. Isso porque

[...] nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes – ; [...] (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Conforme Bakhtin (1997), os gêneros literários são os gêneros mais propícios para imprimir a individualidade, ou melhor, o estilo próprio. Mas quais os gêneros que nos tiram essa possibilidade? Recorrendo a Bakhtin (1997, p. 283), novamente, obtivemos o seguinte:

As condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como a formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço, etc. Nesses gêneros só podem refletir-se os aspectos superficiais, quase biológicos, da individualidade (e principalmente na realização oral de enunciados pertencentes a esse tipo padronizado)

Mas mesmo nesses gêneros a individualidade não é apagada completamente. Ainda há traços de quem enuncia: “aspectos superficiais, quase biológicos, da individualidade”, conforme as próprias palavras de Bakhtin (1997).

Como podemos perceber, alguns gêneros permitem que o indivíduo imprima seu estilo pessoal neles no momento de sua utilização, como é o caso de uma piada. Cada pessoa pode contar determinada piada do jeito que quiser. Podendo começar pelo final ou pelo meio, acrescentar ou subtrair certos pontos. Enfim, imprimir seu estilo. Então, temos aqui o que chamamos de um gênero de estilo livre. Já outros são tão padronizados que não dão essa possibilidade, exceto pelos aspectos já mencionados por Bakhtin (1997). Como exemplo desse tipo de gênero, temos a missa. Um padre não deve, por exemplo, celebrar uma missa do jeito que achar mais interessante, ou seja, modificar o gênero missa sem que isso cause, no mínimo, estranhamento nos fiéis. A esse tipo de gênero do discurso chamamos de gênero institucionalizado, e, como tal, tem um estilo padronizado. Sendo assim, a liberdade estilística na abordagem de um tema está diretamente relacionada com o gênero do discurso a ser usado, e esse, por sua vez, está diretamente relacionado com sua esfera social de circulação.

Mediante tudo o que já dissemos, está claro que não somos completamente livres para dizer tudo o que queremos do jeito que quisermos em qualquer lugar. Temos que atender as convenções linguísticas de cada esfera social. A linguagem nos abre as portas para a interação, mas são os gêneros que nos possibilitam essa interação nas várias esferas sociais. Isso porque em cada setor da sociedade, como nos mostra Bakhtin (1997), há suas formas padronizadas de atuação linguística. Então, como podemos perceber, essa adequação linguística é circunstancial. Circunstancial porque a forma linguística que adotamos, ou melhor, o gênero que usamos no momento de interação está condicionado à circunstância comunicativa, ou seja, ao lugar de onde enunciamos, e esse lugar de onde enunciamos determina o nível de linguagem a ser adotado: formal, informal, culta. Dessa maneira, esse lugar determina a construção composicional do gênero e o estilo a ser adotado para sua expressão.

Tendo em vista as observações feitas até então, concluímos que a língua de um país é um bem de todos, mas o uso da linguagem é privado. Cada esfera da sociedade detém o direito de uso de determinado(s) gênero(s), e, para podermos fazer uso dele(s), temos que nos inserir nessa esfera; e muitas dessas esferas exigem formação acadêmica, como é o caso do gênero foco da nossa pesquisa: “aula expositiva” de língua inglesa.

Como já sabemos, não nascemos dominando os gêneros, nascemos como o potencial para adquiri-los; mas para que isso aconteça, temos que desenvolver certos saberes, saberes esses que também precisam ser desenvolvidas ao longo da vida para que possamos fazer uso dos gêneros. Sem eles, não há como nos apropriarmos dos gêneros e, conseqüentemente, não há como nos inserir no convívio com outras pessoas.

4 O QUE FAZ COM QUE AULA SEJA UM GÊNERO?

De acordo com Marcuschi (2008, p. 194), aula é um gênero textual, podendo ser classificada como “aula expositiva” e/ou “aula participativa”. No entanto, essa é a única menção que ele faz a respeito desse gênero. Também não encontramos bibliografia que trate especificamente do gênero em questão. Sendo assim, coube a nós provarmos nossa hipótese de que aula é um gênero do discurso, corroborando, dessa forma, com a afirmação de Marcuschi (2005, 2008).

Segundo Marcuschi (2008, p. 150), “[...] cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. Podemos dizer que aula se encaixa nessa definição, pois é uma prática social com um propósito bastante claro: instruir;

sendo sua(s) esfera(s) de circulação a educacional e/ou acadêmica, e seu domínio discursivo é o pedagógico.

A instrução ocorre através da exposição de conteúdos, por meio de uma pessoa denominada de professor(a), para um determinado auditório denominado de alunos, situados em um ambiente da esfera educacional e/ou acadêmica conhecido como sala de aula. Nesse ambiente ocorre o evento aula que tem como finalidade a exposição de conteúdos por parte do(a) professor(a), e a participação dos alunos para o aprendizado do que está sendo exposto. “O evento é marcado por um conjunto de ações e o gênero é ação linguística praticada recorrente em situações típicas marcadas pelo evento.” (MARCUSCHI, 2008, p. 163). Sendo assim, o gênero aula é o que possibilita o desenvolvimento do conjunto de ações que ocorrem durante o evento aula, sendo esse recorrente sempre que ocorrer situações típicas desse evento.

Segundo Marcuschi (2008), aula tanto se encaixa no domínio educacional como no domínio acadêmico. Por isso, compreendemos que o domínio discursivo do gênero aula é o pedagógico, podendo esse ser educacional ou acadêmico, a depender da esfera institucional onde o evento esteja acontecendo: em uma escola ou em uma universidade.

Outro aspecto interessante do domínio discursivo é que ele

Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradas de relações de poder (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Isso é bastante evidente em se tratando do domínio pedagógico, pois esse abrange uma gama de gêneros: reunião, planejamento, palestra, aula, etc.; utilizados por aqueles conforme seu papel nas relações institucionais desse domínio.

Como podemos perceber, o domínio pedagógico é a esfera institucional onde ocorre a prática docente, e, para que essa prática ocorra, o gênero aula é o modelo de ação comunicativa utilizado.

Diante do que já expusemos até agora, podemos dizer que aula tem sim características de um gênero: um propósito bastante claro, uma esfera de circulação e um domínio discursivo. Mas mediante qualquer dúvida que possa ainda existir, buscamos, mais uma vez, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 164) a confirmação do que afirmamos.

Em geral, damos nomes aos gêneros usando um desses critérios: 1. forma estrutural (gráfico; rodapé; debate; poema); 2. propósito comunicativo (errata; endereço); 3. conteúdo (nota de compra; resumo de novela); 4. meio de transmissão (telefonema; telegrama; e-mail); 5. papéis dos interlocutores (exame oral; autorização); 6. contexto situacional (conversa esp.; carta pessoal). Mas vários desses critérios podem atuar em conjunto. [...]. Mas o certo é que quando se tem algum problema ou conflito na designação, ela surge em atenção ao propósito comunicativo ou função.

Então, tratando-se do gênero aula, podemos dizer que sua forma estrutural é aula mesmo; que seu propósito comunicativo é instruir; que seu conteúdo é geografia, matemática, língua inglesa, etc., a depender da área do conhecimento em questão; que seu meio de transmissão é a oralidade, a escrita, a gesticulação (em se tratando de libras), e a tecnologia; que os papéis dos interlocutores são expositor e participante; e, para finalizar, que seu contexto situacional é a exposição e participação. Cremos que nossa explanação encaixa aula em todos os critérios citados acima por Marcuschi (2008).

Quanto a sua classificação entre primário e secundário, entendemos que esse é um gênero secundário, pois, segundo Machado (2008, p. 155), “os gêneros secundários – tais como romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos – são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistema específico como a ciência, a arte, a política”. Aula se enquadra muito bem nessa definição, pois suas formações complexas fazem parte da comunicação cultural organizada em um sistema específico: a educação. Quanto a sua modalidade de uso, essa ocorre tanto por meio da oralidade como da escrita ou gesticulação; o que torna evidente sua dinamicidade, mostrando, portanto, que se trata realmente de um gênero secundário.

Outro aspecto acerca do gênero aula que não poderíamos deixar de mencionar é a intergenericidade. Marcuschi (2008, p. 164) nos diz que “[...] é comum burlar o cânon de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções”, e essa é uma característica do gênero aula, seja qual for a área do conhecimento em questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando do processo de aquisição dos gêneros na educação formal, esse é planejado. Conhecer determinado gênero implica conhecer seus enunciados. Para isso, faz-se necessário estudar sua constituição: seu tema, sua composição, e seu estilo.

O meio pelo qual toda ação social ocorre é através de um ou mais gêneros. Na educação formal, o processo de ensino e aprendizagem ocorre através de um gênero em

específico: o gênero aula, havendo a inserção de vários outros gêneros a esse ao longo do processo.

O gênero aula é o instrumento linguístico que torna possível a realização do evento aula. O evento (aula) é o acontecimento, e o gênero é o instrumento que torna possível o acontecimento ser vivenciado. O propósito do gênero aula é dar forma ao processo de ensino e aprendizagem, é mostrar como conduzir o evento.

Conhecer o gênero aula implica aprender suas características gerais pertinentes a todos os gêneros aula; e particulares, pertinentes a determinado gênero aula. Por isso nossa pesquisa abordou tais características gerais, mas nosso foco está no gênero aula expositiva, pertinente a nossa prática docente: o gênero aula de Língua Inglesa.

O gênero aula pode ser visto a partir de duas perspectivas: aula expositiva e aula participativa. Na perspectiva expositiva a atenção está voltada para o(a) professor(a), pois é ele(a) quem tem domínio do conteúdo e o expõe ao seu auditoria, ou seja, aos seus alunos. Já na perspectiva participativa, a atenção está voltada tanto para o(a) professor quanto para os alunos. Isso porque nessa perspectiva há participação de alunos, há interação entre professor e alunos, e há interação entre os próprios alunos.

Como os gêneros estão sempre evoluindo, ou seja, mudando, ou possibilitando o surgimento de novos gêneros, conhecer determinado gênero também implica acompanhar suas transformações ao longo do tempo, e, com certeza, o gênero aula (de língua inglesa) de hoje não é o mesmo de outrora. Além disso, temos que considerar a esfera social e institucional em que cada gênero aula (de língua inglesa) ocorre: Ensino Básico, Ensino Superior, Pós-graduação, Cursinho; pois em cada esfera social o gênero aula (de Língua Inglesa) tem suas particularidades.

Nosso direcionamento foi para o Ensino Superior, o Curso de Letras, mais especificamente do *Campus* Avançado Profa. “Maria Eliza de Albuquerque Maia”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Nossa pesquisa buscou corroborar a afirmação de Marcuschi (2008) de que aula é um gênero, e também destacar as características do gênero aula expositiva de Língua Inglesa. Entendemos que nosso objetivo foi cumprido, pois mostramos que aula atende aos requisitos destacados por ele para ser classificado com tal.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: Conceitos-chaves. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva & MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Antonio Luíz. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. 4 ed. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA INGLESA: INVESTIGANDO A AÇÃO DE UM PROFESSOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Robson Henrique Antunes de Oliveira
Aluno bolsista CAPES do Curso do Mestrado Acadêmico em Ensino (CMAE), ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/CAMEAM/UERN)
robson.henriq@hotmail.com

Maria Zenaide Valdivino da Silva
Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE/CAMEAM/UERN). Doente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/CAMEAM/UERN)
mariazenaide@uern.br

RESUMO

Nesse trabalho objetivamos investigar o ensino de leitura crítica em língua inglesa no ensino médio de uma escola pública do município de Pau dos Ferros - RN. Como suporte teórico, fundamentamo-nos das perspectivas dos trabalhos que dialogam com o processo de ensino de leitura sob o viés crítico em contexto escolar, tendo como base, os estudos de Fairclough (1995), Green (1997), Kato (1985), Moita Lopes (1996), Kleiman (2007a, 2007b), Coracini (2010, 2012), Orlandi (2001, 2003, 2012), Menezes de Souza (2010), Duboc (2012). Em termos metodológicos, a pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza microetnográfica, descritiva e interpretativista. Os resultados revelam que as aulas de leitura não proporcionaram a reflexão crítica para os alunos, pois o professor persistir nas abordagens das questões superficiais do texto.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Leitura Crítica. Construção do Sentido.

INTRODUÇÃO

A habilidade de leitura em inglês tem sido alvo de muitos estudos teóricos e práticos nos últimos anos. Reconhecemos que a leitura tem certo prestígio diante as demais habilidades da língua (ouvir, falar, escrever), pelo fato dela ser considerada como uma alternativa universalizadora do ensino de Língua Inglesa (LI) como Língua Adicional (LA), no contexto da escola pública brasileira (BRASIL, 1999; BRASIL, 2008).

Um dos principais objetivos do ensino de leitura em LI na atualidade, tanto no nível do Ensino Fundamental (EF) como do nível do Ensino Médio (EM), é mostrar caminho que direcione para a reflexão crítica no processo de construção do sentido dos diversos textos que circulam em meio social.

Nesse sentido, Melo (2005, p. 102) esclarece que “a leitura assume, no âmbito da comunicação social, uma dimensão bem mais ampla que a decifração da escrita”. Todavia, Kato (1985), Kleiman (2007a), Coracini (2012), mostram que as aulas de leitura na escola pública não superam questões estruturais do textos, justamente por não “ultrapassar o

universo alfabético do texto escrito” (MELO, 2005, p. 100). Acrescentamos, ainda, que o ensino de leitura se restringe unicamente à tradução de vocabulário, o que acarretaria, formar alunos incapazes de pensarem de forma crítica diante da diversidade (OLIVEIRA, 2015).

Portanto, a questão do estudo é: Como é conduzida a aula de leitura em LI no EM? Especificamente, questionamos: em que medida a abordagem se volta para uma reflexão crítica? Nessa perspectiva, o objetivo geral desse estudo é: investigar o ensino de leitura crítica em língua inglesa no ensino médio de uma escola pública do município de Pau dos Ferros – RN. De forma específica, é nosso objetivo averiguar em que medida a abordagem se volta para uma reflexão crítica.

Por fim, tendo em vista as questões e o objetivo do trabalho, foi essencial recorrer aos pressupostos teóricos de Fairclough (1995), Green (1997), Kato (1985), Moita Lopes (1996), Kleiman (2007a, 2007b), Coracini (2010, 2012), Orlandi (2001, 2003, 2012), Menezes de Souza (2010), Duboc (2012), entre outros estudiosos, para conduzir as discussões aqui apresentadas.

Para cumprir com os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza microetnográfica descritiva e interpretativista. O *corpus* foi coletado a partir dos extratos interativos do professor e aluno em sala de aula. A aula de leitura foi gravada em áudio, depois transcrita e, em seguida, foi feita a análise qualitativa dos dados.

Salientamos que foram observadas duas aulas de leitura em uma turma do 3º ano do EM de uma escola pública do município de Pau dos Ferros – RN. Mas, para construir o *corpus* das nossas análises, que correspondesse ao objetivo proposto nesse estudo, fizemos um recorte e utilizamos os extratos equivalentes a duas horas aulas.

Buscamos nas análises compreender como o professor configurou o processo de construção do sentido do texto. Além disso, buscamos refletir quais experiências de leitura o professor possibilitou em sua prática de sala de aula, no que se refere à leitura crítica. Por uma questão ética, utilizamos a letra (P) para o discurso do professor e (A) para os alunos, ao transcrevermos o momento de interação em sala de aula.

Além desta introdução, o nosso artigo está dividido em uma seção para discussão teórica, em que discorreremos sobre os conflitos e as expectativas relacionadas à leitura em língua inglesa; uma seção que trata especificamente do conceito de leitura crítica adotado neste trabalho; a análise dos dados que traz os achados sobre a observação de aulas em língua inglesa, que envolvem a atividade de leitura; e, por fim, as conclusões.

2 LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: CONFLITOS E EXPECTATIVAS

O ensino LI no EM no cenário educacional brasileiro, enfatiza-se que a competência primordial a ser explorada para os alunos “deve ser a leitura e, por decorrência, a da interpretação.” (BRASIL, 2008, p. 97). Diante do privilégio dado para essa habilidade, é notório que a prática de leitura em sala de aula de língua acontece com mais recorrência. Entretanto, autores como Kleiman (2007a), Kato (1985), Coracini (2010, 2012), Orlandi (2001, 2003, 2012) salientam que há muitas problemas e distorções no que se refere ensinar e aprender a ler em LI como uma LA.

Kato (1985) explica que é evidente a desconstrução do significado de ler e construir sentido do texto nos espaços escolares. Isso acontece, porque, há um certo controle em relação a prática da leitura, que muitas vezes passa a ser provocada por experiência unilateral, ou por haver a supervalorização da tradução, ou pelo sentido extraído estar sempre limitado aos aspectos texto.

Um outro problema que podemos destacar em relação à aula de leitura está relacionado ao pensamento de Coracini (2012) e Klaiman (2007a, 2007b). As autoras chamam atenção para o fato de a atividade de leitura de LI dificilmente apresentar-se como experiências espontâneas, sendo, na maioria das vezes, recorrentes de questões distantes e distintas da realidade dos alunos. Esse pensamento pode gerar insatisfações e desmotivações em sala de aula, no que compete à leitura de textos, justamente, por ser uma prática desligada do universo do aluno.

Além desses, a fala de Orlandi (2012) dá a ideia de que a leitura em sala de aula geralmente é conduzida pelo viés abstrato, desligando o texto de suas funções sociais. Em outras palavras, a compreensão de leitura enquanto um processo social, interacional e comunicativo é posta em segundo plano, o que resulta no ensino limitado aos muros escolares e não para fora da escola e para dentro dos problemas sociais.

Dados esses problemas, então, o que significa ler? A perspectiva de ensino de leitura que muito contribui para o pensamento mais crítico, à qual recai este trabalho, é resultado do horizonte mais amplo, resultante de um trabalho sociointeracional. Esse fenômeno é complexo, o que requer considerar as relações sociais, históricas, culturais e comunicativas dos sujeitos na atividade da leitura e da construção do sentido (FAIRCLOUGH, 1995). Isso significa que a leitura não se dá por fórmulas abstratas, homogêneas, limitadas às fronteiras do texto, mas é construída por um processo dialógico, interativo, vivo e dependente de muitas condições externas ao texto.

Sobre isso, trazemos Bakhtin (2011) para afirmar que a leitura é um fenômeno profundamente social, histórico, cultural, ideológico e, por isso mesmo, é produzido em contextos sociais (reais e concretos) com participantes em dinâmica comunicativa. Nessa lógica, percebemos que leitura não é uma atividade tão rasa assim, mas, ao contrário, para o nosso ver, o texto só ganha vida, cor e sentidos no processo da leitura que busque o mais profundo dos pensamentos e sentidos nele expostos.

Uma alternativa para leitura enraizada aos aspectos sociointeracionais, Zilberman (2005) sugere trabalhar o texto na concepção interdisciplinar, pois a “reflexão desse calibre amplia a probabilidade de compreender os pressupostos da ciência da linguagem nas suas respectivas particularidades e relações que estabelecem mutuamente” (ZILBERMAN, 2005, p. 16). Reconhecemos que essa interdisciplinaridade pode ser dada na leitura diante dos temas transversais (BRASIL, 1999), onde as questões de cidadania, ética, saúde, sexualidade, meio ambiente, entre outros temas, podem ser explorados como escolha de situar o aluno em atividade de linguagem que envolva conhecer o mundo, ter visão desse, e refletir sobre as possibilidades para sua transformação.

Nesse sentido, observamos que o sujeito leitor agora passa a ser visto como sujeito responsivo. Nesse caso, Orlandi (2012) esclarece que aquele sujeito que lê também está produzindo sentido incessantemente, em consequência, transformando a realidade de ver o mundo. Isso significa que o leitor não é um depósito de informações, mas é um sujeito ativo que constrói e reconstrói os sentidos dos textos.

Dadas essas considerações, trazemos a leitura para pensamento crítico, uma vez que acreditamos que esse campo permite explorar diversos sentidos sobre o texto e, conseqüentemente, possibilita o estado constante com processo da construção do conhecimento e da aprendizagem.

3 LEITURA CRÍTICA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO COMO CIDADÃO

A princípio, Freebody (2008) diz que essa concepção de leitura crítica foi designada a partir dos anos sessenta e seus pressupostos seguiram o pensamento da teoria crítica e educação, influenciados, principalmente, pela pedagogia crítica de Paulo Freire (1985). O autor ainda deixa claro que, mesmo que esse pensamento de leitura tenha suas bases fundamentadas na pedagogia crítica freireana (que almeja a emancipação dos oprimidos frente às desigualdades sociais ocasionados pela ideologia dos elitistas), os seus princípios advêm de um outro ponto de vista no que compete ao pensamento crítico (habilidade de ler e

problematizar a realidade social de concepções homogêneas para agir e transformar em concepções heterogêneas e híbridas). Em outras palavras, Duboc (2012) esclarece que a leitura crítica está principalmente vinculada ao:

desenvolvimento de habilidades que capacitem o cidadão a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção (DUBOC, 2012, p. 83).

Por outro lado, nesse processo que envolve a construção de sentido frente ao texto não se dá na neutralidade de ler e pensar em postura de decodificação (CORACINI, 2012; KLAIMAN, 2007b). Ao contrário, envolve um profundo “exercício dialógico na relação real com a tensões e conflitos de nosso entorno” (DUBOC, 2012, p. 84). Ou seja, a leitura, sob o viés crítico, aflora o processo de ensino de língua para uma abordagem dialética que transforma o pensamento provido de neutralidade para o pensamento problematizador e contestador dos discursos homogêneos externados pelos textos, ocasião que traz novas demandas para o leitor.

Nesse sentido, Menezes de Souza (2010) explicitam a relevância de trabalhar o letramento crítico no processo que leve a leitura da palavra e do mundo sob múltiplas lentes, de modo que sejam vistas as diferentes concepções históricas e culturais. Assim sendo, a prática de ensino não deve se limitar e isolar as fronteiras do texto, mas a construção de sentido deve adentrar e alcançar questões sociais, políticas e ideológicas para gerar reflexões nos alunos dentro da sala de aula para que eles possam ter atitudes conscientes e críticas fora dos muros das escolas.

Nesse caso, para atender as exigências da leitura crítica faz-se oportuno (in)disciplinar e (des)construir práticas de ensino de leitura ancoradas em pensamentos universalizadores (GREEN, 1997; MENEZES DE SOUZA, 2010; DUBOC, 2012). Portanto, o ensino frente às atividades de leitura em LI deve compreender a própria noção de crítica como interrogação, indagação, problematização e contestação de quaisquer questões impressos pelo texto.

Para reforçar a justificativa para (in)disciplinar e (des)construir o ensino de leitura para o pensamento crítico, para o desenvolvimento do letramento crítico, segundo Duboc (2012), é primordial levar em consideração três aspectos gerais: I – o agenciamento crítico do sujeito por meio do uso da língua com vistas à compreensão dos sujeitos elevados e inferiorizados nas práticas sociais, para então entender a sua construção sócio-histórico e, se necessário, buscar transformação do seu entorno; II – a formação do sujeito enquanto cidadãos ativos que compreendem e lutam pela diversidade das múltiplas camadas do mundo para que haja a sua

democratização; III – o entendimento crítico das relações complexas da diversidade das múltiplas culturas e linguagens trazidas pela globalização, onde esvaziam a concepção de certo e errado e tudo fica a depender do contexto, “sendo que o certo será certo apenas ali, mas não acolá, e ainda assim, temporariamente” (DUBOC, 2012, p. 88).

Por fim, nesse contexto de discussão, salientamos, que o educador em sua prática de ensino de leitura em LI, precisa sempre ter em mente o pensamento de que é fundamental formar leitores mais analíticos e críticos, pois, assim, é explícito que a leitura favorecerá muito para a existência de um mundo onde possam caber todos os mundos. Em outras palavras, a leitura para formar cidadãos críticos, reflexivos, capazes de perceberem discursos tendenciosos, excludentes e prejudiciais às suas existências. É esse conceito de leitura que adotamos e que será objeto de estudo na próxima seção.

4 A AULA DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO E A EXPLORAÇÃO DO TEXTO

A nossa intenção nas análises foi investigar como a prática do professor de inglês pode estar pautada no pensamento de uma leitura mais criteriosa e mais analítica. Ou seja, para um concepção de leitura crítica.

Vejamos, algumas partes da aula de leitura de LI da turma do 3º ano, turno noturno do Ensino Médio.

*P: Oh, gente, o texto está no livro na página do livro é 146. É bem pequenininho o texto, ok?! / O texto tem um desenho, né? **Tá falando o que esse desenho?***

A: Mudanças climáticas?!

P: Causa o que as mudanças climáticas? Quais são os problemas que temos atualmente sobre as mudanças climáticas?

A: Aquecimento global.

P: Isso, muito bem!

*P: Esse desenho está mostrando cientificamente alguma coisa que acontece na terra, né assim? **O que será que acontece?** De acordo com o desenho, o que é relativo ao aquecimento global? Então, **pelo conhecimento de mundo que vocês têm sobre o aquecimento global, já dá para nós termos noção do que fala o texto, né assim?** Eu vou ler o texto e espero que vocês acompanhem em silêncio.*

Chamamos atenção para os seguimentos da fala do professor colaborador com relação à leitura do texto. No primeiro momento, o professor tenta conduzir o raciocínio dos alunos fazendo questões sobre a temática do texto. Em seguida, traz para sua aula às estratégias de leitura, objetivando ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema textual. Por

consequente, usa dos aspectos visuais (como as imagens do texto) para tentar inferir significado. Também é notório o trabalho com as questões mais específicas, como sinais linguísticos (letras, palavras, frases, números, imagens), para gerar processamento desses sinais para a formulação da compreensão das unidades menores até às maiores, ou seja, o texto como um todo.

Trazemos o pensamento de Coracini (2010) para salientar que as estratégias de leitura cognitiva utilizadas pelo professor no processo da leitura é importante. Todavia, se essas forem trabalhadas isoladamente, fora de um processo, reconhecemos que não possibilita a construção dos múltiplos sentidos do texto. Kleiman (2007b) ainda declara que, mesmo que essas estratégias exijam um maior trabalho cognitivo dos alunos, por levarem a pensar sobre seus conhecimentos de mundo, esse esforço ainda estaria restrito às competências linguísticas. Tal abordagem ocasiona operações homogeneizadoras para o ensino e para a formação de leitores passivos.

Reconhecemos as questões levantadas pelo professor para os alunos. Entretanto, vemos que as poucas vezes em que os alunos se pronunciaram sobre o texto, sem interferência do professor, nos parece um tanto artificial. É como se fosse um jogo de perguntas óbvias e respostas já esperadas. Essa postura nas atividades de leitura, muitas vezes, não possibilitou a significação sobre as questões mais simbólicas e ideológicas impressas ao texto (onde seria a oportunidade ideal para levantar pensamentos e questões críticas para os alunos). O que eles sabem sobre o tema? Que problemas essas mudanças trazem pra vida deles? O que eles podem fazer para evitar esses problemas? Qual o papel deles, como cidadãos?

A interação prosseguiu e o professor passou a explorar o significado de palavras isoladas, bem como a orientar como os alunos podem ter acesso ao vocabulário do texto.

*P: Depois da leitura gente, tem **alguma palavra** que vocês não conhecem? Diga **uma palavra** que vocês acham que seria importante para **reconhecer o assunto do texto**.*

A: Greenhouse

P: Estufa, ok! Nós sabemos que estufa é algo que mantém o calor, que aquece, por isso que esse nome é dado, porque remeter ao efeito do aquecimento, né assim?

A: Professor, e essa última sentença?

*P: A última? Cutting down forest. Derrubada das florestas, ok! / Agora, nós **temos o vocabulário no final do livro**, e ele vai nos ajudar a compreender melhor o texto.*

A: [silêncio]

Nessa parte, podemos destacar um outro ato que parece ser inapropriado para leitura e construção do sentido por um viés crítico. Nesse caso, seria a ênfase da leitura privilegiando a

tradução de palavras (ORLANDI, 2012). Podemos notar essa ênfase de tradução de palavras no discurso pedagógico do professor e, além disso, o controle da leitura do texto, onde a tradução seria um pretexto para o ensino do texto. Artificialmente, o professor tenta atingir a interpretação dos alunos por meio desses aspectos básicos, traduzindo palavras isoladas, que, no nosso entendimento, não levaria à construção do sentido do texto de forma crítica, pelo fato de resultar na compreensão limitada de algo que já está exposto.

Chamamos atenção para o processo em que o professor lê, interpreta e direciona o sentido para o aluno, como se o texto tivesse uma única forma interpretativa a ser compreendido. Kleiman (2007a) afirma que o professor ao sistematizar a aulas de leitura em LI de forma (in)consciente deve-se ao fato dele querer simplificar um processo que não é tão simples. Ainda com base na autora, o processo de exploração do texto foi restringindo a compreensão por vocabulário isolado o que traz a ideia de leitura enquanto decodificação. Isso significa que é uma concepção baseada de saberes linguísticos desvinculados do uso funcional da linguagem em meio social, o que não proporcionaria a reflexão crítica para a aprendizagem do aluno.

Tudo indica que a sala de aula na qual foi trabalhado o texto configura a homogeneidade do processo de ensino da leitura em LI. Fazemos essa afirmação por diversos motivos: primeiro, pelo fato do professor não ultrapassar a superfície do texto para tentar gerar mais significado; segundo, o professor na aula de leitura enfatiza a tradução do vocabulário isolado para desempenhar o sentido; terceiro, a forma metodológica que o professor explora o texto na aula de leitura é desvinculada do caráter e valor social da linguagem; quarto, o professor não proporcionou questões mais críticas, problematizando, por exemplo, assuntos ao quais estão ligados o aquecimento global, para que o alunos pudessem ter abertura de dialogar e debater sobre os fatores extra-textuais para que levem a reflexão sobre como os sentidos foram atribuídos ao texto diante dos discursos que poderiam ser estabelecidos em sala de aula.

Por fim, a leitura sendo trabalhada de forma mecânica, cristalizada aos aspectos do texto, descontextualizado da realidade sociais e sem a problematização das questões sociais, conseqüentemente, não proporcionará o sentido além dos aspectos linguísticos. Em decorrência disso, não resultarão reflexões mais aguçadas sobre a temática do texto para o estabelecimento da sua compreensão e o aluno não refletirá sobre qual o seu papel enquanto cidadão que sofrerá as conseqüências. Em outras palavras, não haverá a construção do sentido do texto em sua totalidade, tampouco a formação de sujeitos críticos.

5 CONCLUSÃO

Começamos o nosso trabalho descrevendo o papel do ensino da leitura em inglês em sala de aula do Ensino Médio para a promoção do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que é fundamental para formar leitores críticos. Tendo em vista que a natureza da nossa pesquisa considera o papel da prática pedagógica do professor, como articulador que, com suas escolhas metodológicas leva a interpretação e compreensão do texto de forma crítica para os alunos, optamos por analisar a prática de um professor em sala de aula.

O ideal seria que, nas instituições escolares, leitura e prática social estivessem diretamente relacionadas, concretizando o papel do professor diante do texto, que é orientar para traçar caminhos mostrando que a compreensão desse objeto pedagógico se materializa nos aspectos sociointeracionais da linguagem.

Nas aulas analisadas, observamos que o discurso do professor ocupa maior parte dos diálogos realizados em sala de aula, já os alunos, respondendo às perguntas feitas, sem muita espontaneidade e segurança. O sentido produzido durante a exploração do texto revela que se constitui pela fala do autor do texto. Isso se justifica pela forma como a leitura foi conduzida, pois o professor, em sua prática pedagógica, não oportuniza condições para que possa se estabelecer outras interpretações, outras formas de ler o texto, outros meios de produzir sentidos. Em outras palavras, nas observações das aulas não foi possível ver o texto como atividade que possibilitasse reflexões críticas. Muitas vezes o professor sistematizou e caracterizou a construção do sentido de forma homogênea, o oposto do que orientam as teorias que regem os estudos linguísticos discursivos para o ensino do texto e para o estabelecimento da leitura crítica.

Notamos que o professor apontou para a leitura das imagens, procurou relacionar o tema ao conhecimento prévio dos alunos, o que foi muito positivo, no entanto, de forma ainda muito superficial, sem envolver o aluno em reflexões que o fizesse repensar o seu papel enquanto sujeito social, enquanto parte de um contexto e das problematizações que o tema pudesse apresentar. Em se tratando de ensino de língua inglesa, explorar o significado das palavras e suas traduções, até poderia ser suficiente se não estivéssemos pensando na formação de um falante/sujeito na sua totalidade, como ser pensante, ativo e crítico, que tem consciência de seu papel como cidadão no mundo que pode contribuir para um mundo melhor.

REFERÊNCIA

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEM, 1999
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002 (Língua Estrangeira Moderna, p. 93-137).
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – volume 1**. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB), 2008
- CORACINI, M. J. R. F. (Org) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- _____. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. e BERTOLD, E. S. (Orgs.) - **O desejo da teoria e a contingência da prática: os discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 258 f. (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London: Longman, 1995.
- FREEBODY, P. Critical literacy education: on living with “innocent language”. In: STREET, B. T.; HORNBERGER, N. H. (Eds), **Encyclopedia of language and Education**, 2nd Edition, volume 2: Literacy, 2008, p. 107-118
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. In: Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.
- GREEN, B. Reading with attitude: or Deconstructing ‘Critical Literacies’ Response to Alan Luke and Peter Freebody. In: MUSPRATT, S., LUKE, A., FREEBODY, A. (eds) **Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practices**. Sidney: Allen & Unwin, 1997.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007
- MELO, J. M. Comunicação Social: da leitura à leitura crítica. IN: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. Ática: São Paulo - SP, 2005.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para um redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de língua: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVEIRA, R. H. A. **Leitura crítica: uma reflexão sobre as metodologias do professor de Língua Inglesa em uma escola pública de Pau dos Ferros – RN**. (Monografia de graduação) – Departamento de Letras Estrangeira, Faculdade de Letras e Artes, Universidade do estado do Rio Grande do Norte - UERN. Pau dos Ferros: UERN/CAMEAM, 2015
- ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2003.
- _____. **Discursos e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012

ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** Ática:
São Paulo - SP, 2005

LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE DE RELATÓRIOS

Cybele Ruana Ferreira de Morais
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ensino (PPGE/UERN)
cybele.ruana.f.m@gmail.com

Maria Zenaide Valdivino da Silva
Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE/CAMEAM/UERN). Doente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN)
mariazenaide@uern.br

RESUMO

A fase de regência de classe, no período de estágio supervisionado, tem a função de ajudar o aluno em seu desenvolvimento profissional como discente, pois possibilita que aluno-professor adquira experiência em sala de aula e que utilize a vivência acadêmica como um ensaio para se tornar um educador. Apesar disso, as formas de ensino e aprendizagem se restringem muito ao verbal. Os recursos multimodais imagéticos, em sua maioria, não são vistos como textos. Com isso, o objetivo dessa pesquisa foi analisar, através dos relatórios de língua inglesa que vivenciaram o momento de regência, como os textos imagéticos foram inseridos nas aulas de inglês e como a prática de leitura visual foi trabalhada. Fundamentam esse trabalho, principalmente, o modelo *Show me* de Callow (2005, 2008) e conceitos sobre multimodalidade do Kress e van Leeuwen (1996). Este estudo se caracteriza em foco interpretativista e descritiva, e segue em abordagem qualitativa de análise. Nessa perspectiva, os textos visuais investigados foram utilizados como instrumentos facilitadores de compreensão da língua inglesa e não como um texto propriamente dito. Concluímos que, além da falta de conhecimento acerca da leitura e letramento visual por parte dos estagiários, há também a dificuldade de explorá-los devido as condições precárias das escolas públicas.

Palavras-chave: Letramento Multimodal. Letramento Crítico. Estágio Supervisionado. Língua Inglesa.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo vem evoluindo e, conseqüentemente, novos conceitos vão surgindo. Com isso, diversos elementos de composição vão sendo inseridos no ensino. A leitura e escrita eram restritas apenas aos textos decodificados, porém, o conceito reduzido de leitura foi resignificado, assim também como o de letramento. Na perspectiva de Callow (2005, 2008), consideramos que através da multimodalidade, no que diz respeito à leitura visual, o discente passa a desenvolver interpretações e se torna capaz de elaborar análises críticas sobre o que está sendo implantado em sua vida pessoal, profissional e acadêmica.

O intuito desta pesquisa foi explorar a leitura multimodal nos relatórios de estágio supervisionado. Pretendemos verificar as habilidades linguísticas exploradas a partir das imagens do material didático, com base nos seus enunciados e nas propostas de atividades, a fim de observar a recorrência e a forma como as dimensões afetivas, críticas e composicionais

(CALLLOW, 2008) são exploradas nas atividades propostas, a partir das imagens e analisar as concepções de leitura dos alunos de estágio supervisionado, através dos planos de aula.

Para nortear nossa investigação, foi necessário elaborar as seguintes questões de pesquisa: Quais e com que frequência os recursos visuais estão presentes no material didático utilizado pelos estagiários na fase da regência? Quais as habilidades linguísticas exploradas a partir das imagens no material didático dos estagiários, com base nos enunciados e nas propostas de atividades? Como e com que frequência as dimensões afetivas, críticas e composicionais são exploradas no material didático dos estagiários, a partir das imagens?

De acordo com os objetivos propostos nessa investigação, foi realizada uma pesquisa interpretativista, descritiva e documental. Essa pesquisa se dispõe a analisar materiais didáticos, ou seja, documentos (relatórios de estágio), que foram elaborados obrigatoriamente por alunos do curso de letras inglês na finalização do período de regência. Os dados foram analisados segundo o paradigma qualitativo.

Na caracterização dessa análise, foi necessário investigar, através das imagens anexadas como matérias de ensino de inglês nos relatórios elaborados pelos discentes, como os estagiários da UERN exploraram o letramento visual em suas aulas no período de regência. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 4 (cinco) alunos do curso de Língua Inglesa que vivenciaram o primeiro estágio supervisionado nos anos de 2008, 2015 e 2016 denominados de Estagiários de Inglês do Ensino Fundamental sob a sigla EIEF seguida de um número (EIEF1, EIEF2, EIEF3 e EIEF4.). No entanto, pelo limite de espaço, trouxemos, para este artigo, as imagens e as falas dos relatórios de EIEF1, EIEF2 e EIEF4 que representam os nossos principais achados. Assim, do total de 13 (treze) imagens, trouxemos a análise de 03 (três).

Além desta apresentação, o nosso trabalho contempla discussão teórica sobre a formação de professores e sobre a inserção da multimodalidade no ensino de língua, a análise do material coletado e, por último, as considerações finais.

2 PROFESSORES EM FORMAÇÃO: ALUNOS ESTAGIÁRIOS EM FASE DE REGÊNCIA

Como qualquer outra profissão, o professor passa por um caminho acadêmico até chegar a ser um profissional. A graduação de Letras ajuda os futuros professores a desenvolverem práticas pedagógicas a fim de trabalhar a desenvoltura dos estagiários diante da sala de aula.

Para que os alunos possam efetivar seu desempenho profissional é estabelecido na grade curricular, o estágio supervisionado, com o intuito de colocar os estudantes de licenciatura em

situações reais da vida profissional. Xavier (2009) comenta que o estágio supervisionado é um processo planejado, que busca conciliar os conhecimentos práticos com os conhecimentos teóricos a fim de complementar a formação do discente. Em outras palavras, é através da prática que os professores em formação passam a adquirir desenvoltura como docente, aprendendo a se posicionar em determinadas situações e a lidar com os desafios. Ao final, os alunos descrevem essas atividades práticas e apresentam uma discussão teórica crítica sobre as situações vivenciadas. É o momento de relacionar a teoria à prática.

O relatório de estágio supervisionado ajuda o estudante do curso de letras a expor as teorias que foram pesquisadas sobre seu tema, sua opinião sobre a metodologia do professor colaborador (analisado no período de observação), e também sua experiência sobre a fase da regência (mostrando também algumas atividades e planos de aula elaborados pelos alunos-professores). Xavier (2009) diz que, de acordo com os relatórios estudados em sua pesquisa, o momento de regência em sala de aula busca aperfeiçoar as práticas do aluno-professor no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa e sua desenvoltura como docente. Além disso, o estagiário precisa relatar como a sua experiência pode contribuir para sua formação.

Assim como o livro didático, os relatórios são trabalhados a fim de desenvolver os posicionamentos dos discentes do curso de Letras com o auxílio do professor supervisor, e não para obtenção de nota. Como ressalta Silva (2012, p. 41) “o relatório não pode resultar num produto de uma atividade burocrática, cuja finalidade se reduz à atribuição de notas.” Assim como no livro didático, que é trabalhado para fazer com que o aluno possa atuar como intermediário no processo de ensino aprendizagem, também é o relatório de estágio, que é elaborado para que os alunos possam descrever como foi o seu processo de aluno-professor e partilhar com o leitor seus conceitos a respeito das suas estratégias de ensino. Nos relatórios, também são anexados planos de aulas que explicitam os objetivos, a metodologia, os conteúdos e referências utilizadas nas aulas. Espera-se que nesses planos, os alunos apresentem, explícita ou implicitamente, conceitos adotados de língua, de linguagem e de ensino e que possamos entender o motivo pelo qual ele usou tais estratégias.

Sobre o ensino de língua inglesa, um dos aspectos defendidos pelos PCN (BRASIL, 1998), é a necessidade de desenvolver um senso de cidadania e um senso crítico na sala de aula. Santos, Camargo e Cristóvão (2007, p. 75) relatam que “faz-se necessário entender cidadania como formação completa do sujeito, de modo que o mesmo tenha uma vida digna, justa, capaz de entender e pôr em prática valores como igualdade, coletividade, democracia, pacificidade, solidariedade, entre outros”. Ou seja, é primordial envolver no ensino de disciplinas curriculares, como língua inglesa, temas de valores humanos, utilizando as diversas modos de

leitura e letramentos com foco no desenvolvimento do senso crítico. Desse modo, podemos dizer que: “ascende a demanda por uma educação e, por conseguinte, de formação do professor com foco no desenvolvimento dos multiletramentos” (BALADELI, 2015, p. 98). Além de corroborarmos esse pensamento, destacamos como fundamental, o desenvolvimento do letramento multimodal. Para tanto, precisamos, antes, entendemos o conceito de multimodalidade e sua relação com o ensino de línguas, o que será discutido na próxima seção.

3 MULTIMODALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A multimodalidade é um conceito teórico recentemente implantado com o intuito de explicar a diversidade constitutiva de mais de um modo de comunicação nos textos. Hoje, os avanços tecnológicos mudaram o uso da comunicação, ressignificando os conceitos de leitura, textos, alfabetização e letramento. A multimodalidade está presente nos livros didáticos, em provas e atividades lúdicas. Como relatam Kress e Van Leeuwen (1996), todo texto é multimodal, se considerarmos que um texto traz, no mínimo, dois modos, como imagens, gráficos, tabelas, recursos tipográficos, além das palavras. Em outras palavras, todos os textos, visuais, sonoros ou escritos, são compostos de mais de uma modalidade. Esses modos semióticos podem ser tanto verbais como não verbais, mas, independente disso, seu significado e valor não é diminuído. Não importa qual seja o modo semiótico que esteja compondo o texto, ele ainda nos fornecerá o que buscamos ao lê-lo: significado, informação, visto que, nenhum texto é neutro.

Trabalhar com recursos multimodais exige necessariamente que o professor explore não apenas os textos verbais. Precisamos entender que imagens, por exemplo, são textos, e, portanto, carregam significados, ideologias e podem suscitar discussões posicionamentos críticos dos alunos. É possível trabalhar individualmente com cada um dos recursos e abordar a multimodalidade. Como diz Silva e Araújo (2015, p. 323), “para se constituir como multimodal, recursos como imagens, sons, gestos, dentre outros, não precisam, necessariamente, estar atrelados à escrita, exatamente porque por si, eles já são multimodais”. Ainda na visão das autoras, podemos dizer que um texto não é dependente do outro para produzir significado e fornecer informações ao leitor, haja vista que cada componente presente nos textos é capaz de produzir sentido por si só, uma vez que são textos diferentes, com suas potencialidades e limitações.

Partindo desses pressupostos, Kress e van Leeuwen (1996) nos apresentam a Gramática do Design Visual (GDV) que sistematiza a leitura e análise de imagens por meio de

três diferentes metafunções: a representacional (significados que trazem os personagens representados na imagem), a interacional (a interação entre personagens dentro da imagem e quem os observa fora da imagem), e composicional (relação entre o verbal e o não verbal que compõem o todo da imagem). O que na língua é realizado por preposição de lugar, visualmente é realizado por características formais que criam o contraste entre o primeiro e o segundo plano (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Isso não significa que todos os significados que podem ser realizados verbalmente podem também ser realizados visualmente, e vice-versa, já que mesmo quando dois modos podem ser realizados, cada um acrescentará seus próprios significados e sonoridade (VAN LEEUWEN, 2011).

Além dos autores supracitados, trazemos o Callow (2008) que apresenta uma proposta de exploração da multimodalidade na sala de aula, através do modelo *Show me* (mostre-me) e das dimensões afetivas, composicionais e críticas. O modelo de Callow não somente engloba a GDV, mas a amplia numa extensão que contempla outras dimensões, no caso dimensões afetivas e críticas, tornando-a, a meu ver, mais aplicável à sala de aula de línguas. Por esse motivo, Callow (2005), além da dimensão composicional, que contempla elementos da GDV, propõe as dimensões afetivas e críticas que têm a ver com buscar e trazer à tona a crítica do texto em termos de relações de poder, questionando quais vozes estão sendo ouvidas e quais não estão; e que interesses particulares são criados e atribuídos através dessas imagens. Estão relacionadas também ao que sensibiliza os leitores visuais, ao que estimula suas emoções, lembranças e experiências; com o que forma e diz muito sobre sua identidade, sobre seu mundo interior e particular.

A próxima seção traz a análise dos dados com base nas teorias discutidas acima. Serão analisadas as imagens anexadas nos relatórios como materiais didáticos utilizados pelos estagiários, bem como planos de aulas e afirmações dos alunos-professores visualizados nos relatórios.

4 RECURSOS VISUAIS PRESENTES NO MATERIAL UTILIZADO PELOS ESTAGIÁRIOS NA FASE DE REGÊNCIA DE CLASSE

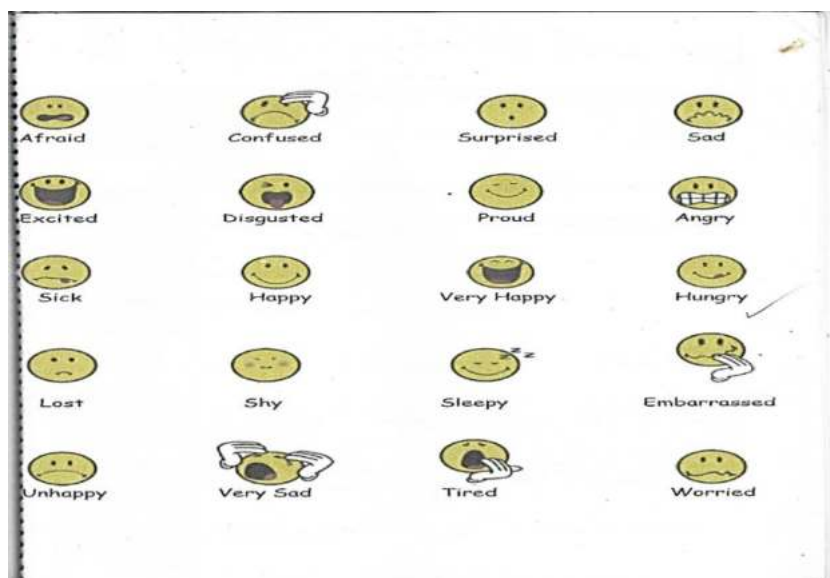
Para a realização deste trabalho, foi necessário identificar atividades que apresentassem textos imagéticos nos materiais didáticos utilizados por estagiários na fase da regência, observar o potencial das imagens e investigar se nos recursos visuais há presença das dimensões apresentadas por Calow (2005, 2008), sendo elas: afetiva, composicional e crítica. Além disso, investigamos, através das propostas contidas nas atividades e planos de aula, como os recursos

imagéticos estavam sendo trabalhados em sala. Os materiais didáticos utilizados como *corpus* dessa investigação foram elaborados por alunos de 5º período da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que vivenciaram o primeiro estágio supervisionado, ministrando turmas de ensino fundamental.

4.1 O Uso de textos visuais com pretexto de trabalhar vocabulário e tradução

A primeira atividade didática empregada por EIEF1 a ser estudada utilizou recursos visuais presentes nas redes sociais (*facebook, whatsapp, instagram*). As imagens presentes na atividade eram *emoticons*, recurso empregado para mostrar as sensações ou sentimentos do usuário. Em seu plano de aula, a primeira proposta do estagiário foi trabalhar com a leitura desses recursos imagéticos, ou seja, foi explanada a leitura visual. Baseado nos conceitos citados anteriormente, Callow (2005, p.13) diz que a dimensão “afetiva indica a interação do leitor com imagens”. Percebemos que os recursos visuais apresentados nas ilustrações apresentam características da dimensão **afetiva**, pois os textos imagéticos representam emoções, por esse motivo, elas causam afetuosidade e intimidade entre leitor e texto.

Figura 1 – Emoticons



Fonte – Relatório de estágio de EIEF1

Pelo que foi compreendido, as imagens trabalhadas durante a aula são capazes de provocar sentidos pelo leitor. Ao visualizar os textos imagéticos, o observador é capaz de identificar o que a imagem está representando e como os recursos visuais são facilmente interpretados. O texto escrito em inglês pode ser compreendido pelos alunos de ensino básico

a partir da representação visual que vem logo acima. A partir dos elementos visuais apresentados (*emoticons*), pode ser inserida a aprendizagem da língua-alvo. Porém, a atividade poderia abordar as imagens de forma mais exploratória, induzindo o aluno a interpretar o texto visual, e não trabalhar com o texto imagético apenas como um complemento das palavras estudadas. Sendo assim, a imagem é utilizada para o desenvolvimento do vocabulário e não contempla, na prática, as dimensões propostas por Callow (2005, 2008).

A atividade anexada não contém enunciado, dessa forma, para compreendermos qual era a intenção do aluno estagiário recorremos ao plano de aula. De acordo com o plano de aula, EIEF1 empregou os referidos textos imagéticos para “dinamizar a aula” e conseguir a “atenção” dos seus discentes, pois tais recursos são habitualmente utilizados pelos adolescentes. Por esse motivo, os textos visuais acabam despertando maior interesse em relação ao conteúdo trabalhado. EIEF1 revela em seu relatório que, “trabalhar a língua inglesa em sala de aula através de figuras dos *emoticons* torna as aulas mais interativas e dinâmicas. De modo que, os alunos interajam e despertem o interesse pela língua inglesa”.

De acordo com o que percebemos da imagem acima, a inserção dos textos visuais teve como verdadeiro intuito fazer com que os alunos fossem capazes de assimilar as palavras em inglês através dos textos imagéticos. Ou seja, a utilização das imagens durante a aula foi feita para que o aluno fosse capaz de assimilar as palavras impostas abaixo dos *emoticons* com o intuito de ampliar o vocabulário dos alunos, numa função também de tradução, uma vez que é possível que o aluno consiga aprender o significado dos adjetivos ao observar a imagem, como na figura a seguir.

Figura 2 – Conversation



Fonte – Relatório de estágio de EIEF2

A atividade nomeada de “*Please call me Chuck*” contém um texto visual que apresenta ações de alguns personagens, sendo dois o alvo principal da imagem, pois o casal encontra-se destacado. Isso ocorre devido à proximidade entre leitor e imagem (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996).

Podemos observar que no texto imagético o homem e a mulher estão dando as mãos, ou seja, demonstram o ato de saudação. A primeira interpretação que podemos ter dessa ação é que eles são estranhos que acabaram de se conhecer. Pela vestimenta do casal protagonista e dos demais personagens, podemos dizer que eles estão em um evento solene. Além das roupas formais, um outro elemento presente em todos os personagens é o crachá de identificação que eles estão usando. Dessa maneira, podemos afirmar que tais personagens estão em algum evento de trabalho. Através de todas essas informações podemos concluir que a imagem tem características da **dimensão composicional**, pois como foi mencionado anteriormente, Callow (2005, p. 13) afirma que a “dimensão composicional procura entender como elementos e sinais específicos do texto imagético trabalham para criar significado em sua estrutura” e como podemos ver anteriormente, há realização de ação, e, além disso, os personagens apresentam símbolos (crachá e roupa) e os vetores (olhar e mãos).

O enunciado presente na atividade sugere que o aluno escute e pratique o áudio da conversa entre os personagens. O aluno-professor, neste caso, busca letrar o aluno na língua inglesa, através da aquisição do vocabulário e acaba deixando de contemplar a leitura imagética em sua aula.

A imagem apresenta potencial para fazer com que o aluno possa desenvolver uma análise crítica sem grandes dificuldades, utilizando-a como recurso que lhe proporcione prazer, pois como a imagem vem em forma de animação desperta maior interesse do aluno, por tratar-se de crianças. Nessa perspectiva, o texto visual apresenta em sua composição características da dimensão **afetiva**. Apesar disso, a imagem não foi alvo de leitura na atividade do livro (*interchange*) e também na proposta apresentada no plano de aula. Podemos confirmar isso através do plano de aula, na passagem em que EIEF2 diz que “a atividade desenvolvida foi implantada com o escopo de enriquecer o vocabulário, apresentando algumas formas de cumprimentos afim de trabalhar com a oralidade dos discentes e criar oportunidade para os alunos utilizarem os cumprimentos nos contextos trabalhados”.

A imagem foi utilizada apenas como acompanhamento do texto verbal escrito. Entretanto, pensamos que, através do que foi dito anteriormente, seria possível explorar o texto imagético de maneira mais intensa, trabalhando com o letramento visual crítico do discente, que não foi abordado pelo aluno professor. Antes mesmo de iniciar a aula de vocabulário e

oralidade, EIEF2 poderia ter implantado a leitura imagética, despertando no aluno a função de refletir sobre a leitura e posicionar-se sobre a temática, e em seguida iniciar a exploração da língua.

Ressaltamos também que a imagem apresenta má qualidade de impressão. Além de ser anexada em preto e branco, a atividade impressa para fazer parte do trabalho do referido estagiário não oferece conforto ao leitor no momento em que está lendo.

Dentre as poucas atividades anexadas no trabalho de conclusão de estágio de EIEF4, podemos encontrar uma atividade que utilizou um texto imagético que fez uso de acessórios e roupas que frequentemente utilizamos. A intenção de EIEF4, como diz seu plano de aula, foi de “enriquecer o vocabulário, trabalhando a oralidade através da repetição da pronúncia”. A sugestão da atividade é enumerar corretamente as roupas de acordo com as palavras correspondentes a elas.

Figura 3 – Clothes



Fonte – Relatório de estágio de EIEF4

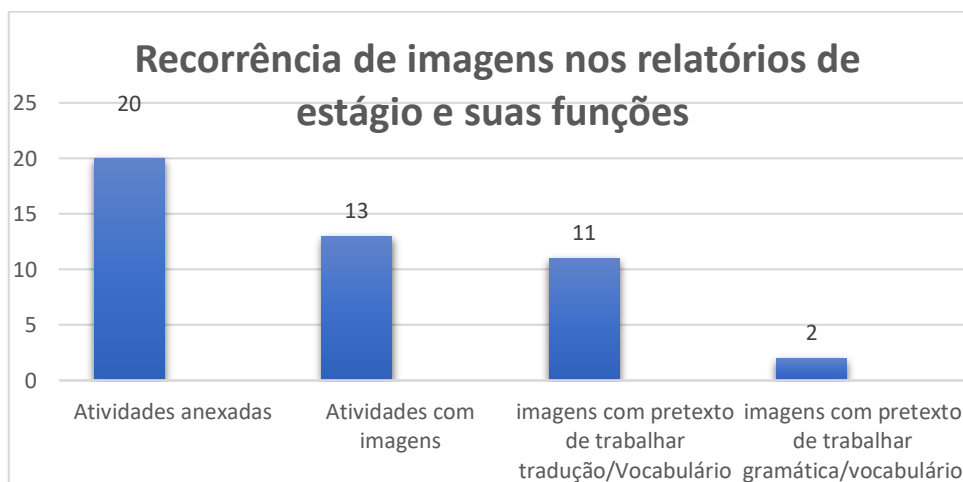
Podemos dizer que, mais uma vez, a imagem está sendo utilizada pelos alunos estagiários como um elemento facilitador no momento da tradução de palavras durante a aula de língua inglesa. Fernandes e Almeida (2008, p. 16) diz que, na representação conceitual classificacional, “os elementos definidos por características comuns a todos os sujeitos estão arranjados ao mesmo grupo, à mesma classe”. Dessa forma, podemos dizer que as imagens utilizadas pelo estagiário pertencem a mesma classe: roupa.

Nesse sentido, através da referida atividade, o estagiário poderia ter abordado o texto visual na perspectiva da dimensão **composicional**, pois o aluno-professor utilizou um texto imagético que aborda elementos pertencentes ao conhecimento de mundo dos discentes. Questionar sobre as preferências dos alunos, sobre o que pensam desses tipos de roupas, poderia ser uma alternativa de exploração das imagens, na perspectiva da dimensão **afetiva**. O estagiário também poderia ter questionado os discentes sobre qual roupa eles usam com mais frequência e sobre os lugares onde pode ser usado cada tipo de roupa.

Mesmo com a pouca quantidade de anexos das atividades, o plano de aula foi bastante esclarecedor sobre o que foi realizado em sala de aula. Em quatro dos seus planos de aula, EIEF4 sugeriu que fosse trabalhada a leitura, a interpretação de imagens, que, aparentemente não foram cumpridas, pois de acordo com a atividade anexada o aluno-professor não abordou a imagem como um texto e não sugeriu sua interpretação. Além disso, foi observado que, através da sua metodologia, o referido aluno-professor trabalhou com as quatro habilidades comunicativas (*reading, speaking, writing e listening*).

Por conta do limite de espaço, como já mencionamos, trouxemos apenas a análise de (03) três imagens, como também a fala de três dos estagiários selecionados, retiradas de seus respectivos relatórios, por representarem os principais achados. No entanto, no gráfico a seguir, é possível entender a recorrência imagética nos relatórios de estágio, na sua totalidade, coletados como *corpus* de investigação desta pesquisa. O conhecimento dos professores em formação, mais especificamente de língua inglesa, acerca do letramento visual é necessário. Pois, baseado nos dados coletados, essa abordagem ainda se encontra inativa.

Gráfico 1- Recorrência de imagens nos relatórios de estágio e suas funções



Podemos observar que o gráfico anteriormente apresentado revela que há utilização de imagens em aula de língua inglesa ministrada por estagiários. Entretanto, observamos que no total, 20 atividades foram anexadas, mas apenas 13 continham textos imagéticos em sua composição. Vale salientar que, das 13 atividades anexadas que apresentaram textos visuais, 11 foram utilizadas com pretexto de trabalhar tradução e vocabulário e 2 foram utilizadas com pretexto de se trabalhar gramática e vocabulário. As três imagens que trouxemos como exemplo demonstram muito bem esses achados.

Diante desses dados, podemos dizer que os textos imagéticos não foram abordados como um texto propriamente dito, nem muito menos de maneira crítica e sim como complemento ou ilustração dos textos escritos. Em outras palavras, os recursos visuais trabalhados foram inseridos para instruir os discentes em temáticas que já são abordadas tradicionalmente nas discussões em sala (gramática, vocabulário e tradução), bem como foram trabalhadas, segundo os relatos discorridos nos relatórios e planos de aula, para dinamizar a aula e atrair a atenção dos alunos.

Verificamos que, apesar dos textos visuais serem aplicados com uma frequência considerável, as imagens não são exploradas de forma crítica. Os estagiários almejavam outros objetivos (ampliar o léxico e conceitos gramaticais dos alunos no que diz respeito ao inglês).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos para este trabalho, as imagens utilizadas em relatórios de alunos do curso de Letras Inglês que vivenciaram o primeiro estágio. Foram nossos objetivos investigar o material utilizado por alunos estagiários de inglês do ensino fundamental, para identificar e categorizar os recursos imagéticos presentes nesses materiais, verificar as habilidades linguísticas e observar a recorrência e a forma como as dimensões (afetivas, críticas e composicionais) foram sugeridas nos planos de aula.

Vimos, a partir dos relatórios, que os recursos visuais mais trabalhados foram as imagens retiradas de livros didáticos e da internet. No que se refere aos resultados dessa pesquisa, baseados nos questionamentos anteriormente feitos, pudemos apurar como decorrência que, dentre os relatórios analisados e os seus planos de aula anexados, não foram feitas referências à leitura crítica das imagens, seja nos seus planos de aulas como objetivos de suas práticas com as imagens, seja nos enunciados nas atividades sugeridas.

Percebemos que o foco de interesse dos estagiários foi trabalhar a tradução, o vocabulário e a gramática, utilizando os recursos visuais como facilitador para a compreensão

de língua inglesa. Apesar disso, as escolhas de algumas imagens foram bastantes pertinentes. Podemos dizer isso pelo potencial de algumas delas, para se explorar em alguns textos visuais. No entanto, o potencial desses textos multimodais não foi explorado.

REFERÊNCIAS

- BALADELI, A. P. D. Formação do professor para os multiletramentos: Relato de experiência de projeto de extensão. **Língua, Linguística & Literatura**. DLCV - João Pessoa, Vol. Esp., n.2, jul/dez 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLOW, J. **Literacy and the visual**: Broadening our vision. *English Teaching: Practice and Critique* May, 2005, Volume 4, Number 1, p. 6-19.
- _____. Show Me: Principles for Assessing Students' Visual Literacy. **The Reading Teacher**. International Reading Association. ISSN: 0034-0561. 2008, p. 616-626.
- FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de Guerra. In: ALMEIDA, D. B. L.: **Análise visual**: do fotojornalismo ao blog (Org). João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11 -31.
- KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London and New York: Routledge, 1996, 2006.
- SANTOS, L. M. A.; CAMARGO, G. P. Q. P.; CRISTOVÃO, V. L. Língua inglesa, formação de professores e cidadania: articulando áreas afins. In: GIMENEZES, T. (Org.). **Tecendo as manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina, 2007.
- SILVA, W. R. Estudos do letramento do professor e a formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- SILVA, M. Z. V.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. **ANTARES**, v. 7, p. 313-335, n. 14, jul/dez, 2015.
- VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Editor). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2011, p. 668-682.
- XAVIER, J, P, B. O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa em uma Instituição de Ensino Superior na Cidade de Paranaguá. **IX Congresso Nacional de Educação** - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de psicopedagogia, 2009.

LITERATURA E CINEMA: SHERLOCK HOLMES REINVENTADO PARA O CINEMA

Jorge Augusto Silva Duarte

Aluno de Especialização pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

augustouz110@hotmail.com

RESUMO

A adaptação cinematográfica de obras literárias costumava ser avaliada apenas pelo o quanto era fiel a versão original, sendo constantemente mal criticada e exposta a preconceito. Com o progredir dos estudos de autores como Andrew (1984), Corseuil (2003), Hutcheon (2006), Murray (2008) e Stam (2006), a aceitação do trabalho de adaptação veio como consequência mudando o panorama hierárquico que castigavam a ideia. O presente trabalho tem como objeto de estudo a personagem da literatura investigativa, Sherlock Holmes em um conto: *Um escândalo da Boêmia* (1891), ambas as escritas sendo obras do criador da personagem, o autor britânico Arthur Conan Doyle; e também uma adaptação fílmica, *Sherlock Holmes* (2010), dirigida por Guy Ritchie, que apresenta um Sherlock Holmes reeditado. O ponto em questão a observar será a imagem do detetive recriada na recente apropriação cinematográfica, discutir os efeitos causados pelas modificações postas nos aspectos: físico, comportamental e dedutivo durante a transposição das páginas para às telas. A metodologia se concentra no estilo de literatura – comparada, através de estudos bibliográficos que abordam a relação entre os dois meios. A análise do corpus denota as semelhanças e diferenças entre obra literária e filme sem compromisso de reter – se somente a fidelidade, mas proporcionar a visão de possibilidade de invenção de trabalhos autônomos tendo outros como referência ou ponto partida. As conclusões apresentam sugestões para problemática, levantando hipóteses sobre as intenções, como público alvo e críticas sobre o trabalho adaptativo cinematográfico.

Palavras-chave: Adaptação Cinematográfica. Sherlock Holmes. Reeditado.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre da realização de um trabalho de conclusão de graduação, moldado para o formato de artigo para apresentação em evento acadêmico. Espera-se que o trabalho contribua com os estudos acadêmicos da área de literatura comparada.

Bueno (2006) conceitua a expressão de adaptação como ato de adaptar, acomodar e adequar. O autor credencia o sentido e uso da palavra para algo passível a mudança, que possa ser apropriado de outro material fazendo alterações, sem necessitar prender-se a imagem do original.

Em meio a esse contexto, o trabalho prático tem como objetivo estudar a literatura e o cinema estilos que possam contribuir um com o outro em adaptações cinematográficas, sem criar uma hierarquia ou cobrança de fidelidade, mas como estilos próprios. A adaptação cinematográfica costumava ser muito cobrada para manter-se fiel a obra literária – conceito que

só limitava seu trabalho, tirando sua autonomia e liberdade de expressão. Com o passar dos anos e avanço dos estudos, o quadro mudou.

A pesquisa tem como corpus a mais recente adaptação cinematográfica *Sherlock Holmes* (2010), adaptação cinematográfica mais recente da personagem da literatura policial e criada pelo autor britânico Arthur Conan Doyle. O longa é dirigido por Guy Richie tem o ator Robert Downey Jr interpretando o detetive, trazendo o ser fictício às telas como um produto novo. O filme será trabalhado em comparação com o conto *Um Escândalo na Boêmia* (1981) de autoria de Doyle, observando semelhanças e diferenças entre as duas versões. A análise não se prenderá ao nível de fidelidade, mas se propõe a discutir os efeitos e intenções que as modificações trazem na adaptação em comparação com as páginas da literatura.

Para suporte do trabalho são citadas contribuições de autores como Corseuil (1997), Hutcheon (2006), Leitch (2003), Murray (2008), Stam (2006) e Vanoye (1994) para desenvolvimento da discussão sobre a relação entre literatura e cinema. Andrew (1984), Corseuil (2003) e Hutcheon (2006) contribuem com os resultados da análise e suas considerações.

A metodologia se desenha nos padrões bibliográficos e qualitativos, através de leituras referentes ao estudo de literatura comparada. Nesta oportunidade, o cinema será posto para ser discutido com a literatura com a obra e adaptação de Sherlock Holmes. A análise observa e busca conceder hipóteses sobre as mudanças feitas na literatura do detetive ao ser transposto para o cinema. Os efeitos que essas modificações implicam no comportamento e figura da personagem nesta produção autônoma.

Com essa proposta, o estudo se põe a colaborar com as pesquisas de linhas comparativas entre meios distintos. Nesta oportunidade, a literatura e o cinema são requisitados dentro da possibilidade de ambos serem analisados como perspectivas diferentes, mas com possibilidade de se interagirem em trabalhos adequados, sem obrigação de o cinema se prender a obra literária ao adaptá-la.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A adaptação posta como prejudicial

A adaptação cinematográfica de obras literárias não foi bem recebida em seus primeiros trabalhos. Em seu início, a crítica a considera algo sem valor e sem contribuição para a sociedade. Nesse contexto, Stam (2006) em sua obra *Da Intertextualidade a Adaptação*,

argumenta que esse enquadramento dado se origina de pressuposições enraizadas que concebem o rótulo de inferioridade a adaptação descarregando preconceitos que podem ser resumidos em antiguidade, pensamento dicotômico, iconofobia, logofilia, anti – corporalidade e carga de parasitismo. A visão do autor coloca os enquadramentos dados como concepções inconscientes originadas de uma cultura imposta pela crítica em não querer reconhecer as adaptações como bons trabalhos, que também podem favorecer o gênero literário. Stam (2006) ainda expõe que essas rotulações negativas contribuem com a proliferação de outros substantivos na fala da crítica: “Termos como “infidelidade”, “traição”, “deformação”, “violação”, “abastardamento”, “vulgarização”, e “profanação” proliferam no discurso sobre adaptações, cada palavra carregando sua carga específica de ignomínia” (STAM, 2006, p. 19-20).

Assim, é visto que a adaptação cinematográfica como algo que se apropriava da literatura para prejudica-la, deformá-la e vulgariza-la. A essência literária estaria ameaçada ao ser levada de suas páginas para outro meio comunicativo. Os trabalhos baseados nas obras eram logo conectados ao sentido de infidelidade a obra original. A infidelidade que levava a discussão do quão fiel ou não pode ser uma adaptação? Hutcheon (2006) aponta que por muitos anos a fidelidade a obra, principalmente as canônicas, era critério ortodoxo, diferencial para qualificação do trabalho. O pensamento colocava esse aspecto como o ponto decisivo, pois a partir dele era dito se o trabalho adaptado era bom ou não.

2.2 A adaptação cinematográfica ganha outro conceito

A persistência em pesquisas e realizações de trabalhos adaptativos cinematográficos contribuíram para que as críticas se diversificassem, não se restringindo apenas a fidelidade, mas também a outros pontos como intenções, público, tempo, espaço e etc. Era necessário que as opiniões tomassem outros para que valorizassem ambos os meios: literatura e cinema. Hutcheon (2006) se coloca contra a questão da fidelidade, que tratava outras perspectivas almeçadas pelas produções sem contribuição ou apenas como réplica malfeita, sem considerar o que pode estar por trás de cada adaptação.

Thomas Leitch (1996) com seu trabalho *Twelve Fallacies* (As Doze Falácias) contribuiu com a quebra dos antigos preceitos sobre a cobrança da fidelidade. A pesquisa põe sua escrita compostas de crenças que permeiam os discursos sobre a relação entre literatura e cinema nas produções. Bueno (1996) traz o significado do termo falácia como engano ou ilusão. A falácia então se trata de uma fala mentirosa, que é transmitida como sendo uma verdade.

A oitava falácia denominada *Fidelity is the most appropriate criterion to use in analyzing adaptations* o autor traz em seu texto a desconstrução da convicção que permeou por muito tempo e colocou a fidelidade como ponto único e decisivo ao considerar uma adaptação. “the near-fixation with the issue of fidelity” that has “inhibited and blurred” adaptation study since its inception is all too accurate” (Leitch, 2003 *apud* McFarlane, pág. 161). Assim, insistir em colocar a fidelidade como critério diferenciado ao investigar qualquer trabalho, é prejudicar e oprimir a adaptação de cinema. A busca por encontrar outros pontos a serem observados é o melhor caminho, pois concede liberdade e autonomia aos dois estilos: literatura e cinema.

Diante das concepções discutidas se torna irrelevante na contemporaneidade não considerar ou avaliar as adaptações como trabalhos autônomos, com seus próprios objetivos e aspectos. Prender-se apenas ao nível de fidelidade é limitar também a criticidade que pode ser manifestada. Murray em sua pesquisa *Materializing Adaptation Theory: The Adaptation Industry*, direciona sua escrita com foco na distinção e semelhanças entre adaptação e obra, “Adaptation critics seek similarities and contrasts in book-film pairings in order to understand the specific characteristics of the respective book and film mediums” (MURRAY, 2008, p. 04). Seguindo a concepção, as críticas destinadas a relação entre obra e filme na adaptação, devem ser realizadas considerando que são duas vertentes distintas, com suas especificidades e semelhanças. Trata-se de dois meios diferentes, em que cada um pode apresentar trabalho sem qualquer laço de completa dependência pelo outro. A adaptação e livro são territórios distintos, mas que podem se complementar, pois um meio tem como ponto de partida o outro.

A consideração da literatura e cinema como estilos distintos, permitiu surgir um novo esquema de avaliação sobre as adaptações cinematográficas, colocando o cinema dentro de um status de linguagem e fins próprios. “O filme é ponto de partida e o ponto de chegada da análise” (VANOYE, 1994, p. 14). Desta forma, os estudos de adaptação devem ter o cinema como forma inerente, sem dependência ou inferioridade a literatura. As adaptações criam laços com as obras, pelo fato de serem pontos de partidas para suas produções, mas ao serem transpostas as telas ganham outro formato, colocando o filme como objeto solo para avaliação. Vanoye (1994) ainda argumenta que é preciso que o público e crítica desenvolvam suas avaliações e que sejam flexíveis diante de mudanças de rumos nas adaptações, pois são ações inevitáveis.

3 ANÁLISE DE CORPUS

A corrente seção está direcionada a discussão do corpus selecionado para este trabalho de suporte acadêmico. Através de estudo comparativo será discutido a relação entre literatura e

cinema com a adaptação cinematográfica *Sherlock Holmes* e um conto: *Um Escândalo na Boemia*. As similaridades e diferenças são discutidas dentro de uma perspectiva de parceria entre os dois estilos, sem reter-se a nível de fidelidade.

A adaptação cinematográfica traz um Sherlock Holmes nunca visto nas telas de outras produções fílmicas e seriados. Uma nova versão é levada as telas com pontos de autonomia e de não dependência com as páginas literárias. A história se passa em Londres na Inglaterra no século XIX. Sherlock Holmes é famoso como detetive, por utilizar a lógica dedutiva para resolver mistérios. A parceria com seu amigo Watson está ameaçada, pelo fato do mesmo estar em compromisso matrimonial. Holmes critica o amigo por tomar essa atitude. Na aventura aparecem outras personagens de sua literatura como Irene Adler e Professor Moryart. O detetive tem como desafio desvendar o mistério que assombra a cidade Londres sobre um suposto mágico, Lorde Blackwood.

É nesse contexto que surge um reinventado Sherlock Holmes com peculiaridades jamais cogitadas em sua literatura até então. O filme já inicia com uma cena de perseguição, mostrando um Sherlock Holmes ativo, ágil e perseguidor. O objetivo do longa já é deixar desde o início que se trata de um detetive diferentes das páginas.

3.1 Flashforward



Fonte: *Sherlock Holmes* (2009), cena 01

Sherlock Holmes: Cabeça inclinada para a esquerda. Surdez parcial no ouvido direito. Primeiro; ponto de ataque. Segundo; garganta, paralisar as cordas vocais e impedir os gritos. Terceiro; um bebedor inveterado. Golpe seco no fígado. Quarto; por último, arrastando a perna esquerda, soco na patela. Resumo do prognóstico, recupera a segunda em 90 segundos e a eficácia de luta em 15 min. Total recuperação dos ferimentos. Improvável!

É nesta cena inicial que se revelam habilidades não vistas em sua literatura: lutar e mentalizar seus próprios movimentos – aspecto levado ao público através da técnica cinematográfica do *flashforward*¹.

Toda a fala acima discorre acompanhada das cenas mostradas. Situação mentalizada e ilustrada na cabeça de Holmes. Levada para o público para que estejam conscientes da capacidade física e mental do detetive, além de calculista, pelo fato de pensar e executar seus movimentos exatamente como tinha planejado em sua mente. Em sua literatura, os movimentos orquestrados já são de livre imaginação para o público, e não apresentam certa agressividade, diferente do que é exibido nas telas. Ao inserir esse comportamento, a direção coloca no filme grau de autonomia e independência, e que mostra laços curtos com as obras sobre o nível de fidelidade. Status que acompanha os estudos de Dudley Andrew sobre como a adaptação se apropria da obra, cedendo um formato novo, conceito colocado dentro de três princípios: *borrowing, intersecting and transforming*.

O último termo, *transforming*, enquadra o corpus selecionado para essa produção acadêmica. A adaptação de Sherlock Holmes, configura a personagem de maneira considerável, passando uma ideia de reinvenção. Andrew alega que o trabalho da adaptação é levar algo autônomo sobre o texto original para que seja possível para o público e crítica realizarem discussões que comparem os dois estilos (1984). Então o trabalho fílmico de adaptação deve buscar ser avaliado como trabalho independente, mas que possui a obra literária como referência. Nessa apropriação fílmica, Holmes apresenta as habilidades de luta com a dedução em conjunto como aspecto novo, não visto em seus contos nas páginas; condição essa que também vai inferir em outras mudanças como suas características físicas.

¹ Trata-se de uma interrupção nas cenas de filmes por eventos posteriores. É posto como o contrário do *flashback* que retoma eventos anteriores.

3.2 Aparência física



Fonte: Sherlock Holmes (2009), cena 02

Pode – se observar o tipo físico do detetive na cena: não muito alto e um corpo mais atlético, com a musculatura mais definida. Características que condicionam e permitem que tenha melhor desempenho com as habilidades de luta. Descrição física que não se equivale a que dita no conto *Um Escândalo na Boêmia* por seu amigo Watson:

A casa estava bastante iluminada, e, quando olhei para cima, vi a sombra alta e magra passar duas vezes pela cortina. Ele caminhava rapidamente pela sala, com a cabeça baixa e as mãos entrelaçadas às costas (DOYLE, 1891, p. 39).

Os contos publicados por Doyle seguem uma linearidade, então a descrição física acima é a que caracteriza Holmes na literatura do autor. Ao fazer os extremos comparando com a descrição da adaptação, é nítido que ela não segue os padrões ditos das páginas literárias. Andrew diz:

More difficult is fidelity to the spirit, to the original's tone, values, imagery, and rhythm, since finding stylistic equivalents in film for this intangible aspects is the opposite of a mechanical process. The cineaste presumably must intuit and reproduce the feeling of the original (ANDREW, 1984, p. 100).

O autor explica que não é obrigação e nem critério a fidelidade por completo a obra, por ser uma tarefa muito difícil e que conseqüentemente limita a adaptação. O cineasta pode reproduzir o original, concedendo atribuições novas, caso que o ocorre com a personagem de Holmes, que sofre mudanças em seu aspecto físico para se tornar mais ativo e dinâmico.

Conseqüentemente, são mudanças que podem estimular e trazer o público não do entretenimento, mas também que é admira a literatura da personagem, para conhecer um Sherlock Holmes reinventado.

As alterações feitas pelo cineasta também se manifestam na característica marcante em sua literatura, sua inteligência ou método dedutivo. Habilidade que algumas passagens do longa, segue diretrizes diferentes das que são vistas nas páginas, levando o detetive a situações não imaginadas para a literatura em suas páginas.

3.3 Método Dedutivo



Fonte: Sherlock Holmes (2009), cena 03

SHERLOCK HOLMES: (mudando o seu tom com intenções): Há duas gotas na sua orelha, na verdade. Essa tinta é quase impossível de sair... um ato impetuoso do menino, mas é você é experiente, e não reagiu de forma brusca e por isso a senhora para quem você trabalha, lhe emprestou essa gargantilha: pérolas orientais, brilhantes. Um rubi cristalino, dificilmente joias de uma professora. Entretanto a joia que está usando nos conta bem mais...

WATSON: (Watson pede para seu amigo parar): HOLMES!

SHERLOCK HOLMES: Você foi noiva! O Anel se foi, mas a pele mais clara onde ele estava, sugere que passou algum tempo no exterior, usando-a com orgulho, isso até ficando de seu verdadeiro e modesto valor, então rompeu o noivado e voltou para Inglaterra atrás de melhores candidatas. Um médico talvez!

MARY: (Joga a sua taça de vinho em Holmes, após o termino da fala): Está correto em tudo senhor Holmes, exceto em uma coisa: eu não o deixei. Ele morreu!

A cena exhibe uma situação considerada até então incomum com Holmes – sua dedução falhou. A cena torna-se até mesmo cômica ao final por causa do ocorrido, algo incomum se comparado a sua com sua literatura. Como acontece em um trecho do conto *Um Escândalo na Boêmia*:

- O casamento assenta – lhe bem, disse – Creio, Watson, que você engordou três quilos e quatrocentos gramas desde a última vez que o vi.
- Três quilos e 175 gramas – respondi
- Creio que é um pouco mais. Só um pouquinho mais, presumo, Watson. E voltou à medicina, pelo que vejo. Você não me disse que pretendia retomar a profissão.
- E como sabe disso?
- Eu vejo, eu deduzo. Como é que sei que você se molhou todo recentemente, e que tem uma criada bastante desajeitada e descuidada?
- Meu querido Holmes – disse eu –, isto já é demais. Você teria sido queimado na fogueira se vivesse há alguns séculos (DOYLE, 1983, p. 40).

A capacidade de dedução de Holmes nos contos para resolução de mistérios costuma se manifestar de maneira precisa, calculista e sob humana Holmes enxergava os detalhes que os olhos comuns deixavam passar, questionando e intrigando tudo que estava a sua volta. A habilidade se manifesta nas páginas desconsiderando a possibilidade de erro. Status que coloca a personagem em um perfil acima dos demais, como uma máquina que tivesse qualquer conhecimento imaginado.

A cena exibida na adaptação, no entanto demonstra uma contradição. Apresenta o erro da dedução de Holmes, trazendo ao público um Holmes fadado também a falha. Outro fato mostrado é a forma de como o Holmes se comporta diante do jantar com Watson e a presença da sua esposa, passando a ideia de desconforto com a situação, já que durante o longa o detetive se mostra contra o casamento do amigo, por temer que a união fosse acabar com a parceria de ambos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de gênero acadêmico discute a relação entre literatura e cinema, como possibilidade de mesclar os dois gêneros em trabalhos adaptativos cinematográficos, sem oprimir a autonomia de ambos. Nesta perspectiva, a escolha da adaptação cinematográfica de Sherlock Holmes ocorreu como proposta de mostrar que a adaptação cinematográfica também pode se apropriar da obra literária construindo um novo sentido na transposição para às telas.

Coseuil (2003) aponta que o estudo de literatura e cinema requer que os dois gêneros sejam vistos dentro de seus parâmetros próprios. A obra literária pode ser lida em dias se o leitor preferir, mas a adaptação cinematográfica deve ter um tempo médio de duas horas de duração, tornando-se impossível manter a completa fidelidade. A autora argumenta sobre a impossibilidade de fidelidade completa, e da possibilidade de o cinema trazer algo novo ao

adaptar uma obra literária. A adaptação apresenta um Sherlock Holmes com comportamento, habilidades e sentimentos não apresentados na literatura policial do detetive.

REFERÊNCIAS

- ANDREW, Dudley. **Concepts in Film Theory**. Oxford University Press, 1984
- BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Editora FTD S.A. São Paulo, 1996.
- CORSEUIL, R, Anelise. Literatura e Cinema. In BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana (org). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: EdUEM, 2003. P. 298.
- CONAN, Doyle. **Um Escândalo na Boêmia**. Strand Magazine, 1891
- HUTCHEON, Linda. **A Theory of Adaptation**. Routledge. New York, 2006
- HUTCHEON, Linda. Beginning to Theorize – **A Theory of Adaptation**. New York. Routledge, 2006. p 1-32.
- MURRAY, Simone. **Materializing Adaptation theory: The Adaptation industry**. Monash University, Melbourne. 2008
- STAM, Robert. **Da Intertextualidade a adaptação**. Ilhe do Desterro. Florianópolis, 2006. p 19 – 53
- VANOYE, F, Goliot – Lété. *Ensaio sobre à análise fílmica*. Campinhas: Papyrus, 1994.

O LETRAMENTO CRÍTICO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO “CERCANÍA JOVEN”

Antônia Verônica de Holanda
Professora – Escola Municipal Elvira Gomes de Moura
veronica.holanda@yahoo.com.br

Orfa Noemi Gamboa Padilla
Professora – Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas
ariesnoes@hotmail.com

RESUMO

Observamos que para o aluno desenvolver sua capacidade crítica, questionar e interagir diante do texto através da linguagem como prática social, é necessário o Letramento Crítico. Nesse sentido o principal foco esteve voltado para o ensino educativo e crítico de língua estrangeira, especificamente em língua espanhola. Neste trabalho trazemos um recorte da nossa monografia intitulada: Letramento Crítico: uma análise em atividades propostas no livro didático “*Cercanía Joven*”, na qual objetivamos analisar a presença do letramento crítico em atividades do livro didático de Língua Espanhola do ensino médio. Especificamente, analisamos a presença do letramento crítico nas três questões das atividades do livro didático *Cercanía Joven Vol: 3*. Fundamentamos nosso trabalho nos documentos curriculares como as Orientações Curriculares Nacionais “dorovante OCN” (2006); BRASIL, 2006; e na perspectiva teórica do Letramento Crítico de Soares (2004); Kleiman (2008); Baptista (2010); Rojo (2012); Strett (2014). A pesquisa apresenta uma metodologia de cunho qualitativo, pois, analisamos as possíveis contribuições que as atividades presentes no livro didático podem fornecer para o desenvolvimento do Letramento Crítico do aluno. Os resultados da análise revelaram que a proposta do Letramento Crítico nas atividades do Livro Didático “dorovante LD” *Cercanía Joven Vol: 3*, encontra-se em temas propostos nos textos e que são explorados nas atividades, pois a leitura apresentasse numa perspectiva crítica.

Palavras-chave: Letramento crítico. Livro didático. Língua Espanhola.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse em pesquisar sobre está temática surgiu em aulas observadas no decorrer das atividades do Estágio Supervisionado II, no ensino médio, e das observações em aulas de Língua Espanhola, em uma escola pública na qual atuamos como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), momento em que foram investigadas questões ligadas ao ensino aprendizagem da Língua Espanhola e que, ao mesmo tempo, tivessem relação com o social.

Nosso principal interesse esteve relacionado às questões de envolvimento do aluno nas atividades postas em sala de aula. Assim, levamos em conta que durante o processo das aulas observadas, os elos entre leitura e envolvimento dos alunos em atividades estavam ligados ao modo como as questões eram trabalhadas, isto possibilitava que as atividades fossem

significativas para os alunos. Além disso, constatamos o papel de destaque que o livro didático assume no contexto escolar, pois ele, muitas vezes, é a única ferramenta de que dispõe o professor como auxílio ao ensino.

O Livro Didático utilizado pela escola, na época, era *Cercanía Joven: Vol 3*, sendo este um dos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático “dorovante PNLD” (2015), em língua estrangeira. Nosso principal objetivo foi investigar em que medida as atividades que estão propostas nesse material podem contribuir para o letramento crítico do aluno, pois, de acordo com o edital do PNLD (2015, p. 7), o livro didático deve oferecer “múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; que permitam, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos”.

Por entendermos a importância dos estudos do letramento e, em concreto, o crítico na formação e no entendimento do indivíduo sobre questionamentos que são postos na sociedade, tivemos como objetivo específico deste trabalho: verificar se há letramento crítico presente nas atividades propostas pelo livro didático *Cercanía Joven: vol 3*.

Nos fundamentamos nos estudos do letramento, baseados nas teorias do letramento crítico, conforme Soares (2004), Brasil (2006), Kleiman (2008), Baptista (2010), Rojo (2012), Strett (2014). O trabalho apresentou uma metodologia de natureza interpretativista e explicativa, que tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Nesse sentido, nosso trabalho pode contribuir para uma reflexão acerca das atividades postas no livro didático. Isso por entendermos que elas podem traçar caminhos para a leitura na perspectiva do letramento crítico.

2 LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

De acordo com Soares (2009, p. 33), o termo letramento vem da palavra “literacy”, que etimologicamente teve origem da palavra latina “littera”, cujo significado é letra. Soares (2004, p. 34) nos diz que “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele [...]”. Assim, a necessidade de aplicação desse novo conceito, com um significado mais amplo, ocorreu no Brasil, Estados Unidos, França, Portugal e na Inglaterra. Sob esse olhar inicial, ser letrado representou o indivíduo que tinha domínio sobre a escrita e a leitura nas práticas sociais diversas.

De acordo com Street (2003, p. 01), os novos estudos do letramento compõem um recente campo de pesquisa que “representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social”.

De acordo com Kleiman (2008, p. 19), “podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Dessa forma, no contexto do ambiente escolar o letramento faz com que o indivíduo se habilite, não somente em saber ler e escrever, mas também em fazer o uso competente da leitura e da escrita nas mais diversas práticas de letramentos.

No Brasil, os estudos do tema letramento começaram a ser usados no meio acadêmico como forma de separar os impactos sociais da escrita dos estudos da alfabetização. Aos poucos, esses estudos foram ganhando dimensões, mas a palavra letramento ainda não foi dicionarizada pela complexidade desse conceito. Baptista (2010, p.120) define letramento como o exercício “efetivo e competente da própria tecnologia da escrita e pressupõe diversas habilidades, entre as quais, por exemplo a capacidade de ler e escrever para alcançar diferentes objetivos nas diversas instâncias em que o uso dela é requerido [...]”. Nesse sentido, a autora nos mostra que o termo letramento não envolve somente aprender a ler e escrever, mas também nos mostra uma série de competências e habilidades realizadas socialmente, como saber usar essas habilidades como uma exigência da vida cotidiana.

Os termos competências e habilidades constam nas OCN (2006) e levam o aluno a compreender ou se encontrar nos conteúdos escolares, dando mais ênfase à ação do que à teoria. Assim, o aluno constrói o seu conhecimento e adquire as competências e as habilidades escolares. Podemos dizer que as habilidades são identidades que devem ser construídas na busca da leitura, ou seja, da competência que é caracterizada por uma função/profissão. As habilidades estão ligadas ao saber fazer, já as competências ao conhecimento, aos saberes.

De acordo com Rojo (2012), como características das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos, surgiu um novo termo denominado de multiletramentos. Esse novo conceito vem nos mostrar o quanto são infinitas as modalidades textuais pelas quais as pessoas se informam e se comunicam. Rojo (2012, p. 13) nos apresenta dois tipos de multiletramentos presentes em nossa sociedade contemporânea: “a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Podemos dizer que multiletramentos foram influenciados por mudanças culturais e tecnológicas. Diante dessa múltipla exigência que o mundo contemporâneo impõe, o LD, como um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados pela escola, deverá contemplar essa grande variedade de textos e práticas que circulam na sociedade.

3 LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO

O letramento crítico leva o aluno a se questionar numa atividade crítica que é concretizada através da linguagem como prática social, pois podemos acreditar que este seja um meio pelo qual o aluno pode ver além do texto e se posicionar criticamente na sociedade. Mostraremos, ainda, que o letramento crítico possibilita ao ensino uma melhor compreensão com relação às ideologias que estão presentes nos textos.

De acordo com Street (2014, p. 09), “o maior esforço, então, consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais”. Entretanto, o letramento crítico liga a inclusão do indivíduo com a sociedade e o mundo, através de diferentes contextos como o cinema, a *internet*, a televisão, entre outros meios tecnológicos, pois é através destes meios que o indivíduo pode atuar nas diferentes práticas sociais e posicionar-se como sujeito crítico na sociedade. Dessa forma, Baptista (2012, p. 123) assevera que “[...] uma pedagogia baseada no letramento crítico pode conduzir os alunos a questionarem e avaliarem como são construídas e mantidas determinadas ideologias nos mais diversos textos no interior das distintas práticas discursivas”.

Letrar criticamente significa enfrentar as necessidades que o aluno precisa para que tenha diferentes visões e, de certa forma, tomar posicionamento com relações às ideologias que estão nos contextos. Cientes de que os textos são produzidos de acordo com o ponto de vista de quem os cria, a abordagem de letramento crítico nos levaria a uma compreensão de que a realidade tem uma significação e está ligada a diversos fatores, inclusive social. É nesta dimensão que o aluno é encorajado a ter uma posição crítica diante do texto, a realizar questionamentos que envolvam um construir e reconstruir de novas identidades, novas formas de ver o mundo e agir sobre ele.

Kleiman (1995, p. 13) afirma que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Assim, caberá ao profissional da educação, nesse caso através do material didático, possibilitar ao educando condições favoráveis para que ele (leitor) possa exercer o ato de ler, sendo capaz de praticá-lo

com autonomia e criticidade, no sentido de saber estabelecer múltiplas relações entre o texto e contexto de forma construtiva.

Dessa forma, o letramento crítico em língua estrangeira é de grande relevância no contexto escolar, como um espaço de reflexão que promoverá a articulação de conhecimentos e valores, uma vez que possibilite ao educando tornar-se capaz de realizar uma interpretação crítica das ideologias que estão presentes nos discursos. Os textos trazidos pelo livro didático, sendo trabalhados por esse viés, são agentes promotores de transformação social.

4 MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DAS OCN

Segundo as OCN (2006), o material didático é um “conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, [...]os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras [...], os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários” (BRASIL, 2006, p. 154).

O material mais adequado ao ensino de línguas seria aquele que, além de colaborar com a competência linguístico-comunicativa, deve ser adequado ao nível dos alunos; apresentar atividades para interação; servir para pensar, refletir e raciocinar; não copiar e reproduzir meramente os conteúdos. Podemos acrescentar que essa proposta também está inserida nas OCN (2006), onde observamos que é pertinente o intuito de melhorar o trabalho com a língua estrangeira, através de textos e atividades que estejam o mais próximo possível do contexto social do aluno.

Como a leitura é uma das atividades que acreditamos ser de extrema importância no processo de aprendizagem de espanhol, como o Ensino de Língua Estrangeira (ELE), constitui-se aqui um dos pontos-chaves de nossa pesquisa, averiguar como as atividades que estão no LD se propõem ao desenvolvimento do letramento crítico, nesse caso a competência leitora. Para Sedycias (2005, p. 120), “o fato de o leitor estar sempre à frente do texto revela a dificuldade de aprender a ler a partir de um material para o qual não encontramos sentido [...] Essa dificuldade é encontrada mais objetivamente nos leitores-problemas de todos os níveis, inclusive, universitários”. Nesse sentido, é preciso ativar o conhecimento prévio e seguindo as marcas do texto podem ou não se concretizar, levando ao aluno a rever suas hipóteses, por meio das marcas textuais, assim como as marcas culturais de determinada língua em estudo.

5 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E O LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA JOVEN VOL 3*

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015) tem por objetivo selecionar os livros que estão sendo ofertados no mercado para que sejam ou não aprovados para serem utilizados nas escolas. De acordo com o PNLD (2015), a avaliação das coleções incluídas neste *Guia de Livros Didáticos, PNLD 2015, ensino médio – Língua Estrangeira Moderna*, pautou-se em uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países.

6 PERCURSO METODOLÓGICO: CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Adotamos o livro didático como documento de estudo e objeto de nossa pesquisa. O objetivo foi analisar se as atividades que estão propostas no LD de língua espanhola, *Cercanía Joven: vol 3*, abordam ou não o letramento crítico, e, se sim, como estas atividades podem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico do aluno. O estudo se insere pelo viés da pesquisa qualitativa, pois buscou promover uma reflexão sobre o objeto de estudo. O LD *Cercanía Joven: vol 3* está composto por três unidades e seis capítulos, sendo que cada unidade é composta por dois capítulos que trazem temas discutidos na atualidade.

Dessa forma, pela grande variedade de atividades que o nosso objeto de estudo apresenta, escolhemos, para a nossa análise, amostras de atividades da unidade I, especificamente do capítulo II, do livro didático *Cercanía Joven: vol 3* a partir desta unidade construímos nosso *corpus* de análise, a fim de verificar como as atividades nele contidas podem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico no aluno. Para nossa análise foram selecionadas III questões de uma das atividades.

A escolha de verificar as atividades da unidade I se deu justamente pelas propostas contidas em seus títulos, em que se propõe que o aluno leia, reflita e reaja diante do texto. Tal proposta se constitui como um ponto importante para a nossa análise, já que vai ao encontro das perspectivas abordadas pelo letramento crítico.

6.1 Categoria de análise: presença do letramento crítico em atividades do livro didático

Cercanía Joven: Vol 3

Nesta categoria de análise, buscamos perceber se as atividades do LD trazem uma abordagem de letramento crítico, desse modo verificamos se as amostras de atividades escolhidas para nossa análise apresentam ou não o letramento crítico, a partir de situações significativas no contexto social do aluno. Assim, primeiro, verificamos se há ou não a presença do letramento crítico no livro didático supracitado, especificamente na unidade I, como propostas metodológicas das atividades do material didático.

7 O LETRAMENTO CRÍTICO EM ATIVIDADES DO LD *CERCANÍA JOVEN: VOL 3*

Nesta seção, apresentamos e analisamos três questões da unidade I, especificamente do capítulo II, com a finalidade de analisar a proposta do letramento crítico e sua contribuição para a aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), através do livro didático, a partir da categoria de análise. Dessa forma, investigamos se há ou não a presença do letramento crítico na **questão I**, do livro didático, verificando como a questão explora e negocia o letramento crítico, a partir de situações significativas no contexto social do aluno.

QUESTÃO I

CAPÍTULO 2 Información y comunicación: la tecnología también es diversión

Lectura

Almacén de ideas

1. ¿Sabes qué es el editorial de un periódico o de una revista? Según tus conocimientos previos, señala la respuesta más adecuada.

() Texto relacionado con la actualidad que presenta la opinión general de algunas publicaciones, como periódicos y revistas impresos o virtuales.

() Ensayo largo, que trata de hechos polémicos divulgados en la actualidad, y que presenta el punto de vista específico de su autor acerca de los temas abordados.

Fonte: Livro *Cercanía Joven Vol 3* (2015, p. 26).

A **Questão I** parte de uma temática com conteúdo ligado ao conhecimento do aluno com a leitura de mundo, a lidar com as novas informações que chegam através de revista e livros, como também a troca de conhecimentos. A questão consente que o aluno construa sua própria leitura diante de habilidades para ler e escrever, e que desenvolva na escola atividades que contribuam para o seu fortalecimento crítico diante do texto.

A questão desperta no aluno uma reflexão acerca do texto, de forma que vem proporcionando ao aluno um empenho maior por parte do mesmo, já que está ligada a questões que exijam opiniões e conhecimentos do mundo em que vive, contribuindo, assim, com o letramento crítico. Baptista (2012, p. 124) nos diz que “[...] não se trata de construirmos uma leitura (ou a leitura) verdadeira, correta, única, mas de criar possibilidades para que os alunos construam suas leituras”.

A leitura desempenha um papel significativo para o desenvolvimento do aluno, pois parte de uma concepção de estruturas sociais e padrões de pensamentos e comportamentos. Essa atividade concebe o aluno como um sujeito crítico que constrói e negocia os sentidos do texto, através do seu próprio conhecimento. A questão em análise apresenta o letramento crítico, pois envolve o aluno numa análise crítica, abrindo a possibilidade para que se reflita e construa seu próprio conhecimento.

Conforme pudemos observar, esta atividade estabelece uma forte relação com o letramento crítico, pois a mesma faz uma exploração do conhecimento do aluno, apresentado além do texto. De modo geral, esta atividade pode contribuir para a formação de leitores críticos.

QUESTÃO II

2. En las revistas y periódicos aparecen imágenes (fotografías, gráficos, mapas, caricaturas...) que ilustran los textos de opinión y contribuyen a defender un punto de vista. Observa estas dos imágenes. ¿Cómo se representa en ellas a los aficionados a los videojuegos? ¿Te parece que los retratan de forma positiva? Explícalo con base en tu análisis de las fotos.



Fonte: Livro *Cercanía Joven Vol 3* (2015, p.26).

A **Questão II** apresenta um tema significativo para o aluno, ao perguntar o que ele pensa sobre jogos, “*videojuegos*”; logo, explora uma reflexão a respeito desse tema. A questão é composta por duas imagens que possuem um forte poder de construção de significados, ou seja, influencia a sociedade de uma forma sedutora, de modo a captar a atenção do indivíduo, uma vez que é desenvolvida a consciência crítica do mesmo. Visualmente estão relacionadas com a capacidade que o indivíduo tem de saber reconhecê-las e analisá-las criticamente.

Esses questionamentos, representados pelas imagens 1 e 2, têm por objetivo desenvolver, visualmente, a consciência crítica do leitor, ou seja, requerem um pensamento

mais aprofundado por parte do leitor, para que o mesmo tenha participação na significação do texto.

A atividade, assim, propõe ao aluno observar as duas imagens. Em confronto com as imagens 1 e 2, notamos que na primeira há uma interação, uma troca de experiências, em que ambos falam a mesma linguagem; está nítido que os dois são aficionados em *videojuegos*. Em uma visão geral, a imagem 1 envolve o aluno a se aprofundar em uma interpretação que consiste na busca pela compreensão textual em uma perspectiva crítica. Ao analisarmos esta imagem, verificamos que é necessário que se forme alunos críticos, ativos.

Na imagem 2, percebemos que o casal não está interagindo um com o outro. A imagem depende de uma perspectiva contrária para avançar em sua compreensão. O aluno interpreta a imagem como algo incompleto em sua realidade social. Entretanto, notamos que esta imagem envolve o aluno numa perspectiva desafiadora, levando-o a fazer uma reflexão crítica em relação à leitura, como também uma série de competências e habilidades realizadas socialmente.

Contudo, esta questão pretende analisar os meios em que se utilizam da imagem, ou seja, da comunicação visual, de modo que possa levar o aluno a refletir sobre o tema da questão dos jogos ou “*videojuegos*”. Quanto a isso, Oliveira (2006) nos esclarece sobre o trabalho com recursos visuais em textos, bem como a contribuição crítica que esses recursos trazem para indivíduo, pois quando tentamos (aluno-professores) construir bases de significados que “privilegiam um posicionamento crítico de mundo, estamos buscando o fortalecimento de um contexto onde os leitores percebem a imagem como um modo de representação o qual pode ser interpretado segundo perspectiva particular de cada um. (OLIVEIRA, 2006, p. 23). De acordo com a autora, entendemos que não é necessário ler e escrever para se tornar um indivíduo letrado. Todavia, para que esse aluno se torne letrado é importante que o mesmo reconheça diversas formas de expressões de linguagens, e a partir da leitura de imagens possa construir sua compreensão crítica com o texto.

De maneira geral, pelas descrições dessas duas imagens percebemos que o letramento crítico visa à inclusão do indivíduo no mundo da comunicação, que possui uma construção de sentidos revelados pela imagem, contribuindo, assim, para o pensamento crítico do aluno, a fim de formar leitores críticos.

QUESTÃO III

3. Vas a leer un editorial publicado en el diario de ciencia y tecnología *La Flecha*, intitulado "Videojuegos, ¿adicción o afición?", escrito por la directora Sarah Romero. Pero antes, haz estas actividades:

a) Charla con un compañero(a) sobre este tema y escribe las posibles características de un adicto y de un aficionado a los videojuegos en la tabla a continuación. ¿Qué diferencias hay entre uno y otro?

Adicto a los videojuegos	Aficionado a los videojuegos

b) ¿Te consideras un adicto o un aficionado a los videojuegos?

Fonte: Livro *Cercanía Joven Vol 3* (2015, p. 26).

A **Questão III** leva o aluno a refletir sobre seu cotidiano de vida e, ao mesmo tempo, interagir como cidadão crítico. Além disso, apresenta uma relação com o cotidiano do aluno, pois jogos fazem parte não somente do cotidiano deles, mas também da realidade. No tocante a questão citada acima, ao perguntar ao aluno: ***Te consideras adicto ou aficionado a los video juegos***, estabelece relação com sua realidade, a fim de levá-lo a questionar e construir o sentido do texto com base em suas experiências.

Podemos perceber que esse tipo de atividade possui uma interação em que o leitor consegue articular seu conhecimento de mundo e atribuir sentido ao seu discurso, tornando-se um cidadão reflexivo e crítico. É uma atividade que leva o aluno a refletir sobre seus próprios hábitos e, conseqüentemente, explora a mobilização do sujeito em suas próprias escolhas.

Sob uma visão crítica, podemos observar que os alunos de hoje são considerados participantes ativos, o que influencia sua maneira de estudar, fortalecendo, assim, o pensamento crítico. Nas palavras de Baptista (2012, p. 126), “dá a importância de que os alunos sejam capazes de refletir sobre os pressupostos e implicações que certo modo deve ver e ser no mundo acarreta. Dessa forma, refletir e avaliar os discursos é uma condição essencial para desenvolver o espírito crítico”.

Diante do exposto, a atividade acima pode ser usada para compreender e favorecer o aluno com a leitura de forma crítica, a fim de interagir, analisar e identificar o que é fato e opinião, tirando, a partir disso, suas próprias conclusões e fazendo uma reflexão crítica. Verificamos que a proposta dessa atividade contribui para o letramento crítico do aluno, fortalecendo seu espírito crítico.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho analisamos duas atividades contidas na **Unidade I**, do LD *Cercanía Joven vol:3*, com o objetivo de trabalhar a presença do letramento crítico e suas possíveis contribuições para essas atividades. A pesquisa apresentou uma metodologia de cunho qualitativo, pois, analisamos as possíveis contribuições que as atividades presentes no livro didático podem fornecer para o desenvolvimento do Letramento Crítico do aluno

Nossos dados nos permitiram observar que o letramento crítico está presente em todas as amostras de atividades, já que o verificamos como uma forte perspectiva nas questões. Percebemos que a proposta do letramento crítico está no tema das atividades exploradas numa perspectiva crítica. Quanto ao suporte que o livro dá ao professor na abordagem do letramento crítico, constatamos que as questões estão adaptadas criticamente a fim de alcançar fins mais significativos.

Em um âmbito geral, podemos afirmar que o LD, *Cercanía Joven vol:3*, pode contribuir com o letramento crítico do aluno, a fim de torná-lo um cidadão crítico, produtor de texto; desenvolvendo e estimulando em suas atividades uma visão crítica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL – MEC-SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, volume 1.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Coord). **Espanhol**: ensino médio. Brasília: secretaria de educação básica. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, 2010.
- _____. Lima. L.M. Letramento Crítico: CONTRIBUIÇÕES PARA (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL. A (IN) **visibilidade Da América Latina Na Formação DO PROFESSOR DE ESPANHOL**. Editora Pontes: Ano 2012 p.141-160.
- Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 56p.: il.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita - Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, Coleção letramento, Educação e Sociedade.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica**: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem e ensino*, vol.9, Nº.1, 2006.
- ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo; Eduardo Moura (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SEDYCIAS, J. **Ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. Adja Balbino de Amorim Barvbieri Durão...[et al] (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.).

Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. 33 p.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.).

Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2009. 287 p.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Marcos Bagno (Trad.). 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

O PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENEM

Antonia Karolína Bento Pereira
Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
karol_bento@hotmail.com

RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apresenta em sua matriz as línguas estrangeiras desde 2010, no entanto, se faz pouco o tempo para o desenvolvimento de estudos que relacionem os gêneros textuais e como eles são tratados nesse exame. Pensando nisso, desenvolveu-se este trabalho que tem como objetivo caracterizar a abordagem dos gêneros textuais nas provas de línguas estrangeiras do Enem. Para tanto, foram selecionadas as provas realizadas no período de 2013 a 2015, das quais analisou-se as 20 questões de língua espanhola. Buscou-se seguir os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008) sobre a noção de gênero textual, bem como compreender as concepções sobre gêneros defendidas pelos documentos oficiais voltados ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Diante das análises, observou-se que, nas questões de língua espanhola, os textos utilizados não se apresentam de maneira contextualizada e a forma como as questões se organizam limitam-se a exigir que o candidato leia partes dos textos, ou apenas expressões/frases, e façam a relação com o gabarito. Percebeu-se, com isso, que a prova do Enem, especificamente a de língua espanhola, não contempla de maneira adequada as habilidades defendidas pela matriz de referência e documentos norteadores do ensino médio que embasam a construção desse exame.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Línguas Espanhola. Enem.

1 INTRODUÇÃO

O estudo dos gêneros textuais não é novo em discussões acadêmicas que pretendem analisar como eles são tratados nas esferas do ensino da língua materna e em menor recorrência no ensino de línguas estrangeiras. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) traz em sua matriz as línguas estrangeiras desde 2010, no entanto, se faz pouco o tempo para o desenvolvimento de estudos que relacionem os gêneros textuais e como eles são tratados pelo Enem. Sabe-se que a ideia central defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é de um ensino pautado nos gêneros textuais, concebidos de forma contextualizada. Marcuschi (2010) defende que para uma produção e compreensão dos textos faz-se necessário um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais. Com isso, acredita-se que os mesmos pressupostos que norteiam o ensino, devem também conduzir as avaliações. Partindo desses pressupostos, pretende-se entender a organização das questões de Língua Espanhola do Enem e como se dá a abordagem dos gêneros textuais, levando em consideração critérios construídos com base nos discursos defendidos pelos documentos oficiais acerca dos gêneros textuais e a

prática de leitura como construção de sentidos.

O objetivo deste trabalho é caracterizar a abordagem dos gêneros textuais nas provas de Língua Espanhola do Enem, do período de 2013 a 2015. Para tanto, serão feitas reflexões acerca da noção de gênero textual, explicitando a noção defendida neste trabalho; seguidas da análise dos documentos oficiais voltados ao ensino de línguas estrangeiras no que diz respeito à noção de gênero defendida. Finalizando com a análise de 20 questões das provas de línguas estrangeiras do Enem (língua espanhola) e as considerações finais deste estudo.

2 REFLEXÕES EM TORNO DA NOÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

A noção de gênero textual ganhou relevo dentro da Linguística Textual e em outros ramos de estudo nos últimos anos, mas há algum tempo essa noção já encontrava espaço nos estudos clássicos. Marcuschi (2008) já contabilizava pelo menos vinte e cinco séculos desde as primeiras abordagens da noção de gênero textual no Ocidente, feitas por Platão. Assim, o debate em torno da noção de gêneros não é novo: perfaz a tradição platônica (gêneros literários), passando pela aristotélica (gêneros retóricos) e de outros estudos, até chegar aos dias atuais, quando o escopo da noção de gênero textual foi alargado para além dos domínios literário e retórico. Na atualidade, variadas são as abordagens da noção de gênero textual e muitos são os estudos desenvolvidos. Pode-se citar Bakhtin (2003); Adam (1992); Swales (1990,1992,1998); Marcuschi (2008); Bhatia (1993); Biasi-Rodrigues(2002), para ficar só em alguns.

O sociointeracionismo bakhtiniano é, sem dúvida, a perspectiva teórica mais utilizada nas abordagens. Bakhtin (2003), vinculando as atividades dos seres humanos à utilização da língua, postula que as ações de linguagem ocorrem por meio de gêneros textuais com vistas a consecução de objetivos dentro dos âmbitos da interação humana em sociedade. Essa noção dialógica da linguagem é o ponto chave da teoria bakhtiniana que permite a ampliação do escopo dos gêneros textuais: cada interação social ocorre em uma esfera específica da atividade humana e se dá através de formas relativamente estáveis às quais se dá o nome de gênero. Assim, muitos são os gêneros textuais existentes e muitos são os gêneros que estão por surgir no limiar das múltiplas esferas da atividade humana que, com certeza, não se restringe aos âmbitos literário e retórico como acreditavam os precursores da noção de gênero.

Ao assumir a perspectiva interacionista da linguagem, parte-se para uma abordagem que necessariamente deve considerar como pressuposto a teoria de gêneros textuais o que, no viés do ensino de línguas, equivale a dizer que o seu estudo deve considerar um rol de

características que não se limitam a modelos ou estruturas rígidas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) adotaram essa concepção dos gêneros como uma forma de abordar a linguagem como ação social, a fim de favorecer as práticas sócio-interacionais que se estabelecem na linguagem e através dela. A nosso ver, o aspecto sócio-interacional é o mais valioso quando do uso de gêneros no ensino de línguas, uma vez que proporciona um caráter realista e significativo às atividades realizadas pelos alunos quando cumpre a função de megainstrumento de ação discursiva (Cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 65). O trabalho com gêneros nos permite, pois, explorar aquilo que Bakhtin (2003) conceitua como interação verbal, a interação feita através de enunciados de formações típicas e, portanto, estabilizadas, que materializam discursos. Assim, parece-nos importante enfatizar que a noção de gênero textual adotada nesse trabalho é a do sociointeracionismo bakhtiniano e, portanto, corroboramos com a conceituação postulada por Marcuschi (2008), para quem gênero textual:

[...] refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que **apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas**. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, etc.* (MARCUSCHI, 2008, p. 155, grifos nossos).

Como se pode ver, a noção de gênero aqui adotada concebe os gêneros textuais dentro de situações socioculturais e históricas nas quais nos inserimos cotidianamente e nos fazemos atuantes através de protótipos textuais recorrentes. Com base nisso, temos a plena certeza de que não se pode tratar o gênero textual "independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas" (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Não obstante, a noção de gênero apresentada por Marcuschi (2008) nos fornece também propriedades específicas dos gêneros que, inclusive, não podem escapar do olhar de quem o estuda. Tais propriedades são "padrões sociocomunicativos característicos" estabelecidos por força das **composições funcionais**, dos **objetivos enunciativos** e dos **estilos** concretamente realizados por pressões históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Dessa forma, apesar da noção de gênero textual não ser uma novidade, ela "está na

moda" como afirmou Marcuschi (2008, p. 147), colocando ênfase na verdadeira explosão de estudos nessa área. Os próprios documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil fazem eco a esses estudos incorporando muitas de suas discussões. A esse respeito, veremos a forma como essas discussões foram recepcionadas pelos documentos oficiais no tópico a seguir.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para entendermos como os gêneros textuais são abordados nas questões da prova de Língua Estrangeira do ENEM, acreditamos que se faz necessário entender como o ensino das línguas estrangeiras modernas é concebido pelos documentos norteadores do ensino médio, uma vez que o Exame objetiva avaliar esta etapa da educação básica. A proposta que se segue é fazer uma exposição sobre as concepções de gêneros textuais e conseqüentemente as implicações acerca da leitura e interpretação de textos presentes nos documentos oficiais direcionados à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, especificamente às Línguas Estrangeiras Modernas.

3.1 O que dizem os documentos norteadores do ensino médio acerca dos gêneros textuais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados ao Ensino Médio reconhecem que a função e a forma que os gêneros possuem, considerando-se seu tempo, origem, suas escolhas estilísticas, relações discursivas com outros textos, devem ser evidenciadas no ensino, uma vez que permitirão ao aluno entender que certas “particularidades têm um sentido socialmente construído.” (BRASIL, 2000, p. 8). O estudo das formas como os gêneros discursivos se articulam proporciona uma maior visão das possibilidades de usos da linguagem (BRASIL, 2000). Para entender os sentidos construídos socialmente, o exercício da leitura é primordial na aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que através dela é possível ter “acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.” (BRASIL, 2000, p. 32).

Na área “investigação e compreensão”, por exemplo, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna relacionam-se à compreensão e análise de expressões verbais que vinculem os textos aos contextos, suas funções, estruturas, intenções, interlocutores envolvidos, etc. (BRASIL, 2000, p. 32).

A partir das contribuições dos PCNEM (2000) ao ensino de Língua Estrangeira Moderna, acreditamos que o aluno deverá, no decorrer dos três anos, entender que os textos se constroem a partir de aspectos sociais/culturais e que por esse motivo não deverá desprezar os contextos de produção, compreendendo que cada texto tem seu propósito comunicativo e conseqüentemente recursos linguísticos e discursivos que atendem a tal propósito. Dessa forma, acreditamos os textos são considerados pelos Parâmetros Curriculares como atividade socialmente construída, corroborando com Koch (2014, p. 26) quando afirma que os textos “são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza”.

São poucas as contribuições acerca dos gêneros textuais nos PCNEM (2000), ou pelo menos não aparecem de forma clara. O aspecto fortemente defendido nesse documento é de que a leitura não pode se desvincular da compreensão de aspectos contextuais que constroem o texto. Corroboramos com isso, no entanto, acreditamos que os PCNEM deveriam expandir de forma mais clara o ensino da competência leitora a partir das contribuições acerca dos gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2008, p. 209), questões complexas acerca dos gêneros textuais aparecem na forma de observações geralmente “vagas”. Para o autor, nos PCN, às vezes se trata de tipos de textos ou seqüências discursivas, em outros casos trata-se de gêneros textuais, mas “não se faz uma distinção sistemática entre tipos e gêneros.”.

Identificamos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), coerentemente aos pressupostos dos PCNEM (2000), que as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras focalizam-se na leitura, na prática escrita e na comunicação oral, todas concebidas de forma contextualizada e não mais concentradas em conteúdos.

As Orientações enfatizam que a aprendizagem de Línguas Estrangeiras traz contribuições que vão além dos aspectos linguísticos. Uma das contribuições nos chamou atenção pelo fato de estar relacionada aos pressupostos acerca dos gêneros textuais assumidos neste trabalho: de acordo com esse documento, a aprendizagem de Línguas Estrangeiras contribui na compreensão da existência de diversas formas de “organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem.” (BRASIL, 2006, p. 92). O documento lembra ainda que essas diversas maneiras de expressar a linguagem não são estáveis, nem fixas – são formas sociais e contextualizadas. A partir disso, acreditamos que as Orientações Curriculares (2006) corroboram com os pressupostos Bakhtinianos, em que se defende que “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 262), os quais Bakhtin

(2003) denomina gêneros do discurso. Segundo o filósofo, a heterogeneidade dos gêneros do discurso é inumerável por que as possibilidades das inúmeras formas da atividade humana são inesgotáveis e também porque na medida em que o campo dessa atividade se desenvolve, os gêneros do discurso também acompanham o crescimento (BAKHTIN, 2003). Embora não esteja explícita de forma clara a noção de gênero nas Orientações (2006), acreditamos que o meio pelo qual se organiza, categoriza e se expressa a experiência humana, a linguagem, é através dos gêneros textuais

Acerca da competência leitora, as Orientações defendem que o exercício de leitura deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento da habilidade de construção de sentidos, inclusive através de informações extratextuais (BRASIL, 2006). O propósito é conseguir uma efetiva reflexão do texto lido, com o objetivo de desenvolver uma compreensão leitora que vá além da codificação do signo:

[...] o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir de experiências pessoais, do conhecimento prévio e das interrelações que o leitor estabelece com ele [...] (BRASIL, 2006, p. 151-152).

O sentido do texto é então construído com base em três aspectos: experiência pessoal, conhecimento prévio e a interrelação entre leitor e texto. Isso nos lembra as contribuições de Holden (2009) ao falar sobre a leitura como uma habilidade pessoal. A autora afirma que para a compreensão de um texto escrito, geralmente o leitor se vale de tipos diferentes de conhecimento e percepção pessoal (HOLDEN, 2009, p. 56-57), os quais detalharemos a seguir:

- Conhecimento de mundo: experiência própria do indivíduo;
- Conhecimento da linguagem: vocabulário, gramática e compreensão geral da linguagem;
- Percepção textual: percepção pelo leitor dos diferentes tipos de texto e, assim, suas expectativas sobre o que encontrar em exemplos desses.
- Percepção não textual: uso de ilustrações, cores, tipologia dos caracteres e layout da página que integram o texto como um todo.

Finalizamos esse ponto trazendo os pressupostos defendidos pelo documento chamado PCN+ Ensino Médio (2007), o qual fornece orientações educacionais complementares aos PCNEM.

Os PCN+ Linguagens, códigos e suas tecnologias, em sua seção de Língua Estrangeira Moderna, procura nortear as ações do professor, construindo competências e habilidades centradas no texto, sendo a leitura e a interpretação a competência principal no ensino de línguas estrangeiras no ensino médio. Os eixos de trabalho “aquisição de repertório vocabular e estrutura linguística” são desenvolvidos a partir de um trabalho em que o texto é o ponto de partida. Essa “abordagem da língua por meio de textos permite a compreensão para além da gramática e do estudo metalinguístico” (BRASIL, 2007, p. 112). Por isso, acredita-se que diferentes competências de leitura podem ser mobilizadas através do trabalho com textos de naturezas diversas.

A construção de sentidos do texto não deve limitar-se à decodificação de todas as palavras individualmente, mas deve ser um processo de construção ligado a um contexto. Segundo os PCN+ (2007), “o texto deve representar uma situação-problema de modo que o aluno se mobilize para relacionar, associar, generalizar, transferir, construir e incorporar o novo aprendizado” (BRASIL, 2007, p. 113).

Com todo o exposto até aqui, evidenciamos que a proposta de ensino para Línguas Estrangeiras defendida e divulgada pelos documentos oficiais do ensino médio corrobora com um ensino contextualizado, com base nos gêneros textuais/discursivos e sua heterogeneidade. Defende-se que os alunos precisam estar cientes de que as diferentes formas de expressar a linguagem são construídas socialmente e por esse motivo não podem ser analisadas desvinculadas aos seus contextos. Evidencia-se, ainda, um forte discurso em relação à leitura. Não se fala muito sobre os gêneros textuais, no entanto, ao se defender um trabalho centrado na análise de uma grande diversidade de textos, não podemos pensar que será de outra forma a não ser por meio dos gêneros.

O objetivo de toda essa exposição é compreender como os documentos norteadores do ensino médio estão conduzindo o ensino de línguas estrangeiras. Claro que não podemos afirmar que todas as práticas brasileiras de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras estão seguindo e executando esses pressupostos, nem é nosso objetivo neste trabalho. No entanto, conhecer esse contexto é essencial para analisarmos se um dos exames de avaliação do ensino médio – o ENEM – segue de forma prática esses parâmetros em relação à contextualização dos gêneros textuais e à concepção de leitura que se estabelece.

4 ANÁLISE DA ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUIAS NO ENEM: AS PROVAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Com o objetivo de caracterizar a abordagem dos gêneros textuais nas provas de língua estrangeira do Enem, levaremos em consideração os pressupostos defendidos pelos documentos oficiais norteadores do ensino médio como critérios de análises das questões das provas de língua inglesa e língua espanhola dos anos de 2013 a 2015, sendo este último composto de duas aplicações. O corpus é formado por um total 20 questões de L.

Os critérios de análise, como já mencionamos anteriormente, foram construídos com base nos pressupostos acerca de gênero e leitura defendidos pelos documentos oficiais norteadores do ensino médio direcionados ao ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, concebemos:

- os gêneros textuais como modos relativamente estáveis de expressão da experiência humana, construídos socialmente e nos quais suas formas e funções (considerando suas condições de produção/recepção, organização e estrutura) são fundamentais para construção de sentido dos textos;
- a leitura de forma contextualizada, e como processo de construção de sentidos que considera não apenas os fatores superficiais do texto, mas também as informações extratextuais.

Com base nesses critérios nos perguntamos: as questões de língua espanhola do Enem concebem os gêneros textuais e a leitura de forma contextualizada? São fornecidos aos alunos peculiaridades sobre o gênero em análise para que o aluno construa sentidos a partir disso? Os conteúdos abordados nas questões possibilitam que o candidato relacione informações extratextuais com as que estão presentes na superfície textual? São esses critérios e questionamentos que desenvolverão o trabalho de análise que propomos a seguir.

4.1 As provas de Língua Espanhola

Para uma compreensão mais sistemática da análise, organizamos uma tabela com as informações nº/ano da questão (os códigos formados pela letra Q + número de 1 a 5 indicam os números das questões, seguido do símbolo barra mais número final do ano de ocorrência), a identificação do gênero abordada pela questão e a contextualização do gênero. Vale esclarecer que em relação a este último tópico, entendemos como contextualização tudo que se fala sobre o gênero analisado, desde suas condições de produção (autor/público alvo/tempo/meio e formas

de publicações, intenções do autor, entre outras) até características estruturais que constituem os gêneros.

Foram analisadas 20 questões referentes aos anos 2013, 2014 e 2015, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – análise das questões de língua espanhola do Enem (2013 – 2015)

Nº/ano da questão	Identificação do gênero	Contextualização do gênero
Q91/13	-	Objetivo do texto/ Autor/Local de acesso
Q92/13	Poema	Referência do livro do qual o poema foi retirado
Q93/13	-	Referência do livro do qual o fragmento foi retirado
Q94/13	Charge	Autor/Título/Local de acesso
Q95/13	Cantiga de ninar	Objetivo e origem do texto/Local de acesso
Q91/14	-	Objetivo do texto/Referência
Q92/14	Fragmento de texto	Autor/ Título do texto de donde o fragmento foi retirado
Q93/14	Cartaz	Local e data de acesso
Q94/14	Fragmento de um discurso	Autoria/Local de acesso
Q95/14	Poema	Autoria/Referência
Q91/15 1ª APLIC	-	Conteúdo do texto/ Referência
Q92/15 1ª APLIC	-	Local de acesso
Q93/15 1ª APLIC	Fragmento de um poema	Autor/Local de acesso
Q94/15 1ª APLIC	Cartaz	Informações sobre o tema/ Local de acesso
Q95/15 1ª APLIC	Reportagem adaptada	Local de acesso
Q91/15 2ª APLIC	-	Local e data de acesso
Q92/15 2ª APLIC	Carta de leitor	Contextualiza o local de publicação/ Referência
Q93/15 2ª APLIC	-	Autor/ Data e local de publicação
Q94/15 2ª APLIC	Estrofe de música	Autor/Referência
Q95/15 2ª APLIC	-	Local de acesso

Das vinte questões analisadas, percebemos que doze identificaram o gênero abordado e as outras oito não fazem essa identificação. Nas questões Q91/2013, Q91/2014 e Q91/2015(1ª aplicação), além de não estarem identificados, os gêneros são chamados somente de “texto”, assim como na prova de língua inglesa. Já nas questões Q93/2013 e Q92/2015 (1ª aplicação)

quase nada sobre qualquer aspecto referente à caracterização do gênero é mencionado, o foco é na interpretação da ideia geral do texto ou apenas de uma expressão deste. Na questão Q93/2013 (Figura 3), inclusive, não é apresentado o título do texto elencado, somente pela referência é possível inferir que seja um fragmento do texto *El espejo enterrado*. Percebemos, com isso, que, apenas nas informações contidas na referência foi possível identificar algo sobre o gênero, nesse caso específico.

Figura 1 - Q93/2013

QUESTÃO 93 ○○○○○

Pero un día, le fue presentado a Cortés un tributo bien distinto: un obsequio de veinte esclavas llegó hasta el campamento español y entre ellas, Cortés escogió a una.

Descrita por el cronista de la expedición, Bernal Díaz del Castillo, como mujer de “buen parecer y entremetida y desenvuelta”, el nombre indígena de esta mujer era Mailintzin, indicativo de que había nacido bajo signos de contienda y desventura. Sus padres la vendieron como esclava; los españoles la llamaron doña Marina, pero su pueblo la llamó la Malinche, la mujer del conquistador, la traidora a los indios. Pero con cualquiera de estos nombres, la mujer conoció un extraordinario destino. Se convirtió en “mi lengua”, pues Cortés la hizo su intérprete y amante, la lengua que habría de guiarle a lo largo y alto del Imperio azteca, demostrando que algo estaba podrido en el reino de Moctezuma, que en efecto existía gran descontento y que el Imperio tenía pies de barro.

FUENTES: C. El espejo enterrado, Ciudad de México: FCE, 1992 (fragmento).

Malinche, ou Malintzin, foi uma figura chave na história da conquista espanhola na América, ao atuar como

- intérprete do conquistador, possibilitando-lhe conhecer as fragilidades do Império.
- escrava dos espanhóis, colocando-se a serviço dos objetivos da Coroa.
- amante do conquistador, dando origem à miscigenação étnica.
- voz do seu povo, defendendo os interesses políticos do Império asteca.
- maldição dos astecas, infundindo a corrupção no governo de Montezuma.

Figura 2 - Q93/2014

QUESTÃO 93 ○○○○○

LACTANCIA DURANTE EL EMBARAZO Y EN TÁNDEM

Las mujeres podemos lactar durante el embarazo y en tandem, siendo una práctica natural y respetuosa con nuestros hijos.

Disponível em: <http://azara-canarias.blogspot.com>. Acesso em: 28 maio 2014 (adaptado)

As marcas de primeira pessoa do plural no texto da campanha de amamentação têm como finalidade

- incluir o enunciador no discurso para expressar formalidade.
- agregar diversas vozes para impor valores às lactantes.
- forjar uma voz coletiva para garantir adesão à campanha.
- promover uma identificação entre o enunciador e o leitor para aproximá-los.**
- remeter à voz institucional promotora da campanha para conferir-lhe credibilidade.

Observamos também, um caso em que o gênero é identificado de forma confusa. A questão Q93/2014 (Figura 4) apresenta em seu enunciado o termo “campanha” para fazer referência ao que na verdade é um cartaz.

A maioria das questões, apesar de fazerem a identificação do gênero, a fazem de maneira que consideramos inadequada. Algumas delas nos parecem inadequadas na medida em que consideram o gênero apenas como instrumento para trabalhar questões de interpretação textual ou pretexto para a exploração de aspectos gramaticais. A contextualização do gênero como um todo significativo é negligenciada e desnecessária para a resolução das questões.

Analisando a questão Q94/2015(1ª aplicação) (Figura 5), percebemos que o gênero é identificado, mas não é contextualizado no que se refere às condições de produção, o foco da questão é unicamente a interpretação do tema exposto no cartaz. Na questão Q92/2015 (1ª aplicação) (Figura 6), por sua vez, observamos que além de não haver a identificação do gênero, a compreensão do todo textual é dispensável uma vez que a questão pede o significado de uma

expressão específica. A leitura apenas do primeiro parágrafo do texto seria suficiente para a resolução da questão. Isso acontece também na questão Q94/2015(2ª aplicação), na qual os sentidos e a proposta da questão estão voltados somente para um aspecto do texto, no caso o gramatical, sendo dispensável, portanto, os significados contextuais do gênero.

Figura 3 - Q94/2015(1ª aplicação)

QUESTÃO 94 ○○○○○

**si te quedas
mi aparcamiento,
quédate
mi discapacidad**
no aumentes mis barreras

Disponível em: www.lacronicadeleon.es. Acesso em: 12 mar. 2012 (adaptado).

A acessibilidade é um tema de relevância tanto na esfera pública quanto na esfera privada. No cartaz, a exploração desse tema destaca a importância de se

- Ⓐ estimular os cadeirantes na superação de barreiras.
- Ⓑ respeitar o estacionamento destinado a cadeirantes.
- Ⓒ identificar as vagas reservadas aos cadeirantes.
- Ⓓ eliminar os obstáculos para o trânsito de cadeirantes.
- Ⓔ facilitar a locomoção de cadeirantes em estacionamentos.

Figura 4 - Q92/2015(1ª aplicação)

QUESTÃO 92 ○○○○○

En el día del amor, ¡no a la violencia contra la mujer!

Hoy es el día de la amistad y del amor. Pero, parece que este día es puro floro, porque en nuestro país aún existen muchos casos de maltrato entre las parejas, sobre todo hacia las mujeres. Por eso, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) lanza la segunda etapa de la campaña "Si te quieren, que te quieran bien".

Esta campaña busca detener de una vez el maltrato contra la mujer y para eso, concientizar sobre la importancia de denunciar estos casos. Y es que las cifras son preocupantes. Cada hora se denuncian 17 casos de violencia contra la mujer y en total los Centros de Emergencia de la Mujer (CEM) y el MIMP atendieron en un año a más de 36 mil denuncias de las cuales 7 mil eran de niñas y adolescentes menores de 17 años. Un abuso.

Si eres testigo o víctima de algún tipo de violencia ya sea física, psicológica o sexual debes llamar gratuitamente a la línea 100 desde un teléfono fijo o celular.

Disponível em: <http://inapa.com.pe>. Acesso em: 14 fev. 2012 (adaptado).

Pela expressão *puro floro*, infere-se que o autor considera a comemoração pelo dia do amor e da amizade, no Peru, como uma oportunidade para

- Ⓐ proteger as populações mais vulneráveis.
- Ⓑ evidenciar as eficazes ações do governo.
- Ⓒ camuflar a violência de gênero existente no país.
- Ⓓ atenuar os maus-tratos cometidos por alguns homens.
- Ⓔ enaltecer o sucesso das campanhas de conscientização feminina.

Nas vinte questões analisadas não foi possível identificar nenhuma que explore e trabalhe o gênero apresentado de maneira adequada, considerando os estudos aqui discutidos. Verificamos que as questões de língua espanhola não são suficientemente contextualizadas, não exigindo do candidato a compreensão dos aspectos fundamentais na abordagem dos gêneros. Acreditamos que o uso de fragmentos de outros textos foi um dos aspectos que mais contribuiu para essa exploração pouco adequada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino dos gêneros textuais em língua estrangeira no ensino médio é defendido de modo contextualizado e que através da leitura de diversos textos seja possível a construção de sentidos para o aprendizado de diferentes culturas. Na análise das questões de língua inglesa e língua espanhola das provas do Enem (2013–2015) observamos que os textos utilizados não se apresentam de maneira contextualizada e a forma como as questões se organizam limitam-se a exigir que o candidato leia partes dos textos, ou apenas expressões/frases, e façam a relação com o gabarito. Ler o texto inteiro, fazer inferências sobre os possíveis sentidos que possam ser

construídos são habilidades defendidas pela matriz de referência e nos documentos norteadores do ensino médio que embasam a construção da prova do Enem, mas pouco identificadas na construção das questões de língua inglesa e língua espanhola desse exame.

Outros pontos foram observados como inadequação acerca do trabalho com os gêneros, mas devido à extensão deste trabalho, podemos apenas mencioná-los de forma sucinta nessas considerações. Um desses pontos relaciona-se ao uso de textos longos e pouco aproveitados – observamos em algumas questões o uso de textos com os quais poderiam ser desenvolvidas outras análises, outras reflexões. Dessa forma, não precisaríamos ter um texto para cada questão, se pudessemos trabalhar de forma efetiva um ou dois textos e construir de forma significativa o aprendizado que precisa ser avaliado pelo Enem.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.
- BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, pp. 49-64, 2002.**
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. 1** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **PCN + Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**. Initiation au genres formels à l'école. Paris: ESF éditeur.
- HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. Tradução: Lilian Jenkino. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A. P. et al (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.
- SWALES, J. M. **Genre Analysis**. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- _____. **Re-thinking genre: another look at discourse community effects**. Trabalho apresentado no Re-thinking Genre Seminar, Universidade de Carleton, Ottawa, 1992.
- _____. **Other floors, other voices: A textography of a small university building**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.

O USO DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Antonia Izaete Simão Carvalho
Graduada em Letras-Inglês pela universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN.
izaetesimao79@gmail.com

Marcos Antonio da Silva
Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
marcos.nauta@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar a contribuição do uso da música como instrumento a favorecer o ensino da Língua Inglesa. Do ponto de vista teórico, este estudo enfatiza a prática do uso da música como ferramenta para o ensino da língua cipracitada, tendo em vista que essa ação pode favorecer o desempenho e interesse por parte dos alunos. Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista, com uma abordagem qualitativa. A fundamentação teórica deste foi obtida em: Lo e Fai Li (1988), Potter e Lederman (2013), Souza (2014), dentre outros. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram dois professores colaboradores da educação básica de uma cidade do Alto Oeste Potiguar. O *corpus* desse estudo foi obtido através de um questionário aplicado a esses professores. A partir das respostas, realizamos as análises que nos possibilitaram algumas conclusões, presentes nas considerações finais.

Palavras-chave: Ferramenta. Música. Ensino. Língua Inglesa.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na era das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), o processo de ensino exige muita mais do professor do que somente o domínio do conteúdo. Hoje, ensinar requer que o professor domine essas novas tecnologias e as leva para sua sala de aula para que o processo de aprendizagem não se torne desmotivante. Tendo em vista esse novo contexto, o interesse por métodos, metodologias e abordagens que possam auxiliar o ensino da Língua inglesa, principalmente na escola pública, têm sido objeto constante de artigos, monografias, dissertações de mestrados e teses.

Dentre as várias possibilidades de instrumentos usados para o ensino da língua inglesa que faz uso de tecnologias, destacamos, aqui, a música. Apesar da música já ser utilizada na sala de aula de Línguas estrangeiras há muito tempo, ainda se faz necessário ressaltar sua importância no ensino, não somente como algo lúdico, mas como um instrumento de ensino que pode verdadeiramente ajudar o aluno a aprender.

Apesar de não ser um novo tema, usar a música para o ensino da Língua Inglesa

continua sendo uma ótima forma de abordar os mais variados conteúdos e habilidades. Justificamos nossa escolha por esse tema por entendemos que o motivo pelo qual a música se destaca como um instrumento de ensino é pelo fato de mexer diretamente com as emoções das pessoas, e, conforme Abreu (2006), somos seres mais emocionais do que racionais. Outro aspecto que torna a música um precioso instrumento para o ensino de línguas estrangeiras é a possibilidade de poder trabalhar as quatro habilidades linguísticas: *listening, speaking, reading, writing*.

Tipificamos essa pesquisa como qualitativo/interpretativista, com uma abordagem qualitativa, pois tivemos como objetivo *investigar a contribuição do uso da música como instrumento a favorecer o ensino da Língua Inglesa*. Apontando os resultados através da coleta de dados que foram interpretados, conforme o olhar do pesquisador. Para alcançarmos nosso objetivo principal elencou os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Refletir sobre o papel da música como estratégia de ensino de língua inglesa enquanto língua estrangeira ou segunda língua.
- ✓ Investigar e descrever a forma Como o professor utiliza a música Como instrumento motivador para ensinar inglês.

Quanto aos instrumentais usados para coletas de dados, foram aplicados questionários contendo perguntas relacionadas à música como instrumento de ensino. Os participantes da pesquisa foram dois professores (as) de Língua Inglesa da rede Pública de ensino, para responder a um questionário, que nos possibilitou obter os dados analisados posteriormente. Nosso campo de pesquisa foi na cidade de Martins, Rio Grande do Norte. A pesquisa foi realizada em duas escolas. Um dos campos da pesquisa é a Escola Estadual Joaquim Inácio situado à rua projetada s/n Martins Rio Grande do Norte bairro Jocely Vilar, Estado do Rio A referida escola funciona desde 1967, em abril deste ano completou 50 anos de sua existência. A escola oferece o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. A outra escola, Escola Estadual Almino Afonso nosso segundo campo de pesquisa, funciona há 108 anos. Sua localização é na Rua Dr. Bianor Fernandes n 37, bairro centro Martins RN. A referida escola dispõe de 12 salas de aulas, funciona no horário matutino e vespertino, funcionam as séries iniciais o ensino fundamental. Possui sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE).

E para respaldar nosso trabalho, recorremos Lima (2009) Potter e Lederman (2013) Souza (2012), Santos (2012), Woyciechowsk (2006) dentre outros.

2 POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A MÚSICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

O uso da música na sala de aula de Língua Inglesa pode desempenhar um papel importante na prática do professor. No entanto, vale ressaltar que a eficácia do recurso dependerá do professor. “O fator que pode interferir mais significativamente no processo do ensino é a visão do próprio professor sobre como ela (a língua inglesa) é aprendida e sobre como ela é ensinada” (SOUZA, 2014, p. 21). Nesse sentido, é importante que haja uma relação entre o conteúdo da música e o objetivo pedagógico em andamento. Segundo Potter e Lederman (2013, p. 13), “o tópico que está sendo apresentado em sala de aula deve ter uma relação direta com a atividade de música que o professor desenvolverá”. No caso da Língua Inglesa, as atividades com música têm como objetivo trabalhar *Listening* ou gramática, na maioria das vezes. No entanto, outros aspectos podem ser desenvolvidos através da música, como, por exemplo, o *speaking*, conforme salienta Souza (2014, p. 23) ao dizer que:

Outra vantagem da música é que ela é uma excelente maneira de deixar os alunos mais à vontade principalmente em relação à produção oral, pois muitos acreditam que não conseguem falar inglês ou ficam receosos de falar errado e serem criticados pelos colegas. Cantando em conjunto todos poderão participar e falar na língua estrangeira e perceber que podem falar em inglês mesmo que seja apenas um pouco.

De acordo com Souza (2014), a música relaxa, acalma e modifica a sala de aula, o que deixa o aluno mais seguro para aprender, e para se expressar de forma mais espontânea, ajudando-o a desenvolverem o *speaking*, uma habilidade que é considerada, como ressalta Souza (2014), difícil de ser desenvolvida em sala de aula. Batista (2008) também reforça que a música pode ser usada com o intuito de relaxar e estimular os alunos. Além disso, a música quebra a rotina da sala de aula, além de expor os alunos a um material que possui a língua em sua forma autêntica.

Como já mencionamos, através da música é possível trabalhar as quatro habilidades linguísticas, assunto do próximo tópico.

2.1 O desenvolvimento das habilidades linguísticas: *listening, speaking, reading, writing*; através da música

A música oferece uma mudança de rotina na sala de aula, especialmente, se a aula for

língua estrangeira. Uma das primeiras expectativas dos alunos de língua inglesa, por exemplo, quando começam a estudá-la, é aprender a falar. Como sabemos, é possível trabalhar as quatro habilidades linguísticas através da música. Mas, para isso, é necessário que a canção escolhida seja adequada ao nível de conhecimento dos alunos, para que não gere frustração, e que desperte interesse neles. Como dito por Lo e Fai Li (1988, p. 8), “aprender inglês usando música expõe os alunos, que normalmente sentem certa tensão ao serem expostos a uma língua estrangeira, a um ambiente seguro e não ameaçador da linguagem autêntica.” Mas para que se sintam seguros e não ameaçados, se faz necessário que o conteúdo seja adequado ao nível de conhecimento deles, para que se sintam seguros para participar da aula.

Souza (2014, p. 35) diz que “a música é tão dinâmica que com ela é possível realizar as mais diversas atividades, porém as mais realizadas são: *fill in the blanks* ou *gaps*, isto é preencher lacunas enquanto se escuta o áudio; estudar gramática ou vocabulário; e traduzir”. Ao preencher lacunas, o aluno desenvolve primeiro o entendimento, seguido da leitura e da escrita. Ao final do preenchimento das lacunas, a atividade de música geralmente é finalizada com todos contando a canção, o que proporciona trabalhar a pronúncia. Nesse momento, há outros aspectos relacionados à oralidade que podem ser abordados.

Com a música ainda é possível trabalhar aspectos da pronúncia trazendo letras em símbolos fonéticos, ou apenas algumas palavras transcritas. É possível ensinar também o *connected speech*, que são ligações que ocorrem em todos os idiomas para que a língua seja mais natural e rápida. Sem aprender este aspecto, o aluno não vai entender a língua falada e isso também se reflete nas atividades com *listening*, pois o aluno vai pensar que o intérprete fala rápido demais (SOUZA, 2014, p. 25).

Como podemos perceber, a música tem um papel relevante no ensino da Língua Inglesa. Outro aspecto interessante com relação a música como instrumento de ensino da língua inglesa é que grande parte das canções possuem refrão: uma parte recorrente da canção que desperta empolgação; por essa razão, é o trecho de mais fácil aprendizado.

2.2 Atividades de música em sala de aula de Língua Inglesa

A música é uma das mais belas manifestações artísticas. Presente em todos os povos e tempos, com seus mais variados estilos e ritmos, sempre provoca uma reação em quem escuta. A música tem o poder de alegrar, mas também de entristecer. Em algumas músicas, a mensagem é carregada de protesto, em outras, desprovida de sentido, mas estimulam o corpo

a mexer.

Sendo a música essa magnífica manifestação artística e cultural presente em todos os povos e em todos os momentos da vida das pessoas, é mais do que natural que ela seja usada para ensinar. Em tempos remotos, antes da criação da escrita, onde reinava a tradição oral, a música já fora o principal meio de transmitir os conhecimentos às gerações futuras. Nos dias de hoje, com todo avanço tecnológico, a música ainda ajuda a desempenhar essa função, mas se faz necessário que o responsável por transmitir tal ou tais conhecimentos seja capacitado na área e que use uma metodologia adequada.

No trabalho com a música, o professor necessita analisar se as atividades propostas se adequam à turma, pois uma mesma atividade pode não ter um resultado satisfatório para todas as turmas, visto que cada turma é diferente entre si (WOYCIECHOWSKI, 2005, p. 13).

Não basta simplesmente escolher uma canção e pedir para os alunos responderem a uma atividade, é preciso, como em toda aula, deixar claro qual assunto será abordado, ter objetivos, fazer uso de metodologia adequada, e, por fim, avaliar de alguma forma o aprendizado dos alunos. Obviamente que isso pode e deve ser feito de forma lúdica. Potter e Lederman (2013) nos exemplifica algumas possibilidades de usar a música para o ensino:

a) Dividir a turma em equipes e distribuir tiras de papel entre os alunos contendo uma palavra da canção em cada pedaço de papel. É importante especificar o motivo da escolha das palavras. Geralmente escolhe-se palavras de um mesmo grupo gramatical, sendo assim, logo em seguida à atividade de compreensão auditiva, segue-se a explicação do aspecto gramatical em foco. Em seguida, pede-se a todos que fiquem de pé para ouvirem a canção. À medida que cada aluno escuta a palavra em seu pedaço de papel, deve se sentar. A equipe que conseguir entender o maior número de palavras e tiver o maior número de alunos sentados no final da canção, ganha. Essa atividade pode ser feita como um aquecimento (*warm up*) para se trabalhar a compreensão auditiva (*listening*).

b) Outra possibilidade de tornar a atividade mais complexa é, após o aquecimento inicial com as palavras, distribuir trechos da canção em tiras de papel e realizar a mesma atividade.

c) Dando continuidade a mesma atividade, é possível, em uma terceira etapa, pedir para que os alunos ouçam a canção novamente e organizem os trechos em ordem. Como os versos são recortados, eles montam como se fosse um quebra-cabeças.

d) Após essa terceira etapa, é possível realizar uma atividade de tradução. É uma

excelente oportunidade para se compreender a mensagem da canção com um todo e expandir o vocabulário dos alunos.

e) Com relação ao desenvolvimento da habilidade de fala (*speaking*) usando a música, Woyciechowski (2009) sugere uma atividade de Karaokê. Essa atividade é, provavelmente, a mais esperada. Mas só deve ser realizada quando os alunos já conhecerem o sentido do vocabulário da canção, assim como a pronúncia das palavras.

Esses foram alguns exemplos de como desenvolver as habilidades linguísticas na aula de inglês através da música. Obviamente uma amostra minúscula diante das inúmeras possibilidades que há.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo investigar a contribuição do uso da música como instrumento a favorecer o ensino de Língua Inglesa. Para darmos conta dessa investigação, contamos com a colaboração de dois professores licenciados em Letras/Língua Inglesa. Como *corpus*, utilizamos um questionário composto de questões voltadas para a prática docente dos participantes com relação a utilização da música como instrumento de ensino na sala de aula de Língua Inglesa.

Apesar dos professores terem consciência sobre a importância do uso da música no ensino de Língua Inglesa, pouco descreveram como esses recursos são utilizados e como essas atividades são trabalhadas. Embora tentem trabalhar todas as habilidades da língua, as atividades de *listening* e *writing* são as mais mencionadas e priorizadas, deixando a desejar quanto ao desenvolvimento das outras habilidades (*reading*, *speaking*). Dessa forma, pudemos identificar, também, que por mais que os professores saibam da importância da música como instrumento de ensino, o uso das atividades ainda é muito limitado ao *listening* e aos aspectos gramaticais da Língua Inglesa. Compreendemos, dessa forma, que os professores ainda estão ligados ao ensino tradicional, em que é priorizado o ensino da Gramática.

Diante desta pesquisa, percebemos que no ensino de Língua estrangeira, a música é de fundamental importância, pois ela está ligada ao ser humano desde cedo, e, em sala de aula, tem um papel fundamental, podendo facilitar a aprendizagem da língua estudada.

Acreditamos que a música nas aulas de Língua Inglesa pode ser usada como ferramenta pedagógica favorável para o ensino e prática das habilidades. O que precisamos é desenvolver reflexões mais aprofundadas sobre a sua importância no ambiente escolar, valorizando esse instrumento que pode tornar-se um recurso pedagógico tão eficaz como qualquer outro.

Para finalizarmos, acreditamos que é possível aprender inglês através de música e tornar as aulas mais interessantes. Esperamos que este estudo venha a contribuir para a reflexão docente em relação às práticas pedagógicas, utilizando-se a música como instrumento no processo de ensino da Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

- POTTER, Louise Emma. **Atividades com música para o ensino de inglês**. DISAL. Barueri, SP. 2012.
- WOYCIECHOWSKI ¹ Elói. **Música: uma proposta para o ensino de língua inglesa na escola pública**. Dia a dia educação. 2006. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1807-8.pdf>>. Acesso em: 02 Mar. 2009.
- SOUZA, A. E. DIAS. C. N. **O ensino da língua estrangeira na escola pública e as proposições dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs): um estudo reflexivo**. Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), 2010.
- LIMA, L. R. **O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira; a questão cultural**. EDUFBA. Salvador. 2004.
- ROSIN A.F. ETINOCO B.C.B. **O uso da música no Ensino de Língua Estrangeira Licenciados de Letras Português**. UFRJ. Alemão. 2005.
- SILVA, Denise S. **A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil**. Londrina. 2010. Disponível em <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/DENISE%20GOMES%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em 03 de mar 2017.

O TRATAMENTO DA CLASSE GRAMATICAL ARTIGO NO LIVRO PORTUGUÊS LINGUAGENS DE MAGALHÃES, DE CEREJA (2005)

Hildegna Moura da Costa
Graduanda do curso de Letras/Língua Portuguesa/CAMEAM/UERN
hildegnamoura@hotmail.com

José Mário de Souza
Graduando do curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
mariosouzagm@gmail.com

Rosane Fainny de Oliveira Medeiros
Graduanda do curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN
rosanefainny@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho discorreremos acerca de um dos elementos da classe de palavras, que é o artigo, tendo como objetivo central analisar como esse elemento gramatical é abordado no livro didático de Português Linguagens de Magalhães; Cereja (2005), para alcançar objetivo desenvolvemos uma pesquisa qualitativa descritiva, em que analisamos os escritos tomando como base, as teorias de Antunes (2003, 2009); Neves (2002, 2004) e Castilho (2012). Diante das reflexões percebemos que o artigo é pouco discutido no livro didático, e que os autores utilizaram de maneira bastante interessante para explica-lo, levando o aluno a compreensão do uso do conteúdo em situações reais de uso social. Dessa forma, o referido trabalho faz-nos refletir acerca desse importante elemento constitutivo para elucidarmos questões importantes no que se refere a estruturação e a escrita.

Palavras-chave: Gramática. Artigo. Ensino.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa ao longo dos tempos vem passando por diversas modificações no que se refere ao ensino da gramática e as concepções da língua. Através do livro didático podemos identificar a forma como os professores trabalham a gramática em sala de aula. Ao fazer uso do livro didático é necessário que a escola utilize-se de uma gramática que proporcione aos seus estudantes discutirem o contexto dos estudos referentes à língua portuguesa, desse modo, tanto para falar quanto para escrever corretamente, é preciso ter um melhor conhecimento da norma padrão.

Para nos delimitarmos sobre o estudo feito dentro da gramática, foram utilizadas as teorias de Antunes (2003) e Neves (2004), como subsídio para a nossa análise, após esse estudo foi possível percebermos que o livro didático de William Roberto Cereja, vem tratar da gramática de forma contextualizada, haja vista que, nesse não apresentar os conteúdos

gramaticais apenas como uma análise sintética, oferecendo ao aluno a oportunidade de uma maior reflexão sobre a classe gramatical a ser estudada.

Antunes (2003) ressalta que a escola deve estimular o aluno aos estudos da gramática do bom uso da norma padrão, norma essa que todos nós deveríamos entender, e aprender, e transmiti-las através da fala e escrita, assim também é para Neves (2004). Neste trabalho nos fixaremos a analisar o artigo, e a forma como ele vem sendo trabalhado na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gramática, como bem sabemos, tem por finalidade orientar e regular o uso da língua estabelecendo o padrão linguístico a ser usado. Assim para falar e escrever corretamente é preciso estudar gramática. Segundo alguns historiadores, a gramática teve origem na escola de Alexandria há dois séculos antes de Cristo, sendo os gregos os primeiros a se dedicarem ao estudo gramatical e as suas estruturas, tendo por objetivo impedir a contaminação da língua grega por barbarismos.

Na perspectiva de Antunes (2009), a gramática desde sua origem tem por finalidade controlar determinada língua contra ameaças de desaparecimentos e declínios, incluindo também em suas finalidades interesses políticos, econômicos e sociais, porém, é importante ressaltar que o ensino de gramática, não deve ocorrer apenas para proteger ou conservar a composição da língua, mas para auxiliar o usuário e falante no conhecimento de sua própria língua materna.

No entanto, Para Neves (2004, p. 80) a gramática é um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelos quais, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso. Em meias palavras, a autora considera que cada indivíduo de uma comunidade linguística tem natural conhecimento de sua língua materna, e põe em uso esse conhecimento nas diversas situações de comunicação.

Já na escola, a gramática exerce um papel fundamental na formação do leitor, a ela é atribuída também à função de ensinar à escrita. Para isso a escola utiliza-se da gramática como ponto de partida, norteando o professor e o aluno para o caminho mais propício a seguir. Sobre isso, Neves (2000, p. 52), argumenta:

Ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a linguagem, usam

a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala.

A gramática é usada como ponto de partida na formação do aluno, norteando também o professor quanto ao que se deve ser apresentado em sala de aula, apesar de existirem várias críticas sobre como essa gramática vem sendo abordada, ela mantém a mesma forma de ensino, apresentando mudanças pouco significativas. Conforme nos afirma Bagno (2000, p. 87):

A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa.

Portanto, é necessário haver mudanças no ensino de gramática na escola, pois a nossa língua é viva, e vem sendo modificada ao longo do tempo pelos seus próprios falantes. E as críticas são decorrentes do dia a dia, sendo, possível perceber que as escolas ainda ensinam, através de material linguístico organizados em unidades, como bem afirma Neves (2002).

Dessa forma, fazem-se necessárias algumas mudanças nos procedimentos adotados em relação ao ensino de gramática da língua portuguesa. Para facilitar a comunicação e o aprendizado da língua, foi estabelecido através da gramática um conjunto de classes gramaticais ou classes de palavras, sendo elas dez, porém nos deteremos a falar sobre uma: artigo.

METODOLOGIA

Para alcançarmos o objetivo do presente artigo, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, por tratar de uma pesquisa que não requer o uso de recursos e técnicas estatísticas.

Do ponto de vista dos objetivos caracterizamos como descritiva, em que primeiro analisamos os escritos e, ao nosso saber interpretamos a questão, e comunicamos os resultados obtidos na pesquisa, pois, Segundo Andrade (2007), nesse tipo de pesquisa os fatos são observados, registrados analisados, classificados e interpretados sem que o pesquisador interfira neles.

Para que os propósitos da nossa pesquisa fossem alcançados primeiramente revisamos a literatura na área com a leitura de resumos, artigos e alguns livros de autores renomados

como Antunes (2003) e (2009), Neves (2004), grandes estudiosos da área da linguística textual que tem desenvolvido pesquisas que vão de encontro ao nosso estudo, em seguida elegemos como corpus para nossa pesquisa o livro do ensino médio, Português Linguagens de (2005) para verificar como o livro apresenta o conteúdo artigo.

Definido o nosso corpus, partimos para a análise do livro, sendo que estas foram feitas por meio de estudos, buscando com isso, verificar o uso da gramática dentro do livro no que se delimita a descrever o que vem a ser artigo e a forma como ele vem a ser repassado para o estudo do aluno.

Com base nessas análises, foi-se feito um paralelo entre os artigos com relação ao estudo da gramática e o livro do segundo ano, português linguagens, e nos delimitamos a descrever aquilo que nos tem entendido sobre as pesquisas feitas, dessa forma chega ao nosso interlocutor visando à compreensão sobre assuntos esses de tanta complexidade.

E, por último, apresentemos a função e o porquê de se apresentar um artigo é de trazer para o público, o resultado de uma pesquisa realizada através de estudos, que até então, são apresentados na vida acadêmica.

ANÁLISE

Para essa investigação observamos como o artigo vem sendo trabalhado dentro do livro didático de Português de William Roberto Cereja (2005), Comparando com o que diz Castilho (2012), e como vem tratar Bechara (2009). Após vários estudos e consultas em livros, obtivemos resultados para se fazer uma análise consistente no que se refere ao tema abordado no decorrer dos estudos feitos e como é aplicado no ambiente escolar.

Sabemos, inicialmente, que artigo é a palavra que se antepõe ao substantivo individualizando-o, ou não. O autor do livro didático que tomamos como objeto de estudo classifica o artigo da mesma forma que a gramática normativa brasileira de Bechara (2009), com a palavra que antecede o substantivo, definindo-o ou indefinindo-o.

Já o autor Ataliba T. de Castilho (2012) vai um pouco mais a fundo quando diz sobre O artigo: é um marcador pré-nominal, átono, associado necessariamente ao substantivo, com o qual constitui um vocábulo fonético.

Os artigos podem ser classificados como definidos ou indefinidos. Sendo os definidos a, as, o e os. E os indefinidos um, uns, uma e umas. Porém, convém ressaltar, que nem sempre essas palavras que aparecem em alguma frase é um artigo. Para ser considerado um artigo,

essas palavras precisam estar seguidas de um substantivo fazendo um papel, como já ressaltamos aqui, de definidor.

Ainda assim, Macambira (1973) acrescenta e o mesmo considera o artigo como a palavra que particulariza ou generaliza o substantivo, conforme se trate do artigo definido ou indefinido, e muitas vezes apenas um índice do substantivo, chamado por isto, palavra classificatória. Desse modo, os artigos têm a função principal de generalizar ou particularizar um substantivo, além de definir o gênero se é (masculino ou feminino). Tanto é que Magalhães de Cereja (2005, p. 65) levanta essa questão do gênero ser masculino ou feminino na atividade da questão dois “o guarda a guarda”, graças a essas características principais, eles podem ter diversos usos na língua portuguesa, e contribui para a informação do aluno leitor.

Cereja, inicialmente aborda no livro didático a definição do que vem a ser o artigo: é a palavra que antecede o substantivo, definindo-o ou indefinindo o. Para facilitar a compreensão dos alunos sobre o assunto, o autor faz uso do gênero tira gênero este bastante utilizado na sala de aula por tratar-se de textos curtos e que desperta interesse do aluno. Vejamos agora a tira utilizada por ele:



Ao observarmos a tirinha podemos perceber que ela está repleta de artigos. Quando Suriá fala no primeiro quadrinho “este ano **a** agenda vai funcionar mesmo”, percebe que esse **a** está definindo a agenda. Já no quinto quadrinho é possível observar que o autor faz uso dos dois tipos de artigos, tanto definidos como indefinidos: “... E fazer **uma** armadilha para o Bleúco!... E pintar **o** cabelo de laranja!... e construir **uma** tenda!”.

O autor também usa a tirinha para diferenciar o artigo indefinido um do numeral quando no balão do 2º quadrinho ele usa a expressão *dia um*. Para uma melhor compreensão

do conteúdo o autor ainda apresenta o conceito do que é artigo em outra página à frente especificando a diferença entre artigo definido e indefinido. Vejamos como ele Cereja explica:

Os artigos classificam-se em:

- **definidos:** *o, a, os, as*, quando definem o substantivo, indicando que se trata de um ser conhecido ou que já foi mencionado antes, ou que é objeto de um conhecimento ou experiência:

A cidade amanheceu em festa.

- **indefinidos:** *um, uma, uns, umas*, quando indefinem o substantivo, indicando um ser qualquer entre vários da mesma espécie e ao qual ainda não se fez menção:

Há *um* homem na sala de espera querendo falar com você.

Outro ponto trabalhado no livro, é acerca da utilização dos gêneros textuais que os autores usam para deixar o mais claro possível à compreensão dos alunos, que vai de uma tira a um anúncio para que, possam responder as atividades, dessa forma, Magalhães de Cereja (2005, p. 66) eles fazem no enunciado um jogo de oposição para confundir os discentes entre as palavras “um e único” e do outro lado, a palavra “dois” assim, podemos dizer que confundi, mas pode-se dizer a questão é pra confundir mesmo, no entanto, os autores não fogem do tema, já que o capítulo oito do livro vem a tratar sobre “O artigo e numeral”. Para finalizar, Magalhães e Cereja (2005) pede para o aluno justificar a resposta.

Apesar do pouco espaço que o livro didático abre para o artigo, percebemos que o autor utiliza macetes bastante interessantes para fazer se compreender o assunto. Macetes esses que chamam a atenção do aluno, e que facilitam o aprendizado do mesmo, não esquecendo também que ajudam muito o professor a estar repensando sua prática diária.

Enfim, além do livro apresentar o assunto em curto espaço, o mesmo se mostra bastante amplo, pois trás tudo aquilo que necessita e que vai desde um: conceito, atividade com exemplos, a função sintática do artigo, bem como ao lado em um quadro, os autores em questão faz uma pergunta: “para que servem os artigos?”.

CONCLUSÃO

Através das nossas pesquisas percebemos que o artigo pouco é discutido no livro didático, e em contrapartida, tem uma grande importância nos processos comunicativos diários. Talvez essa carência provenha da simplicidade do assunto e da falta de valorização do tema.

Apesar do pouco espaço dedicado ao artigo, observamos que os autores utilizam maneiras bastante interessantes para explica-lo, de forma que o aluno constrói o conhecimento acerca da gramática de forma mais reflexiva a partir de textos, desmistificando aquela velha forma de trabalhar a gramática isolada que não levava o aluno a compreensão do uso do conteúdo gramatical em contextos de uso social, e aproveitando o pequeno espaço a ele dedicado, o autor explora o conteúdo de forma que leve o aluno a construir o sentido sintático do que é artigo e a sua funcionalidade na fala.

A gramática não é nada fácil de compreender tendo em vista sua teoria sólida que vem resistindo à diversas mudanças no universo linguístico desde tempos remotos. Com base nisso, procuramos desenvolver um trabalho de simples compreensão que possibilite ao leitor compreender o que aqui foi abordado e que adquira cada vez mais o senso reflexivo.

Por fim, pensamos que, um trabalho dessa natureza contribui de forma significativa para pensarmos acerca de questões importantes, com relação a gramática e sua importância para a aquisição do conhecimento. Desse modo, refletir o uso adequado e as mais diversas formas existentes de se trabalhar com a gramática em sala de aula, além de estimular os estudantes, auxilia no processo cognitivo e social dos mesmos, uma vez que o artigo é um recurso importante e presente na universidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M.M. de **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ANTUNES, Irandê. **Aula de português**: encontros e interações. Parábola Editorial. São Paulo: 2003.
- ANTUNES, Irandê. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.
- BECHARA, Evanildo. **1928 – Moderna gramática Portuguesa**. ed. Ver., ampl. E Atual. Conforme o novo acordo ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2009.
- CASTILHO, Ataliba T. de **Nova gramática do português brasileiro** /Ataliba T. de Castilho. – 1 ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

Cereja, W. R. **Português: linguagens: volume 2: ensino médio.** 5 ed. São Paulo: Atual, 2005.

PATISCHE E PARÓDIA NA CULTURA DA PÓS-MODERNIDADE

Francisca Jucélia da Silva

Discente de Curso de Especialização na Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI)

juceliasilva2006@yahoo.com.br

Francisca Joilsa da Silva

Discente de Curso de Especialização na Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI)

joilsasilva@hotmail.com

Maria Ameliane Figueredo de Oliveira

Especialista pela Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte (IFRN)

amelianediva@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho objetivamos fazer uma breve discussão sobre o conceito de pós-modernidade com sua (des)construção e a condição sociocultural e estética do capitalismo pós-industrial, relacionando-se com o rompimento das antigas verdades absolutas, como o marxismo e o liberalismo, questões típicas da modernidade, refletidas diretamente na vida de cada indivíduo. Com isso, discutimos o entendimento sobre pós-modernidade ou pós-modernismo e sua complexa condição cultural. No entanto, nosso foco principal será a discussão sobre pastiche e paródia, que são confundidos como se não houvesse diferença entre ambos. Para realizar esse trabalho, procuramos mostrar algumas discussões de teóricos como Hutcheon (1991), Compagnon (2003), Jameson (2006) e Hall (2011). Já com o pastiche, primeiramente, faremos a diferenciação entre o mesmo e a paródia. Portanto, a partir da diferenciação entre pastiche e paródia, focalizaremos o pastiche como um recurso utilizado nas obras literárias e em outras mídias da sociedade pós-moderna. Então, concluímos que o nosso trabalho com a discussão sobre os estilos pastiche e a paródia, com suas semelhanças e diferenças, envolvem tanto as obras literárias escritas quanto a cinematográfica e outras mídias.

Palavras-chave: Pós-modernismo. Pós-modernidade. Pastiche. Paródia. Sociocultural.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conceito de pós-modernidade não é fácil de definir. Apesar de sua complexidade, nos últimos anos tornou-se um objeto que se insere na perspectiva do múltiplo, com várias abordagens, perspectivas e nomenclaturas. Discute, também, questões relativas à arte, à literatura ou à teoria social, tratando como fenômeno de protesto, assimilando mais com desconstrução do que com a construção em vista de algo novo. Pode-se afirmar que a pós-modernidade é a condição sociocultural e estética do capitalismo pós-industrial, relacionando-se com o rompimento das antigas verdades absolutas, como o marxismo e o liberalismo, questões típicas da modernidade.

Segundo Lyotard (1988), o pós-moderno enquanto condição da cultura, vem sendo marcado por uma incredulidade diante do metadiscurso filosófico metafísico, com pretensões atemporais e universalizantes, composto por um cenário de essencialidade cibernética, informatizada e informacional. A partir disso, esse saber é legitimado pela ciência, pelo virtual e pelo artificial. Com isso, se sobressai o discurso mais sedutor, daquele mais forte para impor o seu discurso. Sobre isso Lyotard (1988, p. 5) afirma que:

Esta relação estabelece entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma de valor. **O saber é e será produzido para ser vendido**, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu “valor de uso.”

Portanto, percebe-se a decadência da ideia de verdade de uma sociedade conceituada como pós-moderna, pois demonstram que o conjunto de transformações ocorridas perante as regras do jogo de produção cultural que marcam as sociedades pós-industriais são características deste conceito. Como também, avaliar as condições desse saber produzido pelas sociedades, digamos, mais avançadas, dentre o saber científico e das universidades.

Podem-se resumir as características da pós-modernidade como sendo uma propensão das pessoas se deixarem ser dominadas pelas ideias propostas pela mídia eletrônica; a dominação do mercado (econômico, político, cultural e social) dentro do seu universo; o consumismo desenfreado como uma realização pessoal; a pluralidade cultural e falências, dentre elas a perda da “liberdade”. No entanto, com a chegada da pós-modernidade, como o surgimento de uma sociedade pós-industrial, o conhecimento torna-se a principal força econômica da produção e como uma mudança geral na condição humana.

Assim, o termo “Pós-modernidade” é um fenômeno que pode expressar uma cultura de globalização e uma ideologia neoliberal, no qual a globalização econômica se impõe de forma absoluta a favor da lógica do mercado de consumo. Para Jameson (2006), a pós-modernidade não concebe somente uma mudança de época, mas como uma determinante cultural, uma lógica cultural de uma etapa do capitalismo, o chamado capitalismo tardio, que foi iniciado após a segunda Guerra Mundial. Desse modo, entende-se que o próprio capitalismo é a transformação que possibilita o surgimento de uma nova dinâmica cultural.

Porém, Jameson (2006) lembra-nos que essa nova cultura pós-moderna global é uma expressão interna e superestrutural de uma nova era de dominação, tanto militar quanto econômica dos Estados Unidos sobre o resto do mundo. Sendo nesse sentido, durante toda a

história de classes, o avesso da cultura é sangue, tortura, morte e terror. Jameson (2006, p. 31) afirma que:

Na medida, então, em que o teórico ganha ao construir uma máquina cada vez mais fechada e aterradora, na mesma medida perde, uma vez que a capacidade crítica de seu trabalho fica assim neutralizada, e os impulsos de revolta e de negação, para não falar dos de transformação social, são percebidos, cada vez mais, como gestos inúteis e triviais no enfrentamento do modelo proposto.

Percebe-se que o trecho acima nos apresenta o sistema que envolve a dinâmica detectável no movimento da sociedade contemporânea, na qual as pessoas se sentem desamparadas, mesmo construindo coisas novas, consumindo objetos em foco. Mesmo assim, as pessoas sentem-se perdidas e de certa forma prisioneiras desse modelo proposto pelo pós-modernismo. Segundo Jameson (2006), toda produção cultural de nossos dias não parece pós-moderna, isso no sentido amplo em que o mesmo usa esse termo. No entanto, ver o pós-moderno como um campo de forças, no qual vários tipos bem diferentes de impulso cultural têm que encontrar seu caminho.

2 PÓS-MODERNIDADE OU PÓS-MODERNISMO

Observa-se que os termos pós-modernidade e pós-modernismo aparecem frequentemente nas discussões sobre a sociedade contemporânea. Então, o que seria o real sentido de pós-modernidade e pós-modernismo? Como já mencionado anteriormente, esses termos estão sobrecarregados de complexidade, de difícil definição. Porém, pode-se afirmar que pós-modernidade ou pós-modernismo é a condição estética e sociocultural, prevalecendo sobre os conceitos que foram predominantes na era moderna, tendo início de uma nova era.

A pós-modernidade pode ter como significado uma resposta pessoal para uma sociedade pós-moderna e pode ser distinguida do pós-modernismo, em muitos conceitos, os quais a consciência de adoção de filosofias pós-modernas ou de seus traços na arte, literatura e sociedade. Segundo Lyotard (1988), a pós-modernidade refere-se ao estado ou condição para a existência da sociedade depois da modernidade, ou seja, uma condição histórica marcante para o fim da modernidade.

Para Jameson (2006) os últimos anos vêm sendo marcados por um milenarismo invertido, no qual os prognósticos, catastróficos ou redencionistas que dizem respeito ao futuro, foram substituídos por decretos sobre o fim disto ou daquilo, ou seja, o fim da ideologia, da arte

ou das classes sociais; o rompimento político econômico da socialdemocracia ou do Estado do bem estar, a chamada crise do leninismo.

Segundo Compagnon (2003), a formação dos termos *pós-modernismo* e *pós-modernidade* sugerem uma dificuldade lógica imediata. Assim, levanta alguns questionamentos sobre o prefixo *pós*, pois se o modernismo é tido como atual e o presente, esse *pós* seria a inovação constante da modernidade? Negando assim, o tempo presente. No entanto, Compagnon (2003, p. 103) afirma que:

[...] o pós-moderno é antes de tudo uma palavra de ordem polêmica, posicionando-se enganosamente contra a ideologia da modernidade ou contra a modernidade como ideologia, isto é, negando menos a modernidade de Baudelaire, na sua ambiguidade e no seu dilaceramento, do que das vanguardas históricas do século XX. Donde se conclui que, se a modernidade é complexa e paradoxal, a pós-modernidade o é igual.

Companon (2003) mostrar-nos que apesar de querermos negar a condição social moderna, acabamos nos deparando com ela mesma, pois a pós-modernidade não é sinônimo de algo diferente, tudo remete a mesma situação. Vivemos num contexto no qual, frequentemente, passamos por conflitos, sejam eles sociais, indenitários, ideológicos; sempre estamos em busca de algo mais, para preencher o vazio que sentimos diariamente.

Para Hall (2011) as sociedades modernas, de certa forma, são sociedades de mudança constante, rápida e permanente, sendo, assim, a principal distinção entre as sociedades chamadas tradicionais e modernas. Portanto, a modernidade não pode ser definida apenas como a experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas, sim, como uma forma altamente reflexiva de vida, incluindo práticas sociais que são constantemente examinadas e reformadas de acordo com as informações recebidas das próprias práticas, alterando o seu caráter.

Jameson (2006) abordar o surgimento de novos aspectos formais na cultura, o surgimento de um novo tipo de vida social e de uma nova ordem econômica, que é chamada de modernização, sociedade de consumo pós-industrial, de sociedade da mídia e do espetáculo ou de capitalismo multinacional. A partir de então, surgiu um período o qual a nova ordem internacional (o neocolonialismo, a Revolução Verde, a disseminação dos computadores e das informações eletrônicas) é instaurada e abalada. Alguns modos pelos quais os novos pós-modernismos expressam a verdade interna surgida recentemente na ordem social do capitalismo tardio, embora tenha que limitar a descrição de apenas dois de seus aspectos mais significativos,

chamados de pastiche ou esquizofrenia. Esses aspectos proporcionam uma chance de perceber a especificidade da experiência pós-modernista do espaço e do tempo.

Por fim, não existe uma definição concreta ou diferenciação entre a pós-modernidade e o pós-modernismo, pois não há diferença entre ambos, um completa o outro. Como vimos, é a condição estética e cultural de um povo, ou melhor, das sociedades que querendo ou não adere ao contexto atual, o chamado *capitalismo pós-industrial*. Um contexto social movido pelo consumo, conflitos de identidade, como também a presença constante da repetição de algo que já foi dito anteriormente. É possível observar esse aspecto que, dependendo do contexto empregado, pode ser definido como paródia ou pastiche, principalmente nos cinemas.

3 PASTICHE E PARÓDIA: ASPECTOS DA PÓS-MODERNIDADE

O pastiche e a paródia são aspectos ou práticas do pós-modernismo, no entanto, podem ser confundidos, pois parecem ter o mesmo propósito. Com isso, os dois remetem-nos a produções anteriores, sendo a imitação, a mimica de outros estilos. Porém, enquanto o pastiche é uma prática neutra, desprovida de qualquer motivo oculto, a paródia ridiculariza o original.

Para Jameson (2006) o termo pastiche, originário da linguagem das artes visuais, é confundido ou assimilado por muitos como sendo um fenômeno verbal que é relacionado com a paródia. Destacando que tanto o pastiche quanto a paródia estão envolvidos pela imitação, a mímica de outros estilos, particularmente, dos maneirismos e cacoetes estilísticos. Então, a paródia encontra um campo riquíssimo na literatura.

É possível observar em Hutcheon (1991) que o termo paródia tem referência com a história da arquitetura, a qual restabelece, em termos textuais, um diálogo com o passado, com o contexto social e ideológico, produzida e vivida pela arquitetura. Assim, Hutcheon (1991, p. 43) afirma que “o *pós-modernismo* indica sua contraditória dependência em relação ao modernismo, que o precedeu historicamente e, literalmente, o possibilitou”. Percebe-se que foi a partir do modernismo que surgiu a pós-modernismo, não se pode negar essa relação entre ambos, é apenas mais uma forma de justificativa do que já existe. Portanto, podemos ver na arquitetura, na qual seus autores procuram mostrar algo pós-moderno e na verdade só está parodiando o já existente.

Então, Hutcheon (1991) relata que a paródia é exatamente o formalismo aparentemente introvertido, provocando de forma paradoxal uma confrontação direta com o problema da relação entre o estético e o mundo de significação exterior, com um mundo discursivo de

sistemas semânticos socialmente definidos (o passado e o presente), com o público e o histórico.

Sendo assim, a autora afirma que:

[...] o que o pós-modernismo faz é contestar a própria possibilidade de um dia conseguirmos *conhecer* os “objetos fundamentais” do passado. Ele ensina e aplica na prática o reconhecimento do fato de que a “realidade” social, histórica e existencial do passado é uma realidade *discursiva* quando é utilizada como o referente da arte, e, assim sendo, a única “historicidade autêntica” passa a ser aquela que reconheceria abertamente sua própria identidade discursiva e contingente. O passado como referente não é enquadrado nem apagado, como Jameson gostaria de acreditar: ele é incorporado e modificado, recebendo uma vida e um sentido novo e diferente. Essa é a lição ensinada pela arte pós-modernista de hoje (HUTCHEON, 1991, p. 45).

Na discussão acima, pode-se afirmar que Hutcheon mostra que o passado não desaparece, ele sempre está sendo retomado, não da mesma forma que foi abordado em sua época, mas com aspectos históricos e sociais do contexto atual, do contemporâneo. Dessa forma, vemos a paródia com um passado modificado de acordo com abordagem ou visão de seu autor, transformando-se em uma realidade discursiva com objetos e conhecimento do passado.

Diferentemente da visão de Hutcheon (1991), Jameson (2006) ver a paródia como proveito da singularidade dos estilos que se apoderam das suas idiossincrasias e excentricidades, para que assim possa produzir uma imitação que ridiculariza o original. A paródia é tida como um estilo para ridicularizar algo já produzido, e isso é comum vermos nos cinemas, obras que agrupam várias outras para ridicularizar, como por exemplo, o filme todo mundo em pânico, no qual percebemos recortes de várias outras obras cinematográficas sendo ridicularizadas, de certa forma, satirizando a cultura do cinema americano.

No entanto, Jameson (2006) relata que o impulso satírico não é consciente em todas as formas de paródia, pois um bom parodista deve ter alguma compaixão pelo original e, como tal, um grande mímico deve ter a capacidade de pôr-se no lugar da pessoa imitada. Portanto, geralmente o efeito da paródia é para revelar o ridículo na natureza particular do maneirismo estilísticos, seja pela compaixão ou pela malícia. Assim, por trás de toda paródia, permanece um sentimento de que há uma norma linguística em contraste, a qual os estilos dos grandes modernistas podem ser ridicularizados.

Em relação ao pastiche, Jameson (2006) menciona que, assim como a paródia, o pastiche é a imitação de um estilo peculiar e único, o uso de uma máscara estilística, o discurso de uma língua inativa. Sendo assim, é tido, também, como uma prática neutra de mímica,

desprovida do motivo oculto da paródia, sem o impulso satírico, sem riso, sem aquele sentimento ainda latente na perspectiva de algo *normal*, comparando com o que é imitado e cômico. Sobre essa abordagem, Jameson (2006, 2006, p. 23) afirma que:

O pastiche é a paródia pálida, a paródia que perdeu o seu senso de humor; o pastiche está para a paródia assim como aquela coisa curiosa, a prática moderna de um tipo de ironia pálida, está para aquilo que Wayne Booth chamou de ironias estáveis e cômicas do século XVIII

Podemos observar nas colocações de Jameson, que o pastiche é na verdade uma paródia sem graça, uma sombra sem vida que não tem nenhum motivo ou objeto para satirizar algo. A partir dessas abordagens, podemos afirmar que a paródia remete às obras já construídas e, de certa forma, conhecida pelo o público espectador, pois se não for reconhecida, será chamada de pastiche. Como Linda Hutcheon fala que o pós-modernismo é uma retomada do passado, vemos a paródia como essa retomada. Já o pastiche pode ser considerado como uma paródia branca, sem intenção de criticar, ridicularizar o original. Na verdade o pastiche pode ser percebido por pessoas que não tem conhecimento do original, mesmo nunca tendo acesso ao conteúdo original.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho propusemos discutir sobre o conceito de pós-modernidade, o contexto social, histórico e econômico. No entanto, dentro dessa discussão sobre o pós-modernismo, tivemos como foco o pastiche e a paródia, discutindo a diferença entre os dois estilos, tanto na literatura quanto outras mídias.

Procuramos apresentar, em uma breve discussão, o conceito de pós-modernidade e como esse tema está sendo frequentemente discutido na sociedade contemporânea. Questões que envolvem a arte, literatura e a sociedade, com o rompimento das antigas verdades absolutas apresentadas no marxismo e o liberalismo, típicas da modernidade. Tratamos sobre a representação real dos termos pós-modernidade e pós-modernismo, sendo conceituados como uma condição estética e sociocultural que foram predominantes na era moderna.

Então, concluímos o nosso trabalho com a discussão sobre os estilos pastiche e a paródia, com suas semelhanças e diferenças, os quais envolvem tanto as obras literárias escritas quanto a cinematográfica e outras mídias. A paródia é utilizada para ridicularizar a obra original; mas, para atingir esse objetivo, é necessário que o público tenha conhecimento do tema

abordado. O pastiche é o que podemos chamar de paródia branca, sem a intenção de satirizar a obra original. Portanto, o pastiche é visto como uma repetição do passado, uma imitação que não possui o caráter transgressor demonstrado pela paródia, pois o pastiche imita sem preocupação em revelar as “verdades”, promovendo a paródia vazia, sem humor. Essa prática está ligada com a noção de temporalidade na cultura pós-moderna, como, também, a ideia de tempo mudou e não se distingue mais o que é próprio e o que é do outro.

REFERÊNCIA

- COMPAGNON, Antoine. Exaustão: pós-modernismo e palinódia. In: **Os cinco paradoxos da modernidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- HUTCHEON, Linda. Moldando o pós-moderno: a paródia e a política. In: **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- JAMESON, Fredric. Pós-modernismo e sociedade de consumo. In: **A virada cultural: reflexões sobre o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. A lógica cultural do capitalismo tardio. In: **Pós-Modernismo: a lógica cultural do Capitalismo tardio**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

UN ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL SUBCONSCIENTE DEL PERSONAJE PELELE EN LA OBRA “EL SEÑOR PRESIDENTE”

Silvana Maria de Freitas
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN/CAMEAM
silvanafreitasvida@outlook.com

Josiele de Queiroz Lopes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN/CAMEAM
josielequeirozlopes@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar un análisis del subconsciente del personaje Pelele en la obra “El señor presidente” de Miguel Ángel Asturias. Nos propusimos a hacer un análisis interpretativo, realizamos una interpretación de las razones para los devaneos de Pelele. Buscamos identificar las posibilidades de haber sufrido algún trauma, si este fue generado en su vida desde niño. Destacando así, la relación existente entre psicología y literatura. Para componer nuestros análisis, elegimos algunos trechos de la obra en los cuales interviene el personaje Pelele en la narrativa junto con otros personajes, o sea, en el espacio de tiempo que interfiere en sus vidas. Para fundamentar teóricamente nuestro trabajo nos basamos en: Antúnez (1978), Asturias (2013), Birman (2010), Breuer y Freud (1996), Leite (2002), Martínez (2008), Rojas (2002) y Souza (2003). Nuestros análisis demuestran que el personaje presenta un trauma psicológico, que probablemente se debe a algo que él vivenció con su madre, como si tuviera un sentimiento de culpa por algo que ocurrió en el pasado. La posible causa de sus devaneos son los sufrimientos que pasó con su madre, que suponemos que generó en la muerte de ella. La dictadura fue algo que influyó siendo responsable por los malos sucesos por los que pasó en su vida.

Palabras-clave: Análisis. Subconsciente. El señor presidente. Pelele.

1 INTRODUCCIÓN

En nuestro trabajo investigamos el subconsciente del personaje Pelele, este que presenta características de alguien que sufre algún problema mental. Es relevante ya que nos adentramos a un determinado contexto dictatorial, específicamente el de Guatemala.

De este modo es necesario destacar que para Souza (2003, p. 185) a respecto de esta teoría existe, “[...], una relación compleja con las prácticas de lectura y de escritura y con los presupuestos que se hace sobre el porqué de las personas escribieren y como los textos afectan los lectores”. Así podemos decir de acuerdo con este autor, que por tras de todo texto hay factores que interfieren en la escritura, teniendo así un impacto sobre los lectores.

De esa manera el autor busca por medio de las prácticas literarias demostrar un problema psicoanalítico por el cual pasa el Pelele, hacer que el lector reflexione acerca de lo

que se pasa con él, por eso, nuestro objetivo es analizar esa construcción psicológica, las posibles causas de los devaneos que sufre.

Nuestra investigación es relativamente reciente, traemos un análisis psicológico de un personaje que no es el principal, la mayoría de los trabajos que abordan esta obra realizan un análisis del personaje protagonista, el presidente, o hasta mismo hacen una construcción literaria acerca de la dictadura. Como es el caso del estudio de Antúnez (1978), “La dictadura a través de su representación inconsciente en *El Señor Presidente*”, en que el autor realiza un estudio psicológico, destacando aspectos del inconsciente para comprobar la representación de la dictadura de modo involuntario.

Así como el estudio de Martínez (2008), “La figura presidencial en la literatura centroamericana, análisis del *señor presidente* de Miguel Ángel Asturias y el crimen del parque bolívar de Rodrigo Ezequiel Montejo”. Además de esos, hay el trabajo de Rojas (2002), “*El Señor Presidente: El teatro de un demonio escondido*”. Estos visan comprender y analizar la imagen del presidente en este escrito. Son algunos autores que perciben la importancia de estudiar esta obra, pero que enfocan distintos aspectos literarios.

Entre los trabajos mencionados, podemos percibir que no realizaron análisis acerca del personaje Pelele, por eso, nuestro propósito es realizar un búsqueda nueva que se distingue de los expuestos anteriormente, que solo destacan el contenido general de la obra, o sea, no hay aún estudios sobre este personaje y con el enfoque psicológico.

De esa forma, nuestro estudio se distingue de estos, pues visa contestar las siguientes preguntas: ¿Qué se pasa en la mente de este personaje?, ¿Cómo ocurre esta construcción psicológica? ¿Cuáles serían las posibles causas para sus devaneos?

Nuestros análisis están divididos en dos partes principales: en la primera destacamos el contexto histórico en que se pasa la obra, las características presentes del período dictatorial. En seguida, realizamos la investigación acerca del psicológico del personaje Pelele construido en ella. De este modo, usamos el texto de Souza (2003) y las explicaciones para basarnos, una vez que abordan esta relación del psicoanálisis con la literatura.

2 DESARROLLO DEL ANÁLISIS

En este tópico realizaremos nuestros análisis en dos partes: en la primera destacaremos la influencia que el contexto ejerce sobre la escrita de la obra y en la segunda desarrollaremos el análisis de la obra exponiendo algunos pasajes y el aporte teórico.

2.1 El influjo de la dictadura en la obra “El Señor Presidente”

El señor presidente fue una novela hecha por Miguel Ángel Asturias para el diario de Guatemala en 1923, con el nombre de “Los mendigos políticos”, en que el autor refleja situaciones del pueblo guatemalteco.

La obra retrata la influencia de la dictadura, que es un sistema de gobierno o régimen gubernamental, donde todos los poderes del Estado se concentran en un individuo, un grupo o un partido. El dictador no permite la oposición a sus acciones y a sus ideas, tiene poder y autoridad absolutos. Se trata de un régimen no democrático y autocrático, donde no existe la participación del pueblo.

El señor presidente, publicada en el año de 1946, es una novela inspirada en la imagen del dictador guatemalteco Estrada Cabrera, (ASTURIAS, 2013). La historia se desarrolla en Guatemala, más específicamente, en el portal del señor presidente; cuenta la historia de algunos mendigos que se reunían todas las noches en el Portal del señor presidente, entre ellos estaba un muchacho llamado Pelele a quien todos llamaban al idiota.

El Pelele era un mendigo que lloraba y quedaba loco al oír la palabra "Madre" y al oír hablar de su madre. Una cierta noche el Pelele estaba durmiendo, cuando hicieron una broma a él y él golpeó brutalmente hasta quitar la vida del coronel José Parrales Sonriente que era un amigo personal del presidente.

Al amanecer el día, los mendigos que se quedaban junto con Pelele fueron a la delegación decir que Pelele era culpable por la muerte del coronel José Parrales. Pero, ellos acabaron siendo golpeados por los policías y forzados por el auditor de guerra a decir que quien había matado el coronel José Parrales Sonriente había sido el general Eusebio Canales y el abogado Abel Carvajal. A partir de esto, surgen varios sucesos políticos y sociales desarrollados por causa de esta muerte.

El narrador de la obra “El señor presidente” es omnisciente, pues él presenta a los personajes y describe todas las acciones. Además, deja claro la visión y los pensamientos personales de los personajes y tiene como personajes centrales: El Señor Presidente, Pelele, Miguel Cara de Ángel, Auditor general de guerra, Camila, José Parrales, General Eusebio Canales y Genaro Rodas.

2.2 un análisis psicoanalítico del personaje pelele en la obra “el señor presidente” de miguel ángel asturias

Recurriendo a la obra podemos decir que narra la historia de la dictadura donde hay un personaje que controla todo en su país, entre estos hay un qué mismo no recibiendo tanta atención como los demás, es de gran importancia para el desarrollo de la historia. Este recibe el nombre de “Pelele”, el centro de nuestro análisis, de forma evidente, al leer la obra podemos percibir que hay algo que perjudica su vida y esto el psicoanálisis puede explicar. Pues, según Santos (2003, p. 185):

La crítica psicoanalítico es de orientación interpretativa, por lo tanto de cuño hermenéutico y fenomenológico, esto es, se busca captar un sentido irreductible de las intenciones reveladas por el autor, hasta llegar a una esencia única de comprensión de la obra literaria.

Por medio de ella podemos explicar el sentido para los sucesos desarrollados a lo largo de la obra, revelados a través de las intenciones expresas por el autor. Así, podemos llegar a una posible comprensión a cerca de los traumas psicológicos sufridos por el mendigo Pelele.

Aún es relevante destacar que es una obra, una creación, que visa destacar algo importante de la época, cuando él autor crea ella hay todo un proceso psicológico relacionado, es lo que afirma Leite (2002, p. 93):

Las condiciones externas a los procesos creadores al proceso creador no pueden, evidentemente, explicarnos porque solamente algunos individuos no son creadores. Al final ni todas las personas puestas en situaciones favorables se tornan creadoras, pódese generalizar, y decir que tales situaciones son necesarias, pero no suficientes para la ocurrencia de la creación.

Esto quiere decir, que toda obra literaria, es una creación propia del pensamiento y de las intenciones del autor, que las situaciones/contextos en que es puesto influyen en el proceso creativo, pero no son suficientes para la creación de cualquier obra. Ni toda persona consigue desarrollar la escritura, crear una obra.

De este modo, en la novela podemos percibir las brutalidades sufridas por las personas que viven en un país latinoamericano, bajo una dictadura totalitaria. Incluso, tenemos en la narrativa la gran representación del personaje Pelele, que refleja las injusticias sociales, la violencia, desprecio, pobreza, etc. Como podemos comprobar en los siguientes trechos de la obra:

En las escaleras del portal se los veía, protegidos por la pared, contar el dinero, hablar a solas y comerse a escondidas trozos de pan duro. No se supo nunca que se ayudaron entre ellos; tacaños, como todo mendigo, preferían dar los restos a los animales antes que a sus propios compañeros (ASTURIAS, 1993, p. 05).

Esta citación del libro, retrata la realidad de los mendigos que vivían por las calles de Guatemala, más específicamente, en las escaleras del portal del señor presidente. Describiendo personas que eran tacaños con sus compañeros, que no tenían casa, eran protegidos apenas por las paredes.

En el trecho siguiente es visible la descripción de la pobreza, la triste realidad de estas personas que se quedaban lejos uno de los otros, dormían como ladrones y tenían una mala vida. Como podemos ver en el fragmento: “Se acostaban separados, sin quitarse la ropa, y dormían como ladrones, con la cabeza sobre la bolsa de sus riquezas: restos de carne, zapatos rotos, montoncitos de arroz cocido envueltos en periódicos viejos” (ASTURIAS, 1993, p. 05).

Podemos percibir también el trauma sufrido por Pelele que tenía gran influencia sobre los demás mendigos, teniendo en vista que ellos iban acostarse y se despertaban asustados con los gritos de Pelele. Esto comprobamos en los trechos: “Después de haber comido, y con el dinero en un pañuelo atado al cinturón, se tiraban al suelo y caían en sueños tristes y violentos”, “A veces, cuando mejor estaban, los despertaban los gritos de un idiota que se sentía perdido en la plaza de armas” (ASTURIAS, 1993, p. 05).

Estos fragmentos comprueban la triste y cruel realidad en que vivían algunas personas bajo la dictadura, personas que no tenían ayuda de nadie, dormían como ladrones, sin perspectiva de una vida mejor, sufrían maltratos, víctimas de las injusticias sociales y de la pobreza existente en aquella época. Pelele es el mendigo, como los demás, vivía perdido en las calles, pero lo que diferencia él de los otros es que el actuaba de forma distinta, salía corriendo por las calles, gritaba, se sentía perdido, alguien que está fuera del mundo. Es tan anormal que las personas se admiraban y le molestaban. Todos vivían en malas condiciones, no solo el Pelele, pero el único que demostraba algo distinto en su comportamiento era él, eso llama atención.

Se puede relacionar al que Birman (2010), destaca a respeto de la locura. Busca explicar cómo o el porqué de su ocurrencia, dando forma a un estudio que se basa en contrastar distintos análisis con relación a la locura. Pone en cuestión el surgimiento de la psiquiatría y del psicoanálisis como herramientas de análisis de este suceso, llegando a conclusión que no hay una solo forma de estudio en que se basa el psicoanálisis, pues este

permite múltiples análisis. Y es a través de él que se puede llegar a muchos descubrimientos relacionados a un único suceso (BIRMAN, 2010).

Es evidente que en este caso Pelele, presentaba características que o definían como loco, son acciones diversas que hacen que con base en las teorías psicoanalíticas descubramos que él es alguien traumatizado, para la sociedad, un hombre psicológicamente loco.

Puede-se concluir que el autor expresa este trauma psicológico claramente. Además, demuestra esta relación entre sueño y la realidad, ya que Souza (2003, p. 186) destaca “el relacionamiento entre psicoanálisis y la literatura se reduce al objeto del proceso psicoanalítico y del sentido reprimido que se espera recuperar.” Es nada más que el foco del personaje, descrito en la obra literaria, como alguien que sufre de algo que fue reprimido, tanto en la realidad como en sus sueños, la tristeza le acompaña y esos sentimientos confusos son los objetos que el psicoanálisis se preocupa y que en la literatura son expresados demostrando un interés por algo desconocido.

El Pelele es un personaje mendigo que simboliza las clases desprotegidas, la violencia y el desprecio sufridos bajo una dictadura totalitaria. Es un chico que todos llamaban al idiota, pues se quedaba loco toda vez que oía hablar de su madre. Era movido por su subconsciente bajo un trauma, posiblemente, causado bajo la dictadura. Él se queda loco cuando escucha la palabra “madre” como vemos en la citación:

Pero el grito del idiota era el más triste. Partía el cielo. Era un grito largo, sin nada de humano”, “Los domingos caía en medio de aquella sociedad extraña un borracho que, dormido, llamaba a su madre llorando como un niño. Al oír la palabra madre, se ponía de pie, volvía a mirar a todos los rincones del portal y después de despertarse bien despierta a los demás con sus gritos, lloraba de miedo juntando sus lágrimas a las del borracho (ASTURIAS, 1993, p. 06).

Estas oraciones nos muestran que Pelele era un hombre triste, movido por el mundo de los sueños, un ser diferente de los que se veían en la sociedad, tenía un trauma psicológico. Aún, mismo después de mayor, era como un niño que sentía dolor al oír el nombre “madre”. El hecho de sentirse mal y llorar junto al borracho también puede ser explicado como una forma de alejarse de la realidad, que sin dudas, a él no le agradaba. Tenía miedo y este sólo él conocía bien. Sus acciones son muy automáticas, se escuchaban o imaginaban escuchar y ya estaba de pie o huía de las personas. Tales situaciones pueden ser explicadas según las concepciones que destaca Breuer y Freud (1996, p. 11):

Hay quien crea con frecuencia que los autores de los estudios atribuían los fenómenos de la histeria solamente a los traumas y los recuerdos inexorables de ellos, y que solo más tarde es que Freud, después de dislocar el énfasis de los traumas infantiles para las fantasías infantiles, llegó a su trascendental concepción “dinámica” de los procesos de la mente.

Según las teorías de Freud, muchos de los comportamientos de las personas están relacionados y surgen del proceso mental, del inconsciente humano, estos traumas generan acciones que perjudican no solo la persona traumatizada, como también, los demás que tienen contacto con este.

De este modo, psicoanálisis y literatura se unen ya que una utilizase de las descubiertas de la otra (SOUZA, 2003), para construcción de este personaje. Se puede decir que según Souza (2003, p. 186):

Haya vista la observación de los *actos fallos*, da libre asociación, por parte del paciente o del objeto analizado y, por su parte del analista, a *atención fluctuante*, que debe escuchar y observar, sin prejuicios, sin partidismo, el discurso escuchado o leído, pero, en seguida, ser muy atento y necesario para formular su interpretación.

Hace necesario destacar que para realizar un análisis psicológico según esta teoría se tiene que observar cómo reacciona, sus actos. Escuchar todo que el propio personaje habla, para por medio de lo que se lee, se pueda interpretar. En este caso, es interpretando el habla del personaje Pelele que conseguimos percibir que hay algo distinto en su comportamiento, muchas veces, realiza cosas inexplicables y es agresivo también, ya que el miedo lo controla. Es algo muy característico de él, los otros personajes solo son agresivos porque quieren, o porque realizan los órdenes del presidente, no son impulsivos o traumatizados, cuando estos quitan la vida de alguien es de forma consciente.

En esta parte más una vez, el pelele por medio de sus acciones demuestra que no se sintiera bien al oír la palabra madre, “Pero, otra vez, la voz desagradable lo despertaba: ¡Madre!” (ASTURIAS, 1993, p. 06). El lenguaje es algo que expresa todo su sufrimiento, esta es utilizada en el psicoanálisis, que tiene el lenguaje como una herramienta para el estudio y observación del psicológico, destacando la semejanza con la literatura que también tiene como foco principal su utilización (SOUZA, 2003).

El personaje Pelele es una exposición de lo que sucede cuando el individuo no puede desarrollar su vida naturalmente, cuando ocurre grandes consecuencias sociales, psicológicas y mentales sufridas por la falta de una unidad familiar a causa de una dictadura, resultando en el caso de Pelele, en un estado de locura. Pelele era un hombre traumatizado por los

recuerdos de su madre, en el cual siente una gran sensación de separación, como podemos percibir en las oraciones:

Contado por los mendigos, toda gente del pueblo supo que el Pelele se volvía loco al oír la palabra madre”, “Lo echaban de las iglesias, de las tiendas, de todas partes, sin considerar su terrible dolor de animal herido ni sus ojos que pedían perdón” “De uno de los barrios pobres, subió Pelele hacia el portal del señor un día como hoy, herido en la frente, sin sombrero, arrastrando un trapo viejo que le colgaron por detrás”, “El idiota cayó medio muerto; llevaba noches y noches de no poder dormir, días y días de escapar de todo el mundo (ASTURIAS, 1993, p. 06).

Él solo sobrevivía, no vivía realmente, era rechazado por todos, ninguna persona le quería cerca, pues sabían que había algo de errado con él. Llamaban de idiota pero, era alguien que sentía culpa por algo, y a causa de eso, no dormía, como se necesitase huir de todos, para alejarse del mundo y de los malos que a él le causaron o alguien a quien le quería mucho.

En esa parte vemos más una vez este trauma: “La sombra se detuvo –la risa le tapaba la cara-, acercándose el idiota y, en broma, le gritó: -¡Madre! (ASTURIAS, 1993, p. 07). Todos llamaban él de idiota, a causa de su reacción delante la escucha de la palabra madre. “¡Fue el idiota! ¡El idiota fue! Ese Pelele! ¡El Pelele! ¡Ése! ¡Ése!” (ASTURIAS, 1993, p. 09).

Expresa obviamente que a causa de un trauma Pelele era movido por su subconsciente, por fuerzas ciegas, él no sabía hacer la distinción entre la realidad y el mundo de los sueños. Esto es perceptible en algunos de los trechos de la obra: “Medio en la realidad, medio en el sueño, corría el Pelele perseguido por los perros y por los cuchillos de una lluvia final” (ASTURIAS, 1993, p. 11). “Y la sombra que, en sus sueños, le pasaba la mano por la cara, respondió a su dolor: ¡Perdón, hijo, perdón!”, “El miedo llenó de frío el corazón del campesino”, “Ñañola, me duele el alma!” (ASTURIAS, 1993, p. 12).

En muchas veces, Pelele sentía que estaba con su madre y que esta le pedía perdón por algo que de verdad ocurrió con ellos. No es claro lo que sucedió, pero es evidente que hay algo, puede ser a causa de eso que se siente mal, o por eso, adquirió este problema. Estaba siempre medio en la realidad y el mundo de los sueños como el autor describe, lo que no es normal, los demás personajes eran tan conscientes de eso, que hacían bromas con el pobre hombre.

Es una novela que refleja de forma bien objetiva a través del personaje Pelele lo que el hombre puede sufrir a causa de una dictadura. Como observamos en los siguientes fragmentos: “El grito del borracho lo hería”, “el idiota luchaba en sus sueños”, “La fiebre

golpeaba la cabeza del idiota con una tormenta de recuerdos e ideas fantásticas”, “madre, un grito, un salto, un hombre, la noche, la lucha, la muerte, la sangre, la fuga, el idiota” (ASTURIAS, 1993, p. 12).

Todo está en el inconsciente del personaje que se siente herido por cada pronunciación de esta palabra (madre). Es tan doloroso para él este suceso, que hasta mismo en sus sueños tenía vivo los recuerdos de su madre, pasó por un suceso que le ocasionó este trauma, sin dudas, todo puede estar asociado al su subconsciente y a los sueños vividos por Pelele, conforme Souza (2003, p. 187), “[...] otra lógica está en el análisis sistemático del sueño, que es, para él, el camino que lleva al inconsciente, comparando al *contenido manifiesto* del sueño, o sea, la narrativa que de él se hace, al contenido latente, que es aquel obtenido a través de las asociaciones.”

El mundo de los sueños es el camino que llega hasta el inconsciente. De esta forma, decimos que el personaje “Pelele” sufrió un gran trauma en su niñez, lo que influyó a lo largo de su vida. Él hacía cosas movido por fuerzas inexplicables, probablemente, por su inconsciente como vimos en varios fragmentos de la obra destacados en este trabajo.

El Pelele realiza acciones que otras personas inseridas en el aquel contexto no harían, como quitar la vida de un coronel: “¡Madre! No dijo más. Arrancado del suelo por el grito, el Pelele se le echó encima. Y, sin darle tiempo a usar sus armas, le enterró los dedos en los ojos lo golpeó brutalmente hasta dejarlo tirado en el suelo. Una fuerza ciega acababa de quitar la vida al coronel José Parrales Sonriente” (ASTURIAS, 1993, p. 07).

Esto nos impresiona con relación a Pelele, porque se estuviera sano no haría eso, pues en esta época dictatorial, ocasionar la muerte de alguien que servía al dictador podía costarle la vida, todos tenían miedo, nos cuestionamos, ¿porque él no? . La única explicación es que no estaba normal, o sea, presentaba algún disturbio mental. Pelele quita la vida de él solo porque el coronel le hizo bromas y se quedó riendo de él y pronunciando el nombre madre.

La muerte del coronel fue lo que desencadenó el desarrollo de la obra, ninguna persona cuestionó el porqué de haber hecho eso, solo aceptaron, ya que era conveniente para el gobierno y la dictadura estaba arriba de todos.

3 CONCLUSIÓN

Es posible percibir que el personaje del libro, “El señor presidente”, es alguien que llama la atención del lector, que deja una duda de lo que realmente sucedió con él, por eso, impulsión a continuar leyendo.

La estructura psicológica del personaje es limitada no se discute a respecto de la situación en que él vive, pero repasa todo un punto de vista, que visa interpretar la realidad a través del subconsciente.

Además, que el personaje puede ser analizado por medio de las teorías del psicoanálisis, ya que esta obra narra hechos que se pasan en la mente del personaje principal, la psique humana. Todo un sentimiento de sufrimiento, de sensaciones raras, que causan dolor, todo esto, asociado a su inconsciente.

Observamos que en todo el texto son presentadas características psicológicas, principalmente, cuando huye de la realidad en que el personaje esta inserido. Que también se destacan aspectos físicos, todo que está relacionado a los sucesos de la muerte del general y en otros espacios por las calles. Son hechos comunes que pueden ser explicados por las teorías del psicoanálisis, dónde se confunden la realidad con el imaginario.

Además de eso, el trabajo nos proporcionó relacionar e identificar las características en la obra, así fijando mejor los aspectos de esta, contribuyendo con un estudio literario más profundizado y también nos ha hecho comprender, la gran propagación de las teorías basadas en Freud. Y como estas contribuyen en las obras escritas, en la construcción de un estado emocional del personaje, en que se destacan un realismo interpretado a través de los sueños, del imaginario del ser.

Así como, percibir que el personaje analizado tenía traumas, a causa de esto es que verificamos que siempre reaccionaba mal al escuchar la expresión (¡Madre!), eso se debe posiblemente, a lo que pasó con su madre en la infancia, suponemos que generó la muerte de ella, dejando a él solo y sin tener donde vivir.

Exponemos que el personaje presenta características en las cuáles se destacan las defendidas por el psicoanálisis. Aspectos relacionados a la mente del ser humano, los sucesos surgidos del real e interpretados a través del subconsciente del personaje. Podemos concluir, que Pelele es un muchacho traumatizado por la ausencia de su madre acaso de la dictadura.

Que a causa de todo el trauma que sufrió puede atingir quien surge delante de ti, sin percibir los malos que ocasiona a él y a los demás que se acercan. Además, que en su mente había una confusión, estaba siempre condicionado a realizar hechos que personas que estaban en su plena consciencia no iban realizar.

Para esa construcción psicológica, el autor crea todo un escenario, visando demostrar que alrededor de todos los sucesos de la dictadura hay otros problemas que afligen la sociedad y algunos de estos son consecuencias de ella.

REFERENCIAS

- ANTÚNEZ, R. A. **La dictadura a través de su representación inconsciente en El Señor Presidente.** Veracruz: Universidad Veracruzana, 1978. Disponible en: <<file:///F:/texto%206.pdf>> Acceso en: 13/07/2018.
- ASTURIAS, M. A. **El Señor Presidente.** São Paulo: Moderna, 2013.
- BIRMAN, J. **Descartes, Freud e a Experiência da Loucura.** São Paulo: Natureza humana, 2010. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302010000200001> Acceso en: 09/08/2018.
- BREUER, J. FREUD, S. **Estudios sobre a histeria.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- LEITE, D. M. **Psicologia e literatura.** São Paulo: Unesp, 2002. Disponible en: <https://books.google.com.br/books?id=zILcuD4FRHkC&pg=PA191&lpg=PA191&dq=literatura+an%C3%A1lisis+psicol%C3%B3gico&source=bl&ots=3wHsVlc94N&sig=gg894iept48SWVhGImNYHN-q8PU&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwi4_7XJ8tncAhUCDZAKHVvgBFAQ6AEwBnoECAQQAQ#v=onepage&q&f=false>. Acceso en: 09/08/2018.
- MARTÍNEZ, F. N. E. **La figura presidencial en la literatura centroamericana, análisis del señor presidente de Miguel Ángel Asturias y el crimen del parque bolívar de Rodrigo Ezequiel Montejo.** Licenciatura en Letras de la Universidad de San Salvador. El Salvador: Centro América, 2008. Disponible en: <<file:///F:/texto%204%20el%20senor....pdf>>. Acceso en: 13/07/2018.
- ROJAS, M. G. **El Señor Presidente: “El teatro de un demonio escondido”.** Universidad Católica de Chile: Taller de Letras, 2002. Disponible en: <<file:///F:/texto%205.pdf>> Acceso en: 13/07/2018.
- SOUZA, A. O. Crítica Psicanalítica. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L.O (Orgs). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** Maringá: Eduem, 2003, pp.185.196.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE ESPANHOL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O USO DOS PRETÉRITOS SIMPLES E COMPOSTO

Esp. Salviana Oliveira Forte
Professora; IFRN;
salvianaof@gmail.com

Esp Bárbara Campos Gines Lorena de Souza
Professora, UFRN
ginesbarbara@hotmail.com

Me. Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
Professor; IFRN e UNED
bruno.venancio@ifrn.edu.br

RESUMO

Neste trabalho apresentamos uma sequência didática para trabalhar com os conteúdos gramaticais: *pretérito perfecto simple* (PPS) e *pretérito perfecto compuesto* (PPC) do modo indicativo da Língua Espanhola, tendo em vista dificuldades de aprendizagem desses conteúdos apresentadas pelos alunos do Ensino Médio de escolas públicas do Brasil, de acordo com as pesquisas de Fernández e Soler (2016). Diferente de outros tempos verbais, o uso real de ambos os pretéritos não está atrelado apenas ao espaço-temporal encerrado ou não encerrado, ou como abordam as gramáticas, a relação ou não do tempo verbal ao presente, mas, principalmente, ao vínculo emocional e psicológico que o enunciador possui com o fato consumado, além das questões pertinentes às variações linguísticas peculiares de cada região em que o espanhol é falado. Por esse motivo, nessa sequência trabalhamos também a variação linguística, a partir da sugestão de análise de notícias de jornais de país que tem o espanhol como língua oficial, especificadamente: Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, Espanha, México e Peru. A proposta didática está dividida em quatro partes, duas de cunho gramatical e nas demais trabalhamos variação linguística. Concluímos que é pertinente trabalhar o uso dos verbos atrelado às variações linguísticas peculiares de cada região em que a Língua Espanhola é falada como idioma oficial.

Palavras-chave: Sequência didática. *Pretérito Perfecto Simple*. *Pretérito Perfecto Compuesto*.

1 INTRODUÇÃO

No meio acadêmico na área de linguística aplicada, é recorrente a afirmação que língua e cultura são indissociáveis, pois entende-se a importância de que os aprendizes se comuniquem em um nível que ultrapasse normas gramaticais, o que evitaria desentendimentos na comunicação, pois seriam culturalmente competentes e capazes de refletir sobre a sua própria língua/cultura e sobre a língua/cultura do outro. Refletindo sobre essa afirmação, este artigo apresenta uma proposta didática de Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira que além de abordar aspectos gramaticais, aborda aspectos culturais dos países hispanófonos.

Escolhemos trabalhar com os conteúdos gramaticais: *pretérito perfecto simple* (PPS) e *pretérito perfecto compuesto* (PPC) do modo indicativo, tendo em vista dificuldades de aprendizagem desses conteúdos apresentadas pelos alunos do Ensino Médio de escolas públicas do Brasil, de acordo com as pesquisas de Fernández e Soler (2016).

Diferente de outros tempos verbais, o uso real de ambos os pretéritos não está atrelado apenas ao espaço-temporal encerrado ou não encerrado, ou como abordam as gramáticas, a relação ou não do tempo verbal ao presente, mas, principalmente, ao vínculo emocional e psicológico que o enunciador possui com o fato consumado, além das questões pertinentes às variações linguísticas peculiares de cada região onde o espanhol é falado.

Através do gênero textual “notícias”, Oliveira (2007) aborda as duas formas do pretérito perfeito em espanhol, tentando abranger o maior número possível de zonas linguísticas tanto da América (Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, México e Peru) quanto da Espanha. A pesquisadora lança a hipótese de que a frequência de uso dos PPS e PPC se diferem geograficamente, evidenciadas na tabela abaixo:

Tabela 01 - Frequência e percentual do PS e do PC nos países selecionados

V1	V2							Total
	ar (Argentina)	bo (Bolívia)	cl (Chile)	cu (Cuba)	es (Espanha)	mx (México)	pe (Peru)	
PS	224	184	168	183	229	259	236	1483
(vi)	95,3%	93,4%	92,3%	92,0%	74,1%	90,6%	87,4%	88,4%
PC	11	13	14	16	80	27	34	195
(he visto)	4,7%	6,6%	7,7%	8,0%	25,9%	9,4%	12,6%	11,6%
Total	235	197	182	199	309	286	270	1678

Fonte: Oliveira (2007).

Entretanto, no decorrer do trabalho Oliveira (2007) esclarece que o seu corpus abarca apenas as capitais desses países. Em um estudo feito por Forte (2015), especificadamente no uso do PPS e do PPC em jornais de cinco zonas dialetais diferentes da Argentina (Litoral, Cuyo, Noroeste, Nordeste e Central) comprovou que há um predomínio do PPS em todas as regiões analisadas, no gênero textual “notícias”, visto que nos exemplos analisados o PPS é a forma mais frequente nas orações que denotam relação explícita com o presente, ou seja, apresentando exemplo de marcador temporal inacabado. Por outra parte, de acordo com a ERA (2010, p. 438) o *pretérito perfecto compuesto* expressa a ‘anterioridade’ da situação denotada em relação a um ponto de referência situado no presente, caracterizando-o como

tempo relativo. O estudo apontou também que nas orações que denotam relação de anterioridade ao momento da enunciação há um respeito a regra, pois em praticamente 100% desses verbos explícitos, que apresentavam um marcador temporal acabado o PPS foi utilizado.

Após essas considerações, levantamos um questionamento: como levar para a sala de aula o estudo do PPS e do PPC atrelado à variação linguística? Holden (2008) sugere o uso de materiais autênticos, que são aqueles que não foram produzidos com a finalidade de serem utilizados em aula, ideais para serem trabalhados como mostras reais de língua. Aproximar os estudantes brasileiros desta realidade é uma tarefa que se tornou mais fácil com o avanço da tecnologia e da internet. Desse modo, temos a oportunidade de expor os alunos às mostras da língua produzidas pelos nativos e dentro de contextos reais de fala. As notícias de jornais hispânicos são materiais autênticos e como já vimos o estudo a partir deste gênero textual é válido para o entendimento da variação linguística no tocante a Língua Espanhola e de modo que basearemos nossa proposta didática nesse gênero.

2 CRITÉRIOS DIDÁTICOS DA SEQUÊNCIA

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (204) uma "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Para Ferrer (2006) é fundamental seguirmos alguns critérios para o sucesso da sequência didática. O primeiro deles é a escolha dos textos, que de acordo com os seus estudos ele aconselha o uso de fragmentos ou microtextos que permitam a observação dos fenômenos, porém que não demandem muito tempo para facilitar a realização de todas as etapas.

Porém, o autor afirma que o trabalho com microtextos deve ser acompanhado da leitura dos textos completos, para que os alunos analisem em uma proporção maior os fenômenos estudados de forma sistemática nos fragmentos.

Propomos para essa sequência didática a leitura de sete notícias completas, de jornais de sete países do mundo hispânico, para representar, satisfatoriamente, a diversidade geográfica da língua espanhola, foi selecionado, a princípio, um país de cada região dialetal do espanhol, ambas com muitos exemplos dos fenômenos analisados no decorrer das etapas. Abaixo temos o título das notícias, o jornal e o respectivo país.

Tabela 2: Notícias para a sequência didática.

Argentina	www.clarin.com	<i>Sin Lula en el escenario, el centro político brasileño busca reagruparse</i>
Bolívia	www.la-razon.com	<i>La justicia brasileña negó primer recurso de Lula para evitar la prisión</i>
Chile	www2.latercera.com	<i>Cuáles son las opciones de Lula tras la confirmación de condena por corrupción</i>
Cuba	www.diariodecuba.com	<i>El juicio a Lula moviliza a manifestantes a favor y en contra del expresidente</i>
Espanha	www.elmundo.es/	<i>Lula da Silva presenta su precandidatura a la presidencia de Brasil tras ser condenado</i>
México	www.eluniversal.com.mx/	<i>No quiero ser candidato para protegerme de la justicia: Lula da Silva</i>
Peru	elcomercio.pe	<i>Lula da Silva: "Cuanto más me persiguen, más subo en sondeos"</i>

Fonte: Autoria própria.

A leitura dos textos completos além de ser importante para a sequência didática em questão pode servir também como base para a realização de outras inúmeras atividades.

O segundo critério apresentado por Ferrer (2006) é a interação na aula, é imprescindível a combinação de diferentes formas de interação, desde atividades individuais a atividades que envolvam todo o grupo classe.

Como último critério, temos a revisão das produções, que pode ser feita pelo próprio aluno ou com um companheiro de turma. Segundo o autor esse pode ser o ponto de partida para a delimitação dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos que serão trabalhados, deve ser feita a revisão desde os exercícios gramaticais até atividades de reescrita dos textos.

3 PROPOSTA DIDÁTICA

A presente sequência didática tem como público alvo estudantes do 3º ano do Ensino Médio tendo em vista que os alunos desta série já possuem conhecimentos do idioma, adquiridos durante as duas primeiras séries do Ensino Médio. A duração, para toda a prática, é de 8h/a, sendo 2h/a destinadas a cada etapa, podendo ser adaptada pelo professor dependendo da demanda dos alunos.

A sequência é centrada na observação e manipulação de mecanismos linguísticos relacionados com a temporalidade, especificadamente com os tempos PPS e PPC da língua espanhola. A reflexão gramatical proposta está inserida em um trabalho discursivo centrado na narração, cujo gênero textual trabalhado são as notícias de sete jornais online de países que tem o espanhol como língua oficial, pois além de trabalhar aspectos gramaticais, trabalhamos a variação linguística a partir dos diferentes usos dos pretéritos de acordo com a zona geográfica.

Contemplamos em nossa amostra, além do espanhol europeu, as cinco grandes regiões dialetais latino-americanas estabelecidas por Henríquez Ureña (*apud* ZAMORA VICENTE, 1967, p. 397), a saber: 1) Sul e sudeste dos Estados Unidos, México e as Repúblicas da América Central. 2) As três grandes Antilhas espanholas (Cuba, Porto Rico, Santo Domingo), a costa da Venezuela e, provavelmente, a parte setentrional da Colômbia. 3) Região Andina da Venezuela, o interior e a costa ocidental da Colômbia, Equador, Peru, a maior parte da Bolívia e, talvez, o norte do Chile. 4) A maior parte do Chile. 5) Argentina, Uruguai, Paraguai e, talvez, parte do sudeste boliviano. Tal delimitação é aceita pelos dialetólogos sucessores a Henríquez Ureña, que, de maneira semelhante, dividem o espanhol em cinco zonas dialetais.

A sequência está organizada em quatro partes: as duas primeiras relacionadas com conteúdos gramaticais e as duas últimas aos de variação linguística. Cada uma das partes constitui uma série de trabalho que parte sempre da análise e da observação de textos para chegar a um trabalho de sistematização de conhecimentos.

A primeira parte da sequência consiste na análise e na observação dos textos para a identificação do uso dos pretéritos, tendo como base a RAE e as investigações de Bello (1984), que afirmam que pretérito simples se emprega para fatos passados auxiliados com o uso de marcadores temporais de tempos acabados, e o pretérito composto se aplica a eventos que guardam relação com o presente, mesmo que a ação tenha começado no passado, auxiliado por marcadores temporais de tempos inacabados.

Como primeira atividade sugerimos a leitura das notícias, em seguida deve ser realizada a análise do uso dos pretéritos, da seguinte forma: próximo a cada verbo deve ser colocada a sigla PPS ou PPC de acordo com a conjugação, depois devem ser sublinhados os marcadores temporais que os acompanham, verificando-os se o uso está de acordo com a RAE e com as investigações de Bello (1984), ambas considerações devem ser apresentadas aos alunos antes da realização da primeira atividade apresentada abaixo.

Atividade 1: Leia os fragmentos das notícias dos países do mundo hispânico e analise o uso dos pretéritos perfeito composto e simples colocando a sigla PPC e PPS próximo a cada verbo de acordo com a conjugação. Destaque os marcadores temporais que acompanham os verbos e verifique se o uso dos verbos e dos marcadores temporais estão corretos.

FRAGMENTO 1 (Argentina): Del otro lado, en el PT se aferran a su líder y apuestan a mantenerlo como presidenciable en la vitrina; al menos hasta que la Corte electoral le retire la alfombra, como el propio dirigente petista ayer alertó a sus compañeros. No lo dicen públicamente, pero es evidente que han discutido un Plan B, aunque nada indica que exista un acuerdo entre las diferentes corrientes dentro del propio partido en ese proyecto. Lo que sienten ahora es espanto ante el devenir de los próximos días. Algunas señales ya tuvieron este jueves por la noche, cuando un juez de Brasil ordenó a la Policía Federal que secuestre el pasaporte del ex mandatario. No tiene que ver con la condena en trámite ratificada en Porto Alegre por un tribunal regional, sino con un proceso que todavía no comenzó por supuesto “tráfico de influencia” en la compra de cazas suecos por la Fuerza Aérea.

FRAGMENTO 2 (Bolivia): Esta semana, los abogados del expresidente denunciaron también ante la Consejo de Derechos Humanos de la ONU en Ginebra que el proceso contra Lula carece de imparcialidad.

El caso de Lula ante la ONU ha tenido pocos avances desde que sus abogados presentaron la denuncia en julio de 2016. Desde entonces, la defensa y el estado brasileño han presentado sus respectivas pruebas para que los 18 expertos internacionales que integran la Consejo decidan si admitir el caso o no.

Una portavoz del Consejo explicó a la AFP que el tratamiento de una denuncia puede durar hasta cinco años.

Lula fue condenado por recibir un apartamento de la constructora OAS a cambio de favorecerla con contratos en la estatal Petrobras, centro de una oscura red de financiación ilegal a partidos políticos, la primera de las muchas cuentas que tiene abiertas en la justicia.

FRAGMENTO 3 (Chile): El ex presidente brasileño Luiz Inácio Lula da Silva podría quedar fuera de la carrera presidencial de este año después que el Tribunal Regional Federal (TRF) de la Cuarta Región, en Porto Alegre, confirmó en segunda instancia una condena por corrupción pasiva y lavado de dinero.

Lula había sido condenado en julio de 2017 a nueve años y medio de prisión por supuestamente haber recibido sobornos de la empresa OAS a cambio de contratos con la petrolera bajo control estatal Petrobras.

Sin embargo, hasta la decisión final, la defensa del ex presidente tiene varios recursos para atrasar el proceso y evitar que Lula pueda ser considerado no elegible el día del registro de las candidaturas (15 de agosto) para las elecciones de octubre.

FRAGMENTO 4 (Cuba): De acuerdo con otro reporte de EFE, Lula dijo estar "tranquilo" y prometió que "sea cuál sea el resultado" continuará su lucha en las calles para que los brasileños tengan "respeto y dignidad en este país". "Dudo que en este país haya un magistrado más honrado que yo", expresó entre los gritos de una militancia enardecida.

La concentración a la que acudieron más de 70.000 personas, según los organizadores, comenzó en una céntrica calle de la capital del sureño estado de Río Grande do Sul y recorrió después cerca de dos kilómetros hasta el Anfiteatro Por-do-Sol, un espacio donde la militancia realizaría una vigilia para apoyar a su líder.

FRAGMENTO 5 (Espanha): "Soy tan solo la punta del iceberg, cuando acaben conmigo van a ir a por el Partido de los Trabajadores", ha dicho el ex mandatario

Al día siguiente de darse a conocer la condena de Lula da Silva a doce años y un mes de prisión, el ex presidente presentó este jueves su precandidatura a las elecciones de octubre de 2018. Un acto simbólico que se celebró en la sede nacional de la Central Única de Trabajadores (CUT) de São Paulo donde recibieron al ex sindicalista bajo los gritos de "Olé, Olé, Lula, Lula".

Rodeado por la ejecutiva del partido, con la presidenta del PT, Gleissi Hoffman, a un lado, y Dilma Rousseff, al otro, Lula inició una discusión sobre el cronograma y las próximas medidas a seguir para continuar con la campaña presidencial. La única sigla de izquierda con posibilidades de gobernar en Brasil insiste en mantener como único candidato al ex sindicalista.

FRAGMENTO 6 (México): A menos de 24 horas de ser ratificada y aumentada la condena por corrupción a Luiz Inácio Lula da Silva, el Partido de los Trabajadores (PT) cerró filas y lanzó oficialmente su candidatura a la Presidencia de Brasil, una estrategia que el mandatario aseguró que nos es "para protegerse" de la Justicia.

"No estoy queriendo ser candidato para protegerme. Mi protección es mi inocencia" dijo Lula ante la comisión nacional del PT, reunida en Sao Paulo y en la que participó la plana mayor de la formación política de izquierda brasileña.

FRAGMENTO 7 (Peru): "Sabem que si soy candidato -contra los medios de comunicación en mi país, contra las élites brasileñas- mis posibilidades de ganar las elecciones en la primera vuelta son absolutas" explicó el ex mandatario de izquierdas.

Brasil, cuyas políticas de lucha contra la pobreza han sido elogiadas mundialmente, ha demostrado que es posible derrotar al fantasma del hambre, aseguró Lula da Silva.

"Los presupuestos de cada país tienen que hacerse con los pobres en su punto de mira, para poderles garantizar -como algo sagrado, algo bíblico- que tener un desayuno, una comida y una cena al día es el derecho más básico que todo ser humano tiene en la Tierra", proclamó.

A segunda parte da sequência consiste na análise do uso dos verbos no PPS e PPC que se diferem dos usos mencionados anteriormente. Já que de acordo com Cartagena (1999) e Fernandez e Soler (2016), diferente dos demais tempos verbais, o uso real de ambos os pretéritos não está atrelado apenas ao espaço-temporal encerrado ou não encerrado, mas, também ao vínculo emocional e psicológico que o enunciador possui com o fato consumado, além das questões pertinentes às variações linguísticas peculiares de cada zona dialetal do espanhol.

Nessa etapa, os alunos voltarão para os textos e verificarão novamente o uso dos verbos, nesse momento, considerando as investigações que não relacionam os tempos passados apenas ao tempo acabado ou não acabado.

Atividade 2: Tendo em vista que o uso dos *pretéritos perfecto compuesto* e *simple* não estão atrelados apenas a relação ou não com o presente, mas, também ao vínculo emocional e psicológico que o enunciador possui com o fato consumado identifique nos fragmentos das notícias e escreva abaixo exemplos de verbos que seguem essa

Após as análises, temos como terceira parte da sequência a verificação das questões pertinentes a cada país e como atividade, sugerimos a criação de tabelas com base nos dados analisados nas duas primeiras etapas anteriores, sendo dividido por país e por uso dos marcadores temporais e com os vínculos emocionais e psicológicos. Após a criação das tabelas, sugerimos uma comparação com a tabela 1 de Oliveira (2007), apresentada anteriormente, para a verificação das diferenças e semelhanças entre os usos do PPS e PPC em 2007 e em 2018.

Atividade 3: Com base nas questões 1 e 2 crie uma tabela com base na tabela abaixo para identificar o uso dos pretéritos geograficamente.

V1	V2							Total
	ar (Argentina)	bo (Bolivia)	cl (Chile)	cu (Cuba)	es (Espanha)	mx (México)	pe (Peru)	
PS	224	184	168	183	229	259	236	1483
(vi)	95,3%	93,4%	92,3%	92,0%	74,1%	90,6%	87,4%	88,4%
PC	11	13	14	16	80	27	34	195
(he visto)	4,7%	6,6%	7,7%	8,0%	25,9%	9,4%	12,6%	11,6%
Total	235	197	182	199	309	286	270	1678

Após a criação da tabela, escreva as diferenças e semelhanças quanto à quantidade dos verbos usados em 2007 e 2018 por cada país.

Como quarta e última etapa, sugerimos reescrever um texto já trabalhado ou produzir um novo respondendo aos objetivos da sequência. Como estamos trabalhando com o gênero textual notícias e com os pretéritos, desenvolvemos a seguinte atividade para encerrar a sequência didática.

Atividade 4: Após a leitura dos 7 fragmentos das notícias, em dupla, devem ser escritas duas notícias, abordando suas considerações sobre o tema, uma narrada no *pretérito perfecto compuesto* e a outra narrada no *pretérito perfecto simple*. Após a escrita, outra dupla fará a correção dos textos, para a verificação de possíveis inadequações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o uso real dos tempos verbais não é apenas uma questão gramatical relacionada ao espaço-temporal encerrado ou não encerrado, mas, principalmente, ao vínculo emocional e psicológico que o enunciador possui com o fato consumado, e o uso em sala de aula, da sequência didática apresentada pode comprovar isso.

Além disso, é pertinente trabalhar o uso dos verbos atrelado às variações linguísticas peculiares de cada região em que a Língua Espanhola é falada como idioma oficial. Também observamos que os marcadores temporais não devem ser considerados referências fundamentais na escolha de um tempo verbal ou outro, pois, de acordo com as considerações da RAE (2010), os referidos pretéritos são empregados de maneira alternada em diferentes lugares do universo hispanofalante, afirmação comprovada por Oliveira (2007) e Forte (2015) e que pode ser comprovada também em sala de aula, pelos próprios alunos.

Dessa forma, passamos a trabalhar a variação linguística não como uma curiosidade, mas sim como o ponto de partida para o entendimento de questões pertinentes ao uso real da língua, que são facilmente reconhecidas com a utilização de diversos tipos de recursos didáticos em sala de aula. Assim, o professor de línguas pode basear-se nessa sequência e dar continuidade ao estudo de variação linguística atrelado a temas gramaticais, morfológicos, entre outros, usando os mais diversos recursos, sejam eles criados para a sala de aula, como livros paradidáticos, ou materiais autênticos, como as novelas.

REFERÊNCIAS

- BELLO, Andrés. **Gramática de la lengua castellana**. Madrid: Editorial EDAF, S. A., 1984.
- BRASIL. **Coleção explorando o ensino**: espanhol. Brasília, Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CARTAGENA, Nelson. **Los tiempos compuestos**. En: Ignacio Bosque; Violeta Demonte Barreto (dir.), Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe S.A. - Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, v. 2, 1999, p. 2935-2975.
- CLARIN. 2018. Disponível em <www.clarin.com>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- DIARIO DE CUBA. 2018. Disponível em <www.diariodecuba.com>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- EL UNIVERSAL. 2018. Disponível em <www.eluniversal.com.mx/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

- EL COMERCIO. 2018. Disponível em <elcomercio.pe>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- EL MUNDO. 2018. Disponível em <www.elmundo.es/>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- FERRER, Montserrat. El tiempo de la narración: una secuencia de trabajo gramatical. In: CAMPS, Anna et al (Org.). **Secuencias didácticas para aprender gramática**. Espanha: Imprimeix, 2006. Cap. 6. p. 73-86.
- FORTE, Salviana Oliveira. **Variación Diatópica dos Pretéritos Perfeitos Simples e Composto em Cinco Zonas Dialectais da Argentina**. 2015. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, Diretoria Acadêmica de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LA RAZON. 2018. Disponível em <www.la-razon.com>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- LA TERCERA. 2018. Disponível em <www2.latercera.com>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- MISIONES ONLINE. 2015. Disponível em: < www.misionesonline.net>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco Libros, 2000.
- OLIVEIRA, L. C. de. **As duas formas do pretérito perfeito: análise de corpus**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Nueva gramática de la lengua española**. Manual, Madrid: Espasa Libros, 2010.
- SOLER, Caroline Alves; FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María Eres. O ENSINO DOS PRETÉRITOS INDEFINIDO E PERFECTO COMPUESTO NAS AULAS DE ELE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Sao Paulo, v. 19, n. 12, p.1-25, 2016. Edição Especial. Disponível em: <http://www.letramagna.com>. Acesso em: 20 jan. 2018.

A EVASÃO NA EJA NO CONTEXTO DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS

José Monacezi Reinaldo da Costa
Graduando em Pedagogia-CAMEAM -UERN
monnacezy.takahashi@gmail.com

Kátia Pereira da Costa
Graduanda em Licenciatura plena em Química-IFRN– Campus Pau dos Ferros
katiapereira_costa@hotmail.com

Josefa Aldacéia Chagas de Oliveira
Professora do Departamento de Educação- DE/CAMEAM/UERN
aldaceia@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho trata dos desafios à educação, mais particularmente da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos - EJA, refletindo-se sobre suas causas e consequências. Optou-se por uma concepção de pesquisa do tipo qualitativa como abordagem metodológica, de forma que o estudo aconteceu em dois percursos: o teórico-bibliográfico e o empírico, em suas especificidades e interdependências. Num primeiro momento, a pesquisa trouxe concepções e considerações de autores diversos sobre a evasão nos processos de ensino na EJA, bem como suas causas, consequências e desafios. No segundo momento, realizou-se a pesquisa empírica e como técnica para construção de dados, foram utilizadas a pesquisa documental e o questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, com os sujeitos que integram o lócus da pesquisa, mais particularmente professores, direção escolar equipe pedagógica acerca da evasão dos estudantes na EJA. A realidade investigada apontou que os principais desafios da evasão na EJA estão ligados a fatores ligados à necessidade de trabalhar para garantir sobrevivência; escola com conteúdo desvinculados do cotidiano dos alunos; à necessidade de incorporação de possibilidades didático-metodológicas que considerem o potencial crítico e transformador da realidade pedagógica, repensando projetos pedagógicos voltados para cidadãos críticos e criativos, rompendo com a história de subalternidade e oportunizando o desenvolvimento de uma prática transformadora e de conquista de autonomia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Evasão Escolar. Realidade Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos/EJA, no Brasil, tem se constituído objeto de estudos e reflexões em discussões sobre a educação e, mais particularmente, da educação popular, na medida em que o fulcro dessas discussões é a promoção e reestabelecimento do acesso e da continuidade do ensino fundamental e médio, destinado às pessoas, cujas histórias escolares e de vida foram marcadas por rupturas, processos descontínuos, em virtude de uma face excludente configurada nos espaços socioeconômicos e culturais. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, artigo 37, garante que “A educação de jovens e adultos será destinada

àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

A EJA recebe, progressivamente, centenas de estudantes que tiveram seu percurso escolar interrompido na educação básica regular, contudo a continuidade dos estudos lhes é apresentada como fator desestimulante em função de fatores internos e externos à escola, de forma que a evasão escolar persiste. Essa realidade, dentre outros fatores, pode ser destacada o que aponta para a necessidade de, na/com a EJA se pensar as relações entre educação e trabalho. Nessa direção, Piconez (2002, p. 43), destaca:

[...] é preciso chamar a atenção para alguns temas, especificamente relacionados com a educação básica de jovens e adultos, que precisam ser pesquisados, como o que diz respeito à descontinuidade de escolarização dos trabalhadores, o que aborda as alternativas para inserção desses trabalhadores na educação escolar básica, e o que analisa que tipo(s) de trabalho(s) pedagógico(o) pode ser significativo e afinado às necessidades e expectativas da volta à escola. A temática educação escolar/trabalho suscita expectativa que aponta na direção de maior debate e investigação sobre realidades e situações concretas referentes às dificuldades e aos conflitos bem como às alternativas e/ou propostas de superação, no caso brasileiro.

Sabe-se que a evasão escolar no ensino regular tem potencializado demais o aumento do público a ser atendido na EJA, em função da distorção idade-ano, a qual, inevitavelmente, tem gerado inúmeros desafios à organização da educação básica, no sentido de adotar estratégias que possam garantir a correção do fluxo escolar, garantindo-se o direito a aprender. Sabe-se que, infelizmente, as histórias de vida dos/a estudantes de EJA, são marcadas pela falta de oportunidades, pelo não acesso às necessidades básicas, pelo não cumprimento da sociedade quanto aos direitos humanos e, sobretudo, pela história da exclusão na educação básica.

Frente a essa perspectiva, deparamo-nos com o seguinte questionamento, quais são os principais condicionamentos da evasão dos alunos da EJA? Essa problemática representa um desafio imenso aos profissionais da educação na tentativa de manter esses alunos na escola, de forma a superar índices históricos de evasão na EJA. Em estudo realizado por Cesana (1992, *apud* PICONEZ, 2002, p. 39), a autora conclui que:

A função principal desse tipo de ensino é a ampliação das potencialidades do adulto, permitindo que ele descubra a realidade, conscientize-se dela, o que permitirá transformá-la. Do ponto de vista individual, há um encontro do aluno consigo mesmo, o que lhe permitiria *ser-no-mundo* de forma efetiva, numa auto-realização existencial (o que, por sua vez, tem implicações sobre a forma como enfrenta o mundo do trabalho).

Porém, sabemos que a educação brasileira sempre passou por dificuldades e está longe de ser considerada de qualidade socialmente referenciada. Diante dessa realidade, faz-se necessário compreender quais são as principais dificuldades na vida social e educacional que levam os alunos já matriculados e cursando a desistirem de concluir a educação básica.

Dessa maneira, a partir da identificação das dificuldades que esses alunos passam contribuindo para a evasão escolar nesta modalidade de ensino, é possível criar estratégias de permanência desse público até a conclusão da educação básica.

Nessa perspectiva, o objetivo principal desse trabalho é identificar as dificuldades educacionais e possíveis causas do aumento no índice de evasão escolar na modalidade EJA, na Escola Municipal Augusta Leopoldina do Monte, no município de Francisco Dantas/RN. Na tentativa de identificar obstáculos como, os problemas socioeconômicos, a falta de qualificação dos profissionais e as metodologias inadequadas para esse público. Buscando na teoria, algumas possíveis práticas que possam minimizar essa evasão e manter esses alunos na escola.

A EVASÃO NA EJA NO CONTEXTO DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS

No Brasil, a educação passou por caminhos difíceis, com um grande índice de analfabetos no país, que não são capazes de escrever nem ao menos um simples bilhete. A explicação do elevado índice de analfabetos, no Brasil está de certa forma ligada à origem e desenvolvimento da sociedade brasileira marcados por exclusões, inclusive a educacional. A esse respeito, Garcia (1992, p. 7) afirma:

A sociedade brasileira continua a produzir milhões de analfabetos, que contribuem para a manutenção de privilégios nas mãos daqueles que sempre detiveram o poder. Os excluídos do poder são excluídos de bens materiais e são também excluídos de bens culturais, ainda que produzam tanto bens materiais quanto bens culturais.

A formação social brasileira é marcada por questões históricas, como o tipo de colonização do país, a escravidão, o poder nas mãos de uma elite que só queria a riqueza do país em benefício próprio. Porém, é bom lembrar que esse quadro começou a mudar com as novas exigências do mercado de trabalho.

A educação no Brasil mudou bastante nos últimos anos, porém, ainda falta muito para ser considerada de qualidade. Pode-se dizer que sempre se viu desafiada frente a importantes temas, como: a garantia do acesso e permanência do aluno na escola com aprendizagens; a

formação continuada dos professores; a ausência de políticas contínuas de correção do fluxo escolar, dentre outros. São alguns temas em que o Brasil ainda não se enquadrou e apesar de fazer séculos que o Brasil deixou de ser colônia de Portugal, não parece ter evoluído muito em relação ao tempo e encontra dificuldades até hoje.

Desde o período de colonização, talvez os Jesuítas ou companhia de Jesus tenha sido o principal agente da educação escolar, construindo em curto período de tempo colégios que davam frutos positivos e grandes saltos na educação brasileira, que possivelmente estaria em situações melhores se o trabalho dos jesuítas tivesse continuado. Como afirma Aranha (2006, p. 140)

Quando o primeiro governador geral-Tomé de Souza, chegou ao Brasil, em 1549, veio acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manoel de Nóbrega. Apenas quinze dias depois os missionários já faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador uma escola “de ler e escrever.

Como se dá para notar, o Brasil enfrenta essa luta na educação há muito tempo, de alguma forma o passado está interligado ao presente, a educação teve seus avanços, mas não foi capaz de atender a demanda, acarretando uma grande taxa de analfabetos no Brasil. Nesse intuito a EJA surgiu na tentativa de diminuir o índice de analfabetos no país, com as aulas nos períodos noturnos era mais fácil conciliar os horários na qual a maioria desses alunos são trabalhadores, pobres e vivem em condições precárias, lutando, diariamente, em busca de superar as dificuldades do dia a dia. Como afirma Gadotti (2011, p. 38):

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de formação dos jovens e adultos.

Esses alunos que buscam a EJA não tiveram oportunidades, quando crianças, para frequentarem a escola na idade apropriada, o que caracteriza a distorção idade-série, fator potencializador da evasão escolar. Ao retornarem à sala de aula quando adultos, muitas vezes são impedidos ou obrigados a desistirem, por motivos que, na maioria das vezes, estão ligados à garantia de sobrevivência ou mesmo às condições ínfimas de saúde.

A evasão escolar constitui como um problema que cresce cada vez mais e vale lembrar que essas evasões acontecem em todos os níveis de ensino. O problema é que a evasão é quase tida como comum entre os profissionais da educação, que no início do ano letivo não se

preocupa em lotar as salas de aula, já que sabem que muitos desses alunos desaparecerão da escola. O reflexo desse descaso é sentido pela sociedade, nas cadeias públicas, penitenciárias e centro de internação de adolescentes, que sem uma educação formal acabam se desviando da sala de aula.

Outro ponto importante para a permanência desses alunos em sala de aula é a qualificação do profissional. É fundamental ressaltar que esses alunos se interessam mais e dão mais importância de trabalhar partindo da realidade, saberes e cultura do educando, neste sentido Freire propõe:

(...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1997, p. 30).

Como esses alunos trazem consigo uma experiência de vida, é de interesses deles se aprofundarem mais em algo que eles já têm um pouco de conhecimento, discutindo assuntos da realidade do dia a dia. Os profissionais da educação têm de ter sua participação nesse processo de aprendizagem interagindo com esses alunos como se fizesse parte da realidade deles. Segundo Imbernón (2006, p. 97)

Em primeiro lugar e como aspecto básico, levar em consideração a experiência pessoal e profissional dos adultos, de suas motivações, do meio de trabalho – em suma, de suas condições de trabalhadores -, e por outro lado, a participação dos interessados na formação e na tomada de decisões que lhe concernem diretamente.

O que é novo para eles causa um certo espanto e um sensação de menosprezo, assim trazendo as curiosidades do dia a dia desses alunos, se sentem mais à vontade em frequentar a aula e em levantar curiosidades, o que de fato é um passo importante para a construção do conhecimento desses alunos.

Outro ponto relevante para a permanência em sala de aula é a metodologia utilizada pelo educador, a interatividade é muito importante para o processo de aprendizagem, como explica Imbernón (2006, p. 99), “A qualidade não está unicamente no conteúdo e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que se utiliza”, o professor qualificado e preparado, sabe

como interagir com esses alunos, sabe como deve se comportar perante a turma, e principalmente, sabe quais são os métodos mais apropriado conforme a realidade desses alunos.

Existem pensamentos de que a aprendizagem se dá no sujeito por meio de imposição, o aluno muitas vezes é tido como apenas um simples estudante que não tem nada a oferecer, sem nenhum conhecimento, nesse entendimento devem ser colocados os primeiros conhecimentos na escola e esta é uma realidade que preocupa muitos educadores que trabalham principalmente na educação de jovens e adultos, pois esse público possuem uma trajetória de vida que vem se desenvolvendo desde seu primeiro dia de vida. Um dos principais defensores deste pensamento é Vygotsky (2000, p. 157) diz que: “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas”.

Nessa visão é importante que o aluno relacione sua experiência vivida com o que está se passando em sala de aula, assimilando uma realidade a outra dando uma melhor compreensão do assunto a ser estudado, além de se sentirem à vontade por se tratar de conhecimentos que possivelmente já tenham uma base adquirida durante a vida.

Todos esses processos são de suma importância, tanto para garantir a permanência desses alunos na sala de aula, como para a construção dos seus conhecimentos, evitando assim a evasão escolar, aprimorando assim seus conhecimentos com base em suas experiências de vida, sendo mediadas por educadores de auto competência que entendam as dificuldades dos alunos e busquem metodologias inovadoras, que facilitem a compreensão dos alunos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho assume a natureza de uma pesquisa de cunho qualitativo em sua abordagem metodológica. O estudo aconteceu em dois percursos: o teórico-bibliográfico e o empírico, em suas especificidades e interdependências, incluindo pesquisa documental.

Num primeiro momento, a pesquisa trouxe concepções e considerações de autores diversos sobre a Educação de Jovens e Adultos-EJA, focando uma problemática que lhe é histórica: a evasão, suas causas e desafios. Nesse primeiro momento, buscou-se conhecer o que já se estudou sobre o assunto. No segundo momento, realizou-se a pesquisa empírica, como técnica para construção de dados, foram utilizadas a pesquisa documental e o

questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, com os sujeitos que integram o *locus* da pesquisa, mais particularmente professores, direção escolar e equipe pedagógica acerca da evasão dos estudantes na EJA, acompanhada da análise documental acerca da frequência dos estudantes, do fluxo escolar, enfim de seu envolvimento com a escola.

Tratou-se de um percurso, cujo processo se assemelha ao que Marconi e Lakatos (2003) denomina como estudo de caso, cuja estudo, embora não tenha atingido nível tão profundo e exaustivo na investigação, conforme se caracteriza o estudo de caso, de forma a permitir o conhecimento amplo e detalhado do objeto investigado, conforme alerta Gil (2008, p. 58-59), em função, principalmente, de atender a um requisito do componente curricular Práticas Pedagógicas Programadas – PPP, cuja carga horária é exígua, impondo limites, principalmente, de tempo. O percurso vivenciado na investigação visou a obtenção de informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, propiciando novos questionamentos a serem problematizados em pesquisas futuras.

O campo escolhido para realização da pesquisa foi a Escola Municipal Augusta Leopoldina do Monte, localizada na área urbana no município de Francisco Dantas-RN. Na coleta de dados, contamos com a colaboração do diretor da escola, que nos auxiliou fornecendo documentos necessários para a realização de análises dos dados, como a média de alunos matriculados anualmente, a média da idade, se os alunos apresentaram muitas dificuldades em sala de aula e principalmente identificar a taxa de evasão. Estabeleceu-se um diálogo com a equipe pedagógica da escola e professores, através de entrevista.

No último momento da pesquisa, foram analisados os dados construídos no desenvolvimento do trabalho. De acordo com Gil (2008, p. 156) “A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.”

RESULTADOS E DEBATE

Os resultados obtidos na pesquisa são de suma importância para analisar o percentual de evasão dos alunos da EJA. Foram coletados dados de duas turmas nos últimos dois anos, 2015 e 2016, uma com alunos mais jovens e outra com um pouco mais de experiência.

No ano de 2015, a turma do 3º período era constituída em sua maioria por alunos mais jovens, de idade entre 18 e 25 anos, apenas 11 matrículas foram realizadas, com percentual de 45,5% de concluintes e uma taxa de 54,5% de evasão.

Já o 5º período é constituído de alunos com mais experiência, com a faixa de idade entre 20 a 40 anos. Em 2015 apresentou um bom número de matrículas com 27 alunos, no início frequentaram, mas no decorrer do mesmo esse índice de frequência foi caindo e resultando na aprovação apenas de 37,1% da turma, com evasão de 62,9%.

No 3º período no ano de 2016, ocorreu o mesmo que no ano anterior, a turma apresentava as mesmas características, com idades semelhantes, com a matrícula de apenas 9 alunos, tendo um resultado ainda mais negativo no final do mesmo ano, com a aprovação de apenas 44,5%, tendo 55,5% desistentes. Esses números são preocupantes, se compararmos a mesma turma nos dois anos respectivamente, além da baixa no número de alunos o índice de evasão aumentou em 1%.

O 5º período referente ao ano de 2016, também teve uma diminuição no número de matrículas com relação ao ano anterior com 19 alunos matriculados, também começou com uma frequência considerável, mas que foi perdendo valor e terminou com uma aprovação de apenas 36,8% com índice de evasão de 63,2%.

Com esses dados, estabelecendo-se uma comparação entre os últimos dois anos com o 5º período, o aumento de evasão não foi tão grande, com 0,3%, porém, o número de matrículas diminuiu, consideravelmente. Ainda segundo o diretor e alguns professores presentes, a maioria dos alunos enfrentam dificuldades, basicamente, em duas disciplinas, o inglês e a matemática, mas que segundo eles suas maiores dificuldades são fora da sala de aula, pois trabalham o dia todo e não disponibilizam tempo para estudos extraclasse chegando na sala de aula exaustos.

Dos dados obtidos, apreende-se que o ensino-aprendizagem na EJA deve ir além do ato de ler e escrever sem a participação ativa dos sujeitos, buscando uma relação significativa onde se possam esses de forma dinâmica e participativa inventar; reinventar, como diz Freire, (1994, p. 20). "[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele".

Esses aspectos da vivência dos sujeitos informantes da pesquisa expressam de forma significativa à necessidade de se abordar a questão da relação do trabalho pedagógico e da atividade do aprendiz não como reprodutora, mas como um conjunto de ações significativas e intermediadas por sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA encontra-se diante de antigos e novos desafios para melhorar a sua qualidade como um todo. Apesar de existir uma preocupação com a educação no país desde o Brasil-colônia, ainda existe uma grande parcela da população brasileira que é analfabeta e em decorrência disso acabam sendo excluídas da sociedade.

A prática da EJA e sua problemática em determinada realidade, não se pode isolá-la da questão nacional e, nessa perspectiva, não é possível ignorar que, no Brasil, ainda existem problemas essenciais que não foram resolvidos, como o analfabetismo e a distância do cidadão brasileiro dos avanços educacionais, científicos e culturais. A esse respeito destaca Piconez (2002, p. 27):

Não podemos ignorar que, no Brasil, problemas de base ainda não foram resolvidos e, portanto, diante de constantes transformações tecnológicas na conquista do conhecimento, convivemos com o analfabetismo sem condições de interação com perfis sociais e econômicos mais modernos. No âmbito da educação de jovens e adultos, o desafio apresenta questões mais específicas, dados o insucesso da escola existente e as dificuldades com a formação de professores competentes para o trabalho com o processo de alfabetização.

Essa afirmativa implica em se pensar sobre as possibilidades de superação de tal problemática e demanda a necessidade de se perceber que tais problemas envolvem, também, o pensar sobre os direitos humanos do cidadão que precisam ser atendidos, tornando-se possível a efetiva participação deste na vida social, política e econômica do país. Diante do que foi exposto, a evasão na EJA pode ter diversas razões, porém, é inegável que esse fato compromete a qualidade de vida do estudante e os seus planos para o futuro. O principal motivo para o retorno à escola para essa modalidade é o ingresso no mercado de trabalho, pois uma das exigências é a conclusão da educação básica, a necessidade de uma vaga no mercado de trabalho é questão de sobrevivência e a educação é uma condição colocada nos dias atuais.

O objetivo principal deste trabalho foi diagnosticar alguns motivos da evasão da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Augusta Leopoldina do Monte, onde a maioria dos alunos querem retornar às salas de aula, mas o seu perfil socioeconômico, na maioria das vezes, impede esses alunos de darem continuidade aos estudos, tendo que abandonar a escola, pois a necessidade de trabalharem para sustentarem suas famílias apresenta-se como verdadeira barreira à realização do sonho de concluir a educação básica. O estudo propiciou um despertar para a continuidade desta pesquisa, tornando-se uma

temática a ser mais estudada e aprofundada para a continuidade dos estudos acadêmicos do autor.

Isso se reflete nos dados da pesquisa, onde nos dois últimos anos todas as turmas tiveram mais de 50% de evasão. As turmas do 5º período composta por alunos mais experientes, ocorre maior índice de evasão, chegando a mais de 60% o que nos leva a refletir que são trabalhadores e que já chegam a escola quase esgotados, e não tendo forças para continuar acabam desistindo.

Se, por um lado, o adulto chega exausto e quase sem forças devido ao trabalho diário, por outro a falta de interesse dos alunos mais jovens é clara, pois a maioria não trabalham, deveriam dedicar um pouco do seu tempo para os estudos, o que não ocorre. A maioria desses alunos passam o dia todo sem fazer nada e a visão que a sociedade tem sobre si é de irresponsabilidade sem objetivo na vida.

Todos os professores da referida escola trabalham com a EJA, demonstrando experiências profissionais na lida com essa modalidade da educação e os mesmos evidenciaram uma compreensão, a partir do que os estudantes explicitam, cotidianamente, sobre a descontinuidade da escolarização dos alunos da EJA como fator ligado associado a exclusões econômicas e sociais e a retomada da escolarização com o objetivo da inserção no mercado de trabalho. Se observadas as relações entre ensino e seu cotidiano, a pesquisa evidenciou que a escola precisa rever a atual prática educativa, repensar projetos pedagógicos voltados para cidadãos críticos e criativos, rompendo com a história de subalternidade e oportunizando o desenvolvimento de uma prática transformadora e de conquista da autonomia.

Todos os cidadãos têm direito a uma educação que não se limite apenas ao ensinar ler e escrever, mas sim, uma educação que capacite os alunos a participar de maneira crítica e refletidamente, na sociedade. A prática educativa, distinta do comportamento espontâneo e a teoria pedagógica compreende que a educação, inserida num projeto histórico-social da emancipação humana, tem por tarefa desenvolver habilidades para o agir (conhecimentos, habilidades, estruturas de pensamento e condições de lidar com afetividade, capacidades de fazer), de forma a propiciar aos indivíduos recursos para participarem da vida social.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, Prática e Proposta. 12 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e incerteza. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Papyrus educação).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

A MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA CIDADE DE IMPERATRIZ – MARANHÃO

Beatriz lima de Sousa
Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão -UEMASUL
biadesousaa@gmail.com

Geovanea dos Passos de Souza
Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
geovaneapassos13@gmail.com

Rosana Sousa Rodrigues
Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
rosanasousa.imp@gmail.com

Rosângela da Silva Barros Moura
Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL
rosangeladasilvabarrosmouraa@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar o processo na Educação de Jovens e Adultos – EJA no Ensino Fundamental das escolas públicas municipais da cidade de Imperatriz/Ma com visão de perspectivas e desafios e políticas públicas. Para tanto, foram utilizados como fonte de informações os dados numéricos da Secretaria Municipal de Educação através da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, analisando desafios encontrados pela rede de ensino dentro do âmbito escolar, bem como as complexidades concernentes às diferenças entre o ensino regular e essa modalidade específica. Nesse contexto o artigo traz em si o seguinte problema de pesquisa: Dentro da modalidade de Educação de Jovens e Adultos para com o ensino fundamental, quais são os principais desafios e perspectivas na cidade de Imperatriz? O artigo refaz o percurso social e histórico da educação brasileira considerando as suas diversas reformulações ao longo do tempo no que tange a educação de jovens e adultos, além de demonstrar a importância da atuação do professor nessa área como articulador da inclusão do aluno no resgate de sua cidadania. Nesse contexto, a pesquisa destaca também as políticas de formação do professor como fator relevante para sua qualificação. Para isso foram aplicadas as pesquisas de campo e bibliográfica.

Palavras-chave: EJA. Inclusão. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino da educação básica, designada a jovens e adultos que não tiveram acesso por algum motivo ao Ensino Fundamental e Ensino Médio na idade apropriada. Seu dever é incentivar aos jovens e adultos

a continuarem os estudos e reduzir o analfabetismo, proporcionando-lhes acesso à sala de aula.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos iniciou após a Educação Jesuítica na época do Brasil colônia mediante a catequização das nações indígenas. A educação que foi dada pelos jesuítas, raramente se tratava de leitura e escrita, pois a mesma tinha como dedicação ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, que constava os trabalhos manuais e ensino agrícola. Ou seja, era destinada para mão de obra, das quais os colonizadores europeus precisavam.

Mesmo quando o ensino se tornou “gratuito para todos”, não favorecia as classes pobres que não tinham acesso à escola. A escola era para todos, mas, quase todos não podiam frequentá-la, isso aconteceu por séculos. Houve vários programas para a erradicação do analfabetismo. Um deles foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo em 10 anos, criado em 1970.

No entanto, o programa não atingiu suas metas iniciais por não ter modificado a base do analfabetismo, embasado na organização da educação no país, e seu modelo de proposta pedagógica não tinha nenhuma relação com a formação do homem, apenas o ensinar a ler e escrever, por isso foi rejeitado. O mesmo foi substituído pelo Projeto Educar, em 1985. A educação no Brasil passou por várias fases e reformas. Educação de Jovens e Adultos se constituiu como política educacional a partir da década de 1940.

Neste artigo abordaremos os desafios e perspectivas do município através da rede da Educação de Jovens e Adultos – EJA em relação a essa modalidade, no ensino fundamental das escolas públicas municipal na cidade de Imperatriz/Ma, e os desafios de incentivo para os alunos a continuarem os estudos, a fim de inseri-los na vida educacional e em sociedade.

Em relação ao artigo, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: Dentro da modalidade de Educação de Jovens e Adultos para com o ensino fundamental, quais são os principais desafios e perspectivas na cidade de Imperatriz? Dentro da metodologia desenvolvida no trabalho foram aplicadas as pesquisas de cunho bibliográfico e de campo.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), UM BREVE HISTÓRICO

A educação é um dos principais requisitos e pilares para o desenvolvimento econômico e social de um país, a relação entre desenvolvimento socioeconômico e sistema educacional estão estritamente ligados entre si, pois para uma nação alcançar um patamar de desenvolvimento ela necessita de investimento maciço na educação do seu povo através da

criação e desenvolvimento de políticas públicas que possam ir de encontro às necessidades de seus cidadãos.

Dentro desta perspectiva de preocupação com seu cidadão, no Brasil a educação básica de adultos e jovens começou a ocupar seu lugar na história a partir da década de 1930, em que é a partir deste período em que começa a se consolidar um sistema público de educação que é elementar para o país. Neste período histórico a sociedade brasileira passava por grandes transformações que estavam de forma intrínseca associadas ao processo de industrialização e de concentração populacional nos grandes centros urbanos.

A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40 (RIBEIRO, 2001, p. 19).

Conforme destaca Ribeiro (2001) a década de 1940 foi marcante, pois é neste decênio especificamente no ano de 1945 que se tem o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com o fim do conflito a Organização das Nações Unidas (ONU) alertava as nações para a urgência da integração dos povos visando a questão da paz e a consolidação da democracia. Dentro desta contextualização esse processo pós-guerra contribuiu para uma aceleração em relação à educação de jovens e adultos ganhando destaque dentro de uma preocupação geral com a educação elementar comum, pretendendo-se a alfabetização e conclusão do ensino básico que viesse a promover o desenvolvimento comunitário.

Almeida e Corso (2015) destacam que no Brasil a primeira iniciativa pública que propunha e visava de forma específica em relação à educação que envolvia adolescentes e adultos se deu a partir do ano de 1947, dando-se através do lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciativa essa dada pelo Ministério da Educação e da Saúde.

Entretanto foi a partir da democratização do país na década de 1980 especificamente com o fim do período do Regime Militar (1964-1985) que se começou a ter uma conscientização maior e mais abrangente acerca da alfabetização em relação à jovens e adultos, tendo também como inspiração base o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) de 1967.

Como ponto de inspiração e base da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está o pensamento de Paulo Freire, em que propunha uma nova visão sobre a problemática do analfabetismo no Brasil, consolidando um novo paradigma pedagógico para a educação inspirando assim programas educacionais de cunhos de alfabetização e de educação popular inclusive destacando-se a EJA, colocando assim como evidência um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e os problemas sociais. (ALMEIDA; CORSO, 2015)

De acordo com o artigo 208 da Constituição Federal/1988: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”;

Para Haddad e Pierro (2000) a partir da década de 1990 a EJA teve um avanço maior e mais destacado, isso devido à inspiração e à promulgação da Constituição Federal de 1988 destacando que é dever do Estado para com a educação mediante garantias de se ter ensino fundamental obrigatório e gratuito. Também foi a partir da década de 1990 que o governo federal passou a incumbir Estados e municípios através de suas respectivas instituições tanto de cunho privado quanto público para que a EJA pudesse ter uma penetração maior e chegasse mais longe promovendo uma maior inclusão.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A lei 9.394/96 é revolução na educação brasileira. Após 25 anos de vigência da 5.692/71, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata da educação de jovens e adultos no Título V, capítulo II, como modalidade da Educação Básica, ultrapassando sua proporção de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. De acordo com o artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL, 1996.)

As políticas públicas estão relacionadas ao papel do Estado para com a sociedade e as suas instituições em geral, essas políticas desenvolvidas pelo governo estão incluídas à política de cunho econômico, que se descreve como uma série de ações de governo que são estabelecidas, orientadas e planejadas no objetivo de alcançar um bem comum em relação à população e ao seu bem-estar social.

Conforme Camozzato, Mello e Perondi (2015, p. 3) “As políticas públicas são criadas para estabelecer ordem, organização e regras, surgem as políticas públicas elaboradas pelo

poder público, visando atender os moldes sociais presentes no cotidiano das pessoas, ressaltando que, cada política social vai influenciar a vida das pessoas”.

O conceito central das políticas públicas está pautado na dimensão das instituições, no âmbito processual político e no sentido prático ou material em que envolve as ações de Estado nas questões envolvidas, são instrumentais necessários para ascender a discussão política e tornar os resultados mais eficazes trazendo nesse intermédio a aproximação das informações entre a sociedade e as ações do Estado. Para isso Sanches (2000) afirma que para desenvolver-se como nação é necessário um desenvolvimento com envolvimento com teorias e práticas de uma gestão participativa.

Dentro da dimensão institucional há a ligação ao conceito de política, que engloba todo um ordenamento que regem as instituições sociais através do sistema político, suas disposições jurídicas, de todo o ordenamento político-administrativo que rege a sociedade. Em relação ao âmbito processual político dá-se no que se diz respeito às relações conflituosas que existem entre os atores sociais e políticos envolvendo objetivos a serem alcançados (SOUZA, 2006).

A partir do conceito relacionado às políticas públicas existe a política econômica, política de cunho econômico que dá bases de investimento para aplicação de recursos financeiros por parte do Estado, podendo essas políticas públicas serem mista ou apenas governamental com investimento de capital público ou misto em parceria público/privado.

Política econômica é o conjunto de medidas tomadas pelo governo de um país com o objetivo de atuar e influir sobre os mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Embora dirigidas ao campo da economia, essas medidas obedecem também a critérios de ordem política e social — na medida em que determinam, por exemplo, quais segmentos da sociedade se beneficiarão com as diretrizes econômicas emanadas do Estado (SANDRONI, 1999, p. 477).

Para isso torna-se de extrema importância a prioridade de investimentos em políticas públicas no que diz respeito à educação e especialmente na educação de jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos em momentos específicos. Através de políticas públicas destinadas ao sistema educacional e de parcerias de investimento entre União, Estados e municípios pode-se haver uma maior inclusão de ações no sistema educacional.

As políticas públicas na educação da modalidade de jovens e adultos proporcionam ação social, valorização dos direitos humanos e inclusão nos mesmos, tudo isso sendo proporcionado por intermédio de investimentos em políticas públicas que proporcionem uma

dimensão e importância à EJA para um ensino e educação de qualidade, ajudando assim na inclusão social, respeitando as questões de diversidade e garantindo o direito à educação.

Incluir a educação de jovens e adultos dentro das dimensões das políticas sociais é um compromisso coletivo e de Estado que deve ser construído e valorizado a cada dia, reconstruindo uma nova dimensão socioeconômica que proporcione a valorização do cidadão dando relevância ao espaço social em que essas políticas são desenhadas ajudando a fortalecer ainda mais a principal instituição que é a sociedade que só pode ser fortalecida com uma educação de qualidade mudando os rumos históricos de uma nação (RIBEIRO; RODRIGUES; VIANA, 2017).

4 A MODALIDADE EJA, VISÕES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A EJA como modalidade de educação promovida a jovens e adultos tornou-se promoção de cidadania e de desenvolvimento de uma consciência de direitos humanos, entretanto mesmo apesar dessa tomada de consciência e inúmeros avanços atingidos na EJA ainda há inúmeros desafios a serem vencidos e etapas a serem avançadas para atender um público que ainda tem problemas sociais relacionados à inclusão.

Diante dessa realidade latente o professor torna-se um ser de papel importantíssimo como mediador do conhecimento em que juntamente com a instituição escolar uma metodologia de ensino e uma pedagogia que possa ser atrativa e que abrigue no seu bojo de conhecimento a questão do conhecimento da diversidade da pessoa do aluno, auxiliando o educando com a sua autonomia, sua identidade, para que lhe possa fortalecer o aprendizado respeitando as suas questões culturais.

Nessa etapa o professor ocupa papel central para isso Monteiro, Queiroz e Silva (2014, p. 9) ratificam que

Dentro desse contexto, a metodologia do professor da EJA deve implicar num processo integrado, no qual os conteúdos das disciplinas devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizados, possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Todo o processo metodológico do ensino para jovens e adultos almeja defender os princípios da democracia, cidadania e participação coletiva na dinâmica curricular, bem como, na relação que se estabelece entre a instituição e os sujeitos que buscam no espaço de educação formal, garantia de escolaridade, fonte e produção de conhecimentos diversos (MONTEIRO; QUEIROZ; SILVA, 2014, p. 9).

Mesmo sendo necessário um processo integrado de ensino em que as disciplinas trabalhadas tem de ser trabalhadas para que concomitem de forma contextualizada e que possibilite à pessoa do aluno uma aprendizagem que seja significativa, torna-se necessário a valorização do professor como pessoa ser social e também como profissional, para tal fim é importante diante da valorização da pessoa enquanto ser que pensa e existencial Descartes (2007, p. 41) afirma categoricamente “penso, logo existo”.

5 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Com 166 anos de existência a cidade de Imperatriz se destaca por ser uma cidade estratégica comercialmente isso devido estar em um entroncamento comercial que alcança a região norte do Tocantins, as partes sul e sudoeste do Estado do Maranhão e uma parte do sul e sudoeste paraense. Nestes últimos anos vem se destacando como polo educacional em que possui várias instituições de ensino superior que atendem a região sul e sudoeste do Maranhão, uma parte dos Estados do Tocantins e Pará.

Dentro deste contexto de cidade polo foi-se desenvolvida uma pesquisa na cidade de Imperatriz com base em dados numéricos da Secretaria Municipal de Educação através da coordenação de Educação de Jovens e Adultos da prefeitura municipal do município. A pesquisa desenvolvida foi abrangendo as 24 escolas com um total de 2.239 alunos que atendem a modalidade EJA na cidade de Imperatriz, com essas escolas sendo distribuídas entre zona urbana e rural e nos turnos noturno e diurno/vespertino.

Tabela – relação da Educação de Jovens e adultos: escola, alunos, turno, número de alunos e docentes

Nº escola zona urbana	Nº escola zona rural	Nº alunos turno/noturno zona urbana	Alunos turno diurno/vespertino	Nº alunos turno/noturno zona rural	Nº de professores por escola
16 escolas	8 escolas	2.027 urbanas	59 urbanas	153 rural	24 escolas e 3 professores por instituição
Total: 24 escolas		Total de alunos: 2.239 Total turno noturno: 2.180 Total turno diurno/vespertino: 59 Total de professores por escola: 72			

Fonte: prefeitura municipal de Imperatriz, Secretaria Municipal de Educação, Coordenação Educação de Jovens e Adultos, 2018.

Na modalidade EJA na cidade de Imperatriz a média são de 3 professores por instituição escolar para 2.239 alunos para uma quantidade de 24 escolas ao total, tendo-se assim uma média de 31 alunos por docente. Dentro deste quadro verifica-se uma necessidade de investimentos ainda mais profunda no que se diz respeito ao professor.

Nessa necessidade de investimentos torna-se necessário a contratação de ainda mais professores para que possam contribuir de forma aprofundada na qualificação educacional de jovens e adultos de Imperatriz, um número de 2.239 alunos para uma cidade que é a segunda maior do Estado do Maranhão com apenas um total de 72 professores ainda é muito restrito para a quantidade numérica de estudantes que fazem parte da modalidade EJA.

Um passo importante são as parcerias público/privada com investimentos tanto do setor estatal quanto do setor público na educação de jovens e adultos para a construção de escolas e de estágios a fim de garantir o direito à educação e a uma qualidade de vida mais digna (GADOTTI, 2009).

Ao analisar-se esses dados numéricos percebe-se uma grande demanda de alunos dispostos a concluir seus estudos, e que a maior demanda está relacionada ao turno noturno devido uma grande gama desses alunos trabalharem durante todo o dia e à noite demandarem acerca de seus estudos.

Com uma base média de 3 professores por escola em uma totalidade de 24 instituições escolares abrangendo as regiões urbana e zona rural em Imperatriz percebe-se a grande quantidade de alunos matriculados e pouca oferta de mão-de-obra alocada nesses ambientes escolares, sendo ainda muito reduzido a mão de obra docente.

Diante destes aspectos o que se percebe é a falta alocação de recursos públicos destinados a essa área de modalidade educacional EJA, fica evidente a necessidade de criação de políticas públicas de cunho específico que venha atender tanto as necessidades da classe docente em relação à questão numérica do que ainda falta em relação à mão-de-obra para a área como de questões salariais devido ao grande número demandante de alunos, quanto também a criação de políticas de cunho social que possam atender de forma eficiente os alunos, tanto no sentido do ambiente físico, matérias escolares e recursos pedagógicos e didáticos.

Conforme delinea Magalhães (2005) o sucesso socioeconômico de uma nação só pode se dar com o destino de recursos maciços para o setor educacional através de políticas amplas, com isso só se dando quando o governo assume a responsabilidade de fazer, ou patrocinar com investimentos necessários para a criação de oportunidades aos seus cidadãos, com a educação constituindo-se como parte essencial das políticas de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar-se a Educação de Jovens e Adultos e seu percorrer histórico percebe-se que esta contribuiu e ainda continua a somar de maneira bastante acentuada para com o desenvolvimento da educação brasileira em seus mais diversos aspectos e adicionando valores positivos ao processo de desenvolvimento socioeconômico.

Entretanto apesar do grande evoluir histórico e dos grandes avanços na educação que foram proporcionados pela EJA ainda há muito a se avançar e degraus a serem subidos para uma educação plena e uma valorização ainda mais aprofundada dos docentes quanto também no que diz respeito aos alunos dessa modalidade de ensino.

Para isso são necessários maiores investimentos através de políticas públicas que possam ir de encontro à qualificação, capacitação de professores que possam a cada dia mais aplicar uma metodologia mais pedagógica e inclusiva tendo como base de verificação a cultura e as diferenças de cada aluno. Além dessas uma política salarial justa e que realmente dê poder de compra e que venha de encontro aos professores da modalidade da Educação de Jovens e Adultos é mais que necessária e urgente a essa classe.

Com 2.239 alunos distribuídos entre 24 instituições escolares com apoio apenas de 72 professores ainda é um universo muito grande para tão poucos docentes e um trabalho muito árduo que trazem perspectivas e desafios aos professores da EJA Imperatriz que necessitam de apoio e de políticas públicas que venham de apoio e encontro às suas necessidades.

Diante destas perspectivas o presente trabalho científico fica aberto como fonte de pesquisa e contribuição para aqueles que desejam e sonham por dias melhores e uma educação mais justa de qualidade e acima de tudo democrática. O professor deve estar certo de sua disposição para atuar nesse seguimento, praticando continuamente a autoavaliação e permitindo uma abertura para pesquisas e novos conhecimentos levando sempre em consideração os saberes e cultura dos educandos, bem como a realidade em que está inserido.

Diante disso, sua prática deve ser voltada a entender essa realidade, para que assim utilize a metodologia que melhor se adequa, possibilitando autonomia dos educandos, avaliando seus progressos e estimulando-os para que suas carências sejam superadas. Um dos principais desafios que o professor da EJA irá se deparar, é o fato dessa modalidade atender um público que demonstra enfrentar problemas sociais de inclusão.

O que por sua vez leva os sujeitos desse programa o desejo de apenas ler e escrever limitando assim sua capacidade de compreender novos conceitos e ideias. Portanto, caberá ao

educador da EJA aguçar em seus alunos a motivação necessária para ampliarem sua visão educacional e possam seguir em frente em busca de melhorias para suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais.** V Seminário Internacional sobre profissionalização Docente PUC – PR. <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf> acesso em 12 de outubro de 2018.
- CAMOZZATO, Silvana Tomazi; MELLO, Nilvania Aparecida; PERONDI, Miguel Angelo. Políticas públicas de inclusão digital: desafios educacionais na sociedade contemporânea. **Revista do Desenvolvimento Regional** - Faccat - Taquara/RS - v. 12, n. 1, jan./jun. 2015.
- DESCARTES, René. **O discurso do método, regras para a direção do espírito.** Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano.** São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire: 2009.
- HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de educação.** Maio a agosto de 2000. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> acesso em 13 de outubro de 2018.
- MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. **Nova estratégia de desenvolvimento para o Brasil, um enfoque de longo prazo.** São Paulo: paz e Terra: 2005.
- MONTEIRO, Vitória Barreto; QUEIROZ, Adriana Matias; SILVA, Simone Pereira da. **O papel dos professores da EJA: perspectivas e desafios.** UEPB, 2014. <http://editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA13_ID1700_30072015131818.pdf> acesso em 11 de outubro de 2018.
- RIBEIRO, Adalberto Carvalho; RODRIGUES, Aldenise da Silva; VIANA, Sirliane da Costa. **Educação de adultos (EJA): capital cultural e percepções sobre a escola na Amazônia amapaense.** Revista Teias (UERJ) v.18, n.51, 2017 (Out./Dez). <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/27304/22838> acesso em 8 de outubro de 2018.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.
- SANCHES, Edimilson. **Desenvolvimento com envolvimento: teoria e pratica de gestão participativa.** Imperatriz: edições humanamente, 2000.
- SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia.** São Paulo: Editora Best Seller, 1999.
- SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão de literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, julho/dezembro de 2006, p. 20-45. <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> acesso em 10 outubro de 2018.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA CAPACITA + (MAIS) NO MUNICÍPIO DE MORRINHOS – CE

Eliziete Nascimento de Menezes
Professora Formadora na Célula de Formação da SME de Fortaleza (CE)
Prefeitura Municipal de Fortaleza - PMF
eliziete30@gmail.com

Francisco Gonçalves de Sousa Filho
Universidade Federal do Ceará - UFC
franciscogsfilho1@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência no Programa Capacita + (mais) da Fundação de Cultura e Apoio ao Ensino Pesquisa e Extensão – FUNCEPE em parceria com a Prefeitura de Morrinhos (CE). Nosso objetivo é refletir sobre as contribuições do Programa para a alfabetização e letramento de jovens e adultos entre os servidores terceirizados e contratados da Prefeitura de Morrinhos (CE) e suas implicações na realização das atividades profissionais dos mesmos. A pesquisa tem caráter qualitativo e foi realizada através de atividades as quais contou com a participação de vinte e cinco alunos do curso de alfabetização denominado de “Alfaetrado” na modalidade EJA. O referencial teórico se baseia na obra de Freire (1996) acerca dos saberes necessários à prática educativa, na perspectiva da autonomia do ser educando; na teoria da Psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1986); na concepção de letramentos de Soares (2002), entre outros. As análises apontam que a aprendizagem acontece quando os alunos buscam compreender a necessidade de serem alfabetizados, por isso, consideramos que o Programa Capacita + (mais) amplia as possibilidades dos educandos de desenvolverem as habilidades de leitura e escrita, bem como o uso social das mesmas. Compreendemos também que, apesar das dificuldades enfrentadas na execução do programa, como a falta de estrutura adequada (escola para crianças) e o tempo limitado, esta é uma iniciativa muito importante para os participantes do programa, por contribuir para a alfabetização e letramento dos trabalhadores e conseqüentemente valorizar suas respectivas atividades profissionais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

Nosso objetivo é refletir sobre as contribuições do Projeto Capacita + (mais) para a alfabetização e letramento de jovens e adultos entre os servidores terceirizados e contratados da Prefeitura Municipal de Morrinhos (CE) e suas implicações no exercício de suas atividades profissionais.

O trabalho de pesquisa qualitativa teve como *locus* uma turma de alfabetização de jovens e adultos que funciona em uma escola pública municipal de Morrinhos (CE). Por meio de atividades aplicadas durante as aulas investigamos as contribuições do Programa Capacita

+ (mais) para a alfabetização e letramento dos educandos a partir da perspectiva de Educação para Jovens e Adultos (EJA) como processo sistematizado. Os sujeitos da pesquisa são vinte e cinco alunos do curso denominado de “Alfaetrado”.

A fundamentação teórica se baseia na obra de Freire (1996) acerca dos saberes necessários à prática educativa na perspectiva da autonomia do ser educando; na teoria da Psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1986) e na concepção de letramentos de Soares (2002), entre outros.

Nossa hipótese é que o Programa Capacita + (mais) constitui-se em uma oportunidade de alfabetização e letramento e aperfeiçoamento profissional dos jovens e adultos inscritos no programa, entretanto, há alguns entraves que dificultam o processo como as questões de ordem estrutural, limitação de tempo de aula, dentre outros relatados na pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que dá oportunidade àqueles que, por algum motivo, não foram alfabetizados na idade certa e atende uma necessidade inerente ao ser social. Por se tratar da educação de adultos, devemos levar em conta o fato de esse público só aprender aquilo que julga ser importante, ou que tenha conexão com suas respectivas realidades. Diante disso, a perspectiva que abordamos aqui se baseia nas reflexões de Freire (1996, p. 15) quando diz que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. E nas experiências relatadas no presente artigo, as práticas educativas não se ativeram apenas à exercícios de repetição e memorização, pois, “inexiste validade no ensino que não resulta [em] um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar e refazer o ensinado” (FREIRE, 1996, p. 26). Partindo dessa concepção, o aprendizado só fará sentido se educador e educando tiverem a oportunidade de refletir criticamente sobre suas ações, um deverá se perguntar: para quê ensino? Enquanto o outro se perguntará: Porque tenho que aprender o que me é ensinado? Freire (1996) ainda diz que o que está sendo formado deve assumir-se como sujeito da produção do saber e se convencer que ensinar não “transferir conhecimento”, e sim, oferecer possibilidades para sua produção ou construção.

Os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita sempre trataram essas questões como ação mecânica, em que se adquirem técnicas de memorização e decifração do texto. Era a leitura pela leitura, vazio de significados e da relação com meio social dos educandos. A partir da década de 80 com o surgimento da teoria da Psicogênese de Emília

Ferreiro e Ana Teberosky (1986) a alfabetização deixou de ser uma questão de memorização do código para se tornar uma questão de notação e reflexão da natureza da linguagem. Para Ferreiro e Teberosky (1986, p. 22), em vez do educando esperar passivamente o reforço externo para produzir uma resposta ao acaso, ele pode buscar compreender a natureza da linguagem à sua volta. Ferreiro e Teberosky dizem que na alfabetização - e isso se aplica tanto à crianças quanto a adultos - deve-se criar situações em que os alfabetizandos coloquem em evidência suas hipóteses de como vêm a escrita e como entendem a leitura. Morais (2012), diz que a internalização das regras do alfabeto é algo que não se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações, mas que, tanto a criança quanto o adulto alfabetizando precisa “desvendar” e compreender as propriedades do alfabeto como sistema notacional.

Diante disso, em se tratando da alfabetização na modalidade EJA do Programa Capacita + (mais), o método tradicional de ensino seria ineficaz, pois o aluno adulto precisa ser compreendido como sujeito de sua própria aprendizagem, uma vez que, como adulto ele se sente autônomo, e, portanto, participante do processo (NOGUEIRA, 2012, p. 91). Freire (1996) ainda diz que devemos aproveitar a ocasião do ensino para discutir os problemas enfrentados pelos educandos em suas respectivas realidades, e assim dar todo um significado ao aprendizado. E é sob esta perspectiva que é desenvolvida a metodologia para os alunos do curso Alfaletado.

Vivemos em uma sociedade letrada e compreender a necessidade de possuir habilidades de leitura e escrita se torna cada dia mais importante. O avanço tecnológico tem exigido dos trabalhadores adaptação e domínio das novas tecnologias, e sem as habilidades de leitura e escrita torna impossível a ocupação de determinados postos de trabalho. Percebemos que ao compreenderem essa importância os alunos do curso Alfaletado tentam superar suas limitações e dedicam ao aprendizado.

3 O PROGRAMA CAPACITA + (MAIS) NO MUNICÍPIO DE MORRINHOS

O Programa Capacita + (mais) é desenvolvido pela Fundação de Cultura e Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão – FUNCEPE situada em Fortaleza (CE), que através de uma parceria com a Prefeitura de Morrinhos (CE), oferece qualificação profissional aos servidores terceirizados e contratados. Dentre os muitos cursos ofertados há um que pretende alfabetizar àqueles que não o foram na idade regular.

Nossa pesquisa se detém, portanto, na turma de “Alfaletrado” no qual atuamos como alfabetizadores. A qualificação oferecida pelo programa, por meio da FUNCEPE, oferece os seguintes cursos: Excelência no atendimento; Assistente administrativo; Necessidades especiais; Postura profissional; Profissões de apoio e Alfaletrado. O curso Alfaletrado se constitui em uma experiência formativa de alfabetização destinada a jovens e adultos entre os servidores municipais terceirizados/contratados, que por sua vez, não foram alfabetizados ou o foram parcialmente. Isto quer dizer que trabalhamos com alunos que ainda estão aprendendo a escrever o próprio nome e outros que, embora consigam identificar o código linguístico, ainda não o compreendem e não fazem o uso social do mesmo.

O município de Morrinhos localiza-se na região Norte do estado do Ceará distante cerca de 208 quilômetros da cidade de Fortaleza com um percurso de aproximadamente quatro horas de viagem (fonte: www.cidade-brasil.com.br). Possui pouco mais de 20.000 habitantes de acordo com o censo de 2016 e como a maioria das pequenas cidades do interior cearense apresenta alguns problemas estruturais, econômicos e sociais. Isto conseqüentemente reflete no comércio, serviços, educação, entre outros aspectos. Possui 45 escolas municipais e uma estadual (fonte: www.escolas.inf.br).

Os professores que compõem a equipe docente do Programa Capacita + (mais) são profissionais com formação acadêmica em áreas como Pedagogia, Psicologia, Geografia, Economia Doméstica e Engenharia, com graus de especialização e mestrado. Alguns exercem a docência na rede privada de ensino, já outros têm dedicação exclusiva ao Programa enquanto que outros são professores efetivos da rede pública, compondo um perfil de docentes com preparo e experiência.

4 A PESQUISA COM OS ALUNOS DA EJA NO PROGRAMA CAPACITA + (MAIS)

O trabalho de pesquisa teve como *locus* uma turma de alfabetização na modalidade EJA que funciona em uma escola pública do município de Morrinhos (CE) e, aconteceu através de abordagem qualitativa. O estudo foi realizado através de análises e reflexões sobre a ação docente e também com aplicação de atividades nas quais participaram todos os vinte e cinco alunos do curso Alfaletrado com jovens e adultos com idade entre 20 e 49 anos.

Os sujeitos da pesquisa formam um grupo heterogêneo em se fez necessário considerar alguns aspectos, como a experiência de vida, a idade, e a função que exerce como servidores do município. O grupo possui necessidades específicas de de aprendizagem como a escrita do

próprio nome, leitura e compreensão de textos, entre outras habilidades. Apenas os perfis dos sujeitos são divulgados, seus nomes foram ocultados para a preservação de suas identidades.

Quanto às atividades que desempenham na Prefeitura, estão as funções de vigia, merendeira, motorista, serviços gerais, auxiliar de escritório, entre outras. Com jornadas de oito horas por dia. Os participantes do programa tem aula uma vez ao mês aos sábados letivo agendado previamente e aula com duração de quatro horas.

As atividades aplicadas variam entre: escrita do nome; gêneros textuais, leitura e escrita de palavras geradoras a partir de um contexto que tenha sentido para eles como: família, trabalho, entre outros; aula interativa através de um *software* educacional para jovens e adultos e também com o uso da apostila adotada pelo Programa que traz textos como documentos, rótulos de produtos de consumo, sempre destacando a importância de alcançar os objetivos das atividades.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apontam que os alunos do curso Alfaletorado formado por Jovens e Adultos compreendem a importância do Programa Capacita + (mais) para a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Isto está evidenciado na assiduidade dos alunos que, embora tenham uma rotina cansativa durante a semana, mesmo assim, participam ativamente das aulas e em caso de faltas justificadas ainda realizam as atividades propostas.

Percebemos que o perfil de alunos que o Programa Capacita + (mais) atende é formado por jovens e adultos que vivem em uma cultura letrada, ou seja, é de grande importância que esses trabalhadores terceirizados se sintam inseridos nessa cultura.

Percebemos que o Programa possui algumas limitações que surgem com aulas que acontecem apenas uma vez por mês, como educadores entendemos que o processo de alfabetização demanda certo e precisar ser acompanhado, avaliado e isso só acontece com a convivência, a interação no dia-a-dia da sala de aula e, portanto, sabemos que a penas um dia da semana (sábado) e uma vez por mês não é tempo suficiente para consolidar aprendizagens. As informações correm o risco de se perderem com o passar dos dias de intervalo entre um encontro e outro, o aluno que por ventura faltar algum encontro terá que se esforça para não deixar acumular conteúdos. O tempo destinado de apenas quatro horas também não é suficiente para trabalhar todas as habilidades que gostaríamos e que são necessárias. A duração do curso é de um ano, tempo que também se torna insuficiente para atender às necessidades de aprendizagens de que os jovens e adultos em alfabetização apresentam.

Entretanto, observamos que o ensino-aprendizagem acontecem a partir da compreensão de cada tem sobre os textos trabalhados, seja uma canção, um documento de identificação pessoal, uma embalagem ou rótulo, entre outras pistas que os estimulam a tentar e acertar, exercitando o letramento através de “novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2002, p. 146).

A estrutura da escola se constitui outro desafio por se tratar de uma escola de educação infantil, as carteiras e mesas são de uso das crianças, portanto inadequadas para os adultos e a escola ainda não conta com laboratório de informática para trabalhar a leitura e a escrita no contexto digital. Ao ministrarmos duas aulas com uso de um *software* de alfabetização, foi necessário fazer o *print* das atividades do software e levamos o material impresso para que os alunos respondessem. A aula foi interessante, os alunos mostraram-se participativos e gostaram da metodologia que, para eles era nova. Refletimos a partir dessas duas vivências como seria rico este momento se tivéssemos uma estrutura com computadores conectados à internet para aplicação de uma aula com o uso do *software* educativo. Pensamos que as tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC proporcionam outras experiências de leitura e de escrita que se configuram como um processo além da cultura do lápis e do papel e que estas novas práticas trazem mudanças na vida social desses alunos e os inserem na cultura digital.

Outro ponto que podemos relatar quanto às limitações estruturais refere-se as salas que, por sua vez, são pequenas, pouco arejadas, pouca iluminação e em número insuficiente para comportar todas as turmas. Na tentativa de amenizar esses problemas, a coordenação do programa articulou entre os professores e alunos dividir as turmas, em que um grupo tem aula na sexta à noite e os demais no sábado pela manhã.

Quanto à questão estrutural destacamos os esforços da coordenação em prestar o máximo de apoio, a fim de facilitar o trabalho dos professores, fornecendo, material didático, data show, pincéis, lápis, canetas, borrachas, pincel, notebooks e o que mais for necessário. Além de providenciar toda a logística e o traslado dos professores até o município, ainda fornece um lanche para professores e alunos.

Finalmente, a devolutiva é feita através de relatórios de aplicação das aulas. Os professores enviam ao coordenador na semana posterior à realização do curso o *feedback* de como desenvolveu seu planejamento, como a aula aconteceu e os resultados através do fechamento das atividades.

Compreendemos que, apesar das muitas dificuldades enfrentadas na execução do programa, esta é uma iniciativa importante que se constitui uma ação de grande importância

no processo de alfabetização e qualificação profissional dos terceirizados da Prefeitura de Morrinhos - CE.

Consideramos que Programa Capacita + (mais) poderia ser ampliado para atender às necessidades de qualificação de todos os trabalhadores terceirizados, mas não podemos desconsiderar a oportunidade que o programa oferece a esses alunos de desenvolverem as habilidades de leitura e escrita e ao serem alfabetizados, além do resgate da dignidade ainda contam com considerável melhoria na realização das atividades profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de analisarmos as ações do Programa Capacita + (mais) para a alfabetização e letramento dos funcionários terceirizados/contratados da Prefeitura de Morrinhos/CE e as implicações nas atividades profissionais, podemos tecer agora algumas considerações acerca das contribuições do Programa.

Vimos por meio deste trabalho que o curso Alfaetrado do Programa Capacita + (mais) através contribui, ainda que minimamente, para a alfabetização e letramento, bem como a qualificação profissional dos jovens e adultos inseridos no programa. Ressaltamos que este trabalho traz amostras iniciais de um Projeto em andamento e, por isso, esta pesquisa não é conclusiva. Ainda assim, esperamos estar contribuindo com reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento do público formado por jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Aprendizagem do Aluno Adulto: Implicações para a prática docente no Ensino Superior**. 1 ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- SOARES, M. B. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2017.
- VIGOTSKY, L. S. Aprendizado e desenvolvimento. In: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes; 1996.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: PRÁTICAS DE ENSINO E O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA

Nathan Antunes Araújo de Oliveira

(Licenciando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

nathan-noob@hotmail.com

Israel Rosa Nascimento

(Licenciando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

isaelrosa7@hotmail.com

Luiz Trajano de Andrade

(Licenciando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

luiztrajano71@gmail.com

Antônio Fabiulo da Costa Olímpio

(Licenciando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

fabiulo-cp@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo visa abordar o contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos na sua prática de ensino de alfabetização na perspectiva de letramento e para isso iremos apresentar as definições dessa perspectiva de ensino. Tivemos como objetivo verificarmos a importância de um aluno alfabetizado e letrado e todo o desafio enfrentados pela EJA e seus alunos e professores, como: o preconceito presente na sociedade e até mesmo no espaço escolar, a baixa valorização decorrente da crescente marginalização por esses alunos não estarem mais na idade própria imposta socialmente para aprender a ler, escrever e interpretar textos. Para elaboração deste estudo fizemos uma pesquisa de campo, de caráter qualitativa, a partir de observações das aulas em uma turma de EJA, na sala de aula do IV período de horário noturno, em uma escola da cidade de Almino Afonso/RN, tivemos um diálogo informal com a professora que leciona a disciplina de português para saber sobre como é a realidade educacional da escola e como ela trabalha a alfabetização e o letramento com seus alunos e aplicamos um questionário para a mesma expressar a sua vivência enquanto professora e seus métodos de ensino e chegamos à conclusão que embora hoje já apresente alguns avanços na área educacional e professores relacionado a EJA, muitos pontos merecem a devida atenção e precisam ser superados como o bullying na escola, a pouca formação do docente na graduação com relação a EJA e um maior engajamento é necessário entre alunos, famílias e escola.

Palavras-chave: Jovens e adultos. Alfabetização. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

Ao estudarmos as práticas de alfabetização e letramento no ensino regular refletimos na seguinte indagação: “como se dá a prática de alfabetização na perspectiva do letramento para o ensino de jovens e adultos”? Outro fator que aumentou nossa curiosidade foi observar de perto alguns alunos da EJA indo para a escola durante todas as noites, assim sendo, tivemos esse estímulo para procurar saber como se dá o ensino naquela escola e qual é a sua

realidade, pois sabemos que a educação de jovens e adultos ainda enfrenta alguns percalços em muitas localidades para ofertar um ensino de qualidade e inovador para os seus diversos alunos. Temas como a desmotivação dos estudantes, a falta de interesse, a desistência e um ensino fora do contexto de suas vidas e o preconceito enfrentado se tornou padrão e até corriqueiro de se saber. Isso se dá porque o ensino na educação de jovens e adultos requer um comprometimento maior da parte dos educadores e da escola, em fazer com que alunos que muitas vezes já trabalham o dia todo, ou que possuem muitos afazeres, gostem daquele ambiente e sintam o desejo de avançar nos seus estudos cada vez mais, mostrando engajamento. Temos como objetivo neste estudo apresentar a temática da EJA no que diz respeito a alfabetização e letramento e como tem sido sua realidade, ou seja, suas dificuldades, conquistas e se está de fato engajando o aluno para a aprendizagem. A partir da experiência obtida com a observação em sala de aula de uma escola de ensino noturno de EJA, diálogo informal com a professora, utilização de questionário para obtenção de dados acerca da temática abordada e também com estudo de diversos estudiosos da área, iremos apresentar os conceitos de alfabetização e letramento e sua importância na vida de um aluno de EJA, os desafios que essa modalidade enfrenta, as práticas de ensino e o contexto educacional vivido naquela localidade.

2 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO

Primeiro, é preciso saber as definições e diferenças entre essas duas práticas usadas no processo de aprendizagem da língua. Uma das principais finalidades da alfabetização consistem em aprender a ler e escrever, apropriação do sistema de escrita, codificar e decodificar as palavras. “Dessa forma, podemos conceber o indivíduo alfabetizado como aquele que sabe ler, escrever e utilizar os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade” (FERNANDES, 2014, p. 4).

Já o letramento vai além, pois faz com que o aluno desenvolva o uso da língua no contexto social em que ele está inserido, a língua se torna um instrumento de apropriação da cultura.

Porém, pessoas que são alfabetizadas, necessariamente não significa que sejam também letradas, também, pessoas que são letradas podem não ser alfabetizadas. Por exemplo, uma pessoa alfabetizada, por mais que saiba ler e escrever pode não expressar seu domínio nas diversas interações sociais que o rodeia, como interpretação de textos, leituras e

assinaturas de documentos, saber ler adequadamente jornais, revistas e captar todo o conhecimento que aquele meio transmite, capacidade de interação com todo o meio social.

Segundo Magda Soares (1998) o Letramento é o estado ou uma condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, para ela, quem participa deste evento onde a escrita é integrante entre pessoas dentro do processo dessa interação.

3 A IMPORTÂNCIA DE UM ALUNO ALFABETIZADO E LETRADO

Sabe-se que é fundamental para um aluno o conhecimento dessas duas práticas de aprendizagem, pois ele sendo alfabetizado saberá decifrar muitos conteúdos que estão a sua volta como: avisos, placas de sinalizações, cartazes, etc. Com tudo isso, ele não se encontrará perdido e não se sentirá um estranho na sua própria localidade. E com letramento, o estudante saberá exercer seu direito de cidadania e ser uma pessoa participante na sociedade agindo como um agente de transformação tanto da sua vida como dos indivíduos ao redor.

Isso se torna ainda mais indispensável na realidade vivida por pessoas já na fase adulta ou até mesmo jovens, por estarem fora do ensino básico e não terem aprendido na idade própria socialmente difundida pela sociedade. Pelo fato de serem pessoas que estão todos os dias trabalhando ou realizando tantas outras práticas sociais, sem ser alguém plenamente alfabetizado ou letrado, ele irá se deparar com situações em que ficará a mercê de muitos problemas pela falta de aquisição desses conhecimentos.

Seguindo essa linha de pensamento, foi realizada uma observação em sala de aula da EJA numa escola pública estadual no período noturno, onde a professora explicou a realidade e o contexto da escola e de seus alunos. Para melhor compreensão, iremos aplicar um nome fictício a professora, iremos chama-la de Lauda no decorrer do artigo.

4 PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA

4.1 Primeira Visita à escola

Logo ao entrar na sala de aula nos deparamos com somente dois alunos presentes para a aula de português, um adulto na faixa dos 30 anos e um jovem na faixa dos 15 anos. Porém os números totais de alunos matriculados estão na faixa dos 30 e isso mostra a alta taxa de evasão salientada pela professora Lauda que em seguida relatou que dos 30 alunos, normalmente metade ou menos frequentam a escola. Aproveitamos então para promover um

diálogo informal com a professora Lauda acerca de suas experiências como professora de EJA e a realidade da escola local em que ela leciona.

É de se esperar essa atitude de uma classe social de estudantes que são postos como marginalizados visto que não recebem tanta atenção da sociedade em geral por não ter terminado ou continuado os estudos na idade própria e assim por sofrerem o preconceito advindo do meio social que atribui o conhecimento unicamente presente na escola como instituição, Sobre isso Freire (1982) relata que essa expressão da ideologia dominante faz penetrar nas camadas populares esse mito provocando nelas a auto desvalia por sentirem que não possuem nenhum valor ou de muita pouca leitura.

Segundo Lauda, qualquer ocasião que para os alunos pareçam ser mais interessante como eventos festivos, programações na TV, entre outros, fazem com que eles faltem as aulas por não acharem tão atrativas quanto o que eles preferem fazer, frequentar ou assistir esses determinados eventos casuais, os quais podem comprometer bastante na sua formação.

Ela também citou que muitos dos estudantes da sua turma são jovens que devido a tantas vezes reprovar no ensino fundamental normal precisaram ser transferidos para a EJA por estarem deslocados de faixa etária do ensino fundamental, como alunos que por reprovarem tantas vezes no 6º ano já estavam com 15 anos e já não podia mais estar entre os alunos daquela classe. O que aparenta ser problemas oriundos do fundamental regular que é repassado para a EJA.

4.2 Análise da primeira visita à escola

Não se tem uma causa exata que possa ser relacionada a essa transferência que vai do ensino fundamental normal para a EJA, no entanto ela pode estar associada ao ensino tradicional, visto que nem todos alunos conseguem acompanhar o raciocínio do educador de uma determinada forma e, tendo em vista que no nosso ensino,

Infelizmente, ainda há educadores que não buscam por aperfeiçoamento ou formações continuadas, fazendo com que suas aulas em sala de aula não sejam tão atrativas para determinados alunos, um espaço monótono, causando-lhes reprovação devido à falta de interesse da parte do mesmo na disciplina.

A má qualidade do ensino oferecido nas escolas, assim como o alto índice de repetência e evasão escolar, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, relaciona-se com a má formação do professor, embora não se restrinja a ela. O professor, recém-saído dos cursos normais, não possui uma

visão da realidade da sala de aula, nem um entendimento do processo de ensino-aprendizagem a partir dos pressupostos epistemológicos que fundamentam novas abordagens didático-metodológicas (ALBUQUERQUE, 2001, p. 3).

No entanto, no caso do ensino da EJA, vale ressaltar que não podemos associar a evasão apenas ao ensino tradicional, visto que a grande maioria dos estudantes que compõem a mesma precisam conciliar trabalho com estudo, dessa forma nem sempre encontram animação e disposição para frequentar a escola todos os dias, não só isso, mas também o preconceito que os mesmos podem enfrentar vindos da sociedade que podem contribuir para esse processo de evasão. Porém, nesses casos, não só a metodologia usada pelo professor para fazer uma ligação de troca de conhecimentos com os alunos, mas também a variação dos gêneros textuais e o incentivo a participação do aluno em sala pode estimular seu interesse pela aprendizagem.

4.3 segunda visita à escola e observação em sala de aula

Na segunda visita que foi realizada uma semana após a primeira, já havia um número maior de alunos em sala de aula (5 alunos). Aparentemente não havia algum evento que fosse mais atrativo para eles em acontecimento. Embora a aula não fosse especificamente na perspectiva de alfabetizar ou letrar, foram utilizados métodos que envolvem essas duas práticas durante a aula, que era sobre interpretação de texto, com a utilização de uma imagem que exibia um anúncio publicitário. O foco da aula era responder algumas das seguintes questões: 1) quem era o criador do anúncio? 2) quem era o público alvo do anúncio? 3) o anúncio alcançou seu objetivo? A professora Lauda utilizou do diálogo com os alunos para em conjunto todos responderem as perguntas dando suas opiniões e expressando seus conceitos a respeito do anúncio apresentado pela mesma e quando chegavam a uma resposta Laura escrevia no quadro com ajuda oral dos seus alunos, analisando as palavras escritas para ver o nível de domínio do conhecimento da escrita culta de cada aluno.

Dentro desse contexto, percebe-se a utilização de materiais que são imensamente presentes no mundo de jovens e de adultos que são os anúncios publicitários e propagandas. Similarmente nesse pensamento (FREIRE, 1982, p. 8) diz o seguinte: “fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O Chão foi o meu quadro-negro: gravetos, o meu giz”.

No entanto algo negativo e curioso foi notado durante a aula, duas alunas da turma caçoavam e riam de um aluno portador de necessidades especiais, isso se deu pelo fato do referido aluno participar da aula, quando a professora Lauda fazia perguntas a respeito do anúncio publicitário com objetivo de desenvolver a interpretação de texto e de imagem dos alunos. Esse aluno aparentemente parecia ser como os outros, sua dificuldade de aprender resulta de um certo bloqueio, ele é um estudante adulto com 32 anos, ele possui dificuldades na interpretação, vale salientar que o mesmo já reprovou algumas vezes, embora seja muito engajado com os estudos, o que demonstra um agir pedagógico específico para ele. Algumas vezes ele respondia errado e quando isso ocorria as alunas riam dele e faziam comentários que o incomodava um pouco.

A professora Lauda conseguiu trabalhar em sala de aula com domínio e facilidade o conteúdo com os alunos ao conseguir conquistar a atenção deles para o assunto abordado durante a aula.

4.4 Análise da segunda visita e observação em sala de aula

Na segunda visita foi citado o número ligeiramente maior de alunos em sala de aula, aparentemente não havia algum evento que fosse mais atrativo para eles em acontecimento. A professora Lauda pôde trabalhar com eles um dos materiais muito vistos no cotidiano de cada jovem e adultos que é o anúncio publicitário, através do mesmo ela os mostrou a diferença entre propaganda e anúncio publicitário.

Ela estimulou o diálogo de professor-aluno para poderem juntos resolverem as questões acerca do anúncio publicitário. De fato, é importante trabalhar dialogando com a turma, estimulando os alunos a participarem das aulas. Segundo Ribeiro (1999), o diálogo deve ser valorizado como um princípio educativo havendo assim um processo de assimilação de reciprocidade na relação de professor-aluno, constituindo assim um pilar importante na formação do educador de jovens e adultos.

Compreende-se então que a professora Lauda trabalhou durante esta aula dentro do contexto vivido pelos alunos, ou seja, uma prática de letramento, possibilitando assim um maior envolvimento por parte dos estudantes pois assim eles presenciam o que veem rotineiramente e que se apresenta como um conhecimento que será usado rotineiramente em seus cotidianos.

Na prática pedagógica da EJA o professor alfabetizador desempenha um papel fundamental na aprendizagem dos alunos, levando em consideração que o aluno se apropria da linguagem escrita através da sua mediação. Portanto, o professor deve possibilitar situações adequadas de aprendizagem para os educandos (FERNANDES, 2014, p. 9).

Acerca do preconceito praticado pelas duas estudantes com o aluno adulto de condição especial que ainda está em processo de desenvolvimento de suas capacidades de interpretação de texto torna-se evidente que cada aluno traz uma bagagem cultural e de costumes do espaço em que vivem, sejam esses costumes bons ou ruins, para dentro da escola, tanto as alunas que aparentam ser acostumadas a brincadeiras desse porte como o aluno que segundo ele, percebe a falta que a educação fez depois de se tornar adulto, estando ele inserido na vida e no cotidiano de um adulto que deve ser plenamente responsável em seus deveres e direitos agora investe o máximo para conquistar esse conhecimento valioso que muitos não veem importância ou aplicação em suas vidas.

4.5 Questionário respondido pela professora

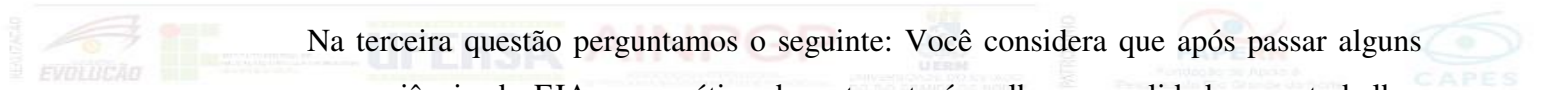
A primeira questão foi a seguinte: Há uma interação de professor-aluno durante as aulas, usa do método construtivista na prática de ensino?

“Sim, nas minhas práticas procuro instigar a curiosidade, já que o aluno é levado a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os colegas” (LAUDA, 2018).

Na questão 1 a professora Lauda respondeu que procura instigar a curiosidade do aluno para que ele possa ser participativo e se interessar pela aula, desenvolve-se assim um estímulo. A segunda questão. Você nota o envolvimento por parte dos alunos durante as aulas de alfabetização e letramento? “Nem sempre, sentem vergonha em ler e muitos não gostam de expressarem suas opiniões, não gostam de ler para que eu possa escutar e sentem dificuldade em responderem as questões sozinhos” (LAUDA, 2018).

Na segunda questão Lauda respondeu que durante as aulas em que ela trabalha a alfabetização e a prática do letramento, ela relata que há uma vergonha por parte dos alunos em participar, eles têm vergonha em mostrar seus conhecimentos e alguns até não tem interesse pela leitura dificultando assim o trabalho da professora em ajudá-los a superar suas dificuldades.

Na terceira questão perguntamos o seguinte: Você considera que após passar alguns anos na experiência de EJA, sua prática docente estará melhor consolidada para trabalhar



melhor ainda com eles? “Comecei a trabalhar com turmas de EJA em 2017 e ainda tenho muito a aprender, mas acredito que sim, a cada ano vamos aprendendo a como ajuda-los a aprender” (LAUDA, 2018).

Na terceira pergunta a professora Lauda respondeu que começou a trabalhar na modalidade de EJA recentemente e reconhece que a cada ano terá mais a aprender ganhando mais experiências e habilidades para trabalhar nessa área que exige muito a entrega dos professores pelos alunos.

Já a quarta e última questão: Você acha relevante trabalhar com os alunos, no contexto do letramento, cartas, bilhetes, piadas, receitas, panfletos, que fazem parte da vida deles? “Sempre procuro trabalhar com diversos gêneros textuais, principalmente para que aprendam a interpretar os gêneros que estão inseridos no dia a dia deles” (LAUDA, 2018).

Na quarta e última pergunta acerca do ensino na perspectiva do letramento, a professora Lauda respondeu que sempre busca ensinar de acordo com o dia a dia dos seus alunos para que assim eles possam interpretar com mais facilidade e praticidade os gêneros textuais que estão muito presentes em seus cotidianos. Com essa habilidade adquirida os alunos certamente terão uma visão reflexiva e crítica do seu meio social.

5 UMA ÁREA MARGINALIZADA E CHEIA DE DESAFIOS

Sabe-se que não é fácil o contexto educacional da EJA, pois envolve muitas dificuldades como alunos desmotivados, profissionais que não veem esperança neles, a formação universitária que muitas vezes deixa a desejar no que se refere a Educação de Jovens e Adultos, o preconceito da sociedade, a falta de tempo para com os estudos, visto que alguns jovens já não davam muito valor a escola antes de serem alunos de EJA e adultos que já trabalham muito, o que ocasiona a alta evasão da sala de aula, a auto-estima já bastante prejudicada devido ao bullying enfrentado no dia-a-dia de alguns e da crescente marginalização, um setor em que a sociedade da informação cada vez mais tecnológica os empurram. Geralmente “O público atendido pela EJA é de pessoas que na idade regular não puderam estudar, ou por não se sentirem atraídos pelo conteúdo escolar acabaram deixando a escola. Isto acaba gerando uma exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. Muitos são: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras” (PEDROSO, 2010, *apud* MOREIRA, 2014, p. 17).

Felizmente o Estado tem investido nessa área e sancionado leis para que a EJA possa se firmar cada vez mais como um programa de inclusão social além de propriamente de

educação. Com o estabelecimento da EJA na LDB essa modalidade de ensino ganhou mais força conforme se encontra no artigo 37 da lei 9.394/96 capítulo II, seção V BRASIL (1996): “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Porém sabe-se que muito ainda se falta para alcançar um nível satisfatório para os ensinos de EJA no Brasil. Será abordado alguns dos pontos já mencionados que devem ser corrigidos e trabalhados.

- A desmotivação dos alunos. O dever de um bom professor é despertar nos alunos a motivação para aprender e frequentar assiduamente as aulas. Embora não seja nada fácil, ele tem que trabalhar o melhor possível para obter bons resultados com seus alunos.
- Falta de comprometimento dos professores: É bem recorrente em algumas realidades o professor já se mostrar cansado por trabalhar durante outros horários em turmas normais e quando chega a sala de EJA onde requer um envolvimento e dedicação maior da sua parte ele não se esforçar em apresentar uma aula inovadora que busque engajar seus alunos.
- A formação universitária escassa: Muitas universidades possuem cursos em licenciaturas com poucas disciplinas específicas sobre a EJA, por exemplo em alguns cursos de Pedagogia possuem uma ou duas disciplinas referentes a EJA.

Isto se reflete no espaço mínimo ocupado pela EJA nos currículos da formação inicial de professores das universidades, ora aparecendo como uma ou duas disciplinas obrigatórias nos cursos de Pedagogia, ora sendo colocada como disciplina optativa nos cursos de licenciatura. Até o ano de 2006, verificava-se em todo o Brasil uma significativa ausência da discussão sobre a EJA nas variadas licenciaturas. (Moura, 2013, p. 8)

Porém, felizmente muitas universidades nos últimos anos tem trabalhado a respeito da EJA, com pesquisas nos ambientes de ensino da modalidade educacional e com projetos de extensão universitárias tendo como lócus de suas pesquisas e experiências comunidades carentes analfabetas e os ambientes escolares visando o apoio e estudo na área.

A professora Doutora em Linguística Ana Paula de Abreu Costa de Moura relata uma experiência a título de exemplo de extensão realizada pela UFRJ no bairro da Maré no Rio de Janeiro. Este programa surgiu a partir dos anseios dos representantes da comunidade visto que, segundo o senso Maré 200, havia um alto índice de analfabetismo entre os moradores do bairro, então buscaram ajuda da universidade.

O Projeto “Alfabetização de Jovens e Adultos de Espaços Populares” destina-se aos sujeitos que tiveram negado seu direito de acesso à escolaridade básica. As aulas acontecem nas próprias comunidades onde os alfabetizandos residem ou trabalham, com o intuito de

facilitar o acesso e permanência dos alunos, em horários variados, de acordo com a necessidade de cada grupo atendido. As classes atendem alunos a partir de 15 anos e as aulas são conduzidas por alunos da graduação em Pedagogia ou Letras (MOURA, 2013, p. 2).

- Preconceito da sociedade: pelo fato desses estudantes não dominarem a escrita e seu uso no seu meio social a sociedade os marginalizam pois os veem como pessoas que não tem a mesma capacidade produtiva nem reflexiva para atuar plenamente como os outros cidadãos. Com isso, automaticamente os alunos de EJA são classificados como inferiores as pessoas que aprenderam a ler e escrever na idade própria padrão em que se aprende.

Para se ter ideia do grau de inferioridade em que os analfabetos eram vistos pelo estado brasileiro de 1881 a 1985 os analfabetos eram proibidos de votarem pois não eram plenamente considerados cidadãos pela sociedade. Iniciando essa exclusão a partir da Lei Saraiva aprovada pela câmara e pelo senado que exigia o letramento para ter o direito a voto e encerrando-se em 1985 com uma emenda constitucional aprovada por deputados e senadores.

Voltando ao contexto escolar muitos alunos ao chegarem na EJA já sabem ler e escrever, porém ao não dominar plenamente a prática não escrevem da maneira culta como a escola cobra deles e isso gera nesses alunos uma vergonha e baixa autoestima para revelar os conhecimentos que já trazem de seus meios sociais e de suas vivências dificultando a sua participação em sala de aula para o diálogo e as atividades propostas pelos professores. E como se já não bastasse ter que enfrentar o julgo da sociedade, acontece também de na própria sala serem de certa maneira oprimidos por não possuírem o mesmo grau de conhecimento que outros alunos, assim, alguns alunos mais avançados no ensino cometem bullying rindo, julgando e desvalorizando tais alunos.

Segundo Kleiman (2012, p. 50), “O preconceito linguístico é tão naturalizado na nossa sociedade que o brasileiro que o pratica sequer percebe que o está praticando”.

- Falta de tempo para com os estudos: alunos de EJA muitas vezes são sinônimos de pessoas que precisam trabalhar, arcar com despesas, cuidar de filhos, entre outros diversos fatores que dificultam seu aprendizado. Dificuldades essas provenientes quase em sua totalidade de classes sociais marginalizadas que de várias formas contribuíram para sua evasão escolar ou ao não acesso à escola durante a sua idade própria de escolaridade.

Uma das formas que os professores utilizam para poder amenizar essa dificuldade consiste em explorar a tática do letramento, o seja, utilizar do que os alunos veem no seu dia-a-dia, seja no trabalho, em casa ou qualquer que seja seu cotidiano. Levando para eles aulas contextualizadas no que eles vivem diariamente como simular e exercitar problemas em sala de aula e relacionando-os as práticas de interpretações de textos, alfabetização e letramentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todos esses aspectos e levando-se em conta o que foi observado percebemos o papel da educação de EJA em especial a prática de alfabetização na perspectiva do letramento para os estudantes jovens e adultos no que tange ao estímulo pelo aprendizado com aulas focadas no contexto social dos alunos.

Mas como foi mencionado nunca foi fácil empreender ações para formar plenos cidadãos letrados e alfabetizados nesta modalidade de ensino tendo em vista a sua dura realidade exigindo muito das habilidades e engajamento dos educadores e embora tenha havido avanços nesta modalidade de ensino por parte do governo e de movimentos sociais.

Muito ainda se tem para crescer e se tornar de fato um local onde pessoas jovens e adultas possam vencer suas dificuldades na vida social como preconceito, baixa valorização da sociedade por meio da educação plena pautada no cotidiano deles para que assim possam sentir à vontade em aprender, se tornando um cidadão alfabetizado e letrado, transformando-se assim em pessoas críticas que saberão refletir sobre seus espaços sociais em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Olga Matilde B. C; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; SILVA, Maria Emília Lins. **Formação continuada de professores: integração entre universidade e ensino fundamental.** Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7638/7638.PDF>> Acesso em: 05 de outubro de 2018.

FERNANDES, Ambrosina da Silva; VIEIRA, Giane Bezerra. **A alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: concepções de professoras.** Disponível em: <<http://www.fe.ufg.br/nedesc/cmvt/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=931>> Acesso em: 14 de setembro de 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 1981.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento.** Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/322/pdf>> Acesso em: 04 de setembro de 2018.

MOREIRA, Valéria da Silva. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão sobre o abandono escolar.** Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/13165/1/2014_Val%C3%A9riaSilvaMoreira.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2018.

MOURA, Ana Paula de Abreu costa. **Processos formativos em educação de jovens e adultos presentes na extensão universitária.** Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/viewFile/16165/9237>> Acesso em: 21 de setembro de 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.** Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a10v2068.pdf>> Acesso em: 19 de setembro de 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CASO DE ENSINO: TRANSCREVER NÃO É SUFICIENTE, NÃO CONSIGO LER

Maria da Conceição Oliveira
Mestranda em Mestrado em Ensino (PPGE)-
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
ceicao88@hotmail.com

Renata Michele Messias
Mestrado em Ensino (PPGE)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
renata.michelly@hotmail.com

Maria da Conceição Costa
Doutora em Educação pela USP
Professora na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
ceicaomcc@hotmail.com

RESUMO

O analfabetismo no Brasil ainda é um problema muito persistente e atual. No país existem milhares de pessoas que apresentam problemas com a escrita e leitura, apesar de terem passado pela escola, muitos não conseguiram êxito no processo de alfabetização e letramento. Tendo em vista que o processo de ensino aprendido tem sido discutido por diversos autores, principalmente as dificuldades inerentes a este processo, tais como: Correia (2004), Garcia (1998) e Franco (2015) ao focar as dificuldades enfrentadas dentro e fora do ambiente escolar. Este trabalho visa narrar e descrever um caso de ensino, ocorrido na Educação de Jovens e Adultos (EJA), fase II (quinta e sexta série) de uma escola pública. No parecer foi analisado o fato de uma aluna com problemas de analfabetismo e dificuldades de aprendizagem. Na ocasião nos aportamos de autores como Charlot (2014), Freire (1987), Perrenoud (1995), Vygotsky (1991) entre outros que nos ajudam a compreender as particularidades deste caso e a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que incentivem o aluno a aprender levando em consideração suas particularidades individuais.

Palavras chave: Ensino aprendizagem. Analfabetismo. Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A partir de uma visão didática, o foco no ensino sempre foi que este provocasse uma transformação no aprendiz, que este juntamente com os conhecimentos adquiridos ao longo da sua trajetória escolar se tornasse, mais capaz, mais sábio diante dos saberes usufruídos na escola (CASTRO; CARVALHO, 2006).

Nesse sentido um dos grandes desafios encontrados pela didática é a impossibilidade de medir a qualidade do aprendizado ofertado ao educando. As diversidades na estrutura das metodologias e a melhoria no planejamento escolar não são capazes de controlar ou medir o aprendizado adquirido ou não pelo aprendiz (FRANCO, 2015).

Gerando ou não aprendizado a meta do professor ressaltado por Castro e Carvalho (2001) não é apenas reconhecer as dificuldades de aprendizagens ou o baixo rendimento alcançados pelas crianças e jovens em determinadas disciplinas, mas entender que a forma como se ensinar pode gerar no educando um avanço considerável nos níveis de aprendizagem. Ainda de acordo com o autor o ato de ensinar transforma-se então em um incentivo, é instigador é provocador e até desafiador frente ao aluno.

No entanto, por mais diversificadas que sejam as metodologias educacionais, há alunos que simplesmente não aprendem por diversas razões, ou se atentam a apenas a executar tarefas emitidas pelo educador, sem haver nem uma motivação ou ligação com o seu parecer social (...) (PERRENOUD, 1995).

Para Perrenoud (1995) os alunos possuem uma meta diante da sociedade o ofício de aprender “e se não aprendem tão depressa e tão bem como os adultos gostariam, não é porque se tenha renunciado a transmitir-lhes os saberes, mas talvez porque o sentido desses saberes tenha deixado de ser suficientemente convincente” (PERRENOUD, 1995, p. 76). Ainda segundo o autor, os alunos no ambiente escolar são submetidos a diversas atividades com o objetivo de assegurar-lhe o domínio do saberes e do saber-fazer, desde os primeiros anos de escolaridade são avaliados através de exames que mediram os níveis de sucesso escolar, que quando não alcançado poderá provocar uma repressão ao aluno.

Partindo das metas almeçadas pelas escolas de ensinar a aprender, bem como das dificuldades ou razões que ocasionam a desistência e o não cumprimento da escolarização na idade certa, o devido artigo traz como proposta descrever um caso de ensino, expondo a dificuldade encontrada por uma aluna no seu processo de aprendizagem.

Assim, para efeito de organização das reflexões sobre o tema, optamos por uma pesquisa de cunho bibliográfico, para um melhor entendimento e discussão da temática, logo após apresentamos o caso de ensino.

ABORDAGENS DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo contínuo, seu desenvolvimento se estabelece desde os primeiros anos de vida da criança e se propaga até sua velhice. Todas as etapas vivenciadas pela criança no seu convívio familiar permitirão um aprender que será aperfeiçoado e enriquecido no ambiente escolar, assim como enfatizado por Vygotski (1991, p. 56) “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” essa primeira fase

nos leva a entender que todo aprendizado tem sempre uma história prévia (VYGOTSKI, 1991).

O autor ainda faz menção a um tipo de zona de desenvolvimento proximal e real, a criança ao ingressar na escolar vivenciar níveis de aprendizado que se conjugam entre: as funções que ela consegue resolver apenas com a ajuda de um terceiro e as soluções de problemas resolvidas de forma independente. Dessa forma, dependendo da sua capacidade física e mental, a mesma tende a melhorar o desenrolar das tarefas que lhe impõe, passando de uma zona proximal para uma zona de desenvolvimento real (VYGOTSKI, 1991).

A ação educativa deve proporcionar metodologias que aperfeiçoem o ato de aprender do aluno levando ao avanço considerável no decorrer de cada nível de ensino. Ensinar algo a alguém requer não só a participação da escola, mas de todos os envolvidos com o desenvolvimento da criança, o próprio ambiente familiar. Além disso, a essa altura vários outros elementos devem ser levados em consideração no processo de ensinar a criança, um exemplo, é trabalhar segundo as diferenças dos alunos.

Para Castro e Carvalho (2006, p. 39) as diferenças existentes entre os alunos são de duas naturezas “as idiossincráticas, referente às especificidades individuais de cada pessoa, e as sociais, relacionadas ao tipo de inserção social do aluno e sua família”. Essas diferenças quando focadas no campo educacional possibilitará uma melhor visão da cultura individual, além da introdução de metodologias que insiram na escola a participação, mais efetiva do ambiente familiar.

Ao focar na individualidade deve-se entender que o aluno não é uma tábua rasa assimilando passivamente o conteúdo a ser ensinado, ao invés dessa visão é proveniente um professor que enxergue o seu aluno, como indivíduos que chegam à escola com conhecimentos de mundo, sendo sua meta desenvolver atividades instigantes, provocando integração e a participação, possibilitando o aperfeiçoamento das habilidades e conhecimentos dos alunos (CASTRO; CARVALHO, 2006).

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO PAULO FREIRE

Freire é um dos principais autores a defender uma educação em que o aluno seja sujeito do seu próprio processo de aprendizagem e não apenas objeto. Tal concepção conhecida como “educação libertadora” é caracterizada pela fuga e rejeição de métodos de ensino em que apenas são reproduzidos conhecimentos, mas valoriza meios que possibilitem ao educando pensar e refletir criticamente sobre sua realidade, voltada, sobretudo, para a

formação da consciência e de um ser político. Ainda segundo Freire, a alfabetização não pode ocorrer de cima para baixo, como se fosse uma doação, mas deve acontecer de dentro para fora, desempenhada pelo próprio analfabeto. Cabe ao educador, apenas ajustar e mediar esse processo (FREIRE, 1979).

Dessa maneira, segundo o autor entendemos que o educando precisa ser sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, não deve ser visto como inferior ao educador, só por que este possui maior domínio de conhecimentos. É necessário, que aconteça uma relação de troca e interação entre ambos. Para não se desenvolver uma “educação bancária” tão contestada por Freire, conhecida pelo professor ter o poder sobre o aluno, por ser mais instruído e preparado, ele que deve tomar todas as decisões e dá as orientações acerca do processo de ensino. Formando assim, sujeitos domesticados e reprodutores, que não são capazes sequer de refletir ou questionar sobre o que lhe é imposto.

Ainda sobre a educação bancária, Freire destaca:

[...] o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam[...] (FREIRE, 1987. p. 34) .

Ao contestar a educação bancária, Freire buscava interromper e abolir princípios de dominação, domesticação e alienação da sociedade e principalmente da transmissão e reprodução desse modelo no sistema escolar. Em contrapartida, sugeria uma concepção nova de educação baseada em uma relação de troca entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Promovendo, então, uma educação conscientizadora.

Nesta perspectiva, o processo de alfabetização para Freire não é algo estritamente mecânico, que consiste apenas em decifrar códigos, mas é carregado de significados

[...] seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. [...] a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando (FREIRE, 1989. p. 13).

A leitura da palavra deve está integrada a leitura do mundo, da realidade que vivencia o educando. Propõe então, o uso de palavras geradoras, que são palavras retiradas do cotidiano dos alunos, palavras essas carregadas de significados, de valor e sentido para o educando. “Essas palavras são chamadas de geradoras por que, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras.” (FREIRE, 1987. p. 6).

Em Freire, encontramos bases e orientações para fugir de um ensino que reprime e limita as possibilidades do educando no processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, como o letramento. Na sociedade contemporânea da qual fazemos parte não deve existir mais lugar para um ensino repressor e limitado. Tanto educando quanto educador são fundamentais para o ensino, não há como existir um sem a presença do outro. Por essa, razão é fundamental fortalecer uma relação de troca, interativa, comunicativa e, acima de tudo, baseadas no respeito mútuo. Já que, como destaca Freire “ninguém ensina nada a ninguém e ninguém aprende nada sozinho” (FREIRE, 1987, p. 39).

Segundo a concepção Freireana, a educação deve ser um ato coletivo, não deve ser imposta. Dessa forma, esse processo não deve ser realizado por um único sujeito para outrem, mas de uma maneira em que ocorra uma troca de conhecimento, experiências e aprendizados. Favorecendo, assim, uma associação afetuosa entre professores e alunos. Procedimento que reflete diretamente no processo que aquisição do conhecimento e na aprendizagem dos discentes.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil apesar de apresentar uma série de dificuldades, avanços e retrocessos na sua trajetória desde a sua criação até os dias atuais, possui grande importância para o cenário educacional brasileiro, principalmente para as pessoas que foram e são alcançados, já que muitas pessoas são alfabetizadas e concluem seus estudos graças a essa modalidade de ensino.

Segundo Haddad e Pierro (2000) a Educação de Jovens e a Adultos não é algo novo no Brasil, remete ao período colonial e a ação educativa dos Jesuítas, que tinham como público alvo, em sua maioria, os adultos. “Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros” (HADDAD; PIERRO, 2000. p. 109).

Apesar de seu surgimento está inerente ao período colonial, os investimentos e políticas públicas para essa modalidade de ensino aconteceu de forma tardia, pois, a EJA por muito tempo foi um segmento esquecido. Somente “a partir da segunda metade do século XX que surge o pensamento pedagógico e vão se configurando políticas públicas para a EJA”. (NASCIMENTO, 2011. p. 7686).

Corroborando com estas afirmações Haddad e Pierro (2000. p. 110) destacam que “Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940”. Dessa forma, “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (Ibid).

No entanto, anteriormente a 1940 já ocorreram situações e manifestações que favoreciam tais mudanças. Ainda em 1920, a sociedade e os professores começaram a exigir melhorias na educação e aumento no número das escolas; a Constituição de 1934 que ratificou o compromisso do Estado com a Educação, bem como a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, em que através deste instituto, foi criado em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário (HADDAD; PIERRO, 2000).

A verdade é que a criação do EJA não está ligada a preocupação com a alfabetização e continuação dos estudos das classes menos favorecidas, mas como destaca Sá e Almeida (2012, p. 3).

[...] a EJA no Brasil surgiu como uma alternativa para a qualificação de mão de obra para trabalhar nas indústrias, representando puramente interesses políticos e econômicos, uma vez que bastava o conhecimento superficial da leitura e da escrita, uma forma de manutenção do sistema político vigente que estava preocupado também com os votos, uma vez que os analfabetos eram proibidos de votar.

Constituindo-se como uma política emergencial criada com o intuito de diminuir os números alarmantes de analfabetos no Brasil, para melhorar as estatísticas, ou ainda como conveniência política, para aumentar o número de eleitores. A educação de Jovens e Adultos por décadas foi colocada de lado, sem investimentos, sem inovações, sem continuidade.

Sabemos que existem inúmeras atribuições negativas tanto a esta modalidade de ensino. Refletindo diretamente sobre o público alvo, alunos que deixaram de estudar influenciados por vários motivos, uns incentivados por dificuldades financeiras e precisarem trabalhar, outros pela desmotivação e falta de incentivo levando a tão famosa evasão escolar.

São muitos os fatores, individualizados e problematizados segundo as particularidades de cada indivíduo.

Diante de tais realidades, entendemos que o problema de analfabetismo no Brasil é antes de mais nada, um problema social, que atinge a camada pobre da população, excluída de direitos básicos. Por isso, se faz necessário direcionar um novo olhar sobre a EJA, se desfazendo de todo preconceito e, principalmente, buscando proporcionar as pessoas que precisam retomar os estudos ou até mesmo serem alfabetizados, um ensino de qualidade. Evidenciando o desenvolvimentos desses indivíduos, suas habilidades, preparando e reestabelecendo essas pessoas para o mercado de trabalho, convívio social e uma vida digna.

CASO DE ENSINO: A PROFESSORA ANTÔNIA E A ALUNA CARMEM

Este caso de ensino é uma narrativa real ocorrida em 2017, numa sala de aula no EJA (Educação de Jovens e adultos), fase II (quinta e sexta série) numa escola pública do nosso país, com uma professora de pseudônimo Antônia, e uma aluna que chamaremos de Carmem. Denominamos este caso de: Transcrever não é suficiente, não consigo ler. Na ocasião, a professora Antônia recém-licenciada em Geografia é contratada para o trabalho na Educação de Jovens e adultos, se deparou com uma situação a qual não esperava. Em uma turma de 24 alunos matriculados e com idades variadas de 20 a 55 anos, percebeu que a aluna Carmem, 21 anos, apesar de transcrever todo o conteúdo escrito no quadro, possuía serias dificuldades de alfabetização e letramento. Mas até então, nada fora dos padrões esperados, já que se tratava de uma modalidade de ensino que apresenta muitas dificuldades.

Porém, no decorrer das aulas foi-se percebendo que esta dificuldade era maior do que se esperava. Ao desenvolver uma atividade de português em que eram ditadas algumas palavras, Carmem não tinha conseguido escrever nenhuma sequer, ao tentar ajudá-la, soletrando as letras de uma palavra, Antônia assustou-se quando percebeu que a aluna não conseguia seguir os seus comandos enquanto ela citava letra por letra, “Foi assustador, por que nunca tinha trabalhado com alfabetização, mas sabia que desenvolver esse processo com um adulto e sem esquecer do resto da turma, seria muito desafiador, e iria me requerer abordagens diferenciadas”, relata a professora.

A partir de então, Antônia, procurou ajuda e orientação de outros profissionais da educação para ajudá-la a investigar e lidar melhor com o caso de Carmem. Reuniu-se com a coordenadora pedagógica da escola e secretária da educação do município. Ao apresentar o caso de Carmen, decidiram antes de elaborar métodos de ensino, investigar de modo mais

profundo, a situação da aluna, se ela possuía algum distúrbio ou déficit de aprendizagem, seu histórico escolar, convivência familiar, motivos que ocasionaram a desistência no 6º ano, quais as razões que influenciaram seu retorno para a escola, entre outros. Esse primeiro momento de investigação consistiria em observação, visitas e consultas ao histórico escolar.

Através das visitas e de conversas com Carmem, descobriu-se que ela era filha de pais analfabetos, irmãos analfabetos sendo a única pessoa da família a avançar mais nos estudos, mesmo não sabendo ler e escrever, conseguia assinar seu nome completo. Carmem relatou, ter desistido dos estudos aos 16 anos por que não conseguia acompanhar os colegas da turma, estes já conseguiam ler e escrever sem a ajuda do quadro ou do livro. Que por esta razão ela era alvo de gracinhas e piadas dos colegas, que em determinadas situações escreviam frases com o nome dela no quadro, porém, ela não conseguia entender, mas sabia que estavam rindo dela.

Nesta perspectiva, Vale (2008, p. 13) destaca que “não saber ler e escrever constitui a marca da desvalorização social e cultural. Numa sociedade em que a classe dominante valoriza o padrão culto de linguagem escrita e falada, o não domínio adequado da Língua Pátria significa fator de discriminação social, cultural e ético”. Foi esta a situação em que Carmen se encontrava, ao ser alvo de preconceito pelos próprios colegas de turma, que não reconheciam e não respeitavam as dificuldades da colega.

Segundo o último Plano Nacional de Educação (PNE), a meta 5 é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Ainda de acordo com o pacto, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para tanto, é preciso ter clareza do que ensina e como ensina.

Não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está implícito à sua prática. Porém, apesar dessas políticas e iniciativas serem de fundamental importância, alunos que chegam ao Ensino Fundamental II com dificuldades de alfabetização e letramento fazem parte do cotidiano e da realidade de diversas escolas brasileiras.

Mesmo sem saber ler, tal aluna desde a educação infantil era aprovada, fato que a fazia avançar nas séries, mesmo não dominando tais habilidades para as fases, determinadas para a aquisição de certas competências. Não são raros, casos em que alunos do Ensino Fundamental II não são alfabetizados. E não estamos nos referindo aqui ao analfabetismo funcional, aquele que é designado pela falta de compreensão e interpretação de um texto, mas a um nível mais avançado, em que não se consegue identificar as letras, sílabas e formar as palavras.

Diante de tal situação e considerando as particularidades de cada caso, inclusive o de Carmem, destacamos uma questão muito importante enfatizada por Charlot (2014, p. 50) “Quando o aluno não consegue aprender, sempre chega um momento em que é difícil não levantar a questão de saber de quem é a culpa. Do aluno, ‘que é burro’ ou da professora, ‘que não sabe ensinar’?” Não queremos aqui culpar os profissionais da educação, ou responsabilizar o aluno pelo seu fracasso escolar, não procuramos culpados, mas soluções e intervenções eficazes para resolução deste caso.

Dentre os motivos citados por Carmem que a fizeram voltar a estudar, ganha destaque a vontade que ela sente em ajudar o seu filho de três anos nas futuras tarefas escolares do menino, “Quero que ele estude, tenha um bom emprego, e hoje só se consegue isso através dos estudos.” Nesta perspectiva, Perrenoud (1995) fala do sentido do trabalho escolar na sociedade capitalista, desenvolvendo uma relação utilitarista pelo saber, o aluno permanece na escola para não ser um desempregado ou escapar a um emprego subalterno. Perrenoud, discorre muito bem sobre a forma que algumas posturas sociais e familiares, acaba proporcionando ou até mesmo propagando uma desvalorização do sentido dos saberes. “Poderíamos, evidentemente, sonhar com uma sociedade na qual a aquisição dos conhecimentos fosse considerada mais como um enriquecimento pessoal do que como uma proposta de emprego ou de estatuto” (PERRENUD, 1995, p. 82).

Descobertas as aparentes dificuldades da aluna, foi então, o momento de começar a intervir na sala de aula com abordagens e atividades que facilitassem o processo de ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento da escrita e leitura. Já que não saber ler, implica no estudo e compreensão de todas as outras disciplinas. Foram selecionadas atividades que visavam a alfabetização, estas sendo diferenciadas do restante da turma que já era alfabetizada.

De início, foi necessário fazer um trabalho de conscientização, bem como conversas sobre a importância do respeito as limitações dos colegas no ambiente escolar, pois alguns alunos tinham inclinação a fazer piadinhas.

Apesar do processo de alfabetização ainda não ter sido concluído pela professora Antônia, Carmem, já consegue juntar sílabas, ler e escrever pequenas palavras. Na verdade, é apenas o início de um processo longo que vai de acordo com o nível e necessidade de aprendizagem de cada aluno, o importante, além do início desse processo são os resultados que já podem ser observados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se estabelecer em uma aprendizagem que privilegie as necessidades e os interesses dos alunos, o professor e o ambiente escolar proporcionará ao ensino uma visão não retórica. O educador não é apenas aquele que transmitir conhecimentos, que serão fixados por um aprendiz desprovido de saberes. Ao contrário, o docente e o educando devem trabalhar em consolidação, enxergando e aperfeiçoando a prática pedagógica que necessita de aperfeiçoamentos, direcionando o ensinar para um grupo de crianças e jovens, que possuem em sua bagagem conhecimentos prévios de seu convívio social e familiar.

A pesquisa aqui conduzida demonstrar a necessidade de um ensino que priorize métodos de ensino aprendizagem, enxergando não só o conjunto da sala de aula, mais a individualidade dos alunos com histórias e culturas diferenciadas.

O aluno trás de sua convivência familiar problemas, dificuldades que influenciam diretamente o aprender, ocasionando a desistência ou a falta de interesse pelos estudos, contentando-se com o ofício de apenas receber informações e executar tarefas.

Assim conclui-se com a ideia segundo Castro e Carvalho (2006, p. 19) ensinar é sempre algo desafiador, que impõe o educador a estar sempre pensando em práticas com o objetivo de desenvolver progressivamente os níveis de aprendizado do aluno.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)** em movimento. (2014/2024). Ministério da Educação. Disponível em < <http://pne.mec.gov.br/> > Acesso em: 06. Set. 2017
- _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Ministério da Educação. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em: 06. Set. 2017
- CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a Ensinar: Didática para a escola Fundamental e Média**. 1 ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)
- CORREIA, Luís de Miranda. **Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais**. Análise Psicológica, Jun 2004, vol. 22, no.2, p.369-376.

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender**: por entre resistências e resignações. São Paulo, v. 41, n. 3, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>> Acesso em: 06. Set. 2017
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23 ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.
- GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998. 274.
- HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, mai-ago. 2000.
- NASCIMENTO, Juliane do. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a problemática da alfabetização do país. X Congresso Nacional de Educação. Curitiba: 7 a 10 de novembro de 2011. p. 7684-7696. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4660_3396.pdf Acesso em: 12 de Out, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 5-239.
- SÁ, Daniel Santos de; ALMEIDA, Maria Josefa de Menezes. **Problemas da Educação de Jovens e Adultos x vivência e realidade do curso**: aprofundando saberes na EJA (PIBIX/UFS – 2011-2012). VI Colóquio internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristovão/SE. 20 a 22 de setembro de 2002, p. 1-12. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/29.pdf Acesso em: 12 de Out, 2018.
- VALE, José Misael Ferreira do. Uma aposta no professor. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. (org.). **Educação de Jovens e adultos UNESP/ALFASOL**: contextos e práticas. 1 ed. Bauru: Canal6, 2008. p. 13-57.
- VYGOTSKI, L. I. A formação social da mente. 4 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES HISTÓRICAS E PESSOAIS DA PERMANÊNCIA NO ENSINO

Rosilângela Ferreira Lopes Veloso

Graduanda em pedagogia pela-Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL

rosy_lopes2010@hotmail.com

Ana Paula Silva Oliveira

Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL

anapaula.047@gmail.com

Zanado Pavão Sousa Mesquita

Graduando em pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL

zanado2014@gmail.com

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos-EJA desde muito tempo perpassa na sociedade através da luta por uma educação mais igualitária para todas as pessoas em diferentes faixas etárias. O presente trabalho tem como temática a modalidade de ensino na EJA e nele objetivamos destacar as mudanças ocorridas na educação ao longo da história com o objetivo de mostrar também as motivações que os alunos têm em permanecer em sala de aula, bem como compreender as possíveis dificuldades encontradas por eles, além de conhecer a realidade de sujeitos que procuram continuar os seus estudos nessa fase da vida. Essa pesquisa consiste em uma análise realizada em uma escola do município de Imperatriz-Ma através de uma revisão bibliográfica de autores que abordam sobre o tema, aplicação de questionário e discussão sobre entrevista estruturada realizada com alunos da EJA. Destaca-se que alguns alunos procuram a escolarização desejando a realização de um sonho, sendo que as dificuldades encontradas no que diz respeito a aprendizagem, são mínimas diante do empenho de cada aluno.

Palavras-chaves: EJA. Retrocesso. Motivação.

1 INTRODUÇÃO

A educação é a base para uma sociedade onde o conhecimento lhes oferece os alicerces fundamentais para construção e reflexão de seus ideais e as possibilidades de mudanças e autonomia, exercendo transformações, qualidade de vida social e econômica para a população. Diante dessa perspectiva é que serão abordados alguns fatores que precederam para que a Educação de Jovens e Adultos pudesse hoje ser um direito público e gratuito a toda sociedade.

Para dar abertura as nossas discussões destacamos a seguinte problematização: Quais os fatores que auxiliam na permanência de alunos na EJA? Adjacente a ela pode-se procurar compreender através de sua relação com aspectos pessoais motivacionais, uma vez que são

alunos responsáveis de seus lares, que trabalham o dia toda e em muitos casos estão afastados há muitos anos da sala de aula.

Esse trabalho tem como objetivo destacar as mudanças ocorridas na educação ao longo da história visando mostrar também as motivações que os alunos têm em permanecer em sala de aula, bem como compreender as possíveis dificuldades encontradas por eles, além de conhecer a realidade de sujeitos que procuram continuar os seus estudos nessa fase da vida.

Com esse intuito essa pesquisa é um trabalho com abordagem qualitativa entendendo que ela oferece subsídios para análise científica das subjetividades envolvidas na permanência dos alunos nessa modalidade do ensino. A sua construção consistiu em levantamento bibliográfico destacando os aspectos históricos da constituição dessa modalidade no Brasil, aplicação de questionários para com alunos da EJA em uma instituição federal de ensino que atende a educação profissionalizante desses alunos e entrevista com duas alunas para observar as subjetividades envolvidas na permanência nessa modalidade de ensino.

2 OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A modalidade de ensino está presente na sociedade desde o período colonial com a presença dos jesuítas e das práticas educativas baseado na catequização. Com o foco no ensino religioso, tais educadores ensinavam normas de comportamento e os conhecimentos necessários para o funcionamento da economia colonial. Devido à expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759 a educação passa a ter forte influência do iluminismo.

Outro fator relevante foi à primeira Constituição Federal do país, de 1824, que estabeleceu “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, que se aplicava também aos adultos, mesmo sendo interpretadas por muitos como um direito apenas para as crianças, porém, poucos avanços ocorreram no período colonial com o intuito de colocar em prática tal direito.

Soma-se ainda a isso, outros agravantes, sendo que em primeiro, uma pequena parcela da população possuía cidadania, que era aqueles que pertenciam à burguesia. Já a maioria da população, que eram os negros, indígenas e grandes parte das mulheres, não tinham direito a educação primária. Em segundo, a Educação Básica era obrigação das províncias, o que acabou cabendo ao governo imperial à educação das elites e em contrapartida atribuindo instâncias administrativas com menores recursos a função de educar a maioria mais carente. Em virtude dessa realidade em 1890 no final do Império mais da metade da população com idade superior a cinco anos eram analfabetas.

Em face ao descompromisso da União, no que se refere ao ensino regular, o período da Primeira República possibilitou a elaboração de várias reformas educacionais, visando atender as deficiências do ensino básico. No entanto, tais reformas não obtiveram efeitos práticos, pelo fato do governo não ter orçamento para arcar com as propostas. O que resultou na “taxa de 72% da população acima de cinco anos estarem analfabetas, de acordo com a pesquisa realizada pelo senso em 1920” (HADDAD, 2002, p. 22).

Já a Reforma João Alves trouxe a prática do ensino supletivo em 1930 com um movimento contra o analfabetismo mobilizado por organismos sociais e civis tendo como objetivo o aumento de eleitores no país. A Constituição Federal de 1934 obriga o ensino primário para todos e nesse período essa forma de educação foi muito debatida objetivando sanar com o analfabetismo de jovens e adultos a partir de 15 anos de idade.

Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação, com o intuito de reestabelecer o direito de todos os brasileiros a educação, e como dever do Estado a manutenção desse ensino. Em 1942 ocorre a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário-FNEP, sendo que 25% do dinheiro desse fundo deveria ser arrecadado e executado na educação de jovens e adultos. Mesmo com esse marco na história da EJA as escolas que atendiam a essa modalidade eram poucas e as vagas eram insuficientes. Já em 1947 surgiu a SEA (Serviço de Educação de Adultos), um programa de esfera nacional, direcionado às pessoas adultas, com a finalidade de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos de ensino supletivo para adolescentes e adultos (HADDAD, 2002).

Outra importante etapa dessa modalidade de ensino foi à criação da CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), que nasceu em 1947 e se estendeu até 1950. Essa campanha teve resultados positivos, pois possibilitou a criação de uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos. Em 1952, o Ministério da Educação a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, mas tiveram curto prazo e não alcançaram êxito. O fim da década de 50 e o início da década de 60 teve um grande marco no que se refere à educação de jovens e adultos. Os esforços aplicados nesse período fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade.

Diante do período de 1959 até antes do golpe militar de 1964 observa-se alguns avanços da Educação de Jovens e Adultos nos espaços de democratização em algumas regiões do Brasil, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, pelo fato de apresentarem maiores índices de analfabetismo no Brasil. No Período Militar de 1964 os movimentos da educação e cultura foram intensamente perseguidos e suas concepções recriminadas. Pode-se destacar que dentre

as fortes perseguições o programa de alfabetização e a secretaria de educação foram um dos que sofreram com tais ações pelo fato de serem interrompidos. Já não podia falar abertamente de seus ideais, segundo Haddad (2002, p. 30): “As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos ou tolhidos no exercício de suas funções”, ou seja, por não estar de acordo com o mesmo nível de pensamento do governo ou não concordarem com suas ações, estes sofriam com a opressão por atuarem de forma a esclarecer a sociedade os verdadeiros intuítos do Estado.

Durante esse período nasce no Recife a Cruzada de Ação Básica Cristã, a qual tinha como pano de fundo realizar os interesses do regime militar, porém, teve curta duração; após ser revelada a população fez fortes críticas tendo assim, seu declínio em meados dos “anos de 1970 e 1971” (HADDAD, 2002, p. 31). Esse duelo do Estado com os movimentos de educação e cultura popular tinha como objetivo exercer a sua autonomia sobre a sociedade de forma que a mesma permanecesse sobre o poder do Estado sem ter a sua desconstrução de que o governo era o melhor para manter o bom eixo da sociedade.

A partir de 1960 houve importantes movimentos que procuraram democratizar a educação para todos, entre eles destacam-se o Movimento de Educação de Base-MEB, o Movimento de Cultura Popular-MCP, o Centro Popular de Cultura-CPC e a Campanha de Educação Popular-CEPLAR.

Fundado em 1961 o MEB (Movimento de Educação de Base), anelava minimizar a desigualdade social existente. Através de programas de educação popular, visava alfabetizar jovens e adultos possibilitando os conhecimentos necessários para atuação social. Esse movimento é designado para regiões em que a economia desponta um elevado índice de pobreza em comparação aos demais estados. A organização das atividades desenvolvidas foi de responsabilidade das equipes regionais de cada unidade; já o controle geral das atividades aplicadas fica a cargo da Equipe Nacional, localizada em Brasília.

O Movimento de Cultura Popular (MCP) teve origem em maio de 1960. Era um movimento ligado a prefeitura de Recife, tinha o apoio do governo de Miguel Arraes e de Paulo Freire, que era diretor da divisão de pesquisa e coordenado do projeto de educação de adultos do MCP. Utilizava os centros de cultura e os círculos de cultura para alfabetizar por meio de grupos de debate. O MCP tinha como objetivo alfabetizar utilizando novos métodos de aprendizagem, mas faltavam recursos financeiros para que esse movimento ingressa-se em outros estados, assim sua atuação se restringiu a Recife e ao Rio Grande do Norte.

Segundo Haddad (2002), o Centro Popular de Cultura (CPC) surgiu em 1961 sendo fundada pela UNE – União Nacional dos Estudantes, artistas e intelectuais da época. Os

principais agentes de sua criação foram a UNE e três atores do teatro de arena – Oduvaldo Vianna Filho, Carlos Estevan Martins e Lean Hirazman. Tinha como principal objetivo levar a cultura às classes mais desfavorecidas da sociedade utilizando-se de peças teatrais para que o povo adquirisse cultura. Por volta de 1963, foi criado o departamento de alfabetização de adultos, sendo utilizados materiais como livros de literatura no ensino. O CPC acabou em 1964 quando em decorrência do Golpe Militar as instalações do UNE foram incendiadas para evitar o contato com as classes populares.

O movimento CEPLAR – Campanha de Educação Popular teve origem na Paraíba em 1961. Foi criada pelo Governo Estadual. Tinha como prática pioneira a utilização em larga escala do método Paulo Freire. Utilizava como tema central a realidade brasileira, principalmente, a nordestina. Utilizava teatros populares e círculos de cultura que eram pensados como escolas de conscientização, tendo como objetivo o processo de conscientização da realidade. A supervisão cabia um gerenciamento das mensagens a serem difundidas e debatidas nos grupos.

Esses quatro movimentos foram interrompidos pelas influências política da época, principalmente pelo fato da Ditadura Militar e o Golpe Militar em 1964, contudo, após essa interrupção observa-se a criação do MOBREAL-Movimento Brasileiro de Alfabetização. Esse movimento procurou moldar a educação de jovens e adultos nos critérios do poder militar vigente, a tentativa de influência foi bem-sucedida, porém “o MOBREAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional [...]” (HADDAD, 2002, p. 35). Sendo assim, substituída em 1985 pela Fundação EDUCAR apoiado pelo Ministério de Educação (MEC), mas com o diferencial de criar alternativas de produção de espaço para aprendizagens do público jovem e adulto.

Logo em seguida, ao surgimento do MOBREAL surge a implantação do Ensino Supletivo, promulgado pela Lei Federal 5.692/71 reformulando as diretrizes de ensino do primeiro e segundo grau. Com o estabelecimento do Mobreal e do Ensino Supletivo, torna-se visível a preocupação do Estado em tornar a educação como um dos principais pontos de acesso a sociedade e de recurso econômico, ampliando assim, a formação profissional através da educação; isso se deve principalmente em 1972 pelo documento “Adult Education in Brazil” destinada à III Conferência Internacional de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO para Tóquio (HADDAD, 2002).

O Ensino Supletivo teve seu grande êxito na esfera estadual após passar por alguns processos de desenvolvimentos, criando uma série de organização e programas ofertados pelo

estado. Após 1985, período de redemocratização a sociedade civil toma direção das ações educacionais legitimando as instituições políticas da democracia e, onde o esforço dessas lutas resulta na Constituição Federal de 1988.

Também nessa década foram cogitadas a oferta da EJA não apenas pelo Governo Federal, mas com uma descentralização do MEC agindo em parceria com os estados e municípios. Pela Constituição Federal de 1988, a EJA foi reconhecida como modalidade de ensino específica da Educação Básica, estabelecendo também a gratuidade dessa educação, assim como aos que não tiveram acesso a essa educação na idade certa.

No país, houve a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDBEN de nº 9394 em 1996 que reafirmando essa garantia de ensino para essa modalidade, diz em seu artigo 37º § 1º:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Sendo assim, todos os jovens e adultos que optarem por dar continuidade aos seus estudos tem o direito a um ensino de qualidade com equidade aos outros tipos de ensino como também as mesmas oportunidades de um ensino regular como apresenta no parágrafo supracitado, bem como assegurado as condições básicas para essa efetivação.

Ainda ressaltando os avanços da EJA nessa década, houve a construção da declaração de Hamburgo na Alemanha em 1997. Essa declaração consta diversos princípios sobre a importância da educação de jovens e adultos para a sociedade, e entre eles destacam-se:

2. A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (PAIVA, 2007, p. 37).

Essa declaração também evidencia a participação política, econômica e cultural da inserção dessas pessoas na comunidade como forma de erradicação da violência, da falta de saneamento básico e melhorias na saúde, uma vez que quando se investe em educação concomitantemente se investe em saúde.

A partir da Nova República em 1985, surge a Fundação Educar - Fundação Nacional para jovens e adultos em substituição ao MOBRAL, pois este sofreu uma ruptura do Governo Federal de políticas de Educação de Jovens e Adultos ocasionado pelo processo do período militar. A Fundação Educar recebe todos os direitos do MOBRAL e algumas inovações passam a constituir a fundação, dentre estes “A EDUCAR passa a fazer parte das competências do MEC; dar início a execução dos programas de alfabetização por meio do “apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas” (Parecer CNE/CEB n.º 11/2000) e tinha como especialidade à “educação básica”.

Na década de 1990 a Fundação Educar foi extinta, ocorrendo a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania-PNAC, programa que antecede ao impeachment do presidente Collor, propondo transferir os recursos federais do Educar para instituições públicas, privadas e comunitárias para que estas promovam a Educação de Jovens e Adultos, porém, essas intenções foram renegadas e o programa teve vigência de apenas um ano.

Em 1994 com o novo presidente Fernando Henrique Cardoso prioriza uma reforma educacional, onde a promulgação de uma emenda constitucional e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) surge como âncoras para mudanças no âmbito educacional. Então em 1997, o MEC propõe um Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), onde em 1998 são requisitados perante Câmara dos Deputados tendo medidas que enfatizam a prioridade da EJA, ocorrendo sua aprovação na comissão do Congresso Nacional.

Posteriormente foi criado o Programa de Alfabetização Solidária-PAS no governo de Fernando Henrique Cardoso em janeiro de 1997. Em 2003 foi criado o Programa Brasil Alfabetizado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva visando não apenas erradicar o analfabetismo, mas também incluir as pessoas analfabetas nas atividades econômicas sociais.

3 REFLEXÕES DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS

Para o desenvolvimento do levantamento de dados foi feito um questionário com vinte e oito alunos de uma turma de 1º ano matriculados em uma instituição de ensino federal no

período noturno da cidade de Imperatriz, estado do Maranhão; esses alunos são da Educação Profissional sendo que a diferença do ensino médio regular e da modalidade EJA se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN no seu capítulo II, artigo 37, parágrafo 3 que diz “a educação de Jovens e Adultos deverá articular-se preferencialmente com educação profissional”.

No questionário foram perguntadas questões de faixa etária, seriação dos pais, moradia próxima à escola, dificuldades na permanência dos estudos, motivo de desistência nos estudos e motivação para o retorno aos estudos.

A faixa etária predominante na sala pesquisada foi de 20 a 30 anos com o percentual de 43%, ficando apenas atrás de alunos com idades entre 30 a 40 anos (38%) e de 40 a 50 anos com 19 %.

A respeito da seriação de seus pais constatou-se um número de pais com Ensino Fundamental incompleto, somando o total de 67%. Com o Ensino Superior correspondeu apenas 5% dos pais, atrás respectivamente de 5% com Ensino Superior Incompleto, 9% com Ensino Médio Completo, 5% tendo o Ensino Médio Completo e 9 % com Ensino Fundamental Completo.

Quanto a proximidade de moradia próximo a escola 76% respondeu positivamente e 24% destacara morar longe da escola, alguns até em outros municípios. Dentre as principais dificuldades para se continuar o estudo destaca-se distância da casa para a escola (25%) e o conciliar os estudos com o trabalho (39%), sendo esse último fator influente nessa permanência.

Os principais motivos de desistência nos estudos em períodos anteriores de seus processos de escolarização encontram-se: gravidez (14 %), ajudar os pais com dificuldades de saúde e outros fatores (19%), trabalhar para sustentar os filhos com 38%. As motivações para o retorno ao estudo também foram destacadas e no percentual representou a expectativa por um trabalho melhor com 57 %, realização de sonhos pessoais somando 33% e o modelo moral que alguns adultos desejam dar aos filhos quanto ao esforço e possibilidades no retorno aos estudos com o total de 10%.

Visando uma ampliação dos resultados obtidos em números procurou-se utilizar o método de entrevista para trabalhar questões da permanência do estudo nos aspectos pessoais. Com isso foi solicitado a presença de duas alunas da sala que aceitaram o desafio de colaborar com nossa pesquisa. Suas identidades serão preservadas e serão identificadas a partir das iniciais de A1 e A2.

A primeira discente entrevistada têm 33 anos sendo mãe de duas filhas. Ela ficou fora da escola no período de dez anos. A segunda discente entrevistada é aluna com deficiência visual e possui baixa visão e tem a idade de 30 anos. Elas comentam:

A1: O fato de ter abandonado meus estudos mais cedo me prejudicou muito quando eu quis voltar para o mercado de trabalho e não tinha uma qualificação profissional que eu pudesse arrumar um serviço que não fosse tão cansativo e que me desse uma boa remuneração, então eu vi a necessidade de voltar para a sala de aula pelo fato de ter um trabalho melhor e hoje eu vejo que a EJA me proporcionou isso porque, além de eu terminar o Ensino Médio eu vou poder sair com um certificado de um curso, e eu estou gostando muito.

A2: Fazer o curso de Proeja é uma oportunidade única na vida das pessoas inclusive a minha, porque por vários motivos a gente acaba interrompendo os estudos, da gente seja por problemas familiares ou não. No meu caso eu deixei de estudar há doze anos atrás quando eu tive descolamento na retina e então se passaram doze anos da minha vida que eu fiquei sem estudar e isso acabou me prejudicando no meu desenvolvimento na parte da educação também interferiu muito na minha vida pessoal porque eu acabei deixando de viver, de buscar novas coisas e novos conhecimentos.

Demonstra-se os aspectos de melhoria de vida com um trabalho que atenda a necessidade do status social possuindo assim uma boa remuneração. Essas ideias encontram-se dentro das ideias neoliberais e percorrem a sociedade brasileira em todos os setores da sociedade e segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos da EJA “tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual.” (BRASIL, 2006, p. 27).

Foi perguntado quanto as dificuldades do retorno as aulas e as entrevistadas elencaram que:

A1: (...) foi a questão de compreender o texto, porque a dificuldade mais recente que eu tive foi ter que fazer um trabalho sobre os pré-socráticos e ler a história de cada um deles e compreender e passar para o papel o meu entendimento foi o que eu achei mais difícil até agora, mas eu tenho em vista que os meus colegas passaram a mesma quantidade de tempo fora da sala de aula conseguiram, eu também me esforço para conseguir compreender e me sobressair.

A2: Apesar da distância que eu moro um pouco longo em um bairro da cidade afastado do centro, as pessoas se admiram dizendo: “nossa mais é longe!”, mas isso eu não deixo que acabe assim me desmotivando, não deixo isso me abater. Tenho muita dificuldade na disciplina de Matemática, na

disciplina de Português, porque eu nunca fiz uma redação na minha vida, não sei nem como faz uma redação. Mesmo assim, o espírito dos professores de ensinar e motivar a gente acabam deixando a aula muito gostosa de aprender. A gente não vai aprender tudo de uma hora para a outra é aos poucos e eu acredito que eu vá absorver o máximo possível de conhecimento desse Instituto.

A disciplina que as entrevistadas mais gostam são respectivamente as de Administração e Biologia (A1) e Português (A2). A entrevistada A1 destaca que na primeira disciplina a professora possui aspectos de dialogismo e interação em sala de aula fazendo-se compreender nas aulas e na segundo devido o professor dar muito apoio aos alunos quanto as superações das dificuldades em sua disciplina. Ressalta ainda que a maioria dos professores também tem essa atitude, porém se verifica mais com esse professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos apresenta que o trabalho com alunos nessa faixa etária requer o respeito “as especificidades de tempo e espaço para seus educandos, o tratamento presencial dos conteúdos curriculares, a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação e a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA” (BRASIL, 2006, p. 22). Nas falas das entrevistadas se observa que os professores procuram interagir e adaptar as aulas de acordo às necessidades dos alunos e isso se torna um dos fatores para sua permanência nessa modalidade de ensino.

A entrevistada A1 coloca que: “A disciplina de administração é a que mais consigo me identificar, porque é uma coisa nova para mim, que eu achei que não iria conseguir, mas, é uma coisa que estou me identificando”. A sua modalidade de ensino é de ensino Profissional em Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e devido a isso possui a disciplina de Administração no 1º ano do Ensino Médio.

As discentes falam do que almejam para o futuro e apresentam o seguinte:

A1: Eu pretendo sim me formar mais a frente, agora mesmo eu vou fazer o vestibular da UEMASUL (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão) para eu ter uma experiência. Fiz o ENEM no ano passado e vou fazer esse ano também para eu ter uma experiência. Quando eu terminar o Ensino Médio aqui eu vou fazer vestibular para eu entrar na faculdade de Pedagogia; de princípio que eu quero agora é Pedagogia, mas o que eu sempre almejei para a minha vida foi Psicologia, eu falo que eu ainda vou conseguir.

A2: Retornei aos estudos com o objetivo de passar para essa Instituição de ensino para fazer o ensino médio-técnico. Eu acredito que isso vai ser muito importante na minha vida profissional, porque eu vou terminar o Ensino Médio e ter um certificado de um curso técnico. Isso vai ser o início de uma

carreira profissional futuramente e eu pretendo também, quando eu terminar meus três anos aqui no Médio, fazer uma faculdade. Eu tenho um sonho de fazer a faculdade de Fisioterapia.

As duas entrevistadas possuem interesse de se formarem posteriormente com o término do ensino médio-técnico e isso demonstra os aspectos motivacionais do processo de superação. Vale destacar que a entrevistada A2 possui baixa visão e isso, segundo ela em conversas informais, demonstra uma barreira para sua inclusão no ambiente acadêmico e prosseguimento nos estudos.

Quanto a isso a Instituição possui uma leitora concursada que a acompanha nas compreensões de imagens, letras, frases e objetos que ela não consegue entender, contribuindo assim para a sua inclusão nesse espaço que para ela significa um novo recomeço de vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que tem suas especificidades. E são elas que exigem do educador na EJA um tratamento diferenciado para com sua prática pedagógica, sendo possível e idealizado pelos que estão nela por almejam um maior desenvolvimento pessoal e profissional desenvolvendo assim, maiores conhecimentos em quesitos de escolarização. É nesse sentido, que essa educação deve ter em seus contextos sociais, cultural e político, um ensino voltado para as necessidades que esses jovens e adultos trazem retratadas pelas experiências que se traduz em suas atitudes e pensar.

A EJA teve no decorrer de sua trajetória alguns retrocessos políticos, que foram ocasionados pelas mudanças de governo que tinham como pauta outros objetivos, deixando de lado os programas existentes para que não houvesse um desenvolvimento da massa popular.

No entanto, apesar desse e de outros retrocessos, os avanços foram visíveis da década de 1930 até o governo de Luís Inácio Lula da Silva, vários programas foram criados: FNEP, INEP, CEAA, CNEA, MOBREAL e o programa Brasil Alfabetizado. Aos poucos ela foi tendo seus investimentos possibilitando aos jovens e adultos a oportunidade de retorno aos estudos, pois podemos observar que os alunos enxergam a escola como uma nova chance para um futuro melhor. Alguns alunos procuram a escolarização desejando a realização de um sonho sendo que as dificuldades encontradas, no que diz respeito a aprendizagem, são mínimas diante do empenho de cada aluno.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil Brasília: MEC/SEI.
- BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos**: de 1960 até os dias de hoje. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>. Acessado em: 25 de Março de 2018.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília.2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)** (Coordenador) (ANPED) Brasília-DFMEC/Inep/Comped 2002.
- PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida e IRELAND, Timothy. **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Brasília: 2007.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares Da Educação De Jovens E Adultos**. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acessado em: 01 de Abril de 2018.

EJA: POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA O DESINTERESSE PELA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Ana Paula Santos de Souza
Mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
anapaulassletras@gmail.com

Maria de Fátima Camilo
Mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
mdfatimacamilo@gmail.com

Márcia Pereira da Silva França
Mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
marciafranca60@yahoo.com.br

Thalisson Breno Alves da Silva
Mestrando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
thalisonbreno14@gmail.com

RESUMO

Refletindo sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), procuramos, aqui, elencar as peculiaridades desta modalidade, destacando os desafios para se trabalhar a leitura e a importância que esta tem na formação de um sujeito transformador do meio em que vive, evidenciando alguns fatores que culminam no desinteresse de alunos da EJA por textos literários. O alunado em questão é alvo de preconceito e estereótipos, sendo, muitas vezes, subestimado e tratado como incapaz de ler textos longos ou fazer uma interpretação de uma obra, cabendo ao docente desmistificar tais estereótipos e criar alternativas para promover o interesse do discente pelo ato de ler, conseqüente, formar um leitor crítico. Assim, trazemos metodologias que buscam a efetividade na leitura de textos literários, evidenciamos alguns motivos que desestimulam o público de EJA, elencamos práticas que podem ajudar na leitura de textos literários, apresentando contribuição metodológica de aprendizagem baseada na sequência didática abordada por Cosson (2012), pertinente para envolver o aluno, antes mesmo de introduzir a leitura propriamente dita.

Palavras-chave: EJA. Leitura. Texto Literário.

1 INTRODUÇÃO

Partindo do princípio que a leitura é essencial para formar um sujeito crítico e transformador do meio em que vive, elaboramos o presente estudo, buscando apontar possíveis soluções para trabalhar a leitura de textos literários com alunos da modalidade EJA. A formação de leitores, apesar de avanços, ainda necessita de uma atenção especial. Assim, citamos particularidades do alunado desta modalidade e trazemos contribuições para realizar uma leitura satisfatória com este público.

Nesse sentido, nos questionamos: Por que de alunos de EJA, em sua maioria, apresentarem grande desinteresse pela leitura de textos literários?

Como bem sabemos, a modalidade supracitada ainda sofre preconceitos, quem a frequenta recebe estereótipos e rótulos pejorativos, uma vez que a mesma visa recuperar o “tempo perdido” de quem não concluiu o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio no Ensino Regular. Porém, tais estereótipos e rótulos nem sempre partem de pessoas leigas no tocante ensino, sendo, inclusive, perpetuados por quem os deve combater, os próprios professores da referida modalidade, ocasionando grande desestímulo nos discentes. Dessa forma, é preciso pensar em meios que garantam a efetividade da leitura, o envolvimento do discente, formar um leitor crítico e independente, capaz de interagir com o que ler.

Nessa perspectiva, objetivamos, aqui, trazer metodologias que almejam garantir a efetividade na leitura de textos literários. Sob esse olhar, evidenciamos alguns motivos que desestimulam os alunos de EJA, abordamos práticas que podem ajudar na efetividade da leitura de textos literários, apresentando uma metodológica de aprendizagem baseada na sequência didática abordada por Cosson (2012).

Pensando assim, utilizamos para subsidiar nosso trabalho diversos autores, dentre eles Ferrari (2011), Pereira (2013), Soares (2011) e Cosson (2012), mostrando que o modelo de sequência didática abordada por este último é ideal para introdução de uma leitura de modo lúdico e envolvente.

Diante disto, veremos algumas peculiaridades do público de EJA, evidenciando os desafios para se trabalhar a leitura, principalmente a leitura de textos literários, e as possíveis soluções, meios que promovam o interesse do educando.

2 A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS DO ALUNO DE EJA: DESAFIOS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Por motivos políticos, trabalhistas e sociais implantou-se a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). E é a partir da Constituição de 1934 que se institui nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. Assim, jovens e adultos teriam o direito de retomarem ou iniciarem os estudos, uma grande conquista para nosso país. Em 1934, o Plano Nacional de Educação prevê a frequência obrigatória, estendendo-se a jovens e adultos. A modalidade, de acordo com Ajala (2011), apresenta um currículo que visa esta aceleração, que, reunindo as séries em um mesmo contexto, conta com a uma divisão de três fases: letramento, ensino fundamental e ensino médio. A autora destaca que,

Mesmo como forma de aceleração, os planos e métodos de ensino na EJA são discutidos por vários autores, sempre aprofundando o conhecimento acerca desta prática pedagógica que objetiva afirmar esta concepção de educação (AJALA, 2011, p. 10).

Pensando nos dias atuais, percebemos que houve grandes avanços no sentido de melhoria do ensino. Há discussões recorrentes de que é preciso melhorar, e isto é um avanço, afinal, mostra que não estamos inertes diante do processo ensino-aprendizagem. Porém, muitas melhorias ainda precisam ser feitas.

Na modalidade evidenciada, temos desafios maiores do que no Ensino Regular, pois a mesma tem um público que necessita de metodologias, temáticas e materiais diferentes, além de uma maior adaptabilidade ao tempo disponível do educando.

Quando se fala em ensino de EJA, encontra-se por trás das palavras e das ações certo preconceito referente ao ensino da mesma. Em relação à leitura não é diferente, principalmente quando se trata de leitura de textos literários. Os discentes de EJA, em sua maioria, trabalham, são pais de família, assim, dispõem de um tempo limitado para estudar. Essa limitação se estende, infelizmente, ao professor que, almejando dá conta de conteúdos ou sem preocupação com os resultados, cria rótulos e estereótipos, culminando no desestímulo do aluno. É necessário ver este último de maneira ampla e heterogênea, compreender as realidades vivenciadas por cada um, daí a necessidade de pensar a formação do profissional da área. Assim, “é preciso adotar estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização da formação específica de professores e gestores responsáveis por esse modo de fazer educação” (ANDRADE, 2011, p. 2), para se obter um dos fatores essenciais para um ensino de qualidade, um bom professor.

2.1 Desafios para trabalhar a leitura do aluno de EJA

Quando falamos em leitura, não nos restringimos à mera decodificação, “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.” (KLEIMAN, 1995, p. 10). Por isso, há a necessidade de pensarmos na leitura transformadora, capaz de estabelecer essa interação entre autor e leitor. Daí a importância de levarmos em consideração nosso público e nossos objetivos, caso contrário, estaremos fadados ao fracasso, formando apenas leitores decodificadores, e não leitores críticos, “aquele que, lendo um texto, é capaz de discutir

idéias, expor interpretações individuais e partilhar das experiências geradas pela incursão nos textos, em suma, alcançar o adentramento crítico da leitura feita” (UCHÔA, 1991, p. 76).

Diante disto, percebemos que a leitura é uma atividade complexa que “se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

A EJA apresenta um público que já traz consigo um *déficit*, são evadidos ou não tiveram acesso ao ensino regular. Geralmente, alunos com desempenho inferior ao da escola que estudaram, com famílias que não acompanharam o seu processo escolar, com apoio ineficiente da escola, com renda familiar insuficiente para o sustento, precisando trabalhar, ou até mesmo por alunos que têm filhos na adolescência. E isto acarreta em uma baixa auto-estima, que se não trabalhada de maneira adequada, incidirá na evasão escolar.

Uma das principais características do aluno EJA é sua baixa auto-estima, reforçada pelas situações de fracasso escolar, ou seja, a sua eventual passagem pela escola muitas vezes marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Já que seu desempenho pedagógico anterior foi comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (BRASIL, 2006, p. 19).

E quando esse aluno com auto-estima baixa se depara com um ensino destoante de sua realidade, pouco motivador ou mesmo com um professor que não se importa com o que está sendo repassado em sala, a evasão se torna mais fácil, a permanência no espaço escolar é insustentável.

Outra problemática a se destacar é a heterogeneidade do público da EJA. Por se tratar, como o próprio nome denuncia, de jovens e adultos, a idade é muito destoante, podendo haver numa mesma turma de 7º série, por exemplo, jovens de 16 anos até pessoas com 50 anos. As instituições de EJA “recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente variados” (BRASIL, 2006, p. 7). Dessa forma, o professor tem desafios ainda maiores, atingir tal público se torna muito difícil, sem contar que haverá distintos níveis de aprendizagens, já que temos que levar em consideração os aprendizados extraescolares e distintos ritmos de aprendizagem. Como afirma Ferrari (2011),

A maior demanda de jovens pelos cursos de EJA trás, como consequência, a dificuldade de o professor atender num mesmo espaço e tempo diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagens. Em geral, as falas dos

professores apontam para aceitação do aluno adulto, reconhecendo e valorizando o esforço diário para permanecer no curso, o esforço para aprender, para responder às tarefas e a manutenção da relação hierárquica professor x aluno, no respeito com que o adulto trata o mestre (FERRARI, 2011, p. 1).

Sabemos que o Ensino Regular também apresenta heterogeneidade, porém, não se compara com a heterogeneidade existente na EJA, cabendo ao professor se adaptar a esta demanda e procurar meios para atingir e envolver seus discentes, tarefa árdua, mas não impossível.

A leitura é capaz de transformar realidades, no entanto, o Brasil, consoante Cademartori (2009), ainda não é um país de leitores, devido fatores sociais, econômicos, políticos, histórico, cultural. Mas, felizmente, já há muitos debates e iniciativas que visam à promoção da leitura. O autor também destaca que o professor também é um produto do meio, não teve as devidas condições para tornar-se leitor, assim, “às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que, na verdade, provém de âmbito muito mais amplo, com a dívida social do país com seu povo” (CADEMARTORI, 2009, p. 25). O que implica dizer que desde cedo precisamos nos preocupar com nossos educandos, pois estes serão sucessores e disseminadores do ensinamento ao qual recebem.

2.1.1 A leitura de texto literário

Compreendemos o quão é complexo o processo de formar leitores, porém o mesmo é essencial. E no tocante leitura de texto literário, grandes barreiras precisam ser rompidas. Tal público, como já citamos, possui, em sua maioria, pouco tempo para os estudos, logo, ler textos ou obras incompletos se torna comum, e a escolha de fragmentos de obras acaba sendo costumeira e perigosa, resultando em leitores acomodados e desinteressados pelo que leem. A maior meta dos educadores é formar leitores críticos, mas como faremos isso apresentando leituras incompletas? Como formaremos bons leitores se fornecermos leituras limitadas? Não seria mais interessante ler um texto ou obra completa, mesmo isto exigindo mais tempo? Subestimamos os nossos alunos, “facilitar a vida” deles não é trazer algo muito fácil, mas sim criar metas, aumentar seu potencial. Precisamos mostrar que a leitura é a base para compreensão do nosso meio e imprescindível na nossa sociedade letrada e moderna. Portanto, deve-se “proporcionar ao aluno variedade de leituras e a possibilidade de se sentir o agente do ato de ler, para que essa não seja apenas uma atividade a mais no currículo escolar”. (SANTOS, 1994, p. 46-47). Formando, assim, leitores ativos. Nesse sentido,

A Literatura desperta o indivíduo para mundo de ideias, tendo influência direta no seu comportamento. “A escrita literária faz com que o homem parta para a emancipação de suas amarras ideológicas. A leitura crítica e reflexiva pode libertar o leitor e direcioná-lo uma nova percepção das coisas e de mundo (SOUSA, 2017, p. 21).

No que concerne ao ensino de Literatura, vemos que há muitos desafios a serem enfrentados, como por exemplo, a escolarização da Literatura. Segundo Soares (2011), o termo “escolarização” geralmente é utilizado no sentido pejorativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, a autora relata que:

Ao lado da leitura de livros promovida em aulas de Português, a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa: e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada (SOARES, 2011, p. 26).

Em se tratando de leitura na modalidade a qual aqui trabalhamos, a proposta curricular da mesma afirma que “a leitura deve ser prioridade. Ela fornece matéria-prima para a elaboração de textos, contribui para a constituição de modelos e coloca o leitor em contato com as formas de organização interna própria aos gêneros.” (BRASIL, 2002, p. 15).

Conforme Belmiro, a leitura deve vista como um instrumento, a partir dela nos posicionamos criticamente em face ao meio que nos circunda e nos colocamos como sujeitos ativos, “uma vez que a leitura será mediadora das relações entre os alunos e o mundo e, a partir dela, ele poderá interferir na realidade e reconstruí-la.” (BELMIRO, 2011, p. 121).

Quando lemos um texto estamos renovando seus sentidos, cada sujeito traz consigo um modo de ver o mundo, suas próprias vivências e aprendizados, nesse sentido, um mesmo texto pode ter acrescido diferentes e novos sentidos, através da interação que estabelecemos com ele. Na obra literária “o leitor percebe certo número de *informações* veiculadas pelo texto, o comendador identifica ou constrói *saberes* a partir destas informações; o professor transforma esses saberes em *conhecimentos*.” (JOUVE, 2012, p. 137), nesse sentido, o professor media a interação entre aluno e texto.

2.2 Possíveis soluções para a leitura eficiente de textos poéticos

Ensinar é sempre desafiador, trabalhar a leitura também. Nesse sentido, o docente precisa se adaptar a realidade, procurando meios e métodos que lhe subsidiem.

Em relação à leitura, algumas soluções podem ser adotadas para que se possa realizar uma leitura satisfatória, dentre elas: o cuidado com a escolha do texto, evitar a utilização de fragmentos, principalmente fragmentos descontextualizados; conhecer o contexto em que os discursos estão inseridos; e utilizar a sequência didática proposta por Cosson (2012), para não iniciar de imediato pela obra, preparar o aluno para a recepção da leitura.

Nesse sentido, cabe ao professor se apropriar da obra na íntegra, além de primar pela adequação temática à faixa etária dos seus alunos, e também não utilizá-la, por exemplo, como pretexto para o ensino de gramática, mas esmiuçar os seus vários sentidos e mostrar o quanto valiosa pode ser a leitura adequada e reflexiva de uma obra. Infelizmente, ainda nos deparamos com materiais didáticos que lidam com fragmentos descontextualizados, sendo “muito frequente a ausência, nos livros didáticos, de referência bibliográfica e de informações sobre o autor do texto, o texto torna-se independente da obra a que pertence, desapropria-se o autor do seu texto” (SOARES, 2011, p. 29).

Cabendo ao professor, diante disto, ser um pesquisador, se inteirar do texto por completo, no seu sentido amplo e do contexto ao qual pertence, pois, como ressaltado por Jouve (2012), uma interpretação só será pertinente se o conteúdo que ela acredita assinalar apresenta uma estrutura recuperável no texto.

Sem contar que é necessário que sejamos criteriosos, esmiuçar os textos e os termos com bastante cuidado ao se utilizar de fragmentos, pois, como afirma Pereira (2013):

Há necessidade de critério e atenção para não se perder a unidade semântica e/ou estrutural. Caso se fragmentem inadequadamente os textos autorais, de tal forma que as características do gênero e da tipologia textual sejam desrespeitadas, sonhando ao aluno o conhecimento e a experiência dos mecanismos linguísticos que fazem do texto um todo organizado, ele se priva do contato direto com elementos constitutivos – e fundamentais – da textualidade e da linguagem escrita” (PEREIRA, 2013, p. 5).

Assim, o docente precisa ser prudente na escolha da leitura que leva para sala, como também deve pensar na temática abordada na mesma. Levando em consideração a heterogeneidade dos alunos da EJA, não podemos pecar na escolha da temática, é ela que irá fisgar o discente, é o *ponta pé* inicial. Não podemos, por exemplo, trazer temáticas infantis ou muito distantes da realidade vivenciada pelos educandos, porque isso naturalmente trará o desinteresse.

Estamos lidando com alunos cansados, já bombardeados por metodologias impróprias. A escolha do texto e da temática é crucial para o sucesso na leitura, como diz Pereira (2013),

“escolhem-se os textos pelos temas e objetivos e não pelos nomes dos autores. Não serve, por exemplo, qualquer texto de Guimarães Rosa. A notoriedade e a consagração não garantem a receptividade.” (PEREIRA, 2013, p. 5).

A introdução do tema do que vai ser lido é importante, sob esse olhar, citamos a sequência didática proposta por Cosson (2012). Para que os alunos, segundo o autor, possam ter uma melhor receptividade com a leitura, o mesmo propõe uma iniciação lúdica para os docentes se familiarizarem com o tema a ser abordado. Essa iniciação pode ser feita através de uma dinâmica, de uma música, de um vídeo, o importante é trazer a temática antes da leitura. Tal sequência didática aborda quatro passos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

Na *motivação*, primeiro passo, acontece a preparação do aluno para receber o texto. É neste breve momento, pois, segundo autor, não deve ultrapassar o tempo de uma aula, que o aluno tem contato com o tema que será abordado na leitura. O discente já se envolve e se posiciona diante da temática, respondendo questionamentos, levantando ideias, dessa forma, constrói-se a motivação.

Na *introdução*, segundo passo, se apresenta o autor e obra a ser lida. Cosson (2012) destaca que a apresentação do autor, a biografia, deve ser feita de maneira breve, lembrando que a história do autor é um dos contextos que fazem parte da obra, e trazer dados do autor que se relacionem com a mesma, o fornecimento de informações básicas já é suficiente. A apresentação da obra, falando sobre sua importância e motivos que ocasionaram a escolha da mesma se faz necessário, além de mostrar os detalhes da obra, figura, capa, prefácio, etc.

Na *leitura*, terceiro passo, acontece a leitura propriamente dita, umas das partes mais importantes para o letramento literário. Nesse momento, o professor será uma espécie de guia do aluno, o norteando e fazendo com que o objetivo almejado com a leitura seja alcançado. Assim, o docente deverá atentar para o as dificuldades do discente em face à obra, auxiliando-o no for necessário, acompanhando todo o processo de leitura. O autor sugere que quando se tratar de uma obra extensa, por exemplo, a leitura seja feita pausadamente, com intervalos para se refletir partes do texto e que possíveis dúvidas sejam sanadas.

Na *interpretação*, quarto e último passo, ocorre a construção dos sentidos, feita através de inferências que envolvem o autor, o leitor e o contexto. O sujeito constrói os sentidos do texto a partir de seus conhecimentos prévios, assim, a interpretação não está subsidiada na obra, mas nas suas entrelinhas, na interação existente entre autor, mundo e leitor. Devem ser levadas em consideração as inferências de cada um. O professor pode desenvolver trabalhos

que explorem distintas interpretações, o olhar diferenciado que cada um apresenta, fazendo com que o papel do texto seja aflorar diferentes maneiras de enxergar uma determinada obra.

Com esses passos, notamos uma preocupação de alcançar o aluno. Não basta se utilizar de um texto que se julga bom, é necessário que se pense de que modo esse texto pode chegar ao discente. Já pensou entregarmos um texto enorme em uma turma de alunos cansados e desinteressados, e simplesmente pedir que o leiam? Com certeza, mesmo não sabendo do que se trata, irão se desmotivar e se recusar a ler. Por isso a relevância da motivação, de mostrar o quanto o tema é atraente, sem aquele susto diante do monte de parágrafos. Outro detalhe que cabe destaque é falar da importância da obra, o que motivou a escolha, quem é o autor, qual seu tipo de escrita, para que o aluno vá se introduzindo na obra antes de lê-la. Só a partir de então é que deve realizar a leitura, mediando e ajudando os educandos, sanando dúvidas que surjam, pausando, lendo partes. E isso é essencial para a interpretação, se não há a compreensão do texto como um todo, não há como agregar sentidos, a interação leitor/texto fica comprometida. Cabendo salientar que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida.” (KLEIMAN,1995, p. 13).

Nesse sentido, diante do exposto, percebemos que é essencial pensar nos resultados. Logicamente, o caminho mais fácil é trazer qualquer texto ou fragmentos desconexos para os discentes. Mas é preciso formar leitores, envolver o educando, formar cidadãos ativos e críticos.

3 METODOLOGIA

Tratamos, aqui, de alguns desafios enfrentados pelos discentes na modalidade EJA e trazemos, como já citamos, soluções para a problemática do desinteresse pela leitura de textos literários. Assim, citamos algumas causas da problemática em questão, a exemplo dos estereótipos e rótulos que partem de alguns docentes. Em seguida, apontamos possíveis soluções, como a sequência didática proposta por Cosson (2012).

Este estudo utiliza pesquisa bibliográfica, cita, através desta, algumas especificidades e desafios para se trabalhar a leitura com discentes da modalidade em questão.

No primeiro momento, abordamos os desafios ainda encontrados diante da leitura do alunado aqui trabalhado, a saber, ler textos ou obras completas, autoestima baixa, o fator

tempo, dentre outros. No segundo momento, apresentamos metodologias que almejam realizar uma leitura satisfatória.

Pontuamos no decorrer no nosso estudo a importância da leitura para formação de um sujeito capaz de transformar o meio em que vive.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, aqui, trazer contribuições para o ensino na modalidade EJA no que concerne à leitura, assim, a fim de desenvolver nosso trabalho, procuramos destacar alguns motivos que ocasionam o desinteresse do discente desta modalidade e mostramos que há soluções para combater esse desinteresse.

Diante do transcorrer do nosso estudo, pudemos observar que trabalhar com a leitura não é nada fácil, requer dedicação, pesquisas e conhecer o público que iremos lidar. E quando se fala em EJA, os desafios são ainda maiores, pois se trata de um público heterogêneo, com pouco tempo para os estudos, auto-estima baixa e desestímulo, cabendo ao docente procurar alternativas para envolvê-lo e estimulá-lo.

Pensando na leitura, principalmente na leitura de textos poéticos, vemos que precisamos ser criteriosos com o que levados para ser lido pelos nossos alunos. Afinal, formar leitores é formar sujeitos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade. O papel da literatura é justamente formar nossa criticidade, reconhecermos a nossa função social e reconstruirmos a nossa realidade.

Por isso, a eminente preocupação em atingir o aluno, torna-lo interessado, pensante criticamente. Então, fazer leituras incompletas, sem objetivo, descontextualizadas e/ou sem uma mediação adequada é fazer com que nosso educando se evada da escola.

O aluno de EJA já traz consigo uma carga de empecilhos para se efetivar como leitor, logo, é necessário um olhar diferenciado para se trabalhar com este. Nesse sentido, pensamos em alguns caminhos que podem ajudar o professor, dentre eles, escolher temáticas próximas da realidade do educando, textos completos e a inserção da temática anterior à realização da leitura da obra, como proposto por Cosson em seu modelo de sequência didática.

Nessa perspectiva, enxergamos a EJA como uma modalidade de ensino que lida com discentes que buscam iniciar ou reiniciar os estudos. Os motivos que os levaram a largar os estudos são diversos, e se retornam é porque necessitam do conhecimento científico para estarem inseridos e atuantes na sociedade atual. O que implica dizer que os mesmos já possuem o conhecimento de mundo, essencial para que o científico seja absorvido, e eles são

complementares e não excludentes. Assim, devemos valorizar o conhecimento prévio de cada um, as vivências de cada um.

Dessa forma, quando trabalhamos com o texto literário, é necessário que tenhamos a consciência que há a possibilidade de surgir distintas interpretações, pois os sentidos de um texto são construídos através da interação entre sujeito, texto e contexto, e esses vários sentidos são reveladores das diferentes vivências. E essas distintas interpretações devem servir de base para evidenciar a riqueza do texto literário e da necessidade de fazermos a leitura efetiva de uma obra.

Diante disto, nosso estudo buscou mostrar a importância da leitura, revelando que o desinteresse do aluno é um desafio que o professor precisa enfrentar, além de buscar alternativa a fim de resolvê-los. Para tanto, elucidamos algumas possíveis soluções para ajudar o docente que queira fazer a diferença.

Usar fragmentos, evitar obras extensas ou escolher temas de leituras inapropriados para realidade do educando são caminhos fáceis. Com toda certeza, ao os adotar teremos muito mais tempo disponível, porém seremos maus profissionais e formadores de maus leitores, conseqüentemente, futuros maus profissionais. O caminho mais fácil geralmente não é o melhor e, nesse caso, pagaremos um preço alto se o seguir.

REFERÊNCIAS

- AJALA, M. C. **Aluno EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena-PR.**
- ANDRADE, E. R. **Os sujeitos educandos na EJA.** 2011. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf> Acesso em 02/09/18.
- BELMIRO, C. A leitura na educação de jovens e adultos. In: EVANGELISTA, A. A. M., BRANDÃO, H. M. B. COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 2 ed., 3ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. S. E. F. **Educação de Jovens e Adultos.** Ensino Fundamental: proposta curricular – 2º segmento. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- _____. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA:** Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf> Acesso em 10/09/18.
- CADEMARTORI, L. **O professor e a Literatura: para pequenos, médios e grandes.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERRARI, S. C. **O aluno de EJA: jovem ou adolescente?** 2011. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf> Acesso em 11/09/2018.
- JOUBE, V. **Porque estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, A. **TEXTO E LEITOR: Aspectos Cognitivos da Leitura.** 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- KOCH, I.& ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

- PEREIRA, M.T.G. A leitura da literatura na educação de jovens e adultos. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013
- SANTOS, L. W. **Os paradidáticos e o ensino de leitura no 1º grau**. Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras, 1994. (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa).
- SOARES, M.A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M, BRANDÃO, H. M. B., MACHADO, M. Z. V. (orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2 Ed., 3ª reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOUSA, L. D. *et al.* A leitura e a literatura na EJA: formação de leitores. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Volume 17 – Maio de 2017 – ISSN 1982-7717.
- UCHOA, C. E. F. A lingüística e o ensino de português. In: **Cadernos de Letras**, n. 2. Niterói: UFF/Instituto de Letras, 1991.

EVASÃO DA EJA: ESTUDO COM ALUNOS DO 8º PERÍODO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), DO IFRN CAMPUS MOSSORÓ/RN

Andréa Morais de Menezes
Estudante de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
andreamorais1993@hotmail.com

Tamires Raulina Silva Câmara
Estudante de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
TamiresRaulina@outlook.com

RESUMO

Este artigo procura apresentar por meio de um estudo realizado no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), estudando causas da evasão dos alunos do oitavo período do curso de Edificações na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem como objetivo mostrar os motivos que levam a evasão do curso de Edificações da EJA, como também apresentar os impactos do curso na vida dos alunos. É uma pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva e quantitativa mostrando fatores numéricos que contribuem para compreender de forma mais clara, mostrando aspectos fundamentais de tudo que foi investigado na aplicação dos questionários. Fundamentados em autores que discutem a temática como: Dourado (2001), Azevedo (2011) e Castro (2017). Mostrando a importância do IFRN na sua vida acadêmica e profissional e a grande relevância de estudar em qualquer tempo e idade de sua vida. O trabalho possibilitou o estudo da EJA e evasão por meio do estágio supervisionado III, e a disciplina de Concepções e Práticas de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação. Evasão. Educação de Jovens e Adultos

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi realizada durante o período do Estágio Supervisionado III. Na oportunidade de vivenciá-lo em duas etapas importantes para formação, a primeira onde obtivemos o suporte teórico, durante as aulas ministradas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) campus central em Mossoró, e a outra foi no ambiente de estágio, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Mossoró, onde desenvolvemos a pesquisa, tendo como objeto de estudo a turma do 8º período do curso de Edificação da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme Libâneo (1994, p. 16-17) apresenta definição onde:

‘A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de toda a sociedade.’ Desta forma, percebe-se a educação como um requisito para o homem ser aceito em um

grupo. Seus costumes e valores devem estar de acordo com os do grupo. Do contrário, seus atos serão considerados inadequados para com o grupo.

Dessa maneira, a educação está presente na vida das pessoas, com isso vemos que em todos os locais que estejamos, a educação está presente, e conseqüentemente torna-se como ferramenta indispensável para que possamos compreender os fenômenos que nos rodeiam onde quer que estejamos. No âmbito educacional a formação permite a mudança de perspectiva de vida nos alunos, na compreensão das relações que se estabelecem no mundo, leitura e a participação nos processos sociais (BRASIL, 2007).

Vários fatores foram observados, como a realidade dos alunos e os motivos que estão relacionados ao alto número de evasão do curso de Edificação da educação de Jovens e Adultos (EJA), da modalidade integrada no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Campus Mossoró.

Conforme Castro (2017, p. 83) o alto número de evasão é maior logo no primeiro período do curso e estão relacionados a:

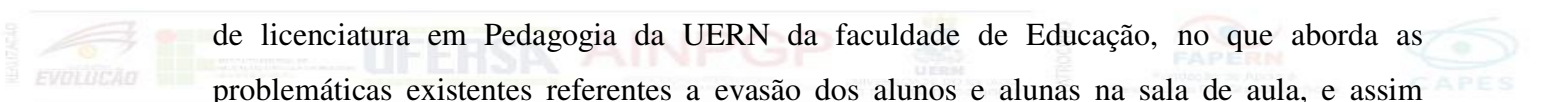
Vários motivos, como dificuldade/reprovação em alguma (s) disciplina (s); desinteresse pelo curso, ou seja, não era o curso que acreditava que fosse; dificuldades de ensino-aprendizagem; dificuldades de transporte para chegar até a unidade de ensino; ingresso em curso superior; dificuldades de conciliar estudo e trabalho, entre outros.

O problema da evasão e repetência escolar no país tem sido um dos maiores desafios enfrentado pelas redes do ensino público, pois as causas e conseqüências estão ligadas a muitos fatores como social, cultural, político e econômico (AZEVEDO, 2011).

É importante destacar também que a escola, alguns professores têm contribuído a cada vez mais agravar esses fatores, diante de uma prática didática não colaborando para que os alunos desistam das aulas, deixando de frequentá-las.

Mediante as conversas e diálogos alcançado com o pedagogo do IFRN campus Mossoró e as observações realizadas durante o período do estágio supervisionado III refletimos sobre as inúmeras dificuldades que envolvem todo o processo de ensino-aprendizagem na EJA e os processos que abrangem a superação dos alunos, para contribuir com o ensino aprendizagem dos alunos e diminuição dos números de evasão na instituição.

É essencial ressaltar que o estudo está sempre relacionando com as temáticas que foram discutidas durante a disciplina Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos do curso de licenciatura em Pedagogia da UERN da faculdade de Educação, no que aborda as problemáticas existentes referentes a evasão dos alunos e alunas na sala de aula, e assim



possamos relacionar as vivências de sala de aula através da disciplina com a realidade enfrentada no espaço de estágio no instituto de ensino.

A constituição federal garante no seu âmbito o direito à educação de todos. Com isso percebemos que o acesso ao sistema educacional de educação propõe que os indivíduos tenham o livre acesso, que seja assegurado os seus direitos e assim possa ocorrer igualdade entre sujeitos com diversidades biológicas, étnicas, raciais entre outras.

O art. 205 da Constituição Federal de 1988 diz respeito a: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.1).

É importante destacar que quando observados os fatores que contribuem para a evasão na EJA, logo no primeiro período do curso Castro (2017), menciona que a heterogeneidade da turma influencia significativamente para a desmotivação do aluno, e conseqüentemente a evasão do mesmo, pelo fato do discente não se adaptar em meio às inúmeras diferenças existente no ambiente de sala de aula, seja com relação aos colegas ou professores.

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. (Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas) (DOURADO, 2001, p. 1).

Mais para que isso possa acontecer Freire (2006, p. 45) assegura que.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Dessa forma, tomando como base as questões discutidas, propõe-se realizar uma investigação por meio do levantamento das causas que envolvem a evasão de alunos e alunas do curso de Edificações na modalidade da educação de jovens e adultos e analisá-las para compreendermos as inquietações que envolvem essa temática na realidade observada, permitindo relação teórico-prática entre teóricos estudados na disciplina, e no estágio referentes a (EJA).

A Lei de diretrizes e Bases (LDB) número nº 9.394 define a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como:

Aquela educação destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade regular, assegurando a gratuidade aos jovens e aos adultos. Oportunidades educacionais apropriadas deveriam ser oferecidas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

A partir disso o olhar sobre a EJA nos apresenta de uma maneira mais objetiva sobre os alunos que estão na Educação de Jovens e Adultos, possamos a compreender os sujeitos que de acordo com sua realidade não conseguiram concluir os estudos, por inúmeros fatores que levaram a desistência, algo que posteriormente despertaram o desejo de melhor realização nos estudos e mais oportunidade profissional frente ao mercado de trabalho.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), durante o período de observação e regência realizado na mencionada instituição, na investigação efetivada por as duas alunas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na disciplina Estágio Supervisionado III.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, “elaborada a partir de material já publicado, constituído [...] de livros, artigos de periódicos e [...] material disponibilizado na Internet”, além de “materiais que não receberam tratamento analítico” (GIL, 1991, *apud* KAUARK *et al*, 2010, p. 28).

Considerada de caráter Exploratória, como podemos perceber segundo o autor Gil (2002, p. 43) “Desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias são os principais objetivos das pesquisas exploratórias”. Sobre tudo aquilo que desenvolvemos ao longo do período de regência.

É uma pesquisa descritiva pois buscou através de seus objetivos compreender as causas da evasão no curso de edificações na modalidade da educação de Jovens e Adultos (EJA), explicam que, “Pesquisa descritiva é a pesquisa que descreve o comportamento dos fenômenos. É usada para identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 24).

Através desses procedimentos metodológicos procuramos identificar por meio da elaboração e aplicação de questionários com alunos evadidos do curso de edificações da EJA por meio de ligações telefônicas, permitindo que os alunos pudessem se expressar com suas

próprias falas sobre as causas da evasão. Apresenta uma abordagem quantitativa, pois trabalha os dados levantados através de análise numérica e estatística para compreender melhor os dados (MARCONI; LAKATOS, 2007).

RELATOS HISTÓRICOS DO CURSO DE EDIFICAÇÕES NA MODALIDADE INTEGRADO DA EJA DO IFRN CAMPUS MOSSORÓ/RN

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró, foi inaugurado em 29 de dezembro de 1994, sendo a primeira Unidade de Ensino Descentralizada da ETFRN e, mais tarde, do CEFET-RN. Com a transformação do CEFET-RN em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), em 29 de dezembro de 2008, a instituição passou a denominar-se IFRN, Campus Mossoró. (IFRN, Mossoró 2018).

O *Campus Mossoró* é uma instituição de ensino comprometida com a formação de profissionais cidadãos, capazes de interferir crítica e positivamente na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Atua na promoção de uma educação científico tecnológico-humanística de qualidade, visando à formação integral do aluno. O IFRN está localizado a 277 km da capital do estado, o Campus Mossoró está inserido numa região eminentemente petrolífera. Devido às características sociais e econômicas do município de Mossoró, o foco de atuação do campus está no fortalecimento dos setores produtivos: informática, construção civil e indústria. (IFRN, Mossoró, 2018).

O *Campus Mossoró* oferece educação profissional e tecnológica de qualidade em diversas modalidades de ensino. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento cultural e econômico do Oeste Potiguar, bem como para a formação completa do aluno. Cursos oferecidos Cursos técnicos Graduação Licenciatura em Matemática Tecnologia em Gestão Ambiental (EAD) Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (IFRN, Mossoró, 2018).

O IFRN, oferece um ensino baseado na pesquisa, caracterizada como um dos pilares para a formação integral do aluno, a pesquisa realizada no campus caracteriza-se por ser aplicada, sobretudo, ao desenvolvimento de produtos e soluções tecnológicas voltadas para a comunidade e para o setor produtivo, bem como para a melhoria institucional. No Campus Mossoró, há os seguintes núcleos de pesquisa:

Núcleo de Estudos de Ciências e Tecnologias Ambientais Áreas de atuação: ambiental, energia e sustentabilidade, segurança, saúde e meio ambiente e sociologia do desenvolvimento.
Núcleo de Pesquisa em Educação Áreas de atuação: políticas educacionais, formação inicial e

continuada de professores, metodologias de ensino, tecnologias educacionais, educação de portadores de necessidades especiais, educação musical, etc. Núcleo de Pesquisa e Extensão em Tecnologia da Informação Áreas de atuação: sistemas de tempo real aplicados à área de automação industrial e hospitalar e sistemas multimídia. Núcleo de Línguas Áreas de atuação: Inglês e Espanhol (IFRN, Mossoró, 2018).

As atividades de extensão são desenvolvidas em articulação com o ensino e a pesquisa, objetivando estender à comunidade os benefícios da produção de conhecimentos.

São desenvolvidas, no âmbito da extensão, as seguintes ações: encaminhamento para estágio (curricular e extracurricular); divulgação de oportunidades de trabalho; cursos de qualificação profissional: AutoCad Montagem e Manutenção de Micro QSMS Primeiros Socorros Operador de Sonda de Perfuração Microstation Cursos de Idiomas: Inglês, Inglês para petróleo, Espanhol Práticas de Operador de Sonda de Produção Trabalho em Altura cursos do Programa de Mobilização da Indústria Nacional de Petróleo e Gás Natural (PROMINP); desenvolvimento de parcerias, consultorias e convênios com os setores públicos e privados (IFRN, Mossoró, 2018).

EVASÃO NA EJA NO CURSO DE EDIFICAÇÕES NA MODALIDADE INTEGRADA DO IFRN CAMPUS MOSSORÓ/RN

No período de observação foi possível perceber que o número de aluno que estão matriculados atualmente no 8º período do curso de Edificação da educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade integrada é bem menor do que o número de alunos que ingressaram no curso. Sendo possível perceber a grande diminuição do número de alunos logo nas turmas de 2º período.

Dessa forma Palma, (2007, p. 21) compreende o fracasso escolar da seguinte forma:

Como um fenômeno social produzido historicamente, circunscrito por determinantes de ordem socioeconômica, cultural, política e pedagógica, os quais simultaneamente atravessam o coletivo social e a singularidade do sujeito, ou seja, consideramo-lo uma problemática que afeta toda a sociedade, esta, atualmente, marcada por valores que privilegiam o poder e dinheiro, as condições socioeconômicas, considerados, por muitos, como indicadores de sucesso social.

Podemos perceber que o fracasso escolar está associado a inúmeros fatores que contribuem desde as reprovações nas disciplinas, a desistência pelo curso. Vemos que essa questão está

evidente tanto nas escolas para o ensino regular como para a EJA, e está entre as causas: O trabalho, a família, a metodologia dos professores dentre outros fatores.

Conforme Castro (2017, p. 21) veem sendo tomadas atitudes para tratar os casos de evasão, que:

O IFRN vem identificando casos de evasão, motivo pelo qual foi criada em 2016 uma Comissão Interna de Permanência e Êxito dos Alunos (CIPE), com participação de vários segmentos da instituição, tais como técnicos, professores, coordenadores de curso e diretor acadêmico, tendo como objetivo identificar as causas da evasão, para que, depois de detectadas e estudadas, a instituição possa desenvolver um projeto de trabalho por meio do qual proponha ações que venham a minimizá-las. Em 2016, essa comissão realizou uma autoavaliação integrada com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), na perspectiva de diagnosticar a permanência e o êxito dos estudantes, para, a partir dessa análise, definir ações do planejamento institucional.

Segundo os dados coletados, para calcular o número de evasão dos alunos do EJA, foi realizado um levantamento das matrículas dos alunos que ingressaram 2014.2 como base para a nossa pesquisa. Após obter esse dado, foi realizado um cálculo¹ simples para quantificar quantos % dos alunos evadiram, no decorrer do curso. Dessa forma, a turma tinha 42 alunos matriculados inicialmente. E 25 alunos que evadiram do curso.

Com a realização do cálculo foi possível perceber que cerca de pouco menos de 60%, dos alunos matriculados em 2014.2 evadiram-se do curso, pelos mais diversos motivos, os mais citados pelos os ex-alunos durante a realização do questionário foram: - Trabalho;

- Problemas familiares;

- Não se identifica com o curso.

Sendo que atualmente apenas 17 alunos continuam matriculados no curso, porém só oito deles estão regulares no curso, e o restante então estudando as disciplinas novamente em outros períodos ou matriculados com vínculo institucional.

Após conversas com os alunos e alunas da EJA, foi possível perceber compreender sobre o alto número de evasão entre os alunos dessa modalidade. Um dos fatores a que mais chamou atenção durante as conversas e o questionário foi a pequena valorização que eles atribuem ao curso, sendo que muitos dizem estar em um curso que não terá contribuirá para a sua vida profissional (Entrevistada, Mossoró, 2018).

¹ $\frac{42}{25} = \frac{100\%}{X}$

$$X = \frac{25 \times 100}{42} = 59,5\%$$

IMPACTOS DO CURSO DE EDIFICAÇÕES DA EJA NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS ALUNOS DO IFRN CAMPUS MOSSORÓ/RN

Quando indagados os alunos que prosseguiram no curso, a respeito de quais os impactos que o curso havia proporcionado na sua vida pessoal e profissional, as respostas foram quase que unânime. Em que a oportunidade a qual eles tinham tido de estar concluindo o ensino médio em uma instituição de grande prestígio social (Entrevistado, Mossoró, 2018).

O curso proporciona não só a aprendizagem de conteúdos curriculares, mais também conhecimentos de vida que eles levarão para a sua vida pessoal e isso segundo a maioria dos entrevistados não tem preço (Entrevistado, Mossoró, 2018).

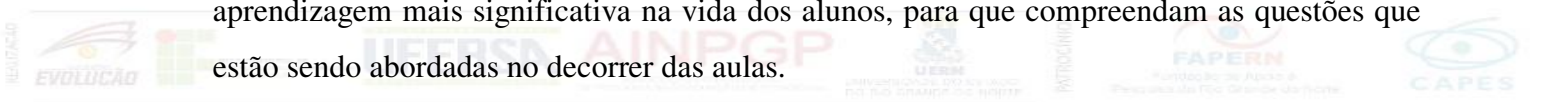
É importante salientar que a maioria dos possíveis concluintes pretendem ingressar futuramente em curso de nível superior, mesmo que não seja na mesma área, para ampliar seus conhecimentos e oportunidades profissionais para sua vida.

Do mesmo modo, o ensino da EJA proporciona aos alunos nos dias atuais, oportunidades de recomeçar os estudos, partindo de princípios considerados essenciais como a educação significativa e de qualidade, levando em consideração tudo que o aluno já aprendeu ao longo de sua vida, através de suas vivências do cotidiano, para que consiga melhor adaptação aos conteúdos estudados em sala de aula, e formação exigida no mundo atual no mercado de trabalho.

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) oferece a oportunidade a diversas classes sociais a chance de dar um ensino de qualidade a filhos do homem do campo, servidores públicos dentre outros. Como também oferece ensino com qualidade na formação de EJA, desenvolvendo ferramentas essenciais para que os alunos consigam alcançar os objetivos propostos pela instituição e para sua vida acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber durante o proceder do trabalho, durante as de visitas realizadas as salas de aulas da Educação Jovens e Adultos (EJA), que as ferramentas utilizadas pelos professores em desenvolver atividades que despertem o interesse e conseqüentemente uma aprendizagem mais significativa na vida dos alunos, para que compreendam as questões que estão sendo abordadas no decorrer das aulas.



É importante destacar a importância dos alunos no desenvolvimento dessa pesquisa, trazendo seus relevantes discursos sobre tudo que está sendo discutido envolvendo a evasão da EJA conforme o contexto dos alunos. Conhecendo os desafios e superações que os alunos enfrentam diariamente para estarem presentes em sala de aula, e o desejo de conseguirem conquistar o diploma.

Ressalta-se que esta pesquisa foi apresentada aos próprios alunos da EJA no turno noturno, em forma de slides para que os mesmos pudessem compreender a problemática da evasão da EJA nos dias atuais, em relação ao seu próprio contexto escolar, presenciado constantemente, e assim poder apresentar que as barreiras existem para todos diariamente, que tenhamos força de vontade para superá-las.

Por isso tudo, de modo geral o trabalho pode ser considerado como satisfatória pois atendeu tanto aos objetivos, seguindo a metodologia estabelecida forma criteriosa, cada item pesquisado foi analisado de forma prudente para que esta pesquisa tenha validade tanto para a academia, como para estudos futuros que envolvem a evasão da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. **Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Expedito Alves”**- 2013. Disponível em: http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2. Acesso em 02. de Jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base. Brasília, DF, 2007. Disponível em: < portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf >. Acesso em 12 de junho 2018.

BRASIL: **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/.../CF88_Livro_EC91_2016.pdf >. Acesso em: 12 de junho 2018.

CASTRO, Ana Maria de Oliveira. **Um estudo sobre evasão no curso técnico de nível médio subsequente em mecânica no IFRN- campus Mossoró**. 2017. Disponível em: www.uern.br/controledepaginas/poseduc.../4223ana_maria_de_oliveira_castro.pdf. Acesso em: 29 de Mai. 2018.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração**. 2 ed. Porto Alegre; Bookman, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da esperança**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Clarice Costa, **Desafios da EJA em face das transformações do Trabalho**, Bananeiras, 2013. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/viewFile/16338/9362> Acesso em: 29 de Mai. 2018.

KAUARK, Fabiana. MANHÃES, Fernanda Castro. MEDEIROS, Carlos Henrique.

Metodologia da pesquisa: guia prático. Via Litterarum. Itabuna, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

PALMA, R. C. B. **Fracasso Escolar:** novas e velhas perspectivas para sempre presente.

2007. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

Disponível em:

<[http://uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-](http://uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20PALMA,%20Rejane%20Christine%20de%20Barros.pdf)

[%20PALMA,%20Rejane%20Christine%20de%20Barros.pdf](http://uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20PALMA,%20Rejane%20Christine%20de%20Barros.pdf)>. Acesso em: 16 de Jun. 2018.

SILVA, Jose Moises, SÁ, Lanuzia Tércia. **O proeja no IFRN-campus Mossoró por seus estudantes.** HOLOS, Ano 32, Vol. 7. 2016. Disponível em:<

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4711/1612>>. Acesso em: 29 de

Mai. 2018.



FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA UERN PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Maria Cleoneide Soares
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
cleoneide_s@hotmail.com

Normândia de Farias Mesquita Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
fariasnorma@hotmail.com

RESUMO

O artigo aborda uma breve análise do atual currículo do Curso de Pedagogia da UERN voltado para a formação inicial dos discentes para atuarem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O interesse pela pesquisa emergiu em virtude da atuação como professora na EJA através de um estágio remunerado por meio do Programa Educação do Trabalhador, desenvolvido e financiado pelo SESI (Serviço Social da Indústria) em parceria com as empresas do setor industriário. E por ter sido bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a qual discutia sobre a formação do educador para atuação no EJA. A pesquisa é de caráter qualitativo e cunho exploratório. A questão problema deste estudo incide sobre como o Curso de Pedagogia vem formando o pedagogo para atuar na EJA. A primeira ação da pesquisa foi estudar o histórico da EJA, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN frente a esta modalidade. Seguida a essa ação realizou-se ainda uma entrevista semiestruturada com alunos do 8º período do Curso acerca dos elementos formativos construídos em relação à temática. Constatamos nas falas dos sujeitos investigados que as discussões sobre esta modalidade de ensino poderiam perpassar outras disciplinas para que houvesse um aprofundamento durante toda a formação inicial. A ausência de maiores discussões em torno deste tema pode ser consequência da preocupação do Curso em abranger os diversos campos de atuação do pedagogo.

Palavras-chave: Formação. Educação de Jovens e Adultos. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio na idade adequada (BRASIL, 2006). Nesta perspectiva, este trabalho tenciona analisar como o atual currículo do Curso de Pedagogia da UERN direciona a formação dos alunos para atuarem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa aqui referida questiona lacunas, avanços e desafios no processo de formação inicial, focado na atuação do futuro professor da EJA com o intuito de contribuir

para as discussões, avaliações da proposta do atual Currículo do Curso de Pedagogia da UERN, sobre a preparação para o ensino da EJA.

Nesta perspectiva, essa pesquisa é de caráter qualitativo e cunho exploratório. Na abordagem qualitativa “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Este estudo pautou-se inicialmente em um levantamento histórico da EJA; e na análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e do Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, ofertado no 7º período do Curso. Utilizou-se ainda uma entrevista semiestruturada com os discentes do 8º período acerca da construção de elementos formativos em relação à temática foram colhidos das entrevistas realizadas. Para Gil (1999, p. 120) o uso da entrevista semiestruturada “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

O aprofundamento bibliográfico da pesquisa percorreu sobre teóricos que discutem a formação de professores e a EJA, entre eles, Freire (1996), Imbernóm (2001), e também os teóricos, Ribeiro (2001) e Haddad, Di Pierro (2007).

Dividimos a pesquisa em três pontos. O 1º capítulo faz um recorte sobre a Educação de Jovens e Adultos. O 2º sobre a EJA no Curso de Pedagogia. E o último ponto versa sobre uma breve discussão sobre o percurso formativo do Curso de Pedagogia da UERN na modalidade de Jovens e Adultos, abordada a formação para atuar na EJA proporcionada aos graduandos de Pedagogia da UERN, e as perspectivas de formação na visão dos discentes, refletindo sobre a formação inerente à EJA. Esta pesquisa tem a intenção de contribuir para as discussões acerca da temática EJA e da formação docente que a UERN oferece tendo, entre suas áreas de atuação, a EJA como um campo de conhecimento.

UM RECORTE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Brasil vem desenvolvendo medidas públicas na área da Educação de Jovens e Adultos na tentativa assegurar uma educação de qualidade e tem obtido relativo êxito em relação à erradicação do analfabetismo. Dentre as medidas que têm alcançado os Jovens e Adultos está à inserção de salas de aulas dentro de empresas para proporcionar a alfabetização aos trabalhadores, com incentivo do Governo. Arroyo (2005, p. 221.) vem dizer que:

A EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.

O caráter elitista da educação no Brasil contribuiu para que o analfabetismo se concentrasse historicamente nas classes menos favorecidas, o que parece ter influenciado toda uma cultura através de gerações. Entre os diversos fatores que levaram aos altos índices de analfabetismo estão o abandono precoce da escola para trabalhar, a desvalorização da escola e/ou ainda a marginalização das classes menos favorecidas. Fatores estes que na atualidade têm sofrido mudanças devido às políticas públicas para a educação.

Oliveira (1999, p. 61) assinala a especificidade da Educação de Jovens de Adultos:

O adulto no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, língua estrangeiras ou música por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos) (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Diante desta afirmação, entendemos que o perfil do aluno da EJA é, muitas vezes, aquele sujeito marginalizado, advindo de zonas rurais ou bairros periféricos, muitas vezes “analfabeto de pai e mãe”, e este sujeito procura se escolarizar com o intuito de alcançar o tempo perdido. Mas, pode ocorrer que não tenha estímulo, perseverança para estudar por achar que não consegue recuperar o tempo perdido, por estar cansado da jornada diária de trabalho.

A história da educação brasileira constata que o analfabetismo entre jovens e adultos vem desde o período colonial até os dias atuais. Naquele período, o intuito de alfabetizar o período colonial era de “domesticar” para o trabalho e logo em seguida catequizar. Não havia uma preocupação em emancipar os sujeitos, mas moldar para uma determinada função ou ação (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 86).

O percurso da EJA mudou significativamente nos últimos anos, pois está instituída tanto na Constituição Federal como nas leis educacionais para garantir e assegurar uma educação gratuita a todos. Mesmo assim, ainda tem seus desafios, principalmente em relação à evasão escolar, embora já se tenha dado um passo enorme até os dias atuais em relação à institucionalização da EJA para erradicar o analfabetismo, porque o poder público tomou

como sua obrigação fornecer uma educação gratuita igualitária a todos, passando a ser responsabilidade do poder público.

A EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

A partir das mudanças ocorridas em todas as instâncias educacionais, partindo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – DCNP¹ (BRASIL, 2006), houve uma reformulação da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UERN que ampliou a atuação profissional do pedagogo tendo em vista a necessidade de atingir as demandas da sociedade atual.

Neste sentido, Medeiros (2009, p. 46) deixa claro o que vem acontecendo nos últimos anos no âmbito educacional: “[...] os estudos e as críticas sobre os processos de formação de professores se intensificam e, neste sentido, vem ocorrendo reformas educacionais para discutir as políticas educacionais tanto no âmbito nacional como no internacional”. As políticas educacionais instituídas pelas – DCNP (BRASIL, 2006) nas quais está ancorado o Curso de Pedagogia da UERN determinam que:

Art. 4.º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimento pedagógico (BRASIL, 2006, p. 193).

Nesta perspectiva, o Curso de Pedagogia proporciona ao pedagogo novas competências para desenvolver aptidões que o levem a atuar em várias instâncias educacionais onde sejam previstos e/ou necessárias atividades pedagógicas. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (PPC) faz as seguintes referências: “As possibilidades de múltipla atuação profissionais do pedagogo na contemporaneidade exigem a interação não somente com crianças, mas também com jovens e adultos em espaços escolares e não escolares” (UERN, 2007, p. 17).

Diante desta afirmação, percebemos a amplitude da atuação pedagógica do licenciado em Pedagogia que tem na Educação de Jovens e Adultos, também, uma especificidade de sua

¹ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

ação. Portanto, o Curso de Pedagogia deve atentar para que seus alunos tenham essa formação.

O Curso de Pedagogia da UERN ressalta, em seu PPC (UERN, 2007), que o pedagogo formado na UERN deve estar habilitado para atender às demandas da atuação docente e preparado para os desafios postos pela prática educativa em diferentes contextos da docência e da gestão educacional.

Inferimos que muito dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN só têm contato com o conhecimento do campo de atuação da EJA a partir da realização deste componente curricular, pois é nele que acontece o contato com o ensino, o contexto histórico, quem são os sujeitos que frequentam esta modalidade de ensino, como vem acontecendo a educação de Jovens e Adultos na esfera nacional.

A docência é uma ação educativa intencional que ocorre por meio das relações sociais entre professor e aluno e que transpassam os conhecimentos científicos e culturais. Assim, o professor da EJA tem muitas responsabilidades, pois deve levar seus alunos a articular os saberes e as suas diferentes visões de mundo. Estes alunos trazem os conhecimentos adquiridos no cotidiano cujas experiências devem ser valorizadas e difundidas na sala de aula.

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metodológico e intencional, construído em relação sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores étnicos e estéticos inerente a processos de aprendizagens, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Neste contexto, recorremos a Santos e Baquero (2008, p. 139) que afirmam que a formação de professores da EJA tem caminhos diferenciados, e, portanto, precisa ser construída considerando que seu público é diferenciado, ou seja, “O campo da EJA se constitui em um campo multifacetado, que atende, predominantemente, populações discriminadas, tais como os povos indígenas, as mulheres e as minorias étnicas”.

Percebemos que a formação de professores para a EJA não deve ser linear e fragmentada, pois atende uma demanda de alunos em sua heterogeneidade. Na verdade, os alunos são trabalhadores que ao sair de sua longa jornada de trabalho se propõem a entrar nas salas de aula e resgatar a cidadania perdida ao longo de sua existência. E, para atender um público tão específico, é necessária uma formação específica que atenda os anseios dos alunos e dê conta, numa dinâmica continuada, dessas especificidades.

Para investigarmos se o Curso de Pedagogia tem atentado a essas especificidades, entrevistamos professores e alunos concluintes. Como resultado das entrevistas, verificamos a relevância do tema EJA como uma importante área de atuação do pedagogo.

PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO PARA A MODALIDADE EJA NA VISÃO DOS DISCENTES DA UERN

O atual Currículo do Curso de Pedagogia da UERN (PPC) passou por reformulações em 2007, e estas têm norteado a formação inicial que perpassa a docência na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e adultos, a gestão e a educação não escolar. O Projeto Pedagógico do Curso objetiva formar o pedagogo para que este tenha:

Um significativo domínio de conhecimento dos campos de atuação e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências e metodológicas para o seu fazer (UERN, 2007, p. 3).

De acordo com o PPC, o pedagogo deve obter durante o Curso os conhecimentos necessários para exercer a docência ancorada em conhecimentos significativos e ainda ser apto a redimensioná-los diante das situações específicas, ou seja, se for atuar como professor da EJA, que ele saiba mobilizar e direcionar seus conhecimentos para atender às necessidades de seus alunos.

Entendemos que esses conhecimentos devem estar vinculados à atuação docente, neste caso especificamente, na EJA. Freire (1997) menciona que a formação docente deve ser permanente.

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

Corroboramos com Freire (1997) que assinala que a educação é permanente, pois a educação está em constante transformação na possibilidade de saber mais. Com efeito, é nesta perspectiva que a educação e a formação se fundem e se alongam na produção de novos

conhecimentos. Para completarmos nossa reflexão, recorremos a Imbernón (2001) que afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

A formação tem por base a reflexão da e na prática cotidiana por ser o ponto crucial para formação dos sujeitos. Ela vem a ser de extrema relevância na construção social dos sujeitos da educação que a partir da reflexão de sua práxis pode, criticamente, intervir nos processos educativos a que se propõe.

Diante disso, averiguamos nas falas dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UERN acerca da formação que:

A formação para atuar na EJA se faz necessária porque é um processo formativo de extrema relevância para as exigências da sociedade atual. Mas o Curso só proporciona, realmente, o contato com este campo de atuação no sétimo período, pois antes disso, ouvimos apenas que é um possível campo de atuação, sem mais aprofundamentos, e pouquíssimos são os alunos que vão investigar a atuar neste campo (aluno 2, UERN 2013).

Percebemos que os alunos têm poucos direcionamentos para o campo de atuação da EJA, e isso pode refletir negativamente na formação, pois esta modalidade de ensino requer certas competências e habilidades inerentes à área.

Os alunos deixam claro que a realização de atividades formativas relacionadas à temática EJA só acontece durante a disciplina Concepções e Prática da Educação de Jovens e Adultos, no 7º período do Curso. Eles mencionam, também, que as aulas poderiam ser mais práticas e menos teóricas. Diante desta afirmação, percebemos a importância de aulas mais práticas para que estas supram as futuras necessidades e não deixem lacunas na formação quanto a essa temática.

Foram notórias e quase unânimes as colocações sobre as disciplinas que poderiam focar mais a temática EJA: Estágio Supervisionado, Práticas Programadas Pedagógicas, Didática, as disciplinas metodológicas e Estudos Acadêmicos Introdutórios. Outro ponto ressaltado é que sejam de fato efetivados nos PGCC conteúdos teóricos e práticos relacionados à EJA. Diante disso um aluno posiciona-se dizendo que:

É de suma importância para o processo formativo e seria muito bom se outras disciplinas focasse mais a temática EJA, não que seja necessariamente o currículo apresente uma nova disciplina. Mas, só a disciplina não é suficiente. O exemplo disso tem a Didática, pois poderia trabalhar com planos de aulas para este público (Aluno 3, UERN, 2012).

Percebemos que o aluno sente a ausência da abordagem desse campo de atuação no decorrer do processo formativo por não haver interação das disciplinas com a EJA.

Nesta disciplina é possível que o aluno seja direcionado à EJA, pois ela também ocorre em espaços escolares e tem seu papel e função social na formação humana de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade adequada. O que falta é apenas que haja por parte do Curso um incentivo para que alguns dos alunos investiguem esses espaços e socializem em sala de aula para que todos os demais alunos conheçam como as escolas organizam as práticas no ensino da EJA.

Não queremos dizer que o único foco do Curso seja a EJA, só estamos chamando à atenção para que no Curso de Pedagogia da UERN seja incentivada a discussão sobre a EJA e que, desta maneira, os alunos possam se deparar com as especificidades desta modalidade.

Nesse sentido, recorreremos mais uma vez a Freire (1996, p. 29), que firma que “[...] não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”, por isso, é necessário à busca pela investigação para poder trazer respostas a determinados fatos. Pois, se não houver uma investigação da EJA como possível campo de atuação, como poderão estes alunos sair do curso com as habilidades necessárias a sua atuação? Contudo, sabemos que apenas uma parcela desses alunos irá atuar neste espaço, mas qualquer um dos alunos deverá ser habilitado a fazê-lo. Nossa preocupação em relação ao estudo/pesquisa na temática EJA se justifica pelo fato de que, segundo Freire (2002, p. 58), o processo de alfabetização de adultos demanda:

[...] entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Quando chegam ao período do estágio supervisionado, percebemos que há direcionamentos aos alunos para que estes possam ir também para a EJA. Porém, os alunos reclamaram que tais direcionamentos são dados sobre a EJA como possível campo de

atuação. Mas, como os alunos passaram todo o Curso sem conhecer e sem saber como lidar com este espaço de atuação, eles preferem ir para as escolas preparadas para atuar com crianças, pois este parece ser um espaço conhecido e confortável, evitando o desconforto de enfrentar o desconhecido campo da EJA.

Para os alunos entrevistados, a temática EJA deveria ser discutida desde os primeiros períodos do Curso de forma mais prática, com visitas a centros educacionais, grupos de discussões, palestras, filmes, convidar professores que atuam na EJA para falar de suas experiências, ou seja, os alunos querem ser provocados, motivados a debater mais sobre essa problemática. “Existe uma carência neste assunto durante o Curso e a disciplina não é suficiente para dar conta de todo o conhecimento relacionada à EJA” (Aluno 5, UERN 2012). O que percebemos na fala dos alunos é que a temática EJA necessita de uma maior discussão, não se limitando apenas à disciplina específica no 7º período, pois é uma discussão ampla, aprofundada que exige tempo para a relação teoria-prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos esse estudo de grande relevância para pensar sobre a formação do pedagogo em função das demandas educacionais na EJA. Ao refletirmos sobre a formação inicial do pedagogo, percebemos que se faz necessário, na atualidade, o domínio deste campo de ensino. Nesse sentido, o atual do currículo do Curso de Pedagogia da FE/UERN defende um perfil profissional para o professor que lhe permita estar apto a atuar em todos os campos onde sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Para tanto, é necessário desenvolver conhecimentos profissionais básicos pertinentes à atuação do professor tanto na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No caso deste estudo, enfocamos a Educação de Jovens e Adultos.

Diante de tudo que foi posto, inferimos que a abordagem da Educação de Jovens e Adultos, como campo de investigação e atuação no Curso de Pedagogia é ainda deficiente. E que o Curso tem muitas especificidades e muitos campos de atuação fazendo com que algumas áreas, como no caso da EJA, fiquem a desejar, por falta de aprofundamento.

Percebemos que são raras as pesquisas realizadas pelos alunos no decorrer do Curso que tratem desta questão, e vimos, também, que poucas são as pesquisas monográficas com o tema EJA, se comparadas com a quantidade de monografias sobre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante destes dados, percebemos que não há no âmbito da Faculdade de Educação da UERN uma quantidade significativa de pesquisa que aborde este campo de atuação, de modo que verificamos algumas lacunas na formação do pedagogo concernentemente ao processo de ensino aprendizagem na EJA.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília :UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9394/94. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, Brasília, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> acesso em 10 de Junho de 2018.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Resolução CNE/ CP N.1. 2006.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Ed. Porto, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10 ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- HADDAD, Sergio e DI PIERRO, Maria Clara, In: VÓVIO. Claudia Lemos, MOURA, Mayra Patrícia, RIBEIRO, Vera Masagão. **Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos**. CNI – SESI, UNB, UNESCO. Ação Integrada: Brasília. 2000.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos. Ensino Fundamental, 1º seguimento**. São Paulo: Ação Educativa: Brasília. MEC. 2001.
- MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. O Profissional Professor: formação e saber docente. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARINHO, Zacarias. o **Educação Saberes e Práticas no Oeste Potiguar**. Fortaleza: edições UFC, 2009.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. In: Osmar Fávero (org.). **Educação como Exercício de Diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. Coleção educação para todos.
- SANTOS, Karina; BAQUERO, Rute. In: DIEB, Messias. (Org.) **Relações saberes na escola: Os sentidos do Aprender e do Ensinar**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró/RN, 2007.

MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Geovana Rodrigues Silva

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCSST)

geo_vana_dudu@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho foi elaborado a partir da curiosidade de uma acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Imperatriz, ao observar, em seu cotidiano, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tendo como objetivo saber como se dá a EJA, além de identificar as motivações e as dificuldades encontradas pelos alunos dessa modalidade educativa. A pesquisa foi de cunho qualitativo, onde se usou a abordagem fenomenológica e utilizou-se a história de vida como metodologia. O objeto de estudo foi uma egressa da EJA que relatou a sua história de vida através de uma entrevista narrativa. Fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996; na Constituição Federal de 1988; no Parecer CNE/CEB n.º11/2000 que estabelece Diretrizes Curriculares para a EJA; na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, do Ministério da Educação (MEC); em diferentes teóricos que falam sobre o assunto. Resultados: entre as dificuldades encontradas pelos/as estudantes da EJA está o fato de chegarem exauridos na sala de aula depois de um dia de trabalho, acrescentado a isso há os comentários pejorativos que escutam diariamente; mas há razões para continuar, como o incentivo de familiares e professores/as, e a vontade individual de serem mais independentes. Considerações: a história de vida como metodologia de pesquisa é de grande valia; é relevante para que os/as professores/as que atuam ou atuarão nessa área entendam o cotidiano do alunado; serve como incentivo para outras pessoas que desejam frequentar a EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Motivações. Dificuldades.

INTRODUÇÃO

Vários são os fatores pelos quais muitas pessoas não conseguem concluir a Educação Básica na idade apropriada, uns têm que trabalhar desde bem jovens para ajudar na renda familiar, alguns não conseguem conciliar os estudos com o trabalho e, por esse motivo, acabam se evadindo da escola. Porém, mesmo com as adversidades muitas dessas pessoas retornam à instituição escolar, mas dessa vez, na modalidade EJA.

O interesse por esse assunto nasceu ao observar senhores e senhoras de um bairro periférico de Imperatriz- MA, a irem para a escola a pé, de bicicleta ou de ônibus, mesmo com o perigo de serem assaltados no percurso de suas casas até a escola, me instigou a entender o porquê desse retorno aos estudos escolares depois de tanto tempo. Nesse sentido, objetivamos saber como se dá a Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificar as dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as da EJA e conhecer os motivos que levaram esses/as alunos/as a voltarem a estudar.

Nesse trabalho utilizou-se a abordagem fenomenológica, que trata do que as pessoas já viveram ou vivem no momento atual, dando especial destaque aos diferentes significados dessas experiências. Sendo assim, qualitativa, na qual se busca compreender com mais profundidade o contexto a ser investigado, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 22-23).

Sendo uma pesquisa com história de vida, onde o objeto de estudo exige a concentração da trajetória do entrevistado, que constituirá total, ou parcialmente os acontecimentos e experiências (MATOS e VIEIRA, 2001). Ainda segundo Josso (2010, *apud* CARVALHO, 2016, p. 38):

A história de vida narrada é assim uma mediação do conhecimento de si, em sua existencialidade, o qual oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

Nessa perspectiva, essa metodologia é essencial para que se conheça com mais afinco o objeto a ser pesquisado. O sujeito de pesquisa foi uma egressa da EJA. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista narrativa, fornecendo uma maior profundidade e interação entre a pesquisadora e a entrevistada.

Embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996; na Constituição Federal de 1988; no Parecer CNE/CEB n.º11/2000 que estabelece Diretrizes Curriculares para a EJA; na resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, do Ministério da Educação, que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e da idade mínima de ingresso, e também da certificação nos exames da EJA, e ainda da EJA por meio da Educação a Distância; além de outros teóricos que abordam o assunto.

Portanto, esperamos que esse trabalho seja relevante para que a sociedade entenda como é a vida das pessoas que frequentam essa modalidade educativa. Também é importante para professores/as em formação ou já atuantes para que, compreendendo a realidade de vida dos/as educandos/as, possam proporcionar uma educação mais significativa e de melhor qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo educativo de jovens e adultos no Brasil iniciou-se no período colonial com o trabalho de catequização e ensino das primeiras letras, realizado pelos Jesuítas. Com o passar dos anos o setor econômico e tecnológico passou a exigir cada vez mais mão-de-obra qualificada e alfabetizada, decorrente disso foram adotadas medidas políticas e pedagógicas a fim de suprir essa necessidade. Dentre elas estão: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Ensino Supletivo e a criação da Fundação EDUCAR.

A Constituição Federal de 1988 traz muitos avanços no ramo da Educação de Jovens e Adultos, pois em seu artigo 208 assegura que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: -I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a eles não tiveram acesso na idade própria”. A educação passa então a ser direito de todos independente da idade.

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que se destina às pessoas que não concluíram a Educação Básica na forma regular. Ela se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, no artigo 37 assegura que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB n.º11/2000 que estabelece Diretrizes Curriculares para a EJA pontua que esses/as estudantes:

São adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade (BRASIL, 2000, p. 9).

A idade mínima para ingressar na EJA é de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Ela se divide em três segmentos: 1º segmento/Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 2º segmento/Ensino Fundamental - Anos Finais; 3º segmento/ Ensino Médio. Ofertada no turno noturno, geralmente com horário reduzido, na forma presencial e também por meio da Educação à Distância.

São vários os motivos que levam as pessoas a deixarem os estudos de lado, por vezes as mulheres casam cedo e têm filhos e acabam tendo dificuldade para conciliar a escola e a casa; os homens precisam trabalhar para sustentar, ou ajudar no sustento da casa e a escola fica em segundo plano. Há ainda aqueles que não tiveram um bom empenho na modalidade regular de ensino e acabaram reprovando por mais de um ano, esses indivíduos passam então a estudar na EJA.

Desta maneira busca-se oferecer uma educação de qualidade para esses/as alunos/as, pois, por serem jovens e adultos necessitam desse saber escolar, para conseguirem melhores oportunidades no mercado de trabalho e diminuir a taxa de analfabetismo no país.

No cotidiano da EJA muitos são os empecilhos com os quais os alunos se deparam. Para saber como esse processo ocorre na realidade foi feita uma entrevista com uma egressa da EJA, que relatou a sua história de vida como veremos a seguir.

Dona Francisca (nome fictício para a entrevistada) nasceu em 1979, no município de Imperatriz – MA, ainda criança mudou-se para Axixá – TO. Lá, morou em fazendas nas quais seus pais trabalhavam na lavoura, na roça e os filhos realizavam o mesmo trabalho. Ela quebrava coco com a mãe e com as irmãs, e estudava somente a cartilha (o ABC). Mudou-se para a cidade e quando tinha 7 anos foi para a escola, onde começou a cursar a 1ª série do Ensino Fundamental e frequentou a escola até a 7ª série, em 1994.

Nessa época, ela começou a morar junto com um rapaz e engravidou. Paralelo a isso seu pai adoeceu, teve um acidente vascular cerebral (AVC) e dona Francisca teve que ajudar a cuidar dele, e também da sua filha recém nascida, deixando assim os estudos de lado. No entanto, ela nunca perdeu a esperança de voltar a estudar.

Assim, como dona Francisca, muitos indivíduos oriundos da classe popular encontram obstáculos para concluir a Educação Básica, alguns param e não regressam, porém há aqueles que nutrem o sonho de voltar à escola, se esforçam e, mesmo depois de muito tempo, conseguem retomar os estudos. A entrevistada ficou 18 anos fora da sala de aula, mas retornou em 2014, e terminou o Ensino Fundamental na modalidade EJA. Com relação às dificuldades, dona Francisca diz:

Quando eu retornei em 2014, apesar de 18 anos fora da sala de aula, eu tinha àquela preocupação, de não recordar... de não conseguir. Mas a partir do momento que eu voltei “pra” sala de aula, que fui me envolvendo com os conteúdos, com os professores, com os alunos. Mas achei muitos companheiros com os mesmos problemas que eu.

Nesse trecho pode-se perceber, e até sentir, o sentimento desses alunos. O receio de voltar para a escola e ficarem incomodados nesse ambiente, por se acharem antiquados para os modelos e os conteúdos de ensino atuais. Isso causado, muitas vezes, devido a comentários nada incentivadores de pessoas com quem se convive diariamente: “o povo fala que se a pessoa não conseguiu no tempo de novo, depois de velha é que não consegue nada. É como diz a frase que: “papagaio velho não aprende a falar”.

Desse modo, “é preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. E que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade” (LOPES; SOUSA, s.d. p. 2).

Para dona Francisca, o trajeto até à escola também se tornava uma dificuldade, pois ela ia de bicicleta e levava em torno de quinze minutos para chegar, nesse espaço de tempo temia ser assaltada, visto que o bairro era perigoso, mas nunca lhe acontecera nada nesse sentido.

Outro fator é que grande parte de alunos/as chegam nas escolas já exauridos, depois de um dia cansativo de trabalho, e não aprendem os conteúdos de maneira satisfatória. O que pode acarretar na evasão escolar, que se dá quando um/a aluno/a deixar de frequentar a escola (abandono escolar), que segundo Mendes *et al.* (2010, p. 12), se ocasiona por diversos fatores como:

Ensino mal aplicado por meio de metodologias inadequadas, professores mal-preparados, problemas sociais e financeiros, descaso por parte do governo com políticas públicas inadequadas, as condições de acesso e segurança são precárias, os horários ainda incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir.

Somado a isso também se destaca, por vezes, a carência de vagas, de professores/as e de materiais didáticos, e ainda pelo fato de alguns/as discentes não considerarem significativa a aprendizagem que recebem. Na turma da entrevistada, por exemplo, havia, no início do ano letivo, mais de 40 pessoas, mas com o passar do tempo, segundo ela, o pessoal foi desanimando com as barreiras do dia a dia e no final restaram menos de 30 alunos.

Há várias razões para essas pessoas retomarem os estudos, como conseguir um emprego melhor ou se realizar pessoalmente, a fim de sentir-se um cidadão independente. A entrevistada afirma que o saber é uma riqueza da qual você mesmo se beneficia e ninguém a tira de você. Para dona Francisca, a pessoa que não possui estudo é comparada a um deficiente visual que não tem clareza das coisas; e a partir do conhecimento a pessoa clareia a vista.

Outro incentivo para ela, eram os/as seus/suas professores/as que estimulavam os estudantes a se esforçarem e a não desistir, eram amigos/as dos/as alunos/as. Pois:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana (FREIRE, 1996, p. 43).

Esses/as professores/as dava esperança à esses/as alunos/as. Alguns/as deles/as, segundo dona Francisca, já tinham sido alunos/as da EJA, uns/ umas já tinham até repetido o ano, mas não desistiram. Esses/as, principalmente, eram uma inspiração para ela. A respeito a relação dos/as professores/as e alunos/as da EJA destacamos que:

A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas (BRASIL, 2000, p. 57).

Posto que desta forma se poderá propiciar um ensino de melhor qualidade para essas pessoas. Mesmo com todas as motivações citadas, o maior estímulo que a entrevistada teve foi o de suas filhas, uma delas estudava no mesmo período e turno que ela, só que na modalidade regular, e a ajudava com as atividades de casa.

Alguns conselhos são dados, pela entrevistada, para aqueles/as que querem voltar a frequentar a escola:

Eu já tenho incentivado e continuo incentivado, que a pessoa não desista. [...] e tenha o desejo de voltar à escola e de aprender aquilo que não pôde por algum motivo, trabalho, doença... A gente não sabe o que impediu. Que ele retorne, porque muitas das vezes a pessoa acha que já “ta” na idade avançada, aí tem vergonha de voltar “pra” sala de aula. [...] a gente tem que ir e insistir, e Deus Sá força “pra” gente passar por cima de qualquer obstáculo. O que importa é a gente lutar.

Dona Francisca concluiu o Ensino Médio em 2016 e diz que não quer parar por aí, pretende lutar, fazer curso e, quem sabe um dia, fazer faculdade de engenharia civil. Como ela vários jovens e adultos de classe popular sonham em ter um curso superior, em melhorar de

vida. Mas, para isso é preciso dar o primeiro passo: retomar os estudos de onde pararam, insistir, como disse a entrevistada.

Um dos benefícios citados por ela ao regressar à escola foi o fato de ter conhecido novas pessoas, aumentar as relações interpessoais que contribuíram para que ela tivesse um melhor aprendizado. Amizades que ela vai levar para o resto da vida, tato de colegas de classe como também de professores/as. Deste modo, as relações harmoniosas se tornam incentivadoras para a formação da cidadania e desenvolvem competências para lidar com as situações do cotidiano de maneira consciente, crítica, democrática e autônoma (ARANTES, 2003).

Esses/as alunos/as passam a se sentir mais independentes, visto que passaram a ser alfabetizados/as, não necessitarão tanto das outras pessoas. Poderão fazer compras sem perguntar aos demais o nome de determinado produto; poderão pegar ônibus sozinhos, se sentirão mais livres. Seres detentores de conhecimento, de educação institucional.

Dessa maneira se realiza o verdadeiro fim da educação, que é “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN 9.394, 1996, Art. 2). Promovendo, assim, a dignidade dessas pessoas, pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 35).

Formar verdadeiros cidadãos capazes de atuar criticamente na sociedade, e fazer pleno uso dos seus direitos e deveres, seres livres como a própria LDB assegura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, assim como a entrevistada, muitos brasileiros, principalmente de baixa renda, deixam de estudar para trabalhar, por exemplo. Contudo, grande parte desses indivíduos regressa à sala de aula a fim de concluir a Educação Básica, bem como compreendeu-se alguns motivos para esses/as voltarem aos estudos, apesar do longo tempo fora da escola.

Buscou-se entender como realmente se dá essa metodologia de trabalho e apresentar empecilhos que levam as pessoas a não concluírem a Educação Básica na idade apropriada, e que, mesmo frequentando a modalidade EJA, ainda é grande o índice de evasão escolar.

Percebeu-se que o uso da história de vida como metodologia de pesquisa é de grande valia, pois a partir dela pôde-se compreender mais a fundo as memórias e os sentimentos do

objeto de pesquisa, sendo uma experiência recompensadora não só em termos científicos, mas principalmente por proporcionar um enriquecimento como ser humano.

É relevante para professores/as em formação e para os atuantes, pois proporciona o conhecimento das reais condições de vida desses/as estudantes, e a partir disso poderão planejar as aulas tendo como finalidade a contribuição para um aprendizado mais significativo para alunos/as da EJA. Uma vez que, a história de vida aqui relatada é semelhante à de muitos/as brasileiros/as.

Por fim, serviu ainda como um incentivo para as pessoas que sentem vontade de voltar a estudar, pois a partir da história de vida da entrevistada, essas pessoas podem se sentir mais motivadas a fazer o mesmo que dona Francisca: retomar o sonho de aprender, a fim de conseguir melhores oportunidades de emprego e, acima de tudo, se sentirem mais cidadãs.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 – Homologado**. Aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/>. Acesso em: 25 set. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>>. Acesso em: 25 set. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 set. 2018.
- CARVALHO, Herli de Sousa. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara/MA**. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós - Graduação em Educação, Natal, RN, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LOPES, S. P.; SOUSA, L. S.; **EJA**: Uma educação possível ou mera utopia? Disponível em: <<https://sites.google.com/site/mtuliop/EJA-umaeducaopossveloumerautopia.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.
- MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, VECE, 2001.

MENDES, A. G.; PORTO, C. da S.; SANTOS, F. P. J. M.; REIS, M. dos; MODES, R. A. **Evasão Escolar na EJA**. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/5753>. Acesso em: 18 set. 2018.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES APRENDIDAS

Rael Martins da Silva
Graduando do curso de Pedagogia FE/UERN
rael.martins@hotmail.com

Normandia de Farias Mesquita Medeiros
Profa. Dra. do curso de Pedagogia FE/UERN
fariasnorma@hotmail.com

RESUMO

O estudo tem como base a pesquisa realizada no PIBIC (2017/2018), consiste em analisar, na proposta do currículo do curso de pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE/UERN), os aspectos teóricos-metodológicos trabalhados/desenvolvidos nas ações do estágio supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental para preparação do futuro professor que irá atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Objetiva-se identificar, a partir das narrativas das alunas estagiárias, saberes e práticas docentes aprendidos/desenvolvidos/vivenciados na sala de aula da EJA. Estudo de natureza qualitativa, favorece conexões com o contexto a ser investigado e compreensão esclarecedora do objeto do estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), do tipo exploratório que visa a aproximação do objeto, desenvolve e modifica conceitos e ideias (GIL, 2008). Utiliza-se as narrativas das experiências de duas alunas que estagiaram na EJA. A análise das entrevistas narrativas apoia-se em Josso (2010). As reflexões dos saberes e práticas fundamentam-se em estudos de Freire (1996) e Tardif (2002). Estágio e docência centra-se em Pimenta (1997) e Lima (2012). A discussão sobre EJA, em Freire (2005), Gadotti (2000) e Almeida (2014). Destaca-se que as estagiárias desenvolveram/aprenderam saberes e práticas docentes que favoreceram a aprendizagem dos educandos. A experiência de ensino na EJA contribuiu na vida pessoal e profissional, foram ampliados e aprofundados conhecimentos sobre a EJA ao processo formativo. As informações coletadas podem contribuir também com as discussões do atual currículo do curso de pedagogia FE/UERN, na preparação do futuro professor para atuar na EJA.

Palavras-Chave: EJA. Estágio supervisionado. Saberes e práticas docente.

INTRODUÇÃO

O artigo toma por base a pesquisa realizada no PIBIC (2017/2018), intitulada: o estágio supervisionado na educação de jovens e adultos no currículo de pedagogia da Faculdade de Educação/UERN: narrativas dos estagiários sobre os saberes e práticas docentes. Buscamos identificar no currículo do curso de pedagogia da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), aspectos teórico-metodológicos na preparação do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em especial, observamos as orientações e ações no estágio supervisionado para anos iniciais

do ensino fundamental. Apresentamos relatos de experiências de duas alunas-estagiárias do curso de pedagogia que realizaram o estágio supervisionado nos anos iniciais da EJA.

Propomos a seguinte questão/problema: quais saberes e práticas docentes foram apreendidos/desenvolvidos nas ações do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental na EJA? Defendemos o estágio como componente curricular imprescindível na formação inicial, contribuindo para a mobilização de saberes e práticas docentes. O atual currículo do curso de Pedagogia FE/UERN, está em vigor deste 2008, passou por revisão em 2012, e vem preparando o futuro professor para seu campo de trabalho.

Ressaltamos o componente de estágio como imprescindível na formação, momento de diálogo entre a teoria e a prática, são confrontadas e desafiadas a se fundirem em uma (práxis). Segundo Lima (2012), não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (prática).

Para alcançarmos o objetivo proposto neste estudo, verificamos no Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia – PPC, os fundamentos teórico-prático que favoreçam ao estagiário o conhecimento, a pesquisa e a reflexão sobre o trabalho docente. Mas qual trabalho docente ou saber fazer docente estamos falando? Para Tardif (2008) o saber dos professores estar relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional. Procuramos identificar nos relatos de experiência dos discentes que realizaram o estágio supervisionado na EJA os saberes e as práticas docentes desenvolvidas/aprendidas durante o estágio. Josso (2010) em seu livro intitulado *Experiências de Vida e Formação* discorre sobre a importância de visualizar nosso itinerário de vida, a nossa história de vida em formação mediante um conjunto de vividos transformados em experiências narradas em forma de um trabalho biográfico.

As entrevistas narrativas com as duas estagiárias suscitaram reflexões sobre a experiência em atuar na EJA e trouxeram elementos para discussão no currículo do curso, bem como as aprendizagens, saberes e práticas que foram mobilizados.

FUNDAMENTOS DA ESTRUTURA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O currículo do curso de Pedagogia FE/UERN contempla em sua estrutura três estágios supervisionado sendo distribuídos da seguinte maneira: o primeiro estágio vivenciado no quinto período (na educação infantil), o segundo estágio no sexto período (nos anos iniciais do ensino fundamental) e o terceiro no sétimo período (espaços não escolar-gestão dos

processos educativos). Nesse estudo centramos foco no estágio supervisionado II, desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental da EJA.

De acordo com o Projeto Político de Curso (PPC), o estágio supervisionado é compreendido como uma atividade teórica instrumentalizadora das práxis, trata-se de aprender novas maneiras de enfrentar os problemas, de pesquisar, de ensinar e aprender, com o objetivo de:

(...) contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares lócus de ação profissional do futuro licenciado (UERJ, 2013, p. 54).

De acordo com o PPC, as ações do estágio supervisionado II tratam do desenvolvimento de práticas pedagógicas e execução de projetos que proporcionem situações e experiências para aprimorar a formação e atuação profissional, preferencialmente na sala de aula. Para isso este componente curricular deve ser realizado em espaços escolares em que se realizem um trabalho pedagógico com os anos iniciais do ensino fundamental e com carga horária de 165 horas distribuídas em 45 horas de orientações/discussões teórico em sala de aula na universidade, 20 horas de observação direta no campo de estágio, 20 horas para o planejamento das ações pedagógicas para desenvolver em sala de aula na escola, 40 horas de regência, 20 horas para o registro e sistematização da experiência, 20 horas para o projeto de intervenção.

Segundo Lima (2012, p. 53) o estágio constitui uma atividade que contempla todas as habilidades, competências e conhecimentos adquiridos pelo aluno durante sua graduação. Este momento é de extrema importância não somente para colocar a teoria em prática, mas sim, por ser um momento de trocas de experiências, vivências com sujeitos alvos da/para educação e principalmente por se tratar de um processo formativo na profissão docente, de pesquisa e descoberta de potenciais. O estágio supervisionado sempre vem com um conjunto de dificuldades e desafios para muitos estagiários e é a partir das atividades desenvolvidas que o estagiário percebe-se como corpo da ação docente.

EJA: UMA MODALIDADE DE ENSINO DIVERSIFICADA

A EJA é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não deram continuidade aos seus estudos e para aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental

e/ou ensino médio na idade “apropriada”. Appropriada no sentido de regulamentação do ensino básico, mas não existe uma idade para aprender, pois estamos aprendendo a todo momento através das relações com o mundo e sociedade.

A escola tem papel relevante na formação dos indivíduos, seja criança, jovem ou adulto. Ponce (2009) afirma que a escola tem o importante papel no processo de formação, não se resume em somente instruir os jovens em determinadas habilidades, e sim em instaurar e amadurecer o próprio pensar, como um direito a ser conquistado. Os alunos da EJA, em sua maioria, são jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de ingressar e/ou manter-se na educação básica na idade estabelecida na lei. Os motivos pelo qual não puderam frequentar a escola quando criança são muitos e variados de acordo com cada trajetória de vida. Por exemplo, muitos foram trabalhar para ajudar a família em seu sustento, outros os pais não deixavam estudar, outras engravidam cedo e não podem dar continuidade aos estudos, temos diversos motivos e justificativas, outros estão desmotivados. Tratam-se de jovens e adultos que têm interesses diferenciados das crianças e isso deve ser levado em consideração pelo professor que servirá de ponte neste processo de alfabetização. Almeida (2014) escreveu que:

Os adultos necessitam saber por que devem aprender algo, são acostumados a tomar suas próprias decisões, têm maior experiência em qualidade, estão preparados para aprender, quando necessitam conhecer algo dentro das suas motivações internas e externas (ALMEIDA 2014, p. 47).

O aluno da EJA possui inúmeras características que se diferenciam dos alunos da sala de aula regular, além de sua faixa etária. Apesar de um dia cansativo de trabalho ou cansada dos serviços domésticos, estão presentes para a aula cheios de anseios e desejos por aprender. Aprender não somente a escrever e ler, mas de saber escrever e ler o mundo em que vive.

Oliveira (1999, p. 61) fala que o aluno da EJA é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar. Acrescentamos ainda que hoje este público se estende a donas de casa que casaram cedo e tiveram que trabalhar de alguma maneira para ajudar o marido a criar seus filhos de maneira digna dando-lhes a oportunidade de estudar e ter uma vida melhor. É o jovem que quando criança não interessou-se pelos estudos e hoje é obrigado a estudar para se manter em sociedade.

É o comerciante que necessita aprender além de decodificar as informações de produtos e dinheiro, necessita aprender a subtrair, somar, multiplicar e dividir. São jovens e adultos que precisam retirar sua Carteira Nacional de Habilitação – CHN e para isso devem

aprender a ler e a escrever. São jovens em sua maioria desempregados por falta de instrução básica e por isso lutam para receberem seu certificado de conclusão do ensino médio para batalhar por um emprego digno.

O docente tem um papel fundamental na vida de cada aluno, muito além do educar e do ensinar. O papel de lhes mostrar o mundo e de torná-los cidadãos ativos e críticos em sociedade e é através da ação docente que o professor vai mobilizar os seus saberes e práticas no ensinar e no aprender, assim construindo sua identidade profissional. Freire (2005) nos ensina que a educação liberta e nos torna indivíduos capazes de superar as dificuldades.

Para Freire “O educador já não é mais o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE 2005, p. 79). Concordamos com o autor que faz-se necessário fortalecer o diálogo na educação, permitir a conscientização de todos os indivíduos e defender que não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p. 12).

Educar se torna conscientizar sobre o papel político de cada indivíduo. Educar não é somente memorizar e repetir o livro, é saber compreender e questionar. Existe uma diferença no exercício da educação para além da sala de aula, relacionado todo o contexto de opressão sem exercício da democracia (DUARTE 2012, p. 32-33).

Gadotti (2000) ressalta que a educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador, ou seja, o conceito de educar na EJA está associado a transformação de vidas de alunos que trabalham todos os dias e buscam nas salas de aulas noturnas uma oportunidade de aprender.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O estudo tomou como referencia a pesquisa realizada no PIBIC (2017/2018). Trata-se aqui de estudo de natureza qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Favorece conexões com o contexto a ser investigado e oferece uma compreensão esclarecedora do objeto de estudo. Em relação ao nível de pesquisa, como destaca GIL (2008), trata-se do tipo exploratória, visa a aproximação do objeto, faz levantamento, desenvolve e modifica conceitos e ideias.

No momento inicial realizamos a leitura do PPC do curso de Pedagogia da FE/UERN, com foco no estágio supervisionado para os anos iniciais do ensino fundamental. Também

aprofundamos estudos do referencial teórico-metodológico. Buscamos informações junto à secretaria da Faculdade de Educação, dentre estas destacamos que no ano de 2017.2, de uma turma de aproximadamente vinte alunos matriculados, apenas um fez seu estágio na Educação de Jovens e Adultos. Uma professora-supervisora do estágio, com base em sua experiência/vivência, nos informa que essa é a média todo semestre, um aluno por turma e as vezes nenhum, e a escolha é geralmente porque trabalham durante o dia e só podem realizar o Estágio no período noturno, horário das aulas na EJA. Raramente fazem a escolha por uma identificação.

Utilizamos também, como perspectiva metodológica de investigação, as narrativas (auto)biográfica de duas alunas que estagiaram na EJA. As reflexões sobre as narrativas apoiaram-se teoricamente em Josso (2010) e Nóvoa (1992). A pesquisa autobiográfica é entendida como dispositivo reflexivo na formação de professores, narrando às experiências do estágio, as alunas destacam aprendizagens, saberes apreendidos, transformados e expressam as representações de si e da vivência na EJA.

Uma aluna do período 2017.2 realizou a entrevista narrativa relatando sua experiência na sala de aula da EJA. Foi gravada e fizemos as análises com base nos objetivos do estudo proposto. Para coletar as informações da outra aluna, analisamos a monografia que a mesma escreveu em 2017, com perspectiva autobiográfica revelando seu envolvimento com a EJA desde criança, quando acompanhava sua mãe na escola e depois as experiências já como graduanda do curso de pedagogia (FE/UERN).

IDENTIFICANDO O SABER FAZER NAS NARRATIVAS

Apresentamos experiências narradas por duas alunas do curso de pedagogia FE/UERN que realizaram seu estágio na EJA, buscando identificar os saberes e práticas docentes desenvolvidas/aprendidas. A primeira discente já concluiu o curso em 2017, deixando sua narrativa como trabalho monográfico e foi através desse trabalho que realizamos a pesquisa, chamaremos de aluna 1. A segunda discente realizou o estágio na EJA durante o semestre 2017.2, realizou uma entrevista narrativa, chamaremos de aluna 2. Ambas realizaram o estágio supervisionado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti – CEJA que fica localizado na cidade de Mossoró/RN.

As reflexões sobre as experiências vivenciadas pelas discentes, os saberes e práticas aprendidos/desenvolvidos revelam que aprenderam e aprofundaram conhecimentos do processo ensino-aprendizagem na EJA, a metodologia de trabalhar os conteúdos de forma

diferenciada e até individualizada, a relação-professor aluno também apresenta singularidades, é necessário conhecer bem o aluno, seus avanços, dificuldades e contexto sociocultural.

Aprendizado que vai se integrando ao saber docente do professor. Tardif (2008), destaca que esse saber docente é plural, oriundos de diversos campos do conhecimento, da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais

Os saberes experienciais são todos os saberes desenvolvidos no exercício da prática docente baseado no trabalho cotidiano. O autor afirma que esses saberes brotam da experiência e são por ela validados, as habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Analisando o trabalho monográfico da aluna 1 encontramos passagens que expressam o domínio de saberes oriundos da formação profissional, das disciplinas. A aluna afirma que utilizou sites na internet, buscou textos das disciplinas da graduação, em especial da disciplina: concepções e práticas na Educação de Jovens e Adultos, que cursou adiantando sua formação, pois se encontrava no terceiro período. Essa disciplina é ofertada no 7º período e o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental acontece no 6º período, fato que chama atenção. A aluna 1 descreve:

As preocupações se encontravam no domínio do conteúdo e de apresentar de forma adequada ao perfil de aluno da EJA, na metodologia a ser utilizada de melhor forma a motivá-los. Após ter feito algumas pesquisas na internet me reportei aos textos da disciplina “Concepções e Práticas na Educação de Jovens e Adultos”, disciplina que que cursei estando no terceiro período, fiz a leitura de todos os textos e ficlei alguns pontos que achei que seriam importantes para a semana de observação (ALUNA 1, 2017 p. 30).

A aluna 2 não teve contato com conteúdos da disciplina ofertada no sétimo período. Ao ser questionada se tinha realizado alguma leitura sobre a EJA antes do estágio, nos respondeu que não, só conhecia a EJA por reportagens na TV. Isso significa que entrou na sala de aula sem um conhecimento específico voltada para EJA, mas no seu percurso formativo, até o 6º período realizou outros estudos e leituras, de outras disciplinas, que de uma forma ou outra trouxeram contribuições.

Conseguiu elaborar seus planos de aula, fez um bom planejamento, trocando experiências com a professora-formadora e outros alunos que realizaram estagio na EJA, também utilizou sites na internet para pesquisa. Destaca também algumas vivencias em sala de aula. A aluna 2 diz o seguinte:

Eu perguntei a eles (os alunos) o que eles queriam que eu ensinasse, o que eles achavam que estava faltando. Eles disseram que queriam coisas do dia a dia, coisas que eles iriam utilizar no seu dia a dia. Então foi assim que eu fiz. As minhas aulas foram todas baseadas em assuntos que eles vêm cotidianamente como contas de somar, as operações, frações que tem em receitas, quando vamos comprar um bolo também utilizamos a fração. O uso do r e rr, s e ss. Estávamos falando sobre receita e eu perguntei se eles gostavam de fazer receita, e quando tem aquela parte da fração que é um número, uma barrinha e outro número. Ai eles falaram: Ah! professora, eu não sei o que é aquilo. Surgiu daí a ideia de trabalhar fração (ALUNA 2, 2018).

Nessa perspectiva, Tardif (2008) diz:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem uma improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver *habitus*. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional” (TARDIF, 2008, p. 49).

A aluna 1 (2017, p. 30), relatou que organizou planos de aula, projetos e atividades voltadas para o cotidiano dos educandos, ou seja, observou e identificou as necessidades dos alunos, como por exemplo, a carteira de trabalho e de habilitação. Com essas informações organizou as aulas.

As alunas estagiárias também usaram de criatividade para elaborações de planos de aula, atividades e projetos de intervenção. As atividades lúdicas são de grande importância nas potencializações das habilidades formativas. Segundo Santos:

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, jovem e do adulto (SANTOS, 1997, p. 14).

Como exemplo de aulas criativas, a aluna 1 gravou um vídeo em DVD explicando e mostrando o passo a passo de como retirar uma CNH, com o propósito de ajudar e facilitar o conhecimento dos alunos sobre o assunto. Uma necessidade dos alunos identificada pela estagiária, que também criou um jogo para trabalhar os conceitos de unidade, dezena e centena utilizando matérias reciclados:

Logo após dei início a atividade onde dois grupos foram formados, um grupo com cinco alunos e outro com quatro. A atividade foi realizada da seguinte forma: distribui vários palitos de picolé para os dois grupos. Os alunos teriam que resolver os problemas demonstrando as respostas com os palitos. O resultado foi positivo percebi que os alunos conseguiram resolver os problemas com bastante autonomia (ALUNA 1, 2017 p. 20).

A aluna 2 também envolveu ludicidade em suas aulas. Em um sábado, os alunos foram para uma aula de campo no Museu Municipal Jornalista Lauro Escócia localizado no centro da cidade de Mossoró/RN. Foi um momento de conhecimento juntamente com o guia que explicada todo o acervo do museu.

Para os alunos que não puderam ir, a aluna 2 fotografou para mostrar na aula seguinte e repassou as informações que o guia do museu explicou. Assim, todos tiveram acesso as informações. Em outra aula, a estagiária levou um jogo onde envolvia encartes de supermercado e situações problemas, com o intuito de ajuda-los a ter mais atenção na hora de receber ou passar um troco. Com o auxílio do encarte, os alunos puderam resolver situações problemas com cálculos de adição e subtração e facilitando com cédulas fictícias, o valor das mercadorias, o troco que deveriam receber ao final da compra. A aula também serviu para conhecer cada nota e compreender, por exemplo, que uma nota de cem reais equivale a dez notas de dez reais.

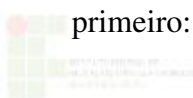
Utilizar de conhecimento da realidade dos alunos, suas necessidades, compreender a EJA como uma sala de aula diferenciada, pois os alunos são jovens e adultos, já trazem todo um saber de vida, uma história, são trabalhadores, mães, enfim, envolve-los com aulas criativas e dinâmicas torna o aprendizado mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ensino na EJA contribuiu significante na vida pessoal e profissional de cada uma das discentes. Aprofundaram e ampliaram os conhecimentos sobre a EJA, bem como, adquiriram uma certa maturidade ao lidar com alunos de várias faixas etárias e com interesses diferenciados e também ritmos de aprendizagens diferentes. De acordo com a Aluna 1 (2017, p. 38), o estágio contribuiu na aprendizagem dos alunos, apesar do curto espaço de tempo, teve resultados positivos, considera também que realizou um bom trabalho e que uma sementinha foi plantada em cada aluno, que crescerá e florescerá forte.

Sobre o estágio II a aluna 2 nos contou em entrevista que foi muito diferente do

primeiro:



No primeiro estágio eu ainda estava muito encantada, mas o segundo estágio já mostrou mais da realidade, sabe? Das dificuldades que existe mesmo na questão do professor, da boa didática do professor e da metodologia que ele pode utilizar, os recursos que a escola dispõe também, né? Com esse estágio, mostrou o que eu posso fazer quanto futura professora, como eu posso ser uma professora melhor, o que eles querem. Então foi de uma importância muito grande nesse sentido de mostrar o que é possível fazer e também na minha formação, na construção da minha identidade enquanto professora. Essa sim foi bastante importante (ALUNA 2, 2018).

As dificuldades foram comuns e apareceram para as duas estagiárias, a principal foi o nível de aprendizagem de cada aluno, alguns conseguiam avançar mais que outros. As estagiárias demonstraram empenho, criatividade e compromisso no estágio na EJA. Destacam o aprendizado em sua formação inicial. Esperamos que outros estagiários se motivem e se identifiquem com a EJA. Também gostaríamos que esse estudo trouxesse elementos para discussões do atual currículo do curso de pedagogia FE/UERN, em especial, na preparação do futuro professor para atuar na EJA.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (org). **Estágio supervisionado na Formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à Teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática Educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e Tendências. In: **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: atlas, 1999.
- JOSSO, Marie-Christine C. **Experiência de vida e formação**. 3 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Lider Livro, 2012.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 12, set/out/Nov/Dez, 1999.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Diário Oficial do Estado, UERN, Mossoró, 2013.
- SANTOS, Marli Pires dos. **O lúdico na Formação do Educador** (org). Petrópolis: Vozes, 1997
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Larissa Dantas Carvalho

Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar- FACEP- Polo Pau dos Ferros- RN
larissac988@gmail.com

Maria Odete da Silva Carneiro

Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar- FACEP- Polo Pau dos Ferros- RN
odete_88@hotmail.com

Cintya Thaís de Freitas Moura

Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar- FACEP- Polo Pau dos Ferros- RN
cintyathaisdemoura@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem a finalidade de estudar as Políticas Educacionais da Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino que tem características peculiares pela exclusão, pois é destinada para pessoas que não puderam estudar na idade certa. Dessa forma, essa modalidade de ensino tem o objetivo de ofertar uma educação que possibilite a superação do analfabetismo e a inclusão do sujeito na sociedade. Sendo, uma modalidade assegurada por políticas educacionais vigentes, como a Lei de 9394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Dessa forma, pesquisa é realizada através de fontes bibliográfica que nos ajudam compreender como essas políticas estão sendo desenvolvidas para atender as necessidades do público da EJA. Portanto, existem muitas lacunas em relação à efetivação dessas políticas educacionais, pois há uma grande parcela da população que não são beneficiadas, por diversos motivos, sendo necessárias estratégias eficientes para que todos possam ter acesso à uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Necessidades. Políticas Educacionais. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como principal objetivo compreender as políticas educacionais da modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim buscar entender como essas políticas são colocadas em práticas no cotidiano escolar.

Essa modalidade de ensino é destinada para pessoas que por algum motivo não tiveram acesso à escola na idade própria, ou seja, não puderam frequentar a escola quando eram crianças. A EJA possibilita a essas pessoas uma nova oportunidade de voltar a estudar e devolve a esperança de darem continuidade aos estudos e serem incluídas socialmente.

A EJA apresenta a função reparadora, equalizadora, qualificadora, ou seja, a função reparadora possibilita o acesso à escola e a uma educação de qualidade ao sujeito, já a função equalizadora da cobertura a grupos que estão excluídos do ambiente escolar como as donas de casa, os trabalhadores, os negros e tantos outros grupos que não tiveram acesso à escola e a

função qualificadora prepara o sujeito para o mercado de trabalho e para a vida, assim dando mecanismos necessários para se inserir na sociedade e exercer a cidadania.

As políticas educacionais da EJA possuem objetivos e princípios norteadores para auxiliar na formação humana e crítica do sujeito, levando em consideração as suas experiências e o contexto social que estão inseridos. Buscando destacar a relevância da educação formal e não formal, pois todos chegam à escola com algum conhecimento, e não sendo diferente com o público da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, pois já trazem uma grande bagagem de conhecimento baseados nas vivências concretas. O Referencial Curricular de Rondônia (2013, p. 13) afirma que “A EJA orienta-se pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania; [...]”. Dessa forma, a EJA visa formar cidadãos conscientes do seu papel social, mediante aos conhecimentos que possuem.

Portanto, a EJA estar a cada dia ganhando o seu espaço educacional, pois aos pouco estar realizando os objetivos de vencer o analfabetismo e oferecendo oportunidades a todos que queiram transformar a sua realidade por meio da educação. A educação é um direito de todos e dever do estado garantir uma educação de qualidade a esses jovens e adultos como afirma a constituição de 1988, dessa forma, a EJA procura atender uma parcela da população que por algum tempo esse direito foi lhes retirado.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EJA EM DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS

2.1 Histórico da Educação e as Políticas Educacionais da EJA

A educação teve seu início no Brasil através dos padres jesuítas no ano de 1549, tendo a frente o padre Manoel da Nóbrega. Os padres ensinavam os filhos dos colonos a ler e escrever e aos índios, sendo que os colonos foram alfabetizados em colégios da igreja, enquanto os índios na própria aldeia, assim já existindo a separação por classes sociais. O objetivo de ensinar aos índios era de convertê-los a fé católica, dessa forma, já impondo a sua ideologia. Pois o trabalho era realizado de forma braçal, sem necessidade da leitura e sim de técnicas agrícolas, assim a educação sendo privilégio da elite.

Nesse período surge à primeira escola elementar na cidade de Salvador, atual capital da Bahia e com a chegada de D. João VI e da família real, houve a abertura dos portos e um

acervo de livros em que resultou na biblioteca nacional. Surgiu o Banco do Brasil e a criação da primeira faculdade, assim foi surgindo à necessidade de um ensino mais eficiente para atender as demandas das transformações que estava ocorrendo na sociedade. Somente em 1878, que D. Pedro II por meio do decreto nº. 7.031/78 que foi criado os cursos noturnos com a finalidade de alfabetizar o gênero masculino da época. Dessa forma, a educação era somente para alguns, assim excluído as mulheres e os pobres.

Já no ano de 1932 quando acontece Cruzada Nacional da Educação, que visa combater o analfabetismo no Brasil, assim a educação de adultos passando a ganhar relevância na sua luta, o movimento defendia uma educação para as pessoas que não tinham acesso a educação e pelo fato, do analfabetismo fazer parte de um número significativo da população.

O Chefe de Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, usando da faculdade que lhe confere o art. 1º do decreto n. 19.398, de 11 de novembro de 1930, e Considerando que a alfabetização de um povo constitui o elemento básico para a solução de todos os problemas político-sociais da respectiva nacionalidade; Considerando que a instituição requerente, dada, a sua finalidade, muito poderá concorrer para a difusão do ensino, agindo de modo direto ou indireto perante as autoridades governamentais e os núcleos populosos do país, **DECRETA:** 1º É, para todos os efeitos, considerada de utilidade pública a Cruzada Nacional de Educação, fundada nesta Capital, em 3 de janeiro de 1932. Art. 2º Fica instituída, anualmente, a Semana da Alfabetização em todo o território nacional, entre os dias 12 e 19 de outubro, durante a qual e sob os auspícios da Cruzada Nacional de Educação, poderão ser angariados os recursos necessários à criação e à manutenção de escolas elementares. Art. 3º Revogam-se es disposições em contrário (DECRETO 21.731/1932, on-line).

Desde dessa época, ficando decretada a semana da alfabetização nas instituições escolar. Foi por meio desse decreto que foi construída mais 7 mil escolas públicas para atender os sujeitos que não eram alfabetizados.

Em 1933, foram criadas diversas escolas, por Chiquinha Rodrigues que foi a fundadora da Bandeira Paulista de Alfabetização, que contribuiu para o fortalecimento da educação na cidade de São Paulo, além de criar escolar distribuiu vários livros para as escolas da zona rural, pois nos livros tinha informação de como plantar hortaliças, alimentação e higiene. Diante desses fatos, a educação de adultos foi ganhando importância na sociedade e se constituindo como política educacional. Em 1942 aconteceu a reforma do sistema educacional brasileiro uma proposta de Gustavo Capanema, que tinha como finalidade.

[...] a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades, de acordo com os diversos papéis atribuídos as diversas

classes ou categorias sociais. Teríamos, então, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina. Uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, outra educação para os jovens que comporiam o grande exército de trabalhadores e outra ainda para as mulheres (CORTADA, 2013, p. 10-11).

Dessa forma, excluindo os sujeitos da classe pobre o direito a educação, pois os privilegiados era a elite, ou seja, os poderosos da sociedade. Sendo um modelo de educação que os conhecimentos aprendidos eram conforme a classe social do sujeito. Nesse mesmo período, o governo criou diversos órgãos, bem como o INEP (Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa, com objetivo de organizar o sistema educativo brasileiro.

No tocante a educação de jovens e adultos surge à primeira Confitea (Conferencia Internacional de Educação de Adultos) no ano de 1949 que foi realizada na cidade Dinamarca, que tinha como finalidade. “[...] conceber a educação de adultos como uma educação moral, com a ideia de contribuir para o respeito aos direitos humanos e para construção de uma paz duradoura; concepção abstraída do efeito pós-guerra, definindo-se como educação continuada para jovens e adultos.” (CORTADA, 2013, p. 11). Percebe-se que já existe uma preocupação em relação à educação de adultos tanto em âmbito nacional como internacional. As instituições educacionais procuram estratégias para vencer o analfabetismo que na época eram um número significativo, sendo necessários políticas educacionais mais efetivas e que ofertasse uma educação para todos os sujeitos. Assim tiveram varias dessas conferencias que debatiam a educação de Jovens e Adultos, tanto no contexto nacional como internacional, pois todos visavam um progresso na educação e que todos pudessem ter acesso ao conhecimento, ou seja, a educação de qualidade.

No Brasil um grande marco da história da educação de Jovens e Adultos foi Paulo Freire, que no ano de 1950, escreveu sobre a Educação e Atualidade Brasileira, que falava sobre o analfabetismo, que para ele era um problema social grave. Diante disso, iniciou um trabalho voltado para esse público, onde na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias, utilizando a metodologia de ensino círculos de cultura, é uma metodologia voltada para o contexto do educando, que trabalha conteúdos que faz parte do seu dia a dia, assim facilitando o processo de aprendizagem.

Depois desse ocorrido em Angicos- RN, o método de Paulo Freire se expandiu e criou Centros de Educação Popular, porém, com a Ditadura Militar em 1964 a educação teve um retrocesso, pois Paulo Freire como outros educadores foram exilados e o Movimento de

Educação de Base foi interrompido. Após 5 anos o governo militar criou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), tendo como principal objetivo sanar o analfabetismo, assim não tendo intenção de mudar a vida das pessoas por meio da educação, ou seja, da reflexão.

O Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização- reedita uma campanha de âmbito nacional, conclamando a população a fazer a sua parte- “Você também me ensina a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber” O Mobral surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docente: qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um de qualquer forma, ganhando qualquer coisa (CORTADA, 2013, p. 12 *apud* SOARES, 2003, p. 2).

Dessa forma, o Mobral era um movimento educacional que apresentava fragmentações nas suas bases, começando com a contratação do docente, pois não se exigia uma formação para lecionar. Pois o que o governo queria era somente que o sujeito aprendesse a ler e escrever, sem estimular a reflexão. Assim surgindo o supletivo que tinha um menor custo para o governo e possui uma política que tem como finalidade escolarizar um número significativo de pessoas em curto período de tempo, mais uma vez demonstrando o descaso com a educação de adultos. Dessa forma, o Mobral teve seu fim no ano de 1985, sem apresentar resultados efetivos.

Foi somente com a criação da Constituição Federal de 1988 que a Educação de Jovens e Adultos passa a ser obrigatório o ensino fundamental público, para atender os sujeitos que não tiveram acesso a educação na idade própria.

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso a idade própria; [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A educação de Jovens e Adultos passa a ser obrigatório no ensino fundamental para todas as pessoas que estavam fora da escola. Assim a responsabilidade em ofertar a Educação de jovens e adultos passou a ser do Estado e Município e não do governo federal.

A Câmara Municipal de São Paulo lançou o MOVA- SP (Movimento da Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo), foi no momento, em que Paulo Freire foi secretário de educação do Estado de São Paulo. Oficializado pelo Decreto nº 28. 302/ 1989 que tinha como objetivo “[...] à luta pela escolarização básica de jovens e adultos,

incorporando-se à luta geral pela escola pública e popular, com o intuito de não apenas de alfabetizar, mas de garantir o direito a escolarização básica formal [...]” (CORTADA, 2013, p. 13-14).

A educação de Jovens e Adultos passando a ser considerada uma modalidade de ensino obrigatório, tanto para o ensino fundamental como médio, pois é assegurada pela Lei 9394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no art. 37, que diz:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (LDBEN, 1996, p. 30).

Dessa forma, os estados e os municípios tem a obrigação de ofertar uma educação de qualidade e gratuita para os jovens e adultos da modalidade de ensino da EJA. Oferecendo cursos profissionalizantes com a finalidade de o aluno poder entrar no mercado de trabalho qualificado, para desenvolver as funções que lhe compete de maneira eficiente. Ofertar uma educação de desenvolva a formação humana desse sujeito, pois o homem estar a todo o momento se transformando através do conhecimento. Enfim, que seja uma educação que possibilite aos jovens e adultos esperanças em dias melhores e que lhes der mecanismos suficientes para desempenhar a cidadania de maneira plena na sociedade.

3 CONCLUSÃO

O principal objetivo desse trabalho é esclarecer sobre o que se diz respeito às políticas educacionais da EJA. Uma vez que através de conceitos e leis que amparam essa modalidade educativa, buscamos esclarecer o que está por trás da sala de aula de EJA, o sustento desse processo.

Este trabalho foi de suma importância para a formação acadêmica dos futuros profissionais das ciências da educação, onde possibilitou uma grande aquisição de conhecimento sobre o que é a Educação de Jovens e Adultos, o que ela oferta e qual seu

objetivo; além disso, possibilitou conhecer melhor as políticas educacionais voltadas para essa modalidade educativa.

Ao dialogar sobre EJA, é inevitável deixar o aluno dessa modalidade fora da discussão, onde Gadotti e Romão (2011) fala sobre o aluno de EJA como jovens e adultos trabalhadores que visam suprir os atrasos para melhorar as condições de vida: saúde, alimentação, moradia, emprego, (entre outros fatores sociais), enfatizando que são problemas vinculados ao analfabetismo.

Nesse viés, a educação para jovens e adultos além de ser uma educação reparadora, ela deve ensinar com autonomia, para isso, é importante considerar o aluno como o sujeito principal desse processo, permitindo que este construa seu conhecimento. Dessa forma, cabe a escola conhecer as políticas educacionais onde enfatizam a valorização da realidade do educando quanto ao contexto socioeconômico, cultural e social que este está inserido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018.

CORDATA, Silvana. **EJA- Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos.** Jundiaí: SP, Paco Editora, 2013.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Educação de Jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2010.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação de Jovens e Adultos-EJA Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Rondônia: RO, 2013.

_____. **Decreto 21.731 de 15 de agosto de 1932.** Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21731-15-agosto-1932-559899-publicacaooriginal-82350-pe.html>. Acesso em 27/09/2018

RESSIGNIFICAR ENCONTROS E DESENCONTROS DO APRENDER A PARTIR DA EJA

Sueny Nóbrega Soares de Brito

Estudante do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia - PROF-FILO/Polo Caicó – UERN
suenynobrega@hotmail.com

Suenyra Nóbrega Soares

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Curso de Licenciatura em Pedagogia. Campus avançado de Patú – CAP. Mestre em Estudos das Linguagens. Especialista em Psicopedagogia.
suenyra@outlook.com

Maria Reilta Dantas Cirino

Professora Adjunta IV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Curso de Licenciatura em Filosofia e do Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia – PROF-FILO (Polo Caicó-UERN)
mariareilta@hotmail.com

José Francisco das Chagas Souza

(Professor Adjunto IV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Curso de Licenciatura em Filosofia (Polo Caicó-UERN)
dedasouza13@hotmail.com

RESUMO

A sociedade experimenta mudanças rápidas e complexas devido ao fluxo de informações variadas e numerosas que surgem continuamente na vida de cada um. Sendo assim, é preciso transformar a relação que se estabelece com a maneira de aprender, pois não basta apenas resolver os problemas de qualquer forma. Com a complexidade que o mundo contemporâneo apresenta, o sujeito necessita buscar o conhecimento, saber selecioná-lo e adotar uma postura criativa com maturidade para se posicionar frente a qualquer escolha que venha fazer. O número de jovens e adultos que voltam para a escola buscando o nível de qualificação que o mercado de trabalho exige tem aumentado a cada dia. O sujeito que não conseguiu, de alguma forma, cursar o Ensino Fundamental na idade apropriada, procura por uma escola para completar seus estudos. Diante da necessidade de aprender, surgem dificuldades, que vêm associadas a sentimentos fortes de incapacidade, sensações, transtornos. Assim, emerge o desafio de pensar uma prática educativa voltada para as referidas necessidades. Nossa pesquisa apresenta uma análise sobre a educação na EJA a considerar a possibilidade de pensar uma aprendizagem significativa para os jovens e adultos. A partir de uma abordagem bibliográfica tem como objetivo investigar sobre aprendizagem significativa na EJA e o desejo de aprender do/a estudante da referida modalidade de ensino.

Palavras-chave: EJA. Aprendizagem significativa; Desejo de aprender.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual se depara com mudanças rápidas e complexas, devido o fluxo de informações variadas e numerosas. Através dos meios de comunicação todos são estimulados

continuamente à recepção de conhecimentos diversos e necessários à adaptação do mundo contemporâneo. E a educação é o meio adequado para conduzir o/a sujeito/a às mudanças emergentes, tendo em vista uma sociedade mais igualitária.

De acordo com a Constituição de 1988 a educação é direito de todos, mas no contexto contemporâneo do Brasil nem todos exercem esse direito no tempo previsto, de acordo com Noleto (2018, p. 05) ainda se registra um índice de “13 milhões de jovens e adultos analfabetos”, muitos se encontram à margem do processo educacional, e distante da condição de usufruir dos direitos de aprender. Dessa forma, de acordo com o Art. 37, da LDB, Brasil (2017, p. 30) “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, assim, compreendemos que a referida educação assume um papel de formação permanente dos/as aprendentes e contribui para diminuir o número de brasileiros que não conseguiram cursar até o ensino médio no tempo regular.

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA propõe atender a um público ao qual foi negado o direito à educação, durante a infância, adolescência ou na fase adulta, por motivos que refletem na oferta irregular de vagas, pelas condições socioeconômicas ou pelas inadequações do sistema de ensino.

A competitividade do século XXI passa a exigir uma mudança maior de competência e capacidade de aprendizado da sociedade como um todo, principalmente no mercado de trabalho, onde não se valoriza apenas o domínio de habilidades motoras e disposições para acatar ordens. No atual contexto, busca-se uma ampla formação geral da base tecnológica em que o/a trabalhador/a, além de saber fazer, precisa saber aprender, com raciocínio lógico, criativo e inovador.

Sendo assim, a aprendizagem da EJA preceitua a mobilização de conhecimentos que crie as condições para um desenvolvimento cognitivo significativo na vida desses/as educandos/as. Em nossa pesquisa questionamos como é possível acender o desejo de aprender nos/as estudantes da EJA? É possível envolvê-los no processo da aprendizagem no contexto da educação contemporânea?

Nessa perspectiva, observamos a necessidade de uma pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes da EJA, tendo como objetivo, investigar sobre aprendizagem significativa na EJA e o desejo de aprender do/a estudante da referida modalidade de ensino. Para buscar essa resposta, selecionamos a metodologia qualitativa bibliográfica, empregando como procedimento a análise de textos como Paín (1985); Fonseca (1995) e Visca (1987).

Portanto, a pesquisa apresenta uma reflexão sobre a educação de jovens e adultos, considerando uma atenção afinada à aprendizagem significativa, visto que na educação da EJA é preciso compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, orgânicos, familiares, sociais e pedagógicos que determinam a condição do sujeito e interferem no processo de aprendizagem, possibilitando situações que resgatem a aprendizagem em sua totalidade de maneira que o/a estudante perceba significado no aprender.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Aprender, na educação de jovens e adultos, constitui um estudo que se configura no tema de negociação de significados em situações de ensino-aprendizagem. Essa questão vem sendo objeto de estudos e pesquisas integradas envolvendo pesquisadores/as e educadores de EJA das diversas áreas do conhecimento escolar.

Na circunferência dessas pesquisas se têm desenvolvido estudos preliminares, procurando identificar os modos como no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas atuantes ocorre à viabilização das estratégias de ensino que torne significativo o aprender para esse público único e pedinte de saber.

Para compreender as questões que envolvem o processo de aprender na EJA é preciso observar que o/a aprendiz é um/a sujeito/a sócio histórico/a com saberes já desenvolvidos no decorrer de sua vida, e que procura ressignificar esse conhecimento na prática pedagógica, mapeando a trajetória que lhe foi permitida trilhar por entre os desencontros e os encontros sociais, políticos e culturais que os guiam no ser e estar no mundo atual. Isso implica considerar o conhecimento prévio que o estudante traz consigo, caracterizando a aprendizagem significativa.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E O DESEJO DE APRENDER NA EJA

As dificuldades de aprendizagem, nos dias atuais, então constantemente presentes na vida dos/as aprendentes, principalmente no âmbito escolar, e podem ser notadas em alterações de comportamento (inibição, falta de atenção, agitação, passividade) e no aproveitamento abaixo do esperado.

O/a sujeito/a que aparenta não estar interessado pode estar angustiado/a, ansioso/a ou preocupado/a com questões de vida pessoal. Tal desinteresse, para muitos/as professores/as, é uma forma de chamar a atenção, mas, também, compromete a aprendizagem.

O aprendizado engloba diversas áreas no ser humano caracterizado na: memória, concentração, pensamento, orientação temporal e espacial, e depende dos aspectos emocionais como autonomia, segurança, autoestima, interesse, sociabilidade e estado de humor.

A dificuldade de aprendizagem às vezes é temporária, e aparece em ritmo diferente nos/as aprendentes, pois cada um tem uma desenvoltura própria de assimilação. O/a discente pode ter um baixo rendimento, sem que seja motivo de alarme, na medida em que aprende outros assuntos e atividades, apresentando essa aprendizagem na mudança de comportamento.

A aprendizagem não pode ser restringida a uma questão de inteligência ou de competência, pois aprender faz parte do processo de desenvolvimento e está sujeita à relação estabelecida com o desejo de saber, como posição diante do conhecimento; em alguns casos pode ser por um comprometimento neurológico severo que interfere no aprendizado.

O quadro das dificuldades de aprendizagem cresceu rapidamente, exatamente porque foi utilizado para exaurir uma diversidade de problemas educacionais adicionados de uma grande complexidade de acontecimentos externos ao/a aprendente.

Desse modo, não se pode estigmatizar o/a aprendente com dificuldades de aprendizagem (DA) como quem não sabe nada ou como alguém que não tem inteligência, para não correr o risco de separar a inteligência da intenção, do desejo e do estímulo.

As crianças, jovens e adultos com DA, para serem diagnosticados como tal, devemos observar a sequência de uma série de atributos e características cognitivas e comportamentais que substancia essas dificuldades, mas para isso é preciso conhecer a sua definição que, segundo Fonseca (1995, p. 71):

[...] é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida.

Dessa forma, observamos que o termo DA tem sido usado para designar um fenômeno complexo que agrupa uma variedade de desorganização de conceitos, teorias, modelos e hipóteses. No âmbito educacional as DA, para Fonseca (1995), têm sido um conhecimento enleado situado entre a normalidade e a defectologia, cada vez mais o quadro das DA cresce

rapidamente, justamente porque foi elaborado para atender a uma diversidade de problemas de aprendizagem acrescidos de uma complexidade de acontecimentos internos e externos ao/a aprendiz.

O problema de aprendizagem pode ser considerado como um sintoma, no sentido de que o não-aprender não se estabelece num quadro permanente, pois a cada momento da relação do sujeito com o saber ocorre mudanças, significativas ou não, no processo de aprendizagem.

Com base nas dimensões do processo de aprender, Paín (1985) se refere a um conjunto de fatores fundamentais para explicar o processo dos problemas de aprendizagem, que são os fatores orgânicos, específicos, psicogêneses e ambientais.

Os fatores orgânicos estão relacionados com a dimensão biológica, baseado no corpo que precisa ter integridade anatômica com o bom funcionamento dos órgãos dos sentidos, do sistema nervoso central e das glândulas; mesmo não sendo fator suficiente para justificar a DA, para Paín (1985, p. 29), “a investigação neurológica é necessária para conhecer a adequação do instrumento às demandas da aprendizagem”.

Na dimensão cognitiva estão mais relacionados os fatores específicos, que incluem transtornos na adequação perspectiva motora, tais transtornos conforme Paín (1985, p. 29):

[...] aparecem especialmente no nível da aprendizagem da linguagem, sua articulação e sua lecto-escrita, e se manifestam em uma série de perturbações, tais como a alteração da sequência (sic) percebida, a impossibilidade de construir imagens claras de fonemas, sílabas e palavras, a inaptidão gráfica [...]

A aprendizagem em função do eu está relacionada aos fatores psicogêneses que explanam a diminuição das funções implícitas no aprender ou a transformação dessas funções, provocando inibições na aprendizagem ou sintomas de DA. A inibição no aprender traduz uma revelação intelectual do ego, produzindo a diminuição das funções cognitivas e acabam por acarretar problemas no processo de aprender. Segundo Paín (1985), a inibição aparece como particularidade do fenômeno neurótico.

O último fator denominado como fator ambiental se relaciona à dimensão social, às possibilidades reais que o ambiente oferece ao/a aprendiz em termos de estímulos, facilitando a sua aprendizagem. Segundo Paín (1985, p. 33), interessa nesse aspecto:

[...] as características de moradia, do bairro, da escola; a disponibilidade de ter acesso aos lugares de lazer e de esportes, bem como aos diversos canais

de cultura, isto é, os jornais, o rádio, a televisão, etc.; e; finalmente, a abertura profissional ou vocacional que o meio oferece a cada sujeito. O fator ambiental é especialmente determinante no diagnóstico do problema de aprendizagem na medida em que nos permite compreender coincidência com a ideologia e com os valores vigentes no grupo. Não basta situar o paciente em uma classe social, é necessário, além disso, elucidar qual é seu grau de consciência e participação.

Desse modo, Paín (1985) considera as dificuldades de aprendizagem como sintomas no processo de aprendizagem que podem ser examinados nos quatro níveis citados: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo, tanto para a aprendizagem com sucesso como para as dificuldades que podem ocorrer ao longo do processo cognitivo.

Na tarefa de investigar e compreender o porquê do não aprender, é interessante contarmos com o trabalho do/a psicopedagogo/a que é dirigido ao indivíduo com DA. O trabalho do referido profissional na escola pública em especial na EJA seria de significativa relevância, visto o auxílio que poderia ser oferecido aos/as estudantes com DA, infelizmente nossos representantes ainda não despertaram para tal proeza em melhoria da educação. Sobre a psicopedagogia, comenta Visca (1987, p. 07):

A psicopedagogia nasceu como uma ocupação empírica pela necessidade de atender as crianças com dificuldade na aprendizagem, cujas causas eram estudadas pela medicina e psicologia. Com o decorrer do tempo, o que inicialmente foi uma ação subsidiária destas disciplinas, perfilou-se como um conhecimento independente e complementar, possuidor de um objeto de estudo (o processo aprendizagem) e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios.

Nessa perspectiva, o/a psicopedagogo/a inicia seu trabalho no processo diagnóstico, momento em que a ênfase é a leitura da realidade dos fatos que não permite a ocorrência do processo de aprendizagem, contribuindo assim para a realização da avaliação psicopedagógica que se apoia na concepção construtivista do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação psicopedagógica surge na necessidade da demanda que se refere às DA que precisam ser resolvidas, são as situações de insucessos educacionais. Para trabalhar com essas situações se requer uma avaliação psicopedagógica que, segundo Colomer, Masot e Navarro (2008, p. 15) se entende que:

[...] a avaliação psicopedagógica deve nos permitir dispor de informações relevantes não apenas em relação às dificuldades apresentadas por um determinado aluno ou grupo de alunos, por um professor ou alguns pais, mas também às suas capacidades e potencialidades. Desse modo, não falamos de deficiências nem de dificuldades, mas sim de necessidades educativas dos

alunos que, necessariamente educativas dos alunos que, necessariamente, devem ser traduzidas em situações passíveis de melhora e na concretização de auxílio e suporte.

Para um eficaz trabalho do/a psicopedagogo/a na educação de jovens e adultos é necessária uma avaliação desenvolvida em colaboração do conjunto de participantes no processo de aprendizagem que são os estudantes, a família, a escola e os profissionais relacionados ao contexto, pois como afirma Colomer, Masot e Navarro (2008, p. 16) a avaliação psicopedagógica é:

[...] um processo compartilhado de coleta e análise de informações relevantes da situação de ensino-aprendizagem, considerando-se as características próprias do contexto escolar e familiar, a fim de tomar decisões que visam promover mudanças que tornem possível melhorar a situação colocada.

Nesse sentido, a avaliação psicopedagógica que não se reduz a uma atuação isolada, age de forma relacionada, observando as inter-relações destinadas a compreender o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação psicopedagógica da aprendizagem tem se revelado uma tarefa indispensável no processo pedagógico nos diversos níveis de modalidades de ensino, exigindo reflexões sobre a importância de discutir e intervir no processo de ensino-aprendizagem. Essa avaliação desenvolve-se de forma coletiva em colaboração com o conjunto de participantes no processo da aprendizagem: os/as estudantes, a escola, a família e outros profissionais que possam contribuir com informações necessárias às investigações psicopedagógicas.

Na EJA a discussão assume relevância quando se constata que boa parte dos/as estudantes, com escolaridade interrompida no ensino regular, se enquadra nos aspectos diversos dos fatores fundamentais para as possíveis aprendizagens, buscando analisar as práticas de verificação da aprendizagem, os procedimentos e instrumentos considerados eficazes no trabalho pedagógico.

Nesse sentido, as discussões na EJA têm como intuito analisar e compreender os processos de ensino; por que esses jovens e adultos permanecem muitos anos sem escolaridade, excluídos do sistema educacional, observando a prática dos/as profissionais que atuam na área como educadores, examinando as possíveis alternativas da realização de uma aprendizagem significativa voltada para o interesse desses jovens e adultos.

O DESEJO DE APRENDER REFLETIDO NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para que a aprendizagem ocorra com eficiência deve ser significativa, o que exige que seja observada como compreensão de significados, relacionados às experiências anteriores e vivências pessoais dos/as estudantes, permitindo a formulação de desafios que incentivem o aprender, mas de forma prazerosa. Assim, afirma Martín e Solé (2004, p. 61) que:

Por aprendizagem significativa entende-se aquela na qual a nova informação se relaciona de maneira significativa, isto é, não-arbitrária, não ao pé da letra, com os conhecimentos que o aluno já tem, produzindo-se uma transformação, tanto no conteúdo assimilado quanto naquele que o estudante já sabia.

Sendo assim, a escola pode selecionar conhecimentos que contribuam para a formação do/a cidadão/ã e incorporar ferramentas pedagógicas que apresentem as mais variadas situações do processo significativo na aprendizagem.

Com isso, não se quer dizer que todas as noções e conceitos que os/as estudantes aprendam tenham que estar ligados à sua realidade imediata, porém o que seria viável era que os conteúdos escolares veiculassem servindo para desenvolver novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções e tornar o/a educando/a um leitor reflexivo do mundo que o rodeia.

Nesse sentido, observamos que as questões que envolvem o processo de aprender na EJA para serem compreendidas devem espregar a história do/a sujeito/a, no ponto de vista sócio-histórico que engastem os saberes da vida e os ressignifiquem nos conhecimentos escolares.

O que o/a aprendente sabe e o seu desejo de aprender se refletem nas condições para construir significado. Na teoria de assimilação, de acordo com Martín e Solé (2004, p. 62), identificam-se três condições indispensáveis na realização da aprendizagem significativa:

A primeira refere-se à necessidade de que o material novo a ser apreendido seja potencialmente significativo do de vista lógico; que tenha estrutura e organização internas, que não seja arbitrário. Em segundo lugar, o aluno deve contar conhecimentos prévios pertinentes que possa relacionar de forma substancial com o novo que tem de aprender; [...] Por último, é necessário que o aluno queira aprender de modo significativo.



Sendo assim, o/a estudante deve querer estabelecer relações substanciais com o novo conhecimento, produzindo uma informação particular de acordo com os seus conhecimentos prévios relacionados à significação do aprender.

É importante observar que a aprendizagem significativa não combina com a ideia de conhecimento linear, seriado, essa forma de ensino não esboça a aprendizagem significativa, o/a estudante pode até armazenar e mecanizar algumas informações, mas não constrói uma aprendizagem compreensiva.

Portanto, para o/a professor/a projetar a aprendizagem significativa é preciso observar que o aprender possui um caráter dinâmico que exige ações de ensino direcionadas para que os/as estudantes aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações ativas no processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS ALCANÇADOS

No âmbito da pesquisa bibliográfica percebemos que o/a educador/a precisa considerar que uma aprendizagem significativa não se relaciona apenas a aspectos cognitivos dos sujeitos envolvidos no processo, ela também é intimamente envolvida com suas referências pessoais, sociais e afetivas. Nesse sentido, integram-se em uma perfeita união o afeto e a cognição, razão e emoção para reforçar, ajustar, desejar ou repelir novas informações e significados no processo de quem aprende; assim, segundo Martín e Solé (2004, p. 72), “o aluno é o verdadeiro protagonista da aprendizagem à medida que, graças a sua atividade mental construtiva, recupera e mobiliza seus conhecimentos prévios para atribuir significado à nova informação”.

Uma aprendizagem significativa está relacionada à possibilidade de os/as estudantes aprenderem por múltiplos caminhos e formas de inteligência, permitindo ao educando utilizar diversos meios e modos de expressar seu desenvolvimento intelectual.

A aprendizagem significativa se associa à aptidão de organizar comportamentos, descobrir valores, inventar projetos, solucionar problemas. Dessa forma, o/a educando/a desenvolve as várias competências do processo da aprendizagem, na visão social do ensino-aprendizagem, como afirma Martín e Solé (2004, p. 74):

A natureza social dos processos de ensino e aprendizagem – assim como o fato de que a concepção construtivista assume que a construção pessoal de significados que ocorre na escola insere-se em um contexto interpessoal que influi decisivamente na dinâmica construtiva interna – leva a atribuir à

regulação exercida pelos outros em papel crucial na construção de significados. A maior ou menor significatividade da aprendizagem dependerá, portanto, das relações que se estabelecem entre o conteúdo, o aluno e a intervenção do professor, insubstituível não só para destacar a lógica interna da informação que se pretende aprender, como também para promover a ativação, a revisão e a modificação dos inclusores pertinentes no sentido que assinalam as intenções educacionais.

Observamos que para as intervenções pedagógicas ocorrerem com sucesso é preciso levar em conta os elementos indispensáveis à aprendizagem significativa: o/a professor/a, o/a estudante, o conhecimento, a avaliação e o contexto, todos se combinando entre si.

Nesta perspectiva, a sala de aula é compreendida como o espaço que possibilita interações entre sujeito da ação educativa professor/a e estudantes com vários objetos de conhecimento, tornando-se representantes que decidem e constroem o processo de ensino aprendizagem.

Na sala de aula da EJA, o diálogo deve estar centrado na necessidade de aprendizagem dos sujeitos aprendentes, envolvendo os conteúdos curriculares as carências de uma aprendizagem significativa, visando o aprender com prazer.

Os conteúdos escolares na EJA constituem-se como um beneplácito para uma vida melhor, os desejos são despertados, sonhos mobilizados e a busca pela escola em um período da vida ocupado essencialmente com o trabalho ganham sentido para os educandos jovens e adultos na procura do aprender com prazer e realização.

Dessa forma, é preciso um estímulo na busca pela integridade entre o discurso da aprendizagem significativa e as ações que podem beneficiar os/as estudantes. Então, mais do que repetir procedimentos é necessário que os educadores possam refletir sobre as mudanças que se fazem indispensáveis, para que passem da intenção à ação de tornar a escola para jovens e adultos mais humana, mais justa e mais acolhedora para quem nela busca a formação que contemplem os desejos de continuar aprendendo, sujeitos/as quem por diversos motivos ficaram a margem da escolarização na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na era da globalização em que o conhecimento se distribui numa velocidade exuberante, as pessoas enfrentam dificuldades que requerem um conhecimento mais intenso para resolvê-las; algumas sentem mais dificuldades, por não terem conseguido atingir sua escolaridade no período regular. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos tenta recuperar

esse tempo e contribuir para que os educandos ultrapassem essa etapa da vida tão necessária nos desafios da atualidade.

Consideramos em nossa pesquisa que a educação se apresenta de forma fundamental na vida do/a cidadão/ã, e o/a educador/a precisa estar atento às diferentes possibilidades para propiciar o desenrolar do conhecimento, em especial, aos/as estudantes da EJA. O cuidado com a aprendizagem significativa na EJA enaltece as perspectivas de vida dos/as estudantes, a considerar as suas vivências e dificuldades no processo da aprendizagem.

No entanto, nossa pesquisa está apenas engatinhando, mas podemos perceber que a atuação do/a professor/a da EJA que considere a aprendizagem significativa, transforma a sociedade, e o/a estudante da EJA desenvolve-se, adquirindo discernimento para a aplicação no cotidiano conforme as suas necessidades, tornando-se capaz de criar um espaço para a viabilização de saberes que contribuam de forma significativa na construção de uma história com êxito coletivo e pessoal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2018.
- COLOMER, Teresa, MASOT, M. Teresa, NAVARRO, Isabel. A avaliação psicopedagógica. In: Sánchez-cano, Manuel, Bonals, Joan. **Avaliação psicopedagógica**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 15-23.
- FONSECA, Victor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARTÍN, Elena, SOLÉ, Isabel. A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIUS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**. Trad. Fátima Murad. v 2. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 60-76.
- Noletto, Marlova Jovchelovitch. Prefácio. In: **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Org.). São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002627/262765por.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2018.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Trad. Ana Maria Netto Machado. São Paulo: Artmed, 1985.
- VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.



SABERES RIBEIRINHOS QUILOMBOLAS EM DIÁLOGO POR UMA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: UMA PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Barbara da Costa Cardoso

Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira

Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos vem se constituindo na dialogicidade de consensos e dissensos por uma educação ao longo da vida, que se faz presente por meio dos seus coletivos visando delinear as especificidades dos seus sujeitos. Apresenta-se como objetivo desta produção, contribuir com reflexões pertinentes a EJA na comunidade ribeirinha quilombola de Itacuruçá (Abaetetuba/PA) diante desta nova configuração no campo educacional e político. Em relação à metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa com os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, análise dos relatórios dos Fóruns e Conferências da EJA, registros da pesquisa de campo. Como resultado: 1- A Educação de Jovens e Adultos no contexto ribeirinho quilombola de Itacuruçá (Abaetetuba/PA). 2- EJA: No diálogo por uma educação ao longo da vida. Para tanto, recorreu-se como base referencial a concepção de Paulo Freire e relatórios das Conferências da Educação de Jovens e Adultos (Fóruns e CONFINTEA). Concluiu-se assim, a necessidade de se fazer uma educação na EJA além da escolarização, assegurada de fato, por toda a vida.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Ribeirinhos quilombolas. Diálogo.

1 INTRODUÇÃO

O contexto ribeirinho quilombola na Amazônia, permeado por saberes culturais os mais diversos, se confronta com situações de exclusão e direitos negados diante da sociedade capitalista que por interesses próprios, vê a Amazônia apenas como recurso, como base para exploração e reprodução das condições da existência, não somente pela natureza ambiental, mas principalmente, pela exploração e degradação de seus sujeitos.

Suscitar reflexões pertinentes a EJA na realidade ribeirinha quilombola, apresenta desafios e possibilidades de uma nova construção baseada em diálogos e uma relação mais horizontal entre os diversos sujeitos da educação. Assim, busca-se refletir a nova configuração da EJA que vem se constituindo permeada por consensos e dissensos em ações por uma educação ao longo da vida. Isto implica assumir a EJA além da escolarização, voltada a uma educação, que segundo a VI CONFINTEA (2009), veio se tornar um marco

conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos.

No primeiro momento desta produção, referiu-se ao contexto ribeirinho quilombola da comunidade de Itacuruçá que se localiza no município de Abaetetuba-Pará. Sua riqueza consiste em experiências de vida, saberes culturais que marcam a identidade ribeirinha quilombola. Enfatiza-se a Educação de Jovens e Adultos neste contexto.

No segundo, com a pretensão de contribuir com o foco educacional da EJA na comunidade ribeirinha quilombola, abordou-se momentos marcantes de construção e desconstrução que contribuíram nesta modalidade de ensino. Nos últimos tempos vivenciou-se a nível internacional e nacional diálogos em relação à organização por uma política de educação para todos e de qualidade, desencadeando discussões e ações no assumir uma educação de reconhecimento à subjetividade, à diversidade, aos saberes de seus sujeitos. Consolidando assim, não somente em modalidade de ensino que se tornou pertinente às inúmeras reflexões pedagógicas, mas a extensão de afirmação nas políticas públicas.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO RIBEIRINHO QUILOMBOLA DE ITACURUÇÁ (ABAETETUBA/PA)

Freire (1983, 1986) incita partir da leitura do mundo, da realidade, da história dos sujeitos, para de fato, se fazer a leitura da palavra. Dessa forma, no remanso das águas da comunidade remanescentes quilombolas de Itacuruçá, apresentamos o nosso lócus de pesquisa focando, a priori, o contexto do Município de Abaetetuba-Pará.

Abaetetuba, com suas setenta e cinco ilhas na região amazônica, apresenta um cotidiano imprescindível de ser documentado para conhecimento do povo presente e para as futuras gerações. Sobre sua origem, não há uma história definitiva e verdadeira, mas interpretações do passado feitas por homens e mulheres do presente, conforme cada localidade, cada ilha, cada braço de rio e igarapé. Cidade e comunidades adjacentes, impregnadas de mitos, crendices, causos, lendas e tantas outras sabedorias, que não chegam a ser documentadas devido à infinitude de saberes que para o povo ribeirinho, traz uma realidade singular.

Conforme documentos¹ Abaetetuba, cidade do Pará da região amazônica, situa-se na zona fisiográfica Guajarina, à margem direita da foz do Rio Tocantins, foi primitivamente chamada Abaeté, topônimo indígena que significa homem forte e valente. Hoje possui uma população de 151.054 habitantes, numa área de 1.611km². No setor educacional conta com 189 escolas do Ensino fundamental, 16 do Ensino Médio e 156 escolas de Ensino Infantil, incluindo-se turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Dentre as ilhas de Abaetetuba, a comunidade de remanescentes quilombolas localiza-se na ilha de Itacuruçá, sendo dividida em: Alto, Médio e baixo Itacuruçá. Esta última é composta por 116 famílias com uma população de 580 habitantes num território de 11.458,532 km². Foi apurada na demarcação administrativa através do processo nº 2001/274.554, localizada no município de Abaetetuba com área total de 11.458, 5310 ha. (ITERPA-GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2002).

A comunidade do Baixo Itacuruçá, numa identidade de sujeitos quilombolas, vivencia o cotidiano ribeirinho. Segundo Furtado e Melo (1993) o termo ribeirinho é usado na Amazônia para designar as populações humanas que moram à margem dos rios e que vivem da extração e manejo de recurso florestal, pesca e da agricultura familiar. Os caboclos ou ribeirinhos amazônicos, por sua vez, são representados, principalmente, por populações que vivem da pesca nas várzeas e rios de forma artesanal e atualmente, o destaque são as olarias.

Toda a vida do homem ribeirinho depende do rio uma vez que o mesmo é utilizado como via de acesso, e no trabalho serve de escoamento da produção de tijolos. Para escoar a produção e se locomover para as localidades mais próximas, usam a rabeta que é um tipo de embarcação pequena com motor, É um transporte aquático rápido com capacidade para 15 pessoas, comum entre as famílias de ribeirinhos da Amazônia.

Dentre as principais atividades econômicas em Itacuruçá, pode-se destacar o extrativismo e manejo de açazais nativos, produção de carvão, telha cerâmica, comercialização de lenha para as olarias e cultivo da mandioca. A produção de açaí é muito forte, porém grande parte ainda é destinada ao consumo das famílias. Esta colheita se faz de forma rudimentar e cultural exigindo muita habilidade dos apanhadores do açaí. A lenha extraída das capoeiras que não é transformada em carvão, é comercializada para 35 olarias em parceria com a ARQUIA, que produzem entre 600 a 800 telhas/dia/olaria, gerando emprego direto para aproximadamente 275 famílias participantes da associação. Dos 400 agricultores

¹ -Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA IBGE- 2010. Disponível: www.ibge.com.br

sócios da ARQUIA, 120 se dedicam ao cultivo da mandioca, porém de maneira ainda rudimentar.

Das atividades mais rudimentares e de certa forma, artesanal, se sobressai o realizado nas olarias, tornando-se laborais insalubres, cansativas, e com extensas horas de trabalho árduo. São tarefas que exige muito esforço físico desde as atividades de produção de tijolos à preparação e separação da argila nas marombas (local onde se produz telhas e tijolos de argila), e ainda, da queima da argila e de sua secagem natural. As marombas ficam localizadas na beira dos rios, geralmente próximo da residência da família até o escoamento da produção.

O trabalho na olaria vem beneficiar a comunidade, proporcionando geração de emprego e renda para um elevado número de pessoas que trabalham como lenhadores, barreiros, queimadores, barqueiros, artesões da maromba, além dos atravessadores que compõem toda uma cadeia produtiva. Esses atravessadores são os que investem com o capital financeiro para manutenção do processo das olarias. Lucra quando compra a produção abaixo e revende acima do preço de mercado.

A tradição cultural é um fator determinante nesta atividade, pois o ofício de oleiro é repassado de geração a geração. E de maneira natural, no convívio coletivo, vão repassando suas experiências e vivências do dia a dia. Esses sujeitos, trabalhadores carregam uma história de vida e trabalho. Em períodos anteriores a 1990, a comunidade de Itacuruçá caracterizava-se na categoria “populações tradicionais”, notadamente na Amazônia, que se destaca do resto do Brasil no tocante à importância relativa de suas populações rurais, em comparação às urbanas.

Segundo Vilhena (2005), as populações tradicionais são aqui entendidas como aquelas que habitam o interior da Amazônia, cuja relação com a natureza é marcada por um processo adaptativo herdado culturalmente de antigos grupos nativos da região. Dentre elas, destacam-se populações ou comunidades geralmente designadas por um outro termo que hoje ganha conotações políticas: as ribeirinhas, quando se trata daquelas que habitam às margens dos rios nesta região, vivendo da extração e manejo de recursos florestais e aquáticos e da pequena agricultura.

Registra-se que até o final da década de 1990 se dizia que os moradores de Itacuruçá eram considerados ribeirinhos, mas por meio de pesquisas realizadas pela Diocese de Abaetetuba articuladas com a Associação dos Moradores das Ilhas (AMIA) foi constatado que os ribeirinhos de Itacuruçá eram remanescentes de quilombos. Esses remanescentes são herdeiros das lutas e tradições de quilombos, ou seja, demarcam tais espaços como fruto de remotas ocupações negras e estabelece o direito a terra.

A partir dos primeiros anos do século XXI, com a nova configuração da política marcada pela inserção dos territórios quilombolas com relação à promoção de ações que visam direitos e justiça social, emerge então, intensas organizações dos movimentos sociais com debates acerca do direito a propriedade da terra para os grupos caracterizados como remanescentes quilombolas, conquista que se dá a partir do evidenciamento de diversas comunidades em todo país e reconhecidas legalmente pelo processo de titulação.

O Caderno do Instituto de Terras do Pará (ITERPA, 2009), ressalta que a luta pelo reconhecimento do domínio de terras das comunidades remanescentes de quilombos do Pará é um marco para os Movimentos Sociais. Assim como ocorreu em nível federal, também no Pará, a consagração constitucional do direito ao título da terra não foi fruto do trabalho desenvolvido pelos quilombolas, mas do movimento negro urbano, encabeçado pelo Centro de Estudos e Defesas dos Negros no Pará – CEDENPA. Sua primeira vitória foi a inserção na Constituição Estadual do art. 322, que apresenta a seguinte redação:

Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos no prazo de um ano, após promulgada esta Constituição (CADERNO ITERPA, 2009, p. 34-35).

Arruti (2006)², se insere no debate proveniente dessa normatização de demandas sociais e representa importante contribuição para a implementação de um direito que traz inúmeras implicações no plano das relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade. Enfatiza que o ano de 1988 representou um importante marco na história política e social do Brasil, pois neste momento ocorreu a promulgação de um novo texto constitucional que ao mesmo tempo em que procura romper com o período ditatorial pós-64, eleva à categoria de sujeitos de direitos a grupos secularmente marginalizados durante o processo de formação da “nação brasileira” (ARRUTI, 2006, p. 28). Assim, destaca-se como resultado das lutas empreendidas pelos Movimentos Sociais de corte étnico/racial negro, o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que assim dispõe: “[...] aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Na educação, a comunidade de Itacuruçá que traz marcas identitárias ribeirinhas quilombolas é fortalecida pela organização nos movimentos populares e associações. Em

² - O autor é historiador por formação, doutor em Antropologia Social, pesquisador vinculado ao Centro Brasileiro de Antropologia (CEBRAP) e coordenador da ONG Koinonia que se dedica à pesquisa e mapeamento dos territórios quilombolas, além de ter publicado diversos artigos relacionados à etnologia e história.

relação à educação escolarizada, esta recebe atendimento da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba. Destacamos a Escola Nossa Senhora de Nazaré que atende o Ensino Infantil (31 alunos/as) e Fundamental de 1ª à 4ª série e/ou (1º ao 5º ano) e 5ª à 8ª série e/ou (6º ao 9º ano) regular (141 alunos/as) e EJA - 1ª e 2ª etapa correspondente ao Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série (60 alunos/as), totalizando 232 alunos/as.

A Educação de Jovens e Adultos com matrícula inicial de 60 alunos em 2016 formou 03 turmas. Contou com 03 professoras com formação no Magistério, 01 coordenadora pedagógica e 01 diretora. Se faz presente também no cotidiano da escola, os moradores comunitários que contribuem com diversos trabalhos desenvolvidos na escola.

Os sujeitos ribeirinhos quilombolas que compõem esta modalidade de ensino em Itacuruçá trazem no seu dia - a dia, uma sobrecarga do trabalho de subsistência e de exclusão de seus direitos enquanto cidadãos. São jovens adolescentes apresentando distorção série/idade que não encontraram espaço e apoio na escola diante de sua realidade de trabalhador/a. São pessoas jovens e adultas que não tiveram chance, nem oportunidade de estudos na infância ou adolescência e que retornam à escola.

Após árdua jornada de trabalho de atividades laboriosas, insalubres, cansativas, quer seja nas olarias ou na agricultura, esses jovens e adultos enfrentam o desafio de estudar na EJA no ensino noturno. Novos desafios são postos diante de uma comunidade que traz marcas identitárias bem tradicionais, com uma educação fortalecida nos princípios e valores religiosos.

No entanto, numa diversidade cultural formada por traços geográficos amazonense, com seus povoados circundados por águas, terra firme, florestas, condições de vida precária em estruturas físicas e humanas, dificuldades de acesso às comunidades ribeirinhas que favorece muito mais a exclusão, requer, portanto, uma política do setor educacional do município, que venha primar por uma educação de melhoria na qualidade de educação e condições de vida do povo ribeirinho quilombola.

Na Secretaria Municipal de Educação desse município, obtivemos informações sobre os programas de atendimento à EJA que veio se firmar a partir de 1997 com o Plano estratégico de educação de Jovens e adultos com o título: EJA construindo cidadania Este movimento em prol da melhoria da qualidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba prescinde deste período quando foi ofertada no município a primeira turma de EJA. Para tanto, é necessário fazer um resgate dessa trajetória.

A década de 80, para esta região Tocantina, foi um período marcante para a população. A empresa Albrás/Alunorte da Vale do Rio Doce foi implantada nesta região, mas especificamente no município vizinho de Barcarena. Abaetetuba sofreu um significativo aumento da população local, isto se deve principalmente, a especulação dessas empresas estrangeiras favorecendo a oferta de mão de obra barata aos filhos da terra (os abaetetubenses) e empregos de médio e alta escala a pessoas qualificadas que vinham de outros países ou outros estados.

O êxodo rural fez com que surgissem novos bairros periféricos, inclusive por meio de “invasões” e/ou “ocupações” de terras ociosas ou terrenos públicos caracterizando-se uma população originária da meio rural (da estrada, ramais e ilhas) do município, que em sua maioria não tiveram acesso à Educação Escolar. Após a etapa de trabalho emergencial, com a diminuição das ofertas de emprego, parte dessa população não teve como retornar ao seu lugar de origem, acumulando-se nos bairros periféricos e área rural, onde atualmente ainda se constata o maior contingente de jovens e adultos sem escolaridade.

No ano de 1998 a 1999, houve expansão para 10 (dez) escolas, no atendimento, devido à municipalização e na época Ensino Supletivo de 1ª a 4ª séries. No ano 2000 foram atendidas, 65 (sessenta e cinco) turmas, com 1.838 (mil oitocentos e trinta e oito) alunos na área urbana e rural.

No início de 2001, a Secretaria Municipal de Educação, recebeu matrícula de 122 (cento e vinte e duas) turmas em 43 escolas, na área urbana e rural, no entanto, somente 86 (oitenta e seis) turmas foram atendidas, devido à situação das instalações elétricas, nas ilhas e centro que funcionavam à luz de velas, faróis a gás, baterias ou gerador. Presenciava-se assim, os altos índices de evasão, falta de corpo docente qualificado para atuar de acordo com as especificidades das turmas. Constatava-se a falta de formação continuada, material adequado e regionalizado, material didático-pedagógico e escolar, tanto para o professor como para os alunos, problemas com a iluminação elétrica das escolas do meio rural, e deficiência visual dos alunos, atendimento técnico pedagógico, dentre outros problemas emergiam desde então.

Em 2016 a Educação de Jovens e Adultos atendeu um número de 3.751 alunos distribuídos em 221 turmas de 105 escolas e conta com o apoio de 12 coordenadores pedagógicos que atuam diretamente nas escolas da sede que visam realizar ações de acompanhamento pedagógico a alunos e professores.

No entanto, dando ênfase aos saberes ribeirinhos quilombolas percebe-se o distanciamento no atendimento a esta realidade desde o estado de precarização de nossas

escolas, sem recursos adequados e descaso de uma política específica para estas comunidades.

Faz-se necessário, primeiramente, uma educação em diálogo com esses sujeitos, não para eles, mas com eles. Eles são sujeitos partícipes desse processo, e por isso, precisam estar inseridos nas discussões que lhes dizem respeito.

Como a reivindicação por direitos e reversão da situação de exclusão é um processo de luta, diálogo e conquistas, se faz necessário pontuar algumas contribuições que permeia a busca de se consolidar uma aprendizagem e educação ao longo de toda a vida. Dessa forma, é pertinente refletirmos se é possível uma Educação de Jovens e Adultos voltada à especificidade da comunidade ribeirinha quilombola em que os sujeitos em sua diversidade e particularidade se sintam inclusos no processo. Portanto, é nossa pretensão neste segundo momento.

3 EJA: NO DIÁLOGO POR UMA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Concerne que ao frisar a Educação de Jovens e Adultos, é necessário reportar-se a alguns momentos marcantes que contribuíram com a reconceitualização desta modalidade de ensino. Nos últimos tempos vivenciou-se diálogos no âmbito internacional e nacional em relação à organização por uma política de educação para todos e de qualidade desencadeando a consolidação da modalidade de ensino na educação formal e que se tornou pertinente às inúmeras reflexões política- pedagógicas.

Chega-se à década de 90 com políticas públicas educacionais pouco favoráveis a este setor. Isto porque os programas que foram ofertados após 1988 estiveram longe de atender a demanda populacional. Somente em alguns Estados que sempre tiveram grupos com história política voltada para a organização popular se preocupavam em firmar convênios que possibilitassem melhores perspectivas de educação e participação popular. A educação para jovens e adultos ficava a critério de entidades filantrópicas, parcerias, Igrejas, etc.

O início dos anos 90 foi marcado por um evento inédito que muito prometia em relação ao futuro da educação de jovens e adultos. Neste ano foi declarado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização que se realizou em Jonthien, na Tailândia, uma Conferência Mundial que reuniu entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o UNICEF (Fundo das Nações

Unidas para a Infância) e o Banco Mundial. Neste evento foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis.

Muitas das orientações dessa conferência, dinamizaram reformas educativas que haviam se iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, permitindo-se que a educação ganhasse destaque entre as demais políticas sociais. A Declaração de Jonthien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.

Nesta nova vertente, há uma articulação nacional e internacional entre o Governo Federal e seus Órgãos de Administração Direta com os diversos setores ligados a EJA de mobilização e organização social. Esta articulação teve o auge justamente a partir da década de 90 num momento de reação aos desmontes de Programas educativos voltados à EJA, nos quais educadores, pesquisadores, instituições governamentais, não governamentais. ONGs e Movimentos Sociais se articulam visando discutir, congregar, propor novos caminhos e experiências da EJA e sua relevância para a sociedade.

Em 1997, acontece relevante marco para a Educação de Jovens e Adultos. Trata-se da Conferência de Hamburgo (CONFINTEA V) na Alemanha, promovida pela UNESCO. Este evento tornou-se importante à medida que estabeleceu a vinculação da educação de jovens e adultos com o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade. Aqui se criou o Decênio da Alfabetização em homenagem a Paulo Freire.

Anterior a este evento, aconteceram os primeiros Fóruns de EJA e Encontros Nacionais de EJA-ENEJA no Brasil convocados pela UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias a V CONFINTEA. Estes eventos contribuíram para que o MEC viesse a ser um interlocutor privilegiado, com o qual os Fóruns vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações educativas voltadas a Educação de Jovens e Adultos.

O Encontro Nacional de EJA e, também, um espaço a mais em que se exercita a convivência com as diferenças e com modos de pensar a EJA, produzindo, democraticamente, respostas a questões candentes que precisam ser tratadas em nível nacional e articuladas em todo o país, alterando o quadro das políticas, ainda fortemente marcadas, nos níveis locais, por concepções escolares presas às praticadas nas escolas regulares para crianças. O campo de conhecimento vivenciado por jovens e adultos no

mundo exige renovação permanente e formulação curriculares adequadas às necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos (BRASIL, Fóruns de EJA-2008)

Outro marco de fundamental importância para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi também a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, ocorrida em Belém, em dezembro de 2009. O grande desafio posto é de envidar ações que sejam implementadas nas políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos. O esforço que a CONFINTEA VI representa somente se justifica na melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos. Enfatizou que esta aprendizagem se constitui:

[...] uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (BRASIL, CONFINTEA-2009).

A organização dos Fóruns Nacionais da EJA e Conferência Internacional (CONFINTEA), que trazem por objetivo construir a especificidade da EJA no sistema público, por suas características, expressão máxima de processos de exclusão da sociedade, devem combater modelos econômicos excludentes, produzindo identidades em que o ser humano, na sua integridade, constitua o eixo central de mudanças sociais. Neste processo afrontam a globalização, estimuladora de processos educacionais que inviabilizam o diálogo, o olhar para o diferente, para as questões de diversidade- gênero, raça, etnia, interculturalismo etc. - e para o reconhecimento da história da humanidade.

Hoje há o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação, e o dever do Estado em oferecer educação para essa população não escolarizada. O campo de atuação da EJA incorpora tanto as perspectivas de Educação Popular que lida com questões de direitos ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao emprego, etc. desenvolvidas nas lutas sociais, quanto às perspectivas da educação escolar.

Reconhecer as especificidades curriculares, as relações espaço-temporais e a necessidade de reformulações curriculares que articulam a EJA com a educação para toda a vida é condição para o reconhecimento do direito a educação de jovens e Adultos (BRASIL, Relatório do XI Encontro Nacional da EJA,2009).

A experiência sociabilizada a nível internacional e nacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de educação, combinando meios de ensino presenciais e à distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

A construção de ideias, pensamentos que permeiam a Educação de Jovens e Adultos não pode ser discernida da história da educação como um todo, e esta por sua vez, está envolta na história dos modelos econômicos e políticos e, conseqüentemente, na história das relações de domínio dos grupos que estão no exercício do poder, dessa forma, no processo de exclusão.

Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos se apresenta sobre diversos paradigmas que se presenciaram em diversos contextos, e vai se firmando mais do que um direito. Vem como consequência do exercício de cidadania como fundamental para uma plena participação na sociedade. Vários momentos foram construídos para se legalizar, por meio de Leis e Decretos, a Educação de Jovens e Adultos. É cabível, a cada um que se identifica neste compromisso por uma educação libertadora, reivindicadora de direitos, se unir nesta luta, neste processo pela garantia de políticas de forma mais efetiva, transparente, eficaz e responsável, envolvendo nas decisões representantes dos segmentos que participam da EJA.

CONCLUSÃO

Ao partir do contexto ribeirinho quilombola da comunidade de Itacuruçá, torna-se pertinente pensar a EJA com base nas demandas de aprendizagem voltada às suas experiências e saberes que faz do jovem e adulto um aprendiz que dialoga frente aos novos conhecimentos a partir de sua própria realidade.

Reconhece-se o dilema vivenciado pelos jovens na constituição de sua identidade entre a infância e a idade adulta. O campo do trabalho para os jovens da classe popular tem acontecido de maneira precoce e emergencial para ajudar no sustento da família ou mesmo para sua própria sobrevivência.

Nessas relações, a educação é vivenciada pelos jovens e adultos na sua diversidade da realidade cotidiana. Para o jovem filho/a de trabalhador/a ou ainda é trabalhador/a, que por diversos motivos, inclusive extensa jornada de trabalho, tarefas que variam conforme a função exercida e muitas vezes, cansativas, enfim, o trabalho passa a ser mencionado como um dos

fatores do atraso nos estudos e maior permanência no sistema educativo para conclusão de escolaridade.

Esta reflexão, ao focar os sujeitos da EJA: o adulto trabalhador/a e o jovem trabalhador/a veio ratificar que esses sujeitos pelo seu trabalho vivenciam uma realidade como ente humano, em um mundo de circunstâncias, em momentos históricos - sociais, nas relações que mantém com seus semelhantes. A natureza do seu trabalho identifica o saber que eles próprios (os trabalhadores) elegem como necessários para sua vida.

A Educação de Jovens e Adultos atualmente vem sendo reconhecida como um processo de aprendizagem que perpassa a escolarização. Trata-se assim, de um processo educativo que vem se constituindo no coletivo de seus sujeitos. Os sujeitos da EJA podem ampliar e partilhar seus conhecimentos e saberes acumulados ao longo de sua vida em qualquer que seja a idade. Concerne, portanto, que a EJA seja compreendida como um processo que se faz no desenvolvimento do potencial e autonomia de cada sujeito norteado pelo processo de escolarização, mas que também se faz por meio de tantas outras possibilidades de educação ao longo da vida, principalmente pelos movimentos sociais, associações, organizações comunitárias e outros.

Enfim, quando o acesso, permanência e conclusão da etapa de escolarização básica de qualidade for garantida para os jovens e adultos, e novas possibilidades no processo de educação forem proporcionadas, sentiremos de fato, que uma EJA no seu diferencial poderá ser construída, como frisa Paulo Freire (1993), é necessário uma reflexão e ação dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo, e esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora e objetivando-a, simultaneamente, atuam sobre ela.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de Formação quilombola**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Regional Preparatória e V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA**. Brasília, DF: 1998.

BRASIL. CONFINTEA VI, ocorrida em Belém, em dezembro de 2009.

BRASIL. **RELATÓRIO DO XI ENCONTRO NACIONAL DA EJA-BELÉM-2009**.

BRASIL. **RELATÓRIO HISTÓRICO DOS FÓRUMS DE EJA-2008**). CADERNO ITERPA. **Dados e mapa**. Pará, 2009. Disponível: www.iterpa.gov.br

CARDOSO, Maria Barbara da Costa. **Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA /2012**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

FREIRE. Paulo. **Conscientização. Teoria e Prática da Liberdade.** Introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FURTADO. L. Leitão, W., Mello, A. F. (1993). **Povos das águas:** realidade e perspectivas na Amazônia. Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém-PA.

IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus. **Dados da Educação.** SUFRAMA IBGE-2010. Disponível: www.ibgeciudades@.gov.br.

VILHENA. Josiel do Rêgo. **Relação sociedade/natureza:** Adaptabilidade humana frente a escassez do pescado em uma párea do estuário Amazônico. Universidade Federal do Pará-Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Dissertação de Mestrado-Belém-PA. 2009. Disponível em www.ufpa.br.

A IMPOSIÇÃO DA “FLEXIBILIDADE LEGAL” NO CASO DA USINA HIDRELÉTRICA DE BELO MONTE: APROXIMAÇÕES

Tamyres Tays Mendes Siqueira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Graduanda em Direito Pela Faculdade Estácio De Castanhal, Campus Universitário de Castanhal Bolsista (PIVIC) –
tammyrreesmendes@gmail.com

Robson Damaceno da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Castanhal Bolsista (PIVIC)
robson.snm@gmail.com

Ivana de Oliveira Gomes e Silva

Doutora em Geografia (UNESP), Professora Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Castanhal
ivanaogsilv@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é fruto do Projeto “Des-envolvimentos na Amazônia: Grandes Projetos e Populações Atingidas”. O estudo tem o objetivo de analisar o processo histórico do licenciamento ambiental para construção do Complexo Hidrelétrico de Belo monte e também das circunstâncias atuais que se encontram os ribeirinhos que obtiveram suas posses violadas pelo empreendimento. Além disso, o artigo se constitui de uma abordagem qualitativa e o procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, para conhecer o objeto de estudo. Outrossim, os resultados encontrados relatam que o processo de licenciamento ambiental, apesar de ter sofrido várias resistências, atendeu aos interesses do Estado que assegurou a construção da Usina Hidrelétrica, mesmo tendo esta causado múltiplos impactos socioambientais na vida da comunidade ribeirinha que até hoje se encontra em situação precária por conta da instalação da usina. Diante disso conclui-se, que as populações tradicionais há muitos anos têm seus direitos lesados por projetos de desenvolvimento que buscam apenas o acúmulo de capital, sem se importar com a comunidade local, além disso, nos dias atuais são apresentadas propostas que ameaçam ainda mais os direitos das populações tradicionais na Amazônia.

Palavras-chave: Legislação Ambiental. Desenvolvimentismo. Populações Tradicionais

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto do projeto de pesquisa intitulado “Des-envolvimentos na Amazônia: Grandes Projetos e Populações Atingidas”, que busca responder a problemática relacionada à questão, “como ocorreu o processo histórico de licenciamento da UHE de Belo Monte?” e “como estão vivendo os ribeirinhos atingidos pela UHE de Belo Monte?”.

A Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHE Belo Monte), está localizada no município de Vitória do Xingu, mesorregião sudoeste do Pará. Desde a sua idealização até sua construção, foi marcada por polêmicas. Suas várias fases envolveram disputas judiciais para

evitar a concessão tanto de autorização para a realização dos Estudos de Impacto Ambiental (EIA) quanto para o fornecimento de licenciamentos para execução das obras e funcionamento. O projeto foi e ainda é cercado de grandes conflitos entre o Estado e as populações atingidas, principalmente quando se refere ao processo histórico do seu licenciamento, pois foi palco de grandes debates jurídicos e movimentos de resistência.

Foram muitas idas e vindas para a aprovação da licença de construção e para a licença de operação da usina, entretanto, mesmo com múltiplos impactos socioambientais causados pela obra, as licenças tiveram provimento, conseqüentemente, muitos problemas tomaram maiores proporções e os impactos socioambientais causados pela usina são devastadoras.

A discussão a respeito do aproveitamento hidrelétrico do Rio Xingu vem desde a ditadura militar, sendo evidente que a visão de exploração e a busca incessante pelo capital é algo que não é novo. Diante desse contexto, muitos povos indígenas e populações tradicionais têm seus direitos lesados, pois o interesse pelo capital é colocado a frente dos direitos dos povos que ocupam as áreas nas quais os empreendimentos desenvolvimentistas serão executados. É diante dessa perspectiva que a UHE de Belo monte foi construída.

Com o intuito de responder à problemática, inicialmente foram abordadas questões que envolvem o contexto histórico da UHE de Belo Monte e o licenciamento ambiental e, por conseguinte, foi investigada a situação atual vivida pelos ribeirinhos atingidos com a construção da UHE Belo Monte.

Optou-se por adotar a pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo *et al* (2002), “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados” (MINAYO, 2002, p. 21).

Para a realização da investigação proposta foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na qual foram utilizados artigos, matérias e documentários para obter informações a respeito do objeto de estudo, de autores como Fainguelernt (2016), Araújo *et al* (2014) e Eliane Brum (2018).

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA UHE DE BELO MONTE E LICENCIAMENTO AMBIENTAL

A Ditadura Militar (1964-1985) foi o momento histórico brasileiro em que se iniciaram os estudos a respeito do aproveitamento hidrelétrico do rio Xingu no Pará. Além disso, foi uma época marcada pelas grandes construções dos projetos de aproveitamento

hidrelétrico no Brasil, de acordo com Bermann (2008) *apud* Fainguelernt (2016), isso se deu em razão do “primeiro choque” mundial do petróleo, ocorrido em 1973, que levou o governo a investir mais em outras formas e fontes de energias como, destacando-se as hidrelétricas.

Fainguelernt (2016) destaca que o processo histórico do projeto de Belo Monte, intitulado em 1970 como Complexos Hidrelétrico de Altamira, tem diversos momentos em seu desenvolvimento. Em 1980 a empresa Camargo Corrêa, envolvida nas obras da Hidrelétrica de Tucuruí, desenvolveu um projeto intitulado “Estudos de inventario hidrelétrico da Bacia hidrográfica do Rio Xingu”, este projeto que expôs a UHE Belo Monte, que na época era nomeada de Kararaô, expressão que significava um grito de guerra da etnia Kayapó (FAINGUELERNT, 2016).

Segundo Fainguelernt (2016), em 1987 divulgou-se o Plano 2010, desenvolvido pela Eletrobrás e o Ministério de Minas e Energia (MME), esse plano propôs a construção de 165 usinas hidrelétricas, onde 40 seriam na Amazônia, como principal destaque o Rio Xingu. No ano de 1988, houve a aprovação, pelo Departamento Nacional De Aguas E Energia Elétrica, do relatório final dos estudos de inventario hidrelétrico da Bacia hidrográfica do Rio Xingu. Porém, nesse mesmo período havia sido promulgada a Constituição de 1988 que assegura a demarcação de terra indígena, ocasionando a reanálise do relatório final que antes tinha aprovação e, conseqüentemente, recebendo um novo parecer que frisava a obra como inviável.

Ainda de acordo com a autora, diante das previsões de inundação pelas obras da UHE, calculados em aproximadamente dois milhões de hectares, que incluíam terras indígenas e ribeirinhas, os povos indígenas, ambientalistas e movimentos sociais se organizaram em oposição ao projeto, realizando o 1º Encontro dos Povos Indígenas do Xingu em Altamira (PA) em 1989.

Segundo a Funai (Fundação Nacional do Índio) *apud* Fainguelern (2016), o objetivo deste encontro foi discutir sobre as decisões tomadas sem que houvesse a participação dos povos indígenas atingidos e a respeito também da construção do Complexo Hidrelétrico do Xingu. Outrossim, de acordo com Switkes & Seva *apud* Fainguelernt (2016), neste encontro a índia Tuíra, em forma de protesto a Belo Monte (Kararaô), encostou seu facão no rosto do diretor da Eletronorte. Após esse marco histórico as discussões a respeito da Belo Monte foram cessadas temporariamente, sendo retomadas no governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), que não teve fôlego suficiente para impor à obra, reaparecendo novamente no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a mesma ganhou impulso novamente, pois foi esse momento que a legislação ambiental e os direitos dos povos tradicionais localizados

na região do Rio Xingu, foram desrespeitados, pois o foco do governo era apenas conseguir a autorização para a construção do complexo hidrelétrico de Belo monte. De acordo com Moran *apud* Fainguelernt (2016):

No que diz respeito à construção de grandes hidrelétricas na região, existe uma repetição de um mesmo padrão de política pública, que desrespeita a legislação ambiental brasileira e os direitos das populações tradicionais atingidas pela obra, que na maioria das vezes, são consideradas “entraves” ao desenvolvimento econômico. O lugar da Amazônia no desenvolvimento do país implica na garantia de direitos dos povos e na proteção ambiental. No entanto, um dos maiores desafios ainda presentes na região se relaciona à consideração dos conhecimentos e do bem-estar dos povos amazônicos (MORAN, *apud* FAINGUELERNT, 206, p. 259).

No ano de 2005 foi provido pela câmara e pelo senado o decreto legislativo nº 1.785/05, autorizando no Pará a instalação da UHE de Belo Monte, sendo os povos indígenas a população mais impactada com a implantação da hidrelétrica (ARAÚJO *et al*, 2014). Em agosto do mesmo ano a Procuradoria Geral da República entra com uma ação direta de inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal (STF), contra o decreto que aprova a implantação da UHE de Belo Monte (ARAÚJO *et al*, 2014).

Ainda segundo Araújo *et al* (2014), somente em 2006 o licenciamento foi suspenso por liminar. Depois do período de um ano o Ministério Público Federal (MPF) entra com um pedido para anular o licenciamento ambiental, mas a justiça julga improcedente o pedido.

Araújo *et al* (2014) relatam que no ano de 2008 foi realizada uma reunião intitulada “Xingu Vivo Para Sempre”, na qual estiveram presente à população indígena e participantes de movimentos sociais, com o propósito de discutir os impactos causados pela hidrelétrica na Bacia do Rio Xingu, gerando desta reunião um documento que avaliou e propôs um projeto de desenvolvimento para a região e que exija das autoridades o cumprimento do que foi acordado.

Segundo os autores supracitados, após vários debates judiciais foi dado provimento a um licenciamento prévio em 2010 e o empreendimento, nesse mesmo ano, foi a leilão sendo comprado pelo consórcio Norte Energia. Além disso, embora a construção da usina estivesse prevista para o ano de 2011, as obras só foram iniciadas em 2013.

Segundo informações da Norte Energia *apud* Fainguelern (2016), sobre a Belo Monte, no ano de 2014 a obra estava com 70% das suas construções finalizadas. Porém, em 2015, a empresa não tinha adquirido a licença de operação. Diante disso, a Norte Energia fez um pedido da licença de operação, mas o Movimento Xingu Vivos Para Sempre (MXPS)

mobilizou simpatizantes para apoiarem um abaixo-assinado pela internet com o intuito de que o IBAMA não fornecesse a última licença para Belo Monte.

De acordo com Fainguelern (2016), os principais motivos da existência do MXPS são o fato de que os movimentos sociais, articulados desde 1989, não aceitavam a construção da UHE Belo Monte; várias populações ainda moravam em áreas de alagamentos e não haviam ainda sido indenizadas e nem reassentadas; o projeto de saneamento básico em Altamira não ter havia sido terminado e o esgoto estava sendo despejado no rio Xingu. Ainda com muitas propostas não cumpridas pela Norte Energia, no ano de 2016 a Licença de Operação foi expedida pelo IBAMA. Entretanto, por meio das propostas feitas pela Norte Energia não há uma forma que permita que os atingidos possam manter seu modo de vida e ter dignidade na situação de reassentamento.

3 SITUAÇÃO ATUAL VIVIDA PELOS RIBEIRINHOS ATINGIDOS COM A CONSTRUÇÃO DE BELO MONTE

Após o seu licenciamento de operação no ano de 2016, a Usina Hidrelétrica De Belo Monte ganhou ainda mais destaque pelo grande número de debates e conflitos relacionados à política, economia e contexto socioambiental. Além disso, a usina supramencionada é uma temática que ao mesmo tempo em que não é nova, faz surgir novos debates e conflitos atuais relacionados à mesma.

Eliane Brum (2018) narra a situação atual dos ribeirinhos que foram retirados violentamente dos seus domicílios para a construção da UHE de Belo Monte, além disso, os mesmos nunca foram identificados pelo estado e a Norte Energia como parte daquele lugar. Outrossim, é relatado pela documentarista que cerca de 40 mil pessoas que moravam próximas a área de construção da usina, foram expulsas ou obrigadas a assinar um documento que acaba lesando os seus direitos sobre aquela terra.

De acordo com a documentarista supramencionada, uma parte das pessoas que tiveram suas posses violadas recebeu indenização, cartas de créditos ou foram reassentadas, porém há os que não receberam absolutamente nada e até hoje recorrem na justiça pelos seus direitos. Além disso, Eliane Brum (2018) narra que as famílias designadas para habitarem os Reassentamentos Urbanos Coletivos (RUC's), construídas pela Norte Energia no meio urbano em uma parte periférica de Altamira, foram submetidas a uma distância maior do centro da cidade e do Rio Xingu, prejudicando suas rotinas e modos de vida. Ainda segundo a

documentarista essas casas dos reassentamentos estão se deteriorando rapidamente, pelo fato de ter se utilizado material de pouca qualidade para sua construção.

Eliane Brum relata também que os ribeirinhos realizaram movimentos de resistência, pois se negavam a morar em locais periféricos de forma precária, pois os mesmos têm seus direitos assegurados por lei, de viver de acordo com seu modo de vida. A documentarista narra que no início do ano de 2018 o Conselho Ribeirinho realizou uma reivindicação exigindo a construção de moradia para famílias ribeirinhos no Rio Xingu, assim, enquanto aguardavam a decisão para o seu pedido o conselho conseguiu, por meio de pressão e negociações, que a Norte Energia pagasse um valor mensal para garantir a sobrevivência dos ribeirinhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo histórico de licenciamento da construção da usina as problemáticas socioambientais sempre estiveram presentes. O processo de licenciamento da UHE de Belo monte teve várias fases e em todas elas a legislação foi deixada de lado, conseqüentemente os direitos dos povos tradicionais localizados na região onde foi instalado o empreendimento foram lesados. Diante disso, houve o surgimento de movimentos de resistências que lutaram e lutam para tentar impedir que seus direitos continuem sendo violados, pois esses foram um dos maiores prejudicados.

As conseqüências negativas da Belo Monte estão presentes até hoje, como por exemplo, os ribeirinhos que foram retirados de suas residências pela Norte Energia, para a construção do complexo hidrelétrico Belo de Monte, perderam seu modo de vida, alguns ainda foram reassentados pela concessionária em um lugar intitulado como Reassentamentos Urbanos Coletivos (RUC's), localizados em Altamira, porém os ribeirinhos habitam em áreas periféricas, na zona urbana, de forma precária e convivem com violência e criminalidade constante. Os ribeirinhos foram “jogados” e “esquecidos” sendo apenas vistos como “invasores” e não como parte daquele lugar.

Ao longo dos anos as populações tradicionais tiveram seus direitos ignorados inúmeras vezes para beneficiar os grandes empreendimentos capitalistas. Na atualidade, Terras Indígenas e Áreas de Quilombos estão sofrendo ainda mais ameaças, visto que, o candidato eleito em 2018 para a presidência da república, ameaça retirar as áreas legalmente protegidas da posse das populações tradicionais, para a geração de bens comerciais, seja de

exploração mineral, madeireira ou do agronegócio e unificar os Ministérios da Agricultura e do Meio Ambiente.

A UHE Belo Monte além de retirar a população do seu lugar, removeu o modo de vida, a cultura, os direitos e a identidade dos povos tradicionais. Os ribeirinhos e os povos tradicionais são comunidades que suplicam por justiça socioambiental.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mayara; PINTO, Karina; MENDES, Flávio. A Usina de Belo Monte e os Impactos nas Terras Indígenas. Planeta Amazônia: **Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**, Macapá, n. 6, p. 43-51, 2014.

FAINGUELERNT, Maíra. A Trajetória Histórica do Processo de Licenciamento Ambiental da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. In: **Ambiente & Sociedade**, São Paulo v. XIX, n. 2 n p. 247-266 n abr.-jun. 2016.

MINAYO, Maria et al. **Pesquisa Social: teoria Método e Criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: editora vozes, 2002.

COMISSÃO MUNDIAL DE BARRAGENS. Barragens e Desenvolvimento: um novo modelo para tomada de decisões. In: SEVÁ FILHO, A. Osvaldo. **Tenotã- Mõ**: alertas sobre as consequências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu. São Paulo: International Rivers Network, 2005.

BRUM, Eliane. **Vidas Barradas de Belo Monte**. Disponível em:

<https://www.uol/noticias/especiais/vidas-barradas-de-belo-monte.htm#tematico-1>. acesso em: 15 de setembro de 2018.

A SECA E AS PAISAGENS DO ALTO OESTE POTIGUAR

Boanerges de Freitas Barreto Filho
DEC/UERN
boanerges.sms@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é interpretar, por intermédio da leitura das paisagens, as características principais das secas no Alto Oeste Potiguar. As paisagens permitem interpretações abrangentes que envolvem elementos estruturais, econômicos, sociais, ambientais e culturais de um determinado espaço. Procedeu-se ao levantamento de informações e dados sobre o Semiárido, especialmente o Alto Oeste Potiguar, utilizando-se as paisagens através de fotografias para alcançar o objetivo proposto. Percebe-se que a seca modifica a paisagem natural, sendo mostrada através das imagens dos solos secos e rachados e matas sem folhas, árvores esbranquiçadas e arbustos cheios de espinhos. De outro lado, os governantes mostram as respostas através da “solução hidráulica”, com as grandes obras de barragens, açudes, adutoras, canais e perímetros irrigados, mais recentemente, com as intervenções orientadas pelo paradigma da convivência. As secas também produzem significativos problemas socioeconômicos para as camadas mais vulneráveis da população, sendo ilustrativas as imagens dos “flagelados”, das perdas de rebanhos e safras e das dificuldades para a obtenção de água.

Palavras-chave: Paisagens. Seca. Alto Oeste Potiguar.

1 INTRODUÇÃO

O Semiárido apresenta características naturais específicas, destacando-se: baixo índice pluviométrico anual, clima tropical semiárido (seco e quente) e vegetação de caatinga. As características edafoclimáticas sempre representaram papel relevante ao longo do processo de ocupação econômica, destacando-se as atividades organizadas em torno do consórcio pecuária-algodão-culturas alimentares. Algumas das medidas iniciadas ainda no período colonial e intensificadas ao longo das primeiras décadas do século XX podem ser caracterizadas como a “solução hidráulica”, adotando-se a construção de grandes reservatórios para acumulação de água em áreas escolhidas pelos governos. As mudanças de abordagem, adotando-se a ideia da convivência com o Semiárido, ainda não foram suficientes para promover alterações estruturais, mas já modificaram as paisagens rurais e urbanas, com rebates positivos e negativos na vida de milhares de famílias.

Com a consolidação da dominação do espaço as mudanças produzidas pelos conquistadores e seus descendentes se tornaram cada vez mais drásticas. Saliente-se que tais mudanças foram (são) ainda mais impactantes nas áreas mais vulneráveis, como é o caso da caatinga (bioma típico do Semiárido).

A finalidade deste trabalho é interpretar, por intermédio da leitura das paisagens, as características principais das secas. As paisagens permitem interpretações abrangentes que envolvem elementos estruturais, econômicos, sociais, ambientais e culturais de um determinado espaço. Procedeu-se ao levantamento de informações e dados sobre o Semiárido, especialmente o Alto Oeste Potiguar, utilizando-se as paisagens através de fotografias para alcançar o objetivo proposto.

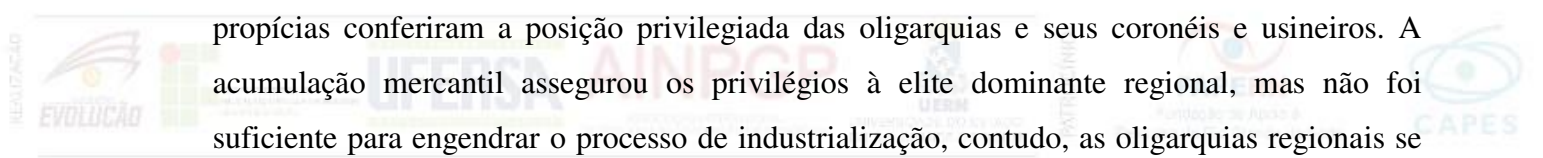
2 OS CONTRASTES DA REGIÃO PRODUTORA DE RIQUEZAS E MISERÁVEIS

No litoral nordestino, os colonizadores encontraram solo propício à expansão da atividade açucareira e os primeiros aventureiros, ao adentrarem as terras do sertão, depararam-se com os rigores provenientes das secas e da vegetação característica, dedicando-se nos locais mais adequados (ribeiras dos rios e riachos) ao fornecimento de gado para a atividade principal e ao cultivo de alguns alimentos para o consumo familiar e local.

A dinâmica produtiva que prevaleceu por longo período foi moldada e constituída a partir das necessidades da atividade principal. A elevada rentabilidade da atividade açucareira determinou a especialização, conforme Furtado (2003, p. 61): “[...] era essa uma economia de elevadíssimo coeficiente de importações”. Nos períodos favoráveis ao mercado de açúcar, tinha-se o uso massivo dos fatores de produção (terra, trabalho e equipamentos) na atividade mais rentável, importando-se os demais itens, inclusive alimentos para os escravos (FURTADO, 2003).

A atividade criatória se expandiu a partir da produção açucareira. Foi uma atividade dependente e pelas características existentes, inclusive o regime de chuvas, a ocupação econômica ocorreu de forma extensiva e até itinerante (FURTADO, 2003). Além da desorganização da atividade canvieira, a severidade do clima do sertão também desempenhou papel limitador para a consolidação da atividade, *pari passu*, deu-se a intensificação dos esforços para a ampliação da produção agrícola, ainda que de subsistência ou com um pequeno excedente destinado ao mercado local.

A exploração econômica de *commodities* voltadas ao atendimento da demanda externa, com a utilização de mão de obra escrava (índios e africanos) e realizadas em grandes propriedades amoldou a sociedade. A concentração fundiária e o controle das terras mais propícias conferiram a posição privilegiada das oligarquias e seus coronéis e usineiros. A acumulação mercantil assegurou os privilégios à elite dominante regional, mas não foi suficiente para engendrar o processo de industrialização, contudo, as oligarquias regionais se



conformaram com as alianças estabelecidas com a elite econômica e política nacional que encaminharam o processo de industrialização, focado no Centro Sul, a partir das dificuldades enfrentadas pela atividade cafeeira.

O conformismo se cristalizava nos repasses de recursos públicos para combater os efeitos da seca e, evidentemente, os fundos públicos transferidos reafirmavam o poder econômico e político da elite regional.

A denominada indústria da seca reafirmou o controle da terra e da água e contribuiu decisivamente para a manutenção do *status quo* e de práticas associadas à “região problema” do país, especialmente, o paternalismo e o clientelismo, bem como, os subprodutos de tal relação de dominação dos recursos econômicos através de suas manifestações mais evidentes: pobreza, analfabetismo, mortalidade precoce, etc.

O delineamento geral não se confunde com ausência de mudanças e/ou de prosperidade econômica em áreas do Semiárido, conforme se evidencia com a expansão econômica verificada no governo Lula que, dentre outros rebatimentos importantes, ampliou as transferências de recursos para as esferas subnacionais, bem como serviu para financiar um conjunto de políticas públicas setoriais.

Em relação ao Rio Grande do Norte, durante as primeiras décadas do século XX as intervenções se restringiram ao enfrentamento das secas mais severas, com distribuições de alimentos e outros socorros públicos (frentes de trabalho emergenciais), além da realização de obras de açudagem, transportes e iluminação pública. As ações governamentais serviram como instrumento para reafirmação das oligarquias políticas, controladoras da terra e da água e das ajudas públicas (BARBOSA, 2015).

3 ALTO OESTE POTIGUAR: AS PAISAGENS E A SECA

A paisagem alterada, readaptada e transformada pela ação humana reflete as necessidades das populações ao longo do tempo, sendo, portanto, fruto das interações e intervenções realizadas no espaço.

Cabe salientar que a utilização da paisagem como elemento interpretativo implica em não considerar o espaço geográfico apenas pela materialidade, necessitando-se compreender e valorizar também as transformações sociais a partir de aspectos subjetivos (MAGNOLI, 2006).

A paisagem como uma categoria de análise, a priori, não possui uma definição marcada pela materialidade, não sendo suscetível a uma análise objetiva. Nesse sentido, busca-se uma valoração da paisagem, além de compreender sua configuração e transformação (temporal, humana e material), ou seja, uma percepção que leve em consideração o aspecto subjetivo e cognitivo humano, o seu grau de pertencimento a um grupo social e também como elemento que constitui a paisagem (PIRES *et al.*, 2016, s/p.).

No Semiárido as intervenções resultaram em mudanças substanciais na paisagem natural. Destaquem-se as grandiosas obras realizadas pelo Poder Público para combater a seca, como as construções de barragens e açudes, canais de irrigação e sistemas adutores. Mais recentemente, novos tipos de intervenções passaram a adotar a convivência com o Semiárido, utilizando-se tecnologias adaptadas para captação e armazenamento de água em reservatórios pequenos e acessíveis para os moradores da zona rural, como as cisternas de placas e calçadão, barragens subterrâneas, etc.

O Alto Oeste Potiguar é composto por 37 municípios (**Figura 01**): Alexandria, Almino Afonso, Antônio Martins, Doutor Severiano, Encanto, Francisco Dantas, Frutuoso Gomes, Itaú, José da Penha, Lucrécia, Luís Gomes, Major Sales, Marcelino Vieira, Martins, Paraná, Pau dos Ferros, Pilões, Portalegre, Rafael Fernandes, Rafael Godeiro, Riacho da Cruz, Riacho de Santana, Rodolfo Fernandes, São Francisco do Oeste, São Miguel, Serrinha dos Pintos, Severiano Melo, Taboleiro Grande, Tenente Ananias, Patu, Olho D'água do Borges, Venha-Ver, Água Nova, Coronel João Pessoa, João Dias, Umarizal e Viçosa, com área de 5.265,573 Km² (quase 10% da área do Estado) e população total de 242.006 habitantes (aproximadamente 7,6% da população estadual), dos quais 162.200 habitantes vivem na área urbana, o que corresponde a 67% e 79.806 pessoas vivem na área rural, o que corresponde a 33% do total. O Índice de Desenvolvimento Humano médio da região é de 0,607 (IBGE, 2010; IBGE, 2013; PNUD, 2013).

Figura 01 - Região do Alto Oeste Potiguar (AOP)



Fonte: Mapa base do IBGE (2007).

O maior reservatório construído na região foi a Barragem de Pau dos Ferros (**Figura 02**), concluída em 1967 e com capacidade acima de 54 milhões de m³. Compatibilizando-se com a política de exploração do potencial hídrico dos grandes reservatórios foi implantado o Perímetro Irrigado (**Figura 03**), com área desapropriada de 2.265 hectares e área irrigável de 657 hectares (DNOCS, S/D).

Figura 02 - Barragem de Pau dos Ferros/RN – 2016



Fonte: Barreto Filho *et al.* (2016, p. 411).

O reservatório foi construído para atender a demanda de água da população urbana paufferrense e servir de manancial para implantação do Perímetro Irrigado e viabilizar a

produção agropecuária, associando-se a oferta hídrica para a população com o incremento da economia através da produção irrigada.

O esgotamento da água durante a longa seca (2012-2017) afetou a produção do Perímetro Irrigado de Pau dos Ferros, embora a diminuição das atividades produtivas já estivesse ocorrendo motivada pela redução da fertilidade do solo, por dificuldades operacionais do sistema de irrigação e bombeamento, gastos elevados de energia elétrica com a operação dos equipamentos, concorrência de produtos provenientes de outras áreas.

Figura 03 - Perímetro Irrigado e Pau dos Ferros/RN



Fonte: Barreto Filho *et al.* (2016, p. 412).

Embora o Perímetro Irrigado não tenha gerado o dinamismo econômico pretendido, tem-se que reconhecer a mudança produzida no espaço natural. A construção da Vila foi determinante para alterar completamente o bioma da caatinga, bem como para a disponibilização de alguma infraestrutura, como: escola, unidade de saúde e ginásio de esportes para a população residente.

A necessidade de armazenar água em açudes e barragens para o abastecimento humano levou a construção de reservatórios com maior capacidade por parte do Poder Público, quase sempre através do DNOCS (Departamento Nacional de Obras de Combate à Seca). Em virtude da necessidade, utilizou-se o potencial hidráulico existente. A bacia hidrográfica Apodi-Mossoró drena uma área de 14.276 km², com nove açudes no Alto Oeste Potiguar (**Figura 04**) com capacidade acima de cinco milhões de m³: 1) Bonito II, 2) Encanto, 3) Santana de Pau dos Ferros, 4) Flechas, 5) 25 de Março, 6) Pau dos Ferros, 7) Marcelino Vieira, 8) Jesus Maria José, 9) Pilões (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO RN, 2015).

Figura 04 - Principais açudes e barragens do Alto Oeste Potiguar



Fonte: Anuário Estatístico do RN (2015).

Destaque-se que os reservatórios secaram em decorrência do longo período com reduzidas precipitações pluviométricas (2012-2017) e a área do Alto Oeste Potiguar permaneceu até o final de 2017 com todos os municípios em situação de emergência por causa da seca.

No Alto Oeste Potiguar muitos açudes e barragens já foram construídos (**Figura 04**), contudo a oferta hídrica disponível não é suficiente para garantir o abastecimento da população e medidas adicionais demandaram mais investimentos públicos. Os vultosos recursos investidos nas obras de infraestrutura hídrica (açudes, barragens, adutoras) se somaram as ações de perfurações de poços (**Figura 05**), utilização de carros pipas (**Figura 06**), construção de cisternas (**Figura 07**), distribuição de caixas d'água, etc.

Figura 05 – Poço Amazonas – Zona rural de Pilões/RN



Fonte: Souza, Barreto Filho, (2017).

A dessedentação e a realização das atividades básicas das famílias que residem nas zonas rurais dos municípios afetados pelas longas estiagens são possíveis pela distribuição de água em caminhões (**Figura 06**) e facilitada pelo acondicionamento da água nas cisternas de placas (**Figura 07**).

Figura 06 - Carro pipa contratado para abastecimento de Pilões/RN



Fonte: Souza, Barreto Filho, (2017).

Figura 07 – Cisterna de placas – Zona rural de Pilões/RN



Fonte: Souza, Barreto Filho, (2017).

Nota-se que a alteração da paisagem se deu pela necessidade de adequação das áreas para que se permita o atendimento das necessidades básicas diárias das pessoas e, por isso, o que antes era apenas área de lazer (Praça Pública, por exemplo) passou a ser o ponto de captação de água para parte da população. Ressalte-se que a intensa movimentação nos momentos em que os reservatórios são abastecidos, com as filas, o barulho e as verdadeiras disputas para encher os recipientes, passa a integrar o cotidiano nos locais contemplados com a instalação das caixas.

Magnoli (2006) afirma que as paisagens podem ser conceituadas como as conformações e configurações da interação dos agentes sociais, interação esta que se consolida no espaço geográfico pelas adaptações e transformações elaboradas e reelaboradas.

Observa-se que a seca configura e reconfigura o espaço geográfico do Alto Oeste Potiguar, bem como, continua assegurando transferências significativas de recursos para realização de intervenções (obras de infraestrutura e medidas emergenciais). É um elemento que faz parte do discurso e reforça o poder político e econômico da elite regional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a seca modifica a paisagem natural, sendo mostrada através das imagens dos solos secos e rachados e matas sem folhas, árvores esbranquiçadas e arbustos cheios de espinhos. De outro lado, os governantes mostram as respostas através da “solução

hidráulica”, com as grandes obras de barragens, açudes, adutoras, canais e perímetros irrigados, mais recentemente, com as intervenções orientadas pelo paradigma da convivência. As secas também produzem significativos problemas socioeconômicos para as camadas mais vulneráveis da população, sendo ilustrativas as imagens dos “flagelados”, das perdas de rebanhos e safras e das dificuldades para a obtenção de água.

Mais de um século de construções de açudes e barragens, adutoras e canais e a realidade não se alterou substancialmente, tendo em vista que, nem mesmo se garantiu a oferta hídrica necessária para o abastecimento das populações. A seca ainda se constitui num fenômeno importante para preservação do *status quo* e que a elite regional continua utilizando para angariar recursos públicos e para manutenção do domínio político.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2015. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0Bx0BXxMKFEmdTVpScklOTWpoTHM/view>>. Acesso em 18 jul. 2018.

BARBOSA, J. R. de A. **Planejamento territorial e modernizações seletivas: a expansão do meio técnico-científico-informacional no Rio Grande do Norte, Brasil.** Tese de Doutorado. 2015. Universidade de São Paulo.

BARRETO FILHO, B. de F.; SOUTO, L. V.; LIMA, D. de F.; DANTAS, J. R. de Q. Do combate à seca ao convívio com o Semiárido: As paisagens rurais de Pau dos Ferros-RN. In: ALVES, L. da S. F.; DANTAS, J. R. de Q.; SANTOS JÚNIOR, A. L. (Orgs.). **Anais do 1º Encontro Nacional de Planejamento Urbano e Regional no Semiárido: I ENAPUR-Semiárido** [recurso eletrônico]. – Dados eletrônicos. – Natal: CCHLA, 2016. Disponível em: <<http://ienapursemiarido.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

DNOCS – Departamento Nacional de Obras de Combate a Seca, **Perímetro Irrigado de Pau dos Ferros.** Disponível em:

<http://www.dnocs.gov.br/~dnocs/doc/canais/perimetros_irrigados/rn/pau_dos_ferros.htm>. Acesso em: 14 jul. 2018.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil.** 32 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Sinopse do Censo 2010.** 2010.

Disponível em: <<ftp://ibge.gov.br/>-

Censos/Censo_Demografico_2010/Sinopse/Agregados_por_Setores_Censitarios>. Acesso em: 20 jul. 2018.

IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Malhas municipais.** 2007. Disponível em:<ftp://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/malhas_territoriais/malhas_municipais/municipio_2007/>. Acesso em: 07 jul. 2018.

IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Painel histórico de Pau dos Ferros.** 2013. Disponível em:

<<http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?codmun=240940&search=rio-grande-do-norte%7Cpau-dos-ferros%7Cinphographics:-history&lang=>>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MAGNOLI, M. M. Ambiente, espaço, paisagem. **Paisagem e Ambiente**, n. 21, p. 237-244, 2006.

PIRES, V. R. *et al.* **As transformações da paisagem urbana do bairro Nossa Senhora das Dores no município de Santa Maria/RS.** Disponível

em: <file:///C:/Users/POSITIVO/Documents/atividades%20do%20mestrado/paisagem%20do%20bairro.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2018.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil.** 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

SOUZA, C. O.; BARRETO FILHO, B. de F. Município de Pilões/RN: A escassez de recursos hídricos no período de 2013 a 2017. **Anais do 1º Encontro Regional de Sustentabilidade e Políticas Públicas: Recursos Hídricos e Programas Sociais no Território do Semiárido**

[recurso eletrônico]. 2017. Disponível em:

<<http://editorarealize.com.br/revistas/erespp/anais.php>>. Acesso em: 11 jul. 2018.



DIAGNÓSTICO URBANÍSTICO DO BAIRRO FREI DAMIÃO NA CIDADE DE PAU DOS FERROS, RIO GRANDE DO NORTE

Kelvin Pablo De Souza Ferreira

Aluno do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA - *Campus* Multidisciplinar Pau dos Ferros

kelvinpablo15@gmail.com

Maria Caroline Pires Bastos de Araújo

Aluna do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA - *Campus* Multidisciplinar Pau dos Ferros

carolpbaraujo@gmail.com

Maria Izabel Medeiros Fernandes Cavalcanti

Aluna do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA - *Campus* Multidisciplinar Pau dos Ferros

maribelcavalcanti@gmail.com

Tamms Maria Da Conceicao Morais Campos

Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA

Campus Multidisciplinar Pau dos Ferros

tamms.morais@ufersa.edu.br

RESUMO

O artigo em questão é resultante de um seminário do componente curricular sobre política urbana ofertado ao curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido no segundo semestre de 2017. O mesmo objetiva realizar um diagnóstico urbanístico preliminar sobre o bairro Frei Damião da cidade de Pau dos Ferros-RN/Brasil. A metodologia baseou-se nas definições de Campos Filho (2003), por meio de pesquisas de campo analisando variáveis como localização, infraestrutura, ocupação, tecido urbano, conceitos como ilhas de tranquilidade e rios de tráfego intenso, tipos de lugares, tipos e frequência de uso, tipologias edilícias, equipamentos urbanos e vegetação que caracterizam o bairro. Percebeu-se a carência quanto a espaços de lazer e socialização, além da falta de implantação de infraestrutura, variáveis essas de fundamentais importância para proporcionar uma melhor qualidade de vida aos moradores do bairro e o direito à cidade justa e com distribuição equitativa de bens e serviços.

Palavras-chaves: Diagnóstico Urbanístico. Política Urbana. Frei Damião. Pau dos Ferros.

INTRODUÇÃO

O bairro, hoje, vai além das barreiras geográficas que delimitam um certo espaço, compreendendo muito mais do que uma porção de território, mas sim um lugar de relações econômicas, políticas e sociais.

De acordo com essa análise, considerando a situação atual com que os bairros são tratados e levando em conta sua importância, seja ela residencial, comercial, histórica, etc. nota-se uma interferência direta na questão da infraestrutura, da mobilidade urbana, do entorno, e incluindo a forma como os gestores tratam particularmente os bairros, que implica

diretamente na vida da comunidade que reside. Baseado nisso fez-se necessário uma análise específica de área como um todo, a fim de constatar os principais problemas causados pela falta de um ordenamento e de uma gestão físico-territorial, entre outros fatores que implicam diretamente no acesso a distribuição equitativa de bens e serviços. Fundamentado em problemas cotidianos, este trabalho objetiva diagnosticar o bairro Frei Damião, localizado na cidade de Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte - Brasil, baseado nos conceitos do Livro *Reinvente seu Bairro*, de Campos Filho (2003) e em procedimentos metodológicos de pesquisa de campo.

Analisar a dinâmica urbana do bairro Frei Damião em face do perfil de variáveis como infraestrutura e ordenamento físico-territorial, torna-se imprescindível, uma vez que se deve considerar a relação dialética que movimenta seu território. Vale ressaltar que a definição adotada para território é de acordo com Santos (1996, *apud* SOUZA, 2013), o qual explicita como aquele que não é organizado somente pelo Estado, como também, não está restrito à dimensão política do espaço, ou seja, não é apenas um espaço delimitado pelas relações de poder. Importante destacar que há também o uso e apropriação do território por outros agentes. Portanto, o território engloba as relações de poder, assim como, as relações econômicas e simbólicas.

Outro entendimento relevante para o presente artigo é a definição de lugar, compreendida como sendo o cotidiano de cada indivíduo, de cada grupo social, de cada agente do espaço (SANTOS, 1996). Portanto, o lugar, assim como o território, é vivido e percebido; é a dimensão espacial do cotidiano.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O livro intitulado como “Reinvente seu bairro” do autor Cândido Malta contém variáveis de análises e métodos importantes para se fazer a leitura de um bairro. Com uma linguagem acessível e prazerosa, o escritor consegue transmitir para os públicos que se interessam pelo desenvolvimento urbano a necessidade de estudar e compreender o tema em questão.

A execução de pesquisas de campo foi imprescindível para a realização do trabalho apresentado, através delas pode-se observar as características do bairro, possibilitando a elaboração do diagnóstico. Os aspectos analisados na área estudada referem-se a sua topografia, localização e o que isso lhe proporciona, infraestrutura instalada, capacidade de adensamento, tecido urbano que se assemelha, espaços considerados ilhas de tranquilidade ou

rios de tráfego intenso, tipos de lugares apresentados, tipos de uso dos edifícios, tipologias edilícias das edificações, frequência de uso, equipamentos urbanos instalados e a vegetação existente.

CARACTERÍSTICAS DO BAIRRO

O bairro Frei Damião está localizado em uma área central da cidade de Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil por estar situado na entrada da mesma, próximo ao centro e às áreas de comércio e serviços principais. Também localizado nas proximidades da Avenida Independência, principal Avenida da cidade, tendo seu perímetro demarcado pelas ruas Hemetério Fernandes, Joaquim Torquato, Monsenhor Walfredo Gurgel de Queiroz, Mano Marcelino e João Escolástico, fazendo fronteira com os bairros Paraíso, Centro, João XXIII e Domingos Gameleira. Possui no seu interior terrenos bastante acidentados e um perímetro mais plano (Figura 01).

Figura 01. Localização do bairro Frei Damião e seus pontos de referência



Fonte: Google Maps (2018), adaptado pelos autores (2018).

INFRAESTRUTURA E OCUPAÇÃO URBANA

A região estudada apresenta, predominantemente, gabarito de um pavimento, com uma área considerável de terrenos vazios. É um bairro verticalizado apenas em pontos específicos devido a concentração de edificações com mais de um pavimento nestes locais (Figura 02). Embora já existam zonas de maior densidade, as análises apresentam que a infraestrutura instalada não suporta este tipo de ocupação. Grande parte das vias são pavimentadas (Figura 02), o restante, além de não possuir calçamento, são ruas acidentadas que prejudicam a locomoção dentro do bairro (Figuras 03 a 05). A distribuição de água é feita pela companhia do estado, porém não existe rede de tratamento ou despejo de esgoto, sendo necessário o uso de fossas ou outros métodos que permitam o descarte dos dejetos. Apesar da existência de iluminação pública, observou-se a precariedade em algumas áreas, que

coincidentemente são as mais desestruturadas, atribuindo um aspecto de insegurança naqueles locais.

Figuras 02. Mapa de densidade e pavimentação



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Figuras 03,04 e 05. Infraestrutura viária do bairro



Fonte: Acervo dos autores (2018).

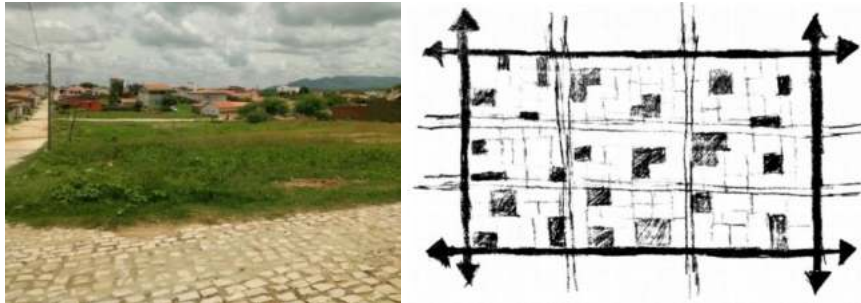
TECIDO URBANO

Segundo Campos Filho (2003), é apresentado quatro tipos básicos de tecido urbano, que se referem a moradia, considerando a organização das quadras, intensidade de circulação dos meios de transporte e o uso a ele relacionado. Dentre esses tipos de tecido urbano, por decorrência de uma estruturação não planejada, o bairro Frei Damião apresenta uma formação de tecido do tipo orgânico, por mais que suas vias de ligação interbairro estejam presentes no perímetro, como mostra tipo de tecido urbano 3, a relação com os bairros vizinhos forma uma malha mais marcante, e essa interação o assemelha ao tipo de tecido urbano 2.

O Frei Damião, ainda não pode ser considerado um bairro consolidado, devido a grande quantidade de terrenos desocupados, de teor especulativo existentes, que possibilitam

futuras construções nessas áreas. No entanto, contraditório a quantidade de vazios urbanos (Figura 06), não é tão perceptível um projeto de loteamento, que posteriormente auxiliaria na organização do bairro (Figura 07).

Figuras 06 e 07. Terreno desocupado. Tecido que o bairro se assemelha



Fonte: Acervo dos autores (2018), Elaboração dos autores (2018).

ILHAS DE TRANQUILIDADE E RIOS DE TRÁFEGO INTENSO

Segundo Campos Filho, “As unidades ambientais de moradia são aquelas em que se conseguiu controlar o aumento do volume de veículos atravessadores de um bairro, estabelecendo nele ilhas de tranquilidade.” (FILHO, 2003, p. 34).

O Frei Damião está localizado próximo de uma grande travessia de tráfego intenso, conforme Campos Filho (2003), que é a Avenida Independência (Avenida principal do município de Pau dos Ferros), e como visto em seu tipo de tecido urbano, existem ruas ao seu redor que contém um número relevante de passagem de veículos (Figura 08). Porém, no interior da área estudada a passagem de veículos é bem menor, estipulando ali uma ilha de tranquilidade (Figura 09). Isso se dá devido a formação do bairro, visto que este cresceu de fora pra dentro, ou seja, o seu entorno foi construído e ocupado primeiro que o seu interior (Figura 10). Além disso, as ruas que margeiam a comunidade são duplicadas facilitando o acesso de grande circulação de veículos. Desta forma, pode-se indicar para os futuros moradores do bairro o lugar onde eles melhor obterão êxito no quesito de tranquilidade.

Figuras 08,09 e 10. Rio de tráfego intenso. Ilha de tranquilidade. Interior do bairro



Fonte: Google Street View (2012), adaptado pelos autores (2018).

TIPOS DE LUGARES

Por meio dos conceitos definidos por Campos Filho (2003), um “não lugar” é identificado pelo seu uso regrado, aquele que não caracteriza e/ou identifica a comunidade local, como aeroportos e shoppings. O “lugar magnético” é um ponto mais movimentado, atrai as pessoas para frequentá-lo, como igrejas e praças. Ambos os tipos de lugares citados não são bem definidos no bairro, no entanto existem vários locais denominados como “lugar comum”, tendo como propriedade o uso cotidiano e frequente da população, aquele onde as pessoas costumam se encontrar para satisfazer a necessidade de socialização, (Figuras 11 e 12).

Figuras 11 e 12. Lugares comuns



Fonte: Acervo dos autores (2018). Google Street View (2012), adaptado pelos autores (2018).

TIPOS DE USO

O bairro Frei Damião possui uma área de aproximadamente quinze hectares, levando em consideração suas quadras e vias. A análise realizada possibilitou compreender que cerca de 48,77% do território total é dedicado somente à moradia, essa predominância com relação às outras tipologias o classifica como residencial. Os terrenos sem uso, dispostos de forma aleatória ao longo da zona de estudo, correspondem a uma média de 17,75% da área total

(Figuras 13 a 15). É importante ressaltar a possibilidade de os proprietários desses lotes estarem aguardando a implementação ou melhoria da infraestrutura no entorno do local, valorizando seu terreno, acarretando na especulação imobiliária.

Figuras 13,14 e 15. Terrenos vazios



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Quanto aos demais tipos de uso, institucional, misto e de serviço, seus percentuais são em torno de 9,94%, 3,08% e 0,77% respectivamente, o valor restante 19,69% equivale às vias do bairro. A tipologia institucional apresentou uma porcentagem maior, em relação a de uso misto e de serviço, devido à grande área ocupada pela Secretaria de Infraestrutura da cidade, somada a demais instituições que dispõem de diferentes áreas, de acordo com suas necessidades (Figuras 16 a 18).

Figuras 16,17 e 18. Edificações de uso institucional



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Uma característica peculiar apresentada pelo bairro é a ausência de imóveis de uso somente comercial, porém isso pode ser explicado pela forte presença de edificações de uso misto, que exerce mais de um tipo de uso (Figuras 19 a 21). A explicação para esse número representativo, provavelmente se dá pela questão financeira dos moradores, que transformam seus lares em pontos comerciais ou de serviço, podendo residir e conseguir renda no mesmo local. Boa parte dos serviços são prestados por edifícios de uso misto (Figuras 20 e 21), porém existem edificações que são destinadas exclusivamente a esse uso. Vale ressaltar que

as tarefas oferecidas pelos imóveis presentes no bairro Frei Damião, atendem também a outros bairros da cidade.

Figuras 19,20 e 21. Edificação de uso misto



Fonte: Acervo dos autores (2018).

TIPOLOGIAS EDILÍCIAS

O bairro é composto pelas diversas tipologias edilícias, as construções mais antigas encontram-se concentradas na zona periférica, sendo essa a área que contém o maior número de residências com características históricas (Figura 22). Agregado às construções antigas estão as de alto padrão arquitetônico (Figura 23), que mescla a paisagem local e diversifica a tipologia das edificações da região que, predominantemente, é composto por “casas de porta e janela” (Figura 24).

Figuras 22,23 e 24. Residência com características históricas. Residência de alto padrão arquitetônico. Casa porta e janela



Fonte: Acervo dos autores (2018).

FREQUÊNCIA DE USO

Outra abordagem realizada por Campos Filho (2003) se relaciona a frequência de uso com o espaço do comércio e dos serviços organizado no entorno da moradia. O autor divide essa frequência em três níveis: comércio e serviço de apoio imediato, comércio e serviço de

apoio imediato de frequência menor de demanda e o comércio e serviço de frequência esporádica.

- Comércio e serviço de apoio imediato: esses costumam receber diariamente ou semanalmente a população local. Desse tipo foram identificados no bairro Frei Damião padarias, mercadinhos, bares, professores de reforço, salões de beleza e serviço de entrega de água.

- Comércio e serviço de apoio imediato de frequência menor de demanda: recebem menor movimentação, geralmente, mensal. Foram constatados serviços de costura e loja de roupas.

- Comércio e serviço de frequência esporádica: comparado aos descritos anteriormente, a frequência de uso desse costuma ser bem menor, semestralmente, anualmente ou um período de tempo maior. Não foram verificados nenhum comércio ou serviço na área analisada que possa ser classificado nessa categoria.

EQUIPAMENTOS URBANOS

Os equipamentos urbanos são de fundamental importância tanto para a cidade de modo geral quanto para um bairro em si. Esses equipamentos se relacionam com o atendimento e suprimento das necessidades básicas dos moradores, sendo eles de saúde, educação, segurança, cultura, lazer e etc.

Na área de estudo notou-se apenas um equipamento básico, embora fosse uma instituição de ensino privado, a mesma atende tanto às necessidades dos moradores que residem próximos a ela, quanto àqueles que moram em outras áreas da cidade (Figura 25). Através da análise realizada, percebeu-se a inexistência de equipamentos públicos de lazer, saúde e educação no Frei Damião. Os dispositivos que oferecem ensino e saúde pública, embora estejam localizados em um bairro vizinho, atendem também a comunidade estudada (Figuras 26 e 27). Estipulando um raio de 800 metros de cada instrumento, considerado por Campos Filho (2003), como “a distância máxima cômoda para se andar a pé”, pg. 20, notou-se que ambos abrangem toda a área em questão e um pouco mais.

Figuras 25,26 e 27. Instituição de ensino privada, Instituição de ensino pública, Posto de saúde



Fonte: Acervo dos autores (2018).

VEGETAÇÃO

Proveniente de uma zona rural, o bairro Frei Damião, descrito pelo morador de 70 anos Raimundo de Freitas Barros como uma zona de “manga” pertencente a José Augusto na época, hoje carrega algumas características oriundas desse período, como a vegetação decorrente de modos rurais, plantações de milho, feijão, quiabo e abóboras (Figura 28). Alguns terrenos abandonados que compõem vazios urbanos na área de estudo estão cobertos por vegetação rasteira espontânea, que servem de alimento para alguns animais como cavalos, bodes e vacas, presentes no interior do bairro (Figura 29). Além disso, é fundamental salientar a presença mínima de uma arborização pública, que se encontra somente no canteiro público da rua Hemetério Fernandes, mas que não é mantido pelo serviço público, e sim pelos moradores locais, como deixa claro a moradora Maria das Dores Fernandes de Agripino, moradora de 71 anos que chegou ao bairro logo no seu surgimento. Ademais, a vegetação presente no Frei Damião, de forma geral, é bastante eclética e ao compara-lo a outros bairros da cidade pode ser considerado bem arborizado.

Figuras 28 e 29. Vegetação; Modos rurais



Fonte: Acervo dos autores (2018).

O diagnóstico urbanístico realizado por meio da pesquisa de campo no bairro Frei Damião/Pau dos Ferros/RN/Brasil permitiu a análise preliminar sobre variáveis de estudo que se relacionam dialeticamente em seu território. Itens como acesso à infraestrutura, equipamentos urbanos, sua forma de ocupação e seu tecido urbano tiveram desdobramentos em seu território que refletiram na forma como o morador apreende o bairro e o utiliza em seu cotidiano. Percebe-se que as relações econômicas como a escala do comércio e dos serviços, os seus tipos e as frequências de uso, além da existência ainda de modos rurais e seus tipos de lugares, caracterizam ilhas de tranquilidade no interior do bairro, que proporciona ritmos que incentivam maiores relações interpessoais entre os moradores gerando padrões de comportamento comunitário. Em contrapartida, nas áreas que circundam as principais avenidas perimetrais do bairro, onde o trânsito é mais visível e a circulação de pessoas se dá de forma transitória, essas áreas caracterizam-se por apresentar rios de tráfego intenso com diminuição nas relações interpessoais que afetam diretamente na ideia de pertencimento ao bairro, conforme percebeu-se através de informações de moradores e de observação *in loco*.

Com relação a sua dinâmica urbana, sua relação com, no qual, observou-se as seguintes características: bem localizado na cidade, predominantemente de um pavimento, pouco adensado devido, provavelmente, ao déficit na infraestrutura, tecido urbano representado por uma quantidade considerável de vazios urbanos e com vias de ligação interbairros e composto apenas por “lugares comuns”, de acordo com as variáveis de análises do autor utilizado, Campos Filho (2003). Quanto ao uso, em sua maioria apresenta-se residencial, abriga distintas tipologias edilícias, possui apenas um equipamento urbano, sendo este de educação e dispõe de uma vegetação eclética. Diante deste diagnóstico e agregando à opinião de alguns moradores, obtidas durante as pesquisas de campo, observou-se que as necessidades para o local da pesquisa referem-se a infraestrutura e a implantação de um equipamento de lazer, esporte e de contemplação, são as principais intervenções solicitadas por eles.

Espera-se que o presente trabalho sirva como ferramenta para compreender os moradores do bairro Frei Damião, o entorno, e expor suas necessidades, de forma que a desperte a atenção dos gestores para região, uma vez que todos já têm o direito, assegurado por lei, a saneamento básico, educação, saúde, cultura e lazer, que não estão sendo atendidos. Além disso, ratificar a demanda da comunidade, disponibilizando aos residentes locais um bairro digno, com equipamentos necessários que não são encontrados no local. No mais, espera-se melhorar a qualidade de vida dos moradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi fundamental para entender as relações interpessoais que afetam diretamente na ideia de pertencimento ao bairro com relação a apreensão do morador e a dinâmica territorial. Ou seja, no interior do bairro, por apresentar características de ilhas de tranquilidade, favorecem as relações interpessoais da comunidade enquanto que nas áreas perimetrais essas relações se dão de maneira transitórias e pouco representativa, caracterizando áreas de rios de tráfego intenso, conforme Campos Filho (2003).

No tocante aos tipos de uso, por mais que o bairro Frei Damião seja majoritariamente residencial percebe-se uma mistura com relação a utilização das suas edificações, sendo este referente aos usos de serviços e comércio, especificamente. Tal evento pode ser decorrente devido a área em questão estar situada próxima ao centro comercial da cidade, fazendo com que os moradores do bairro abram seus próprios investimentos em suas residências, além de garantir sua subsistência por meio dos empregos informais.

Observou-se que a falta de um ordenamento e de uma gestão físico-territorial, dentre outras questões de ordem urbana como implantação de infraestrutura, políticas públicas de mobilidade urbana, saneamento e regularização fundiária, juntamente com outros problemas urbanos, como a ausência de equipamentos coletivos, entre eles áreas de lazer, que ocasionaria uma maior dinâmica urbana e capacidade de suporte no bairro, possivelmente atrairia mais visibilidade aos gestores e traria uma qualidade de vida e direito à cidade e distribuição equitativa dos bens e serviços aos moradores. Portanto, percebe-se que o bairro Frei Damião apresenta a necessidade de uma intervenção urbana de urgência e de caráter permanente.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS FILHO, Candido Malta. **Reinvente seu bairro**: caminhos para você participar do planejamento de sua cidade. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- HARVEY, David. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.
- LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. (Tradução não publicada). Belo Horizonte: UFMG, 2006 [1974].
- SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SANTOS, Milton. Circuitos espaciais de produção: um comentário. In: SOUZA, Maria Adélia de; SANTOS, Milton. **A construção do espaço**. São Paulo: Nobel, 1986.
- SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOUSA, Antonio Candido de Mello e. Os tipos de povoamento. In: **Os parceiros do rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1987.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DO PIB PER CAPITA NAS MICRORREGIÕES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (2006-2015)

Renata Katiele da Costa Santiago
Graduada em Ciências Econômicas/UERN
kathiele19@hotmail.com

Miguel Henrique da Cunha Filho
DEC/UERN
mhcfilho@yahoo.com.br

Jackson Rayron Monteiro
Graduado em Ciências Econômicas/UERN
jackjones2013@bol.com.br

Boanerges de Freitas Barreto Filho
DEC/UERN
boanerges.sms@hotmail.com

RESUMO

Considerando a modesta participação das atividades econômicas do estado do Rio Grande do Norte na economia do Brasil, o trabalho tem por objetivo apresentar e analisar a distribuição espacial do PIB *per capita* entre as microrregiões do Rio Grande do Norte (RN), comparando-se o desempenho dos dados deste indicador econômico no período de 2006 a 2015. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e em sites oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e do Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do RN (IDEMA), utilizando-se ferramentas da estatística descritiva para exposição dos resultados. O trabalho apresentou tabelas e gráficos elaborados com base nos dados obtidos que demonstram a atual situação e a evolução dos indicadores nas dezenove microrregiões do Rio Grande do Norte, e as disparidades entre elas. Observou-se que quatro microrregiões apresentaram convergência negativa, sete tiveram convergência positiva, outras sete expressaram divergência negativa e apenas a microrregião de Natal apresentou divergência positiva.

Palavras-chave: Desigualdade de renda. PIB *per capita*. Convergência/Divergência.

1 INTRODUÇÃO

As disparidades de participação do Produto Interno Bruto (PIB) observadas nas diversas microrregiões do estado do Rio Grande do Norte, quando não têm uma raiz histórica fincada na formação econômica colonial, estão ligadas a uma inflexão no que diz respeito à conduta do aparelho estatal na economia.

A formação econômica potiguar remonta ao período colonial, com o processo de ocupação português partindo da área litorânea, com a utilização das terras para a produção canavieira, cuja produção se destinava para atendimento da demanda europeia por açúcar. Tal

circunstância produtiva, bem como a necessidade de proteção das terras, resultou na implantação de Natal em 1599 (IBGE, 2018).

Assim, a história da capital potiguar, desde a colonização, já prenunciava sua vocação para a exportação, com a estruturação necessária para tal propósito, como os equipamentos de defesa (o Forte dos Reis Magos) e a burocracia estatal para o controle e organização da produção e respectivo encaminhamento para os portos (IBGE, 2018). Neste sentido, pode-se considerar que a atual capital do estado despontou como principal aglutinador do capital mercantil no Rio Grande do Norte. Tais condições foram preponderantes para o maior crescimento econômico e dinamismo urbano de Natal e de seu entorno.

Já alguns espaços interiorizados contaram com aportes significativos de investimentos estatais e benefícios fiscais concedidos ao capital privado para que se instalassem em áreas definidas pelo Estado como polos de crescimento. Um exemplo é o caso da microrregião do Vale do Assú, com a implantação de importante polo de fruticultura irrigada.

Outras microrregiões do estado que não tiveram circunstâncias que lhes favorecessem, como ocorreu em Natal, nem contaram com investimentos estatais significativos, como ocorreu no Vale do Assú, apresentam baixo crescimento econômico, confirmando a assimetria intra estadual e a desigualdade socioeconômica.

As análises das desigualdades na distribuição de renda dentro e entre as unidades geográficas de diferentes níveis (países, regiões, estados, etc.) sempre receberam atenção significativa, tanto de instituições nacionais e internacionais como de um grande número de pesquisadores interessados no assunto. Apesar do tema da desigualdade ser recorrente nas pautas de discussões políticas no país, em escala internacional, o Brasil ainda é uma das nações mais desiguais do mundo na distribuição de renda.

Nos últimos anos, o banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a oferecer informações cada vez mais detalhadas do ponto de vista geográfico. Este aumento da disponibilidade de informações favoreceu significativamente o interesse pelo estudo de áreas territoriais menores, com o objetivo de analisar a realidade de cada localidade individualmente considerada e compreender sua posição relativa no contexto regional.

Nesse sentido, um dos temas mais debatidos nos últimos anos diz respeito à evolução das desigualdades espaciais nos níveis de renda intra-regional e inter-regional. No contexto do Rio Grande do Norte (RN), as desigualdades entre suas microrregiões respondem à mesma dinâmica que caracteriza todo o Brasil, ou seja, caracterizada por desigualdades socioeconômicas entre as regiões. O Produto Interno Bruto *per capita* (PIBpc) do RN entre 2006 e 2015 passou de, aproximadamente, 52% para cerca de 60% da média nacional. De

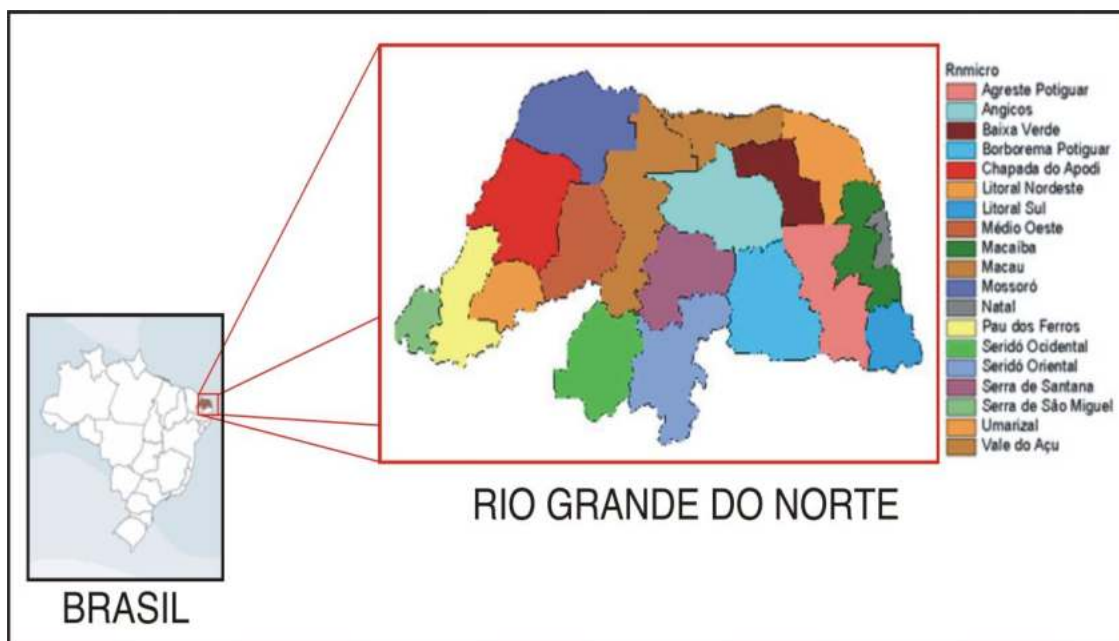
acordo com os dados correspondentes ao ano de 2006, o estado ocupou a 20ª posição no grupo dos 27 estados em que o Brasil é organizado do ponto de vista político-administrativo, permanecendo na vigésima posição em 2015 (IBGE, 2018).

Para a concretização deste estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico e pesquisa documental nos bancos de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do RN (IDEMA). Os dados foram sistematizados e analisados com uso de ferramentas da estatística descritiva.

2 O QUADRO ECONÔMICO POTIGUAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PIB *per capita* POR MICRORREGIÕES DO RN

O estado do Rio Grande do Norte, localiza-se na região Nordeste do Brasil (**Figura 1**) tem uma área total de 53.306,8 km² (0,62% do território brasileiro e 3,41% do Nordeste). Apesar de sua superfície que representa uma pequena percentagem do conjunto brasileiro, é uma área maior do que alguns países, como a Holanda (41.864 Km²), Taiwan (36.000 Km²), Bélgica (30.528 Km²) ou Israel (21.042 Km²), com cerca de 60% do território caracterizada por baixa precipitação (cerca de 400 a 600 mm. Por ano) (IBGE, 2018).

Figura 1 – Microrregiões do Rio Grande do Norte



Fonte: Cunha Filho; Sanches Aguilera (2009).

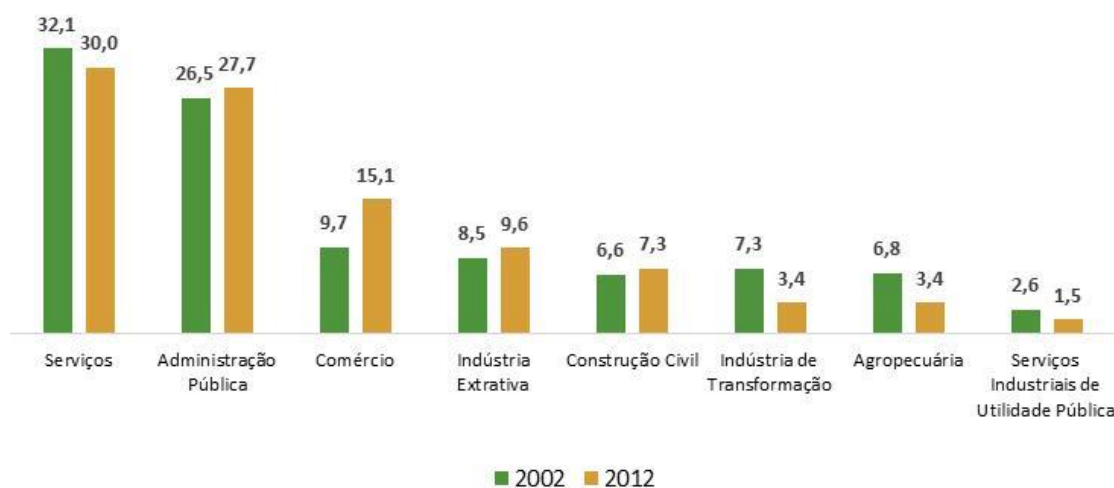
O estado está organizado política-administrativamente em 167 municípios, os quais são agrupados em quatro mesorregiões e 19 microrregiões de acordo com dados do IBGE, a

população de RN totalizou 3,003,087 habitantes em 2006 (1,63% da população do país). Já no último Censo (2010), a população totalizou 3.168.027 de habitantes, e a estimativa para 2018 é que a população alcance 3.479.010 (IBGE, 2010).

A mesorregião do Oeste Potiguar tem sete microrregiões e 62 municípios; a do Agreste Potiguar tem três microrregiões e 43 municípios; a Central Potiguar tem cinco microrregiões e 37 municípios e a Leste Potiguar tem quatro microrregiões e 25 municípios (IBGE, 2018).

O **Gráfico 1** mostra a estrutura produtiva recente da economia potiguar (comparativo 2002 – 2012), com quedas das participações da indústria de transformação e da agropecuária e um acentuado crescimento da participação do comércio. O setor de comércio e serviços (inclui administração pública) passou de 68,3% (2002) para 72,8% (2012), representando uma tendência preocupante, principalmente, pela relevância crescente da administração pública para a geração de empregos formais.

Gráfico 01 - Estrutura Produtiva Básica da Economia Potiguar – % do Valor Adicionado Bruto – 2002/2012



Fonte: IBGE (vários anos) *apud* FIERN (2016).

Segundo dados do IDEMA (s/d), no ano de 2015:

O PIB do Rio Grande do Norte alcançou R\$ 57.250 milhões, representando 1,0% do PIB brasileiro, ocupando a 5ª posição na Região Nordeste e a 18ª no Brasil. A economia do Estado teve retração de 2,0%, inferior a queda observada no Nordeste (3,4%) e no Brasil (3,5%) (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E MEIO AMBIENTE DO RN, s/d).

Do ponto de vista da concentração da riqueza, também, os fortes desequilíbrios oferecidos pelo RN são consideráveis. Vale do Assú, Litoral Nordeste e Agreste Potiguar somam 58,45 % do PIB *per capita* do Rio Grande do Norte.

É necessário reconhecer que o tamanho da população influencia de forma significativa nos resultados obtidos nos cálculos do PIB *per capita*. Sendo assim, microrregiões com a densidade demográfica menor tem probabilidade de ter um PIB *per capita* mais elevado o que não significa dizer, que essa microrregião é a mais desenvolvida entre as demais.

Alguns autores, como Ferreira (1989, p. 57), sugerem que as disparidades econômicas '(...) não resultam do descaso teórico com a economia espacial, mas é resultado da tendência à concentração, à centralização e à aglomeração geográfica da própria organização capitalista da produção'. Nota-se que as atividades ocupam um espaço e, em geral, se concentram em determinadas áreas. Estudar os motivos e as possíveis repercussões desse fato é fundamental para o planejamento econômico e social (LIMA *et al*, 2018, p. 231).

As desigualdades no Rio Grande do Norte, com base no PIB *per capita*, por microrregiões são verificáveis por que o Produto Interno Bruto por habitante é uma boa variável para mostrar a expansão econômica ou não das áreas estudadas, embora existam algumas limitações e críticas quanto ao uso desse indicador, por exemplo, quando se tem em consideração a questão do desenvolvimento, tem-se um aspecto mais amplo e não verificável com base apenas no PIB *per capita*.

3 ANÁLISE COMPARATIVA DA PARTICIPAÇÃO DAS MICRORREGIÕES NO PIB *per capita* ESTADUAL ENTRE OS ANOS 2006 E 2015

Os resultados do PIB *per capita* no Rio Grande do Norte apresentados no **Quadro 1** permitem verificar fortes assimetrias. Embora, em termos absolutos, o PIB *per capita* tenha crescido, entre as microrregiões esse indicador mostra contrastes e oscilações durante o período analisado (2006 - 2015).

Quadro 1: PIB *per capita* relativo das microrregiões do RN para os anos de 2006 e 2015

MICRORREGIÕES	2006	2015
Vale do Assú	150,02	90,32
Litoral Nordeste	61,75	89,62
Agreste Potiguar	51,57	47,35
Médio Oeste	56,34	61,79
São Miguel	46,37	44,00

Angicos	49,00	49,98
Macau	269,06	206,32
Mossoró	142,62	109,72
Natal	104,56	107,96
Baixa Verde	44,97	105,98
Macaíba	97,30	87,23
Chapada do Apodi	121,91	78,35
Litoral Sul	84,50	76,70
Seridó Oriental	62,88	68,43
Seridó Ocidental	70,42	66,49
Serra de Santana	49,75	58,23
Umarizal	49,69	51,87
Pau dos Ferros	52,01	46,18
Borborema Potiguar	46,22	45,79
Média das microrregiões	84,79	78,54

Fonte: Elaboração própria. Dados de 2006 obtidos do IBGE (2018). Dados de 2015 obtidos do IBGE apud IDEMA (s/d).

Os dados, em 2006, indicam que cinco microrregiões apresentavam PIB *per capita* relativo superior ao do estado (Vale do Assú, Macau, Mossoró, Natal, Chapada do Apodi). Já em 2015, apenas quatro microrregiões tiveram desempenho superior ao do estado (Macau, Mossoró, Natal, Baixa Verde), sendo que Macau e Mossoró tiveram desempenho relativo menor do que o observado em 2006, enquanto a microrregião de Natal apresentou desempenho relativo um pouco superior ao verificado em 2006.

Saliente-se que os desempenhos relativos, destacando-se as microrregiões de Mossoró, Macau e Chapada do Apodi com reduções coincidem com a redução das operações da Petrobras no RN em tais áreas. Já o desempenho relativo da microrregião do Vale do Assú, em 2015, pode ser decorrente da redução das atividades de irrigação provenientes da estiagem iniciada em 2012 e que perdurou até 2017.

O desempenho relativo da microrregião de Baixa Verde, em 2015, coincide com a expansão da geração de energia eólica no RN, figurando os municípios de Parazinho e João Câmara entre os principais detentores de parques de geração.

Tomando-se como base o PIB *per capita* e a variação experimentada pelas microrregiões, expressos em pontos percentuais, é possível observar convergência ou divergência entre as microrregiões no período considerado (2006-2015), mas antes é necessário apresentar os critérios para a caracterização da convergência ou divergência. Sinteticamente, utiliza-se a sugestão de Villaverde (1999), que considera:

Convergência:

- positivo - quando a microrregião com PIBpc abaixo da média estadual melhora sua posição ao longo do tempo;
- negativo - é quando a microrregião com PIBpc acima da média piora sua posição relativa.

Divergência:

- a) positivo - quando a microrregião com PIBpc acima da média estadual melhora sua posição ao longo do tempo;
- b) negativo - é quando a microrregião com PIBpc abaixo da média piora sua posição.

O **Quadro 2** traz os resultados observados para os anos de 2006 e 2015, com quatro microrregiões apresentando Convergência negativa (Vale do Assú, Macau, Mossoró e Chapada do Apodi), sete apresentando Convergência positiva (Litoral Nordeste, Médio Oeste, Angicos, Baixa Verde, Seridó Oriental, Serra de Santana e Umarizal), outras sete apresentando Divergência negativa (Agreste Potiguar, Serra de São Miguel, Macaíba, Litoral Sul, Seridó Ocidental, Pau dos Ferros e Borborema Potiguar) e apenas a microrregião de Natal apresentando Divergência positiva.

Quadro 2 – PIB *per capita* relativo das microrregiões do RN para os anos de 2006 e 2015

MICRORREGIÕES	2006	2015	Convergência / Divergência
Vale do Assú	150,02	90,32	Convergência negativa
Litoral Nordeste	61,75	89,62	Convergência positiva
Agreste Potiguar	51,57	47,35	Divergência negativa
Médio Oeste	56,34	61,79	Convergência positiva
Serra de São Miguel	46,37	44,00	Divergência negativa
Angicos	49,00	49,98	Convergência positiva
Macau	269,06	206,32	Convergência negativa
Mossoró	142,62	109,72	Convergência negativa
Natal	104,56	107,96	Divergência positiva
Baixa Verde	44,97	105,98	Convergência positiva
Macaíba	97,30	87,23	Divergência negativa
Chapada do Apodi	121,91	78,35	Convergência negativa
Litoral Sul	84,50	76,70	Divergência negativa
Seridó Oriental	62,88	68,43	Convergência positiva
Seridó Ocidental	70,42	66,49	Divergência negativa
Serra de Santana	49,75	58,23	Convergência positiva
Umarizal	49,69	51,87	Convergência positiva
Pau dos Ferros	52,01	46,18	Divergência negativa
Borborema Potiguar	46,22	45,79	Divergência negativa
Média das microrregiões	84,79	78,54	

Fonte: Elaboração própria. Dados de 2006 obtidos do IBGE (2018). Dados de 2015 obtidos do IBGE apud IDEMA (s/d).

Pode-se considerar o resultado como indicativo de que as desigualdades intra estadual continuam se acentuando, com evolução modesta nas microrregiões que apresentaram Convergência positiva (exceto Baixa Verde que apresentou expressivo resultado), involução bastante significativa nas microrregiões com Convergência negativa, ademais, sete

microrregiões pioraram os percentuais alcançados em 2006 (Divergência negativa) e o resultado mais satisfatório alcançado pela microrregião de Natal pode ser proveniente da maior concentração econômica, especialmente na capital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando-se apresentar e analisar a distribuição espacial do PIB *per capita*, comparando-se dados de 2006 com dados do ano de 2015 das microrregiões do Rio Grande do Norte, verificou-se que a desigualdade intra estadual permanece como um traço marcante do estado.

Algumas microrregiões que apresentaram desempenho muito significativo em 2006, com destaques para as microrregiões de Mossoró, Macau, Chapada do Apodi e Vale do Assú, reduziram o PIB *per capita* relativo, embora Mossoró e Macau, em 2015, ainda permaneceram acima do PIB *per capita* estadual.

Também merece atenção, especialmente do Poder Público, as microrregiões Agreste Potiguar, Serra de São Miguel, Macaíba, Litoral Sul, Seridó Ocidental, Pau dos Ferros e Borborema Potiguar, pois apresentaram em 2015 redução do PIB *per capita* relativo. A perda de participação relativa do setor primário em virtude do recrudescimento da seca, a incapacidade das políticas públicas modificarem o cenário e a quase irrelevância do setor industrial podem ser considerados elementos que contribuíram para o resultado.

Por outro lado, sete microrregiões apresentaram resultados mais satisfatórios em 2015 do que em 2006, sendo necessário aprofundar a investigação para apontar os fatores que ampliaram o PIB *per capita* relativo nestes espaços. Ademais, também se verificou a ampliação do PIB *per capita* relativo pela microrregião de Natal.

Neste sentido, faz-se necessário estudar a formação econômica para se promoverem as transformações estruturais requeridas para a mitigação das desigualdades socioeconômicas que afligem as populações da periferia do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

CUNHA FILHO, M. H.; SANCHES AGUILERA, D. Unas menos iguales que otras: desequilibrios territoriales en la distribución de la renta de las microrregiones de Río Grande do Norte (Brasil). In: XXXV REUNIÓN DE ESTUDIOS REGIONALES, 21., 2009, Valencia-Espana. *Anais...*, 1994. p. 64-89. Disponível em:

<https://old.reunionesdeestudiosregionales.org/valencia2009/htdocs/pdf/p127.pdf> . Acesso em: 12 out. 2018

FIERN, **Programa Mais RN**. Disponível em: <http://www.maisrn.org.br/perfil-rn/diagnostico-socioeconomico/> . Acesso em: 02 out. 2018.

Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte (IDEMA). **Rio Grande do Norte. Produto Interno Bruto do estado e dos municípios (2010-2015)**. Disponível em:

<<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/idema/DOC/DOC000000000138927.PDF>>. Acesso em: 12 out. 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2018. **Histórico de Natal/RN**.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/natal/historico> . Acesso em: 12 out. 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010. **Censo 2010**. Disponível em:

<https://censo2010.ibge.gov.br/> . Acesso em: 12 out. 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2018. **Panorama do Rio Grande do Norte**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/panorama> . Acesso em: 12 out. 2018.

LIMA, E. C. de; OLIVEIRA NETO, C. R. de; ALVES, J. da S. Análise do setor industrial do rio grande do norte: Uma Abordagem Espacial para os anos 2002 e 2012. **Geosul**, Florianópolis, v. 33, n. 67, p. 229-252, mai./ago. 2018. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.5007/2177-5230.2018v33n67p229> Acesso em: 12 out. 2018.

VILLAVARDE, J. **Diferencias regionales en España y Unión Monetaria Europea**.

Pirámide; Madrid, 1999.

EDUCAÇÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL: BREVE LEVANTAMENTO

BIBLIOGRÁFICO SOBRE O TEMA

Débora Raquel Araújo Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
raqueldebora0@gmail.com

Erika Leticia de Almeida Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
erikalet92@gmail.com

Iasmin da Costa Marinho

Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia na
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
iasmincostamarinho@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa integra parte dos estudos bibliográficos desenvolvidos em Projeto maior, intitulado “Desigualdades Intraescolares e Gestão: estudo comparado em escolas públicas de Mossoró (RN)”. O trabalho ora apresentado tem como objetivo refletir acerca da influência de territórios com alta vulnerabilidade social no desempenho de alunos neles inseridos. Para isso realizamos leituras de textos que discutem a temática, bem como a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações por trabalhos produzidos dentro da temática, com o intuito de analisarmos o fluxo de pesquisas nesta área. Desta forma, partimos da discussão do território como influenciador direto na dinâmica da escola e do aprendizado dos alunos, território este que contendo um alto índice de vulnerabilidade social, pode interferir significativamente na escola. Diante disso foi possível perceber que as pesquisas feitas nesta área são recentes e que nos últimos anos esta temática tem sido bastante discutida, relacionando a vulnerabilidade social ao que diz respeito a localização do território como também aos problemas sociais.

Palavras-chave: vulnerabilidade social. Território. Desempenho.

INTRODUÇÃO

Educação e vulnerabilidade social tem sido nos últimos anos um assunto discutido com bastante recorrência. Tais estudos visam tão somente entender de fato a magnitude do meio social na qual as escolas estão inseridas para/com seu desempenho. Diante disso, esta pesquisa parte dos estudos bibliográficos desenvolvidos em Projeto maior, intitulado “Desigualdades Intraescolares e Gestão: estudo comparado em escolas públicas de Mossoró (RN)”. Objetivamos com este estudo refletir acerca da influência de territórios com alta vulnerabilidade social no desempenho de alunos neles inseridos por meio de estudos bibliográficos sobre o tema.

Para tanto realizamos leituras do conjunto destes autores: Setubal (2011); Almeida (2012), Érnica (2012), Lopes et al (2012), Silva et al (2014); Ribeiro (2015); Araújo (2017), Garcia; Yannolasno (2017); Ribeiro; Vóvio (2017), com o intuito de compreendermos a concepção de territórios com altos níveis de vulnerabilidade social, bem como quais influências exercem no desempenho dos alunos. Para isso, utilizamos como recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica sobre a temática Educação e Vulnerabilidade social. Logo, fez-se necessário a realização de consultas às bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc).

Para analisarmos como esta temática está sendo abordada, fizemos um levantamento de dissertações utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações - BDTD. A busca foi feita a partir dos descritores “educação” e “vulnerabilidade social”. Utilizamos o recorte temporal de 2007 a 2017, delimitamos os trabalhos aos que foram produzidos em programas de pós-graduação em educação e foi possível encontrar 22 trabalhos, mas destes só analisamos 3 por serem relevantes para discussão. Dentro das dissertações mapeadas, realizamos uma leitura cuidadosa de forma a captar as concepções que esses pesquisadores têm sobre a vulnerabilidade social.

Segundo Ribeiro e Vóvio (2017) escolas que se encontram em território vulnerável, e que possuem alunos com baixos recursos culturais e familiares não obtêm um bom desempenho, em relação aos mesmos alunos que estudam em escolas com contextos menos vulneráveis. Com este trabalho buscamos trazer reflexões acerca das questões concernentes aos elementos que podem significativamente interferir na educação de alunos inseridos em territórios considerados vulneráveis socialmente.

TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS E SUAS INFLUÊNCIAS NO DESEMPENHO DOS ALUNOS

Partimos da discussão do território como influenciador direto na dinâmica da escola e do aprendizado dos alunos, território este que contendo um alto índice de vulnerabilidade social, pode interferir significativamente na escola. Quando falamos de vulnerabilidade social estamos tratando de questões que dizem respeito ao desenvolvimento econômico, cultural e social que acabam ultrapassando os muros da escola, sendo assim ocorre essa influência que podemos dizer ser negativas para instituição.

De acordo com pesquisas que abordam a temática, podemos perceber que escolas localizadas em territórios com o alto índice de vulnerabilidade social tendem a serem prejudicadas, enquanto as escolas localizadas em territórios mais desenvolvidos têm elementos favoráveis que contribuem no processo de desenvolvimento e desempenho dos alunos. Diante disso vemos que essas diferenças geram desigualdades entre as escolas e consequentemente entre os alunos, resultando em uma segregação. Segundo Gamoran (1989) a tarefa da educação neste cenário é lutar para diminuir as desigualdades, superando as diferenças com equidade.

Segundo alguns resultados da pesquisa mencionada por Érnica (2012) coordenada por Maria Alice Setúbal, desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec do ano de 2011, quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola, mais precária tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ela oferecidas. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas utilizadas como campo desta pesquisa variam de acordo com os níveis de vulnerabilidade social do território em que as escolas estão localizadas. Quanto mais são vulneráveis os territórios em que as escolas estão situadas, menores são suas notas no Ideb. No que diz respeito diretamente com o desempenho dos alunos esta pesquisa afirma que:

Quando alunos com baixos recursos culturais familiares estudam em escolas situadas nas áreas mais vulneráveis, o conjunto deles tende a ter desempenho pior do que quando alunos desse mesmo grupo estudam em escolas localizadas nas áreas menos vulneráveis. Por sua vez, alunos com maiores recursos culturais têm notas mais baixas quando estudam em escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade social (ÉRNICA, 2012, p. 247).

Durante esta pesquisa foi possível também perceber que as escolas localizadas em territórios vulneráveis tendem a ter uma maior rotatividade dos professores, e em seu quadro de professores possuem poucos concursados, sendo assim os professores não são bem engajados. Outro fator que nos chamou atenção foi a questão de que nessas escolas existem um “quase-mercado”, em que muitas vezes os pais optam por matricular seus filhos em escolas que melhor atendam às suas expectativas, como também foi possível verificar que esse quase-mercado se relaciona com a disputa dos profissionais da educação por estas escolas mais favorecidas, e a seleção destes procede de acordo com a afinidade que eles têm com o projeto da escola. Sendo assim as escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade

social média e baixa atraem profissionais mais qualificados e engajados, além de alunos que possuem mais recursos culturais familiares. Outra hipótese estabelecida nesta pesquisa é de a qualidade dos serviços que são oferecidos aos indivíduos os influenciam, deste modo a qualidade da oferta escolar pode influenciar sobre o desempenho escolar dos estudantes.

Diante disso percebemos que as escolas com maior vulnerabilidade social estão em situação de maior desvantagem, com poucos recursos e mecanismos para reverter esse cenário, sendo assim influencia diretamente no desempenho dos alunos, pois compreendemos que os problemas que permeiam essas escolas refletem nos alunos e conseqüentemente em seus processos de aprendizagem e desempenho.

Por meio do levantamento bibliográfico foi possível detectar um dos fatores que se encontra presente nesses territórios vulneráveis, a ausência da família no processo de escolarização dos filhos. As famílias inseridas nesses territórios tendem a ser mais ausentes na escola, o que dificulta esse processo e contribui para que o desempenho dos alunos seja insatisfatório. Essa ausência diz respeito a vulnerabilidade que à família se encontra, sobrepondo as dificuldades concernentes ao trabalho, desta forma pode comprometer a escolarização (VÓVIO, 2017).

Não obstante a isso, sabe-se que são diversas as razões pelas quais podem comprometer o desempenho escolar. Um dos aspectos que precisa ser ressaltado aqui é concernente a falta de formação continuada dos professores, ou seja, de políticas que efetivem melhorias na atuação do profissional da educação para enfrentar os problemas/situações das escolas que se encontram em altos níveis de vulnerabilidade social e contribuir para que esses problemas não afetem o desempenho dos alunos, agindo em conjunto com todos os profissionais para que isso se concretizem.

Diante da relevância de se enfrentar a desigualdade escolar no país, é importante chamar a atenção para a dificuldade da escola de valorizar o capital social de famílias em situação de vulnerabilidade social: seja quando esse capital se manifesta na forma de valorização da utilidade da escola, seja quando se expressa no esforço das famílias de territórios vulneráveis, pela escolarização dos filhos.

Segundo Ribeiro; Vóvio (2017) os resultados das pesquisas nesta área chamam atenção a existência de relações entre desigualdades socioespaciais (indicadas pelas desigualdades e segregação social no território), desigualdades sociais (recursos socioeconômicos e culturais dos alunos e famílias) e desigualdade escolar (vista pelos resultados educacionais, expectativa sobre os alunos, formação e experiência dos professores e pela infraestrutura das escolas).

A autora ainda considera que um dos elementos fundamentais para compreender o processo educacional e os seus resultados é a condição sócio demográfica da população ali atendida pela escola, ou seja, é preciso adotar metodologias que envolva o processo social, que julguem o território como gerador de condições sociais. Desta forma “essas metodologias que relacionam a localização espacial de determinados grupos a fenômenos sociais recebem o nome de “efeito-vizinhança”. Para melhor compreensão sobre o efeito-vizinhança, Araujo e Neto (2017) afirmam que:

A teoria sobre o efeito vizinhança têm sugerido três mecanismos pelos quais a vizinhança afetaria o desempenho escolar: a influência dos colegas (peer effect), a influências dos adultos (role model) e a influência do contexto da vizinhança, por exemplo, a infraestrutura das escolas (Jencks e Mayer, 1990). Nesta perspectiva, os estudiosos que buscam compreender como os pares se influenciam baseiam-se no “modelo epidêmico” que parte do pressuposto que uma criança tende a imitar o comportamento de seus colegas (ARAÚJO; NETO, 2017, p. 2).

Percebemos que além de toda a dificuldade que os alunos que estão inseridos nestes territórios enfrentam, existe uma forte ligação entre os problemas sociais e a localização. Contudo isso se torna um ciclo, em que esse efeito-vizinhança acontece, por meio de fatores que estão além das escolas, que acabam influenciando no que acontece dentro da escola.

É fato que pesquisas como estas tendem a refletir sobre que tipo de políticas educacionais chegam até essas escolas, e como a prática escolar tem se desenvolvido diante das situações que emergem desta vulnerabilidade e das desigualdades geradas. Segundo Ribeiro e Vóvio (2017) diante desta conjuntura é preciso que as políticas educacionais reflitam sobre o aumento da equidade, assim como da qualidade da educação brasileira.

ESTUDO DA VULNERABILIDADE SOCIAL EM DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

Para construção deste trabalho além dos estudos realizados fizemos um levantamento de dissertações utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações - BDTD. A busca foi feita a partir dos descritores “educação” e “vulnerabilidade social”, com o intuito de verificar o que se tem produzido a respeito da temática. Utilizamos o recorte temporal de 2007 a 2017, delimitamos os trabalhos aos que foram produzidos em programas de pós-graduação em educação e foi possível encontrar 22 trabalhos, mas só analisamos 3, pois achamos relevantes para discussão (STAUB, 2013; ROCHA, 2016; LEMOS, 2017).

Em uma das dissertações analisadas “Educador social: a contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social” (LEMOS, 2017) foi possível perceber o conceito de vulnerabilidade social a partir da perspectiva de Abramovay (2002) que pode ser compreendido “pela insuficiência e inadequação de recursos para que o sujeito possa dar conta das oportunidades oferecidas pela sociedade” e enfatiza que o conceito de vulnerabilidade social está ligado à restrição de mobilidade social e econômica que os indivíduos estão submetidos.

Encontramos também na dissertação “O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social” (ROCHA, 2016) a concepção de vulnerabilidade social “relacionada à falta de acesso a bens culturais e artísticos, bem como à precariedade e à dificuldade de acesso a serviços básicos”, relacionando ainda ao local onde os sujeitos estão inseridos, e não a uma característica própria do sujeito. A partir disso compreendemos que não é o sujeito que é vulnerável, mas sim o local que ele está inserido possui características que contribuem para que ele não desfrute dos serviços oferecidos com qualidade. Sendo assim apreendemos que uma pessoa não é vulnerável, mas se encontra em situação de vulnerabilidade social. Nesta mesma dissertação a autora enfatiza que:

A vulnerabilidade social está relacionada a sujeitos que encontram riscos diante de situações de desemprego, precariedade do trabalho, pobreza e falta de proteção social. Está relacionada, também, à falta de acesso a bens culturais e artísticos, à dificuldade em estabelecer laços sociais, comunitários e familiares, bem como à precariedade e dificuldade de acesso a serviços básicos como saúde e educação. É a combinação de fatores como agravos à saúde, violência e pobreza que pode produzir a deteiorização do nível de bem-estar das pessoas, famílias ou comunidades (SANTOS, 2016, p. 71).

Por fim na última dissertação “Projetos de vida e emancipação: constituindo o ser-sujeito cidadão no Pão dos Pobres” (STAUB, 2013) analisada identificamos esta temática relacionada à pobreza, abusos sexuais, violência física e mental, rejeição e abandono familiar, desestrutura familiar e conflitiva, situações de perda de pessoas próximas. Ambas as dissertações tratam da vulnerabilidade social a partir da localização não somente espacial, mas também dos problemas sociais que permeiam os territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso chegamos a concluir que entre as leituras realizadas e as dissertações que foram analisadas, vemos uma semelhança da concepção de vulnerabilidade social relacionada ao território que contém diversos problemas sociais, estes problemas acabam refletindo na escola que está inserida neste território e conseqüentemente reflete nos alunos, interferindo no desempenho destes.

Podemos perceber que as pesquisas feitas nesta área são recentes e que nos últimos anos esta temática tem sido bastante discutida. Compreendemos que esse movimento ocorre devido a crescente preocupação com uma educação de qualidade e com equidade, na tentativa de oferecer aos alunos as mesmas oportunidades educacionais.

Apreendemos que são muitos os fatores presentes nos territórios vulneráveis que interferem no desempenho do aluno, dentre eles estão: a ausência da família, a precarização de serviços públicos básicos, a falta de estrutura na escola, a formação dos professores, o “quase-mercado” que permeia o âmbito das escolas, a violência, perfil socioeconômico do território, dentre outros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa. **Desempenho Escolar e vulnerabilidade social**: elementos para se pensar à formulação de políticas públicas educacionais. 2012.
- ARAÚJO, Julia Rocha; NETO, Raul da Mota Silveira. **Efeito-vizinhança e o desempenho escolar**: o caso dos estudantes da rede pública de ensino da Cidade do Recife. 2017
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho. **Família, Escola, Território Vulnerável**. 2013.
- ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável**. Cadernos de Pesquisa v.42 n.146 p.640-666. Maio/ago. 2012.
- GAMORAN, A. **Leadership, Equity and school Effectiveness**. Sage publication, 1989.
- GARCIA, Adir Valdemar; YANNOULAS, Silvia Cristina. **Educação, pobreza e desigualdade social**. Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017
- LEMONS, Marlise Silva. **Educador social**: a contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7386>. Acesso em outubro de 2018.
- LOPES, Roseli Esquerdo, et al. Educação e Saúde: territórios de Responsabilidade, Comunidade e Demandas Sociais. Prefeitura Municipal de Campinas. Centro de Saúde Taquaral, Campinas, SP, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica** 18 36 (1, Supl. 1) : 18-26; 2012
- RIBEIRO, Vanda Mendes. **Vulnerabilidade Social no Território e Desigualdade Escolar**, 2015.

ROCHA, Juliana dos Santos. **O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em:

<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6714>. Acesso em outubro de 2018.

SETUBAL, Maria Alice. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade Social na Metrópole.** Cenpec, São Paulo 2011

SILVA, Hamilton Harley, BATISTA, A. A.G. ALVES, L. A Escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães “protagonistas”.

Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014

STAUB, Gilmar. **Projetos de vida e emancipação: constituindo o ser-sujeito cidadão no Pão dos Pobres.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2013. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4699>. Acesso em outubro de 2018.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017.

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PODER: EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E DISTINTAS PERCEPÇÕES DE DESPOLITIZAÇÃO NO ENSINO PÚBLICO DE CAUCAIA-CE.

Ledervan Vieira Cazé
Mestrando em Sociologia -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE
levan_caze@hotmail.com

Mithale Dayane Alves Guanabara
Graduanda em Pedagogia- Universidade Estadual Vale do Acaraú
mithale28@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta uma breve discussão acerca de pressupostos educacionais e de como esses processos sócioeducadores são utilizados como referência de um modelo de reconhecimento social que opera na lógica utilitarista. O artigo foi produzido entre uma fundamentação teórica mais crítica e uma breve pesquisa de campo realizada em sete escolas no município de Caucaia, com professores e alunos da rede pública de ensino. Os autores elencados para a análise dialogam no universo da relação entre Educação e Sociedade e a pesquisa de campo, por sua vez, direcionou a conclusão para a ratificação daquilo que a base teórica evidencia como controle social “velado” e “dissimulado” no descaso com o currículo e com as práticas pedagógicas mais significativas. A descrença na construção de um sujeito verdadeiramente cidadão constata a ineficiência de uma Educação autônoma e reflexiva no âmbito das Escolas analisadas o que, a meu ver, facilita a emergência de modelos de reconhecimento social de caráter mais danoso, destrutivo e meramente reprodutivista.

Palavras-chave. Educação. Sociedade. Reconhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Qualquer educador mais atento percebe que a Educação formal brasileira (escolarização) projeta, no sentido do mercado, toda matriz curricular que, no desígnio atual e sob o dissimulado discurso da cidadania e do trabalho, tecem uma sociedade marcadamente desigual, hierarquizada e materialista. De forma geral, tal reflexão apenas serve de ratificação daquilo que o aporte teórico mais crítico evidencia como controle social “velado” no descaso com o currículo, com as práticas pedagógicas mais significativas e com a própria dimensão política do educativo.

Nesse sentido e invocando a responsabilidade de entender tal condição, este trabalho objetiva promover uma breve discussão acerca de pressupostos educacionais e de como esses processos sócioeducadores são utilizados como referência de um modelo de reconhecimento social que opera, tão somente e na lógica utilitarista, a gênese de sujeitos acrílicos e descompromissados com a compreensão do mundo que os cercam.

Prosseguindo e para alcançar tal empreendimento acadêmico, aplicou-se na pesquisa

uma abordagem qualitativa que desse conta de construir um entendimento ampliado e desenvolvido a partir de subjetividades, com utilização de observação não participante do cotidiano escolar e de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos da rede pública de ensino, bem como através de pesquisa bibliográfica e documental.

Assim e com base naquilo que a pesquisa evidenciou, a descrença na construção de um sujeito verdadeiramente cidadão constata a ineficiência de uma Educação autônoma e reflexiva no âmbito das Escolas analisadas o que, a meu ver, facilita a emergência de modelos de reconhecimento social nefastos e condicionantes de ação social mais danosa, destrutiva e meramente reprodutivista de uma lógica instrumental.

Não obstante, a observação de um “recorte” da rotina escolar, bem como da oralidade espontânea dos colaboradores da pesquisa permitiu a esses pesquisadores uma leitura privilegiada do processo metodológico e ofereceu a oportunidade de construir uma leitura rica de reflexões, possibilitando a fase conclusiva do texto.

Avançando ainda na descrição inicial, atestou-se, “sem muito espanto”, que os alunos possuíam dificuldades gerais que, em parte, refletiam a própria situação de deslocamento por qual passa o ensino público atual.

Todavia, tal realidade apenas reverbera que a absorção de conteúdo e o processo de ensino/aprendizagem, no âmbito da educação básica, acontece através da memorização de conteúdo, desenvolve-se, em parte, dissociada e desconexa e não produz significado real na vida dos educandos.

Por fim e direcionando a crítica desse artigo para a emergência do currículo formal, das práticas reprodutivistas, da falta de significado real e do total esvaziamento de conteúdos que, na sua antítese, promoveriam prosperidade social, apenas se produz ali uma Educação tendenciosa e cooptada pelo paradigma vigente o que, por sua vez, nada mais faz do que reeditar a Sociedade desigual.

Nesse viés e como afirma Rojo (2004), a escolarização brasileira, não leva à formação de sujeitos críticos; pelo contrário, tende a impedi-la, pois tal condição ainda é matéria privilegiada da educação destinada às elites. Dito isso, a Educação destinada às classes menos abastadas é aquela que se define e se reduz ao processo regular de alfabetização, ou seja, aquela que se configura como ferramenta de memorização e repetição para cumprir as metas de um currículo formal e centralizado.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação, Sociedade e Poder

Qualquer acepção de Sociedade, mesmo as mais elementares, agrapas ou incipientemente rudimentares, pressupõem um ordenamento geral que sintetiza um conjunto de regras de convivência que, operando no comportamento humano, objetiva a produção e o estabelecimento da ordem como estratégia de preservação da estrutura. Em suma “[...] ninguém dúvida de que os indivíduos formam a sociedade ou de que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 16).

Destarte, nesse sentido e refletindo sobre o dinâmico processo de mudança da vida social e da relação dependente entre individuo e Sociedade, Elias (1994, p. 16) coloca que “[...] as unidades de potencia menor dão origem a uma unidade de potencia maior, que não pode ser compreendida quando suas partes são consideradas em isolamento, independentemente de suas relações [...]”.

Assim, ainda que esse conjunto de interdependência exista sob a lógica inarmônica das pulsões e necessidades que são individualmente peculiares, diferentes e, por vezes, conflituosas, quando comparadas a partir de seus respectivos contextos, a Sociedade existe e persiste. Ainda resta-nos saber como?

Não obstante, o mesmo autor nos ensina que a funcionalidade em meio ao nível moderno de interdependência atua como uma força oculta e unificadora da vida social, ou seja, a Sociedade é formulada através da rede de relações funcionais que a antecede, pois: “[...] cada pessoa nesse turbilhão faz parte de determinado lugar [...]” (ELIAS, 1994, p. 21).

Destarte e marcadamente necessário para projetarmos um primeiro entendimento acerca de nosso objeto é entender, nessa análise sincrônica, o papel das instituições que operam a lógica da estrutura e, assim, perceber que a Educação assume um sentido fundamental no ordenamento social, uma vez que a Escola, enquanto instituição social detentora de força de socialização, produz e reproduz à lógica Estado, exercendo uma educação ortodoxa e/ou uma heterodoxa a partir da conveniência política ou da efervescência histórica.

Consubstanciando ainda com a reflexão de Norbert Elias (1994), pode-se concluir, sem correr o risco de pressupostos forçosos, que a Educação é uma ferramenta importante do Processo Civilizador e que, portanto, serviu e serve à classe dirigente como instrumento de controle da totalidade das classes menos favorecidas no jogo social.

Nesse sentido, Elias (1993, p. 196) coloca que:

[...] a direção dessa transformação da conduta, sob a forma de uma regulação crescente diferenciada e impulsos, era determinada pela direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão funções e pelo crescimento de cadeias de interdependência nas quais, direta ou indiretamente, cada impulso, cada ação do indivíduo tornavam-se integrados.

Segundo Demerval Saviani (2015), a Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e tem na cealuma de suas atribuições, uma perspectiva macro, enquanto processo social universal.

O nobre pedagogo justifica seu posicionamento a partir de uma leitura ontológica sobre a essência da Educação como processo socializador e humanizador. Em suma, reivindica Saviani (2012) que é a Educação a promotora da gênese de tudo aquilo que é verdadeiramente humano, ou seja, é através dela que nos libertamos de nossa condição mais elementar.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”.

Entretanto, para traduzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (SAVIANE, 2012 p. 76).

Nesse sentido, a Educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações), cuja função principal é a utopia, mas é utilizada essencialmente como instrumento de reprodução do sistema social.

Consubstanciando com a reflexão Durkheim (1973, p. 52) coloca que:

[...] em resumo, longe de a educação ter por objeto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. A sociedade só pode viver se dentre seus membros existe uma suficiente homogeneidade. A educação perpétua e reforça essa homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe [...].

Nesse sentido, o sistema educativo é preconizado por parâmetros curriculares objetivos, ou seja, almejam um interesse específico que perpassa por funções sociais específicas e fundamentais para a lógica do sistema social, como Estabilidade Social (ordem social através de aspectos axiológicos de moralidade, valores e virtudes); Ascensão Social (mobilidade social); Hierarquização Social (divisão Social do Trabalho) e Controle Social.

Como ideologia da classe dominante, ela alcança todos os ramos da ideologia, da arte à ciência, incluindo a economia, o direito, etc. Como concepção do mundo, difundida em todas as acamadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos: daí provêm seus diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, sentido comum, folclore; como direção ideológica da sociedade, ela se articula em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, a estrutura ideológica; o material ideológico e os instrumentos técnicos de difusão da ideologia [...] (PORTELLI, 1971, p. 23).

Na mesma linha de pensamento, Pierre Bourdieu *apud* Nogueira (1998) tenta desconstruir as ilusões acerca da dimensão educativa que são, até hoje, “vendidas” na emergência da teoria do Capital Humano² como pseudo-objetivos daquilo que se confirma como Educação.

O celebre autor coloca que o sistema de ensino não produz uma ascensão social, mas apenas reverbera aquilo que já é desenvolvido enquanto herança cultural pelo Hábitus Primário³ (Campo Familiar). E que, consciente ou não, em meio ao Hábitus escolar e aos Ritos de Instituição⁴, a Escola reproduz essa diferença de classe ao avaliar, de forma distintiva (classificatória) e homogênea diferentes saberes e diferentes contextos de alunos.

Para o autor, Bourdieu (*apud* NOGUEIRA, 1998, p. 56):

[...] para que sejam desfavorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Nesse sentido, a Escola assume um papel de instituição social de caráter político e dialoga com a sociedade tomando pra si as responsabilidades de amparo dos educandos, mas de operar essencialmente uma seleção social, pois como bem nos orienta Michel Foucault *apud* Veiga-Neto (2003), a Educação é também uma Tecnologia de Poder atuante na dimensão da Psicogênese, ou seja, no corpo (Poder Disciplinar) e na dimensão da Sociogênese, a saber: nas práticas estatais instrumentalizadas (Biopoder).

Reverberando a reflexão acima e ainda que a Escola tenha poder de agência sobre o papel de proporcionar práticas significativas e coesas de educação, bem como de estimular e seduzir os discentes dentro do processo educativo formal (TEBEROSKY, 2001); assume também seu papel de Agência Reguladora da dominação ideológica do Estado, produzindo e

reproduzindo, o autocontrole e o conformismo. A miúdo, a instituição escolar produz coercitivamente a condição de sujeito “educado”.

Dito de outra forma é covarde e latente que o Capital Cultural, doravante e replicante nas classes privilegiadas, existe como objetivo macro da Escola e é reproduzido como Saber/Poder que, por fim, transforma-se em manutenção das estruturas de Dominação. Nesse sentido, essa “dimensão do educativo”, recorre à dominação simbólica para homogeneizar a polarização inerente à diferenciação das psicogêneses.

Em outras palavras, é educar para um padrão de igualdade pré-estabelecido pela estrutura e, conseqüentemente, preservar a ordem vigente a partir do nivelamento das classes minoritárias.

2.2 O que nos mostra as escolas e os atores?

Desde o primeiro momento desse tópico, enfatiza-se que a abordagem utilizada na pesquisa cooperou, quase que simultaneamente, às dificuldades encontradas no caminho, pois o trabalho se fez em caráter exploratório, construído sob o prisma de análises particulares e em meio aos espaços educacionais elencados; diante da escassez de logística, disponibilidade de pessoal para aplicação da pesquisa e pelas impedâncias do tempo desse pesquisador.

Em suma e a partir do que foi possível compreender com a aplicação do campo, a totalidade dos entrevistados, diz saber exatamente o que a Educação significa; todavia, quando intercalados com o desenvolvimento dessa resposta, parte significativa dos entrevistados (professores também, para a surpresa desse pesquisador), agrega à função educacional, tão somente a perspectiva da ascensão financeira e social.

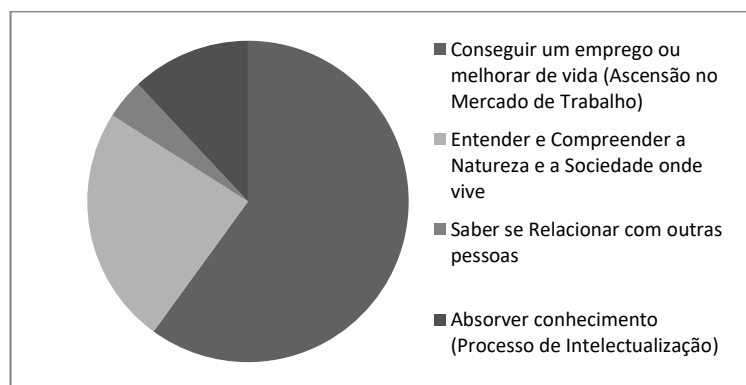
Em outras palavras, dizem os colaboradores da pesquisa, que estudam para lograr êxito financeiro e obterem capital cultural; o que distorce, a meu ver e sobremaneira, o sentido mais puro de uma ação educacional totalizante. Tal situação estatística apresentou-se à totalidade dos educandos entrevistados, mas também foi pontuada entre alguns docentes na pesquisa o que, colabora, para caracterizar o argumento primeiro desse artigo, ou seja, a cooptação da dimensão do educativo pela lógica da Economia (mercado, preços; eficácia e eficiência).

Destarte e independente da condição de professor ou de aluno, o desconhecimento acerca daquilo que deve compreender a essência humanizadora do fenômeno educacional mais fundamental, se mostrou uma tendência incômoda na pesquisa o que, talvez, evidencie o

desconhecimento de uma teoria pedagógica essencial na formação do docente que é, por consequência, transmitido no âmbito do processo de ensino/aprendizagem ao discente.

Assim e de acordo com o Gráfico 01 (A consciência da Educação), produzido a partir da indagação extraída do questionário (**Perguntas 01 e 02: A Educação serve para quê? e Por que você estuda?**), cerca de 60% dos entrevistados (professores e/ou alunos) admitiram ter estudado ou estarem estudando para transformar a sua condição sócio-financeira.

Gráfico 01: A consciência da Educação

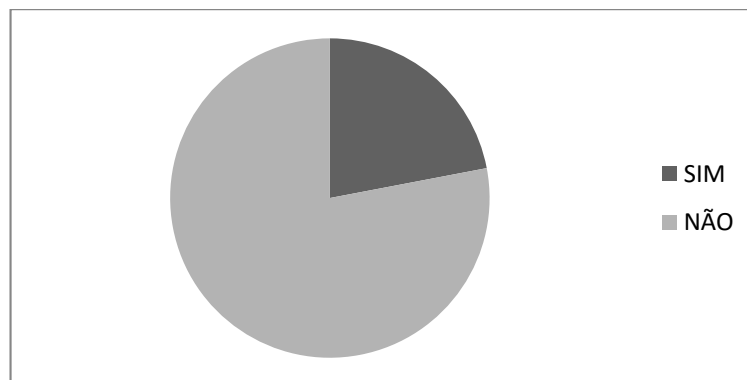


Fonte: Elaboração pessoal, com base na pesquisa de campo.

Prosseguindo e pontuando concomitantemente aos percentuais apresentados acima, a pesquisa apontou de forma paradoxal que, grande parte dos colaboradores posicionaram-se em desfavor ao modelo de sucesso atual, ou seja, professores e alunos não acham correto o padrão utilitarista de reconhecimento social. Em suma, colocam no desenvolvimento de suas falas que, o ideal era a valorização pessoal pelo caráter (valores axiológicos) dos homens e não pela propriedade ou pelo poder que possuem.

Assim e com base nesses dados, o colaborador da pesquisa trouxe para o debate, uma aceitação significativa daquilo que apresentamos enquanto objeto de análise na pesquisa, ou seja, cerca de 78% dos entrevistados (professores e/ou alunos) posicionaram-se em desfavor da relevância de uma sociedade cujo comportamento seja eminentemente capitalista através da interpretação das respostas elencadas nas perguntas 03 e 04 do questionário (Qual o significado da propriedade para você, e como isso identifica as pessoas? e Como pode-se medir o valor dos homens?).

Gráfico 02: A consciência do modelo utilitarista (Qual o valor dos homens?)



Fonte: Elaboração pessoal, com base na pesquisa de campo.

Contudo e para apresentarmos uma discussão mais crítica da temática, vamos trazer a tona, em um primeiro momento, as reflexões dos 22% que se estabeleceram a favor do instrumento monetário para valoração social. Destarte e em grande parte, a justificativa para o postulado diz respeito ao empreendimento de individualizar todas as dificuldades da vida social e a falácia da meritocracia educacional como discurso para ascender socialmente.

Não obstante e a meu ver, revelam as respectivas falas que a naturalização da exclusão social, bem como da má distribuição de renda, engendram uma postura de conflito que fundamenta a valoração imediata daqueles que conseguem fugir de tal realidade, ao ascender financeiramente no jogo social.

Contudo, tal mensuração de valor, talvez por falta de uma perspectiva mais crítica e direcionada para o entendimento dos processos menores e inerentes a essa ascensão, se faz superficialmente e partir da ótica de quem “vence” e acumula mais dinheiro o que, nesse sentido, é o único sinônimo de triunfo. Nesse viés, opera tão somente o ciclo vicioso que Paulo Freire identificou como sequencia de opressão.

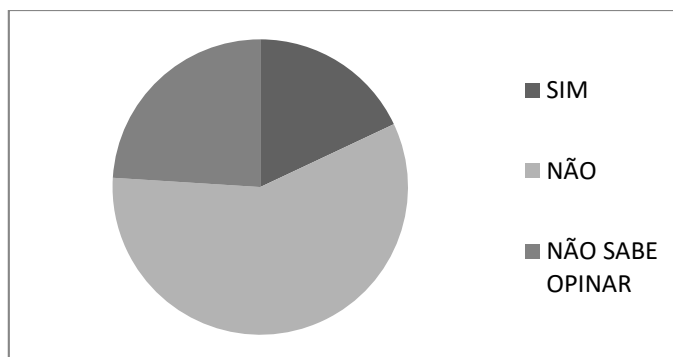
Por fim e nesse sentido, o caráter controlador da respectiva visão acerca das relações, constrói um poder sob Forma de Sociabilidade (SIMMEL, 2006) onde a Econômica avança colonizando todas as esferas da vida social, inclusive a Educação, com o advento de uma lógica de mercado construída a partir da teoria do capital humano.

Contudo, avançando na descrição dos resultados e como parte compreensível do paradoxo acima, foi também corriqueira na fala dos entrevistados a descrença no advento da Cidadania como fundamento do processo educacional por meio do currículo regular do ensino.

Em suma, compreende-se nas falas que deve haver certos ajustamentos (contextualizações) do currículo ao contexto social local através de mediação de estratégias pedagógicas mais humanizadoras e interessantes (ludicidade). De forma geral, professores e

alunos não acreditam que o currículo formal educa para o exercício pleno de cidadania, pois o conceito apresentado tacitamente nas emendas da matriz curricular não dá conta de fornecer um entendimento real daquilo que é, de fato, ser cidadão.

Gráfico 03: A descrença na produção de Cidadania pela matriz curricular da Educação



Fonte: Elaboração pessoal, com base na pesquisa de campo.

Em suma e partir de uma análise do Gráfico acima, percebemos que os agentes educacionais não conseguem compreender como a Sociedade se apresenta a eles ou como o advento do fenômeno educacional comunga com ela energia social de utopia ou reprodução. Não entendem, assim, como ela existe através de uma conveniência política descompromissada e como a distribuição de poder reverbera a extrema desigualdade social.

Também de forma geral, docentes e discentes, não entendem a lógica dos processos educacionais, mas compreendem que, seja qual for, não dá conta de transformar ou de fornecer empoderamento através da transmissão de uma ideia mínima acerca da noção de direitos e deveres.

3 CONCLUSÕES

Em verdade, se faz necessário esclarecer que a homogeneização do saber escolar, a partir do projeto de dominação da classe dirigente é, aos olhos de um educador mais atento, uma realidade marcante na vida dos jovens discentes de castas menos abastadas, em situação de vulnerabilidade social, moradores de guetos e periferias e ainda pertencentes a grupos políticos minoritários, que tanto caracterizam o nosso país.

Destarte, não é exagero dizer que, a partir dos princípios utilitaristas, a dimensão do educativo também foi colonizada pela Economia e passou a refletir a lógica do mercado e dos preços, ou seja, o aluno é percebido como um produto que deve está maturado (de técnica e/ou

de intelecto) em um determinado período de tempo; a saber: o tempo do capital. Em suma, transformar o trabalho e, antes dele a Educação, em mercadoria é controlar o processo de produção da vida material e, por extensão, da própria vida social.

Todavia e ainda que a Educação seja “vendida” na contemporaneidade como expressão macro de Democracia, pois é, teoricamente e sob o viés jurídico, colocada como imagem política de um direito social amplo, universal e efetivado no concreto, sabe-se facilmente que não abrange a totalidade daquilo que objetiva e, nem tão pouco, daquilo que lhe é mais essencial enquanto sentido mais puro e emancipatório.

Todavia e a despeito da tentativa normativa de efetivar, verdadeiramente, o direito à Educação, a história nos ensinou que a Escola, enquanto instituição primeira e responsável pelo processo educacional, também operou (e opera) como agência socializadora e, como tal, também é instrumento de produção e reprodução de Dominação. Aos olhos de Bourdieu (1966) *apud* Cerqueira (2008), por exemplo, a função do sistema de ensino, materializado na rotina escolar e na dimensão inteira do educativo, é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais.

Tal circunstancia a meu ver e envolvendo a Escola, é descrita nas observações do celebre cientista social, bem como de seu contemporâneo Foucault (1986) (através de conceitos semelhantes), como sendo um conjunto de práticas sociais que ensejam um Regime de Verdades elencado na “escolarização” das gerações mais novas a partir da noção de “sucesso” pré-concebida pelas gerações mais velhas e dominantes. Ou seja, é a emergência do currículo escolar como pressupostos ideológicos, políticos (no Brasil, partidários) e históricos.

Em suma, a fragmentação das relações sociais operada no sentido hierárquico das classes, pelo capitalismo, estrutura e é estruturada pela desagregação da Educação, enquanto instrumento de controle social. Não obstante, a meu ver e partir de uma reflexão mais aprofundada da questão, esse processo enseja a gênese de uma “Deseducação” disfarçada de direito social, enquanto acessão e legitimação de “convenientes” sistemas de saberes.

Por fim e nesse viés, é a incorporação destas pseudoverdades pelo cotidiano que faz da Escola e do ensino (por extensão toda a Educação) um reflexo do sistema de poder vigente, bem como, ferramenta e reforço das desigualdades, pois equivocadamente reproduz a falácia do mérito, da hierarquização das classes e do progresso pela ordem, mantida pelo idealismo educacional e pela violência simbólica. Contudo, nos interessa agora entender como mudar tal situação!

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Maria Ferreira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- _____, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução: Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001
- _____, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.
- CERQUEIRA, Eduardo Tramontina Valente. “Escritos de Educação” por Pierre Bourdieu. **Revista ACOALFaplp**: Acolhendo a alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>. Publicado em: março 2008.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Buenos Aires, Editorial Shapire, 1973.
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schroter; tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____, Norbert. **O processo socializador**. Tradução da versão inglesa, Ruy Jungmann; revisão apresentação e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2v.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Vozes, Petrópolis, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) (1998). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes.
- PORTELLI, Hugues. (1971). **Gramsci y el Bloque Historico**. México, Editorial Siglo XXI, 1971.
- SAVIANI. Dermeval. Sobre a Natureza E Especificidade Da Educação. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br>. Acessado em 20 de Abril de 2018.
- _____. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtiva**. São Paulo: Penso Editora, 2001.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

EMPREENDEMENTOS HIDRELÉTRICOS NA AMAZÔNIA E EDUCAÇÃO: PROBLEMAS REGIONAIS *VERSUS* DISCURSO DESENVOLVIMENTISTA

Maria Fábila Oliveira Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Castanhal, Bolsista (PRODOUTOR)

fabiaaquiles@gmail.com

Ivana de Oliveira Gomes da Silva

Prof.^a Dr.^a em Geografia no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal

ivanaogsilv@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é resultante de uma atividade vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Desenvolvimentos na Amazônia: grandes projetos e populações atingidas”, pertencente à Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal. Trata do discurso desenvolvimentista disseminado pelo Estado para fomentar a consolidação de grandes empreendimentos hidrelétricos na Amazônia, em específico a Usina Hidrelétrica de Belo Monte, trazendo à discussão os problemas regionais advindos destes empreendimentos. Objetivando identificar o papel da educação para a formação cidadã do sujeito, no sentido de fortalecer a resistência perante estes projetos que devastam o meio em que o mesmo habita. O trabalho se dispôs de uma abordagem qualitativa, utilizando-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica acerca da historicidade da Usina Hidrelétrica de Belo Monte e da prevalência do discurso desenvolvimentista em detrimento dos problemas regionais resultantes da então construção. O que nota-se é que a educação, em seu viés de exercício de cidadania, se mostra de suma importância para o fortalecimento das resistências à esses projetos que não dão voz às populações que sofrem os maiores impactos percorridos de projetos mal elaborados, que atropelam todos os direitos humanitários destes sujeitos.

Palavras-chave: UHE de Belo Monte. Desenvolvimentismo. Educação à Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer do processo de “desenvolvimento” do Brasil, levando em consideração sua posição dependente no plano internacional após a segunda guerra mundial, foram sendo construídos diversos argumentos desenvolvimentistas que alegavam a necessidade de fortalecimento da economia do país e suas determinadas regiões. Tais argumentos tinham como real intento a consolidação de empreendimentos voltados à produção e exportação nos setores de minério, energia e agropecuária, fomentando a ampliação, reprodução e acumulação do capital.

Desde então, empreendimentos foram construídos e fortalecidos em todos os setores. No setor elétrico, se efetivaram construções de usinas Hidrelétricas, a exemplo da UHE Belo

Monte no rio Xingu, localizada no sudoeste do estado do Pará, tendo a maior parte de sua infraestrutura residida no município de Altamira.

Surge, a partir de então, inúmeros problemas de caráter social e ambiental, consequentes da construção, que abrange uma enorme parcela da população local de forma direta. Problemas que foram de diversas maneiras, previstos e postos em pauta por movimentos sociais embrionários das circunstâncias. Todavia, os mesmos se encontraram e ainda se encontram em detrimento quando se trata de reprodução e acumulação do capital, regido pelo Estado e grandes empresas responsáveis ou beneficiadas pelo empreendimento.

Será tratada nas próximas seções deste artigo a historicidade do processo de planejamento e construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, trazendo as contribuições de Fleury e Almeida (2013), do Instituto Socioambiental (ISA) e de Pinto (2009), bem como os problemas regionais oriundos das construções da UHE, enfatizados no Painel de Especialistas (2009), e como estes foram e são até hoje secundarizados no que diz respeito à prevalência do capital, incorporado por discursos desenvolvimentistas disseminados pelo Estado.

A pesquisa é parte de atividades vinculadas e desenvolvidas no projeto de pesquisa intitulado “Des-envolvimentos na Amazônia: Grandes Projetos e Populações atingidas”. Tendo como objetivo orientar a pesquisa, buscou-se responder a seguinte questão: De que forma a educação, em seu viés de cidadania, pode contribuir para sanar os problemas socioambientais embrionários deste e de outros empreendimentos que são defendidos a todo custo pelos discursos desenvolvimentistas?

2 USINA HIDRELÉTRICA DE BELO MONTE: UMA ANÁLISE HISTÓRICA ACERCA DOS PROFESSORES DE CONSOLIDAÇÃO DA OBRA

A Usina Hidrelétrica de Belo Monte, localizada no município de Vitória do Xingu no sudoeste do estado do Pará, teve suas projeções iniciais com os Estudos de Inventário Hidrelétrico da Bacia Hidrográfica do Rio Xingu iniciado em 1975. A até então denominada Usina Kararaô¹, seria segundo Fleury e Almeida (2013), com seu complexo constituído por cinco usinas o maior projeto nacional na época, inundando aproximadamente 22 mil quilômetros quadrados. Sendo que, de acordo com Pinto (2009), duas de suas barragens afogaria um espaço maior que o reservatório de Tucuruí.

A partir de então, o que se tornou evidente fora uma sequência de embates, conflitos e

¹ Grito de guerra Kaiapó

resistência resultantes destes estudos, entre os defensores e contrários à construção. Fleury e Almeida (2013) destacam como um importante acontecimento no decorrer destes processos o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, realizado em fevereiro de 1989. Na ocasião houve forte presença de indígenas, ambientalistas, sem contar a presença expressa da mídia nacional e estrangeira.

No encontro, o acontecimento mais repercutido mídia a fora se deu quando Tuíra, indígena Kaiapó, expressou sua insatisfação com o projeto ao se aproximar e encostar a lâmina de seu facão no rosto de José Antônio Muniz Lopes, então diretor da Eletronorte, estatal responsável pelos estudos. O mesmo, ainda na ocasião, anunciou a alteração na denominação do projeto de Usina Kararaô para Usina Hidrelétrica de Belo Monte, em decorrência de se interpretar como agressão cultural à etnia o uso de seus termos para designar um empreendimento que traria enorme devastação para a mesma (FLEURY; ALMEIDA, 2013). Como resultado de todo este embate inicial, o projeto foi engavetado.

Todavia, Pinto (2009) discorre que na década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, o projeto fora retomado estando Muniz Lopes na presidência da Eletronorte. Para sua maior aceitação o estudo sofrera algumas modificações, tais como a redução da área inundada para 1200 km² e posteriormente para 440 km². Redução esta resultante das alterações nos estudos como exemplar a eliminação da barragem de Babaquara. Artimanhas articuladas pelo Estado para consolidação da obra que fora considerada pelo governo como ressalta Fleury e Almeida (2013), como uma ação “estratégica para elevar a oferta de energia do país estruturante do ‘Eixo de Desenvolvimento da Amazônia’.” (FLEURY; ALMEIDA, 2013, p. 144).

Ligado a isso, de acordo com o ISA² (2010), em 2002, o presidente FHC afirmou em seus discursos pró-desenvolvimento nacional que “além do respeito ao meio ambiente, é preciso que haja também respeito às necessidades do povo brasileiro, para que a ‘birra’ entre os diferentes setores não prejudiquem as obras, porque elas representam mais empregos.” (ISA, 2010, s/p), deixando enfatizado o detrimento dos direitos socioambientais expressamente reivindicados por diversos movimentos e sujeitos direta e indiretamente afetados, que lutam arduamente para que a população diretamente ligada ao projeto tenham, no mínimo, o direito de serem ouvidas.

Ainda em 2002, o presidenciável Luíz Inácio Lula da Silva, em um de seus cadernos temáticos de governo, afirmava que a forma como estava sendo pensada a Amazônia e suas

² Instituto Socioambiental

bacias hidrográficas para o desenvolvimento energético do país, não poderiam ser considerada recomendável por seus efeitos negativos que afetavam a Bacia Amazônica (ISA, 2010). O que ocasionou um sentimento de esperança aos defensores socioambientais e, conseqüentemente, um forte apoio dessas populações à candidatura do então representante do Partido dos Trabalhadores.

Uma enorme seqüência de encontros ocorreu entre lideranças indígenas, movimentos sociais, dentre outros defensores de direitos socioambientais, juntamente com cerca de mais de 20 ações jurídicas promovidas pelo Ministério Público Federal (MPF) contra o projeto. No entanto, não obtiveram êxito, pois em 2007 o governo federal incluiu o empreendimento no Plano de Aceleração do Crescimento, juntamente com alegações de que o empreendimento traria muitos benefícios, gerando empregos, produzindo “energia limpa”, alagando uma área mínima, remanejando o mínimo de pessoas, enfim, são infinitas as tentativas de silenciar os movimentos que defrontam o empreendimento. Conseqüentemente, ganhando força para derrubar todo impedimento ao licenciamento da obra judicialmente. E em 2010 fora emitida uma licença prévia pelo IBAMA, órgão responsável por licenciar os empreendimentos que promovem impactos ambientais, assegurando viabilidade de consolidação do empreendimento. (ISA, 2010).

Dessa forma, antes mesmo da emissão da licença prévia, houve bastante movimentação no cenário político, jurídico e social. Repletos de idas e vindas, de conquistas e perdas, porém, com o infeliz resultado da consolidação e construção civil do projeto em 2011. Após o leilão, que concedeu à concessionária Norte Energia a responsabilidade pela obra, a Usina se efetiva e é inaugurada em maio 2016 pela então presidente da república Dilma Rousseff.

3 PROBLEMAS REGIONAIS ADVINDOS DA CONSTRUÇÃO DA UHE BELO MONTE *VERSUS* DISCURSO DESENVOLVIMENTISTA

Constantes são as discussões acerca das enormes problemáticas corriqueiras dos avanços de grandes empreendimentos no país voltados ao setor elétrico. Tais discussões se alicerçam a partir da incongruência entre o discurso desenvolvimentista disseminado pelo Estado e as atrocidades socioambientais embrionárias do modo que se pensava alcançar tais avanços para o setor. O Estado empenhou-se em consolidar a ideia de investimento energético justificando o aumento da produção do país no setor em função de evitar um possível apagão nacional, que se daria pelo aumento da demanda de energia e baixo investimento na

ampliação da oferta.

Apesar de haver um embate histórico entre os defensores do desenvolvimento interno e defensores do liberalismo, muito se sabe do real intento compartilhado por essas duas correntes ideológicas: a produção e acumulação do capital, o que em diversos momentos impulsionou uma forte aliança entre burguesia interna e externa, através do avanço no processo de industrialização de autoria tanto nacional, quanto internacional (ARAÚJO, 2015).

Uma análise realizada por Gomes e Silva (2017) a partir de estudiosos de temáticas diretamente relacionadas com o setor elétrico na Amazônia brasileira, contribui para a discussão da expansão desse setor via construções de hidrelétricas no cenário nacional, abordando a forma como a região foi pensada para fortalecer e contribuir aos interesses do capital. A citada autora traz à discussão o pacato fornecimento de energia elétrica no Pará por volta da década de 40, que dependia de uma deficiente rede provida de maquinários movidos a diesel, resultando assim na inviabilidade de instalações de indústrias na região, em função do fornecimento elétrico escasso.

A Amazônia entra nesse contexto de produção energética como fonte abundante de recursos hídricos acompanhado do discurso que contempla a necessidade de modernização e desenvolvimento regional. Todavia, analisando as incontáveis más consequências geradas pelo processo de consolidação dos empreendimentos, nota-se a presença do real intento já citado: reprodução, ampliação e acumulação do capital.

A UHE Belo Monte é palco de conflitos desde seus primeiros estudos de viabilização iniciados em meados da década de 70. Desde então, devido aos impactos resultantes da construção, populações locais e movimentos resistentes de cunho social e ambiental, enfrentam de todas as formas as atrocidades autorais da Eletronorte, concessionária responsável pelo empreendimento.

O Painel de Especialistas (2009) organizado por Magalhães e Hernandez reúne estudos críticos realizados por pesquisadores de diversas instituições, salientando falhas e omissões presentes nos Estudos de Impacto Ambiental (EIA) apresentados pela ELETROBRÁS (Centrais Elétricas Brasileiras S. A.) ao IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente). Nele, são evidenciadas inúmeras problemáticas decorridas do empreendimento as quais o EIA omitiu ou subdimensionou. Dentre algumas dessas manipulações do Estudo está diminuição da proporção da área diretamente afetada, da população atingida, da perda da biodiversidade e do deslocamento compulsório da população rural e urbana. No mais, ainda de acordo com o Painel de Especialistas, também houve um subdimensionamento do custo social, ambiental e econômico da obra.

Pinto (2005), ao discorrer acerca das “Grandezas e misérias da energia e da mineração no Pará” aponta a maneira que o projeto da UHE Belo Monte foi manipulado de várias formas pela empresa responsável para a efetivação e materialização do projeto. Para isso, além da remodelagem e diminuição do plano estrutural da usina, foi transmitida pela Eletronorte uma imagem apaziguada dos impactos:

Seria possível gerar uma enorme quantidade de energia com o menor custo de KW instalado possível no Brasil, inundando uma área uma área muito pequena, remanejando pouca gente, usando uma cidade já existente como ponto de apoio, o que dispensaria construir uma nova vila no canteiro de obras e construindo a barragem sem precisar desviar o rio (PINTO, 2005, p. 102).

Esses discursos de grandes positivities dos empreendimentos também são notáveis e até espantosos no Portal Governo do Brasil, que destaca Belo Monte como fonte de diversos benefícios, como o de fornecer energia limpa e sustentável, a de nenhuma inundação em aldeias indígenas, a preservação do rio Xingu, preservação do equilíbrio da fauna aquática. Sem contar na “Responsabilidade socioambiental”, que afirma que grandes foram os investimentos em melhoria dos municípios localizados nas áreas de influência da usina, a dita valorização dos povos indígenas e geração de empregos, enfim, são inúmeros os discursos que buscam “enfeitar” os acontecimentos decorrentes da construção da usina. Esse mascaramento se torna eficaz quando alcança pessoas que não estão a par das discussões dos reais acontecimentos. Diante disso se enfatiza a importância de se debater a função da educação no âmbito social, na perspectiva de conscientização da realidade em prol do posicionamento crítico do sujeito no espaço onde vive.

4 RESULTADOS

É notório que grande parte da degradação do meio ambiente não se dá somente pela falta de consciência destes sujeitos sobre as consequências de suas ações, mas também pelo avanço de empreendimentos que atendem aos intentos do capital. Ações estas que atropelam direitos sociais e leis ambientais, encontrando apoio no Estado, principal disseminador de discursos desenvolvimentistas.

Diante de tantas incongruências entre as leis ambientalistas e as ações governamentais, se faz necessário refletir acerca dos motivos pelos quais, na maioria das vezes, os movimentos de cunho resistente às obras que devastam o meio ambiente e as populações que ali habitam,

não conseguem atingir seus objetivos, sendo estes defensores da maioria populacional. Apesar de os defensores do capital deterem enorme poder sobre as decisões territoriais, sabe-se que significante são as conquistas de movimentos socioambientais, o que nos remete à cidadania exercida por tais sujeitos.

De acordo com Correa (1999),

A cidadania, pois, significa a realização democrática de uma sociedade, compartilhada por todos os indivíduos ao ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor-fonte a plenitude da vida. Isso exige articulação política da população voltada para a superação da exclusão existente” (CORREA, 1999, p. 217).

Nesse sentido, talvez haja uma carência para maior participação dos sujeitos afetados direta e indiretamente pelas ações capitalistas na Amazônia, objetivando fortalecer estes movimentos e consolidar suas reivindicações, se fazerem enxergados e ouvidos pelos articuladores destas obras.

Dessa forma, a educação em seu viés de cidadania se mostra de suma importância para sanar os impactos advindos de empreendimentos como a já citada UHE Belo Monte, uma vez que, ciente de seus direitos e deveres, o sujeito cidadão encontrará meios viáveis para reivindicar de fato respeito aos seus direitos, resistindo ao que lhes é imposto e donoso à sua existência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O empreendimento hidrelétrico de Belo Monte vem se desenvolvendo há mais de 40 anos, desde seus primeiros estudos de viabilização em 1975. Analisando o processo de construção desta UHE, evidencia-se que o mesmo foi palco de uma série de embates assumidos pelos interessados na consolidação da obra: o governo, empresas estatais, dentre outras favorecidas pelo processo de construção e fornecimento de energia, defrontando-se com as populações tradicionais, movimentos sociais e ambientalistas. Tais embates resultaram no engavetamento do projeto em uma determinada fase, em denúncias de violação ambiental e de direitos sociais e territoriais, enfrentamentos diretos autorais de movimentos sociais, ambientalistas e representantes das populações locais. Contudo, pode-se afirmar que o fato de o projeto do empreendimento ter se consumado, haja vistas tantas ações de cunho resistente, se deu por conta da prevalência do capital, em sua atividade de ampliação, reprodução e acumulação do capital, em detrimentos dos direitos das populações atingidas e da preservação

da flora e fauna tão prejudicadas com tais ações humanas. Prevalência esta que foi incorporada por diversos discursos desenvolvimentistas que pautavam a necessidade de realização de grandes empreendimentos em diversos setores de investimento, para o fortalecimento do desenvolvimento regional amazônico, decorrente da posição de dependência em que o Brasil se encontrava após a Segunda Guerra Mundial.

Dessa forma, ressalta-se a importância da educação para o fortalecimento do exercício de cidadania dos sujeitos direta e indiretamente afetados, possibilitando-os encontrar meios eficazes de defrontar projetos impactantes de forma negativa à sua realidade, buscando serem ouvidos e fazerem parte do processo desde o planejamento, podendo assim pautar suas reivindicações atentando para a garantia de seus direitos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Roberta Sá. O discurso da política desenvolvimentista no Brasil sob a prevalência do capital: o caso da UHE de Belo Monte. **Anais...** VII Jornada internacional Políticas Públicas, São Luís/ Maranhão – Brasil, 2015.
- CORREA, Darcísio. **A Construção da Cidadania**: reflexões histórico-políticas. 3 ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002.
- FLEURY, Lorena Cândido; ALMEIDA, Jalcione. A Construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte: Conflito Ambiental e o Dilema do Desenvolvimento. In: **Ambiente e Sociedade**, v. XIX, São Paulo, p. 141-158, out-dez, 2013.
- SILVA, Ivana de Oliveira Gomes e; THOMAZ JR, Antônio. Precedentes e interesses envolvidos na territorialização do setor energético na Amazônia e no projeto da UHE Belo Monte. In: HESPANHOL, R. A. M.; MELAZZO, E. S. **A geografia do Pará em múltiplas perspectivas**: políticas públicas, gestão e desenvolvimento territorial. (coordenadores) Ed. ANAP, SP, 2017.
- ISA – Instituto Socioambiental. **Especial Belo Monte**, 2010. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/esp/bm/hist.asp>. Acesso em 23 Set. 2018.
- PINTO, Lúcio Flávio. Grandezas e misérias da energia e da mineração no Pará. In: SEVÁ FILHO, A. Osvaldo. (org.) **Tenotã – Mõ**: alertas sobre as consequências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu. São Paulo: International Rivers Network, 2005.

LUTAS DE RESISTENCIA E PROCESSOS FORMATIVOS: BELO MONTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICA DOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS NA AMAZÔNIA

Lauanda Castro da Silva
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitario
de Castanhal. Bolsista (PIBIC)
lauanda.castro@gmail.com

Francisco Renan Araujo da Silva
Bacharel e Licenciado Pleno em História pela Universidade Federal do Pará
(UFPA), Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitario
de Castanhal. Bolsista (PIVIC)
frasrenan@hotmail.com

Ivana de Oliveira Gomes e Silva
Profª Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Doutora em Geografia (UNESP)

RESUMO

O presente estudo versa sobre os movimentos de resistência contra Usina Hidrelétrica de Belo Monte na perspectiva de processos formativos e está vinculado ao projeto de pesquisa “Des- envolvimentos na Amazônia: Grandes Projetos e Populações Atingidas”. O trabalho fundamentou-se nos moldes da abordagem de pesquisa qualitativa, adotando como procedimento metodológico a Pesquisa Bibliográfica acerca do projeto hidrelétrico de Belo Monte e dos movimentos sociais enquanto espaços de formação. Com base nas informações encontradas na literatura, constatou-se que as relações estabelecidas pelo homem no decurso dos anos se orientou a partir de contatos que de modo geral foram predatórios a natureza, movimento que se viu fortalecido com o surgimento da Ciência Moderna, a serviço do Capital. Na Amazônia esse posicionamento pode ser observado de modo mais claro na medida em que se inicia na região um processo de captura dos recursos naturais necessários ao desenvolvimento de mercadorias para o acúmulo de capital através do mercado global. As incursões em direção a Amazônia enfrentaram desde o início a resistência das populações tradicionais da região, a semelhança do caso da construção da UHE Belo Monte, no qual se organizaram de modo efetivo, mesmo que sofrendo duras baixas por parte do Estado em articulação com o Capital que acaba por promover a flexibilização jurídica dos direitos adquiridos pelas populações tradicionais. A luta pela salvaguarda de seus direitos impulsionará uma reformulação dos conhecimentos presentes na Amazônia, afim de que os mesmos possam ser utilizados nos embates pela sobrevivência material e cultural dos povos tradicionais amazônicos.

Palavras-chave: Amazônia. Povos Tradicionais. Movimentos de Resistencia. Processo formativos.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento pensado para a Amazônia tem como marca a desconexão com a vida que se desenvolve em seu território, quer seja vegetal, animal ou humano. Projetados a partir de necessidades e perspectivas exógenas os planos de desenvolvimento a medida em que são implantados produzem apenas exploração econômica de áreas remotas do território

nacional as custas da desagregação da vida de populações tradicionais que perdem as condições mais básicas a sobrevivência física e cultural de seus povos.

Nesse sentido a instalação de grandes projetos hidroenergéticos, a semelhança da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, não costumam levar em consideração os Relatórios de Impactos Ambientais (RIMA), ficando a atenção aos mesmos circunscritos muitas vezes ao campo burocrático no momento de se pleitear o licenciamento ambiental para a construção da obra, sem, contudo, se concretizar de forma integral, em ações preventivas que visem minimizar os impactos advindos do empreendimento.

A pesquisa é parte integrante de um plano de trabalho vinculado ao projeto de pesquisa “Des-envolvimentos na Amazônia: Grandes projetos e populações atingidas”, que fita analisar o cenário de embates desencadeado pela forma que o Estado juntamente com o Capital tem pensado o desenvolvimento para a Amazônia. Para tanto, com o propósito de orientar essa investigação, buscou-se responder a problemática de pesquisa: Como se configurou a relação homem-natureza ao longo dos tempos e de que forma essa configuração reflete no Projeto Hidrelétrico de Belo Monte? Como a vivência nos movimentos de resistência contra a UHE Belo Monte pode ser caracterizada como processo formativo?

Visando respondê-la, apresentou-se inicialmente um panorama da relação homem-natureza em articulação com os interesses do capital. *A posteriori*, o estudo voltou-se para uma descrição histórica acerca do Projeto Hidrelétrico de Belo Monte e da reação contrária à execução do mesmo. Na terceira seção optou-se por realizar uma discussão relativa aos movimentos de resistência a Belo Monte enquanto processo formativo.

A investigação fundamentou-se nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, já que, havia uma necessidade compreender o tema mais adequadamente e de acordo com Minayo *apud* Lara e Molina (s/d) esta é a modalidade de pesquisa que trabalha com fenômenos que não podem ser meramente quantificados, mas que precisam ser aprofundados no que tange significações em relações humanas. Na questão operacional, a investigação teve com procedimento metodológico o levantamento bibliográfico acerca da UHE Belo Monte e movimentos de resistência.

2 RELAÇÃO HOMEM-NATUREZA E INTERESSES DO CAPITAL

Desde o período anterior a formação das primeiras civilizações o homem estabelece relação com o meio natural. Contudo, somente com o progressivo processo de formação e

fixação de agrupamentos humanos, as intervenções na biosfera intensificaram-se produzindo, paulatinamente, transformações nocivas sobre dinâmicas naturais. No decorrer dos séculos a natureza passou a ser explorada de maneira, cada vez mais, irracional, o homem alicerçava as ações incongruentes que empreendia sobre esse meio, em discursos baseados em uma visão antropocêntrica utilitária do ambiente natural (PONTES; BARROS, 2015). Nesse sentido, na relação homem-natureza, o primeiro galgou rumo ao estabelecimento de uma hierarquia na qual a segunda tem sua existência tão somente para fins de servir as aspirações das sociedades humanas (PONTES; BARROS, 2015).

Conforme o avançar do tempo e da crescente conjuntura marcada pela constatação dos efeitos assoladores produzidos pelo aproveitamento inconsciente dos recursos naturais, diversos países despertaram para a discussão da questão ambiental e para o pensamento moral em relação à preservação da biosfera, avançando para o distanciamento do pensamento meramente antropocêntrico utilitarista (PONTES; BARROS, 2015). A partir disso, diversos segmentos da sociedade e da produção de conhecimentos científicos assumiram a Natureza como detentora de direitos, postulando nos documentos legais o compromisso com a sua manutenção.

Nessa perspectiva, a atual Constituição Federal brasileira, promulgada no ano de 1988, determina em seu Art. 225 que “Todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988) e destaca no inciso VIII “proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade”.

Todavia, o próprio Estado contradiz as postulações acerca do meio natural que estão presentes na legislação, à medida que a literatura o aponta como aquele que, ao longo da história do Brasil, tem propiciado as condições estruturais favoráveis ao avanço do capital, desconsiderando quaisquer impactos antrópicos sobre a natureza e sobre o próprio homem. Ao discorrer acerca de como o Brasil é, conseqüentemente, a Amazônia assume uma posição subordinada a outros países, Silva aponta que “na dinâmica de produção, concentração e ampliação do capital em âmbito mundial, sucessivamente criam-se retóricas desenvolvimentistas utilizadas para justificar o estabelecimento de medidas políticas e econômicas materializados em planos e programas” (SILVA, 2017, p. 41).

Operando em prol dos intentos do capital, os diversos governos brasileiros, em maior

ou menor grau, tem atuado ao longo da história contrariamente ao bem comum, priorizando os interesses privados ao pensar os grandes empreendimentos ambientais. Os planos e programas voltadas para o fortalecimento do capital são mascarados por discursos desenvolvimentistas, destacando-se nesse cenário a história da hidroeletricidade no país, principalmente tangente à implantação das grandes usinas hidrelétricas na Amazônia sob pretexto de evitar uma possível crise do setor elétrico e de propiciar o desenvolvimento regional e nacional (SILVA, 2017). Isto posto, no decorrer do processo de concebimento dessas grandes obras, “o pragmatismo das ações esvazia supostas preocupações ambientais” (ZIOBER; ZANIRATO *apud* PONTES; BARROS, 2015, p. 159).

Embora parte considerável da humanidade seja partidária as ações empregadas em benefício do progresso desenfreado, visto somente pela perspectiva da rentabilidade obtida com a exploração do meio natural, há também aqueles que se atentam para o bem da coletividade e do equilíbrio ecológico (PONTES; BARROS, 2015).

3 DESENVOLVIMENTISMO NA AMAZÔNIA: BELO MONTE E RESISTÊNCIA

Desde o período colonial construiu-se um imaginário coletivo a respeito da Amazônia o qual a coloca como um ambiente rico em recursos naturais, mas cuja população não tem capacidade de lográ-los em favor do desenvolvimento, nesse sentido, ao longo dos anos agentes externos utilizaram esse discurso equivocado para justificar a criação de políticas de exploração da matéria prima amazônica com fins desenvolvimentistas (VIEIRA, 2017).

No século XX instaurou-se no âmbito internacional uma conjuntura marcada pelo capitalismo dependente, na qual os países periféricos associaram-se aos países centrais, oferecendo aos últimos “[...] vantagens no processo de produção, abundância nos recursos naturais, mão de obra barata, fragilidade nas medidas de proteção ambiental [...]” e em contrapartida recebendo apoio do capital estrangeiro para empreender ações desenvolvimentistas expressas no fomento à industrialização e a produção de bens de consumo (ARAÚJO, 2015).

A Amazônia nesse contexto de ampliação e reprodução do capital é inserida como uma reserva de recursos naturais em profusão (ARAÚJO, 2015). Embora o Estado tenha construído um discurso de busca pelo desenvolvimento regional para justificar os planos de desenvolvimento para Amazônia, na verdade consistiram em uma coalizão da burguesia nacional/internacional com o Estado brasileiro com o intuito de ampliar, reproduzir e

concentrar o capital (ARAÚJO, 2015).

Os diversos empreendimentos instalados na Amazônia com o objetivo de criar estruturas físicas para o estabelecimento do capital na região foram executados por empresas concebidas pelo capital nacional e internacional e foram fortemente contestadas por movimentos de resistência devido aos numerosos impactos socioambientais em potencial (ARAÚJO, 2015). Nesse contexto se insere a UHE de Belo Monte cujo projeto nasceu durante a Ditadura Militar, na década de 70 do século XX, sem consulta prévia aos povos tradicionais que seriam afetados com sua construção (VIEIRA, 2017).

A realização do “I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu”, em 1989, é considerada um marco da resistência à construção da Belo Monte. O movimento liderado pelos Kaiapós contou com o apoio de diversos movimentos ambientalistas e sociais e expressou à insatisfação dos povos indígenas com o empreendimento, na ocasião, a índia Tuíra encostou seu facão no rosto do Diretor de Engenharia de Obras da Eletronorte, Muniz Lopes (MELO, 2005). A cena ganhou grande repercussão na mídia nacional e internacional (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL *apud* ARAÚJO, 2015).

Vieira (2017) aponta que com a realização da Conferência Mundial de Desenvolvimento e Meio Ambiente (Rio - 92) e a formulação da Agenda 21 os países que adotavam uma política desenvolvimentista alicerçada na exploração predatória dos recursos naturais sofreram fortes pressões. Os impactos desses empreendimentos sobre as populações tradicionais, principalmente, sobre os povos indígenas ocasionou a realização da Convenção 169, no ano de 1989 (VIEIRA, 2017). O compromisso com as necessidades indígenas foi pactuado por grande parte dos países da América Latina e foi expresso em um código coletivo, destacando-se o direito dos povos indígenas de serem consultados acerca de quaisquer medidas do Poder Legislativo ou Executivo que os afetem (VIEIRA, 2017).

Nesse contexto, o largo potencial de geração de impactos socioambientais da UHE de Belo Monte propiciou o adiamento do projeto (VIEIRA, 2017). O debate sobre a construção do empreendimento só reacendeu nos governos do PT (Partido dos Trabalhadores), Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), quando o projeto da UHE de Belo Monte passou a integrar o Plano de Aceleração de Crescimento (PAC).

No ano de 2010 o projeto obteve o licenciamento ambiental prévio para ser construído e teve como vencedor do seu leilão o Consórcio Norte Energia, a partir disso a usina teve seu projeto redesenhado diversas vezes a fim de torná-lo menos passível de questionamentos referentes à sua viabilidade, principalmente, pelos movimentos de resistência tanto a nível

nacional quanto a nível internacional, recebendo em 2016 a licença de operação (VIEIRA, 2017).

O Projeto Hidrelétrico para a construção e operacionalização da usina na bacia do Rio Xingu, na região de Altamira no estado do Pará, desde sua concepção é objeto de estudos voltados para o levantamento dos impactos ambientais e sociais ocasionados por sua implantação. O resultado de tais estudos revelou a dimensão das atrocidades suscitadas pela construção da UHE Belo Monte (SILVA, 2017), no entanto, o Estado deu prosseguimento às obras desse empreendimento energético atendendo as “exigências do modelo utilitarista imposto pelo modelo econômico nacional e internacional” (PONTES; BARROS, 2015, p. 168).

Em razão disso, frente à potencialidade de geração de impactos da UHE Belo Monte na região da Volta Grande do rio Xingu sobre a natureza e sobre as populações indígenas e ribeirinhas foi criado em 2008 o Movimento Xingu Vivo Para Sempre (MXVPS) (VIEIRA, 2017) como um movimento de resistência “composto de mais de 250 organizações e movimentos sociais e ambientalistas, com a bandeira da busca por outro modelo de desenvolvimento para a região, pautado na defesa do meio ambiente e na justiça social, o que incluía a luta pela não construção de Belo Monte.” (VIEIRA, 2017, p. 458).

O MXVPS foi fundado após o II Encontro dos Povos Indígenas, ocorrido em 2008 no município de Altamira. O evento congregou tanto os povos indígenas e populações tradicionais do Xingu quanto organizações ambientais contrárias ao Projeto Hidrelétrico de Belo Monte (VIEIRA, 2017). O grupo de sujeitos envolvidos nesse embate social de busca pela conservação da natureza e do modo de vida dos povos tradicionais foi “formado por lideranças de ribeirinhos, pescadores, trabalhadores rurais, moradores de Altamira, professores, movimento de mulheres e organizações religiosas” se engajou em protestos e campanhas que evidenciavam que o desenvolvimento pensado pelo Estado para a Amazônia não é benéfico para as populações locais (VIEIRA, 2017, p. 474).

O posicionamento adotado pelo MXVPS em relação à política desenvolvimentista que ignora os direitos dos povos indígenas assegurados pela Constituição de 1988 e pela Convenção 169 e inferioriza a proporção dos impactos socioambientais em nome da modernização resultou na criação do documento Carta Xingu Vivo para Sempre em 2008 que propunha um modelo de desenvolvimento alternativo.

Estudos como os divulgados no Painel de Especialistas (2009) que revelam os vários problemas desencadeados pela Belo Monte e tem impulsionado a manifestação contrária do

Ministério Público Federal (MPF) e de movimentos sociais ao empreendimento ao longo dos anos. “O MPF tem sido especialmente ativo. Procuradores ajuizaram, por exemplo, 27 ações judiciais relacionadas à usina entre os anos de 2001 e 2016” (VILAÇA, 2017, p. 62) questionando a legitimidade da obra e denunciando os impactos sobre as populações das áreas diretamente e indiretamente afetadas. Em contrapartida aos movimentos que resistem a Usina de Belo Monte, “o que tem se observado é a constituição uma superestrutura estatal para blindar a construção da obra, incluindo o uso da força policial.” (ARAÚJO, 2015, p.11), na qual o Estado prossegue subalternizando os agravos socioambientais em nome da ampliação, da reprodução e da acumulação do capital, chegando a criminalizar os movimentos que se opõem ao empreendimento (ARAÚJO, 2015).

4 RESISTÊNCIA COMO PROCESSO FORMATIVO: UHE BELO MONTE

A vida no interior da Amazônia é tecida a partir do intercruzamento dos diálogos entre os diversos indivíduos e o meio natural. Seja na vida diária das lidas do rio, indo até os processos de construção dos saberes, os quais tem no contato com a natureza uma inscrição norteadora que não pode ser ignorada. Desta feita todas as ações empreendidas nesse cenário terminam por ecoar nos múltiplos campos da vida social, bem como nos permitem vislumbrar a necessidade de estruturação de uma cosmoética, a respeito das relações do homem para com a natureza, permitindo estabelecer contatos que salvaguardem a sobrevivência das informações biológicas e culturais.

Nos últimos tempos os embates travados entre setores da sociedade que defendem uma apropriação predatória dos recursos naturais e outros que fazem um uso mais orgânico das potencialidades nativas, dentro de uma perspectiva tradicional, tem produzido uma reformulação dos conhecimentos. Essas lutas quando associadas aos conteúdos curriculares produzem processos formativos em linha com o que é proposto por Paulo Freire (1921-1997) ao tratar sobre Educação Popular, na qual se passa a considerar a relevância das proposições formuladas por uma grande massa populacional, de maneira geral excluída pela sociedade capitalista (FREIRE, 1996).

A respeito da Educação Popular em Paulo Freire, Maciel diz que:

A pedagogia freireana é síntese da teorização implícita na prática de Educação Popular. Ela traz a consideração do conhecimento como possibilidade de superação de relações verticais contraditórias e de modelos mecanicistas de análise da realidade social e implantação de novas propostas

que indiquem esperança e a necessidade de mudança (MACIEL, 2011, p. 337).

Essa educação viva, fruto da resistência travada contra o capital, carrega consigo um forte cunho político, nesse contexto o sujeito tem um papel fundamental na contestação dos limites impostos pelo capital financeiro à localidade, pois este, uma vez consciente de seus direitos e das mazelas que assolam a comunidade da qual faz parte, tem condições de se organizar em direção a busca por melhorias sociais.

A vida social nesse contexto tem papel fundamental no processo de formação dos indivíduos que ali vivem os quais aprendem não só nos espaços formais de educação, mas também no calor das lutas diárias juntos aos movimentos sociais. Esse aprendizado também deve ser valorizado tendo sido previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a qual afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDBEN, art.1º, 1996).

Segundo a pesquisadora Maria da Glória Gohn as ações formativas no interior dos movimentos sociais ocorrem a medida que os indivíduos experienciam os eventos promovidos por esses grupos, os quais costumam objetivar uma conscientização dos indivíduos para que os mesmos possam ter uma participação autônoma na sociedade (GOHN, 2011).

Em um primeiro momento a construção de uma Usina Hidroelétrica, a semelhança da UHE de Belo Monte, pode parecer elemento distante do currículo ministrado em sala e que manteria diálogo estreito com uns poucos conteúdos de geográfica, entretanto, como nos aponta Michel Apple (1996), a educação é um processo relacional que se conecta de forma dialética com os mais remotos elementos de nossa sociedade. Pensar a educação a partir de uma perspectiva relacional, nos exige desnaturalizar posicionamentos, conteúdos e práticas, que em funcionamento trabalham no sentido de perpetuar as relações de poder vigente (APPLE, 1996).

Nesse sentido a labuta presente nas escolas no interior da Amazônia de busca por uma autonomia das populações locais, mesmo que estas se encontrem imersas no contexto de aplicação dos projetos capitalistas de desenvolvimento, é em boa parte realizada por educadores comprometidos, com as dinâmicas e o bem-estar da comunidade, mesmo que nem sempre sejam graduados academicamente, mas que tem seus saberes legitimados em virtude de sua experimentação ao longa da vida em comunidade (GOHN, 2011). Essa luta contra

hegemônica em busca de uma mudança significativa seria tarefa difícil de ser realizada caso se persistisse na mera repetição de conteúdo, sendo necessário trabalhar de forma reflexiva pontos ainda inexplorados, os quais são visitados por Educadores Radicais que realizam suas atividades educativas em articulação com as lutas sociais (COSTA, 1996).

A luta travada na Amazônia ganha maior significância quando nos atentamos ao embricamento de territorialidades, ribeirinhas, indígenas e quilombolas que tem nesta área suas razões de ser e viver, e as quais se alteram à vontade dos empreendimentos de infraestrutura do capital, sem que para isso encontrem qualquer resistência significativa por parte do poder público que diuturnamente altera legislações que haviam sido conquistadas com muitos sacrifícios, a simples pretexto de um desenvolvimento que não se reverte em benefícios sociais a populações atingidas.

A síntese destes movimentos de resistência pode ser percebida à medida que se processa a formulação de um conhecimento que dialoga sobre os temas macros e cotidianos, a povos como partes inegociáveis nos processos de implantação dos projetos de infraestrutura na Amazônia. Contudo a introdução desses temas no momento de elaboração dos projetos não se dá de forma pacífica exigindo uma constante vigilância por parte de organizações de classe que tem seus direitos precificados pelo capital nacional e internacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem constitui relação com a natureza desde antes do surgimento das primeiras civilizações. Nas diferentes temporalidades as sociedades humanas vislumbraram o meio ambiente somente pelo viés utilitarista, explorando-o, progressivamente, de maneira mais intensa a fim de atender seus interesses, subalternizando os efeitos negativos a curto, médio e longo prazo das ações empreendidas. Apesar de, em um dado momento da história, ter se fortalecido uma preocupação moral com as questões ambientais e destas terem sido expressadas em pactos coletivos entre países diversos e na própria legislação constitucional, a exemplo do Brasil, os intentos do capital são colocado acima dos impactos socioambientais.

O discurso desenvolvimentista e modernizador adotado pelo Estado brasileiro em relação à Amazônia esvazia-se de tal preocupação ambiental, na medida em que projetos como o da UHE de Belo Monte são apontados como obras de interesse coletivo e em prol do bem comum, mas tem como verdadeiro fito a acumulação, reprodução e concentração do capital.

Embora desde sua concepção esse empreendimento do setor elétrico tenha recebido fortes críticas e questionamentos dos movimentos ambientalistas nacionais e internacionais, dos movimentos de resistência e de outros setores da sociedade referentes à dimensão dos seus impactos socioambientais e da sua suposta viabilidade, o governo brasileiro a partir dos anos 2000 se articulou para assegurar a execução do projeto a qualquer custo, inclusive, violando direitos dos povos indígenas, como por exemplo, o direito a Consulta prévia acerca do aproveitamento hídrico de rios que se encontram em território desse grupo étnico.

Nesse cenário, o Movimento Xingu Vivo para Sempre ganha notoriedade por ter em sua composição diversificados seguimentos sociais que se articularam contra a construção do megaprojeto hidrelétrico na região da Volta Grande do Xingu, engajando-se na difusão de informações que denunciavam a política desenvolvimentista pensada para a Amazônia, que se efetiva mediante a privação dos indígenas e populações tradicionais do lugar no qual construíram sua identidade, memória, manifestação cultural e relação de afetividade a encargo dos interesses do capital.

Nesse contexto, os movimentos de resistência ajudam a dar um importante passo no sentido de auxiliarem na construção de um processo reflexivo a respeito dos temas que atravessam o cotidiano das populações atingidas pelos grandes projetos energéticos. Onde o veio pedagógico advindo desses movimentos se desenrola no contato social, não necessitando exclusivamente de ações praticadas no contexto da sala de aula, embora também se utilizem desse, mas, encontrasse impregnado na vida cotidiana, onde as lidas diárias pela subsistência gestam saberes que articulados aos conhecimentos acadêmico-escolares produzem importante arsenal a luta pela sobrevivência.

REFERENCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas.** In: COSTA, Marisa Vorraber. Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

ARAÚJO, Rhoberta Santana. **O discurso da política desenvolvimentista no Brasil sob a prevalência do capital: o caso da UHE de Belo Monte.** Disponível em:

<<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo8/o-discurso-da-politica-desenvolvimentista-no-brasil-sob-a-prevalencia-do-capital--o-caso-da-uhe-de-belo-monte.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional.** Lei n. 9394, de 20 de dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbn1.pdf>. Acesso em 10 Out. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 4 Brasília-

DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

COSTA, Marisa Vorraber. **Escola Básica na virada do século**: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SILVA, Ivana de Oliveira Gomes e. Precedentes e interesses envolvidos na territorialização do setor energético na Amazônia e no projeto da UHE Belo Monte. In: LEAL, Antonio Cezar; BORDALO, Carlos Alexandre Leão; NUNES, João Osvaldo Rodrigues (Org.). **A geografia do Pará em múltiplas perspectivas**: Políticas públicas, gestão e desenvolvimento territorial. Tupã: ANAP, 2017.

GOHN, Maria Da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47, p.333-513, maio-ago. 2011.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. **Pesquisa qualitativa**: apontamentos, conceitos e tipologias. Disponível em:

<<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-angela.pdf>>. Acesso em: 23 Set. 2018.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. In: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MELO, Antônia. O assédio da Eletronorte sobre o povo e as entidades na região de Altamira. In: SEVÁ FILHO, A. Osvaldo. (org.) **Tenotã-Mõ**: alertas sobre as consequências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu. São Paulo: International Rivers Network, 2005.

PONTES, Felício de Araújo; BARROS, Lucivaldo Vasconcelos. A natureza como sujeito de direitos: A proteção do rio Xingu em face da construção da UHE de Belo Monte. In: GEDIEL, José Antônio Peres. *et al.* (Org.). **Direitos em Conflito**: Movimentos Sociais, resistência e casos judicializados.

VIEIRA, Flávia do Amaral. Movimento Xingu Vivo para Sempre: Luta e resistência contra Belo Monte. **Revista InSURgência**. -Brasília: Ano 3, V.3. 2017.

VILAÇA, Luiz. De práticas a capacidades: a atuação de procuradores do Ministério Público Federal no caso de Belo Monte. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 61-82, jan./jun. 2017.

PAU DOS FERROS-RN: CONSIDERAÇÕES SOBRE A URBANIZAÇÃO E A DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO CIDADE

Jackson Rayron Monteiro
Mestrando em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido (PLANDITES/UERN)
Jackjones2013@bol.com.br

Renata Katiele da Costa Santiago
Graduanda em Ciências Econômicas/UERN
kathiele19@hotmail.com

Miguel Henrique da Cunha Filho
Professor vinculado ao Departamento de Economia do CAMEAM-UERN
mhcfilho@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo da urbanização não pode ser feito apenas por um viés científico determinado. Desse modo, uma das formas de buscar completude nessas investigações é por intermédio da interdisciplinaridade, uma vez que a urbanização é um fenômeno que está vinculado tanto à Ciência Econômica da mesma forma que está à Geografia, Arquitetura e à Sociologia. Assim, tendo em mãos os instrumentos da interdisciplinaridade dentro da observação do fenômeno urbano, o presente trabalho tem como objetivo introduzir no debate acadêmico dados mais consistentes sobre o processo de urbanização de Pau dos Ferros a partir do esclarecimento de como se deu tal construção e qual órbita econômica tem circundado os caminhos da mesma. Para a realização da pesquisa, foram usados textos que esclareceram sobre o processo de urbanização da cidade e dados sobre esse mesmo fenômeno obtidos na plataforma oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ademais, o trabalho também é um recorte de uma Monografia sobre o papel do investimento estatal na construção do *urbano* na cidade de Pau dos Ferros-RN apresentada em julho de 2018. A despeito disso, será observado no trabalho que o processo de urbanização de Pau dos Ferros está em constante avanço e que sempre esteve sujeito aos itinerários tortuosos da economia nordestina.

Palavras-chave: Economia. Estado. IBGE. Processo Urbano.

1 INTRODUÇÃO

Fazer um debate panorâmico sobre o processo de urbanização, independente da dimensão que se encerra como objeto de estudo, é sempre um desafio. Primeiro porque não se trata de um tema unicamente econômico, geográfico ou demográfico, mas uma congregação de todas essas ciências: é uma discussão multidisciplinar. Em segunda lugar, a urbanização também é um fenômeno intrínseco ao estudo da ciência política, já que a atuação consciente de todos os membros da sociedade pode construir novos itinerários para a construção democrática de um urbano que promova o direito a cidade para todas as classes sociais. Nessa perspectiva, o presente estudo se situa no campo da Economia Política da Urbanização e

procura desenvolver uma investigação sobre os caminhos trilhados pelo processo urbano na cidade de Pau dos Ferros-RN.

Além do que já foi mostrado em trabalhos anteriores, é mister a elucidação de que Pau dos Ferros-RN é uma cidade encravada no semiárido nordestino e que até meados dos anos 1930 compôs estrategicamente o complexo algodoeiro cultivado nessa região. Portanto, ao estar ligada a um ciclo econômico regional ao lado da produção açucareira litorânea, tal cidade teve papel fundamental na construção do mercado interno nacional e na inclusão do sertão potiguar no mercado internacional por intermédio da exportação de algodão.

Outra consideração que merece relevo, é o fato de que durante a formação econômica do Brasil o semiárido nordestino apresentou vantagens comparativas capazes de fomentar a produção pecuária que aqui se desenvolveu. Desta forma, a produção pecuária do semiárido exerceu por longas décadas o papel de complementação junto à produção açucareira, já que os animais criados aqui serviam como força motriz tanto para a materialização da mercadoria quanto para a distribuição desta dentro da economia nacional. Sendo assim, Pau dos Ferros atua ativamente na construção dessa produção sendo que, no caso do sertão potiguar, a cidade foi o cenário mais significativo desse sistema produtivo e traz no seu nome o retrato desse momento histórico do país (BARRETO, 1987).

Com a produção pecuária e posteriormente algodoeira, Pau dos Ferros passa a ser uma cidade estratégica ao fazer parte de um contingente de cidades que de fato concorriam para a consolidação da economia nacional. A afirmativa é verossímil à medida que se tem a compreensão de que toda a sua produção ou servia de apoio à produção açucareira (um dos primeiros ciclos da economia nacional), como foi o caso da pecuária, ou era totalmente direcionada para o mercado externo, como foi o caso da exportação do algodão produzido nessa região.

Regionalmente, Pau dos Ferros está localizada no Alto Oeste Potiguar, uma das microrregiões estratégicas do Rio Grande do Norte e que é formada por mais 36 municípios. Ao estar totalmente localizado no sertão potiguar, parte significativa do alto oeste estava integrada na economia pecuarista e algodoeira e, juntamente com Pau dos Ferros, estava inserida na economia internacional. Não obstante, por sintetizar um itinerário virtuoso para o capital pecuário e por ser mais forte politicamente *a posteriori*, Pau dos Ferros se configurou como um núcleo urbano polarizador de todo o alto oeste. Sendo assim, apresentando um setor terciário cada vez mais dinâmico, aparecendo como forte candidato aos investimentos públicos e, com esse último, ofertando serviços básicos que atende boa parte da região, Pau

dos Ferros hoje é considerada uma cidade média que polariza todo o auto oeste potiguar (DANTAS, 2014).

1.1 Objetivo e Método

O presente artigo tem como objetivo introduzir no debate acadêmico dados mais consistentes sobre o processo de urbanização de Pau dos Ferros a partir do esclarecimento de como se deu tal construção e qual órbita econômica circundava os caminhos da mesma. No decorrer das discussões será observado que os caminhos da urbanização de Pau dos Ferros estiveram sujeitos a toda volatilidade pela qual passava a economia nordestina como, por exemplo, migrações causadas pelas secas, emancipação de municípios que antes faziam parte da área da cidade, etc.

A pesquisa tem caráter bibliográfico na medida em que, para a realização da mesma, foram usados outros textos que ajudam a construir historicamente esse processo de urbanização, como é o caso dos estudos de Dantas (2014) e Barreto (1987). A pesquisa também faz uso de dados obtidos nas plataformas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ademais, o trabalho também é um recorte da Monografia de Monteiro (2018), sobre o papel do investimento estatal na construção do *urbano* na cidade de Pau dos Ferros-RN.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao participar da formação econômica da Região Nordeste e do estado com atividades que tem o campo como habitat privilegiado – produções pecuária e algodoeira –, o total de pessoas que habitam no meio rural de Pau dos Ferros tende a ser maior que a parcela que faz da cidade propriamente dita a sua morada. Por ser mais dinâmico, o campo tinha uma força de atração e de permanência relevante, principalmente quando se coloca em pauta o poder de absorção que as atividades realizadas ali exerciam sobre as massas trabalhadoras que migravam de outras regiões e de ocupações diferenciadas. Nesse sentido, eram realizadas no espaço citadino apenas as atividades de cunho político-administrativo.

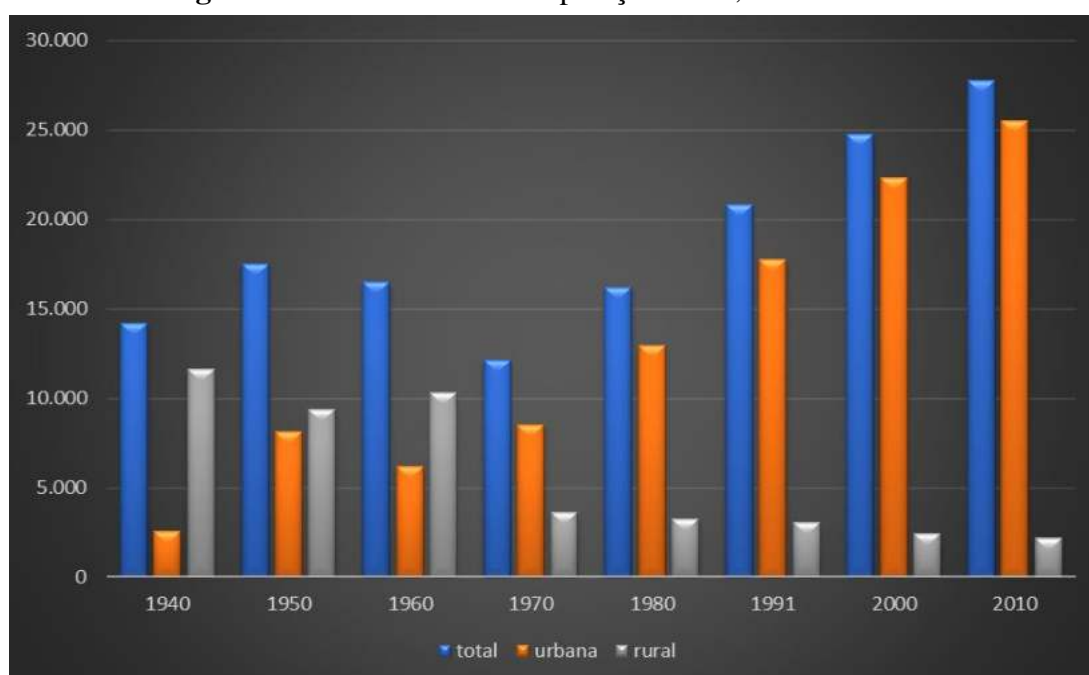
Todavia, ao estarem ligadas ao movimento da economia tanto interna quanto externa, as atividades realizadas no campo não estavam imunes aos percalços do jogo de mercado, o que significa que qualquer mudança brusca no jogo mercantil afetaria diretamente essas atividades, modificando totalmente o comportamento da População Economicamente Ativa (PEA) entre os diferentes setores. Nesse sentido, a Grande de Depressão de 1930 fez sentir

seus efeitos no comportamento da demanda pelos produtos brasileiros nos quais o algodão estava incluso. No entanto, é só a partir de 1960-70 que a produção algodoeira se encontrará comprometida no alto oeste potiguar, fazendo com que a população camponesa migresse para os núcleos urbanos em desenvolvimento, como foi no caso de Pau dos Ferros.

Com o aumento populacional contínuo e com o arrefecimento da produção algodoeira, o espaço urbano de Pau dos Ferros passou a concentrar tanto a elite administrativa, quanto as massas oriundas da produção anteriormente realizada no campo. Destarte, pode-se inferir que a dinâmica urbana de Pau dos Ferros só se materializa a partir do momento em que a produção camponesa perde a sua vitalidade. Nesse sentido, entende-se que o movimento migratório campo-cidade vivido por Pau dos Ferros foi fruto do esgotamento da produção do campo, o que Singer (1987) chama de migração por fatores de estagnação.

No entanto, o advento da população oriunda do campo na cidade foi acompanhado por um processo de aparelhagem urbana principalmente no que diz respeito à infraestrutura, o que fez com que outras atividades tanto comerciais quanto timidamente industriais fossem desenvolvidas no interior do espaço citadino. Foi nessa mesma época que serviços públicos financeiros passaram a ser ofertados na cidade (BARRETO, 1987). Toda essa modificação estrutural afetou de forma significativa o comportamento da PEA e da distribuição da população entre cidade e campo.

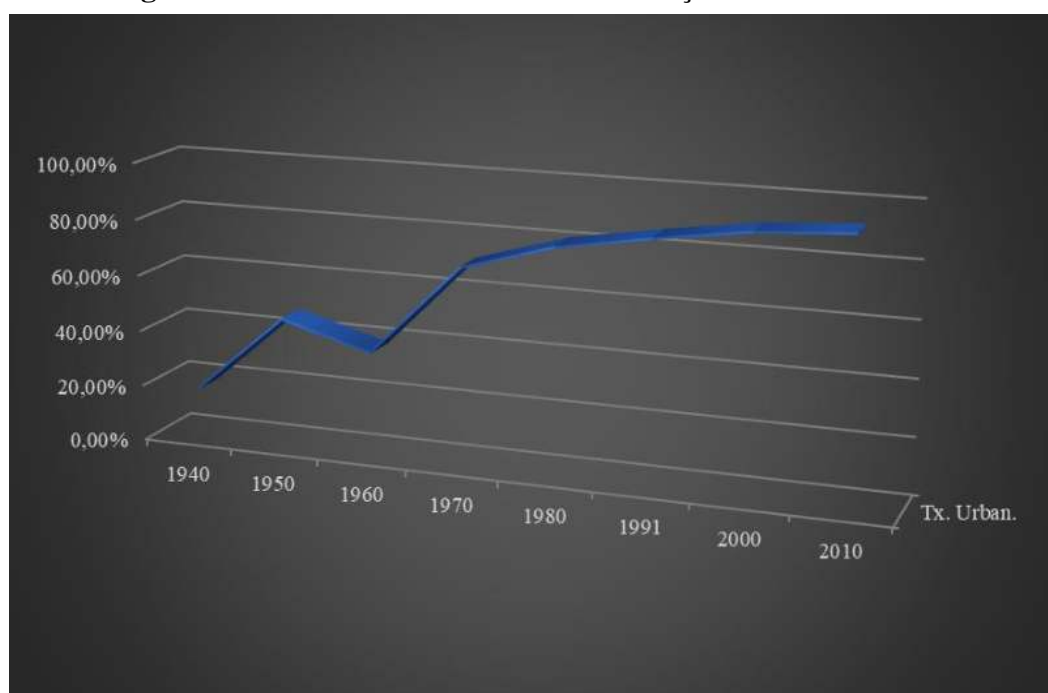
Figura 01: Crescimento da População Total, Urbana e Rural



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Como aponta o gráfico, a partir de 1960-70 a população residente na área urbana – tímida em 1940 – passa a ser superior àquela que vive no campo. Outro fato que chama atenção no gráfico supracitado é o fato de que entre 1950 e 1970 a população total de Pau dos Ferros decresce a medida que parte desse contingente migra para o espaço urbano. Esse fenômeno é explicado, em parte, pelo processo de emancipação política de algumas áreas rurais de Pau dos Ferros e também pela migração habitantes da cidade para outras regiões do país que culminou com redução da sua população absoluta (BARRETO, 1987). Todavia, os dados mostram que o avanço da urbanização – no seu sentido de população residente na área urbana – foi eminente e ocorreu paralelamente à estagnação das atividades produtivas rurais e persiste até os presentes dias.

Figura 02: Crescimento da taxa de urbanização entre 1940 a 2010



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

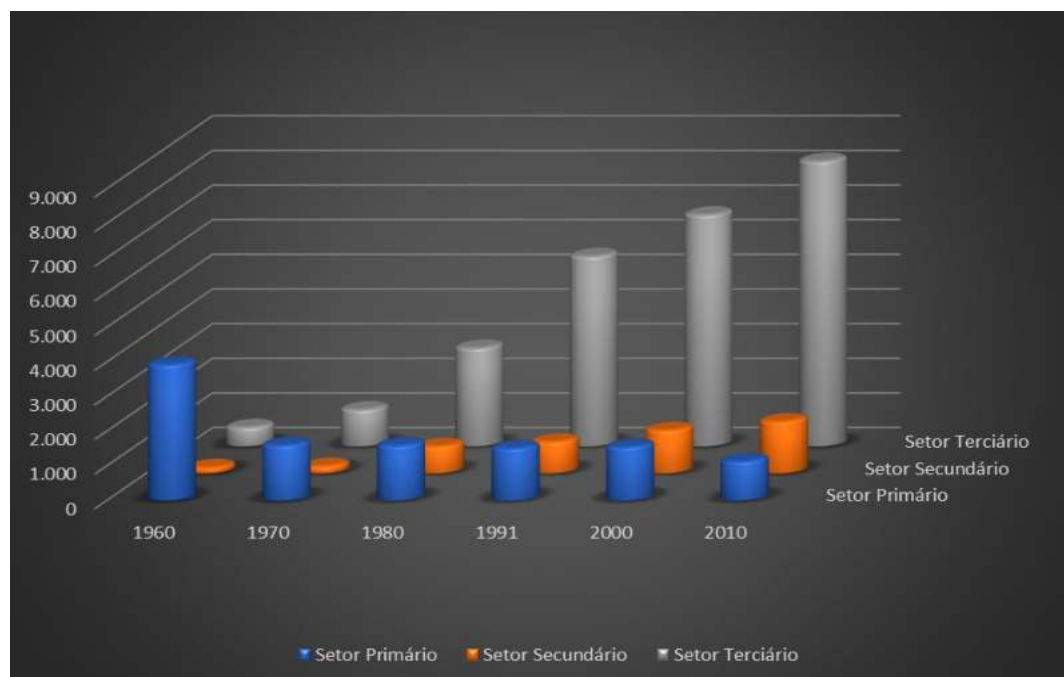
A figura acima é mais elucidativa no que diz respeito ao aumento percentual da população residente na área urbana de Pau dos Ferros. Ademais, esses mesmos dados mostram que o percentual demográfico habitante do meio urbano decresceu entre 1950 e 1960 como fruto da redução da população absoluta que se deu nesse mesmo período devido a emancipação política de algumas de suas áreas rurais.

Outra forma de mensurar o processo de urbanização de Pau dos Ferros é observar a dinâmica das atividades que tem como habitat o meio urbano. Tais atividades são geralmente

o Setor Secundário – ou indústria de transformação – que é uma atividade preponderantemente urbana; e o Setor Terciário - ou de comércios e serviços – que encontra no meio urbano a sua razão de ser, à medida que o crescimento demográfico urbano faz emergir novas demandas, tanto por bens de consumo duráveis e não duráveis quanto por serviços públicos básicos de educação, saúde e eletricidade ou serviços privados de alta complexidade. Por essa perspectiva, a queda das atividades realizadas no campo – Setor Primário – consolida a ideia de transferência de relevância econômica do meio rural para o meio urbano, sendo que a ociosidade desse setor pode ser compensada pela absorção dessa mão de obra pelos setores essencialmente urbanos.

Figura 03: Ocupação da População Economicamente Ativa (PEA) nos diferentes setores entre 1960 e 2010

).



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)

O gráfico 3 é muito esclarecedor ao demonstrar, em termos absolutos, os números da PEA distribuídos entre os diferentes setores. Algo que chama atenção e dá substância ao debate no qual esse trabalho está disposto a somar é a eminência do setor primário nos anos 1960, mas que, lá em 1970, perde relevância para os setores urbanos, tendo em vista a migração campo-cidade suscitada por fatores de estagnação já discutidos anteriormente.

O que também chama atenção é o avanço do setor terciário em detrimento das outras atividades. Como já foi analisado, o agigantamento da demografia urbana fomenta uma

demanda proporcional por parte da população por serviços e produtos de naturezas diversas o que poderia também tornar dinâmica a indústria de transformação, fato que não ocorreu devido o jogo de interesses do mercado e a ausência do poder público municipal no que diz respeito à construção de uma infraestrutura adequada para as atividades industriais (MONTEIRO *et al*, 2014). Nessa perspectiva, Pau dos Ferros parece ser um espaço privilegiado no âmbito do processo de circulação do capital por intermédio do Terceiro Setor. Além disso, a cidade consegue, através desse setor, polarizar outras cidades circunjacentes. Não obstante, esse mesmo setor dinâmico tem se mostrado o mais sensível em relação às variações do gasto público em infraestrutura, como será analisado nas próximas análises.

Tabela 01: Taxa de crescimento da PEA por década nos Setores

Período	Setor Primário	Setor Secundário	Setor Terciário
1960-1970	-8,67%	1,90%	6,88%
1970-1980	-0,05%	14,61%	10,39%
1980-1990	-0,45%	1,42%	6,18%
1990-2000	0,27%	3,54%	2,22%
2000-2010	-3,12%	1,87%	2,11%

Fonte: dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)

Como se observa na tabela acima, a participação da PEA no setor primário decresce enquanto as atividades realizadas pelos setores urbanos apresentam taxas de crescimento positivas até os presentes dias. Muito além de serem dados apenas economicistas, esses números revelam o andamento do processo de urbanização de Pau dos Ferros sobre diferentes aspectos: *a)* crescimento da demografia urbana em detrimento da rural como resultado das migrações; *b)* emergência das atividades que têm como berço o meio urbano, como são os casos dos setores secundário e terciário e que, como tais, demandam investimentos públicos em infraestrutura urbana; e *c)* a absorção das massas antes ocupadas com as atividades do campo realizada pelos setores urbanos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, pode-se considerar que Pau dos Ferros é um núcleo urbano em contínuo processo de desenvolvimento. Acima, foi mostrado essa dinâmica até o ano de 2010

principalmente no que diz respeito ao crescimento demográfico, demografia urbana e distribuição dessas massas nos diferentes setores da economia municipal. No entanto, precisa-se entender que tal processo ganha corpo à medida que novos investimentos públicos e privados se materializam nesse espaço. Nesse sentido, a ampliação dos serviços públicos que ocorreu entre 2010 e 2012 atraiu diversos investimentos privados, além de ter aquecido o comércio imobiliário (MONTEIRO *et al.*, 2014). Assim, pretende-se a partir dos próximos tópicos debater os impactos dos gastos públicos na dinâmica econômica de Pau dos Ferros e consequentemente no seu processo de urbanização.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, José Jácome. **Pau dos Ferros: História, Tradição e Realiade**. Editora Carlos Lima, 1987.
- DANTAS, Joseney Rodrigues de Queiroz. **As Cidades Médias no Desenvolvimento Regional: um Estudo Sobre Pau dos Ferros**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Região de Influência das Cidades - 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.
- MONTEIRO, J. R.; NASCIMENTO, C. A. A; DANTAS, J. R. Q. A Interiorização do Ensino Superior e Seus Rebatimentos no Setor Imobiliário em Cidades Médias: Um Estudo Sobre Pau Dos Ferros-RN. In: Larissa da Silva Ferreira Alves; Joseney Rodrigues de Queiroz Dantas; Alcides Leão Santos Júnior. (Org.). **I Encontro de Planejamento Urbano-Regional do Semiárido**. 01ed.Natal: CCHLA, 2016, v. 01, p. 78-87.
- MONTEIRO, J. R. **Estado e Urbanização: o Papel dos Investimentos Estatais no Processo de Urbanização de Pau dos Ferros-RN**. 2018. 64 f. Monografia (graduação em Ciências Econômicas) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Pau dos Ferros-RN, 2018.
- SINGER, Paul. **Economia Política da Urbanização**. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

PLANEJAMENTO TERRITORIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS SANITÁRIAS NO TERRITÓRIO DO ALTO OESTE POTIGUAR, NORDESTE/ RN

Cleanto Fernandes de Sousa

Graduado em Geografia. Atualmente discente do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido (PLANDITES), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* CAMEAM, Pau dos Ferros-RN
cleanto-oeste@hotmail.com

Maria Losângela Martins de Sousa

Profa. Dra. do Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* CAMEAM, Pau dos Ferros-RN e do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido (PLANDITES), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* CAMEAM, Pau dos Ferros-RN
losangelaufc@gmail.com

RESUMO

As políticas públicas de saneamento básico são consideradas como um pré-requisito para promoção de qualidade de vida, pois não se pode pensar no desenvolvimento sustentável sem levar em consideração o saneamento. Esse trabalho tem como objetivo discutir planejamento territorial e políticas públicas de saneamento básico no Alto Oeste Potiguar/ RN. Será adotado como método de estudo à pesquisa exploratória, que se dará através de revisão bibliográfica e fontes secundárias a partir do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados bibliográficos serão analisados a partir dos autores que discutem a temática em si, tais como: Borja (2014); Fernandes, Silva e Moura (2016); Ferrão (2010); Faria e Bortolozzi (2009); IBGE (2018); Júnior *et al* (2012); Leoneti, Prado e Oliveira (2011); Moisés *et al* (2010); Neto e Santos (2012), Pires (2016) e dentre outros. Sobre os dados secundários do IBGE serão analisados em forma de tabelas, que mostrará a existência de planos diretores e instrumentos de participação social sobre saneamento básico presentes na região. Essa pesquisa tem como área de estudo o Alto Oeste Potiguar situado na mesorregião do Oeste do estado do Rio Grande do Norte/RN. As condições sanitárias no território do Alto Oeste Potiguar estão relacionadas com a dificuldade e fragilidade dos órgãos públicos governamentais na elaboração e manutenção de planos diretores municipais e instrumentos de participação social relacionados ao saneamento, uma vez que existe poucos municípios que aderem aos respectivos planos e instrumentos de participação.

Palavras-chave: Políticas públicas. Planejamento territorial. Saneamento básico. Alto Oeste Potiguar/ RN.

1 INTRODUÇÃO

Nesse trabalho é importante compreender o saneamento básico, que segundo Ribeiro e Rooke (2010), trata-se de um fator estratégico para a qualidade da saúde pública, uma vez que a falta de saneamento é um dos elementos determinantes para a distribuição de doenças crônicas.

Sobre isso, destaca-se que o desenvolvimento das ações de planejamento em políticas públicas sanitárias é uma realidade que não acontece no Brasil de forma homogênea, na distribuição de investimentos para todas as regiões brasileiras fragmentando a união dos estados, municípios e federação na conjunção de forças para o enfrentamento de saneamento apontado como fator para qualidade de vida sustentável. Para tanto, neste novo milênio a ideia de desenvolvimento se associa na maneira como a sociedade pensa e organiza a produção social do espaço urbano, mas também no modo como ela participa decisivamente na criação de espaços necessários de negociação entre os diferentes atores sociais como possibilidade de atingir uma meta comum, que é garantir um desenvolvimento econômico territorialmente equilibrado, socialmente justo e ambientalmente sustentável, que se agrega ao saneamento básico como uma condição sustentável (PIRES, 2016).

E muito embora, a importância do saneamento para a saúde e para a qualidade ambiental seja das mais ponderáveis, percebe-se que a universalização dos serviços públicos de saúde ainda é uma meta a ser atingida no Brasil nos próximos milênios e especificamente no território do Alto Oeste Potiguar/ RN, uma vez que o déficit dos serviços ainda se encontra em patamares incompatíveis para um País que em 2012 passou a ser a 6ª economia do mundo (BORJA, 2014).

Nesse sentido aponta-se para a necessidade de um planejamento estratégico em saneamento mais efetivo no Alto Oeste Potiguar, já que é preciso a implementação de uma política pública multissetorial que aborde o tema da interdisciplinaridade como amplo campo de pesquisa no planejamento em saúde pública, por se tratar de uma área relacionada a diversas categorias do conhecimento. Essa apropriação de formas multidisciplinares se torna categorias de suma importância para o desenvolvimento dessas estratégias, pois se compreende o trabalho multidisciplinar como um dos elementos chave na promoção da saúde pública no território (PASTORIZA; SILVA, 2014).

As poucas condições em políticas públicas sanitárias é uma realidade a ser considerada no território do Alto Oeste Potiguar formado basicamente por municípios pequenos, com quadros reduzidos de funcionários atuantes nos controles endêmicos. E, conseqüentemente por não estarem definidas de maneira clara no território as ações eficazes de saneamento básico que contemplam abastecimento de água potável, esgotamento sanitário, manejo de resíduos sólidos e drenagem de águas pluvial urbana. Considerando que os investimentos compactuados no âmbito municipal para elaboração de documentos que deem suporte ao saneamento, como os planos municipais, instrumento de grande relevância técnica e social,

não estarem presente na grande maioria das gestões públicas municipais do Alto Oeste (LEONETI; PRADO; OLIVEIRA, 2011).

Realidade que se configura as atuais condições dessas políticas públicas na região, já que os investimentos compactuados na coleta de esgoto representam cerca de 23,48%, no seu tratamento 24,02% e em outros serviços, tais como o abastecimento de água, drenagem urbana e manejo de resíduos sólidos representando baixo índice de tratamento (TRATA BRASIL, 2015).

Para tanto, investir na melhoria dos serviços de saneamento básico é considerado como um amplo desafio e um pré-requisito para redução da pobreza e desenvolvimento econômico social, uma vez que sem saneamento não se pode haver uma saúde pública adequada e sem saúde não se pode aspirar ao desenvolvimento econômico sustentável. Portanto, no sentido de fomentar o desenvolvimento territorial começando pelo básico que é o saneamento. Com isso, a população não precisará conviver com doenças endêmicas, pois o saneamento é essencial para promoção da saúde pública em geral (TRATA BRASIL, 2017).

Compreende-se que essa pesquisa é fruto do trabalho de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido – PLANDITES, o que aumentou o ensejo em contribuir, com os incentivos dados através do PLANDITES e principalmente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Dentro da perspectiva de contribuição às investigações sobre políticas públicas de saneamento na região, o estudo tem como objetivo discutir planejamento territorial e políticas públicas de saneamento básico no território do Alto Oeste Potiguar/ RN. Para isto, deve-se compreender as condições do saneamento básico no território a partir da perspectiva do planejamento territorial.

Portanto, a problemática que se pretende abordar neste trabalho é compreender: Em que medida acontece as ações de saneamento básico no Alto Oeste Potiguar com base no planejamento territorial?

Para tanto, este trabalho está dividido em três etapas, começando pela introdução que mostra a problemática da pesquisa e os objetivos a serem alcançados. Em seguida, a pesquisa se dará através dos materiais e métodos, que mostram claramente o tipo de estudo, local da pesquisa, procedimento de coleta dos dados e a forma como os dados serão analisados. Por último, serão os resultados da pesquisa com base na metodologia aplicada.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

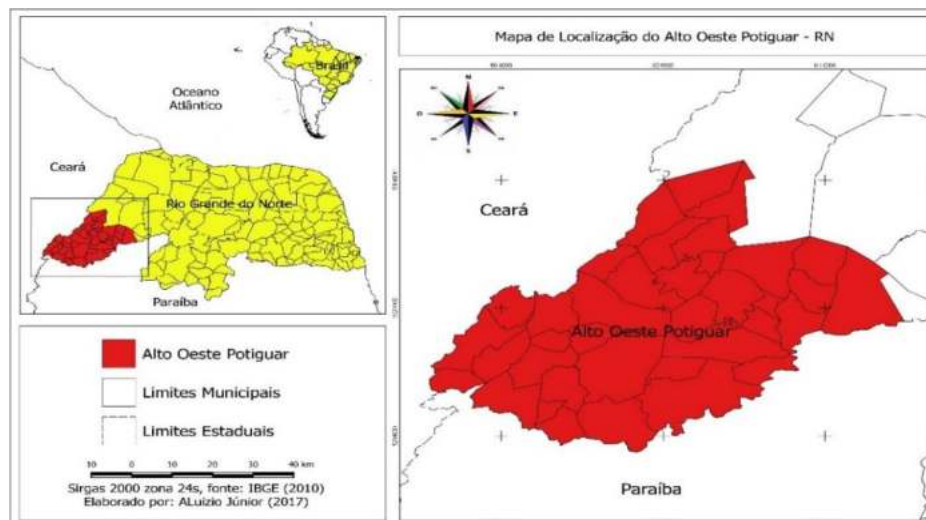
2.1 Tipo de estudo

Esse estudo adota o método exploratório como desenho de investigação, onde o tema da pesquisa será explorado a partir da interferência do pesquisador que buscará explorar o que está acontecendo, através de critérios específicos e métodos que oferecerão informações sobre um fenômeno estudado, fazendo busca na literatura através dos autores e a partir de dados secundários (GRAY, 2012).

2.2 Local do estudo

A pesquisa dedica-se ao estudo na área do território do Alto Oeste Potiguar (**Figura 01**), situado na mesorregião do Oeste do estado do RN, formado basicamente por 37 municípios, que correspondem as microrregiões de Pau dos Ferros, Serra de São Miguel e Umarizal. O território apresenta uma população estimada de 251.188 habitantes (IBGE, 2018).

Figura 01: Mapa de localização do Alto Oeste Potiguar/ RN



Fonte: Mapa base do IBGE, 2010, adaptado por Aluízio Júnior (2017).

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Será adotado através da revisão bibliográfica e de dados secundários a partir do IBGE.

2.4 Análise dos dados

Os dados bibliográficos serão analisados mediante os autores que discutem a temática em si, tais como: Borja (2014); Fernandes, Silva e Moura (2016); Ferrão (2010); Faria e Bortolozzi (2009); Gray (2012); IBGE (2018); Júnior *et al* (2012); Leoneti, Prado e Oliveira (2011); Moisés *et al* (2010); Neto e Santos (2012), Pires (2016); Pastoriza e Silva (2014); Rodrigues *et al* (2018); Ribeiro e Rooke (2010); Reis, Friede e Lopes (2017); Rezende e Ultramari (2007); Trata Brasil (2015); Trata Brasil (2017) e Trata Brasil (2018).

Os dados do IBGE serão analisados em forma de tabelas que mostrará claramente os municípios do Alto Oeste Potiguar que possuem planos diretores e mecanismos/ instrumentos de participação popular que envolve o saneamento básico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cabe reforçar a importância de Instrumentos de Gestão Ambiental, tais como, o Plano Diretor Municipal (PDM) e o Planejamento Estratégico Municipal (PEM), na elaboração de planos de políticas públicas para os serviços de saneamento básico, que são considerados instrumentos básicos da política de planejamento territorial (REZENDE; ULTRAMARI, 2007). Só que a realidade política de nosso país reforça ainda mais a falta desses instrumentos nos principais municípios, como por exemplo, no Alto Oeste Potiguar/ RN (**Tabela 01**).

Tabela 01: Instrumento de Gestão Ambiental no Alto Oeste Potiguar

Nº	Municípios do Alto Oeste Potiguar	Instrumento de Gestão Ambiental existente no município sobre saneamento básico. Ex: Plano Diretor Municipal (PDM).	Data de seleção
1.	Patu		2017
2.	Pau dos Ferros		2017
3.	Pilões		2017
4.	Portalegre		2017
5.	Rafael Fernandes		2017
6.	Rafael Godeiro		2017
7.	Riacho da Cruz		2017
8.	Riacho de Santana		2017
9.	Rodolfo Fernandes		2017
10.	São Francisco do Oeste		2017
11.	São Miguel		2017
12.	Serrinha dos Pintos		2017

13.	Severiano Melo		2017
14.	Taboleiro Grande		2017
15.	Tenente Ananias		2017
16.	Umarizal		2017
17.	Venha ver		2017
18.	Viçosa		2017
19.	Coronel João Pessoa		2017
20.	Doutor Severiano		2017
21.	Encanto		2017
22.	Água Nova		2017
23.	Francisco Dantas		2017
24.	Frutuoso Gomes		2017
25.	Alexandria		2017
26.	Itaú		2017
27.	Almino Afonso		2017
28.	João Dias		2017
29.	José da Penha		2017
30.	Lucrécia		2017
31.	Luís Gomes		2017
32.	Major Sales		2017
33.	Marcelino Vieira		2017
34.	Martins		2017
35.	Antônio Martins		2017
36.	Olho d'água do Borges		2017
37.	Paraná		2017

Fonte de coleta dos dados: IBGE (2017).

Elaborado por: Cleanto Sousa (2018).

A ausência desses referidos planos diretores é uma realidade que se configura no território do Alto Oeste Potiguar, como consta na tabela acima, por apresentar poucos municípios que aderem a tais instrumentos de gestão. Do total de 37 municípios, apenas 6 constam instrumento de gestão ambiental, como o PDM para regulamentar os serviços de saneamento básico.

Vale salientar que o PDM se apresenta hoje no cenário nacional como um instrumento básico do planejamento territorial, repetindo momentos na história urbana recente que valorizou esse tipo de iniciativa no Brasil. A sua valorização observada entre os anos 1990 e 2000, é fruto de dois fatores que têm norteado uma possível política urbana nacional. Dentre eles, a constituição de 1988 que repassa para o plano diretor a implementação da função social da propriedade, uma vez que, o legislador nacional, reforçando a relevância do PDM, demonstra a crença de que mudanças na estrutura urbanística-social, por exemplo, no saneamento, só poderiam ser implementadas se previamente definidas por estudos técnicos (REZENDE; ULTRAMARI, 2007).

O segundo fator, de acordo com os mesmos autores, que explica a valorização do PDM, diz respeito, a constituição federal ao adotar uma política de descentralização político-administrativa, assim como também uma valorização por parte do ente municipal, que necessita ser capacitado e possuidor de bases técnicas referenciais para sua gestão.

A falta de um PDM, conforme Trata Brasil (2015) contribui para maior vulnerabilidade social e susceptibilidade da população a graves problemas de saúde pública, bem como contaminação do meio ambiente. Além disso, é comum encontrar em áreas, situações de ligações clandestinas às redes de abastecimento de água potável. Essas ligações resultam em possibilidade de contaminação da água distribuída nas redes públicas, além de maiores perdas de água, sejam no aspecto físico e/ou financeiro. Em virtude da falta de um PDM é comum também encontrar esgotos que são lançados diretamente em córregos, a céu aberto e/ ou em fossas rudimentares.

Como reflexo dessa realidade, no Alto Oeste Potiguar em 2017, cerca de 80,17 mil metros cúbicos de esgoto são gerados por mês no território, dos quais 37,79 mil m³ de esgoto são descartados no meio ambiente sem qualquer procedimento de tratamento adequado resultando em 47,13% do total. Diante disso, são ao todo 37 milhões de litros de esgoto lançados *in natura* diretamente no ambiente, por mês (RODRIGUES *et al*, 2018).

Sobre o abastecimento público de água na região, Rodrigues *et al* (2018) salientam que se encontra muitas vezes abastecida apenas por caminhões-pipa, já que não são atendidos frequentemente pela atual rede de cisternas, poços e/ou reservatórios, adutoras, e demais infraestruturas existentes. Esse não atendimento muitas vezes reflete na situação de uma ineficiência na gestão municipal na identificação de possíveis problemas e planejamento territorial para possíveis soluções, assim como também, no gerenciamento dos recursos hídricos disponíveis nos territórios.

Em relação aos resíduos sólidos, a quantidade que são produzidos cotidianamente nos espaços urbanos e rurais brasileiros se relaciona não somente ao nível de renda do indivíduo, mas também na maneira como os órgãos públicos governamentais tratam do planejamento territorial, que determina a disposição adequada do lixo. A disposição final de resíduos sólidos no país ainda não recebe o devido tratamento adequado pela perspectiva do planejamento, uma vez que, muitos municípios brasileiros ainda depositam os resíduos em vazadouros (lixões a céu aberto), ou em áreas alagadas e/ ou alagáveis (FERNANDES; SILVA; MOURA, 2016).

Os programas municipais de coleta seletiva de resíduos no território brasileiro se concentram nas grandes regiões Sudeste e Sul do país. Do total de municípios que realizam

esse serviço, 81% estão situados nestas regiões. Isso faz refletir até que ponto existe o compromisso com a disposição adequada do lixo (REIS; FRIEDE; LOPES, 2017).

Nos municípios do Alto Oeste Potiguar que é o foco do estudo, os mesmos autores apontam que, somente 8,4% dos municípios têm alguma iniciativa associada à coleta seletiva, considerada um agravante de riscos à saúde da população em geral.

Em relação os serviços de drenagem urbana e manejo das águas pluviais no Alto Oeste, conforme Rodrigues *et al* (2018) o que se encontra na realidade é pouca e/ ou nenhuma ação de planejamento territorial, operação e manutenção dos sistemas relacionados a drenagem das águas de chuva. Algumas ações executadas em relação os serviços de drenagem urbana, se destinam à pavimentação de ruas, sem prévio planejamento que muitas vezes, se resulta em aumento dos problemas de inundações e alagamentos nas vias urbanas.

A lei nº 11.445/2007 aponta o planejamento territorial em saneamento básico a partir da elaboração de políticas e/ ou planos dos quais dependem a validade dos contratos de prestação de serviços, os planos de investimentos e/ ou projetos dos prestadores, a atuação da entidade reguladora e fiscalizadora dos serviços sanitários e a alocação de recursos públicos federais. E além do mais, os financiamentos com recursos da própria União ou geridos por órgãos ou entidades da União (JÚNIOR *et al*, 2012).

A demanda pelo planejamento através de políticas e planos tem aberto novas perspectivas sobre os municípios brasileiros, incluindo nesse contexto, a possibilidade de ampliação de questões importantes para a gestão dos serviços em saneamento, como os mecanismos de participação social (NETO; SANTOS, 2012).

No contexto hodierno, segundo Moisés *et al* (2010) para a implementação de uma política pública de saneamento básico, se faz necessário a criação de condições materiais para a participação e o controle social. Este esforço vem sendo realizado, desde 1999 até os dias atuais, através da criação do Programa de Educação em Saúde e Mobilização Social (PESMS). Diante disso, torna-se necessário compreender esses mecanismos de participação e controle social no Alto Oeste Potiguar (**Tabela 02**).

Tabela 02: Mecanismos de participação da comunidade no controle social sobre saneamento no Alto Oeste Potiguar

Nº	Municípios do Alto Oeste Potiguar	Debates e audiências públicas nos últimos 12 meses.	Consultas públicas nos últimos 12 meses.	Conferência das cidades nos últimos 4 anos	Data de seleção
1.	Patu				2017

2.	Pau dos Ferros				2017
3.	Pilões				2017
4.	Portalegre				2017
5.	Rafael Fernandes				2017
6.	Rafael Godeiro				2017
7.	Riacho da Cruz				2017
8.	Riacho de Santana				2017
9.	Rodolfo Fernandes				2017
10.	São Francisco do Oeste				2017
11.	São Miguel				2017
12.	Serrinha dos Pintos				2017
13.	Severiano Melo				2017
14.	Taboleiro Grande				2017
15.	Tenente Ananias				2017
16.	Umarizal				2017
17.	Venha ver				2017
18.	Viçosa				2017
19.	Coronel João Pessoa				2017
20.	Doutor Severiano				2017
21.	Encanto				2017
22.	Água Nova				2017
23.	Francisco Dantas				2017
24.	Frutuoso Gomes				2017
25.	Alexandria				2017
26.	Itaú				2017
27.	Almino Afonso				2017
28.	João Dias				2017
29.	José da Penha				2017
30.	Lucrécia				2017
31.	Luís Gomes				2017
32.	Major Sales				2017
33.	Marcelino Vieira				2017
34.	Martins				2017
35.	Antônio Martins				2017
36.	Olho d'água do Borges				2017
37.	Paraná				2017

Fonte de coleta dos dados: IBGE (2017).

Elaborado por: Cleanto Sousa (2018).

O envolvimento de atores sociais, tais como, cidadãos e sociedade civil, no planejamento participativo se configura como um elemento eficaz na caracterização de políticas públicas de desenvolvimento territorial dentre elas, o saneamento. Entretanto, procurando assim, garantir a representatividade da diversidade e complexidade que caracterizam as populações de hoje, complementando os mecanismos de decisão próprios da democracia representativa (FERRRÃO, 2010).

Realidade que não se associa, conforme a tabela acima referente aos municípios do Alto Oeste Potiguar, uma vez que ainda existem alguns municípios que não aderem aos

mecanismos de participação e controle social para sociedade local participar no planejamento das ações e/ ou decisões sobre o saneamento básico.

Não basta, porém, que esses mecanismos de participação existam ou que estejam inseridos na lei, pois a participação social demanda necessariamente do empenho político do governo em fazer dos locais de participação espaços reais de tomada de decisão e de oferecer determinadas informações e capacitações para os participantes desses espaços e também da sociedade de se organizar democraticamente para ocupar esses espaços e colocar sua demanda na pauta das discussões. Uma audiência pública, por exemplo, somente de “fachada”, feita sem ou com pouca divulgação, em local de difícil acesso e com pouca presença da sociedade e do governo não cumpre com sua função. Do mesmo modo mecanismos de participação apenas consultivos, que não têm poder de deliberação, cujas decisões o poder público não precisa necessariamente cumpri-las (TRATA BRASIL, 2018).

Essa situação das condições de saneamento básico no Alto Oeste Potiguar condiz com a necessidade de conhecer a realidade dos problemas locais do território, pois conforme Faria e Bortolozzi (2009) o território é um instrumento de planejamento a fim de responder às necessidades e aos problemas de saúde da população local.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstra-se nesse trabalho a importância de se pensar no planejamento territorial para promoção da qualidade de vida a partir do saneamento básico. O que se percebe no território do Alto Oeste Potiguar é que as ações de saneamento através do planejamento territorial vêm acontecendo muito minimamente na conjunção de forças para o enfrentamento da necessidade de se investir em saneamento. Tal fato talvez seja o grande desafio do novo milênio para as gestões públicas municipais do Alto Oeste Potiguar, no sentido de garantir o desenvolvimento sustentável começando pelo básico, que é o saneamento.

Com isso, mostra-se claramente no Alto Oeste Potiguar a fragilidade e dificuldade de se planejar o território através de políticas públicas que envolvam o saneamento básico, uma vez que são poucos os municípios que possuem plano diretor e mecanismos de participação social para regulamentar os serviços de saneamento. Isso faz refletir até que ponto existe o compromisso com a categoria território, no que diz respeito a uma das condições básicas de desenvolvimento de qualquer sociedade, que é o acesso ao saneamento.

Constata-se a importância na continuidade de demais estudos e pesquisas relacionadas ao saneamento básico no Alto Oeste Potiguar, devido ainda ser poucos os trabalhos a serem

desenvolvidos nessa temática de estudo na região. Portanto, o interesse e contribuição do geógrafo em estudar e pesquisar a realidade do saneamento básico é de suma importância, pois colocará o território como uma condição para se planejar as ações sanitárias.

REFERÊNCIAS

- BORJA, P. C. Política pública de saneamento básico: uma análise da recente experiência brasileira. **Revista Saúde e Sociedade**. Universidade de São Paulo, n.º. 2, v. 23, ISSN: 1984-0470, p.432-447. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc.htm>>. Acesso em: 21 de março. 2018, 16:30:30.
- FERRÃO, J. **Governança e Ordenamento do Território**: reflexões para uma governança territorial eficiente, justa e democrática. Departamento de Prospectiva e Planejamento e Relações Internacionais. Prospectiva e planejamento, Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, p. 130-139. 2010.
- FARIA, R. M; BORTOLOZZI, A. Espaço, Território e Saúde: Contribuições de Milton Santos para o Tema da Geografia da Saúde no Brasil. **Revista. RA' E GA** Curitiba, v. 17, n.º. 17, Editora UFPR, ISSN: 2177-2738, p. 31-41. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufpr.br/raega>>. Acesso em: 06 de maio. 2018, 13:30:22.
- FERNANDES, Q. A. C.; SILVA, S. B. F; MOURA, R. S. C. Sociedade de consumo e o descarte de Resíduos Sólidos urbanos: reflexões a partir de um estudo de caso em Pau dos Ferros/RN. **Revista GEOTemas**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v.6, n.º. 2, ISSN: 2236-255X, p.30-47, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/geotemas/issue/view/153>>. Acesso em: 23 de junho. 2018, 15:40:40.
- GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas de população**, 2018. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>>. Acesso em: 12 de outubro. 2018.
- JÚNIOR, A. C. G. *et al.* Painel de Indicadores para Planos de Saneamento Básico. In: PHILIPPI JÚNIOR, A. & JÚNIOR, A. C. G. (Ed.). **Gestão do Saneamento Básico**: abastecimento de água e esgotamento sanitário. Barueri: Manole. p. 1040-1068, 2012.
- LEONETI, A. B; PRADO, E. L. do; OLIVEIRA, S. V. W. B. de. Saneamento básico no Brasil: considerações sobre investimentos e sustentabilidade para o século XXI. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, n.º. 45, v. 2, ISSN: 0034-7612, p. 331-348. mar/ abr, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v45n2/03.pdf>>. Acesso em: 26 de agosto. 2016, 16:35:20.
- MOISÉS, M. *et al.* A política federal de saneamento básico e as iniciativas de participação, mobilização, controle social, educação em saúde e ambiental nos programas governamentais de saneamento. **Rev. Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, n.º.15, v. 5, ISSN: 1678-4561, p. 2581-2591, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-8123&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 de outubro. 2018, 19:50:20.
- NETO, I. E. L; SANTOS, A. B. D. Planos de Saneamento Básico. In: PHILIPPI JÚNIOR, A.; GALVÃO JÚNIOR, A.C. (Orgs.). **Gestão do Saneamento Básico**: abastecimento de água e esgotamento sanitário. Barueri: Manole. p. 57-79, 2012.
- PIRES, E. L. S. Território, Governança e Desenvolvimento: questões fundamentais. **Revista Caderno Prudentino de Geografia**. Presidente Prudente – SP, n.º.38, v.2, ISSN: 2176-5774, p.24-49. ago./dez. 2016. Disponível em:

<<http://www.revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/issue/view/324>>. Acesso em: 07 de maio. 2018, 22:30:30.

PASTORIZA, T. B; SILVA, E. N. O Ensino Interdisciplinar do Tema Dengue: uma proposta para a geografia. **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde. Hygeia.**

Universidade Federal de Uberlândia, n.º.10, v.18, ISSN: 1980-1726, p. 71 – 81. Jun/2014.

Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia>>. Acesso em: 29 de março. 2018, 12:40:40.

REIS, D; FRIEDE, R; LOPES, F. H. P. Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei n.º 12.305/2010) e educação ambiental. **Revista Interdisciplinar de Direito.** Faculdade de direito de Valença. v.14, n.º. 1, ISSN: 1518-8167, p. 99-111, jan./jun. 2017. Disponível em:

<<http://www.revistas.faa.edu.br/index.php/FDV/article/download/251/199/>>. Acesso em: 09 de maio. 2018. 16:38, 14:50:20.

RODRIGUES, L. C. *et al.* Cartografia do saneamento básico do Rio Grande do Norte. Dossiê Cartografias ambientais do Rio Grande do Norte. **Confins Revista Franco-Brasileira de Geografia**, n.º. 34, v.1, 2018. Disponível em:

<<https://journals.openedition.org/confins/12747>>. Acesso em: 30 de julho. 2018, 20:40:25.

RIBEIRO, J. W; ROOKE, J. M. S. **Saneamento Básico e sua relação com o Meio Ambiente e a Saúde Pública.** Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, 2010, 26 p.

REZENDE, D. A; ULTRAMARI, C. Plano diretor e planejamento estratégico municipal: introdução teórico-conceitual. **Revista de Administração Pública – RAP** Rio de Janeiro, n.º. 2, v. 41, ISSN: 0034-7612, p. 255-71, mar./abr. 2007. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/issue/view/738>>. Acesso em: 08 de maio. 2018, 10:30:30.

TRATA BRASIL. Ociosidade das Redes de Esgoto, 2015. Disponível em:

<<http://www.tratabrasil.org.br/saneamento/principais-estatisticas/no-brasil/esgoto>>. Acesso em: 10 de Junho. 2018.

_____. Saneamento é Saúde: casos de sucesso. 2017. Disponível Em:

<<http://tratabrasil.org.br/uberlandia-mantem-bons-indices-de-saneamento-basico>>. Acesso em: 26 de junho. 2018.

_____. Guia Prático de Acesso à Informação em Água e Saneamento. 2018. Disponível em:

<<http://www.tratabrasil.org.br/estudos/estudos-itb/outros-estudos>>. Acesso em: 29 de outubro. 2018.

POBREZA E CULTURA DE CONSUMO À LUZ DO COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR

Mayara Muniz de Oliveira
Professora, UERN
mayaramunizoliveira@gmail.com

RESUMO

A pobreza indica um estado de carência e privação vivenciado por pessoas e famílias que compromete os recursos necessários à uma vida digna. Crianças que vivenciam um contexto de pobreza relativa sofrem restrições de consumo material e vivem em famílias onde o consumo se resume as necessidades indispensáveis à sobrevivência. Frente ao contexto, o objetivo dessa pesquisa é caracterizar o comportamento de consumo de pessoas em situação de pobreza. Quanto aos aspectos metodológicos foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa e teórica. Na discussão teórica abordamos aspectos relacionados a pobreza, a cultura de consumo dos pobres e o comportamento de pessoas em situação de pobreza. A pesquisa identificou que pessoas pobres tem aspectos de consumo e privações que moldam seu comportamento e sua vida em sociedade. As privações vivenciadas estão relacionadas a saúde, educação, habitação e alimentação. Em decorrência das privações de consumo, essas pessoas sofrem implicações emocionais e sociais, caracterizada como o sentimento de tristeza, vergonha, humilhação, raiva e ainda, exclusão de grupos. Como forma de enfrentamento das privações elas desempenha estratégias de enfrentamento emocionais e comportamentais, como: idealização de situações de consumo prazerosas, roubo e furtos.

Palavras-chave: Pobreza. Comportamento do consumidor. Cultura de consumo.

INTRODUÇÃO

O comportamento do consumidor é entendido como algo mais do que aquisição de bens por meios econômicos, representa o comportamento humano (MACINNIS; FOLKES, 2010). Os estudos de comportamento do consumidor procuram entender os mecanismos intrínsecos envolvidos no consumo com a finalidade de compreender a lógica desse comportamento. Segundo Simonson *et al.* (2001), estudar essa temática é essencial para diferentes áreas de estudo como o marketing, a psicologia e economia. Embora a psicologia tenha tido maior impacto nas pesquisas do consumo, outros campos, como a economia e antropologia, tiveram significativa contribuição.

Já a pobreza, seria a situação na qual as necessidades não são atendidas de forma adequada (ROCHA, 2005). Trata-se de não ter o que é necessário à sobrevivência, indica, portanto um estado de carência e privação vivenciado por pessoas e famílias que compromete os recursos necessários para uma vida digna em sociedade. Apesar da universalidade na definição acima mencionada, reitera-se aqui que diferentes maneiras de interpretar a pobreza foram desenvolvidas ao longo do tempo como: a monetária (medida pelo nível de renda), a

subjetiva (está relacionada à opinião dos indivíduos sobre bens e serviços necessários à satisfação pessoal) e as privações de consumo (à privação de bens e serviços julgados importantes numa sociedade).

Nesse sentido, o aprimoramento nos padrões de consumo e a evolução dos costumes na sociedade foram, ao longo do tempo, se modificando e motivando novas necessidades que passaram a ser consideradas básicas. Com isso, a pobreza passou a se referir a um conjunto de privação que extrapolam as necessidades básicas à sobrevivência (KAGEYAMA; HOLLMANN, 2006).

Estudar a pobreza é de grande importância por ser um fenômeno que atinge todos os países e, ainda, de forma mais constante os países subdesenvolvidos (SANTOS, 2011). Em todo o mundo são milhões de pessoas que vivem em situações precárias sem acesso à saúde, educação e habitação. A UNICEF aponta que cerca de 2,5 bilhões de pessoas no mundo não têm sequer acesso a condições adequadas de saneamento básico.

Como contribuição, esse estudo proporciona uma pesquisa relacionada ao comportamento do consumidor de uma forma que não investigue apenas o que as pessoas consomem, mas possibilite a identificação de suas privações de consumo e como essas privações podem afetar suas vidas.

Dessa forma, essa pesquisa procurou investigar aspectos do comportamento de consumo de pessoas em situação de pobreza, com uma visão voltado para a área do Marketing, para compreender a pobreza não apenas como um aspecto econômico, mas como uma condição que torna o indivíduo vulnerável, que sofre consequências de sua condição financeira. Seguindo esse pensamento, nosso problema consiste em: **Como se caracteriza o comportamento de consumo de pessoas em situação de pobreza?** Seguindo a problemática definida, o objetivo dessa pesquisa é caracterizar o comportamento de consumo de pessoas em situação de pobreza.

Quanto aos procedimentos metodológicos, para atender o objetivo dessa pesquisa, foi desenvolvido um estudo qualitativo e teórico, que parte de uma sequência de outros trabalhos desenvolvidos para a compreensão do comportamento de consumo de pessoas em situação de pobreza, criança pobres e implicações da pobreza na vida dessas crianças e de suas famílias.



DISCUSSÃO TEÓRICA

Pobreza

Os pobres são pessoas, famílias e grupos de pessoas que por terem recursos são limitados são excluídos do modo de vida minimamente aceitável nos países em que vivem, esses recursos podem ser material, cultural ou social (HUSTON, 2011). A pobreza denota a incapacidade de um indivíduo ou uma família para adquirir recursos suficientes para satisfazer as necessidades básicas (FIELD, 1994). Nessa perspectiva, Rocha (2003, p. 9), trata a pobreza como “um fenômeno complexo, podendo ser definido de forma genérica como a situação na qual as necessidades não são atendidas de forma adequada”. Assim, observa-se que estudiosos parecem medir e definir a pobreza a partir da renda ou pela falta da mesma, que impõe às famílias um alto risco de privações de consumo para a satisfação de suas necessidades. Com isso, fala-se em linha de pobreza, que indica os níveis de renda, assim como os indicadores de bem-estar físico. E que são estabelecidas considerando a estimativa dos custos efetivos das necessidades básicas dos indivíduos, considerando ainda, as diferenças no custo de vida de acordo com as regiões metropolitanas.

O Banco Mundial afirma que uma pessoa pode ser considerada pobre se seu nível de renda ou seu consumo não é suficiente para suas necessidades básicas, esse nível é denominado linha de pobreza (KOTLER; LEE, 2009). A linha de pobreza é um valor real constante, abaixo do qual as pessoas são ditas a ser pobres, sendo definido pelos padrões de um determinado país e em um estágio de seu desenvolvimento econômico. Uma vez determinado quem é pobre e quem não, a extensão da pobreza em um país pode, então, ser aferido por variáveis, tais como o número de pessoas que são pobres e a extensão da sua carência de recursos (FIELD, 1994). Abaixo da linha de pobreza, está uma população carente, em muitos casos de alimentação e muitos são associados à linha de indigência ou à pobreza extrema (ROCHA, 2005). Esse grupo de indivíduos ou famílias abaixo desta linha constitui o principal alvo das políticas redistributivas (TOLOSA, 1978).

Assim, a linha de pobreza pode ser utilizada como parâmetro para a comparação da pobreza. Como as necessidades básicas variam ao longo do tempo e do lugar, cada país usa uma linha que é adequada a seu nível de desenvolvimento, normas sociais e valores (KOTLER; LEE, 2009).

Para Rocha (1992), um conceito relevante depende basicamente do padrão de vida e do modo com que várias necessidades do ser humano são atendidas em uma determinada

sociedade, pois a linha de pobreza em função do rendimento pode ser vista como focada totalmente no elemento “recursos” para a definição de pobreza (LAYTE, 2000). Em estudo realizado no Brasil, Tolosa (1978) discute o problema da pobreza em relação ao emprego e desigualdades e destaca que a pobreza deve ser definida e medida tendo em conta não apenas a sua dimensão puramente econômica, mas também seus aspectos sociais, culturais e biológicos.

A pobreza é normalmente definida pela renda atual da família em comparação com um padrão absoluto projetado para representar a quantidade necessária para um nível minimamente adequado de vida ou aos rendimentos medianos de pessoas no mesmo país (MAYER; JENCKS, 1989). Nesse sentido, o Banco Mundial descreve e distingue três níveis de pobreza: pobreza extrema, pobreza moderada e pobreza relativa.

Na **pobreza extrema** as pessoas vivem com menos de US \$ 1,25 por dia. Segundo o Banco Mundial esse estado é moralmente inaceitável à luz dos recursos e tecnologia atualmente disponíveis. Na pobreza extrema as famílias não conseguem suprir as necessidades básicas, não têm acesso a cuidados de saúde, saneamento e não tem condições de proporcionar a educação de alguns ou de todos os membros da família e em muitos casos não dispõem de moradia (KOTLER; LEE, 2009).

Na **pobreza moderada**, segundo o Banco Mundial as pessoas ganham entre US\$ 1,25 e US\$ 2 por dia. Para suprir suas necessidades básicas, muitas pessoas acabam não tendo cuidados com a saúde e educação e com o menor infortúnio como por exemplo, a perda de emprego ou inflação pode fazê-los cair no nível de pobreza extrema (KOTLER; LEE, 2009).

Na **pobreza relativa**, segundo Kotler e Lee (2009), as famílias têm um nível de renda abaixo da proporção da renda nacional, o que reflete a distribuição de renda em cada país, em países de alta renda, onde os relativamente pobres não têm acesso à educação de qualidade, a recreação, diversão e acesso a cuidados de saúde e educação de qualidade. Segundo os autores citados, não existem estimativas globais em relação aos pobres relativos. Nesse sentido, Mayer e Sullivan (2012) discutem que as medidas de pobreza relativa fornecem outra maneira de caracterizar a extensão da privação em uma população, assim, o tipo mais comum de definir as medidas de pobreza são os limites de uma determinada percentagem de renda ou consumo mediano. E ainda, um quarto grupo, denominado por Kotler e Lee (2009) como os **vulneráveis à pobreza**. Para os autores nesse segmento, as famílias já foram pobres, mas atualmente possuem renda igual à média da renda nacional. Nesse grupo as pessoas estão fora da pobreza, mas ainda vulneráveis a retornar.

Embora a pobreza de renda esteja correlacionada com dificuldades materiais, por exemplo, insuficiência de alimentos, moradia inadequada, falta de acesso a cuidados médicos (MAYER; JENCKS, 1989), também está relacionada com o abandono da escola, com o baixo nível de escolaridade, gravidez na adolescência ou gravidez não planejada, má saúde física e mental, comportamento delinquente, trabalho infantil ou na adolescência e início da vida sexual precoce (GUO; HARRIS, 2000).

As causas da pobreza estão relacionadas a algumas categorias principais como: saúde, ambiente, economia, infraestrutura, educação, fatores sociais e planejamento familiar. Dentre os exemplos, podem ser citados: a falta de infraestrutura e serviços básicos, dificuldade de acesso à educação e falta de planejamento familiar (KOTLER; LEE, 2009). Os fatores responsáveis pela falta de crescimento econômico são também, em grande parte, responsáveis pelo crescimento da pobreza extrema. É claro que é possível tomar medidas para aliviar as condições de pobreza, mesmo na ausência de crescimento econômico. Entretanto, em situação de crise, as restrições são muito maiores do que em um período de crescimento econômico (HOFFMANN, 1995a).

Estratégias de redução da pobreza são apresentadas por Kotler e Lee (2009) onde as pessoas em pobreza extrema seriam levadas a pobreza moderada, em seguida a relativa e por último para fora da pobreza, mas ainda vulnerável a pobreza. Isso, ocasionada em detrimentos de soluções propostas para a redução da pobreza incluem os programas de assistência social, como por exemplo, o programa de serviço social implantado nos Estados Unidos que incluem vales-alimentação, bolsas de estudo e serviços de saúde para os que não dispõem de assistência médica (KOTLER; LEE, 2009). No Brasil, o programa Bolsa Família paga um dinheiro às famílias pobres, desde que as crianças frequentem a escola e participem de programas de vacinação do governo, esse programa aumentou a frequência nas escolas e um maior número de vacinação. Para a redução da pobreza são lançadas estratégias que englobam, por exemplo, o crescimento econômico, redistribuição de renda e planejamento da população.

Mesmo com esses benefícios a pobreza em seus vários segmentos continua a existir, Kotler e Lee (2009) abordam várias explicações que justificam essa persistência e argumentam que sempre haverá pessoas com pouca inteligência, fraqueza, saúde ruim ou vícios; falta de planejamento e rompimento familiar; fracasso das instituições sociais em proporcionar boa educação e boa moradia; a discriminação de classe, raça e etnia que limita as oportunidades disponíveis a determinados grupos; catástrofes naturais (por exemplo: terremotos e furacões) e de guerras; superconcentração da riqueza; governança fraca e

corrupção que retarda o crescimento econômico e desenvolvimento ocasionando uma vida de pobreza. Mais ainda, a incapacidade da economia de gerar um número suficiente de bons salários diante da mudança das habilidades necessárias e da desindustrialização.

Na seção seguinte, busco apresentar aspectos voltados a cultura de consumo de pessoas em situação de pobreza.

Cultura de consumo dos pobres

O consumo pode ser compreendido como um ato social e processo cultural, isto é, independentemente do objetivo da compra, seja para atender as necessidades básicas ou supérfluas (SLATER, 2002). Compreende-se ainda, que o consumo é um momento onde ocorrem trocas simbólicas, é um ato de natureza social, onde os significados simbólicos e os relacionamentos são produzidos e recebidos (FIRAT; VENKATESH, 1995). Nesse sentido, o consumo não se torna simplesmente uma escolha sobre bens e serviços, mas uma escolha sobre um estilo de vida, sobre quem somos e como queremos ser percebidos pelos outros em determinadas configurações sociais (MARTENS *et al.* 2004). Assim como, constitui as relações entre pais e filhos.

O contexto cultural do consumo diz respeito ao significado para a comunidade. Por meio de suas distinções significativas, a cultura cria categorias de pessoas, tempo, espaço, atividade e objeto. Ela fornece as distinções de classe social, sexo, idade e profissão em que o mundo social é organizado, explica McCracken (1987).

A cultura do consumo tem se expandido em conformidade com os seus discursos críticos de direita e esquerda, ricos e pobres. Isto sugere que os dilemas morais colocados pelo consumo são fundamentais para o processo que impulsiona o início do consumo. Ao mesmo tempo em que as pessoas estão questionando os efeitos sociais e ambientais da cultura de consumo, outras organizações desafiam o pressuposto tomado como certo que o aumento do consumo faz as pessoas mais felizes (WILK, 2001).

Em 1959, Oscar Lewis propôs pela primeira vez sua controversa “cultura da pobreza”. Na realidade, o termo se refere a uma subcultura de pessoas que vivem em situação de pobreza que respondem à sua falta de abundância material com um conjunto distinto de crenças negativas, atitudes e comportamentos. Sendo resultado da desigualdade, alienação, perda de autoestima, e problemas de saúde mental e física que elas devem suportar (HILL, 2002a). Para as famílias de baixa renda, a incapacidade dos recursos dá origem a um conjunto

de comportamentos e resultados com determinadas origens e implicações para a vida das crianças (PUGH, 2004).

Hill (2002a) afirma que a cultura da pobreza representa um esforço para lidar com sentimentos de desesperança e desespero, resultando em soluções para problemas que não foram cumpridos pelas instituições e agências já existentes. Eles conduzem seus sentimentos para desenvolver mecanismos que lhes permitem superar limitações materiais. Acredita-se que até mesmo as dívidas excessivas por parte da população empobrecida são resultado das consequências de suas ações, que buscam maximizar abundância material.

Como foi abordada por Hill e Stephens (1997) a pobreza ocasiona implicações emocionais negativas no comportamento do consumidor. Em relação à gravidade destas consequências emocionais negativas, os consumidores empobrecidos geralmente empregam uma variedade de estratégias de enfrentamento, a fim de sobreviver. Alguns desses métodos são de natureza psicológica, esses consumidores tentam alterar seu estado emocional, reorientando suas mentes em circunstâncias materiais mais agradáveis ou fantasias de melhores oportunidades de consumo no futuro. É claro que a cultura da pobreza, muitas vezes não tem os bens e serviços necessários para criar uma mudança permanente, portanto, eles podem buscar recursos por meio da generosidade de outras pessoas em situação financeira mais favorável (HILL, 2002a).

A pobreza e a privação podem conduzir diferenças significativas nos perfis cognitivos e motivacionais dos pobres. Na medida em que a cultura difere regionalmente, mesmo para os pobres do mundo, pode haver significativa heterogeneidade dentro do grupo que será refletido em suas orientações de consumo. Assim, grupos de associação influenciam o comportamento do indivíduo através de efeitos de que reforçam comportamentos em contextos sociais via efeitos negativos. Esses grupos podem fornecer reconstruções e interpretações de situações de pobreza. Além disso, eles muitas vezes atribuir sentido e justificação com consumidores que compartilham a pobreza (CHAKRAVARTI, 2006).

Comportamento do consumidor em situação de pobreza

A vida dos pobres é significativamente diferente da população mais favorecida financeiramente, segundo Hill (2001a), a principal característica do comportamento do consumidor empobrecido é a incapacidade de pagar por bens e serviços que necessitam (HILL; STEPHENS, 1997). Hill (2002b) retrata algumas características do consumidor em contexto de pobreza, segundo o autor, consumidores empobrecidos são muitas vezes

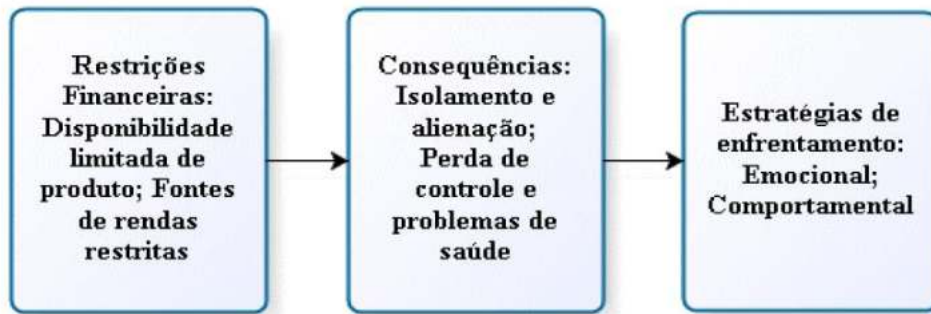
obrigados pela falta de recursos a consumirem produtos e serviços que seriam considerados inadmissíveis e com qualidade abaixo do aceitável para os consumidores mais favorecidos financeiramente. Esse pensamento é condizente com o de Jaiswal e Gupta (2015) ao argumentar que os consumidores empobrecidos não têm acesso a produtos e serviços de boa qualidade, como também, não têm acesso a recursos jurídicos.

Os pobres têm preferência por produtos novos e caros em relação a produtos mais baratos e mais adequados à sua situação financeira. Segundo Jaiswal e Gupta (2015) os consumidores empobrecidos não são apenas excessivamente preocupados com a satisfação das suas necessidades básicas, mas também em comprar bens de luxo e insistem em igual direito para escolher o que quer comprar e consumir. Com isso, observa-se que os consumidores empobrecidos praticam o consumo compensatório como uma forma de compensar a sua incapacidade de elevar seu *status* social por outros meios (HILL, 2002b). O conceito de consumo compensatório se concentra em comportamentos reacionários da falta ou deficiências na vida de um indivíduo, e ocorre quando uma pessoa sente uma necessidade, falta, ou o desejo que os produtos não podem satisfazer, assim usa o comportamento de compra como um meio alternativo para atender essa satisfação (JAISWAL; GUPTA, 2015).

Consumidores empobrecidos são retratados como vítimas, por terem a educação e habilidades intelectuais limitadas, tornando-os capazes de obterem facilmente condições de crédito no mercado, porém com altas taxas de juros. E ainda, são muitas vezes explorados por diversas entidades, como agiotas (JAISWAL; GUPTA, 2015). Essa incapacidade dos consumidores empobrecidos é um resultado direto de sua pobreza relativa (HILL, 2002b). O conceito de pobreza relativa está associado ao sentimento de impotência e exclusão social, é ter menos do que outros na sociedade (KAGEYAMA; HOFFMANN, 2006), nessa classificação da pobreza as famílias têm um nível de renda abaixo da proporção da renda nacional (KOTLER; LEE, 2009).

Hill e Stephens (1997) apresentam um modelo tridimensional do comportamento do consumidor pobre (Figura 1). Este modelo reconhece as características únicas do sistema de marketing em contexto de pobreza, as consequências emocionais negativas para os consumidores pobres, e as estratégias de enfrentamento subsequentes.

Figura 1: Modelo do comportamento do consumidor pobre



Fonte: Hill e Stephens (1997) p. 37.

O comportamento do consumidor empobrecido é apresentado no modelo de Hill e Stephens (1997), onde os autores mostram três características relacionadas. Em primeiro lugar, os consumidores pobres enfrentam **restrições financeiras** significativas que limitam a sua capacidade de adquirir vários bens e serviços necessários e atender seus desejos. Em segundo lugar, as **consequências** dessas restrições normalmente são negativas, incluindo separação e alienação da cultura de consumo da classe média, sentimento de perda de controle sobre os aspectos de consumo de suas vidas, e problemas de saúde mental e física. Em terceiro lugar, os consumidores pobres respondem a essas consequências com **estratégias de enfrentamento** emocional e comportamental, como se engajar em atividades legais e ilegais com o propósito de adquirir renda ou produtos desejados.

Hill (2002a) explica que as necessidades materiais são uniformes, independentemente de sua condição socioeconômica. Isso pode ter implicações para o comportamento do consumidor em geral, principalmente de consumidores pobres. A maioria dos consumidores enfrenta pelo menos uma restrição à disponibilidade de produtos ou a sua incapacidade de pagá-los durante uma parte ou durante toda sua vida (HILL; STEPHENS, 1997).

A pobreza pode ter implicações mais amplas dentro do campo do comportamento do consumidor. As consequências dessas restrições são negativas, e as respostas são em forma de reações emocionais, como raiva, vergonha ou humilhação, sentimento de perda de controle sobre sua vida como consumidores, em relação às consequências das privações de consumo (HILL; STEPHENS, 1997). A raiva em tais situações pode ser uma reação dos consumidores empobrecidos e uma adaptação a esta forma de privação (HILL, 2001a). Em relação às consequências das privações de consumo adentraremos nesse tema adiante no tópico referente à pobreza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo caracterizar o comportamento de consumo de pessoas em situação de pobreza, a fim de identificar as necessidades do consumo, assim como as privações de consumo e as consequências das privações vivenciadas por essas pessoas.

As privações vivenciadas estão relacionadas a saúde (como falta de cuidados médicos, atendimentos psicológicos e medicamentos) educação (falta de atividades complementares para o desenvolvimento de crianças pobres), habitação (pessoas pobres tendem a ter seus lares deteriorados e em lugares com falta de saneamento básico), alimentação (falta frutas, verduras, carne e outros tipos de alimentos) e entretenimento (falta de dinheiro para pagar por viagens e passeios que são compreendidos como itens de socialização para crianças). Em decorrência das privações de consumo, as crianças sofrem implicações emocionais e sociais, caracterizada como o sentimento de tristeza, vergonha, humilhação, raiva e ainda, exclusão de grupos. Como forma de enfrentamento das privações as crianças desempenhas estratégias de enfrentamento emocionais e comportamentais, como: idealização de situações de consumo prazerosas, roubo e furtos.

A pesquisa contribuiu para o campo acadêmico de modo que, abordou a pobreza relacionada ao comportamento do consumo, uma vez que são raros os estudos que tratam a pobreza voltando para aspectos não apenas econômicos, unindo as dimensões: privações de consumo, implicações dessas privações e estratégias de enfrentamento das privações.

REFERÊNCIAS

- CHAKRAVARTI, D. Voices unheard: the psychology of consumption in poverty and development. **Journal of consumer psychology**, v. 16, n. 4, p. 363-376, 2006.
- FIELDS, G. S. Poverty and Income Distribution Data for measuring poverty and inequality changes in the developing countries. **Journal of Development Economics**, v. 44, n.1, p. 87-102, 1994.
- FIRAT, A. F.; VENKATESH, A. Liberatory Postmodernism and the Reenchantment of Consumption. **Journal of Consumer Research**, v. 22, n. 3, p. 239-267, 1995.
- GUO, G.; HARRIS, K. M. The mechanisms mediating the effects of poverty on children's. **Demography**, v. 37, n. 4, p. 431-447, 2000.
- HILL, R. P. Consumer culture and the culture of poverty: implications for marketing theory and practice. **Marketing theory**, v. 2, n. 3, p. 273-293, 2002a.
- HILL, R. P.; STEPHENS, D. L. Impoverished consumers and consumer behavior: the case of afdc mothers, **Journal of Macromarketing**, v. 17, n. 2, p. 32-48, 1997.
- HOFFMANN, R. Desigualdade e pobreza no Brasil no período 1979/90. **Revista Brasileira de Economia**, v. 49, n. 2, p. 277-294, 1995a.

- HUSTON, A. C. Children e poverty. Can public polity alleviate the consequences? **Australian Institute of Family Studies**, n. 87, p. 13-26, 2011.
- JAISWAL, A. K.; GUPTA, S. The influence of marketing on consumption behavior at the bottom of the pyramid. **Journal of Consumer Marketing**, v. 32, n. 2, p. 113 – 124, 2015.
- KAGEYAMA, A.; HOFFMANN, R. Pobreza no Brasil: uma perspectiva multidimensional. **Economia e Sociedade**, v. 15, n. 1 (26), p. 79-112, 2006.
- KOTLER, P.; LEE, N. R. **Up and out poverty: the social marketing solution**. Pearson Education, 2009.
- LAYTE, R.; NOLAN, B.; WHELAN, C. T. Targeting poverty: lessons from monitoring Ireland's national anti-poverty strategy. **Journal of Social Policy**, v. 29, n. 4, p. 553-575, 2000.
- MACINNIS, D. J; FOLKES, V. S. The disciplinary status of consumer behavior: a sociology of science perspective on key controversies. **Journal of Consumer Research**, v. 36, n. 6, p. 899-914, 2010.
- MARTENS, L. SOUTHERTON, D. SCOTT, S. Bringing children (and parentes) into the sociology of consumption: towards a theoretical and empirical agenda. **Journal of consumer**, v 4, n. 2, p. 155–182, 2004.
- MAYER, B. D.; SULLIVAN, J. X. Identifying the disadvantaged: official poverty, consumption poverty, and the new supplemental poverty measure. **The Journal of Economic Perspectives**, v. 26, n. 3, p. 111-135, 2012.
- MAYER, S. E.; JENCKS, C. Poverty and the distribution of material hardship. **The journal of human resources**, v. 24, p. 88-114, 1989.
- McCRACKEN, G. The history of consumption: a literature review and consumer guide. **Journal of Consumer Policy**, v.10, n. 2, p.139-166, 1987.
- PUGH, A. J. Windfall child rearing: low-income care and consumption. **Journal of Consumer Culture**, v. 4, n. 2, p. 229–249, 2004.
- ROCHA, S. M, R. **Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?** 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- ROCHA, S. **Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ROCHA, S. Pobreza no Brasil: parâmetros básicos resultados empíricos. **Pesquisa de Planejamento Econômico**, v. 22, n. 3, p. 541-560, 1992.
- SANTOS, K.; L. **Sob o mesmo teto: pobreza e globalização na periferia de São Paulo/ Kauê Lopes dos Santos**. Dissertação mestrado – FAUUSP, 163 p. São Paulo, 2011.
- SIMONSON, I.; CARMON, Z.; DHAR, R.; DROLET, A.; NOWLIS, S. M. Consumer research: in search of identity. **Annu. Rev. Psychol**, v. 52, n. 75, p. 249–267, 2001.
- SLATER, D. **Cultura do consumo & modernidade**. São Paulo: Nobel, 2002. Disponível em: < <http://books.google.com.br/books?isbn=8521311613>>. Acesso em: 31 agosto de 2014.
- TOLOSA, H. C. Causes of Urban Poverty in Brazil. **World Developmenr**, v. 6, n. 9/10, p. 1087-1 101, 1978.
- UNICEF, 2015 <<http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>> Acesso em 31 de outubro de 2015.
- WILK, R. Consuming Morality. **Journal of Consumer Culture**, v. 1, n. 2, p. 245–260, 2001.

UMA PROPOSTA DE REINVENÇÃO PARA O BAIRRO FREI DAMIÃO

Kelvin Pablo de Souza Ferreira

Aluno do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA – *Campus* Multidisciplinar Pau dos Ferros
kelvinpablo15@gmail.com

Maria Izabel Medeiros Fernandes Cavalcanti

Aluna do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA - *Campus* Multidisciplinar Pau dos Ferros
maribelcavalcanti@gmail.com

Paulo Josenberg Praxedes de Oliveira

Aluno do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA - *Campus* Multidisciplinar Pau dos Ferros
paulo13praxedes@hotmail.com

Tamms Maria da Conceicao Morais Campos

Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA - *Campus* Multidisciplinar Pau dos Ferros
tamms.morais@ufersa.edu.br

RESUMO

O trabalho ora proposto é parte inicial de um Projeto de Extensão da UFERSA/Campus Pau dos Ferros denominado Reinvente seu Bairro que está sendo realizado no bairro Frei Damião, na cidade de Pau dos Ferros/ Rio Grande do Norte/ Brasil. O recorte temporal deste artigo compreende os meses de agosto e setembro/2018. Utilizou-se como procedimentos metodológicos, dinâmicas e aplicação de questionários junto com a comunidade, além da parte de levantamento bibliográfico e registro fotográfico. Objetiva-se analisar as variáveis coletadas e realizar um diagnóstico preliminar quanto ao perfil social dos moradores e os anseios da comunidade, de forma a compreender como se dá a apreensão do espaço por parte dos mesmos em relação ao bairro. Os resultados preliminares apontam para a necessidade de um projeto com características que permeiam questões de infraestrutura, esporte, lazer e equipamentos que possibilitem socialização, tendo em vista o ordenamento físico-territorial, a ideia de sustentabilidade e função social da propriedade aplicada ao bairro como um todo.

Palavras-chave: Projeto Reinvente seu bairro. Intervenções urbanísticas. Multidisciplinar. Desenvolvimento urbano.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte inicial e resultado preliminar das primeiras pesquisas do projeto Reinvente seu Bairro, que engloba o bairro Frei Damião, com população estimada de 100 famílias. O referido Projeto surgiu de um componente curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFERSA/Pau dos Ferros/ Rio Grande do Norte/ Brasil e foi aprovado como Projeto de Extensão. O propósito do Reinvente seu Bairro é analisar e elaborar propostas urbanísticas e de infraestrutura, em uma escala de micro planejamento, que possibilitem a qualidade de vida em função dos anseios da comunidade local, transeuntes e usuários. O mesmo conta com a colaboração de professores e servidores das mais diversas áreas de

estudo, o que permite a interdisciplinaridade no trabalho e na leitura espacial no tocante a gestão urbana, políticas públicas, ordenamento físico-territorial, condicionantes históricas e urbanísticas, além de aspectos relacionados ao gerenciamento de resíduos sólidos.

No entanto, o trabalho ora proposto, por se tratar apenas de uma parte de um projeto maior (Reinvente seu Bairro), objetiva analisar as variáveis coletadas inicialmente quanto ao sexo e idade dos residentes, finalidade de utilização e anseios por modificações urbanas para o bairro Frei Damião, na cidade de Pau dos Ferros-RN/Brasil. Assim, o artigo justifica-se pela relevância em compreender e apreender sob o olhar do morador, transeunte e usuário do bairro, suas demandas necessárias por infraestrutura, equidade na distribuição de bens, de serviços e de possíveis ações estruturadoras e educativas para sua reinvenção.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Marconi & Lakatos (2003) são diversos os procedimentos de coletas de dados, variando de acordo com as circunstâncias ou com a natureza do objeto investigado. Neste sentido, o trabalho do apanhamento de informações, foi realizado através de técnicas de pesquisas, que possibilitaram à observação do bairro Frei Damião e a participação dos seus moradores mediante a exposição das suas perspectivas acerca da dimensão do "morar". Desta forma, entrevistas, dinâmicas e registros fotográficos foram realizados, além da análise de conteúdo dos dados coletados, como meio de identificar possíveis fragilidades e potencialidades existentes no bairro.

Para estruturar a pesquisa junto com a comunidade, especialmente, partiu-se de três caminhos: a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e o registro documental. Eles se constroem a partir das seguintes ações:

1. Revisão Bibliográfica - Levantamento bibliográfico que aponta elementos de construção do referencial teórico-metodológico. Incluem-se livros, teses, dissertações, TCCs, artigos científicos, ensaios, revistas etc. - Seminários temáticos promovidos pelo Projeto de Extensão.

2. Pesquisa Documental – Apresentação para sociedade civil, com o objetivo de expor o projeto e discuti-lo com os moradores. – Reuniões com a população local, realizando dinâmicas que possibilitam melhor compreensão das necessidades existentes. - Coleta de dados, por meio de entrevistas e questionários.

3. Registro Documental - Fotografias e gravações audiovisuais, cujos conteúdos examinados possibilitam trabalhos acadêmicos como este e análise de forma detalhada do que foi registrado.

ÁREA DE ESTUDO

Bem posicionado na cidade de Pau dos Ferros-RN/Brasil, o Frei Damião faz fronteira com os seguintes bairros: Centro, Domingos Gameleira, João XXIII e Paraíso, sendo delimitado pelas ruas Hemetério Fernandes, Joaquim Torquato, João Escolástico, Mano Marcelino e Monsenhor Walfredo Gurgel de Queiroz (Figura 01). Com cerca de quinze hectares de área, é um bairro relativamente pequeno se comparado aos demais. A topografia que apresenta é diversificada, onde sua zona periférica é parcialmente plana, enquanto a zona central é predominantemente declivada.

Figura 01. Mapa do bairro Frei Damião, destacado a partir da cidade/estado/país em que se encontra



Fonte: Google Maps (2018), adaptado pelos autores (2018).

A área de aplicação do projeto possui em sua maioria edifícios térreos, uma boa quantidade de terrenos vazios. É pouco densa, decorrência direta de sua infraestrutura que não lhe permite um maior adensamento. Dispõe de vias pavimentadas e não pavimentadas (Figuras 02 e 03). As instalações para água foram realizadas pela companhia estadual (CAERN - Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte) e não existe uma rede de esgoto (Figura 04). Apesar da presença de iluminação pública, várias frações do bairro encontram-se iluminadas de maneira deficitária, apontando para necessidade de ampliação do sistema de iluminação nos logradouros Abdon Pinheiro, Manoel Flor, Vicente Barros e Maria do Carmo Gurgel.

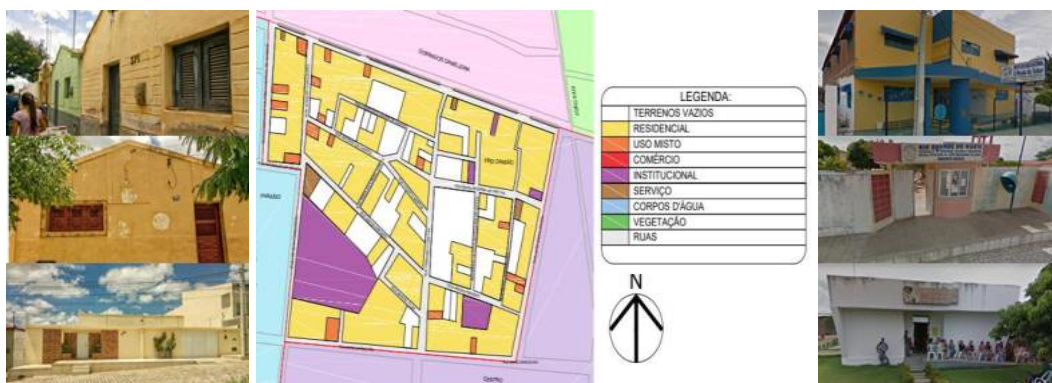
Figuras 02, 03 e 04. Infraestrutura viária do bairro. Despejo incorreto de esgoto



Fonte: Acervo dos autores (2018).

O bairro é composto por diversas tipologias edilícias (Figura 05), especialmente do tipo residencial, predominante, que é seguido pelos usos institucional, misto e de serviços (Figura 06). Encontra-se na comunidade apenas um equipamento urbano, uma instituição de ensino privado que atende aos próprios moradores e os de outros bairros de Pau dos Ferros (Figura 07). Os dispositivos que fornecem saúde e educação coletiva localizam-se no bairro Paraíso, que por sua proximidade também atende os residentes do Frei Damião (Figura 07). Não há arborização pública satisfatória. As árvores existentes são cuidadas pela população e a vegetação presente é diversa, sendo caracterizada pela presença de pequenas hortas, plantações privadas e pastagens para animais, que são encontradas em alguns terrenos.

Figuras 05,06 e 07. Tipologias edilícias. Mapa dos tipos de uso. Equipamentos urbanos



Fonte: Acervo dos autores (2018). Google Street View (2012), adaptado pelos autores (2018).

De forma a compreender a abordagem metodológica iniciada a partir da coleta de dados e apreensão do espaço por parte dos moradores em relação ao bairro – aplicação de questionários e realização de dinâmicas –, far-se-á uma breve descrição do andamento do Projeto e dos resultados deste diagnóstico preliminar. Dessa maneira, pretende-se discutir as informações levantadas *in loco* de forma a corroborar ações que permitam alterar os parâmetros infraestruturais a partir das propostas de fases posteriores do projeto, gerando

condições que reinventem o bairro e contribuam a uma maior qualidade de vida dos seus usuários e residentes.

ANDAMENTO DO PROJETO REINVENTE SEU BAIRRO

Inicialmente, foi proposto a apresentação do projeto Reinvente seu Bairro para a comunidade. O mesmo foi exposto para os moradores do Frei Damião na noite do dia 02 de agosto de 2018 na Capela de São João Bosco, localizada no referido bairro. Vale ressaltar que este local foi optado tendo em vista a grande influência da comunidade Católica no bairro. Apresentou-se os pesquisadores e membros da equipe, corpo docente, servidores, colaboradores e corpo discente, explicando suas respectivas funções e ressaltando a multidisciplinaridade do projeto. Explicou-se os motivos pelo qual a atividade está sendo desenvolvida, suas ações e metas, frentes de trabalho que a constituem, além da razão da escolha do local para a realização desta. Em um último momento os moradores puderam expressar suas opiniões com relação ao projeto, esboçando reações positivas e de apoio aquilo que fora apresentado, além de comentarem um pouco sobre a vivência no bairro (Figuras 08, 09 e 10).

Figuras 08, 09 e 10. Reuniões junto com a comunidade



Fonte: Acervo dos autores (2018).

DINÂMICAS

Em uma oportunidade posterior pode-se contar com a presença da população local para realização de dinâmicas que permitiram conhecer as demandas de uma maneira mais interativa. Esta foi realizada na noite do dia 31 de agosto de 2018. No momento inicial solicitou-se aos presentes que elaborassem mapas mentais contendo os percursos que fazem pela comunidade diariamente, destacando seus marcos, vias, limites e outras características,

possibilitando notar a imagem coletiva do bairro, das suas partes mais significativas retidas na memória dos cidadãos (LYNCH, 1990). Posteriormente os moradores listaram os aspectos positivos e negativos do Frei Damião, discutindo em seguida sobre a atividade proposta, entrando em consenso quanto as principais demandas existentes, permitindo a visualização das necessidades em comum para a população (Figuras 11,12 e 13).

Figuras 11,12 e 13. Dinâmicas



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Essas dinâmicas foram relevantes porque considera-se, de acordo com Lynch, que todo cidadão possui diversas relações com algumas partes da sua cidade e a sua imagem está impregnada de memórias e significações, então é importante apreender que os elementos móveis de uma cidade, especialmente as pessoas e as suas atividades, são tão importantes como as suas partes físicas e imóveis. Outra atividade desenvolvida no Projeto Reinvente seu bairro inicialmente foi a aplicação dos questionários a população. A seguir um breve resumo do desenvolvimento desta ação.

APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

Os pesquisadores do projeto elaboraram um questionário que abrange todas as áreas (urbanismo, gestão ambiental, aspectos socioeconômicos, história e infraestrutura urbana), para ser aplicado aos moradores do bairro Frei Damião. A população foi entrevistada pelos bolsistas e voluntários do projeto, buscando-se obter os dados com relação ao entrevistado, acerca da moradia, sobre a estrutura viária, sobre a história, tipos de moradias, melhorias para comunidade e o descarte de resíduos sólidos do bairro Frei Damião. Após a aplicação, os questionários foram analisados permitindo um levantamento quantitativo e qualitativo das informações referentes as áreas de estudo (Figuras 14,15 e 16). Os dados coletados permitiram realizar um diagnóstico preliminar quanto ao perfil social dos moradores, a

finalidade de utilização e anseios por modificações urbanas para o bairro Frei Damião, sendo expostos como resultados a seguir.

Figuras 14,15 e 16. Aplicação de questionários



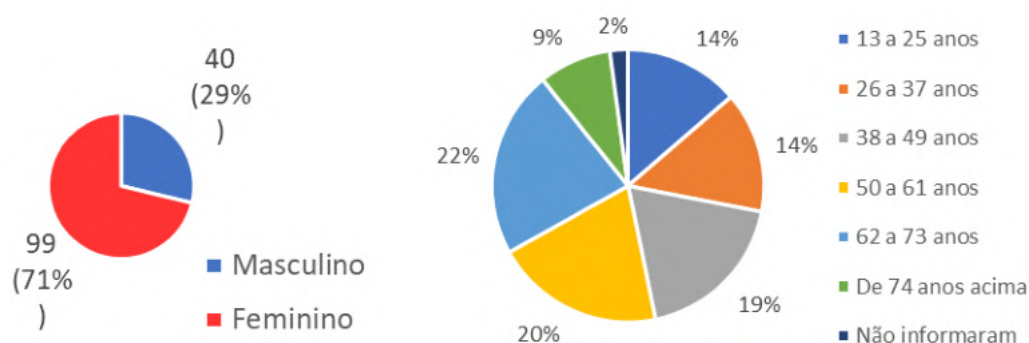
Fonte: Acervo dos autores (2018).

RESULTADOS PRELIMINARES

As entrevistas foram realizadas em dias de semana, principalmente durante o mês de setembro/2018. Pretendia-se alcançar o maior número possível das 100 (cem) unidades habitacionais existentes no bairro. Destas foram feitas 139 entrevistas.

A seguir tem-se a análise quanto ao perfil dos entrevistados. Assim, dentre os mesmos, o número de mulheres destaca-se com relação ao de homens, correspondendo a cerca de 71% do total (Ver gráfico 01). Nota-se que a participação do sexo feminino é de grande importância para compreender melhor o bairro, tendo em vista que boa parte delas desenvolvem atividades em seus próprios lares ou nas proximidades, lhes permitindo uma melhor apreensão da área onde vivem. Vale ressaltar que em casos particulares os maridos solicitaram que suas respectivas esposas respondessem as questões propostas, destacando mais uma vez a relevância destas para esta pesquisa. Quanto a faixa etária o maior número de respostas equivale aos moradores que possuem de 62 a 73 anos (Ver gráfico 02), alguns dos entrevistados optaram por não informar a idade. Muitos dos participantes mais idosos, vivem na zona estudada a um tempo considerável, o que lhes permitiu apresentar informações interessantes, principalmente voltadas a história e necessidades existentes.

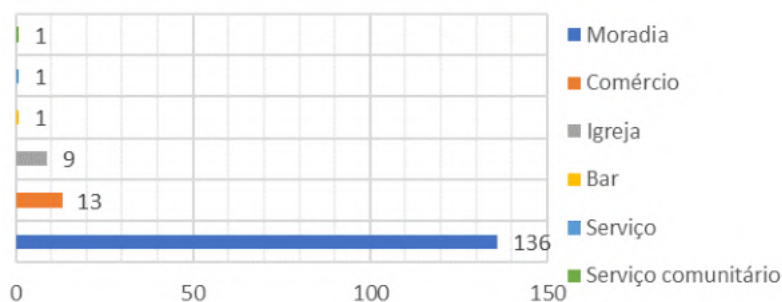
Gráfico 01 e 02. Sexo dos entrevistados. Faixa etária dos entrevistados



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Quanto aos tipos de uso das edificações, os entrevistados tinham a possibilidade de responder mais de uma forma usufruto do bairro. Observou-se que como previsto o uso “Moradia” teve o número de respostas superior ao demais (Ver gráfico 03), visto que o Frei Damião é predominantemente residencial. Essa ocupação lhe permite ser considerado pelos próprios residentes um ótimo local para se morar, devido a tranquilidade que a área proporciona.

Gráfico 03. Finalidade de uso do bairro

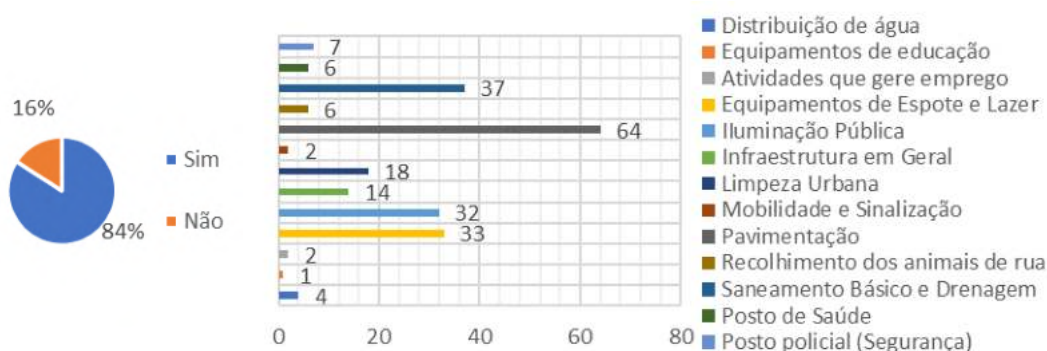


Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Um outro aspecto analisado, além do perfil dos usuários e os usos das edificações, abordou-se sobre a apreensão que os moradores têm com relação ao bairro. Portanto, uma das questões sobre temática foi “Você acha que o bairro Frei Damião precisa de alguma modificação urbana? Se sim, quais?”. Por meio destas tem-se uma noção da quantidade de pessoas que pensam que o bairro necessita de mudanças e o mais importante, suas opiniões com relação ao que precisa ser modificado. Dos usuários que participaram da pesquisa 84% afirmaram que existe demanda por modificações (Ver gráfico 04), o que revela a atenção e insatisfação dos mesmos com local onde vivem no quesito urbano. Os entrevistados citaram as alterações que acreditam ser necessárias, sendo lhes permitido expor todos os seus anseios

com relação ao bairro. Após a análise das respostas elaborou-se um gráfico com as mesmas. Dentre os pedidos realizados, a pavimentação das vias é a modificação mais solicitada pelos moradores, seguida pelo saneamento básico e espaços públicos de esporte e lazer (Ver gráfico 05). O que permite visualizar a carência quanto a infraestrutura urbana e equipamentos que possibilitem socialização e melhor qualidade de vida a população local.

Gráfico 04 e 05. Análise da necessidade de modificação urbana. Demandas existentes no bairro



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Os resultados anteriormente expostos são preliminares devido ao trabalho se tratar apenas de um recorte de um projeto maior como já foi esclarecido inicialmente. A pesquisa terá continuidade no Reinvente seu Bairro almejando alcançar as metas por ele estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando ciência da situação apresentada pelo bairro estudado, as oportunidades que este fornece para elaboração de pesquisas científicas e principalmente a necessidade que ele possui, notou-se enquanto pesquisadores na área do desenvolvimento urbano a oportunidade da criar um projeto de caráter multidisciplinar que atenda a tais solicitações. Por meio de estudos teóricos sobre o urbanismo e pesquisas de campo pode-se saber quais as principais demandas e o grau de prioridade destas para então ter a possibilidade da elaboração de projetos.

Mesmo sendo perceptível a uma análise superficial a implementação e melhoramento da infraestrutura se mostra como principal necessidade para a população, de maneira que suprimindo isto a possibilidade para intervenções posteriores são aumentadas. A ausência de espaços onde se possa praticar esportes, ter um lazer e socialização mostra-se de fundamental

importância, possibilitando melhor visibilidade do bairro para a cidade e qualidade de vida para aqueles que nele vivem.

Diante do exposto, levando em consideração os resultados preliminares obtidos, vê-se a viabilidade e de certa forma a necessidade da execução de um projeto deste porte, como o Reinvente seu Bairro, já que os próprios moradores norteiam o andamento deste e a equipe fornece o suporte técnico e científico para sua realização.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, José Jácome. **Pau dos Ferros: história, tradição e realidade**. Natal: Clima, 1987.
- BRASIL. **Lei n. 6.766, de 19 de dezembro de 1979**. Dispõe sobre o Parcelamento do Solo Urbano e dá outras Providências. Brasília, 19 dez. 1979.
- BRITO, Eliseu Pereira de. **O planejamento da cidade e a formação do centro urbano de palmas** Trabalho de pesquisa desenvolvido junto ao Núcleo de Estudos Urbanos, Agrários e Regionais da Universidade Federal do Tocantins.
- CAMPOS FILHO, Candido Malta. **Reinvente seu bairro: caminhos para você participar do planejamento de sua cidade**. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- HEIDRICH, Felipe Etchegaray. **O uso do ciberespaço na visualização da forma arquitetônica de espaços internos em fase de projeto**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990, 280p.
- MORAES, R. A.; RODRIGUES, A. V. Aplicação da tecnologia BIM como ferramenta de visualização de realidade virtual na arquitetura: estudo de caso do Centro de Convenções do UNIPAM. **Revista CENAR**, v.3, n.3, 2017, ISSN 2525-6424.
- MERLIN, Pierre; CHOAY, Françoise. **Dictionnaire de L'Urbanisme et de L'aménagement**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.
- OJIMA, Ricardo. Os desafios da ocupação urbana: Sociólogo analisa o movimento da população e cria indicador para avaliar as novas formas de ocupação das cidades. **Cimento Itambé**. Disponível em: <<http://www.cimentoitambe.com.br/os-desafios-da-ocupacao-urbana/>>. Acesso em: 01/03/2018.
- ROSA, Marcos L. **Micro planejamento: práticas urbanas criativas**. 1 ed. São Paulo: Cultura, 2011.
- SOUSA, Antônio Candido de Mello e. Os tipos de povoamento. In: **Os parceiros do rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1987.
- SILVA, Geovany Jessé Alexandre da; SILVA, Samira Elias; NOME, Carlos Alejandro. Densidade, dispersão e forma urbana: Dimensões e limites da sustentabilidade habitacional. **Vitruvius**, São Paulo, 09 fev. 2016. Arqtextos, p. 189. Disponível em:<<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/16.189/5957>>. Acesso em: 01/03/2018.
- VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Lincoln Institute, 2001.

A DOCÊNCIA NA PÓS GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU E O COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL: UMA ABORDAGEM NAS ÁREAS DE ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

Sandra de Souza Paiva Holanda
sandrapaivah@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo tem por objetivo analisar a docência na Pós Graduação Stricto Sensu nas áreas de Administração e Controladoria e o comprometimento organizacional em uma universidade pública. Os estudos sobre o comprometimento organizacional cresceram bastante em decorrência das transformações nas organizações, nos processos de gestão e inclusive nos de educação e de recursos humanos. O comprometimento organizacional foi mensurado pelas dimensões afetivas, instrumental e normativa de Meyer e Allen (1990). Trata-se de pesquisa descritiva, de natureza quantitativa realizada mediante survey. Os resultados revelam, que o comprometimento dos docentes está intimamente relacionada às três categorias do comprometimento, o afetivo, normativo e instrumental. Nas análises dos testes de médias constatou-se que não há influência dos fatores de gênero, e vínculo, no desenvolvimento dos níveis de comprometimentos organizacional dos docentes. Contudo, o fator escolaridade apresentou diferença significativa em relação ao comprometimento organizacional, destacando maior comprometimento dos docentes que possuem a escolaridade de Pós Doutor. Nos resultados do teste de Kruskal Wallis, nas variáveis, tempo na organização e tempo no cargo, não apresenta diferença significativas da relação destas com o comprometimento organizacional.

Palavras-chave: Docência na pós-graduação. Comprometimento organizacional. Universidade Pública.

INTRODUÇÃO

As Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil têm papel relevante na formação pessoal e profissional das pessoas, apresentando como objetivos formar indivíduos que atuem como agentes transformadores do desenvolvimento científico e socioeconômico.

Nesse contexto, é inegável, a relevância da docência, como atores fundamentais no processo educativo que se desenvolve no interior das IES. Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 17), O trabalho docente é importante, pois, “constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades e do trabalho”.

Segundo Rego (2002) é pertinente o estudo sobre o comprometimento dos professores universitário nas suas instituições, já que a fertilidade em meios organizacionais convencionais não corresponde ao seio das pesquisas com docentes do ensino superior, especificamente com os docentes da pós graduação stricto-sensu.

É embasado nesse contexto que o presente estudo se insere e apresenta o seguinte problema de pesquisa: Como se caracteriza o comprometimento organizacional de docentes

de pós graduação stricto sensu nas áreas de Administração e Controladoria em uma Universidade pública.

Considerando que as organizações podem possuir estruturas diversas, e com base em estudos anteriores estabelece-se o seguinte pressuposto de pesquisa: O comprometimento afetivo dentro os demais tipos de comprometimentos, prevalece em relação às instituições públicas.

Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo analisar a docência na Pós Graduação Stricto Sensu nas áreas de Administração e Controladoria e o comprometimento organizacional em uma universidade pública.

Com vistas ao alcance do objetivo do estudo, a pesquisa caracteriza-se de natureza exploratória, descritiva e quantitativa. Quanto aos procedimentos de coleta foi realizada uma pesquisa do tipo survey junto aos docentes em programa de Pós Graduação Stricto sensu nas áreas de Administração e Controladoria, que avalia os componentes do comprometimento organizacional de Miller e Allen (1990), com aplicação da escala de Likert, e os dados foram analisados pela análise do conteúdo e pela aplicação de teste estatística de médias e de Kruskal Wallis.

Este estudo se torna relevante por tratar do relacionamento entre o processo pedagógico e o comprometimento organizacional consentindo maiores benefícios para instituições de educação, que são vistas como entidades, onde os docentes são responsáveis pela formação e aperfeiçoamento dos discentes. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir também para enriquecer a atual discussão sobre o aumento do comprometimento organizacional nas organizações públicas de forma geral.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Comprometimento organizacional

Em decorrência do processo de evolução presente nas organizações contemporânea, é importante compreender de forma específica os aspectos internos e externos relacionados às pessoas que fazem parte da organização, a fim de possibilitar maior conhecimento das melhores formas de relacionamento entre as partes, visando à maximização de valores para a organização de forma ampla.

Para Bastos (2008) o comprometimento do trabalhador sofre influência direta do cotidiano das organizações onde precisam superar os desafios impostas pelas transformações.

Os estudos sobre o comprometimento organizacional têm recebido acentuada atenção com objetivo de encontrar uma definição. Bastos, Brandão e Pinho, (1997) explicam o comprometimento quando relacionado a organização, ele se explicita como atitudes, estas que se integram por dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais.

Os autores Meyer e Allen (1997) constataram que o comprometimento é um estado psicológico que determina a ligação do empregado com a organização. Esses autores caracterizam essa abordagem com três dimensões do comprometimento organizacional: afetivo, instrumental e normativo. A permanência na organização dos empregados com forte comprometimento afetivo dá-se pelo desejo; a dos que possuem comprometimento instrumental pela necessidade e a dos que adotam o comportamento normativo, porque sentem que são obrigados.

O quadro 1, resume as ideias do modelos de três componentes de Meyer e Allen (1990).

Quadro-1 - Tipos de compromisso organizacional-modelo de Meyer e Allen (1990)

TIPO DE COMPROMETIMENTO	CARACTERÍSTICAS	MOTIVO PARA PERMANECE NA EMPRESA	CARACTERIZAÇÃO DESTINTIVA
Afetivo	Grau em que o sujeito se sente emocionalmente vinculado e identificado com a organização.	O sujeito sente que quer permanecer na organização.	Desejo
Instrumental	Grau em que o sujeito mantém vinculada a organização devendo ao reconhecimento dos custos associados a sua saída da mesma.	O sujeito sente que tem necessidade de permanecer na organização.	Necessidade
Normativo	Grau em que o sujeito possui um sentimento de obrigação ou dever moral de permanecer na organização.	O sujeito sente que deve permanecer na organização.	Obrigação

Fonte: adaptado de Rego (2003).

Comprometimentos afetivo

O enfoque afetivo dominou a literatura do comprometimento organizacional por maior parte do tempo, desde os trabalhos de Mowday, Porter e Steers (1982), que abordaram a ideia de que o comprometimento organizacional concebe uma junção muito mais intensiva com a

organização, considerando que a dimensão afetiva alimenta e sedimenta nos sentimentos do empregado a aceitação de crenças, identificação e assimilação de valores da organização.

Medeiros et al. (2004) ressaltam que, o comprometimento vai muito além de uma atitude de lealdade passiva para com a organização e envolve um relacionamento ativo e que busque o bem-estar da organização.

O enfoque afetivo expõe a identificação do indivíduo com as metas organizacionais, conforme Veiga et al. (2000). Esse desejo de pertencer e se esforçar pela empresa, designa dimensões, sendo tais dimensões mensuradas por meio de uma escala de atitudes.

Comprometimento Instrumental

O Comprometimento instrumental adota a noção de que o empregado elege por permanecer na empresa, enquanto perceber benefícios nessa escolha. Caso os investimentos realizados por ele sejam maiores do que o retorno obtido, sua escolha certamente será a do abandono da organização (VEIGA et al 2000).

O indivíduo permanece na empresa em razão de custos e benefícios associados a sua saída, que são as trocas laterais. Nesse enfoque o indivíduo decide permanecer ou não na organização, consoante as avaliações que faz dos custos e benefícios associados a sua permanência ou saída.

Meyer e Allen (1990) sinalizam evidências empíricas que correlacionam o comprometimento instrumental com indicadores relacionados a investimentos realizados pelos indivíduos no trabalho e também com alternativas de trabalho de ingressos em outras organizações.

Medeiros, et al 2005, complementam que, além do indivíduo permanecer na empresa em razão dos custos e benefícios associados à sua saída, esclarecem que fazem trocas laterais. Com isso, passam a se engajar em linhas consistentes de atividade para manter-se no emprego.

Comprometimento Normativo

O enfoque normativo compreende o comprometimento, em aceitar os valores e objetivos organizacionais, que representa uma forma de controle sobre as ações das pessoas. Considera que os indivíduos comprometidos exibem certos comportamentos porque acreditam que é “certo” fazê-lo.

Meyer e Allen (1990) desenvolveram a primeira escala para mensurar o comprometimento normativo, tentando mostrar evidências dos conceitos de três componentes do comprometimento organizacional.

O modelo de Wiener (1982) afirma que o comportamento humano está ligado a valores e costumes adquiridos ao longo da vida e que, aliados às recompensas, relevam as intenções comportamentais (MEDEIROS et al; 2005).

Nesse sentido, pode-se descrever que o comprometimento normativo é marcado pela relação do indivíduo com a organização, em que o sentimento de dívida, de obrigação moral com a organização prevalece.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Para traçar o perfil sobre os respondentes do questionário, foi elaborada tabelas, nas quais podem ser observadas as proporções de resposta, por categoria, em cada item.

Tabela 1: Perfil dos entrevistados

Gênero	%	Escolaridade	%	Vínculo	%
Masculino	52,5	Doutorado	84,21	Permanente	68,42
Feminino	47,5	Pós doutorado	15,78	Colaborador	31,53

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 2: Perfil dos entrevistados

Tempo na organização	%	Tempo no cargo	%
0 a 3 anos	5,25	0 a 3 anos	10,53
3 a 5 anos	21,05	3 a 5 anos	26,32
5 a 10 anos	15,78	5 a 10 anos	21,05
acima de 10 anos	57,93	de 10 anos	42,10

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se quanto ao sexo que existe uma proporção maior do sexo masculino, em relação ao corpo docente, com 52,5%, e o sexo feminino com 47,5%.

O nível de escolaridades dos professores da Pós graduação em Administração e Controladoria-PPAC, tem uma representação de 78,57% de Doutores e de 21,43% de Pós Doutores o que revela a necessidade de mais qualificação do número do corpo docente em programas de Pós Doutorados.

Em relação à variável tempo na organização, observou-se que 57,93% estão na organização há mais de dez anos. Quanto a variável tempo no cargo, 42,10% representa também estar no cargo a mais de dez anos, o que indica que esta relação possa estar diretamente relacionado ao tempo de permanência na organização.

Meyer e Allen (1984) ressaltam que os trabalhadores mais velhos estão mais comprometidos na organização, designadamente pelo fato de estarem mais satisfeitos com as suas atividades, ocupando melhores cargos, o que os leva a “justificar cognitivamente” a sua permanência na organização.

Quanto ao comprometimento organizacional dos docentes do programa de Pós Graduação da área de Administração e Controladoria, foram analisadas dezoito componentes de comprometimento distribuídos nas três dimensões de comprometimento de Meyer e Allen (1990), o comprometimento afetivo, instrumental e normativo.

Ao considerar o comprometimento afetivo, como a fase que analisa o grau de afetividade do indivíduo com a organização, torna-se claramente o modo de maior envolvimento do colaborador. Portanto, os resultados desta pesquisa revelam que 78,94% dos docentes concordam totalmente que gostariam de passar o resto de sua carreira na Universidade que atua; 57,89% dos pesquisados concordam parcialmente que sentem como se os problemas da Universidade fossem seus próprios problemas; Quando questionados a não sentirem forte senso de integração com a instituição 57,89% discordam, o que representa que os docentes da universidade consideram sim integrados a esta IES. Ao não serem emocionalmente ligados a Universidade 89,47% discorda desta questão, afirmando assim serem emocionalmente envolvido com a universidade. Ao serem questionados a não se considerar parte da família da universidade 68,42% discordam totalmente, ou seja, avaliam serem membros desta família, e 73,68% concordam que esta instituição tem um imenso significado pessoal para eles.

Diante disto, é possível compreender que quanto à afetividade nenhuma questão obteve maioria negativa. Assim, ao observar esses dados é claramente verificado que o comprometimento afetivo é uma forma positiva da relação do indivíduo com a organização.

Ao analisar as questões frente ao comprometimento instrumental, nota-se que 42,10% concordam que seria muito difícil deixar a instituição agora, mesmo se quisessem. No

entanto, 63,15% discordam e discordam totalmente que grande parte de sua vida ficariam bastante desestruturada, caso isso acontecesse. 89,47% discordam totalmente quando indagados sobre se teriam poucas alternativas de emprego caso deixassem a instituições. 63,5% discordam e discordam totalmente que se não tivesse dado tanto a esta Universidade, poderiam considerar a possibilidade de trabalhar em outra instituição, e 78,94% discordam que uma das poucas consequências negativas de deixar a instituição seria a escassez de alternativas imediatas.

Assim, diante dos três últimos indicadores do comprometimento instrumental fica evidente a percepção dos docentes que caso saíssem da Universidade, haveria alternativas de novos empregos disponíveis no mercado.

O comprometimento normativo ao ser analisado percebe-se que o aspecto da lealdade foi mais expressivo, já que 94,73% concordam e concordam totalmente que a Universidade merece sua lealdade, não obtendo nenhuma resposta contrária a este quesito. E que também pode ser explicado por meio da obrigação que é percebida, diante do percentual de 57,89% que concordam que devem muito a Universidade. Quando se verifica a questão que explicita o sentimento de não ter obrigação de permanecer nesta organização 52,63% não concordam com esta alternativa, o que pode ser confrontado com o resultado da questão que faz referência a ter obrigação com as pessoas que estão inseridas neste ambiente, onde 57,89 discordam desta questão. Ao averigua a questão de que mesmo se fosse vantagem, não seria certo deixar minha instituição agora, 42,10% dos docentes concordam com a questão, sendo reforçado esse sentimento por um percentual igual de 42,10%, dos docentes que dizem se sentirem culpados caso deixassem a Universidade agora, mas indo ao encontro de também 42,10 % dos docentes que diz não se sentirem culpados caso deixassem a Universidade.

Portanto, nos componentes do comprometimento normativo é forte a presença da lealdade, bem como é perceptível os sentimentos de culpa e obrigação com a Universidade.

No sentido de aprofundar, o conhecimento acerca do comprometimento organizacional dos docentes, foram realizados alguns testes estatísticos de médias em relação às variáveis do perfil, gênero, vínculo, escolaridade, e teste Kruskal Wallis nas variáveis, tempo na organização e tempo no cargo, com o comprometimento organizacional.

Tabela 3: Gênero

Comprometimento	Número		Média		Somatório		Desvio padrão
	M	F	M	F	M	F	
Afetivo	10	9	8,65	11,50	86,50	103,50	0,266
Instrumental	10	9	9,05	11,06	90,50	99,50	0,436

Normativo	10	9	10,50	9,44	105	85	0,679
-----------	----	---	-------	------	-----	----	-------

Fonte: Dados da pesquisa.

O teste de média em relação ao gênero e os comprometimentos dos docentes visam averiguar se há predominância de algum dos sexos, masculino(M) ou feminino(F) nos níveis de comprometimento com pós graduação nas áreas de Administração e Controladoria. No entanto, os resultados demonstram que não existem diferenças significativas porque o nível de significância o $p\text{-valor} > 0,05$. Constatando que não existe diferença quanto aos comprometimentos organizacional dos docentes tanto do sexo masculino e feminino.

Tabela 4: vínculo

Comprometimento	Número		Média		Somatório		Desvio padrão
	P	C	P	C	P	C	
Afetivo	13	6	9,88	10,25	128,5	61,5	0,894
Instrumental	13	6	9,27	11,28	120,50	69,50	0,403
Normativo	13	6	9,54	11,0	124,0	66,0	0,594

Fonte: Dados da pesquisa.

O teste de média em relação ao vínculo dos docentes, permanentes (P) ou colaboradores (C), tem em vista estudar se o comprometimento organizacional desses docentes varia ou não dependendo do vínculo que eles atuam na Universidade. Os resultados demonstram que $p\text{-valor}$ é maior que 0,05, ou seja, não existem diferenças significativas entre os comprometimentos organizacionais e o tipo de vínculo, permanente ou colaborador dos docentes, ou seja, o comprometimento dos docentes são semelhantes independentes do vínculo que eles tenham na IES.

Tabela 5: Escolaridade

Comprometimento	Número		Média		Somatório		Desvio padrão
	D	P	D	P	D	P	
Afetivo	16	3	8,94	15,67	143	47	0,55
Instrumental	16	3	10,0	10,0	160	30	1,0
Normativo	16	3	10,56	7,0	169	21	308

Fonte: Dados da pesquisa.

O teste de média em relação à escolaridade dos docentes, Doutor ou Pós Doutor, e o comprometimento organizacional dos docentes estudados demonstram que existem diferenças significativas entre os tipos de escolaridades, os docentes com Pós-Doutorado apresentam

maiores índices de comprometimento organizacional, que os docentes com a escolaridade de Doutores.

Tabela 6: Tempo de serviço

Comprometimento	Tempo na organização				Desvio padrão
	Média				
	1	2	3	4	
Afetivo	16,50	9,38	10,33	9,55	0,684
Instrumental	19,00	7,88	6,33	10,95	0,191
Normativo	18,00	7,38	6,33	11,23	0,187

Fonte: Dados da pesquisa.

Na análise da relação entre o tempo de serviço na organização e o comprometimento organizacional, foi realizado um teste estatístico de Kruskal Wallis, para investigar se o fator tempo influencia nos níveis de comprometimento dos docentes, e os resultados apontam que não há diferenças significativas, portanto, o fator tempo de serviço na organização não exerce influência nos níveis de comprometimento dos docentes. Assim, tanto os Docentes com menor tempo na Universidade, como os que possuem mais tempo, desenvolvem os mesmos níveis de comprometimento organizacional com a Universidade.

Tabela 7: Tempo no cargo

Comprometimento	Tempo no cargo				Desvio padrão
	Média				
	1	2	3	4	
Afetivo	16,50	10,0	9,75	8,50	0,347
Instrumental	13,75	7,60	6,88	12,13	0,240
Normativo	9,75	7,20	8,88	12,38	0,408

Fonte: Dados da pesquisa.

Para investigar se a variável tempo no cargo influencia nos níveis de comprometimento dos docentes, foi realizado um teste estatístico de Kruskal Wallis, e na análise dos resultados fica evidenciada que não há diferenças significativas entre os docentes com mais ou menos tempo no cargo, portanto, o fator tempo no cargo não exerce influência nos níveis de comportamento dos Docentes estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo investigar o Comprometimento organizacional dos docentes de programas de Pós-Graduação Stricto Sensu nas áreas de Administração e Controladoria de uma universidade pública. Mensurados através dos componentes do comprometimento organizacional de Meyer e Allen (1990), afetivo, instrumental e normativo.

A importância dos componentes do comprometimento organizacional no contexto da pós-graduação pesquisada foi destacada, dado o reflexo que o comprometimento tem na eficácia e eficiência da realização do trabalho. Nesse sentido, os resultados obtidos possuem grande relevância para a instituição estudada, pois revelam, no geral, que do comprometimento desses docentes está intimamente relacionada às três componentes do comprometimento, o afetivo, com comprometimento instrumental e com o comprometimento normativo.

Os resultados dos testes de médias sinalizaram que não há influência dos fatores de gênero, e vínculo, no desenvolvimento dos níveis de comprometimentos organizacional dos docentes da pós-graduação nas áreas de Administração e Controladoria. Mas que o fator escolaridade apresentou diferença significativa em relação ao comprometimento organizacional, destacando maior comprometimento dos docentes que possuem a escolaridade de Pós Doutor. No entanto, os resultados do teste de Kruskal Wallis, aplicados as variáveis tempo na organização e tempo no cargo não apresenta diferenças significativas da relação destas variáveis com os níveis de comprometimento organizacional.

Espera-se que os resultados do presente estudo corroborem com ações que contribuam para aumentar os estudos das organizações e do comprometimento organizacional, com finalidade de desenvolver mecanismo de melhor trabalhar os recursos humanos nas instituições.

Sugere-se, portanto, que estudos posteriores englobem outras categorias de profissionais e que se amplie para outras Instituições de Educação Superior de naturezas pública e privada, assim como outros temas correlatos a docência e o comprometimento.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A.V. BRANDÃO, M.G.A. Pinho, A.P.M. Comprometimento Organizacional: uma Análise do Conceito Expresso por Servidores Universitários no Cotidiano de Trabalho. **RAC**, v.1, n.2, Maio/Ago. 1997: 97-120.

- BASTOS, A.V.B. et al. Comprometimento organizacional. In: SIQUEIRA, M.M.M. et al. (Org.). **Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDEIRA, M.A. MARQUES, L.M. VEIGA, R.T. As Dimensões Múltiplas do Comprometimento Organizacional: um Estudo na ECT/MG. **RAC**, v. 4, n. 2, Mai./Ago. 2000: 133-157.
- CHAVES, T.A. **Comprometimento organizacional: um estudo de caso em uma unidade do Centro Federal de Educação Tecnológica no interior de Minas Gerais**. Disponível em: <http://www.cefetmg.br/dissertações.htm>. Acesso em 27. Jun.2013,21:30:50.
- CAMPOS, J.F. LEITE, N.R.P. TAVARES, B.P. PRESTES, J. Componente do comprometimento organizacional no setor público. **Pretexto** 2009. Belo Horizonte. V. 10. n. 2. p. 9-26. abr./jun.
- LIMA, M.X.A. **Comprometimento dos profissionais de saúde e sua relação com os modelos da gestão de pessoas aplicados em hospitais de Fortaleza**. Disponível em: <http://www.ufc.br/maac.htm>. Acesso em 25. Jun. 2013,16:30:30.
- LEVIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**. São Paulo: Harbra, 1985. 392 p.
- MEDEIROS, C.A.F. ALBURQUERQUE, L.G. Comprometimento organizacional: Um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras. **RPOQ**. V5. Julho –dezembro, 2005.
- MEYER, J.P. ALLEN, N.J. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. **Journal of Occupational Psychology**, 79, 1-18, Londres: 1990.
- MEYER, J.P. ALLEN, N.J. Testing Side-bet Theory of organizational commitment: Some Methodological Considerations. **Journal of Applied Psychology**, p.29, 1997.
- MOWDAY, R.T. STEERS, R.M. PORTER, L.W. The measurement of organizational commitment. **Journal of Vocational Behavior**. 14, 224-247, 1979.
- MOWDAY, R.T. PORTER L.W. STEERS, R.M. **Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism, and turnover**. New York: Academic Press, 1982.
- PAIVA, K.S.M. MORAIS, M.M.S. Comprometimento Organizacional: um estudo com docentes do CEFET-MG. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 12, n. 1, p.74-101, jan./jun. 2012.
- REGO, A. Comprometimento afetivo dos membros organizacionais: o papel das percepções de justiça. **RAC**, v. 6, Maio/Ago. 209-241.
- TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VEIGA, T.R. MARQUES, A.L. BANDEIRA, M.L. As dimensões múltiplas do comprometimento organizacional: Um estudo na ECT/MG. **RAC**, V.4, Mai/Agost.2000.
- WIENER, Y. Commitment in organizations: a normative view. **Academy of Management Review**, v. 7, n. 3, p. 418-428, 1982.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS ORGANIZACIONAIS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NA PARAÍBA

Francisca dos Santos Lopes
Graduanda/Administração/UEPB

Patrícia Mahetle da Silva Ribeiro
Graduanda/Administração/UEPB

Lucas Andrade de Moraes
Doutorando/Letras/UERN/Professor Substituto do CCEA/UEPB

Cinthia Moura Frade
Mestranda/Gestão Pública/UFPB

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar a inserção da temática ambiental nos componentes curriculares dos cursos organizacionais (Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas) das Instituições Públicas de Ensino Superior do estado da Paraíba. Para tanto, foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) das diversas instituições, de modo a identificar as disciplinas que tratam da temática ambiental. Foram observadas quatro IES públicas: duas federais (UFPB e UFCG), uma estadual (UEPB) e um instituto federal (IFPB), que somaram 14 *campus* e cursos no total, sendo 7 (sete) cursos de Administração, 5 (cinco) cursos de Ciências Contábeis e 2 (dois) cursos de Ciências Econômicas. Desse modo, chegou-se a conclusão que cerca de 92,86% dos *Campus* analisados, apresentam em seus PPCs disciplinas que tratam da temática ambiental, com cargas horárias variáveis entre 60 e 30 horas, representando 69,47% e 30,53% das disciplinas respectivamente. Quanto a obrigatoriedade ou não destes componentes para os discentes, conclui-se que 50% destes são ditos como obrigatórios e 50% como optativos. A partir deste diagnóstico, percebem-se lacunas no aprendizado da temática ambiental, como a não inclusão do tema nos PPCs das IES públicas na sua totalidade, bem como a carga horária que pode não ser suficiente para educar gestores com senso crítico-reflexivo, e a não obrigatoriedade de diversas disciplinas que podem afastar do graduando a possibilidade de conhecimento das questões ambientais.

Palavras-chave: Educação ambiental. IES públicas. Cursos Organizacionais. PPC.

INTRODUÇÃO

As questões ambientais passaram a ser vistas pelas organizações como um fator de competitividade, onde o meio ambiente foi incluído na lista das preocupações primárias da sociedade, sendo visto como uma área importante de conhecimento (SHIGUNOV NETO, CAMPOS; SHIGUNOV, 2007). Logo, já não se pode negar a urgência imediata em discutir amplamente o contexto ambiental, de maneira a refletir a relação existente entre homem (sociedade), natureza (ambiente) e organizações (economia).

Nesse sentido, o despertar para a consciência ambiental que se fortaleceu a partir de meados do século XX, levou a busca de métodos que possam minimizar os danos causados ao meio ambiente através de ações contínuas, surgindo a chamada Educação Ambiental com o intuito de educar e promover os conhecimentos socioambientais de modo a estimular a formação de cidadãos com preocupação nas temáticas ambientais.

Sabendo que a Educação Ambiental deve estar presente na educação desde os primeiros contatos do cidadão com a escola, como um aprendizado contínuo, e que os cursos de ensino superior no país devem incluir em seus planos pedagógicos conteúdos e ações que levem ao despertar do discente sobre sua responsabilidade com o meio ambiente, questiona-se: Em que medida a Educação Ambiental é inserida nas estruturas curriculares dos cursos organizacionais (Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômica) em Instituições de Ensino Superior no estado da Paraíba?

Levando-se em consideração a temática ambiental e sua inclusão no ensino superior brasileiro, a fim de formar profissionais capacitados para atender a demanda do mercado e, no que se refere a instituições públicas de ensino no estado da Paraíba e aos cursos de Administração, de Ciências Contábeis e de Economia, o presente estudo tem por objetivo geral Investigar a inserção da temática ambiental nos componentes curriculares dos cursos organizacionais das IES do Estado da Paraíba. Como objetivos específicos tem-se: analisar o histórico dos cursos organizacionais e sua relação com a temática ambiental no Brasil; e, Identificar os componentes curriculares na temática ambiental nos PPCs dos cursos organizacionais.

A FORMAÇÃO DOS CURSOS ORGANIZACIONAIS

A necessidade de investimento em ensino superior, seja público ou privado, voltados para atender as demandas do mercado, é algo notado desde a formação do mercado industrial, mercado, sobretudo pela Revolução Industrial, onde se passou a buscar colaboradores qualificados para atuar junto aos diversos departamentos da organização e que saibam lidar com os problemas empresariais.

No cenário de direção de organizações públicas ou privadas, três cursos das ciências sociais aplicadas se destacam por sua importância para a existência de um bom funcionamento no processo de direção e ações para se alcançar os resultados desejados, quais sejam as ciências da administração, econômica e contábeis.

O censo do Ensino Superior de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta a presença de aproximadamente 2.407 Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES), os “Cursos Organizacionais”, objeto de nosso estudo, aqui chamado os cursos em Administração, Contábeis e Economia, representam 19,03% dos cursos existentes no país e os alunos matriculados nesses cursos correspondem a 20.09% do total de alunos matriculados (INEP, 2016), o que contribui para uma significativa oferta de profissionais no mercado de trabalho, proveniente da expressiva representatividade dos cursos em referência. Logo, esses indivíduos/graduandos podem ser possíveis gestores de organizações ou colaboradores diretos em organizações públicas ou privadas.

O curso de Administração, no Brasil, passou por diversos estágios. A primeira escola de Administração brasileira surgiu no ano de 1941, denominada de Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), cujo objetivo era formar gerentes técnicos para lidar com diferentes situações. No período pós-guerra ocorreu a abertura do comércio de importação e, no ano de 1954, foram criados dois importantes cursos em Administração: Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro, e Administração de Empresas da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP/FGV) (FREITAS, 1998; BERTERO, 2006).

O ensino de Ciências Contábeis e Econômicas foi regulamentado no Brasil pelo Decreto-lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945, todavia essas ciências enquanto atividade intelectual e prática são antigas, tendo em vista que se desenvolveram com a evolução da humanidade, com a utilização de métodos contábeis e com projeções e teorias econômicas para entender e organizar do Estado e sua relação com o controle e produção de riquezas ocorridas em civilizações antigas (LOPES DE SÁ, 2008).

A Contabilidade provavelmente teve seu marco a partir da primeira escola especializada no ensino de contábeis, a escola de Comércio Álvares Penteado, no ano de 1902, porém, já no século XIX, com a chegada da família Real Portuguesa, já se percebia as sementes para o desenvolvimento do ensino em Contabilidade, no entanto, é somente com a reformulação do mercado e das suas crescentes demandas, que estudar os meios contábeis se tornou fundamental pelo auxílio nas tomadas de decisões dentro das organizações (LOPES DE SÁ, 2008).

As Ciências Econômicas, enquanto atividade intelectual, tem raízes com as formações dos Estados, possuindo uma forte relação com o mercantilismo e o ensino do comércio. Contudo, no Brasil, o reconhecimento das Ciências Econômicas, na qualidade de curso superior, ocorreu de fato na Era Vargas, a partir de 1931, com a fundação da Faculdade de

Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro, que tinha por objetivos regulamentar a profissão no país, preencher a lacuna do mercado que necessitava de profissionais qualificados e formular o ensino econômico independente de outros (SAES; CYTRYNOWICZ, 2000). Portanto, o que se percebe desde então são evoluções no ensino de Economia, a fim de acompanhar as demandas de mercado.

As modificações nos cenários econômicos, culturais, ambientais, sociais e políticos, a exemplo dos avanços tecnológicos, da alta competitividade, entre muitos outros, corroboraram para o desdobramento de atuação dos cursos organizacionais. Outro fator foi a transformação do mercado, demandando por profissionais cada vez mais qualificados, de modo que exigia a inclusão de novos temas nas discussões de formação de profissionais que lidem com as organizações.

Com base nas Diretrizes curriculares Nacionais (DCN), as grades e estruturas curriculares dos cursos de Administração (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005), Ciências Contábeis (Resolução nº 10, de 16 de Dezembro de 2014) e Ciências Econômicas (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2007) também se modificaram, sendo imposta, aos cursos organizacionais, a inclusão, nos projetos pedagógicos e na organização curricular, de conteúdos que envolvam os conhecimentos do cenário econômico e financeiro, tanto nacional como internacional. Logo, esses cursos devem captar as demandas mercadológicas, propiciando uma harmonização entre o que o mercado demanda e o aprendizado ofertado aos discentes, levando-se em consideração que seu papel influencia nas tomadas de decisões organizacionais.

O que se visualiza, neste sentido, é a necessidade dos cursos de graduação em Administração, Contábeis e Economia de acompanhar as mudanças de pensamentos da sociedade, sobretudo, acerca da problemática ambiental. Logo, a Educação Ambiental a partir do ensino superior se torna um instrumento promissor na busca por um ambiente sustentável.

De tal modo, com o fim de atender a demanda existente no cenário nacional e internacional, tornou-se necessário incluir disciplinas e/ou assuntos que enfoquem as questões ambientais no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) desses cursos, pois, atualmente, não basta ao profissional/gestor somente coordenar, contabilizar, controlar e assessorar, mas há necessidade também desse profissional refletir sobre a influência da temática ambiental na sociedade e nas organizações, e assim, tomar decisões que geram mínimos impactos negativos ao meio ambiente, ou que esses impactos sejam inibidos por completo.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR DOS CURSOS ORGANIZACIONAIS

A Educação Ambiental (EA) é definida por Layrargues (2002) como um processo de educação no qual se busca desenvolver os indivíduos-educandos através das instituições para que se provoquem mudanças de comportamentos. Já para Reigota (1994), a EA vai preparar os indivíduos para reivindicarem a justiça social, os seus direitos de cidadãos e a ética, através do ensino social e político, que os tornarão conhecedores dos seus deveres/direitos.

No Brasil, a temática ambiental passou a ser evidenciada a partir da instituição da Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938, 31 de agosto de 1981), que tem origem com a pressão de grupos da sociedade civil organizada, a exemplo de ambientalistas, ao lutarem pela a necessidade de debater a temática e despertar a sociedade para os impactos que estão sendo gerados à natureza. A PNMA no artigo 2º, inciso X, e posteriormente a Constituição Federal de 1988, no inciso VI do § 1º do artigo 225, já apresentavam a necessidade de ser estabelecer a EA em todos os níveis de ensino.

A compreensão do meio ambiente também passou a ser prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevendo a formação básica dos alunos para conhecer o mundo físico e natural e sua compreensão do meio em que vive, inserindo esses assuntos nos currículos do Ensino Básico e do Superior.

Assim, dentro do contexto de mudanças rápidas e contínuas no mercado de bens e serviços, que levam a demanda por trabalhadores dotados de diversas capacidades, se fez necessário inserir no âmbito educacional a temática ambiental, a fim de formar profissionais ambientalmente corretos, nesse caso:

[...] a universidade, como instituição de investigação e centro de educação técnica e superior, tem papel essencial na reconfiguração de mundo e, portanto, deve assumir a responsabilidade maior no processo de produção e incorporação da dimensão ambiental nos sistemas de educação e formação profissional. Deve também propiciar aos profissionais educadores ambientais, fundamentos teórico-práticos indispensáveis para compreender, analisar, refletir e reorientar seu fazer profissional numa perspectiva ambiental (MORALES, 2007, p. 284).

Embora se perceba que há compreensão da importância de uma formação profissional para se criar sujeitos ecológicos ou agentes ambientais, o processo de inclusão da EA na esfera educacional tem sido gradativo (MORAIS; SILVA; NOBREGA, 2014), ainda se percebe a timidez de instituições em incluir em seus planos pedagógicos a temática ambiental,

o que remete a uma reversão do processo de formação de profissionais qualificados no que diz respeito à tomada de decisões que gerem menores danos ao ambiente.

A lentidão em trazer para dentro dos cursos de administração [e afins] as questões ambientais se deve em muito à dificuldade de mudar o comportamento típico de empresários e administradores que sempre vêm aumento de custos em vez de oportunidades nas melhores práticas ambientais (BARBIERI, 2004, p. 933).

Para que de fato haja uma visão holística da Educação Ambiental pelos educadores, é fundamental que esta esteja presente, de forma articulada, em todos os níveis, modalidades e instituições do processo educativo, assim como expressa o artigo 11 da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, ao afirmar que “[...] a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999).

Para tanto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) com a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e instituições de Educação Básica e Superior, de modo a sistematizar os preceitos das legislações ambientais anteriores e estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental nos projetos institucionais e pedagógicos das instituições como integrante do currículo (BRASIL, 2012).

Desta forma, é fundamental que todas as IES assumam a responsabilidade de integrar sociedade e ambiente, tendo em vista a função social das IES na formação de profissionais que contribuam efetivamente para a construção de um ambiente sustentável. É necessário ofertar aos mercados, profissionais dotados de consciência e responsabilidade ambiental, os quais sejam capazes de praticar ações em benefício das gerações futuras. É o que reforça Jacobi ao destacar que:

[...] isto nos leva à reflexão sobre a necessidade da formação do profissional reflexivo para desenvolver práticas que articulem a educação e o meio ambiente numa perspectiva crítica, que abra perspectivas para uma atuação ecológica sustentada por princípios de criatividade e capacidade de formular e desenvolver práticas emancipatórias norteadoras pelo empoderamento e pela justiça ambiental e social (JACOBI, 2005, p. 245).

O debate e a tomada de consciência ambiental vêm despertando nas pessoas, como aponta Lima, Cunha & Lira (2010, p. 31), “[...] a percepção da humanidade em relação ao meio ambiente e a necessidade de uma nova postura em relação as questões ambientais”. Essa

postura evidenciada deve ser abordada, sobretudo por organizações, que são as responsáveis por ofertar bens e serviços. Logo, além de se tornarem competitivas, através das boas práticas ambientais, acabam gerando uma boa imagem organizacional, e preservando os recursos ambientais.

Para que tudo isso ocorra, as organizações precisam de colaboradores capacitados para lidar com as diversas circunstâncias que surgem de maneira rápida e contínua, e, sendo assim, esses membros devem ser preparados no âmbito da educação. A gestão ambiental só se torna evidente quando se tem disponíveis nos mercados, executivos e profissionais que façam uso de tecnologias inovadoras, as quais minimizem impactos ambientais, bem como tenham percepções destas questões, de modo a refletir em habilidades e competências evidenciadas nas ações do dia a dia (ANDRADE; TACHIZAWA; CARVALHO, 2000).

Portanto, a importância evidenciada da inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos organizacionais se dá pela necessidade de colaboradores dotados de consciência ambiental e de responsabilidade social no mercado, para que de fato possam ser capazes de tomar decisões em seus planejamentos organizacionais de curto, médio e longo prazo, levando em consideração o meio ambiente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se configura em sua abordagem como qualitativa, e quanto aos seus objetivos como uma pesquisa exploratória com fins descritivo, uma vez que o objetivo primário do estudo é observar e entender como a temática ambiental está sendo abordada nos cursos organizacionais das IES públicas do estado da Paraíba.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental por este ter sido realizado junto a fontes pertencentes a arquivos e documentos públicos (VERGARA, 2000), sendo composto pela análise dos PPCs dos cursos organizacionais de quatro instituições públicas existentes no estado da Paraíba, dentre as quais se tem duas instituições federais (UFPB e UFCG), uma instituição estadual (UEPB) e um instituto federal (IFPB). Observou-se que estas instituições contam com mais de um *campus* presente no estado, que somaram 14 *campus* e cursos no total, sendo 7 (sete) cursos de Administração, 5 (cinco) cursos de Ciências Contábeis e 2 (dois) cursos de Ciências Econômicas que compõe o objeto do estudo.

Quanto a pesquisa bibliográfica, a mesma se fundamenta na consulta realizada em fontes secundárias que remetem a concepções de diversos autores, justificando o presente

artigo pelo fato de ter sido realizadas consultas a ideias de outros para que se pudesse justificar os argumentos abordados na construção deste (VERGARA, 2000).

A técnica da análise dos dados ocorreu pelo método da Técnica Interpretativa, em que se observaram as respostas e foram interpretadas por conceitos e palavras-chave adotadas pela pesquisa. Assim, buscou-se averiguar nos PPCs, por meio dos sites das instituições, a estrutura curricular dos cursos, detectando a presença de disciplinas com ênfase na temática ambiental, após esse levantamento foi feita uma análise nas ementas das disciplinas selecionadas, de modo a confirmar a existência de discussões de conteúdo ambiental.

Sobre os procedimentos éticos da pesquisa, o presente estudo por se tratar de pesquisa que utiliza informações de acesso público, é dispensado de ser registrado e avaliado pelo sistema do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme artigo 1º, parágrafo único, inciso II, da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do levantamento acerca das IES atuantes no estado da Paraíba, e analisando a estrutura curricular e as ementas das disciplinas nos PPCs dos referidos cursos organizacionais, percebeu-se a presença de algumas disciplinas cujo teor parece remeter a construção de profissionais ambientalmente corretos, juntamente com suas cargas horárias e a obrigatoriedade ou não dos componentes curriculares.

De acordo com os PCCs dos cursos organizacionais, nos 14 *Campus* analisados, cerca de 92,86% dos cursos apresentam em seus PPCs pelo menos uma disciplina que retrata a temática ambiental para os discentes. No curso de Ciências Contábeis ofertado no *Campus* da UFPB (Universidade Federal da Paraíba) na cidade de Mamanguape, não foi identificada nenhuma disciplina com teor ambiental, representando, deste modo, 7,14% do objeto de pesquisa. Sendo assim, a inexistência de disciplinas ambientais no curso ou a sua pequena representatividade em relação a se ter um número reduzido de disciplinas ambientais nas IES, corrobora com o expressado por Ladeira, Santini e Araújo (2012) quando relatam que a inserção da temática ambiental no âmbito educacional pode ser um dilema, pois parece ainda ser esta uma realidade distante do graduando.

Foi identificável também que o curso, o qual apresenta um maior número de disciplinas com teor ambiental é o de Administração, ofertando 13 (treze) componentes

curriculares com discussões ambientais. O curso de Ciências Contábeis conta com 7 (sete) componentes e o de Economia com um total de 2 (dois).

Esse fator de maior representatividade de componentes ambientais no curso de administração, segundo Shigunov Neto (2007) pode estar ligado ao fato de que as questões ambientais estão sendo desenvolvidas também por meio de disciplinas correlatas, tendo em vista a necessidade de o gestor ter conhecimentos amplos para atender as exigências mercadológicas. Por conseguinte, pode-se entender que os outros cursos organizacionais analisados ainda não conseguem visualizar a importância de formar profissionais qualificados ambientalmente.

Verificou-se, também, que as nomenclaturas das disciplinas que envolvem a temática ambiental são variáveis entre as IES, mas se repetem em algumas, ou seja, há instituições que abordam o mesmo nome para tais disciplinas. Porém, pode-se notar como grande desafio do ensino desses componentes, a falta de capacitação dos docentes para o trabalho de metodologias que possam relacionar a teoria e a prática (THOMAZ, 2006).

No que concerne à carga horária exigida em cada componente curricular, varia entre 60 e 30 horas, sendo 69,47% das disciplinas de um total de 60 horas e 30,53% de um total de 30 horas. Assim, as cargas horárias estabelecidas para a Educação Ambiental nesses cursos podem ainda não serem suficientes para que os alunos tenham de fato um contato necessário e satisfatório para aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo da dimensão socioambiental, de modo a contribuir para o desenvolvimento de valores e mudanças de comportamento quanto ao meio ambiente.

No que diz respeito a obrigatoriedade ou não das disciplinas, observa-se que das 22 (vinte e duas) identificadas nos diversos *Campus* e nos 3 (três) cursos organizacionais analisados, cerca de 50% destas são obrigatórias e 50% eletivas (o discente pode optar por estudar ou não o componente). Logo, pode-se compreender a existência de uma lacuna, proveniente da opção dos discentes quanto ao contato ou não com certas disciplinas, denominadas eletivas.

Portanto, o que vai de fato estabelecer o aprendizado satisfatório dos discentes em relação a temática ambiental são as maneiras que os docentes estão sendo preparados para transmitir conhecimentos e inserir a temática ambiental em suas componentes curriculares, uma vez que a Educação Ambiental deve ser incentivada não somente pela presença de componentes curriculares no ensino formal, mas por outros meios, modalidade e formas articuladas de trabalhar a questão ambiental:

Art. 7º Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integralmente nos seus projetos institucionais e pedagógicos. (...)

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

- I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;
- II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;
- III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (BRASIL, 2012).

Portanto, pode-se dizer que a maioria das IES públicas do estado da Paraíba estão em consonância com as DCN para EA (Resolução de nº 2, de 15 de junho de 2012), buscando fomentar nos cursos organizacionais a construção de uma responsabilidade cidadã nos futuros profissionais e gestores organizacionais, de modo a buscar inserir na interface dos estudos organizacionais as relações entre a natureza, a produção, o trabalho, o consumo e as relações com os seres humanos e as organizações.

CONCLUSÃO

Este estudo abordou as Instituições de Ensino Superior públicas do estado da Paraíba, analisando, sobretudo os cursos organizacionais adotados para essa pesquisa como sendo os cursos de Administração, Ciências Contábeis e de Ciências Econômicas, e a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) foram identificados os componentes curriculares que abordam a temática ambiental em suas discussões.

Sabe-se que no Brasil, existem algumas leis ambientais que propõe a implantação da Educação Ambiental no ensino superior. Essa inserção deve ocorrer de maneira contínua, num processo que seja iniciado no ensino primário e perdure até a formação do profissional, para que se possam ofertar aos mercados, colaboradores dotados de consciência ambiental.

Considerando os cursos organizacionais analisados, constatou-se que estes representam cerca de 20% dos cursos existentes no país, sendo, responsáveis por lançar ao mercado um número representativo de profissionais. Os mesmos desempenharão possivelmente cargos de gestão em organizações, tendo, por responsabilidade dos cargos, a necessidade de tomada de decisões que envolvem a produção de bens e serviços. Portanto, é evidente a necessidade de profissionais que possuam conhecimento sobre os possíveis

impactos de suas decisões no meio ambiente, de modo a adotarem um pensamento ambiental reflexivo frente às ações desempenhadas.

No estado da Paraíba, observou-se que cerca de 92,86% das IES públicas averiguadas contam com pelo menos uma disciplina que envolve diretamente a temática ambiental em seus currículos, e portanto, estão em consonância com as DCN para EA que propõe a introdução da temática ambiental no âmbito educacional. Todavia, é importante ressaltar que 50% dos componentes ofertados pelas IES aos graduandos são disciplinas eletivas, as quais não exigem que os alunos tenham contato com os conteúdos ambientais.

A presença da temática ambiental como fator fundamental nos currículos dos cursos organizacionais, é um ponto positivo para multiplicação de agentes ambientais, pois as IES ao adotarem a implantação de disciplinas que tenham foco na responsabilidade socioambiental das organizações, possivelmente estarão (in)formando administradores, contadores e economistas que irão atuar no mercado de trabalho, levando em consideração o meio ambiente no processo de tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R.O.B. TACHIZAWA, T. E CARVALHO, A. B. **Gestão Ambiental: Enfoque estratégico aplicado ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Makros Books, 2000.
- BARBIERI, J. C. A Educação Ambiental e a Gestão Ambiental em Cursos de Graduação em Administração. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 38(6):919-46, Nov./Dez. 2004
- BERTERO, C. O. **Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Thompson, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 1999.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 2012.
- FREITAS, A.G. **Introdução às teorias administrativas**. Campinas: Alínea, 1998.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017.
- JACOBI, P. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.2, p. 233-250, mai/ago, 2005.
- LADEIRA, W.J. SANTINI, F.O. ARAÚJO, C.F. Práticas sustentáveis nas Instituições de Ensino Superior: uma proposta de taxonomia baseada na percepção ambiental dos alunos do curso de Administração. **Administração: Ensino & Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 735-761, out./dez. 2012.
- LAYRARGUES, P.P. **Educação no processo de gestão ambiental**. In: Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, 1. Simpósio Gaúcho Educação. Stoner, J. A. F; FREEMAR, R. E. Administração. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2002.
- LIMA, J.R.T. CUNHA, N.C.V. LIRA, T.K.S. A gestão ambiental e os benefícios econômicos: um estudo de caso da usina Coruripe Matriz. **Revistas de Negócios**, Blumerau, 15 (29), 29-44, 2010.

LOPES DE SÁ, A. **História Geral da Contabilidade no Brasil**. Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, 2008.

MORAIS, L.A. SILVA, R.P.I. NOBREGA, M.P. Educação ambiental sociojurídica em escolas públicas e privadas da cidade de Sousa-PB. ABÍLIO, F. J. P.; FLORENTINO, H. S. **Educação ambiental: da pedagogia dialógica a sustentabilidade no semiárido**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MORALES, A.G.M. O Processo de Formação em Educação Ambiental no Ensino Superior: trajetória dos cursos de especialização. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, v.18, p. 283-302, jan/jun, 2007.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SAES, F. CYTRYNOWICZ, R. O ensino de economia e as origens da profissão de economista no Brasil. **Locus**. Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 37-54, 2000.

SHIGUNOY NETO, A. CAMPOS, L.M.S. SHIGUNOV, T. **Fundamentos da gestão ambiental**. Rio de Janeiro, Ciência Moderna, 2007.

THOMAZ, C.E. **Educação ambiental na formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC de Campinas, 2006.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

MONITORIA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UTILIZAÇÃO DE RECURSOS FÍLMICOS PARA ENSINO DE TEORIAS ADMINISTRATIVAS

Francisco Souza Rego Filho
Graduando em Administração/UERN
filhosouzafs@gmail.com

Alisson Caio Abrantes de Mesquita
Graduando em Administração/UERN
alisson_caio123@hotmail.com

Maria Elizânia Chaves Valentins
Graduanda em Administração/UERN
elizaniavalentim@outlook.com

Sidnéia Maia de Oliveira Rego
Professora no Curso de Administração/UERN
sidneiamaia@uern.br

RESUMO

O presente artigo relata a experiência de discentes do curso de Administração do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que vivenciaram a experiência da monitoria nas disciplinas Teoria Geral da Administração I e Teoria Geral da Administração II, assistidos pela professora da disciplina, onde desenvolveram atividades de monitoria utilizando filmes como forma lúdica e ativa para promover a aprendizagem de conceitos e teorias. A estratégia apresentada pela professora permitiu aos monitores selecionar filmes atendendo aos critérios estabelecidos de acordo com cada teoria abordada nas disciplinas. A metodologia adotada inclui o relato de algumas cenas utilizadas no processo e depoimento dos monitores e discentes da turma monitorada acerca da experiência. O relato demonstra a percepção dos monitores sobre as contribuições da monitoria tanto na perspectiva da aprendizagem como na oportunidade de vivenciar na prática as possibilidades ampliação do repertório de estratégias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, bem como evidencia sua contribuição para o desenvolvimento do senso crítico e assimilação entre teoria e prática tanto por parte dos discentes da turma alvo da monitoria, como também dos próprios monitores.

Palavras-chave: Análise Fílmica. Ensino de Administração. Monitoria.

INTRODUÇÃO

A monitoria, conforme relata Frison (2016), nasceu na Idade Média, onde o professor escolhia temas para seus alunos defenderem aos demais, para em seguida se iniciar a discussão entre alunos e professor sobre a temática apresentada. Ao longo do tempo, a prática foi adotada em várias instituições, incluindo igrejas, onde os mestres escolhiam alunos e os delegavam para repassar parte do conhecimento a um determinado número de seguidores.

Na contemporaneidade dos cursos de graduação, a monitoria surge como uma atividade acadêmica que possibilita aos alunos contato direto com a vida docente e a oportunidade de realizar práticas de ensino junto a um professor, como forma de desenvolver esse indivíduo para uma futura vida acadêmica.

A prática da monitoria na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) é regida pela Resolução nº 15 de 2016 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a qual é definida como uma atividade acadêmica que subsidia novas práticas formativas articuladas com o projeto pedagógico de cada curso.

São atribuições do monitor: auxiliar o professor nas atividades pedagógicas, científicas e tecnológicas, em trabalhos práticos, orientar os demais discentes acerca de trabalhos teóricos e práticos, elaborar relatório de atividades desenvolvidas e seguir as regras estipuladas pelo Projeto de Monitoria Institucional (PIM) e demais formalidades da universidade (UERN, 2016).

Diante disso, esse trabalho tem por objetivo relatar a experiência de dois monitores nas disciplinas de Teoria Geral da Administração I e Teoria Geral da Administração II, do Curso de Administração Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) em Pau dos Ferros-RN, através da descrição das práticas de atividades desenvolvidas e a percepção dos monitores acerca de sua realização. Também se buscou junto aos alunos que vivenciaram a disciplina, suas percepções, acerca da prática metodológica utilizada.

Com uma abordagem qualitativa a pesquisa de campo utilizou-se da coleta de dados por meio de entrevistas realizadas com dois monitores que descreveram a ação e relataram suas percepções, também foram aplicadas entrevistas com cinco alunos que vivenciaram a experiência em sala de aula, o estudo utilizou uma metodologia descritiva com a finalidade de expor o fenômeno e detalhar a experiência, sem, contudo ter a intenção de explicar o fenômeno (VERGARA, 2014; RUIZ, 2017).

DISCUSSÃO TEÓRICA

O processo de educação formal, segundo Bordenave e Pereira (2015), se divide entre aquela onde o aluno é passivo, tomador de notas e mero memorizador de conceitos teóricos, e outro onde o aluno é ativo, tomador de opinião acerca do assunto e desenvolvedor de uma síntese temporária dos conceitos aplicados a sua realidade momentânea.

Para Frison (2016), a monitoria pode contribuir para o desenvolvimento dessa última visão de aluno, através da oportunidade de ele mesmo desenvolver atitudes autônomas acerca da sua formação, desenvolvendo compromisso e responsabilidade com seu futuro.

Nesse aspecto, conforme definido na resolução supracitada (UERN, 2016), a atividade de monitoria tem o poder de gerar protagonismo através do repasse de experiência entre professor e aluno, pesquisa e desenvolvimento de novas atividades e abordagens metodológicas de ensino.

Dentre as novas tendências de abordagem metodológica, o campo do cinema vem ganhando destaque como uma ferramenta de grande capacidade de repasse do conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

A linguagem fílmica, compreendida como uma significativa expressão visual da cultura contemporânea, servindo há mais de cem anos para a disseminação de ideias, pelo seu poder de fácil de difusão, sempre foi utilizado para tratar de temáticas científicas, filosóficas, religiosas, históricas, além de aspectos culturais do cotidiano (FRANCO et al, 2017).

Vários autores defendem a utilização dessa prática, sustentados pelo fato da abordagem causar pouca defensiva aos alunos, deixando-os mais propensos a receber novos conteúdos didáticos através de um meio mais prazeroso (LEITE; LEITE, 2007; VALENÇA; ASSOCIADOS, 1999 *apud* FRANCO et al, 2017).

No campo da administração, os filmes como recurso de retrato de suas práticas, vêm ganhando exemplos desde o surgimento da administração como ciência, no início dos anos 1990 com Frederick Taylor e Henry Fayol, os primeiros a tratar cientificamente o campo da administração. O maior ícone dessa representação é sem dúvidas o clássico filme de Charles Chaplin intitulado “Tempos Modernos” (1936), o qual descreve o icônico personagem Vagabundo enquanto trabalhador de uma fábrica dominada pela especialização das funções.

Entretanto, vários outros filmes, que não necessariamente retratam linhas de montagem ou ambientes diretamente ligados à administração e linhas de produção permitem retirar valiosas lições de gestão.

A análise do filme permeia-se pelo contexto ao qual o analista pretende investigar, não confundindo-se com uma verdade única retratada por determinada obra, pois esse processo passa pela desconstrução do apresentado e busca de similaridades com os conceitos que se pretende empregar, lançando uma visão específica sobre cada cena, de acordo com as pretensões do indivíduo (FRANCO et al, 2017).

Nesse sentido, a metodologia para seleção de filmes, descrita por Mendonça e Guimarães (2007, *apud* FRANCO et al, 2017) perpassa por vários aspectos, desde a

verificação do escopo teórico da disciplina, seleção e verificação da pertinência dos filmes com o público-alvo, análise e roteiro de análise do filme, fornecimento de material de apoio e discussão dirigida em grupo.

A utilização de filmes, portanto, tem o poder de fazer o aluno desenvolver o senso crítico e formação da síntese momentânea de conceitos, defendida por Bordenave e Pereira (2015), de aluno ativo, pela necessidade de interpretação e discussão de ideias sobre o seu ponto de vista enquanto analista dos filmes tratados.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A utilização fílmica para disseminação de conteúdos percorreu a totalidade das teorias administrativas retratadas nas disciplinas de Teoria Geral da Administração I e II, entretanto, nesse trabalho serão relatadas apenas cenas relacionadas as teorias centrais de cada uma das disciplinas, respectivamente, Abordagem Clássica (Administração Científica e Teoria Clássica) e Teoria de Sistemas.

No quadro 01, resume-se os filmes utilizados e elencam três conceitos para explanação sobre cada teoria:

Quadro 01: Filmes utilizados.

Teoria da Administração	Filme(s) selecionado(s)	Tópicos relacionados
Abordagem Clássica.	<ul style="list-style-type: none">• Vida de Inseto (1998);• Bee Movie (2007);• A Fuga das Galinhas (2000).	<ul style="list-style-type: none">• Divisão de tarefas e controle;• Especialização e estabilidade;• Planejamento e organização.
Teoria de Sistemas.	<ul style="list-style-type: none">• A Culpa é das Estrelas (2014).	<ul style="list-style-type: none">• Conceito de sistema;• Absorção de mudança;• Homeostase.

FONTE: Elaborado pelos autores (2018).

A abordagem clássica, nascida a partir dos estudos de Frederick Taylor e Henry Fayol, no início dos anos 1900, alavancaram a administração como campo de estudo da ciência, onde seus conceitos começaram a ser estudados e empregados em todas as indústrias do mundo, moldando a modernidade que conhecemos hoje.

No clássico da animação da Pixar Animation Studios, Vida de Inseto (1998), o qual retrata a vida de uma sociedade de formigas e os percalços por elas enfrentadas para terem de

sobreviver, podemos vislumbrar conceitos defendidos pelos clássicos da administração, principalmente na necessidade de divisão e especialização do trabalho.

Esse conceito pode ser vislumbrado em uma cena logo no início do filme, ilustrada nas figuras 01 e 02, quando as formigas claramente se dividem para carregar os mantimentos necessários para seu formigueiro, utilizando da divisão do trabalho. Entretanto, no meio do caminho uma folha cai e impede as formigas de seguirem o caminho definido, então o supervisor entra em cena e direciona as formigas operárias em um novo caminho para contornar o galho, ilustrado na figura 03, executando a função administrativa de supervisão.

FIGURAS 1, 2 e 3: Especialização e Controle



Fonte: Filme “Vida de Inseto” (1998).

Em Bee Movie (2007), filme que retrata a vida de uma pequena abelha operária no seu primeiro dia de trabalho em sua colmeia, há o emprego de vários conceitos clássicos da administração, em especial a especialização e estabilidade das funções, defendidas pelos clássicos como grandes geradores da melhoria na eficácia organizacional.

A cena em questão, ilustrada na figura 04, as novas abelhas operárias fazem um tour pela área produtiva da colmeia e se deparam com as atividades repetitivas e especializadas de

cada abelha, e logo em seguida, ilustrado na figura 05, são asseguradas de que a função escolhida será sua pelo resto de sua vida.

FIGURAS 04 e 05: Divisão do Trabalho e Estabilidade



FONTE: Filme “Bee Movie” (2007).

No filme A Fuga das Galinhas (2000), que retrata as inúmeras tentativas de galinha de uma granja para conseguirem a liberdade e se livrar de uma vida de serventia para seus donos, pode-se encontrar vários aspectos da abordagem clássica da administração, principalmente em conceitos relacionados ao planejamento e organização.

Na cena em questão, ilustrada na figuras 06, as galinhas após inúmeras tentativas falhas resolvem planejar um novo plano, construir um avião, para conseguir escapar da granja, e para conseguir tal feito, conforme ilustrações 07 e 08 elas começam a elencar as tarefas necessárias para realizar esse feito e começam a dividir as funções entre si para organizar o trabalho conseguir realizar o plano.

FIGURAS 06, 07 E 08: Planejamento e Organização



FONTE: Filme “A Fuga das Galinhas” (2000).

Outra abordagem importante da ciência administrativa que buscou substituir a visão cartesiana, especializada e segmentada, e apresentar uma outra, de caráter global, integrativo, inter-relacional e interdisciplinar é a Teoria dos Sistemas, nascida a partir de estudos dos campos biológicos e empregados ao ramo da administração, descreve as organizações como atuantes em sistemas de relações entre organizações pertencentes a um mesmo meio, bem como seu próprio interior organizacional como sub sistema contido dentro desse contexto e descreve as inúmeras interrelações entre ambientes orientados por objetivos comuns de existência e perpetuação das organizações e seus departamentos internos (CARAVANTES, 2005, CHIAVENTO, 2003).

O filme utilizado para descrever de forma lúdica essa abordagem é a adaptação da obra de John Green, “A Culpa é das Estrelas”, lançado em 2014. O filme narra a história de Hazel Grace, jovem estadunidense que convive com o câncer desde pequena e retrata suas lutas e aflições para viver normalmente dentro das condições que o ambiente e seu próprio corpo lhe impõem.

Embora esse filme não trate especificamente de equipes de trabalho em prol de um produto final, como nos filmes elencados para a abordagem clássica, ele é repleto de exemplos de como organismos interagem entre si em busca objetivos comuns.

Na primeira cena, ilustrada na figura 09, há a reunião de um grupo de pessoas diagnosticadas com câncer, que se reúnem com o objetivo de compartilharem suas histórias e se ajudarem a lidar com suas situações, compartilhando assim características que os levam ao mesmo objetivo, caracterizando-os como unidades pertencentes a um mesmo sistema.

FIGURA 09: Reunião do grupo



FONTE: Filme “A Culpa é das Estrelas” (2014).

A absorção de mudanças, capacidade do sistema de se adaptar as variações ambientais, é demonstrada na cena em que Hazel e seus pais dialogam sobre as possíveis mudanças que

poderão ocorrer após sua morte, ilustrada na figura 10, compreendendo que poderiam seguir suas vidas após sua partida, embora não do mesmo jeito, mas acharam um novo meio de seguir suas vidas após a ocorrência futura.

FIGURA 10: Absorção de Mudanças.



Fonte: Filme “A Culpa é das Estrelas” (2014).

Todas as cenas descritas nesse trabalho se relacionam direta ou indiretamente com os conceitos das abordagens administrativas descritas, cabendo ao aluno a capacidade de interpretação das cenas e assimilação com os conteúdos estudados, como meio de exemplificação factível das informações adquiridas em sala de aula.

Além das cenas aqui descritas, várias outras foram elencadas acerca de conceitos abordados por todas as teorias estudadas ao longo dos dois semestres de monitoria, entretanto, entende-se que as cenas contidas nesse trabalho são suficientes para demonstrar a aplicabilidade da utilização de filmes em sala de aula para ensino das teorias administrativas.

Diante da metodologia utilizada, na percepção dos monitores, conforme descrito nos relatos abaixo, a análise dos filmes também permitiu perceber com mais clareza o alcance das Teorias da Administração, que estão presentes além do ambiente empresarial, mas também na interação entre os mais diversos grupos, abrangendo todo tipo de organização.

A utilização dos filmes foi algo que nos tirou da nossa área de conforto, no momento em que tivemos de analisar os filmes de forma mais específica, com os olhos das teorias nas quais ficamos responsáveis. Ao saímos da nossa área de conforto percebemos como as nossas teorias estão inseridas no nosso dia-a-dia. Com os filmes passamos a observar a teoria materializada na nossa frente, transformando a nossa percepção de como a teoria funciona. Essa confrontação da metodologia auxilia o aluno e até a pessoa que esteja conhecendo a teoria, a assimilar o seu conceito e importância para as organizações e para a nossa vida pessoal (MONITOR 1, 2018, grifo nosso).

Sem dúvidas foi uma experiência muito enriquecedora, a partir do momento em que fomos desafiados a analisar filmes com outra visão, não somente buscando o entretenimento. O mais assombroso é perceber o impacto que as teorias administrativas têm na nossa vida, onde podemos encontrar seus conceitos sendo empregados em praticamente todos os campos e atividades de nosso cotidiano. Com certeza, a capacidade de assimilar e repassar esse conhecimento através de exemplos práticos e fáceis de serem alcançados através dos recursos do cinema são uma ótima ferramenta metodológica (MONITOR 2, 2018, grifo nosso).

Como método de avaliação do impacto causado pela prática adotada, buscou-se também levantar as percepções dos discentes, através de cinco entrevistas com alunos da turma alvo da monitoria acerca da metodologia adotada, as quais são descritas no Quadro 02.

Quadro 02: Depoimento dos Discentes

<p>Discente 01</p>	<p>A metodologia utilizada foi enriquecedora no que diz respeito a utilização de novas tecnologias de informação para agregar conhecimentos. A utilização de filmes, dos mais diversos tipos, proporcionou a absorção do aprendizado de forma mais dinâmica e completa. A utilização de mecanismos do tipo também ajuda a nós alunos a desenvolver uma consciência crítica maior, associando a parte teórica do conteúdo que foi visto em sala a situações práticas presentes nos filmes. Desta forma, o uso desse recurso facilitou a nossa aprendizagem, de uma forma mais leve e interessante por ser uma forma inovadora de ensinar, motiva mais os alunos para diversas questões que vai além do próprio conteúdo.</p> <p>Foi desafiante conseguir assimilar cenas específicas identificadas nos filmes com o conteúdo em sala pois muita coisa presente no filme acabava passando despercebido. Era necessário um olhar crítico bem aprofundado e isso acabava fazendo com que os benefícios da prática pedagógica empregada fosse além do que realmente buscava.</p>
<p>Discente 02</p>	<p>A metodologia de utilizar filmes relacionando com o conteúdo mostrou-se bastante interessante, por ser diferente e inovadora, e também por trazer bons resultados, pelo menos falando por mim. Ao tentar observar as características das teorias estudadas nos filmes, tornou-se possível ver e identificar como elas podem ser aplicadas na prática, de uma forma bastante lúdica e envolvente. Essa aplicabilidade da teoria estudada em sala, é um dos maiores desafios para mim, pois na maioria das vezes acontece de eu entender como funciona a teoria, mas não identificar onde poderei usá-la, e essa nova metodologia pôde facilitar esse meu entendimento.</p>
<p>Discente 03</p>	<p>A metodologia adotada para tratar sobre as teorias conseguiu ser altamente eficaz, pois com a ideia de tornar a transmissão do conteúdo mais dinâmica, foram utilizados alguns filmes dos mais variados gêneros, onde nós alunos, ao associarmos a teoria discutida em sala com situações praticas apresentadas nos filmes, pudemos não somente agregar conhecimentos sobre a teoria em questão, mas também desenvolvermos nossa capacidade de analisar e questionar acerca de determinado assunto de forma mais racional e inteligente. Dessa maneira, a escolha da utilização desse recurso (filmes) tanto facilitou como também enriqueceu a nossa aprendizagem, já que essa metodologia inovadora de ensino apresentou-se ser bem diferente e interessante, o que acabou motivando os alunos a expandirem seus horizontes, irem além do foco exclusivo na teoria/conteúdo, buscarem despertar um olhar crítico sobre outros contextos situacionais.</p>
<p>Discente 04</p>	<p>A metodologia apresentada foi interessante e de muita importância, na medida que a teoria pôde ser vista de uma forma mais “prática”, pois no filme que foi assistido passou uma associação muito clara das teorias estudadas e como as mesmas acontecem em organizações. E ainda foi de grande valia porque saiu da rotina de apresentação oral em sala de aula para uma apresentação mais superficial, e que faz com que os alunos não percam a atenção para com o filme, e também a concentração no encontro do que foi estudado nas cenas do mesmo.</p>
<p>Discente</p>	<p>Facilitou o aprendizado, uma vez que, nos ajudou a compreender melhor as teorias por meio</p>

05	de filmes, nos aproximando assim da realidade. Uma experiência interessante, que despertou em todos um olhar mais crítico e aprofundando, proporcionando diálogos e trocas de conhecimentos. Houve um pouco de dificuldade e desafio na parte de relacionar situações dos filmes com as teorias.
----	---

FONTE: Coletado pelos autores junto a turma monitorada (2018, grifo nosso).

Por parte dos discentes, através do relatado pelos discentes, a maior vantagem da utilização de filmes se deu pela capacidade de assimilação entre teoria e prática dos conteúdos abordados em sala de aula, facilitando a compreensão dos conceitos através dos exemplos reais que se apresentaram em cada cena, satisfazendo os desejos comuns a maioria dos alunos, que têm a capacidade de entender todos os conceitos, mas muitas vezes acabam não vislumbrando esses conceitos no mundo real, conforme destaca o discente 02.

Nas palavras do discente 01, a prática ainda consegue motivar o aluno a estudar o conteúdo de forma mais leve, dessa forma, o recurso fílmico mostra-se uma prática metodológica capaz de adaptar-se mais ao ambiente de costume do aluno e gerar o interesse espontâneo de sua parte.

Os discentes também destacam a capacidade de desenvolver o senso crítico como apresentado por Bordenave e Pereira (2015), ao assistir os filmes buscando um novo olhar, antes não percebido, até mesmo desenvolvendo pensamentos para além do conteúdo abordado em sala de aula, como bem descrito pelo discente 03.

CONCLUSÕES

Diante dos depoimentos dos discentes podemos inferir que a metodologia utilizando filmes contribui para tornar mais ativa a participação do aluno, já que coube a ele interpretar o que vê e definir seu ponto de vista acerca do tema proposto para aquele contexto que observa, saindo de uma condição meramente passiva, o que comumente acontece em disciplinas de caráter teórico.

Por outra perspectiva, considerando os objetivos da monitoria como “auxiliar o professor nas atividades pedagógicas, científicas e tecnológicas, em trabalhos práticos, orientar os demais discentes acerca de trabalhos teóricos e práticos” (UERN, 2016), pode-se perceber que para os monitores a experiência vivenciada ao participar do planejamento e execução das aulas em disciplinas teóricas da administração utilizando filmes, pode contribuir para aguçar suas percepções, fazendo-os refletir sobre as diversas formas em que o processo de ensino-aprendizagem acontece na prática.

REFERÊNCIAS

- A CULPA é das Estrelas.** Direção: Josh Boone, Produção: Wyck Godfrey e Marty Bowen. New York: 20th Century Fox, 2014.
- A FUGA das Galinhas.** Direção: Frank Passingham, Produção: Peter Lord, Nick Park, David Sproxton e Jeffrey Katzenberg. Bristol (UR): Aardman Studios, 2000.
- A HISTÓRIA de uma abelha (Bee Movie).** Direção: Steve Hickner e Simon J. Smith, Produção: Jerry Seinfeld, Christina Steinberg e Cameron Stevning. Glendale (CA): DreamWorks Animation, 2007.
- BORDENAVE, J.D. PEREIRA, A.M. **Estratégias de Ensino Aprendizagem.** 33 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- CARAVANTES, G.R. PANNO, C.C. KLOECKNER, M.G. **Administração teorias e processos.** São Paulo. Pearson, 2005.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração.** 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- FRANCO, B.B. ABREU, J.C.A. MOTTA, G.S. REIS, A.C. Uso de filmes para ensino de gestão: uma proposta metodológica. **Revista Métodos e Pesquisa em Administração.** v. 2. n. 1. p. 54-63, 2017.
- FRISON, L.M.B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem organizacional. **Revista Pro-Posições.** v. 27. n. 1. p. 133-153. Jan/Abr. 2016.
- RUIZ, J.A. **Metodologia científica:** guia para eficiência nos estudos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- TEMPOS modernos.** Direção: Charlie Chaplin, Produção: Charlie Chaplin. Nova York: Charlie Chaplin Film Corporation, 1936.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução CONSEPE Nº 15, de 06 de abril de 2016. Atualiza as normas que regulamentam o Programa Institucional de Monitoria – PIM. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).** UERN, Mossoró, 2016.
- VERGARA, S.C. **Projetos e Relatórios de pesquisa em administração.** 15 ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- VIDA de inseto.** Direção: Andrew Stanton e John Lasseter, Produção: Darla K. Anderson e Kevin Reher. Emeryville, CA: Pixar Animation Studios. 1998.

X FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização



O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO E A FORMAÇÃO BÁSICA EM DISCIPLINAS JURÍDICAS: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES

Francisca dos Santos Lopes
Graduanda/Administração/UEPB

Hévelly Rhogys Medeiros de Lucena
Graduanda/Administração/UEPB

Lucas Andrade de Moraes
Doutorando/Letras/UERN-Professor Substituto/CCEA/UEPB

Cinthia Moura Frade
Mestranda em Gestão Pública/Cooperação Internacional (UFPB)-Professora Substituta do
CCEA/UEPB

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a relevância das disciplinas jurídicas, na percepção dos alunos para o Curso de Administração, e através disto promover reflexões na sociedade acadêmica. No decorrer da elaboração atenta-se para a historicidade, desde sua origem até os dias atuais, bem como houve a necessidade de dar ênfase ao ensino de Administração interligando-o com o campo jurídico. A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VII, serviu como objeto de estudo e vale ressaltar que grande parte do conteúdo descrito aqui adveio de uma pesquisa realizada com o público-alvo em estudo. Como resultado tem-se que na percepção dos discentes, as disciplinas jurídicas são norteadoras para o mercado de trabalho, uma vez que oferecem conhecimento acerca das diversas situações jurídicas ao quais as organizações estão expostas. Constatou-se também que os graduandos anseiam por melhorias na dinâmica de ensino dos componentes com teor jurídico, bem como apontam sugestões de como pode ocorrer esse melhoramento.

Palavras-chave: Disciplinas Jurídicas. Administração. Discentes. UEPB.

INTRODUÇÃO

Em vista ao ambiente mercadológico competitivo e dinâmico, têm-se que o curso de Administração deve correlaciona-se aos diversos outros subconjuntos da ciência, a fim de formar profissionais que reúnam uma série de habilidades e competências, e estejam aptos a executarem qualquer atividade a eles designadas. Portanto, sendo o campo jurídico parte da realidade das organizações, onde estas lidam cotidianamente com diversas situações burocráticas que envolvem aspectos jurídicos, se necessita contar com colaboradores qualificados para resolver dilemas frequentes.

Logo, é de suma importância formar profissionais dotados também de conhecimento acerca de conteúdos com teor jurídico e, sendo assim, tem-se que as disciplinas jurídicas são fundamentais no processo de construção de novos possíveis gestores.

As instituições têm, então, o desafio de formar profissionais de acordo com a necessidade elencada pelo mercado, desfrutando de uma maior autonomia para elaborar seus currículos (CAMPOS; ROSA, 2010). Nessa perspectiva, observa-se que as instituições apresentam em seus Projetos Pedagógicos do curso em Administração componentes de teor jurídico, que venham a nortear o profissional em seu desempenho no mercado de trabalho.

Conforme apontado por Queiroga (2007), o profissional em Administração tem a seu favor um vasto mercado de trabalho, em decorrência do aumento das atividades empresariais. Sendo assim, esse fator justifica a presença das componentes jurídicas no curso, sendo estas partes integrantes do projeto de ensino amplo para os graduandos em Administração, a fim de oferecer ao mercado profissionais versáteis.

A pesquisa conseguinte voltada aos discentes do curso de Bacharelado em Administração, leva em consideração a necessidade de observar nos currículos dos cursos superiores, sobretudo, o curso em Administração, a inclusão de disciplinas jurídicas e suas contribuições para a formação de profissionais que tomam decisões. Partindo desse pressuposto, o presente estudo tem por objetivo geral: Analisar a percepção dos discentes de administração na formação básica em disciplinas jurídicas e, como objetivos específicos: Investigar como as componentes jurídicas estão sendo trabalhadas no âmbito educacional, e Identificar os benefícios que o ensino jurídico gera aos formandos de forma que venha auxiliá-los na vida profissional.

O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO E A FORMAÇÃO BÁSICA DO ADMINISTRADOR NO CAMPO JURÍDICO

O ser humano, considerado como ser social e político, precisou viver em grupos para sobreviver, e foi a partir disso que surgiu a ideia de sociedades e organizações. A vida em sociedade só é possível graças à existência de regras, assim, as ciências jurídicas, criação humana, é a área que visa o regulamento e a criação de instrumentos para viabilizar a existência harmônica da sociedade, assim sendo, “[...] notabiliza-se por regular de forma objetiva os comportamentos sociais, estatuidando sanções para as hipóteses de violações das normas” (AMARAL JÚNIOR, 2011, p. 33).

No campo das organizações, a necessidade de reestruturar a máquina pública criou oportunidade e a necessidade para a inserção de conhecimentos jurídicos na formação do administrador, fazendo com que a inclusão das disciplinas de Direito Público e Constitucional fossem umas das poucas disciplinas básicas mais antigas adotadas pelo curso de

administração, vista como disciplinas imprescindíveis e tornando-as, conseqüentemente, parte do currículo de muitas Universidades até os dias atuais (BERTERO, 2006).

No início dos cursos de Administração no Brasil, a estrutura curricular era composta, além das disciplinas de formação específica da administração, conhecimentos provenientes da sociologia, ciência política, psicologia, economia, contabilidade, matemática e estatística. A componente curricular de Administração, no decorrer dos anos, passou por transformações necessárias para se adequar a história sociopolítica e econômica do país, onde algumas disciplinas foram retiradas da grade, outras substituídas, algumas acrescentadas, porém as disciplinas de conhecimento jurídicos, no geral, permaneceram até as ementas atuais (BERTERO, 2006).

O contexto apresentado é explicado pelo fato da formação curricular dos cursos de administração, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Administração (Resolução nº 04, 13 de julho de 2005), ser constituída por quatro eixos de conteúdos de formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e formação complementar.

As DCMs têm como propósito afastar o ensino superior do engessamento do currículo mínimo e do reducionismo das habilitações, garantindo um direcionamento elementar e a definição da identidade de cada curso. Sendo assim, a proposta é de estimular a construção de projetos pedagógicos flexíveis, que contemplem as necessidades regionais e permitam a mobilização de competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da profissão (OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2015, p. 18).

Por isso, os cursos de administração devem abordar diversas temáticas e áreas do conhecimento que são necessárias para os estudos, conhecimentos e funcionamentos das organizações públicas e privadas, devendo, neste sentido, incluir no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) conhecimentos voltados para a área jurídica, a fim de oferecer ao estudante, subsídios necessários para o entendimento acerca das situações que envolvem questões jurídicas em organizações.

É o que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Administração (Resolução nº 04, 13 de julho de 2005), na formação de profissionais com competências e habilidades que englobe questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e do gerenciamento das organizações, ao expor que os cursos devem contemplar nos projetos pedagógicos e na organização curricular, conteúdos de diversos campos, inclusive o jurídico:

Art. 5º (...) I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das **ciências jurídicas** (CNE, 2005, p. 2, Grifo nosso).

Contudo, o Curso de Administração possibilita a escolha por parte do estudante a diversas áreas, possuindo também uma amplitude singular que cresce a cada ano. Apesar disso, poucos discentes obtêm êxito após sua formação, pois houve uma transferência de foco de origem Norte-Americana, que era basicamente duas: a evolução e a transformação das organizações a partir de análises e pesquisas de campo, passando a ser uma área que abrange muitas outras, como psicologia, direito e economia, o que deixa o indivíduo em dúvida quanto à escolha do que seguir e de como será seu desenvolvimento na carreira.

Positivamente, o curso de Administração no Brasil conta com um currículo diversificado, onde os discentes tem a oportunidade de lidar com temáticas diferentes ao longo do seu aprendizado. Dentre elas, citam-se as disciplinas jurídicas, voltadas ao ensinamento das questões relativas ao direito no ambiente interno e externo da organização. Porém, é possível observar muitos desafios e dilemas que os discentes, enquanto aprendizes em administração, enfrentam no decorrer da graduação.

Apresenta-se como um dilema, a estruturação do currículo ofertado no curso, o qual é formulado para a maioria dos cursos em Administração, mas não favorece a formação de profissionais com uma visão crítica, nem tampouco os fazem diferenciados no mercado. Em outra visão, tem-se que a maioria das instituições voltadas ao ensino em Administração trabalha de forma desvinculada da construção científica, parecendo assim ocorrer apenas uma reprodução do modelo de ensino de outras IES do Brasil e estrangeiras (NICOLINI, 2001).

Assim sendo, o dilema apontado pode também englobar as disciplinas jurídicas ofertadas na graduação de Administração, podendo sofrer modificações que não condizem com a expectativa e a realidade do discente, ou havendo uma reprodução do conteúdo e metodologia oferecidos no curso de Direito, não se adequando, desta forma, a realidade dos discentes em Administração.

Ademais, pode-se também apontar como outro dilema, o distanciamento da teoria e prática, onde se percebe que os meios práticos utilizados se resumem, na maioria das vezes, apenas a aplicação de exercícios, o que distancia os discentes do contato com a realidade que deveria ser vivenciada dentro de organizações.

Quando se remete aos conteúdos de teor jurídico, estes não oferecem aos discentes a possibilidade de lidarem na prática com situações adversas que podem surgir nas

organizações, em detrimento de influências internas e externas e que afetem o processo de tomada de decisão no campo do conhecimento jurídico.

Esta lacuna entre teoria e prática pode contribuir para o surgimento de uma possível incompatibilidade entre ambas, o que se configura em um problema. Nesta perspectiva, o cenário apresentado pode justificar o porquê de estudantes tornarem-se profissionais insatisfeitos, como reforça Drucker ao discutir sobre a necessidade de incorporar prática e realidade:

Será então obrigado a aprender a relacionar sua especialidade com o universo de conhecimento e a relacioná-la, na prática, isto é, juntamente com outras disciplinas, aos resultados finais. Não sabemos executar qualquer dessas tarefas atualmente – o que explica por que os estudantes de hoje estão tão profundamente insatisfeitos (DRUCKER, 1970, p. 390).

Portanto, a relação da teoria com a prática deve ser extensiva a todos os componentes curriculares, principalmente a área jurídica, pois sempre apresenta modificações contínuas e periódicas, em decorrência da criação de novas normas jurídicas que podem comprometer a atuação do Administrador. Logo, os profissionais em Administração devem estar preparados para lidar com as adversidades que surgem, evidenciando a necessidade de lidar também com os constantes desafios impostos pelo processo de globalização.

METODOLOGIA

A classificação da pesquisa, quanto a sua abordagem, se configura como qualitativa, com fins descritivos. Quanto aos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, ao buscar entender aspectos do ensino da administração e a formação básica do administrador no campo jurídico. O presente artigo também é caracterizado como uma pesquisa em campo, sendo este o método utilizado para coletar os dados.

Os sujeitos e o local da pesquisa foram 83 graduandos do curso de Administração, matriculados nos turnos manhã e noite, do Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas (*Campus VII*) da Universidade Estadual da Paraíba, no município de Patos-PB. Segundo dados coletados da coordenação do curso, a população geral dos discentes em Administração do *Campus* é de aproximadamente 431 alunos¹, estando estes matriculados no semestre 2018.1. Sendo assim, cerca de 20% da população participaram da pesquisa.

¹ Informações da secretária integrada de cursos do *Campus VII*

O instrumento utilizado para coleta dos dados da pesquisa foi questionário, composto por um total de 12 (doze) questões, formadas por perguntas fechadas e uma pergunta discursiva ao final, onde o graduando pôde apontar sugestões para melhorar o processo de ensino referente às disciplinas jurídicas do curso. A análise e tratamento dos dados obtidos se deu por meio do Programa Excel (Microsoft Corp., EUA), sendo estes demonstrados nos resultados e discussões.

A escolha dos graduandos para responder o questionário se deu de forma aleatória, sendo colhidos dados dos discentes do terceiro ao décimo período. A não investigação dos graduandos do primeiro e segundo períodos se justifica pelo fato desses ainda não terem cursado as disciplinas jurídicas ofertadas no curso, uma vez que só estão disponíveis a partir do quarto período. Porém, excepcionalmente no semestre decorrente 2018.1, uma das disciplinas jurídicas foi ofertada aos alunos do terceiro período, havendo então a necessidade de inclui-los no estudo. Ademais, a pesquisa ocorreu por meio da acessibilidade, onde os questionários foram distribuídos de maneira aleatória e de acordo com a disponibilidade dos graduandos em respondê-los.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As Instituições de Ensino Superior tem o papel, através de suas reestruturações curriculares, de buscar alinhar demandas internas e externas, ou seja, das organizações e das instituições, de maneira que os discentes sejam preparados adequadamente para se tornarem possíveis gestores. Logo, entende-se que, a partir das disciplinas jurídicas, é possível construir ou reconstruir conceitos críticos a respeito do setor público e/ou privado brasileiro, conceitos nos quais constituem elevada importância para uma pessoa física ou jurídica, frente à tomada de decisões.

Por isso, no que tange a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o primeiro PPC de 2006 trazia nos componentes curriculares de Administração três disciplinas do campo jurídico, sendo duas obrigatórias: Instituição do Direito Público e Privado (60 h/a) e Direito Empresarial (60 h/a) e uma eletiva: Legislação Tributária (60 h/a). O PPC atual, do ano 2016, agora prevê a existência de apenas duas disciplinas do campo jurídico: Instituição do Direito Público e Privado (60 h/a) e Direito Administrativo (60 h/a). Neste contexto, é primordial procurar entender a finalidade desta mudança e qual o impacto causado para os discentes, partindo do pressuposto que o foco do projeto está no alinhamento do curso às demandas emergentes do contexto socioeconômico presente, ou seja, através dessas reformulações no

PPC do curso de Administração, sobretudo no que remete as disciplinas jurídicas, buscou-se oferecer uma melhor preparação ao discente acerca do que de fato o mercado de trabalho busca na atualidade.

Assim, a partir dos dados coletados, pode-se identificar a contribuição das disciplinas jurídicas para o aprendizado dos discentes no decorrer da graduação, bem como, elencar sugestões de melhorias para um melhor aproveitamento do ensino de administração.

No total foram investigados 83 (oitenta e três) discentes do curso de bacharelado em Administração, sendo 63% destes do sexo feminino e 37% do sexo masculino. A maioria dos discentes entrevistados analisados tinham idades entre 21 a 25 (62%) e 16 anos e 20 anos (30%), remetendo assim a alta representatividade de jovens ingressos no ensino superior brasileiro, corroborando, deste modo, com a ideia de Frozino (2006) ao expressar que decisões acerca da profissão a ser seguida são tomadas na fase juvenil, com intuito de ingressar nas IES.

Quanto aos períodos nos quais os graduandos estão matriculados, a maioria (25%) encontra-se no quarto período, seguido dos graduandos do sexto e sétimo períodos, cada um com 17%. Quando perguntados sobre as disciplinas jurídicas já cursadas ou em curso, obteve-se como resposta que as disciplinas de IDPP (42%) e Direito Administrativo (32%) foram as mais cursadas pelos alunos, por isso, entende-se que são aquelas que tiveram maior contato até o dado momento, fato que pode ser justificado pela presença desses componentes no quarto e quinto períodos do curso, onde os discentes começam a ter contato com a disciplina do campo jurídico.

Sobre a importância das disciplinas jurídicas na formação do administrador, por unanimidade, os graduandos consideram a necessidade dos conhecimentos jurídicos na formação básica do administrador, e elencaram como alguns dos principais motivos os listados na Tabela 1.

Tabela 1. Motivos apontados para confirmar a importância das disciplinas jurídicas no curso

	%
1. Porque permite conhecer a parte burocrática da empresa no seu dia a dia	22,91
2. Porque permite o entendimento que a justiça tem que ser exercida em todas as áreas	2,41
3. Porque contribui com as necessidades do trabalho	7,23
4. Porque direito e administração são áreas que se comunicam entre si	7,23
5. Porque o direito é importante tanto nas empresas públicas ou privadas, visto que envolve bens e pessoas	6,02
6. Porque oferece orientação que auxiliam nas tomadas de decisões	7,23
7. Por proporcionar uma visão geral do funcionamento da administração pública	3,61
8. Para entender o mercado e a exigência do uso das leis e diretrizes jurídicas	7,23
9. Para conhecer todo o processo empresarial (abertura/contratação/demissão/fechamento/falência)	6,02

10. Porque auxiliam aos profissionais atuarem legalmente	8,43
11. Para conhecer as normas e regras que norteiam as empresas	10,84
12. Para compreender os direitos e deveres na nossa profissão	6,02
13. Para que o nosso comportamento seja condizente com as leis da constituição	4,82
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

Os discentes, em sua maioria, elencam como principal motivo que justifica a necessidade destes componentes no curso, o fato das disciplinas jurídicas possibilitarem um conhecimento acerca da parte burocrática da empresa no seu dia a dia.

É conclusivo também que, para todos (100%) os alunos de administração entrevistados, os conteúdos da área jurídica servirão como norteadores para atuação no futuro profissional. Todos os entrevistados disseram acreditar que estes serão um apoio em suas carreiras profissionais. Quanto aos motivos pelos quais consideram isso, o público investigado apontou alguns, conforme listados na Tabela 2.

Tabela 2. Motivos pelos quais consideram que as disciplinas jurídicas orientarão no futuro profissional

	%
1. Para auxiliar nas tomadas de decisões	13,25
2. Para saber como reagir a situações jurídicas	21,69
3. Porque é base para orientação em concursos	2,41
4. Porque mostra como se deve atuar na prática	10,85
5. Porque facilita o ingresso no serviço público	1,20
6. Porque ajudará ao Administrador nas suas atividades	13,25
7. Porque podem despertar o discente a seguir na área jurídica posteriormente	3,61
8. Porque já se pode ter o conhecimento de como funcionam as Instituições de Direito Público e Privado	3,61
9. Para ter melhor clareza sobre como ocorre os processos jurídicos	9,64
10. Para entender como as leis regulamentam as empresas e o Estado	9,64
11. Para conhecer a área jurídica (direito/leis/princípios/estado/deveres)	10,85
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

Percebe-se, então, que a maioria dos graduandos acredita que, no futuro profissional, o aprendizado adquirido com os componentes jurídicos orientará suas ações frente às situações jurídicas. Logo, estes veem o ensino repassado como base para suas atuações e decisões no mercado.

No que diz respeito ao saber proporcionado pelas disciplinas, 30,12% dos alunos identificaram o conhecimento das questões legais inerentes às organizações, 27,71% apontaram a conhecimento das leis que regulamentam as atividades administrativas e 14,46% o entendimento de como uma empresa atuar com a regularidade, evidenciando, assim, a importância dos ensinamentos proporcionados pelas disciplinas jurídicas.

Tabela 3. Alternativas que melhor identifica o conhecimento proporcionado pelas disciplinas jurídicas

	%
1. Relacionar com uma área afim da administração	2,41
2. Entender a relação de pagamentos dos tributos	3,62
3. Mostrar como reagir diante uma situação legal	10,84
4. Compreender a organização da Administração Pública	10,84
5. Entender como um empresa atuar com regularidade	14,46
6. Conhecer as leis que regulamenta as atividades administrativas	27,71
7. Conhecer as questões legais inerentes as organizações	30,12
8. NÃO me possibilitou nenhuma dessas	0,00
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto à avaliação feita pelos entrevistados referente aos procedimentos adotados pelos professores da área jurídica, a maioria dos alunos afirmou serem adequados (63%) e parcialmente adequados (31%), evidenciando assim, uma possível satisfação dos entrevistados acerca dos métodos de ensino das disciplinas das áreas jurídicas utilizados em sala de aula.

Porém, quando perguntados a respeito de melhorias na Universidade e no curso, com ênfase no aprimoramento das disciplinas jurídicas, a necessidade de melhor relacionar a teoria e prática e a de investir no acervo da biblioteca, segundo a Tabela 4, se constituem em fatores de maior preponderância, apontados pelos alunos.

Tabela 4. Indicação de melhorias para IES e o curso

	%
1. Cumprimento de prazos	2
2. Capacitação de professores	2
3. Sem melhorias, pois o ensino é satisfatório	3
4. Comprometimento com os interesses dos alunos	6
5. Instalações físicas (incluso recursos tecnológicos)	8
6. Grade curricular (aumento de disciplinas/mudança de ementa/inclusão de conteúdos)	9
7. Acervo da biblioteca	25
8. Relação entre teoria e prática	45
Total	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

O que se pôde perceber, a partir das respostas elencadas pelos entrevistados, é que de fato as disciplinas jurídicas presentes no PPC do curso de Administração são de suma importância, pois permitem aos discentes terem conhecimento acerca das questões legais inerentes as organizações e a sociedade, bem como estas lhes proporcionam um direcionamento de como agir diante as diversas situações que as empresas estão expostas, por isso a necessidade apontada pela relação entre teoria e prática, uma vez que o curso de Administração tem uma característica de ser uma ciência com conteúdo voltado, em sua

maioria, para a práxis (estudo de casos, relatórios práticos, estágios, vistorias técnicas, planos de negócios, dentre outras materialidades de viés prático).

CONCLUSÕES

As instituições vêm modificando seus Projetos Pedagógicos do curso em Administração pelo fato destas lançarem muitos profissionais ao mercado de trabalho, e corresponde a mais ou menos 14,56% dos cursos existentes, e 1.212.231 matrículas registradas (INEP, 2016), por isso tem uma representatividade grande dentro do mercado de trabalho.

É relevante pontuar, dentro deste contexto, que os cursos de Administração são responsáveis pelo maior número de Instituições de Ensino Superior do país, sendo aproximadamente 87% (INEP, 2016) desses cursos oferecidos por instituições privadas, podendo-se, desta forma, perceber o significativo interesse dos estudantes pela área.

Com base nos autores externos e internos utilizados para este estudo, conclui-se que o curso de Administração faz parte de um longo processo social e econômico e que sempre enfrentou desafios, pois o maior dilema de quem o escolhe é estar preparado para as mais diversas situações. Para isto, deve-se haver uma correlação entre a teoria e a prática, principalmente em disciplinas mais complexas como o direito, pois saber se sobressair em meio as constantes transformações é o que diferencia o graduado do Administrador.

A inserção das disciplinas jurídicas na educação superior de administração é uma das obrigações contempladas pelo Decreto de Resolução N° 4° do CNE, que visa colaborar para o melhor desenvolvimento do futuro profissional e faz parte de sua formação, tendo em vista que as organizações são constituídas por meio de leis, que há necessidade, como também dificuldade em assumir os riscos empresariais, e que através dessas leis busca-se solidificar uma base para preparar os discentes frente às responsabilidades durante e após a conclusão do curso.

A amostra de alunos, selecionada na UEPB, entende que para se ter um comportamento condizente com as leis, para se compreender os direitos e deveres da profissão e para conhecer as normas e regras que norteiam as empresas, é essencial entender a ciência jurídica não só para o profissional, mas também para o acadêmico e o pessoal, incentivando-os a seguirem carreiras interligadas a esta área como a carreira de concursos e a militar.

Observa-se que como impactos positivos dos ensinamentos propostos através da área jurídica, tem-se o fato destes servirem como norteadores ao aluno quando este ingressar no mercado de trabalho. Assim sendo, os componentes são como uma base de apoio para os futuros profissionais, os auxiliando e os orientando nas tomadas de decisões posteriores. Como impactos negativos, percebe-se que os alunos sentem a necessidade de um ensino de disciplinas jurídicas adaptado a realidade da administração, com um viés mais prático e um pouco menos teórico, o que se torna um desafio para as ciências jurídicas, uma vez que a formação dessa área é pautada no dogmatismo e no ensino tradicional teórico-expositivo-dialogado.

Entendendo a contribuição das disciplinas jurídicas, nota-se, ainda, a necessidade de melhoramentos no apoio ao ensino, apontados pelos próprios discentes, como o oferecimento de fontes de pesquisa (acervo bibliotecário) com livros da área de direito, maior interação da instituição com o mercado, a fim de oferecer uma relação de teoria e prática e um maior dinamismo do docente em sala de aula, mediante a utilização de mais recursos que possam proporcionar melhorias no aprendizado.

Logo, o conhecimento acerca deste componente é, além de relevante, indispensável nos currículos para solucionar os problemas organizacionais e da sociedade em geral, com isonomia, de forma razoável, impessoal e justa, já que os colaboradores precisam estar integrados com as noções de direito para tomar decisões, sem riscos de infringir as legislações. Deste modo, é possível observar a importância das Instituições de Ensino Superior, tendo em vista a responsabilidade que possuem no que diz respeito à formação dos futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

- AMARAL JÚNIOR, A. **Lições de direito**. Barueri: Manole, 2011.
- BERTERO, C.O. **Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Thompson, 2006.
- CAMPOS, I.M.S. ROSA, M.N.B. **O administrador e o mercado de trabalho**: análise do perfil exigido pelas empresas em João Pessoa/PB. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/2009/artigos/200_0.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2010.
- CNE. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 26, Brasília, 19 de julho de 2005
- DRUCKER, P.F. **Uma era de descontinuidade**: orientação para uma sociedade em mudança. São Paulo: Círculo do Livro, 1970.
- FROZINO, A.D. **Formação Profissional**: percursos e desafios para a escolha de carreira. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté. Taubaté, SP, 2006
- INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 14 set. 2018.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? In.: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001.

OLIVEIRA, A.L. LOURENÇO, C.D.S. CASTRO, C.C. Ensino de administração nos EUA e no Brasil: uma análise histórica. **Pretexto**. v. 16, n. 1, p. 11-22. Belo Horizonte, 2015.

QUEIROGA, G. SILVA, J.M.A.P. **Descrição do Perfil do Administrador Formado na Fundação Universidade Federal de Rondônia**. Campus de Guajará-Mirim/RO, 2007.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. **Projeto Pedagógico de Curso PPC:**

Administração (Bacharelado). Universidade Estadual da Paraíba CCEA; Núcleo docente estruturante. Patos: EDUEPB, 2016.

PRÁTICA DA MONITORIA EM ADMINISTRAÇÃO: SIMULAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE *HAWTHORNE*

Alisson Caio de Abrantes Mesquita
Graduando em Administração/UERN
alisson_caio123@hotmail.com

Maria Elizânia Chaves Valentins
Graduanda em Administração/UERN
elizaniavalentim@outlook.com

Francisco Souza Rego Filho
Graduando em Administração/UERN
filhosouzafs@gmail.com

Sidnéia Maia de Oliveira Rego
Professora no Curso de Administração/UERN
sidneiamaia@uern.br

RESUMO

Este artigo apresenta o relato de experiência de discentes do curso de Administração da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Campus de Pau dos Ferros/RN, que participaram da monitoria da disciplina Teoria Geral da Administração I, entre as atividades desenvolvidas na monitoria, os discentes participaram de uma Simulação relacionada ao experimento de *Hawthorne*, pesquisa realizada na fábrica de Western Electric Company, situada em Chicago/Illinois/EUA, no bairro *Hawthorne*, em 1927, sob a direção do pesquisador Elton Mayo. Os resultados deste experimento foram fundamentais para o desenvolvimento da Teoria das Relações Humanas, que se configura como uma importante Teoria da Administração no século XX. Com uma abordagem qualitativa que privilegia as percepções dos sujeitos envolvidos na ação, o relato descreve as etapas da estratégia de simulação adotada na disciplina que buscou proporcionar vivência e reflexão. A turma foi dividida em dois grupos que receberam a mesma tarefa, porém com condições ambientais e de supervisão diferenciadas, todo o processo contou com a participação dos monitores, dois anos depois da simulação os monitores voltaram a campo para interrogar os alunos sobre a experiência vivenciada. Os resultados mostram que os alunos foram levados a refletir sobre conceitos teóricos da administração de uma forma distinta. Enquanto que para os monitores a vivência da prática da docência foi potencializada, ao participarem de várias etapas, desde o planejamento até a avaliação final, da aplicação de uma metodologia ativa.

Palavras-chave: Experimento de *Hawthorne*. Monitoria. Simulação. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Para as universidades, os programas de monitoria são a oportunidade de a instituição dar início a formação de futuros docentes. De acordo com Silveira e Sales (2016), a partir da monitoria o aluno pode se interessar pela carreira docente, pois nesta função, o monitor

observa e participa junto com o professor das atividades docentes e, com isso, existe a possibilidade de que sua identificação com a prática de dar aula seja despertado.

A monitoria é um dos programas de apoio ao ensino ofertados na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que a compreende como uma atividade acadêmica que subsidia o ensino de graduação, propondo novas práticas formativas com a intenção de articular os componentes curriculares do Projeto Pedagógico de Curso – PPC (UERN, 2016).

Educação, mais especificamente na universidade, deve ser encarada como um processo contínuo que envolve o ensino e a aprendizagem de forma indissociável, nessa perspectiva o aluno deve deixar de ser um sujeito passivo e passar a ser um sujeito ativo da aprendizagem, para isso é preciso que o professor utilize métodos pedagógicos que facilitem a aprendizagem ativa como forma de aumentar o nível de atenção e envolvimento dos estudantes (GIL, 2011; BRAUER, 2012).

Em disciplinas teóricas o desafio da aprendizagem se torna ainda mais específico, estes componentes curriculares estão presentes em todo curso de ensino superior, como base de conhecimentos específicos relacionados com a área de formação. Na administração essas disciplinas teóricas compõem as teorias da administração e das organizações, se constituindo como conteúdos obrigatórios de formação profissional, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Administração (BRASIL, 2005).

No curso de administração da UERN as disciplinas teóricas são Teoria Geral da Administração I (TGA I), Teoria Geral da Administração II (TGA II) e Teoria das Organizações. Sendo que as disciplinas de TGA I e II são ministradas no segundo e terceiro período, respectivamente, e Teorias das Organizações é ministrada no quarto período. Dentre as teorias abordadas na disciplina TGA I, está a Teoria das Relações Humanas, na qual a Experiência de *Hawthorne* foi considerada o marco inicial da abordagem.

O objetivo desse artigo é relatar a experiência desenvolvida por monitores da disciplina Teoria Geral da Administração I, que acompanharam a aplicação de uma simulação baseada na Experimento de *Hawthorne*, como forma de estimular no aluno uma postura ativa e reflexiva acerca dos conceitos relacionados com a Teoria das Relações Humanas.

Com abordagem qualitativa buscou-se descrever a aplicação da simulação realizada pelos monitores na disciplina de TGA I com base na Experimento de *Hawthorne*. Os dados foram coletados por meio de relatório da atividade desenvolvida e, posteriormente, com aplicação de questionários com alunos da disciplina, com intuito de levantar suas percepções sobre a técnica utilizada bem como sobre o conteúdo da teoria a qual a simulação se baseou.

Os alunos foram selecionados de acordo com sua disponibilidade para ser entrevistado, dos 32 alunos da do segundo período (Turma 12) do Curso de Administração do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) da UERN que cursaram a disciplina TGA I, de forma que quinze dos alunos se dispuseram a participar da entrevista (GIL, 2009; MARCONI e LAKATOS, 2014).

DISCUSSÃO TEÓRICA

A Teoria das Relações Humanas

O estudo de Prado e Alves (2011) busca explicar o contexto do surgimento e apresentar uma visão geral da Teoria das Relações Humanas, citando que os princípios da Administração Científica moldavam a teoria gerencial vigente sob dois pilares: (1) especialização funcional e (2) alcance de controle, de forma que o trabalhador era considerado individualmente e o dinheiro era o mais importante, senão, o único fator motivador. Segundo Prado e Alves (2011) há, quase unanimidade entre os autores em afirmar que o movimento da administração científica moldava o paradigma gerencial vigente.

Um fator primordial para o surgimento da Teoria das Relações Humanas sem dúvida foram os estudos na unidade de *Hawthorne*, da fábrica da Western Electric, em Chicago-EUA, no ano de 1927. Inicialmente, o professor Elton Mayo e sua equipe tinham o intuito de responder qual era o efeito da iluminação na produção. Como o resultado fora surpreendente, reformularam o planejamento da pesquisa com o propósito de responder quais fatores do ambiente físico e social são capazes de afetar o desempenho no trabalho e a satisfação pessoal com a tarefa realizada (CHIAVENATO, 2003, CARAVANTES, 2005; MUNIZ e FARIA, 2007).

Mayo acreditou ter descoberto nas relações informais, especialmente no pequeno grupo, as condicionantes da ação grupal que tinha lugar na estrutura formal da organização. O pequeno grupo, enquanto oposição à estrutura formal, expressa no organograma e no manual de administração, repetia no ambiente da fábrica as funções desempenhadas socialmente por aquilo que o sociólogo chamaria de grupo primário. O que passava então a importar era o entendimento do pequeno grupo, de sua importância enquanto instrumento de satisfação de necessidades individuais, e de que como os recursos e energias latentes poderiam ser canalizadas pela administração para a consecução dos objetivos da organização formal (BERTERO, 1968, p. 7).

Os assuntos relacionados as Teorias da administração devem ser ensinados de forma contextualizada a partir da sua historicidade atual e futura, de maneira a favorecer de forma progressiva e cumulativa a compreensão dos conteúdos (ANDRADE; AMBONI, 2010).

A experiência de *Hawthorne*: fases do experimento

A pesquisa foi realizada na fábrica de Western Electric Company, situada em Chicago/Illinois/EUA, no bairro *Hawthorne*, em 1927, sob a direção do pesquisador Elton Mayo professor da Harvard Business School.

Elton Mayo foi levado a condenar vários erros básicos da Escola Clássica a partir dos resultados de suas pesquisas na referida fábrica da Western Electric (BERTERO, 1968).

Considerando a síntese que Prado e Alves (2011) fazem a partir de diversos autores, segue um breve relato das etapas do experimento:

1. Primeira fase: foram escolhidos dois grupos de trabalhadores com o mesmo número e pessoas e que exerciam a mesma função, um grupo foi exposto a uma iluminação constante e o segundo grupo foi exposto a uma iluminação variável. Verificou-se que a iluminação não interferia na produção, mas sim o as suposições pessoais. Os operários se jugavam na obrigação de aumentar a sua produtividade quando a iluminação era maior, e ocorria o inverso quando a iluminação diminuía.
2. Segunda fase: foi realizada uma experiência com um grupo de funcionárias que montava relés, dividindo esse grupo em cinco que montavam e uma sexta funcionaria que fornecias as peças. O segundo grupo teve uma supervisão mais firme e com condições constantes. As funcionárias do primeiro grupo foram expostas a períodos de descansos, lanche, redução de horários, para que fosse analisado a produtividade. O Resultado foi que ocorreu um desenvolvimento social entre elas e um aumento na produtividade. Em quanto a do segundo grupo que era o de controle as funcionárias batiam as metas desejadas.
3. Terceira fase: foi descartado o ambiente físico e passou a estudar as relações entre as pessoas que trabalhavam na fábrica. Em 1928 iniciou-se o programa de Entrevistas, os pesquisadores passaram a entrevistar os funcionários para conhecer os seus sentimentos, atitudes, ouvir as suas opiniões enquanto trabalhadores. Finalizando 1930 entrevistando 21.126 de um total de 40.000 funcionários. Conclui-se a existências de redes informais que existia lealdade e confiança em certos funcionários.
4. Quarta fase: foi selecionado um grupo de funcionários que passariam a ganhar de acordo com a produtividade do grupo. Foi analisado que os grupo se utilizava de artimanhas, os operários montavam o que jugavam ser a produção normal reduziam o

seu ritmo de trabalho.

A experiência de *Hawthorne* conclui-se que o nível de produção dos colaboradores não está diretamente envolvido com as condições fisiológicas do ambiente, mas sim com as condições sociais dos colaboradores.

As empresas são formadas por dois grupos, o grupo formal que é a empresa como um todo e o segundo grupo é o informal que consiste no agrupamento de pessoas que tem os mesmos e as mesmas intenções (ANDRADE; AMBONI, 2010; CHIAVENATO, 2003, CARAVANTES, 2005; MUNIZ; FARIA, 2007).

Estratégias de ensino-aprendizagem: metodologias ativas e monitoria

A atuação de professores universitários em sala de aula tem sido muito questionada em decorrência da utilização de métodos e técnicas tradicionais de ensino. A aprendizagem ativa refere-se a muitas técnicas que têm o objetivo de encorajar os alunos a realizar mais trabalhos do curso, durante as aulas fazendo que sejam participantes ativos. Um ambiente de classe que encoraja a aprendizagem ativa é aquele em que o professor selecionou cuidadosamente os objetivos e as técnicas e compartilhou com os estudantes (GIL, 2011; LOWMAN, 2012).

A presença de monitores amplia as possibilidades de utilização de variadas técnicas e metodologias, pois atuam como assistentes de ensino que acompanham a preparação das aulas, participam de algumas atividades e fornecem uma aproximação entre as perspectivas discentes e docentes. Entre as estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas em sala de aula têm-se, de acordo com Gil (2011):

- Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) - os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar um problema;
- Método de Caso - consiste em descrições contemporâneas de situações-problema verificadas num determinado contexto, são situações reais e não constructos, exigem do estudante o desenvolvimento de habilidades requeridas na vida real;
- Simulações - série de estratégias que têm em comum o fato de simular algum aspecto da realidade, os estudantes assumem papéis existentes na vida real e comportam-se de acordo com eles, possibilitando um feedback imediato das consequências de comportamento, atitudes e decisões. “Participar de simulações, de modo geral, constitui uma atividade prazerosa o que faz com que os estudantes se envolvam mais com esse tipo de estratégia do que com qualquer outra” (GIL, 2011, p. 188).

RESULTADOS ALCANÇADOS

A Simulação teve como objetivo aproximar o aluno do que foi o experimento de *Hawthorne*, assim a turma do 2º período de administração, composta por 32 alunos foi dividida em dois grupos iguais, com 16 pessoas cada.

O primeiro grupo teve um ambiente com melhores condições físicas que a universidade pode oferecer (iluminação, ventilação, *layout*) adequados, porém com uma supervisão rígida e ferrenha representada pelo monitor 1.

O segundo grupo foi coordenada pelo monitor 2 que exerceu uma supervisão branda e gentil, porém as condições físicas do ambiente (iluminação, ventilação e *layout*) estavam deficitárias.

O grupo 1, contendo 9 mulheres (56%) e 7 homens (44%), supervisionados pelo monitor 1, ficou na sala onde funciona o 2º período do curso de Administração, enquanto o grupo 2, contendo 9 homens (56%) e 7 mulheres (44%) supervisionado pelo monitor 2, se deslocou para outra sala do curso de Administração, onde propositalmente foram feitas alterações nos seus aspectos físicos (iluminação, ventilação, *layout*).

Após dividir os dois grupos foram passadas as instruções para a realização da atividade que consistia em responder 5 questões relacionadas ao conteúdo já tratados na disciplina, os alunos teriam 20 minutos para responde-las individualmente.

O grupo 1, aparentemente insatisfeitos com o modo que eram tratados pelo supervisor reclamavam constantemente, porém atingiram um desempenho excelente e obtiveram 100% de aproveitamento.

O grupo 2, mesmo com a exaustão obteve a mesma média do grupo anterior, conseguindo mesmo que em condições precárias alcançar o mesmo percentual.

Ao reunir a turma novamente, a professora abriu espaço para que os grupos descrevessem suas percepções vivenciadas e socializassem dificuldades e superações, ao mesmo tempo em que os grupos apontavam as falhas seja no ambiente físico (grupo 2) ou supervisão (grupo 1) foi anunciado que ambos obtiveram o mesmo desempenho em relação ao acerto das questões.

Na sequência a professora iniciou a exposição da experiência de *Hawthorne* que culminou com a Teoria das Relações Humanas e levou a turma a refletir sobre o porquê de tanto os fatores do ambiente físico e como do social serem capazes de afetar o desempenho no trabalho e a satisfação pessoal com a tarefa realizada.

Após dois anos da experiência vivenciada com a Turma, os alunos foram convidados a responder duas questões:

1. O que aprendeu sobre a experiência de *Hawthorne*?
2. Como foi a metodologia utilizada na aula para abordar essa experiência?

Dos alunos que vivenciaram a simulação, 15 se dispuseram a responder o questionário, uma compilação das respostas segue nos quadros 1 e 2.

Quadro 1: O que aprendeu sobre a experiência de *Hawthorne*?

Alunos	Respostas
3	Não lembram.
7	Afirmaram que a experiência de <i>Hawthorne</i> foi realizada para verificar a relação do ambiente e a produção, e foi percebido a existência da relação entre o ambiente e a produção.
1	Afirmou a experiência foi dividido em dois grupos em turnos de trabalhos diferentes.
1	Relata que a observação principal da experiência era a relação humanas e comportamentais e como ocorria o trabalho em condições precárias.
3	Relatam que aprenderam que a experiência de <i>Hawthorne</i> revelou que o ambiente não influenciava muito na capacidade de produção dos funcionários, mas sim, os fatores humanos/sociais que influenciam o desempenho da produção de cada indivíduo.

FONTE: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada (2018).

Apesar de três alunos não lembrarem da experiência, nove lembram parcialmente e três conseguiram descrever os principais resultados da experiência com exatidão. O que mostra um alcance razoável da simulação no que se refere a assimilação de conteúdo.

Quadro 2: Como foi a metodologia utilizada na aula para abordar essa experiência?

Alunos	Respostas
2	Não lembram.
3	Responderam que a metodologia utilizada foi embasava que as condições do ambiente tinham relação com a produção.
7	Responderam que a metodologia foi inovadora por tentar refazer a experiência em um ambiente controlado, para poder ajudar a compreender melhor a teoria e o estudo.
2	Respondeu que foi uma breve visão da experiência, já que ela levou anos para ser realizada.
1	Respondeu que a metodologia utilizada pelos monitores dividiu a sala em dois grupos onde utilizavam de pressão, variação de iluminação e temperatura enquanto os grupos realizavam a atividade.

FONTE: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada (2018).

Quando indagados sobre como foi a metodologia utilizada na aula para abordar essa experiência. Duas pessoas não souberam responder, pois não lembravam.

Enquanto sete pessoas afirmaram que a metodologia utilizada era inovadora por tentar recriar uma experiência, para auxiliar os alunos a compreenderem melhor a teoria.

Duas pessoas afirmaram que a dinâmica foi uma breve demonstração da experiência, já que ela foi feita em um determinado período de tempo, fazendo com que a metodologia deixou a teoria mais palpável para ser compreendida. Uma pessoa apenas relato como foi realizada a experiência em sala. Três pessoas responderam que os tutores fundiram a teoria com a dinâmica como forma de repassar o conteúdo.

CONCLUSÕES

Diante do que foi relatado pelos monitores, percebe-se o envolvimento e atuação em todas as fases da metodologia de Simulação, o que atende de fato aos objetivos da monitoria na instituição, no sentido de subsidiar o ensino de graduação, propondo novas práticas formativas com a intenção de articular os componentes curriculares do Projeto Pedagógico de Curso.

A proposta buscou tratar um tema teórico da administração de forma vivencial, colocando o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, por meio da Simulação parcial do experimento de *Hawthorne*, realizado originalmente em 1927 em ambiente industrial, após a realização da atividade prática o aluno foi levado a refletir sobre os motivos que influenciavam de fato na produtividade, percebendo que tanto as condições físicas do ambiente como condições sociais do grupo interferiam em seus resultados.

Após dois anos da experiência pode-se constatar que a metodologia utilizada foi algo marcante para a maioria dos alunos que a vivenciaram, por lembrarem da Teoria das Relações Humanas e relacionarem com a dinâmica em sala de aula, apesar de alguns ainda confundirem os propósitos da pesquisa com seus achados.

Sugere-se ainda que em uma próxima vez que a experiência de *Hawthorne* for simulada em sala de aula, primeiro seja repassado o conteúdo e em seguida a dinâmica, para poder comparar a melhor forma de aprendizado para o aluno.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R.O.B. **O professor e o Ensino das Teorias da Administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2010.
- BERTERO, C.O. Algumas observações sobre a obra de G. Elton Mayo. **Revista Administração de Empresas**. São Paulo, v. 8, n. 27, p. 73-95, junho, 1968.

- BRASIL, Resolução CNE/CES nº4, de 13 de julho de 2005. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, dá outras providências.** Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 19 jul. 2005, Seção 1, p. 26.
- BRAUER, M. **Ensinar na universidade:** conselhos práticos, dicas métodos pedagógicos. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- CARAVANTES, G.R. PANNO, C.C. KLOECKNER, M.G. **Administração teorias e processos.** São Paulo: Pearson, 2005.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração.** 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIL, A.C. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2011.
- LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino.** São Paulo: Atlas, 2012.
- MARCONI, M.A. LAKATOS, E.M. **Metodologia do Trabalho Científico.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- MUNIZ, A.J.O. FARIA, H.A. **Teoria da administração:** noções básicas. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- PRADO, V.J. ALVES, B.C.P. Entre o Legado da Escola das Relações Humanas - ERH e as Ideias Originais de Elton Mayo. In: ENANPAD, 35, 2011, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Rio de Janeiro/RJ, ANPAD, 2011.
- SILVEIRA, E. SALES, F. A importância do Programa de Monitoria no ensino de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 131-149, mar./ago. 2016.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução CONSEPE Nº 15, de 06 de abril de 2016. Atualiza as normas que regulamentam o Programa Institucional de Monitoria – PIM. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão** (CONSEPE). UERN, Mossoró, 2016.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS: O USO DA FERRAMENTA PLICKERS NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO

José Shirley Pessoa do Nascimento
Professor/Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar
jotashirley@gmail.com

RESUMO

As práticas tecnológicas, cada vez mais presentes em sala de aula, auxiliam no desenvolvimento de ensino e aprendizagem, contribuindo com as técnicas de Metodologias Ativas, atualmente mais constantes no ensino superior. Nesta ótica, a ferramenta Plickers surge como mais uma alternativa dessas metodologias, um aplicativo de dispositivo móvel capaz de auxiliar os educadores para que, de forma interativa, se tenha maior envolvimento dos alunos em atividades de avaliação de desempenho. Este trabalho traz uma apresentação do aplicativo Plickers e uma experiência com o uso desta ferramenta, sendo aplicada em uma turma de alunos estudantes do curso de Administração, apontando algumas percepções acerca de seu uso em sala de aula. A ferramenta trata-se de um leitor óptico de códigos QR através da câmera de um smartphone ou tablet, utilizado na captura individual de respostas de até 40 participantes. O experimento foi utilizado em uma atividade de revisão de conteúdo com 25 alunos, resultando em uma aceitação positiva da turma, demonstrada pela modificação do comportamento dos alunos, a participação assídua, silêncio ao longo dos questionamentos, ansiedade e um índice menor de evasão da sala de aula.

Palavras-chave: Práticas tecnológicas. Dispositivos móveis. Ferramentas Digitais. Aplicativo. TIC's.

INTRODUÇÃO

O ambiente educacional é instigado a ousar e alcançar os intentos de promover um ensino de boa qualidade com o auxílio das ferramentas tecnológicas, todavia, o processo desafiador da aprendizagem nos coloca a cada dia diante de novos questionamentos ao percebermos as distintas realidades.

Aceitar a tecnologia como uma constante no cotidiano é entender a importância dela para nosso presente e futuro, por isso que as práticas tecnológicas cada vez mais ganham espaço em sala de aula, não só apenas nas projeções digitais, por meio de *data show* conectado a um notebook com seus programas de edição de texto, vídeo e apresentação de *slides*, mas também com o uso dos dispositivos móveis *smartphones* e *tablets*, explorando a capacidade de integração e interação entre as pessoas proporcionada pelos seus *hardwares* e *softwares* avançados.

As práticas de metodologias ativas detêm de um leque maior de possibilidades quando se manuseia a tecnologia e suas inovações a seu favor. A gamificação, por exemplo, é uma

forma de envolver as pessoas através de mecanismos de jogos, utilizando de uma espécie de sistema de recompensas e bonificações pelo cumprimento de tarefas, conforme explica Sheldon (2012), que “gamificação é a aplicação de mecânicas de games a atividades que não são de games”, dessa forma contribuindo com os métodos ativos de ensino-aprendizagem.

Este estudo traz uma experiência em sala de aula feita com o aplicativo Plickers, disponível para plataformas móveis, indagando a seguinte problemática: como a ferramenta Plickers contribui com as Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem para o curso de Administração? O objetivo deste experimento é demonstrar a importância do uso da tecnologia por meio da ferramenta Plickers como fomento às técnicas de Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem em Administração. Para isso, o trabalho irá apresentar uma forma de uso desta ferramenta, apontando alguns aspectos percebidos com a prática, corroborando às Tecnologias de informação e Comunicação (TIC's) como um aliado importante nas salas de aula.

O trabalho trata-se de uma pesquisa experimental, embasando-se em um relato de experiência com o uso do aplicativo mencionado, operado em uma turma do curso de Administração de uma Instituição de Ensino superior (IES) com 25 alunos participantes, sendo observadas as reações do grupo, o comportamento e determinadas falas que refletissem a experiência.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Educar através de práticas tecnológicas se torna atrativo principalmente para o público mais jovens, com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) proporcionando maiores possibilidades para os processos educacionais. Os recursos digitais estendem o campo de interação, permitem compartilhamento, colaboração e construção coletiva do conhecimento, contribuindo positivamente para o ensino e aprendizagem.

As TIC's é um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem proporcionar a automação e/ou a comunicação de vários tipos de processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica, na área bancária e financeira, etc. (IMBÉRNOM, 2010).

Por si só, a tecnologia já é uma garantia de sucesso, por outro lado ela não pode se responsabilizar por um papel que ainda pertence aos educadores, conforme Levy (2004) diz acerca de avaliar não apenas os impactos de uma prática nova, “mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que

explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela”. Usar de técnicas diferenciadas conseguindo o retorno esperado dependerá de quem está aplicando.

A tecnologia não assegura o aprendizado, tampouco transpõe velhos paradigmas. Neste sentido, Imbérnom (2010) aponta que:

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBÉRNOM, 2010, p. 36).

Um importante ressalte por parte de Vieira (2011, p. 134) está no zelo pelos professores, “porque todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, deve se portar como tal”, com isso compreende-se a importância da valorização do educador por ser o único agente capaz de disseminar tais práticas inovadoras.

Abordar metodologias ativas para o ensino e aprendizagem trata-se de uma superação aos métodos convencionais de ensino, fazendo com que o educador não seja mais um despejador de conteúdo em aulas expositivas. Moreira (2011, p. 156) enaltece que a aprendizagem será mecanizada, independentemente do quão potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz for simplesmente a de memorizá-lo, neste ponto as metodologias ativas chegam para tirar o aluno da condição de passivo para ativo.

Há indicadores que nos permitem argumentar a favor do currículo por projetos como uma matriz de mudança em potencial para aqueles segmentos da educação que entendem ser necessário recuperar a totalidade do conhecimento e romper com o conservadorismo das práticas pedagógicas repetitivas e acríticas (KELLER-FRANCO; MASSETTO, 2012, p. 12).

A principal característica de uma abordagem por metodologias ativas de ensino é o aprendizado a partir de uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento. É o aprendiz ter mais participação e controle em sala de aula, exigindo-lhe variadas construções mentais, tais como: leitura, comparação, pesquisa, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e

aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN - FILHO, 2014).

Considerando a necessidade de se apropriar de novos mecanismos metodológicos em sala de aula, o propósito das metodologias ativas é de evitar possíveis marasmos no meio educacional, buscando oportunizar proximidade entre professor e aluno para que sejam protagonistas simultâneos no processo de ensino-aprendizagem, contudo, requer serenidade e organização por parte do professor, afim de minimizar falhas no processo.

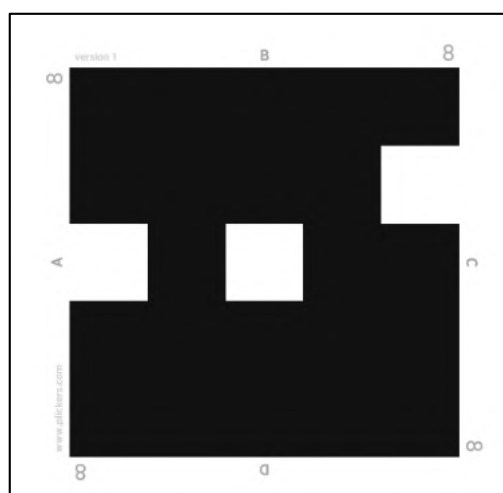
RESULTADOS ALCANÇADOS

A ferramenta Plickers consiste em um aplicativo gratuito para *smartphone* ou *tablet*, utilizado para captação de respostas individuais mediante códigos QR (Quick Response, resposta rápida em português), apresentado resultados percentuais instantâneos.

O aplicativo pode ser usado com um grupo de até 40 pessoas, número limite de cards com os códigos que o site do aplicativo disponibiliza. Para ter acesso aos cards é necessário fazer um cadastro gratuito no site, que será útil para expor os resultados, podendo também ser acessado posteriormente para ver os registros feitos no próprio aplicativo, demonstrado mais a frente na figura 02.

Cada respondente possui um código, sendo que a sua resposta pode variar entre quatro alternativas (A, B, C e D), contanto que a letra da sua opção esteja posicionada na parte de cima, ou seja, o participante gira o código posicionando a letra para cima de acordo com sua escolha. Na figura 01 é demonstrado um exemplo do card 8 sinalizando a opção B:

Figura 01 – Exemplo de *card* do Plickers

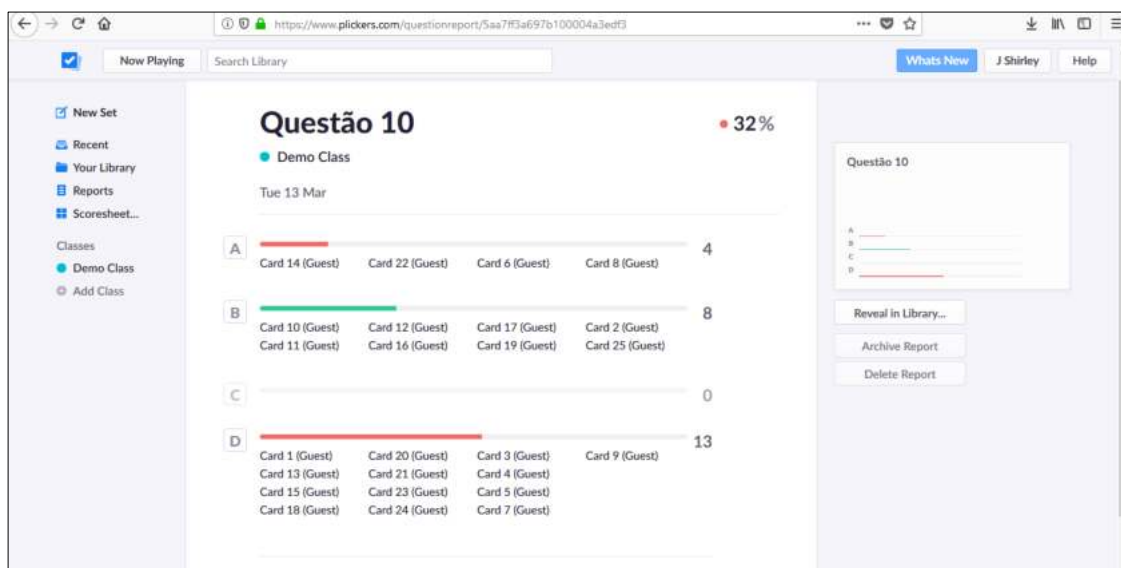


Fonte: site do Plickers (www.plickers.com)

Após escolherem as opções, os respondentes levantam o código (impresso em papel) para que o dispositivo móvel possa fazer a leitura óptica das respostas através da câmera do aparelho aberta no aplicativo. Na figura 03 é demonstrada a captação feita na turma em que foi aplicada esta técnica.

Cada card pode ser registrado no site com o nome do participante daquela turma. As perguntas são inseridas com suas respectivas respostas, e, conforme demonstra também a figura 02, as respostas certas são sinalizadas na cor verde, enquanto os erros de vermelho. Quando se computa todas as respostas, deve-se encerrar a captura da câmera, abrindo automaticamente a tela seguinte com o percentual de acertos no celular. Estes percentuais e as respostas de cada participante ficam registrados na conta criada no site do Plickers, que pode ser acompanhado **instantaneamente**.

Figura 02 – Conta própria do usuário no site do Plickers



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Com o auxílio da projeção digital, o método foi utilizado como um exercício de revisão para uma avaliação da disciplina Consultoria Organização. Foi elaborado uma sequência de 22 perguntas baseadas no conteúdo estudado nas aulas da 1ª unidade. Cada pergunta era apresentada na projeção e os alunos tinham um determinado tempo para pensarem e levantarem os códigos com as opções escolhidas.

No smartphone cada pergunta era nominada pela sua numeração, por exemplo “Questão 01”, “Questão 02”, “Questão 10” (como exemplifica a figura 02), etc. Os cards não foram nominados. A medida em que se tinham os percentuais era possível perceber, através

dos baixos índices de acertos, os assuntos em que a turma encontrava mais dificuldade, ou dúvidas. Nestes momentos se fez necessário a intervenção didática e expositiva do assunto para que as dúvidas fossem sanadas, em certas ocasiões os alunos eram oportunizados para que eles mesmos tirassem as dúvidas, explicando para a turma ou para colegas próximos.

Figura 03 – Captura de tela do Plickers



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Apesar do ar de estranheza inicial, principalmente por acharem alto o número de questões, logo os alunos entenderam a técnica, com alguns até demonstrando ansiedade em querer saber qual a resposta de determinadas perguntas que geravam maior divisão das respostas.

Foi possível perceber um feedback positivo, refletido na participação mais assíduo e no próprio comportamento em sala de aula, com os alunos prestando mais atenção, em alguns momentos até pedido de silêncio era feito entre eles, para além de um clima de competição e a redução da evasão de sala.

Ao término dos questionamentos notou-se algumas falas de lamentação de “já acabou?” acompanhadas de elogios como “gostei dessa revisão porque quebrou um pouco a

rotina”, e alguns pedidos para que fosse enviado o questionário para o e-mail da turma para auxílio nos estudos.

CONCLUSÕES

Conhecer outras abordagens ativas de ensino é instigante para o educador que é sensível às mudanças globais, principalmente no que tange aos avanços tecnológicos, responsáveis por mutações sociais tão notórias. Neste cenário, utilizar de aplicativos em dispositivos móveis torna-se bastante comum no cotidiano, seja para interatividade online, seja para o entretenimento individual e coletivo.

A percepção que este trabalho trouxe é que os dispositivos móveis, com o uso dos aplicativos, podem sim fazer parte das práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, passível de ser tão interessantes quanto os métodos tradicionais. É importante destacar também possíveis fragilidades tecnológicas, como o risco de o dispositivo móvel falhar no momento de seu uso, apresentar algum problema no hardware ou software, alguma incompatibilidade do sistema para com a ferramenta, entre outros.

Sugere-se que as IES possam abordar mais estes mecanismos tecnológicos em sala de aula. Uma forma de incentivo é pautar a temática no planejamento pedagógico semestral ou em cursos de formação continuada, apresentando aos docentes estas técnicas úteis, como o Plickers.

REFERÊNCIAS

- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo: Editora 34, 2004.
- KELLER-FRANCO, E. MASSETO, M. T. Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência. **Revista Triângulo**, v. 5, n. 2, p. 3-21, 2012
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Livraria da Física, 2011.
- PLICKERS. Disponível em: <<https://get.plickers.com/>>. Acesso em 15 de setembro de 2018.
- SHELDON, L. **The multiplayer classroom: designing coursework as a game.** Boston, MA: Course Technology, 2012.
- SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A.G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

VIEIRA, R.S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno.** Formoso -BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

A ARTE DO TEATRO NO CÍRCULO DE CULTURA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR

Karla Christiane de Góis Lira
Mestranda bolsista (CAPES) do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) na
Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN).
chrisgois1@hotmail.com

Antonio Anderson Brito do Nascimento
Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia e bolsista do Programa de Educação
Tutorial (PET PEDAGOGIA) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
andersonb.nascimento@gmail.com

Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Professora Doutora, do curso de Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação
(POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
hostinanascimento@hotmail.com.br

RESUMO

O trabalho aqui apresentado vem falar sobre uma experiência em educação popular vivenciada na Comunidade de Gangorra (Tibau/RN) dentro do projeto de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O objetivo principal é desenvolver reflexões acerca do teatro como dispositivo de pesquisa, como meio pelo qual o homem se mostra como é, a partir do estudo da realidade. A partir dos principais aportes teóricos, Paulo Freire e Augusto Boal, o artigo apresenta uma abordagem qualitativa de pesquisa, que vem permitir uma reflexão sobre a atuação do teatro do oprimido em atividades inspiradas nos círculos de cultura. Acreditamos que a experiência aqui apresentada contribui para a formação humana e profissional de professores por vislumbrar o ser social em sua essência, suas experiências de vida, contadas a partir da arte do teatro, propiciando o processo de ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Educação Popular. Círculos de Cultura. Teatro Fórum.

1 INTRODUÇÃO

Fazer pesquisa em educação popular é trazer à tona ações humanas coletivas muitas vezes marcadas por conflitos vivenciados pelos homens em contextos de relações de poder e, ao mesmo tempo, buscar a compreensão da realidade social a partir de uma *práxis* educativa que tem como ponto principal a participação popular.

A educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la (WERTHEIN, 1985, p. 22).

Desta forma, a educação popular representa um “laboratório de produção de saberes” em que são valorizadas as histórias de vida do outro, seus saberes e fazeres e experienciados os conflitos e problemas sociais em que estão inseridos.

A partir deste pressuposto, o artigo aqui apresentado destaca a importância de dispositivos do teatro do oprimido para experiências de educação popular. A pesquisa de cunho qualitativo estuda empiricamente ações realizadas pelo Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE) inspiradas nos “círculos de cultura” teorizados por Paulo Freire nas quais o Teatro do Oprimido, traz à tona experiências vivenciadas por seus participantes.

A atividade de campo pautada na observação das ações extensionistas faz parte de um trabalho dissertativo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) e subsidia também uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ambos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

De acordo com Gil:

[...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação. [...] num estudo de campo, a ênfase poderá estar, por exemplo, na análise da estrutura do poder local ou das formas de associação verificadas entre seus moradores (GIL, 2008, p. 57).

Esse tipo de pesquisa tem oportunizado informações vindas diretamente da realidade das pessoas da comunidade pesquisada. No contexto da sociedade capitalista, as pequenas comunidades e seus saberes são subsumidas. Porém, a educação popular, atuante como um articulador social, procura promover situações em que estas ganhem visibilidade.

No contexto estudado, mantendo suas características de lazer e entretenimento, o teatro, considerado em sua função didática, pode tornar-se ferramenta de conscientização e politização trazendo questões do convívio social.

Todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro – e esta é uma atitude política. [...] o teatro é uma arma, uma arma muito eficiente, por isso é necessário lutar por ele, por isso as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação (BOAL, 1977, p. 01).

Na atividade observada, através das ações do teatro fórum, as pessoas da Comunidade de Gangorra (Tibau/RN), participantes expuseram sua realidade política, social, trabalhista, entre outras.

2 O TEATRO FÓRUM – DISPOSITIVO DO TEATRO DO OPRIMIDO

O Teatro Fórum, uma das técnicas do Teatro do Oprimido idealizado por Augusto Boal, trata-se de uma técnica teatral em que os atores representam uma cena que traz uma problemática. A partir dela é proposta aos espectadores uma nova ação cênica, a ser realizada por estes últimos, possibilitando encontrar soluções para a problemática apresentada inicialmente.

O Teatro Fórum – talvez a forma do Teatro do Oprimido (TO) mais democrática e, certamente, a mais conhecida e praticada em todo o mundo, usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica essencial: os espectadores - aos quais chamamos de Spect-atores - são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente e não apenas usando palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo o qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação da vida real, e não um fim em si mesmo (BOAL, 2012, p. 19).

Todos são “spect-atores”, de forma que protagonizam e transformam a realidade social, agindo na realidade e modificando a cena, em uma linguagem que possibilita o diálogo com o diferente, entrelaçando o teatro com a educação, trazendo novas maneiras de lidar com o saber, buscando uma conscientização através desses exercícios que possibilitam aos sujeitos envolvidos serem atores/autores.

Na ação observada, a escolha desse dispositivo surgiu através da aproximação entre o Projeto de Extensão Teatro imagem na sala de aula, da Faculdade de Educação (FE) da UERN, e o LEFREIRE, com colaboração do Grupo de Arruaça de Teatro, na busca constante de possibilidades de atuação dialógica do entrelaçamento entre a pesquisa e a extensão. As discussões constantes permitiram ao coletivo promovido pelos três grupos chegar à proposta do teatro como uma possibilidade de trazer à tona um pouco do vivido pela população alvo das ações de pesquisa e extensão. Neste sentido, poderiam ser trabalhados problemas cotidianos daquela população, problemas esses que estão inseridos nas mais diversas classes populares de nosso país, principalmente as camponesas.

A arte do teatro, mais precisamente o Teatro Fórum, oferece novas e amplas possibilidades de expandir o pensamento crítico-reflexivo, construindo novos saberes a partir do diálogo no sentido libertador.

O Teatro do Oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras. "Não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la!" - disse Marx, com admirável simplicidade (BOAL, 2012, p.19).

Esta possibilidade de atuação dialógica oportuniza o debate dos temas apresentados em cena de forma a promover a opinião, em concordância ou discordância, a expressão das ideias sem ficar apenas na comunicação oral, mas fazendo parte das cenas de maneira a encontrar coletivamente alternativas na busca de solucionar possíveis problemas levantados.

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí e tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. "Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um "tratamento" humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua" promoção". Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE 1987, p. 22).

O real objetivo do Teatro Fórum não é apresentar alternativas definitivas para solucionar os problemas vivenciados pela população e levantados em cena, mas sim, despertar possibilidades que poderão acontecer na vida social daquelas pessoas que estão envolvidas. Possibilita ao sujeito fazer uma crítica aquela realidade levantada em cena, construindo uma desconstrução da estrutura dominante que existe nas sociedades e que é apresentada nas cenas. Essa participação popular nas cenas de teatro traz diversas ações que possibilitam uma melhor compreensão da realidade e a construção de um processo de conscientização entre os presentes nas atividades. Assim, "A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e o homem assume uma posição epistemológica" (FREIRE, 1980, p. 26).

Pesquisas dentro desse contexto de educação popular podem tornar-se campos de possíveis denúncias de realidades opressoras que levam aos oprimidos perceberem a situação na qual estes estão imersos. São verdadeiros anúncios de que a história vivida por

determinadas população não chegou a seu ponto final. Realidades são multáveis, como diz Freire:

Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. Mas, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança, é preciso dizer que “é assim mesmo”. O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar, tem-se de fazer um discurso também ideológico de que tudo pode mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista, de que não é possível mudar (FREIRE, 2001, p. 169).

Entrar nesse campo da educação popular é falar de histórias de vidas, é falar de sonhos, esperanças e conflitos de povos que buscam ser notados por uma sociedade que caminha em meio a desigualdade para que um dia possam ter os seus direitos validados e não apenas expressados em discursos vazios.

3 O TEATRO FÓRUM E OS CÍRCULOS DE CULTURA

A ideia de círculos de cultura foi pensada por Paulo Freire como momentos em que os homens expõem sua realidade e as problematizam.

Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras” o Coordenador de Debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno passivo, o participante de grupo. Em lugar dos programas alienados, programação “reduzida e modificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 2006, p. 111).

Esta ferramenta pedagógica, idealizada inicialmente com a intenção de alfabetizar adultos na perspectiva da conscientização e emancipação, foi se ampliando em várias áreas do conhecimento ao passo que a produção teórico-prática do autor se desenvolveu. Entre essas áreas encontra-se a educação popular.

Foi inspirado nesta ideia e fundamentado nos conceitos que a fundamentam que o LEFREIRE realizou a ação já aqui apresentada. A apresentação do poema “O que estilhaça o amor?” do escritor Ray Lima por atores do “Grupo Arruaça de Teatro” iniciou a atividade, continuada pelos participantes dos projetos de extensão já citados. Em continuidade, o teatro fórum, em sua primeira cena, trouxe resquícios da realidade da Comunidade, mostrando o trabalho braçal decorrente do âmbito da jornada de trabalho em uma firma de plantação de melão, retratando a exploração daqueles trabalhadores, advinda por um patrão extremante

opressor, que demonstrava a sua compulsão em apenas obter o lucro que aqueles trabalhadores poderiam render a sua empresa.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire traz reflexões sobre as relações de opressão:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE 1987, p. 17).

O teatro trouxe, em sua segunda cena, as dificuldades enfrentadas por uma família camponesa, da qual fazia parte um dos trabalhadores da cena anterior. Em meio aos problemas sociais relacionados a trabalho, educação, política, entre outros, lutavam para conseguir sobreviver, cada um de acordo e a partir de sua maneira de ver o mundo. Em uma das partes da cena, o lado materno da família prioriza que uma das suas filhas, a qual gostava muito de estudar, fosse realizar os afazeres domésticos, esses que segundo a mãe da menina era mais importante.

A terceira cena acontece em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e apresenta a persistência de uma professora que tenta, a todo custo, motivar seus alunos para que possam prestar atenção em sua aula e, conseqüentemente, continuar os estudos, já que muitos pensam em desistir. Na cena, como também na realidade da Comunidade, os alunos trabalham o dia inteiro e chegam ao ambiente educacional com dificuldades que vão desde o a locomoção até o desgaste físico decorrente dos afazeres da empresa de melão ou mesmo do manuseio das suas lavouras.

Após o término das três cenas, foram formados subgrupos que conversaram sobre as cenas apresentadas, a realidade da comunidade, a partir das falas dos seus moradores, muito deles senhores e senhoras que nasceram e/ou moram há muitos anos na Gangorra. Com esse levantamento, realizado de forma mais natural possível, foram montadas novas cenas na mesma temática das anteriores e com participação do público expectador. Estando eles

assumindo a posição dos personagens, foi-lhes oportunizado intervir nas cenas demonstrando possibilidades de sua modificação.

O teatro como eixo condutor, numa perspectiva educacional, teve a intencionalidade de abordar assuntos do cotidiano daquelas pessoas tais como educação, trabalho, monocultura, opressão advinda do modo de produção capitalista, política, entre outros. Esse momento, precursor de vários outros momentos, possibilitou o adentramento no processo de ação-reflexão-ação não se resumindo somente à Comunidade, mas a todos que estavam presentes.

Neste sentido, a atividade revelou-se potencialmente produtiva, pois através dela foi possível construir uma relação dialógica que abriu caminhos para a problematização das situações que foram sendo levantadas através das temáticas que as cenas trouxeram para aquela experiência. O teatro dentro das ações de pesquisa e extensão observadas, inspiradas nos círculos de cultura freireanos, despertou reflexões e problematizações dentro do contexto vivido por vários moradores daquela comunidade, contextos esses que já eram conhecidos pelo LEFREIRE através dos vários momentos de interação e de conversação já vivenciados com moradores da Comunidade de Gangorra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência em educação popular com o Teatro Fórum dentro de uma atividade inspirada nos círculos de cultura oportunizou conhecer um pouco das vivências da Gangorra a partir do olhar dos seus moradores. A participação da Comunidade nas cenas trouxe uma visão mais completa dos problemas existentes em seu dia-a-dia. Parte dos saberes e fazeres daquela população foram externadas nas cenas que eles ressignificaram, propiciando aos pesquisadores-extensionistas um material rico para a continuidade das ações em curso.

O Teatro Fórum permitiu um olhar mais macro e ao mesmo tempo micro sobre a realidade daquela população, micro no sentido de perceber alguns detalhes que anteriormente não haviam sido percebidos. Possibilitou, de uma forma leve e descontraída, problematizar a realidade dos moradores não a partir do olhar dos pesquisadores-extensionistas, mas a partir do olhar deles sobre suas próprias vivências e seus anseios no que diz respeito não só a seus saberes e fazeres, mas aos seus estudos, trabalho, saúde e alguns outros problemas encontrados na Comunidade.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1977.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 12 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, A.M. de A. (org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas/SP: Papirus, 1985.

A CONTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO NAS ESCOLAS: RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA DE LUDICIDADE NO ENSINO DE ARTES

Maria Vandyrlannia Honorato Lima
Graduanda em Pedagogia, UECE-FECLI
maria.honorato@aluno.uece.br

RESUMO

Compreender a relevância dos projetos de extensão voltada para o ensino de artes na sociedade, principalmente nos dias atuais, é muito significativo para o estudo e a pesquisa no âmbito acadêmico. A aproximação da sociedade com a academia tem possibilitado novas alternativas de estudo, favorecendo, assim, uma parceria pautada em participações conjuntas, onde os discentes contribuem com estudos teóricos e a comunidade traz consigo experiências baseadas em suas vivências diárias. Nesse trabalho será apresentado um relato de experiência decorrente de uma atividade do ensino de artes, desenvolvida por uma turma de 9º ano de uma escola municipal da cidade de Acopiara- Ce, e à aplicação de um questionário sobre a contribuição do lúdico nas aulas de artes para cinco professores da rede municipal, buscando analisar, e refletir como os professores lidam com essa temática e quais os principais desafios encontrados pelos docentes. O estudo em questão tem como objetivo pesquisar, analisar e relatar a contribuição da ludicidade aplicada ao ensino de artes como ferramentas facilitadoras de aprendizagem que partiu da curiosidade de analisar e compreender como os professores do ensino público da cidade de Acopiara-Ce trabalham essa questão. É possível afirmar que no decorrer das atividades propostas e com os resultados dos questionários elaborados, o lúdico voltado para arte como ferramenta facilitadora de aprendizagem ainda deixa muito a desejar, mesmo tendo em vista os diversos progressos obtidos no decorrer dos anos. A precarização e o secundarismo dessa temática ainda é bastante evidenciada nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Conhecimento. Participação. Arte. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A Extensão Universitária possui papel fundamental no que se diz respeito às contribuições que pode trazer frente à sociedade. Segundo Jenize (2004), a extensão universitária interfere diretamente na realidade da comunidade, em que recebe da universidade conhecimentos e informações, permitindo que esta participe e exponha suas opiniões deixando de ser passiva, ou seja, que só recebe e não participa, tornando-se ativa.

Contudo, é necessário, por parte da Universidade, apresentar o contexto do que é extensão e quais seus possíveis subsídios perante a comunidade acolhedora. Seja ela, numa escola, em um grupo de dança, em um ambiente hospitalar, em festivais, ou em outros meios.

Com base nisso, a extensão possui suma importância, visto que fornece meios de aproximação entre ambos. Nesse contexto, a arte tem um poder expressivo de representar ideias através de linguagens particulares, como a literatura, a dança, a música, o teatro, a arquitetura, a fotografia, o desenho, a pintura, o artesanato, entre outras formas expressivas

que a arte assume em nosso dia a dia em diferentes meios. A mesma faz com que o ser humano possa conhecer um pouco da sua história, dos processos criativos de cada uma das linguagens artísticas, o significado de novas formas de utilizá-la, sempre se aprimorando no decorrer dos anos.

Ensinar artes perpassando as fronteiras da escola torna-se importante para o desenvolvimento cognitivo das pessoas, pois o conhecimento em arte promove um leque de saberes, abrindo portas para a sensibilidade humana através dos acontecimentos vivenciados no decorrer da vida de cada indivíduo e daqueles que diretamente ou indiretamente fazem parte do seu convívio diário.

O estudo em questão tem como objetivo pesquisar, analisar e relatar à contribuição da ludicidade aplicada ao ensino de artes como ferramentas facilitadora de aprendizagem que partiu da curiosidade de analisar e compreender como os professores do ensino público da cidade de Acopiara-Ce trabalham essa questão em sala de aula.

A arte como atividade extracurricular teve as primeiras iniciativas na década de 1930 em São Paulo, onde foi criada a Escola Brasileira de Arte. As crianças e adolescentes podiam estudar arte, nos cursos gratuitos de música, desenho e pintura, segundo relata Barbosa (1978).

A extensão universitária possibilita aos discentes a prática do que vem sendo aprendido na universidade, promovendo assim, uma abertura prévia do aluno no seu provável futuro ambiente de trabalho, contribuindo significativamente para uma boa formação, pois possibilita a experiência entre o aprendizado da sala de aula e a execução de sua profissão na sociedade, bem como, conhecer a realidade do ambiente profissional.

Nessa ótica, a problemática desse estudo busca compreender como e se acontece a mediação do ensino de artes interligado a ludicidade e de que forma essas atividades são repassadas na instituição de ensino, e quais preocupações por parte dos profissionais docentes na elaboração das atividades propostas, visto que, essas atividades devem ser significativas, e estarem interligadas a eventos que ocorrem no dia a dia do público alvo escolhido, favorecendo-os assim com progressos expressivos.

O presente trabalho foi idealizado a partir de uma pesquisa de caráter qualitativo, uma vez que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2001.p.24), baseado na modalidade de história de vida.

Esta modalidade se adequa a esse trabalho, porque segundo Chizzotti (2006, p. 101) “é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral, escrito, relativo a fatos, acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”.

Participaram desta pesquisa cinco professores de arte da rede pública de ensino da cidade de Acopiara-Ce. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com cinco questões para cada participante da pesquisa, e uma atividade como pesquis(a)ção dentro da proposta de artes para uma turma de 9º ano.

Foram elaboradas as seguintes questões que contemplaram o questionário aplicado:

1. Para você, é importante que o ensino de artes faça parte do currículo escolar? Quais os desafios que você enquanto docente destaca em sala de aula?
2. Na sua opinião, as aulas de artes ainda são vistas como conteúdos secundários pelos professores e gestores do Brasil? Justifique.
3. Como a ludicidade pode ser aplicada no ensino de artes?
4. A instituição dispõe de materiais que subsidiem o professor para ministrar uma aula de artes de forma lúdica?
5. Para você, precisamos avançar em políticas públicas para área no Ensino de Artes? Se sim, de qual maneira?

DISCUSSÃO TEÓRICA

Para Carbonari e Pereira (2007), o grande desafio da extensão é repensar a relação do ensino e da pesquisa às necessidades sociais, estabelecer as contribuições da extensão para o aprofundamento da cidadania e para a transformação efetiva da sociedade. O modelo de extensão consiste em prestar auxílio à sociedade, levando contribuições que visam a melhoria dos cidadãos.

Pensar no contexto da arte no ramo educacional, é antes de mais nada compreender que a necessidade de expressar-se do ser humano está presente desde seu nascimento e que lhe acompanha no decorrer de sua vida nos mais variados campos. Pois a arte está não só em ambientes escolares, mas em praças, edifícios, vestimentas, movimentos, dentre outros espaços, partindo assim da concepção de que a arte é uma linguagem manifestada desde os primórdios da humanidade.

A arte é uma forma privilegiada de representação e construção de conhecimento, torna-se, pois um instrumento de suma importância, visto que propicia ao homem um contato consigo mesmo e com aqueles o rodeiam.

É possível concordar com Luckesi (1998, p. 16) quando comenta que as brincadeiras, enquanto atividades lúdicas, podem proporcionar o equilíbrio do organismo humano e assim, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Em suas palavras:

As atividades lúdicas, por serem atividades que conduzem a experiências plenas e, conseqüentemente, primordiais, a meu ver, possibilitam acesso aos sentimentos mais indiferenciados e profundos, o que por sua vez possibilita o contato com forças criativas e restauradoras muito profundas, que existem em nosso ser. A vivência dessas experiências, vagarosamente, possibilita a restauração das pontes entre as partes do corpo, assim como a restauração do equilíbrio entre os componentes psíquicos corporais do nosso ser. Na atividade lúdica, o ser humano, criança, adolescente ou adulto, não pensa, nem age, nem sente; ele vivencia, ao mesmo tempo, sentir, pensar e agir. Na vivência de uma atividade lúdica, como temos definido, o ser humano torna-se pleno, o que implica o contato com e a posse das fontes restauradoras do equilíbrio.

Nos dias atuais faz-se ainda mais necessário a mediação de aulas lúdicas, para que o aluno aflore a vontade de participar e compreenda os conteúdos não apenas como atividades meramente soltas e por vezes desvinculadas dos acontecimentos diários, mas também possa apropriar-se dessas ferramentas lúdicas, para desenvolver outros aspectos essenciais no cotidiano, como por exemplo, relacionar-se, cooperar com atividade em quais demonstramos mais habilidades, aflorar o diálogo, fortalecer o relacionamento interpessoal, dentre outros benefícios.

Em Vasconcellos (1997, p. 231) podemos encontrar uma breve explicação do porquê alguns alunos não se interessam muito pelas aulas e conseqüentemente não tem o desejo de permanecer em aula:

Na escola, essa crise se manifesta de muitas formas, mas com certeza uma das mais difíceis de enfrentar é a absoluta falta de sentido para o estudo por parte dos alunos. A pergunta “estudar para quê”, nos parece, nunca esteve tão forte na cabeça dos alunos como agora. A famosa resposta dada por séculos, estudar para ser alguém na vida”, chega a provocar risos dos alunos, antes a clara constatação de inúmeras pessoas formadas, porém desempregadas ou muito mal- remuneradas. Estamos vivendo a queda do mito da ascensão social através da escola.

Sabemos que há muitos alunos interessados em aprender, contudo existem aqueles que frequentam a escola apenas por imposição dos pais ou até mesmo da lei. Nessa perspectiva, cabe ao profissional mediar atividades que quebrem a monotonia de aulas rotineiras, tornando-as atrativas e prazerosas.

Segundo Debortoli (1999):

É necessário que os professores valorizem os aspectos artísticos e lúdicos em suas práticas pedagógicas valorizando o conhecimento e a cultura de cada criança. É relevante perceber as crianças não somente como receptoras de cultura, mas como autores sociais que participam ativamente dessa

transmissão cultural, pois elas possuem suas próprias formas de significar o mundo em que vive.

O lúdico na Arte como em todas as áreas é uma ferramenta pedagógica indispensável para que ocorra o desenvolvimento da criatividade, iniciativa, autonomia e obtenção de múltiplos conhecimentos, saberes, produzidos no decorrer da história da humanidade

Freire (1996) nos sinaliza que o docente deve estimular ao educando, no sentido de sempre formar aprendizes críticos, que não tenham medo da indagação, das ideias que podem tornar o rumo de uma aula mais produtiva e instigante. Ele acrescenta que,

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou sem silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala (FREIRE, 1996, p. 73).

Entende-se como necessário que todo educador compreenda, respeite, mas sobretudo, incentive o estudante a mostrar sua visão de mundo, pois o mesmo traz consigo, em seu dia a dia, a experiência de um mundo que é construído em sua cultura e em seu meio social.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O projeto de extensão de Iniciação Artística: Com as mãos na Arte teve início no mês de março de 2018, onde fomos orientados com o proceder das atividades, dialogando e sugerindo sempre de forma democrática assunto qual achávamos plausíveis a serem discutidos. Dentre esses assuntos foi sugerido por algumas bolsistas a mediação de um momento de artes nas escolas, onde a mesma se fizesse presente através de ações pautadas numa aula lúdica e recreativa, proporcionando assim um momento de trocas significativas de aprendizagem.

Após o diálogo entre as bolsistas foi acordado para a aula proposta a confecção de porta-retratos a fim propiciar aos alunos um momento de auto reflexão, despertando assim o desejo do conhecimento pelo próprio (eu). Nessa proposta, os adolescentes deviam fazer uma breve biografia, e posteriormente confeccionar um porta-retrato com materiais previamente

requeridos pelas universitárias. Deveriam ainda, anexar para entrega, quais os principais desafios que eles esperavam encontrar no ano seguinte, ano este bastante esperado por boa parte dos alunos, o (Ensino Médio).

Acertada essa proposta de atividade, as bolsistas se programaram e realizaram a visita na E.E.F José Adonias Gurgel de Albuquerque, onde conversaram com o núcleo gestor, juntamente com a professora de arte da referida escola, apresentando assim a proposta de trabalho a ser desenvolvida. Após um diálogo bastante proveitoso a escola acolheu a proposta de extensão das bolsistas, onde posteriormente já acordaram data, turma e horário. Feito isso, no dia seguinte, foi dado início o planejamento, compra e confecção de materiais.

Alguns dos recursos utilizados foram: Fitas adesivas e decorativas, botões, EVA, madeira, grãos, revista, jornais, CDs, papelão, garrafas pet, cartolinas, cola, tesouras, tecidos diversos, palitos, barbante, pincéis, lápis, régua, dentre outros.

As atividades foram mediadas por três bolsistas, onde as mesmas fizeram uma breve apresentação pessoal e em seguida apresentaram a atividade a ser realizada. No decorrer da atividade foi possível visualizar diversas dificuldades que alguns alunos apresentavam, como por exemplo dificuldades de coordenação motora, dificuldade na escrita (na produção da biografia), déficit de atenção, por exemplo. Todavia, foi possível visualizar ainda alunos com facilidade em executar as ações propostas.

Na realização do trabalho prestado aos alunos, cuja finalidade foi possibilitar uma atividade dinâmica e que propiciasse um momento de ação reflexão de suas próprias vivências, os resultados alcançados foram bastante satisfatórios, uma vez que a atividade foi bem acolhida pela turma, onde teve-se uma participação ativa, a valorização da temática da aula de artes e principalmente o aprendizado e a interação entre os próprios colegas.

Com relação ao questionário aplicado aos professores do ensino de artes, foi possível perceber a dificuldade dos profissionais docentes ao responderem as perguntas elencadas. Uma vez acostumados a utilizarem práticas não tão inovadoras para dinamizarem seus conteúdos e conseqüentemente suas metodologias de ensino.

Segundo os professores que responderam o questionário, o resultado das respostas apontam que o ensino de artes é indispensável no currículo, contudo, enfatizam que um dos principais desafios está relacionado a falta de formações dos docentes nessa área, o que dificulta a mediação do ensino em sala de aula.

Quando questionados se o Ensino de Artes é visto de forma secundária, todos os professores responderam que sim, porém, não justificaram.

Afirmaram que a ludicidade pode ser utilizada no ensino de artes fazendo utilização de fantoches, peças teatrais, pinturas, confecção de materiais nas aulas, dentre outras alternativas.

Afirmaram ainda que as escolas dispõem de poucos recursos para subsidiar os docentes em suas práticas de ensino, e que sem dúvidas faz-se necessário avançar em políticas públicas, entretanto, não justificaram de qual maneira isso pode ser colocado em prática.

Com base nisso, é possível percebermos a carência de um planejamento pautado nas necessidades do ensino de artes, e a secundarização do mesmo. É possível visualizarmos ainda a escassez de formações para os profissionais da área, fator este que implica diretamente na atuação do profissional docente em sala de aula, e que consequentemente reflete no desenvolvimento do ensino aprendizagem dos alunos.

Vivenciar o lúdico na arte é abrir caminhos e criar alternativas de aquisição de saberes, com a finalidade de materializar os resultados, contudo, com habilidades, conteúdos, formas, obtendo a harmonização na práxis da aprendizagem.

Pode-se concluir que a formação e a produção de conhecimento que envolve professores, alunos e a comunidade como um todo de forma dialógica, é sem dúvidas um importante instrumento de extensão universitária.

Figura1. Materiais para confecção de porta-retratos

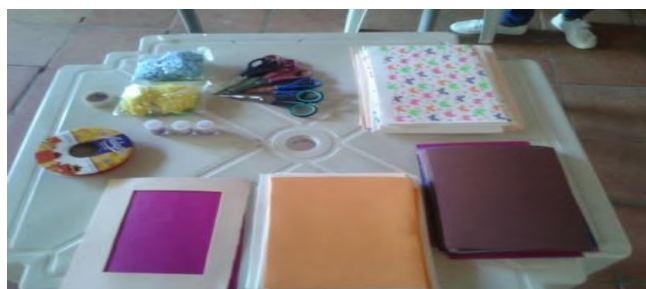


Figura2. Confecção de porta-retrato



Figura 3. Exposição de um porta retrato parcialmente concluído



Figura 4. Momento de exposição dos trabalhos e registro final junto as bolsistas



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Amadurecer e implantar a proposta de atividade mostrada neste trabalho, a sociedade e a comunidade acadêmica vivenciam um aprender de benefícios mútuos que favorecem ambos os lados. O fortalecimento da relação sociedade-universidade proporciona melhoria na qualidade de vida do cidadão, quando ocorre o rompimento das barreiras da sala de aula. Sendo assim, a troca de informações deve acontecer não apenas entre aqueles estão na condição universitária, mas é preciso trabalhar em parcerias com outros órgãos para que juntos desenvolvam projetos que deem as universidades possibilidades de perpassar os muros das instituições.

Na perspectiva de inovar os conhecimentos, há a necessidade de aprimorar instantaneamente o antigo e aprender, imediatamente, o novo. No momento em que a extensão universitária acontece, os acadêmicos saem da sua rotina em sala de aula passando a praticar o que foi proposto durante os planejamentos aproximando-se das pessoas, objetivando qualidade na assistência prestada.

Lamentavelmente, vivenciamos um atrofiamiento das vivências lúdicas nas práticas reflexivas. Acredita-se que pesquisas voltadas totalmente para escuta dos alunos a respeito

dessa realidade é de extrema importância para que os pais, educadores e gestores repensem em quais paradigmas assentam-se suas práticas e adotem novas posturas na área da educação.

Portanto, pode-se concluir que a extensão universitária é de fundamental importância tanto para a universidade, que ganha mais credibilidade; pois uma vez desenvolvendo projetos de interesses mútuos, conseqüentemente ganhará mais respaldo e confiança por parte dos seus organizadores, garantindo assim, possivelmente, a continuidade do programa de extensão, para o aluno, que aprende muito mais realizando extensão (mediando conhecimentos), aprimorando suas práticas; e, também, para a sociedade que adquire benefícios.

REFERÊNCIAS

CARBONARI, Maria; PEREIRA, Adriana. **A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade**. São Paulo, Setembro de 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DEBORTOLI, J. A. **Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana**. Licere - **Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação**, v.2, n.1, p. 105-117, 1999.

JENIZE, Edineide. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. 2004. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos-pdf901/as-praticas-curriculares/as-praticas-curriculares.pdf>>. Acesso em: 15/08 /18.

LUCKESI, C.C. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. Cadernos de Pesquisa/ Núcleo de FAGED/UFBA, vol. 2, n.21, p. 9-25, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28- p- 231.



A MÚSICA COMO FERRAMENTA SIGNIFICATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ânglidimogean Barboza Bidô
Universidade Federal de Campina Grande
brannckbarboza95@gmail.com

Maézia Santana Fernandes Burity
Universidade Federal de Campina Grande
maeziageorge@gmail.com

Kaliane Kelly Batista
Universidade Federal de Campina Grande
kalianekellybb@gmail.com

RESUMO

Neste artigo abordaremos questões voltadas ao trabalho docente a partir da utilização da música no Ensino Fundamental I, sendo este trabalho fruto de uma oficina de construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência - PIBID, enfatizando a importância da música na vida da criança, fazendo necessária para seu desenvolvimento, bem como, contribui na construção da interação, da criatividade e socialização entre as crianças. Nesse sentido, a música é levada para os espaços escolares como uma ferramenta significativa, sendo trabalhada de forma que aborde a realidade dos alunos em sala de aula, apresentando atividades que valorizem as experiências destes para as ações educativas. Utilizamos como referencial teórico: Colares (2001), Guilherme (2010), Barbosa (2011), como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Estes documentos oficiais nos permitem compreender melhor a contribuição que a música traz quando é inserida nas atividades escolares, sendo trabalhada de forma lúdica e criativa.

Palavras-chave: PIBID. Ensino-aprendizagem. Música

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões voltadas à utilização da música como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de materiais pedagógicos, como a construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis, desenvolvidas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa possibilita aos estudantes de graduação obterem uma experiência na docência desenvolvendo atividades de ensino e aprendizagem com alunos, a partir do momento em que os professores que atuam no ensino fundamental I encaminham os educandos para serem acompanhados nos plantões pedagógicos, durante as atividades do

PIBID.



Neste artigo serão refletidas questões que permeiam o trabalho docente, mostrando à importância de se trabalhar a música na sala de aula e abordando a importância dos instrumentos musicais, desde a sua confecção até sua utilização, como um recurso a mais que facilitará a aquisição do conhecimento. Durante a construção dos instrumentos musicais, na oficina, percebemos a necessidade e a relevância desse material didático-pedagógico para além dos muros da Universidade, que seria um material rico a ser utilizado e até mesmo criado na sala de aula.

A exigência da elaboração dos instrumentos musicais, a partir de materiais recicláveis, durante a oficina pedagógica nos levou a ter como objetivos compreender a relevância da musicalização nos anos iniciais; refletir a importância da música para o processo de ensino e aprendizagem, a partir da construção de instrumentos musicais pelos próprios pibidianos do curso de Pedagogia.

No Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 fica instituído o ensino de artes no seu Art. 26, redigido da seguinte forma: “[...] componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A partir disto, a música passa a ser uma linguagem possível na educação infantil já que esta faz parte da educação básica, enquanto primeira etapa. Não quer dizer a inexistência da música na educação, porém antes da lei, a música era vista, muitas vezes, como passa tempo, não se entendia em muitos casos, que como todas as artes, poderia ser utilizada para ensinar, e de uma forma bem mais divertida e proveitosa.

Em 1998, foi publicado, pelo Ministério da Educação o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Esse documento traz orientação metodológica para a educação infantil e nele o ensino de música está centrado em novas visões, tendo como fins musicais a interpretação, a improvisação e a composição, mas abrange, ainda, a percepção, tanto do silêncio, quanto dos sons, e estruturas da organização musical.

No documento pode ser encontrado orientações, objetivos e conteúdos a serem trabalhados pelos professores. O documento compreende a música como linguagem e área de conhecimento, considerando que esta tem estruturas e características próprias, devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão (RCNEI, 1998).

Dessa forma, a música muitas vezes, é trazida para a sala de aula como uma forma de descontração, um passa tempo, ou seja, não há nenhuma aprendizagem quando se utiliza a música, porém podemos enfatizar que o exercício da música traz conhecimentos significativos

e pode ser trabalhada em sala a fim de ser um meio para possibilitar ao professor chegar aos seus objetivos nas atividades realizadas em sala de aula, mais especificamente.

A música leva o professor a trabalhar com vários aspectos com os alunos, pois propicia à construção de conhecimentos, a criatividade, a imaginação, leva o aluno a criar gosto pela música bem como a ter uma concentração melhor nas atividades desenvolvidas. Assim, o trabalho com a música, pontuado no decorrer deste trabalho, trará uma ligação entre teoria, prática, ensino, aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes habilidades como meios para subsidiar o professor na elaboração de atividades educacionais.

Sendo assim, trabalhamos na oficina de construção de instrumentos musicais realizada no PIBID, com os bolsistas do Programa, tanto a construção de conhecimentos diversificados, quanto a reciclagem e a criatividade, momento esse que proporcionou o trabalho coletivo, para que fossem construídos os mais variados tipos de instrumentos musicais e, posteriormente, apresentados aos professores, acompanhados pelo PIBID, como proposta de atividade a ser trabalhada em sala de aula.

DIFERENTES SONS RECICLADOS (RELATO DA OFICINA)

Sabemos da relevância que o meio ambiente causa na vida de todos os seres vivos. Porém, nas últimas décadas observamos vários impactos ambientais causados pelo acúmulo de lixo e má utilização de seus recursos. A reutilização de materiais reciclados para a construção de novos objetos, estar aumentando cada vez mais, e automaticamente fortalecendo a sustentabilidade do meio ambiente.

Dessa forma, o Subprojeto de Pedagogia UFCG-CFP teve a ideia de proporcionar uma oficina, utilizando materiais reciclados para a construção de instrumentos musicais. Contendo a participação dos bolsistas e coordenadores nas escolas parceiras.

Foram solicitados objetos que não estavam mais em uso, como por exemplo: garrafa pet, tampinha de garrafas, latas, baldes, cano, linha, palito de churrasco, canudo, entre outros objetos em desuso, juntamente com diversos materiais para contribuir na parte estética do instrumento finalizado.

Na metodologia para realização da oficina, foi fundamental a criatividade, sensibilidade, alegria, afetividade e trabalho individual e em equipe para construir os instrumentos. Logo após a finalização da construção dos instrumentos de sopro, percussão e corda, estes foram avaliados e testados pelos bolsistas. O resultado foi positivo e gratificante. Os instrumentos mesmo não sendo “verdadeiros” saíram sons semelhantes aos mesmos. E foi

a partir dessa experiência durante a oficina que decidimos levar a ideia e compartilhar aos professores da escola parceira, os aspectos positivos que se teria em trabalhar com essa ferramenta em sala de aula com os alunos, desde seu processo de construção.

A CRIANÇA E A MÚSICA

É de conhecimento geral que a música faz parte dos vários tipos de artes, como por exemplo, a dança, a pintura, a escultura, o teatro, dentre outros. É através dos sons, seja de sopro, metal, corda, voz, da natureza, do próprio corpo, todos estão ao nosso redor a todo momento e fazem parte do nosso cotidiano, nos repassando diferentes sensações, fazendo com que a nossa percepção sensorial se desenvolva.

Ao falarmos de criança, tudo isto, se tornará três vezes mais aguçada, pois a música contribui com o seu desenvolvimento e a construção de diferentes habilidades que estão, ainda, relacionadas a escuta, a disciplina, a fala, bem como a construção de conhecimentos significativos. Assim, como as outras expressões artísticas, na música consegue expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.

Podemos afirmar que a música é importante para o desenvolvimento da inteligência, a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão. Podemos ver como a educação musical, com suas particularidades, auxilia no desenvolvimento integral do indivíduo, em especial, da criança. Mas, ainda é necessário refletir a respeito de novas possibilidades da música nas séries iniciais do ensino fundamental I, ou seja, buscar mais sentido e um objetivo claro ao que está sendo exposto para as crianças, através da música.

A música pode ser utilizada para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a interdisciplinaridade como forma de aprendizagem dos diferentes conteúdos, desenvolvimento da coordenação motora, bem como diferentes olhares voltados para o desenvolvimento do ser, pois, nem sempre a música é trabalhada no âmbito educacional com intencionalidades. A partir da música a criança pode trabalhar a audição, a percepção, a coordenação motora, a voz, o silêncio, ou seja, desenvolve de forma lúdica e criativa a forma de estar nos diversos espaços.

Assim, podemos afirmar que a musicalização é o desenvolvimento da compreensão musical. Possui o objetivo de estimular e desenvolver o interesse pela música, proporcionando e ajudando na formação global do ser humano, podendo aperfeiçoar a percepção auditiva, a

imaginação, a coordenação motora, memorização, a socialização, a expressividade, a percepção espacial, dentre outros aspectos.

O que define a produção musical das crianças, é a exploração do som e suas qualidades, assim podemos destacar: **Altura do som (tom)** - define-se por agudo ou grave. A frequência do som é quem determina que o som vai ficar agudo ou grave. Quanto maior, mais agudo é o som. E quanto menor, mais grave é o som. **Duração** - é o tempo do som permanecendo nos ouvidos, podendo ser curto ou longo. **Intensidade** - é a força do som, chamado de sonoridade. Vai dizer se o som é forte ou fraco. **Timbre** - é a especificidade de cada som. Por exemplo: Se você pegar o violão e tocar a nota Dó, depois pegar outros instrumentos, flauta, clarineta ou sax e tocando a mesma nota, sairá um som diferente dos demais instrumentos musicais. Cada instrumento contém um timbre distinto, cada instrumento tem a sua especificidade, com relação ao timbre (DONOSO, 2017?? p, 11-15).

Dessa forma, os conteúdos trabalhados pelos professores devem priorizar o desenvolvimento da linguagem que possibilitará a criança a compreensão da linguagem musical, ouvindo sons pelo fazer e pelo contato, levando-as a refletir sobre aquilo que estão ouvindo e assim estarão obtendo uma visão de mundo. Com isso, a musicalização desenvolve nas crianças a sensibilidade e a identificação dos ritmos, levando-as a se tornar sensíveis para os diferentes gostos musicais.

Diante disso, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, mostra que os conteúdos trabalhados são divididos em duas etapas, nas quais estão presente “O fazer musical” e a “Apreciação”, que por vez veremos detalhadamente como procede essas duas etapas.

O fazer musical é um meio utilizado para se expressar por meio do agora, sem pensar em detalhes, é um meio usado criativamente, momento esse que as crianças estão ouvindo, brincando, imitando e reproduzindo canções musicais, levando-as a se socializar e nisso o professor tem um papel fundamental que é ser mediador no desenvolvimento da percepção e da atenção das crianças.

Trabalhando com o estético, o corporal e demais áreas, o fazer musical, leva a criança a se expressar por meio dos sons que ela entoa, com isso esse fazer chama à sua atenção, trabalhando o silêncio para que o som seja meditado e assim em seguida possa falar. Através da música a criança identifica os sons e as diferentes melodias.

Mediante a essas afirmações, vimos que a música ajuda a criança a se desenvolver não só musicalmente como em outras áreas, como a matemática entre outras. Por isso, os instrumentos musicais podem e devem ser utilizados com as crianças, para que desde cedo

elas possam apreciar a música na sua diversidade de sons, levando em consideração as diferentes regiões do nosso país.

O trabalho com a apreciação musical está centrado no aperfeiçoamento da audição, atenção e interação das crianças com a diversidade musical. Com isso, nas idades iniciais as crianças precisam estar em contato com muitas músicas, pois estas despertam o desejo de ouvir com atenção e em seguida se socializar com os colegas. Desse modo, a música aproxima as crianças, as fazem se sensibilizar com fatos diversos.

Embora saibamos que a música, muitas vezes, é trabalhada para passar o tempo na escola, o próprio professor tem o papel de levar as crianças a ter um contato direto com a música nos seus diversos gêneros, estilos, ritmos, épocas, culturas de povos e nações, aprendendo a partir dos movimentos, dos objetos, da exploração dos ritmos, tendo reconhecimento do mundo, dando liberdade para que se movimentem com concentração e apreciação musical.

É importante ampliar esse conhecimento provocando o interesse de fazer com que as crianças conheçam o mundo, os instrumentos, as pessoas que trabalham com a música, levando-as a terem contato com as diversas obras, trabalhando com atividades que os ajude a identificar frases, palavras conhecidas nas músicas, nos objetos, podendo perceber, sentir e ouvir. Sendo assim, a apreciação musical não se limita somente a sala de aula, mas a todos os lugares em que as crianças se encontram.

É interessante trabalhar a questão da familiarização entre a pessoa envolvida no processo educacional e o objeto que está sendo utilizado no ensino. Consequentemente, esse processo facilita a aprendizagem e cria um espaço mais íntimo no contexto escolar.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A música é um significativo instrumento de trabalho para o pedagogo, se observarmos veremos que a música está constantemente no nosso cotidiano, a ela ligamos o que sentimos e, muitas vezes, até nos expressamos por meio dela. No ambiente escolar, esse processo não deve ser diferente. O aluno leva a música para os espaços escolares e cabe ao professor se apropriar desta ferramenta para trabalhar e dinamizar melhor suas aulas, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I para o Ensino de Artes, enfatiza:

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a,

contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (BRASIL, 1997, p. 53).

A música vem sendo trabalhada nos espaços escolares como forma de distração, de lazer, ou seja, sem objetivo muito claro. Desse modo, defendemos que a criança, desde cedo, deve estar em contato com a experiência musical, pois a música articula diversos aspectos do desenvolvimento humano e é por meio dessa sensibilização do ouvido da criança que podemos enfatizar o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

É por meio do trabalho com a música que existe a possibilidade de expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais, além de despertar o interesse pelos instrumentos e estimular habilidades para o gosto da música e de trabalhar a interação, as formas de expressão e a sociabilidade (BRASIL, 1998).

A produção oportunizada, aos bolsistas do PIBID durante a oficina, de uma diversidade de instrumentos a partir de materiais recicláveis viabilizou a reflexão sobre as possibilidades de atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da criança, da relação com as brincadeiras envolvendo a música, a imitação, de modo que leva a criança a (re)produzir criações, explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir socialmente e ampliar cada vez mais seu conhecimento.

É pertinente destacar, que o professor precisa incentivar aos alunos a tocar instrumentos confeccionados por eles mesmos, ainda que não haja um ritmo equilibrado, como destacado.

Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contexto de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas eu considero todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final (BRITO, 2003, p. 53 *apud* GUILHERME, 2010, p. 159).

A partir de um trabalho com um projeto musical será possível conhecer a diversidade cultural de um povo e abrir espaços para que a criança leve a música para a sala de aula, acolher e oferecer acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal e social, em atividades de apreciação, produção e reflexão (BARBOSA, 2011).

O professor tem um trabalho delicado com a arte, a música. Pois, é necessário o estímulo da criatividade para a confecção, é preciso que ele esteja aberto para quebrar barreiras e fazer com que as crianças estejam aptas a novas aprendizagens. Desse modo: “O professor é propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes [...] e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística” (BRASIL, 1997, p. 73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, enquanto profissional da educação, deve trabalhar em sala a relação interpessoal como elemento essencial, oportunizando a criança interagir melhor com o docente ao mesmo tempo em que passa segurança para o discente, mostrando que pode ser um apoio necessário para o processo de desenvolvimento da criança.

O educador poderá trabalhar a questão da ludicidade com os alunos como um aspecto relevante por ser uma alternativa que atrai a criança e, conseqüentemente, facilita o processo de ensino-aprendizagem. Um problema que podemos destacar, relacionado ao trabalho com a música em sala de aula, é a falta de capacitação dos profissionais. Pois, os professores se sentem incapazes para trabalhar com uma temática tão específica o que dificulta, de certa forma, o andamento das atividades realizadas.

Por fim, pensamos ser necessário que o trabalho realizado em sala de aula, com a música, leve em consideração as diferentes habilidades que poderão ser adquiridas ao longo do processo educativo e que professores, mesmo sem a devida capacitação busquem incluir essa forma de ensinar para tornar a escola um espaço mais agradável para a criança fazer parte.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: Rede de São Paulo de Formação Docente, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 11/08/2018.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 19 de junho de 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

COLARES, Edite [et all]. **Ensino de Artes e Educação**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

GUILHERME, Cláudia. Musicalização infantil, trajetórias do aprender a apreender o quê e como ensinar na educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil para quem, para quem e por quê?** Campina, SP: Alínea, 2010. p. 157- 162.

DONOSO, José Pedro. **Som e Acústica**. Disponível em:

http://www.ifsc.usp.br/~donoso/fisica_arquitetura/12_som_acustica_1.pdf. Acesso em: 19 de junho de 2017.

A MÚSICA COMO SUPORTE PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Antônia Moraes Leite Costa
Doutora/ Universidad Americana/Asunción/PY
Antoniamorais46@yahoo.com.br

Maria Gorete Paulo Torres
Doutoranda do PPGL/CAMEAM/UERN
goretetorres@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo intitulado “A música como suporte para o processo de ensino e aprendizagem”, com objetivo refletir sobre práticas pedagógicas que envolvem a música no contexto na educação infantil. Os estudiosos da área que iluminaram a pesquisa foram Loureiro (2010), Vygotsky (2000), Piaget (1986), entre outros. A natureza da pesquisa é de cunho qualitativo, com premissas que oportuniza o pesquisador ao pensamento interpretativo. Para a construção desse trabalho foi necessária revisão de literatura, análise documental e pesquisa de campo. O estudo trouxe como resultado que a música é um suporte pedagógico de grande relevância para as práticas de ensino e aprendizagem na primeira infância, por possibilitar, expressão corporal, linguística, estimula a atenção e concentração, alegria e prazer, contribuindo de forma ampla e rica para a formação humana e cidadã da criança, mas precisa ser repensada como área de conhecimento, para ser desenvolvida com efetividade nas práticas de ensino e aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Música. Educação infantil. Práticas pedagógicas. Crianças

PARA INÍCIO DE CONVERSA

A música faz parte dos diversos contextos da vida humana, trazendo grande contribuição para o desenvolvimento harmonioso do ser humano, numa linguagem que se traduz em formas sonoras, expressa e comunica os mais profundos sentimentos; faz parte da educação, há muito tempo, sendo considerada de fundamental para a formação integral do sujeito, simultaneamente aos componentes do currículo da educação básica.

Na educação infantil as práticas de ensino e aprendizagem envolvendo a música, em razão do seu potencial na conscientização da independência entre corpo e mente, razão e sensibilidade, ciência e estética, e processo de socialização, ela depreende as razões do silenciamento no cantar, dançar, bater palmas e etc., “são experiências importantes para a criança, pois ela permite que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo e aquisição de leitura e escrita” (PIAGET, 1996, p. 34).

Em face de esses pressupostos o estudo objetiva investigar a presença da música nas práticas pedagógicas em duas turmas de educação infantil na Unidade Proinfância Rita Jardim

Escola Professora Rita Firmo de Souza na cidade de Olho d'água do Borges/RN, viabilizando identificar as práticas docentes com a música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na fase infantil, verificar no contexto da sala de aula as contribuições da música para formação integral da criança.

Após a publicação da Lei de nº 11.789/2008 as escolas brasileiras, estão asseguradas para introduzir a música nas situações de aprendizagem no cotidiano da criança, considerando como uma nova forma de aprender e assimilar a realidade, com práticas pedagógicas envolvendo a música, e ainda destacar a importância dessas práticas para o processo de ensino e aprendizagem, que sem dúvida tem um enorme caráter educativo, como um suporte motivador nesse processo.

Os instrumentos propostos para o estudo foi: a revisão literatura, análise documental (Lei de nº 11.789/2008), e pesquisa de campo. Assim realizamos uma entrevista com questões pertinentes ao tema abordado, com consentimento da escola, com duas professoras, para a preservação de sua identidade, foram identificadas como professora A e professora B.

Ancoramo-nos em Loureiro (2010), Vygotsky (1998, 2000), Weigel (1988) e Krakovics (2000), que possibilitou confrontar os fatos e fenômenos relevantes do contexto social mais amplo com a atual realidade do ensino da música no foco do estudo.

2 A MÚSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

As primeiras manifestações musicais no Brasil demarcaram com a chegada dos jesuítas nas terras brasileiras, nessa época não era focada na educação escolar, e sim de caráter religioso, utilizavam da arte para atrair mais adeptos a Deus. Os recursos utilizados com a música nesse período, era em virtude da forte ligação dos indígenas com as manifestação artística, estes eram músicos natos que, em harmonia com a natureza cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e pesca, em comemoração ao nascimento, casamento, morte, ou festejando vitórias alcançadas (LOUREIRO, 2010). Entre os jesuítas e os índios, tinha apenas uma única função de catequizá-los, não era pensada para o desenvolvimento do sujeito, estava ligada mais as questões religiosas.

Outra tendência da música na educação brasileira foi com a vinda dos negros ao Brasil, que vieram como escravos. Com esse advento no século XVIII foi criada no Rio de Janeiro, uma escola de música para os filhos de escravos, e com toda essa pluralidade de etnias e culturas, suscitou o samba ritmo, considerado marca registrada do nosso país (LOUREIRO, 2010). Com a chegada da família real ao Brasil, a música recebeu tratamento

diferenciado, não se limitando somente a religião, mas também ao teatro, e as atividades dos docentes. Para uma melhor depreender Amato (2000, p. 147) assegura que “Um decreto de 1854 regulamentou o ensino de música no país e passou a orientar as atividades docentes, enquanto que, no ano seguinte, outro decreto fez exigência de concurso público para a contratação de professores de música”.

Apesar da legalidade para as orientações docentes com a música, o problema estaria na formação específica dos professores, que não é diferente do contexto atual, os professores continuam ainda no mesmo despreparo para o ensino da música, igualmente aos do século XVIII. Notavelmente a música estar sempre agregada ao contexto histórico, no âmbito educacional as influências são permeadas pelas tendências pedagógicas. Uma primeira tendência que influenciou as atividades musicais nas instituições escolares foi a tradicional, sobre isso Tozetto (2005, p. 34) diz:

Na educação musical infantil, as escolas utilizavam a prática de ensinar as crianças um repertório de canções e cantigas de rodas e a simples aquisição desse repertório eram tomados como uma organização curricular, com o agravante de que as crianças não entendem o significado do contexto que cantam.

Nesse sentido as atividades com música não tinha nenhum significado no que tange às operações mentais para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Com o advento do movimento da escola nova, suscita outra tendência, centrada na existência humana, na busca pela a liberdade de expressão. Vale ressaltar que nesse contexto eclodiu a ditadura militar, e a proibição da censura por parte desse regime nas expressões das artes foi muito forte. A música e o conto continuavam integrando o currículo de arte até o início da década de 1970, contribuindo para a exacerbação do sentimento nacionalista implantado pelo o presidente Vargas (TOZETTO, 2005).

A tendência tecnicista viabilizava a produtividade e não o conhecimento epistemológico. Nessa concepção a educação musical passou a privilegiar as formas de pensar artístico, com a visível intenção de “abastecer o mercado de trabalho [...] a implantação de um ensino musical dualístico que em níveis distintos de aprendizagem, teve, de um lado, técnico e, de outro, o teórico” (TOZETTO, 2005).

Essa divisão entre teoria e prática, tem afetado sem sombra de dúvida o trabalho docente, e conseqüentemente o ensino e aprendizagem. Teoria e prática em qualquer atividade, não podem está dissociadas, e sim intrinsecamente ligadas.

Na tendência histórica-crítica, observamos que a educação musical inicia-se fazendo um diálogo e interação imitativas, trabalhando também a representação de sons, mais importantes que a aquisição de “armazenagem” de informações musicais em que a criança aprenda processos de elaboração e as características da linguagem musical, interagindo com os alunos, e a questão é que saibam que a melodia desenvolve noções musicais (TOZETTO, 2005).

A partir de 2008 abre-se mais um capítulo na educação brasileira, torna-se obrigatório o ensino da música em todas as escolas da educação básica do Brasil, através da aprovação da Lei Federal de nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN de 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo no seu artigo 26 parágrafo 6º sob a obrigatoriedade: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo (NR)”. A referida lei estabelece ainda data limite para que todas as escolas públicas e privadas incluam o ensino da música nos seus currículos escolares: “os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos 1º e 2º desta Lei” (LEI de nº 11.769/2008).

De acordo com a legislação vigente, a partir de janeiro de 2012, todas as escolas brasileiras, foram obrigadas a incluir o ensino da música em seus currículos. Nota-se no texto da lei uma preocupação do conteúdo da música ser desenvolvido no âmbito da interdisciplinaridade, quando se refere que esse conteúdo não é exclusivo, assim entendemos como instrumento que transversa as diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, as atividades musicais sob a ótica interdisciplinar, na esteira de Fazenda (1995), vieram para trazer a busca incessante pela a pesquisa, adquirindo uma nova forma de acesso ao conhecimento real. Essa nova abordagem possibilita submetê-la a um tratamento eminentemente pragmático, em que a ação possa ser o ponto de convergência e partida entre o fazer e o pensar da interdisciplinaridade.

Essa atitude fortalece a identidade das disciplinas, e os primeiros passos são o diálogo, a troca e a reciprocidade. Essas ações levarão a mudança de currículos, de práticas pedagógicas e de conteúdos, possibilitando a vivência da interdisciplinaridade no ensino da música. Sumariamente, a música passa a ser componente curricular, assim as escolas e os docentes deverão adequar as suas práticas educativas, associando o conteúdo da música aos demais componentes curriculares, compreendendo-a como uma ação humana e transformadora no contexto da educação infantil, imprescindível ao desenvolvimento da pessoa e dos grupos em diferentes espaços da vida.

3 A MÚSICA COMO RECURSO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Sabemos que as atividades envolvendo a música são relevantes no contexto da educação infantil. O envolvimento das crianças com o universo sonoro inicia antes do nascimento, tendo em vista que na fase intrauterina os bebês já convivem com os sons provocado pelo corpo da mãe, pela voz materna, que constitui material sonoro de referência afetiva para eles. Sabemos da abrangência do seu caráter que é muito mais profundo; e essas questões precisam ser consideradas voltadas para a aprendizagem,

[...] pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo da musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc. São atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atender a necessidade de expressão que passa pela esfera afetiva, estética e cognitiva (BRASIL, 1988, p. 48).

Assim, aprender com atividades musicais na educação infantil significa uma interação de experiência envolvendo a vivência, percepção e a reflexão, encaminhando as crianças para níveis de aprendizagem mais elevados. Essas atividades devem ser realizadas dentro da ludicidade, de forma que as crianças brincadas possam concomitantemente, está aprendendo, em contínuo exercício de sensibilidade e expressividade, promovendo condições para o “desenvolvimento de habilidades, de formulações de hipóteses e de elaboração de conceitos” (BRASIL, 1998, p. 48). Nessa perspectiva, a música na educação infantil, possibilita o aprimoramento da criança, nas habilidades motoras, cognitivas, linguístico e sócio afetivo. Assim a presença da música de diferentes gêneros, e, em diferentes situações, fazem com que as crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva, desenvolvendo suas habilidades linguísticas.

Segundo Vygotsky (2000), a linguagem é um dos instrumentos básicos inventados pelo o homem, cujas funções fundamentais são o intercâmbio social, e para se comunicar ele cria e utiliza sistemas de linguagem, e, é por meio dela que se constroem conceitos e os significados das palavras. Sabemos que todo objeto de aprendizagem é construindo em um local que precisa ser cultivado continuamente, para que o produto se desenvolva. “Cabe definir sempre o limiar da aprendizagem. Mas [...] devemos ter a capacidade para definir o limiar superior da aprendizagem. Só na fronteira entre esses dois limiares a aprendizagem

pode ser fecundada. Só entre eles se situam o período de excelência do ensino de uma determina matéria” (VYGOTSKY, 1998, p. 333).

Compreender esses limites e o grande desafio do trabalho docente, isso requer conhecimento profundo, para entender como as crianças aprendem dentro desse limiars. É preciso desafiá-las, e ir além do seu conhecimento prévio. No desenvolvimento psicomotor, as atividades com música promovem inúmeras oportunidades para esse desenvolvimento na criança, por que a música mantém uma ligação direta com as demais linguagens expressivas (corporal, movimento, expressão, ciências, artes visuais etc.) (BRASIL, 1988).

Nesse sentido os movimentos flexão, balanceio, andar, dançar, saltitar, galopar entre outros, estabelecem relações diretas com diferentes gestos sonoros, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora, como também são fatores relevantes para o processo da aquisição da leitura e da escrita.

Concernente o desenvolvimento sócio afetivo, a música é um fator relevante para a criança aos poucos, desenvolve a construção da sua identidade, percebendo-se que é diferente em relação ao outro, e simultaneamente inicia o seu processo de relação interpessoal. Nesse processo de autodescoberta, a criança precisa de vivências mais rica para construir uma imagem de si mesma a partir de sua identidade corporal, suas possibilidades físicas e suas singularidades (CRAIDY; KAERCHE, 2001).

No processo de construção da identidade infantil, a criança passa a conhecer seu corpo, percebe que não é igual ao outro. Nessa fase é muito importante promover um trabalho sobre a questão da diversidade. Assim, devemos estimular a criança a socialização e a coletividade, ambas favorecem o seu desenvolvimento social e afetivo. Na fase infantil a criança passa pelo um período, que ela fica egocêntrica; apresenta rejeição em aceitar o diferente, que ser sempre o centro de tudo. A música poderá trazer resultados satisfatórios na formação pessoal da criança. “[...] Ao mesmo tempo, a educação musical, pode representar um meio de o educador compreender a criança pois as mudanças que sofre tornam-se visíveis em sua experiências criativas e rítmicas” (WEIGEL, 1988, p. 12).

Sobre esse olhar o educador precisa compreender que a música além de desempenhar um forte papel para a aprendizagem da criança, é benéfica para o desenvolvimento psicológico, auditivo e físico. Além disso, quando a criança envolve-se em atividade dessa natureza, o mais importante para ela é participar, não existe cobrança de rendimentos, sua forma de expressão deve ser respeita.

Segundo o RCNEI (1988), a música na educação infantil mantém uma forte ligação com o brincar. Em algumas línguas, como inglês (toplay) e no francês (jouer), usa-se, por

exemplo, o mesmo verbo para indicar ações de brincar quanto as de tocar música. Nesse viés Bréscia (2003, p. 25), complementa: “a música é uma combinação harmoniosa e expressiva de sons e como arte de se exprimir por meio de sons, segundo regras variáveis conforme a época, a civilização etc. Reforçando o que diz os autores, Gainza (1988, p. 22) ressalta que a “a música é o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem, impulsionam na ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e graus”.

4 A PRÁTICA DOCENTE COM A MÚSICA: O CASO DA UNIDADE PROINFÂNCIA JARDIM ESCOLA PROFESSORA RITA FIRMO DE SOUZA

Após a revisão literária para a construção do objeto pesquisado, optamos para verificar em lócus as práticas pedagógicas docentes envolvendo a música, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso, por interpretar o sentido dos fatos, a partir dos significados que os sujeitos envolvidos atribuem ao que dizem e ao que fazem.

Para essa abordagem adentramos no contexto social, cultural e psicológico das duas turmas de ensino infantil, considerando que a escola atende a primeira etapa da educação básica, facilitando a investigação do objeto em estudo. A referida instituição está organizada em dois turnos: matutino, vespertino, destinada exclusivamente ao ensino infantil.

Concernentes às práticas pedagógicas envolvendo atividades com música, e suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança no espaço escolar infantil, as duas docentes investigadas, atendem em torno de 15 crianças, e nos concederam as seguintes respostas, por meio das seguintes questões: a primeira foi sobre o conhecimento que tem sobre a música:

A música é muito importante na educação infantil, pois através dela, trabalhamos o movimento, e a coordenação motora da criança, e ajuda também no nosso trabalho (PROFESSORA A).

[...] A música e a mais bela forma de expressão e comunicação entre os indivíduos, é um canal de prazer para se aprender e ensinar (PROFESSORA B)

As respostas das docentes revelaram uma paixão enorme pela música, atribuíram grande valor para o desenvolvimento da criança, mostraram ter conhecimento sobre os benefícios que esse instrumento possa trazer para enriquecer as atividades pedagógicas na

fase infantil. Assim as rotinas com o ensino da música pode representar um momento excepcional na educação das crianças.

Para a questão da importância da música para a prática pedagógicas das docentes, ambas foram unânimes, apontando a importância da música para o desenvolvimento do seu trabalho, mencionado que:

Na minha prática é essencial. A instituição onde leciono a valorização da música é de suma importância por contribuir bastante com das crianças (PROFESSORA A).

É de grande valia, pois além de estimular o aprendizado é um produto cultural e histórico, onde há apreciação através da escuta, interpretação comunicação e expressões de maneira significativa para cada criança (PROFESSORA B).

As vozes das docentes demonstraram que ambas desenvolvem atividades com a música, compreendendo a importância para a conquista da linguagem, e que a música, pode ampliar possíveis pautas interativas e comunicativas, abrindo espaços para as ricas experiências de aprendizagem.

As docentes ao serem interrogadas sobre a formação específica em música, para lecionar, se elas consideram que para trabalhar com a música, só é possível a formação específica na área.

Não. Cada professor tem responsabilidade e consciência vai a busca, pois somos eternos pesquisadores, e buscar caminhos que melhore a nossa prática (PROFESSORA A).

Não. Acredito que o profissional que trabalha com educação infantil tem que está apto para trabalhar todos os aspectos que facilite sua prática, principalmente as atividades envolvendo a música, que deve fazer parte da vida da criança (PROFESSORA B).

As Professoras revelaram que não é necessário ter formação específica para desenvolver as atividades envolvendo a música na Educação infantil. As palavras das investigadas estão de acordo com Hentschke (2003) quando diz: o importante é ter consciência que para ensinar música, precisamos ter claros os que entendemos como música e precisamos definir quais são os elementos que constituem e quais as formas de vivenciá-la.

Sobre a utilização da música nas atividades cotidianas, como elas trabalham? Quais os tipos de músicas utilizam? As docentes mencionaram que:

Sim. Inicio minha aulas, com um momento musical, para as crianças fazerem movimentos com o corpo. As músicas que costumo utilizar são cantigas de rodas, brinquedos cantados, sonorização de

história, pois é uma ferramenta pedagógica no processo de construção do conhecimento já fazem parte do seu repertório musical (PROFESSORA A).

Sim. Trabalho em roda cantando, cartazes explorando letras e palavras, jogos cantados, brincadeiras cantadas, que desenvolvo no meu trabalho estão relacionadas ao momento (exemplo, páscoa, dia das mães, festa junina) por que preciso introduzir assuntos que estão relacionados com esses eventos (PROFESSORA B).

As Interlocutoras foram unânimes nas suas respostas, afirmando que trabalham a música no seu dia a dia de trabalho. Percebemos ainda que as atividades estão relacionadas com as teorias sobre o tema da pesquisa. A fala da professora B mostra uma preocupação em cumprir o calendário de eventos, do que fazer em explorar música cotidianamente.

Na concepção das professoras as atividades com música contribuem para a aprendizagem da criança, por que ela aprende construindo, traz prazer, avança no desenvolvimento emocional e na interação. Para Guilherme (2006, p. 157) isso não é suficiente, e acrescenta que “ensinar com música na educação infantil significa muito mais do que essa tradicional transmissões de canções”. Nesse sentido a música no contexto da aprendizagem, não é só cantar, mas compreendê-la com um recurso didático pedagógico para a melhoria da construção da formação integral da criança.

Para a questão da integração intencional da música nas atividades de rotina das práticas de ensino infantil. As docentes relataram:

Sim. A música é um recurso facilitador para que aprendizagem aconteça de uma forma prazerosa e significativa (PROFESSORA A).

Sim. Gostam de cantar e com isso uma descontração, onde o educador passa a conhecer seu aluno através das músicas inserido em sua rotina (PROFESSORA B).

Sem dúvida, existe uma preocupação enorme das investigadas em fazer acontecer às atividades com música em suas rotinas de trabalho, mas os seus depoimentos não mencionam se essas práticas estão no planejamento pedagógico da escola, contempla monitoramento e avaliação. Pois a [...] “avaliação na área de música deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor” (BRASIL, 1988, p. 77).

Quando questionamos o que caracterizava a produção musical nesse estágio infantil? As questionadas foram bastante apreciativas, revelando ter saberes sobre a produção musical nessa fase infantil, salientando que:

As crianças precisam ser estimuladas a pesquisar e construir matérias/ou objetos sonoros, são atividades que despertam a curiosidade e interesse, refazendo a sua maneira, ampliando suas potencialidades para perceber, sentir, imitar, criar, cantar e dançar (PROFESSORA A).

Favorece o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva, ao acompanhar gestos ou dança, ela está trabalhando a coordenação motora e atenção, ao cantar ou imitar sons, ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o meio em que vive (PROFESSORA B).

Diante das exposições das docentes, verificamos que ela considera a música como um sistema dinâmico de interações e relações, entendendo que não existe dissociação entre a mente e o corpo. Nessa faixa etária o mais importante é que a criança possa realmente, cantar, ouvir e tocar criando formas de notações musicais sobre a orientação dos professores (BRASIL, 1988). E para a última análise, as docentes foram questionadas sobre a importância da determinação legal do ensino da música para as escolas e os professores. As mesmas apresentaram os seguintes depoimentos:

Essa determinação legal só veio para somar. Percebemos a importância que tem a música na vida do ser humano. Principalmente das nossas crianças, que estão em desenvolvimento. Então que cresçam, valorizando uma boa música. (PROFESSORA A).

Trouxe suporte ao nosso trabalho. (PROFESSORA B).

Constatamos que as docentes investigadas, apoiam a legislação vigente de número 11.769/2008 para o ensino da música, como mais um suporte ao trabalho docente. De acordo com o desenvolvimento do estudo, podemos perceber que a questão da música no ensino infantil, envolve diversos fatores para a efetivação sistemática das atividades envolvendo esse instrumento, como espaço adequado, formação continuada dos docentes, recursos didáticos pedagógicos entre outros. Para tanto é necessário que a escola tenha uma estrutura física, com espaços para a musicalização.

O grande desafio será a compreensão de toda instituição de educação infantil, ter consciência de que a música “mexe” com toda estrutura formativa da criança. Para esse entendimento é preciso formação permanente dos professores na área da música, pois a pesquisa nos revelou que música é salutar para a aprendizagem da criança, e que brincando também se aprende.

PALAVRAS FINAIS

As colocações expostas nesse estudo apontou que o ensino e aprendizagem na área musical vêm recebendo influências das teorias cognitivas, em configuração com os procedimentos pedagógicos contemporâneo, ampliando o número de pesquisas sobre o pensamento em ação metodológicas com a música, que podem orientar os docentes e gerar contextos educativos para o espaço escolar infantil, considerando o modo de perceber, sentir e pensar das crianças nessa mais tenra idade.

A pesquisa constatou por meio de um estudo teórico e empírico a presença da música no lócus da investigação, na qual as docentes investigadas trabalham com atividades musicais na sala de aula. Sentimos que a falta de conhecimentos sistematizados faz com que as docentes encontrem dificuldades para estabelecer conteúdos e objetivos musicais, e assim possa ampliar o seu repertório de atividades.

Por meio dos seus relatos, percebemos ainda que elas gostariam de ter mais segurança ao realizar o ensino da música como conteúdo obrigatório na educação infantil. Demonstraram que tem interesse em melhorar as suas práticas pedagógicas. Isso aponta para a necessidade de cursos de aperfeiçoamento na área de música, para que os docentes possam ter um conhecimento mais profundo sobre as teorias musicais, e com isso construir sua própria prática com mais segurança.

Apesar da Lei que torna obrigatório o ensino da música, não exigir formação específica na área da música, mas nem por isso o docente deve se acomodar. Pois com certeza a formação deve permanecer ao longo da profissão. Nesse sentido essa formação deve tratar de temas relacionados ao desenvolvimento infantil envolvendo os processos de aprendizagem com a música, e as consequências que poderão trazê-los para a formação integral da criança.

Portanto, o estudo trouxe como resultado que a música é um suporte pedagógico de grande relevância para as práticas de ensino e aprendizagem na primeira infância, por possibilitar, expressão corporal, linguística, estimula a atenção e concentração, alegria e prazer, contribuindo de forma ampla e rica para a formação humana e cidadã da criança, mas precisa ser repensada como área de conhecimento, para ser desenvolvida com efetividade nas práticas de ensino e aprendizagem das crianças

REFERÊNCIAS

AMATO, R.C.F. Breve Retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, n.12, dez. 2006

- BRASIL. Ministério da Educação E Cultura. Secretária de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- _____. **Lei de nº 11.679 de 18 de agosto de 2008**. Brasília: Senado Federal: 2008
- _____. **Lei de nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal 1996
- BRÉSCIA, Vera Lucia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação Preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- CRAIDY, C. KAERCHER, G. **Educação musical para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1995.
- GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.
- GUILHERME, C. C. F. Musicalização infantil. In: ANGOTTI, Maristela (org). **Educação infantil para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006
- HENTSCKE. BEN, Luciana. Del, et al. **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.
- LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental** Campinas, SP: Papirus, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1988.
- PIAGET, Jean. **A construção do real da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- _____, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- TOZETTO, A.H.K. **Educação musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais**. Curitiba: UTP, 2005.
- WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música**. Porto Alegre: kuarup, 1988.

A OBSERVAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE JOVENS INSTRUMENTISTAS CONSIDERANDO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA MINITEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA

Leandro Fernandes de Oliveira
PPGMUS – UFRN
oliveiramus@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho visa compreender como se dão os processos motivacionais na formação de jovens instrumentistas no contexto da Orquestra Funffec de Cordas (OFC) na cidade de Luís Gomes/RN. Pretendemos abordar as propostas de Derci e Ryan através da sua Teoria da Integração Organísmica (Integration Organism Theory – OIT) e o seu *Continuum* da autodeterminação como bases teóricas para analisar como os jovens instrumentistas internalizam os fatores necessários para um comportamento autodeterminado (motivação intrínseca). Para este processo utilizamos entrevistas semiestruturadas e observação participante para o levantamento dos dados. Por fim, abordaremos como foi observado as etapas do *Continuum* no processo de formação dos instrumentistas da Orquestra.

Palavras-chave: Motivação. Formação de instrumentistas. Autodeterminação.

1 MOTIVAÇÃO E A FORMAÇÃO DE JOVENS INSTRUMENTISTAS: UM TEMA RECORRENTE

Esse artigo surgiu da necessidade em analisar como instrumentistas, sujeitos a condições ambientais, podem desenvolver sua autonomia e melhorar sua qualidade motivacional. Considerando a ampla importância de como as condições dos ambientes interferem e inferem diretamente na conduta dos jovens instrumentistas em formação. Para isso, consideramos a importância dos estudos e aportes teóricos sobre motivação no âmbito da pesquisa da performance e formação de jovens instrumentistas.

Os estudos sobre motivação são desenvolvidos por muitos autores, dentre eles destacamos Bzuneck e Guimarães (2007), Reeve (2006) e Deci e Ryan (2000). Tais estudos envolvem as cognições humanas e tem o objetivo de elucidar e colocar como os níveis de motivação podem, diretamente, interferir nos resultados de qualquer trabalho, em qualquer área do conhecimento humano. Segundo Araújo (2015):

A motivação vem sendo discutida em diversos contextos educacionais sob a luz das teorias sociocognitivas, humanistas e organísmicas”, buscando identificar um conjunto de determinantes ambientais, de forças internas e de incentivos que movem o indivíduo a realizar determinada tarefa.

Tais estudos assumem papel de extrema importância na prática do regente e professores de música que atuam em contextos de desigualdade social, buscando a elaboração e aplicação de estratégias que possam envolver e motivar os jovens na prática musical, criando perspectivas e assim fundando posturas que rumam ao comportamento autodeterminado. Nesta linha de pensamento, Araújo (2015) nos coloca que *“a motivação é um elemento psicológico fundamental para quem vivencia a experiência musical e, sem dúvida, o elemento que garante a qualidade do envolvimento do indivíduo nesse processo”*.

Considerando essas ideias iniciais, apresentamos, para fins dessa pesquisa, uma das teorias da motivação que tem apoiado diversos estudos em diferentes campos do conhecimento humano, trata-se da Teoria da Autodeterminação (TAD). Elaborada por Deci e Ryan (2000), essa teoria aborda a motivação autônoma e a motivação controlada. A TAD apresenta processos que consideram, desde a desmotivação (ausência de determinação) que é apresentada como “motivação extrínseca inicial” até a “motivação intrínseca” (autodeterminação). Pretendemos dar luz ao seguinte questionamento: como podemos medir e averiguar a motivação e conseqüentemente a autodeterminação na aprendizagem de um instrumento musical no contexto da Orquestra Funffec de Cordas?

Buscamos apresentar uma abordagem qualitativa elaborada a partir de entrevistas e da observação do ambiente que configura o projeto Orquestra Funffec de Cordas (OFC) da cidade de Luís Gomes/RN. Durante o ano (2016) foi observado o comportamento dos jovens instrumentistas que compõem o projeto, consideramos os alunos do nível básico, intermediário e avançado (nivelamento proposto pelo plano de curso de Cordas Friccionadas da Fundação Francisca Fernandes Claudino – FUNFFEC). Os elementos que configuram o ambiente de estudos da OFC objetivam moldar comportamentos e melhorar o desempenho, para isso, o projeto propicia contatos e trocas de experiências, fortalecendo o sentimento de progressão e satisfação com o estudo de um instrumento musical.

2 A MOTIVAÇÃO COMO MEDIADORA DO MÉTODO?

A palavra motivação é usada de forma simples em diversas situações do dia a dia, trata-se de uma palavra que aparece em diferentes situações e que está diretamente ligada ao comportamento, direcionamento e estado de espírito. Para Araújo (2015) o termo ganha diversas conotações com significado complexo e multifacetado, propiciando múltiplas perspectivas de pesquisas. Ainda de acordo com Araújo (2015, p. 18) “a compreensão dos fatores motivacionais no campo da educação estão diretamente relacionados com o

entendimento de como os indivíduos se posicionam diante do processo ensino-aprendizagem”.

Pensar nos processos que evocam a vontade de aprender um instrumento musical nos leva a refletir como as interações observadas a partir da organização do ambiente de aprendizagem contribuem para a fluidez do comportamento autodeterminado. Para isso, lançamos um olhar sobre a motivação como meio válido para averiguação de fatores pertinentes a prática, pois “no estudo da música, portanto, elementos de ordem intrínseca ou extrínseca (como fatores ambientais) são colaborativos no processo da prática, ensino e aprendizagem musical” (ARAÚJO, 2005, p. 47).

Tais abordagens ganham força nos ambientes de aprendizagem por considerar as teorias cognitivas e sociocognitivas. Pesquisas recentes apontam que os problemas de desmotivação tem impactado no desempenho de indivíduos em relação às atividades nas quais participam. Essa situação tem trazido preocupação independentemente da área de estudo, encorajando professores e especialistas a buscarem “instrumentos de verificação e também testes para medir evidências de validades, colocando à prova tais instrumentos e seus respectivos resultados” (ARAÚJO, 2015, p. 17).

Nas relações de ensino aprendizagem musical, muitos fatores externos e ambientes são considerados mas, independentemente da realidade estudada, sempre haverá a relação aluno, professor e ambiente, desta forma, de acordo com Araújo:

Sob esse enfoque cognitivista da motivação, podemos entender que a prática, o ensino e aprendizagem musical são atividades conduzidas por meio de fatores emocionais, cognitivos e subjetivos, bem como são influenciadas pelas situações e condições do contexto social (ARAÚJO, 2015, p. 47).

A ausência de motivação no processo de aprendizagem de um instrumento musical deve ser colocada, no nosso contexto de investigação, no foco das atenções, uma vez que a ausência de determinação pode apresentar sérios prejuízos ao processo de formação de um grupo orquestral considerando que nenhum instrumentista é visto como fator isolado da prática conjunta. No entanto, obstáculos e situações de fracasso são indicadores importantes para a medição dos níveis de motivação. Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), o aluno motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, enquanto o aluno desmotivado apresenta uma queda de seu investimento pessoal e de qualidade nas atividades de aprendizagem. A partir dessa ideia, consideramos o tamanho da relevância em observar

como se dão os fatores motivacionais para assim viabilizar o alcance de índices qualitativos na performance instrumental e em conjunto.

Baseados nas considerações até aqui desenvolvidas buscamos, nos pressupostos teóricos da Miniteoria da Integração Organísmica, respostas pertinentes à qualidade da motivação na formação de jovens instrumentistas da Orquestra Funffec de Cordas.

A Teoria da Integração Organísmica (Organism Integration Theory) trata-se de uma miniteoria que faz parte da Teoria da Autodeterminação (TAD) elaborada por Richard Ryan e Edward Deci na década de 1970. Essa miniteoria considera vários níveis de motivação extrínseca. Nela, se postulou a condição de observar a internalização de fatores externos e como esses fatores (uma vez internalizados) propiciam um bem estar ao indivíduo além da satisfação psicológica a respeito de determinada atividade, ou seja, quanto mais se internalizar os fatores externos mais se desenvolve os níveis de motivação extrínseca, ocasionando ao indivíduo alcançar a motivação intrínseca. Estes fatores externos podem ser apresentados como influencias do ambiente, regras institucionais, convívio social e suas normas pré-estabelecidas onde todo esse processo de internalização acontece de forma livre e voluntária.

A OIT considera o *Continuum* da Autodeterminação como ferramenta de classificação das diferentes etapas da motivação extrínseca, o *Continuum* da Internalização (como também é chamado) coloca a desmotivação (primeiro nível do *Continuum*) e a motivação (forma mais determinada de motivação intrínseca) em lados opostos. O *Continuum* se desenvolve apresentando todos os processos que ocorrem e que sofreram influencias do ambiente como também das relações e fatores externos. Usaremos a seguir uma tabela construída por Araújo (2015). Nesta tabela podemos observar o *Continuum* da Autodeterminação como um processo gradual:



Fonte: elaborada por Araújo (2015) com base no *Continuum* da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2008^a).

3 A OIT E A CONSIDERAÇÃO DE SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTOS

Como foi exposto no *Continuum* da autodeterminação representado na figura 1, a OIT aborda diferentes etapas da motivação extrínseca. Essas etapas apresentam diferentes regulações que são internalizadas pelo indivíduo conduzindo-o desde a desmotivação até a motivação intrínseca. Faremos agora uma associação entre o *Continuum* da Determinação e os resultados colhidos através das entrevistas e da observação do contexto da Orquestra de Cordas de Luís Gomes. Considera-se como o ambiente influenciou para a formulação das posturas constatadas e a apresentação dos diferentes tipos de motivação até a autodeterminação.

3.1 Desmotivação

O primeiro estágio (desmotivação) pode ser ilustrado com as poucas condições de desenvolvimento de uma orquestra jovem no contexto da cidade de Luís Gomes/RN¹. Tal realidade apresenta, dentre outras, a ausência de escolas formais de música, de salas de concertos e/ou teatros, além da baixa valorização da profissão de músico estabelecida pela baixa perspectiva mercado cultural local. Nessa etapa encontra-se questionamentos sobre a validade de uma orquestra e de sua importância artística e de formação. Os alunos que adentram o projeto não tem noção clara do que será feito ou vivenciado, outros já apresentam exposição a fatores externos que o motivam a iniciar o estudo do instrumento:

– “Eu não sei o que é viola, meu pai diz que é um negócio que passa na televisão e que toca no colo” (entrevista 1).

– “Se for pra tocar aquelas músicas chatas e de velho eu não fico”. (entrevista 6).

– “estou aqui por que vi uns vídeos legais de violoncelo e quero fazer parecido” (entrevista 10).

3.2 Motivação extrínseca por regulação externa

Nesta etapa podemos observar indivíduos que, com fraco desempenho e comportamento, acabam produzindo um baixo rendimento na aprendizagem do instrumento. Aqui, sua preocupação principal é de sofrer sanções ou punições por não realizar o estudo adequado do instrumento ou das tarefas decorrentes. Tais punições podem ser apresentadas

pela situação de controle dos pais que obrigam seus filhos a aprenderem um instrumento musical:

– *“minha mãe fica me pedindo pra praticar mas eu não tenho vontade”*.
(entrevista nº3)

– *“eu queria tocar que nem a Patrícia, mas dá preguiça, é muito difícil”*
(entrevista nº3)

– *“a apresentação da escola é na segunda e eu não consegui aprender a música, acho que não sirvo pra isso”* (entrevista nº 13).

3.3 Motivação extrínseca por regulação introjetada

Neste estágio ainda não temos o grau de internalização suficiente para ocasionar a autodeterminação. Aqui, o jovem instrumentista apresenta um comportamento pouco autônomo onde o fato de não realizar tal tarefa ou estudo pode representar constrangimento frente aos outros, trazendo vergonha por não ter agido de acordo com as regras do ambiente. Encontra-se nessa etapa o desejo de tocar um instrumento musical e ser elogiado ou reconhecido por isso, logrando êxito naquilo que já esperam que se faça.

– *“toquei na apresentação da escola e meus colegas gostaram, mas acho que posso tocar melhor”* (entrevista nº 7).

– *“Eu faltei a alguns ensaios por que não consegui praticar em casa, daí fico com vergonha se o povo da orquestra me ver ensaiando sem saber tocar”*.
(entrevista nº 7)

– *“eu acho que devo sair da orquestra, acho que não estou conseguindo acompanhar”* (entrevista nº 15).

3.4 Motivação extrínseca por regulação identificada

Aqui já conseguimos notar uma forma autônoma de motivação extrínseca. Nesta etapa o instrumentista já aceita a importância do estudo do instrumento e se engaja na atividade pois a considera útil para as suas práticas pessoais. Esse comportamento valoriza as ações em virtude das consequências.

– *“acho que todos devemos nos concentrar melhor no trabalho do repertório, a orquestra tem que tocar bem, levamos o nome da nossa cidade”* (Entrevista nº 19).

– *“eu me sinto muito bem tocando esse concerto, sinto que estou evoluindo bem”* (Entrevista nº 23).

3.5 Motivação extrínseca por regulação integrada

Chegamos agora ao nível mais elevado da autodeterminação da motivação extrínseca. Nesta etapa o jovem instrumentista já apresenta um comportamento autodeterminado e extrinsecamente motivado. Aqui ele internalizou todos os valores e normatizou suas práticas na busca de uma satisfação psicológica de suas ações. Na regulação integrada acontece a extrema satisfação da prática do instrumento considerando o seu real valor e grau de satisfação, onde se considera que tocar um instrumento ou participar da orquestra é um privilégio:

– *“Hoje, pra mim, a orquestra é uma casa. Aqui me sinto bem fazendo música com meus colegas”* (Entrevista nº 29).

– *“Tenho um imenso orgulho de participar da orquestra, poder viajar e mostrar nossa arte é tudo pra mim”* (Entrevista nº 29).

– *“Onde chegamos somos bem recebidos, agradamos ao público. A melhor coisa é ver as pessoas nos aplaudindo de pé e depois pedindo “bis”* (Entrevista nº 26).

3.6 Motivação intrínseca

Nesta última etapa alcançamos o nível máximo de motivação autodeterminada. Aqui o jovem instrumentista já reconhece o valor da atividade e alcança a liberdade interna e psicológica. Até essa etapa influímos algumas questões no ambiente tornando-o mais motivador. Dentre essas questões estão a criação de um ambiente saudável com boa estrutura física, salas de aula com recursos que permitem melhor proveito do estudo e esforços; elaboração de arranjos e composições musicais que considerem o nível técnico dos jovens instrumentistas e os levem à sensação de pertencimento a orquestra; Elaboração de calendário de concertos e recitais abertos à comunidade para que sejam evidenciadas as competências adquiridas pela prática musical; Atividades regulares de apreciação musical onde os jovens tomam contato com a literatura e aprendem a valorizar os diferentes contextos de produção artística; Contato com alunos e professores dos centros acadêmicos de formação e escolas formais de música a fim de propiciar a troca de experiências.

– *“No dia que não consigo estudar eu me sinto mal, é como deixar de escovar os dentes (risos). Não me imagino um dia sequer sem o violoncelo”* (Entrevista nº 16).

– *“Hoje eu não me imagino fazendo outra coisa, quero seguir na profissão, quero viver disso”* (Entrevista nº 22).

– “A orquestra é uma família pra mim, considero todos como se fossem irmãos, vou levar essa experiência pra toda vida” (Entrevista nº 20).

– “Amo o repertório da orquestra, acredito que é a nossa expressão cultural e que devemos e temos a obrigação de divulgar” (Entrevista nº 19).

– “Vou ser eternamente grato a tudo que aprendi na orquestra, são lições e ensinamentos muito valiosos” (Entrevista nº 19).

4 CONCLUSÃO

Entender como os processos que constroem um contexto e como o indivíduo responde a esses estímulos assume importância vital para a elaboração de estratégias que possam fornecer melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento técnico e humano. A constatação dos sucessos e fracassos no desempenho de jovens instrumentistas são portas para a elucidação de problemas e a criação de meios e ferramentas que possam ajudar a melhorar o comportamento e conseqüentemente o desempenho, melhorando assim a contribuição para o caminhar consistente e harmonioso da prática musical, pois como nos diz Araújo (2015):

O envolvimento com a música e com outras artes em geral é considerado, em senso comum, sempre prazeroso, agradável e de forte caráter intrínseco. No entanto, essa ideia, obviamente, não é sempre uma premissa. Estudar, ensinar música, bem como praticar um instrumento musical são atos que envolvem empenho e motivação, isto é, objetivos claros, dedicação e vontade (ARAÚJO, 2015, p. 53).

Pensar como se dá o processo motivacional pode apresentar subsídios na elaboração de estratégias que possam facilitar a adaptação ao ambiente de maneira a propiciar o afloramento de capacidades antes adormecidas. A leitura do comportamento baseado nos diferentes estágios do *Continuum* da Autodeterminação assumem representatividade no contexto da Orquestra Funffec de Cordas, tendo como base as considerações e as informações colhidas neste processo de investigação. Hoje apresentamos um grupo onde a autodeterminação perpassa a questão do simples fazer artístico e alcança o estágio do fazer autônomo e psicologicamente satisfatório.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Isac Rufino de. **A motivação de licenciados em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.** *American Psychologist*, Washington, v.55, n. 1, pp. 68-78, 2000a

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação.

Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 17, n. 2, pp. 143-150, 2004.

AS INTENCIONALIDADES DE ENSINO NO REPERTÓRIO MUSICAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcos Adan dos Santos Melo
Graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande
marcosadann@gmail.com

Dorgival Gonçalves Fernandes
Professor Associado IV na Universidade Federal de Campina Grande
dorgefernandes@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo, em desenvolvimento, versa sobre o emprego da música na educação infantil. Um dos principais elementos que organiza a educação infantil é a ludicidade e é nesta que a música se faz presente. Assim, considerando o nosso envolvimento com a música antes de ingressar na universidade, a tomamos como tema para a pesquisa do nosso trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. A pesquisa é estruturada a partir da seguinte questão: O que é ensinado às crianças a partir do repertório musical da educação infantil? Objetivamos com a pesquisa compreender o que ensina o repertório musical da educação infantil, identificando os principais textos e mensagens emitidas nas canções que compõem este repertório e descrevendo os objetivos de ensino atribuídos pelos professores da educação infantil. Teoricamente apoiamos-nos em estudiosos da educação infantil, tais como Bona (2006), Pacheco (2008), Godoi (2011), Amorim (2016), Bona e Cabral (2016), entre outros. Quanto à metodologia, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, na perspectiva do estudo exploratório e analítico, a partir de entrevistas com professore(a)s e análise de textos de canções empregadas na educação infantil, adotando técnicas de análise de conteúdo, tais como a análise temática e de enunciação. Das apreensões realizadas até o momento, ressaltamos a existência de um repertório musical específico da educação infantil historicamente acionado como recurso pedagógico visando, inicialmente, o controle disciplinar e ideológico, para além do mero entretenimento infantil, e a importância do emprego da música como matéria de estudos nos processos de formação do docente da educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Música. Ensino com música. Aprendizagem infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo é construído a partir de um projeto de pesquisa que constitui nosso trabalho de conclusão de curso, que ainda está em fase de desenvolvimento, tendo como tema de estudo a música na educação infantil. Considerando que este tema manifesta-se como um campo de possibilidades referente à prática de pesquisa, partimos para essa empreitada elaborando o seguinte problema a ser investigado: o que ensina o repertório musical na/da educação infantil?

A dupla colocação das preposições na e da expressas na elaboração do problema em questão, referindo-se à educação infantil, diz respeito ao contexto onde foi se constituindo um repertório musical ao longo do tempo, desde os momentos em que a música começou a

adentrar, ser trabalhada e considerada como importante nesta etapa da educação básica, dando sustentação, dessa forma, para afirmar que há um repertório de músicas específicas da educação infantil.

A música no contexto da educação infantil tem se manifestado por pelo menos duas vias de possibilidades. Uma delas é a música apresentando-se como educação musical, referente a um processo de musicalização do sujeito, em que há o intuito de ensinar a música levando em consideração seus aspectos teóricos, técnicos e práticos, enfatizando o rigor próprio de tal arte. A outra possibilidade é a da música como meio, como ferramenta, como pressuposto para se alcançar determinados fins ou objetivos específicos, ora ligados ao processo de aquisição de saberes e ao desenvolvimento do sujeito, ora articulados à criação de hábitos, atitudes, comportamentos e na realização de comemorações do calendário de eventos do ano letivo. Nesta segunda via, encontramos a música ligada à docência como instrumento no ensino, como controle disciplinar e também constituidora de concepções históricas e ideológicas.

Nas práticas de ensino da(o)s pedagoga(o)s na educação infantil em que a música é utilizada como instrumento, a letra (componente textual de uma música que a caracteriza como canção, que é acompanhado de uma melodia e de um ritmo) frequentemente é tratada com maior evidência, com maior ênfase por este(a)s profissionais. A escolha pelo(a)s pedagogo(a)s em trabalhar com este instrumento a partir da letra se dá, presumivelmente, por conta do seu caráter informativo, textual e de sua característica discursiva no momento do ensino. Desse modo, prevalecem a estrutura das músicas, nesta etapa da educação básica, as letras, os textos e os discursos que corroboram na construção de hábitos, atitudes e comportamentos, e objetivamente no ensino de conteúdos e no direcionamento de concepções de mundo, de relações sociais e de gênero. Tais perspectivas e procedimentos, muitas vezes, se dão inconscientemente por parte da maioria do(a)s docentes.

Se nas práticas de ensino do(a)s profissionais docentes da educação infantil são utilizadas músicas, levando em consideração na maioria dos casos os textos que são entoados, como instrumento dessas práticas, pode-se então afirmar que existe um repertório de músicas que este(a)s profissionais trabalham em suas salas de aulas. Tal repertório constitui-se assim num material documental, num aparato de documentos permeado de textos, de enunciados, passíveis à investigação, que podem elucidar, a partir de sistematizações e análises, o que este repertório musical ensina a partir do que enuncia em suas diversificadas linhas.

Partindo dessa perspectiva, foi elaborado o referido problema, tomando como aspiração analisar o repertório musical trabalhado pelo(a)s docentes no contexto de ensino da

educação infantil com o objetivo geral de compreender o que ensina esse repertório musical na/da educação infantil, e, para que isso se proceda, adotou-se os seguintes objetivos específicos: descrever os objetivos de ensino quanto ao uso da música, definidos pelo(a)s professore(a)s da educação infantil; elencar o repertório de músicas utilizado pelo(a)s docentes da educação infantil e identificar os textos e as mensagens que emitem nas canções que compõem este repertório.

Para atingirmos tais objetivos, metodologicamente adotamos a pesquisa de natureza qualitativa com caráter exploratório e analítico. O seu percurso se valerá de um estudo de campo em escolas públicas da cidade de Cajazeiras, cidade localizada no alto sertão do estado da Paraíba, no nordeste brasileiro. Será realizada coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas com docentes e recolha do repertório de canções infantis conhecido e utilizado como ferramenta de ensino pelo(a)s docentes da educação infantil. Os dados serão processados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1979), usando-se as técnicas de análise temática e de enunciação.

CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O sentido e a concepção de criança e do “infantil” está associado à infância e ao dispositivo de infantilidade que a constitui, a forma e a impõe regras de ser e de existir dentro do que a sociedade queira que este sujeito seja, aja e exista (CORAZZA, 2004). Em se tratando do tema desta pesquisa, interessa-nos compreender a Música na Educação Infantil, vendo-a na sua dimensão-canção e compreendendo-a como permeada de discursos constituidores e textos que comunicam modos de ser infantil, a partir da construção de dispositivos de infantilização que objetivam produzir sujeitos infantilizados.

A respeito do conceito foucaultiano de dispositivo Agamben (2005, p. 13) o define como

[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar.

Pelo dispositivo de infantilidade, temos, no tempo presente, na escola, formado e constituído um sujeito infantil por meio de livros, textos de diversas naturezas, dependências físico-prediais da instituição, formas de organização das turmas, hierarquia da ordem social, familiar e escolar, lugares de fala, exercícios de compreensões, artes em geral e em particular, as canções infantis, enfim, por meio dos diversos modos, abordagens e estilos de discursos. Por essa via chegamos a nos aproximar, pensar e pesquisar, particularmente, as práticas discursivas, os textos, os enunciados das canções, e, por isso, buscamos fazer aparecer os fios que tecem este sujeito infantil/infantilizado, compreendendo o que ensina o repertório de canções na/da Educação Infantil.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) podemos encontrar a definição da etapa da educação em foco. Esse documento define a educação infantil como sendo:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Mediante tal enunciado, identificamos como se constitui a educação infantil escolar no tempo presente no Brasil, nas minúcias do discurso legal: tempos e espaços sistematicamente organizados de forma produtiva e útil, ancorados por uma compreensão de infância e, assim, institucionalmente, regulam os corpos pela disciplina, pelos livros, pelos textos, pela fala, pelas compreensões, pelas canções, pelos discursos; “educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (BRASIL, 2010, p. 12).

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), assevera acerca da finalidade da educação infantil, a saber, “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2015, p. 22).

Dada a complexidade da educação infantil em relação aos seus aspectos a serem desenvolvidos, Amorim (2016) se refere à ação docente com as crianças pequenas de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, asseverando o modo de como proceder com sujeitos tão pequenos, afirma que

[...] a ação docente na Educação Infantil possui uma especificidade marcada pelas características próprias das crianças nessa faixa etária, quais sejam: a globalidade de suas ações, sua condição de vulnerabilidade e sua potencialidade de desenvolvimento e de conhecimento. Tal especificidade aponta, pois, para uma ação docente multifacetada, pautada na indissociabilidade cuidado-educação [...] para atuar com crianças de zero a cinco anos de idade faz-se necessário uma formação que proporcione conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente, e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças (AMORIM, 2016, p. 164).

Dadas as exigências quanto à formação necessária do(a)s docentes para atuarem na educação infantil e quanto à prática educativa, essa formação deveria incluir o saber musical, levando em consideração que a música permeia o cotidiano familiar e escolar infantil. Sendo assim, diversos autores como Bona (2006), Bona e Cabral (2016), Godoi (2011), Gohn (2010), Pacheco (2008), entre outros, chamam a atenção para a necessidade, possibilidades, importância e função da música na educação infantil. Neste sentido, podemos afirmar a necessidade e a importância do trato com a música no processo formativo da/o professora/o da educação infantil.

O(A)S DOCENTES E A MÚSICA NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao tratarmos da ação docente no tocante à música na educação infantil, consideramos salutar discorrer sobre o conceito de música cunhado por Gohn (2010, p. 86) que diz respeito ao “elo entre o som e o silêncio, entre o criar e o sentir, entre os movimentos vibratórios e as relações que se estabelecem com eles”. Neste sentido, é mister entender que as relações que estabelecemos com a música nos permitem criar e construir significados, modos de ser e sentir, diversos. Assim, a música é um elemento de suma importância para o desenvolvimento e constituição da/o professora/o e do sujeito da educação infantil, a criança.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), a música ganha um tópico específico e é conceituada como

[...] linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (BRASIL, 1998, p. 45).

Nas músicas infantis, as letras das canções são fundamentais e determinantes nas ações e práticas dos sujeitos discentes que estão em processo de formação, pois são as letras que referenciam, enunciam e discursam sobre as datas comemorativas, os comportamentos, os conteúdos e seus respectivos contextos.

Segundo a pesquisa de Bona (2006), o profissional que trabalha com a música comumente não possui formação específica na área musical, o que reflete nas atividades desenvolvidas, que se referem mais a práticas que envolvem a música do que mesmo atividades conscientes com pretensões musicais. Estes profissionais utilizam a música cada qual a sua maneira, por necessidade e força das circunstâncias. A autora ainda faz a seguinte afirmação:

O professor encontra na música uma forte aliada para as suas atividades diárias [...] seja para desempenhar as funções mais diversas tais como, recurso pedagógico, disciplinamento ou para desencadear momentos de alegria e descontração visando tornar a aula mais interessante e prazerosa. A música localiza-se, por assim dizer, nas entrelinhas da pauta pedagógica (BONA, 2006, p. 13).

O enredo pedagógico é constituído de várias demandas, como assim fora citado na LDBN, que abarca os aspectos “físico, psicológico, intelectual e social”. Além disso, na prática docente, descrita por Amorim (2016, p. 164), são exigidos “conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente, e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças”. A música permeia toda a pauta pedagógica da educação infantil e está inclusa nesses saberes e fazeres necessários à ação docente. Alguns autores, a exemplo de Godoi (2011), chamam a atenção para a utilização consciente dessa ferramenta pedagógica.

Godoi (2011, p. 23), enxergando a música na educação infantil para além da canção, mas da percepção e dos sentidos, descreve:

Ao salientar atividades que trabalham gestos, dança, os sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade, as crianças ganham noções de altura, podem observar o próprio corpo em movimento, atentar-se ao meio onde vivem, prestar atenção nele e explorar a criatividade, já que ela (a música) tira base de qualquer ambiente em que a professora e seus alunos estejam (acréscimos nossos).

Este mesmo autor ainda denota que “A música é uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, se planejada e contextualizada”

(GODOI, 2011, p. 24). Percebe-se que para este autor há dois condicionantes para que a música possibilite o desenvolvimento das crianças: o planejamento e a contextualização.

Ao tratar das canções, Godoi (2001, p. 28) explica que “[...] o trabalho não se limita a cantar em sala de aula, é necessário discutir o tema da canção a ser cantada, ouvir o que as crianças querem dizer, o que entendem e se têm alguma canção para sugerir sobre o assunto pertinente aquele momento da aula”.

As canções possuem textos e enunciados diversos que comunicam perfis, modos de ser e de agir, transmitem sentimentos que contribuem para a apreensão e a construção de hábitos, identidades e concepções, pois comunicam o mundo, comunicam realidades. Desse modo, Pacheco (2008, p. 2), discorrendo sobre a construção de identidades, denota que há vários agentes, ambientes sociais e artefatos culturais, e, nesses estão inclusas as músicas, que regulam, formam, constituem e (re)produzem elementos identitários ditos corretos. Este autor descreve tais afirmações do seguinte modo:

O ambiente familiar, o ambiente escolar, a música, os filmes, os livros, as canções produzem os ambientes sociais e formas de comunicação entre tantas outras coisas que carregam discursos. Em suas mensagens, nos símbolos e códigos, nas representações e práticas, a cultura dominante e seus valores/parâmetros, atua, muitas vezes, como legitimadora e “normalizadora” de condutas e comportamentos de gênero naturalizados por essa cultura.

Mediante as afirmações de Pacheco quanto a esse campo carregado de complexidade e de políticas de formação, muitas vezes negando-se o contraditório, em que as canções e textos infantis suscitam, faz-se pertinente as preocupações de Amorim (2016) quanto ao preparo teórico-metodológico no que-fazer docente, bem como as afirmações postas por Godoi (2011) quanto ao planejamento e contextualização da música na Educação Infantil. As canções, entoadas com objetivos de lazer, recreação, relaxamento, etc., podem discursar em prol de uma sociedade classista, classificatória e excludente, e de uma heteronormatividade compulsória. Conforme assinala Pacheco (2008, p. 2):

No caso da canção, observamos que ela, enquanto um artefato cultural, pode assumir um papel significativo na formação das identidades de gênero das crianças, especialmente enquanto (re)produtora de papéis e comportamentos naturalizados masculinos ou femininos, pois ao ouvir uma canção, o aluno/sujeito relaciona-se com esta, apropriando-se dos elementos que as constituem.

Faz-se pertinente, quanto ao planejamento do docente e contextualização das canções, considerado por Godoi (2011), a escolha criteriosa dentro do que se tem produzido acerca do repertório musical da educação infantil. Pensando nisso, Bona (2006, p. 44) afirma:

O repertório musical da instituição escolar, hoje circundado por uma infinidade de tipos e gêneros musicais, não pode ser visto como fator ou objeto isolado. Justamente, pela amplitude do leque de produções musicais que atualmente se apresentam, considera-se fundamental que o professor saiba estabelecer critérios de escolha, ressaltando que os diferentes repertórios são vistos como complementares e não excludentes.

Por fim, é notória a presença da música na educação infantil, bem como de seus efeitos na formação dos sujeitos educandos. Esta linguagem/ferramenta de ensino é apropriada e utilizada de diversas formas pelo(a)s educadore(a)s. Bona e Rozenei (2016) verificaram que, a partir de uma investigação sobre o repertório musical e o modo como a música é utilizada nos espaços de educação infantil do município de Gaspar, em Santa Catarina, a música está presente na rotina pedagógica das professoras como coadjuvante de muitas tarefas e afazeres. Essas autoras alertam para o importante papel da formação continuada do professor de Pedagogia no campo da arte, alerta do qual compactuamos.

CONSIDERAÇÕES E APPREENSÕES PARCIAIS

O estudo, em fase de construção e desenvolvimento, apontou perspectivas e possibilidades do ensino com música a partir do repertório musical. Permitiu nos aproximar, enquanto estudante de graduação, da prática e pensamento sistemáticos da pesquisa, e, de modo mais específico, estudar as possibilidades da música no cotidiano escolar da educação infantil, no intuito de compreender o que essa, como ferramenta, constitui nessa etapa da educação.

Mesmo em desenvolvimento, o estudo sobre o tema a partir de teóricos como Corazza (2004), Agamben (2005), Amorim (2016), Bona (2006), Bona e Cabral (2016), Godoi (2011), Gohn e Stavracas (2010), Pacheco (2008) e da legislação da educação infantil, suscitaram algumas apreensões e considerações, tais como: 1) a educação infantil nas minúcias do discurso legal, tem sistematicamente organizado tempos e espaços de forma produtiva e útil, ancorados por uma compreensão de infância, e regulado os corpos pela disciplina, pelos livros, pelos textos, pela fala, pelas compreensões, pelas canções, pelos discursos; 2) as letras das canções são fundamentais na constituição dos sujeitos discentes que estão em processo de

formação, pois são as letras que referenciam, enunciam e discursam sobre os mais diversos temas; 3) é pertinente um preparo teórico-metodológico no que-fazer docente quanto ao planejamento e contextualização da música na educação infantil, pois as canções, entoadas com objetivos de lazer, recreação, relaxamento, etc, podem discursar em prol de normalidades, de estereótipos e perfis que corroborem com a manutenção das desigualdades; 4) é imprescindível a escolha criteriosa do repertório musical da Educação Infantil. Tais apreensões orientarão a continuidade e conclusão da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, n. 5, Ilha de Santa Catarina, 2005.
- AMORIM, A. L. N. Formação de professores de educação infantil no alto Sertão Paraibano. In: LOPES, W. J. F; MORAIS, S. M. **Formação de professores e identidades docentes em questão: o que nos ensina os 35 anos de pedagogia no alto Sertão Paraibano**. Fortaleza: Impreco, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BONA, M. **Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais**. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.
- BONA, M.; CABRAL, R. M. W. O repertório musical e a ação pedagógica na educação infantil. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, set./dez. 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- GODOI, L. R. **A importância da música na educação infantil**. 2011. 35f. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- GOHN, M. G.; STAVRACAS, I. O Papel da Música na Educação Infantil. **EccoS Revista Científica**, v. 12, n. 2, p. 85-103, jul./dez., 2010.
- PACHECO, J. O. Canções infantis: lazer e pedagogia heteronormativa na educação infantil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 8: Corpo, violência e poder, 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/st10.html>>. Acesso em: 13 out. 2018.

EAD E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA PERÍODO DE 2007 A 2017

Gibson Alves Marinho da Silva
(UERN)
gibson.musica@gmail.com

Giann Mendes Ribeiro
(IFRN/UERN)
giannribeiro@gmail.com

RESUMO

Este artigo trata-se do estado do conhecimento sobre o tema Tecnologias Digitais e Educação a distância (EaD), na Educação Musical. As nossas fontes de pesquisa foram as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em música do Brasil. Baseamo-nos nos textos de Romanowski (2006) e Ferreira (2002) que discutem sobre os fundamentos da pesquisa do tipo “estado da arte” ou “do conhecimento”, como também discutem sobre os procedimentos adotados nesses tipos de estudos e a sua importância para conhecer uma determinada área ou tema acadêmico. Assim sendo, a nossa pesquisa possui um caráter bibliográfico. Os trabalhos foram coletados a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves. Com base nos objetivos, referências teóricas e na metodologia proposta, encontramos 8 trabalhos, sendo 3 teses de doutorados e 5 dissertações de mestrado. Observamos que todos os trabalhos se preocuparam com o processo de ensino/aprendizagem e a influência da tecnologia na educação musical.

Palavras-chave: Dissertação. Teses. Tecnologia e educação musical. Estado do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A cada ano que passa as tecnologias digitais – Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – e a internet têm influenciado a educação, numa velocidade que os próprios profissionais atantes na área não conseguem acompanhar. Um exemplo desse avanço tecnológico é o smartphone, que surgiu por volta do ano de 2002, mas só recentemente é que a educação, e, principalmente, a educação musical, começou a discutir o uso dele no ensino. Assim temos que não são as escolas que impõem esses avanços, mas a indústria, e obriga a educação a se adaptar às tecnologias.

Esses avanços vieram para aproximar pessoas e facilitar o acesso à informação, o que contribui para novos métodos de ensino, baseados na Educação à Distância (EaD), por exemplo, que proporciona, a pessoas de lugares longínquos, o direito de estudar sem sair de casa. A internet propicia o acesso à informação que pode ser acessada pelo usuário em qualquer lugar, desde que tenha um aparelho que possa acessar a internet. Sites como *Google*,

Youtube e *Wikipédia* detêm uma vasta gama de informações, basta o indivíduo saber filtrar as informações de acordo com a sua necessidade. Dessa forma, essas informações podem ser usadas nas salas de aulas com o intuito de ensinar, como pudemos ver por meio das várias pesquisas que vêm sendo desenvolvidas mostrando as possibilidades que essas tecnologias podem proporcionar ao ensino.

Na educação, é crescente o número de trabalhos acadêmicos que tratam sobre as tecnologias digitais. Fazendo uma pequena busca no banco de teses e dissertações da CAPES, e, colocando os filtros em educação, encontramos cerca de 3292 trabalhos acadêmicos que dissertam sobre o tema. Então, levantamos alguns questionamentos: Quais são as pesquisas (teses e dissertações) dos Programas de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) que trataram sobre Tecnologia Digitais e EaD na Educação Musical? Diante dessas curiosidades, tentamos encontrar um referencial teórico que possibilitasse a formulação de um panorama sobre os artigos produzidos por esses periódicos. Para responder a esses questionamentos, optamos por trabalhos que versam sobre o estado da arte ou do conhecimento como a melhor maneira de responder a nossa curiosidade.

ESTADO DO CONHECIMENTO

Trabalhos do tipo estado da arte ou estado do conhecimento têm a finalidade de conhecer uma determinada área acadêmica e o que essa área está produzindo de conhecimento. Romanowski (2006) define que objetivo do estado da arte é realizar um levantamento sobre determinado tema, a partir de pesquisas anteriormente realizadas em uma determinada área de conhecimento. Eles têm a finalidade de investigar, fazer levantamento, mapear e catalogar as dissertações, teses ou artigos em periódicos sobre um determinado tema, com a intenção de discutir o que está sendo publicado, e tentando conhecer quais são os assuntos que estão em evidência nessas publicações. Ferreira (2002) também afirma que esses trabalhos possuem caráter bibliográfico e têm como desafio discutir a produção acadêmica em distintos campos do conhecimento. A autora defende que esse tipo de pesquisa tenta responder:

Que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FEREIRA, 2002, p. 258).

Romanowski afirma que esse tipo de estudo, com a finalidade de conhecer o que está sendo produzido em uma determinada área científica, pode ser considerado um balanço, um inventário acadêmico, no qual se faz o levantamento de várias publicações, a fim de conhecer o que está sendo discutido, analisado, estudado, enfim, realizado no mundo acadêmico. Além do mais, esse estudo possibilita “contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (ROMANOWSKI, 2006, p. 39). Esse tipo de balanço é fundamental para analisar um campo de investigação, ainda mais nos tempos de hoje, com constantes mudanças que estão associadas ao crescente avanço tecnológico e científico (ROMANOWSKI, 2006). Outra contribuição que esse tipo de estudo traz está ligada à construção do campo teórico acadêmico:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI, 2006, p. 39).

O autor estabelece a diferença entre o estado da arte e o do conhecimento. Enquanto o estado da arte tem como objetivo a “sistematização da produção numa determinada área do conhecimento” (ROMANOWSKI, 2006, p. 39), enquanto que o estado de conhecimento escolhe um determinado meio de produção e divulgação acadêmica, no entanto, os procedimentos são os mesmos em ambos. Os estudos que são feitos através da sistematização dos dados abrangem vários níveis de produção e divulgação acadêmica, desde publicações em periódicos, dissertações, teses, anais de congressos, ou seja, todo meio de produção acadêmica. Na produção de trabalhos do tipo “estado da arte” é necessário analisar toda a produção científica sobre determinado assunto de uma área de conhecimento.

Ferreira (2002) define os procedimentos necessários para realizar um estudo do tipo “estado da arte”: o primeiro procedimento é analisar os títulos dos trabalhos – artigos, dissertações e teses. Estes trazem informações importantes para a realização dos estudos sobre o estado da arte, tais como informações sobre: autor e orientador, local, data e área onde foi produzido o texto. Além dos títulos informarem ao “leitor sobre a existência de tal pesquisa e também anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo” (FERREIRA, 2002, p. 261). O segundo procedimento consiste na análise dos

resumos. Essa autora e outros pesquisadores nas suas pesquisas do tipo “estado da arte” chegaram à conclusão de que era necessário analisar também os resumos, haja vista que, em algumas pesquisas, os títulos não continham as informações necessárias ao processo de categorização dos mesmos. Ferreira (2002 *apud* GARRIDO, 1993) fala o que cada resumo deve conter para ser categorizado: “o objetivo principal de investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações finais” (FERREIRA, 2002 *apud* GARRIDO, 1993, p. 262).

Outro procedimento comumente adotado pelos pesquisadores que realizam estado da arte ou do conhecimento é analisar também as palavras-chaves ou os descritores. A escolha desses pesquisadores em também analisar os descritores se dá em função da má constituição dos resumos, que não dispõem, em alguns casos, de informações suficientemente relevantes.

Para o presente trabalho, vamos utilizar o estado do conhecimento, por não realizamos uma pesquisa mais aprofundada, e por essa pesquisa ter sido realizada utilizando uma única fonte de produção acadêmica.

METODOLOGIA

O primeiro procedimento que realizamos foi um levantamento sobre quais são os Programas de Pós-graduação em Música (PPGMUS) existentes no Brasil. Para tanto, utilizamos o site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM. Encontramos 18 programas de pós-graduação em música e em artes, destes, 15 são pós-graduações em música e 3 em artes.

Quadro 1: Programas de Pós-Graduação e música e artes e suas instituições

Programas de Pós-Graduação
<u>Programa de Pós-Graduação em Artes da UEMG</u>
<u>Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA</u>
<u>Programa de Pós-Graduação em Artes da UFU</u>
<u>Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC</u>
<u>Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA</u>
<u>Programa de Pós-Graduação em Música da UFG</u>
<u>Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG</u>
<u>Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB</u>
<u>Programa de Pós-Graduação em Música da UFPE</u>
<u>Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR</u>
<u>Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS</u>

Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ
Programa de Pós-Graduação em Música da UFRN
Programa de Pós-Graduação em Música da UnB
Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP
Programa de Pós-Graduação em Música da UNICAMP
Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO
Programa de Pós-Graduação em Música da USP

Fonte: Produção do autor (2017).

Após visitar os sites desses Programas de Pós-Graduação (PPG), foi encontrada uma série de trabalhos com várias temáticas e objetivos diversos, divididos nas diferentes áreas da música (musicologia, etnomusicologia, educação musical e performance). Porém, nos atentamos aos trabalhos que tivesse como área a educação musical e como temática as tecnologias digitais e a EaD. Na pesquisa encontramos 8 trabalhos com essa temática nos PPGMUS. Para selecionar os trabalhos realizamos a leitura dos títulos com o intuito de verificar se estava de acordo com a área e a temática da primeira filtragem.

Quadro 2: Quantidades dos trabalhos com tema Educação música e tecnologia digital

PPG	Instituição	Quantidade
<u>Artes</u>	UEMG	0
<u>Artes</u>	UFPA	0
<u>Artes</u>	UFU	0
<u>Música</u>	UDESC	0
<u>Música</u>	UFBA	2
<u>Música</u>	UFG	0
<u>Música</u>	UFMG	0
<u>Música</u>	UFPB	0
<u>Música</u>	UFPE	0
<u>Música</u>	UFPR	0
<u>Música</u>	UFRGS	2
<u>Música</u>	UFRJ	0
<u>Música</u>	UFRN	0
<u>Música</u>	UnB	3
<u>Música</u>	UNESP	0
<u>Música</u>	UNICAMP	1
<u>Música</u>	UNIRIO	0
<u>Música</u>	USP	0
Total	18	8

Fonte: Produção do autor (2017).

Assim, verificamos nos sites dos PPGMUS e nos repositórios das universidades, os trabalhos que estavam de acordo com os itens da primeira filtragem e encontramos trabalhos em 4 universidades. Após a leitura dos títulos dos trabalhos, verificamos que 8 deles estavam de acordo com a área e a temática escolhidas. Desses 8 trabalhos, 3 são teses de doutorados

(BRAGA, 2009; RIBEIRO, 2013; TORRES, 2012) e 5 são dissertações de mestrado (ARAÚJO, 2015; COELHO, 2015; EID, 2011; NUNES, 2015; SOLTI, 2015), demonstrando assim que a produção com essa temática na área é uma produção considerável. A próxima tabela mostra as pesquisas em Tecnologias e EaD na Educação Musical:

Quadro 3: Trabalhos na categoria EaD

Autor	Artigo	Ano	Universidade	Tipo
ARAÚJO, Jaíne Gonçalves.	Evasão na EaD: Um survey com estudantes do curso de licenciatura em música a distância da UnB.	2015	UnB	Dissertação
BRAGA, Paulo David Amorim.	Oficina de Violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância.	2009	UFBA	Tese
COELHO, Ráiden Santos.	Mediação Online de Música: Um estudo sobre o papel do tutor do curso de licenciatura em música a distância aa UnB.	2017	UnB	Dissertação
EID, Jordana Pacheco.	Formação de Professores de Música a Distância: Um survey com estudantes da UaB/UnB.	2011	UnB	Dissertação
NUNES, Leonardo De Assis.	Composição de Microcanções CDG no Prolicenmus: Uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar.	2015	UFBA	Dissertação
RIBEIRO, Giann Mendes.	Autodeterminação para Aprender nas Aulas de Violão a Distância Online: Uma perspectiva contemporânea da motivação.	2013	UFRGS	Tese
SOLTI, Endre.	Avaliação do Ensino-Aprendizagem de Guitarra Elétrica e Violão Popular na Licenciatura em Música na Modalidade a Distância da Universidade Vale do Rio Verde	2015	UNICAMP	Dissertação
TORRES, Fernanda De Assis Oliveira-.	Pedagogia Musical Online: Um estudo de caso no ensino superior de música a distância.	2012	UFRGS	Tese

Fonte: Produção do autor (2017).

ANÁLISES DOS DADOS

Todos os trabalhos se preocuparam em discutir sobre o ensino e a aprendizagem por intermédio das tecnologias. Portanto, cada trabalho disserta sobre uma ou várias ferramentas tecnológicas, os ambientes onde estão sendo usadas e seus benefícios para o processo do ensino/aprendizagem da música, em vários contextos sociais, educacionais, e, até mesmo no ensino informal da música. Uma perspectiva de ensino que vem sendo vinculada com

frequência às novas tecnologia é a EaD, cujo intuito é o de democratizar o acesso à educação e à formação continuada.

Dentro dessa mesma temática, EID (2011) desenvolveu seu trabalho que teve como objetivo verificar como o curso de Licenciatura em Música a Distância tem contribuído para a formação dos alunos e quais táticas e instrumentos são mais eficazes nesse ambiente. Para alcançar esse objetivo o mesmo utilizou o survey como metodologia e participaram dessa pesquisa alunos do curso a distância da UnB. A pesquisadora concluiu que as aulas a distância mudaram a visão dos alunos em relação às aulas de música e apontaram para o fato de as interações sociais serem de fundamental importância para esse ambiente.

A pesquisa de Torres (2012) abordou a pedagogia musical *online* do curso de Licenciatura em música a distância da UnB. Esse curso utiliza um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a plataforma moodle, e o estudo do referido autor teve como objetivo compreender como é composta a pedagogia musical *online*, partindo do pressuposto que pedagogias *online* consistem em conteúdos, ferramentas, metodologias, recursos, materiais didáticos, que são utilizados no moodle e outros meios teórico-metodológicos para o processo de aprendizagem na modalidade a distância. Participaram desse estudo vinte e três sujeitos, sendo, portanto, uma abordagem qualitativa que utilizou-se do método estudo de caso para chegar as seguintes conclusões: É possível aprender música na modalidade a distância e a procura por esse tipo de modalidade é crescente por causa da flexibilidade com a qual é oferecida nesse ambiente; A pedagogia musical *online* precisa considerar o contexto dos sujeitos envolvidos para possibilitar uma aprendizagem significativa.

Outra pesquisa também feita em um curso de Licenciatura em Música, na modalidade a distância da UnB, foi realizada por Coelho (2015). Dessa vez os pesquisados foram os tutores desse curso, e investigou-se como os tutores realizavam as mediações *online* da disciplina percepção e estruturação musical. Portanto, analisou como os tutores utilizavam as ferramentas pedagógicas do AVA e como incentivavam os trabalhos colaborativos, utilizando-se de uma abordagem qualitativa e quantitativa, e usando como instrumento de coleta de dados a observação não participativa e entrevistas. Desse estudo, concluiu-se que os tutores utilizavam conhecimentos anteriores para realizar as mediações.

Apesar das vantagens apontadas por Torres (2012) e EID (2011), Araujo (2015) estudou a evasão desse tipo de modalidade. A autora buscou identificar e analisar os fatores que provocam a evasão do curso de Licenciatura em Música, na modalidade a distância, da UnB. Para alcançar o objetivo, foi realizado um survey que consistia num questionário cuja finalidade era a de conhecer os fatores que causaram a evasão dos alunos. Ao analisar os

dados concluiu-se que a falta de tempo e as dificuldades na realização das disciplinas foram os fatores que impulsionaram a evasão.

As pesquisas sobre EaD também foram realizadas em aulas de instrumentos musicais. Braga (2009) analisou e refletiu sobre as interações mais frequentes em aulas de violão, mediadas por computador, utilizando a pesquisa-ação como método e dividindo-a em três fases: planejamento, implementação e avaliação, o que deu origem a um curso chamado Oficina de Violão a Distância. Participaram dessa pesquisa seis alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), atualmente Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), nela, os instrumentos de coleta de dados usados foram as gravações em vídeo das dozes aulas, como também das três aulas presenciais e os diálogos do fórum. Ao final da pesquisa verificou-se que as interações mais frequentes e significativas estavam relacionadas ao senso de solidariedade e a síntese de vários pontos de vista, o que mostrou a preocupação dos envolvidos na pesquisa com o desenvolvimento criativo e do senso crítico.

Ribeiro (2013) pesquisou aulas de instrumento musical a distância, com o objetivo de investigar os processos motivacionais dos estudantes em interações *online*, em aulas a distância, no curso de licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com base na Teoria da Autodeterminação (TAD). Para alcançar o objetivo, o método utilizado foi a pesquisa-ação integral e angariou os dados por meio da observação participante, das entrevistas semiestruturadas, das filmagens e registros do fórum. Após a realização da análise dos dados, o pesquisador concluiu que a motivação apresentada pelos participantes não era intrínseca e que a motivação apresentada foi complexa, multifacetada e sensível a determinadas situações.

A pesquisa realizada por Solti (2015) teve como objetivo avaliar as aulas de guitarra elétrica e violão popular da Licenciatura em Música com habilitação em instrumento da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). Para este fim, o método aplicado foi o estudo de caso, que possibilitou a feitura de um levantamento de dados que teve como *locus* de pesquisa o ensino dos conteúdos “improvisação” e “linguagem jazzística”. As análises consistiram numa avaliação comparativa das gravações feitas no primeiro semestre com as do último semestre do curso de licenciatura. Ao analisar, o autor conseguiu verificar um crescimento em relação ao aprendizado do instrumento musical, porém foram identificadas dificuldades nos elementos rítmicos e/ou na linguagem. Para explicar esse fenômeno o mesmo utilizou a teoria de John Anderson (1981), que fala sobre assimilação, e a teoria de John Kratus (1996) que fala sobre os níveis de improvisação. Após a análise dos dados, concluiu que as dificuldades

apresentadas estão em ambas as modalidades: presencial e a distância, porém são mais perceptíveis nas EaDs. Assim, o autor defende que esse tipo de modalidade é válida para a formação de professores que já possuem uma primeira formação no instrumento, ou como primeira formação, porém com maior aproveitamento nas atividades presenciais dessa modalidade.

Por último, a pesquisa de Nunes (2015) propõe uma discussão do ensino de música na modalidade a distância, por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Esta teve como objeto de estudo o ensino para composição de microcanções CDG (Cante e Dance com a Gente), e os participantes dessa pesquisa foram os alunos do curso de licenciatura em música, na modalidade a distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse curso foi intermediado pela internet e ocorreu no período de 2008 a 2011 e o autor constatou que a composição musical nesse tipo de modalidade precisa ser aberta e flexível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse acervo, pudemos constatar que, apesar de haver um número significativo de trabalhos acadêmicos que abrangem o tema “Tecnologias digitais, EaD e educação musical”, ainda há muito a se estudar nesta vasta área que, ao longo dos anos, vem crescendo e ocupando um espaço de destaque nas relações de ensino/aprendizagem de música. Percebemos que o crescimento dos trabalhos na área pode estar relacionado ao próprio desenvolvimento tecnológico da nossa sociedade, considerada a sociedade da informação. Dessa forma, os novos trabalhos acompanham as novas necessidades da sociedade moderna, na era da informação. Pudemos constatar que quase todas as pesquisas chegaram as seguintes conclusões: ambiente flexível, autonomia dos alunos, materiais específicos para a EaD, a importância da interação *online* e considerar o contexto e conhecimento no processo de aprendizagem do aluno, são de suma importância para esse novo modelo de aprendizado. Daí a importância de dissertarmos sobre este tema e conhecermos autores que já o abordaram em seus estudos com enfoque nos mais variados objetos, como já constatado no levantamento aqui realizado. Dessa maneira, alertamos para a necessidade da continuação desses estudos, focalizando mais a área musical, propriamente dita, vislumbrando as possibilidades que as novas tecnologias trazem para o ensino de música na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. G. **Evasão na EAD**: um survey com estudantes do curso de Licenciatura em Música a distância da UNB. Brasília: Dissertação (Mestrado em Música)- Programa de Pós-graduação em Música do Universidade de Brasília, 2015.
- BRAGA, P. D. A. **Oficina de violão**: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância. Salvador – Bahia: Tese(Doutorado em música) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, 2009.
- COELHO, R. S. **Mediação online de música**: um estudo sobre o papel do tutor do curso de licenciatura em música a distância da UnB. Brasília: Dissertação (Mestrado em Música)- Universidade de Brasília, 2015. ISBN 9788578110796.
- EID, J. P. **Formação de professores de música a distância**: um survey com estudantes da UAB/UNB. Brasília: Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9963/1/2011_JordanaPachecoEid.pdf>.
- FERREIRA, N. S. D. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002.
- NUNES, L. D. A. **Composição de microcanções CDG no prolicenmus**: uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar. Salvador: Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, 2015. ISBN 1326586319.
- RIBEIRO, G. M. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online**: uma perspectiva contemporânea da motivação. Porto Alegre: Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/76731>>.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.
- SOLTI, E. **Avaliação do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica e violão popular na licenciatura em música na modalidade a distância da universidade Vale do Rio Verde**. Campinas: Dissertação(Mestrado em música)-Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000951159&fd=y>>.
- TORRES, F. De A. O.-. **Pedagogia musical online**: um estudo de caso no ensino superior de música a distância. Porto Alegre: Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Ítalo Soares da Silva
PPGMUS/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
italo_so.silva@hotmail.com

RESUMO

Este texto busca apresentar e discutir a música na educação básica brasileira, sob a perspectiva do educador musical. Com base nas reflexões, são apresentados caminhos e propostas pedagógicas em educação musical que ajudam a subsidiar a prática do professor de música na escola. Tais contribuições que alicerça esse trabalho foram originadas de uma vivência docente em música em escola pública na cidade de Mossoró-RN. Como instrumento para coleta de dados, utilizamos relatórios de estágio do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como também o diário de campo, o registro de áudio e vídeo, a observação participante e uma breve revisão de literatura que versa sobre Educação Musical e Educação Básica. A partir do exposto neste trabalho, é evidente a importância da educação musical na educação básica e seu avanço enquanto área de conhecimento com propostas metodológicas diversificadas que potencializam o desenvolvimento de uma sociedade.

Palavras-chave: Educação Musical. Educação Básica. Ensino de música. Professor de Música. Propostas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas a área de Educação Musical tem avançado significativamente nas discussões relacionadas à música na educação básica (QUEIROZ; MARINHO, 2009). Embora a área tenha debatido sob diversas perspectivas o ensino de música no contexto escolar, atualmente essas discussões têm se ampliado e concentrado na luta por uma educação brasileira pública, gratuita, laica, inclusiva, democrática e de qualidade, tomando como base tendo os diversos fóruns e encontros que o campo tem realizado.

Essas discussões se tornaram mais presentes após a lei nº 13.278 de 2016, na qual foram estipulados às artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular obrigatório da educação básica, com isso tornou-se esse espaço um possível campo de atuação do educador musical, ampliando-se assim os ambientes de atuação do educador musical. Nesta perspectiva de que a música constitui uma das linguagens da educação básica no componente curricular de arte, contemplando assim todos os níveis da educação básica, começou-se a surgir cada vez mais questões relacionadas à

importância da música nas escolas brasileiras, como também as práticas pedagógicas de professores de música nesse contexto.

Desta forma, é nessa perspectiva que esse trabalho busca apresentar a música na educação básica brasileira e mostrar e discutir caminhos e propostas pedagógicas em educação musical por meio de uma vivência docente em música em escola pública da cidade de Mossoró-RN. Assim, as discussões aqui expostas buscam contribuir com a prática pedagógica de professores de música na educação básica e entender as características desse campo de atuação.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A história da Educação Básica no Brasil é marcada por diversas mudanças desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais (CURY, 2002). Este aspecto também ocorre com a trajetória da Educação Musical nas escolas de educação básica, pois segundo Queiroz e Marinho (2009, p. 61) “desde o Império foram encadeadas uma série de ações e propostas que, inter-relacionadas às dimensões políticas, buscam pensar, estruturar e aplicar preceitos e práticas de educação musical no contexto escolar”. Portanto, questões como essas são frequentemente pautas de debates na área de Educação Musical e que a todo o momento requerem olhares e discussões.

No que se refere ao ensino de música na Educação Básica brasileira, a mesma está inserida como uma das linguagens do componente curricular “Arte” nos diversos níveis da educação, juntamente com as artes visuais, dança e teatro, como estipulado pela Lei 13.278, de maio de 2016 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Com a lei a Educação Básica torna-se obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, sendo ela organizada e dividida em três modalidades: começando pela pré-escola, em seguida, o ensino fundamental e, por último, o ensino médio (BRASIL, 2016a). Contudo, vale ressaltar que atualmente é pauta de debate a permanência do componente curricular “Arte” no ensino médio, devido mudanças que estão ocorrendo no sistema educacional no país.

Ainda no ano de 2016, foram homologadas as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Ressalta-se que desde o ano de 2003 ocorriam audiências públicas do Conselho Nacional de Educação (CNE) em parceria com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) a fim de discutir o assunto e construir uma resolução que atendesse as demandas, porém apenas no ano de 2016 essas

diretrizes foram aprovadas. Nelas, a música é entendida como um direito humano devendo ser uma prática curricular estendida a todos os estudantes. Além do mais, define uma série de exigência que segundo essas diretrizes compete incluir o ensino de Música nos projetos político-pedagógicos das escolas como conteúdo curricular obrigatório, organização do quadro de profissionais da educação com professores licenciados em Música. Além disso, é estipulada a realização de concursos voltados para contratação de licenciados em música, o incentivo a pesquisa nas temáticas da música e do ensino de Música na Educação Básica, a inclusão nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando “o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, entre outras (BRASIL, 2016b, p. 1).

Outro documento de caráter normativo é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento define o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Com base na LDBEN, a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

No que se refere à música, o documento carece de apontamentos e referência mais específica que abranja essa “linguagem”, como é chamada no documento, enquanto área de conhecimento dentro do componente curricular Arte na educação básica. Contudo, em suas 468 páginas, o documento menciona a música especificamente em apenas dois parágrafos, como mostra Brasil (2018, p. 194):

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.

Ao ensino de Arte, e mais especificamente de música, o que encontramos proposto até agora com a reforma e a Nova Base Comum Curricular do Ensino Médio, pode acabar afetando consideravelmente o ensino de música nas escolas como também retroceder o processo de crescimento da educação básica e da Educação Musical no país. Essa última, que

reconhece claramente sua importância para a contribuição da formação do sujeito e do crescimento da sociedade, vem lutando há bastante tempo na busca de ocupar um espaço de valor na educação básica no país. Assim, esse e outros fatores relacionados à importância e inserção da educação musical na escola, devem ser pautas de discussões constantes nos diversos debates que tratam sobre o ensino na educação básica.

No que se refere a educação básica, além desses fatores, no art.4 da Lei 12.769 de abril de 2013, a LDBEN garante o “atendimento educacional gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2013, p. 2) preferencialmente na rede regular de ensino. Tratando desse atendimento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apontam que sempre que possível todos os alunos devem aprender juntos em classes comuns, além de mencionar a necessidade de professores capacitados para atendimento aos alunos com “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001). Com isso, devido a realidade que grande parte das escolas de educação básica no Brasil ainda não estão preparadas para um atendimento de qualidade voltado para o atendimento a alunos com deficiência, por muitas vezes caí a maior responsabilidade ao professor de sala de aula, uma vez que as escolas não estão preparadas com um corpo de profissionais especializados em diversas áreas (psicólogo(a), psicopedagogo(a) assistentes sociais, para citar alguns).

Com isso, é notório que grande parte dos professores da educação básica estão despreparados para desenvolver o ensino inclusivo coerente e sensível, pois além de terem que lidar com os diversos conteúdos, habilidades e competências da sua área de atuação, não foram capacitados em sua formação inicial para essa especificidade (KEBACH, DUARTE, 2008; RABÊLLO, 2009; SOARES, 2012, OLIVEIRA, SILVA, PADILHA, BOMFIM; 2012). Com isso, cabe também ao professor de Arte/música preparar-se para as exigências que a educação básica demanda na busca de promover uma educação e educação musical mais inclusiva, fazendo com que o professor procure meios do meio social se adaptar ao aluno incluído ao invés do estudante se adaptar à sociedade.

Vale ressaltar que o processo de inclusão não se limita apenas a inserção e participação dos alunos com deficiência nas escolas, mas também a inclusão de alunos da educação básica ao ensino de música, pois esse processo acaba se tornando excludente uma vez que poucos espaços como esses oferecem o ensino.

Portanto, questões relacionadas à importância da música na educação básica, como também as práticas, concepções e metodologias de professores de música que atuam nesse

contexto, têm sido amplamente debatidas na área de educação musical nas últimas décadas. Assim, mesmo que os debates em relação ao ensino de música no contexto escolar sejam recorrentes e representativos na trajetória no país, necessita cada vez mais serem ampliadas na perspectiva de avançar e conquistar um espaço consolidado, permanente e definitivo na Educação Básica brasileira.

Se por um lado percebemos que é necessário a educação musical conquistar um lugar privilegiado na educação básica, diante toda sua trajetória, conquistas e fortalecimento enquanto área de conhecimento, também é preciso evidenciar que precisamos construir e alicerçar a atuação do professor de música na educação básica. Por conseguinte, com o intuito de contribuir com a construção de caminhos que favoreçam o ensino de música nas escolas de educação básica, mostramos com base em experiência docente vivida no componente curricular por meio de um estágio supervisionado em Arte/Música em escola pública do município de Mossoró-RN, práticas e propostas pedagógicas que alicerçaram o ensino de música nesse contexto.

CAMINHOS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: RELATANDO UMA VIVÊNCIA DOCENTE EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Há bastante tempo à educação musical se encontra praticamente ausente nas escolas brasileiras (LOUREIRO, 2010, p. 107). Com isso, muitos educadores musicais buscam constantemente espaços para a música nos currículos escolares, porém, nos últimos anos muitas das conquistas e direitos para a inserção da música na escola foram retiradas dos currículos escolares. Segundo Loureiro (2010, p. 109):

São muitos os problemas enfrentados pela área da educação musical. Dentre eles, consideramos como os de maior importância a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar.

Partindo dessa ideia, percebemos os estágios supervisionados voltados para a formação de professores como um dos meios potencializadores e que contribuem para valorização do ensino de música nas escolas. Portanto, é nessa perspectiva que buscamos apresentar alguns aspectos e características do componente curricular “Estágio Supervisionado IV” do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O Estágio Supervisionado IV do Curso de Licenciatura em Música da UERN, tem como foco a atuação do licenciando em contextos de ensino e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio da Educação Básica. Deste modo, apresentamos como se deu o estágio na componente curricular Arte em turma do 7º ano “B” do ensino fundamental do turno matutino no Colégio Municipal Evangélico Leôncio José de Santana que fica situado na cidade de Mossoró-RN, entre o período que compreende os meses de agosto a outubro de 2017. Assim, buscar focar aqui os processos de ensino e aprendizagem de música nesse contexto.

Em relação a turma, a mesma era composta por 34 alunos, sendo dois deles deficientes, um autista e outro surdo. A professora responsável por ministrar as aulas de Arte não havia formação específica na área de música, porém busca constantemente adquirir novos conhecimentos para lecionar em sala os conteúdos do componente curricular.

Mediante o estágio foi traçado alguns objetivos entre o professor e estagiário que pudesse nortear a prática pedagógica em sala de aula. Assim, como foi traçado trabalhar a percepção, expressão, criação e reflexão a fim de contribuir para a apreensão da linguagem musical. Além disso, buscou-se promover a participação ativa do aluno em sala de aula; estimular e desenvolver a percepção através da apreciação musical, envolvimento e compreensão da linguagem musical; possibilitar a comunicação e expressão por meio da interpretação, improvisação e composição; apresentar e vivenciar abordagens musicais em diversos contextos culturais e históricos.

Tomando com base nos métodos ativos de educação musical, reapropriamos de propostas de construção de exercícios dos vários métodos, na condição de, compreendendo os princípios que embasam tais propostas, redirecioná-las para as metas que almejamos. Assim, utilizamos das propostas pedagógicas de Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff(1895-1982), como também de propostas pedagógicas contemporâneas, sendo elas O’Passo (CIAVATTA, 2012) e Percussão corporal, tomando como referência o grupo Barbatuques liderado por Fernando Barba.

Utilizamos Dalcroze como proposta pedagógica na perspectiva da compreensão musical através da interação mente-corpo, desta forma, acreditamos que por meio dos movimentos corporais o aluno passava a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo assim caminhos para a criatividade e a expressão.

Jaques-Dalcroze entende que a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de

exercícios que combinem sensações físicas e auditivas. A Rítmica propõe o aumento dessa consciência através do aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e espaço. [...] Nesse sentido, Jaques-Dalcroze constata que o movimento corporal tem uma dupla função: a manifestação visível de elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções, ao mesmo tempo em que é estratégia para aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão (MARIANE, 2011, p. 31-32).

Buscamos desenvolver a compreensão e percepção dos alunos utilizando a experiência corporal, através de atividades na qual o movimento corporal fosse elemento fundamental para entender e vivenciar aspectos musicais. Esses e outros elementos foram bastante trabalhados no primeiro dia de aula ministrado pelo estagiário, onde com o intuito de possibilitar uma primeira experiência de aula aos alunos que não fosse à sala utilizando quadro, e outros elementos característicos de aulas tradicionais, buscamos levá-los para a quadra de esportes da escola e promover uma aula totalmente prática em música. Durante a aula, foram vivenciados basicamente todos os conteúdos que iriam ser explorados durante todo o estágio. Assim, foram utilizados jogos rítmicos utilizando o corpo, jogos de percepção musical, paisagem sonora, atividades de improvisação, exploração dos parâmetros do som (Altura, Intensidade, timbre e duração) elementos que compõe a música (Melodia, harmonia e ritmo).

No entanto, Zoltán Kodály acreditava que as aulas de música devem ser regularmente oferecidas nas escolas, de modo a propiciar o apreciar e o pensamento musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão. Assim, utilizamos da sua proposta essencialmente estruturando no uso da voz, buscando envolver três tipos de materiais musicais, sendo eles: “1- canções e jogos infantis cantados na língua materna; 2- melodias folclóricas nacionais; 3- temas derivados do repertório erudito ocidental” (SILVA, 2011, p. 57).

Ao utilizar a proposta pedagógica de Kodály, utilizamos e exploramos dos alunos o cantar, pois de acordo com o autor, também acreditamos que é cantando que o aluno se expressa musicalmente e desenvolve a habilidade de ler e compor música. Segundo Deckert (2012), para Kodály o canto não era apenas um meio de expressão musical, mas algo que auxiliava no desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo, como também se acreditava que o aprendizado do canto deveria vir antes do aprendizado do instrumento. Por meio dessa proposta, propomos também aos alunos criarem canções e paródias com base no que se vinha trabalhando, como por exemplo, o estudo de gêneros, ritmos e eles estilos musicais.

Sob outra perspectiva, utilizamos também ideias defendidas por Willems, ao qual consideramos uma proposta pedagógica um pouco mais complexa devida trabalhar desde cedo com a abstração. Assim, buscamos abordar essa proposta devido o pedagogo musical considerar:

[...] a vivência musical como fio condutor de toda aprendizagem. Enfatiza que “é muito importante que a criança viva os fatos musicais antes de tomar consciência deles”. Primeiramente é preciso viver e fazer música, depois, pensar sobre ela. Segundo Willems, pretende-se ensinar noções abstratas em idade muito precoce, quando seria mais fácil aguardar a idade em que as abstrações passam a fazer parte do universo possível de uma criança (PAREJO, 2011, p. 103).

Embora tenha sido perceptível que antes do estágio a maioria dos alunos não haviam tido uma vivência musical mais concreta e que o viver e fazer música não os acompanhava desde criança, esse fato nos chamou atenção para buscar propor esse tipo de experiência. Assim, buscamos desenvolver e estimular os alunos a escuta musical, como também atribuir pensamentos e relações ao que se escutava. Esse tipo de atividade segundo Willems, ou seja a escuta, “é a base da musicalidade” (FONTERRADA, 2005, p. 126). Deste modo, em algumas aulas procuramos estabelecer relações entre som e natureza com o intuito de trabalhar noções de abstração por meio de atividades de paisagem sonora.

Utilizamos elementos das propostas pedagógicas de Carl Orff, na qual ele atribuíu um sistema em que o corpo é o ponto de partida para o aprendizado musical. Segundo Deckert (2012, p.18) “todo o trabalho de Orff baseia-se em atividades lúdicas infantis como cantar, dizer rimas, bater palmas, danças e percutir em qualquer objeto que esteja à mão”. Assim, além da combinação entre música e dança, trabalhamos com ritmos da fala, atividades em grupos, e o fazer musical buscando a criação e improvisação dos alunos.

No que se refere a novas metodologias para educação musical, utilizamos também propostas pedagógicas advindas de O’ Passo que foi criado por Lucas Ciavatta. Essa metodologia tem por princípios inclusão e autonomia e entende o fazer musical como um fenômeno indissociável do corpo, da imaginação, do grupo e da cultura (CIAVATTA, 2012). Assim, possibilitamos nos alunos o sentir à pulsação e elementos do ritmo das música através dessa metodologia. Com essa proposta buscamos também promover a participação mais efetiva dos alunos deficientes nas atividades, mais especificamente do aluno surdo, pois utilizando as palmas, pés com base n’O Passo, foi possível construir uma base sólida de ritmo e afinação por meio do corpo.

Outra metodologia também utilizada foi a de percussão corporal. Proposta pedagógica utilizada pelo grupo Barbatuques, que surgiu em 1995 tendo como fundador Fernando Barba. Embora tenha como princípios os métodos ativos a percussão corporal, surge atualmente como uma forma prática de se ensinar música e explorar o corpo como instrumento musical. Assim, considerando os principais objetivos didáticos da percussão corporal, essa proposta objetiva:

[...] automatizar a rítmica, ampliar o repertório de sons corporais, produzir ritmos e melodias, incentivar a capacidade de criação musical, incentivar atitudes lúdicas e cooperativas e promover a percepção corpórea em sua globalidade (MESQUITA, 2016, p. 50).

Vale ressaltar que todas as propostas pedagógicas aqui mencionadas não foram aplicadas totalmente de acordo com o que cada pedagogo musical propunha com elas, mas que suas bases pedagógicas, conceitos e propostas para o ensino de música foram adaptados a realidade vivida e utilizadas como base para as aulas ministradas no referido campo de estágio. Além disso, com base em uma análise do livro didático percebemos que além do conteúdo especificamente de música ser bastante restrito, ou mesmo ser abordado de forma superficial, ainda necessita de uma sistematização e ser mais bem definido os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino. Assim, percebendo a carência de conteúdos musicais significativos para a formação do aluno, optamos por buscar novas metodologias e outros materiais para dar suporte ao que seria trabalhado.

Em relação ao processo de avaliação das aulas, optamos por escolher a diagnóstica, formativa e somativa, baseando nos três princípios de ação em educação musical proposto por Swanwick (2003). O primeiro desses princípios consiste em considerar a música como discurso, pois Swanwick (2003, p. 57) apresenta que “um dos objetivos do professor é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano”. O segundo princípio é considerar o discurso musical dos alunos. Para isso, é necessário considerar o conhecimento musical do aluno para que possamos avaliar - identificar- em que fase de compreensão ou nível de conhecimento musical o aluno está para daí partirmos para compreensões mais complexas. Consideramos assim esse processo como avaliação diagnóstica. O terceiro princípio é inserir a fluência musical do início ao fim. Neste, Swanwick (2003) valoriza o afastamento de procedimentos técnico ou teóricos, assim valorizando mais a vivência musical do aluno.

Partindo desses pontos, buscamos trabalhar com os alunos no nível que eles pudessem exercitar seus próprios julgamentos musicais, o que aqui também chamo de uma avaliação formativa, crítico e reflexivo. Nela, o estudante pode avaliar o seu próprio trabalho e o trabalho do outro, e para, além disso, refletir sobre essa aprendizagem, impondo-se criticamente. Com isso, esse processo deve ser formativo a partir da prática contínua e tendo como foco o ensino-aprendizado. Assim, ao considerar esse modelo, propomos durante algumas aulas que os próprios alunos atribuam suas próprias “notas” ou conceitos, sobre o conteúdo que foi trabalhado. Assim, em um processo de construção em conjunto, onde o aluno se auto avalia, os outros colegas e o professor avaliam esse aluno, e daí ambos justificam de forma crítica e reflexiva esses valores, e constroem no final uma nota que seja condizente com todo o desenvolvimento, participação, até a assimilação do conteúdo pelo aluno e professor. Além disso, vale ressaltar que esse processo também pode ser feito para avaliar o professor em sala de aula. Em síntese, em música a avaliação deve estar em todo momento, como também a auto avaliação é um processo fundamental para uma educação musical de qualidade.

De maneira geral, foi possível perceber diante as aulas de música uma contribuição significativa para a formação integral dos alunos, fato esse que só foi possível devido um grande trabalho de conscientização tanto dos alunos, professores como da gestão escolar como também da sistematização do trabalho. Desse modo, constatou-se a importância da sistematização do ensino de música nas escolas e de um plano de ensino que busque contemplar as especificidades de cada contexto. Por esses fatores e diante um trabalho coletivo de conscientização é possível colocar o componente curricular Arte e mais especificamente a Música em um lugar de destaque e ocupando patamares de importância não só nas escolas de educação básica, mas também no sistema educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto neste trabalho, fica evidente a importância da educação musical na Educação básica e seu avanço enquanto área de conhecimento com propostas metodológicas diversificadas. Contudo, é perceptível que o sistema educacional brasileiro embora tenha garantido a educação escolar pública, tem construído inúmeras barreiras e limites para a efetivação da educação de qualidade no país. Tais fatores são perceptíveis diante a falta de incentivo e investimento dado a educação brasileira além da retirada no currículo escolar de direitos e conhecimentos tidos como fundamentais para a formação do sujeito em sociedade.

No entanto, é necessário superar esses obstáculos, construir estratégias para o melhoramento da educação no país.

No que se refere à educação musical, é importante a mesma fortalecer e construir discussões consistentes sobre o papel da música na escola. Além disso, é necessário conscientizar as escolas sobre a importância e objetivos da música nesse contexto, como também do cumprimento de fato com o compromisso de proporcionar ao sujeito uma formação ampla e plena para que possa viver em sintonia com as necessidades, características e valores que o rodeia.

Portanto, é fundamental ao professor de música traçar objetivos claros para esse ensino, construir suas próprias propostas pedagógicas que considere seu alunado, desenvolver conteúdos e estratégias fundamentais para a formação musical na escola, como também ser capaz de transformar suas práticas constantemente. Portanto, é seu papel atender as necessidades do mundo contemporâneo e lutar para uma educação musical cada vez mais presente na Educação Básica. Para isso, é preciso encarar o compromisso de contribuir com o ensino de música consistente e com o desenvolvimento de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

- CIAVATTA, L. **O Passo: música e educação**. Rio de Janeiro, 2012. Edição do autor.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.
- BRASIL. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016a.
- _____. **Lei nº 12.762, de 02 de abril de 2013**. Altera o § 3o do art. 4 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2016.
- _____. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 10 maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016b.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC, SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. 227 Proposta preliminar. Brasília: MEC, 2018.
- DECKERT, Marta. **Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula**. (Cotidiano escolar: ação docente). 1º ed. Moderna, São Paulo, 2012.
- FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. **Textos & Debates**, v. 2, n. 15, 2008, p. 98-111.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus. 7 ed. 2010.- (Coleção Papyrus Educação).

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011.

MESQUITA, Cláudia Maria Souza. Percussão corporal no ensino da música: três atividades para a educação básica. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.

OLIVEIRA, Elizângela de Souza; SILVA, Talita Pepes da; PADILHA, Meyrecler Aglair de Oliveira; BOMFIM, Raphaela da Silva. Inclusão Social: Professores preparados ou não? **Polem!ca**, v.11, n.2, p.314-323, abril/junho 2012.

RABÊLLO, Roberto Sanches. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma inclusão inclusiva. In: **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 347 – 355.

SOARES, L. Programa de apoio pedagógico e inclusão. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n.27, p. 55-64, jan./jun. 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172.

INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE MÚSICA DA UERN

Anne Valeska Lopes da Costa
Mestranda em Ensino pelo POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN)
annevaleska.musica@gmail.com

Giann Mendes Ribeiro
Professor Adjunto IV da UERN e EBTT do IFRN
giannribeiro@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho traz ideias iniciais de uma pesquisa de Mestrado em andamento que tem como objetivo geral: Investigar a inserção profissional de egressos do curso de música da UERN. Como objetivos específicos: 1. Verificar a situação profissional dos egressos; 2. Discutir a relação entre a situação profissional dos egressos e sua formação acadêmica; 3. Examinar as condições de trabalho dos egressos; 4. Analisar o grau de satisfação com o trabalho que exercem. Esse estudo será realizado com uma abordagem quantitativa. O método escolhido será o *survey* baseado na internet, onde serão aplicados questionários com os egressos através da ferramenta online de pesquisa *SurveyMonkey*. Os dados serão organizados em duas categorias: perfil dos egressos, configurado a partir de dados sociodemográficos, percurso de formação, avaliação da formação acadêmica e inserção profissional dos egressos. Esta pesquisa pretende fornecer dados acerca da inserção profissional de licenciados em música da UERN, na qual possibilitará um mapeamento das atividades profissionais desses egressos. Acredito que esse estudo pode contribuir para aprofundar o conhecimento acerca da atuação profissional dos licenciados em música da UERN e para subsidiar discussões sobre a formação de professores de música.

Palavras-chave: Inserção profissional. Estudo sobre egressos. Atuação profissional.

INTRODUÇÃO

A formação do educador musical para a atuação docente tem sido um assunto bastante discutido no âmbito acadêmico na contemporaneidade, o estudo com egressos de Licenciaturas cada vez mais torna-se tema de pesquisas por possibilitar que possa-se avaliar os cursos que formam os professores, principalmente para atuarem na rede básica de ensino. Estudos revelam o crescente número de egressos de cursos de Licenciaturas em música do Brasil que estão atuando nas Escolas de Educação básica (GOMES, 2016). Estudar a formação inicial e a atuação profissional e como acontece a inserção desses egressos no mercado de trabalho pode contribuir para que tenhamos conhecimento sobre as possibilidades e perspectivas de atuação profissional de um licenciado em música. Partindo dessa premissa é que me proponho a realizar esta pesquisa intitulada “Inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos do curso de música da UERN”.

Tenho como objetivo geral: Investigar a inserção profissional de egressos do curso de música da UERN. Como objetivos específicos: 1. Verificar a situação profissional dos egressos; 2. Discutir a relação entre a situação profissional dos egressos e sua formação acadêmica; 3. Examinar as condições de trabalho dos egressos; 4. Analisar o grau de satisfação com o trabalho que exercem.

O interesse em realizar esse estudo surgiu a partir de uma pesquisa de iniciação científica realizada com os egressos do curso de música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O meu ingresso no Grupo de Pesquisa Perspectivas em Educação Musical – GPPEM e a minha participação como voluntária do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq me possibilitaram investigar e conhecer um pouco sobre o perfil e o campo de atuação profissional dos alunos formados no curso de música da UERN dos anos 2008 a 2015. Essa pesquisa nos revelou que 40,3% do total de egressos do curso de música até o ano de 2015 atuavam na educação básica (COSTA, 2016), surgiu então o interesse de realizar um aprofundamento sobre esse dado, investigando a formação que esses egressos obtiveram para atuarem nas escolas de educação básica bem como aconteceu a inserção desses egressos nesse campo de atuação, que apesar de ser um espaço cheio de desafios para um professor de música é um campo de atuação em ascensão na atualidade.

Até o momento, esse estudo tem como base as pesquisas realizadas por Fernandes (2017), Kennan Junior (2017), Coutinho (2014), Vechi (2015), Pereira (2015), Gaulke (2013), Schneider (2015) e Gomes (2016) encontradas em um levantamento feito no catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre estudos de Programas de Pós graduação em Música com a temática “egressos de cursos superiores em música”. Além desses, trago as pesquisas de Dazzani e Lordelo (2012), Grossi (2003); Penna (2002; 2011; 2012); Oliveira e Souza (2015) e Xisto (2004), ambos investigam sobre egressos, a maioria egressos de licenciaturas em Música, outros trabalhos farão parte do referencial tendo em vista que essa pesquisa ainda encontra-se em andamento. Para tanto, busco discutir: Como ocorre a inserção profissional dos Egressos do curso de licenciatura em música da UERN? Esse questionamento surgiu de forma indutiva a partir dos resultados da pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso sobre a atuação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN.

ESTUDOS COM EGRESSOS

Os estudos com egressos são cada vez mais realizados no mundo acadêmico. Segundo Gomes (2016, p. 44) “esses estudos vem sendo realizados com os objetivos de avaliar cursos e

programas, estabelecer relações entre formação e atuação profissional e analisar a inserção dos egressos no mercado de trabalho”. Para Dazzani e Lordelo (2012) a importância desses estudos é que eles possibilitam avaliar programas ou instituições. Chelimsky (2009, *apud* DAZZANI E LORDELO, 2012) ressalta a importância desse tipo de pesquisa por se tratar de uma forma de investigar se o investimento feito para a formação dessas pessoas gerou bons resultados.

A avaliação de políticas, programas e práticas públicas provê informações sobre a atuação do governo que a esfera pública precisa conhecer; o resultado dessas avaliações acrescenta novos dados ao estoque de informações necessárias para as ações do próprio governo; isto contribui para a formação de uma cultura de um pensamento crítico acerca da atuação do Estado; desenvolve um espírito questionador que ajuda o governo a ser mais honesto e eficiente (CHELIMSKY 2009, *apud* DAZZANI; LORDELO, 2012, p. 15).

Esse tipo de avaliação de programas e políticas públicas deixa um pedido de revisão, de mudanças e melhorias. Como confirma Mainardes (2006, *apud* DAZZANI; LORDELO, 2012, p.17) “o sentido maior desse tipo de avaliação é o interesse pela aferição da eficiência da ação e pelo seu valor público”. Os autores dizem ainda que:

Egressos de programas e políticas sociais são sujeitos especialmente interessantes para compreendermos como esses programas e políticas se articulam com a sociedade. Eles são uma fonte privilegiada de informações que permitem entender o alcance, efeitos e consequências de uma ação educativa (DAZZANI; LORDELO 2012, p. 20).

Ao buscar estudos com a temática “egressos de cursos superiores em música” no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES, cheguei ao número total de 10 trabalhos, 7 deles são dissertações e os outros 3 correspondem a Teses provenientes de cinco diferentes programas de pós graduações em Música do Brasil, sendo eles: Os programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), do programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Programa de pós-graduação em música da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Notamos que os estudos com egressos de cursos superiores de música vem ocorrendo principalmente nas regiões Sul e Nordeste, nenhum trabalho de acompanhamento dos egressos de cursos superiores de música das outras regiões brasileiras foram encontrados no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE EGRESSOS DE CURSOS DE MÚSICA

No contextos da educação inclusiva Júnior (2017) investigou as principais ações, recursos e serviços que viabilizaram a conclusão da trajetória acadêmica de quatro egressos deficientes visuais de cursos de graduações em música no Rio Grande do Sul.

Alguns dos resultados apresentados “apontaram para a presença de barreiras atitudinais, de comunicação e de informação” e “constatou-se, pela fala dos entrevistados, grande dificuldade de acesso a bibliografia básica e adaptação de partituras em Braille” (JÚNIOR, 2017, p. 9). Porém, não foram listados apenas pontos negativos na pesquisa de Júnior (2017), os resultados apontaram como principais contribuintes para a permanência desses egressos portadores de deficiência visual no curso de música “a atuação dos núcleos de inclusão/ acessibilidade, de alguns professores que reformularam suas metodologias, a presença de monitores/bolsistas e o auxílio de colegas e familiares”.

Fernandes (2017) pesquisou egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN” e traz em seu trabalho “as impressões de 6 egressos do curso, jovens recém-formados (as) com idades entre 21 e 25 anos de idade, sobre o componente curricular Estágio Supervisionado I”. A autora teve como objetivo nesse trabalho “analisar o processo de autonomia docente construído pelo educador musical egresso do curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN” e detectou que “todos eles [os egressos] se sentiram, de certa forma, desenvolvendo-se e formando uma certa identidade docente, levando em consideração as posturas que foram desenvolvidas por cada um deles durante esse primeiro contato ativo dentro do ambiente escolar”.

DISCUTINDO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE CURSOS DE MÚSICA

Segundo Grossi (2003) para se pensar a atuação profissional é necessário se conhecer antes a sua fundamentação: o perfil profissional de cada contexto, os interesses, valores e princípios que regem essa atuação.

Poderíamos pensar a “atuação profissional” em dois sentidos: *para* os mercados de trabalho (processo de formação na academia) e *nos* mercados de trabalho (o profissional atuante). Do mesmo modo, os “mercados de trabalho” podem ter perspectivas diferenciadas quando tratados *para* o profissional ou *do* profissional” (GROSSI, 2003, p. 88).

No primeiro sentido “para o mercado de trabalho” refere-se ao processo de formação do indivíduo, ou seja, o tempo que ele está na academia sendo preparado para o mercado de trabalho, construindo concepções e aprendendo os caminhos para a realização de um trabalho eficiente e de qualidade. No segundo “Nos mercados de trabalho” estaria relacionada ao profissional que já está no mercado atuando, o profissional inserido na realidade, onde nem tudo funciona corretamente e as dificuldades são muitas.

Gomes (2016) estudou em seu trabalho a inserção dos licenciados em música do estado do Paraná no mercado de trabalho. Para realizar esse estudo ela buscou:

Examinar a situação profissional dos egressos; analisar a relação entre a situação profissional dos egressos e sua formação acadêmica; verificar as condições de trabalho dos egressos; e analisar o grau de satisfação com o trabalho que exercem (GOMES, 2016, p. 195).

A autora identificou que muitos se inseriram precocemente no mercado de trabalho pois já trabalhavam com música antes do ingresso no curso e continuaram trabalhando durante o curso, a autora considera então que “o ingresso na graduação amplia significativamente a capacidade de buscar espaços no mercado de trabalho” (GOMES, 2016, p. 196).

Gomes (2016) também identificou que “93,02% dos egressos que participaram da pesquisa trabalham, dentre os quais 32% atuam como professor de música na educação básica. A autora ressalta que “a educação básica é um espaço ainda pouco ocupado pelos egressos investigados”, o que para ela “parece ter relação com o fato de não haver, no estado do Paraná, concursos públicos (estadual e municipais) específicos para professor de música” o que acaba dificultando a inserção desses profissionais na escola.

Xisto (2004) em sua pesquisa buscou compreender a relação entre formação e atuação profissional de professores de música egressos da Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul, para isso ela investigou o que fazem estes profissionais, onde atuam e, também, quais as suas próprias concepções sobre a relação estabelecida entre a formação recebida na universidade e as necessidades e exigências dos múltiplos espaços de atuação profissional.

Para a autora os conhecimentos utilizados na atuação profissional se originam de diversas fontes, se misturam às experiências profissionais vividas e compõem uma rede de informações, não se limitando apenas ao período de formação na faculdade, para isso ela se baseia nas ideias de Tardif, como podemos observar:

O saber do professor provém de diversas fontes, pois em seu trabalho, o professor se serve da sua cultura pessoal, que envolve aspectos da sua história

de vida e da sua cultura escolar anterior, assim como se apoia em determinados conhecimentos disciplinares, além dos conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos na universidade” (TARDIF, 2002 *apud* XISTO, 2004, p. 147).

Nas relações estabelecidas entre formação acadêmica e as necessidades da educação musical nos espaços onde atuam, os egressos entrevistados na pesquisa de Xisto (2004) apontam várias divergências entre a sua formação e atuação. Para eles ao saírem do curso de licenciatura não se sentiram preparados totalmente para os diversos contextos de atuação que a área de música oferece, apesar disso consideram a teoria das universidades indispensáveis para a atuação. Alguns apontam que para suprir as necessidades deixadas pela formação inicial tiveram que recorrer aos cursos de formação continuada (cursos, oficinas, seminários).

A alguns anos vem sendo realizados estudos sobre a atuação do professor de música na educação básica e podemos observar que por muitos anos se discutiu a ausência do professor de música nesse ambiente, porém também existia uma preocupação em se ver até que ponto a área da educação musical estava comprometida com a escola básica (PENNA, 2011). Também se tinha uma preocupação muito grande em relação ao número de formados na área específica de música em relação a outras áreas como, por exemplo, artes plásticas, o que dificultava ainda mais a afirmação da música nas escolas básicas (PENNA, 2002).

Outra grande preocupação é o fato de que nas escolas básicas a música está localizada dentro dos conteúdos do componente curricular arte, sendo uma das quatro modalidades artísticas que podem ser trabalhadas dentro do campo. Com a lei 11.769/2008 o ensino de música tornou-se obrigatório no componente Arte, porém a mesma lei traz, junto com o pequeno número de professores formados em música, outra grande preocupação para a área da Educação musical que era o fato do ensino de música nas escolas ficarem submetido a um profissional não habilitado a trabalhar com música, como afirma Maura Penna:

Na falta de formação específica, este trabalho pedagógico com música tende a ser esporádico e superficial, ou até mesmo inadequado; inclusive, muitas das menções a respeito poderiam se referir a praticas sem cunho propriamente musical, abordando conteúdos que apenas se relacionam com a música – como, por exemplo, atividades de interpretação de letras de canções, que são correntes no ensino médio” (PENNA, 2012, p. 148).

Diante de tantas dificuldades os egressos dos cursos de licenciatura em música pareciam fugir de trabalhar nesses espaços, principalmente devido as faltas de condições de trabalho. Porém, segundo estudos mais recentes, essa realidade parece estar mudando:

A área de educação musical tem, no entanto, cada vez mais fortalecido o seu compromisso com a educação básica, com um aumento dos estudos acerca da prática pedagógica nas escolas, seja para conhecer esta realidade, seja para propor alternativas para esse contexto educativo (PENNA, 2012, p. 151).

Corroborando com as ideias de Penna (2012) a lei 11.769/2008 e o parecer CNE/CEB Nº: 12/2013 vieram fortalecer a implantação do ensino de música na educação básica. Esses documentos deram mais legitimidade para o campo de atuação profissional do licenciado em música.

Para Maura Penna a lei 11.769/2008 fortaleceu essas conquistas, e com ela abrem-se múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal, em processo de implementação (PENNA, 2012, p. 142).

Porém esse momento de transição pode ter sido barrado pela a provação de uma nova lei, a 13.278/2016, por trazer à tona novamente a questão da polivalência do professor de arte. Para Oliveira e Souza (2015) o licenciado em música não é preparado para a polivalência:

O licenciado em música não está preparado para a polivalência, instituída no sistema escolar com a Educação Artística, que ainda vigora nas escolas. O espaço da música no currículo de Arte, que Arroyo tanto almejava ainda não se resolveu, pois agora se levanta outro problema: como o licenciado estará apto para ensinar as quatro linguagens da arte, sendo licenciado apenas em uma? (OLIVEIRA; SOUZA, 2015, p. 3).

Essa preocupação é ocasionada pela substituição da lei 11.769/2008 pela lei 13.278/2016 que torna além da música, as artes visuais, a dança e o teatro conteúdos obrigatórios no componente curricular artes. Assim, essa situação acaba contribuindo para o afastamento desses profissionais dessa área, como afirma mais uma vez Oliveira e Souza (2015):

Os licenciados em música não estão aptos para lecionar as quatro linguagens da Arte, por isso encontram um medo e um desafio muito grande na Educação Básica. Eles lutam para que a música saia da visão polivalente do ensino de Arte. Afinal, qualquer área oriunda da licenciatura executa o seu conteúdo. Essa identidade deve ser mantida também no currículo da Arte, já que essa área de conhecimento é capaz de revolucionar, mudando o caminho dos seres humanos (OLIVEIRA; SOUZA, 2015, p. 4).

Esse desafio, acredita-se ser o que acaba barrando os egressos dos cursos de música de atuarem nesses espaços, por não terem recebido formação para trabalhar com as quatro

linguagens, o que acaba fazendo com o que os egressos não se sintam preparados o suficiente na Licenciatura em música para trabalhar nas salas de aula das escolas (VECHI, 2015).

Pereira (2015, p. 131), constatou em sua pesquisa que “as trajetórias de trabalho dos professores(as) de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre, foram construídas a partir de percursos construídos em outros contextos”. Dentre esses contextos está o curso de licenciatura em música, evidenciamos essa influência da licenciatura em música na atuação desses professores quando a autora relata:

Cada professor(a) tem uma trajetória singular de trabalho, que é construída a partir das suas experiências individuais, tanto as experiências formativas, **no curso de licenciatura** [grifo nosso] e na formação continuada, quanto outras experiências, e concretizada a partir da interação com os sujeitos em cada uma das escolas em que trabalham (PEREIRA, 2015, p. 132).

Porém, Pereira (2015) notou também em sua pesquisa que os professores licenciados em música mencionaram falhas em sua formação, a falha mencionada está relacionada ao trabalho com música na educação infantil, um desses professores disse “não se sentir preparado para atuar com crianças” (PEREIRA, 2015, p. 132) e que para terem um suporte maior em sua atuação eles investem em formações continuadas.

Gaulke (2013) realizou um estudo com o objetivo de “compreender como se aprende a ensinar música na educação básica”, para isso ela buscou “compreender como o professor iniciante lida com as dimensões dos fenômenos educativo musicais escolares; entender como lida com os sujeitos escolares em seu trabalho diário; e identificar as principais dificuldades e desafios que enfrenta” (GAULKE, 2013, p. 6).

Gaulke (2013) concluiu que existe uma base para a aprendizagem, que é ela o próprio professor, o vínculo, os alunos e os professores mais antigos, para ela “a aprendizagem da docência é todo o movimento do professor vinculado aos alunos enfrentando os desafios provocados pelo contexto e pelo desconhecido” e também que “o vínculo do professor com os alunos é o fundamento de toda a aprendizagem”. Dessa forma a autora conclui que:

A aprendizagem da docência ocorre na prática, na vivência da escola, e somente ali o professor torna-se professor. Como o professor torna-se professor quando entra na escola, um pedreiro só torna-se pedreiro quando coloca pedra sobre pedra (GAULKE, 2013, p. 138).

Schneider (2015) investigou “os valores pessoais presentes e as aspirações futuras de licenciados em música para atuar na área de educação musical”. Para a autora “os objetivos que

levam um profissional a tornar-se professor são os mais diversos, porém sabe-se que as condições de trabalho docente são um ponto fundamental para a permanência, ou não, de um professor no ambiente escolar” (SCHNEIDER 2015, p. 23).

Os resultados da pesquisa realizada por Schneider (2015) mostraram que “os licenciados em música participantes da pesquisa atuam, enquanto professores, por um sentimento de pertencimento a comunidade” e também que “no futuro aspiram tanto por auto aceitação, afiliação e comunidade (metas intrínsecas) quanto por sucesso financeiro e popularidade (metas extrínsecas)” assim sendo, a autora conclui que “além da satisfação das necessidades psicológicas básicas, existe uma necessidade de recompensa e reconhecimento social por parte dos licenciados em música”. Notou-se também que “apesar dos baixos salários e da falta de reconhecimento, os professores de música estão, em sua maioria, satisfeitos com seus trabalhos” e “visam a melhores condições de trabalho no futuro e aspiram tanto bons relacionamentos interpessoais no local de atuação profissional [...] quanto ao maior reconhecimento social e salários compatíveis com a sua formação” (SCHNEIDER, 2015, p. 134).

METODOLOGIA

Considerando a abrangência dessa pesquisa, tendo em vista o objetivo de investigar a inserção profissional dos egressos do curso de música da UERN, formados de 2008 até os dias atuais, optei por uma abordagem quantitativa, adotando o *survey* como método de pesquisa.

Babbie (1999, p. 113) explica que:

O termo *survey* tem sido usado com sentido implícito de “*survey* de amostragem” por oposição aos estudos de todos os componentes de uma população ou um grupo. Tipicamente, métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou parcela – uma amostra – de uma população para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada.

É perceptível a semelhança entre os métodos de pesquisa censo e *survey*, mas a principal diferença é de que os censos geralmente tratam a população toda, enquanto os *surveys* examinam uma amostra da população.

Serão aplicados questionários online com os egressos do curso de licenciatura em música da UERN através da ferramenta de pesquisa online *SurveyMonkey*. No questionário

constará questões sobre o perfil dos egressos, configurado a partir de dados sociodemográficos, percurso de formação, avaliação da formação acadêmica e inserção profissional dos egressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação a atuação profissional, percebi nas orientações de Grossi (2003) a possibilidade de verificar em meu trabalho em qual sentido foi pensado a atuação profissional dos egressos, se “para o mercado de trabalho” ou “no mercado de trabalho”, levando em consideração que a autora considera uma formação “para o mercado de trabalho” aquela em que o aluno recebe em seu curso uma formação que o capacite para atuar, deixando-o assim satisfeito com a sua formação, e “no mercado de trabalho” a autora considera aquela formação em que ao sair do curso o egresso não está totalmente preparado para o ofício e busca essa preparação no próprio campo de atuação através do que chamamos de “experiência”.

Esta pesquisa pretende fornecer dados acerca da inserção profissional de licenciados em música da UERN, na qual possibilitará um mapeamento das atividades profissionais desses egressos. Acredito que esse estudo pode contribuir para aprofundar o conhecimento acerca da atuação profissional dos licenciados em música da UERN e para subsidiar discussões sobre a formação de professores de música.

REFERÊNCIAS

- BABBIE, Earl: **Métodos de pesquisa de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- COSTA, Anne Valeska Lopes da. **Atuação profissional dos egressos da licenciatura em música da UERN dos anos 2008 a 2015**. 2016. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Música, Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.
- COUTINHO, Raquel Avellar. **Formação Superior e Mercado de Trabalho: Considerações a Partir das Perspectivas de Egressos do Bacharelado em Música da UFPB'** 20/08/2014 104 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB.
- DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 15-21.
- FERNANDES, Midiam de Souza. **Estágio Supervisionado em Música na educação infantil: um estudo com egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN'** 31/03/2017 105 f. Mestrado em Música Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca setorial padre Jaime Diniz.

- GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de Música:** um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica' 08/03/2013 153 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Artes da UFRGS - Lume - Repositório Digital -Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música.
- GOMES, Solange Maranhão. **A inserção profissional de licenciados em música:** um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná' 31/10/2016 241 f. Doutorado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: LUME REPOSITÓRIO DIGITAL - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UFRGS.
- GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 87-92, mar. 2003.
- JUNIOR, Daltro Keenan. **Trajatória Acadêmica de Alunos com Deficiência Visual:** um estudo com egressos da Gduação em Música.' 14/02/2017 198 f. Mestrado em MÚSICA, Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UDESC.
- OLIVEIRA, Juliana Rodrigues de; SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. **Prática profissional do licenciado em educação musical em Maringá:** o ensino de música em questão. XXIV EAIC, Londrina – PR, set. 2015.
- PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I e II analisando a legislação e termos normativos e da legislação a prática escolar In: PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. Cap. 7 e 8 p. 121-169. _____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002.
- PEREIRA, Joana Lopes. **Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil:** perspectivas de professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre Joana Lopes Pereira Porto Alegre – RS, 2015' 05/03/2015 154 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Artes da UFRGS - LUME - Repositório Digital do Instituto de Artes da UFRGS.
- SCHNEIDER, Ana Francisca. **Professores de Música do Brasil:** motivações e aspirações profissionais' 07/05/2015 180 f. Doutorado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: LUME - Repositório Digital - Biblioteca do Instituto de Artes do Rio Grande do Sul.
- SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.
- VECHI, Hortensia. **O canto na formação e na sala de aula:** três estudos de caso.' 30/03/2015 113 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UDESC.
- XISTO, Caroline Pozzobon. **A formação e a atuação profissional de licenciados em música:** um estudo na UFSM. 2004. 200 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2004.

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: O PROJETO DE EXTENSÃO EXPRESSÃO MUSICAL

Gustavo Gomes Pereira
Graduando em Música (UERN)
gustavogp123@hotmail.com

Flávia Maiara Lima Fagundes
Professora do DART (UERN)
flaviamaiaralf@gmail.com

Ruãnn Cézar Cezário Silva
Professor do DART (UERN)
ruann.cezar@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relatar sobre o projeto de extensão Expressão Musical da Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), desenvolvido no período de 1º de agosto de 2017 a 1º de agosto de 2018. O projeto visava promover momentos de aprendizagem musical para crianças entre 2 e 7 anos de idade, além de trabalhar a sensibilidade cognitiva e musical a partir de atividades lúdicas, proporcionando o desenvolvimento transdisciplinar entre as linguagens artísticas (artes visuais-música, dança-música, teatro-música), a relação individual e coletiva, e a formação inicial docente dos estudantes da licenciatura em música da UERN. Compartilhamos do pensamento que a música contribui para a formação integral do ser, e que contempla aspectos cognitivos, questões de coletividade, socialização, sensibilidade e compreensão de mundo, criticidade, etc., como colocado por Joly (2003), Muszkat (2012), Fonterrada (2012), Gohn e Stavracas (2010) e Kater (2012).

Palavras-chave: Musicalização infantil. Projeto de extensão. Formação humana.

INTRODUÇÃO

No período de 1º de agosto de 2017 a 1º de agosto de 2018, o curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) promoveu um projeto de extensão denominado “Expressão Musical”¹, que abordava o ensino de musicalização infantil, com o objetivo de promover momentos de aprendizagem musical para crianças entre 2 e 7 anos de idade.

Acreditamos que o despertar musical contribui para a formação educacional do ser humano, proporcionando a aprendizagem de diversos elementos necessários à vida em sociedade e, principalmente, o conhecimento musical.

¹ O projeto Expressão Musical está em sua segunda versão, que corresponde ao período letivo de 2018.1 e 2018.2, conforme o calendário universitário da UERN. Este trabalho refere-se especificamente à primeira versão do projeto, desenvolvida no período de 2017.1 e 2017.2.

O referido projeto configurava-se também como espaço de formação docente, uma vez que havia a presença de alunos bolsistas e voluntários que se dispuseram a participar das atividades da extensão a fim de obter subsídios teóricos e práticos para a atuação na educação infantil. Aprendendo juntamente com os professores, o planejamento, a didática diária com as crianças, os monitores da extensão (professores em formação) tinham a autonomia para repensar conceitos e práticas no que se refere à musicalização infantil, como forma de construir sua prática pedagógica nesse âmbito mais reflexiva e consistente. De outro modo, também potencializa de forma eminente a iniciação científica desses docentes em formação, onde no decorrer do curso de extensão eram feitos registros e relatórios sobre as atividades realizadas.

Diante disso, percebemos os três aspectos que estão dispostos nos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: “a articulação entre a teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre **ensino, pesquisa e extensão**” (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso).

Fundamentos teóricos

Compreendemos a musicalização infantil como possibilidade de estimular, propiciar e potencializar aspectos que contribuem com a formação integral do ser, contribuindo com a formação cidadã e humana das crianças. Concordamos com Joly (2003), ao afirmar que a construção musical é capaz de contribuir com a evolução de vários aspectos do ser humano, seja por meio da colaboração através do trabalho coletivo, pelo fomento da expressividade, criatividade e desenvolvimento da criticidade, ou mesmo pelo trabalho da sensibilidade auditiva que pode auxiliar a criança a perceber o que acontece à sua volta, contribuindo até mesmo com sua compreensão de mundo.

Nesse mesmo sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), enfatiza a importância da música na educação infantil, afirmando as contribuições que o trabalho musical propicia à formação da criança. Nesse cenário, a música é apresentada como linguagem que oportuniza expressar sensações, emoções, pensamentos, sendo ainda uma das principais formas de expressão humana (BRASIL, 1998).

O referido documento ainda esboça alguns aspectos a serem valorizados no trabalho musical infantil, favorecendo o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, percebe-se que

[...] o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRASIL, 1998, p. 48).

Frente a isso, percebemos que o trabalho musical deve possibilitar o fomento à curiosidade, criatividade, sensibilidade musical, contribuindo com a própria construção da concepção sonoro/musical da criança.

Destacamos ainda algumas das linhas de pensamento que reforçam nossa percepção sobre as contribuições do trabalho musical e, neste caso, a partir da musicalização infantil, para a constituição integral do ser (MUSZKAT, 2012; FONTEERRADA, 2012; GOHN; STAVRACAS, 2010; KATER, 2012).

No tocante ao desenvolvimento neurológico através da música, Muszkat (2012) discorre sobre aspectos que transcendem o âmbito musical, favorecendo à evolução da cognição social, ligada a questão de empatia; como também a compreensão de sentidos múltiplos da linguagem verbal e não verbal. Como o autor afirma,

A educação musical favorece a ativação dos chamados neurônios em espelho, localizados em áreas frontais e parietais do cérebro, e essenciais para a chamada cognição social humana, um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambigüidades na linguagem verbal e não verbal (MUSZKAT, 2012, p. 69).

A partir dessa perspectiva, percebemos que o trabalho musical não se limita ao desenvolvimento de particularidades relacionadas à música, como sensibilidade auditiva e criação musical, sendo possível ir além, como por exemplo favorecer a progressão de dimensões cognitivas que podem ser utilizadas para a realização de outras ações.

Fonterrada (2012) enfatiza a música na educação infantil como importante para a construção do conhecimento em outras áreas, como em questões físicas, ao trabalhar corpo e voz; sensorial, ao mobilizar diferentes percepções; sensível, contemplando questões de sentimentos e afetos; e mental, ao fomentar o raciocínio lógico e a reflexão.

Abordando também aspectos específicos da música, Gohn e Stavracas (2010) discorrem que a musicalização infantil contribui para a evolução de várias questões musicais, bem como aspectos gerais do ser, pois

O trabalho com a musicalização infantil permite ao aluno desenvolver a percepção sensitiva quanto aos parâmetros sonoros – altura, timbre, intensidade e duração –, além de favorecer o controle rítmico-motor; beneficiar o uso da voz falada e cantada; estimular a criatividade em todas as áreas; desenvolver as percepções auditiva, visual e tátil; e aumentar a concentração, a atenção, o raciocínio, a memória, a associação, a dissociação, a codificação, a decodificação etc. (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 87).

Nesse sentido, percebemos que a musicalização infantil possibilita o trabalho de aspectos como concentração, atenção, raciocínio, memória, decodificação, que podem ser entrelaçados à outras áreas de conhecimento. Também favorece o trabalho social e colaborativo, como afirma Kater (2012). Há também o cultivo da sensibilidade, liberdade para experimentar, respeito por outras culturas, considerando os fazeres musicais do “outro”, estímulo à autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As aulas do Projeto Expressão Musical eram realizadas semanalmente, com duração de uma hora/aula, sendo sete turmas com até dez crianças cada, onde 10% das vagas eram destinadas às crianças com Necessidades Educacionais Específicas - NEE. As turmas eram divididas por faixa etárias de 2 a 3, 4 a 5 e crianças de 6 a 7 anos de idade.

Optamos por trabalhar com temáticas nas aulas de musicalização, que seriam desenvolvidas durante o semestre. Com as crianças de 2 a 5 anos, criamos uma sequência didática a qual nomeamos por “De Roda em Roda” e que pudesse trabalhar canções populares de diferentes estados brasileiros. Com as crianças de 6 e 7 anos, criamos uma sequência didática que intitulamos de “Canções do Mundo”, onde trabalhamos com canções populares de diferentes países como Guatemala, Japão, Venezuela, Brasil.

Todas as rodas de música planejadas e realizadas envolviam diferentes áreas de conhecimento que pudessem articular não só o conteúdo musical, mas sim, conteúdos de outras áreas como teatro, com expressões faciais e corporais; dança, com movimentos e reconhecimentos do corpo; artes visuais, com produção de desenhos, colagem, pinturas com lápis e também com pincéis e tintas. Todas as atividades buscaram entrelaçar diversas áreas

artísticas, de forma que pudessem ser conduzidas a partir de uma temática planejada coletivamente.

A partir disso, iniciamos um processo de sensibilização das crianças, no intuito de estimulá-las à percepção auditiva para que elas se tornem mais atentas ao mundo sonoro, tenham uma visão crítica em relação ao ambiente acústico e sintam-se impulsionadas a dar sua própria contribuição em seus processos de aprendizagem. Assim, proporcionamos um ambiente em que elas pudessem se expressar criativamente a partir da conscientização, vivência e manipulação dos mais diversos objetos sonoros, pois dispúnhamos de vários instrumentos musicais como caxixi, maracas, pandeiros, guizos, xilofones, etc., além de outros elementos e objetos sonoros, ou não, que eram utilizados ao longo das atividades.

Diante disso, viabilizamos a oportunidade de as crianças entenderem e dominarem conteúdos musicais a partir do desenvolvimento de habilidades como ouvir, perceber, executar, improvisar, cantar, reproduzir, movimentar-se, como também da conscientização do som e seus atributos, e das diferentes maneiras de organizá-lo. Conduzimos as crianças a se expressarem criativamente através de elementos sonoros, fazendo dissipar a postura de serem apenas aprendizes em estado de mero espectador, ou ouvinte de obras já prontas.

Uma das atividades que contempla alguns dos aspectos supracitados é a da laranja, que estava inclusa na temática de cantigas de roda. Antes de cantar a música “Quanta laranja madura” (BRITO, 2009), foi realizada uma roda de conversa, (tanto na turma com crianças de 2 a 3, como na de 4 a 5 anos) perguntando: De que cor é a laranja? Quem gosta de laranja? Onde encontramos as laranjas? etc. Em seguida, foram passadas algumas laranjas na roda de música para que as crianças pudessem ter contato físico com a fruta, podendo pegá-la e cheirá-la. Depois disso, cantamos a música pela primeira vez para um primeiro contato auditivo, em seguida todos ficamos de pé para cantar em roda, segurando as mãos e, ao cantar o nome de cada criança, ela virava e ficava de costas à roda. Após terminar o ciclo, as crianças iam desvirando, uma a uma. Posteriormente, continuamos cantando a música e começamos a marcar o pulso com palmas. Quando terminamos a atividade com a música, entregamos uma imagem da laranja para colorir, fazendo diálogo também com as artes visuais.

Sobre a participação das crianças com Necessidades Educacionais Específicas – NEE, podemos enfatizar a evolução de alguns aspectos. Nas turmas de 2 a 3 e 4 a 5 anos haviam duas crianças com NEE, sendo uma por turma, e possuindo ambas diagnóstico de autismo. Uma delas estava no projeto desde o primeiro semestre, enquanto a outra só ingressou no segundo. No desenvolvimento das atividades, quando trabalhávamos parâmetros do som, a

primeira criança demonstrava rápida associação, principalmente ao utilizar instrumentos (como maracas, pandeiros, etc.) para trabalhar intensidade (forte, fraco), andamento (rápido, lento). Nas primeiras aulas ela demonstrava não suportar “barulho” (som alto), mas, ao longo das aulas, ela demonstrou aceitar com maior facilidade às músicas trabalhadas. Outro aspecto foi desenvolver o gosto por pintura (como relatado por sua mãe), já que era comum utilizarmos atividades para colorir, relacionadas ao tema trabalhado nas atividades musicais.

Em relação à outra criança, percebemos que ela teve um processo de adaptação diferente. Ela mostrava-se mais hiperativa, passava maior parte do tempo correndo ou andando pela sala e comumente chorava se a pessoa responsável se ausentasse do local. Em uma das vezes, onde ficou mais atenta e conseguiu participar das atividades, ela nem “percebeu” que a pessoa responsável havia saído e envolveu-se ativamente na aula. O fato dela está comumente “inquieta” não implica dizer que ela não percebia o que estava acontecendo à sua volta, pois, apesar de não estar interagindo tal como as outras crianças, ela estava a se envolver inicialmente à sua maneira. Um exemplo disso é uma das atividades onde se tinha um contraste entre som e silêncio. A criança percebeu o momento do “som” e, antes mesmo que as demais crianças se manifestassem, ela iniciou esse momento batendo palmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Houve uma grande procura pela ação de extensão Expressão Musical. Inicialmente foram ofertadas 30 vagas para crianças de idade entre 2 e 7 anos, no entanto, houveram 130 crianças inscritas. Visando contemplar o maior número de crianças possíveis, devido a demanda surgida e a disponibilidade de um professor do departamento de Artes da universidade, o número de vagas ofertadas foi ampliado, totalizando assim 70 vagas, estando distribuídas em 30 para crianças de 2 e 3 anos, 30 para crianças de 4 e 5 anos, e 10 para crianças de 6 e 7 anos. As aulas de musicalização puderam contar também com a participação dos respectivos responsáveis por elas. Além da professora-supervisora do projeto, outro professor da Licenciatura em Música da UERN se dispôs a participar como colaborador da extensão, como citado anteriormente.

O projeto Expressão Musical trouxe também contribuições significativas no tocante aos impactos sociais, pois o referido projeto foi pioneiro na cidade de Mossoró-RN, por desenvolver um trabalho com musicalização infantil que contemplasse crianças com idade entre 2 e 7 anos. As aulas de musicalização infantil desenvolvidas em escolas específicas de

música de Mossoró não contemplavam as respectivas faixas etárias, além de possuírem propostas diferentes para a musicalização infantil.

Sobre os reflexos do projeto na formação docente dos monitores envolvidos (um bolsista e nove voluntários), pudemos perceber, através de seus discursos, a relevância da experiência com a musicalização infantil. Como revelado por um dos monitores no relatório de final de semestre,

Desde o início, o projeto “Expressão Musical” tem me proporcionado o contato com um campo frágil em minha formação enquanto educador musical, que é o da musicalização infantil. [...] As experiências e conhecimentos adquiridos me ajudaram em dois dos Estágios Supervisionados da licenciatura em música. Um dos estágios foi com crianças de 7 a 12 anos e o outro com crianças de 4 e 5 anos. Embora sejam perspectivas, condições e contextos diferentes, pude pensar em aulas a partir das vivências que tive com o projeto que, além de possuir esse caráter formador no âmbito da docência, mobiliza ações de pesquisa. Assim, ampliei minhas leituras sobre musicalização infantil e sobre inclusão, visto que o projeto também destina vagas para crianças com Necessidades Educacionais Específicas – NEE. Além do mais, podemos compartilhar nossas experiências através de publicações científicas, tornando visível diferentes percepções sobre diversas situações que acontecem durante as aulas (Monitor 1).

Percebemos que o projeto se torna campo para vivências e construção de conhecimentos, sendo estes, incorporados à prática dos docentes em formação. Corroborando com esse raciocínio, o monitor 2 afirma que:

O projeto foi de grande relevância para minha formação como educador musical, pois o mesmo me possibilitou atuar em uma área a qual eu não tinha conhecimento ou preparo, também possibilitou atuar com crianças com NEE. Fiz uso de muitas das atividades realizadas no projeto para dar aulas para crianças na igreja. Foi um local de grande aprendizagem e relevância para minha formação docente (Monitor 2).

Além de contribuir com a formação docente dos monitores, o projeto tinha como finalidade incentivar à produção e formação científica, onde eles pudessem refletir sobre suas ações e escrever sobre suas práticas pedagógico-musicais, compartilhando suas experiências e publicando artigos em anais de eventos científicos. Sobre este aspecto, o professor colaborador frisa que

[...] é importante a publicação dessas experiências ou relatos para que possamos estar aprendendo e aperfeiçoando a musicalização infantil cada vez mais. A fomentação de eventos e congressos com essa temática é muito

relevante, para que também possa ser discutido norteamontamentos e perspectivas futuras para o ensino dessa área (Professor colaborador).

Assim, percebemos que o fomento da formação científica, através de produção e publicação de trabalhos científicos, tornou-se significativo aos monitores e professores, tanto pela possibilidade de compartilhar as experiências ímpares de cada um, como pela oportunidade de refletir e amadurecer suas concepções sobre as práticas na musicalização infantil.

Cabe salientar que realizamos uma aula aberta ao final de cada semestre, que pudesse enfatizar a produção e execução das crianças, como também a atuação dos (as) alunos (as) do curso, na tentativa de realizarmos algumas atividades desenvolvidas ao longo das aulas que integrasse música e movimento, literatura, contação de história, utilização de instrumentos musicais e objetos sonoros diversos, etc., sendo planejado a partir de atividades já realizadas anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos pensamentos até então expostos, percebemos que o Projeto Expressão Musical foi importante em vários sentidos. Tivemos a participação efetiva de aproximadamente 60 crianças por semestre, totalizando mais de 120 durante o período da extensão. Pudemos desenvolver atividades que permitissem estimular a capacidade de ouvir, produzir, organizar e melhor selecionar os sons, vivenciar e externar diferentes sensações.

Nesse sentido, construímos um ambiente promotor de autonomia, de crítica e de autocrítica, como também, buscamos realizar atividades que pudessem desenvolver habilidades de representação dos sons a partir de uma escuta consciente, sensível, e da reprodução e criação. Além disso, procuramos estimular as crianças a serem mais criativas, tanto no âmbito das artes, como também em outras situações do cotidiano, pensando também na socialização e integração da criança, propiciando assim, uma boa convivência em grupo, pelo respeito às diferenças, limitações e individualidades de cada ser.

As dimensões contempladas no projeto também se relacionam aos processos formativos dos monitores participantes, bem como dos professores, pois além das vivências, experiências, que podem se integrar à formação docente, há também o fomento da formação científica, com possibilidades de construção e publicação de artigos científicos, elaborados a partir das experiências e reflexões dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CP, 2015.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. Educação Musical: propostas criativas. In: JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola**. São Paulo: [Sn], p. 96 – 100. 2012.
- GOHN, Maria da Glória. STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. **EccoS**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-103, jul./dez. 2010.
- JOLY, Ilza Zenker Lemer. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHE, Liana; DEL BEN, Luciana. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.
- KATER, Carlos. “Por que Música na Escola”: algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola**. São Paulo: [Sn], p. 42 – 45. 2012.
- MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola**. São Paulo: [Sn], p. 67 – 69. 2012.
- BRITO, Teca Alencar de. **Quantas músicas tem a música?, ou, Algo estranho no museu!** São Paulo: Peirópolis, 2009.

NUARTE - NÚCLEO DE ARTE E CULTURA EM INTERAÇÃO: ATIVIDADES EM ANDAMENTO – EXPERIÊNCIA DO CANTO CORAL

Artur Fabiano Araújo de Albuquerque
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
artur.albuquerque@ifrn.edu.br

RESUMO

Com o objetivo de desenvolver e dialogar com as possibilidades de inserção social da Arte na região Agreste Potiguar, o Projeto de Extensão Nuarte – Núcleo de Arte e Cultura do IFRN Campus Nova Cruz, traz para esta nova edição de 2018, além das oficinas de música, artes visuais e o encontro com o artista, um sarau poético, que possibilitará aos participantes, um envolvimento com a criação e o fazer artístico mais apoiado com a literatura. Neste pequeno esboço, em forma de relato de experiência, traremos além dos desdobramentos preteridos nas linguagens descritas acima, um relato da prática do Canto Coral, que no nosso Campus é intitulado “Coral Vozes do Agreste”, o qual tem participado já em alguns momentos de algumas apresentações fora do Estado e apresenta momentos de significativo aprendizado sobretudo na performance artística. A metodologia do referido projeto privilegia a participação e diálogo dos participantes, observando ainda as particularidades desse contexto. Este projeto encontra-se em andamento e ao final, esperamos que os alunos sejam capazes de expressar através da performance trabalhada, os resultados de suas partilhas e envolvimento com a Arte. No Canto Coral, já observamos que os alunos participantes interagiram bem no palco em uma apresentação musical em evento internacional.

Palavras-chave: Arte. Música. Núcleo. Interação. Canto Coral.

1 INTRODUÇÃO

O núcleo de Arte e Cultura, nesta versão de 2018, traz uma proposta de trabalhar o público interno e externo ao Campus com uma interação. Assim falamos por quê a necessidade de diálogo com os contextos, bem como a observação da diversidade cultural presente são elementos que se entrecruzam e permitem o lançamento de olhares para o fazer cultural desses contextos. A diversidade da realidade local é então trabalhada (PENNA, 2005), dando oportunidades de reflexões amplas e sintonizadas com anseios da Educação Musical, observando os aspectos culturais dos contextos de ensino e aprendizagem da Música.

A Presença da Arte na Sociedade, diante de suas manifestações e fazer artístico, é discutível principalmente dos significados que as pluralidades sócio-culturais apresentam, diante desta presença marcante. As ações e práticas artísticas socialmente organizadas, são alvo da observação de Arte-Educadores, uma vez que se faz necessário, enquanto Educadores que somos, ampliar o fazer artístico presente nestes contextos.

Dessa forma, trabalhar a prática da música, das artes visuais, da poesia, dentre outras, se torna um construto eficaz, para ampliar e solidificar essas ações desses contextos, pelos

próprios participantes e que estarão presentes nessas oficinas, oferecidas pelo Nuarte Nova Cruz.

Ainda, vale salientar que, a Arte enquanto prática social, se qualifica e se abastece com o debate orientado, diante da diversidade das manifestações e os fazeres artísticos. Por isso, traremos o Encontro com o Artista, principalmente com o intuito de termos artistas locais, Mestres da Arte e Cultura Popular, para que os mesmos interajam com os alunos do Campus Nova Cruz e a comunidade externa, suas ações, suas experiências e experiências adquiridas ao longo de suas trajetórias.

Por fim, acreditamos que, através das ações trabalhadas, poderemos ao final refletir e comunicar a sociedade, em forma científica com apresentações orais em congressos sobre as principais vivências trabalhadas e as inquietações discutidas quanto ao fazer artístico presente no contexto do Agreste Potiguar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA A SER PENSADA DURANTE E PARA A EXECUÇÃO DO PROJETO

Estaremos pensando no Núcleo de Arte e Cultura, para o ano de 2018, refletindo:

1) Na Escola, enquanto espaço sócio-cultural, se apropriando das ações dos sujeitos envolvidos, de forma institucional (DAYRELL, 2010);

2) A Arte enquanto fenômeno sócio-cultural, enquanto fator determinante de refletir e fortalecer as singularidades e pluralidades de manifestações culturais pertencentes aos contextos (QUEIROZ, 2005);

3) Pensar e atuar enquanto Arte-Educadores sobre os "Ecos" da modernidade para o ensino de Artes e suas contribuições em projetos, pensando justamente nos critérios e institucionalização escolar para tais ações - pensar a Música, a Cultura e a Educação "Hoje" (SANTOS, et al, 2011).

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Desenvolver e dialogar no agreste potiguar, possibilidades de inserção social da Arte, através das linguagens visual, musical, poética, dentre outras, as quais estão presentes nesse

contexto, viabilizando o aumento de potencialidades artísticas nos participantes da realidade local.

3.2 Objetivos Específicos

- 1) Atuar com aulas de música e apreciação musical, nas suas vertentes práticas, teóricas e em grupo;
- 2) Oferecer oficinas de artes visuais, permitindo que os participantes expressem suas reflexões de forma visual;
- 3) Promover um sarau poético, construído a partir das leituras e construções coletivas, em grupos
- 4) Promover debates com artistas das cidades adjacentes, a fim de discutir as inserções e confluências das Artes enquanto prática social;
- 5) Orientar e discutir as questões emergentes da Arte no contexto social do Agreste Potiguar;
- 6) Idealizar e confeccionar comunicações científicas dos resultados das ações artísticas a fim de apresentar a sociedade o que é feito na prática

4 METODOLOGIA E EXECUÇÃO DO PROJETO

Para apresentar neste trabalho o projeto Nuarte – Núcleo de Arte e Cultura, ano e edição 2018, que está sendo executado através de oficinas de artes visuais - fotografia, pintura, desenho, etc; de instrumentos musicais - violão, teclado, bateria, guitarra, baixo, técnica vocal, flauta doce, dentre outros, através da participação de público externo ao Campus, de alunos do Campus, Trataremos de explicar aqui em forma de estudo de caso como um relato de experiência, uma vez que, tais oficinas são ministradas pelos Docentes do Campus, contando com o suporte dos bolsistas e o apoio indescritível da Gestão do Campus Nova Cruz.

Para esta edição de 2018, estamos oferecendo debate com artistas locais, Sarau literário, através de exposição e participação da comunidade interna e externa.

Contaremos também com apresentações artísticas, as quais chamaremos de "Intervenção Artística", uma vez que ocorrerão nos corredores do Campus, bem como em algumas escolas da cidade de Nova Cruz.



Alunos em execução



Aluna em execução



Exposição de Artes Visuais



Aluna em execução na Pintura

5 ACOMPANHAMENTO DO PROJETO

O Projeto Nuarte Nova Cruz é acompanhado periodicamente pelo Coordenador e pelos Docentes participantes. Estaremos aplicando questionários periódicos para dialogar constantemente com os teóricos que darão os suportes de reflexão.

São realizados também reuniões quinzenais para discutir e pensar estratégias para buscar soluções e alternativas para a continuidade das ações.

Nas oficinas, os participantes também são avaliados constantemente, através da participação ativa, através das apresentações nas intervenções, também realizando atividades avaliativas em sala.

6 RESULTADOS ESPERADOS E DISSEMINAÇÃO DE RESULTADOS DO PROJETO NUARTE

A partir das oficinas de música e artes visuais, esperamos que os alunos mostrem suas produções em forma de performance, tanto apresentando musicalmente quanto com resultados de produções visuais.

Já no encontro com o artista, esperamos que os alunos possam sair mais informados do fazer artístico e se inquietem mais com as práticas artísticas desenvolvidas e solidificadas por estes Mestres, diante de suas práticas.

Enfim, diante das práticas desenvolvidas, esperamos que os bolsistas e docentes envolvidos, discorram e apresentem os resultados dessas práticas em formato de comunicação científica em Congressos, tais como a Semana de Ciência e Tecnologia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

7 A EXPERIÊNCIA DO CANTO CORAL

Descrever a prática e experiência do Canto Coral, realizado em um Instituto Federal é uma tarefa instigante e talvez não apresente de fato a totalidade de situações que ocorrem desde os ensaios até o momento de performance. Os participantes, na sua grande maioria estudantes de nível médio – comunidade externa e nível técnico integrado – comunidade interna, são o corpo e a razão dessa atividade existir em IF.

Primeiramente, falando dos ensaios, os mesmos ocorrem duas vezes por semana, uma hora e meia cada ensaio, dentro do horário de aulas que é oferecido pela instituição (sempre duas aulas geminadas), acontecendo sempre no horário da tarde. Os coristas participantes, oriundos da comunidade externa são na maioria ainda estudantes de ensino médio, gostam de Arte e participam quase que totalmente das oficinas de instrumentos musicais e das aulas de teoria musical e técnica vocal. Os que já são alunos dos cursos técnicos integrados, complementam suas atividades acadêmicas e relatam notoriamente que “querem é desopilar, sair da rotina pesada de estudos sistemáticos”, o que nos aponta a estarmos vendo esta prática como uma alternativa de terapia, juntamente com o aprendizado que ocorre naturalmente.

Noutro sim, a presença de bolsistas que são parte integrantes do Núcleo de Arte, tornam-se elementos fundamentais para que questões estruturais sejam bem trabalhadas: organização de pastas, momentos extras de ensaios de naipes, organização do ambiente de ensaio – no nosso caso, ensaiamos quase sempre no auditório do Campus. Os referidos

bolsistas também atuam nas oficinas de violão e teclado, já foram alunos em edições passadas de teoria e técnica vocal e hoje estão aptos de forma performática a colaborar no Canto Coral e nos respectivos instrumentos musicais.

Por fim, a exaustão dos ensaios, as cobranças, a exigência de pontualidade, concentração, dentre outros, foram elementos fundamentais para que chagássemos ao ponto principal – a performance, como um resultado da Educação Musical no palco, o que para nós tornou-se uma oportunidade que extrapola nossos limites de reflexão, no que tange nossa prática e desafia a qualquer educador musical a estar revendo constantemente melhorias e aperfeiçoamentos. É uma fonte rica de aprendizado, pois só o momento da performance é capaz de mostrar o quanto cada um necessita melhorar, o tanto que o condutor do Coral (Regente) necessita visitar sua própria prática e estar de maneira antológica, vendo seus avanços e seus erros.



Coral em momentos antes da Apresentação: Teatro de Santa Isabel (Recife-PE)



Momento de aquecimento, antes da apresentação no Teatro de Santa Isabel (Recife-PE)

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto do Núcleo de Arte encontra-se em andamento, no momento de finalização deste artigo. Algumas ações como o Encontro com o Artista estarão sendo desenvolvidas nesse semestre de 2018.2. As demais oficinas de Teoria Musical e Instrumentos Musicais já estão sendo também finalizadas, porém, focamos mais em descrever o que está sendo o projeto, bem como enfatizar o Canto Coral – experiência essa última deste trabalho e que para nós continua sendo uma atividade surpreendente.

Constituí assim o Canto Coral como uma ferramenta excelente para o trabalho de Educação Musical de jovens, que encontram-se ainda na faixa etária dos 14 até os 18 anos de idade, uma vez que nessa idade, as descobertas, as escolhas, sendo bem direcionadas, permitirão desenvolvimentos simbólicos significativos para os seus participantes, e contribuem sem dúvida alguma na formação cidadã, social e inclusive educativa desses jovens. A interação, concentração, responsabilidades e outros aspectos, trabalhados nas aulas-ensaio, permitem esse crescimento para os seus participantes.

A performance que mostrou o resultado de todo o trabalho realizado ao longo de um semestre letivo e já programado a ser realizado a mais de um ano, permite destacar o grupo de participantes em seus avanços e aprendizados desenvolvidos. Aqui destacamos que, a interação alunos e plateia se mostrou fundamental para que os coristas pudessem se auto avaliar e procurar de forma crítica observar os pontos técnico-vocais que devem melhorar, assim como, as sonoridades em grupo, no questionamento do tipo “onde devo melhorar”. Ao Professor/Regente do Coral, faz com que revise sua prática e faça uma antologia de seu crescimento profissional e das necessárias melhorias para futuras adequações e realização de trabalho cada vez mais contextualizado.

REFERÊNCIAS

- DARYELL, J. T. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **REVISTA DA ABEM**, n. 13, p. 7-16, 2005.
- QUEIROZ, L. R. S. et. al. **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.
- SANTOS, R. M. S. et. al. Pensar música, cultura e educação hoje. In: **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

O USO DA MÚSICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE PAU DOS FERROS/RN

José de Oliveira Miranda Junior
Professor de Artes/Música

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
jose.junior@ifrn.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado teve como objetivo compreender as escolhas das ações pedagógicas desenvolvidas por pedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Pau dos Ferros, especificamente no que se refere à utilização da música nas atividades escolares. Investigamos, então, como a música é utilizada e por que os pedagogos a usam da maneira como fazem. A justificativa desse trabalho está na perspectiva de abordagem do tema, tendo em vista que essa temática tem sido pouco discutida sob o ponto de vista da sociologia. Assim, procurou-se compreender as práticas com música de cada um deles e verificar o que orienta seus gostos e as suas ações, partindo do pressuposto de que os agentes sociais não realizam atos desinteressados, mas, ao contrário, suas ações são, simultaneamente, determinadas pelo *habitus* e estão relacionadas à posição que ocupam no espaço social. Apoiado nos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, este estudo investigou as escolhas de certas práticas pelos professores relacionando-as com suas trajetórias educativas. Em uma abordagem qualitativa, os dados analisados revelaram que a prática com música em sala de aula está relacionada às experiências musicais que o agente tem vivenciado no seu meio social e à área na qual atua. A contribuição que este estudo poderá trazer para o campo da pesquisa em educação, especialmente para a formação do professor, bem como para a educação musical, encontra-se na ampliação das possibilidades para o entendimento de atitudes e ações musicais praticadas na escola, particularmente na cidade de Pau dos Ferros.

Palavras-chave: *Habitus*. Música. Prática pedagógica. Pedagogos.

INTRODUZINDO A QUESTÃO

O ensino e a utilização da música na educação básica tem sido uma temática recorrente nas nossas preocupações, principalmente quando a música está inserida em atividades desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa inquietação se constituiu em tema de estudo na graduação em Música, momento em que realizamos um trabalho monográfico, no qual os resultados revelaram que os professores sentiam uma grande dificuldade nas suas ações em sala de aula, quando se tratava de abordar a música como uma área de conhecimento, com conteúdos e saberes pedagógico-musicais específicos. Os dados sugeriram, ainda, que a forma como esses professores usavam a música em sala de aula está relacionada à falta de preparação ou formação na área da Música.

Embora esse estudo tenha sido desenvolvido no contexto de uma realidade específica, a difícil tarefa de trabalhar com a linguagem musical nos anos iniciais é um problema que tem

se manifestado em outros espaços sociais, como na cidade de Pau dos Ferros-RN, onde foi possível identificar que essa aflição é sentida, também, pelos professores que trabalham nesse nível de ensino. Entretanto, apesar dessas dificuldades, os pedagogos têm a música como uma aliada nas suas práticas, utilizando-a em sala de aula conforme a concepção e compreensão que têm do papel que ela deve desempenhar na escola. Todo esse contexto suscitou questões que têm nos trazido outras inquietações: Como esses professores abordam a música em sala de aula? Por que a utilizam da maneira como fazem?

Nesse sentido, o objetivo principal de nossa pesquisa de mestrado foi refletir, a partir de uma perspectiva sociológica, sobre o que predispõe os professores dos anos iniciais a fazerem uso da música em suas práticas pedagógicas, da forma como fazem, partindo do pressuposto de que as disposições que engendram essas práticas são construídas socialmente. Assim, entendemos que as ações dos pedagogos, sobretudo no tocante ao trabalho envolvendo a música, têm sustentação nas condições sociais e os correspondentes estilos de vida de cada um deles, bem como estão relacionadas ao espaço social no qual atuam.

Nessa perspectiva, nosso estudo se configurou em uma pesquisa de caráter qualitativo, o que significa se inserir em “um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa” (GONZÁLES REY, 2005, p. 81). O foco central de nosso trabalho, então, foram as ações e as disposições para agirem, perceberem e apreciarem, dos pedagogos que estão efetivamente nas salas de aula, dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Pau dos Ferros ligadas à Secretaria de Educação do Município (SEDUC).

Assim, utilizamos, inicialmente, como instrumento e técnica para a construção dos dados, um questionário com perguntas abertas e fechadas, abordando questões relacionadas ao nível de escolaridade, às condições econômicas, às práticas culturais, às experiências pessoais com música e às práticas musicais nas escolas, visando apreender o universo social dos professores e compreender suas disposições para o trabalho educativo com música.

A aplicação do questionário teve como objetivo, também, identificar e selecionar um número de professores, que representasse o conjunto das escolas envolvidas, sendo um de cada escola da zona urbana e um para representar as escolas da zona rural, observando os seguintes critérios: estar atuando nos anos iniciais; abordar a música em suas práticas pedagógicas; ter vivenciado experiências ativas com música (estudos, projetos, práticas); e, ainda, a viabilidade de acesso e comunicação com esses professores.

Utilizamos também a entrevista qualitativa, cujo objetivo foi colher informações aprofundadas sobre aspectos pessoais da vida dos pedagogos, bem como dados sobre suas

experiências com ensino e com música, a partir de suas lembranças da infância e da juventude. Nesse sentido, a entrevista do tipo narrativa e a entrevista recorrente se apresentaram como uma opção viável para a construção dos dados de nossa pesquisa, uma vez que foi necessário recorrer a esse procedimento, de maneira que a cada questão nova, que se apresentava, era fundamental voltar ao sujeito para buscar informações.

Utilizamos, ainda, a observação direta, a qual foi feita durante a realização das atividades escolares desenvolvidas pelos professores, cujo objetivo foi registrar informações que pudessem servir de triangulação com as informações obtidas com os demais instrumentos de pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho constitui-se de uma análise das práticas dos professores dos anos iniciais, compreendendo que a realidade social é constituidora do indivíduo. Em outras palavras, o individual é a incorporação de múltiplas experiências sociais. Assim sendo, a contribuição teórica desenvolvida por Pierre Bourdieu se apresenta como fundamental, sobretudo os conceitos de *habitus*, campo e senso prático por ele desenvolvido, dentre outros, por meio dos quais buscamos explicar as relações e interações, experiências socializadoras que estão na base das práticas dos agentes.

As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos de estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto (BOURDIEU, 1983, p. 82).

O *habitus* é um princípio gerador que vincula as escolhas e ações de um indivíduo singular à posição que ocupa no espaço social e que se manifesta em um estilo de vida unívoco, ou seja, “[...] é a mediação entre o sistema relacional das posições sociais e o seu homólogo, o sistema das práticas (escolhas e preferências) também relacionalmente definidas” (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 111). Assim sendo, as tendências, as inclinações, as escolhas dos agentes não são naturais ou inatas, mas estão calcadas em um estilo de vida que eles acreditam ser mais coerente com suas posições sociais.

Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquiridos nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p. 63).

A partir desta perspectiva, pressupomos que as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais estão alicerçadas na posição que os mesmos ocupam no espaço social e nas experiências práticas vivenciadas nesse espaço. Assim, entendemos que os fundamentos das ações desses professores estão relacionados a um conjunto de disposições incorporadas, construídas ao longo de suas vidas, que orientam suas escolhas e práticas pedagógicas, em particular, as atividades nas quais a música se faz presente.

O fenômeno cognitivo responsável pela constituição mais profunda dos agentes, isto é, o processo dialético da interiorização e da exteriorização está diretamente relacionado à nossa origem de classe e ao grupo de agentes sociais com os quais, harmoniosamente, e inconscientemente, vamos-nos constituindo como agentes sociais de fato. Nesse sentido, vamos expressando objetivamente modos de ser e estar no mundo (SILVA, 2011, p. 337).

Essas disposições guarda certa regularidade que possibilita, ao observador, captar informações que são derivadas não só da posição social que os mesmos ocupam, mas dos espaços sociais em que atuam, que permitem identificar grupos profissionais. Assim sendo, os professores desenvolvem ações/comportamentos cotidianos que os identificam (SILVA, 2011).

Esses espaços sociais, que Bourdieu (1987, p. 119) chama de campos, são “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”. Campo é, também, um espaço social de tomada de posições, determinadas pelas exigências do próprio campo e engendrada pelos *habitus* de seus agentes.

Esse espaço dos possíveis se impõe a todos aqueles que interiorizaram a lógica e a necessidade do campo como uma espécie de *transcendental histórico*, um sistema de categorias (sociais) de percepção e de apreciação, de condições sociais de possibilidades e de legitimidade que, como os conceitos de gêneros, de escolas, de maneiras, de formas, definem e delimitam o universo do pensável e do impensável, ou seja, a uma só vez o universo finito das potencialidades suscetíveis de ser pensadas e realizadas no momento considerado - liberdade - e o sistema das sujeições no interior das quais se determina o que está por fazer e pensar – necessidade (BOURDIEU, 1996, p. 266-267).

No caso dessa pesquisa, entendemos as práticas pedagógicas dos pedagogos inseridas no campo educacional, onde os professores procuram articular e integrar as diferentes áreas de conhecimento, bem como contextualizar suas práticas. Um espaço no qual o conhecimento das diversas áreas do saber é importante e, também, a versatilidade do professor é fundamental. Nesse espaço, o mundo infantil se manifesta constantemente, sobretudo na relação professor/aluno, nas formas de tratamento (coleguinha, musiquinha e historinha) e o foco principal é a alfabetização dos alunos.

A tomada de posição nesse espaço está atrelada às suas características, ou seja, relacionada a tudo que implica a própria existência do campo e, assim, a luta que se trava no próprio campo passa despercebida por aqueles que se engajam nele pelo simples fato de jogar o jogo. Nesse espaço de lutas, as posições dos agentes (os professores) dependem de sua potencialidade na estrutura do campo, sobretudo no que se refere à acumulação das espécies de capital, especialmente o econômico e o cultural (BOURDIEU, 1996).

Conforme Faria e Silva (2009, p. 82),

Capital econômico refere-se às condições financeiras, patrimoniais e de renda de cada sujeito e de sua família, sendo um tipo de capital que pode interferir diretamente na opinião e expectativa de cada sujeito, uma vez que as esperanças subjetivas são perpassadas e circunscritas por determinadas condições objetivas.

Capital cultural é a acumulação da cultura propriamente dita, o conjunto de conhecimentos e saberes que o agente tem internalizado e objetivado. Para Bourdieu (2007, p. 74),

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Outra noção desenvolvida por Bourdieu (2009) e igualmente importante para este trabalho é a de senso prático, entendido como esquemas motores e corporais automatizados, ativados por uma necessidade social imediata. “O senso prático orienta as ‘escolhas’ que mesmo não sendo deliberadas não são menos sistemáticas, e que, mesmo não sendo ordenadas

e organizadas em relação a um fim, não são menos portadoras de uma espécie de finalidade retrospectiva” (BOURDIEU, 2009, p. 108).

Nesse sentido, buscamos entender tais ações pela mediação do *habitus* desses professores, bem como pela posição que ocupam no espaço onde se situam, com foco em suas práticas pedagógicas, sobretudo, nos saberes construídos a partir das relações e interações sociais nas quais eles estão inseridos. Isto significa procurar compreender o que motiva suas maneiras de agir e entender que estas práticas se constituem, em si, um *habitus*, pois, conforme Silva (2011, p. 338), “[...] são agentes que, de acordo com sua posição social, em sentido largo e estrito, reproduzem modos de ser e estar no efetivo exercício de suas funções”. Partimos do pressuposto, portanto, de que as práticas pedagógicas dos professores e a forma como eles inserem a música nas suas atividades são engendradas pelas disposições incorporadas e estão vinculadas à posição que ocupam no espaço social.

HÁBITUS E PRÁTICAS MUSICAIS: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA

O nosso trabalho de pesquisa envolveu três professores que atuam em escolas da zona urbana (Isabel, Simone e Flávia) e um na zona rural (Pedro), em Pau dos Ferros, dentre os quais, somente um não é descendente de agricultores. Três desses professores afirmaram ter avós e/ou pais agricultores, fato este que pode ser observado na maioria dos pedagogos dessa cidade.

No que se refere ao capital econômico, em especial aos bens materiais e à renda familiar, os dados sugerem que esses quatro professores ocupam posições sociais semelhantes. Nesse sentido, é possível que a semelhança entre os gostos e as preferências deles esteja vinculada a essa condição. Assim, não só a frequência a shows, exposições artísticas e/ou cinema é comum entre os quatro professores, mas também o fato desses eventos serem uma alternativa rara para eles.

A correspondência que se observa entre o espaço das posições sociais e o espaço dos estilos de vida resulta do fato de que condições semelhantes produzem *habitus* substituíveis que engendram, por sua vez, segundo sua lógica específica, práticas infinitamente diversas e imprevisíveis em seu detalhe singular, mas sempre encerradas nos limites inerentes às condições objetivas das quais elas são o produto e às quais elas estão objetivamente adaptadas (BOURDIEU, 1983, p. 82-83).

Todos os quatro professores entrevistados são graduados em Pedagogia, porém somente três deles têm pós-graduação *lato sensu*. Apenas Isabel não possui, pois não teve oportunidade de frequentar uma especialização na sua área de interesse, na sua cidade. Vale ressaltar, ainda, que se trata de professores que, segundo eles, adoram música e que veem nela uma forte aliada no desenvolvimento das atividades escolares cotidianas e, por isso mesmo, utilizam-na em suas práticas pedagógicas.

A música sempre esteve presente na trajetória de vida deles, principalmente proporcionando momentos de lazer e divertimento. Desde muito cedo, ainda na infância, o gosto pela música e o prazer que ela proporciona foi incorporado no ambiente familiar. Assim sendo, a prática musical tem sido sempre uma atividade prazerosa e lúdica e essa percepção se reflete na maneira como os mesmos utilizam a música em sala de aula. No entanto, a relação que cada um teve e tem com a música apresenta especificidade que os diferenciam, conforme as experiências de vida de cada um deles.

A professora Isabel, por exemplo, muito ligada e dependente das relações familiares, aprendeu desde cedo a conviver em um ambiente seguro ao lado da família. É tímida e pacata desde criança e sempre, com o apoio da família, foi cuidadosa nas suas escolhas. Sempre gostou de escutar música, mas, principalmente, de cantar.

As experiências iniciais, o *habitus* primário, são as mais importantes na constituição de disposições, que vão orientar suas atitudes e seus comportamentos, suas ações e percepções no mundo social. Conforme Bueno (2007, p. 27), “[...] a parte mais significativa da transmissão do capital cultural é aquela que se dá de maneira sutil, oculta, por meio de uma familiarização insensível, fruto de aprendizagens imperceptíveis no âmbito familiar”.

Além disso, a convivência diária com os companheiros de trabalho vai possibilitando a ela compartilhar maneiras de agir no espaço da escola. O espaço do campo é um espaço de luta, de relação de forças, no qual aquele que não joga o jogo conforme as regras estabelecidas tem dificuldade de manter-se no campo. Conforme Berger (1986, p. 88),

A ocupação escolhida por um indivíduo (ou, como geralmente acontece, a ocupação a que ele foi levado) inevitavelmente o subordina a vários controles, muitas vezes bastante rígidos. Há os controles formais de juntas de licenciamento, organizações profissionais e sindicatos, além, é claro, dos requisitos formais estabelecidos por seus empregadores. Ao lado desses controles formais, há outros informais, impostos por colegas de profissão e companheiros de trabalho.



Assim, ela age não por escolha ou preferência metodológica, mas conforme o senso do jogo e por estar engajada nele, o que lhe possibilita o sentimento de pertencimento ao grupo. Não se entra no jogo por simples vontade, mas pelo nascimento ou por um processo de inicialização (BOURDIEU, 2009). Dito de outra forma, a maneira como a professora utiliza a música nas suas atividades está relacionada, também, à sua inserção ao campo educacional do qual faz parte e, de modo particular, à área da Pedagogia.

Dessa forma, cantar músicas em sala é uma prática bastante comum nesse campo e é uma alternativa utilizada por ela para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, não só em atividades relacionadas a um tema, mas nas práticas lúdicas, nas chamadas de ordem e em apresentações. Esse sentimento de pertencimento ao grupo e a necessidade de jogar o jogo conforme as regras do campo está presente também nas ações de Simone, que, conforme aprendeu nos cursos de formação continuada que frequentou ou na relação com os colegas de trabalho, a música deve ser usada como um gênero textual.

Simone não tem uma experiência muito ativa com música, mas costuma ouvir sempre que pode. A relação que a mãe de Simone construiu com seus filhos serviu para que os mesmos internalizassem um sentimento de dever e responsabilidade para com os estudos e nesse contexto a prática musical não era muito fomentada. Assim, não faz muito uso dessa alternativa nas suas práticas, pois “[...] os indivíduos socializados podem ter interiorizado um certo número de hábitos (culturais, intelectuais...) e não ter, no entanto, nenhuma vontade particular de os pôr em prática. Ou eles os põem em prática por rotina, por hábito, ou pior, por obrigação” (LAHIRE, 2005, p. 21).

No entanto, quando utiliza a música em suas atividades escolares, foca, exclusivamente, na letra para ajudar na compreensão dos conteúdos, pois essa é uma maneira de utilizar a música, comum nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, uma prática que é partilhada entre os agentes, professores pedagogos, que atuam nesse espaço. A experiência de sala de aula constitui-se, também, em um espaço socializador por meio do qual os agentes vão incorporando um conjunto de disposições para agir. “A vida prática é produzida por critérios e elementos que fazem parte das ações práticas que se repetem todos os dias em um determinado fazer e que nelas há gestos corporais, apreciações, estilos que compõem aquela atividade, e não outra” (SILVA, 2005, p. 158).

Ao contrário dessas duas professoras, Pedro, que é fascinado pela música, teve a oportunidade de vivenciar outras práticas musicais, além da mera apreciação, participando em grupos corais. O desejo e o gosto pela música lhe despertaram o interesse, também, em aprender violão, mas desistiu por falta de tempo.

Os agentes das camadas mais desfavorecidas, por sua vez, presos à presença do mundo, ou seja, à necessidade, percebem, vagamente, oportunidades de elevação social pela via escolar, mas ao mesmo tempo sofrem coações (materiais e simbólicas) responsáveis pelo alargamento da distância entre suas esperanças subjetivas e suas chances objetivas (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 112-113).

Esse envolvimento lhe conduziu a investir em capital cultural objetivado pela compra de CDs, DVDs. Apesar dessas experiências, faz pouco uso da música em sala de aula, pois só a utiliza quando integrada em algum projeto da escola. A convivência com outros agentes do campo, professores, supervisores, coordenadores e demais colegas de trabalho, contribui não só para a construção do *habitus*, mas para reforçá-lo e atualizá-lo, ou seja, nesse processo de interiorização e exteriorização, construído e vivenciado na relação com o grupo de agentes sociais com os quais interagimos, vamos apreendendo e expressando objetivamente nossa maneira de perceber e agir no mundo (SILVA, 2011).

Pela participação na organização e gestão escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade da escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas principalmente aprendem sua profissão (LIBÂNEO, 2004, p. 34).

Flávia é a mais ativa dos professores, no que se refere a experiências com práticas musicais. Participou de coral, estudou violão e flauta doce e, além disso, convive em um meio familiar no qual a prática musical é bastante frequente, na área do instrumento e do canto. Nessa interação, acontece a transmissão do capital cultural, principalmente, na sua forma mais significativa, incorporada.

Dessa forma, ela vai internalizando conceitos e modos de fazer, estabelecendo uma relação com a música, construindo estruturas disposicionais de percepção e apreciação musicais. Sem perceber todo esse processo, Flávia afirma que sua experiência com música está mais relacionada à apreciação, por lazer ou diversão. Essas diversificadas experiências lhe renderam maior capital cultural e maiores condições disposicionais para o trabalho com a música na escola.

Para ela, é muito tranquilo e fácil incluir a música na sala de aula e faz isso de duas maneiras: como recurso auxiliar nas brincadeiras, nas aulas de Educação Física e Arte, por exemplo, e como complemento ou reforço nas atividades desenvolvidas nos componentes curriculares. Vale enfatizar que a inserção da música é discutida também, nessa mesma

perspectiva, nos cursos de formação dos quais ela participou assim como na própria graduação em Pedagogia

Conforme Bueno (2007, p. 37), “[...] o aprendizado de qualquer ofício, qualquer atividade da qual participamos de modo contínuo e regular e que nos vincula a certo grupo de referência, tem influência sobre a produção de identidades, produz fenômenos identitários”. Nesse sentido, mesmo tendo vivenciado diferentes experiências na área da música e compartilhado de um ambiente musical bastante ativo, o espaço social do qual faz parte e no qual compartilha maneiras de perceber e agir exerce uma força sobre suas práticas com música na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em foco nos levou a refletir e compreender que a maneira como os mesmos percebem e agem em relação à música e a utilizam na sala de aula está relacionada ao *habitus* por eles incorporado, bem como ao seu espaço de atuação. Esses professores veem na prática musical uma possibilidade de diversão, prazer, recordação e paz e isso tem se manifestado na relação que mantêm com a música, por exemplo: ouvir e cantar por prazer ou porque gosta, frequentar e participar de shows, apresentações ou festas e brincar de cantar.

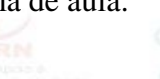
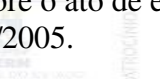
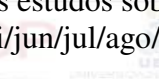
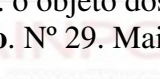
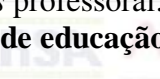
Assim sendo, essas experiências possibilitaram a interiorização de disposições duráveis, que tem orientado suas práticas em sala de aula, de maneira que a função de proporcionar alegria e divertimento é bastante enfatizada, quando da utilização da música em sala de aula. A posição que o professor ocupa no espaço social, que depende, principalmente, da acumulação dos capitais econômico e cultural, também exerce grande influência sobre a prática pedagógica desenvolvida por ele em sala de aula e favorece aqueles professores cujos investimentos e experiências na área musical foram maiores, como no caso de Flávia.

Como vimos, não se trata de uma educação musical, mas do uso da música para outros fins. Porém, não são ações premeditadas ou intencionais de negligência em relação à música, mas, como indicam os dados, exteriorizações de um *habitus*. Assim sendo, a superação dessa condição implica não só a proposição de uma formação continuada por meio de cursos e oficinas na área da Música, mas é importante promover uma intervenção no estilo de vida desses pedagogos, no sentido de fomentar, viabilizar e alargar a vivência e participação deles em atividades culturais periódicas, tais como: visitas a museus; comparecimento a shows, recitais didáticos, workshops musicais e concertos; visitas a exposições artísticas, apreciação de peças teatrais, frequentação a cinemas, dentre outras.

Essas atividades podem ser mais bem organizadas e desenvolvidas por meio de projetos integradores e interdisciplinares que envolvam a participação de Cursos de Pedagogia, de Cursos de Licenciatura em Artes e/ou em Música, Secretarias de Educação e Cultura, Organizações Artísticas (públicas ou particulares) e promotores artísticos. É uma proposta de superação, a partir da qual se pode intervir diretamente no *habitus* dos professores, que possibilita o acesso a diferentes experiências com a arte e, conseqüentemente, a incorporação de novas disposições de percepção e ação, bem como a construção do gosto pelas artes de maneira geral e pela música de modo particular.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. A crença e o corpo. In: BOURDIEU, P. **O senso prático**. Editora Vozes, 2009.
- _____. O ponto de vista do autor: algumas propriedades gerais dos campos de produção cultural. In.: BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.
- _____. Gostos de classe e estilos de vida. In.: BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983
- _____. Algumas Propriedades dos campos. In.: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Les Editions deminuit: 1987 (tradução de Miguel Serras Pereira)
- BUENO, K. M. P. **Construção de habilidades: trama de ações e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da Ralé. In: SOUZA, J. **A Ralé brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- GONZÁLES REY, F. Diferentes momentos do processo de pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. In: GONZÁLES REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**. n.º 49, 2005, pp. 11-42
- LEITE, S. A. de S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor. In.: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. (revisada e ampliada). Goiânia: Alternativa, 2004.
- PEREIRA, G. R. de M.; CATANI, A. M. Espaço social e espaço simbólico: introdução à uma topologia social. **Perspectiva**. v. 20. n.º especial. Florianópolis, jul/dez 2002
- SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.20, pp.60-70. ISSN 1413-2478
- SILVA, M. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. In: **Educação em revista**. v. 27, n.º 03. Belo Horizonte, dez/2011.
- _____. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista brasileira de educação**. N.º 29. Mai/jun/jul/ago/2005.



SABERES DOCENTES EM MÚSICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Romário Pereira da Silva
Mestrando em Ensino pelo POSENSINO – UERN/UFERSA/IFRN
romaedmusical@gmail.com

Giann Mendes Ribeiro
Professor nas Instituições UERN/IFRN
giannribeiro@gmail.com

RESUMO

O presente artigo trata-se de um estado do conhecimento sobre o tema saberes docentes em música. Tem como objetivo investigar como os saberes docentes tem sido discutido na área da educação musical. A fonte de pesquisa ficou centrada no catálogo de teses e dissertações da CAPES, no qual encontro as pesquisas dos programas de pós-graduação no Brasil. A linha do tempo ficou entre os anos de 2005 – 2018, englobando os trabalhos relacionado com o tema. A fundamentação do estado do conhecimento está embasa na pesquisa de Romanowski (2006), na qual é apresentado a importância de se mapear trabalhos e pesquisas relacionados com um determinado tema. Para a realização desta pesquisa, utilizamos a Pesquisa Bibliográfica. No tocante à obtenção dos resultados fizemos os seguintes procedimentos metodológicos: seleção das publicações relacionadas com a temática (saberes docentes), leitura dos resumos e partes específicas dos trabalhos, análise crítica em relação aos textos, criação de categorias e apresentação dos resultados alcançados. A partir dos resultados obtidos foi possível constatar que os saberes docentes são discutidos em diversos contextos, dentro da área da música, sendo eles: saberes docentes na prática pedagógico-musical; saberes docentes na prática instrumental; saberes docentes na formação de professores para o ensino de música; saberes docentes na educação musical inclusiva; e os saberes docentes para o ensino de música em projetos sociais. Nesse sentido, as pesquisas sobre os saberes docentes estão relacionadas com o papel do professor de música em contextos diversos, situando seus saberes na sua própria prática e na reflexão sobre a prática.

Palavras chave. Saberes Docentes. Educação Musical. Estado do Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Os saberes docentes envolvem uma junção de vários saberes, sendo eles: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes experimentais. Esses conhecimentos são adquiridos na academia ou no cotidiano dos professores, tendo em vista que o professor de música da educação básica é um ser que pensa e reflete sobre a sua prática educativa musical.

Entendemos o termo “saberes docentes” como sendo a soma das várias experiências de cada indivíduo, nos vários contextos nos quais ele está inserido. Nessa perspectiva “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos

coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais” (TARDIF, 2012, p. 36).

A construção desses saberes está ligada aos vários contextos que fazem parte das vivências dos professores. A partir do saber é possível fomentar a aprendizagem e proporcionar formação para o professor (TARDIF, 2012). A formação do educador deve estar centrada no ato de ensinar e na articulação dos saberes. O autor comenta que “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes” (TARDIF, 2012, p. 21).

Nesse sentido, com base no tema desta pesquisa sobre a formação de professores para o ensino de música na Educação Básica, tendo o objetivo de investigar como os saberes docentes tem sido discutido na área da educação musical, faz-se necessário a construção de um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, visando mapear o que tem sido desenvolvido a respeito do tema.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado da arte se configura como um mapeamento de pesquisas sobre um determinado tema. Para Romanowski (2006, p. 39), “Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento”. Isso possibilita o contato direto com diversas produções, proporcionando aproximação com o tema em foco. A autora comenta que o estado do conhecimento é caracterizado quando a pesquisa fica situada em apenas um determinado local de buscas (ROMANOWSKI, 2006). Nessa perspectiva, diante da necessidade de conhecer as publicações sobre os saberes docentes na área da música, o foco desta análise está centrado nas pesquisas publicadas e disponibilizadas no Catálogo de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES, na qual estão disponíveis os trabalhos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil. Isto caracteriza esta como um estado do conhecimento.

3 METODOLOGIA

Este trabalho segue os procedimentos metodológicos de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” (SEVERINO, 2007, p. 122). Nesse sentido, esta modalidade de pesquisa mapeia determinadas obras em torno de um tema específico, com base em pesquisa já realizadas.

Nessa perspectiva, Gil (2002) comenta que esse tipo de pesquisa acontece a partir de materiais já produzidos. O autor salienta:

As fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo (GIL, 2002, p. 64).

É importante que o pesquisador já tenha em mente os possíveis locais de busca. Nesta pesquisa a fonte escolhida foi o catálogo de teses e dissertações da CAPES. Gil (2002) ainda comenta que “fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais” (GIL, 2002, p. 66). Ter clareza no tema e saber onde procurar e quais fontes trabalhar é fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa.

Seu caráter é descritivo, pois apresentamos os objetivos, procedimentos metodológicos, bem como os resultados, das pesquisas encontradas.

Para obtenção das informações desta pesquisa, utilizamos apenas um único descritor, “saberes docentes”, resultando em um total de 1552 trabalhos, uma vez que o descritor é abrangente, envolvendo várias áreas de conhecimento. A partir dos filtros, realizados no banco da CAPES. O primeiro filtro foi na Grande área de Conhecimento (Linguística, letras e artes), em seguida na Área de conhecimento (Artes e Música), e por fim, nos programas de pós-graduação em artes e em música. Chegamos a um total de 21 trabalhos, obedecendo a temática em questão.

Após todas as filtragens serem realizadas, fizemos leituras de todos os resumos e selecionamos apenas 19 trabalhos, sendo 17 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, entre os anos de 2005 – 2018, pois tratavam do tema em questão, estando de acordo com a posposta desta pesquisa.

Tabela 1: Total de Pesquisas Encontradas

Teses e Dissertações encontradas Entre os anos de 2005 – 2018	Quantidade de Trabalhos
Teses	2
Dissertações	17
Total	19

Fonte: Elaborada pelos autores (2018)

A partir das leituras dos resumos e partes específicas do corpo do texto, descrevemos, de forma sucinta, o contexto de cada investigação, seus objetivos, metodologia utilizada, bem como os resultados obtidos.

4 ANÁLISE DO DADOS E RESULTADOS

Com base nos dados obtidos, foi possível organizar as pesquisas em categorias diversas. Isso nos possibilitou visualizar como o tema é abrangente e engloba aspectos distintos, dentro da área da educação musical. Os resultados alcançados em outras pesquisas possibilitam contribuições para o pesquisador que está imerso no tema (SEVERINO, 2007).

Tabela 2: Distribuição das Pesquisas por Categorias

Categorias	Quantidade de Trabalhos
Saberes Docentes na Prática Pedagógico-Musical Escolar	4
Saberes Docentes na Prática Instrumental	6
Saberes Docentes na Formação de Professores	4
Saberes Docentes no Contexto Inclusivo	2
Saberes Docentes em Projetos Sociais	3
Total	19

Fonte: Elaborada pelos autores (2018)

Saberes Docentes na Prática Pedagógico-Musical Escolar: Em sua pesquisa, Azevedo (2007) buscou investigar como os estagiários de música desenvolvem sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes. Foi usada como metodologia o estudo de caso, visando investigar como a prática docente dos estagiários era desenvolvida. Na coleta de dados foram utilizadas: entrevistas, gravações e análise dos documentos dos estagiários. Os resultados obtidos apontaram para a natureza própria no desenvolvimento dos saberes dos estagiários em suas práticas. Sendo esses chamados de saberes experimentais ou saberes da ação pedagógica.

Em sua pesquisa, Lopes (2010) buscou compreender como os professores generalistas ministram a disciplina de música, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O foco está centrado na atuação. Para a metodologia foi usado o estudo de multicasos com abordagem qualitativa. Na coleta dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações estruturadas não-participantes. Os resultados apontaram para a complexidade na construção e na mobilização de conhecimentos musicais e pedagógicos na atuação desses professores generalistas.

Abreu (2015) buscou compreender as concepções de educadores musicais sobre o ensino da música no ensino fundamental em escolas da rede públicas de ensino em Natal-RN. Ele aponta para a importância de se investigar as concepções de educadores musicais, pois a partir dessa investigação é possível refletir sobre a formação dos mesmos e sua atuação no ambiente escolar, além de percebermos como eles pensam e refletem sobre sua prática.

Sua pesquisa envolveu oito educadores musicais. Nos resultados obtidos o autor comenta a respeito da preocupação dos professores em transmitir conhecimento aos alunos, gerando um senso crítico nos mesmos, uma identidade cultural/musical.

Em seu trabalho, Oliveira (2018) buscou investigar as práticas de sete professores de música do município do Rio de Janeiro, tendo como base os saberes docentes. O método proposto foi a entrevista de não dirigida e no tratamento dos dados foi usada a Análise Temática (AT). Nos resultados obtidos o autor aponta que mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos professores, existe vários saberes que foram desenvolvidos nas práticas cotidianas dos professores, o que resulta em fazer um bom trabalho.

Saberes Docentes na Prática Instrumental: A pesquisa de Araújo R. (2005) objetivou investigar os saberes norteadores na prática pedagógica de professores de piano. Foi utilizado um estudo de multicasos com três professoras bacharéis em música. Os resultados apontaram para uma tipologia específica de saberes nesses estudos a partir do elemento temporal.

A pesquisa de Gemesio (2010) buscou conhecer os saberes que os professores de piano, em início de carreira, mobilizam na prática docente. A metodologia utilizada foi um estudo de caso com abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados foram usadas entrevistas semiestruturadas e observações participantes. Os resultados obtidos demonstraram que o conhecimento dos professores está diretamente relacionado com a formação musical e as experiências musicais do cotidiano. A autora destaca a mobilização dos saberes experimentais na atuação docente dos professores.

Na pesquisa de Soares (2014), a autora buscou identificar quais os saberes necessários à prática do regente de coro juvenil sob a perspectiva dos próprios regentes, que atuam nesses espaços. A metodologia proposta foi um estudo de multicasos com abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados foram observações e entrevistas semiestruturadas. A autora constatou que os saberes dos regentes vão de encontro com a literatura própria do canto coral, mostrando uma busca constante em suas pesquisas e na formação continuada.

O trabalho de Caimi (2014), teve o objetivo de compreender como se deu a formação pedagógica de dois professores de violão de Bacharelado. A metodologia utilizada foi o estudo de casos múltiplos, sendo adotada a abordagem qualitativa. Os procedimentos de coleta de dados se basearam na entrevista semiestruturada. Nos resultados obtidos constatou-se que a Formação Pedagógica dos participantes é composta por influências que são construídas a partir de contextos distintos, escolares e não-escolares e pelos saberes docentes.

Em sua pesquisa, Modolo (2015) objetivou investigar a formação musical oferecida em quatro cursos superiores que incluem a guitarra elétrica no Brasil e de que maneira as questões pedagógicas fazem parte da formação oferecida. A proposta metodológica foi um estudo de casos múltiplos e foi adotada uma abordagem qualitativa envolvendo quatro universidades brasileiras que oferecem cursos de guitarra elétrica (bacharelado e licenciatura em instrumento). Os dados foram coletados a partir de documentos das instituições participantes, através de entrevistas com os professores de guitarra elétrica e observações de aulas nos cursos de licenciatura em instrumento e bacharelado pesquisados. Através dos resultados o autor destaca que as aulas de instrumento estão focadas na formação do instrumentista e que os professores participantes aprenderam a partir da prática a atuarem como docentes de guitarra elétrica. Outro ponto destacado pelo autor está relacionado com a possibilidade de formação pedagógica nos cursos investigados a partir de disciplinas obrigatórias (no caso das licenciaturas) e optativas (no caso dos bacharelados).

Em sua pesquisa, Amaral (2017) objetivou conhecer e refletir sobre quais saberes docentes estão presentes na prática pedagógico-musical de três maestros de bandas de música. Foi utilizado o estudo de multicasos, tendo como instrumento de coleta: entrevistas semiestruturadas e observações dos ensaios. Em seus resultados, o autor comenta sobre a importância de formação inicial voltada para o contexto de bandas de música, uma vez que esses profissionais são reflexivos na sua atuação pedagógico-musical.

Saberes Docentes na Formação de Professores: Em sua pesquisa, Goss (2009) buscou investigar a preparação oferecida nos cursos de formação de professores de música para a atuação em escolas livres. A metodologia foi dividida em duas etapas: na primeira foi feito uma pesquisa exploratória e na segunda foi utilizado o estudo de caso com abordagem qualitativa. Os resultados apontaram para licenciados aptos para atuarem nas escolas livres de música.

A pesquisa de Nascimento (2015) objetivou analisar a articulação de saberes docentes que o subprojeto de música do PIBID/UFRN proporciona no processo formativo docente dos bolsistas participantes. Como metodologia, foi aplicada a abordagem qualitativa através do

método de estudo de caso. Os instrumentos usados para a coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas, e análise dos documentos. Em seus resultados, a autora apresenta o PIBID como um instrumento potencializador na formação de professores e na construção e reconstrução dos saberes docentes na formação inicial em música.

Em sua pesquisa, Silva (2017) investigou os indícios da emergência da profissionalidade de estagiários de um curso de licenciatura em música. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, sendo a pesquisa de caracterizada como um estudo de caso. A coleta dos dados foi por meio de observações, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Nos resultados obtidos, a pesquisa indicou que o estágio pode gerar outros aspectos, que vão além dos saberes docentes. Esses aspectos se relacionam com a emergência da profissionalidade e aproxima o licenciando da profissão a qual está se formando.

Em sua pesquisa, Bichels (2017) buscou investigar como os saberes docentes são mobilizados pelos professores de violão no contexto de uma escola livre de música. A metodologia parte de uma abordagem qualitativa. Os dados foram colhidos a partir de documentos disponibilizados pela escola, planos de aula dos professores, entrevistas semiestruturadas, filmagens e observações de suas aulas. Os resultados apontaram para a mobilização e articulação dos saberes na prática cotidiana dos professores.

Saberes Docentes no Contexto Inclusivo: No trabalho de Cavalcanti (2014), a autora investigou os vários aspectos nas práticas musicais de uma professora do ensino fundamental de uma escola Waldorf, em contexto inclusivo. Nessa perspectiva, buscou identificar a construção dos saberes na prática pedagógica desta professora, bem como suas concepções sobre a educação inclusiva e o fazer musical. O método utilizado foi o estudo de caso, numa abordagem qualitativa. Os dados foram construídos a partir de observações participantes, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Em seus resultados, a autora aponta para a importância da participação de toda a comunidade escolar na valorização e apoio ao desenvolvimento cognitivo, social e humano, uma vez que o estudo permeou a inclusão em sala de aula. Nesse sentido, ela comenta que o acompanhamento das práticas pedagógicas da professora investigada evidenciou a importância dos saberes ao longo da atuação docente e a importância destes na inclusão de alunos com deficiências.

A pesquisa de Silva (2015), analisou a prática pedagógica musical mediada por intérprete no contexto de musicalização inclusiva para surdos. Teve como objetivo compreender como se desenvolvia tal prática dentro de uma escola específica de música em Uberlândia–MG. Foi utilizada a abordagem qualitativa. O método usado foi o estudo de caso único e para a coleta dos dados foram usadas entrevistas e observações. Os resultados

apontam para algumas questões inerentes à tríade professor - intérprete-surdo, os desafios a serem superados em uma sala de aula inclusiva sem ter formação/capacitação, e questões que envolvem legislação que ampara esta modalidade de ensino.

Saberes Docentes para o Ensino de Música em Projetos Sociais: O trabalho de Sául (2013) teve como objetivo investigar as perspectivas das professoras da disciplina de Artes, em alguns CEEBJAs, tendo como foco os saberes necessários para ensinar música. A metodologia utilizada foi um estudo de entrevistas. O instrumento de coleta de dados foi através de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram para professoras que não possuem formação específica em música. Nesse sentido, as professoras desenvolvem seus saberes a partir de suas próprias pesquisas, buscando aprimoramento para suas práticas musicais. O saber experimental é desenvolvido nas vivências diárias, na atuação das professoras.

Em seu trabalho, Santos (2014) buscou compreender como os saberes docentes norteiam a prática de educadores musicais em projetos sociais. A metodologia foi através de três estudos de caso, com abordagem qualitativa. A partir dos resultados, a construção dos saberes dos docentes está fundamentada na história de vida, na formação universitária, nas experiências do cotidiano e na atuação profissional de cada um. A autora comenta que a atuação docente nos projetos sociais apresenta trocas de saberes, aprendizado coletivo, auxílio no desenvolvimento musical e humano dos alunos.

Já em sua pesquisa, Araújo (2016) objetivou compreender como se constituem os saberes docentes de um professor de música atuante no projeto social SESC Cidadão. Na metodologia, foi utilizado o estudo de caso tendo observações, entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental e estudos bibliográficos como principais instrumentos de coleta. Em seus resultados, o autor comenta que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória do professor. São as experiências vivenciadas na prática. Para ele, esses saberes docentes se articulam na prática do professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas leituras dos trabalhos foi possível constatar perspectivas distintas a respeito dos saberes docentes, na área da música. Embora todas as pesquisas envolvam os saberes nas ações ou práticas musicais, o tema é bastante abrangente e situa-se em contextos diversos. Os resultados apontaram para cinco contextos específicos, sendo eles: saberes docentes na prática pedagógico-musical; saberes docentes na prática instrumental; saberes

docentes na formação de professores para o ensino de música; saberes docentes na educação musical inclusiva; e os saberes docentes para o ensino de música em projetos sociais. Esses textos possibilitaram compreender como os saberes docentes tem sido desenvolvido na área da educação musical, gerando entendimento sobre o papel do professor reflexivo no tocante à sua própria prática e seus saberes no exercício docente.

Embora o estado do conhecimento tenha possibilitado mapear este tema, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, torna-se necessário a construção de um estado da arte, visando investigar, de forma mais abrangente, como o tema tem sido abordado e discutido, tanto em periódicos, anais de congressos e fontes diversas.

Pensamos que o tema é relevante e carece ser mapeado e discutido.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Washington Nogueira. **Concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música na educação básica da rede pública municipal da cidade do Natal/RN**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- AMARAL, Jose Herikson Dantas do. **Saberes docentes em bandas de música: um estudo multicaso com três maestros no alto oeste potiguar**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. **Saberes Docentes na Prática do Professor de Música do Projeto SESC Cidadão**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano [manuscrito]**. Tese (Doutorado em MÚSICA) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BICHELS, Roveli. **Atuação docente no ensino de violão em um contexto de escola livre de música**. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- CAIMI, Roberto Leonardo. **A formação pedagógica de dois professores de violão de curso de Bacharelado em música no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- GEMESIO, Claudia Mara Costa Perfeito. **...“Eu ensino da mesma forma que aprendi”**: práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – música, habilitação - piano. Dissertação (Mestrado em MÚSICA) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, Editora Atlas, 2002.

- GOSS, Luciana. **A formação do professor para a escola livre de música.** Dissertação (Mestrado em MÚSICA) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- LOPES, Josiane Paula Maltauro. **O ensino de música nos anos iniciais em duas escolas de Vera Cruz do Oeste-PR.** Dissertação (Mestrado em MÚSICA) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- MODOLO, Thiago Grando. **A formação musical e pedagógica em quatro cursos superiores de guitarra elétrica no Brasil.** Dissertação (Mestrado em MÚSICA) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. **PIBID MÚSICA – UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- OLIVEIRA, Andre Santos Ferreira de. **Do que é possível “dar conta”?** Proficiencialização e saberes docentes na prática de professores de música no município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”.** Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.
- SANTOS, Elisama da Silva Goncalves. **Educação musical em projetos sociais: os saberes docentes em ação.** Dissertação (Mestrado em MÚSICA) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- SÁUL, Tiago Scalvenzi. **O ensino de música na EJA: saberes docentes de professores dos CEEBJAS de Curitiba-PR.** Dissertação (Mestrado em MÚSICA) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- SILVA, Aline Clissiane Ferreira da. **A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- SILVA, Gislaine Sousa. **A prática pedagógica em musicalização inclusiva para alunos surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli: as relações de ensino e aprendizagem mediadas por intérprete.** Dissertação (Mestrado em ARTES) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- SOARES, Rogeria Tatiane. **O regente como educador musical: saberes para a prática do canto coral com adolescentes.** Dissertação (Mestrado em MÚSICA) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 13 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

A INTERDISCIPLINARIDADE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Francisco Leonardo de Bessa
Discente do Parfor do Curso de Matemática – CAMEAM
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN
leonardomatematic123@gmail.com

Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Discente do Parfor do Curso de Educação Física – CAMEAM
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN
vaniapessoa13@hotmail.com

Vanderlei Francisco de Lima
Professor efetivo - Pedagogia - Anos Iniciais
Secretaria do Estado da Educação e Cultura – SEEC/RN
vanderlei.6@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como eixo de discussão *A interdisciplinaridade e sua relação com a Educação Física Escolar*, tem como objetivos discutir a relevância da interdisciplinaridade no ensino da Educação Física no contexto escolar, além de compreender como se configura metodologias de ensino sob o viés interdisciplinar voltadas para a relação entre a Educação Física e as demais disciplinas do currículo escolar. Metodologicamente é uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva, desenvolvida a partir das contribuições teóricas de Japiassu (1976), Darido (2001), entre outros autores. É também uma pesquisa de campo, pois o lócus de pesquisa foi a Escola Municipal de 1º Grau Pedro Trajano Torres, conjunto Santo Expedito, localizada em Venha Ver/RN, precisamente as turmas de 6º a 9º anos. No que diz respeito à coleta de dados, utilizamos como instrumentos os trabalhos de sala de aula, tais como: seminários, textos críticos produzidos pelos alunos, produção e análise de tabelas e de gráficos, o intercalasse realizado na escola, produção de textos relacionados à opinião dos alunos sobre a metodologia empregada nas aulas de Educação Física, observação dos comportamentos dos educandos nas atividades pertinentes ao projeto interdisciplinar “Copa do Mundo FIFA 2018”. Os sujeitos principais da nossa pesquisa foram os alunos com faixa etária de 13 a 18 anos de idade. Após a análise dos dados, inferimos que é possível, sim, o professor desenvolver um trabalho didático-pedagógico numa perspectiva interdisciplinar, ou seja, estabelecendo uma relação dos conhecimentos específicos da Educação Física com as demais componentes curriculares.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação Física. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade contemporânea tem sido testemunha de um crescente interesse em torno do estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Com o objetivo de compreender melhor o universo da Educação Física na escola, esse estudo tem como tema “A interdisciplinaridade e sua relação com a Educação Física Escolar”. Para isso, partimos do princípio de que a prática pedagógica do professor é realizada mediante uma gama de

conhecimentos, intuições e concepções, saberes, que ele vai adquirindo ao longo de sua vida. A partir dessa concepção, como desenvolver ações pedagógicas de modo a contemplar a interdisciplinaridade nas aulas de Educação Física?

O presente trabalho tem como eixo de discussão “A interdisciplinaridade e sua relação com a Educação Física Escolar”, assim objetiva discutir a relevância da interdisciplinaridade no ensino da Educação Física no contexto escolar, além de compreender como se configura metodologias de ensino sob o viés interdisciplinar voltadas para a relação entre a Educação Física e as demais disciplinas do currículo escolar.

Metodologicamente se configura como sendo uma pesquisa bibliográfica que trata sobre as considerações dos autores que descrevem com maior amplitude sobre o tema em questão, como: Japiassu (1976), Darido (2001, 2008), Sommerman (2006), Tubino (2001), LDBEN (1996) e de campo. Nessa etapa, observamos os comportamentos dos alunos em aulas típicas de Educação Física sem a interpelação com outras disciplinas, como também, em relação às aulas desenvolvidas através do projeto interdisciplinar, em particular, a Copa do Mundo FIFA 2018. O *lócus* da pesquisa foi a Escola Municipal de 1º grau Pedro Trajano Torres, localizada no conjunto Santo Expedito, centro, Venha Ver RN. A referida escola conta com 10 (dez) turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, onde foram analisados os perfis dos estudantes, aproximadamente 300 alunos que apresentam faixa etária de 13 a 18 anos de idade.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa e descritiva, a qual tratou de analisar os dados empíricos obtidos interpretando-os de acordo com a visão dos sujeitos acerca da realidade que envolve a problemática. Conforme Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes”. Um estudo descritivo está relacionado com o fato de identificar as variáveis específicas, entendidas como aquelas que apresentam diferenças, alterações, inconstância, que sejam importantes para explicar as características de um problema de comportamento.

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumento os trabalhos de sala de aula, como por exemplo, os seminários sobre o tema Copa do Mundo FIFA 2018, textos produzidos sobre as competições esportivas, produção e análise de tabelas e gráficos, o intercalasse realizado na escola com a participação em massa dos discentes, produção de textos relacionados a opinião dos alunos sobre a metodologia empregada nas aulas de Educação Física e pela observação rigorosa dos comportamentos dos mesmos nas atividades pertinentes ao campo de estudo. A interpretação dos dados foi constituída a partir da

fundamentação teórica, estabelecendo articulações entre os dados e as referências citadas, respondendo a problemática e aos objetivos da pesquisa.

INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS DE TRABALHO

Atualmente é perceptível observar que as aulas de Educação Física estão ficando cada vez menos interessantes para os discentes, pois alguns professores apresentam uma metodologia ultrapassada descontextualizada da realidade deles. A desvalorização da cultura e das práticas esportivas estão ficando de lado enquanto os alunos continuam presos a metodologias que não lhes favorecem uma aprendizagem atrativa e prazerosa. Para isso, podemos nos utilizar dos conhecimentos da interdisciplinaridade para fazer ligações entre os conteúdos de Educação Física e de outras disciplinas do currículo escolar.

Assim, buscaremos entender como o ensino da Educação Física pode contribuir de forma positiva para um processo de aprendizagem significativo, estimulando a conexão entre os conteúdos das demais disciplinas curriculares com os conteúdos das práticas corporais, desportivas, dos jogos e brincadeiras, das lutas, das danças, dos exercícios físico e do esporte-educação, participação e de rendimento (competições). Para isso, foi necessário buscar apoio em Japiassu (*APUD* Sommerman, 2006, p. 30) que nos explicam que:

A interdisciplinaridade é um método de pesquisa e ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

Nessa perspectiva, vimos que a interdisciplinaridade faz um elo entre diferentes disciplinas, fazendo com que os conhecimentos específicos de cada uma possam contribuir de forma significativa com outro campo do conhecimento. Assim, as aulas de Educação Física poderiam passar do complemento de grade curricular para as várias áreas, de modo a contribuir para o desenvolvimento intelectual dos discentes da educação básica, especificamente do ensino fundamental II, pois esses conteúdos aliados aos conhecimentos da Matemática e da Língua Portuguesa, por exemplo, podem ser desenvolvidos de forma eficaz no contexto educacional dos alunos.

Desse modo, isso nos proporciona contribuir para uma série de críticas, colaborando para uma reorganização do meio científico e do pedagógico, no sentido de fornecer uma

espécie de transformação institucional a serviço da sociedade e do homem. Uma alternativa viável poderia ser o desenvolvimento de uma prática pedagógica interdisciplinar. “O interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber” (JAPIASSU, 1976, p. 31). Ainda de acordo com este autor:

Consideramos o interdisciplinar no contexto das chamadas “pesquisas orientadas”, concertação ou convergência de várias disciplinas com vistas a resolução de um problema cujo enfoque teórico está de algum modo ligado ao da ação ou da decisão. interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado (JAPIASSU, 1976, p. 32).

Nessa perspectiva, entendemos que somente um trabalho interdisciplinar é capaz de permitir uma divisão racional do trabalho, aumentando a eficácia e a produtividade, pois, as teorias estão dentro das salas de aula o tempo todo fazendo com que o aluno permaneça preso entre quatro paredes, sem a liberdade para conhecer os eventos esportivos e explorar suas qualidades físicas e esportivas, sem liberdade para a exploração de aulas práticas fora da sala de aula. A inovação é uma necessidade da escola no que se refere às aulas de Educação Física, visto que na maioria das vezes os discentes estão ficando cada vez mais dispersos, não dando a devida importância ao componente curricular Educação Física, com a participação nas atividades ficando abaixo do esperado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN) nº 9.394/96 trouxe alguns avanços para a área da Educação Física. Inseriu-a como disciplina obrigatória nas grades curriculares das escolas brasileiras, reconhecendo-a como componente curricular e como área de estudo relevante para a formação global dos indivíduos. É importante frisar, que as práticas educacionais esportivas vinculadas à escola precisam que as ações pedagógicas propostas estejam em consonância com as múltiplas possibilidades de desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Física e que esta vá além de uma formação técnica, mas sim, práticas que contribuam para o indivíduo pensar sobre si, sobre a vida e sobre o outro.

O papel principal desse projeto é verificar os pontos de dificuldades enfrentadas no ensino da Educação Física e propor meios para que esse problema seja resolvido a curto prazo, visto que na maioria dos casos, quando trabalhado de forma coerente com a proposta pedagógica da escola essa disciplina se torna uma das preferidas dos alunos, seja pela sua relação com os esportes e com a expressão corporal, como afirma Darido (2001, p. 35):

[...] a disciplina preferida de mais de 50% dos alunos da escola, inclusive dos alunos do Ensino Fundamental. Para os alunos do Ensino Médio, esse número fica em torno de 40%. Esses dados mostram que talvez a escola não esteja aproveitando essas expectativas dos alunos na escola.

No fragmento do texto, a autora afirma que a escola não está sabendo aproveitar o incentivo da disciplina no tocante a uma aprendizagem prazerosa e significativa, pois os alunos que gostam dessa área estão sendo desestimulados pela falta de objetividade das aulas de Educação Física. Portanto, trabalhar de forma interdisciplinar serve para ampliar as perspectivas daqueles que pretendem agir ou resolver problemas sociais concretos ou tomar decisões racionais a serviço do processo de ensino e de aprendizagem.

RESULTADOS E ANÁLISES: CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE

No período de observação, foram analisados os trabalhos desenvolvidos pelos discentes, os modos como eles lidavam com situações problemas do cotidiano escolar e como poderiam proceder diante de uma situação em Educação Física que necessitavam utilizar os conhecimentos específicos da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, entre outras disciplinas do currículo escolar. Para isso, eles produziram textos, analisaram notícias de jornais, revistas, sites de notícias esportivas, entraram em contato com textos com memes, charges, leram e produziram dados em tabela e gráficos, utilizando-se dos conhecimentos curriculares.

Porém, quando se ensina Educação Física, as primeiras perguntas que se escutam em sala de aula é: vamos ter aula prática hoje? Vai ser futebol? Quando vai ser a aula de futsal? Observe que os questionamentos se referem exclusivamente para as práticas das modalidades esportivas. Principalmente nas aulas do ensino fundamental II. Essas são perguntas constrangedoras, visto que muitas vezes não há um planejamento voltado para as práticas esportivas. Quase sempre as aulas são teóricas em salas de aula e com pouca participação dos discentes. Além disso, existe uma ideia equivocada sobre o conceito de esporte.

O conceito de esporte é descrito por Betti (apud Rangel & Darido, 2008) como uma ação social institucionalizada composta por regras, que se desenvolve com base lúdica, em forma de competição entre dois ou mais oponentes ou contra a natureza, cujo objetivo é determinar o vencedor ou registrar o recorde.

De acordo com a pesquisa, identificamos que o professor que atua na disciplina de Educação Física não possui formação acadêmica na área, ou seja, a Educação Física Escolar é

tratada por docente sem o conhecimento específico exigido para atuar nesse campo do conhecimento. Isso demonstra pouca credibilidade dada a essa disciplina do currículo escolar, leva a crer que qualquer professor pode ministrar as aulas de Educação Física. O que contraria o que determina o Tribunal Regional Federal da 1ª Região que determinou ser necessária a presença de profissional específico para ministrar as aulas de Educação Física, recreação ou qualquer outra atividade que envolva exercícios físicos e esporte. “Como bem enfatizado pelo Ministério Público Federal, as aulas de Educação Física não se resumem a exposições teóricas, sendo de fundamental importância à saúde e desenvolvimento motor dos estudantes, devendo, portanto, serem ministradas por profissional capacitado e especializado” (REVISTA CONSULTOR JURÍCO, 2013).

Além do professor não ter formação específica, a culpa das metodologias aplicadas não é muitas das vezes despreparo ou acomodação dos docentes, também sabemos que boa parte das escolas públicas não dispõem de espaços e de equipamentos adequados para se trabalhar a parte prática da disciplina como realmente deve ser. No entanto, é necessária muita força de vontade e coragem para enfrentar os desafios nesse campo do conhecimento.

O esporte configura-se como uma prática de origem sociocultural, que traz inscritos códigos, sentidos e significados que devem ser analisados criticamente, quando se fala do valor pedagógico e do sentido desse conteúdo estar presente no currículo escolar e da formação profissional específica para atuar com a disciplina de Educação Física. Conhecer os conteúdos próprios da educação física, as concepções, as abordagens pedagógicas e as dimensões sociais do esporte facilitam o trabalho do docente, em particular, com as práticas esportivas tornando-as mais prazerosas para os alunos. Daí a necessidade do conhecimento das dimensões do esporte-educação, esporte-participação e do esporte-performance.

Segundo Tubino (2001, p. 38), no esporte-educação deve ser “evitada a seletividade, a segregação social e a hiper-competitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária”. De acordo com o autor, o esporte-participação é popular e referenciado como o princípio do prazer lúdico, tem como finalidade o bem-estar social dos seus participantes, pode ser praticado por todos sem nenhuma forma de discriminação. O esporte-performance, também conhecido como esporte de alto rendimento, está preocupado em conseguir novos êxitos, vitórias e é regido por regras universalmente preestabelecidas que estão vinculadas as federações, confederações nacionais ou internacionais.

Para se trabalhar de forma mais eficaz e que satisfaça aos alunos devemos explorar o que eles mais gostam de praticar e assistir. Nesse caso, o futebol é predominante em quase todos os setores da sociedade brasileira, como também, na escola em estudo. Com o

desenvolvimento do projeto Copa do Mundo FIFA 2018, verificamos uma participação efetiva dos discentes, com as aulas de Educação Física mais significativas e participativas. Esse momento permitiu aos docentes trabalhar os conhecimentos propostos no plano de ação de modo geral em outras áreas.

Mas, inicialmente precisamos responder algumas inquietações, como por exemplo, como podemos avaliar os conhecimentos dos alunos em outras esferas utilizando as aulas de Educação Física? Não devo me preocupar apenas com os conteúdos de Educação Física e com as práticas corporais? Quais métodos deveremos utilizar para conseguir avaliar os conhecimentos em outros setores? Podemos dizer que o conhecimento é preocupação de todas as áreas do currículo escolar e que todos devem se preocupar com as aprendizagens dos alunos em todos os campos.

A disciplina de Educação Física pode ser uma aliada para favorecer o ensino interdisciplinar, pois utilizando o tema Copa do mundo FIFA 2018 podemos trabalhar o conteúdo esporte envolvendo outras áreas como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Arte. Os eventos esportivos instigam os alunos a saberem como estão suas equipes preferidas na competição, contra quem será o próximo confronto, os países envolvidos, a linguagem falada, a história dos países, a cultura, a arte, as questões religiosas, étnico-raciais que se encontram em cada nacionalidade, enfim, são diferentes formas de se trabalhar com esse megaevento. Concepção que corrobora com Silva e Ferreira (2013) ao afirmarem que esta percepção interdisciplinar pressupõe vivência e experiência em interação com fatores intrapessoais e interpessoais, sendo que quanto mais harmoniosa esta relação, mais profundo e significativo é o resultado na prática pedagógica.

Nesse sentido, os conteúdos de Língua Portuguesa foram trabalhados de forma que os alunos puderam interpretar e produzir textos de diversos gêneros. Colocando o aluno em contato com textos jornalísticos, programas esportivos para interpretação das comunicações, análise de noticiários, apresentação de visão crítica em relação as informações circulantes, oportunidade de contato com memes, charges, textos humorísticos que são muitos comuns nessa época, trabalhar com relatório de jogos durante as fases da competição, entre outros.

Em Matemática, foi explorado a capacidade de interpretar dados em tabela e gráficos, distribuição de pontos das equipes por fase da competição utilizando a ideia de representação gráfica e tabular. A contagem pontos e de gols dos jogos fazendo os saldos de gols e nesse momento estar se trabalhado o conjunto dos números inteiros com os saldos positivos e negativos, tempo e hora, entre outros. Em história, foi trabalhado inúmeros conteúdos, desde a origem das civilizações de cada continente e países, origens dos povos, a história da própria

competição, como começou e por quê? Qual a contribuição econômica desde sua constituição? Quais os países que já sediaram a competição? O que move a economia do país? Os países que já ganharam a competição, quais os campeões de cada Copa e em que ano, as vezes que já foram campeões, entre muitos outros tipos de pesquisas que podem ser realizadas com os alunos.

Na disciplina de geografia, observamos o trabalho com a localização da competição em mapas, o continente, o país, a posição geográfica, a principal economia do país sede, os fusos horários, quantos países se classificam em cada continente e a história da classificação desses países. Portanto, o mesmo pode acontecer na disciplina de Arte, ao explorar a cultura artística (arte, cinema, dança, teatros) do país anfitrião na competição. Em Ciências, o progresso da medicina esportiva, os hábitos alimentares, a medicina alternativa. Na Educação Física, as modalidades esportivas praticadas e os espaços públicos destinados para elas, os jogadores de destaque, o esporte tradicional do país, os investimentos e as políticas públicas nessa área para a inclusão social.

Por fim, para complementar a pesquisa foi de fundamental importância proporcionar a vivência dos alunos em competições similares as competições oficiais para que eles pudessem de forma prática entender as regras, o sentido de cooperação mútua entre as pessoas, de modo a conquistarem espaço na sociedade e, principalmente, promover a aquisição de incentivo a prática de esportes. Pois, segundo a Lei Nº 9.334 (LDBN) de 20 de dezembro de 1996, artigo 27 inciso III, os professores devem incentivar a “promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais”, para contemplar essa diretriz educacional com respeito aos desportos, fez-se necessário a criação de um campeonato intercalasse de futebol para que os alunos pudessem demonstrarem suas habilidades e seu gosto pelo esporte.

Portanto, quando trabalhada de forma correta, a Educação Física Escolar atrai a atenção dos alunos, satisfaz suas necessidades e desperta o interesse. As relevantes mudanças sofridas por nossa sociedade no decorrer do tempo, dentre elas o desenvolvimento tecnológico e o aprimoramento de novas formas de pensamento sobre o saber e o processo pedagógico interdisciplinar têm refletido principalmente nas ações dos docentes e, conseqüentemente, no contexto escolar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva, ao contrário do que muitos pensam a educação física escolar não deve ser totalmente dissociada do esporte, já que um de seus objetivos consiste em promover

a socialização e interação entre seus alunos. No entanto, um fator que pode vir a influenciar a desvalorização da Educação Física Escolar, pode estar relacionado à falta de conhecimento ou de estudo das disciplinas específicas da graduação em Educação Física. Outro fator que pode contribuir para a baixa qualidade no ensino da disciplina é o despreparo de profissionais da área da Educação Física em atuarem no Ensino Fundamental, devido à falta de embasamento teórico e pela aplicação de metodologias e didáticas inadequadas.

Após a análise dos dados, inferimos que é possível, sim, o professor desenvolver um trabalho didático-pedagógico numa perspectiva interdisciplinar, ou seja, estabelecendo uma relação dos conhecimentos específicos da Educação Física com as demais componentes curriculares. Concluímos que a interdisciplinaridade está presente nos métodos de ensino da Educação Física, basta que o professor possa entender que esses conhecimentos devem ser aflorados por ele para que o aluno possa se desenvolver integralmente em todos os níveis de ensino. Proposta consolidada, inicialmente, respondendo aos objetivos da pesquisa que era discutir a relevância da interdisciplinaridade no ensino da Educação Física no contexto escolar, além de compreender como se configura metodologias de ensino sob o viés interdisciplinar voltadas para a relação entre a Educação Física e as demais disciplinas do currículo escolar.

Portanto, ao discutirmos a atuação do profissional de Educação Física devemos mostrar que o trabalho não está restrito apenas à quadra para formação de equipes com a finalidade de participar de competições ou rendimento físico, as aulas podem estar integradas à proposta pedagógica da escola, fazendo parte do processo de ensino aprendizagem, usando a interdisciplinaridade para atingir esse objetivo. Assim, além atividades esportivas, jogos, danças, ginásticas, é possível fazer uma discussão sobre temas transversais por exemplo, saúde, tratamento da informação, pesquisas, brincadeiras, ética, cidadania e outros de modo interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDBN**. Brasília: MEC/SEF, dezembro, 1996;
- DARIDO, Suraya Cristina. **Os Conteúdos da Educação Física Escolar: Influências, Tendências, Dificuldades e Possibilidades**. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001;
- DARIDO S. C.; RANGEL, I. C. A; **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008;
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago LTDA, 1976;

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, C.A; J. FERREIRA. Interdisciplinaridade: Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa:

Interdisciplinaridade – v. 1, n. 3 (out. 2013) – São Paulo: PUCSP, 2013. Periodicidade semestral;

REVISTA CONSULTOR JURÍDICO. Educação Física só pode ser ministrada por profissional, 22 de julho de 2013

SOMMERMAN, Américo **Inter ou transdisciplinaridade:** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte.** São Paulo: Cortez, 2001.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR COMO MEDIADORA DA PRÁXIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Francisco Gilmar da Silva Chaves
Graduando em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
fla_gil49@hotmail.com

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa
Docente do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
dandaraqueiroga@uern.br

RESUMO

O presente artigo descreve a atividade de Prática como Componente Curricular - PCC, desenvolvida na disciplina “Atividades lúdica pré-desportivas”, no Curso de Educação Física (licenciatura) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *campus* Pau dos Ferros. Atividade que teve foco principal, desenvolver habilidades do handebol, através de jogos e brincadeiras lúdicas pré-desportivas. A partir dessa experiência, o objetivo deste escrito foi relatar como a as práticas de ensino proporcionadas pelas atividades da PCC podem estimular professores em formação a refletir sobre a importância de ter uma prática pedagógica alicerçada nos princípios da práxis pedagógica, entrelaçando teoria e prática. Metodologicamente o artigo apresenta a abordagem qualitativa e descritiva, por ser fundamental em alicerçar e dialogar com os resultados obtidos. Compreendemos a importância de trabalhar em conjunto teoria e prática nas aulas de Educação Física, assim como, nas demais áreas do conhecimento educacional, sendo esta união, a *práxis*, fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica emancipatória, que permita aos educandos indagados pelo conhecimento desenvolver a competência comunicativa e atitudinal, necessária para transformar o meio social, em um espaço mais igualitário.

Palavras-chave: Práxis. Atividades lúdicas pré-desportivas. Educação Física escolar.

INTRODUÇÃO

Iniciamos nossas reflexões e relatos de experiência pedagógica situando ao leitor e a leitora em que contexto se desenharam nossos desafios e experiências. Assim sendo, faz-se necessário apresentar primeiramente de onde parte nossas experiências.

As vivências aqui trazidas partem das atividades da “Prática como Componente Curricular - PCC”, previstas na Resolução número 03 de outubro 2018 do Ministério da Educação (BRASIL, 2018, p. 1), que “[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

Cabe-nos neste momento estabelecer um recorte deste documento, especificando suas contribuições para o delineamento de nosso cenário. Assim sendo, nestas mesmas Diretrizes em seu parágrafo 5º, podemos apreciar o seguinte texto:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

No rastro dessas reflexões, percebemos claramente que as Diretrizes nos guiam a um processo formativo inicial que estabeleça de forma cada vez mais próxima, a relação entre as teorias, reflexões e estudos de graduação com o trato pedagógico em campo de atuação profissional. Assim sendo, articular essa possibilidade de efetiva “práxis” nos componentes curriculares ao longo da formação docente, é um trabalho a ser materializado pelos cursos de graduação em seus Projetos Pedagógicos do Curso – PPC.

Seguindo as Diretrizes, bem como afim de materializar a necessidade da relação entre teoria e prática na formação inicial de nossos professores, o Curso de Educação Física, modalidade licenciatura, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, traz em seu projeto pedagógico que as atividades referentes a PCC devem ocorrer desde o primeiro semestre de licenciatura, “sendo integradas as disciplinas teórico/práticas como formação complementar, possibilitando aos alunos uma articulação esta etapa da formação e as vivências da situação de ensino” (CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p. 45).

O relato ora apresentado, parte do cenário de cumprimento da carga horária e das atividades da PCC do componente curricular “Atividades lúdicas pré-desportivas”, ministrada ao 1º período, ou seja, estudantes ingressantes no Curso de Educação Física. A disciplina tem carga horária total de 90h, sendo que 30h destas são dedicadas as ações da PCC.

Tal componente curricular conta com a seguinte ementa: “Estudo dos fundamentos pedagógicos do esporte, focalizando o aspecto lúdico da iniciação nas diversas modalidades desportivas” (CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.56).

Seguindo o rastro desse pensamento, bem como as orientações e diretrizes que subsidiam a prática como componente curricular, foi uma proposta da docente que ministrou o componente curricular, que a PCC se efetivasse em parceria com uma escola da rede municipal de Pau dos Ferros. Sendo assim, as ações planejadas, consideraram a participação de todas as turmas da escola, que atende ao fundamental II – inclusive Ensino

de Jovens e Adultos – EJA, num fluxo de ações em um circuito com 7 estações. Descreveremos de forma mais aprofundada uma dessas estações neste relato.

Então, nesta nossa estação desenvolvemos a atividade do pique bandeira que teve como objetivo principal: vivenciar atividades lúdicas pré-desportivas do esporte handebol, focando o desenvolvimento de diferentes aspectos: a agilidade, capacidade cardiorrespiratória, trabalho em equipe.

Para efetiva realização dessa nossa estação que compunha esse grande festival, foi necessário um processo de planejamento, ação e reflexão sobre essa intervenção pedagógica, no que diz respeito a essa ação que vem colaborar no processo da prática pedagógica da escola e da formação docente, a partir do momento que permite aos graduandos, atuarem no ensino e rompendo a rotina de aulas do cotidiano escolar, bem como no processo de formação do docente que se torna o eixo entre as ações propostas no componente curricular e a sua materialização. Cabe ressaltar a relevância dessa parceria.

METODOLOGIA

O presente trabalho surgiu após os debates e planejamentos elaborados na disciplina Atividades Lúdicas Pré-desportivas, ministrado no primeiro período do curso de Educação Física. Considerando o fato de ser uma turma ingressante, da inexperiência com cenários de ensino e vislumbrando uma experiência significativa nesse primeiro contato com o chão da escola, concluímos que a melhor forma para alcançar tais objetivos, seria realizando um trabalho de forma mais coletiva possível.

Assim sendo, dividiu-se a turma com cerca de 30 estudantes em 7 grupos, sendo cada um deles responsáveis por elaborar atividades lúdicas pré-desportivas para cada turma da escola. Fizemos um dia de atividades lúdicas pré-desportivas na escola Municipal Severino Bezerra, que foi campo dessa nossa intervenção.

Fomos a campo aplicar uma atividade para complementar a carga horária da disciplina, e aqui será apresentado o relato dessa prática. Nessa perspectiva, o trabalho visa destacar a abordagem qualitativa e descritiva que segundo Godoy (1995, p. 62):

A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. Rejeitando a expressão quantitativa, numérica, os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos.

Assim o grupo fez a aplicação do plano de aula sobre pique bandeira, um jogo de agilidade que trabalha vários aspectos psicomotores e, muniu-se dos materiais lidos em sala para realçar os escritos e também dar um maior significado e relevância ao que fora vivenciado. Dessa forma, tanto os debates quanto os conteúdos, serviram como um norte para a elaboração do presente resumo expandido, e, primeiramente na elaboração do plano de aula, para atuar com o público do ensino fundamental II, com a faixa etária entre 10 e 15 anos de idade. Depois para referenciar e dialogar com os escritos aqui apresentados, de forma descritiva.

TEORIA E PRÁTICA, UM IMPORTANTE ASPECTO PEDAGÓGICO PRESENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A relação entre teoria e prática é fundamental em todos os níveis de ensino, principalmente na graduação, pois possibilita aos educandos desenvolver a didática de ensino desde cedo, e assim, contribuir para uma educação humanizadora por meio da *práxis*, aqui compreendida pela relação inseparável, conectada, dependente e não hierárquica entre a teoria e a prática (FREIRE, 1996; PIMENTA, 2013). No que concerne o papel das universidades, as mesmas devem possibilitar a *práxis* aos seus graduandos com o mais fundamental dos seus princípios formativos, tendo em vista antecipar o contato direto dos professores em formação com os alunos da educação básica em situações reais de ensino, desprendendo-se um pouco das situações estudadas nas teorias. Assim como defende Mezzaroba (2013),

A universidade se funda na tríade ensino, pesquisa e extensão. O ensino é de fundamental importância na formação inicial do sujeito, no entanto proporcionar ao acadêmico a aproximação junto ao seu futuro campo de trabalho através da pesquisa e da extensão se faz muito necessário para que ele amplie suas formas de compreender a complexidade e a rotina de seu campo profissional/pedagógico (MEZZAROBA, 2013, p. 913).

Nessa perspectiva, retomamos o entendimento de que ações que aliem a possibilidade de efetivação dessa tríade, dentro dos próprios componentes curriculares dos cursos, são de fundamental importância para a formação docente, bem como proporcionam, por causa do convívio ampliado com seu campo de atuação antecipadamente, relações com o fazer pedagógico que podem ser relevantes para a construção de uma prática educativa humanizadora.

Ao abordar a prática educativa humanizadora, que consiste em uma partilha reflexiva de saberes entre professor aluno, para além dos muros escolares, as instâncias formativas necessitam alinhar de forma coesa e indissociável teorias sociais e filosóficas com o fazer docente também em Educação Física. Nesse sentido,

[...] A educação é prática social que ocorre nas diversas instâncias da sociedade. Seu objetivo é a humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos da civilização, da sua construção e do seu progresso, resultando do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência (PIMENTA, 2013, p. 61).

Portanto, uma prática humanizadora não pode ser minimizada na Educação Física escolar, enquanto tempo e espaço de construção de saberes e valores sociais.

Dessa forma, o presente trabalho descreve uma atuação prática de ensino, que ocorreu na Escola Municipal Professor Severino Bezerra, localizada na cidade de Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte. Uma escola da rede pública de ensino, que oferta o ensino fundamental II e um supletivo com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, para boa parte da população da referida cidade.

A intervenção realizada visou proporcionar aos alunos da escola, o ensino do esporte numa perspectiva incentivadora da ludicidade e dos jogos, de maneira que tenha relação com os conteúdos apresentados nas aulas de Educação Física em sala, que estimule atividades psicomotoras, ou seja, que tenha significado para os alunos de maneira procedimental, atitudinal e conceitual (BRASIL, 1998). Compreendendo assim, uma perspectiva de entrelaçamento entre teoria e prática colaborativa para a formação docente.

Assim, indo de encontro ao pensamento de Falcão (2012) ao enfatizar a importância de intervir no ensino de Educação Física, para aproximar os currículos da graduação à realidade social das escolas, valorizando os sujeitos que a compõe e produzindo práticas pedagógicas favoráveis ao conhecimento.

No rastro dessas reflexões o trabalho tem como objetivo, relatar como as práticas de ensino proporcionadas pelas atividades da PCC podem estimular professores em formação a refletir sobre a importância de ter uma prática pedagógica alicerçada nos princípios da práxis pedagógica.

De forma geral, estes objetivos: tanto da atividade realizada, como da pesquisa em tela, pressupõem um olhar atento dos leitores para as questões do ensino de Educação Física

na escola e suas influências no desenvolvimento do aluno da educação básica como de graduação, numa relação que Freire (1996) imortaliza na frase “Não há docência sem discência”, posto que é nesse cenário de trocas que se constroem papeis e representações dessa relação, que só é possível por meio de uma ação de reflexão teórica e prática.

Compreender então, a importância de trabalhar em conjunto teoria e prática nas aulas de Educação Física, assim como, nas demais áreas do conhecimento educacional é fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica emancipatória, possibilitando através dos conteúdos, conhecer os aspectos histórico-sociais da atividade física, dos esportes, da cultura corporal do movimento, e todos os aspectos ideológicos que a influenciaram e que ainda a influenciam.

Pela atividade prática, o docente pode concretizar os conteúdos vistos em sala, destarte possibilitando aos alunos um conhecimento mais crítico sobre os mesmos, a fim de mudar a sua realidade social. Uma didática que deve constituir o núcleo da atividade docente, seja na educação básica, seja no ensino superior. Assim, o ensino dos esportes por meio das atividades lúdicas será mediador para tornar os esportes menos competitivos e acessíveis a todos, assim como, despertar na sociedade o prazer em praticar exercícios físicos rotineiramente e desfrutar de todos os seus benefícios.

Kunz (2004) em seu livro “Uma pedagogia crítico-emancipatória e uma didática comunicativa na Educação Física escolar”, ressalta a questão do trabalho docente estar em conformidade com a teoria e prática quando afirma:

A teoria tem a capacidade de antecipar ações práticas, mas é a partir, também, de propostas práticas concretas que o desenvolvimento teórico pode tomar novo impulso. É nessa dialética de interação entre a teoria e prática que se pode chegar a uma pedagogia consistente para o ensino dos esportes na Educação Física Escolar (KUNZ, 2004, p. 30).

Fica claro nas palavras do autor que, a dialética pedagógica entre teoria e prática, favorecerá a tomada de consciência pelo aluno e facilitará o trabalho docente, a partir do momento, em que a teoria antecipa o trabalho prático. Essa dialética, portanto, traz benefícios para ambos, na medida em que, a teoria dá norte a ação, esta que, constrói a atividade humana encaminhando-a para atitudes revolucionárias e conscientes sobre a cultura corporal do movimento e a Educação Física escolar.

Nesse sentido, o educador torna-se protagonista de uma Educação Física crítica, capaz de mediar com maior influência o desenvolvimento intelectual dos alunos e nesse processo

dialético, estar em constante aprendizado. Kunz (2004) aborda o papel de influência do docente sobre o aluno ao citar que:

[...] O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica (KUNZ, 2004, p. 31).

Percebe-se, assim, que o conteúdo escolar relacionado à Educação Física, seja esporte, danças, ginástica, etc. tanto na graduação, quanto na educação básica, necessita de uma dinâmica colaborativa entre teoria e prática para a compreensão e problematização, por parte do aluno, sobre a sua realidade e especificidades da Educação Física.

Por todas as razões expostas, acreditamos que os educandos indagados pelo conhecimento, poderão desenvolver a competência comunicativa e atitudinal para transformar o meio social, em um espaço mais igualitário.

O DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

O lúdico é muito importante no desenvolvimento psicológico, social, cognitivo, e na forma de se expressar como um todo, conforme nos elucidava Huizinga (2000, p. 03) ao considerar que “O lúdico, portanto, é parte integrante da vida em geral, possui um caráter desinteressado de tantas normas, gratuito e provoca evasão do real para o imaginário”. Apreciar o lúdico em sua essência vai muito além do ócio, permite deixar que a criança desenvolva sua imaginação, viver o que acredita, para que assim ela comece a relacionar o seu imaginário com as vivências sociais. Dessa forma, a ludicidade expressa por meio da brincadeira engloba muito mais que uma atividade comum, através dela, o educador poderá estimular as habilidades, sentidos e sentimentos dos alunos.

Amparados pelo aspecto lúdico, o conteúdo trabalhado na intervenção foi o esporte handebol, mediado pela brincadeira de pique bandeira. Um jogo de agilidade que segundo Castro (2012, p. 25) “Aumenta a socialização, o companheirismo, a colaboração, diminui o medo e a inibição”. Aspectos que devem ser trabalhados em todos os esportes, espaços e principalmente na escola. Porque além da formação teórica, devem-se alertar os alunos para a vida e suas problemáticas que podem aparecer no futuro.

O jogo desenvolvido possui íntima relação com o handebol. Um esporte coletivo, que exige agilidade, precisão de passe, trabalho em equipe e arremesso da bola com as mãos.

Além disso, esse esporte é segundo Bento (1995, p. 12) “Fonte de lazer saudável e uma das mais consistentes ferramentas na construção e no cuidado em preservar valores morais, que condizem com os anseios da sociedade”. Aspectos importantes, que quando relacionados à educação, necessitam serem enfatizados nos educandos, pois estes estarão em constante contato com os esportes coletivos, em que obrigatoriamente terá a presença do outro ao seu lado. No geral, esses aspectos devem permear toda a educação básica e principalmente, na graduação, pois é na formação inicial que se discutem teorias e práticas docentes para aqueles que irão contribuir para a escolarização de crianças e jovens para os valores desenvolvidos tanto no handebol, quanto nos esportes em geral.

Munidos por esse pensamento, a aplicação se deu de forma lúdica, em que no primeiro momento foi feita a apresentação dos alunos e professores, em seguida um breve aquecimento, com fins de preparar os alunos para as vivências a serem desenvolvidas. Este que tinha como objetivo, promover a interação entre professor e alunos. Visto que, a interação em entre ambos é fundamental para o desenvolvimento do ensino humanista e com bons resultados, assim como aborda Freire (1996, p. 77), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”. Nas aulas práticas de Educação Física, esse sentimento de igualdade se torna mais presente, pois a relação entre educador e educando é constante e ambos devem ficar no mesmo patamar conhecimento. Muito embora o professor tenha mais experiências que seus alunos, não deve sentir-se o único que sabe.

No segundo momento, foram formadas duas equipes com 10 (dez) integrantes cada. Tendo em vista formar times, para jogar o pique bandeira, que no processo de ensino aprendizagem do jogo, as bandeiras foram trocadas por bolas, para que, tanto o jogo quanto as regras ficassem semelhantes às do handebol. Em que cada equipe terá que trocar passes entre si, podendo cada aluno permanecer 5 segundos com a bola. O jogador que estiver com a posse da bola, deverá atacar a equipe adversária a fim de chegar ao outro lado da quadra e marcar o ponto. Nesse processo de corrida para marcar o ponto, o jogador não poderia ser tocado por outro integrante da equipe adversária, caso ocorra o toque, o mesmo deveria parar e lançar a bola para o outro colega de sua equipe.

A análise dessa prática integra-se ao princípio global-funcional defendido por Greco e Brenda (1998, p. 25) que: “caracteriza-se pela intenção de adequar toda a complexidade do jogo esportivo (técnica, regras, conceitos táticos etc.) através da apresentação de uma sequência de jogos recreativos acessíveis à faixa etária e a capacidade técnica do aluno iniciante”. Dessa forma, enfatiza o papel do professor em conhecer a teoria, ou seja, os

conceitos e regras de determinada prática esportiva, para repassar de forma lúdica e interativa para os alunos os gestos de determinado esporte. Relacionando teoria e prática e embasando a aplicação do pique bandeira.

No terceiro e último momento, foi feita uma avaliação sobre a aula, elogios e sugestões foram dadas para melhorar a atividade e a qualidade de vida dos alunos, com todos sentados em um círculo para o relaxamento do corpo. Tendo em vista que no primeiro momento deu tudo certo, saiu tudo como planejado.

Essa dinâmica se dava em forma de circuito, assim sendo, a cada 15 minutos, uma nova turma chegava para essas vivências até que as 7 participaram. No segundo grupo as regras não foram bem entendidas, nem executadas como proposto, pelos alunos, então foi necessário dialogar em grupos para verificar quais estratégias poderiam ser estabelecidas para que o jogo acontecesse. Então, adaptamos algumas regras para que ficasse mais claro, mas sem perder o intuito do pique bandeira e os fundamentos do handebol que visamos trabalhar em nossos objetivos, seguindo a teoria de ensino do esporte (GRECO; BENDA 1998) que toma a metodologia de ensino global-funcional que considera que antes de entender a complexidade de regras e técnicas de uma modalidade é necessário que se conheça a dinâmica de jogo ou o “como jogar”, por esta razão as ações básicas necessárias ao aprendizado do handebol foram mantida, como a troca de passes via arremessos, a corrida, o respeito ao espaço de jogo, o trabalho em equipe, etc.

Concordamos, por fim, com Paulo Freire (1996, p. 109) quando nos diz que “O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”, sendo esse, talvez o exercício mais importante das atividades da PCC.

CONCLUSÃO

De fato, com o final do trabalho citado anteriormente, fica evidente que a intervenção feita na escola Municipal Professor Severino Bezerra foi bem-sucedida, sendo nosso primeiro contato com uma atividade desse tipo, desfrutamos de uma experiência incrível e marcante, na qual colocamos em prática o conhecimento adquirido na academia.

Acontecendo alguns imprevistos no decorrer da atividade, como o não entendimento de algumas regras, fomos obrigados a repensar outras estratégias de ensino para que tudo saísse como esperado. Modificações foram feitas na atividade para que todos pudessem aproveitar e participar de forma prazerosa. Sendo esse exercício de escrita e reescrita do fazer pedagógico um dos pontos mais importantes de aprendizado.

Obstáculos como o sol e a falta de interesse de alguns alunos foram presentes durante algumas etapas da aplicação da atividade, mas não nos deixamos abater por essas situações, pois compreendemos que fazem parte dos desafios da prática docente, tanto quanto os sucessos.

De um modo geral, toda a atividade foi bem preparada e executada, soubemos lidar de maneira satisfatória com as diferentes situações que surgiram durante toda a aplicação e nos adaptarmos as diferentes faixas etárias das turmas. Fato que, prova o quão importante é o entrelaçamento entre teoria e prática na graduação, para poder lidar com as dificuldades que aparecerem durante a atuação docente na educação básica e nas demais áreas de ensino e assim contribuir para uma melhor formação.

REFERÊNCIAS

- BENTO, J. O. **O outro lado do desporto**. Porto. Campo das Letras - Editores S.A., 1995.
- BRASIL. Ministério da educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=259110>. Acesso em: 27/07/18.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 03, de 03 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 04 out. 2018. Disponível em: <RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE OUTUBRO DE 2018>. Acesso em: 10 out. 2018.
- CASTRO, A. de. **Jogos e brincadeiras para a Educação Física: desenvolvendo a agilidade, a coordenação, o relaxamento, a resistência, a velocidade e a força**. 2012.
- CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Pau dos Ferros). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UERN: Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia**. Pau dos Ferros: Uern, 2015.
- FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 3, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRECO, P. J.; BRENDA, R. N. **Iniciação Esportiva Universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 1998. V.2.
- GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed. São Paulo: perspectiva, 2000.
- KUNZ, E. Uma pedagogia crítico-emancipatória e uma didática comunicativa na Educação Física escolar. In: **Transformação didático-pedagógica**. 6 ed. ITUÍ: UNITUÍ, 2004.
- MEZZARROBA, Cristiano; ZOBOLI, Fabio. Teoria e prática na Educação Física escolar: das tensões históricas às possibilidades de superação. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 3, p. 619-55, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 2013.



A VOZ QUE NÃO SE OUVI: UM DIÁLOGO COM ADOLESCENTES SOBRE O IMAGINÁRIO DE GÊNERO

Maria Natália da Silva
Acadêmica do curso de Educação Física – UERN/CAMEAM
ns,maria_2@outlook.com

Lucas Damião Rodrigo de Oliveira
Acadêmico do curso de Educação Física – UERN/CAMEAM
lucaspdrodrigues@hotmail.com

Yokky Ywky Dantas de Oliveira
Docente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte
yokky_ywky@ifrn.edu.br

Bertulino José de Souza
Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
bj_panorama@hotmail.com

RESUMO

O artigo a seguir retrata questões do imaginário de gênero voltadas as aulas de Educação Física, trazendo como objetivo: analisar mediante as relações nas aulas de Educação Física, aspectos do imaginário relacionados a discussão de gênero na escola como ação do projeto de Iniciação Científica PIBIC 2017 – 2018, com título Meninos e Meninas: Eu posso... ela não?! Um estudo sobre as práticas esportivas na Educação Física. Para isso realizou – se um estudo qualitativo e descritivo, com levantamento dos dados utilizando a técnica de grupo focal, com adolescentes de 12 a 14 anos da Escola Municipal Severino Bezerra. Para a seleção dos entrevistados foram utilizados os critérios a partir da matrícula escolar e da frequência nas aulas da disciplina de Educação Física. As entrevistas trouxeram argumentos que puderam ser discutidos e analisados conforme a ótica Judith Butler e Louro, e também de estudos do imaginário. Os resultados apontaram para a necessidade de refletir sobre as aulas de Educação Física e suas possibilidades, admitindo um olhar mais ampliado da realidade social.

Palavras-chave: Educação Física. Gênero. Sexualidade.

INTRODUÇÃO

Diante dos olhares voltados às aulas de Educação Física e suas manifestações, algumas culturas e comportamentos são percebidos, sobretudo, por aqueles que participam da aula direta ou indiretamente. Na maioria das vezes quem o aluno que é protagonista nas aulas, não se atenta a quais atitudes tomar e como reagir. A escola na maioria das vezes pode intervir em determinadas situações, concedendo seu posicionamento ou orientando seus alunos, Neto (2005, p. 165) diz:

Os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento acadêmico estabelecem uma relação direta, onde os estudantes que perceberem esse apoio terão maiores possibilidades de alcançar um melhor nível de aprendizado. Portanto, a aceitação pelos companheiros é fundamental para o desenvolvimento da saúde de crianças e adolescentes, aprimorando suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reação diante de situações de tensão.

Assim, a escola contribui na construção da autonomia do aluno, e pode conceder orientações nas situações do dia a dia em que ele se encontra. Pensando nesta perspectiva, mediante a comentários e discussões voltadas as aulas de Educação Física dentro do contexto escolar, alguns levantamentos entraram em questão, e deram ênfase ao comportamento dos alunos mediante seu sexo e gênero nas aulas de Educação Física, provocando a seguinte questão: Como os alunos nas aulas de Educação Física, pensam e se relacionam com os diferentes tipos de gênero?

Desse modo, introdutoriamente começamos nossa discussão abordando o conceito de gênero que, segundo Kabeer (1997, p. 330) pode ser definido como

[...] processo através do qual indivíduos que nasceram em categorias biológicas de machos ou fêmeas, tornam-se categorias sociais de mulheres e homens pela aquisição de atributos pela masculinidade e feminilidade definidos localmente.

Em outras palavras, o sexo biológico é dado pela natureza, ao nascermos, o gênero é construído socialmente e culturalmente. Querendo ou não, atualmente lidamos com esses impasses entre gêneros nas escolas, e isso, pode e deve ser discutido, assim como, fomentado nas aulas mediante orientação dos professores. Acreditamos que, quando determinado conceito se torna tão utilizado, é necessário elaborá-lo, pois assim estaremos preparando e conduzindo os alunos dentro da realidade em que eles se encontram, trazendo aos mesmos, valores culturais que devem ser reconhecidos.

Nesta linha de pensamento, ver as aulas de educação física como um trânsito constante de gêneros, evidencia – se o papel da cultura corporal, sobretudo ao buscar percebe – la como elemento rico de valores e com um leque de possibilidades para o entender da atualidade.

Assim sendo, o olhar para a cultura corporal relacionada a questões de gênero como foi abordado anteriormente, é visto com frequência nas aulas de educação física. Como por exemplo, quando menino joga com menino e menina joga com menina. São situações que vem culturalmente sendo vistas e dentre a maioria das vezes tida como normal, onde permeia aí uma cultura machista predominante. Diante dos comentários populares como “Jogar bola é

coisa de menino”, “Menina brinca de boneca e menino de carrinho”, são apenas alguns dos inúmeros exemplos do cotidiano. São símbolos de uma cultura que passa a definir o que se é e como ser. O que, para Butler (2010, p. 25) representa que “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”.

Deste modo, são comentários costumeiros como os relatados que acabam levando esta cultura misógina para outras vertentes. Gilmore (2001) diz que a misoginia é um preconceito sexual, partilhado entre homens, que se manifesta na forma como os sexos se relacionam entre si, assim isso se prolifera de geração para geração permeando uma monocultura do machismo na sociedade, na maioria dos casos, quando eles são ditos por crianças, alguns deles são meras reproduções do ambiente em que eles vivem, já outros, podem vir formados com uma justificativa para o mesmo, quando a criança já se encontra em um nível de autonomia onde ela é influenciada e com isso vai formando sua opinião.

Com isso, quando estes chegam até o ambiente escolar e isso afeta o convívio de alguma maneira, isto deve ser problematizado. Assim, discutir questões de gênero nas aulas de educação física se torna essencial, pois, conduz até o aluno questões pertinentes e que futuramente corroborarão numa formação cidadã, ou seja, une necessidades importantes, especialmente quando o aluno participa de uma cultura de movimento nas aulas e tem afinidade com a disciplina e os conteúdos que a mesma aborda – despertando valores que vão ser repassados.

Desta forma, com o intuito de pesquisar as questões emergentes no campo dos estudos de gênero e ponderando sobre a diversidade para o contexto das aulas de educação física, foi enfatizada a essa separação entre menino e menina nas aulas de Educação Física, discutindo esse enraizamento cultural enxergado diariamente. Partindo desse pressuposto, o objetivo foi de analisar, tendo em conta as aulas de Educação Física, aspectos do imaginário relacionados discussão de gênero na escola.

Neste sentido, os aspectos introdutórios já discutidos, dão corpo e sentido à pesquisa realizada no Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PIBIC, com o título *Meninos e Meninas: Eu posso, ela não?! Um estudo sobre as práticas esportivas nas aulas de Educação Física*, como investigação adequada à Linha de Pesquisa Imaginário do Esporte do Grupo de Pesquisa Educação Física, Sociedade e Saúde.

Assim sendo, optou se pela natureza qualitativa que, segundo Godoy (1995) congrega as características básicas desse estudo se baseiam quando o pesquisador vai a campo buscar respostas para partir das perspectivas e dos pontos relevantes que as pessoas envolvidas na

pesquisa consideram, para que assim sejam coletados e analisados. E para complementação do levantamento do aporte, foi utilizada o método de estudo descritivo que Gil (1999) determina como a descrição de uma determinada população destacando seus fenômenos e variáveis.

Assim, além do aporte teórico juntamente com os dados analisados, para uma melhor coleta de informações, foi utilizada a técnica de grupo focal. Para Morgan (1997), ela se caracteriza como uma técnica derivada de entrevistas grupais que coletam informações por meio das interações do grupo que está sendo entrevistado, em um determinado ambiente concedendo seus posicionamentos.

Dessa maneira, a pesquisa de campo, realizada com a técnica de grupo focal, ocorreu na Escola Municipal Severino Bezerra; localizada na Avenida Senador Dinarte Mariz, 550, no bairro São Benedito, em Pau do Ferros – RN; com duas turmas de alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 12 e 14 anos, regularmente matriculados na escola e frequentes nas aulas da disciplina de Educação Física. Para coleta dos dados foram observadas uma aula por semana durante um período de 30 dias, como também analisadas as listas de frequência da disciplina, para que pudéssemos então realizar a técnica de grupo focal, aplicadas em uma amostra de 40 alunos. Em algumas oportunidades foram observadas aulas práticas da disciplina nestas turmas para um melhor entrosamento e problematização. A técnica de grupo focal foi aplicada em dois momentos, um em cada turma considerando o momento de aula dos alunos e da professora responsável pela disciplina. Em ambos, ela foi previamente comunicada e disponibilizados 40 minutos para aplicação da entrevista em cada turma.

Com isso e para evitar influências, a professora das turmas não participou da coleta. Os alunos foram posicionados em forma de círculo, e o gravador utilizado em um celular posto ao centro, para registro de todas as falas. Cada entrevista durou o tempo previsto e durante as interações e posicionamentos era solicitado que os alunos/entrevistados falassem em alto e bom tom para melhor qualidade do áudio, melhorando fidelidade da pesquisa.

Desta feita, foram elaboradas 5 perguntas - base que norteariam todo o processo, que foram: “O que vocês pensam em relação a divisão de meninos e meninas nas aulas de Educação Física?”, “O time de pelada de futsal da escola está sendo formado e está faltando um integrante para completar a equipe masculina, uma menina entrará na equipe para jogar na opinião de vocês, ela será ou não aceita na equipe?”, “José é do time masculino da escola ele joga muito bem futebol. Mas agora ele se identifica como do gênero feminino e quer continuar jogando para vocês o que ele deve fazer? Ele é um menino, mas se identifica com o

gênero feminino.”, “O que vocês pensam de uma menina quando a ver dentro de um esporte que só meninos jogam?”, “Vocês consideram possível que um esporte, ou alguma atividade física possa mudar a sexualidade do indivíduo? Ou seja, se o esporte pode dizer o que uma pessoa é através dele?”, entendendo que as indagações poderiam derivar outras.

Para os resultados e discussões da pesquisa, foram utilizados os posicionamentos que estiveram em evidencia durante a entrevista e para citá-los, foi empregada a nomenclatura “entrevistado/aluno ou entrevistada/aluna” para se referir a fala de cada participante, assim preservando a identidade de cada um.

RESULTADOS ALCANÇADOS E DISCUSSÕES TEÓRICAS

Para dar norte a discussão, o pensamento de Michel Foucault nos oportuniza ponderar pois afirma “... de onde vem o poder, para onde ele vai? Por onde ele passa e como isso se passa, quais são todas as relações de poder, de que modo se podem descrever algumas das principais relações de poder exercidas em nossa sociedade?” (FOUCAULT, 2010, p. 73). Ou seja, interrogações profundas e complexas, que nos conduz a pensar na ótica da posição do homem na sociedade atual e em como isso se prolifera continuamente, servindo de base para analisarmos os comentários dos entrevistados, confrontando – os com a literatura da área.

Assim, a primeira pergunta foi “*O que vocês pensam em relação a divisão de meninos e meninas nas aulas de Educação Física?*”, essa pergunta gerou um certo debate durante a entrevista, citado a seguir:

Entrevistado 1: “Pode ser separado ou junto”. Entrevistado 2: “Eu acho, que tem que ser separado, por que meninas são mais frágeis”. Entrevistado 3: “É difícil, a menina gostar da mesma coisa”. Entrevistada 4: “Os meninos, gostam mais de uma coisa e as meninas gostam mais de outra coisa”. Entrevistado 3 Discorda: “É difícil menina gostar de futebol”. Entrevistada 4 Retruca: “Não, vocês simplesmente não deixa a gente brincar com vocês”. Entrevistado 3: Não, vocês sempre brinca com a gente quando estamos jogando handebol”. Entrevistada 4: Há, mas é porque a professora manda, se não dependesse dela vocês não deixaria”. Entrevistado 3: “É mas, é porque vocês são muito delicadas”. Entrevistado 2: “Eu acho que tem que ser separado”. Entrevistada 4 discorda novamente: “Igualdade para todos, menino”. Entrevistado 3: “Não, é mas porque às vezes o menino gosta de uma brincadeira, as meninas quer outra. Entrevistador: Então vocês acham, que deve ficar separado? Entrevistado 3: Não, mas também ficar junto, também é bom, de qualquer jeito dá certo”.

Fonte: Dados da pesquisa PIBIC

Notemos assim, que a argumentação dos 3 meninos, demonstra um nítido e conservador ponto de vista, enquanto que a menina rebate tal posição, argumentando que a não participação ocorre pelo impedimento proporcionado pelos meninos e não pela vontade delas. Já eles, afirmam que o problema é o motivo das meninas quererem jogar outra coisa. Diante destas afirmações, surgem outras inquietações. Como os meninos sabem que as meninas querem jogar outra coisa, se eles não a permitiram jogar, apenas negaram? Isto tornar-se um paradigma que vem se permeando as práticas corporais a décadas, e que talvez seja o motivo da limitação que divide atividade feminina e atividade masculina. Quando menino brinca de carrinho e menina de boneca, esses pensamentos podem vir culturalmente do “berço” onde a criança foi criada, mas ele pode desenvolver-se a partir do momento em que a criança entra em contato com outras crianças, ou seja, na escola, “As crianças aprendem o sexismo na escola ao se defrontar com a hierarquia do sistema escolar, onde os papéis feminino e masculino estão determinados” (ALAMBERT, *apud* VALENZUELA; GALLARDO, 1999, p. 45).

Tendo isso em conta, formulou – se a seguinte questão “O time de pelada de futsal da escola está sendo formado e está faltando um integrante para completar a equipe masculina, uma menina entrará na equipe para jogar, na opinião de vocês, ela será ou não aceita na equipe?”, as respostas foram diferentes e tornaram interessantes as interações. Os entrevistados disseram o seguinte:

Entrevistado 1: “Aceita, ela vai ser aceita”. Entrevistado 2: “Melhor do que ficar sem jogador, aceito”. Entrevistador: “Você aceitaria uma menina jogar com vocês? Entrevistado 3: “Aceitaria, aceitaria!” Entrevistador: “Mas e aí se ela não soubesse jogar?” Entrevistado 3: “Mas aí, ela servia para alguma coisa porque era melhor do que ficar sem um jogador”. Entrevistado 2: “Não, ela não será aceita porque os meninos não vão gostar de uma mulher no time, porque ela é mulher e tem mulheres que não sabe jogar futsal”. Entrevistada 1: “Eu acho que eles aceitam, porque as meninas também podem jogar, não importa se ela é menina”. Entrevistado 4: “Não penso assim porque todo mundo tem que jogar”.

Fonte: Arquivo da pesquisa – PIBIC

Diante disso, acreditamos que, em sua maioria, os meninos colocaram-se na posição de aceitar a entrada da menina no jogo, pelo fato de que se ela não entrasse não haveria mas jogo. Quando o entrevistador pergunta, “Mas e aí, se ela não souber jogar?” e o garoto responde “Mas aí, ela servia para alguma coisa, porque era melhor do que ficar sem jogar”. Porém mediante a estas colocações um menino se posiciona dizendo “Não, ela não será aceita porque os meninos não vão gostar de uma mulher no time, porque ela é mulher e tem mulher

que não sabe jogar futsal”. Percebemos nesta última fala, uma reafirmação contida na cultura corporal de movimento, quando legitima práticas como atributos de apenas alguns elementos, negligenciando os demais.

Note – se, que pensar o esporte futsal apenas como um atributo masculino, nos faz reportar Louro (2000) ao estabelecer que, na nossa forma usual de compreender e analisar as sociedades, empregamos um pensamento polarizado sobre os gêneros: muitas vezes nós concebemos homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação - submissão. Para a autora, a "proposta desconstrutiva" visa romper com esta forma de pensar. Tal proposta de desconstrução das dicotomias significa problematizar a constituição de cada polo, demonstrar que cada um, na verdade, supõe e contém o outro; mostrar que cada polo não é único, mas plural; mostrar que cada polo é internamente fraturado e dividido. Para melhor compreender esse significado, podemos retornar a fala do entrevistado 4 quando ele diz “Não penso assim, porque todo mundo tem que jogar”.

Ainda, a guisa de debater na essência a questão, foi lançada a seguinte problemática “José é do time masculino da escola ele joga muito bem futebol. Mas agora ele se identifica como do gênero feminino e quer continuar jogando. Para vocês, o que ele deve fazer? Ele é um menino, mas se identifica com o gênero feminino.” A interação nesta pergunta foi intensa e participativa.

Aluno 3: “Jogar! Continuar jogando.” Aluno 2: “Continuar jogando”. Entrevistador: Mas aí, José ia deixar o cabelo crescer como de mulher e se vestir como mulher. Aluno 3: “Tá certo, tá certo”. Entrevistador: Mas, você vai estar com uma chuteira preta e ele com uma rosa jogando com vocês. E aí? Aluno 3: “Não, mas aí não vai ter nada não”. Aluno 2: “Ia continuar jogando como sempre, ele não é o participante do time, então”. Entrevistador: “Mas e aí se ele jogar mal?” Aluno 3: “Se ele joga mal, não tem nada não, coloca ele no banco de reservas”. Aluno 5: “Esquenta o banco de reservas”. Aluno 3: “É aí depois ele entra de novo”. Aluno 2: “Ou então, ele fica como gandula”. Entrevistador: “E se ele jogar bem”? Aluno 3: “Ele fica titular”. Entrevistador: “E vocês meninas? O que acham? Eles vão aceitar ele jogar?” Aluna 4: “Vão ficar falando, os meninos soltando piada”. Entrevistador: “Mas ele se identifica com o gênero feminino, como uma menina e não é para jogar com as meninas não?” Aluno 3: “Mas aí se ele quisesse deixar o time, dava certo, mas se ele não quiser.” Aluno 2: “Mas aí nós conversava com ele, para ver se ele queria voltar a ser homem”. Aluno 3: “Não precisa, nós temos amigos assim, nós nunca precisamos fazer isso”. Entrevistador: “Como é que vocês tratam esse seu amigo? Vocês deixam ele jogar? Ou sempre tem aqueles que xingam ele?” Aluno 3: “Não”. Aluna 4: “Tem deles, que ficam xingando”. Aluno 3: “Tem gente, que não tem paciência quando tá jogando, chama de gordo, de feio, de burro, “viado”.

Fonte: Arquivo da pesquisa – PIBIC

Observe – se, como é incrível a forma como os alunos falam sobre “José”. É perceptível, para quem conhece a diversidade de gêneros presentes atualmente, que a hipótese lançada falava sobre um garoto transexual. A argumentação dos alunos, partiu de um pressuposto de um homossexual. Butler (2010) diz que a matriz cultural da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” - isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”, desta forma “decorrer” seria uma relação instituída pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Pensando nisso, foram questionadas diferentes formas de “José” entrar no jogo, e foram com essas argumentações que foram percebidos que a falta de conhecimento sobre o que é gênero, os diferentes tipos e suas características, estavam fora do conhecimento dos entrevistados. Ainda que algumas provocações estimulassem utilizadas pelo entrevistador fossem relativamente apelativas mas com o único propósito de fazê-los pensar nas múltiplas possibilidades de entender a realidade posta.

Também, foi feita a seguinte indagação “O que vocês pensam de uma menina quando a vê dentro de um esporte que só meninos jogam?”

Aluno 3: “A eu acho que ela gosta do esporte, que ela tá lá né?”. Aluno 2: “Sim”. Aluno 3: É porque, é impressionante uma mulher tá jogando com os homens”. Aluno 1: “E é muito difícil a pessoa ver isso”. Aluno 3: “É porque, as mulheres gostam mais de cuidar das pessoas assim”. Aluno 1: “É ficar sentada conversando”. Entrevistador: “Meninas, o que vocês acham de uma amiga de vocês, jogando com os meninos?” Aluno 3: “É normal, normal sim”. Entrevistador: Mas, e aí se no decorrer do jogo, vocês verem um colega de vocês chamar essa menina de “macheira” o que vocês fazem?” Aluno 3: “Eu digo diabo é isso menino, deixa a menina ser feliz, ela não é macheira não, ela não pode jogar não?” Aluno 1: “Ela tá só se divertindo”. Aluna 4: “Isso é errado”. Aluna 5: “Não acho certo, porque sei lá, porque vai ser estranho a menina jogando com um bocado de menino jogando”. Aluno 1: “Tem gente que diz, vai lavar as panelas, algumas delas diz isso”. Entrevistador: “E lugar de mulher é em casa mesmo?” Aluno 2: “Em qualquer lugar, ela pode ficar”. Aluno 1: “Em festa”. Aluno 2: “Em festa tem muito”.

Fonte: Arquivo da pesquisa PIBIC

Com isso, a visão da menina fora dos esportes, principalmente os predominantes como o futsal, reflete também as ações na escola, especialmente quando a relação entre meninos e meninas se tornam próximas e ao mesmo tempo distantes. Próximas a partir do momento em que os meninos deixam as meninas jogarem, e distantes quando os próprios adolescentes

percebem a ausência das meninas na prática. Sobre isso, Butler (2010) fala da heterossexualidade naturalizada que exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas, e a partir do momento em que a mulher se distancia das práticas que o homens estão em maioridade, essa diferença torna-se cada vez maior.

Por fim, a última questão indagou “Vocês consideram possível que um esporte, ou alguma atividade física possa mudar a sexualidade do indivíduo? Ou seja, se o esporte pode dizer o que uma pessoa é através dele? Por exemplo, o fato de uma mulher jogar futsal, faz dela um menino?”

Aluna 4: “Não”. Aluno 3: “Tem gente que diz”. Aluna 4: “Não”. Aluno 3: “Tem gente que diz que ela é sapatão, essas coisas, porque ela gosta desses esportes e fica praticando”. Aluno 1: “Ou então ela tá querendo ser homem né?”. Aluna 4: “Aí, só por causa do esporte, você vai deixar de ser o que é, porque você tá praticando, você vai ser “viado?”. Entrevistador: “Acha que a pessoa, pode mudar a sexualidade por causa do esporte?” Aluno 1: “Eu acho, que pode mudar porque tá perto de homem de menino aí se pressionar”. Entrevistador: “Vocês acham que se vocês pressionarem a menina vai mudar a sexualidade?” Aluna 4: “Eu acho que não, porque a gente não vai mudar por causa de um menino, não tem nada a ver porque se a gente mudar o problema é nosso não é deles.”

Fonte: Arquivo da pesquisa PIBIC

Notemos um grau relativo de maturidade nas respostas e a indicação da influência da cultura na predominância de uma sexualidade quando o tema é esporte. Ficou evidente aqui, mais uma vez, que pela ausência da prática feminina no esporte e no momento em que isso se prolifera de geração em geração, surgem então pensamentos misóginos como os acima mencionados. Butler (2010) ainda relata que o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado e que tem que designar também o aparato mesmo de produção, mediante o qual, os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo está para a natureza, ele também é o discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo deste artigo que foi o de analisar os discursos dos alunos como produto das aulas de Educação Física e neles, aspectos do imaginário relacionados a discussão de gênero na escola. As entrevistas realizadas em grupo focal, trouxeram uma visão ampla do que os alunos pensam sobre as diferentes questões.

Comentários voltados a cultura machista predominaram, principalmente associados a prática esportiva quando se fala de diferentes gêneros. Com isso foi evidente a ausência de conhecimentos atuais sobre a diversidade, quando os alunos ainda mantêm argumentos primários sobre um tema tão relevante e atual.

Os debates foram incitados e cada opinião exposta conduziu à reflexão de como podemos estimular estes temas atuais e predominantes para as aulas, utilizando dos conteúdos da Educação Física para dar norte a essas discussões, fazendo com que a partir das atividades os alunos possam enxergar as várias realidades e reduzir os preconceitos sobre sexualidade e gênero.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (**Ética, sexualidade, política**; v. 5)
- GALLARDO, G; VALENZUELA, M. Uma alternativa de equidade de gênero na pré-escola, em **Cadernos Sempreviva Organização Feminista - SOF, gênero e educação**. FARIA, N; NOBRE, M; AUAD, D; CARVALHO, M. (orgs.) São Paulo: SOF, 1999, p. 40-54.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo, 1999.
- GILMORE, D. **Misoginia: A maldade masculina**. Universidade da Pensilvânia, Filadélfia, Pressione: 2001.
- GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE, Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57,63, 1995.
- KABEER, N. **Usos, dificuldades e possibilidades da categoria gênero, em Gênero: a construção cultural da diferença sexual**, PUEG, Universidade Nacional Autônoma do México, México, 1997, p. 327-366.
- LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- NETO A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal Pediatria**, vol.81, p.164-172, Rio Janeiro: 2005.

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA FASCINANTE DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Ingridh Fernandes Diógenes

Graduanda em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
ingridhdiogenesf@gmail.com

Hilária Alexandra da Costa

Professora de Educação Física da Escola Municipal Professor Severino Bezerra – Pau dos
Ferros - SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura de Pau dos Ferros/RN
hil_edfisica@hotmail.com

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa

Docente do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
dandaraqueiroga@uern.br

RESUMO

O objetivo desse trabalho é de apresentar e relatar uma experiência pedagógica proporcionada pela Prática como Componente Curriculares (PCC) da disciplina Atividades Lúdicas Pré-Desportiva destacando a importância, necessidade e os benefícios da aplicação das atividades rítmicas expressivas na escola e discutindo temas como: sexualidade, gênero e machismo, que emergiram de acordo com o desenvolver das atividades propostas. É um estudo descritivo, onde foram propostas quatro tipos práticas de atividades, sendo todas baseadas nos eixos de atividades corporais e expressivas. Os recursos utilizados foram os disponibilizados pela escola: som, computador, sala de aula e pen drive. Através dessas atividades foi possível veicular novas experiências que até então, não era comum acontecer na escola, além de identificar problemáticas e discuti-las como já posto acima. Contudo, foi despertado o desejo de repetir esse tipo de atividades nas escolas e discutir tais temas nas mesmas, uma vez que é de extrema importância essas discussões dentro do âmbito escolar.

Palavras-chaves: Educação Física Escolar. Prática como Componente Curricular. Atividades lúdicas pré-desportivas. Atividades rítmicas e expressivas.

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido foi construído a partir das experiências da Prática como Componente Curricular – PCC, da disciplina Atividades Lúdica Pré-Desportiva do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, ministrada no primeiro semestre do ano de 2018. A PCC, que prevê a articulação entre a teoria dos estudos acadêmicos com as experiências do campo profissional, para os cursos de licenciatura e de formação pedagógica, garantida pela Resolução 03 de 2018, do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2018), foi incorporada ao nosso Projeto Pedagógico do Curso – PPC, nas disciplinas de caráter teórico-práticas, desde o primeiro semestre de Curso. Assim sendo, nossos alunos tem a oportunidade de desenvolver ações baseadas na lógica dialética

entre teoria e prática, por meio de ações de planejamento, intervenção e reflexão, nos diferentes contextos escolares (CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015). Esse tipo de experiência é de fundamental importância na formação do professor, pois é através dela que as primeiras relações de aluno-professor são criadas e fortalecidas dentro do contexto escolar.

A referida experiência tem como tema central a aplicação de atividades rítmicas e expressivas na Escola Municipal Professor Severino Bezerra: uma experiência fascinante inerente ao PCCC. A escolha desse tema foi dada através do interesse dos componentes do grupo, uma vez que todos apresentam afinidade com a escolha.

O objetivo de escrever esse resumo é demonstrar a importância, necessidade e os benefícios da aplicação das atividades rítmicas expressivas na escola contribuindo para futuras propostas de ensino.

Por meio do relato da vivência planejada, desenvolvida com as turmas, foi possível registrarmos toda a ação e discutirmos alguns acontecimentos que marcaram o momento, além de avaliarmos as atividades, com o olhar de futuros professores e com o diálogo com a professora da escola em que a ação foi desenvolvida e da professora da disciplina.

METODOLOGIA

O escrito ora apresentado é um estudo descritivo qualitativo que “não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos” (GODOY, 1995, p. 58).

Assim sendo, adotaremos o processo de relatar a experiência desde seu planejamento, execução para poder dialogar os resultados dessa experiência prática à luz dos referenciais teóricos de acordo com os temas que floresceram durante as atividades.

Cabe salientar, que essas ações por serem vinculadas as atividades da disciplina “Atividades lúdicas pré-desportivas”, que tem carga horária total de 90h, destas, 30h são dedicadas as ações de planejamento, estudos, aplicação, avaliação das ações pedagógicas formuladas, que se efetivam na PCC (CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015).

A aplicação teve a carga horária de aproximadamente quatro horas e aconteceu pela manhã. O público trabalhado foram os alunos do ensino fundamental II, com idade a partir dos dez anos, vale ressaltar que também houve a presença dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA que são mais velhos do que 15 anos (que é a idade das turmas mais velhas e que não são da EJA).

Para a realização da prática, a aula foi dividida em quatro momentos, quatro atividades distintas, porém, todas com o mesmo objetivo que é: proporcionar aos alunos, uma nova vivência e destacar a importância das atividades rítmicas e expressivas na escola. O primeiro momento foi o início da aula com a dinâmica de apresentação e contagem de pessoas, logo após foi dada as explicações das atividades. O segundo momento foi aplicado à dinâmica do telefone sem fio corporal que funciona semelhante ao telefone sem fio convencional, porém, ao invés de ser a reprodução de falas, seria de movimentos corporais. O terceiro momento foi desenvolvido a dinâmica do espelho que se resumia em fazer dois círculos, um dentro do outro, onde as pessoas que ficariam dentro fariam movimentos de acordo com a música e os de fora iriam imitar. A cada 10 segundos, as pessoas que estavam fora do círculo adiantaria uma pessoa até concluir a volta, os que estão fora ficariam dentro e os de dentro ficariam fora. O quarto momento quadrilha junina lúdica improvisada com novos movimentos propostos pelo grupo e pelos alunos também.

Utilizamos o espaço da sala de vídeo da escola e os recursos que ela oferecia (pen drive, som e computador). Os objetivos a serem alcançados são: introduzir de forma sucinta e rápida o que são atividades rítmicas expressivas, despertar a importância da atenção durante as práticas de atividades rítmicas expressivas, observar reações e comportamentos dos alunos de acordo com o desenvolvimento da aula.

Ao fim das dinâmicas, foi pedido para que os alunos relatassem suas dificuldades, facilidades, sentimentos ao desenvolver as tarefas propostas e o que eles entenderam sobre essa importância da atenção na atividade, além de haver diálogos sobre ludicidade, que para eles, era um termo desconhecido.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através dessa aplicação foi possível apresentar aos alunos novos conceitos e experiências que até então, eram desconhecidos para eles. Um quesito que deve ser ressaltado foi a participação dos jovens, uma vez que quando se fala em atividades rítmicas, corporais e expressivas, logo há um preconceito, uma vez que ao falar do que trataria nossa estação, logo era associado somente a dança, porém, houve a participação quase integral dos mesmos, o que surpreendeu, já que ao pensar em levar essa proposta, o esperado era encontrar muitas rejeições.

As rejeições partiram dos jovens do sexo masculino, sem exceções, o que faz pensar os motivos que causam isso: o fator “gênero / sexualidade”, já que em todas as vezes que eu

explicava que era atividades que envolviam música e dança, os que se recusavam a participar alegaram que isso “não era coisa para homem”, nesse sentido, dialogamos que “Os professores podem utilizar discussões na escola sobre os papéis sexuais a fim de pensar formas de ação que possam contribuir para vivências não discriminatórias, meninos e meninas apresentam determinados comportamentos ou expressões, pois foram instruídos a agir de tal maneira. No caso da disciplina de Educação Física, podemos observar alguns exemplos como: “não tenho ritmo”, “não sei dançar”, “isso é coisa de menino/menina” (PRESTA, 2006, p. 19). Fato esse que despertou o interesse de trabalhar esse aspecto dentro da escola.

Aproveitando o mês de junho, conhecido pelo mês de festas juninas, foi proposto uma quadrilha junina lúdica improvisada e logo as indagações do que seria esse “lúdico” proposto, foi explicado que o lúdico é algo onde as regras são livremente negociáveis que de acordo com Huizinga (2000), é desligada de interesses materiais e praticada de acordo com regras de ordem, tempo e espaço, e cuja essência repousa no divertimento. Uma parte interessante desse momento foi o fato de ser dada a missão a algum dos alunos, escolhidos por eles mesmos, para determinar os passos e coreografias a serem apresentados por eles.

Foi possível identificar vários comportamentos inconvenientes durante as atividades dentre eles, os que mais marcaram foram: o machismo de um rapaz, ao falar que “mulher não tinha vez” na sala deles e a homofobia presente na dinâmica do espelho, quando ninguém queria fazer dupla com um homossexual presente. No rastro desses acontecimentos, analisamos a situação de acordo com Silva e Mendes (2015, p. 98) que,

Sendo assim, é preciso que dispensemos mais tempo à reflexão, ao estudo e ao debate das questões de gênero na sociedade e na educação para pensarmos em relações menos excludentes, pois, só assim, problematizando essas questões e buscando caminhos de resistência, poderemos pensar em uma sociedade que seja menos opressora na construção das relações entre homens e mulheres (SILVA; MENDES, 2015).

O sentimento que aflorou diante essas resistências, foi o de desanimação e impotência, já que não poderíamos fazer nada naquela hora, mas sabendo que se esse assunto for trabalhado mais vezes, esse cenário pode mudar. É inaceitável ver que o machismo e o preconceito estão tomando espaço cada vez mais e que essa cultura está sendo transmitida de uma forma assustadora, onde vemos crianças com comentários pesados e comportamentos assustadores.

É incontestável a necessidade de trabalhar dentro do âmbito escolar, assuntos como esses, uma vez que, infelizmente, casos de violência contra mulher vêm aumentando cada vez

mais e que o machismo está presente na sociedade de uma forma assustadora, haja vista que é algo que decorre de uma organização social de patriarcado, que vem de uma cultura antiga.

Farias et.al. (2009) explica isso dizendo que é da interação ativa com o meio natural e social que o homem vai apreendendo costumes, comportamentos, valores, desenvolvendo referências religiosas, éticos, políticos e culturais. Porém, mesmo depois de tantas lutas para a igualdade de gêneros, ainda se encontra presente na sociedade os preconceitos e hierarquias baseadas apenas nos dados de sexualidade dos seres.

É importante falar sobre igualdade de gêneros na escola, explanar aos alunos, desde cedo, o que as mulheres já passaram para conseguir os direitos básicos que tem hoje e explicar que existem lutas constantes para que essa realidade mude. Um exemplo disso é o feminismo que defende a igualdade entre gêneros e que muitas mulheres morreram e morrem por isso. Cabe destacar então, um pouco do percurso histórico dessas lutas por direitos no movimento feminista.

O feminismo tem sua origem no século XIX, período em que os povos adotaram cada vez mais a percepção que as mulheres são oprimidas numa sociedade centrada no homem, por meio do legado do patriarcado. As primeiras manifestações desafiaram ao mesmo tempo a ordem conservadora que excluía a mulher do mundo público (do voto, do direito como cidadã) e também, propostas mais radicais que iam além da igualdade política, mas que abrangiam a emancipação feminina, pautando-se na relação de dominação masculina sobre a feminina em todos os aspectos da vida da mulher (ALVES, 1991, p. 15).

Sabemos que para que o aluno tenha um interesse de retornar as aulas todos os dias, é importante que tenham boas vivências na escola e foi possível identificar a opressão e violência verbal para/com as meninas e homossexuais presentes, fato esse que futuramente pode levar a violência física, o déficit de aproveitamento dos conteúdos dados e conseqüentemente o afastamento de alguns discentes da escola.

É importante introduzir assuntos como: educação sexual, homofobia, violência, no dia-a-dia da criança e adolescente, tanto para que possamos saber como lidar com problemas como esses, mas também para prevenir problemas físicos e psicológicos futuros que possam acontecer. A escola pode ser uma peça fundamental para isso, pois, o meio escolar é capaz de educar os jovens para a vida e não somente ser um meio de transmissão de conteúdos exigidos pela grade curricular da escola.

O professor de Educação Física pode trabalhar esses aspectos nas suas aulas, já que são aulas que prendem atenção dos mesmos, uma vez que a atividade prática desperta o

interesse a grande parte dos alunos, além disso, é possível associar esses assuntos, aos assuntos transversais propostos pelos PCN's da Educação Física.

Para o jovem e o adolescente, as práticas da cultura corporal de movimento podem constituir-se num instrumento interessante de comunicação e construção de auto-imagem, mas podem também, se certos cuidados não forem tomados, constituir-se num contexto ameaçador e desfavorável para essa mesma auto-imagem. O ambiente sociocultural, permeado de valores preestabelecidos de beleza, estética corporal e gestual, eficiência e desempenho, se não for objeto de uma postura crítica e reflexiva, pode estabelecer padrões cruéis para a maioria da população, abrindo espaço para a tirania dos modelos de corpo e comportamento (BRASIL, 1998, p. 41).

Outro fator que foi possível observar é a falta de oportunidade de vivências com a dança e/ou atividades rítmicas e de expressão corporal dentro da escola. Foi possível identificar isso pelos relatos dos alunos quando foi perguntado se eles tinham esse tipo de prática frequente nas aulas. Na referida escola, era priorizado os esportes coletivos como futsal, handebol, etc. As únicas experiências que eles tinham, era com quadrilhas juninas, nos meses de festejo junino.

No sentido de fortalecer nossa perspectiva da importância que o conteúdo dança seja trabalhado na Educação Física escolar é que dialogamos com Scarpato (2001) para salientar que a dança deve extrapolar vivências esporádicas, quando nos diz que, o uso da dança na sala de aula, contudo, não visa apenas proporcionar a vivência do corpo e diminuir tensões decorrentes de esforços intelectuais excessivos. Na medida em que favorece a criatividade, pode trazer muitas contribuições ao processo de aprendizagem, se integrada com outras disciplinas.

Com a dança podemos ensinar o respeito com o corpo, seja com seu próprio corpo ou o do outro, especialmente com o da mulher, já que é tratado como mercadoria, principalmente desvalorizada, como no caso da fala do estudante, quando diz que não há vez para as meninas da classe. É necessário que seja destruída essa ideia de objetificação e domínio do corpo da mulher e conseqüentemente acabar com o abuso e desrespeito para/com elas.

É possível também, trabalhar outros assuntos de forma fluída além de estar cuidando indiretamente ou não, da saúde dos mesmos. Scarpato, (2001) ressalta que a dança na escola não deve ter como objetivo único priorizar a execução de movimentos rítmicos ou de estilos de danças de forma a exigir ou valorizar apenas aqueles que sejam corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos, ou ainda pior, a inibição da participação e conseqüentemente a exclusão. Deve partir do pressuposto de que o

movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar em variadas linguagens, desenvolvendo a auto expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento.

A partir desse entendimento é que nosso trabalho foi desenvolvido, valorizando muito mais os aspectos da expressão corporal, do que da dança em si e mesmo na dança, ao considerar uma manifestação da cultura corporal de movimento, pudemos perceber maior participação, apesar das resistências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do trabalho, houve o desafio de levar as atividades rítmicas expressivas para a escola, propondo assim, uma interação maior entre os alunos partícipes. Ficou evidente, no decorrer da aplicação, a importância de introduzir essas atividades nas escolas, salientando que, mesmo com algumas rejeições, podemos notar uma grande socialização e animação dos que se propuseram a participar.

Apesar de situações desagradáveis ainda foi possível ter uma vivência muito boa onde foi permitido adquirir novos aprendizados como por exemplo: a forma de lidar com os alunos, como reagir diante essas situações, como prender a atenção dos mesmos, dentre outras coisas.

No mais, os alunos abraçaram a ideia muito bem, até houve um interesse de repetir tais práticas mais vezes. Toda a escola ficou satisfeita com o conjunto de estações oferecidas para os discentes, já que os objetivos foram alcançados.

Com tudo isso foi despertado o desejo de dar continuidade as visitas na escola e levar mais propostas para a mesma, aliás, a então diretora deixou a escola a disposição para outras atividades relacionadas a graduação. Essa experiência serviu para fortalecer os vínculos com o curso e apresentar aos graduandos a realidade das escolas, já que a formação a qual os mesmos estão submetendo-se irá leva-los a mais vivências como essas durante todo o período de formação e até mais após ela.

REFERENCIAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 03, de 03 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

- pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- Resolução Nº 3, de 3 de Outubro de 2018.** Brasília, DF, 04 out. 2018. Disponível em: <RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE OUTUBRO DE 2018>. Acesso em: 10 out. 2018.
- CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Pau dos Ferros). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UERN:** Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia. Pau dos Ferros: Uern, 2015.
- DOS SANTOS, Jucélia Bispo. Novos Movimentos Sociais: Feminismo e a luta pela igualdade de Gênero. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, n. 9, p. 81-91, 2011.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 2009.
- GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GONZALES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física.** 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- PRESTA, Michelle Guidi Gargantini. **Atividades rítmicas na educação física escolar:** relações de gênero, preconceitos e possibilidades. 2006. 93p.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252178>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- RONDON, Tatiane Aparecida et al. Atividades rítmicas e Educação Física escolar: possíveis contribuições ao desenvolvimento motor de escolares de 08 anos de idade. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, v. 16, n. 1, p. 124-134, 2010.
- SCARPATO, Marta Thiago. **Dança educativa:** um fato em escolas de São Paulo. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2001.
- SILVA, Maví Consuelo; MENDES, Olenir Maria. As marcas do machismo no cotidiano escolar. **Caderno Espaço Feminino**, v. 28, n. 1, 2015.

DISCUTINDO GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATOS DE UMA INTERVENÇÃO

Jorge Alexandre Maia de Oliveira
Governo do Estado do Rio Grande do Norte – Secretaria de Educação
Prefeitura municipal de Encanto/RN
jorge_alexandre16@hotmail.com

RESUMO

As discussões sobre gênero na sociedade se tornam cada vez mais relevantes. Baseado nessa premissa, a educação física escolar e o esporte recebem importante destaque, haja vista serem cenários que isso ocorre de forma bastante enérgica. O presente trabalho é fruto de uma atividade proposta pelo Programa de Pós-graduação a nível de Mestrado em Rede Nacional em Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Trata-se de um relato de experiência a partir de uma intervenção numa turma de 9º ano de uma escola pública da cidade de Encanto/RN. A atividade consistia em analisar manchetes relacionadas ao papel da mulher no esporte e na sociedade, discutir essas questões, em seguida, pesquisar novas manchetes e tecer comentários sobre elas. Os resultados obtidos pelas falas dos alunos mostram que os mesmos apresentaram uma opinião crítica a respeito do tema, inclinados a busca pela igualdade entre homens e mulheres no esporte e na sociedade. Considera-se que, para isso, as aulas de Educação Física são um importante espaço de debate.

Palavras-chave: Gênero. Educação Física. Escola. Relato de Experiência.

INTRODUÇÃO

As questões de gênero permeiam diversas instâncias sociais, inclusive o contexto escolar (MEYER; SOARES, 2004). Mais especificamente falando, na Educação Física, trata-se de uma das problemáticas mais frequentes, haja vista a mudança de identidade desse componente curricular ao longo dos tempos, acarretando na separação, ou não, de meninos e meninas nas aulas, além de questões biológicas e sociais já discutidas na sociedade.

No contexto educacional, observamos alguns valores calcados na herança de padrões históricos que diferenciam e separam o masculino do feminino, legitimando a desigualdade. Em nossa sociedade, de acordo com Vianna e Ridenti (1998), as desigualdades entre homens e mulheres são fortemente atribuídas às distinções de sexo e este remete às diferenças físicas entre os homens e mulheres. A escola no seu cotidiano, produz e reproduz ações que separam e demarcam o que é considerado socialmente como pertencente ao mundo feminino e ao mundo masculino. A presença do preconceito de gênero no ambiente escolar afeta meninos e meninas, e tem base no sistema educacional que reproduz, em alguns momentos, as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade.

Nesta perspectiva, Louro (2001) focaliza como a aula de Educação Física escolar torna-se um contexto de elaboração das identidades de gênero, construindo masculinidades e feminilidades a partir da participação em atividades corporais: Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente mais explícito e evidente.

Este imaginário circunscreveu-se no corpo de meninos e meninas e indicava que eles tinham a capacidade de produzir gestos e movimentos fortes, ágeis, viris e eficientes; e elas, leves, graciosos, delicados e belos. As diferenças existentes entre os dois sexos, como a composição corporal e as qualidades físicas, acabam por definir alguns comportamentos mais identificados e apropriados a cada sexo. Atividades que exigem menor esforço físico e estão associadas à estética com movimentos harmônicos, leves e suaves, estão mais presentes nos movimentos das meninas, exaltando características de delicadeza e fragilidade como definidoras de sua identidade motora. Observa-se que, desde o nascimento, meninas e meninos são submetidos a um tratamento diferenciado que lhes ensina os comportamentos e emoções ‘adequados’ e ‘aprovados socialmente’ ao seu sexo (PEREIRA; MOURÃO, 2005).

Difundia-se um discurso – científico, jurídico e popular – que se tornou dominante na área a respeito das características próprias da natureza de cada sexo, fundada na biologia dos corpos. Consideravam-se as mulheres como fisicamente frágeis e, por isso, naturalmente delicadas, submissas e afetivas e os homens fortes, e, portanto, dominantes vigorosos e intelectuais (VAITSMAN, 1994).

Essa separação ocorre e se justifica em nome de determinadas concepções das possibilidades do corpo diante o movimento, percebidas como distintas para homens e mulheres. Visto isso, pois, foi a partir do contexto de aulas mistas e seus impactos, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, que no decorrer da década de 1990 aparecem na área pesquisas que adotam a categoria gênero em suas análises (GOELLNER, 2003, DEVIDE *et al.*, 2011).

De acordo com Uchoga e Altmann (2013) Atualmente as aulas de educação física não mais são legalmente separadas por sexo, processo que, longe de ser pacífico e linear, deu-se no início dos anos 1990. No entanto, tal qual analisado por Dornelles e Fraga (2009), a atual inexistência de legislações no Brasil que proponham a separação de meninos e meninas não significa que essa prática tenha sido completamente abolida das escolas.

A emergência da temática de gênero na Educação Física foi relevante para se tomar ciência dos mecanismos de inclusão e exclusão atravessados pelas questões de gênero,

auxiliando a sua intervenção. Saraiva (2002) afirma que a Educação Física deve refletir sobre a importância do papel dos (as) professores (as) na problematização e vivência das questões de gênero, na prática pedagógica, junto aos seus alunos/as. E, para isso, eles (as) próprios (as) precisam estar esclarecidos. Porém, além disso, Meyer (2004) alerta que não é tarefa fácil para o docente perceber as diferenças entre o que é natural e o que é cultural: A compreensão de que gênero e sexualidade são culturalmente construídos e não naturalmente, não é imediata.

De acordo com Pereira e Mourão (2005) a temática gênero nos debates da Educação Física escolar, dos esportes e da atividade física é considerada recente, e um dos focos motivadores dos novos estudos têm se inspirado na tentativa de superar o modelo tradicional de se pensar o corpo em movimento separado por sexo, que esteve por muito tempo presente na Educação Física.

Com base na emergência do tema e pensando na Educação Física escolar como um importante cenário para sua discussão, chegamos ao seguinte problema: Como uma intervenção nas aulas de Educação Física pode contribuir para a discussão da temática gênero?

Desta forma, o objetivo do presente trabalho é descrever uma proposta de intervenção realizada a partir da temática gênero na educação física escolar. Para tanto, contextualizaremos como foi essa proposta bem como os resultados obtidos a partir de falas dos alunos.

É interessante contextualizar que esse trabalho surge a partir de uma atividade proposta pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física a nível de Mestrado Profissional em Rede Nacional da Universidade Estadual Paulista (UNESP), a partir da disciplina “problemáticas da Educação Física”, com a proposta de levar a campo de sala de aula uma intervenção a partir da temática gênero.

Esse trabalho se trata de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. Seu principal objetivo é descrever as características de determinada população, no caso os estudantes do 9º ano de uma escola pública da cidade de Encanto/RN, levantar opiniões, atitudes e crenças desse grupo de pessoas, no sentido de Gil (2007).

A proposta consistia em apresentar algumas manchetes de notícias encontradas na web tratando de questões de gênero nas práticas corporais para os alunos:

*Abram espaço para o esporte feminino. Ou, então, serão atropelados;
Maria Sharapova vence o jogo, mas o destaque é a sua celulite;*

*Após 10 anos, mulher volta a apitar jogo masculino em torneio nacional;
Mulheres invadem o tatame em busca de corpo definido e defesa pessoal;
Bailarinos homens ainda sofrem com discriminação;
Ex-jogadoras se unem para combater preconceito no futebol feminino;
Marcela Temer: bela, recatada e "do lar".*

Para esta atividade, foi solicitada a leitura das manchetes e a escolha de uma delas para abordar o conteúdo com uma das turmas na escola. Seria necessário promover uma discussão a fim de garantir que a turma possa analisar criticamente a posição ou opinião a respeito da informação veiculada. Em seguida, lançar aos alunos o seguinte desafio: procurar/pesquisar manchetes sobre gênero. Após solicitar aos alunos que pesquisassem notícias sobre a temática abordada, promover uma discussão em sala sobre o tratamento dado para as questões de gênero veiculadas pela mídia.

Para o desenvolvimento dessa atividade, a turma escolhida foi o 9º ano vespertino da Escola MPL da cidade de Encanto/RN, a escolha da turma se deu propositalmente, pois a mesma já estava trabalhando o tema transversal gênero, com o conteúdo vôlei. Contextualizando um pouco sobre a turma, é uma turma mista, mas com maioria feminina, aproximadamente 12 alunos ao todo. Desta forma, levando-se em consideração que nessa turma temos duas aulas seguidas no mesmo dia, essas aulas foram divididas em dois momentos: 1. Leitura e discussão da manchete escolhida (nesse caso, em comum acordo com a turma, a manchete escolhida foi a "Abram espaço para o esporte feminino. Ou, então, serão atropelados") e; 2. Pesquisa sobre uma manchete relacionada à discussão de gênero na sala de informática, com posterior discussão da mesma.

Logo após esses momentos, os alunos foram convidados a comentarem sobre o desenvolvimento do conteúdo e, especificamente, sobre as manchetes escolhidas por eles. Duas alunas relataram tal fato, o que será apresentado a seguir.

UM OLHAR SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

De uma forma geral, as manchetes abordam de forma bastante crítica a questão do gênero, sobretudo exemplificando as dificuldades vivenciadas pelo universo feminino no esporte. Algumas questões ainda presentes são o destoamento da mídia em relação a assuntos não diretamente esportivos, como a estética das atletas ou o papel da mulher "no lar". A impressão que se dá após a leitura geral das manchetes é o intuito de nos fazer refletir sobre a

questão do gênero, sobretudo chamando atenção pela necessidade de se discutir esses assuntos em sala, conhecendo as dificuldades enfrentadas pelas mulheres.

Neste sentido, Souza Junior (2018) questiona: Mas qual a importância do entendimento dessas questões para nossa prática docente? Acreditamos que seja de fundamental importância, na medida em que o conhecimento a respeito das diferentes configurações de identidade de gênero permitem a construção de espaços e tempos de aulas de Educação Física mais acolhedores a todos e todas, contribuindo para que alunos e alunas sintam-se respeitados e tenham garantida sua dignidade.

Sobre a manchete "Abram espaço para o esporte feminino. Ou, então, serão atropelados"- as principais ideias discutidas sobre os alunos foram a necessidade de acabar com o preconceito e os fatos apresentados sobre a luta pelo espaço por arte das mulheres (alguns alunos consideraram como "insulto" a realidade enfrentada por elas), os alunos ainda consideraram que a manchete trouxe as informações de forma reflexiva, de forma a mostrar a realidade das mulheres no esporte, mais especificamente no futebol, considerando que essa realidade é desigual e inferior ao que se vê no universo masculino.

Sobre isso, Festle (1996) refere que as mulheres atletas sempre tiveram de encarar o preconceito social de dois tipos: primeiro, que suas diferenças físicas as faziam muito menos competentes para o esporte do que os homens; e, segundo, que a prática esportiva as masculinizava. Hillebrand, Grossi e Moraes (2008) corroboram com essa ideia dizendo que o esporte, um fenômeno surgido há milênios, mostrou que as mulheres sofreram limitações em seu direito à prática esportiva. Na atualidade, o mundo esportivo tem, em parte, incorporado a luta das mulheres para se apropriarem de espaços existentes e/ ou para criar novos.

Sobre a pesquisa deles em relação à questão de gênero, algumas manchetes pesquisadas por eles são: "presença das mulheres no esporte cresce, mas preconceito não diminui", sobre a presença das mulheres na arbitragem do futebol. "O que é uma garota e para que serve", sobre o modelo social da mulher ter que ser submissa e o homem superior. E "A evolução da mulher no mercado de trabalho", a aluna que pesquisou essa falava sobre um sentimento de luta pela igualdade entre homens e mulheres.

Tais fatos mostram a visão crítica dos alunos inclinados a pensar sobre a igualdade de gênero no contexto dos esportes e da Educação Física escolar. Daolio (1995) justifica que esses hábitos corporais masculinos e femininos vão, ao longo do tempo, tornando as pessoas de um determinado sexo mais hábil do que as outras em termos motores. Sendo que, no caso brasileiro, os meninos tornam-se mais habilidosos e as meninas, *antas*, nesse caso o autor utiliza esse termo indicando que as meninas teriam, teoricamente, pouca habilidade. O autor

acrescenta ainda, com base em Marcel Mauss, que a transformação desta realidade não depende apenas da conscientização e do desejo de mudança.

Souza Junior (2018) diz que diferenças biológicas entre os sexos que não podem ser negadas. Contudo, existem também diferenças socioculturais que precisam ser evidenciadas e que podem ser reconfiguradas na medida em que as experiências ofertadas a meninos e meninas passem a levar em consideração o critério de equidade de gênero. Tal critério pressupõe o reconhecimento e valorização das referidas diferenças entre os sexos, sem abrir mão da igualdade de direitos e oportunidades de acesso às mesmas experiências nas aulas.

Neste sentido, a escola e mais especificamente a Educação Física pode contribuir significativamente, como aponta González e Fensterseifer (2009), segundo a qual o papel da escola consiste em tornar acessível às novas gerações um conjunto de conhecimentos que as possibilite “sentir-se em casa no mundo”, cabendo à educação conduzir o aluno à perda da identidade, ou ao menos o direito ao seu questionamento, para recuperá-la posteriormente, não mais como destino, mas como escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a enorme relevância de se discutir as questões de gênero na sociedade, na escola e na educação física, haja vista a representatividade e emergência do tema. O presente trabalho teve a oportunidade de fazer isso com um grupo de alunos a partir de uma intervenção proposta pelo Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física (PROEF) da Universidade estadual Paulista.

Entende-se que os alunos discutiram de forma bastante positiva a questão de gênero, sobretudo nas aulas de educação física e entenderam a necessidade de se debater esse tema. Considera-se ainda que a dinâmica da intervenção seguindo essa organização foi produtiva, com boa participação dos alunos, boa distribuição do tempo e que os objetivos da atividade puderam ser atingidos.

Acredita-se que o tema não se esgota aqui, mas que este trabalho pode ser um ponto de partida para outros estudos dessa temática tão relevante e cada vez mais à tona. Contudo, considera-se que a Educação Física escolar pode se configurar como um importante processo para a discussão dessas questões.

REFERÊNCIAS

- DEVIDE, F, P; OSBORNE, R; SILVA, E, R; FERREIRA, R, C; CLAIR, E, S; NERY, L, C, P. Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz** 2011;17(01):93---103.
- DORNELLES, P; FRAGA, A, B. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência**, Ensino e Pesquisa em Educação Física 2009; 01:141---56.
- FESTLE, M, J. **Playing Nice: politics and apologies in Women's Sports**. New York: Columbia University Press. 1996
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo (SP): Atlas, 2007
- GOELLNER, S, V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G; NECKEL, J. F. L; GOELLNER, S, V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.
- HILLEBRAND, M, D; GROSSI, P, K; MORAES, J, F. Preconceito de gênero em mulheres praticantes do esporte universitário. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 4, pp. 425-430, out./dez. 2008
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.
- SARAIVA, M. do C. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, v.13, n. 19, p. 79-85, 2002.
- SOUZA JUNIOR, O, M. **Educação Física escolar e a questão de gênero**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF Disciplina Problemáticas da Educação Física. 2018
- UCHOGA, L., A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 163-170, abr/jun. 2016.
- VAITSMAN, J. O contexto brasileiro: gênero, casamento e família na modernização brasileira. In: **Flexíveis e Plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1998. p.93-105.

X FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia
De 27 a 30 de novembro de 2018

✉ xfiped@gmail.com

🌐 <http://ainpgp.org/fiped/x/>

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Francisco Eden Soares Marcos
Discente do Curso de Educação Física – CAMEAM/UERN
eden14_eu@hotmail.com

Fernanda de Oliveira Silva
Docente do Curso de Educação Física – CAMEAM/UERN
nandamadrid5@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo traz a luz a Educação Física Adaptada utilizando de reflexões discutidas na disciplina de Educação Física para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais no Curso de Licenciatura em Educação Física e das atividades de Prática Como Componente Curricular – PCCC desenvolvidas ao longo desta. Tem como objetivo refletir sobre as dificuldades enfrentadas no processo de formação docente no tocante ao desenvolvimento de atividades voltadas à Educação Física Adaptada. Além disso, procurou-se discutir sobre as carências dos profissionais frente aos indivíduos que apresentam alguma deficiência e estabelecer uma relação entre o profissional e a prática docente com os alunos, tecendo reflexões a partir de autores como Suraya Darido (2003), Lima e Brito (2005), Gauderer (1993), e Cidade e Freitas (2002). O estudo contou com a participação de 1(um) aluno com deficiência de uma escola pública de Pau dos Ferros. Desse modo, diante das vivências percebemos que uma das maiores dificuldades consistiu em trabalhar e desenvolver oficinas para esse aluno, dificuldades estas que partem do conhecimento inicial sobre como se trabalhar com o aluno com deficiência, até a forma que a família o trata e a escola em que o mesmo está inserido, se oferece uma educação igualitária aos demais que não possuem deficiência, pois esse na maioria das vezes mostrava uma participação e apreço por aprender algo novo, mas ao mesmo tempo uma rejeição em realizar qualquer atividade.

Palavras-chave: Educação Física Adaptada. Formação Docente. Pessoas com Deficiência.

INTRODUÇÃO

A Educação Física ao longo de sua história vem trabalhando com o movimento do corpo de maneira cada vez mais diversificada o que sugere a participação de diversos tipos de corpos. Com essa diversidade, nas escolas é cada vez mais frequente a presença de alunos com deficiência, principalmente quando se refere as aulas de Educação Física em que os corpos estão cada vez mais em movimento. Essa realidade de diversificação e inclusão das pessoas com deficiência veio se modificando a partir da Constituição Federal de (1988) e a implementação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96) obrigam as escolas a receberem todos os indivíduos portadores de deficiência. Oliveira (2005) afirma que a Educação Brasileira ao se esforçar para dar conta do desafio da inclusão na qual é imposta,

vem propondo formas educacionais alternativas para a concretização da igualdade. E é dessa forma que a presença dos alunos com deficiência na escola contribui para que a mesma se adapte e se prepare, modificando inclusive a visão em relação ao aluno com deficiência, percebendo-o como uma pessoa que tem os mesmos direitos de usufruir da escola como as outras crianças.

Mas, será que existe um processo de formação que auxilie os professores a trabalhar com esses alunos? Será que os professores estão ou se sentem preparados para efetuar atividades com esses alunos que estão nesse processo de inclusão? A inclusão deve, necessariamente, permitir o princípio de igualdade e equidade e de direitos. Segundo Cidade e Freitas (2002, p. 26):

A inclusão é um processo que exige transformações, pequenas e grandes nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais, com o objetivo de se alcançar uma sociedade que não só aceite e valorize as diferenças individuais humanas, por meio da compreensão e da cooperação.

Dessa forma, com o objetivo de refletir sobre as dificuldades enfrentadas no processo de formação docente no tocante ao desenvolvimento de atividades voltadas à Educação Física Adaptada, o presente trabalho buscou também retratar toda a Prática como Componente Curricular – PCCC da disciplina de Educação Física para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CAMEAM/UERN) trazendo relatos dos acontecimentos dessa prática. Essa disciplina está cadastrada na grade curricular do curso como disciplina obrigatória constando sua matrícula no penúltimo período do curso (sétimo período).

Trazendo saberes e fundamentações que abordam a deficiência encontrada e observada na prática (autismo); o estudo também contou um pouco sobre a história da escola e como ela se porta diante de uma educação para deficientes, e contextualiza também sobre como o aluno convive em sala de aula e em casa traçando perspectivas para entendermos e elaborarmos aulas adaptadas que visem a participação de alunos com deficiências. Finalmente, buscamos ideias e reflexões que possam servir de base para o processo de formação de um futuro professor de educação física que possa trabalhar com a Educação Física Adaptada de maneira consciente.

NOSSOS SUJEITOS, NOSSA REALIDADE

Segundo Darido (2003) a Educação Física nas escolas, em meados da década de 1980, apresentou mudanças em suas concepções, em um processo que envolve diversas transformações. Dessa evolução participa também o princípio da inclusão, que exige modificações para que as escolas trabalhem com alunos com deficiência, juntamente com os demais alunos.

No campo de pesquisa escolhido (Escola Municipal São Benedito do município de Pau dos Ferros/RN) por mais que a (as) professoras sejam formadas como pedagogas e trabalhem essa iniciação de conteúdos com os alunos das mais diversas formas, nota-se uma dificuldade apresentada pelas mesmas em trabalhar com alunos com deficiência.

As escolas que usam os métodos inclusivos propõem um modo de organização que considera as necessidades de todos os alunos, mas percebe-se que essa inclusão causa uma mudança e adaptação em toda a perspectiva educacional. Dessa forma, a inclusão passa a ser vista como um sistema que estabelece a inserção do próprio aluno com deficiência a um grupo de outros alunos que não passam por processos de exclusão.

Segundo Lima e Brito (2005) dentro dessa perspectiva, a formação de todos os envolvidos na inclusão é condição indispensável para o sucesso da proposta, aliado evidentemente à assistência às famílias para que haja de fato uma sustentação aos que estão diretamente implicados com as mudanças. A preparação do professor na sua formação inicial muitas das vezes é falha, pois, há um choque do que foi aprendido pelo professor, na teoria, e sua aplicação na prática, já que os futuros professores esperam que, em seus cursos de formação, lhes ensinem receitas prontas de como trabalharem na sala de aula.

No campo da pesquisa foi perceptível em conversas com as professoras da escola que essa dificuldade de adaptação as necessidades desses alunos deficientes e como trabalhar com eles na sala de aula de ensino regular, exige manejo e preparo que só se dá com muito estudo e vivências. Percebemos também, conforme abordam as professoras, que devido a pesquisas o processo de ensino-aprendizagem se tornou menos complexo, porém a dificuldade é enorme, pois não existiu na sua formação uma disciplina que prepare para esse tipo de ensino, então o aprendizado é dia-a-dia conforme as aulas vão acontecendo.

O aluno observado nesse estudo é da turma do 3º ano do ensino fundamental I e é diagnosticado com Autismo, tendo um CID (CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO DA DOENÇA) F70 que é um retardo mental leve, amplitude aproximada do QI 50 e 69 adultos (em idade mental de 9 a menos de 12 anos) provavelmente com dificuldade de aprendizado na

escola, e inclui leve atraso mental, debilidade, e fraqueza mental. É um F90 de transtornos hipercinéticos que são um grupo de transtornos caracterizados por início precoce (habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida), onde o indivíduo tem uma falta de perseverança nas atividades que exigem seu envolvimento cognitivo, e uma tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva (Fonte: MedicinaNET).

O termo autista foi usado pela primeira vez, na Psiquiatria, por Plouller em 1906, que na época estudava o processo de pensamentos de pacientes com esquizofrenia. (GAUDERER, 1993).

Segundo o mesmo autor, para a National Society for Autistic Children o autismo é definido como: uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos que meninas. É encontrada em todo mundo e em família de qualquer configuração racial, étnica e social.[...].

Os sintomas incluem: 1. Distúrbio no ritmo de aparecimento de habilidades físicas, sociais e linguísticas; 2. Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo; 3. Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar presentes ou não. Ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação com o significado. 4. Relacionamento anormal com objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos ou crianças. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida. A pessoa portadora de autismo tem uma expectativa de vida normal. Uma reavaliação periódica é necessária para que possam ocorrer ajustes necessários quanto às suas necessidades, pois os sintomas mudam e alguns podem até desaparecer com a idade (GAUDERER, 1993, p. 3-4).

O aluno é bem participativo em aula, quando aparece nas mesmas, pois nesse caso é ligeiramente influenciado pelos seus desejos, e a família compactua com suas vontades, mesmo sendo uma criança com 9 anos de idade. Voltado no seu mundo próprio, tem características de um menino doce, muito carinhoso, e sente falta algumas vezes de uma interação maior com os outros alunos (já chorou e reclamou da professora, porque foi excluído na hora do intervalo pelos outros colegas).

Uma criança que não é agressiva, nem rebelde, mas se for contrariado ele se revolta (uma vez chegou a correr e saiu da escola e foram busca-lo já nas ruas das imediações), mas na sala de aula sempre está com as mãos cheias de brinquedo não interagindo por completo,

nem nas atividades nem com os colegas de sala a não ser em momentos em que os outros cheguem a ir olhar seus brinquedos.

A professora pedagoga, especialista em Psicopedagogia, tenta sempre de todas as formas inseri-lo no processo de aprendizagem, chegando em algumas vezes a realizar atividades somente com o próprio aluno (ensinando passo a passo de algumas coisas, inclusive o seu próprio nome), mas encontra barreiras pelo fato de comandar uma turma muito numerosa de 33 (trinte e três) alunos e a mesma disse que é impossível sempre fazer isso.

Em conversa com a professora a mesma diz que encontra essa dificuldade no processo de inclusão, afirmando que ainda está bem distante essa teoria da prática, pois os professores não recebem nenhuma formação para inserir esses alunos nas aulas regulares, sabe que tem que incluir, mas ninguém diz como, o fato de ler muito e procurar sempre estar em processo de conhecimento leva para ela uma vantagem em poder conseguir aprender, mas esse fato de incluir no ensino regular sem um acompanhante (que a escola não tem) se torna dificultoso, e também o fato dele faltar muito dificulta os aprendizados que ele vai adquirindo em sala de aula (relatou que faltou 1 mês de aula e o nome dele que sabia fazer hoje não sabe mais, que ele sente dificuldade em pegar no próprio lápis).

Os pais (nesse caso a tia) deveriam estar mais presente nesse processo de aprendizagem/acompanhamento da criança. Para a tia, ele estando na escola já é o essencial, a mesma é bem ausente e já foi chamada diversas vezes inclusive para ter conversas com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e não compareceu, e sempre compactua quando ele não quer vir a aula, se o mesmo diz que sente algo no corpo (dores), a tia volta com ele para casa, já chegou a acontecer de chegarem na porta da sala de aula e haver esse retorno. Não há um auxílio no fato da compreensão de não levar brinquedos para a escola (já aconteceu de abrir pacotes de figurinhas com o mesmo na sala), até que foi reclamada pela professora.

Nota-se também que, em casa não há um incentivo para ele enquanto aos estudos, lições de casa, e das tarefas passadas na escola, e também a mesma não procura um cuidador por parte do município para auxiliá-lo na sala de aula, que pela Lei 8014/10, que acrescenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96) é direito do aluno ter um acompanhante, e o CID (CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO DA DOENÇA) F90 (diagnosticado no aluno) diz que ele necessita de um cuidador com ele em sala de aula, mas a tia não busca esse auxílio, segundo a professora por não achar importante gastar tempo indo atrás desse auxílio.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é de caráter descritiva e com abordagem qualitativa, usando como métodos a observação, relatos e conversas e intervenção junto com a professora e o aluno do estudo, como base nos relatos das atividades desenvolvidas no PCCC. De acordo com Godoy (1995, p. 21) considera que a “abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.”

A resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002 institui duração e carga horária das licenciaturas 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso distribuídas ao longo do processo formativo; em 1975, Valnir Chagas já chamava a atenção para esse aspecto de discorrer sobre essa questão – o momento da prática nos cursos de licenciatura.

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito de ensino. Sendo a prática um trabalho consciente de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando a elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo a se estender ao longo de todo o seu processo (Parecer CNE/CP nº 28/2001).

Abordamos a escola de forma simples, como um simples aluno buscando respostas para suas dúvidas, ou melhor como um ser humano querendo entender sobre esse mundo de inclusão dos deficientes nas escolas, então, foram feitas perguntas a diretora, a professora, foram observadas aulas e por último foi realizada uma intervenção para entender como um aluno com deficiência se comporta quando inserido em atividades voltadas para ele mesmo, bem como o aprendizado e a interação dos demais alunos de sala ao se verem praticando uma atividade que não seria para eles que não possuem deficiência pela sociedade.

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: UMA PROPOSTA ABERTA A DIVERSIDADE

A Educação Física Adaptada é a área da Educação Física que tem como principal objetivo a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas, em seus conjuntos de conteúdo, sejam eles jogos, brincadeiras, lutas, danças, esportes ou ginástica, pois na maioria das vezes esses indivíduos são excluídos por suas condições de deficiência.

Segundo Costa e Sousa (2004, p. 79) a Educação Física Adaptada surgiu na década de 1950 e foi definida pela *American Association*, como um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos a interesses, capacidades limitações de estudantes com deficiência que não podem se engajar com a participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de Educação Física Geral.

Na formação de Educação física licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) a forma de lidar com indivíduos com deficiência está restrita a somente uma (1) disciplina e no final no curso, o que mostra que não seria suficiente pois os alunos já tem passado por alguns estágios e disciplinas de vivências práticas que podem ter encontrado alunos deficientes e até o determinado momento não haviam tido nenhuma informação sobre como se trabalhar com esses alunos.

Não basta uma boa formação, é importante que se mostre desde o início os desafios que podem ser encontrados no percurso da formação, várias mudanças em toda a esfera educacional, pois assim como nem todas as escolas estão preparadas para receber os alunos com deficiência, os professores de Educação Física não estão preparados, então esses problemas deveriam ser resolvidos durante todo esse percurso de formação, e não somente no final do curso.

Não existe nenhum método ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique no processo de inclusão, porque o professor sabe e pode combinar inúmeros procedimentos para remover as barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos (CIDADE; FREITAS, 2002). Segundo Darido (2003):

A Educação Física nas escolas, em meados da década de 1980, apresentou mudanças em suas concepções, em um processo que envolve diversas transformações. Dessa evolução participa também o princípio da inclusão, que exige modificações para que as escolas trabalhem com alunos com deficiência, juntamente com os demais alunos.

Já para Martins (1995), refere a “Educação Física Adaptada é um campo emergente da Educação Física, onde o professor deve ser paciente, observador e criativo”. Dessa forma a maneira de se pensar e agir do professor é muito importante, assim como os locais e materiais escolhidos para o desenvolvimento das atividades devem influenciar não somente nos conteúdos procedimentais, de ver como os alunos estão desenvolvendo as atividades, mas que influencie nos procedimentos atitudinais exigindo esse relacionamento pessoal e social entre o professor e os alunos sejam eles com deficiência ou não.

A Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação através da resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação e que prevê a atuação do professor de Educação Física com o aluno com deficiência (CIDADE,1998). Posteriormente surgiu o termo Educação Física Inclusiva que utiliza dos conceitos da educação física adaptada no contexto escolar.

Preparar-se é a melhor saída para se trabalhar com o processo de inclusão, que é um processo novo, e nem todos estão preparados para assumir esse desafio. Então, além de respeitar as características individuais dos alunos para obter êxito nas atividades e explorar o potencial dos mesmos, é necessário que as Universidades ofereçam mais disciplinas e cursos que preparem o Professor seja ele de Educação Física ou não para esse mundo que virão a ser inseridos, pois nenhum trabalhando no contexto escolar está isento de vir a trabalhar com a Educação Inclusiva.

ENTRE ACHADOS E PERDIDOS: O PROCESSO DE INTERVENÇÃO

O primeiro contato que nós tivemos ao procurar a escola foi no intuito de buscar informações sobre a presença ou não de alunos com deficiência na instituição e se os mesmos eram inseridos no ensino regular. Foi apresentado a proposta da atividade de Prática Como Componente Curricular (PCCC) à equipe Gestora da escola e concomitante a isso ocorreu a coleta de informações sobre a perspectiva da instituição sobre inclusão, onde pudemos ter contato também com a professora que realiza atividades com a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e logo em seguida com a professora do aluno em questão.

A intervenção foi preparada para ser realizada como uma espécie de ensaio ou formação de quadrilha junina devido ao período (data comemorativa) e tendo em vista que na semana seguinte os alunos não teriam toda a semana de aula pois teriam um recesso escolar. Nessa intervenção buscaríamos a participação e interação do aluno com os demais, já que a professora havia relatado sobre a exclusão que os demais alunos faziam com o mesmo nas horas recreativas, porém o aluno faltou à aula, e não teve o êxito tendo em vista que o objetivo era o trabalho com o aluno deficiente.

Em um outro momento diferente do horário da aula dos alunos ocorreu uma conversa particular com a professora, tendo em vista a curiosidade dos mesmos nos momentos de conversa em sala de aula, e também sobre o controle dos alunos que se tornava uma tarefa difícil. Conversa essa não muito demorada onde a busca foi por um pouco mais de

informações sobre o aluno em relação aos demais alunos, com o pais (parentes), e com a escola, pois a mesma já tem um contato desde o início do ano letivo.

Foi desenvolvido a intervenção com os alunos em sala de aula. Nessa a ideia foi de algo lúdico que envolvesse o aluno por completo tendo em vista que som, cores e movimentos faz o mesmo voltar-se a participar. No início quando este foi convidado a participar não mostrou interesse, mas quando viu seus colegas de sala executando e se divertindo o mesmo começou a participar. Participou das cantigas como forma de aquecimento e teve o auxílio quanto a aprender os movimentos que o grupo deveria executar, bem como chegou a aprender os movimentos do grupo seguinte mostrando-se que se houver interesse de sua parte, seu grau de aprendizado pode ser alterado.

Porém, no fim da aula o mesmo já não quis mais realizar nenhum dos movimentos, se opondo a qualquer tipo de ajuda, pois viu que fora da sala já tinham alunos (de séries iniciais) que estavam indo receber o lanche, ali ele idealizou que teria que parar de executar e ir lanchar também, a professora explicou que não seria naquele momento, mas ele não quis mais participar do fim da aula que foi uma roda de conversa e explicações do porquê daquele tipo de atividade e onde queríamos chegar, e mesmo sendo incentivado pela professora e seus colegas, não houve mais a interação por parte dele.

Esta professora procura ter o contato direto com os alunos pois a mesma acredita que devido a numerosidade das outras turmas o desempenho para esses alunos talvez seja um pouco conturbado, ela prefere e é aconselhada que seja uma atividade individual, e segundo relatos ela se sente maravilhada por esse contato individual, onde consegue puxar mais deles, quando o contato é em sala de aula com os outros alunos, é como se a coisa desandasse. Além da escola possuir uma estrutura para receber esses alunos, busca sempre os acrescentar nas atividades pedagógicas do ano letivo, bem como datas comemorativas, etc.

Porém as aulas do 3^a ano matutino onde foram observadas, a sala é voltada para a pista, então o som ambiente do transito de carros (e carros de som) atrapalha em algumas vezes o aprendizado dos alunos, e sua atenção, bem como a escola se encontra também em frente a uma academia de musculação, e isso em algumas vezes chega a atrapalhar o rendimento, mas a professora tenta controlar o máximo quando se perde o foco da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é, portanto, muito precária em relação as formas de se trabalhar com alunos com deficiência, enquanto algumas não oferecem, outras como a Educação Física

oferece no final no curso, já tendo passado por estágios supervisionados e encontrado os mais diversos alunos e suas diferenças. Como também o descaso em alguns órgãos públicos de não oferecer ajuda ao aluno, somente quando se é solicitado, o fato de fazer a estrutura da escola ser acessível não significa possibilitar acessibilidade durante as aulas com o professor e outros demais alunos.

O aluno do estudo está inserido em uma sala de aula regular, isso em si não possibilita a inclusão, inclusão deve partir de uma ideia de equidade, deixando mais justo para todos o processo de ensino-aprendizagem. Então deve-se pensar é uma formação contínua onde possibilite aos graduandos conhecimentos e vivências para se trabalhar com a deficiência de forma geral, bem como faz-se necessário que os órgãos públicos ofereçam treinamentos e estudos para os professores que não passaram por esse processo de aprendizado em suas formações.

Entende-se que muito ainda pode-se aprender sobre esse mundo das deficiências, principalmente, no ambiente escolar, onde tudo acontece, os conhecimentos, as dúvidas e os ensinamentos, mas foi observado que todos tem muita vontade de continuar aprendendo e mais ainda essa vontade de ajudar, dessa forma, essa pesquisa contribuiu não somente ao pesquisador mas também a escola, pois irão continuar buscando melhorias não somente para os alunos do ensino regular, mas também para aqueles que necessitam de uma atenção extra sejam quais forem as suas dificuldades.

Acreditamos, que esse processo de inclusão escolar não é um processo rápido, muito menos automático, é um desafio que se enfrenta a cada dia, mas, apesar das dificuldades encontradas, percebe-se que os professores acreditam que a escola regular é o principal caminho para garantir essa socialização de inclusão para todos. Sugere-se que os órgãos políticos invistam mais na educação inclusiva, na formação contínua dos professores de forma específica trabalhando essa inclusão, através de cursos e capacitações onde o conhecimento será o principal objetivo, esses órgãos devem se sentir responsáveis por essa melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.p.168.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**. Nº 9. 394/96 de 20/12/96. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1996.

- BRITO, Raull; LIMA, João. **Educação física adaptada e inclusão:** desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. Disponível em: http://revistas.unijorge.edu.br/corpomovimentosaude/pdf/artigo2012_1_artigo1_12.pdf. Acesso em: 28 set. 2018.
- CIDADE, R. E., FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano14. Edição especial 2002 pg.26 – 30.
- COSTA, Alberto Martins; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e Perspectivas para o século XXI. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 7-160, maio 2004. (Temática Educação Física Adaptada). p. 27-42.
- DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola:** implicações para a prática pedagógica. Capítulo 1, p.3 - 21. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2005.
- FAVERO Maria, SANTOS Manoel. **Autismo Infantil e Estresse Familiar:** uma Revisão Sistemática da Literatura. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a10v18n3>. Acesso em 13 jul.2018.
- FILUS, J. F, e MARTINS, J. **Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência.** Curso de mestrado em educação, Maringá, V.15, p. 79-82, Ano 2004.
- GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. [S.I]: Atheneu, 1993.
- JUNQUEIRA, Juliana; BACCIOTTI, Sarita. **Educação física adaptada:** as dificuldades encontradas pelos professores de educação física de Campo Grande/MS frente à inclusão. Disponível em: http://www.concoce.xpg.com.br/trabalhos/comunicacoes/educacao_fisica_adaptada_as_dificuldades_encontradas_pelos.pdf. Acesso em: 28 set. 2018.
- OLIVEIRA, F.F. Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires. N.51, ago. 2005. <http://www.efdeportes.com/efd51/educa.htm>
- PRAÇA, Élida Tamara. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais(MG). 2011. Disponível em:<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-E-lida.pdf>. Acesso 13 jul.2018
- RIBEIRO, Ítalo; DARONCO, Luciane. **Prática pedagógica dos professores de educação física no processo de inclusão escolar.** Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/871/Ribeiro_Italo_Jose_Alves.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 set. 2018.
- SASSAKI, K. R. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, R. K. **Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão.** Matéria publicada no livro de Weet Vivarta (coord): Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação banco do Brasil, 2003, p.160–165.
- SERRA, Sonia. **Autismo: uma abordagem psicoterápica.** Disponível em: http://www.cprj.com.br/imagenscadernos/caderno23_pdf/19-AUSTIMOS%20UMA%20ABORDAGEM%20PSICOTERAPICA_SONIA%20CALDAS.pdf. Acesso em 12 jul.2018.
- WILBA SAÚDE MENTAL. **Retardo mental e Transtornos de Comportamento Emocionais.** Disponível em: <https://sites.google.com/site/wilbasaudementalcombr/retardo-mental>. Acesso em 16 jul.2018.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PSICOMOTRICIDADE: UM DIÁLOGO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Wildejane Maia de Figueiredo Dantas
Professora de Educação Física
Escola Municipal Antônio José da Rocha
wildejane_maia@hotmail.com

Francisco Maxsuel Ferreira Araújo
Graduando em Educação Física Licenciatura
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
maxsuelfa@gmail.com

Yokky Ywky Dantas de Oliveira
Professor de Educação Física
Instituto Federal de Ciências e Tecnologias do Rio Grande do Norte
yokky_ywky@hotmail.com

Ubilina Maria da Conceição Maia
Professora de Educação Física
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
ubilinamcm@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho utiliza o jogo como ferramenta no processo de ensino durante uma implementação pedagógica na Educação Infantil com ênfase na abordagem psicomotora. Traçamos como objetivo identificar o desenvolvimento psicomotor de crianças de três a quatro anos por meio dos jogos propostos explorando o elemento psicomotor esquema corporal. A pesquisa é de caráter qualitativo, que investe na descrição e compreensão de determinada população ou fenômeno investigado, utilizando como método a pesquisa-ação, em que o pesquisador percebe uma dada fragilidade em um dado contexto, e propõe uma ação contínua para diminuir a fragilidade e avaliar suas ações, sendo ator de sua pesquisa. Para a realização da pesquisa-ação, foi escolhida uma turma de creche, com dez alunos, sendo três meninas e sete meninos, com idade entre 3 e 4 anos de idade, matriculados no Centro Educacional São João Batista, na cidade de Major Sales, interior do Estado do Rio Grande do Norte. Foram realizadas 4 intervenções, 3 dias por semana, 3 horas cada intervenção. Percebeu-se que as crianças se apresentam sempre curiosas, participativas, em alguns momentos, determinadas crianças se mostraram egocêntricas, agressivas e desatentas. A partir dos resultados e discussões, pode-se compreender que os jogos voltados para a abordagem psicomotora contribuíram no estímulo das crianças, principalmente para que houvesse uma melhora na socialização, percepção corporal de si e do outro, do trabalho em conjunto e respeito as regras.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicomotricidade. Jogo. Esquema Corporal.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um mundo de descobertas, no qual a criança vive e internaliza cada momento de uma forma singular, que subsidia e contribui fortemente em sua formação,

sendo o começo de toda uma trajetória do indivíduo, que a partir de vivências e experiências possibilitadas nessa fase, podem potencializar suas especificidades, seja no nível individual ou no nível social. A educação infantil também auxilia na construção de processos civilizatórios, especialmente das crianças, que favorecerão na vida e cotidiano. Como podemos ver nas palavras de Marques e Oliveira (2005, p. 10), ao dizerem que “Falar sobre a infância é falar sobre algo indecifrável, enigmático. Talvez seria correto dizer que é a fase da vida onde somos crianças e por onde se inicia nosso aprendizado e nossas descobertas”.

No que tange os documentos que norteiam o ensino infantil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pode-se compreender, no art. 29 da Lei nº 9.394/96, que a Educação Infantil é tida como “primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRANDÃO, 2010, p. 84).

Nesse sentido, a escola de Educação Infantil tem um papel muito importante como facilitadora das aprendizagens, sendo um espaço que pode oferecer grandes oportunidades de desenvolvimento para as crianças. A educação infantil tem como uma de suas funções prioritárias, promover a infância, já os professores atuantes nesse nível de ensino juntamente com a escola devem criar condições que cada vez mais favoreçam a descoberta e exploração do ambiente, exercitando as potencialidades e especificidades das crianças a partir do exercício da infância. Dessa forma Carvalho (2003, p. 87) aponta que:

Cabe ao educador envolver os educandos no meio físico-cultural, desafiá-los para que este seja explorado, descoberto, observado, pesquisado e transformado. É o momento de aguçar os sentidos dos educandos, de mobilizá-los (fazê-los moverem-se), de estimular a curiosidade e incentivar a criatividade.

Neste cenário, um dos desafios que o desenvolvimento infantil enfrenta é a necessidade de preparar as bases e alicerces que serão determinantes na aquisição do desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo, pois vale salientar que a criança aprende através do movimento. Desta forma, quando se insere a psicomotricidade no ambiente escolar, ela vem a ser um instrumento facilitador e importante nesse processo, uma vez que, por meio de atividades corporais, trabalha-se a consciência corporal, a afetividade, maturação e cognição.

Desse modo, a psicomotricidade na educação infantil vem a ser um elemento de extrema importância na construção e/ou formação do conhecimento e desenvolvimento dos sujeitos, e que deve ser trabalhada desde cedo no ambiente escolar, pois vai beneficiar o

sujeito como um todo, não apenas se restringindo ao aperfeiçoamento da motricidade, mas também servindo de auxílio que promove a capacidade de ser e agir em dado contexto. Assim, “beneficia-se a integração de si em relação com o outro e ao meio geral” (CARVALHO, 2003, p. 85). Portanto, a psicomotricidade,

Dirige-se à pessoa em sua totalidade e compreende aspectos motores (agir), emocionais (sentir) e intelectuais (pensar), em uma dialética interna que se fundamenta nos níveis orgânicos, sociais e psicológicos do ser humano, em toda sua complexidade (CARVALHO, 2003, p. 85).

Percebe-se, pois, que a psicomotricidade na infância, em ação educativa, não se prende somente a conteúdo e nem se limita apenas ao reconhecimento da criança sobre o próprio corpo, indo além disso, onde a mesma relaciona esse reconhecimento do próprio corpo, para conseguir uma consciência sobre o mesmo, diante de sua imagem corporal, relacionando seu mundo interno e externo, onde se pode trabalhar, por exemplo, o elemento psicomotor esquema corporal, pois o mesmo se desenvolve através da noção do Eu, da conscientização corporal, percepção corporal, condutas de imitação, o que é esperado por volta dos 3 e 4 anos de idade (CARVALHO; PERUCI; FERREIRA, 2012).

O jogo, nesse contexto, se apresenta como ferramenta importante, que envolve elementos da psicomotricidade, que contribui de forma efetiva para o domínio do próprio corpo do sujeito, e que também inserem favoravelmente os sujeitos em um meio social.

Assim, esse estudo teve como objetivo identificar o desenvolvimento psicomotor de crianças de três a quatro anos por meio dos jogos propostos explorando o elemento psicomotor esquema corporal.

A relevância deste estudo reside no reconhecimento da importância da educação infantil e do desenvolvimento psicomotor na infância, tendo o jogo como ferramenta de auxílio no processo de ensino, uma vez que ele é fundamental para a aquisição de outras habilidades importantes, constituindo uma base para o desenvolvimento da criança em outras áreas, como a cognitiva e a psicossocial.

Sendo assim, essa pesquisa servirá de subsídio para que professores da educação infantil valorizem e ampliem o olhar cada vez mais sobre a infância, pois essa é uma fase significativa na vida do ser humano, tendo em vista que os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento dos mesmos nos anos subseqüente. Pois, é nessa fase também, que a criança se constrói conforme as suas vivências corporais e interação

com meio social e as relações que ela vai estabelecendo com as coisas e o meio no qual está inserida.

Utilizamos de uma abordagem qualitativa, que segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Os autores ainda afirmam que “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito”.

Existem várias possibilidades de caminhos para a realização de uma pesquisa qualitativa e, dentre estes percursos, se insere a pesquisa-ação, adotada no presente trabalho. De acordo com Thiollent (2004, p. 26) “a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conhecer e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada”. Dessa forma, devido a nossa questão de estudo, foi adotado em nossa pesquisa o uso da metodologia da pesquisa-ação para auxiliar as respostas.

Para Betti (2013, p. 252), na pesquisa-ação, “a ênfase pode ser dada a um ou mais dos seguintes aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento”.

Para a realização da pesquisa-ação, foi escolhida uma turma de creche, contendo quinze alunos, com idade de 3 a 4 anos, matriculados no Centro Educacional São João Batista, na cidade de Major Sales, interior do Estado do Rio Grande do Norte. Sendo adotado como critério de inclusão apenas aqueles alunos que faltaram no máximo uma vez em cada intervenção, esse critério foi necessário devido ausência de algumas crianças nas aulas. Dessa forma, devido a esse critério de inclusão, a pesquisa-ação foi desenvolvida com dez crianças, três meninas e sete meninos.

Para a identificação dos alunos, neste trabalho, decodificamos os seus nomes reais, se apropriando de nomes de personagens de desenhos infantis, afim de não expor o nome das crianças, e esses personagens infantis foram atribuídos, escolhidos pelas próprias crianças, de acordo com uma pergunta dirigida a eles, de forma que despertasse a imaginação deles, a saber: **imagine se você fosse um personagem infantil, que personagem você gostaria de ser?** Com base nessa pergunta, foram imaginando o personagem que eles seriam: o “Dinossauro”, o “Hulk”, o “Chaves”, o “Homem-Aranha”, o “Super-homem”, o “Ben 10”, a “Barbie”, a “Princesa Sophia”, a “Mulher Maravilha” e o “Lobo Mal”.

A pesquisa-ação teve algumas etapas, de acordo com Tripp (2005, p. 3-4), na qual segue um ciclo, para que se aprimore a prática de forma sistemática, “entre agir no campo da

prática e investigar a respeito dela”. Esse ciclo apresenta quatro fases básicas da investigação-ação que segundo o mesmo autor são: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Assim, nossa pesquisa contemplou as quatro etapas apontadas por Tripp (2005).

Após a observação do ambiente e das crianças, houve um planejamento, no qual foi detalhado as atividades desenvolvidas, para que posteriormente fossem colocadas em prática durante toda a implementação pedagógica, a descrição e a avaliação ocorreu através de análise de filmagem e diário de campo, com os quais foi possível avaliar os alunos com mais precisão.

Desse modo, a presente pesquisa se constitui de 4 implementações pedagógicas, propostas com base na psicomotricidade, com foco no elemento psicomotor: esquema corporal, realizada numa turma de creche do turno matutino do Centro Educacional Infantil São João Batista, ocorrendo três vezes na semana, com duração de três horas em cada ação, no período de três de julho à dez de julho de dois mil e dezessete, totalizando uma semana de duração da pesquisa, onde foi utilizado jogos e elementos psicomotores durante todo o processo. Assim, a psicomotricidade serviu como abordagem de ensino no processo educacional, a fim de garantir a criança um movimentar-se por si, descobrindo o espaço e as relações a sua volta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os jogos utilizados na primeira aula da implementação pedagógica, tinha como objetivo trabalhar o elemento esquema corporal, na qual as crianças iriam ser instigadas a perceber seu corpo integralmente. Inicialmente pensou-se na construção de um boneco o qual denominamos o jogo: “Construindo um boneco”. O primeiro momento, me apresentei a turma e fiz um breve diálogo para saber quem era cada um, em seguida houve um alongamento lúdico, após isso no momento do jogo “construindo um boneco”, foi feito questionamentos as crianças, sobre quais partes do corpo eles sabiam o nome, e pedi para apontá-las em seus próprios corpos. Mostrando aos alunos um boneco (foi confeccionado um boneco de um tipo de papel, separado em partes: cabeça, pescoço, tronco, braços, mãos, pernas e pés, orelhas, dedos, joelhos). Com ajuda dos alunos o boneco foi montado colando partes por partes. A atividade se iniciou com as partes distribuídas aos alunos, cada um segurando uma parte, e pedindo que montassem o corpo do boneco.

A partir desse momento de reconhecimento, a atividade ocorreu novamente só que desta vez a turma foi dividida em duas equipes, cada equipe teve um boneco para construir, as partes dos bonecos estavam em uma caixa só. Cada equipe estava representada por uma coluna de alunos atrás de uma linha demarcatória. Ao sinal, o primeiro aluno correu para retirar uma peça da caixa, fala o nome da parte do corpo que foi retirada e leva até o espaço previamente demarcado para montar o boneco de sua equipe. Os alunos ficaram atentos para não pegarem peças repetidas. Nesse momento da aula tínhamos como objetivo fazer com que os alunos desenvolvessem uma compreensão do corpo como um todo, bem como a percepção dos mesmos acerca de cada parte que comporia seu corpo.

Analisando a aula, pôde-se perceber que as crianças associaram o boneco ao seu próprio corpo, souberam no final do jogo reconhecer todas as partes, foi perceptível também que para uns foi bem mais fácil e fizeram mais rápidos a montagem do boneco no momento da realização da atividade. Foi uma aula bem significativa, a ideia de utilizar o jogo de montar o boneco facilitou o processo de reconhecimento do corpo e das partes, mas, eles ainda estavam um pouco tímidos com minha presença.

Após o reconhecimento do corpo, buscou-se relacionar cada parte corporal com movimentos que podem ser realizados, para isso, foi questionado os movimentos que podemos fazer com a cabeça, e outras partes do corpo como braços, mão, pé, perna. Pode-se notar que a maioria dos personagens tiveram dificuldades de associar as partes do corpo a algum movimento, com exceção da “Princesa Sofia”, que associou os braços ao movimento de abraços do “Ben 10”, que associou a perna ao movimento do chute, e da “Mulher Maravilha” que associou a mão ao movimento de escovar os dentes. Diante disso, essa associação do movimento ao corpo é algo que precisa ser mais explorado, pois principalmente os personagens “Lobo mal”, “Chaves” e o “Hulk”, ainda se apresentavam com dificuldades nessa associação.

A segunda implementação pedagógica aconteceu no dia seis de julho de dois mil e dezessete, foi direcionada para o elemento esquema corporal, em que foram utilizadas os seguintes jogos: “Como eu sou?”; “Descubra quem é”; e “Este sou eu”. Inicialmente foi feito o alongamento lúdico, após isso foi vivenciado o jogo “Como eu sou” no qual, as crianças foram colocadas em contato com o espelho e solicitado que observassem sua imagem, solicitando que se toquem e explorem por meio de movimentos as diferentes partes do corpo. Sempre em contato com o espelho, e sugerindo diferentes movimentos, tais como: massagear a barriga, balançar os cabelos, girar os ombros, cruzar os braços, e outras diferentes partes do corpo. Assim, foi possível ampliar suas possibilidades e reconhecimento das movimentações

com cada parte do corpo no espelho. Num segundo momento foi colocado ao lado do espelho dois bonecos para serem montados, um representando os meninos com cabelos curtos e o outro representando as meninas com cabelos longos e trançados, após a montagem foi solicitado que se olhasse no espelho novamente e se percebesse, cada criança apontou com quem ele se parecia, como ele se reconhecia olhando pra imagem dele mesmo e do boneco exposto na parede. Nesse momento da aula tínhamos como objetivo perceber o corpo e as questões de gênero relacionadas ao corpo.

No jogo “Como eu sou”, constatou-se que a maioria da turma não costuma se olhar no espelho ou tenha parado em frente do espelho para se observar. Alguns logo de cara souberam associar a imagem do espelho a ele mesmo quando se foi perguntado quem era aquele menino que aparece em sua frente. E cada personagem infantil percebeu sua identidade de gênero, se indicando com quem se parecia, se era com a boneca ou o boneco que estava colado na parede.

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo - seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens - é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura (VIANNA; FINCO, 2009, p. 2).

A identificação da criança com base na imagem relacionada ao gênero é algo que nos dias de hoje provoca inúmeros questionamentos e essa relação de acordo com o autor acontece mediante uma identidade cultural, marcada pelo corpo nas vivências da sociedade em que se vive. Essa forma da criança se perceber como menino ou menina é algo construído com base em parâmetros sociais e culturais. Essa compreensão dialoga com a ideia de Rocha (2009) quando afirma que o conhecimento, nessa perspectiva, dá-se a partir da própria experiência do sujeito. Todo saber, seja ele científico ou não, deriva do mundo-vivido, ou seja, dos pensamentos, percepções e vivências na interação cotidiana do mundo social.

O segundo jogo, “Descubra quem é”, se desenvolveu da seguinte forma: as crianças foram colocadas sentadas em círculos, o educador chamou uma delas e cobriu seus olhos com uma venda. Foi pedido que todos ficassem em silêncio, o educador indicou uma das crianças que estavam sentadas, a criança indicada se aproximou, e a professora pediu a criança vendada e reconhecer o companheiro tocando-o com as mãos. Nesse momento da aula tínhamos como objetivo perceber o corpo do colega. Onde eles tinham que descobrir quem era seus coleguinhas com a venda nos olhos. Nesse momento, apenas um personagem, o

“Hulk”, não reconheceu quem era o coleguinha a sua frente. A descoberta do corpo, das sensações, dos limites e movimentos é muito importante para a criança da Educação Infantil, pois nesta etapa ela está construindo a sua imagem corporal. Assim, ela precisa descobrir seu corpo e também o corpo do outro. As atividades psicomotoras são essenciais para que ocorra esta construção, pois brincando e explorando o espaço, ela se organiza tanto nos aspectos motor e sensorial, como emocional, ampliando seus conhecimentos de mundo. Neste momento, a linguagem corporal é a forma de comunicação mais utilizada pela criança (DOS SANTOS; COSTA, 2015).

O terceiro jogo “Este sou eu” se desenvolveu da seguinte forma. Foi entregue as crianças folhas brancas e lápis coloridos, após isso foi solicitado aos alunos que se desenhasssem na folha, seguindo as orientações, começado do rosto, pescoço, o tronco, os braços as pernas os pés, cabelos, vestes, calçados. Nesse momento da aula tínhamos como objetivo perceber a noção da criança do seu corpo através do seu desenho. Cada personagem ficou bastante concentrado na produção do desenho do seu corpo, saíram desenhos bastantes criativos, e os desenhos mais parecidos com um corpo foram dos personagens “Chaves”, “Barbie”, “Super-Homem”, mais apenas um desenho que teve mas semelhança e partes presentes de um corpo foi o desenho do personagem “Homem Aranha”, contendo: cabeça, olhos, nariz, boca, braços, mãos, pernas, pés e roupas.

Essa representação do corpo pela criança é algo que vai sendo construído uma vez que segundo Oliveira *et al* (2014), O conhecimento do corpo engloba a conceitualização da imagem corporal e da consciência corporal, permitindo a agregação ao aspecto psicomotor do esquema corporal, em que o indivíduo é capaz de se ver, de conhecer suas partes corporais e a sua formação anatômica por completa. Com essa característica apresentada passa a ter consciência de cada membro do seu corpo, aprendendo a se comunicar com o meio em que está inserida através das movimentações e expressões que seu corpo pode exercer. Nessa perspectiva, a “imagem corporal é o modo como o corpo se apresenta ao indivíduo, é a figuração do corpo humano formada mentalmente” (CARVALHO; PERUCI; FERREIRA, 2012, p. 6).

A terceira implementação pedagógica aconteceu no dia sete de julho de dois mil e dezessete, também direcionada ao elemento esquema corporal, onde foram utilizados os seguintes jogos: “Encontre a parte”, “Mão, mão na...”, música “Na ponta do pé”, e “A bola é minha”. Inicialmente houve um alongamento lúdico, após isso, as crianças ficaram espalhadas, com os olhos fechados, onde foram convidadas tocar uma parte do seu corpo: “Toque o seu nariz, agora o joelho esquerdo, agora os dois pés...” no começo os comandos

eram lentos e simples, em seguida foi acelerando o ritmo com comandos repetidos e rápidos e com partes sempre mais detalhadas, como bochecha, cotovelo ou tornozelo, em lugares do rosto por exemplo: o nariz a boca a orelha, braço, perna. Nesse momento o objetivo era trabalhar a consciência corporal por meio do reconhecimento das partes corporais. Os personagens durante e essa atividade ficaram muito envolvidos, souberam reconhecer as partes detalhadas, todos sentiam dificuldades na hora de expressar o lado esquerdo ou direito. Os personagens “Bem 10”, “Mulher maravilha”, “Princesa Sofia”, “Super-Homem”, “Dinossauro” que mais apresentaram essa consciência corporal.

No jogo denominado “Mão, mão na...”, Inicialmente foi explicado como seria o jogo, e para a realização do mesmo foi utilizado músicas infantis, a cada pausa da música feita pelo professor, as crianças faziam comandos específicos, enquanto a música tocava eles podiam ficarem dançando livremente pela sala, quando a música parava a professora falava: “Tocar com a mão o nariz!”, em seguida a música continua, cada vez que a música parava era dito outro comando “tocar com a mão o joelho”, “tocar com a mão na orelha”, “tocar com a mão na barriga”, “tocar com a mão no olho”, “tocar com a mão”, “tocar com a mão na outra mão”, “tocar com a mão no pé”. Nesse momento o objetivo era trabalhar a percepção corporal na excursão dos movimentos livres. Os personagens nesse momento se divertiram, se mostraram alegres, dançaram com a música, e no desenvolvimento do jogo apenas três personagens “o lobo mal”, “Hulk” e o “chaves” ficaram desatentos, as vezes empurrando outros personagens.

No jogo denominado “Quando eu ando na ponta do pé”, os alunos foram convidados a ficarem em círculos e em pé, e que ficassem atentos para ouvir a música cantada pela professora, e depois a professora repetiu a música associando a letra aos movimentos, assim os alunos foram repetindo a letra cantada junto com os movimentos representando a música, que foram: “Quando eu ando na ponta do pé (bis), eu pareço meio lelé (bis), quando eu ando na ponta do pé, (bis) eu pareço meio assustado (bis), Olho pra cima, olho pro lado (bis), quando eu ando na ponta do pé (bis) eu fico bastante cansado (bis) fico em pé fico agachado (bis). Nesse momento o objetivo era trabalhar a consciência corporal com alguns movimentos mais complexos. Durante esse jogo, os personagens ficaram atentos a letra e aos movimentos que eram feitos, alguns reproduziram os movimentos realizados pela professora outros interpretaram a música do seu jeito. Desta forma, Le Boulch (2008, p. 173), ressalta que, “a experiência motora da criança, que alcança seu ápice durante a exploração de seu espaço de ação e durante o jogo, fixa-se no nível inconsciente: um tempo vivido, um espaço onde a criança age e a primeira maquete de sua representação corporal”.

No jogo denominado “A bola é minha”, foi traçado duas fitas no chão com distância de um metro entre uma e outra, os alunos foram organizados em duas colunas, sentados no chão um de frente para outro, as bolas, que foram o alvo do jogo, estavam no centro, entre uma coluna e outra (teve apenas uma bola para cada dupla), após organizar os alunos foi explicado como funcionaria a dinâmica do jogo. Os comandos no qual os alunos tinham que realizar foram: colocar a mão no pé, joelho, nariz, cabeça, orelha, olho, cabelo, e quando ela disser “bola” o aluno terá que ser mais rápido que seu colega para conseguir pegar primeiro a bola. Esses comandos foram ditos em várias sequencias diferentes. Nesse momento, o objetivo era trabalhar e percepção corporal, manipulação de objeto, atenção e agilidade.

Analisando a aula, pode-se perceber que os personagens já estavam percebendo mais as suas partes corporais, com exceção de dois personagens o “Chaves” e o “lobo mal”, esses dois personagens não conseguiam se concentrar no jogo. Os personagens “Princesa Sofia”, “Lobo mal”, “Homem aranha”, e o “Ben 10”, na manipulação da bola, quando eles não conseguiam pegar ficavam irritados, chegando até em alguns momentos a chorarem para obter a posse da bola.

Todas essas vivencias, tomando como base o esquema corporal e de que forma este elemento pode contribuir para aprendizagem da criança, nos proporcionaram inúmeras reflexões. Nesse sentido, partilhamos do entendimento proposto por Rocha (2009), ao afirmar que o ser humano necessita compreender a atividade em pensamento, em movimento e em sentimento, tomando consciência do seu próprio corpo e do que está à sua volta, com a intermediação entre os símbolos e a realidade; por meio de momentos de ludicidade, prazer e consciência. Nessa perspectiva as atividades oferecidas proporcionaram um universo de imaginação e conhecimento para as crianças. O jogo foi um facilitador nesse processo, uma vez que este apresenta características lúdicas próprias do mundo da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados e discussões, pode-se compreender que a proposição desse estudo utilizando o jogo na mediação do processo contribuiu na estimulação psicomotora das crianças, principalmente para que houvesse uma melhora na socialização, percepção corporal de si e do outro, trabalho em conjunto e respeito as regras. Apesar do pouco tempo de implementação pedagógica, foi considerável e relevante o aprendizado obtido pelas crianças. Esse entendimento nos levou a refletir que experiências como essas devem ser desenvolvidas na Educação Infantil, uma vez que de acordo com o perfil das crianças ficou evidenciado que

elas apresentaram limitações no desenvolvimento de vários jogos que estimulavam os elementos psicomotores, mas que após algumas implementações foi possível por meio de observação entender mudanças quanto a evolução delas a medida que iam vivenciando os jogos e conhecendo formas de se movimentar diferenciadas e conhecimento sobre o corpo.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2 ed. Ijuí, Rio Grande do Sul, Unijuí, 2013.
- BRANDÃO, C. DA F. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, Lei nº 9.394/96. 4 ed. São Paulo, Avercamp, 2010.
- CARVALHO, E. M. R. DE. **Tendências da Educação Psicomotora Sob o Enfoque Walloniano**. Psicologia Ciência e profissão, p. 84-89, 23 Mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n3/v23n3a12.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.
- CARVALHO, I.; PERUCI, L. G.; FERREIRA, N. C. **Laboratório de ensino e pesquisa em terapia ocupacional, infância e adolescência FMRP – USP – RP, psicomotricidade cartilha de orientação a graduandos de terapia ocupacional**. Ribeirão Preto, 2012.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. PLAGEDER, 2009.
- LE BOULCH, J. M. **O corpo na escola no século XXI: Práticas corporais**. São Paulo, Phorte editora, 2008.
- MARQUES, L. P. e OLIVEIRA, S. P. P. DE. **Paulo freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação**. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, set. 2005. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/paulo-freire-e-vygotsky-reflexoes-sobre-a-educacao.html>>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- OLIVEIRA, L. F. DE. *et. al..* **O esquema corporal no desenvolvimento da criança: um breve estudo**. In: VIII FÓRUM FEPEG: ensino, pesquisa, extensão e gestão, 2014, Brasília. **Resumo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. P 1-3.
- ROCHA, I. P. Consciência corporal, esquema corporal e imagem do corpo. *Corpus et Scientia*, vol. 5, n. 2, p. 26-36, setembro 2009.
- DOS SANTOS, A.; COSTA, G. M. T. DA. A psicomotricidade na educação infantil: um enfoque psicopedagógico. **REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU**, vol. 10, n. 22, p. 1-12, Jul.- Dez. 2015.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13 ed. São Paulo, Cortez, 2004.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista: Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 10 abr.2017.
- VIANNA, C. FINCO, D. **Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder**. Campinas, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010 Acesso em 28 ago. 2017.

ELE PODE... ELA NÃO?! REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO

FÍSICA NA ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO BEZERRA

José Irismá Carlos Júnior

Discente do Curso de Educação Física-CAMEAM/UERN

irisma_carlos@hotmail.com

Luana Holanda de Sousa

Discente do Curso de Educação Física-CAMEAM/UERN

luanahollan@gmail.com

Bertulino José de Souza

Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

bj_panorama@hotmail.com

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra

Professor do IFRN Campus Caicó

hudson.bezerra@ifrn.edu.br

RESUMO

Preocupados em compreender os espaços dos alunos e das alunas no contexto das aulas de Educação Física ao abordar o conteúdo esporte, trazemos como objetivo para esse trabalho compreender as percepções dos discentes sobre o espaço dos alunos e das alunas nas práticas esportivas nas aulas de Educação Física escolar da Escola Municipal Severino Bezerra como ação do Projeto de Iniciação Científica PIBIC 2017 – 2018, com o título Meninos e Meninas: Eu posso... ela não?! Um estudo sobre as práticas esportivas na Educação Física. A referida escola fica localizada no bairro São Benedito, na cidade de Pau dos Ferros – RN. Metodologicamente esse trabalho foi desenvolvido dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa e utilizou como técnica de pesquisa o grupo focal. Para coleta de dados foi realizada uma entrevista com alunos da turma de 7º ano da referida escola. A partir das discussões realizadas ficou evidente que a Educação Física presente na realidade escolar deve contribuir para a formação de alunos críticos e emancipados, dispostos a lutar pela igualdade de oportunidades e acesso nos espaços sociais, especialmente, com base no debate aqui traçado, as práticas esportivas para todos, independentemente do gênero. Ao discutirmos sobre essas questões, antes de afirmarmos uma identidade padrão e única, queremos a construção de cenários democráticos, igualitários para os diferentes, ou seja, oportunizando condições diferentes para sujeitos também diferentes, mas que ao final, oportunize a todos vivenciar situações sociais significativas a sua existência, tais como os esportes.

Palavras-chave: Educação Física. Esportes. Gênero.

INTRODUÇÃO

No contexto da Educação formal, o ambiente escolar é espaço especial para a construção de saberes a partir da interação entre os diferentes sujeitos que o compõem, sejam eles alunos, professores, técnicos e outros. Todavia, a construção desses saberes vai além das

aulas e se faz também presente nos diferentes momentos e espaços que os sujeitos possuem para trocar experiências, conviver e dialogar.

Dentre esses espaços, compreendemos que os cenários das práticas corporais potencializam a interação entre os sujeitos a partir das possibilidades de romper com alguns formalismos e controles exercidos no ambiente escolar e oportunizar uma maior liberdade aos corpos de se expressarem pelas suas diferentes possibilidades de linguagem. Assim, conforme as características evidenciadas acima, direcionaremos nossos olhares sobre as práticas esportivas para que possamos extrair dos momentos de interação oportunizados por elas elementos importantes para compreensão do contexto social em que ocorrem.

Deste modo, embora reconheçamos a presença de alunos e alunas presentes na vivência de práticas corporais esportivas, chamou-nos atenção em recente atuação como estagiários do Programa de Iniciação a Docência – PIBID na Escola Municipal Severino Bezerra, o fato de que a predominância nas mesmas se faz pelos indivíduos do sexo masculino. No contexto das aulas de Educação Física, essa situação se reproduz e sentimos uma resistência de muitas alunas para se incorporarem nas práticas quando o esporte é o conteúdo utilizado. Sabemos que esse fato não é tão simples quanto poderíamos pensar em uma rápida análise, mas reproduz inúmeros comportamentos da sociedade, especialmente aqueles, que excluem e inferiorizam a presença feminina.

Diante dessa realidade, que predomina e quase torna exclusiva a prática esportiva aos indivíduos do sexo masculino, sentimos a necessidade de refletir sobre esse cenário, desconstruir ideias e possibilitar caminhos a mudança e a democratização do mesmo, fazendo com que se estenda ao feminino, acolhendo e elevando – as à condição de protagonistas e responsáveis pelas práticas esportivas.

Para tanto, preocupados em compreender os espaços dos alunos e das alunas no contexto das aulas de Educação Física ao abordar o conteúdo esporte, trazemos como objetivo para esse trabalho – uma ação do Projeto de Iniciação Científica PIBIC 2017 – 2018, com o título Meninos e Meninas: Eu posso... ela não?! Um estudo sobre as práticas esportivas na Educação Física, cuja meta foi compreender as percepções dos discentes sobre o espaço dos mesmos nas práticas esportivas nas aulas de Educação Física escolar da Escola Municipal Severino Bezerra. A referida escola fica localizada no bairro São Benedito, na cidade de Pau dos Ferros – RN. Assim, esse trabalho emerge a partir da nossa atuação enquanto estagiários do PIBID durante o processo de formação enquanto licenciados em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM.

Em sua organização metodológica, esse estudo se embasa na abordagem de pesquisa qualitativa. Nessa abordagem, Godoy (1995, p. 57) afirma que:

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Assim, realizamos observações do contexto de ensino e para captarmos as compreensões dos alunos foi preciso fazer com que os mesmos expressassem seus entendimentos e com isso revelassem o imaginário do qual eles compartilham sobre o gênero no cenário do esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar, visto que, como sujeitos sociais as suas compreensões são moduladas pelos contextos históricos, culturais e sociais em que se inscrevem.

Assim, como técnica de pesquisa nos amparamos no grupo focal. Para Morgan (1997) o grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa oportuniza a partir de entrevistas realizadas em grupo a coleta de informações por meio das interações dos sujeitos. Caracteriza-se pelo encontro de diversas pessoas em um mesmo ambiente que passam a participar de um processo de interação e posicionamento, com base em um tema ou diferentes temas. Nela, captura-se a narrativa e problematiza-se, até extrair um substrato que revele o que de fato, o grupo pensa.

Para tanto, realizamos uma entrevista com a turma do 7º ano no dia 12 de abril de 2018. Integraram essas entrevistas os alunos de ambos os sexos na faixa etária de 12 a 14 anos. Fizemos o uso do aparelho celular como gravador para capturar as respostas das perguntas pré-estabelecidas e os demais elementos surgidos ao longo da entrevista. Adiante estarão explicitadas algumas discussões teóricas sobre a Educação Física, gênero e os pontos mais pertinentes quanto às narrativas do grupo entrevistado.

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: OLHAR DISCENTE SOBRE ESPAÇOS MASCULINOS E FEMININOS

A Educação Física como componente curricular da educação escolar oportuniza aos alunos a vivência de práticas e a construção de saberes a partir do corpo em movimento como possibilidade de linguagem. De acordo com Bezerra (2016, p. 241):

A Educação Física, enquanto área de produção e aplicação do conhecimento, encontra no corpo em movimento compreensões, saberes e práticas que permitem estabelecer diálogos entre os sujeitos e a cultura na qual estão inseridos. Esse entendimento se sustenta nos discursos que conferem à Educação Física a responsabilidade de abordar pedagogicamente seus conhecimentos a partir do que denomina de cultura de movimento.

Desse modo, a partir da cultura de movimento a mesma pode tematizar e vivenciar os conteúdos da ginástica, do jogo, da dança, da luta, dos esportes e outros. As aulas de Educação Física são palco de inúmeras possibilidades didáticas que permitem abordar conteúdos diversos e dialogar com temas transversais, abrindo espaço para assuntos como sexualidade, desigualdade de gênero, preconceito e diferenças socioculturais.

Com isso, para Guimarães (2010, p. 6):

A escola deve possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico a partir da compreensão sobre as diferenças corporais e sexuais que culturalmente se cria na sociedade, possuindo papel fundamental na desmistificação destas diferenças, além de ser um importante instrumento na construção de valores e atitudes, que permitam um olhar mais crítico e reflexivo sobre as identidades de gênero e sexual.

Dessa maneira, concordamos com as afirmações de Guimarães (2010) e vemos a importância desse debate no ambiente escolar. Para a Educação Física onde o corpo se coloca em maior evidência em suas diferentes possibilidades de expressão, esse debate deve ser ainda mais intenso, visto que, antes de acentuarmos diferenças como limitantes é preciso evidenciá-las como possibilidades de construção de saberes significativos ao cidadão crítico e a uma sociedade justa aos sujeitos que nela habitam.

Com isso em mente, entendemos que nossa sociedade historicamente é responsável por criar representações e distinções dos quais hierarquiza um gênero do outro, ou seja, permite espaços maiores para homens do que para mulheres. Para reforçar esse fato, podemos emitir um dado histórico sobre esporte, pois Vigarrello (2013) afirma “o esporte é uma prática que originalmente foi concebida para ser praticada apenas por homens”.

Assim sendo, atualmente existem pesquisas que interseccionam relações de gênero e Educação Física escolar que tomam o esporte como uma prática de significativas experiências dessas desigualdades. Estas pesquisas mostram ainda que mulheres vem reivindicando e conquistando espaços em diferentes campos esportivos, modificando as relações sociais neste campo, de uma lógica onde apenas os homens tinham voz e vez para uma situação igualitária.

Estamos longe da concretização dessa igualdade, mas com as lutas efetivadas, muitas conquistas se fizeram reais.

Com isso, Louro (2003, p. 58) acrescenta nesse discurso apontamentos sobre o papel da escola e sua parcela de responsabilidade dessa desigualdade, que ainda é marcante, quando diz que “a escola delimita espaços... afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Cabe a escola desconstruir esses discursos normatizadores e excludentes do masculino e do feminino.

Em nosso estudo, nossas atenções voltaram-se ao modo como os espaços masculinos e femininos são construídos e naturalizados dentro do cenário da Educação Física escolar, especialmente quando tratam do conteúdo esporte. É preciso compreender que “O fenômeno esporte tem ocupado um lugar de destaque na sociedade contemporânea, constituindo-se como um dos mais importantes objetos de análise, não apenas das ciências do esporte, mas também de múltiplas abordagens literárias” (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012, p. 55).

Deste modo, o esporte é assim muito mais do que disputas efetivadas entre sujeitos e grupos, domínio técnico e tático, competições e outros. O esporte é um fenômeno social de expressão e comunicação, é linguagem que produz sentidos e compartilha tantos outros já construídos socialmente. Ele é histórico, cultural e social e se materializa a partir dos corpos em movimento.

Assim, ao compreender o esporte nessa complexidade precisamos refletir sobre os saberes e práticas do mesmo para que no contexto da Educação Física sejam problematizados e desconstruídos muitos dos seus vícios que prejudicam um desenvolvimento social democrático para homens e mulheres em suas práticas. É preciso superar o seu fazer hegemônico e exclusivo na Educação Física, mas o mesmo não pode ser negado e muito menos as contribuições possíveis de efetivação por meio dele.

Na realidade aqui investigada, as aulas de Educação Física são ministradas por uma professora com formação em Educação Física e estão organizadas de modo a incluir meninos e meninas juntos nas práticas. Todavia, em nossas observações ficou evidente que ao trabalhar o esporte enquanto conteúdo ocorre em muitos momentos uma separação que parece naturalizada para os alunos e também para professora, fato que contribuiu com mais inquietações para, a partir do olhar dos discentes, discutirmos sobre os espaços dos meninos e das meninas no esporte.

Tendo isso em conta, compartilharemos aqui alguns dos elementos que receberam destaque durante a entrevista com o grupo focal da turma de 7º ano da Escola Municipal Severino Bezerra. Apresentaremos os resultados evidenciando os elementos mais marcantes na percepção dos alunos acerca dos espaços masculinos e femininos nas práticas esportivas da Educação Física na escola. A realização dessa entrevista objetivou contribuir com o nosso processo de formação de licenciados em Educação Física, visto que, para planejarmos é preciso antes conhecer a realidade. Assim, para que possamos pensar intervenções no espaço da Educação Física no que diz respeito a construção de oportunidades igualitárias aos meninos e meninas, é preciso conhecer como essa realidade está estabelecida para planejarmos e efetivarmos as mudanças.

Assim, com o grupo focal do 7º ano, realizamos a entrevista durante o horário da aula de Educação Física. Para a realização da mesma, contamos com a colaboração da professora de Educação Física da turma, na ocasião tivemos um total de 14 alunos para serem entrevistados.

Dessa maneira, ao iniciarmos a entrevista, questionamos os alunos sobre o que eles pensam em relação a divisão de meninos e meninas quando praticam aulas de Educação física? Tivemos com esse questionamento situações que defendiam ou criticavam a prática conjunta. Para os alunos deve-se “*brincar ao mesmo tempo. Se dividir um lado, o outro, os meninos ou as meninas vão pensar que é injusto*”, afirmou um aluno. Além disso dizem que “*ninguém é melhor do que ninguém*”, afirmou uma aluna. Todavia, na contramão tivemos argumentos que discordavam da união dos mesmos no mesmo cenário, trazendo para justificar tal fato a ideia de força: “*as meninas são mais frágeis do que os meninos... os meninos são mais fortes*”, afirmou uma aluna.

Com isso, vemos que ao mesmo tempo em que algumas meninas acham injusto a separação na hora da aula, outras usam o argumento que são mais frágeis que os meninos dando a entender que elas podem se machucar durante as atividades. O medo de se machucar é uma constante na vida de todas as pessoas, especialmente dos alunos, quando se sentem inseguros sobre seus corpos na realização de atividades que o colocam em movimento. Além disso, encontram apoio também no discurso de muitos pais que por cuidado com a integridade física dos mesmos, reforçam estereótipos para terem cuidado com as lesões, aconselhando em muitos momentos o distanciamento das práticas corporais, especialmente para as meninas.

Entende – se, que o esporte enquanto manifestação cultural traz em suas realizações a complexidade das estruturas sociais. Ele é, conforme Franco (2016, p. 665) “compreendido como um fenômeno socialmente construído ao longo da história e perpetuador da hegemonia

masculina, o esporte tem sustentado seus regimes de verdade nas diferenças biológicas do corpo humano”. O mesmo se apega em muitos cenários nessas diferenças para justificar exclusões, em vez de, a partir delas, repensar espaços inclusivos.

Além disso, Franco (2016, p. 665-666) fala sobre o modo como a sociedade construiu um cenário de exclusão dentro do esporte para as mulheres, demonstrando a partir disso ignorâncias e falta de conhecimento sobre o corpo feminino e suas possibilidades nos espaços de movimento. Para ele, “o esporte como uma prática que poderia machucar, masculinizar e/ou comprometer as funções reprodutivas das mulheres é posto em suspensão, demonstrando muito mais ignorâncias sobre a feminilidade, que verdades sobre esse campo”.

Com isso, para Jaeger (2006, p. 200) ao falar sobre os acessos e posições desiguais do esporte para homens e mulheres o mesmo destaca que:

As relações de poder exercidas entre homens e mulheres no campo esportivo, tem se configurado em posições e acessos extremamente desiguais. Argumentos apoiados em justificativas biologicistas foram/são empregados para respaldar o domínio masculino não só no esporte, mas também em outras instâncias sociais. Classificando homens e mulheres a partir das suas diferenças sexuais, busca-se também distinguir a feminilidade da masculinidade, naturalizando desigualdades.

Desta forma, ao colocarmos meninos e meninas para conviverem juntos nos diferentes cenários do ensino, independente do conteúdo, faremos com que os mesmos desenvolvam atitudes de respeito e aceitação a partir das compreensões das diferenças. No entanto, com o conteúdo esporte os mesmos perceberão também que as diferenças de habilidades não se tratam apenas de uma questão sexual/biológica, mas das experiências vivenciadas anteriormente por cada um. Além disso, permitirão construir novos entendimentos sobre os diferentes modos de ser masculino e feminino no universo atual, rompendo com isso ideologias de normalidade estabelecidas e reforçadas por inúmeras instituições sociais como igrejas, mídias, entre outros. Os maiores problemas sociais de inferiorização da mulher e afirmação de uma superioridade masculina, se devem a segregação efetivada entre as funções, os lugares e os direitos dos mesmos.

Nesse sentido, colocamos uma situação problema para discussão: “o time de pelada masculino da escola está sendo formado depois da aula. Na situação, falta um jogador e é sugerido que uma menina entre pra jogar. Na opinião de vocês, ela será aceita ou não no time?” Obtivemos desse questionamento diferentes opiniões: *“não, ela não vai ser aceita porque os meninos não vão gostar de uma mulher no time. Por que ela é mulher e tem*

mulheres que não sabem jogar futsal”, afirmou um aluno; “pode ser que eles aceitem, porque elas também podem jogar. Não importa que ela seja menina”, afirmou outra aluna; “não penso assim porque todos tem que jogar”, afirmou outro aluno.

Ao analisarmos as falas expostas acima, vemos que o argumento do menino ao afirmar que mulheres não sabem jogar futsal desconsidera que isso não diz respeito ao gênero, mas as habilidades construídas a partir de experiências passadas, visto que, existem meninos que não sabem jogar e meninas que sabem. No entanto, reforçam o que está posto no imaginário social da população que mulheres não sabem jogar. Além disso, ao retomarmos a pergunta por nós realizada, percebemos que nós mesmos reforçamos esse imaginário ao estabelecer a pelada como algo masculino no exemplo citado. Esse fato, comprova o quanto é difícil desconstruir o entendimento de determinados espaços esportivos como sendo de um gênero ou outro.

Nessa situação, podemos trazer o exemplo da jogadora de futebol Marta, que mesmo tendo conquistado o título de melhor jogadora do mundo 5 vezes consecutivas, ser a maior artilheira da copa do mundo de futebol feminino e da seleção brasileira, não tem o mesmo reconhecimento e tratamento que é direcionado aos atletas masculinos que andam longe de atingirem suas conquistas. Assim, fica evidente que a sociedade brasileira naturaliza preconceitos com relação a mulheres e justifica muitos deles a partir de uma organização social e histórica regida pelo machismo.

Seguindo a entrevista com os alunos, problematizamos mais outra situação. Nela fizemos a seguinte exposição “José é do time masculino da escola. Ele joga muito bem futebol. Mas agora ele se identifica com o gênero feminino e quer continuar jogando. Para você, o que José deve fazer?” Na situação, os escolares tanto os meninos quanto meninas, apontam teoricamente sem exceção que José tem que jogar ou fazer o que ele quiser. Todavia, embora socialmente afirmemos que as pessoas devem buscar fazer o que elas sentirem vontade, nem sempre garantimos acesso a elas. Além disso, nós os violentamos com atitudes preconceituosas por serem diferentes.

Ainda, no questionamento seguinte, perguntamos “o que vocês pensam de uma menina quando a vê dentro de um esporte que só os meninos jogam?” Nas respostas, apenas as meninas se pronunciaram. Uma delas afirmou que “ela é lésbica, macheira”. Essa afirmação, bastante forte, é reproduzida em inúmeros espaços escolares e não escolares para muitas meninas que se interessam por esportes socialmente convencionados como masculinos. Assim como em algumas situações inversas são atribuídos termos pejorativos e preconceituosos a meninos que se interessam por práticas corporais socialmente designadas como femininas. Além disso, o termo traz também uma conotação sexual que traduz a atração

pelo mesmo sexo. Reforça estereótipos e preconceitos. No questionamento, outras alunas se pronunciaram atribuindo a situação a ideia de normalidade.

Por fim, no último questionamento, indagamos se os alunos consideravam possível que o esporte ou qualquer outro exercício físico pudesse modular a sexualidade de um indivíduo. A maior parte dos alunos afirmaram que não, que uma coisa não está relacionada a outra. No entanto, um aluno afirmou que “*tem brincadeiras que são para homem e outras para mulher*”. Essa ideia, demonstra absorver o discurso social de separação dos espaços e oportunidades a partir da sexualidade dos sujeitos. Socialmente inúmeras discriminações são justificadas a partir da ideia do homem e da mulher e das características biológicas distintas entre esses.

Com isso, essa ideia de que meninas devem ser sensíveis e delicadas, gera grandes dificuldades ao se trabalhar o esporte na escola, visto que, grande parte das meninas ainda crescem padronizadas de tal modo que não se tem uma base motora mínima para o esporte apesar de quererem participar, o que também pode ser subsídio para a grande ausência dessas nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, Louro (1997, p. 24) trata “gênero como constituinte da identidade dos sujeitos”. Em outras palavras, na maneira como se veste, os trejeitos, ações e hábitos particulares de cada um estão fixos dentro das “regras” do masculino ou feminino que a sociedade construiu. Então quando uma menina gosta de um determinado esporte, dominado pelo sexo masculino, a perspectiva da sociedade é que ela não pode jogar pois esse apenas é permitido para meninos. Aí começam julgamentos prévios que diz respeito a sexualidade da menina que pratica algo que a princípio é “liberado”, apenas ao homem fazer.

Neste contexto e debatendo sobre Gênero, Silva (2014, p. 17) argumenta que:

Deve-se compreender, o gênero como constituinte das identidades dos sujeitos tal como raça, nacionalidade, etnia, idade, etc. Essas identidades não são fixas ou inatas, são construídas e reconstruídas nas relações sociais e de poder. Poder esse que é exercido por diversas instituições presentes na sociedade.

Com isso, o conceito de gênero e sexualidade são diferentes mas sofrem constantemente violações em seu entendimento já que as características do gênero são depositadas na prática sexual, tornando confuso e ao mesmo tempo violento as particularidades de cada indivíduo. Essa é a intensão que a pergunta 4 vem estimular. Não são os hábitos, atividades ou habilidades que dirão que a menina que joga junto dos meninos seja

lésbica ou heterossexual – condição que cabe exclusivamente a ela enquanto sujeito social definir.

Portanto, segundo Louro (1997, p. 27) o que importa em considerar é que “tanto na dinâmica do gênero como na sexualidade “as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento não é possível fixar um momento”. Relações de poder modelam o nosso pensamento, devido a falta de teorias e reflexões que ampliem nossa visão de mundo. Por isso, a escola tem um papel tão importante, pois permite o discurso e a pluralidade de interpretação de temas como esses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões realizadas fica evidente que a Educação Física presente na realidade escolar deve contribuir para a formação de alunos críticos e emancipados, dispostos a lutar pela igualdade de oportunidades e acesso nos espaços sociais, especialmente, com base no debate aqui traçado, as práticas esportivas para homens e mulheres. Afinal, foi com a intenção de problematizar sobre a ideia de gênero presente nas aulas de Educação Física que foi elaborado o projeto de iniciação científica – PIBIC 2017 – 2018, com o título Meninos e Meninas: Eu posso... ela não?! Um estudo sobre as práticas esportivas na Educação Física.

Além disso, compreendemos que os debates sobre gênero e sexualidade foram e ainda são tratados como tabu por muitas pessoas nos espaços escolares, especialmente por termos a interferência das instituições religiosas de modo muito forte dentro do cenário da educação. O Brasil que se diz laico, tem suas leis e organização social presa a muitos determinismos religiosos, especialmente os que se dizem cristãos, desconsiderando inúmeras outras formas de manifestação religiosas como as de matizes africanas por exemplo.

Ao discutirmos sobre essas questões, antes de afirmarmos uma identidade padrão e única, queremos a construção de cenários democráticos, igualitários para os diferentes, ou seja, oportunizando condições diferentes para sujeitos também diferentes, mas que ao final, oportunize a todos vivenciar situações sociais significativas a sua existência, tais como os esportes.

Por fim, evidenciamos a importância da pesquisa para a identificação e problematização necessárias, pois, os discursos dos discentes demonstraram muitos preconceitos em relação a incorporação das alunas no cenário de algumas práticas esportivas, especialmente pela ideia dessas serem frágeis, o que reforça o imaginário social da mulher vista como sendo o sexo frágil. Portanto, precisamos investir em ações pedagógicas que

desconstruam essa compreensão e oportunize práticas integrativas para ambos, meninos e meninas.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, H. P. O. Mídia-educação como possibilidade de aprendizagem e avaliação na educação física escolar. In. BATISTA, Alison Pereira et. al. **Educação Física no IFRN: compartilhando saberes e experiências**. Natal: Editora do IFRN, 2016.
- CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER; Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, out./dez., 2012.
- FRANCO, Neil. Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades na escola. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-668, maio/agosto, 2016.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57,63, 1995.
- GUIMARÃES, C. L. Questões de gênero. **Monografia**. Universidade Federal do Maranhão, São Luiz: 2010.
- JAEGER, Angelita Alice. Gênero, Mulheres e esporte. **Movimento**. Porto Alegre, v. 12, n. 01, p. 199-210, jan./abr., 2006).
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MORGAN, D. L. **Grupo focal e pesquisa qualitativa**. Londres: Sage, 1997
- ROVERI, F. T.; SOARES, C. L. Meninas! Sejam educadas por Barbie e com a Barbie. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 41, p. 147-163, 2011.
- SILVA, Maria de Fátima da Rocha. **Gênero e sexualidade: práticas pedagógicas na escola**. Monografia. p. 43. Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira: 2014.
- VIGARELLO, G. Virilidades esportivas. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Dir.). **História da virilidade**. A virilidade em crise? Séculos XX-XXI, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. v. 3.

ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO E APRENDENDO ATRAVÉS DO CORPO HUMANO

Vanessa Cristina Raposo da Silva
Discente do Curso de Educação Física- CEF/CAMEAM/UERN
vannessacrysts2016@hotmail.com

Maria Filisbéria Lopes Gonzada
Discente do Curso de Educação Física- CEF/CAMEAM/UERN
beria1981@hotmail.com

Manoel Leonilson Ferreira Costa
Discente do Curso de Educação Física- CEF/CAMEAM/UERN
manoelleonilson13@outlook.com

RESUMO

Este artigo é uma pesquisa realizada durante o estágio II na Escola Municipal Francisco Torquato do Rêgo, tendo como objetivo apresentar nossa prática realizada no estágio supervisionado: em educação infantil, do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Trabalhamos com o conteúdo corpo humano, tendo por objetivo geral trabalhar o conteúdo corpo com os alunos do ensino infantil com a perspectiva de trazer para os mesmos um conhecimento inicial sobre o corpo nos primeiros anos de ensino. Como recurso metodológico reconhecendo e representando o corpo através de desenhos, pinturas, recortes. De acordo com as aulas fomos buscando outros métodos de acordo com o feedback dos alunos com as atividades realizadas. Concluiu-se, portanto, que o período de estágio além de ser um espaço de aprendizagem para o estagiário, possibilita uma intervenção na realidade escolar, bem como reflexão sobre a teoria e prática, relação aluno/professor da escola pública. Permitindo assim um processo de formação no qual a práxis se mostra imprescindível e o planejar tendo em vista a necessidade de cada aluno e sua particularidade.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino Infantil. Estágio.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido durante o estágio II na Escola Municipal Francisco Torquato do Rêgo em turma de pré 2 do ensino infantil, sendo um total de 20 alunos, com o interesse de trazer para discussão a importância da grafomotricidade na educação infantil a partir do estágio II onde será analisada a prática realizada no estágio supervisionado, buscando através do estágio refletir os resultados após a intervenção de 10 aulas com o conteúdo corpo humano.

No qual a sua realização tornou-se relevante por oportunizar que experiências pudessem ser compartilhadas com quem atua no processo de ensino e aprendizagem, além das reflexões a serem geradas a partir das práticas vivenciadas. Sendo o estágio como subsídio dos educadores em processo de formação, relacionando os conhecimentos adquiridos durante

o curso e trazendo para nossa prática no estágio, pelos quais são relevantes para que de fato possam compreender a necessidade de colocar a teoria em prática.

Como já afirma Pimenta (2012) a atividade docente é *práxis*, a prática entre ensino-aprendizagem garantindo assim que a aprendizagem aconteça por como consequência do ensinar.

OBJETIVO

Temos por objetivo analisar a prática realizada no estágio supervisionado em educação infantil, buscando através do estágio supervisionado II refletir os resultados após a intervenção de 10 aulas, onde foi trabalhado o conteúdo corpo com base na grafomotricidade, onde foi possível que as crianças mostrassem seu conhecimento do corpo humano antes da intervenção e após a intervenção através de desenhos o seu conhecimento.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa foi utilizada como método a pesquisa-ação que Segundo Kemmis e Mc Taggart:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa... (KEMMIS; MC TAGGART, 1988, *apud* ELIA; SAMPAIO, 2001, p. 248).

Onde foi desenvolvido no decorrer das aulas a grafomotricidade que é o desenvolvimento grafomotor da criança. Seu objetivo é o de potencializar o desenvolvimento psicomotor, através de diferentes atividades. Mais especificamente estas atividades potencializaram a atenção e a coordenação motora fina.

DESENVOLVIMENTO

O conteúdo corpo foi trabalhado em torno de 10 aulas tendo uma carga horaria de 3 horas aula por dia, sendo nas segundas e quartas. O conteúdo foi desenvolvido de acordo com a grafomotricidade, sendo trabalhadas atividades que desenvolvessem a coordenação motora

fina da criança, através de atividades de recorte e colagem, atividade impressa de pintura do corpo humano, do esqueleto humano, sendo estas atividades pelos quais os alunos se mostraram bem participativos por serem significativas e despertarem a atenção. Danças através de músicas sobre o corpo humano como “boneca de lata”, “eu conheço um jacaré” e “cabeça, ombro, joelho e pé”.

A música também faz parte das atividades para o desenvolvimento da criança, onde pudemos utilizar como estratégia metodológica e através desta trabalhar na criança atividades para o seu desenvolvimento psicomotor, fazendo com que ela possa está interagindo com outros colegas no movimento do corpo, permitindo que crianças retraídas ou tímidas passem a querer participar das atividades propostas para a classe, no decorrer das aulas conseguimos aos poucos a participação das crianças tímidas.

Outra atividade que utilizamos foi o conto de história, onde foi trabalhado o livro “eu me mexo” de Suhr e Gordan. O conto dessa história foi realizado de forma bastante lúdica para que os alunos participassem e estivessem atentos a leitura. Durante a leitura foi solicitado que as crianças pegassem em partes de seus corpos que eram citadas no leitura, como por exemplo, mãos, pernas, cabeça e sintam que tem algo duro dentro de nós, explicando que esse é o nosso esqueleto que nos sustenta, permitindo que nós corramos, andemos, pulemos, rolemos e saltemos. Após essa leitura e participação dos alunos com gestos tudo que foi falado no texto os movimentos enfocados na história: Correr, pular, rolar, saltar foi realizado novamente através de uma variação da brincadeira do morto vivo onde foram substituídos pelos nomes que tinham no texto como correr, pular.

Podemos destacar o lúdico na hora das brincadeiras, onde foram desenvolvidas três brincadeiras com as crianças que estimulasse partes do corpo humano como a “caixinha das sensações” onde foram colocados diversos objetos e através do tato as crianças tinham que adivinhar. A do “passa a bola” que usava várias partes do corpo e noção de espaço, agilidade, onde as crianças tinham que passar a bola por baixo dos membros inferiores, por cima dos membros superiores, pela esquerda, direita e a brincadeira do “faz parte do corpo humano?” Em uma caixinha tinha vários nomes de partes do corpo misturado com nomes de objetos, a criança vinha, pegava o papel e de acordo com o que estava escrito ela tinha que desenhar no quadro e os colegas adivinhar e dizer se fazia parte do corpo humano ou não.

Podemos analisar que todas essas brincadeiras ao serem trabalhadas com as crianças são importantes para o desenvolvimento de suas habilidades, favorecendo assim a interação por parte dos alunos no momento em que estão envolvidas no ato de brincar, e ao mesmo tempo em que brincam também aprendem.

Brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade (RIBEIRO, 2002, p. 56).

Entre todas essas atividades também trabalhamos o desenho sendo está uma atividade que trabalha com a coordenação motora fina ao manusear o lápis, as coleções durante o ato de desenhar e pintar, que segundo Alves (2008) É uma coordenação segmentar, normalmente com a utilização das mãos exigindo precisão nos movimentos para a realização das tarefas complexas, utilizando também os pequenos grupos musculares. Os desenhos foi uma das atividades que mais utilizamos com o objetivo de que as crianças tivessem uma melhora em seus desenhos, tornando-os mais expressivos, trazendo o traço mais firme, um desenho mais rico em detalhes.

Segundo Mèredieu, (2017), o dinamismo do traço que é uma das bases da pintura contemporânea faz da criança um verdadeiro ator que se projeta na sua obra até que ambos se tornem um só. Acreditamos assim, que através do desenho a criança fala, e que podemos através da arte nos reconhecer e nos conectar com elas. Quando pensamos no desenho como método avaliativo, pensamos nele em duas óticas, a primeira sendo os conhecimentos que este aluno já tem, a segundo os conhecimentos adquiridos a partir das intervenções.

Na primeira aula solicitamos que os alunos fizessem um desenho que representasse o corpo humano. Esse primeiro desenho, ele foi solicitado antes de qualquer intervenção nossa enquanto estagiários, na última aula solicitamos aos alunos que fizessem novamente um desenho que represente o corpo humano. Este novo desenho nos dá subsídio para avaliarmos a aprendizagem deste aluno onde podemos fazer análise do aprendizado adquirido depois de nossa intervenção. Fazendo uma análise comparativa entre o primeiro e o último desenho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades realizadas durante o estágio supervisionado II foram avaliadas de forma formativa pelas atitudes dos alunos, observando mudanças no comportamento e atitudes das crianças, no decorrer das atividades onde elas mostram o aprendizado sendo capazes de identificar partes do corpo humano e assim nomeando-as através da escrita e por fim o desenho levando em consideração a coordenação motora fina, o desenho foi avaliado de

forma diagnóstica com base no conteúdo trabalhado e de forma somática considerando uma nova realização do mesmo sendo possível assim fazer um diagnóstico da aprendizagem.

Na primeira aula foram solicitadas as crianças que fizessem um desenho do corpo humano, para que antes de qualquer intervenção as crianças colocassem no papel a sua compreensão de corpo, em seguida após a intervenção de dez dias essa mesma tarefa iria ser solicitada para que assim pudéssemos fazer a análise do que foi aprendido durante a intervenção desses dez dias, sendo aulas com o conteúdo do corpo humano, para crianças do ensino infantil. Alguns desenhos da primeira solicitação:



Após a intervenção de 10 dias solicitamos as crianças que novamente fizessem um desenho do corpo humano, alguns desenhos da segunda solicitação:



Destacamos para análise dois desenhos de todos os desenhos realizados pelos alunos. De acordo com as atividades realizadas se destacam as imagens abaixo onde podemos fazer uma análise quanto a mudança do primeiro desenho para o segundo desenho em ambos os casos tanto no aluno A quanto no aluno B.

Desta forma acreditamos através destes resultados que estas crianças entraram com uma compreensão de corpo e saem agora com uma nova compreensão de corpo, chegando até mesmo a mudarem os tamanhos de seus desenhos, tornando o desenho significativamente proporcional em tamanho, destaco também a compreensão das crianças em desenhar uma criança do sexo feminino e masculino trazendo em seus desenhos detalhes que distinguem o sexo deste corpo humano desenhado, também sendo possível através dos desenhos delas perceber seu estado de humor, sendo que os rostos desenhados passam a ter mais expressão, aparecendo sorrisos ou carinhas tristes nos novos desenhos.

Foto aluno(a) A



Foto aluno(a) A



Foto aluno(a) B



Foto aluno(a) B



No desenho do aluno A podemos observar no primeiro desenho que não possui expressão no rosto, não tem olhos, boca, nariz, já no segundo desenho aparecem os olhos, boca, nariz. É perceptível também a precisão da criança quanto ao tamanho do desenho onde no segundo desenho as pernas são maiores sendo conforme com o tamanho do corpo no desenho.

No desenho B no segundo aparece um grande destaque que é as cores que aparecem mais vivas, sendo um desenho mais colorido e cheio de vida, nesse desenho o corpo tem mais forma diferente do primeiro desenho que o corpo é quadrado e sem cores.

De forma geral podemos analisar que todos os desenhos apresentam mudanças satisfatórias, quando os desenhos apresentavam apenas riscos, quadros, rabiscos, e agora apresentam partes do corpo humano, cabeça, pescoço, tronco, braços, pernas, dedos, olhos, boca, orelhas, nariz. Além do comportamento que é importante ressaltar, que muitos inicialmente se negaram a desenhar, pois afirmavam não saber desenhar, e nós enquanto estagiários encorajamos eles a tentar, e ficamos imensamente felizes ao ver eles superando seus medos e angústias.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Consideramos que as atividades trabalhadas foram bastante produtivas com base nos resultados, é possível destacar a importância das atividades que destacam a coordenação motora fina sendo de suma importância na fase de desenvolvimento da criança, levando em consideração ainda que as atividades realizadas foram lúdicas e divertidas, não sendo somente atividades teóricas mas também atividades práticas, onde é possível também destacar a importância de que a criança se movimente e participe das brincadeiras sendo também um momento importante para o desenvolvimento da criança.

Acreditamos que estas atividades trouxeram para essas crianças uma resignificação acerca do que é o corpo humano, embora tenham sido apenas 10 encontros, mas ficamos satisfeitos com os nossos resultados, pois os nossos objetivos foram alcançados. Levando em consideração que tudo que utilizamos foi com o objetivo de trazer a compreensão de corpo para estes alunos, sendo as brincadeiras, as atividades teóricas, a leitura, os recortes e pinturas todos voltados para o nosso objetivo e conteúdo que era o corpo humano.

Conseguimos não somente que eles aprendessem sobre o corpo humano, mas também acreditar neles mesmos, acreditar que são capazes.

REFERENCIAS

- ALVES, Fátima. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- ISTHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Apostila Grafomotricidade** Disponível em: <https://pt.slideshare.net/SimoneHelenDrumond/apostila-grafomotricidade-1-simone-helen-drumond>.
- MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria é prática? 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RIBEIRO, Magda Meirelles. **Saber brincar**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- SUHR, Mandy; GORDAN, Mike. **Eu me mexo**. Disponível em: <https://picasaweb.google.com/sandygsoares/EuMeMexo>

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 2 EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Daysa de Freitas Feitoza
Discente do curso de Educação Física – UERN/CAMEAN
daysafeitosa@gmail.com

RESUMO

O objetivo do nosso trabalho é perceber como o estágio supervisionado III contribui essa prática de ensino. Foi necessário definir uma metodologia que fosse mais adequada a nossos propósitos e, por isso mesmo, a investigação que utilizaremos será a pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. A realidade presente no mundo educacional tem mudado ao longo dos anos e o processo de ensino aprendizagem é considerado um dos desafios diários para os professores atuantes e os futuros profissionais da área. Os resultados da pesquisa foram divididos em três partes, a observação que corresponde conhecer o campo de estágio e como as aulas são conduzidas pelo professor regente, a segunda à docência, que corresponde ao período que os alunos conduzem a aula do estágio e o terceiro as fragilidades e potencialidade encontradas no campo de estágio e da condução das aulas por parte do estagiário. A experiência de passar algumas horas como professor nos faz refletir sobre o propósito de fazer parte da vida dos outros, das horas de estudos dedicadas e do fazer e o porquê fazer, porque apesar da disciplina de Educação Física não ser ainda tão valorizada na escolar por alguns, não é apenas jogar uma bola, mais é muito além disso.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio. Experiências.

INTRODUÇÃO

A realidade presente no mundo educacional tem mudado ao longo dos anos e o processo de ensino aprendizagem é considerado um dos desafios diários para os professores atuantes e os futuros profissionais da área. Considerando que a escola tem papel fundamental na preparação para um melhor convívio em sociedade com cidadãos participativos e críticos. É necessário perceber como possibilitar isso no processo de ensino tendo relevância na área de educação física no ensino fundamental, tanto nos anos iniciais como nos anos finais.

O desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão. Para isso, um dos elementos mais importantes dessa formação é, sem dúvida, o momento do estágio. É nesta etapa que o acadêmico tem a oportunidade de ver aliadas a teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional. Para tanto, é preciso que este acadêmico assumira um papel mais ativo em termos de formação e atuação profissional (CORTE; LEMKE, 2015).

Desta forma o Estágio Supervisionado III em Educação Física tem ênfase, no ensino fundamental, surgindo como um ponto máximo na formação profissional, na qual se aplica no campo de ensino os conhecimentos e competências adquiridos durante a graduação. Segundo Brasil (1998), a Educação Física exerce um trabalho muito importante na categoria de Ensino Fundamental II, pois possibilita aos alunos, o desenvolvimento de habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas, com a finalidade do aluno enquanto sujeito cidadão.

Segundo Brasil (1998), a Educação Física exerce um trabalho muito importante na categoria de Ensino Fundamental II, pois possibilita aos alunos, o desenvolvimento de habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas, com a finalidade do aluno enquanto sujeito cidadão.

Através das observações no campo de estágio, como também da prática docente ocorrido na Escola Municipal Professor Severino Bezerra, na Cidade de Pau dos Ferros- RN, diante da prática de atividade docente surgiram desafios ao longo do processo ensino a nossa reflexão parte de como o Estágio Supervisionado III, no ensino fundamental 2, colaborou para a formação profissional?

OBJETIVO

Dessa forma o objetivo do nosso trabalho é perceber como o estágio supervisionado III contribui essa prática de ensino.

METODOLOGIA

Para se alcançar o objetivo pretendido na pesquisa foi necessário definir uma metodologia que fosse mais adequada a nossos propósitos e, por isso mesmo, a investigação que utilizaremos será a pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa.

As pesquisas descritivas têm por objetivo estudar as características de um grupo, por exemplo: idade, sexo, procedência, nível de escolaridade entre outros, como também visam descobrir a existência de associações entre variáveis (GIL, 2008).

Além do mais, conforme destaca Minayo (2011), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ocupando-se, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser apenas quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo

dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilha com seus semelhantes. O *lócus* é escola municipal Municipal Professor Severino Bezerra, na Cidade de Pau dos Ferros- RN,

CONTEXTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

OBSERVAÇÃO

O primeiro contato com a escola, foi conhecer sua estrutura em questão de espaço da escola para a realização das atividades, a qual iríamos desenvolver a experiência como docente de maneira a perceber a realidade da escola, os diferentes recursos que poderiam ser utilizados, a professora supervisora do estágio e quais as respectivas turmas nas quais poderiam se desenvolver as ações propostas pelo estágio.

A escola que nos recebeu no estágio localiza-se no município de Pau dos Ferros /RN, sendo esta a Escola Municipal Professor Severino Bezerra tinha alunos com faixa etária em média de 12 aos 18 anos de idade, tinha como níveis de ensino a partir do 6º ano, até ao 9º ano, correspondendo os anos finais do ensino fundamental.

O espaço físico da escola construído é considerado suficiente, com salas amplas e arejadas, estrutura física razoável e espaço aberto para recreação. Na sua estrutura constam 11 salas de aula, 1 telesala, 1 sala de leitura (biblioteca), 1 sala de computadores (laboratório de informática), 1 sala multifuncional (equipada para atender alunos com necessidades especiais), 1 diretoria, 1 sala de digitação (com um computador), 2 banheiros masculino e feminino para professores, 1 arquivo passivo, 1 almoxarifado, 1 secretaria, 1 depósito para merenda e material de expediente, uma cozinha, 2 banheiros masculino e feminino para alunos, 1 despensa, 2 depósitos para guardar utensílios, 1 cantina, 1 sala de professores e 1 quadra descoberta para a prática de esportes.

O estágio na escola teve 2 (dois) meses de duração, sendo realizados 3 horas por semanais, contabilizados através de 10 horas de observação e participação, 30 horas com docência supervisionada em sala de aula ocorrendo inicialmente um dia por semana, 15 horas de atividades complementares, as quais poderiam ser realizadas participando de planejamentos semanais, realização de eventos e reuniões pedagógicas, além de 15 horas de

planejamento da docência e 05 horas de planejamento de atividades complementares da responsabilidade do estagiário.

A primeira visita na escola ocorreu a fim de obter a permissão para realizar o estágio na referida escola, após recebe-la, passamos a observar e tentar compreender o contexto da escola dentro sua estrutura e suas especificidades diante da prática de ensino, assim como da professora responsável pela supervisão no estágio, a partir desse primeiro contato as aulas tanto para observação/participação, como de regência, seriam no nos dias de quinta-feira, das 7:00 as 9:30 horas da manhã. As turmas na qual realizou-se a ação docente foi o 8º ano e 5º ano EJA, como alunos, matriculados, sendo estes adolescentes de 14 a 18 anos de idade em média.

No primeiro contato foi apresentado pela professorada disciplina como futura profissional da área, como também e que a escola seria nosso campo de estágio por algum tempo. As aulas de observação foram para perceber ou identifica como era a rotina da professora regente e das aulas, bem como as peculiaridades existentes nos alunos.

Estas tiveram um caráter de observação e participação, pois a professora da sala deu toda a liberdade de participação, nas aulas práticas como também relacionado a teoria em que estava se pautando naquele bimestre. A observação é importante para conhecer o público alvo e as possibilidades e condições disponíveis para desenvolver as atividades planejadas, especificamente atividades que estimulem o desenvolvimento integral do indivíduo.

DOCÊNCIA

Inicialmente houve um planejamento com a professora da disciplina e os demais estagiários do curso de Educação Física em que também estavam em experiência no estágio supervisionado III.

Rossetto Júnior (2008, p. 29) ressalta a importância do planejamento para realização das aulas. “O planejamento pedagógico é fundamental para sistematizar e organizar as ações educativas, definir as intenções, escolher os melhores caminhos e caminhar em busca de objetivos e metas não apenas distribuir objetivos e conteúdos no tempo disponível”.

Durante o período de estagio com tema a ser trabalho seria copa do mundo. Que tinha como objetivo além do oportunizar a vivencia o futebol/ futsal no ambiente escolar, estimulando o senso crítico dos alunos a respeito de aspectos, econômicos, social e afetivos e como a Educação Física está presente/vinculada neste meio.

O primeiro dia de docência foi realizamos uma conversa inicial em que o bimestre seria referente a copa do mundo e as relações envolvidas nesse evento, inicialmente a pratica seria remetida ao futebol, mas como na instituição não teria campo, iriamos nos apropriar do futsal para conduzir a pratica das atividades, já que o futsal tem características semelhantes ao futebol de campo.

No primeiro momento foi decorrendo a atividades práticas realizadas na quadra da escola, onde o tema principal seria copa do mundo, e conteúdos jogos pré-desportivos, já que o proposito seria vivenciar atividades que remetessem a prática do esporte, mas não o esporte propriamente.

O jogo proporciona forma prazerosa de romper as regras da realidade, promovendo autonomia que não se tem em atividades do dia-a-dia, mostrando características de exaltação e tensão, necessitando de esforço próprio para tentar amenizar inúmeras situações que nele ocorrem durante a participação (SANTOS, 2012).

Os jogos pré-desportiva na educação física contemplam muito além do desenvolvimento do repertorio motor, mais contempla o desenvolvimento e interação com diversas modalidades esportivas, como o desperta de valores como respeito, cooperação, compreensão, os jogos despertam a faceta de desperta decisões e a resolução de problemas.

O processo de ensino e aprendizagem no jogo se dá através da participação dos estudantes em diversas situações, sendo a diversidade correspondente a situações-problemas que surgirão a partir do jogo (NICOLUZZI; SILVA JÚNIOR, 2016 *apud* FÁRFAN; HEREDIA, 2009).

Ao decorrer das aulas foi tentado seguir, um planejamento prévio realizado com a professora, em que tinha uma relação pratica e teoria, nos remetendo como foi a aula anterior, o que teria sido trabalhado, dessa maneira a aula seguinte foi trabalho um texto que tinha como título *História da Copa do Mundo*, em que sua composição abordava além da história em si, aspectos econômicos, sociais em que o evento envolvia, em que o propósito era perceber as relações desses elementos com o evento. O processo de pratica docente nos desperta a pensar os elementos que envolve os movimentos de vivencias e experiências propiciadas naquele ambiente e nos decodifica a assumir um papel. De acordo como Freire (1988, p. 14-15):

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua

acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel.

A partir da reflexão do texto e de jogos realizado na aula anterior, foi passado um trabalho com intuito de incentivar a criatividade dos alunos, que seriam trazer ou criar jogos que teriam como base o futsal como pratica esportiva, foram divididos em grupos. Onde os educandos deveriam explicar com seria os jogos por exemplos regras, se tinha se baseando em algum jogo anterior e depois vivenciar os jogos quer foram explicados.

As abordagens utilizadas nas aulas, juntamente com a crítica-superadora, crítica emancipatória, foi a construtivista –interacionista e PCN’S (Parâmetros curriculares nacionais) a qual é uma maneira de ultrapassar os moldes tradicionais de ensino, pois considera no processo de ensino e aprendizagem o conhecimento que o aluno já possui, resgatando a sua cultura de jogos e brincadeiras (DARIDO, 2008).

A abordagem critica- superadora em seu contexto no livro “O Coletivo de Autores” (SOARES et al., 1992, p. 62) aborda o conceito a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, afirmando que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade”

Para Kunz (1998) a abordagem critica emancipatória tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Educação Física escolar trazem como contribuição para a reflexão e discussão da prática pedagógica, três aspectos fundamentais, expostos a seguir. Conceitual, procedimental e atitudinal (BRASIL, 1998).

Os planejamentos como já mencionado foram elaborados em conjunto e embasadas em autores que possibilitem se incentivar o senso crítico dos alunos, através do diálogo como um dos pontos importantes nas aulas de modo a perceber as fragilidades e potencialidades, especialistas em Educação Física Escolar.

FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES

A partir do primeiro contato com a escola, foi possível perceber uma Educação Física diferente com a experiência do Estágio supervisionado II, já que esse estágio II foi com o público de ensino infantil, a mudança de faixa etária, como também de nível de ensino, que seria o ensino fundamental 2, possibilitou um olhar diferente ao ver a educação física escolar. Segundo Brasil (1998), a Educação Física exerce um trabalho muito importante na categoria de Ensino Fundamental II, pois possibilita aos alunos, o desenvolvimento de habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas, com a finalidade do aluno enquanto sujeito cidadão.

A experiência se mostra bastante enriquecedora, já que o estágio supervisionado III é uma das poucas chances que temos para entrar em contato direto não somente com a realidade escolar, mas com o corpo docente e principalmente com os próprios alunos. Dessa forma é uma oportunidade única de aprendizado já que estamos em contato o processo de ensino aprendizagem e com o aprendizado pedagógico que adquirimos durante o nosso processo de formação.

Ao se perceber no campo de estágio podemos perceber se realmente é o caminhado que se quer seguir de maneira que se perceber dentro da realidade escolar não é fácil, as estratégias de ensino são construídas diariamente, pois cada turma é sempre um novo desafio para se proporcionar o ensinar e aprender.

Um ponto positivo foi a liberdade que a professora cooperadora proporcionou em sala de aula, facilitando e auxiliando na sequência do cronograma de estágio. Dando todo o suporte para se refletir sobre novas estratégias metodológicas, como também perceber como as estratégias utilizadas por ela, eram diferentes em cada turma, de maneira que o conteúdo pudesse ser abordado de maneiras deferentes e como instiga-los e questiona-los a partir das próprias respostas e questionamentos dos alunos.

A quadra esportiva se encontra em um meio intermediário em que seu espaço amplo condiciona a várias práticas, mas por não ser coberta, a questão do sol desestimular um pouco o rendimento dos alunos na questão pratica das aulas, como também a questão de matérias disponíveis na escola. A questões de matérias e estrutura escolar, não são os reais responsáveis pela situação, mas que o poder público tem um grande vinculo em relação a esses aspectos.

Segundo Freitas (2014) são os materiais didáticos que possibilitam a materialização prática do que foi visto em teoria, portanto, fundamentais no processo de ensino

aprendizagem. No entanto, as escolas públicas de maneira geral são escassas neste sentido, seja por falta de recursos financeiros, má conservação, entre outros fatores e essa situação tão comum além de atrapalhar o bom funcionamento das aulas ainda contribui para a desvalorização da Educação Física.

Apesar da questão de matérias não ser uma possibilidade fácil na instituição em conjunto com a professora supervisora da disciplina foi possível contornar as dificuldades aparentes, onde a mesma cria possibilidades diariamente para realizar sua prática, utilizando da sua criatividade e dos alunos, de matérias recicláveis e das possíveis práticas, de modo não se deixando desanimar com as dificuldades aparentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do vivenciar a experiência com a docência nos anos finais do ensino fundamental, foi possível notar que cada escola e cada ser possuem suas particularidades. Que dessa experiência foi notória que a cada dia terá um novo desafio a ser vivenciado e possivelmente vencido. O ser professor vai além de uma pessoa apenas que lhe repassar informações, mas está no momento em que se percebe diante da sua proposta, as fragilidades ao ensinar. A experiência de passar algumas horas como professor nos faz refletir sobre o propósito de fazer parte da vida dos outros, das horas de estudos dedicadas e do fazer e o porquê fazer, porque apesar da disciplina de Educação Física não ser ainda tão valorizada na escolar por alguns, não é apenas jogar uma bola, mais é muito além disso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DALLA CORTE, A. C. LEMKE, C.K. **O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar**. EDUCERE, XII Congresso nacional de educação, 2015. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf> Acesso em 03/07/2018.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FREITAS, H. B. **A importância do Espaço Físico e Materiais Pedagógicos para as aulas de Educação Física na Escola Pública do município de Unai – MG**. 2014. 36 f.

Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade de Brasília – Polo Buritis. Buritis, 2014. Disponível em:

<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9615/1/2014_HebraynBezerraFreitas.pdf>. Acesso em: 03/07/ de 2018.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gilacmc3a9todosetc3a9cnicasdepesquisasocial.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2018
- KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: Teoria método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisasocial.pdf>>. Acesso em: 09abr. 2018.
- NICOLUZZI, F.C; SILVA JÚNIOR, A.P. **Jogos pré- desportivos como formação motivação nas aulas de Educação física no ensino fundamental**, 2016
- ROSSETTO JUNIOR, Adriano José; COSTA, Caio Martins; D'ANGELO, Fabio Luiz. **Práticas Pedagógicas Reflexivas em Esporte Educacional: Unidade Didática como instrumento de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Phorte, 2008. 176 p
- SANTOS, Gisele Franco de Lima. **Jogos tradicionais e a Educação Física**. Editora da Universidade Estadual de Londrina (EDUEL), 2012.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

IMAGENS DA CULTURA NAS TEIAS DA TRADIÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A BUSCA POR PRÁTICA ESPORTIVA NA CIDADE DE JOSÉ DA PENHA/RN

Camila de Souza Jácome Vieira
Acadêmica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
hagatacamila@hotmail.com

Jessica Jácome de Souza Borges
Professora especialista
jessicajacome_h@hotmail.com

Bertulino José de Souza
Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
bj_panorama@hotmail.com

RESUMO

O esporte é algo extremamente praticado nos dias de hoje, e cada vez mais valorizado, entretanto questiona – se, qual a razão disso? Ainda, o que o esporte pode proporcionar que faz com que as pessoas saiam da sua zona de conforto para pratica-lo? Tendo isso em conta, projetou-se na cidade de José da Penha/ RN uma pesquisa de Iniciação Científica que objetivou compreender quais eram as motivações para a prática esportiva naquela cidade. Metodologicamente foram realizadas entrevistas semiestruturadas com praticantes ativos de esportes na faixa etária entre 18 a 40 anos. Foram formuladas perguntas que buscavam compreender os motivos da escolha e a real motivação para a prática. Os resultados apontaram para uma surpreendentemente unanimidade quanto à principal motivação para esse tipo de atividade em José da Penha.

Palavras Chave: Prática esportiva. Imaginário. Cultura.

INTRODUÇÃO

O esporte é algo que está presente na sociedade, e ao longo do tempo sofreu diversas mudanças. Segundo Tubino (2001) o esporte era considerado uma atividade exclusivamente masculina, havendo assim, preconceitos com a prática de esportes advinda de mulheres e, apesar da recente evolução dos hábitos com a conquista de mais espaço em sociedade, este cenário de exclusão feminina ainda perdura nos dias de hoje, causando desvalorização quando comparado à visibilidade do esporte praticado por homens.

Desse modo e considerando o cenário atual, o esporte é um grande aliado do povo brasileiro, nos seus mais distintos âmbitos. Há precedentes discursivos desta nos mais diversos setores, como por exemplo, o político, econômico, social, cultural e educacional.

Sendo assim, Betti (1991) descreve o conceito de esporte como uma ação social institucionalizada composta por regras, que se desenvolvem com base lúdica, em forma de competição entre dois ou mais oponentes ou contra a natureza, cujo objetivo é, por meio de

comparação de objetivos, determinar o vencedor ou registrar o recorde. Os resultados alcançados pelos praticantes são resultantes das habilidades ou estratégias utilizadas por estes, e podem ser intrínsecos ou extrinsecamente gratificantes.

Em outro contexto, Tubino (2001) define que o esporte tinha um viés mais voltado para o rendimento e competição. Somente a partir dos anos 1960 novas perspectivas foram aparecendo no cenário internacional, inicialmente apoiadas em 1976 pela UNESCO que divulgou a Carta Internacional da Educação Física e Desporto e definindo o esporte como um fenômeno sociocultural. Assim, o esporte passou a ser também uma prática social de natureza inclusiva, marcada pelo direito das pessoas à atividade física e vivência coletiva. A partir disso, surgiram, por exemplo, movimentos como o esporte para todos - EPT, que tinha como característica a possibilidade do esporte de ser praticado por todos, contestando o fato de ser voltado apenas para o alto rendimento.

Diante da referida reforma, Tubino (1996) classificou o esporte nas seguintes dimensões: esporte-educação, esporte-lazer e esporte de rendimento. Podendo assim, proporcionar o alcance dos objetivos que motivaram sua prática nos diferentes segmentos citados.

Assim, o esporte-lazer, proposto por Tubino (1996) é diferente do esporte educacional ou de rendimento. Por ser autônomo e livre, sem a obrigatoriedade da participação do indivíduo ou do dever de cumprir metas e títulos. Com isso, o que iremos considerar nesse viés do esporte, são as ideias que antecedem e motivam a prática nessa dimensão do esporte.

Nesta perspectiva, a imagem do esporte atrelada apenas ao rendimento é rompida, propondo assim um novo olhar à prática esportiva, proporcionando o esporte como um meio para o lazer. Nesse conjunto de conceitos e ilustrações, nos apoiamos em Durand (1979), que fala que a imagem é a matéria de todo o processo de simbolização, fundamentado na consciência na percepção do mundo. É o conjunto relacionado de imagens que dá significado a tudo que existe, é o nosso banco de imagens que constrói nossas histórias, que alimenta a imaginação mediante desejos daquilo que vivemos ou que queríamos viver, as mesmas colorem nossas lembranças construindo nossa existência no mundo, dão vida a símbolos que trazem significados particulares para cada indivíduo.

Diante disso, percebemos como as ideias do imaginário são sedimentadoras das diversas concepções de esporte que se tenha. Por exemplo, justifica o esporte sendo imaginado não só como meio para os espetáculos de auto rendimento, mas também como algo a ser praticado em momentos de lazer. Estimulando essa definição, nos apropriamos de Backso (1985) que diz

A imaginação social, além de fator regulador e estabilizador, também é o que permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis, e que possam ser concebidos outros modelos e outras fórmulas.

Assim, considerando as recentes transformações no conceito de esporte, neste artigo procuramos analisar quais as motivações para a prática esportiva na atualidade, considerando qual o imaginário cultural que se faz presente na cidade de José da Penha no que se refere à prática.

Para tal, um estudo com duração de um ano foi realizado, iniciando em agosto de 2017 e perdurando até agosto de 2018. Nesse hiato, houve revisão da literatura, estudos, atividade de campo com uso de entrevistas e análises das mesmas. Para a realização das entrevistas em campo o método de abordagem utilizada foi o qualitativo, que segundo Trivínos (1987) “carrega características próprias. Nela, o ambiente natural é a principal fonte de coleta de dados, assim como o contato direto com as pessoas”. Desse modo, a pesquisa foi realizada na cidade de José da Penha R/N, no turno matutino, devido as condições climáticas da cidade e os horários acadêmicos dos pesquisadores. Neste contexto, foram investigados lugares supostamente utilizados para a prática de esportes, tais como praças, ginásios e academia de musculação, contudo, apenas na academia de musculação havia pessoas praticando atividade física. Diante disso, a maior parte das entrevistas foram ali realizadas.

Também, foi utilizado como critério de inclusão para realização das entrevistas, o acesso dos praticantes de esportes com faixa etária entre 18 e 40 anos, que mantinham uma frequência regular de no mínimo 2 vezes por semana de prática esportiva e, que fossem da cidade de José da Penha.

Com isso, o instrumento de pesquisa consistiu de entrevistas semiestruturadas. Segundo Gil (2008) pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.

Diante disso, para a análise dos dados foram utiliza duas técnicas, a descrição e a explicação. Segundo Gil (2008, p. 28), a pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”. Já a explicativa “visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para ocorrência dos fenômenos”. A utilização dessa técnica oferece ao investigador liberdade para com o decorrer da pesquisa, as respostas dadas pelo entrevistado

oferecem para o investigador novos questionamentos de acordo com o caminhar das discussões, desta forma a pesquisa se torna mais rica.

Finalmente, em abril de 2018 a pesquisa em campo com entrevistas, foi realizada, pretendia-se realizar 50 entrevistas, considerando que, segundo o IBGE, a população de José da Penha é de cerca de 6.050 habitantes, e há cinco grandes bairros na cidade. Esse quantitativo foi pensado para que houvesse uma amostra mínima para cada uma das regiões mais expressivas da cidade, ou seja, dez entrevistas por bairro. Porém, em virtude da falta de pessoas que se encaixassem nos critérios adotados, e a impossibilidade de acessar as estradas para os demais bairros da cidade, pois são estradas ainda de barro, sem asfalto ou calçamento e este fato contribuiu para a degradação das mesmas por conta das chuvas advindas do inverno, admitiu-se, portanto 22 entrevistas realizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Das 22 entrevistas realizadas com pessoas de 18 a 40 anos, os depoentes foram unânimes em afirmar que o principal motivo que motivavam a prática de esportes estava relacionado a uma melhor qualidade de vida no que se refere a saúde.

Historicamente tem se enfatizado a relação entre esporte e saúde como sendo apenas positiva. Entretanto há pressupostos elaborados dentro de um referencial teórico que associa o estilo de vida saudável ao hábito de atividades físicas colocando o esporte como promotor de saúde e qualidade de vida. Guedes (1995) afirma que a prática de exercícios físicos realizados frequentemente, promove saúde e ajuda de forma positiva na reabilitação de determinadas patologias associadas à mortalidade e morbidade,

Dessa maneira, a partir das entrevistas realizadas, podemos compreender que a população de José da Penha considera o esporte um meio para um fim, como um caminho a percorrer com o intuito de alcançar um objetivo - a saúde.

Abaixo, podemos observar uma tabela, na qual os entrevistados responderam a seguinte pergunta: Por que você pratica esporte, o que lhe motiva? Vejamos as respostas.

Entrevistados	Respostas
1	"Pra ter mais disposição, mais saúde".
2	"Questão de saúde e aumentar o peso".
3	"Criar mais músculo, ter mais saúde".
4	"Pra melhorar o preparo físico, ter uma saúde melhor".

5	"Primeiramente a saúde, e a autoestima".
6	"Ter mais saúde, e um bom físico".
7	"Ocupar a mente, melhorar a saúde".
8	"Melhorar mais a qualidade de vida né, a saúde".
9	"Meus amigos me influenciaram, e pra ter menos problemas né, mais saúde".
10	"Por conta da saúde né".
11	"Mudar meu porte físico, melhorar a saúde".
12	"O bem estar, questão de saúde né".
13	"Eu gosto do esporte sabe, e pra buscar resultados na saúde".
14	"Ter saúde e um bom porte físico também".
15	"Ter um bom porte físico, saúde, e querer me superar".
16	"Saúde né, hoje em dia é o mais importante".
17	"Ter mais disposição, saúde".
18	"Melhorar o preparo físico, ser saudável".
19	"A saúde".
20	"Ter mais saúde, conquistar meus objetivos, e ter uma vida mais saudável".
21	"Eu sempre gostei, ai em uma consulta descobri que precisava pra melhorar a saúde, o colesterol bom".
22	"Vontade de ter um corpo melhor, mais saúde".

Note-se, que o exposto pelos depoentes revelam um pensamento validado por uma construção cultural em que o esporte é associado a saúde como tratamento de doenças, utilizando tanto a atividade física quanto o esporte como “tratamento natural”.

Nesse sentido apoiando-se nas questões do imaginário tal como manifestadas por Durand (1992):

Em todas as épocas dois mecanismos antagonistas de motivação impõem-se: um opressivo no sentido sociológico do termo e que contamina todos os setores da atividade mental e que sobre - determina ao máximo as imagens e os símbolos veiculados pela moda, o outro, pelo contrário, esboçando uma revolta, uma oposição dialética que, no seio do totalitarismo de um regime imaginário dado, suscita símbolos.

Corroborando com a primeira afirmativa de Durand quanto ao contágio que se dá quando a opinião é requisitada, sobretudo quando ela vez confirmar o que o senso comum diz, é possível perceber que a população de José da Penha se espelha neste mesmo senso comum de que o esporte é um vetor crucial para a melhoria da qualidade de vida, sem nem ao menos

pesquisar sobre ou procurar um profissional de educação física que possa orientar qual seria o melhor esporte para ela. Por exemplo, a entrevistada 21 afirmou que: “Fui ao médico numa consulta de rotina e o meu colesterol bom estava baixo, então ele me incentivou a praticar esportes e exercícios físicos”.

Perceba-se, que quando questionada sobre ter consultado um profissional da área de educação física, a entrevistada disse que não, apenas começou a prática de esportes por conta própria. A partir dela, compreendemos que não houve prescrição pelo médico, porém o ideal seria indicar a paciente ao profissional de educação física, para que a mesma tivesse orientação e não corresse riscos sem a orientação adequada.

Com isso, o que diferencia até certo ponto, a relação atividade física/saúde com esporte/saúde é que o segundo não se caracteriza como o simples movimentar-se, há nele um conjunto de regras e práticas. É também carregado de significados, valores e símbolos construídos historicamente e culturalmente (MARQUES, 2007). Isso eleva o esporte a outro patamar, no qual pode sim colaborar com a melhora de saúde, desde que adequado às necessidades e possibilidades dos sujeitos, visando transmitir valores morais de acordo com o ambiente e sentido da prática.

Assim sendo, a relação esporte-saúde ainda não é clara, e é mais complexa do que apenas pensar que “esporte faz bem para a saúde”, pois as modalidades esportivas produzem efeitos diferentes sobre os organismos, que podem não se adequar à realidade ou necessidade individual. O ambiente e a forma de manifestação do esporte também exercem efeitos positivos ou negativos sobre a saúde. Ou seja, as diferentes formas de manifestação do esporte exercem diversos impactos e influências sobre os indivíduos, assim como qualquer outra forma de atividade física, exatamente por isso é de suma importância a orientação de um profissional da área na hora de praticar esportes.

Assim, um dos impactos causado pelo esporte de acordo com o entrevistado 5, é na autoestima do praticante. O mesmo afirmou que: “Além da saúde, o esporte é bom pra autoestima, desde que eu comecei a praticar eu comecei a me sentir melhor, comigo mesmo sabe? Com meu corpo...”. Já o entrevistado 3 afirmou que: “O esporte é bom pra mim porque, melhora a saúde e quando eu saio de casa pra ir praticar esporte eu encontro os amigos que eu fiz por causa do esporte mesmo, aí eu não fico mais tão sozinho em casa, melhora a mente também né...”.

Dessa maneira, nota – se que a importância da prática esportiva em nossa sociedade vai além dos benefícios na saúde. “É possível perceber-se o desenvolvimento das relações sócio afetivas, a comunicabilidade, a sociabilidade, ajustando socialmente esse homem ao

meio que vive” (BURITI, 2001, p. 49). E é exatamente o que percebemos no decorrer das entrevistas, apesar de todos atribuírem a motivação para a prática esportiva à saúde, demonstraram inúmeros benefícios adquiridos a partir do esporte, mas que muitas vezes o praticante nem ao menos percebe os resultados, até ser questionado sobre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada podemos concluir que o esporte, influencia a vida de cada praticante positivamente pelo bem social, psicológico e pela saúde. Os aprendizados vivenciados no esporte são transferidos para a sociedade através de ações básicas de cada praticante.

Foi possível perceber que o imaginário da população de José da Penha construiu-se acerca do esporte, associado ao senso comum, de que “fulano” disse a “cicrano” que o esporte é bom para isso, e assim se perpetuou a ideia de que o esporte é sinônimo de saúde sem nem ao menos questionar esse pensamento, ou perceber a necessidade de orientação de um profissional de Educação Física para as orientações com a prática esportiva.

Em José da Penha, a população da pesquisa, quando questionados sobre como se originou sua relação com o esporte, suas afirmações são as seguintes: “Ah, todo mundo diz que o esporte faz bem pra saúde, passa na televisão direto também”. E é basicamente essa a resposta das pessoas quando perguntamos quem disse que o esporte faz bem para a saúde.

Portanto, a pesquisa revelou que a maioria dos entrevistados não busca o esporte por simples prazer de pratica-lo, mas pensando sempre no que ele pode proporcionar a saúde e aos demais aspectos pessoais. Estes fatos servem de alerta para os profissionais da área de Educação Física, uma vez que os resultados apontam um norte para a atuação e oportuniza novas senhas para o mercado de trabalho com elementos de motivações para cada participante ativo de esportes no que se refere à busca e consolidação de práticas sérias e comprometidas com a saúde e sociabilidade.

REFERENCIAS

- ACKSO, B. **Enciclopédia 5** – Anthropos – Homem. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

- BURITI, M, S, L. Variáveis que influenciam o comportamento agressivo de adolescentes nos esportes. In BURITI, Marcelo de Almeida (Org.). **Psicologia do Esporte**. 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2001.
- DURAND, G **As estruturas antropológicas do imaginário**. Paris, Dunod. 1992.
- DURAND, G. **A imaginação simbólica**. Lisboa: Arcádia, 1979.
- GIL, A, C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo, 2008.
- GUEDES, D. P. & GUEDES, J. E. R. P. **Exercício Físico na Promoção da Saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.
- MARQUES, R, F, R. **Esporte e qualidade de vida: reflexão sociológica** (2007). Dissertação de mestrado. Faculdade de educação física da universidade estadual de campinas, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987
- TUBINO, M, J, G. **O esporte educacional como uma dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil**. In MEMÓRIAS: Conferência Brasileira de Esporte Educacional. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1996.
- TUBINO, M, J, G. **Dimensões sociais do esporte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAZER E RECREAÇÃO: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Alexia Carolinne Aquino Silva

Discente do Curso de Educação Física CEF/CAMEAM/UERN
alexiacarolinne@hotmail.com

Daysa de Freitas Feitoza

Discente do Curso de Educação Física CEF/CAMEAM/UERN
daysafeitosa@gmail.com

Manoel Leonilson Ferreira Costa

Discente do Curso de Educação Física CEF/CAMEAM/UERN
manoelleonilson13@outlook.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral, analisar a visão dos professores do curso de educação física acerca do lazer e recreação para a formação profissional na licenciatura em educação física. Essa pesquisa é de cunho descritivo e qualitativo, teve como *locus* a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, mais especificamente no Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, o instrumento de pesquisar foi um questionário, destinado aos professores do curso de Educação Física. Diante dos resultados obtidos ao se questionar os professores do campus sobre seu entendimento e percepções em relação recreação e lazer. Sendo assim a recreação e o lazer são possíveis estratégias que o profissional da área de Educação Física pode se utilizar para deixar suas práticas mais prazerosas, e atrativas, onde pode ser utilizada dentro e fora da sala de aula, de maneira que utilizando esse recurso metodológico proponha fins pedagógicos ao ensinar se divertindo.

Palavras-chave: Lazer. Recreação. Educação Física.

INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos têm provocado a construção de alicerces da sociedade, dentre eles está a educação. A escolha da profissão é um dos pontos principais acerca dos interesses de uma escolha para a vida, é necessário considerar os saberes construídos das experiências vivenciadas e do saber num processo pedagógico. Desta maneira trazendo um olhar para a formação profissional no campo da educação física que se constrói no decorrer dos anos, uma área rica e em constante movimento, que possui contribuições ligadas a educação, a saúde, a recreação e o lazer.

Segundo Dumazedier (2001) o lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais,

familiares e sociais. A palavra recreação em meados do século XIX, não era utilizada no contexto da língua portuguesa. Era empregada termos como jogos e recreio ou jogos de recreio (WERNECK, 2003). Esses jogos eram vistos como atividade descompromissada, gratuita, disciplinada por regras e cujo resultado é incerto.

Sabendo que é uma área que desperta interesse constante, pois abrange conhecimentos diversificados, envolvendo disciplinas ligadas a saúde, ao corpo, a humanas, ao social, a educação. Pode a formação não estar apenas delimitada a dificuldades e desafios da área, mas dar um sentido a diversidade e multiplicidade de experiências da vida, ou seja, a formação humana. Para Carvalho (2013) o tema Lazer na Educação Física Escolar parece intimamente ligado à intenção de se discutir a relevância da Educação Física como coadjuvante na reconstrução da Cultura Corporal de Movimento dos alunos e no desenvolvimento pessoal destes por meio da educação para e pelo Lazer, que no caso da escola ocorre apenas no sentido de educação para o Lazer, uma vez que a mesma se configura como um tempo e espaço de obrigações.

Considerando que o lúdico é um dos elementos pertencentes ao lazer, enquanto conteúdo da Educação Física, deveria perceber além de meio como também uma produção de conhecimento referente a educação para o lazer, dessa maneira Marcellino (2011) ressalta que:

A pedagogia da animação, e considera a escola espaço privilegiado na implantação desta teoria, e a Educação Física, ainda que não deva ser a única disciplina a se envolver nesta abordagem, historicamente tem papel importantíssimo neste processo de Educação para o Lazer.

Entendida com uma área que pode ser enfrentada com ênfase diversificada, buscando se adaptar e refletir sobre questões históricas como também compreender as mudanças do contexto atual. Como um campo de atuação composto por culturas disciplinares distintas trazemos a compreensão sobre duas vertentes importantes na Educação Física: o lazer e a recreação.

De acordo com Rosado *et al* (S/N, p.1-2 *apud* WERNECK, 2000; MELLO, 2003) compreender a recreação em seu desenvolvimento histórico e cultural é reconhecer o próprio percurso da Educação Física, uma vez que, no Brasil, o incremento de práticas recreativas foi responsável pela criação dos cursos de formação profissional em Educação Física.

O lazer compõe uma esfera da vida cotidiana atravessada pelas mesmas forças que atuam sobre a sociedade em sua totalidade, configurando-se na medida em que estabelece

interfaces com a dinâmica mais ampla da economia, da política e da cultura (ROSADO et al, p. 7).

Deste modo diante dos aspectos emergentes no processo de formação lançamos o olhar sobre como o lazer e a recreação são vistos no processo educacional, a partir disso emerge nossa questão de partida, qual a visão dos professores do curso de educação física a cerca do lazer e recreação para a formação profissional na licenciatura em educação física?

OBJETIVOS

Geral

Analisar a visão dos professores do curso de educação física a cerca do lazer e recreação para a formação profissional na licenciatura em educação física.

Específico

Investigar a perspectiva dos professores do curso de Educação Física, UERN/CAMEAN, sobre a importância dessa disciplina na grade curricular do curso.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa. A pesquisa descritiva, segundo Gil (*apud* OLIVEIRA, 2011, p. 21) “têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Já a abordagem qualitativa, de acordo com Triviños (*apud* OLIVEIRA, 2011), aborda os dados da realidade, buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do contexto em que se insere.

O *locus* da investigação se compõe da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, mais especificamente no Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM, localizado na cidade de Pau dos Ferros-RN. A pesquisa teve como *corpus* 5 (cinco) professores do curso Educação Física. Como instrumento de coleta de informações, foi aplicado aos professores um questionário com questões abertas, contendo estas 2 (duas) questões respectivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente foi pesquisado o grupo de professores do curso de Educação Física da UERN/ CAMEAN, no qual o primeiro questionamento a ser pautado foi o que os mesmos entendiam por lazer e recreação. Diante desse questionamento 4 (quatro) dos 5 (cinco) professores consideram o lazer como atividade individual que depende do sujeito e do seu entendimento, podendo ser relacionada com o divertimento e o tempo dedicado aos momentos livres. Apenas o professor 01 trouxe o lazer como abordagem mais profissional ligado ao tempo livre que possui, como veremos em sua fala mais adiante.

Em relação a recreação, 3 (três) professores destacaram em suas falas os termos lúdico e coletivo, de forma que acreditam na existência desses aspectos para caracterizar uma ação recreativa, 2 (dois) dos professores atrelaram a recreação a um dos aspectos envolvidos no lazer de acordo com o sentido deste empregado em suas falas. Destacamos então, a fala do professor 01, este nos traz sua perspectiva de lazer e de recreação:

Como um campo epistemológico e área de conhecimento riquíssimo para estudos e, especialmente, área de atuação profissional em nossa profissão. As manifestações de lazer e recreação no cotidiano são fundamentais para uma vida equilibrada. Nos dias de hoje o lazer deixa de ser apenas o tempo livre e passa a ganhar novas roupagens, inclusive na ótica do trabalho com o lazer (Professor 01).

A partir da perspectiva do Professor 01, observa-se o aparecimento de um promissor mercado de trabalho em lazer, o que permite destacar a presença desses profissionais em diferentes instituições privadas (acampamentos, clubes, colônias de férias, hotéis, empresas de eventos e academias de ginástica, dentre outras) e públicas como prefeituras, centros comunitários, parques, universidades, secretarias, museus, dentre outras (ISAYAMA 2009). Desta maneira o lazer ganha proporções maiores, e esse tipo de atividades passa a sair do cotidiano e das vivências espontâneas e desinteressadas e ganham o mercado de trabalho.

Para o professor 02 o lazer está ligado ao ócio e ao divertimento como forma de aproveitá-lo, trazendo uma perspectiva subjetiva, isto é, que varia de uma pessoa para outra. Em relação a recreação, o mesmo faz uma ligação desta com o lazer, mas diferencia os dois termos e relata ainda o lúdico como característica da recreação.

Lazer seria o aproveitamento do tempo ocioso para o divertimento. O lazer depende de forma significativa do sentido que cada sujeito dá para as ações que realiza. Assistir TV pode ser uma atividade de lazer ou não. Quando

assistir TV proporciona prazer e relaxamento pode ser considerado uma atividade de lazer. Já a recreação é a ação de proporcionar para o outro e para si mesmo momentos de lazer. As atividades recreativas estão eminentemente atreladas ao aspecto lúdico (Professor 02).

De acordo com Dumazedier (2001) o lazer seria um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. O conceito do autor corrobora com o pensamento do professor 02 descrito anteriormente, como também com a fala do professor 03, quando ele destaca que

[...] o lazer representa um tipo de atividade individual na essência, que o sujeito realiza nos momentos livres fora do ambiente de trabalho ou escolares, por exemplo, o lazer representaria então uma atividade de preferência individual que é desenvolvida prazerosamente pelos sujeitos em seu tempo livre e ocioso. Essa atividade pode assumir distintas naturezas, e a depender dos interesses das pessoas, como praticar exercícios físicos, uma atividade esportiva, musical ou então ficar relaxado; muito embora compreenda que o lazer está associado com uma atividade de caráter dinâmica. A recreação, em contrapartida, representa (na minha compreensão) uma atividade de lazer estruturada, com fins lúdicos e voltada para um grupo de pessoas. Assumindo, dessa forma, um caráter coletivo (Professor 03).

Em relação a recreação, as respostas dos professores 02 e 03 se associam ao destacar a recreação como uma ação ligada ao lúdico, sendo coletiva e atrelada mesmo que indiretamente ao lazer, não possuindo um público alvo específico. Campagne (1886 *apud* WERNECK, 2003), nos traz que recreio, como antes a recreação era denominada, “relaciona-se com o brincar e com o prazer, destacando os efeitos de recuperação, restabelecimento e regeneração que a sua vivência proporcionava”.

Na ótica do professor 04, o mesmo compreende a temática relacionando-a com aspectos ligados a tempo e atitude, como nos traz também Marcellino (1990 *apud* FILIPPIS; MARCELLINO, 2003, p. 34) ao dizer que o lazer é entendido como “cultura que pode ser vivenciada em seu sentido mais amplo, em que não se busca outra recompensa além da satisfação provocada pela situação, tendo como traço definidor o caráter desinteressado, respeitados os aspectos tempo e atitude”. O mesmo não define diretamente o termo recreação, no entanto associa esta ao lazer, sendo ela, a recreação, resultante de um dos aspectos do lazer.

O LAZER pode ser compreendida a partir de dois aspectos: TEMPO (parte do entendimento que o lazer se relaciona com o tempo desobrigado de quaisquer atribuições) e ATITUDE (aqui a compreensão do lazer se estende ao usufruto deste tempo desobrigado de modo a cumprir 03 funções básicas do lazer: Descanso; Divertimento e Desenvolvimento Pessoal). A compreensão do Lazer a partir da atitude é o que caracteriza a RECREAÇÃO (Professor 04).

O professor 05 ao ser questionado sobre a temática destaca em sua resposta, o lazer como uma atividade realizada em tempo ócio e de maneira subjetiva. Para ele a recreação é uma ação com intuito mais educativo, como podemos ver a seguir:

Lazer para mim é diferente de recreação, uma vez que vejo essas duas áreas com atuações diferentes. Bem recreação é no meu ponto de vista uma atividade voltada para fins lúdicos que tem como intuito educar por meio de jogos, brincadeiras, jogos, lutas, dança com fins lúdicos de diversão sem compromissos com fins competitivos. Já o lazer vejo como uma atividade realizada em tempo ócio que pode ou não ser uma atividade recreativa, uma vez que esta pode ser uma simples leitura de um livro ou mesmo ficar deitado em uma rede o dia inteiro, vai depender muito do que seja lazer para o sujeito, sendo esta atividade estritamente subjetiva (Professor 05).

Como percebemos a partir do ponto de vista do professor 05, o mesmo assim como professores anteriores traz o lazer como ação realizada no tempo livre, sendo esta totalmente subjetiva e desobrigada para cada indivíduo. Seu conceito de recreação como forma de educar, corrobora com Werneck (2003) quando ressalta que a dimensão educativa constitui a base da recreação no Brasil, tendo em vista que esta era trabalhada como conteúdo da Educação Física quando a disciplina ainda tentava se enraizar como componente curricular.

Em outro momento procuramos analisar o ponto de vista dos professores em relação a disciplina “Metodologia do Lazer e Recreação Escolar” como componente curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do CAMEAM, e sua relação com a formação dos alunos do CEF/CAMEAM. A visão dos professores de forma geral considera a disciplina de extrema importância para a formação profissional no curso de licenciatura em educação física, de maneira que atribui conhecimento fundamental na formação. Os professores 01 e 02 nos trazem que:

Por ser um rico campo de atuação profissional, acredito que seja fundamental na formação, esse componente curricular, qualificando ainda mais os professores que formaremos em nossa instituição. (Professor 01).

A disciplina recreação e lazer proporciona aos alunos conhecimentos teórico-metodológicos para atuação no espaço escolar, especificamente, as atividades de cunho recreativo. Possibilita uma visão ampliada do que seja lazer e os inúmeros aspectos que a ele estão atrelados, como culturais, sociais e econômicos (Professor 02).

O ponto de vista dos professores corrobora com Filippis; Marcellino (2003) quando estes nos dizem que todo profissional graduado em Educação Física pode atuar nas áreas consideradas como campo de trabalho específico da Educação Física, nestes estão incluídos a recreação e o lazer. Dessa forma torna-se essencial possuir a disciplina no currículo do curso, para que os profissionais que a instituição está formando sejam realmente aptos e tenham os conhecimentos teóricos práticos e metodológicos necessários para exercer trabalhos nessa área tão promissora na atualidade.

Assim como o anterior o professor 03 atribui importância a disciplina por possuir subsídios essenciais na formação profissional.

Na condição de um componente curricular obrigatório, essa disciplina assume uma importância significativa na formação acadêmica dos futuros professores de Ed. Física, na medida em que fornece subsídios teóricos e práticos para que os estudantes compreendam os fatores relacionados com os conhecimentos relativos ao lazer e a recreação (Professor 03).

O saber profissional dos professores, não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos, seja saberes adquiridos na prática ou vivenciados, seja saberes adquiridos por meio da formação acadêmica através das disciplinas científicas, o que diversifica e amplia o conhecimento e competência dos mesmos. Estes levantamentos nos dão pistas para a identificação do saber docente como algo composto de vários saberes provenientes de diversas fontes e dimensões (SANTOS; ISAYAMA, 2008).

O professor 04 destaca que o componente curricular acrescenta na qualificação profissional de modo a preparar o aluno para projetar e aprimorar as dimensões de uma melhoria na qualidade de vida.

Considero um aspecto que acrescenta qualidade na formação docente, na medida em que este professor irá tratar dentro da escola assuntos relacionados ao tema, de modo a conscientizar e preparar o aluno para um usufruto mais consciente e responsável de seu tempo livre e projetando maiores e melhores dimensões da Qualidade de Vida (Professor 04).

A partir da visão do professor 04, é possível propor uma compreensão das práticas de lazer como sendo práticas capazes de oferecer experiências que possam gerar mudanças na própria realidade. “Ocupações” (ou até mesmo não ocupações) que contribuam para além do descanso e recuperação das energias, com vivências culturais mais amplas, reflexões e diálogo com outras culturas, pessoas, lugares e áreas de conhecimento; estimulando a construção de experiências que convidem a reflexões a cerca da própria sociedade, buscando a compreensão, a resistência e a transformação. Entendendo assim que seja um conjunto de propriedades que envolve a atuação profissional e sua importância (SILVA, 2011).

A relevância atribuída pelo quinto professor está na oportunidade de reflexão sobre as duas temáticas, ao destacar que:

Com relação a essa disciplina estando no currículo, acredito que seja positiva uma vez que seja uma oportunidade de reflexão sobre essas temáticas, que em meu ponto de vista ainda se apresenta de forma muito equivocada na sociedade (Professor 05).

Acreditamos que o equívoco citado pelo professor 05 esteja ligado ao fato de muitas pessoas pensarem que recreação e lazer são a mesma coisa, apesar de terem aspectos comuns entre si. Assim como Werneck (2013), o professor vê na disciplina uma oportunidade de gerar debates, questionamentos e reflexões sobre a temática recreação e lazer no campo profissional, para que os novos profissionais estejam bem informados e capacitados para seguir na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber a construção de alicerce durante a formação profissional e que esse processo é contínuo. Diante do grupo pesquisado foi possível constatar que no primeiro questionamento os professores têm o lazer e a recreação como ações que promovem o lúdico, o coletivo, sendo duas áreas que se complementam, e que tem ganhando um espaço promissor no mercado de trabalho.

No segundo momento realizado com os mesmos onde foram questionados sobre os pontos de vista da relação da disciplina como componente curricular do curso de licenciatura em educação física ambos os docentes consideraram a importância da disciplina para formação profissional de maneira que a mesma contribui com conhecimento fundamental para a prática docente.

Sendo assim a recreação e o lazer são possíveis estratégias que o profissional da área de Educação Física pode se utilizar para deixar suas práticas mais prazerosas, e atrativas, onde pode ser utilizada dentro e fora da sala de aula, de maneira que utilizando esse recurso metodológico proponha fins pedagógicos ao ensinar se divertindo.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, L.A. **Cultura corporal do movimento e lazer:** a proposta curricular do estado de São Paulo na perspectiva de professores da rede estadual de Piracicaba. Dissertação (Mestrado em Movimento Humano, Cultura e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013. Disponível em :<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/19052014_175719_lucascarvalho.pdf>. Acesso em: 20 de Outubro de 2017.
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular.** 3 ed. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FILIPPIS, A; MARCELLINO, N. C. Formação profissional em lazer, nos cursos de Educação Física, no Estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 03, p. 31-56, jul/set de 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/37560>>. Acesso em: 01 de Agosto de 2017.
- ISAYAMA, H. F. Atuação do profissional de educação física no âmbito do lazer: A perspectiva da animação cultural. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p.407-413, abr./jun. 2009. Disponível em: < <https://www.clubedosrecreadores.com/clubeintelectual/22.pdf>>. Acesso em: 20 de Outubro de 2017.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação.** 10 ed. Campinas: Papirus, 2003.
- MARCELLINO, N.C. **Pedagogia da Animação.** Campinas: PAPIRUS, 2011.
- ROSADO, D. G.*et al.* Recreação e Lazer - Relações com a Educação Física. **Argumentandum - Revista Eletrônica das Faculdade Sudamérica**, v. 1, p. 41, 2010. Disponível em: <http://sudamerica.edu.br/argumentandum/artigos/argumentandum_volume_1/Recreacao_e_Lazer.pdf>. Acesso em: 18 de Setembro de 2017.
- SANTOS, C.A.N.L; ISAYAMA, H.F. Professores de recreação o e lazer em cursos de educação física: um olhar sobre a construção do saber. **Revista digital edfportes.** Buenos Aires, ano 133. n. 121, jun. de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd121/recreacao-e-lazer-em-cursos-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 20 de Outubro de 2017.
- SILVA, T.F. Lazer, escola e educação física escolar: encontros e desencontros. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.1, mar/2011. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prpq/images/revistalicere/licerev14n01_ar4.pdf>. Acesso em: 20 de Outubro de 2017.

O CONTEÚDO DE PRIMEIROS SOCORROS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Ana Clara Cassimiro Nunes

Graduanda em Licenciatura em Educação Física (IFPB)

anaclaracassimiro18@gmail.com

Mariana Beatriz Gomes da Silva

Graduanda em Licenciatura em Educação Física (IFPB)

marianaifpbs@gmail.com

Sarah Rubhânia Machado da Costa Moraes

Graduanda em Licenciatura em Educação Física (IFPB)

rubhania@gmail.com

Margysa T. B. Rosas

Mestre em Sistemas Agroindustriais (IFPB)

magisatbr@hotmail.com

RESUMO

Os riscos iminentes de acidentes no ambiente escolar e mais especificadamente nas aulas práticas de Educação Física, necessitam de conhecimento do conteúdo de primeiros socorros por parte dos alunos. No entanto, esse estudo ofertado não se pode ater somente às lesões, mas proporcionar uma ampliação de conhecimento que auxiliem os alunos a prestarem o atendimento necessário em casos de urgência. Muitos problemas são vivenciados cotidianamente no ambiente escolar, entre os quais pisos escorregadios, quadras ásperas, esburacadas, rampas inadequadas, falta de acessibilidade, entre outros, que deixam claros os perigos a que tanto alunos, como professores e funcionários, estão expostos, tornando assim, imprescindível a abordagem de conteúdos voltados aos primeiros socorros. Esse estudo, portanto, possui como objetivo analisar o conhecimento de alunos das turmas do 3º ano do ensino médio e uma turma de 2º ano período integral da Escola Agro técnica do Cajueiro- EAC, Campus IV – UEPB, da cidade de Catolé do Rocha acerca de medidas de primeiros socorros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva que relata a experiência de ensino dos conteúdos de primeiros socorros a luz do referencial teórico utilizado. Como instrumento para a verificação dos conhecimentos com os alunos um questionário contendo 20 questões fechadas elaboradas especialmente para esse estudo. Os resultados encontrados ratificam a necessidade do desenvolvimento de treinamentos a respeito de primeiros socorros para este público. Baseado nisso, percebeu-se o quanto é importante difundir o conhecimento sobre primeiros socorros, para contribuir com a sociedade, e é importante o preparo de adolescentes e jovens do ensino médio para enfrentar tal experiência, visto que, a disciplina de primeiros socorros não faz parte da grade curricular dos alunos.

Palavras-chave: Educação física. Primeiros socorros. Ensino médio.

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares da Educação Básicas de Educação Física (2008) trazem em seus elementos articuladores a cultura corporal e saúde, abordam o conteúdo “lesões e primeiros socorros”. De fato, ao considerar que várias possibilidades de acidentes podem

ocorrer no âmbito escolar e, mais especificamente, nas aulas práticas de Educação Física, o conteúdo de primeiros socorros não pode simplesmente se ater às lesões, mas ampliar esses conhecimentos aos alunos para, quando houver a necessidade, seja prestado o atendimento mínimo.

Segundo Santinni (2008) “É relevante compreender que Primeiros Socorros, se referem aos cuidados temporários e imediatos que se prestam à pessoa que está ferida ou adocece repentinamente.” Desta forma, todas as pessoas deveriam ter os conhecimentos básicos sobre o assunto. Pois, ninguém sabe onde, como e quando pode sofrer um acidente, mal súbito, ou ainda, presenciar ou envolver-se em um acidente no qual se necessita da prestação de socorro. Sabe-se que a escola deveria oferecer a todos que nela transitam um ambiente seguro, procurando reduzir ao máximo os riscos de acidentes.

Em muitos casos relacionados ao atendimento de primeiros socorros, pode-se observar que as pessoas inseridas no ambiente escolar possuem pouco ou nenhum conhecimento técnico sobre o assunto, apesar de reconhecerem a necessidade de tê-lo (FONSECA, 2008).

Desta forma, percebe-se a necessidade de abordar os conteúdos de primeiros socorros junto aos alunos do ensino médio, porque é a partir dessa fase da vida que os jovens tendem a se arriscar mais nas práticas esportivas e nas atividades do cotidiano da sociedade. Com isso, observa-se a vulnerabilidade deste grupo a acidentes, seja no âmbito escolar e esportivo, seja na sociedade.

De acordo com Novaes e Novaes (1994) o nome “Primeiros Socorros” surgiu no século XIX, mais precisamente em 1870, pelas mãos dedicadas do suíço Jean Henry Dumant. Assim, denomina-se Primeiros Socorros ao tratamento aplicado de imediato ao acidentado ou portador de mal súbito, antes da chegada do médico. Sendo que as urgências podem ser classificadas em quatro categorias:

1 – Extrema Urgência – Visa uma remoção imediata. Exemplo de hemorragias internas; asfixiados.

2 – Primeira Urgência – É a remoção antes de uma hora. Exemplo, membros esmagados; feridas abdominais.

3 – Segunda Urgência – É a remoção antes de três horas. Exemplo: fratura exposta nos membros.

4 – Sem urgência ou pequena urgência – É quando a remoção pode ser feita posteriormente. Exemplo: fraturas fechadas.

Destaca-se que o Socorrista é a pessoa que, após capacitação, está habilitada a prestar os primeiros socorros utilizando os conhecimentos adquiridos (NOVAES; NOVAES, 1994).

Entretanto, normalmente, o Prestador de Socorro é o sujeito que presta o primeiro atendimento à vítima até a chegada da assistência médica especializada (CREF 7, 2006).

Segundo Varella (2009), qualquer pessoa está sujeita a presenciar uma situação de emergência, nos mais variados lugares. Dependendo da situação pode haver risco de morte para a(s) vítima(s). Frente a um acidente, aqueles com um pouco de conhecimento e técnica podem e devem prestar os primeiros socorros para tentar assim, evitar o agravamento do problema até a chegada do atendimento especializado.

De acordo com Novaes & Novaes (1994), para que haja um primeiro atendimento com êxito são necessários alguns procedimentos:

- Nunca deixar de prestar atendimento a quem precisa;
- Chamar o serviço de urgência o mais rápido possível;
- Ao ligar para a urgência procurar ter o máximo de informações possível sobre a vítima e o local do acidente;
- Antes do atendimento, analisar o local do acidente e a vítima;
- Analisar se há perigo para a vítima e para quem pretende ajudar;
- Manter a calma, falar com a vítima e procurar acalmá-la;
- Usar sempre equipamentos de proteção (luvas, panos limpos, etc);
- Dispersar os curiosos

SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA

Todos nós, por mais cuidadosos que sejamos, estamos sujeitos a nos depararmos com uma situação de emergência em qualquer momento e em qualquer lugar. Logo após um acidente ou mal súbito, no atendimento de primeiros socorros, devemos nos ater à preservação da vida, evitando complicações físicas e psicológicas, tentando assim aliviar a dor e acalmar a vítima até a chegada do resgate.

Pensando em situações de emergência, o Senac (2012) elencou alguns casos em que o atendimento de primeiros socorros poderá ser fundamental:

- Parada Cardiorrespiratória: parada respiratória e parada cardíaca;
- Estado de Choque
- Ferimentos: escoriação; amputação; contusão; entorses; fraturas e luxações.
- Hemorragias: hemorragia externa; hemorragia interna;
- Queimaduras: Insolação; Intoxicação.

- Desmaios: vertigens; convulsões.
- Choque Elétrico
- Corpos Estranhos: olhos, garganta, nariz, ouvido, pele
- Intoxicações: alimentar; medicamentosa; drogas; substâncias químicas em geral;
- Afogamento
- Transporte de pessoas acidentadas: em maca; sem maca.
- Mordidas e picadas de animais: serpentes; Insetos; gatos e cachorros; aranhas e escorpiões.

IMPORTÂNCIA DOS PRIMEIROS SOCORROS

Acredita-se que um grande número de acidentes poderia ser evitado se as pessoas fossem mais cuidadosas. Porém, quando eles acontecem, conhecimentos simples podem ajudar e fazer a diferença para diminuir o sofrimento, evitar o agravamento da saúde e salvar vidas.

Segundo Varella (2009), é de suma importância saber que em situações de emergência, deve-se tentar manter a calma e ter consigo que os primeiros socorros não excluem a necessidade de um médico. Um atendimento de emergência mal realizado pode comprometer a saúde da vítima.

O artigo 135 do Código Penal Brasileiro deixa claro que: “Deixar de prestar socorro à vítima de acidentes ou pessoas em perigo eminente, podendo fazê-lo, é crime”, mesmo que não seja a causadora do fato (BRASIL, 2008).

No caso específico das escolas, segundo Liberal (2005), as escolas vêm assumindo um importante papel na prevenção de acidentes, na promoção da saúde e na prevenção de doenças entre crianças e adolescentes, visto que elas tendem a passar, aproximadamente, um terço do dia na escola.

O espaço escolar deveria ser seguro não só nas questões emocionais, mas também nas questões psicológicas e estruturais. Mas, como é do conhecimento da maioria das pessoas, no ambiente escolar, é normal a constante movimentação dos alunos, seja durante as aulas práticas de Educação Física ou das demais disciplinas, seja nos corredores, no pátio na hora do intervalo, nas salas de aula, na hora da entrada e saída dos alunos, sem deixar de mencionar as inadequações estruturais das escolas que muitas vezes aumentam os perigos

enfrentados pelos alunos e até mesmo possibilitam a ocorrência de acidentes dentro do ambiente escolar.

Tudo isso pode levar a acontecimentos que resultariam em lesões nos alunos. As atividades esportivas ou recreativas de caráter competitivo acabam aumentando os índices de acidentes dentro e fora do ambiente escolar. Essas disputas, junto com um maior contato entre os participantes, faz aumentar o nível de lesões nas práticas esportivas (MOREIRA, 2003; SANTOS; SANTOS, 2011).

Assim, o professor, e, especialmente docente de Educação Física, dentro de um ambiente escolar, tem a tarefa de educar e supervisionar no que diz respeito ao atendimento de traumatismos (SANTOS; SANTOS, 2011).

Segundo Flegel (2002), o professor de Educação Física, em muitos casos, é o primeiro profissional a presenciar um acidente no ambiente escolar e, como não há médicos, acaba por ser o responsável pelos primeiros socorros.

No último dia 01 de setembro de 2017, foi apresentada a PL 210/2015 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) para incluir conteúdos relativos aos primeiros socorros, abrangendo teoria e prática e incluindo treinamento em ressuscitação cardiopulmonar, onde alunos dos ensinos fundamental e médio poderão aprender técnicas de primeiros socorros. O objetivo é formar um número cada vez maior de cidadãos com conhecimentos mínimos, mas eficazes de salvamento emergencial. Isso porque, segundo o autor, o auxílio prestado por voluntários com experiência em resgate e emergência é de grande valia no salvamento de vidas, aumentando a chance de sucesso do resgate.

MATERIAIS E METÓDOS

Este estudo teve uma abordagem qualitativa descritiva, que relata a experiência de ensino dos conteúdos de primeiros socorros a luz do referencial teórico utilizado. O grupo estudado foi composto por duas (02) turmas do 3º ano e uma (01) turma de 2º ano período integral da Escola Agro técnica do Cajueiro- EAC, Campus IV – UEPB, da cidade de Catolé do Rocha, no período de 20 a 30 de novembro de 2017, totalizando assim uma amostra de 92 alunos.

O instrumento utilizado para a verificação dos conhecimentos com os alunos foi um questionário contendo 20 questões fechadas elaboradas especialmente para esse estudo. O sistema de aula utilizado foi o expositivo-dialogada, utilizando também as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) como data show, vídeos, textos, proporcionando

principalmente uma iniciação ao conteúdo de forma teórica e em seguida, passando para a prática com a professora de Educação Física, que também é Bacharel em Enfermagem, e que tem conhecimento e capacitação técnica para aplicar as práticas.

Aos participantes, foi garantido o anonimato, a liberdade para retirar sua autorização para utilização dos dados na pesquisa e a garantia do emprego das informações somente para fins científicos. Os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa voluntariamente foram esclarecidos dos objetivos do estudo, e receberam Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado pelos pais e/ou responsáveis, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para ser assinado àqueles que eram menores de idade. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, utilizando o software Microsoft Excel, e foram apresentados e discutidos a luz da literatura científica. A aplicação do questionário antecedeu o treinamento, sendo assim as informações coletadas oriundas do conhecimento prévio dos estudantes.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Ragadali Filho et al. (2015) propõe que os conhecimentos das técnicas de primeiros socorros não devem ficar presas aos profissionais que estão relacionados com a situação, mas abranger toda a sociedade, já que essa prática não é restrita apenas em aplicar os procedimentos, sendo também parte do conhecimento a verificação do nível de consciência e também o mantimento do estado de calma do paciente.

Roppolo (2009) salienta a importância de intervir no ensino desse suporte na escola pelo fato de que as crianças e adolescentes, além de gerar uma discussão entre os diversos ambientes que convivem, progridem para ser adultos mais cientes e treinados sobre o suporte básico de vida.

O quadro abaixo apresenta os temas geradores e seus conteúdos que foram abordados no questionário, e aplicado aos alunos envolvidos no projeto.

Temas Geradores	Conteúdos
Ferimentos	Contusão, escoriações.
Mordidas e Picadas de Animais	Gatos e cachorros, serpentes, escorpiões e aranhas, conduta geral de urgências.
Hemorragias	Interna e externas, nasal
Queimaduras	Queimaduras de 1º, 2º e 3º graus, queimaduras por produtos

	químicos
Desmaios	Sinais e sintomas, como atender, procedimentos
Parada Cardiorrespiratória	Parada respiratória, parada cardíaca, como proceder.

O questionário semi-estruturado foi criado apenas com para a finalidade deste estudo, continha 20 perguntas de múltipla escolha. Fora aplicado em forma de pré-teste, para fins de se traçar o nível de conhecimento dos alunos a respeito da temática, e após ações educativas e aulas práticas, fora aplicado em forma de pós-teste.

A tabela abaixo apresenta os resultados do questionário nos seus dois formatos pré e pós-teste.

VARIÁVEL	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	N	%	N	%
HEMORRAGIA				
ACERTOS	37	41	86	93
ERROS	55	59	6	7
FERIMENTOS				
ACERTOS	41	45	82	89
ERROS	51	55	10	11
QUEIMADURAS				
ACERTOS	57	62	90	98
ERROS	35	38	2	2
MORDIDAS E PICADAS DE ANIMAIS PEÇONHENTOS				
ACERTOS	15	16	89	96
ERROS	77	84	3	4
SITUAÇÕES ACIDENTES DE				
ACERTOS	23	25	87	95
ERROS	69	75	5	5
DESMAIOS				
ACERTOS	8	9	90	98
ERROS	84	91	2	2
PARADA CÁRDIORESPIRATÓRIA				
ACERTOS	25	27	89	96
ERROS	67	73	3	4

Verificou-se que no pré-teste a quantidade de acertos foi de 206, e de erros foi de 438, antes da realização do treinamento e das abordagens dos conteúdos. Posteriormente após a intervenção, o número de acertos subiu para 524 e o de erros foi 35. Dessa forma nota-se a importância do conhecimento das condutas de emergência em caso de hemorragia, uma vez que, quando esta se apresenta de forma abundante e não controlada pode ocasionar a piora do quadro levando a vítima a óbito em poucos minutos.

Os materiais utilizados para proporcionar o conhecimento básico prático para agir corretamente em uma emergência foram talas, colar cervical e ataduras (Figura 1).

Figura1: Materiais utilizados nas vivências práticas



Fonte: acervo pessoal

Os alunos tiveram a oportunidade de participar diretamente da aula vivenciando uma situação de emergência que foi posta pela professora. Dessa forma os próprios alunos vivenciaram o momento tanto como pacientes, como socorristas (Figura 2 e 3).

Quanto à frequência da participação dos alunos, 75% teve participação em todas as aulas teóricas. Nas aulas práticas houve participação de apenas 50% dos alunos, 41,7% não participou de nenhum treinamento prático e 8,3% participou em partes. Hoje um dos maiores desafios que os serviços de urgência e emergência enfrentam é atender as necessidades de educação para a população em geral, é fundamental ressaltar que o esclarecimento e treinamento educacional a este público.

De uma forma geral a população necessita ser estimulada a aprender técnicas de noções básicas de primeiros socorros e o âmbito escolar pode ser considerado uma porta de entrada para a transmissão deste conhecimento.

Figura 2: Alunos na prática dos primeiros socorros



Fonte: acervo pessoal

Figura 3: Iniciação da aula expositivo-dialogada



Fonte: acervo pessoal

CONCLUSÃO

Ao considerar as evidências desse estudo, conclui-se que a intervenção pedagógica realizada com as turmas do ensino médio teve resultados positivos no que se refere ao conhecimento sobre o tema Primeiros Socorros. Mas, ressalta-se que a vivência prática (situação real) não foi avaliada no estudo. Assim, afirmar que os alunos tenham habilidades suficientes para aplicar tais conteúdos não pode ser avaliado ao final da unidade didática. Ficou evidenciado nesta intervenção que os alunos possuem algum conhecimento sobre o tema Primeiros Socorros.

O tema abordado nesta pesquisa teve aceitação por parte dos alunos envolvidos e revelou ser de suma importância para toda comunidade escolar e, por consequência, se estendendo para a comunidade geral por intermédio dos alunos.

Faz-se necessário à realização de outros estudos ligados ao tema para aperfeiçoamento do mesmo e ainda a sugestão da implementação de treinamentos periódicos sobre os primeiros socorros a toda comunidade escolar, em especial aos professores de Educação Física que são os primeiros a atender, na maioria das vezes, os acometidos em acidentes dentro da escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 12. Ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Socorros de Urgência em Atividades Físicas**. CREF 7/SP. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/NiltonAnjos2009/socorros-de-urgenciaem-atividades-fisicas>> Acesso em 02/11/2017.
- FLEGEL, M. **Primeiros Socorros no Esporte**. Barueri: Manole, 2002.
- FONSECA, C. A. L. **Proposição de Material Didático Direcionado à Prevenção e Possíveis Atendimentos de Acidentes na Escola**. Cadernos PDE. Versão On-line. 2008.
- GHIROTTI, F. M. S. **Socorros de Urgência e a Preparação do Profissional de Educação Física**. Tese de Doutorado-Unicamp. Campinas 1997.
- LIBERAL, E. F., AIRES, M. T., AIRES, R. T., OSÓRIO, A. C. A., **Escola Segura**. Jornal de Pediatria. Rio de Janeiro. Vol. 81. Nº 5. 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 18 de novembro de 2017.
- MOREIRA, P., GENTIL, D., OLIVEIRA, C. **Prevalência de lesões na Temporada 2002 da seleção brasileira masculina de basquete**. Ver. Bras. Med. Esporte – Vol.9, nº5. pág.258 a 262. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbme/v9n5/v9n5a02.pdf>> Acesso em 18 de novembro de 2017.
- NOVAES & NOVAES, J. S. – Geovanni da Silva. **Manual de Primeiros Socorros para Educação Física**. Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 1994.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Disciplina de Educação Física**. Curitiba: Departamento de Educação Básica, 2008.
- RAGADALI FILHO, A. et al. **A Importância do Treinamento de Primeiros Socorros no Trabalho**. Revista Saberes, Faculdade São Paulo. v. 3, n. 2, jul/dez., p. 114-125, 2015.
- ROPPOLO, L.P.; PEPE, P.E. **Retention, retention, retention: targeting the young in CPR skills training**. CritCare. v. 13, n. 5, p. 185, 2009.
- SANTINI, G. I. **Primeiros Socorros e Prevenção de Acidentes Aplicados ao Ambiente Escolar**. Cadernos PDE. Versão On-line. 2008.
- SANTOS & SANTOS, A. **Traumatismos em Estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública**. Anais XVII Conbrace- setembro 2011. Acesso em 02 de novembro de 2017.
- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL -. SENAC. **Primeiros Socorros: como agir em situações de emergência**.3. ed. Rev. atual. 4. Reimpr. /José Márcio da Silva Silveira; Mercilda Bartmann;Paulo Bruno. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2012. 144p

SIQUEIRA, G. S. **Atuação do Professor de Educação Física diante de Situações de Primeiros Socorros.** Revista Digital. Buenos Aires, março 2011. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd154/professor-de-educacao-fisica-primeirosocorros.htm>. Acesso em 18 de novembro de 2017.

SOUZA, P. J.; TIBEAU, C. **Acidentes e Primeiros Socorros na Educação Física Escolar.** Revista Digital. Buenos Aires – Dezembro de 2008. Disponível em <<HTTP://www.efdeportes.com/efd127/acidentes-e-primeiros-socorros-naeducacao-fisica-escolar.htm>.> Acesso em 18 de novembro de 2017.

VARELLA, D. JARDIM. **Guia Prático de Saúde e Bem-Estar.** Barueri: Gold editora, 2009.

VECCHIO, F. B. Del, et AL. **Formação em Primeiros Socorros:** Estudo de Intervenção no Âmbito Escolar. Cadernos de Formação, p. 56-70, mar.2010. Acesso em 18/11/2017.

O ENCONTRO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO SURGIMENTO DO “MOMENTO PESQUISADOR”

Alberto Assis Magalhães
Graduado em Educação Física (UERN)
Professor da Educação Básica da Cidade de Iracema-CE
betoassis2001@hotmail.com

Suênia de Lima Duarte
Mestre em Educação (UERN)
Professora do curso de Educação Física – CAMEAM/UERN
limaduarte-uern@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa de conclusão de curso, realizado no curso de licenciatura em Educação Física, no qual objetivou analisar a pesquisa no processo de formação docente em Educação Física do CEF/CAMEAM/UERN. Esta pesquisa tem por objetivo, relatar de como surgiu o momento pesquisar em um aluno do curso acima citado e quais as implicações que esse momento veio a causar na vida acadêmica do mesmo. Trata-se de um estudo de cunho autobiográfico e qualitativo, utilizando como abordagem metodológica a bricolagem. A princípio o presente trabalho traz as angústias e anseios de quando um aluno ingressa no ensino superior. Traz também o momento com a pesquisa no âmbito na universidade e suas implicações na formação do aluno. Sendo que a mesma foi uma das responsáveis pela identificação do aluno com o curso. Fez refletir sobre os desejos e anseios dentro do curso de Educação Física. Por meio da escrita de artigos, levando assim a refletir sobre o os anseios dentro do curso. Trouxe uma reflexão a respeito de como atuaria em sala de aula. Podemos afirmar, então, que a pesquisa possibilitou ter um olhar mais plural das coisas.

Palavras-chave: Pesquisa. formação docente. Educação Física.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa de conclusão de curso, realizado no curso de licenciatura em Educação Física, no qual objetivou analisar a pesquisa no processo de formação docente em Educação Física do CEF/CAMEAM/UERN.

Esta pesquisa tem por objetivo, relatar de como surgiu o momento pesquisar em um aluno do curso acima citado e quais as implicações que esse momento veio a causar na vida acadêmica do mesmo. Entre elas, a continuação no curso de licenciatura em Educação Física. Trata-se de um estudo de cunho autobiográfico, qualitativo que Segundo Bogdan e Biklen (1994) esse tipo de pesquisa não estabelece questionamentos para serem investigados a partir de variáveis. As questões são formuladas com o objetivo de se estudar, em sua completude, os fenômenos que estão inseridos em uma determinada realidade.

Para Demo (2006, p. 20), pesquisas de cunho qualitativo, “[...] pretendem trazer à cena da pesquisa a preocupação com a realidade inesgotável no mensurável”. Trata-se de uma pesquisa também descritiva, a qual, segundo Gil (2002, p. 42), “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Com efeito, há horizontes que não são empíricos e que fazem parte da realidade. Segundo Demo (2006), é fundamental que a ciência os capte e, principalmente, que não reduza a realidade ao que se pode captar, ao que é mensurável. Para evitar esse deslize, adotou-se como abordagem metodológica a bricolagem proposta por Kincheloe (2007), com o auxílio de procedimentos que melhor responderam ao objetivo proposto. De modo mais claro:

A bricolagem tem uma dimensão desprovida de pudores, que pergunta: ‘quem disse que pesquisa tem que ser feita assim?’. Essa falta de pudor é baseada numa postura que despreza a ideia de que métodos monológicos e ordenados nos conduzem ao lugar certo na pesquisa acadêmica (KINCHELOE, 2007, p. 18).

A autora referenciada segue relatando que a bricolagem, na ciência, refere-se à capacidade de empregar múltiplas abordagens e construtores teóricos na pesquisa. Para ela, entretanto, esse é o caminho para uma nova forma de um rigor em pesquisa (KINCHELOE, 2007).

RESULTADO E DISCUSSÕES

O ingresso no ensino superior é acompanhado por um misto de sensações, alegria, medo e angústias. Somos tirados da nossa zona de conforto, de modo que nos sentimos cada vez mais aflitos dentro desse universo que fora sempre almejado. Essa insegurança, muitas vezes, é gerada a partir do não se encontrar consigo mesmo, dentro do processo de formação.

No início do curso de Licenciatura em Educação Física, nos encontrávamos como *Alice no país das maravilhas*, personagem de Carroll (2006). Ardendo de curiosidade sobre o coelho branco, com um colete e olhos cor de rosa que vira, “[...] ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar para dentro de uma grande toca de coelho embaixo da cerca. No mesmo instante, Alice entrou atrás dele, sem pensar como faria para sair dali” (CAROLL, 2006, p. 6).

Assim como Alice entrou na toca atrás do coelho branco, ingressamos no ensino superior atrás de um sonho. A relação que estabelecemos aqui é entre o coelho branco e os sonhos que cada um tem. Ousar ir em busca de nossos coelhos, requer coragem e ação. Como

Alice, precisamos nos permitir ir ao encontro daquilo que nos mantém vivos; a capacidade de sonhar. Precisamos dar mais atenção aos nossos sonhos, não apenas àqueles que acontecem enquanto dormimos, mas também àqueles sonhos “[...] que produzimos quando estamos acordados, vivendo as batalhas da existência, sentindo a vida que pulsa em nosso dia-a-dia” (CURY, 2004, p. 9).

Correr atrás dos nossos sonhos nem sempre é algo fácil, como afirma Cury (2004), às vezes é necessário atravessar turbulências quase que insuperáveis, suportar pressões que poucos tolerariam e viver dias ansiosos, sentindo-se pequenos diante dos obstáculos. Assim ocorreu conosco na busca pelos nossos sonhos de ter uma graduação. De início não sabíamos qual curso fazer, até optarmos pela Educação Física.

Ao retomar o exemplo de Alice na toca, percebemos que, enquanto caía, ela teve algum tempo para olhar ao seu redor e desejar saber o que lhe estava acontecendo. Ela olhava para baixo e via tudo escuro. Assim nos sentíamos ao ingressar na Universidade. Encontrávamos cheios de dúvida; ficávamos tentando pensar no que seria melhor para nós e entender esse novo universo no qual estávamos nos inserindo, porém, nossos pensamentos pareciam estar em trevas, não víamos nenhuma luz. As dúvidas que sentíamos, por determinado momento, foram como um inverno gelado que impede o desabrochar de uma rosa. Encontrava-nos, então, como a roseira do conto *O rouxinol e a rosa*, escrito por Wilde (2005). O autor retrata a história de um rouxinol que buscou uma roseira para adquirir uma rosa vermelha, a qual seria levada a um estudante que pretendia dá-la à dama com quem pretendia dançar no baile. A dama só dançaria com ele se lhe trouxesse uma rosa vermelha. Quando o rouxinol procurou a roseira, ela falou que as suas rosas eram vermelhas, mas o inverno congelou o seu sangue e a ventania quebrou os seus ramos, por isso não teria como florescer naquele ano. Assim estavam nossos pensamentos, não florescia nenhuma certeza acerca das nossas dúvidas.

Quando ingressamos no curso, experimentamos várias sensações, incluindo alegria e angústia. Alegria por ter ingressado no ensino superior, em uma universidade pública, pois sempre considerávamos que não tínhamos capacidade para tal feito, afinal somos filhos de um agricultor e uma gari, por isso que sempre estudamos em escolas públicas de uma comunidade na zona rural da cidade de Iracema-CE, o que reduzia nossas chances de sermos aprovados em um vestibular, devido à ampla concorrência.

No início, muitas vezes, sentíamos angustiados por não estarmos nos identificando com o curso. Tentávamos olhar para o nosso futuro dentro dele, mas não conseguíamos imaginar nada. Era totalmente escuro para nós. Cheios de incertezas, não sabíamos se iríamos continuar, mas, ao mesmo tempo, não queríamos deixá-lo. Como já dizia Willian Shakespeare

(S/D), em seu texto *o menestrel*, “nossas dúvidas são traidoras e nos fazem perder o bem que poderíamos conquistar se não fosse o medo de tentar”.

Durand, Saury e Veyrunes (2005) relatam que todo processo referente à formação para o ofício de ensinar, às vezes, gera problemas. O nosso problema, naquele momento, era estarmos perdido, em um buraco escuro, o qual não sabíamos para onde nos levaria e nem o que queríamos. Em meio a tantas angústias, às vezes, surgiam amigos e colegas que nos aconselhavam a desistir do curso e procurar outro. Ficávamos pensativos, pois, antes éramos pessoas que se pautavam muito na ideia dos outros, no que nos falavam. Porém, precisávamos decidir e “decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco” (FREIRE, 2015, p. 91). Então decidimos continuar no curso, pois, é decidindo que se aprende a decidir. Não aprenderemos a ser se não decidimos nunca. Foi com esse sentimento de decisão que resolvemos correr riscos e seguir em frente no curso de Educação Física.

Logo no início do curso, tivemos o contato com a pesquisa por meio da disciplina *Metodologia do trabalho acadêmico*, que nos proporcionou realizar um pré-projeto de pesquisa como requisito para aprovação. Tal método convergia para o que consta no projeto pedagógico do curso de Educação Física (PPC) do CEF-CAMEAM/UERN, o qual apresenta que, desde o primeiro semestre do curso, os acadêmicos devem ser estimulados a participar de projetos de pesquisas, assim como da extensão, desenvolvidos durante as disciplinas, apoiados por uma orientação docente (CEF-CAMEAM/UERN, 2015).

Diante de tantas dúvidas e questionamentos nos veio o desejo de escrever sobre os investimentos feitos na Educação, no que se refere à disciplina de Educação Física, no contexto da copa do mundo de 2014. A razão da escolha por esse contexto está nos milhões de reais gastos para sediar esse megaevento esportivo, enquanto o professor de Educação Física da escola básica não tem material para trabalhar. Na maioria das vezes, tem que adaptar as suas aulas aos materiais que a escola oferece, ou, até mesmo, tirar do seu salário para comprar material.

Mesmo tendo uma escrita e reflexão incipientes, essa produção acadêmica serviu como pontapé inicial para despertar-nos o gosto pela pesquisa na graduação. A partir de então, começamos a ver uma luz a dissipar as trevas que se encontravam em nossos pensamentos, e o botão de uma rosa desabrochando, criando caminhos para se ter uma certeza. E foi assim que fomos começando a nos encontrar no curso, por meio da pesquisa.

Logo em seguida, recebemos o convite de uma professora, a mesma da disciplina de metodologia do trabalho acadêmico, para ser ouvinte das discussões de um projeto de pesquisa que coordenava, intitulado “A questão cultural e a atividade física em espaços de

educação não formal”. O projeto abordava a teoria do sociólogo Pierre Bourdieu, que objetiva desvelar os motivos que levam as pessoas a praticarem atividades físicas. Como estratégias metodológicas para a realização desta pesquisa haviam encontros semanais para a discussão de conceitos da teoria do sociólogo citado. Nesses encontros, debatíamos, por meio de seminários e outras estratégias, visto que “é inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar” (LÜDKE, 2013, p. 42).

Tudo isso, de início, causou-nos estranhamentos e espantos, como diz Alves (2008, p. 63), “[...] era como viajar por uma terra cuja língua me era desconhecida: perdi muita coisa, mas, nos intervalos das incompreensões, havia os cenários. Tudo me espantava”. Sentia-nos perdido em meio às discussões que eram realizadas. Não raro, perguntava-nos: “O que estamos fazendo aqui? Não estamos entendendo nada!”

Mesmo assim, não deixamos de fazer as leituras propostas e de participarmos das discussões. E, aos poucos, percebíamos que as leituras e discussões realizadas estavam nos ajudando a compreender um pouco mais os fatos sociais e também no trato com as discussões, em algumas disciplinas. Lüdke (2013, p. 46) relata que “não é apenas como acontecimento cognitivo que a pesquisa pode contribuir no desenvolvimento profissional de um dado grupo, é também, e sobretudo, como acontecimento social”.

Maciel (2003), por sua vez, fala que, em processos de formação, aparecem necessidades e dificuldades. Estas, quando não enfrentadas pelo sujeito, são consideradas como limites que impedem ou dificultam as mudanças. Ao contrário, se enfrentadas, mesmo que não totalmente superadas, são consideradas como possibilidades de formação, movendo o sujeito para a mudança.

Nós poderíamos ter desistido de participar do grupo de pesquisa, tendo em vista as várias sensações experimentadas. Estávamos perdidos, como se estivéssemos sozinhos, navegando em alto-mar, em uma simples canoa, sem saber para onde irmos. Porém, persistimos no projeto e conseguimos superar as dificuldades e as necessidades que encontramos nesse nosso processo formativo.

Quando percebemos, já estávamos gostando de fazer pesquisa e sempre estávamos querendo investigar algo. A pesquisa, que para nós era um ambiente desconhecido, passou a ser um dos nossos maiores prazeres na universidade. Assim, começamos a buscar professores para escrever trabalhos e apresentar em eventos científicos. Eles tornaram-se nossos

“parceiros” acadêmicos. Tornaram-se nossa fonte de inspiração, principalmente aqueles a que tínhamos maior acesso e que nos davam um retorno para parcerias acadêmicas.

Hoje, na verdade, começamos a perceber que nosso contato com a pesquisa foi no ensino médio, por meio das feiras de ciências. Mas, como não somos apresentados a elas com caráter científico, passamos a acreditar que nossa primeira vivência com a pesquisa é quando chegamos à universidade, o que tornam as coisas ainda mais difíceis. Em relação ao nosso momento com a pesquisa no ensino médio, percebemos que ela ocupou um lugar real em nossas vidas num momento em que não estava conscientizado, até o momento em que ingressamos no ensino superior e tivemos contato com ela na graduação. Para Hess (2004, p. 35), “o momento é constituído de um conjunto de elementos materiais, psicológicos (afetivos) e passionais”.

No primeiro ano em que participamos da feira de ciências, ainda na escola, apresentamos um projeto que tratava o ecoturismo na Serra dos Bastiões/Iracema-CE. Nessa edição, nossa participação se deu de forma tímida, pois o grupo era formado por quatro alunos, em sua maioria do terceiro ano do ensino médio. Apenas nós nos encontrávamos no primeiro ano. O projeto foi aprovado e foi para a segunda fase, de caráter regional. Nesta fase, todas as escolas de ensino médio das cidades vizinhas (Jaguaribe, Jaguaratama, Jaguaribara, Ererê, Iracema, Pereiro e Potiretama), que correspondem a 11ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) do estado do Ceará, apresentaram os projetos selecionados na sua fase escolar. Não participei da apresentação do projeto na fase regional. Apenas duas alunas foram escolhidas pela professora orientadora do projeto.

Como afirma Hess (2004, p. 42), “há momentos dos quais nós somos sujeitos e outros que nós somos objetos. Sofremos ou investimos nossos momentos”. Na edição da feira de ciências descrita acima, não nos encontrávamos na condição de sujeito, estávamos apenas na condição de objeto, como coadjuvantes, desempenhando papéis secundários, como se estivéssemos na equipe apenas como mais um membro. Isso, às vezes, causava-nos sofrimento, pois queríamos desempenhar um papel, assim como os demais integrantes do grupo.

Hess (2004) ainda indaga que se podemos fazer revoluções em nossas vidas e transformar esses momentos sofridos em momentos investidos, passamos a ser sujeitos e não mais objeto. Fizemos então uma revolução e, a partir do momento sofrido, passeamos da condição de objetos para a condição de sujeitos.

Nos anos seguintes, objetivamos uma proposta de trabalho para uma nova feira de ciências, onde, sem a ajuda de nenhum professor, começamos a fazer uma pesquisa sobre a

origem da comunidade de Bastiões/Iracema-CE, visto que, no período correspondente a 2010, estava passando por um processo de reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo. Essa questão causou vários conflitos na comunidade. Então, resolvemos pesquisar sobre a sua origem. Para desenvolver esse trabalho nós íamos para a sede da escola, localizada em Iracema-CE, há 24km de distância da comunidade onde residíamos e estudávamos, pois não tinha nenhuma pessoa para nos orientar no que se referia a nossa pesquisa.

Para o projeto ser apresentado era obrigatório ter um professor orientador, então chamamos a professora de história, que, com prontidão, aceitou participar conosco. A gestão da escola percebeu que o projeto era bom, porém não acreditava que se classificaria para a fase regional. Para a surpresa de todos, fomos classificados.

No ano seguinte, continuámos com mais segurança e confiança em nós mesmos, pois já tínhamos algum conhecimento de como deveria ser feito o projeto. Com êxito, fomos aprovados na fase escolar, para, então, ir para a regional. Desta vez, ficamos em 2º lugar na área de ciências humanas.

Consideramos importante descrever que nosso primeiro momento com a pesquisa aconteceu ainda no ensino médio, visto que “quanto mais se descreve um momento mais ele ganha em amplitude, mas ele existe” (HESS, 2004, p. 44). A partir do momento que pusemos a perceber-nos dentro do processo de formação pela pesquisa, o *momento* do pesquisador surgiu docemente, assim como Hess (2004) descreve em seu momento com a pintura. Na graduação, além de termos participado como ouvinte do projeto “A questão cultural e a atividade física em espaços de educação não formal”, também participamos do projeto de pesquisa intitulado “Reflexões sobre os conhecimentos relativos à saúde nas práticas pedagógicas da educação física escolar”. Este último teve por objetivo geral analisar o debate sobre a saúde na escola e sua relação com a Educação Física. Seu andamento se deu por meio de reuniões semanais para a realização de discussões em torno do conhecimento sobre a saúde no contexto da educação física, com o desenvolvimento de leituras e debates teóricos sobre a temática do objeto de estudo.

Hoje, compreendemos a pesquisa como um processo não apenas científico, mas também formativo e humano. Shigunov Neto e Maciel (2009), corroboram essa visão ao afirmarem que a pesquisa é um processo humano por meio do qual o profissional adquire ou produz um novo conhecimento. Os autores complementam que “[...] a pesquisa de forma geral, no âmbito educacional compreende a capacidade do professor pesquisador em elaborar e construir conhecimento por si próprio, ou seja, é uma construção pessoal que pode ser

coletiva, mas que sempre traz benefícios para o coletivo” (SHIGUNOV NETO; MACIEL 2009, p. 4).

Acreditamos, então, que o ato de pesquisa implica necessariamente no ato de refletir. Como afirmam Shigunov Neto; Maciel (2009), a pesquisa apresenta-se como um instrumento fundamental para uma prática reflexiva. É possível admitir, então, que:

O contato com as pesquisas é suscetível de desenvolver as capacidades de análise e investigação, de evitar confundir a evidência com o fato demonstrado. A pesquisa seria suscetível de formar os jovens docentes no espírito crítico, na dúvida metódica, no comportamento racional, assim como no cuidado de responder com elegância às situações encontradas (BEILLEROT, 2013, p. 71).

Em complemento, Santos (2013) afirma que, de forma direta ou indireta, o desenvolvimento da pesquisa na universidade tem tido reflexos positivos na graduação. Corroborar esse pensamento Perrenoud (1993 *apud* SANTOS, 2003, p. 20), ao afirmar que a pesquisa na formação inicial, refere-se ao trabalho de investigação no qual

[...] o futuro docente terá oportunidade de aprender a olhar e a escutar com mais atenção, de ver melhor o que não está claramente explicitado, de perceber que a diversidade de pontos de vista é maior do que geralmente se supõe e de constatar que as situações são mais complexas do que apresentam, além, é claro, de esse trabalho ajudar a refinar o ponto de vista sobre determinado fenômeno.

Envoltos pela pesquisa, percebemos com qual pilar universitário formativo nos identificávamos mais e o que mais gostávamos de fazer na universidade, pesquisar. A pesquisa despertou-nos para sermos os estudantes e os seres humanos que somos hoje. Sendo que por meio dela conseguimos nos identificar no curso e terminá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração todos os caminhos percorridos na universidade, dentro do processo formativo para a docência, a pesquisa foi a que ficou mais marcada, assim percebemos que pesquisar é mais do que a coleta e tabulação de dados. Compreendemos assim, a pesquisa como uma reflexão, que pode ser individual ou coletiva, voltada para uma determinada população ou para si mesmo. No nosso caso, a pesquisa possibilitou-nos fazer uma reflexão voltada para nós mesmos, a partir dos momentos vivenciados.

De modo mais específico, ela nos fez refletir sobre os desejos e anseios dentro do curso de Educação Física. Por meio da escrita de artigos, levando assim a refletir sobre os anseios dentro do curso. Trouxe uma reflexão a respeito de como atuávamos em sala de aula. Podemos afirmar, então, que a pesquisa possibilitou termos um olhar mais plural das coisas, além disso, abriu-nos os olhos para perceber o potencial formativo desse ambiente na universidade. Sendo assim, o surgimento do momento pesquisador foi de grande importância para que pudéssemos nos identificar com o curso de Educação Física e terminá-lo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 19 ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: Esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 71-90.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.
- CARROLL, L. **Aventuras de Alice no país das maravilhas**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CEF/CAMEAM/UERN. **Projeto pedagógico do curso de educação física**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, 2015.
- CURY, A. J. **Nunca desista de seus sonhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4 ed. Campinas: Autores associados, 2000.
- DURAND, M; SAURY, J; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: Elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p.37-62, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0435125.pdf>>. Acesso: 05 de março de 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HESS, R. A teoria dos momentos contada aos estudantes. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, Unesp, ano 7, n. 9, jan-jun. 2004.
- HESS, R. A teoria dos momentos contada aos estudantes. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, Unesp, ano 7, n. 9, jan-jun. 2004.
- KINCHELOE, Joe L. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. (Org.). Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 27-54.
- MACIEL, M. D. Autoformação docente: limites e possibilidades. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2003, Recife/PE. **Anais**. Recife/PE: Sociedade Brasileira para progresso da ciência, 2003. p.1-5. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Painel/PNL083.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2017.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-25.

SHAKESPEARE, W. **O menestrel**. Disponível em:

<<https://jeffreck.wikispaces.com/file/view/O+menestrel.pdf>>. Acesso em: 23 de setembro de 2017.

SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. B. A importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – ISSN 1984-5294, vol.1, n.1, p. 04-23, maio/2009. Disponível em:

<http://univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html?action=readFile&file=A_importancia_da_pesquisa_para_a_pratica_pedagogica_dos_profs_que_atuam_na_educacao_superior_br.pdf¤t=/AI/CIP/Estrategias_e_Metodos> . Acesso em: 03 de abril de 2017.

WILDE, O. **O príncipe feliz e outros contos**. Edição especial. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

O LUGAR DA SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: RELATOS E REFLEXÕES

Sebastiana Fernanda Marques Bessa
Professora de Educação Física/UERN/CAMEAM
s.fernandaa@hotmail.com

Kátia Monara Martins da Silva
Graduanda do curso de Educação Física/UERN/CAMEAM
katia.monara@hotmail.com

Ubilina Maria da Conceição Maia
Docente do curso de Educação Física/UERN/CAMEAM
ubilinamcm@gmail.com

RESUMO

Este trabalho constitui um estudo com a finalidade de refletir e compreender a saúde na dimensão das ações vivenciadas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Objetivou-se, analisar como se desenvolve a temática saúde e qual a concepção dos alunos do Ensino Médio. O estudo tem como método de investigação uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, utilizando como instrumento um questionário. Participaram quinze alunos do segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cristovão Colombo de Queiroz da rede pública da cidade de Doutor Severiano, RN. O entendimento apresentado pelos alunos sobre saúde, a partir da concepção das vivências nas aulas de Educação física foi que a maioria tem ideias limitadas a alguns elementos; a saúde na perspectiva deles está relacionada com o equilíbrio do corpo e na perspectiva biológica de atividade física e saúde. Como se sabe, a saúde está para além disso, pois envolvem fatores sociais, educacionais, lazer, saneamento. Concluiu-se que, levar o tema saúde para as aulas de Educação Física de forma ampla na escola, se torna de suma importância, acreditando, que, a partir de pesquisas como esta, é possível começar uma mudança na concepção dos alunos sobre saúde.

Palavras-chave: Saúde. Educação Física. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de saúde é compreendido por diferentes referências, pois percebe-se que há inúmeros saberes por meio dos conhecimentos, e uma diversidade considerável de concepções de saúde. Sendo assim, saúde pode ser compreendida de várias formas, pois depende da visão e da relação que cada ser humano interpreta sobre saúde, variando de indivíduo para indivíduo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 249), saúde é “um conjunto de fatores que abrangem desde o meio físico, biológico, social e cultural”. Nesse entendimento, assume diferentes compreensões no seu processo histórico. Vale ressaltar que, os aspectos históricos da Educação Física com relação à saúde eram tidos como

protagonistas na produção da referida a fim de capacitar os indivíduos para suportar a nova ordem social.

Na iniciativa de auxiliar e oferecer uma nova concepção sobre esse tema, a educação física escolar tem um importante papel na tentativa de orientar os aspectos que possam relacionar a educação para a saúde, propondo atividades nas aulas de Educação Física que levem os educandos a perceberem a importância de se discutir e a necessidade de trabalhar a temática saúde. A educação física escolar trabalhando conteúdos que objetivem a promoção à saúde prepara o aluno para cuidar de si no que diz respeito às normas de higiene pessoal e ambiental, regras de segurança e lazer (GOMES, 2009).

Nesse sentido, cabe a reflexão de que prepara o aluno também para ser capaz de cuidar da sua própria saúde e da dos seus familiares, adotando um estilo de vida saudável, que engloba fatores tanto físico, mental e social. As experiências obtidas na escola contribuem de forma significativa para que o aluno seja capaz de cuidar de sua saúde e vivenciar no dia-a-dia ajudando seus semelhantes. Como diz Silva Junior (2007, p. 62):

O processo de capacitar as pessoas, educando-as para ter escolhas mais saudáveis e assim adquirir um estilo de vida que condiga com suas necessidades é a ideia fundamental deste processo, o indivíduo deve ser protagonista atuando de forma participativa para decidir com autonomia sobre determinadas situações.

Tomando como referência a ideia do autor supracitado a escola é um importante espaço para o desenvolvimento de atividades que promovam saúde, colaborando na construção de conhecimentos e no ensino de competências para a vida, tomando como base a mudança de comportamento do sujeito com vistas a saúde.

Pensando nessa mudança de comportamento, a escola precisa procurar desenvolver propostas pedagógicas com ações que envolvam a saúde, podendo através destas provocar os alunos a vivenciarem experiências e construir novos saberes que contribuam para sua atuação em sociedade, incorporando uma rede de conhecimentos. Nesse sentido, a escola deve ser mediadora para desenvolver atividades articulando e realizando ações, de forma mais efetivas e sistematizadas, e a Educação Física como disciplina do currículo na escola, não pode eximir sua responsabilidade de contribuir com esse debate de forma mais articulada e planejada.

Para compreender a dimensão das ações e dificuldades vividas neste contexto e aprofundar os conhecimentos em relação a saúde na educação física escolar, objetivou-se,

nesse trabalho, analisar a concepção dos alunos do Ensino Médio acerca do tema saúde na escola e o lugar desse debate nas aulas de Educação Física.

A escolha da temática emergiu da percepção e participação de um projeto de pesquisa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), onde foi estabelecido o primeiro contato com o tema saúde. Desse modo, considera-se importante buscar compreender como as aulas de Educação Física estão sendo trabalhadas com o tema saúde e qual a compreensão dos alunos sobre essa temática.

Diante disso, esse estudo tem relevância acadêmica e social no intuito de desmistificar que a Educação Física é disciplina que trabalha apenas com a prática esportiva, que impede muitos de acreditarem no potencial que os mesmos têm a desenvolver. Portanto, a educação física escolar tem a possibilidade de proporcionar o entendimento de saúde a todos os alunos, incorporando o conhecimento para que possa adquirir um propósito de estabelecer caminhos por atitudes mais saudáveis, e servir como ponto norteador para a prática da Educação em Saúde, partilhando responsabilidade na esperança do futuro cada vez melhor para a comunidade escolar. Trabalhando a coletividade em sala de aula, exploram-se os limites e a capacidade de mostrar as possibilidades que o sujeito precisa para se adaptar a vários valores e práticas sociais, questões muito importantes para sua vivência em sociedade.

Pensando nesse contexto e a necessidade de produzir conhecimento, o presente trabalho trata-se de um estudo descritivo de natureza qualitativa a qual “não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos” (GODOY, 1995, p. 58). A organização e aplicação da pesquisa aprimorou-se como instrumento para a investigação um questionário.

Através de uma visita feita na Escola Estadual Cristovão Colombo de Queiroz, no município de Doutor Severiano - RN no intuito de desenvolver a pesquisa houve todo um diálogo com a comunidade escolar, para mostrar nossa proposta, onde foi direcionada para a sala de aula.

A amostra foi do tipo intencional que segundo Gil (2002) é um tipo de amostragem não probabilística que consiste em selecionar um grupo de uma determinada população de acordo com o conhecimento e a intenção do pesquisador. Nesse caso a definição da referida amostra foi quinze alunos do segundo ano do Ensino Médio, o qual contém dose meninas e três meninos, da escola supracitada. A escolha partiu da necessidade do pesquisador realizar o estudo na cidade de origem e com uma turma de ensino médio que atendesse suas necessidades no estudo, sendo assim, a turma escolhida se deu pelo fato de uma relação

construída anteriormente em atividades de outras disciplinas ao longo do curso de Educação física, com relação a escola é a única escola na cidade que funciona o Ensino Médio.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário, produzido pelos autores, voltado para atender os objetivos da pesquisa. O referido questionário foi aplicado com os alunos da Escola Estadual Cristóvão Colombo de Queiroz, selecionada para esse estudo, contando que todos os alunos residem em Doutor Severiano/RN. A aplicação do questionário foi realizada com a turma do segundo ano 'B', sendo que o mesmo foi aplicado uma vez, e os alunos se encontravam em sala. Portanto, a primeira parte do questionário tem caráter informativo, com dados referentes aos participantes da pesquisa. Participaram da pesquisa quinze alunos, cujas respostas foram coletadas individualmente, mas os resultados foram apresentados de um modo geral, diante das respostas encontradas nas perguntas do questionário.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa pesquisa norteia a reflexão e ação coletiva, desenvolvida na escola, cuja consequência pode ser vivenciada pelos alunos, nas suas relações com o mundo, estudando suas práticas e vivências, nas suas dimensões pessoal, cultural e psicológica. Para isso, é necessário pensar a Educação Física de forma diferente, buscando modificar as práticas utilizadas, visando à formação do sujeito capacitando-o para se tornar um cidadão conhecedor e reflexivo.

No presente estudo os alunos têm faixa etária entre 16 e 18 anos, sendo doze mulheres e três homens. Os questionários foram aplicados e os alunos teriam que responder de acordo com os conhecimentos dos anos anteriores ou pelo saber do senso comum. Os alunos levaram cerca de vinte minutos para responder cinco perguntas do questionário.

Ao serem questionados sobre o que compreendem sobre a saúde, 34% (n=05) dos alunos relacionaram saúde, em suas respostas, com o bom funcionamento do corpo e da mente.

O bom funcionamento do corpo e da mente (...). O bom funcionamento do corpo e da mente (...). É sentir-se bem com o corpo e com a mente, está sempre disposto para exercer os trabalhos do dia a dia, é sentir-se feliz com a vida (...). A saúde é um dos principais bens para nos seres humanos, por isso que devemos cuidar dela com muito vigor (...). A saúde é um dos principais bens para nos seres humanos, por isso que devemos cuidar dela com muito vigor (A01, A02, A08, A10, A11).

Essa perspectiva deles de corpo e mente nos dá uma ideia de dualidade. Nesse contexto, o corpo pode ser visto como um espaço biológico em que a saúde esteja atrelada a má visão de corpo e mente saudável. Essa perspectiva foi sendo algo preconizado por alguns filósofos como Platão, que diziam que o corpo estava para as coisas físicas e materiais e a mente para as coisas abstratas e sensíveis representativas da mente e do intelecto.

Cerca de 13% (n=02) responderam que saúde é um dos principais bens para nós seres humanos.

Saúde é um dos tipos de principais bens para nós seres humanos (...). Saúde é um dos tipos de principais bens para nós seres humanos (A03 e A07).

Nesse sentido, os alunos defendem a saúde como um dos principais bens para os seres humanos; no entanto, não direcionam os fatores que possam adquirir esses bens a saúde. Assim, é fundamental conscientizar, de forma positiva, cada indivíduo e a comunidade envolvente, para a interiorização de atitudes e comportamentos de estilos de vida saudáveis, não apenas no aspecto físico da saúde, mas em todas as suas dimensões (OMS, 1986).

Já 54% (n=08) dos alunos entendem saúde a partir de uma aproximação com o bem-estar, alimentação saudável e prática de exercícios.

Saúde é você se alimentar bem, estar bem tanto no seu interior como no seu exterior. (...) Saúde é você se alimentar bem praticar exercícios e assim ter uma vida saudável e de qualidade. (...) Saúde é uma coisa que os seres humanos deve ter e para ter saúde é preciso de ter uma boa alimentação. (...) É ter uma vida saudável é você praticar esportes, é não ser sedentário. (...) É o bem estar e sentir seu corpo saudável, saúde é se alimentar bem praticar exercícios, assim ter uma vida de qualidade. (...) Saúde é você se cuidar ter uma boa alimentação, praticar esportes, ter um tempo de descanso favorável (...). Uma vida melhor, sem dificuldade de fazer qualquer atividade física proporcionada. (...). Uma vida melhor sem doenças, fazendo uma boa alimentação para você ter uma boa saúde (A04, A05, A06, A09, A12, A13, A14, A15).

Os alunos não veem dentro de uma perspectiva multifatorial, pois as ideias estão limitadas a alguns elementos; a saúde na perspectiva deles está relacionada com o equilíbrio do corpo e mente (visão dual, que não se utiliza mais na atualidade) e a perspectiva biológica de atividade física e saúde. Como se sabe, a saúde está para além disso, pois envolve fatores sociais, educacionais, lazer, saneamento.

E, como nos mostra Devide (2003), saúde é um processo de aprendizagem. Percebemos, com base nessa concepção, que os alunos apresentam uma visão limitada de saúde.

O foco do nosso estudo sobre a saúde torna-se de extrema relevância, pois é um conteúdo importante para ser trabalhado em sala de aula, uma vez que os alunos adquirem conhecimentos riquíssimos sobre a saúde que levam para sua vida; tendo em vista que somente o profissional com tais saberes será capaz de mobilizar os alunos a partir da sua prática pedagógica em sala de aula.

Alguns questionamentos foram direcionados aos alunos buscando entender essa relação da saúde como prioridade na proposta macro da escola, a partir de Projetos ou eventos sobre saúde, para dar um entendimento acerca de como seriam as reflexões sobre a saúde nas escolas. 40% (n=06) dos alunos responderam que sim. Projetos de implantação de hortaliças que incentivam para comer de maneira correta, e combate à dengue.

Sim, o combate contra a dengue, Zica... E o projeto de implantação de hortaliças no cardápio da escola. (...). Sim das hortaliças sustentáveis, aprendemos como produzir e comer de maneira correta e o contra as doenças causadas pelo mosquito da dengue. (...). Sim, um projeto incentivando para nós seres humanos comer verduras. (...) Sim, um projeto incentivando para nós seres humanos comermos verduras plantadas em nossa própria casa. (...). Sim, um projeto incentivando para nós seres humanos comermos verduras plantadas em nossas próprias casas. (...). Sim, um projeto incentivando a nós comer verduras e também para combatermos a dengue (A01, A02, A03, A07, A10, A11).

Percebemos, diante das falas dos alunos, que o projeto tem foco no processo de prevenção de doenças. Que esse processo pode repercutir na questão da saúde como ausência de doença, uma vez que essas campanhas acontecem mais em surtos epidêmicos, e com isso desenvolvem campanhas dessa natureza.

Já 40% (n=06) responderam que sim, no caso do desenvolvimento de palestras com enfermeiros e agentes de saúde. E 20% (n= 02) responderam que não.

Sim, palestra com enfermeiros e agentes da saúde. (...). Sim, fonodiologo que nós examinou e também alguns agentes de saúde que vinheram nós pesar e medir. (...). Sim sempre vem profissionais da saúde para alertar sobre cuidados eu devemos ter com nós e com outras coisas ao nosso redor. (...) Sim, com fonodialogos e agentes de saúde. (...). Sim, fonodialogos que nós examinou e também alguns agentes de saúde. (...). Sim veio agente de saúde e o fonodiologo (A04, A05, A08, A09, A12, A13).

Nessas falas notamos que a escola apresenta articulação com o debate sobre a saúde para o que é prioridade ou não para escola. Assim, entende-se que a saúde dentro das propostas da escola é algo que necessita de uma total atenção, tendo em vista a existência de programas do governo como o Programa Saúde na Escola (PSE) que está diretamente ligado à proposta das escolas.

Ao questionar os alunos sobre a importância do debate sobre a saúde nas aulas de educação física, cerca de 93% (n= 14) responderam que sim, pois é um meio de aprofundar os conhecimentos e manter a vida mais saudável. Apenas 7% (n=01) respondeu que não, pois trata muito do assunto nas aulas de Biologia.

Sim, porque podemos aprofundar mais o tema e enriquecer mais o nosso conhecimento sobre o mesmo. (...). Sim, pois nós temos a chance de aprofundar os conhecimentos. (...). Sim, não apenas nas aulas de educação física, pois é importante sermos informados sobre nossa saúde. (...). Sim, pois com essas informações nos ajudará a melhorar o nosso conhecimento e mantermos nossa vida mais saudável. (...). Sim, porque se agente não tem uma boa alimentação não tem como ter uma boa saúde e com debate agente pode regular a alimentação. (...). Sim, pois nele temos a chance de aprofundar os conhecimentos sobre o assunto. (...). Claro que sim, a atividade física também contribui para o nosso bem estar físico e mental, além de alertar os jovens que praticam menos hábitos saudáveis. (...). Sim, pois é de extrema importância para todos. (...). Sim, pois nela temos a chance de aprofundar o nosso conhecimento a respeito do tema. (...). Sim, pois nela temos a chance de aprofundar o nosso conhecimento. (...). Sim, pois com informações importantes nos ajuda a melhorar os conhecimentos e ajuda a manter uma saúde adequada. (...). Sim, pois para termos um bom desempenho precisamos saber o que prejudica ou não a nossa saúde. (...). Sim, é de muita importância. (...). Sim, é de muita importância (A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A14 e A15).

Pensar a Educação Física no contexto escolar é um espaço privilegiado para se desenvolver temáticas como saúde e outros. É preciso destacar que, dentro do papel da Educação Física na promoção da saúde e prevenção de doenças, diferentes abordagens e propostas têm sido formuladas e apresentadas nas últimas décadas, sendo a “Saúde Renovada”, defendida por Nahas (2006), uma delas; a qual defende que o papel da Educação Física no âmbito escolar é desenvolver conhecimentos relativos à atividade física e a promoção do bem estar e da saúde, proporcionando atividades que provoquem uma percepção positiva em relação ao exercício físico e desencadear uma autonomia nos alunos em relação a princípios fisiológicos e biomecânicos exigidos para a prática e escolhas das atividades físicas, com ênfase nos fatores da aptidão física relacionada à saúde.

Ao indagar aos alunos se o tema saúde é abordado nas aulas de Educação Física e de que forma, todos responderam que sim. 100% (n=15) dos alunos responderam que eram realizadas rodas de conversa e apresentação de slides incentivando a praticar esportes e ter uma boa alimentação.

Ao indagarmos sobre a importância desses conhecimentos por serem trabalhados nas aulas de Educação Física, percebemos que os alunos consideram importante para formar a consciência no que diz respeito aos cuidados com a qualidade de vida. Em meio as respostas, observamos que o professor trabalha com atividades voltadas para a saúde tendo como foco uma ideia limitada, pois não relaciona a multifatoriedade que seria compreender a saúde como um processo multifatorial, isto é, que é influenciado por vários aspectos; apontando uma visão mais abrangente que vai além do simples fato de que não basta estar doente para se ter saúde, ou seja, saúde também é resultante de um equilíbrio físico, psicológico e social.

Alguns questionamentos foram direcionados aos alunos buscando entender se através das aulas de educação física podemos adquirir saúde. Todos os alunos responderam que sim. 100% (n=15) dos alunos disseram que isso acontece nas aulas de Educação Física com a prática de esportes e atividade física podendo melhorar o bom funcionamento do corpo e da mente.

Sim, pois melhora o funcionamento do corpo. (...). Sim, tanto com as aulas praticas como teórica, nas praticas praticamos atividades físicas e na teoria recebemos orientações do professor. (...). Sim, na pratica de esportes e exercícios voltados para a saúde. (...). Sim, com a pratica de esportes, pois para ter saúde precisamos ter uma vida ativa. (...). Sim, praticando esporte pois para termos saúde temos que ter uma vida ativa. (...). Que é importante ter uma boa alimentação para adquirir uma saúde. (...). Sim, na pratica de esportes e exercícios voltado para a saúde. (...). Sim, exercendo atividades físicas, praticando mais esportes, conversando para exercitar a mente enfim. (...). Sim, pois ajuda a manter o corpo saudável. (...). Sim, na pratica de esportes e exercícios voltados para a saúde. (...). Sim, na pratica de esportes e exercícios voltados para a saúde. (...). Sim, pois para termos uma saúde de qualidade temos que praticar exercícios que ajuda a manter o corpo saudável. (...). Sim, pois podemos educar o nosso corpo de maneira que só venha melhorar nosso desempenho. (...). Sim, pois ensina a viver melhor e a educar o corpo. (...). Sim, pois ensina a viver com os esportes e os esportes é saúde (A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A14, A15).

De acordo com as respostas, evidenciou-se uma relação que os alunos construíram entre atividade física e saúde, que pode levar ao entendimento de causa e efeito “eu pratico atividade física e tenho saúde”; algo bastante observado na compreensão que as pessoas têm sobre essa possível ideia de que o sujeito que pratica atividade física consequentemente terá

saúde. Esse fato desconsidera outros fatores que estão associadas a saúde, centrando a responsabilidade da saúde no sujeito como único responsável por adquiri-la.

Acredita-se ser o Ensino Médio um espaço que pode proporcionar uma reflexão e aprofundamento dos conhecimentos para além do contexto escolar. De acordo com os PCNs, o Ensino Médio enquanto etapa de uma educação de caráter geral, deve estar afinado com a construção de competências que situem o educando “como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 22).

O professor de Educação Física deve buscar desenvolver um trabalho no Ensino Médio, para que, adotando seu papel de interlocutor de informações e mensagem, possa mostrar aos seus alunos que naquele espaço escolar eles aprendem a aceitar e entender as diferenças de comportamentos, contribuindo na sua formação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao que eles entendiam por saúde, os alunos tinham uma visão limitada, associando apenas a ideia da prática de atividade física regular, apresentada como efeitos benéficos; com isso, os alunos relacionaram a impotência da atividade física regular para que se tenha uma boa qualidade de vida relacionada à saúde.

As relações educativas que ocorrem no cotidiano das aulas de educação física são amplas e complexas e estão em permanente construção/reconstrução. Diante do objetivo proposto nessa pesquisa, foi possível verificar que, a partir das respostas dos alunos que devemos e podemos melhorar o desenvolvimento das aulas, compreender elementos que auxiliem e ofereçam uma nova concepção sobre saúde nas aulas de Educação Física escolar no Ensino Médio. Assim, as aulas de educação física tornaram-se um meio eficaz na aquisição do conhecimento sobre saúde. O foco do nosso estudo sobre a saúde torna-se de extrema relevância, pois é um conteúdo importante para ser trabalhado em sala de aula, pois os alunos adquirem conhecimentos riquíssimos sobre a saúde que levam para sua vida cotidiana.

Acredita-se que mesmo a educação física tendo abordagens pedagógicas voltadas para essa construção de conhecimento na escola, o debate ainda nos parece pouco sistematizado. É preciso buscar novas possibilidades de apresentarem conteúdos de saúde de forma ampla, para construir uma reflexão no diálogo com a realidade desses alunos, trazendo questões que problematizem a vida deles; buscando estabelecer um sentido para essa compreensão da saúde

como algo para além da percepção desta como ausência de doenças ou apenas como um fator biológico que só depende da capacidade do sujeito.

Sendo assim, ao desenvolver este trabalho foram adquiridos diversos conhecimentos, que possibilitaram uma aprendizagem significativa na questão de entendimento e compreensão do tema saúde, uma vez que ao se trabalhar esse tema na escola o professor estará possibilitando ao aluno garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. S.E.F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DEVIDE, F. P. A Educação Física escolar como via de educação para a saúde In: BAGRICHEVSKY. M.; PALMA. A.; ESTEVÃO. (org) **A saúde em debate na Educação Física**. Blumenau, dezembro 2003.p.146.
- Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. - São Paulo : Atlas, 2002.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.
- GOMES, J. P. As escolas promotoras de saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar. **Educação**. Porto Alegre, v.32, n.1, jan/abr, 2009, p.84-91.
- NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 4 ed. Londrina: Midiograf, 2006.
- SILVA JUNIOR, A. P. **Avaliação de idosos de dois Grupos de Convivência de Marechal Cândido Rondon à luz do ideário da Promoção da Saúde**: implicações sobre a elaboração de um programa de educação física. (Dissertação de Mestrado). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2007.

O PAPEL CRIATIVO DO PROFESSOR FRENTE AOS ESPAÇOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS

Jorge Alexandre Maia de Oliveira
Professor de Educação Física
Governo do Estado do Rio Grande do Norte – Secretaria de Educação
Prefeitura Municipal de Encanto/RN
jorge_alexandre16@hotmail.com

RESUMO

A Educação Física escolar é uma área relativamente nova e que ainda se encontra em fase de construção de sua identidade e esses fatos influenciam diretamente no desenvolvimento desse componente curricular na escola. Neste sentido, é interessante contextualizar os diferentes momentos históricos que a Educação Física passou ao longo dos tempos para entender sua regulamentação na escola. É importante saber que a Educação Física na escola aproveita diferentes espaços além da sala de aula. Visto isso, o presente estudo buscou analisar como o papel criativo do professor de Educação Física a partir da sua metodologia de ensino na utilização de espaços formais, além da sala de aula, pode ajudar para o desenvolvimento das atividades deste componente curricular a partir do seu planejamento criativo. Trata-se de um estudo de campo, de natureza descritiva e de abordagem qualitativa. O *locus* desta pesquisa foram 4 escolas das redes pública e privada de ensino da cidade de Pau dos Ferros/RN que desenvolvem suas atividades nos diferentes níveis de ensino, a amostra foi de 4 professores de Educação Física atuantes nestas escolas. Os dados foram coletados por meio de entrevista e registro fotográfico dos espaços escolares. Os dados foram analisados pelos métodos previstos para o estudo de campo, por meio da dedução e categorização.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Espaços Formais. Criatividade.

INTRODUÇÃO

A realização da presente pesquisa se faz necessária para investigar como os professores de Educação Física escolar tem utilizado os diferentes espaços disponíveis para o desenvolvimento de suas atividades e adequação dos mesmos à sua metodologia de ensino, o que na verdade são necessidades da Educação física na escola, sendo que, muitos de seus conteúdos têm como características as experiências práticas que devem ser vivenciadas pelos alunos.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física na escola busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido na história, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Por sua vez, diversas consequências tendem a emergir caso o espaço físico escolar seja um local desinteressante e inóspito como, por exemplo:

A esse respeito, Betti & Zuliani (2002), por exemplo, citam a importância de conteúdos que insiram os alunos na cultura corporal de movimento para que eles, além de fazerem parte, reproduzam-nos e critiquem-nos. Neste contexto, conteúdos como os hábitos posturais, os esportes, a constituição física e melhoria da saúde dos alunos por meio de hábitos saudáveis, que impreterivelmente necessitam de experiências práticas nas aulas de educação física escolar são imprescindíveis.

Resende e Soares (1995) vão mais além ao falar da apropriação de conhecimentos da Educação Física quando abordam sobre a multidisciplinaridade e pluralidade do saber na Educação Física. Os autores citam que as produções intelectuais, cognitivas e sócio afetivas são difundidas corporalmente, no caso da escola, a Educação Física tem um papel imprescindível nessa difusão de conhecimentos e para tanto, fazem-se necessários espaços adequados para a realização das atividades.

É relevante entender que, ao falar de Educação Física escolar, há naturalmente a ideia de ampliar o conhecimento dos alunos a partir da inserção dos mesmos na cultura corporal de movimento, o que envolve as mais diversas práticas, costumes e conceitos. Para tanto, existe na Educação Física escolar a necessidade de se utilizar dos mais diversos espaços, materiais e estruturas específicas para desenvolver os conteúdos, fato que é raro nas escolas, principalmente públicas no Brasil.

A existência de materiais e espaços físicos específicos para a Educação Física é importante e necessária, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o trabalho do professor. A Educação Física de acordo com Bracht (2003) se depara com o problema da necessidade de melhor equipar as escolas com materiais referentes às suas aulas, assim como à manutenção das quadras esportivas ou ainda a construção destas.

Caso o espaço físico escolar não atenda às necessidades do corpo discente, as aulas tendem a se tornar desmotivantes, acarretando uma fuga dos alunos, ou seja, buscam suprir suas inquietações motoras e afetivas em outros espaços. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (1999), "o educando vem, paulatinamente, se afastando das quadras, do pátio, dos espaços escolares e buscando em locais extraescolares experiências corporais que lhe trazem satisfação e aprendizado como parques, clubes, academias, (...)" (p. 156).

O espaço que muitas vezes é escasso, como em estudo realizado por Guedes e Guedes (1997) onde os autores citam as limitações em relação ao espaço físico nas escolas. Eles ainda citam que essas limitações têm sido determinantes para a qualidade das aulas de Educação

Física, tal fato acarreta diretamente no planejamento das atividades por parte do professor, haja vista que ele terá que buscar mecanismos e adequações para o seu efetivo serviço.

Santin (1992) sugere que os conteúdos da Educação Física são capazes de alterar os espaços escolares em função da intencionalidade de quem o ensina. A escolha de um conteúdo pode ser a manifestação de uma ideia, de um significado. Desta forma, a aparência do espaço passa a estabelecer o que este conteúdo representa ocultando o seu verdadeiro significado.

Não se deve reduzir o problema do espaço escolar no caso específico da Educação Física, a uma questão meramente material, isto é, de sua existência ou não. É preciso também discutir a dimensão simbólica e pedagógica dos espaços escolares (BRACHT, 2003). Nesse caso, entra o modo como o professor se percebe no espaço em que está inserido e tem o desejo de transformá-lo ou utilizá-lo a seu favor.

Por isso, a utilização dos espaços disponíveis nas escolas, mesmo que sejam escassos, é de extrema relevância. Nesse caso, deve-se levar em consideração o papel criativo do professor ao promover novas possibilidades e mesmo utilizando sabiamente as estruturas disponíveis nas instituições.

Sobre isso, cabe salientar que, ao tratar da criatividade do professor, Demo (1986) diz que só tem algo a ensinar aquele que por meio da pesquisa, construiu uma personalidade científica própria, aquele que tem uma contribuição original, caso contrário, não vai além de narrar aos estudantes o que leu por aí. E se atribuirmos à universidade um compromisso com a comunidade em que está inserida, para que não fique apenas na teoria, mas consiga descer à prática, isto se consegue da melhor maneira possível, se a intervenção na realidade estiver baseada em pesquisa prévia, porque não se pode influenciar o que não se conhece.

Considerando-se a criatividade como a motivação para à prática regular permanente e a utilização das horas de lazer em atividades físicas como objetivos educacionais, são necessárias oportunidades em que os alunos assumam um papel ativo no processo ensino-aprendizagem, criando, imaginando, criticando e decidindo. É, portanto, necessário que o professor organize atividades produtivas de aprendizagem, enfatizando o pensamento que conduza à solução criativa de problemas e à autonomia (MORAES, 1998).

O papel criativo do professor é, inclusive, importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, conforme Brasil (1997) um dos objetivos do ensino fundamental é que os alunos sejam capazes de questionar a realidade formulando e resolvendo problema. Para isso deve ser utilizado o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de

análise crítica, selecionando procedimentos e verificando a sua adequação, isso só se torna possível a partir da ação criativa e reflexiva do professor.

Essa criatividade pode se fazer presente nos diferentes momentos em que o professor se encontra na sua função, seja no planejamento, seja no desenvolvimento das aulas ou nas suas formas de avaliação, de modo que muitos são os fatores que influenciarão nas suas escolas e, conseqüentemente, no seu papel criativo perante os diversos contextos.

Partindo destas premissas, identificamos que a realização da presente pesquisa se faz necessária para um melhor entendimento de como funcionam as aulas de Educação Física nas escolas, observando metodologias adotadas pelos professores atuantes a partir das suas realidades, que podem ser apontadas pelos próprios profissionais que vivem o contexto da Educação física na escola no seu dia-a-dia, podendo contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade das aulas e dos espaços para a realização das aulas de Educação física nas escolas. Desta forma, tem-se como **problema de pesquisa**: “Como os professores vem atuando, através de suas metodologias nas aulas de Educação Física escolar a partir de sua criatividade, utilizando de forma eficaz os espaços disponíveis em suas escolas?”.

Neste sentido, pretende-se, como **objetivo**, analisar como o papel criativo do professor de Educação Física a partir da sua metodologia de ensino na utilização de espaços formais, além da sala de aula, pode ajudar para o desenvolvimento das atividades deste componente curricular a partir do seu planejamento criativo.

A presente pesquisa é de natureza descritiva, a qual de acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Além disso, trata-se de um estudo de campo. A população utilizada como recorte deste estudo são os professores de Educação Física de Pau dos Ferros/RN que atuam como docentes em escolas do município. A amostra compõe-se de 4 professores, dois que atuam em escolas da rede privada de ensino e dois que atuam em escolas da rede pública. Como método de coleta de dados, será utilizada a entrevista. Nesse sentido, Duarte (2002) explica que, de um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas, utilizando perguntas mais lógicas e outras com um caráter mais pessoal e crítico para cada entrevistado. Quanto à definição de entrevista semiestruturada, Boni & Quaresma (2005) explicam que as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

De acordo com Gil (2008), estudos de campo requerem uma forma de analisar específica. Nesse caso, existem etapas a serem seguidas, que são a redução dos dados, sua categorização, a interpretação desses dados e, por fim, sua redação. A redução dos dados consiste em processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo.

É necessário ainda contextualizar que esse trabalho é um recorte da dissertação apresentada para o Instituto Superior de Educação Prof^a. Lucia Dantas – ISEL como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação no ano de 2016. Desta forma, as questões apresentadas e discutidas a seguir dizem respeito especificamente aos espaços disponíveis nas escolas e como os professores entrevistados utilizam-nos, bem como seu papel criativo durante sua prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando perguntados a respeito de quais são os espaços que os professores têm disponíveis em suas escolas para a realização das aulas de Educação Física. Nesse sentido, o sujeito **A** relatou que, na maioria das vezes, utiliza-se do campo de futebol para as aulas, com a justificativa de que o espaço físico é bastante amplo. Citou ainda que a escola dispõe de quadra de areia, o auditório muitas vezes é adaptado para algumas aulas, principalmente de lutas e jogos e, se necessário, ainda pode utilizar a piscina e o parque infantil, que, até então, raramente são utilizados para as aulas.

O sujeito **B**, relatou que a escola, para “a educação física, dispõe de uma piscina, um pequeno campo gramado para futebol, uma quadra para futebol de areia e vôlei, e uma quadra poliesportiva para futsal e vôlei indoor. Ainda existe uma sala de lutas e dança que serve para alguns treinos de Karatê, jiu-jitsu e balé e uma brinquedoteca.” Muito embora os espaços mais utilizados sejam a quadra poliesportiva, o minicampo e a quadra de areia. A quadra para as atividades de modalidades esportivas como o futsal e também para algumas atividades na educação infantil e no ensino fundamental I, a quadra de areia principalmente para as modalidades esportivas de voleibol e futebol de areia e o minicampo principalmente para as atividades na educação infantil e no ensino fundamental I.

O sujeito **C**, sobre os espaços que tem disponíveis em sua escola, disse que é um privilegiado, dentre os professores que atuam em escolas públicas porque tem a sua disposição uma quadra poliesportiva em bom estado e um campo de areia e que utiliza-se de ambos para realizar o leque de atividades que propõe em suas aulas.

O Sujeito **D** explicou que as aulas de Educação Física escolar utilizam-se principalmente da própria sala de aula, algumas vezes os alunos utilizam-se da sala de informática e da tele-sala, que é uma sala que dispõe de telão, projetor de multimídia e caixa de som para a utilização de slides, vídeos, filmes e/ou a lousa digital com o enfoque “teórico”, por, segundo relato do próprio sujeito, não haver na escola espaços disponíveis para as aulas de educação física baseadas no movimento. Com relação às modalidades esportivas, a escola utiliza-se do espaço cedido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN através da sua quadra poliesportiva, campo de futebol e pista de atletismo para trabalhar especificamente com os esportes para fins de competição esportiva escolar, mais especificamente os Jogos Escolares do Rio Grande do Norte – JERN’s. Como o objetivo da presente pesquisa é analisar os espaços disponíveis na própria instituição de ensino, não foram registradas imagens desses espaços utilizados de outra instituição.

Baseado nas falas dos entrevistados, percebemos que os sujeitos A e B relataram ter mais espaços disponíveis, conseqüentemente, também são os sujeitos que atuam em instituições da rede privada de ensino o que nos mostra que essas instituições investem mais em sua estrutura física no que diz respeito aos espaços disponíveis para as aulas de Educação Física no contexto das escolas da cidade. Vale ressaltar ainda que apenas um dos entrevistados relatou não ter espaços adequados para suas aulas “práticas”.

Bracht (2003) já dizia que a existência de materiais e espaços físicos específicos para a Educação Física é importante e necessária, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o trabalho do professor. Contudo, o autor aponta que outros aspectos devem ser considerados, muito embora alguns professores justifiquem e condicionem as lacunas de seus trabalhos à carência de tais estruturas. Esse é o ponto crucial para se analisar a representação que se tem da Educação Física, pois, não se deve reduzir o problema do espaço escolar no caso específico da Educação Física, a uma questão meramente material, isto é, de sua existência ou não. É preciso também discutir a dimensão simbólica e pedagógica dos espaços escolares.

Soares e Andrade (2006) corroboram com essa ideia quando exaltam a importância da estrutura das escolas quando diz que, hoje, reconhece-se que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e características do próprio aluno. Trazendo esse contexto para a educação física, o que diz respeito à estrutura da própria escola torna-se ainda mais relevante, levando-se em consideração que a “sala de aula” de educação física é muito variável, podendo-se utilizar de diversos espaços disponíveis, de acordo com a criatividade do professor.

Em estudo realizado por Mariani e Alencar (2005) sobre a criatividade no trabalho docente por professores de história, não foram observadas maiores diferenças entre professores dos dois tipos de escolas (públicas e privadas) nas questões investigadas. Esse fator possibilita inferir a padronização dos problemas pedagógicos. É possível que as diferenças estruturais, de ordem física, como as que se referem aos recursos materiais, não sejam significativas para alterar as semelhanças existentes.

Kunz (1991) complementa esse entendimento quando expõe que a questão do espaço em algumas escolas é realmente um assunto delicado. Várias escolas não possuem um espaço apropriado para a prática da Educação Física.

Outra pergunta realizada diz respeito a como os professores consideram o papel criativo do professor no desenvolvimento de suas aulas. Neste sentido, o sujeito **A** respondeu dando ênfase aos recursos materiais, explicando que utiliza bastante de improvisação. Quando perguntado se ele também tinha algum papel criativo com relação ao espaço utilizado, o professor respondeu que sempre adapta os espaços da escola, especialmente o auditório para as aulas de lutas e/ou jogos e também o campo, onde exemplificou que, em muitas vezes, usa apenas a metade do espaço.

A fala do sujeito **B** é um tanto quanto parecida com a fala do sujeito **A**. apesar de enfatizar que tem todos os materiais disponíveis, o professor respondeu que em alguma aula, de vez em quando, precisa improvisar em algo relacionado aos materiais. Quando perguntado se realiza alguma adaptação no espaço físico da aula, o professor disse que sempre altera os espaços, principalmente da quadra, de acordo com a necessidade da aula.

O sujeito **C**, ao responder essa questão, chamou a atenção para a questão da promoção da criatividade do aluno em suas aulas e a resolução de questões de relacionamentos entre os alunos. O professor ainda corroborou com a opinião dos sujeitos anteriores, quando complementou sua resposta dizendo que adapta os espaços de acordo com a necessidade da aula e mostrou um fato novo, característico das suas aulas, que é a utilização da música. Em sua fala: “um facilitador pra mim também é a música, que trabalho já há muito tempo e utilizo muito nas minhas aulas”.

O sujeito **D** também citou a questão de mediar situações em sala de aula entre os alunos, mas focou sua resposta na esfera social dos seus alunos, citando situações de conflitos em sala de aula, bem como situações em que o mesmo ajudou alunos com roupas ou alimentos. Realidade esta que se faz presente em muitas escolas brasileiras, especialmente por se tratar de escolas públicas, onde recebem alunos, muitas vezes, de bairros periféricos.

Essa pergunta realizada na entrevista juntos aos professores mostrou diferentes facetas, por um lado a adaptação dos professores com relação aos espaços e materiais, outra questão bem citada foi a mediação de conflitos existentes entre os alunos durante as aulas e, por fim, a questão social influenciando diretamente o aluno na escola, segundo o sujeito **D**. sobre essas três nuances, primeiro é preciso discutir reconhecer os espaços da escola como diferentes possibilidades para as aulas de Educação Física. Em se tratando de espaços formais de educação, Gohn (2006) já citava que a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, essas características ficam claras quando os professores citam que adaptam os espaços e materiais de acordo com os objetivos das suas aulas, além de planejarem o desenvolvimento das mesmas. É preciso entender também que a sala de aula da Educação Física escolar vai além das quatro paredes da sala de aula convencional, neste sentido, Pereira (1994) diz que os conteúdos práticos são desenvolvidos mediante a prevalência da exercitação motora dos escolares, em que, na interação corporeamente, os maiores esforços são físicos, “esforços musculares”. Esses conteúdos, tradicionalmente os que num primeiro momento identificam as aulas de Educação Física, aulas práticas, tipificam-se por ocorrerem ao ar livre, com os alunos realizando atividades motoras. Por isso, é preciso enxergar além sobre as várias possibilidades de utilização do espaço escolar para as aulas de Educação Física.

Com relação aos conflitos entre os alunos durante as aulas na fala dos professores entrevistados, Abreu (1995) em seu estudo, ao citar os conflitos provenientes das aulas de Educação Física, disse que o professor deveria encontrar um meio de lidar melhor com diferenças e características pessoais de ambos os sexos, sem estabelecer ou reforçar a discriminação. A fala dos professores entrevistados nesta pesquisa mostram essa preocupação, fato bastante significativo.

Fato muito importante citado pelo sujeito **D** foi a questão social do aluno na escola pública, sobre isso, Torres (2001) já dizia que a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar). Numa análise pedagógica dessas estratégias, verifica-se que as necessidades básicas de aprendizagem transformaram-se num “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas”. Desse modo, fica latente a necessidade de a escola buscar entender a realidade dos seus alunos, procurando

formas de minimizar possíveis problemas que o mesmo venha enfrentando, como bem mostrado na fala do professor entrevistado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que a pergunta problema desta pesquisa diz respeito a como os professores vem atuando, através de suas metodologias nas aulas de Educação Física escolar a partir de sua criatividade, utilizando de forma eficaz os espaços disponíveis em suas escolas, neste sentido, os resultados mostraram uma visão geral de como a Educação Física escolar vem sendo desenvolvida no município de Pau dos Ferros/RN abordando principalmente os espaços físicos disponíveis, as metodologias utilizadas, a organização das aulas e o papel do professor na visão deles próprios.

Com relação aos espaços físicos, as escolas da rede privada mostraram-se com mais opções para o professor utilizar nas suas aulas, com uma estrutura diversificada e ampla, já as escolas da rede pública de ensino, apesar de terem menos espaços apropriados para as aulas de Educação Física, ainda assim apresentaram estrutura mínima disponível, com quadra poliesportiva e campo de areia. Das quatro escolas alvo deste estudo, apenas uma delas não apresentou espaço físico adequado para a realização das aulas.

Sobre as opiniões dos professores a respeito do papel criativo que desempenham durante suas aulas, as respostas indicam que o professor utiliza sua criatividade principalmente para a modificação dos espaços disponíveis, de acordo com os objetivos da aula já planejados anteriormente, na confecção de materiais alternativos, na mediação dos conflitos intrínsecos e comuns no relacionamento com seus alunos e de forma sensível ajudando os alunos quando os mesmos precisam, até por questões sociais. Esses fatos mostram que o professor, além do seu planejamento, se depara com diversas situações que requerem uma certa sensibilidade para saber lidar com os diversos desafios que a docência traz a cada dia.

Contudo, acredita-se que os objetivos desta pesquisa puderam ser cumpridos de forma satisfatória, trazendo para a discussão pontos importantes da Educação Física escolar como um todo e que se fazem necessários. Sugere-se que mais estudos como este sejam realizados a fim de ampliar as discussões a respeito.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N, G. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. In: ROMERO, Eliane (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995b. p. 157-176.
- BETTI, M; ZULIANI, L, R. Educação Física Escolar: Uma Proposta De Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2002, 1(1):73-81.
- BONI, V; QUARESMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: a educação física na escola**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física - Volume 7**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental/Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez. 1992.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1986.
- DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre O Trabalho de Campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.
- GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOHN, M, G, M. Educação Não-Formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, V.14, n.50, jan/ mar.2006, p.27-38.
- GUEDES, J, E, R, P; GUEDES, D, P. Características dos Programas de Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 11(1):49-62, jan./jun. 1997.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: UNIJUI, 1991.
- MARIANI, M, F, M. ALENCAR, E, M, L, S. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: Limites e possibilidades. **Psicol. esc. educ.** v.9 n.1 Campinas jun. 2005.
- MORAES, E.P. **Importância da criatividade nas aulas de Educação Física**, 1998. Monografia (Especialização em Educação Física) - Brasília: Faculdade de Educação Física / Universidade de Brasília, Brasília, 1998.
- PEREIRA, F. M. **O cotidiano escolar e a Educação Física necessária**. Pelotas: Universitária, 1994.
- RESENDE, H. G. de; SOARES, A. J. G. Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino/aprendizagem da Educação Física na escola: um estudo de caso. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, n.1, p.29-40, 1997.
- SANTIN, S. **Educação Física: temas pedagógicos**. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- SOARES, J, F. ANDRADE, R, J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan./mar. 2006.
- TORRES, R, M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

O USO DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra
Doutorando em Educação no PPGED/UFRN
Professor de Educação Física do IFRN *Campus* Caicó
hudson.bezerra@ifrn.edu.br

José Pereira de Melo
Professor do Departamento de Educação Física da UFRN
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN
j.pereira@ufnet.br

RESUMO

Objetivamos nesse trabalho apresentar experiências e refletir sobre o uso das produções dos alunos de base audiovisual como possibilidades didáticas de ensino no contexto das aulas de Educação Física escolar. Para tanto, apresentamos um recorte a partir do trabalho docente com os conteúdos da ginástica e cultura de movimento. O mesmo está organizado a partir um relato de experiência e toma como base as reflexões teóricas, a atuação pedagógica docente, as ações dos alunos de produção audiovisual com finalidade avaliativa e a posterior utilização desse material como recurso didático, ambas situações desenvolvidas nas aulas de Educação Física com turmas do 1º ano dos cursos Técnicos Integrados de Vestuário, Informática, Eletrotécnica e Têxtil no IFRN *Campus* Caicó. Sobre a experiência relatada, afirmamos a sua importância ao considerar o processo metodológico de construção didática de arquivos audiovisuais pelos alunos, no caso aqui, dentro do contexto avaliativo. Nesse processo, teremos benefícios na aprendizagem dos saberes relativos a Educação Física dos alunos construtores dos arquivos audiovisuais, bem como, no ensino de alunos de anos posteriores com base no material produzido e conseqüentemente na aprendizagem dos mesmos. O relato não encerra nossas reflexões a respeito, ao contrário, amplia os olhares sobre nossas ações no contexto do ensino e afirma a necessidade da reflexão-ação-reflexão como um contínuo no fazer pedagógico do professor de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Experiência. Ensino. Produção. Avaliação.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem, ao longo do tempo, trilhado caminhos e encontrado formas diversas de afirmar suas práticas e saberes como imprescindíveis, visto que, as mesmas oportunizam a compreensão do corpo e do movimento como possibilidades de existência, comunicação, compreensão da realidade, ação no mundo, entre outros, no contexto da formação de alunos na realidade escolar. Nesse processo, embora árduo e cercado de inúmeras lutas, tem-se também desenvolvido importantes estratégias didáticas no que concerne ao ensino e a aprendizagem dos conteúdos da Cultura de Movimento.

Mesmo com os inúmeros avanços nas proposições metodológicas oportunizados por pesquisadores da Educação Física, ainda nos deparamos com muitas situações em que o

predomínio, e algumas vezes, a exclusividade, do “rola bola” se faz presente. Para nós, é inaceitável ainda nos depararmos com professores de Educação Física adotando essas práticas, especialmente diante do conjunto de saberes que já foram construídos sobre as possibilidades metodológicas no trato com os diversos conteúdos da área. Além disso, é inaceitável também que ainda tenhamos os espaços do componente curricular da Educação Física sendo ocupado por profissionais de outras áreas ou mesmo pessoas sem nenhuma formação.

A intencionalidade do debate aqui estabelecido não é definir e nem apontar um único caminho, ao contrário, evidenciar possibilidades diversas no trato metodológico com a Educação Física no contexto escolar que sejam significativas para os alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, apresentamos algumas possibilidades de intervenção pedagógica a partir da realidade em que atuamos enquanto docentes de Educação Física, no intuito de a partir da reflexão sobre nossa ação construir novos saberes que sejam fecundos as nossas futuras intervenções e a de outros que se interessarem em coloca-las em práticas dentro de suas realidades de ensino. Nas situações posteriormente descritas, apresentaremos experiências na atuação docente com o ensino dos conteúdos da Ginástica e da Cultura de Movimento, com as turmas de 1º ano do Ensino Médio.

Assim, objetivamos nesse trabalho apresentar experiências e refletir sobre o uso das produções dos alunos de base audiovisual como possibilidades didáticas de ensino no contexto das aulas de Educação Física escolar. Desse modo, este se organiza metodologicamente a partir de um relato de experiência e toma como base as reflexões teóricas, as ações pedagógicas de produção audiovisuais com finalidade avaliativa e a posterior utilização desse material como recurso didático, ambas situações desenvolvidas nas aulas de Educação Física com turmas do 1º ano dos cursos Técnicos Integrados de Vestuário, Informática, Eletrotécnica e Têxtil no IFRN *Campus* Caicó.

Sistematizamos a organização deste a partir de dois momentos principais, sendo o primeiro constituído por discussões teóricas onde norteamos nossas compreensões em torno da didática, do ensino, das metodologias e da avaliação, mesmo cientes de que estas estão devidamente relacionadas umas às outras. No segundo momento, compartilhamos de modo mais específico as experiências realizadas com os conteúdos da ginástica e da cultura de movimento a partir das produções audiovisuais dos alunos como possibilidade de avaliação e aprendizagem e o uso dessas produções dos alunos como possibilidade didática no ensino das aulas de Educação Física.

SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DOCENTE

De modo antecipado afirmamos que não temos a intenção de realizar aqui uma discussão aprofundada dos diferentes elementos relativos a atuação docente. Nossa intenção é situar o leitor sobre alguns conceitos e discussões que embasam o objetivo que pretendemos alcançar na realização desse trabalho, ou seja, as discussões sobre as possibilidades didáticas nas estratégias de ensino na Educação Física escolar com a utilização das produções dos alunos. Assim, selecionamos alguns conceitos e compreensões que consideramos ser nesse momento mais relevantes ao debate, deixando claro, que isso não elimina a relevância dos demais que aqui não aparecem.

Entendemos que, pensar sobre a Educação é compreender as múltiplas nuances e relações que a constituem a partir dos espaços, contextos, situações, sujeitos e outros. Antes de tudo é preciso compreender que a “educação é um fenômeno social. Isso significa que é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade” (LIBÂNEO, 2006, p. 18). Desse modo, no contexto educacional é preciso ter claro qual noção de homem queremos formar e que sociedade queremos constituir.

Sobre a educação escolar, alguns elementos também precisam ser observados, dentre os quais, destacamos a atuação profissional do professor. Segundo Libâneo (2006, p. 22) a ele cabe as “tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimento e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo”. Outro elemento que precisa ser observado é a organização escolar, seja ela administrativa, pedagógica ou estrutural.

Ainda dentro desse contexto, é preciso delimitar o entendimento sobre a didática, visto que, conforme apresenta Libâneo (2006), é ela que se dedica ao estudo dos processos de ensino, compreendendo estes para além das ações desenvolvidas em sala de aula. A didática é ação e também teoria sobre as possibilidades de agir nos espaços educativos com a definição de objetivos, dos conteúdos a serem ensinados, dos meios e das condições dos processos de ensino com finalidades educacionais.

Para Libâneo (2006, p. 26) ao falar sobre a Didática, o mesmo esclarece que:

A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Desse modo, a didática oportuniza as bases para efetivação das situações de ensino. Este último, é compreendido como uma ação conjunta de professores e alunos nos espaços escolares. Organizado sobre a orientação dos professores o ensino apresenta finalidades de “prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções” (LIBÂNEO, 2006, p. 29).

Sobre os espaços escolares, precisamos repensar a organização dos mesmos para além das salas de aulas, além disso, é preciso também repensar a própria noção de sala de aula. No que concerne à Educação Física essa noção precisa ser ressignificada constantemente a partir dos diferentes cenários utilizados pelos professores e alunos para construção do conhecimento. Não podemos nos prender a ideia de uma sala fechada, com cadeiras devidamente ordenadas e um quadro para onde os alunos devem direcionar a sua atenção e onde se colocará também a presença do professor. Na Educação Física os espaços e a organização são mutáveis, dinâmicos e diversificados, oportunizando assim novas experiências de aprendizagem e expressão dos corpos.

Voltando a concepção de ensino, visualizamos que essa esteve historicamente centrada em uma ideia de instrução. Nesse entendimento, teríamos um professor detentor do saber e alunos aos quais deveriam ser transmitidos os saberes do professor. Todavia, temos hoje compreensões mais amplas que concebem o ensino como uma ação recíproca do professor e aluno, além dos demais componentes envolvidos nesse processo. Para Marques e Oliveira (2016, p. 207) “o conceito de ensinar não se restringe a uma simples transmissão de conhecimento e informações de cunho acadêmico durante aulas”.

Refletindo sobre o ensino Libâneo (2006, p. 57) afirma que:

O ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente aos quais se formulam objetivos, conteúdos, e métodos conforme opções assumidas pelo educador, cuja realização está na dependência de condições, seja aquelas que o educador já encontra seja as que ele precisa transformar ou criar.

No ensino, encontramos assim uma ação recíproca dos componentes que o fundamentam, tais quais: objetivos, conteúdos, métodos, recursos didáticos, avaliação e outros. Para que o mesmo se efetive de modo satisfatório aos objetivos estabelecidos para cada modalidade, nível e particularidades do ensino, é necessário que seja sustentado por um planejamento cuidadoso e efetivo. O planejamento será um momento para definir caminhos e

escolher os elementos que constituirão o ensino. Conforme Nascimento, Silva e Santos (2013, p. 1) “planejamento pressupõe envolvimento, tempo, reflexões, projeções de ações”, além disso “é a ação que envolve o ato de sistematizar e organizar atividades futuras”.

No planejamento das situações de ensino devemos pensar questões mais amplas sobre a noção de homem e sociedade que gostaríamos de formar, porém, também, as situações mais específicas, como os objetivos a serem atingidos em uma aula. Para Sayão e Muniz (2004, p. 189) “devemos planejar então nossa ação pedagógica tendo como balizadores o tipo de Homem que queremos formar e a sociedade que pretendemos ajudar a construir”. Continuando com seus argumentos, mostram que “esses balizadores nos ajudarão a definir os objetivos a serem atingidos e que, por sua vez, serão norteadores dos conteúdos com os quais iremos trabalhar e dos procedimentos de ensino que iremos utilizar”.

Ainda sobre o planejamento, apresentamos também as compreensões de Jahn (2004, p. 22) quando diz que o mesmo “é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão”. Para autora, “considerando que planejar é decidir, escolher, prever, sendo, pois, isso uma condição de todo trabalho, incluindo o de ensinar, aprender, estudar, não se pode trabalhar com improvisações” (JAHN, 2004, p. 24). O alerta aqui feito deixa claro a importância de um planejamento contínuo das ações desenvolvidas no ambiente escolar. Corroboramos do pensamento da autora quando destaca que esse planejamento precisa articular em alguns momentos a participação de representantes de pais, alunos, professores, representantes dos diferentes segmentos sociais, e outros de modo a “oportunizar um processo mais coletivo que possa apontar questões pertinentes a construção de uma ação educativa voltada para humanização e a construção da cidadania” (JAHN, 2004, p. 21).

Compreendemos que ao compartilhar responsabilidades, a escola, colherá como benefícios uma leitura mais real da realidade em que está inserida e dos objetivos a serem alcançadas, mas também, despertará o sentimento de pertencimento e responsabilidade em todos os sujeitos envolvidos no processo.

Diante do exposto fica evidente que o planejamento como elemento didático das situações de ensino é imprescindível para traçar os caminhos a serem alcançados, no entanto, necessita estar situado nas proposições curriculares estabelecidas para a realidade em que se desenvolve. No planejamento além dos objetivos estabelecidos, são também pensados conteúdos, os meios para o ensino e a avaliação.

Sobre os conteúdos, Libâneo (2006, p. 128) afirma que “são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação e aplicação pelos

alunos na sua prática de vida”. Desse modo, os conteúdos representam os saberes que devem ser ensinados e aprendidos dentro do contexto das aulas em consonância com os objetivos estabelecidos.

No processo pedagógico de ensino é indispensável que os professores façam uso de metodologias/métodos. A metodologia compreende o estudo do método, ou seja, o conjunto de procedimentos a serem realizados articulados aos fundamentos teóricos que o sustentam. As mesmas deverão oportunizar uma articulação entre os objetivos, conteúdos e demais dimensões da realidade de ensino em questão. Para Libâneo (2006) as técnicas de ensino, os recursos didáticos e os meios de ensino são complementos da metodologia que se colocam a disposição do professor para enriquecerem a sua atuação no processo de ensino. Além disso, destaca como característica dos métodos de ensino: “estão orientados para os objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ação, tanto do professor quanto dos alunos; requerem a utilização dos meios” (LIBÂNEO, 2006, p. 149).

O modo como direcionam suas ações está diretamente relacionado aos objetivos a serem alcançados. Para analisarmos como os objetivos são alcançados e se são, é indispensável que as situações de ensino tenham também a sua disposição os processos de avaliação. Assim, de acordo com Libâneo (2006, p. 200) “a avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada. Há exigência de que esteja conectada com os objetivos-conteúdos-métodos expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas”.

Na avaliação deve participar o professor, bem como, os alunos envolvidos no processo. Em alguns casos, quando necessário, poderão também participar outros sujeitos. É essencial compreender a avaliação como elemento importante e indispensável na construção dos saberes e aprendizagens no ambiente de ensino, para tanto, a mesma deve ser pensada de modo diverso, em consonância com os objetivos, métodos e conteúdos. Conforme Sayão e Muniz (2004, p. 200) “a avaliação deve ser considerada um processo que se dá a todo momento e que sempre nos fornece informações para alterações do nosso percurso”. Pensando nisso, em nosso trabalho oportunizaremos reflexões e compartilharemos experiências a partir da avaliação, primeiro como espaço de formação, e depois, ao se constituir enquanto produção didática, o seu uso como possibilidade didática no ensino dos saberes da Educação Física.

Portanto, ao conhecer alguns dos elementos constituintes das situações de ensino, conforme expostos acima, devemos ter a clareza de que esses devem ser pensados de modo

articulado, com possibilidades de adaptações, mas embasados em saberes constituídos previamente a partir de cada área.

AVALIANDO, PRODUZINDO E ENSINANDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física escolar encontra no desenvolvimento de suas aulas inúmeras possibilidades metodológicas. Embora seja constante nos relatos de muitos professores a dificuldade de organizar e sistematizar os saberes a serem ensinados e o modo como ensiná-los, percebemos que muitos avanços já foram realizados. Esses avanços se devem ao conjunto de saberes metodológicos produzidos pelas pesquisas pedagógicas da área, fato que, revela a importância de continuar investindo nas mesmas.

Sobre as aulas de Educação Física escolar, apoiamos nossas compreensões na relação estabelecida com a cultura. Conforme afirma Velozo (2009, p. 27) “a aula de Educação Física é um local e um tempo de cultura”. A mesma está imersa em um universo cultural mais amplo que deve ser considerado em suas práticas. Para sustentar a afirmação de suas ideias, Velozo (2009, p. 27) apresenta dois argumentos:

Primeiramente porque existe uma “cultura das aulas de Educação Física”, isto é, elas se configuram como um fenômeno portador de significados, seja para os alunos, professores, pais, comunidade escolar ou extraescolar. [...] Em segundo lugar, porque seu objeto de trabalho é a cultura, ou melhor, certos aspectos da cultura humana que podem ser traduzidos a partir do termo “cultura de movimento”. Esportes, jogos, danças, ginásticas, lutas, entre outras práticas, são conteúdos culturais, de modo que são os seus sentidos e significados o que legitimam o seu tratamento pedagógico como conteúdo escolar.

Na compreensão apresentada por Velozo (2009), a cultura é sustentação e propulsão para os saberes da Educação Física escolar. É a partir dessa noção que os saberes e aulas devem ser organizados. Para ele, “o ser humano não é um mero receptor da cultura, ele é também seu produtor”. Além disso, os sujeitos envolvidos no contexto das aulas de Educação Física “se encontram num lugar e num tempo que é produto e produtor de cultura, pois neles as pessoas se envolvem numa espécie de rede de significados que constituem as práticas corporais e não cessam a todo tempo de produzi-los e reproduzi-los” (VELOZO, 2009, p. 27-28).

Amparados na cultura como elemento fundante dos saberes e práticas da Educação Física, compartilharemos nesse trabalho experiências pedagógicas a partir da atuação docente

como professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus Caicó*. As mesmas tomaram como base o ensino com os conteúdos ginástica e cultura de movimento nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio dos cursos integrados de Vestuário, Têxtil, Informática e Eletrotécnica. Cada turma tem uma média um total de 40 alunos.

No contexto do IFRN, a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, tem sua atuação didática orientada pela “Proposta de trabalho das disciplinas nos cursos técnico de nível médio integrado regular e na modalidade EJA” (BRASIL, s/d). A mesma visa sistematizar e organizar o trabalho desenvolvido pelos professores nas disciplinas de modo a garantir uma unidade nos seus diferentes *campi*. Para a Educação Física, o documento aponta que as práticas pedagógicas devem se situar em três possíveis abordagens metodológicas, são elas: crítico-emancipatória, destacam os trabalhos de Kunz “Educação Física: ensino & mudanças” (1991) e “Transformação didático-pedagógica do esporte” (1994); Crítico-superadora, com destaque para a obra do coletivo de autores “Metodologia do ensino da Educação Física” (1992); e, Concepção de aulas abertas, com destaque para a obra de Hildebrandt e Laging “Concepções abertas ao ensino de Educação Física” (1986). O documento não engessa as possibilidades, ao contrário, deixa essas abordagens como caminhos a serem seguidos pelos professores. Outra característica que deve ser evidenciada em relação à Educação Física no IFRN é que a mesma só está presente nos dois primeiros anos e tem a organização dos conteúdos dividida entre os dois anos da seguinte forma: no primeiro, cultura de movimento, jogos e ginástica; já no segundo, danças, esportes e lutas.

Para atender as reflexões propostas em nosso objetivo, fizemos o recorte das experiências a partir da utilização das produções avaliativas de cunho audiovisual na formação de quem produziu e de quem posteriormente as utilizaram. Destacamos que essas estavam associada objetivos, planejamentos, conteúdos e métodos de ensino. Para tanto, daremos destaque ao contexto da produção efetivado no ano letivo de 2017 e posteriormente a utilização como recurso didático no ano letivo de 2018. Registramos que as reflexões aqui realizadas partem do olhar docente a partir das intervenções e observações acerca dos resultados atingidos. Conforme argumentam Caparroz e Bracht (2007, p. 30) “o tempo e o lugar de uma didática da Educação Física passam a ter sentido quando o professor se percebe como autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica que é fruto de sua autoridade docente”.

A partir disso, destacamos dois momentos em nossa atuação docente com as produções audiovisuais no conteúdo da ginástica e da cultura de movimento. No primeiro

momento, ao trabalhar o conteúdo Cultura de Movimento no primeiro bimestre do ano letivo de 2017 estabelecemos como uma das possibilidades avaliativas a construção de curtas, onde os alunos deveriam escolher um subtema a partir do tema “o homem em movimento na história da sociedade”. Divididos em grupos de 5 componentes, deveriam construir um vídeo onde refletissem sobre o uso do corpo como fonte de linguagem e expressão em diferentes contextos históricos e situações. Após a construção os vídeos foram apresentados a turma. Todavia, ficou claro que embora tenhamos apresentado um roteiro prévio para construção dos curtas com diversas orientações acerca dos objetivos a serem atendidos, os alunos demonstraram inúmeras dificuldades de compreensão do que estava sendo solicitado e a forma como os vídeos deveriam ser construídos. Evidenciamos assim que para eles faltava uma orientação mais clara, uma referência a ser seguida, visto que a descrição textual não era suficiente, fato que nos despertou o interesse para arquivar as produções do referido ano para utilizá-las posteriormente com as turmas dos anos seguintes visando orientar a construção dos seus trabalhos.

No segundo momento, destacamos o trabalho com o conteúdo ginástica efetivado no terceiro bimestre do ano letivo de 2017. No trabalho com o mesmo, tivemos como estratégia avaliativa a construção de séries ginásticas em grupos de 8 componentes a partir da modalidade de ginástica geral para apresentação no festival de ginástica e dança, evento realizado no IFRN Caicó para apresentação das produções a comunidade acadêmica e externa. Junto a construção das séries detectamos que os alunos encontravam muitas dificuldades em virtude da falta de referenciais de orientação, mesmo com o roteiro de orientação para construção entregue a cada grupo e as aulas que fundamentavam esse processo. A partir disso, reorganizamos nossas estratégias avaliativas e solicitamos que cada grupo além de construir as suas séries fizessem o registro do processo de construção e da apresentação final a partir de filmagens e fotografias. Assim como na primeira situação, todo material produzido foi apreciado em sala. Ao fazermos isso, reforçamos a ideia da avaliação para além do diagnóstico e a entendemos como possibilidade real de aprendizagem a partir da ação-reflexão-ação. Como na primeira situação, arquivamos todo material para embasar nosso trabalho com o conteúdo nos anos seguintes.

Diante o exposto, as duas situações descritas acima culminaram com a produção de um material audiovisual que sintetizava os olhares dos grupos sobre alguns aspectos dos conteúdos trabalhados. Destacamos como benefícios importante nesse processo o diálogo com outras linguagens, o uso e a integração das tecnologias ao contexto da Educação Física, a

avaliação servindo como espaço de aprendizagem, o olhar autônomo do aluno, a construção de um acervo de imagens, entre outros.

A partir das experiências relatadas acima e do planejamento para uma nova intervenção com os conteúdos no ano seguinte, decidimos por utilizar as produções dos alunos frutos das atividades avaliativas como recurso didático nas aulas de Educação Física. Em momentos específicos no trato com os conteúdos em questão fizemos a exposição e apreciação dos vídeos produzidos nos anos anteriores, junto a eles também apresentamos os roteiros de construção utilizados para referenciar cada atividade. Para a cultura de movimento, auxiliaram na construção de novos vídeos, refletindo sobre as diferentes linguagens possíveis ao homem pelo corpo em movimento e os sentidos expressos nelas. Já no festival de ginástica, os vídeos produzidos serviram de referencial para apresentar possibilidades de realização na construção das séries ginásticas.

A utilização das produções feitas pelos alunos como recurso didático no trato com o conhecimento da Educação Física, colocou os alunos como protagonistas na construção e assimilação do conhecimento, ampliou as possibilidades de construção do conhecimento por parte dos alunos, aproximou as orientações didáticas da realidade vivenciada por eles, ressignificou possibilidades didático-metodológicas para o ensino da Educação Física, oportunizou a ampliação das estratégias avaliativas, permitiu a construção de um acervo didático da realidade em que estamos inseridos na prática docente, entre outros. Conforme Caparroz e Bracht (2007, p. 32) o fazer didático da Educação Física não pode “ser desvinculado da vida onde se materializa a prática pedagógica da Educação Física escolar”.

Visualizamos assim, que diferente do ano anterior em que a falta de um referencial dificultou a assimilação dos objetivos solicitados nas avaliações, ao utilizar das produções como orientação nesse processo os alunos envolvidos demonstraram uma maior facilidade na compreensão e execução das atividades avaliativas solicitadas, fato que reforça nossa defesa na utilização das produções avaliativas como possibilidades didáticas no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendemos que a Educação Física enquanto componente curricular presente na educação escolar, precisa estar atenta aos elementos didáticos necessários ao ensino, de modo que, oportunize a construção de conhecimentos significativos, críticos e transformadores, aos sujeitos inseridos em sua realidade.

Quanto a experiência relatada, reafirmamos a sua importância ao considerar o processo de avaliação como formativo e capaz de produzir materiais que podem posteriormente ser utilizados como recursos didáticos na formação de outros alunos. O relato não encerra nossas reflexões a respeito, ao contrário, amplia nossos olhares sobre nossas ações no contexto do ensino e afirma a necessidade da reflexão-ação-reflexão como um contínuo no fazer pedagógico.

Entendemos que ao compartilhar experiências de ensino do espaço escolar ampliamos as possibilidades do fazer didático para outros professores da área, mesmo cientes dos diferentes resultados que serão alcançados. Portanto, que nós professores possamos nos desafiar constantemente em busca de práticas significativas ao ensino e conseqüentemente as aprendizagens no contexto escolar.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Proposta de trabalho das disciplinas nos cursos técnicos de nível médio integrado regular e na modalidade EJA. IFRN. s/d.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Ver. Bras. Ciênc. Esp.** Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

JAHN, Ângela Bortoli. **O planejamento das aulas de Educação Física dos professores que atuam em uma escola pública de Santa Maria (RS).** 119 p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

NASCIMENTO, Aline Esposório do; SILVA, Jaciene Vigabriel da; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Aulas de Educação Física escolar: entre o planejamento e a improvisação. In. **Anais do XVIII CONBRACE e V CONICE,** Brasília, 02 à 07 de agosto de 2013.

MARQUES, Stela; OLIVEIRA, Thiago. Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 189-211, set./dez., 2016.

SAYÃO, Marcelo Nunes; MUNIZ, Neyse Luz. O planejamento na educação física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. **Pensar a Prática,** v. 7, n. 2, p. 187-203, jul./dez., 2004.

VELOZO, Emerson Luis. **Cultura de movimento e identidade:** a educação física na contemporaneidade. Tese. 157 p., Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PROJETO COPA NA ESCOLA: PROPOSTA DE AÇÃO TRANSDISCIPLINAR A PARTIR DE AÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO ESCOLAR

Gabriel Guedes da Silva
Licenciando do curso de Educação Física pelo Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ.
gabrielguedesdsilva@gmail.com

Deyvidi Henrique de Andrade
Licenciando do curso de Educação Física pelo Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ.
deyvidibecan@hotmail.com

Samara Ricardo Manguiera
Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Campos.
samaramanguiera@gmail.com

Lauro Pires Xavier Neto
Professora do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, Doutor em Educação.
lauro.xavier@unipe.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o projeto transdisciplinar “Copa na Escola” realizado durante o Estágio Supervisionado I de Gestão Escolar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Campos. Minayo (2001) afirma que a metodologia diz respeito ao caminho do pensamento e a prática exercida sobre a abordagem da realidade. O campo da pesquisa qualitativa é uma referência que congrega diferentes correntes que possuem em comum a oposição aos métodos experimentais nas ciências humanas e sociais. E é neste sentido que nos aproximamos de uma vertente da pesquisa qualitativa – a pesquisa-ação. Para a coleta de dados, realizamos a *observação participante* (OP) que permite que o pesquisador esteja em contato direto com o fenômeno observado e possa “obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 2001, p. 60). Obtivemos como resultado deste trabalho um processo integrado e coletivo da escola como um todo, tendo por finalidade a culminância do Projeto Copa na Escola. O que contribuiu com a diminuição do tempo ocioso dos alunos, pois os mesmos se encontravam em diálogo com as atividades que eram propostas, os alunos passavam a ir no horário oposto a escola para realização das atividades e isto acontecia sem qualquer imposição de professor ou supervisor, era notório o envolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Ação transdisciplinar. Copa do mundo. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar o projeto transdisciplinar “Copa na Escola” realizado durante o Estágio Supervisionado I de Gestão Escolar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Campos. O problema de pesquisa está relacionado com inserção da temática sobre o futebol no âmbito escolar e suas relações com a formação dos alunos, buscando interpretar como este fenômeno social penetra nas relações pedagógicas a partir de um projeto transdisciplinar realizado a partir da concepção crítico-superadora.

A escolha do projeto considerou as previsões da professora de educação física da escola a partir seu planejamento e seguiu as orientações do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), em edital estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e que exigia a realização de um projeto interdisciplinar e vinculado às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, o artigo tem como objetivo analisar o projeto Copa na Escola e verificar a viabilidade teórica das teorias críticas, em especial, a teoria crítico-superadora.

Sobre os aspectos metodológicos, Minayo (2001) afirma que a metodologia diz respeito ao caminho do pensamento e a prática exercida sobre a abordagem da realidade. O campo da pesquisa qualitativa é uma referência que congrega diferentes correntes que possuem em comum a oposição aos métodos experimentais nas ciências humanas e sociais. E é neste sentido que nos aproximamos de uma vertente da pesquisa qualitativa – a pesquisa-ação. Ela está vinculada diretamente às questões sociais das pessoas envolvidas na pesquisa, rompendo com o modelo burocrático e podendo compartilhar saberes e proposições das temáticas investigadas. Segundo Thiollent (2000, p. 8): “um dos principais objetivos desta proposta consiste em dar aos pesquisadores [...] os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob formas de diretrizes de ação transformadora.” Acreditamos que o nosso problema de pesquisa seja algo não-trivial e que necessite uma ação concreta por parte dos(as) envolvidos(as), pesquisadores(as) e participantes que terão um papel ativo nas discussões sobre as demandas apontadas pela realidade das escolas públicas.

Por isso, desejamos uma pesquisa na qual “as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2000, p. 8). Logo, pesquisar significa intervir e não aceitar a tradicional posição de neutralidade, como também denota interlocução efetiva com todas as pessoas envolvidas no processo. Minayo (2001, p. 54) nos lembra que as pessoas e os grupos que participam de uma pesquisa “são sujeitos de uma determinada história a ser investigada”, portanto as escolas serão, na ótica da autora, “um palco de manifestações de intersubjetividades e interações”, promotoras da construção de conhecimentos novos.

Conseqüentemente, afirmamos nossa compreensão de que qualquer processo educacional deve estar pautado pelo princípio da participação. Nesse sentido, nossa proposta metodológica de pesquisa está caracterizada não por uma ação unilateral e sem diálogo, mas

por uma intensidade de possibilidades formativas, nas quais as pessoas implicadas poderão exercer intervenções pedagógicas.

Para a coleta de dados, realizamos a *observação participante* (OP) que permite que o pesquisador esteja em contato direto com o fenômeno observado e possa “obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 2001, p. 60). Ou seja, através da OP podemos, a partir de uma relação face a face, capturar outros aspectos que outras atividades não captariam. Isso significará poder “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2001, p. 60).

As observações contidas nesse relato foram realizadas na escola com encontros semanais no turno da tarde, os três primeiros encontros foram reservados para conhecermos as dependências da escola bem como sua rotina e funcionários.

Por ser um estágio que tem por objetivo abordar a temática Gestão Escolar, o grupo de estagiários propôs para a escola o evento - Projeto Copa na Escola, projeto transdisciplinar que envolve os múltiplos aspectos pedagógicos, sem a necessidade de separação de disciplinas por conteúdo específico, vinculados a um dos maiores eventos esportivos do mundo, a Copa do Mundo de Futebol 2018.

Segundo Barboza (2007), evento é a oportunidade de promover a cidadania, a cultura e a história do povo. Por meio da interação de uns com os outros em suas atividades, ele envolve os participantes e atende aos interesses de quem participa, apoia e patrocina. Podemos entender que um evento escolar vai além das paredes da escola - todo contexto social dos alunos, professores e funcionários estarão inseridos de forma direta e/ou indireta na execução de todo o cronograma do evento.

O futebol, esporte criado e institucionalizado no século XIX, surgiu em plena expansão da Revolução Industrial. Em pouco tempo, seu desenvolvimento na Europa e na América do Sul transformaram um jogo simples e com poucas regras numa febre mundial. Logo foi incluído no programa dos Jogos Olímpicos da era moderna e no século XX teve sua primeira Copa do Mundo realizada no Uruguai em 1930.

Visualizando esse contexto onde nos apresentávamos em ano de COPA DO MUNDO, passamos a dialogar com a literatura e identificar algumas relações que se constroem dentro da escola e que são contribuintes num processo de desenvolvimento da nossa sociedade. Dentre tais relações dialogaremos um pouco sobre as concepções do futebol dentro do

contexto escolar bem como dentro de um contexto social mais amplo que é a nossa própria sociedade.

Apesar do crescimento do futebol feminino brasileiro, que tem se popularizado ao longo das últimas duas décadas, ainda, precisamos avançar na equidade de gênero no que diz respeito aos contratos, campeonatos, patrocínio, envolvimento de clubes e número de jogadoras. No Brasil, o futebol ainda é campo de construção da masculinidade (FREITAS, 2003). Isso se revela na produção de escritores, poetas, músicos e artistas ao declararem em seus trabalhos elementos sobre o futebol, retratando o caráter cultural do fenômeno.

2 DESENVOLVIMENTO

O Projeto Copa na Escola refletiu na melhoria do fazer coletivo, na elaboração de normas e critérios que valorizaram o social, o trabalho coletivo, o redimensionamento do processo de ensino, através do critério das diferenças individuais de cada aluno. Além disso, a proposta foi transdisciplinar e envolveu as diversas áreas do conhecimento.

A proposta do projeto estava pautada na articulação do ensino metodológico de práticas pedagógicas tomando como referência o futebol a partir da teoria crítica. Precisamos, portanto, contextualizar o debate atual da educação física sobre as diferentes perspectivas pedagógicas.

A proposta *Crítico-superadora* está teoricamente formulada na obra intitulada "*Metodologia do Ensino da Educação Física*", composta por um Coletivo de autores (1992). Tal proposta é embasada em "*uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe*", e entende a Educação Física como "*uma disciplina que trata, (...), do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal*", trabalhando com temas definidos como jogo, esporte, ginástica, dança. Esses temas, também chamados de conteúdos devem viabilizar "*a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais*".

Assis de Oliveira (2001) propõe o ensino de um esporte a partir de uma perspectiva crítica, assim técnicas e táticas são repensadas e passam a ter outra conotação, servindo como uma resolução de problemas, incentivando a descoberta e a pesquisa, sem fragmentá-lo – por isso a necessidade da inclusão de elementos filosóficos e sociológicos na perspectiva pedagógica de qualquer esporte a partir do viés da teoria crítica. Com relação a tática do jogo é importante fazer o aluno elemento da formação e reflexão do conhecimento, através da discussão, orientação e reformulação dos aspectos táticos.

Betti (1991) afirmou que um esporte deve ser ensinado visando a formação do cidadão futuro, que poderá ajudar na transformação social e por isso não deve restringir-se ao fazer mecânico, ao rendimento, e sim deve compreender, incorporar, aprender valores da cultura corporal.

Nessa visão, o futebol é encarado com uma produção histórico-cultural, negando toda forma de rendimento máximo, racionalização da técnica e regulamentação rígida. Os aspectos metodológicos de ensino devem valorizar o coletivo, a solidariedade, o respeito, o jogo "com o companheiro" e não o jogo "contra o adversário".

Outro elemento apontado por Freitas (2003), dentro do contexto escolar, são algumas possibilidades de mudança que podem contribuir para garantir a equidade de gênero no futebol e/ou esporte. Nesta direção, a autora afirma ser preciso: empreender a busca de alternativas possíveis para que as meninas exerçam seu direito de jogar futebol assim como os meninos; fazer um trabalho em conjunto com a família e com a comunidade visando romper/diminuir os preconceitos existentes e mitos para com a prática do futebol por meninas; estabelecer parcerias para que meninas e meninos tenham o mínimo de conhecimento e vivência deste esporte; repensar a formação inicial e continuada dos professores e professoras de educação física, no sentido de desnaturalizar a concepção do corpo feminino como corpo maternal, belo e frágil.

Na execução do Projeto Copa na Escola, definiu-se um total de catorze ações transdisciplinares que ocorrem ao longo de dois meses envolvendo as turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), culminando com uma gincana cultural realizada no dia da abertura da Copa 2018.

Ao longo do trabalho outras ações foram acrescentadas visando qualificar e ampliar o Projeto em tela. Entre os principais impactos destaca-se: envolvimento do alunado da escola na construção e execução de ações do Projeto; compreensão do futebol para além das quatro linhas, com um olhar mais crítico sobre questões como venda e compra de jogadores e o mercado futebolístico; participação dos professores da escola no planejamento e execução de algumas ações.

A primeira atividade do projeto esteve vinculada com a produção do cartaz por parte dos alunos. Inicialmente foi apresentado às turmas todos os pôsteres das últimas Copas do Mundo e a partir dessa exposição os alunos começaram a produzir seu próprio cartaz com a temática Copa na Escola. A partir dessa iniciativa, outros professores da escola se engajaram no projeto, especialmente o professor de Geografia que realizou um trabalho de pesquisa sobre todos os 32 países envolvidos na Copa do Mundo, tratando de temas como fauna, flora,

dados demográficos etc. Além disso, os alunos identificaram e pintaram num Mapa-múndi todos os países participantes do evento esportivo.

Também foi realizada uma atividade que envolveu a área de Linguagens e Códigos com a presença de uma professora nascida na ex-União Soviética (URSS) que realizou uma palestra sobre o idioma russo, cultura e esporte na URSS. A professora de inglês complementou o trabalho nessa área com temas e textos vinculados à Copa do Mundo e aos países participantes do evento futebolístico.

Ainda na área de Linguagens e Códigos foi realizado um Concurso Literário com a temática: E se eu fosse para a Copa 2018. Na área de Matemática, todos os alunos receberam uma tabela da Copa do Mundo e preencheram seus palpites com relação ao resultado dos jogos e a indicação dos quatro finalistas da Copa do Mundo. Os dados foram repassados para uma planilha do Excel, tabulados e apresentados em forma de gráfico com os percentuais de escolha dos finalistas.

Na área específica da Educação Física, foi realizada uma mini Copa do Mundo, envolvendo os alunos da escola. Neste evento específico, foram sorteados três países participantes da Copa do Mundo por sala e posteriormente montadas as equipes a partir da compra e venda de jogadores (utilizando a moeda fictícia chamada de Campos). Esta atividade foi embasada no Livro Didático Público de Educação Física do Ensino Médio do Estado do Paraná que compreende que “a inserção da prática esportiva nas escolas e a sua legitimação, enquanto manifestação cultural e educacional, estão ligadas ao desenvolvimento político e econômico da sociedade” (PARANÁ, 2006, p. 14).

A atividade chamada COMPRA E VENDA DE JOGADORES, apresentou aos alunos a realidade dos processos econômicos envolvidos futebol, entre eles: os critérios utilizados na compra e venda de um atleta futebolístico, a hipervalorização de alguns jogadores e a falta de valorização em outros, fatores estes contribuintes pelas influências midiáticas da nossa sociedade atual. Também foi possível trazer os conhecimentos matemáticos e de organização financeira pois os alunos, com o valor recebido em dinheiro fictício (Campos) compraram seus “jogadores”, tomando como referência o ranking da FIFA, onde a quantia que as equipes recebiam era de acordo com a pontuação dos países que representavam.

A intenção de realizar uma atividade esportiva de maneira contextualizada revela “(...) alternativas [que] compõem uma nova forma de pensar o esporte, que não descarta a ideia de competição, mas tem como fundamento o prazer, sem vinculação à lógica do individualismo egoísta e exacerbado, sem que você seja usado pelo esporte como forma de adequação às normas e regras sociais estabelecidas” (PARANÁ, 2006, p. 15).

Por fim, no dia da abertura da Copa do Mundo, foi realizada a Gincana Cultura com provas e tarefas envolvendo perguntas sobre futebol, encenação teatral sobre a vida de um jogador profissional, apresentação dos mascotes dos países elaborados pelos alunos, apresentação de uma entrevista com um ex-jogador profissional e a divulgação do resultado final do Concurso Literário.

A diversificação das tarefas, a filantropia, a diversão, a criatividade e a mudança de direção nas atividades obrigatórias alimentam as nossas energias e potencial. Momentos como esses proporcionam ao ambiente escolar, grande interação de todos, sendo a união de suma importância o trabalho em equipe para chegar no objetivo final, o maior envolvimento da comunidade escolar.

As equipes da gincana foram selecionadas por meio de um sorteio, com os representantes de turma, equipes essas que eram representadas por nomes dos países participantes da copa do mundo de futebol de 2018, sendo nove turmas, representando três países cada. Por ser um evento que movimentava todo grupo escolar, para completar os trinta e dois países da copa foram formadas duas equipes com professores e três equipes com estagiários da escola.

No decorrer de nossos encontros foi elaborado uma programação, com todas as atividades propostas que aconteceriam no dia da culminância do evento. Iniciamos nossa programação com a organização e decoração do ginásio, concentração de alunos, professores e estagiários, abertura do evento com a apresentação das juradas responsáveis pelas pontuações das turmas, atividades programadas e término das atividades com entrega das premiações.

As atividades programadas foram realizadas da seguinte forma: divulgação da tarefa surpresa (cada turma teria que elaborar uma encenação da vida de um jogador de futebol - tarefa com o tempo de cinco minutos); confecção e apresentação dos mascotes de cada equipe; atividade “Tá de brincadeira”, cada turma teria que realizar a tarefa de colocar uma bola, passando por seis alunos sem deixar a bola cair no chão, dentro de um cesto, permitindo quatro tentativas por grupo; momentos de perguntas com alternativas, sobre curiosidades do futebol, perguntas essas elaboradas pelos estagiários; tarefa musical, com o uso de um videokê os alunos deveriam cantar a músicas e os jurados avaliariam com notas de cinco a dez; e tarefa das embaixadinhas, um representante de cada equipe, ganhava pontos aqueles que fizessem o número de embaixadinhas.

Obtivemos como resultado deste trabalho um processo integrado e coletivo da escola como um todo, tendo por finalidade a culminância do PROJETO COPA NA ESCOLA. O que

contribuiu com a diminuição do tempo ocioso dos alunos, pois os mesmos se encontravam em diálogo com as atividades que eram propostas, os alunos passavam a ir no horário oposto a escola para realização das atividades e isto acontecia sem qualquer imposição de professor ou supervisor, era notório o envolvimento dos alunos.

Avançamos também no que diz respeito a equidade de gênero no futebol, onde integramos as alunas nas escolas na atividade do jogo de futebol propriamente dito. O rótulo de que o futebol é uma modalidade apenas para homens foi quebrado na escola, o que se apresenta como resultado dentro do próprio evento da escola quando percebemos a integração entre meninos e meninas discutindo sobre os jogos, as contribuições de uns para com os outros, as torcidas recíprocas, como até mesmo a aceitação dos meninos em dividirem o mesmo espaço com as meninas, o que para nós é um avanço tendo em vista uma sociedade atual que ainda intitula certos desportos ou demais atividades por gênero, raça ou até mesmo condições socioeconômicas.

No que diz respeito a interdisciplinaridade, tivemos como resultado a participação efetiva dos professores nas atividades propostas pelo PROJETO COPA NA ESCOLA, o que contribuiu de forma positiva para a culminância do mesmo. Os professores estavam abraçando o evento da escola, o que propôs até mesmo uma maior socialização entre os docentes da mesma.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas escolas públicas e privadas, o futebol ainda é o conteúdo esportivo mais solicitado por alunos e alunas nas aulas de educação física e deve ser utilizado como mote para tratar projetos e discussões transdisciplinares no âmbito escolar.

Caminhando pelos bairros e qualquer escola do Brasil, ainda encontramos vários campos de futebol, quadras e até estádios, que acabam contrastando com o pouco espaço que alguns dos seus usuários têm para habitar. Em muitos contextos nossa visão periférica constata também, a miséria, o analfabetismo, a desigualdade social, os problemas educacionais e, principalmente, a escassez de lazer. As brincadeiras populares, as pipas, bolas de gude e de meia, cada vez mais escassas pelo desordenamento urbano, se fundem numa atividade esporádica e, majoritariamente, de meninos que se divertem como podem em espaços reduzidos.

E é com essa visão periférica que foi possível visualizar que nas escolas da Zona Sul da cidade de João Pessoa/PB existe uma demanda de crianças e adolescentes que, devido ao

processo de urbanização e violência, encontram-se sem realizar atividades sistematizadas no contra turno escolar. Aliado a isso, espaços públicos de socialização e lazer, cada vez mais escassos, ficam ociosos durante a semana. Bem como a necessidade de desmistificar o fenômeno cultural chamado futebol, vesti-lo de seus ingredientes sociais, econômicos, de suas características reais e verdadeiras. É preciso jogá-lo, fazer gols, driblar todos os auspícios que distorcem sua feição apaixonante diante dos olhos pueris.

Por isso, é preciso praticá-lo, ensiná-lo, respaldando não apenas os gestos técnicos, mas propondo uma prática sistematizada que possa atrair crianças e adolescentes para uma compreensão ampliada da realidade social.

A realização de um Projeto sobre a Copa do Mundo de Futebol pôde contribuir com a formação desses jovens que necessitam ampliar seu acervo cultural, pois o futebol é um elemento da chamada Cultura Corporal que poderá atrair um público em idade escolar e fomentar o desenvolvimento de diversas habilidades educacionais.

E foi caminhando nessa perspectiva que identificamos que um Projeto sobre a Copa no âmbito escolar poderia se tornar um elemento central para atrair crianças e jovens para uma atividade sistematizada e que envolvam outras práticas relacionadas com a Cultural Corporal, como também com outras áreas da formação humana: literatura, cinema, matemática, ciências da natureza, produção textual, etc.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, R. S. L. de. **Futebol, uma paixão nacional**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BARBOZA, Aída Linhares; ANDRADE, Rosamaria Calaes de (organizadora). **A gestão da escola** [recurso eletrônico] ... [et al]. - Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Vozes, 1998.
- FREITAS, L. L. de. **Futebol feminino**: análise dos discursos dos sujeitos envolvidos em uma competição infantil entre escolas públicas em João Pessoa, PB. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB, João Pessoa, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

QUALIDADE DE VIDA E TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO EM DESIGN DE MODA

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra
Professor de Educação Física no IFRN *Campus* Caicó
Doutorando em Educação no PPGED/UFRN
hudson.bezerra@ifrn.edu.br

RESUMO

Objetivamos nesse trabalho compartilhar e refletir sobre as contribuições da Educação Física com a disciplina Qualidade de Vida e Trabalho na formação dos alunos do Curso Superior em Tecnologia em Design de Moda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Caicó. Para tanto, o mesmo desenvolve-se a partir de um relato de experiência com base na atuação enquanto docente com a turma do 4º período, no semestre letivo 2018.1. Nesse relato, trazemos para embasar nossas discussões: as reflexões teóricas sobre qualidade de vida e qualidade de vida e trabalho; o olhar docente a partir das nossas intervenções; e, o olhar discente a partir de um questionário aplicado com os alunos da turma. A disciplina Qualidade de Vida e Trabalho, embora nova em muitas proposições curriculares das instituições de ensino, mostra-se de fundamental importância para as reflexões sobre os cuidados ao corpo e a saúde perspectivando a qualidade de vida, especialmente aquelas relacionadas ao espaço de trabalho. É indispensável ampliarmos os saberes e as possibilidades metodológicas para a mesma de modo a torna-la ainda mais significativa nos espaços de formação profissional.

Palavras-chave: Qualidade de vida. Educação Física. Design de moda.

INTRODUÇÃO

A Educação Física enquanto área de produção e aplicação do conhecimento tem assistido nos últimos tempos uma ampliação significativa dos seus espaços de atuação. Para tanto, com essas mudanças se faz necessário repensar novos horizontes da formação e da atuação profissional, visto que, cada espaço de atuação (escolas, clubes, parques, praças, academias, hospitais, etc.) e público (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoa com deficiência, gestantes e outros) atendido requer habilidades e saberes específicos. Independente do espaço, o professor de Educação Física precisará das competências pedagógicas para metodologicamente delimitar seus objetivos, escolher os saberes, sistematizar suas práticas e avaliar os sujeitos envolvidos, bem como, a sua atuação profissional.

Dentre os espaços acima relatados, daremos atenção nesse artigo a Educação Física inserida nas instituições de ensino. Para tanto, centraremos nossas discussões na realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Caicó, onde a mesma possibilita a construção de saberes em dois componentes

curriculares distintos: o primeiro, na disciplina de Educação Física, desenvolvida nas turmas de 1º e 2º ano dos cursos técnico integrados de nível Médio (Vestuário, Têxtil, Informática e Eletrotécnica); e o segundo, na disciplina Qualidade de Vida e Trabalho, ministrada nos cursos técnicos integrados de nível médio, no subsequente de Vestuário e no superior em Tecnologia em Design de Moda.

Como recorte para esse trabalho, direcionaremos nossos olhares para a disciplina Qualidade de Vida e Trabalho desenvolvida no curso superior em Tecnologia em Design de Moda. Ela, dentro da realidade do IFRN, visa oportunizar reflexões e ações de intervenção nos espaços de atuação profissional. Além disso, busca assegurar aos futuros profissionais que estarão inseridos no mercado de trabalho, seja como empregado ou empregador, conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento e a manutenção da saúde como uma necessidade de todos os seres humanos, bem como, que os mesmos possam ter em sua existência uma qualidade de vida tanto dentro, quanto fora dos espaços de trabalho. Por ser uma realidade de educação técnico-profissionalizante, a mesma visa contribuir também na educação cidadã dos alunos envolvidos para que façam de seus posicionamentos e atitudes, ações políticas na garantia de condições dignas de trabalho e, conseqüentemente, da qualidade de vida.

Os saberes da Educação Física são organizados pedagogicamente para o ambiente escolar a partir de muitas correntes, sejam aquelas que centram seus saberes no esporte, ou mesmo aquelas que usam dos elementos da cultura de movimento como eixo norteador. No entanto, a realidade da disciplina Qualidade de Vida e Trabalho ainda carece de muitos debates e definições de saberes e possibilidades didático-pedagógicas, porém na realidade aqui relatada a mesma tem centrado suas práticas em discussões sobre saúde, qualidade de vida, lazer, trabalho, gestão e outros.

Diante do exposto, objetivamos nesse trabalho compartilhar e refletir sobre as contribuições da Educação Física com a disciplina Qualidade de Vida e Trabalho na formação dos alunos do Curso Superior em Tecnologia em Design de Moda. Para tanto, o mesmo desenvolve-se a partir de um relato de experiência com base na atuação enquanto docente com a turma do 4º período, no semestre letivo 2018.1. Nesse relato, trazemos para embasar nossas discussões: as reflexões teóricas sobre qualidade de vida e qualidade de vida e trabalho; o olhar docente a partir das nossas intervenções; e, o olhar discente a partir de um questionário aplicado com os alunos da turma.

Sobre a organização estrutural, o referido artigo traz inicialmente discussões conceituais acerca da qualidade de vida e da qualidade de vida e trabalho, apresenta a

organização didática para a disciplina Qualidade de Vida e Trabalho no Curso Superior em Tecnologia em Design de Moda do IFRN *Campus* Caicó, além de apresentar as contribuições da disciplina na formação dos futuros profissionais do ramo da moda a partir da percepção docente e discente.

REFLEXÕES CONCEITUAIS

Conceituar qualidade de vida não é algo fácil, visto que, o termo pode ser utilizado por diferentes áreas e com diferentes finalidades. Algumas vertentes apostam na relação com as questões econômicas, outras com a saúde e atividades físicas. No entanto, temos várias outras correntes de pensamento que abordam a Qualidade de Vida como um complexo influenciado por diferentes elementos sociais e culturais, sendo estes últimos os que traremos para discussão nesse estudo.

Um dos conceitos mais difundidos sobre o tema é o da Organização Mundial de Saúde (1995) que aponta a qualidade de vida “é a percepção do indivíduo de sua inserção na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Nesse conceito, evidenciamos o aspecto da subjetividade, pois parte da percepção do indivíduo.

Com base no olhar subjetivo, Toscano (2013, p. 12) tece algumas reflexões sobre a importância atribuída pelos sujeitos às coisas da vida. Segundo o autor “para alguns, os aspectos materiais da vida é que contam, para outros, não, mais importante é a busca de uma vida virtuosa, ancorada em princípios éticos, que deverão ser obedecidos, mesmo que não traga recompensa material”. Continuando, o autor entende que:

O grande problema é que estamos abordando uma expressão que contém duas palavras fortes: qualidade e vida. A primeira pode ser empregada em diversos sentidos, e a segunda representa a nossa existência. Sendo assim, avaliar a própria vida, para concluir a respeito de sua qualidade, para saber se é boa ou ruim, é um processo complexo. Fatores ambientais e pessoais, negativos e positivos, saúde e doença, o físico, o mental, o social, sua vida pregressa, suas conquistas, seus fracassos, sua expectativa, projeções, tudo é processado pelo indivíduo, determinando o como e o quanto se valoriza a vida (TOSCANO, 2013, p. 13).

Nesse processo complexo de viver com qualidade, os diferentes fatores são imprescindíveis. Além disso, “considerando que existe um universo cultural da qualidade de vida, ou seja, independentemente da nação, cultura ou época, é importante que as pessoas

possuam: boa condição física, se sintam bem psicologicamente, socialmente integradas e funcionalmente competentes” (TOSCANO, 2013, p. 14). Assegurar essas condições não é tarefa fácil, dependerá da garantia de direitos por parte da gestão pública e da iniciativa dos sujeitos em busca dos cuidados com o corpo, a saúde e suas relações.

Ainda sobre qualidade de vida, Gordia et al (2011) argumentam que:

Qualidade de vida é uma expressão comumente utilizada, mas que se reveste de grande complexidade, dada a subjetividade que representa para cada pessoa ou grupo social, podendo representar felicidade, harmonia, saúde, prosperidade, morar bem, ganhar salário digno, ter amor e família, poder conciliar lazer e trabalho, ter liberdade de expressão, ter segurança (GORDIA et al, 2011, p. 41).

As compreensões sobre o termo são múltiplas, conforme os indicativos apresentados acima. No entanto, Gordia et al (2011, p. 41) dizem que “a qualidade de vida pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar”. A afirmação nos possibilita refletir que a qualidade de vida é percebida de modo diverso a depender do universo cultural e social em que é pensada e sentida, mas estará diretamente relacionada as percepções positivas da condição dos sujeitos diante sua vida.

Além disso, os autores compreendem que a qualidade de vida “é um constructo com características multidimensional, individual, subjetiva, multidisciplinar e intersetorial. Desta forma, evidencia-se o quanto este constructo é complexo tornando difícil sua conceituação e avaliação” (GORDIA et al, 2011, p. 48). Ou seja, corrobora com o pensamento apresentado acima de complexidade, individualidade, interdisciplinaridade e subjetividade.

Ampliando a discussão teórico-conceitual acerca da qualidade de vida, Santos e Simões (2012, p. 182) falam que, sobre o termo “é possível encontrá-lo associado à alimentação, ao transporte, à segurança, urbanismo, entre vários outros aspectos de extrema relevância para a vida cotidiana dos indivíduos e da sociedade”. Para os autores, “o conceito de qualidade de vida é subjetivo, complexo e multidimensional” (SANTOS; SIMÕES, 2012, p. 183).

Embora seja percebida na individualidade e subjetividade de cada sujeito, a qualidade de vida é também uma responsabilidade coletiva, especialmente se pensarmos na esfera administrativa onde os gestores públicos devem assegurar direitos que são essenciais para a percepção efetiva da qualidade de vida, tais como: segurança, moradia, assistência em saúde, educação, saneamento básico entre outros.

Continuando o debate sobre o entendimento da qualidade de vida, destacamos as contribuições de Pereira, Texeira e Santos (2012, p. 241), para eles “qualidade de vida é abordada, por muitos autores, como sinônimo de saúde, e por outros como um conceito mais abrangente, em que condições de saúde seriam um aspecto a ser considerado”. Ainda segundo eles:

Apesar de haver inúmeras definições, não existe uma definição de qualidade de vida que seja amplamente aceita. Cada vez mais claro, no entanto, é que não inclui não apenas fatores relacionados à saúde, como bem-estar físico, funcional, emocional e mental, mas também outros elementos importantes da vida das pessoas como trabalho, família, amigos e outras circunstâncias do cotidiano, sempre atentando que a percepção pessoal de quem pretende investigar é primordial (PEREIRA; TEXEIRA; SANTOS, 2012, p. 244).

Nessa mesma linha de raciocínio, apresentamos também as compreensões de Almeida, Gutierrez e Marques (2012, p. 14), visto que, para eles “o universo de conhecimento em qualidade de vida se expressa como uma área multidisciplinar de conhecimento que engloba além de diversas formas de ciência e conhecimento popular, conceitos que permeiam a vida das pessoas como um todo”.

Para os autores, “a compreensão sobre qualidade de vida lida com inúmeros campos do conhecimento humano, biológico, social, político, econômico, médico, entre outros, numa constante inter-relação” (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012, p. 15). É a percepção da inter-relação entre esses diferentes aspectos que oferecerá aos indivíduos condições de avaliarem sua qualidade de vida. No entanto ainda alertam para o fato de que, “em abordagens sobre qualidade de vida, é necessário ter atenção à multiplicidade de questões que envolvem esse universo, desde parâmetros sociais até de saúde ou econômicos” (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012, p. 17).

Cientes da importância da qualidade de vida para as pessoas, abriremos espaço para pensar a qualidade de vida relacionada ao trabalho. O contexto e demandas do mercado de trabalho atual tem despertado diferentes olhares para as condições de saúde e qualidade de vida dos trabalhadores. Compreende-se que, para se ter rendimento e produtividade favoráveis aos trabalhadores é indispensável que os mesmos tenham asseguradas condições dignas de trabalho, sejam elas: equipamentos de segurança, jornadas de trabalhos adequadas, salários justos, entre outros.

É preciso também reconhecer as alterações estabelecidas nos espaços de trabalho, muitas delas efetivadas com o desenvolvimento tecnológico. Por um lado, estes contribuem

diretamente para aumentar a produtividade, por outro, aprisionam os trabalhadores ao trabalho mesmo quando estão distantes do mesmo, como é o caso das redes sociais, especialmente os grupos de whatsapp. Como afirma Pilatti (2007, p. 41) “o tempo de não-trabalho, apesar dos impressionantes avanços tecnológicos, está sendo diminuído para os trabalhadores. Os limites do trabalho mudaram”. É comum aos trabalhadores atuais atender demandas do trabalho virtualmente em suas horas de descanso, este fato merece atenção, visto que assistimos também na atualidade uma crescente no adoecimento dos trabalhadores advindos do estresse e sobrecarga de atividades.

É inegável a influência do trabalho na qualidade de vida das pessoas. Conforme Pilatti (2007, p. 42) “o trabalho é uma categoria central na alteração dos níveis de satisfação nos domínios (físico, psicológico, nível de independência, relações sociais, ambiente e aspectos espirituais/religião/crenças pessoais) e, por extensão, altera significativamente a qualidade de vida”. Diante disso, os espaços de trabalho nos dias atuais precisam valorizar e assegurar condições como “ambiente físico, matéria prima, equipamentos, suporte organizacional e instrumentos adequados, condições essas que tem o intuito de satisfazer as necessidades dos funcionários, gerando o bem-estar” (PRATES, 2013, p. 17).

Assim como a qualidade de vida, a qualidade de vida no trabalho parte da percepção individual e subjetiva. Para Prates (2013, p. 10) “a qualidade de vida no trabalho está ligada a satisfação dos funcionários, sendo necessário criar um ambiente onde as pessoas possam se sentir bem com os coordenadores, com elas mesmas e com seus colegas de trabalho”. É preciso que os trabalhadores tenham satisfação em realizar suas funções e pertencer a empresa. Para Rodrigues (2014, p. 21) a qualidade de vida no trabalho é uma resultante direta “da combinação de diversas dimensões básicas da tarefa e de outras dimensões não dependentes diretamente da tarefa, capazes de produzir motivação e satisfação em diferentes níveis”.

A utilização do termo qualidade de vida no trabalho tem sido alvo de algumas críticas, embora reconheçamos a importância de sua contribuição, a mesma restringe as reflexões e ações apenas aos espaços de trabalho. É uma concepção que visa muito mais o lucro por parte da empresa do que efetivamente o cuidado a saúde e qualidade de vida do trabalhador. Para ampliar isso, defendemos o termo qualidade de vida e trabalho, visto que, o mesmo oportuniza assim como o primeiro o olhar para as ações internas do espaço de trabalho, mas vai além, pensa a qualidade de vida do trabalhador nos outros espaços em que este transita, seja com a família, nos momentos de lazer, de descanso, entre outros. Assim, a qualidade de vida e trabalho é uma responsabilidade dos empregadores, mas também dos empregados e dos

órgãos da gestão pública, visto que, o trabalhador é antes de tudo um cidadão e sua vida não separa o pessoal do profissional. Portanto, assegurar qualidade de vida nos diferentes espaços de trânsito do trabalhador é contribuir para sua atuação profissional e existência pessoal, um ganho múltiplo para empresa e para o cidadão.

DESIGN DE MODA E QUALIDADE DE VIDA

Diante da importância da qualidade de vida nos espaços de trabalho, muitos cursos de formação profissional têm atentado para esse debate e efetivado ações que possibilitem o despertar político para a necessidade de cuidado com a saúde e a qualidade de vida dos trabalhadores inseridos no mercado de trabalho. Como exemplo, descreveremos a seguir um pouco da realidade do Curso Superior em Tecnologia em Design de Moda, ofertado no *Campus Caicó* do IFRN, especialmente com a disciplina Qualidade de Vida e Trabalho.

Os cursos de Design de Moda têm ampliado seus espaços de formação nas instituições de ensino superior visando a qualificação profissional para um mercado bastante abrangente, exigente e rentável na economia brasileira e mundial. Assim, a demanda do mercado influencia diretamente no estabelecimento dos cursos universitários de Design de Moda, além disso, outras questões também influenciam, como cita Pires (2007, p. 67): “a crescente cultura do corpo, da aparência, a segmentação do mercado e do consumidor passam a exigir uma nova metodologia e, com isto, um profissional com um perfil muito diferente do que a indústria adotava até então”. Ainda para a autora “a moda e o design estão ligados pelo mundo do projeto, pelo impulso do desejo, pelo mecanismo da sedução e estilo de vida dos usuários” (PIRES, 2007, p. 67).

Na realidade do IFRN *Campus Caicó*, o Curso Superior em Tecnologia em Design de Moda apresenta como objetivo geral:

Formar profissionais com competência técnica, crítica, criativa e ética para a criação e produção da moda, capazes de elaborar e gerenciar projetos para a indústria de confecção do vestuário a partir de fatores estéticos, simbólicos, ergonômicos e produtivos, tendo em vista a realidade socioeconômica e cultural, nos contextos local, regional, nacional e mundial (BRASIL, 2015, p. 9).

Dentro desse objetivo, inúmeras disciplinas contribuem para formação dos futuros profissionais, dentre elas, destacamos a disciplina Qualidade de Vida e Trabalho. A mesma é optativa e apresenta como ementa: “o estudo e a vivência da relação do movimento humano

com a saúde; conceitos em sistema de gestão integrada; cultura e clima organizacional da empresa; nutrição equilibrada; lazer, cultura, trabalho e afetividade como elementos indissociáveis para a conquista de um estilo de vida saudável (BRASIL, 2015, p. 117).

A disciplina supracitada é de responsabilidade dos professores de Educação Física e foi ministrada no semestre letivo de 2018.1. Para esse trabalho, discutiremos as contribuições da mesma, a partir da Educação Física, para a formação dos profissionais em Design de Moda. Como argumenta Santos e Simões (2012, p. 183) “a contribuição dos profissionais da área da Educação Física pode e deve ser oferecida à sociedade, seja através da produção do conhecimento sobre o assunto, seja através da própria atuação profissional”.

Pensando nas contribuições da disciplina conforme estabelecemos em nosso objetivo, apresentaremos inicialmente o nosso olhar enquanto docente. Atuamos durante um semestre com duas aulas semanais, e dessa atuação destacamos alguns aspectos que ao nosso olhar foram essenciais nas contribuições da disciplina. Dentre eles, a **conscientização sobre a necessidade de cuidado ao corpo e a saúde** a partir de inúmeros investimentos, tais como as práticas de exercícios, o cuidado com a alimentação saudável, o descanso, os momentos de lazer, o cultivo as relações saudáveis entre outras.

A partir do trabalho realizado nas aulas práticas e teóricas, contribuímos também ao apresentar a compreensão de **corpo enquanto sujeito**. Nessa compreensão, perspectivamos o entendimento do corpo a partir do entrelaçamento dos aspectos biológicos, emocionais, sociais, históricos e culturais. Um corpo individual, mas também coletivo.

Outra contribuição foi **perceber a saúde e a qualidade de vida como subjetivas, complexas e multifatoriais**. Nessa compreensão, a percepção do sujeito sobre a situação em que se encontra é imprescindível, pois varia da posição e dos objetivos estabelecidos para a vida, dos múltiplos fatores envolvidos e da responsabilidade atribuída a cada um deles como símbolo de bem-estar. Retira da saúde a ideia de um estado perfeito e a coloca em perspectiva, mutável e inacabada.

No que diz respeito a **formação crítica e política para defesa dos direitos dos trabalhadores**, contribuímos a partir das reflexões e olhares sobre as realidades dos trabalhadores. Para tanto, pensamos em possíveis estratégias de assegurar qualidade de vida aos trabalhadores tanto dentro quanto fora dos espaços de trabalho, a partir de duas perspectivas, uma em que os alunos se viam enquanto futuros empregados e outra em que os mesmos estariam como patrões. Além disso, lançamos desafios aos alunos para pensarem na possibilidade de como conciliar qualidade de vida, produção e lucro.

Outro ponto importante no processo de ensino na disciplina, foi compreender **o lazer e o descanso como elementos indispensáveis a qualidade de vida**. É indispensável que todo trabalhador tenha assegurado momentos de descanso durante suas jornadas de atividade. Esse deve possibilitar a efetiva recuperação das capacidades físicas, intelectuais e emocionais, bem como a resolução de necessidades extraprofissionais. Sobre o lazer, que esse vivencie situações de prazer e diversão em diferentes espaços, uma verdadeira fuga das atividades profissionais em seu tempo livre.

Por último, e não menos importante, destacamos a necessidade de **pensar sobre os cuidados necessários a qualidade de vida dos profissionais do design de moda**. Nesse ponto, nos debruçamos sobre as especificidades dos profissionais inseridos no contexto da moda e as necessidades para garantir que os mesmos tenham asseguradas condições dignas de trabalho que contribuam para a conquista e manutenção da saúde e qualidade de vida.

Além do olhar docente, compartilhamos também as contribuições da disciplina a partir do olhar discente. Para tanto, aplicamos junto a alguns alunos da turma um questionário composto de uma única questão, foi ela: de que modo a disciplina Qualidade de Vida e Trabalho contribuiu na formação enquanto futuro profissional do Curso Superior em Tecnologia em Design de Moda? O mesmo foi aplicado no último dia do semestre, momento em que não tivemos todos os alunos presentes, todavia, obtivemos respostas de 13 alunos de um total de 21 alunos.

Em suas respostas, os alunos evidenciaram que a disciplina contribuiu de diferentes modos conforme evidenciaremos a seguir: a aluna 01: “Ajudou-me a compreender que é necessário cuidar do corpo e da mente, para assim não ficar tão estressada e ter melhor desempenho no curso e na vida profissional. O lazer, a atividade física, o relaxamento, essa disciplina era para fazer parte de todos os períodos do curso”. O aluno 02: “A disciplina ampliou meu olhar para além da prática profissional, tendo um papel fundamental na qualidade de vida. É importante vivenciar a disciplina para compreender aspectos mental e físicos; influenciando diretamente no desempenho profissional”. O aluno 05: “contribuiu de maneira a mostrar o quanto é importante a disciplina para nos ajudar a melhorar o rendimento do trabalho, relaxamento do corpo e da mente, além da disposição e um momento de descontrair com os colegas”. Nas respostas evidenciamos que os mesmos ainda percebem o corpo de modo fragmentado, embora tenhamos desconstruído isso em sala de aula ao abordarmos o corpo enquanto sujeito. No entanto, ambos reconhecem que o cuidado com o corpo a partir de práticas corporais influencia na vida pessoal e profissional positivamente.

Outros alunos reconheceram a importância da mesma ao apresentar como o ambiente de trabalho contribui para o bem-estar dos funcionários e conseqüentemente, a produtividade. Para a aluna 13: “contribuiu para uma melhor visão e entendimento de um ambiente de trabalho saudável, sabendo as necessidades e peculiaridades que podem existir e como lidar com o estresse que surge com a pressão inerente dos espaços coletivos”. Já o aluno 12: “essa disciplina contribuiu para que eu pudesse entender como é importante está em um ambiente de trabalho que possa me oferecer melhores condições para desenvolver atividades de modo mais eficaz. O ambiente deve oferecer estrutura adequada e ser prazeroso”.

Outros alunos reconheceram também os benefícios da mesma no despertar da consciência para as práticas de esportes e de relaxamento, mostrando que os exercícios podem servir também para retardar o envelhecimento e motivar no trabalho. O aluno 03: “a disciplina foi muito importante no incentivo a práticas esportivas visando uma melhor qualidade de vida. E apresentou que a falta de exercícios contribui para um envelhecimento precoce e falta de motivação na hora do trabalho”. Já o aluno 04, afirmou que “contribuiu no relaxamento, tranquilidade, deixando o corpo mais disposto para atividades do dia a dia. Dormir com tranquilidade”.

Os alunos 07, 08 e 09, respectivamente, argumentaram que: “com tudo que foi aplicado em aula a disciplina contribuiu para uma reflexão sobre como e qual profissão será mais importante para nós alunos, cuidar com atenção da saúde corporal e espiritual diante as dificuldades e estresses que irão acontecer”; “a disciplina ensinou-me a ter uma postura melhor no trabalho, a desenvolver uma qualidade de vida que eu não tinha e não sabia como pôr em prática, agora no meu trabalho e na minha vida em geral eu procuro colocar o que aprendi no curso”; e, “a disciplina contribuiu bastante no que diz respeito a conciliar o trabalho com tempos para relaxar, refletir e tentar desempenhar melhor as atividades no trabalho. Contribuiu para ter uma visão melhor do que seria necessário para trabalhar com qualidade”. Em suma, percebemos uma aceitação dos alunos nas contribuições da disciplina tanto aos aspectos de cuidado com a vida pessoal e profissional, compreendendo que uma está diretamente relacionada a outra.

Outros alunos reconhecem que a disciplina ao se voltar para o espaço de trabalho dos futuros profissionais, compreende que é preciso criar um ambiente satisfatório dentro e fora, colocando a qualidade de vida dos sujeitos como primordial para um bom relacionamento e rendimento profissional. A aluna 10 afirma: “a disciplina contribuiu para que como futuro profissional, consigamos adicionar e executar em nosso ambiente de trabalho, uma melhor qualidade. Fez-me entender que o desempenho dos profissionais depende muito das

experiências dos mesmos”. Já o aluno 11: “contribuiu de forma significativa nos mostrando o quanto é importante a qualidade de vida e trabalho para a nossa área profissional, a qual é estressante e cansativa”.

A aluna 06 destacou que: “a disciplina contribuiu com a compreensão e a reflexão acerca do que é uma vida pessoal/profissional com qualidade, tal reflexão ajuda a fazer de nossas perspectivas um novo olhar, ser consciente de nossas escolhas, nos faz enxergar o caminho que estamos trilhando, mostrar de forma prática é a melhor maneira de entender a teoria. Essa junção possibilita com que levemos para nosso dia a dia o que aprendemos no setor acadêmico”.

Percebemos que os alunos destacaram de modo predominantemente as vivências com as situações de relaxamento, práticas esportivas, jogos e outros. Acreditamos que isso se deve ao fato dos mesmos serem em sua maioria trabalhadores no turno diurno e ao estarem a noite nas aulas e terem oportunidade de vivenciarem atividades corporais significativas para os mesmos, reconhecem essas como importantes. Portanto, precisamos avançar e reconhecer outras manifestações do conhecimento, como as práticas corporais, que oferecem ao corpo possibilidade de expressão, leitura do mundo e encontro com outros corpos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Qualidade de Vida e Trabalho, embora nova em muitas proposições curriculares das instituições de ensino, mostra-se de fundamental importância para as reflexões sobre os cuidados ao corpo e a saúde perspectivando a qualidade de vida, especialmente aquelas relacionadas ao espaço de trabalho. É indispensável ampliarmos os saberes e as possibilidades metodológicas para a mesma de modo a torna-la ainda mais significativa nos espaços de formação profissional.

Portanto, a Educação Física deverá ampliar seus saberes e efetivar contribuições na formação profissional a partir do debate e práticas sobre a qualidade de vida no trabalho e para além dele. No Curso Superior em Tecnologia em Design de Moda percebemos a partir dos olhares discente e docente que a disciplina Qualidade de Vida e Trabalho contribuiu no processo formativo dos futuros profissionais, porém foi além, contribuiu também no processo de existência de cada aluno.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcos Antonio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis; MARQUES, Renato. **Qualidade de vida**: definições, conceitos, e interfaces com outras áreas de pesquisa. São Paulo: Edições EACA, 2012.
- BRASIL. **Projeto Político Pedagógico do Curso Superior em Tecnologia em Design de Moda**. IFRN, 2015.
- GORDIA, Alex Pinheiro et all. Qualidade de vida: contexto histórico, definição, avaliação e fatores associados. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**. Ponta Grossa, v. 03, n. 01, p. 40-52, jan./jun., 2011.
- OMS. The world Health Organization Quality of life assesement (WHOQOL): position paper from the World Healt Organization. **Social Science and Medicine**. V. 41, n. 10, 403-409, 1995.
- PEREIRA, Érico Felden; TEXEIRA, Clarissa Stefani; SANTOS, Anderlei dos. Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 241-250, abr./jun. 2012.
- PILATTI, Luiz Alberto. Qualidade de vida e trabalho: perspectivas na sociedade do conhecimento. In. VILARTA, Roberto et al. **Qualidade de vida e novas tecnologias**. Campinas: Ipes Editorial, 2007.
- PIRES, Dorotéia Baduy. Design de Moda: uma nova cultura. **Dobras Revista**. V.1, p. 66-73, 2007.
- PRATES, Liliam Catiani de Miranda. **Qualidade de vida no trabalho**. Monografia. 34 p. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.
- RODRIGUES, Marcus Vinicius. **Qualidade de vida no trabalho**: evolução e análise no nível gerencial. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos; SIMÕES, Antônio Carlos. Educação Física e Qualidade de Vida: reflexões e perspectivas. **Saúde e sociedade**. São Paulo, v. 21, n. 1, p. 181-192, 2012.
- TOSCANO, José Jean de Oliveira. **Qualidade de vida também é atividade física**. Maceió: Edufal, 2013.

REFLEXÕES SOBRE OS CONHECIMENTOS RELATIVOS À SAÚDE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ubilina Maria da Conceição Maia
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
ubilinamcm@gmail.com

Alberto Assis Magalhães
Graduado em Educação Física (UERJ)
Professor da Educação Básica da Cidade de Iracema-CE
betoassis2001@hotmail.com

RESUMO

O estudo parte da ideia que a Educação Física ainda precisa aprofundar o debate sobre a saúde, principalmente no contexto escolar. Dessa forma, objetiva analisar o debate sobre a saúde na escola e sua relação com a Educação Física. Trata-se de uma pesquisa descritiva e qualitativa. Para nossa pesquisa utilizamos como população escolas que atendem ao fundamental II e ensino médio da rede pública estadual da cidade de Pau dos Ferros- RN que tenham professores formados atuando na área de educação física, como população fizeram parte 04 destas escolas, Escola Estadual Edilma de Freitas, Escola Estadual Doutor José Fernandes de Melo, Escola Estadual Tarcisio Maia, Escola Estadual Teófilo Rego, como amostra do estudo fizeram parte quatro professores e três diretores, em que classificamos no texto como P1, P2, P3, referente aos professores, D1, D2, D3 referente aos diretores. Para a coleta das informações foram considerados: a aplicação de dois questionários voltado para o estudo com perguntas abertas e fechadas. Com base nos resultados identificou-se que nas escolas o conteúdo da saúde é trabalhado pelos professores, em especial os de Educação física, e que os diretores consideram importante esse debate. No entanto quando os diretores foram questionados sobre essa relação do debate da saúde na escola e sua relação com PPP, D2 respondeu que não existe nenhuma relação e D1 e D3 foram enfáticos ao ratificar que está incluso como prioridade da proposta do PPP da escola.

Palavras-Chave: Educação Física. Saúde. Escola.

INTRODUÇÃO

A Educação Física no decorrer de sua história esteve atrelada ao tema saúde, Devidé (2003) coloca a Saúde em Debate na Educação Física enfatizando a ideia de que esta área de conhecimento e a saúde estão associadas ao longo da história por influencias, principalmente da área médica. A esse respeito Peres (2001), aponta que a influência médica marcou pelos princípios eugenistas e higienistas significando que os hábitos saudáveis, higiênicos e a perspectiva de aprimorar cada vez mais a raça humana estavam em voga.

Nessa perspectiva, o tema saúde já fazia parte do discurso da Educação Física desde seu surgimento, porém com uma postura diferente da atualidade, sem nenhuma preocupação

com a educação uma vez que essa se apresentava numa visão voltada para compreensão de que saúde estava baseada na ausência de doenças.

Com o passar dos tempos e com base no conceito de saúde preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um completo bem estar físico mental e social essa concepção vem se ampliando fortemente e na educação física, vários autores tem buscado essa definição de saúde de forma ampla (CARVALHO, 2001).

Partindo desse novo olhar a Educação Física escolar e a saúde tem passado por muitas mudanças com relação ao enfoque desta dentro da escola, mas especificamente nesta disciplina, bem como bibliografias surgiram com o intuito de tratar dessa temática como é caso de Soares, *et al* (1992), Nahas (2006) e PCN's (1999) que trazem diferentes contribuições sobre a saúde para esta área de conhecimento.

A escola apresenta um cenário ideal para o desenvolvimento de estratégias com enfoque na saúde, uma vez que esta procura trabalhar com o processo de aprendizagem e formação dos sujeitos, contudo ainda são poucas as ações que a escola procura realizar objetivando o fortalecimento dessa discussão como um debate importante no contexto atual. Nesse intuito o presente trabalho tem por objetivo analisar o debate sobre a saúde na escola e sua relação com a educação física escolar.

O estudo justifica-se com base na ideia que a educação física ainda precisa aprofundar o debate sobre a saúde, principalmente no contexto da escola, e partindo do princípio que a universidade é o espaço capaz de propiciar esse conhecimento de forma mais sistematizada, conduzindo o aluno a refletir sobre sua prática pedagógica no futuro campo de atuação e formação profissional. Assim o trabalho ele busca trazer reflexões importantes sobre temas como educação para saúde, o Programa Saúde na Escola e suas interfaces com a educação física, a construção do conhecimento sobre a saúde na educação física escolar.

Todas as proposições partem de uma inquietação enquanto profissional e pesquisadora sobre a saúde no âmbito da educação física, pela percepção da necessidade de estudos que priorizem essa formação para o trato com esse conhecimento na escola, uma vez que o aluno ainda não conseguiu buscar essa aproximação de forma mais efetiva, quando consideramos que a área apresenta uma gama de possibilidades de construção do conhecimento. Dessa forma, a pesquisa será uma oportunidade de despertar o aluno para pensar sua prática pedagógica tomando como base o pensamento reflexivo e o conhecimento científico.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva a esse respeito Gil (2009) aponta que esse tipo de pesquisa tem como intuito a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então o estabelecimento de relações entre variáveis, coloca que esse tipo de estudo tem como características mais significativas à utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como, questionário, e a observação sistemática, E qualitativa, que Segundo Chizzotti (2008).

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2008, p. 28-29).

Para a realização da nossa pesquisa utilizamos como população, escolas que atendem ao ensino fundamental II e ensino médio da rede pública estadual da cidade de Pau dos Ferros- RN que tenham professores formados atuando na área de educação física. Sendo assim, fizeram parte 04 destas escolas, sendo-as a Escola Estadual Prof^a. Maria Edilma de Freitas, Escola Estadual Doutor José Fernandes de Melo, Escola Estadual Tarcísio Maia, Escola Estadual Teófilo Rego. Como amostra do estudo fizeram parte quatro professores e três diretores, em que classificamos no texto como P1 (professor da Escola Estadual Tarcísio Maia), P2 (Escola Estadual Teófilo Rêgo), P3 (Escola Estadual José Fernandes de Melo) P4 (Escola Estadual Maria Edilma de Freitas) e D1 (Diretor da Escola Tarcísio Maia) D2 (Diretor da Escola Estadual José Fernandes de Melo) e D3 (Diretor Maria Edilma de Freitas). Para a coleta das informações foram considerados: a aplicação de questionário voltado para o estudo com perguntas abertas e fechadas, direcionadas para os objetivos da pesquisa, Gil (2009) aponta que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obter informações, além de não exigir treinamento pessoal e garantir o anonimato, sendo assim torna-se um instrumento viável e que atende as expectativas do estudo. O referido trabalho foi fruto do relatório final de um projeto de pesquisa institucional na UERN desenvolvido no Curso de Educação Física, com duração de dois anos, no período de novembro de dois mil e quinze a Março de dois mil e dezessete.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Lugar da Saúde na Escola: Relatos e Reflexões

Aplicamos os questionários aos diretores e professores das escolas selecionadas para nosso estudo, onde ficaram classificados da seguinte forma: (D1) Escola Estadual Tarcísio Maia, do Ensino Fundamental II (D2) diretor da Escola Estadual José Fernandes de Melo do Ensino Médio, (D3) Diretor da Escola Estadual Prof^a. Maria Edilma de Freitas do Ensino Fundamental II e Médio. Tivemos um problema na coleta de dados no que se refere ao diretor da Escola Estadual Teófilo Rêgo do Ensino Fundamental II, pois o mesmo não se disponibilizou participar da pesquisa. Os professores ficaram classificados da seguinte forma: (P1) professor da Escola Estadual Tarcísio Maia Ensino Fundamental II, (P2) professor da Escola Estadual Teófilo Rêgo Ensino Fundamental II, (P3) professor da Escola Estadual José Fernandes de Melo do Ensino Médio (P4) Escola Estadual Prof^a Maria Edilma de Freitas do Ensino Fundamental II e Médio.

Nesse sentido, em primeiro momento, apresentaremos o perfil dos professores e diretores escolhidos para compor nossa amostra, portanto, a primeira parte do questionário, tem caráter informativo, com dados referentes aos participantes da pesquisa. A média de Idade dos diretores é de 47,6 anos, sendo suas formações iniciais em Pedagogia, Língua Inglesa e História, com atuação profissional em média de 8,6 anos. Os professores com média de 38,2 anos, sendo suas formações todos em Educação Física, com atuação profissional em média de 15 anos. Sendo que todos os participantes desta pesquisa residem em Pau dos Ferros/RN.

Com base nesses dados, observa-se que o quadro de professores com formação em Educação Física é um desafio que foi superado ao longo dos últimos anos, uma vez que todas as escolas pesquisadas têm professores com formação específica atuando na área de Educação Física. A formação profissional no foco do nosso estudo sobre a saúde torna-se de extrema relevância, tendo em vista que somente o profissional com tais saberes será capaz de mobilizar estes para sua prática pedagógica em sala de aula.

Pensar e conceituar saúde não é uma tarefa fácil, onde nos dias de hoje não cabe vê-la como carência de doenças, mas sendo necessário levar em consideração o meio em que vivem, aspectos como moradia, saneamento, educação, transporte, lazer, entre outros e como mostra-nos Devide (2003), apontando ser um processo de aprendizagem. Sendo este um

processo de aprendizagem, direcionamos então o olhar para a instituição escolar, e, mais especificamente a disciplina Educação Física para o trabalho desse tema em suas aulas.

Partindo dessa premissa é mister compreender como os profissionais que atuam na escola com essa área de conhecimento percebem a saúde no cenário da Educação Física. Para tanto instigamos qual a visão dos professores desta disciplina bem como dos diretores quanto a essa relação Educação Física e saúde.

Ao serem questionados sobre o que os diretores compreendem sobre a saúde, D1 e D2 tem uma concepção que se aproxima da OMS, já D3 pensa a saúde a partir do ideal de qualidade de vida, conforme mostram as falas abaixo.

É o bem estar físico, mental e social. É está em paz consigo mesmo, com Deus e com o próximo [...] (D1)

É o bem estar físico e mental [...] (D2)

Tudo que possa contribuir para promover uma boa qualidade de vida as pessoas (D3).

As compreensões dos professores não divergiram quando comparada aos diretores, já que estes também em sua maioria associaram a saúde com a ideia proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que parte do princípio da multifatoriedade:

É um completo bem estar físico, mental e social (P1)

É o equilíbrio e harmonia entre o físico, social e mental, se sentir e estar bem nesses aspectos (P2)

É um estado social e individual dinâmico que envolve diversos fatores (P3)

É o funcionamento do organismo- Saúde é viver com boa disposição física e mental, disposição do corpo e da mente. Saúde (segundo a O.M.S) diz que é o bem-estar social entre os indivíduos (P4).

A partir das respostas percebemos que os sujeitos compreendem saúde como um processo multifatorial, que é influenciado por vários aspectos, apontando uma visão mais abrangente que vai além do simples fato de que basta não estar doente para se ter saúde, ou seja, saúde também é resultante de um equilíbrio físico, psicológico, social, entre outros.

Ainda sobre o prisma de compreender saúde como um processo multifatorial, direcionamo-nos para a compreensão exposta por Devide (2003) que apresenta saúde como um processo que estar diretamente influenciado por diversos fatores como moradia, saneamento básico, educação, entre outros. Nesse sentido, ao tentar entender o fenômeno saúde de forma mais ampla é necessário redirecionar o nosso olhar além de uma visão

simplista baseado na concepção de saúde como ausência de doença, para entendê-la sobre a ótica de um fenômeno que resulte de aspectos socioeconômicos e culturais.

Acredita-se que o pensamento apresentado tanto pelos professores como pelos diretores das escolas em estudo nos remete a perceber que a saúde tem sido entendida dentro de uma perspectiva mais abrangente nas escolas, buscando esse olhar multifatorial. Nesse intuito, essa percepção apresentada pode remeter para um olhar mais amplo nas escolas, contribuindo na prática pedagógica dos professores que estão atuando em sala de aula.

Alguns questionamentos foram direcionados somente aos diretores buscando entender essa relação da saúde como prioridade na proposta macro da escola, a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, planejamento e outras nuances que dariam um entendimento acerca de como seriam as reflexões sobre a saúde nas escolas.

Ao questionar-lhes sobre se a escola desenvolve ao longo do ano letivo, estratégias que estabeleçam relações com a saúde, todos responderam que sim. Apontando a metodologia que são usadas.

Palestras, oficinas e pesquisas (D1)

Atividades relacionadas a prática regular de atividade física (D2)

Atividades Físicas, palestras, parcerias com a secretaria municipal de saúde, alimentação saudável entre outras. (D3)

As falas dos diretores acerca das estratégias acabam de certa forma sendo objetivas no intuito de que não observamos uma consistência no que diz respeito ao planejamento escolar no ano letivo. Tanto D2 como D3 atrela a questão da saúde a prática de Atividade Física, subtende-se que essa prática esteja relacionada com as aulas de educação física na escola. Vale ressaltar que tal entendimento se distancia de alguns teóricos da nossa área, uma vez que a educação física na escola ela não tem o papel de trabalhar com a prática regular de atividade física como passaporte para saúde. Como bem coloca Soares *et al* (1992), a Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente de uma área denominada cultura corporal, que são os jogos, esportes, ginástica, dança, ou outros, que constituem então os conteúdos desta área.

Ao indagar sobre se no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola existe algum norteamento para se trabalhar a saúde, D1 e D3 responderam que sim e D2 respondeu que não.

O Diretor D1, relata que trabalha transversalmente através de um trabalho interdisciplinar a partir da temática saúde. O relato apresentado pelo Diretor corrobora com o pensamento de Darido *et al* (2001) que entende Temas Transversais, como aqueles que

podem/devem ser trabalhados por todos os componentes curriculares, logo, sua interpretação pode se dar entendendo-os como as ruas principais do currículo escolar que precisam ser atravessadas/cruzadas por todas as disciplinas. Os temas desenvolvidos apresentam as seguintes problemáticas:

D3, relata que trabalha com orientação nutricional às famílias e projetos com o objetivo de orientar os alunos em relação aos males causados pelas drogas lícitas e ilícitas.

Mesmo considerando fatores nutricionais e drogas, temas bastante atuais e relevantes para o debate na escola, acaba limitando o entendimento sobre saúde, quando na verdade ele parte de um entendimento muito mais amplo na atualidade.

De modo mais abrangente ver-se saúde como um “conceito positivo”, globalizante, compreendendo o ser no seu todo, não o restringindo unicamente ao componente físico, mas inserindo-o no seu meio, dando-lhe uma dimensão psicológica, social, comunitária, pois o indivíduo é um ser de vida de relação, que deverá ter estilos de vida promotores de um equilíbrio interno, pessoal, individual, mas inseridos em comportamentos de homeostasia social, da comunidade (GONÇALVES; CARVALHO, 2009).

Nessas falas a que chamou mais atenção foi a do diretor D2, uma vez que o mesmo falou que no Projeto Político Pedagógico da escola não apresenta nenhuma articulação com o debate sobre a saúde. Ao entendermos o PPP como um direcionamento para o que é prioridade ou não para escola, percebe-se que a saúde dentro das propostas da escola não é algo que necessita de uma total atenção. Para além dessa realidade é preciso o entendimento de que existem programas do governo como o Programa Saúde na Escola (PSE) que precisam estarem diretamente ligados a proposta das escolas. De acordo com o Programa elaborado pelos Ministérios da Saúde e da Educação as ações do PSE, em todas as dimensões, devem estar inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola, levando-se em consideração o respeito a competência político executiva dos Estados e municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País e à autonomia dos educadores e das equipes pedagógicas (BRASIL, 2011).

Quando questionamos se existem estratégias traçadas pelo Programa Saúde na Escola para abordar a saúde nas referidas escolas, D1 e D2 responderam que não e D3 respondeu que sim.

Observa-se que mesmo existindo um Programa a Nível Federal que busca esse diálogo sobre saúde no contexto escolar, percebe-se que este ainda se manifesta de forma desarticulada conforme relato de D1 e D2 ao afirmarem que não existe uma articulação dentro

do planejamento pedagógico entre as escolas e a equipe do PSF da unidade de saúde, mantendo-se ainda alheios a esse debate e estratégias efetivas.

Tal realidade identificada se contrapõe a ideia do Programa Saúde na Escola (PSE) que tem como objetivo contribuir para o fortalecimento de ações na perspectiva do desenvolvimento integral e proporcionar à comunidade escolar a participação em programas e projetos que articulem saúde e educação, para o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Essa iniciativa reconhece e acolhe as ações de integração entre saúde e educação já existentes e que têm impactado positivamente na qualidade de vida dos educandos. A escola é um espaço privilegiado para práticas de promoção de saúde e de prevenção de agravos à saúde e de doenças. A articulação entre escola e unidade de saúde é, portanto, uma importante demanda do Programa Saúde na Escola (BRASIL, 2011).

D3, relata que as estratégias que são abordadas são aferição de peso e medidas, saúde bucal, palestras etc.

A perspectiva de estratégias elencadas pelo D3, são colocadas sem sistematização impossibilitando maiores esclarecimentos acerca dos objetivos ao se trabalhar aferição de peso e medidas, bem como saúde bucal e de que forma seria as palestras e sobre que temas essas palestras estariam abordando. Nesse intuito, compromete uma análise mais profunda sobre tais estratégias desenvolvidas na escola e a proposta do PSE. Nesse sentido, sugere-se que outros estudos possam ser realizados para conhecer melhor essa realidade.

CONHECIMENTOS SOBRE A SAÚDE E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Ao questionar-lhes sobre se a saúde é um conhecimento que merece destaque na Educação Física Escolar, todos os quatro professores responderam que sim, com isso, consideram importante o debate sobre a saúde nas aulas de Educação Física. P2 associa ao tratado com os conteúdos da Educação Física, P3 e P4 associam a formação consciente do aluno, P1 associa a formação humana em sua totalidade.

Pensar a Educação Física no contexto escolar e seu papel nesse debate acerca do conhecimento sobre a saúde e como os professores tem essa dimensão em sua prática pedagógica, suscita inúmeros questionamentos e a visão dos mesmos nos remete a afirmação de Gonçalves e Carvalho (2009) quando mostram que a Educação Física é uma disciplina curricular contemplada em todos os anos de escolaridade, de caráter obrigatório que reúne

finalidades que vão sendo alteradas ao longo dos ciclos de escolaridade, adaptadas às idades dos alunos e que convergem para o mesmo fim, a qualidade de vida, saúde e bem-estar pleno de cada criança. Porém faz-se necessário destacar que embora a Educação Física escolar contribua nos saberes e práticas referentes à saúde, esta não pode ser considerada como único fim, esta área de conhecimento trata de temas referentes à cultura corporal do movimento, sendo importante destacar que discussões sobre saúde esteja em diálogo com tais e não tratados de forma isolada.

Com relação ao papel da escola e principalmente da Educação Física como espaço privilegiado para se desenvolver temáticas como saúde entre outros, destacamos que dentro do papel da Educação Física na promoção da saúde e prevenção de doenças, diferentes abordagens e propostas têm sido formuladas e apresentadas nas últimas décadas, sendo a “Saúde Renovada”, defendida por Nahas (2006), uma delas, onde defende que o papel da Educação Física no âmbito escolar é desenvolver conhecimentos relativos à atividade física e a promoção do bem estar e da saúde, proporcionando atividades que provoquem uma percepção positiva em relação ao exercício físico e desencadear uma autonomia nos alunos em relação a princípios fisiológicos e biomecânicos exigidos para a prática e escolhas das atividades físicas com ênfase nos fatores da aptidão física relacionada à saúde.

Ao analisarmos os conteúdos e a metodologia, observa-se que apenas P1 aponta a questão do conceito proposto pela OMS, relacionando sua metodologia com vários instrumentos didáticos que podem dar suporte esse debate de forma mais ampla. Os demais professores P2, P3, P4 relacionam a saúde aos conteúdos da área enfocando aspectos biológicos e da aptidão física, assim como a prática de atividade física. É preciso que a saúde esteja incluída dentro da proposta pedagógica do professor, faça relação com os conteúdos denominados de cultura corporal por Soares et al (1992).

Refletindo sobre o que são os conteúdos da Educação Física, Soares et al (1992) aponta que esta área de conhecimento trata pedagogicamente na escola de um conhecimento de uma área denominada de cultura corporal, que são os jogos, esportes, ginástica, dança, entre outros, coloca ainda que esses temas da cultura corporal expressam um sentido significado, que abrange as relações de interdependência que os jogos, danças ginásticas entre outros tem com os grandes problemas sócio políticos, como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, distribuição da renda e outros.

Ao indagarmos se os professores consideram que os conhecimentos transmitidos aos seus alunos nas aulas, são conhecimentos que os mesmos levarão para a sua vida além dos

muros das escolas, todos responderam que sim. Ainda falando sobre o conhecimento relativo a saúde na vida dos alunos, foi questionado quais as implicações que o mesmo traz para eles.

Diz que implica na construção de hábitos mais saudáveis, na conscientização da necessidade de cuidar do planeta de forma mais responsável (P1)

Implica nas noções básicas que tentam fazer-lo entender os processos relativos à saúde, para que internalizem e levem para sua vida (P2)

O objetivo é que esses conhecimentos sejam aplicados em suas rotinas, visando uma maior qualidade de vida (P3)

Muitos haja visto no que se refere conhecimento e autoestima. Alimentação saudável, caminhada, ginástica etc. (P4).

O pensamento dos professores sobre as implicações desse conhecimento para vida dos alunos corrobora com o pensamento de Peres (2013) ao afirmar que a educação para a saúde é uma prática social concreta, que é estabelecida entre certas pessoas-profissionais e usuários, para atuar nas instituições, em busca de autonomia, capaz de escolher e tomar decisões, considerando valores éticos de justiça, solidariedade, produtividade e equidade, agindo como educadores em relação ao outro (indivíduo, grupo, comunidade). Nesse sentido, a escola é um meio em que a saúde deve ser discutida e mostrada, ou seja, à saúde deve estar envolvida na vida dos alunos dando ênfase a cuidar do corpo, da alimentação, da prática de atividade física e também mostrar os direitos dos cidadãos, para que saiba o que podem e devem usufruir.

CONCLUSÃO

Com base no exposto ver-se que há uma necessidade de priorizar conteúdos relacionados a saúde dentro da Educação Física escolar, além disso, sendo que, nos primeiros anos escolares, a prioridade é com o desenvolvimento motor e os objetivos relacionados à aptidão física são secundários. Mais tarde porém deve-se priorizar a educação para um estilo de vida ativo.

Tomando como referência os nossos resultados, pudemos constatar que os professores que participaram da pesquisa trabalham temas relacionados a saúde em suas aulas, utilizando diversas abordagens, sendo que, os mesmos apresentam concepções diferentes a respeito do entendimento do que seria saúde. Uns tem uma visão aproximada do conceito proposto pela OMS e outros tem uma visão aproximada da aptidão física.

Pudemos concluir também, que os professores compreendem a importância de se trabalhar questões relativas à saúde em suas aulas, sendo cientes de que esses conteúdos são

de grande importância para a vida cotidiana dos alunos. Apesar de constatarmos essa visão dos professores, também pudemos observar que algumas escolas tratam a saúde como assunto secundário de menor importância para se trabalhar no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BAGRICHEVSKY, M. et al. (Org.). **A saúde em debate na Educação Física**. 2 ed. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- BRASIL, Ministério da educação, Ministério da saúde. **Passo a Passo PSE**, Programa Saúde na Escola, Tecendo caminhos da intersectorialidade. Brasília (DF), 2011.
- _____, Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física**, Secretária de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília (DF), 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf, acesso em jan. de 2013.
- CARVALHO, Y. M. de. Atividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação? **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 2, p. 9-21, jan. 2001.
- DEVIDE, F. P. A Educação Física escolar como via de educação para a saúde In: BAGRICHEVSKY. M.; PALMA. A.; ESTEVÃO. (org.) **A saúde em debate na Educação Física**. Blumenau, dezembro 2003.p.146.
- DEVIDE, F. P. A Educação Física escolar como via de educação para a saúde In: BAGRICHEVSKY. M.; PALMA. A.; ESTEVÃO. (org.) **A saúde em debate na Educação Física**. Blumenau, dezembro 2003.p.146.
- FARINATTI, P. T. V.; FERREIRA, M. S. **Saúde, promoção da saúde e educação física** conceitos, princípios e aplicações. Rio de Janeiro: edUERJ, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GONÇALVES E. ; CARVALHO. G. S. **A abordagem da saúde nos programas de Educação Física ao longo do ensino básico e secundário e perspectiva de professores** LIBEC/CIFPEC, Universidade do Minho, Braga. 2009. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9293/1/EdFLazSaude_Goncalves-E.pdf, acesso em jan. de 2013.
- NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 4 ed. Londrina: Midiograf, 2006.
- PERES. G. As implicações da Educação Física no âmbito escolar. **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.2, p.231-243, fev. 2001. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1884/1725>, acesso em jan. de 2013.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Cortez 1992.

REVISÃO LITERÁRIA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Juliana Santos Apolônio
Graduanda de Lic. em Educação Física – IFPB
julianasantos498@gmail.com

Ingrid Luana Toscano Fernandes
Graduanda de Lic. em Educação Física – UFRN
luana.toscano95@gmail.com

Sidney Bruno Cosme Pereira
Graduando de Lic. em Educação Física – IFPB
sidneybrun@gmail.com

Giulyanne Maria da Silva Souto
Prof. Orientador – IFPB
giulyanne.ef@hotmail.com

RESUMO

Um fator presente nas atuais mudanças didáticas está relacionado à adesão ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que, vêm conquistando um espaço considerável dentro das aulas de Educação Física. Com isso pode-se dizer que as TICs são métodos de transferir e obter informações através dos distintos sistemas tecnológicos. Contudo, será possível utilizá-las como recurso didático nas aulas de Educação Física? Levando em consideração esta indagação o presente estudo consiste numa pesquisa básica de caráter exploratório, tendo como objetivo: analisar a relação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas aulas de Educação Física como instrumento de ensino-aprendizagem. Metodologia: o estudo se compõe de uma revisão de literatura, em que foram avaliados 14 artigos, 1 dissertação e 1 livro. Sendo atribuídos critérios de seleção, sendo estes: quanto a relevância, implicações sobre o tema proposto e fidedignidade de informação. A partir disso, somente foram utilizados 11 artigos. Conclusão: levando-se em consideração os fatos mencionados, foi possível constatar que o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação tem consequências tanto para a prática docente como para a discente nos processos de ensino e aprendizagem, fazendo-se necessário um estudo aprofundado sobre o tema.

Palavras-chave: TICs. Ensino. Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

Desde o princípio, na metade do século XIX, a Educação Física no Brasil vem mudando suas didáticas/metodologias de ensino, fazendo-se necessário um estudo aprofundado desses métodos. Um fator presente nessas mudanças didáticas está relacionado à adesão ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que, atualmente, vêm conquistando um espaço considerável dentro das aulas de Educação Física, transformando ainda mais as práticas corporais em algo mais lúdico, atrativo e didático.

De modo geral, podemos dizer que as TICs são os recursos e possibilidades utilizados para se comunicar e obter informações que tem amplos sistemas tecnológicos, como por exemplo: a informática e seus derivados, a televisão e mídia impressa e sistema de telefonia (RODRIGUES, 2010). Mas será que podemos utilizar essas Tecnologias como meio didático nas aulas de Educação Física? A literatura vem apontando caminhos para essa nova forma de ensinar esta disciplina marcada ao longo da história por diferentes metodologias de ensino.

Visando solucionar problemas decorrentes da evasão escolar e da baixa qualidade de ensino, foram ofertados pelo Estado brasileiro recursos que auxiliassem no desempenho escolar dos alunos. Dentre as ferramentas implantadas pelo Governo, pode-se destacar os projetos que inserem computadores nas escolas com o intuito de contribuir para a elaboração de softwares educativos, contudo o retorno desses investimentos não foram satisfatórios (OLIVEIRA, 2015). Entretanto, a iniciativa não foi exitosa conforme esperado, com isso, algumas explicações a respeito desse insucesso estão relacionadas ao fato desses produtos não proporcionarem uma adequação eficaz com a realidade do Brasil, outro fator importante se dá devido o contexto das escolas brasileiras apresentarem diversidade de desafios.

Por outro lado, vale ressaltar que as TICs foram aceitas mais facilmente em outros setores que facilitam a vida cotidiana devido sua rapidez de transportar informações e promover aprimoramento pessoal e/ou individual. Ainda neste pensamento, esses recursos possibilitam um estreitamento na relação professor-aluno e proporcionam uma adequação a partir das realidades educacionais encontradas.

Contudo, os recursos tecnológicos atrelados às aulas de Educação Física além de disponibilizar aos alunos uma gama de possibilidades para desenvolver seu repertório motor, cognitivo e social, contribui também na formação do docente, uma vez que o instiga a trabalhar sua criatividade dentro das aulas, tornando-o flexível diante dos feedbacks obtidos posteriormente. Embora essa relação seja algo benéfico e inovador, ela não minimiza o papel fundamental que o professor exerce dentro da sala de aula, fazendo-se necessário o estabelecimento de um equilíbrio entre ambas as partes a fim de proporcionar êxito no conteúdo trabalhado.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa básica de caráter exploratório, tendo como finalidade analisar a relação do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) nas aulas de educação física como instrumento de ensino-aprendizagem, compreendendo a realidade do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas e fornecendo incentivos pedagógicos para o pleno aproveitamento dos recursos tecnológicos e suas competências educacionais, permitindo assim uma melhoria na qualidade do ensino de

Educação Física. Visando obter maior apreensão do tema proposto, foram avaliados 14 artigos, 1 dissertação e 1 livro. Sendo atribuídos critérios de seleção, sendo estes: quanto a relevância, implicações sobre o tema proposto e fidedignidade de informação. A partir disso, somente 11 artigos foram utilizados, os demais materiais foram descartados por não atingirem os critérios propostos para a realização do estudo. Assim, espera-se encontrar respostas para transpor os obstáculos encontrados na inserção das TICs nas aulas de Educação Física.

EDUCAÇÃO E TICs: DEFINIÇÃO E CONCEITOS

Com o desenvolvimento da tecnologia, a educação passou a caminhar com alternativas pedagógicas voltadas em uma lógica racional para o desenvolvimento individual e coletivo, (SOUZA; BASTOS; QUEIROZ, 2015). A utilização das tecnologias, no mundo atual, está fortemente inserida nessas exigências. Além disso, nunca houve tanta informação e conhecimentos disponíveis num espaço de tempo tão curto.

A existência da tecnologia vem desde os tempos mais remotos, e após sua criação em uma determinada época se naturalizou na sociedade com os passar dos anos. Exemplos disso são: o lápis, o papel, o papiro, como quase todos os utensílios que utilizamos no nosso dia a dia, foram considerados tecnologias durante a época em que foram criados, e hoje, são vistos como objetos naturais na sociedade (JUNIOR, 2015).

Há muito tempo o Brasil já vinha convivendo com as TICs, porém, desde 1970 foi presenciado com mais intensidade, tornando-se tão forte que se falava em uma Cultura da Comunicação de Massa (termo pré-definido para o consumo repentino dos meios de comunicação, como: rádio, televisão, jornais, revistas e, principalmente, a internet, pela maioria das pessoas de uma sociedade) que sobrevivia graças a outras culturas assumindo um caráter social e escolar (DINIZ; RODRIGUES; DARIDO, 2012). Assim, a necessidade pela troca de informações entre os integrantes de determinados grupos e comunidades por meio de tecnologia digital fez-se necessário, utilizando novos softwares e endereços eletrônicos, possibilitando diferentes formas de integração, interação e interatividade, permitindo assim, uma participação ativa de todos os usuários, fazendo com que cada um deles seja, simultaneamente, gestores, produtores e avaliadores de conhecimento (PARENTE, 2017). Surgindo assim, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como meio essencial para a comunicação e de trocas de experiências e saberes.

Para Torres et al. (2016, p. 199) o termo TICs representa:

A aquisição, o armazenamento e a distribuição de informações por intermédio de equipamentos eletrônicos e digitais (rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros). Trata-se da fusão de diversas tecnologias voltadas para a informação (informática) com as tecnologias da comunicação (telecomunicações e mídias eletrônicas).

Portanto, ocupam um espaço importante dentro da escola, visto que se constituem em uma ferramenta importante na disseminação da informação. Conforme Fraiha (2016), a tecnologia educacional como matéria no currículo escolar, surgiu na Universidade de Indiana, EUA, em 1946, com o uso dos meios audiovisuais no intuito formativo constituindo-se o primeiro campo específico da tecnologia educativa e desde então tem sido uma área permanente de investigações.

No Brasil a implementação das TICs no âmbito escolar ocorreu através do Decreto de Nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, através do Art. 1º O Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, executado no âmbito do Ministério da Educação, “promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2007, p. 01). Apresentando como metas: promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas; fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e da produção nacional de conteúdos digitais educacionais; promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do programa; contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação.

Porém, sem a capacitação adequada para o uso das TICs em sala de aula, traz como consequência o desaproveitamento pelos professores que utilizam as Tecnologias sem a sua total exploração, adquirindo aparelhos para uso próprio ou até mesmo realizando capacitações de curta duração para a obtenção de certificados deixando de lado ótimos métodos de ensino para ser aplicado. Fazendo-se assim necessário, construir e incluir novas concepções pedagógicas desenvolvidas por influência do uso dos novos recursos tecnológicos que resultem em práticas que promovam o currículo nos seus diversos campos dentro do sistema educacional. As tecnologias possibilitam diferentes dinâmicas e metodologias de ensino (CARVALHO, R, 2009).

Diante desse cenário, tem-se a necessidade de entender que a tecnologia é um resultado sociocultural e serve como ferramenta para a aprendizagem, criando, assim, seu campo currículo na escola. Segundo Junior (2015, p. 03), “as TIC não são meros instrumentos de ensino, não possibilitam apenas o ensino informatizado, mas sim novas formas de

aprendizado e interação”. Cabendo assim um estudo aprofundado sobre o uso das TICs nas aulas de Educação Física.

TECNOLOGIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na Educação Física as TICs podem ser definidas como importante recurso para a preparação e inclusão de diversas ações pedagógicas, cabendo ao professor problematizar constantemente situações para um despertar crítico, desenvolvendo ações pedagógicas nas perspectivas apontadas da educação para a mídia, contextualizando em suas aulas não produzindo estereótipos de consumismo, auxiliando rotineiramente os educandos (RODRIGUES, 2010). Questões metodológicas, estruturais, didáticas, concepções e teorias de aprendizagem, refletem muito nas propostas que atendam a utilização de recursos por parte dos professores, em específico os de Educação Física, público alvo de estudo nesta pesquisa.

A maioria dos alunos já chegam à escola com um amplo conhecimento sobre as tecnologias e, incluir esse saber nas aulas de Educação Física permite uma maior conexão e aproximação da linguagem ao cotidiano deles, possibilitando assim uma discussão e uma reconstrução dos conceitos e conteúdos, baseando-se nas abordagens feitas por eles e por meio das mídias ou o que eles se interessem, inovando as estratégias de ensino e aprendizagem (TORRES, et al., 2016).

Entretanto, mesmo com o grande avanço dos equipamentos tecnológicos, a implementação de Tecnologias nas escolas e as ações governamentais para atender a implantação das TICs no âmbito escolar, acaba sendo insuficiente. Pois, para Souza; Bastos; Queiroz (2015, p. 05) “por mais que se beneficie com um possível progresso, as instituições tendem a criar resistência ao novo”. Correia et al. (2016) ainda afirma que existem várias dificuldades encontradas para a implementação das TICs nas aulas de Educação Física dentre elas, as funções didáticas do professor são as que ganham mais destaque, são elas: direcionar a atenção dos alunos; despertar e aumentar o interesse; fundamentar os objetivos; expor os conteúdos em partes que facilitem a compreensão; fazer exercícios com os alunos e refletir sobre seus atos e ajudar a transmitir o que aprenderam. Em contrapartida, Diniz, Rodrigues e Dário (2012) relatam que os professores/educadores tem que assumir uma posição de não preconceito com relação às tecnologias/mídias, buscando um contato direto com as mesmas, a fim de decifrá-las, entendê-las e pedagogizá-las e aplica-las no meio escolar.

De acordo com o pensamento de Melo e Branco, (2011), o objetivo da escola é desenvolver a autonomia dos indivíduos, propiciando a eles o refletir sobre algo, permitindo

que os mesmos tenham consciência dos seus comportamentos, valores e atitudes contribuindo para viver e crescer em sociedade. Cabendo a escola contribuir na adequação de sua estrutura para a implementação da cultura cibernética trazendo um mundo de comunicação em que não é necessária a presença física, implementando as TICs como fonte de comunicação e relacionamento. Como também a Educação Física faz parte da responsabilidade e concretização de todo esse processo de ensino.

Diniz, Rodrigues e Dário (2012) expõem que, é relevante compreender o cenário trabalhado entre a Educação Física e a mídia, destacando o que muda durante a formação dos alunos que estão inseridos no mundo da informação, do dinamismo e do virtual, e questionar como esta pode ser uma ferramenta didática para as aulas de EF, bem como sua contribuição para uma leitura crítica da realidade.

Com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação, os celulares têm conquistado os adolescentes e ocupado os espaços escolares. Assim, com o acesso fácil dessa ferramenta na escola, cabe ao professor motivar o educando para que busque-o como forma de aprendizado. E unir o conhecimento de Educação Física com as TICs pode gerar grandes resultados.

Para Fraiha, (2016) os conhecimentos relacionados aos recursos tecnológicos, seria possível desenvolver e aprimorar conteúdos comunicando-se através de blogs, e-mails, redes sociais, sites especializados, plataformas on-line, vídeos, jogos digitais, entre outros, possibilitando várias maneiras de ensinar e aprender e, que os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são utilizados pelos alunos, para assim integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar e a Cultura cibernética.

Entretanto, é ideal que as escolas contribuam e incentivem a formação e adequação do profissional docente para o uso correto da TICs em suas aulas, pois não adianta ter um bom planejamento utilizando as tecnologias, não ter profissionais especializados e não ter estrutura adequada no ambiente escolar para o desenvolvimento de atividades que preconizam o uso de tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão das TICs na educação tem consequências tanto para a prática docente como para a discente no processos de ensino e aprendizagem, não é difícil perceber que a tecnologia tem um papel de destaque no momento social que estamos vivendo. Portanto, fazendo-se

necessário analisar o uso das tecnologias nas aulas de educação física como instrumento de ensino-aprendizagem.

Apesar do uso de TICs ser considerado algo inovador e dinâmico, os resultados mostram que a utilização da mídia em aulas de Educação Física ainda enfrentam dificuldades de implementação, principalmente por causa da resistência dos alunos e dos professores com relação à sua implantação. Diante disso, faz-se necessário que as instituições de ensino criem novas perspectivas que auxiliem numa boa transmissão de conhecimento, buscando aprimorar o processo de aprendizagem e visando acompanhar o desenvolvimento tecnológico atrelando-o ao contexto escolar.

Sendo assim, sugere-se que novos estudos sejam desenvolvidos para que as Tecnologias possam ser melhor problematizadas no ambiente escolar, favorecendo a construção de diversas estratégias, contribuindo com o trabalho do professor e auxiliando para um feedback positivo do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 6.300, DE 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Presidência da República – Planalto, Brasília, DF, 12 de Dez de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm> Acessado em: 21 de Set de 2018.

CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar:** Possibilidades de Articular o Trabalho Pedagógico aos Recursos Tecnológicos. Dia a dia Educação. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>> Acessado em: 18 de Set de 2018.

CORREIA, L. F. et al. O professor de Educação Física e a tecnologia educacional: implicações e desafios. **Educação a Distância**, Batatais, SP, v. 6, n. 2, p. 9-17, jul./dez 2016. Disponível em:

<<https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/455.pdf&arquivo=sumario1.pdf>> Acessado em: 18 de Set de 2018.

DINIZ, I. K. S.; RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. Os usos da mídia em aulas de Educação Física Escolar: possibilidades e dificuldades. **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 183-202, jul/set de 2012. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/27108>> Acessado em: 18 de Set de 2018.

FRAIHA, A. L. G. **TIC nas Aulas de Educação Física:** Para Ensinar Basquetebol. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2016 126 f.: il., figs., tabs. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138156/fraiha_alg_me_rcla.pdf?sequence=3> Acessado em: 18 de Set de 2018.

JUNIOR, A. F. P. C. **As Tecnologias nas aulas de educação física escolar.** In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, set 2015. Vitória, ES. **Anais eletrônicos...** Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7740/3831>>
Acessado em: 18 de Set de 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório. 7 ed. 10. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

MELO, S. C.; BRANCO, E. S. O uso das tecnologias de informação e comunicação nas aulas de educação física. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Nov de 2011.

Curitiba, PR. **Anais eletrônicos...** X EDUCERE, Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4960_3480.pdf> Acessado em: 18 de Set de 2018.

OLIVEIRA, F. K. **Experiências de pesquisa em tecnologia e educação**. 1 ed. Recife: Pipa Comunicação, 2015, p. 11-15.

PARENTE, F. N. A. **Educação física mediada por tecnologia**: um Fazer Pedagógico

Inovador no Estado do Amazonas. In: BOLETIM INFORMATIVO UNIMOTRISAÚDE EM SOCIOGERONTOLOGIA - BIUS, da Universidade Federal do Amazonas, BIUS N.º 2 Vol.

8, 2017. Manaus, AM. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufam.edu.br/BIUS/article/download/3783/3302>> Acessado em: 18 de Set de 2018.

RODRIGUES, R. B. **TICs na educação física escolar**: é preciso saber utilizar. Revista Digital EFDeportes.com. Buenos Aires, N° 147, Agosto de 2010.

SOUZA, J. M.; BASTOS, C. R. C.; QUEIROZ, M. P. C. P. Tecnologias na educação: Uma Revisão de Literatura com Ênfase no Uso da Tecnologia na Educação. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Out de 2015. Campina Grande, PB. **Anais eletrônicos...**

Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA5_ID3107_13082015091046.pdf> Acessado em: 18 de Set de 2018.

TORRES, A. L. et al. As tecnologias da informação e comunicação e a educação física escolar: A Realidade de Professores da Rede Pública Municipal de Fortaleza. **Portal Educação Temática Digital – ETD**. Campinas, SP, v.18 n.1 p.198-214 jan./abr. 2016.

SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pedro César Pereira de Almeida
UEPB
pedrocesar89@bol.com.br

Gigriola de Lima Pereira Almeida
FACEOPA
gigriola.gi@hotmail.com

Veridiana Jacome Gomes
FIP
veridiana-jacome@hotmail.com

Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo
CERES/UFRN

RESUMO

O artigo apresenta um breve debate sobre os saberes docentes de forma geral, e especificamente na área de educação física escolar. Para aprofundamento do diálogo foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem quantitativa com participação de vinte acadêmicos do 6º período da Faculdade Centro Oeste do Paraná – FACEOPAR, onde foi aplicado um questionário fechado contendo oito perguntas referente ao perfil dos futuros professores de Educação Física, como também a respeito dos saberes necessário para lecionar a disciplina nas escolas com o objetivo principal de identificar o perfil do futuro docente, referente à formação e os diferentes saberes que perpassam em seu cotidiano. Dos vinte acadêmicos, 55% deles ressaltaram que os saberes pedagógicos seriam o mais importante para a docência, tendo em vista que é a parte didática para o professor. 30% dos acadêmicos responderam que o conhecimento específico seria mais importante para o ensino de qualidade na área de Educação Física e apenas 15% ressaltaram a importância da experiência vivida como fator determinante para o ensino da disciplina.

Palavras-chave: Educação Física. Perfil. Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

A cada ano observa-se a grande necessidade de ações e diálogos teórico/práticos sobre a formação docente no Brasil, tendo em vista que a nova geração de alunos que chega às escolas nos últimos anos é totalmente diferente de décadas atrás¹. Tais mudanças, em nível do Ensino Médio, refletem-se no próprio sistema que é implantado pelo Ministério da educação - MEC para os estudantes chegarem a cursos superiores de forma geral, a exemplo do Exame

¹ Tal diferenciação ocorre pelo contexto histórico social em que os/as alunos/as estão inseridos/as, além do avanço das tecnologias e do maior acesso da população as redes sociais, o que gera novas demandas para os processos de aprendizados, assim como a busca e aprimoramento de distintos recursos metodológicos.

Nacional do Ensino Médio – ENEM, abrangendo em sua avaliação quatro áreas diferentes: linguagem, ciências humanas, códigos e suas tecnologias e matemática.

Este trabalho irá si deter mais na área de linguagem e especificamente aos docentes da disciplina Educação Física, mesmo assim, será feito estudos sobre a docência de modo geral. Os bons alunos de hoje poderão ser os bons professores do futuro, para isso é papel do professor prepará-los para dialogarem com os assuntos relevantes atuando como mediador e facilitando sua aprendizagem.

De acordo com os dados do censo da educação superior em 2013, existem 7.900 cursos de licenciatura na área de educação espalhados por todo país, sendo 56% pela modalidade presencial e 44% pelo ensino à distância. Apesar do avanço no acesso ao ensino superior², especialistas na área apontam que muitos cursos ainda estão bastante distantes da sala de aula.

Os cursos de licenciatura nas universidades variam entre quatro a cinco anos para sua conclusão. Porém a parte prática é pouquíssima na maioria dos cursos em licenciatura, elas aparecem nos últimos períodos da graduação, por isso a grande diferença com a realidade. Alguns acadêmicos começam logo cedo com atividades práticas através da pesquisa ou de projetos de extensão na própria universidade, porém é um número pequeno comparado aos demais que iniciam sua prática docente quase no final do curso.

É nesse sentido que Pimenta (1997) anuncia novos caminhos para a formação docente. Um desses caminhos refere-se à identidade do professor e os saberes que são necessários para uma docência de qualidade. Além dos saberes ela ainda afirma que deve haver a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Se cada professor começar a refletir sobre a sua prática docente a educação teria grandes avanços, mas o que acontece na maioria das escolas públicas são professores desmotivados por salários baixos, condições precárias de trabalho, falta de incentivo a qualificação continuada, etc. Assim se temos professores desmotivados certamente teremos também alunos desmotivados.

Segundo Pimenta (1997) existem três saberes que são essenciais para os docentes: a experiência, que se aprende durante toda sua vida escolar, desde a infância; O conhecimento específico de cada disciplina que irá lecionar; E por fim os saberes pedagógicos que é a parte

² Disponível em: <http://inspirare.org.br/noticia/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil> acesso 09/09/2017

didática de como transmitir esses conhecimentos para os alunos de forma fácil e simples de compreensão.

O docente em Educação Física, por exemplo, antes mesmo de concluir seu curso superior, já tem alguns saberes a partir de experiências vivenciadas durante toda sua vida escolar, já os saberes específicos da disciplina são adquiridos através da grade curricular do curso e os saberes pedagógicos também, porém cada aluno absorve de maneira diferente e assim poderá transmitir de forma diferente.

Segundo Tardif (2000) os saberes profissionais dos professores são temporais em três sentidos. Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, o papel do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar. O segundo sentido é que os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho. No terceiro sentido é que se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração as dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Sobre os saberes docentes este trabalho tem como objetivo principal analisar o perfil dos alunos do 6º período do curso de Educação Física da Faculdade Centro Oeste do Paraná - FACEOPAR que tem uma extensão no município de Patu – RN.

O estudo se justifica pela relevância em identificar as condições de acesso e trajetória escolar de futuros professores de Educação Física, tendo em vista a sua importância na formação humana tanto fisicamente como psicologicamente. Nos últimos anos tem acontecido uma mudança significativa no currículo para as graduações em Educação Física a partir do artigo 26, § 3º da Lei de Diretrizes e Bases – LDB que afirma a Educação Física como integrada à proposta pedagógica da escola e componente curricular obrigatório da educação básica. Na maioria das escolas públicas os docentes lecionam aulas práticas e teóricas.

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

A educação de qualidade é algo almejada por todos os países do mundo e fundamental para o avanço de qualquer país. Pesquisar artigo sobre educação no contexto atual em outubro de 2016 deputados e senadores aprovam uma Proposta de Emenda Constitucional – PEC(241) que congelam os investimentos que seriam destinados à saúde e a educação. Em um mundo

contemporâneo um país que não investe na educação sofrerá grandes impactos a meio e longo prazo.

Para que a educação de modo geral nessa sociedade contemporânea melhore seu nível, se faz necessário um investimento na qualificação dos docentes de forma a contemplá-los em todos os aspectos. Pois se o professor não tiver atualizado, o próprio aluno irá cobrá-lo.

Libânio (2002). Afirma, em seu artigo adeus professor adeus professora? Que:

É verdade que o mundo contemporâneo – neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia - está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência (LIBÂNIO, 2002, p. 1-2).

Cada vez mais a tecnologia vem ganhando espaço dentro das escolas, porém quando essa tecnologia não é usada de forma adequada acaba atrapalhando. As redes sociais vêm ganhando força e invadindo o espaço escolar, chegando ao ponto de atrapalhar o andamento das aulas. Cabe ao docente a responsabilidade de orientar os/as alunos/as quanto ao uso adequado ou inadequado de tais tecnologias em sala de aula e tomar medidas cabíveis para resolver tais problemas.

A educação escolar no Brasil está dividida de acordo com a LDB em educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e a educação superior. Assim, de acordo com o que está previsto em lei, o docente que concluir o curso de licenciatura em Educação Física estará apto a lecionar em qualquer nível da educação básica.

Cada município, de acordo com a sua lei orgânica e também suas necessidades adotam suas exigências em relação a essa área. Em geral, o componente curricular Educação Física passa a ser obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental. Porém, nas capitais e grandes cidades, sabendo da importância do docente licenciado nessa área, profissionais já começam a atuar logo na educação infantil, ajudando no desenvolvimento psicomotor da criança.

METODOLOGIA

O estudo descrito consiste em uma pesquisa de campo de abordagem quantitativa. A população escolhida foi constituída pelos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação

Física que cursam o 6º período da Faculdade Centro Oeste do Paraná - FACEOPAR que tem uma extensão no município de Patu – RN. Dos vinte e cinco acadêmicos que frequentam o curso, foi coletada uma amostragem de vinte estudantes sendo dez do sexo masculino e dez do sexo feminino.

Para coleta de dados, foi utilizado um questionário fechado entre os dias 29 e 31 de agosto de 2017 contendo oito perguntas referente ao perfil dos futuros professores de Educação Física, como também a respeito dos saberes necessário para lecionar a disciplina nas escolas.

A coleta de dados foi feita na própria instituição no horário noturno, tendo em vista que o curso de licenciatura em Educação Física da FACEOPAR funciona nas terças e quintas-feiras entre os horários das 19:00 as 21:30, sem haver nenhuma interrupção das atividades realizadas pelos professores como também dos acadêmicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os dados obtidos, constatou-se que 50% dos acadêmicos que responderam ao questionário têm entre 21 e 25 anos, 35% tem entre 26 e 30 anos e apenas 15% tem entre 31 e 35 anos de idade, o que demonstra que o perfil é constituído, em sua maioria, por pessoas jovens. Quanto ao gênero 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino.

A idade média que os acadêmicos começam a cursar o ensino superior varia entre 17 a 19 anos, tendo em vista que eles estão cursando o 6º período, ou seja, no terceiro ano do curso, os 50% que estão entre 21 a 25 anos estão na idade apropriada para estarem cursando.

No que diz respeito à renda familiar, dos 20 acadêmicos que responderam ao questionário, 07 tem renda familiar de até um salário mínimo, 08 entre 1 a 2 salários mínimos, 03 entre 2 a 3 salários mínimo e apenas 02 dos acadêmicos tem renda familiar acima de três salários mínimo. Através da pesquisa verificou que apenas 20% dos acadêmicos tem renda familiar superior a dois salários mínimo, o que vai de encontro à realidade da maioria da população brasileira.

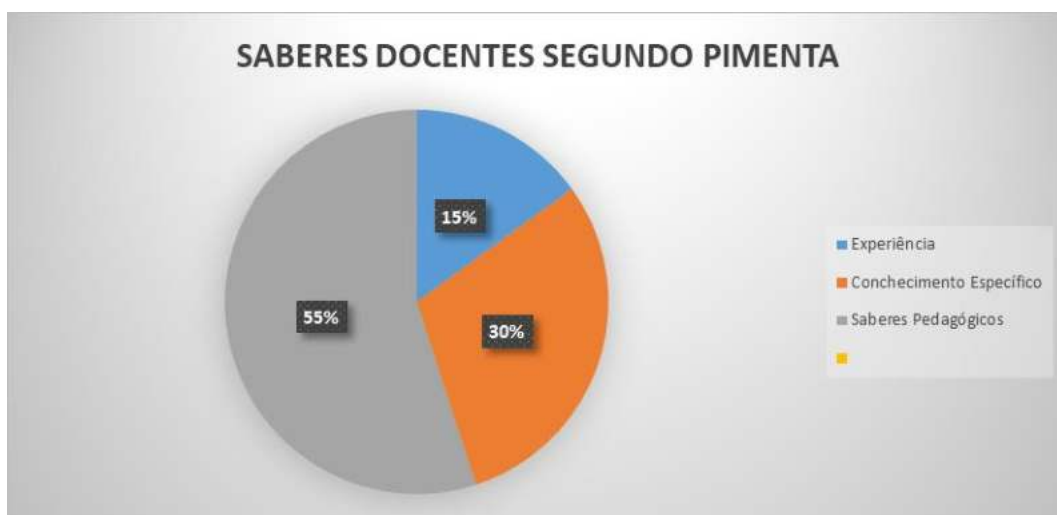
Quando foi questionado em qual entidade o acadêmico cursou o ensino médio, 95% deles responderam que cursaram em entidades públicas e apenas 5% na rede privada, informação esta que, articulada com a renda familiar demonstra um perfil de estudantes de classe de baixa renda.

Gráfico 1



Como mostra no gráfico 1, dos 20 acadêmicos que responderam ao questionário 14 deles responderam que estava cursando licenciatura em Educação Física por amar a profissão. 03 responderam que cursavam por ser mais acessível e outros 03, por já trabalharem na área de Educação Física.

Gráfico 2



Quando questionados a respeito da importância dos saberes docentes segundo Selma Garrido Pimenta, como mostra o gráfico 2, 55% dos acadêmicos ressaltaram que os saberes pedagógicos na opinião deles seria o mais importante para a docência, tendo em vista que é a parte didática para o professor. 30% dos acadêmicos responderam que o conhecimento específico seria mais importante para o ensino de qualidade na área de Educação Física e

apenas 15% ressaltaram a importância da experiência como fator determinante para o ensino da disciplina.

Como os acadêmicos cursam o 6º período de licenciatura em educação física, alguns deles têm pouca experiência, outros já trabalham há alguns anos. Foi questionado também sobre a preferência em relação às aulas práticas ou teóricas, nenhum dos acadêmicos tem preferência para lecionar aulas teóricas, 30% preferem trabalhar somente com aulas práticas e 70% dos acadêmicos têm preferência em associar a teoria à prática.

Por fim, foi questionado em qual nível de escolaridade o acadêmico mais se identifica para lecionar, e 65% deles responderam ensino fundamental, 20% tem preferência em lecionar na educação infantil e apenas 15% preferem lecionar no ensino médio. Dos três níveis de ensino, o ensino fundamental é o mais extenso pois são nove anos de ensino, certamente é nessa faixa etária onde o professor se identifica mais tendo em vista atuar por mais tempo e criando laços de amizade havendo assim uma maior interação entre professor/aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi de grande importância para identificar o perfil dos futuros professores que irão lecionar na área de Educação Física escolar. Apesar de ser apenas uma pequena amostragem, apresenta dados significativos como a observância da igualdade numérica entre homens e mulheres no curso, superando o perfil de décadas atrás que tinha predominância no sexo masculino.

Outra informação importante foi que 95% dos acadêmicos entrevistados concluíram o ensino médio na rede pública porém para o curso superior, estão concluindo na rede privada. Uma hipótese é que o ensino público desses acadêmicos não foi bom o suficiente para que os mesmos estejam cursando o ensino superior em instituição pública. Outra hipótese é por ser mais acessível aos acadêmicos ou por situar em uma região mais próxima de seu município.

Sobre os saberes docentes, a predominância em termo de importância na opinião dos acadêmicos entrevistados foram os saberes pedagógicos, pelo fato de associar a teoria com a prática. Isso se dá através de planejamento, que deve ser o primeiro passo para o ensino de qualidade.

Enfim, cada professor, de acordo com a sua área de ensino, tem seus conhecimentos específicos e didáticos pedagógicos, porém com o passar dos anos, se o docente não se atualizar e acompanhar as novas tecnologias, não irá despertar no aluno o desejo de aprender.

Portanto, devemos inovar nossa prática começando com uma auto avaliação, assim veremos professores qualificados e alunos motivados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara

Disponível em: <http://inspirare.org.br/noticia/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil> acesso 09/09/2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. (coord.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice; LEWSSARD, Claude. **Saberes Docentes e Formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLAR DA REDE PARTICULAR DE ENSINO

Alexia Carolinne Aquino Silva
Discente do CEF/CAMEAM/UERN
alexiacarolinne@hotmail.com

Elaine Gabrieli de Souza Lima
Discente do CEF/CAMEAM/UERN
gabrielilima043@gmail.com

Maria Ione da Silva
Docente do CEF/CAMEAM/UERN
silvamarione@hotmail.com

RESUMO

O estágio supervisionado trata-se de uma disciplina teórico-prática e interdisciplinar, que possibilita ao discente uma aproximação mais direta com sua futura área de trabalho, de forma que possa aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer do processo de formação. Diante disso, o estágio supervisionado III volta-se para o nível de ensino fundamental, que divide-se em I e II, compreendendo do 1º ao 9º ano. O presente trabalho tem por objetivo conhecer a escola campo de estágio e perceber de que forma a Educação Física (EF) se insere em seu contexto. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo-exploratório, o *lócus* é uma escola da rede particular de ensino, localizada na cidade de Pau dos Ferros-RN. A pesquisa foi desenvolvida a partir da fase observação/diagnóstica, bem como, por meio da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A escola divide a EF em dois momentos: EF escolar e práticas desportivas (karatê, natação, futsal e handebol). Os professores possuem formação específica na EF, de forma que trabalham de acordo com as concepções de ensino da área. No que diz respeito à EF na escola, esta é aceita enquanto disciplina no ambiente escolar no qual se insere, aparentemente não sendo vista de forma inferior ou de menor importância que as demais disciplinas. Apesar da aparente aceitação da EF e tratamento igualitário, sua carga horária é relativamente pequena, uma aula semanal por turma, em contra partida, a oferta de práticas desportivas em outros turnos torna-se positivo, visto que proporciona aos alunos outras vivências na EF.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Física Escolar. Práticas Desportivas.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado trata-se de uma disciplina teórico-prática e interdisciplinar, que possibilita ao discente uma aproximação mais direta com sua futura área de trabalho, de forma que possa aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer do processo de formação, permita a reflexão diante de sua atuação profissional, como também do contexto social, ético, cultural e educacional no qual a docência está inserida, além de vivenciar experiências que contribuam significativamente para a conclusão deste processo formativo (CONSEPE, 2010).

Nos cursos de licenciatura, o estágio torna-se um período muito esperado para a formação do professor, pois é neste momento que o discente entra no seio da educação escolar e passa a colher os frutos do seu esforço diante dos desafios propostos na caminhada acadêmica. No entanto, não está sozinho nesse processo, pois conta com o apoio e orientação de supervisores institucionais e supervisores escolares, que irão não apenas avaliar o discente, mas serão norteadores e mediadores em sua prática pedagógica, de forma a contribuir positivamente para a formação profissional do discente (ANACLETO et al, 2017).

Diante disso podemos perceber a importância do estágio, pois quando realizado de forma coerente e consciente trará ao discente a visão da realidade presente no ambiente escolar, espera-se que mesmo as dificuldades proporcionem conhecimentos, de modo que ao final do processo sejam profissionais capazes de tomar decisões diante dos entraves que possam existir e que pensem na realidade de cada espaço de trabalho como uma oportunidade de transmitir o melhor para os alunos (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Segundo Scalabrin; Molinari (2013), para desenvolver o estágio de forma pertinente, é importante seguir algumas fases, sendo elas: observação, atividades complementares e práticas pedagógicas. Em nossa realidade, também há fases a seguir e uma carga horária a cumprir, de forma que todo o processo do estágio contabiliza 105 horas, estas se dividem em: 30h de orientação, 05h de observação, 10h de participação, 30h de regência, 10h de planejamento de aulas, 10h de planejamento de oficinas e 10h de realização de oficinas.

Diante disso, o estágio supervisionado III volta-se para o nível de ensino fundamental, este se divide em I e II, no qual o I compreende do 1º ao 5º ano e o II do 6º ao 9º ano. Portanto, o discente tem duas possibilidades de atuação nessa fase da graduação, podendo escolher uma entre as duas vertentes deste nível de ensino para a realização do estágio.

Tendo em vista a importância da realização do estágio para o processo de formação, bem como da sua divisão em fases sequenciais e do que cada uma representa, a partir das informações resultantes da fase de observação, temos como objetivos dessa pesquisa conhecer a escola campo de estágio e perceber de que forma a Educação Física se insere no contexto desta escola.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo-exploratório, tendo em vista que busca descrever, analisar e correlacionar fenômenos e dados coletados, bem como procura esclarecer/modificar conceitos e ideias (GIL, 2008). Quanto a sua natureza, é

de abordagem qualitativa, por tratar de aspectos referentes a significados, motivos, aspirações e atitudes que possam ser encontrados (MINAYO, 2009). Tem como *locus* uma escola da rede particular de ensino, localizada na cidade de Pau dos Ferros-RN, sendo esta o campo de realização do estágio supervisionado III, referente ao ensino fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da fase de observação ou diagnóstica, bem como, por meio da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que nos revelou informações importantes para a realização do estágio possibilitando conhecer tudo o que a escola propõe para uma boa educação para as crianças e adolescentes, assim como o contexto em que a escola se insere, seu modo de funcionamento, particularidades, o público que atende, como a educação física se insere no contexto da escola, entre outros aspectos que pudessem facilitar o desenvolvimento do processo de estágio.

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

A escola campo no qual se realizou esse processo de estágio é uma instituição privada da rede particular de ensino localizada na cidade de Pau dos Ferros-RN. A escola compreende os níveis de ensino infantil (4 turmas), fundamental I (8 turmas) e fundamental II (5 turmas), funciona no turno matutino das 07h00min às 12h00min, no entanto realiza atividades de caráter complementar nos turnos vespertino e noturno em outros locais.

A partir das investigações da fase diagnóstica e leitura do PPP, constatamos que a escola tem como proposta contribuir com a formação integral das crianças e pré-adolescentes, a partir de um Projeto Educacional pautado nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.

Em relação à normatização, assim como toda instituição, seja ela pública ou privada, há normas e condutas a seguir para que se mantenha uma organização, na escola campo de estágio não é diferente, para tanto possui um manual do colaborador, este rege as normas e condutas internas (regimento) da instituição, servindo de padrão para alunos, pais e profissionais da escola.

Este regimento é construído pelo conselho escolar, formado pelos proprietários da instituição, além de contar com a participação dos pais através de votação das propostas a serem incluídas ou não no manual. Ainda na perspectiva de manter a organização e bom funcionamento da instituição, a equipe gestora conta com a participação dos sócios proprietários, de um diretor geral e de duas coordenadoras que contemplam os níveis de ensino infantil e fundamental I e II.

Toda escola necessita de um projeto político pedagógico (PPP), documento esse que rege a escola, possui todas as informações, desde o quadro de funcionários até a proposta de ensino. Segundo Viegas (2006, *apud* GODOY, 2009, p. 53) “o projeto político pedagógico é, então, o processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação de sua intencionalidade-constructiva e não constatativa”. Vai mais além de resolução de problemas, é um cuidado que a escola tem que ter com seus educandos, fazendo uma reflexão, seria como uma mãe planejando sua gestação para bem acolher seu filho tão querido e esperado.

Atualmente o PPP da instituição campo de estágio está em processo de atualização de suas informações, com conclusão prevista para o final do primeiro semestre de 2018. O PPP específico da área de educação física ainda está em construção, tendo em vista que na gestão anterior não havia sido elaborado e inserido na documentação da escola.

ESTRUTURA FÍSICA E CONDIÇÕES DOS ESPAÇOS

Considerando a organização estrutural da escola, esta passa por constantes mudanças no intuito de oferecer melhores condições aos alunos, atualmente, a mesma possui 2 (dois) andares, 1 (uma) recepção, 20 (vinte) salas de aula, 7 (sete) banheiros sendo 2 (dois) deles adaptados para portadores de necessidades especiais, 2 (duas) cozinhas, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) diretoria, 1 (um) parquinho de areia, 1 (um) salão amplo.

As condições dos espaços são bem estruturadas, as salas são todas climatizadas, possuem identificação em braile, nos espaços localizados no térreo há rampas de acesso, barras de apoio/proteção em todos os locais, ambiente limpo e organizado. Em relação à acessibilidade a todos os sujeitos, há um ponto a ser revisto pela escola, pois apesar de ter rampas em todo espaço no térreo, no primeiro andar o acesso se dá apenas por uma escada, o que poderia impossibilitar ou dificultar a locomoção de alunos com necessidades motoras a esse espaço.

De acordo com Mantoan (*apud* PEREIRA, 2017), a escola enquanto ambiente educativo deve garantir a todos os alunos o acesso e participação autônoma a todos os espaços e as atividades didáticas ofertadas. Relata ainda que a garantia a essas condições deve ser um dos pontos principais a serem considerados pelos professores e pelos profissionais da escola com um todo. Espera-se que as escolas sejam capazes de acolher e aceitar as diferenças, sem que haja restrições, limitações, discriminação ou exclusão.

Em relação aos espaços apropriados para as práticas corporais da educação física escolar, foi percebido que na estrutura da escola não há espaços específicos para essas práticas, no entanto para a realização das aulas a escola dispõe de um pátio e corredores amplos, um pequeno “parquinho” de areia, além de utilizar espaços públicos localizados próximos à escola, como praças. Para as aulas de práticas desportivas utilizam-se outros espaços, como Associações e uma academia/clínica nas proximidades da escola, tendo em vista que estes locais dispõem de espaço e estrutura necessários, quadra e piscina, por exemplo.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

A escola divide a educação física em dois momentos, um denominado educação física escolar e o outro como práticas desportivas. A educação física na escola só veio ganhar um olhar pedagógico depois de anos, visto que era trabalhada apenas como prática esportiva. A educação física escolar é realizada na própria escola no turno matutino, nas turmas de educação infantil e de ensino fundamental I estas ocorrem uma vez por semana, quinzenalmente e de forma alternada, contabilizam 30 min. de aula por turma.

No ensino fundamental II as aulas também ocorrem uma vez por semana, no entanto, nesse caso acontecem semanalmente, contabilizando 50 min. de aula para cada turma. As aulas referentes as práticas desportivas que compreendem: karatê, natação, futsal e handebol, ocorrem nos turnos vespertino e noturno, uma vez por semana para cada modalidade e turma, estas não ocorrem no espaço físico da escola.

No manifesto mundial da Educação Física (FIEP, 2000) em seu art. primeiro no que diz respeito ao direito a educação física para todos no que se refere aos seus valores, deve ser compreendida como um dos direitos fundamentais de todas as pessoas. Compreendendo esse direito, a escola em conjunto com os professores, pensam em uma educação física para todos, de forma que todos os alunos possam participar das aulas, sendo então inclusiva.

Ao que se refere a divisão da educação física, sendo a escolar e a prática esportiva nos faz refletir a questão da competitividade excessiva nas aulas, que acarreta outros problemas, como brigas entre os alunos, a exclusão nas atividades por alguma necessidade que impossibilite o aluno de participar. Na escola campo de estágio foi possível observar que os professores trabalham bem essa questão, e que os alunos diante da forma que os professores tratam o esporte e educação física escolar, entendem que a prática tem por objetivo desenvolver habilidades e não a competição.

Segundo Melo (2017) sabemos que nos dias de hoje a competição e o egoísmo são dois problemas que a nossa sociedade tem enfrentado a muitos e muitos anos, e que a escola, através da intervenção dos seus professores, passa a encarar estes problemas de frente e buscar soluções para no mínimo diminuir a frequência de atitudes como estas no ambiente escolar e conseqüentemente na vida cotidiana.

A professora responsável pelas turmas da educação infantil e do ensino fundamental I é graduada e licenciada em educação física em relação a sua carga horária semanal, esta contabiliza 20hs/a incluindo a educação física escolar e práticas desportivas. O professor responsável pelas turmas do ensino fundamental II também é graduado e tem licenciatura plena em educação física, o mesmo contabiliza 07hs/a contabilizando as duas vertentes da educação física na escola.

A escola utiliza em todos os níveis de ensino os livros didáticos referentes ao sistema positivo de ensino, no entanto, na educação física utilizam também outros materiais para complementar os conteúdos dos livros, tendo em vista que estes resumem bastante os conteúdos que devem ser trabalhados e são norteados apenas por uma abordagem pedagógica.

Segundo relatos da professora de educação física do ensino fundamental I, as abordagens que são mais utilizadas por ela são o construtivismo, PCN's e crítica emancipatória, variando de acordo com os conteúdos trabalhados e objetivos propostos. Para o ensino fundamental II o professor relatou que não consegue classificar a abordagem que mais utiliza, visto que trabalha em suas aulas seguindo diferentes abordagens, além de também ter como base suas vivências/experiências dentro e fora da universidade.

Segundo os professores de educação física, há o interesse e o cuidado em trabalhar a interdisciplinaridade nas aulas, assim como também está presente nos livros didáticos, fazendo ligações entre diferentes disciplinas. Para Thiesen (2007, *apud* GADOTTI, 2004, p. 8) a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Dessa forma pensa-se em uma construção da aprendizagem dos alunos em que uma disciplina ajuda a outra, quando se há deficiência em uma a outra complementa, dando suporte na formação dos estudantes.

A partir de relatos dos professores de educação física, a disciplina é bem aceita na instituição, havendo a interação e união entre os profissionais, de forma que quando o professor de uma disciplina precisa de ajuda o outro se disponibiliza a ajudar, há também a troca de conhecimentos e experiências entre eles, dependendo das atividades propostas tanto na educação física como nas demais disciplinas.

Os alunos são bastante participativos e interagem com os colegas e professores no decorrer da aula. Nas aulas observadas, bem como nos relatos dos profissionais, foi perceptível que buscam sempre incluir toda a turma nas atividades. E em relação aos alunos entre si, em sua maioria, mantém a mesma atitude inclusiva dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os dados observados e informados na fase diagnóstica/observação, percebemos que mesmo sendo de pequeno porte no aspecto estrutural, os espaços que possui são bem aproveitados e oferecem comodidade aos seus ocupantes, sejam alunos ou funcionários. Ainda em relação aos espaços, em situações que não é possível o desenvolvimento de atividades na própria escola, utilizam-se outros locais, o que é um ponto positivo, pois na indisponibilidade de espaço, procuram alternativas, mas não deixam de realiza-las, mostrando a importância que se dá a educação física enquanto componente curricular na escola.

No que diz respeito à educação física na escola, esta é aceita enquanto disciplina no ambiente escolar no qual se insere, aparentemente não sendo vista de forma inferior ou de menor importância que as demais disciplinas, considerando ainda as ações interdisciplinares. A partir das observações e coleta de informações, o desenvolvimento das aulas e abordagem de conteúdos ocorrem de forma coerente ao considerar a utilização das concepções de ensino da educação física no planejamento e execução das aulas.

Apesar da aparente aceitação da educação física e tratamento igualitário, sua carga horária é relativamente pequena, uma aula por semana e por turma no ensino fundamental I e II, contabilizando 30 min. e 50 min. de aula respectivamente. A realização de aulas quinzenais no ensino fundamental I, pode possivelmente prejudicar o rendimento das aulas, pois acaba quebrando seu ritmo e andamento. Em contra partida, a oferta de práticas desportivas em outros turnos torna-se positivo, visto que proporciona aos alunos outras vivências dentro da educação física.

REFERÊNCIAS

ANACLETO, F. N. A. et al. O estágio supervisionado na formação do professor de educação física: refletindo sobre o diálogo entre teoria e prática. **Arquivos em movimento**, v.13, n.1, p.78-88, Jan/jun. 2017. Disponível em:

<<https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/13562/pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

CHIRINÉIA, A. M; BRANDAO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio (Rio de Janeiro. Online)**, v. 23, p. 461-484, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

CONSEPE. **Resolução n. 36, 11 de agosto de 2010**, Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução nº 4/98.

FIEP. **Manifesto mundial da Educação Física**. Foz do Iguaçu, PR: FIEP, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. C. S (org). **Fundamentos do trabalho pedagógico**. Campina, SP: Editora Alínea, 2009.

MELO, R.C. Participação do professor nas aulas de educação física. **Revista de Educação Física / IPA**, v. 1, n. 1. 2017. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/educacaofisica/article/download/472/385>>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PEREIRA, J.K. **Estudo aplicado de adequação do manual de acessibilidade escolar**. 2017, 87f. Monografia (bacharel em engenharia de infraestrutura) - Universidade Federal de Santa Catarina Centro Tecnológico de Joinville, Joinville, 2017. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181765/TCC%20REPOSIT%C3%93RIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

SCALABRIN, I. C; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista científica Centro Universitário de Araras "Dr Edmundo Ulson" – UNAR**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: < http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_e_stagio.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set-dez, 2008. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/275/27503910.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

UM OLHAR SOBRE OS HÁBITOS ALIMENTARES DOS ALUNOS DO 1º PÉRIODO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UERN-CAMEAM

Naiane Estéfanne de Freitas França
Graduanda do curso de Educação Física – CAMEAM/UERN
nayanefreitas13@hotmail.com

Francisco Éden Soares Marcos
Graduando do curso de Educação Física – CAMEAM/UERN
eden14_eu@hotmail.com

Kainan Bessa Mello
Graduando do curso de Educação Física – CAMEAM/UERN
kainan_101@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho relata uma pesquisa feita com os alunos do 1º período do curso de Educação Física da UERN/CAMEAM, aonde pudemos fazer uma análise do perfil nutricional de cada um dos discentes. Para coleta de dados utilizamos um questionário fechado sendo que os resultados foram divididos por sexo, masculino e feminino. Tendo em vista que a alimentação é um tema que está sempre em pauta e pelo fato dos estudantes frequentarem um curso que é voltado para a área da saúde, os mesmos devem ser um bom exemplo, na promoção da saúde e na busca pela a qualidade de vida. Foi justamente por este motivo que acabamos despertando o interesse em averiguar como anda os hábitos alimentares destes alunos. Diante dos dados obtidos, pudemos analisar e afirmar que é preocupante os resultados que esta pesquisa nos traz, pois a grande maioria dos estudantes entrevistados não alimentam-se de maneira adequada.

Palavras-chave: Alimentação. Educação Física. Saúde.

INTRODUÇÃO

Muitas pessoas acreditam que a pratica de atividade física é suficiente para ter uma vida saudável, no entanto elas estão equivocadas, a prática de atividade física é sim relevante, porém associados a uma alimentação equilibrada e saudável. A alimentação é um tema que sempre está em pauta, pelo simples fato de ser de suma importância mantermos hábitos saudáveis, para que deste modo possamos obter uma boa qualidade de vida. Ao mantermos uma alimentação saudável e equilibrada, podemos manter o nosso organismo em perfeito funcionamento, fortalecer os ossos, construir e reconstruir tecidos musculares, manter e desenvolver a saúde mental, dentre tantos outros benefícios. Necessitamos de todos os alimentos, para que assim então possamos absorver os nutrientes que o nosso corpo precisa. Diante disto resolvemos analisar como anda os hábitos alimentares dos estudantes de Educação Física do 1º período do CAMEAM. A primórdio iríamos avaliar como anda

motricidade dos mesmos, no entanto por falta de tempo, não chegamos a realizar a pesquisa, pois ela levaria mais tempo, o que não tínhamos no momento, sendo assim, resolvemos que seria melhor e mais rápido mudar o foco da pesquisa, o que não é menos importante.

Comer de acordo com a perspectiva de Fishler (1995):

É o movimento através do qual fazemos o alimento transpor a fronteira entre o mundo e nosso corpo... incorporar um alimento é, em um plano real, como em um plano imaginário, incorporar toda ou parte de suas propriedades: tornamo-nos o que comemos. [...] É certo que a vida e a saúde da pessoa que se alimenta estão em questão cada vez que a decisão de incorporação é tomada. Mas também está em questão seu lugar no universo, sua essência e sua natureza, em uma palavra, sua própria identidade ... (FISCHLER, 1995, p. 66).

Seguindo esta lógica, Freitas (2007) de forma bastante semelhante a Fischler também sustenta que ao comermos convertemos a realidade externa em subjetividade interna. Sendo assim a comida acaba se transformando em quem somos. Muito além da nossa estrutura física, o autor sugere que a comida se transforma de certa forma em nossas habilidades psíquicas e culturais. Deste modo os nossos corpos podem vir a ser considerados como o resultado, o produto, do nosso caráter que é revelado pelo o que comemos e de tal maneira.

A nossa alimentação é marcadora de identidade, pois ela caracteriza: cultura, hábito, crença, normas e valores. Ela vai muito mais além do que imaginamos, está associada a nossas escolhas e nos definem através dela, você é o que você come.

Sabemos que os índices de obesidade estão cada vez maiores, tendo em vista que muitas pessoas levam uma vida corrida e por isto acabam adotando uma alimentação totalmente inadequada, rica em açúcares, sódio e gorduras.

As facilidades como “Os fast foods” oferecidos pelo mercado influenciam as pessoas, que acabam consumindo alimentos sem necessidade. A má alimentação pode vir a acarretar sérias consequências, estas que podem perdurar o resto da vida. Devido a isso, existe uma preocupação constante para que as pessoas se conscientizem e passem a adquirir bons hábitos. Sendo assim, existe uma grande preocupação por parte das políticas públicas e por isso foram criados programas e projetos de incentivo a promoção da saúde com o intuito de alertar a população para o problema que nos cerca.

É de conhecimento de todos que uma boa alimentação se faz necessária para conservação da saúde. Porém muitos não a fazem, seja por falta de recursos, hábitos entre outros fatores. Ratificando o que foi dito anteriormente, hábitos alimentares inadequados podem vir a causar graves problemas de saúde, alguns irreversíveis e que podem durar a vida

inteira. É necessário possibilitar o conhecimento sobre o valor que uma alimentação saudável, alcançável com poucos recursos e conscientizar as pessoas.

METODOLOGIA: COLETA DE DADOS

Tivemos como objetivo investigar os hábitos alimentares dos estudantes do curso de Educação Física do 1º período do CAMEAM. Já que os mesmos devem ser um bom exemplo na promoção da saúde. Pois como futuros profissionais da área e sendo assim por que não dizer provedores de conhecimento relacionados a qualidade de vida e prevenção da saúde devem refletir na prática o que se fala em teoria. Então decidimos averiguar se eles andam se alimentando de forma adequada. Para obtermos um resultado mais eficaz foi necessário elaborarmos um questionário fechado e aplica-lo. Distinguindo sexo, sendo assim, podendo analisar e comparar esses dados.

A pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo descritiva. De acordo com Godoy (1995):

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto atenção especial (GODOY, 1995, p. 21).

Quando se diz que uma pesquisa é descritiva, se está querendo dizer que se limita a uma descrição pura e simples de cada uma das variáveis, isoladamente, sem que sua associação ou interação com as demais sejam examinadas (CASTRO, 1976, p. 66).

A análise é bivariada, pois analisamos os hábitos alimentares de homens e mulheres. Os instrumentos utilizados foram o Excel e questionário para compreender melhor as informações. Foi realizado o questionário com questões fechadas de múltipla escolha, pois disponibiliza várias opções de respostas que podem ser escolhidas. A população são os alunos do primeiro 1º período de Educação Física do CAMEAM. Atualmente são matriculados 18 alunos no curso, e apenas 14 responderam o questionário o que simboliza a amostra. Dos 14 (amostra) alunos que responderam aos questionários 8 são do sexo masculino e 6 do sexo

feminino o que significa que as pessoas do sexo masculino foram maioria em relação aos que responderam os questionários.

A princípio na seleção dos dados foram excluídos os que apresentavam não consumir os alimentos que estavam em pauta nas perguntas lançadas. Os dados foram coletados através de questionário escrito manualmente, aplicados de forma presencial de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201) o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Através dos questionários podemos obter as respostas buscadas para dar sequência ao trabalho, selecionando dados semelhantes e agrupando-os de acordo com os demais.

APURAÇÃO/TRATAMENTO DE DADOS

Os dados foram separados por atributo de gênero: feminino e masculino, por perguntas respondidas sobre a quantidade de frutas, legumes, refeições e lanches, proteínas, carboidratos, gorduras e água, que são consumidas diariamente. Após a coleta dos dados realizada manualmente, os dados foram transferidos para o Excel, onde foram transformados em gráficos e tabelas, os quais serão apresentados mais à frente no trabalho.

QUESTIONÁRIO APLICADO PARA AS MULHERES



Figura 1: Gráfico de representação para as mulheres.



Figura 3: Gráfico de representação para as mulheres.



Figura 2: Gráfico de representação para as mulheres.



Figura 4: Gráfico de representação para as mulheres.

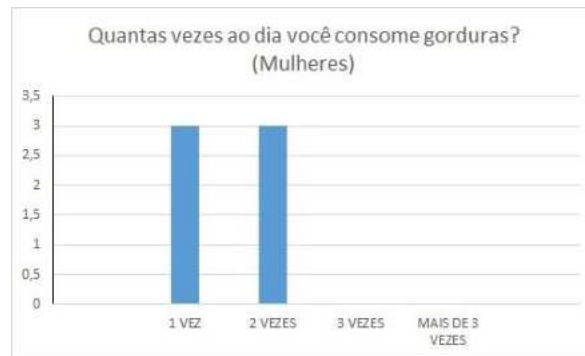


Figura 6: Gráfico de representação para as mulheres.



Figura 5: Gráfico de representação para as mulheres.



Figura 7: Gráfico de representação para as mulheres.

QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OS HOMENS



Figura 8: Gráfico de representação para os homens.



Figura 9: Gráfico de representação para os homens.



Figura 10: Gráfico de representação para os homens.



Figura 11: Gráfico de representação para os homens.



Figura 12: Gráfico de representação para os homens.



Figura 13: Gráfico de representação para os homens.



Figura 14: Gráfico de representação para os homens.

ANALISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esse estudo objetivou verificar os hábitos alimentares dos alunos do primeiro período do curso de Educação Física-UERN-CAMEAM, pois nas últimas décadas vem sendo muito discutido sobre os hábitos alimentares e a sua importância na manutenção da tão sonhada qualidade de vida. E ainda mais o Profissional de Educação Física seja o que está lá na academia, que ministra dança, funcional, que monitora a musculação, assim como também o professor que está na sala de aula, acaba se tornando referência, além de se tornar fontes de conhecimento para nossos alunos. Seja na busca de um corpo melhor, da saúde ou de próprio conhecimento transmitido em sala de aula. Para que possamos ensinar, primeiramente precisamos ser exemplos pois não há como ensinar uma coisa e fazer outra.

Os dados apurados nos mostram que as mulheres têm uma vida alimentar mais saudável do que os homens, pois grande parte delas consomem mais carboidratos, proteínas, ingerem bastante água do que os homens, que é muito importante e não tem um consumo de gordura elevado. Sabemos também que é um curso diurno, ou seja, dois horários e isso influencia na nossa alimentação.

De acordo com o seguinte autor:

Mais que alimentar-se conforme o meio a que pertence, o homem se alimenta de acordo com a sociedade a que pertence e, ainda mais precisamente, ao grupo, estabelecendo distinções e marcando fronteiras precisas (MACIEL, 2001, p. 149).

Muitas vezes confundimos alimento e comida, Da Matta (1986) aponta para uma interessante distinção entre alimento e comida. Para ele esta última é o alimento incorporado em uma cultura. Assim argumenta o autor:

Comida não é apenas uma substância alimentar, mas é também um modo, um estilo e um jeito de alimentar-se. E o jeito de comer define não só aquilo que é ingerido, como também aquele que o ingere" (DA MATTA, 1986, p. 56).

Os alunos do primeiro período do curso de Educação Física têm que melhorar seus hábitos alimentares, até porque precisam para praticar atividades físicas e como instrumento de trabalho. Ao analisar hoje o comportamento e estilo de vida dos jovens, é possível ter um prospecto de como será a população Brasileira daqui alguns anos. Os benefícios da boa alimentação hoje são muito claros, principalmente se trabalhada de forma adequada e preventiva a diversos acometimentos à saúde. No entanto, há um crescente no número de jovens sedentários, obesos o que refletirá na futura população adulta e idosa do país e no sistema público de saúde. Isso demonstra que se fazem necessárias medidas preventivas e educativas voltadas à promoção de um estilo de vida mais saudável durante este e outros estágios de vida desta população.

CONCLUSÃO

A partir da realização deste trabalho, concluímos que os alunos do 1º Período do curso de Educação Física do CAMEAM precisam se alimentar melhor. Com os dados obtidos podemos dizer que as mulheres matriculadas no 1º Período do curso têm uma alimentação regular, tendo em vista que ainda precisam incluir mais frutas, verduras e legumes em suas refeições. Já os homens, conclui-se que têm uma alimentação fora do indicado, pois tem um consumo muito baixo de frutas, verduras e legumes, inclusive a ingestão de água entre os homens da turma é muito baixa. Traz à tona tudo que já foi dito no decorrer do trabalho em relação ao Professor de Educação Física.

Vale salientar as dificuldades trazidas pelo curso em que diz respeito a alimentação, por ser um curso integral a expectativa de se ter alimentação saudável acaba diminuindo

muito. Levando em consideração a rotina puxada, e que o próprio ambiente universitário oferece, nada de natural e saudável, apenas frituras, doces entre outros.

Uma alimentação saudável além de ajudar na prática de exercícios e atividades físicas, contribui para saúde de forma relevante, trazendo mais disposição, menos adesão de gordura corporal, tornam-se menores os riscos de doenças crônicas como diabetes, doenças do coração, sem falar nos altos índices de obesidade. São muitos os motivos para aderir aos bons hábitos alimentares.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, C. M. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.
- DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- FISCHLER, Claude. **El (h) omnívoro: el gusto, la cocina y el cuerpo**. Barcelona: Anagrama, 1995.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, Mai. /jun. 1995.
- FREITAS, Maria do Carmo Soares de; PENA, Paulo Gilvane Lopes. **Segurança alimentar e nutricional: a produção do conhecimento com ênfase nos aspectos da cultura**. Rev. Nutr. Campinas, v. 20, n. 1, Feb. 2007
- MACIEL, M. E. **Cultura e alimentação ou o que tem a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin**. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre. v.7, n.16, p. 01-10, 2001
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd172/instrumentos-de-pesquisa-cientifica-qualitativa.htm>. Acesso em: 09/04/2017.

A IMPORTÂNCIA DAS FEIRAS DE CIÊNCIAS NO ÂMBITO ESCOLAR: O QUE PENSAM OS(AS) ALUNOS(AS)

José Raul de Sousa
Discente do Curso de Mestrado em Ensino – PPGE/UERN/CAMEAM
raul_sousa11@hotmail.com

Simone Cabral Marinho dos Santos
Docente do PPGE e PLANDITES/UERN/CAMEAM
simonecabral@uern.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a importância das feiras de ciência no âmbito escolar. Para isso, escolheu-se como colaboradores alunos participantes do projeto Ciência para todos no semiárido potiguar, na VIII Feira de Ciências do Oeste Potiguar da 13ª DIREC realizada em Apodi – RN e na VIII Feira Regional de Ciência e Tecnologia da 15ª DIREC concretizada em Pau dos Ferros – RN. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, embasada nos estudos teóricos sobre de Azevedo (2009), Freire (1983, 1996), Minayo (1994), Pereira (2000), Sagan (1996) e Santos (2011). Os dados desse estudo foram gerados através de formulários. A realidade instigada nos possibilitou problematizar o quanto às feiras de ciências é importante na escola para a construção do saber, bem como o protagonismo estudantil frente à comunidade científica.

Palavras chave: Feira de Ciências. Alunos. Professores. Escola.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando nos referimos ao termo feira, geralmente pensamos em um local que esteja presente a exposição de mercadorias para se vender, isso ocorre pelo nosso próprio costume de ver o nosso social por ângulos do nosso cotidiano. No entanto, quando há uma palavrinha a mais no termo feira, exemplificando, feira de ciências, compreendemos que este também é um espaço de exposição, mas com outros produtos para se “vender”. Nessa estima as feiras de ciências são compreendidas como um ambiente onde os alunos junto aos professores, após uma atividade de investigação científica, expõem e discutem seus resultados, podendo expandir para toda a comunidade.

De tal forma, sabemos que as feiras de ciências têm contribuído bastante para as divulgações científicas e que de certo modo alunos e professores têm oportunidades de expandir conhecimentos para toda sociedade, zelado assim seus feitos científicos. E nessa perspectiva a feira de ciências dispõe de vários objetivos a qual se faz de suma importância a comunidade educacional esta ciente, e nesse estudo pretendemos responder a seguinte pergunta: *Qual a importância das feiras de ciências no âmbito escolar?*

Diante nossa pergunta problema e pelas nossas vivências acadêmica, profissional e amplitude dos reflexos do tema no âmbito educacional fomentamos nosso objetivo geral de: analisar e descrever a importância das feiras de ciências no âmbito escolar nas vozes dos alunos.

Para tanto, os objetivos específicos foram: revelar como as pesquisas vinculadas as feiras de ciências são organizadas; identificar a participação dos/as alunos/as nas feiras de ciências; conhecer a visão dos alunos sobre as feiras de ciências; apresentar as possibilidades e desafios que os alunos e professores tendem a ter para este tipo de atividade.

Para o referido estudo sobre as feiras de ciências foi utilizada uma fundamentação teórica que se baseia em autores como Azevedo (2009), Mancuso (1995) Ormastroni (1990) Minayo (1994), Pereira (2000) e Sagan (1996). Para perpassar o aporte teórico metodológico usamos: Minayo (2001), Pádua (2004) e Richardson (2001).

Diante a problematização, os objetivos e da fundamentação teórica, a metodologia foi traçada mediante a concepção dada por Minayo (2007, p. 14) que destaca a metodologia enquanto um caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.

Desse modo, a pesquisa esta em pauta em uma natureza qualitativa, pois ela não está preocupada em números, mas sim analisar determinado contexto social em questão, tendo uma segmentação de análise de dados com finalidade de significações, percepções, conhecimentos. Minayo (2013, p. 21) relata que esta abordagem se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

A pesquisa de campo se fez presente por adentramos nossos estudos no projeto Ciência para todos no semiárido potiguar, na VIII Feira de Ciências do Oeste Potiguar da 13ª DIREC realizada em Apodi – RN e na VIII Feira Regional de Ciência e Tecnologia da 15ª DIREC concretizada em Pau dos Ferros – RN. Nessa categoria de pesquisa Minayo (2013) nos apresenta que o trabalho de campo incide em levar para a prática empírica à construção teórica elaborada no processo de investigação, nos dando a possibilidade de entendermos a realidade e a teoria.

Como instrumento de coleta de dados, usamos um formulário com 3 (três) equipes participantes da VIII Feira de Ciências do Oeste Potiguar da 13ª DIREC realizada em Apodi – RN; e 3 (três) professores e 3 (três) equipes participantes da VIII Feira Regional de Ciência e Tecnologia da 15ª DIREC concretizada em Pau dos Ferros – RN.

Nesse sentido, este instrumento foi composto por uma sequência de perguntas padronizadas tendo cunho de indagações abertas e fechadas. Pádua (2004) define-o como uma

coleção de questões onde pode conter perguntas das mais simples a mais complexas, nos dando possibilidades de atingir nossos objetivos propostos no estudo.

Os colaboradores foram selecionados de forma aleatória durante a realização das feiras de ciência supracitadas. No formulário pautamos, principalmente, qual o conceito/definição das feiras de ciências, quais as possíveis contribuições das feiras de ciências para a aprendizagem e para o protagonismo estudantil; quais os desafios e possibilidades das feiras de ciências, e as perspectivas que se apresentam com a participação em feiras de ciência.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

As feiras de ciências concebem uma relação significativa entre a escola, o conhecimento científico e a comunidade em geral. Configuram-se, portanto, em ambientes onde as trocas de saberes, e conhecimentos científicos, ajudam na solução de problemas da sociedade. Desta forma, estas atividades pedagógicas aguçam o senso crítico e de descoberta no aluno, desafiando-os a construir novas saídas para problemáticas que atingem a comunidade.

De acordo com Mancuso (1995) as feiras de ciências surgiram no Brasil na década de 60, as mesmas caracterizavam-se por apresentações de trabalhos que traziam resultados de experiências feitas em aula ou montagem de aparelhos utilizados com fins demonstrativos. Segundo Ormastroni (1990, p. 7) uma feira de ciências é conceituada/definida como:

Uma exposição pública de trabalhos científicos e culturais realizados por alunos. Estes efetuam demonstrações, oferecem explicações orais, contestam perguntas sobre os métodos utilizados e suas condições. Há troca de conhecimentos e informações entre alunos e o público visitante (ORMASTRONI, 1990, p. 7).

Nessa perspectiva é importante salientar que com o retorno positivo desta atividade pedagógica científica, vem a primeira feira nacional, que ocorreu em 1969, no Rio de Janeiro – I FENACI, coordenada diretamente pelo MEC e com a participação das Secretarias de Estado da Educação. Desde então, o movimento das feiras de Ciências ganhou visibilidade no Brasil, sendo integrante das práticas pedagógicas de grande parte dos estados brasileiros.

Pereira (2000) retrata que as feiras de ciências vão além do ditado proferido por muitos: as feiras de ciências objetiva a “formação de pequenos cientistas”. Nesse segmento o autor apresenta:

incentivar a atividade científica; favorecimento da realização de ações interdisciplinares; estimular o planejamento e execução de projetos; estimular o aluno na busca e elaboração de conclusões a partir de resultados obtidos por experimentação; desenvolver a capacidade do aluno na elaboração de critérios para compreensão de fenômenos ou fatos, pertinentes a qualquer tipo, quer cotidiano, empírico ou científico; proporcionar aos alunos expositores uma experiência significativa no campo sócio científico de difusão de conhecimentos; integração da escola com a comunidade (PEREIRA, 2000, p. 20).

De tal forma percebemos que as feiras de ciências não agem de forma fragmentada no ensino, há muitos objetivos a qual aguçam os alunos a serem pesquisadores, dando lhes grandes possibilidades de se firmar em uma trajetória significativa, permeada de conhecimentos que estão embasados em um método científico e os protegendo das pseudociências e conseqüentemente do analfabetismo científico, cujo são fatores quem tentam romper a cientificidade, assim colocadas por Sagan (1996).

As feiras de ciências possuem grande potencialidade para romper com a fragmentação de saberes, e uma das possibilidades para minimizar tal problema é a interdisciplinaridade. Esse termo é compreendido por uma relação de trocas de saberes, com alvo de um novo aprendizado; e as feiras de ciências têm essa característica, uma vez que há uma troca, uma relação de conhecimentos com as demais áreas, propiciando um novo universo de saber.

Partindo desse universo, propagar atividades pedagógicas desse cunho, se torna indiscutível, pois estamos tirando uma “pedra do caminho” para a promoção da educação científica e divulgação desta, sendo que atualmente ambas as situações são um dos maiores desafios da educação brasileira.

Diante ao problema supracitado, podemos vê que há também novos olhares para romper essa negatividade. Atualmente há grandes feitos para democratizar e viabilizar resultados científicos da rede educacional. Trazendo para o nordeste especificamente para o Rio Grande do Norte, podemos destacar que o Programa Ciência para Todos no Semiárido Potiguar cujo é fomentado pela parceria entre Universidade Federal Rural do Semi-árido - UFRSA, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN e a Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte – SEEC. O objetivo do programa que está à tona desde 2010 é estimular o interesse pela ciência nos jovens de localidades remotas do sertão do semiárido. Nessa dinamicidade o projeto abrange em torno de 147 municípios, com capacitação para professores e alunos sobre o método científico, oficinas sobre elaboração de projetos científicos; organização de feira de ciências nas escolas; feira de ciências nas

diretorias regionais; organização da Feira de Ciências do Semiárido Potiguar e entre outras atividades.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

Uma atividade pedagógica educacional que objetiva e traz soluções para uma determinada situação-problema em prol do desenvolvimento social, tecnológico e científico de uma sociedade, sempre será bem vinda ao contexto educacional, e assim, por essa objetividade a feira de ciências ganhou visibilidade no contexto educacional. Azevedo (2009) retrata tal atividade como impulsionadora de descobertas e por sua amplitude é que sua trajetória é bastante significativa.

A pesquisa empírica foi direcionada para os alunos os quais participaram da VIII Feira de Ciências do Oeste Potiguar da 13ª DIREC realizada em Apodi – RN e na VIII Feira Regional de Ciência e Tecnologia da 15ª DIREC concretizada em Pau dos Ferros – RN. Os dados foram obtidos durante a realização da VIII Feira de Ciências do Oeste Potiguar da 13ª DIREC, em Apodi – RN, e na VIII Feira Regional de Ciência e Tecnologia da 15ª DIREC, em Pau dos Ferros – RN, realizadas, respectivamente, nos dias 28 e 29 de agosto de 2018.

As respostas expostas nesse escrito foram as que tiveram uma melhor fundamentação diante a indagação, e para preservar a identidade das equipes usamos pseudônimos, vale destacar que para equipe usamos palavras relacionadas às quais os estudantes falavam no decorrer da apresentação. Nesse contexto investigativo fizemos 5 (cinco) perguntas para as equipes, as quais serão apresentadas no decorrer dessa análise.

Desejando adentrar no conceito do que é feira de ciências e qual sua função para formar sujeitos críticos e reflexivos para a sociedade, pedimos *a priori* a conceituação do que seria a feira de ciências para os alunos, e para melhor compreendermos esta visão, destacamos os posicionamentos:

A feira de ciência é um espaço que temos para expor nossos projetos e resultados, e isso faz com que sejamos mais reflexivo na sociedade em que estamos inserido.

(Equipe Saber - Alunos da 13ª DIREC)

A feira de ciência é um local que tem vários saberes por meio dos projetos. Elas nos possibilita atuar cientistas humanos capazes de compreender nosso universo. (Equipe Conhecimento - Alunos da 15ª DIREC)

De forma significativa, ambas as equipes apresentaram respostas às quais vão verdadeiramente ao encontro do que é uma feira de ciência. De certa forma as mesmas são compreendidas como atividade de cunho pedagógico científico a qual envolve uma exposição pública de projetos científicos para a comunidade.

Na sequência investigamos quais as contribuições das feiras de ciências no âmbito escolar. E como respostas tivemos:

As feiras de ciências promove uma aprendizagem melhor, saímos do tradicional, somos vistos com autores do nosso próprio conhecimento, e podemos ajudar a comunidade. (Equipe Conhecimento - Alunos da 15ª DIREC)

Elas contribuem muito, uma vez que estamos em contato com algo que concreto, saímos da teoria e fomos a prática, nada de teoria sem prática, ela contribui também para nossos futuros passos estudantis. (Equipe Pesquisa - Alunos da 15ª DIREC)

Nessas respostas podemos ver o quanto às feiras de ciências tem contribuição. Em categorias sistemáticas podemos destacar: As feiras de ciências como uma aprendizagem significativa, a qual o aluno apreende por meio do seu cotidiano, com seus conhecimentos prévios; As feiras de ciências dentro da abordagem da pedagogia nova, onde o aluno também faz parte do processo de conhecimento; e o aluno como protagonista do saber a favor da comunidade. E exemplificando as falas dos alunos, trazemos a ideia de Paulo Freire, quando o mesmo retrata que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Prosseguindo a investigação, perguntamos quais os desafios e possibilidades que os mesmos enfrentavam para uma atividade pedagógica científica. E assim os mesmos nos respondem:

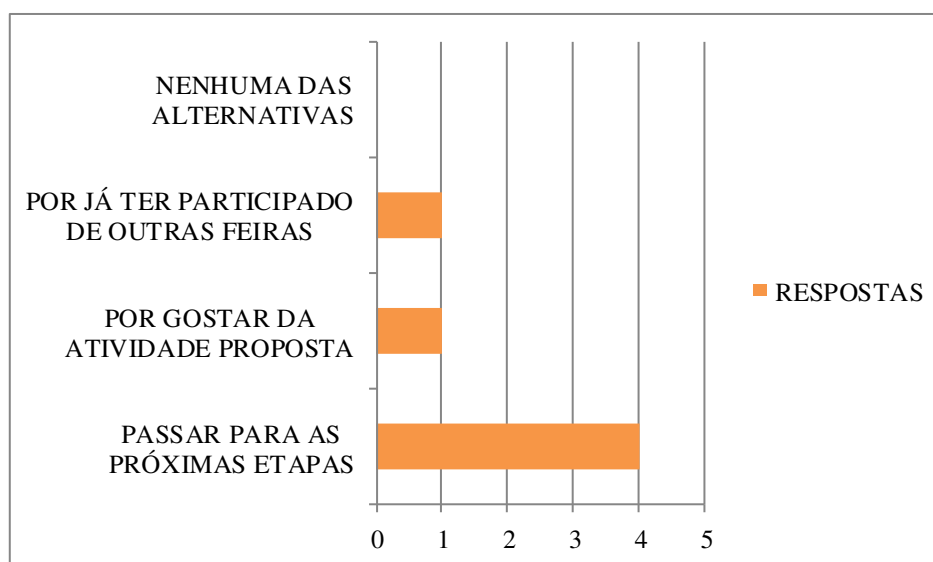
A feira de ciência tem nos dado uma grande possibilidade, primeiro conhecer o universo do científico, que antes não conhecíamos, ou seja, mais saber, nos fez entender como os cientistas fazem seus estudos. O desafio é que a escola não dispõe de laboratórios, e os professores não orientam o que queremos pesquisar. (Equipe Saber - Alunos da 13ª DIREC)

Desafios: Conhecer como se faz um projeto desse tipo, falta de orientadores, laboratórios e recursos financeiros. Possibilidades: Enriquecer nossos conhecimentos; questão de oralidade, novas amizades e etc. (Equipe Pesquisa Alunos da 15ª DIREC)

As feiras de ciências têm possibilitado aos alunos diversas habilidades frente à comunidade, tais como: o conhecimento científico o qual irá permear toda a trajetória estudantil, a oralidade, o trabalho em equipe, e o poder de fazer novas amizades. Quanto aos desafios infelizmente, temos ainda a falta de preparação por parte de alguns docentes, a qual a maioria ainda se encontra no comodismo, e outro ponto não favorável ainda está na estrutura física das escolas.

Para finalizar nosso estudo perguntamos quais eram as perspectivas que os mesmos têm com a participação em feiras de ciência. E nessa categoria de análise tivemos:

Gráfico 01: Perspectivas dos alunos com relação à feira de ciência



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2018.

Como podemos perceber quase todas as alternativas foram válidas para os estudantes. Embora a pergunta proposta haviam respostas de múltiplas escolhas, observamos que a maioria deles se identificaram com a proposta do momento: passar para as próximas etapas. Isso se torna de suma importância, pois compreendemos que eles desejam trilhar um caminho que está permeado de novos conhecimentos e de certa forma se sentem motivados e encorajados para colocar seus trabalhos em uma maior visibilidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As feiras de ciências como eventos que propagam a cientificidade na educação base, em que os alunos são responsáveis pelos seus próprios feitos, se torna indiscutível sua importância no âmbito educacional e para os próprios atuantes. Desde a idealização da ideia

até a apresentação da mesma na feira, os alunos estão em contato com o método científico, tendo assim um conhecimento significativo para seu protagonismo estudantil.

Para os achados de nosso estudo instigamos os alunos, com intuito de conhecer qual a importância das feiras de ciências no âmbito educacional, e diante dos dados analisados, foi possível compreender que as feiras de ciências propiciam a escola e aos alunos uma aprendizagem significativa, a práxis, teoria e prática; o aluno como protagonista do saber a favor da comunidade, bem como o desenvolvimento do aluno em quesitos a trabalhar em equipe, ter boas relações e construir novos conhecimentos por meio do método científico.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Celicina Borges. **Metodologia científica ao alcance de todos**. Barueri-SP: Manole, 2009.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**. Abordagem Técnica. Campinas - SP: Papyrus, 2004.
- PEREIRA, Antônio Batista; Oaigen, Edson Roberto; Henning, Georg J. **Feiras de ciências**. Canoas. Ed. Ulbra, 2000.
- MANCUSO, R. **Programa estadual de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEC/CECIRS, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ORMASTRONI, M. J. S. "Manual da feira de ciências." *Brasília: CNPq, AED* 30.1990.
- RICHARDSON, Roberto Jarry; **Pesquisa social: Métodos e Técnicas**. 3 ed. Revista Ampliada: São Paulo, 2011.
- SEGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

A UTILIZAÇÃO DO XADREZ COMO AGENTE MOTIVADOR DE ESTUDO PARA ALUNOS COM BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Tiago Cortez Moreira Dourado
Acadêmico de Licenciatura em Pedagogia
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
tiago0033@outlook.com

Francisco de Assis Carvalho de Almada
Doutor em Educação, professor da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
almadafca@globocom.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância do jogo de xadrez como agente motivador do estudo de alunos com baixo rendimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas. É o recorte de uma pesquisa ainda em fase inicial e, por isso, ainda não temos dados resultantes da pesquisa de campo. Metodologicamente, fizemos um estudo bibliográfico a partir de autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural e seus seguidores. Essa teoria afirma que o desenvolvimento da criança depende mais de suas condições objetivas de vida e educação do que dos traços herdados biologicamente. Nesse sentido, o xadrez, ajuda a promover o desenvolvimento de diversas capacidades, entre elas raciocínio lógico e cognitivo, capacidade de planejamento, concentração e atenção. Características de grande importância para que o aluno possa ter um aprendizado de melhor qualidade. A melhor forma pensada para iniciar a aplicação do xadrez é através do brincar, pois dá, a esse jogo complexo, uma aura lúdica, o que facilitará a aceitação dos alunos.

Palavras-chave: Xadrez. Histórico-Cultural. Desenvolvimento. Brincar.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da utilização do jogo de xadrez como elemento motivador de estudo para alunos com baixo rendimento escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que o jogo, no ambiente escolar, não pode ser relegado a um segundo plano, nem se constitua um jogio pelo jogo. Segundo Santos, Martins e Teixeira (2007, apud GARCIA, 2011, p. 24), “O jogo de xadrez nas escolas não pode ser encarado como apenas mera diversão ou lazer, pois desta forma, todas as suas potencialidades pedagógicas são desperdiçadas”. Assim sendo, o olhar pedagógico, direcionado às atividades lúdicas em sala de aula, deve tomar o foco da estratégia pedagógica, rompendo com a prática do controle da indisciplina estudantil, impulsionando suas potencialidades educativas (GARCIA, 2011).

Este tema vem nos chamando atenção desde que ingressarmos, como acadêmico, no curso de pedagogia de uma universidade pública. Vivenciando as atividades de ensino,

constatamos que, praticamente, todos os professores queixam-se da desmotivação dos alunos para os estudos e de um alto grau de segregação e agressividade.

Logo nos primeiros contatos com a disciplina Psicologia da Educação – especialmente com a Teoria Histórico-Cultural - percebemos o potencial dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento integral da criança no período que corresponde a Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os jogos e as brincadeiras, portanto, não proporcionam apenas o prazer, mas, uma condição para que as crianças se desenvolvam. Para Almada (2015) as crianças brincam porque sentem necessidades que não podem ser realizadas imediatamente.

A partir dessas constatações, elegemos o xadrez por sermos praticante dessa atividade e, portanto, sabemos de seu potencial voltado para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da concentração e a atenção. Logo, nossa hipótese é de que ele, como ferramenta ludopedagógico pode ser um elemento motivador para alunos com baixo rendimento escolar por proporcionar a vivência de regras de convivência, da ética, do raciocínio lógico, da socialização e desenvolvimento da sua auto-estima. Como forma de lazer e de recreação é uma oportunidade para os alunos vivenciarem enigmas, adquirem higiene mental e desenvolverem habilidades sociais.

Embora sabemos que sua inclusão no ambiente escolar não é uma tarefa fácil, pois, de acordo com nossa observação inicial, é um dos jogos menos praticados no ambiente escolar, a presente pesquisa foi realizada a partir do seguinte questionamento: Quais as possibilidades do jogo de xadrez como agente motivador do estudo de alunos com baixo rendimento escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Metodologicamente, fizemos um estudo bibliográfico a partir de autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural e seus seguidores. Para a leitura desses autores seguimos a sugestão de Saviani (2007). Esse autor recomenda que “[...] não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas” (SAVIANI, 2007, p. 176).

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a importância da inclusão do jogo de xadrez como agente motivador do estudo de alunos com baixo rendimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas. É o recorte de uma pesquisa ainda em fase inicial¹ e, por isso, ainda não temos dados resultantes da pesquisa de campo.

¹ Trata-se de um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em forma de Monografia do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras – CCHSL - da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. No projeto de TCC adotamos a metodologia da pesquisa-Ação que,

2 O XADREZ NO CONTEXTO ESCOLAR E A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE APRENDIZAGEM

2.1 A Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural firmou-se nas décadas iniciais do século XX, na Rússia, como a primeira vertente da psicologia a estudar a mente humana com base no Materialismo Histórico e Dialético (ALMADA, 2018). É conhecida no Brasil, também, como Escola de Vigotski em função de o psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski² ser o seu principal líder. Vigotski desenvolveu seus estudos e pesquisas com Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), fundamentalmente. Posteriormente outros pesquisadores integraram-se ao grupo. Shuare (1990, p. 57) ressalta que “[...] corresponde a L. S. Vigotski o mérito invalorável de ser o primeiro em aplicar criadoramente o materialismo dialético e histórico à ciência psicológica e de tê-la colocado, com ele, ‘sobre seus pés’, provocando uma verdadeira revolução copérnica na psicologia”. A Teoria Histórico-Cultural atribui importância à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social e dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes no mundo em que o indivíduo vive.

Leontiev (1978) e Luria (1979) dedicaram-se a estudar a cultura e as raízes da atividade consciente, respectivamente, e afirmaram que esta apropriação tem um papel fundamental no desenvolvimento psíquico do indivíduo e na diferenciação entre a ontogênese humana e a do animal. Em função disso, foi denominada Histórico-Cultural por defender que o ser humano não é dotado, apenas, de natureza biológica, mas, acima de tudo, de uma natureza histórica, cultural e social. Pelo trabalho e pela apropriação da cultura, desenvolveu-se para além das condições biológicas dadas com o nascimento. É o único animal que, ao satisfazer uma necessidade, cria novas necessidades e, nesse processo, humaniza-se.

Conforme Miller e Mendonça (2014, *apud* ALMADA, 2018), falar de humanização é falar da vida de cada ser humano, cuja trajetória se dá como um processo direcionado a transformar seu corpo biológico em corpo biopsicossocial conformado por suas relações com

segundo Thiollent (2005), é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

²Registramos diferentes maneiras de escrever o nome do pensador russo Lev Semenovich Vigotski. Neste optamos pela grafia Vigotski, versão mais usada na Língua Portuguesa. Porém, quando houver citação de obra referenciada, a forma como o nome do autor está figura será mantida.

a produção cultural própria de seu meio e com outro mais experiente, que medeia essas relações mantidas com a realidade circundante as quais se constituem em fonte de desenvolvimento como seres do gênero humano. Isso se dá pela atividade que o homem realiza, principalmente à grupal, pois é nesse tipo de atividade que se constitui a base material e objetiva da especificidade da sua humanização. Assim, tudo que há de humano, no ser humano, provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada socialmente.

Vigotski foi o primeiro psicólogo a afirmar que o desenvolvimento da criança depende mais de suas condições objetivas de vida e educação do que dos traços herdados biologicamente (ALMADA, 2018). Isso, segundo Mello (2007), significa que, para se desenvolver adequadamente, a criança precisa realizar uma atividade que lhe permita apropriar-se das experiências acumuladas nos objetos da cultura. Essa atividade é denominada de atividade principal, um dos conceitos centrais em sua teoria.

Vigotski utilizou esse conceito com a finalidade de explicar que a consciência humana é construída de fora para dentro do indivíduo por meio das relações sociais por ele vividas. Explicou a atividade através de um modelo triangular de relação do sujeito com o objeto mediado por instrumentos e signos, constituindo-se um elemento fundamental no desenvolvimento de funções psicológicas superiores (ALMADA, 2028, p. 14).

Por isso, Vigotski (2006) alerta-nos para a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe base suficientemente sólida para a atividade criadora. Quanto mais ela vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, de quanto mais elementos reais dispuser em sua experiência, tanto mais considerável e produtora será a igualdade das restantes circunstâncias, a atividade de sua imaginação. É neste processo de reprodução da cultura humana e de criação de novos conhecimentos que o homem se humaniza.

Vigotski defendeu o caráter humanizador da imitação, por considerar que a criança somente consegue imitar o que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias (DUARTE, 1996). Essa zona de possibilidades nada mais é do que o conceito de *zona de desenvolvimento próximo*. Nesse conceito, ele defende a existência de dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real*, em que a criança resolve problemas de forma independente e autônoma, e o *nível de desenvolvimento próximo*, que abarca tudo que a criança não consegue fazer por si mesma, mas consegue fazer imitando adultos. Vigotski

(2001) considera que o bom ensino é aquele que incide sobre a zona de desenvolvimento próximo.

O ensino que se limita àquilo que o aluno já sabe, ao nível de desenvolvimento atual, não provoca nenhum tipo de desenvolvimento. Satisfaz apenas as necessidades já dadas naturalmente pela vida cotidiana, não produz necessidades superiores. O aluno sabe, de antemão, que será aprovado e, portanto, não precisará desenvolver nenhum esforço mental para isso. Vigotski (1993, p. 244-45, tradução nossa) defende que o bom ensino é aquele que incide na *zona de desenvolvimento próximo*.

Quando observamos o curso de desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que essa pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere a instrução escolar saudável. Começa-se a ensinar a criança a escrever quanto, todavia, não possui todas as funções que assegurem a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções.

Portanto, ensinar uma criança aquilo que ela é capaz de realizar por si mesma é tão inútil para o seu desenvolvimento como ensinar o que ela ainda é incapaz de aprender. A aprendizagem que provoca o desenvolvimento é aquela que exige do indivíduo a utilização de capacidades que ainda não estão totalmente formadas, que estão na zona de desenvolvimento próxima. Em outras palavras, o bom ensino é aquele que incide sobre aquilo que o aluno ainda não sabe, mas tem condições de aprender com a mediação de uma pessoa com mais experiência.

2.2 O xadrez como instrumento motivador da aprendizagem

Para compreender o jogo de xadrez como instrumento que promove a aprendizagem, é importante refletir sobre os conceitos e concepções do jogo e suas possibilidades educativas. Definições essas que, segundo a Teoria Histórico-Cultural, apontam essa atividade como estratégias pedagógicas que articulam o prazer de brincar à seriedade de apropriação do conhecimento.

De acordo com Brougère (2002) o jogo é concebido para ser pensado não como algo isolado, mas como uma das atividades que a criança realiza no âmbito familiar, constituindo a educação familiar espontânea, trazendo socialização e também aprendizagens linguísticas, cognitivas, afetivas e psicomotoras.

São as bases sobre as quais a educação mais formal será construída, assim como relações com pessoas e objetos que têm um aspecto arquétipo e que vão ser apenas modificadas, transformadas nas atividades da educação formal, que são apenas reprises da trama da vida cotidiana em outro contexto e em outras finalidades (BROUGÈRE, 2002, p. 12).

Kishimoto (2010), por sua vez, afirma que a palavra jogo cada um pode ser entendida de modo diferente conforme o entendimento e a cultura de quem a fala e de quem a ouve. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças e o ato de jogar ajuda a desenvolver criatividade e raciocínio lógico-matemático.

Para Leontiev (1978) os jogos, e as atividades lúdicas ligada a ele, constituem-se como a atividade dominante na infância, condicionando as principais mudanças nos processos psíquicos da criança. Vigotski (2007) ressalta a importância da compreensão do caráter das necessidades que são suprimidos na ação do brincar para entendermos o brinquedo como uma forma de atividade. Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

O imaginário infantil, segundo Vigotski (2007), é colocado nas representações que as crianças fazem do mundo em que estão inseridas. Elas se imaginam sendo mães, pais, professores, ou seja, elas brincam como personagens do seu meio social.

Na brincadeira, a imaginação não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, e sim de possibilitá-la a apropriar do mundo dos adultos em função da impossibilidade de desempenhar as mesmas tarefas desempenhadas pelos adultos.

Ao brincar de motorista de ônibus ela precisa usar da fantasia para substituir as operações reais realizadas por um motorista de ônibus pelas operações que estejam ao seu alcance. Mas isso não é uma forma de se afastar do mundo real no qual existem motoristas de ônibus e sim, ao contrário, de se aproximar cada vez mais desse mundo (ARCE, 2004, p. 19).

Segundo Elkonin (1998) nesse tipo de brincadeira influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é precisamente a reconstituição desse aspecto da realidade.

Entre as várias espécies de jogos encontra-se o xadrez que, segundo Carvalho (2004), funciona como atividade que ensina os jovens a aceitarem os resultados da competição e sua dicotomia. Nesse sentido, o jogo impulsiona o raciocínio e, conseqüentemente, cria as condições para um aprendizado em que o ganhar e o perder são aprendizados indispensáveis à vida. “Para os jovens, o xadrez tem efeito de apurar o raciocínio e também se aprende a ganhar e a perder -aprendizados indispensáveis na vida de todas as pessoas” (CARVALHO, 2004, p. 7). Mesmo sendo um jogo altamente competido, segundo o autor, o xadrez trabalha elementos dicotômicos que contribuem para um desenvolvimento mútuo, condição importante para a aprendizagem.

Para Garrido (2001 *apud* GARCIA, 2011) as capacidades emocionais exercidas pelo xadrez em relação à socialização e a aprendizagem vão além do jogo. Compreendem a autonomia, a autoestima, a concentração, a atenção, o autocontrole, a autodisciplina, a tenacidade, a empatia e a aquisição de regras, dentre outras, que também são elementares para a produção do conhecimento formal.

É necessário respeitar o silêncio, a sua vez de jogar. Ao final da partida, analisa-se em conjunto o que foi e o que deveria ter sido jogado (*post-mortem*). Deve-se manter a cordialidade com todos os participantes. É necessário felicitar-se mutuamente no final da partida (GARRIDO, 2001 *apud* GARCIA, 2011, p. 42).

Segundo Garcia (2011) o xadrez pode ser utilizado para estudar a memória, linguagem, lógica, inteligência; abarca igualmente a arte, devido ao impacto e valor estético, desafia a criatividade; também o esporte por envolver adversários, sob regras previamente definidas e mais atualmente vem despontando como uma ferramenta poderosa de aprendizado na educação superior e básica.

Entendemos que uma atividade dessa maneira motiva as relações horizontais não competidoras em sala de aula, garantindo um processo comunicativo e social entre professor/estudante/ e estudante/professor, partindo do lúdico como estratégia pedagógica e promovendo consciência docente que concebe que o ensino como criação de possibilidades humanizadoras.

Assim, a partir da lógica da Teoria Histórico-Cultural, o uso do xadrez, como instrumento pedagógico, pode promover a organização potencial do raciocínio lógico, a elaboração reelaboração das ideias e a apropriação de conceitos, trabalhando elementar e estruturalmente a imaginação dos/as estudantes no processo de aprendizagem.

3 CONCLUSÃO

Este texto, como já afirmamos, é um recorte de uma pesquisa mais ampla que terá como finalidade nosso Trabalho de Conclusão de Curso. Assim sendo, ainda não temos resultados da pesquisa de campo, mas pelas leituras feitas até aqui, podemos afirmar que a brincadeira e os jogos são atividades que mais contribuem para o desenvolvimento da criança no período de sua primeira infância.

Assim sendo, podemos deduzir que o xadrez modifica a escola porque promove cultura escolar. Também modifica o aluno porque desenvolve inúmeras habilidades e garante a aquisição de conhecimentos vinculados a disciplinas e o próprio caráter e personalidade dos alunos. Mas, sua grande vantagem está em ajudar a diminuir a agressividade dos alunos a colaborar com sua autoestima e minimizar os atos de violência.

Sabemos que sua inclusão não será fácil no ambiente escolar por inúmeros fatores. Nesse sentido, podemos citar as condições das escolas e a falta de disposição dos professores. Sobre esse aspecto é compreensível pois o xadrez, como atividade lúdica, não consta do currículo da formação dos professores. Também constatamos que poucas são as obras que tratam do xadrez como atividade pedagógica no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Infância e educação: territórios da Escola de Vigotski In: _____. (Org) **A Escola de Vigotski e a humanização do sujeito histórico: dialogando com a formação de professores**. São Luís: EDUEMA, 2018. p. 13-32.

_____. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais: uma análise na perspectiva histórico-cultural**. São Luís: 2015.

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes** [online]. 2004, vol.24, n.62. 9-25.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun.2002. p. 5-20.

CARVALHO, Herbert. **Tabuleiro da vida: o xadrez na história: histórias do xadrez**. São Paulo: Senac, 2004.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

ELKONIN, DaniilBorissowitsh. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GARCIA, Melquisedek Aguiar. **O xadrez no contexto escolar: pesquisa-ação com estudantes do ensino fundamental**. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

KISHIMOTO, TizukoMorchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun., 2007. p. 83-104.
- REZENDE, Sylvio. **Xadrez pré-escolar: uma abordagem pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum á consciência filosófica**. 17 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como la veo**. Moscou: Progreso, 1990.
- THILLEN, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor Distribuciones, 2001.
- _____. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

ARTE E BRINCADEIRA: RE(ARTE)CULANDO EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO

Maria Vandyrlannia Honorato Lima
Graduanda em Pedagogia, UECE-FECLI
maria.honorato@aluno.uece.br

Evilígia Pereira de Melo
Graduanda em Pedagogia, UECE-FECLI
eviligia.melo@aluno.uece.br

Sâmyla Raíssa Lavor de Araújo
Graduanda em Pedagogia, UECE-FECLI
samyla.raissa@aluno.uece.br

Tânia Maria de Sousa França
Professora Dra. UECE-FECLI
tania.franca@uece.br

RESUMO

Os projetos de extensão e de iniciação artística possibilitam vivenciar o processo ensino-aprendizagem além da sala de aula, mediando a relação da universidade com as várias organizações da sociedade e possibilitando uma significativa e enriquecedora troca de experiências e produção do conhecimento. O objetivo desta comunicação oral é apresentar reflexões e vivências de atividades realizadas nos projetos de extensão intitulado: “Com as mãos na arte: experiências estéticas e artísticas na universidade” e “Brinquedoteca: espaço lúdico para Brin(ri)ar que são desenvolvidos na Universidade Estadual do Ceará – FECLI, ressaltando a importância desses aspectos na formação docente. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa e a epistemologia da prática, tendo como base as atividades desenvolvidas nos dois projetos, ao produzirem significado para os bolsistas que atuam diretamente em cada temática e também para os alunos participantes dos momentos brincantes e artísticos. Dentre os resultados alcançados pode-se ressaltar o contato direto com as brincadeiras e a arte por parte dos bolsistas e a possibilidade de mediação de atividades brincantes e artísticas com alunos da educação básica.

Palavras-chave: Experiências. Projeto de extensão. Artes. Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a importância da formação artística, estética e lúdica na educação, mediante as atividades artísticas e brincantes realizadas com alunos através dos projetos de iniciação artística e extensão da Universidade Estadual do Ceará - Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Uece/Fecli), nomeados: “Com as mãos na arte: experiências estéticas e artísticas na universidade” e “Brinquedoteca: espaço lúdico para brinc(ri)ar”. O primeiro tem como objetivo reconhecer, estimular e ampliar o potencial

artístico de estudantes da FECLI e membros da comunidade, por meio das várias linguagens artísticas, para desenvolver a imaginação criadora, a percepção, a sensibilidade, favorecendo uma formação estético-artística. Enquanto o segundo é voltado para o brincar e a brinquedoteca, abrindo espaço para o reconhecimento da importância dos jogos e brincadeiras para desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo a brinquedoteca como um espaço essencial para momentos lúdicos.

Embora sejam projetos distintos, se complementam muito bem, pois utilizam como base a criatividade e cultura, possibilitando reflexões acerca destas e, em parceria desenvolvem ações com estudantes de escolas do município de Iguatu, municípios circunvizinhos e os próprios estudantes do Campus Multi-Institucional Humberto Teixeira das diversas licenciaturas.

Para a realização desse trabalho a metodologia se baseiou na abordagem qualitativa de pesquisa porque

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 24).

E na epistemologia da prática, por entendemos que o foco é refletir sobre a nossa própria prática ao executar os projetos de iniciação artística e de extensão.

Desta forma o artigo além dessa introdução apresenta a discussão teórica trazendo algumas ideias que fundamentam as duas temáticas; em seguida alguns resultados já alcançados; e por fim as considerações finais evidenciando a importância da formação artística, estética e lúdica na educação.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Arte é uma importante ferramenta de humanização, pois a mesma possibilita interpretar e refletir sobre si mesmo e seu estar no mundo. Dessa forma, evidencia-se a relevância de sua utilização no âmbito educacional, bem como sua extensão na sociedade, garantindo, assim, pessoas comprometidas com a humanização, no sentido de reconhecer e respeitar as diferenças, assumindo sua individualidade e particularidade.

Vale salientar que através do ensino de artes a criança é oportunizada a desenvolver seu imaginário, sua percepção de mundo e o seu potencial criador. Desta forma é necessário mediar momentos e ações para que este público represente, aprecie e vivencie as diversidades encontradas nas linguagens artísticas, sejam estes momentos no seio escolar ou em outros meios.

Nesse contexto, consideramos que crianças privadas desse conhecimento, conseqüentemente estarão mais limitadas em seu desenvolvimento, o que provoca dificuldades de expressão de ideia, criação e realização enquanto agentes idealizadoras de seus pensamentos e sentimentos. Reprimir esses pensamentos e sentimentos, não oportuniza a criança conhecer e experimentar suas emoções. Barbosa (2006), afirma que:

Na construção da Arte utilizamos todos os processos mentais envolvidos na cognição. Existem pesquisas que apontam que a Arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas.

É pertinente, então, refletir e compreender como se deu a inserção do ensino de artes nas escolas, porque é antes de mais nada conhecer seu processo histórico e cultural, processos estes que demandaram de tempo e estudos para sua ressignificação. O ensino de Artes no Brasil sofreu mudanças em todo seu processo, desde o século XX até os dias atuais. Contudo, a forma como foi sendo ensinada e as modificações no currículo estão atreladas às tendências teóricas vigentes em cada período. Com podemos perceber com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, que, no seu artigo 7º, determina que a Arte passa a ser obrigatória nas escolas de 1º e 2º graus, com o nome de Educação Artística, fazendo parte, formalmente, do currículo escolar. Mas como diz França (2007, p. 58) “Ao mesmo tempo, porém, que era um ganho, também constituiu perda, porque o ensino de Arte ficou reduzido às “atividades artísticas”, muitas vezes apenas ligadas às datas comemorativas”. Ao longo da década de 1980 passou por modificações significativas, visto que, era visualizada como conteúdo não obrigatório, e de pouca relevância para o âmbito educacional, surgindo assim o momento dos arte-educadores.

Dois pontos são relevantes para o ensino de Arte nos anos 1990. O primeiro é a promulgação da LDB nº 9.394/96, que revoga as disposições anteriores e considera a Arte obrigatória na Educação Básica dizendo no seu artigo 26, parágrafo 2º que: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Nessa perspectiva a Arte passa a

ser compreendida como uma linguagem, com conteúdos próprios, que vão além de atividades fragmentadas e estéreis e que,

[...] apesar de todas as contradições existentes no ensino da Arte, uma nova concepção vem surgindo e se concretizando nesta década [...] a marca mais significativa dos anos 90 no ensino da Arte é, sem dúvida, o entendimento do fator conceitual por pArte dos professores e sua posterior aplicação numa práxis que realmente vá além da forma tradicional (BIASOLI, 1999, p 79).

O segundo ponto diz respeito a publicação do Parâmetro Curricular Nacional de Arte – PCNs/Arte, pelo Ministério da Educação. Este é um documento que contribui de maneira importante para o ensino da Arte. Não se trata de uma proposta metodológica, mas um conjunto de orientações para o trabalho pedagógico nas escolas públicas, visando tornar não só o aluno autônomo, mas também o professor. Na apresentação do documento é exposto o que o ensino dessa disciplina pode favorecer:

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 15).

Nesse contexto, o professor é um mediador da aprendizagem, um incentivador, e, num ambiente de cooperação com outras interações positivas, a ação individual deste será mais eficaz. As novas maneiras de relação social e os novos hábitos culturais passam a exigir mudanças na forma de ensinar as crianças e os jovens, pois eles estão crescendo inseridos num mundo de realidade virtual e educados num mundo indiferente às transformações culturais. Assim, podemos afirmar que é relevante que os professores valorizem os aspectos artísticos e lúdicos em suas práticas pedagógicas, conseqüentemente valorizando o conhecimento e a cultura de cada criança, como nos ensina Debortoli (1999).

Percebemos que a multimídia vem ganhando cada vez mais espaço nos dias atuais, ao mesmo tempo que cabe ao profissional docente apropriar-se desses avanços tecnológicos, cabe ao mesmo trabalhar envolvendo ferramentas oriundas da criação de seus alunos, seja através da confecção jogos, criação de peças teatrais, construção de coreografias, maquetes, paródias, construção de brinquedos ou outras ferramentas que estejam ao alcance de construção do aluno criador, respeitando e conhecendo e estudando a diversidade do leque de

saberes que temos. Trabalhos estes que são planejados e articulados na Universidade e fora dela, possibilitando aos alunos contato direto com vivências artísticas.

Nessa discussão trazemos o conceito de ludicidade a partir das ideias de Luckesi (1998) e de D'Ávila e Leal (2013), quando defendem a ludicidade como um processo relacional, ou seja, que brota da relação do sujeito com o meio e com o outro.

A brinquedoteca é um espaço onde o brincar torna-se significativo, atraente para as crianças e para o seu aprendizado escolar. O mesmo deverá ser utilizado pelos educadores e/ou responsáveis para desenvolverem a aprendizagem dos alunos através das brincadeiras, oficinas, jogos e raciocínio lógicos nas crianças. Desse modo a proposta da Brinquedoteca dentro da universidade busca auxiliar nas atividades dos docentes iniciantes nos cursos de Licenciatura, desenvolvendo a expressividade, sentimentos, conhecimentos de suas próprias histórias, realizando o trabalho com jogos lúdicos, brinquedos, passatempos, fantoches, livros e outros.

Nas brincadeiras de grupo, as relações sociais são reproduzidas nas relações das crianças entre si. Reguladas por regras implícitas de comportamento, essas relações são uma pré-condição importante para que aos poucos, as crianças tornem-se conscientes das existências de regras na brincadeira. É sobre essa base que surgem os jogos com regras (como amarelinha, esportes, cartas) (FONTANA, 1997, p. 135).

A Brinquedoteca, portanto, deve ser vista como um tripé: universidade, alunos e sociedade. Para Cunha (2007) é fundamental que exista um espaço direcionado para o brincar em todas as escolas, lugar onde as crianças (principalmente da educação infantil) ficam uma grande parte do tempo. E para a autora este lugar é a brinquedoteca.

Existem vários tipos de brinquedotecas e que podem ter variadas funções como por exemplo: somente realizar o empréstimo de brinquedos, ou atender crianças na primeira infância, ou ainda atender o público infantil ou adolescente, pode ser direcionado também a adultos e/ou pessoas da terceira idade. Assim percebemos que o objetivo central são as atividades lúdicas, a valorização do brincar e explorar saberes e experiências da infância.

O brinquedista é o profissional que acolhe e media o brincar. Organiza o espaço da brinquedoteca, orienta os colaboradores, dinamiza o trabalho e proporciona as reflexões. Pode incentivar no espaço o fantasiar, inventar, criar, entender, construir, modificar, experimentar e imaginar. O professor, também, pode utilizar esse ambiente em sua metodologia para brincar junto com as crianças, deixando que as mesmas comandem a brincadeira. Entretanto

assumindo papel encorajador e explorando outras possibilidades, proporcionando um brincar livre e prazeroso.

RESULTADOS ALCANÇADOS

As atividades dos projetos de extensão e iniciação artística “Brinquedoteca: espaço lúdico para Brin(ri)ar” e “Com as mãos na Arte: experiências estéticas e artísticas na universidade tiveram seu início em março de 2018. O primeiro tem como objetivo geral proporcionar atividades lúdicas por meio do brincar e criar, para sensibilizar sobre a importância da utilização do lúdico como recurso no processo ensino–aprendizagem, por ser uma dimensão do viver e direito da criança, e para compreender a brinquedoteca como um espaço por excelência para que as mesmas ocorram. E o segundo, seu objetivo é reconhecer, estimular e ampliar o potencial artístico de estudantes da FECLI e membros da comunidade, por meio das várias linguagens artísticas, para desenvolver a imaginação criadora, a percepção, a sensibilidade, favorecendo uma formação estético-artística.

Com base nesses objetivos algumas atividades foram planejadas como:

- Promoção, uma vez por mês, do DIA DO BRINC(RI)AR, com turmas de crianças previamente planejadas e articuladas com as escolas municipais.
- Formação dos “brincantes criadores”, que irão assumir a função de mediadores das atividades lúdicas no DIA DO BRINC(RI)AR e na brinquedoteca.
- Realização de oficinas com estudantes ou educadores de instituições educativas de Iguatu sobre o Brincar e Criar.
- Realização de encontros teórico-práticos com estudantes, educadores e demais interessados sobre a formação estético-artística e o ensino de Artes nas escolas.
- Formação de “artemediadores” para realização de oficinas de criação artística nas escolas e/ou outro espaço educativo, visando à formação estético-artística dos participantes.

É com base na execução dessas atividades que vamos narrar alguns resultados já alcançados nos projetos. Durante a realização das atividades desenvolvidas percebemos que proporcionaram tanto aos alunos, como aos bolsistas/mediadores, aprendizados mútuos, despertando o interesse, a curiosidade e instigando o desejo de buscar novas alternativas de elaboração e execução de propostas diversificadas.

Realizamos, em maio/2018, o primeiro Brinc(ri)ar, que contou com duas turmas de crianças de uma escola municipal, perfazendo um total de 54 participantes, distribuídos no turno da manhã e tarde. Essa atividade aconteceu no espaço da brinquedoteca da universidade trazendo na programação cantigas de roda, contação de histórias, circuitos, brincadeiras livres e dirigidas, pinturas de rosto e outras atividades. Para as crianças foi uma experiência de

aprendizado riquíssimo, por trabalhar cognição, interação com os pares e autonomia nas atividades realizadas. E para os bolsistas ficou evidente que brincadeira e a arte são formas de experiências, de múltiplos movimentos e de sensações, que alicerçam a maneira do sujeito estar no mundo. Também viabilizam o contato com as emoções pessoais e do outro, vivenciando relações sociais e compartilhando histórias de vida, resultando em novos significados. São momentos de ensinar o outro e de aprender com ele.

Figura 1. Vamos brinc(ri)ar?



Em comemoração ao dia internacional do brincar, os bolsistas que integram os dois projetos realizaram uma semana de atividades brincantes durante os intervalos das aulas na universidade. As brincadeiras foram variadas como pular-corda, amarelinha, dança das cadeiras, estoura balão, pega-pega e outras. Essas ações resgataram as brincadeiras e proporcionaram momentos de interação e alegria com estudantes de outros cursos. Através da arte e brincadeira os alunos têm a possibilidade de compreenderem o mundo e expressarem seus desejos, opiniões e criatividade. As experiências com artes e brincadeiras precisam ser estimuladas dia a dia, pois auxiliam numa interação maior de aprendizado e potencial criativo.

Outra atividade que integrou os dois projetos foi a visita ao Museu Francisco Alcântara Nogueira localizado em Iguatu-Ce. Foi realizada no período da manhã, possibilitando o acesso as obras de vários artistas Iguatuenses, conhecendo a cultura e história da cidade por meio de objetos e fotos. No retorno a universidade refletimos sobre a importância pedagógica e artística de um museu e cada bolsista pode expressar seus sentimentos e aprendizados sobre a visita realizada.

Os bolsistas atuaram como arte-mediadores e brincante-criadores coordenando duas oficinas. A primeira realizada em uma escola no município de Acopiara com alunos do 9º ano, tinha como objetivo a confecção de porta retratos de maneira criativa, possibilitando uma atividade dinâmica e que propiciasse um momento de ação-reflexão de suas próprias

vivências. Os resultados alcançados foram satisfatórios, uma vez que a atividade foi bem acolhida pelos alunos, com participação ativa e valorização no ambiente educativo, principalmente o aprendizado e a interação entre os alunos.

A formação e a produção de conhecimento que envolve professores, alunos e a comunidade como um todo de forma dialógica e dinâmica é sem dúvidas um importante instrumento de extensão universitária.

Figura 2. A arte em porta-retratos



A segunda oficina aconteceu na própria universidade com alunos das várias licenciaturas, com o título “Com as mãos na dobradura”. Percebemos que a participação dos alunos do Campus ou da escola nas oficinas ministrados, ajudam a tornar o ambiente cada vez colaborativo para a universidade e conhecer a temática de aprendizado lúdico trabalhada nos projetos, incentivando os professores e alunos a desenvolverem ações que aprimorem essas habilidades e continuem resgatando a experiência de brincar e produzir arte.

Outro resultado significativo está sendo a participação nas formações realizadas pela professora orientadora, com dinâmicas, estudos e exposições dos entendimentos das leituras, vídeos educativos, como também, a elaboração dos planejamentos mensais e semanais para articulação e criação de atividades. Geralmente essas reuniões são realizadas na brinquedoteca da instituição, a qual é um importante espaço a ser explorado para as ações dos projetos por disponibilizar jogos, brinquedos, materiais didáticos, livros, fantoches entre outros.

As experiências com essas duas temáticas extensionistas possibilitam aprendizado de conteúdo; experiências individuais e coletivas; habilidade para o trabalho em equipe; habilidade para a apresentação de trabalhos; aprendizagem de limites do conhecimento disciplinar; acompanhamento da realidade da população quanto à problemática focalizada nas atividades como confecções de materiais artesanais e ações brincantes; interação dialógica com a comunidade para compreender as necessidades e planejar atividades.

Todas estas atividades são fundamentais para os bolsistas em formação, pois unifica teoria e prática educativa, além de incentivar o trabalho em equipe, cooperação e criatividade conjunta, em uma sociedade na qual incentiva ao contrário. Portanto, na troca de experiências e saberes os projetos são desafiadores, estimuladores, aconchegantes, que desperta o interesse, participação, proporcionando o brincar, criar, imaginar, construir brincadeiras e artes. Assim, nós bolsistas superamos nossos limites e desenvolvemos nossas potencialidades nas diferentes áreas de conhecimento.

Desta forma, ambos os projetos contribuem para que a universidade cumpra o seu papel de mediadora entre comunidade e meio acadêmico, reforçando o tripé ensino-pesquisa-extensão por meio da arte e do brincar que juntos se tornam importantes instrumentos de aprendizagem, servindo, também, para se repensar sobre o processo de ensino-aprendizagem através do lúdico, pois por meio de artes e brincadeiras é possível contribuir para desenvolver a criatividade, imaginação e interação.

Consideramos ainda relevante trazer como resultado alcançado o diálogo estabelecido entre o brincar e arte na educação de um modo geral e em especial na formação do educador. As ações desenvolvidas nos projetos buscam aproximar os bolsistas da prática pedagógica pelo fato de ter proporcionado os primeiros contatos com crianças e, com a própria extensão na universidade que muitas vezes é um pouco desconhecida em sua essência, contribuindo para a consciência do papel social do educador enquanto um sujeito que deve viabilizar e buscar uma educação mais inclusiva e eficaz, introduzindo diferentes métodos e conhecimentos.

CONCLUSÃO

Os projetos de extensão e de iniciação artística, buscam desenvolver seus trabalhos junto às escolas e à comunidade, por meio da criação de atividades e integração com a realidade local e com objetivos do projeto. A arte e as brincadeiras são visualizadas no projeto como linguagem criadora, comunicante, viva.

As linguagens artísticas e as brincadeiras visam instigar, provocar, levar ao conhecimento e à reflexão. Dessa forma, os alunos não receberam nada pronto, acabado. São instigados a criar, a dialogar, a refletir sobre as ações realizadas e como contribuem como aprendizado individual e coletivo. A valorização e a importância da arte e do lúdico para o desenvolvimento dos alunos é indispensável, unindo e relacionando ensino, pesquisa e

extensão. Através do debruçar-se sobre a prática e atividades realizadas aperfeiçoa o trabalho desenvolvido.

Compreendemos que os projetos visam proporcionar aos alunos atividades divertidas e criadoras, pois infelizmente as práticas escolares muitas vezes realizam trabalhos mecanizados com as artes, como apenas pinturas livres, ou reprodução de teatro e coreografias. Dessa forma, os alunos expressam-se pouco sobre a importância das artes de maneira lúdica no seu cotidiano. Já em outras realidades o trabalho desenvolvido se torna desestimulante pela falta de propostas interessantes, pelo simples “deixar fazer” praticado por alguns professores. O desafio é fazer com que professores e alunos se sintam incentivados a aprender e fazer artes nos variados contextos, perceber a importância e significado da arte e brincadeira como enriquecimento de saberes.

Concluimos que os projetos de artes e brincadeiras precisam ser cada vez incentivados e recriados em espaços educativos, por se tratar de temáticas atuais e que contribuem em amplo desenvolvimento. A arte e o brincar não necessitam de muito: a ideia, a iniciativa e a possibilidade são o essencial, evidenciando a importância da formação artística, estética e lúdica na educação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Entrevista Carlos Gustavo Yoda e Eduardo Carvalho – Carta Maior – Disponível em: < <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Entrevista-%96-Ana-MaeBarbosa/12/10517> >. Acesso em: 18/09/2018.
- BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação**. Campinas, SP: Papyrus, 1999
- Brasil. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p
- CUNHA, Nylse Helena. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4 ed. São Paulo: Aquariana, 2007.
- D'ÁVILA, C. C. M.; LEAL, L. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas** – Educação, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013
- DEBORTOLI, J. A. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. **Licere - Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação**, v.2, n.1, p. 105-117, 1999.
- FONTANA, Roseli. A brincadeira na vida e na escola. Psicologia e trabalho pedagógico. In: _____ . **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo. Atual, 1997.
- FRANÇA, T. M. de S. **A formação dos professores egressos dos cursos de especialização em arte do CEFET e da UECE**. 2007.150 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.
- LUCKESI, C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. www.luckesi.com.br. Acesso: 17/01/2017, as 23 horas.
- MINAYO, M. C. S.(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

TELES, M. L. S. **Socorro!** é proibido brincar! Petrópolis: Editora Vozes, 1997

CORPO, MOVIMENTO E LUDICIDADE: ENTENDENDO AS CONTRIBUIÇÕES DESTA RELAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL

Claudicélio Sabino de Queiroz
Graduando de Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – UERN
claudicelio@yahoo.com.br

Janielly Pereira de Moura Mendes
Pós graduanda da Pós-Graduação em Mídias na Educação – UERN
janyinha_sweet@hotmail.com

Mercya Rayckssa Dantas da Rocha
Graduanda de Pedagogia – CAP/UERN
996806871mercia@gmail.com

RESUMO

Formar crianças através da ludicidade, utilizando de seu corpo e seus movimentos como instrumentos para alfabetizar é um desafio e tanto enfrentando por professores de escolas de todo o mundo, que se veem confrontados com propostas educacionais inovadoras, muito embora desafiante a suas práticas pedagógicas. Por esse motivo, este trabalho tem como objetivo analisar como se dá o trabalho com o corpo, o movimento e a ludicidade em uma sala de aula, confrontando o que é proposto nas teorias com o que é posto em prática pelo professor. Está fundamentado a partir de observações em uma turma de 1º ano do ensino fundamental da Escola Raimundo Nonato da Silva e questionário aplicado a professora. O referencial teórico que ancora as análises se baseia nas experiências vivenciadas na disciplina Corpo, Movimento e Ludicidade oferecida no 7º período de Pedagogia – CAP/UERN, em autores como Almada (1999), Costa(2001), Oliveira(2005), Santos(1999), entre outros. Os resultados evidenciam que a rotina pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula ainda que de forma bastante singela, é significativa para o processo de aprendizagem das crianças, pois há atividades diversificadas e existe um planejamento sistematizado, muito embora, ainda se perceba um distanciamento entre o que está posto nos estudos atuais sobre esta relação e o que é posto em prática. Assim, esse estudo pode propiciar uma reflexão da importância da relação corpo, movimento e Ludicidade no processo de ensino/aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Aprendizagem Infantil. Corpo. Movimento. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Trabalhar o corpo, o movimento e a ludicidade em sala de aula são atividades comuns a prática do professor, isso porque as exigências educacionais visam cada vez mais formar professores com perspectivas inovadoras que entendam essa relação como fundamentais no processo de formação das crianças, possibilitando competências de educar por meio de estratégias atrativas e significativas para elas. Desta forma, a ludicidade em sala de aula torna-se uma estratégia diferenciada que garante um aprendizado significativo e cheio de

conhecimentos novos o qual permite ao aluno bem como ao professor, um novo olhar sobre a forma de um educar para a vida.

Reconhecendo essa importância, este estudo vem com o intuito de discutir como se dá o trabalho com o corpo, o movimento e a ludicidade em uma sala de aula, confrontando o que é proposto nas teorias com o que é posto em prática pelo professor, entendendo as contribuições dessa relação para o processo de aprendizagem infantil numa turma de 1º ano do ensino fundamental da Escola Raimundo Nonato da Silva-Patu/RN. Para tal, o referencial teórico que ancora as análises deste trabalho se baseia nas experiências vivenciadas na disciplina Corpo, Movimento e Ludicidade oferecida no 7º período de Pedagogia – CAP/UERN, em autores como Almada (1999), Costa (2001), Oliveira (2005), Santos (1999), entre outros. Partindo de questionamentos como: Que importância o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental atribui ao corpo, ao movimento e a ludicidade no processo de alfabetização da criança? Que estratégias o professor utiliza para garantir um aprendizado significativo por meio da ludicidade no processo de aprendizagem infantil? Até que ponto o corpo, seu movimento numa proposta de ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento ensino/aprendizagem das crianças?

A ludicidade proporciona uma interação onde a relação professor/aluno se fortalece através de laços afetivos que o ensino aprendizagem oferece, envolvendo de forma sistemática e interdisciplinar através do corpo e seu movimento o aprender da criança, fazendo seus conhecimentos surgirem muitas vezes de forma espontânea e de forma prazerosa, e não somente de forma obrigatória.

Nesta ideia, consideramos esta pesquisa relevante, no sentido de apresentar subsídios a professores dos anos iniciais bem como a profissionais de educação sobre como trabalhar esses eixos em suas estratégias pedagógicas, para que se provoque uma reflexão sobre a importância de entender a relação corpo, movimento e ludicidade no aprender a aprender da criança para o seu desenvolvimento físico, intelectual, social, etc. Com base nesta problemática, objetivamos fornecer ao leitor interessado uma discussão sobre o a importância de entender estes três conceitos numa perspectiva construtivista e inovadora de educação sobre a perspectiva de alfabetização na Escola supracitada, onde pretendemos contribuir não apenas com a escola, mais com nossa formação, tendo em vista que a ludicidade se faz necessária para a formação dos sujeitos que tendem a superar as dificuldades que a sociedade impõe através das transformações.

O CORPO E O MOVIMENTO COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM

O corpo e seus movimentos são a transparência das emoções, através de expressões faciais, gestuais e corporais durante a infância, toda criança se expressa e utiliza-se de seu corpo e seus movimentos para se descobrir e se redescobrir, tanto a partir de coisas novas como pelo que ela já conhece. Da mesma forma o seu corpo é utilizado para a realização de movimentos que possam suprir suas inquietações, suas curiosidades, como forma de comunicação e expressão de sentimentos e anseios.

Historicamente o ser humano utiliza seu corpo e seus movimentos para as mais diversas atividades, tanto de sobrevivência, quanto de manifestações culturais, assim “até o fim do século XVIII o corpo foi visto sob a ótica filosófica, só a partir do século XIX passou a ser considerado como objeto, sujeito a estudos sistemáticos e profundos no âmbito da experimentação” (COSTA, 2001, p. 22).

A partir da evolução dos tempos, os estudos sobre o corpo foram tomando novas proporções e aí é que se pôde entender o ser humano nos aspectos tanto fisiológicos como de estrutura cerebral e suas patologias, também as inquietações e evolução da inteligência. Com a ajuda da evolução da psicomotricidade, o homem passou a se dar de forma natural, onde precisava apenas de estímulos para prevenir patologias ou defasagens e/ou estímulos para proceder uma intervenção, quando essa é contrariada em seu processo evolutivo (COSTA, 2001, p. 24).

Desta forma, a educação psicomotora ganha um papel importante nos estudos, ela potencializa o desenvolvimento cognitivo das crianças, possibilita novas descobertas, criatividade e desenvolve relações de confiança consigo e com o outro, ajuda na sua autoestima e na sua capacidade de relacionar-se com seu meio, além de ser uma aliada no processo ensino/aprendizagem na escola. É assim que a criança que não se movimenta pode ter problemas que interferem no seu desenvolvimento tanto psicológico quanto motor. As atividades educativas trabalhadas sob o aspecto da importância da corporeidade no desenvolvimento da criança melhora o desempenho escolar, o desenvolvimento mental e físico.

Por isso, é fundamental que toda criança precisa conhecer seu próprio corpo, e aquelas que não conhecem, “podem experimentar algumas dificuldades como, por exemplo, insuficiência de percepção ou de controle de seu corpo, incapacidade de controle respiratório, dificuldades de equilíbrio, de coordenação.” (OLIVEIRA, 2005, p. 47). Assim, os

movimentos podem ser voluntários, que depende da nossa vontade, de reflexo que é aquele independente de nossa vontade e automático aquele que depende da aprendizagem e da história de vida de cada um.

Já o movimento é a efetivação da aprendizagem, é através do movimento que se pode perceber o estado emocional da criança, seus gestos demonstram e falam por se só, observar a criança é fundamental para que aja essa percepção e conseqüentemente uma interação assim poder ajuda-la no sentido de educar, apoiar e alegrar. Uma aula utilizada do movimento de forma criativa, interativa e motivadora pode garantir um melhor desempenho e evolução por parte da criança.

Assim, o papel do corpo e dos seus movimentos expressa mais que sentimentos, atitudes e desejos, usar o corpo para movimenta-se é trabalhar a coordenação motora, é desenvolver a criança social autônoma criativa e afetiva. “A boa evolução da afetividade é expressa através da postura, de atitudes e de comportamento. Podemos transmitir, sem palavras, através de uma linguagem corporal, todo o nosso estado interior.” (OLIVEIRA, 2005, p. 27).

A LUDICIDADE COMO PROPOSTA ALFABETIZADORA EM SALA DE AULA

O lúdico tem origem da palavra "ludus", que significa jogo. Com o tempo a expressão “lúdico” evoluiu, e não parou apenas nas suas origens, ela se ampliou e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. Assim,

A brincadeira deixa de ser “coisa de criança” e passa a se construir em “coisa séria”. Digna de estar presente entre recursos didáticos capazes de compor uma ação docente comprometida com os alvos do processo de ensino-aprendizagem que se pretende atingir (KISHIMOTO, 2001, p. 167).

O lúdico faz parte das atividades essenciais da vida humana. A ludicidade deve refletir na criança um gosto de satisfação e alegria, pois essa atividade leva a criança a momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro nos momentos de vida.

As atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque para criança não há atividade mais completa do que brincar. Pela brincadeira, a criança é introduzida no meio sociocultural do adulto, constituindo-se num modelo de assimilação e recriação da realidade (SANTOS, 1999, p. 37).

Desta forma, as atividades lúdicas ganham uma evidência maior na interpretação da realidade pela criança, e assim, a educação lúdica jamais pode ser considerada um passatempo ou uma forma superficial de diversão e interpretação da realidade. Uma aula com características lúdicas não necessita ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma "atitude" lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa atitude implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva.

A ludicidade entretanto, exige uma predisposição que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, mesmo estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho e a importância de se trabalhar o corpo e movimento num contexto de ludicidade. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus alunos. Isso implica romper com o modelo tradicional, já internalizado, que é centrada na transmissão de conteúdos e só.

São atividades lúdicas as que propiciem a vivência plena do aqui/agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Essas atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal, um trabalho de recorte e colagem, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

Mais importante, porém, do que o tipo de atividade é a forma como é orientada e como é experienciada, e qual a finalidade dela. Educadores devem dar ênfase às metodologias que se alicerçam no "brincar", no facilitar as coisas do aprender através do jogo, da brincadeira, da fantasia, do encantamento, tomando o corpo e o movimento como ferramentas essenciais a esse processo de construção. A Sala de aula torna-se um lugar de brincar, se o professor conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isso é necessário encontrar equilíbrio sempre, entre o cumprimento de suas funções pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo.

Por meio da ludicidade a criança envolve-se no jogo, na brincadeira e sente a necessidade de partilhar com o outro. Ainda que em postura de adversário, a parceria é um estabelecimento de relação. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras. Brincando a criança torna-se operativa. Vygotsky afirma que,

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê (VYGOTSKY, 1988, p. 127).

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, seja nos anos iniciais, seja em todas as etapas da educação básica, é principalmente na vida e na formação da criança que a ludicidade toma sua proporção, e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Por isso é fundamental a ludicidade como proposta alfabetizadora em sala de aula.

O CORPO, O MOVIMENTO E A LUDICIDADE NO CONTEXTO INFANTIL: UM OLHAR DOS ENVOLVIDOS

O campo de aprendizagens que as crianças podem adquirir por meio do corpo, seus movimentos numa proposta de ludicidade é muito grande, graças as situações criadas nas escolas, principalmente nas salas de aula que possibilitam ampliar habilidades e conhecimentos as crianças de passarem pela infância e aprender a conviver com os outros de maneira saudável. Desta forma, cabe ao professor promover atividades que possibilitem o interesse e desenvolvimento das crianças, afim de contribuir com sua formação física e intelectual.

Durante a execução do trabalho, pudemos desenvolver uma análise reflexiva que servirá de subsídio para um redimensionamento de ideias referentes à temática em estudo. Com intuito de discutir como se dá o trabalho com o corpo, o movimento e a ludicidade em

uma sala de aula, confrontando o que é proposto nas teorias com o que é posto em prática pelo professor, numa turma de 1º ano do ensino fundamental da Escola Raimundo Nonato da Silva-Patu/RN, as perguntas foram referentes às concepções dos professores acerca das contribuições da relação Corpo, movimento e ludicidade para o processo de aprendizagem infantil em sala de aula.

Nesta ideia, Oliveira (2005) afirma que o corpo é a forma de expressão mais visível que o ser humano utiliza para se comunicar no seu meio social, “a criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo.” Nesta perspectiva, a visão da professora acerca da importância do corpo no processo de aprendizagem da criança, expressa:

É fundamental, essa questão do corpo, para essa aprendizagem, porque, através desse corpo dá para analisarmos e ir sentindo como a criança está, como ela vem, perceber como se dá o seu dia a dia em casa, se ele tem essa oportunidade de brincar, de se movimentar, de que maneira, até pelo comportamento, quais são os movimentos do corpo dele? Pra quê ele usa esse corpo?. Porque aqui na nossa realidade é muito complicado, porque mesmo que a gente traga brincadeiras para sala de aula, a gente ainda vê que os movimentos deles é mais assim, chute, pra bater, e é isso enquanto educadora me preocupa, a questão do que eles veem, os programas que eles assistem. Por isso queremos sempre trabalhar esse corpo (PROFESSORA, A, 2018).

É notável que a professora possui um conceito de corpo muito amplo, que vai além da concepção biológica, ela atribui ao corpo uma forma de expressão que possibilita a ela identificar a criança, o seu estado emocional, enfim, o seu comportamento demonstra um pouco de sua personalidade. A professora ainda reflete sobre como o corpo sofre influências do externo da cultura da comunidade, da sociedade, enfim, quando ela demonstra a preocupação do que eles estão assistindo e trazendo para sala de aula através de seu corpo, é evidente a preocupação e a importância que essa professora atribui ao corpo como forma de aprendizagem.

E é assim que se vê a importância de se buscar olhares mais voltados para a função do corpo e suas contribuições não somente para o desenvolvimento da criança, mas também para sua aprendizagem, por meio dos movimentos que o corpo proporciona. Desta forma, os movimentos da criança tanto espontâneos como coordenados, devem ser mediados de maneira lúdica para que assim a criança aprenda e possa desenvolver capacidades e habilidades autônomas e interativas entre elas. Para Oliveira (2005), para uma pessoa agir no meio ambiente é necessário que possua, além de uma organização motora, uma vontade, um

desejo de realizar um movimento. Não se consegue educar ou reeducar ninguém contra sua própria vontade. Sobre a importância do movimento no desenvolvimento da criança, a professora afirma:

O movimento é muito importante para esse desenvolvimento. É através do movimento que ele vai desenvolver seus músculos, seu físico, vai crescer, vai ter os ossos mais fortes, é preciso que ele passe a se movimentar bem, é muito importante a questão do movimento do corpo para o desenvolvimento físico da criança, seu crescimento, muito embora, eles não usem o movimento como um exercício, mas usem como um tipo de agressão, então, quando a gente está brincando, muitas vezes é preciso que se pare a brincadeira, devido a questão desses movimentos agressivos que podem machucar de verdade o coleguinha, tai nossa preocupação (PROFESSORA, A, 2018).

É evidente a preocupação da professora com a finalidade dos movimentos que as crianças realizam na sala de aula, o como elas desenvolvem seus movimentos e as consequências que esses podem trazer para seu desenvolvimento. A professora reconhece a importância que os movimentos tem para a formação da criança, o seu físico principalmente, pois acredita que os movimentos deles contribuem principalmente com o biológico da criança, seu crescimento, etc. É perceptível ainda na professora a visão dela do quanto o cotidiano pode influenciar nesses movimentos em sala de aula, o quanto as ações vistas pelas crianças podem condicioná-las a fazerem o mesmo sem pensar nos coleguinhos, como a presença da agressão nos gestos e movimentos nas brincadeiras e dinâmicas propostas por ela.

Assim, se vê a importância de atividades que estimulem o desenvolvimento do corpo e seus movimentos numa perspectiva correta afim de preparar as crianças para darem sentido aos diversos movimentos que podemos executar e a importância que eles tem para o seu dia a dia na escola e em casa. Tai a importância de se utilizar da ludicidade em sala de aula, onde para Luckesi (2000) a ludicidade é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis. Assim, a ludicidade está em jogos, dinâmicas, colagens, recortes, pinturas, cantigas, histórias, dramatizações e todo tipo de exercício que favoreça a interação do participante com a atividade e com as demais pessoas, de forma agradável e prazerosa. Assim, a concepção da professora da importância da ludicidade no processo de alfabetização e de que forma ela trabalha a ludicidade em sala de aula, ela responde:

A ludicidade tem papel super importante, e a gente tem que está trabalhando sempre essa questão pra ver se resgata o interesse do aluno, principalmente

na nossa realidade aqui, a gente tem nossas crianças e elas não são muito acompanhadas, elas tem um cotidiano muito diferente do que é a sala de aula, e aí eu sempre tô trabalhando essa questão da brincadeira, eu sempre gosto de iniciar meus conteúdos com uma dinâmica, da questão de leitura, trazer palavrinhas, trazendo os sons, todos os dias estamos sempre brincando trazendo musicinhas para eles, para exatamente ver se eles criam prazer, tenham vontade, tenham interesse. Então a ludicidade é muito importante, e hoje em dia não se trabalha mais sem a questão da ludicidade em sala de aula, muito embora as vezes as pessoas digam “nas escolas o professor não trabalha isso, não trabalha aquilo” mais esse paradigma não existe mais, todo professor tem que lidar com essa questão da ludicidade, porque ele vai contribuir com a aprendizagem. Entretanto, não podemos dizer que conseguimos com todos, mais algum deles vai se interessar por aquilo, vai chamar a atenção de alguma forma e eles vão se apropriar de algum conhecimento através da ludicidade. Eu trabalho com a ludicidade sempre procurando algo que venha despertar essa questão da brincadeira, do prazer, da alegria, até porque as nossas crianças não são mais acostumadas com as brincadeiras da nossa época, ciranda cirandinha, corda, pião, essas coisas eles não fazem, até as músicas que eu trago, e eu sempre trago porque eu tenho uma caixa de som e um pendrive só com cantigas de roda, e quando eu trago as vezes eles dizem “ah tia essa música aí...”. Nós temos os nossos jogos, além das brincadeiras. Já quando há contação de histórias eu trago uma mascarazinha para que eles vão incorporando aqueles personagens. Eu procuro sempre incluir essa questão das brincadeiras antigas, resgatando esses valores que eram muito mais saudáveis para se trabalhar com eles. Eu procuro da melhor forma possível inserir no dia a dia da sala de aula. Quando a gente tem uma formação baseada numa perspectiva mais tradicional, as vezes a gente não tem assim totalmente essa disponibilidade, essa abertura, mas eu estou sempre procurando, infelizmente o que a educação exige que eu vejo que é melhor pro meu aluno, eu vou fazendo da minha maneira, procurando da melhor forma possível inserir essas questões para o melhor desempenho das nossas crianças, muito embora que sejam muito difícil de se trabalhar com elas. (PROFESSORA A, 2018).

Neste pressuposto, a professora atribui uma importância significativa da ludicidade em sala de aula e reconhece as contribuições da mesma para a criança. Ao ler o depoimento da professora nota-se uma concepção construtivista desse processo na alfabetização das crianças, o quanto a ludicidade pode ajudar nesse processo de ensino/aprendizagem, e contribuindo até com a relação professor/aluno, na sua socialização, na mediação do conhecimento por prazer, de forma espontânea, e planejada. Fica claro a diversidade de atividades que a professora utiliza em sala de aula, o quanto a dinamização é presente em tudo que ela faz e a importância do papel da ludicidade através da sua prática pedagógica. A professora ainda evidencia a questão da formação que muitas vezes não contribuem com as inovações que a educação exige, porém ela com todo seu esforço, tenta da melhor forma possível buscar metodologias que garantam um aprendizado significativo para as crianças sem fugir da proposta educacional atual.

Assim, é constante a presença da ludicidade na prática da professora e ela ainda reconhece que os professores não podem mais deixar de trabalhar com esse eixo, pois ele contribui e muito com a aprendizagem, daí o olhar da professora na função primordial da ludicidade, contribuir para resgatar o interesse do aluno pensando assim no seu processo de aprendizado em sala de aula. Entendendo a importância desses conceitos, ela ainda discorre sobre as estratégias que utiliza para trabalhar o corpo e o movimento em sua sala de aula:

Eu sempre começo minhas aulas com certas dinâmicas, gosto muito de dançar a música “Desengonçada”, porque eles gostam muito. A sexta-feira que é recreação, eu sempre trabalho a questão da Educação Física, eu faço um círculo e vou, levantem a mãozinha direita, e quantas vezes vão levantar... e sempre fazendo esses movimentos, trabalho com eles pensando além do que sabem, outros conhecimentos, pode ser a questão do movimento, mais também sempre fazendo na prática. Na última aula de recreação, “eu fui trabalhar fazendo física, pedi para todo mundo deitar no chão pra fazer a bicicleta e a gente passou muito tempo assim nesse movimento da bicicleta”, e foi super interessante, geralmente trabalho assim (PROFESSORA A, 2018).

A professora reafirma mais uma vez do quanto o seu processo ensino/aprendizagem é dinâmico e construtivo no que diz respeito a relação corpo/movimento/ludicidade da criança. Ela mostra em suas falas o quanto essa relação, de forma espontânea e prazerosa pode contribuir com a criança e sua formação física, intelectual, social, moral, etc. Fica claro que a professora sabe a definição mais amplas dos conceitos discutidos neste trabalho bem como sua finalidade, entende o quanto a relação corpo/movimento/ludicidade pode contribuir para uma práxis qualitativa, por desenvolver habilidades e competências físicas, intelectuais e sociais desde a etapa inicial de educação que são os anos iniciais, enfatizando a funcionalidade desse processo como meio pelo qual a criança possa agir e construir ações através do domínio do seu próprio corpo para interagir na sociedade a qual está inserida.

CONCLUSÃO

A realidade vivenciada na Escola Municipal Raimundo Nonato da Silva revela que a professora atribui uma importância significativa a relação corpo/movimento/ludicidade e que apesar das dificuldades enfrentadas na realidade da escola, as teorias são aplicáveis mesmo que de forma singela em sala de aula, muito embora se perceba um distanciamento do que é posto como ideal pelas propostas educativas. Em todo caso, a professora deixa evidente que é consciente dos efeitos positivos da ludicidade para a aprendizagem dos alunos.

Diante do trabalho realizado pudemos perceber o quanto se faz necessário numa sala de educação infantil que haja a prática da ludicidade e do movimento trabalhados de forma objetiva para melhorar o desenvolvimento cognitivo, físico e social da criança. A brincadeira de pular corda desenvolvida no dia da nossa observação é uma das atividades que mais se utiliza da ludicidade e proporciona ao corpo em movimento expressivo, onde nesta brincadeira pudemos ver o melhor desempenho de algumas crianças e superação de outras, sendo que a professora também interagiu com eles na prática da brincadeira de forma a incentivá-los. Para Almada (1999, p. 10) “as atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos”.

Por meio dessa pesquisa, não só o aluno se beneficia com atividades lúdicas corporais, mas também o professor, por propiciar uma aula prazerosa, seja com brincadeiras, exercícios, jogos, entre outras atividades, trabalhando didaticamente a aprendizagem de forma divertida, e ao mesmo tempo educativa, possibilitando assim, a nós futuras pedagogas, a percepção da importância de atividades lúdicas, que envolvam o movimento, para o desenvolvimento motor das crianças. De acordo com Wallon (*apud*, OLIVEIRA, 2011, p. 33), é “sempre a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais”. Portanto, na evolução da criança, a dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança, em que o ato motor relaciona-se com funções expressivas, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.

Sendo assim, o corpo e seus movimentos são uma forma da criança expressar a sua individualidade, reconhecer-se a si mesma e perceber as coisas que a cerca. Nessa ideia, a ludicidade torna-se essencial para essa relação ensino/aprendizagem tome vida, tome identidade nas atividades em que são propostas em sala de aula. Entender a importância da relação desses três eixos em sala de aula é crucial para entender as diversas formas de se mediar o saber, e que hoje não necessariamente é preciso se alfabetizar somente por meio de um lápis e um caderno, mas por meio de uma prática divertida que proporcione ao aluno esse prazer em aprender. Assim, a ludicidade mostra-se um instrumento educativo imprescindível para a aprendizagem infantil.

REFERÊNCIAS

ALMADA, D. Arte: **Esta brincadeira é coisa séria**. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, n.32, 1999.

COSTA, Auredite Carlos. **Psicopedagogia e psicomotricidade**: pontos de intercessão nas dificuldades de aprendizagem, Petrópolis, RJ: vozes, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo. Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras**: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaio 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

SANTOS, Daniela Freitas. **Ludicidade em Sala de Aula**: um caminho para o desenvolvimento da criança. Disponível

em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/monografia-daniela-freitas-santos.pdf>>.

Acesso em: 08. Out. 2018.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo, 1988.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CRIATIVIDADE NO PROGRAMA BALE: A CONCEPÇÃO DE QUEM CONTA E ENCANTA COM AS HISTÓRIAS

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra
Docente do Departamento de Educação- UERN/CAMEAM. Discente do Curso de Doutorado
em Letras no PPGL/UERN/CAMEAM
kekesoares@yahoo.com.br

Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Docente do Departamento de Educação - UERN/CAMEAM. Docente do Curso de Doutorado
em Letras no PPGL/UERN/CAMEAM
malupsampaio@hotmail.com

RESUMO

Os estudos sobre criatividade estão sendo amplamente realizados nos últimos tempos, chegando a postulá-la como algo que apresenta um conceito complexo, porém muito relevante para a atuação em diversas áreas. A partir dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar as concepções de criatividade apresentadas pelos contadores de histórias do programa BALE (Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas). A metodologia utilizada foi pautada nos postulados da Epistemologia Qualitativa, que propõe a investigação científica como um processo dialógico, sendo a análise dos dados realizada sob o ponto de vista construtivo interpretativo. Como procedimento para a construção da informação foi utilizado o questionário respondido pelos participantes da pesquisa por ocasião da organização dos dados para a elaboração da tese de doutorado intitulada *Expressão criativa e subjetividade na contação de histórias no Programa BALE*, que se encontra em processo de estruturação no Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* de Pau dos Ferros. Os resultados apontam que os participantes revelam uma compreensão da criatividade como algo ao mesmo tempo inerente e oriundo das atividades desenvolvidas no programa, especialmente no que se refere à contação de histórias.

Palavras chave: Criatividade. Contação de histórias. BALE.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma pesquisa acerca da temática da criatividade, procurando compreender como a concepção da mesma vem sendo investigada e debatida por inúmeros pesquisadores em diversas áreas de estudo. Para tanto, nossa abordagem parte da análise das falas dos participantes a respeito do entendimento que demonstram acerca da criatividade.

Convém salientar que apresentamos aqui um recorte dos dados analisados na tese de doutorado intitulada *Expressão criativa e subjetividade na contação de histórias no Programa BALE*, a qual se encontra em construção no Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, no *Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Porém, ressaltamos que na presente discussão, estará em foco apenas o tema da criatividade, como uma das categorias trabalhadas na referida tese.

Nessa perspectiva, nosso objetivo é analisar de forma breve algumas ideias acerca do conceito de criatividade reveladas nas falas dos participantes da pesquisa, buscando estabelecer um diálogo entre as concepções dos baleanos (membros da equipe do Programa BALE – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas) e os pressupostos teóricos apresentados pelos principais estudiosos da criatividade que embasam a investigação em foco.

Para a concretização do objetivo, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual construímos informações com base na metodologia proposta pela epistemologia qualitativa, que considera a pesquisa como um espaço dialógico e o conhecimento como um processo construtivo-interpretativo. Com base nesse pressuposto, a construção da informação se deu a partir do uso de alguns instrumentos, entre os quais destacamos o questionário aberto, que usaremos como base para estudar o *corpus* deste trabalho.

No que tange a análise, está pautada no princípio construtivo-interpretativo como característica principal do processo da pesquisa, que de acordo com González Rey (2015), deve ser dialógico, entendendo o conhecimento como uma construção, na qual o pesquisador exerce um papel fundamental na compreensão do objeto de estudo e na edificação do fazer científico.

Sendo assim, selecionamos algumas falas dos participantes da pesquisa para compor o *corpus* desta produção, através das quais buscamos esboçar uma compreensão a respeito do conceito de criatividade, tanto do ponto de vista dos investigados, quanto dos teóricos que estudamos para embasamento do estudo, buscando assim observar se essas concepções dialogam no mesmo sentido ou divergem em algum aspecto.

NO PRINCÍPIO... A TEORIA

Nos estudos realizados no âmbito teórico, encontramos pesquisadores que se dedicam a investigar a criatividade em diversas esferas da atividade humana. Atualmente é recorrente a ênfase no caráter complexo que envolve a fazer criativo. De acordo com Mitjans Martínez, “a criatividade se reconhece, cada vez com mais força, como um processo complexo, multifacetado e heterogêneo, com diferentes formas e níveis de expressão. [...]” (MITJANS MARTÍNEZ, 2002, p. 190). Para a autora, a existência da criatividade depende de processos psicológicos diversos e também complexos.

A autora ressalta ainda que embora os estudos em torno da criatividade tenham avançado significativamente em termos conceituais, não foi definido ainda um conceito único, fechado e definitivo, que atenda a todos os enfoques, isso porque para a pesquisadora “a

criatividade humana é um processo plurideterminado. Fatores históricos, econômicos, socioculturais, ideológicos, conjunturais e subjetivos mediatizam, de forma extremamente complexa, a expressão criativa” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, p. 191).

Podemos então dizer que o tema da criatividade vem sendo estudado de forma bastante significativa nos dias atuais. Entretanto, não se trata de uma proposição emergente no meio científico, pois de acordo com os estudos realizados, podemos situar o interesse pelo assunto já no século XX. Como apontado por Almeida, “O “boom” das pesquisas sobre a criatividade é historicamente associado aos estudos de J. P. Guilford, na década de 50”. [...]” (ALMEIDA, 2015, p. 58, grifo do autor). Nesse contexto, a preocupação dos estudiosos era principalmente identificar características criativas nos indivíduos, visando entre outros aspectos, aproveitar o potencial criativo para o investimento na produção industrial.

Com o passar do tempo, o entusiasmo pela criatividade enquanto objeto de estudo foi se expandido, tornando-se interessante para várias áreas de conhecimento ligadas às ciências humanas. Esse contexto acarretou o desenvolvimento de inúmeros trabalhos que buscam não só identificar as pessoas criativas, mas entender a criatividade como um fenômeno relevante para a compreensão do desenvolvimento humano.

Entre os pesquisadores do assunto, há o consenso de que estudar a criatividade não é fácil, nem simples. Boden já aponta em suas investigações que “A criatividade é um quebra-cabeças, um paradoxo, para alguns um mistério. [...]” (BODEN, 1999, p. 81) É na tentativa de apreender sobre esse mistério, que contamos hoje com uma gama de pesquisas voltadas para a criatividade.

Dentre essas pesquisas, encontramos os estudos de Mitjáns Martínez como uma das principais referências no estudo da criatividade e dos processos criativos nas ciências humanas. Para essa autora, a princípio a criatividade “pressupõe uma pessoa que em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso” [...] (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p. 09). Seu enfoque traz uma abordagem da relação entre personalidade e criatividade. Para ela, esse vínculo vem sendo abordado tradicionalmente em duas direções principais:

1. Associando a criatividade a um conjunto de traços ou características da personalidade da pessoa que cria, ou seja, buscando os traços ou qualidades distintivas das pessoas ‘criativas’.
2. Concebendo a criatividade como uma forma de auto realização ou epifenômeno da integridade da personalidade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p. 14, grifo da autora)

A autora esclarece sobre esse aspecto, que embora haja muitas pesquisas que objetivam identificar traços criativos de personalidade, não se pode definir um perfil único e fechado de personalidade criativa, pois esta por si só não explicaria o fenômeno criativo, dado a amplitude e a diversidade que o envolvem (MITJÀNS MARTÍNEZ, 1997).

Encontramos ainda pressupostos teóricos importantes para o debate em torno da criatividade nos estudos de Howard Gardner, para quem “[...] O indivíduo criativo é uma pessoa que regularmente soluciona problemas, cria produtos ou define novas questões num domínio de uma maneira que inicialmente é considerada nova, mas que acaba sendo aceita num determinado ambiente cultural.” (GARDNER, 1996, p. 31).

Para o autor, uma atividade só é considerada criativa quando é aceita na cultura, concebendo assim a criatividade como advinda de um julgamento comunal ou cultural, ou seja, a partir do julgamento de uma determinada cultura é que se pode definir o que é criativo ou não. Portanto, “[...] nada é ou deixa de ser criativo em si mesmo ou por si mesmo. [...]” (GARDNER, 1996, p. 31).

Algumas pesquisas apontam a criatividade como um fenômeno complexo (MITJÀNS MARTINEZ, 2004, 2012; FLEITH, 2016) que envolve não só o indivíduo, mas aspectos históricos, culturais e ambientais que podem interferir no desenvolvimento de atitudes criativas. Assim, “[...] Criatividade se refere tanto à pessoa quanto a variáveis sociais, culturais, e históricas do ambiente no qual o indivíduo se encontra inserido. [...]” (FLEITH, 2016, p. 17).

Nesse enfoque, ser criativo não depende somente do sujeito, mas de suas condições de desenvolvimento enquanto ser social e cultural, imerso em um mundo que oferece as mais diversas condições, tanto favoráveis, quanto desfavoráveis à expansão da criatividade. Sobre essa vertente, podemos citar o pensamento de Souza e Alencar, quando enfatizam que “O ambiente mais propício à criatividade é aquele permeado de oportunidades e incentivo à expressão de novas ideias, pesquisa, reflexão e fortalecimento de atributos psicológicos que se associam à criatividade. [...]” (SOUZA; ALENCAR, 2006, p. 02).

Mozzer corrobora com esse ponto de vista ao defender que a “[...] A criatividade é muito mais do que uma habilidade racional interna, mas se constitui a partir de aspectos essenciais da vida subjetiva individual e social. [...]” (MOZZER, 2012, p. 254). Com isso, a discussão sobre criatividade vai além dos aspectos individuais do sujeito, ao considerar os fatores externos como relevantes na constituição das atitudes criativas.

Atualmente, os estudos da criatividade tem ganhado destaque ao se articular com as pesquisas sobre subjetividade, especialmente as elaboradas por Gonzalez Rey, que em

parceria com Mitjans Martinez tem produzido um trabalho significativo para a construção teórica da temática da criatividade. A partir dos pressupostos apresentados, Mitjans Martinez vem reelaborando sua conceituação de criatividade, definindo-a como

[...] uma forma de expressão da subjetividade, que se manifesta na produção de novidades em diferentes níveis e formas, em função da emergência de sentidos subjetivos e configurações subjetivas diversas, assim como da condição de sujeito da ação. [...] A criatividade aparece como a emergência em contexto de uma configuração complexa de recursos subjetivos, muitos dos quais tem sido constituídos ao longo da vida do indivíduo, em função dos contextos sociorrelacionais nos quais tem participado (MITJANS MARTINEZ, 2014, p. 71).

A autora acrescenta em outro estudo que a partir da teoria da subjetividade de Gonzalez Rey, a criatividade é entendida “[...] como um processo complexo da subjetividade humana, incluindo ambas as suas dimensões: individual e social.” (MITJANS MARTINEZ 2004, p. 83). Essa concepção leva a “[...] indissociabilidade entre criatividade e contexto sociocultural em que os indivíduos estão inseridos.” (MOMO; MARITNEZ, 2017, p. 06).

O enfoque da criatividade como processo subjetivo, que envolve não só fatores individuais, mas também sociais e culturais, tem respaldo na teoria histórico cultural, que traz a história, o contexto e as interações do indivíduo para o centro das discussões. Assim, “as características subjetivas que participam da expressão criativa do sujeito se constituem e se desenvolvem no decorrer de sua história de vida em função das relações que este estabelece em seus diferentes contextos sociais de ações e relações. [...]” (MITJANS MARTINEZ 2002, p. 191).

Sendo assim, na perspectiva da subjetividade, embasada em um marco histórico cultural “[...] a criatividade não é uma potencialidade com a qual se nasce, se não um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais de vida do sujeito. [...]” (MITJANS MARTINEZ, 2004, p. 85). Sendo portanto, o contexto social um dos fatores que determinará o grau de desenvolvimento da criatividade nos sujeitos que nele interagem.

AS CONCEPÇÕES DE CRIATIVIDADE NO PROGRAMA BALE

Buscamos aqui, compreender a expressão da criatividade como processo subjetivo numa perspectiva histórico-cultural proposta por Mitjans Martínez (1997, 2004). Tendo como objeto de estudo as concepções de criatividade dos participantes da pesquisa, que são os

integrantes do Programa de extensão BALE (Biblioteca ambulante e Literatura nas Escolas), desenvolvido na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, numa parceria entre os departamentos de Letras e Educação do *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM*, localizado na cidade de Pau dos Ferros-RN.

Nesse sentido, buscamos interpretar as falas dos participantes da pesquisa, que atuam ou atuaram no programa de extensão mencionado, como mediadores de leitura, empregando como principal estratégia a contação de história. Estes foram convidados a participar de forma voluntária da construção da investigação que compõe a tese de doutorado *Expressão criativa e subjetividade na contação de histórias no Programa BALE*. Salientamos no entanto, que para este trabalho, enfocamos somente o ponto de vista sobre criatividade, fazendo um recorte dos dados construídos.

As perguntas foram direcionadas aos partícipes, identificados no percurso do estudo através do código de identificação CH, que corresponde a “contador de história” acompanhado do número correspondente a posição da resposta no quadro de organização dos dados.¹ Dentre as indagações feitas, consta a seguinte: **Qual sua definição de criatividade e como ela ocorre no Programa BALE?** Veremos alguns trechos que revelam as concepções dos contadores de histórias acerca da criatividade.

Criatividade é algo que possibilita o sujeito imaginar, inventar e realizar algo novo e original, tentando chamar a atenção dos envolvidos de forma divertida. No BALE utilizamos a criatividade através do colorido das vestimentas, mas também da originalidade usada por cada um ao atuarem em suas atividades, seja no cantar de histórias, ou mesmo no incentivo, entrosamento com os livros e a literatura. (CH 02, QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2017).

Podemos observar na fala do contador de histórias 02, que sua concepção de criatividade se expressa como algo inerente à atuação dos integrantes no programa. Também aponta a emergência de um conceito pautado na noção de criatividade como algo novo, que pode chamar a atenção do público para a contação de histórias. O pensamento abordado na fala de CH 02 indica ainda uma conexão entre criatividade e imaginação, condizendo assim com pensamento de Vygotsky (2014), no qual sinaliza a imaginação como fundadora da atividade criativa.

¹ Os quadros com os dados do questionário na íntegra encontram-se na tese de doutorado já mencionada. Forma 24 pessoas que responderam livremente a 08 questões a respeito do Programa BALE e da experiência de vivenciar as atividades que o mesmo desenvolve.

Para Vygotsky (2014), é a imaginação que funda a criatividade numa intensa relação com a produção cultural, sendo também os atos imaginativo e criativo responsáveis pela organização cultural que o homem produziu ao longo do tempo. Os postulados do autor colocam a criatividade numa perspectiva histórico cultural, dando-lhe um lugar de destaque na fundação dos saberes desenvolvidos pelo homem enquanto sujeito social.

Assim, consideramos o Programa BALE como um espaço que possibilita ao indivíduo momentos significativo de expressão e configuração da criatividade como produto da ação do sujeito a partir das experiências vivenciadas no conjunto das atividades que envolvem o indivíduo enquanto participante de um grupo social significativo.

Nas falas das contadoras de histórias abaixo, podemos perceber que surgem elementos da criatividade como uma característica do sujeito em movimento.

Criatividade é uma característica do sujeito que inova em suas atividades, no Programa BALE a criatividade é um elemento importante para a realização das atividades, pois sempre buscamos inovar, e apresentar ao público algo atrativo, aperfeiçoando nossos talentos e construindo outros no decorrer dos encontros. (CH 03, QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2017).

A criatividade é a capacidade do ser humano de inventar, usar a inteligência e talento natos ou adquiridos, para inovar em qualquer campo, quer seja no artístico, ou em outros, e podemos afirmar que o BALE faz isso com perfeição, pois consegue criar e recriar diferentes histórias nas suas contações. (CH 04, QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2017).

Com base nas falas das contadoras 03 e 04, percebemos uma concepção de criatividade que envolve diversos sentidos subjetivos, como a ação do sujeito, a capacidade de inovação, o aperfeiçoamento e capacidade de criar e recriar como elementos que estão imbricados no processo de criatividade e seu desenvolvimento no âmbito do BALE.

Notamos ainda que as falas desvelam uma articulação de aspectos que envolvem a inteligência e o talento, não como características natas, mas como algo que pode se desenvolver a partir da interação presente nas atividades do programa BALE, as quais possibilitam a emergência de elementos importantes para a criatividade.

Ao mencionar a criatividade como a capacidade humana de inovar em qualquer campo, o pensamento da CH 04 vai ao encontro da concepção de criatividade abordada por Mitjans Martínez (2004), pois a autora defende a criatividade como um aspecto complexo da subjetividade humana, constituído a partir das condições culturais, sociais e históricas de uma sociedade.

Outra consideração importante na fala de CH 03 e CH 04, diz respeito à relação da criatividade com a capacidade de inovar, ou seja, ao mencionar a necessidade de inovar nas atividades propagadas no BALE, abordam a criatividade como caminho para a inovação. Essa abordagem comunga com os estudos de Torre (2005), no qual traz a criatividade e a inovação como palavras agregadas no processo de crescimento pessoal e social. O autor considera ainda a criatividade como um ato transformador.

Desse ponto de vista, ao possibilitar os processos de criação e recriação, o programa BALE oportuniza o desenvolvimento do processo criativo nas pessoas que dele participam, pois como afirmou a CH 04, o BALE permite criar e recriar na contação de histórias, o que mostra uma grande relevância deste espaço social como um facilitador da emergência da criatividade. Essa perspectiva condiz com o estudo de Fleith (2011), segundo o qual o processo criativo envolve preparação, aprendizagens, oportunidades e experiências ricas e diversificadas, como as que são realizadas no BALE.

CONCLUSÃO

Em termos conclusivos podemos alegar a partir dos estudos realizados que a criatividade apresenta-se como um objeto de estudo caracterizado pelos principais estudiosos como complexo e amplo, que para ser investigado é preciso levar em conta não só os aspectos pessoais que estariam envolvidos no processo criativo, mas toda uma conjuntura histórica e social, que estão implicados no desenvolvimento de atitudes criativas.

Ao analisarmos as falas das participantes da pesquisa percebemos que as mesmas concebem a criatividade como algo presente no contexto do programam BALE. Além disso, consideram a criatividade como um processo que envolve, entre outros aspectos, a imaginação, a inteligência e a capacidade de criar e recriar.

Numa conclusão provisória, podemos dizer que a concepção de criatividade revelada pelos participantes da pesquisa é condizente com os estudos atuais da criatividade, pois partem de uma perspectiva de criatividade como um processo, desencadeada a partir das experiências vivenciadas pelo sujeito nos espaços sociais nos quais convive.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Pilar de. **A aprendizagem criativa em contextos não-formais: caracterização e processos subjetivos constitutivos**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

- BODEN, Margaret A. **Dimensões da criatividade**. Trad. Pedro Theobaldi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FLEITH, Denise de Souza. Desenvolvimento da criatividade no contexto educacional. In: AMARILHA, Marly. (org.) **Educação e leitura: desafios e criatividade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.
- _____, Denise de Souza. Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In: WECHSLER, Solange Muglia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. (Org.). **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2011
- GARDNER, Howard. **Mentes que criam: Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi**. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. **Revista Linhas Críticas**. Faculdade de Educação UnB, Brasília, DF, v. 8, n. 15, 2002.
- _____. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004.
- _____. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.
- _____. Um dos desafios da epistemologia qualitativa: a criatividade do pesquisador. In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria D. **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.
- MOMO, Mariangela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O trabalho pedagógico criativo na educação infantil diante da cultura da mídia e do consumo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33. 2017.
- MOZZER, Geisa Nunes de Souza. A relação entre literatura infantil e criatividade nos processos de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. (orgs.) **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012
- SOUZA, Maria Emília M. Gonzaga de; ALENCAR, Eunice Soriano de. O Curso de Pedagogia e Condições para o Desenvolvimento da Criatividade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 10, n. 01, 2006.
- TORRE, Saturnino de La. **Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal**. São Paulo: Madras, 2005.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (textos de Psicologia)

GENTE EFICIENTE: DERRUBANDO AS BARREIRAS DO AUTISMO

Silvana Braga Pereira

Pedagoga, especialista em Educação Especial, Programa Gente Eficiente – Prefeitura de Resende
tatavitor@yahoo.com.br

Zuleica de Souza Florentino

Psicopedagoga, especialista em Educação Especial; Programa Gente Eficiente – Prefeitura de Resende
zuleicaflorentino@yahoo.com.br

RESUMO

O Programa Gente Eficiente, tem como objetivo principal, oferecer atividades que promovam o desenvolvimento do deficiente exaltando suas potencialidades, respeitando suas limitações e dificuldades. A maior problemática encontrada é a falta de atendimento especializado aos autistas da Rede Municipal e profissionais capacitados para este fim. Este estudo pretende abordar o trabalho desenvolvido no Programa Gente Eficiente com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os distúrbios da linguagem deste com o objetivo de levar a reflexão sobre a possibilidade de se trabalhar este aluno num contexto diferenciado respeitando suas especificidades e obter resultados positivos com os mesmos. A pesquisa apresenta estudos de casos bem sucedidos com este público em específico salientando a contribuição da família e educadores, no sentido de aprimorar o desenvolvimento e a comunicação do autista. Ao propor esse panorama, buscou-se estimular a reflexão acerca de maior interação e inclusão do indivíduo autista no contexto escolar e social. Destacando o trabalho do educador que é principalmente possibilitar interações interpessoais desafiadoras que proporcionem o desenvolvimento das habilidades, principalmente a fala, que lhe permitirá a comunicação e, conseqüentemente, melhor inclusão na sociedade.

Palavras-chave: Autismo. Afetividade. Comunicação. Linguagem. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se propõe a discutir questões em torno do trabalho feito no Programa Gente Eficiente que recebe alunos diagnosticados com Transtorno Espectro Autismo, suas principais ações para o desenvolvimento deste de acordo com sua especificidade dando respostas educacionais as necessidades e fazendo a inclusão social deste indivíduo.

O ponto de partida foi o estabelecimento de uma visão realista deste aluno, avaliando sua capacidade cognitiva, seu processo de comunicação, interação social e comportamentos atípicos que a difere das crianças de sua idade.

O processo realizado desencadeou-se através de pesquisa bibliográfica, apresentações de estudos de casos, de trabalhos desenvolvidos por profissionais que atuam no Programa.

Destacando uma compreensão mais aprofundada da criança e das ferramentas de que o professor dispõe para lhe dar apoio. As adaptações feitas pelo educador levando-se em conta as características de personalidade próprias de seus alunos.

Os profissionais acreditam que oferecer oportunidades para o indivíduo autista observar ou interagir espontaneamente (mesmo que com limitações) com outros parece ser ainda a melhor estratégia.

A tendência da maioria desse público é de emergir em repetições, estereotípias, que tomam cada vez mais espaço e dificultam progressivamente seu contato com o mundo. Assim, o papel do professor é de compreender que é por meio do aprendizado que o indivíduo pode adquirir consciência do mundo e dele próprio, sendo este aprendizado uma via ao desenvolvimento da comunicação.

As vivências no Gente Eficiente preconiza ações que valorizam o convívio social, o lúdico, de forma estruturada e dirigida para que, por meio dessa experiência os autistas possam, aos poucos, estabelecer relações com o outro que resultem no desejo de repetir experiências cujos resultados lhe tenham sido agradáveis e que não teriam tido por iniciativa própria.

O professor deve através de suas ações fazer com que ele possa discriminar gradativamente, e com clareza os gostos dos atendidos. Para isso, os estímulos oferecidos inicialmente devem ser estritamente os envolvidos no jogo ou atividade.

É preciso que a equipe sempre tenha em mente que o indivíduo autista adquire independência geralmente por meio do aprendizado ou da possibilidade de ter um apoio para sempre buscar orientações. Quando está na primeira infância, os pais e professores são as referências.

Sempre visamos o sistema de comunicação individualizado que é o meio de inserção do autista na vida social e de aquisição de comportamentos que levam à independência. É claro que este desenvolvimento dependerá de seu potencial, mas também do apoio que recebe para compreender e interagir com o mundo.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O Autismo foi definido por Leo Kanner (médico austríaco, residente em Baltimore, nos EUA), em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso

da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino (PERISSINOTO, 2003).

Em 1944, Hans Asperger (pediatra austríaco) propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. O autor utilizou a descrição de alguns casos clínicos, caracterizando a história familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho nos testes de inteligência, além de enfatizar a preocupação com a abordagem educacional destes indivíduos (PERISSINOTO, 2003).

Foi no início dos anos 60, com a Medical Research Council's Developmental Psychology Unit, que tiveram início importantes estudos dos quais resultaram importantes contribuições (PERISSINOTO, 2003).

Segundo o **DSM-IV-TR (2002)**, os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos que definem estas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo.

São considerados Transtornos Globais do Desenvolvimento:

- Transtorno Autista
- Transtorno de Rett
- Transtorno de Asperger
- Transtorno Desintegrativo da Infância
- Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (DSM-IV-TR, 2002).

Os estudiosos de Transtorno Autista apontam a existência do que Wing (1979) caracterizou com tríade do Autismo, um conjunto de dificuldades na comunicação, na interação social e uso da imaginação presente no indivíduo com autismo, e que tem como principal consequência à dificuldade no desenvolvimento global do sujeito.

O ponto de partida é a chamada tríade de dificuldades (Wing, 1979) comunicação, interação social e uso da imaginação presentes na criança com autismo, e tem como principal

consequência: maior facilidade de relacionamento com o universo concreto do que com o de ideias abstratas. O autista precisa que lhe seja ensinado quase tudo que uma criança típica aprende prontamente por meio da observação e da experiência.

A inserção dessas crianças desde as creches deve ser cuidadosamente planejada porque:

- a criança tem problemas de interação social que não se resolvem simplesmente por estar cercada de outras crianças;
- não aprende por exploração do ambiente ou por observação voluntária, e o tempo é um elemento crucial e irreversível (WING, 1979).

As possibilidades de desenvolvimento são distintas para cada um. Os recursos e as limitantes do trabalho são as dificuldades da criança e as impossibilidades da própria escola.

É importante tentar utilizar todos os recursos disponíveis de modo a maximizar o apoio ao desenvolvimento de cada criança.

É preciso ter em mente, que estamos este espaço de ludicidade deve ser próprio para este fim facilitando o estabelecimento de rotinas diárias e as necessidades dos próprios profissionais envolvidos. Conduzindo sempre com cuidado para que seu interesse não conflite com o dos profissionais que irá auxiliá-lo.

Ensinar rotinas e regras na família contribui para orientar a inclusão em distintos espaços sociais. Isto porque cada espaço social possui regras e normas próprias. Todavia, as rotinas precisam ser quebradas quando fomentam atitudes prejudiciais. Ao mesmo tempo em que é importante mantê-las, é importante também mudá-las, pois as mudanças fazem parte da vida cotidiana (CUNHA, 2013, p. 29).

A criança é afetada em uma tríade de comprometimentos acarretando prejuízos na comunicação, interação social e no uso da imaginação. Esses afetam diretamente a relação dela com o outro, objetos que cercam levando a atipias no comportamento.

A tendência da maioria delas é de emergir em repetições infundáveis (estereotípias), que tomam cada vez mais espaço e dificultam progressivamente seu contato com o mundo e, portanto, seu aprendizado.

O professor deve ter consciência de seu papel, compreendendo que é por meio do aprendizado que o indivíduo pode adquirir consciência do mundo e dele próprio, e que esse aprendizado passa pelo desenvolvimento da comunicação.

A proposta do lúdico deve ser oferecida à criança inicialmente de forma estruturada e dirigida para que, assim ela possa, aos poucos, estabelecer relações de causa e consequência

que resultem no desejo de repetir experiências cujos resultados lhe tenham sido agradáveis e que não teriam tido por iniciativa própria.

O foco do trabalho efetivo no Programa Gente Eficiente é de:

- estímulos essencialmente necessários no ambiente para não confundir ou irritar o aluno, tudo dentro deste espaço deve ter organização e sentido;
- brincadeiras dirigidas que favoreçam a interação e socialização tirando a criança de seu distanciamento levando-a ao aprendizado.

Considerando o desenvolvimento da aprendizagem como fator importante para o indivíduo, deve ser lembrado que atividades lúdicas devem ser direcionadas para não gerar angústia no autista que necessita de uma rotina, ou seja, atos e objetos que já está acostumado a conviver, porém como é de grande importância tal novidade para o melhor desenvolvimento do seu comportamento diante das situações e superação das dificuldades.

Diante daquilo que se apresenta a um autista como novidade, mesmo sendo indiscutivelmente necessário para sua aprendizagem, é preciso ter cautela. O que é novo pode lhe gerar angústia e repulsa, por não compreender o motivo de tal imposição, pois tem uma síndrome comprometedora de sua função simbólica, agravante de alterações em sua comunicação (ORRÚ, 2007, p. 37).

Dessa forma, precisamos trabalhar com rotina para que esse aluno consiga se ajustar e autorregular, porém tendo a consciência de sempre que possível e necessário, fazermos mudanças nas mesmas, para que o indivíduo se acostume as mudanças que ocorrem em sua vida cotidiana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho foi iniciado respeitando as especificidades características, ritmo de cada aluno. Sempre destacando suas potencialidades, objetivando a integração de forma cuidadosa amenizando assim a segregação deste indivíduo.

Alguns alunos chegaram a ser atendidos em horário totalmente diferenciado dos demais, com atividades estruturadas, sequência e rotinas fixas (que já deviam estar organizadas na sala antes de sua chegada), durante um ano e meio mais ou menos.

Estas rotinas só conseguiam ser mudadas a cada dois meses sem quebrar totalmente sua sequência e costume, substituindo uma atividade por vez e ainda assim, causando desestabilidade emocional e comportamental nesse aluno.

No caso específico de uma aluna, que teve que frequentar o Programa num horário antes do início das atividades com os outros alunos, esta rotina teve que ser mudada com muito cuidado para não desestabilizá-la.

Suas atividades inicialmente eram: trabalhar com um quebra cabeça (sempre o mesmo), jogos no estilo onde está Wally, material estruturado com as mesmas figuras e palavras e sempre ao som do CD Equilíbrio distante de Renato Russo. Após mais ou menos seis meses, foi introduzido o computador em sua rotina, com jogos da memória e percepção visual, trocando também a música de fundo por outras bandas como Capital Inicial e Barão Vermelho. Também foi possível trocar algumas atividades por jogos de tabuleiro acrescentando novas palavras. O próximo passo foi trocar o quebra cabeça por outro com um número maior de peças (porém com o mesmo personagem). Outro fator positivo foi criar vínculos com a aluna e aumentar o tempo de atendimento de 40 minutos para 1h40m.

Após mais ou menos dois anos fazendo este acompanhamento estruturado, esta aluna começou a frequentar o Programa no mesmo horário que os demais. As atividades começaram a ser bem diversificadas e ela já conseguia permanecer por um período de 4 horas com intervalos para lanche e banheiro.

A partir de dois anos e meio no Programa foi inserido atividades de matemática, utilizando jogos variados sem que seja necessária uma sequência prévia, participando das aulas de dança, teatro, informática, permanecendo no Programa em período integral, além de participar das ações extracurriculares como: cinema, shopping, festas entre outras sem se desorganizar emocionalmente.

Sua família em particular sua mãe, era muito relutante com relação a qualquer tipo de abordagem. Não confiava nos profissionais e durante o primeiro ano de atendimento insistia em ficar dentro da sala. Houve um trabalho de convencimento com ela para que depois de alguns meses, aguardasse sua filha do lado de fora. Conforme a aluna foi apresentando resultados positivos à confiança da mãe foi aumentando. Hoje ela deixa a filha às 8h da manhã e busca às 16h, duas vezes por semana.

A aluna fica muito bem sem a presença materna, se junta com as outras meninas e explora todos os ambientes, participa das oficinas, aceita carinho e beijo das colegas que penteiam seus cabelos, pintam suas unhas, enfim está totalmente inserida no contexto do Programa.

Ela ainda tem atividades fora do Programa como: aula de piano e canto, equoterapia e terapia ocupacional. Hoje se alimenta adequadamente, pois, quando iniciamos o trabalho era muito seletiva e alimentava-se preferencialmente de coisas líquidas. Vai ao supermercado,

viaja com a família, aceita contato físico, mesmo vindo de pessoas que não conhece, não grita ou chora quando se frustra ou vê sua rotina alterada.

Outro aluno com autismo nível três exigiu de nós um trabalho totalmente diferenciado, pois necessitava de autorregulação e controle da autoagressão e heteroagressão.

O trabalho inicial foi em uma sala pequena sem estímulos visuais, apenas com mesas e cadeiras e afastada de barulhos. Permanecemos neste ambiente por mais ou menos dois anos focando nosso trabalho em estímulos comportamentais, utilizando músicas instrumentais para bebês (Beatles, Coldplay, e Bob Marley), jogos de tecido e enfatizando o tempo todos os reforços positivos “bater não, carinho, amigo, entre outros”.

Depois deste período, houve uma maturação por parte do aluno, que já conseguia permanecer sentado por algum tempo, e, por conseguinte, introduzimos jogos de madeira em peças grandes e músicas infantis como o sapo não lava o pé, minhoca, os dedinhos, dona aranha entre outras, bem como realizar atividades com cola, papel, barbante, massinha e giz de cera, sem que os colocasse na boca.

Após dois anos e meio de trabalho efetivo, o aluno está inserido na sala de recursos de uma escola da rede frequentando junto com um grupo de amigos sem se irritar, agredi-los e se auto agredir. Participa de atividades socioculturais promovidas pelo Programa, como passeios a museus, parques e festas de fim de ano sem que estas tragam a ele prejuízos comportamentais e/ou afetivos. Teve seu tempo de atendimento ampliado de 40 minutos para 1h e 30 min, de efetivo trabalho, duas vezes por semana.

Sua relação de afetividade com a professora se estreitou, assim como com os colegas e familiares, está carinhoso com todos e gosta muito de receber carinhos. Seu vocabulário foi ampliado e consegue expressar seus sentimentos e desejos, conseguindo dizer que quer água, ir para casa, cita o nome da professora com quem quer estar e a música que quer cantar, sabe pontuar onde está doendo e está conseguindo estabelecer uma comunicação bem clara com todos.

Sua festa de aniversário foi realizada na escola, na sala de recursos e ele demonstrou grande alegria e prazer em ver os amigos cantando parabéns e pela primeira vez segundo relatos de sua mãe, eles conseguiram festejar em casa e contar não só com a presença de familiares, mas de seus amigos da escola. Durante a festividade segundo ela, o aluno se divertiu muito, comeu, brincou com os amigos sem qualquer alteração de humor ou comportamental.

Todo este trabalho é realizado primeiramente estabelecendo vínculos entre a professora e seu (ua) aluno (a), os reforços são sempre positivos, com a utilização de palavras

de incentivo, comandos específicos e diretos. Buscando sempre estabelecer uma comunicação efetiva entre os envolvidos. Não há premiação para a ação correta como balas, doces, brinquedos. O aluno faz o que lhe dá prazer e por isso é sempre estimulado com “muito bem, parabéns, tá lindo, entre outras”.

Ao introduzir uma nova atividade, o aluno precisa aprender a lidar com a frustração, pois não gosta de mudar sua rotina. O professor precisa a todo instante incentivá-lo para que ele insista em fazer, pelo menos experimentar.

Sendo assim, fica clara a importância deste profissional que tem que se dedicar e fazer um planejamento exclusivo para cada aluno, respeitando suas especificidades e exaltando suas potencialidades.

Sua mãe é extremamente grata ao trabalho que é desenvolvido com ele aqui no Programa, reconhece seus avanços e ajuda muito nestes estímulos.

Foi recentemente inserido na Equoterapia, fonoaudióloga e Terapeuta Ocupacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações feitas sobre a aquisição da autonomia do autista mostram, também, um aspecto importante desse processo que está ligado ao papel do adulto e, principalmente, do educador: possibilitar, interações interpessoais desafiadoras que lhe proporcionem o desenvolvimento de suas capacidades, principalmente o da linguagem, que lhe permitirá a comunicação e, conseqüentemente, melhor integração social.

Com o trabalho realizado, pode-se observar que o papel do professor que equivale ao de um intérprete, fazendo a conexão entre duas culturas diferentes. Esse professor deve compreender seu aluno, localizar seus pontos fortes, identificar seus déficits e encontrar os meios facilitadores para ajudá-lo no processo de adaptação e aprendizado.

Destacando o trabalho realizado com uma aluna com autismo identificando algumas características marcantes desse quadro, compreendendo o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, reconhecendo que o mesmo é distinto em cada indivíduo.

E, que maneiras lúdicas de ensinar trazem um grande retorno por parte dos alunos, observando o seu desenvolvimento de linguagem e qual a sua importância, e como deve ser introduzido este aspecto em sua vida.

Quando se consegue dissociar o aluno do indivíduo autista, ou seja, enxergá-lo como uma pessoa com desejos e potencialidades. Proporcionando a ele e sua família novas

experiências e vivências se torna muito gratificante ver o crescimento e o ganho de qualidade de vida para esta pessoa.

O autista não pode viver em uma bolha, isolado de tudo e de todos. É importante sempre que possível promover sua interação, respeitando suas condições e limites. Vale ressaltar que quando conseguimos inserir esse aluno nas esferas sociais significa também inclusão da família já que esta na maioria das vezes se vê e se faz tão excluída quanto seus (as) filhos (as).

Para que este trabalho seja efetivo, é preciso que a família acredite nas ações desenvolvidas e caminhe junto com a instituição apostando principalmente no potencial de seu filho.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- BAPTISTA, Claudio R. e BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto alegre: Artmed, 2002.
- CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 2 ed. RJ: Wak Editora, 2013.
- MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: WAK, 2007.
- PERISSINOTO, Jacy. **Conhecimentos essenciais para atender bem as crianças com autismo**. São José dos Campos: Pulso Editora, 2003.
- RESENDE, **Programa Gente Eficiente: Regimento Interno**, Prefeitura Municipal de Resende, 2016.
- WING, L., & Gould, J. **Deficiências graves de interação social e anormalidades associadas em crianças**. Epidemiologia e classificação. Journal of Autism e transtornos do desenvolvimento, 1979.

INTEGRAÇÃO DA PESSOA COM CEGUEIRA ATRAVÉS DE SUAS POTENCIALIDADES

Fabiane Soares da Silva
Pedagoga, especialista em Deficiência Visual;
Programa Gente Eficiente – Prefeitura de Resende
fabiane_ssilva@yahoo.com.br

Zuleica de Souza Florentino
Psicopedagoga, especialista em Educação Especial;
Programa Gente Eficiente – Prefeitura de Resende
zuleicaflorentino@yahoo.com.br

RESUMO

O Programa Gente Eficiente, Resende-RJ, tem como objetivo principal, oferecer atividades que promovam o desenvolvimento da pessoa com deficiência exaltando suas potencialidades, respeitando suas limitações e dificuldades. A problemática central deste estudo surge a partir do aceite de 14 cegos com terminalidade definida pela rede municipal. A integração ao Programa foi feita por oficinas com o ensino de Braille, orientação e mobilidade (OM), aulas de artesanato, atividades sócio culturais entre outras propostas de acordo com o perfil e interesse de cada um. Como procedimento metodológico, foi realizada adaptação do espaço para acessibilidade e capacitação de profissionais para atendimento deste público. Em 2018 iniciaram-se os trabalhos com 11 pessoas cegas e 03 deficientes visuais, formando um grupo heterogêneo, com senhoras acima de 65 anos, participantes entre 40 e 50 anos, um jovem de 19 anos. As ações realizadas tornaram acessíveis a leitura e escrita do código Braille, a operacionalização do computador com a utilização do sistema DOSVOX, a produção de peças artesanais para exposição e venda gerando recursos para manutenção da própria oficina, entre outros ganhos significativos quanto a tentativas de inserção no mercado de trabalho. Como resultados pretende-se ampliar o conhecimento dos alunos realizando sua conexão com mundo através do Braille, promover a independência e autonomia para realização de atividades de vida prática, despertar o interesse por cultura e arte, além de estimular habilidades sensoriais que facilitem a releitura do que representa a vida em sociedade atualmente. Acredita-se que dessa forma possamos colaborar para evidenciar as potencialidades desses deficientes resgatando autoestima e capacidades.

Palavras-chave: Deficientes visuais. Potencialidades. Ampliação de conhecimento. Conexão com mundo. Vida em sociedade.

INTRODUÇÃO

Uma sociedade inclusiva, com valores de igualdade e oportunidades para todos, pode parecer um raciocínio utópico, mas é fundamental pensar dessa maneira a fim de possibilitar a pessoa com deficiência visual o direito a uma vida participativa.

O presente estudo mostrará a partir de um breve histórico que a humanidade preconiza a ideia de deficientes visuais serem considerados inúteis, inferiores, sem capacidade de aprender.

Com o avançar dos séculos, as publicações também nos apontam diversas particularidades e diferentes formas de como cada sociedade histórica percebe este tipo de deficiência.

É essencial que a sociedade perceba que o cego apesar de não enxergar, possui capacidades, necessidades e oportunidades como qualquer outro indivíduo. O fator deficiência não pode ser considerado incapacitante para qualquer faixa etária. Recursos, estímulos e possibilidades são mecanismos primordiais no trato de qualquer deficiência.

Pretende-se com este artigo colocar algumas dificuldades encontradas pelo deficiente visual no convívio em sociedade, destacando seu ingresso na escola regular, suas necessidades de adaptação ao longo da vida.

Os argumentos colocados no corpo deste estudo foram embasados teoricamente por autores e especialistas no assunto, a partir de uma linguagem de fácil entendimento, ressaltando questões que incluem o conhecimento sobre cegueira, raízes históricas da deficiência, a linguagem do preconceito, o método Braille e a trajetória para inclusão do deficiente visual na escola e sociedade como compromisso político social.

O processo realizado desencadeou-se através de pesquisa bibliográfica, por meio de levantamento analítico, consulta a artigos na internet, além de descrição e relatos da prática aplicada aos 14 deficientes visuais inscritos no Programa Gente Eficiente.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O Sistema Braille é a via de comunicação e acesso à construção do conhecimento. Os deficientes visuais se conectaram ao mundo a partir da leitura e escrita desse código é Sistema Universal de Leitura Tátil e Escrita, inventado na França em 1825, por Louis Braille, um jovem cego.

Louis Braille inspirou-se no sistema de comunicação Barbier, denominado escrita noturna, pois era composto da combinação de doze pontos que serviam para a transmissão de mensagens escritas durante a noite, nos acampamentos de guerra.

Braille reduziu seu sistema para seis pontos em relevo, colocados verticalmente no espaço em duas colunas de três pontos, denominados como celas (ou células), assim organizados: os seis pontos formam sessenta e três combinações diferentes, as quais representam as letras do alfabeto, as vogais acentuadas, os sinais de pontuação, os numerais, os símbolos matemáticos, químicos e as notas musicais.

Para uma leitura rápida e eficiente, os pontos em relevo devem ser precisos, com caracteres bem delineados, com dimensão adequada às pontas dos dedos, permitindo boa identificação e discriminação dos símbolos Braille. Esse sistema de percepção tátil possui várias peculiaridades, sua apresentação, movimentos de leitura e escrita diferenciados, podendo ser produzido de várias maneiras entre elas destacam-se as mais utilizadas:

O primeiro instrumento de escrita utilizado por pessoas cegas é a reglete e o punção (espécie de lápis) para escrever o Braille. Esse material está obsoleto e os cegos desta geração nem conhecem mais.

Mais rápida prática e fácil é a máquina de datilografia Braille, que é constituída basicamente por seis teclas, correspondentes aos pontos da cela braille. São três teclas do lado direito e três do lado esquerdo. O toque simultâneo das teclas produz a combinação dos pontos em relevo, correspondendo ao símbolo elaborado.

O braille produzido por meio da máquina Perkins Braille ou de impressoras Braille de última geração tecnológica é de ótima qualidade de impressão (disponível em <blog.brasilacademico.com>. Acessado em outubro de 2018).

A primeira máquina braille foi desenvolvida pelo professor David Abraham em 1939, nos EUA, tendo sido fabricada em 1946 pela Perkins Scholl for the Blind, em Massachusetts.

Outro equipamento em auxílio ao deficiente visual é o Soroban que surgiu na Grécia, por volta do século III A.C foi difundido por todo o Império Romano, Mesopotâmia, Índia, e Egito. Sua função é fazer cálculos, despertar o raciocínio lógico matemático, memória e atenção. Atualmente, é muito utilizado no Japão, na China e na Rússia por todos os escolares. No Brasil, existem discussões metodológicas para uso do Soroban na escola regular, no entanto, se tornou efetivamente aplicado no âmbito da educação especial (BRASIL, 2006).

O Soroban permite ao deficiente visual desenvolver a concentração, atenção, memorização, coordenação motora e cálculo mental, principalmente porque o praticante é responsável pelos cálculos, não o instrumento. Essa prática possibilita realizar cálculos em meio concreto, aumentando a compreensão dos procedimentos envolvidos exercitando a mente.

A utilização da mão será o canal principal para a assimilação e compreensão do mundo; para isso o deficiente visual necessita desenvolver sua autonomia, oportunizada pela possibilidade de descolar-se, orientar-se, vivenciar as experiências, fazer coisas e realizar descobertas com o próprio corpo.

A experiência concreta é importante desde os estágios iniciais do desenvolvimento humano e servirá para que o deficiente visual alcance níveis abstratos de pensamento e essas

experiências podem ser estimuladas através da ludicidade, jogos simbólicos e brincadeiras (BRUNO, 1997).

Para Bruno (1997), deve-se considerar que o sentido visual é responsável pelo comando, antecipação e coordenação dos esquemas de assimilação. O olho guia a mão. A visão rege a apreensão e aumenta a atividade da mão, e esta coordenação se estabelece pela ação na presença do objeto no campo visual.

O deficiente visual pode ser ajudado a partir de experiências significativas e de pessoas que repassem informações adequadas. Recursos para distinção de perto e longe podem ser utilizados desde as séries iniciais como instrumentos medidores e facilitadores do processo de aprendizagem. As atividades lúdicas realizadas de forma descontraída favorecem a leitura de mundo ao deficiente visual, assim como a literatura, jogos pedagógicos, pesquisa do meio, atividades artísticas e esportivas, entre outras que favoreçam ampliar suas experiências, aprendizagem e aquisição de conhecimento.

É importante que os profissionais da educação não se prendam a técnicas mecanicistas de treinamento do olho e associações de imagens – as quais o aluno quase sempre autoriza – sem, contudo priorizar a construção do real pela ação do aluno em atividades contextualizadas. O processo de formação de conceitos pelo estabelecimento de semelhanças, diferenças e de relações topológicas, especiais e temporais e o desenvolvimento do pensamento físico e lógico – matemático são fundamentais para o avanço do aluno na aprendizagem da leitura e escrita.

Nas perdas visuais significativas, o desempenho para leitura fica bastante comprometido, mas os deficientes podem se beneficiar com recursos de magnificação eletrônica. Em sua falta, o computador na sala de aula pode beneficiar muito o processo de leitura e escrita o deficiente com baixa visão e dificuldade motora. Nas perdas visuais profundas, estes poderão se beneficiar dos sistemas de magnificações por vídeo para leituras de palavras, e recomenda-se o sistema Braille para leituras extensas.

Além das magnificações, pessoas com alterações vítreas, retinas, musculares, de nervo óptico e glaucoma, podem necessitar de modificação dos materiais e iluminação ambiente no sentido de potencializar os contrastes, evitando o ofuscamento e de dificuldades de adaptação à iluminação.

Essas questões são fundamentais para uma boa resolução visual, conforto e diminuição do estresse na leitura, devendo ser analisadas particularmente com cada aluno, independentemente da patologia ou nível de função visual.

Para esses indivíduos, o cuidado com a iluminação ambiente na sala de aula é fundamental. Uma cortina na sala pode ajudar a leitura e cópia do quadro, uma lâmpada de iluminação fria indireta na mesa do aluno pode auxiliar no processo de leitura e escrita.

Os deficientes com alterações maculares importante, na retinopatia, nos glaucomas severos, nas alterações neurológicas, geralmente a sensibilidade aos contrastes está alterada, influenciando na percepção de detalhes, reconhecimento de símbolos e leituras. Torna-se, muitas vezes, o aumento do contraste mais necessário do que a ampliação, principalmente nos casos de escotomas ou campo visual alterado. O professor deve evitar o fetiche metodológico da ampliação de texto, para que o aluno tenha oportunidade de desenvolver todo seu potencial visual.

A utilização de mobiliário adequado como mesa de tampo removível ou porta texto para atividade de leitura podem ajudar o aluno no desempenho das atividades pedagógicas.

Quando se fala em incluir um deficiente visual ou o cego na escola, não significa apenas matricular esse aluno e pensar que o problema está resolvido, pois dessa maneira o que se fez foi à inclusão física do aluno na escola. *A luta pelo acesso aos direitos é uma constância no cotidiano dos deficientes* (ROCHA, 1987, p. 208).

A verdadeira inclusão implica na preocupação com o bem estar do deficiente visual. Ao ser inserido em uma sociedade, ainda é visto como uma pessoa que possui uma falta, enquanto deveria ser visto como uma pessoa em busca de sua cidadania, que luta pelos seus direitos.

A educação inclusiva é um direito que os alunos com necessidades educativas especiais têm que ter acesso, referendada pela Declaração de Salamanca de 1994, onde os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial justificam a sua importância.

O que se espera, ao falar em inclusão, é um compromisso por parte da escola, da sociedade, da família e do governo. De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), em seu artigo 59 define que:

Os sistemas assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em nos tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

- IV – educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LDB 9394/96).

A deficiência visual impõe restrições à capacidade de movimento livre, seguro e a confiante do indivíduo no ambiente, o que pode constituir uma de suas limitações, até mesmo para sua interação no setor educacional.

O professor deve saber que a deficiência visual interfere na evolução do conhecimento do próprio corpo, do corpo dos outros e na inter-relação entre as coisas e as pessoas no ambiente, e que a aprendizagem por meio da imitação desaparece, ou diminui (baixa-visão), o que se faz necessário o ensino do “como fazer”, por meio de mediações, para o deficiente visual.

O professor também deve encorajar a pessoa com deficiência visual, como as demais, a participar de atividades que envolvam o reconhecimento do espaço, desvio de obstáculos, explorando seu entorno. Tais desafios irão proporcionar maior segurança para quando encontrar obstáculos em seu caminho e, conseqüentemente, irão favorecer sua autoconfiança e ajudá-la a ser decisiva e independente. O indivíduo precisa sentir-se seguro para passar ao nível cognitivo mais elevado.

O preparo para a conquista de sua independência na escola começa desde seu primeiro dia de vida. O professor tem o papel de mediar este caminho, situando-o no espaço escolar e da sala de aula. Quando a pessoa tem baixa visão, o professor deverá procurar descobrir como ela vê e ajudá-la a utilizar essa visão da melhor forma possível.

É na educação que o deficiente poderá ter as mesmas oportunidades que as demais e, talvez, o primeiro e único momento de aprender e conviver em grupo, realizando trocas de experiências em igualdade de condições.

RESULTADOS ALCANÇADOS

No Programa Gente Eficiente não tinha em seu quadro alunos, pessoas com deficiência visual. No ano de 2017 fomos procurados pelo Centro Especializado de Deficientes Visuais de Resende (CEDEVIR) para nos propor um trabalho com os cegos desta Instituição que segundo eles não tinham muita motivação para aprender, uma vez que estavam

acima dos 40 anos e apresentavam dificuldades. Eles perderam a visão ao longo da vida, por inúmeros motivos e segundo a instituição já não havia mais nada para fazer com o grupo.

Diante do desafio, nos propusemos a preparar o local para recebê-los, no que diz respeito à acessibilidade, ensino do Braille, e participação nas demais oficinas que o Programa oferece.

Nossa professora se matriculou num curso de Pós Graduação em Deficiência Visual, fez treinamento no CEDEVIR, e em fevereiro de 2018 iniciamos os trabalhos com um grupo de 11 pessoas com cegueira e 03 deficientes visuais.

Este grupo é bem heterogêneo, composto de senhoras acima de 65 anos, pessoas entre 40 e 50 anos, um jovem de 19 anos e outro com 36 anos. Existem ainda alguns participantes com déficit cognitivo.

A partir do trabalho desenvolvido foi-se percebendo o caminhar de cada participante do grupo. Havia uma grande diversidade de interesses. Uns pretendem se preparar para retornar ao mercado de trabalho, outros querem apenas um espaço de convivência onde possam ter atividades sociais, recreativas e de lazer, pois, dizem estar com muita idade para aprender algo novo. Tem ainda, aqueles que não tinham noção de que poderiam ser capazes de conhecer e experimentar com êxito uma nova proposta.

O Programa oferece oficinas de artesanato, informática, dança, teatro, xadrez, educação ambiental, atividades físicas, recreativas, iniciação a musicalização e percussão. As oficinas pelas quais eles optaram para participar foram: artesanato, ensino do Braille, informática, psicomotricidade, orientação e mobilidade.

Com os resultados obtidos alguns alunos já estão dominando o Braille e trabalhando com o sistema DOSVOX com bastante desenvoltura. Caminham no entorno da instituição explorando o espaço, se orientam corretamente para atravessar a rua, utilizando os códigos de autoproteção, reconhecimento e rastreamento. As senhoras se destacam no artesanato e em produções com habilidades manuais e ainda estão dentro dos seus ritmos aprendendo o Braille.

Mesmo os dois alunos que apresentam déficit cognitivo, já conseguem dominar alguns procedimentos iniciais do aprendizado do Braille. Para eles, tudo é proposto com ampliação e muita ludicidade a fim de despertar o interesse e mostrar a capacidade deles em aprender a solucionar pequenos desafios.

Este trabalho, além de outros que são desenvolvidos no Programa, vem reafirmar para a equipe que pessoas com necessidades educacionais especiais são tão capazes de aprender e adquirir novos conhecimentos quanto às demais.

Também ficou explícito que apesar dos obstáculos encontrados para a promoção das políticas de inclusão, é possível ainda superar expectativas. Porém, é necessário que esse processo (de inclusão) se torne mais abrangente, e que nossos representantes governamentais não só demonstrem interesse em ampliar o atendimento educacional, mas, também, destinem maiores quantidades de verbas para a efetivação dessas políticas, pois somente dessa maneira, as instituições poderão estar munidas de recursos pedagógicos e de docentes com formação profissional adequada, capacitados de fato para oferecer uma educação de qualidade a todo e qualquer aluno, com necessidades educacionais especiais ou não, que ingressarem no sistema educacional.

Incluir exige uma ação em conjunto de todos os envolvidos no processo educacional, novas posturas e muita reflexão sobre a prática educativa, a fim de promover a aprendizagem de todos os envolvidos. Devendo-se, reconhecer que as dificuldades e avanços dos alunos com necessidades educacionais especiais não dependerão somente deles, mas, principalmente da maneira que a educação e acesso ao conhecimento são transmitidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento da inclusão social vem, desde a década de 80, defendendo, simultaneamente, os princípios de direito à igualdade e à diferença nos contextos educacionais, visando eliminar os processos de preconceitos, discriminação e estereótipos produzidos no interior das instituições educacionais.

A educação inclusiva pode desempenhar importante papel de transformação cultural em relação à deficiência visual, principalmente no que diz respeito à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos às pessoas cegas e de baixa visão nos diferentes momentos históricos.

Com relação ao entrosamento entre alunos com cegueira e demais deficientes do Programa, conclui-se que é uma relação que se constrói no dia-a-dia sem maiores obstáculos, por parte dos mesmos. Eles têm condições de conviver com os demais, se sentir parte deste grupo, ficando a sua deficiência para segundo plano. Não se sentindo excluída do sistema, é óbvio que para cada deficiência deve existir uma estrutura por trás para permitir a este atendido um bom convívio com os colegas e que possa dentro das suas limitações adquirirem conhecimento.

Os profissionais, antes de receberem os deficientes visuais foram preparados para utilizar ou adaptar satisfatoriamente, materiais que possam auxiliá-los. Como também

necessitam doar-se para lidar com situações relativas dessa especialidade no momento necessário.

Não é apenas com palestras aludindo a validade da inclusão, que se preparam profissionais para uma tarefa como essa. É preciso bem mais que isso para que se consigam profissionais capacitados que possam atender com competência, os deficientes visuais.

Assim, cabe ao poder público investir mais em estrutura física e de pessoal para atender a demanda.

Portanto, os preconceitos devem ser derrubados, primeiramente pela sociedade e até mesmos pelos pais que muitas vezes escondem seus filhos achando que deixando eles em casa ou frequentando escolas especiais estará fazendo um bem a eles. Cabe a cada um de nós fazermos a nossa parte para permitir uma sociedade mais inclusiva.

Os profissionais do Programa Gente Eficiente acreditam na inclusão como ela deve ser realmente feita destacando sempre as potencialidades de cada indivíduo fazendo com que eles se sintam mais empoderados e respeitados, colaborando desta forma para que a sociedade se torne menos exclusiva e preconceituosa.

REFERÊNCIAS

- A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – **Sobre princípios, política e Prática em Educação Especial – Procedimentos – Padrões das Nações Unidas para a equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências**, A /RES / 48/96, Resoluções das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Disponível em www.regra.net/
- BAPTISTA, José Antônio Lages Salgado. **A invenção do Braille e a sua Importância na Vida dos Cegos**. Lisboa: Comissão de Braille, 2000. Disponível em: <http://www.gesta.org>. Acesso em outubro de 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- _____. Câmara dos Deputados. **Lei Brasileira de Inclusão – LBI**. Brasília, 2015.
- BRASIL, MEC. A construção do conceito de número e o pré soraban. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRUNO, M. M. A deficiência visual: conceitos e definições. In: BRUNO, M. M. **Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica**. S.P: Laramara, 1997.
- LDB, **A Nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 23 de dezembro de 1996.
- RESENDE, Prefeitura Municipal de. **Plano Municipal de Educação**. Resende, 2015.
- RESENDE, **Programa Gente Eficiente: Regimento Interno**, Prefeitura Municipal de Resende, 2016.
- ROCHA, Hilton e GONÇALVES, Elisabeth Ribeiro. **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. Belo Horizonte, MG, 1987.

SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR UMA BOLSISTA DO PIBID-UERN ACERCA DA REALIDADE E DO ENSINO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO RN: UMA ANÁLISE NO VIÉS SÓCIO-HISTÓRICO

Francisca Verônica Pereira Moreira
Graduanda em Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas- CAP/UERN
Mestre em Educação-UERN
veronica.pereira2008@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, realizada pela autora enquanto discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Objetiva-se fazer uma breve discussão sobre as significações produzidas por uma bolsista de iniciação á docência acerca da realidade e do ensino em uma escola pública no interior do RN. Para a aproximação das significações, seguiu-se o viés da pesquisa qualitativa, alicerçada nos estudos teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e colaboradores amparados no Materialismo Histórico-Dialético e suas categorias. Para a produção das informações utilizou-se a entrevista reflexiva Szymanski (2011) e a proposta dos núcleos de significação de Aguiar, Ozella (2013); Aguiar, Soares, Machado (2015) para análise, cujo processo ocorre por meio do levantamento de pré-indicadores, sistematização dos indicadores, e construção dos núcleos de significação. Os resultados nos permitiram a aproximação das significações da bolsista do PIBID-UERN, como também, destacarmos a relevância e contribuição do programa para a constituição do futuro professor ao aproximá-lo da realidade e do ensino nas escolas públicas de educação básica.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica. Bolsista. Escola Pública. Significações. PIBID-UERN.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva fazer uma breve discussão sobre as significações produzidas por uma bolsista de iniciação á docência acerca da realidade e do ensino em uma escola pública no interior do Estado do Rio Grande do Norte. Os pressupostos teórico-metodológicos fundamentam-se na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e colaboradores, sustentada a partir da matriz filosófica do materialismo histórico-dialético e algumas categorias de análise, a saber- historicidade, mediação, atividade, pensamento e linguagem, significados e sentidos.

Elencamos como questão problematizadora para nosso estudo a seguinte: Quais as significações produzidas por uma bolsista de iniciação do PIBID-UERN acerca da realidade e do ensino em uma escola pública no interior do RN?

Nesse sentido, adotamos como método o de Vigotski (2007) e seus três princípios de análise: analisar processos e não objetos, explicação versos descrição e o problema do comportamento fossilizado, por entendermos a necessidade de desnaturalizar as explicações

das formas superiores de comportamento humano e investigar como os sujeitos agem e criam no social, buscando assim, revelar o fenômeno para além da aparência imediata.

Para efeito didático, o trabalho está constituído em seis partes que formam a sua totalidade, sendo estas: Introdução; Breve discussão acerca da Psicologia Sócio-Histórica e algumas categorias centrais na constituição do humano; A Entrevista Reflexiva; Do método ao processo de análise das informações; As significações produzidas: uma análise no viés sócio histórico; Algumas considerações acerca da investigação.

BREVE DISCUSSÃO ACERCA DA PSICOLOGIA SÓCIO HISTÓRICA E ALGUMAS CATEGORIAS CENTRAIS NA CONSTITUIÇÃO DO HUMANO

Sabemos que a constituição do homem acontece ao longo do tempo e da história, nesta perspectiva estudar o sujeito e seu modo de pensar, sentir e agir no social é compreender que o mesmo é parte constitutiva da realidade material e subjetiva em que está inserido.

Para a Psicologia Sócio-Histórica o homem não é apenas constituído por aspectos biológicos, mas o seu processo de constituição ocorre na apropriação das produções históricas e culturais do seu gênero, uma vez que, seu desenvolvimento acontece continuamente na “relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Nessa perspectiva, entendemos que o sujeito seja um ser ativo, criativo, social e histórico que produz sua existência na relação com outros homens, com a cultura e com a sociedade da qual faz parte, não sendo constituído apenas biologicamente como afirmam as concepções naturalistas, visto que, “priorizar o homem como um ser biológico é reduzi-lo a um homem geral, abstrato. Ao contrário, a concepção concreta do homem atribui a ele propriedades sócio- históricas” (BOCK, 1999, p. 24). Assim, o sujeito é social, histórico e individual ao mesmo tempo, uma vez que, se constitui nas e pelas múltiplas relações que estabelece com a cultura e com a sociedade.

Nesse sentido, para compreendermos o homem constituído histórica e socialmente por meio das múltiplas relações que estabelece na sociedade com a cultura, com a história, com o tempo e com os outros, a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e colaboradores, amparada na matriz filosófica do materialismo histórico-dialético e faz uso de algumas categorias de análise que nos permite explicar a gênese do fenômeno estudado em movimento e transformação. Acerca da importância das categorias Aguiar (2001a, p. 95) aponta que “As categorias se apresentam então como aspectos do fenômeno, constituído a partir do estudo do

e, ao mesmo tempo, à lógica interior de seu desenvolvimento”. Já os sentidos são apontados por Aguiar et al. (2009, p. 63) como não sendo “respostas fáceis, imediatas, mas são históricos. Constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas na forma de sentidos, é acionada e mobilizada.

Assim, conhecer a dimensão subjetiva de uma realidade específica nos permitir compreender que os sujeitos nelas inseridos são resultados dos diversos modos de produção de significados e sentidos que constituem a subjetividade. Sobre dimensão subjetiva, Furtado (2007) ressalta:

A Dimensão Subjetiva da Realidade é correlata a Configuração Subjetiva do Sujeito e denota como a subjetividade se configura socialmente. Esta presente no repertório cultural de um povo, constitui a sua identidade social, e matriz da constituição de suas representações sociais. Sua dinâmica interacional, de base objetiva material (os determinantes sociais e econômicos) e campo da configuração subjetiva do sujeito, é o elemento dialético que nos permite considerar a relação dialética entre a produção singular de determinado sujeito e a produção de um conteúdo que representa o repertório cultural de um povo e que se constitui historicamente (FURTADO, 2007, p. 92).

Desse modo, a dimensão subjetiva da realidade representa a síntese dos vários elementos que constitui o sujeito tanto os de natureza objetiva material quanto subjetiva, uma vez que, a realidade é interpretada a partir da relação dialética entre o sujeito e o contexto social e histórico do qual faz parte.

Portanto, tornou-se importante discutir neste trabalho acerca da concepção de homem adotada pela Psicologia Sócio-Histórica e algumas categoria centrais para compreensão do sujeito, visto que, estas se tornaram o norte de nossas reflexões teórico-metodológicas no processo de investigação.

A ENTREVISTA REFLEXIVA SZYMANSKI (2011)

Dentre os vários instrumentos de produção das informações elencamos a entrevista reflexiva baseado nas discussões de Szymanski (2011), por considerarmos que fazendo uso deste instrumento conseguiríamos nos aproximar das significações produzidas por uma bolsista de iniciação á docência acerca da realidade e do ensino em uma escola pública no interior do Estado do Rio Grande do Norte.

Para Szymanski (2011, p. 12), “quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação”.

Nessa perspectiva, autora, chama a atenção para o fato de que “o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro” (SZYMANSKI, 2011, p. 13). Desse modo, é importante considerarmos o conhecimento de mundo do entrevistado, como também do entrevistador e de suas relações sociais e culturais.

Assim, a entrevista reflexiva se constitui como “um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor” (SZYMANSKI, 2011, p. 14), uma vez que, tem um caráter reflexivo sobre os valores e crenças do sujeito, esse tipo de instrumento de produção de informações não busca apenas a horizontalidade, mas também considera a presença de significados durante o processo comunicativo.

DO MÉTODO AO PROCESSO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A escolha do método é primordial quando realizamos uma investigação de uma realidade social, sendo assim, elencamos o método de Vigotski (2007) e seus três princípios de análise: analisar processos e não objetos, explicação versus descrição e o problema do comportamento fossilizado, por entendermos a necessidade de desnaturalizar as explicações das formas superiores de comportamento humano e investigar como os sujeitos agem e criam no social, buscando revelar o fenômeno para além da aparência imediata.

Vigotski (2007) assentado na dialética e no Materialismo Histórico aponta três princípios para análise das funções psicológicas superiores. Sendo que o primeiro destes ressalta a necessidade de “distinguir entre a análise de um objeto e a análise de um processo” uma vez que “a análise psicológica de objetos deve ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” Vigotski (2007, p. 63), ou seja, este princípio orienta que o processo de análise deve considerar o fenômeno estudado em movimento, mudança e a transformação.

Quanto ao segundo princípio Vigotski (2007) aponta que:

[...] A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno. [...] o tipo de análise objetiva que defendemos

procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis. Não estamos interessados na descrição da experiência imediata eliciada [...]. Assim, para nós, a análise psicológica rejeita descrições nominais, procurando, em vez disso, determinar as relações dinâmico-causais (VIGOTSKI, 2007, p. 64-66).

Assim, compreendemos que, as explicações dos fenômenos estudados devem ir além da descrição do que é aparente, visto que, descrições não são suficiente para explicar uma realidade que está sempre em processo de transformação. Neste sentido, a explicação causal passa a ser o ponto de referência a partir do qual se assenta a análise dos fenômenos investigados.

Vigotski (2007) ao apresentar o terceiro princípio de análise discorre acerca da mecanização dos comportamentos humanos denominados de ‘comportamento fossilizado’:

O terceiro princípio básico de nossa abordagem analítica fundamenta-se no fato de que, em psicologia, defrontamo-nos frequentemente com processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados (VIGOTSKI, 2007, p. 67).

Deste modo, este terceiro princípio mostra que a repetição e a mecanização dos comportamentos humanos frente a contextos sociais, culturais e históricos novos criam obstáculos à análise dos processos psicológicos, pois sua aparência externa não é capaz de revelar a essência de sua natureza interior.

Caminhando para os procedimentos de análise e interpretação das informações, optamos por trabalhar com os núcleos de significação, de Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), visto que é “por meio de um trabalho de análise e interpretação” que podemos “caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Contudo, para nos aproximarmos das significações contidas na fala da bolsista e chegar aos núcleos de significação seguimos as três etapas: levantamento de pré-indicadores que “consiste na identificação de *palavras* que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58), assim, os pré-indicadores constituem a realidade sócio-histórica do sujeito por expressarem a sua totalidade.

A segunda etapa, sistematização dos indicadores buscamos alcançar uma maior proximidade das significações produzidas por uma bolsista de iniciação á docência, não apenas destacando “os elementos de uma totalidade”, mas “abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem” (AGUIAR, SOARES; MACHADO 2015, p. 67).

Na terceira etapa do processo de análise organizou-se os núcleos de significações por meio da articulação dos indicadores, que segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 310) “possibilitará uma análise mais consistente, que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas”.

Portanto, o método de Vigotski (2007) e seus princípios de análise, juntamente com os núcleos de significação Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), foram o norte para aproximarmos das significações produzidas pela bolsista de iniciação á docência acerca da realidade e do ensino em uma escola pública no interior do Estado do Rio Grande do Norte.

AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS: UMA ANÁLISE NO VIÉS SÓCIO HISTÓRICO

Discutiremos neste item sobre as significações produzidas por uma bolsista de iniciação á docência acerca da realidade e do ensino em uma escola pública no interior do Estado do Rio Grande do Norte.

Iniciamos nossa discussão enfatizando a fala da bolsista quando destaca que:

[...] eu entrar numa escola que eu já fui aluna e perceber coisas que enquanto aluna não conseguia perceber. É muito, é um pouco chocante assim no primeiro momento, mas é muita boa experiência. [...] Acho que a primeira coisa que a gente percebe logo de cara é a estrutura da escola mesmo. Na época que eu estudei na escola de ensino fundamental aquela escola era a maior referência aqui dentro da cidade, era maior referência. [...] Hoje quando eu entrei para o primeiro dia de aula eu já eu percebi que a escola perdeu essa referência, ela não é mais centro de referência e foi uma coisa que me chocou porque é uma escola enorme que tinha na minha época pelo menos uma estrutura muito grande de sala de jogos, sala de TV, sala de biblioteca e leitura (Bolsista-PIBID-UERN).

Observamos nos relatos da bolsista que ao chegar à escola pública da qual foi aluna e perceber a realidade da estrutura física da instituição foi impactante, uma vez que a escola era referência em sua cidade. De acordo com Libâneo (2008), espera-se que as escolas disponham

de construções, os mobiliários e materiais didáticos sejam adequados, satisfatórios e suficientes para garantir o desenvolvimento da atividade pedagógica e favorecer a aprendizagem dos alunos. Essa afirmação do autor não caminha em direção à fala da bolsista.

Outro ponto importante destacado na fala da bolsista foi à contribuição do PIBID-UERN para sua constituição enquanto futura professora, pois a partir de sua entrada para o programa, ela passou a perceber o que de fato é a dimensão do ensino na escola pública, sua realidade e contradições. Vejamos o que destaca a bolsista:

A entrada no programa me fez abrir muito os olhos para isso, para encarar essa realidade, essa realidade bruta, essa realidade dura, que é o ensino em escola pública. [...] como eu posso dizer, foi o maior clique que te vi, foi essa coisa de, olha não é assim, a realidade não é essa! (Bolsista-PIBID-UERN).

A dimensão subjetiva da realidade e do ensino em uma escola pública para aqueles que estão iniciando sua carreira docente ou entrando pela primeira vez em sala de aula muitas vezes pode parecer chocante ou contraditória, pois são salas de aula com um número significativo de alunos, más condições de estrutura, falta de materiais, enfim, são diversas situações que podem deixar o professor iniciante preocupado.

Para Gonçalves e Bock (2009, p. 143), isto se explica porque “A dimensão subjetiva da realidade estabelece a síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a ela. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material”. Assim para a bolsista não foi diferente, uma vez que, a partir de sua entrada na escola passou a estabelecer a síntese e a representação do que seria a dinâmica do ensino e da instituição escolar, sua realidade e contradições.

A bolsista continua sua fala ressaltando que, enquanto aluna do ensino fundamental e médio não fazia a menor ideia de como acontecia à preparação das aulas e que foi a partir do contato com os professores supervisores do PIBID-UERN, que percebeu a dimensão do que é preparar uma aula. Segue o exposto:

Aí tem a questão também de preparação de aulas que é uma coisa que enquanto aluna não fazia a menor ideia de como acontecia, do trabalho que dava para você elaborar uma aula [...]. Mas vê a relação entre professor e perceber essa elaboração de aula[...]que parece uma coisa simples que enquanto aluna a gente fica a uma besteirinha dessa, mas é diferente e é bom porque a gente percebe o trabalho que dá e a gente dá mais valor quando a gente percebe o trabalho. Então essas são as coisas mais chocantes assim (Bolsista-PIBID-UERN).

Recorremos às palavras de Bock (2007, p. 24) para dizer que “é na relação com o mundo material e social que se desenvolvem as possibilidades humanas”, assim, a relação constituída entre a bolsista e o professor supervisor do PIBID-UERN tem favorecido o processo de apropriação de conhecimentos e oportunizado novas experiências para bolsista, uma vez que, essa relação no momento de elaboração das aulas a fez perceber questões que enquanto aluna da escola pública não imaginava como acontecia.

Conforme, as falas destacadas pela bolsista, observamos que “a dimensão subjetiva do processo educacional traz para a reflexão a dimensão do sujeito, agente do processo educacional” (AGUIAR; BOCK, 2016, p. 56), visto que, o sujeito é ativo, histórico e social e se constitui na relação com os outros. Destacamos também, a importância do PIBID-UERN para a constituição do futuro professor ao aproximá-lo da realidade de funcionamento da escola e do ensino público, realidade essa, às vezes contraditória ao que afirma os documentos oficiais que regem a educação de nosso país.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INVESTIGAÇÃO

A partir do exposto pela bolsista de iniciação á docência, observamos que as significações produzidas acerca da realidade e do ensino em uma escola pública para aqueles que estão iniciando o contato com a sala de aula como futuro professor, muitas vezes pode parecer chocante ou contraditória, visto que, são diversas situações que pode ocasionar ou não preocupação quanto à futura profissão.

Outro ponto perceptível na fala da bolsista está relacionado à sua entrada para o PIBID-UERN e a importância para sua constituição como futura professora, uma vez que, lhe possibilitou o contato com o ensino, a realidade da escola pública, professores e a experiência de preparação das aulas, pois enquanto aluna do ensino básico não tinha noção da dimensão do que seria preparar uma aula.

Deste modo, observamos a relevância que o PIBID-UERN tem constituído para o processo formativo de seus bolsistas, uma vez que, tem aproximado os acadêmicos dos cursos de licenciatura da realidade e do ensino nas escolas de educação básica e suas contradições, proporcionando assim, experiências e vivências ao futuro professor. Portanto, os relatos expostos pela bolsista de iniciação á docência são falas que revelam as significações produzidas na dialética objetividade e subjetividade presentes em sua constituição humana, social e histórica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria J. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BOCK, Ana Mercês B., GONÇALVES, Maria da Graça M. e FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001a.
- AGUIAR, Wanda Maria J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês B., GONÇALVES, Maria da Graça M. e FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001b.
- AGUIAR, Wanda Maria J; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan/abr 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria J. BOCK, Ana Mercês B. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria J e BOCK, Ana Mercês B. **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.
- BARBOSA, Silvia Maria Costa; GOIS, Francisca Lacerda de; MARQUES, Antônia Batista. Teoria Sócio-Histórica: a contribuição de Vigotski para a educação. *In*: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SIMÃO Martins (orgs.). **Ensino Médio: políticas educacionais diversidades, contextos locais**. Fortaleza, CE. Eduece, Imprece, 2017.
- BOCK, Ana Mercês B. **Aventuras do Barão de Munchausen na Psicologia**. São Paulo: Educ, Cortez, 1999.
- BOCK, Ana Mercês B. A Psicologia sócio histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 21-46.
- FURTADO, Odair. O Psiquismo e a Subjetividade social. *In*: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair. (orgs.). **Psicologia Sócio Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 75-93.
- GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana M. Bahia. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. *In*: *IN* BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES; M Graça M. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. *In*: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, p. 89-142, 1978b.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Nova Horizonte, 1987.
- LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série Formação do Professor).
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2005.
- SZYMANSKI, Heloísa. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em educação**. Mimeo, 2011.
- VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESPORTE COMO PROPÓSITO COMUM: ESTUDO CRÍTICO ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO RN NOS MUNICÍPIOS DE CORONEL JOÃO PESSOA, VENHA VER E DR. SEVERIANO

Vânia Maria Pessoa Rodrigues
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
Discente do Parfor Curso de Educação Física – CAMEAM
vaniapessoa13@hotmail.com

Dr. Bertulino José de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN
Docente do Curso de Educação Física – CAMEAM
bj_panorama@hotmail.com

RESUMO

Esse estudo analisa aspectos do esporte como propósito comum de união entre os municípios de Coronel João Pessoa, Venha Ver e Dr. Severiano pelo viés da análise crítica a institucionalização de políticas públicas esportivas. O objetivo é buscar identificar ações públicas no esporte que movem os propósitos para o seu público alvo, a fim de melhor compreender quais as intenções estão contidas ou associadas a essas atividades de governo, amplamente empregada pelos administradores. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo com aplicação de questionário ao gestor responsável pelo setor esportivo. Trata-se de um estudo descritivo de natureza qualitativa em que a análise se constituiu através da relação e confronto dos referenciais teóricos relacionados com a temática, como: Bracht (2005), Darido e Rangel (2008), Oliveira (2008), Secchi (2012), Teixeira (2002) e Tubino (2001). Ao pensar nas políticas esportivas brasileiras que prezam por projetos de diversas ordens, ainda há muito a discutir e (re)formular sobre o significado empregado ao esporte no ambiente social. Os questionários analisados demonstram que nos municípios em estudo, prevalece a prática do esporte na perspectiva de rendimento, em detrimento do esporte na concepção social e educacional. Tendo como evidência a prática de ações esporádicas na realização de eventos ou projetos esportivos que privilegiam determinadas atividades para um público específico, apontando como dificuldades a falta de recursos na implementação e execução das atividades propostas no Plano Municipal de Esporte. Portanto, essas são as características comuns que mantêm a união entre as respectivas municipalidades.

Palavras-chave: Municípios. Políticas Públicas. Esporte.

INTRODUÇÃO

Historicamente o esporte é considerado como um dos maiores fenômenos sociais do século. O seu conceito é descrito por Betti (apud Darido e Rangel, 2008), como uma ação social institucionalizada composta por regras, que se desenvolve com base lúdica, em forma de competição entre dois ou mais oponentes ou contra a natureza, cujo objetivo é, determinar o vencedor ou registrar o recorde. Os resultados alcançados pelos praticantes são resultantes das habilidades ou estratégias utilizadas por estes, e podem ser intrínsecas ou extrinsecamente

gratificantes. Ou também, Bracht (apud Darido e Rangel, 2008. p. 179), vem corroborar com esse conceito, quando se refere ao esporte,

Como uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo que surgiu no âmbito da cultura europeia por volta do século XVIII e se expandiu por todos os cantos do planeta, que, em seu desenvolvimento, assumiu as seguintes características básicas: competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificização do treinamento.

Nessa perspectiva, identificamos que as atividades esportivas adquiriram um caráter competitivo desde o período de seu nascimento no âmbito da cultura europeia, o qual foi disseminado para todo o mundo. Pois, inúmeras são as questões que demonstram a expansão quantitativa que permeia o fenômeno esportivo no âmbito nacional. Observamos o crescente aumento de praticantes e modalidades desenvolvidas, eventos esportivos, profissionais do esporte, cientistas que direcionam suas pesquisas a esta área, indústrias de equipamentos e materiais desportivos, envolvimento midiático, instalações espalhadas pelo território brasileiro, dentre outros pontos que ressaltam esta ascensão.

Desse modo, Tubino (2001) fala que o esporte é uma atividade abrangente, visto que engloba diversas áreas importantes para a humanidade, como saúde, educação, turismo, entre outros. Para isso, é importante destacar também o papel social que o mesmo desempenha no desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, quando Tubino (2001) fala da influência desse fenômeno na vida e no cotidiano das pessoas é geral e acontece em quase todo o mundo, com reflexo na educação e na cultura dos povos, sendo um fator de interação social, seja no meio educacional, de entretenimento ou competitivo. Assim, também, colocamos algumas questões possíveis de investigação sobre a realidade do esporte como atividade nos municípios de Coronel João Pessoa, Venha Ver e Dr. Severiano; a partir do pressuposto do esporte como propósito comum de união entre as referidas municipalidades.

Nesse sentido, o esporte tem ocupado um lugar de destaque na sociedade contemporânea, constituindo-se com um fenômeno de integração entre os povos, sendo um dos temas mais discutido e apreciado por diferentes públicos. A expansão desse fenômeno mundial é nomeadamente observável através dos grandes eventos esportivos como os Jogos Olímpicos, Copa do Mundo, Formula1, finais de campeonatos internacionais e nacionais que passaram a ser acompanhados por bilhões de expectadores por todo o mundo. Grande parte deste público despertou para a necessidade e o direito de participação na prática esportiva, daí o surgimento de diferentes intervenções governamentais nessa área.

Assim, no que concerne ao meio esportivo, a relação entre Estado e desporto é longínqua, desde o ano de 1937, quando foi criada a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura, passando por uma série de transformações de ordem estrutural. A Constituição Federal Brasileira de 1988, norma de maior relevo do país, em seu artigo 217 expressava - é dever do Estado fomentar práticas desportivas nos âmbitos formal e informal (BRASIL, 1988). Somente no ano de 2003, o esporte passou a contar com um Ministério próprio, com o intuito de direcionar o esporte brasileiro por via de políticas públicas esportivas. (NUNES; CUNHA, 2014).

Com isso, tais características tornam o Estado um importante, senão o principal, elaborador de políticas públicas. Diante disso, neste artigo realizamos um estudo crítico do esporte como propósito comum de união entre os municípios de Coronel João Pessoa, Venha Ver, e Dr. Severiano com o intuito de compreender as intenções contidas ou associadas a essas atividades de governo, amplamente empregada pelos administradores públicos. Haja vista que as políticas públicas do esporte para esses municípios são importantes para o processo de inclusão social, de interação, de lazer e de formação da cidadania.

Nesse contexto, um aspecto que deve ser destacado é a sua capacidade de mobilização de inúmeros setores. Antes, durante e após a realização de eventos esportivos ou outras atividades correlatas, para as equipes desportivas ou seus torcedores. Assim, ele pode muitas vezes ser utilizado como um meio para atingir determinado fim político. As ações públicas, nesse sentido, podem ser também uma ferramenta para tal, pois segundo Teixeira (2002, p. 2) “elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que, para quem e consequências”.

Contudo, esse estudo analisa os aspectos do esporte como propósito comum de união entre os municípios de Coronel João Pessoa, Venha Ver e Dr. Severiano pelo viés da análise crítica da institucionalização de políticas públicas esportivas. O objetivo é buscar identificar os indícios de políticas públicas esportivas que movem os propósitos para o seu público alvo, a fim de melhor compreender quais as intenções estão contidas ou associadas a essas ações de governo amplamente empregada pelos administradores públicos.

Trata-se de um estudo descritivo de natureza qualitativa, uma vez que está relacionado com o fato de identificar as variáveis específicas, estas que podem ser entendidas como aquelas que apresentam diferenças, alterações, inconstâncias, que sejam importantes para explicar as características de um problema de comportamento. “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial realizar uma descrição das características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1999, p. 44). Na acepção de Minayo (2007,

p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes”.

Portanto, realizamos uma pesquisa de campo que empregou o questionário como instrumento de coleta de dados ao gestor administrativo responsável pelo setor desportivo. A partir dessas considerações iniciais, o debate segue expressando os resultados por meio da discussão e análise e por fim, tecemos as considerações finais

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesse estudo apresentamos elementos para a construção de uma análise que procura identificar no esporte o propósito comum de evidências relacionadas a ligação entre os municípios de Coronel João Pessoa, Venha Ver e Dr. Severiano, a partir das ações e políticas direcionadas a esse campo. As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, a valorização profissional da gestão esportiva e do trato do sujeito que lida com essas ações, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, fortemente presente e marcado pela defesa de objetivos políticos.

Assim, consideramos que as atividades públicas desportivas exigem a criação de leis, projetos e conhecimentos específicos sobre o assunto, com base nessas informações, questionamos o que se produz/faz no esporte no município. Os municípios de Coronel João Pessoa e Dr. Severiano foram enfáticos ao afirmarem que foi criado em 2016 o Plano Municipal de Esporte. Porém, o município de Venha Ver não se pronunciou a esse respeito.

Nessa ótica, os três municípios apresentaram em comum o seguinte: “apesar das dificuldades e da falta de investimentos nessa área, as municipalidades proporcionam a prática de futebol, futsal e a participação estudantil nos programas do governo federal. E apenas Dr. Severiano relatou que não conseguiu desenvolver as políticas propostas no Plano Municipal de Esporte por falta de recursos.

Mediante os relatos, percebemos o esporte como um elemento essencialmente cultural. Assim, Tani (1998) descreve o esporte como patrimônio cultural da humanidade que respeita processos de criação, transmissão e transformação, com natureza essencialmente dinâmica. Contudo, inferimos que ainda há um entendimento equivocado dos gestores esportivos municipais sobre política pública desportiva, fazendo com que esta seja constantemente confundida com a promoção de eventos, sendo estes centralizados em campeonatos de futebol ou de futsal masculino, em homenagem a algum esportista local.

Desse modo, essas ações apontam a necessidade de uma nova perspectiva para tal manifestação como prática social, pautada na carência do contexto social em que se fazem indispensáveis. Quando falamos ou fazemos esporte, as nossas atitudes têm uma intencionalidade. Nesse propósito, as finalidades da gestão municipal para com o desporto, assim foram relatadas: “promover a prática esportiva como direito universal, estimulando a participação, especialmente da juventude, o senso de equipe, a autoconfiança, autoestima, a consciência do eu como cidadão, a interação social e uma série de fatores importantes para viver em sociedade” (GESTOR/CORONEL JOÃO PESSOA, 2018). Esse ponto de vista, também se coaduna com Tubino (2001, p. 38) ao mencionar que “o esporte-participação é popular e referenciado como o princípio do prazer lúdico, tem como finalidade o bem-estar social dos seus participantes, pode ser praticado por todos sem nenhuma forma de discriminação”.

Nessa perspectiva, o gestor da cidade de Venha Ver apresentou como intenção em relação a gestão do esporte “estabelecer um paralelo esportivo com as atividades de Educação Física Escolar e os programas do governo federal, principalmente, O Novo Mais Educação, com o objetivo de integrar as crianças e adolescentes as atividades esportivas proporcionando a socialização, a relação interpessoal e o afastamento dos jovens da sociedade desumanizadora”. Visão também compartilhada na dimensão do esporte-educação onde deve ser “evitada à seletividade, a segregação social e a hiper competitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária” (TUBINO, 2001, p. 38). Sendo as aulas de educação física e as atividades de desporto escolar, meios significativos de formação.

Assim, em relação ao Programa Novo Mais Educação do governo federal é uma estratégia do Ministério da Educação de ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes e a necessidade de otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para a melhoria da aprendizagem combinada, sempre que possível, com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2017).

Normativamente, no esporte escolar procura-se desenvolver prioritariamente, desde cedo, o hábito para a prática esportiva, a consciência de sua importância para a saúde e o convívio social e o seu uso como meio de formação do caráter. Entretanto, como consequência natural do ambiente esportivo escolar, há o surgimento de atletas de grande potencial para o alto rendimento, sendo estes conduzidos ao sistema formal dos clubes, associações e federações, para desenvolvimento paralelo e complementar do esporte amador, de onde os com maior destaque seguem para a carreira desportiva de atletas profissionais (BUENO, 2008). A grande crítica que se faz é a inversão da prioridade do educar e despertar pelas atividades físicas

para o a lógica do alto rendimento. Isso pode ser observado também no relato do gestor, quando o tema é esporte:

Para nós, reconhecemos a importância do Esporte para todos, inclusive para aqueles de necessidades especiais, vindo aí uma das portas para promover a inclusão em nossas escolas. Diante disso, mesmo sem recursos estamos planejando para o segundo semestre deste ano a sistematização do esporte dentro da educação física em todas as escolas da rede realizando alguns eventos tais como os JED'S (JOGOS ESCOLARES SEVERIANENSES). Além disso, sempre apoiamos as iniciativas das equipes de football do Município e apoiamos a participação das equipes em competições estaduais e municipais na região tais como: JERN's, JUVERN'S e outros. Disponibilizamos transportes e apoiamos a Associação desportiva Severianense – ADESE (gestor/Dr. Severiano, 2018).

Nessa perspectiva, por mais que o gestor público tenha sua individualidade como cidadão e conseqüentemente possua suas próprias concepções, é importante que esteja claro que o Estado concebe esporte educacional como sendo aquele que é praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação. A condução das atividades nesta dimensão deve evitar a seletividade de seus praticantes, tendo os mesmos o direito de optarem pela manifestação participativa e/ou de rendimento, sendo as aulas de educação física e as atividades de desporto escolar meios poderosos de integração. Também, identificamos em sua fala, a prática dessa atividade como forma de rendimento ou competitivo como essencial na administração (que pode ser organizado de modo profissional ou não profissional).

Com isso, o esporte de rendimento apresenta duas de suas características, a seletividade e a exclusão. Ele está preocupado em conseguir novos êxitos, vitórias e é regido por regras universalmente preestabelecidas que estão vinculadas as federações, confederações nacionais ou internacionais. Darido e Rangel (2008, p. 181) fazem referência a essa dimensão expondo que o mesmo “apresenta uma tendência a ser praticado pelos talentos esportivos, tendência que marca o seu caráter antidemocrático”.

Desse modo, de acordo com o relatado dos pesquisados, podemos perceber em suas respostas intenções na concepção de esporte participação/educação, contradizendo os relatos anteriores quando priorizam a prática de atividades competitivas, celetistas com habilidades específicas. Também, visualizamos dentro da perspectiva das aulas práticas da Educação Física Escolar que não deixa de priorizar a técnica, a mecânica e o saber fazer perfeito na seleção dos mais habilidosos para o treino e concorrência para participação nos eventos desportivos que privilegia a atividade de rendimento. A princípio diz respeito à responsabilidade do gestor público na busca de uma intervenção equilibrada e inclusiva do esporte na cidade,

posteriormente, refere-se aos mecanismos de participação da sociedade nos processos esportivos com um olhar intenso na competição, que não deixa de ser excludente.

Assim, segundo Oliveira (2007), no que se refere às políticas desportivas é notória a escassez de ações contínuas neste campo, posto que o enfoque atribuído a elas, é quase sempre, o de auxiliar ações de outras áreas. O estado, tendo em vista os recursos que possui e a amplitude de suas ações, tem uma tarefa relevante na sociedade. Fomentar e determinar políticas públicas são medidas essenciais para o desenvolvimento do esporte no Brasil. Assim, para executar as atividades desportivas são necessários recursos para a promoção das ações de governo também nos municípios.

Nesse contexto, na abordagem da terceira questão, ao serem indagados como são articulados os recursos que darão suporte a concretização das referidas políticas, os gestores apresentaram opiniões semelhantes “o município investe por meio da utilização de recursos próprios, buscando parcerias com outras secretarias e com o governo estadual e federal, garantindo o acesso a prática e a cultura do esporte” (GESTORES/CEL. JOÃO PESSOA & VENHA VER, 2018). Com isso, novamente percebemos a participação dos recursos federais na implantação das políticas esportivas nas diferentes esferas governamentais. Portanto, no que se refere ao meio esportivo, a relação entre Estado e esporte é antiga.

Por outro lado, em Dr. Severiano, o gestor expressa o seguinte: “no nosso Município dispomos apenas das dotações orçamentárias para o esporte. Lembrando que em 2017 nem esse recurso conseguimos utilizar em virtude das dificuldades financeiras pelas quais passou o Município tendo que dar prioridade à saúde e educação. Portanto, de acordo com o relatado, se deduz que as políticas esportivas podem ficar à espera de recursos, em virtude das dificuldades em outros setores financeiros do Município.

Nesse sentido, na abordagem sobre a formulação das atividades esportivas obtivemos o seguinte entendimento da gestão do município de Coronel João Pessoa, “as ações e as políticas públicas para o esporte são formuladas, elaboradas e avaliadas com a participação e empenho de todas as secretarias municipais, e em especial pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer que monitora as atividades previstas em seu Plano de Ações Estratégicas”. Portanto, esse é um processo de monitoramento que ocorre durante o processo de implementação para fins de ajustes imediatos (COSTA; CASTANHAR, 2003 *apud* SECCHI, 2017).

Portanto, na percepção de outro administrador, assim descreveu:

Entendemos que as ações voltadas para o esporte são de responsabilidade da gestão municipal, porém, devido ao pouco investimento do Governo Federal dificulta uma prática efetiva nos pequenos municípios. As atividades são articuladas por meio do agente esportivo juntamente com secretaria de educação, porém, com prioridades aos Projetos e eventos que incluem os campeonatos locais e estaduais (Gestor/Venha Ver, 2018).

Entretanto, convém, desde já, estar atento para o fato de que planos, programas e ações, representam apenas a abordagem operacional mais próxima da concretização das políticas públicas, não sendo por si só representativos de uma ação definida, uma vez que a prioridades são eventos esportivos esporádicos, coerentes com a formulação de propostas e desdobramentos das ações no contexto mais próximo.

Por outro lado, na visão do gestor severianense, o município não dispõe de uma formulação de políticas esportivas, apesar de mencionar que possui o Plano Municipal de Esporte. É tanto que faz a devida declaração:

No Município ainda não temos uma sistematização das políticas de esporte, mas estamos buscando implementar a partir das atividades de educação física na escola. Objetivamos melhorar as praças de esportes, e viabilizar à aula de educação física de verdade, buscar recursos juntos aos órgãos estaduais e federais, embora tenhamos muitas dificuldades em relação a isto, pois o governo não prioriza os pequenos. Enfim, estamos tentando implementar ainda neste segundo semestre de 2018, algumas ações dentro do plano Municipal de esportes (Gestor, Dr. Severiano, 2018).

Nesse sentido, no que se refere às políticas de esporte é notória a escassez de ações contínuas neste campo, posto que o enfoque atribuído ao esporte é, quase sempre, o de auxiliar ações de outras áreas. Como também, as dificuldades de infraestrutura e financiamentos dos equipamentos adequados as modalidades esportivas.

Assim, formular, implementar, executar e monitorar as políticas públicas são medidas essenciais para o desenvolvimento do esporte no Brasil. Contudo, é necessário que tais políticas advenham de diagnósticos e planejamentos em prol das demandas existentes na sociedade. Entretanto, as pessoas são incapazes de perceber isto e de querer mudar esta situação, pois, o modo como o objeto público é conduzido se torna mais proveitoso para os fins pretendidos na política em geral. Portanto, diante do exposto é possível identificarmos a visão fragmentada e secundária atribuída ao esporte, em sua maioria, é utilizado como mecanismo de persuasão e dominação.

Desse modo, o conhecimento é importante para a execução de uma boa gestão pública no setor desportivo, perpassando pela ideia do que seja esporte e do que seja política para esse

campo e do trato dos sujeitos que lida com essas ações. Esse olhar passa pela valorização profissional da gestão esportiva e da compreensão da estrutura das políticas públicas para essa área em nosso país. Conforme Zingoni “só nas últimas décadas, o esporte ganha maior importância como objeto de reivindicações populares, como questão de cidadania, de participação democrática e dos meios de superação dos problemas sociais” (1998, p. 34).

Assim, em relação a formação acadêmica, os três gestores administrativos responsável pelo esporte possuem graduação e pós-graduação em diferentes áreas, entre os quais, um concluiu o Mestrado e outro está cursando, conforme veremos a seguir.

Tabela 01 – Formação acadêmica dos gestores municipais

GESTOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	MESTRADO
Cel. João Pessoa/RN	Pedagogia/UFRN	Educação Infantil	-
Venha ver/RN	Pedagogia	Psicopedagogia, Supervisão Educacional	Mestrando na Educação
Dr. Severiano/RN	Letras/UERN	Linguística	Mestrado em Letras/UERN

Fonte: Arquivo pessoa do autor.

Entretanto, conforme os dados, identificamos que os gestores não têm uma formação acadêmica na área de Administração ou da Educação Física, apesar de apresentar um currículo rico, porém, com conhecimentos específicos relacionados a cada campo. Isso demonstra que esses cargos são na maioria das vezes indicados ou de confiança do gestor municipal. Esse fato possivelmente contribui para a fragilidade das políticas públicas esportivas no âmbito da efetividade e do caráter social nos municípios pesquisados.

Portanto, é urgente sairmos do senso comum e estabelecer um olhar crítico em relação ao que se encontra por trás das ações políticas dos gestores administrativos dos municípios, uma vez, que prioriza determinadas ações em detrimento de sua real função com atividades de cunho beneficiário para uma parcela mínima da população ou com projetos que lhes rendam resultados positivos por meio de propostas de trabalho temporárias para fins de constante utilização do esporte como estratégia de propaganda de governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão pública do esporte tem estado presente em quase a totalidade das plataformas de governo tanto no nível municipal, quanto estadual e federal, sendo, portanto, um fator

modelador e influenciador da dinâmica social. Entretanto, inferimos que na maior parte dos municípios, os gestores não possuem formação adequada e/ou compreensão plena dos elementos que estão envolvidos no exercício de seu papel dentro da administração pública, provocando geralmente uma redução da eficiência/eficácia dos serviços prestados à sociedade.

Com isso, do ponto de vista geral, podemos concluir que os municípios pesquisados apresentam como propósito comum de união a prática de atividades esportivas esporádicas na realização de eventos e projetos que privilegiam determinadas atividades para um público específico, apontando como dificuldades a falta de recursos na implementação e execução das atividades propostas no Plano Municipal de Esporte. Fato que pode ser justificado possivelmente pela pouca visibilidade que essas ações adquirem no âmbito social. Desse modo, é mais lucrativo ou vantajoso desenvolver grandiosos eventos esportivos do que aplicar a política de inserção social através do esporte educação/participação.

Assim, mediante do exposto, percebemos a importância da gestão municipal, seu papel, na formulação das políticas públicas esportivas locais. Os resultados de tais formulações serão sentidos, em maior ou menor grau, nos diversos âmbitos nos quais o esporte se especializa. Devemos ressaltar que interesses políticos, econômicos, culturais e outros, permeiam o campo esportivo, contudo, essas políticas são um processo dinâmico, com negociações, pressões, alianças ou coalizões de interesses. Portanto, o esporte nestas municipalidades tem como caráter de união e pontos comuns a competição, ao privilegiar a prática desportiva de rendimento, baseada no desenvolvimento de uma política pública que não atingem o ideal do esporte para todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1998;
- _____. **Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017**. Ministério da Educação / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Publicado em: 26/12/2017;
- BUENO, Luciano. **Políticas Públicas do esporte no Brasil: razões para o predomínio do alto rendimento**. Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. – 2008;
- DARIDO S. C.; RANGEL, I. C. A; **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008;
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999;
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007;
- NUNES, C. da C.; CUNHA, G. S. V. T. da. Estado e as Políticas Públicas Esportivas: o Contexto Brasileiro. **Revista da ALESDE**. Curitiba, v. 4, n. 2, p. 04-15, setembro 2014;
- OLIVEIRA, Ana Amélia Neri. **O esporte como instrumento de inclusão social: um estudo na Vila Olímpica do Conjunto Ceará**. Fortaleza, 2007;

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2017;

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1998;

TEIXEIRA, E. C. (2002). **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Revista AATR, 1-11;

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte.** São Paulo: Cortez, 2001;

ZINGONI, Patrícia. Políticas públicas de esporte e lazer: da cogestão a cogestão. In: **Motrivivência**, nº. 11, p. 31-46, setembro. Belo Horizonte, 1998.

MAPEAMENTO DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM BOA VISTA, RORAIMA: UMA DESCRIÇÃO SOBRE A REALIDADE ESCOLAR

Ana Cristina de Sousa Falcão

Mestranda em Ciências da Educação-Universidad Evangélica del Paraguay - UEP

Anaecarol_2008@Hotmail.Com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo demonstrar o mapeamento da infraestrutura escolar para as aulas de Educação Física, com ênfase na qualidade deste espaço como garantia para boa prática desportiva. Este estudo tem cunho descritivo, produzido a partir dos resultados da análise da coleta de dados feita em seis escolas estaduais em Boa Vista, Roraima sobre infraestrutura da quadra: piso, traves e redes de futsal, furos e postes de voleibol, tabela e cesta de basquete, linhas de marcações (vôlei, futsal, basquete e handebol), arquibancada, cobertura, material didático (bolas, cones e arcos/bambolês). Os resultados apontaram como ponto positivo, a existência de uma quadra poliesportiva em todas as escolas visitadas. Por outro lado, foi possível registrar várias quadras sucateadas e sujas, equipamentos deteriorados, pisos esburacados, com proteção lateral danificada ou ausente, grades laterais enferrujadas e/ou retorcidas, com telas rasgadas, áreas laterais à quadra tomadas pelo mato e por poças de água, o que pode representar riscos ao aluno e deixando o professor de Educação Física com limitações para aplicabilidade de suas aulas. Conclui-se a partir do mapeamento que as infraestruturas escolares para as aulas de educação física nas seis escolas investigadas da rede estadual da capital de Roraima não apresentam boa conservação física, além de ausência de outros elementos essenciais para o desenvolvimento das atividades desportivas.

Palavra-chave: Educação Física. Infraestrutura Escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Física tornou-se uma disciplina obrigatória e integrante das propostas pedagógicas da escola, devido a sua contribuição irrefutável no desenvolvimento das habilidades psicomotoras e social do aluno (RODRIGUES, 2013). Para isso tem suas especificidades e uma identidade própria, tendo com ela a necessidade de ser oferecido espaço e materiais específico para prática pedagógica da disciplina – quadra poliesportiva e material didático (SILVA, 2015).

A prática da Educação Física Escolar, fará com que o aluno desenvolva seus aspectos, cognitivo, habilidades motoras, capacidades perceptivo-motoras e social, incorporando no saber da cultura do movimento de forma completa.

É na Educação Física que irá desenvolver a interação e a participação do aluno forma individual e coletiva, seja nas atividades práticas realizadas na quadra, campo ou pátio, quer seja em sala de aula com atividades teórica através de leitura, pesquisas e discussões, fazendo

da disciplina uma ponte mediadora entre o social, a cultura corporal e o exercício da cidadania (GONÇALVES, 2009).

Entretanto existem vários pontos vulneráveis que dificultam ou muitas vezes impedem, a prática das atividades propostas pelo professor, principalmente no que diz respeito aos aspectos do espaço físico, equipamentos e materiais didáticos, itens essenciais para o pleno desenvolvimento das aulas de Educação Física (DIAS, 2014), corroborando com a LDBEN no Art. 4º inciso IX, onde assegura “que é dever do estado com educação pública garantir padrões mínimos de qualidade de ensino”.

Neste contexto, o objetivo geral este artigo é demonstrar o mapeamento das condições da infraestrutura escolar para as aulas de Educação Física da rede pública estadual em Boa Vista-RR.

Considerando que, a quadra poliesportiva nem sempre, segundo Oliveira (2011) é um espaço específico para as aulas de Educação Física, visto que muitas atividades pedagógicas da escola são realizadas neste local, afirmando com isto a necessidade de oferecer uma estrutura adequada para atender todos os anseios dos alunos e comunidade.

Para entender sobre a importância da infraestrutura escolar para as aulas de Educação Física faz-se menção de Beltrame & Moura (2009) que apoiam a ideia que a quadra poliesportiva é um espaço fundamental para o desenvolvimento humano, devendo oferecer uma interação entre o aluno e o ambiente, que possibilite o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Este artigo se apresenta como um estudo de pesquisa qualitativa do tipo descritiva onde buscar-se especificar as características de qualquer fenômeno que se queira analisar (SAMPIERE, 2013) e irá promover estudo, análise, registro e interpretação dos fatos, sem interferência do pesquisador (CASTILHO, 2014).

O processo da pesquisa qualitativa considera os sentidos dos participantes buscando um levantamento interpretativo de opinião e a compreensão do contexto, extraíndo entendimentos e ideias que fazem parte da realidade dos participantes, buscou-se ainda uma compreensão de Sampiere (2013).

A modalidade técnica da observação que será utilizada pelo pesquisador consiste na observação não participante, na qual o pesquisador limita-se à observação, não se integra com o objeto pesquisado, permanecendo de fora. O pesquisador presencia todo o acontecimento,

onde nada é questionado aos sujeitos da pesquisa, possibilitando conhecer um pouco mais sobre a realidade das escolas (LAKATOS, 2010).

Para a seleção e constituição do campo de pesquisa foi feito um levantamento junto ao Departamento de Educação Básica – DEB/SEED, com o objetivo de conhecer a distribuição das Escolas Estaduais, de acordo com a localização geográfica em Boa Vista – RR.

Tendo por base a relação das escolas, foram escolhidas seis sob o critério aleatório, respeitando as seguintes seleções: oferecer ensino fundamental nos anos finais; representatividade em número de alunos, e, ter localizações diferenciadas, caracterizando uma análise de diferentes níveis sociais e geográficos.

Tal procedimento assegura a representatividade das escolas de acordo que o pesquisador pudesse captar a diversidade geográfica e condições socioeconômicas da realidade educacional. Assim, constituiu a amostra as seguintes escolas:

Tabela 1 – Definição do campo de pesquisa, por zoneamento

Polo	Bairro	Escola, Ref. na Pesquisa
I	Silvio Botelho	Escola A
II	Asa Branca	Escola B
III	Caranã	Escola C
IV	Buritis	Escola D
V	São Francisco	Escola E
VI	Centro	Escola F

Fonte: Censo escolar 2017, Port. nº 1.574 21/12/2017.

Cabe destacar que todas as escolas atenderam aos critérios de inclusão na pesquisa. E, durante a etapa do mapeamento foi realizado pelo pesquisador anotações e registros os principais componentes para aplicabilidade da Educação Física Escolar. Considerando os seguintes elementos da quadra poliesportiva: piso, traves e redes de futsal, furos e postes de voleibol, tabela e cesta de basquete, cobertura, e, material didático (bolas, cones e arcos/bambolês).

Por fim, os dados foram agrupados de forma a conhecer e compreender o perfil do objeto de estudo, apresentando um quadro geral coletivo no qual irá buscar uma análise através das contextualizações e discussão dos dados.

A este propósito, Laville e Dionne (1999, p. 197) afirmam quanto aos dados coletados que: “O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias... Somente então ele poderá proceder as análises e interpretações que o levarão às suas conclusões”.

As observações foram realizadas no mês de junho/2018, nesse período foi feito um mapeamento, com registro da infraestrutura da quadra poliesportiva. Partindo do objeto de pesquisa, em relação ao segmento educacional, todas as escolas oferecem o ensino fundamental anos finais nos turnos matutino e vespertino e somente a escola C que além dos turnos diurnos oferece a EJA – com segmento no ensino médio à noite. Todas as observações foram feitas no período diurno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES TEÓRICAS

A partir das observações, foi possível notar como ponto positivo, a existência de uma quadra poliesportiva em todas as escolas visitadas, por outro lado encontramos várias quadras sucateadas e sujas, equipamentos deteriorados, pisos esburacados, com proteção lateral danificada ou ausente, grades laterais enferrujadas e/ou retorcidas, com telas rasgadas, áreas laterais à quadra tomadas pelo mato e por poças de água, o que pode representar riscos ao aluno, docente e a todos que frequentam esse ambiente escolar.

A situação da escola B apresentou um caso ainda mais grave, a quadra foi interdita por tempo indeterminado pelo Corpo de Bombeiros Militar/RR com laudo de risco de desabamento na estrutura da cobertura. As aulas de educação física, nesta referida escola, se resumiram em teorias e atividades realizadas em sala de aula, mas mesmo estando interdita, ela será inserida nas análises da pesquisa.

Sendo assim, cabe destacar o disposto por Canestraro (2018) quanto a necessidade de melhor equipar as escolas com material desportivo, promover a manutenção das quadras esportivas e equipamentos. Uma vez que estes são elementos didáticos utilizados no ambiente de aprendizagem, com o intuito de estimular o aluno à participação ativa na aula.

A maioria das escolas onde realizamos as observações e registros, foram edificadas e inauguradas em períodos diversos nos anos 90 e somente a escola F, localizada no centro da cidade de Boa Vista, foi construída em 1949. Ao longo dos anos, todas as escolas visitadas receberam algumas alterações ou reformas ou obras de revitalização para atender a demanda do ensino básico.

Quanto ao piso, este é considerado essencial para quadra, sendo utilizada para as práticas das atividades escolares, cujo o objetivo é proteger e beneficiar execução do desempenho durante as atividades. O piso pode apresentar características comuns podendo ser praticado várias modalidades, desde que possua linhas de marcações, sem nenhum prejuízo para a prática da modalidade.

Cabe ressaltar o disposto por Pereira e Moulin (2006) quanto ao espaço, os quais elencam a necessidade de adequação quanto ao tamanho, piso adequado para evitar acidentes, dentre outros.

Corroborando com o autor fica evidenciado que o piso é um elemento de fundamental importância pois, interfere diretamente no performance e proteção do aluno durante não só das práticas esportivas oferecidas pela disciplina, mas, em qualquer evento que o espaço possa ser utilizado.

Nas imagens abaixo, seguem demonstradas as diferenças entre uma quadra e outra de duas escolas mapeadas.

Figura 1 – Imagens de duas quadras das escolas *locus* da pesquisa



Foto: autora pesquisadora, 2018.

Embora a primeira imagem aparenta melhor condição física, ambas estão carentes de reformas para manter a qualidade exigida e destacada por Pereira e Moulin (2006), livre de buracos, com boa pintura e livre de barreiras que venham a provocar danos a integridade física dos usuários.

Cada modalidade praticada na quadra irá exigir equipamentos específicos. No caso do futsal, por exemplo, é uma modalidade coletiva com bola, mas requer traves e rede. A trave de futsal é um acessório essencial para a prática do esporte, possui medidas específicas; de 2 metros de altura por 3 metros de largura, na parte superior 80cm de profundidade sendo que na parte inferior 1 metro, local que fica o goleiro.

Acrescenta-se que os valores “alcançados através do jogo esportivo, como a interiorização das regras, a colaboração, a aceitação da autoridade, a disciplina, a iniciativa e a superação de si mesmo, configuram uma constelação de condutas positivas, construtivas e integradoras” (BASEGGIO, 2011, p. 6).

Observou-se que o futsal é a modalidade mais praticada das escolas visitadas, tanto meninos quanto meninas jogam o esporte, fazendo que haja um interesse e esperanças quanto

ao professor para que possam aprender mais sobre o esporte. Vale ressaltar também que o futsal é a modalidade que mais leva equipes para os Jogos Escolares de Roraima - JER'S (competição mais importante do calendário esportivo do estado de Roraima) das escolas pesquisadas.

Figura 2 – Imagens das redes e traves de duas quadras das escolas *locus* da pesquisa

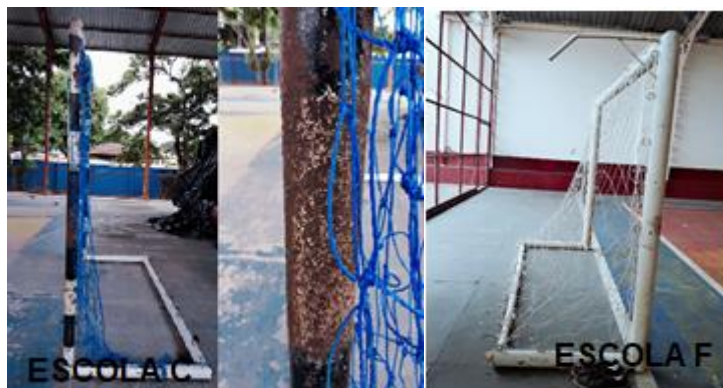


Foto: autora pesquisadora, 2018.

A partir das imagens apresentadas e outras registradas, é possível afirmar que na pesquisa não foi encontrada nenhuma escola com redes adequadas para a prática do esporte, futsal. Vale ressaltar que a escola F foi a que apresentou o equipamento de forma admissível para uso.

Em se tratando dos furos, postes e rede de voleibol, tem-se que no ensino fundamental anos finais a Educação Física é pautada por práticas desportivas (BENETTI et.al. 2015). O voleibol atualmente também uma das atividades mais praticadas pelos alunos, sendo observada a prática dessa modalidade em quase todas as aulas no período das observações feita pelo pesquisador.

O ensino do voleibol como prática esportiva escolar tem contribuído frequentemente na execução dos gestos técnicos, o prazer da busca pelo sucesso empregando o convívio coletivo e compreendam que todos podem participar juntos (TELES, 2014). Vale destacar que embora seja o esporte mais praticado pelas escolas ainda requer materiais e melhores condições de uso nas quadras.

Quanto a tabela e cesta para basquete, destaca-se que este é um desporto coletivo também oferecido no currículo pedagógico da Educação Física. Para tanto, há dois cestos em cada extremidade de quadra a 3,05 metros do chão. O local onde está o cesto é chamado de tabela (CFB, 2017).

Neste sentido, ressalta-se, a importância da aprendizagem tática, ou seja, as ações motoras específicas em determinada situação do jogo. Da aprendizagem tática decorre a

aprendizagem motora cujo cerne é desenvolver as habilidades essenciais do jogar: rebater, empurrar, saltar, lançar, correr, arremessar, passar, receber, driblar, etc. (GUARIZI; SHIGUNOV, 2002). E estes elementos por vezes podem ficar prejudicados dados a realidade encontrada nas escolas, abrindo uma inferência para maior aprofundamento científico das condições, realizações e resultados alcançados em cada desenvolvimento das modalidades. Ficando assim uma sugestão para novos estudos nas mesmas escolas aqui estudadas.

A prática escolar do basquete é um dos esportes que vem crescendo e atraindo os alunos nas aulas de Educação Física, além do mais com as frequentes mudanças nas regras, torna o esporte mais fascinante não só como atividade de competição mas em momentos de lazer e descontração (GUARIZI, 2007, p. 19).

Durante as visitas nas escolas observou-se que a maioria dos professores tinham disponíveis no momento somente dois materiais didáticos, a bola de futsal e voleibol, somente na escola C a professora estava utilizando além das bolas de vôlei e futsal, o material do tênis de mesa.

Figura 3 – Imagens dos materiais didáticos disponíveis nas escolas *lócus* da pesquisa



Foto: autora pesquisadora

Registra-se que são incipientes os materiais didáticos para as aulas de educação física, o que de destacou limitados nas escolas mapeadas. Vale ressaltar que em uma das escolas os alunos estavam jogando em pé e sem a mesa e em um espaço entre arquibancada e a tela de proteção, visto que a quadra estava dividida entre o futsal e voleibol. Destaco também a escola E que disponha de matérias conservados e suficientes, como cordas, cones, várias bolas para modalidades diferentes.

Com o prévio mapeamento de infraestrutura das escolas estaduais da capital do estado de Roraima, fica evidenciado que a disciplina educação física tem sofrido comprometimentos para sua execução, dado a realidade das condições físicas e materiais disponíveis às escolas estudadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que na maioria das escolas a quadra é ampla mas o piso é de cimento, deteriorada e muito irregular; nenhuma dispõe de traves e redes de futsal adequadas para o uso da modalidade, os furos, postes e rede vôlei na sua maioria também apresentaram uma má conservação, assim foi visto também com a tabela e a cesta de basquete. Quanto aos recursos didáticos ficou claro da necessidade de materiais, que os das seis escolas somente uma tem à disposição materiais suficientes para a prática dos conteúdos propostos pelo professor.

Fica evidenciado que a maioria das escolas observadas, necessitam de reformas ou revitalização em sua estrutura, bem como uma necessidade emergencial de renovar as matérias didáticas utilizados para as aulas de Educação Física. Com essa realidade destacada, o professor fica com suas aulas totalmente comprometidas, tendo que muitas vezes adaptar ou isentar as atividades.

Vale lembrar que, nem só com bola se resume a aula de Educação Física, livros, cordas, arcos, cones, colchonetes, são materiais pedagógicos de suma importância para a variação de conteúdo e, conseqüentemente, progresso educativo do aluno, afinal a Educação Física é uma disciplina que faz parte do componente curricular da escola com o mesmo valor das outras disciplinas ditas “essenciais”, devendo então ser oferecido as mesmas condições.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Luiz Carlos da Cruz. **Educação física no ensino fundamental**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 2001, p.104.
- BASEGGIO, Tayson Sander. Oficinas socioeducativas de futsal como ações complementares no processo educacional. **Ebookbrowse**, São Paulo, mar. 2011. Disponível em: < <http://www.ceap.br/material/MAT20092013103752.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.
- BELTRAME, M.B.; MOURA, G.R.S. Edificações Escolares: infraestrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Travessias Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte**, São Paulo, vol. 3, 2009. Disponível em: < e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3378/2663 >. Acesso em: 29 jul. 2018.
- BENETTI, B; et. al. Espaços físicos para a prática pedagógica da educação física nas escolas. **11º Congresso Argentino de Educación Física y Ciencias**, Argentina, set./out. 2015. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7156/ev.7156.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.
- CASTILHO, A.P.; BORGES, N.R.M.; PEREIRA, V.T. **Manual de metodologia científica do ILES**. Itumbiara. Minas Gerais: ILES/ULBRA, 2014.

- CANESTRARO, J.F.; ZULAI, L.C.; KOGUT, M.C. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. **VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE 2008**, Curitiba, Paraná, Brasil, Volume: 1, out, 2008. Disponível em: < <http://web02.pucpr.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2018.
- BRASIL. **Regras Oficiais de Basquetebol**. Confederação Brasileira de Basketball, out. 2017. Disponível em: < http://sge.esumula.com.br/Arquivos/livro_de_regras.pdf>. Acesso em: 29 de jul. 2018.
- DIAS, C.O.; et. al. Espaço Físico Escolar: Um lugar de mediação das experiências corporais. **Salão do Conhecimento, ciência- tecnologia- desenvolvimento social**. Goiás: Unijaí, 2014.
- GONÇALVES, Maria Cristina. **Coleção repensando a Educação Física: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**. Módulo 2, Equipe BNL. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.
- GUARIZI, Mario Roberto. **Basquetebol- da iniciação ao jogo**. 1 ed. São Paulo: Fontoura, 2007.
- GUARIZI, M.R.; SHIGUNOV, V. Basquetebol: novos procedimentos metodológicos para a iniciação- uma proposta de ensino. **Rev. Motrivivência**, vol.13, n.18, p.103-107, 2002. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21760>>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PEREIRA, M. M.; MOULIN, A.F.V. **Educação Física para o Profissional Provisionado**. Brasília: CREF 7, 2006.
- RODRIGUES, Ingrid Vieira. A Importância da prática da Educação Física no Ensino Fundamental I. **Portal Educação**. Jul. 2013. Disponível em: < <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/47188/a-importancia-da-praticada-educacao-fisica-no-ensino-fundamental-i>>. Acesso em: 29 set. 2018.
- SAMPIERE, Roberto Hernandez. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Mc Graw Hill, 2013.
- SILVA, J.L.; JÚNIOR, R.L. **Infraestrutura para educação física na rede escolar estadual de Goiatuba – GO: uma descrição sobre a realidade escolar**. v.11, n.20. Goiânia: Enciclopédia Biosfera, 2015, p. 426.
- TELES, Fellipe Van Basten Quinteiro de Sá. A importância do voleibol enquanto conteúdo das aulas de Educação Física do 6º ao 9º ano. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 19, nº 194, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Luiz Antonio da Silva dos Santos
Pedagogo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
luizantonioantos@hotmail.com

Francisco das Chagas Silva Souza
Historiador, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
chagas.souza@ifrn.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender os textos políticos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) presentes em seu Projeto Político-Pedagógico, a partir do referencial teórico-analítico formulado pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, e dos princípios de Interdisciplinaridade tratados nos textos que discursam sobre a política de integração curricular por meio do Projeto Integrador. Essas reflexões partem dos estudos realizados no mestrado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e consolidada por meio de análise documental, serão estudados os autores que desenvolvem pesquisas voltados à compreensão do tema aqui proposto, tais como: Ball (2016), Fazenda (2003), Japiassu (1976), IFRN (2012), dentro outros. A análise do PPP do IFRN evidenciou o cuidado e a preocupação dessa instituição em realizar um processo formativo que respeita a unidade do conhecimento, a organização dos saberes e sua materialização nas práticas integradoras. Entretanto, nesse documento podem ser encontradas expressões que, indubitavelmente, suscitam questionamentos e até possíveis controvérsias quanto ao modo de realizar o projeto integrado.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Práticas integradoras. IFRN.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo compreender os textos políticos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) presentes em seu Projeto Político-Pedagógico, a partir do referencial teórico-analítico formulado pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, e dos princípios de interdisciplinaridade tratados nos textos que discursam sobre a política de integração curricular para o Ensino Médio Integrado da instituição

Essas reflexões partem dos estudos realizados no mestrado e pretende analisar criticamente, à luz do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN, a respeito das bases teóricas que fundamentam a realização dessas práticas integradoras e as concepções que norteiam sua construção e a efetivação do projeto integrador como uma tentativa de superar às lógicas disciplinares presente nas instituições educativas.

A pesquisa justifica-se em função da necessidade de análise da proposta, uma vez que os conhecimentos culturais e interdisciplinares são essenciais na formação de cidadãos crítico-

reflexivos, que estão inseridos num mundo social que não está compartimentado em áreas de saber.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e consolidada por meio de análise documental, serão estudados os autores que desenvolvem pesquisas voltados à compreensão do tema aqui proposto, tais como: Ball (2016), Fazenda (2003), Japiassu (1976), dentro outros

2 O PROJETO INTEGRADOR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFRN: SENTIDOS, PRINCÍPIOS E DEFINIÇÕES.

Tendo como atenção central deste trabalho a discussão sobre a organização do Projeto Integrador no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática do IFRN, Campus Mosoró, teremos como ênfase principal a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), produzidos pelo IFRN.

Nesse Contexto, mesmo que brevemente, buscaremos compreender as orientações preconizadas nesses textos oficiais, que estão na base de suas prescrições, para só então poder inferir quais as contribuições desses documentos para a construção dos sentidos e significados que fundamentam e viabilizam a produção desses projetos no referido instituto.

Tal análise, por conseguinte, só pode ser realizada a partir de um aporte teórico, já que os achados não são encontrados de uma única maneira. A fim de fazê-lo, recorreremos ao referencial teórico-analítico formulado pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, explorando alguns conceitos-chave que favorecem a compreensão de como as escolas fazem as políticas curriculares, traduzem e interpretam os documentos oficiais na prática das escolas.

Ball et al (2016), defende um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, no qual as decisões e os diversos discursos políticos são iniciados e/ou construídos; o contexto da produção de texto, em que textos com as definições políticas são produzidos; e o contexto da prática, no qual as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. Esses contextos estão interligados, não têm um caráter temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada contexto apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas de sentidos.

Buscando operar com a ideia de política em um sentido amplo, ressaltamos que a partir desses aportes teóricos, o que se entende por política será referenciado por Ball, Maguire e Braun (2016), que a concebe como textos e “coisas”, mas também como processos discursivos

que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. Eles defendem uma compreensão ampliada do termo, compreende o político desde uma dimensão ontológica que transcende os limites da política, não se restringindo apenas a textos prescritivos, mas a práticas discursivas.

Ball (2001) também assinala que as políticas curriculares devem ser compreendidas como produto de umnexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização”, ou seja, na “combinação de lógicas globais, distantes e locais”, correspondendo a uma permanente tensão entre o local e o global (BALL, 2001, p. 102). Assim, a política deixa de ser pensada como um processo de verticalização e passa a ser concebida como uma “gramática” cujas normas estão sujeitas aos contextos de sua aplicação.

De acordo com este modelo interpretativo, depreendemos que a elaboração dos documentos oficiais do IFRN não fugiu dessas características, pois confirma a premissa teórica de que são documentos políticos, que se apresentam como processos e também como produtos de embates e conflitos de interesses das comunidades disciplinares e daqueles que também possuem poder de decisão relacionado à questão curricular envolvidas em sua produção.

O termo atuação está ligado ao entendimento de que as políticas são interpretadas e traduzidas pelos vários sujeitos presentes no ambiente escolar, ao invés de simplesmente implementadas.

A noção de atuação é incorporada por Ball aos ciclos de políticas e baseia-se nas premissas relacionadas que as “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” (BALL, 1994, p. 19). Ball, Maguire e Braun em sua teoria utilizam o termo *Enactment para explicar a política como processo*. *Enactment* é um termo de difícil tradução. Em uma entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball assim define o termo *enactment*, traduzido no livro por “atuação”:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Em consonância com essa perspectiva, o revisor da tradução assim transcreveu o conceito de *enactment*

O termo *enactment* é de difícil tradução. Originalmente, essa palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Neste livro, os autores a utilizam no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Os autores usam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. Para a Língua Portuguesa, ‘*policy enactment*’ pode ser entendido como as políticas são encenadas, colocadas em ação. É importante destacar que Stephen J. Ball rejeita a noção de que as políticas são implementadas. Elas estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 12).

Pensando nessa direção, assinalamos que os documentos oficiais carregam uma visão de uma escola ideal proposta pelas políticas e não consideram as análises da política no contexto situado, no aspecto material, estrutural e no relacional que estão sobrepostos e interconectados quando a política é colocada em ação em cada escola.

No que concerne à atuação, a política não é constituída em um ponto no tempo é sempre um processo de tornar-se, se reconfigurando de fora para dentro e dentro para fora. É analisada e repensada, bem como, por vezes, destacada ou simplesmente preterida.

Entendemos que a reflexão fundamentada em tal abordagem é bastante útil no contexto de atuação produzidos no IFRN, uma vez que o campo de pesquisa sobre Projetos Integradores no instituto é relativamente novo e ainda não se efetivou em termos de referenciais analíticos consistentes.

3 A CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO INTEGRADOR NO PPP DO IFRN

Iniciamos esse processo de análise partindo da justificativa da relevância institucional do PPP. Este se apresenta como documento-chave para investigarmos as intencionalidades educativas de qualquer entidade escolar. A escolha inicial desse documento deve-se, em primeiro lugar, ao fato de reconhecermos o PPP como principal instrumento de gestão que uma escola pode utilizar para guiar a sua prática educativa. Na visão de Veiga (1995, p. 22), “o projeto político-pedagógico é entendido [...] como a própria organização do trabalho pedagógico da

escola [...]”. Em segundo lugar, esse documento foi elaborado com a participação do coletivo escolar do IFRN.

Dessa maneira, concebemos a prática educativa como uma intenção política em si, uma vez que busca à formação humana global para uma determinada sociedade, isto é, refere-se a ações educativas intencionais, ratificando assim o pensamento de Vasconcellos (2013, p. 19), quando defende a permanência do termo político ao projeto:

[...] consideramos importante manter o político para jamais descuidarmos desta dimensão tão decisiva do nosso trabalho, não nos esquecermos dos coeficientes de poder presentes nas práticas educativas e nas suas interfaces com a sociedade como um todo. Da mesma forma, para não perdermos de vista que a algum interesse político nós sempre servimos, que não há neutralidade, se não temos um projeto explícito e assumido, com certeza estamos seguindo o projeto de alguém (que talvez até faça questão de não se manifestar para poder dominar com eficiência) [...].

Convém destacamos que o PPP assume um caráter singular na definição e na orientação para todas as ações educativas que a escola pretende efetivar, numa dupla dimensão: política e pedagógica.

Em análise realizada no PPP, constatamos como foco central na constituição do Projeto Integrador a busca da relação dos saberes científicos com questões sociais mais amplas e a tentativa por efetivar uma prática educativa que considere a integração do pensamento, a unidade do conhecimento e a articulação da aprendizagem global.

Na análise empreendida do PPP, verificamos que o discurso pedagógico oficial destaca a opção pedagógica por Projetos Integradores como princípio basilar do currículo da instituição. Segundo o documento do IFRN (2012a, p. 76) “Defende-se, neste PPP, a opção por Projetos Integradores, uma vez que valorizam a pesquisa tanto individual quanto coletiva, promovem aprendizagem significativa e viabilizam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão”.

As assertivas realizadas no discurso pedagógico oficial do IFRN defendem que esses projetos são capazes de promover a pesquisa e viabilizar a consolidação de propostas educativas que respeitem a unidade do conhecimento por meio de metodologias mais globalizadoras e significativas. Conceitualmente, o discurso pedagógico oficial destaca que os Projetos Integradores são,

[...] desenvolvidos nos cursos superiores de graduação tecnológica e nas licenciaturas, conforme orientam as matrizes dos planos de cursos. De caráter

interdisciplinar, esses projetos configuram-se como uma das possibilidades para estabelecer elos teórico-metodológicos nas práticas pedagógicas conduzidas para o ensino, a pesquisa e a extensão do IFRN (IFRN, 2012a, p. 253).

Nesse campo, o documento sinaliza que os Projetos Integradores se constituem um componente curricular obrigatório presente no Projeto Pedagógico do Curso, ou seja, tem embasamento legal e suporte institucional, dessa forma espera-se atingir uma formação que dê conta da articulação e aplicação entres os conhecimentos estudados nas diferentes disciplinas.

Nessa linha teórica, Henrique e Nascimento (2015, p. 7) afirmam que “o Projeto Integrador é um tipo de prática integradora que visa superar tanto as dicotomias existentes entre teoria e empiria como a fragmentação historicamente construída entre as disciplinas e campos do conhecimento”.

Diante da dessa perspectiva, o discurso oficial do IFRN valoriza o que há de novo nessa proposta curricular, sempre inter-relacionando seus princípios com as novas demandas socio-culturais e políticas para a formação de um aluno que possa transformar seu lugar no mundo.

As atividades pedagógicas intencionadas nos Projetos Integradores estão alinhadas às perspectivas teóricas da formação omnilateral e politécnica, que visam articular a formação geral sólida e a formação técnico-profissional densa, objetivando, segundo IFRN (2012a, p. 81):

[...] possibilitar a participação ativa na sala de aula, promover a integração dos conhecimentos e favorecer a aquisição de hábitos e atitudes. Assim, beneficia-se a aprendizagem dos alunos, tanto de conteúdos conceituais quanto de conteúdos procedimentais e atitudinais. Essa estratégia metodológica exige a participação ativa de alunos e de educadores e estabelece o trabalho em equipe, definindo tarefas e metas em torno de objetivos comuns a serem atingidos.

Nessa parte do documento, os conceitos de participação ativa, integração dos conhecimentos e estratégia metodológica são utilizados como justificativa para consolidação da concepção do Projeto Integrador (PI) como proposta eficaz no enfoque globalizador do conhecimento, na medida em que é compreendido que todas as disciplinas abordam esses conceitos e neles dialogam com essa abordagem. Mesmo não tendo como pretensão fazer uma exaustiva análise teórica do discurso pedagógico oficial, percebemos que o documento, no que se refere as bases do PI, demonstra vinculação com as metodologias ativas, derivadas dos projetos de trabalho.

Com essas contribuições, o IFRN busca um novo olhar acerca da sala de aula, e com esses objetivos é defendida a formação integral do aluno, e para que isso realmente aconteça no interior da escola, a instituição entende ser fundamental a abordagem didática por meio da proposição de Projetos Integradores, buscando favorecer o pensamento reflexivo, a inovação e, por decorrência, o diálogo permanente entre os saberes do educando, os saberes das disciplinas e os saberes dos educadores.

Em suma, há três interpretações para o contexto no discurso pedagógico oficial do PPP do IFRN, no que se refere aos Projetos Integradores: a) articulação interdisciplinar por projetos de trabalho; b) formação profissional; c) Aprendizagem ativa. Neste terceiro contexto, a maior ênfase é nas aprendizagens globalizadoras, o contexto do trabalho assume centralidade, ficando os dois outros contextos subordinados a ele. Do ponto de vista de sua diretriz político-pedagógica de atuação, o IFRN (2012a, p. 8) afirma que os Projetos Integradores podem ser desenvolvidos:

De forma disciplinar ou interdisciplinar e devem agregar, em suas ações, atividades de natureza inovadora, dinâmica, criativa e desafiadora. Entretanto, essa implementação depende, em grande parte, das condições de efetivação das práticas pedagógicas institucionais planejadas para esse fim. Podem-se citar, como exemplos dessas condições, a consonância entre objetivos propostos, a organização dos processos pedagógicos, a disponibilidade de recursos e de materiais didáticos para assegurar os desdobramentos das ações planejadas, a postura docente e a adesão dos educadores (IFRN, 2012a, p. 8, Grifo nosso).

No que se refere às diretrizes operacionais, o discurso pedagógico oficial destaca a forma como os Projetos Integradores podem ser realizados na instituição. Baseado no exposto, chamamos a atenção para o fato de que o grupo que elaborou o texto oficial afirma que os Projetos Integradores podem ser desenvolvidos “*de forma disciplinar ou interdisciplinar*” (Grifo nosso). Tal concepção, indubitavelmente, apresenta um discurso divergente que não compartilha dos mesmos fundamentos interdisciplinares defendidos pela instituição em outras seções, suscitando assim muitos questionamentos teóricos.

Como seria possível algo que é intrinsecamente interdisciplinar ser realizado de forma disciplinar? Em vista disso, e pelo fato de oferecer problemas de compreensão, o uso do termo “disciplinar”, quanto ao modo de realizar o PI, necessita de maiores esclarecimentos. Buscando compreender essas contradições, concordamos, com Ball (1998) ao defender que os autores das políticas curriculares não podem controlar todos os sentidos presentes em seus textos/discursos, pois esses sempre são lidos de modos diferentes em cenários diferentes.

Com base nesse entendimento, observamos que o discurso divergente adotado pelo documento é fundamental para analisarmos como se dão os conflitos de interesses, as negociações e as lutas em torno das diretrizes políticos-pedagógicas tomadas pela comunidade disciplinar produtora do texto/discurso. Em relação a essa ambivalência discursiva, os fundamentos teórico-metodológicos da integração curricular, e, sobretudo, da interdisciplinaridade, nos permite constatar que as permanências são mais comuns do que as mudanças, embora, o discurso do novo seja sempre evocado.

Para entender essa contradição, primeiramente lançamos mão dos recursos gramaticais. Logo, destacamos que a conjunção “ou” carrega necessariamente a ideia de alternância e exclusão (BECHARA, 2009, p. 628). Operando nessa lógica, a afirmativa discrepante presente no texto oficial do PPP, embora sugira uma previsão de flexibilidade no modo de fazer o projeto, o que ocorre de fato é uma contradição, pois aponta uma possibilidade de realização de um Projeto Integrador num formato que não seja necessariamente interdisciplinar e dialógico com os componentes curriculares e as áreas de ensino. Tal perspectiva favorece a compreensão equivocada de que Projeto Integrador, mesmo quando sofre a perda e a deformação do caráter interdisciplinar, deslocando-se para um fazer disciplinar, possa ser concebido ou ainda qualificado como algo que integre os componentes/áreas/conteúdos curriculares.

Suponhamos que a afirmativa queira nos remeter para a possibilidade de uma disciplina criar as condições de integrar seus saberes internos, e assim, elaborar um produto final resultante dos conhecimentos daquela disciplina estudada. Para Japiassu (1976), o emprego desse modelo não é suficiente para qualificar-se como um empreendimento interdisciplinar. E é por isso que este tipo de colaboração pode ser classificado de falso interdisciplinar, portanto não podem ser justificativas para uso dessa construção textual, que se contrapõe, efetivamente às teorias de integração curricular, que sustentam-se na interdisciplinaridade. Não podemos descuidar do entendimento que os textos oficiais do IFRN não estão livres de uma integração teórica e vazia.

A partir dessas ideias, entendemos que além de dúvidas para as compreensões das concepções integradoras e das experiências interdisciplinares, o discurso pedagógico oficial incorre em ambivalência discursiva quando sugere que os Projetos Integradores, possam ser feitos de forma que não sejam necessariamente interdisciplinares. Dessa maneira, nos preocupa o fato de além de não ser explicitado, no texto do PPP, o que seria esse “modo disciplinar” de se efetivar o Projeto Integrador.

Contribuindo para o entendimento dessa questão, Collet (2002), destaca as características de um Projeto Integrador, a saber: 1) Necessita dialogar componentes curriculares; 2) Criar condições efetivas de intercâmbio entre professores e alunos; 3) Apresentar contribuições de diferentes disciplinas para a busca de solução do problema de pesquisa. Baseado nessa contribuição, nos parece totalmente inadequado o uso do termo “disciplinar”, pois, além de contradizer e ferir o princípio da integração curricular, gera confusão e, certamente, se mostra como um equívoco pedagógico.

Vejam os autores referenciados no próprio PPP da instituição sustentam sobre a questão em estudo e como eles podem ajudar a discernir essa ambivalência. Japiassu (1976, p. 74), analisa que “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Para o autor, a atributo central da interdisciplinaridade encontra-se no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, desse modo, transcende as fronteiras disciplinares. O mesmo autor ainda esclarece dizendo que,

[...] o verdadeiro espírito interdisciplinar consiste nessa atitude de vigilância epistemológica capaz de levar cada especialista a abrir-se às outras especialidades diferentes da sua, a estar atento a tudo o que nas outras disciplinas possa trazer um enriquecimento ao seu domínio de investigação e a tudo o que, em sua especialidade, poderá desembocar em novos problemas e, por conseguinte, em outras disciplinas (JAPIASSU, 1976, p. 138).

Outro aspecto que devemos ressaltar consiste na ideia de que o currículo disciplinar não é impeditivo para a efetivação de um currículo integrado, mas sim o ponto de partida para uma experiência interdisciplinar. Quando utilizamos o termo interdisciplinar, Fazenda (2003) nos adverte para aspectos de intencionalidade e consciência.

Apesar de não possuir definição estanque, a interdisciplinaridade precisa ser compreendida para não haver desvio na sua prática. A ideia é norteada por eixos básicos como: a intenção, a humildade, a totalidade, o respeito pelo outro etc. O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar, e integrar sem, no entanto estar trabalhando interdisciplinarmente. A apreensão da atitude interdisciplinar garante, para aqueles que a praticam, um grau elevado de maturidade. Isso ocorre devido ao exercício de uma certa forma de encarar e pensar os acontecimentos. Aprende-se com a interdisciplinaridade que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência de muitos outros (FAZENDA, 2003, p. 64).

Segundo esse referencial, um projeto ou qualquer experiência interdisciplinar deve então estar imbuído da intenção consciente de romper, superar e derrubar seus falsos muros. Por conseguinte, ressaltamos mais uma vez que a perspectiva interdisciplinar não anula a importância da disciplinaridade do conhecimento e para que haja interdisciplinaridade, “é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas [...]” (SANTOMÉ, 1998, p. 61).

Nossas análises dos textos oficiais do PPP revelam que, mesmo que esse texto representativo do discurso pedagógico oficial do Projeto Integrador busque efetivar-se, certamente foi elaborado por meio de uma série de negociações que passaram, também, pela incorporação de múltiplos sentidos locais, dentre eles as disputas e os conflitos teóricos presentes no IFRN. A ambivalência de sentidos, na forma de realizar o Projeto Integrador, portanto, expressam essa possível negociação, distanciando-se do que se entende como caráter integrador da proposta.

Para entender melhor essa questão, Bhabha (2001) defende que a formação do híbrido, que caracteriza os processos de negociação, é necessária ao exercício da autoridade e, conseqüentemente, coloca em crise o reconhecimento de tal autoridade, ao desenvolver aleatórios e imprevisíveis sentidos e significados, bem como desvios ambivalentes. Conforme apresentado por Lopes (2005), a referida negociação apresenta-se como um jogo onde as relações de poder configuram-se assimétricas, pois as instâncias envolvidas nesse jogo possuem distintas posições de legitimidade.

O caráter ambíguo e contraditório, como argumenta Ball et al (2016), de textos/discursos/práticas, são, assim, resultados de negociações e disputas de sentido. Nessa perspectiva, simultaneamente, é efetivada a defesa do respeito as particularidades locais, sendo esse o espaço de flexibilidade previsto no documento oficial para possíveis adequações às diferenças que surjam e, conseqüentemente, para a perpetuação de uma cultura hegemônica da lógica disciplinar na educação. Mas igualmente de forma híbrida, a abordagem do modo como o PI pode ser realizado (de forma disciplinar) trai profundamente sua base teórica que viabilizaria a integração curricular, sustentada na interdisciplinaridade.

Após essas análises textuais, podemos destacar claramente que há uma ambivalência teórica na sentença que afirma que os Projetos Integradores podem ser desenvolvidos “*de forma disciplinar ou interdisciplinar*” (Grifo nosso), podendo assim gerar problemas pedagógicos na atuação do PI. Intercruzando essa ambivalência com o texto que narra o objetivo central de aprendizagem do Projeto Integrador, verificamos como essa contradição se acentua.

As atividades desenvolvidas nos projetos integradores precisam dialogar com temáticas, com conteúdos e com situações reais abordados pelas áreas da formação geral e da formação técnico-profissional. Devem, ainda, possibilitar a participação ativa na sala de aula, promover a integração dos conhecimentos e favorecer a aquisição de hábitos e atitudes. Assim, beneficia-se a aprendizagem dos alunos, tanto de conteúdos conceituais quanto de conteúdos procedimentais e atitudinais (IFRN, 2012a, p. 88).

A partir desses parâmetros, os objetivos do Projeto Integrador do IFRN se propunha a atender: o compromisso institucional com esses projetos; sua elaboração baseada na solução de problemáticas reais; respeitar o enfoque globalizador na sua constituição; dialogar componentes curriculares; respeitar a indissociabilidade de pesquisa, ensino e extensão; estimular a pesquisa como princípio pedagógico; aproximar estudantes do mundo do trabalho e promover a inovação tecnológica.

Notadamente, o discurso pedagógico oficial sustenta em seus objetivos a função do Projeto Integrador dialogar temáticas, conteúdos, situações da área da formação geral e da formação técnico-profissional. Vejamos que no objetivo “e”, transcrito no seguinte conteúdo: *“integrar os conhecimentos específicos das diferentes disciplinas e das diferentes áreas, promovendo o desenvolvimento da capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar, em ação, os mais diversos saberes”* (Grifo nosso), expõe ainda mais a discrepância de sentidos do texto proposto para a realização do PI, flexibilizando um “pseudo” modo disciplinar, isto é, um modo que não integra disciplinas e muito menos áreas de ensino.

Enfim, num contexto educacional marcado por dificuldades de promover práticas interdisciplinares e mudanças em sala de aula, os problemas levantados anteriormente no discurso pedagógico oficial do PPP do IFRN passam a exigir uma reflexão mais cuidadosa por parte da comunidade disciplinar promotora da textualidade.

No âmbito das proposições desse documento, prevalece em suas orientações metodológicas, um PI que seja sustentado pela perspectiva interdisciplinar, visando a superação da dicotomia teoria e empiria nas práticas educativas da instituição. No entanto, o sentido atribuído nessa textualidade parece pouco confortável diante do intercruzamento das divergências que já foram citadas.

Dessa forma, não podemos ignorar a ambivalência expressada no modo de desenvolvimento de realização o PI, e nem aceitar que esse modo de fazer, possa responder ou compatibilizar-se com as teorizações sobre os fundamentos das práticas interdisciplinares. Assim, a discrepante textualidade distancia-se totalmente da promessa de um currículo integrado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as reflexões levantadas no decorrer desse artigo que destaca as concepções sobre os projetos integradores no PPP do IFRN, nessa análise, foi possível encontrar expressões que, indubitavelmente, suscitam questionamentos e até ambivalências discursivas quanto o modo de realizar o projeto integrador. Um exemplo disso é a criação de uma pseudo possibilidade, presente nesse documento, do projeto integrador ser desenvolvido de forma disciplinar ou interdisciplinar, mesmo que esse documento em sua globalidade manifeste a intenção clara de desenvolver uma proposta integradora. Os achados evidenciam, que há, na elaboração desses documentos, interesses e crenças diversos, fazendo com que o projeto do PI, definido no contexto de influência, seja relido diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos. Também tal projeto é alterado de acordo com diferentes eventos e circunstâncias.

Concluimos ancorados na abordagem de Ball (2016), que as atuações são imbricadas por diferentes leituras e propensas a gerar conflitos, isto é, existe um espaço substancial onde os agentes podem agir por interesse próprio e trabalham em direção à mudança discursiva de maneira que privilegiam seus interesses e objetivos. Em suma, as políticas não são simplesmente implantadas, mas traduzidas/negociadas.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, dez., v. 1, n. 2, pp. 99-116, 2001. Disponível em <http://www.curriculosemfronteira.org/volliss2articles/ball.pdf>
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev., ampl, e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- COLLET, R. **Enseignement universitaire et interdisciplinarité**. Bruxelles, De Boeck. (2002).
- FAZENDA, Ivani C.A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003
- HENRIQUE, A. L. S; NASCIMENTO, J. M. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Holos**, Natal, v. 4, ano 31, p. 63-73, jul. de 2015.
- IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva – DOCUMENTO-BASE. Natal-RN: IFRN, 2012.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber**, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2013

VEIGA, I. P.A (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: SENTIDOS DA DOCÊNCIA PARA O PROFESSOR E DESAFIOS EMERGENTES.

Raimundo Fábio da Silva

Professor Substituto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

proffsilvae@gmail.com

Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho

Professor do Curso de Mestrado em Ensino

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

ivanaldosantos@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo foi produzido a partir da pesquisa realizada durante o Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, na linha de Ensino de Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa tinha como objetivo investigar quais os sentidos que os professores de filosofia atribuem a sua prática docente. Nesse artigo, apresentam-se as conclusões dessa pesquisa, apontando os sentidos encontrados para a prática docente de filosofia, os principais problemas relacionados à atividade docente e as perspectivas esboçadas diante da realidade atual. A pesquisa chegou à conclusão que o sentido atribuído à prática docente de filosofia no Ensino Médio está ligado ao trabalho de *desenvolver o pensamento crítico dos alunos e contribuir com a sua formação humana para a vida em sociedade*. Dessa forma, não pode deixar de apontar para a necessidade da continuidade da disciplina, em seu caráter obrigatório, dentro de um projeto educacional comprometido com a formação integral.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Sentido de Docência. Formação Integral.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da dissertação elaborada no Curso de Mestrado acadêmico na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no *Campus* de Pau dos Ferros. Teve como objetivo principal investigar quais os sentidos que os professores de filosofia atribuem a sua prática docente, utilizando-se do método fenomenológico, para interpretar as percepção dos docentes. Foram entrevistados cinco professores de escolas situadas nas cidades que compõem a IX Diretoria de Ensino e Cultura (DIREC) vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN).

A pesquisa concluiu que o sentido que os professores atribuem a sua prática docente de filosofia no Ensino Médio está ligado ao trabalho de *desenvolver o pensamento crítico dos alunos e contribuir com a sua formação humana para a vida em*

sociedade. Esta é, portanto, a razão da existência da filosofia no Ensino Médio, em suas percepções, e é a partir dela que o trabalho docente em filosofia deve se pautar. Conseqüentemente, os resultados aqui encontrados possibilitam um novo olhar sobre questões antigas, exigem certas modificações no trabalho docente de filosofia, permitem que sejam lançadas novas propostas para o ensino dessa disciplina no Ensino Médio e, principalmente, alertam para a necessidade da continuidade da disciplina no projeto educacional que se comprometa com o ensino de formação integral.

2 UM SENTIDO PARA A DOCÊNCIA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Encontrar o sentido da docência de Filosofia no Ensino Médio na visão do professor foi o objetivo desta pesquisa. Ao serem questionados sobre o que significa ensinar Filosofia no Ensino Médio, os professores apresentaram sua percepção, que engloba todas as esferas da prática docente em Filosofia. Segundo eles, o sentido principal do ensinar filosofia é *o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação humana para a vida em sociedade*.

Sobre a primeira sentença que compõe esse sentido, o relato dos professores demonstra que eles entendem que o sentido do ensinar filosofia está ligado ao próprio conceito que possuem de filosofia. Para eles, a filosofia é *busca e exercício do pensamento crítico*.

Ter um conceito de filosofia e elegê-lo a partir de uma escolha axiológica, de modo a pautar sobre ele a sua prática é uma exigência dos PCNEM (BRASIL, 1999). De fato, se não se define que filosofia se quer ensinar, não se pode pensar uma prática educativa eficaz nessa disciplina. A escolha axiológica do conceito de filosofia, partindo daquilo que o professor considera justificável, é condição *sine qua non* para o ensino de filosofia no Ensino Médio. Portanto, esse sentido atribuído à filosofia é fundante na docência da disciplina.

Revestido assim de tamanha importância, o sentido dado à filosofia no Ensino Médio é linha norteadora das outras facetas do ensinar filosofia. Se, realmente, a filosofia é a *busca e o exercício do pensamento crítico*, então seu ensino deverá ter ao menos dois caminhos a serem seguidos: primeiro, a compreensão da filosofia como busca do conhecimento, como aquela que não se conforma com o dado, mas lança-se para além das aparências, para além dos conhecimentos imediatos, para além das certezas constituídas. O conhecimento filosófico, nesse caso, deve ser fruto do espanto.

Depois, o exercício do pensamento crítico exige como ponto de partida a dúvida metódica, pois a busca pelo conhecimento nasce quando o ser admirado, espantado, como propõe Platão (2010), lança-se um olhar diferenciado para a realidade que sempre esteve presente em sua frente, mas que agora se torna totalmente nova. Contudo, esse olhar é aguçado pela dúvida, não apenas cética, mas metódica, aos moldes cartesianos (DESCARTES, 2002), de modo a investigar e retirar do objeto que se deseja conhecer as certezas claras e evidentes. Assim, a busca nasce do espanto e o exercício do pensamento crítico, da dúvida.

Portanto, esse não pode deixar de ser o alicerce da docência de filosofia no Ensino Médio. Nele, o ensino de filosofia precisa se ajustar e, a partir dele, se projetar. Esse conceito de filosofia, enquanto busca e exercício do pensamento crítico, consequentemente, deve determinar os objetivos, as metodologias e os conteúdos do ensino de filosofia.

A segunda sentença que compõe esse sentido, a saber, a formação humana, *a formação humana para a vida em sociedade* engloba o que anteriormente foi dito sobre o primeiro sentido e acrescenta-lhe um novo viés. Segundo Rodrigues (2001), o objetivo da educação é a formação humana integral do aluno. Assim sendo, tendo o ensino de Filosofia o sentido de formação humana, o que dele se pode esperar é que esteja empenhado em formar o ser humano em sua integralidade, fazendo a parte que lhe cabe nesse processo.

Segundo Saviani (2013), é pela educação que se forma o ser humano, através do repasse dos conteúdos culturais produzidos historicamente pela sociedade humana. Esses conteúdos são os mais variados possíveis: são filosóficos, religiosos, artísticos, éticos, morais, científicos, linguísticos, técnicos, políticos, econômicos, em suma, são o conjunto das produções humanas. A Filosofia como saber plural e interdisciplinar, que se arroga o título de ser holística, de ser radical e rigorosa, possui amplas discussões sobre todos esses aspectos que compõem a existência humana. Por isso, a sua ausência na formação humana geraria um descompasso e um prejuízo incalculável no currículo escolar.

Contudo, não basta apenas a sua presença, mas o foco que ela deve tomar. Em uma sociedade cada vez mais egoísta, hedonista, tecnicista, individualista e com princípios morais, no mínimo duvidosos, tal como é a sociedade pós-moderna em suas mais variadas crises, o ensino de Filosofia precisa se voltar para a formação humana, no

sentido de contribuir para a valorização do indivíduo e da sociedade, numa perspectiva da ética, da solidariedade, do respeito e da compreensão mútua.

A prática do docente de filosofia deve estar voltada à formação humana para a vida em sociedade. Essa assertiva contém em si uma proposta de modificação não apenas do papel da filosofia no Ensino Médio, mas da própria escola secundária e, nesse contexto, toma proporções de uma crítica construtiva.

A filosofia sempre teve com as humanidades uma rica relação, tanto é que embora seja um saber ligado a todas as áreas do conhecimento, hoje é classificada como integrante do grupo das ciências humanas (BRASIL, 1999; 2002; 2006). Entretanto, sua contribuição específica para a formação do homem ultrapassa de muito o âmbito interdisciplinar pressuposto de sua relação com disciplinas componentes do currículo obrigatório, como sociologia, história e geografia. É primeiramente o caráter transdisciplinar da filosofia que oferece ao formando do Ensino Médio a possibilidade de interagir com todos os saberes e esferas do mundo que compõe sua vivência. Por ser um saber plural, a filosofia oferece instrumentos intelectuais para a compreensão básica e substancial das ciências humanas, exatas, biológicas, da ética, da política, da arte, da linguagem, da lógica, da religião, do próprio conhecimento.

Por isso, a filosofia, se direcionada para a formação humana integral (RODRIGUES, 2001), como componente essencial desse processo, é capaz de ofertar ao aluno um conhecimento que não pode ser dado por nenhuma de suas parceiras no currículo oficial. A filosofia, como um conhecimento de cunho radical, rigoroso e totalizante (SAVIANI, 1985), possibilita a interação com todas as esferas da vida do educando, favorecendo o posicionamento frente aos problemas do mundo moderno e iluminando as respostas a serem dadas pelos alunos.

Não é pretensão desta pesquisa afirmar que a filosofia, sozinha, é capaz de formar integralmente o indivíduo. Não é esta a proposta. O defendido é que ela é um instrumento essencial e sua ausência nesse processo acarretaria prejuízos incalculáveis. Dessa forma, é preciso que se reveja o papel da filosofia no Ensino Médio para direcioná-la ao seu sentido formativo. Os documentos oficiais (BRASIL, 1999; 2002; 2006) apontam como objetivo a formação de competências de leitura de textos filosóficos, argumentação, contextualização, mas esses não podem ser a finalidade última. Se assim o fosse, a filosofia teria objetivos puramente técnicos e utilitaristas. Ao contrário, as competências devem ser alcançadas dentro do processo que vise a formação humana para a sociedade, isto é, que o aluno saiba ler, escrever, argumentar e

contextualizar filosoficamente, mas que isso seja aplicado a sua vivência real enquanto cidadão e componente humano da sociedade.

É preciso que o aluno compreenda seu papel enquanto indivíduo humano, que está solidariamente ligado a todos os habitantes do mundo e com eles mantêm uma relação de respeito e responsabilidade. A formação humana precisa lutar contra os processos de reificação e desumanização da sociedade pós-moderna. A filosofia possui, sem dúvidas, um arcabouço de discussões para iluminar tais processos. A escola necessita apenas redirecionar seus esforços para esse objetivo comum.

3 DIFICULDADES NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: PRESENÇA RELATIVIZADA, CONTEÚDOS E MÉTODOS, CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA E PERFIL DO ALUNADO

Muitas são as dificuldades que estão ligadas a um ensino de filosofia que contemplem os sentidos acima descritos. A partir do relato dos professores é possível destacar algumas delas.

Primeiramente, o contexto histórico da disciplina de filosofia tem grande influência sobre a sua situação atual no Ensino Médio, pois suas constantes idas e vindas do currículo escolar acabaram por relativizar sua importância como disciplina e não permitiram a constituição de uma tradição escolar em relação a seus métodos e conteúdos.

A importância dada à filosofia na escola secundária não teve um consenso histórico nos governos brasileiros. Ao contrário, quando se observa a análise histórica feita por Alves (2002) e Horn (2000), percebe-se que a situação da filosofia enquanto disciplina do currículo sempre esteve ligada a interesses dominantes, sendo essa a razão pela qual ela fora considerada obrigatória, opcional e até mesmo excluída do currículo. Sua condição enquanto disciplina dependeu da visão defendida pelos governos durante as várias etapas da história do Brasil. Consequentemente, não foi possível construir uma tradição em relação ao ensino dessa disciplina.

Em razão da falta de tradição, não é possível identificar um consenso acerca da importância da filosofia. Não se questiona matemática ou linguagem (escrita), disciplinas desde sempre presentes e importantes para a vivência em sociedade, haja vista terem sido sempre objeto de ensino, seja institucionalizado ou não; nem mesmo, as disciplinas de física, química ou biologia, comuns para um mundo no qual o positivismo

teve sucesso. Contudo, se questiona a importância da filosofia – talvez também pela crise que as ciências humanas têm passado no século XX – como se estivesse aberta a possibilidade de se formar o ser humano, sem prejuízo, mesmo na ausência desse conhecimento. Portanto, a inconstância da filosofia enquanto componente curricular obrigatório acabou por fazer de sua presença algo relativo, ofuscando-lhe a natureza de um saber essencial para a constituição do ser humano.

Saviani (2013) defende que a educação é um processo de humanização, através do qual se repassa para os indivíduos mais novos da sociedade os conhecimentos historicamente constituídos através dos quais o ser humano produziu para si um mundo próprio. Em sua visão, os conteúdos da educação são todos aqueles culturalmente relevantes para esse processo de formação. Não resta dúvida de que a filosofia possui um arsenal de conhecimentos acumulados durante cerca de vinte e cinco séculos na sociedade ocidental. Portanto, sua importância na formação integral do ser humano deve ser incontestável

Infelizmente, a história volta a se repetir e a relativização dos conteúdos filosóficos passa novamente para um período de efervescência. Testemunha-se, nesses dias, a retirada do caráter obrigatório da disciplina da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016b) e pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), deixando a permanência da filosofia no Ensino Médio vinculada apenas à Base Nacional Comum Curricular. Esse fato negligencia toda a discussão realizada entre 1996, ano da publicação da LDB 9.394 (BRASIL, 2016a), e o ano de 2008, quando a filosofia recebeu novamente o título de disciplina obrigatória pela Lei nº 11.648 (BRASIL, 2016b). A história comprova que todas as vezes que a filosofia não figurou na lei como obrigatória, ela foi menosprezada ou mesmo excluída (ALVES, 2002). Isso é uma das provas que a sociedade brasileira ainda não alcançou uma compreensão nítida acerca da importância da filosofia.

A questão, portanto, toma contornos ainda mais problemáticos quando vista do ângulo da prática: como fazer com que os alunos, os professores e a própria escola enxerguem a importância da filosofia se para o governo ela possui caráter utilitarista e descartável? Se sua retirada é sempre possível? Se a disciplina ainda não alcançou o mínimo de respeito para estabelecer sua permanência? Isso talvez seja até mesmo uma questão de ética.

Essa relativização acerca da importância da filosofia, traduzida na sua inconstante permanência no currículo, incide diretamente e negativamente na constituição de uma tradição filosófica disciplinar. Não se tem métodos comprovados de ensino de filosofia, visto que todas as vezes que a filosofia foi retirada, precisou-se começar praticamente do zero. As suas idas e vindas não permitiram que metodologias fossem apuradamente testadas e comprovadas. Restou sempre a referência à graduação baseada na leitura, interpretação e produção de textos, razão pela qual Rodrigo (2009) afirma que a metodologia mais utilizada é a aula expositiva e a leitura do livro didático. A filosofia ainda não conseguiu consagrar o seu método de ensino.

Também não conseguiu solidificar uma base de conteúdos que compoam seu currículo oficial. Como também afirma Rodrigo (2009), a eleição de conteúdos é o maior problema que os professores enfrentam em sua prática docente de filosofia. Que existe uma lista de conteúdos, isso não se pode negar: ela está presente nas OCNEM (BRASIL, 2006), nos PCN+ (BRASIL, 2002) e pode ser extraída de vários exemplares de livros didáticos. O mais problemático, no entanto, é que essa lista não tem uma aceitação comum; ela independe dela mesma, está mais ligada aos critérios subjetivos dos professores.

Essas duas problemáticas oriundas da história da filosofia, enquanto disciplina na escola secundária brasileira, aparecem nos discursos dos professores como desafios a serem superados e como fatores negativos na prática docente. Os professores não chegaram a um consenso sobre os conteúdos e nem como organizar sua grade curricular. Ao passo que também reclamam da falta de importância dada à disciplina pelo governo, pelos diretores escolares, pelos outros professores e, principalmente, pelos alunos.

Em verdade, caso se queira que a disciplina de filosofia produza alunos mais críticos, dentro de uma perspectiva de formação humana integral, a valorização à disciplina precisa ser revista e um trabalho de conscientização, prioritariamente destinado às comunidades escolares, necessita ser implementado. Ademais, isso deve se traduzir em uma carga horária compatível com a importância dessa disciplina.

Outro desafio é o perfil do alunado. Apresentando índices baixíssimos de competências linguísticas e lógico-matemáticas (INEP, 2016), o perfil dos alunos do Ensino Médio público brasileiro constitui uma realidade dramática para a docência de uma disciplina que exige de seus estudantes um esforço nas atividades de leitura e no

raciocínio lógico. Essa realidade foi unanimemente denunciada pelos professores entrevistados como sendo a maior dificuldade para o ensinar filosofia no Ensino Médio.

De fato, as carências dos alunos do Ensino Médio em relação a tais habilidades acabam por prejudicar o processo de ensino e atrasam o alcance dos resultados objetivados, pois a falta de habilidades leitoras prejudica a interação dos alunos com a disciplina, as produções, o processo de argumentação, a contextualização e a compreensão dos temas trabalhados. Com efeito, não há de se esperar excelência na disciplina de filosofia, área voltada para elaboração conceitual, enquanto grande parte de seus estudantes não é capaz de ler nem textos simples, quanto mais os filosóficos (RODRIGO, 2009).

Se por um lado, pode-se afirmar que existe um esforço dos alunos e professores para alcançar os objetivos desejados, de outro, percebe-se que o problema é bem mais complexo do que se pensa à primeira vista. A questão do nível de habilidades dos alunos está muito além do simples sistema educacional e seu currículo, está encravado e é alimentado constantemente pela crise de sentido da própria escola.

Nesse ponto, as análises de Charlot (2014) são de grande auxílio para a compreensão dessa realidade particular. A questão levantada por Charlot (2014) acerca da escola pública brasileira é que os alunos não sabem o que a escola faz, nem o que se faz na escola. Verdade é que estão matriculados, que nela passam uma boa parte de horas de seus dias, mas os alunos não conseguem compreender que a escola tem a função de ensinar e lá eles estão para aprender os conteúdos necessários à humanização da criação do homem. Segundo a análise do autor, falta aos estudantes das escolas públicas brasileiras essa compreensão essencial do processo educativo escolar.

Em razão disso, os alunos não conseguem estabelecer uma relação positiva com o saber, não se mobilizam a aprender, não conseguem realizar a significação do trabalho escolar como algo que se almeje enquanto objetivo. Dessa relação deficitária com o saber surgem as mais diversas e complexas dificuldades de aprendizagem e apatia estudantil. Como diz Charlot (2014), para o estudante que não quer aprender, a didática não tem muito a dizer.

É óbvio que não se está aqui depositando a culpa da não aprendizagem dos alunos somente neles mesmos, mas apenas evidenciando àquela que é a sua maior razão. De fato, a escola brasileira em si passa por uma crise de longas datas. A falta de tantos elementos essenciais ao seu bom funcionamento, tais como infraestrutura, materiais didáticos, alimentação de qualidade, professores capacitados e,

principalmente, a falta abertura para o mundo da vida, afeta, diretamente, em maior ou menor proporção, a compreensão do aluno sobre o saber e sua relação com este.

Charlot (2014) propõe que a escola precisa deixar clara a sua função e fazer a ligação entre os conteúdos, os alunos e o mundo da vida. É necessário que a escola ensine, que o professor ministre suas aulas, que os alunos sejam ativos nesse processo, que estudem, que produzam, que escutem, que falem; como também, é preciso que a escola faça o elo indispensável entre os conteúdos a serem ensinados e a realidade de vida do aluno. Só assim gerar-se-á a mobilização para estabelecer uma autêntica relação com o saber.

Em uma escola na qual os alunos passaram, no mínimo, doze anos estudando e não dominam ainda as competências básicas de linguagem e matemática, não se pode afirmar que exista uma relação positiva com o saber institucionalizado.

Dessa forma, é preciso que antes de tentar resolver o problema do ensino de filosofia em uma escola de massas (RODRIGO, 2009), tente-se resolver primeiro o problema da escola, enquanto instituição responsável pela transmissão dos conteúdos culturalmente relevantes (SAVIANI, 2013). Enquanto esse problema não for revisto, os professores de filosofia terão que lidar com um público que é fruto de uma escola primária limitada e com pouco sentido.

Contudo, enquanto isso não se torna realidade, o professor terá que repensar a sua prática tendo em vista o perfil de alunos que ele tem acesso. Se as dificuldades consistem em limitações leitoras, que se parta delas para a execução da tarefa de formar um indivíduo que busca e exercita seu senso crítico. Conseqüentemente, é necessário reservar um tempo para se trabalhar dentro da disciplina de filosofia, metodologias que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades.

Essa, portanto, será tarefa também dos cursos de licenciaturas em filosofia, que ministram a formação inicial do professor. Como averiguado nesta pesquisa, nos últimos anos os cursos de filosofia se abriram mais à problemática do ensino, através de estágios, seminários práticos, programas de iniciação à docência. Essa abertura precisa continuar e ser coroada com mais reflexões acerca do que se denomina *o chão da escola*. É preciso investigar a realidade escolar, as vivências dos alunos enquanto discentes de filosofia no Ensino Médio, a prática docente dos professores, os contextos nos quais a disciplina está inserida dentro da comunidade escolar, para se propor soluções adequadas à prática de ensino em filosofia. Só fazendo dos graduandos pesquisadores ligados à realidade da sala de aula é que se logrará algum tipo de sucesso.

Ao contrário, enquanto existir a defesa de discursos que consideram o alunado já totalmente motivado, pronto para ler os textos filosóficos, ávido por discussões, teme-se que não se conseguirá grandes mudanças.

Entretanto, não se pode também permanecer em uma visão fatalista, como se o perfil do alunado foi ponto determinante de um fracasso ou de uma conjuntura fadada à imutabilidade. Os professores apontam como aptidão principal dos alunos sua abertura ao novo, sua sede por saber mais, sua faceta questionadora. Essas características podem ser um excelente ponto de partida para a mudança. A atividade da crítica precisa ser embasada, isso é um fato. Contudo, para que haja a crítica é necessária a disponibilidade, a abertura ao processo de reflexão. Isso é possível encontrar nos alunos. Portanto, essas são as qualidades que precisam ser reforçadas, pois elas estão a favor da transformação da escola e do exercício do saber filosófico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar quais os sentidos os professores de filosofia atribuem a sua prática docente e concluiu que ele está ligada ao trabalho de desenvolver o pensamento crítico dos alunos e contribuir com a sua formação humana para a vida em sociedade. Esta é, portanto, a razão da existência da filosofia no Ensino Médio, em suas percepções, e é a partir dela que o trabalho docente em filosofia deve se pautar. Conseqüentemente, os resultados aqui encontrados possibilitam um novo olhar sobre questões antigas, exigem certas modificações no trabalho docente de filosofia e permitem que sejam lançadas novas propostas para o ensino dessa disciplina no Ensino Médio.

Tais sentidos de docência novamente encontram na realidade educacional brasileira o seu contraponto. Em época em que a nova reforma do Ensino Médio desvinculou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, deixando a disciplina ligada apenas à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que por sua vez, determina apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias, vê-se, mais uma vez desenhar-se um panorama de desvalorização da disciplina, como foi próprio em todos os modelos governamentais que a consideravam perigosa.

A disciplina de Filosofia poderá amargar em breve as conseqüências da perda de seu caráter de obrigatoriedade. Contudo, cabe-se perguntar: se o sentido do ensino de Filosofia é desenvolver o pensamento crítico dos alunos e contribuir com a sua

formação humana para a vida em sociedade, que objetivos um projeto educacional que a exclui do currículo almeja alcançar? Na pior das hipóteses, o de ofertar uma educação desvinculada da criticidade e voltada apenas para a formação de mão-de-obra técnica.

Embora, a experiência do ensino de filosofia possua tantos desafios, não pode ser razão para justificar sua saída ou mesmo para a desistência desse ensinar. Continuar a ensinar Filosofia precisa ser uma decisão embasada em princípios de uma estética da sensibilidade, de uma política da igualdade e de uma ética da identidade, para o pleno desenvolvimento do sujeito humano. Ensinar Filosofia é um ato de fé num processo educacional holístico.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, 20 dez. 1996**. Versão atualizada. Brasília, DF. [s.d.] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016a.
- _____. **Lei Federal nº 11.684, 02 jun. 2008**. Brasília, DF. [s.d.]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016b.
- _____. **Lei Federal nº 13.415, 16 fev. 2017**. Brasília, DF. [s.d.]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3>. Acesso em: 01 out. 2018a.
- _____. **Medida Provisória nº 746, 22 set. 2016**. Brasília, DF. [s.d.]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em: 01 out. 2018b.
- _____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. V. 3. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 1999.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DESCARTES, René. **Meditações sobre a filosofia primeira**. São Paulo: Nova Cultural, 2002.
- HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no Ensino Médio**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 17-33. (Coleção Filosofia na Escola – Vol 6)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Edição 2015**: Resultados. Brasília: INEP, 2016.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2015/resumo_dos_resultados_saeb_2015.pdf>. Acesso em 01 nov. 2016

PLATÃO. **Teeteto**. Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Col. Formação de Professores)

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001 .

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Jan. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 6 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ENSINO E CURRÍCULO INTEGRADO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO

Erika Roberta Silva de Lima
Docente/UERN
erika_limma@hotmail.com

Francisca Natália da Silva
Docente/ UERN
natalia_silva_18@hotmail.com

Lenina Lopes Soares Silva
Docente/IFRN
leninasilva@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo foi escrito a partir das discussões oriundas do Seminário temático: “Metodologia do ensino superior e da educação profissional” no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP). O texto discute currículo e ensino integrado para as práticas pedagógicas integradoras na educação profissional. Para compreensão do objeto de estudo, tomamos como base um levantamento bibliográfico, partindo do aporte teórico de Lopes (2004), Ramos (2009), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Frigotto (1987). Assim, com o debate apontamos flexões sobre currículo integrado, ensino integrado e sobre práticas integradoras de educação. As práticas pedagógicas integradoras se contrapõem à educação estritamente voltada para atender às exigências do mercado de trabalho. O currículo e o ensino integrado devem orientar práticas integradoras. Pois, ensino integrado é uma proposta democrática e progressista de educação. O Currículo integra a formação profissional à educação básica, proporcionando aos os trabalhadores acesso aos bens científicos e culturais da humanidade, ao mesmo tempo em que realizam sua formação profissional.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas integradas. Currículo. Educação profissional.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas são ações que foram planejadas com fins educacionais para atender uma demanda específica. Essas práticas podem ser elaboradas e executadas por profissionais que atuam diretamente com a educação sistematizada. Segundo Ciavatta (2005, p. 174), “as práticas pedagógicas se constituem por um conjunto complexo e multifatorial”. Ou seja, elas precisam ser explicitadas em sua intencionalidade, precisam ser compostas de decisões, princípios, ideologias e de estratégias que estão vinculadas ao planejamento participativo, envolvendo as possibilidades e limites da escola, políticas educacionais e especificidades do trabalho docente, e realidade dos sujeitos envolvidos no processo.

As práticas pedagógicas, de acordo com o autor supracitado, adentram a cultura escolar, expande-se na cultura social; pressupõe um coletivo composto por adesão/negociação ou imposição; expressam interesses explícitos ou disfarçados; demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas, e ainda; as práticas pedagógicas condicionam e constituem as práticas docentes, que podem ser prática pedagógicas integradoras ou não.

As práticas pedagógicas integradoras são aquelas que articulam conhecimentos de áreas distintas, em busca de uma formação inteira dos sujeitos, se possível. De acordo com Saviani (1989) a integridade consiste na relação entre as capacidades de pensar e de produzir, tornando-se uma lógica atraente aos trabalhadores. Podemos assim, considerar como uma estratégia para superar a dualidade existente na educação do País. Devido a fragmentação dos conhecimentos que foi historicamente estabelecida.

Dessa forma, consideramos que as práticas pedagógicas na educação profissional devem ter concepção e princípios de integração. No Brasil as práticas pedagógicas na educação profissional foram marcadas pelo tecnicismo educacional (de 1930 a 1980) e pelo neotecnismo (1980 aos dias atuais), que teve como marco a Pedagogia das Competências.

Assim sendo, as práticas pedagógicas integradoras na educação profissional articulada à educação básica devem ser orientadas por um projeto de ensino integrado e organização curricular que integre conhecimentos de base científica e profissional. Para Araújo e Frigotto (2014) isso se torna um desafio, pois exige desenvolvimentos de estratégias educativas que se opõem à lógica capitalista de educação. Se constituindo como práticas que aproximem os sujeitos de uma leitura ampla da sociedade.

Portanto, organizar um currículo escolar com a perspectiva de formação integral no contexto da globalização neoliberal supõe a superação das técnicas isoladas. Implica não reduzir à ao sistema de formação profissional a máxima de ensinar o que serve, como aponta Frigotto:

A formação integrada, assumida como princípio educacional, implica superar o pragmatismo que reduz a educação a sua funcionalidade e incluir outras práticas formativas, a exemplo da introdução de elementos de metodologia científica, de ética, de economia e dos direitos do trabalho no ensino da filosofia, do desenvolvimento do trabalho em equipe, de projetos, da generalização da iniciação científica na prática formativa. O que exige a implementação de políticas públicas de concessão de bolsas de iniciação científica também para o nível médio (FRIGOTTO, 1987, p. 34).

Diante disso, para uma formação integrada deve-se pensar em currículo integrado para ofertar uma educação que considere todos os conhecimentos produzidos pelas ações humanas. Assim, com um projeto do ensino integrado que traz um conteúdo político-pedagógico comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras que promovem a autonomia (ARAUJO; FRIGOTTO, 2014).

Nesse texto, buscamos discutir sobre o currículo e o ensino integrado para as práticas pedagógicas integradas na Educação Profissional. Para tanto, realizamos um estudo bibliográfico sobre a temática em questão, embasado principalmente em: Lopes (2004), Ramos (2009), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Frigotto (1987), Araújo e Frigotto (2014).

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIENTADAS PELO CURRÍCULO E ENSINO INTEGRADO

Nesse texto discutimos práticas pedagógicas integradoras na educação profissional orientadas pelo ensino e currículo integrado, as quais se contrapõem à educação estritamente voltada para atender às exigências do mercado de trabalho. Pois, um dos princípios pedagógicos que orientam essas práticas é a integração de conhecimentos, que tem como foco desenvolver nos sujeitos a compreensão da realidade como totalidade social.

Assim sendo, defendemos a construção de uma educação profissional articulada à educação básica que integre os conhecimentos de base científica e política à conhecimentos profissionais e técnicos, para o exercício do trabalho produtivo. O desafio consiste em construir um projeto que promova esse tipo de educação. Pois, para desenvolver práticas pedagógicas integradoras, aquelas comprometidas com a formação inteira dos sujeitos, se faz necessárias estratégias de ensino integrado e organização curricular.

2.1 O ensino integrado e práticas pedagógicas integradas

O ensino integrado não se limita apenas à oferta da educação profissional comprometida coma formação integral dos sujeitos. Pois, se compromete com a formação inteira, promovendo o desenvolvimento de suas faculdades intelectuais e físicas. Portanto, constitui-se como uma proposta democrática e progressista de educação, pois, se trata de um projeto de emancipação educacional de mudança de uma realidade já dada. Vejamos:

[...] compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política (ARAUJO; FRIGOTTO, 2014).

De acordo com Araújo e Frigotto (2014) há práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas não há apenas uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio. Afirmar isso seria equivocada-se, pois há várias formas e procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado.

Portanto, “[...] o desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras não depende apenas de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas.” Isso quer dizer que, para um projeto de ensino integrado ser realizado é necessário que o docente tenha um compromisso político de transformação, ou a proposta se reduz a uma única prática pedagógica (ARAUJO; FRIGOTTO, 2014).

O projeto de ensino integrado apresenta conteúdo ético-político. Assim sendo, Ciavatta (2005, p 18) nos ajuda a compreender que o sentido que deve ser dado ao ensino integrado é o de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade social. Assim, o projeto pedagógico e didático de ensino integrado deve ser acompanhado da ideia de onilateralidade, para ganhar sentido de “travessia para um projeto socialista de educação...”, como afirma Lima (2013, p. 36).

Sendo assim, Ciavatta (2005) cita alguns pressupostos que podem orientar um projeto de ensino integrado. Primeiro o compromisso político com uma sociedade não dual. Segundo a adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e específica. Além do resgate da escola como lugar de memória e investimento na educação. Portanto, para as práticas pedagógicas integradoras se faz necessário a construção de um ambiente ideal, que considere as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos participantes.

O ensino integrado busca promover práticas pedagógicas integradoras, contrapondo-se às práticas formativas fragmentadas, ou seja, é uma proposta que tenta romper com a separação entre geral e específico, propedêutico e profissional. Assim sendo, o Ensino Médio Integrado se configura como um projeto de ensino integrado, e projeto político contra hegemônico, ou seja, como uma estratégia de rompimento de controle social pelo capital. Pois, busca a

integração dos conhecimentos e a formação humana integral por meio de currículos de bases única e comum, denominado currículo integrado.

2.2 O Currículo Integrado e Práticas Pedagógicas Integradas

A palavra currículo é originária do latim (*curriculum*), compreendendo no caminho pelo qual o homem realiza o seu processo da produção e apropriação do conhecimento científico mediado pela escola. Portanto, a organização curricular deve proporcionar momentos de reflexão ampliada e comprometida, visando compreender e explicar a realidade social complexa e contraditória, levando o aluno a desenvolver uma nova ótica de leitura da realidade buscando superar a “fragmentação, a unilateralidade, a linearidade e o entapismo, princípios da lógica formal” (SOARES; TAFFAREL; VARJAL et al, 1993, p. 34).

Para Lopes (2014) ao longo do percurso histórico surgiram várias propostas de currículo integrado. Segunda mesma autora, na história do currículo é possível pensar em três modalidades de integração: na primeira a integração se dá pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos. A segunda modalidade centra-se na integração de conceitos das disciplinas, mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referências; e por último, a integração via interesses dos alunos e buscando referência nas questões sociais e políticas mais amplas.

Buscamos discutir, no limite desse texto, o currículo como base a integração entre formação geral e formação profissional. Como o currículo que possibilita aos trabalhadores a formação científica, cultural e técnica. Para Ramos (2009, p. 2) “... as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe.”

As discussões sobre currículo integrado se intensificam com a promulgação do Decreto nº 5.154 de 2004. Porque o Decreto sugere a integração dos conteúdos da educação geral e da educação profissional no ensino médio. Essa integração é sugerida e discutida a partir da relação entre educação profissional e ensino médio, porque é quando a dualidade aparece mais nítida. Portanto, de acordo com Ramos (2009),

No ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com

finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura, objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2009, p. 3).

Assim, integrando os conhecimentos, torna-se possível superar a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, que também está na compreensão do duplo sentido do trabalho: no sentido ontológico e no sentido histórico.

No sentido ontológico, o trabalho aparece como práxis humana, como relação entre do homem com a natureza e com os outros homens, e assim, produzir sua própria existência. Já no sentido histórico, o trabalho, no sistema capitalista, é reduzido à condição de emprego. Portanto, o trabalho torna-se o eixo epistemológico e ético-político do currículo junto com a ciência e a cultura, para que a formação dos sujeitos permita-os a participar do processo histórico e social.

[...] é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Assim, para oferecer uma formação humana integral, categorias indissociáveis no currículo escolar são: o trabalho, a ciência, como conhecimento sistematizado, produzidos e legitimados socialmente, a tecnologia, como transformação das ciências em força produtiva, e como extensão das capacidades humanas, e a cultura, como tecido social. A associação entre essas categorias expressa uma concepção de formação humana, pois integra as dimensões trabalho, ciência e cultura, objetivando a formação omnilateral dos sujeitos.

De acordo com Ciavatta (2005), a formação integrada é a superação da discussão social do trabalho, que consiste entre a ação “do fazer” a ação “do pensar”. Uma formação que pode ser possibilitada por meio de práticas pedagógicas orientadas pelo ideal de integridade da formação humana. Segundo Araújo e Frigotto (2013, p. 10)

[...] são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favoreçam as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escola de um arranjo depende de várias variáveis como as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social.

Para as práticas pedagógicas integradas o docente é fator decisivo. Dever ter o compromisso ético e político, não só de qualificação. Pois, só ter o currículo integrado como proposta não garante o ensino integrado (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2014). Pois, o Ensino Médio Integrado é compreendido como um projeto político pedagógico comprometido com a formação ampla dos sujeitos, pois considera em seu currículo o trabalho, a ciência e a cultura como eixos de formação.

Costa (2012) aponta alguns problemas que dificulta o desenvolvimento do ensino médio integrado no Brasil: primeiro os docentes não conhecer os pressupostos do currículo integrado. Segundo o mesmo autor falta preparação dos professores e técnicos, o que causa a dificuldade de colocar em prática o currículo integrado. Também falta programas permanentes de formação de docentes. O financiamento para o ensino médio e para a educação profissional ainda é mínimo, e falta a participação de todos da escola na organização e gestão escolar. Mesmo com essas dificuldades o projeto do ensino integrado não deve ser esquecido, pois é um projeto que se compromete com a formação integral dos indivíduos.

Afirmamos, de acordo com Araújo e Frigotto (2014) as práticas pedagógicas orientadas pelo projeto de ensino e de currículo integrado devem ajudar para que o ensino médio garanta aos jovens desenvolvimentos de habilidades e instrumentos para se situarem em seu tempo e em seu contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo discutimos currículo e ensino integrado para as práticas pedagógicas integradoras na educação profissional. Para tanto, tornou-se necessário tecer considerações acerca da educação que na capitalista tornou-se mercadoria, perdendo a importância de necessidade para a emancipação humana, se restringindo à preparação para inserção no mercado de trabalho. Assim, ao invés da preparação para a vida, prepara-se para o trabalho assalariado e alienado.

Diante disso, defendemos a necessidade da oferta de uma educação que vise o ser humano, na sua formação como ser histórico, comprometido com a transformação social, capaz de superar a lógica do capital tenha que se deter primeiramente no homem, em formá-lo um ser político. Para tanto, se faz imprescindível práticas pedagógicas integradoras, que tem a práxis como conteúdo da prática docente.

As práticas pedagógicas integradas devem ser focadas nos compromissos políticos, epistemológicos e pedagógicos. A integração aparece como um princípio pedagógico que

orienta as práticas de formação de sujeitos para compreenderem a sua realidade e a relação dela com o todo. Assim sendo, o currículo escolar deve ser reorganizado, de forma a desenvolver outra lógica sobre a realidade, buscando integrar os conhecimentos gerais aos específicos, para o pleno desenvolvimento do homem fazendo se reconhecer como um sujeito histórico, que se constrói no decorrer do tempo.

O Currículo que integra a formação profissional à educação básica proporciona aos os trabalhadores acesso aos bens científicos e culturais da humanidade, ao mesmo tempo em que realizam sua formação profissional. Diante desse entendimento, defendemos uma educação profissional de forma integrada à educação básica. Um tipo de ensino que permita a integração do ensino científico, produzido e acumulado historicamente, com a formação profissional. Assim, poderia ocorrer, quem sabe, uma educação que interesse à classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ronaldo Lima e FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do Ensino Médio e Técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Belém, 2012. Disponível em: <http://www.ppped.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertanamariaraiol.pdf>. Acesso em junho de 2014.
- Integrado: concepções e contradições. São Paul: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, G. (org) **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo Cortez, 2005.
- LOPES, Alice Cassimiro. **Possibilidades de Currículo integrado**. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/Texto_dida_3.pdf. Acesso: junho de 2014.
- MOURA, Dante. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: _____ (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas/SP: Mercado das letras, 2013.
- RAMOS, Marise Nogueira. Verbete Currículo Integrado. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.
- SOARES, C.L., TAFFAREL, C.N.Z., VARJAL, E. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1993.

ESTADO DO CONHECIMENTO: AS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO SOBRE O PPDT NO BRASIL E EM PORTUGAL

Brena Kesia Costa Pereira
Aluna do Programa do POSENSINO – UERN/UFERSA/IFRN
brenacostap@gmail.com

Maria Kélia da Silva
Mestra em Ensino – UERN/UFERSA/IFRN
marykellya@hotmail.com

Jean Mac Cole Tavares Santos
Professor adjunto do curso de Pedagogia - UERN
maccolle@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem o fim de investigar os rumos que a pesquisa sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e a sua política pública inspiradora, Director de Turma vem se aprofundando no cenário brasileiro e português. Pretende-se compreender quais as principais vertentes abordadas nas dissertações de mestrado sobre essas traduções de políticas, as referências mais utilizadas, principais metodologias e as suas contribuições para o tema. Este trabalho utiliza apenas dissertações de mestrado para sua análise e se tipifica, segundo Romanowski; Ens (2006), como estado do conhecimento. No total, foram analisadas 12 dissertações de mestrado, tanto acadêmico, quanto profissional. Essas produções tratam o PPDT como uma pesquisa a ser melhorada, mas dando ênfase ao papel do PDT como líder e mediador, levando em conta também sua formação continuada. Nossos resultados apontam para uma preocupação de facilitar o processo das funções do PDT e no seu papel como mediador das relações entre alunos, escola e família.

Palavras-chave: PPDT. Director de Turma. Políticas educacionais. Tradução de políticas.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta um panorama sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) em dissertações de mestrados nas plataformas de pesquisa Google Acadêmico e Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa investigação foi realizada para ajudar a compreender em que estado se encontram e como estão sendo desenvolvidas as pesquisa sobre o PPDT no cenário acadêmico atual.

Para isso, utilizamos a ferramenta de busca Google Acadêmico, no qual foram priorizadas dissertações de mestrado sobre o PPDT no Brasil e para dissertações de mestrado sobre o PPDT em Portugal, nomeado no referido país de Director de Turma.

Denominamos esta pesquisa de estado do conhecimento, levando em consideração o conceito definido por Romanowski; Ens (2006, p. 39-40), que possibilitam “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”. Assim, a presente pesquisa pode ajudar a perceber os estudos que focalizam o PPDT de uma maneira mais ampla, as metodologias mais utilizadas nessas pesquisas e em quais perspectivas esse projeto já foi trabalhado.

O PPDT, por ser um projeto originalmente português, tem no seu histórico pesquisas acadêmicas em que essa política pública é o tema central do estudo. Portanto, para que este trabalho tivesse uma abordagem mais significativa, algumas dissertações de mestrado, tanto portuguesas como brasileiras, sobre o PPDT foram analisadas.

Para o projeto português, Diretor de Turma, a partir do estabelecimentos de alguns critérios, foram selecionadas sete dissertações de mestrado para serem analisadas. No âmbito brasileiro, devido ao limitados estudos nessa área, foram escolhidas as cinco dissertações de mestrado diretamente relacionadas com a atuação do PPDT nas escolas cearenses, com diversificadas abordagens e metodologias.

Assim, este estudo está dividido desta forma: primeiramente, há uma contextualização sobre o Director de Turma em Portugal e na sua recontextualização feita pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará para adoção das escolas dessa rede, intitulada Projeto Professor Diretor de Turma, o PPDT. Em seguida há a descrição do percurso metodológico utilizado para a criação dos descritores, seleções e banco de dados utilizados nesta pesquisa. Em seguida, uma breve análise é feita sobre as produções acadêmicas selecionadas. E por fim, as considerações finais para o que foi aprendido aqui.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Com o propósito de examinar as pesquisas que se referem ao Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas perspectivas de trabalhos brasileiros, foram definidos alguns critérios para que se chegasse a uma abrangência adequada de trabalhos que pudessem ser analisados adequadamente neste estudo.

Para iniciar a pesquisa, o primeiro passo foi definir de onde poderiam ser coletados os trabalhos que, posteriormente, seriam analisados. Inicialmente, foi pensado na plataforma de pesquisa de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Não foi utilizado somente o conteúdo gratuito, mas, também, o conteúdo assinado,

em que o acesso é disponibilizado mediante identificação do IP das instituições participantes. Na plataforma de pesquisa citada, e utilizando as palavras-chave *Projeto Professor Diretor de Turma*, se conseguiu obter, como resultado da pesquisa, 343 trabalhos. Desses, apenas quatro trabalhos tratavam sobre o PPDT no Brasil: três dissertações de mestrado e um artigo científico, e o Portal de Periódicos da CAPES dispunha do texto completo apenas do artigo.

Diante disto, foi descartada a possibilidade de utilizar neste trabalho o Portal de Periódicos da CAPES para a busca de trabalhos brasileiros e iniciou-se uma nova pesquisa com as mesmas palavras-chave, *Projeto Professor Diretor de Turma*, na plataforma de pesquisa do Google Acadêmico. Como resultado, foram obtidos aproximadamente, segundo a plataforma, 44.500 links.

Após a constatação dos trabalhos sobre o PPDT no Brasil e da escolha de dissertações de mestrado como um dos eixos limitadores para nossa pesquisa, uma nova busca foi feita utilizando a plataforma de pesquisa do Google Acadêmico para selecionar dissertações de mestrado sobre o PPDT em Portugal. As análises dessas dissertações servirão para dar uma pequena visão de como esse projeto está sendo estudado no seu país de origem, podendo, assim, nortear sobre as formas que essa política pública vem sendo estudada. Os descritores utilizados foram *Director de Turma*, já que esse é o nome do projeto português inspirador do PPDT. Dessa pesquisa, obteve-se aproximadamente 12.000 resultados, segundo foi informado na plataforma.

Com as delimitações e as bases dos dados definidas, partimos para a escolha dos trabalhos de dissertações que tratavam sobre a nossa temática do PPDT. Para isso, estabelecemos o critério de leitura dos resumos, visto que, “um conjunto de resumos organizados em torno de uma determinada área do conhecimento pode nos contar **uma** História de sua produção acadêmica” (FERREIRA, 2002, p. 268). Mas, como Ferreira (2002) também afirma, é preciso ter cautela com a lida dos resumos, pois, algumas vezes, esses não contemplam claramente sobre o que o trabalho é tratado. Devido a esse fato, decidiu-se que seria lida também a introdução dos trabalhos para uma escolha mais pertinente das dissertações que seriam analisadas.

Houve dificuldades em relação às escolhas de dissertações que se encaixassem no corpus definido, principalmente, aos trabalhos do descritor *Director de Turma*. Pois, esse projeto, em Portugal, assume um caráter para além de uma política pública, sendo também um componente de currículo nas escolas. Dessa forma, alguns trabalhos apesar de conter o descritor pesquisado, tinham outro enfoque que não era interessante para esta análise.

Com relação ao Projeto Professor Diretor de Turma, as limitações de trabalhos sobre esse projeto foi o principal apontamento visto no desenvolvimento da pesquisa. Pois, por se tratar de uma política pública recém-contextualizada, poucas vertentes desse foram estudadas.

Contudo, após a leitura de resumos e introduções desses artigos, foram selecionadas sete dissertações de mestrado sobre o Diretor de Turma em Portugal e cinco dissertações sobre o PPDT no Brasil.

A seguir, a tabela 1 demonstra o quantitativo das dissertações encontradas sobre o corpus desta pesquisa, seguidas de seus respectivos títulos e origens.

Tabela 1: Dissertações selecionadas a partir de seus descritores

Dissertação	País	Projeto/Descritor
O Director de Turma como gestor curricular (Elaboração/Implementação/Avaliação do PCT).	Portugal	Director de Turma
O DIRECTOR DE TURMA – perfil e múltiplas valências em análise.	Portugal	Director de Turma
O Director de Turma: Um Desempenho de Papel Labiríntico.	Portugal	Director de Turma
O Papel do Director de Turma na Autonomia: estudo de caso numa Escola Secundária.	Portugal	Director de Turma
O DIRECTOR DE TURMA: líder e facilitador da relação educativa.	Portugal	Director de Turma
Dinâmicas do Director de Turma na Promoção do Envolvimento da Família na Escola - Um Contributo para a Diminuição da Indisciplina –	Portugal	Director de Turma
O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio-cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar.	Portugal	Director de Turma
A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio.	Brasil	Projeto Professor Diretor de Turma
Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma.	Brasil	Projeto Professor Diretor de Turma
Projeto Professor Diretor de Turma: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do ceará.	Brasil	Projeto Professor Diretor de Turma
O Projeto Professor Diretor de Turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE.	Brasil	Projeto Professor Diretor de Turma
A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio	Brasil	Projeto Professor Diretor de Turma

França em Bela Cruz (CE).		
---------------------------	--	--

Após situar o percurso metodológico deste trabalho, a próxima sessão se trata de uma análise dos dados obtidos nessa pesquisa documental.

3 O PPDT NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA BREVE ANÁLISE

Estudos, como este, do tipo estado do conhecimento ou, ainda, estado da arte são pesquisas que podem ter uma importante contribuição para situar um determinado campo do conhecimento, tendo em vista que,

Procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Considerando os apontamento das autoras e os procedimentos citados por elas para realização das pesquisas deste tipo, inspirado no que disse Romanowski; Ens (2002, p. 15-16), começamos a organizar um “relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Desta forma, dividimos nossa análise em dois pontos distintos. O primeiro trata dos temas e abordagens de cada trabalho selecionado sobre o projeto Director de Turma, em Portugal. Em um segundo momento, trataremos sobre o PPDT na esfera brasileira, explicitando as vertentes estudadas nas dissertações de mestrado sobre esse projeto.

3.1 O PPDT em Portugal (Director de Turma)

A formatação e normas adotadas por esses trabalhos causaram estranheza ao serem feitas as leituras, mas nem essas particularidades, nem as diferenças do português de Portugal para o do Brasil foram empecilhos para a compreensão dos conteúdos das dissertações.

Em relação às metodologias utilizadas para esses trabalhos, constatou-se a predominância das abordagens quali-quantitativa, mas houve também aquelas que usaram só o método qualitativo para suas análises.

As pesquisas de cunho exploratório e de estudo de caso são as mais comuns, visto que a maioria das etapas era feita dentro das escolas participantes, normalmente por observação das funções desses professores ou das atividades realizadas com os alunos.

Junto a essas abordagens, as ferramentas mais recorrentes para a coleta de dados foram os questionários e as entrevistas - abertas e semiestruturadas-, muitas vezes utilizando essas duas ferramentas em uma mesma dissertação. Também foram utilizadas análises documentais tanto de documentos orientadores do projeto, quanto de documentos reguladores internos das escolas.

Os temas mais abordados nos trabalhos portugueses em relação ao Director de Turma não variam muito. É perceptível o foco no professor participante do projeto e no seu papel de, como muitas vezes falado, *intermédio*, ou seja, mediador de informações.

O que se pode perceber disso foi que, o Director de Turma foi, ao longo dos anos, perdendo sua essência de transformador da realidade e tornando-se algo puramente burocrático. As dissertações analisadas tentam, por meios diferentes, resgatar o papel inicial do Director de Turma como líder e mediador entre os alunos, a escola e a família.

A tabela 2 nos mostra as metodologias utilizadas por cada dissertação analisada sobre o Director de Turma.

Tabela 2: Objetivos, formas de coleta de dados e tipos de pesquisas

Dissertação	Objetivos	Coleta de dados	Tipo de pesquisa
O Director de Turma como gestor curricular (Elaboração/Implementação/Avaliação do PCT).	Caracterizar e refletir sobre as práticas na elaboração, implementação e avaliação do Projeto Curricular de Turma (PCT) e o que ele contribuirá para a igualdade de oportunidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário ; • Análise documental. 	Pesquisa de campo.
O DIRECTOR DE TURMA – perfil e múltiplas valências em análise.	Estudar quais as concepções que os alunos e os Directores de Turma possuem, relativamente ao perfil e às funções do de um Director de Turma, bem como analisar as competências que os Directores de Escola privilegiam num docente para exercer o cargo de Director de	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário ; • Entrevista semiestruturada. 	Pesquisa Descritiva.

	Turma.		
O Director de Turma: Um Desempenho de Papel Labiríntico.	Descobrir as concepções que os Directores de Turma constroem sobre si mesmo e sobre o seu desempenho nesse papel de mediação.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas abertas 	Investigação empírica e teórica.
O Papel do Diretor de Turma na Autonomia: estudo de caso numa Escola Secundária.	Identificar e conhecer o papel do Director de Turma e a sua representação no seio da comunidade educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental; • Entrevistas; • Observação participante e não participante; • Questionário. 	Estudo de caso.
O DIRECTOR DE TURMA: líder e facilitador da relação educativa.	Investigar a influência do Director de Turma na qualidade das relações que se estabelecem no contexto da turma que lidera.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestruturada; • Questionário. 	Pesquisa exploratória.
Dinâmicas do Director de Turma na Promoção do Envolvimento da Família na Escola - Um Contributo para a Diminuição da Indisciplina –	Análise da problemática do relacionamento entre a escola e a família perante situações de indisciplina, tendo como figura principal o Director de Turma.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista; • Questionário ; • Análise dos regulamentos internos. 	Pesquisa exploratória.
O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio-cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar.	Procurar entender quais as funções que influenciam de forma mais relevante o sucesso da atividade de Director de Turma e o que ele faz das competências que lhe são atribuídas pelos vários normativos legais, de acordo com seu contexto escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários 	Pesquisa exploratória.

3.2 O PPDT no Brasil

O PPDT, por ser um projeto que ainda está em processo de disseminação pelas escolas cearenses, os trabalhos científicos em que esse projeto é abordado são escassos, a maioria das pesquisas encontra-se em forma de dissertações de mestrado.

Devido ao projeto ter sido recentemente traduzido no Brasil, as dissertações analisadas visam entender como está sendo esse processo de disseminação nas escolas e se já há resultados tanto positivos quanto negativos.

Com relação às abordagens mais específicas dessas pesquisas, já foram trabalhadas, dentro do contexto do PPDT a formação contínua dos PDTs; a forma de gestão curricular do projeto; a importância dessa política pública como ferramenta de mediação entre gestão

escolar, alunos e família; e comparações entre os documentos orientadores do PPDT e o que está sendo contextualizado em sala de aula.

Predominantemente, as dissertações são de cunho quali-quantitativo ou apenas qualitativo. As ferramentas metodológicas mais utilizadas nesses trabalhos foram, respectivamente, entrevista – aberta ou semiestruturada –, seguidas de pesquisa documental, questionário e observação não-participante. Muitas vezes, os pesquisadores alinhavam mais de um tipo de metodologias para a coleta de dados.

A tabela 3 mostra as especificidades de cada pesquisa e o que se pretendeu investigar sobre o PPDT no Brasil.

Dissertação	Objetivos	Coleta de dados	Tipos de pesquisa
A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio.	Compreender o processo de construção da formação contínua do PDT, analisando o contexto das reformas do Ensino Médio e sua implicação na implantação do PPDT.	<ul style="list-style-type: none"> • Observação; • Entrevista; • Análise documental. 	Estudo de caso.
Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma.	Compreender os constituintes da prática do PDT na perspectiva de uma práxis de mediação pedagógica em escolas regulares e profissionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestruturada; • Depoimento. 	Estudo de caso.
Projeto Professor Diretor de Turma: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará.	Avaliar a implementação e a execução deste projeto na escola alvo da pesquisa, fazendo um comparativo entre o desenho do projeto e a realidade encontrada na referida escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental. • Observação não-participante. 	Pesquisa de campo e teórica.
O Projeto Professor Diretor de Turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE.	Analisar a estrutura e o funcionamento do PPDT, na escola, para compreender em que medida o referido projeto contribui para as mudanças relacionais no ambiente escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental; • Entrevista semiestruturada. 	Pesquisa de campo.
A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE).	Analisar a gestão do PPDT na EEEP Júlio França.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental; • Entrevista; • Questionário; • Observação não-participativa; 	Pesquisa de campo.

		<ul style="list-style-type: none">• Elaboração e execução de um projeto de intervenção.	
--	--	---	--

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste artigo tem o objetivo de conhecer os rumos que as pesquisas sobre o PPDT estão tomando no cenário brasileiro e no português, este último se aplica devido ao fato de o PPDT ser uma tradução de uma política pública chamada *Director de Turma*. Alguns critérios foram estabelecidos no intuito de coletar dados que atendessem diretamente ao objetivo pretendido e se pode perceber que utilizando apenas o descritor *Projeto Professor Diretor de Turma* traria uma delimitação que não compreenderia de maneira eficaz o *corpus* desta pesquisa. Portanto, o outro descritor empregado foi *Director de Turma*.

No total, foram analisadas 12 dissertações de mestrado, tanto acadêmico, quanto profissional. Essas produções tratam o PPDT como uma pesquisa a ser melhorada, mas dando ênfase ao papel do PDT como líder e mediador, levando em conta também sua formação continuada. Algumas delas, por serem advindas de um mestrado profissional, têm um projeto de intervenção, onde são propostas pequenas modificações em todo o projeto para melhorar a forma como as atividades propostas são executadas.

Foi possível perceber a preocupação desses pesquisadores em demonstrar as dificuldades enfrentadas pelos PDTs para a execução das funções que lhe são atribuídas sem nenhum suporte maior e sem planejamentos curriculares que os orientem, os sobrecarregando. Há a necessidade do desenvolvimento de materiais que auxiliem nas tarefas desses professores. Isso tornaria o processo menos burocrático e mais eficaz.

O presente trabalho é um recorte modesto das pesquisas sobre o PPDT e seu projeto inspirador, *Director de Turma*, como políticas públicas nos cenários brasileiro e português. Dando abertura para possíveis pesquisas futuras que possam considerar, também, diferentes bases de dados e se ampliem para um estado da arte, considerando não só dissertações, mas outros tipos de registros de pesquisa que a comunidade acadêmica possui para a documentação e a disseminação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. **Projeto Professor Diretor de Turma**. Folder. Seduc/Anpae, 2011.

CEARÁ (Estado). **Manual de orientações das ações do professor diretor de turma.** Fortaleza: SEDUC/COPEM, 2014.

DELORS, J. (Org.) **Educação, um tesouro a descobrir:** Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO. 1998.

FERREIRA, N. S. D. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: *Educação & Sociedade*. v. 23, n. 79. 2002. p. 257–272.

MACHADO, Emanuel Kauíla Santos. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma.** 127 f. Dissertação (Mestre em Educação). Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ROMANOWSKI, J. P., & ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In: **Diálogo Educ.** v. 6, n. 19. p. 37–50.

REVERBERAÇÕES DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (PNME) PARA A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS EM CASTANHAL-PA

Evilly Vieira de Sousa
Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pará - Campus Castanhal
evillyvieirads@outlook.com

Madison Rocha Ribeiro
Docente efetivo da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal
madisonribeiro@gmail.com

RESUMO

O currículo escolar forma identidades pessoais e sociais. Partindo desse pressuposto, o presente estudo analisa as reverberações do desenvolvimento curricular do Programa Novo Mais Educação (PNME) para a formação de identidades de estudantes de escolas públicas do município de Castanhal-PA. A investigação fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, sendo operacionalizada por meio de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório. Para a coleta de informações adotou-se o questionário, os quais foram aplicados aos 75 alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de três escolas municipais de Castanhal, integrantes do PNME nos anos de 2017 e 2018. Para a compreensão do objeto de estudo utilizou-se como referencial teórico as produções teóricas tanto do campo do currículo quanto da educação em tempo integral. Considerando os dados empíricos analisados chegou-se à conclusão de que o currículo do PNME tem reverberado na formação dos alunos, especialmente em aprendizagens dos campos de Matemática, Língua Portuguesa, dança, pintura, teatro/práticas circenses, desenhos, futebol e futsal, apontando para identificação e interesses dos alunos em utilizar as aprendizagens desses campos de conhecimentos para além da escola, o que corrobora com a premissa da relação entre currículo e formação de identidades pessoais e sociais.

Palavras-chave: Currículo. Tempo integral. Formação. Reverberações.

1 INTRODUÇÃO

O Presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal. Discute-se a relação entre currículo e formação de identidades partindo do pressuposto de que todo processo formativo escolar se processa por meio de um currículo e que este, ao ser desenvolvido, irá implicando na formação das pessoas, seja em sua maneira de pensar, agir ou sentir. O currículo, neste sentido, a partir dos saberes, conhecimentos ou experiências vivenciadas, vai formando identidades, e estas podem ser tanto pessoais como sociais.

A investigação, base deste texto, fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, sobretudo, devido à natureza sóciohistórica do objeto de estudo e por entender que a pesquisa qualitativa segundo Santos Filho (2007), tem como objetivo principal compreender,

explicar e especificar um fenômeno social, sem se preocupar demasiadamente com dados quantitativos. O tipo de pesquisa utilizada foi a de campo, de caráter exploratório, uma vez que segundo Neto (1994), este tipo de pesquisa apresenta-se como uma possibilidade de aproximação com aquilo que se deseja investigar e a partir daí, construir conhecimento, através da realidade observada.

O estudo obedeceu às seguintes etapas: levantamento bibliográfico e documental com o objetivo de conhecer e construir conceitos chaves para a análise do objeto de estudo; pesquisa de campo nas escolas, com a finalidade de conhecer bem de perto o objeto de investigação; análise dos dados e produção final do trabalho.

A pesquisa de campo foi realizada em três escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Castanhal, totalizando 10% do total de escolas da zona urbana que desenvolvem o PNME na rede municipal de ensino. Os colaboradores do estudo foram 75 estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com idade entre 10 a 13 anos, que participaram no contraturno do ensino regular das atividades do Programa Novo Mais Educação (PNME), no ano de 2017 e 2018.

Este texto, portanto, é fruto da pesquisa supracitada e está constituído de duas partes centrais: revisão da literatura, em que apresentamos os principais autores que nos ajudaram a compreender o currículo e sua relação com a formação de identidades e o item referente aos resultados e sua discussão, no qual discutimos os dados empíricos e a partir dessa discussão chegamos à algumas inferências, sintetizadas, sobretudo, nas considerações finais.

2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

A palavra currículo, que provém do termo latino *currere*, nos remete a ideia de caminho, jornada ou um percurso que se deve seguir (PACHECO, 1996 *apud* MACEDO 2009). Este sentido de currículo corrobora com a perspectiva de que no final de um processo formativo, mediado por um currículo, o indivíduo tenha assumido uma certa identidade seja ela pessoal, particular, ou social.

O processo de orientação e regulação do processo formativo das pessoas surge, sobretudo, com a escolarização e com o currículo a partir da sociedade moderna. Essas ações de orientação e regulação ocorrem de acordo com as “características de poder (econômico, científico e político) de cada grupo social” (MEDEIROS, 2015. p. 22). Dentro desta intencionalidade regulatória destaca-se o currículo, como campo “produtor e (re) produtor de ideias e ações intencionalmente planejadas” (IBIDEM). Considerando o exposto, o currículo

acaba implicando diretamente em uma formação social e cultural, e este elemento não é neutro, porque implica em relações de poder e na formação de identidades, sejam elas individuais ou sociais (MOREIRA; SILVA, 2009).

Portanto, para Moreira e Candau (2007, p. 18) o currículo torna-se “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Esta concepção de formação é produzida por meio do conhecimento escolar, já que este é um elemento central do currículo que constitui os conhecimentos sociais que são apreendidos, criticados e reconstruídos pelos estudantes. Estes conhecimentos são selecionados pelo currículo que passam a ser tematizados, distribuídos e avaliados. Segundo Pedra (1997 *apud* Correia, S/D) esta seleção de conteúdos curriculares não provém de alguém ou de algum grupo particular, mas sim de negociações que se tem no interior de determinada cultura.

Para Silva (1999), ao relacionar o currículo com a cultura podemos perceber que através desse artefato os grupos dominantes expressam sua visão de mundo, que propicia “a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. Ou seja, é por meio do currículo que se tenta impor uma definição e o conteúdo dessa cultura. Embora, este artefato esteja diretamente ligado à escola e pela escola, o seu processo de elaboração está além do espaço institucional (RIBEIRO, 2017). O autor ainda destaca que a sua elaboração, formatação e os seus demais componentes transcorrem a partir de vários interesses e instâncias, passando pelo poder administrativo educacional central até chegar na escola, onde se materializa a partir de diversas atividades pedagógicas, expressando concepções, ideologias e interesses de quem o estabeleceu.

Considerando o exposto, podemos afirmar que o currículo é um artefato social e cultural, que não é neutro na transmissão do conhecimento social, e que implica diretamente na formação de identidades particulares e sociais. Contudo, França *et al* (S/D, p. 6) ressalta que não é somente o que está prescrito no currículo que forma identidades, “os diálogos diários, os conflitos diários, as atitudes diárias, as proposições diárias, as brincadeiras diárias compõem também o currículo escolar e, por isso mesmo, vão contribuindo para a confecção de identidades”.

Podemos compreender, portanto, que o currículo escolar e todas as relações que ele possui direcionam para uma determinada formação identitária. Logo, é necessário que a escola possa desenvolver um currículo que contemple as diferentes identidades e diversidade cultural

dos alunos, pois, é por meio deste que se expressa a educação e o que se pretende com esta ação (MARTINAZZO; SCHMIDT; BURG, 2014).

Segundo Rodrigues e Oliveira (2013), atualmente as pesquisas ligadas ao currículo vêm sendo apresentadas a partir de estudos como uma política ou prática cultural que possui embates e produção de sentidos e significados, por conseguinte, constitui um campo de construção de identidades. Por outro lado, as pesquisas relacionadas ao tema da identidade também se constituem objeto de estudos para a área social e educacional. Neste contexto, as políticas públicas são elaboradas e direcionadas para atender as demandas da sociedade globalizada que passa por mudanças cada vez mais significativas, que surgem por meio de novas tecnologias e novos meios de comunicação, fazendo com que também as identidades passem por mudanças, seja por meio de reafirmações identitárias ou pelo surgimento de novas identidades (MOREIRA; CÂMARA, 2008). Neste sentido, os processos educacionais são desafiados “tanto do ponto de vista dos diversos sujeitos que constituem a rede de relações presentes na dinâmica escolar quanto no âmbito dos currículos, das questões relativas ao conhecimento escolar e das práticas pedagógicas” (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 7).

Portanto, nesta visão, as teorias sobre identidade também buscam a relação com as experiências que se tem sobre o mundo, com o contexto histórico e cultural em que a própria identidade é formada (GILROY, 1997 *apud* MOREIRA; CÂMARA, 2008). Assim, sob diferentes pontos de vista a identidade passa a ser analisada, tanto pela perspectiva social em que os estudos se destinam para uma reflexão acerca de quem somos, sobre o ser que nos tornamos e de como nos relacionamos dentro dos grupos que buscamos uma aproximação (IBIDEM, 2008), como do ponto de vista educacional, pois qualquer teoria pedagógica carece questionar como se pretender modificar a identidade do/a estudante no final do ensino para que estes possam atribuir significados e agir de maneira autônoma (IBIDEM, 2008).

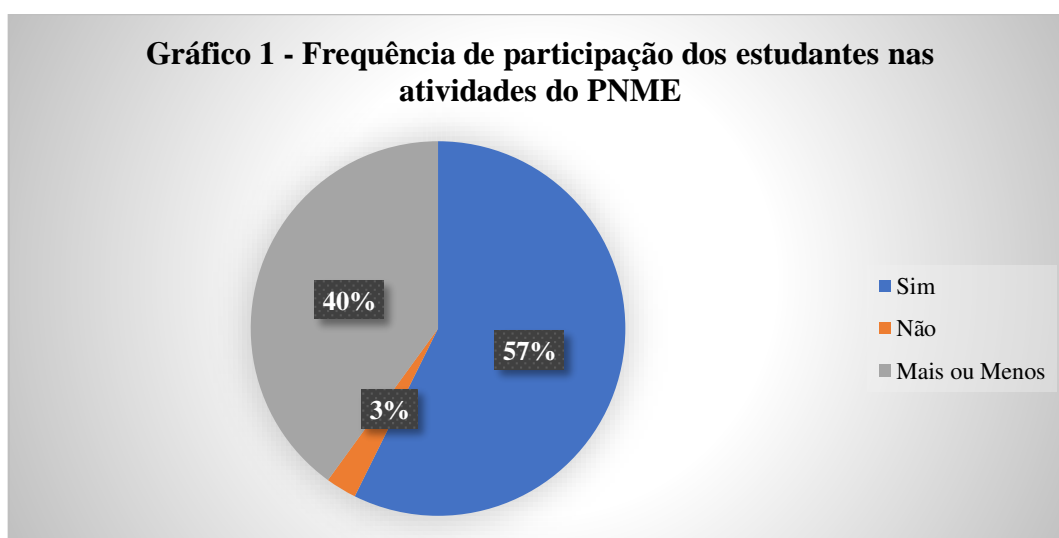
Na perspectiva social, a formação de identidades possui uma relação com os movimentos sociais de caráter identitário, como forma de reconhecer e valorizar as suas especificidades. Além disso, também possui uma relação com a cultura (MOREIRA; CANDAU, 2014).

Na perspectiva educacional, a formação de identidades pode ser concebida por meio do currículo, que é visto como um artefato socioeducacional que idealiza, seleciona, produz, organiza, institucionaliza e implementa saberes, conhecimentos, competências, atividades e valores apontados para uma determinada formação (MACEDO, 2007).

3 REVERBERAÇÕES DO CURRÍCULO DO PNME PARA A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS EM CASTANHAL/PA

Para identificarmos a relação entre currículo e formação de identidades a partir do desenvolvimento curricular do Programa Novo Mais educação, estabelecemos, previamente, quatro categorias analíticas, por meio das quais fomos, ao longo da pesquisa de campo, constatando essa possível implicação identitária. As categorias são: grau de participação nas atividades; atividades de maior e de menor interesse dos estudantes; competências ou habilidades construídas e utilizadas no cotidiano e interesse pelo desenvolvimento de atividades e prosseguimento na área profissional. A análise a seguir obedece às referidas categorias.

- Grau de participação nas atividades



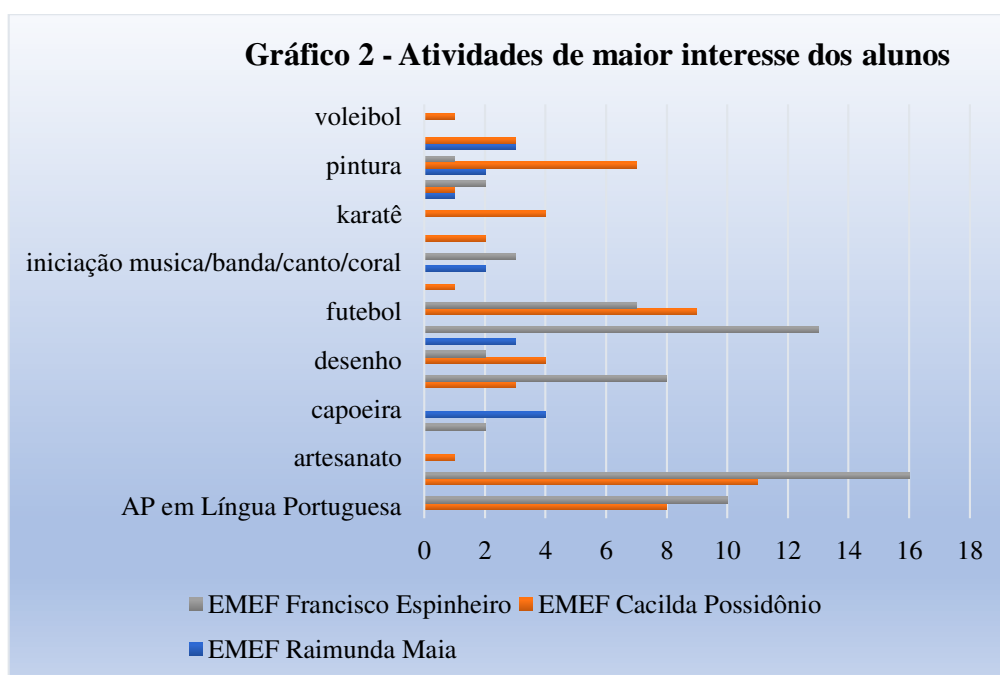
Fonte: Elaboração da autora com base no levantamento de dados.

O gráfico 1 expressa que 57% dos estudantes participaram efetivamente das atividades do programa; que 40% oscilaram entre a participação e a não participação das atividades, e que os 3% de fato não participaram com frequência. Sem participação nas atividades curriculares não tem como sofrer uma influência ou implicação do processo formativo. Contudo, se considerarmos os que participaram efetivamente e os que participaram mais ou menos, isto é, frequentaram parcialmente as atividades, podemos afirmar que foi possível sim, pelo grau de participação dos estudantes nas atividades, obter uma relação de identificação com a área e com o objeto de estudo mediado nas atividades pedagógicas. Por outro lado, cabe destacar que a permanência dos alunos no contraturno escolar ainda é um desafio para a política de educação

em tempo integral, necessitando de equilíbrio e inovação para que possa aproximar a criança da escola e diminuir a evasão escolar (KROLOW; CASTELEINS, 2009).

- Atividades de maior interesse dos estudantes.

Partimos do pressuposto que quanto maior o interesse pelo componente curricular, maior será a identificação do aluno com as atividades e, conseqüentemente, com a internalização de saberes, procedimentos e atitudes decorrentes do processo formativo vivenciado no âmbito da disciplina estudada. Assim, o quadro a seguir demonstra os maiores interesses dos alunos no contexto do currículo do programa novo mais educação.

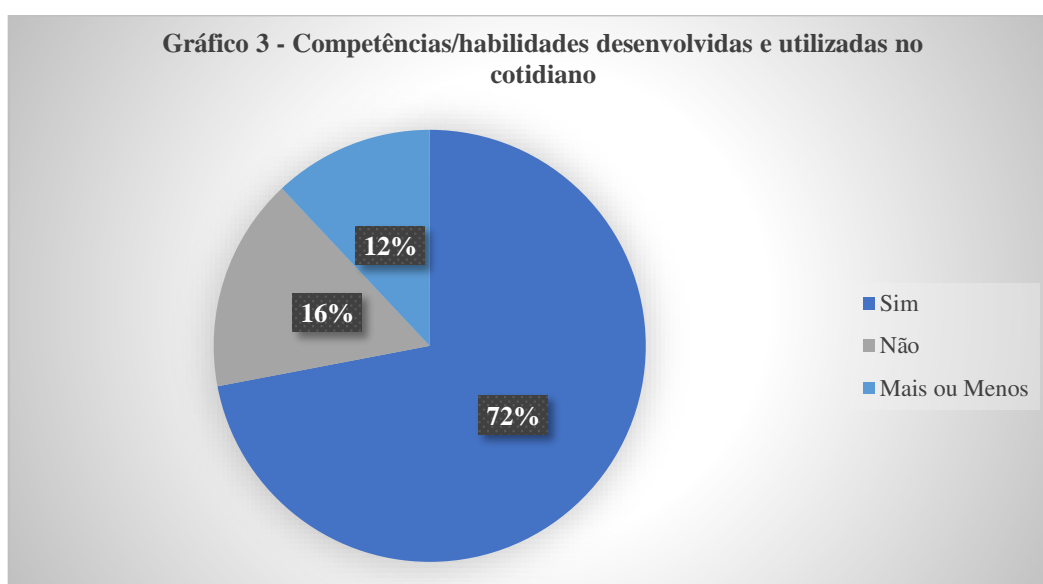


Fonte: Elaboração da autora com base no levantamento de dados.

Como evidenciado no gráfico 2, as atividades de acompanhamento pedagógico em Matemática foram mais apreciadas nas escolas Cacilda Possidônio e Francisco Espinheiro. Esta opção desmitifica a ideia de que a Matemática é vista pelos alunos como “o bicho de sete cabeças”, algo ruim e difícil, indicando para o fato de que a influência do professor ou a forma como a disciplina é desenvolvida faz com que os alunos apreciem este ensino (ANDRÉ, 2009). As outras atividades curriculares de maior interesse dos estudantes foram: Futebol e Pintura na escola Cacilda Possidônio Nascimento, Futsal e Dança na escola Francisco Espinheiro Gomes, Capoeira e Teatro/Práticas Circenses na escola Raimunda Maia de Carvalho.

- Utilização das aprendizagens no cotidiano

A presente categoria tem como finalidade averiguar se os alunos utilizam em seu cotidiano as competências e habilidades construídas a partir do desenvolvimento curricular do PNME, pois acreditamos que além da aprendizagem, a utilização de forma concreta em sua vida cotidiana, é um indício de que o currículo forma mesmo identidades pessoais e sociais. Sendo assim, perguntamos aos alunos se aquilo que eles aprenderam nas atividades curriculares do PNME estavam utilizando em seu dia-a-dia. O gráfico seguinte expressa a resposta dos estudantes:

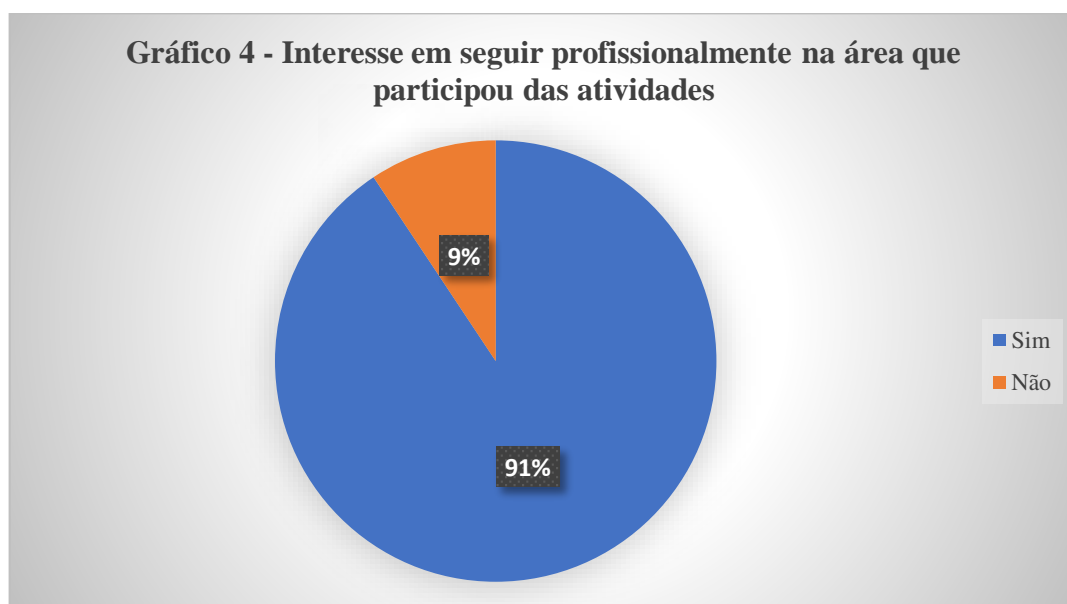


Fonte: Elaboração da autora com base no levantamento de dados.

Com base nos dados do gráfico 3, 72% dos alunos das respectivas escolas afirmaram que de fato estão sendo desenvolvidas competências e habilidades e que estão sendo empregadas no cotidiano. Esta afirmativa mostra que as propostas do PNME em relação a melhoria das aprendizagens estão caminhando de forma positiva. E esta “positividade” pode ser explicada até mesmo pelo foco que o Programa direcionou para o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p. 17). Este foco do PNME está relacionado para uma tentativa de se alcançar as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação (PNE).

- Prosseguimento nos estudos na área curricular de maior interesse

Quando se aprende algo que se gosta ou se identifica, geralmente você demonstra ter um interesse maior por aquele ramo curricular e, geralmente, quer dar continuidade nos estudos. Pensando nisso, procuramos investigar se os alunos tinham interesse de continuar estudando aqueles componentes curriculares de maior interesse para eles. O gráfico a seguir evidencia o posicionamento dos estudantes:



Fonte: Elaboração da autora com base no levantamento de dados.

Como se pode observar, 91% dos estudantes tem interesse em dar continuidade nos estudos no campo curricular de maior identidade. Neste sentido, percebe-se como a escolarização é determinante não somente para as aprendizagens, mas, sobretudo para determinar nossos gostos, valores e até mesmo nossa vida profissional futura. Esta realidade acima evidenciada destaca que o vínculo com a cultura escolar além de transmitir conhecimentos é um espaço que também veicula valores, englobando as normas e as práticas que determinam os valores, os conhecimentos e os comportamentos a serem aprendidos (MOREIRA; CANDAU, 2014). Em uma perspectiva social, a formação de identidades pode ser instituída por meio de lutas simbólicas através dos compromissos que os jovens assumem com um determinado grupo que se identifica e a escola através do currículo pode contribuir para isso (CARRANO, 2007).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto neste trabalho, podemos afirmar que compreender as implicações que o desenvolvimento do currículo do PNME possui torna-se importante para as áreas educacionais e sociais, pois, permite analisar como as identidades dos estudantes estão sendo formadas. Por meio desta pesquisa objetivamos analisar de maneira geral as reverberações do desenvolvimento do currículo do PNME para a formação de identidades de estudantes de escola públicas em Castanhal/PA.

As discussões apresentadas nos permitiram compreender que o currículo é um artefato social que direciona o trabalho pedagógico e as relações que o conhecimento produzido na escola possui com a sociedade, com a cultura e a própria formação do indivíduo (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Partindo destes pressupostos, buscamos mostrar que o currículo provoca e direciona a formação de identidades pessoais e sociais. E essas identidades são formadas a partir da seleção, produção, organização, institucionalização de saberes, competências, conhecimentos, atividades e valores apontados para uma determinada formação (MACEDO, 2007).

Assim, considerando os dados empíricos analisados chegou-se à conclusão de que o currículo do PNME tem reverberado na formação dos alunos, especialmente em aprendizagens dos campos de Matemática, Língua Portuguesa, dança, pintura, teatro/práticas circenses, desenhos, futebol e futsal. Além disso, aponta para o processo de identificação e interesses dos alunos em utilizar as aprendizagens desses campos de conhecimentos para além da escola, implicando concretamente na construção de um perfil de estudante, caracterizado por competências e habilidades decorrentes das experiências curriculares de maior interesse dos alunos, o que corrobora com a premissa da relação entre currículo e formação de identidades pessoais e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119. Acesso em: 29-05-2018.

_____. Ministério da Educação. **MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTEGRAL. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8143&Itemid>. Acesso em: 29-05-2018.

- _____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo** – Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 30-05-2018.
- _____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação Caderno de Orientações Pedagógicas** - Versão I – 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 30-05-2018.
- _____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação Documento Orientador** – Adesão - Versão I – 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/50041-programa-novo-mais-educacao-documento-orientador-out2016-pdf/file>. Acesso em: 30-05-2018.
- CORREIA, M. L. **A Construção do Currículo Escolar: Respeito à Identidade e à Subjetividade das Teorias na Formação Educacional do Aluno**, S/D. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_6_bloco_3/3_o_curriculo_escolar/material_apoio/texto_a_construcao_do_curriculo_escolar.pdf acesso: 14-08-2018.
- CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F. B e CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182– 211.
- FRANÇA, E. T et al. **Diversidade, Currículo e Identidade: Reflexões Preliminares a Partir das Relações Etnicorraciais**. S/D. disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/1644/390>. Acesso em: 14-08-2018.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- KROLOW, A. C. M; CASTELEINS, V. L. Contraturno: Um Espaço de Desafio Para a Educação do Futuro. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, 2009.
- MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, A. F. Identidade e Currículo. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A. F. B e CANDAU, V. M. Secretária de Educação Básica (Org.). **Currículo, Conhecimento e Cultura: Documento em versão preliminar**. 2007.
- MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B e CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38 – 66.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas** (orgs.). – Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.
- MEDEIROS, M. **Um Olhar Crítico Sobre Currículo: Um Estudo do Currículo no Contexto de Instituições Escolares do Município de Caicó-RN**. Caicó, 2015. 177p.
- MARTINAZZO, C. J.; SCHMIDT, A.; BURG, C. I. Identidade e Diversidade Cultural no Currículo Escolar. **Editora Unijuí**, Ano 29, nº 92 Jan./Abr. 2014
- PACHECO, J. A. Teoria (Pós) Crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11 n.01 abr.2013.
- RIBEIRO, M. R. **A Relação Entre Currículo e Educação Integral em Tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

SILVA, T.T **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

O NTPPS E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO CEARÁ

Francisco Cosme Alves
Aluno do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

RESUMO

A pesquisa científica é uma área que, muitas vezes, nos remete às universidades, porém, as escolas estão, cada vez mais, investindo em projetos que trabalham a pesquisa pelo viés científico. Muitas são as propostas apresentadas de complemento curricular, o que desencadeia uma série de discussões sobre as necessidades e os impactos da pesquisa científica no ensino médio. Uma dessas propostas será trabalhada na proposta apresentada neste projeto, o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS, adotado pela Secretaria de Educação do Ceará, uma das principais responsáveis por levar a pesquisa para o ensino médio no estado. Assim, o presente trabalho tem como objetivo discutir a pesquisa na educação básica e como o NTPPS, proposta desenvolvida pela SEDUC-Ce em 2012, influenciou no desenvolvimento de atividades que visam trabalhar metodologias fundamentais para a prática científica. Diante do problema norteador: “Quais as contribuições do NTPPS para o desenvolvimento da Pesquisa na Educação básica do Ceará?”, buscaremos trabalhar em uma perspectiva junto com Araripe (2010), Instituto Aliança, Galdino (2015) e UNESCO, dentre outras fontes de pesquisa. O trabalho discute esse questionamento de forma a mostrar a atuação da proposta e como ela implica na mudança da forma de pesquisa das escolas. Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico de autores da área, bem como de material midiático e documentação oficial da própria SEDUC e outros órgãos. Espera-se dar uma contribuição para o debate da pesquisa na educação básica, tendo em vista a realidade da educação pública no estado.

Palavras-chave: Pesquisa. Ensino Médio. NTPPS.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa científica é uma área que, muitas vezes, nos remete às universidades, porém, com as novas exigências feitas pelo mercado de trabalho, pelos centros acadêmicos e a sociedade de maneira geral, as escolas encontram-se na posição em que são, praticamente, exigidas a trabalharem como se dá o processo da pesquisa. A definição de tema, objeto, metodologias e ações a serem desenvolvidas no decorrer do estudo.

Gil (2002) sintetiza o significado de Pesquisa como:

O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 2002, p. 17).

Partindo da perspectiva de Gil (2002), muitas são as propostas apresentadas de complemento curricular, disciplinas, e até reformas curriculares, que buscam trabalhar com essas informações, o que desencadeia uma série de discussões sobre as necessidades e os impactos da pesquisa científica no ensino médio no estado do Ceará.

Uma dessas propostas, o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS, desenvolvido pelo Instituto Aliança e apresentado à Secretaria de Educação do Ceará vem sendo trabalhada desde 2012 no estado do Ceará e, de acordo com as escolas onde a proposta ainda é vigente, a metodologia abordada pelo NTPPS é algo que vem ajudado muito os alunos.

A proposta tem como principal objetivo:

Promover, em articulação com a política pública de educação do Ceará, a reorganização curricular do ensino médio, de modo a garantir ao adolescente e ao jovem conhecimentos e competências para a vida e para o trabalho. A proposta está embasada na metodologia do CDD e na proposta “Protótipos Curriculares do Ensino Médio Integrado”, da UNESCO (INSTITUTO ALIANÇA, 2018).

Partindo dessa premissa, nosso problema gira em torno do questionamento: qual a contribuição do NTPPS para o desenvolvimento da pesquisa na educação básica no Ceará? Para responder essa pergunta nosso trabalho se caracteriza como estudo bibliográfico e intenciona mostrar a atuação do NTPPS como proposta curricular no estado do Ceará.

Nos últimos anos, o currículo da educação básica, especificamente do Ensino Médio trabalhado no Estado do Ceará, vem passando por mudanças constantes na tentativa de adaptar-se à nova realidade que o aluno poderá encontrar futuramente na universidade. A universidade, por sua vez, sendo um espaço onde a ciência é o pilar de sustentação do conhecimento transmitido por ela, exige que o indivíduo, logo em seus primeiros passos no campo acadêmico, domine as noções básicas de produções científicas como artigos, resumos, resenhas, projetos e etc.

As oficinas promovidas pelo NTPPS no ensino médio são responsáveis por apresentar aos alunos o universo da pesquisa. Logo no primeiro ano eles começam a entender o que é e como se dá a pesquisa dentro da própria escola, trabalhando com temáticas, questionários, tabulações de dados e etc.

Nesse viés, não é raro encontrarmos escolas que, pensando no aluno como um futuro universitário, adota metodologias que visa antecipar conhecimentos que antes seriam trabalhados apenas nas universidades. Essas escolas podem ser vistas, por um lado, como inovadoras, pois estão pensando num futuro de forma prática e, por outro lado, corajosas, uma

vez que as mesmas adotam com muita importância ações que não são prioridades no sistema educacional.

2 O NTPPS E A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O NTPPS foi criado tendo como base dois documentos: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012) e os Protótipos Curriculares Nacionais publicados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) em 2011. Em 2012 a SEDUC-CE (Secretaria de Educação do Ceará) iniciou o NTPPS como proposta curricular onde o foco principal a ser trabalhado era inserir o aluno no contexto da pesquisa e, enquanto trabalhava teoria e prática no referente ao campo da pesquisa científica, também debatia com os alunos temas transversais como Meio Ambiente, Sexualidade, Família, Trabalho e Universidade.

A proposta foi adotada, primeiramente, em 12 escolas, de forma piloto e após a avaliação ao final de um ano, passou para 48 escolas em 2013. Como as experiências eram descritas como exitosas, o número saltou para 87 escolas em 2014, com dados apresentados pela SEDUC (Secretaria de Educação do Ceará). Então temos um percentual muito grande de escolas estaduais que começaram a trabalhar com a pesquisa científica ainda no Ensino Médio, porém, como é apenas uma proposta, há aquelas escolas que não aceitaram trabalhá-la, outras foram convencidas e há aquelas que sempre viram no NTPPS uma chance de preparar melhor o aluno para um futuro na universidade e, comprovado isso, permanecem com a proposta até hoje.

O NTPPS trabalha com a noção de que a pesquisa, por sua vez, é algo que vai além do “apenas conhecer”, para Chizzotti (2007) ela norteia um modo de encarar o mundo à nossa volta.

O modo como se conduz uma pesquisa e se produz um novo conhecimento pressupõe uma concepção da realidade e o modo de aceder a ela. E todo esforço de descoberta é para sustentar uma ação consciente sobre o mundo. [...] Descobrir, com a pesquisa, os limites impostos arbitrariamente à vida obriga a um compromisso necessário de agir na construção de uma vida justa (CHIZZOTTI, 2007, p. 37-38).

Essa busca pelo conhecimento torna-se um divisor de águas quando se tem que escolher entre uma universidade que investe na pesquisa ou outra que pouco o faz. A pesquisa nasce da

necessidade de se aprender, de entender determinados fenômenos e, assim, compreender os eventos à sua volta. Para Demo (2001):

Aprender, além de necessário sobretudo como expediente de acumulação de informação, tem seu lado digno de atitude construtiva e produtiva, sempre que expressar descoberta e criação de conhecimento, pelo menos a digestão pessoal do que se transmite (DEMO, 2001, p. 15).

O aprender trabalhado por Demo (2001) é o mesmo buscado pelo NTTPS pois a proposta faz com que aluno participe do processo de construção do conhecimento, fazer pesquisa nada mais é do que estar dentro desse processo e vê-lo com outros olhos.

O protótipo curricular de ensino médio apresentado pela UNESCO, cujo o mesmo foi uma das bases para a construção legal e pedagógica do NTTPS, prevê mudanças que correspondem às exigências da sociedade, bem como num melhor desenvolvimento do aluno que pretende cursar o ensino superior. A proposta da UNESCO, além de inserir a pesquisa no ensino médio, também aponta para um currículo que “Será centrado no planejamento (concepção) e na efetivação (execução) de propostas de trabalho individual ou coletivo que cada estudante usará para produzir e transformar sua realidade e, ao mesmo tempo, desenvolver-se como ser humano. (UNESCO, 2011, p. 09).

A pesquisa no ensino médio é algo que, proposto pela UNESCO, já vem dando seus primeiros passos há alguns anos. Apoiada no Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e demais Práticas Sociais, proposto pela instituição, o foco da pesquisa, além da produção de conhecimento, busca conhecer a pesquisa científica de modo a complementar os conhecimentos de mundo e do trabalho. Ainda baseado nessa proposta, o ensino médio tem essa área, denominada “Núcleo”, que, sendo parte do currículo, acompanha o aluno durante os três anos da modalidade regular. Em todo ano a seria diferente, como por exemplo, no primeiro ano, cuja temática seria é Escola e Moradia como Ambientes de Aprendizagem. Essa linha foi pensada uma vez que:

É um bom ponto de partida para a experimentação e o exercício dos processos de investigação (pesquisa) e de atividades individuais e coletivas de transformação (trabalho) que exigirão o protagonismo dos jovens e dos professores na construção e no desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem (UNESCO, 2011, p. 10).

Em sequência, os demais anos também teriam linhas específicas: Segundo ano – Projeto de ação comunitária, onde o aluno faz toda a sua pesquisa na comunidade em que vive; e

Terceiro Ano – Projeto de Vida e Sociedade, momento em que “amplia a abrangência do contexto de pesquisa e transformação no espaço (mundo) e no tempo (história) (UNESCO, 2004, p. 10). Diante disso, faz-se necessário um novo olhar das instituições de ensino médio sobre o currículo oferecido e até que ponto o mesmo supre as necessidades dos diferentes tipos de jovens atendidos pelo ensino.

3 OS FRUTOS DO NTPPS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O número de escolas pilotos que aderiram a proposta em 2012, praticamente quadruplicou no ano seguinte no estado do Ceará. A proposta tornou-se a “menina dos olhos” da SEDUC e estava ganhando mais espaços nas instituições públicas de ensino do estado.

Na época, havia que se pensar em como a proposta afetaria o Ensino Médio, desde a sua metodologia até seu currículo.

A proposta original da UNESCO é que esse núcleo fosse um tempo destinado na carga horária dos professores para que eles pudessem orientar aos estudantes como pesquisa, mas isso sozinho não era suficiente. Era preciso também educar os jovens como protagonismo, educar os jovens para essa ação mais consciente e gestão de si mesmo, porque o pesquisador, inevitavelmente, é um gestor de si mesmo, do tempo, do seu foco, do seu olhar. Ele precisa ter toda essa expertise disso pode ser ensinado e que a gente inclusive tá indo na contramão do que muita gente acha que a pesquisa é para poucos, que ser cientista para algumas pessoas e nunca pode ser uma oportunidade para todo mundo, então a gênese disso é a identificação do que já estava acontecendo (RM; MOTA, 2015, p. 74).

Diante do transcrito anterior, podemos perceber que o NTPPS foi recebido com uma perspectiva grande de transformação da forma de como a própria comunidade percebe o “fazer ciência”. Essa transformação que era esperada pelo NTPPS na época de sua implantação correspondia às percepções de Gonsalves (2007):

Pude perceber que a ausência de noções básicas, a falta de clareza sobre a organização de alguns tópicos de um projeto de pesquisa, a não-familiaridade com a linguagem própria do campo da ciência são fatores que acarretam uma enorme dificuldade dos alunos em lidar com muitos manuais (GONSALVES, 2007, p. 11-12).

Assim, a proposta, além de não trazer uma linguagem típica dos manuais, proposta por Gonsalves (2007), busca dar aquele aparato básico aos alunos que é exigido nos primeiros anos da universidade, como já foi apontado nesse texto.

Almeida (2014) completa dizendo que a proposta:

Na intenção de contemplar todas as expectativas e possibilidades de aprendizagem, a pesquisa científica foi adotada como a principal estratégia didático metodológica para associar a construção da autonomia e protagonismo dos alunos com o desenvolvimento de competências. Tal estratégia foi ponderada a partir dos seguintes pressupostos: articular as áreas do conhecimento; dialogar com todos os ambientes e docentes da escola para uma formação integrada e integral dos sujeitos; trabalhar o indivíduo dando possibilidades de autoconhecimento de suas competências e habilidades, fortalecendo a autonomia para traçar seu projeto de vida; trabalhar o cidadão que entende, integra e convive em coletivo, sabendo qual o seu papel na sociedade; refinar a observação, o questionamento, a descoberta, a redescoberta e a construção integradora do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar (ALMEIDA, 2014, p. 04).

Diante desses apontamentos, cabe ressaltar que o NTPPS não é uma proposta que caracteriza-se como uma redentora dos problemas da educação, muito pelo contrário.

São dois aspectos, primeiro, o Núcleo não é perfeito, ele não resolve todos os problemas da educação, é importante que se diga, ele é uma indução para que a escola possa reorganizar o currículo, que ela possa se enxergar e vir que essa dimensão com o trabalho precisa ser considerada de forma mais forte pela escola. Induz a escola a enxergar enquanto instituição educadora, esse é o primeiro aspecto, mas a natureza dele e o impacto que ele provoca na estabilidade emocional dos estudantes, despertou o interesse de outros órgãos, inclusive de órgãos internacionais que estão em busca de modelos e propostas para o ensino médio (GONSALVES, 2007, p. 11-12).

Esse é outro aspecto muito relevante do NTPPS, sua metodologia alcança o aluno e o traz para dentro das discussões de problemas-chaves discutidos nas oficinas. O aluno não é mais um espectador, é um ser que se percebe pensante e atuante da sociedade e que, ao mesmo tempo que percebe o problema, trabalha para resolvê-lo, através da pesquisa. Baseando-se nesses impactos que o NTPPS causa nos alunos apontados no final da transcrição anterior, Almeida (2014) nos afirma que:

No que diz respeito às atividades desenvolvidas pelos alunos nesses anos iniciais de efetivação do NTPPS, as oficinas propostas em sala de aula oportunizam vivências que os amadurecem para a inserção sócio-produtiva. É o caso das atividades em grupos, trabalhos em cooperação, atividades que exigem reflexão e espírito criativos, competências essenciais para o perfil profissional das novas demandas produtivas. Mesmo diante dos desafios, a proposta de reorganização curricular para o Ensino Médio com a experiência do NTPPS segue ganhando força, na medida em que vem provocando todos os seguimentos escolares a repensar novos processos de ensino e de aprendizagem significativos (ALMEIDA, 2014, p. 04-05).

Muitos são as escolas que consideram o NTPPS como uma proposta de sucesso, tanto que muitas dessas instituições ainda mantêm a proposta ainda na sua grade curricular.

[...] Acho que isso foi um dos fatores de sucesso, porque não foi uma ideia da secretaria para as escolas e nem do Instituto, mas foi uma ideia constituída com quem tava fazendo as escolas, com quem tava no dia a dia das escolas e nos deram a segurança de que aquilo que estava sendo elaborado era algo plausível, era algo que podia ser aceito pelos professores e estudantes e das escolas que participaram 12 aceitaram incorporar o que chamamos de piloto. E aí nós tivemos toda uma estrutura e junto com aliança de monitoramento informações dos professores e construção do material estruturado, então a gente foi aperfeiçoando a proposta ao longo dos três anos dessas 12 escolas (RM; MOTA, 2015, p. 74).

Com as reformas curriculares no que concerne ao ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais especificamente a LDBEN nº9.394/96, aponta que a educação escolar deverá estar associada não só ao mundo do trabalho, como também as práticas sociais. Ainda nessa lei, encontramos assegurado o fornecimento de meios que ajudem o jovem a prosseguir no trabalho ou em estudos posteriores ao ensino médio (BRASIL, 1996).

Na transcrição anterior percebemos que há uma exaltação para com aqueles que aderiram à proposta, pois são os mesmos que buscam ofertar esses meios que facilite o acesso do jovem na jornada posterior ao Ensino Médio.

A UNESCO lançou quatro pilares básicos do currículo, pontos propostos que devem ser seguidos para um ensino de qualidade: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver; Aprender a ser

Baseados nessas mudanças e nos mais recentes protótipos apresentados pela própria UNESCO, através do Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e demais Práticas Sociais, o Instituto Aliança, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que tem como missão “educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável em âmbito nacional” (INSTITUTO ALIANÇA, 2016), vêm a cada dia trazendo alternativas para a inserção de, cada vez mais, jovens no mundo da universidade e, posteriormente, no mercado de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do apresentado percebemos que há um ponto muito forte a ser defendido na proposta do NTPPS, a socialização e o acesso ao início da metodologia do ensino científico.

Essa metodologia será necessária em estudos posteriores, nas universidades, por exemplo e, em muitos casos, os próprios alunos não têm essa explanação fora da escola.

A necessidade da metodologia científica traz outros aspectos já característicos da ciência como, a leitura, a socialização com outras ideias e pensamentos, o contato com a sociedade e o próprio debate dos problemas da mesma. A partir do NTPPS, o estudante passa a agir como um responsável por um problema social e trabalhará pesquisando-o na tentativa de solução ou discussão do mesmo por parte do maior público interessado, a própria comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ronaldo de Sousa. As escolas de Ensino Médio no Ceará e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). In: LIMA, M., CAVALCANTE, M., SALES, J., FARIAS, I. (orgs.) **Didática e a prática de ensino na relação com a escola** – Livro 1. Fortaleza: CE: Ed. UECE, 2015. Recurso digital. Coleção Práticas Educativas. Trabalhos apresentados no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Fortaleza, CE, de 11 a 14 de novembro de 2014.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CHIZZOTTI, Antonio. Ética, conhecimento e pesquisa. In MOREIRA, Dorosnil Alves. **Ética, Educação, Universidade, Sociedade**. Reflexões acerca de vivências e práticas como respostas às necessidades sociais no contexto da Amazônia. São Paulo: Expressão Popular, 2007. Págs. 31-38
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. Editora Atlas S.A - São Paulo, 2002.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Alínea Editora, Campinas, SP – 2007.
- INSTITUTO ALIANÇA. **Núcleos de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais são implantados em mais de 40 escolas de ensino médio da rede pública do Ceará**. Disponível em:
< http://www.institutoalianca.org.br/boletim/maio3/materia7_mai3.html>. Acesso em: 22/05/2018.
- RM; MOTA, Crismacleiton Galdino. **Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no Estado do Ceará**: Breve Descrição. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.
- SEDUC-CE. **Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais – NTPPS**. Disponível em <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/sistemas-265/87-paginainicialservicos/desenvolvimento-da-escola/8887-nucleo-trabalho-pesquisa-e-demaispraticas-sociais-ntpps>> Acesso em: 25/05/2018.
- UNESCO. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado**: resumo executivo. Série Debates ED - Brasília, 2011.

INTEGRAÇÃO DA PESSOA COM CEGUEIRA ATRAVÉS DE SUAS POTENCIALIDADES

Fabiane Soares da Silva
Pedagoga, especialista em Deficiência Visual;
fabiane_ssilva@yahoo.com.br

Zuleica de Souza Florentino
Psicopedagoga, especialista em Educação Especial;
zuleicaflorentino@yahoo.com.br

RESUMO

O Programa Gente Eficiente, Resende - RJ, tem como objetivo principal, oferecer atividades que promovam o desenvolvimento da pessoa com deficiência exaltando suas potencialidades, respeitando suas limitações e dificuldades. A problemática central deste estudo surge a partir do aceite de 14 cegos com terminalidade definida pela rede municipal. A integração ao Programa foi feita por oficinas com o ensino de Braille, orientação e mobilidade (OM), aulas de artesanato, atividades sócio culturais entre outras propostas de acordo com o perfil e interesse de cada um. Como procedimento metodológico, foi realizada adaptação do espaço para acessibilidade e capacitação de profissionais para atendimento deste público. Em 2018 iniciaram-se os trabalhos com 11 pessoas cegas e 03 deficientes visuais, formando um grupo heterogêneo, com senhoras acima de 65 anos, participantes entre 40 e 50 anos, um jovem de 19 anos. As ações realizadas tornaram acessíveis a leitura e escrita do código Braille, a operacionalização do computador com a utilização do sistema DOSVOX, a produção de peças artesanais para exposição e venda gerando recursos para manutenção da própria oficina, entre outros ganhos significativos quanto a tentativas de inserção no mercado de trabalho. Como resultados pretende-se ampliar o conhecimento dos alunos realizando sua conexão com mundo através do Braille, promover a independência e autonomia para realização de atividades de vida prática, despertar o interesse por cultura e arte, além de estimular habilidades sensoriais que facilitem a releitura do que representa a vida em sociedade atualmente. Acredita-se que dessa forma possamos colaborar para evidenciar as potencialidades desses deficientes resgatando autoestima e capacidades.

Palavras-chave: Deficientes visuais. Potencialidades. Ampliação de conhecimento. Conexão com mundo. Vida em sociedade.

INTRODUÇÃO

Uma sociedade inclusiva, com valores de igualdade e oportunidades para todos, pode parecer um raciocínio utópico, mas é fundamental pensar dessa maneira a fim de possibilitar a pessoa com deficiência visual o direito a uma vida participativa.

O presente estudo mostrará a partir de um breve histórico que a humanidade preconiza a ideia de deficientes visuais serem considerados inúteis, inferiores, sem capacidade de aprender.

Com o avançar dos séculos, as publicações também nos apontam diversas particularidades e diferentes formas de como cada sociedade histórica percebe este tipo de deficiência.

É essencial que a sociedade perceba que o cego apesar de não enxergar, possui capacidades, necessidades e oportunidades como qualquer outro indivíduo. O fator deficiência não pode ser considerado incapacitante para qualquer faixa etária. Recursos, estímulos e possibilidades são mecanismos primordiais no trato de qualquer deficiência.

Pretende-se com este artigo colocar algumas dificuldades encontradas pelo deficiente visual no convívio em sociedade, destacando seu ingresso na escola regular, suas necessidades de adaptação ao longo da vida.

Os argumentos colocados no corpo deste estudo foram embasados teoricamente por autores e especialistas no assunto, a partir de uma linguagem de fácil entendimento, ressaltando questões que incluem o conhecimento sobre cegueira, raízes históricas da deficiência, a linguagem do preconceito, o método Braille e a trajetória para inclusão do deficiente visual na escola e sociedade como compromisso político social.

O processo realizado desencadeou-se através de pesquisa bibliográfica, por meio de levantamento analítico, consulta a artigos na internet, além de descrição e relatos da prática aplicada aos 14 deficientes visuais inscritos no Programa Gente Eficiente.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O Sistema Braille é a via de comunicação e acesso à construção do conhecimento. Os deficientes visuais se conectaram ao mundo a partir da leitura e escrita desse código é Sistema Universal de Leitura Tátil e Escrita, inventado na França em 1825, por Louis Braille, um jovem cego.

Louis Braille inspirou-se no sistema de comunicação Barbier, denominado escrita noturna, pois era composto da combinação de doze pontos que serviam para a transmissão de mensagens escritas durante a noite, nos acampamentos de guerra.

Braille reduziu seu sistema para seis pontos em relevo, colocados verticalmente no espaço em duas colunas de três pontos, denominados como celas (ou células), assim organizados: os seis pontos formam sessenta e três combinações diferentes, as quais representam as letras do alfabeto, as vogais acentuadas, os sinais de pontuação, os numerais, os símbolos matemáticos, químicos e as notas musicais.

Para uma leitura rápida e eficiente, os pontos em relevo devem ser precisos, com caracteres bem delineados, com dimensão adequada às pontas dos dedos, permitindo boa identificação e discriminação dos símbolos Braille. Esse sistema de percepção tátil possui várias peculiaridades, sua apresentação, movimentos de leitura e escrita diferenciados, podendo ser produzido de várias maneiras entre elas destacam-se as mais utilizadas:

O primeiro instrumento de escrita utilizado por pessoas cegas é a reglete e o punção (espécie de lápis) para escrever o Braille. Esse material está obsoleto e os cegos desta geração nem conhecem mais.

Mais rápida prática e fácil é a máquina de datilografia Braille, que é constituída basicamente por seis teclas, correspondentes aos pontos da cela braille. São três teclas do lado direito e três do lado esquerdo. O toque simultâneo das teclas produz a combinação dos pontos em relevo, correspondendo ao símbolo elaborado.

O braille produzido por meio da máquina Perkins Braille ou de impressoras Braille de última geração tecnológica é de ótima qualidade de impressão (disponível em <blog.brasilacademico.com>. Acessado em outubro de 2018).

A primeira máquina braille foi desenvolvida pelo professor David Abraham em 1939, nos EUA, tendo sido fabricada em 1946 pela Perkins Scholl for the Blind, em Massachussets.

Outro equipamento em auxílio ao deficiente visual é o Soroban que surgiu na Grécia, por volta do século III A.C foi difundido por todo o Império Romano, Mesopotâmia, Índia, e Egito. Sua função é fazer cálculos, despertar o raciocínio lógico matemático, memória e atenção. Atualmente, é muito utilizado no Japão, na China e na Rússia por todos os escolares. No Brasil, existem discussões metodológicas para uso do Soroban na escola regular, no entanto, se tornou efetivamente aplicado no âmbito da educação especial (BRASIL, 2006).

O Soroban permite ao deficiente visual desenvolver a concentração, atenção, memorização, coordenação motora e cálculo mental, principalmente porque o praticante é responsável pelos cálculos, não o instrumento. Essa prática possibilita realizar cálculos em meio concreto, aumentando a compreensão dos procedimentos envolvidos exercitando a mente.

A utilização da mão será o canal principal para a assimilação e compreensão do mundo; para isso o deficiente visual necessita desenvolver sua autonomia, oportunizada pela possibilidade de descolar-se, orientar-se, vivenciar as experiências, fazer coisas e realizar descobertas com o próprio corpo.

A experiência concreta é importante desde os estágios iniciais do desenvolvimento humano e servirá para que o deficiente visual alcance níveis abstratos de pensamento e essas

experiências podem ser estimuladas através da ludicidade, jogos simbólicos e brincadeiras (BRUNO, 1997).

Para Bruno (1997), deve-se considerar que o sentido visual é responsável pelo comando, antecipação e coordenação dos esquemas de assimilação. O olho guia a mão. A visão rege a apreensão e aumenta a atividade da mão, e esta coordenação se estabelece pela ação na presença do objeto no campo visual.

O deficiente visual pode ser ajudado a partir de experiências significativas e de pessoas que repassem informações adequadas. Recursos para distinção de perto e longe podem ser utilizados desde as séries iniciais como instrumentos medidores e facilitadores do processo de aprendizagem. As atividades lúdicas realizadas de forma descontraída favorecem a leitura de mundo ao deficiente visual, assim como a literatura, jogos pedagógicos, pesquisa do meio, atividades artísticas e esportivas, entre outras que favoreçam ampliar suas experiências, aprendizagem e aquisição de conhecimento.

É importante que os profissionais da educação não se prendam a técnicas mecanicistas de treinamento do olho e associações de imagens – as quais o aluno quase sempre autoriza – sem, contudo, priorizar a construção do real pela ação do aluno em atividades contextualizadas. O processo de formação de conceitos pelo estabelecimento de semelhanças, diferenças e de relações topológicas, especiais e temporais e o desenvolvimento do pensamento físico e lógico – matemático são fundamentais para o avanço do aluno na aprendizagem da leitura e escrita.

Nas perdas visuais significativas, o desempenho para leitura fica bastante comprometido, mas os deficientes podem se beneficiar com recursos de magnificação eletrônica. Em sua falta, o computador na sala de aula pode beneficiar muito o processo de leitura e escrita o deficiente com baixa visão e dificuldade motora. Nas perdas visuais profundas, estes poderão se beneficiar dos sistemas de magnificações por vídeo para leituras de palavras, e recomenda-se o sistema Braille para leituras extensas.

Além das magnificações, pessoas com alterações vítreas, retinas, musculares, de nervo óptico e glaucoma, podem necessitar de modificação dos materiais e iluminação ambiente no sentido de potencializar os contrastes, evitando o ofuscamento e de dificuldades de adaptação à iluminação.

Essas questões são fundamentais para uma boa resolução visual, conforto e diminuição do estresse na leitura, devendo ser analisadas particularmente com cada aluno, independentemente da patologia ou nível de função visual.

Para esses indivíduos, o cuidado com a iluminação ambiente na sala de aula é fundamental. Uma cortina na sala pode ajudar a leitura e cópia do quadro, uma lâmpada de iluminação fria indireta na mesa do aluno pode auxiliar no processo de leitura e escrita.

Os deficientes com alterações maculares importante, na retinopatia, nos glaucomas severos, nas alterações neurológicas, geralmente a sensibilidade aos contrastes está alterada, influenciando na percepção de detalhes, reconhecimento de símbolos e leituras. Torna-se, muitas vezes, o aumento do contraste mais necessário do que a ampliação, principalmente nos casos de escotomas ou campo visual alterado. O professor deve evitar o fetiche metodológico da ampliação de texto, para que o aluno tenha oportunidade de desenvolver todo seu potencial visual.

A utilização de mobiliário adequado como mesa de tampo removível ou porta texto para atividade de leitura podem ajudar o aluno no desempenho das atividades pedagógicas.

Quando se fala em incluir um deficiente visual ou o cego na escola, não significa apenas matricular esse aluno e pensar que o problema está resolvido, pois dessa maneira o que se fez foi à inclusão física do aluno na escola. “A luta pelo acesso aos direitos é uma constância no cotidiano dos deficientes” (ROCHA, 1987, p. 208).

A verdadeira inclusão implica na preocupação com o bem estar do deficiente visual. Ao ser inserido em uma sociedade, ainda é visto como uma pessoa que possui uma falta, enquanto deveria ser visto como uma pessoa em busca de sua cidadania, que luta pelos seus direitos.

A educação inclusiva é um direito que os alunos com necessidades educativas especiais têm que ter acesso, referendada pela Declaração de Salamanca de 1994, onde os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial justificam a sua importância.

O que se espera, ao falar em inclusão, é um compromisso por parte da escola, da sociedade, da família e do governo. De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), em seu artigo 59 define que:

Os sistemas assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em nos tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LDB 9394/96).

A deficiência visual impõe restrições à capacidade de movimento livre, seguro e a confiante do indivíduo no ambiente, o que pode constituir uma de suas limitações, até mesmo para sua interação no setor educacional.

O professor deve saber que a deficiência visual interfere na evolução do conhecimento do próprio corpo, do corpo dos outros e na inter-relação entre as coisas e as pessoas no ambiente, e que a aprendizagem por meio da imitação desaparece, ou diminui (baixa-visão), o que se faz necessário o ensino do “como fazer”, por meio de mediações, para o deficiente visual.

O professor também deve encorajar a pessoa com deficiência visual, como as demais, a participar de atividades que envolvam o reconhecimento do espaço, desvio de obstáculos, explorando seu entorno. Tais desafios irão proporcionar maior segurança para quando encontrar obstáculos em seu caminho e, conseqüentemente, irão favorecer sua autoconfiança e ajudá-la a ser decisiva e independente. O indivíduo precisa sentir-se seguro para passar ao nível cognitivo mais elevado.

O preparo para a conquista de sua independência na escola começa desde seu primeiro dia de vida. O professor tem o papel de mediar este caminho, situando-o no espaço escolar e da sala de aula. Quando a pessoa tem baixa visão, o professor deverá procurar descobrir como ela vê e ajudá-la a utilizar essa visão da melhor forma possível.

É na educação que o deficiente poderá ter as mesmas oportunidades que as demais e, talvez, o primeiro e único momento de aprender e conviver em grupo, realizando trocas de experiências em igualdade de condições.

RESULTADOS ALCANÇADOS

No Programa Gente Eficiente não tinha em seu quadro alunos, pessoas com deficiência visual. No ano de 2017 fomos procurados pelo Centro Especializado de Deficientes Visuais de Resende (CEDEVIR) para nos propor um trabalho com os cegos desta Instituição que segundo eles não tinham muita motivação para aprender, uma vez que estavam

acima dos 40 anos e apresentavam dificuldades. Eles perderam a visão ao longo da vida, por inúmeros motivos e segundo a instituição já não havia mais nada para fazer com o grupo.

Diante do desafio, nos propusemos a preparar o local para recebê-los, no que diz respeito à acessibilidade, ensino do Braille, e participação nas demais oficinas que o Programa oferece.

Nossa professora se matriculou num curso de Pós Graduação em Deficiência Visual, fez treinamento no CEDEVIR, e em fevereiro de 2018 iniciamos os trabalhos com um grupo de 11 pessoas com cegueira e 03 deficientes visuais.

Este grupo é bem heterogêneo, composto de senhoras acima de 65 anos, pessoas entre 40 e 50 anos, um jovem de 19 anos e outro com 36 anos. Existem ainda alguns participantes com déficit cognitivo.

A partir do trabalho desenvolvido foi-se percebendo o caminhar de cada participante do grupo. Havia uma grande diversidade de interesses. Uns pretendem se preparar para retornar ao mercado de trabalho, outros querem apenas um espaço de convivência onde possam ter atividades sociais, recreativas e de lazer, pois, dizem estar com muita idade para aprender algo novo. Tem ainda, aqueles que não tinham noção de que poderiam ser capazes de conhecer e experimentar com êxito uma nova proposta.

O Programa oferece oficinas de artesanato, informática, dança, teatro, xadrez, educação ambiental, atividades físicas, recreativas, iniciação a musicalização e percussão. As oficinas pelas quais eles optaram para participar foram: artesanato, ensino do Braille, informática, psicomotricidade, orientação e mobilidade.

Com os resultados obtidos alguns alunos já estão dominando o Braille e trabalhando com o sistema DOSVOX com bastante desenvoltura. Caminham no entorno da instituição explorando o espaço, se orientam corretamente para atravessar a rua, utilizando os códigos de autoproteção, reconhecimento e rastreamento. As senhoras se destacam no artesanato e em produções com habilidades manuais e ainda estão dentro dos seus ritmos aprendendo o Braille.

Mesmo os dois alunos que apresentam déficit cognitivo, já conseguem dominar alguns procedimentos iniciais do aprendizado do Braille. Para eles, tudo é proposto com ampliação e muita ludicidade a fim de despertar o interesse e mostrar a capacidade deles em aprender a solucionar pequenos desafios.

Este trabalho, além de outros que são desenvolvidos no Programa, vem reafirmar para a equipe que pessoas com necessidades educacionais especiais são tão capazes de aprender e adquirir novos conhecimentos quanto às demais.

Também ficou explícito que apesar dos obstáculos encontrados para a promoção das políticas de inclusão, é possível ainda superar expectativas. Porém, é necessário que esse processo (de inclusão) se torne mais abrangente, e que nossos representantes governamentais não só demonstrem interesse em ampliar o atendimento educacional, mas, também, destinem maiores quantidades de verbas para a efetivação dessas políticas, pois somente dessa maneira, as instituições poderão estar munidas de recursos pedagógicos e de docentes com formação profissional adequada, capacitados de fato para oferecer uma educação de qualidade a todo e qualquer aluno, com necessidades educacionais especiais ou não, que ingressarem no sistema educacional.

Incluir exige uma ação em conjunto de todos os envolvidos no processo educacional, novas posturas e muita reflexão sobre a prática educativa, a fim de promover a aprendizagem de todos os envolvidos. Devendo-se, reconhecer que as dificuldades e avanços dos alunos com necessidades educacionais especiais não dependerão somente deles, mas, principalmente da maneira que a educação e acesso ao conhecimento são transmitidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento da inclusão social vem, desde a década de 80, defendendo, simultaneamente, os princípios de direito à igualdade e à diferença nos contextos educacionais, visando eliminar os processos de preconceitos, discriminação e estereótipos produzidos no interior das instituições educacionais.

A educação inclusiva pode desempenhar importante papel de transformação cultural em relação à deficiência visual, principalmente no que diz respeito à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos às pessoas cegas e de baixa visão nos diferentes momentos históricos.

Com relação ao entrosamento entre alunos com cegueira e demais deficientes do Programa, conclui-se que é uma relação que se constrói no dia-a-dia sem maiores obstáculos, por parte dos mesmos. Eles têm condições de conviver com os demais, se sentir parte deste grupo, ficando a sua deficiência para segundo plano. Não se sentindo excluída do sistema, é óbvio que para cada deficiência deve existir uma estrutura por trás para permitir a este atendido um bom convívio com os colegas e que possa dentro das suas limitações adquirirem conhecimento.

Os profissionais, antes de receberem os deficientes visuais foram preparados para utilizar ou adaptar satisfatoriamente, materiais que possam auxiliá-los. Como também

necessitam doar-se para lidar com situações relativas dessa especialidade no momento necessário.

Não é apenas com palestras aludindo a validade da inclusão, que se preparam profissionais para uma tarefa como essa. É preciso bem mais que isso para que se consigam profissionais capacitados que possam atender com competência, os deficientes visuais.

Assim, cabe ao poder público investir mais em estrutura física e de pessoal para atender a demanda.

Portanto, os preconceitos devem ser derrubados, primeiramente pela sociedade e até mesmos pelos pais que muitas vezes escondem seus filhos achando que deixando eles em casa ou frequentando escolas especiais estará fazendo um bem a eles. Cabe a cada um de nós fazermos a nossa parte para permitir uma sociedade mais inclusiva.

Os profissionais do Programa Gente Eficiente acreditam na inclusão como ela deve ser realmente feita destacando sempre as potencialidades de cada indivíduo fazendo com que eles se sintam mais empoderados e respeitados, colaborando desta forma para que a sociedade se torne menos exclusiva e preconceituosa.

REFERÊNCIAS

- A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – **Sobre princípios, política e Prática em Educação Especial** – Procedimentos – Padrões das Nações Unidas para a equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A /RES / 48/96, Resoluções das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Disponível em www.regra.net/
- BAPTISTA, José Antônio Lages Salgado. **A invenção do Braille e a sua Importância na Vida dos Cegos**. Lisboa: Comissão de Braille, 2000. Disponível em: <http://www.gesta.org>. Acesso em outubro de 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei Brasileira de Inclusão – LBI**. Brasília, 2015.
- BRASIL, MEC. A construção do conceito de número e o pré soraban. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRUNO, M. M. A deficiência visual: conceitos e definições. In: BRUNO, M. M. **Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica**. S.P: Laramara, 1997.
- LDB, **A Nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 23 de dezembro de 1996.
- RESENDE, Prefeitura Municipal de. **Plano Municipal de Educação**. Resende, 2015.
- RESENDE, **Programa Gente Eficiente**: Regimento Interno, Prefeitura Municipal de Resende, 2016.
- ROCHA, Hilton e GONÇALVES, Elisabeth Ribeiro. **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. Belo Horizonte, MG, 1987.

X FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA



10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, Memória e Internacionalização

Disponível em: <http://www.braille.com.br/historialouisbraille.htm>, acessado em outubro de 2018.

Disponível em <blog.brasilacademico.com>. Acessado em outubro de 2018.

Disponível em www.laratec.org.br. Acessado em outubro de 2018.

CONHECIMENTO, HABILIDADE E ATITUDE: OS NOVOS PAPÉIS DE ALUNOS E PROFESSORES A PARTIR DO USO DE TECNOLOGIAS

Ricardo Nunes Freire
Fonoaudiólogo pela Universidade Potiguar - UNP e discente do Curso de Enfermagem - UERN
Mestrando Multidisciplinar Profissional em Ciências da Educação pela Faculdade CECAP
rnunesf10@yahoo.com.br

Maria Marlinda de Almeida
Discente do Curso de Enfermagem - UERN
marlyndalmeida@hotmail.com

Naderglan da Silva Lima
Discente do Curso de Administração - UERN
naderglan_lima@hotmail.com

RESUMO

Com o avanço das tecnologias cada vez mais dinâmica e rápida, o modelo de aulas cujos alunos estão enfileirados olhando fixamente para um professor tem se tornado cada vez mais ultrapassado e em seu lugar tem se construído a ideia de um ensino continuado, onde os alunos podem estudar em qualquer lugar e fazendo uso das novas tecnologias, com isso, os horários se tornam flexíveis e adaptáveis. A escola/universidade, embora ainda seja frequentada, não é restringida a único local de estudo; esse novo modelo de aulas, chamamos Educação a Distância (EaD). É sobre os novos papéis desempenhados por alunos e professores diante da EaD que esse estudo se desenvolve, o objetivo é apresentar diferentes definições acerca da EaD, abordar as competências dos alunos e como o professor deve atuar nessa nova perspectiva de ensino, para tal, esse artigo se desenvolve com base no método observacional¹, já que o autor do mesmo é estudante do método de Ensino a Distância e também no método de pesquisa bibliográfico².

Palavras-chave: Ensino a Distância. EaD. Novas Tecnologias de Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O modelo de aulas expositivas e presenciais vigora no Brasil desde os primórdios quando ainda era exclusiva dos jesuítas ensinar e repassar o conteúdo (ALVES, 2005). Visto que com o desencadeamento de novas tecnologias, e meios de comunicações aprimorados, esse método de ensino tem sido questionado e considerado obsoleto (TAROUCO; MORO; ESTABEL, 2003).

A falta de aparatos tecnológicos em instituições de ensinos ainda é recorrente no território nacional brasileiro, o que desencadeia uma série de problemas que são diagnosticados posteriormente nas instituições de ensinos superiores (Alves, 1998). A

¹ Método Observacional é obtido com base em fatos do dia-a-dia e sua relação com o meio (Gil, 2002)

² Pesquisa bibliográfica é realizada com base livros e artigos científicos (Gil, 2002)

autonomia dos alunos dessas instituições poderia ser aprimorada no que diz respeito à realização de seus deveres acadêmicos, de forma não presencial através de meios tecnológicos (VILAÇA, 2010).

A conjuntura escolar atual está atravessada a nossa vida, mudando a visão de mundo e modificando os padrões de acesso ao conhecimento e de interação interpessoal, neste momento é impensável fazermos algumas tarefas sem a ajuda de um computador e as tecnologias digitais tornam-se presentes em todos os ambientes, modificando a maneira como ensinamos e aprendemos e, pouco a pouco, está sendo incorporado na grade curricular de todos os níveis de ensino facilitando o aprendizado e levando o conhecimento para os lugares distantes. Entretanto apresenta algumas vantagens como compartilhar informação em tempo real e o rápido acesso ao conhecimento e desvantagens dá-se por custo de computadores e de seus recursos tecnológicos que deveriam ocupar a sala de aula. É nesse contexto de uso de novas tecnologias na educação que se insere o que conhecemos como Educação a Distância (EaD) (Machado, 2010).

2 CONHECIMENTO, HABILIDADE E ATITUDE: OS NOVOS PAPÉIS DE ALUNOS E PROFESSORES A PARTIR DO USO DE TECNOLOGIAS

2.1 A EAD E A NOVA FORMA DE APRENDER

Uma das principais características da EaD é o aluno como principal agente de sua aprendizagem, e para que, haja sucesso na EaD, o aluno precisa se envolver, interagir e assumir o papel de protagonista que lhe cabe nessa forma de ensino, assim, a EaD é marcada pela distância entre aluno e professor (Tarouco, Moro, Estabel, 2003), o que gera controvérsias quanto ao protagonismo do professor nessa forma de ensino.

A EaD, nas palavras de Garcia apud Santos (2006), é um sistema tecnológico que liga o aluno a diferentes materiais didáticos, possibilitando a aprendizagem do aluno de forma independente, cuja comunicação com a organização e tutoria acontece, na maioria das vezes, de forma tecnológica, substituindo o contato professor e aluno.

Em contrapartida, Saraiva (1996) afirma que para cumprir o seu papel como opção de ensino e aprendizagem, a EaD necessita que haja uma comunicação entre professor e aluno, além de materiais disponíveis, é imprescindível um acompanhamento pedagógico.

Segundo Sancho (1998, p. 184):

Nos sistemas de formação a distância não se prescinde do professor, ao contrário, este passa a ser um elemento imprescindível, o elemento-chave para o sucesso da aprendizagem. Ela afirma que a EaD traz uma mudança importante no papel do professor e que, portanto, é necessária uma formação específica nesse sentido, sendo este ainda um ponto fraco atualmente. As organizações encarregadas da formação de professores ainda não passaram de tímidas iniciativas para a formação de especialistas em sistemas de formação à distância. Isso significa que a bagagem dos responsáveis pelas experiências que funcionam atualmente provém mais das suas vivências pessoais do que de uma formação planejada e estruturada.

É importante mencionar que o Ensino a Distância passou a fazer parte pedagogicamente das instituições de ensino há pouco tempo, os primeiros registros são da década de 1960³ (SARAIVA, 1996). Os alunos que aderem a essa modalidade de ensino, por vezes, apresentam deficiência no uso de tecnologias necessárias para tal aprendizagem. Nesse método, o aluno é o foco no processo aprendizagem, e o docente assume papel secundário. Modelo totalmente diferente ao modelo de ensino tradicional de aulas expositivas, em que o docente assume papel primário, enquanto o aluno assume papel secundário (KLEBA, 2009).

2.2 O perfil do aluno da ead

O modelo que vigora na EaD requer que o aluno desse método possua conhecimentos, habilidades e atitudes específicas relacionadas à tecnologia para que se obtenha êxito nas suas atividades não presenciais, considerados competências básicas essenciais para discentes da EaD (VILAÇA, 2010).

A maioria dos alunos que buscam os cursos de Educação a Distância possuem um perfil que difere dos discentes do ensino convencional, tendo em vista que são pessoas com idades mais elevadas, que trabalham, possuem famílias, e, têm acesso dificultado aos polos de ensino superior, tendo em vista as questões geográficas e o tempo para conciliar as atividades pessoais e profissionais com o ensino (TAROUCO; MORO; ESTABEL, 2003; MOORE; KEARSLEY, 2008).

Diante disso, esse grupo tende a apresentar um perfil distinto dos demais, uma vez que a EaD necessita que os alunos aprimorem a autodisciplina e sejam mais autônomos frente ao processo de ensino-aprendizagem, considerando que não há presença de professores para auxiliar de forma direta e indicar constantemente quais as melhores alternativas a serem seguidas, conforme Tarouco, Moro, Estabel (2003). No entanto, tais autores, afirmam que o

³ Falamos aqui de primeiros registros, já que o marco inicial a criação está entre os anos de 1922 e 1925 por Roquete-Pinto, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (Saraiva, 1996).

uso de tecnologias, associado à adaptação aos alunos, considerando principalmente suas idades e à acessibilidade necessária pode auxiliar no desenvolvimento e aprimoramento dessas características indispensáveis para a realidade que é a EaD.

2.3 O novo papel do professor diante da ead

Partindo de todos os pontos já discutidos, percebe-se que os docentes que atuam na EaD necessitam se realinhar à nova realidade proporcionada por esse meio, tendo em vista a importância de desenvolver novas habilidades e competências, como o planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas, assim como a adequação aos campos de atuação apresentados na EaD (TAROUCO; MORO; ESTABEL, 2003).

Sob essa óptica, Tarouco, Moro, Estabel (2003) apontam estratégias que ampliam a qualidade da didática dos professores na EaD, além de permitir melhor aproveitamento das ferramentas existentes. Nesse contexto, são citadas a definição de cronogramas, regras e procedimentos; análise da qualidade dos conteúdos a serem trabalhados; conhecimento as estatísticas dos alunos, buscando identificar suas dificuldades, características, experiências e expectativas em relação ao curso.

Além disso, esses autores, recomendam a diversificação das técnicas de ensino, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos; promover a revisão dos materiais existentes, buscando otimizar ao máximo a troca de experiências; contextualizar situações; levantar questionamentos, permitindo observar o conhecimento dos alunos acerca das temáticas discutidas; e, planejar detalhadamente o ensino.

Outros aspectos a serem considerados diante da realidade que constitui a EaD é a apropriação dos assuntos a serem repassados; a certificação dos recebimentos das atividades e materiais a serem enviados, assim como a criação de redes de interação entre os alunos e professores e o estabelecimento de rede entre pessoas e comunicação, transformando em realidade uma Educação a Distância ideal (TAROUCO; MORO; ESTABEL, 2003).

Indo um pouco adiante com a discussão, Ramos (2015) afirma que nesse processo colaborativo de interatividade, o educador deve assumir um novo papel no processo educacional, deixar de lado a postura de provedor de conhecimento e atuar como mediador, até mesmo porque diante dos rápidos avanços em sua área, somente um profissional pleno e capaz de se ajustar aos avanços tecnológicos sobreviverá nesse mercado. É fundamental que o professor se torne mediador e principalmente orientador na aprendizagem mediada pelas novas tecnologias, pois é seu papel criar novas possibilidades para ensinar e aprender.

No tocante quanto aos sistemas avaliativos, dá-se à importância de adequar as avaliações com os métodos didático-pedagógicos, considerando que se trata de um processo contínuo. De modo que, como afirma Tarouco, Moro, Estabel (2003), a evolução tecnológica deve caminhar aliada da evolução pedagógica, jamais sozinha, já que é esta última que vai garantir o sucesso, não adianta a tecnologia com base em materiais obsoletos, se não inovar na abordagem, metodologia e conteúdos novos, de nada vai adiantar a tecnologia.

Outros aspectos a serem considerados é a linha de interação entre alunos e professores, e, a ética ao atribuir notas, buscando destinar notas coerentes, sem favorecer ou desfavorecer grupos e indivíduos. Ou seja, o professor/facilitador deve buscar formas de promover o conteúdo de forma simples ao aluno, com uma abordagem que facilite ao aluno entender e desenvolver seu conhecimento pessoal; do mesmo modo, a interação entre professor e aluno deve ultrapassar o simples ato do educador de elaborar e aplicar testes e avaliações, este deve oferecer apoio, já que o aluno pode precisar conversar em qualquer fase do curso e por isso precisam receber orientação da parte dos professores, desde o início do curso, o facilitador deve estar disponível para dar conselhos e incentivar seus alunos a fim de impulsioná-los a desenvolver suas habilidades, absorvendo o conteúdo e sendo capaz de colocar em prática o que aprenderam (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Ao discutirmos esses aspectos, verifica-se ainda que os professores que atuam na EaD necessitam de uma formação que englobe de modo eficiente às questões didático-pedagógicas e os demais aspectos que se associam com o novo ambiente de interação, tendo em vista o uso de novas tecnologias e o contato direto com novos grupos, totalmente distintos da realidade vivida no ensino presencial. Muitos professores são de geração anterior e necessitam de cursos que venha a “ligá-los” as novas tecnologias como a internet e suas finalidades, sendo preciso treinar e capacitá-los para essa nova forma de ensinar, quanto a isso, Dantas (1998) propõe um trabalho conjunto entre professores e alunos monitores, uma forma de trocar experiências e torná-los aptos a nova função de professor de um curso de EaD.

2.4 Os principais pontos e competências do aluno da EaD

Em se tratando dos discentes nos sistemas de EaD, Duarte (2015) se aprofunda sobre os pontos que dizem respeito à organização do tempo, disciplina, autonomia e a relação com outros alunos. Em relação ao tempo, destaca-se que uma boa administração permite alcançar bons rendimentos quanto ao aprendizado, assim como melhor organização dos materiais.

No tocante a autonomia, Duarte (2015) relata sobre a busca, organização e absorção de informações, considerando maior liberdade e menor dependência direta de professores. Mesmo não ocorrendo uma relação presencial tão expressiva quanto nos métodos de ensino convencional, mesmo sendo autônomos e tidos como autores e atores das próprias histórias, o aprendizado mútuo, assim como o ato de ajudar o próximo se mostra como algo fundamental frente às atribuições cabíveis aos alunos dessa modalidade.

Outro aspecto que não pode ser esquecido, considerando o uso e melhor aproveitamento do sistema de EaD é o domínio dos recursos de informática, que permite melhor comunicação e acesso a informações, influenciando positivamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (TAROUCO; MORO; ESTABEL, 2003).

Para Aristóteles (347 a.C.) o conhecimento vai sendo formado e enriquecido por acúmulo das informações acerca de algo. Infere-se que o conhecimento é construído através das relações com o meio. O sujeito, torna-se capaz de compreender e conhecer algo a partir de suas experiências, incluindo erros, repetições e aprimoramento (XAVIER, 2008)

A segunda competência básica essencial é a habilidade. Neste recurso, temos a aplicação prática ou teórica daquilo que se conhece, o sujeito se utiliza do conhecimento que possui através da aplicação em uma situação específica, como afirma Tarouco, Moro, Estabel (2003).

A terceira competência diz respeito à atitude. Segundo, os autores acima, temos nessa competência a utilização das duas anteriores, o sujeito é posto diante de uma situação complexa, e precisa utilizar-se do seu conhecimento e habilidade, para atuar de forma a contornar a situação diante dele.

Com essas três competências o aluno de uma instituição de Ensino a Distância, aplica seu conhecimento técnico em informática, necessária para o cumprimento de suas atividades, tornando-se, um aluno aprendiz, que se contrapõe, conforme os autores acima, ao aluno tradicional que é descrito, entre outras palavras, como aquele que além de passivo diante do processo de aprendizagem, se limita a respostas prontas e decoradas.

A autonomia, presencialidade virtual e aprendizagem colaborativa fazem parte de outro nível de competência, que os alunos da EaD também precisam possuir. São através dessas três competências que os discentes aplicarão as competências de conhecimentos, habilidades e atitudes, mencionadas anteriormente.

Para o filósofo Kant (1964), a autonomia é a capacidade de autodeterminação; um indivíduo só pode ser considerado autônomo quando suas ações são ações próprias e não motivadas por influências ou fatores externos. Através dessa perspectiva Kantiana, é

primordial que um aluno EaD possua autonomia própria para a produção de suas atividades na instituição de ensino. Este conceito, segundo Kant, também está relacionado aos conceitos de ética e moral. Com base nisso, o discente em suas atividades presenciais ou não, deve ter conhecimento e comportar-se com base em princípios éticos e morais para que haja autonomia. Através disso o aluno deve aplicar suas habilidades de analisar, interpretar dados e situações, sistematizar, tomar decisões etc. para que a competência da autonomia seja concretizada.

A segunda competência mais importante para o aluno EaD é a presencialidade virtual. Esta competência está voltada especialmente para o meio tecnológico. É a partir dessa, que o aluno se utiliza do conhecimento tecnológico para acessar a área dedicada aos estudos, realizar atividades e interagir com os colegas afim de completar suas tarefas, as habilidades necessárias nessa competência, como já mencionada é saber como atuar perante o ambiente virtual; também é necessário saber como manusear as ferramentas à disposição no site ou no aplicativo utilizado pela instituição, além de ser eficiente para comunicação com os participantes do programa e no envio de atividades acadêmicas solicitadas pelos professores, é ainda necessário, que o aluno atue de forma proativa, seja analítico e seja participativo nas atividades e discussões feitas em fóruns adicionados pelos participantes (BEHAR, 2012).

A terceira competência diz respeito ao trabalho em equipe. O aluno realiza suas atividades participando de trabalhos em conjunto com outros participantes através de relações interpessoais, é importante que todos os participantes estejam atentos as necessidades dos outros e que haja equidade na produção da atividade, sendo necessário que os participantes interajam com os outros integrantes de forma socialmente aceitável para que posteriormente conflitos pessoais não surjam e o trabalho em equipe não seja comprometido; saber traçar objetivos reais para que se chegue a conclusão da atividade feita em equipe, é também uma das habilidades nessa competência, é primordial que os participantes atuem de modo a alcançarem um objetivo comum, que sejam colaborativos, flexíveis, abertos a críticas e a sugestões (DANTAS, 1998).

Há ainda outros tipos de competências que os alunos EaD precisam possuir, como por exemplo, a fluência digital, que está estritamente relacionada a competência presencialidade virtual. É a partir dessa competência, que o aluno terá conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o desenvolvimento das atividades de que necessita para manusear softwares e posteriormente cumprir suas atividades perante a instituição (TAROUCO; MORO; ESTABEL, 2003; MOORE; KERSLEY, 2008; DANTAS, 1998).

Não obstante, devemos entender que a tecnologia e seus avanços rápidos, com novas descobertas e mudanças contínuas também ditam as regras da EaD, assim, como afirma Moore & Kearsley (2008) a Educação a Distância está relacionada à mudança, dessa forma, é necessário estar atento às mudanças que ocorrem todos os dias, observar e analisar o que já está obsoleto periodicamente, estar por dentro do novo e garantir-se no mercado de trabalho, os autores chamam a atenção para o ensino continuado, onde as pessoas buscam constantemente mais conhecimento para se manter no mercado de trabalho, como decorrência, alunos mais maduros procuram estudar e recorrem assim a EaD, essas novas tecnologias que ajudam na difusão do conhecimento, se aplica desde do ensino básico, até um curso superior, e claro, as pós-graduações (DANTAS, 1998) que vem atender a demanda de alunos que não tem tempo para um ensino tradicional.

3. CONCLUSÃO

Foi traçado nesse trabalho três tipos de competências de um aluno EaD mais importantes em ordem de importância. Primeiramente, a autonomia, presencialidade virtual em segundo, e em terceiro, o trabalho em equipe. É visto ainda que todas essas competências são trabalhadas em conjuntos e são dependentes umas das outras.

Portanto, um aluno que adere ao Ensino a Distância, deve possuir diversos tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes, para que sua formação seja completa. Essas competências são trabalhadas a todos os momentos embora de forma inconsciente.

Todo início é complicado principalmente quem é marinho de primeira viagem, o fato de cursar uma graduação na modalidade a distância me demonstrou importantes aspectos, entre eles, foi a oportunidade em fazer um curso de graduação em EaD e a comodidade de estudar no tempo que me é permitido sem sacrificar trabalho e família. Para realização das atividades utilizo o computador ou até mesmo o celular, não tenho um tempo específico para a realização das atividades propostas, a organização é de acordo com o tempo que tenho, seja no trabalho entre um cliente.

Temos que aproveitar o ambiente e criar ao longo do percurso momentos de discussão e aprofundamento sobre a temática e demais assuntos que forem pertinentes ao crescimento dos nossos conhecimentos, nesta perspectiva será oportunizado a gente a possibilidade de atingirmos objetivos propostos por nós mesmo.

Percebi de imediato o quanto essa área é diversificada e interessante e que a modalidade a distância não difere da presencial, a não ser pelo uso das tecnologias que não se contenta com a aquisição simples e pura da escrita e da leitura.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **Origens da Escola Moderna no Brasil: a contribuição jesuítica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 617-635, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 08/02/2018
- ALVES, J. R. M. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem.** Artigo do Programa Novas Tecnologias na Educação, 1998. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186_1700_alvesjoaoroberto.pdf> Acesso em: 08/11/2018
- BEHAR, P. A.; SILVA, K. K. A. da. Mapeamento de competências: Um foco no aluno da Educação a distância. Porto Alegre: Novas Tecnologias na Educação, v. 10, n. 3, 2012.
- DANTAS, C. A. B. **Ensino a Distância.** Revista USP, São Paulo, n.39, p. 44-53, setembro/novembro 1998. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/viewFile/35066/37805>> Acesso em: 28/01/2018
- DUARTE, K. M. **Encontros e desencontros na formação aluno e do professor na educação à distância,** 2015. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1441_4af82db3c8279819e5dfec4a9db2829c.pdf>. Acesso em: 16/08/2017
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002
- KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1964.
- KLEBA, M. E. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde Soc.** São Paulo, v.18, n.4, 2009.
- MACHADO, G. J. C. As Bases epistemológicas para o surgimento da EAD online. **Revista Educaonline.** Rio de Janeiro: UFRJ. V. 4 – nº 3 - Setembro/Dezembro de 2010.
- MOORE, M. G., KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2 ed. 2008. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32324997/MOORE__Michael__KEARSLEY__Greg_educacao_a_distancia__uma_visao_integrada.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1518042702&Signature=yjxNHc5V5hDQZjPqYOWHGbfrDj0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUma_Visao_Integrada.pdf> Acesso em: 28/01/2018
- RAMOS, P. E. **O professor frente às novas tecnologias de informação e comunicação.** Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/O-professor-frente-%C3%A0snovas-tecnologias-de-informa%C3%A7%C3%A3o-ecomunica%C3%A7%C3%A3o.aspx>>. Acesso em: 18/04/2017
- SANCHO, J. M. (org.). **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, J. F. S. Avaliação no Ensino a Distância. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). 2006. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1372Severo.pdf>> Acesso em: 08/02/2018
- SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto,** Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2076/2045>>. Acesso em: 28/01/2018

TAROUCO, L. M. R.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. **O Professor e os Alunos Como Protagonistas na Educação Aberta e a Distância Mediada por Computador.** Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 21, p. 29-44. 2003.

VILAÇA, M. L. C. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro.** Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, v. 1 n°.2, 2010.

XAVIER, B. R. As categorias de Aristóteles e o conhecimento científico. **Pensar,** Fortaleza, v. 13, n. 1, 2008.

O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO COM QUALIDADE DE VIDA NA CONTEMPORANEIDADE

Maria das Graças de Oliveira Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
mary_ta_oliveira@hotmail.com

RESUMO

Envelhecer é um processo natural que todos os sujeitos vivenciam ao longo da vida, alguns com uma qualidade maior de vida do que outros. Nessa perspectiva, procura-se por meio deste artigo abordar a qualidade de vida como um elemento imprescindível para o envelhecimento com objetivo de compreender a importância do processo de envelhecimento do idoso com qualidade de vida e a função do Assistente Social diante a seguridade dos direitos sociais do idoso com base na Política Nacional do Idoso, ao qual visa estabelecer os seus direitos sociais. Como procedimentos teóricos adotados tem-se Barreto (2007), Brasil (2003), Pessôa (2010) entre outros autores que se preocupam com a temática. Como procedimentos metodológicos adotados tivemos um estudo de natureza bibliográfica, com caráter qualitativa e descritiva. Dessa forma, conclui-se que envelhecer com qualidade de vida é uma necessidade de todos os sujeitos, mas para que isso ocorra é necessário praticar atos saudáveis, como praticar esportes, fazer exames de rotina, desenvolver a capacidade motora e mental o que evita doenças.

Palavras-chave: Envelhecimento. Qualidade de vida. Bem-estar.

1 INTRODUÇÃO

Envelhecer é um processo de que ocorre perante todos os seres humanos ao longo da vida, agregado a mudanças. Essa temática vem sendo de grande interesse para a sociedade de um modo geral e em particular para o Assistente Social. Outro elemento que também constitui grande importância é a saúde do idoso que se correlaciona aos padrões estabelecidos pela qualidade de vida que o sujeito desenvolveu ao longo da vida.

Com respeito ao aumento da qualidade de vida, ela é possível, a medida que se pratica a responsabilidade pessoal, tal como os hábitos alimentares, a prática de exercícios físicos. Assim, realizar hábitos que impedem o envelhecimento é uma necessidade para se tornar saudável, a fim de melhorar a qualidade de vida. Além disso, deve-se desenvolver uma autoimagem positiva, a autoestima também contribui muito, pois a qualidade de vida inclui qualquer estímulo que nos afeta direta, ou indiretamente, com o ar que respiramos.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo compreender a importância do processo de envelhecimento do idoso com qualidade de vida e a função do Assistente Social diante a seguridade dos direitos sociais do idoso com base na Política Nacional do Idoso, ao qual visa estabelecer os seus direitos sociais.

Perante o envelhecimento da população, esse que é um fenômeno global e não tão recente no mundo. O que se torna importante conhecer, conscientizar, e avaliar quais aspectos e hábitos do passado devem ser mantidos ou refutados. Por isso, este trabalho se constitui de base bibliográfica, descritiva e qualitativa. Com base nos estudos de Barreto (2007), Brasil (2003), Pessoa (2010) entre outros autores. Para isso, dividimos o nosso estudo em introdução, metodologia, referencial teórico, conclusão e referências para um melhor entendimento e discussão da temática proposta para exposição: envelhecimento com qualidade de vida.

2 METODOLOGIA

Este artigo surgiu através de uma proposta avaliativa de conclusão do curso de Especialização *Lato Sensu* em Políticas Públicas e Intervenção Social na Faculdade Integrada de Cruzeiro - FIC, com objetivo de construir um trabalho acerca do envelhecimento com qualidade de vida. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica em que nos possibilitou uma visão mais abrangente da temática.

A investigação se caracteriza de natureza bibliográfica “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]” (GIL, 1999, p. 65). Sendo esta qualitativa “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado [...]” (DESLANDES; MYNAIO, 2009, p. 21) e também descritiva, com a descrição de fenômenos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Envelhecimento

O processo de envelhecimento tem crescido constantemente o qual está relacionado em muitos dos casos a um nível de doenças, entretanto bem-estar e saúde são aspectos considerados relevantes para todos.

Importante destacar que este processo não é novo. Segundo Deusdedit Lima Lima, Damaceno de Lima e Ribeiro (2012, p. 1):

O envelhecimento é hoje um fenômeno universal tanto nos países desenvolvidos como nos em desenvolvimento. Nos idosos institucionalizados ou não, vários elementos apontam como indicadores de bem-estar e qualidade de vida na velhice, como longevidade, produtividade, relações com amigos e familiares, saúde biológica e mental, competência social, eficácia cognitiva, lazer etc.

Ou seja, não existe um determinante social que leve ao fenômeno de envelhecimento, tendo em vista que este já é um acontecimento natural que acontece com todos os seres humanos. Para alguns, vêm acompanhado de sofrimento, perdas e dor, enquanto que para outros vem acompanhado de qualidade de vida, um resultado de cuidados realizados durante a sua vida.

Em países como o Brasil que vive o processo de desenvolvimento, pode-se classificar as pessoas idosas conforme o Estatuto do Idoso como: “Art. 1º É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.” (BRASIL, 2003, p. 11). Tais pessoas tem direitos e deveres assegurados por lei que devem ser respeitados.

Já para Barreto (2007, p. 2) envelhecimento caracteriza-se como:

[...] conjunto das modificações que decorrem do avançar na idade para além da fase de maturidade. É, de certa maneira, um processo inverso do desenvolvimento: neste ocorre o crescimento do ser vivo, com aparição progressiva de características de base genética próprias de cada indivíduo. Após um ponto em que o desenvolvimento atinge o seu máximo, começa a observar-se a diminuição progressiva das aptidões e capacidades, tanto físicas como mentais: é a *invólucão*, em contraponto com a evolução que a precedeu. A *senescência* é a fase de envelhecimento mais acelerado que se observa geralmente após os 65, idade que na realidade varia de indivíduo para indivíduo, pois o ritmo de envelhecimento é manifestamente diferente de caso para caso. Não se deve confundir esse conceito com o de senilidade, que designa um estado de extrema fragilidade física e mental, ocorrendo frequentemente em fases terminais.

Envelhecer significa ir além da maturidade, é um procedimento progressivo de pensamentos, capacidades físicas e mentais, ações que variam de um ser a outro, podendo ser acompanhadas de perdas funcionais, tal processo tem por características:

-É **normal, gradual e universal**. Ou seja, implica um conjunto de transformações que ocorre em todos os seres humanos com a passagem do tempo, independentemente da sua vontade.

-É **irreversível**. Apesar de todos os esforços e avanços da ciência nada (até agora) impede ou reverte o processo de envelhecimento.

-É **único, individual e heterogêneo**, uma vez que depende da interação de factores internos (como o património genético) externos (como o estilo de vida, educação, ambiente e condições sociais). São estas interações que explicam a diversidade e heterogeneidade do envelhecimento humano (FIGUEIREDO; GUERRA; SOUSA, 2009, p. 1).

Envelhecer é uma ação natural que todos os sujeitos passam ao longo da vida, uma vez que a maioria dos sujeitos nascem, crescem, envelhecem e morrem. Não há como inverter tais fatores, pois é algo determinado pela ciência natural. Quando começa no ser humano o desenvolvimento do processo de envelhecimento, algumas características são perceptíveis, tais como: “[...] diminuição da densidade óssea, a flacidez da pele, a perda de cabelo e o surgimento de cabelos brancos, o decréscimo da massa muscular ou a diminuição da acuidade visual ou auditiva são algumas das modificações normais do processo de envelhecimento”. (FIGUEIREDO; GUERRA; SOUSA, 2009, p. 1).

Envelhecer não é uma ação que ocorre por meio padronizado em todas as pessoas, pois cada um possui um padrão de vida e características que lhe tornam próprias, por isso mudanças fisiológicas, psicológicas e sociais podem ser mais presentes em uns do que outros. Envelhecer não é está doente, mas passar por transformações modificando capacidades e competências que foi adquirindo no seu percurso e desenvolver atividades que se adequem ao seu novo modo de vida.

Conforme Schneider e Irigaray (2009, p. 2):

[...] A relação entre os aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e culturais é fundamental na categorização de um indivíduo como velho ou não. A pessoa mais velha, na maioria das vezes, é definida como idosa quando chega aos 60 anos, independentemente de seu estado biológico, psicológico e social. Entretanto, o conceito de idade é multidimensional e não é uma boa medida do desenvolvimento humano. A idade e o processo de envelhecimento possuem outras dimensões e significados que extrapolam as dimensões da idade cronológica.

O número de pessoas que possuem 60 anos ou mais cresce a cada dia e a tendência é este número crescer ainda mais, fator consequente da redução nas taxas de fertilidade e do acréscimo da longevidade nas últimas décadas. Logo, envelhecer é um processo complexo e multifatorial, variando de um sujeito para o outro.

A variabilidade de cada pessoa (genética e ambiental) acaba impedindo o estabelecimento de parâmetros. Por isso, o uso somente do tempo (idade cronológica) como medida esconde um amplo conjunto de variáveis. A idade em si não determina o envelhecimento, ela é apenas um dos elementos

presentes no processo de desenvolvimento, servindo como uma referência da passagem do tempo (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2009, p. 8).

Tempo, é assim, constitui-se como um determinante em muito dos casos para se referir às pessoas que possuem uma certa idade maior, ou seja, são consideradas mais velhas, mesmo que a sociedade não queira aceitar o envelhecimento e nem os próprios sujeitos por conta que aparenta sinal de doenças, mas que não tem nada haver. Este período pode ser considerado como um tempo propício para novas conquistas e para a continuidade do desenvolvimento e produção social, cognitiva e cultural. Um período de novas experiências e os saberes acumulados ao longo da vida são vistos como possibilidades de progressão do próprio indivíduo e da sociedade.

Se assim fosse visto, passaríamos a ver o envelhecimento por meio de um olhar positivo e não como um tempo de perdas. É preciso potencializar os recursos e realizar a autoconstrução da subjetividade e da identidade de forma a valorizar mais o idoso.

3.2 Qualidade de vida e velhice

É comum falar sobre qualidade de vida para jovens e crianças, entretanto falar de qualidade diante de idosos que vivenciam o envelhecimento não era algo tão comum no passado, o que tem mudado nos últimos tempos, pois:

A crescente preocupação com questões relacionadas á qualidade de vida de um movimento dentro das ciências humanas e biológicas no sentido de valorizar parâmetros mais amplos que o controle de sintoma, a diminuição da mortalidade ou o aumento da expectativa de vida. Assim, qualidade de vida é abordada, por muitos autores, como sinônimo de saúde, e por outros como um conceito mais abrangente, em que as condições de saúde seriam um dos aspectos a serem considerados (FLECK *et al.* 1999, p. 199).

Foi uma preocupação que surgiu para amenizar problemas já existentes diante a sociedade, como bem citado acima: mortalidade. Por meio do aumento da qualidade de vida consequentemente o número da mortalidade diminuía por ser levados a um padrão de vida melhor.

A respeito temática de qualidade de vida, Rebelatto e Morelli (2004, p. 23) relataram que:

Nos países desenvolvidos, a emergência da preocupação com o tema qualidade de vida ocorreu depois da segunda grande guerra mundial e

coincidiu com o desenvolvimento de procedimentos e técnicas destinados a manutenção da vida de enfermos crônicos e terminais, avanços esses que decorreram, em parte, das oportunidades geradas por aquele conflito. Tais progressos geraram discussão sobre a relação custo-benefício, considerando tanto o bem-estar do indivíduo como os interesses da sociedade. Foi nesse contexto que começou a falar em qualidade devida em saúde”. “Nos países desenvolvidos, a emergência da preocupação com o tema qualidade devida ocorreu depois da segunda grande guerra mundial e coincidiu com o desenvolvimento de procedimentos e técnicas destinados a manutenção da vida de enfermos crônicos e terminais, avanços esses que decorreram, em parte, das oportunidades geradas por aquele conflito. Tais progressos geraram discussão sobre a relação custo-benefício, considerando tanto o bem-estar do indivíduo como os interesses da sociedade. Foi nesse contexto que começou a falar em qualidade devida em saúde.

A medida que menos pessoas adoeciam, diminuía o número de sujeitos mortos e os idosos se sentiam mais dispostos, algo significativo estava sendo feito, e isso se remete justamente a qualidade de vida que por meio de cuidados médicos, atividades físicas realizadas com profissionais capacitados, acompanhamento alimentar com nutricionistas entre outros cuidados necessário, tais como inserção de lazer, jogos, brincadeiras, dança, música e cuidados possibilitaram o estabelecimento de uma vida com qualidade na terceira idade.

Para os países ricos não é uma tarefa tão difícil conciliar envelhecimento com qualidade de vida, justo por contar com uma infraestrutura mais moderna e ter maiores possibilidades para a saúde.

Importante nos se faz também pensar sobre quais fatores levariam uma pessoa a ter um envelhecimento com qualidade de vida, talvez por conta dos padrões de vida que vem desenvolvendo desde a sua juventude, os quais se constitui como elementos importantes diante a sua vida posterior.

A saúde é importante, pois a saúde é a mola mestra do funcionamento de todo o corpo humano, sem ela nenhum sujeito vive bem, consegue desenvolver as suas atividades. Por isso, na concepção de Brasil (2001, p. 64) “Saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença.”. Ou seja, para ter saúde não significa está bem só fisicamente, mas mentalmente e socialmente, pois a saúde agrega tais fatores. Já que “[...] a saúde foi enunciada como “um completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (BATISTELLA, s/d, p. 57).

Para Vecchia, Ruiz, Bocchi et al. (2005, p. 2):

O conceito de qualidade de vida está relacionado à auto-estima e ao bem-estar pessoal e abrange uma série de aspectos como a capacidade funcional, o nível socioeconômico, o estado emocional, a interação social, a atividade

intelectual, o autocuidado, o suporte familiar, o próprio estado de saúde, os valores culturais, éticos e a religiosidade, o estilo de vida, a satisfação com o emprego e/ou com atividades diárias e o ambiente em que se vive. O conceito de qualidade de vida, portanto, varia de autor para autor e, além disso, é um conceito subjetivo dependente do nível sociocultural, da faixa etária e das aspirações pessoais do indivíduo.

Os autores determinam qualidade de vida como um agregado de elementos que se correlacionam: autoestima, bem-estar, além disso, mexe com os aspectos sociais e emocionais. E para algumas pessoas questões de religião implica em qualidade de vida, como também ter uma moradia e um emprego.

Para desenvolver qualidade de vida é necessário praticar atividades físicas, pois elas permitem, caso feitas da forma correta estabelecer uma relação com os órgãos e diminuir o cansaço, as doenças e melhorar o padrão de vida, além de melhorar o equilíbrio e o movimento das pernas, diminuindo o risco de quedas.

Para a prática de atividades físicas, é importante ainda, ficar atentos ao tipo de peso, pois eles podem ser escorregadio ou irregular. E verificar sempre os objetos no chão tais como tapetes, fios e brinquedos, mesas e animal de estimação para evitar acidentes. Quanto as escadas, estas devem possuir corrimão que é imprescindível para a segurança de todas as pessoas, independentemente da idade.

Os jogos, também se configuram como um elemento que contribui como determinante para o padrão de vida. Eles ajudam no desenvolvimento da memória, para o desenvolvimento do humor, de forma a relacionar a interação entre a saúde física e mental, elemento este que se deve ter um cuidado especial, pois à medida que os idosos envelhecem ficam mais vulneráveis para desenvolver doenças mentais, a depressão é uma delas, construída por meio da tristeza, podendo ser evitada por meio do tratamento social com no grupo que o CRAS possui além da família e amigos serem importantes contribuintes para a recuperação.

Ao se falar em qualidade de vida não se pode esquecer de um elemento relevante que é o sono, ele previne o envelhecimento e também doenças, pois ao estarmos dormindo as células trabalham em conjunto para recuperar as células que estavam em exercício.

O Assistente Social, tem por função ajudar o idoso nesta mudança de fase de sua vida, para isso, deve procurar ajudá-lo, conversando, inserindo nos grupos de participação social, a exemplo do grupo de idosos que tem por função desenvolver os conhecimentos dos idosos por meio de dinâmicas, jogos, brincadeiras, música e dança, além de atividades com artesanato. Mobilizando o saber do idoso e assim contribuindo para a qualidade de vida.

Levando a romper com o imaginário de que envelhecer é ficar doente, pois não há carga econômica a ser depositada em uma pessoa, para a família ou para a sociedade, mas seja representada como sinal de mudanças significativas em uma fase que precisa ser aproveitada. como uma ameaça às mudanças. Sem que todavia, seja preciso "[...] subtraírem dos velhos seu papel de pensar seu próprio destino. [...]"(MINAYO; COIMBRA JR, 2002). Mesmo que os idosos vivenciem "[...] grandes dificuldades socioeconômicas que os idosos, particularmente os pobres, sofrem nos mais diferentes contextos de vida. Por isso mesmo, a velhice é por eles auto-assumida como ‘problema’, na mesma medida em que sofrem por causa dela e o imaginário social assim a define. " (MINAYO; COIMBRA JR, 2002, p. 16).

Com propósito de melhor atender os idosos o acolhimento é um fato importante, por isso os profissionais da saúde, devem se preocupar com os idosos e em especial com a legislação que rege o Brasil, devendo está:

- Estar preparados para lidar com as questões do processo de envelhecimento, particularmente no que concerne à dimensão subjetiva da pessoa idosa;
- Romper com a fragmentação do processo de trabalho e interação precária nas equipe multiprofissionais, pois, é preciso reconhecer que a complementaridade interdisciplinar e a integração entre a rede básica e o sistema de referências;
- Facilitar o acesso dos idosos aos diversos níveis de complexidade da atenção;
- Investir na qualificação dos trabalhadores, especialmente no que se refere à saúde da pessoa idosa (BRASIL, 2006, p. 16).

Todos estes fatores surgem nesta fase, mas precisam serem revistos a fim de suprir os problemas. Além disso, os profissionais da saúde devem estar atentos aos seguintes aspectos:

- O estabelecimento de uma relação respeitosa, considerando que, com a experiência de toda uma vida, as pessoas se tornam em geral mais sábias, desenvolvem maior senso de dignidade e prudência e esperam ser reconhecidas por isso;
- Partir do pressuposto de que o idoso é capaz de compreender as perguntas que lhe são feitas ou as orientações que lhe são fornecidas, nunca se dirigindo primeiramente a seu acompanhante;
- Chamar a pessoa idosa por seu nome e manter contato visual, preferencialmente, de frente e em local iluminado, considerando um possível declínio visual ou auditivo;
- A utilização de uma linguagem clara, evitando-se a adoção de termos técnicos que podem não ser compreendidos (BRASIL, 2006, p. 16).

Percebe-se a relevância que as atividades dos profissionais da saúde desempenham diante da maturidade vivenciada pelos idosos, o qual devem dispor de importantes

ferramentas para garantia de uma atenção humanizada, de maneira a propiciar condições para melhoria da qualidade de vida da pessoa idosa. E superar as diversas limitações que a sociedade impõe perante os idosos, entre estas o preconceito, a falta de atendimento adequado e os maus tratos. Veras (2009, p. 550) aponta que "À desinformação, ao preconceito e ao desrespeito aos cidadãos da terceira idade, somam-se a precariedade de investimentos públicos para atendimento às necessidades específicas da população idosa, e mesmo de recursos humanos, tanto em quantidade como em qualidade." É preciso superar, mostrar que por conta de uma idade mais avançada não mudou o caráter, apenas adquiriu mais experiência. Fazendo com que os problemas desapareçam e a depressão, uma das doenças mais presentes entre os idosos, ocasionado pela solidão e maus tratos que a maioria sofre, não exista mais entre estes sujeitos.

4 CONCLUSÃO

A velhice é uma fase da vida em que apesar do marcante preconceito sofrido é uma fase de descobertas, sem existir propriamente marcadores de início e término. Tempo que deve ser vivenciado o tempo pessoal e também social, tendo em vista que a própria velhice é marcada por uma construção social e cultural, que mesmo sabendo que precisa passar por tais processos não querem envelhecer.

Envelhecer está sendo um ato que a cada dia mais presente no século XX. "[...] A cada segundo, duas pessoas no mundo celebram 60 anos de vida (18). Esses anos extra de vida são um privilégio sem precedentes. O que está acontecendo é de fato uma revolução - a Revolução da Longevidade." (BRASIL, 2015, p. 16).

No entanto, envelhecer com qualidade de vida não são todos os sujeitos que vivenciam esta realidade, pois aqueles pobres sem escolarização suficiente para a educação não possuíram de forma significativa a possibilidade de instrução que os leve a desenvolver os cuidados necessários que ele deve ter. Uma vez que envelhecer é uma ação que necessita de cuidados para que não venha repleta de males.

Assim, este estudo bibliográfico procurou fornecer subsídios a respeito do envelhecimento e da qualidade de vida, possibilitando um maior conhecimento sobre o tema: envelhecimento e qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, João. **Envelhecimento e qualidade de vida: o desafio atual**. 2007. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3733.pdf>>. Acesso em 14 de nov. de 2016.
- BRASIL. **Estatuto do idoso**. Legislação sobre o idoso: Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidadesocial/acessibilidade/legislacaopdf/Legislaoidoso.pdf>>. Acesso em 14 de nov. de 2016.
- BRASIL. **Saúde**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro092.pdf>>. Acesso em 21 de nov. de 2016.
- BRASIL. **ENVELHECIMENTO ATIVO: Um Marco Político em Resposta à Revolução da Longevidade** Centro Internacional de Longevidade Brasil. 1 ed. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em: <http://ilcbrazil.org/wp-content/uploads/2016/02/Envelhecimento-Ativo-Um-Marco-Pol%C3%ADtico-ILC-Brasil_web.pdf>. Acesso em 22 de nov. de 2016.
- BRASIL. **Envelhecimento e saúde da pessoa idosa**. Cadernos de Atenção Básica- nº 19. Ministério da Saúde. Brasília, 2009. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos_ab/abcad19.pdf>. Acesso em 22 de nov. de 2016.
- BATISTELLA, Carlos. **Abordagens Contemporâneas do Conceito de Saúde**. Disponível em: <file:///C:/Users/mayar_000/Downloads/Cap%C3%ADtulo_2.pdf>. Acesso em 21 de nov. de 2016.
- DEUSDEDIT LIMA, Lima; DAMACENO DE LIMA, Maria Alice Vieira; RIBEIRO, Cristiane Galvão. **Envelhecimento e qualidade de vida de idosos institucionalizados**. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/mayar_000/Videos/Desktop/TCC-MAYARA/782-8744-2-PB.pdf>. Acesso em 14 de nov. de 2016.
- FLECK, M.P.A.; LOUZADA, S.; XAVIER, M.; CHACHAMOVICH, E.; VIEIRA, G.; SANTOS, L.; PINZON, V. Aplicação da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100). **Revista de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.33, n.2, p.198-205, 1999.
- FIGUEIREDO, Daniela; GUERRA, Sara; SOUSA, Liliana. **O que é o envelhecimento?** 2009. Disponível em: <http://redesocialzemeis.moa.pt/fotos/Image/217/f8pLH5MCartigo_o_q ue_e_o_envelhecimento2.pdf>. Acesso em 14 de nov. de 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR, Carlos E. A. **Antropologia, saúde e envelhecimento** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/d2frp/pdf/minayo-9788575413043.pdf>>. Acesso em 21 de nov. de 2016.
- PESSÔA, Elisângela Maia. **Assistência social ao idoso enquanto direito de proteção social em municípios do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2010. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, PUCRS. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5129/1/000422454-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em 21 de nov. de 2016.
- RENAULT, Ana Carolina Nunes. **Violência contra: O idoso o papel atual do assistente social no atendimento das demandas em casos de violência contra o idoso no hospital regional do Paranoá**. Monografia. Brasília, 2012. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4921/1/2012_AnaCarolinaNunesRenault.pdf>. Acesso em 21 de nov. de 2016.
- STRINGUETA, Grazielle Puci; RODRIGUES, Isamara de Menezes; SILVA, Jéssica Caroline Medeiros et al. **O compromisso ético político do serviço social e o idoso**. Disponível

em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2284/1877>>. Acesso em 14 de nov. de 2016.

SCHNEIDER, Rodolfo Herberto; IRIGARAY, Tatiana Quarti. **O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais.** 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a13v25n4.pdf>>. Acesso em 21 de nov. de 2016.

VECCHIA, Roberta Dalla; RUIZ, Tania; BOCCHI, Silvia Cristina Mangini et al. Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo. **Rev. Bras Epidemiol** 2005; 8(3): 246-52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n3/06.pdf>>. Acesso em 21 de nov. de 2016.

VERAS, Renato. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. **Ver. Saúde Pública** 2009;43(3):548-54. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v43n3/224.pdf>>. Acesso em 21 de nov. de 2016.

MULTIMODALIDADE E LEITURA: NOVAS LINGUAGENS NOVOS LEITORES

Jocelinha Macena da Silva

Aluna do mestrado em ensino -PPGE-UERN

jocelinha.macena.s@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo versa sobre a perspectiva de leitura e formação do leitor com habilidade de interagir com as diversas representações da linguagem presentes na sociedade atual. Tendo como objetivo discutir sobre os temas multiletramentos e multimodalidade, advogando a favor de uma prática pedagógica que considere a inserção de novas linguagens na sala de aula com vista a formação de um sujeito com habilidade reflexiva para compreender e interagir de maneira efetiva na sociedade. Partimos de estudos bibliográfico para respaldar nossa discussão sobre o ensino de leitura que considere os multiletramentos e a multimodalidade como abordagens relevante para ser trabalhada na sala de aula, bem como a presença de tecnologias digitais na escola e o seu potencial para o trabalho com leitura. Como aprofundamento teórico para nossa reflexão nos respaldamos em Rojo (2012), Silva e Araújo (2015), Freira (2003), Descardecí (2002) dentre outros. Concluímos nossa reflexão consideramos que as tecnologias digitais trouxeram grandes avanços para o ensino e para a prática pedagógica. Cabe a escola e aos professores se apropriarem desses conhecimentos e inovando sua prática com as discussões teóricas ressignificando o ensino para que os educandos possam ser incluídos nas novas maneiras de ver e interagir com o mundo que o cerca.

Palavras-chave: multiletramentos. Multimodalidade. Leitura e ensino.

INTRODUÇÃO

Testemunhamos hoje, momentos de rápido crescimento das tecnologias digitais, e esses avanços traz mudanças em várias esferas da sociedade, os diversos textos, as grandes variedades de linguagens com as quais nos deparamos cotidianamente nos faz refletir sobre como a linguagem verbal e não verbal vem possibilitando um novo olhar sobre as práticas de leitura e escrita realizadas na escola.

Sendo assim, no advento das tecnologias digitais, os termos multimodalidade e multiletramentos são discussões teóricas que trazem um novo olhar sobre essas novas formas de leitura. A forte presença de elementos mediáticos na realidade atual a grande variedade de texto multimodais presentes no dia a dia dos jovens traz novas possibilidades de leitura e de escrita para a escola. Portanto, é necessário o desenvolvimento de novas habilidades para a formação do leitor, para que o mesmo adquira capacidade de compreender essas variedades de leituras e assim ter os conhecimentos necessários para ler em todos os espaços nos quais convive.

Desse modo compreendemos que a leitura, sendo, uma prática essencial não só para o ambiente escolar, mas também para a vida social dos sujeitos deve ser compreendida em todas

suas esferas. A leitura pode ser entendida não só como uma habilidade para decifrar um código, mas como uma ferramenta socializadora que pode levar os sujeitos a compreender e a intervir de forma crítica na realidade que os cerca.

Diante disso, percebemos a necessidade de se discutir sobre uma perspectiva multimodal e de multiletramentos na escola, tendo em vista que é nesse ambiente de formação, que deve conduzir os jovens a construir um conhecimento que atenda as novas representações da linguagem e as novas leituras que surgiram com os avanços tecnológicos.

Assim sendo, percebemos a relevância de uma abordagem que considere a multimodalidade presentes no texto, para que a escola possa ampliar os conhecimentos dos alunos em uma perspectiva de multiletramentos, uma vez que este estar presente em vários espaços da atividade humana, e que uma prática pedagógica que leve os alunos a adquirir habilidade de leitura que considere não só o texto escrito como sendo essencial na construção de sentido, como também levar a formação de sujeitos com competências para as práticas sociais em que a leitura é exigida de variadas maneiras.

Nesse sentido, objetivamos com esse trabalho discutir sobre os temas multiletramentos e multimodalidade, advogando a favor de uma prática pedagógica que considere a inserção de novas linguagens na sala de aula com vista a formação de um sujeito com habilidade reflexiva para compreender e interagir de maneira efetiva na sociedade.

A MULTIMODALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO LEITOR: UMA REFLEXÃO SOBRE LEITURA

A presença marcante de imagem no texto verbal é percebida de maneira cada vez mais assíduo, com o grande crescimento das ferramentas tecnológica de informação e de comunicação as diversas formas de representação da linguagem ganham cotidianamente recurso visuais, sonoros, com cores, movimentos links, seja no texto impresso ou em suporte digitais.

Assim, esses novos meios exigem um sujeito com habilidade de leitura e escrita capaz de extrair significados da diversidade de recursos semióticos que são encontrados hoje nos meios de comunicação e informação tanto impressos, como digitais. Desse modo destacamos o papel da escola e do professor em um trabalho que considere a diversidade de gêneros multimodais presentes no dia a dia dos alunos, levando-os a perceber que o uso de recursos visuais no texto escritos ou digital possuem um significado em que uma, atribui sentido ao outro complementando-se mutuamente.

Dessa maneira é necessário que a escola possa levar o aluno a estabelecer relações entre linguagem verbal e imagética, e assim pensar uma prática pedagógica pautada nos multiletramentos, garantido a formação de um sujeito capaz de refletir sobre o uso social da linguagem. Para se referir a este fato Silva e Araújo (2015, p. 320) afirmam que:

Tendo isso em vista, percebemos que não é à toa que essas mensagens cada vez mais se popularizam e se estabelecem como linguagens que carregam significados e que não são tão simples. São tipos de letramentos que estão sendo desenvolvidos por jovens, por adultos e por pessoas de diversas classes e contextos. Na geração da democratização das redes sociais, da comunicação imediata e das mensagens abreviadas, o letramento visual se torna necessário e inevitável.

Com esse pressuposto e compreendendo que a escola é o ambiente mais importante no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita dos sujeitos, os multiletramentos, devem ser o eixo norteador de todo o processo de ensino aprendizagem, garantido aos alunos a possibilidade de participar das diversas práticas sociais de leitura e de escrita da sociedade atual, pois como relata o trecho acima o letramento voltado para essas novas linguagens se tornou na sociedade atual indispensável, uma vez que as redes sociais estão presentes em todas partes da sociedades.

Por isso, lidar com essa realidade é preciso que a escola e o professor desenvolvam uma proposta de ensino inovadora condizente com a cultura digital no qual os alunos então, ou seja, uma sociedade globalizada com uma diversidade de cultura, de multimodalidades e de letramentos que podem ser percebidos por meios da linguagem seja ela verbal ou imagética. Assim conforme discute Cani e Coscarelli (2016, p. 24).

Postulado por Kress e van Leeuwen, em 2001, a multimodalidade desenvolve conceitos que fornecem subsídios para análise de textos construídos a partir de diferentes modos de linguagem sem a necessidade de um olhar isolado para cada um deles. Dessa forma, os autores compreendem a orquestração entre a palavra e a imagem, cujo resultado seja os sentidos materializados em sua constituição híbrida, e advogam por uma linguagem constituída por meio de múltiplas articulações entre os diversos modos semióticos.

Corroborando com o pensamento dos autores percebemos a relevância de se pensar em uma prática pedagógica que compreender essa relação de texto imagem, possibilitando aos alunos atribuir significado articulado o texto verbal e não verbal de maneira efetiva,

contribuído assim para formação de um leitor com proficiência em diversos tipos de linguagem.

Diante do exposto percebemos que, a interação entre a leitura de texto verbal e não verbal deve fazer parte da prática pedagógica, tendo em vista uma aprendizagem que estimula a criatividade e o interesse dos alunos tornando-os sujeitos ativos na construção do conhecimento, pois dessa maneira acreditamos que o desenvolvimento das aprendizagens se dá de maneira mais efetiva, para a formação de um sujeito capaz de atuar na vida social e exercer sua cidadania.

A partir dessa reflexão advogamos a favor de um trabalho com leitura e escrita na escola de maneira ampla, pois sabemos que a leitura e a escrita se faz presentes na vida dos sujeitos antes mesmo do ingresso no ambiente escolar e que diante da variedade de textos multimodais presentes no cotidiano dos alunos, uma prática pedagógica que tenha como ponto de partida a leitura de mundo que os educandos já trazem pode levar o aluno a ampliar seus conhecimentos e contribuir para um ensino aprendizagem de mais qualidade.

Assim concordado com Descardecí (2002, p. 20) quando ela nos diz que:

Já somos capazes de *escrevermos* o mundo? Acredito que sim. O fato é que, antes de tomarmos contato de maneira sistematizada com o “mundo da escrita”, ou seja, antes de irmos para a escola, já interagimos com representações do mundo. Estas se nos apresentam através de imagens, cores, formatos; ou ainda através de gestos, sabores, cheiros e tocos. O chão, o papel, o tecido, as pessoas, e, mais modernamente, as mídias eletrônicas, como o computador, são os portadores das mensagens que essas representações comunicam. Assim, antes da escolarização, não só lemos o mundo, como escrevemos o mundo, ainda que não com a utilização do código valorizado pela escola.

Pautados na abordagem da autora acima, podemos dizer que lemos o mundo antes mesmo de irmos à escola, pois aprendemos a nos comunicar com o mundo ao nosso redor, com as pessoas, as coisas e essa relação se faz naturalmente, uma vez que ainda não entramos em contato com o sistema de escolarização tal o qual conhecemos hoje, é o conhecimento de mundo que aprendemos antes mesmo de ir à escola, ou seja, já temos uma leitura do mundo, já dominamos a linguagem e os meios de comunicação que nos cerca.

Nesse sentido, uma prática pedagógica embasada nesse pressuposto conduz a formação de um sujeito leitor que compreende a realidade que lhe cerca de maneira mais crítica e consciente, sua participação na sociedade enquanto cidadão também se dará de forma mais significativa e eficaz considerando aquilo que ele já traz consigo. Nestas perspectivas a leitura é entendida não só como um instrumento necessário para a decodificação de um

código, mas como uma ferramenta socializadora que pode levar os sujeitos a compreender e a intervir de forma crítica na realidade que os cerca.

Compreendendo a leitura como parte de um processo amplo de aprendizagem que envolve a construção de sentido e a atribuição de significados ao mundo que nos cerca, destacamos a contribuição da teoria da semiótica social que compreende a língua como parte de um contexto social e cultural, em que a cultura é percebida como resultado de um processo de construção social. Assim sendo a língua não pode ser entendida apenas como um código isolado, mas com um conjunto de representações sociocultural que participam da composição de uma mensagem (DESCARDECI, 2002).

Nesse sentido em que o texto é entendido, como sendo parte de um conjunto que não se restringe a representação de um código escrito, mas vai além com uma grande variedade de sentidos e significados que podem ser atribuídos através da leitura, onde o sujeito leitor interage com o texto seja ele verbal ou não. Diante disso é necessário repensar o trabalho com a linguagem que considere os textos multimodais e os multiletramentos que surgem com a tecnologias digitais, garantido ao educando o acesso as novas formas de ler, pensar e interagir com o mundo.

OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADE PARA O ENSINO.

Na sociedade atual, as tecnologias digitais têm exigido práticas de leitura que requerem habilidades que vão além de decodificar o texto verbal e atribuir um significado, a variedade de cultura e de manifestação da linguagem, percebidas através das ferramentas digitais com os quais nos deparamos cotidianamente sugerem novas habilidade de ler e compreender o mundo. Com isso, a linguagem ganha novos recursos e surgiu uma grande variedade de gêneros textuais e discursivos tanto em suportes impressos, como digitais. Desse modo, o conceito de letramentos já não é mais suficiente para atender as novas práticas de leitura e escrita da sociedade atual.

O acesso a essas ferramentas digitais de informação e comunicação e o aparecimento de novos letramentos, como evidencia Roxo (2012, p.13) “para abranger esses dois ‘multi’ - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade presente nos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos.**”

Desse modo, procuraremos evidenciar como os multiletramentos presente em diversas manifestações da linguagem, requer uma nova forma de pensar a leitura na escola, tendo em vista que, os multiletramentos exige um sujeito com mais proficiência leitora para que possa apreender de modo mais eficiente os textos escritos ou imagéticos, tanto nas formas virtuais, como nas interações sociais que se faz presente em nossa sociedade.

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), ou seja, primeiro vemos o mundo para depois conhecemos as palavras. E por meio dessa leitura de mundo e da palavra vamos somando conhecimentos e reconstruindo outros já existentes, numa busca constante para entender o mundo e a si próprio.

Assim, torna-se evidente o quanto a leitura é fundamental para a construção dos indivíduos, sendo condição necessária não só para entender o mundo, mas a si mesmo e para tanto, consideramos que uma prática pedagógica pautada nos multiletramentos é essencial para o processo de ensino aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento pessoal e social.

Para contextualizar nossa discussão se faz necessário citar Rojo e Moura (2012) onde encontramos um breve relato sobre a primeira vez em que foi discutida a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*. Segundo os autores, ela foi afirmada por um grupo de pesquisadores dos letramentos –Grupo de Nova Londres (GNL) –que, como resultado de um Colóquio, em 1996, publicou o Manifesto *A pedagogy of multiliteracies –designing social futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos –desenhando futuros sociais”). Esse manifesto apontava a necessidade de a escola trabalhar com novos letramentos.

Sendo os letramentos uma habilidade necessária para a vida social dos sujeitos, percebemos a relevância de se tratar dessa temática, e considerar que os avanços trazidos pelas novas tecnologias chegam às escolas como um suporte para o ensino aprendizagem, e se apropriar desses recursos é a forma mais viável de contribuir para uma educação de qualidade.

Vale mencionar Roxo (2012, p. 82) que relata em seu estudo que:

As práticas de leitura e letramentos, tais como as conhecemos na escola, não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandas hoje [...]. O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e hipermodalidade que compõe os textos da *web*, além de motivarem as aulas, ainda proporcionam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidade de compreensão, produção e edição de textos de forma mais acentuada e a partir de novas tecnologias. Dessa forma, a capacidade de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital passa a estar intimamente relacionada com competências que devem ser desenvolvidas pelo sujeito contemporâneo.

Dessa maneira percebemos que a escola e o professor estão diante de um grande desafio, o de se apropriar desses conceitos e utilizar as tecnologias digitais como suporte para uma prática pedagógica pautada nas novas necessidades de um educando que já interage e convive com esses novos letramentos diariamente, uma vez que as práticas de ensino das escolas baseadas em velhos dogmas de ensino e aprendizagem não são mais suficientes para despertar o interesse e conhecimentos dos alunos.

Nessa perspectiva de trazer essas novas leituras para a sala de aula como meio para promover uma aprendizagem significativa e contribuir para a formação de um sujeito com capacidades de atuar efetivamente na sociedade, dotado de um conhecimento amplo de leitura e compreensão textual, um leitor com uma capacidade cognitiva que permita a apreensão de informações de um texto, assim como também inferir significados de leituras/conhecimentos anteriores é preciso novos meios de viabilizar essa interação sendo possível através do multiletramentos.

Então, o trabalho com os multiletramentos pressupõe o envolvimento de uma grande variedade de textos, de cultura relacionada com a realidade do aluno, de gêneros, mídias e de linguagens que busque uma formação crítica, pluralista, ético e democrática. Rojo (2012).

Desse modo percebemos a importância da leitura para a compreensão de mundo e para a aquisição de conhecimento, pois conforme afirma Gomes (2010, p. 124) *apud* Foltz (1996):

A leitura impõe uma grande carga cognitiva ao leitor ao decodificar o texto e incorporar a informação textual ao seu conhecimento básico. A chave para essa incorporação é parcialmente dependente do conhecimento prévio do leitor. O conhecimento prévio do leitor permite a incorporação de novas informações às estruturas de conhecimento preexistente. Ele também permite ao leitor dar coerência ao texto, fazer pontes inferenciais entre as seções não coerentes e ainda permite elaborar novas inferências.

Com o trecho citado percebemos que o ato de ler não pode ser entendido apenas com uma mera decodificação de signos, mas como uma atividade cognitiva que pressupõe que os sujeitos tenham um certo conhecimento prévio e possa fazer inferência para possibilitar a compreensão e construção de sentido ao texto.

Nesse sentido percebemos que uma prática de leitura que busque desenvolver nos alunos essa capacidade precisa fazer parte das atividades da sala de aula, onde o professor enquanto mediador de conhecimento, possa incluir o aluno em ações que possibilite uma aprendizagem significativa e uma formação de um leitor com capacidade de interação e compreensão de diferentes linguagens com as quais ele se depara no dia a dia.

Considerando que a leitura leva o leitor para além da compreensão de signos linguísticos fazendo-o viajar por meio da palavra escrita, imagem, som e cores, envolto em um universo de signos e significados que podem lhe ajudar a conhecer e interagir melhor com a realidade que o cerca.

Assim sendo, compreendemos a importância da leitura para os jovens no seu processo de formação cognitiva, intelectual e social, em que a prática da leitura proporciona uma apreensão de significados na construção do seu ser através, por exemplo, de um trabalho com gêneros textuais como: histórias em quadrinho, contos, artigos, notícia, propaganda etc. além desses pode-se trabalhar também com os gêneros orais com propagandas, vídeos documentários, entre outros que colocam o leitor no mundo de novos letramentos, sendo capaz de fomentar no sujeito o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão texto em diferentes espaços e situações da sociedade.

Como podemos observar os alunos interagem diariamente com multiletramentos sem se darem conta disso, para tanto cabe a escola despertar um olhar para essa abordagem e buscar meios para inserir em suas atividades, buscando desenvolver no aluno uma visão crítica de mundo ampliando seu repertório de linguagem com práticas de letramentos em diversos contextos.

Dessa forma, destacamos a necessidade de se trabalhar com os multiletramentos na escola, tendo em vista que o avanço das tecnologias digitais e a forte presença dessas mídias em sala de aula deve ser utilizada como ferramenta de ensino aprendizagem para promover a inclusão efetiva dos alunos no mundo digital, onde eles possam selecionar informações, apreender e dar significado ao conhecimento do qual tem acesso nessa sociedade globalizada.

Assim sendo, reiteramos o papel da escola como sendo relevante diante dessa realidade que se faz presente na vida dos jovens, pois, sendo a escola responsável pela formação dos sujeitos é sua responsabilidade promover os multiletramentos que se torna fundamental para um ensino aprendizagem dos alunos.

CONCLUSÃO

É notório que as novas tecnologias vieram somar positivamente para a educação, uma vez que ela proporciona diferentes formas de, através da grande variedade de gêneros que podem ser apreendidos como fonte de conhecimento pelos educadores, pensar em uma nova forma de promover esse conhecimento aos educandos exige também um novo método de ensino que considere o multiletramentos como mediador dessa prática.

Sendo, portanto a multimodalidades presentes no texto indispensável para que a escola possa ampliar os conhecimentos dos alunos, já que eles já trazem um repertório significativos dessa modalidade através do computador, celular, internet etc. Assim, uma prática pedagógica que possibilite os alunos a desenvolver habilidades de leitura e escrita de diferentes gêneros e em diferentes contextos e desse modo promover suas competências.

A fim de concluir os nossos pensamentos, consideramos que as tecnologias digitais trouxeram grandes avanços para o ensino e para a prática pedagógica. Cabe a escola e aos professores se apropriarem desses conhecimentos e repensar sua prática, utilizando as tecnologias digitais como possibilidade de aprendizagem que promove a interação e a utilização desses recursos por parte dos alunos de maneira significativa como meio de aprendizagem e conhecimento.

REFERÊNCIAS

- CANI, B.J, COSCARELLI, V.C. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, F.D, COSCARELLI, V.C, CANI, B.J. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidades: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores,2016.
- DESCARDECI, M.A.A.S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. ISSN: 1517-2539 – **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.2, p.19-26, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/604/619>
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**. Biblioteca Digital Paulo Freire: UFPB, 2003.
- GOMES, L.F, leitura e construção de sentido em hipertextos multimodais. In: **Leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco editorial,2010.
- OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf
- RIBEIRO, E. A. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLE, V.C. (Org.) **Tecnologia para aprender**.1 ed. São Paulo: Parábola Editorial.2016.
- ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.
- SILVA, M.Z.V, ARAÚJO, A.D. Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. **ANTARES**, v. 7, n. 14, jul/dez 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/viewFile/3838/>

NARRATIVAS CURTAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ELE-ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Patrícia Luciana da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN

patricia.sbeauty@hotmail.com

RESUMO

Tendo em vista a importância da leitura como forma de aprendizagem significativa nas aulas de línguas, tanto materna como estrangeira, este artigo traz uma reflexão sobre o ensino da língua espanhola por meio de leituras, análises e produções textuais, como também por meio de encenação teatral, com o intuito de desenvolver a oralidade e promover a interação entre os alunos. Entendendo a comunicação como base para nossas práticas sociais, o que pretendemos aqui é propor estratégias para que possamos desenvolver aulas que despertem o prazer dos alunos pela leitura e, conseqüentemente, o interesse por aprender a língua espanhola, bem como estimulá-los a interpretar o que for posto para eles, para que não aprendam apenas codificar a língua e reconhecer sequências linguísticas, mas que esses alunos possam desenvolver as destrezas necessárias para aprender uma segunda língua e adequá-la a situações necessárias ao uso. Para tanto, nosso estudo baseia-se nas concepções de Koch e Elias (2012) que defendem que “O texto é um evento sociocomunicativo que ganha existência dentro de um processo interacional.” Desse modo, o que propomos é que os professores trabalhem os mais diversos tipos de textos como ferramenta pedagógica nas aulas de língua espanhola para que o aluno tenha acesso aos mais variados gêneros textuais e possam desenvolver as habilidades necessárias para a aquisição da língua estudada.

Palavras-chave: Leitura. Narrativas. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Entendemos que a leitura é de grande importância para a ampliação do conhecimento dos indivíduos. Desenvolver o hábito de ler tem sido muito desafiador nessa geração tecnológica. As pessoas têm lido muito à medida que estão conectados as redes sociais, porém elas não tem selecionado para ler o que é relevante para o seu desenvolvimento intelectual e crítico. Sobre essa questão, concordamos com Koch e Solé (2013, p. 21 *apud* Elias, 2009, p. 13) quando diz que “Desse leitor espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a disfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê.” Seguindo o pensamento dos autores, podemos entender que a leitura é um processo de compreensão que ocorre mediante a interação do leitor com o texto e que é papel do professor instigar o aluno a interpretar e dar sentido ao que lê, avaliando criticamente o que for posto para ele. Para que isso ocorra, é necessário que levemos para nossas salas de aulas textos que despertem a atenção dos alunos e que estejam o mais próximo possível da sua realidade, pois sabemos que são muitos os objetivos que temos ao ler um texto.

De modo geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances) [...] (KOCH; ELIAS, 2019, p. 19).

É perceptível que há várias intenções quando nos propomos a lê, como citam os autores, cada texto tem uma finalidade. O prazer que sentimos ao lermos uma notícia sobre nosso cantor favorito é diferente ao lermos um texto para a elaboração de um trabalho acadêmico. Para que tenhamos êxito como professores mediadores do saber, precisamos criar estratégias para desmistificar a ideia de que ler é cansativo e enfadonho. Geralmente os alunos têm aversão a leitura porque culturalmente a vê como algo obrigatório e fadigoso, dessa forma, o interesse por ler é comprometido desde os primeiros anos da vida estudantil. É importante que o prazer pela leitura seja estimulado dentro da sala de aula, por meio de textos que correspondam à realidade dos alunos e despertem a sua curiosidade e, conseqüentemente o desejo por ler.

¹Para Alonso (2012, p. 98) “O texto é uma seqüência do discurso e si pode utilizar no aprendizado de línguas com vários objetivos.” Como afirma a autora, com um texto podemos traçar vários objetivos a serem alcançados e para que isso seja possível, é necessário que antes de selecionar o material a ser trabalhado, é de suma importância que tenhamos traçado claramente o que desejamos alcançar. Dessa forma, é fundamental que façamos uma boa seleção do que levar para a sala de aula e que busquemos estratégias para motivar os alunos à prática de leitura e não somente usar um texto como pretexto para trabalhar a gramática fora de contexto, mas que possamos entender que através de vários gêneros textuais podemos desenvolver inúmeras temáticas que vão enriquecer o vocabulário dos alunos, trabalhar aspectos culturais que os oportunizam conhecer diferentes manifestações e desenvolver o respeito pela diversidade, além de proporcionar momentos de interação que os possibilitam ampliar a oralidade e fortalecer o espírito de coletividade, elementos essenciais para nossas práticas sociais.

Nosso estudo está pautado no intuito de buscar subsídios para os professores trabalharem a compreensão leitora e a oralidade dos alunos nas aulas de língua espanhola. Apresentaremos de forma sucinta os vários tipos de narrativas e a importância que elas têm sobre a vida dos seres humanos. Faremos também, um resumo do que é o gênero narrativo, sua estrutura e a sua função como ferramenta pedagógica no ensino de línguas, tanto materna como estrangeira. Por fim apresentaremos a termo de exemplificação um texto narrativo,

¹ “El texto es una secuencia del discurso y se puede utilizar en el aprendizaje de lenguas con varios objetivos”.

analisando sua relevância no ensino da língua espanhola e, sobretudo a importância desse tipo de texto ser trabalhado nas salas aula para o desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos.

2 TIPOS DE NARRATIVAS

Desde o princípio tudo foi feito por meio de narrativas e a nossa vida é uma sucessão de relatos. Todas as sociedades se articulam, se desenvolvem e se confrontam por meio de narrações. As narrativas estão inseridas no nosso dia a dia, quer orais ou escritas, elas estão presentes em diversos gêneros textuais, através de inúmeros suportes. Não há povo algum sem história, e por meio de relatos os homens expõem seus sentimentos e suas experiências de vida através da linguagem, seja por meio de uma conversa formal ou informal, uma entrevista, uma poesia, uma música, etc. (POLANY, 1989, p. IX, *apud* DIONISIO, 2009, p. 09) destaca que:

não podemos imaginar os seres humanos sem linguagem, a sociedade humana sem meios para o indivíduo e a coletividade lembrarem, narrarem e reestruturarem experiências passadas, considerarem e propagarem conhecimentos do passado e do presente e discutirem e explorarem desejos, temores e planos para o futuro. É difícil, também, imaginar uma cultura em que as narrações de eventos passados para chegarem a um determinado ponto na conversa ou um argumento não sejam sempre ouvidas.

Como afirma o autor, é impossível imaginar os seres humanos sem linguagem; dessa maneira, percebemos que as narrativas são uma constante em nossa vida. Assim como não podemos imaginar a humanidade sem comunicação, não podemos idealizar o aprendizado sem as narrações, sejam elas orais, escritas ou por meio de sinais, o diálogo é o alicerce no processo de ensino-aprendizado. Considerando que o ambiente escolar é um lugar propício para a interação e integração dos indivíduos, podemos afirmar que a escola é o espaço ideal para o processo de formação crítica dos seres humanos.

3 O GÊNERO NARRATIVO

São muitos os textos narrativos com que nos deparamos no nosso dia a dia. Dessa forma, podemos concordar com Barthes (2008, p. 19), quando afirma:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes,

como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama na comédia, na pantomima, na pintura (recorde-se a Santa Úrsula de Carpaccio), no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, *fait divers*, na conservação.

Como podemos ver, são muitos os suportes e as possibilidades que temos à disposição para usar como ferramenta nas nossas salas de aula e levar o aluno a refletir sobre os muitos relatos que nos envolvem no cotidiano. Dos citados pelo autor, podemos destacar as fábulas, os contos, as histórias em quadrinhos, dentre tantos outros que podem servir como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Narrar é contar uma história, um fato que ocorreu ou que está ocorrendo. O texto narrativo expõe as ações reais ou imaginárias de um personagem, num determinado tempo e espaço. A história é contada por um narrador, que pode ser o personagem; esse participa da trama, podendo ser o personagem principal ou secundário. Há também o narrador observador, como o próprio nome diz; esse conhece a história, observa e narra os fatos, mas não participa da trama. Há ainda o narrador onisciente, semelhante ao observador; esse conhece os fatos, mas os conta por sua ótica, além de conhecer os pensamentos dos personagens.

Na sua estrutura mais simples, esse gênero textual começa com a introdução, onde o autor apresenta os personagens, o local e o tempo onde está ocorrendo a história. Em seguida é exposto o desenvolvimento, que podemos chamar de enredo, tema ou assunto, onde o foco é nas ações dos personagens, podendo ser narrada de forma cronológica, linear ou não linear. O clímax acontece dentro do desenvolvimento e pode-se dizer que é o momento mais emocionante; dependendo da história narrada também pode ser o mais tenso, dramático ou crítico. Por fim, acontece o desfecho, chamado de conclusão, que é a parte onde os acontecimentos ou conflitos são resolvidos.

Do ponto de vista educativo, é de grande valia trabalhar esses gêneros nas aulas de línguas, tanto materna como estrangeira, em uma perspectiva de compreender as pessoas por meio de narrativas de suas vidas, pois entendemos que esse tipo de texto desperta a curiosidade e estimula a sensibilidade das pessoas, assim como nos possibilita trabalhar temas sociais através da leitura e análise de textos que, ao final, permite aos alunos fazerem uma autoanálise sobre o seu comportamento e assim contribuir para o desenvolvimento intelectual e crítico dos mesmos.

Por entender que é através de relatos que os indivíduos interagem e desenvolvem as habilidades necessárias para uma boa convivência em suas práticas sociais, o que defendemos nesse estudo é que os professores levem o aluno a ler, analisar e compreender textos para produções quer escrita, oral ou encenada, fazendo uso da língua em contextos próximos da realidade.

O que pretendemos aqui é buscar subsídios para os professores desenvolverem a compreensão leitora e a oralidade dos alunos nas aulas de língua espanhola, proporcionando a eles liberdade de adequar a língua conforme a necessidade do uso para desenvolver a competência comunicativa, pois entendemos que são muitas as possibilidades que as narrativas podem proporcionar nas aulas de ELE. Nesse sentido acreditamos que o professor precisa instigar o aluno a expressar suas ideias nas salas de aulas e, dessa forma, expandir suas habilidades. Para tanto, é necessário buscar estratégias para desenvolver as várias competências que dão suporte a aquisição de uma segunda língua e não limitar os alunos a aprender somente sequências linguísticas ou regras gramaticais, mas que, além dessas competências, eles possam desenvolver as capacidades discursivas e estratégicas, que dizem respeito a adequar a língua ao contexto em que estejam inseridos e a intenção comunicativa dos falantes, levando em consideração os interlocutores. Para reforçar nosso pensamento, vejamos o que diz a Organização Curricular do Ensino Médio sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de línguas estrangeiras modernas.

O desenvolvimento da competência comunicativa vista como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro[...] (BRASIL, 2006, p. 151).

Desse modo, fica claro que o ensino de uma língua não pode ser dissociado da realidade cultural, nem tão pouco poderemos ensinar uma dada língua sem levar em consideração o tempo, o contexto e espaço em que estejam inseridos seus usuários.

Para que a interação seja efetiva, vale ressaltar a importância do desenvolvimento da compreensão oral, “como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial [...]” (OCEM, 2006, p. 151).

Desse modo, é necessário promover aulas em que os alunos tenham autonomia para expressar suas ideias e desenvolver as expressões oral ou escrita conforme a necessidade do uso da língua. Assim, concordamos com Marcuschi (2005, p. 39) ao afirmar que:

A língua em uma perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentidos tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais [...].

Ou seja, a língua leva em conta o processo comunicativo da linguagem, tendo em vista os contextos sócio-culturais dos sujeitos que estão inseridos. Nesse sentido, Barreto² (2012, p. 08) diz que: “As atividades devem promover a comunicação real, em situações reais, ortogando aos alunos liberdade para selecionar os expoentes linguísticos que queiram usar para expressar uma determinada intenção comunicativa”.

Tomando como base os pensamentos dos autores, fica evidente que é papel do professor tornar as aulas dinâmicas e prazerosas, para que o aluno sinta-se atraído pelo ambiente escolar e assim ser estimulado a desejar aprender, pois sabemos que aquilo que nos proporciona prazer é o que somos impulsionados a buscar.

4 PROPOSTA PRÁTICA

Nosso objetivo é analisar a relevância de trabalhar as narrativas curtas como ferramenta pedagógica nas aulas de língua espanhola, mais especificamente avaliar a proeminência das obras adaptadas para a contemporaneidade. Por tratar-se de textos que geralmente já tivemos acesso na língua materna e em sua maioria conter uma linguagem clara, essas obras proporcionam aos alunos a oportunidade de fazerem uma autoanálise de suas vidas, pois em sua maioria expõem temas que os levam a avaliar suas atitudes e rever seus conceitos, além de oportunizar a exposição de suas ideias e opiniões e assim tornar as aulas mais dinâmicas e reais. Haja vista que o nosso público alvo são estudantes do primeiro ano do ensino médio e, por tratar-se de alunos que em sua maioria ainda não tiveram contato com a língua espanhola, é importante que nesse momento tenham acesso a textos com linguagem simples e objetiva, para que possam ter uma boa compreensão da mensagem e, dessa forma, despertarem o desejo por aprender a língua estudada.

Para o nosso estudo, a termo de exemplificação, elegemos o poema Chapeuzinho Amarelo, obra de Chico Buarque. Trata-se de uma adaptação do clássico Chapeuzinho vermelho, que foi escrito no século XVI pelo poeta e escritor francês Charles Perrault. Para escrever essa primeira versão, o autor foi inspirado em uma lenda que pretendia advertir as

² Las actividades deben promover la comunicación real, en situaciones reales, otorgando a los alumnos libertad para seleccionar los exponentes lingüísticos que quieran usar para expresar una determinada intención comunicativa”.

jovens sobre o perigo do bosque, que durante a Idade Média representava um lugar escuro. Como a mensagem principal nessa primeira versão era advertir, o escritor agregou uma moral ao final do conto, e assim levava os leitores a fazerem uma reflexão sobre as consequências da imprudência.

Em 1812, os irmãos Grimm escreveram a versão mais conhecida por nós hoje. Tratava-se de uma história mais inocente, desmistificando a primeira versão. No conto dos irmãos alemães, a menina e sua avó eram salvas por um caçador ao final da história.

Desde que foi escrita, a história da menina inocente que foi enganada pelo lobo mau tem sido narrada, repetida, reescrita e modificada. São muitas as versões criadas por diferentes autores em todo o mundo. Lascano (2010) destaca em seu artigo *Las mil versiones de Caperucita roja* (online) que “³infinita é a quantidade de ilustração de diferentes estilos que têm acompanhado, e muitas vezes enriquecido, a história mais popular de todos os tempos” [...]. Um exemplo interessante que a autora cita em seu artigo, é a versão de Marjolaine Loray, Barcelona, Océano Travesía (2009), que em seu livro *Una caperucita roja*, descreve uma Chapeuzinho vingativa e implacável, bem diferente das primeiras versões, a obra é composta por pouco texto e muita ilustração em vermelho e preto; por esse motivo requer o conhecimento prévio da história por parte dos leitores. Segundo Lascano, a história chama mais a atenção dos adultos e talvez não seja indicada para crianças; desse modo, podemos perceber uma grande diferença do livro de Loray para o clássico do poeta francês e dos irmãos Grimm.

Outra versão citada pela autora é *Caperucita roja, verde, amarilla, azul y blanca*, dos autores Bruno Munary e Erica Agostinelli, Madrid, Anaya, 1998. Nesse livro cada cor da Chapeuzinho corresponde a uma versão diferente da história, como, por exemplo, a Chapeuzinho Amarelo vive na cidade e contempla que o trânsito pode ser tão perigoso quanto o bosque. Nesse caso, há uma contradição com a primeira versão de Perrault, que advertia as jovens do perigo do bosque, isentando os centros urbanos do risco. Já a Chapeuzinho azul era pescadora e lutava contra um peixe-lobo. Vale ainda destacar a versão *Caperucita Roja y el lobo* de Roald Dahl, também citado pela autora. A obra, incluída em *Cuentos en versos para niños perversos*, Buenos Aires, Alfaguara, (2008) conta a história de uma Chapeuzinho que não usava a capa vermelha; a menina usava uma capa de pele de lobo, contrariando totalmente a versão original, além de relatar que é a garota que mata o lobo com um revólver ao final do conto. Como podemos ver, são muitas as versões diferentes, adaptadas para levar a

³ Infinita es la cantidad de ilustraciones de diferentes estilos que han acompañado, y muchas veces enriquecido, la historia maravillosa más popular de todos los tiempos [...]

mensagem idealizada por seus autores. Aqui, citamos três exemplos de tantas outras que a autora menciona em seu artigo, cada versão com seu estilo próprio, mas com um único objetivo: encantar os leitores, pois todas as versões contemplam temas contemporâneos que despertam a curiosidade e o interesse de quem lê. Além de ter sido levado ao cinema como filme, o clássico Chapeuzinho Vermelho inspirou e continua inspirando gerações até os dias atuais.

O poema “Chapeuzinho Amarelo”, adaptação do cantor e autor Chico Buarque aborda o medo, tema muito relevante nos dias atuais, haja vista que o excesso desse sentimento desencadeia os sintomas da síndrome do pânico, problema muito sério na sociedade contemporânea. Considerando que cada vez mais temos visto relatos de adolescentes que sofrem desse mal, é de suma importância que essa temática seja levada para ser discutida nas salas de aulas. Vejamos um fragmento do poema, onde podemos perceber o nível de trauma que tem a personagem e até que ponto esses fatores estavam atrapalhando sua vida social.

[...] Era Caperucita Amarilla.

Amarilleada de miedo.

*Tenía miedo de todo,
aquella Caperucita.*

Ya no reía.

En fiestas no aparecía.

No subía las escaleras

Ni las descendía.

No estaba resfriada

perotusía.

Oía cuento de hadas

y se estremecía.

No jugaba más a nada,

ni a la rayuela.[...]

(Fragmento traducido por Neide Elias, Priscila Reis y Soraia Osman. *Chapeuzinho Amarelo*, São Paulo, José Olympio, 2009).

Como podemos ver nesse fragmento, o poema relata a história de uma menina que tinha medo de tudo; o sentimento excessivo de temor estava atrapalhando a vida social da garota. Na verdade, o grande medo da menina era mesmo o medo do medo do medo de um dia encontrar o lobo, ou seja, ela sentia um medo excessivo de algo que não tinha acontecido ainda, era uma espécie de ansiedade em um nível muito alto. Situações como essa são muito comuns nos dias atuais. Por acreditar que a sala de aula é um lugar propício para esse tipo de discussões, e por entender que os adolescentes muitas vezes não sentem-se à vontade para conversar em casa sobre tais assuntos é que nos propomos a trabalhar textos que levem os

alunos a refletirem e a se colocarem no lugar do outro e, possivelmente, se identificarem com as histórias, pois acreditamos que a escola é um lugar onde os estudantes precisam ser acolhidos e os professores serem pessoas que despertam a admiração dos alunos para que possam construir relacionamentos de confiança e, assim, estabelecerem um ambiente agradável e propício para o ensino-aprendizado.

Geralmente, quando nos deparamos com textos dessa natureza em livros didáticos para serem trabalhados em sala de aula, no nosso caso da língua espanhola, os autores usam a estratégia de dar ao aluno a oportunidade de construir um final para a história. Vejamos no último fragmento retirado do nosso exemplo:

*[...] Pero lo gracioso es que,
cuando encontró al LOBO
Caperucita Amarilla (...)*

Como podemos ver, a proposta do livro é trabalhar a imaginação dos alunos, levando-os a criar um final para a história. Sugestões como essa estimulam o pensamento, trabalham a expressão escrita através da produção textual, além de instigar o aluno a expressar suas ideias através de atividades escritas e possíveis discussões, pondo assim em prática a sua opinião.

Tratando do exemplo citado, imaginemos que após expor um possível final para a história e fazerem a leitura completa da obra, os alunos saberão que a Chapeuzinho Amarelo conseguiu superar todos os seus medos. O fato de o poema expor um problema, mas ao final apresentar resolvido, nos proporciona trabalhar mais um aspecto muito relevante: a superação, temática muito importante para ser discutida com adolescentes que estão passando pela fase mais conflituosa da vida. O medo e a superação são situações aparentemente simples, porém muito complexas e que merecem atenção especial, por isso é que devem ser levadas para as nossas salas de aulas, para que através de debates e discussões levemos os nossos adolescentes a tentarem superar seus próprios desafios e, dessa forma, se relacionarem de maneira saudável para construir relacionamentos com base no respeito a si próprio como também ao próximo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões advindas nesse artigo nos fazem repensar o que temos feito para desenvolver a compreensão leitora dos nossos alunos, de forma que os leve a interpretar o que foi posto para eles, para que de maneira crítica possam expor suas opiniões, mas que,

sobretudo, entendam que o texto é um evento sociocomunicativo que está entrelaçado em nossa vida cotidiana. Há uma necessidade urgente de despertar nos educandos o prazer pela leitura; talvez isso seja, como citamos, um dos maiores desafios dos educadores, hoje. É necessário que haja um envolvimento real com o texto e que os alunos possam interagir de maneira que se coloquem dentro da situação, para que dessa forma possa haver o entendimento concreto da mensagem do autor, mas que, além disso, eles possam compreender o que está nas entrelinhas, ou seja, o que não está explícito no texto. As aulas de línguas estrangeiras, no nosso caso a língua espanhola, nos oferecem inúmeras possibilidades a serem exploradas nas salas de aula. Como exemplificamos, com um simples poema, podemos promover discussões na sala de aula que levem os alunos a refletirem acerca de sua própria vida, suas limitações e desafios. Refletir sobre o medo, aparentemente um tema tão comum, afinal todos nós já sentimos medo de algo alguma vez na vida, porém muito complexo e fundamental a ser discutido na esfera escolar.

Por fim, vale ressaltar que os motivos pelo qual defendemos a possível relevância do ensino de línguas, no nosso caso, da língua espanhola, por meio de narrativas curtas como ferramenta pedagógica, deve-se ao fato de que, muitas vezes os livros didáticos trabalhados nas escolas brasileiras, principalmente da rede pública de ensino, apresentam textos longos e complexos, que para o estudante que está tendo o primeiro contato com a língua torna-se difícil a compreensão da mensagem, motivo que leva ao desinteresse por parte do alunado aprender a língua espanhola. É necessário que se faça uma análise mais profunda sobre essa questão, não cabendo aqui reprovações ou críticas acerca do material trabalhado nas escolas públicas do nosso país, mas que escutemos mais os nossos alunos, bem como os profissionais ligados à educação, para que juntos alcancemos com êxito o propósito maior da docência: mediar conhecimentos e, assim, formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, E. **Soy profesor/a. Aprender a enseñar 1.** Los componentes y las actividades de la lengua. Madrid: Edelsa, 2012.
- BARTHES, Roland. **Introdução à análise estrutural da narrativa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BARRETO, A. B. P. C. **Metodologia para la enseñanza del español como lengua extranjera.** Natal: IFRN Editora, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio;** Brasília, 2006.
- DIONISIO, Angela Paiva. **A interação em narrativas convencionais.** Recife: Bagaço, 2009.

KOCH, I. Villaça & ELIAS, V. Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009.

LASCANO, Pilar Muñoz. **Las mil versiones de Caperucita Roja.** Disponível em:
<https://cubosdemitorre.wordpress.com/2010/08/12/las-mil-versiones-de-caperucita-roja/>.

Acesso: 30 nov. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.

SORAIA, Osman. **Conecta. Madrid.** Madrid: Sociedad General de Librería, S. A, 2011.

O PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENEM

Antonia Karolína Bento Pereira
Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN)
karol_bento@hotmail.com

RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apresenta em sua matriz as línguas estrangeiras desde 2010, no entanto, se faz pouco o tempo para o desenvolvimento de estudos que relacionem os gêneros textuais e como eles são tratados nesse exame. Pensando nisso, desenvolveu-se este trabalho que tem como objetivo caracterizar a abordagem dos gêneros textuais nas provas de línguas estrangeiras do Enem. Para tanto, foram selecionadas as provas realizadas no período de 2013 a 2015, das quais analisou-se as 20 questões de língua espanhola. Buscou-se seguir os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008) sobre a noção de gênero textual, bem como compreender as concepções sobre gêneros defendidas pelos documentos oficiais voltados ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Diante das análises, observou-se que, nas questões de língua espanhola, os textos utilizados não se apresentam de maneira contextualizada e a forma como as questões se organizam limitam-se a exigir que o candidato leia partes dos textos, ou apenas expressões/frases, e façam a relação com o gabarito. Percebeu-se, com isso, que a prova do Enem, especificamente a de língua espanhola, não contempla de maneira adequada as habilidades defendidas pela matriz de referência e documentos norteadores do ensino médio que embasam a construção desse exame.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Línguas Espanhola. Enem.

1 INTRODUÇÃO

O estudo dos gêneros textuais não é novo em discussões acadêmicas que pretendem analisar como eles são tratados nas esferas do ensino da língua materna e em menor recorrência no ensino de línguas estrangeiras. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) traz em sua matriz as línguas estrangeiras desde 2010, no entanto, se faz pouco o tempo para o desenvolvimento de estudos que relacionem os gêneros textuais e como eles são tratados pelo Enem. Sabe-se que a ideia central defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é de um ensino pautado nos gêneros textuais, concebidos de forma contextualizada. Marcuschi (2010) defende que para uma produção e compreensão dos textos faz-se necessário um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais. Com isso, acredita-se que os mesmos pressupostos que norteiam o ensino, devem também conduzir as avaliações. Partindo desses pressupostos, pretende-se entender a organização das questões de Língua Espanhola do Enem e como se dá a abordagem dos gêneros textuais, levando em consideração critérios construídos com base nos discursos defendidos pelos documentos oficiais acerca dos gêneros textuais e a prática de leitura como construção de sentidos.

O objetivo deste trabalho é caracterizar a abordagem dos gêneros textuais nas provas de Língua Espanhola do Enem, do período de 2013 a 2015. Para tanto, serão feitas reflexões acerca da noção de gênero textual, explicitando a noção defendida neste trabalho; seguidas da análise dos documentos oficiais voltados ao ensino de línguas estrangeiras no que diz respeito à noção de gênero defendida. Finalizando com a análise de 20 questões das provas de línguas estrangeiras do Enem (língua espanhola) e as considerações finais deste estudo.

2 REFLEXÕES EM TORNO DA NOÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

A noção de gênero textual ganhou relevo dentro da Linguística Textual e em outros ramos de estudo nos últimos anos, mas há algum tempo essa noção já encontrava espaço nos estudos clássicos. Marcuschi (2008) já contabilizava pelo menos vinte e cinco séculos desde as primeiras abordagens da noção de gênero textual no Ocidente, feitas por Platão. Assim, o debate em torno da noção de gêneros não é novo: perfaz a tradição platônica (gêneros literários), passando pela aristotélica (gêneros retóricos) e de outros estudos, até chegar aos dias atuais, quando o escopo da noção de gênero textual foi alargado para além dos domínios literário e retórico. Na atualidade, variadas são as abordagens da noção de gênero textual e muitos são os estudos desenvolvidos. Pode-se citar Bakhtin (2003); Adam (1992); Swales (1990,1992,1998); Marcuschi (2008); Bhatia (1993); Biasi-Rodrigues(2002), para ficar só em alguns.

O sociointeracionismo bakhtiniano é, sem dúvida, a perspectiva teórica mais utilizada nas abordagens. Bakhtin (2003), vinculando as atividades dos seres humanos à utilização da língua, postula que as ações de linguagem ocorrem por meio de gêneros textuais com vistas a consecução de objetivos dentro dos âmbitos da interação humana em sociedade. Essa noção dialógica da linguagem é o ponto chave da teoria bakhtiniana que permite a ampliação do escopo dos gêneros textuais: cada interação social ocorre em uma esfera específica da atividade humana e se dá através de formas relativamente estáveis às quais se dá o nome de gênero. Assim, muitos são os gêneros textuais existentes e muitos são os gêneros que estão por surgir no limiar das múltiplas esferas da atividade humana que, com certeza, não se restringe aos âmbitos literário e retórico como acreditavam os precursores da noção de gênero.

Ao assumir a perspectiva interacionista da linguagem, parte-se para uma abordagem que necessariamente deve considerar como pressuposto a teoria de gêneros textuais o que, no viés do ensino de línguas, equivale a dizer que o seu estudo deve considerar um rol de características que não se limitam a modelos ou estruturas rígidas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) adotaram essa concepção dos gêneros como uma forma de abordar a linguagem como ação social, a fim de favorecer as práticas sócio-interacionais que se estabelecem na linguagem e através dela. A nosso ver, o aspecto sócio-interacional é o mais valioso quando do uso de gêneros no ensino de línguas, uma vez que proporciona um caráter realista e significativo às atividades realizadas pelos alunos quando cumpre a função de megainstrumento de ação discursiva (Cf. Dolz & Schneuwly, 1998, p.65). O trabalho com gêneros nos permite, pois, explorar aquilo que Bakhtin (2003) conceitua como interação verbal, a interação feita através de enunciados de formatações típicas e, portanto, estabilizadas, que materializam discursos. Assim, parece-nos importante enfatizar que a noção de gênero textual adotada nesse trabalho é a do sociointeracionismo bakhtiniano e, portanto, corroboramos com a conceituação postulada por Marcuschi (2008), para quem gênero textual:

[...] refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que *apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas*. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, etc.* (MARCUSCHI, 2008, p.155, grifos nossos).

Como se pode ver, a noção de gênero aqui adotada concebe os gêneros textuais dentro de situações socioculturais e históricas nas quais nos inserimos cotidianamente e nos fazemos atuantes através de protótipos textuais recorrentes. Com base nisso, temos a plena certeza de que não se pode tratar o gênero textual "independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas" (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Não obstante, a noção de gênero apresentada por Marcuschi (2008) nos fornece também propriedades específicas dos gêneros que, inclusive, não podem escapar do olhar de quem o estuda. Tais propriedades são "padrões sociocomunicativos característicos" estabelecidos por força das **composições funcionais**, dos **objetivos enunciativos** e dos **estilos** concretamente realizados por pressões históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Dessa forma, apesar da noção de gênero textual não ser uma novidade, ela "está na moda" como afirmou Marcuschi (2008, p. 147), colocando ênfase na verdadeira explosão de estudos nessa área. Os próprios documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil

fazem eco a esses estudos incorporando muitas de suas discussões. A esse respeito, veremos a forma como essas discussões foram recepcionadas pelos documentos oficiais no tópico a seguir.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para entendermos como os gêneros textuais são abordados nas questões da prova de Língua Estrangeira do ENEM, acreditamos que se faz necessário entender como o ensino das línguas estrangeiras modernas é concebido pelos documentos norteadores do ensino médio, uma vez que o Exame objetiva avaliar esta etapa da educação básica. A proposta que se segue é fazer uma exposição sobre as concepções de gêneros textuais e conseqüentemente as implicações acerca da leitura e interpretação de textos presentes nos documentos oficiais direcionados à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, especificamente às Línguas Estrangeiras Modernas.

3.1 O que dizem os documentos norteadores do ensino médio acerca dos gêneros textuais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados ao Ensino Médio reconhecem que a função e a forma que os gêneros possuem, considerando-se seu tempo, origem, suas escolhas estilísticas, relações discursivas com outros textos, devem ser evidenciadas no ensino, uma vez que permitirão ao aluno entender que certas “particularidades têm um sentido socialmente construído.” (BRASIL, 2000, p. 8). O estudo das formas como os gêneros discursivos se articulam proporciona uma maior visão das possibilidades de usos da linguagem (BRASIL, 2000). Para entender os sentidos construídos socialmente, o exercício da leitura é primordial na aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que através dela é possível ter “acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.” (BRASIL, 2000, p. 32).

Na área “investigação e compreensão”, por exemplo, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna relacionam-se à compreensão e análise de expressões verbais que vinculem os textos aos contextos, suas funções, estruturas, intenções, interlocutores envolvidos, etc. (BRASIL, 2000, p. 32).

A partir das contribuições dos PCNEM (2000) ao ensino de Língua Estrangeira Moderna, acreditamos que o aluno deverá, no decorrer dos três anos, entender que os textos se constroem a partir de aspectos sociais/culturais e que por esse motivo não deverá desprezar os

contextos de produção, compreendendo que cada texto tem seu propósito comunicativo e consequentemente recursos linguísticos e discursivos que atendem a tal propósito. Dessa forma, acreditamos os textos são considerados pelos Parâmetros Curriculares como atividade socialmente construída, corroborando com Koch (2014, p. 26) quando afirma que os textos “são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza”.

São poucas as contribuições acerca dos gêneros textuais nos PCNEM (2000), ou pelo menos não aparecem de forma clara. O aspecto fortemente defendido nesse documento é de que a leitura não pode se desvincular da compreensão de aspectos contextuais que constroem o texto. Corroboramos com isso, no entanto, acreditamos que os PCNEM deveriam expandir de forma mais clara o ensino da competência leitora a partir das contribuições acerca dos gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2008, p. 209), questões complexas acerca dos gêneros textuais aparecem na forma de observações geralmente “vagas”. Para o autor, nos PCN, às vezes se trata de tipos de textos ou sequências discursivas, em outros casos trata-se de gêneros textuais, mas “não se faz uma distinção sistemática entre tipos e gêneros.”.

Identificamos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), coerentemente aos pressupostos dos PCNEM (2000), que as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras focalizam-se na leitura, na prática escrita e na comunicação oral, todas concebidas de forma contextualizada e não mais concentradas em conteúdos.

As Orientações enfatizam que a aprendizagem de Línguas Estrangeiras traz contribuições que vão além dos aspectos linguísticos. Uma das contribuições nos chamou atenção pelo fato de estar relacionada aos pressupostos acerca dos gêneros textuais assumidos neste trabalho: de acordo com esse documento, a aprendizagem de Línguas Estrangeiras contribui na compreensão da existência de diversas formas de “organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem.” (BRASIL, 2006, p. 92). O documento lembra ainda que essas diversas maneiras de expressar a linguagem não são estáveis, nem fixas – são formas sociais e contextualizadas. A partir disso, acreditamos que as Orientações Curriculares (2006) corroboram com os pressupostos Bakhtinianos, em que se defende que “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 262), os quais Bakhtin (2003) denomina gêneros do discurso. Segundo o filósofo, a heterogeneidade dos gêneros do discurso é inumerável por que as possibilidades das inúmeras formas da atividade humana são inesgotáveis e também porque na medida em que o campo dessa atividade se desenvolve, os

gêneros do discurso também acompanham o crescimento (BAKHTIN, 2003). Embora não esteja explícita de forma clara a noção de gênero nas Orientações (2006), acreditamos que o meio pelo qual se organiza, categoriza e se expressa a experiência humana, a linguagem, é através dos gêneros textuais

Acerca da competência leitora, as Orientações defendem que o exercício de leitura deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento da habilidade de construção de sentidos, inclusive através de informações extratextuais (BRASIL, 2006). O propósito é conseguir uma efetiva reflexão do texto lido, com o objetivo de desenvolver uma compreensão leitora que vá além da codificação do signo:

[...] o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir de experiências pessoais, do conhecimento prévio e das interrelações que o leitor estabelece com ele [...] (BRASIL, 2006, p. 151-152)

O sentido do texto é então construído com base em três aspectos: experiência pessoal, conhecimento prévio e a interrelação entre leitor e texto. Isso nos lembra as contribuições de Holden (2009) ao falar sobre a leitura como uma habilidade pessoal. A autora afirma que para a compreensão de um texto escrito, geralmente o leitor se vale de tipos diferentes de conhecimento e percepção pessoal (HOLDEN, 2009, p. 56-57), os quais detalharemos a seguir:

- Conhecimento de mundo: experiência própria do indivíduo;
- Conhecimento da linguagem: vocabulário, gramática e compreensão geral da linguagem;
- Percepção textual: percepção pelo leitor dos diferentes tipos de texto e, assim, suas expectativas sobre o que encontrar em exemplos desses.
- Percepção não textual: uso de ilustrações, cores, tipologia dos caracteres e layout da página que integram o texto como um todo.

Finalizamos esse ponto trazendo os pressupostos defendidos pelo documento chamado PCN+ Ensino Médio (2007), o qual fornece orientações educacionais complementares aos PCNEM.

Os PCN+ Linguagens, códigos e suas tecnologias, em sua seção de Língua Estrangeira Moderna, procura nortear as ações do professor, construindo competências e habilidades centradas no texto, sendo a leitura e a interpretação a competência principal no ensino de línguas estrangeiras no ensino médio. Os eixos de trabalho “aquisição de repertório vocabular e

estrutura linguística” são desenvolvidos a partir de um trabalho em que o texto é o ponto de partida. Essa “abordagem da língua por meio de textos permite a compreensão para além da gramática e do estudo metalinguístico” (BRASIL, 2007, p. 112). Por isso, acredita-se que diferentes competências de leitura podem ser mobilizadas através do trabalho com textos de naturezas diversas.

A construção de sentidos do texto não deve limitar-se à decodificação de todas as palavras individualmente, mas deve ser um processo de construção ligado a um contexto. Segundo os PCN+ (2007), “o texto deve representar uma situação-problema de modo que o aluno se mobilize para relacionar, associar, generalizar, transferir, construir e incorporar o novo aprendido” (BRASIL, 2007, p. 113).

Com todo o exposto até aqui, evidenciamos que a proposta de ensino para Línguas Estrangeiras defendida e divulgada pelos documentos oficiais do ensino médio corrobora com um ensino contextualizado, com base nos gêneros textuais/discursivos e sua heterogeneidade. Defende-se que os alunos precisam estar cientes de que as diferentes formas de expressar a linguagem são construídas socialmente e por esse motivo não podem ser analisadas desvinculadas aos seus contextos. Evidencia-se, ainda, um forte discurso em relação à leitura. Não se fala muito sobre os gêneros textuais, no entanto, ao se defender um trabalho centrado na análise de uma grande diversidade de textos, não podemos pensar que será de outra forma a não ser por meio dos gêneros.

O objetivo de toda essa exposição é compreender como os documentos norteadores do ensino médio estão conduzindo o ensino de línguas estrangeiras. Claro que não podemos afirmar que todas as práticas brasileiras de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras estão seguindo e executando esses pressupostos, nem é nosso objetivo neste trabalho. No entanto, conhecer esse contexto é essencial para analisarmos se um dos exames de avaliação do ensino médio – o ENEM – segue de forma prática esses parâmetros em relação à contextualização dos gêneros textuais e à concepção de leitura que se estabelece.

4 ANÁLISE DA ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUIAIS NO ENEM: AS PROVAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Com o objetivo de caracterizar a abordagem dos gêneros textuais nas provas de língua estrangeira do Enem, levaremos em consideração os pressupostos defendidos pelos documentos oficiais norteadores do ensino médio como critérios de análises das questões das provas de

língua inglesa e língua espanhola dos anos de 2013 a 2015, sendo este último composto de duas aplicações. O corpus é formado por um total 20 questões de L.

Os critérios de análise, como já mencionamos anteriormente, foram construídos com base nos pressupostos acerca de gênero e leitura defendidos pelos documentos oficiais norteadores do ensino médio direcionados ao ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, concebemos:

- os gêneros textuais como modos relativamente estáveis de expressão da experiência humana, construídos socialmente e nos quais suas formas e funções (considerando suas condições de produção/recepção, organização e estrutura) são fundamentais para construção de sentido dos textos;
- a leitura de forma contextualizada, e como processo de construção de sentidos que considera não apenas os fatores superficiais do texto, mas também as informações extratextuais.

Com base nesses critérios nos perguntamos: as questões de língua espanhola do Enem concebem os gêneros textuais e a leitura de forma contextualizada? São fornecidos aos alunos peculiaridades sobre o gênero em análise para que o aluno construa sentidos a partir disso? Os conteúdos abordados nas questões possibilitam que o candidato relacione informações extratextuais com as que estão presentes na superfície textual? São esses critérios e questionamentos que desenvolverão o trabalho de análise que propomos a seguir.

4.1 As provas de língua espanhola

Para uma compreensão mais sistemática da análise, organizamos uma tabela com as informações nº/ano da questão (os códigos formados pela letra Q + número de 1 a 5 indicam os números das questões, seguido do símbolo barra mais número final do ano de ocorrência), a identificação do gênero abordada pela questão e a contextualização do gênero. Vale esclarecer que em relação a este último tópico, entendemos como contextualização tudo que se fala sobre o gênero analisado, desde suas condições de produção (autor/público alvo/tempo/meio e formas de publicações, intenções do autor, entre outras) até características estruturais que constituem os gêneros.

Foram analisadas 20 questões referentes aos anos 2013, 2014 e 2015, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – análise das questões de língua espanhola do Enem (2013 – 2015)

Nº/ano da questão	Identificação do gênero	Contextualização do gênero
Q91/13	-	Objetivo do texto/ Autor/Local de acesso
Q92/13	Poema	Referência do livro do qual o poema foi retirado
Q93/13	-	Referência do livro do qual o fragmento foi retirado
Q94/13	Charge	Autor/Título/Local de acesso
Q95/13	Cantiga de ninar	Objetivo e origem do texto/Local de acesso
Q91/14	-	Objetivo do texto/Referência
Q92/14	Fragmento de texto	Autor/ Título do texto de donde o fragmento foi retirado
Q93/14	Cartaz	Local e data de acesso
Q94/14	Fragmento de um discurso	Autoria/Local de acesso
Q95/14	Poema	Autoria/Referência
Q91/15 1ª APLIC	-	Conteúdo do texto/ Referência
Q92/15 1ª APLIC	-	Local de acesso
Q93/15 1ª APLIC	Fragmento de um poema	Autor/Local de acesso
Q94/15 1ª APLIC	Cartaz	Informações sobre o tema/ Local de acesso
Q95/15 1ª APLIC	Reportagem adaptada	Local de acesso
Q91/15 2ª APLIC	-	Local e data de acesso
Q92/15 2ª APLIC	Carta de leitor	Contextualiza o local de publicação/ Referência
Q93/15 2ª APLIC	-	Autor/ Data e local de publicação
Q94/15 2ª APLIC	Estrofe de música	Autor/Referência
Q95/15 2ª APLIC	-	Local de acesso

Das vinte questões analisadas, percebemos que doze identificaram o gênero abordado e as outras oito não fazem essa identificação. Nas questões Q91/2013, Q91/2014 e Q91/2015 (1ª aplicação), além de não estarem identificados, os gêneros são chamados somente de “texto”, assim como na prova de língua inglesa. Já nas questões Q93/2013 e Q92/2015 (1ª aplicação) quase nada sobre qualquer aspecto referente à caracterização do gênero é mencionado, o foco é na interpretação da ideia geral do texto ou apenas de uma expressão deste. Na questão Q93/2013 (Figura 3), inclusive, não é apresentado o título do texto elencado, somente pela referência é possível inferir que seja um fragmento do texto *El espejo enterrado*. Percebemos,

com isso, que, apenas nas informações contidas na referência foi possível identificar algo sobre o gênero, nesse caso específico.

Figura 1 - Q93/2013

QUESTÃO 93 ○○○○○○

Pero un día, le fue presentado a Cortés un tributo bien distinto: un obsequio de veinte esclavas llegó hasta el campamento español y entre ellas, Cortés escogió a una.

Descrita por el cronista de la expedición, Bernal Díaz del Castillo, como mujer de "buen parecer y entremetida y desenvuelta", el nombre indígena de esta mujer era Malintzin, indicativo de que había nacido bajo signos de contienda y desventura. Sus padres la vendieron como esclava; los españoles la llamaron doña Marina, pero su pueblo la llamó la Malinche, la mujer del conquistador, la traidora a los indios. Pero con cualquiera de estos nombres, la mujer conoció un extraordinario destino. Se convirtió en "mi lengua", pues Cortés la hizo su intérprete y amante, la lengua que habría de guiarle a lo largo y alto del Imperio azteca, demostrando que algo estaba podrido en el reino de Moctezuma, que en efecto existía gran descontento y que el Imperio tenía pies de barro.

FUENTES: C. El espejo enterrado, Ciudad de México: FCE, 1992 (fragmento).

Malinche, ou Malintzin, foi uma figura chave na história da conquista espanhola na América, ao atuar como

- intérprete do conquistador, possibilitando-lhe conhecer as fragilidades do Império.
- escrava dos espanhóis, colocando-se a serviço dos objetivos da Coroa.
- amante do conquistador, dando origem à miscigenação étnica.
- voz do seu povo, defendendo os interesses políticos do Império asteca.
- maldição dos astecas, infundindo a corrupção no governo de Montezuma.

Figura 2 - Q93/2014

QUESTÃO 93 ○○○○○○

LACTANCIA DURANTE EL EMBARAZO Y EN TÁNDEM

Las mujeres podemos lactar durante el embarazo y en tándem, siendo una práctica natural y respetuosa con nuestros hijos.

Azaral

Disponível em: <http://azaral-canarias.blogspot.com>. Acesso em: 28 maio 2014 (adaptado).

As marcas de primeira pessoa do plural no texto da campanha de amamentação têm como finalidade

- incluir o enunciador no discurso para expressar formalidade.
- agregar diversas vozes para impor valores às lactantes.
- forjar uma voz coletiva para garantir adesão à campanha.
- promover uma identificação entre o enunciador e o leitor para aproximá-los.**
- remeter à voz institucional promotora da campanha para conferir-lhe credibilidade.

Observamos também, um caso em que o gênero é identificado de forma confusa. A questão Q93/2014 (Figura 4) apresenta em seu enunciado o termo “campanha” para fazer referência ao que na verdade é um cartaz.

A maioria das questões, apesar de fazerem a identificação do gênero, a fazem de maneira que consideramos inadequada. Algumas delas nos parecem inadequadas na medida em que consideram o gênero apenas como instrumento para trabalhar questões de interpretação textual ou pretexto para a exploração de aspectos gramaticais. A contextualização do gênero como um todo significativo é negligenciada e desnecessária para a resolução das questões.

Analisando a questão Q94/2015(1ª aplicação) (Figura 5), percebemos que o gênero é identificado, mas não é contextualizado no que se refere às condições de produção, o foco da questão é unicamente a interpretação do tema exposto no cartaz. Na questão Q92/2015 (1ª aplicação) (Figura 6), por sua vez, observamos que além de não haver a identificação do gênero, a compreensão do todo textual é dispensável uma vez que a questão pede o significado de uma expressão específica. A leitura apenas do primeiro parágrafo do texto seria suficiente para a resolução da questão. Isso acontece também na questão Q94/2015(2ª aplicação), na qual os sentidos e a proposta da questão estão voltados somente para um aspecto do texto, no caso o gramatical, sendo dispensável, portanto, os significados contextuais do gênero.

Figura 3 - Q94/2015(1ª aplicação)

QUESTÃO 94 ○○○○○○

Disponível em: www.lacronicadeleon.es. Acesso em: 12 mar 2012 (adaptado).

A acessibilidade é um tema de relevância tanto na esfera pública quanto na esfera privada. No cartaz, a exploração desse tema destaca a importância de se

- Ⓐ estimular os cadeirantes na superação de barreiras.
- Ⓑ respeitar o estacionamento destinado a cadeirantes.
- Ⓒ identificar as vagas reservadas aos cadeirantes.
- Ⓓ eliminar os obstáculos para o trânsito de cadeirantes.
- Ⓔ facilitar a locomoção de cadeirantes em estacionamentos.

○○○○○○

Figura 4 - Q92/2015(1ª aplicação)

QUESTÃO 92 ○○○○○○

En el día del amor, ¡no a la violencia contra la mujer!

Hoy es el día de la amistad y del amor. Pero, parece que este día es puro floro, porque en nuestro país aún existen muchos casos de maltrato entre las parejas, sobre todo hacia las mujeres. Por eso, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) lanza la segunda etapa de la campaña "Si te quieren, que te quieran bien".

Esta campaña busca detener de una vez el maltrato contra la mujer y para eso, concientizar sobre la importancia de denunciar estos casos. Y es que las cifras son preocupantes. Cada hora se denuncian 17 casos de violencia contra la mujer y en total los Centros de Emergencia de la Mujer (CEM) y el MIMP atendieron en un año a más de 36 mil denuncias de las cuales 7 mil eran de niñas y adolescentes menores de 17 años. Un abuso.

Si eres testigo o víctima de algún tipo de violencia ya sea física, psicológica o sexual debes llamar gratuitamente a la línea 100 desde un teléfono fijo o celular.

Disponível em: <http://inapa.com.pe>. Acesso em: 14 fev. 2012 (adaptado).

Pela expressão *puro floro*, infere-se que o autor considera a comemoração pelo dia do amor e da amizade, no Peru, como uma oportunidade para

- Ⓐ proteger as populações mais vulneráveis.
- Ⓑ evidenciar as eficazes ações do governo.
- Ⓒ camuflar a violência de gênero existente no país.
- Ⓓ atenuar os maus-tratos cometidos por alguns homens.
- Ⓔ enaltecer o sucesso das campanhas de conscientização feminina.

Nas vinte questões analisadas não foi possível identificar nenhuma que explore e trabalhe o gênero apresentado de maneira adequada, considerando os estudos aqui discutidos. Verificamos que as questões de língua espanhola não são suficientemente contextualizadas, não exigindo do candidato a compreensão dos aspectos fundamentais na abordagem dos gêneros. Acreditamos que o uso de fragmentos de outros textos foi um dos aspectos que mais contribuiu para essa exploração pouco adequada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino dos gêneros textuais em língua estrangeira no ensino médio é defendido de modo contextualizado e que através da leitura de diversos textos seja possível a construção de sentidos para o aprendizado de diferentes culturas. Na análise das questões de língua inglesa e língua espanhola das provas do Enem (2013–2015) observamos que os textos utilizados não se apresentam de maneira contextualizada e a forma como as questões se organizam limitam-se a exigir que o candidato leia partes dos textos, ou apenas expressões/frases, e façam a relação com o gabarito. Ler o texto inteiro, fazer inferências sobre os possíveis sentidos que possam ser construídos são habilidades defendidas pela matriz de referência e nos documentos norteadores do ensino médio que embasam a construção da prova do Enem, mas pouco identificadas na construção das questões de língua inglesa e língua espanhola desse exame.

Outros pontos foram observados como inadequação acerca do trabalho com os gêneros, mas devido à extensão deste trabalho, podemos apenas menciona-los de forma sucinta nessas

considerações. Um desses pontos relaciona-se ao uso de textos longos e pouco aproveitados – observamos em algumas questões o uso de textos com os quais poderiam ser desenvolvidas outras análises, outras reflexões. Dessa forma, não precisaríamos ter um texto para cada questão, se pudéssemos trabalhar de forma efetiva um ou dois textos e construir de forma significativa o aprendizado que precisa ser avaliado pelo Enem.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.
- BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC. Centro de Ciências da Educação** – v. 20, n 1. Florianópolis, pp. 49-64, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Vol. 1 Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **PCN + Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**. Initiation au genres formels à l'école. Paris: ESF éditeur.
- HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. Tradução: Lilian Jenkino. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A. P. et al (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.
- SWALES, J. M. **Genre Analysis**. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- _____. **Re-thinking genre: another look at discourse community effects**. Trabalho apresentado no Re-thinking Genre Seminar, Universidade de Carleton, Ottawa, 1992.
- _____. **Other floors, other voices: A textography of a small university building**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS E A PRÁTICA DO *LISTENING* NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Sanzio Mike Cortez de Medeiros
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN)
sanziomike@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal verificar como o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) favorece a prática do *Listening* nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II da Escola Estadual Rafael Godeiro/RN. Do ponto de vista teórico, este estudo enfatiza a prática do *Listening* com o auxílio das NTIC como ferramenta para aquisição da Língua Inglesa, tendo em vista que essa ação poderá favorecer o desempenho e interesse por parte dos alunos. Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo-descritivo, cuja metodologia se constitui por pesquisa bibliográfica e análise dos resultados. O sujeito participante desta pesquisa é representado por uma professora que respondeu ao questionário o qual serviu de corpus para este estudo, possibilitando a análise dos dados acerca da sua prática docente em relação ao uso das NTIC e as atividades de *Listening*. A fundamentação teórica é baseada em autores como: Holden (2009), Braga (2012), Santos (2012), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) entre outros, que discorrem sobre o papel das NTIC no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. Esse estudo também procura fazer um diagnóstico sobre a ação pedagógica do profissional docente, buscando assim contribuir para sua melhoria. Através da análise dos dados, os resultados mostram que a prática do *Listening* e o uso das NTIC ainda são poucos utilizados nas aulas de Língua Inglesa. Por fim, o uso das NTIC por si só não são suficientes, e apesar da sua importância, ainda se predomina o uso dos recursos antigos.

Palavras-chave: Novas Tecnologias. *Listening*. Ensino/Aprendizagem. Língua Inglesa.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A importância do *Listening* no aprendizado de um idioma é fundamental, pois através da recepção são internalizadas informações linguísticas indispensáveis na construção de uma língua. Esse contato com a língua nativa poderá ser trabalhado com a ajuda das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) que darão suporte na realização das atividades auditivas. Dentro desse contexto, é importante observar como as Novas Tecnologias estão sendo utilizadas dentro do ensino de Língua Inglesa e se os professores estão habilitados adequadamente para ministrar essa prática pedagógica.

Diante disso, surgem questões que deverão ser analisadas, tais como: como estão sendo desenvolvidos os exercícios de audição nas aulas de Língua Inglesa? Como estão sendo utilizadas as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e de que forma esses recursos tecnológicos podem contribuir com as atividades de *Listening*? Os professores estão capacitados para a utilização dos recursos tecnológicos para a realização dos exercícios

auditivos em uma instituição pública de ensino?

Os objetivos foram pensados para responder as questões citadas anteriormente. O objetivo geral é verificar como o uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação favorece a prática do *Listening* nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II da Escola Estadual Rafael Godeiro/RN. Os objetivos específicos são: investigar como estão sendo desempenhadas as atividades de *Listening*; verificar como os recursos tecnológicos estão sendo utilizados; analisar a prática docente e a utilização das NTIC nas aulas de Língua Inglesa.

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa-descritiva, com caráter exploratório, motivando o sujeito a refletir sobre suas ações. O contexto é uma escola estadual da rede básica de ensino; e o sujeito participante é uma professora de Língua Inglesa. A ferramenta usada para a coleta dos dados é um questionário contendo perguntas abertas aplicado à professora participante.

A escolha pela temática se deu através da concepção que o *Listening* é algo muito importante na aquisição de um novo idioma. Assim, surgiu a necessidade de analisar o tema em questão, bem como refletir sobre o uso das Novas Tecnologias dentro desse processo de ensino-aprendizagem, além de analisar a prática pedagógica de uma profissional docente, tentando mostrar como as NTIC estão presentes em suas aulas e como elas favorecem nos exercícios de *Listening*. Dessa forma, esse estudo justifica-se através da percepção de que, dentro do contexto escolar de uma escola pública, muitas vezes não se utiliza de forma apropriada a prática do *Listening* nas aulas de Língua Inglesa.

Portanto, acreditamos que esse trabalho possa servir de reflexão sobre as práticas pedagógicas de como trabalhar as atividades de audição nas aulas de Língua Inglesa. De acordo com os dados coletados através da professora sujeito dessa pesquisa, esperamos compreender como estão sendo desenvolvidos os exercícios de *Listening*, como também a utilização de novas ferramentas, métodos e estratégias no ensino. Por fim, entende-se que as NTIC visam o aprimoramento da prática docente e são peças fundamentais para que os estudantes se sintam motivados e tenham autonomia no processo de aprendizagem de um novo idioma.

2 A PRÁTICA DO *LISTENING* NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

É sabido que o uso das quatro habilidades é muito relevante no processo de aquisição de uma nova língua; dentre elas, destaca-se o *Listening* (audição) como sendo uma das

principais técnicas a serem adotadas. A prática do *Listening* é imprescindível, pois através da recepção, internalizam-se elementos linguísticos necessários para a aquisição do idioma (HOLDEN, 2009). Em contextos atuais, a prática do *Listening* poderá ser realizada, na grande maioria das vezes, através de materiais didáticos tecnológicos que auxiliam professores e alunos no desenvolvimento dos exercícios dessa habilidade. De acordo com os estudos de Santos (2012, p. 41),

Das quatro habilidades linguísticas, *listening* é a que recebeu menos atenção da pesquisa acadêmica de uma forma geral e na área de estratégias em particular. Ouvintes menos eficientes tendem a priorizar um processo de decodificação, tentando entender todas as palavras na sequência em que elas são ouvidas, enquanto os ouvintes mais eficientes fazem maior e melhor uso de estratégias, tais como inferências baseadas em conhecimento prévio ou monitoramento de coerência. [...] além disso, estudos recentes destacam que não é o uso de certas estratégias em si, mas sua combinação eficaz, que faz alguns ouvintes serem mais bem-sucedidos em seu *listening* do que outros.

Sendo assim, a audição em um idioma estrangeiro pode ser difícil, porque o entendimento depende também de fatores como a relação com o falante, o assunto, o nível e a qualidade das vozes. No entanto, ele não pode ser descartado do processo ensino/aprendizagem. Pelo contrário, é importante ouvir inglês, que se aprenda a compreender o que está sendo falado e, sobretudo, que se tenha uma relação de imersão com o idioma. Além disso, ouvir a língua pode inspirar os alunos a produzirem suas próprias versões faladas, provocando conversações e discussões sobre diversos temas nos contextos que eles estão inseridos.

Ademais, atividades com áudio e vídeo são formas atraentes e agradáveis de trabalhar o *Listening* em sala de aula. A título de exemplo, pode-se utilizar músicas, que além de ser algo prazeroso, os alunos estão sempre antenados com os sucessos internacionais do momento. Alguns professores poderão usar essa ferramenta a fim de considerar alguns elementos importantes para o aprendizado da língua, tais como: padrões linguísticos, itens de vocabulário, pronúncia, histórias, assuntos gramaticais inseridos na letra, ou meramente pela cultura, tudo previamente planejado a fim de atingir os objetivos de cada aula.

Isto posto, o planejamento deve ser objetivo, diversificado e que pressuponha imprevistos, evitando improvisações e considerando as várias hipóteses para a realização dessa prática, incluindo não apenas o *Listening*, mas as demais habilidades da língua utilizando as novas tecnologias como ferramenta colaborativa nesse processo de ensino/aprendizagem do idioma em estudo.

3 AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Com o desenvolvimento da Tecnologia e o aparecimento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), a sociedade adotou um novo perfil e a rapidez de informações transformou o modo de pensar e de viver das pessoas. Assim, na educação, novas maneiras de ensino aprendizagem nasceram, determinando uma nova postura dos profissionais, principalmente, dos que atuam na sala de aula, lidando diretamente com crianças e jovens movidos pelas novas tecnologias em um contexto contemporâneo.

Em meio aos avanços da sociedade moderna e diante das exigências impostas pelo mercado de trabalho, os professores de línguas poderão ser proficientes em aprendizagem de línguas mediada pelas tecnologias para se sustentarem ativos e hábeis para a solução de problemas, pois “a capacidade do professor está intimamente ligada à sua capacidade de buscar e vivenciar um aperfeiçoamento profissional contínuo e à sua postura crítica diante das políticas públicas dos órgãos educacionais” (SOUZA, p. 39 *apud* BRAGA, 2012, p. 3). Os Parâmetros Curriculares Nacionais também discorrem sobre a importância das NTIC:

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fez com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. [...] Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos (BRASIL, 2002, p. 11-12).

Os PCN sugerem também que, em relação às aulas de língua estrangeira, os professores poderão planejá-las de forma que o ensino possibilite ao aluno desenvolver as principais competências comunicativas, assim, terá oportunidade de utilizar e aprofundar seu conhecimento de mundo (BRASIL, 2002). Com o avanço das NTIC, docentes e discentes têm acesso gratuito ao material didático-pedagógico digital, como, por exemplo, as mídias digitais (*CD-room*) que poderão ser utilizadas nas atividades de *Listening*. Holden (2009) reforça dizendo que “tais materiais podem ser extremamente úteis ao ajudar trazer o texto para a vida, e são muito proveitosos para alunos que respondem fortemente ao sentido de audição”.

É importante considerar que a familiaridade com as Novas Tecnologias nem sempre significa utilização eficaz no ensino ou aprendizagem. Tanto jovens quanto adultos estão sujeitos a não encontrar formas úteis e atraentes de uso pedagógico para as Tecnologias de

Informação e Comunicação. No entanto, é preciso entender que nem sempre os recursos tecnológicos funcionam conforme planejado; às vezes imprevistos acontecem e o professor precisa ter outro plano para conduzir sua aula. Outro fator importante a ser discutido é que, apesar da escola disponibilizar recursos suplementares para os exercícios de áudio e vídeo, alguns professores ainda resistem a não usá-los, alegando que muitas vezes o volume do áudio não é suficiente para atender a toda turma, ou que a acústica da sala atrapalha na audição, e outros problemas do gênero.

Apesar de algumas resistências e problemas corriqueiros, o ensino de línguas não deve ficar de fora de uma prática de caráter inovador, em que o indivíduo pode participar da produção do próprio conhecimento fazendo com que desperte no aluno o interesse por aprender a língua estrangeira, propiciando condições para sua autonomia e um aprendizado de sucesso.

O desafio do professor frente às Novas Tecnologias é amplo, pois os estudantes se apresentam, na maioria das vezes, mais atualizados que o próprio docente. Por isso, é necessário que eles se atualizem e estejam preparados para orientar os alunos sobre onde adquirir informações, como tratá-las e como utilizá-las. Esta realidade está ligada ao fato de que cada vez mais os alunos estão perdendo o interesse pelos conteúdos transmitidos na sala de aula e apresentam dificuldades de assimilação, especialmente, quando isso não está dentro do espaço social onde ele está inserido. Como forma de abrandar esse problema, o professor de Línguas Estrangeiras pode incorporar as Novas Tecnologias à sala de aula a fim de contribuir para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar. O desafio do professor também é utilizar essas tecnologias digitais para promover mudança, deixando de ser apenas transmissor do conhecimento para ser um mediador e orientador da aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que as NTIC trazem benefícios para alunos e professores no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. No entanto, os recursos tecnológicos sozinhos não revolucionam a aprendizagem e menos ainda o ensino. Faz-se necessário que o professor tenha formação necessária para utilizar os recursos de forma apropriada, caso contrário, as tecnologias digitais na sala de aula podem não surtir o efeito que se objetiva.

Nesse cenário, é importante entender como está sendo desenvolvido o fazer pedagógico dos professores em relação ao ensino/aprendizagem desse idioma com a utilização do *Listening* e o uso das Novas Tecnologias. Assim, no capítulo seguinte, apresenta-se um estudo sobre a prática docente da professora participante da nossa pesquisa, em conformidade com a realização dos exercícios auditivos, bem como a utilização das NTIC

nas suas aulas de Língua Inglesa.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 Tipologia da pesquisa

De acordo com os objetivos, esta pesquisa classifica-se como qualitativa-descritiva, pois utiliza-se o ambiente como fonte direta dos dados. Ela tem caráter exploratório, pois motiva o sujeito a refletir sobre determinadas ações, temas ou conceitos, mostrando aspectos individuais, abordando comportamentos e os apresentando de forma espontânea.

4.2 Contexto e sujeito da pesquisa

O contexto da pesquisa foi a Escola Estadual Rafael Godeiro, situada à Rua Felipe Santiago, 49, Centro, Rafael Godeiro/RN. A escola oferece o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, nos turnos vespertino e noturno, dispondo de sala de multimídia, biblioteca, auditório e recursos de áudio e vídeo que atendem as necessidades dos professores. O sujeito da pesquisa é uma professora com habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas, lecionando no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) no turno vespertino.

4.3 Instrumentos e procedimentos utilizados para a análise dos dados

A ferramenta utilizada para a coleta das informações dadas pelo sujeito da pesquisa foi a aplicação de um questionário, como instrumento básico para se realizar a coleta de dados dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa. O questionário aplicado à professora foi de acordo com sua autorização e disponibilidade. Ele contém 11 perguntas abertas dando ao sujeito oportunidade para expressão e reflexão diante da temática abordada e resgataram a opinião do sujeito em análise sobre a disciplina de Língua Inglesa e sobre o uso das NTIC, especificamente no que tange à prática do *Listening*. A coleta dos dados foi realizada no mês de setembro de 2016.

Dessa forma, a fim de que fosse possível viabilizar o desenvolvimento da pesquisa, contou-se, inicialmente, com uma etapa de natureza bibliográfica, na qual foram selecionados e lidos textos consoantes às teorias existentes sobre como proceder quanto ao ensino de Língua Inglesa e a prática do *Listening* com a utilização das NTIC. Após isso, procedeu-se à

fase de diagnóstico: aplicação do questionário e análise dos dados a partir das respostas dadas pelo sujeito da pesquisa.

5 ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Desenvolveremos a seguir a análise dos dados obtidos com objetivo principal de verificar como acontece a prática do *Listening* nas aulas de Língua Inglesa e a influência das Novas Tecnologias no ensino desse idioma.

O questionário foi condensado em dois blocos: a prática docente e o ensino de Língua Inglesa e o uso das Novas Tecnologias e a prática do *Listening*. No primeiro bloco de diagnóstico, foram coletadas informações sobre os seguintes aspectos: a importância da aprendizagem da Língua Inglesa; habilidades que devem ser priorizadas no ensino de Língua Inglesa; estratégias utilizadas para o ensino de Língua Inglesa; e detalhes sobre a carga horária da disciplina de Língua Inglesa, e o tempo destinado à prática do *Listening*.

Apresenta-se a partir de agora as questões relacionadas ao primeiro bloco. Em seguida, serão feitos comentários sobre as respostas obtidas em consonância com a fundamentação teórica dessa pesquisa.

1ª Questão:	Qual a importância de o aluno aprender a Língua Inglesa?
Resposta:	<i>Aprender uma segunda língua é imprescindível nos dias atuais, principalmente a língua inglesa, pois vivemos numa sociedade cada vez mais globalizada. A língua inglesa, considerada universal, possibilitará ao aprendiz interagir com o mundo inteiro e abrir oportunidades no mercado de trabalho.</i>

A professora defende que aprender uma segunda língua é algo muito importante nos dias atuais, sobretudo por causa da globalização onde o inglês se torna um canal de interação com os diversos povos e culturas além de auxiliar em grandes chances no mercado de trabalho. No entanto, para se aprender uma segunda língua existem diversos caminhos e métodos; algumas habilidades linguísticas são indispensáveis para obter sucesso nesse processo de aprendizagem. Partindo desse princípio, foi que surgiu a segunda questão desta pesquisa:

2ª Questão:	Que habilidades devem ser priorizadas no ensino de Língua Inglesa?
Resposta:	<i>Para o ensino de língua inglesa é sempre importante trabalhar as quatro habilidades: listening, reading, speaking and writing. Mas devido ao pouco tempo dispensado semanalmente para essa disciplina, as habilidades mais trabalhadas são reading and writing.</i>

Como visto, as competências de leitura e escrita são as mais desenvolvidas nas aulas devido a curta carga-horária que a disciplina dispõe. Diante disso, os PCN (2002) orientam que o ensino de línguas estrangeiras deve focar “a comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica e profissional”. Além das habilidades idiomáticas, existem outras aptidões que ajudarão os alunos a se tornarem bons estudantes e usuários da Língua Inglesa, como habilidades interpessoais, habilidades para o estudo e de autoconscientização. O desenvolvimento dessas competências está em uma relação de interdependência com as estratégias utilizadas em sala de aula. Nesse entendimento, a nossa inquietação sobre isso tomou forma na questão abaixo:

3ª Questão:	Qual das estratégias abaixo você mais utiliza para o ensino de Língua Inglesa? OBS: responder em forma de escala numérica (1 a 6) de acordo com o que você mais usa em suas aulas. Justifique sua resposta.
Resposta:	(6) Repetição de palavras e sons fonéticos; (2) Leitura e interpretação de textos; (1) Estudo de vocabulário para memorizar palavras novas; (5) Atividades de audição e pronúncia; (4) Comparação de palavras e sons da língua inglesa com a língua materna; (3) Atividades de gramática, envolvendo aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos; () Outras. Quais? Justificativa: <i>É sempre importante que o aluno entre em contato com uma segunda língua, mas sem deixar de lado sua língua materna.</i>

De acordo com a resposta, a estratégia que envolve o estudo de vocabulário para memorizar palavras novas ainda é o método mais utilizado, seguido de outras tais como leitura e interpretação de textos, atividades de audição e pronúncia, e por último, repetição de palavras e sons fonéticos. Percebe-se que as atividades de *Listening* (que engloba exercícios de audição e pronúncia) estão em 5º lugar (de acordo com a escala numérica) na prática docente da professora e os exercícios de vocabulário e leitura estão nas primeiras colocações.

Dessa forma, compreende-se que a Abordagem de Gramática e Tradução é mais utilizada do que a Abordagem Comunicativa, a qual seria essencial para atender as necessidades dos alunos para melhor interagir e se comunicar no idioma estrangeiro. Porém, entende-se que é difícil ter tempo suficiente para desenvolver todas as estratégias quando se tem uma carga horária reduzida, como se vê na questão seguinte:

4ª Questão:	Qual a carga horária semanal da disciplina de língua inglesa para cada turma? Quanto tempo, nessa carga horária é determinado para a prática do listening?
Resposta:	<i>Para cada turma é reservado um período de aproximadamente duas horas semanais. O listening é sempre incluído durante as atividades de cada aula, porém não sendo suficiente.</i>

A carga horária de Língua Inglesa é de apenas duas horas/aulas semanais, o que torna o ensino/aprendizagem desse idioma algo bem difícil nas escolas públicas. Mesmo assim, a professora inclui atividades de *Listening* em suas aulas. É difícil falar em *Listening* sem pensar na inserção das Novas Tecnologias que oferece insumo e imersão natural na língua, criando oportunidades para o desenvolvimento das quatro habilidades da língua. Foi pensando no uso das Novas Tecnologias inseridas nas aulas de Língua Inglesa que se construiu a segunda parte desta pesquisa.

Nesse sentido, as perguntas foram direcionadas a atender os seguintes aspectos no segundo bloco: a concepção do que seja TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) e o uso das mesmas nas aulas de Língua Inglesa; a existência do laboratório de informática na escola, bem como a utilização desse espaço para as aulas de Língua Inglesa; a utilização das TIC no desenvolvimento de atividades educativas com os alunos; e quais conhecimentos são necessários para que o professor utilize as Novas Tecnologias. Nessa linha de raciocínio seguem as próximas questões:

5ª Questão:	O que você entende por TIC? E de que forma as TIC (Tecnologia de Comunicação e Informação) estão presentes no seu cotidiano pessoal e profissional?
Resposta:	<i>É uma nova tecnologia que tem como objetivo melhorar a comunicação entre pessoas de várias áreas, em especial na educação. Estamos sempre envolvidos por TIC, tanto no pessoal como no profissional, como professores, para o melhoramento das aulas através de recursos que essa tecnologia dispõe.</i>

A resposta é um pouco vaga e não diz claramente como as TIC são utilizadas em suas aulas. No entanto, percebe-se que a professora tem consciência da importância que as TIC têm no cotidiano das pessoas, tanto no lado pessoal como no profissional. Braga (2012, p. 18) reforça esse pensamento dizendo que “as Novas Tecnologias é também um veículo que pode ser utilizado em prol do diálogo interdisciplinar, por meio de projetos e propostas colaborativas, gerando questões que propiciem o desenvolvimento do pensamento crítico no contexto escolar”. A próxima questão discute sobre questões estruturais e físicas da escola.

6ª Questão:	Na escola que você trabalha tem laboratório de informática? Ele é utilizado? De que forma? Se não é utilizado, justifique o porquê.
Resposta:	<i>Não tem laboratório, mas temos acesso a algumas tecnologias, as quais podemos levar para sala de aula de maneira alternada, tais como o projetor de multimídia e notebooks.</i>

Infelizmente, a falta de estrutura ocasiona muitos problemas que interferem no ensino e na prática do *Listening*. Entretanto, em resposta ao questionamento, a professora não fala sobre som, DVD e outros equipamentos que poderiam ser utilizados em suas aulas, como por

exemplo, realizações de atividades com música, vídeos e apresentações de *slides*. Foi pensando nesses conflitos que surgiu a próxima indagação dessa pesquisa:

7ª Questão:	Você usa as TIC no desenvolvimento de atividades educativas com os alunos? Se sim, explique como, se não, justifique.
Resposta:	<i>Sim. Mas devido à quantidade insuficiente de tecnologias nas escolas públicas, precisamos adaptar seu uso e por vezes não as usamos de forma eficaz.</i>

Apesar de muitas vezes os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas públicas não serem suficientes, equipamentos como *data-show*, *notebook* e caixinhas de som se forem usados de forma eficaz pode trazer bons resultados para a prática de habilidades como o *Listening*, por exemplo. Retomando a questão anterior, a professora diz que faz uso das NTIC, porém não descreve como elas são trabalhadas em suas aulas, e isso pode refletir justamente na dificuldade em usar tais recursos.

Atualmente, existem diversos meios para se utilizar esses recursos. A internet oferece uma grande variedade de opções ao professor e aos alunos, contudo, vale salientar que nem todas as escolas e professores estão dispostos a oferecer ou acatar essas novas ideias. Além disso, “muitos professores não nasceram na era digital, embora a cada ano essa distância seja menor, os que estão interessados nos desenvolvimentos tecnológicos mantêm-se firmemente atualizados no assunto, por tentativas ou erros” (HOLDEN, p. 44).

Diante disso, acredita-se que é de fundamental importância que o profissional docente tenha informação necessária em relação às possibilidades de uso dos recursos tecnológicos, a fim de poder utilizá-las como ferramentas para a aprendizagem dos alunos de forma eficaz, como se vê na resposta seguinte da professora:

8ª Questão:	Quais conhecimentos você acredita serem necessários para que o professor use as Novas Tecnologias na escola de forma a promover uma melhor aprendizagem dos alunos?
Resposta:	<i>Os professores necessitam de uma capacitação para usarem as tecnologias de maneira mais eficaz em sala de aula.</i>

Com a utilização das Novas Tecnologias o professor dispõe de várias opções metodológicas para execução de suas práticas. Em contraponto, a falta de cursos e programas de capacitação ainda é um grande empecilho para que esses profissionais se sintam capacitados. É necessário investir na formação dos docentes em relação ao uso das NTIC para que eles possam conhecer melhor as habilidades comunicativas, ter domínio de linguagem, além, claro, de saber utilizar os meios de comunicação a fim de articular as aulas com as mídias digitais, objetivando a estimulação da aprendizagem por parte dos alunos, como

destaca a questão a seguir:

9ª Questão:	Você acredita que o uso das tecnologias nas escolas pode estimular a aprendizagem dos alunos? Por quê?
Resposta:	<i>Sim, pois desperta no aluno uma atenção especial a respeito do conteúdo abordado. Pois através dela, podemos expor o conteúdo de forma mais clara e abrangente.</i>

Com base na resposta da professora, acredita-se que a partir da utilização dos recursos digitais o aluno possa construir sua própria autonomia, procurando aprender de acordo com os seus gostos e interesses. No entanto, a professora responde de forma vaga, não apresentando exemplos ou alguma atividade que tenha realizado em suas aulas. Isso reforça que ela sabe da necessidade de fazer uso dessas tecnologias, porém demonstra ter pouco domínio perante a utilização dessas ferramentas. As NTIC devem ser utilizadas na escola como um canal para a ascensão do aprendizado, não apenas como ferramentas voltadas para a apresentação de conteúdos didáticos, como por exemplo, *PowerPoints* apresentados em *Datashow* ou uma música executada através de um aparelho de som para exercícios auditivos.

Outro ponto (talvez um dos mais importantes) a ser discutido é: como se consegue aprender ou entender o idioma se o aluno não o ouve? E o que o professor pensa a respeito das atividades de audição no ensino da língua em estudo? E esse é o tópico da próxima pergunta feita a professora:

10ª Questão:	Qual a importância das atividades de audição e oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?
Resposta:	<i>É de suma importância, pois proporciona ao aprendiz a aquisição de uma fluência na língua inglesa, aprendendo não só a ler e escrever na língua alvo, mas comunicar-se.</i>

A professora acredita que com a prática do *Listening* os estudantes têm mais possibilidades de obter fluência na língua, porém, anteriormente, constatou-se que ela dá maior ênfase às habilidades de leitura e escrita. Por isso, é importante analisar se a prática pedagógica está coerente com os pensamentos, pois não adianta apenas dizer que o *Listening* é importante se sua metodologia não condiz com seus conhecimentos teóricos.

Por fim, a última questão objetiva analisar quais são os recursos tecnológicos que a professora prioriza na sua prática docente:

11ª Questão:	Dos recursos tecnológicos abaixo, quais os que você prioriza nas aulas de Língua Inglesa? OBS: responder em forma de escala numérica gradativa (1 a 5) enfatizando o que mais usa nas aulas. Justifique sua resposta.
Resposta:	<i>(4) Realizar atividades com filmes e vídeos;</i>

<p>(3) Realizar atividades com músicas; (1) Expor argumentos sobre um determinado tema proposto para a aula; (2) Fazer exercícios de repetição e reconhecimento de palavras em textos; (5) Realizar atividades utilizando algumas das TICs, tais como: Internet, Computadores, Websites (youtube, redes sociais, blogs, etc)</p> <p>Justificativa: “Não utilizo muitas tecnologias em sala de aula, devido à falta de equipamentos disponíveis na escola”.</p>

Diante da resposta da professora, percebe-se que ela prioriza a exposição de temas para apresentar conteúdos escolhidos para sua aula. De acordo com a sequência da resposta dada, os itens um (o qual ela faz uso da oralidade) e dois não estão relacionados às NTIC, porém, os demais (envolvendo música e vídeo) estão relacionados às tecnologias. Ela enumera a realização de atividades com a utilização das NTIC e justifica dizendo que não faz muito uso de recursos tecnológicos diversificados por motivo da não existência dos mesmos na escola a qual ela trabalha. Dessa forma, percebe-se que ela pouco discute sobre o uso das NTIC e a utilização dos recursos tecnológicos no exercício de sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa foi de suma importância para se compreender como estão sendo desenvolvidos os exercícios de *Listening* nas aulas de Língua Inglesa de uma Escola Pública Estadual. Diante disso, mostrou-se que as Novas Tecnologias no ensino despertaram um olhar crítico a respeito das metodologias antigas, pois a aprendizagem de uma língua vai muito além de ouvir, falar, entender e ler.

Apesar da professora (sujeito da pesquisa) ter consciência sobre a importância das NTIC e da capacitação para que os docentes para o ensino e a prática do *Listening* nas aulas de Língua Inglesa, ela pouco descreve como esses recursos são utilizados e como as atividades são trabalhadas. Embora tente trabalhar todas as habilidades da língua, o *Reading* e o *Writing* ainda são prioridades. A abordagem predominante em sua prática pedagógica é Gramática e Tradução (Abordagem Tradicional). Ainda predomina exposição de aulas usando a oralidade; e que, apesar de mencionar o uso de músicas e atividades com filmes, as NTIC são pouco discutidas e utilizadas no exercício de suas práticas pedagógicas.

Vimos também que as NTIC não são suficientes para obter um processo de ensino/aprendizagem de sucesso. É necessário o professor se sinta motivado e capacitado para utilizar esses recursos, refletindo sobre estratégias e fazendo escolhas de acordo com suas necessidades. Acreditamos que antes de tentar inserir diversas tecnologias às aulas, é importante rever e atualizar as práticas docentes, pois não adianta fazer uso das NTIC se a

técnica profissional estiver ultrapassada.

Esperamos que este estudo contribua para a reflexão docente em relação às práticas pedagógicas, utilizando-se das NTIC no processo de ensino da Língua Inglesa, dando ênfase ao *Listening* que é uma das principais competências linguísticas. Por fim, esta pesquisa poderá ter outros desdobramentos, devendo assim se comprovar que as NTIC poderão ser usadas como ferramenta pedagógica favorável para o ensino e prática do *Listening*.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Júnia. **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: Ensino Médio**. Brasília. Ministério da Educação, 2002.

HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. 1 ed. São Paulo: SBS Editora, 2009.

SANTOS, Denise. **Ensino de Língua Inglesa: foco nas estratégias**. Barueri, SP: Disal, 2012.

A RESPONSABILIDADE DO SUJEITO EM LETRAS DE MÚSICA SOBRE VAQUEIRO E VAQUEJADA

Benedito Francisco Alves

Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará

alfransbe@yahoo.com.br

RESUMO

Esta pesquisa investiga o problema da responsabilidade e da responsividade que o sujeito vivencia ao enunciar um determinado posicionamento e visão de mundo em letras de músicas que versam sobre vaqueiro e vaquejada. O referencial teórico está baseado principalmente na reflexão sobre enunciado concreto, texto e discurso a partir de Bakhtin (2003 e 2010), na influência do forró para a resignificação das relações sociais conforme Alencar (2011) e Freire (2010) e no problema da música para o universo da vaquejada e de seu sujeito segundo Verunschik (2015), Welle (2016) e Maurício (2006). Por meio de uma investigação bibliográfica, foram analisadas algumas das letras de músicas sobre vaqueiro e/ou vaquejada executadas durante a festa anual da associação dos vaqueiros e criadores rurais de Morada Nova, estado do Ceará. O gênero discursivo-textual letra de música é uma experiência que ajuda a manifestar e constituir as relações entre o sujeito vaqueiro, a vaquejada e a realidade circundante. É possível concluir que a materialidade linguística e textual das letras de músicas sobre vaqueiro e vaquejada realiza concretamente a responsividade de um sujeito posicionado por inteiro para si mesmo e para o outro enquanto organiza uma compreensão responsiva ativa e total pela qual assume uma máxima responsabilidade. Assim, cada letra de música sobre vaqueiro e vaquejada, materializa uma visão de mundo, uma resposta e um sentido cujos efeitos políticos e linguísticos para a sociedade e cada sujeito merecem uma atenta reflexão.

Palavras-chave: Compreensão. Responsividade. Vaqueiro

INTRODUÇÃO

A elaboração linguístico-textual da letra de uma música sobre vaqueiro e vaquejada é um ato ideológico porque envolve apreciação e a defesa de pontos de vista. É, ao mesmo tempo, um ato profundamente dialógico enquanto enunciado concreto realizado pela atividade responsiva e responsável de dois ou mais interlocutores situados numa cadeia de interação comunicativa ao longo do tempo e do espaço.

Para Freire e Queiroz (2011, p. 677), que se debruçam sobre a “leitura dos textos das letras de canções” do músico brasileiro Chico Buarque, “pensar e analisar letras musicais é uma experiência distinta de ouvir as músicas [...]” (*opus cit*, p. 696).

Por suas especificidades, o texto da letra de música sobre vaqueiro e vaquejada consolida um gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) e um fenômeno singular e pleno de pontos de vista responsivos, isto é, posicionamentos ideológicos e dialógicos que marcam o

processo de compreensão ativa com o qual a vida e os sujeitos são significados até que sejam articuladas novos sentidos posteriormente.

Na primeira parte deste trabalho, é abordado o problema do enunciado concreto. Em seguida, o gênero letra de música é abordado a partir do aboio e do forró, variantes que ajudam a cantar o vaqueiro e a vaquejada. Na terceira parte, a ênfase recai sobre a contribuição bakhtiniana para os estudos de gênero do discurso. Essa reflexão embasa a análise de dados que antecede as considerações finais.

ENUNCIADO CONCRETO

O enunciado concreto é o que materializa qualquer gênero textual-discursivo. Em se tratando de uma letra de música, há operações linguísticas (que gramaticalizam o texto) e translinguísticas (que significam e operam sentidos) de realização, contestação e atualização do enunciado concreto que os interlocutores atualizam quando em interação.

Ora, a letra de música é *produto* na medida em que é o resultado de um diálogo tenso e situado de vozes. Também é *processo*, pois quando enunciada pelo esforço de sujeito, seus significados ganham contornos diversos e renovados sentidos acabam sendo manifestados pela atividade autoral de um sujeito interlocutor em relação a outro.

Dessa forma, especificamente para a realidade da festa anual promovida pela Associação dos vaqueiros e criadores de Morada Nova, Ceará, o sentido do texto das letras de música sobre vaqueiro e vaquejada é uma realidade dialógica (responsiva e responsável) e ideológica (social e cultural) que se transforma ao longo das relações espaço-temporais vivenciadas pelos sujeitos.

Assim, os recursos linguísticos das letras de músicas são manipulados em íntima relação com os translinguísticos por um sujeito heterogêneo (AUTIHIER-REVUZ, 1990) cujo ser é constituído pela resposta responsiva e responsável da qual surge por inteiro e pela qual é revelado dialogicamente na relação com o outro, aquele/a com quem interage e do qual depende de forma heterogênea, estratégica e negociada.

É translinguística a relação heterogênea entre o eu e o outro, assim como a responsabilidade/responsividade de ambos por seu enunciado concreto e pelos gêneros textuais-discursivos à disposição. Afinal, as “formas marcadas de heterogeneidade mostrada representam uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva [...]” (AUTIHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

Segundo Bernardino (2018, p. 194), há uma “materialização da responsabilidade enunciativa e de inscrição de voz autoral mobilizadas” através de enunciados concretos que as letras de música efetivam. Daí ser necessário compreender de que maneira as palavras sobre vaqueiro e vaquejada são uma fonte de sentidos que merecem reflexão contínua, pois constroem um imaginário sobre sujeito, contexto e atividades rurais.

Aquilo que marca o enunciado concreto de uma letra de música sobre vaqueiro e vaquejada – e que Oliveira, Queiroz e Barbosa (2017, p. 165) definem como a “seleção lexical, fraseológica e gramatical” – ganha sentido no texto e no contexto responsivo e responsável em que nos sujeitos vivenciam um dialogismo de posicionamentos situados.

Em seu trabalho, Bezerra (2013, p. 107) afirma que o “texto não existe em si mesmo, mas é resultado de um trabalho de elaboração progressiva, que torna a escrita como uma atividade em constante movimento”. Para além da escrita enquanto recurso, essa afirmação pode ser transposta para a elaboração, audiência e interpretação dos sentidos (e) do enunciado concreto do texto manifesto como letras de músicas.

Conforme Oliveira, Queiroz e Barbosa (2017, p. 154), os gêneros “possibilitam ao falante manifestar – e, para além disso, construir e refletir sobre – sua individualidade”. Daí o valor de um estudo enunciativo e dialógico sobre letras de músicas que tratam do ser na vida e da vida do ser. No caso de letras de músicas sobre vaqueiro e/ou vaquejada, há questões urgentes sobre formas de combater palavras e discursos preconceituosos presentes *no/pelo* enunciado concreto.

A seguir, vamos enveredar por uma breve discussão sobre formas de linguagem operadas estrategicamente por sujeitos que se respondem durante a constituição da porção verbal do gênero letras de músicas, uma realidade associada historicamente à realização do aboio e às manifestações de forró, fenômenos que comprovam a força dialógica de sujeitos que se respondem no espaço-tempo da significação da vida.

O GÊNERO LETRA DE MÚSICA – ENTRE O ABOIO E O FORRÓ

Refletir sobre (o gênero letras de) músicas de vaqueiro e vaquejada é importante para uma compreensão do universo político-ideológico que construiu uma infinidade de relações sociais e culturais reforçadas pela realização do aboio e do forró, formas com as quais os sujeitos marcam suas posições apreciativas (portanto, dialógicas) que interagem com outros tipos musicais e com outros sujeitos no tempo e no espaço.

A interação entre as realizações musicais é historicamente comprovada por José de Alencar que, em seu livro intitulado “O sertanejo” (19-- , p. 66), compara o aboio sertanejo a uma “ária” e o aboiador a um “bardo”.

Quem nunca ouviu essa ária rude, improvisada pelos nossos vaqueiros do sertão, não imagina o encanto que produzem os seus harpejos maviosos, quando se derramam pela solidão, ao pôr do sol, nessa hora mística do crepúsculo, em que o eco tem vibrações crebras e profundas.

Não se distinguem palavras na canção do boiadeiro; nem êle as articula, pois fala ao seu gado, com essa outra linguagem do coração, que entenece os animais e os cativa. Arrebatado pela inspiração, o bardo sertanejo fere as cordas mais afetuosas de sua alma, e vai soltando às auras da tarde em estrofes ignotas o seu hino agreste.

Anos depois, Mário de Andrade (*apud* MAURÍCIO, 2006, p. 16) afirmou que:

O marroeiro (vaqueiro) conduzindo o gado nas estradas, ou movendo com ele nas fazendas, tem por costume cantar. Entoa uma arabesco, geralmente livre de forma estrófica, destituído de palavras as mais das vezes, simples vocalizações, interceptadas quando senão por palavras interjectivas, “boi êh boi”, boiato, etc. O ato de cantar assim chama de aboiar. Ao canto chama de aboio.

Já Welle (2016, p. 42) considera a existência de dois tipos de aboio: “um para chamar e outro para tanger”, isto é, ajudar a conduzir o movimento do gado enquanto, segundo Câmara Cascudo (*apud* MEDINA; MEDINA, 2017, p. 53), o ato de aboiar é uma “modalidade de origem moura, berbere, da África setentrional; veio para o Brasil, possivelmente da ilha da Madeira”

Para Medina e Medina (2017, p. 52) o “aboio, considerado pelo vaqueiro apenas como atividade prática de conduzir rebanhos, é também uma forma de manifestação de sentimentos profundos e originais a respeito do próprio aboiador, da sua história e do mundo que o cerca.” Afinal, o trabalho musicado ganha uma tonalidade metateórica com a qual o vaqueiro ressignifica a si e ao outro (seja seu mundo, ofício ou parceiros).

Sobre o ofício do aboio, conforme Gaspar (20--, s/p):

Pode aboiar-se no mato, para orientar os companheiros dispersos durante as pegas de gado, sentado na porteira do curral olhando o gado entrar e guiando a boiada nas estradas. Serve para o gado solto no campo, assim como para o gado curraleiro e até para as vacas de leite

Cantado em rodas de amigos e vaqueiros e atualizado em festas como a reunião anual dos vaqueiros cearenses de Morada Nova, o texto musicado do aboio tem a concorrência de

letras de músicas de forró que ajudam a performatizar e caracterizar a materialidade do vaqueiro e da vaquejada enquanto fenômenos sociais e culturais constituídos *na* e *através* da palavra concreta vivificada de maneira artística e subjetiva.

Há uma força concretamente significativa na realização do forró como é comprovado por Alencar (2011) que defende a existência de práticas violentas performatizadas *na* e *pela* linguagem que os sujeitos atualizam em cada interação responsiva conforme a realidade marcada pelo incremento modernizante do forró.

Acerca das transformações do forró, Freire (2010, p. 05), afirma que:

O forró eletrônico, além do uso de instrumentos musicais, estilos de dança e vestuário dos componentes da banda, trouxe mudanças no que diz respeito à composição das letras de suas músicas. Diferente de Luiz Gonzaga, por exemplo, que cantava o amor e o sertão, temáticas, essencialmente, nordestinas, o forró eletrônico tem sua linguagem própria, enfatizando a figura masculina como dominante sexual.

Independente das transformações tecnológico-instrumentais, os sujeitos que apreciam a musicalidade das letras de música de forró sempre manifestaram uma visão de mundo e uma identidade com a qual se posicionavam para a vida e a qual tributavam seus esforços. Para Verunschck (2015, p. 305):

Os discursos de identidade não raro se apropriam de termos como raízes, tradição, história, cultura, povo. Na criação de um sentimento de pertencimento pretensamente universal, esses discursos inventam ou ressignificam valores, imagens, representações culturais.

Ainda segundo Verunschck (opus cit., p. 306):

No universo simbólico da festa nordestina desenhada nas letras das músicas, tudo é erotismo e performance. Safadeza, sutileza e mesmo a abordagem direta de temas crus são estratégias recorrentes na construção de um imaginário masculino em torno daquele fato cultural. O forró é determinado como o espaço do “cabra macho”, conquistador hiperssexualizado, que não foge às brigas e que afoga as mágoas no álcool.

Quando uma música é realizada, seus efeitos não estão apenas na movimentação dos corpos, mas nas palavras (nem sempre explícitas) que realizam e significam os sujeitos e suas vidas a cada letra de música enunciada concretamente por aqueles/as que (re)organizam sua influência sobre seus interlocutores e identificam seu ser nos e pelos gêneros do discurso com os quais interagem e trabalham os sentidos da realidade.

Em virtude da relevância dos gêneros do discurso para o processo de constituição dos sentidos que os sujeitos operacionalizam ao cantarem uma letra de música sobre vaqueiro e/ou vaquejada, a próxima seção envereda pela contribuição bakhtiniana para o estudo de questões cada vez mais atuais.

A CONTRIBUIÇÃO BAKHTINIANA SOBRE OS GÊNERO DO DISCURSO

Bakhtin (2003, p. 404) afirma que “Cada palavra do texto se transfigura em um novo contexto”. Também assevera que (*opus cit.*, p. 261) que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Para Bakhtin (2003, p. 266) o “estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e [...] de determinadas unidades composicionais [...]. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento”. O pensador russo considera que os “enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, (*opus cit.*, p. 268) uma relação situada (porque ocorre como evento) e tensa. Também afirma (2003, p. 271) que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

O processo de constituição de uma dada compreensão segue um esforço de conclusibilidade que responde ao já dito e antecede novas respostas e significados. Essa conclusibilidade enunciativa, para Bakhtin (2003, p. 280):

[...] é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso. [...]. O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *responder a ele*, em termos mais precisos e mais amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva [...].

A questão da conclusibilidade permite a organização de uma resposta que os sujeitos textualizam. Assim, por exemplo, a letra de uma música que trata de vaqueiro e/ou vaquejada, enquanto gênero discursivo, pode ser compreendida como uma resposta e uma apreciação que os sujeitos vivenciam com um máximo de conclusibilidade a partir de três aspectos, distinguidos por Bakhtin (2003, p. 281) como “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero de acabamento”.

Bakhtin (2003) assevera que um enunciado concreto é um fenômeno pleno de entonação, ou seja, nunca é uma realidade neutra ideologicamente, e sempre está endereçado de um interlocutor a outro. Nesse trânsito de endereçamento, há sempre uma intenção que acompanha o processo de apreciação do eu e do outro enquanto se esforçam por uma compreensão responsivamente ativa e singular.

Na última seção deste trabalho, é possível perceber a validade da contribuição bakhtiniana para a análise do discurso materializado em trechos de letras de músicas.

ANÁLISE DE DADOS

O primeiro trecho é extraído da música “Se Um Dia Eu Deixar De Ser Vaqueiro” cantada por Joaozinho Aboiador cujo texto enuncia:

desde novo que eu sou acostumado / em laçar touro bravo na caatinga /
comer carne de bode e tomar pinga / dançar xote baião e correr prado /
aboiar tirar leite e tanger gado / ganhar taça e troféu em vaquejada / vacinar
campear e cantar toada / e namorar com filha de fazendeiro / e se um dia eu
deixar de ser vaqueiro / vou chorar com saudade da boiada

A letra da música procura enaltecer as qualidades da vida de um vaqueiro que luta para garantir sua subsistência e que se orgulha de seu ofício em um nível elevado

Substantivo	Adjetivo
Touro	bravo
Filha	De fazendeiro

Os adjetivos que acompanham os substantivos reforçam a compreensão de um universo discursivo ideológico cujas orações revelam o orgulho diante de “touro bravo” ou da “filha De fazendeiro”, porque o sujeito vaqueiro é consciente de sua importância para a consolidação das rotinas que produzem riqueza para o campo e a cidade.

No dizer de Bakhtin (2003, p. 290)

A oração enquanto unidade da língua também é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto. [...] A entonação [...] é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. Tanto a palavra quanto a oração enquanto *unidades da língua* são desprovidas de entonação expressiva.

Enquanto isso, os verbos do trecho da letra de música procuram recriar nas memórias do leitor, uma compreensão da riqueza da vida que cerca a existência do vaqueiro apaixonado por tudo que caracteriza uma vida simples e rica ao mesmo tempo.

Sujeito	Ação
eu (vaqueiro)	sou acostumado laçar touro bravo na caatinga comer carne de bode tomar pinga dançar xote baião correr prado aboiar tirar leite tanger gado ganhar taça e troféu em vaquejada vacinar campear cantar toada namorar com filha de fazendeiro vou chorar com saudade da boiada

O vaqueiro que trabalha se apaixonava indissolúvelmente por seu espaço e por sua labuta e o autor da letra da música confirma a opinião de Bakhtin (2003, p. 292):

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo.

O segundo trecho de letra de música está materializado em “Vida de vaqueiro”, obra tornada famosa pela banda Mastruz com leite que canta:

O que vejo de belo no sertão / é o gado comendo na colina / O sorriso na boca da menina / e o segredo que tem seu coração / Meu forró e as festas de são João / Santo Antonio, São Pedro e São José / O meu vício você já sabe qual é / Me perdoe se isso for pecado

Os adjetivos do trecho analisado enfocam a religiosidade, a paixão pelo ser mulher e a relação de posse com o forró, estilo musical que ajuda a constituir a identidade do nordestino da zona rural que vive a partir de sua relação com elementos apresentados ao mundo de forma orgulhosa e alegre.

Substantivo	Adjetivo
Festas	De São João
Boca	Da menina
Forró	meu

A letra da música é apreciada e politicamente endereçada a todos que já conhecem ou que podem vir a conhecer a importância do campo para a vida dos sujeitos. Por sinal, no dizer de Bakhtin (2003, p. 305):

Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso.

Os verbos procuram estruturar o retrato de uma vida dinâmica e alegre em que cada sujeito escolhe viver sua vida de forma corajosa e apreciada de forma quase aventureira, situação que pode ser chocante para quem não é acostumado com o fato. Daí o pedido de perdão que vê sua condição de forma apaixonada.

Sujeito	Ação
[eu-vaqueiro]	Vejo
O gado	Correndo na colina
Seu coração [de menina]	Tem segredo
[você - interlocutor]	Me perdoe

Para Bakhtin (2003, p. 308): “Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua idéia (intenção) e a realização dessa intenção”. Há um sentimento existencial apreciado positivamente na vida vaqueira quando é apresentada a religiosidade, a relação com os animais e com a região, o sentimento de propriedade (meu forró), o senso de respeito e a subjetividade do ser feminino

Conforme Bakhtin (2003, p. 317): “Para a compreensão é ainda necessário sobretudo estabelecer limites essenciais e precisos do enunciado. A alternância dos sujeitos do discurso. A capacidade de definir a resposta. A responsividade de princípio de qualquer compreensão”.

O eu-masculino é predominante, mas assume uma condição respeitosa perante a sociedade para ganhar bons olhares dos outros.

O último trecho está enunciado na letra de “Festa de vaquejada”, cantada por Mano Valter com as seguintes palavras:

Dá pra ver de longe que tem vaquejada / A poeira sobe e o chicote estrala / Mulher pra todo lado de bota e chapéu / Tem loira e tem morena dos olhos cor de mel / Locutor chamando pra correr o gado / Vaqueiro bebendo, cavalo selado / A mulherada grita da arquibancada / Bebendo uísque e cerveja gelada / E o vaqueiro / Corre dentro da pista em seu cavalo alazão / Quando chega na faixa derruba o boi no chão / Assim é vaquejada assim é meu sertão

Substantivo	Adjetivo
Mulher	loira morena
Olhos (de mulher)	cor de mel
Cavalo	Alazão
Cerveja	gelada

O enunciado da letra desta Música está organizado para que o interlocutor perceba mais fortemente o aspecto viril do vaqueiro como um momento *ad infinitum*. No dizer de Bakhtin (2010, p. 86):

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo com seu prolongamento, como sua réplica [...]

Sujeito	Ação
Locutor	chamando [vaqueiro] pra correr o gado
Mulherada	Grita da arquibancada bebendo uísque
Vaqueiro	Bebendo Corre dentro da pista Chega na faixa Derruba o boi no chão
o chicote	estrala
Cavalo	[está/foi] selado
A poeira	sobe

Os verbos do trecho da letra de música são organizados para apresentar a vaquejada como uma riqueza elaborada em torno do ato de correr atrás do gado e festejar. Para o enunciado concreto do trecho sob análise, o protagonista é um ser masculino que narra a história e mulher é o ser que se submete à vontade do homem, um ser objetificado para deleite do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aspecto verbal e ideológico de uma letra de música sobre vaqueiro e vaquejada é um elemento rico de aspectos a serem estudados com afinco para que a sociedade possa exercer uma reflexão sobre as palavras que textualizam pontos de vista e respostas ao que já foi enunciado ou ao que ainda será elaborado posteriormente.

A teoria bakhtiniana comprovou que o discurso enunciado concretamente por um interlocutor que se dirige ao outro permite a investigação de apreciações com as quais o vaqueiro e vaquejada são cantados em letras de música que animam as reuniões do eu e do outro com o objetivo de reforçar ou contestar os significados existentes.

Após a análise de trechos de uma música mais aproximada de um aboio e de duas músicas mais típicas de um forró, ficou evidenciada a existência de uma luta entre os sentidos que valorizam a imagem do vaqueiro e os que acabam reforçando aspectos de machismo ou de uma prática de virilidade exaltada.

A discussão sobre questões que envolvem o enunciado concreto dito pelo vaqueiro ou sobre ele é cada vez mais urgente para melhoria das condições em que seu ofício é exercido e do ambiente rural em que vivencia a ressignificação de seus dizeres.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Claudiana N. de. **Violência linguística, erotismo e relações de gênero no forró eletrônico**. Anais eletrônicos IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. 2011. Disponível em <https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/15_01.pdf>. Acesso em 08 out. 2018.
- ALENCAR, José de. **O sertanejo**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, [19--]. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000140.pdf>. Acesso em 08-10-2018.
- AUTIHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Cadernos de Estudos da Linguagem. Capinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824/4545>>. Acesso em 07 out. 2018.

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (*Estétika sloviésnovo tvórtchestva*) Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Coleção biblioteca universal.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de estética** (a teoria do romance). Hucitec. São Paulo, 2010. 6 ed. Tradução de Aurora F. Bernardini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior. Helena S. Nazário. Homero F. de Andrade.
- BERNARDINO, Rosângela A. dos S. **Responsabilidade enunciativa em textos acadêmico-científicos**: por um tratamento textual/discursivo das operações de citação. *Linha D'Água*, 31(1), 193-220. 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v31i1p193-220>. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/139876>>. Acesso em 07 out. 2018.
- BEZERRA, Lidiane de M. **O uso de operações linguístico-discursivas da crítica genética na reescritura de textos**. Tese em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 198f.
- FREIRE, José C.; QUEIROZ, Renata R. **A alteridade em canções de Chico Buarque de Holanda**: uma leitura desconstrucionista. *Estudos e pesquisas em psicologia*. Vol. 11. nº 2. Rio de Janeiro. Ago. 2011. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v11n2/v11n2a20.pdf>>. Acesso em 09 out 2018.
- FREIRE, Libny S. **É Rapariga, É cabaré** – Retratos Femininos no Forró Eletrônico. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Campina Grande – PB – 10 a 12 de Junho 2010. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2010/resumos/R23-0655-1.pdf>>. Acesso em 08 out. 2018.
- GASPAR, Lúcia. **Aboio**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=89:aboio&catid=35:letra-a>. Acesso em: 08 out 2018.
- MAURÍCIO, Maria L. de A. **ABOIO, o canto que encanta**: uma experiência com a poesia popular cantada na escola. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba. 96f. 2012. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_MariaLaura.pdf>. Acesso em 08 out. 2018.
- MEDINA, Maria de F. R.; MEDINA, Maria A. da R. Aboio: poesia e canto no compasso do gado. **Miscelânea**, Assis, v. 21, p. 51-72, jan.- jun. 2017. ISSN 1984-2899
- OLIVEIRA, Kalliane S. de A.; QUEIROZ, Maria E. e BARBOSA, Maria do S. M. F. **Autoria e responsabilidade enunciativa em diários de leitura**. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (1): 150-168, Jan./Abril 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732017000100150&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 07 out. 2018.
- WELLE, Janaína. **Aboio**: Simetrias entre o Vaqueiro e Boi. *Doc On-line*, n. 20, setembro de 2016, www.doc.ubi.pt, pp. 35-47. DOI: 10.20287/doc.d20.dt3.
- VERUNSCHK, Micheliney. Nordestinidade: identidade e machismo no forró pé de serra e no forró eletrônico. **Galaxia** (São Paulo, *Online*), n. 29, p. 304-307, jun. 2015. ISSN 1519-311X. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542015106> Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/gal/n29/1982-2553-gal-29-0304.pdf>>. Acesso em 09/10/2018.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ESTADO DO CONHECIMENTO NO PERÍODO DE 2012 A 2018

Elenilson Evangelista da Silva

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB
lenepedagogo@gmail.com

Benedito Gonçalves Eugenio

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN).
beneditoeugenio@bol.com.br

Andrea Santos Oliveira

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente da Educação Básica na Rede Municipal de Porto Seguro-Ba.
Cores1ba@hotmail.com

Zelânia do Carmo Silva

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordenadora pedagógica da Rede Estadual da Bahia
Zelania.silva@educa.ba.gov.br

RESUMO

Este texto analisa os artigos publicados na revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros-ABPN no período compreendido de 2012 a 2018, no que diz respeito ao currículo na educação escolar quilombola. É um estudo qualitativo do tipo estado do conhecimento. No levantamento geral dos trabalhos foram localizados trinta e um (31) trabalhos que abordam a temática. Empregando os critérios de exclusão, ficaram treze artigos para serem analisados. A leitura fluente do material levou-nos à organização de três categorias: 1) Educação Escolar Quilombola e currículo; 2) Educação Quilombola e identidades; 3) Educação Escolar Quilombola e práticas pedagógicas. O artigo se apoiará nas teorias críticas; com base na teoria de Bernstein.

Palavras-chave: Currículo. Educação Escolar Quilombola. Estado do conhecimento.

INTRODUÇÃO

Este texto analisa os artigos publicados pela Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros- ABPN, no período compreendido de 2012 a 2018, no que diz respeito ao currículo na educação escolar quilombola. Tomamos esse recorte pelo fato de as diretrizes serem instituídas no referido ano de 2012.

Para o mapeamento, valemo-nos da produção da Revista da ABPN, publicação quadrimestral, editada pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e cujo objetivo é divulgar a produção científica sobre a temática das relações étnico-raciais em diferentes

campos do conhecimento. Nesse sentido, questionamos como se tem dado a produção do conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

O artigo se apoia nas teorias críticas de currículo. Segundo Macedo (2012, p. 38) ao desconfiar do status quo, essas teorias vão direcionar seus olhares críticos sobre as iniquidades sociais e injustiças. Com isso, é pertinente questionar por que a valorização e aceitação da cultura europeia/ocidental em detrimento da africana/ oriental?

Bem sabemos que, isso é fruto de um imaginário ora ideológico, ora preconceituoso. Desse modo, é de suma importância a efetivação de políticas curriculares para as relações étnicas, sobretudo para os quilombolas, no qual são os mais estigmatizados.

Vale ressaltar, que o conceito de quilombo vem mudando o significado ao longo do tempo e dos espaços, haja vista que no século XXI pode referir - se a esse termo como um lugar isolado, sem contato com sociedade e as tecnologias. Essa ideia já foi superada pela historiografia sobre a temática.

MATERIAL E MÉTODO

A metodologia utilizada é bibliográfica, do tipo estado do conhecimento. Para Morosini e Fernandes (2014. p. 155), “*estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

O estado do conhecimento é uma produção científica que nos permite efetuar o levantamento da produção de determinada área do conhecimento ou temática, a fim de identificar as principais abordagens, teorias, autores utilizados e conclusões a que as pesquisas tem chegado.

Santos e Coelho (2016, p. 114) apontam que:

[...] as pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” possibilitam a efetivação de um balanço da produção acadêmica de uma determinada área. Para ela, [...] os mapeamentos são pesquisas em processo de contínua renovação, avaliação, modificação, verificação, já que é a partir deles que novos estudos podem ser pensados.

Os seguintes procedimentos foram adotados para a seleção dos textos: levantamento dos artigos; leitura flutuante de cada artigo, leitura exaustiva dos artigos selecionados, e

análises dos mesmos. Os descritores utilizados foram: currículo, diretrizes curriculares, educação quilombola, educação escolar quilombola. Dentre os critérios de inclusão foram analisados apenas os artigos em língua Portuguesa que abordam questões do currículo para a modalidade da educação escolar quilombola publicados no período 2012-2018.

No levantamento geral dos trabalhos, foram localizados 31 artigos que discorrem sobre quilombo, fizemos uma filtragem daqueles que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e da Educação Escolar Quilombola, ficando treze (13) a serem analisados.

Após esse levantamento, faremos uma breve discussão sobre currículo embasado na teoria de Bernstein e logo em seguida passaremos a fazer uma análise dos textos selecionados a partir de três categorias, quais seja: 1) Educação Escolar Quilombola e currículo; 2) Educação Quilombola e identidades; 3) Educação Escolar Quilombola e práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Macedo (2012) aponta que o termo currículo como campo de estudos surge nos Estados Unidos, no início do século XX. Afirma que o “lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso” (MACEDO, 2012, p. 22).

O autor ainda compreende:

O currículo como uma ‘tradição inventada’ (GOODSON, 1998), como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/ selecionar/ produzir, organizar, institucionalizar, implementar/ dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo* (MACEDO, 2012, p. 24).

Ao discutir o currículo como um artefato dinâmico e complexo, o autor o concebe com a ideia de *trajetória, itinerância e errância*, ademais na prática pedagógica ele bifurca, sendo inventado e transformado, de acordo com as realidades sociais e educacionais.

Historicamente há uma luta do movimento negro, sobretudo dos quilombolas para a determinação de um currículo diferenciado e específico. Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura- MEC, o Conselho Nacional de Educação - CNE, e a Câmara de Educação Básica-CEB institui por meio da Resolução número 08 de 20 de novembro de 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. O inciso II do artigo

9º do referido documento define a Educação Escolar quilombola como “escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas”.

As proposições para o currículo da educação escolar quilombola estão presentes nos artigos 34º a 39º. Conforme o artigo 35º:

Art. 35º. O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades de Educação Básica:

I-garantir ao educando o direito ao conceito, a história dos quilombos no Brasil, protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas ;

II- implementar a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos da Lei nº 9394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/ CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V- garantir as discussões sobre identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;

b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (BRASIL, 2012).

Nesses termos, fica evidente que a Educação Escolar Quilombola valoriza as práticas curriculares relacionadas diretamente com os conhecimentos e saberes presentes no interior das comunidades, enfatizando sua história, cultura e modo de viver.

Compreendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola constituem uma política a ser recontextualizada nos níveis meso e micro. Sobre o nível meso, Mainardes (2018, p. 423) conceitua que “é o nível de recontextualização, onde um texto (no caso, o texto da política) atravessa a sua primeira transformação (...)”. A recontextualização do conhecimento, como afirma o autor, “é realizada no âmbito do Estado (como, por exemplo, em secretarias de educação) ou pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, entre outros.” Recontextualizações da proposta da educação escolar quilombola nesse nível podem ser

identificadas nos textos que tratam da formação de professores, tais como Georgina Helena Lima Nunes (2016); Dayana Doria Vieira e Maria Alice Rezende Gonçalves(2016); Roberto de Souza Santos (2016); Creusa Barbosa dos Santos Trindade e Rosália Maria Ribeiro Aragão(2016);Maria Clareth Gonçalves Reis (2016).

O nível micro se articula com os níveis macro e meso. Nele:

Os processos de recontextualização e reprodução ocorrerem nas salas de aula, por meio da atuação pedagógica das professoras. No contexto de recontextualização, as ideias criadas no campo da produção do discurso (que é produzido fora do contexto de recontextualização) não são simplesmente colocadas em prática ou reproduzidas, mas são repensadas, modificadas e até mesmo alteradas. (...) O contexto da prática é onde os sujeitos interpretam a política e a colocam em ação. No contexto da prática, a política está sujeita a processos de recontextualização, pois “[...] a política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto” (ALFERES; MAINARDES, 2018, p. 423; 427).

Na pesquisa realizada percebemos que muitos trabalhos que abordam sobre esse nível, a exemplo de Josemar Oliveira Purificação (2012); Aparecida de Jesus Ferreira (2012); Shirley Aparecida de Miranda (2016); Georgina Helena Lima Nunes (2016); Dayana Doria Vieira e Maria Alice Rezende Gonçalves (2016); MariaWalburga dos Santos (2016); Creusa Barbosa dos Santos Trindade (2016); Silvani dos Santos Valentim e Eliete; Maria Clareth Gonçalves Reis. Alguns demonstram que o currículo para a educação escolar quilombola tem de fato se efetivado, mas ainda há muito que se avançar, os desafios mais pontuados foram que abordam pouco os conteúdos sobre a temática específica; número pouco significativo de material didático, falta de formação inicial e continuada.

Vale ressaltar, por mais que esses níveis aconteçam de forma hierárquica, sendo primeiro pensado a política, depois sua recontextualização e, por último, sua interpretação e reprodução, eles não acontecem de forma isolada, mas sim articulados. Os trabalhos de maneira geral tratam sobre a Educação Escolar Quilombola discutindo sobre currículo, identidade, memória, movimentos e prática pedagógicas, como passamos a analisar, a seguir.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E CURRÍCULO

O artigo “Luta, Vivência e Lei: Aportes para refletir um projeto de educação escolar com perspectivas quilombolas”, de Josemar Oliveira Purificação (2012), traz um panorama da situação educacional voltada para a população negra, demonstrando uma história de negação

de direitos e discriminação desses povos, sobretudo para os quilombolas. O autor declara quão complicado é para se efetivar uma educação em que esses sujeitos sejam protagonistas,

quando o sistema sócio-político sempre foi europeizado. Ele faz um estudo numa escola do quilombo Rio das Rãs, no município de Bom Jesus da Lapa-Ba, demonstrando que nas práticas pedagógicas dos (as) professores (as) pouco abordam os conteúdos dessa temática, inviabilizando nesse sentido, a história e cultura dessas pessoas.

O artigo intitulado “Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na Lei 10.639/03” de Petrônio Domingues e Flávio Gomes faz uma revisão histórica sobre as experiências dos quilombolas no Brasil, demonstrando a luta dessa população pelo direito à terra, desde o período da escravidão, passando pelo processo da pós-emancipação até os dias atuais. A luta direitos constitucionais, instituídos pela Constituição Federal de 1988 por meio do artigo 68 reivindica melhorias e estabelecimento de políticas públicas no que diz respeito à saúde, educação, moradia.

No artigo “Conhecimentos Tradicionais, Ensino de História e desenvolvimento: Educação Escolar Quilombola em debate” Leandro Santos Bulhões de Jesus e Patrícia de Barros Marques iniciam listando os documentos históricos que evidenciam que o Estado brasileiro impediu os negros do acesso à escolarização formal, tais como o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 e o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Somente em 1988, com a Constituição Federal, a educação é instituída como direito de acesso e permanência de todos. Ainda sobre os marcos legais, os autores são contundentes em dizer que:

Embora existam marcos legais para combater o racismo, a discriminação e o preconceito na educação, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/08– que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas públicas e privadas – existem ainda dinâmicas sociais alicerçadas em interesses pautados em racionalidades reducionistas que impedem a plena efetivação e legitimação de projetos de educação pluriétnicas e plurirraciais. “(JESUS; MARQUES, p. 4-5)”.

Os autores pontuam que as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no artigo 38 considera importante a construção do projeto político pedagógico, os documentos consideram também importante uma formação diferenciadas para o professor. É preciso ainda levar em conta a gestão e os materiais didáticos pedagógicos. Procedendo dessa forma, as histórias, memória, identidade bem como o modo como os quilombolas

desenvolvem seus conhecimentos tornem-se se valorizados, constituindo-se por meio de um currículo pluriétnico.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, HISTÓRIA E IDENTIDADES

O artigo “Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola ‘que vi de perto’”, de Shirley Aparecida de Miranda, discute a educação escolar quilombola no Vale da Jequitinhonha, em Minas Gerais, se apropriando dos conceitos de quilombo, territórios e identidade como um imbricado ao outro. A autora demonstra um elo entre as práticas pedagógicas com tais conceitos:

A luta pelo reconhecimento de direitos quilombolas é intrinsecamente ligada à luta pelo território e nos oferece uma releitura acerca da representação espacial que atores estabelecem. (...) A escola insere-se nesse território e pode assumir uma função social específica no compartilhamento de códigos e símbolos. Foi possível identificar essa emergente dinâmica da educação escolar quilombola num caso específico, o da Escola Estadual Santo Isidoro, que integra a vila de mesmo localizada no município de Berilo.(...) A instituição escolar emerge como *locus* de promoção de desenvolvimento social e político ao apoiar alternativas de sobrevivência e reforçar a identidade étnico-racial. Na escola promove-se por um deslocamento do foco de enunciação da narrativa histórica que possibilita a repolitização de histórias proferidas pela voz dos subalternos como parte do processo de reconhecimento (MIRANDA, 2016, p. 11-18).

O artigo “Educação escolar quilombola: processos de constituição e algumas experiências”, de Georgina Helena Lima Nunes, apresenta o histórico processo para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação quilombola, que tem por iniciativa o movimento negro e o movimento quilombola, grupos quem vem lutando ao longo do tempo por seus direitos, sobretudo por educação e por sua auto identificação territorial, o que para a autora são lutas indissociáveis.

Nunes vivencia por meio da pesquisa, ensino e extensão o processo de implementação das políticas curriculares para a educação quilombola no contexto do sul e norte do país-escolas do Estado do Pará, Paraná e Rio Grande do Sul. A autora defende que para se efetivar a educação escolar quilombola é preciso considerar a identidade dos sujeitos, bem como promover formação docente e fornecer materiais didáticos.

O artigo de Roberto de Souza Santos intitulado “Educação Escolar, território e cultura quilombola: experiências, pesquisas e vivências”, demonstra que o conceito de quilombo vem

se modificando ao longo do tempo. Em seguida, o autor apresenta o histórico das comunidades de Goiás e Tocantins em que o trabalho girava em torno da mineração, porém com a decadência do ouro, essas comunidades passaram a sobreviver por meio da agricultura rudimentar.

O autor apresenta os resultados de uma pesquisa-formação sobre Educação Escolar Quilombola realizado em duas comunidades no Estado do Tocantins, nos anos de 2014 e 2015. O curso abordou acerca da história e cultura dos afrodescendentes e afro-brasileiros. Nesse sentido, pensando a escola propôs “aos cursistas a compreensão e elaboração de um Projeto Político-Pedagógico condizente com a realidade dos alunos das escolas e das comunidades quilombolas”.

O curso de uma forma específica buscou debater e compreender a Educação Escolar Quilombola “destacando temas como a cultura, a religiosidade, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etno-desenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território.” (SANTOS, 2016, p. 22). Abordou ainda “os temas transversais que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (10.639/03) e nos PCNs, confrontando com as realidades diárias das escolas e com o cotidiano dos professores da rede pública de ensino.

No artigo “Educação quilombola: nas trilhas com as crianças e o lúdico”, Santos (2016) tem como foco da pesquisa a educação das crianças quilombolas, o lúdico e seus processos de interação no interior da comunidade. A autora observa que o lúdico faz parte da comunidade de Bombas tanto na fase infantil, adulta e idosa, entre homens e mulheres, perpassando pelo trabalho, escola e pelas relações do cotidiano, essa ludicidade pode ser observada, por exemplo, na realização das datas comemorativas e festas, narrativas.

Sobre a escola no quilombo, Santos (2016, p. 23) afirma que não está articulada com o currículo da modalidade da educação quilombola, pois “trabalhavam com apostila que toda a rede municipal utilizava e que não dialogava com a realidade quilombola. Nas salas de aula, pouco material didático, poucos livros de referência, nenhuma bibliografia formativa para os professores. A autora conclui pontuando que é possível fortalecer a educação quilombola ao trabalhar o lúdico com as crianças. Assim sendo os jogos, brincadeiras e brinquedos pode se relacionar com o currículo quilombola, no intuito de se fazer uma escola que valorize sua cultura e suas especificidades.

No artigo “Educação escolar quilombola: proposta de uma educação diferenciada”, Maria Clareth Gonçalves Reis (2016) propõe refletir sobre a importância da implementação

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) nos estabelecimentos de ensino situados em áreas remanescentes de quilombos, reflete sobre outros dispositivos legais que colaboram com a implementação das referidas diretrizes focando a necessidade da formação inicial e continuada de professores/as que atuam em áreas quilombolas.

A autora pontua que os direitos dos quilombolas bem como dos indígenas são ínfimos. Nesse contexto de avanços e retrocessos, Reis (2016, p. 7) analisa “alguns dispositivos legais, dentre eles o Art. 26-A da LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola para a compreensão da problemática quilombola no Brasil.”

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a autora destaca algumas proposições que inserem a questão da educação quilombola. Reis (2016, p. 12) afirma que o fato de alguns professores não serem quilombolas e algumas escolas não possuírem o projeto político pedagógico “pode prejudicar a inclusão de conteúdos que tratem das especificidades das comunidades no cotidiano escolar, como suas origens e memórias, tradições culturais, sociais, lutas e mobilizações políticas etc.”

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O artigo “O professor de Língua Inglesa e o aluno quilombola: letramento crítico e formação de professores”, resultado da pesquisa de mestrado de Málbria Camargo, discute a possibilidade de o professor de língua inglesa trabalhar com as questões raciais, valorizando nesse sentido a identidade e o modo de vida dos quilombolas, no entanto muitos profissionais não o trabalham nessa perspectiva por considerar apenas a cultura estadunidense.

Dayana Doria Vieira e Maria Alice Rezende Gonçalves no artigo intitulado “Educação escolar no quilombo Santa Rita do Bracuí: avanços e desafios”, as autoras contundentemente afirmam que a educação quilombola:

Ademais para pensar a consolidação de uma educação quilombola de qualidade não basta apenas abordar as questões que envolvem a prática docente, mas sim um conjunto de fatores que visam subsidiar essa modalidade de ensino. Tal como o traçado das políticas públicas que contempla este tipo de educação, os cursos de extensão e aperfeiçoamento dos docentes, as estruturas das escolas quilombolas e os financiamentos e programas governamentais destinados a elas. O caminho é longo, porém já conseguimos avançar em alguns pontos com os documentos oficiais do Estado que reconhece o direito desses grupos de gozarem dos diversos

serviços sociais como saúde, educação, moradia, entre outros “(VIEIRA, GONÇALVES, 2015, p. 22)”.

No artigo “Educação Escolar Quilombola em Belo Horizonte” Silvani dos Santos Valentim e Eliete Pereira de Paula abordam as características das três comunidades estudadas – Luizes, Mangueira, e Manzo Ngunzo Kaiango, todas estão localizadas no território urbano. As autoras desenvolveram uma pesquisa-ação nas escolas dessas comunidades por meio do Programa de Extensão Proext-SESu/MEC intitulado Educação Escolar Quilombola na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Valentim e Paula (2016, p. 09) evidenciaram que:

A manutenção do território é uma luta comum destas três comunidades quilombolas à medida que se veem forçadas continuamente a mudarem as suas práticas sociais tradicionais, o que caracteriza uma violação dos seus direitos sociais, políticos econômicos e culturais. É importante enfatizar que a vida social destas comunidades articula-se ao processo de urbanização da cidade de Belo Horizonte.

No artigo “Educação escolar quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática da pedagógica”, Creusa Barbosa dos Santos Trindade e Rosália Maria Ribeiro Aragão analisam a prática pedagógica em uma escola de ensino fundamental localizada na comunidade de Macapazinho, em Santa Izabel, Pará. Ao analisar as práticas pedagógicas voltadas para a modalidade da educação escolar quilombola, as autoras refletem sobre a necessidade dos professores conhecerem os documentos que orienta tais práticas. No entanto, no lócus da pesquisa as autoras constataram que as práticas curriculares para a educação escolar quilombola não se efetiva, a temática é tangenciada apenas em datas comemorativas, ficando assim aquém de um currículo que contemple a diversidade. O motivo pelo qual as professoras não trabalham com as relações raciais é por falta de formação inicial e continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões presentes nos artigos apontam fortemente para a necessidade de um currículo pluriétnico. O currículo é abordado na quase totalidade por meio de conceitos das teorias críticas articulados com alguns elementos das teorias pós-críticas, principalmente aquelas relacionadas ao multiculturalismo crítico.

Os trabalhos publicados apresentam resultados de pesquisas realizadas em diferentes estados da federação: Bahia, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Tocantins e São

Paulo e refletem sobre os avanços e desafios da prática pedagógica e a necessidade de uma formação diferenciada para o professor, assim como a produção de materiais didáticos pedagógicos que considerem as especificidades dessa modalidade educativa.

Em alguns trabalhos evidenciamos também que a escola está articulada com as realidades das comunidades, como propõe as diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola, por meio de memórias, histórias, tradições, identidades, jogos, festas, oralidade e corporeidade. No entanto, outros trabalhos demonstram um distanciamento dos professores com o currículo específico.

Visualizamos alguns avanços, por outro lado, estão posto os desafios, haja vista para se efetivar tal modalidade curricular é importante levar em conta os contextos em que as comunidades estão inseridas, materiais didáticos, bem como a formação inicial e continuada de professores que os sensibilize a cerca da necessidade de valorizar um currículo que trabalhe com as singularidades e diferenças, possibilitando, nesse sentido, uma educação equânime e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro e TRINDADE, Creusa Barbosa dos Santos. Educação Escolar Quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática da pedagógica. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, nov. 2015 – fev. 2016, p.280-295.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BRASIL. **Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: CNE/CEB, 2012.
- CAMARGO, Málbria; FERREIRA, Aparecida de Jesus. O professor de língua inglesa e o aluno quilombola: letramento crítico e formação de professores. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p.192-210, jul.–out. 2012.
- DOMINGO, Petrônio; GOMES, Flavio. Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na lei 10.639/03. **Revista da ABPN**,v. 5, n. 11, p.05-28, jul.- out. 2013.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5 ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MIRANDA, Shirley Aparecida. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da ABPN**,v. 8, n. 18, p.68-98, nov. 2015 – fev. 2016.
- MOROSINI, Costa Marília; FERNANDES; Cleoni, Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.
- NUNES, Georgina Helena Lima Nunes. Educação Escolar Quilombola: processos de constituição e algumas experiências. **Revista da ABPN**,v. 8, n. 18, p.107-131, nov. 2015 – fev. 2016.
- PAULA, Eliete Pereira de; VALENTIM, Silvani dos Santos. Educação Escolar Quilombola em Belo Horizonte. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 19, p.140-155,mar. -jun. 2016.

PURIFICAÇÃO, Josemar Oliveira. Luta, vivência e lei: aportes para refletir um projeto educação escolar com perspectivas quilombolas. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p.47-60, nov. 2011 – fev. 2012.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Educação escolar quilombola: proposta de uma educação diferenciada. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 19, p.121-139, mar. 2016 – jun. 2016.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Política curricular e relações raciais: o estado da arte nas produções da ANPEd. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 20, p.111-134, jul. 2016 – out. 2016.

SANTOS, Maria Walburga dos Santos. Educação quilombola: nas trilhas com as crianças e o lúdico. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p.185-214, nov. 2015 – fev. 2016.

SANTOS, Roberto de Souza. Educação escolar, território e cultura quilombola: experiências, pesquisas e vivências. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p.156-184, nov. 2015 – fev. 2016.

VIEIRA, Dayana Doria; GONÇALVES. Educação escolar no quilombo Santa Rita do Bracuí: avanços e desafios. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p.132-155, nov. 2015 – fev. 2016.

UM ESTUDO SOBRE LINGUAGEM: A IMPORTÂNCIA DESSE PARA DESENVOLVIMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS

Fabiana Gomes Filgueira
Fabianafilgueira21@gmail.com

Gorete Torres Paulo Torres
goretetorres@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de observar aulas de português em uma escola da rede pública do alocada no Rio Grande do Norte-RN, mais especificamente em uma turma do ensino fundamental, numa sala de 6º ano. Tendo como principal objetivo averiguar as práticas metodológicas da professora, enfatizando se os alunos absorvem e adquirem a linguagem nesse espaço educacional, na tentativa de compreender se os conteúdos de aplicação estão sendo satisfatórios ou não para que se compreendam os estudos da linguagem. Assim, a finalidade desse estudo não é de criar nem um objetivo de valor, nem criticar o método trabalhado em sala de aula, mas através de uma reflexão discutir e contribuir para o ensino da língua portuguesa. Para construir esse artigo utilizamos o método qualitativo com caráter de campo, onde colheu-se os dados necessários para construção do mesmo já mencionado. Para melhor fundamentar essa pesquisa utilizaremos as teorias de Garcia (2007), Pinker (2002), Langacker (1972). Diante das indagações feitas à professora da rede pública, podemos concluir que são muitos aspectos a serem considerados no âmbito escolar que influenciam de maneira significativamente no processo de aprendizagem dos alunatos. Entendemos que tanto a metodologia, como as outras práticas desenvolvidas pela docente é o que desperta o interesse, o que motiva sua turma.

Palavras-chave: Linguagem. Método. Professor

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde muito tempo até os dias atuais, muitos estudiosos linguísticos vêm apresentando discursões muito pertinentes sobre a prática de ensino de língua materna, gerando reflexões que envolvem o trabalho desenvolvido em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua. Dentre essas discursões é interessante levar o professor de língua portuguesa a pensar, questionar, a se mesmo, que metodologia se encaixa melhor para diferentes turmas, tendo em vista que um método nem sempre é correspondido do mesmo modo pelo outro, desenvolver estratégias para se ensinar a língua portuguesa de uma forma que possa tornar o ensino a aprendizagem do aluno efetivamente produtiva, contribuindo assim, para um ensino que estimule o aluno a refletir sobre o uso de sua própria língua.

Este trabalho tem como meta observar aulas de português em que levaremos em consideração a forma de como os alunos do ensino fundamental vem adquirindo a linguagem. Mediante isso, através dos estudos realizados pela Psicolinguística, iremos analisar a

aquisição e o desenvolvimento da linguagem em sala de aula em uma escola pública do Rio Grande do Norte.

Para a coleta de dados utilizou-se a pesquisa qualitativa com caráter de campo, com elaboração de questionários para a professora e também realizadas observações. Assim, foram observados cinco aulas de língua portuguesa no 6º ano do ensino fundamental, foi elaborado um questionário com cinco questões para que a professora pudesse responder no final da aula, no dia 20/10/2017 no período vespertino. As discussões que serão abordadas nesse trabalho, não serão com objetivos de criar nem um juízo de valor, nem criticar o professor em sala de aula, mas trazer discursões que possam contribuir para o ensino de língua portuguesa.

Este artigo será dividido em três partes, na primeira parte será da observação na sala de aula, observando como o processo de aquisição no ambiente escolar está sendo desenvolvido, verificaremos ainda, as práticas metodológicas durante a realização de trabalho. E por fim, será aplicado um questionário com perguntas diversas baseadas nos estudos de linguagem à professora. Também tentaremos perceber como ocorre o processo de aquisição e o desenvolvimento da linguagem na sala de aula. Para termos uma compreensão melhor sobre o assunto em questão nos apoiaremos nas teorias de Garcia (2007), Pinker (2002), Langacker (1972), aos quais já foram estudados no intuito de se comparar os meios de utilização com os observados e relatados.

2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

Esta pesquisa apresenta dados colhidos e executados em uma dada escola do RN. Primeiramente, desenvolvemos a fase de diagnóstico em que foi apresentada a direção da escola ao professor e alunos.

Nessa fase de observação, fomos para a sala de aula onde pudemos analisar a metodologia do professor nas aulas de língua portuguesa, as concepções de linguagem dada pelo mesmo.

Ela é formada em pedagogia possui 28 anos de experiências em sala de aula como professor de Língua Portuguesa e outras disciplinas, mas atualmente ministra apenas o português.

A escola é composta por 6 salas de aula, onde funciona em dois turnos, matutino e vespertino, tem 310 alunos frequentantes, não existe alunos de seja essa modalidade de ensino foi extinta o ano passado na escola pelo motivo da falta de alunos.

2.1 Relatados dados observados no âmbito escolar

Ao chegar na sala de aula as 3.30 horas da tarde, encontramos os alunos devidamente fardados e desatenciosos, mas no decorrer da aula melhoraram sua atenção. O assunto abordado no primeiro dia frisaram conto já trabalhado mas eles tinham que produzir de forma inversa, fez uma leve explanação do conteúdo para prova, passou um exercício pelo livro didático, onde os alunos tiveram um tempo para responderem, e depois foi corrigido oralmente professor e aluno, percebemos que tem domínio do conteúdo, e a aquisição da linguagem.

Neste primeiro momento achei dos pontos negativos, o primeiro só fazem por nota, a professora atribui uma nota no final do bimestre, e o outro é que enquanto a mesma está explicando a grupos conversando, onde isso atrapalha a aula, perde tempo fazendo recortes chamando a atenção do alunado, mas não deixa de esboçar o conteúdo de maneira compreenderia, mas os que conversam no dia da prova tiram notas baixas.

No dia 19/10/2017 houve a entrega das notas, ouve um melhoramento nas notas, refrizou o assunto do semestre passado adjetivo. Iniciou-se com o inicio do quarto bimestre, com o assunto flexão dos substantivos e dos adjetivos: Gênero e número, onde perguntou o que é gênero, em seguida ia explicando e eles complementado, em seguida, leram um verso cada um lia um verso, mas não compreenderam a mensagem, a professora releu passando de forma compreensiva, onde a sua voz ajudou, pois é preciso ter um tom de voz aquedado, em seguida passou um exercício do livro. A mesma comentou que trabalha em duas turmas do 6^a ano, uma pela manhã e outra tarde a qual é essa que estou observando, onde são desmotivados, é um pequeno grupo que participa, enquanto os alunos no outro horário são todos participativos, é uma turma que rende bastante, e a metodologia é a mesma, conteúdo, a faixa etária.

É lógico que, numa sociedade do tipo da nossa, a linguagem precisa de ser ensinada e aprendida, se a quisermos em níveis mais abstratos e técnicos, principalmente porque a ascensão social está quase sempre ligada ao domínio de determinados registros da língua padrão, considerados mais importantes ou mais cultos. Por isso a escola tem uma grande importância na aprendizagem da língua, visto que ela é a instituição social destinada a conter a desenfreada e desorganizada evolução de uma língua, como acontece com todas as línguas faladas por muitas pessoas, como o português, o inglês, o espanhol, etc. (GARCIA, 2007, p. 23).

Desta forma, entendemos que em nossa sociedade, se quisermos aperfeiçoar a nossa fala, a linguagem precisa ser ensinada e aprendida de forma culta, ou seja, precisamos aprender a norma padrão da língua. E é exatamente por isso que a escola exerce papel fundamental nesse aprendizado e é responsável por repassar todas as transformações e evoluções pelas quais a língua passou desde a antiguidade até os dias de hoje. Ao longo de toda a observação, pudemos perceber que os alunos além de não compreenderem a importância da língua portuguesa, não valorizam o estudo da língua para o aperfeiçoamento da fala e da escrita, e veem como uma disciplina comum.

2.2 Desenvolvimento da linguagem em sala de aula: uma flexão necessária para construção do conhecimento

O trabalho da professora com o desenvolvimento da aquisição da linguagem se dar de uma forma bastante lúdica, buscando por meios de textos não verbais a possibilidade dos alunos poderem interagir á traves das produções de seus próprios textos.

Como diz Pinker (2002) “existem diferenças individuais, que depende do esforço, qualidade de ensino e simples talento”. Essas diferenças vão aparecer na produção de cada aluno, por exemplo, em uma sala de aula, tem aluno que tem dificuldade com a escrita, ler e compreender e etc. Pudemos observar que a todo tempo a professora estar tentando levantar essas discursões, para Piaget (1947) “a criança vai adquirir a estrutura de sua língua em suaspróprias atividades, através de seus próprios mecanismos e possibilidades de compreensão do mundo ao seu redor”.

Ao trabalhar com textos não verbais em sala de aula, a professora esta dando a oportunidade dos alunos exporem os seus próprios pontos de vista, de acordo com o seu conhecimento de mundo. Como diz (CHOMSKY, 1966; 1968). “O ser humano possui uma capacidade criativa para, a partir de alguns elementos restritos, expressar e compreender cadeias de forma irrestrita.” Pois é através das percepções e interpretações das imagens que a professora desenvolve o seu trabalho com aquisição da linguagem.

O que um professor ensina para uma criança fazendo com que as crianças descubram por elas mesmas por meio da curiosidade e da exploração faz com que elas aprendam por elas mesmas de forma muito mais significativa e produtiva, do que o que a elas é passado de forma passiva.

Durante a observação, também foi bem perceptível à maneira em que a professora abordava os conteúdos trabalhados. A mesma utilizava recursos para que os alunos pudessem

interagir, e recursos para produção de texto, e ainda assim, em parte os alunos mostram dificuldade de compreensão. Para Spitzer (2007) O fato de a leitura parecer, para a maioria das pessoas, tão isenta de dificuldades, é o resultado de milhares de horas de exercício e mostra, mais uma vez, como o cérebro humano é flexível (SPITZER, 2007, p. 215).

2.3 Contribuições docente: o despertar para a importância da linguagem

O questionário foi produzido com o intuito de nos ajudar a compreender os meios de utilização do professor em seu ambiente escolar, dessa maneira contribui para a análise. De início se perguntou os dados da professora, qual sua formação inicial, *ela é graduada em pedagogia, possui especialização em psicopedagogia e mestrado em ciências de educação. A princípio, na primeira indagação, já ficamos sabendo que a professora não tinha formação em Letras, a mesma era graduada em Pedagogia e focamos na formação da instrutora. Além de pedagoga, era opta na área de Psicopedagogia e Mestra em Ciências da Educação. Não tinha intimidade com a psicolinguística, entretanto, percebemos que já havia uma ligação da psicologia na prática de ensino com os seus alunos devido a sua formação extra. A professora desde então, demonstrou de imediato suas técnicas e habilidades com os adolescentes.*

Em seguida indagou se em sua formação, ela teve a oportunidade de refletir sobre a psicolinguística e sua importância na formação do professor de língua portuguesa? *Minimamente, pois a minha formação é pedagogia e não letras, além das pós também não são nessa área.* Prosseguimos, docente apresentou-nos uma carência do conhecimento da psicolinguística, em virtude da sua graduação não ter lhe ofertado essa disciplina em sua grade curricular.

Logo após é questionado se seus alunos apreendem os conteúdos trabalhados em língua portuguesa? Se afirmativo, explique o que os leva a apreender melhor esses conteúdos. *Sim, o que os leva a aprender varia de acordo com a turma o aluno individualmente e o como os conteúdos são abordados, mas geralmente partes dos alunos não demonstram compreensão, como também não valorizam, nem priorizam essa disciplina como um aperfeiçoamento da fala, e da escrita, eles apenas veem como uma disciplina comum sem atribuir a sua grande importância para se comunicar, e se expressar melhor. Ao tratarmos da maneira como os alunos aprendiam a língua portuguesa, a educadora opinou em dizer que tudo dependia de como se situava o aluno diante da turma, do seu individual (fatores internos e externos), e a forma em que as problemáticas dos assuntos eram abordadas. Posicionamento*

do qual, já se via bastante manejo sobre a relação de ensino e aprendizado da professora na sua sala de aula.

Silva (1986) vem nos mostrar que casos como esses nos faz refletir que o ensino da língua passa por problemas, pelo o não reconhecimento desta língua, que é tão importante para a comunicação das pessoas em todos os estágios da vida. A escola tem considerado a língua como algo pronto, estático, ordenado e previsível, portanto, possível de ser transposta para exercícios, quadros e esquemas. Possível de ser aprendida através de exercícios de repetição e memorização de estruturas modelares.

Em seguida se pergunta qual a sua principal metodologia em sala de aula? *Aula expositiva, produção e discussão. Essas aulas são dadas, seguindo, em parte, o roteiro do livro didático no que se refere aos conteúdos gramaticais, já no que refere aos gêneros textuais busca-se trabalhar com projetos como o que concluiu-se a pouco “o conto que eu conto” que proporciona um maior envolvimento por parte dos alunos, uma vez que envolve o lúdico o concreto, a produção que favorece a expressão da criatividade dos alunos.* Por último, partimos para a metodologia na sala de aula, e a docente nos disse que era adepta ao livro didático para acompanhamento dos conteúdos gramaticais, e com base nisso, debatia e produzia com os alunos. Ainda nos ressaltou e apresentou-nos um projeto muito interessante “o conto que eu conto”, o que despertava nos alunatos grandes sacadas da criatividade dos mesmos, motivando-os assim, para produção textual. Ao termino do questionário, concluímos apesar da pedagoga não está a par da psicolinguística, ela tinha um domínio singular da sua sala e da maneira de repassar e que os alunos tivessem proveitos dos assuntos. Foi notório que ali havia interação conjunta.

Em relação a leitura, você considera que seus alunos gostam de ler e são proficientes nesse processo? Justifique? *Em parte. Há aqueles que lêem com prazer e muita desenvoltura, mas há também aqueles não gostam, nem tem domínio de leitura.* vê-se que partes dos alunos apresentam dificuldade em trazer a leitura por deleita para sua vida, e essa falta dificulta a interpretação e produção de textos coerentes e coesos. Ressaltamos um fator importante para aprendizagem, e veio mais uma pergunta, questionamos sobre o domínio da leitura dos alunos. A docente proferiu que em sua turma existia uma disparidade em relação a leitura. Alguns, tinha grande interesse e dominava o ato, já outros, eram carentes e desinteressados. O que nos causou reflexão de pensar juntos modos de mudar esse quadro.

Quais as principais estratégias de ensino que você utiliza no processo ensino aprendizagem? *Exposição dialogada, produções de textos leituras de diferentes gêneros, exploração dos conteúdos gramaticais dentro do texto e de forma contextualizada.* Em

seguida, questionamos a pedagoga como eram suas estratégias de ensino no processo da aprendizagem. A mesma respondeu que seus métodos estavam voltados a práticas de textos de gêneros diversos, exposições de conteúdos de maneira interativa, através de discursões e trabalhava a gramática dentro das abordagens dos textos de forma contextualizada. Foram pontos que nos chamaram bastante atenção, devido essa interatividade com sua turma.

Acrescenta ainda que mesmo que procure meios de mudar essa realidade é muito difícil se os próprios alunos não reconhecem a língua como base de aprendizado. Kato (2007) vem destacar essa dificuldade: Se as estratégias cognitivas em leituras designam os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, as metacognitivas remetem aos princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 2007, p. 2).

Enquanto professora, você observa como seus alunos apreendem os conteúdos trabalhados em língua portuguesa? Se afirmativo, explique o que os leva a apreender melhor esses conteúdos. *Sim, o que os leva a aprender varia de acordo com a turma o aluno individualmente e o como os conteúdos são abordados.* Destacou que é com muita dificuldade que ocorre essa observação, pois nem todos demonstram domínio na leitura, não conseguem interpretar e produzir textos, e principalmente não conseguem assimilar, e lidar com os diversos conteúdos a eles ofertados em sala de aula.

Pinker (2002) em uma de suas teorias completa, que o processo de aprendizagem vem desde do início da linguagem, ou seja, quando a criança tem seu primeiro contato com a linguagem. E se não for trabalhada de maneira mais objetiva esse processo se torna mais difícil, devido a existência de dificuldades de comunicação e assimilação de algumas ideias, caso isso não ocorra a escola encontrará desafios para contribuir no desenvolvimento da linguagem no aluno em fase inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalizar esta pesquisa se percebe o quanto a linguagem é importante para a nossa construção na aprendizagem da língua. A experiência deste trabalho proporcionou enxergar realidades poucas conhecidas. Foi fácil perceber que a linguagem usada pela professora em sala de aula a todo o momento bem utilizada. Se observa que novos meios já estão sendo inseridos para os alunos, mas é um longo processo que precisa do apoio não só do ambiente escolar mais também do ambiente familiar. Não dá para se ter um bom rendimento na aprendizagem sem bases fundamentadas.

Foi muito satisfatória e construtiva nossa pesquisa. Foi uma troca de conhecimento que nos possibilitou ter uma breve atuação futura do domínio de sala de aula. Nos fez refletir constantemente sobre o processo de aprendizagem, e do quanto é uma tarefa que exige muita entrega e gosto por participar dessa construção e formação de alunos.

Com tudo, esperamos que este trabalho sirva de base para outros trabalhos de pesquisa, e de aprofundamento acerca da linguagem utilizada na sala de aula, dessa maneira irá contribuir de maneira positiva para o aprendizado da língua como algo necessário para o desenvolvimento do ser humano na própria sociedade.

REFERÊNCIAS

- SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2 ed. São Paulo: Atual, 1986.
- PINKER, Steven. **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2002/t_2002_renato_aposo_e_francine_vaz/aquisicao.htm acesso em 30/11/2016
- LANGACKER, Ronald W. **A linguagem e sua estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- PIAGET, Jean. **Sixétudes de psychologie**. Paris: Armand Colin, 1947.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GARCIA, Afrânio da Silva. **O Desenvolvimento da Linguagem**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/pereira/textos/odesenvolvimento.htm> acesso em 29/11/2016

O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Francisco Fransueldo da Costa Soares
Professor do Ensino Básico
francisco_fransueldo@hotmail.com

RESUMO

O ensino de língua materna no Brasil desde a década de 1990 é direcionado legalmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem a tomada do texto como unidade de ensino, considerando a interligação das práticas de leitura, produção textual e análise lingüística. O presente trabalho busca investigar como o ensino em torno da gramática nas escolas vem ocorrendo hoje, mais de uma década após a formulação e circularidade dessa proposta. Para realização deste trabalho, observamos, numa turma de 8º ano do ensino fundamental, de um colégio público da cidade de Pau dos Ferros, RN, dez horas-aula de Língua Portuguesa, e obtivemos do professor informações concernentes às concepções teórico-metodológicas que regem sua(s) prática(s) de sala de aula, através da aplicação de um questionário aberto. Para tanto, fundamentamo-nos nas considerações sobre ensino de Língua Portuguesa, postuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino Fundamental (1998), Britto (1997), Fávero (1999), Geraldi (1984), Possenti (1999) Travlaglia (1996), entre outros. Constatamos que o ensino de gramática nas escolas ainda se apresenta de maneira tradicional, descontextualizado das práticas de leitura e produção textual, com base numa concepção de linguagem que privilegia o trabalho com a gramática normativa.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Língua Portuguesa. Sala de aula.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa ao longo dos tempos tem levantado opiniões de todos aqueles que de alguma forma são ou estão envolvidos com ele. Tanto alunos como professores de todas as áreas do conhecimento parecem ter uma opinião formada sobre a nossa língua quando ela se torna objeto de ensino. Dentre essas opiniões é muito comum a de que português é muito difícil, e por isso é detestável.

A esse respeito, parece muito certo o pensamento de Mendonça (MUSSALIN, 2003, p. 34) ao dizer que o ensino de língua nas escolas se confunde com o ensino de gramática. É certo que o conhecimento sobre nossa língua, sobre sua estrutura, tem sua devida importância. No entanto, somos da opinião de que todo conhecimento precisa ser aplicado, precisa ser observado em sua funcionalidade social. Nestes termos, o ensino de língua portuguesa hoje já não pode mais ser visto unicamente como uma prática que privilegie somente o trabalho com a gramática da língua e, principalmente, essa prática não pode se dar em torno de identificação de regras e de análise de categorias gramaticais em unidades que não sejam o texto, pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto deve ser a

unidade de ensino de uma língua.

Sendo assim, nossa proposta nesse trabalho é de investigar, através de dados empíricos (aulas observadas e questionário respondido pelo professor) o ensino de língua portuguesa no que diz respeito ao trabalho do professor em torno dos aspectos lingüísticos, conhecimento este necessário ao aluno nas múltiplas situações de uso da linguagem. Objetivamos discutir esse ensino, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do ensino fundamental (1998), principal autoridade neste sentido, e das contribuições teóricas de autores como Britto (1997), Fávero (1999), Geraldi (1984), Possenti (1998), Travaglia (1996), entre outros.

O presente artigo é composto por esta parte inicial, seguida das reflexões teóricas, parte esta que se subdivide em dois tópicos, um que aborda a tradição gramatical no ensino de língua materna e outro que discute os parâmetros para um trabalho em torno da reflexão sobre a língua e sobre a linguagem. A parte pratica se constitui da análise das respostas dadas pelo professor a respeito de sua pratica na sala de aula, bem como de suas concepções sobre ensino, e da análise das aulas observadas durante a nossa estadia em sala de aula. As considerações finais retomam todo o trabalho e apresentam os resultados desta pesquisa.

Sendo assim, nossa proposta nesse trabalho é de investigar, através de dados empíricos (aulas observadas e questionário respondido pelo professor) o ensino de língua portuguesa no que diz respeito ao trabalho do professor em torno dos aspectos lingüísticos, conhecimento este necessário ao aluno nas múltiplas situações de uso da linguagem. Objetivamos discutir esse ensino, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do ensino fundamental (1998), principal autoridade neste sentido, e das contribuições teóricas de autores como Britto (1997), Fávero (1999), Geraldi (1984), Possenti (1998), Travaglia (1996), entre outros.

O presente artigo é composto por esta parte inicial, seguida das reflexões teóricas, parte esta que se subdivide em dois tópicos, um que aborda a tradição gramatical no ensino de língua materna e outro que discute os parâmetros para um trabalho em torno da reflexão sobre a língua e sobre a linguagem. A parte pratica se constitui da análise das respostas dadas pelo professor a respeito de sua pratica na sala de aula, bem como de suas concepções sobre ensino, e da análise das aulas observadas durante a nossa estadia em sala de aula. As considerações finais retomam todo o trabalho e apresentam os resultados desta pesquisa.

2 O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS: REFLEXOS DE UMA TRADIÇÃO

Tradicionalmente o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa em sua perspectiva prescritiva, ou seja, quando ela impõe um conjunto de regras a ser seguido, e também na sua perspectiva analítica, quando ela analisa e identifica as partes que compõe um todo, juntamente com suas funções (BEZERRA, 1999, p. 37).

Segundo Soares (2001, 211-212) alguns fatores motivaram essa tradição, entre eles a integração da disciplina Português aos currículos escolares brasileiros. O que havia antes era o ensino voltado para a alfabetização, após isso, o grupo social de elite, continuava com os seus estudos, era a camada social, que tinha práticas de leitura e escrita em seu meio e falava uma variedade tida como, de prestígio, a mesma utilizada pela escola e ensinada por ela. Assim, ensinar Português era levar ao conhecimento dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento desta língua de prestígio. Com isso, seguia-se o modelo que se conhecia e que atingia os objetivos propostos. Nessa mesma perspectiva Bagno (2004, 9) afirma que:

Ensinar Português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas —corretas!, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade lingüística real, cobrar o conhecimento (ou, melhor, a memorização mecânica e estéril, a decoreba inútil) de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas. Ao mesmo tempo, ensinar português é tentar convencer o aluno de que todas as formas de uso da língua – fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais – divergentes daquelas apresentadas na gramática normativa constituem erros, são —língua de índio!, são —fala estropiada!, ou simplesmente não são Português (BAGNO, 2004, p. 9).

Em sua tese de doutorado, procurando responder à pergunta: —afinal o que se ensina quando se ensina Língua Portuguesa? Batista (1996) encontra uma resposta que provavelmente não nos surpreende: gramática. Em outros trabalhos que abordam a relação do professor de português com os conteúdos ensinados em sua disciplina Suassuna (1995) e Britto (1997) verificam que a maioria dos professores não crê na eficiência do ensino que segue reproduzindo; apesar da redundância ou quem sabe por causa dela, é bem provável que boa parte dos alunos, ao final de sua passagem pelo ensino fundamental, afirme com absoluta certeza não saber gramática.

Procurando investigar as causas desse fracasso, Mario Perini, no artigo, Sofrendo à gramática (1997, p. 41), levanta três hipóteses:

- a) Os objetivos estariam mal colocados, uma vez que se promete o que não

se cumpri, isto é melhorar o desempenho do aluno na leitura e na produção de textos;

b) Faltaria lógica ao tratamento dado às definições apresentadas nas gramáticas escolares;

c) A metodologia adequada seria enpregada, pois o que se ensina sob a força da prescrição não encontra comprovação na língua em uso, tanto na sua modalidade oral quanto escrita (PERINI, 1997, p. 41).

Segundo Batista (1997, p. 74) há uma enorme produção acadêmica que procurou realizar um diagnóstico da situação e sinalizar para outra via que pudesse fazer frente à essa tradição, privilegiando as práticas de leitura e produção de textos: aprende-se a ler, lendo, aprende-se a escrever, escrevendo.

Nestes termos, procura-se fazer frente à tradição gramatical, convidando o professor a abrir as portas da sala de aula para a diversidade de gêneros que circulam socialmente, estimulando a produção textual. Como um texto é quase sempre um produto de sucessivas versões, se aprenderia a língua nos processo de refacção do texto. A polêmica radicalizou-se na encruzilhada: deve-se ou não ensinar gramática na escola. Até por uma necessidade de abrir espaço para outras práticas no interior das aulas de Português, muitos de nós assumimos o lado da leitura e da produção de textos e tratamos de argumentar nessa direção nas diversas ações em que nos envolvemos.

Atividades que envolvem reproduções, paráfrases, resumos e qualquer outra especie de texto permitem que o aluno desenvolva à sua competencia textual passando assim a melhor escrever e utilizar também a variação culta, principalmente, através da refacção do texto, seguindo as orientações proferidas pelo professor. Tomando cuidado para não tomar as variações linguísticas de maneira preconceituosa, pois nós sabemos que não existe uma língua certa ou errada, apenas ocorre variações resultantes do meio social em que o aluno interagi.

Pois, uma língua viva não é uma língua perfeitamente ajustada a um conjunto de prescrições que estabelece o que é certo e o que é errado. Os modos de falar estão encharcados das marcas do lugar em que fala, do tempo, das características sociais de quem fala e das particularidades da situação comunicativa. Ainda que se observe uma enorme diversidade nos usos da língua, a imagem de uma língua única e homogênea é um fantasma difícil de combater (BRITTO, 1997, p. 83).

Sabemos que falar uma variedade ou outra pode provocar efeitos diferentes sobre os interlocutores: cumplicidade, exclusão, admiração. Isso porque o valor social das variedades linguísticas não é o mesmo. As manifestações de preconceito linguístico que ecoam pela

mídia impressa e as que, silenciosamente, ocorrem dentro das salas de aula das escolas brasileiras, dando amostras de sua discriminação nos mostram o quanto as variedades lingüísticas têm, diante da sociedade, do pensamento elitizado, valores diferentes.

Na escola, é comum o aluno ser discriminado ou mesmo ridicularizado pelos professores em geral quando se distancia da gramática normativa na hora de produzir suas redações escolares, de responder questionários ou de realizar quaisquer atividades de escrita que não atendam às regras de acentuação, pontuação, às classificações morfológicas ou as estruturas sintáticas da língua. Na fala a situação se não é semelhante é pior, pois gramática e língua também são tomadas como sinônimas e a fala –errada do aluno, torna-se objeto de uma análise preconceituosa.

2.1 O ensino de língua materna: da leitura à análise gramatical

Sem dúvida alguma, a palavra texto é familiar a qualquer pessoa ligada à prática escolar. Ela aparece com alta frequência no linguajar cotidiano tanto no interior da escola quanto fora de seus limites. Não são estranhas a ninguém expressões como as que seguem: "redija um texto", "texto bem elaborado", "o texto constitucional não está suficientemente claro", "os atores da peça são bons, mas o texto é ruim", "o redator produziu um bom texto", etc. Por causa exatamente dessa alta frequência de uso, todo estudante tem algumas noções sobre o que significa texto. Dentre essas noções, algumas ganham importância especial, como as que se propõe ensinar a ler e a escrever textos (CARTIER; DELPIRE 1986, p. 11).

Nesta lição introdutória, vamos fazer considerações fundamentais sobre a natureza do texto, o texto não é um aglomerado de frases. No texto, o significado das frases depende das correlações que elas mantêm entre si. Em outros termos, é necessário considerar que, para fazer uma boa leitura, deve-se sempre levar em conta o contexto em que está inserida a passagem a ser lida. Todo texto contém um pronunciamento dentro de um debate de escala mais ampla (CARTIER; DELPIRE 1986, p. 12).

Nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação da individualidade de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade. Além mesmo uma simples notícia jornalística, sob a aparência de neutralidade, tem sempre alguma intenção por trás (CARTIER; DELPIRE 1986, p. 13).

O texto é um tecido, uma estrutura construída de tal modo que as frases não tem

significado autônomo: num texto, o sentido de uma frase é dado pela correlação que ela mantém com as demais. Através desses noções sobre a natureza do texto, podemos afirmar que os estudos sobre letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo. Qualquer contexto social e cultural que envolva a leitura ou a escrita é um evento de letramento, o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais (MARCUSCHI, 2001, p. 43).

Referindo-nos, agora, às pesquisas sobre texto e discurso, elas têm nos mostrado concepções e classificações de texto e discurso variadas. Em geral, são chamados gêneros textuais os textos particulares, que tem organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos e gêneros discursivos, aqueles cuja caracterização está baseada em critérios tais como: fatores de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, suporte material e organização textual (MAIGEUNEAU, 2001).

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa real. O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise lingüística. Pois, texto é tudo aquilo que possui sentido e faz referência a um interlocutor e a intertextualidade. Muitas vezes o texto é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este para tanto, o conhecimento do código utilizado, não importa se o texto é escrito ou oral (KOCH; ELIAS, 2006, p.10).

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Ouvindo o professor: análise do questionário

Ao analisarmos, os dados coletados nas observações das aulas de Língua Portuguesa, demos ênfase as respostas dos números 07 e 17 do questionário, quais sejam:

Pergunta 7: Para você, o que é linguagem? E o que é um texto?

Pergunta 17: Como são desenvolvidas suas aulas de gramática? São baseadas em que teorias? Quais os recursos didáticos que você utiliza?

Na resposta de número 07, a professora responde que –linguagem é qualquer forma de expressão que utilizamos para atender nossos objetivos de comunicação. Texto –é um conjunto de frases e orações que se unem para dar sentido a idéias que se desejam expressar|.

Mediante essas afirmações, podemos averiguar que a professora tem uma visão muito resumida sobre o conceito de texto e linguagem, pois estes conceitos vão bem mais além do que as suas palavras afirmam. Por não conhecermos as concepções teóricas sobre a linguagem humana e seu funcionamento, às vezes, nos prendemos ao conceito de texto que a professora cita, nos esquecendo ainda de que um texto tanto pode ser escrito como oral.

Ao contrário do que ela disse, texto não é apenas um conjunto de frases e de orações, pois temos textos representados por uma única palavra de forma que não é a extensão que define um texto, mas é sim o seu caráter sócio-interacional. Qualquer expressão lingüística ou não lingüística (não verbal) que seja dirigida a um interlocutor, que seja uma unidade de sentido, qualquer forma de expressão que utilizamos para atender nossos objetivos de comunicação social, é, de fato, um texto. Afinal, um texto é quase sempre um produto de sucessivas versões, especialmente nas situações escolares.

É pois dessa definição de texto que a professora tem que podemos afirmar que a escola privilegia o ensino gramatical segundo a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Se nos termos em que foi colocado texto é conjunto de frases orações, a resposta da professora já pressupõe o lugar de destaque que a gramática normativa tem no contexto de sua sala de aula. O texto deixa de ser uma unidade de sentido produzida em determinada instancia de comunicação social e passa a ser produto da mente de um único ser pensante. A gramática é a guia desse produto, ela dita as regras em torno de uma fonologia, morfologia, sintaxe e regras de pontuação e acentuação que fazem dessa atividade verbal um produto e não um processo. Essa é sem dúvida a pratica centrada nas praticas históricas de ensino de língua portuguesa, quando apenas a classe privilegiada socialmente tinha acesso à escola, e que, exatamente por ser privilegiada socialmente, conseguia dominar a variedade culta da língua, embora essa variedade não corresponda a todas as situações reais de comunicação.

Tudo que dissemos até aqui se consolida ainda mais no momento em que a professora responde a questão de número 17, conforme mostrada acima. A respeito desse

questionamento a professora responde que –as aulas de gramática são desenvolvidas de acordo com a necessidade do aluno e que para desenvolvê-las usa –livros didático, gramática e dicionário.

Através desta resposta, podemos observar que as suas aulas são mesmo de maneira tradicionais, em nenhum momento a professora citou o trabalho com o texto, contrariando a proposta dos parâmetros Curriculares nacionais que apontam o texto como unidade de ensino. Vemos também nesta resposta da professora que o livro didático continua sendo um dos principais recursos didáticos utilizados pelo do professor. Sabemos que hoje muitos dos manuais didáticos já oferecem um espaço mais aberto as questões textuais/discursivas, no entanto muitos professores ainda não o enxergam nesse sentido, mas apenas como um manual de instruções que deve reservar em especial um lugar (unidades, sessões) para os conteúdos gramaticais, numa seqüência que vá da exposição do conteúdo aos tradicionais exercícios.

Deixamos claro aqui que o ensino de gramática é de extrema importância, que realmente esses recursos didáticos, quais sejam, livro, gramática e dicionário, fazem parte desse trabalho na sala de aula. Nossa preocupação _com a ausência do texto nessas atividades de reflexão sobre a língua, texto esse que tanto pode ser a própria produção do aluno como os mais diversos textos que circulam socialmente.

3.2 Observações das aulas de língua portuguesa: a hora de ver na prática o que diz o professor

Iniciamos as observações das aulas vendo gramática. Por ocasião das Olimpíadas de língua portuguesa, a professora procurou seguir os conteúdos selecionados. Dessa forma, a aula foi sobre pontuação. No decorrer da aula, a professora explicitou sobre a sua importância de se dominar esse aspecto da gramática e, para tanto, trabalhou um trecho de um texto de Antonio Gil Neto chamado ‘Transplante de Menina’, buscando, dentro dele, o lugar onde poderia utilizar o ponto e a vírgula corretamente, de maneira a promover a organização textual.

Nesta parte podemos observar que os conteúdos são retirados do livro de- dático adotado pela escola se limitando apenas ao que existe nele, não havendo um reforço de mais algum outro material didático para aprofundamento do assunto explicitado. Enquanto a o texto _Transplante de Menina ‘foi um material de fora parte que a professora utilizou como atividade, não houve uma leitura deste texto não houve uma refacção e não explicou de onde

era o texto.

Após a realização desta atividade, houve a correção feita pela professora, contando com a participação dos alunos, bem como houve a realização de uma atividade de compreensão textual, cuja dinâmica consistiu em agrupar os alunos para a escolha de um tema um tema sobre o qual deveriam produzir um texto. A partir daí ela realizou um trabalho com o dicionário, momento em que os alunos procuravam as palavras que haviam escrito de maneira incorreta, observando sua forma correta e o seu significado delas.

Agora podemos observar um trabalho com produção textual, os grupos escolhem um tema e redigem um texto em grupo, os temas apresentados para produção dos textos foram: Trabalho infantil, Gravidez na adolescência e drogas. Mas não há uma leitura deles e nem um debate sobre os temas em questão, apenas a correção mas sem haver uma atividade de refacção, os alunos procuram no dicionário a forma correta das palavras e o seu significado, essa atividade foi de autoria da professora.

Ao confrontarmos os dados coletados nas observações das aulas de Língua Portuguesa com a resposta da professora á respeito das suas aulas de gramática, podemos constatar que suas aulas são mesmo de maneira tradicional dando ênfase a gramática e a o livro de dático, deixando de lado a idéia de texto como unidade de ensino, menosprezando assim os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Despreza também as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito, através do trabalho com a gramática dentro do texto.

Portanto, sendo utilizados os recursos por ela citados e estes bem utilizados, dentro de suas aulas sobre gramática na disciplina de Língua Portuguesa.É desprezando outros que poderiam quebrar este dógma existente nas aulas de gramática e tornalas mais proveitosas. Levamos em continuidade o ensino de gramática nas escolas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos abordados em nosso trabalho e das considerações tecidas, podemos constatar que o ensino de gramática realizado em sala de aula é o tradicional, o mesmo da -Arte de bem escrever mas que deixa, em sala de aula, algumas lacunas, onde os quais nos deixam adesejar, principalmente menosprezando a ideia de texto como unidade de ensino, não acatando as orientações dos PCNs.

Não devemos ver a gramática como uma doutrina sagrada, cheia de leis e verdades absolutas, incontestáveis, mas também não devemos ignorá-la como se ela fosse inútil, sem valor. Porque a gramática também tem sua contribuição dentro do ensino de Língua Portuguesa, o ensino do Português era baseado todo na gramática e devemos reconhecer o seu valor, mesmo encontrando falhas dentro dela.

Portanto, sempre existirá uma incógnita, no que diz respeito aos problemas relacionados ao ensino de língua materna nas escolas, até mesmo porque os gramáticos não dão o braço a torcer, eles não procuram reformular as regras gramaticais para introduzi-las a um contexto real de uso, é sempre aquele dogma preso há um determinado termo, não dando vazão a situações discursivas reais, utilizando exemplos dos grandes escritores da literatura com sua variação de prestígio, variação esta impopular entre a maioria dos falantes.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Sobre o ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: FEI-UFMG, 1996.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do Caos: Ensino de Língua X Tradição Gramatical**. Campinas. ALB e Mercado de letras, 1997.
- EDUCAÇÃO, Ministério. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa**. Mercado de Letras, 1998.
- FÁVERO, Leonor Lopes *et al.* **Oralidade e Escrita - Perspectiva para o ensino de Língua Materna**.
- GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula: Leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- POSSENTI, Sírio. **Porque (não) Ensinar Gramática na escola**. Campinas. São Paulo: PERINI, M.A. **Sofrendo à gramática**. São Paulo: Ática, 1997.
- São Paulo: Cortez, 1999.
- SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1985.
- SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papiros, 1995.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.
- ZEREDO, José Carlos Santos. **Língua Portuguesa em debate: Conhecimento e ensino**. Pétropolis-RJ. Vozes, 2000.

ANÁLISE MULTIMODAL DO ENCARTE DE SUPERMERCADO A PARTIR DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Antônia Margarete dos Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
margathy@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a multimodalidade a partir das metafunções da *Gramática do Design Visual*, de Kress e Van Leeuwen (1996). Para este propósito, foi selecionado o gênero publicitário encarte, distribuído por um supermercado, na Cidade de Mossoró-RN, que homenageava o Dia dos Pais, divulgado durante o período do mês de agosto do ano 2018. Além disso, nos baseamos na proposta teórica de Bakhtin (2011) com a noção de gênero discursivo, na concepção de multimodalidade de Kress & Van Leeuwen em sua Gramática do Design Visual (GDV), formulada a partir dos estudos da Linguística Sistêmico- Funcional (SFL), de Halliday (1996) e dos estudos de Almeida (2009) e Dionísio (2005/2006). Para alcançarmos o objetivo geral, buscamos observar de que modo a imagem presente nesse encarte aborda as metafunções representacional, interativa e composicional.

Palavras-chave: Gramática do Design Visual. Multimodalidade. Encarte.

INTRODUÇÃO

No mundo em que vivemos, a questão do capitalismo exige das empresas, principalmente dos supermercados, algo que estimule o interesse e, conseqüentemente, a compra dos produtos que estão sendo ofertados nos seus estabelecimentos. Assim, umas das formas de chamar a atenção dos seus clientes é a divulgação dos produtos por meio de vários gêneros textuais. Partindo desta realidade, o presente trabalho estará focando em um destes gêneros - o encarte de uma grande rede de supermercado no município de Mossoró-RN, para analisar sua multimodalidade a partir da Gramática do Design Visual.

Assim, partindo da problematização: numa perspectiva multimodal, como o encarte do supermercado Cidade, Mossoró-RN é retratado com o intuito de atrair a atenção do público-alvo?

O artigo apresenta uma revisão bibliográfica que inclui as definições de gênero e multimodalidade. Em seguida, é explicada a metodologia da pesquisa e, por fim, são descritos e analisados os dados obtidos. Destaca-se, assim, a importância dos trabalhos de Bakhtin (2011) com o noção de gênero, de Kress e Van Leeuwen (1996), de Almeida (2009) e Dionísio (2005/2006) com a multimodalidade.

Com este trabalho, pretendemos os seguintes objetivos:

- 1) apresentar o gênero textual “encarte de supermercado” como meio para divulgação e venda dos produtos ofertados, a partir das metafunções.
- 2) Conhecer a multimodalidade no gênero publicitário;
- 3) abordar as metafunções da Gramática do Design visual;
- 4) analisar criticamente a representação multimodal do encarte, a partir dessas metafunções.

GÊNERO PUBLICITÁRIO: ENCARTE DE SUPERMERCADO

O gênero textual é um dos meios de comunicação mais usual, por assim dizer, que facilita a interação entre os sujeitos, e que, a todo instante, novos mecanismos surgem para facilitar a atividade humana. Já dizia Bakhtin (2011, p. 262) que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo.

Nesse sentido, várias são as formas de interagir com o outro, seja através do diálogo, numa comunicação mais simples do cotidiano, ou através do gênero encarte, como se o supermercado quisesse dizer: “estamos com ofertas em determinados produtos, preços que cabem no seu bolso, com qualidade, que só encontrará aqui”. Além de outros meios de divulgação, o encarte tem um papel e finalidade importante que muito facilita na escolha dos produtos pelos clientes que buscam economizar. Daí a necessidade da publicidade em promover os produtos por meio do encarte, propagando a divulgação e venda dos produtos, utilizando-se de mecanismos que chamem a atenção do consumidor, como no gênero “encarte de supermercado” do Supermercado Cidade em comemoração ao mês dos pais, ano 2018. Vejamos o encarte:



Encarte do Supermercado Cidade, 2018.



Encarte do Supermercado Cidade, mês de agosto, 2018.

O gênero textual “encarte de supermercado” pertence à esfera publicitária conforme suas características e função, pois seu objetivo é a divulgação e venda de produtos em oferta direcionada ao seu público-alvo: o consumidor da sua área geográfica. Os elementos que compõem a estrutura do gênero como capa, as cores, textos, imagens, e a organização das páginas conforme o produto ofertado são algumas das estratégias para facilitarem a identificação e venda do. Tais escolhas desses elementos, com base na GDV, constituem-se mecanismos para convencer e persuadir o consumidor a comprar os produtos, levando em consideração sua estrutura composicional, conteúdo temático, estilo, propósito comunicativo e público-alvo.

O corpus em análise, portanto, é um gênero bastante utilizado pelos supermercados na divulgação de seus produtos, principalmente para os que estão em oferta, facilitando a compra

e a procura por produtos com qualidades e que caibam no orçamento do consumidor. Para tanto, a análise será feita com base na GDV, de Krees e Van Leeuwen (1996) e nas considerações de Almeida (2009) buscando destacar a escolha dos elementos composicionais do gênero “encarte de supermercado”.

A MULTIMODALIDADE NO GÊNERO PUBLICITÁRIO: ENCARTE DE SUPERMERCADO

A multimodalidade apresenta-se na maioria dos gêneros textuais (orais e escritos). Todos os recursos utilizados para chamar a atenção do leitor/ouvinte é uma característica multimodal. Ao falar, uma pessoa usa pelo menos dois desses aspectos, pois a pessoa gesticula, produz expressões faciais e corporais, emite sons, e assim sucessivamente. No texto escrito, acontece da mesma forma, o escritor utiliza recursos não verbais, letra maior, em destaque, para produzir um efeito de sentido. As cores são outro atrativo, sem esquecer as imagens, que muitas vezes, chamam mais atenção que as palavras.

O gênero encarte é um texto multimodal, pois além da imagem e do texto escrito, há as cores presentes na capa. Além disso, o material publicitário utiliza outro recurso multimodal; cada seção possui tamanho diferenciado e cor distinta. .¹

[...] O visual é hoje mais proeminente como forma de comunicação.[...] Não só a linguagem escrita está menos no centro dessa nova paisagem, e menos central como um meio de comunicação, a mudança está produzindo textos que são altamente multimodais. Um efeito dessa mudança está relacionado ao fato de que hoje é impossível ler textos de maneira eficiente considerando somente a linguagem escrita: ela existe como um elemento de representação, num texto que é sempre multimodal, e deve ser lido em conjunto com todos ou outros modos semióticos (KRESS *et al*, 1997, p. 257).

Segundo Dionísio (2005, p. 17), multimodalidade discursiva é “como um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos ou orais. Conseqüentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais”. Por serem estruturados através de imagens e cores, além de possuírem outros aspectos multimodais, os encartes chamam a atenção das pessoas. Dionísio (2005, p. 184) afirma que “os recursos visuais e sonoros que acompanham o linguístico na atividade de fala são retextualizados na escrita”, como é o caso dos encarte de supermercado.

¹ Este gênero também encontra-se disponível no site do supermercado e lá o leitor/ consumidor poderá folheá-lo

Dionísio (2005) argumenta que, com os avanços tecnológicos, novas formas de interação surgiram. A autora que reforça:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita: vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual (DIONÍSIO, 2006, p. 32).

O conceito de multimodalidade é bastante novo e Kress e Van Leeuwen, conforme Almeida (2009), postulam que os textos são textos com múltiplas representações ou códigos semióticos que sozinhos e independentes possuem sistemas de significados.

AS METAFUNÇÕES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

As metafunções sugeridas por Kress & van Leeuwen (2006) correspondem a uma adaptação das metafunções ideacional, interpessoal e textual do modelo de Halliday (1994). A relação entre os dois modelos teóricos é reproduzido abaixo no Quadro 1, retirado de Fernandes & Almeida (2008, p. 12).

Quadro 1- As metafunções de Halliday e de Kresse & van Leewen

Halliday	Kress e van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), onde recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”.
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress & van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”.

Fonte: Fernandes e Almeida (2008, p. 12)

O quadro 2 mostra, de forma resumida, os principais conceitos tratados sobre as metafunções de Kress & van Leeuwen, conforme Almeida (2009). Tal adaptação foi feita a partir do quadro elaborado por Petermann (2006 *apud* FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 25):

Quadro 2 – Estrutura básica das metafunções representacional, interativa e composicional

PERSPECTIVA	EQUIVALÊNCIA
FUNÇÃO REPRESENTACIONAL Representação das experiências de mundo por meio da linguagem	Estrutura narrativa: Processo de ação, Processo de reação, Processo verbal, Processo mental; Estrutura conceitual: Processo classificacional, Processo analítico, Processo simbólico;
FUNÇÃO INTERATIVA Estratégias de aproximação/afastamento para com o leitor	Contato: (demanda ou oferta) Distância social: (social, pessoal, íntimo) Perspectiva: ângulo horizontal (envolvimento) e vertical (poder) Modalidade: (valor de verdade)
FUNÇÃO COMPOSICIONAL Modos de organização do texto	Valor informativo: Ideal-Real, Dado-Novo, Centro-Margens; Saliência: elementos mais salientes que definem o caminho de leitura; Estruturação: o modo como os elementos estão conectados ou separados na imagem.

Fonte: adaptado de Petermann (2006), *apud* Fernandes e Almeida (2008, p. 24)

Após a apresentação destes conceitos, lançaremos em seguida, um olhar sobre as metafunções estudadas acima estão presentes no corpus selecionado para o estudo desta pesquisa.

A ANÁLISE MULTIMODAL DE UM ENCARTE DE SUPERMERCADO

Figura 1 – Encarte do Supermercado Cidade



Fonte: Disponível em <<http://supercidade.com/novo/>> Acesso em 09 de agosto, 2018.

Figura 2 - Encarte do Supermercado Cidade



Fonte: Encarte do Supermercado Cidade, mês de agosto, 2018.

A metafunção representacional ocorre na estrutura narrativa transacional, uma vez que temos a ação entre dois atores (pai e filho), utilizando como elemento de ligação o vetor: o braço em volta do filho mostrando a afetividade pela data comemorativa, isto é, o Dia dos Pais. Já a meta consiste no brinde dos dois participantes. Portanto, esse processo consiste em uma ação bidirecional em que os participantes são interativos (ativos). Podemos perceber que o pai, ao brindar e abraçar o filho, exerce o papel de reator, e seu fenômeno é observador, pois não temos conhecimento da direção de seu olhar; enquanto o filho, ao ser abraçado e brindar junto ao pai, também tem a função de reator, e mesmo com os óculos escuros parece que seu fenômeno são as garrafas.

A metafunção interativa tem como contato a demanda que é representada através do olhar do participante que representa o pai, pois a direção do seu olhar subentende-se um convite para participar do momento especial entre os dois, e ao mesmo tempo induzir o consumidor a folhear o encarte, uma vez que a palavra “barato” envolve as duas personagens. Já a oferta é representada pelo personagem do filho, pois este não olha diretamente para o consumidor. A distância social é de plano médio (*medium shot*), já que retrata os participantes até o joelho, indicando que sua relação com o leitor/ consumidor é do tipo social. Podemos perceber, quanto à perspectiva, o ângulo frontal, no qual estabelece um envolvimento entre as personagens e o consumidor, ou seja, este tipo de ângulo é um convite a fazer parte do mundo retratado na imagem. Por fim, a modalidade ou valor da realidade é naturalista, pois a imagem do pai e do filho corresponde à realidade e é sensorial, já que acompanha alguns elementos que provocam sentimentos subjetivos no observador, como o fundo com as letras coloridas e a

palavra “barato” como primeiro plano, enfatizando o vínculo de companheirismo entre pai e filho, uma vez que o encarte foca na data comemorativa do Dia dos Pais.

Em relação ao valor de informação ou à disposição dos elementos na imagem, temos os seguintes elementos. À esquerda, temos o dado, representado pelo nome do supermercado Cidade que já é de conhecido da população do município Mossoró- RN. À direita, temos o novo que consiste nas cores que representam as seções dos produtos ofertados. Cada seção possui uma cor diferenciada que são: amarelo (mercearia); vermelho (institucional); azul (frios e congelados); verde claro (vida e saúde); verde escuro (bebidas); rosa (higiene pessoal); verde turquesa (bazar) e azul claro (limpeza). Podemos perceber que as cores representam o gênero catalogado, tipo azul para frios, lembra água e gelo; a cor rosa associa-se a mulheres, a flores. No topo, encontra-se o ideal, isto é, o nome do estabelecimento comercial *Cidade* e a mensagem “Mês dos pais é o maior barato” relacionada a todos os pais homenageados pelo encarte. Na base, encontra-se o real que é a palavra “barato”, escrita em caixa alta, na cor laranja com sombreamento azul para destacar a mesma, pois a palavra traz uma ambiguidade proposital: tendo como um dos significados: ofertas acessíveis; e outro significado perceptível: sensacional, divertido. Na parte central, encontra-se na parte marginal o núcleo da informação da imagem que consiste na seguinte frase: “O mês dos pais é o maior “barato”, esta frase se apropria de uma gíria comum a pessoas jovens, no sentido de um mês bacana, pois a representação da figura paterna no texto remete a uma amizade e um companheirismo. Percebe-se que a saliência está proporcional em relação à palavra barato e a imagem do pai e do filho. A escolha das cores utilizadas no texto foram selecionadas para colorir a palavra barato, na qual possui a cor laranja, contornada de branco e dois tons de azul usada no plano de fundo. Percebe-se assim, que as cores no plano de fundo, azul e laranja, referem-se respectivamente a figura masculina e ao supermercado. Por fim, a estruturação é fraca, pois não existem linhas divisórias entre os participantes, uma vez que pai e filhos estão conectados em um abraço forte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, nas últimas décadas, uma difusão de gêneros textuais em diversos tipos de suportes e cada vez mais adaptados a partir do avanço nos estudos da multimodalidade. Estimulados por este fenômeno, pensamos em discutir sobre a multimodalidade no encarte do supermercado Cidade, Mossoró-RN, no mês de agosto, em virtude da homenagem aos pais.

Assim, traçamos como principal objetivo analisar as metafunções a partir da multimodalidade no corpus citado acima de forma a perceber os efeitos de significados mostrados no mesmo.

Por fim, a análise do *corpus* mostrou que as metafunções representacional, interativa e composicional foram trabalhadas no gênero encarte atreladas ao texto de forma a obter um todo coerente. Ou seja, a escolha dos elementos tanto visual quanto textual foram essenciais para reforçar e tornar mais efetivo o papel de convencimento do público-alvo em manusear e comprar os produtos ofertados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.) **Linguística Aplicada** – um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 173 – 202.
- BAKTHIN, M. (Volochinov). **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.
- DIONISIO, A. P. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: FERNANDES, J. D. C; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectiva em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 11-31.
- KOCH, I. V. & ELIAS, V. M.. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 177-196, 2005.
- _____. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; SIEBENEICHER, K. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, p. 131-144, 2006.
- R. S. SOUZA; V.S.Ferretti-Soares; E.L. Silveira. Multimodalidade e análise linguística: explorando o gênero anúncio publicitário. **Pesquisa em Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro, 2015.

DESERTIFICAÇÃO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA DA PROBLEMÁTICA NO SEMIÁRIDO NORDESTINO COM VISTAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Sérgio Domiciano Gomes de Souza
Estudante do Curso de Geografia (UERN).
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e voluntário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).
sergio_gsouza@hotmail.com

Anny Catarina Nobre de Souza
Estudante do Curso (UERN)
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).
anny-catarina13@hotmail.com

Romildes de Oliveira Matias
Estudante do Curso de Geografia (UERN).
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).
rdeoliveiramatias@gmail.com

Dra. Maria Losângela Martins de Sousa
Professora Adjunta do Curso de Geografia (UERN)
Professora Permanente do Programa de Pós Graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semiárido (PLANDITES)
losangelaufc@gmail.com

RESUMO

É recorrente no meio científico e educacional, as reflexões acerca de problemas ambientais que permeiam a sociedade no mundo moderno. Neste sentido, entendemos ser relevante a preocupação em torno de problemas desta natureza em ocorrência ou em grande possibilidade de ocorrer em áreas geoambientais frágeis. Destarte, o presente escrito tem por objetivo discutir a desertificação como um problema ambiental presente no semiárido do Nordeste brasileiro, com enfoque especial ao Rio Grande do Norte, ressaltando a importância da compreensão deste na Geografia escolar em meio a educação ambiental. Por assim tratar, o trabalho configura-se como sendo de natureza bibliográfica, por ser uma discussão baseada em concepções e aportes teóricos, bem como explicativo, por fazer reflexões acerca do fenômeno e seus impactos na sociedade (LAKATOS e MARCONI, 2003). Para tal, temos alguns dos embasamentos teóricos: o Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação (PAN-BRASIL, 2004), o Programa de Ação Estadual de Combate à Desertificação no Rio Grande do Norte (BRASIL, 2010), Nascimento (2013), Lima (2015), Zabala (1998) Sousa (2016). Desta forma, o trabalho possibilita compreender a desertificação não apenas no campo conceitual, mas perpassando as áreas nas quais incide, possibilitando o entendimento e a pertinência de se dar centralidade ao problema, sobretudo quando tratar da educação ambiental.

Palavras-chave: Desertificação. Educação Ambiental. Semiárido. Geografia.

INTRODUÇÃO

No ambiente acadêmico e científico é recorrente a discussão de problemas ambientais que atingem sociedades em várias partes do mundo. Nesse sentido, além da relevância de se

refletir sobre problemas desta natureza, entendemos ser mister a abordagem destes na educação básica, principalmente na Geografia escolar, dada a preocupação dessa ciência com as relações entre sociedade e natureza. Em razão de que como enfatiza Silva e Pessoa (2009, p. 91):

Tratar os problemas ambientais de modo isolado se constitui um equívoco, pois não podemos esquecer que vivemos numa época de globalização, em que as aflições das populações humanas são transversais, multidimensionais e planetária.

Neste ensejo, o presente trabalho tem por objetivo fazer uma abordagem bibliográfica sobre a desertificação e sua ocorrência no semiárido brasileiro com enfoque no Rio Grande do Norte, apresentando a gravidade do problema e a necessidade de conhecê-lo melhor.

Desse modo o trabalho caracteriza-se como sendo bibliográfico uma vez que compreende o nosso contato com uma revisão de literatura, não somente por meio de livros, mas também por documentos de programas institucionais (LAKATOS; MARCONI, 2003). Outrossim de natureza qualitativa, propondo a reflexão dos temas aqui trabalhados.

Assim, o trabalho é fruto de inquietações no âmbito do projeto de pesquisa em andamento “Indicadores Biofísicos de Desertificação no Alto Curso da Bacia Hidrográfica do Rio Apodi/Mossoró” do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do curso de licenciatura em Geografia, do *Campus* Avançado Prof^o Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM).

Destarte, o *paper* encontra-se dividido em quatro seções: na primeira discorreremos sobre o conceito de desertificação buscando desmistificá-lo quanto a desertização perpassando pela preocupação histórica do problema; na segunda fazemos um recorte de estudo na escala regional abordando a desertificação no semiárido do Nordeste brasileiro; na terceira aprofundamos o recorte no contexto local discorrendo o problema no Rio Grande do Norte; e por último propomos a discussão da desertificação dentro da educação ambiental na Geografia escolar, fazendo uma breve revisão dos livros didáticos do ensino médio e documentos curriculares dessa disciplina para ressaltar a importância do estudo de tal problema.

Para tanto, utilizamos como embasamento as discussões teóricas de Abraham e Beekman (2006), Ab' Saber (2003 e 1977), a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC- BRASIL, 2018), o Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação (PAN-BRASIL, 2004), o Programa de Ação Estadual de Combate à Desertificação no Rio

Grande do Norte (BRASIL, 2010), Lima (2015), Moreira e Sene (2016), Nascimento (2013), Silva e Pessoa (2009), Souza (2016), Pereira Neto (2016) Torres (2009) e Zabala (1998).

DESERTIFICAÇÃO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A desertificação é o processo de destruição do potencial produtivo da terra através de atividades humanas agindo sobre ecossistemas frágeis, com baixa capacidade de regeneração. Em geral, a desertificação ocorre em zonas áridas, semiáridas e subúmidas secas. Esse processo provoca três tipos de impactos: ambientais, sociais e econômicos. Ou ainda como define Ab' Saber (2010, p. 449) são “degradações irreversíveis da paisagem e dos tecidos ecológicos naturais”.

No entanto, é necessário fazermos uma desmistificação quanto ao conceito de desertificação e deserto que são questões muito distintas, apesar da aparência semântica. Entende-se por deserto, um bioma determinado pelo macroclima regional, de forte aridez, sendo um fenômeno natural independente da interferência humana, enquanto a desertificação configura-se como uma degradação de influências climáticas mas fortemente acentuada pela ação humana de caráter socioeconômico (NASCIMENTO, 2013, p. 50).

A preocupação em torno da desertificação remonta a tempos antigos em áreas como o mediterrâneo e mesopotâmia que através das ações humanas sofreram problemas relacionados a degradação ambiental e distúrbios químicos no solo. Mundialmente, tem-se como marco histórico de estudo da desertificação – mesmo de forma geral dentro da preocupação com os problemas ambientais – a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, em 1972 e a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ECO-92 (NASCIMENTO, 2013).

Outrossim, é válido ressaltar a inquietação da comunidade científica em torno da problemática da desertificação, a nível internacional como o trabalho de Abraham e Beekmam (2006) a respeito dos indicadores de desertificação na América do Sul; e a nível nacional como as teses de doutorado de Sousa (2016) que aborda a susceptibilidade à desertificação na sub-bacia do riacho feiticeiro no Estado do Ceará no Brasil e na Microbacia da Ribeira Grande na ilha de Santiago em Cabo Verde, e Pereira Neto (2016) a vulnerabilidade à desertificação no Seridó norte-rio-grandense no Brasil.

Como problema concreto a nível mundial, o caso de Sahel na África, foi marcado por uma grande seca que agravou o processo de degradação com o ressecamento do solo, e ainda como aponta Nascimento (2013, p. 21) “a desertificação em Sahel provocou conflitos sociais

e políticos, cuja base está no violento aumento da pressão demográfica sobre o uso da terra e no acesso desigual aos recursos naturais e riquezas regionais”.

Esse fenômeno afeta, segundo Nascimento (2013) aproximadamente, 60.000 quilômetros quadrados de terras por ano em diversas partes do planeta. As diversas atividades humanas, realizadas de forma insustentável, têm provocado drásticas reduções da vegetação e da capacidade produtiva do solo. Entre as principais causas responsáveis pela desertificação estão: o desmatamento de áreas com vegetação nativa; uso intensivo do solo, tanto na agricultura quanto na pecuária; práticas inadequadas de irrigação e a mineração. Tudo isso resultando na redução da biodiversidade; salinização e alcalinização do solo; intensificação do processo erosivo; redução da disponibilidade e da qualidade dos recursos hídricos; diminuição na fertilidade e produtividade do solo; redução das terras agricultáveis; redução da produção agrícola e a ocorrência de novos êxodos.

Entretanto, ainda persiste no meio científico um descenso quanto a fácil perceptibilidade da ocorrência da desertificação em uma área, mas é unânime a ideia de que as atividades humanas contribuem para acelerar o processo de desertificação, agravando suas consequências negativas sobre as pessoas (PAN/BRASIL, 2005 p. 5).

Ainda é preciso que se entendam algumas questões teóricas em torno das discussões ambientais, afim de que se evitem distorções simplistas, e possamos adentrar na discussão que este trabalho propõe fazer. Sendo fundamental, portanto, entender que “[...] meio ambiente é um conceito diferente e mais amplo que o conceito de natureza; que os problemas ambientais não são problemas ambientais nem problemas de natureza, mas problemas sociais que se manifestam na natureza” (LIMA, 2015, p. 35-36).

O SEMIÁRIDO BRASILEIRO E O PROBLEMA DA DESERTIFICAÇÃO

O Nordeste brasileiro compreende uma composição de três domínios morfoclimáticos: mares de morros florestados, domínio das depressões interplanálticas semiáridas do Nordeste e domínio dos chapadões centrais recobertos por cerrado, existindo faixas de transição entre ambos. Por domínio morfoclimático, segundo Ab´Saber (2007), entende-se como a combinação do relevo, vegetação e clima predominantes na área, formando paisagens distintas.

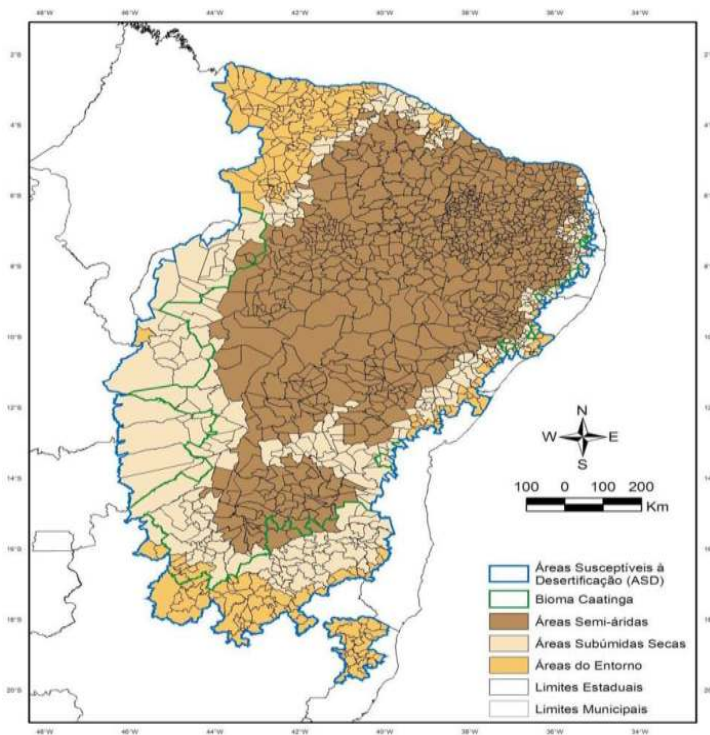
No entanto, no trabalho em questão, dar-se-á ênfase ao domínio das depressões interplanálticas semiáridas, por apresentar maior preponderância na região. Este domínio é caracterizado pelo clima seco e quente, vegetação raquítica e xerófila e baixa pluviosidade

com média de 800 mm, apresentando variações nas partes mais altas como no planalto da Borborema (AB´SABER, 2007).

Por tais características, o semiárido do Nordeste, apresenta alta susceptibilidade a desertificação. O estudo desse fenômeno no Brasil teve como pioneiro o pernambucano Vasconcelos Sobrinho na década de 1970 bem como Aziz Nacib Ab' Saber. Contemporaneamente foram elaborados documentos institucionais, resultados das várias discussões internacionais, a exemplo a eco 92, que versam sobre o fenômeno da desertificação como o PAN-Brasil (Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca) a nível nacional que norteou a elaboração de documentos semelhantes nas unidades da federação onde existem áreas suscetíveis à desertificação.

Nesse sentido, o PAN-Brasil apresenta o semiárido brasileiro como a única área de alta susceptibilidade à desertificação dada a sua excepcionalidade em meio aos demais domínios morfoclimáticos do território brasileiro, como é possível de se observar no mapa abaixo.

Figura 1- Áreas susceptíveis à desertificação – ASD



Fonte: BRASIL (2004)

A partir do mapa, é perceptível que as Áreas Susceptíveis à Desertificação se destacam na porção semiárida da região, e como traz Nascimento (2013) os Estados da Bahia, Ceará e Paraíba são os mais afetados por este problema.

No tocante aos fatores de incidência e acentuação deste problema, é importante ressaltar a pressão humana sobre os recursos naturais, em particular no Nordeste, onde não apenas atuam negativamente os fenômenos climáticos, mas simultaneamente o humano, haja vista a grande concentração populacional - cerca de 53 milhões de habitantes segundo o censo 2010 do IBGE - o sistema de propriedade da terra, o nível educacional dos agentes envolvidos, a tecnologia inadequada e uma baixa infraestrutura ambiental e social (NASCIMENTO, 2013).

Dada essas características, sobretudo da pressão humana na região, esta pode atuar pesadamente causando não somente a diversidade de fatores atrelados a desertificação, mas também outros que degradam e desestabilizam a cadeia ecológica de modo geral. Pois como bem enfatiza Vasconcelos Sobrinho (2002, p. 64, *apud* BRASIL, 2010, p. 26) chamando a atenção para as consequências da interferência humana na natureza:

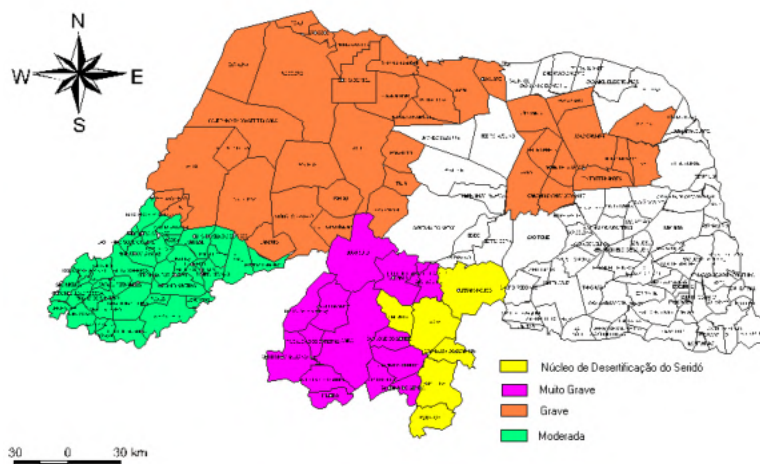
Mas vem o homem e ocupa a área; derruba e queima a cobertura vegetal, quebrando um dos elos da cadeia de condicionamentos e dá-se a ruptura do complexo; o solo foge perdendo a fertilidade, assoreando os rios; sua superfície resseca-se e impermeabiliza-se; a cobertura vegetal perde a pujança e degrada-se; a atmosfera desidrata-se e aquece-se, dificultando as precipitações; as reservas de água as profundidades do solo mingua, as fontes estagnam-se e os rios tornam-se intermitentes. E, por último, o homem foge.

Nesta perspectiva, é importante considerar a vulnerabilidade a qual a ecozona semiárida brasileira está envolvida, uma vez que fatores de atuação antrópica são preponderantes, como o estabelecimento de indústrias degradando a cobertura vegetal natural e a substituindo por monoculturas secundárias para extração de matéria-prima que subsidiam a acumulação do capital, a agropecuária, a ocupação de áreas indevidas, o manejo inadequado do solo com práticas arcaicas que ocasionam a degradação não somente a nível regional, mas a relevância de se entender a ocorrência dessa dinâmica a nível local, como trataremos no tópico posterior a respeito do Rio Grande do Norte.

DESERTIFICAÇÃO: UM PROBLEMA AMBIENTAL NO RIO GRANDE DO NORTE

No Rio Grande do Norte as Áreas Susceptíveis à Desertificação -ASD equivalem a 95,21%, ou seja, 159 municípios dos 167 existente. Destes, 143 municípios integram a área semiárida, 13 áreas subúmida e seca e 3 áreas do entorno (PAE/RN, 2010) como é perceptível na figura 2.

Figura 2 – Núcleos de desertificação no RN



Fonte: Brasil (2005)

Com base na figura 2, o Rio Grande do Norte possui quatro núcleos de desertificação, variando o grau de incidência de moderada à grave. A economia do Estado é bastante diversificada como a prestação de serviços nos grandes centros e culturas agrícolas e pecuárias.

Em relação a área de maior incidência de desertificação, na microrregião do Seridó, o PAE/RN (BRASIL, 2010) identifica os principais fatores propulsores da desertificação influenciada pela base econômica dessa região, sendo que a agropecuária ainda desempenha um papel importante no Seridó por ser uma das maiores bacias leiteiras do estado e também por abrigar uma forte produção ceramista, gerando demandas sociais que aumentam a pressão por recursos naturais, como o desmatamento, mineração e extração de argila do solo.

Já sobre a porção subúmida do Estado, na qual a desertificação se apresenta em estado grave, a atividade ceramista e a agropecuária se destacam nos municípios que fazem parte dessa ecozona, diferenciando-se apenas pela economia baseada no setor terciário como o comércio e os serviços.

Na microrregião do alto oeste potiguar, apesar de aparecer como uma área de moderada incidência de desertificação, está sujeita a esta problemática por possuir condições de semiaridez, marcados por secas prolongadas, alta insolação, e baixa capacidade de suporte dos seus sistemas ambientais frente aos impactos advindos das ações humanas. Esta região possui cidades que estão ganhando protagonismo regional como Pau dos Ferros, que se

situam nas margens do Rio Apodi Mossoró, tornando a área propensa a degradação ambiental em virtude da interferência humana.

Nesse sentido como um dos fatores da desertificação é a de base natural, o PAE/RN (2010) alerta que com as mudanças climáticas, o semiárido nordestino estará muito mais vulnerável as chuvas torrenciais resultando em enchentes e impactos de ordem social, econômica, e principalmente, ambiental.

UMA ABORDAGEM DA DESERTIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A compreensão acerca da educação ambiental perpassa a difusão de ideias voltadas a convivência solidária com o espaço socioambiental, conforme aponta a Lei de Política Nacional de Educação Ambiental nº 9.795/99:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Desse modo torna-se imprescindível a abordagem dessa temática no ensino, com destaque para a desertificação, sendo que esta é um dos problemas ambientais presentes no semiárido nordestino, por vezes esquecida e permeada de “pré-conceitos”. Assim nos competiu uma sucinta averiguação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área de ciências humanas e sociais aplicadas, onde está situada a Geografia, bem como os livros didáticos das três séries do nível médio desta ciência.

Os livros didáticos observados são da coleção “Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização” dos autores João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene (2016). Esta coleção apresenta o tema da desertificação apenas no livro didático do 1º ano, de forma secundária, em um apêndice como mostra a figura 3, dentro do conteúdo dos biomas e formações vegetais, destacando a abrangência das ASD no semiárido brasileiro, destacando os índices de aridez e os núcleos de desertificação finalizando com as consequências dessa problemática, embasada no Programa de Combate à Desertificação e Mitigação dos efeitos da seca da América do Sul.

Figura 3 – Desertificação no livro didático

Outras leituras

Desertificação no Brasil

As áreas suscetíveis à desertificação e enquadradas no escopo de aplicação da Convenção das Nações Unidas para o Combate à Desertificação são aquelas de clima árido, semiárido e subúmido seco. Conforme a definição aceita internacionalmente, o índice de aridez, definido como a razão entre a precipitação e a evapotranspiração potencial, estabelece as seguintes classes climáticas:

Hiperárido	< 0,03
Árido	0,03-0,20
Semiárido	0,21-0,50
Subúmido seco	0,51-0,65
Subúmido úmido	> 0,65

[...] No Brasil as áreas suscetíveis estão localizadas na região Nordeste e no norte de Minas Gerais. Observe o mapa a seguir, que retrata a situação.

Brasil: desertificação - 2013

Como se pode ver, o mapa da suscetibilidade do Brasil, elaborado pelo MMA a partir de trabalho realizado pelo Centro de Sensoriamento Remoto do Ibama, determinou três categorias de suscetibilidade: alta, muito alta e moderada. As duas primeiras referem-se respectivamente às áreas áridas e semiáridas definidas pelo índice de aridez. A terceira é resultado da diferença entre a área do Polígono das Secas e as demais categorias. Assim, de um total de 980 711,58 km² de áreas suscetíveis, 238 644,47 km² são de suscetibilidade muito alta, 384 029,71 km² são de suscetibilidade alta e 358 037,40 km² são moderadamente suscetíveis.

O processo de desertificação se manifesta de duas maneiras diferentes:

- I. difuso no território, abrangendo diferentes níveis de degradação dos solos, da vegetação e dos recursos hídricos;
- II. concentrado em pequenas porções do território, porém com intensa degradação dos recursos da terra.

Os estudos disponíveis indicam que a área afetada de forma muito grave é de 98 395 km², 10% do Semiárido, e as áreas afetadas de forma grave atingem 81 870 km², 8% do território. Deve-se acrescentar que as demais áreas sujeitas ao antropismo, 398 897 km², sofrem degradação moderada.

Além destas áreas com níveis de degradação difusos, podem ser citadas quatro áreas com intensa degradação, segundo a literatura especializada, os chamados Núcleos de Desertificação. São eles: Gilbués PI, Irauçuba CE, Seridó RN e Cabrobó PE, totalizando uma área de 18 743,5 km².

Consequências da desertificação

A degradação das terras secas causa sérios problemas econômicos. Isto se verifica principalmente no setor agrícola, com o comprometimento da produção de alimentos. Além do enorme prejuízo causado pela quebra de safra e diminuição da produção, existe o custo quase incalculável de recuperação da capacidade produtiva de extensas áreas agrícolas e da extinção de espécies nativas, algumas com alto valor econômico e outras que podem vir a ser aproveitadas na agropecuária, inclusive no melhoramento genético, ou nas indústrias farmacêutica, química e outras.

CONHEÇA MAIS sobre o Brasil no 10º Fórum Internacional de Pedagogia, obra e agenda, programa de Cursos à Distância e Atualização dos Profissionais da Educação em: www.fiped.org.br. Acesso em: 21 jan. 2018.

Fonte: Moreira e Sene (2016)

Assim vê-se a necessidade de abordagem da problemática na Geografia escolar, pois mesmo o livro didático não fazendo esta abordagem, o professor cumpre um papel fundamental em não apenas utilizar este material que se configura como um guia de conteúdos, podendo ele ir além do que está posto no livro, no planejamento de suas aulas.

Entende-se que o estudo da desertificação, como tema da educação ambiental deve se pautar na construção de valores, como a ética, pois o papel da educação é contribuir para formação de cidadãos críticos e conscientes da sua função na sociedade e atuação no espaço geográfico (LIMA, 2015). Nesse sentido o estudo das ciências sociais presentes na BNCC está orientado para uma educação ética dos discentes, principalmente naquilo que prevê a competência três do documento curricular:

Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo

responsável em âmbito local, regional, nacional e global. (BRASIL, 2018, p. 562)

Dessa forma, é preciso reconhecer o respaldo dado pela BNCC para a abordagem de problemas ambientais como conteúdos atitudinais, que reverberam na construção de valores éticos e morais na vida dos indivíduos, e, portanto ao ensino da desertificação, cabendo agora a melhor disseminação desta problemática aos sujeitos do espaço escolar como forma de levar à sociedade o entendimento e a conscientização do fenômeno, na tentativa de alcançar paulatinamente estratégias de mitigação, ou ao menos a minimização. Uma vez que segundo Antoni Zabala (1998, p. 46-47) os conteúdos atitudinais compreendem “valores, atitudes e normas, sendo que o discente adquire um valor quando este foi interiorizado e foram elaborados critérios para tomar posição frente àquilo que a atuação e a avaliação de si mesmo e dos outros”.

Assim, é imprescindível a difusão dessa problemática em todos os setores da sociedade, e principalmente dentro do meio educacional, visto que a educação se apresenta como um instrumento de transformação social. Se oportunizando, por exemplo, do “Dia Mundial de Combate à Desertificação” – 17 de junho – para a exposição do fenômeno, o conceito, exemplos reais de locais afetados no mundo e os fatores inerentes chamando a atenção para o semiárido do Nordeste brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que apesar da dificuldade de se perceber a desertificação no contexto prático por uma série de fatores que a engendra, os documentos institucionais nos mostra o fenômeno como um dado irremovível da nossa realidade. Sendo que urge difundirmos sobre a desertificação no meio educacional, em todos os níveis. Trabalhando-a por meio da educação ambiental, a fim de despertar o interesse dos cidadãos por esta temática, desde a apreensão do conceito e desmistificação até o estabelecimento de uma consciência crítica sustentável com o meio ambiente.

Haja vista o compromisso dos docentes, em especial de Geografia, com esta tarefa dada a preocupação desta ciência com as consequências da relação da sociedade com a natureza.

Ademais, destacamos que as contribuições desse trabalho permitem novas abordagens de análise, por partir de indagações precedentes de uma pesquisa em andamento, e por tratar

de questões caras ao ensino de Geografia, partindo para abordagens metodológicas em produções futuras.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM Elena. María; BEEKMAN, Gertjan. B. **Indicadores de la Desertificación para América del Sur**. Editorial Martín Fierro. Mendoza: 2006.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa de Ação Estadual de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca no Estado do Rio Grande do Norte – PAE/RN**. Natal: Edições MMA, 2010.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca**. PAN-BRASIL. Brasília: Edições MMA, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ensino Médio**. 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>>. Acesso em: 09.10.2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 09/10/2018.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Os desafios da sustentabilidade no século XXI: Contribuições da educação ambiental. In: _____. CAMACHO, Ramiro Gustavo Valera; TORRES, Maria Betânia Ribeiro; CARVALHO, Rodrigo Guimarães de (Org.). **Educação Ambiental, biodiversidade e semiárido**. Mossoró: UERN, 2015, p. 19 – 43.
- MMA. Secretária de Recursos Hídricos. **Panorama da desertificação no Estado do Rio Grande do Norte**. Ione Rodrigues Diniz Moraes, consultora – Natal/RN, 2005.
- MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização: ensino médio**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2016.
- NASCIMENTO, Flávio Rodrigues do. **O fenômeno da desertificação**. Goiânia: Ed. UGG, 2013.
- SOBRINHO, Vasconcelos. **Desertificação no Nordeste do Brasil**. Recife: 2002.
- PEREIRA NETO, Manoel Cirício. **Predisposição à desertificação no núcleo Seridó (RN - Brasil): Geoecologia de paisagens semiáridas**. 2016. 197f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2016.
- SILVA, Márcia Regina Farias da; PESSOA, Zoraide Souza. Educação como instrumento de gestão ambiental. In: _____. TORRES, Maria Betânia Ribeiro (*et al*). **Teorias e práticas em educação ambiental**. Mossoró – RN: UERN, 2009, p. 77 – 94.
- SOUSA, Maria Losângela Martins de. **Susceptibilidade à Degradação/Desertificação na Sub-Bacia Hidrográfica do Riacho Feiticeiro (Ceará/Brasil) e na Microbacia da Ribeira Grande (Santiago/Cabo Verde)**. 2016. 215f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2016.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: UM CONTEXTO DE AVANÇOS E RETROCESSOS

Mirella Giovana Fernandes da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
mirellagiovanaf@hotmail.com

Clarisse Wigna dos Santos de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
clarissesej@hotmail.com

Carla Michele da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
carla-1819@hotmail.com

Maria Cleoneide Soares
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
cleoneide_s@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo trata-se de um breve histórico do desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, considerando seus avanços e retrocessos e sendo a discussão pautada em uma pesquisa bibliográfica, de método qualitativo, tendo como referência autores como Strelhow (2010), Haddad e Ximenes (2008), Oliveira (2007) e entre outros, objetivando conhecer como se deu a instituição da educação como direito reconhecido aos jovens e adultos que não tiveram acesso a esta durante a infância e adolescência, levando em consideração as necessidades dos alunos como grupo social de características únicas, para entender melhor a educação de jovens e adultos que temos hoje. Através do estudo, pudemos constatar que a história desta modalidade de ensino é constituída de avanços e retrocessos e que muitos destes períodos de desvalorização reflete na educação para adultos que temos hoje.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – EJA. Contexto Histórico. Avanços e Retrocessos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA vem ganhando espaço nas discussões ultimamente, haja vista, a necessidade e por ser imprescindível e indispensável, pois é uma oportunidade para que pessoas que não tiveram acesso à escola na infância e adolescência possa tê-lo na atual fase da vida, considerando suas necessidades de horários e etc., já outras pessoas acreditam ser uma educação totalmente defasada em que não há público de alunos, e os poucos que se matriculam desistem ao longo do ano.

A partir destas discussões pensamos em pesquisar sobre as dificuldades, avanços e retrocessos que permearam a história da Educação de Jovens e Adultos e sua efetivação como

direito de todo cidadão assegurado pelo Estado, como prevê a Constituição Federal de 1988 no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Constituição de 1988, disponibilizada pelo site Planalto, grifo nosso).

Para realização da pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, que segundo Prodanov (2013) é caracterizada como tendo o ambiente natural como fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados. O artigo tem como tópico principal “Um breve histórico sobre a educação de jovens e adultos”, onde abordamos um pouco do percurso da Educação de Jovens e Adultos iniciando nos anos 30 até aos dias atuais. Buscamos a base teórica a partir de uma pesquisa bibliográfica, no qual baseamos nas discussões de autores como Sampaio (2009), Haddad e Ximenes (2008), Saul e Saul (2017), além de estudo das Constituições Federais de 1934, de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996. Objetivando entender como se deu a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, seus avanços e retrocessos por ser uma necessidade urgente na atualidade, sobretudo por perceber que os índices de analfabetismos não são estáveis no que diz respeito à EJA.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos – EJA teve início no Brasil a partir dos anos 30, de acordo com Sampaio (2009) neste período o país passava por um processo de desenvolvimento da indústria e do sistema capitalista e a necessidade de mão de obra minimamente qualificada fez com que o governo voltasse seu olhar para o grande número de analfabetos adultos existente no país, a partir disso procurou-se estabelecer novas diretrizes educacionais voltadas à este público, que culminou em alguns artigos destinados à Educação de Jovens e Adultos na Constituição de 1934:

Art 139 - Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito.; Parágrafo único - O plano nacional de educação constante

de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; § 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (BRASIL 1934)

Após esses primeiros passos, de acordo com Haddad e Ximenes (2008), as campanhas de alfabetização, como por exemplo, e movimentos de cultura popular contribuíram para o avanço da Educação de Jovens e Adultos como direito de todo cidadão.

Neste contexto, “se tentava investir em educação, cultura e melhoria da qualidade de vida, em contraposição à imagem hedionda da humanidade mostrada na guerra.” (SAMPAIO, 2009, p. 7), portanto, no Brasil as campanhas objetivavam não só a alfabetização, mas também a própria educação como direito de todo brasileiro, em qualquer idade ou contexto.

Um grande representante da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e que surgiu nos anos 60 foi Paulo Freire, idealizador do movimento “As 40 horas de Angicos”. Haddad e Ximenes (2008) afirmam que foram movimentos como estes que pressionaram o governo a instituir a EJA no plano legislativo, tendo-a como sendo seu principal objetivo o de conscientização para “transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro” (SAMPAIO, 2009, p. 9).

No método de Freire, o educador deveria envolver-se no cotidiano dos educandos para assim surgir os temas geradores que iriam introduzir o processo de alfabetização dos jovens e adultos:

A investigação dos “temas geradores” ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural (FREIRE, 2006, p.105).

Esses temas geradores são necessários para iniciar a produção de conhecimento tendo em vista que os alunos trazem consigo suas vivências e saberes que ampliam o diálogo. Para melhor dialogar Freire organizou “Círculos de Cultura” objetivando a partilha desses conhecimentos.

De acordo com Saul e Saul (2017):

No círculo de investigação temática podem ser coletados dados importantes para a pesquisa que, provavelmente, não seriam obtidos por meio de perguntas diretas aos sujeitos, retiradas de um roteiro genérico sobre o tema em foco. Assim, os participantes, ao serem confrontados com situações existenciais reconhecíveis por eles, em relação dialógica entre si e com o coordenador da pesquisa, conseguem trazer à tona aspectos de sua própria prática em suas implicações mais diversas (SAUL; SAUL, 2017, p. 447).

Nos tais “Círculos de cultura” existem a partilha de experiências, onde nenhum saber sobressai ao outro, por isso, há horizontalidade do saber e o diálogo aberto, no qual os participantes expõem suas vivências e conhecimentos.

Entretanto, os movimentos populares que encaminhavam para resultados de transformação efetiva do quadro de analfabetismo no Brasil, tiveram que ser imediatamente anulados em decorrência da Ditadura Militar de 1964, retomando a ideia da educação como forma de homogeneizar e controlar as pessoas (Strelhow, 2010, p. 6), visando apenas à formação para mão de obra, a partir daí o governo cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL nos anos 60, promovido pelo Governo Federal de Emílio Garrastazu (1973, p. 10).

O MOBRAL surgiu na tentativa de “acalmar” a população com relação a defasagem da educação de pessoas adultas, porém, não obteve grandes resultados e “muitas pessoas que se alfabetizaram pelo Mobral acabaram desaprendendo a ler e escrever” (STRELHOW, 2010, p. 7). O movimento acabou sendo extinto em 1985 com denúncias de desvio de recursos financeiros. Três anos depois disso, surge a nova constituição de 1988 que amplia o dever do Estado para com todos aqueles que não têm a escolaridade básica, independente da idade (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 131), além de ser adaptada às necessidades desse público de alunos:

Assim, com a nova constituição de 1988, prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.30 De acordo com a LDB,31 é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, e com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se ainda o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos (STRELHOW, 2010, p. 7).

Assim, após a extinção do MOBRAL surge a Fundação Educar cujo “seu papel era de supervisionar e acompanhar, junto às constituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas.” (Strelhow, 2010, p. 8) que também foi extinta nos anos 90 pelo governo de Fernando Collor.

Nos anos 90 houve um grande passo no que diz respeito a educação de jovens e adultos com a publicação da LDB, que assegura a EJA como uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos, visando assim, a escolarização dos mesmos. A LDB garante que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996. p. 15).

Desta forma a EJA é destinada aos jovens e adultos que por algum motivo não tiveram acesso à escola na idade regular. A Lei assegura ainda um ensino obrigatório gratuito, que considere a especificidade e características dos alunos.

Percebemos também que embora ocorra uma desvalorização da educação para o público de jovens e adultos ao decorrer da história, não foi somente este fator que os tirou do âmbito escolar, a própria instituição colabora de certa forma com esta exclusão, considerando os alunos que não conseguem se desenvolver dentro do tempo e nível predeterminado como “fracassados” sem levar em consideração a subjetividade do aluno em sua aprendizagem.

Além disso, nos discursos que ouvimos da própria população e por parte dos governos é de que a Educação de Jovens e Adultos não gera resultados positivos pelo grande número de evasão escolar ocorrente e por isso não são realizados grandes investimentos nesta modalidade de ensino, como disse o próprio presidente da república Fernando Henrique Cardoso, quando não considerou o ensino supletivo na distribuição de recursos por meio do FUNDEF em 1996, de acordo com Haddad e Ximenes (2008):

Finalmente, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, deixou de lado os jovens e adultos, ao não considerar o ensino supletivo no cômputo do número de alunos nas redes de ensino fundamental nos estados e municípios. O veto veio diretamente do presidente da República[...]. As razões para o veto por parte do presidente da República, publicado no Diário Oficial da União de 26 de dezembro de 1996, foram baseadas no temor de que poderia haver uma corrida na abertura de novos cursos para o atendimento de jovens e adultos em detrimento da qualidade do ensino. Justificava-se também pela

ausência de uma “correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo” (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 136).

Ao refletirmos sobre quais são as possíveis razões para a evasão escolar percebemos que por exemplo, a conciliação trabalho/escola é desafiadora aos adultos, uma vez que a grande maioria trabalha no contraturno para o próprio sustento, a violência encontrada na escola é outro fator, pois as aulas geralmente são ministradas à noite, outra grande dificuldade enfrentada pelos jovens e adultos é, em algumas vezes, a falta de planejamento, ou falta de didática por parte de alguns docentes que não buscam planejar suas aulas aproximando-as do contexto dos seus alunos, inviabilizando mais ainda sua permanência na escola. Percebemos que o trabalho com a EJA deve ser diferenciado do que é feito com as crianças, embora haja uma aproximação de conteúdos, na educação de adultos deve haver uma partilha de conhecimento, no qual nenhum saber sobressai ao outro, como afirma Paulo Freire (2006):

Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras” o Coordenador de Debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno passivo, o participante de grupo. Em lugar dos programas alienados, programação “reduzida e modificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 2006, p. 111).

Tendo como base essa metodologia, idealizada por Freire (2006), podemos nos distanciar do sistema bancário, partindo da ideia que o educando é um ser detentor de saberes e experiências de vida, contribuindo para a aproximação de um universo no qual todos são protagonistas de suas histórias, o diálogo e a partilha de experiência devem existir nas salas de aulas, principalmente nas de Educação de Jovens e Adultos, a fim de promover um espaço agradável para os professores e alunos.

Por fim, constatamos que a EJA ao longo da história passou por momentos de avanços e retrocessos e que embora seja desafiador para os alunos darem continuidade aos estudos, tendo em vista as dificuldades da vida e a luta pelo próprio sustento, em alguns casos para o sustento de uma família, não podemos deixar que os recursos para esta modalidade de ensino findem, enaltecendo assim tudo o que já foi conquistado ao longo dos anos, que possamos não desistir da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos, historicamente, tem papel secundário no panorama da Educação Brasileira, neste sentido, buscamos aqui compreender sua historicidade e conquistas ao longo dos anos, discutindo cada vez mais, para assim poder contribuir de forma significativa no entendimento de como esta modalidade de ensino se constitui no contexto atual. Sabe-se que a visibilidade desta etapa de ensino ainda é tímida, no entanto é imprescindível que estas discussões sejam foco de debates.

Anos já se passaram, mas a EJA continua com alguns retrocessos no que diz respeito à redução dos índices de escolarização entre jovens e adultos, pois, os números segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE mostram que a porcentagem de jovens e adultos analfabetos não diminui de forma significativa. Sabe-se que a legislação voltada para a EJA foi um avanço importante, mas precisa ser legitimada pela prática pedagógica, haja vista, que a legislação prevê como forma de oferta da EJA os cursos e exames.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mostra que muito já foi feito, a exemplo disso temos as campanhas de alfabetização, como a que Paulo Freire liderou em 1961 intitulada “De pé no chão também se aprende a ler” e que trouxe grandes resultados para a educação do Brasil, as leis que asseguram um ensino gratuito e que compreende as especificidades dos sujeitos alunos da EJA.

Porém, percebemos que apesar de grandes avanços como os supracitados, também existiram demasiados retrocessos durante toda a história da Educação de Jovens e Adultos que inviabilizaram o acesso e permanência à escola dos sujeitos que não o tiveram na infância e adolescência, além de que, através de nossas pesquisas, percebemos que a grande maioria do alunado da EJA são sujeitos provenientes da zona rural, cujo âmbito familiar é formado de agricultores que também não possuem altos níveis de escolaridade, portanto desde a infância estes sujeitos são requisitados para auxílio dos responsáveis no cultivo para própria subsistência da família.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil**. 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 15 de outubro de 2018.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES – LDB**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acesso em 15 de outubro de 2018.

- BRASIL. Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos MOBRAL: **Sua Origem e Evolução**. Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf> . Acesso em 12 de Outubro de 2018.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- HADDAD, Sérgio, XIMENES, Salomão. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos**. In BREZINSKI, Íria. **LDB dez anos depois: reinterpretção de diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In FÁVERO, Osmar. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. Coleção Educação para todos.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões**. Vitória da Conquista, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>. Acesso em: 13 de Outubro de 2018.
- SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. **A Metodologia da Investigação Temática: Elementos Político-Epistemológicos de uma Práxis de Pesquisa Crítico-Emancipatória**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.2, p. 429 – 454 abr./jun.2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p429-454>. Acesso em: 01 Outubro de 2018.
- STRELHOW Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 13 de Outubro de 2018.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O AFASTAMENTO ESCOLAR DOS JOVENS E ADULTOS E SUAS DIFICULDADES NO RETORNO E PERMANÊNCIA NA SALA DE AULA

Bruna de Araújo da Silva

Autora – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
brunaaraujo_silva@hotmail.com

Dyele Maria Sousa da Costa

Coautora – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
dyele2010@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa, em andamento, visa analisar os fatores que contribuem para evasão e o retorno dos jovens à escola na modalidade EJA. Tendo em vista que a Educação de Jovens e Adultos visa atender aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica na idade apropriada. Diante disso, este trabalho objetiva-se: Identificar os fatores que contribuem para o afastamento desses jovens da escola; Analisar as dificuldades que os alunos encontram ao retornar à sala de aula; Fatores que contribuem para permanência ao retomar os estudos. Discute-se, ainda, a importância da metodologia e dos materiais didáticos como instrumentos necessários para permanência dos alunos em sala de aula. Dessa forma, busca-se fundamentar teoricamente a pesquisa nos trabalhos de Gadotti (2003), Corrêa (2008), Gil (2010) e a LDB nº 9.394/96. São sujeitos desse trabalho alunos e professores de uma escola da rede municipal de ensino. Utiliza-se como instrumento de coleta de dados a observação por meio das atividades de Estágios Supervisionados. Utilizar-se-á, ainda, a entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Permanência. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada as pessoas que estão com distorção idade/série. Nesses termos, os alunos do EJA são geralmente trabalhadores e trabalhadoras que não tiveram acesso à educação na idade certa ou desistiram da escola por motivos individuais, impedindo-os de prosseguirem seus estudos.

Assim, objetiva-se identificar os fatores que contribuem para o afastamento desses jovens da escola, pois a saída do aluno não é um ato voluntário, mas uma posição sofrida pelo estudante, em razão de suas condições adversas, bem como analisar e compreender as causas e incidências desse abandono na referida modalidade de ensino e propor ações que venham minimizar os problemas rotineiros enfrentados, visando à permanência do aluno na escola.

Neste trabalho pretende-se analisar as dificuldades enfrentadas para o retorno dos jovens à escola na modalidade EJA, seja para superar as dificuldades diárias por meio da

escolarização ou atender a exigências sociais, econômica, política e cultural da sociedade. A educação de jovens e adultos tem como finalidade atender a um público que não pôde ou não conseguiram se matricular nas escolas regulares ou por não disporem de escolas em locais de fácil acesso. A EJA visa também preparar, inserir ou reinserir os jovens no mercado de trabalho, contribuindo assim para seus projetos de vida numa sociedade mais inclusiva.

Portanto, pretende-se com essa pesquisa analisar os fatores que contribuem para o retorno e permanência dos alunos à escola, visto que a maioria tem uma larga experiência no trabalho e conhecimentos empíricos da realidade a qual está inserido. Nessa perspectiva, entende-se que os materiais didáticos e a metodologia são instrumentos importantes a serem analisados, haja vista que os conteúdos escolares devem ser problematizados levando em consideração as vivências dos alunos de EJA em seus trabalhos, bem como no cotidiano.

Discute-se, ainda, a metodologia como instrumento necessário para permanência dos alunos em sala de aula, pois é de suma importância à interação entre professor e aluno. O aluno precisa ser estimulado e encorajado por seu professor no processo de ensino e aprendizagem, sendo que uma das causas mais comuns e significativas da evasão é o relacionamento professor/aluno. O bom relacionamento entre ambos auxilia o professor na sua prática pedagógica e conseqüentemente, propicia a compreensão do aluno na sua aprendizagem. Para Freire (1996, p. 159) “ensinar significa querer bem os educandos”.

A pesquisa se dará através da observação por meio das atividades de Estágio supervisionados. Para Gil (2010, p. 100) “A observação apresenta como principal vantagem, em relação às outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. Os sujeitos da pesquisa serão professores e alunos da escola, serão utilizadas também entrevistas semiestruturadas a partir de questões elaboradas antecipadamente, como instrumentos para coleta de dados. Dessa forma Triviños (1987, p. 146) afirma: “A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”.

Além da observação e das entrevistas semiestruturadas, também será feito, levantamentos bibliográficos nos trabalhos de Gadotti (2003), Corrêa (2008), Gil (2010) e a LDB nº 9.394/96, que falam sobre o tema proposto, com a realização de fichamentos a partir de leituras de livros e pesquisas em artigos científicos da internet para fundamentar teoricamente a pesquisa, pois para Gil, (2008, p.50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

AFASTAMENTO E DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ALUNOS DE EJA

Percebe-se que as escolas do EJA vivenciam um número expressivo de jovens, que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos no tempo regular, e se matriculam na EJA para obter essa conclusão. Vemos que presença de jovens é constante, muitos são decorrentes de um processo educacional fragmentado por evasão, reprovação no Ensino Fundamental e Médio, por estes motivos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) teve alguns ajustes, determinando, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja 15 e 18 anos.

De acordo com a LDB nº 9.394/96, constam no título V, Capítulo II, Seção V, art.37, parágrafo 1º a Educação de jovens e adultos é destinada:

A educação de Jovens e Adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos Jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características de alunado; seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exame (BRASIL, 2018).

As Diretrizes Curriculares da EJA contemplam educação na cidade como no campo retratando a diversidade sociocultural dos sujeitos destacando que neles habitam: sejam assalariados urbanos ou rurais agricultores familiares, povos indígenas, pescadores, ribeirinhos e outros mais. “O reconhecimento das peculiaridades de quem vive no campo contribui para afirmar a identidade e valorizar o trabalho desses povos, sua história, sua cultura e seus conhecimentos” (BRASIL, SEED, 2006, p. 31).

O analfabetismo já não era visto como causa de uma pobreza, mas sim de uma sociedade injusta e não igualitária, para mudar esse quadro deveria transformar a realidade social. Dessa forma ao longo dos anos foram criados diversos programas educacionais como: MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), PAS (Programa Alfabetização Solidária), MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), dentre outros programas.

Observa-se, assim, que o ensino fundamental de jovens e adultos, perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal, e passa a ser compreendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, sem que uma política

articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 127).

A educação ainda que tardia revele a permanência da luta por liberdade de uma situação de opressão, os alunos buscam a escolarização devido às próprias exigências impostas pelo mundo letrado e acreditam que dominando as habilidades de ler e escrever poderá conquistar sua independência. O significado de ser alfabetizado está vinculado à questão da ascensão social, mas principalmente com a autoestima.

PERFIL DOS PROFESSORES E ALUNOS DA EJA

O ensino da EJA tem como objetivo formar cidadão para atuarem na sociedade, resgatando um direito que a vida toda lhes foi negado, também dá a qualificação para os docentes para atuar nessa modalidade de ensino, se tornando assim uma lei federal, um dever do estudo afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os brasileiros que foram marginalizados ou excluídos da escola na sua idade própria. Desta forma, segundo a Lei nº 9.394/96 no título V, Capítulo II, seção v, art.37; parágrafo §1º e §2º a Educação de Jovens e Adultos é direcionada para as pessoas que não frequentaram a escola na idade regular e o ensino será gratuito e “o poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Os jovens e adultos da EJA, esperam deste ensino um reconhecimento próprio, pois eles também são produtores de conhecimento, uma formação humana, juntamente com os conhecimentos do currículo escolar e com as experiências da vida. Eles também buscam uma integração da vida com a formação profissional qualificada, para melhor conhecer e compreender o mundo, enfrentando obstáculos, barreiras que a vida lhes colocou, para busca de melhoria de vida e construção de sua autonomia intelectual para transformar a sociedade.

Atualmente, evasão escolar nas turmas de EJA é um tema pertinente que está presente no nosso meio social. E diante da falta de qualificação dos professores e do material didático, que não é contextualizado e das condições de vida dos educandos que não favorece o desenvolvimento educacional aos mesmos.

A Educação Permanente é um aumento de formação profissional que serve para torná-los mais rentáveis e melhor adaptados as novas exigências e mudanças tecnológicas no desenvolvimento econômico e industrial; um alibi para manter os filhos das classes populares distantes da totalidade da cultura (GADOTTI, 2003, p. 95).

O professor deve motivar a permanência os alunos na escola, com estratégias de Ensino que envolva o contexto dos alunos, pois eles não são mais crianças que determinamos o que deve e não deve fazer, conforme Corrêa (2008):

O adulto não é obrigado a estudar como a criança; não existe uma lei que o obrigue a frequentar a escola, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Portanto, percebe-se a importância de uma gestão do cuidado que, ao escutar o aluno, ao estar aberta e propiciar espaços de diálogo, cria instrumentos de acolhimento (CORRÊA, 2008, p. 32).

Conhecer os perfis dos estudantes é de fundamental importância para um trabalho pedagógico de qualidade, para uma aprendizagem contextualizada com a realidade, e para o professor um meio facilitador para a construção curricular da sua prática de ensino que alcance todas as metas vindas dos alunos para a sua busca diária na inserção da sociedade, como pessoas de voz e vez para questionar com autonomia e fundamentos éticos e morais a sua efetiva participação no meio social.

Essa visualização histórica nos mostra os percursos que ocorreram para a implantação da EJA no Brasil, levantando aspectos de suma importância para o ensino de qualidade, e na formação qualificada destes alunos para que eles continuem alcançando seus ideais, sendo o foco de interesse deste estudo os motivos que consideravelmente ocasionam a evasão escolar na EJA, considerando oportuno conhecer a contribuição da prática docente para a diminuição da evasão escolar.

A IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS PARA PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA SALA DE AULA

As práticas que eles utilizam em que cada professor terá plena liberdade de expressão, se há livro específico ou apostila, qual tipo de material é utilizado para trabalhar com esses alunos? A entrevista nos trará reflexão sobre as ações dos professores, nos seus ensinamentos quanto repassados para os alunos da EJA, e também nos questionamentos sobre a organização das políticas públicas para este ensino.

São necessárias, no espaço escolar, uma cultura do acolhimento e uma gestão do cuidado, que permitam ao aluno dizer: aqui é um lugar onde eu me sinto acolhido, onde eu sou escutado, onde eu posso dizer o que penso meu modo de ver o mundo e as relações que o compõem, o espaço escolar deve ser, enfim um lugar onde o sonho acontece, onde o disciplinado é substituído por relações ético-afetivas. (CORRÊA, 2008, p. 25).

Um dos problemas que o ensino enfrenta é a formação específica de educadores para atuar nas diferentes modalidades de ensino. A EJA requer um cuidado para estes educadores na atuação dentro da sala de aula, para que eles motivem a permanência destes alunos na volta à escola. Essa é uma função de todo educador, acolher seus alunos, conhecer a realidade e traçar conteúdos de acordo com as características da clientela de ensino.

A nova perspectiva construtivista diz que o educador não é apenas o transmissor de conhecimento, e sim aquele que prepara melhores condições para que a sua construção perpetue. Para preparar a sua estratégia didática deve primeiro conhecer o psicossocial e cognitivo de seus alunos, no processo de ensino, assim trabalhará valores, conceitos, linguagens e atitudes, conhecer as características psicológicas do educando adulto, que traz uma história de vida geralmente marcada pela exclusão.

A prática pedagógica do professor é fundamental, pois estes alunos procuram no educador um ensinamento que levante a autoestima, que o leve a construir seu próprio saber na articulação de seus propósitos em busca da sua efetiva participação na sociedade. O professor deve sempre buscar novas práticas que contemplem seus educandos, os objetivos que os alunos buscam na escola; além disso, sua metodologia deve estar voltada para as características próprias de seus alunos, pois o que faz um educador ter sucesso em suas aulas é a sua prática pedagógica.

O professor deve ter uma organização curricular que considere a realidade dos alunos, no meio social, deve fazer um trabalho interdisciplinar que leve os alunos a inserção na sociedade, a sobrevivência no mundo que sempre os colocou do lado da ignorância, miséria e exclusão. A sensibilidade do professor, neste caso, é de vital importância, pois cada classe se constitui como uma situação nova.

O enfrentamento dessa situação requer a busca de recursos criativos. De acordo com José Carlos Barreto e Vera Barreto (BARRETO; BARRETO, 2010, p. 85) “Ninguém é capaz de pôr em prática uma teoria que não seja a sua. Quando se tenta pôr em prática a teoria de outro, a teoria deixa de ser teoria e se transforma em receita”.

Sendo assim a prática pedagógica do professor atuante na EJA deve ser libertadora de todos os tipos de exclusão que estes alunos chegam à escola, além disso, que seja contextualizada com a realidade dos educandos. Assim, torna-se imprescindível que os educadores desta modalidade de ensino repensem suas metodologias para ensinar além do desnecessário para conclusão da educação básica de ensino e adequação de idade/série.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as diretrizes da EJA, pensamos de início como salvação para as pessoas que queriam melhores condições de vida, mas neste sistema ainda há falhas, que por vezes não almejam a devida formação do educando ao terminarem seus estudos. Hoje há uma enorme preocupação sobre a recorrência da evasão escolar. Vários motivos foram relatados sobre a evasão na EJA, e vários destes serão interligados através dos fatores que serão encontrados.

Dessa forma devemos pensar de onde tudo começa revendo o currículo da EJA, a aplicabilidade de seus conteúdos para a clientela específica, assim delimitamos o essencial e o que realmente os alunos precisam saber. Dar acesso a investimentos na tecnologia, lazer, saúde, acessos a mais empregos conforme a sua formação e a valorização da sua capacidade em busca de novos conhecimentos. Deve-se trabalhar também com a interdisciplinaridade para a devida formação, política, econômica, cultural, tudo que é relevante para o ingresso desses alunos na sociedade, como cidadão crítico e capaz de questionar.

Neste mesmo segmento refletimos quem são os docentes que vão passar todos estes ensinamentos para os Jovens e Adultos?

Por fim, em uma análise sobre a contribuição das práticas em quais os professores serão entrevistados para diminuir a evasão, iremos ver teoricamente se de fato elas motivam os educandos a não desistirem e trabalharem juntos na construção do conhecimento, conquistando-os, e os trazendo para perto de si, alimentando sua alma de sabedoria, adaptando seu planejamento para atender todas as classes envolvidas e as dificuldades apontadas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. **A formação dos alfabetizadores: Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos.** Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf> Acesso em: 21 Setembro 2018.

CORRÊA, Luis Oscar Ramos. **Fundamentos Metodológicos em EJA I.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, 14: maio. /jun./jul.ago., 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em: 20 Setembro 2018.
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

CONCEPÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE PELOS PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA NO IFRN, CAMPUS PAU DOS FERROS

Leonardo Emmanuel Fernandes de Carvalho

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE-UERN) e docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

leonardo.emmanuel@ifrn.edu.br

Emanuel Neto Alves de Oliveira

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE-UERN) e Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

emanuel.oliveira@ifrn.edu.br

Ayla Márcia Cordeiro Bizerra

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE-UERN) e Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

ayla.bizerra@ifrn.edu.br

RESUMO

O movimento interdisciplinar surge como uma tentativa de buscar o diálogo e a interação entre os saberes disciplinares, bem como tentar compreender o conhecimento numa visão mais global. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a interdisciplinaridade é princípio defendido para promover a articulação entre os eixos da formação básica (propedêutico) e profissional. O objetivo deste trabalho é identificar a concepção de interdisciplinaridade dos professores dos cursos técnicos integrados de Alimentos, Apicultura e Informática do IFRN, campus Pau dos Ferros. Os dados foram coletados a partir de questionários semi-estruturados e o método para interpretação dos resultados encontrados foi baseado na análise de conteúdo de Bardin (1977). As categorias foram criadas *a posteriori*. Os resultados apontam para diferentes concepções de interdisciplinaridade, mas em sua maioria os professores da área técnica concebem a interdisciplinaridade como um processo pedagógico que se dá entre as disciplinas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Disciplinas. Ensino Médio Integrado.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade surgiu como um movimento filosófico no final dos anos 1960, sobretudo como consequência dos protestos universitários que ocorreram na Europa em 1968, tendo sua origem nas transformações dos modos de produzir ciência e perceber a realidade, assumindo posteriormente um caráter pedagógico (COSTAa, 2012).

Considerando a discussão escolar, a interdisciplinaridade se opõe a forma rígida, instrucionista e reducionista de ensino, onde os saberes são repassados de forma fragmentada, descontextualizada, com grande acúmulo de informações e centrada no papel do professor, sujeito responsável por deter todo o conhecimento (PAVIANI, 2014).

É a partir das discussões sobre a interdisciplinaridade que se contesta um modelo de saber absoluto das ciências dentro de seus campos de atuação na educação, e que se propõe o encontro entre os objetos de estudo, métodos, e processos das diferentes disciplinas. Parte-se da premissa que para se ter conhecimento da realidade em toda sua complexidade é preciso que se busque a unidade do conhecimento, inter-relacionando os vários saberes (JAPIASSU, 1976).

A proposta do Ensino Médio Integrado também compartilha desse pensamento, mas não se limita a deixar a discussão apenas no campo do conhecimento científico, ampliando o debate para a proposição de uma educação que vise a formação integral dos sujeitos, tomando-se como central o conceito de trabalho como elemento dialético que produz e é produzido através da força criativa humana (RAMOS, 2005).

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a interdisciplinaridade é princípio defendido para promover a articulação entre os eixos da formação básica (propedêutico) e profissional.

O objetivo deste artigo é investigar a concepção docente sobre a interdisciplinaridade, tomando como sujeitos os professores da área técnica dos cursos integrados de Alimentos, Apicultura e Informática.

BREVE HISTÓRICO DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade surge como conceito proposto pela comunidade científica a partir dos debates promovidos na Europa nos anos 1960, em resposta aos movimentos estudantis que ocorriam nas universidades. Uma das principais reivindicações desses movimentos era o método de ensino descontextualizado, sem relação com a vida prática que os acadêmicos transmitiam nesses centros (COSTA, 2012b).

Em contrapartida, países como França e Itália foram os pioneiros a questionarem os saberes descontextualizados e fragmentados que ocorriam nos centros universitários e em, 1970, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), houve um encontro de especialistas em Paris para decidir sobre os rumos do conhecimento científico, o que deu início a uma cruzada em busca da unidade do conhecimento. Esse encontro ficou conhecido como o Seminário de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade e contou com expoentes como Eric Jantsch, Marcel Boisot, Georges Gusdorf e André Lichnerowicz, Jean Piaget, entre outros (MANGINI; MIOTO, 2009).

A partir deste encontro, diversos especialistas, juntamente com empresários e membros de entidades religiosas, tentaram buscar uma unificação do conhecimento a partir das Ciências Humanas e criar uma definição precisa para o conceito de interdisciplinaridade, o que levou a novos conceitos derivados deste, tais como a pluridisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Assim, as ideias de Gusdorf foram assumidas por seus discípulos, entre eles Hilton Japiassu que trouxe ao Brasil a discussão de uma visão interdisciplinar através do livro *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber* (1976), ligada a uma concepção de panaceia para o problema da “doença” que assolava as academias e o conhecimento científico. Para Japiassu (1976, p. 74), “[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real entre as disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa [...]”.

O debate da interdisciplinaridade também repercutiu no contexto latino-americano, destacando-se os movimentos sociais estudantis no ano de 1968 no México, em 1969 na Argentina, onde se discutia a cisão teoria/prática na falta de relevância social nos conteúdos curriculares. Desse modo, diferentemente do sentido filosófico/epistemológico do debate que ocorria na Europa, na América Latina a concepção de interdisciplinaridade toma ares de uma postura política, de libertação do modelo de especialização estabelecido pela produção do capital (COSTA, 2012a).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho se caracterizou como de abordagem qualitativa, uma vez que a coleta de dados realizada partiu das concepções dos sujeitos sobre práticas educativas vivenciadas por estes.

A pesquisa foi realizada com os professores do eixo tecnológico (área técnica) do IFRN, *campus* Pau dos Ferros, possuindo diferentes faixas etárias, formação e titulação (graduados, especialistas, mestres e doutores).

O instrumento utilizado foi um questionário semi-estruturado, do qual em uma de suas questões, procuramos apreender a concepção dos professores sobre a interdisciplinaridade. O questionário foi aplicado a partir da ferramenta GOOGLE® FORMS, disponibilizado durante o mês de março de 2018, cuja participação dos professores se deu de forma voluntária. Houve a participação de 18 professores, sendo 4 professores do curso técnico de Alimentos, 5 professores do curso técnico de Apicultura e 9 professores do curso técnico de Informática.

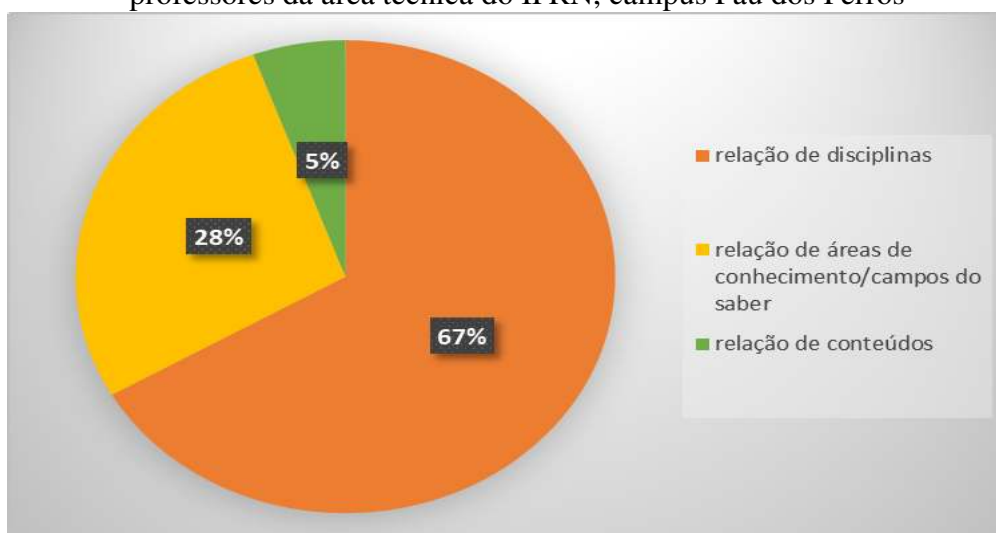
As respostas dos professores foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Esta consiste em um método inferencial em que categorias são estabelecidas (previamente ou posteriormente) para em seguida haver a interpretação dos discursos analisados. No caso em questão, as categorias foram submetidas *à posteriori*, uma vez pretendíamos encontrar elementos convergentes e divergentes nas falas dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pré-análise dos elementos e a escolha de categorias

Os professores foram identificados por códigos que se referem ao posicionamento nas respostas dos questionários (1, 2, 3...) e por meio das iniciais dos cursos técnicos a que pertencem (ALI, API e INF). De modo geral, estes apresentam diferentes concepções de interdisciplinaridade que podem ser encaixadas nas seguintes categorias: a) relação de disciplinas; b) relação de áreas de conhecimento/campos de saber; c) relação de conteúdos (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Categorias criadas a partir da concepção de interdisciplinaridade dos professores da área técnica do IFRN, campus Pau dos Ferros



Fonte: Autoria Própria

A escolha destas categorias se deu pelos diferentes sentidos que estas assumem no entendimento das relações interdisciplinares. Existe uma hierarquia entre os conceitos conteúdo, disciplina e áreas do conhecimento.

Os conteúdos são conhecimentos que estão contemplados dentro das disciplinas. Já as disciplinas “são sistematizações lógicas, epistemológicas e político administrativas que podem assumir nas instituições curriculares diversos objetivos e finalidades” (PAVIANI, 2014). Estas derivam de campos de saberes de referência (científicos) e de outras naturezas (sociais, profissionais), normatizadas para a composição de um currículo escolar.

Por fim, as áreas de conhecimento ou campos do saber são macrocampos que envolvem normalmente um agrupamento de disciplinas, seja de conhecimento derivado dos saberes de referência, como as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em Áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens, assim como derivados de finalidades sociais ou profissionais (Áreas Técnicas, nos cursos profissionalizantes, por exemplo).

Concepção dos professores da área técnica do IFRN

Considerando a distribuição das concepções por categorias, percebeu-se ampla maioria dos professores considerando a interdisciplinaridade como uma relação entre disciplinas (Gráfico 1). Esta concepção é a mesma defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN). Para esta, a interdisciplinaridade implica uma articulação entre as disciplinas, de modo que estas possam propiciar visões do conhecimento mais amplas, sem se desfazer de seus objetivos, conteúdos e métodos (BRASIL, 2013).

Quando as concepções são analisadas sob a ótica dos cursos técnicos separadamente, percebem-se algumas divergências entre a visão dos professores. No curso Técnico Integrado de Alimentos, 75% dos professores entendem que a interdisciplinaridade visa, sobretudo, a integração e união de disciplinas, ou os conteúdos presentes nas mesmas.

O professor ALI1 é o único que relata uma concepção da interdisciplinaridade como a união de conhecimentos de vários campos do saber e que a prática interdisciplinar acontece quando pensamos em modelos atividades com projetos, ou quando se pretende gerar um produto.

Os professores do curso Técnico Integrado de Apicultura também compartilham da mesma concepção que os professores de Alimentos, com exceção do professor API1 que coloca a interdisciplinaridade como uma relação entre dois ou mais conhecimentos, exemplificando sua definição pela possibilidade das disciplinas técnicas envolverem conceitos e técnicas provenientes de diferentes campos do saber científicos e/ou tecnológicos.

Já os professores do curso Técnico Integrado em Informática apresentam concepções mais divergentes, prevalecendo a da relação entre disciplinas (56%), mas alguns definem a interdisciplinaridade como relação de conteúdos (11%), ou interação e integração entre diferentes áreas do conhecimento (33%).

Apesar dos professores enfatizarem essa relação entre as disciplinas, outros aspectos podem ser observados em suas falas. O professor ALI2, por exemplo, enfatiza que a ação interdisciplinar requer um planejamento com a contribuição das diversas disciplinas, o que predispõe um diálogo prévio entre os professores para promover essas ações. Este professor aborda um ponto interessante defendido por Fazenda (1979), quando a autora menciona que a maioria dos trabalhos interdisciplinares se dão por meio da improvisação, contatos externos e circunstâncias aleatórias e que se faz necessário um planejamento prévio entre os participantes.

O professor API3 define a interdisciplinaridade como um saber que é ofertado por meio de atividades que permitam a inserção de várias disciplinas. Nesta concepção, o professor entende a interdisciplinaridade como um campo de conhecimento específico, dotado de procedimentos e métodos próprios de investigação, e não como uma possibilidade de diálogo entre os campos de conhecimento de referência.

Fazenda (2012) revela que nas discussões iniciais dos teóricos sobre o objeto interdisciplinar, se cogitava a possibilidade da interdisciplinaridade como uma “super-ciência”, ou “ciência das ciências”, uma vez que o debate filosófico remetia a uma busca da unidade do saber. No entanto, esta pretensão se mostrou utópica e até certo ponto perigosa, fazendo com que a interdisciplinaridade fosse assumida como uma abordagem teórico-metodológica, um paradigma emergente, ou princípio.

Em relação à concepção do professor INF6 destaca-se sua percepção quanto às finalidades pedagógicas do movimento interdisciplinar. Este menciona que a interdisciplinaridade pode ter como objetivo a produção de conhecimento, ou também ser responsável pela confecção de um produto ou serviços. Quando o professor aborda estas diferentes finalidades, ele explora uma perspectiva acadêmica da interdisciplinaridade, própria da visão cultural francófona que valoriza os aspectos próprios do conhecimento (saber-saber), e uma perspectiva instrumental (saber-fazer), e portanto, prática da interdisciplinaridade, que é proveniente do modelo cultural anglófono (LENOIR, 2005).

O professor API5 menciona que a interdisciplinaridade tem como finalidade resolver um problema ou observar um fenômeno, o que denota um aspecto prático/pragmático, ou científico. A interdisciplinaridade pode ser utilizada para as duas finalidades, mas pode ir

além. Conforme foi mencionado pelo professor INF6, esta pode propiciar a produção de novos conhecimentos (quando áreas de conhecimento se unem criando novas áreas. Ex: a Neurociência, a Ecologia, etc.), pode proporcionar a solução de problemas do cotidiano (como propõem os projetos integradores do *campus*), e ainda podem instigar os indivíduos a adquirirem posturas e atitudes de cooperação e colaboratividade, assim como ampliar a compreensão de mundo sobre os conhecimentos escolares adquiridos.

A interdisciplinaridade pode ser utilizada para fins de ensino, pesquisa e extensão, como defende o professor INF7. Esta não se limita à atividade de ensino. O professor INF2 também enfatiza a relevância do movimento interdisciplinar para o campo da pesquisa, quando promove análises diferenciadas sobre o objeto de estudo.

Estas concepções destacam a importância de se reconhecer a diferença de uma prática interdisciplinar quando aplicada ao ensino e quando aplicada à pesquisa. Esta diferença perpassa pelos diferentes métodos e propósitos das duas atividades.

Lenoir (2012) enfatiza que na pesquisa a interdisciplinaridade tem por finalidade a produção do conhecimento e a resposta às necessidades sociais, recaindo na compreensão do objeto a ser investigado, enquanto que no ensino o objetivo principal é a compreensão e entendimento dos estudantes dos conceitos, métodos e procedimentos que são transmitidos e a formação de atores sociais (LENOIR, 2012, p. 52).

Outra concepção que se destaca é a do professor INF5 quando diz que a interdisciplinaridade aborda temas de diversas áreas de conhecimento de forma transversal. Para os PCNs, os Temas Transversais são temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, permeando concepções e práticas didáticas contempladas nas áreas no decorrer de toda escola obrigatória (BRASIL, 1997).

Portanto para os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), a interdisciplinaridade permite o diálogo entre as áreas de conhecimento dentro do arranjo disciplinar (BRASIL, 2013), enquanto que os temas transversais são conteúdos temáticos que não estão contidos diretamente nos arranjos programáticos das disciplinas, mas que podem ser trabalhados por elas, promovendo uma relação mais de contextualização dos conteúdos trabalhados em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de conteúdo permitiu verificar que os professores das áreas técnicas do IFRN, *campus* Pau dos Ferros possuem diferentes concepções sobre o conceito de

interdisciplinaridade, sendo algumas vezes visões complementares. Embora a maioria entenda que o movimento interdisciplinar se desenrola a partir da relação entre as disciplinas, alguns professores concebem que o mesmo pode ultrapassar os limites disciplinares e estabelecer conexões entre as áreas de conhecimentos/campos do saber.

Pelos resultados também observamos alguns equívocos por parte dos professores como relacionar a interdisciplinaridade dentro da esfera dos conteúdos das disciplinas e confundir conceitos como os Temas transversais.

Ainda, os discursos dos professores incorporam práticas que extrapolam o espaço de sala de aula, podendo ser observados algumas falas que evidenciam os movimentos interdisciplinares na pesquisa e na extensão.

Pretende-se como complementação deste trabalho contrapor as concepções dos professores das áreas técnicas com os professores das áreas de formação geral (propedêutica). A compreensão da concepção dos mesmos sobre as práticas interdisciplinares pode auxiliar no debate e planejamento de estratégias que promovam essas ações no *campus* Pau dos Ferros.

REFERÊNCIAS

- BARDIN. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: bases legais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- COSTA, C. A. Dialética e Interdisciplinaridade: Contribuições ao Debate Ambiental Crítico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 7, n. 2, p. 77–82, 2012b.
- COSTA, C. A. Horizontes críticos entre dialética marxista e interdisciplinaridade: uma perspectiva à luz da questão ambiental. **Revista terceiro incluído**, v.2, n.2, Jul./dez., p. 20 – 31, 2012a.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. **Didática e interdisciplinaridade**. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista e-Curriculum**, v. 1, n. 1, p. 1–26, 2005.
- MANGINI, F. N. DA R.; MIOTO, R. C. T. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Revista Katálysis**, v. 12, n. 2, p. 207–215, 2009.
- PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 3 ed. Caxias do Sul, RS: Educus,

2014. 135 p.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In:
FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:**
concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

MARACANAÚ: ONDE ESTÃO OS INDÍOS? – COMPREENDENDO EM UMA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE UM MUNICÍPIO CEARENSE ATRAVÉS DA ANÁLISE IDENTITÁRIA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA DE ALGUNS DE SEUS ATORES SOCIAIS

George Cavalcante

Professor de História do ensino básico e mestrando do programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

georgeunilab@gmail.com

RESUMO

Propomos na presente pesquisa analisar a construção identitária de algumas pessoas que se auto definem como indígenas e de algumas pessoas que não se auto definem como indígenas, objetivando compreender a formação étnico-racial de Maracanaú a partir de um olhar que transcenda a dimensão demográfica e fenotípica; considerando, também, as dimensões históricas e socioculturais dos atores sociais pesquisados – no tocante a sua pertença étnico-racial. A problematização aqui considerada é decorrente da aparente discrepância observada entre os dados demográficos – apontando um baixo percentual de pessoas que se auto definem indígenas em Maracanaú – e a representação simbólica maracanaense ligada à figura dos povos Pitaguays. Partindo desta observação, despertou-se a curiosidade sobre o processo de formação étnico-racial da cidade em questão, tomando como pressuposto a “invisibilização” histórico-social do índio e do negro no constructo do povo cearense, suscitando a seguinte questão: será que esta invisibilidade tem alguma relação com a inexpressiva quantidade de pessoas que se auto definem como índios em um município onde, paradoxalmente, a questão indígena é tão emblemática? Optou-se, como fundamentação teórica, em dialogar com algumas teorias: Teoria da Complexidade, Teoria Crítica da Raça e as Teorias da Etnicidade. Para alcançar o fim almejado utilizaremos a história de vida e a história oral como ferramentas metodológicas de investigação da hipótese presumida. Contribuindo assim com uma análise crítica da formação étnico racial local e, por conseguinte, regional; combatendo, através de uma postura teórica militante, a desvalorização conceitual dos povos indígenas.

Palavras chave: Indígena. Maracanaú. Étnico-racial. Invisibilidade.

INTRODUÇÃO

Nossa abordagem aqui proposta parte da construção teórico-metodológica interdisciplinar, como resultado das discussões, das leituras e dos estudos propiciados pelas aulas do programa de mestrado interdisciplinar em humanidades promovido pela Unilab. Em um primeiro momento propomos explicitar o nosso objeto de pesquisa com seu objetivo, com sua justificativa e com sua hipótese suscitada a partir das questões problematizadas, apresentando para esse fim as referências de estudos e pesquisas anteriores na linha hipotética sugerida. No segundo momento apresentaremos os paradigmas, as teorias, as metodologias e os métodos que serão utilizados na pesquisa em foco. Ressaltamos que nesse artigo nos

restringimos tão somente à construção teórico-metodológica da pesquisa focada, deixando assim, propositalmente, para outra abordagem a revisão bibliográfica sobre a temática étnico-racial brasileira (especificamente cearense), assim também como a pesquisa de campo que investigará e analisará a formação étnico-racial específica do município de Maracanaú.

Assim posto, convidamos você a trilhar conosco a construção dos fundamentos teórico-metodológico da pesquisa apontada no título desse artigo.

A PROPOSTA DA PESQUISA: OBJETO, OBJETIVO, JUSTIFICATIVA, PROBLEMATIZAÇÃO E HIPÓTESE

Antes de qualquer coisa, entendemos ser relevante apontar algumas situações norteadoras do nosso objeto de pesquisa que se constitui na formação étnico-racial de um município do Ceará (Maracanaú) através da análise identitária de pessoas que se auto definem indígenas (escola e reserva indígenas dos Pitaguarys) e de pessoas que não se auto definem indígenas (escola convencional, não indígena), tendo como perspectiva a interdisciplinaridade. Em primeiro lugar é preciso justificar os fatores motivadores e instigantes que despertaram o nosso interesse pela investigação no campo do conhecimento supracitado. Lembrando que “a escolha do objeto de estudo dependerá de uma multiplicidade de razões [...]” (PIMENTA, 2013. p. 132). Uma dessas razões resultou de um debate em sala de aula – com alunos do nono ano do ensino Fundamental II da Escola Rachel de Queiroz (situada no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, distante, aproximadamente, 20 km da capital) – acerca da “invisibilidade” do negro e do “desaparecimento” do indígena na formação étnico-racial do povo cearense, atendendo ao objetivo de se trabalhar, na disciplina de história, conteúdos que contemplassem as contribuições afro-indígenas no constructo histórico-cultural do Ceará e, por conseguinte, do Brasil.

Concomitante aos debates no espaço escolar de Ensino Fundamental, a presente pesquisa também foi norteadada pelo contato com referências bibliográficas – que discutem criticamente a “extinção” do índio e a “inexpressiva” presença do negro na formação étnico-racial cearense a partir de pesquisas históricas e antropológicas recentes, contestando tal invisibilidade – no espaço acadêmico de nível superior do curso de bacharelado em Antropologia pela Unilab. No trânsito entre o ambiente escolar e o ambiente acadêmico universitário, entre o aprendizado do ensino de história e o aprendizado do ensino de antropologia, optamos em analisar a formação étnico-racial do município de Maracanaú (com

suas referências indígenas, neste caso, ressalta-se a reserva e a escola indígenas dos Pitaguaris) pelo simples fato de ser o campo de atuação profissional do autor da pesquisa que será desenvolvida.

Sobre a cidade citada acima cabe aqui as seguintes informações: o município de Maracanaú localiza-se na região metropolitana, distante, aproximadamente, 20 km de Fortaleza, instalado em 31/01/1985, possuindo uma população estimada em 223.188 (2016) habitantes e com uma área da unidade territorial de 106. 648 km. Sendo que a população parda é de 133.660 pessoas, a população negra é de 9.624 pessoas e a população indígena é de 2. 200 pessoas .

Diante dos dados supracitados problematizamos a formação étnico-racial desta cidade, considerando a aparente discrepância entre os fatores demográficos (com percentuais inexpressíveis de pessoas autodeclaradas indígenas) e a sua representação simbólica indígena. Salienta-se que este vínculo simbólico estabelece-se com os Pitaguaris, sendo, inclusive, sua reserva indígena um dos pontos turísticos do referido município. Observa-se ainda que o próprio nome da cidade advém do tupi, denotando “lagoa onde as maracanãs bebem”, em alusão à grande quantidade de aves que sobrevoavam suas lagoas durante o desenvolvimento do povoado. Além do mais é pertinente chamar a atenção para o fato das raízes históricas de fundação do citado município (1648) remeterem aos indígenas de Jaçanaú, Mucunã e Cágado, sendo que os nativos só perderam o controle da então chamada Aldeia Nova durante o ano de 1870. Entretanto, nota-se que – a partir dos dados demográficos do IBGE apresentados linhas atrás – a população autodeclarada indígena gira em torno de 1 % dos habitantes locais: percentual digno de uma reflexão crítica quando se pondera a respeito do processo de “caboclicização” (processo de “assimilação” cultural dos índios cearenses pela população não indígena local, resultando no seu suposto desaparecimento) no contexto cearense da “invisibilização” sócio-histórica dos povos indígenas. Isso por si só já justificaria as seguintes indagações: onde estão os índios? Por que apenas uma minoria da população local se assume como indígena em um município no qual a questão indígena é tão emblemática? Como podemos compreender o processo de formação étnico-racial de Maracanaú, partindo de um olhar que transcenda as dimensões demográficas e fenotípicas, contemplando, igualmente, as dimensões históricas e culturais dos seus atores sociais?

Apesar da emergência étnica (resultando em grande visibilidade) nos últimos anos dos povos indígenas no Ceará, não se pode ignorar que a construção histórico-social-ideológica do processo de “caboclicização” indígena tem influenciado de forma significativa na escolha da pertença étnico-racial não apenas local, mas também regional e, quiçá, nacional. Algo que

possivelmente esteja relacionado com a hipótese da invisibilidade do índio no constructo étnico-racial de Maracanaú. Sobre esse quesito consideramos as seguintes pesquisas realizadas nesse viés: A diferença negra e indígena no território – observações acerca de Fortaleza e do Ceará; Os povos invisíveis – territórios negros e indígenas no Ceará; Na mata do sabiá – contribuições sobre a presença indígena no Ceará; A presença indígena no Nordeste – processo de territorialização, modos de reconhecimento e regime de memória; No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é; Povos indígenas no Ceará – Organização, memória e luta. Os dois primeiros artigos de Alex Ratts partem da premissa de que a “invisibilização” e “negação” do indígena e do negro na configuração atual do povo cearense podem ser contestadas através das observações de dados estatísticos antigos, de dados culturais, de movimentos políticos, de aspectos simbólicos no espaço urbano e, notadamente, pela presença no processo contínuo de significativas comunidades indígenas e de negros em solo cearense. No que se refere ao terceiro artigo (que faz parte do livro organizado pelo o antropólogo João Pacheco de Oliveira, intitulado A Presença Indígena no Nordeste – processos de territorialização, modos de reconhecimento e regime de memória), Carlos Guilherme Octaviano do Valle faz um levantamento histórico-cultural, abordando o processo de “caboclicização” dos povos indígenas no Ceará, dentro de um recorte temporal situado no ocaso do regime imperial brasileiro – final do século XIX. Possibilitando a compreensão do processo de miscigenação e da pretensa assimilação que desembocaram na decretação oficial da “extinção” indígena na então província cearense. Nessa sequência de produções acadêmicas utilizadas como embasamento da pesquisa bibliográfica referente à hipótese considerada, destacamos as contribuições trazidas pelo Museu do Ceará, pela SECUT (Secretaria da Cultura) e pela IMOPEC (Instituto da Memória do Povo Cearense), no que diz respeito a uma coletânea (na forma de livro) organizada pelo antropólogo Estêvão Martins Palitot, sendo esta composta por quatorze artigos, três relatos de experiências, uma entrevista e um ensaio fotográfico. Tendo como pauta principal a história, a memória e a emergência étnica dos povos indígenas do Ceará. Constituindo-se em um rico material historiográfico e etnográfico que aborda uma diversidade de povos, temas e nuances da história e da vida cotidiana das populações indígenas cearense. Se propondo a demonstra, através da História e da Antropologia, sua presença histórica e cultural (quase sempre desvalorizada e ignorada, em que pese o indigenismo fundador da nacionalidade brasileira) na construção étnico-racial alencarina. Procurando assim fazer com que o cearense perceba sua “indiginidade” de forma bem mais próxima do que os relatos recalcados de parentesco remotos com índios, quase sempre atribuídos a gerações progressas, dos quais fazemos questão de nos pensar distantes.

Nesse sentido destacamos alguns artigos desta coletânea: Aldeamentos indígenas no Ceará do século XIX – revendo argumentos históricos sobre desaparecimento étnico (de Carlos Guilherme Octaviano do Valle); As perambulações – etnicidade, memória e territorialidade indígena na serra das matas (de Carmem Lúcia Silva Lima); O balanço da aldeia Pitaguary – no giro do maracá (de Elói Magalhães); As políticas de educação escolar “diferenciada” – a experiência de organização dos Pitaguary (de Flávia Alves de Sousa); “A história só sei que é esta, foi desse jeito...” – entrevista com Sr. Mariano Barata, Monte Nebo, Crateús, 1997 (de Ivo de Souza); Resistência Tremembé no Ceará – Depoimentos e Vivências (de Maria Amélia Leite); Povo Pitaguary na visão dos Pitaguary (de Maria Bernardete Alves Feitosa e Maria da Conceição Alves Feitosa). Ainda no tocante a pesquisa bibliográfica levantada, também nos baseamos na entrevista concedida pelo antropólogo (especialista em etnologia brasileira) Eduardo Viveiro de Castro para a equipe da ISA, em 26 de Abril de 2006, na qual faz um reflexão sobre duas questões básicas: quem é índio no Brasil de hoje? E o que define o pertencimento em uma comunidade indígena? Procurando assim criar uma definição mais ampla possível, considerando a auto definição daquele que está implicado no processo de reconhecimento e de pertença étnica, circunscrevendo a participação do antropólogo ao estabelecimento das condições teóricas e políticas para as comunidades indígenas interessadas articularem sua indianidade. Nessa linha de levantamento bibliográfico sobre a temática da invisibilidade do índio na formação étnico-racial cearense, achamos ainda importante destacar o trabalho do grupo – formado a partir de várias instituições afeitas ao campo indigenista no Ceará – que desenvolveu várias pesquisas a respeito da organização, memória e luta dos povos indígenas neste estado e que virou um livro organizado por Isabelle Braz Peixoto da Silva, intitulado Povos indígenas no Ceará – Organização, Memória e Luta. Tendo como proposta proporcionar a compreensão do processo (iniciado na década de 1980) de etnogênese, de autoafirmação étnica e de luta relacionada à terra, envolvendo várias populações indígenas (inclusive os Pitaguarys) espalhadas por diversos municípios do estado do Ceará. Sublinhando a localização, a população, a situação concernente a terra e aos aspectos culturais, dando assim visibilidade aos povos indígenas na sociedade cearense.

Ressalte-se que o corpus bibliográfico aqui apontado – concernente à reparação histórico-cultural da presença expressiva indígena que foi negada no processo de formação étnico-racial do povo cearense, tornando-se senso comum bastante difundido, inclusive sendo propagada, durante muito tempo, pela historiografia regional oficial a “extinção” dos índios por meio da sua assimilação cultural – para o pressuposto da “invisibilidade” indígena no constructo étnico-racial do Ceará, como algo que possivelmente explicaria o inexpressivo

percentual demográfico indígena em Maracanaú, se constitui apenas um ponto de partida de uma literatura bem mais ampla sobre essa temática e que será explorada no decorrer da pesquisa. A respeito das pesquisas nessa área, é pertinente a seguinte observação:

A invisibilidade indígena no Nordeste, colocada em termos de extinção e de assimilação, vem sendo revista desde o projeto de pesquisa de José Augusto de Laranjeira Sampaio – ‘De Caboclo a Índio’. No caso do Ceará a perspectiva de Sylvia Porto Alegre se desenvolve a partir de 1992, conjugando projetos desenvolvidos na Universidade Federal do Ceará em consonância com o Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo [...] A constituição de uma identidade regional para o Ceará, pensada desde a segunda metade do século XIX, tem o seu duplo na ‘extinção’ indígena e na ‘ausência’ da população negra na formação étnica dos cearenses, o que me permite discutir a construção dessa invisibilidade (RATTS, 1998, p. 109-110).

No que se refere ainda à hipótese sugerida nessa pesquisa (exposta anteriormente) é importante pontuar que ela se consiste em uma proposição posto a prova e que será checado sua validade. Sendo nesse sentido “uma suposta resposta ao problema a ser investigado [...] e que será aceita ou rejeitada somente depois de devidamente testada” (GIL, 2010, p. 40).

Nesse mesmo diapasão é pertinente salientar a dimensão ética na utilização de qualquer método, na qual se deve considerar “os dados e as relações para confrontar hipóteses e proposições com a realidade que se pretende observar, e não para confirmar o que já consideramos verdadeiro” (PIMENTA, 2013, p. 39).

A TRILHA DA CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: PARADIGMA, TEORIA E METODOLOGIA

A princípio passaremos a apresentar o paradigma da pesquisa aqui pretendida. Ressalva-se que concordamos com a definição de paradigma apresentada por Pimenta: “conjunto de princípios gerais de interpretação dos problemas a serem analisados e dos métodos adotados que se manifestam como alternativas a outros...”(2013, p.138). E em uma compreensão mais ampla, também nos identificamos com a seguinte afirmação: “[...] a influência de um paradigma é mais do que apenas uma orientação metodológica. É um meio para se compreender a realidade dando a ela significado e previsibilidade” (RIST, 1990, *apud* LADSON-BILLINGS, 2006, p. 268).

Quero pontuar que o fenômeno étnico-racial pesquisado será contemplado na perspectiva da sua complexidade. Tendo como justificativa de tal escolha a complexificação

da realidade em si. Sendo que esta realidade em si remete, de acordo com Pimenta (2013), ao todo, justificando assim a exigência da interdisciplinaridade. Nesse mesmo viés, o citado autor argumenta sobre a pesquisa interdisciplinar se fazer necessária na medida em que possibilita uma consciência de que “a realidade estudada é complexa, exigindo encontrar novos objetos científicos e novas metodologias” (PIMENTA, 2013, p. 143). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, comenta-se também que a interdisciplinaridade proporciona “nova leitura da realidade, provavelmente mais holística, ampla e integrada” (PIMENTA, 2013 p. 144).

Para Morin (2013), nesse mesmo diapasão, o paradigma da complexidade postula que a complexificação dos fenômenos não é aparente, mas é real e que tem que ser vista não como um inimigo a ser eliminado e sim como um desafio a ser superado. Observa que é preciso evitar, por um lado, o reducionismo (que quer compreender o todo partindo só das qualidades das partes) e, por outro lado, o holísmo (que não é menos simplificador e que negligencia as partes para compreender o todo). “Pascal já dizia: ‘só posso compreender um todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conhecer o todo’” (MORIN, 2013, p. 181-182).

Ainda nessa direção, salientamos a necessidade de se analisar o fenômeno étnico-racial não apenas do ponto de vista dos fenótipos, ou do ponto de vista político, ou ainda do ponto de vista demográfico, mas, igualmente, considerá-los do ponto de vista social, histórico e cultural. Lembrando que o indivíduo autodeclarado branco, ou negro, ou pardo, ou indígena (ou de qualquer outra cor ou “raça”) – tendo como parâmetros a pigmentação da pele, os traços fisionômicos e os critérios políticos – também possui uma cultura e uma história de vida que estão, por sua vez, inseridas em uma realidade sócio-histórica local, regional e nacional. Por essa razão se diz que a realidade antropossocial é multidimensional, ou seja, precisa ser analisada em suas várias dimensões: social, biológica, econômica, psicológica, demográfica que correspondem às categorias disciplinares especializadas. Observa-se, porém, que não obstante ser necessário distingui-las de forma específica, deve-se evitar isolá-las e torná-las não comunicantes entre si, estabelecendo-se dessa forma a importância do conhecimento multidimensional (MORIN, 2013).

Seguindo adiante na construção do percurso teórico-metodológico, passamos agora para explanação de outra teoria que estruturará a nossa proposta de pesquisa. Como indicamos anteriormente (no início desse artigo), fundamentaremos nossa análise na Teoria Crítica da Raça – TCR: trazendo no seu bojo de reflexão os discursos racializados e as epistemologias étnicas. Ela surgiu em meados dos anos 1970 com Derrick Bell e Allan Freeman, “[...] os

quais demonstraram uma profunda preocupação com a lentidão da reforma racial nos EUA” (DELGADO, 1995, *apud* LADSON-BILLINGS, 2006, p. 265). A TCR analisa criticamente a racialização das identidades promovida pelos paradigmas dominantes (DENZIN; LINCOLN, 2006), propondo refletir sobre como o “[...] conhecimento das pessoas não-brancas a seu respeito, foi reprimido, distorcido e negado por uma lógica cultural euro-americana [...]” (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 270). A premissa desse paradigma dominante fundamenta-se na noção gramsciana de hegemonia “para descrever a legitimidade contínua das estruturas opressivas da sociedade americana” (UNGER, 1983, *apud* LADSON-BILLINGS, 2006, p. 266). É importante lembrar que conforme essa noção de hegemonia, defendida por Antônio Gramsci, o poder dominante no século XX não é exercido simplesmente pela força física, mas também por meio do controle social e psicológico – com o consentimento das pessoas dominadas (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Ressalta-se que essa lógica do paradigma eurocêntrico dominante resulta de uma postura epistemológica da hegemonia racial dos brancos sobre os negros – algo que se estabeleceu como um constructo social, não tendo nenhuma base biológica para esse conceito (LADSON-BILLINGS, 2006). Com efeito, a TCR parte da noção de que em decorrência de o racismo ter se naturalizado no tecido social americano, tornando-se normal para os indivíduos dessa sociedade, compete a aqueles que “[...] lutam pela justiça social [...] desmascarar e expor o racismo em todas as suas diversas permutações” (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 266).

Ancorado na TCR, partindo do pressuposto de que o racismo também se transmuta no contexto de Maracanaú na forma da invisibilização indígena em seu constructo étnico-racial, procuraremos analisar criticamente os marcadores étnico-raciais utilizados pelos atores sociais deste município cearense na auto definição de sua pertença étnica. É oportuno nesse ponto esclarecer que com a TCR não se pretende aqui impor conceitos essencializados da condição “nativa-americana” (indígena) a indivíduos ou grupos específicos – fazendo o papel de procuradores daqueles que supõem pertencer a uma raça, a uma etnicidade ou a um grupo cultural particular –, mas apenas estabelecer uma análise, no que diz respeito ao modo como os paradigmas dominantes se desenvolveram e se estabeleceram. Ressalva-se que, ainda nessa trajetória teórica, apontamos também as Teorias da Etnicidade para ancorar nossa pesquisa, embora não sendo possível discorrer nesse texto sobre elas devido à limitação de espaço estabelecido pelas regras do evento.

O último passo na sequência da construção do caminho teórico-metodológico aqui estabelecido se consiste em explicitar a metodologia utilizada. Ressalva-se que o pesquisador das ciências sociais pode “trabalhar com vários métodos ao mesmo tempo, como a observação

participante, a entrevista, a história de vida, a história oral – dependendo dos propósitos que tem em vista” (HAGUETTE, 2010, p. 95). No que se refere ao método dessa pesquisa – que visa analisar a formação étnico-racial de Maracanaú através da análise identitária dos seus sujeitos histórico-sociais a partir da perspectiva multidimensional (conforme indicamos anteriormente) – optamos pela história de vida e pela história oral como ferramentas de análise e de investigação para podermos, então, lançar um olhar para além dos fatores fenotípicos, políticos e demográficos norteadores desta questão. Salienta-se, segundo Haguette (2010), que estes são os métodos empregados mais frequentemente na análise de vida dos indivíduos, organizações ou mesmo de comunidades. Comentando sobre a utilização dos métodos qualitativos – no que tange a proporcionar uma compreensão mais profunda de certos fenômenos sociais – em determinadas situações, Lazarsfeld (1969) lembra-nos o quanto eles são eficazes “[...] para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados [...]” (LAZARSELD, 1969, *apud* HAGUETTE, 2010 p. 59). Cabe aqui também lembrar que uma das fundamentações teóricas dessa pesquisa (Teoria Crítica da Raça) se propõe a refletir sobre como o “[...] conhecimento das pessoas não-brancas a seu respeito, foi reprimido, distorcido e negado por uma lógica cultural euro-americana [...]” (LADSON-BILLINGS, 2006 p. 270). O que torna bastante viável o método qualitativo (história de vida e história oral) que se pretende utilizar.

No que diz respeito à história de vida entendo que seja relevante destacar algumas de suas funções elencadas por Haguette:

A história de vida serve como ponto de referência para avaliar teorias que tratam do mesmo problema para cujo propósito as informações foram tomadas. Isto não significa que os resultados obtidos da análise daquela vida em particular tenham um caráter generalizante, mas que ela pode significar um caso negativo que eventualmente colocará sob suspeita a teoria em questão, levando a novos estudos [...] A história de vida também nos ajuda em áreas de pesquisa que tratam dela apenas tangencialmente [...] A história de vida, em virtude de sua riqueza de detalhes, pode ser importante naqueles momentos em que uma área de estudo torna-se estagnante por ter exaurido a busca de novas variáveis sem conseguir, com isto, incrementos de conhecimento. A história de vida pode sugerir novas variáveis, novas questões e novos processos que podem conduzir a uma reorientação da área [...] Por trás destas contribuições específicas que a história de vida é capaz de fornecer, jaz uma outra que é fundamental: ela pode, mais do que qualquer técnica, exceto talvez a observação participante, dar sentido à noção de "processo." (HAGUETTE, 2010, p. 76-77).

A partir destas funções da história de vida empregada como método, poderemos, por exemplo, “colocar sob suspeita” os dados demográficos sobre a composição étnica-racial de

Maracanaú que apresentam um número relativamente pequeno de pessoas autodeclaradas indígenas. E, por conseguinte, contribuir com “novos estudos” no campo de pesquisa étnico-racial. Poderemos também aprofundar esta temática que, tomando como base somente os dados demográficos ou posicionamentos políticos, nos leva a uma abordagem “apenas tangencial.” Proporcionando assim uma “riqueza de detalhes” na busca de “novas variáveis” deste fenômeno social que pretendemos analisar – conduzindo-nos, de repente, até mesmo a uma “reorientação da área” da pesquisa. Poderemos ainda, nos valendo da história de vida, “dar sentido a noção de processo” que subjaz nas escolhas da pertença étnica-racial que aparecem nos censos demográficos ou mesmo nos posicionamentos políticos. Permitindo-nos através de uma compreensão íntima da vida dos outros obter “[...] uma riqueza de detalhes sobre referido processo, cujo caráter só seríamos capazes de especular na ausência de uma técnica adequada” (HAGUETTE, 2010, p. 77).

No tocante ao outro método que intencionamos empregar, a história oral, pode ser definida como uma “[...] técnica de coleta de dados baseado no depoimento oral, gravado, obtido através da interação entre o especialista, ator social, ou testemunha de acontecimento relevante para a sociedade [...]” (HAGUETTE, 2010, p. 90). E que “[...] lança mão da memória como fator dinâmico na interação entre o passado e o presente [...]” (ibid., p. 88). Ela surge do interesse de “[...] evidenciar algum aspecto desconhecido ou nebuloso da realidade societal, considerado relevante” (ibid., p. 90). No entanto, a história oral possui suas limitações, como bem atenta Moss (1974):

A memória não é simplesmente um reservatório passivo de dados, cujo conteúdo pode ser esvaziado e escrutinado à vontade. Ela está empenhada e integrada com o presente - com atitudes, perspectivas e compreensões que mudam continuamente - trabalhando e retrabalhando os dados da experiência em novas reformulações, opiniões e, talvez, até novas criações (MOSS, 1974, *apud* HAGUETTE, 2010, p. 88).

Todavia – não obstante as dificuldades concernentes ao uso da memória como ferramenta metodológica (interpretações anacrônicas do passado, lapsos, ideologias, pré-conceitos, depoimentos parciais e seletivos) – é possível checar as informações coletadas, “[...] confrontando-as com todos os dados disponíveis através de outras fontes” (HAGUETTE, 2010, p. 89). Alonso (2016) comunga com este mesmo pensamento afirmando que podemos contornar os percalços existentes na história oral por meio do exame de outras fontes, como, por exemplo, documentos, depoimentos de mais pessoas de determinada família

ou de determinado grupo social (tipo de estudo denominado pela sociologia de prosopografia).

A partir dessa compreensão sobre a história oral pretende-se utilizar este instrumento de coleta e de análise para se obter, através da memória acessada dos atores sociais que fazem parte de Maracanaú, informações a respeito das suas linhagens familiares, analisando-as dentro do contexto maior que remeta à compreensão do processo de formação étnico-racial local e regional, pois “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS s/d *apud* MILYUS, 2000, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos com a pesquisa aqui proposta contribuir para uma análise da formação étnico-racial local e, por conseguinte, regional. Ressaltamos que as ferramentas teóricas e metodológicas abordadas nesse texto nortearão a pesquisa de campo a ser realizada com os atores sociais de Maracanaú. Procurando assim, a partir do problema levantado (a discrepância entre os dados demográficos e a representação simbólica indígena), observar e analisar as conjecturas estabelecidas (a invisibilização do indígena como um processo sócio-histórico-ideológico que talvez esteja presente na construção étnico-racial deste município), dentro de uma perspectiva multidimensional, comparativa e crítica.

Assim posto, assinalamos a flexibilização dessa proposta teórica-metodológica, não se constituindo em um método pronto e definitivo, o que a torna passível de modificações no desenvolvimento das atividades de campo, das leituras temáticas e das leituras metodológicas a serem realizadas ao longo do exercício de investigação.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Angela. In: ABDAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; GUEZZI, Daniela Ribas; JUNIOR, Jaime Santos (ORGS). **Método de pesquisa em Ciências Sociais – Bloco Qualitativo**. São Paulo: Sesc e CEBRAP, 2016, p. 8-21.
- DANTE, Galeffi. In: MACEDO, Roberto Sidnei, PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro – sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-64.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 12 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.
- MILYUS, Leandra. **A imagem que permanece, a narrativa que interpreta: estudos antropológicos da memória afetiva da guardiã dos retratos de família**. Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano de 2000,

realizado sob orientação da Profa. Dra. Cornelia Eckert. p. 34. Disponível em : seer.ufrgs.br/iluminuras/article/viewFile/9179/5274. Acesso: 6 de Maio de 2017.

LADSON-BILLINGS, Glória, KINCHELOE, Joe. L e MCLAREN, Peter in: DENZIN, Norman K. , LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa** – teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 259-281.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bretand Brasil, 2013.

SITE CPTEC. Disponível em: <http://www.cptec.inepe.br/cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=231160>. Acesso em Setembro de 2018.

A RELAÇÃO DOS PLANOS DE AULA E A PRÁTICA DAS ESTAGIÁRIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADOS II

Mariane de Oliveira Nolasco
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
mariane.nolasco@hotmail.com

Mirella Giovana Fernandes da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
mirellagiovanaf@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo se constitui a partir das vivências do Estágio Supervisionado II e das reflexões que surgiram em meio a esta etapa tão importante e singular do processo formativo, retratando um pouco do que é vivenciado neste período. Procura familiarizar o leitor a respeito de como é organizado o Estágio Supervisionado II, no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Apresenta como seu foco principal a composição dos planos de aula no período de planejamento, que são desenvolvidos para serem aplicados na prática no contexto escolar pelas estagiárias durante o seu período de regência. Demonstrando primordialmente como estes muitas vezes são desconstruídos pela dinâmica que ocorre na sala de aula, sendo necessário dos estagiários terem o plano B.

Palavras-Chaves: Estágio Supervisionado II. Planos de aula. Prática. Desconstruídos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se baseia em uma análise na perspectiva dos planos de aula em relação a sua prática no estágio supervisionado II, consistindo no exercício de sua realização feito pelas estagiarias, se atendo para a importância do período de estágio para a formação das alunas, e para a observação de que a construção dos planos de aula em sua totalidade e em todos os aspectos que nele contem, não simboliza a realização deles conforme e de maneira rígida transcrita no papel.

É objetivo deste trabalho explorar a relação persistente entre os planos feitos pelas estagiarias de uma forma a contemplar toda a aula, e a relação deles com a prática vivida dentro da sala, se tendo a compreensão de que pôr a sala ser um espaço de constantes mudanças, os planejamentos estabelecidos e formulados estarão propensos a sofrerem algumas modificações no decorrer em que se vai percebendo as necessidades e avanço da classe. Tal temática foi escolhida mediante a vivência que oportunizamos durante as três semanas do estágio, onde experienciamos que pensar em um planejamento que vai ser cumprido conforme o estabelecido em um papel não leva em consideração a singularidade da turma.

A metodologia consiste em uma análise que traz referencial teórico para fundamentar o trabalho atrelado com as compreensões que o grupo obteve durante este período de 15 dias no colégio X. O trabalho visa explorar e explicar essa relação objetivando demonstrar que os planos de aula construídos estão propensos a sofrerem alteração conforme o estagiário ou professor perceba que seja necessário modifica-lo mediante ao avanço dos alunos.

O ESTÁGIO E SEUS PERCURSOS

Durante o transcorrer do curso de pedagogia, e destes 6° semestre vivenciados com muito afinco na universidade, conseguimos construir muitos saberes teóricos relacionados a ensinar, muitos conhecimentos sobre a docência foram partilhados pelos nossos professores universitários, que ajudaram na construção de tudo o que sabemos.

No 6 período vivenciamos, uma nova experiência no curso, o Estágio Supervisionado II que ocorre no Ensino Fundamental, do 1° ao 5 ° ano, momento oportuno no qual poderíamos mobilizar nossos saberes e aplicar na prática tudo aquilo que aprendemos até agora, o que de fato confere a este momento, uma esfera altamente singular e especial, já que para nós se constituía como nosso primeiro contato como docentes neste nível de ensino.

O estágio na escola é realizado em um período de 15 dias, ou seja, três semanas. A primeira diz respeito ao instante da observação que é o momento em que iremos adentrar a escola para um contato inicial, primeiro observando o espaço, o Projeto Político Pedagógico, sua rotina, e conhecendo os docentes e suas metodologias em sala de aula, tal como a dinâmica presente no nível de ensino que estamos acompanhando. Depois desta, possuímos um intervalo de uma semana, período destinado a elaboração de planos de aula, e recursos de acordo com o que pretendemos ensinar e que serão utilizados como metodologias para facilitar a partilha dos saberes que devemos expor para os nossos educandos, tal como também começaremos a estudar e relembrar os conteúdos que por nós serão ensinados. Esse período de planejamento é fundamental, e é neste momento em que utilizamos muito do que aprendemos no curso para elaborar as sequencias didáticas em que organizaremos o conteúdo a ser lecionado.

As duas semanas posteriores que se seguirão ao planejamento, configuram o período da regência, que é um momento muito singular e desafiador, é a hora de além de aplicarmos nossos planos de aula na prática, de liderar uma sala de aula, de nos propor a tentarmos facilitar e mediar as aprendizagens do conteúdo, de contemplarmos a sala de aula sobre um prisma diferente, além de nos olharmos sobre uma ótica também diferenciada. Ao entrar nas salas de aula que por duas semanas serão palco de nossa atuação e contemplarmos os olhares das

crianças cintilantes aguardando o que diferencial trazido pelas estagiárias, também deixamos claros para nós mesmos, que somos aprendizes daquele momento, e o quanto devemos tecer com os alunos e a professora com fios de uma relação dialógica, um instante marcante, em que estamos aprendendo conjuntamente. Os estudantes sendo nossos alunos nos ensinam, nos indagam, inquietam e fazem refletir, e nós na posição de professoras atordoadas por tantas reflexões que advém da dinâmica da sala de aula, e das constantes aprendizagens que tecemos ali, nos percebemos como sujeitos que aprendemos ao passo que ensinamos.

A ELABORAÇÃO DOS PLANOS DE AULA

Dentre as semanas que vivenciamos no estágio, particularmente nos sentimos bastante desafiadas pelo período no qual deveríamos elaborar os planos de aula, ou seja, traçar um planejamento que deveria ser aplicado durante as duas semanas de regência. Criar esses planos foi algo que fizemos comumente no decorrer de nossos cursos envolvendo o Ensino Fundamental, agora víamos a oportunidade de fazê-los para serem aplicados no contexto escolar real, o que enriqueceu substancialmente nossa prática.

A elaboração desses planos é um processo muito minucioso e preocupante, pois exige muito de nós como estudantes de pedagogia, pois durante a criação destes, devemos ter o cuidado de como vamos organizar os conteúdos a serem trabalhados em sala, e de como estabelecer uma maneira mais eficaz para que os alunos venham a ter uma aprendizagem significativa dos assuntos apresentados, permitindo que estes reflitam sobre o que está sendo aprendido, atuando como colaboradores na construção e partilha de novos saberes. Além disso ao nos defrontar com este momento de planejar sentimos uma certa insegurança com aquilo que criamos, uma vez que ficamos nos perguntando: Será que o nível das atividades está adequado? O tempo para cada exercício é realmente suficiente? A sequência didática em que organizamos os conteúdos é pertinente e satisfatória para que os discentes realmente consigam abstrair o que lhes é ensinado? Todas essas indagações surgem e povoam nossa mente, elas nos levam a pensar sobre o fazer docente, nos inquietam e amedrontam, entre tais questionamentos o que mais nos assusta, é o tempo, criamos todo um plano de aula, traçando estimativas de minutos para cada atividade a ser executada, no entanto o período de realização de cada exercício pode variar bastante de acordo com o nível da sala. Por esse motivo se fazia necessário pensar em hipóteses para o caso de o que foi planejado não desse certo houvesse já elaborado o plano B.

O QUE É UM PLANO DE AULA? QUAL SUA IMPORTÂNCIA?

Cabe a nós pensar então em que consiste um plano de aula. Ao lermos o artigo: “A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente” das autoras Patrícia Aparecida Pereira Penkal de Castro, Cristiane Costa Tucunduva, e Elaine Mandelli Arns, vemos que estas fazem um estudo para discutir se o plano de aula é realmente necessário e importante para a prática do professor. Dentro destes estudos as autoras vão citar vários pensadores que falam sobre como podemos definir este e nos dizem que o plano de aula é:

É a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem (PILETTI, 2001, p. 73 *apud* CASTRO; TUCUNDAVA; ARNS, 2008, p. 54).

Através desta citação percebemos que os planos de aula se configuram como uma sequência de tudo o que será desempenhado pelo professor em sua sala de aula, onde tanto o docente e o educando estão interagindo amplamente em uma dinâmica de ensino e aprendizagem sempre constante. Cabendo a nós como futuras educadoras conseguir organizar o que devemos lecionar sobre estes parâmetros.

Ao lermos o artigo: **A influência do plano de aula na práxis docente: uma abordagem no ensino superior**, das autoras Greice Cristina da Silva Dorta, Sandra Aparecida Pires Franco, vemos que estas discorrem em seu trabalho sobre a importância do plano de aula na prática diária do professor, no qual elas nos dizem:

É interessante salientar que o ato de planejar está incutido em nosso cotidiano norteando as nossas ações e decisões, sendo o mesmo essencial para nossa vida social. Em cada ação de nossas vidas é necessário que haja planejamento, e no contexto educacional não é diferente. No entanto, a ação do professor deve estar pautada nas necessidades dos alunos, que por sua vez são os principais agentes do contexto educacional (DORTA; FRANCO, 2013, p. 2).

Podemos perceber por meio das palavras de Dorta e Franco (2013) que o planejamento já é algo constantemente executado e essencial no cotidiano das pessoas, para o desempenho das funções sociais destas. Levando então este procedimento tão importante e essencial para a prática nas escolas, vemos que é neste que se embasam as decisões do professor para a sua docência. Nós como estagiárias centramos neste também sua importância para nossas tomadas

de decisões frente a turma, e nossas ações que seriam desempenhadas mediante o desenrolar do estágio.

Olhamos, porém, o processo de planejar e realizar a construção do plano de aula como algo muito importante centrado na constante prática, onde reunirá tantos os objetivos que são traçados ao observar as necessidades da sala, como os conteúdos que devem ser expostos para os educandos, e mediados para que estes possam conseguir efetivar uma aprendizagem significativa, tal como a forma que se dará o desempenho desta ação, onde levaremos em consideração a melhor forma de organizar os processos metodológicos para o ensino dos educandos. Sillva e Ezequiel (1991) apontado por Castro, Tucundava e Arns (2008) vem nos dizer a respeito deste assunto que:

Essencialmente, educar/ensinar é um ato político. Entendamos bem essa proposição: a essência política do ato pedagógico orienta a práxis do educador quanto aos objetivos a serem atingidos, aos conteúdos a serem transmitidos e aos procedimentos a serem utilizados, quando do trabalho junto a um determinado grupo de alunos (SILVA; EZEQUIEL, 1991, p. 42 *apud* CASTRO; TUCUNDAVA; ARNS, 2008, p. 57).

Percebemos sobre a ótica desta citação que ensinar e educar são apresentados como um ato político, cujo essência do ato pedagógico orienta a prática do professor, ao nortear o seu planejamento

Frausari (2008) apontado por Castro, Tucundava e Arns (2008) nos diz que:

O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. (...) faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas (...)” (FUSARI, 2008, p. 47 *apud* CASTRO; TUCUNDAVA; ARNS, 2008, p. 58).

Por meio desta citação percebemos que é bastante relevante a questão da preparação das aulas no trabalho do docente, sendo uma das competências necessárias ao educador para a democratização do ensino.

Diante de toda a ênfase dada ao processo de planejamento de nossas aulas, na semana de elaboração dos planos abraçamos o processo com muita vontade de executar o melhor trabalho possível, que pudesse ser relevante para nós como estagiárias, para os alunos envolvidos no processo que estávamos enfrentando.

OS DESAFIOS DOS PLANOS DE AULA

Pretendemos descrever aqui o quanto íngreme foi o processo de elaboração dos planos de aula a qual nos detemos na semana que antecede a regência. Ao pegarmos os livros com as professoras e conhecermos os conteúdos que durante aqueles dez dias deveríamos lecionar para os educandos, nos detemos em tentar dar o melhor que pudéssemos para que nosso planejamento fosse o mais dinâmico quanto em questões metodológicas, e de uma maneira que pudéssemos ensinar todos os assuntos que as educadoras titulares das salas das aulas nos apresentaram.

Foi um processo que se precisasse ser descrito com um adjetivo escolheríamos “desafiador”, pois este faz referência ao quanto foi complicado mobilizar nossos saberes, estabelecer uma estimativa de tempo para cada atividade, escolher as metodologias que considerávamos mais pertinentes e envolventes para levar para a sala de aula. O trabalho que tínhamos também era efetivamente grande porque necessitávamos realizar muitas pesquisas e a partir destas perceber o que melhor poderíamos levar para nossa sala de aula, não nos contentávamos ao que estava exposto nas páginas do material didático, porque os livros que tínhamos em mãos eram muito pobres em questão conteudistas, até para nós que precisávamos estudar para relembrar os conteúdos com os quais a muito tempo não possuíamos um contato e já estavam caindo no esquecimento, eles mais pareciam arduos labirintos, cujo abordagem de temas e assuntos era muito superficial e minimizados, mais pareciam cadernos de atividade

Durante o transcorrer da semana de planejamento que passou elaboramos os 10 planos de aula encaixando os assuntos de acordo com o que nos fora repassado pelas professoras. Corremos bastante para que o tempo que tínhamos disponível fosse suficiente para desempenhar as tarefas que necessitávamos, mesmo assim conseguimos completar cabalmente o que nos era proposto. Ao final desta semana fomos entregar os planos para as educadoras que eram professoras titulares e iriam nos acompanhar na escola, para que pudessem nos conceder suas opiniões sobre o que tínhamos escrito, e estávamos nos propondo a ensinar no período de regência, oportunizando que estas opinassem, sugerissem ou até refutassem algo que estava sendo proposto. Neste momento sentíamos a possibilidade de ser necessário que refizéssemos nossos planos, por exemplo tínhamos pensado em apresentar filmes para os educandos durante nossas aulas, mas naquela semana o aparelho de data show acabou apresentando problemas, o que inviabilizou alguns dos planejamentos que tínhamos construído.

Apesar de saber de nosso esforço na elaboração das inseguranças eram constantes ao adentrarmos na sala de aula e ficamos pensando o quanto era importante ter um plano B, para

ser executado caso algo na dinâmica da sala de aula, não fosse como havíamos imaginamos, pois partimos da ideia de que a prática do professor vai se desenhando sendo regida pelo critério de ação- reflexão- ação. Como nos diz Vera Regina Waldow (2009, p.2) ao falar sobre o processo de ação-reflexão-ação:

Ocorre que para não sermos surpreendidos com situações embaraçosas e para buscar melhorar a nossa prática profissional, a reflexão acerca da prática é aconselhável. Caso contrário corremos o risco de robotizar nossas ações, tornando os atos mecânicos, automáticos, recaindo em uma rotina. Na realidade de hoje isso é bastante perigoso, pois vivemos em um mundo que sofre constantes mudanças e profissionais são desafiados a atualizar-se, buscando inovar suas práticas para não sofrerem o risco de serem superados (WALDOW, 2009, p. 2).

Vemos por meio desta citação o quanto existe a necessidade de constantemente estarmos refletindo sobre nossas ações que são desempenhadas em nossa prática profissional, para não as mecanizar mais dotá-las de reflexão, precisando sempre estar nos atualizando seguindo o fluxo do mundo que está ao nosso redor.

Para nós estagiarias que estamos olhando a escola sobre uma perspectiva diferenciada, que possuímos a possibilidade de ver de nossa prática emanarem questionamentos que podem ser levantados e levados para debate na faculdade, a reflexão é algo que faz parte do nosso processo de aplicação dos planos de aula que criamos.

Quando começamos a semana de regência sentíamos o peso que a tensão e o medo nos causavam, olhávamos para os planos aguardando que estes coubessem e fossem executado no tempo que havíamos previsto em nossos planejamentos, mas de fato não foi o que aconteceu, na verdade na hora de executar na prática a dinâmica da sala de aula implicou muitas mudanças e aperfeiçoamentos na sequencia didática que havíamos previamente estabelecido, atividades que muitas vezes estimavam para serem rápidas eram as mais longas, e as que acreditávamos que iriam necessitar de um maior tempo por parte dos alunos, eram as que eram finalizadas com maior facilidade. Diante disso nos colocávamos a questionar: Será que não prevemos bem a estimativa para as atividades? A construção dos planos de aula foi satisfatória? O nível cognitivo foi mal interpretado? Essas e tantas outras questões fizeram parte das indagações presentes em nossa mente, sendo que a cada dia de estágio os planos eram sempre modificados, o que substancialmente sempre modificava outros, assim desconstruindo muitas vezes quase tudo o que levamos muito tempo para construir. O que percebemos, no entanto é que tudo isso é um processo, e que estamos constantemente, refletindo aprendendo e nos adequando a realidade na qual estamos inseridos.

A DESCONSTRUÇÃO DOS PLANOS DE AULA

Para elucidar tudo o que fora dito até o presente momento, iremos apresentar um dos planos de aula que precisaram ser refeitos como uma forma de demonstrar o quanto na prática as coisas que planejamos necessitaram ser modificadas, o que de certa forma comprometeu grande parte de nossos planos que seguiam uma lógica relacionada ao conteúdo.

Apresentaremos no Apêndice de forma integral o plano de aula elaborado pela estagiária que atuou no 4º ano do Ensino Fundamental. Estes necessitaram ser alterados pela prática e pelas necessidades cognitivas que a turma pareceu demonstrar. Os dois planejamentos constituem-se como uma sequência do que é apresentado.

No plano de aula de matemática escrito para ser executado na primeira semana de regência no dia 23 de maio de 2018, existe toda uma elaboração em volta da apresentação dos conteúdos, neste íamos a estagiária pretendia fazer a apresentação dos conteúdos referentes ao Sistema decimal de numeração, e as duas formas de somar: Decomposição e algoritmo usual. Apresentava como sequência didática, inicialmente apresentar no quadro sua conceitualização do que é adição realizando algumas continhas para melhor apropriação do conceito, depois com auxílio do material dourado propor um resgate de algumas ideias sobre soma, explicando as diferentes formas de efetuar esta, tanto pela decomposição, como pelo algoritmo usual. Para fixar os conteúdos e dinamizar a aula realizar uma loto numérica com adições juntamente com os educandos, e iria apresentar o desafio soma 15 para que os discentes pudessem se envolver e racionalizar sobre como realizar a organização de números de 1 a 9 em uma tabela, de modo que em todos os sentidos as adições apresentem um como total o número 15.

Na prática todo este planejamento foi desfeito, uma vez que após a elaboração do plano na hora de executar, a estagiária não aplicou todas as etapas descritas, o nível da turma não possibilitou a realização das atividades com a rapidez que fora cogitada. Seguindo as seguintes etapas: Apresentou o conceito de adição, fez a atividade diagnóstica, e realizou a soma 15.

A duração de tempo levado para realização da atividade diagnóstica fora recebida com certo espanto pela estagiária, cerca de três aulas foram todas para a resolução do exercício proposto, o que a deixou bastante preocupada e temerosa, o que tinha cogitado para aquela tarde não tinha sido completa cabalmente o que prejudicaria inevitavelmente seu próximo plano, mas do que isso foi levada a refletir sobre suas avaliações que tinha feito durante o período de observação, naquela semana em que avaliara a turma como demasiadamente rápida, talvez por causa do conteúdo com o qual estavam trabalhando durante aquele período, pois alguns

acabaram cedo a atividade diagnóstica, e para não vê-los ociosos o desafio soma 15 foi introduzido no quadro.

Toda essa alteração demonstrada previamente por meio de um plano didático da estagiária do 4º ano, faz com que possamos pensar o quanto na prática as coisas se alteram, cabendo ao professor uma constante ação-reflexão-ação. Ao entrar na sala de aula tanto um docente como um estagiário tem que ter em mente que o maior objetivo do ensino é a aprendizagem efetiva de seu aluno, e que constatada a dificuldade de abstração dos discentes a respeito de determinado conteúdo, se faz pertinente propor várias metodologias para que ele realmente aprenda o que lhes é ensinado em sala. Muitas vezes refazer planos é necessário e importante, pois as vezes os caminhos rumo a novos saberes bifurcam-se, são íngremes, e singulares, vivenciados de maneira única por cada educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado mediante a importância do estágio II no decorrer do curso de pedagogia como uma oportunidade de mobilização de nossos saberes e aplicação de tudo que aprendemos até agora, surge como um atrelamento do decorrer do curso, onde os alunos têm a chance de atrelar prática a teoria, colocando a prova os estudos, e ensinamentos obtidos até então. Fazendo parte desse momento de experiência gerada pelo estágio, ver-se a composição e execução dos planos de aula como já se foi discutido aqui, que seus formatos tendem a sofrer alterações conforme o contato com a classe demonstre ser preciso.

Acreditamos que o estágio com base nos dados, estudos e principalmente das vivências que geraram uma maior aprendizagem sobre a profissão que se foi escolhida para seguir; ele vem surgindo na perspectiva de englobar e esclarecer o que até então só se era discutido no âmbito da sala, trazendo uma maior percepção dos desafios que enfrentaremos na sala, como fazer um planejamento e ver que a atividade que se foi inicialmente planejada teve que ser estendida, ou não foi realizada com o êxito que se esperava.

Relevamos que tais percepções tendem a nortear nossas futuras práticas, e visam trazer uma maior preparação. Conhecer e presenciar a escola durante essas três semanas, observá-la como um ambiente composto de pessoas diferentes, e cheio de singularidade, enriqueceu a nossa bagagem enquanto alunas em formação, pois traz a noção de que cada aprendizado dentro desse espaço é importante para as nossas construções profissionais e pessoais, pois a arte de ensinar exige a arte de também saber aprender com o outro.

REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, p. 49-62, 2008.

DORTA, Greice Cristina da Silva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **A influência do plano de aula na práxis docente**: uma abordagem no ensino superior. Pesquisado em:

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/A%20INFLUENCIA%20DO%20PLANO%20DE%20AULA%20NA%20PRAXIS%20DOCENTE.pdf>. Acesso: 22 de junho 2018.

WALDOW, Vera Regina. Momento de cuidar: momento de reflexão na ação. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 62, n. 1, 2009.

APÊNDICE

Plano de Aula (Quarta-feira 23/05/2018)

Colégio x Professora: Fátima (Nome fictício); Estagiária: Mariane de Oliveira Nolasco;
Turma: 4º Ano Nº: 3 aulas Dia da semana: Quarta-feira Disciplina: Matemática

Conteúdos:

- Sistema decimal de numeração.
- As duas formas de somar: Decomposição e algoritmo usual;

Objetivos:

- Conhecer o sistema decimal de numeração;
- Compreender as duas formas de somar, tanto por decomposição como algoritmo usual;

Recursos Didáticos:

- Livro de literatura;
- Cartelas;
- Livro didático.
- Material dourado;
- Figurino;

Metodologia da aula de Matemática

Iniciarei ouvindo os alunos sobre os conhecimentos que estes apresentam sobre a adição, depois efetuarei a explicação sobre o que é adição, para isso escreverei inicialmente no quadro sua conceitualização e tentarei, depois de apresentar o conceito realizar algumas continhas sobre esta operação para resgatar alguns dos conhecimentos dos discentes (20 minutos). Em seguida passarei uma atividade diagnostica para tentar perceber o nível de compreensão que os educandos têm acerca desta operação (30 minutos). Após esta com a utilização do material dourado farei um resgate de algumas ideias sobre soma, explicando as diferentes formas de efetuar esta, que pode ser tanto pela decomposição, como pelo algoritmo usual, para demonstrar isto farei alguns exemplos (30 minutos). Em seguida obedecendo o princípio de que se aprende brincando distribuirei para a sala cartelinhas com várias somas, que remontam o jogo loto numérico, à medida que eu fosse tirando algumas peças o aluno teria que fazer a soma e perceber se aquele número retirado estava presente em sua cartela ou não (40 minutos). Para finalizar a aula farei algumas continhas no quadro para os alunos resolverem em casa, e apresentarei aos educandos o desafio denominado de soma 15, para instiga-los a tentar resolver, apresentaria um como premiação um livro ao educando que responder primeiro e corretamente

o desafio (20 minutos). Como atividade de casa passarei várias continhas para que eles possam resolver.

Avaliação

A avaliação da aula de matemática que ocorrerá no primeiro horário se dará mediante a resolução da atividade diagnóstica que será previamente elaborada por mim em conjunto com a professora Daniele, que envolverá tanto continhas de adição mais simples, tal como situações problemas para os alunos resolverem.

PROGRAMAS DE GOVERNO NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOB A EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS

Ivoneide Aires Alves do Rego
Graduanda de pedagogia UFRN
ivoneideaires@gmail.com

Maria das Dores Alves de Souza
Graduanda de Pedagogia UFRN
dorinhaececilia@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho traz um relato de uma pesquisa realizada em escola da educação básica a respeito dos programas de governo presentes na instituição escolar, objetivando estudar e analisar o impacto desses programas no cotidiano da escola. Para tanto, nos pautamos nos estudos de Dourado (2017) Secchi (2014), na LDB lei n. 9394/96, os quais contribuíram para a compreensão do que vem a ser as políticas públicas e a relevância delas no âmbito educacional. Assim sendo, escolhemos uma escola de educação básica estadual do município de Pau dos Ferros, RN, onde realizamos uma entrevista semiestruturada com a equipe gestora e pedagógica da escola. Os resultados mostraram que a escola conta com vários dos programas de governo de esfera federal e estadual, como é o caso dos PNLD, PNAIC, PIP, PNAE, Novo Mais Educação, Mais Alfabetização, dentre outros. A presença desses programas tem contribuído com o desenvolvimento da escola e a melhoria da educação na instituição, entretanto, faltam recursos estruturais para a implementação e efetivação satisfatória das políticas públicas existentes na escola.

Palavras-chave: Escola Pública. Educação básica. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem sofrido transformações diversas ao longo da história política nacional. Desde a criação de leis específicas sobre o tema a criação e revogação de decretos, portarias, estatutos tudo na tentativa de melhorar a qualidade da educação no país. Leis como a Lei de diretrizes e Bases da Educação, LDB de 1961 até chegar à LDB de 1996, várias já foram as alterações nos textos das próprias leis, acréscimo e retiradas de pontos significativos, detalhes que tem interferido diretamente no desenvolvimento educacional brasileiro, a própria Constituição de 1988, já possui emendas constitucionais que tem modificado o cenário da educação no país de diferentes formas.

Com a democratização nacional e os distintos ideais políticos eis que são instituídos programas e planos educacionais com objetivos e metas traçados a serem desenvolvidos num prazo de 10 anos, numa tentativa de garantir a continuidade de projetos e metas entre diferentes governos. Contudo desde a instituição do primeiro Plano Nacional de Educação -

PNE em 2001 aos dias atuais já se passaram 17 anos e três PNEs já estiveram em curso, os resultados também tem sido diversos e controversos, alguns estudiosos constroem críticas positivas outros ainda apontam aspectos negativos, como aponta Dourado (2017) quando fala da possível “secundarização” do PNE, no entanto, a educação nacional segue seu rumo independente das políticas adotadas e leis outorgadas o cotidiano das escolas não para e, é dentro das escolas que podemos averiguar mais de perto o impacto das políticas educacionais.

Assim sendo, este artigo foi resultado de uma atividade multidimensional no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, e, construído com o objetivo de proporcionar conhecimentos sobre a escola pública e a realidade sociocultural em que a organização do trabalho educativo é realizada, com ênfase nas políticas públicas. E mais especificamente, realizar pesquisa que proporcione conhecimentos sobre estudantes e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências, sobre processos de ensinar e de aprender e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. Pautado nos conceitos teóricos de Sechi (2014), Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), Dourado (2017), bem como nos postulados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei n. 9.394/96.

A pesquisa foi realizada em escola pública estadual da cidade de Pau dos Ferros, RN onde fizemos um breve visita e solicitamos a colaboração de funcionários da equipe gestora e pedagógica da escola durante uma entrevista semiestruturada com 04 perguntas abertas sobre os programas educacionais presentes na instituição escolar.

Os resultados dessa pesquisa encontram-se aqui descritos e para melhor compreensão do relato dessa pesquisa dividimos este trabalho em 04 partes: a Introdução que ora apresenta esse relato da pesquisa, o segundo tópico que traz uma caracterização da escola campo de pesquisa, o terceiro tópico onde fazemos uma análise sucinta dos programas presentes na instituição escolar pautados na teoria que norteou essa trabalho, seguido das Considerações Finais e das Referências que foram usadas na construção desse relato.

2 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA E ESTRUTURA FÍSICA, MATERIAL E PESSOAL DA ESCOLA

A Escola Estadual José Guedes do Rêgo é localizada no centro da cidade de Pau dos Ferros, proporcionando, assim, um fluxo de alunos, tanto do centro da cidade como dos demais bairros. Funciona em dois turnos, no turno matutino com turmas de 1º ao 4º ano e no turno vespertino com turmas de 4º e 5º ano.

A estrutura física é constituída de dois pavimentos, sendo que no térreo existe um galpão que conforme a necessidade é adaptado o seu funcionamento, podendo ser usado como refeitório, auditório e/ou espaço recreativo. Há, também, uma sala para administração, uma para secretaria com um arquivo anexo, uma sala grande onde funcionam as oficinas do Programa Mais Educação, duas salas de aula, em uma delas funciona o laboratório de informática com dezoito computadores, a cozinha e um depósito de merenda, dois banheiros (masculino e feminino) destinados aos funcionários. No primeiro andar tem quatro salas de aula, sendo uma adaptada para biblioteca, uma sala de professor, oito banheiros (4 masculinos e 4 femininos) e um almoxarifado.

A escola possui computadores, impressora e copiadora, aparelhos de DVDs, televisão, data show, câmera fotográfica digital, filmadora, adquiridos com recursos do PDDE e advindos através de programas do MEC/ SEEC/RN.

O corpo docente dessa instituição é formado por onze professores graduados na área de educação com licenciatura em pedagogia. A equipe pedagógica é formada por um supervisor e um coordenador pedagógico para atender a todos os professores nos dois turnos. Além dos onze professores, a escola conta com a equipe gestora, diretor e vice-diretor, escolhido de forma democrática, um secretário e dois auxiliares, um porteiro, três merendeiras, duas auxiliares de serviços gerais, dois vigias noturnos, dois professores regentes de biblioteca, sendo alguns desses funcionários terceirizados.

A escola tem atualmente, uma matrícula de 239 alunos, numa faixa etária de 06 a 14 anos, provenientes de diversos bairros da cidade. Todos, filhos da classe trabalhadora, uma parte com uma renda familiar na média entre um e dois salários mínimos e outros com renda inferior a isso. Quanto ao grau de instrução dos pais, segundo a gestão da escola, uma grande maioria tem o 1º grau incompleto e alguns não são alfabetizados, constituindo um grupo que apresenta semelhança e diferenças em seus aspectos sociais, econômicos e culturais.

3 IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA

Inicialmente é preciso compreender um pouco sobre o que sejam políticas educacionais. As políticas educacionais fazem parte do conjunto de políticas públicas, que por sua vez diz respeito a ações e diretrizes elaboradas para enfrentamento de problemas de ordem pública. (SECCHI, 2014). O Plano Nacional de Educação – PNE pode ser um exemplo de diretriz elaborada em prol de melhorias na educação pública brasileira. Tendo passado por duas décadas desde a implementação do primeiro PNE em 2001, estamos

vivendo em meio ao terceiro PNE que envolve os anos de 2014-2024, o qual vem tentando manter e ao mesmo tempo implementar os programas de governo que atendem as escolas públicas da educação básica no país, como é o caso dos Programas do Livro, Programa Caminhos na Escola, Programa de Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Brasil Alfabetizado, Mais Educação, dentre outros.

Em visita a referida escola campo de pesquisa tivemos a oportunidade de conversar com os profissionais daquela instituição que nos forneceram informações importantes sobre os programas e projetos vinculados às políticas públicas nas esferas estadual e nacional. Foram mencionados programas como o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) versão 2017 outros em andamento como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Mais Alfabetização e o Novo Mais Educação que no primeiro semestre de 2018 se encontra paralisado à espera de recursos. Além desses, sabemos da existência do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por meio dos quais o governo federal fornece as escolas de educação básica pública, obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como com outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita conforme posto na Resolução n. 42 de 28 de agosto de 2012, o qual em seu Art. 1º propõe “Prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”.

Há, também, o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, conhecido como Merenda Escolar, ele consiste na transferência de recursos financeiros do Governo Federal, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios, para a aquisição de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar. Na entrevista a gestão da escola campo de pesquisa afirmou que é preciso ter alguns cuidados na escola para que os recursos da merenda sejam suficientes para atender a demanda dos alunos, do contrário, pode acontecer de faltar merenda em alguns períodos no ano letivo na escola.

Isso significa que a gestão escolar precisa administrar cuidadosamente os recursos para que atenda a todos os alunos no decorrer do ano letivo, considerando os valores repassados por aluno de acordo com o nível de ensino, a Resolução N. 01 de 08 de fevereiro de 2017 aponta que o governo gasta com alimentação escolar R\$ 0,36 (trinta e seis centavos de real) por aluno matriculado na instituição, a depender do número de alunos matriculados, os recursos variam de escola para escola.

Assim sendo, a escola informou que trabalham apenas com os recursos que vem direto do Governo Federal e nem sempre é complementado pelo governo do estado e ou do município. No entanto, considerando o exposto nas resoluções e leis o financiamento da educação básica, o financiamento e manutenção é responsabilidade da União, estados e municípios, conforme o que está posto na LDB n. 9394/96

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 2018).

De forma geral os participantes da entrevista descrevem e caracterizam os programas como ações importantes na contribuição da melhoria na qualidade do ensino, cada um com sua especificidade, mas todos com foco no ensino aprendizagem. Apontaram alguns resultados positivos e as dificuldades e desafios enfrentados pela escola na execução desses programas. Para melhor compreensão, vamos analisar cada programa acima citado.

O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) versão 2017 proporcionou o desenvolvimento de uma proposta pedagógica inovadora e facilitadora da aprendizagem dos alunos. A escola ofereceu oficinas de leitura e matemática a partir da interação com a arte e o trabalho com jogos artes, utilizando kits de materiais e recursos apropriados para essa tarefa educacional adquiridos com recursos do PIP; criando assim, condições necessárias para que os alunos aprendam como sujeitos ativos, participativos e na interação com o outro.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) oferece formação para professores que lecionam do 1º ao 3º ano com o objetivo de melhorar suas práticas pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos alunos dentro do ciclo dos 03 anos de idade até 08 anos. Alguns professores participam e conseguem perceber algumas mudanças em suas práticas pedagógicas, mas sentem dificuldades por não existir um material direcionado aos alunos que acompanhe o programa dos cadernos de atividades trabalhados por eles, mas, consideram a proposta da formação relevante às necessidades dos alunos em relação ao processo de ensino aprendizagem.

O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, está em processo de implementação, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e no 2º ano do ensino fundamental. Tem como objetivo fortalecer as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e

matemática. Para isso, a escola irá receber, nas turmas apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais. Por enquanto o clima é de expectativa na escola, já que está em fase de implementação.

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, atualmente, nomeado de Novo Mais Educação, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Nessa escola, as atividades escolhidas foram acompanhamento pedagógico, dança, teatro e Karatê.

Os profissionais reconhecem a importância desse programa, no entanto, manifestam suas insatisfações nas condições oferecidas, principalmente, em relação a infraestrutura, pois a escola não dispõe de espaço físico adequado para a realização do programa. Outro aspecto negativo apontado por eles é o sistema de voluntariado dos profissionais que atuam, contrariando assim, as políticas de incentivo e valorização profissional. Eles ainda relataram que este ano de 2018 não conseguiram dar início as atividades por falta de liberação dos recursos financeiros. Não se sabe se por questões burocráticas ou outros fatores que tem impedido a chegada dos recursos para dar continuidade ao Programa Mais Educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas, conforme mencionado no início desse trabalho, diz respeito à ações voltadas para a solução de problemas de ordem coletiva e pública. No caso desse trabalho, nos voltamos para as políticas públicas na educação básica, mais precisamente na escola pública estadual de Ensino Fundamental I, através de entrevista semiestruturada, buscando identificar quais as políticas públicas que estão presentes na instituição e o impacto destas na dinâmica escolar.

Os resultados da pesquisa mostraram que a escola campo de pesquisa acolhe vários dos programas de governo, apesar de ser uma instituição pequena em termos de números de alunos, professores e demais funcionários. A presença desses programas é de relevante

importância para a dinâmica da escola, como é o caso dos livros didáticos que são usados pelos alunos e professores.

O PNAIC que tem contribuído para a alfabetização na idade certa, mesmo os resultados não sendo satisfatórios pelas exigências das avaliações internas e externas, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, percebe-se uma melhoria nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. E uma preocupação maior da instituição com a alfabetização dos alunos nas fases do primeiro ciclo que atende do 1º ao 3º ano, principalmente quando na entrevista falaram sobre a necessidade de inicialização do Programa Novo Mais Educação o qual complementa as atividades pedagógicas no processo de alfabetização dos alunos.

As dificuldades enfrentadas pela instituição dizem respeito às questões de infraestrutura e recursos didáticos e pedagógicos que ajudem na dinamização das aulas. A falta de salas de aula e espaços físicos para o desenvolvimento dos programas, são poucos espaços que funcionam várias atividades em forma de rotatividade, mas apesar das dificuldades a instituição tem

Em suma, conhecer a realidade das escolas enquanto espaço público que abriga os Programas de Governo, nos faz compreender que não basta a existência de programas e da política pública em termos teóricos se as ações não são efetivadas na prática, conforme vimos em Libâneo; Oliveira; Toschi (2012) A continuidade dos programas também é fundamental para que se consiga ver os resultados e transformações na educação. Alguns funcionam apenas como medidas paliativas em busca de resultados imediatos, mas que não geram os resultados pretendidos. Em termos do sistema educacional, é preciso pensar e trabalhar continuamente em médio e longo prazo já que os resultados não se fazem sentir de imediato.

As políticas públicas tem se mostrado mais como planos de governo do que planos de intervenção social em benefício público. Diante disso, acreditamos que as propostas de políticas públicas de Estado que sejam independentes das políticas de governo, capazes de serem executadas dando continuidade nas ações independente das mudanças de governo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 42 DE 28 DE AGOSTO DE 2012**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3758-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42,-de-28-de-agosto-de-2012-alterada-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o->

n%C2%BA-44,-de-13-de-novembro-de-2013?highlight=WyJliwiYsIsIidhIiwiZXNjb2xoYSIsImUgXHUwMGUwIiwZSBhIGVzY29saGEiLCJhIGVzY29saGEiXQ==

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 01 DE 08 DE FEVEREIRO DE 2017.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10900-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-1,-de-8-de-fevereiro-de-2017>

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PROGRAMAS DO LIVRO. **FNDE** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro?tmpl=component&print=1>

SECCHI, L. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ANEXO

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

Roteiro de entrevista para obter informações importantes na realização da pesquisa: Da concepção à implementação dos programas educacionais: análise sobre as políticas públicas na escola de educação básica que tem como objetivo conhecer a escola pública e a realidade sociocultural em que a organização do trabalho educativo é realizada, com ênfase nas políticas públicas.

QUESTÕES

- 1- Quais políticas e programas educacionais financiados pelo Governo Federal estão presentes na escola?
- 2- Quais as características desses programas na escola?
- 3- Quais os resultados positivos dessas políticas na escola?
- 4- Quais as dificuldades? Destaque os pontos centrais.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Dayanne da Silva Rocha Oliveira
Graduanda em Pedagogia (UFCG)
dayannesro@hotmail.com

Francisca Iris Duarte de Figueiredo
Graduanda em Pedagogia (UFCG)
franciscairis2@gmail.com

Maricélia Borges da Silva
Graduanda em Pedagogia (UFCG)
marimel64@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo geral discorrer de forma descritiva/analítica sobre o estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, localizada na cidade de Uiraúna PB, em uma turma do 2º ano, com 14 alunos. O estágio como atividade curricular oportuniza ao discente a possibilidade de romper paradigmas, e assim inovar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento integral do educando. A disciplina de estágio supervisionado tem uma carga horária de 150h/a, dividida em 70h/a para os estudos teóricos relativos à disciplina de estágio supervisionado e 80h/a são para a observação e a intervenção pedagógica, com possibilidade de redução do período em 50% para quem possui experiência em sala de aula. O aprendizado do pensar-fazer docente foi vivenciado de modo a questionar sobre a educação e seu impacto na escola, entendendo que o estágio é um espaço de descobertas e vivências no qual proporciona aos discentes o aprender e o compreender do fazer docente em relação as práticas e novos conhecimentos adquiridos no campo de estágio.

Palavras-chave: Formação. Discente. Observação. Estágio.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste trabalho é discorrer de forma descritiva/analítica sobre o estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal, localizada na cidade de Uiraúna PB, em uma turma do 2º ano, com 14 alunos. Apresentaremos dados e informações observadas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Benevenuto Mariano, localizada no município de Uiraúna PB, na turma do 2º ano, no período de 07/05 à 11/05/2018 (período de observação) e de 21/05 a 08/06 (período de intervenção). Os objetivos específicos foram: explicar a importância do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental; compreender as características e contribuições do estágio na formação dos discentes enquanto futuros pedagogos e analisar as práticas de estágio enquanto disciplina e campo/ prático que propicia aos discentes instrumentos teóricos e metodológicos para sua

formação, a partir destes questionamentos, apresento o problema do estudo: Quais contribuições o estágio Supervisionado possibilita para formação dos futuros pedagogos, enquanto campo teórico e prático do fazer docente?

Deste modo, o referido estágio supervisionado aconteceu na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Benevenuto Mariano que está localizada na cidade de Uiraúna PB, na Rua Manoel Mariano, nº 177, Bairro Nossa Senhora de Lourdes. Com uma área total de 925 m², sendo que 660 m² estão ocupadas e 546 m² construída. Seu horário de funcionamento acontece das 07h às 11h e das 13h às 17h. Sua natureza jurídica é pública sem fins lucrativos, tem como entidade proprietária a Prefeitura Municipal e como dependência administrativa, o Estado e o seu pessoal docente, técnico e de apoio, está lotado na secretaria de educação e cultura do Estado e os demais pertencem à rede municipal. O IDEB da instituição não consta no PPP (Projeto Político Pedagógico) e não foi informado pela direção qual seria o referido.

O primeiro momento foi destinado para a observação *in lócus* no período de 07 a 11 de maio de 2018 entre os horários de 07:00hs as 11:00hs. Assim, ao chegarmos à instituição fomos recebidas pela diretora, a qual nos recepcionou de forma atenciosa, foi abordado o motivo da visita e como a escola já era do nosso conhecimento, a referida disse que podíamos ficar à vontade, e assim, aproveitamos para colher algumas informações.

A princípio, perguntamos se a escola disponibilizava do Projeto Político Pedagógico, a mesma respondeu que sim, e que todos tinham o devido conhecimento sobre o mesmo. Em relação ao planejamento pedagógico, nos foi informado que o mesmo acontece quinzenalmente, em horário oposto as aulas (exemplo: os professores que ministram aulas pela manhã e tarde planejam à noite) e que este acontece de forma coletiva com professores, coordenadores e diretora. A equipe pedagógica da escola acompanha os trabalhos didáticos, estimulando os professores no processo de ensino- aprendizagem e acompanha o processo de planejamento para avaliar as atividades pedagógicas.

Na sequência, foi observada a instituição como espaço físico e seu funcionamento. Logo após, foi feita a visita nas salas de aula para escolher qual seria a sala utilizada no ato do estágio. O segundo momento foi reservado para a intervenção pedagógica, a qual ocorreu entre as datas de 21 a 08 de junho de 2018 entre os horários de 07h às 11h, (este que será abordado na segunda parte deste artigo, tendo em vista que o referido está subdividido em duas partes, uma para a diagnose da escola e a outra para descrição e análise da intervenção pedagógica).

Vale ressaltar que, este período destinado para observação e intervenção pedagógica é imprescindível para a nossa formação acadêmica e profissional, uma vez que, é nesse período que podemos fazer a relação teoria-prática, ou seja, ação-reflexão-ação, além disso, o estágio é

à base de iniciação à docência, o qual se desenvolveu a partir de estudos realizados anteriormente como fundamentos para a nossa prática em sala de aula.

2 RESULTADOS E DISCURSÕES

A referida instituição foi fundada em 29 de agosto de 1989 e representa a conquista da comunidade (em geral) que lutou para garantir desde o espaço físico até suas instalações. No PPP não especifica a origem do nome da referida escola e tão pouco quem governava a Cidade quando a mesma foi fundada. Segundo a direção da escola, esse PPP foi atualizado no início deste ano de 2018.

Atualmente a escola encontra-se em bom estado de conservação, pois há dois anos foi feita uma reforma, a qual foi construída mais cinco salas de aulas, rampas para melhor acessibilidade, banheiro específico para quem tem alguma deficiência física, e todas as salas de aulas foram climatizadas. Apenas a quadra de esportes não foi reformada e encontra-se em péssimo estado de conservação. A mesma procura manter seu aspecto físico preservado como parte da história do município de Uiraúna PB.

A instituição escolar tem capacidade para atender 1320 alunos, porém, só funciona nos turnos manhã e tarde, no momento o número de matriculados é de 623 alunos nas séries de 1º ao 5º ano, alunos provenientes da zona urbana e da zona rural (em pequeno número). Destes alunos do ensino fundamental 70 são atendidos no programa Mais Alfabetização (nas turmas de 1º e 2º ano). Há três alunos com necessidades especiais já diagnosticados e 22 com problemas de aprendizagem que são acompanhados pela psicóloga uma vez por semana, na própria escola. A maioria dos discentes é proveniente de famílias de baixa renda, tendo como principal fonte econômica o bolsa-família e a agricultura.



Sua estrutura física é composta da seguinte forma: 16 salas de aulas; 01 secretaria; 01 diretoria; 01 biblioteca, 01 sala que seria o laboratório de informática, 01 sala de vídeo, 03 banheiros (para alunos), onde 01 deles é adaptado para alunos com deficiência, 02 banheiros para os funcionários da escola) 01 cantina, 01 refeitório, 01 auditório, 01 almoxarifado; 01 pátio, 01 quadra (no momento não está acessível).

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem caminha por duas perspectivas: os professores de educação infantil avaliam seus alunos de modo qualitativo a partir da elaboração de pareceres descritivos. Do 1º ao 5º ano são feitas avaliações escritas individuais (provas) e atividades avaliativas em grupo e ainda em que 50% serão relativas ao domínio de conteúdo e 50% será a partir da participação e frequência.

Em relação aos recursos e equipamentos didático-pedagógicos existentes na escola, os mesmos estão especificados no quadro a seguir:

Recursos e equipamentos de uso didáticos pedagógicos	Quantidade
Armários	02
Bebedouros	01
Computadores	02
DVD	01
TV	01
Data show	02
Xerocadora	01
Impressora	01

No tocante aos programas e projetos institucionais, a escola disponibiliza de programas como: o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e o “Programa Mais alfabetização” este que por sua vez é um programa com o propósito de enriquecer mais ainda a educação, assim, este se desenvolve na sala de aula juntamente com a professora titular e acontece como um auxílio, uma espécie de reforço escolar, só que na hora da aula, trabalhando com atividades dinâmicas. E é realizado com um tempo de duas horas por dia. O planejamento acontece quinzenalmente na própria instituição sob a orientação da supervisora no contra turno.

2.1 Corpo administrativo

Cargo	Formação	Tempo de formação
01 Gestora	Pedagogia (Pós) Psicopedagogia	13 anos
01 Vice-diretora	Pedagogia	09 anos

	(Pós) Psicopedagogia	
01 Coordenadora pedagógica	Pedagogia e Ciências (Pós) Psicopedagogia	16 anos
01 Secretária	Ensino Médio	25 anos
Supervisor escolar	—	—
Orientador educacional	—	—

2.2 Corpo docente

Professores	Formação	Tempo de formação
01	Lic. em Matemática	—
05	Lic. em Pedagogia	Concluindo
02	Lic. em Ciências	—
01	Lic. em História	—
05	Lic. em Letras	—
03	Lic. em Geografia	—

O corpo docente da instituição não consta no PPP, os que estão citados abaixo, foram informados pela secretária, estando especificados quanto a sua formação e tempo de formação, mencionados no quadro abaixo.

2.3 Funcionários de apoio

Função/quantidade	Formação	Tempo de formação
Inspetora (02)	—	—
Merendeira (02)	Ens. Médio Completo	—
Auxiliares de serviços gerais (05)	—	—
Porteiro (02)	—	—
Vigia (02)	—	—

Todos os dados coletados, quando não apresentava no PPP a direção informava. Contudo, nota-se, um pouco de desorganização por parte dos responsáveis pelas informações e dados da referida escola, sendo muito complicado de se conseguir informações. Lembrando que, por ter sido atualizado neste mesmo ano, o PPP contém falta de dados relevantes como já foi citado em outro tópico.

O período destinado à observação propunha identificar as técnicas e metodologias empregadas pela professora em sala de aula, bem como as relações existentes entre aluno-professor-aluno, o desempenho dos referidos, a capacidade de mediação/resolução de conflitos frente às situações esperadas e inesperadas.

A sala de aula observada foi uma turma do 2º ano no turno da manhã. A sala é bem espaçosa (como todas as salas da referida escola) nessa sala estão matriculados 14 alunos, sendo 12 meninos e 02 meninas na faixa etária de 07 a 09 anos de idade. A princípio a sala de aula mostra-se como um ambiente agradável, pois na mesma tem o “Cantinho da Leitura” e o “Cantinho da Matemática”, a máquina da soma, um calendário manuseável, um mural com as atividades da semana, vários cartazes nas paredes, nos quais são colocadas às atividades mais importantes dos alunos. Além de conter uma estante onde são guardados os materiais pedagógicos e também para guardar as coisas pessoais da professora como bolsa, óculos entre outros.

Em relação ao desenvolvimento das atividades, estas se desenvolvem da seguinte forma: de início, a professora faz a acolhida dos alunos com uma oração e escolhe um aluno para manusear a data no calendário móvel. Em seguida a professora dirige-se ao quadro, faz o cabeçalho com as informações básicas como: nome da escola, disciplina, conteúdo que será abordado na aula, nome da professora e data. Na sequência, a professora faz uma pequena explicação sobre o conteúdo e quando copia a atividade na lousa (a qual leva praticamente metade da aula, pois os alunos copiam de forma bem vagarosa) e assim, acabam consumindo bastante tempo da aula, por isso, na maioria das vezes, ela prefere trabalhar com atividades xerocopiadas para assim dar mais tempo de executar as atividades propostas. Após o intervalo, os alunos voltam para a sala de aula e a professora dá sequência à aula, desta vez ela retoma as explicações, mas já aproveitando para responder a atividade.

É oportuno destacar que a professora na maior parte do tempo leva os alunos a participarem da aula, fazendo questionamentos com eles e/ou para eles, chama-os ao quadro, tornando a aula explicativa e dialogada. O último momento da aula é reservado para a atividade de casa que é feita no quadro ou através de atividades que são coladas no caderno. No dia seguinte a professora novamente faz a acolhida dos alunos, pede para colocarem sobre a mesa a atividade de casa e observa cada atividade se estão respondidas ou não. Logo em seguida, a professora questiona alguns alunos que não estão com a atividade respondida e começa a explicar o conteúdo, para que os alunos que já responderam confirmem se as respostas estão certas e os que levaram sem responder aproveitem para obter as respostas. Após concluir a correção da atividade a professora inicia um novo assunto, fazendo os mesmos procedimentos do dia anterior. Lembrando que a professora gosta de aulas dinâmicas, com cartazes e utilizar materiais concretos.

Essa rotina foi sempre à mesma durante o período de observação, nesse sentido, a professora trabalha com os alunos de forma individual e em dupla, pois alguns alunos são muito

interessados, já outros se mostram um pouco lentos, pois segundo a professora, apresentam dificuldades de aprendizagens e que já tinha alertado os pais sobre e até o encontro com a psicóloga a referida professora marcou, porém, não teve êxito, porque as mães dessas crianças não se interessaram em levar, alegando que esqueceu e etc.

Em relação ao tipo de avaliação aconselhado pela instituição, acontece de forma individual, em grupo e pela participação e frequência, a mesma parte de um processo contínuo considerando as possibilidades e limitações dos alunos, sendo pertinente destacar que de acordo com a professora regente da sala de aula, a maior dificuldade enfrentada pela equipe docente é em relação à leitura, visto que apesar de estarem no 2º ano, a maioria não conhece o alfabeto, cabendo à professora trabalhar letra por letra e cada semana trabalha com atividades interdisciplinares, envolvendo aquela letra trabalhada, junto com os demais conteúdos.

Acresce que, a professora também sempre buscava a ajuda da família para o acompanhamento e desenvolvimentos dos alunos, e em vista disso, os alunos que tinham a ajuda dos pais em casa, justamente eram os que obtinham mais êxito na aprendizagem, enquanto que os demais apresentavam muita dificuldade por estar vendo aquele conteúdo apenas na sala de aula.

A professora usava uma linguagem clara, relacionava os conteúdos com exemplos do cotidiano das crianças. Com aproximadamente 20 (vinte) anos de experiência profissional, a educadora articulava suas aulas com muita competência e discernimento, contudo, demonstrava rigor quando os alunos cometiam “erros”.

Libâneo (1994, p. 191) destaca que:

[...] os professores com mais tempo de magistério vão adquirindo, com a experiência, seu sistema próprio de organização e distribuição das aulas conforme a matéria, o conteúdo, o número de aulas semanais, adequando a cada tipo de aula os métodos de ensino [...].

Existem muitos educadores de longa trajetória docente que se acomodam na execução de sua prática pedagógica, que preferem escolher o caminho mais fácil, geralmente aquele que favorece a si mesmo. Porém, existem outros que amadurecem o seu exercício ao longo do tempo e usam o conhecimento adquirido em benefício do aluno. Este último exemplo caracteriza muito a professora da sala, sua forma de trabalho demonstrava muita competência, compromisso e responsabilidade com a prática educativa. Suas aulas eram interessantes e fáceis de assimilar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio foi um momento inesquecível e marcante para a construção e continuidade de uma prática docente, onde conseguimos introduzir alguns métodos tomados pela professora mediante suas dificuldades de ensino, pois através delas conseguimos sentir na postura do professor em sala de aula, a importância do estágio em nossa formação acadêmica, o elo entre teoria e prática, que ambas devem andar lado a lado e que apesar das dificuldades encontradas no ato de ensinar, nós como professores, devemos sempre preparar o melhor para nossos alunos, com carinho, dedicação e qualidade, em busca de contribuirmos de forma positiva na formação do cidadão crítico, reflexivo e participativo para a sociedade.

Tomando o estágio como um momento essencial, importante e repleto de significados, o mesmo nos possibilita a colocarmos em prática nossas futuras atividades, mostrando-nos que é necessário relacionar o que aprendemos na academia com a vivência em sala de aula, com o contato direto com os alunos e com a dificuldade cultural e social de cada um, proporcionando-nos compreender melhor o funcionamento escolar. Tendo em vista que, foi uma tarefa intensa porque, além da disciplina de estágio é relevante destacar a estrutura curricular do curso de Pedagogia que disponibiliza de outras disciplinas nas quais são obrigatórias, assim é pertinente enfatizar a sobrecarga das atividades, sendo que, o momento de realização do estágio pode não ser de certo modo tão proveitoso para fazer essa relação da teoria e prática, tornando muitas das vezes um período exausto.

Por fim, concluímos estágio com a sensação de dever cumprido e com a certeza de que é a profissão certa a que devemos ficar, mas também, com anseios de ampliar os conhecimentos para evoluir ainda mais, de modo que, no futuro possamos garantir aos alunos boas aprendizagens, momentos prazerosos e significantes na vida deles.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BRASIL, Ministério da educação Básica. Secretaria de educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

MIRANDA, Maria Irene. Ensino e Pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, Lázara Cristina da. Miranda, Maria Irene. Estágio Supervisionado e Prática de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara, São Paulo: Junqueira e Marin, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos – 1956- **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 22 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012. p. 11-34.

O IMPACTO DA VIOLÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS EM FASE ESCOLAR

Zilmara Alves da Silva

Pedagoga pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), especializanda em Psicologia Social e Comunitária pela Faculdade de Tecnologia Intensiva (FATECI) e Especializanda em NeuroEducação pela Universidade Christus (UNICHRISTUS)

RESUMO

A aprendizagem de crianças na fase escolar vem sendo impactada pela violência em suas várias manifestações. Por ser um fenômeno complexo, a violência não é apenas um problema de segurança social e comunitária, mas de saúde pública. A exposição direta e indireta a violência desenvolve nas crianças um estado de medo e stress contínuo, onde a sensibilidade a estímulos externos é ampliada e sua capacidade de concentração é reduzida podendo resultar na fase adulta em dificuldades de socialização e empatia para com o outro. As pesquisas revelam que as escolas vêm vivenciando dificuldades profundas em prevenir e encontrar soluções as questões relacionadas à violência. O presente artigo é uma pesquisa qualitativa que utiliza a produção bibliográfica para avaliar a problemática, da violência como problema de saúde pública, visualizando seu impacto no desenvolvimento cognitivo da criança e o resultado no seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Violência. Escola. Aprendizagem. Neurociência.

1 INTRODUÇÃO

Percebe-se que a violência em suas várias manifestações faz parte do dia a dia contribuindo para a mudança nas relações entre indivíduos, comunidades e instituições. Por ser um fenômeno complexo, a violência não é apenas um problema de segurança social e comunitária, mas de saúde pública.

Sendo em parte fruto das desigualdades sociais que produzem pobreza e miséria, a violência produz o aumento da criminalidade e da desorganização social, que conseqüentemente gera doenças de ordem psíquica e neurológica em alguns grupos e atores sociais, principalmente as crianças. Elas podem apresentar além dos problemas de saúde mental, dificuldades de aprendizagem, linguagem, comportamento, interações sociais, emocionais e de neurocognição, porque possuem limitada capacidade de lidar com situações violentas.

Há dois anos atrás numa escola pública na comunidade do Santa Fé em Fortaleza-CE, marcada pela violência e pelo abandono do poder público, um menino de cinco anos de idade, de nome J.S, estudante do primeiro ano do ensino fundamental chama a atenção para a questão das dificuldades interpessoais, comportamentais e de aprendizagem. A professora

havia relatado sobre a situação de uma criança que era agressiva e violenta com as demais crianças da sala de aula, inquieta e com dificuldade de se concentrar nas atividades. Durante algumas atividades em grupo a dificuldade da criança era visível e inquietante. Além dos aspectos cognitivos, o corpo franzino, os olhos fundos e as pálpebras escuras indicavam que fisicamente a criança não estava bem. Para melhor avaliar o contexto, solicitou-se a todas as crianças que fizessem um desenho onde pudessem expressar sobre sua vida familiar. Quando avaliou o desenho de J.S percebeu que o mesmo era sem forma definida, sendo apenas um emaranhado de riscos. Ao perguntar o que era aquele desenho, ele a disse que era um monstro que toda noite ia visitá-lo em sua casa e que chegava riscando um pedaço de ferro no chão. Conversando posteriormente com um familiar da criança, descobriu-se que o tal monstro era o pai do menino, que abandonado pela esposa por causa da violência, chegava sempre bêbado em casa, riscando com a faca no chão. E a irmã mais velha, para proteger o menor da casa, o escondia embaixo da cama de onde acompanhava a situação. Nesse contexto, a aprendizagem escolar de J.S estava fragilizada pelo contexto de violência comunitária e familiar na qual ele estava inserido.

O relato nos estimula a refletir se a questão da violência é apenas do âmbito da segurança, ou um problema também de saúde pública, visualizando seu impacto no desenvolvimento cognitivo da criança e o resultado no seu processo de aprendizagem.

A exposição direta e indireta à violência desenvolve nas crianças um estado de medo e stress contínuo, onde a sensibilidade aos estímulos externos é ampliada, e sua capacidade de concentração é reduzida. Conzeza (2011) aponta que essa exposição altera, de maneira significativa, conexões entre os neurônios nos circuitos cerebrais, que induz a uma sequência de eventos na estrutura molecular que alteram de forma irreversível a estrutura cerebral. Essa alteração não permitirá em longo prazo que as crianças se preparem para uma vida adulta. São crianças que possivelmente aprenderão por vivência própria que os conflitos interpessoais se resolvem por meio da violência, reproduzindo comportamentos de não civilidade e gerando sofrimento psíquico para si e para o seu meio.

Osterrieth (2010), em seu livro sobre a Psicologia da Criança, afirma na construção do seu pensamento sobre o desenvolvimento da criança que é importante ter em mente que muitas das habilidades infantis se constroem em seu ambiente social, e a escola é um dos espaços em que esse processo será desenvolvido.

A escola nesse sentido reflete essa violência em suas multifaces. Para as famílias de um modo geral, ela é a porta de entrada que promoverá a criança a um processo educativo qualificado que as possibilitará a uma vida sustentável economicamente. É o ambiente de

formação cidadã e de construção de relações afetivas. Entretanto, esse mesmo espaço reflete a sociedade violenta e excludente na qual vivemos, em que a capacidade de aprendizagem da criança será posta em risco.

A violência vivenciada na comunidade pela ausência do poder público que não garante que os direitos básicos sejam efetivados, dentre eles uma escola pública de qualidade; as das mídias e redes sociais que não apenas propaga a violência através de programas que a normalizam, mas que também fomentam uma cultura de medo e ódio; o ambiente familiar por meio da violência doméstica em suas várias nuances; ou a própria violência escolar produzida por profissionais da educação e educandos. Essas violências que do ambiente externo adentram a comunidade escolar através de seus atores sociais, impactam a criança alterando de maneira significativa o seu processo de aprendizagem fragilizando o seu amadurecimento em todos os aspectos. Mas quais são os impactos neurológicos que a violência produz na criança e como seu processo de aprendizagem é afetado de fato? Todas as crianças inseridas em ambiente de violência irão apresentar problemas de ordem social ou comportamental? Pretende-se assim com este artigo compreender a questão da violência como problema de saúde pública, visualizando seu impacto no desenvolvimento cognitivo da criança e o resultado no seu processo de aprendizagem.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a escrita deste artigo, a pesquisa foi baseada exclusivamente no que a literatura aborda sobre o tema, visto que com a escalada da violência nos grandes centros urbanos e seus desdobramentos na formação educacional de crianças, pesquisas mais recentes foram sendo desenvolvidas e publicadas.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Inicialmente, a pesquisa analisou o contexto histórico da educação brasileira por meio do autor Ghiraldelli Júnior (2015) avançou através de Moraes (1995) para compreender a

violência a partir da vivência humana e como chegou às escolas e aprofundou a análise dos seus impactos a partir da revisão bibliográfica de Abramovay (2002) e de Conseza (2011).

Segundo Alves Mazzotti (2002) a revisão de literatura ou revisão bibliográfica tem dois objetivos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.

Essa revisão de literatura que é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica foi fundamental nesse processo de construção. Nesse sentido todo material relevante que foi escrito sobre o tema: livros, revistas, artigos periódicos, de jornais, registros históricos, teses foi levado em consideração no processo de escrita.

Como relata Gil (1991), este tipo de estudo tem por finalidade proporcionar um maior conhecimento para quem pesquisa um determinado assunto, visto que o pesquisador pode formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos futuros. Sendo fundamental no processo investigativo de um tema, a revisão bibliográfica permite ao pesquisador ampliar a capacidade de analisar fenômenos e analisar seu contexto histórico.

Para a realização desse artigo, o período de estudo compreendido foi de maio a agosto de 2018, e as bases de dados consultadas foram livros, artigos acadêmicos publicados em jornais e enciclopédias digital como o *Journal of Psychological Abnormalities* e a *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Foram pesquisados também artigos acadêmicos na base da *SciELO* e *PUBMED*.

O *SciELO* é uma base de dados multidisciplinar, gratuita, que reúne periódicos completos do Brasil, do Caribe e da América Latina. Já o *PUBMED* Central® (PMC) é um arquivo de texto completo gratuito de publicações de periódicos biomédicos e de ciências da vida na National Library of Medicine (NIH / NLM) do National Institutes of Health dos EUA.

Os critérios para a inclusão dos artigos foram: relevância do (a) pesquisador (a) sobre a temática, origem da pesquisa e local de publicação.

3 A CRIANÇA E SUAS MEMÓRIAS PARA A VIDA ADULTA

Como definir o que seja violência diante do cenário que vivenciamos diariamente? Segundo Regis de Moraes (1995), a violência é algo inerente do ser humano, que possui espectro amplo e cheio de matizes, pois da violência brutal até as mais sutis corre uma

complexa matização. Ou seja, a violência sempre fez parte da relação humana, mas que ao longo dos tempos vem se desenvolvendo e ampliando os seus aspectos que a caracterizam dentro de um contexto e cultura.

Quando relatamos a história de J.S, podemos refletir sobre como os impactos que a violência produzida pelo Estado e pela família atinge o seu processo educativo na escola. O que vivenciamos hoje em nossas comunidades empobrecidas é fruto de um trabalho que vem se construindo desde o começo da nossa história como povo, como resultado de escolhas equivocadas que se acumularam principalmente as de origem política e educacional. Morais (1995) cita que o processo de exacerbação da violência e de sua sofisticação tecnológica não pode ser compreendida com base em acusações tolas feitas, por exemplo, aos desdobramentos da chamada Segunda Revolução Industrial.

Definir o que seja violência não é uma tarefa simples, mas já é possível conceituar e compreender minimamente os seus tipos e subtipos. Ela se expressa de maneira distinta que são determinadas pela tradição em uma cultura e sociedade e pela experiência dos sujeitos que as vivenciam. Nesse artigo, usaremos o conceito de Krug (2002) adotado pela Organização Mundial de Saúde – OMS (2010) que define que:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p. 05).

Segundo Eri Bronfenbrenner (1996) em sua teoria do modelo ecológico da violência apresentado pela UNESCO em 2010, a violência é o resultado da complexa interação de fatores individuais, de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais, sendo necessário ter sempre em mente as interseções e conexões existentes entre os diferentes níveis. Bronfenbrenner (1996) afirma que um sujeito pode ser vítima ou autor da violência, considerando os fatores individuais levando em conta os aspectos históricos, social, biológicos e pessoais que uma pessoa traz consigo.

Os relacionamentos estabelecidos estão ligados às relações familiares ou pessoas próximas; nas relações com a comunidade são analisados os contextos que as relações estão inseridas: escolas, os locais de trabalho e a vizinhança, e busca identificar as características desses cenários. J.S é um exemplo de como essa construção foi sendo estabelecida na vida dele. Vítima da violência doméstica e da violência do Estado, ele reproduz o comportamento no ambiente escolar entre os seus pares e educadores.

E por fim, o último nível do modelo ecológico analisa os fatores sociais mais amplos que influenciam os índices de violência. Mas como essa violência se manifesta no cotidiano escolar? Abramovay (2002) cita que a violência descaracteriza a identidade da escola como local de socialização positiva, de construção de valores para a vida e de formação de espíritos críticos, que por meio do diálogo conseguem reconhecer a riqueza da diversidade e dos conhecimentos que nos permeiam.

O ambiente propiciado pela escola favorece não só os processos informativos, mas também os de comunicação, produzindo um amplo universo simbólico que estimula configurações de sentidos e significados, possibilitando desse modo, a constituição da subjetividade e a construção das identidades (ABRAMOVAY, 2002, p. 110).

Segundo Gadotti (1992) a escola é compreendida como espaço fundamental, incluyente e democrática, promotora de experiências sociais de convívio com as diferenças, de pluralidade, que necessita oferecer um ensino de qualidade que independe da classe social dos envolvidos, promovendo por meio dos seus currículos acesso as reais necessidades dos educandos. A ausência ou a fragilização desse aspecto afeta o seu processo de ensino repercutindo na aprendizagem de quem dela se beneficia.

A partir de 1960, a educação pública brasileira passou por um novo processo de transformação com a ampliação no atendimento a quem anteriormente não tinham esse acesso. Essa adesão massiva de crianças e adolescentes, filhos de trabalhadores e das classes populares não encontrou uma escola preparada para recebê-los.

Essa escola era habituada a atender a elite sempre privilegiada pelo sistema político educacional brasileiro e a relação social que se estabelece com esse novo público revelam a violência embutida no seu desenvolvimento: exclusão e desrespeito às diferenças (MORAIS, 1995).

Segundo Abramovay (2002) em sua pesquisa sobre Violência e Escola, a escola é vista como um local para a aprendizagem, como caminho para uma inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade, mas por outro lado muitos educandos consideram a escola como um local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência e discriminação física, moral e simbólica.

Para além da violência do Estado na sua negligência em promover e garantir serviços públicos de qualidade está presente nessa escola à violência familiar e comunitária. Para se ter ideia da complexidade do problema, apesar de termos mais de 40% de habitantes na faixa etária de 0 a 19 anos, ainda não se tem uma pesquisa que tenha estatísticas confiáveis

relacionadas ao fenômeno da violência familiar doméstica. Segundo a UNICEF (2010) em sua pesquisa sobre essa problemática, o conceito de violência doméstica é:

[...] atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsável em relação à criança e/ou adolescente que sendo capaz de causar à vítima dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p. 16).

Segundo esses mesmos dados, 80% das agressões físicas contra crianças e adolescentes são causadas por parentes próximos e seus efeitos vão desde as dificuldades no aprendizado, incapacidade de construção de relações interpessoais a depressão infanto-juvenil como exemplo. Segundo Guerra (1995), a violência comunitária é entendida e caracterizada como aquela não perpetrada por um membro da família, e que pretende causar dano. Pode ser um subproduto de diferentes circunstâncias, variando de um crime na vizinhança e violência até conflito civil contínuo ou guerra. A exposição à violência é definida como a experiência da violência de segunda-mão (por exemplo, ouvir falar sobre violência), ser a vítima direta de um ato de violência ou testemunhar violência que envolva terceiros.

A violência comunitária embora aconteça em qualquer parte da cidade, é mais presente nas áreas empobrecidas da nossa cidade, principalmente nas periferias dos grandes centros urbanos. Ela também é resultado das desigualdades sociais e do descaso do poder público.

É esse conjunto de violências que coexiste com as escolas públicas que pode transformar o seu espaço em local de aprendizagem, como pode se transformar num território de violência. Abramovay (2002) nos fala que o sistema educacional passa a ser acometido por problemas como falta de segurança, indisciplina, conflitos e a eclosão de diversas modalidades de violência, deteriorando o clima, as relações sociais, impedindo que a escola cumpra sua função existencial.

Nesse contexto como aprender e assimilar conhecimento? O conceito de aprendizagem segundo o dicionário *Michaelis* a palavra aprendizagem é derivada do substantivo aprendiz, termo que caracteriza aquele que aprende ou dá os primeiros passos em uma atividade, arte ou ofício.

Piaget (1997) explica que o aprendizado decorre do desenvolvimento dos processos mentais amplamente relacionados com a realidade do aprendiz. E Vigotsky (1997) aborda que

a aprendizagem consiste no fato de o indivíduo desenvolver suas capacidades cognitivas a partir das interações que mantém com a comunidade onde vive.

Para a Neurociência Cognitiva, Grossi (2015) fala que a aprendizagem é a aquisição de uma determinada informação que foi adquirida pela intensidade de estímulos entre eles os emocionais e motivacionais. É uma conexão física onde a quantidade de neurônios e sinapses mudam de acordo com as experiências vivenciadas pelos indivíduos.

Quando a criança nasce, nem todos os circuitos neurais estão conectados. Essas conexões serão estabelecidas e moldadas pelas experiências (estímulos externos) graças à plasticidade cerebral, que é essa capacidade que o cérebro tem de mudar ao longo da vida. Cosenza (2011) diz que a interação com o meio ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem. Em sua imensa maioria nossos comportamentos são aprendidos e não programados pela natureza.

Conseza (2011) também afirma que ao longo do processo educacional aprendemos a controlar nossas emoções a medir as consequências dos nossos comportamentos. Mas a exposição à violência pode alterar esse desenvolvimento.

Segundo Varela (2002) a exposição à violência numa fase em que o cérebro está sendo esculpido pela experiência induzem uma cascata de eventos moleculares que alteram de forma irreversível a estrutura cerebral. Essa moldagem anômala da circuitaria induzida pela violência dirigida contra a criança conduz à agressividade, à hiperatividade, aos distúrbios de atenção, à delinquência e ao abuso de drogas.

Martin H. Teicher (1980), professor de psiquiatria na Escola de Medicina da Universidade de Harvard nos anos 80, demonstrou através de uma pesquisa que uma das regiões cerebrais mais afetadas pelos maus-tratos, por exemplo, era o sistema límbico. O sistema límbico é uma área situada na parte central do cérebro, responsável por regular a memória e as emoções. Há duas estruturas importantes para o funcionamento do sistema límbico: o hipocampo e a amígdala.

O hipocampo é responsável principalmente pela memória e especialmente a memória em longo prazo. A amígdala é uma estrutura cerebral responsável pela manifestação de reações emocionais e na aprendizagem de conteúdo emocionalmente relevante.

Teicher (1980) percebeu que adultos expostos a violência quando criança possuíam tanto o hipocampo como a amígdala em tamanho diferenciado com ao que não tinha sido exposto a mesma. O cortisol, hormônio liberado diante de situações de estresse seria em parte responsável por essa alteração.

Outro ponto interessante observado pelos pesquisadores se refere a dominância dos hemisférios cerebrais. Em indivíduos destros, perceberam que ao invés do hemisfério dominante ser o esquerdo mais desenvolvido, é o direito que apresenta maior desenvolvimento em adultos que sofreram violência na infância.

Teicher (1980) explica que como o hemisfério esquerdo integra a percepção e expressão da linguagem, enquanto o direito processa a informação espacial e a expressão de emoções, é possível que crianças maltratadas desenvolvam mais o hemisfério direito por arquivarem e processarem suas experiências negativas nas estações de neurônios localizadas desse lado do cérebro.

Em estudos mais recentes realizados pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2017), crianças submetidas a episódios de violência desligam involuntariamente partes do cérebro responsáveis pela memória, empatia e emoções, colocando a mente, em “modo de sobrevivência”. Assim, a capacidade de concentração e de processamento de novas informações fica comprometida, aponta o estudo feito pelo Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul.

Para chegar a essa conclusão, professor Augusto Buchweitz (2017), coordenador do estudo, utilizou-se do *Questionário de Vitimização Juvenil* que é uma ferramenta de coleta de informações dirigidas ao estudo de cinco grandes áreas da vitimologia: crime convencional, maus-tratos infantis, maus-tratos por iguais, vitimização sexual e ser testemunha/vitimização indireta. Após essa etapa, os participantes da pesquisa passaram por testes de matemática, leitura, atenção e inteligência.

No Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul foram realizados exames de neuroimagem e ao mesmo tempo os participantes responderam a tarefas de atenção e memória. Antes de entrarem na ressonância magnética funcional, realizaram um treino em um simulador, o único da América do Sul. Os participantes acostumaram-se com o barulho e a sensação de ficar dentro do tubo. Depois do exame, há coleta de saliva e retirada de três centímetros de cabelo, para análise do cortisol, hormônio ligado ao estresse (ACAUAN, 2018).

Segundo a médica Roberta Grudtner (2017) os *déficits* cerebrais apontados na pesquisa acarretam em distúrbios de socialização, facilitam o envolvimento com drogas e álcool, aumentam a agressividade e ajudam na formação de adultos impulsivos. (KERVALT, 2017). Crianças podem apresentar transtornos externalizantes e internalizantes na fase escolar.

Segundo Perkins e Graham-Bermann (2013) os transtornos externalizantes como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Transtorno de Conduta, Transtorno

Desafiador Opositivo, e Espectro de autismo; e transtornos de internalização como Ansiedade, Depressão e Transtorno de Estresse Pós-Traumático, podem inclusive apresentar-se simultaneamente.

Além disso, funções cognitivas limitadas, problemas com o funcionamento executivo, problemas de linguagem diagnosticados, atraso no desenvolvimento da linguagem, aprendizado diagnosticado, distúrbios de leitura ou matemática e fracasso escolar estão dentro da categoria Diagnóstico e Estatístico de Transtornos que são mais frequentemente diagnosticadas na infância (PERKINS; GRAHAM-BERMANN, 2013).

Segundo Morais (1995) se há algo que especialmente tem impedido uma maior realização humana, bem como tem cercado a eficiência educacional, esse algo é a violência que perpassa a quase globalidade da vida social de agora.

Embora a temática seja ampla e passível de vários desdobramentos, o presente artigo demonstra que os impactos da violência no processo de aprendizagem de criança são graves e necessita de intervenção. Para a criança da comunidade do Santa Fé, o acompanhamento e apoio da escola no seu desenvolvimento precisou ser revisto e melhor acompanhado não apenas no seu ambiente escolar, mas especialmente na família com apoio de políticas públicas. O círculo de violência vem se ampliando em vários setores da sociedade, colocando a todos e todas numa situação de instabilidade social.

4 UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA: MUDAR É PRECISO

De acordo com os artigos pesquisados, o impacto da violência nas escolas, principalmente nas públicas é visível e as consequências vêm sendo amplamente divulgada nas mídias e redes sociais. Além do aumento progressivo da evasão escolar promovida pelas ações do tráfico, a relação entre educandos e educandas com o corpo docente vem se tornando sofrível para ambos os lados.

A questão da violência é também um problema de saúde pública e tratá-la apenas como uma questão de segurança não tem permitido canalizar esforços para viabilizar processos preventivos. As crianças como atores sociais em formação são as mais fragilizadas, e uma somatória de fatores como a qualidade de suas relações sociais e seus vínculos comunitários podem explicar porque algumas são mais vulneráveis que as outras com relação a violência.

As pesquisas revelam que as escolas vêm vivenciando dificuldades profundas em prevenir e encontrar soluções as questões relacionadas a violência. Estruturada muitas vezes

num modelo engessado educacionalmente, não consegue levar em conta a diversidade, as múltiplas identidades e as referências culturais de da comunidade em que está inserida, contribuindo para que a violência institucional se fortaleça num ambiente onde se espera que seja enfraquecida.

Nem todas as crianças inseridas em ambiente de violência apresentaram problemas de ordem social ou comportamental no mesmo grau, mas é importante salientar que as crianças que vivenciaram situações de violência podem apresentar na fase adulta dificuldades de socialização e empatia para com o outro. São pessoas que vão correr mais riscos no trânsito e se envolver mais facilmente com atos ilícitos. Formam-se cidadãos sem remorso, que fazem as coisas erradas e não se arrependem segundo médica Roberta Grudtner (2017), da PUCRS.

Nesse contexto que vivenciamos, podemos olhar com esperança para os avanços na pesquisa da Neurociência e na sua importante contribuição para a Educação. Formar profissionais da educação que se apropriem das pesquisas mais recentes da Neurociência e estejam preparados para atender a criança em situação de violência com uma educação inclusiva e transformadora. A mudança no modelo atual é necessário, urgente e possível. É preciso que essa construção seja plural e que envolva todos os atores sociais: famílias, comunidades, escola, poder público e a sociedade civil, porque diante do cenário e das análises dos resultados obtidos por meio desta pesquisa conclui-se que reavaliar conteúdos e metodologias é o desafio dos profissionais de educação.

Todos que estão inseridos nessa luta por uma educação de qualidade e voltada para a vida, podem e devem contribuir nessa somatória de forças para que possamos encontrar uma solução viável para amenizar o impacto da violência na vida das crianças em fase escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e Violência**. UNESCO, Universidade Católica de Brasília: 2002.

ACAUAN, Ana Paula. **Estado de Sobrevivência**. Disponível em:

<http://www.pucrs.br/revista/estado-de-sobrevivencia/> Acesso. 18 de janeiro. 2018.

ASSIS, Simone Gonçalves de (org.). CONSTANTINO Patrícia. AVANCI, Joviana Quintes.

Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação: Editora FIOCRUZ, 2010.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves; MATOS Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, Cultura de Paz e Violência nas Escolas**. 1 ed. Fortaleza-CE. Editora UFC 2006.

CONSEZA, Ramon M. GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GHIRALDELLI, Paulo; **História da Educação Brasileira**. 5 ed. São Paulo. Cortez, 2015

[GUERRA, Nancy G. DIERKHISING, Carly. The Effects of Community Violence on Child Development. **Encyclopedia on Early Childhood Development**. Novembro de 2011.](#)

- Disponível em:** <http://www.child-encyclopedia.com/social-violence/according-experts/effects-community-violence-child-development>. Acesso 04 de Agosto. 2018.
- KANCHIPUTU, Phillip G. MWALE, Marisen. Effects of Domestic Violence on Children's Education: The Case Study of Mpemba, in Blantyre District [Malawi]. **Journal of Psychological Abnormalities**. 22 de Agosto de 2016. Disponível em: education-the-case-study-ofmpemba-in-blantyre-district-malawi-.php?aid=78234. Acesso 05 de agosto. 2018.
- KERVALT, Marcelo. **Como a violência afeta áreas do cérebro de crianças e adolescents**. Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/10/como-a-violencia-afeta-areas-do-cerebro-de-criancas-e-adolescentes-9947658.html> . Acesso 05 de agosto. 2018.
- MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo. Editora Atlas. 2003
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade IV**. 1 ed. Universidade Estadual do Ceará: 2017.
- MOFFIT, Terrie E. GRAWE, Klaus. **Childhood exposure to violence and lifelong health: Clinical intervention science and stress biology research join forces**. PMC – National Library Of Medicine. 20 de Dezembro de 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3869039/>. Acesso. 09 de Agosto. 2018.
- MORAIS, Regis de. **Violência e Educação**. 1 ed. Campinas-SP: Papyrus Editora 1995.
- PERKINS, Suzanne. GRAHAM-BERMANN Suzanne. **Violence Exposure and the Development of School-Related Functioning: Mental Health, Neurocognition, and Learning**. PMC – National Library Of Medicine. 01 de janeiro de 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3402358/> Acesso. 09 de agosto. 2018.
- VARELLA. Draúzio. **Raízes biológicas da violência**. Disponível em <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/raizes-biologicas-da-violencia/> . Brasília: Revisado em 2018. Acesso. 04 de agosto. 2018.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5 ed. Revisada, São Paulo. Pioneira Thompson Learning. 2001.

A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Antônia Izaete Simão Carvalho
izaetesimao79@gmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende discutir a importância das Mídias no contexto escolar no processo de ensino/aprendizagem, tendo como objetivo entender a atuação da mídia como um recurso teórico metodológico no processo de ensino-aprendizagem mais precisamente na formação leitora dos alunos. Debateremos sobre a atuação das mídias que ampara suas relações com o contexto sócio cultural, atentando para a importância desse meio de comunicação para a promoção da diversidade cultural. A base conceitual trata-se de uma pesquisa bibliográfica tendo o referencial teórico: Mamede-Neve & Prensky, (2001) entre outros, que discorre sobre a importância das mídias e tecnologia. Discorreremos a importância das Mídias no contexto escolar em especial da sala de aula.

Palavras-chave: Mídias. Ensino. Ferramenta. Internet. Leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca fazer um estudo sobre as práticas das Mídias, na sala de aula que é uma das ferramentas mais utilizada na atual sociedade. Pois a mesma contribui para a modernidade e para a construção de um mundo globalizado onde os saberes culturais são compartilhados a uma velocidade que faz com que o planeta pareça menor. Tudo isso se deve a aumento do acesso das tecnologias da informação e comunicação, as chamadas TICs. A popularização e a expansão da internet potencializaram-nos diversos setores da sociedade, em especial nos espaços escolares trazendo mudanças na forma das relações econômicas, sociais e culturais.

Desse modo, as novas tecnologias têm repercutido na escola, como também na educação dos alunos/estudantes/crianças, ou seja, a ampliação desses mecanismos tecnológicos exige dos professores/mediadores mais atenção e conhecimento nesta área das *Mídias*. Para os alunos/estudantes, a internet vem se constituindo como novo espaço de apropriação de leitura, escrita e produção de sentidos. Diante disso não tem como ministrar uma aula para os educandos sem o auxílio das *Mídias*, ou melhor, sem acesso da internet seja em casa, ou para preparar a aula ou mesmo no espaço escolar.

De acordo com Mamede-Neve & Duarte: Reforça quando diz:

Deixando de professar a primazia do texto impresso como fonte exclusiva de conhecimentos válidos, os jovens de hoje vêm migrando do livro, jornal e

revistas impressos para a internet, onde acreditam poder encontrar tudo de que necessitam para se manter informados e vinculados ao seu grupo, assim como para aprender (MAMEDE-NEVE; DUARTE, 2008, p. 778).

De acordo com a citação acima, é sabido que as *Mídias* estão ganhando espaço considerável nas salas de aulas com bastante eficácia, enquanto mediadores/professores, não se pode permitir que os meios tradicionais fossem deixados de lado e sim deve fazer uma junção das matérias didática, com os digitais. Pois as tecnologias trazem a ideia de facilidade, conforto, praticidade e as inovações.

O motivo norteador que impulsionou a presente pesquisa sobre essa temática decorreu das aulas da disciplina recurso na web do curso da Pós-Graduação Mídias na Educação, onde cursamos na cidade de Pau dos Ferros, Rio grande do Norte (UERN) Ensino (DEAD). A importância das *Mídias*, nas series iniciais é de suma importância, pois a mesma é crucial, para os estudantes /alunos, para a formação dessas crianças, a tecnologia pode ser um aporte muito bom e de grande relevância e serve de incentivos, pois é através das *Mídias* que eles irão acessar a internet, principalmente entenderem o que está sendo passado através dessa ferramenta no contexto escolar.

Assim, desse modo esse contato com a internet, poderá ser trabalhado através de músicas, vídeos, diálogos e demais materiais didáticos digitais. Nas salas de aulas, os alunos/estudantes ouvem mais do que falam. A ideia central é que através das *mídias* os alunos estudantes tenham mais concentração. A competência de ouvir é universalmente maior que a de falar.

Porém, o ato de ouvir pura e simplesmente não significa aprendizado. Com o intuito de alcançar estes objetivos, a adoção das *Mídias Digitais*, pode ser eficiente à internet é nossa grande aliada. Elaborando com o objetivo de tornar as aulas mais dinâmicas, completas e contextualizadas, facilitando o aprendizado dos alunos e o trabalho do professor/mediador. A não utilização das *Mídias* no trabalho pode se configurar como um equívoco, pois ele fornece recursos educacionais e sugestões pedagógicas interessantes para ajudar o professor em seu exercício docente.

Dessa forma, as atividades Midiáticas não devem ser elaboradas de qualquer forma, sem se levar em consideração todas as questões propostas. Dentro desse contexto, é importante destacarmos como a tecnologia está sendo inseridas dentro do ensino nas séries iniciais e da referida escola pública, Leis Gomes, em específico do quarto ano do ensino fundamental-I, como também é preciso observar se os professores estão habilitados adequadamente para operar a prática dessas ferramentas midiáticas na sala de aula.

OBJETIVO GERAL

- Analisar como estão sendo desenvolvidas as práticas das *Mídias*, nas aulas das séries iniciais do quarto ano do ensino Fundamental I da Escola Municipal Leis Gomes da Silva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as contribuições das *Mídias* para a formação leitora das crianças do quarto ano do ensino fundamental I.
- Investigar como estão sendo desempenhadas as atividades que envolvem as *Mídias* no processo de ensino aprendizagem daquela referida série como recurso de ensino?

De acordo com os objetivos, esta pesquisa classifica-se como qualitativo-descritiva, pois se utiliza o ambiente como fonte direta dos dados. Ela tem caráter exploratório, pois motiva o sujeito a refletir sobre determinadas ações, temas ou conceitos, mostrando aspectos individuais, abordando comportamentos e os apresentando de forma espontânea. Em conformidade a isso; Deslandes (1994, p. 21-22) diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Mediante as pesquisas bibliográficas, e um embasamento teórico com aplicação de um questionário para dois professores, as coletas de dados que será realizado Escola Municipal Leis Gomes de Oliveira localizada na cidade de Serrinha dos Pintos, Rio Grande do Norte.

Diante desta permissão, é de suma importância desde cedo as crianças/estudantes terem acesso as *Mídias*, na sala de aula, o mediador deve estimular seus alunos à leitura usando a tecnologia como ferramenta, mas claro com bastante moderação. É através das *Mídias* que é um recurso importante esse incentivo conseqüentemente irá refletir no futuro das

crianças/alunos. É preciso utilizar as *Mídias* como um suporte primordial para suas leituras no cotidiano.

É notório o papel das *Mídias* no cotidiano das pessoas seja na escola, lazer, trabalho entre outros; bem como vem sendo transformado. Considerando essas condições o acesso a esse mundo, das tecnologias, além disso, pode-se frisar que as *Mídias*, é uma importante ferramenta para buscar ajuda para as pesquisas, pois ela, pode ser inserida na sala de aula através de recursos de ensino. Ou seja, motivando o despertar do aluno/estudante, também aproximando o aluno da realidade, permitir a fixação da aprendizagem, e favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação entre outros, objetivos de recursos de ensino.

Entretanto, com os avanços tecnológicos próximos aos educando fica difícil impedi-los e pararem de usá-los. Nesse contexto, a influência de um mundo globalizado, em que o poder das *Mídias* é massificador é de extrema importância que os pais, e professores, atuem em conjunto despertando nas crianças/estudantes, o interesse desde cedo pela leitura, por meio das *Mídias*. Pois ela pode ser usada de várias formas para incutir o desejo nas crianças, ou seja, nos primeiros anos de vida. O aluno/estudante busca algo novo, atrativo e a educação deve acompanhar essa busca.

Nesse sentido é preciso está atento ao uso que fazemos de diferentes *Mídias* enquanto estratégias, entretanto, o papel dos pais, para a formação dessas crianças é de fundamental importância, é a base principal. Salientamos que no lar dessas crianças/aluno são importantes recursos compatíveis com o material da escola.

Além disso, a escola é o palco basilar dessa mediação, não esquecemos que a função do ambiente escolar é complementar a formação da criança/aluno. Conforme afirma Mamede-Neves & Duarte: “[...] crianças e jovens” “nativos digitais” (Prensky, 2001), os que chegaram ao mundo após a popularização dos computadores pessoais e a criação da internet, compõem um segmento de usuários de TICs que não só faz uso corrente das mesmas como, também, antecipa o que está por vir, explora de forma criativa e diversificada tudo o que essas tecnologias têm a oferecer, ultrapassando, inclusive, os limites originalmente estabelecidos para o uso regular delas (2008, p. 77).

No entanto a escolha das *Mídias* é crucial, pois é nesse período de aprendizado que a criança/aluno elabora textos curtos e simplificados, evoluindo, gradativamente com a prática do cotidiano e posteriormente para leituras, extensas permitindo o desenvolvimento e consequentemente ampliando a aprendizagem que é essencial no processo de formação do leitor, pois a literatura além de ensinar desenvolve a criatividade do aprendiz e sua criatividade.

É sabido as novas tecnologias, chega com novos desafios, novos tempos tudo é novidade no contexto escolar, que requer adaptação em termos operacionais, com isso é preciso aprender a mexer com equipamentos, a trabalhar com programas e assimilar conceitos e vocabulários próprios de uma nova área. Atualmente são oferecidos formações presenciais, como também ensino a distância, para os professores se adequar ao uso midiático na sala de aula. Pois as *Mídias* é um importante auxílio como recurso de ensino, permitindo que o profissional da educação saia do ensino tradicional.

É através das *Mídias* que o professor, pode tornar a aula, mais interessante, ou seja, por meio de um filme, por exemplo, pedir que os alunos/estudantes, descreva em um texto o que entenderam como também pedi para explicar, ou melhor, dizer o que aprendeu. Enquanto isso o mediador pode explicar sobre gênero textual, aproveitando a aula de língua portuguesa, daí a importância das *Mídias* como recurso de ensino, na sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante das razões expostas acima a *Mídia* é toda a tecnologia que nos rodeia, faz parte de nosso cotidiano seja em casa, na escola etc, e essa tecnologia tem crescido dia após dia.

Se a escola não introduzir o aluno nesse mundo tecnológico, seja através da televisão ou do computador, mais tarde o mercado de trabalho vai cobrar isso dele e será muito mais difícil a sua inserção na sociedade (BRASÍLIA. 2009).

Desse modo, a escola deve sim analisar, as *Mídias* e dando oportunidades aos alunos inserindo nas novas tecnologias. É uma importante ferramenta, auxiliando no momento da leitura. Pois quem lê bem, escreve bem e assim por diante, assim será um bom profissional para o mercado de trabalho que está tão difícil, ficando apenas o excelente. Sendo o maior objetivo formar um cidadão de bem crítico e reflexivo protagonista da educação.

A *Mídia* tem o poder de transformar e formar o indivíduo, mas isso depende como for utilizada pelo o mediador, é um recurso de ensino de grande valia no processo ensino aprendizagem. Que deve ser tratado com muita eficácia e responsabilidade e sim por um profissional preparado dentro do âmbito escolar.

A seguir o conceito de *Mídia Digital*: É baseada em tecnologia digital como a internet, os programas educacionais e os jogos de computador. Recentemente a TV digital adentrou a essa classe, tendo como principal característica a interatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim a partir das ideias apresentadas, não podemos esquecer que o planejamento é fundamental, ou seja, o uso dos recursos midiáticos possibilita a convivência na sala de aula com a diversidade, com novas formas de avaliação e compreensão da realidade social. Mesmo sabendo que as *Mídias* provoca nos alunos um gosto mais apurado pelos diversos gêneros, permitindo que usem por puro entretenimento. A tecnologia, como qualquer arte, vai além da informação, da imaginação e a criança precisa ser estimulada, pois esse hábito precisa ser instigado cotidianamente pelos pais e, como também, alimentado na sala de aula, com ajuda dos professores mediadores mais como limitação.

Nesse sentido o professor das séries iniciais deverá realizar trabalhos que envolva as Mídias, pois é de suma importância o uso dessas ferramentas na sala de aula das séries iniciais. Apesar da falta de recurso da referida escola que é campo dessa pesquisa, percebe-se que os docentes, têm habilidades e mesmo com os poucos recursos, eles idealizam atividades trabalhando arduamente. Este trabalho tem por objetivo reforçar a importância das Mídias nas séries iniciais (e do 4º ano do ensino fundamental I). Para darmos conta dessa investigação, utilizamos um questionário aplicado a dois professores (a), da Escola Municipal Leis Gomes de Oliveira localizada na cidade de Serrinha dos Pintos, Rio Grande do Norte.

Para finalizarmos, acreditamos que as *mídias* nas séries iniciais, ou seja, o uso da internet realmente pode ser uma ferramenta de extrema importância, principalmente para incentivar o hábito da leitura nas crianças desde cedo, e conseqüentemente, outros benefícios como escrita, interpretação de textos, melhoram significativamente. Dessa forma, é de suma importância que cada vez mais, trabalhos, pesquisas e projetos, sejam desenvolvidos para que essa temática ganhe mais espaço. O uso da ferramenta, mais utilizada pelos professores (as) é data show, notebook, o próprio telefone para tirar dúvidas surgidas na sala de aula durante as aulas. Também observamos que a escolha do material é de suma importância, mas também que tem que haver objetividade e planejamento para ter sucesso na aula.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Publicações. Brasília, 29 jan. 2009. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 dez. 2009.
MAMEDE-NEVES & DUARTE, M. A. C. Rosalia, O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial p. 769-789, out. 2008.

SITE ADMINISTRADORES. **A influência da mídia na educação**
<<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/a-influencia-da-midia-na-educacao/36848/>> acesso em 15 de outubro de 2018 as 17: 00 horas

SITE CPT. **A importância de usar as mídias.** Disponível em:
<<https://www.cpt.com.br/cursos-metodologia-de-ensino/artigos/a-importancia-de-utilizar-as-midias-na-educacao2> > Acesso em 15 de outubro de 2018, às 18:11

SOUZA, Joseane Paulo. A Influência das Novas Tecnologias no Ensino-Aprendizagem na Educação Básica. I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca: Perspectivas atuais dos profissionais da Educação: desafios e possibilidades. **VII Seminário de Estágio.** 18 a 22 de maio de 2015. Universidade Federal do Alagoas – Campus de Arapiraca.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D.; MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, nº 7, 2008. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/681/pdf> > acesso em 05/09/2016.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Bruna de Araújo da Silva

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

brunaaraujo_silva@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho, visa analisar as reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação docente, as contradições e possibilidades nesta modalidade de ensino. Diante disso, este trabalho tem como objetivo: Desvelar as contradições na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir das reflexões e a formação docente; Tentar ou corrigir algumas questões sociais como exclusão e retorno, entre outras que geram consequências maiores; Conhecer um pouco da história da EJA e Discutir a formação docente para com o ensino e aprendizagem. Discute-se, ainda, a importância da metodologia e dos materiais didáticos como instrumentos necessários para permanência dos alunos em sala de aula. Fundamentada nas teorias e trabalho de Paulo Freire. São sujeitos desse trabalho alunos e professores da EJA de uma escola da rede municipal de ensino. Utiliza-se como instrumento de coleta de dados a observação por meio das atividades de Estágios Supervisionados. Utilizar-se-á, ainda, a entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Reflexões. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram, por algum motivo, acesso ao ensino regular na idade apropriada. O EJA tem como objetivo tentar ou corrigir algumas questões sociais como exclusão e exploração, entre outras que geram consequências maiores, como a perigosa marginalização. A história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire. O projeto de alfabetização que ele implementou em 1963 atendeu 380 trabalhadores em Angico-RN, repercutindo por todo o país, mas sendo sufocado pelo golpe militar de 1964.

Retornando ao Brasil após experiências de alfabetização de adultos na África e na América Latina, influenciou práticas públicas de ações educacionais. Essa proposta favorece a Inclusão econômica, social e política de indivíduos. A inserção na realidade da Educação de Jovens e Adultos pelo estágio supervisionado ocorre devido às exigências curriculares do Curso de Pedagogia, que prevê estágios em várias modalidades de ensino. Essa atividade deve “proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática” (Brasil, 2005). Nesse sentido, o estágio supervisionado

em Educação de Jovens e Adultos possibilita a articulação das atividades de ensino e pesquisa e a vivência de situações reais de trabalho.

PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino amparada pela lei; é voltada para pessoas que não tiveram acesso à escola por alguma situação na idade própria. Segundo Ribeiro (2001), a alfabetização de adultos é uma prática de caráter político, pois se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão, que na maioria das vezes faz parte de um quadro de marginalização maior.

No Brasil, pensar em Educação de Jovens e Adultos é pensar em Paulo Freire. O mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais, conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para ele, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno principalmente em relação às parcelas da população desfavorecidas. A educação freiriana está voltada para a conscientização de vencer primeiro o analfabetismo político para concomitantemente ler o seu mundo a partir da sua experiência, de sua cultura, de sua história. Perceber-se como oprimido e libertar-se dessa condição é a premissa que Freire defende:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2013, p. 31).

Freire mostra que é necessário na educação uma prática da liberdade; quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo, mais se sentirão desafiados e responderão de forma positiva, ao contrário de uma educação bancária, domesticadora, que apenas deposita os conteúdos nos alunos. Para Freire, "não há saber mais ou menos; há saberes diferentes" (FREIRE, 2013, p. 49). Defensor do saber popular e da conscientização para a participação, Paulo Freire inspirou muitos movimentos sociais que lutaram em busca da

equidade social. As premissas de Freire motivam até hoje ações da sociedade civil em prol da efetivação da cidadania.

A atual política de Educação de Jovens e Adultos, fruto das reivindicações de grupos e movimentos sociais de educação popular, diante do desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, fundamenta sua construção nas exigências legais definidas pela Constituição Federal de 1988.

Essa Constituição incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205). Retomado pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), esse princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a EJA (modalidade que visa, além da escolarização, à inclusão e ao resgate da cidadania e à reparação de anos de segregação educacional) esforça-se em prol da igualdade de acesso à educação como bem social.

O Art. 37 da LDB prevê que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”; dessa forma, e se realmente acontecesse o que está previsto em lei, teríamos muito mais jovens dentro das escolas. O jovem quer trabalhar, mas faltam qualificação e oportunidades, principalmente a de concluir a Educação Básica e ter parcial domínio das novas tecnologias.

O PAPEL DO PROFESSOR EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Freire, em suas obras visando à libertação, dá um significado especial a essa relação professor/aluno: “Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de jovens e adultos demanda, entre educadores e educando, uma relação de autêntico diálogo”.

O papel do professor é destacar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender os processos educativos, que, como qualquer faceta do social, estão relacionados com seu tempo, sua história e seu espaço. Nesse sentido, como alerta Fonseca, é fundamental que os professores:

Conheçam os saberes e as habilidades que os alunos desenvolvem em função do seu trabalho no dia a dia e no seu cotidiano; assim, cada vez mais, os

professores da EJA têm de lidar com varias situações: a especificidade socioeconômica do seu aluno abaixa a autoestima decorrente das trajetórias de desumanização, a questão geracional, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, as diferentes perspectivas dos alunos em relação à escola, as questões e os dilemas políticos da configuração do campo da EJA como espaço e direito do jovem e adulto, principalmente os trabalhadores (FONSECA, 2018).

Portanto, a relação professor/aluno é fundamental para o processo de conscientização, libertação e conhecimento. Tudo que o professor faz em sala de aula influencia o desenvolvimento da apropriação dos conceitos. A maioria dos alunos de EJA vem de um longo e cansativo dia de trabalho e anos sem frequentar a escola; o professor precisa ter muita responsabilidade, dedicação e criatividade para que esses alunos sejam incentivados a permanecer na escola.

O professor é o mediador e incentivador de cada aluno, e o bom relacionamento, preocupação e carinho com os alunos ajudam no seu desenvolvimento intelectual, incentivando-os a continuar frequentando as aulas. Criatividade, solidariedade e confiança são essenciais na relação entre o professor e o aluno de EJA. A autoestima elevada influencia na capacidade de todos de aprender e ensinar.

ESTÁGIO E FORMAÇÃO

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos apresentam um acervo de experiências muito denso. Em geral, são pessoas excluídas socialmente em processos de desigualdade escolar que os afastaram da escola e reiteraram processos profundos de analfabetismo. Encontramos jovens que ultrapassaram a idade estabelecida para o estudo diurno por sucessivas reprovações. Por serem considerados problemáticos nos turnos matutino e vespertino, ou devido ao emprego e outras questões, solicitam ou são transferidos para o turno da noite. Muitos desses jovens sentem-se fracassados e de certa forma excluídos. E esse é um dos aspectos que geram alto índice de evasão escolar nesse período.

Em contrapartida estão os adultos, idosos (empregados ou não, alguns não tiveram ainda a possibilidade do emprego formal, enquanto outros estão aposentados). No que diz respeito às mulheres, algumas em período gestacional e outras já com filhos. Nesse contexto há também avós buscando uma nova expectativa de vida após décadas de exclusão e trabalho desqualificado, entre outras questões sociais.

Observamos que as experiências difíceis são o ponto comum entre essas gerações. Ambas sofrem ou sofreram graves problemas sociais gerados por desigualdade e exclusão. A característica desses alunos é buscar o letramento para dar sentido às questões básicas do cotidiano. Está embutida aí a necessidade de elevar sua escolaridade, tentar inserir-se ou manter-se no mercado de trabalho, assumindo uma identidade estudantil, na tentativa de construir uma nova identidade, a de cidadão crítico consciente capaz de utilizar a leitura e a escrita, afirmar e conquistar novos espaços na sociedade, na tentativa de diminuir o abismo que a desigualdade social cria da cidadania plena.

MATERIAIS DIDÁTICOS EM TURMAS DE JOVENS E ADULTOS

Todo o processo de aprendizagem voltado aos discentes de EJA deve ter como prioridade a contextualização da realidade. A adoção de estratégias e materiais didáticos condizentes com os interesses e necessidades dos alunos são fundamentais, pois, além de tornar a aula mais dinâmica, menos cansativa e mais interessante, possibilita que os estudantes pensem sobre suas identidades e subjetividades, suas formas de ser e estar no mundo, lendo e modificando esse mundo, tendo como principais objetivos a redução das faltas, a evasão e a conscientização dos processos sociais que os excluem, das organizações estruturais que os segregam e dos processos educacionais que os oprimem.

Paulo Freire propunha a busca de uma metodologia que fosse de encontro com a realidade do aluno. Tal perspectiva acompanha até hoje os estudos que buscam analisar práticas educativas e que tentam direcionar a elaboração de documentos que regulamentam a educação nacional, inclusive a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 em seus princípios e fins da Educação Nacional, em seu Art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mesmo que essa lei tenha seu enfoque no trabalho, ela visa essa qualificação através da liberdade e solidariedade humana, buscando o desenvolvimento pleno do educando, e porque não buscá-lo através da conscientização e participação.

Os materiais e procedimentos didáticos: livros, jornais, aparelhos eletrônicos ou até mesmo uma roda de conversa devem servir aos alunos como referência para fazer comparações e análises, corrigir conceitos e estimular o interesse, a participação e a autonomia dos alunos. “Uma de suas funções principais é auxiliar o aluno, possibilitando a concretização dos conteúdos estudados e, assim, a construção do conhecimento” (SCHMITZ, 1993). É de suma importância ressaltar que, mesmo com toda eficácia dos materiais didáticos, estes não substituem ou diminuem o papel do professor nesse processo.

A aprendizagem dependerá da maneira como esses recursos serão passados, orientados e aproveitados ao máximo, principalmente pelo professor, que é, neste como em outros processos de aprendizagem, o facilitador. Mota, nos mostra:

Uma das principais vantagens de trabalhar por meio de projetos é que a aprendizagem passa a ser significativa centrada nas relações e nos procedimentos. Uma vez identificado o problema e formuladas algumas hipóteses, é possível traçar planos para os passos seguintes, como a definição do material de apoio para a pesquisa, que será utilizado para a busca de respostas e de confirmação ou não das hipóteses levantadas (MOTA, 2007, p. 7).

A assimilação do assunto em desenvolvimento e a interação pessoal são resultados fundamentais desse recurso. A interdisciplinaridade presente e promovida pelos projetos permite que a visão que constrói do objeto de conhecimento seja multifacetada, possibilitando amplas e variadas interpretações e construções de conceitos, enriquecidas pelas experiências de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a Educação de Jovens e Adultos é um direito importante e valioso, uma condição prévia para que o cidadão possa interagir com aspectos básicos da sociedade: ler livros, escrever ou entender cartazes, sentar à frente de um computador e saber manuseá-lo, votar com consciência e escrever o próprio nome em registros, ler um manual de instrução, e, “tratando-se de poetas e músicos, escrever e ler seus próprios versos e notas” (Cury, 2001).

Observamos que os alunos integrantes da EJA retornaram às instituições escolares não só em busca de um certificado ou diploma. Esperam muito mais do que ler e escrever, eles

pretendem continuar os estudos e utilizá-los para sua formação crítica e social. Enxerga a escola como uma chance, uma oportunidade para um futuro melhor.

A partir dos questionamentos que surgiram ao longo do um estágio que foi realizado em uma turma da EJA, observou-se também que há necessidade de pesquisar e compreender qual metodologia mais indicada para trabalhar com Jovens e Adultos que buscam uma nova oportunidade educacional. Compreende-se, então, que os docentes devem buscar sempre formação para trabalhar com os alunos dessa modalidade, pois é o mesmo que educar crianças, deve-se buscar sempre novas formas e metodologias que possam ajudar no desenvolvimento desses indivíduos que buscam a EJA para iniciar ou dar continuidade nos estudos, para voltarem a sentirem valorizados e incluídos. Algumas sinalizações poderão ser apontadas ao longo desse estudo como, os alunos da EJA buscam oportunidades, independência, alcançar sonhos, são pessoas determinadas que necessitam ser incentivados a cada dia, através da fala e da prática do educador porque muitas vezes sentem-se desmotivados pela sociedade. Buscam também a autonomia decorrente do conhecimento que a leitura e a escrita traz ao indivíduo, pois na maioria das vezes, se sentem oprimidos pela sociedade pela falta de tal conhecimento e que jamais devam ser tratados como crianças. Assim, se faz necessário que os docentes se especializem e valorizem os educandos, não os tratando como crianças com métodos de ensino infantilizados e descontextualizados para a população de jovens e adultos.

Ao estudar essa modalidade de ensino, alguns aspectos em nossas concepções e nossas formações são valorizados, outros modificados e alguns definitivamente extintos. Pensar que existe um tempo definido para aquisição de conhecimentos e transformação de vida é inconcebível. “Pensar em excluir o jovem e o adulto do processo de educação e sentenciá-los a uma vida de comodismo em situações difíceis como essa fosse à única saída é um dos conceitos que precisa ser extinto na sociedade” (Cury, 2001), a começar por nós que diretamente estamos ligados à possibilidade de modificar ou conduzir indivíduos à mudança de vida em sua totalidade, pois, enfim, conhecimento é transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Instituto Paulo Freire**; Organização de Moacir Gadotti. São Paulo, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP, nº 05 de 13 de dezembro de 2005**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 29 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 29 out. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CURY, C. R. J. **Caros colegas de trabalho, prezadas professoras, alunos e alunas da Educação de Jovens e de Adultos (EJA)!** Disponível

em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/eja/pgm5.htm>. Acesso em 29 out. 2018

FONSECA, Solange Gomes da. **Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Pedagogia Online. 2010. Disponível

em: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1234#.VjNH_NKrTMz.

Acesso em 25 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOTA, Amália Custódio. Projetos pedagógicos. **Jornal Mundo Jovem**, nº 373, p. 7, fev.

2007. Disponível em: <http://www.mundojovem.com.br/projetos-pedagogicos/projeto-projetos-e-interdisciplinaridade>. Acesso em 29 out. 2018.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para Jovens e Adultos. Ensino Fundamental** – propostas curriculares para 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

SCHMITZ, Egidio. **Fundamentos da Didática**. 7 ed. São Leopoldo: Unisinos, 1993.

ESTADO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO EM MUNICÍPIOS DA AMAZÔNIA TOCANTINA E VALE DO ACARÁ

Bruna Tenório Batista
Graduanda do curso de Pedagogia (UFPA)
brunabatista021@yahoo.com.br

Afonso Welliton de Sousa Nascimento

RESUMO

Falar de Ensino Médio na Amazônia paraense significa penetrar em uma realidade complexa, derivada de múltiplos fatores, entre os quais citamos a sociobiodiversidade característica da região, a extensão territorial do Estado, bem como, a histórica desigualdade regional que tem imperado no Brasil e reflete substancialmente no agravamento dos resultados nos indicadores do Norte e Nordeste do País, com destaque para os indicadores educacionais do Estado do Pará. Com o índice de 4,2, segundo dados do INEP de 2016. Isto nos leva a problematizar o papel das políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio desenvolvidas pelo Estado Paraense, tendo em vista compreender qual seu reflexo na formação e dos alunos nos municípios a serem estudados. Além disso, buscar compreender o desenvolvimento e constituição dos conceitos de democracia e cidadania, em que os mesmos estão inseridos, buscando tratar assuntos relacionados a reforma do ensino médio, perspectivas e anseios relacionados ao ingresso em uma universidade, com a intenção principal de afirmar a necessidade de uma mentalidade que compreenda as políticas educacionais e sociais amazônicas a partir de expressões políticas, culturais, econômicas e sociais que lhes são inerentes.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas públicas educacionais. Formação.

INTRODUÇÃO

A expansão do Ensino Fundamental no País e no Estado, que o torna quase universalizado no acesso, ainda não foi capaz de superar a desigualdade educacional elevada entre as regiões e segmentos populacionais urbanos e rurais, étnicos e de gênero. A precarização do ensino ainda é uma realidade, particularmente no campo; distorção série-idade, condições físicas e materiais problemáticas, falta de políticas que garantam a permanência e a terminalidade com sucesso são elementos que evidenciam tal realidade no Estado do Pará e de seus municípios.

Assim pensar em educação ou instancias institucionais dessa maneira, é buscar compreender que além de investimentos econômicos e infraestrutura, as políticas públicas voltadas ao ensino médio simbolizam empoderamentos sociais de agentes que representam poderes políticos, hegemonia de grupos ou frações de classes sociais locais.

Dessa forma, a compreensão das ações educacionais em si está para além do simples repasse de conhecimento:

Assim, escola criativa não significa escola de inventores e descobridores; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo o custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, onde o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade (GRAMSCI, 1999, p. 72).

No olhar dos indivíduos participantes elas representam possibilidades, e acima de tudo, apropriação de cidadania; reconhecimento e ocupação de espaço político; bem como, conquistas efetivas de bem-estar social. Essa compreensão transforma o papel da escola de Ensino Médio nesse espaço, como componente impulsionador para as oportunidades de ascensão social, respondendo a as inspirações individuais pela busca de conhecimento e perspectiva de vida, como também, de incorporar em seu conteúdo de formação a dinâmica do trabalho e da cultura local. Colocando assim o conceito de desenvolvimento não somente para as conquistas econômicas, mas sim para uma formação de caráter relacionado a sustentabilidade e garantia da tradição cultural, sendo o município esse território de desenvolvimento político e construção da cidadania.

É neste contexto que se colocam os desafios das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado seja pela esfera federal, estadual e/ou municipal, em geral seus objetivos respondem muito mais as diretrizes globais do que às necessidades regionais, o que os tornam inócuos, pois a forma como são pensadas as ações públicas nos sistemas de ensino passam ao longe dos anseios e desafios das populações naturais da região.

Neste enfoque as políticas voltadas para educação, em especial no Ensino Médio, bem como, o caráter do ensino profissionalizante, está muito mais incorporado aos princípios definidos pelas necessidades do grande capital e da globalização econômica, do que respondendo ao desenvolvimento regional e seus arranjos produtivos locais. Os aspectos da cultura globalizante suplantam fortemente os elementos das culturas tradicionais deixando um vácuo na forma e no conteúdo da formação de homens e mulheres que habitam estes espaços.

Portanto dialogando com os agentes que fundam outros sentidos e que constroem a partir das práticas cotidianas sentidos outros às políticas públicas e sociais. Assim, há necessidade premente de uma nova mentalidade que conceba o papel do Estado e da educação a partir de

um lócus que possibilite a constituição de arenas políticas e expressão da cultura e dos processos econômicos e do mundo do trabalho próprios da vida e existência das populações amazônicas.

No que se refere às matrículas do Ensino Médio na Rede estadual paraense, a caráter pouco diferenciado em relação ao percurso evolutivo. Segundo Ribeiro (2005), ao analisar uma série histórica que vai de 1996 a 2004, o Ensino Médio paraense na rede estadual demonstrou um crescimento que atingiu 130,2%, impulsionado, principalmente pelo incentivo do Governo à municipalização do Ensino Fundamental e sua proposta de expandir o Ensino Médio.

Na verdade o que se verifica no âmbito das políticas públicas em educação voltadas para o sistema de ensino são diretrizes e programas que se fundam em princípios norteadores de uma mentalidade centradas em um mundo urbano e industrial, que incorporam a formação dos indivíduos voltadas ao comércio e formação de mão de obras para os grandes empreendimentos industriais, deixando ao largo o universo cultural e o mundo do trabalho regional, ou então definem processos formativos que se pautam em uma formação brevemente de cultura geral que constroem uma visão de mundo distante do universo dos sujeitos que habitam esse território.

Portanto, cabe a referência de começarmos a olhar a escola e o universo educacional a partir desse enfoque, tomando o lugar e as expressões locais como fundamento das ações educacionais, ou seja, mesmo que os currículos tenham em princípio, a unidade nacional e os ditames da economia global, eles precisam efetivamente referenciar o mundo próprio dos sujeitos que vivem e residem em outra dinâmica social, e que sejam capazes de dialogar e refletirem as necessidades apontadas no universo amazônico.

Cabendo então ao Estado e ao Município, superar esses ditames que até hoje norteiam os fundamentos das ações econômicas e educacionais que perpassam nas cidades com características urbanas e agrárias, dando ao processo de desenvolvimento das políticas sociais a ênfase nos princípios e conteúdos que reflitam as condições de desenvolvimento local.

Portanto dialogando com os agentes que fundam outros sentidos e que constroem a partir das práticas cotidianas sentidos outros às políticas públicas e sociais. Assim, há necessidade premente de uma nova mentalidade que conceba o papel do Estado e da educação a partir de um lócus que possibilite a constituição de arenas políticas e expressão da cultura e dos processos econômicos e do mundo do trabalho próprios da vida e existência das populações amazônicas.

Cabe, a partir de então, refletir sobre os contextos políticos, econômicos e sociais que demarcam a política educacional assumida pelos governos paraenses desde 2003 que ainda refletem na realidade atual. Nesse sentido, buscar-se-á compreender o reflexo da política educacional desenvolvida pelo Estado Paraense nas escolas dos municípios acima indicadas.

Tendo como referência Escolas que perfazem uma dinâmica formativa de alunos provenientes do núcleo urbano e do campo. Tendo como intenção primeira, constituir o observatório do Ensino Médio nas cidades anteriormente citados no projeto, organizando os dados através das pesquisas e constituindo em atividades de extensão formativa com os sujeitos envolvidos no projeto: Gestores, Docentes e Discentes.

OBJETIVOS

Os objetivos iniciais do projeto, constituíram se no processo de pesquisa e no desenvolvimento das ações, ou seja, no levantamento das informações acerca dos planos e projetos governamentais voltados para o Ensino Médio; projetos de lei, resoluções e outros documentos oficiais que favoreçam a compreensão das políticas estudadas, participar do desenvolvimento da aplicação das entrevistas semiestruturadas, do momento de observação participante, além, da metodologia de grupo focal no diálogo como os alunos, participar do processo formativo com alunos, professores e corpo técnico da escola através de oficinas que serão elaboradas a partir das análises dos estudo dos documentos e dos dados primários coletados.

Dentre os quais nos meses iniciais já foram executados a pesquisa bibliográficos acerca do tema estudado, juntamente com o levantamento de dados relacionados ao ensino médio a nível nacional, com a montagem das entrevistas semiestruturas utilizada na metodologia de grupo focal. Com a metodologia de grupo focal no diálogo como os alunos as entrevistas ocorreram de forma natural, as quais foram realizados, ocorrendo apenas um problema em relação as conversas com os alunos, pois as escolas estaduais publicas entraram em greve, parando as aulas e o funcionamento das mesmas, o que acarretou em atraso no desenvolvimento da 6 pesquisa, e quanto a participação do processo formativo com alunos, professores e corpo técnico da escola através de oficinas que serão elaboradas a partir das análises dos estudo dos documentos e dos dados primários coletados, há planos de serem realizadas no próximo semestre, segundo o calendário da escola. Além da elaboração de um artigo apresentado no IX FIPED (Fórum Internacional de Pedagogia) acerca das pesquisas bibliográficas já realizadas.

MATERIAIS E MÉTODOS

A referência metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, pois não se constitui apenas como uma questão de métodos e instrumentos de coleta de dados, pois a pesquisa

qualitativa é uma estratégia de busca científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, pois com a pesquisa qualitativa, os entrevistados estão mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo, no caso os próprios alunos, pois vivenciam diariamente as buscas e anseios que giram em torno do ensino médio.

Portanto, a realização desse projeto de pesquisa significa a possibilidade de reflexão e análise sobre os problemas complexos que afetam a juventude que está presente no Ensino Médio. E nesse sentido poderemos dar uma boa contribuição que se somará a outros esforços já empreendidos para possibilitar ao jovem da cidade e do campo amazônico uma educação capaz de possibilitar o desenvolvimento autônomo e cidadão inserido em sua prática social.

Sendo assim lócus da pesquisa foi constituído a partir da Observação Participante que seguiu os seguintes critérios: escolas públicas estaduais de Ensino Médio situadas no município de Abaetetuba que atendam jovens provenientes do meio popular urbano e do campo. Constituindo unidades que representem o atendimento oferecido pela rede de Ensino Médio dos municípios, isto significa que não foram instituições modelos, nem tampouco, aquela que tinha a pior condição de funcionamento, logo a escola selecionada foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Bernardino Pereira de Barros, localizada no município de Abaetetuba – PA, na rua Rua Magno de Araújo, 1485, Centro, com o índice do IDEB de 3,5 no ano de 2015, onde possuía a meta de 4,5, sendo a mesma de 5,0 para o ano de 2019.

Quanto à escolha das turmas, a opção por aquelas do 3º ano do Ensino Médio, com discentes de idades diferenciadas e turnos diferentes, deu-se ao fato de oportunizar a compreensão sobre o universo juvenil e adulto que adentra o espaço escolar, assim uma diversidade de faixa etária será envolvida e ouvida no processo de organização da formação e da prática pedagógica nessas escolas.

Neste sentido, foram organizadas semi estruturadas com um questionário contendo perguntas referentes ao ensino médio, e utilizada a técnica de grupo focal com os alunos do Ensino Médio, na busca compreender a percepção dos mesmos de como o processo formativo recebido nas escolas de Ensino Médio influencia na sua vivência, seus olhares sobre o processo de formação que estão vivenciando e, como estes participam na tomada de decisões e no planejamento da prática pedagógica e conseqüentemente na construção do currículo. E quais as perspectivas que os mesmos vislumbram para o processo de vivência na sua prática social.

A escolha dessa técnica fundamental se no sentido de possibilitar a fala de maneira a captar os sentimentos, os significados do processo formativo em sua perspectiva para vida. Além da troca efetiva de conhecimentos e saberes estabelecidos pelos coletivos a serem ouvidos

pelo pesquisador, os gestos, sentimentos e palavras, além de evitar o caráter intimidador das entrevistas individuais.

Os grupos foram montados cada um com 6 alunos por turno, escolhidos de forma aleatória, os quais receberam algumas perguntas sendo as mesmas:

Questionário:

1: O que é o ensino Médio pra você, suas expectativas foram atendidas?

2: A formação que você está recebendo está te preparando para entrar na universidade?

3: Essa formação repassada pela escola prepara vocês para o mercado de trabalho e meio social que estão inseridos?

4: Quais as maiores dificuldades encontradas por vocês relacionadas a permanência/conclusão do ensino médio?

5: Qual a opinião de vocês sobre a Reforma do ensino médio?

As conversas ocorreram de forma livre, onde os temas surgiram de forma natural e os alunos expressaram suas opiniões relacionadas ao tema, na maioria das vezes opiniões diferentes que instigavam o debate entre os mesmos, nas transcrições das entrevistas não utilizarei o nome dos alunos como um meio de preservá-los.

A Aluna “A” considera que as suas expectativas relacionadas ao ensino médio estão sendo atendidas: “O ensino médio possui seus altos e baixos, e está me guiando para o futuro, sempre tive muitas expectativas, e estão sendo atendidas eu vou sair daqui direto para uma universidade”

Já o Aluno “B” considera que a escola só tem de guiá-lo e devido à grande cobrança ele tem de se preparar:

“Meus pais depositam muita expectativa em mim, a cobrança em cima de mim vem pelo fato de eu ter três irmãos mais velhos e nenhum entrou na faculdade, então a cobrança vem toda em cima de mim, eu sou a única esperança deles, então mesmo que a escola não me prepare, eu tenho de sair daqui preparado, a escola só me dar um norte, um eixo e um rumo, o resto é por minha conta.” Aluno 3º ano

Já o Aluno “C” considera que a formação que ele está recebendo não o está preparando para o futuro que ele planeja alcançar, e pretende buscar ajuda em cursinhos preparatórios:

“Eu vejo o ensino médio como uma preparação pra faculdade, tenho de sair daqui preparado para o ensino médio, no caso para o Enem, mas a formação que eu recebo eu tenho certeza que não será o suficiente, por que o curso que eu quero é muito concorrido, então vou tentar arrumar um emprego pra fazer um cursinho.”

Por possuí muitos alunos que são residentes das localidades do campo, como as ilhas e estradas, uma das maiores dificuldades apontadas entre os alunos foi o deslocamento até a escola o que acaba ocasionando a mudança desses alunos para a cidade, ou o trajeto de ir e vim todo dia, o que torna cansativo a trajetória no ensino médio:

“Sou das ilhas, sempre tive inveja dos meus primos que estudavam na cidade, então quando eu entrei no ensino médio meus pais me mandaram pra cidade, e foi uma realidade totalmente diferente da minha, o que eu sabia era quase nada comparado ao que eu estudava nas ilhas, isso me prejudicou muito, principalmente pelo fato de ir e vim todo dia, agora eu já moro aqui com a minha tia.” Aluno “C”

O Aluno “C” preferiu se mudar para a cidade onde a escola está localizada, o que na opinião dele foi menos desgastante por já possuir familiares que moravam próximo a escola, mas nem sempre isso é possível como afirma a aluna “F”:

“Sou das ilhas, tive de vim fazer o ensino médio aqui, porque lá não tem escola, só fundamental, e funciona em um barracão, então pra continuar estudando tive de vim estudar aqui, acordo todo dia 05:30 pra pegar o freteiro, é cansativo, principalmente quando tenho de ficar o dia inteiro pra fazer algum trabalho, e não tenho parente aqui na cidade, então não tenho onde ficar.”

Nas perguntas voltadas a vida social e trabalho houveram divergências nas opiniões, alguns colocaram o ingresso em uma faculdade como prioridade, outros viam como prioridade sair do ensino médio prontos para arrumar uma forma de se sustentar:

“A maioria das matérias aqui tem bastante debate, então elas estão nos preparando para a vida social e pra ser um cidadão crítico, eu pretendo sair daqui e arrumar um emprego, mas isso não significa que eu não pense em fazer uma faculdade, vou tentar conciliar os dois, mas quero trabalhar logo e ser independente” (Aluno E).

E sobre a Reforma do ensino médio, houveram aqueles que viam benefícios, como o Aluno “F” que declarou: “Se eu for sair daqui, e tiver um emprego que eu consiga me sustentar, eu sou a favor”. E os que eram totalmente contra:

“Sobre a Reforma do ensino médio eu sou totalmente contra, porque eles querem tirar as matérias que nos deixam críticos, eles querem uma sociedade submissa, desde antigamente eram mais os ricos que estavam em uma área mais elevada de ensino, então eles começaram a criar empecilhos e um desses é a reforma do ensino médio.” Aluna “A”

E ainda possuíram aqueles que se consideravam em cima do muro” (expressão utilizada pelos próprios alunos) pois viam benefícios e prejuízos para a educação: Sobre a reforma do ensino médio eu não sou nem a favor e nem contra, eu fico em cima do muro, por que acho que

tem coisas desnecessárias que estudamos e não vamos precisar mais, eu quero sair daqui e entrar no exército, então tem coisas que eu não vou precisar que eu estudo, mas vão tirar também as matérias que nos tornam críticos” Aluno “F”

RESULTADOS

Durante os primeiros meses do andamento do projeto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica, incluindo autores que discutem o tema pesquisado, sendo o livro Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional, de Nora Krawczyk onde a obra nos coloca diante dessa interrogação que atravessa o conjunto da coletânea: as contribuições que uma sociologia crítica pode dar para o estudo das relações entre sociedade, Estado e educação. O ensino médio é considerado, para essa análise sociológica, por vezes como campo empírico e, outras, como categoria de análise. A compreensão do lugar central que ocupa o ensino médio no cenário educacional, dos mais variados países, deriva do acertado reconhecimento das controvérsias que cercam a definição de políticas para essa etapa da escolarização, bem como dos distintos agentes que protagonizam essa definição. Com base nas leituras, foram realizados estudos semanais entre o grupo de pesquisa, onde também foram feitos levantamentos de dados nacionais e estaduais e municipais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relatório fica claro que os debates relacionados ao ensino médio são de grande importância para a formação do aluno, o rumo que a educação tem tomado, a universalização da educação básica, ampliou os horizontes da sociedade brasileira e torna se evidente a ligação entre a constituição da sociedade e do sistema educacional. No livro Sociologia do ensino médio, Krawczyk (2014) afirma que os sistemas educacionais que favorecem abertamente o desenvolvimento de políticas de concorrência entre estabelecimentos e [...], defendem esse princípio em nome de uma diversidade educacional desejada pelos pais e necessária ao desenvolvimento econômico e social (KRAWCZYK, 2014, p. 121). Sendo assim, diante da importância da educação no desenvolvimento econômico e social, nos vem com a possibilidade de tornar a escola mais interessante aos olhos dos estudantes recuperar o sentido cultural da escola para o jovem.

Muito ainda há a ser pesquisado em relação ao ensino médio no município de Abaetetuba e nos demais no Baixo Tocantins, principalmente relacionado aos alunos, a suas

perspectivas, e políticas públicas capazes de suprir as demandas dos mesmos, o índice de evasão, o Pará tem a mais alta taxa, chegando a 16% no ensino médio, segundo dados do Inep de 2017

O Ensino Médio precisa tornar-se atrativo, não apenas “anos” que alunos passam se preparando para a universidade, e a melhor forma de torná-lo, é ouvindo justamente os alunos que passam por ele, buscando a melhor maneira de atender as suas necessidades, muito se fala sobre o papel das Políticas Públicas, que possam suprir essas necessidades, principalmente dos menos favorecidos, mas poucas são executadas, como afirma Oliveira:

Embora as políticas mais recentes venham reafirmando a necessidade de se pensar nos setores mais pobres, de adequar as condições de oferta aos menos favorecidos socialmente, os resultados dos exames nacionais e estaduais têm atestado o quanto tais medidas têm sido inócuas, ou só ficam na intenção, não saindo do papel (OLIVEIRA, 2004, p. 176).

Sendo assim os dados coletados com a pesquisa, pretendem fazer parte de um observatório montado pelo grupo, que visa estudar o ensino médio, e as formas de torná-lo atrativo, diminuindo os índices de evasão, e aumentando a permanência dos alunos em sala de aula e posteriormente o ingresso em uma universidade.

REFERÊNCIAS

- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10 ed. Campinas, SP: Cortez, 2009. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 16)
- FELTRAN, Gabriel de Santis. **Desvelar a Política na Periferia**: história de movimentos sociais em São Paulo. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2005.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad.: C. N. Coutinho ET all. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. 1, 1999; vol. 2, 2000; vol. 3, 2000.
- KRAWCZYK, Nora. **Sociologia do Ensino Médio**. Crítica ao Economicismo na Política Educacional. São Paulo: Cortez, 2014.
- OLIVEIRA, D. A. de. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências. **Revista Qualidade Emergente**, 2014, v. 5, n. 2: 24-36. Para o ensino médio noturno. In: CIAVATTA, M. & FRIGOTTO, G. (org). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p.157-179.
- RIBEIRO, A. L. **Gestão de Pessoas**. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.
- TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 16.

VIOLÊNCIA CONTRA O IDOSO: UMA EPIDEMIA INVISÍVEL **VIOLENCE AGAINST THE ELDERLY: AN INVISIBLE EPIDEMIC**

Ricardo Nunes Freire
Fonoaudiólogo pela Universidade Potiguar - UNP e discente do Curso de Enfermagem/ UERN,
Mestrando em Ciências da Educação pela Faculdade CECAP
rnunesf10@yahoo.com.br

Maria Marlinda de Almeida
Discente do Curso de Enfermagem/UERN
marlyndalmeida@hotmail.com

RESUMO

A população idosa tem crescido nos últimos anos, enquanto no passado, estes eram vistos como fonte de sabedoria e respeito, hoje estes tem sido cada vez mais vítimas de violência das mais diversas formas. Seja na forma de falta de acessibilidade, falta de adaptação para estes, seja no desprestígio social, até mesmo formas mais graves de violência como a física, psicológica e abandono, muitas vezes, por parte daqueles que deveriam cuidar e amar, como filhos e parentes. Órgãos e documentos, como o Estatuto ao Idoso, buscam levar dignidade a população idosa, sendo ainda importante ressaltar, redes protetoras e profissionais que acolhem e cuidam dessas pessoas, no entanto, estes mesmos profissionais inda precisam melhorar, aprender e serem mais próximos e solidários aos que tem sofrido, podendo identificar mais rapidamente o diagnóstico de violência. O objetivo desse trabalho é analisar as principais formas de violência cometidas ao idoso, onde algumas nem sempre são perceptíveis, além de tratar com clareza o papel do profissional das redes protetoras, suas qualidades e suas limitações, além de oferecer meios ao profissional para prevenir a violência e ajudar ao idoso que tenha sido vítima da violência. Para tanto, o presente artigo é feito com base em pesquisa bibliográfica, ou seja, é realizada com base livros, artigos científicos e outros materiais (GIL, 2012) de fonte séria e confiável que vem trazer credibilidade ainda mais o trabalho.

Palavras-chave: Violência ao Idoso. Tipos de Violência contra o Idoso. Redes Protetoras aos Idosos.

1 INTRODUÇÃO

É consenso entre os estudos populacionais que a população idosa a nível mundial vem apresentando um crescimento acelerado, e se tratando do Brasil, em 2025 está previsto a ser o 6º País do mundo que abrigará um número considerável deste segmento populacional (CAMARANO, 2013). Nos últimos anos, a população idosa passou de 4% para 8,6% em 60 anos, crescendo não apenas os idosos com idade de 60 anos, mas também os que estão na faixa etária acima dos 80 anos, ou seja, é uma população idosa que está também envelhecendo (CAMARANO, 2004), vivendo mais, a população idosa que antes vivia até os 80 anos passa a envelhecer ainda mais.

A violência contra o idoso se configura como um fenômeno biopsicossocial, que se manifesta através de várias formas e natureza no contexto social. Desde a concepção do ser idoso que a sociedade apresenta, revelando na maioria das vezes o idoso como alguém improdutivo socialmente e se deportando a este segmento com vários estereótipos do tipo “peso a ser carregado” “improdutivo” e “sinônimo de doente” (BRASIL, 2014).

Essas reações reflete uma sociedade que se acostumou a valorizar prioritariamente crianças e jovens na definição de recursos e lucro. O preconceito e discriminação a pessoa idosa é um problema que remota a tempos passados e sempre esteve presente em todos os tipos de sociedade (MINAYO, 2006).

Os jovens e adultos, nos mais diferentes contextos históricos, tendem a desvalorizar e a tratar como descartáveis, inúteis e sem função social. Esse comportamento potencializa a violência, na maioria das vezes refletindo em episódios de depressão, isolamento, medo, desejo de morte (BRASIL, 2014).

A violência enquanto problema de saúde pública pode ocorrer nas distintas fases da vida. No entanto, sabemos que alguns grupos de pessoas são mais susceptíveis à violência, como por exemplo, a população idosa. Observa-se, portanto, que a população idosa é uma população vulnerável à violência.

Dessa forma, questiona-se como vem ocorrendo a violência no contexto do idoso? Qual seria o papel fundamental dos profissionais de saúde, frente à violência infringida a esse grupo vulnerável? Entender tais aspectos é fundamental para tecer o diálogo sobre esta temática.

O presente ensaio permitiu discutir a violência enquanto problema de saúde pública, sendo considerada muitas vezes um fenômeno social, político e cultural, que apresenta tipos e naturezas diversas. Considerada responsável por muitas mortes e adoecimento na população.

2 VIOLÊNCIA CONTRA O IDOSO: UMA EPIDEMIA INVISÍVEL

2.1 As formas e violência vivenciadas pelo idoso

2.1.1 A violência institucional e estrutural

Partido desta premissa, a violência contra o idoso caracteriza-se e manifesta-se em vários espaços, desde as ruas, com a falta de adaptação de equipamentos que ofereçam maior segurança; no trânsito, na falta de sinalização, na não priorização de ferramentas que demande facilidade no acesso e locomoção nos diversos espaços sociais. As instituições públicas e privadas, como os órgãos de convênios e planos de saúde tem sido motivo de insatisfação para os idosos, pelos expressivos preços cobrados e a falta de amparo em momentos decisivos (BRASIL, 2014).

A acessibilidade configura-se como ponto necessário na sociedade. Por vezes, o ir e vir das pessoas são bloqueados por falta de mecanismos facilitadores deste processo. No caso dos idosos, o ir e vir também são fragilizados por falta destes mecanismos. Como exemplo, temos a construção de barreiras físicas como degraus inadequados e calçadas irregulares que dificultam ou impedem a locomoção e o acesso de vários idosos.

Concomitante a violência institucional ocorre a violência estrutural, na qual o idoso é vulnerabilizado ainda mais, pelo fato de ser desprestigiado socialmente em decorrência de desigualdades de gênero, etnia, biológica, econômica e social.

Portanto, as formas de violência mais vivenciadas pelo idoso, segundo vários estudos já realizados são a institucional, a estrutural e a familiar, sendo esta última a que demonstra menor visibilidade e a que mais acomete este segmento, chegando a uma representatividade de 80% dos casos (RAMOS, 2002; MINAYO, 2006; OLIVEIRA, 2012; BARCELOS; MADUREIRA, 2013).

2.1.2 A violência familiar

É no ambiente familiar onde valores e princípios se formam, é o espaço mais propício para a criação de vários embriões como o do caráter, do amor, do respeito, da harmonia, do equilíbrio, da fraternidade, sejam eles pelos laços afetivos ou pelos sanguíneos.

No entanto, ocorre uma inversão deste sentido, quando pensamos a violência intrafamiliar, e em se tratando do idoso, este tipo de violência é ainda mais revoltante, pois culturalmente e historicamente o idoso é compreendido como alguém que formou, cooperou e deu bases aos pilares de formação de sua família (MINAYO, 2006).

A violência intrafamiliar ou violência doméstica é praticada por pessoas com laços de parentesco consanguíneo ou por afinidade com a vítima. Também se considera

violência doméstica quando há vínculos afetivos e/ou relações de poder (física, etária, social, psíquica e/ou hierárquica) entre vítima e agressor (VALADARES; SOUZA *et al.*, 2010).

Vários estudos apontam que a maioria das queixas de violência contra idosos refere-se à violência praticada por parentes. Noventa por cento dos casos de violência contra esse grupo ocorrem no interior dos lares; os agressores são predominantemente os filhos homens, seguido de noras, genros e cônjuges, e há uma forte associação nos casos em que o agressor físico e emocional usa drogas (VALADARES; SOUZA *et al.*, 2010).

A verdade é que durante muito tempo os atos de violência contra o idoso foi tido como problemas familiares particulares, onde não cabia a intervenção do Estado e por isso, muitos ficavam a mercê de seus parentes (FLORÊNCIO, FERREIRA FILHA E SÁ, 2007).

Diante disto, é necessário que os equipamentos sociais e os entes públicos administrativos, como o legislativo, executivo e judiciário ampliem seus olhares para um planejamento futuro, em uma perspectiva de atender demandas que atualmente já expressam limitação e, conseqüentemente, preocupação em se tratando das demandas públicas, sociais e setoriais para avaliar e implementar, dando respostas a várias lacunas que ainda existem no contexto de políticas públicas, leis e diretrizes que amparam os direitos da pessoa idosa (SANCHES *et al.*, 2008).

2.2 O Cuidado e Proteção ao Idoso Vítima de Violência

2.2.1 As redes protetoras

Outro ponto essencial para a prática do cuidado consiste na identificação das redes protetoras que devem ser articuladas através dos diversos seguimentos da sociedade, como a saúde, educação, assistência social, segurança pública, de modo a ofertar serviços a grupos de vulnerabilidade e de risco social, permitindo que esses grupos possam ter sua integralidade da atenção atendida, sendo consideradas extremamente importantes para o atendimento e o encaminhamento das pessoas expostas a algum tipo de violência. No entanto, é necessário articular as unidades que compõem essas redes, definir os fluxos e os protocolos (TOLEDO *et al.* 2013).

Essa necessidade em estabelecer mecanismo de proteção à vulnerabilidade social é propugnada pela bioética da proteção, sendo fundamental a garantia da qualidade de vida como um componente essencial das funções do Estado, a considerar a proteção de grupos específicos de extrema importância na garantia de liberdades públicas e autonomia dos sujeitos (SIQUEIRA, et al., 2013; GARRAFA; PORTO, 2011),

Para mais, apesar de se compreender que a violência contra o idoso está inserido em políticas públicas brasileiras, orientadoras do atendimento de saúde a esse grupo vulnerável, como a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências (PNRMAV), o Estatuto do Idoso e a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI), Rede Nacional de Prevenção de Violências, Promoção da Saúde e Cultura de Paz (RIBEIRO; SOUZA; VALADARES, 2012), muito ainda precisa-se avançar, desafios e possibilidades devem ser discutidas, estratégias devem ser incentivadas, como por exemplo, sensibilizar os gestores a fortalecer na agenda de discussão no setor saúde o tema em debate.

2.2.2 O profissional vis-à-vis a violência infringida ao idoso

Os profissionais da área da saúde possuem um papel fundamental na assistência prestada aos idosos vítimas de violência, eles são atores-chaves essenciais para a prevenção e detecção de casos.

Todavia, o que se observa muitas vezes nos serviços de saúde são profissionais expostos ao despreparo e incerteza no cotidiano para lidar com tais situações, bem como a dificuldade em identificar a violência camuflada, para além de um trauma (lesões físicas), de modo que se possa compreendê-la em sua complexidade (RIBEIRO; SOUZA; VALADARES, 2012; LIMA *et al.*, 2009).

Os profissionais de saúde apresentam dificuldade em lidar com sofrimento, preferindo lidar com doença, na qual a racionalidade da biomedicina estabelece referências e pontos de intervenção sobre lesões e disfunções detectadas (FERREIRA, 2011). Acrescentamos ainda a carência de abordagem voltadas para o tema violência na formação dos profissionais de saúde.

Assim sendo, torna-se cada vez mais necessário que se compreenda que os profissionais que circundam o sistema de saúde devem ter em mente que na maioria das vezes, podem ser eles, os primeiros indivíduos a terem acesso a identificação de sinais e sintomas de violência. Dessa forma a preocupação sobre a prática profissional vis-à-vis

ao tema violência contra idoso se faz precípuo dialogar (COLER; LOPES; MOREIRA, 2008).

De acordo com os autores Campos *et al.*, (2011), diante de um caso de violência, seja ela de qualquer tipo ou natureza, de grupo vulnerável ou não, a ferramenta mais importante para dimensionar a magnitude dos casos, consiste na notificação compulsória. Esta, definida a partir da Portaria nº 204 em fevereiro de 2016, sendo considerada comunicação obrigatória à autoridade de saúde (realizada pelos profissionais de saúde ou responsáveis por estabelecimentos de saúde) de doenças ou agravos que podem gerar risco à saúde pública.

Contudo, nota-se que para a conscientização da sua importância, há a necessidade de quebrar paradigmas e ideias pré-concebidas, promover a educação permanente para melhor diagnosticar situações de violência. A prática da notificação dos casos de violência configura-se como responsabilidade moral e ética, presentes nos códigos de ética das profissões de saúde (SALIBA *et al.*, 2007, RIBEIRO; SOUZA; VALADARES, 2012).

A subnotificação dos casos de violência vem trazendo implicações não só para o usuário, mas também para os serviços públicos, pois as ausências de informações acabam interferindo diretamente na criação de políticas públicas. Dessa forma, notificar deve ser responsabilidade de todos os profissionais, pois as políticas públicas nascem, por vezes, de dados epidemiológicos oriundos das notificações de doenças e agravos.

Com isso, agrega-se a possibilidade de conhecer a situação vivida pelas vítimas, possibilitando assim, a intervenção, a partir do desenvolvimento de ações a fim de que possa ser adotada medidas necessárias à atenção e a assistências adequadas aos vitimados, como também planejamentos estratégicos para a sensibilização quanto ao tema (GARBIN *et al.*, 2016).

Diante do que já foi discutido, aponta-se outras questões que merecem ser dialogadas, como a prática do cuidado alicerçada na escuta qualificada (para que possa ser identificados a vulnerabilidade e gravidade do risco), no acolhimento (construção de relações de confiança, compromisso e vínculo) e na co-responsabilização entre profissional e usuário, a partir da inclusão dos usuários e suas redes sócio familiares nos processos de cuidado (GUZZO *et al.*, 2014; BRASIL, 2007).

Essa prática se configura como uma possibilidade de criação de vínculos entre esses atores, de forma a contribuir decisivamente na melhor conduta do profissional diante do caso identificado (GUZZO *et al.*, 2014; BRASIL, 2007). Para mais, destaca-se

a necessidade de priorizar um dos princípios da bioética, a autonomia dos usuários em decidir/e ou opinar na realização ou não de tais condutas e procedimentos

Corroborando com a discussão Ruckert *et al* (2008) afirma que o enfrentamento a situação de violência exige um olhar e uma escuta diferenciados, com o desenvolvimento de ações individuais e coletivas, em diferentes âmbitos de forma articulada entre os demais profissionais.

3 CONCLUSÃO

Observa-se, portanto, um crescimento cada vez maior da violência, seja verbal, física, moral, em diversas classes sociais e grupos. Dentre esses diversos grupos vulneráveis, o idoso. A violência infringida a essa população vem se tornando no decorrer do tempo como uma epidemia invisível ou camuflada aos olhos de gestores e profissionais da saúde e o seu combate, cada vez mais, vem se transformando em desafios a serem superados.

Diante da magnitude da situação e de se compreender que é possível prevenir e diagnosticar a violência, os profissionais da saúde devem atuar de forma associada entre os diversos atores da saúde, investigando sinais e sintomas persuasivo de violência, notificando os casos identificados, contribuindo assim, para minimizar tais morbidades.

Dessa forma, necessita-se de um olhar diferenciado, sem preconceitos, uma escuta qualificada, como também articular as redes protetoras na perspectiva de garantir a integralidade da assistência ao usuário e o fortalecimento da prevenção de violência e promoção da cultura de paz.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, E. M.; MADUREIRA, M. D. S. Violência contra o idoso. In: Chaimowicz, F. **Saúde do idoso**. Belo Horizonte: NESCOM, UFMG, 2013. p 138-149.
- BRASIL. **Manual de enfrentamento à violência contra a pessoa idosa. É possível prevenir. É necessário superar**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; 2014. 90p.
- BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Saúde. **Documento Base**. 4 ed. Brasília: Ministério da Saúde (MS), 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Define a Lista Nacional de Notificação Compulsória de doenças, agravos e eventos de saúde pública nos serviços de saúde públicos e privados em todo o território nacional, nos termos do anexo, e dá outras providências. **Portaria**

- no- 204, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 Fev. 2016.
- CAMARANO, A. A. **Os Novos Idosos Brasileiros: Muito Além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004.
- CAMARANO, A. A. **O novo paradigma demográfico.** *Ciência & Saúde Coletiva*, v.18, n.12, p. 3446-3447, 2013.
- DESLANDES, S. F., MENDES, C. H. F., LIMA, J. D. S., & CAMPOS, D. D. S. **Indicadores das ações municipais para a notificação e o registro de casos de violência intrafamiliar e exploração sexual de crianças e adolescentes,** *Cad. Saúde Pública* vol.27 no.8 Rio de Janeiro Aug. 2011.
- FLORÊNCIO, M. V. L., FERREIRA FILHA, M. O., SÁ, L. D. A violência contra o idoso: dimensão ética e política de uma problemática em ascensão. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 09, n. 03, p. 847 - 857, 2007. Disponível em <<http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n3/v9n3a23.htm>>. Acesso em dez. de 2017.
- GARBIN, C. A. S., ROVIDA, T. A. S., COSTA, A. A., & GARBIN, A. J. I. **Reconhecimento e notificação de violência pelos profissionais da estratégia de saúde da família.** *ARCHIVES OF HEALTH INVESTIGATION*, 5(1), 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUZZO, P. C., COSTA, M. C., SILVA, E. B., & JAHN, A. C. Práticas de saúde aos usuários em situação de violência: da invisibilidade ao (des) cuidado integral. **Rev Gaúcha Enferm**, 35(2), 100-5, 2014.
- LIMA, M. A. D. D. S., RÜCKERT, T. R., SANTOS, J. L. G. D., COLOMÉ, I. C. D. S., & ACOSTA, A. M. Atendimento aos usuários em situação de violência: concepções dos profissionais de unidades básicas de saúde. **Revista gaúcha de enfermagem.** Porto Alegre. Vol. 30, n. 4 dez. 2009.
- MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. 128 p.
- OLIVEIRA, M. L. C. et al. Características dos idosos vítimas de violência doméstica no Distrito Federal. **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.**, v. 15, n. 3, p. 555-566, 2012.
- PORTO, D. O.; GARRAFA, V. "A influência da Reforma Sanitária na construção das bioéticas brasileiras." *Ciênc. saúde coletiva*. vol.16, suppl.1, p.719-729, 2011.
- RAMOS, L.R. Epidemiologia do Envelhecimento. In: Freitas, E.V.; Py, L.; Neri, A.L.; Cançado, F.A.X.; Gorzoni, M.L.; Rocha, S.M. (Orgs.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p.73-77.
- RIBEIRO, A. P., DE SOUZA, E. R., & VALADARES, F. C. **Atendimento de saúde para pessoas idosas vítimas de violência no município do Rio de Janeiro.** *Health care for elderly victims of violence in Rio de Janeiro.* 2012.
- RÜCKERT, T. R., LIMA, M. A. D. S., MARQUES, G. Q., GARLET, E. R., PEREIRA, W. A. P., & ACOSTA, A. M. **Assistência em unidades básicas de saúde às vítimas de violência na concepção de enfermeiras-** v7 i2. 4997. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 7(2), 180-186, 2008.
- SALIBA, O. GARBIN, C. A. S., GARBIN, A. J. I, & DOSSI, A. P. Responsabilidade do profissional de saúde sobre a notificação de casos de violência doméstica. **Revista de Saúde Pública**, 41(3), 472-477, 2007.
- SANCHES, A. P. R. A.; LEBRÃO, M. L.; DUARTE, Y. A. O. Violência contra idosos: uma questão nova? **Saúde Soc.** São Paulo, v. 17, n. 3, p. 90-100, 2008.
- TOLEDO, L. M. et al. **Violência:** orientações para profissionais da atenção básica de saúde. Rio de Janeiro, ENSP/FIOCRUZ, 2013.
- VALADARES, F. C.; SOUZA, E. R. Violência contra a pessoa idosa: análise de aspectos da atenção de saúde mental em cinco capitais brasileiras. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 6, p. 2763-2774, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global consultation on violence and health. Violence:** a public health priority. Geneva: WHO;1996 (document WHO/EHA/SPI.POA.2).

SIQUEIRA et al. Bioética da proteção e equidade no Sistema Único de Saúde. **Revista Digital.** Buenos Aires, nº 178, Mar. 2013.

JOGO QUIZ SAUDÁVEL DESENVOLVIDO NO POWERPOINT PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alanna Gadelha Batista
Universidade Federal de Campina Grande – Graduada em Pedagogia
alannagadelha2014@gmail.com

Edilson Leite da Silva
Universidade Federal de Campina Grande – Professor
souedilsonleite@gmail.com

RESUMO

No âmbito escolar os recursos tecnológicos oferecem muitos benefícios, possibilitando facilitar as práticas pedagógicas. Estes recursos não só otimizam processos rotineiros na organização do trabalho pedagógico na Escola, mas também, podem ser utilizados de acordo com a proposta pedagógica do professor, adequando no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Vale ressaltar, para que isso ocorra é necessário ter uma infraestrutura e equipamentos (computadores, *tablets*, etc.) adequados e um corpo docente com formação contínua para ter habilidade e autonomia com estes recursos tecnológicos. Dentre estes, o jogo educativo digital que possibilita uma interação do educando com o jogo, por geralmente, ser bem próximo da realidade deste. Trazer um conteúdo educacional aliado a um aspecto lúdico e desafiador, proporciona um significativo auxílio na aprendizagem dos alunos. Neste contexto, objetiva-se apresentar um jogo educativo digital desenvolvido no Microsoft *PowerPoint* para auxílio no processo de ensino-aprendizagem abordando assuntos relacionados à temática da Educação Alimentar na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Alimentar. Jogo Educativo Digital.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da globalização, percebe-se a evolução das tecnologias na sociedade. Estas facilitam várias ações cotidianas, presente em todos os âmbitos, seja no trabalho, escola, familiar, entre outros. Tornando-as algo indissociável da vida humana.

Quando refere-se a Instituição Escolar precisa-se de um olhar atento no conhecimento sobre os recursos tecnológicos como importantes, principalmente na contribuição no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, um dos desafios docentes seria desenvolver habilidades com estes recursos, em que a formação continuada possibilitaria uma permanente construção de profissionais capazes de planejar, manusear e criar recursos tecnológicos para auxiliar nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, uns dos recursos pertinentes no processo de ensino-aprendizagem são os jogos educativos digitais, possibilitando utilizá-los para a aprendizagem de conteúdos, aqui especificamente no que se refere à alimentação saudável voltado para a Educação Infantil.

A Educação Alimentar é um conteúdo significativo, principalmente às crianças na Educação Infantil, por ser uma fase de grande assimilação de ideias iniciando a construção de uma consciência sobre os alimentos. A instituição escolar e a colaboração dos pais são ações indispensáveis para o acompanhamento dos alunos, contribuindo no desenvolvimento integral destas.

Neste contexto, este trabalho objetiva apresentar um jogo educativo digital desenvolvido no *PowerPoint* para auxílio no ensino-aprendizagem abordando assuntos relacionados à temática da Educação Alimentar para Educação Infantil.

Para conhecimento e desenvolvimento do Jogo *Quiz Saudável*, o Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA)¹ dentre suas ações de pesquisa, oportunizou uma oficina para utilização do *PowerPoint* como ferramenta de desenvolvimento de jogos. Com isso, percebeu-se a possibilidade de desenvolvimento do jogo, abordando assuntos relacionados aos alimentos para o ensino-aprendizagem voltados para faixa etária a partir dos 4 anos na Educação Infantil.

O Jogo contém 4 questões com 3 alternativas cada. Ao clicar na alternativa verdadeira o aluno receberá *feedback* imediato, sendo reportado para tela que identifica o seu acerto com um assunto explicativo. Caso responda errado, o aluno receberá *feedback* estimulador e explicativo, sendo oportunizada tentativas para que ele responda a mesma pergunta.

O Jogo *Quiz Saudável* contempla em todas questões a letra bastão que segundo Cenedes (2014) deve ser ensinada inicialmente na Educação Infantil, sendo mais fácil para criança reproduzir, tornando-se compreensível, também, para o docente. O padrão da cor da letra de cada *slide* é preta e o tamanho maior que 12 para que alunos com baixa visão consiga uma melhor visibilidade. Para as figuras das alternativas e as demais, coloca-se em tamanho grande para que todas as crianças visualizem nitidamente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO²

2.1 Educação alimentar

¹Projeto de pesquisa formado com a participação dos graduandos e graduados das licenciaturas: Matemática, Pedagogia, Química, Ciências Biológicas. O projeto é vinculado a Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade federal de Campina Grande – UFCG, campus Cajazeiras – PB.

²Esta seção traz alguns recortes do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Jogos Educativos Digitais na Educação Infantil como motivadores para hábitos alimentares saudáveis”.

Um assunto pertinente a ser discutido e trabalhado nos dias atuais é a educação alimentar. O consumo constante de alimentos industrializados, com pouco valor nutricional é preocupante, pois acarreta problemas de saúde no futuro. Por isso, há necessidade das pessoas manter-se informadas do quanto estes alimentos são prejudiciais e quando evitados ajudam a ter uma vida saudável e prolongada.

Na Educação Infantil, que tem como foco nesta pesquisa, faz-se necessário trabalhar a perspectiva da educação alimentar e nutricional. Para desde crianças começarem a perceber os malefícios que certos alimentos contêm e a seletividade do que vai consumir é um processo pelo qual trará benefícios a saúde das crianças. Em vista disso:

É no período pré-escolar que o vínculo entre as crianças e os alimentos inicia-se, sendo responsável pelo início dos hábitos alimentares. A formação de hábitos alimentares saudáveis tende a continuar na vida adulta. A educação alimentar e nutricional, inserida na vida da criança faz com que as mesmas tenham atitudes que promovam saúde. O papel da escola na educação alimentar e nutricional infantil não exclui a responsabilidade da família no momento de orientar e estimular uma alimentação saudável desde a infância e sim contribui para que todos reforcem a importância da mesma para se ter uma boa saúde (MARIZ; et al, 2015, p. 5).

Sendo assim, é na infância que a criança está mais propícia a iniciar novos hábitos alimentares. Entretanto, para que isso aconteça o educador tem o papel ativo nessa construção e a família também não pode se isentar nesse processo, que geralmente os adultos são o espelho durante a infância. Além das crianças terem contato com alimentos saudáveis em algumas escolas, o professor deve direcionar ações para trabalhar a educação alimentar.

A família tem um papel importante para o desenvolvimento da criança. Para ajudá-la a construir os hábitos alimentares, é necessário a família ser parceira da escola e que esta instituição esteja aberta para a comunicação com os pais e comunidade. Portanto, com um diálogo permanente entre ambas, possibilitará o aluno ter incentivos semelhantes, não contrastando realidades entre os âmbitos escolares e familiares.

O incentivo a educação nutricional não pode restringir-se somente oferecer alimentos com nutrientes balanceados, em paralelo, estratégias de ensino e aprendizagem sobre a temática referida faz ter um resultado positivo em relação às crianças sentirem motivadas a adquirir hábitos alimentares saudáveis. Conforme, Padilha; et al (2009, p. 1) enfatizam:

A educação alimentar exige um longo processo de aprendizagem. O homem só procura aprender a disciplina da alimentação saudável no momento em que se encontra doente ou, quando percebe que sua aparência não é a

desejada. Seria importante que desde a infância a criança convivesse com situações educativas quanto a sua alimentação. Algumas escolas onde as crianças recebem a merenda escolar proporcionam cardápios nutricionalmente adequados, mas nenhuma postura pedagógica é praticada.

Por isso, para o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil o professor da Educação Infantil deve selecionar temas pertinentes na construção de hábitos e costumes socioculturais, articulando, com o que as crianças já conhecem. O tema educação alimentar possibilita nos educandos ter conhecimentos e experiências que pode perpassar por gerações, por ser uma fase de grande absorção das ideias e do compartilhamento (BRASIL, 1998).

2.2 Jogos educativos digitais

O uso das Tecnologias Informação e Comunicação (TIC) torna-se algo relevante a ser utilizado no âmbito escolar. Estes recursos digitais são ferramentas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, sendo algo que aproxima os alunos por ser bem próximo da realidade da maioria destes, já que muitos manuseiam dispositivos como celular, *tablet* ou computador, diretamente ou têm acesso através dos seus familiares, no entanto, para os que não têm acesso, a escola deve proporcionar meio de inseri-los neste contexto. Entretanto, “Percebemos, também, que em qualquer área do conhecimento, em especial na Educação, leva-se um tempo para a apropriação e a adequação das tecnologias disponíveis, que criam um novo e amplo espaço de possibilidades.” (CALDAS; NOBRE; GAVA, 2011, p. 15).

Sendo assim, a profissão docente necessita ter conhecimento destes recursos tecnológicos como facilitador na aprendizagem dos discentes, pois atualmente com a globalização, as tecnologias tornam-se primordiais. Saber manusear e conhecer o que dispõe estas ferramentas como benefício é um tanto necessário. Assim, enfatiza Caldas, Nobre, Gava (2011, p. 15): “A chamada Sociedade da Informação, também, é a Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem.”.

Na Educação Infantil, especificamente, é favorável a inserção das tecnologias em contato com as crianças, com metodologias que promovam tanto a aprendizagem, adquirindo novos conhecimentos, a ludicidade e a apropriação do manuseio desses recursos tão presentes na atualidade.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelece que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com

os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b, p. 18)

O assunto tecnologia ligada à Educação Infantil no documento é tratado de modo abrangente, como o próprio termo “tecnológico” diz respeito há um conceito com certa complexidade. Tornando-se algo superficial, sem adentrar nesta temática, especificamente, em creches.

Diante isto, vale ressaltar a inexistência de políticas públicas que viabilize a pertinência da inserção dos recursos tecnológicos, aqui especialmente, em creches. Em finalidade de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos discentes que estão iniciando a vida escolar

Todavia, o professor deve sistematizar metodologias que possa trabalhar temas importantes para a formação do aluno na creche. A intencionalidade destas ações não pode ser deixada de lado, nem mesmo a mediação do professor neste processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p. 23).

Ante ao exposto, os jogos é um exemplo de algo presente no cotidiano das crianças e que pode ser trabalhado de modo intencional na sala de aula, sem perder o prazer dos alunos em contato com estes. Portanto, propiciar momentos na Educação Infantil em que as crianças tenham contato com os jogos é fazê-las aprender sem perder o prazer de brincar. Com isso, afirma-se:

[...] do ponto de vista psicogenético, o jogo é expressão e condição do desenvolvimento, devido ao fato de que cada etapa está ligada a um tipo de jogo, e que a atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental. Sabe-se, também, que, do ponto de vista psicanalítico, o jogo, como atividade psíquica, assemelha-se ao sonho, pois dá vazão às tensões nascidas da impossibilidade de realização do desejo, tornando-se um canal de satisfação desses desejos (HORN, 2012, p. 17).

A exemplo disto, os jogos educativos digitais é uma proposta inovadora a ser trabalhada na Educação Infantil. Na atualidade as crianças têm uma aproximação fortemente

com as tecnologias e inseri-las no contexto educacional torna-se relevante ao desenvolvimento integral dos alunos.

Estes *softwares* têm a intenção de trabalhar determinados temas, sistematizando o conteúdo com o jogo envolvido. De forma que faça a criança raciocinar, chamando a atenção por ser de caráter lúdico, obtêm informações que facilita a aprendizagem no decorrer do jogo, além de proporcionar prazer, incentivando a obter pontuação, passar de fase, etc. Assim:

[...] os jogos educativos são definidos como aqueles que possuem um objetivo didático explícito e podem ser adotados ou adaptados para melhorar, apoiar ou promover os processos de aprendizagem em um contexto de aprendizagem formal ou informal. Além disso, esses autores consideram que os jogos possuem regras e possibilitam o entretenimento, devendo, portanto, como qualquer outro recurso didático e metodológico, possuir objetivos definidos, coerência nas estratégias utilizadas e favorecer o alcance dos objetivos de aprendizagem (DONDI; MORETTI, 2007 *apud* PANOSSO; SOUZA; HAYDU, 2015, p. 234).

O professor tem o papel de selecionar jogos que esteja dentro da proposta pedagógica planejada. A interação com os alunos deve ser contínua, fazendo mediação durante o processo. É interessante ressaltar o professor atentar a leitura proposta nos jogos, pois os alunos geralmente estão em fase de alfabetização. Por isso, Aragão e Nez (2010, p. 11), ressaltam:

[...] enfatiza-se a importância do professor e seu papel relevante no processo de orientação do aprendizado da criança, tendo o dever de selecionar, nesse caso os jogos adequados que estejam de acordo com o objetivo que se pretende alcançar, observando as qualidades e funcionalidades destes, para que haja interação da criança com o jogo escolhido.

Ante ao exposto, os Jogos Educativos Digitais possuem conteúdos sistematizados para cada área específica a ser trabalhada. A intencionalidade do jogo é provocar através das regras um aprendizado, ensinando a criança de maneira reforçadora, mantendo a relação do jogo com a proposta de estudo trabalhada.

3 POWERPOINT COMO FERRAMENTA PARA DESENVOLVIMENTO DE JOGOS

Este programa contribui bastante tanto no meio acadêmico, quanto em outras situações que requeira alguma apresentação de *slides* para o que é comumente utilizado. Sendo assim, um dos seus principais objetivos é proporcionar a produção de *slides* que podem ser

acrescidas sons, textos, imagens, efeitos de transições, *hiperlinks*, dentre outras opções de edições, de acordo com o propósito e objetivo para cada apresentação.

Entretanto, o *PowerPoint* não detém só desta função de apresentação de *slides*. “O potencial pedagógico de uma ferramenta multimídia como o *PowerPoint* é amplo. Desde os anos iniciais da educação até o ensino superior, pode-se pensar em alguma utilização adequada a cada seguimento.” (SANCHES, 2016, p. 7).

Portanto, esta ferramenta para os docentes pode ser utilizada para o desenvolvimento de outros produtos, dentre estes, os jogos educativos digitais. Desse modo, em relação a outras ferramentas, o *PowerPoint* é fácil de manusear para desenvolvimento do jogo objetivado, possibilitando agregar conteúdos educacionais.

É possível que o professor tenha a autonomia, mesmo sem um abrangente grau de conhecimentos técnicos para desenvolver o próprio jogo sem muitas dificuldades, de caráter pedagógico.

4 RESULTADOS

O jogo *Quiz Saudável* consiste em perguntas e respostas, sem atribuição de pontos. Desenvolvido no *PowerPoint* tem uma proposta de unir um jogo lúdico com assuntos que envolvem o tema transversal Educação Alimentar para as crianças a partir de 4 anos.

A intenção deste jogo é contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos na Educação Infantil para iniciação de alguns conhecimentos básicos sobre alimentação saudável, além de possibilitar, a partir do jogo, trabalhar outros conteúdos curriculares como: português, matemática, geografia, ciências da natureza, dentre outros. Tudo dependerá do planejamento, da intencionalidade do docente.

Figura 1 – Tela inicial do Jogo *Quiz Saudável*



Fonte: Própria autora usando o *PowerPoint* (2018).

Na figura 1 mostra a tela inicial do Jogo *Quiz Saudável*. O plano de fundo com frutas (melancia, abacaxi, banana) fáceis de serem reconhecidas pelas crianças, por ser geralmente frutas comuns de encontrar e/ou de consumi-las.

Na tela inicial contém todas as informações sobre o jogo ao clicar em “como jogar”, terá acesso as instruções de forma clara e simples sobre como deve-se proceder para jogar; no “sobre” apresentará o intuito do *Quiz*; clicando em “jogar” terá acesso a primeira questão do *quiz*.

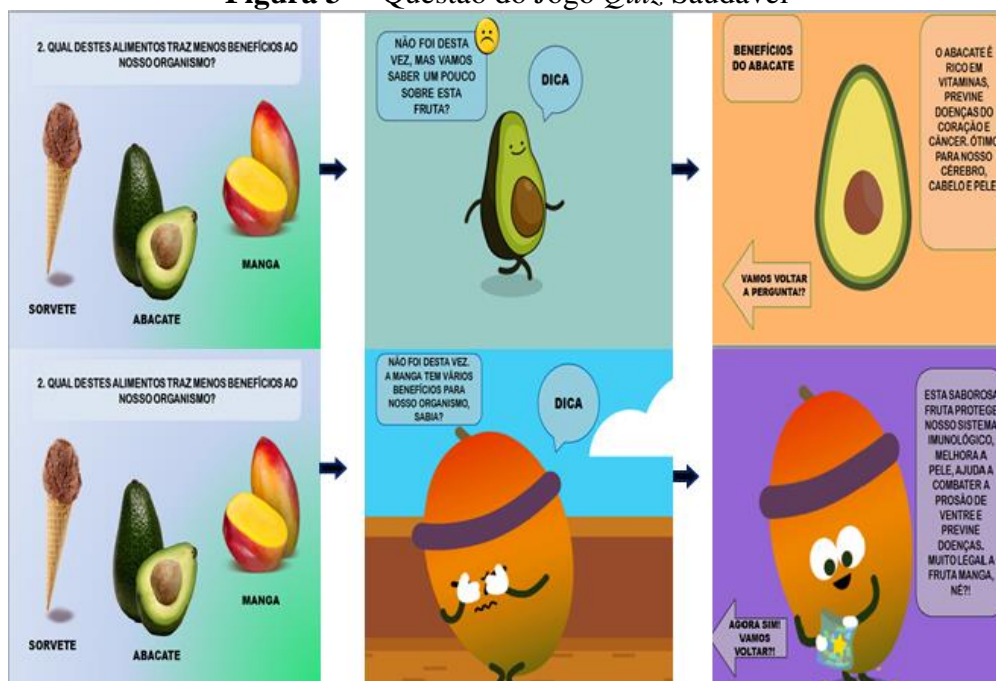
Figura 2 – Questão do Jogo *Quiz Saudável*



Fonte: Própria autora usando o PowerPoint (2018).

Como mostra o exemplo na figura 2, e igualmente, cada questão possui três alternativas, em cada uma destas, mostra o alimento e abaixo seu nome. Ao clicar na resposta correta, automaticamente irá para uma tela mostrando que acertou e já trazendo o porquê nas características (benefícios ou malefícios) do alimento, a depender da pergunta. Já ao selecionar a resposta incorreta como na figura 3, aparecerá uma tela mostrando o alimento com um balão com o nome “dica”, clicando neste, apresentará em pequeno texto alguns benefícios ou malefícios do referido, possibilitando retornar a pergunta para responder novamente.

Figura 3 – Questão do Jogo Quiz Saudável



Fonte: Própria autora usando o PowerPoint (2018).

Vale ressaltar, que a mediação do professor é importante para a leitura de alguns trechos e outras intervenções que necessite no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, nesta idade as crianças precisam da mediação do docente, pois geralmente alguns alunos ainda não conseguem ler, por exemplo.

Na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é necessária a mediação do educador para progredir no nível de desenvolvimento do aluno Vygostky (1991). Percebe-se o quão o professor é essencial nesse processo de auxiliar o educando na utilização do jogo educativo digital, como mediador no manuseio deste recurso tecnológico, bem como o seu uso, para a criança apreender sobre assuntos relacionados à Educação Alimentar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos educativos digitais é um dentre os recursos tecnológicos que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, especialmente para as crianças, quando este une uma proposta lúdica junto aos conteúdos, despertando a atenção e concentração da criança. E um das temáticas relevantes que possibilita ser trabalhado através destes jogos é a Educação Alimentar, necessário na Educação Infantil para iniciação na construção de hábitos alimentares saudáveis.

O desenvolvimento do Jogo no *PowerPoint* é interessante não só pela facilidade nas questões técnicas de construção, mas também permite o educador ter autonomia no desenvolvimento de jogos com uma proposta pedagógica ideal para o ensino-aprendizagem dos conteúdos programáticos.

Ressalta-se a importância da interdisciplinaridade tanto dos conteúdos trabalho na Educação Infantil com exposto anteriormente, quanto dos profissionais (informática, nutricionista e pedagogo) seria importante para sistematização no desenvolvimento de Jogos Educativos Digitais direcionados ao tema Educação Alimentar, especialmente para as crianças na Educação Infantil.

Como trabalhos futuros o Jogo *Quiz Saudável* será validado pelos membros do GEDOVA e depois avaliado por professores que atuam na Educação Infantil para sejam apontados e feitos os possíveis ajustes no intuito de aperfeiçoá-lo para posteriormente ser disponibilizada para sua aplicabilidade com alunos neste nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Deise da Silva; NEZ, Egeslaine. **Jogos Educativos com o uso do computador na Educação Infantil**. II Simpósio Nacional de Educação: Infância, Sociedade e Educação. 2010. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/70.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.
- BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009b. Disponível em:
<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf>. Acesso em: 04 set. 2017.
- CALDAS, Wagner k; NOBRE, Isaura Alcina M; GAVA, Tânia Barbosa S. Uso do computador na educação: desafios tecnológicos e pedagógicos. **Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios**. Organizadores, Isaura Alcina Martins Nobre... [et al]. - Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011, p. 15-17.
- CENEDESI, Isabela Prada. **Paideia**: Tipografia digital como recurso de apoio à alfabetização infantil. 2014. Disponível em:
<http://www.fau.usp.br/fauforma/2015/assets/isabela_cenedesi.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- HORN, Cláudia Inês. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- MARIZ, Lucy Maia de Albuquerque. et al. **Educação Alimentar e Nutricional para crianças com idade pré-escolar**. 2015. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19762_9060.pdf>. Acesso em: 06 set. 2017.
- PADILHA, Maria do Rosário de Fátima. et al. **Educação alimentar para crianças na idade escolar**. III Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade SENAC PE, 2009.

Disponível em: <http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/III/anais/poster/012_2009_ap_poster.pdf>. Acesso em 06 set. 2017.
PANOSSO, Mariana Gomide; SOUSA, Silvia Regina; HAYDU, Verônica Bender.
Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental.
Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional-SP. Volume 19, Número 2, *Maio/Agosto de 2015*: 233-241. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00233.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; ERNANI, Cesar Freitas. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-ook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

SANCHES, Carlos Eduardo. PowerPoint como ferramenta educacional e sua contextualização nas TICs, **Revista Tecnologias na Educação**, 2016, Ano 8-Número/Vol.15 - Edição Temática - TICs na Escola. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/08/Texto7-Powerpoint-como-ferramenta-educacional-e-sua-contextualiza%C3%A7%C3%A3o-nas-TICs.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

LITERATURA PEDAGÓGICA E ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: OS MODOS DE ENSINAR E EDUCAR DA “CAIXA DE UTENSÍLIOS”

Hercília Maria Fernandes
Doutora em Educação | UFRN
Professora Adjunta | Universidade Federal de Campina Grande | UFCG
fernandeshercilia@gmail.com

RESUMO

Falar de uma “literatura pedagógica” pressupõe pensar em uma forma e um modo particular de socialização dos sujeitos na escola: a “forma escolar”. Pressupõe considerar, assim, a existência de uma racionalização pedagógica relacionada a saberes objetivados que conquistaram sua coerência *na e pela* escrita. No Brasil, a partir do final do século XIX, a literatura pedagógica destinada a orientar modos de ensinar e educar as crianças nas instituições escolares se efetivou por meio de dois modelos de formação docente: o da “caixa de utensílios”, vinculado à Pedagogia Moderna, e o da “ciência da biblioteca”, associado à Pedagogia Nova. Considerando esse entendimento, objetiva-se refletir os modos de educar e ensinar racionalmente sistematizados conforme o modelo da “caixa de utensílios”. Esse modelo se difundiu a partir da Escola Normal Caetano de Campos, em grande medida por contribuição da *Revista do Jardim da Infância* (1896-1897). Constituindo uma pesquisa histórica, a metodologia articula a análise de fontes documentais a uma revisão de literatura. Enquanto considerações finais, os modos de ensinar e educar orientados e prescritos pelas jardineiras autoras da *Revista do Jardim da Infância* são compreendidos enquanto dispositivos de uma forma escolar e de um modo escolar de socialização da infância, mediante as bases conceituais e práticas da pedagogia froebeliana do *Kindergarten*.

Palavras-chave: Literatura pedagógica. Escolarização da infância. Caixa de utensílios. Revista do Jardim da Infância.

INTRODUÇÃO

Falar de “literatura pedagógica” pressupõe pensar em uma forma e um modo particular de socialização dos sujeitos na escola: a “forma escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). A invenção da forma escolar se deu por volta do século XVI, conjuntamente com a “descoberta da infância”; isto é, com a consciência adulta das particularidades da infância. Com o avanço da racionalidade pedagógica moderna, circulação do livro impresso e alfabetização socializada, surgem diversos livros de natureza educativa, escritos por pedagogos e educadores moralistas, destinados a orientar a educação das crianças nas instituições escolares. Nesse processo de mudanças estruturais nas sociedades ocidentais, a escola é “reinventada” e a criança transformada em “aluno” (BOTO, 2002; POSTMAN, 1999).

Filiada aos saberes e às prescrições da Pedagogia, a forma escolar impõe um conjunto de relações impessoais entre os sujeitos educativos. Trata-se de garantir a normalidade e a simultaneidade dos processos formativos, por meio de práticas escriturais-escolares

(VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Dessa maneira, a forma escolar instaura uma relação pedagógica caracterizada pela “impessoalidade”. Não se trata mais de uma relação de pessoa a pessoa, mas de uma submissão do mestre e alunos a regras impessoais específicas de

[...] um espaço fechado e totalmente ordenado para realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum movimento imprevisto, cada um submete sua atividade ‘aos princípios’ ou regras que a regem (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15).

Concomitantemente às transformações próprias da modernidade, o pensamento filosófico-pedagógico de Erasmo de Roterdã a Jan Amós Comenius, e, posteriormente, de Jean-Jacques Rousseau a Friedrich Wilhelm August Fröbel, além de difundir uma nova imagem de criança, contribui para institucionalizar a infância ao considerar, por analogia, esse tempo inicial da vida humana em “tempo escolar” (FERNANDES, 2018).

Ao associar a infância ao “tempo de sementeira”, o pensamento pedagógico moderno orienta as ações de um espaço específico e separado à infância; então regido pela dinâmica do relógio, diferenciação das idades, seriação e gradação das atividades e conteúdos correspondentes, apresentação e adequação dos materiais de ensino, e de uma nova relação pedagógica estabelecida com o mestre: a “escola infantil”. Nessa nova constituição social, os castigos e as punições físicas são abolidos, as linguagens, brincadeiras e jogos infantis valorizados. O tempo da infância se confunde ao tempo de aprendizagem, e transforma a criança em aluno. O antigo mestre-escola torna-se um “especialista” da natureza, vivências e atividades próprias da infância.

Esse conjunto de elementos que acompanharam a aparição da escola moderna e caracterizam os “novos” modos de ensinar e educar nas instituições educativas, define o que os historiadores sociais Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) denominaram de “forma escolar”. A forma escolar impõe um conjunto de regras e uma predominância de relações pedagogizadas estabelecidas entre adultos e crianças, orientadas por uma prática distanciada, impessoal, desincorporificada, com a linguagem e com o mundo das coisas e simbologias.

Nesse sentido, falar de uma “literatura pedagógica” pressupõe considerar a existência de uma racionalização pedagógica escrita relacionada a “saberes objetivados”, que conquistaram sua coerência *na e pela* escrita, através de um trabalho de classificação, divisão, articulação, estabelecimento de relações, hierarquização etc.; que deverão, por essa razão, ser

interiorizados e externalizados pelos sujeitos educativos. Falar, portanto, de uma literatura pedagógica requer considerar que:

Uma pedagogia do desenho, da música, da atividade militar, da dança etc., não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita esportiva, uma escrita militar, uma escrita da dança. Escritas que exigem quase sempre a utilização de gramáticas e de uma teoria das práticas. O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza dos saberes escriturais a transmitir (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 29).

Considerando a direção teórico-metodológica expressa, o objetivo do artigo consiste em refletir os modos de educar e ensinar racionalmente sistematizados pela literatura pedagógica vinculada ao modelo de formação docente da “caixa de utensílios”, conforme entendimento histórico de Carvalho (2000). Esse modelo se difundiu, no Brasil, a partir da Escola Normal Caetano de Campos, em grande medida por contribuição da *Revista do Jardim da Infância* (1896-1897). Constituindo uma pesquisa histórica, a metodologia articula a análise de fontes documentais, especificamente a *Revista do Jardim da Infância*, a uma revisão de literatura (BOTO, 2002; CARVALHO, 2000; FERNANDES, 2018; FROEBEL, 1897; 2001; MONARCHA; 2001; POSTMAN, 1999; entre outras fontes bibliográficas).

Enquanto considerações finais, os modos de ensinar e educar orientados e prescritos pelas jardineiras autoras da *Revista do Jardim da Infância* são compreendidos enquanto dispositivos de uma forma escolar e de um modo escolar de socialização da infância, mediante as bases conceituais e práticas da pedagogia froebeliana do *Kindergarten*; isto é, do modelo pedagógico da “caixa de utensílios”.

A LITERATURA PEDAGÓGICA CONFORME O MODELO DA “CAIXA DE UTENSÍLIOS”

No Brasil, assim como em outros países ocidentais, a escolarização da infância se efetivou em associação à formação docente nas Escolas Normais. Visando garantir a sistematização do ensino, mediante o modelo republicano de educação recentemente instaurado (CARVALHO, 2000), a formação pedagógica docente compreendeu a circulação de publicações destinadas a oferecer bons moldes de ensino e educação.

No final do século XIX, a literatura pedagógica destinada a formar professores e a orientar os modos de ensinar e educar nas escolas brasileiras se vinculou à pedagogia da “arte de ensinar”. Essa literatura pode ser concebida, conforme entendimento de Carvalho (2000),

uma “caixa de utensílios” do modelo de educação paulista de educação. Ligada à pedagogia moderna, especialmente às ideias filosóficas e educativas do pedagogo suíço Pestalozzi e do alemão Friedrich Froebel, a literatura pedagógica da caixa de utensílios expande uma imagem de criança como ser ativo e em progressivo desenvolvimento físico, emocional e cognitivo; cabendo ao educador observar a sua natureza e oferecer meios apropriados à sua livre e espontânea atividade.

De conformidade à pedagogia da “arte de ensinar”, essa literatura orientou uma educação escolar das crianças baseada na tríade da educação integral pestalozziana (“coração, mente e mão”), e, igualmente, no método desenvolvimental proposto por Froebel, criador do *Kindergarten*, baseado no “ABC das coisas”. No Brasil republicano, o modelo da “caixa de utensílios” se expandiu a partir da Escola Normal Caetano de Campos, constituído por três tipos de instituição escolar: Jardim da Infância, Escola Modelo (ensino primário) e Escola Normal (extensiva à formação de professores).

Nesse modelo, tem-se a predominância de ensinamentos relativos à pedagogia ativa e ao “método intuitivo”, baseado na educação dos sentidos – fundamento da pedagogia moderna. Considerada a arte de ensinar, a tarefa do professor consistiria em predispor às crianças a uma série graduada de objetos e um conjunto de procedimentos de uso, que orientariam a sua ação a partir das chamadas “lições de coisas”.

Concebido assim, nas revistas especializadas e manuais pedagógicos do final do século XIX e início do XX prevalece essa pedagogia da “arte de ensinar” ou da “imitação”. Nesse modelo pedagógico, caberia ao professor se apropriar, pela observação e reflexão da prática, de bons moldes de ensino, de maneira a garantir a exemplaridade da educação dos sentidos, conforme os materiais cultivadores do desenvolvimento integral das crianças (CARVALHO, 2000; FERNANDES, 2018).

Froebel, idealizador do Jardim de Crianças (*Kindergarten*), foi um dos primeiros educadores a direcionar uma literatura pedagógica a jovens mulheres e mães interessadas nos cuidados da primeira infância, assim como nos modos de emprego dos materiais constituintes de sua “metodologia desenvolvimental”; isto é, nos “dons” e “ocupações” froebelianas. Para o pedagogo do *Kindergarten*, o “ABC das coisas” deveria preceder o “ABC das palavras” e dar às palavras abstrações, seus verdadeiros fundamentos (FERNANDES, 2018, p. 69).

Esse pedagogo pensou os materiais constituintes do “ABC das coisas” associados a uma metodologia de aplicação, de conformidade a três fenômenos do desenvolvimento infantil interligados: i) a ação espontânea (impulso natural da criança à interação com os objetos); ii) a percepção (aprendizagem dos objetos pela estimulação dos sentidos em jogos mediatizados pela

linguagem) e, iii) a abstração (conhecimento dos objetos pela interiorização de suas estruturas). (FERNANDES, 2018).

A pedagogia do *Kindergarten* de Froebel, além de explicitada teórica e metodologicamente em livros como *Pedagogics of the Kindergarten* (1897) e *Education by development* (1990), foi amplamente difundida em manuais pedagógicos do “entre séculos”; destacando-se a obra *The paradise of childhood*, de Edward Wiebé (1869), publicada no Brasil sob o título “Guia para Jardineiras”, nos dois volumes da *Revista do Jardim da Infância* (1896 e 1897).

Dessa maneira, com a criação do Jardim da Infância Caetano de Campos (1896), anexo à Escola Normal e à Escola Modelo, tem-se a constituição de uma forma escolar e de um modo escolar de socialização da infância, mediante o modelo de formação docente da caixa de utensílios (CARVALHO, 2000). Esse modelo foi orientado por um “programa de atividades” e por um conjunto de regras impessoais e normas disciplinares em observância às pedagogias de Pestalozzi e Froebel. Sendo publicado na *Revista do Jardim da Infância*, colaborou para sistematizar as ações das professoras na própria instituição, ao passo que serviu de “bom molde” de ensino e educação a outros estabelecimentos brasileiros no “entre séculos”.

O MODELO DO JARDIM NA REVISTA DO JARDIM

Em 1896, mesmo ano de instalação do Jardim da Infância anexo à Escola Normal e à Escola Modelo, o diretor Gabriel Prestes editou a *Revista do Jardim de Infância*, visando tornar conhecidos os processos de Froebel, assim como auxiliar a criação e a organização de outros estabelecimentos. Embora o projeto editorial de Prestes tenha se restringido à publicação de duas edições, a *Revista do Jardim da Infância* desempenharia “[...] papel exemplar no cenário cultural e educacional do final do século XIX e início do século XX” (MONARCHA, 2001, p. 110).

A primeira edição da *Revista* (1896) foi composta pelos trabalhos de Gabriel Prestes na qualidade de tradutor, destacando-se a “apresentação da Revista”, o “Plano do Jardim da Infância da Cook County Normal Scool”, o “Guia para jardineiras” (WIEBÉ, 1869), e o “Programa de Jardim da Infância da inspetora Anna W. Devereaux”; além de um resumo dos “Dons de Froebel”, reunidos da obra de Edward Wiebé e do catálogo do material do *Kindergarten* fabricado pela J.L. Hammett.

Da inspetora Maria Ernestina Varella, a edição expõe o “Relatório anual do Jardim”, o “Programa e o Horário”, assim como o artigo “Exercícios práticos do jogo da bola: primeiro

dom”. Da professora Rosina Nogueira Soares, destaca seu trabalho como tradutora nas seções “Brinquedos”, “Marchas” e “Cantos”. Da poetisa e auxiliar de direção Zalina Rolim, exhibe uma série de contos, conversações e brincos do *Kindergarten*. Das jardineiras Isabel Prado, Anna de Barros e Joanna Grassi, o número reúne os artigos “Primeiro exercício de desenho feito no 3º Período do Jardim da Infância”; “Desenho”; e, “O brinquedo no Jardim”.

A segunda edição se caracteriza pela veiculação da pedagogia do *Kindergarten* a partir de 2 (duas) fontes: a norte-americana e a europeia. Gabriel Prestes também se destaca como tradutor. Sua participação inclui a publicação do “Programa de um Jardim da Infância”, extraído do livro da inspetora italiana Amélia de Rosa, com a continuidade do “Guia para Jardineiras” e um “resumo” dos princípios de Froebel, ambos retirados de *The paradise of childhood* (WIEBÉ, 1869).

Das jardineiras autoras, a edição privilegia a publicação de textos autorais e diversas traduções. A inspetora Maria Ernestina publica os artigos originais “Segundo dom” e “A Ginástica no Jardim da Infância”. A jardineira Isabel Prado “Exercícios com anéis executados no 3º Período do Jardim da Infância”, e, Joana Grassi “Números quebrados”. Nesse volume, Zalina Rolim publica diversos artigos de cunho teórico, destacando-se os títulos: “Resumo dos princípios de Froebel”, retirado de *Kindergarten and child culture papers* (BARNARD, 1890), e os textos “Do conto e da arte de contar” e “Os jogos e a externalização da individualidade”, extraídos de *Frederico Froebel ed il suo sistema de educazione* (ROSA, 1896).

Tendo em vista o exposto, compreende-se o trabalho realizado pelas professoras autoras da *Revista do Jardim da Infância* como uma “caixa de utensílios” do modelo paulista de educação, em que os modos de ensinar e educar do Jardim da Infância se constituiriam em um processo de apropriação, objetivação e sistematização da pedagogia froebeliana, então entendida como “arte de ensinar”. A “caixa de utensílios” dessas jardineiras não constitui, entretanto, uma mera “cópia” do sistema froebeliano. Pois, conforme reflete Carvalho (2000), se faz oportuno relacionar a “engenharia” do modelo de educação paulista “[...] às concepções que propunham a arte de ensinar como boa cópia de modelos” (CARVALHO, 2000, p. 113).

OS MODOS DE ENSINAR E EDUCAR NA *REVISTA DO JARDIM*

O Programa organizado por D. Maria Ernestina Varella, diretora do Jardim da Infância Caetano de Campos, sistematiza o ensino e a educação da primeira infância paulista mediante exercícios de linguagem, memória, nomenclatura objetiva e trabalhos manuais. Organizado em 3 (três) períodos, o Programa é constituído por atividades graduadas que variam, somente, em

relação à profundidade dos assuntos, materiais e processos didáticos dirigidos às crianças de 4, 5 e 6 anos de idade; sendo constituído pelos seguintes eixos: Linguagem (conversações e contos, e, para o segundo e terceiro períodos, formação de palavras por letras impressas); Dons froebelianos (sólidos não divisíveis e dons de construção); Trabalho manual (continhas, recortes de papel, entrelaçamento, dobraduras, picagem etc.); Modelagem (bola, cubo e cilindro); Desenho (com uso de varetas, pauzinhos, lousas e papéis quadriculados); Números (contagem de um a dez com bolinhas, numeração com pauzinhos e cartões, pequenas operações e números impressos); Cores (primárias e secundárias por mapa de cores); Cantos (pequenos hinos e marchas); Ginástica (movimento da cabeça e dos dedos através de melodias fácies); e, brinquedos (de movimentos, imitação, marcha etc.).

O curso do Jardim de Infância foi dividido em 3 (três) períodos, em que “[...] o Jardim só pode admitir crianças até a idade de 6 (seis) anos”, sendo o terceiro e último período “[...] preparatório do primeiro ano da Escola Modelo” (VARELLA, 1896, p. 10). O tempo escolar, por sua vez, envolvia 20 (vinte) momentos distintos: 1. Canto, saudação; 2. Conversação; 3. Marcha; 4. Repouso; 5. Dons; 6. Recreio (parcial); 7. Discos e contagem com bolinhas; 8. Preparação para o *lunch*; 9. *Lunch* em classe; 10. Recreio no Jardim (geral); 11. Revisão, canto e chamada; 12. Desenhos; 13. Marcha; 14. Trabalhos manuais; 15. Recreio (parcial); 16. Exploração das cores; 17. Repouso; 18. Brinquedo; 19. Pensamentos, prêmio e cantos de despedida; e, 20. Saída.

Nesse sentido, os modos de ensinar e educar do Jardim da Infância Caetano de Campos aparecem expostos na *Revista* tanto em relação às atividades diárias (canto, saudação, entrada etc.) como às atividades formais à vista dos exercícios de linguagem, dos dons e ocupações, das noções geométricas e matemáticas froebelianas. A própria organização do tempo e do espaço escolar já incluía uma formalidade imbuída de intenção educativa, que expressa o ideal republicano de educação, defendido por Rui Barbosa (1882), baseado no desenvolvimento intelectual, físico e moral das crianças.

Os assuntos a serem trabalhados com as crianças nos chamados “exercícios de linguagem” deveriam se efetuar por meio de “conversações infantis” e “brevíssimos e simples contos” (VARELLA, 1896, p. 20). As conversações corresponderiam à apresentação e à exploração de temas articulados às vivências das crianças, mas, também, aos conteúdos escolares oriundos das ciências naturais, morais e cívicas.

Nessas lições de linguagem, as jardineiras deveriam apresentar, primeiramente, um objeto ou uma representação correspondente, a fim de despertar a curiosidade infantil, e, sobretudo, a “colheita” das impressões das crianças sobre o tema.

Em a “Lição de Frutas”, publicada pela professora e poetisa Zalina Rolim, a autora fornece um “bom molde de conversação”:

- De onde vêm as frutas?
 - Cada fruta vem da sua árvore.
 - As árvores levam anos para dar frutas. Quando é que nós vemos frutas na macieira?
 - Na primavera.
 - Então a primavera é o tempo em que a macieira está florescida. E as outras árvores quando florescem?
 - Todas as árvores florescem na primavera. [...]
 - Quem é que ajuda a árvore a fazer a maçã, e as outras frutas?
 - A terra, o ar, os raios de sol e a chuva?
 - Para que servem as frutas?
 - Para comer e para se fazer doces.
 - Algum de vocês sabe me dizer o que há bem no interior, ou bem no meio da fruta?
 - As sementes. [...]
- (ROLIM, 1896, p. 45-46).

Antes de socializar esse modelo de conversação, Zalina Rolim oferece uma “explicação” de como deveria se dar os modos de ensinar e educar com esse exercício de linguagem. Adverte que, antecedendo a lição, “[...] seria conveniente que a professora tivesse além da maçã: uma pera, um pêssigo, ameixas, uvas etc., para mostrar às crianças”. E reitera: “O melhor mesmo seria um galho com frutas e flores, ou um desenho colorido” (ROLIM, 1896, p. 45).

Coerente com a orientação froebeliana (FROEBEL, 1897) de a educação da primeira infância privilegiar a apresentação do “todo”, a pronúncia exata do “nome” e o estímulo apropriado aos sentidos, Zalina Rolim recomenda que a professora articule a conversação às impressões visuais, táteis e olfativas das crianças; orientando que a jardineira deveria dar, primeiramente, “[...] o nome das frutas e fazer perguntas a respeito das cores”, assim como “[...] animar as crianças a distingui-las pelo tato [...]”; chamando-lhes a “[...] atenção para o cheiro, sabor etc.” (ROLIM, 1896, p. 45). Além dessas recomendações, adverte que seria conveniente “[...] uma série de desenhos, mostrando a maçã gradualmente desenvolvida” (ROLIM, 1896, p. 46).

O trabalho de Carlos Monarcha (2001) evidencia a repercussão da *Revista do Jardim da Infância* na sociedade paulistana. Entre as fontes disponibilizadas por esse historiador da educação, consta um texto de autoria de Antônio D’Ávila, que “[...] observou o enrijecimento da organização do jardim da infância segundo os ‘processos de Froebel’” (MONARCHA, 2001, p. 91). Nesse escrito, o intelectual afirma:

O Jardim da Infância trazido para São Paulo pelas mãos laboriosas de Gabriel Prestes, [...] aqui chegou com o rígido caráter froebeliano. Tinha uma **Bíblia** – *The Paradise of childhood* [...], de cujas páginas brotaram os nossos programas [...], as nossas lições de dons e ocupações. Era uma peça inteiriça, nos moldes do espírito matemático geométrico de Froebel, que imprimia ao Kindergarten, um cunho rígido, ortodoxo de princípios e de normas. Durante mais de vinte anos foi um Jardim froebeliano puro, enquadrado na didática dos dons e ocupações (D'ÁVILA, 1972, apud MONARCHA, 2001, p. 91, grifos do autor).

As considerações de Antônio D'Ávila (1972) fazem sentido se forem observados os modos de ensinar e educar com os dons froebelianos. Em o artigo “Exercícios práticos do jogo da bola: primeiro dom”, a diretora Maria Ernestina oferece aulas completas sistematizadas com as 6 (seis) bolinhas do primeiro dom.

Para a preparação das lições, a professora deveria organizar as crianças em círculo, e, ao “sinal dado pela mestra”, a criança “menor” do grupo faria “[...] a distribuição de mão em mão até a última da classe” (VARELLA, 1896, p. 261). Esse processo de “circulação das bolinhas” seria acompanhado da “Música 16”, que integra o catálogo de cantos traduzidos do Jardim da Infância:

A bolinha quer passar
Da minha pra sua mão,
Vai levar-te a saudação:
— Bom dia!
E vai e vem a bolinha [...].
(apud VARELLA, 1896, p. 261).

Após essa preparação, a jardineira deveria instigar as crianças a estenderem as mãos direitas já portando suas bolas. Feito o procedimento, a mestra indagar-lhes-ia sobre o que podiam realizar com o brinquedo, obtendo as possíveis respostas: “A minha bolinha pode pular”. “Esta bola pode cair”. “Minha bola pode mover-se” (VARELLA, 1896, p. 262).

Obtidas algumas respostas, a educadora incentivaria, então, as crianças a fazerem “rolar” suas bolinhas, sendo essa atividade acompanhada pelo canto de uma quadrinha. Posteriormente, faria as crianças levantarem as mãos, mediante as seguintes “ordens”:

Agora levantem todas as bolinhas com a mão direita.
Abaixem a mão direita.
Levante a mão esquerda. Abaixo.
Levantem as duas mãos. Passem a bolinha da mão esquerda para a direita.
Abaixem a mão direita. [...]
(VARELLA, 1896, p. 262).

Esse exercício promoveria a distinção da mão direita e esquerda, de modo que os movimentos fossem executados com graça e agilidade. Essa orientação apresenta-se compatível aos modos de ensinar e educar sugeridos por Edward Wiebé, em o manual *The paradise of childhood* (1869), que foi traduzido por Prestes. Segundo o autor:

Esta primeira ocupação tem por objeto ensinar as crianças a fazerem a distinção entre direita e esquerda e a darem a denominação própria às várias cores. Presta-se também a desenvolver o órgão vocal e a instruí-las nos princípios da polidez (WIEBÉ, 1896, p. 75).

Coerente às prescrições do *Guia das jardineiras*, Maria Ernestina descreve diversos modos de emprego relativos à exploração das bolinhas. As atividades com o primeiro dom deveriam ser norteadas por “exercícios de comparação”, que possibilitariam às crianças o reconhecimento de objetos esféricos em relação à cor, à forma e ao movimento, assim como a diferenciação das cores.

Em relação à forma esférica, fazia-se necessário compará-la com frutos e objetos significativos à vida infantil, de modo que as crianças chegassem a conclusões do tipo: “Minha bola é redonda como uma maçã”. “Esta bolinha é redonda como uma laranja” (VARELLA, 1897, p. 265, grifos da autora). Sendo assim, as crianças deveriam ser incentivadas a substituir o pronome possessivo “minha” pelo demonstrativo “esta”.

Feita a substituição, a jardineira deveria perguntar: “Quem é que gosta da bolinha?” Sendo afirmativas as respostas, a professora e as crianças entoariam a “Música 13”, que igualmente integra o repertório de canções do Jardim da Infância. Conseguidas algumas sínteses, as crianças também deveriam pronunciar a palavra correspondente à forma, substituindo a palavra “redonda” por “esférica” (VARELLA, 1897, p. 266). Feita a investigação gradual das propriedades do primeiro dom, a inspetora sugere a criação de uma história a se desenvolver sob a forma de “diálogos”, preparando as crianças para a “despedida das bolinhas”, como, também, dar abertura à introdução do segundo dom froebeliano: a esfera, o cilindro e o cubo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o intelectual Antônio D’Ávila, o Jardim infantil da Caetano de Campos teria perdido muito do “espírito de Froebel”, ficando a padronização das ações estereotipadas, em que seriam observadas as mesmas atitudes, perguntas e respostas; assim como os “[...] mesmos

dons retirados de caixas iguais, o cubo apanhado da mão esquerda, [...] a esfera com a direita, tudo uniforme, mecanizado, rígido, de acordo com manuais orientadores” (D’ÁVILA, 1972, *apud* MONARCHA, 2001, p. 92).

Considera-se, porém, que a uniformidade e o excesso de diretividade dos modos de ensinar e educar no Jardim da Infância, então expostos na *Revista do Jardim da Infância* (1896, 1897), encontraram embasamento no próprio Froebel. A sua pedagogia ativa se desenvolveu altamente prescritiva e diretiva. A espontaneidade e liberdade das atividades infantis deveriam ser sistemática e constantemente reguladas pela atuação da educadora, que seria capaz de prever e ordenar os comportamentos das crianças. Diz Froebel, em *A educação do homem* (2001):

A educação ativa, a que ordena e prescreve, não tem, em todo caso, mais do que um destes dois sentidos: ou sugerir pensamentos claros e vivos, a ideia verdadeira, fundada em si mesma; ou bem oferecer algo que sirva de exemplo e de modelo (FROEBEL, 2001, p. 27).

Entendido assim, se o modelo escolar paulista colaborou para institucionalizar a infância, mediante dispositivos de uma forma escolar e um modo escolar de socialização, esses atributos já estariam presentes nas bases conceituais e práticas da pedagogia froebeliana. A “caixa de utensílios” das jardineiras reflete, desse modo, a natureza da formação docente na Escola Normal Caetano de Campos, que, no “entre séculos”, concebia a pedagogia como arte de ensinar. As apropriações feitas pelas jardineiras autoras do “ABC das coisas” froebeliano não apresentariam, assim, grandes distanciamentos dos princípios e aplicações práticas dos meios de emprego, educação e instrução do *Kindergarten* (FERNANDES, 2018).

Esse modelo de educação da infância paulista demonstraria, no entanto, “sinais de corrosão” em meados de 1923, quando a professora Alice Meirelles Reis haveria cogitado, após assistir às aulas do professor Lourenço Filho, “[...] introduzir em sua classe a reforma trazida pela Escola Nova, que exigia o respeito à liberdade de ação e ao interesse da criança” (NOSSO ESFORÇO, 1946, p. 2).

A partir das inovações dessa professora haver-se-ia, no Jardim da Infância, o início de um processo de adaptações e modificações à metodologia desenvolvimental froebeliana. A essa altura, a pedagogia moderna havia a sua hegemonia questionada pela pedagogia da Escola Nova; ofertando materialidade a um novo modelo de formação docente, baseado em “saberes autorizados” ligados a pesquisas experimentais, fundamentadas nas Ciências da Educação. Modelo esse identificado por Carvalho (2000) como o da “Ciência da Biblioteca”. Mas esse

constitui outro capítulo da literatura pedagógica destinada à formação e à prática docente nas escolas brasileiras, que se pretende debater em uma próxima comunicação...

REFERÊNCIAS

- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN Jr., Moisés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.
- FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993)**. Natal-RN: UFRN, 2018, 367 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **A educação do homem**. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo (Rio Grande do Sul): Editora Universitária, 2001.
- _____. **Pedagogics of the kindergarten**. Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton, 1897.
- _____. **Education by development**: the second part of the pedagogics of the kindergarten. Translated by Josephine Jarvis. New York: D. Appleton and Company, 1902.
- MONARCHA, Carlos. “Revista do Jardim-de-infância”: uma publicação exemplar. In: _____. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001, p. 81-120.
- NOSSO ESFORÇO. Órgão do Curso Primário da Escola Caetano de Campos. Ano XI, n. 3, São Paulo, maio. 1946.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA. Escola Normal Caetano de Campos, São Paulo, v. 1 e 2, (1986 e 1987).
- ROLIM, Zalina. Lição de frutas. **Revista do Jardim da Infância**. Escola Normal Caetano de Campos, São Paulo, v. 1, p. 45-46, 1896.
- VARELLA, Maria Ernestina. O Jardim da Infância Anexo à Escola Normal. Relatório apresentado ao Diretor da Escola Normal pela Inspetora D. Maria E. Varella. **Revista do Jardim da Infância**. Escola Normal Caetano de Campos, São Paulo, v. 1, p. 8-13, 1896.
- _____. Programa organizado por D. Maria Ernestina Varella. **Revista do Jardim da Infância**. Escola Normal Caetano de Campos, São Paulo, v. 1, p. 20-28, 1896.
- _____. Primeiro dom. **Revista do Jardim da Infância**. Escola Normal Caetano de Campos, São Paulo, v. 2, p. 256-284, 1897.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 9-47, jun. 2001.